



مركز الدراسات للدكتوراه
الإنسان والمجتمع والتربية

أثر برنامج معرفي سلوكي إرشادي في
الرفع من مستوى تقدير الذات لدى
تلاميذ التعليم الثانوي من ذوي القصور
المعرفي في عملية التعلم
تعلم آليات التفكير الفلسفي نموذجاً

أطروحة بحث لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية
تكوين: تحليل وتقويم نظم التربية والتكوين
فريق: علم نفس التعلم والبيداغوجيا والتقويم

تحت إشراف الأستاذ:
الدكتور، أحمد بلمودن

إعداد الطالب:
محمد زين الدين

لجنة المناقشة

- الدكتور عبد الله بن عتو.....رئيساً
- الدكتور أحمد الشرقاوي.....عضواً
- الدكتور بوعرفة الفش.....عضواً
- الدكتور محمد قفصي.....عضواً
- الدكتور أحمد بلمودن.....مشرفاً

السنة الجامعية 2019 - 2020م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

وَقُلْ زِدْنِي عِلْمًا

المقدمة:

كانت البدايات الأولى لاهتمام علماء النفس بمفهوم تقدير الذات؛ من خلال الاهتمام بالحاجات الأساسية للذات، بدءاً بأعمال وليام جيمس William James سنة 1890، الذي ربط مفهوم الذات بكل ما يشعر الشخص بأنه ملك له؛ كالجسم والمقومات النفسية والمكانة الاجتماعية، والهوية التي تعطي لذاته وشخصيته وحدتها المتكاملة، وبعد ذلك ظهرت أعمال بلدوين James Baldwin سنة 1897، وكلي Kelley عام 1902، اللذان اهتمتا بمفهوم الذات في علاقته بما هو اجتماعي؛ ثم أعمال سيجموند فرويد Sigmund Freud سنة 1921، التي أوضحت الطابع الوجداني الاجتماعي لتشكل الذات انطلاقاً من مفهومي الأنا والأنا العلوي. وفيما بعد كشفت أبحاث روجرز KARL ROGERS عام 1951، وماسلو BRRAHAM MASLOW سنة 1970، ولورانس Lawrance سنة 1981، أن الذات وبالإضافة لحاجاتها الجسمية والوجدانية، تحتاج إلى ما يعرف بتقدير الذات؛ وكذا تحقيق الذات (Engler, 1995)¹. ومن بين الأمور التي ما تزال تستأثر باهتمام الباحثين والدارسين في هذا الاتجاه؛ وحتى يومنا هذا، مسألة الدوافع الكفيلة بإمكان الزيادة من القدرة على الإنجاز، لدى المتعلمين بمختلف الصفوف المدرسية، ومن بينها صف التعليم الثانوي.

إن الإطار الأمثل للتفكير في مشكلة تلك الدوافع هو مفهوم الذات، باعتباره يخص ذلك الكل الذي يشمل الأفكار والمشاعر المتعلقة بالفرد (Rosenberg, 1979)²، كما أوضح كل من ليري وتانيي، Leary, & Tangney (2003) أن النفس لدى الفرد تستخدم تبعاً لثلاثة أبعاد أساسية، تخص مشاركة الآخرين في تجاربهم، وفي تصوراتهم وأفكارهم ومشاعرهم حول أنفسهم، وفي جهودهم المعتمدة لتنظيم سلوكياتهم الخاصة (Schlenker, 2003)³. وينظر إلى مفهوم الذات

¹ Engler, B. (1995). *Personality Theories (4 edn)*, Houghton Mifflin. pp.72 -102.

² Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York: Basic Books. pp.12 -32.

³ Schlenker, B. R. (2003). *Self-Presentation*. In M. R. Leary, & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of Self and Identity* (pp. 492-518). New York Guilford. pp. 492-518.

أيضا، من حيث هو عبارة عن معلومات لصفات تكوين فرضي مجرد، يستدل على وجوده من خلال مختلف صور الأداء السلوكي، بينما تقدير الذات يعد بمثابة تقييم لهذه الصفات، كما أن مفهوم الذات يتضمن فهما موضوعيا أو معرفيا للذات، وفي المقابل ينبني تقدير الذات على فهم انفعالي لها؛ يعكس حالة التوافق والثقة بالنفس (عبد الحافظ، 1984)⁴، لذلك قد يوجد تأثير متبادل بين نظرة الفرد إلى ذاته؛ ومستوى التحصيل الدراسي لديه، حيث تلك النظرة قد تقضي إلى موقف إيجابي أو سلبي للمتعلم من التعلم، وتعود البدايات الأولى للاهتمام بمفهوم الذات وتقدير الذات لدى كثير من الباحثين، إلى أواخر خمسينيات القرن العشرين، وذلك في إطار علاقتهما بمتغيرات عديدة، تتعلق بالجوانب النفسية والاجتماعية، التي تؤثر في أداء الفرد، ومدى قدرته على التوافق مع ذاته ومع الآخرين، في مجالات الدراسة والعمل والأسرة وغيرها، فقد أوضحت الكثير من الدراسات كون مفهوم تقدير الذات يتسم بالقابلية للتغيير تبعا للخبرات المتعلمة، إلى جانب مختلف أشكال التفاعل مع الآخرين؛ التي قد ترفع أو تخفض من مستواه لدى الفرد، ومما يتأثر به هذا المفهوم، صورة الفرد عن ذاته، ومدى تقبله لها بعد حسن تقييمها المفضي إلى إدراك قدراتها وإمكاناتها، وبالتالي ازدياد الكفاءة الذاتية والدافعية إلى الإنجاز (March & Young, 1998)⁵، ومن بين المفاهيم التي مهدت لظهور لمفهوم تقدير الذات، نجد عدة اصطلاحات ومسميات أخرى، يذكر من بينها ما يلي:

- مفهوم الذات الواقعية، ويخص إدراك الفرد لذاته كما هي في وضعها الواقعي.
- مفهوم الذات المثالية، ويخص الصورة النموذجية أو المثالية، التي يرغب الفرد في أن يكون على شاكلتها.
- مفهوم تقبل الذات، الذي استعمل للتعبير عن الفرق بين إدراك الذات الواقعية، وتصور الذات المثالية.

⁴ عبد الحميد، عبد الحافظ، ليلي. (1984). تقنين مقياس تقدير الذات في السلوك الأكاديمي كراسة التعليمات، دار النهضة المصرية. ص. 12-48.

⁵ Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1998). Longitudinal structural equation models of academic self-concept and achievement: Gender differences in the development of math and English constructs. American Educational Research Journal, 35, pp. 705-738.

- مفهوم تقدير الذات، للتعبير عن تقبل الفرد لذاته وثقته في نفسه، بعد تقييم إيجابي لها؛ يجعله يقدر إمكاناته وكفاءاته، مما يشعره بالقدرة على تحمل المسؤولية، وتأدية مختلف الأدوار إلى جانب الآخرين (Maria, & Harish, 2000)⁶.

لذلك؛ يحتل موضوع تقدير الذات مركزا هاما في نظريات الشخصية، كما يعتبر من بين العوامل الهامة التي قد تؤثر تأثيرا كبيرا على السلوك؛ الذي يعد بمثابة حصيلة لخبرات الفرد الاجتماعية، فقد ذكرت مارجريت ميد مثلا؛ أن إحساس الفرد بذاته هو بمثابة نتاج لسلوك الآخرين نحوه، ومما يحسن من تلك الخبرات تنمية القدرة على تعلم المفاهيم، وتحسين طرق حل المشكلات، إلى جانب تطوير التفكير الابتكاري، المفاهيم التي تثري القدرة على التعلم وتساعد على حل مختلف المشكلات، كما أن للابتكار علاقة داخلية بدافعية الفرد الذاتية؛ وحاجته إلى التقدير وتحقيق الذات؛ ومما يساعد على ذلك: احترام أسئلة وخيالات التلاميذ، وإظهار قيم أفكارهم، مع توفير أجواء الاستقلال الذاتي في أداء بعض الاستجابات (أبو حطب وصادق، 1980)⁷، وقد توصل هورتييز من منطلق آخر، إلى القول بأن الفرد الذي يشعر بأنه غير مقبل من الجماعة الاجتماعية التي ينتمي إليها قد يقدر نفسه تقديرا منخفضا؛ بفعل ارتباط مفهوم تقدير الذات بالحاجات الأساسية للإنسان، على نحو ما أوضح كثير من الدارسين في مجال علم النفس بوجه عام، أمثال ماسلو Maslow، الذي وضع سلما للحاجات، فجعل الحاجة إلى تقدير الذات وتحقيقها في طبيعته، كما أن الطريقة التي تدرك بها الذات؛ هي التي تحدد نوعية الشخصية، حيث فكرة الفرد عن نفسه هي أساس تكوين شخصيته.

انطلاقا مما تقدم؛ يمكن القول بأن كل فرد يمتلك القدرة على معرفة ذاته، ووضعها في الموضع المناسب لها؛ إن هو عمل على تقييمها تقييما إيجابيا، أما عدم إدراك الشخص لحقيقة نفسه، وعدم معرفته بقدراته؛ فقد يجعله يقيم ذاته تقييماً خاطئاً، بإعطائها أكثر مما تستحق، أو بالتقليل من قيمتها ومكانتها، إذ الشعور السيئ عن النفس له تأثير كبير في تدمير الإيجابيات التي

⁶ Maria, K. & Harish, D.L, (2000). *Self- Esteem in Children*, British Journal of Education Psychology, (70), p p229-242.

⁷ أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (1980). *علم النفس التربوي*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. ص، ص 508-446.

يملكها الشخص، حيث المشاعر والأحاسيس التي نملكها تجاه أنفسنا هي التي تكسبنا الشخصية القوية المتميزة؛ أو جعلنا سلبيين خاملين؛ إذ أثبتت بعض الدراسات أن مردودية الشخص يمكن أن تتأثر سلباً أو إيجاباً بمستوى تقدير الذات؛ حيث ازدياد المشاعر الإيجابية تجاه الذات؛ يمكن أن يزيد من حالة الثقة بالنفس، كما أن ازدياد المشاعر السلبية؛ يمكن أن يقلل من تلك الثقة (أبو علام، 2010)⁸. وهذا يفيد بأن الكثير من الأسس التي يبنى عليها تقدير الذات؛ ليست بالضرورة معطاة بشكل فطري منذ الولادة؛ وإنما هي تكتسب من التجارب والخبرات، ومختلف ردود الفعل تجاه الظروف والتحديات، التي تعرض لحياة الإنسان؛ إن على مستوى مرحلة الطفولة، أو سن المراهقة، والتي تتطلب مساعدة الفرد، وتعيده على تقمص الأدوار والمهام؛ لإمكان الزيادة من مستوى الخبرة؛ وبالتالي الثقة بالنفس، بالشكل الذي يمكن أن يستثير مختلف قوى ودوافع الفرد في اتجاه تحقيق كثير من الأهداف والغايات (سليم، 2003)⁹.

ولإمكان تحقيق تلك الأهداف، تعد البيئة المدرسية بمثابة بيئة مناسبة؛ لتسهيل مختلف عمليات التغيير والتعديل التي قد تحتاجها كثير من السلوكيات لدى المتعلمين؛ بتنمية ما يناسب لذلك؛ من الاتجاهات والميول والمعارف والمهارات، وبالتالي مستوى التحصيل الدراسي، وهو ما يتطلب الاهتمام ببعض المتغيرات الرئيسة في المجال، ومنها متغير الدافعية؛ باعتبارها حالة ذات صلة مباشرة بمشاعر الفرد، وميل نشاطه إلى التخطيط، وتنفيذ ما يرمي إليه؛ في اتجاه تحقيق النجاح والتفوق، إذ يكمن مفتاح السيطرة على السلوك وتوجيهه في فهم ما يتعلق بالحاجات والدوافع والميول؛ لذلك يتطلب من المدرس في هذا المجال إعطاء الأولوية لمشكلة الدافعية، حتى أن الفشل في مساعدة التلميذ على إدراك حقيقة ذاته ومهاراته، يكاد يعود لعدم فهم الدور الذي تلعبه الدوافع في أنشطة التلاميذ ومختلف اهتماماتهم، فقد أحضر طفل عمره سبع سنوات إلى أخصائي نفسي لضعفه الشديد في القراءة، وبعد التشخيص اتضح أن ذكاءه فوق المتوسط، وأنه يتمتع بالسلامة الصحية، ومشكلته أنه لا يريد أن يتعلم، بفعل خوفه من فقدان الفترة القليلة التي كانت

⁸ أبو علام، رجاء محمود. (2010). *التعلم أسسه وتطبيقاته*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. ص، ص 51-67.

⁹ سليم، مريم. (2003). *تقدير الذات والثقة بالنفس*، بيروت: دار النهضة العربية. ص، ص 9-

تقضيها معه أمه في تعلم القراءة، وهي أم عاملة خارج المنزل (أبو علام، 1993)¹⁰. وفي ذات السياق؛ تزايدت الأبحاث والدراسات؛ بغرض تأكيد أهمية فهم المتعلم لذاته ودوافعه، وتكوين صورة إيجابية عن نفسه، تسمح بإمكان الزيادة من الكفاءة الذاتية؛ وبالتالي تقدير الذات والزيادة من درجة الثقة بالنفس، لإمكان استثمار الخصائص والقدرات التي تميزه، ضمن أنشطة مختلفة من شأنها أن توصله إلى اكتساب مهارات وقدرات أخرى، بمساعدة الآخرين وتدعيمهم؛ مساعدة يكون الغرض منها الزيادة من مستوى الدافعية لدى المتعلم ومعرفة قدراته وإمكاناته، حتى تعزز الصورة الإيجابية لديه حول قيمة نفسه ومكانته، وإذا كان الأمر كذلك فإن أحد أهداف هذا البحث اقتراح برنامج تدريبي إرشادي سلوكي معرفي؛ يستهدف تطبيقه استثارة جانب من جوانب تلك الصورة الإيجابية لدى المتعلم حول ذاته، لإمكان الزيادة من تقدير الذات؛ وخصوصاً لدى ذوي الميول إلى حالة القصور والتلكؤ في إنجاز المهام المطلوبة منهم، أثناء عملية التعلم؛ لإمكان الرفع من مستوى التحصيل الدراسي الأكاديمي لديهم.

غير أنه ولإمكان تحقيق مستوى أداء أفضل في عملية التعلم، مع توفير الوقت والجهد؛ يفترض إيجاد حلول لمشكلات عدة، (منصور والشرقاوي وآخرون، 2011)¹¹ من بينها:

- الحاجة إلى الملائمة بين ما يتعلق بنضج المتعلمين ونموهم النفسي والاجتماعي، وما يتعلق بالأهداف التربوية التي تحدد بالقياس إلى أهداف المجتمع وفلسفته الاجتماعية والاقتصادية والاتجاهات والقيم التي تسود فيه.
- الحاجة إلى التلاؤم بين أساليب التعلم والأسس النفسية التي يمكن أن يقوم عليها التعلم، حتى يكون التدريس أكثر فاعلية.
- الحاجة إلى معرفة الجوانب المؤثرة في عملية التعلم إيجاباً أو سلباً، بمعرفة ما يساعد على اكتساب العادات والمهارات والمواقف، ومعرفة كيفية تجنب العوامل أو المؤثرات التي تؤدي إلى إعاقة عملة التعلم.

¹⁰ أبو علام، رجاء محمود. (1993). *علم النفس التربوي*، الصفاة، الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع. ص، ص 178-226.

¹¹ منصور طلعت، والشرقاوي أنور، وعز الدين عادل، وأبو عوف فاروق. (2011). *أسس علم النفس العام*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. ص، 265.

- الحاجة إلى معرفة قدرات التلميذ، واتجاهاته وميوله، ومستوى تحصيله في مختلف المواد، وكذا خصائص شخصيته، بواسطة اختبارات ومقاييس مقننة، تتناسب ومختلف المواقف التعليمية.

- الحاجة إلى معرفة المعلمين لكيفية مساعدة المتعلمين، وتسهيل عملية التعلم واكتساب المهارات في مختلف المواقف التعليمية.

ومن بين الاتجاهات التي تهتم بهذا الموضوع نجد علم نفس التعلم، الذي يبحث في عملية النمو التربوي، بكل ما يتصل بها معارف ومواقف ومهارات، في علاقتها بما تفترضه من مناهج وأساليب، بغرض إيمان الوصول إلى النتائج المستهدفة، وبأعلى درجة ممكنة من الكفاية في الأداء. وضمن هذه المقاربة خص المدخل العام من هذا البحث للتعريف بإشكاليته، وأهم أسئلته، إلى جانب التعريف بأهميته وأهدافه، وتحديد مفاهيمه تحديدا معجميا وإجراءيا تخصصيا، إثرها تم العرض لأهم الأبحاث والدراسات السابقة القريبة أو ذات الصلة بمتغيراته؛ والتي صيغت في ضوءها أهم الفرضيات التي تم طرحها، أما الفصل الأول، فقد تم تخصيصه للتعريف بمفهوم تقدير الذات، وبأهم العوامل التي تؤثر فيه، مع عرض موجز بأهم أسباب كل من تقدير الذات المنخفض، وتقدير الذات المرتفع، هذا إلى جانب تقديم عدد من النظريات والأبعاد حول طبيعته وعلاقاته بمستوى التحصيل الدراسي الجيد، وبيان مستوياته وأساسه، إلى جانب الكشف عن العوامل الأساسية التي تؤثر فيه، كما هدف هذا الفصل لتوضيح أهم الأسباب التي قد تقضي إلى تدني مستواه، في مقابل تلك التي من شأنها أن تسهم في التحصيل الدراسي المرتفع. وبعده في الفصل الثاني تم تقديم عرض موجز يخص نظرية التعلم بالملاحظة، التي تعد بمثابة جزء أساسي من نظرية التعلم الاجتماعي؛ بمفاهيمها الرئيسة؛ مثل الفعالية الذاتية والاحتمالية المتبادلة، ونموذجها القائم على الملاحظة، الذي لقي قبولا في مجالات تطبيقية مختلفة، منها: العلاج النفسي وعلم النفس الاجتماعي، والأنثروبولوجيا الثقافية وغيرها، إلى جانب تقاربها مع الاتجاهات الطبيعية والتجريبية. فيما تناول الفصل الثالث وصفا لمنهج البحث، ولأفراد مجتمع البحث وعينته، وكذا أدوات البحث المعتمدة، مع التحقق من مدى صدقها بإجراء دراسة استطلاعية، على عينة قوامها اثني عشر (12) فردا، بغرض التحقق من مدى صدق وثبات مقياسي روزنبرغ وكوبر سميث، المعتمدين في البحث الحالي، لقياس مستويي تقدير الذات، لدى أفراد العينة البحثية، قبل وبعد تطبيق جلسات البرنامج الإرشادي؛ المقترح لإمكان تحسين مستويي تقدير

الذات، والتحصيل الدراسي الأكاديمي، لدى أفراد المجموعة التجريبية. هذا إلى جانب التعريف بالبرنامج التدريبي المقترح لإمكان تحسين مستوى تقدير الذات، لدى ذوي القصور المعرفي، مع بيان بأهم جلساته الإرشادية، وكذا توصيف أهم الإجراءات التي قام بها الباحث بعد تقنينها وتطبيقها، بالإضافة إلى التعريف بمختلف المعالجات الإحصائية التي تم اعتمادها، في تحليل نتائج البحث. وقد تم تخصيص الفصل الرابع لعرض أهم نتائج البحث على مقياس روزنبرغ، والفصل الخامس لتقديم أهم نتائج البحث على مقياس كوبر سميث لتقدير الذات، أما الفصل السادس والأخير، فاعتمد لمناقشة وتفسير مختلف النتائج المحصل عليها؛ وتذيلها بأهم الاستنتاجات والمقترحات التي خلص إليها الباحث في ضوء نتائج هذا العمل البحثي؛ وبالمقياس إلى حدود ما توفر له من معطيات ومصادر وإمكانات، وهو ما سيتم العرض له ضمن السياق التالي لهذه المقدمة.

مدخل عام

إشكاليته البحث وأهميته

• تمهيد.

هدف هذا البحث بعد العرض لمقدمته للتعريف بإشكاليته وأهم أسئلته، إلى جانب بيان مدى أهميته النظرية والتطبيقية؛ وذلك ضمن سياق تم التوقف من خلاله عند الأهداف التي لأجلها تم الاهتمام بهذا العمل المتواضع، وانتقل الباحث بعد ذلك لتحديد المفاهيم المعتمدة لتوصيف مختلف المتغيرات؛ تحديدا معجميا وإجرائيا تخصصيا، إثرها تم العرض لأهم الأبحاث والدراسات السابقة؛ القريبة أو ذات الصلة بمتغيرات البحث الحالي؛ وقد صيغت في ضوءها أهم الفرضيات التي تم طرحها، وهو ما سيتم تقديمه على الشكل التالي:

1. إشكالية البحث.

بقدر ما يحتاج الإنسان إلى التعلم فهو يحتاج إلى أن يعرف كيف يمكن أن يتعلم؟ وبخصوص هذا التساؤل؛ ظهرت عدة أفكار وأبحاث ودراسات منذ القرن السابع عشر الميلادي، وبدأت تأخذ مكانها بشكل تدريجي كبديل عن الأفكار والطرق التقليدية القديمة في التعلم، كذلك التي كانت تستند إلى الخبرة السابقة، أو التلقين والعقاب؛ بهدف الوصول إلى المستوى المطلوب، دون نظريات علمية واضحة، لكن؛ ومنذ أن تطورت المدرسة؛ وأصبحت بمثابة مؤسسة اجتماعية، يراهن عليها في تطوير مختلف المعارف والمهارات واكتسابها؛ بدأ المختصون في التربية يتجهون نحو مختلف مدارس علم النفس، وباقي العلوم الإنسانية؛ لإمكان الاستعانة بنتائج أبحاثها ونظرياتها في حل مختلف المشكلات التربوية، وكذا الإجابة عن كثير من التساؤلات ذات الصلة بأسس الكفاية في الموقف التعليمي، ومنها: ما الذي يحدث للتعلم أثناء عملية التعلم؟ ما أثر العوامل الداخلية، كالدافعية والخبرات السابقة على مستوى التعلم؟ وما أثر العوامل الخارجية، مثل موضوع التعلم ومدى الممارسة على مستوى التحصيل الدراسي؟

وقد كان الهدف وما زال دائما من وراء كل مثل تلك الأبحاث والتطبيقات، هو الوصول إلى المبادئ والأساليب والنظريات؛ التي من شأنها أن تساعد على إمكان تحقيق التعلم الأفضل في مختلف المواقف التعليمية لدى الفرد؛ وبالتالي معرفة الشروط الأساسية للتعلم الفعال، غير أن

الكثير من الخلافات ظهرت فيما بين علماء النفس حول كيفية تفسير ما يطرأ في كل موقف تعليمي، فإذا اختزل علماء النفس السلوكي طبيعة ذلك الموقف إلى العلاقة التلازمية بين المثير والاستجابة التي يرمز لها ب: (S-R)، اعتبره علماء النفس المعرفي بمثابة نتاج للعلاقة التفاعلية بين المثيرات في ارتباطها بذات المتعلم ويرمز لها ب: (S-S) حيث التعلم ينتج عن ميول مكتسبة لدى المتعلم لتوقع أحداث متتالية عندما يظهر مثير معين (الشرقاوي، 2013)¹².

والمعروف أن موقف المتعلم في مرحلة التعليم الثانوي، يتأثر بعوامل مختلفة، من بينها: خبرات النجاح والفشل، ومستوى الدافعية والطموح، ونظرة الآخرين وتوقعاتهم، وكذا نظرة الشخص لذاته، ومدى تقديره لقدراته وإمكاناته وتوقعاته، على سبيل المثال، لا للحرص. فالنجاح وتوقع النجاح مثلاً؛ قد يسهمان معاً في تقدير إيجابي للذات، وتحقيق مزيد من النجاح والتحصيل الدراسي الجيد، كما أن مشاعر الفشل والإحباط والقصور؛ قد تؤدي إلى تقدير سلبي للذات، وبالتالي ازدياد حالة الضغوط والقلق وتدني مستوى التحصيل الدراسي (زهران، 1997)¹³.

ومما لاحظته الباحثة في سلوكيات حالات متعددة لدى تلاميذ التعليم الثانوي، ضعف الدافعية إلى الإنجاز؛ وبالتالي الميل إلى حالة الانسحاب والانزواء؛ والإكثار من الغياب وهدر الحصص الدراسية، وتؤكد معدلاتهم التراكمية الدورية والسنوية، تدني مستوى التحصيل الدراسي لديهم، وهم ليسوا من بين ذوي التخلف العقلي، أو الوضعيات الصعبة، وإنما من ذوي حالة الشعور بالعجز والقصور عن أداء مختلف الأنشطة التربوية، المطلوبة في التعلم، كتلك التي تخص تعلم آليات التفكير الفلسفي مثلاً، الذي يتميز بمجموعة من الخصائص، من بينها: الشك والنقد والتساؤل، والنظرة الشمولية والنسقية، وكذا الصرامة المنطقية والمفهمة المحاجة وغيرها، حيث يستهدف كل تعلم للفلسفة بمرحلة التعليم الثانوي، التعرف من جهة على آراء الفلاسفة ومذاهبهم، ومن جهة ثانية اكتساب طريقة التفكير الفلسفي، وبالتالي إمكان كتابة المقال الفلسفي، بكل ما يفترضه من

¹² الشرقاوي محمد أنور. (2013). *التعلم نظريات وتطبيقات*، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية. 28-58.

¹³ زهران، حامد. (1997). *الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصرياً*. ص، ص 40-62.

معارف ومهارات ومواقف نقدية، ومن بين الكفاءات والمهارات المستهدف اكتسابها من تعلم تلك المفاهيم، كفاءات: المفهمة والبناء الإشكالي والمحاكاة، ومهارات: الفهم والتحليل والتركيب؛ التي تشكل الأسس المنهجية لكتابة المقال الفلسفي، وفقا لخيارات المنهاج المعتمد حاليا في تدريس المادة بكثير من البلدان، ومن بينها المغرب. وبخصوص الصعوبات التي يطرحها تعلم التفكير الفلسفي، لدى ذوي القصور المعرفي، يرى ديكارت أحد فلاسفة عصر الأنوار خلال القرن السابع عشر الميلادي، بأن العقل هو أعدل قسمة بين الناس، بحيث ما من بشري كائناً من كان إلا وله نصيبه من العقل، غير أن الناس يختلفون في طريقة استخدامه؛ إذ هناك من يحسن استخدامه؛ فيدرك به الصواب والفضيلة، وهناك من يسيء استخدامه؛ فيدرك به الخطأ والريضة، وتؤكد نظرية التعلم الاجتماعي في علم النفس اليوم مع ألبرت باندورا وروتر وغيرهما، أن الكثير من حالات الفروق الفردية في التعلم، لا تعود بالضرورة إلى فروق في مستويات الذكاء، وإنما إلى مستوى الدافعية للإنجاز، ومدى قدرة الفرد على تجاوز حالة الشعور بالعجز والقصور؛ التي يكون من بين نتائجها تدني مستوى التحصيل الدراسي.

فقد أوضحت الكثير من الدراسات والأبحاث، وجود ارتباط بين حالة القصور في المهارات الاجتماعية والعديد من الاضطرابات الوجدانية؛ وخصوصا الاكتئاب واليأس والشعور بالوحدة النفسية والعجز؛ وبالتالي تدني مستوى التحصيل، لذلك؛ أكدت على أهمية تصميم برامج خاصة؛ لتنمية مختلف المهارات الاجتماعية والتدريب عليها، للزيادة من الدافعية والكفاءة الذاتية، التي عرفها ألبرت باندورا، بأنها تتعلق بالحكم الشخصي على مختلف القدرات الذاتية التي يعتمد عليها في تنظيم مجموع الأفعال والأنشطة الخاصة بتنفيذ أهداف معينة؛ ويتم تحديد مستواها بقياس مدى ثقة الفرد عند أدائه لمهمة ما، (Zimmerman, 2000) ¹⁴. ومما تعتمد عليه الكفاءة الذاتية في جزء كبير منها؛ إدراك الذات (Self- Perception) أو الصورة التي يكونها الفرد عن

¹⁴ Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' Development of Personal Agency. The Role of Self-Efficacy Beliefs and Self-Regulatory Skills. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), Self-Efficacy Beliefs of Adolescents. pp, 45-69. Greenwich: Information Age.

نفسه، حيث كفاءة الذات تقوم على أساس ثقة الشخص في قدراته بصورة عامة(قطامي، 2004)¹⁵.

وفي هذا السياق، كان من بين الباحثين الأوائل الذين كشفوا عن وجود علاقة بين مفهوم الذات والدافعية إلى الإنجاز الأكاديمي، ليكي Lecky، ومن بعده أثبتت هذه العلاقة أبحاث أمثال، آدمز Adems، وتوماس Thomas، كما بينت دراسات فيلكر Felker وتروبرج Trowbrige ووليامز Williams وكيفر Kifer، أن الكثير من المتفوقين في تحصيلهم الدراسي، كانوا يتميزون بتقدير إيجابي لذواتهم، ومما أكدت عليه أعمال ألسن وبروكفر Olsen & Brookover، كون مفهوم تقدير الذات لدى الفرد، ذو علاقة بمدى قدرته على التعلم والتحصيل الأكاديمي الجيد؛ لأن النجاح يمكنه من الثقة بنفسه وبقدرته، كما يجنبه حالات القلق الناجمة عن الخوف من الفشل، إذ تشير بعض النظريات المعرفية في الدافعية إلى أن سلوك الفرد محدد جزئياً بالتوقعات والأهداف التي ينوي إنجازها في مرحلة مستقبلية، وتؤكد النظريات الارتباطية والسلوكية أهمية دور التعزيز في التعلم، وما له من أهمية في استثارة دافعية المتعلم وتوجيه نشاطاته(نشواتي، 2005)¹⁶. ومن الدراسات التي تؤكد على أهمية تقدير الذات في التحصيل الدراسي، دراسة طولية لسكالفيك وهكتفيت(Skaalviks & Hagtvet, 1990)¹⁷، على عينة من تلاميذ مدرسة ابتدائية بالنرويج، عن وجود علاقة ارتباط بين مفهوم الذات ومستوى التحصيل الدراسي، تتراوح بين (0.48) و (0.65) حسب معامل بيرسون. إذ تتأثر سلوكيات الأفراد بمدى الدافعية للإنجاز والبحث عن تحقيق الأهداف؛ حيث كل فعل يكون بمثابة نتاج لحاجة من الحاجات المدفوعة بدافع ما من الدوافع؛ التي تؤثر في الأفكار والمشاعر والاتجاهات، ومما

¹⁵ قطامي، يوسف. (2004). *النظرية المعرفية وتطبيقاتها*، عمان، دار الفكر. ص، ص 12-

¹⁶ نشواتي، عبد المجيد. (2005). *علم النفس التربوي*، دمشق: دار الرسالة العالمية. ص، ص 220- 221.

¹⁷ Skaalvik, E. M. & Hagtvet, K. A. (1990). *Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective*. Journal of Personality and Social Psychology, 58, pp. 292- 307.

يحتاج إليه كل عمل، توفر حد أمثل مناسب من التوتر أو الدافعية، غير أن هذا الحد كما أوضحت الكثير من الدراسات والأبحاث، يزداد مع الأعمال السهلة نسبياً، ويميل إلى التدني والقصور مع الأعمال الصعبة، لذلك فإن المستوى الأمثل للدافعية، هو الذي لا يكون عالياً جداً، ولا يكون منخفضاً جداً (سليم والشعراني، 2006)¹⁸.

يتضح من نتائج تلك الأبحاث والدراسات، كون الدافعية للإنجاز وزيادة الفاعلية الذاتية؛ ترتبط بفكرة الفرد عن ذاته، ومدى تقييمه الإيجابي لها؛ إذ عدم إدراك الشخص لحقيقة ذاته قد يجعله يقلل من قيمته وإمكاناته، مما يصيبه بمشاعر الدونية والعجز والقصور، وهذا معناه أن شخصيته ليست مجرد نتاج لمعطيات العوامل الخارجية وحسب، وإنما هي تتأثر بعوامل باطنية أيضاً، تتعلق بنظرة الشخص لذاته، وبدرجة تقييمه لقدراته وإمكاناته، التي يستدل على وجودها من خلال عدة مؤشرات، من بينها: مدى الفاعلية الذاتية، وكذا الدافعية للإنجاز، وتبعاً لنتائج هذه الأبحاث، قد تعود حالة القصور المعرفي في عملية التعلم؛ إلى تدني مستوى الدافعية؛ الشيء الذي يشعر الفرد بحالة العجز وعدم القدرة؛ وخصوصاً أمام الأعمال الصعبة، لذلك يفترض الرفع من مستوى التحصيل الدراسي، توفر حد أمثل من الدافعية للإنجاز، على نحو ما تفيد نظريات التعلم بالملاحظة مثلاً؛ باستثارة المتعلم من خلال ملاحظة النموذج؛ التي تولد الدافع إلى تقليده (1977 Bandura)¹⁹، كما تزيد ثقته بنفسه، ويزداد تقديره الإيجابي لنفسه؛ ومن هذا المنطلق، بالإمكان طرح التساؤل الإشكالي التالي: هل للرفع من تقدير الذات بواسطة ملاحظة النموذج أثر على مستوى التحصيل الدراسي لدى ذوي القصور المعرفي من تلاميذ التعليم الثانوي؟

2. أسئلة البحث.

يمكن إيجاز مشكلة البحث الحالي من خلال الأسئلة التفصيلية التالية:

¹⁸ سليم، مريم، والشعراني، إلهام. (2006). *الشامل في المدخل إلى علم النفس*، بيروت: دار النهضة العربية. 40-68.

¹⁹ Bandura, A. (1977). *Self-Efficacy—Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*. *Psychological Review*, 84, 191-215.

- ما مدى فعالية البرنامج العلاجي المعرفي الإرشادي قيد الدراسة الحالية، في تنمية بعض مهارات تقدير الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي من ذوي القصور المعرفي في عملية التعلم؟
- هل للرفع من تقدير الذات، أثر على مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، من ذوي القصور في عملية التعلم؟
- هل توجد فروق في تقدير الذات ومستوى التحصيل الدراسي، لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، يمكن أن تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق في تقدير الذات ومستوى التحصيل الدراسي، لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، يمكن أن تعزى لمتغير السن؟
- هل توجد فروق في تقدير الذات ومستوى التحصيل الدراسي، لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، يمكن أن تعزى لمتغير المستوى الدراسي؟

3. أهمية البحث.

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية الموضوع التي تتصدى له، حيث إنها تسعى لدراسة مدى فعالية العلاج المعرفي الإرشادي، في تنمية بعض مهارات تقدير الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي، من ذوي حالة القصور المعرفي في تعلم المفاهيم الفلسفية، وهي أهمية ذات بعدين، واحد نظري وآخر عملي:

1.3 الأهمية النظرية وتتمثل في الجوانب التالية:

- اختيار طريقة ميتشبنوم وإليس في العلاج المعرفي الإرشادي، التي تقوم على أساس إقناع الفرد، أن أفكاره السلبية وعباراته الذاتية الخاطئة؛ هي التي تحدث ردود الفعل الدالة على سوء تقدير الذات وازدياد مشاعر العجز والقصور.
- أهمية المرحلة العمرية التي تتعرض لها الدراسة، وهي مرحلة تتميز بمواجهة الكثير من الضغوط والاضطرابات النفسية، كالشعور بضعف الفعالية الذاتية والعجز والقصور، وبالتالي تدني مستوى التحصيل الدراسي.
- الإسهام في توفير مزيد من الدراسات التي من شأنها أن تساعد في تحسين مهارات تقدير الذات لدى المتعلمين.

2.3 الأهمية التطبيقية، وتتمثل في الإمكانيات التالية:

- إعداد برنامج علاجي معرفي إرشادي لتنمية بعض مهارات تقدير الذات لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي الذين يعانون حالة العجز والقصور وتدني مستوى التحصيل الدراسي، لإمكان الاستفادة منه.
- إمكانية استخدام البرنامج العلاجي المقترح في العديد من الأغراض البحثية والتطبيقية على عينات مختلفة، وفي تخصصات مختلفة أيضاً.
- إمكانية إسهام هذا البرنامج المعتمد، في استبدال الأفكار السلبية بأفكار إيجابية لدى التلاميذ، وبالتالي ينعكس إيجابياً على التفكير بشكل منطقي في مختلف مواقف التعلم.

4. أهداف البحث.

- من بين الأهداف التي تسعى البحث الحالي لإمكان تحقيقها، يمكن أن نشير إلى ما يلي:
- التعرف على مدى فعالية العلاج المعرفي الإرشادي في تنمية بعض مهارات تقدير الذات لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي بعد تطبيقه.
- التعرف على مدى وجود أثر للرفع من تقدير الذات، على مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي، من ذوي القصور المعرفي في عملية التعلم.

5. مفاهيم البحث.

اعتمد في البحث الحالي على عدد من المفاهيم والاصطلاحات؛ من بينها: البرنامج التدريبي وتقدير الذات، والتحصيل الدراسي والقصور المعرفي، والتي يمكن تحديدها معجمياً وإجراءً على الشكل التالي:

1.5 مفهوم البرنامج التدريبي.

هو عبارة عن مخطط مقصود ومنظم من الخبرات والتعليمات المصممة بطريقة متكاملة ومتابعة؛ لمساعدة المتدرب على مدى جلسات؛ لتحقيق هدف محدد، كإحداث تغيير في الاتجاهات، أو تنمية معارف ومهارات ومواقف معينة؛ لتأدية أدوار ما بفاعلية (الشاعر، 2005). ومعروف أن الإرشاد النفسي يعد بمثابة فرع من بين فروع علم النفس التطبيقي، وهو يركز على ثلاثة عناصر أساسية، وهي: المرشد والمسترشد والعملية الإرشادية، التي تكون

بواسطة برنامج ينجز وفقا لتخطيط وعمليات تنفيذ وتقييم؛ عبر سلسلة من الخطوات المنهجية، المترابطة والمتتالية والمتكاملة فيما بينها (عبد العظيم، 2013)²⁰، من حيث الأنشطة والأفكار والتمرينات المعتمدة؛ لتوجيه ومساعدة المسترشدين في اتجاه إمكان تحقيق أهداف التغيير المطلوب.

2.5 التعريف الإجرائي لمفهوم البرنامج التدريبي.

يتمثل البرنامج الإرشادي المعد للتطبيق، في إطار البحث الحالي، في مجموعة من الإجراءات والتقنيات المعرفية والسلوكية التي تساعد المتدربين على رفع مستوى تقدير الذات، قبل اجتياز الامتحان، مع دافعية المحافظة عليه، وتقاس فاعليته بواسطة مقياسي تقدير الذات لروزنبرغ وكوبر سميث، المعتمدين في الدراسة الحالية. وهي إجراءات وتقنيات تستند إلى الأسس النظرية التي تعتمد في العلاج المعرفي السلوكي، بهدف تنمية مهارات تقدير الذات، والتقليل من مشاعر الإحساس بحالة العجز والقصور في أداء متطلبات التحصيل الدراسي الأكاديمي، ويتكون هذا البرنامج، من أربعة عشرة (14) جلسة إرشادية، مدة كل واحدة منها ستون (60) دقيقة، على مدى ثمانية أسابيع، بمعدل جلستين كل أسبوع.

3.5 مفهوم تقدير الذات.

يشير التعريف اللغوي لكلمة تقدير إلى معنى القيمة. المرادفة للكلمة اللاتينية aestimare التي تطورت إلى المصطلح الإنجليزي estimate وتعني التقدير، الذي يفيد إعطاء قيمة لشيء ما. ثم اشتق منها كلمة esteem التي تعني تقدير، ثم صارت مصطلحا مركبا self-esteem وتعني تقدير الذات، و تعني أن يمنح الشخص لنفسه قيمة ذاتية إيجابية تنعكس في تقبله لذاته وفي تفكيره وتعامله مع الآخرين بإيجابية تقود إلى الكفاءة الذاتية في حياته مع نفسه ومع الآخرين.

4.5 تعريف تقدير الذات حسب بعض الباحثين.

يرى سنج في كتابه تعزيز الجودة الشخصية، بأن تقدير الذات يمثل تقييم الشخص لذاته بطريقة إيجابية أو سلبية، إذ يشعر المرء عموما بكفايته وقيمته الذاتية. ويضيف بأن تقدير الذات هو

²⁰ عبد العظيم، حمدي عبد الله. (2013). *البرامج الإرشادية*، القاهرة: مكتبة أولاد الشيخ للتراث. 8- 28.

محصلة للكفاية الذاتية باعتبارها تعني الثقة بالنفس والإيمان بأنه يستطيع أن يتكيف مع التحديات الأساسية في الحياة.

ويشير كوبر سميث (1967) Cooper smith إلى تقدير الذات بأنه تقييم يضعه الفرد لنفسه وبنفسه ويعمل على المحافظة عليه ويتضمن تقدير الذات اتجاهات الفرد الايجابية أو السلبية نحو ذاته، كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه قادر وهام وناجح وكفاء أي أن تقدير الذات هو حكم الفرد على درجه كفاءته الشخصية كما يعبر عن اتجاهات الفرد نحو نفسه، ومعتقداته عنها، إذ يعرف كوبر سميث Cooper smith تقدير الذات بأنه مجموعة من الاتجاهات والمعتقدات، التي يستند عليها الفرد عندما يواجه العالم الخارجي ويعبر عنها بذاته، وكلما اقترب من الواقع أحس بالرضا وتحقيق الذات، وكلما زاد الفرق بين الواقع والمثالية فإنه يشعر بالضيق والتوتر (شعبان، 2010)²¹.

وهكذا يكون تقدير الذات بمثابة خبرة ذاتية ينقلها الفرد إلى الآخرين باستخدام الأساليب التعبيرية المختلفة، ويرى بعض الباحثين أن تقدير الذات يتمخض عن وعى أو رؤية للفرد عن ذاته، فقد يغالى الفرد في تقديرها، وبالتالي لا يعطى نفسه المكانة التي تستحقها، مما يشعره بالدونية والعجز (كامل، 1989)²².

5.5 مفهومي الذات وتقدير الذات.

يدل مصطلح تقدير الذات على مدى تقبل الشخص لنفسه بما فيها من إيجابيات وسلبيات ومدى تقديره لخصائصها العامة حيث يتضمن تقويماً شاملاً لكل جوانبها الشخصية والاجتماعية والتربوية والمهنية وكلما انخفض تقويمه لذاته كان أقل تقبلاً لنفسه وتقديراً لها. ويقصد بمفهوم الذات إدراك الفرد لخصائصه العامة كما يراها هو عن نفسه وليس كما يراها الآخرون عنه.

²¹ رضوان، شعبان وهريدي عادل. (2001). *العلاقة بين المساندة الاجتماعية وكل من مظاهر*

الاكتئاب وتقدير الذات والرضا عن الحياة، مجلة علم النفس، العدد 58، القاهرة. 78- 82.

²² مليكة، لويس كامل. (1990). *قراءات في علم النفس الاجتماعي في الوطن العربي*، المجلد الخامس، مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب. 155- 198.

6.5 التعريف الإجرائي لمفهوم تقدير الذات.

يمثل تقدير الذات في سياق الدراسة الحالية، الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ، على مقياسي تقدير الذات لكل من روزنبرغ وكوبر سميث. حيث تبلغ الدرجة القصوى لمقياس روزنبرغ أربعين (40) درجة، فيما تساوي الدرجة الدنيا الصفر (0)، أما الدرجات المرتفعة لتقدير الذات على سلم كوبر سميث، فتكون ما بين ستين (60) وثمانين (80) درجة، والدرجات المتوسطة تكون ما بين أربعين (40) وستين (60) درجة، فإلى الدرجات المنخفضة تكون ما بين عشرين (20) وأربعين (40) درجة.

7.5 مفهوم التحصيل الدراسي.

يرى الكثير من المتخصصين في ميدان علم النفس والتربية على أن التحصيل يخص مقدار ما يصل إليه الفرد في تعلمه، وكذا ما يتعلق بقدرته على التعبير عما اكتسبه من متعلقات، وهو ما يعني بأن هذا التعريف يشمل المعلومات والمواقف والمهارات التي اكتسبها الفرد في تعلمه، ويعرف التحصيل الدراسي كذلك بأنه هو الانجاز أو الكفاية والأداء.

8.5 التعريف الإجرائي بمفهوم التحصيل الدراسي.

يقترن التعريف الإجرائي لمفهوم التحصيل الدراسي في البحث الحالي، بمعدل الدرجات التي التي يحصل عليها التلميذ في اختبارات التحصيل الدراسي الأكاديمي، في كل دورة من دورتي السنة الدراسية، وتتراوح بين الصفر (0) والعشرين درجة (20). كما يعرف بأنه يخص درجة الاكتساب أو مستوى النجاح؛ الذي يصل إليه الفرد في تخصص دراسي ما، ، وفقا لاختبارات أو مقاييس أكاديمية مدرسية، تستهدف تقويم حصيلة المكتسبات المتعلقة بالدروس المقررة، وتعتمد تلك المقاييس بغرض معرفة مستوى التحصيل الدراسي، وبالتالي إمكان تحديد الدرجات الدورية أو السنوية التي حصل عليها المتعلم؛ وتقرير النتيجة الخاصة بذلك التحصيل. لذلك يفترض التحصيل المدرسي ضرورة المثابرة وبذل الجهد لبلوغ الأهداف؛ وتحقيق النجاح، ومما يستتبع ذلك امتلاك الكفاءة، والشعور بالمكانة الاجتماعية، وكذا القدرة على أداء مختلف الأدوار والوظائف. ولتحقيق كل ذلك تتضافر عدة عوامل ذاتية وموضوعية مساعدة، منها بينها الدافعية

والدعم الأسري والاجتماعي؛ الذي يمكن أن يزيد من مستوى الطموح وتقدير الذات لدى المتعلم (سليم، 2004)²³.

9.5 مفهوم القصور المعرفي.

يراد بالقصور المعرفي لدى المتعلم، العجز والضعف في إتقان مجموعة من الخبرات؛ بالشكل الذي يؤدي إلى عدم تحقيق المستوى المطلوب للإنجاز وتحقيق الأهداف المفترض إمكان بلوغها، وفقا لقدرات المتعلم وإمكاناته، كما قد يتجلى القصور في عدم القدرة على إتقان المهارات المطلوبة في أداء مختلف الأعمال (الوقفي، 2011)²⁴، هذا إلى جانب الميل لتأجيل كثير من الأعمال لأوقات لاحقة؛ بفعل حالة الشعور بالعجز والاضطراب، حيث يكون الميل إلى التأجيل بمثابة طريقة من طرق المقاومة، لتجنب القيام بعمل ما يرى الفرد أنه مقلق أو غير ممتع (Young, 2015)، ويقاس إجرائيا في سياق البحث الحالي، بالدرجات الدنيا من بين درجات التحصيل المدرسي الأكاديمي.

6. فرضيات البحث.

هدف البحث الحالي إلى التحقق من صحة مجموعة من الفرضيات، من بينها الفرضية العامة، والفرضيات الفرعية التي استهدف البحث الحالي التحقق من مدى صحتها، ويمكن التعريف بها على وفق الشكل التالي:

1.6 الفرضية الرئيسة.

- توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الرفع من تقدير الذات وزيادة مستوى التحصيل الدراسي، لدى تلاميذ التعليم الثانوي من ذوي القصور المعرفي في تعلم المفاهيم الفلسفية بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، الذي تم اعتماده في البحث الحالي.

²³ سليم، مريم. (2004). علم النفس التربوي، بيروت: دار النهضة العربية. (359-371).

²⁴ الوقفي راضي. (2011). صعوبات التعلم النظري والتطبيقي، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. 55-101.

2.6 الفرضيات الفرعية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات ومستوى التحصيل الدراسي، لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات ومستوى التحصيل الدراسي، لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، تعزى لمتغير السن.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات ومستوى التحصيل الدراسي، لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، تعزى لمتغير المؤهل الدراسي.

الفصل الأول

العلاقة بين تقدير الذات
ومستوى التحصيل
الدراسي الجيد

• تمهيد.

يحتل موضوع تقدير الذات مركزاً هاماً في نظريات الشخصية، كما يعتبر من العوامل الهامة التي تؤثر تأثيراً كبيراً على السلوك، الذي يعد بمثابة حصيلّة لخبرات الفرد الاجتماعية. فقد ذكرت مارجريت ميد أن إحساس الفرد بذاته هو نتيجة لسلوك الآخرين نحوه. وقد توصل هورتيوز إلى أن الفرد الذي يدرك أنه غير متقبل من الجماعة الاجتماعية التي ينتمي إليها فإنه يقدر نفسه تقديراً منخفضاً. كما أن مفهوم تقدير الذات نابع من الحاجات الأساسية للإنسان، وقد أشار إليها العديد من المنظرين في مجال علم النفس بوجه عام، أمثال ماسلو Maslow، الذي صمّم سلماً لترتيب الحاجات، تقع الحاجة لتقدير الذات وتحققها في أعلاه. كما أن الطريقة التي ندرك بها ذاتنا هي التي تحدد نوع شخصيتنا، فإن فكرة الفرد عن نفسه هي النواة الرئيسة التي تقوم عليها شخصيته، فقد أوضحت نظريات بياجيه مثلاً، أن كل تغير نمائي يحدث داخل ذات الطفل كفرد، أما البيئة الخارجية فتبقى مجرد مؤثر يستثير أفكار الطفل ويساعده على بناء التوازنات المعرفية الجديدة. غير أن النظريات الاجتماعية الثقافية ترى بأن البيئة الاجتماعية، هي جزء مكمل لسلوك الطفل وتفكيره؛ لذلك أكد فيجوتسكي أن التغير النمائي يحدث عن طريق استدماج العمليات المشتركة اجتماعياً، حيث يقوم الأطفال في البداية بأداء المهام المعرفية بمساعدة من الشركاء الاجتماعيين، ومع مرور الزمن يتم استدماج هذه التفاعلات الاجتماعية تدريجياً، وصولاً حتى مرحلة أداء المهام بأنفسهم (روبيرت س ومارثا، 2010)²⁵.

إن كل فرد يمتلك القدرة على معرفة ذاته، وعلى وضعها في الموضع اللائق بها إن هو عمل على تقييمها تقييماً إيجابياً، إذ أن عدم إدراك الشخص لنفسه، وعدم معرفته بقدراته؛ يجعله يقيم ذاته تقييماً خاطئاً، فإما أن يعطيها أكثر مما تستحق، وإما أن يقلل من قيمتها فيشعر نفسه بالدونية. إذ الشعور السيئ عن النفس له تأثير كبير في تدمير الإيجابيات التي يملكها الشخص؛ لأن المشاعر والأحاسيس التي نملكها تجاه أنفسنا قد تكسبنا الشخصية القوية المتميزة، أو تجعلنا نشعر بحالة الضعف والعجز؛ حيث القدرة على الإنجاز في مختلف الأعمال، تتأثر سلباً أو إيجاباً بمدى تقدير الذات: فبقدر ازدياد المشاعر الإيجابية التي يمكن أن يكونها حول نفسه؛ بقدر

²⁵ سيجلر روبرت س، وواجنر أليالي مارثا. (2010). *تفكير الأطفال*، ترجمة السيد إبراهيم

السماذوني، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون. ص، ص 159-160.

ما تزداد ثقته بنفسه، ويقدر ازدياد المشاعر السلبية حول الذات؛ بقدر ما تقل الثقة بالنفس. كما أن تقدير الذات لا يولد مع الإنسان، بل هو مكتسب من تجاربه في الحياة وطريقة رد فعله تجاه التحديات والمشكلات في حياته. وبما أنه للتربية في سن الطفولة كبير الأثر في تشكيل نظرة الطفل لنفسه، فالضرورة تقتضي التعامل مع الأطفال بما يزيد من تدعيم أسس نظرة التقدير للذات، ومن ذلك تكليفهم بمهام يستطيعون إنجازها؛ حتى يكتسبوا الثقة بأنفسهم، مع العمل على مواصلة ذلك حسب ما يوافق لمرحلة المراهقة أيضا (مليكه، 1998)²⁶. ولأجل إيضاح كيفية ذلك، تم تقسيم هذا الفصل إلى مبحثين: يخص الأول مفهوم تقدير الذات مع أهم العوامل التي تؤثر فيه، فيما الثاني تم تخصيصه لمفهوم التحصيل الدراسي الجيد في علاقته بأهم محدداته.

²⁶ مليكه، لويس كامل. (1990). *قراءات في علم النفس الاجتماعي في الوطن العربي*، المجلد الخامس، مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب. 155-162.

المبحث الأول

تقدير الذات وأهم العوامل التي تؤثر فيه

• تمهيد:

يشير التعريف اللغوي لكلمة تقدير إلى معنى القيمة، المرادفة للكلمة اللاتينية aestimare التي تطورت إلى المصطلح الإنجليزي estimate وتعني التقدير، الذي يفيد إعطاء قيمة لشيء ما. ثم اشتق منها كلمة esteem التي تعني تقدير، ثم صارت مصطلحا مركبا self-esteem وتعني تقدير الذات، وتعني أن يمنح الشخص لنفسه قيمة ذاتية إيجابية تنعكس في تقبله لذاته وفي تفكيره وتعامله مع الآخرين بإيجابية تقود إلى الكفاءة الذاتية في حياته مع نفسه ومع الآخرين. وتشير الدراسات إلى صعوبة أن يحقق الإنسان ثقته بنفسه أو تقبلاً لذاته أو تميزاً في أدائه، ما لم يكن تقديره لذاته عالياً، بل وتشير دراسات أخرى إلى العلاقة الارتباطية بين تدني تقدير الشخص لذاته؛ وبين إخفاقاته في عمله، وقد بينت الاختبارات النفسية التي يتم إجراؤها على بعض المنحرفين والمدمنين، مستوى متدنٍ لتقدير الذات، لذلك؛ كلما استطاع شخص ما أن يرتقي بمعدل تقديره لذاته كلما تحقق له الرشد النفسي والعقلي والشخصي والمهني، وتكمن أهمية تقدير الذات في كونه يعد أساس تربية وتنمية الصحة العقلية للطفل، إذ يعتقد الكثير من علماء النفس، بأن التقدير العالي للذات؛ يعتبر بمثابة أساس جذري لحل المشكلات الشخصية والاجتماعية كالتعثر الدراسي وتعاطي المخدرات، والتخلص من القلق والضغط النفسية²⁷ (BERTSCH, 2009). وعلى الرغم مما للبعد النفسي في تشكيل مفهوم تقدير الذات، إلا أن مختلف الدراسات والأبحاث كشفت صلته بأبعاد أخرى، منها: الكفاية الاجتماعية، والتقبل الاجتماعي، والمهارات الأكاديمية، والمظهر الخارجي (المري، 1987)²⁸.

²⁷ J.P., BERTSCH J. (2009). «L'estime de soi: une controverse éducative». Paris: PUF, Pp, 1-10.

²⁸ محمد، المري إسماعيل. (1987). العلاقة بين تقدير الذات وبعض صفات الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة التربية، جامعة الزقازيق، المجلد الثاني(2)، يناير، العدد الثالث(3). ص، ص 145- 148.

1. تعريف تقدير الذات حسب بعض الباحثين.

يرى سنج في كتابه تعزيز الجودة الشخصية بأن تقدير الذات يمثل تقييم الشخص لذاته بطريقة إيجابية أو سلبية. إذ يشعر المرء عموماً بكفاءته وقيمه الذاتية. وبضيق بأن تقدير الذات هو محصلة للكفاءة الذاتية باعتبارها تعني الثقة بالنفس والإيمان بأنه يستطيع أن يتكيف مع التحديات الأساسية في الحياة، ويشير كوبر سميث (1967) Cooper smith إلى تقدير الذات بأنه تقييم يضعه الفرد لنفسه وب نفسه ويعمل على المحافظة عليه ويتضمن تقدير الذات اتجاهات الفرد الإيجابية أو السلبية نحو ذاته، كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه قادر وهام وناجح وكفاء أي أن تقدير الذات هو حكم الفرد على درجه كفاءته الشخصية كما يعبر عن اتجاهات الفرد نحو نفسه ومعتقداته عنها، إذ يعرف كوبر سميث Cooper smith تقدير الذات بأنه مجموعة من الاتجاهات والمعتقدات، التي يستند عليها الفرد عندما يواجه العالم الخارجي ويعبر عنها بذاته، وكلما اقترب من الواقع أحس بالرضا وتحقيق الذات، وكلما زاد الفرق بين الواقع والمثالية فإنه يشعر بالضيق والتوتر²⁹ (Smith, 1981). وهكذا يكون تقدير الذات بمثابة خبرة ذاتية ينقلها الفرد إلى الآخرين باستخدام الأساليب التعبيرية المختلفة، ويرى بعض الباحثين أن تقدير الذات يتمخض عن وعى أو رؤية للفرد عن ذاته، فقد يغالى الفرد في تقديرها فيحيد بها عن التوازن المطلوب، وقد يحط من قدرها وبالتالي لا يعطى نفسه المكانة التي تستحقها، مما يشعره بالدونية والعجز، ذلك أن تقدير الذات ذو صلة بين الذات المثالية ومفهوم الذات المعاش لدى الفرد، إنه يكون بمثابة نتاج لذلك التفاوت بين المثل الشخصية والانجازات العالية، ونتيجة لمحصلة خبرات النجاح والفشل في علاقتها بطموحات الفرد(كامل، 1989)³⁰.

1.1. علاقة تقدير الذات ببعض المصطلحات.

لمفهوم تقدير الذات علاقة بكثير من المفاهيم الأخرى، كمفهوم الذات، ومفهوم الثقة بالنفس، وهو ما يمكن إيضاحه من خلال ما يلي:

²⁹ Coopersmith, S. (1981). THE ANTECEDENTS OF SELF-ESTEEM. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. ISBN: 0891060170 LCC: BF723. P, 221.

³⁰ مليكة، لويس كامل. (1990). قراءات في علم النفس الاجتماعي في الوطن العربي، المجلد الخامس، مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب. ص، 160.

- مفهوم الذات وتقدير الذات.

يدل مصطلح تقدير الذات على مدى تقبل الشخص لنفسه بما فيها من إيجابيات وسلبيات ومدى تقديره لخصائصها العامة حيث يتضمن تقويماً شاملاً لكل جوانبها الشخصية والاجتماعية والتربوية والمهنية وكلما انخفض تقويمه لذاته كان أقل تقبلاً لنفسه وتقديراً لها. ويقصد بمفهوم الذات إدراك الفرد لخصائصه العامة كما يراها هو عن نفسه وليس كما يراها الآخرون عنه.

- الثقة بالنفس وتقدير الذات.

تفترض الثقة بالنفس إدراك المستوى الذي ينبغي أن تكون عنده، لتحقيق درجة الاطمئنان الكافية لإمكان بلوغ مراتب تحقيق النجاح وإنجاز المهام، وهي الثقة المثالية التي يتطلب أن يكتسبها الفرد لمواجهة مختلف المواقف، لأن تدني مستوى الثقة بالنفس قد يجعله يشعر بالقصور وحالات الإحباط والقلق وعدم تقدير الذات، ومن بين العوامل التي قد تقضي إلى تدني تقدير الذات لدى التلميذ، الشعور بالعزلة، التي يمكن علاجها بالمساعدة على عملية الدمج، وإيجاد بيئة تبعث على القبول، من خلال التوجيه إلى الأنشطة الجماعية، وكذا اعتماد أسلوب التعلم التعاوني؛ ومن بين أكثر الطرق فاعلية لتعزيز الشعور بالانتماء وبناء تقدير الذات، إتاحة فرص خدمة التلاميذ لأجل الآخرين، والتشارك معهم في إطار مشاريع تعاونية، الأمر الذي يقوي الشعور بالانتماء، ويعزز التعلم أيضاً (سليم، 2003)³¹.

2.1. أهم العوامل المؤثرة في تقدير الذات.

يحتل موضوع تقدير الذات مركزاً هاماً في نظريات الشخصية، إذ يعتبر من العوامل الهامة التي تؤثر تأثيراً كبيراً على السلوك، الذي يعد بمثابة حصيلة لخبرات الفرد الاجتماعية. فقد ذكرت مارجريت ميد أن إحساس الفرد بذاته هو نتيجة لسلوك الآخرين نحوه. كما توصل هورتيوز إلى أن الفرد الذي يدرك أنه غير مقبل من الجماعة الاجتماعية التي ينتمي إليها؛ فإنه يقدر نفسه تقديراً منخفضاً؛ لصلة مفهوم تقدير الذات بالحاجات الأساسية للإنسان، التي أشار إليها العديد من المنظرين في مجال علم النفس بوجه عام، أمثال ماسلو Maslow، الذي صمم سلماً لترتيب الحاجات، تقع الحاجة لتقدير الذات وتحقيقها في أعلاه، كما أن الطريقة التي ندرك بها ذواتنا؛

³¹ سليم، مريم. (2003). تقدير الذات والثقة بالنفس، بيروت: دار النهضة العربية. ص،ص

هي التي تحدد نوع شخصيتنا، إذ فكرة الفرد عن نفسه هي النواة الرئيسة التي تقوم عليها شخصيته؛ لامتلاك كل فرد القدرة على معرفة ذاته، وعلى وضعها في الموضع اللائق بها، إن هو عمل على تقييمها تقييماً إيجابياً، حيث عدم إدراك الشخص لنفسه، وعدم معرفته بقدراته؛ يجعله يقيم ذاته تقييماً خاطئاً، تقييماً يعطي لها أكثر مما تستحق فيكلف نفسه أكثر من طاقته، أو يعطي لها أقل مما تستحق؛ فيحط من قدره ويزدري نفسه؛ لأن الشعور السيئ عن النفس يكون له كبير الأثر في تدمير الإيجابيات التي يملكها الشخص، حيث المشاعر والأحاسيس التي نملكها تجاه أنفسنا هي التي تكسبنا الشخصية القوية المتميزة، أو تجعلنا سلبيين خاملين، لأن تقدير الذات كما أوضح لورانس (1981) Laurence يتحدد في جانب منه، بناء على تقييم الشخص لذاته بشكل سالب أو موجب³² (Laurence, 1981)، كما أوضحت أبحاث جيلاتي (1996) Gellaty أن ارتفاع يقظة الضمير، يزيد من الطموح والمثابرة والجدية والنظام، فيما انخفاضها يفضي إلى الكسل التهور وافتقاد النظام، في اختيار الأهداف وأداء المهام، إذ توجد علاقة ارتباط بين يقظة الضمير والحاجة إلى الإنجاز، أو ما أسماه ديجمان (1981) Digman بإرادة الإنجاز التي تستوجب: الكفاية والنظام والإحساس بالواجب والدافعية للإنجاز وضبط الذات، بالإضافة إلى التآني (الحسيني، 2012)³³؛ إذ إن عطائنا وإنتاجنا يتأثر سلباً وإيجاباً بمدى تقديرنا لذواتنا، فبقدر ازدياد المشاعر الإيجابية التي تملكها تجاه نفسك، بقدر ما تزداد ثقتك بنفسك، وبقدر ازدياد المشاعر السلبية التي تملكها تجاه نفسك بقدر ما تقل ثقتك بنفسك. كما أن تقدير الذات في كثير من أبعاده ليس بمعطى فطري يولد مع الإنسان، بل يكتسبه من خلال تجاربه، وطرق ردود أفعاله، تجاه مختلف التحديات والمشكلات في حياته. ومما يحق ذكره في هذا المجال، أن سن الطفولة ذو أهمية بالغة؛ لأنه يشكل الأسس الأولى لنظرة الطفل إلى نفسه، لذا يفترض أن يكون التعامل مع الأطفال بنظرة إيجابية، قوامها التدعيم والتشجيع، إلى جانب تكليفهم بمهام يستطيعون إنجازها، فتكسبهم تقديراً وثقة أكبر بأنفسهم، هذا إلى جانب الاهتمام بتدعيمهم في سن المراهقة أيضاً؛ لإمكان الزيادة من قوة الدافعية لديهم؛ وبالتالي القدرة على إنجاز مختلف المهام المتناسبة مع إمكانياتهم، لأن التوافق الناجح يحتاج إلى

³² Laurence, D (1981): The Development of self-esteem questionnaire. Journal of Education Psychology, vol. (5), No. (7), p 245-251.

³³ الحسيني، هشام حبيب. (2012). العوامل الخمسة للشخصية، القاهرة: الأنجلو المصرية.

ازدياد شعور الفرد بأهمية ذاته، بالشكل الذي يمكن أن يسهل عملية النمو والترقي، نحو امتلاك أساليب تكون أكثر ملائمة لمواجهة مختلف المشكلات، حتى إذا ما شعر بالفشل في مجال ما، يجد من الدوافع ما يزيده من قوة الإنجاز في مجال آخر بديل، وهذا ما يعرف بالسلوك البديل الإيجابي، وتبعاً لهذا المعنى، فإن مستوى الطموح لدى الفرد وبالتالي مستوى الأداء في نشاط ما، لا تحدده الإمكانيات الفعلية لدى الفرد، بل يحدده مفهوم الذات، أي: تصوره عن مدى صلاحيته أو لياقته لعمل ما أو موقف معين (المليجي، 2000)³⁴.

3.1. تأثيرات مرحلة المراهقة.

تتميز مرحلة المراهقة بمجموعة من التغيرات والتحولات التي تطرأ على الفرد فالمراهقة تعني الخروج من مرحلة الطفولة، أي أن جميع المتخصصات التي قام بها الفرد في طفولته والتي شكلت أناه لم تعد تكفي، فالمراهق يبحث دائماً عن اندماج أوسع في مجتمعه وذلك من خلال تكوين مجموعة الرفاق، و اتساع دائرة معارفه من خلال القيام بأعمال متميزة عن الآخرين وذلك محاولة منه لإثبات شخصيته المستقلة.

غير أن هذا الانتقال من الطفولة إلى المراهقة هو الذي يخلق أزمة الهوية لدى المراهق و هذه الأزمة تحدث تغيرات عميقة في الشعور بالذات، بمعنى تعتبر مشكلة الهوية جوهر الصراع في هذه المرحلة، ذلك لأن التغيرات الجسمية وغيرها تصيب المراهق بأزمة أو بهزة كيان تجعله يكاد يفقد التعرف على نفسه، وإلى اهتزازه في كل مفاهيمه السابقة وعن تصوره لذاته (Bender & Wall, 1994)³⁵، أن جوهر هذه الأزمة نابعة من الخلل الذي يصيب بناء الشخصية نتيجة البلوغ وما يصاحبه من تغيرات، ومن ثمة فإن إعادة بناء الشخصية تبدأ أساساً في الوصول إلى هوية واضحة ومحددة وينعكس هذا على تقدير المراهق لذاته، وهذا التقدير يبين لنا مدى رضاه عن هذه الهوية الجديدة التي بدا يلتبس أبعادها وخصائصها، ولهذا يؤكد بعض العلماء على ضرورة قياس تقدير الذات عند المراهقين كمؤشر على مدى تطور أزمة الهوية لديهم.

³⁴ المليجي، حلمي. (2000). علم النفس الإكلينيكي، بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر. ص، ص 18-26.

³⁵ Bender, W.N., & Wall, M.E. (1994). Social-emotional development of students with learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 17, 322-340.

تنمو من خلال نمو مراحل الطفل الحاجة إلى تقدير الذات، وهذا الإحساس مستمد من إدراكه لما تلقاه من اعتبار وتقدير، لأن الذات الاجتماعية إلى حد كبير في أصولها ومحتواها، وأن الوعي بالوجود الذاتي يكون بمثابة نتاج مباشر لمدى إدراك الذات من خلال وساطة الغير، إذ أن أي سلوك يصدر عن الفرد هو سلوك يتجه نحو إمكان تحقيق هدف ما، يحقق من خلاله الفرد قيمة اجتماعية وذاتية؛ إذ يعد دافع تحقيق الذات كما أوضح كارل روجرز، بمثابة دافع أساسي يوجه سلوكه الفرد، وهو ما أكد عليه ماسلو أيضا من خلال الهرم الذي وضعه لترتيب الحاجات، مما يعني بأن الإنسان لديه دائما الرغبة في تنمية فهم ذاته، وتكوين مفهوم إيجابي حولها (الحوشان، 2005)³⁶.

كما يرى ابتنجر (Ebtenger 1971) أن الفرد يشعر أثناء فترة المراهقة بأزمة في علاقته بتوجيهات أفراد الأسرة وضوابط النظام الاجتماعي، بفعل سعيه لإمكان التصرف باستقلالية شخصية، بناء على معايير خاصة، دون الرجوع إلى قواعد المجتمع ونظمه. وفي هذا المستوى يحاول العمل لإمكان اكتساب الثقة بنفسه، وزيادة تقديره لذاته؛ غير أنه ينجح في التقدير الصحيح لذاته، وقد يخفق في ذلك في غيبة التوجيه الأسري والاجتماعي (Friedman. S, 1995)³⁷.

انطلاقا مما سبق يمكن القول بأن تقدير الذات له دور كبير ومهم في استمرارية النمو، إذ هو يكون بمثابة مؤشر على مدى انزان الشخصية ونضجها وكذا بلوغ مستوى الثقة بالذات، فيما الاضطراب وتدني مستوى تقدير الذات، قد يعود إلى القلق وعدم النضج الانفعالي والوجداني؛ وهو ما قد يفضي إلى سوء التوافق مع الواقع المعاش، وبالتالي الشعور بحالة الضعف والعجز في مواجهة مختلف المواقف، الشيء الذي قد يجعل الفرد يميل إلى العزلة والانطواء (Kristen et. Al, 1999)³⁸، وفي الأخير يمكن القول: إنه لكي يتمكن المراهق من تقويم سلوكياته بطريقة موضوعية لا بد أن توجد لديه درجة مقبولة من تقدير الذات.

³⁶ الحوشان بشرى كاظم سلمان. (2005). *علم النفس بين يديك*، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع. ص، 185.

³⁷ Friedman, I. A. (1995). Student Behavior Patterns Contributing to Teacher Burnout. *Journal of Educational Research*, 88, 282-328.

³⁸ Kristen, C.K, ET. Al, (1999): *Gender Differences in self – esteem, Ameta Analysis*, *Psychological Bulletin*, p 125.

4.1. تأثير العامل الأسري.

تعد الأسرة بمثابة المؤسسة الاجتماعية الأولى التي تكسب الفرد أصول القيم والأخلاق والعادات والمهارات، التي تبنى عليها مقومات شخصيته في مراحل حياته اللاحقة، بتسهيل كيفية تفاعله الاجتماعي، ومده بالخبرات اللازمة لمختلف المواقف، حتى يندمج بشكل سوي مع الآخرين. غير أن ذلك التأثير الأسري يفترض فيه أن بالشكل الإيجابي، حيث المبالغة في التدليل بتلبية مختلف الرغبات؛ قد ينتج عنها تكوين طموحات تتجاوز حدود ما يمكن تحقيقه في الواقع؛ مما قد يسبب في الشعور بالإحباط، في حين التربية المتوازنة، القائمة على تلبية الرغبات في حدود معينة؛ يكون من نتائجها امتلاك القدرة على التحكم في الرغبات والتوافق مع الواقع المعاش، وبالتالي تكوين مستوى من الطموح يجنب الفرد من الصراعات النفسية في حال الفشل، كما يجنبه الصراع مع معطيات الواقع؛ فيكون بذلك قادرا على تجاوز مختلف المشكلات والعقبات (شكشك، 2008)³⁹.

5.1. تأثير الفضاء المدرسي.

بعد دور الأسرة يأتي دور المدرسة في التأثير على حياة الفرد، وخصوصا بالنسبة لذوي الصعوبات في التعلم كذوي حالة القصور المعرفي، الذين يحتاجون إلى التحفيز واستثارة الدافعية للتعلم؛ بتحسين تقدير الذات وإعادة بناء مفهوم لديه، ومن بين المبادئ التي تساعد على ذلك، بالإمكان الإشارة إلى ما يلي (الوقفي، 2009)⁴⁰:

- **الألفة وتقبل التلميذ كما هو:** إذ يحتاج التلميذ إلى التقبل عل الرغم من تلكته وقصوره في عملية التعلم، لإمكان تهيئة أجواء الثقة وإنجاز المهام، كبديل عن أجواء النبذ واللوم.
- **التوازن بين التقبل والتوقع:** حيث التقبل لا ينبغي أن يكون دون توقعات من طرف الأستاذ، إذ التلاميذ عادة يطورون تقديرهم لذاتهم في ضوء ما يتوقع منهم من إنجازات.
- **تجنب مقارنة التلميذ بغيره:** لأن الأصل هو أن يقارن التلميذ مع نفسه، حتى لا يظهر أمام أقرانه بحالة من الدونية؛ كما أن المقارنة بداعي استثارة المنافسة كثيرا ما تنطوي على

³⁹ شكشك، أنس. (2008). *علم النفس العام*، حلب: دار النهج للدراسات والنشر والتوزيع. ص 163-164.

⁴⁰ الوقفي، راضي. (2011). *صعوبات التعلم النظري والتطبيقي*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. ص، ص 277-281.

مخاطر القيام بأنشطة فوق طاقته، على نحو ما يكون في ممارسة بعض المهارات الرياضية المعقدة، التي تتطلب البدء بتطوير المبادئ وفهم مختلف المكونات.

- **البحث عن الفردية لدى التلميذ:** ويكون ذلك بالبحث عن جوانب الموهبة والقدرة الفريدة لديه، لإمكان استثمارها، فالذكاء مثلا يختلف نوعه من شخص لآخر كما أوضحت أبحاث كاردنير (1983) Gardner، لذلك يتطلب التركيز على نوعية الذكاء لا على مقداره.

- **التكليف بالمسؤولية المناسبة:** حتى يكون العمل متناسبا مع قدرة التلميذ وإمكاناته، لأن الشعور بالقدرة على الإنجاز وتحقيق الأهداف أمر ضروري للشعور بتقدير الذات، كما أن السماح باختيار الأعمال يفضي إلى الإحساس بالقوة وضرورة الإنجاز، بل ويجعل المتعلم شريكا في تحمل مسؤولية الأداء والنتيجة.

- **إضفاء النظام:** ويكون ذلك بالتعويد على أنشطة متسلسلة، لأن الإحساس بالترتيب والقدرة على التنظيم؛ يسهم في تحسين تقدير الذات؛ وخصوصا مع ملاحظة تحسن الأداء وارتفاع مستوى نتائج التحصيل.

- **إشارة الاهتمام:** إذ تزيد إمكانات النجاح كلما نالت المواد الدراسية استحسان التلميذ واهتمامه، مما يستثير دافعيته ويزيد من انتباهه، لذلك يستحسن التعرف على اهتماماته وميولاته، لاختيار ما يناسب من الأمثلة والمواضيع في سياق أعمال التدريس.

فقد أوضحت الكثير من الدراسات والأبحاث العلمية، وجود عدد كبير من التلاميذ لديهم من القدرات العقلية ما يكفي لتحقيق النجاح في المدرسة، لكنهم يتعرضون للفشل والضياع؛ نتيجة لأسباب عديدة، من بينها صعوبات التوافق الدراسي؛ جراء الشعور بحالات التباين الذي قد يصل حد التعارض بين قيم الأسرة وقيم المدرسة، وهو فشل حاولت النظريات البيولوجية لأمثال ترومان وبيرت ويانسن، إرجاعه لما هو فطري وراثي على مستوى ملكات الذكاء، وبذلك تعلق الفشل على نمط شخصية التلميذ، متجاهلة دور ومسؤولية المدرسة، وربطته النظريات في ميدان علم اجتماع التربية، كتلك التي صاغها بورديو وباسرون وبودلو واستانيلي ولابوف، بتهميش الفئات الاجتماعية الفقيرة، فيما نجد لدى أصحاب النظريات النفسية مع روكلان ولوثري وبرنشتاين وغيرهم، أن مظاهر القصور الذهني والفشل الدراسي،

تعود إلى محدودية الإمكانيات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية لدى الأوساط الأسرية لذوي القصور في عملية التحصيل الدراسي (أحرشوا، 2009)⁴¹.

6.1. تأثير رفقة الأقران.

أما بالنسبة لجماعة الأقران فهي تقوم بدور هام في تكوين شخصية الفرد، حيث تساعد الجماعة في النمو الجسمي للطفل عن طريق إتاحة الفرص بممارسة الأنشطة الرياضية، والنمو العقلي عن طريق ممارسة الهوايات، والنمو الاجتماعي عن طريق النشاط الاجتماعي، وتكوين الصداقات، والنمو الانفعالي في مواقف لا تتاح في غيرها من الجماعات، وكلما كانت جماعة الأقران رشيدة كان تأثيرها إيجابيا على الفرد، وإن كانت منحرفة، فإن تأثيرها على الفرد يكون سلبيا (إسماعيل، 1986)⁴².

7.1. تأثير خبرات النجاح والفشل.

من بين الأمور التي تؤثر في سعي المتعلم لإمكان تحقيق أهدافه خبرات النجاح والفشل، إذ هي تتصل بتوقعاته ومستوى طموحاته، حيث النجاح وتوقع النجاح مثلاً؛ يسهمان في تقدير إيجابي للذات، وفي سلوك طرق من شأنها أن تؤدي إلى مزيد من النجاح، أما الفشل فيشعر بالإحباط الذي يفضي أحياناً إلى تكيف سلبي، في حالة كون الدافع المحيط بالفرد هاماً وقوياً، كما تتأثر نظرة الفرد لذاته بالمفهوم المتشكل لديه عن ذاته الأكاديمية، في علاقته بما تراكم لديه من خبرات النجاح والفشل، وانطباعات ردود أفعاله على مختلف المواقف في حياته المدرسية، إلى جانب آثار مستويات تحصيله الدراسي، وتطلعاته المستقبلية، إذ في كثير من الأحيان تسبب الحواجز إحباطاً شديداً؛ يستثير التوتر النفسي، باعتبار أن الإحباط قد يقترن بإغلاق السبيل نحو الوصول إلى الهدف أو إعاقته، غير أنه بالإمكان التغلب عليه بمساعدة الآخرين (الملا، 1982)⁴³.

⁴¹ أحرشوا، الغالي. (2009). *الطفل بين الأسرة والمدرسة*، الدار البيضاء: منشورات علوم التربية 19، مطبعة النجاح الجديدة. ص، ص 91-97.

⁴² إسماعيل، محمد عماد الدين. (1986). *الأطفال مرآة المجتمع*. النمو النفسي والاجتماعي للطفل في سنوات تكوينه، الكويت. عالم المعرفة المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد 99.

⁴³ الملا، سلوى. (1982). *التوتر النفسي*، الكويت: دار القلم. ص، 51.

8.1. تأثير العوامل الجسمية.

تتبلور فكرة الفرد عن جسده في فترة المراهقة أكثر من غيرها، حيث هو يعطي تقييماً خاصاً لجسمه، إذ تلعب صورته عن جسده مكانة هامة في سلوكه الشخصي والاجتماعي، حيث تشكل بالنسبة إليه؛ جزءاً هاماً من مفهومه المتكامل عن ذاته. خصوصاً وأن اتجاهات المراهق تعتمد على الكثير من العناصر الأساسية في ذلك التقييم، من بينها:

- ما يكونه عن نفسه من نظرة صائبة وموضوعية.
- وما يكونه إزاء ذاته من اتجاهات شعورية صحيحة أو خاطئة.
- مسألة الفروق في التنشئة.
- ومدى مرونة المراهق في تقبل التوجيه الصادر عن الآخرين بخصوص إمكان تغيير تلك الصورة التي كونها الفرد عن نفسه؛ في اتجاه ما هو أكثر مثالية، وأكثر تناسبا مع شخصيته.
- مستوى النضج، بمختلف مظاهره وتأثيراته؛ الفسيولوجية والانفعالية والنفسية. غالباً ما يقترن النضج المبكر بتقدير ايجابي للذات، حيث أن النضج المبكر يمكن من المشاركة في نشاطات اجتماعية ورياضية تعطي الفرد مكانة واعتباراً، كما يمكن المراهق تحمل مسؤوليات تترك لديه صورة ايجابية عن ذاته. أما التأخر في النضج، فيعاني الفرد من ضغوط نفسية، لأنه يشعر انه يعامل وكأنه اصغر من سنه، وبأسلوب يختلف عن أبناء جيله من المبكرين في النضج، فيشعر بالنقص لفقدانه القدرة على المنافسة (دسوقي، 1979)⁴⁴.

- مشكلة الإعاقة الجسدية.

قد لا يستطيع المعاق جسدياً من المشاركة في بعض الأنشطة مما يؤثر سلباً على مفهومه لذاته فيما يرى بعض الباحثين، كما أن اتجاهات الآخرين نحوه تحدد إلى أي حد يمكن أن تؤثر الإعاقة على مفهومه لذاته؛ إذ الشعور بالنقص قد ينشأ لوجود عيب أو ضعف بدني، أو بفعل مواجهة صعوبات معينة كالحرمان من الرعاية الوالدية الكافية؛ مما قد يجعل الفرد عاجزاً عن مسايرة الآخرين من أقرانه؛ وهو ما يمكن أن ينتج عنه السير في اتجاه معاد

⁴⁴ دسوقي، كمال. (1979). *النمو النفسي للطفل والمراهق*، بيروت: دار النهضة العربية. ص، 65-148.

للمجتمع؛ لضعف قوة إثبات الذات، كقوة بالغة الأهمية في السيطرة على الحياة، وبالتالي إمكانية أن يمتلكه الشعور بالخوف من الفشل في الحياة كما أوضح أدلر، الذي ميز بين ثلاثة أوضاع أساسية من العوامل البيئية، يمكن أن تؤدي بالفرد إلى وضع أهداف حياتية عصابة تتمثل في: النقص العضوي والإهمال والتدليل، مما يجعله غير دقيق في تقييم ذاته، وقد يستمر بشكل دائم في تبخيس قيمة نفسه، أو المغالاة فيها، كما قد يبقى دائم التوتر والخوف، من اتخاذ القرارات والاعتبارات والإحباط، يتجنب العمل بوضع نفسه جانبا، بعيدا عن مواجهة مشكلات الحياة، بالبحث عن الإعفاءات والذرائع (الزبيدي، 2009)⁴⁵.

9.1. أسباب تقدير الذات المنخفض.

من بين أسباب تقدير الذات المنخفض حسب بعض الباحثين، النظرة الدونية من قبل الآخرين، كالآباء والمعلمين وغيرهم، وكذا تعليق آمال وطموحات فوق طاقة الفرد، مما يشعره بالفشل والإحباط، إضافة إلى الشعور بتفاهة الذات لضعف احترام الآخرين له والإلقاء باللائمة عليه، وهو ما يولد لديه الشعور بالاغتراب، الذي يتولد عن حالة انفصال بين الفرد والموضوع، بما في ذلك الأشياء والآخرين، ويعود ذلك حسب ميلفن سيمان (Seeman M(1959 إلى انعدام القوة وفقدان المعنى مع العزلة الاجتماعية، بالإضافة إلى الاغتراب الانفعالي والاغتراب الذاتي (عبد الله، 2001)⁴⁶.

كما أن الفرد قد يشعر بتقدير منخفض لذاته بفعل التناقض في أفكاره وأقواله وعدم الثقة في نفسه، إلى جانب ضعف التواصل مع الآخرين؛ مما يجعله يميل إلى الانزواء، ونزعة الشك والارتياب في الآخرين وحتى في الكفاءة الذاتية؛ وبالتالي فقدان القدرة على الاختيار، هذا إلى جانب الشعور بحساسية كبيرة تجاه أحكام الآخرين وانتقاداتهم؛ مما يشعره بالدونية وتفاهة الذات، وهو ما يقلل من قدرته على المبادرة والانجاز أو اتخاذ القرارات، لذلك فقد

⁴⁵ الزبيدي، كامل علوان. (2009). الصحة النفسية من وجهة نظر علماء النفس، دمشق: دار

علاء الدين للنشر والتوزيع والترجمة. ص، ص 44-48.

⁴⁶ عبد الله، مجدي أحمد محمد. (2001). الاغتراب عن الذات والمجتمع وعلاقته بسمات

الشخصية، الإسكندرية: جامعة الإسكندرية، كلية الآداب. ص، ص 6-22.

يعاني الشخص من الصعوبات على مستوى التوافق والتفاعل مع الآخرين؛ تزيد من تدني تقدير الذات لديه (André, 2005)⁴⁷.

10.1. أسباب تقدير الذات المرتفع.

من بين أسباب تقدير الذات المرتفع، التدعيم الإيجابي من قبل الآخرين، بما فيهم الآباء والمعلمون وغيرهم. بإظهار مشاعر الرضا والمدح والثناء، وكذا التعريف بقيمة الإنجاز، إلى جانب تعزيز الشعور بالانتماء، كما يعزي روزنبرغ تقدير الذات المرتفع إلى مجموعة من العوامل التي تساعد على نموه وتطوره، ومنها؛ احترام الشخص لذاته، سواء بمقاييس المعايير المطلوبة اجتماعيا أو بدونها، هذا إلى جانب إبداء مشاعر التسامح والرضا والثقة بالنفس، التي تكسب الفرد القدرة على الانجاز واتخاذ القرارات، كما يتميز ذو التقدير المرتفع للذات بأنهم أقل تأثرا بانتقادات الآخرين وأحكامهم أو نظراتهم، وتكون لديهم القدرة على المقاومة وتحدي الصعاب، لذلك يمتلكون أكثر من غيرهم القدرة على تحمل المسؤولية وبذل الجهد أكثر في اتجاه النجاح وتحقيق الأهداف، لأن تقدير الذات يزيد من الثقة بالنفس، وتقوية مشاعر التفاعل بنجاح مع الآخرين.⁴⁸ (André, ET Lelord, 2008).

2. أهم النظريات المفسرة لمفهوم تقدير الذات.

اهتمت عدة نظريات بتفسير مفهوم تقدير الذات وبيان أسسه وخصائصه المميزة له؛ ولكيفية تأثيره على مختلف سمات الشخصية، ولأجل إيضاح ذلك يمكن العرض لبعض من تلك النظريات على الشكل التالي:

1.2 نظرية كوبر سميث.

لقد استخلص "كوبر سميث (1989) Cooper Smith نظريته لتفسير تقدير الذات من خلال دراسته لتقدير الذات عند أطفال ما قبل مرحلة التعليم الثانوي، موضحا الجوانب المختلفة والمتعددة لمفهوم تقدير الذات، حيث تتداخل عدة عوامل في تشكيله، منها تقييم الفرد لذاته، وردود الفعل أو الاستجابات التي يبديها الفرد في وجه مختلف المثيرات التي

⁴⁷ André Christophe, « L'estime de soi », Recherche en soins infirmiers 3, 2005 (N° 82), pp, 4- 28.

⁴⁸ André, C. ET Lelord, F. (2008). «L'estime de soi – S'aimer pour mieux vivre avec les autres». Poches Odile Jacob. ISBN: 978 2 7381 2204 9. pp, 2-8.

تواجهه وتتطبع بطابع وجداني عاطفي، على ضوءها يتحدد تقديره لذاته في شكل حكم يصدره الفرد حول نفسه، على أساس الاتجاهات التي يرى أنها تصفه بشكل دقيق، وهو حكم يتميز بشكّلين تعبيريين، وهما: التعبير الذاتي، ويتمثل في إدراك الفرد لذاته ووصفه لها والتعبير السلوكي، ويخص مختلف الأساليب السلوكية، التي تؤثر إلى مدى تقدير الفرد لذاته، وتقبل الملاحظة الخارجية (Smith, 1967) ⁴⁹.

2.2 نظرية ماسلو.

انطلق أبراهام ماسلو (1970) في تحديده لمفهوم تقدير الذات من نظرية تراتبيات الحاجات (Hierarchy of Needs) التي قدمها، والتي حدد فيها سلسلة متدرجة مرتبة من أدنى إلى أعلى مراتب الحاجة الإنسانية. مشيراً إلى أن الأفراد يشبعون حاجتهم وفقاً لنظام طبيعي يعطي الأولوية للضرورات الجسمية قبل النفسية، كالطعام والنوم والشراب والأمن، وبعدها الحاجات النفسية والاجتماعية، كالحاجة للعطف والصدقة والانتماء، وتقدير الذات، كما أكد ماسلو أن الشعور بالثقة ونيل التقدير والاحترام من الآخرين، يجعل الفرد يحس بقيمته ومكانته، فتزيد بذلك دافعيته وقدرته على الإنجاز وتحقيق الأهداف (أبو علام، 2010) ⁵⁰.

3.2 نظرية روزنبرج.

تعد هذه النظرية تعتبر من بين النظريات الأولى التي حاولت تفسير الأسس التي يقوم عليها تقدير الذات، بالبحث في طبيعة العلاقة الترابطية بين سلوكيات الفرد ومستوى تقييمه لذاته، بالقياس إلى مختلف العوامل التي قد يتأثر بها، إن على المستوى الاقتصادي أو الاجتماعي، أو ما يخص ظروف التنشئة الاجتماعية. وقد ميز روزنبرج (1979) في هذا المجال بين ثلاث مستويات للذات، صنفها كالتالي:

- الذات الحالية: وهي المعيشة كما يدركها الفرد وينفعل بها هو نفسه بنفسه.
- الذات المرغوبة: وهي التي يتطلع الفرد لأن يكونها، أو يجب أن يكون عليها.

⁴⁹ Cooper smith, S. (1967). *THE ANTECEDENTS OF SELF ESTEEM*. San Francisco: Freeman. ISBN: 0716709120 DDC: 155.418.

⁵⁰ أبو علام، رجاء محمود. (2010). *التعلم أسسه وتطبيقاته*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. ص، ص 249-250.

• **الذات المقدمة:** وهي الذات التي يعمل الفرد لأن يظهر بها أو يبيدها للآخرين، ومما حاول روزنبرج أن يؤكد عليه، القول بأن الفرد لا يستطيع أن يحدد قيمة ذاته، إلا من خلال علاقته بالآخرين، كما يعتبر روزنبرج تقدير الذات بمثابة اتجاه للفرد نحو نفسه، يتعامل معه، ويكون نحوه اتجاهها ما يحدد موقفه من ذاته، وهو اتجاه يختلف عن اتجاهاته التي يكونها عن باقي المواضيع⁵¹ (Rosenberg, 1979).

4.2 نظرية زيلر.

بالرغم من أن نظرية زيلر (Zille) لم تلاقي من الذبوع، ما لقيته نظريتي روزنبرج وكوبر سميث حول طبيعة مفهوم تقدير الذات، إلا أنها استطاعت وبشكل أدق الكشف عن الطابع المرجعي للمجال الاجتماعي في عملية بناء مفهوم تقدير الذات، لذلك فكل تقييم لها لابد وأن يحتاج لمعايير المجال الاجتماعي، وإن كان الفرد هو نفسه الذي يقوم بعملية التقييم، متوسطا بين ذاته ومجال الواقع. وتبعاً لذلك فإن تقدير الشخص لذاته كلما وقعت متغيرات ما في وسط ذلك الواقع المعاش؛ هو الذي يحدد نوع التغيرات المتوقعة التي يمكن أن تحدث على مستوى تقدير الفرد لذاته (كفاي، 1989)⁵².

5.2 نظرية الذات عند روجرز.

قامت نظرية روجرز على أساس القول بأن الذات هي جوهر الشخصية؛ مستندا إلى مبادئ النظرية الحيوية، وعدد من مفاهيم نظريتي المجال لكورت ليفين، والتحليل النفسي لدى سيجموند فرويد، مع التأكيد على أن مختلف السلوكيات تعود لأصول نفسية. ومما استفاد منه روجرز؛ خبرته الطويلة في أسلوب العلاج والإرشاد النفسي المتمركز حول الذات، القائم على فكرة أن مجال الخبرة الذي يدركه الفرد هو نفسه بنفسه في الواقع؛ هو الذي يعطي معنى لتلك الخبرة؛ ويحدد سلوكياته تجاه ذلك الموقف. لذلك فتقدير الذات حسب نظرية روجرز يتشكل تبعاً لمجموعة من السمات والقيم والاتجاهات من خلال عملية التفاعل الاجتماعي للفرد مع معطيات المجال الذي يعيش فيه، بالإضافة إلى الصراع بين الدوافع

⁵¹ Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York: Basic Books.

Pp.12 - 32

⁵² كفاي، علاء الدين. (1989). *تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي*، دراسة في عملية تقدير الذات، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، العدد التاسع والثلاثون، مجلد 9، مجلس النشر العلمي الكويتي، جامعة الكويت.

الشعورية واللاشعورية الذي قد يفضي سوء توافق الفرد مع واقعه؛ وتبعاً لذلك ميز روجرز فيما بين ثلاث عوامل رئيسة تؤثر في تقدير الذات، وهي⁵³ (Robson, 1988):

- الحاجة إلى التقدير الإيجابي من الآخرين.

- الحاجة إلى تقدير الفرد لنفسه بنفسه.

- التمييز بين خبرات وأخرى، لانتقاء ما يسمح بإمكان التوافق مع الواقع.

6.2 نظرية العزو مع دي شارمز.

يقصد بالعزو إدراك أو استنتاج السبب، أي نسبة أو عزو السبب إلى مصدر معين، وتقوم الفرضية الرئيسة لهذه النظرية لدى دي شارمز، على أساس إرجاع تقدير الذات لعوامل سببية داخلية أو خارجية، تحتاج إلى الفهم لإمكان السيطرة عليها بآليات دفاعية قوامها قوة التبرير والعزو لمختلف المواقف والأحكام، كما اهتم بهذا المفهوم هايدر¹⁹⁵⁸ Heider، الذي ركز على العوامل المفترضة من قبل الأفراد لتحليل سلوكياتهم وتفسيرها، حيث يعزونها إما لعوامل داخلية مثل خصائص الشخصية، أو إلى ما يتعلق بالعوامل الخارجية التي تخص المواقف الاجتماعية، وعموماً فإن نظرية العزو تشير إلى سلوك معين، قد ترجع أسبابه إلى أسباب عديدة محتملة.⁵⁴ (Bridgette, 2007).

3. التعقيب على أهم النظريات المفسرة لمفهوم تقدير الذات.

تم الوصول إلى بناء عدة نظريات من قبل الباحثين حول أسس وأبعاد مفهوم تقدير الذات، من بينها تلك التي صاغها كوبر سميث⁽¹⁹⁶⁷⁾ وتختزل فكرتها العامة في القول بأن تقدير الذات تتداخل في تشكيله عوامل ذاتية تخص نظرة الشخص إلى نفسه، وأخرى موضوعية تتأثر بطبيعة تفاعل الفرد مع الآخرين ومدى تقبلهم له، إذ هي ذات طابع وجداني تتأثر بمواقف الرفض والقبول. كما خلص أبراهام ماسلو⁽¹⁹⁷⁰⁾ إلى نظرية مؤداها أن الحاجات البيولوجية الضرورية كالماء والطعام، ذات أولوية أكبر من الحاجات النفسية والاجتماعية، كالحاجة للعطف والصدقة والتقدير التي لا يتم التعبير عنها إلا بعد إشباع الحاجات السابقة عليها، ومن بين الانتقادات التي توجه لمثل هذه النظرية، أنها لم تتحقق بشكل تجريبي من صحة افتراضاتها.

⁵³ Robson. P.J (1988). *Self- Esteem a psychiatric view*, British Journal of psychology, 153. pp, 6-15.

⁵⁴ Bridgette, S. (2007). *Surviving the Ivory tower: influence of attribution style and Academic experiences on doctoral student*. P, 12.

فيما بين هامشك(1978) أن الأشخاص الذين يقدرّون أنفسهم هم الذين يرونها فاعلة ومهمة وذات تأثير واضح على الآخرين كما أنهم يثقون بصحة أفكارهم ولديهم شخصيات قيادية قوية ومثيرة للانتباه، بينما يعتقد من لا يقدر نفسه أنه إنسان غير مقبول وبالتالي يشعر بالعجز، ويرى روزنبرغ (1979) أن تقدير الذات هو مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه وأن احترامه لذاته هو نتيجة اقتناعه بأهميتها ورفعتها المعنوية فيعامل نفسه بمستوى عال من التقدير والكرامة. كما كشف جارارد(1980) أن الإنسان الذي يثق بنفسه ويقدرها؛ هو الأكثر فعالية في المجتمع والأنجع في نقل خبرات جديدة للآخرين، وهذا ينم عن نضج نفسي وعقلي عالي المستوى، ولدى ديمو(1985) نجد أن تقدير الذات يدل على مشاعر إيجابية تجاه النفس تقود الإنسان نحو النجاح الذي بدوره يعزز تقدير ذاته أكثر مما ينعكس على الآخرين الذين يرحبون به أكثر من غيره، لذلك فهو يرى أن نجاح الشخص يبدأ من نظريته الخاصة لنفسه، لأن الفرد يسعى دائماً لتكوين

صورة مثالية عن ذاته أساسها تقديره لذاته وتقدير الآخرين له، في إطار مختلف أشكال التفاعل معهم، باعتبار التقدير الإيجابي للذات يعد بمثابة حاجة ضرورية يسعى الفرد لأجل تحصيلها، إذ المستوى العالي من تقدير الذات يجعل الفرد يكون نظرة إيجابية حول ذاته⁵⁵(Perera, 2006). ومما يلاحظ أن مختلف تعريفات تقدير الذات، تربط هذا المفهوم بأحكام الفرد ومشاعره تجاه ذاته، في علاقتها بمختلف مواقفه وأشكال تفاعله مع غيره، وترجع كثير من النظريات المفسرة أصول تلك الأحكام والمواقف إلى خبرات السنوات الأولى من مرحلة الطفولة، بكل ما يؤثر فيها من قيم وأدوار واتجاهات، ضمن الوسط الأسري والاجتماعي. فيما ترجعها نظريات أخرى إلى أثر خبرات النجاح والفشل، وما يترتب عنها من حالات مزاجية على مستوى شخصية الشخص، كالشعور بالدونية والإحباط، وبالتالي حالة العجز والقصور؛ لأن تقدير الذات أصبح اليوم بمثابة ضرورة ملحة، في مختلف العلاقات الاجتماعية، حيث جل المشكلات والصعوبات التي قد يواجهها الفرد؛ مردّها لسوء تقدير الذات، كما سبق وأن قال الفيلسوف الألماني إيمانويل كانط منذ القرن الثامن عشر الميلادي (Christophe, 2005)⁵⁶.

⁵⁵ Perera,K - 2006, Self-Concept And Self-Esteem. pp, 2- 3.

⁵⁶ Christophe André. (2005). « *L'estime de soi* », Recherche en soins infirmiers, vol. 82, no. 3 pp, 26- 29.

4. الأبحاث والدراسات السابقة.

اهتمت الكثير من الأبحاث والدراسات بالعلاقة بين مفهومي تقدير الذات والكفاءة الذاتية؛ في علاقتهما بمستوى التحصيل لدى المتعلمين، ومن بينها: دراسة كينيث وليونارد (1981)، التي بينت أن الفرد يحتاج إلى النجاح، كي يتأتى له إمكان الشعور بتقدير عال للذات؛ ونيل قبول الآخرين، بالمنزل والمدرسة، وباقي مجالات الحياة، حيث يرى في ذلك باعثاً على الشعور بالرضا، وسهولة التوافق مع مكونات الوسط المعاش (Kennet and Leonard, 1981)⁵⁷.

وفي دراسة طويلة قام بها سكالفيك وهكتفت Skaalvik & Hagtvet عام (1990)، على أطفال مدرسة ابتدائية نرويجية، تراوحت معاملات الارتباط بين مفهوم الذات والتحصيل المدرسي بين (-0.12) و (0.26)، أما علاقة الارتباط بين مفهوم الذات المدرسي والتحصيل المدرسي، فقد تراوحت بين (-0.48) و (0.65)، وهو ما يعني أنها كانت ذات دلالة إحصائية⁵⁸ (Skaalvik & Hagtvet, 1990).

كما أجرى هيربرت دبليو مارتنش (1990) بأستراليا، دراسة طويلة بعنوان دراسة مفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي، هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي، طبقت على عينة قوامها (1456) تشمل عدة مستويات دراسية متتالية، من الإعدادي والثانوي، والمتخرجين الجدد. فأوضحت النتائج وجود تأثير متبادل بين مفهوم الذات الإيجابي ومستوى التحصيل الدراسي الأكاديمي الجيد.

وبينت أبحاث مارتنش ويونج (1998) وجود علاقة ارتباط دال إحصائياً، بين مستوى تقدير الذات، ودرجات التلاميذ في الرياضيات واللغة الإنجليزية. ومن وجهة نظر المدرسة الاجتماعية المعرفية، فإنّ الفاعلية الذاتية تلعب دوراً في التأثير على التعلم ذي التنظيم الذاتي؛ في علاقته بتقدير المتعلم لذاته، حيث بين ألبرت باندورا أن الفاعلية الذاتية تعد

⁵⁷ Kenneth, E, Leonard. (1981). Effects of racial prejudice and race of target on aggression, Stuart P. Taylor. Pp, 42- 86.

⁵⁸ Skaalvik, E. M. & Hagtvet, K. A. (1990). *Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective*. Journal of Personality and Social Psychology. 58, pp, 292- 307.

بمثابة قوة تعبر عما لدى الفرد من قدرات كامنة للتنظيم وتحقيق الأهداف في مختلف المواقف (Marsh & Yeung, 1998)⁵⁹.

وفي دراسة أخرى أوضحت أبحاث توكمان (2006)، بأن ذوي حالات القصور المعرفي الجذ منخفض، في عملية التحصيل المعرفي الأكاديمي؛ كانت درجاتهم متدنية، بصورة دالة عن متوسطي ومنخفضي حالة القصور المعرفي، إذ بينت أن تحصيل المجموعة ذات المستوى العالي من الفاعلية الذاتية أكبر مرتين من مردود المجموعة المتوسطة، ويفوق عشر مرات مردودية المجموعة ذات المستوى المنخفض، كما أن تحقيق الأهداف لدى أفراد المجموعة ذات المستوى العالي كانت وفقا لتوقعاتهم، ولدى أفراد المجموعة المتوسطة في حدود 22% (Hingst, Raymond, 2006)⁶⁰.

وأوضحت دراسة جديتاوي (Jdeitawi) رفقة جماعة من الباحثين عام (2013) وجود ارتباط دال إحصائيا بين مستوى تقدير الذات، ودرجات التحصيل الدراسي في القراءة والكتابة، لدى عينة من تلاميذ التعليم الابتدائي (Jdeitawi, et al, 2013)⁶¹.

وبينت دراسة لفصيل الزهراني (2017)، هدفت إلى التحقق من مدى وجود أثر لبرنامج إرشادي انتقائي تكاملي في تحسين التوافق النفسي وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد أجريت على عينة تتكون من (24) طالب بمستوى الصف الثاني، فأوضحت

⁵⁹ Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1998). *Longitudinal structural equation models of academic self-concept and achievement: Gender differences in the development of math and English constructs*. American Educational Research Journal. 35, pp, 705-738.

⁶⁰ Hingst, Raymond D. (2006). *Tuckman's theory of group development in a call centre context: does it still work?* In 5th Global Conference on Business & Economics - Proceedings, Global Conference on Business & Economics. pp, 122 - 148.

⁶¹ Jdeitawi, F., Che Noh, M., Ghani, K., (2013) *The Relationship Between Self-Esteem and Learning Reading and Writing in Sixth Graders in the Hashemite Kingdom of Jordan*, International Journal of West Asian Studies. 4 (2). pp, 93-113.

النتائج وجود دور للبرنامج المعتمد في تنمية مهارات التوافق النفسي وتقدير الذات في الآن معاً (الزهراني، 2017)⁶².

5. التعقيب على أهم نتائج الدراسات والأبحاث السابقة.

يقوم مفهوم تقدير الذات على مدى تقبل الشخص لنفسه بكل ما يميزها من إيجابيات، بناء على تقويم شامل لإمكاناتها في مختلف المواقف، بالشكل الذي يفضي أحياناً إلى تقبل الفرد لذاته كما هي، وليس كما ينظر إليها الناس وحسب؛ بشكل متوازن يسمح بإمكان الرفع من درجات الثقة بالنفس؛ وبالتالي استثارة قوة الدافعية؛ التي توفر إمكان النجاح وبلوغ الأهداف المنتظرة، كما بينت الكثير من الأبحاث والدراسات، التي اهتمت بمفاهيم الدافعية والكفاءة الذاتية؛ في علاقاتها بمستوى تقدير الذات وأهم العوامل المؤثرة فيه، كنظرة الفرد إلى ذاته، ونظرة الآخرين له، إضافة إلى مختلف أشكال الدعم والمساندة المعرفية والسلوكية، الكفيلة بالزيادة من قدرات الشخص، في اتجاه أقصى الحدود الممكنة، حتى يخرج من حالة العجز والقصور. إذ الثقة بالنفس مثلاً؛ تكون بمثابة نتاج لتقدير الذات، حتى أن الفرد ويقدر ازدياد المشاعر الإيجابية التي يملكها تجاه ذاته بقدر ما تزداد ثقته بنفسه، ويقدر ازدياد المشاعر السلبية التي يملكها تجاه ذاته بقدر ما تقل ثقته بنفسه. وتبعاً لذلك يفترض الرفع من مستوى التحصيل الدراسي، توفر حد أمثل من الدافعية للإنجاز، على نحو ما تفيد نظريات التعلم بالملاحظة مثلاً؛ والتي تؤكد أهمية ملاحظة عمل النموذج لاستثارة دوافع الفرد، وزيادة ثقته بنفسه (Bandura, 1977)⁶³.

⁶² الزهراني، فيصل. (2017). فعالية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي، في تحسين التوافق النفسي وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة الإرشاد النفسي، 49، 259- 260.

⁶³ Bandura, A. (1977) *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. Psychological Review. 84, 191- 215.

المبحث الثاني

التحصيل الدراسي الجيد وأهم محدداته

• تمهيد.

يعرض هذا الفصل لأهم الشروط اللازمة لإمكان حدوث التحصيل الدراسي الجيد، في علاقته بمجموعة من المتغيرات التي تؤثر فيه، وقد أجريت دراسات كثيرة حول هذا الموضوع؛ كان من بين نتائجها؛ بيان تحديد طرق الاستخدام الأمثل لكل شرط من تلك الشروط؛ تبعاً لما يتوقف عليه؛ من خصوصيات تتعلق بالتلاميذ والمدرسين ومختلف الوضعيات والمواقف التعليمية. ومن المعروف أن التحصيل الدراسي الأكاديمي، يعد بمثابة مرجع لقياس درجة المردودية ومدى تحقق الأهداف في عملية التعلم؛ بناء على نتائج اختبارات مختلف المواد الدراسية، التي يستند إليها في اتخاذ قرار النجاح، وإمكان الانتقال إلى المستوى الأعلى؛ كما قد تعطي درجة التحصيل صورة عن الحالة النفسية؛ في علاقتها بالقدرات العقلية والمعرفية المميزة للمتعلم. وفي هذا الإطار تعد المدرسة بمثابة بيئة مناسبة؛ لتنمية وتشكيل مختلف قدرات ومهارات المتعلم، إذ هي توفر المجال الملائم لإمكان تعزيز الأنماط السلوكية المقبولة، وتشجيع القيم، والاتجاهات النفسية الإيجابية التي يحرص عليها المجتمع المعاصر، بتنمية الأفكار والمبادئ والحقائق العلمية، ومد المجتمع بما يحتاج إليه من طاقات وخبرات، غير أن ذلك لا يكون إلا بتوفير أسس التحصيل الجيد، حتى يكون الإسهام بدور هام في صنع متطلبات حياة الفرد، باعتبار أن التحصيل الدراسي يمثل مرجعاً أساسياً، لمختلف عمليات التعلم⁶⁴ (Voelk, & Michael, 2004).

⁶⁴ Voelk, K. Michael, R. (2004). Academic performance and cheating: The Effect of Gender, Age: Education moderating role— of school identification and Self-efficacy. Journal of Educational Research, 97 (3), 112-119.

1. تعريف مفهوم التحصيل الدراسي.

يرى الكثير من المتخصصين في ميدان علم النفس والتربية على أن التحصيل يخص مقدار ما يصل إليه الفرد في تعلمه، وكذا ما يتعلق بقدرته على التعبير عما اكتسبه من متعلمات، وهو ما يعني بأن هذا التعريف يشمل المعلومات والمواقف والمهارات التي اكتسبها الفرد في تعلمه، ويعرف التحصيل الدراسي كذلك بأنه هو الانجاز أو الكفاية والأداء، ويقترن تعريفه الإجرائي بمعدل الدرجات أو النسب المئوية التي يحصل عليها المتعلم في اختبارات التحصيل الدراسي الأكاديمي، كما يعرف بأنه يخص درجة الاكتساب أو مستوى النجاح الذي يصل إليه الفرد في تخصص دراسي ما، حيث التحصيل الدراسي يمثل المخرجات الأكاديمية للمتعلم، والمتمثلة في الدرجات التي يحصل عليها في الاختبارات المستخدمة لقياس الجانب التحصيلي في المواد المختلفة (غانم وآخرون، 2009)⁶⁵، ولدى جابلن نجد بأن التحصيل الدراسي، يخص مستوى محدد من الإنجاز والمهارة في الأداء المدرسي، وفقا لاختبارات أو مقاييس أكاديمية مدرسية، تستهدف تقويم حصيلة المكتسبات المتعلقة بالدروس المقررة، وتعتمد تلك المقاييس بغرض معرفة مستوى التحصيل الدراسي، وبالتالي إمكان تحديد الدرجات الدورية أو السنوية التي حصل عليها المتعلم؛ وتقرير النتيجة الخاصة بذلك التحصيل. لذلك يفترض التحصيل المدرسي ضرورة المثابرة وبذل الجهد لإمكان بلوغ الأهداف؛ وتحقيق النجاح، ومما يستتبع ذلك امتلاك الكفاية، والشعور بالمكانة الاجتماعية، وكذا القدرة على أداء مختلف الأدوار والوظائف. ولتحقيق كل ذلك تتضافر عدة عوامل ذاتية وموضوعية مساعدة، من بينها الدافعية والدعم الأسري والاجتماعي؛ الذي يمكن أن يزيد من مستوى الطموح وتقدير الذات لدى المتعلم، ومن بين فوائد نتائج

⁶⁵ غانم حجاج، وعبد الله ياسر، وعبد الحميد علاء الدين. (2009). علم النفس المدرسي، بحوث ومقاييس معاصرة، القاهرة: عالم الكتب. (228-230).

التحصيل التعرف على الطرق الصحيحة من الخاطئة في عملية اكتساب المهارات أو الخبرات المطلوبة (العيسوي، 2004)⁶⁶. والدافعية هي من الكلمة اللاتينية *Movere* التي تفيد معنى يدفع أو يحرك، *To move*. ومن بين تعريفاتها، أنها عبارة عن سلسلة من العمليات الداخلية التي تستثير الشخص للقيام بنشاط سلوكي ما، وتوجيهه نحو هدف معين، والمحافظة عليه، بعد تحقق ذلك الهدف. فالدافعية ليست سلوكا يمكن أن يلاحظ بشكل مباشر، وإنما يستدل عليها من خلال درجة الجهد ومستوى الأداء والإنجاز، الذي يحتاج إلى التعزيز كأداة لتأدية وظيفة الدافعية أو الحافزية، ومن ذلك التعزيز الذاتي أو التعزيز البديل، كما تصفه نظرية التعلم الاجتماعي؛ وهو تعزيز يتم بشكل غير مباشر؛ عن طريق التعلم بالملاحظة، أو بالنموذج على سبيل التقليد والإقتداء (الجبالي، 2010)⁶⁷. وقد عرفها يونغ P.T Young بأنها: عبارة عن حالة استثارة وتوتر داخلي؛ تستثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين، فيما عرفها كاجان J.Kagan بأنها عبارة عن تمثيلات معرفية لأهداف مرغوبة أو مفضلة، تنتظم بشكل هرمي متدرج، وتشبه تمثيل المفاهيم بشكل عام. ويرجع الاختلاف في تعريفها فيما بين العلماء والباحثين؛ إلى تركيز البعض على محددات المفهوم، وتركيز البعض الآخر على النتائج المترتبة، كما يراد بالتعزيز تقوية عملية لعملية أخرى، وقد كان بافلوف يستعمل هذا المصطلح في التجارب على الحيوان، للإشارة إلى العلاقة بين المثير غير الشرطي (الطعام)، الذي يأتي بعد المنبه الشرطي (صوت الجرس)، فيقويه ويعزز به. حيث أنه للإبقاء على الاستجابة

⁶⁶ العيسوي، عبد الرحمن. (2004). *علم النفس التربوي*، بيروت: دار النهضة العربية. ص 48-74.

⁶⁷ الجبالي حسني. (2010). *ملامح وقضايا التعلم الاجتماعي في القرن العشرين*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. ص 78-79.

الشرطية، لا بد من تعزيزها من وقت لآخر بالمتغيرات غير الشرطية(المليجي، 2004)⁶⁸.

1.1. قياس مستوى التحصيل الدراسي.

يعرف الكثير من علماء النفس والتربية؛ التحصيل الدراسي على أنه يتمثل في مقدار ما يكتسبه الفرد في عملية التعلم؛ ويظهر في شكل معارف ومهارات وقدرات تعبيرية؛ يتم قياسها من خلال اختبارات أكاديمية منظمة؛ لتحديد درجة الكفاية أو الأداء، إذ هو بمثابة المخرجات الأكاديمية للمتعلم، والمتمثلة في الدرجات التي يحصل عليها في الاختبارات المعتمدة لقياس مستوى التحصيل بمختلف المواد(غانم، وعبد الحميد، 2009)⁶⁹، ويعد بمثابة مؤشر يعتمد عليه لقياس كمية أو درجة التعلم، للتعرف على مدى تحقق أهداف التعلم.

2.1. التعريف الإجرائي لمستوى التحصيل الدراسي.

في ضوء ما تقدم يمكن تعريف مستوى التحصيل الدراسي، بأنه مجموع درجات التلاميذ في المواد الدراسية المختلفة، التي يتم التحصيل عليها في كل دورة، وعند نهاية كل سنة دراسية. وتتمثل في سياق البحث الحالي، في درجة المعدل التراكمي؛ التي يحصل عليها التلميذ، في الاختبارات الدورية لمختلف المواد الدراسية، ومنها المعدلات الخاصة بالدورتين الأولى والثاني؛ من السنة الدراسية 2017 – 2018م، والتي يمكن أن تطالع من خلال السجلات المدرسية لنتائج تحصيل التلاميذ.

2. معنى القصور في التحصيل الدراسي.

يراد بالقصور المعرفي لدى المتعلم، العجز والضعف في إتقان مجموعة من الخبرات؛ بالشكل الذي يؤدي إلى عدم تحقيق المستوى المطلوب للإنجاز وتحقيق الأهداف المفترض إمكان بلوغها، وفقا لقدرات المتعلم وإمكاناته، كما قد يتجلى القصور في عدم القدرة على إتقان المهارات

⁶⁸ المليجي، حلمي. (2004). *علم النفس المعرفي*، بيروت: دار النهضة العربية. ص، ص 220 – 222.

⁶⁹ غانم حجاج، وعبد الله ياسر، وعبد الحميد علاء الدين. (2009). *علم النفس المدرسي*، بحوث ومقاييس معاصرة، القاهرة: عالم الكتب. ص، 228.

المطلوبة في أداء مختلف الأعمال بفعل عدم النضج وعدم الكفاية والضعف وعدم تحمل الضغط، بالإضافة إلى التقليل من شأن الذات، مما يفضي إلى الشعور بالإعياء وسوء التوافق النفسي، إلى جانب الميل لتأجيل كثير من الأعمال لأوقات لاحقة؛ بفعل حالة الشعور بالعجز والاضطراب، حيث يكون الميل إلى التأجيل بمثابة طريقة من طرق المقاومة، لتجنب القيام بعمل ما يرى الفرد أنه مقلق أو غير ممتع (زهرا، 1977)⁷⁰.

وقد استعمل الباحثون عدة مسميات ومصطلحات في دراسة ظاهرة القصور المعرفي في عملية التعلم، تبعا لخلفية المقاربة العلمية، أو حسب معطيات النتائج كشفت عنها مختلف الأبحاث والدراسات، فقد حاول بعض الباحثين ربطها بمفهوم الإعاقة العقلية (Mental Handicap) وربطها البعض الآخر بمصطلح التخلف العقلي (Mental Retardation)، الذي يشير إلى معنى انخفاض مستوى الأداء العقلي للمتعلم، فيما ذهب فريق من التربويين إلى القول بأنها تؤثر لدرجة من درجات الضعف العقلي (Mental Deficiency)، أو ما وصفه بالقصور العقلي (Mental Impairment)، وكذا يسمى المستوى دون العادي (Mental Abnormality)، وعرف لدى البعض الآخر بقصور النمو العقلي (Amentia)، أو بصغر العقل وضآلته (Oligophrenia). كما استهدف كثير من الدارسين، الإشارة بحالة ذوي القصور المعرفي إلى فئة من بين فئات التخلف العقلي، كفئة ما يعرف بالمورون (Moron) أو حالة الضعف العقلي (Feeble-mindedness)، وكذا حالة البلهاء (Imbecile)، والمعتوهين (Idiot).

فقد اعتبرت «الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي» (American Association of Mental Retardation: 1992)، أن ما يعرف التخلف العقلي حالة تشير إلى جوانب قصور جوهري أو ملحوظ في الأداء الوظيفي للفرد، ويتمثل في الأداء العقلي المنخفض عن المتوسط العام بدرجة جوهريّة، وأن هذه الحالة توجد متلازمة مع قصور في مجالين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية كتلك التي تخص التواصل، أو العناية بالذات، أو الخاصة بالحياة المنزلية، أو بالمهارات الاجتماعية، غير أن الكثير من النظريات ذات التوجه المعرفي الاجتماعي، ومن ذلك

⁷⁰ زهران، حامد عبد السلام. (1977). علم نفس نمو الطفولة والمراهقة، القاهرة: عالم الكتب. ص، 394.

نظرية التعلم الاجتماعي مع أمثال روتر Rotter وأليبرت باندورا Bandura، إذ ترجع حالة القصور المعرفي في عملية التعلم؛ إلى ضعف وضمور الدافعية لدى المتعلم، والتي يمكن تستنثار بطريقة من طرق التدعيم؛ كالتدعيم الذي يحصل بفعل ملاحظة النموذج الذي يمكن أن يتم الاقتداء به؛ وبالتالي إمكان الرفع من الدافعية للإنجاز؛ بالزيادة من الفاعلية الذاتية (Burka, & Yuen, 1983)⁷¹؛ لذلك تقوم الفرضية العامة للبحث الحالي، على إمكانية تحسين مستوى التحصيل الدراسي الأكاديمي، لدى ذوي القصور المعرفي في عملية التعلم، باستثارة قدراتهم، وزيادة ثقتهم بأنفسهم، حتى يرتفع مستوى تقدير الذات لديهم؛ وبالتالي تزيد فعاليتهم؛ ودافعهم للإنجاز، وذلك بالاستناد إلى برنامج تدريبي إرشادي، ذي طبيعة معرفية سلوكية. إذ تركز المقاربات التربوية، وخلافاً للمقاربات الطبية أو البيولوجية مثلاً، على مقومات القابلية للتعلم لدى ذوي القصور المعرفي.

إذ ترفض المقاربات التربوية ربط حالة القصور المعرفي، بمفهوم الإعاقة العقلية؛ لأن الفرد المعاق عقلياً قد لا يمتلك القدرة الكافية لإمكان بلوغ التحصيل الدراسي العالي، بصورة طبيعية وبنفس مستوى المتعلمين الأسوياء في الصف الدراسي الواحد، لذلك فهي تعتبر حالة القصور بمثابة حالة ناتجة عن الميل للتكؤ، أو الخمول والكسل لأسباب ذاتية أو موضوعية، ولا تحتاج سوى لاستثارة دوافع المتعلم، لتحصيل المعلومات والمعارف والاستفادة من الخبرات التي يعايشها، والمهارات التي يكتسبها، حتى يستطيع التكيف مع متطلبات الانجاز الجيد.

يتضح من الاتجاهات السابقة؛ وجود تعدد كبير ومناحي متباينة في تحديد مفهوم القصور المعرفي، إذ تحاول المقاربات الطبية والعضوية مثلاً، التوقف عند حدود العامل الوراثي المتعلق بالمورثات و تأثير المرحلة النمائية، مما قد يفيد بصعوبة علاج تلك الظاهرة، أما المنظور الاجتماعي فهو يؤكد على أن القصور في مهارات وقدرات بعض المتعلمين، قد يعود لسوء التكيف، أو الميل لتجنب إنجاز المهام؛ بفعل غياب الحوافز الكافية، أو بفعل المرور بخبرات مؤلمة، أو فاشلة. فقد أكدت بعض الدراسات، أن انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى بعض

⁷¹ Burka, J. B., & Yuen, L. M. (1983). Procrastination: why you do it, what to do about it. Reading, Mass.: Addison Wesley Pub. Co. p 22.

المتعلمين، له صلة جوهرية بقصور السلوك التكيفي، الذي يفضي إلى ضعف الكفاية الاجتماعية (البناء، 1988).

1.2. أنواع التدني في عملية التحصيل الدراسي.

- ميز الباحثون في مجال ظاهرة تدني التحصيل الدراسي، بين ثلاث مستويات أساسية، وهي:
 - أولاً، مستوى التدني الدراسي العام: وهو الذي يكون في جميع المواد الدراسية، ويرتبط بالذكاء والقدرات.
 - ثانياً، مستوى التدني الدراسي الخاص: ويكون في مادة أو مواد بعينها فقط.
 - ثالثاً، مستوى التدني الدراسي الموقفي: الذي يرتبط بمواقف معينة مثل النقل من مدرسة لأخرى أو الإصابة بصدمة نفسية ما.
- ومما تؤكد بعض الدراسات أن تأزم الفرد وارتبائه؛ يكون بمثابة نتاج لفقد مؤقت لتقدير الذات في موقف ما من المواقف؛ بسبب الفشل في تحقيق ما يليق بصورته أمام الآخرين، حيث يشعر بأنه يتصرف بطريقة غير متوافقة مع الشخصية التي يتصورها لنفسه⁷² (Babcock, 1988).

2.2. أهم النتائج المترتبة عن تدني مستوى التحصيل الدراسي.

تترتب عن حالات تدني مستوى التحصيل الدراسي، حالات الشعور بالفشل والإحباط، مما يزيد من دوافع الرغبة في التخلي عن الدراسة، إثر الرسوب أو الحصول على نتائج متدنية؛ وهو ما يؤثر سلباً على أفراد الأسرة، ويزيد من الأزمات الاجتماعية، بتخريج أفواج متوالية غير قادرة على التوافق ولا الاندماج مع وسطها الاجتماعي، فتميل إلى الانسحاب والتواري، أو إلى الإقدام على سلوكيات مضادة للنظم والقواعد الاجتماعية، بفعل مشاعر الإحباط وعدم الثقة بالنفس، التي تزيد من حدة الاضطراب والقلق لدى كثير من المتعثرين في مجال التحصيل الدراسي، ومن بين ما يراه بعض الدارسين ضرورياً لأي عمل إصلاحي في هذا المجال، الأخذ بعين الاعتبار الدوافع السلبية في أوساط المتعلمين، وتصور الدراسة بشكل أفضل يجعلها تطور الدوافع التعليمية ذات الطابع الإيجابي؛ لإمكان الرفع من المستوى، هذا إلى جانب افتراض أن دوافع

⁷² Babcock, Mary K. (1988), "Embarrassment: A Window on the Self," Journal of the Theory of Social Behaviour, 18, 459-483.

التعلم ترتبط في جانب كبير منها بأنماط التدعيم التي تحفز على العمل وتثير الرغبة في الانجاز (مارتان وكليير، 2007)⁷³.

وتؤكد ذلك دراسة كلارك وهيل، التي أوضحت أن نسبة كبيرة من ذوي القصور، يميلون إلى ترك أو تأجيل المراجعة للامتحان وإهمال الواجبات الاجتماعية (Clark & Hill, 1994)⁷⁴، كما أوضحت أبحاث توكمان، بأن ذوي حالات القصور المعرفي الجذ منخفض، في عملية التحصيل المعرفي الأكاديمي؛ كانت درجاتهم متدنية، بصورة دالة عن متوسطي ومنخفضي حالة القصور المعرفي، إذ بينت أن تحصيل المجموعة ذات المستوى العالي من الفاعلية الذاتية أكبر مرتين من مردود المجموعة المتوسطة، ويفوق عشر مرات مردودية المجموعة ذات المستوى المنخفض، كما أن تحقيق الأهداف لدى أفراد المجموعة ذات المستوى العالي كانت وفقا لتوقعاتهم، ولدى أفراد المجموعة المتوسطة في حدود 22% (Tuckman, and Jensen, 1977)⁷⁵.

3. أهم العوامل التي تؤثر في عملية التحصيل الدراسي.

يمكن تعريف التعلم، كما يقول جيتس Gates بأنه: «تغير السلوك تغيرا تقديما، يتصف من جهة بتمثل مستمر للوضع، ومن جهة أخرى بجهود متكررة؛ يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع، استجابة مثمرة. كما يمكن تعريفه، بأنه: إحراز طرائق ترضي الدوافع وتحقق الغايات. وكثيرا ما يتخذ التعلم شكل حل للمشكلات، ويحدث حينما تكون طرائق العمل القديمة، غير صالحة للتغلب على المصاعب الجديدة، ومواجهة الظروف الطارئة» (عاقل، 1995: 303)⁷⁶.

⁷³ مارتان كوفينتون، وكليير إيلين. (2007). محاربة الفشل الدراسي واستراتيجيات ضمان التعلم الدائم، ترجمة غريب عبد الكريم، الدار البيضاء، منشورات عالم التربية. ص، 13.

⁷⁴ Clark, J.L. & Hill, O.W. 1994. Academic Procrastination among African-American Colleges Student. Psychological Reports, 75: 931-936.

⁷⁵ Tuckman, B. W., and Jensen, M. A. C., (1977). "Stages of small group development revisited". Group & Organizational Management, 2(4) pp. 419- 427.

⁷⁶ عاقل، فاخر (1995). أصول علم النفس وتطبيقاته، بيروت: دار العلم للملايين. ص، 303.

يتضح من خلال هذا التعريف، بأن الاختبار والممارسة، يفضيان إلى إمكان تغيير السلوك، بالزيادة في المهارة والأداء وتحصيل المعارف، بشكل دقيق ومنظم. غير أن تحقيق تلك الأهداف يحتاج إلى مساعدة الآخر، وتوجيهه ودعمه؛ لإمكان تعزيز الاستجابات السلوكية المرغوبة. وبالرغم من اختلاف النظريات في تفسيراتها لعملية التعلم، إلا أنها تتقاطع في بعض العناصر الأساسية التي يمكن اعتمادها في التعريف بمعنى التعلم؛ ومنها: أن التعلم عبارة عن عملية تغير شبه دائم في أداء الكائن الحي؛ ينتج عن الخبرة والتدريب والتفاعل مع البيئة، لا يخضع للملاحظة المباشرة، وإنما يستدل عليه من خلال الأداء، في شكل آثار ونتائج دالة، تقبل الدراسة والقياس. ومن العوامل الضرورية التي تساعد على إمكان حصول التعلم؛ النضج والاستعداد ودور الخبرة والتدريب الذي يكون من خلال وساطة الأسرة والمدرسة وغيرها، فقد أظهرت دراسات لكامفوس (1993) Kamphaus وهرنشتاين وموراى (1994) Herrnstein & Murray ونيسر مع جماعة من الباحثين (1966) Neissr & al وجود ارتباط بين نسب الذكاء وكل من النجاح واختبارات التحصيل المدرسي، التي تقيس درجة التعلم، وصلت دلالاته إلى حدود «0.50» وهو ما يوضح بأن النجاح في الدراسة يرتبط بعوامل أو متغيرات متعددة، منها: الدافعية، وتوقعات المدرسين، والخلفية الثقافية، واتجاهات الوالدين، وغيرها (ج. ترول، 2006)⁷⁷. لذلك يعرف التعلم أيضا بأنه: اكتساب لمعرفة أو مهارة أو سلوك جديد؛ من خلال تدريب معين، في حدود ما تسمح به درجة النضج، وعوامل البيئة الخارجية، وهو اكتساب يتسم بديمومة نسبية، وعموما يتضمن كل موقف تعليمي، الدافعية لتحقيق هدف واضح، واكتساب خبرات جديدة عن طريق النشاط الذاتي ومساعدة الآخر، المربي أو المعلم أو غيره، حيث التعلم يفترض إحداث تغيير في مكونات السلوك وهيئته، فيما تعمل الدافعية على حث هذا السلوك للسير في اتجاه التغيير، لذلك يرتبط التعلم بتوقع شكل الهدف النهائي للسلوك، فلكي يتعلم التلميذ؛ يتطلب وجود داع للتعلم يدفعه للقيام بالسلوك المطلوب، مع الاحتفاظ بمستوى الأداء حتى تحقيق الهدف؛ ومن بين تلك الدوافع الحاجة إلى تقدير الذات واحترامها؛ التي تدفع سلوك الفرد بذل الجهد في اتجاه إرضاء توقعات الآخرين؛ وتحقيق النجاح في العمل يشعر الفرد بقيمة ذاته وقدرته على الانجاز، أما الإحباط فقد يؤدي إلى الشعور بالضعف وتدني الثقة بالنفس؛ بكل ما يتبع من سلوكيات تعويضية، كما أن

⁷⁷ ج. ترول، تيموثي. (2006). علم النفس الإكلينيكي، ترجمة؛ داود، فوزي شاكر طعيمة، وزين الدين، حنان لطفي، عمان: دار الشروق. ص 309.

تقدير الذات قد يكون ذاتياً لا يعتمد بالضرورة على التقدير أو الثناء الخارجي. وإلى جانب تقدير الذات يحتاج الفرد لتحقيق الذات، إذ يعمل لأجل ذلك كلما أتحت له فرصة توظيف كل طاقاته وإمكاناته ومواهبه، تبعاً لموازنة قوامها السعي لإمكان الملائمة بين مستوى الطموح وحدود القدرات والإمكانات المتاحة لديه (سليم، 2004)⁷⁸.

ومما يتأثر به موقف التحصيل الدراسي لدى الفرد المتعلم، وجود مجموعة من العوامل والأسباب الذاتية والموضوعية، من بينها ما يظهر مبكراً لدى المتعلم، ومنها ما يتأخر ظهوره، كما أن بعض هذه الأسباب موقفي أو خاص أو عام، وبالتالي لا يمكن القول بوجود سبب وحيد لهذه المشكلة؛ بل قد تجتمع عدة أسباب في آن واحد، كما قد تختلف أسباب تدني التحصيل من طالب لآخر؛ لذا يمكن تقسيم هذه الأسباب إلى أقسام متعددة، من بينها يمكن أن نشير إلى ما يلي:

3.1. العوامل التي تتعلق بالمتعلم.

تعود هذه الأسباب حسب كثير من الدراسات إلى عدم قدرة المتعلم على التعامل مع مختلف وسائل وأدوات التعلم، أو إلى ضعف خياله وتخلفه العقلي، إضافة إلى الحركة الزائدة وضعف التركيز، مع الاضطراب في انفعالاته وتصرفاته؛ بفعل القلق والخوف أو الخجل وضعف الثقة بالنفس، وما يستتبع ذلك؛ من شعور بالعجز والقصور وانخفاض مستوى الدافعية. مما يجعل المتعلم يميل إلى اللامبالاة؛ وإهمال واجباته الدراسية، هذا إلى جانب سوء تدبير أزمته الدراسية والمراجعة وأوقات الفراغ والنوم، لضعف مهاراته وجهله بأساليب وطرق العمل؛ لذا يلجأ إلى الغياب؛ ويعطي اهتماماً زائداً لبعض الأنشطة والهوايات بشكل رتيب وغير هادف (أبو حطب وصادق، 1980).

ومن بين العوامل الذاتية التي تؤثر في عملية التحصيل الدراسي لدى المتعلم؛ العوامل الوجدانية والجسمية والاجتماعية والنفسية؛ كذلك المرتبطة بالرغبة ومستوى الطموح والدافعية، إلى جانب مستوى القدرات العقلية. إذ أكدت الكثير من الدراسات وجود ارتباط دالٍ إحصائياً بين الدافعية

⁷⁸ سليم، مريم. (2004). علم النفس التربوي، بيروت: دار النهضة العربية. ص، ص 293-

والتفوق في عملية التحصيل الأكاديمي المدرسي (عبد الحميد، 1999). وتؤكد كثير من الأدلة التجريبية، أن زيادة الدافع إلى حد معين؛ تؤدي إلى تسهيل الأداء؛ غير أن الدرجات المتطرفة من مستوى الدافعية قوة أو ضعفاً؛ قد تقضي إلى حالة من التدهور والتعطيل في الأداء أو الإحساس بالقلق؛ بفعل الشعور بالإعياء؛ الناتج عن زيادة الدافعية، وكذا إمكان حصول انطباع الشخص بالتبدل الانفعالي؛ في حالة نقصان الدافعية، جراء ما قد يعرض له من إنهاك عضوي، قد يكون من نتائجه؛ الانخفاض التدريجي لمستوى الحافز؛ وهذا ما يعرف بقانون «يركس، دودسون، Yerks, Dodson»، وهو قانون يفيد؛ بأن: الحد المناسب من الدافعية؛ لتسهيل التعلم؛ يتناقص كلما زادت صعوبة العمل. ومن بين الدوافع التي لها علاقة بالتحصيل الدراسي في عملية التعلم؛ دافع الإنجاز الذي قال به العالم الأمريكي مكلياند؛ ويخص الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز والتفوق؛ أو هو بتعبير آخر الرغبة في النجاح، وهنالك دافع الانتماء؛ ويخص الرغبة في العمل إلى جانب آخر صديق أو شبيهه يكن له الشعور بالولاء، يكون بمثابة نموذج أو قدوة⁷⁹ (Carré, 2004). هذا إلى جانب دافع الحاجة إلى الاستثارة؛ في حدود قانون يريكس، دودسون، بطلب مستوى مناسب من الاستثارة؛ دون زيادة شديدة، أو نقصان شديد؛ إذ بعد بذل الجهد مثلاً؛ يبحث الشخص عن الراحة والهدوء؛ وبعد ملل الراحة؛ يبدأ البحث عن المثيرات من جديد، أضف إلى ذلك دافع حب الاستطلاع، ودافع المعالجة الذي يخص الرغبة في تناول الأشياء ومعالجتها، وكذا الدافع المعرفي؛ الذي يخص الرغبة في ممارسة الأنشطة العقلية، ودافع التنافس والحاجة إلى التقدير، غير أن المنافسة الشديدة؛ قد تكون لها في بعض الحالات آثار ضارة؛ تقضي إلى التداخل مع التعلم؛ وتعطيل الأداء (أبو حطب، وصادق، 1980)⁸⁰.

ومما يميز أنشطة التعلم، وسيما تلك التي تخص التعلم المدرسي، أنها أنشطة غنية وذات سياقات متعددة، تقبل المقاربة بأنواع مختلفة من الوسائل، ومن بين الوسائط التربوية التي حظيت باهتمام الدارسين والباحثين في هذا السياق، نجد ما عرف في البداية بالتعزيز المباشر لعملية

⁷⁹ Carré Philippe (2004) « Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle », Savoirs, (Hors série), p. 9-50.

⁸⁰ أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال. (1980). علم النفس التربوي، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. ص، ص 339-356.

التعلم، في إطار الاهتمام بالتجارب على الحيوان قبل الإنسان، وفيما بعد ما أصبح يعرف بالتعزيز الغير المباشر أو البديل، في مجال التجريب على السلوك الإنساني ضمن سياقه الاجتماعي أساسا.

فقد اهتمت جل نظريات التعلم بدور التعزيز في التعلم؛ بغرض إمكان التحقق من آثاره على دافعية المتعلم وأدائه. غير أن الكثير من التجارب والدراسات، التي أجريت حوله في النصف الأول من القرن العشرين، أجريت في الغالب حول الحيوان، أكثر مما أجريت حول الإنسان؛ وقد أوضحت نتائجها أهمية التعزيز المباشر في تحقيق أهداف التعلم. لكن، وابتداء من الربع الثالث من نفس القرن، تم نقل تلك التجارب والدراسات، من مختبرات التعلم الحيواني، إلى ميدان الدراسات المتعلقة بالسلوك الإنساني، مع كثير من النظريات الجديدة، ومن بينها نظرية التعلم الاجتماعي، التي جاءت بمفهوم التعزيز البديل؛ وهو تعزيز يتم بشكل غير مباشر؛ عن طريق التعلم بالملاحظة، أو بالنموذج على سبيل التقليد والإقتداء (الجبالي، 2010)⁸¹.

2.3. أسباب تتعلق بالأسرة والبيئة الاجتماعية.

ومن بين الأسباب التي يعزى لها ضعف مستوى التحصيل الدراسي، محدودية المستوى الثقافي، وعدم الاهتمام من قبل بعض الأسر؛ التي لا تدرك قيمة التعلم في الحياة، وقد يعود ذلك التراجع في التحصيل الدراسي إلى عدم توافق المتعلم مع بعض الأساليب التربوية القائمة على الشدة والتأنيب، أو بفعل اعتياده الاتكال على الآخرين، كما قد يعزى ضعف المردود إلى محدودية أساليب التدعيم والمكافأة؛ الشيء الذي يحد من درجات الدافعية لديه، كما بيت بعض الأبحاث والدراسات، وجود تأثيرات لعوامل أخرى تزيد من حدة تدني مستوى التحصيل الدراسي؛ كالرفقة السيئة، والإدمان على بعض وسائل الإعلام والاتصال بشكل غير منظم، ومن بين تلك العوامل أيضا، محدودية دخل أفراد بعض الأسر، وانعدام التواصل مع مكونات الوسط المدرسي لديهم (برينسفورد وآخرين، 2016).

⁸¹ الجبالي حسني. (2010). ملامح وقضايا التعلم الاجتماعي في القرن العشرين، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. ص، ص 79- 81.

3.3. أسباب تتعلق بالمدرسة.

تؤثر كثير من العوامل المدرسية في مدى مردودية المتعلمين، كذلك التي ترجع إلى النقص في الأجهزة والوسائل التعليمية، أو إلى سوء تنظيم الزمن المدرسي، ومحدودية أنشطة الترفيه، بما في ذلك، تنظيم المسابقات والمعارض، وكذا تحفيز المتفوقين، هذا إلى جانب ضيق فضاء بعض المؤسسات، وإهمال دور التوجيه، ورعاية ذوي الصعوبات وحالات القصور في التعلم، وعدم القدرة على ضبط سلوكيات المتعلمين وحل مشكلاتهم، بناء على قواعد وضوابط محددة ومناسبة (البدرى، 2008).

4.3. أسباب تتعلق بالمنهج المدرسي.

تقوم بعض النظم التربوية على مناهج تعليمية لا تلائم لخصوصيات شخصيات المتعلمين، أولاً تتوافق مع معطيات الواقع المعاش، كما قد تتضمن أخرى، بعض المواد الدراسية الغير متناسبة مع قدرات المتعلمين وإمكاناتهم، وفي بعضها الآخر؛ نجد الاعتماد على بعض الكتب البعيدة عن اهتماماتهم وميولاتهم الشخصية، وهو ما قد يزيد من ضعف الدافعية لدى كثير من المتعلمين (الشعراوي، 2000). ويذكر في هذا المجال، أن المنظور التقليدي القديم لعملية التحصيل الدراسي، كان يتلخص في مجرد توافر البعض من الشروط الذاتية والموضوعية لدى المتعلم، ومنها: الاستعداد والمراجعة المستمرة، وكذا تركيز الانتباه ووجود ميول واتجاهات نحو الدراسة، هذا إلى جانب إلى متغير المرحلة العمرية ومستوى الذكاء، كما لخصها واطسون في القدرة والتصميم والعمل الجاد، كما لخصها واطسون في القدرة Ability والتصميم Determination والعمل الجاد Hard Work (Watson, 1988)، غير أن المنظور الحديث يؤكد على ضرورة مراعاة مجموعة من المؤثرات الأخرى، ومنها: القدرة والتصميم والدافعية ومعدل الانجاز وقلق الامتحان، إذ يهدف قياس مدى التحصيل الدراسي إلى الحصول على معلومات وصفية حول مستوى المتعلمين، تتعلق بمكونات المواد الدراسية، وترتيبهم في إنجاز معين، هذا إلى جانب الحاجة لتكوين فكرة حول قدراتهم النفسية العقلية والمعرفية وغيرها (الغريب، 1988)⁸².

⁸² الغريب، رمزية. (1988). *التقويم والقياس النفسي التربوي*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. ص، 59.

لذلك؛ لم يعد التحصيل الجيد يستند إلى مجرد توافر المستوى المطلوب من القدرات العقلية، مع بذل المجهود المستمر في المواظبة على المراجعة، وإنما أصبح يتطلب الاهتمام بدراسة متغيرات أخرى؛ كالثقة بالنفس وتقدير الذات، ومستوى الطموح والدافعية مثلاً؛ لذا ظهرت عدة استراتيجيات لإمكان بلوغ الدرجة الأفضل من الجودة في عملية التحصيل الدراسي تلك التي تراعي الشروط والعوامل التالية (أبو الحسن، 2003)⁸³:

أولاً، القدرات والاستعدادات: حيث ينبغي التعلم على ضرورة وجود مجموعة من القدرات والاستعدادات، القابلة للتمرن والنمو، وإن كانت القدرات ليست هي الشرط الوحيد الكفيل بإمكان تحقيق جودة التعلم، بحكم الحاجة إلى الاهتمام أيضاً بدور الدوافع ومختلف سمات الشخصية لدى المتعلم.

ثانياً، الدافعية والتصميم: إذ يقتضي الرفع من مستوى الدافعية للإنجاز لدى المتعلم؛ البحث في مختلف العوامل التي قد يكون لها أثر على ذلك، ومنها تقدير الذات، والرغبة في تحقيق الذات، في علاقة ذلك بكثير من الميول والاتجاهات، ومنها إلى إدارة النظام الذاتي للتعلم، والطموح لتحقيق النجاح، بتحديد الأهداف، والرفع من مستوى الثقة والإرادة، وتبني موقف إيجابي، بتجنب مختلف عوامل الإحباط في القول والعمل، وكذا مواصلة بذل الجهد والمثابرة.

ثالثاً، تكامل شخصية المتعلم وشعوره بالأمن: إذ يكون لذلك الشعور أثر إيجابي على مستوى التحصيل وزيادة الثقة بالنفس.

كما أوضحت بعض الدراسات، أن الكثير من المتعلمين لديهم من القدرات ما يجعلهم أكثر قدرة على التحصيل الدراسي الأكاديمي الجيد، بأقل جهد ممكن؛ بفضل الاعتماد على طرق وأساليب مساعدة؛ تزيد من مستوى الكفاية الذاتية؛ الملائمة للأداء حسب طبيعة كل موقف، ومن تلك الطرق: التركيز بدقة، والحرص على إنجاز التقارير اليومية في شكل مذكرات للحفظ، إلى جانب المواظبة على المراجعة بعمق وفعالية، وكذا التفكير في تحسين عمل الذاكرة بشكل منهجي؛ عن طريق الأخذ بعين الاعتبار العوامل المساعدة في هذا الجانب، ومنها:

ـ الترابط Association: ويخص الترابط مختلف الكلمات والأرقام والصور؛ لإمكان تحقيق الترابط اللفظي والبصري؛ الكفيل بإمكان مساعدة الذاكرة كي تؤدي وظائفها بكفاءة.

⁸³ أبو الحسن، منال. (2003). دوافع استخدام الأطفال للحاسبات الآلية وعلاقتها بالجوانب المعرفية، القاهرة: دار النشر للجامعات. ص، 87-89.

_ **الإعادة Repetition:** تتحقق هذه العملية بإعادة التسميع الذاتي لمرات متعددة بصوت عال، أو باستعادة الاستماع للتسجيل مرات ومرات متعددة، مع كتابة ملخص المعلومات كلما أمكن ذلك

_ **استخدام الذاكرة البصرية:** يكون ذلك باختيار علامات أو صور أو رسوم؛ ذات علاقة بالمعلومات المستهدف تذكرها، إلى جانب الاعتماد على دور الحواس في عملية التحصيل.

5.3. أهم العوامل التي تتعلق بالمعلم.

كما يتأثر مستوى التحصيل الدراسي أيضا؛ بنوع المهارات والأساليب التي قد يعتمد عليها المدرس، لإمكان مساعدة المتعلمين في عملية التعلم، وقد يتأثر تبعا لدرجات التدعيم والثواب، مع عدم إهمال ذوي القصور المعرفي، وذوي الصعوبات في اكتساب مختلف المفاهيم، هذا إلى جانب تمثل الأسلوب البسيط والأكثر فعالية، في إنجاز أية مادة دراسية.

ومن بين أسس كل تربية صحيحة، استثمار الجهد والنشاط الذاتي الصادر عن المتعلم ذاته. مع العمل لإمكان مساعدته وتوجيهه، حتى يبلغ أقصى درجة ممكنة من الأداء، مع توفير الوقت والجهد؛ والحاجة إلى ذلك، تفترض التعرف على المبادئ الأساسية للتعلم، لإمكان استثارة الأنشطة التعليمية الفعالة لدى المتعلم⁸⁴ (Bariaud, & Bourcet, 1994). غير أن التعلم يبقى بمثابة عملية معقدة، تتداخل فيها الكثير من الأنشطة التي تحدد كل موقف تعليمي، وتجب مراعاتها، ومنها:

- وجود موقف يستثير المتعلم، ويتطلب منه تصرفا معينا.
- وجود دافع أو حاجة لدى المتعلم تدفعه، لمقابلة الموقف بطريقة خاصة.
- وجود نشاط مؤثر في الموقف التعليمي، يقوم به المتعلم لإمكان إحداث التغير المرغوب.
- محاولة المتعلم التغلب على الصعوبات والعوائق التي قد يصادفها أمامه، وذلك عن طريق تعديل السلوك وإيجاد الحلول المناسبة لتحقيق الهدف.

4. العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي وتقدير الذات.

⁸⁴ Bariaud Françoise, & Bourcet Claude. (1994). *Le sentiment de la valeur de soi, L'orientation scolaire et professionnelle*, 23, 3, p. 271-290.

بالإضافة إلى الحاجات الجسمية، والحاجة إلى الأمن، والحاجة إلى الحب والانتماء، يحتاج الفرد إلى التقدير واحترام الذات؛ حتى يشعر الفرد بالقوة والثقة بالنفس؛ إذ يتأثر بنظرة الآخرين ومواقفهم الايجابية تجاهه، لذلك يهتم بالسلوكيات التي من شأنها أن تجعله ينال رضاهم؛ ببذل الجهد وإرضاء متطلبات الغير وتوقعاتهم، وتحقيق النجاح في الأعمال يزيد تقدير الفرد لذاته؛ أما الإحباط فيشعره بالضعف وعدم الثقة بالنفس، فيلجأ إلى السلوكيات التعويضية (سليم، 2004)⁸⁵. وتقدير الفرد لذاته لا يزيد من القدرة على التحصيل الدراسي وحسب؛ بل إنه يمثل وبشكل رئيس؛ أساس كل نجاح للفرد؛ أمام مختلف مشكلات الحياة؛ حيث بينت الكثير من الأبحاث والدراسات؛ أن الأشخاص الذين يصلون إلى مراتب النجاح؛ يتسمون بتوفرهم على درجات عالية من درجات الثقة بالنفس وتقدير الذات؛ بفعل طبيعة العلاقة المثالية التي تربطهم بوالديهم، وتتسم بالدفء والاحترام؛ الشيء الذي يجعل الأبناء أكثر ثقة بأنفسهم، ثقة تؤهلهم لإمكان النجاح وتحقيق الأهداف. أما أسلوب المعاملة القائم على التسلط أو الإهمال والعقاب أو التدليل الزائد؛ فقد يفضي إلى انخفاض مستوى تقدير الذات وضعف الثقة بالنفس، وبالتالي إمكان تدني مستوى التحصيل الدراسي، ومما بينته تلك الأبحاث أن التحصيل الدراسي المرتفع؛ قد يؤدي هو في حد ذاته، إلى الرفع من درجة تقدير الذات واستثارة الفعالية الذاتية؛ مما يجعل الفرد أكثر قدرة على التوافق الاجتماعي وكسب المكانة؛ وبالتالي تكوين صورة إيجابية عن الذات (عبد اللطيف، 2000)⁸⁶.

1.4. أهم الأبحاث والدراسات حول العلاقة بين التحصيل الدراسي وتقدير الذات.

اهتمت الكثير من الأبحاث والدراسات بالعلاقة بين مفهومي تقدير الذات والكفاية الذاتية؛ في علاقتهما بمستوى التحصيل لدى المتعلمين، ومن بينها: دراسة ليونارد (1981)، التي بينت أن الفرد يحتاج إلى النجاح، كي يتأتى له إمكان الشعور بتقدير عال للذات؛ ونيل قبول الآخرين،

⁸⁵ سليم، مريم. (2003). تقدير الذات والثقة بالنفس، بيروت: دار النهضة العربية. ص، ص9-23.

⁸⁶ عبد اللطيف، محمد خليفة. (2000). الدافعية للإنجاز، القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع. ص، ص 88-89.

بالمنزل والمدرسة، وباقي مجالات الحياة، حيث يرى في ذلك باعثاً على الشعور بالرضا، وسهولة التوافق مع مكونات الوسط المعاش⁸⁷(Kenneth, et Leonard, 1981).

وفي دراسة طويلة قام بها سكالفيك وهكتفت عام(1990)، على أطفال مدرسة ابتدائية نرويجية، تراوحت معاملات الارتباط بين مفهوم الذات والتحصيل المدرسي بين(-0.12) و(0.26)، أما علاقة الارتباط بين مفهوم الذات المدرسي والتحصيل المدرسي، فقد تراوحت بين(-0.48) و(0.65)، (Muijis, 1997)⁸⁸.

كما أجرى هيربرت ديليو مارتش(1990) بأستراليا، دراسة طويلة بعنوان دراسة مفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي، هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي، طبقت على عينة قوامها(1456)، تشمل عدة مستويات دراسية متتالية، من الإعدادي والثانوي، والمتخرجين الجدد، فأوضحت النتائج وجود تأثير متبادل بين مفهوم الذات الإيجابي ومستوى التحصيل الدراسي الأكاديمي الجيد(Herbert, 1990)⁸⁹.

وأوضحت أبحاث توكمان(2006)، بأن ذوي حالات القصور المعرفي الجد منخفض، في عملية التحصيل المعرفي الأكاديمي؛ كانت درجاتهم متدنية، بصورة دالة عن متوسطي ومنخفضي حالة القصور المعرفي، إذ بينت أن تحصيل المجموعة ذات المستوى العالي من الفاعلية الذاتية أكبر مرتين من مردود المجموعة المتوسطة، ويفوق عشر مرات مردودية المجموعة ذات المستوى المنخفض، كما أن تحقيق الأهداف لدى أفراد المجموعة ذات المستوى العالي كانت وفقاً لتوقعاتهم، ولدى أفراد المجموعة المتوسطة في حدود 22% (Hingst, 2006)⁹⁰.

⁸⁷ Kenneth, E, Leonard. (1981). *Effects of racial prejudice and race of target on aggression*, Stuart P. Taylor. 90, 586-600.

⁸⁸ Muijs, R. D. (1997). *Predictors of academic achievement and academic self-concept: A longitudinal perspective*. British Journal of Educational Psychology, 67, pp. 263-277.

⁸⁹ Herbert w, marsh. (1990). *Multidimensional Self-Concepts: Construct Validation of Responses by Children*, Australian Journal of Education, vol. 48, 1: First Published Apr 1. pp. 89-117.

⁹⁰ Hingst, Raymond D. (2006). *Tuckman's theory of group development in a call centre context: does it still work?* In 5th Global

وأوضحت، دراسة محمد، أحمد جاد المولى، التي هدفت إلى التحقق من إمكان الرفع من تقدير الذات، لدى عينة من الطلبة الموهوبين، من ذوي الصعوبات في التعلم، وذلك بالاعتماد على برنامج معرفي سلوكي تدريبي إرشادي؛ وقد كشفت النتائج وجود تحسن في مستوى تقدير الذات بعد تطبيق ذلك البرنامج التدريبي (جاد المولى، 2016)⁹¹.

وبينت دراسة لفصيل الزهراني (2017)، هدفت إلى التحقق من مدى وجود أثر لبرنامج إرشادي انتقائي تكاملي؛ في تحسين مستوى التوافق النفسي وتقدير الذات؛ لدى طلاب المرحلة الثانوية، أجريت على عينة تتكون من (24) طالب بمستوى الصف الثاني، فأوضحت النتائج؛ وجود دور للبرنامج المعتمد؛ في تنمية مهارات التوافق النفسي وتقدير الذات في الآن معاً (الزهراني، 2017)⁹².

2.4. تعقيب حول أهم الأبحاث والدراسات المتعلقة بالتحصيل الدراسي

وتقدير الذات.

على ضوء الحقائق التي كشفت عنها الكثير من الدراسات والبحوث، في مختلف مجالات التربية وعلم النفس؛ يتضح بأن السعي لإمكان تحقيق مستوى أداء أفضل، مع توفير الوقت والجهد في عملية التعلم، يحتاج إلى إيجاد صيغ وحلول ما لكثير من المشكلات، ومنها: الحاجة إلى التلاؤم بين أساليب وطرق التعلم، والأسس النفسية التي يمكن أن يقوم عليها؛ ومن ذلك الحاجة إلى معرفة المتغيرات المؤثرة في عملية التعلم إيجاباً أو سلباً، لمعرفة كيفية تجنب العوامل التي تؤدي إلى تقييد المتعلم أو إحباطه وإعاقته. وفي المقابل استثارة تلك التي يفترض بأنها قد تجعله أكثر فاعلية؛ بغرض إمكان تعزيز جهده ودوافعه نحو الانجاز الأفضل.

ومن ذلك العمل لإمكان الرفع من مفهوم تقدير الذات لدى المتعلم؛ بكل ما يميزها من إيجابيات، بناء على تقويم شامل لإمكاناتها في مختلف المواقف، بالشكل الذي يمكن أن يفضي إلى تقبل

Conference on Business & Economics - Proceedings, Global
Conference on Business & Economics. pp.122-148.

⁹¹ أحمد محمد جاد المولى، وجلال علي إبراهيم الإنه. (2016). برنامج مقترح باستخدام العلاج المعرفي السلوكي لتنمية تقدير الذات لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، القاهرة: مجلة الإرشاد النفسي. ص، ص 223-253.

⁹² الزهراني، فيصل. (2017). فعالية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي، في تحسين التوافق النفسي وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة الإرشاد النفسي، 49، 259-260.

الفرد لذاته كما هي، وليس كما ينظر إليها الناس وحسب؛ بشكل متوازن يسمح بإمكان الرفع من درجات الثقة بالنفس؛ وبالتالي استثارة قوى الدافعية؛ التي من شأنها أن توفر إمكان النجاح؛ وبلوغ الأهداف المنتظرة، كما بينت الكثير من الأبحاث والدراسات، التي اهتمت بمفاهيم الدافعية والكفاءة الذاتية؛ في علاقاتها بمستوى تقدير الذات ومختلف العوامل المؤثرة فيه؛ كنظرة الفرد إلى ذاته؛ ونظرة الآخرين له؛ إضافة إلى مختلف أشكال الدعم والمساندة المعرفية والسلوكية، الكفيلة بالزيادة من قدرات الشخص، في اتجاه أقصى الحدود الممكنة، حتى يخرج من حالة العجز والقصور؛ إذ الثقة بالنفس مثلاً؛ تكون بمثابة نتاج لتقدير الذات، حتى أن الفرد وبقدر ازدياد المشاعر الإيجابية التي يملكها تجاه ذاته؛ بقدر ما تزداد ثقته بنفسه، وبقدر ازدياد المشاعر السلبية التي يملكها تجاه ذاته؛ بقدر ما تقل ثقته بنفسه. وتبعاً لذلك؛ يفترض الرفع من مستوى التحصيل الدراسي، توفر حد أمثل من الدافعية للإنجاز، على نحو ما تفيد نظريات التعلم بالملاحظة مثلاً؛ والتي تؤكد أهمية ملاحظة عمل النموذج؛ لإمكان استثارة دوافع الفرد؛ وزيادة ثقته بنفسه؛ وبالتالي الدافعية للإنجاز (André, 2005)⁹³. ومن من الباحثين الأوائل الذين كان لهم السبق في التعريف بدافع الإنجاز، هنري موراي، الذي قال بأهمية الحاجة إلى الإنجاز، من خلال نسق تفاعلي متكامل من الحاجات النفسية، معتبراً الدافع للإنجاز بمثابة واحد من بين الدوافع الأساسية، المؤثرة في مختلف السلوكيات والمواقف (Cervone et al, 2000)⁹⁴.

⁹³ André, Christophe.(2005). « *L'estime de soi* », *Recherche en soins infirmiers*, N°82, pp, 24-30.

⁹⁴ Cervone, Daniel; Vittorio Caprara, Gian (2000). *Personality: Determinants, Dynamics, and Potentials*. Cambridge University Press. p. 348.

الفصل الثاني

المقارنة بالنموذج والرفع من
مستوى التحصيل الدراسي
لدى ذوي القصور المعرفي
في عملية التعلم

تعلم المفاهيم الفلسفية
نموذجاً

• تمهيد.

علم نفس التعلم فرع من فروع علم علم النفس التربوي، يهتم بعملية النمو التربوي، بكل ما يتصل بها من معارف ومواقف ومهارات، وما تفترضه من مناهج وأساليب، بغرض إمكان الوصول إلى النتائج المستهدفة، وبأعلى درجة ممكنة من الكفاية في الأداء(منصور والشرقاوي وآخرون، 2011)⁹⁵.

ولأجل ذلك يتطلب التعلم، استثمار الجهد والنشاط الذاتي الصادر عن المتعلم ذاته. مع العمل لإمكان مساعدته وتوجيهه، حتى يبلغ أقصى درجة ممكنة من الأداء، مع توفير الوقت والجهد؛ والحاجة إلى ذلك، تفترض التعرف على المبادئ الأساسية للتعلم، لإمكان استثارة الأنشطة التعليمية الفعالة لدى المتعلم. غير أن التعلم يبقى بمثابة عملية معقدة، تتداخل فيها الكثير من الأنشطة التي تحدد كل موقف تعليمي، وتجب مراعاتها، ومنها:

- وجود موقف يستثير المتعلم، ويتطلب منه تصرفا معينا.
- وجود دافع أو حاجة لدى المتعلم تدفعه، لمقابلة الموقف بطريقة خاصة.
- وجود نشاط مؤثر في الموقف التعليمي، يقوم به المتعلم لإمكان إحداث التغير المرغوب.
- محاولة المتعلم التغلب على الصعوبات والعوائق التي قد يصادفها أمامه، وذلك عن طريق تعديل السلوك وإيجاد الحلول المناسبة لتحقيق الهدف.
- ومن بين الأسئلة التي يطرحها التفكير في كيفية استثارة الدافعية للإنجاز لدى المتعلم، تلك التي تتعلق بكيفية التعزيز، أ يفترض أن يكون بشكل مباشر؟ أم بشكل غير مباشر من خلال ما يعرف بالتعزيز البديل؟

⁹⁵ منصور طلعت، والشرقاوي أنور، وعز الدين عادل، وأبو عوف فاروق. (2011). أسس علم النفس العام، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. ص، 265.

1. التعزيز ونظريات التعلم.

اهتم معظم علماء التربية في الماضي بالتعليم، أما المعاصرون، فإنهم يهتمون أكثر بعملية التعلم، بهدف الكشف عن مبادئها وأسس سيرورتها، وذلك بما يسمح بمعرفة كيفية تعزيزها وتوجيهها، والدفع بها في اتجاه المسالك الأفضل لاكتساب المعارف، وإتقان المهارات، وتكوين العادات والمواقف، التي تحقق ذات المتعلم، وتؤهله لمواجهة مطالب الحياة، وبناء على جهده هو ذاته. إذ التعلم هو نشاط ذاتي، يقوم به المتعلم ليحصل على استجابات؛ وتكوين مواقف؛ تكسبه القدرة على مواجهة مشكلات الحياة. لذلك؛ فإن مختلف الطرق التربوية، ما هي إلا وسائل تستثير المتعلم، وتوجه سيرورة تعلماته، وقيمتها تقاس بمقدار استثارته لفاعلية المتعلم ودافعيته، ومدى إمكان مساعدته للوصول إلى الاستجابات والمواقف التي تعتبر صحيحة، إذ يرى الكثير من التربويين المعاصرين، أن التعلم الجيد هو ذاك الذي يقوم على أساس النشاط الذاتي للمتعلم، لذلك يفترض في المدرس وفقا لهذا المنظور، أن يهتم بإثارة اهتمام التلاميذ، وتدعيم أنشطة التعلم الذاتي لديهم، في علاقتها بمختلف السمات والقدرات المميزة لشخصية كل واحد منهم(العيسوي، 2004)⁹⁶.

إن أنشطة التعلم، وسيما تلك التي تخص التعلم المدرسي، هي أنشطة غنية وذات سياقات متعددة، تقبل المقاربة بأنواع مختلفة من الوسائل، لإمكان جعل وضعية التعلم المدرسي ضمن مسار يأخذ بعين الاعتبار المعطيات القبلية، التي تحضر المتعلم وتؤهله هي بدورها لإمكان القيام بأنشطة أخرى (Bnelazmia, 2015)⁹⁷. ومن بين الوسائل التربوية التي حظيت باهتمام الدارسين والباحثين في هذا السياق، نجد

⁹⁶ العيسوي، عبد الرحمن. (2004). *علم النفس التربوي*، بيروت: دار النهضة العربية. ص،ص 46- 47.

⁹⁷ Benlazmia, Allal. (2015). *Les stratégies D'apprentissage :Stratégies Cognitives et Métacognitives*. Rabat: Fse, Revue Stratégies D'apprentissage, pp 48- 49.

ما عرف في البداية بالتعزيز المباشر لعملية التعلم، في إطار الاهتمام بالتجارب على الحيوان قبل الإنسان، وفيما بعد ما أصبح يعرف بالتعزيز الغير المباشر أو البديل، في مجال التجريب على السلوك الإنساني ضمن سياقه الاجتماعي أساسا.

فقد اهتمت جل نظريات التعلم بدور التعزيز في التعلم؛ بغرض إمكان التحقق من آثاره على دافعية المتعلم وأدائه. غير أن الكثير من التجارب والدراسات، التي أجريت حوله في النصف الأول من القرن العشرين، أجريت في الغالب حول الحيوان، أكثر مما أجريت حول الإنسان؛ وقد أوضحت نتائجها أهمية التعزيز المباشر في تحقيق أهداف التعلم. لكن، وابتداء من الربع الثالث من نفس القرن، تم نقل تلك التجارب والدراسات، من مختبرات التعلم الحيواني، إلى ميدان الدراسات المتعلقة بالسلوك الإنساني، مع كثير من النظريات الجديدة، ومن بينها نظرية التعلم الاجتماعي، التي جاءت بمفهوم التعزيز البديل؛ وهو تعزيز يتم بشكل غير مباشر؛ عن طريق التعلم بالملاحظة، أو بالنموذج على سبيل التقليد والإقتداء، وهو تعلم يقوم على أربعة مراحل، منها: مرحلة الانتباه، ومرحلة الحفظ والاحتفاظ، ثم تلك التي تخص إعادة الأداء حركيا، وهو ما يعرف بالتنفيذ، يضاف إلى مرحلة أخرى التعزيز والدافعية اللذان يحكمان عملية التنفيذ، إذ المتعلم يقلد ما يحقق الفائدة أو يجلب الثناء، لذلك فهو فالتعزيز الذاتي هو الذي يحكم الأداء(سليم، 2006)⁹⁸.

2. معنى التعزيز.

يقصد بالتعزيز حسب الاتجاه السلوكي في علم النفس، تقوية عملية لعملية أخرى، وقد كان بافلوف يستعمل هذا المصطلح في التجارب على الحيوان، للإشارة إلى العلاقة بين المثير غير الشرطي(الطعام)، الذي يأتي بعد المنبه الشرطي(صوت الجرس)، فيقويه ويعززه. حيث أنه للإبقاء على الاستجابة الاشراطية، لا بد من

⁹⁸ سليم مريم، والشعراني إلهام. (2006). *الشامل في المدخل إلى علم النفس*، بيروت: دار النهضة العربية. ص، ص 110- 111.

تعزيزها من وقت لآخر بالمشير غير الاشرافي، حيث يرى السلوكيون أنه إذا حدث ارتباط بين مشير واستجابة معززة؛ فإنه بالإمكان توقع تكرار تلك الاستجابة في مواقف مشابهة لاحقة، بشكل يتناسب وقوة التعزيز وعدد مراته. غير أن جون بياجيه لم يكتفي بمثل هذا التفسير، لذلك اهتم بالشكل الذي تكون عليه الاستجابة المعقدة، أكثر من الاهتمام بتكرارها، إذ اهتم بياجيه بالتفسير القائم على التحكم والضبط الذاتي للسلوك (الغريب، 1990)⁹⁹.

3. معنى التعلم.

يمكن تعريف التعلم، كما يقول جيتس Gates بأنه: «تغير السلوك تغيرا تقدما، يتصف من جهة بتمثل مستمر للوضع، ومن جهة أخرى بجهود متكررة؛ يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع، استجابة مثمرة، كما يمكن تعريفه، بأنه: إحراز طرائق ترضي الدوافع وتحقق الغايات، وكثيرا ما يتخذ التعلم شكل حل للمشكلات، ويحدث حينما تكون طرائق العمل القديمة، غير صالحة للتغلب على المصاعب الجديدة، ومواجهة الظروف الطارئة» (عاقل، 1995: 303)¹⁰⁰.

يتضح من خلال هذا التعريف، بأن الاختبار والممارسة، يفضيان إلى إمكان تغيير السلوك، بالزيادة في المهارة والأداء وتحصيل المعارف، بشكل دقيق ومنظم. غير أن تحقيق تلك الأهداف يحتاج إلى مساعدة الآخر، وتوجيهه ودعمه؛ لإمكان تعزيز الاستجابات السلوكية المرغوبة.

⁹⁹ الغريب، رمزية. (1990). *بياجيه والتعلم الإنساني*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. ص، 9-12.

¹⁰⁰ عاقل، فاخر. (1995). *أصول علم النفس وتطبيقاته*، بيروت: دار العلم للملايين. ص، 303.

4. التعلم والأداء.

بالرغم من اختلاف النظريات في تفسيراتها لعملية التعلم، إلا أنها تتقاطع في بعض العناصر الأساسية التي يمكن اعتمادها في التعريف بمعنى التعلم؛ ومنها: أن التعلم عبارة عن عملية تغير شبه دائم في أداء الكائن الحي؛ ينتج عن الخبرة والتدريب والتفاعل مع البيئة، لا يخضع للملاحظة المباشرة، وإنما يستدل عليه من خلال الأداء، في شكل آثار ونتائج دالة، تقبل الدراسة والقياس. ومن العوامل الضرورية التي تساعد على إمكان حصول التعلم؛ النضج والاستعداد ودور الخبرة والتدريب الذي يكون من خلال وساطة الأسرة والمدرسة وغيرها. لذلك يعرف التعلم أيضا بأنه: اكتساب لمعرفة أو مهارة أو سلوك جديد؛ من خلال تدريب معين، في حدود ما تسمح به درجة النضج، وعوامل البيئة الخارجية، وهو اكتساب يتسم بديمومة نسبية، وعموما يتضمن كل موقف تعليمي، ضرورة وجود الدافعية لتحقيق هدف معين، واكتساب خبرات جديدة عن طريق النشاط الذاتي بمساعدة الآخر، المعلم أو غيره¹⁰¹ (Gilly, 1995).

5. التعزيز ونظريات التعلم.

هنالك نظريات متعددة معروفة في مجال التعلم، منها نظريات المثير والاستجابة، والنظريات المجالية، وتعرف أيضا بالشكلية أو الإدراكية، وهناك النظريات الوظيفية، والنظريات البنائية التكوينية، والنظريات الاجتماعية الثقافية، ونظريات التعلم الاجتماعي وغيرها، غير أن هذا المقال يستهدف الوقوف عند حدود المقابلة بين: نظريات المثير والاستجابة؛ القائمة على فكرة التعزيز المباشر، والنظريات الاجتماعية

¹⁰¹ Gilly, M. (1995). Approches socio-constructives du développement cognitif de l'enfant d'âge scolaire. In G. Gaonach' & C. Golder (Eds.), Manuel de Psychologie pour l'enseignement, Paris: Hachette. pp. 130-167.

الثقافية، وكذا نظريات التعلم الاجتماعي القائمة على فكرة التعزيز غير المباشر، المصطلح عليه، بالتعزيز البديل، الكامن ضمن النماذج الاجتماعية، الممكن تعلمها بالملاحظة والتقليد، في إطار من التفاعل بين الفرد والبيئة الاجتماعية المحيطة به، وكذا السلوك الذي يصدره المتعلم كنتيجة لتفاعله مع الوسط الاجتماعي الذي يجري فيه ذلك السلوك (شعبان، 2009)¹⁰².

1.5. نظريات المثير والاستجابة ومفهوم التعزيز المباشر.

تعرف نظريات المثير والاستجابة، بالنظريات الربطية، التي يقوم تفسيرها لسلوك الكائن الحي، على أساس الربط بين مفهومي: المثير والاستجابة؛ الذي يرمز له بالخطاطة المبسطة التالية: (م <-- س)، ويعني أن المثير (م) مرتبط بالاستجابة (س) أو يؤدي إليها. ومن بين هذه النظريات في ميدان التعلم، نظريات بافلوف وثورنديك وغانثري وهل.

2.5. نظرية بافلوف الإشرافية.

اعتبر بافلوف بأن التعلم ما هو إلا سلسلة من الاستجابات الشرطية؛ التي تكتسب بالعادات المبنية على التدريب، والتربية والانضباط. بناء على ربط الاستجابة بمثير لم يكن يثيرها من قبل، كما أوضحت التجربة على لعاب الكلب، الذي أصبح من خلال التجربة؛ يسيل استجابة لمثير صوتي، هو صوت الجرس، وهو ما لم يكن يحصل من ذي قبل. ويمكن تمثيل عملية الاشتراط للعلاقة بين المثير والاستجابة، حسب تجارب بافلوف، من خلال ترسمة الخطاطة المبسطة التالية:

مثير غير شرطي (طعام) <-----> استجابة غير شرطية (سيلان اللعاب).

¹⁰² شعبان، ماهر. (2009). سيكولوجة القراءة وتطبيقاتها التربوية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. ص، 177.

مثير معد للاشتراط(جرس) -----> استجابة(رفع الأذن أو سواها، دون إفراز لللعاب).

وبعد ربط المثير المعد للاشتراط(صوت الجرس)، بالمثير غير الشرطي(الطعام)، لمرات متعددة، وبعد حصول سيلان اللعاب استجابة له، فإن العلاقة أصبحت كما يلي:

مثير غير شرطي(طعام) -----> استجابة غير شرطية(سيلان اللعاب).

مثير شرطي....(جرس) -----> استجابة شرطية.....(سيلان اللعاب).

إن المثير الذي كان حياديا أو غير مؤثر، مثل صوت الجرس، أصبح بعد التجربة؛ يستثير إفراز اللعاب كاستجابة شرطية. ومعنى ذلك: أن اللعاب المستثار بالجرس هو وحده الاستجابة الشرطية. وهو ما استثمره بافلوف ومساعدوه، لاستثارة مجموعة من الاستجابات الشرطية لدى الحيوان، وفيما بعد لدى البشر، أطفال و راشدين، وقد سمي اشتراط بافلوف، بالاشتراط الكلاسيكي، تمييزا له عن الاشتراط الوصيلي عامة والإجرائي خاصة، بمعنى أن الكلب في هذه التجربة، يستعيض عن المثير الأصيل، بمثير جديد كان حياديا. أي أن يتعلم الاستجابة برد فعل قديم، أمام مثير جديد، ومن بين الدراسات في هذا المجال، تلك التي أجراها عالم النفس السلوكي الأمريكي جون واطسون، John Watson لإحداث موقف الخوف لدى أحد الأطفال؛ بتعريضه لصوت مزعج قوي، كمنبه غير شرطي؛ يتزامن مع كل مرة يمسك فيها الطفل بفأر أبيض صغير ليلعب به، كمنبه شرطي؛ وبفعل تكرار التعرض لهذه المزاوجة بين المنبهين؛ بدأت تظهر على الطفل ملامح الخوف والقلق وتجنب الإمساك بالفأر، ومثلما تم إحداث موقف الخوف، كان واطسون يرى إمكانية إزالته بعملية تعلم مضادة

تسمى بالانطفاء Extinction بتقديم الفأر دون منبه غير شرطي لمرات متعددة؛ كي ينخفض الخوف تدريجياً حتى يزول بشكل نهائي (كروزيير، 2009)¹⁰³.

3.5. نظرية التعلم الإجرائي لدى سكينر.

يعرف هذا النوع من التعلم، بالاشتراط الإجرائي، وهو تعلم يظهر فيه السلوك وخلافاً لتعلم المثير والاستجابة، ظهوراً تلقائياً، دون الحاجة إلى أي مثير. حيث يكون بمثابة نتيجة للتعزيز أو التدعيم أو الثواب، بفعل ازدياد السلوك الذي يتم تعزيزه؛ ظهوراً وتكراراً. وبناء على ذلك يعرف المعزز، بأنه «أي حدث أو مثير يزيد من قوة السلوك». وهو ما أوضحت نتائج تجارب سكينر، التي تفيد بأن ما يزيد من احتمال حدوث السلوك، أو عدم حدوثه، هو مدى وجود التعزيز ونوعه. أهو إيجابي؟ أم سلبي؟ وهل هو أولي؟ أم ثانوي؟ أم بأية كيفية يفترض أن يكون؟

4.5. التعزيز وأنواعه لدى سكينر.

أوضح سكينر من خلال تجاربه على الحيوان والإنسان، أن ما يؤثر في عملية التعلم، ليس هو العوامل الفطرية الداخلية، وإنما العوامل والقوى البيئية الخارجية، القابلة للملاحظة. ومن ذلك التعزيز؛ الذي يتمثل في أي مؤثر يزيد أو يقلل من احتمالية حدوث الاستجابة؛ بفعل عمليات الاشتراط الإجرائي؛ التي تعود الكائن الحي أو المتعلم على استجابات أو ردود فعل معينة. وفي هذا المجال يميز سكينر نمطين من السلوك، وهما الاستجابة والسلوك الإجرائي:

- **الاستجابة:** وهي التي تكون بمثابة رد فعل آلي مباشر، أمام مثير بيئي ما، كرفة العين أمام وهج النور الساطع مثلاً.

¹⁰³ كروزيير، راي. (2009). *الخجل*، ترجمة، سيد عبد الله، معتز، الكويت: عالم المعرفة، 361. ص، 343.

■ **السلوك الإجرائي:** وهو بمثابة سلوك تلقائي، يحدث بدون مثير أثناء صدوره، واستمراريته تتوقف على مدى آثاره ونتائجه.

ولإمكان استثارة الكائن الحي أو المتعلم؛ في اتجاه الوصول إلى السلوك المرغوب وتشكيله، بضبطه والتحكم فيه، اعتمد سكينر أسلوب التدرّيب والتدعيم، بأشكال ودرجات مختلفة؛ للتحقق من كيفية اكتساب العادة ونوع الاستجابة.

5.5 الافتراضات الأساسية لنظرية سكينر في التعلم الإجرائي.

لقد توصل سكينر إلى عدة نتائج، من خلال أعماله التجريبية حول التعزيز وآثاره في عملية التعلم الإجرائي، التي أجراها على الحيوان والإنسان فيما بعد، ومن أهمها (خير الله، والكناني، 1983)¹⁰⁴:

- التأكيد على أن التعلم يتشكل من خلال العلاقة بين المثيرات البيئية؛ والاستجابات التي تنتج بفعالها لدى المتعلم.
- أن التعزيز يلعب دوراً أساسياً في تحقيق أهداف التعلم.
- أن المتعلم يميل إلى تكرار الاستجابات التي تلاقي التدعيم والتعزيز المناسب وفقاً لخطة مضبوطة.

لذلك فإن تحليل السلوك المطلوب تعلمه، ومن ثم العمل على تعزيزه التعزيز المناسب، على نحو ما أوضح سكينر، في جداول التعزيز التي وضعها؛ قد يصبح بالإمكان تشكيل استجابات السلوك المرغوب فيه، أو محو السلوك الغير المرغوب فيه، بالعمل على كفه وإطفائه.

إن النظرية السلوكية في التعلم عموماً، لا تأخذ بعين الاعتبار الأبعاد الذاتية للشخصية، إذ تقف عند حدود النظر إلى الاستجابات الموضوعية القابلة للملاحظة؛

¹⁰⁴ خير الله سيد محمد، والكناني مدوح عبد المنعم، (1983). سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق، بيروت: دار النهضة العربية. ص، ص 338-346.

وبالتالي إمكان التجريب والقياس الدقيق، كشرط من بين شروط كل بحث أو دراسة علمية، إلا أن النظرية السلوكية بذلك؛ تبقى بمثابة دائرة مغلقة، ينحصر دور التعلم فيها في تحقيق الأهداف العامة، والأهداف الإجرائية بدقة، دونما اهتمام بكيفية اكتساب الخبرة، إذ التركيز يكون على مجرد اكتساب العادات في علاقتها بالمشيرات، بمعنى أن ما يهتم به السلوكيون؛ هو نتيجة السلوك، لا كيفية اكتسابه، لذلك تعرضت لانتقادات شديدة، من طرف كثير من الاتجاهات التكوينية البنائية والمعرفية والاجتماعية الثقافية، التي تؤكد على أهمية التفاعل المتبادل بين الذات والبيئة بما فيها من أشياء وأشخاص آخرين، ينظر إليهم كوسطاء مساعدين ومسهلين لعملية التعلم، لا كمشكلين للسلوك تشكيلا لا دور فيه للمتعلم (الغريب، 1990)¹⁰⁵.

6. التعزيز وفقا للمنظور الاجتماعي الثقافي في النمو.

من بين مؤسسي النظريات الاجتماعية الثقافية في النمو عالم النفس الروسي فيجوتسكي، الذي كان يؤكد على دور التفاعل الاجتماعي الثقافي في نمو العمليات النفسية العليا لدى الأطفال؛ من خلال التفاعل مع الراشدين والرفاق، والمشاركة الموجهة في الأنشطة الثقافية، واستخدام اللغة كأداة للتفكير؛ لذلك تقوم نظريته على أفكار أساسية ما تزال مطروحة في النظريات الاجتماعية الثقافية حتى اليوم، ومنها:

- أن النمو المعرفي يحدث ضمن التفاعل الاجتماعي.
- أن الأداء النفسي تتوسطه أدوات ثقافية.
- أن المعايير الثقافية والأشخاص الآخرون يؤثران في تعلم الأطفال.
- أن التعلم الاجتماعي والثقافي، يتطلبان قدرات معرفية خاصة من جانب المتعلمين.

¹⁰⁵ الغريب، رمزية. (1990). *بياجيه والتعلم الإنساني*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. ص، 11-12.

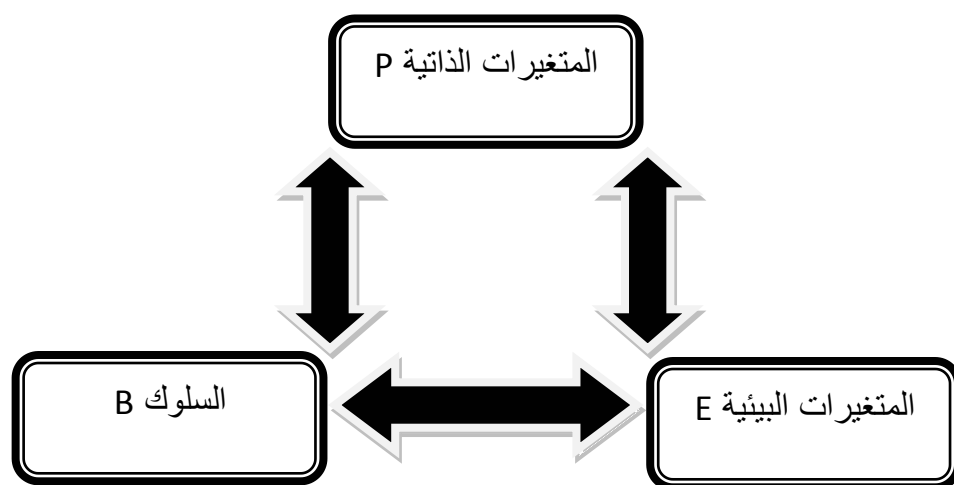
ومما نستهدفه من خلال فقرات هذا الفصل، الكشف عن أهم أسس ومبادئ نظرية التعلم الاجتماعي، كنموذج للتعلم القائم على أساس التعزيز الذاتي، وبالتالي تقدير الذات، وبعد ذلك التعريف بأهم ما يقوم عليه تعلم المفاهيم الفلسفية، مع أهم الافتراضات التي تخص ما يمكن أن يعززه، بالقياس إلى مفهوم تقدير الذات، ومدى أثره في إمكان تحسين مستوى التحصيل الدراسي الأكاديمي لدى ذوى القصور المعرفي فيتعلم المفاهيم الفلسفية، وهو ما سيتم العرض له من خلال المبحثين التاليين.

المبحث الأول: نظرية التعلم بالملاحظة

• تمهيد:

تعد نظرية التعلم بالملاحظة، بمثابة جزء أساسي من نظرية التعلم الاجتماعي؛ بمفاهيمها الرئيسية؛ مثل الفعالية الذاتية والحتمية المتبادلة، ونموذجها القائم على الملاحظة، الذي لقي قبولا في مجالات تطبيقية مختلفة، منها: العلاج النفسي وعلم النفس الاجتماعي، والأنثروبولوجيا الثقافية وغيرها، إلى جانب تقاربها مع الاتجاهات الطبيعية والتجريبية، ومن بين الانشغالات الكبيرة لعلم النفس المعاصر، الاهتمام بتفسير السلوك الإنساني، ومن بين الجهود الهادفة لتلك الغاية، الاهتمام بالبحث في طبيعة العلاقة بين مثيرات البيئة الخارجية؛ وردود الفعل التي تصدر عن الكائن الحي بشكل عام، ومنه الكائن البشري بشكل خاص، في إطار ما يعرف بنظرية التعلم. وفي المقابل كرست جهود أخرى، لتقصي أهم القوى الداخلية الدافعة لتصرفات الحيوان والإنسان، وذلك ضمن ما يتعلق بالبحث في السمات والغرائز، وفي مقابلتهما معا، ظهر الاتجاه التفاعلي، الذي حاول إيضاح ما يوجد من علاقات تفاعلية فيما بين العوامل الخارجية، والعوامل الداخلية، غير أن هذا الاتجاه، انقسم هو ذاته إلى ثلاثة فرق: الفريق الأول منه يرى أن الفرد والبيئة مستقلان الواحد منهما عن الآخر، وإن كانا يتحدان بطرق مختلفة في الناتج السلوكي الذي يمكن التمثيل له بالمعادلة التالية: $B = F(P, E)$ ، كتمثيل للسلوك (B) الذي هو دالة المتغيرات الذاتية (P)، والمتغيرات المستقلة (E). وينظر فريق ثانٍ إلى الفرد والبيئة كسببين؛ يعتمد الواحد منهما على الآخر، في إحداث الأثر السلوكي، لا كسببين مستقلين الواحد منهما عن الآخر، وهو ما يمثل له بالخطاطة التالية: $B = F(P - E)$ ، أما الفريق الثالث، فقد تزعمه أمثال ألبرت باندورا، الذي انتقد كلا التصورين السابقين؛ لكونهما يقصران السلوك على مجرد كونه ناتجا ثانويا لعملية التفاعل، موضحا بأن السلوك نفسه يعد بمثابة جزء رئيس ومتكامل، ضمن العملية السببية؛ القائمة على نظام متشابك من التأثيرات المتبادلة أو المتماثلة، دون تمايز لأي منها عن المصدرين الآخرين، حتى وإن كان بمثابة مؤثر مسيطر في بعض

المواقف¹⁰⁶ (Beaudichon, Verba, & Winnykamen, 1988). ويمكن التمثيل لما يعرف بالاحتمية المتبادلة (reciprocal determinism) لدى باندورا على الشكل التالي:



شكل (1)

العلاقات الاحتمية المتبادلة فيما بين المتغيرات الذاتية والسلوكية والبيئية حسب باندورا.

يتضح من خلال ترسيمة خطاطة الشكل (1)، وجود علاقات احتمية متبادلة فيما بين متغيرات العوامل الذاتية، ومتغيرات العوامل البيئية في تشكيل سلوك الفرد، وتبعاً لنتائج نظرية الاحتمية المتبادلة التي اهتم بها باندورا؛ فإن سلوك المتعلم يكون بمثابة نتاج لمجموعة من العوامل السابقة، ذات الطبيعة الجسمية والوجدانية والمعرفية، كالتوقعات والترقيات، وأخرى لاحقة تتعلق بالتعزيز والعقاب مثلاً، حيث يتميز ذلك التعلم بطابع معرفي في جانب كبير منه؛ إذ يقوم على ملاحظة الفرد لسلوكه، أو لسلوك الآخرين، لإمكان تقليده أو محاكاته، من خلال عمليات التمثيل الرمزي؛ التي تؤثر وتتأثر بالفرد والبيئة في الآن ذاته¹⁰⁷ (Bandura, & Adams, & Beyer, 1977).

¹⁰⁶ Beaudichon, J., Verba, M., & Winnykamen, F. (1988). *Interactions sociales et acquisition de connaissances chez l'enfant : une approche pluridimensionnelle*. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 1, pp, 130-141.

¹⁰⁷ Bandura, A., Adams, N.E., & Beyer, J. (1977). *Cognitive processes mediating behavioral change*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 36.

1. الاهتمامات الأساسية لنظرية التعلم بالملاحظة.

من بين الاهتمامات الأساسية لنظرية التعلم الاجتماعي لدى باندورا، الإجابة عن السؤال التالي: كيف يتعلم الفرد استجابة جديدة ما في موقف معين من المواقف الاجتماعية؟ بخصوص هذا السؤال، أوضحت نتائج أبحاث ألبرت باندورا أن عملية التعلم تخضع للصيرورة التالية:

أولاً: ملاحظة نماذج (models) سلوكية معينة لدى الآخرين؛ وتقليدها على سبيل الاقتداء بها (modeling).

ثانياً: توسيط المتعلم لقدراته المعرفية؛ بين عمليتي الملاحظة والأداء؛ بإدخال المعلومات وحفظها واسترجاعها، بعد أيام أو أسابيع أو حتى شهور، وهو ما يطرح التساؤل حول ما إن كان تعزيز الاستجابة يكفي لتفسير السلوك؟

ثالثاً: يتعامل المتعلم مع النموذج الملاحظ بكيفية انتقائية، إذ يهتم بجوانب معينة ويحتفظ بها في الأداء دون غيرها، والتساؤل الذي يفترض طرحه هنا، هو: ما العوامل التي تدفع المتعلم إلى الاستجابة بكيفية انتقائية، إذ التعلم بالملاحظة، يتضمن في حقيقته أربعة عناصر أساسية، وهي: الجودة، والقدرة، والانتقائية، والدافعية. وكلها تؤثر لما يمتلكه المتعلم تبعاً لنتائج أبحاث باندورا، من قدرات على التوجيه الذاتي (des capacités d'autodirection)، في تناغم مع تطور الثقافات والممارسات الاجتماعية، بكل ما تطرحه من تحديات، واهتمامات متعددة؛ تفترض الزيادة في تنمية مهارات التنظيم الذاتي، كما هو في عصرنا هذا (Bandura, & Barab, 1971)¹⁰⁸.

2. المفاهيم الأساسية لنظرية باندورا في التعلم.

قامت نظرية التعلم الاجتماعي لدى ألبرت باندورا، على ثلاثة مفاهيم رئيسية، وهي: أولاً، العمليات الإبدالية: التي يحدث من خلالها التعلم بشكل تبادلي؛ بالاعتماد على ملاحظة سلوك الآخرين.

ثانياً، العمليات المعرفية: التي يتم بواسطتها التمثيل الرمزي لمختلف السلوكيات.

¹⁰⁸ Bandura, A., & Barab, P.G. (1971). *Conditions governing non-reinforced evaluation*. *Developmental Psychology*, 3. pp, 242- 256.

ثالثاً، **عمليات تنظيم الذات**: وهي التي يعتمد عليها المتعلم في تصور النتائج التي يمكن أن يصل إليها بتوجيه ذاتي؛ حيث أوضح باندورا سنة (1977)، بأنه وبالرغم من قوة تأثير عمليات التعزيز؛ إلا أن السلوك لا يكون مجرد رد فعل تلقائي على مؤثرات البيئة، إذ هنالك مجموعة من العمليات المعرفية التي تلعب دور التمثيل الرمزي والوساطة؛ بين مثيرات البيئة والاستجابات السلوكية، وهذا معناه: وجود دور للمتعلم في التنظيم والتوجيه والتوقع، الذي يتجاوز مجرد الاستجابة التلقائية للمثيرات أو التعزيزات الخارجية (Bandura, 1977)¹⁰⁹.

3. السياق التاريخي لظهور وتطور نظرية التعلم بالملاحظة.

تعود البدايات الأولى لاستعمال مفهوم المحاكاة في تفسير كثير من أشكال السلوك البشري، بعد فلاسفة الإغريق ومنهم أرسطو، إلى أصحاب نظرية «الغريزة» في علم النفس مع أمثال والتر بيجهوت، بدءاً من النصف الثاني من القرن التاسع عشر؛ الذي أرجع المحاكاة إلى نزوع فطري عند الكائن الحي (ناصف، 1990). ومع مطلع القرن العشرين حلت محلها نظرية الإشراف الكلاسيكي، ثم نظرية الإشراف الوسيلى، قبل توالي باقي النظريات، ومنها نظرية التعلم الاجتماعي.

4. نظرية الإشراف الكلاسيكي (CLASSICAL CONDITIONING).

اهتمت هذه النظرية بدءاً من أعمال إي، بي، هوليت التجريبية؛ بكيفية تعلم المحاكاة «Learning to imitate» والتي أوضحت بأن اكتسابها، يبدأ بتكرار الطفل بعض الأصوات التي يصدرها أو يسمعها، حتى يتقن مهارة تقليدها، لذلك فهي تقوم على استجابة مؤسسة على الانعكاس.

5. نظرية الإشراف الوسيلى (INSTRUMENTAL CONDITIONING).

بدأت هذه النظرية بأبحاث، نير ميلر وجون دولارد، انطلاقاً مما عرف لديهما بالسلوك التابع المتماثل (matched-dependent behavior)؛ والمؤسس على نموذج سلوكي يتم تعزيزه بمكافأة ما؛ لتشجيع المتعلمين على محاكاته، وقد أوضحت نتائج أبحاثهما أهميته في تحديد نمط

¹⁰⁹ Bandura, A. (1977). *Self-Efficacy-Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*. Psychological Review, 84. pp, 191- 215.

السلوك المرغوب فيه أن يقلد كنموذج، وبذلك تم التأكيد على وجود علاقة ارتباط، بين الاستجابة والمثير المعزز المستهدف الاقتداء به؛ استجابة يمكن تعميم أثرها على نماذج ومواقف أخرى مماثلة، وعليه فالتعزيز هو الذي يحدد نمط السلوك أو النموذج المطلوب تقليده أو محاكاته، ومع ذلك فإن ميلر ودولارد لم يحددوا كيفية تحول المحاكاة إلى أداة لاكتساب استجابات جديدة؛ غير أنه وبعد حوالي عقدين من الزمان، ستظهر بعدهما نظرية التعلم بالملاحظة؛ التي استطاعت التحقق من فرضيات متعددة في هذا المجال، ومنها تلك التي تخص اكتساب الاستجابات الجديدة؛ بناء على تجربة التعلم بالملاحظة¹¹⁰ (Gerst, 1973).

6. البدايات الأولى لنظرية التعلم الاجتماعي (SOCIAL LEARNING THEORY).

كانت البدايات الأولى للاهتمام بمفهوم المحاكاة لدى دعاة نظرية التعلم الاجتماعي، مع ألبرت باندورا من خلال بحث قدمه ضمن أعمال ما عرف بندوة نبراسكا، موسوم بعنوان «التعلم الاجتماعي من خلال المحاكاة» (Social learning, Through Imitation) عام 1962، إلى جانب نشر كتاب مشترك مع طالبيه في الدكتوراه ريتشارد ولترز، تحت عنوان «Social learning and Personality Development»، وقد توصلا في ضوء أبحاثهما المتعلقة بموضوع المحاكاة؛ إلى ثلاثة نتائج رئيسة، وهي:

أولاً: أن التعلم بالملاحظة قد يكسب الملاحظ استجابات جديدة.

ثانياً: أن الاستجابات قد تكون قوية، وقد تكون ضعيفة، حسب الآثار الكفية.

ثالثاً: أن بعض الاستجابات قد تقوم على ما سبق تعلمه من النموذج الاجتماعي.

فقد أوضحت أبحاث باندورا ولترز؛ أن النظريات القائمة على مبادئ التعزيز، لا تلائم لتفسير مختلف النماذج، كما أكدت على أهمية المحاكاة في ظهور وتطور الكثير من أشكال السلوك الاجتماعي. كذلك التي ترتبط بالعدوانية أو الجنس أو تقدير الذات مثلاً، هذا وقد كشف باندورا

¹¹⁰ Gerst, M.S. (1973). *Symbolic coding processes in observational learning*. Journal of Personality and Social Psychology, pp 6-20.

وولترز عن كثير من العمليات المعرفية التي يتم توسيطها في تعلم النموذج بالحاكاة والتقليد، ومنها:

- تجريد القوانين العامة المتعلقة بالاستجابات الرئيسة المحددة التي يقوم عليها نموذج التعلم.

- القدرة على حل مشكلات جديدة؛ بناء على ما تم اكتسابه من قوانين عامة سابقة.

- القدرة على توظيف عناصر منتقاة من نماذج مختلفة.

هذا وقد ميزا باندورا وولترز في أعمالهما المشتركة، بين وضع الاكتساب (acquisition) ووضع الأداء (performance) في عملية الاستجابة، المبنية على المحاكاة، كما كشف باندورا عن اليتين رئيسيتين في عملية التعلم بالملاحظة؛ وهما: التمثيل الخيالي (imaginal)، والتمثيل اللفظي (verbal). وفي تحليله لأسس التعلم بالملاحظة، حدد أربعة عمليات مترابطة فيما بينها، وهي¹¹¹ (Bandura, 1986): الانتباه والحفظ، ثم إعادة الإنتاج الحركي والدافعية.

وضمن السياق ذاته، بدأت في الظهور أعمال أرونفريد ابتداء من 1969، الذي أوضح من خلال أبحاثه، أن الاستجابات القائمة على محاكاة النموذج، تعتمد على عمليات التمثيل المعرفي؛ ضمن ما يعرف بال قالب المعرفي (Cognitive-Template)، هذا إلى جانب دور العامل الوجداني الضابط للسلوك المكتسب بالمحاكاة؛ حسب أرونفريد (Aronfreed, 1969)¹¹²، وهو الجانب الذي يختلف فيه مع باندورا.

7. أهمية نظرية التعلم بالملاحظة وتوجهاتها الجديدة في علم النفس المعاصر.

إذا كانت نظرية التعلم الاجتماعي لدى باندورا، تؤكد أهمية التعزيز في المحاكاة في علاقته بحدوث التعلم؛ فإن السؤال الذي يبقى مطروحا في هذا المجال، هو: كيف يؤدي الأفراد استجابات المحاكاة التي لم تحظ بتعزيز مباشر؟

¹¹¹ Bandura, A. (1986). *The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory*. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 4, 359-373.

¹¹² Aronfreed, J. (1969). *The problem of imitation*. In L. P. Lipsitt & H. W. Reese (Eds.), *Advances in child development and behavior*. Vol. 4. New York: Academic Press. pp 210- 228.

من بين التفسيرات التي ظهرت بخصوص عمليات المحاكاة الغير معززة، أن الأفراد كما يرى باندورا ودونالد باير، يقلدون الآخرين بطريقة انتقائية، وحسب تفسير آخر لروزنباوم وماككوباي، توجد بعض المواقف التي لا يستطيع فيها المحاكي أداء استجابات قائمة على نموذج ما، بصورة صريحة؛ لذلك يلجأ إلى «محاكاة ضمنية» ذات تمثيل لفظي، وهو ما يقترب من تفسير باندورا القائم على فرضية وجود عمليات معرفية وسيطية، كبديل عن المران الخارجي. غير أن رؤية روزنباوم (Rosenbaum) ومن وجهة نظر أخرى، تخالف افتراضات باندورا؛ الذي يرى أن الفرد لا يمكنه اكتساب المهارات الجديدة؛ بالاعتماد على مجرد المحاكاة الضمنية، أو التعلم بالملاحظة لوحدهما، وإنما يكتسبها بشكل مباشر وصريح في البدء؛ وبعد ذلك يليه التعزيز الخارجي¹¹³ (Carré, 2004).

1.7. التوجهات الجديدة لنظرية التعلم بالملاحظة.

من بين التوجهات الجديدة لنظرية التعلم بالملاحظة، نجد أن الكثير من أعمال ألبرت باندورا، أصبحت تتجه أكثر فأكثر؛ نحو إمكان إيجاد عناصر مقارنة شاملة لمختلف مجالات السلوك الإنساني، ومنها مجال التعلم، بالبحث في أهم العوامل المؤثرة في عملية التعلم بالملاحظة والمعرفة، وأنشطة تنظيم الذات، إذ يرى باندورا، أن الأداء البشري هو نتاج التفاعل الديناميكي بين ثلاث مجموعات من العوامل: الشخصية والسلوكية والبيئية؛ القائمة على نسق من العلاقات السببية التكاملية المتبادلة بشكل تفاعلي «interactionnismes» مفتوح فيما بينها؛ تفاعل تلعب فيه أنشطة التنظيم الذاتي دورا أساسيا (Bandura, 2001)¹¹⁴.

2.7. الاهتمام بأنشطة التنظيم والتقييم الذاتي.

يرى باندورا في ضوء نتائج أبحاثه، أنه كلما تطور الطفل إلى درجة أعلى في تنشئته الاجتماعية؛ قل اعتماده على عمليات التعزيز أو العقاب الخارجي، في أدائه السلوكي، بفعل

¹¹³ Carré Philippe (2004) « Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ? », *Savoirs*, (Hors série), p. 8-50.

¹¹⁴ Bandura, A. (2001). *Social cognitive theory: An agentic perspective. Annual Review of Psychology*, 52, pp, 1-28.

ازدياد قدرته على التنظيم الذاتي لأفعاله وتصرفاته؛ بناء على عمليات النقد والتقييم الذاتي، الذي يعاقب أو يكافئ من خلاله؛ نفسه بنفسه. كما يكون التقييم بالقياس إلى النموذج أو القدوة الذي يهتم به الطفل أكثر من غيره، وبالقياس عليه قد يتم تعزيز سلوك ما أو كفه مثلاً، إذ التعزيز في هذا السياق؛ يصبح بمثابة تعزيز ذاتي «Self-Reinforcement» داخلي وغير مباشر؛ بديل عن التعزيز الاجتماعي الخارجي المباشر، تعزيز مبني على قواعد ومبادئ عليا وعامة، تشتق منها مقاييس السلوك في مواقف أخرى شبيهة جديدة أو متوقعة، يعتمد عليها كمقياس يفترض فيه باندورا أن يكون واقعياً؛ يتوافق مع الأهداف القابلة للتحقق، ومنها تحقيق أهداف التعلم (Bandura, 1986)¹¹⁵.

3.7. الكفاية الذاتية وقدرة المتعلم على التحكم في أحداث سلوكه.

يقترن مفهوم الكفاية الذاتية «Self-efficacy» لدى ألبرت باندورا؛ بإدراك الذات «Self - Perception»، أو صورة الفرد عن ذاته؛ التي تؤثر في مستوى الجهد الذي يبذله الفرد أثناء تأدية أية مهمة من المهام، فهي لا تخص ما يمتلكه الفرد من مهارات وحسب، وإنما تخص أيضاً ما يستطيع تأديته بتلك المهارات؛ بكل ما يقتضيه ذلك الأداء من ثقة، وقدرة على الضبط والتحكم في الذات، ولذلك فهي تقوم على جانبين أساسيين، وهما: إدراك الفرد لذاته، وتقديره لإمكاناته، بالقياس إلى ما يحتاج إليه تنفيذ سلوك ما، من حيث القدرات والمهارات، حتى تتحقق الأهداف بصورة ناجحة¹¹⁶ (Gilly, 1995).

ومما أكد عليه باندورا في هذا السياق، أن اقتناع الفرد بإمكانية التأثير على ذاته، وعلى معطيات الوسط البيئي المحيط به؛ يجعله أكثر قدرة على مواجهة متطلبات الموقف الذي يواجهه بسهولة وفاعلية أكبر، إذ كلما زادت درجة الكفاءة الذاتية، كما بينت أبحاث شفارتزر (Schwarzer)؛ زادت شدة الدافعية لدى الفرد؛ في أثناء حل مشكلة ما، حيث التقدير المرتفع لكفاءات الذات؛ يجعل الفرد يثق في أن الزيادة في بذل الجهد، تقوده نحو النجاح، بالرغم

¹¹⁵ Gilly, M. (1995). *Approches socio-constructives du développement cognitif*. In D.Gaonac'h. & C. Golder (Ed.), *Manuel de Psychologie pour l'enseignement*, Paris : Hachette. pp. 130-168.

¹¹⁶ Bandura, A. 1977 Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 84, pp, 191- 215.

مما يمكن أن يواجهه من صعوبات، وهذا ما يسميه شفارتزر بالإرادة التي تخرج ما يكون في النية، إلى إطار التنفيذ العملي، أما التقدير المنخفض لكفايات الذات، فإنه يجعل الجهد المبذول أقل، ومما يميز حالتي: إدراك الذات وضبط الذات على نحو ما أوضح باندورا؛ أنهما يتغيران حسب تغير ظروف الزمان والمكان ومعطيات مختلف المواقف (Schwarzer, 1995)¹¹⁷.

4.7. التعلم المنظم ذاتيا وتعزيز الدافعية للإنجاز.

بالرغم من تعدد النظريات واختلافها، بخصوص التعريف بمفهوم التنظيم الذاتي؛ إلا أنها ومع ذلك، تتفق على تأكيد أهميته الكبيرة في تحقيق أهداف التعلم، بمشاركة ذاتية إيجابية للمتعلم، فقد أكدت النظريات السلوكية، على أهمية الاستجابات الظاهرة في مراقبة أنشطة الذات؛ وعمليات التعزيز الذاتي، كما أكد الاتجاه المعرفي، على ما لعمليات الانتباه والتسميع، واستراتيجيات الاستيعاب، والفاعلية الذاتية والتوقع وغيره في تلك المراقبة، ولدى أصحاب النظريات المعرفية الاجتماعية نجد، أن الاهتمام بأنشطة التنظيم والتقييم الذاتي، من الملاحظة إلى الأداء، يكون بالاعتماد على ثلاثة عمليات رئيسة، وهي: الملاحظة الذاتية، والحكم الذاتي، ورد الفعل الذاتي؛ كمحفز ومعرز لدافعية المتعلم، ولعملية تحسين سلوكه، من خلال تقييم مدى تقدم الأهداف¹¹⁸ (Bouvard, et coll, 1999).

إن التعلم المنظم ذاتيا «Self Regulated Learning» كما أوضح زمرمان (Zimmerman) وآخرون، هو التعلم الذي يشارك فيه المتعلم بإيجابية وفعالية، بتنشيط سلوكياته ومعارفه ودافعيته وعواطفه؛ بشكل منظم في اتجاه تحقيق الأهداف (1997) (Zimmerman and al,¹¹⁹.

¹¹⁷ Schwarzer, R. 1995 *A Window on the self: Reconstructing Thought processes to understand human action*. Psychology and Health. 10, 285-289.

¹¹⁸ Bouvard M et coll. (1999). *Étude psychométrique de l'inventaire d'estime de soi sociale*. Revue Européenne de Psychologie Appliquée, 49: 165-172.

¹¹⁹ Zimmerman M. A., Copeland L. A., Shope J. T., Dielman T. E. (1997), « A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development », *Journal of Youth and Adolescence*, 26, pp 116-142.

5.7. الفرضيات الأساسية لنظرية التعلم بالملاحظة.

من بين الافتراضات والمصادر الأساسية التي قامت عليها نظرية التعلم بالملاحظة، لدى ألبيرت باندورا وروتر وغيرهما، يمكن أن نشير إلى عدة معطيات تم التأكد منها؛ بناء على نتائج مجموعة من الأبحاث والدراسات، ومن بينها ما يلي:

- أن الاحتفاظ يتم بمساعدة عمليات الترميز والإعادة.
 - أن الأداء الحركي يسترشد بالصور العقلية المكتسبة من الملاحظة.
 - أن الاستجابات تعد بمثابة مصدر رئيس من بين مصادر التعلم الإنساني.
 - أن الاستجابة تعتمد على المعلومات ذات الطبيعة المادية، وعلى الصور والكلمات.
 - أن الانتباه أثناء الملاحظة يتأثر بوضعية النموذج والملاحظ والباعث.
 - أن التعلم بالملاحظة، هو مصدر رئيس لتعلم الكثير من المبادئ.
 - أن التعلم بالملاحظة، هو مصدر من بين مصادر السلوك الإبداعي.
 - أن الدافعية تتأثر بالتعزيز الخارجي، وكذا التعزيز البديل أو الذاتي.
 - أن الكثير من التعلم الإنساني معرفي.
 - أن الملاحظة تعد بمثابة مصدر آخر رئيس من بين مصادر التعلم.
 - أن ملاحظة النموذج قد تنتج عنها آثار مختلفة.
- ومما تم التأكيد عليه؛ أن تأثيرات تلك الاستجابات؛ قد تكون سلبية أو إيجابية على سلوك الفرد؛ ومن بين أهم ما يمكن أن ينتج عنها: استثارة مختلف الجوانب المتعلقة باكتساب المعلومات؛ وتنمية قوى الدافعية؛ وتحقيق التعزيز الإيجابي المفترض؛ لإمكان الزيادة من القابلية للإنجاز لدى الفرد، بناء على قدراته وإمكاناته الذاتية؛ بعد ملاحظة النموذج الذي يمكن الاقتداء به، لذلك فإن مسألة معرفة الذات وكيفية توظيفها، هي أساس كل بحث نفسي اجتماعي، يكون هدفه تسهيل عمل المتعلمين والمعلمين، وفقاً لطرق بيداغوجية فعالة.¹²⁰ (Martinot, 1995).

¹²⁰ D. Martinot. (1995). *Le soi, les approches psychosociales*. Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble. pp 2- 18.

6.7. المجالات والمناهج المعتمدة في استخلاص نظرية التعلم

بالملاحظة.

حاول ألبرت باندورا من خلال مختلف أبحاثه وأعمال، الإجابة عن أسئلة متعددة؛ من بينها سؤالين أساسيين، وهما: هل يمكن أن يتم تعلم السلوك كالسلوك العدواني، انطلاقاً من نموذج ما، بغض النظر عن دور المكافأة أو العقاب؟ وهل يعيد المحاكي السلوك العدواني لمرات أكبر عند تلقي النموذج للمكافأة، أكثر مما لو تلقى العقاب؟

وبغرض إيمان الجواب عن هذين السؤالين، اعتمد باندورا على عدة تجارب، منها بينها: تجربة مشاهدة أطفال تتراوح أعمارهم ما بين الرابعة والسادسة، لفيلم تلفزيوني، يمثل فيه شخص راشد، أربعة نماذج من أعمال العنف؛ تجاه دمية بحجم هيئاته الجسمية؛ ومع اقتراب نهاية الفيلم، لاحظت مجموعة من الأطفال، النموذج الدمية وهو يتلقى مكافأة، فيما مجموعة أخرى شاهدته وهو يعاقب.

بعد الملاحظة ترك الأطفال لوحدهم بغرفة للعب، ومعهم الدمية والوسائل التي كانت معتمدة في النموذج، وقد أوضحت نتائج التجربة؛ أن الأطفال الذين شاهدوا النموذج وهو يكافأ، كانوا أكثر عدوانية ممن شاهدوه وهو يعاقب. غير أنه وفي تجربة لاحقة، قدم باندورا مكافأة حلوى للأطفال، وطلب منهم تذكر ما شاهدوه، وإعادة تمثيله كما لاحظوه في النموذج؛ فكانت النتيجة مختلفة عن السابقة؛ بأن اختفت الفروق فيما بين المجموعتين. وهذا معناه أن المكافأة؛ تؤثر على أداء المحاكاة لدى الأطفال؛ ومع ذلك فهي لا تؤثر كثيراً في عملية التعلم بالملاحظة، لذلك؛ فالطريقة التجريبية التي اعتمدها باندورا، تتمثل فيما يلي: تعريض المتعلم لنموذج سلوك جديد؛ ثم اختباره فيما بعد؛ لبيان مدى حدوث التعلم بالملاحظة، لكن؛ وبالرغم من ملاحظة النموذج، فقد لا تكون الاستجابة ناتجة عن المحاكاة دائماً، إذ قد تنتج عن التسهيل الاجتماعي، وقد يشكل النموذج الملاحظ فرصة لإطلاق العنان لاستجابات مكتسبة من قبل، هذا إلى جانب إمكان تصرف المحاكي بطريقة تلقائية، كما قد تتعرض ذاكرته لفقد بعض المعطيات الخاصة بالنموذج المقلد، مما يقلل من درجة تعلمه بالملاحظة، وإن كان من الممكن التقليل من آثار هذا العامل، ببعض التعليمات المساعدة على التذكر. أما من حيث الأدوات فقد استخدم باندورا الفيلم كوسيط في البداية، ثم النماذج الحقيقية وأفلام الورق المقوى، وكذا الوصف بالكلمات.

7.7. المضامين النظرية والعملية لنظرية التعلم الاجتماعي.

من الناحية النظرية، كانت نظرية التعلم بالملاحظة في بداياتها الأولى، بمثابة امتداد للنظريات السلوكية القائمة على قرينتي المثير والاستجابة (S- R)؛ وإن كان باندورا لا يتفق كلياً مع مفاهيم هل وسكينر، بالرغم من الأخذ بمفهوم التعزيز، لكنها وفيما بعد عرفت الكثير من التوسعات؛ كي: تشمل مفاهيم أخرى كمفهوم المكافأة؛ لتقديم المعلومات حول الاستجابات المرغوب فيها، كما أن مفهوم العمليات الرمزية ببعده المعرفي؛ وما يقوم عليه من تمثيل رمزي وتنظيم ذاتي، إلى جانب مفاهيم: الانتباه والتعزيز البديل والاحتفاظ والذاكرة، في إطار التعلم بالملاحظة، يجعل نظرية باندورا أكثر انفتاحاً على العلوم الأخرى، ومنها علم النفس المعرفي وعلم النفس التطوري والأنثروبولوجيا وغيرها.

أما من الناحية التطبيقية، فإن نظرية باندورا، بقدر ما تفيد في ميدان التعلم، فهي تفيد في ميادين أخرى؛ منها تنمية قدرات الشخصية، واتخاذ القرارات وغيرها. ومن بين العمليات التي أجرى باندورا دراسات تطبيقية حولها؛ عمليتي الانتباه (attention) والحفظ (retention)، فتوصل بخصوصهما إلى النتائج التالية:

- أولاً، بالنسبة لعملية الانتباه:

من المعروف بشكل بديهي أن الإنسان لا ينتبه إلى كل ما يجري أمامه من حوادث؛ لذلك يطرح السؤال التالي: كيف ينتقي أو يهتم الفرد بنماذج أو حوادث معينة أكثر من غيرها؛ ويجعل منها مواضيع للانتباه والملاحظة؟

كجواب على هذا السؤال أوضحت نتائج أبحاث باندورا وجود ثلاثة متغيرات أساسية تؤثر في عمليات الانتباه، ومنها: عوامل الدافعية إلى جانب خصائص النموذج من جهة، وخصائص الملاحظ من جهة أخرى. لذلك أكد باندورا: أن النماذج التي تحظى باهتمام الملاحظ ويتم انتقاؤها أكثر من غيرها؛ هي تلك التي تراعي خصائص الملاحظ، وكذا عوامل التعزيز والمكافأة¹²¹ (Bandura, 1977).

¹²¹ Bandura, A., Adams, N.E., & Beyer, J. (1977). *Cognitive processes mediating behavioral change*. Journal of Personality and Social Psychology, pp 32, 36.

- ثانياً، بالنسبة لعملية الاحتفاظ:

يفترض التعلم بالملاحظة كغيره من أشكال التعلم الأخرى، وجود وساطة آليات التمثيل المعرفي الرمزي، لإمكان دمج المعلومات وحفظها؛ وبالتالي استرجاعها في مواقف جديدة؛ ولكن، كيف تتم عملية الاحتفاظ تبعاً لنظرية التعلم بالملاحظة؟

من بين ما قامت عليه واحدة من التجارب الأولى لألبرت باندورا في هذا الاتجاه؛ تعريض عينة من الأطفال في سن السابعة، لمشاهدة فيلم يتضمن نموذجاً لأنماط سلوكية جديدة مختلفة؛ قسموا إلى ثلاثة مجموعات، فطلب من الأولى أن تعبر بالألفاظ عما يتضمنه الشريط، ومن الثانية أن تتابع الفيلم باهتمام لا غير، فيما تلقت الثالثة تعليمات بأن تعد أرقاماً أثناء الملاحظة، وقد أوضحت النتائج تفوق أطفال المجموعة الأولى في عملية التذكر عن نظرائهم في المجموعة الثانية، وتفوق أطفال المجموعة الثانية عن أطفال المجموعة الثالثة، ومما يترتب عن ذلك أن عمليات الترميز وقت الملاحظة، تعزز عملية التعلم (Gerst, 1973)¹²²، كما أن تداخل الملاحظة مع اهتمامات أخرى يجعل مردودية التذكر أقل مما لو تم التركيز على موضوع النموذج الملاحظ لوحده.

8. نقد نظرية التعلم بالملاحظة لباندورا.

من بين أشد الانتقادات لنظرية التعلم بالملاحظة القائمة على فرضية: أن الفرد يستطيع التعلم، بمجرد ملاحظة نموذج سلوك الآخر، دون الحاجة إلى المرن والتعزيز الخارجي المباشر، تلك التي وجهت لها من طرف جاكوب غويرتز، الذي يرى بأن التعلم بالملاحظة ما هو في حقيقته، إلا حالة من حالات التعلم الوسيلى؛ الذي يقوم على ضرورة وجود نموذج يسهل استجابة الملاحظ لسلوك ما؛ يكون قد سبق له أن تعلمه. كما يحتمل أن يكون الملاحظ حسب غويرتز قد اكتسب فئة استجابة ما، بواسطة محاكاة النماذج المختلفة في الماضي؛ مما يجعلها تؤدي وظيفة التعزيز الخارجي ضمن نفس النمط السلوكي؛ انطلاقاً من المقارنة مع استجابات النموذج الذي

¹²² Gerst, M.S. (1973). *Symbolic coding processes in observational learning*. Journal of Personality and Social Psychology. pp 6- 20.

تم أتباعه، وتبعاً لذلك يوضح غويرتز؛ بأن بعض الاستجابات الغير معززة في موقف جديد ما؛ يتم أداؤها بناء على تعزيزات نمطية مماثلة سابقة (Gewirtz, 1971)¹²³.

ومما رد به باندورا على غويرتز وباحثين آخرين كهولت، في القول بنظرية التيسير أو التسهيل الاجتماعي (Social facilitation)؛ التي تفيد بأن الأطفال لا يستطيعون تقليد سوى الأعمال التي تمرنوا عليها بشكل جيد في السابق، وهي نظرية يقول بها أيضاً ماركول وبارك وكافانوف (McCall, Parke & Kavanabgh, 1977)¹²⁴، يرد موضحاً، بأن ما سبق اكتسابه، لا يمثل الموقف الجديد ذاته، كما أن المهم بالنسبة لباندورا هو: البحث في كيفية اكتساب الاستجابات الجديدة عن النموذج بواسطة الملاحظة، وليس مجرد البحث في كيفية تسهيل استجابات سبق تعلمها؛ لأن تفسير السابق قد لا يكفي لتفسير اللاحق من السلوك، وبالشكل الصحيح الذي يحدث وفقاً له.

1.8. دور التفاعل الاجتماعي في عملية التعلم لدى فيجوتسكي.

ومما تراه النظريات الاجتماعية الثقافية، أن البيئة الاجتماعية هي مكمل لسلوك الطفل وتفكيره، كما أن سلوكه لا ينفصل عن السياق الاجتماعي؛ الذي يعد مصدراً ومتمماً لعملية النمو في الآن ذاته. فقد أوضحت أبحاث فيكوتسكي، أن الطفل يحتاج في بداية أداء المهام المعرفية إلى مساعدة الآخرين الشركاء؛ قبل أن يتمكن فيما بعد، من إدماج آثار التفاعلات الاجتماعية لوحده تدريجياً. ومع ذلك؛ فهو يرى أن العمليات النفسية تشتق هي ذاتها؛ من عمليات التفاعل الاجتماعي.

وكمثال لتوضيح عملية الاستدماج، طبقاً لتفسير فيكوتسكي (Vygotsky 1978)، فإن تعلم الطفل عملية ربط حذائه، يكون بمساعدة الراشد في البداية، ومع مرور الوقت، وبعد استدماج

¹²³ Gewirtz, J.L. (1971). *Conditional responding as a paradigm for observational, imitative learning and vicarious reinforcement*. In H.W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 6). New York: Academic Press.

¹²⁴ Mc Call, R. B., Parke, R. D., & Cavanaugh, R.D. (1977). *Imitation of live and televised models by children one to three years of age*. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 42 (Serial No. 172).

سلسلة العمليات المطلوبة؛ يستطيع الطفل أداء المهمة بمفرده، ولوصف عملية نقل مسئولية المعرفة من الأفراد الأكثر مهارة؛ إلى الأفراد الأقل مهارة، استعمل فيكوتسكي مفهوم «منطقة النمو الأقصى»، «Zone of proximal development» ويقصد به البعد بين ما يستطيع الطفل القيام به أثناء التفاعل مع أحد الراشدين، وما يستطيع القيام به لوحده؛ حيث يصبح أكثر قدرة على التفكير المعقد (روبرت س، وآخرون، 2010)¹²⁵.

2.8. حدود مبادئ عمليات التعلم بالملاحظة.

من بين الأسئلة التي حاولت نظرية التعلم بالملاحظة أن تجيب عنها: كيف يتعلم الإنسان الاستجابات الجديدة من خلال ملاحظة سلوك الآخرين؟ وكجواب على هذا السؤال؛ أوضح ألبرت باندورا في ضوء نتائج أبحاثه، وجود أربعة عناصر أساسية في عملية التعلم بالملاحظة؛ وهي:

- اكتساب استجابات جديدة.

- وجود آليات تتوسط بين الملاحظة والأداء.

- وجود عوامل مؤثرة في الطبيعة الانتقائية للتعلم بالملاحظة.

- وجود دافعية محددة للعمليات الانتقائية في الأداء القائم على المحاكاة.

وبذلك تتجاوز نظرية التعلم بالملاحظة، حدود نظريتي الاشتراط الكلاسيكي والاشتراط الوصيلي؛ اللتان لم تقدمتا تفسيراً سببياً كافياً لطريقة اكتساب الاستجابات الجديدة من خلال الملاحظة، التي تحدث بدون مكافأة أو تدريب خارجي مباشر، كما أنهما لم تقدمتا تفسيراً للعمليات الانتقائية في محاكاة النموذج، إنها تتجاوزهما من خلال الكشف عن كون الإدراك المعرفي لدى الملاحظ؛ يبنى قبل أداء الاستجابة على عمليات ترميز المثيرات المدخلة؛ وكذا خزنها وتحولها، هذا بالإضافة إلى ضرورة توفر القدرات الحركية (Bandura, 1977)¹²⁶.

¹²⁵ سيجلر روبرت س، وواجنر أليالي مارثا. (2010). *تفكير الأطفال*، ترجمة السيد إبراهيم السمانوني، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون. ص، ص 159 - 160.

¹²⁶ Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review*, 84. pp 191-215.

• خلاصة:

من بين أهم ما أوضحتها نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا وأكدت عليه، ثلاثة معطيات أساسية: تتعلق الأولى، بأهمية الملاحظة في عملية التعلم؛ والثانية، تخص وساطة آليات الإدراك المعرفي؛ والثالثة، تتعلق بدور عمليات التنظيم الذاتي، لذلك؛ فإنه تعلم ينبني على سلوك ظاهر، حيث يقوم في جوهره على المحاكاة كأساس لاكتساب الاستجابات الجديدة، لا بشكل سلبي آلي ومباشر، على نحو ما طرحته نظرية الاشتراط الكلاسيكي، أو نظرية الاشتراط الوسيطي، وإنما بكيفية إيجابية يبرز فيها دور المتعلم؛ وتتمثل في عمليات الدافعية للانتقاء، ومستوى القدرات الحركية، إلى جانب آليات التمثيل المعرفي الرمزي، التي يوسطها في سيرورة تعلمه، من الملاحظة إلى الأداء، بالإضافة إلى ظروف الوسط المحيط، وكذا دور عمليات التعزيز الخارجي والداخلي البديل، حيث العمليات السلوكية التي يجري تمثيلها من خلال ملاحظة النموذج لدى الآخر؛ تتأثر بما يلاقيه ذلك النموذج من تعزيز أو عقاب، وبالتالي؛ قد يقوم الانتقاء ضمناً على محاكاة وتقوية ما يتم تعزيزه؛ وكف أو تجنب ما يتعرض للعقاب، كما يتأثر بنوع الأدوات والوسائط التي تُعرض أو تُلاحظ من خلالها النماذج؛ كالتلفاز أو الأفلام أو المدرسين أو الأقران مثلاً، إضافة إلى الظروف المتعلقة بمضمون وإستراتيجية العرض.

المبحث الثاني: تعلم المفاهيم الفلسفية

• تمهيد:

يحتاج كل بناء معرفي، إلى ضرورة التفاعل بين المتعلم وجوانب الموقف التعليمي بحيث يتم الربط بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم التي سبق تعلمها في البنية المعرفية ويؤكد على استخدام ما تم تعلمه في تحقيق التفاعل العلمي والاجتماعي الذي يؤدي إلى التكيف والالتزان للمتعلم في بيئته ومجتمعه، وهو ما تؤكد عليه عدة نظريات، تهتم بالتلميذ وتفاعله وتكيفه مع البيئة والمجتمع، مثل النظرية البنائية ليباجيه ونظرية التعلم الشرطي لجانيه ونظرية التعلم ذو المعنى لأوزوبل، ونظرية التعلم الاجتماعي مع ألبرت باندورا وروتر Bandura & Rotter.

ومما نفترضه في هذا السياق، أن استثمار نتائج هذه النظريات؛ يمكن أن يساعد في نمو البناء المعرفي للمتعلم، وازدياد خبراته بتنمية ما لديه من مفاهيم في بنيته المعرفية، ومساعدته على التفكير بناء على ملاحظة نموذج أو نماذج، على نحو ما أوضحت نظرية التعلم بالملاحظة لدى ألبرت باندورا، لأن ذلك قد يفضي إلى تنمية قدرته على الابتكار لحل المشكلات التي تواجهه في البيئة التي يعيش فيها وذلك لأنه يتفاعل مع المشكلة بأسلوب شامل ومتكامل يحقق فهمها وفهم عناصرها وجوانبها مستدعياً ما يناسب الموقف أو المشكلة من خبرات سابقة ومحفوظة في بنيته المعرفية، وبالتالي يصل إلى حل المشكلة وهذا الحل يساعده في التعامل مع المواقف والمشكلات التالية بنجاح، لذلك؛ يرى جانييه أن أحد أسباب تعلم المفاهيم والمبادئ يكمن في الحاجة إلى توظيفها في حل المشكلات، ولدى أوزوبل نجد أن أسلوب حل المشكلات، ينطوي هو في حد ذاته على عملية تعلم استكشافي ذي معنى؛ حيث يتميز بوجود دور إيجابي للمتعلم في تحقيقها، بفعل ما يبذله من جهد ذاتي في الوصول إلى الحل، وبعد ذلك يقوم بدمجه في بنائه المعرفي (النصير، وعبد الرحيم، 2003) ¹²⁷.

إن هذا المدخل التربوي القائم على طريقة التعلم بالملاحظة، يربط بين المعرفة السابقة والمعرفة الحالية والمعرفة التالية، إذ يساعد على إمكان اكتساب المعرفة الحالية في ضوء المعرفة السابقة،

¹²⁷ النصير رافع الزغلول، عبد الرحيم عماد الزغلول. (2003). علم النفس المعرفي، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع. ص، 267.

ومن المفيد في هذا الجانب التعرف مكونات مختلف المعارف ومهاراتها، وضمنها المفاهيم الفلسفية.

1. مكونات المعارف.

تتكون المعارف من الحقائق العلمية والمفاهيم، ومن المبادئ والقواعد، وكذا القوانين والنظريات، ومن نتائج تلك المعارف الحقيقة التي تعد بمثابة هدف من الأهداف العليا بالنسبة لها، وفي ضوءها يمكن بناء المفاهيم والمبادئ، ولذلك فهي تعد بمثابة الأساس لبناء المستويات الأكثر تعقيداً في هيكل المعارف. والمفهوم هو مجموع الصفات المشتركة بين رموز أو صور ذهنية أو أشكال تصويرية عامة تجمع بين عدد كبير من الأحداث، أو بالأفكار المجردة كالحرية والديمقراطية وغيرها، وأما القواعد فهي بمثابة عبارات تتعلق بالمفاهيم، وتتناولها في علاقاتها مع بعضها البعض، إذ هي تمثل الأحكام التي إصدارها بشأن هذه المفاهيم، شأنها شأن القضايا المنطقية التي تخص مفهوماً معيناً في صورة موضوع، ومفهوماً آخر في صورة محمول، إنها مفاهيم وقواعد تنمو لدى المتعلم بناء على عمليات معرفية بسيطة في البداية، قبل أن تصبح في صورة وحدات معرفية معقدة، تتطور باستمرار ضمن النشاط المعرفي العام للمتعلم، بكل ما يقوم عليه من عمليات إدراك واستدلال وتذكر واستبصار (إسماعيل، 1986)¹²⁸ كما يعرف المفهوم بأنه تجريد للعناصر المشتركة بين عدة مواقف أو حقائق وعادة ما يعطى اسماً أو عنواناً. والمفهوم ليس هو مجرد الكلمة أو الاسم ولكنه تعبير عن مضمونها أو معناها، ويقصد بالمفهوم في علم النفس: فئة من المثيرات فيما بينها خصائص مشتركة، لذلك؛ فمن بين طرق التوصل لمختلف المفاهيم دراسة العلاقات والقواسم المشتركة فيما بين أي نوع من أنواع الحقائق، إذ يعتمد تعلم المفاهيم والمبادئ على عمليتين معرفيتين هما: التعميم والتمييز، لذلك يساعد تعلم المفاهيم على إدراك ما يوجد فيما بين الأشياء من تشابهات واختلافات، كما يسمح بوضع الشيء في فئته الصحيحة، طبقاً لترتيب هرمي، يحتاج لإدراك ما في الأدنى؛ لفهم ما في المستوى الأعلى للتنظيم الهرمي، ومن مميزات المفهوم اختزال الحاجة إلى التعلم المستمر؛ لأن تعلم مفهوم ما في

¹²⁸ إسماعيل، محمد عماد الدين. (1986). *الأطفال مرآة المجتمع*. النمو النفسي والاجتماعي للطفل في سنوات تكوينه، الكويت. عالم المعرفة المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد 99. ص، ص 208-209.

مرة سابقة؛ يساعد على في وقت لاحق دون الحاجة إلى تعلم جديد، يضاف إلى هذا توجيه النشاط العلمي، إذ الانطلاق من المفاهيم والمبادئ يعرف المتعلم بما يمكن عمله، لوضع الشيء أو الكائن في فئته الصحيحة، وبالتالي توفير إمكانية الوصول إلى اتخاذ القرارات ووضع الحلول المناسبة للمشكلات، كل ذلك يؤدي إلى تسهيل عملية التعلم، باعتماد ثروة من المفاهيم والمبادئ (أبو حطب، وصادق، 1980)¹²⁹. غير أن الكثير من تلك الحقائق والمفاهيم تبقى عرضة لإمكان التغير في ضوء المزيد من الملاحظات والإجراءات العملية البحثية والنقدية. ولإمكان تعلم المفاهيم، يحتاج التلميذ إلى عدد من المهارات العقلية المساعدة في تطبيق هذه الطريقة بنجاح، كالنقد والمساءلة والنظرة الشمولية والبرهنة.

ومن الملاحظ أن تدريب التلميذ على التفكير الفلسفي باستخدام منظومة استخداماً صحيحاً، قد يساعد المتعلم على التكيف المعرفي والوجداني المتزن، مما يسهم في اكتساب عدة كفايات لمواجهة مختلف التحديات بتفوق ونجاح، إذ يحيل مفهوم المنظومة أو النموذج عادة على مجموعة من العلاقات المنظمة والمتفاعلة فيما بينها، في إطار كل من العناصر المترابطة بشكل نمطي موحد، لتأدية غاية معينة (نشواتي، 2005)¹³⁰. ويتم هذا التدريب من خلال المناهج الدراسية بما فيها من أهداف، ومضامين، وأنشطة وطرق تدريس، وتقويم. حيث يمكن تربية التلميذ تربية علمية منظومية من خلال توجيه هذه العناصر فيما بينها توجيهاً منظومياً شاملاً ومتكاملاً.

2. منهاج تدريس المفاهيم الفلسفية.

يعود الاهتمام بالتفكير الفلسفي إلى أهميته بالنسبة للفرد والمجتمع، إذ هو يساعده على إدراك ماهيته، وحدود حريته ومكانته في الوجود بشكل عام، وفي المجتمع بشكل خاص، لأجل اكتساب الثقة بالنفس، وإدراك الحقيقة عن طريق الاقتناع العقلي. لأن الفلسفة في أساسها تساؤل عن معنى الحياة الإنسانية، وتفهم حقيقة المصير، فهي ذات نظرة شاملة، هدفها التفكير في كل

¹²⁹ أبو حطب فؤاد، وصادق آمال. (1980). *علم النفس التربوي*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. ص، ص 446-457.

¹³⁰ نشواتي، عبد المجيد. (2005). *علم النفس التربوي*، دمشق: دار الرسالة العالمية. ص، 22.

جوانب النشاط الإنساني فكرا وسلوكا. فالتفكير الفلسفي يضع كل شيء موضع شك ونقد، بحثا عن عين الحقيقة، كما هي في جوهرها وأسبابها البعيدة، وذلك وفقا لنسق معين من المعارف الشاملة لمختلف ظواهر الوجود. وقد كانت الفلسفة منذ البداية وحتى عصر النهضة الأوروبية، تفكر في الوجود والمعرفة والقيم، باعتماد منهج تأملي عقلي تحليلي، ومع ظهور المنهج التجريبي بعد عصر النهضة، بدأت بعض العلوم تتفصل عن الفلسفة؛ كالعلوم الطبيعية التي اعتمدت المنهج التجريبي، والعلوم الرياضية التي استندت إلى منهج التحليل الرياضي، وفيما بعد انفصلت العلوم الإنسانية، ومنها علم النفس وعلم الأخلاق، وبالرغم من كل ذلك ظل التكامل قائما بين مختلف العلوم والفلسفة؛ من أجل إمكان الإسهام في تقدم العلم، والارتقاء بحياة الفرد والمجتمع نحو الأفضل (محمد، 2011)¹³¹.

ولإمكان تحسين مستوى أي تعلم كان، يرى جون بياجيه، أن طرق التدريس يجب أن تقوم على عدة مبادئ، من بينها الطبيعة الخاصة للمتعلم، وتكوينه النفسي وإيجابيته في التعلم، بالاعتماد على أساليب متعددة، من بينها: التعلم عن طريق النشاط الذاتي، واستثارة القلق المعرفي، والمساعدة على تطوير التفكير المنطقي، وتوظيف طريقة العمل الجماعي. ومما يضيفه فيكوتسكي، أنه حينما لا تطرح مشكلات ملائمة لاهتمامات ومستويات التلاميذ؛ فإن التفكير يخفق في الوصول إلى المستويات العليا أو يصلها متأخراً (محمد، 2006)¹³². كما يرى فيكوتسكي أن تعلم المفاهيم هو جزء نشيط من العمليات الذهنية، ويدخل باستمرار في إعادة التواصل والفهم وحل المشكلات، بكل ما يتطلبه من عمليات تصويرية للاستدلال، وهو ما يصبح ممكنا لدى التلميذ ابتداء من سن البلوغ، التي تبدأ من الثالثة عشرة فما فوق، حيث تزداد قدرته على تكوين تصورات موضوعية عامة، قائمة على إمكان الاستدلال المجرد، في بناء المفاهيم وحل المشكلات (فيكوتسكي، 2013)¹³³.

¹³¹ محمد، وليد طاهر. (2011). وثيقة منهاج الفلسفة والمنطق، المرحلة الثانوية، القاهرة: وزارة التربية والتعليم. ص، ص 1-15.

¹³² محمد، عادل عبد الله. (2006). النمو العقلي للطفل، القاهرة: دار الرشاد. ص، ص 218-

¹³³ فيكوتسكي، ليف. (2013). الفكر واللغة، النظرية الثقافية التاريخية، ترجمة عبد القادر قنيني، الدار البيضاء: أفريقيا الشرق. ص، ص 111-116.

3. المنهاج الجديد لتدريس الفلسفة بالمغرب.

من بين أهداف المنهاج الجديد إمكانية تعلم أسس ممارسة التفكير المستقل القائم على المساواة والتحليل والنقد في بناء الأحكام وإقرارها، وتعلم إمكانية اتخاذ القرار وفقا لحرية الاختيار، إلى جانب التحرر من الأحكام والآراء المسبقة، باستخدام الأسلوب العقلاني المدعم بالحجج والأدلة في التعبير عن مختلف وجهات النظر، مع كل ما يقتضيه ذلك من تحمل للمسئولية تجاه الذات، وتجاه الآخرين، وفقا لرؤية مبنية على قيم إنسانية كونية، قوامها التسامح والتواصل والحوار والاحترام المتبادل (التوجيهات التربوية، 2007)¹³⁴.

1.3. المقاربة بالكفايات في تدريس المفاهيم الفلسفية.

يتكون برنامج مادة الفلسفة المقرر لمستوى التعليم الثانوي بالمغرب، من مجموعة مفاهيم هي عبارة عن موضوعات ومواد للتفكير الفلسفي على نحو إشكالي، يستهدف ما تطرحه مفارقات وقضايا عامة، لإمكان ضبطها وتمييزها، كالنظرية والتجربة، والحق والعدالة، والسياسة والأخلاق وغيرها. وقد استهدفت المقاربة بالكفايات في تدريسها تجديد الطرق والمناهج المعتمدة، بغرض الأخذ بمختلف الأبعاد النفسية والتفاعلية، المستمدة من علم النفس التكويني والذهني، ومن البيداغوجيا الفعالة والتفاعلية، كبديل للنموذج السلوكي القائم على بيداغوجيا الأهداف. وتبعا للمقاربة الجديدة أصبح ينظر إلى المتعلم كذات فاعلة بجهدا الخاص، ولا تحتاج سوى إلى المساعدة لإمكان تسهيل فعل التعلم وتنمية الذكاء، القائم حرية المبادرة والاختيار وتحمل المسؤولية، ومن بين تلك الكفايات التي يستهدفها المنهاج الجديد لتدريس الفلسفة بالمغرب، يشار إلى ما يلي (التوجيهات التربوية، 2007)¹³⁵:

¹³⁴ وزارة التربية الوطنية، والتعليم العالي، وتكوين الأطر، والبحث العلمي. (2007). *التوجيهات التربوية، والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، الرباط: مديرية المناهج. ص، 3.*

¹³⁵ وزارة التربية الوطنية، والتعليم العالي، وتكوين الأطر، والبحث العلمي. (2007). *التوجيهات التربوية، والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، الرباط: مديرية المناهج. ص، 5-10.*

- **الكفايات الإستراتيجية:** وتخص تنمية الوعي بالذات، وتقديرها التقدير الايجابي، بالإضافة إلى الاستقلال في اتخاذ المواقف واختيار القرارات، وإقامة علاقات مع الآخرين يسودها الاحترام والتسامح والتضامن والحوار وصون كرامة الإنسان بالنظر إليه كغاية لا كوسيلة، بكل ما يستدعيه ذلك من نهوض بالواجبات وتحمل للمسؤوليات، والعمل لأجل إمكان التوافق مع مختلف المكونات المعرفية والثقافية الاجتماعية وغيرها.

- **الكفايات التواصلية:** وضمنها يتم العمل تعزيز كفاية تقبل آراء الآخرين، وتطوير القدرات التعبيرية والكتابية بطابعها الإبداعي الفلسفي.

- **الكفايات المنهجية:** وتروم تنظيم العمل باعتماد وسائل وخطوات منهجية في الإنجاز، تتلاءم وإمكان تحقيق الأهداف، تضاف لما يقوم عليه التفكير الفلسفي من مفهمة وأشكلة وحجاج، واستدلال وتحليل وتركيب ونقد. مع الحرص على ضرورة تحقيق التماسك المنطقي في التعبير والكتابة وتنظيم مختلف المعارف المهارات حسب الحالات والمواقف، بتوظيف خطاطات بناء المعارف السابقة، عند مواجهة مواقف أو إشكالات جديدة.

2.3. تأثير الكفايات على السلوك.

تؤكد النظريات ذات البعد المعرفي الاجتماعي، كنظرية التعلم الاجتماعي لدى ألبرت باندورا Bandura أن الشعور بالكفاية الذاتية يؤثر على جوانب متعددة في اختيار الأنشطة، وبذل الجهد في اتجاه تحقيق الأهداف. إذ يميل الشخص إلى الأعمال والأنشطة التي يعتقد أنه يمكن أن ينجح فيها، كما أن المتعلم يضع أهدافا عالية لنفسه عندما تكون لديه كفاية ذاتية عالية، ويبذل لأجل تحقيقها جهدا متواصلًا؛ لإمكان التغلب على ما قد يواجهه من عقبات أو مشكلات، أما الذين يفتقرون لتلك الكفاية فيميلون في الغالب إلى حالة القصور والتلكؤ. ومن بين عوامل نمو الكفاية الذاتية، إدراك المتعلم لحقيقة قدراته، وتقديره لذاته تقديراً إيجابياً، يزيده من القدرة على احتمال بذل جهد أكبر في أي عمل كان، ومما يؤثر في مستوى تقدير التلميذ لذاته، خبرات النجاح والفشل، ونجاح وفشل الآخرين، ومنهم أفراد المجموعة التي ينتمي إليها، إذ يتأثر عمله بنموذج العمل لدى الآخر، الذي يصبح بمثابة قدوة في بذل الجهد وإستراتيجية الإنجاز، كما يتأثر بمدى مديح وثناء الآخرين، الذي قد يساعد في اكتساب المزيد من الثقة بالنفس، يضاف

إلى هذا إدراك أهمية التنظيم الذاتي، بتكوين أفكار خاصة عن السلوك المناسب بناء على معايير أساسية من بينها: تحديد المعايير والأهداف، وملاحظة الذات أثناء العمل، وكذا الحكم الذاتي على العمل، بالاستناد إلى المعايير التي يضعها الآخرون، هذا إلى جانب رد الفعل الذاتي، القائم على تعزيز الذات لنفسها بنفسها، في إطار ما يعرف لدى أنصار نظرية التعلم الاجتماعي بمفهوم تنظيم الذات، أو التنظيم الذاتي للتعلم (أبو علام، 2004)¹³⁶.

• خلاصة.

لإمكان تصور مناهج ناجحة في عملية التدريس، قائمة على أساس تقديم معارف منظمة، يرى فيكوتسكي ضرورة فهم كيفية تطور المفاهيم في ذهن التلميذ، وفي هذا الإطار أوضحت أبحاثه، أن تطور المفاهيم العلمية يكون ضمن شروط من التعاون المنظم، بين كل من التلميذ والمدرس، مع توفر أجواء من الحرية في استعمال تلك المفاهيم، وفقا لمنهاج تفكير سببي مجرد بشكل نسبي. لأن بعض الصعوبات قد تطرح حال كل إفراط في التجريد يفصل التلميذ عن الواقع، لذا يجب أن تتراجع النزعة اللفظية المبالغ فيها، لصالح الأشياء المحسوسة، ومما يضيفه فيكوتسكي، أن الكثير من مدارس علم النفس المعاصر، ترى أن تعلم مختلف المفاهيم يعتمد على عمليات الفهم والتمثيل والاستيعاب، إلى جانب وظائف الانتباه اليقظ، والذاكرة المنطقية، والتجريد، والقدرة على المقارنة والتفريق والتمييز، كما أن التدريس المباشر للمفاهيم، بطريقة آلية إجبارية، قد يكون مستحيلا وغير مثمر، لأنه قد يشعر التلميذ بالملل والنفور، وهذا معناه وجود عدة طرق أخرى ليست بالضرورة مدرسية، يمكن أن يقوم عليها اكتساب المفاهيم بشكل أفضل، تتناسب والدور العفوي التلقائي للمتعلم، حتى تحاك المفاهيم الجديدة من خلال المعاني العامة الموجودة لديه، فيكون التفاعل بين ما هو داخلي تلقائي، وما هو خارجي منظم، يضاف إلى هذا دور المحاكاة الواعية في الارتقاء بالمتعلم إلى مستويات إنمائية جديدة (فيكوتسكي، 2013)¹³⁷. وخلاصة كل ذلك أن أي منهاج تكاملي لابد وأن يأخذ بعين الاعتبار ما هو عفوي تلقائي، وما هو نظامي

¹³⁶ أبو علام، رجاء محمود. (2010). *التعلم أسسه وتطبيقاته*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. ص، ص 179-184.

¹³⁷ فيكوتسكي، ليف. (2013). *الفكر واللغة، النظرية الثقافية التاريخية*، ترجمة عبد القادر قنيني، الدار البيضاء: أفريقيا الشرق. ص، ص 161-223.

مقنن، مع العمل بغرض إمكان مساعدة التلميذ كي يستدمج ما هو نظامي، من خلال بناء العفوية، بعد اكتساب الثقة بالنفس، وتلقي ما يكفي من التدعيم والتعزيز بمختلف الطرق، ومن بينها استثارته من خلال ملاحظة النموذج، حتى يشعر بقيمة ذاته كما هي، ويزيد تقديره وتعزيزه لذاته.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

• تمهيد.

تم تقسيم هذا الفصل إلى ثلاثة محاور أساسية، يتناول أولها، وصفا لمنهج البحث، ولأفراد مجتمعه وعينته، وكذا أدواته المعتمدة، وفي المجال الثاني تم التعريف بالبرنامج التدريبي المعتمد في البحث الحالي، أما المجال الثالث، فقد خص لبيان مدى صدقها وثبات أدوات القياس، هذا إلى جانب التعريف بمختلف المعالجات الإحصائية التي تم اعتمادها، في تحليل نتائج البحث، كما يتضح من خلال معطيات العرض الوصفي التالي.

أولا، التعريف بمنهج البحث وأدواته.

يتضمن المحور الأول من هذا الفصل، وصفا لمنهج البحث، ولأفراد مجتمعه وعينته، وكذا لأدواته الرئيسية المعتمدة فيه، وهو ما يمكن التعريف به من خلال الفقرات التالية.

1_ منهج البحث وإجراءاته.

استخدم في هذا البحث المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي لمجموعتين، إحداها ضابطة والأخرى تجريبية، وذلك بتطبيق القياسين القبلي والبعدي، كمنهج مناسب لطبيعة الدراسة الحالية، وهو على شكل النموذج التالي:

O	X	O
اختبار قبلي	برنامج تدريبي إرشادي يستند إلى وساطة التعلم	اختبار بعدي
بالنموذج.		

شكل(2)

التصميم شبه التجريبي المعتمد في الدراسة الحالية.

وبالنظر إلى مكونات هذا النموذج الممثل له بالشكل (2)، يتضح أن المنهج شبه التجريبي للدراسة الحالية، يقوم على أساس إجراء اختبار قبلي لأفراد عينة الدراسة، على مقياسي روزنبرغ وكوبر سميث لتقدير الذات، وآخر بعد تطبيق البرنامج التدريبي الإرشادي المقترح.

2_ مجتمع البحث.

تشكل مجتمع الدراسة من 1072 تلميذا وتلميذة، يشكلون المجموع الكلي لعدد المتدرسين بثانوية الحسن الثاني بالريصاني، خلال السنة الدراسية 2017_2018م. تتراوح أعمارهم ما بين سن السابعة وسن الثانية والعشرين، ويتوزعون على ثلاثة مسالك دراسية، تخص الآداب والعلوم الإنسانية، وكذا مسلك العلوم التجريبية، والعلوم الفيزيائية، وعلوم الحياة والأرض، ومن بين المحددات المجالية لمجتمع هذا البحث، يمكن أن نشير إلى ما يلي:

1.2_ المجال البشري.

تكون المجال البشري للدراسة الحالية من (328) دارس ودارسة من تلاميذ التعليم الثانوي، الذين استهدفهم الدراسة الحالية، وهم التلاميذ الذين تقل درجات معدلاتهم العامة عن المتوسط، في نتائج الدورة الأولى، من دورتي السنة الدراسية 2017-2018م، بالتعليم الثانوي التأهيلي، ويلاحظ عليهم ميلهم إلى حالة القصور والعجز في عملية التحصيل الدراسي، حسب الملاحظات الوصفية للمدرسين، كما يوصف مستوى تحصيلهم الدراسي الأكاديمي بالمتدني، حسب ما تقيسه الاختبارات الدورية.

2.2_ المجال الزماني.

تم تطبيق البرنامج التدريبي المعتمد في البحث الحالي، على مدى ثمانية أسابيع، خلال الفترة الممتدة من بين ثمانية (08) فبراير والثامن والعشرين (28) من شهر مارس، للسنة الدراسية: 2017-2018م. وذلك بعد تحليل أهم نتائج الاختبارات الدورية الأكاديمية، لتحديد العينة البحثية الخاصة بذوي القصور المعرفي، في عملية التحصيل الدراسي، وإخضاع المجموعة التجريبية منها لتأثير برنامج إرشادي سلوكي معرفي، بغرض إمكان الزيادة من تقدير الذات لدى

أفرادها، باعتماد اختبارين أساسيين: واحد قبلي سابق على تطبيق البرنامج التدريبي المعتمد في البحث الحالي، والآخر بعدي، تم إجراؤه بعد نهاية جلسات البرنامج التدريبي المقترح.

3.2_ المجال المكاني.

ويتمثل في ثانوية الحسن الثاني بمدينة الريصاني جنوب شرق المغرب، التابعة لمديرية وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي بالرشيدية، على بعد حوالي ستمائة(560) كيلومتر من الرباط العاصمة.

3_ عينة البحث.

تكونت عينة البحث الحالي من(64) تلميذا وتلميذة، تم اختيارهم بطريقة قصدية عشوائية؛ لأجل أن تكون العينة ممثلة للتلاميذ من ذوي القصور المعرفي في عملية التحصيل الدراسي؛ كما تقيسه اختبارات التحصيل الدراسي الأكاديمي، وقد بلغ عددهم (328)؛ ضمن مجتمع كلي للدراسة البحثية الحالية قوامه(1072) من المتدربين بثانوية الحسن الثاني بالريصاني، خلال السنة الدراسية 2017_2018م. شكل اثنان وثلاثون(32) منهم بالمجموعة الضابطة، وشكل الآخرون، وبنفس العدد(32) المجموعة التجريبية، تم اختيارهم من العينة الأساسية ممن حصلوا على درجات منخفضة في المعدلات العامة للتحصيل الدراسي، من بين تلاميذ مستويي الأولى والثانية ثانوي تأهيلي، أربعون منهم من الذكور(40) وأربعة وعشرون من الإناث(24)، تتراوح أعمارهم بين سن السابعة عشر(17) وسن الثانية والعشرين(22)، فيما مستواهم الدراسي كان بين السنة الأولى والسنة الثانية ثانوي؛ على نحو ما توضح معطيات الجداول الوصفية التالية:

4_ توصيف عينة البحث.

لتوصيف أهم الخصائص المميزة لعينة البحث الحالي، سواء ما تعلق منها بالمجموعة الضابطة أو التجريبية، يمكن العرض لمعطيات مجموعة من الجداول، المرفقة بتعليقات مقتضبة حول أهم مستوياتها ومميزاتها، وذلك على وفق الشكل التالي:

جدول (1)

المجموع الكلي لأفراد عينة البحث.

النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	عدد الأفراد	النسبة المئوية	المجموعة
50.0%	50.0%	32	50.0%	المجموعة الضابطة
100.0%	50.0%	32	50.0%	المجموعة التجريبية
	100.0%	64	100.0%	المجموع

يلاحظ من خلال بيانات الجدول (1) بأن المجموع الكلي لأفراد عينة البحث هو أربعة وستون فرداً، من الذكور والإناث (64)، منهم اثنان وثلاثون (32) يشكلون المجموعة الضابطة بنسبة (50%)، واثنان وثلاثون (32) يشكلون المجموعة التجريبية بنسبة (50%)، وهم من تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي، بمستويي الأولى والثانية ثانوي.

1.4_ توصيف عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس.

لتوصيف أهم الخصائص المميزة لعينة البحث الحالي، سواء ما تعلق منها بالمجموعة الضابطة أو التجريبية، تبعاً لمتغير الجنس، يمكن العرض لمعطيات الجدول التالي:

جدول (2)

توزيع أفراد العينة البحثية حسب متغير الجنس.

النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية	عدد الأفراد	النوع
62.5%	62.5%	62.5%	40	الذكور
100.0%	37.5%	37.5%	24	الإناث
	100.0%	100.0%	64	المجموع

يتضح من خلال بيانات الجدول (2) بأن المجموع الكلي لأفراد عينة البحث هو أربعة وستون (64) فرداً، منهم (40) من الذكور، بنسبة (62.5%)، وأربعة وعشرون (24) من الإناث، بنسبة (37.5%)، ويعود ذلك حسب مؤشرات نتائج اختبارات التحصيل الدراسي الأكاديمي المعتمدة في البحث الحالي، إلى أن نسبة القصور في عملية التحصيل الدراسي هي أقل لدى

الفتيات من الفتيان، وهو ما تؤكدته نتائجهن في اختبارات التحصيل المدرسي الأكاديمي، كما قد يعزى لموقف الندية والمنافسة؛ لإثبات الذات والجدارة من قبلهن.

2.4_ توصيف عينة البحث تبعا لمتغير السن.

لتوصيف أهم الخصائص المميزة لعينة البحث الحالي، سواء ما تعلق منها بالمجموعة الضابطة أو التجريبية، تبعا لمتغير السن، يمكن العرض لمعطيات الجدول التالي:

جدول (3).

توزيع أفراد العينة البحثية حسب متغير السن.

السن	عدد الأفراد	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المجمعة
17٠00	8	%12٠5	%12٠5	%12٠5
18٠00	24	%37٠5	%37٠5	%50٠0
19٠00	18	%28٠1	%28٠1	%78٠1
20٠00	8	%12٠5	%12٠5	%90٠6
21٠00	4	%6٠3	%6٠3	%96٠9
22٠00	2	%3٠1	%3٠1	%100٠0
المجموع	64	%100٠0	%100٠0	

يلاحظ من خلال بيانات الجدول (3) بأن أعمار تلاميذ العينة البحثية تتراوح بين سن السابعة عشرة (17) وسن الثانية والعشرين (22). منهم ثمانية (8) أفراد في سن السابعة عشرة بنسبة (%12,5)، وأربعة وعشرون (24) في سن الثامنة عشرة بنسبة (%37,5)، وثمانية عشر فردا (18) في سن التاسعة عشرة سنة، بنسبة (%28,1)، وثمانية (8) أفراد في سن العشرين سنة، بنسبة (%12,5)، وأربعة (4) أفراد في سن الواحدة والعشرين، بنسبة (%6,3)، وفردين (2) اثنين في سن الثانية والعشرين، بنسبة (%3,1).

3.4_ توصيف عينة البحث تبعا لمتغير المؤهل الدراسي.

لتوصيف أهم الخصائص المميزة لعينة البحث الحالي، سواء ما تعلق منها بالمجموعة الضابطة أو التجريبية، تبعا لمتغير المؤهل الدراسي، يمكن العرض لمعطيات الجدول التالي:

جدول(4)

توزيع أفراد العينة البحثية حسب متغير المؤهل الدراسي.

المستوى الدراسي	عدد الأفراد	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
الأولى ثانوي	12	%18,8	%18,8	%18,8
الثانية ثانوي	52	%81,3	%81,3	%100,0
المجموع	64	%100,0	%100,0	

يلاحظ من خلال بيانات الجدول(4) بأن المجموع الكلي لأفراد عينة البحث هو أربعة وستون(64) فردا من الذكور والإناث، منهم(12) فردا بمستوى السنة الأولى ثانوي، وهي السنة ما قبل النهائية بالتعليم الثانوي بالمغرب، بنسبة(%18,8)، واثنان وخمسون(52) بمستوى السنة الثانية ثانوي وهي السنة النهائية بمرحلة التعليم الثانوي، بنسبة(%81,3).

5_ أدوات البحث.

من بين الأدوات الأساسية التي اعتمدها الباحث في سياق البحث الحالي، يمكن أن نشير إلى مايلي:

- مقياس روزينبيرغ لتقدير الذات.
- مقياس كوبر سميث لتقدير الذات.
- المعدلات التراكمية المدرسية لأفراد عينة البحث.
- برنامج تدريبي إرشادي للزيادة في تقدير الذات، وهو برنامج أعدته سالمة راشد سالم الحجري(الحجري، 2011). وفيما يلي تعريف بأهم أسس ومكونات كل أداة من تلك الأدوات.

6_ مقياس روزينبيرغ لتقدير الذات.

هو مقياس من وضع المحامي الكندي موريس روزينبيرغ، « Rosenberg self esteem scale»، يعرف مختصره ب: «RSES». ويتضمن عشر عبارات تخص مختلف جوانب تقدير الذات، خمسة منها إيجابية وخمسة سلبية. تتراوح الإجابة على كل منها بين درجة أوافق بشدة، ودرجة أعارض بشدة.

- تعليمات تصحيح مقياس روزينبيرغ.

يتم احتساب نتائج كل استبيان على مقياس روزينبيرغ، بشكل تنازلي رباعي التدرج (1، 2، 3، 4) بالنسبة للعبارات الموجبة، وبشكل تصاعدي رباعي التدرج (1، 2، 3، 4) بالنسبة للعبارات السالبة، لذلك؛ يصل مجموع درجات المقياس إلى أربعين درجة (40)، فيما مجموع الدرجات الدنيا هو صفر (0)، كما هو بين من خلال معطيات الملاحق (1) و (2) و (3).

7_ مقياس كوبر سميث لتقدير الذات.

صمم الباحث الأمريكي كوبر سميث Smith Cooper هذا المقياس سنة 1967م، لتقييم مدى تقدير الفرد لذاته، في علاقته بمجموعة من الأبعاد الاجتماعية والأكاديمية والعائلية والشخصية، وقد ترجمه إلى العربية فاروق عبد الفتاح سنة 1981م، كما ترجمته إلى العربية وقننته ليلي عبد الحميد حافظ (عبد الحميد، 1984)، وهو في صورته الخاصة المعتمدة في هذا البحث، يناسب للفئات العمرية فوق ستة عشر سنة «16»، ويتكون من خمسة وعشرين «25» عبارة، مجموعة منها سالبة والأخرى موجبة، على نحو ما توضح معطيات الملحق رقم (4).

7_1 العبارات الكلية لمقياس كوبر سميث.

يشتمل مقياس كوبر سميث لتقدير الذات على خمسة وعشرين عبارة، يجاب على كل واحدة باختيار إجابة «تتطبق»، أو إجابة «لا تتطبق»، وتعطى في التصحيح درجة «4» لإجابة «تتطبق» إذا كانت العبارة موجبة، ودرجة «0» إذا كانت العبارة سالبة كما توضح معطيات الجدول التالي، ويكون الحصول على الدرجة الكلية للمقياس بجمع عدد العبارات الصحيحة و ضرب التقدير الكلي للدرجات الخام في العدد (4)، (عبد الحميد، 1984)، أما العبارات السالبة (-) والعبارات الموجبة (+) وهو ما توضحه بيانات الملحق رقم (5).

7_2 طريقة تصحيح درجات الإجابات على سلم كوبر سميث.

يتم الحصول على درجات مقياس كوبر سميث لتقدير الذات، عن طريق العمليات الحسابية التالية:

إذا كانت الإجابة على عبارة موجبة باختيار «تتطبق» فتعطى للإجابة درجة «1» تضرب في أربعة «4»، وإذا كانت باختيار «لا تتطبق»، تعطى درجة «0»، أما إذا كانت الإجابة على عبارة سالبة باختيار «تتطبق» فتعطى للإجابة درجة «0»، وإذا كانت باختيار «لا تتطبق»، تعطى درجة «1» تضرب في أربعة «4»، وتحتسب الدرجة الكلية للمقياس بضرب مجموع الدرجات الصحيحة حالة في العدد «4».

7_3 فئات مستويات تقدير الذات حسب مقياس كوبر سميث.

يمكن التمييز فيما بين مستويات ثلاثة حسب مقياس كوبر سميث لتقدير الذات، كما يتضح من خلال معطيات الملحق رقم (6)، حيث يلاحظ بأن المستوى المنخفض لتقدير الذات، يكون ما بين عشرين (20) وأربعين (40) درجة، والمتوسط يكون ما بين أربعين (40) وستين (60) درجة، أما المستوى المرتفع فيكون ما بين ستين (60) وثمانين (80) درجة.

7_4 الأبعاد الفرعية لمقياس كوبر سميث.

يشتمل مقياس تقدير الذات لكوبر سميث، على أربعة أبعاد فرعية (ليلي عبد الحميد، 1985)، كما توضحها معطيات الملحق رقم سبعة (7) ورقم ثمانية (8)، حيث يلاحظ بأن مقياس تقدير الذات لكوبر سميث، يتكون من خمسة وعشرين (25) عبارة، تنقسم إلى أربعة أبعاد فرعية، منها: بعد الذات العامة، ويتضمن اثنتي عشرة (12) عبارة، وهي العبارات (1.3.4.7.10.12.13.15.18.19.24.25)، وبعد الذات الاجتماعية، وتعبّر عنه أربعة (4) عبارات وهي العبارات ذات الأرقام التالية: (5.8.14.21)، وبعد المنزل والوالدين، وتخصه ستة (6) عبارات وهي العبارات ذات الأرقام: (6.9.11.16.20.22)، إلى جانب بعد العمل بثلاثة (3) عبارات، وهي العبارات ذات الأرقام: (2.17.23).

8_ المعدلات التراكمية المدرسية لأفراد عينة البحث.

اعتمد الباحث في العمل الحالي، على أهم نواتج التقويم المرحلي الأكاديمي المدرسي، المتمثل في المعدل التراكمي العام للتحصيل الدراسي الخاص بدورتي السنة الدراسية: حيث تم الأخذ

بدرجات المعدل العام للدورة الأولى، لتحديد حالات القصور في مستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد المجتمع الكلي للبحث، وفيما بعد لدى أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية اللتين تم تحديدهما ضمن عينة البحث، إذ تم اعتماد تلك المعدلات التراكمية في مرحلة القياس القبلي السابق على تطبيق البرنامج التدريبي المعتمد في البحث الحالي، وبعد إجراء القياس البعدي لمستوى تقدير الذات لدى أفراد المجموعتين، إثر انتهاء تطبيق البرنامج مع المجموعة التجريبية؛ على مدى أربعة أسابيع؛ تم اعتماد درجات المعدل التراكمي العام، لتحديد مستوى التحصيل الدراسي في الدورة الثانية، بناء على نتائج التقويم المرحلي، المعروفة أكاديميا في المغرب، بنتائج المراقبة المستمرة، التي يعتمد التقدير الكمي فيها، على سلم درجته الدنيا صفر «00»، ودرجته العليا «20».

بعد التعريف بمنهج البحث، وأهم أدواته وإجراءاته، خصص الباحث المحور الثاني من هذا الفصل، للتعريف بالبرنامج التدريبي المقترح في البحث الحالي، وكذا بأهم أسسه وأهدافه، وجلساته الإرشادية، كما سيتضح من خلال الفقرات اللاحقة.

ثانياً، التعريف بالبرنامج الإرشادي التدريبي المعتمد في البحث الحالي

• تمهيد:

يقوم البرنامج الإرشادي المعتمد في البحث الحالي، لإمكان الزيادة في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي، من ذوي حالات القصور المعرفي في عملية التعلم، على أربع عشرة جلسة، وهو برنامج فننته وتأكدت من صدقه، بعد عرضه على محكمين، سالمة الحجري سنة 2011م، حتى يلاءم لما وضع له، وقد جرى تطبيق جلساته في البحث الحالي، على مدى ثمانية أسابيع، بمعدل جلستين كل أسبوع، وبعد شهرين من استكمال التطبيق، تم اعتماد جلسات للمتابعة البعيدة، وفيما يلي تعريف بأهم شكيلات ومضامين جلساته الإرشادية التدريبية:

1_ مرجع البرنامج التدريبي الإرشادي المقترح.

يقوم هذا البرنامج الذي هو من إعداد سالمة راشد سالم الحجري(الحجري، 2011)، وأقرت جماعة من المحكمين ملاءمته كنموذج تدريبي لإمكان الزيادة في تقدير الذات لدى المتعلمين من الفئة العمرية ما بين سن الرابعة عشرة(14)، وسن العشرين(20)، وهو برنامج يبنني على مجموعة من الأسس النظرية والعملية، كما يسعى لتحقيق أهداف متعددة من بينها:

2_ الهدف العام للبرنامج.

هدف هذا البرنامج إلى تنمية مفهوم تقدير الذات لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي، من ذوي القصور المعرفي على مستوى التحصيل الدراسي؛ وذلك بالتركيز على الأبعاد التالية: أولاً، البعد النمائي: بغرض تعديل الكثير من السلوكيات السلبية في مجال التعلم، ثانياً، البعد العلاجي: بهدف إكسان إمكان إعادة التوافق والصحة النفسية للمتعلأ، وثالثاً، البعد الوقائي: ويخص وقاية الفرد من الاضطرابات التي قد تؤثر في التعلم الصفي.

3_ الأهداف الخاصة للبرنامج.

من بين الأهداف الخاصة لتطبيق البرنامج التدريبي الإرشادي، المعتمد في البحث الحالي، مساعدة أفراد المجموعة التجريبية، لإمكان تعديل الجوانب التالية: تعديل مفهوم تقدير الذات، من السلبي نحو الإيجابي، وتحقيق التوافق مع الذات الجسمية، إلى جانب تنمية قدرة المسترشد على اتخاذ القرار والخروج من العزلة، بتنمية القدرة على الاندماج مع الآخرين في البيئة المألوفة والغير المألوفة. وكذا مساعدته على بناء وتنمية الاستقلالية في الحياة اليومية، لإمكان تدعيم تنمية الدافعية للإنجاز لدى المتعلم.

4_ الإطار النظري للبرنامج.

يستند هذا البرنامج إلى نظرية ألبرت إليس في العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، القائم على نموذج من أهم خطواته التمييز فيما بين ما يلي:

- تشخيص الحدث الذي يؤثر في الشخصية.
- بيان ما يترتب عن ذلك الحدث من اعتقادات وأفكار وانفعالات وتصرفات.
- الاهتمام بفحص ومهاجمة الأفكار اللاعقلانية بأفكار عقلانية.
- تنمية المشاعر الإيجابية وتدعيمها.

5_ الأساليب الإرشادية المستخدمة في البرنامج.

ولتحقيق مختلف الأهداف التي لأجلها اعتمد هذا البرنامج التدريبي، تم اتباع مجموعة من الأساليب الإرشادية، لتبسيط وتسهيل إمكان اندماج المشاركين في مشروعه السلوكي المعرفي، ومن بين ذلك يمكن أن نشير إلى الإجراءات التالية: إثارة مواضيع للمناقشة والحوار. وتعزيز أسلوب التغذية الراجعة، إلى جانب التشجيع على لعب مختلف الأدوار وإجراء تمارين تطبيقية، فضلاً عن تخصيص أوقات للدعابة والقصة والمرح، وكذا مساعدة المسترشدين بالنمذجة الحية وتنمية النمذجة المتخيلة، مع الاهتمام بالتعزيز الإيجابي، إضافة إلى التكليف بالواجب المنزلي. وعموماً؛ فقد استند البرنامج التدريبي المعتمد في هذا البحث، إلى خمسة جوانب رئيسة، هدف من خلالها الباحث إلى الرفع من مستوى تقدير الذات لدى المتعلمين في المجال المدرسي؛ أكدت على أهميتها كثير من الأبحاث والدراسات العلمية (سليم، 2003)، وتخص ما يلي:

1_5 الجانب المعرفي.

هدف البرنامج في جانبه المعرفي التأثير في اتجاهات المتعلمين ونظرتهم إلى واقعهم وخبراتهم، في اتجاه الوعي بها ووضعها في محل تقدير واعتبار، إن على المستوى السلوكي، أو المعرفي، مع مختلف مكونات الوسط المعاش، وهو ما يمكن العرض لأهم جوانبه.

2_5 الجانب السلوكي.

أما على مستوى السلوكيات، فقد هدف البرنامج إلى إمكان استثارة الدافعية لتغيير السلوك تجاه الآخرين؛ بالكيفية التي يمكن أن تقضي إلى ردود فعل إيجابية لديهم؛ من قبيل المصافحة والترحيب واحترام الغير، لنيل الاحترام والتقدير والقبول المتبادل؛ بما يمكن أن يزيد من تقدير الذات لدى المتعلمين. قد تم تنفيذ ذلك بالاستناد إلى عدد منها القصة والحوار، والمحاضرة وإجراء مجموعة من التمارين، مع التكليف بأخرى خارج الحصص الإرشادية، وهو ما توضحه ملاحق التمارين والبطائق الإرشادية، من رقم (7: 01) إلى رقم (7: 24).

3_5 الجانب التجريبي.

من بين أغراض هذا الجانب، تدعيم بناء خبرات إيجابية، كترحيب التلاميذ بعضهم ببعض، والاندماج في أعمال مشتركة؛ من شأنها أن تكسبهم مشاعر إيجابية، وتعرفهم بنقاط قوتهم. وهو ما تم التدريب عليه، من خلال الجلسات الإرشادية التي بلغ عددها، أربع عشرة جلسة في التطبيق، على مدى ثمانية أسابيع، وجلسات أخرى للمتابعة، بعد مرور مدة شهرين على انتهاء التطبيق، وهو ما توضحه مضامين الملحق رقم (07)، ويخص التعريف بمختلف جلسات البرنامج الإرشادي، مع بيان أهم الأساليب، والطرق التدريبية الخاصة بتحقيق أهداف كل جلسة، كما توضحه ملاحق البطائق والتمارين المرفقة به، من الملحق رقم (7: 01) إلى ملحق البطاقة رقم (7: 24).

6_ جانب تنمية المهارات.

يقوم هذا الجانب على تعزيز مهارات التواصل، ووضع الأهداف، واتخاذ القرار، والمشاريع الدراسية؛ والمستهدف من كل ذلك الزيادة من الفعالية الذاتية؛ وبالتالي الرفع من مستوى تقدير الذات، بتغيير نظرة الفرد إلى ذاته، ومساعدته على التفاعل الإيجابي مع الآخرين، لإمكان التوافق

معهم، ودمج نماذج مهاراتهم، ضمن خبراته الشخصية، وقد استهدف البرنامج الإرشادي المعتمد في هذا السياق، إشراك كل فرد من أفراد المجموعة الاسترشادية، ضمن تمارين وأنشطة للنمذجة المباشرة، إلى جانب أخرى متخيلة، لاستثارة حافزته للإنجاز، وتجنب مشاعر الفشل، وضعف الثقة بالنفس، وهو ما توضحه بطائق التمارين الإرشادية، من الملحق رقم (7: 01) إلى ملحق البطاقة رقم (7: 24).

7_ جانب التفاعل مع عوامل المجال.

يخص هذا الجانب مختلف العوامل التي تؤثر على المتعلمين في مجالهم المدرسي، ومن ذلك المكانة والدور ومستوى التحصيل، والعلاقة مع الآخرين؛ إذ يؤثر كل ذلك في فهم المتعلمين وتقديرهم لذواتهم، بما يقلل من اعتمادهم على العوامل الخارجية، ويرتبط الجانب المجالي بخمسة اتجاهات رئيسة تخص المتغيرات التالية: الشعور بالأمان، والشعور بالهوية الذاتية والانتماء، وكذا إدراك الهدف والثقة بالكفاءة الشخصية.

فقد أوضحت الكثير من الأبحاث والدراسات، وجود تأثير مهم لهذه العوامل في الزيادة من الفعالية الذاتية وتقدير الذات لدى مختلف الأفراد؛ يجعلهم يميلون إلى بناء علاقات إيجابية مع الآخرين، والثقة بالقدرة على حل المشكلات، وتحقيق الأهداف من منطلقات قرارات مستقلة، إلى جانب تحقيق النجاح في الأعمال (سليم، 2003)، وقد تم تطبيق مكونات هذا البرنامج التدريبي في شكل مراحل وجلسات، بلغ عددها في التطبيق أربعة عشر جلسة، على مدى ثمانية أسابيع خلال الفترة ما بين الثامن (08) فبراير والثامن والعشرين (28) من شهر مارس، للسنة الدراسية: 2017-2018م، وبعد مرور شهرين على تطبيق البرنامج الإرشادي، تم عقد جلسات أخرى إضافية قصد المتابعة، وإعادة قياس مستوى تقدير الذات، وهو ما توضحه معطيات الملحق رقم عشرة (07)، وملاحق البطائق المرفقة به من الملحق (7: 01) إلى الملحق (7: 24)، وتخص بطائق التمارين المتعلقة بمختلف الجلسات.

8_ الجلسات التدريبية الخاصة بالبرنامج الإرشادي المعتمد في البحث الحالي.

تم تنظيم محتوى البرنامج البرنامج المعتمد في البحث الحالي، على شكل جلسات دروس تعليمية إرشادية نظرية وتطبيقية، عددها أربعة عشرة (14) جلسة، جرى تطبيقها على مدى ثمانية أسابيع، بمعدل جلستين كل أسبوع، مدة كل واحد منها ستون (60) دقيقة. وبعد شهرين من استكمال التطبيق، تم اعتماد جلسات للمتابعة البعيدة، وقد تم الاستناد لهذا البرنامج؛ لإمكان الزيادة في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي، من ذوي حالات القصور المعرفي في عملية التعلم، وهو برنامج قننته وتأكدت من صدقه، بعد عرضه على محكمين، سألته الحجري سنة 2011م، حتى يتلاءم مع ما وضع لأجله، وفيما يلي تعريف بأهم شكلات ومضامين تلك الجلسات الإرشادية التدريبية:

الجلسة الإرشادية الأولى (01).

التعارف

الهدف العام للجلسة: بناء العلاقة الإرشادية والتعارف بين المرشد، والمشاركين في المجموعة الإرشادية.

الأهداف الخاصة: التعارف بين المرشد والمشاركين في البرنامج التدريبي، إلى جانب التعريف بالبرنامج وتوقعاته
المدة الزمنية: (60) دقيقة.

الأساليب الإرشادية: التغذية الراجعة ولعب الأدوار وكذا التكليف بالواجب المنزلي.
الأدوات: بطاقة التعارف ملحق (7: 01)، مع تقديم كتيب يتضمن كل ما هو نظري عن العلاج المعرفي السلوكي وأهدافه؛ من خلال نموذج (ABCDE) كنموذج من نماذجه.
إجراءات التنفيذ: استقبال المشاركين في البرنامج، وشكرهم على التزام الحضور في الوقت والمكان المحددين، وإثارة تم التذكير بأهم مضامين وأهداف الجلسة السابقة، مع تحليل ومناقشة ما تم التكليف به من مهام منزلية، بعد عرض وتقويم إنجازاته، بإنصات وتقدير وتعزيز لكل جوانبه الإيجابية، ومن ذلك الكثير من المشاركين أنهم حاولوا التطبيق العملي، لمختلف تعليماته وتمارينه الإرشادية، التي تستهدف الرفع من مستوى الثقة بالنفس؛ والتالي تقدير الذات بصورته المثلى.

بعد ذلك؛ تم التعريف بموضوع الجلسة الجديدة، وبأهم مفاهيمه وتعليمات تمارينه وتطبيقاته السلوكية. في شكل أسئلة يليها الاستماع إلى الأجوبة، التي يتم تقويمها ومناقشتها بإصدار أحكام وآراء مختلفة، وكذا الإجابة عن تساؤلات المشاركين، مع تكليف أحد الأعضاء بتركيب ملخص حولها في نهاية الجلسة. ومن تلك الأسئلة: ما الفكرة أو التصور المشكل المطروح لديك حول موضوع الجلسة؟ ما شعورك بخصوص هذا الموضوع؟ أهو إيجابي أم سلبي؟ كيف ومتى تشعر به أنت؟ حاول أن تذكر بعض آثاره السلبية؛ وكذا تلك التي تخص آثاره الايجابية في الحياة.

تقييم الجلسة: تقييم مضامين الجلسة بطرح أسئلة، وطلب تقديم وجهات نظر وتطبيقات عملية إيجابية؛ في اتجاه التغيير السلوكي الهادف للإمكان الزيادة من تقدير الذات.

التكليف بالواجب المنزلي: تكليف كل واحد من المشاركين بالتحضير لفكرة ونموذج سلوك عملي متطابق مع أهداف الجلسة الحالية، كي يقدم في بداية الجلسة اللاحقة.

الجلسة الإرشادية الثانية (02).

تقدير الذات

الهدف العام للجلسة: أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية على مفهوم تقدير الذات وتأثيره على مستوى التحصيل الدراسي الأكاديمي.

الأهداف الخاصة: أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية على مفهوم تقدير الذات ومدى تأثيراته على مستوى التحصيل الدراسي الأكاديمي لدى المتعلم.

المدة الزمنية: (60) دقيقة.

الأساليب الإرشادية: التغذية الراجعة ولعب الأدوار وكذا التكليف بالواجب المنزلي.

الأدوات: بطاقة تقدير الذات ملحق (7: 05)، وبطاقة مصادر تقدير الذات (7: 06)، وبطاقة خصائص تقدير الذات المرتفع (7: 07)، وبطاقة (7: 08)، بالإضافة إلى المحاضرة والتعليم والتوجيه، وكذا الحوار والمناقشة، مع التحليل المنطقي للأفكار؛ لإمكان إعادة البناء المعرفي لها؛ بعد التنفيذ والدحض والإقناع؛ لوقف الأفكار الغير الصحيحة، هذا إلى جانب الاهتمام بحديث كل فرد عن نفسه؛ وتعيده على بعض تمارين التنفس والاسترخاء، وكذا الانتباه والتركيز.

إجراءات التنفيذ: استقبال المشاركين في البرنامج، وشكرهم على التزام الحضور في الوقت والمكان المحددين، وإثارة تم التذكير بأهم مضامين وأهداف الجلسة السابقة، مع تحليل ومناقشة ما تم التكليف به من مهام منزلية، بعد عرض وتقييم إنجازاته، بإنصات وتقدير وتعزيز لكل جوانبه الإيجابية، ومن ذلك الكثير من المشاركين أنهم حاولوا التطبيق العملي، لمختلف تعليماته وتمارينه الإرشادية، التي تستهدف الرفع من مستوى الثقة بالنفس؛ والتالي تقدير الذات بصورته المثلى. بعد ذلك؛ تم التعريف بموضوع الجلسة الجديدة، وبأهم مفاهيمه وتعليمات تمارينه وتطبيقاته السلوكية. في شكل أسئلة يليها الاستماع إلى الأجوبة، التي يتم تقييمها ومناقشتها بإصدار أحكام وآراء مختلفة، وكذا الإجابة عن تساؤلات المشاركين، مع تكليف أحد الأعضاء بتركيب ملخص حولها في نهاية الجلسة. ومن تلك الأسئلة: ما الفكرة أو التصور المشكل لديك حول موضوع الجلسة؟ ما شعورك بخصوص هذا الموضوع؟ أهو إيجابي أم سلبي؟ كيف ومتى تشعر به أنت؟ حاول أن تذكر بعض آثاره السلبية؛ وكذا تلك التي تخص آثاره الإيجابية في الحياة.

تقييم الجلسة: تقييم مضامين الجلسة بطرح أسئلة، وطلب تقديم وجهات نظر وتطبيقات عملية إيجابية؛ في اتجاه التغيير السلوكي الهادف للإمكان الزيادة من تقدير الذات.

التكليف بالواجب المنزلي: تكليف كل واحد من المشاركين بالتحضير لفكرة ونموذج سلوك عملي متطابق مع أهداف الجلسة الحالية، كي يقدم في بداية الجلسة اللاحقة.

الجلسة الإرشادية الثالثة (03).

تقبل الذات

الهدف العام للجلسة: أن تتم مساعدة أفراد المجموعة التجريبية على تقبل، وتقدير ذاتهم.

الأهداف الخاصة: أن يتقبل كل فرد من أفراد المجموعة ذاته كما هي، باعتبار تميز كل واحد بسمات شخصية بها يتميز عن الآخرين.

المدة الزمنية: (60) دقيقة.

الأساليب الإرشادية: التغذية الراجعة ولعب الأدوار وكذا التكليف بالواجب المنزلي.

الأدوات: المحاضرة والتعليم والتوجيه، وكذا الحوار والمناقشة، مع التحليل المنطقي للأفكار؛ لإمكان إعادة البناء المعرفي لها؛ بعد التنفيذ والدحض والإقناع؛ لوقف الأفكار الغير الصحيحة، هذا إلى جانب الاهتمام بحديث كل فرد عن نفسه.

إجراءات التنفيذ: استقبال المشاركين في البرنامج، وشكرهم على التزام الحضور في الوقت والمكان المحددين، وإثراء تم التذكير بأهم مضامين وأهداف الجلسة السابقة، مع تحليل ومناقشة ما تم التكليف به من مهام منزلية، بعد عرض وتقييم إنجازاته، بإنصات وتقدير وتعزيز لكل جوانبه الإيجابية، ومن ذلك الكثير من المشاركين أنهم حاولوا التطبيق العملي، لمختلف تعليماته وتمارينه الإرشادية، التي تستهدف الرفع من مستوى الثقة بالنفس؛ والتالي تقدير الذات بصورته المثلى.

بعد ذلك؛ تم التعريف بموضوع الجلسة الجديدة، وبأهم مفاهيمه وتعليمات تمارينه وتطبيقاته السلوكية. في شكل أسئلة يليها الاستماع إلى الأجوبة، التي يتم تقييمها ومناقشتها بإصدار أحكام وآراء مختلفة، وكذا الإجابة عن تساؤلات المشاركين، مع تكليف أحد الأعضاء بتركيب ملخص حولها في نهاية الجلسة. ومن تلك الأسئلة: ما الفكرة أو التصور المشكل لديك حول موضوع الجلسة؟ ما شعورك بخصوص هذا الموضوع؟ أهو إيجابي أم سلبي؟ كيف ومتى تشعر به أنت؟ حاول أن تذكر بعض آثاره السلبية؛ وكذا تلك التي تخص آثاره الإيجابية في الحياة.

تقييم الجلسة: تقييم مضامين الجلسة بطرح أسئلة، وطلب تقديم وجهات نظر وتطبيقات عملية إيجابية؛ في اتجاه التغيير السلوكي الهادف للإمكان الزيادة من تقدير الذات.

التكليف بالواجب المنزلي: تكليف كل واحد من المشاركين بالتحضير لفكرة ونموذج سلوك عملي متطابق مع أهداف الجلسة الحالية، كي يقدم في بداية الجلسة اللاحقة.

الجلسة الإرشادية الرابعة (04).

العزلة

الهدف العام للجلسة: أن تتم مساعدة أعضاء المجموعة لأجل الخروج من العزلة.
الأهداف الخاصة: أن تتم مساعدة أعضاء المجموعة لأجل الخروج من حالة العزلة في مختلف مواقف الحياة.

المدة الزمنية: (60) دقيقة.

الأساليب الإرشادية: التغذية الراجعة ولعب الأدوار وكذا التكليف بالواجب المنزلي.
الأدوات: بطاقة قصة صلاح وسليمان ملحق رقم (10:7)، وبطاقة العزلة (11:7). بالإضافة إلى المحاضرة والتعليم والتوجيه، وكذا الحوار والمناقشة، مع التحليل المنطقي للأفكار؛ لإمكان إعادة البناء المعرفي لها؛ بعد التقنيد والدحض والإقناع؛ لوقف الأفكار الغير الصحيحة، هذا إلى جانب الاهتمام بحديث كل فرد عن نفسه.

إجراءات التنفيذ: استقبال المشاركين في البرنامج، وشكرهم على التزام الحضور في الوقت والمكان المحددين، وإثارة تم التذكير بأهم مضامين وأهداف الجلسة السابقة، مع تحليل ومناقشة ما تم التكليف به من مهام منزلية، بعد عرض وتقييم إنجازاته، بإنصات وتقدير وتعزيز لكل جوانبه الإيجابية، ومن ذلك الكثير من المشاركين أنهم حاولوا التطبيق العملي، لمختلف تعليماته وتمارينه الإرشادية، التي تستهدف الرفع من مستوى الثقة بالنفس؛ والتالي تقدير الذات بصورته المثلى. بعد ذلك؛ تم التعريف بموضوع الجلسة الجديدة، وبأهم مفاهيمه وتعليمات تمارينه وتطبيقاته السلوكية. في شكل أسئلة يليها الاستماع إلى الأجوبة، التي يتم تقويمها ومناقشتها بإصدار أحكام وآراء مختلفة، وكذا الإجابة عن تساؤلات المشاركين، مع تكليف أحد الأعضاء بتركيب ملخص حولها في نهاية الجلسة. ومن تلك الأسئلة: ما الفكرة أو التصور المشكل لديك حول موضوع الجلسة؟ ما شعورك بخصوص هذا الموضوع؟ أهو إيجابي أم سلبي؟ كيف ومتى تشعر به أنت؟ حاول أن تذكر بعض آثاره السلبية؛ وكذا تلك التي تخص آثاره الإيجابية في الحياة.

تقييم الجلسة: تقييم مضامين الجلسة بطرح أسئلة، وطلب تقديم وجهات نظر وتطبيقات عملية إيجابية؛ في اتجاه التغيير السلوكي الهادف للإمكان الزيادة من تقدير الذات.

التكليف بالواجب المنزلي: تكليف كل واحد من المشاركين بالتحضير لفكرة ونموذج سلوك عملي متطابق مع أهداف الجلسة الحالية، كي يقدم في بداية الجلسة اللاحقة.

الجلسة الإرشادية الخامسة (05).

نظرة المجتمع السلبية

الهدف العام للجلسة: أن يعدل أعضاء المجموعة الإرشادية تصوراتهم لنظرة المجتمع السلبية لذوي القصور مع التغلب عليها.

الأهداف الخاصة: أن يعدل أعضاء المجموعة الإرشادية تصوراتهم لنظرة المجتمع السلبية لذوي القصور مع التغلب على ذلك.

المدة الزمنية: (60) دقيقة.

الأساليب الإرشادية: التغذية الراجعة ولعب الأدوار وكذا التكليف بالواجب المنزلي.

الأدوات: المحاضرة والتعليم والتوجيه، وكذا الحوار والمناقشة، مع التحليل المنطقي للأفكار؛ لإمكان إعادة البناء المعرفي لها؛ بعد التنفيذ والدحض والإقناع؛ لوقف الأفكار الغير الصحيحة، هذا إلى جانب الاهتمام بحديث كل فرد عن نفسه.

إجراءات التنفيذ: استقبال المشاركين في البرنامج، وشكرهم على التزام الحضور في الوقت والمكان المحددين، وإثارة تم التذكير بأهم مضامين وأهداف الجلسة السابقة، مع تحليل ومناقشة ما تم التكليف به من مهام منزلية، بعد عرض وتقييم إنجازاته، بإنصاف وتقدير وتعزيز لكل جوانبه الإيجابية، ومن ذلك الكثير من المشاركين أنهم حاولوا التطبيق العملي، لمختلف تعليماته وتمارينه الإرشادية، التي تستهدف الرفع من مستوى الثقة بالنفس؛ والتالي تقدير الذات بصورته المثلى. بعد ذلك؛ تم التعريف بموضوع الجلسة الجديدة، وبأهم مفاهيمه وتعليمات تمارينه وتطبيقاته السلوكية. في شكل أسئلة يليها الاستماع إلى الأجوبة، التي يتم تقويمها ومناقشتها بإصدار أحكام وآراء مختلفة، وكذا الإجابة عن تساؤلات المشاركين، مع تكليف أحد الأعضاء بتركيب ملخص حولها في نهاية الجلسة. ومن تلك الأسئلة: ما الفكرة أو التصور المشكل لديك حول موضوع الجلسة؟ ما شعورك بخصوص هذا الموضوع؟ أهو إيجابي أم سلبي؟ كيف ومتى تشعر به أنت؟ حاول أن تذكر بعض آثاره السلبية؛ وكذا تلك التي تخص آثاره الإيجابية في الحياة.

تقييم الجلسة: تقييم مضامين الجلسة بطرح أسئلة، وطلب تقديم وجهات نظر وتطبيقات عملية إيجابية؛ في اتجاه التغيير السلوكي الهادف للإمكان الزيادة من تقدير الذات.

التكليف بالواجب المنزلي: تكليف كل واحد من المشاركين بالتحضير لفكرة ونموذج سلوك عملي متطابق مع أهداف الجلسة الحالية، كي يقدم في بداية الجلسة اللاحقة.

الجلسة الإرشادية السادسة (06).

التوافق مع المجتمع

الهدف العام للجلسة: أن تتم مساعدة أفراد المجموعة للتوافق مع المجتمع، لإمكان زيادة تقديرهم لذاتهم.

الأهداف الخاصة: أن تتم مساعدة أفراد المجموعة للتوافق مع المجتمع، لإمكان زيادة تقديرهم لذاتهم.

المدة الزمنية: (60) دقيقة.

الأساليب الإرشادية: التغذية الراجعة ولعب الأدوار وكذا التكليف بالواجب المنزلي.

الأدوات: بطاقة ملحق لعبة التعبير عن المشاعر (7:13)، بالإضافة إلى المحاضرة والتعليم والتوجيه، وكذا الحوار والمناقشة، مع التحليل المنطقي للأفكار؛ لإمكان إعادة البناء المعرفي لها؛ بعد التنفيذ والدحض والإقناع؛ لوقف الأفكار الغير الصحيحة، هذا إلى جانب الاهتمام بحديث كل فرد عن نفسه.

إجراءات التنفيذ: استقبال المشاركين في البرنامج، وشكرهم على التزام الحضور في الوقت والمكان المحددين، وإثارة تم التذكير بأهم مضامين وأهداف الجلسة السابقة، مع تحليل ومناقشة ما تم التكليف به من مهام منزلية، بعد عرض وتقييم إنجازاته، بإنصات وتقدير وتعزيز لكل جوانبه الإيجابية، ومن ذلك الكثير من المشاركين أنهم حاولوا التطبيق العملي، لمختلف تعليماته وتمارينه الإرشادية، التي تستهدف الرفع من مستوى الثقة بالنفس؛ والتالي تقدير الذات بصورته المثلى. بعد ذلك؛ تم التعريف بموضوع الجلسة الجديدة، وبأهم مفاهيمه وتعليمات تمارينه وتطبيقاته السلوكية. في شكل أسئلة يليها الاستماع إلى الأجوبة، التي يتم تقويمها ومناقشتها بإصدار أحكام وآراء مختلفة، وكذا الإجابة عن تساؤلات المشاركين، مع تكليف أحد الأعضاء بتركيب ملخص حولها في نهاية الجلسة. ومن تلك الأسئلة: ما الفكرة أو التصور المشكل لديك حول موضوع الجلسة؟ ما شعورك بخصوص هذا الموضوع؟ أهو إيجابي أم سلبي؟ كيف ومتى تشعر به أنت؟ حاول أن تذكر بعض آثاره السلبية؛ وكذا تلك التي تخص آثاره الإيجابية في الحياة.

تقييم الجلسة: تقييم مضامين الجلسة بطرح أسئلة، وطلب تقديم وجهات نظر وتطبيقات عملية إيجابية؛ في اتجاه التغيير السلوكي الهادف لإمكان الزيادة من تقدير الذات.

التكليف بالواجب المنزلي: تكليف كل واحد من المشاركين بالتحضير لفكرة ونموذج سلوك عملي متطابق مع أهداف الجلسة الحالية، كي يقدم في بداية الجلسة اللاحقة.

الجلسة الإرشادية السابعة (07).

التوافق بين المشاعر الداخلية والسلوك الناتج

الهدف العام للجلسة: أن يتعرف أعضاء المجموعة على أهمية التوافق بين المشاعر الداخلية والسلوك الناتج.

الأهداف الخاصة: أن يتعرف أعضاء المجموعة على أهمية التوافق بين المشاعر الداخلية والسلوك الناتج.

المدة الزمنية: (60) دقيقة.

الأساليب الإرشادية: التغذية الراجعة ولعب الأدوار وكذا التكليف بالواجب المنزلي.

الأدوات: بطاقة الملحق رقم (14:7)، وبطاقة الملحق رقم (15:7)، بالإضافة إلى المحاضرة والتعليم والتوجيه، وكذا الحوار والمناقشة، مع التحليل المنطقي للأفكار؛ لإمكان إعادة البناء المعرفي لها؛ بعد التنفيذ والدحض والإقناع؛ لوقف الأفكار الغير الصحيحة، هذا إلى جانب الاهتمام بحديث كل فرد عن نفسه.

إجراءات التنفيذ: استقبال المشاركين في البرنامج، وشكرهم على التزام الحضور في الوقت والمكان المحددين، وإثارة تم التذكير بأهم مضامين وأهداف الجلسة السابقة، مع تحليل ومناقشة ما تم التكليف به من مهام منزلية، بعد عرض وتقويم إنجازاته، بإنصات وتقدير وتعزيز لكل جوانبه الإيجابية، ومن ذلك الكثير من المشاركين أنهم حاولوا التطبيق العملي، لمختلف تعليماته وتمارينه الإرشادية، التي تستهدف الرفع من مستوى الثقة بالنفس؛ والتالي تقدير الذات بصورته المثلى. بعد ذلك؛ تم التعريف بموضوع الجلسة الجديدة، وبأهم مفاهيمه وتعليمات تمارينه وتطبيقاته السلوكية. في شكل أسئلة يليها الاستماع إلى الأجوبة، التي يتم تقويمها ومناقشتها بإصدار أحكام وآراء مختلفة، وكذا الإجابة عن تساؤلات المشاركين، مع تكليف أحد الأعضاء بتركيب ملخص حولها في نهاية الجلسة. ومن تلك الأسئلة: ما الفكرة أو التصور المشكل لديك حول موضوع الجلسة؟ ما شعورك بخصوص هذا الموضوع؟ أهو إيجابي أم سلبي؟ كيف ومتى تشعر به أنت؟ حاول أن تذكر بعض آثاره السلبية؛ وكذا تلك التي تخص آثاره الايجابية في الحياة.

تقييم الجلسة: تقييم مضامين الجلسة بطرح أسئلة، وطلب تقديم وجهات نظر وتطبيقات عملية إيجابية؛ في اتجاه التغيير السلوكي الهادف للإمكان الزيادة من تقدير الذات.

التكليف بالواجب المنزلي: تكليف كل واحد من المشاركين بالتحضير لفكرة ونموذج سلوك عملي متطابق مع أهداف الجلسة الحالية، كي يقدم في بداية الجلسة اللاحقة.

الجلسة الإرشادية الثامنة (08).

التوجيه الحركي في البيئة المألوفة

الهدف العام للجلسة: تدريب أعضاء المجموعة على التوجيه الحركي في البيئة المألوفة؛ لتنمية تقديرهم لذاتهم.

الأهداف الخاصة: تدريب أعضاء المجموعة على التوجيه الحركي في البيئة المألوفة؛ لتنمية تقديرهم لذاتهم.

المدة الزمنية: (60 دقيقة).

الأساليب الإرشادية: التغذية الراجعة ولعب الأدوار وكذا التكليف بالواجب المنزلي.

الأدوات: المحاضرة والتعليم والتوجيه، وكذا الحوار والمناقشة، مع التحليل المنطقي للأفكار؛ لإمكان إعادة البناء المعرفي لها؛ بعد التنفيذ والدحض والإقناع؛ لوقف الأفكار الغير الصحيحة، هذا إلى جانب الاهتمام بحديث كل فرد عن نفسه.

إجراءات التنفيذ: استقبال المشاركين في البرنامج، وشكرهم على التزام الحضور في الوقت والمكان المحددين، وإثارة تم التذكير بأهم مضامين وأهداف الجلسة السابقة، مع تحليل ومناقشة ما تم التكليف به من مهام منزلية، بعد عرض وتقييم إنجازاته، بإنصات وتقدير وتعزيز لكل جوانبه الإيجابية، ومن ذلك الكثير من المشاركين أنهم حاولوا التطبيق العملي، لمختلف تعليماته وتمارينه الإرشادية، التي تستهدف الرفع من مستوى الثقة بالنفس؛ والتالي تقدير الذات بصورته المثلى. بعد ذلك؛ تم التعريف بموضوع الجلسة الجديدة، وبأهم مفاهيمه وتعليمات تمارينه وتطبيقاته السلوكية. في شكل أسئلة يليها الاستماع إلى الأجوبة، التي يتم تقويمها ومناقشتها بإصدار أحكام وآراء مختلفة، وكذا الإجابة عن تساؤلات المشاركين، مع تكليف أحد الأعضاء بتركيب ملخص حولها في نهاية الجلسة. ومن تلك الأسئلة: ما الفكرة أو التصور المشكل لديك حول موضوع الجلسة؟ ما شعورك بخصوص هذا الموضوع؟ أهو إيجابي أم سلبي؟ كيف ومتى تشعر به أنت؟ حاول أن تذكر بعض آثاره السلبية؛ وكذا تلك التي تخص آثاره الإيجابية في الحياة.

تقييم الجلسة: تقييم مضامين الجلسة بطرح أسئلة، وطلب تقديم وجهات نظر وتطبيقات عملية إيجابية؛ في اتجاه التغيير السلوكي الهادف للإمكان الزيادة من تقدير الذات.

التكليف بالواجب المنزلي: تكليف كل واحد من المشاركين بالتحضير لفكرة ونموذج سلوك عملي متطابق مع أهداف الجلسة الحالية، كي يقدم في بداية الجلسة اللاحقة.

الجلسة الإرشادية التاسعة (09).

المواقف الاجتماعية

الهدف العام للجلسة: تدريب أفراد المجموعة على المواقف الاجتماعية، في الحياة اليومية؛ لزيادة تقدير الذات لديهم.

الأهداف الخاصة: توضيح ما يمكن أن ينتج عن مشكلة تدني مستوى تقدير الذات؛ من شعور بالقصور والعجز عن تأدية مختلف الأعمال؛ كنتيجة لبعض الأفكار اللاعقلانية، التي لو تم دحضها، وجرى استبدالها بأخرى أكثر عقلانية؛ فإنه قد يحصل تغير إيجابي في الأداء، وفي مختلف المواقف الاجتماعية للفرد.

المدة الزمنية: (60) دقيقة.

الأساليب الإرشادية: التغذية الراجعة ولعب الأدوار وكذا التكليف بالواجب المنزلي.

الأدوات: بطاقة الملحق رقم (16:7)، وكذا بطاقة الملحق رقم (17:7). بالإضافة إلى المحاضرة والتعليم والتوجيه، وكذا الحوار والمناقشة، مع التحليل المنطقي للأفكار؛ لإمكان إعادة البناء المعرفي لها؛ بعد التقنيد والدحض والإقناع؛ لوقف الأفكار الغير الصحيحة، هذا إلى جانب الاهتمام بحديث كل فرد عن نفسه.

إجراءات التنفيذ: استقبال المشاركين في البرنامج، وشكرهم على التزام الحضور في الوقت والمكان المحددين، وإثارة تم التذكير بأهم مضامين وأهداف الجلسة السابقة، مع تحليل ومناقشة ما تم التكليف به من مهام منزلية، بعد عرض وتقويم إنجازاته، بإنصات وتقدير وتعزيز لكل جوانبه الإيجابية، ومن ذلك الكثير من المشاركين أنهم حاولوا التطبيق العملي، لمختلف تعليماته وتمارينه الإرشادية، التي تستهدف الرفع من مستوى الثقة بالنفس؛ والتالي تقدير الذات بصورته المثلى. بعد ذلك؛ تم التعريف بموضوع الجلسة الجديدة، وبأهم مفاهيمه وتعليمات تمارينه وتطبيقاته السلوكية. في شكل أسئلة يليها الاستماع إلى الأجوبة، التي يتم تقويمها ومناقشتها بإصدار أحكام وآراء مختلفة، وكذا الإجابة عن تساؤلات المشاركين، مع تكليف أحد الأعضاء بتركيب ملخص حولها في نهاية الجلسة. ومن تلك الأسئلة: ما الفكرة أو التصور المشكل لديك حول موضوع الجلسة؟ ما شعورك بخصوص هذا الموضوع؟ أهو إيجابي أم سلبي؟ كيف ومتى تشعر به أنت؟ حاول أن تذكر بعض آثاره السلبية؛ وكذا تلك التي تخص آثاره الإيجابية في الحياة.

تقييم الجلسة: تقييم مضامين الجلسة بطرح أسئلة، وطلب تقديم وجهات نظر وتطبيقات عملية إيجابية؛ في اتجاه التغيير السلوكي الهادف للإمكان الزيادة من تقدير الذات.

التكليف بالواجب المنزلي: تكليف كل واحد من المشاركين بالتحضير لفكرة ونموذج سلوك عملي متطابق مع أهداف الجلسة الحالية، كي يقدم في بداية الجلسة اللاحقة.

الجلسة الإرشادية العاشرة (10).

الإنجاز

الهدف العام للجلسة: أن تتم مساعدة أفراد المجموعة على تنمية الدافعية للإنجاز في حياتهم اليومية.

الأهداف الخاصة: مساعدة أفراد المجموعة على تنمية الدافعية للإنجاز في حياتهم اليومية.

المدة الزمنية: (60) دقيقة.

الأساليب الإرشادية: التغذية الراجعة ولعب الأدوار وكذا التكليف بالواجب المنزلي.

الأدوات: بطاقة الملحق رقم (18:7)، وكذا بطاقة الملحق (19:7)، وبطاقة الملحق رقم (20:7). بالإضافة إلى المحاضرة والتعليم والتوجيه، وكذا الحوار والمناقشة، مع التحليل المنطقي للأفكار؛ لإمكان إعادة البناء المعرفي لها؛ بعد التنفيذ والدحض والإقناع؛ لوقف الأفكار الغير الصحيحة، هذا إلى جانب الاهتمام بحديث كل فرد عن نفسه.

إجراءات التنفيذ: استقبال المشاركين في البرنامج، وشكرهم على التزام الحضور في الوقت والمكان المحددين، وإثراء تم التذكير بأهم مضامين وأهداف الجلسة السابقة، مع تحليل ومناقشة ما تم التكليف به من مهام منزلية، بعد عرض وتقييم إنجازاته، بإنصاف وتقدير وتعزيز لكل جوانبه الإيجابية، ومن ذلك الكثير من المشاركين أنهم حاولوا التطبيق العملي، لمختلف تعليماته وتمارينه الإرشادية، التي تستهدف الرفع من مستوى الثقة بالنفس؛ والتالي تقدير الذات بصورته المثلى. بعد ذلك؛ تم التعريف بموضوع الجلسة الجديدة، وبأهم مفاهيمه وتعليمات تمارينه وتطبيقاته السلوكية. في شكل أسئلة يليها الاستماع إلى الأجوبة، التي يتم تقييمها ومناقشتها بإصدار أحكام وآراء مختلفة، وكذا الإجابة عن تساؤلات المشاركين، مع تكليف أحد الأعضاء بتركيب ملخص حولها في نهاية الجلسة. ومن تلك الأسئلة: ما الفكرة أو التصور المشكل لديك حول موضوع الجلسة؟ ما شعورك بخصوص هذا الموضوع؟ أهو إيجابي أم سلبي؟ كيف ومتى تشعر به أنت؟ حاول أن تذكر بعض آثاره السلبية؛ وكذا تلك التي تخص آثاره الايجابية في الحياة.

تقييم الجلسة: تقييم مضامين الجلسة بطرح أسئلة، وطلب تقديم وجهات نظر وتطبيقات عملية إيجابية؛ في اتجاه التغيير السلوكي الهادف للإمكان الزيادة من تقدير الذات.

التكليف بالواجب المنزلي: تكليف كل واحد من المشاركين بالتحضير لفكرة ونموذج سلوك عملي متطابق مع أهداف الجلسة الحالية، كي يقدم في بداية الجلسة اللاحقة.

الجلسة الإرشادية الحادية عشرة (11).

التفاؤل

الهدف العام للجلسة: أن تتم مساعدة أفراد المجموعة على إدراك أهمية التفاؤل في الحياة اليومية.

الأهداف الخاصة: مساعدة أفراد المجموعة على إدراك أهمية التفاؤل في الحياة اليومية.

المدة الزمنية: (60 دقيقة).

الأساليب الإرشادية: التغذية الراجعة ولعب الأدوار وكذا التكليف بالواجب المنزلي.

الأدوات: بطاقة الملحق رقم (21:7). بالإضافة إلى المحاضرة والتعليم والتوجيه، وكذا الحوار والمناقشة، مع التحليل المنطقي للأفكار؛ لإمكان إعادة البناء المعرفي لها؛ بعد التنفيذ والدحض والإقناع؛ لوقف الأفكار الغير الصحيحة، هذا إلى جانب الاهتمام بحديث كل فرد عن نفسه.

إجراءات التنفيذ: استقبال المشاركين في البرنامج، وشكرهم على التزام الحضور في الوقت والمكان المحددين، وإثارة تم التذكير بأهم مضامين وأهداف الجلسة السابقة، مع تحليل ومناقشة ما تم التكليف به من مهام منزلية، بعد عرض وتقويم إنجازاته، بإنصات وتقدير وتعزيز لكل جوانبه الإيجابية، ومن ذلك الكثير من المشاركين أنهم حاولوا التطبيق العملي، لمختلف تعليماته وتمارينه الإرشادية، التي تستهدف الرفع من مستوى الثقة بالنفس؛ والتالي تقدير الذات بصورته المثلى. بعد ذلك؛ تم التعريف بموضوع الجلسة الجديدة، وبأهم مفاهيمه وتعليمات تمارينه وتطبيقاته السلوكية. في شكل أسئلة يليها الاستماع إلى الأجوبة، التي يتم تقويمها ومناقشتها بإصدار أحكام وآراء مختلفة، وكذا الإجابة عن تساؤلات المشاركين، مع تكليف أحد الأعضاء بتركيب ملخص حولها في نهاية الجلسة. ومن تلك الأسئلة: ما الفكرة أو التصور المشكل لديك حول موضوع الجلسة؟ ما شعورك بخصوص هذا الموضوع؟ أهو إيجابي أم سلبي؟ كيف ومتى تشعر به أنت؟ حاول أن تذكر بعض آثاره السلبية؛ وكذا تلك التي تخص آثاره الإيجابية في الحياة.

تقييم الجلسة: تقييم مضامين الجلسة بطرح أسئلة، وطلب تقديم وجهات نظر وتطبيقات عملية إيجابية؛ في اتجاه التغيير السلوكي الهادف للإمكان الزيادة من تقدير الذات.

التكليف بالواجب المنزلي: تكليف كل واحد من المشاركين بالتحضير لفكرة ونموذج سلوك عملي متطابق مع أهداف الجلسة الحالية، كي يقدم في بداية الجلسة اللاحقة.

الجلسة الإرشادية الثانية عشرة (12).

اتخاذ القرار

الهدف العام للجلسة: أن يدرك أعضاء المجموعة الإرشادية أهمية اتخاذ القرار في الحياة اليومية.

الأهداف الخاصة: تدريب أفراد المجموعة على بعض مهارات اتخاذ القرار، الخاصة بإدارة وتعزيز قدرات الذات.

المدة الزمنية: (60 دقيقة).

الأساليب الإرشادية: التغذية الراجعة ولعب الأدوار وكذا التكليف بالواجب المنزلي.

الأدوات: بطاقة الملحق رقم (22:7). بالإضافة إلى المحاضرة والتعليم والتوجيه، وكذا الحوار والمناقشة، مع التحليل المنطقي للأفكار؛ لإمكان إعادة البناء المعرفي لها؛ بعد التقنيد والدحض والإقناع؛ لوقف الأفكار الغير الصحيحة، هذا إلى جانب الاهتمام بحديث كل فرد عن نفسه.

إجراءات التنفيذ: استقبال المشاركين في البرنامج، وشكرهم على التزام الحضور في الوقت والمكان المحددين، وإثارة تم التذكير بأهم مضامين وأهداف الجلسة السابقة، مع تحليل ومناقشة ما تم التكليف به من مهام منزلية، بعد عرض وتقييم إنجازاته، بإنصات وتقدير وتعزيز لكل جوانبه الإيجابية، ومن ذلك الكثير من المشاركين أنهم حاولوا التطبيق العملي، لمختلف تعليماته وتمارينه الإرشادية، التي تستهدف الرفع من مستوى الثقة بالنفس؛ والتالي تقدير الذات بصورته المثلى. بعد ذلك؛ تم التعريف بموضوع الجلسة الجديدة، وبأهم مفاهيمه وتعليمات تمارينه وتطبيقاته السلوكية. في شكل أسئلة يليها الاستماع إلى الأجوبة، التي يتم تقويمها ومناقشتها بإصدار أحكام وآراء مختلفة، وكذا الإجابة عن تساؤلات المشاركين، مع تكليف أحد الأعضاء بتركيب ملخص حولها في نهاية الجلسة. ومن تلك الأسئلة: ما الفكرة أو التصور المشكل لديك حول موضوع الجلسة؟ ما شعورك بخصوص هذا الموضوع؟ أهو إيجابي أم سلبي؟ كيف ومتى تشعر به أنت؟ حاول أن تذكر بعض آثاره السلبية؛ وكذا تلك التي تخص آثاره الايجابية في الحياة.

تقييم الجلسة: تقييم مضامين الجلسة بطرح أسئلة، وطلب تقديم وجهات نظر وتطبيقات عملية إيجابية؛ في اتجاه التغيير السلوكي الهادف لإمكان الزيادة من تقدير الذات.

التكليف بالواجب المنزلي: تكليف كل واحد من المشاركين بالتحضير لفكرة ونموذج سلوك عملي متطابق مع أهداف الجلسة الحالية، كي يقدم في بداية الجلسة اللاحقة.

الجلسة الإرشادية الثالثة عشرة (13).

الاستقلالية

الهدف العام للجلسة: أن يدرك أفراد المجموعة الإرشادية مفهوم الاستقلالية في الحياة اليومية.
الأهداف الخاصة: تدريب أفراد المجموعة على بعض مهارات الاستقلال الذاتي، الخاصة بإدارة وتعزيز قدرات الذات.

المدة الزمنية: (60 دقيقة).

الأساليب الإرشادية: التغذية الراجعة ولعب الأدوار وكذا التكليف بالواجب المنزلي.

الأدوات: المحاضرة والتعليم والتوجيه، وكذا الحوار والمناقشة، مع التحليل المنطقي للأفكار؛ لإمكان إعادة البناء المعرفي لها؛ بعد التنفيذ والدحض والإقناع؛ لوقف الأفكار الغير الصحيحة، هذا إلى جانب الاهتمام بحديث كل فرد عن نفسه.

إجراءات التنفيذ: استقبال المشاركين في البرنامج، وشكرهم على التزام الحضور في الوقت والمكان المحددين، وإثارة تم التذكير بأهم مضامين وأهداف الجلسة السابقة، مع تحليل ومناقشة ما تم التكليف به من مهام منزلية، بعد عرض وتقويم إنجازاته، بإنصات وتقدير وتعزيز لكل جوانبه الإيجابية، ومن ذلك الكثير من المشاركين أنهم حاولوا التطبيق العملي، لمختلف تعليماته وتمارينه الإرشادية، التي تستهدف الرفع من مستوى الثقة بالنفس؛ والتالي تقدير الذات بصورته المثلى. بعد ذلك؛ تم التعريف بموضوع الجلسة الجديدة، وبأهم مفاهيمه وتعليمات تمارينه وتطبيقاته السلوكية. في شكل أسئلة يليها الاستماع إلى الأجوبة، التي يتم تقويمها ومناقشتها بإصدار أحكام وآراء مختلفة، وكذا الإجابة عن تساؤلات المشاركين، مع تكليف أحد الأعضاء بتركيب ملخص حولها في نهاية الجلسة. ومن تلك الأسئلة: ما الفكرة أو التصور المشكل لديك حول موضوع الجلسة؟ ما شعورك بخصوص هذا الموضوع؟ أهو إيجابي أم سلبي؟ كيف ومتى تشعر به أنت؟ حاول أن تذكر بعض آثاره السلبية؛ وكذا تلك التي تخص آثاره الايجابية في الحياة.

تقييم الجلسة: تقييم مضامين الجلسة بطرح أسئلة، وطلب تقديم وجهات نظر وتطبيقات عملية إيجابية؛ في اتجاه التغيير السلوكي الهادف للإمكان الزيادة من تقدير الذات.

التكليف بالواجب المنزلي: تكليف كل واحد من المشاركين بالتحضير لفكرة ونموذج سلوك عملي متطابق مع أهداف الجلسة الحالية، كي يقدم في بداية الجلسة اللاحقة.

الجلسة الإرشادية الرابعة عشرة (14).

الجلسة الختامية وإجراء القياس البعدي لمستوى تقدير الذات

الهدف العام للجلسة: استيضاح إيجابيات البرنامج الإرشادي؛ والأولويات التي تحتاج إلى تطوير. وكذا إجراء القياس البعدي لمستوى تقدير الذات.

الأهداف الخاصة: التعرف على أهم الأهداف التي حققها البرنامج، وإجراء القياس البعدي لمستوى تقدير الذات.

المدة الزمنية: (60) دقيقة.

الأساليب الإرشادية: التغذية الراجعة ولعب الأدوار وكذا التكليف بالواجب المنزلي.

الأدوات: بطاقة الملحق (24:7). بالإضافة إلى المحاضرة والتعليم والتوجيه، وكذا الحوار والمناقشة، مع التحليل المنطقي للأفكار؛ لإمكان إعادة البناء المعرفي لها؛ بعد التقنيد والدحض والإقناع؛ لوقف الأفكار الغير الصحيحة، هذا إلى جانب الاهتمام بحديث كل فرد عن نفسه.

إجراءات التنفيذ: استقبال المشاركين في البرنامج، وشكرهم على التزام الحضور في الوقت والمكان المحددين، وإثارة تم التذكير بأهم مضامين وأهداف الجلسة السابقة، مع تحليل ومناقشة ما تم التكليف به من مهام منزلية، بعد عرض وتقويم إنجازاته، بإنصات وتقدير وتعزيز لكل جوانبه الإيجابية، ومن ذلك الكثير من المشاركين أنهم حاولوا التطبيق العملي، لمختلف تعليماته وتمارينه الإرشادية، التي تستهدف الرفع من مستوى الثقة بالنفس؛ والتالي تقدير الذات بصورته المثلى. بعد ذلك؛ تم التعريف بموضوع الجلسة الجديدة، وبأهم مفاهيمه وتعليمات تمارينه وتطبيقاته السلوكية. في شكل أسئلة يليها الاستماع إلى الأجوبة، التي يتم تقويمها ومناقشتها بإصدار أحكام وآراء مختلفة، وكذا الإجابة عن تساؤلات المشاركين، مع تكليف أحد الأعضاء بتركيب ملخص حولها في نهاية الجلسة. ومن تلك الأسئلة: ما الفكرة أو التصور المشكل لديك حول موضوع الجلسة؟ ما شعورك بخصوص هذا الموضوع؟ أهو إيجابي أم سلبي؟ كيف ومتى تشعر به أنت؟ حاول أن تذكر بعض آثاره السلبية؛ وكذا تلك التي تخص آثاره الإيجابية في الحياة.

تقييم الجلسة: تقييم مضامين الجلسة بطرح أسئلة، وطلب تقديم وجهات نظر وتطبيقات عملية إيجابية؛ في اتجاه التغيير السلوكي الهادف للإمكان الزيادة من تقدير الذات.

الجلسة الإرشادية ما بعد تطبيق البرنامج(15).

جلسات المتابعة

الهدف العام للجلسة: إجراء قياس المتابعة لمستوى تقدير الذات على أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية. مع الكشف عن مدى استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي بعد فترة المتابعة. **الأهداف الخاصة:** من بين أهم الأهداف الخاصة لهذه الجلسة، أن يجيب أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس تقدير الذات بصدق وموضوعية.

المدة الزمنية: (60 دقيقة).

الأساليب الإرشادية: التغذية الراجعة ولعب الأدوار وكذا التكليف بالواجب المنزلي.

الأدوات: بطاقة ملحق رقم(02) الخاصة باستبيان مقياس روزنبرغ لتقدير الذات، وبطاقة ملحق رقم(06) الخاصة باستبيان مقياس كوبر سميث لتقدير الذات.

إجراءات التنفيذ: استقبال المشاركين في البرنامج، وشكرهم على التزام الحضور في الوقت والمكان المحددين، وإثارة تم التذكير بأهم مضامين وأهداف الجلسة السابقة، مع تحليل ومناقشة ما تم التكليف به من مهام منزلية، بعد عرض وتقييم إنجازاته، بإنصات وتقدير وتعزيز لكل جوانبه الإيجابية، ومن ذلك الكثير من المشاركين أنهم حاولوا التطبيق العملي، لمختلف تعليماته وتمارينه الإرشادية، التي تستهدف الرفع من مستوى الثقة بالنفس؛ والتالي تقدير الذات بصورته المثلى. بعد ذلك؛ تم التعريف بموضوع الجلسة الجديدة، وبأهم مفاهيمه وتعليمات تمارينه وتطبيقاته السلوكية. في شكل أسئلة يليها الاستماع إلى الأجوبة، التي يتم تقييمها ومناقشتها بإصدار أحكام وآراء مختلفة، وكذا الإجابة عن تساؤلات المشاركين، مع تكليف أحد الأعضاء بتركيب ملخص حولها في نهاية الجلسة. ومن تلك الأسئلة: ما الفكرة أو التصور المشكل لديك حول موضوع الجلسة؟ ما شعورك بخصوص هذا الموضوع؟ أهو إيجابي أم سلبي؟ كيف ومتى تشعر به أنت؟ حاول أن تذكر بعض آثاره السلبية؛ وكذا تلك التي تخص آثاره الايجابية في الحياة.

تقييم الجلسة: تقييم مضامين الجلسة بطرح أسئلة، وطلب تقديم وجهات نظر وتطبيقات عملية إيجابية؛ في اتجاه التغيير السلوكي الهادف للإمكان الزيادة من تقدير الذات.

إلى جانب التعريف بأهم مكونات البرنامج التدريبي المقترح، وجلساته الإرشادية التي اعتمدت في البحث الحالي، تم الاهتمام بالتحقق من مدى صدق أدوات الاختبار وثباتها، ومنها مقياسي روزنبرغ وكوبر سميث لتقدير الذات، وذلك بالتطبيق على عينة استطلاعية، ثم إعادة إجراء

الاختبار، بعد مرور عشرة أيام على تطبيقه، هذا إلى جانب اعتماد اختبار التجزئة النصفية، وهو ما سيتم العرض له ضمن الفقرات اللاحقة.

ثالثاً، حساب مدى ثبات وصدق أدوات الاختبار

بعد التعريف بأهم مكونات البرنامج التدريبي المقترح، وجلساته الإرشادية التي اعتمدت في البحث الحالي، تم الاهتمام بالتحقق من مدى صدق أدوات الاختبار وثباتها، ومنها مقياسي روزنبرغ وكوبر سميث لتقدير الذات، وذلك بالتطبيق على عينة استطلاعية، ثم إعادة إجراء الاختبار، بعد مرور عشرة أيام على تطبيقه، هذا إلى جانب اعتماد اختبار التجزئة النصفية، وهو ما سيتم العرض له ضمن الفقرات التالية:

1_ طريقة إجراء الاختبار وإعادة الاختبار.

يقوم ثبات الاختبار على مدى الدقة في القياس واتساق النتائج؛ عند تطبيقه لأكثر من مرة على نفس أفراد عينة البحث، ولحساب معامل ذلك الثبات توجد عدة طرائق، كطريقة إجراء الاختبار ثم القيام بإعادته، وطريقة التجزئة النصفية. ولأجل إمكان التحقق من مدى ثبات الاختبار، تم الاعتماد على طريقة إجراء الاختبار على عينة استطلاعية عدد أفرادها (12) تلميذا وتلميذة، ثم أعيد تطبيقه على نفس العينة بعد مضي عشرة (10) أيام؛ وقد أوضحت نتائج حساب معامل الارتباط؛ وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين استجابتي الأفراد على مقياس روزنبرغ لتقدير الذات تصل درجته إلى مستوى مستوى (0,764) حسب معامل بيرسون، وعلى مقياس كوبر سميث لتقدير الذات، تصل درجته إلى مستوى (0,963) حسب معامل بيرسون، وهو ما يدل على صلاحية وملاءمة المقياسين لأغراض البحث الحالي، كما يلاحظ من خلال بيانات الجداول التالية:

2_ اختبار أفراد العينة الاستطلاعية وإعادة اختبارها على مقياس روزنبرغ.

للتحقق من مدى ثبات بنود مقياس روزنبرغ لتقدير الذات؛ وملاءمتها لأجل ما وضعت له، تم إجراء الاختبار، ثم أعيد إجراؤه على أفراد المجموعة الاستطلاعية، بعد مرور عشرة أيام، وهو ما يمكن العرض لأهم نتائجه من خلال البيانات المبوبة على الجدول التالي:

جدول(5)

دلالة معامل الارتباط بيرسون لدى أفراد المجموعة الاستطلاعية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس روزنبرغ.

الاختبار القبلي	الاختبار القبلي	
764**، 004	1	مستوى الدلالة في الاختبار البعدي
12	12	حجم العينة
1	764**، 004	مستوى الدلالة الاختبار البعدي
12	12	حجم العينة

** ارتباط ثنائي دال عند مستوى(0،01).

يتضح من خلال معطيات الجدول(5) أن قيمة معاملات الارتباط للاختبارات المستخدمة في قياس مستوى تقدير الذات على مقياس روزنبرغ، في الاختبارين القبلي والبعدي، دالة عند مستوى(0،764) حسب معامل بيرسون؛ مما يدل على صلاحية وملائمة المقياس لما اعتمد لأجله ضمن البحث الحالي.

3_ اختبار العينة الاستطلاعية وإعادة اختبارها على مقياس كوبر سميث.

اعتمد الباحث مبدأ إعادة الاختبار كإجراء علمي للتحقق من مدى صحة ثبات المقياسين المعتمدين في البحث الحالي، بإيجاد معامل الارتباط، للتحقق من ثبات بنود كل واحد منهما؛ ومن مدى ملاءمتها لأجل ما وضعت له، تم إجراء الاختبار، ثم أعيد إجراؤه على أفراد المجموعة الاستطلاعية، بعد مرور عشرة أيام، على مقياس كوبر سميث لتقدير الذات، وهو ما يمكن العرض لأهم نتائجه من خلال معطيات الجدول التالي:

جدول(6)

دلالة معامل الارتباط بيرسون لدى أفراد المجموعة الاستطلاعية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس كوبر سميث.

القياس القبلي	القياس القبلي	دلالة معامل الارتباط لبيرسون
963**، 000	1	مستوى الدلالة الثنائي في الاختبار القبلي
1	963**، 000	مستوى الدلالة الثنائي في الاختبار البعدي
12	12	حجم العينة

** ارتباط ثنائي دال عند مستوى(0،01).

يتضح من خلال معطيات الجدول (6) أن قيمة معاملات الارتباط للاختبارات المستخدمة في قياس مستوى تقدير الذات على مقياس كوبر سميث، في الاختبارين القبلي والبعدي، دالة عند مستوى (0,963)، حسب معامل بيرسون، وهي قيمة مرتفعة جداً؛ مما يدل على صلاحية وملائمة المقياس لما اعتمد لأجله ضمن أغراض البحث الحالي.

4_ طريقة اختبار التجزئة النصفية.

إلى جانب اختبار العينة الاستطلاعية، وإعادة اختبارها، اعتمد الباحث في حساب مدى ثبات الاختبار، على طريقة التجزئة النصفية، بتجزئة بنود كل مقياس إلى جزأين؛ يمثل أحدهما العبارات الفردية، والثاني يمثل العبارات الزوجية، لحساب معامل الارتباط (r) فيما بينهما، وفقاً لمعادلات ألفا كرونباخ، وسبيرمان براون وجتمان، وقد أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباط ذات دلالة مرتفعة على مقياسي روزنبرغ وكوبر سميث لتقدير الذات، كما تبين معطيات الجداول التي سيتم العرض لها ضمن الفقرات اللاحقة.

5_ القياس القبلي لمدى ثبات الاختبار على مقياس روزنبرغ.

لتوضيح أهم نتائج اختبار التجزئة النصفية، لدى أفراد المجموعة الاستطلاعية، وفقاً لمقياس روزنبرغ في القياس القبلي، لحساب معامل الارتباط (r) فيما بين العبارات الفردية، والعبارات الزوجية، بالاعتماد على معادلة ألفا كرونباخ، يمكن الاستناد إلى معطيات الجدول التالي:

جدول (7)

حساب مدى ثقة وثبات الاختبار على مقياس روزنبرغ في الاختبار القبلي لدى أفراد المجموعة الاستطلاعية.

حساب مدى ثقة وثبات الاختبار			
معامل ألفا كرونباخ	1- العبارات الفردية	القيمة	0.697
		عدد الحالات	5a
	2- العبارات الزوجية	القيمة	0.694
		عدد الحالات	5b
	مجموع الحالات		10
	علاقات الارتباط البينية		0.820

يتضح من خلال قراءة معطيات الجدول (7)، أن قيمة معامل الثبات كرونباخ ألفا مرتفعة جداً، حيث هي دالة عند مستوى (0,820)، مما يدل على ثبات المقياس، وهي قيمة مرتفعة جداً؛ مما يدل على صلاحية وملائمة المقياس لما اعتمد لأجله ضمن أغراض البحث الحالي.

6_ القياس البعدي لمدى ثبات الاختبار على مقياس روزنبرغ.

لتوضيح أهم نتائج اختبار التجزئة النصفية، لدى أفراد المجموعة الاستطلاعية، وفقا لمقياس روزنبرغ في القياس البعدي، لحساب معامل الارتباط (r) فيما بين العبارات الفردية، والعبارات الزوجية، بالاعتماد على معادلة ألفا كرونباخ، يمكن الانطلاق من معطيات الجدول التالي:

جدول (8)

حساب مدى ثقة وثبات الاختبار على مقياس روزنبرغ في الاختبار البعدي لدى أفراد المجموعة الاستطلاعية.

حساب مدى ثقة وثبات الاختبار			
معامل ألفا كونباخ	1- العبارات الفردية	القيمة	0,742
		عدد الحالات	5a
	2- العبارات الزوجية	القيمة	0,725
		عدد الحالات	5b
	مجموع الحالات		10
	علاقات الارتباط البينية		0,850

يتضح من خلال قراءة معطيات الجدول (8)، أن قيمة معامل الثبات كرونباخ ألفا مرتفعة جدا، حيث هي دالة عند مستوى (0,850)، مما يدل على ثبات المقياس، وهي قيمة مرتفعة جدا؛ مما يدل على صلاحية وملائمة المقياس لما اعتمد لأجله ضمن أغراض البحث الحالي.

7_ القياس القبلي لمدى ثبات الاختبار على مقياس كوبر سميث.

لتوضيح أهم نتائج اختبار التجزئة النصفية لدى أفراد المجموعة الاستطلاعية في القياس القبلي، وفقا لمقياس كوبر سميث لتقدير الذات، بحساب معامل الارتباط (r) فيما بين العبارات الفردية، والعبارات الزوجية، بالاعتماد على معادلة ألفا كرونباخ، يمكن اعتماد معطيات الجدول التالي:

جدول (9)

حساب مدى ثقة وثبات الاختبار على مقياس كوبر سميث في الاختبار القبلي لدى أفراد المجموعة الاستطلاعية.

0.682	القيمة	1- العبارات الفردية	معامل ألفا كرونباخ
13a	عدد الحالات		
0.660	القيمة	2- العبارات الزوجية	
12b	عدد الحالات		
25	مجموع الحالات		
0.929	علاقات الارتباط البينية		

يتضح من خلال قراءة معطيات الجدول (9)، أن قيمة معامل الثبات كرونباخ ألفا مرتفعة جداً، حيث هي دالة عند مستوى (0,929)، مما يدل على ثبات المقياس، وهي قيمة مرتفعة جداً؛ مما يدل على صلاحية وملائمة المقياس لما اعتمد لأجله ضمن أغراض البحث الحالي.

8_ القياس البعدي لمدى ثبات الاختبار على مقياس كوبر سميث.

لبيان أهم نتائج اختبار التجزئة النصفية لدى أفراد المجموعة الاستطلاعية في القياس البعدي، وفقاً لمقياس كوبر سميث لتقدير الذات، بحساب معامل الارتباط (r) فيما بين العبارات الفردية، والعبارات الزوجية، بالاعتماد على معادلة ألفا كرونباخ، يمكن اعتماد معطيات الجدول التالي:

جدول (10)

حساب مدى ثقة وثبات الاختبار على مقياس كوبر سميث في الاختبار البعدي لدى أفراد المجموعة الاستطلاعية.

0,747	القيمة	1- العبارات الفردية	معامل ألفا كرونباخ
13a	عدد الحالات		
0,757	القيمة	2- العبارات الزوجية	
12b	عدد الحالات		
25	مجموع الحالات		
0,962	علاقات الارتباط البينية		

يتضح من خلال قراءة معطيات الجدول (10)، أن قيمة معامل الثبات كرونباخ ألفا مرتفعة جداً، حيث هي دالة عند مستوى (0,962)، مما يدل على ثبات المقياس، وهي قيمة مرتفعة جداً؛ مما يدل على صلاحية وملائمة المقياس لما اعتمد لأجله ضمن أغراض البحث الحالي. وبذلك تؤكد التجربة الاستطلاعية وضوح فقرات الاختبار وسهولة فهم بنوده، من قبل أفراد العينة، وعدم قابليتها للتأويل أو التقويم الذاتي؛ لذا يمكن القول بأن تلك البنود تتصف بموضوعية عالية.

9_ الأساليب الإحصائية.

لفحص فرضيات البحث تم اعتماد الحزم الإحصائية لبرنامج التحليل الإحصائي SPSS لحساب قيم المتوسطات، ودرجات الانحرافات المعيارية، وكذا اختباري ألفا كرونباخ وليفين، لإمكان كشف مستوى الدلالة الإحصائية، لأهم الفروق والتباينات، لتتناسبها أكثر مع طبيعة الظواهر السلوكية والإنسانية.

10_ أساليب جمع المعلومات.

قام الباحث بتطبيق الاختبار، على عينة الدراسة باعتماد طريقة التقرير الذاتي لكل تلميذ في وضع التقديرات المناسبة على سلم مقياس تقدير الذات، وذلك بعد عرض أهم تعليمات الاختبار، في كلا مرحلتَي تطبيقه: القبلية والبعدية. وقد تمت الاستعانة في تطبيق الاختبار، بعدد من مدرسي وتلاميذ ثانوية الحسن الثاني بالريصاني، وذلك بالتنسيق المسبق مع إدارة الثانوية، والمدرسين العاملين بها.

الفصل الرابع

نتائج البحث على مقياس
روزنبرغ

• تمهيد.

بعد تصحيح استجابات التلاميذ، أدخلت بياناتها إلى ذاكرة الحاسوب، اعتماداً على برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، لحساب درجاتها ومتوسطاتها، وكذا توضيح مستويات قيم دلالاتها المعنوية ودرجات فروقها ومدى علاقاتها الارتباطية؛ لمعرفة مدى تأثير البرنامج التدريبي المعتمد في هذا البحث على تقدير الذات لدى أفراد عينته البحثية، وأثر ذلك على مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، من ذوي القصور المعرفي في عملية التعلم. وللتحقق من مدى صحة فرضيات هذا البحث تم حساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد إجراء الاختبار البعدي، وكذا توضيح مستوى قيمة الدلالة المعنوية لاختبار مربع كاي². ولحساب أهم الفروق فيما بين نتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياسين القبلي والبعدي، على مقياس روزنبرغ لتقدير الذات؛ تم الاعتماد على حساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين، وكذا قياس مستوى قيمة الدلالة المعنوية لاختبار مربع كاي²، كما توضح بيانات الجداول التي سيتم عرضها من خلال السياق اللاحق.

1_ استجابات أفراد العينة البحثية على عبارات مقياس روزنبرغ لتقدير الذات.

بعد تصحيح استجابات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية، في القياسين القبلي والبعدي لتقدير الذات على مقياس روزنبرغ، الذي يشتمل على عشر عبارات سالبة وموجبة، وحساب درجاتها ومتوسطاتها، بالاعتماد على حزم برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، جاءت نتائج المستجوبين على كل واحدة من عبارات المقياس، وفقاً للشكل التالي:

- العبارة الأولى، 01_ « بشكل عام أنا راض عن نفسي ».

ليبيان درجات هذه العبارة لدى أفراد المجموعة الضابطة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية، في الاختبارين القبلي والبعدي، يمكن تقديم بيانات هذا الجدول المرفق، المذيل بتعقيب وصفي حول أهم درجاتها ومتوسطاتها الحسابية، كما هو بين من خلال معطيات الجدول التالي:

جدول (11).

درجات العبارة الأولى على مقياس تقدير الذات لروزنبرغ _ بشكل عام أنا راض عن نفسي.

درجاتها في اختبار المجموعة الضابطة	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المجمعة
لا أوافق بدرجة كبيرة	2	3،1	6،3	6،3
لا أوافق	2	3،1	6،3	12،5
أوافق	20	31،3	62،5	75،0
أوافق بدرجة كبيرة	8	12،5	25،0	100،0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	3،06			
مجموع الدرجات Sum	98			
درجاتها في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المجمعة
لا أوافق بدرجة كبيرة	10	15،6	31،3	31،3
لا أوافق	8	12،5	25،0	56،3
أوافق	14	21،9	43،8	100،0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	2،12			
مجموع الدرجات Sum	68			
درجاتها في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المجمعة
أوافق	10	15،6	31،3	31،3
أوافق بدرجة كبيرة	22	34،4	68،8	100،0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	3،68			
مجموع الدرجات Sum	118			

من خلال بيانات الجدول (11) يتبين بأن مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة حول فقرة العبارة الأولى هو (98) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بعبارة «لا أوافق بدرجة كبيرة» مرتين (2)، بنسبة «6،3%»، وبجواب «لا أوافق» مرتين (2) بنسبة «6،3%»، وباستجابة «أوافق» عشرين (20) مرة، بنسبة «62،50%»، وبإجابة «أوافق بدرجة كبيرة» ثماني (8) مرات، بنسبة «25%»، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان مجموع الدرجات في حدود (68) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بعبارة «لا أوافق بدرجة كبيرة» عشر (10) مرات، بنسبة «31،30%»، وبجواب «لا أوافق» ثماني (8) مرات، بنسبة «25%»، وباستجابة «أوافق» أربعة عشر (14) مرة، بنسبة «43،80%»، أما في الاختبار البعدي فقد بلغ مستوى مجموع الدرجات (118) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بعبارة «أوافق» عشر (10) مرات، بنسبة «31،30%»، وبجواب «أوافق بدرجة كبيرة» اثنين وعشرين (22) مرة، بنسبة «68،80%». كما أن المتوسط الحسابي لدى أفراد المجموعة الضابطة كان عند مستوى (3،06)، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان في حدود (2،12)، أما في الاختبار البعدي فقد وصل إلى مستوى (3،68) درجة.

- العبارة الثانية، 02_ « أحيانا اشعر أنني لست جيدا مطلقا ».

لبيان درجات هذه العبارة لدى أفراد المجموعة الضابطة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية، في الاختبارين القبلي والبعدي، يمكن تقديم بيانات هذا الجدول المرفق، المذيل بتعقيب وصفي حول أهم درجاتها ومتوسطاتها الحسابية، كما هو بين من خلال معطيات الجدول التالي:
جدول(12).

درجات العبارة الثانية على مقياس روزنبرغ أحيانا اشعر أنني لست جيدا مطلقا.

درجاتها في اختبار المجموعة الضابطة	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
لا أوافق بدرجة كبيرة	2	3,1	6,3	6,3
لا أوافق	10	15,6	31,3	37,5
أوافق	16	25,0	50,0	87,5
أوافق بدرجة كبيرة	4	6,3	12,5	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	2,68			
مجموع الدرجات Sum	86			
درجاتها في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
لا أوافق بدرجة كبيرة	4	6,3	12,5	12,5
لا أوافق	10	15,6	31,3	43,8
أوافق	14	21,9	43,8	87,5
أوافق بدرجة كبيرة	4	6,3	12,5	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	2,56			
مجموع الدرجات Sum	82			
درجاتها في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
لا أوافق بدرجة كبيرة	2	3,1	6,3	6,3
لا أوافق	2	3,1	6,3	12,5
أوافق	24	37,5	75,0	87,5
أوافق بدرجة كبيرة	4	6,3	12,5	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	2,93			
مجموع الدرجات Sum	94			

من خلال بيانات الجدول(12) يتبين بأن مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة حول فقرة العبارة الثانية هو(86) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بعبارة «لا أوافق بدرجة كبيرة» مرتين(2)، بنسبة «6,30%»، وبجواب «لا أوافق» عشر(10) مرات، بنسبة «31,30%»، وبإجابة «أوافق» ستة عشر(16) مرة، بنسبة «50%»، وبجواب «أوافق بدرجة كبيرة» أربعة(4) مرات، بنسبة «12,50%»، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان مجموع الدرجات في حدود(82) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بعبارة «لا أوافق بدرجة كبيرة» أربعة(4) مرات، بنسبة «12,50%»، وبإستجابة «لا أوافق» عشر(10) مرات، بنسبة «31,30%»، وبجواب «أوافق» أربعة عشر(14) مرة، بنسبة «43,80%»، وبإجابة

أوافق بدرجة كبيرة» أربعة(4) مرات، بنسبة«12،50%». أما في الاختبار البعدي فقد بلغ مجموع الدرجات مستوى(94) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة ب«لا أوافق بدرجة كبيرة» مرتين(2)، بنسبة«6،30%»، وبجواب«لا أوافق» مرتين(2)، بنسبة«6،30%»، وباستجابة«أوافق» أربع وعشرين(24) مرة، بنسبة«75%»، وبإجابة«أوافق بدرجة كبيرة» أربعة(4) مرات، بنسبة«12،50%». كما أن المتوسط الحسابي لدى أفراد المجموعة الضابطة كان عند مستوى(2،68) درجة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان في حدود(2،56)، أما في الاختبار البعدي فقد وصل إلى مستوى(2،96).

- العبارة الثالثة، 03_«أشعر بأنني أمتلك العديد من الصفات الجيدة».

لبيان درجات هذه العبارة لدى أفراد المجموعة الضابطة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية، في الاختبارين القبلي والبعدي، يمكن تقديم بيانات هذا الجدول المرفق، المذيل بتعقيب وصفي حول أهم درجاتها ومتوسطاتها الحسابية، كما هو بين من خلال معطيات الجدول التالي:

جدول (13).

درجات العبارة الثالثة على مقياس روزنبرغ_ أشعر بأنني أمتلك العديد من الصفات الجيدة.

درجاتها في اختبار المجموعة الضابطة	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
لا أوافق	2	3,1	6,3	6,3
أوافق	18	28,1	56,3	62,5
أوافق بدرجة كبيرة	12	18,8	37,5	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	3,31			
مجموع الدرجات Sum	106			
درجاتها في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
لا أوافق	12	8,18	37,5	37,5
أوافق	16	0,25	50,0	87,5
أوافق بدرجة كبيرة	4	3,6	12,5	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	2,75			
مجموع الدرجات Sum	88			
درجاتها في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
لا أوافق بدرجة كبيرة	2	3,1	6,3	6,3
أوافق	10	15,6	31,3	37,5
أوافق بدرجة كبيرة	20	31,3	62,5	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	3,50			
مجموع الدرجات Sum	112			

من خلال بيانات الجدول (13) يتبين بأن مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة حول فقرة العبارة الثالثة هو (106) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بكلمة «لا أوافق» مرتين (2)، بنسبة «6,30%»، وبكلمة «أوافق» ثمانية عشر (18) مرة، بنسبة «56,30%»، وباستجابة «أوافق بدرجة كبيرة» اثنتي عشرة (12) مرة، بنسبة «37,50%»، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان مجموع الدرجات في حدود (88) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بـ «لا أوافق» اثنتي عشرة (12) مرة، بنسبة «37,50%»، وبجواب «أوافق» ستة عشر (16) مرة، بنسبة «50,0%»، وباستجابة «أوافق بدرجة كبيرة» أربعة (4) مرات، بنسبة «12,50%». أما في

الاختبار البعدي فقد بلغ مجموع الدرجات مستوى (112) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة ب«لا أوافق بدرجة كبيرة» مرتين (2)، بنسبة «6،30%»، وبجواب «أوافق» عشر (10) مرات، بنسبة «31،30%»، وباستجابة «أوافق بدرجة كبيرة» عشرين (20) مرة، بنسبة «62،50%». كما أن المتوسط الحسابي لدى أفراد المجموعة الضابطة كان عند مستوى (3،31)، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان في حدود (2،75)، أما في الاختبار البعدي فقد وصل إلى مستوى (3،50).

- العبارة الرابعة، 04_ «أنا قادر على القيام بالأشياء كما يقوم بها الآخرون».

ليبان درجات هذه العبارة لدى أفراد المجموعة الضابطة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية، في الاختبارين القبلي والبعدي، يمكن تقديم بيانات هذا الجدول المرفق، المذيل بتعقيب وصفي حول أهم درجاتها ومتوسطاتها الحسابية، كما هو بين من خلال معطيات الجدول التالي:

جدول (14).

درجات العبارة الرابعة على مقياس روزنبرغ_ أنا قادر على القيام بالأشياء كما يقوم بها الآخرون.

درجاتها في اختبار المجموعة الضابطة	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
لا أوافق بدرجة كبيرة	8	12,5	25,0	25,0
لا أوافق	6	9,4	18,8	43,8
أوافق	12	18,8	37,5	81,3
أوافق بدرجة كبيرة	6	9,4	18,8	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	2,50			
مجموع الدرجات Sum	80			
درجاتها في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
لا أوافق بدرجة كبيرة	10	15,6	31,3	31,3
لا أوافق	16	25,0	50,0	81,3
أوافق	6	9,4	18,8	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	1,87			
مجموع الدرجات Sum	60			
درجاتها في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
لا أوافق بدرجة كبيرة	2	3,1	6,3	6,3
لا أوافق	2	3,1	6,3	12,5
أوافق	12	18,8	37,5	50,0
أوافق بدرجة كبيرة	16	25,0	50,0	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	3,31			
مجموع الدرجات Sum	106			

من خلال بيانات الجدول (14) يتبين بأن مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة حول فقرة العبارة الرابعة هو (80) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بـ «لا أوافق بدرجة كبيرة» ثمانية (8) مرات، بنسبة 25%، وبجواب «لا أوافق» ستة (6) مرات، بنسبة 18,80%، وبجواب «أوافق» اثني عشر (12) مرة، بنسبة 37,50%، وباستجابة «أوافق بدرجة كبيرة» ستة (6) مرات، بنسبة 18,80%، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان مجموع الدرجات في حدود (60) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بـ «لا أوافق بدرجة كبيرة» عشرة (10) مرات، بنسبة 30,31%، وبجواب «لا أوافق» ستة عشر (16) مرة، بنسبة 50%، وباستجابة «

أوافق» ستة (6) مرات، بنسبة «18،80%». أما في الاختبار البعدي فقد بلغ مجموع الدرجات مستوى (106) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة ب«لا أوافق بدرجة كبيرة» مرتين (2)، بنسبة «6،30%»، وبجواب «لا أوافق» مرتين (2)، بنسبة «6،30%»، وباستجابة «أوافق» اثنتي عشرة (12) مرة، بنسبة «37،50%»، وبجواب «أوافق بدرجة كبيرة» ستة عشر (16) مرة، بنسبة «50%». كما أن المتوسط الحسابي لدى أفراد المجموعة الضابطة كان عند مستوى (2،50)، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان في حدود (1،87)، أما في الاختبار البعدي فقد وصل إلى مستوى (3،31).

- العبارة الخامسة، 05_ « أشعر أنني لا املك الكثير مما يمكن أن أفخر به ».
- لبيان درجات هذه العبارة لدى أفراد المجموعة الضابطة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية، في الاختبارين القبلي والبعدي، يمكن تقديم بيانات هذا الجدول المرفق، المذيل بتعقيب وصفي حول أهم درجاتها ومتوسطاتها الحسابية، كما هو بين من خلال المعطيات التالية:

جدول (15).

درجات العبارة الخامسة على مقياس روزنبرغ_ أشعر أنني لا املك الكثير مما يمكن أن أفخر به.

درجاتها في اختبار المجموعة الضابطة	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
لا أوافق بدرجة كبيرة	2	3،1	6،3	6،3
لا أوافق	16	25،0	50،0	56،3
أوافق	10	15،6	31،3	87،5
أوافق بدرجة كبيرة	4	6،3	12،5	100،0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	2،50			
مجموع الدرجات Sum	80			
درجاتها في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
لا أوافق	22	34،4	68،8	68،8
أوافق	6	9،4	18،8	87،5
أوافق بدرجة كبيرة	4	6،3	12،5	100،0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	2،43			
مجموع الدرجات Sum	78			
درجاتها في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
لا أوافق بدرجة كبيرة	6	9،4	18،8	18،8
لا أوافق	12	18،8	37،5	56،3
أوافق	8	12،5	25،0	81،3
أوافق بدرجة كبيرة	6	9،4	18،8	100،0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	2،43			
مجموع الدرجات Sum	78			

من خلال بيانات الجدول (15) يتبين بأن مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة حول فقرة العبارة الخامسة هو (80) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة ب«لا أوافق بدرجة كبيرة» مرتين (2)، بنسبة «6،30%»، وبجواب «لا أوافق» ستة عشر (16) مرة، بنسبة «50%». وباستجابة «أوافق» عشر (10) مرات، بنسبة «31،30%»، وبجواب «أوافق بدرجة كبيرة» أربعة (4) مرات، بنسبة «12،50%»، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان مجموع الدرجات في

حدود (78) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بـ «لا أوافق» اثنين وعشرين (22) مرة، بنسبة «68،80%»، وباستجابة «أوافق» ست (6) مرات، بنسبة «18،80%»، وبجواب «أوافق بدرجة كبيرة» أربعة (4) مرات، بنسبة «12،5%»، أما في الاختبار البعدي فقد بلغ مجموع الدرجات مستوى (78) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بجواب «لا أوافق بدرجة كبيرة» ستة (6) مرات، بنسبة «18،80%»، وباستجابة «لا أوافق» اثنتي عشرة (12) مرة، بنسبة «37،50%»، وبإجابة «أوافق» ثمانية (8) مرات، بنسبة «25%»، وبجواب «أوافق بدرجة كبيرة» ستة (6) مرات، بنسبة «18،80%»، كما أن المتوسط الحسابي لدى أفراد المجموعة الضابطة كان عند مستوى (2،50)، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان عند حدود (2،43)، وفي الاختبار البعدي بقي عند نفس المستوى (2،43).

ومعروف في علم الإحصاء، بأن قيمة المتوسط هي القيمة المثلى بين القيم الدنيا والقيم القصوى؛ ومعنى ذلك أن البيانات المحصلة تشير إلى تحول إيجابي في مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الذين شاركوا في البرنامج الإرشادي التدريبي فجاء التغير واضحاً من خلال الدرجات المحصلة وما تمثله على مقياس تقدير الذات، وقد يعود السبب في ارتفاعه بالنسبة لهذا البحث، للتحليل العقلاني المنطقي للأفكار السلبية، واستبدالها بأخرى إيجابية، وكذا التعرف على نماذج إيجابية؛ وبالتالي الميل إلى الاقتداء بها، إلى جانب مختلف التمارين التي اعتمدت في جلسات البرنامج الإرشادي.

– العبارة السادسة، 06_ « بالتأكيد أشعر بعدم الفائدة في بعض الأحيان ».

لبيان درجات هذه العبارة لدى أفراد المجموعة الضابطة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية، في الاختبارين القبلي والبعدي، يمكن تقديم بيانات هذا الجدول المرفق، المذيل بتعقيب وصفي حول أهم درجاتها ومتوسطاتها الحسابية، كما هو بين من خلال المعطيات التالية:

جدول (16).

درجات العبارة السادسة على مقياس روزنبرغ_ بالتأكيد أشعر بعدم الفائدة في بعض الأحيان.

درجاتها في اختبار المجموعة الضابطة	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية
لا أوافق بدرجة كبيرة	2	3,1	6,3	6,3
لا أوافق	18	28,1	56,3	62,5
أوافق	10	15,6	31,3	93,8
أوافق بدرجة كبيرة	2	3,1	6,3	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	2,37			
مجموع الدرجات Sum	76			
درجاتها في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية
لا أوافق بدرجة كبيرة	6	9,4	1,8	18,8
لا أوافق	20	31,3	62,5	81,3
أوافق	6	9,4	18,8	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	2,00			
مجموع الدرجات Sum	64			
درجاتها في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية
لا أوافق بدرجة كبيرة	4	6,3	12,5	12,5
لا أوافق	12	18,8	37,5	50,0
أوافق	10	15,6	31,3	81,3
أوافق بدرجة كبيرة	6	9,4	18,8	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	2,56			
مجموع الدرجات Sum	82			

من خلال بيانات الجدول (16) يتبين بأن مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة حول فقرة

العبارة السادسة هو (76) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بـ «لا أوافق بدرجة كبيرة» مرتين (2)،

بنسبة «6,30%»، وباستجابة «لا أوافق» ثمانية عشر (18) مرة، بنسبة «56,30%»، وبإجابة «

أوافق» عشر (10) مرات، بنسبة «31,30%»، وبجواب «أوافق بدرجة كبيرة» مرتين (2)،

بنسبة «6,30%»، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان مجموع الدرجات في

حدود (64) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بـ «لا أوافق بدرجة كبيرة» ستة (6) مرات، بنسبة «18,80%»، وبجواب «لا أوافق» عشرين (20) مرة، بنسبة «62,50%»، وباستجابة «أوافق» ستة (6) مرات، بنسبة «18,80%». أما في الاختبار البعدي فقد بلغ مجموع الدرجات مستوى (82) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بعبارة «لا أوافق بدرجة كبيرة» أربعة (4) مرات، بنسبة «12,50%»، وبجواب «لا أوافق» اثنتي عشرة (12) مرة، بنسبة «37,50%»، وبإجابة «أوافق» عشر (10) مرات، بنسبة «31,30%»، وباستجابة «أوافق بدرجة كبيرة» ست (6) مرات، بنسبة «18,8%»، كما أن المتوسط الحسابي لدى أفراد المجموعة الضابطة كان عند مستوى (2,37)، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان عند حدود درجتين (2)، أما في الاختبار البعدي فقد وصل إلى مستوى (2,56) درجة.

- العبارة السابعة، 07_ « أشعر بأنني شخص ذو قيمة أو على الأقل مساو لمستوى الآخرين ».

لبيان درجات هذه العبارة لدى أفراد المجموعة الضابطة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية، في الاختبارين القبلي والبعدي، يمكن تقديم بيانات هذا الجدول المرفق، المذيل بتعقيب وصفي حول أهم درجاتها ومتوسطاتها الحسابية، كما هو بين من خلال المعطيات التالية:

جدول (17).

درجات العبارة السابعة على مقياس روزنبرغ_ أشعر بأنني شخص ذو قيمة أو على الأقل مساو لمستوى الآخرين.

درجاتها في اختبار المجموعة الضابطة	التكرار	النسبة	النسبة الحقيقية	النسبة المجمعة
لا أوافق	2	3،1	6،3	6،3
أوافق	20	31،3	62،5	68،8
أوافق بدرجة كبيرة	10	15،6	31،3	100،0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	3،25			
مجموع الدرجات Sum	104			
درجاتها في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة	النسبة الحقيقية	النسبة المجمعة
لا أوافق بدرجة كبيرة	6	9،4	18،8	18،8
لا أوافق	10	15،6	31،3	50،0
أوافق	10	15،6	31،3	81،3
أوافق بدرجة كبيرة	6	9،4	18،8	100،0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	2،50			
مجموع الدرجات Sum	80			
درجاتها في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة	النسبة الحقيقية	النسبة المجمعة
لا أوافق	2	3،1	6،3	6،3
أوافق	10	15،6	31،3	37،5
أوافق بدرجة كبيرة	20	31،3	62،5	100،0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	3،56			
مجموع الدرجات Sum	114			

من خلال بيانات الجدول (17) يتبين بأن مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة حول فقرة العبارة السابعة هو (104) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بـ «لا أوافق» مرتين (2)، بنسبة «6،30%»، وبإجابة «أوافق» عشرين (20) مرة، بنسبة «62،50%»، وبجواب «أوافق بدرجة كبيرة» عشرة (10) مرات، بنسبة «31،30%»، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان مجموع الدرجات في حدود (80) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بـ «لا أوافق بدرجة كبيرة» ستة (6) مرات، بنسبة «18،80%»، وبإجابة «لا أوافق» عشرة (10) مرات، بنسبة «31،30%»، وبجواب «أوافق» عشرة (10) مرات، بنسبة «31،30%»،

وباستجابة «أوافق بدرجة كبيرة» ستة (6) مرات، بنسبة «18،80%». أما في الاختبار البعدي فقد بلغ مجموع الدرجات مستوى (114) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة ب«لا أوافق» مرتين (2)، بنسبة «6،30%»، وبجواب «أوافق» عشرة (10) مرات، بنسبة «31،30%»، وبإجابة «أوافق بدرجة كبيرة» عشرين (20) مرة، بنسبة «62،50%». كما أن المتوسط الحسابي لدى أفراد المجموعة الضابطة كان عند مستوى (3،56)، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان عند حدود (2،50)، أما في الاختبار البعدي فقد وصل إلى مستوى (3،56).

- العبارة الثامنة، 08_ «أتمنى أن أتمكن من تحصيل احترام أكبر لنفسى».

ليبيان درجات هذه العبارة لدى أفراد المجموعة الضابطة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية، في الاختبارين القبلي والبعدي، يمكن تقديم بيانات هذا الجدول المرفق، المذيل بتعقيب وصفي حول أهم درجاتها ومتوسطاتها الحسابية، كما هو بين من خلال المعطيات التالية:

جدول (18).

درجات العبارة الثامنة على مقياس روزنبرغ_ أتمنى أن أتمكن من تحصيل احترام أكبر لنفسى.

درجاتها في اختبار المجموعة الضابطة	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
أوافق	18	28،1	56،3	56،3
أوافق بدرجة كبيرة	14	21،9	43،8	100،0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	3،43			
مجموع الدرجات Sum	110			
درجاتها في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
لا أوافق بدرجة كبيرة	2	3،1	6،3	6،3
لا أوافق	2	3،1	6،3	12،5
أوافق	22	34،4	68،8	81،3
أوافق بدرجة كبيرة	6	9،4	18،8	100،0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	3،00			
مجموع الدرجات Sum	96			
درجاتها في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
لا أوافق	2	3،1	6،3	6،3
أوافق	14	21،9	43،8	50،0
أوافق بدرجة كبيرة	16	25،0	50،0	100،0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	3،43			
مجموع الدرجات Sum	110			

من خلال بيانات الجدول (18) يتبين بأن مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة حول فقرة العبارة الثامنة هو (110) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة ب«أوافق» ثمانية عشر (18) مرة، بنسبة «56،30%»، وبإجابة «أوافق بدرجة كبيرة» أربعة عشر مرة (14) بنسبة «43،80%»،

ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان مجموع الدرجات في حدود (96) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بـ «لا أوافق بدرجة كبيرة» مرتين (2)، بنسبة «6،30%»، وباستجابة «لا أوافق» مرتين (2)، بنسبة «6،30%»، وبجواب «أوافق» اثنين وعشرين (22) مرة، بنسبة «68،80%»، وبإجابة «أوافق بدرجة كبيرة» ستة (6) مرات، بنسبة «18،80%»، أما في الاختبار البعدي فقد بلغ مجموع الدرجات مستوى (110) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بـ «لا أوافق» مرتين (2)، بنسبة «6،3%»، وبجواب «أوافق» أربعة عشر (14) مرة، بنسبة «43،80%»، وباستجابة «أوافق بدرجة كبيرة» ستة عشر (16) مرة، بنسبة «50%». كما أن المتوسط الحسابي لدى أفراد المجموعة الضابطة كان عند مستوى (3،43)، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان عند حدود (3) درجات، أما في الاختبار البعدي فقد وصل إلى مستوى (3،43).

- العبارة التاسعة، 09_ « بشكل عام أميل إلى الشعور بأنني فاشل ».

لبيان درجات هذه العبارة لدى أفراد المجموعة الضابطة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية، في الاختبارين القبلي والبعدي، يمكن تقديم بيانات هذا الجدول المرفق، المذيل بتعقيب وصفي حول أهم درجاتها ومتوسطاتها الحسابية، كما هو بين من خلال المعطيات التالية:

جدول (19).

درجات العبارة التاسعة على مقياس روزنبرغ_ بشكل عام أميل إلى الشعور بأنني فاشل.

درجاتها في اختبار المجموعة الضابطة	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
لا أوافق بدرجة كبيرة	2	3،1	6،3	6،3
لا أوافق	4	6،3	12،5	18،8
أوافق	20	31،3	62،5	81،3
أوافق بدرجة كبيرة	6	9،4	18،8	100،0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	2،93			
مجموع الدرجات Sum	94			
درجاتها في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
لا أوافق بدرجة كبيرة	6	9،4	18،8	18،8
لا أوافق	14	21،9	43،8	62،5
أوافق	8	12،5	25،0	87،5
أوافق بدرجة كبيرة	4	6،3	12،5	100،0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	2،31			
مجموع الدرجات Sum	74			
درجاتها في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
أوافق	14	21،9	43،8	43،8
أوافق بدرجة كبيرة	18	28،1	56،3	100،0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	3،56			
مجموع الدرجات Sum	114			

من خلال بيانات الجدول (19) يتبين بأن مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة حول فقرة العبارة التاسعة هو (94) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بإجابة «لا أوافق بدرجة كبيرة» مرتين (2)، بنسبة «6،30%»، وبإستجابة «لا أوافق» أربعة (4) مرات، بنسبة «12،50%»، وبجواب «أوافق» عشرين (20) مرة، بنسبة «62،50%»، وبجواب «أوافق بدرجة كبيرة» ستة (6) مرات، بنسبة «18،80%». ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان مجموع الدرجات في حدود (74) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة ب «لا أوافق بدرجة كبيرة» ستة (6) مرات، بنسبة «18،80%»، وبإجابة «لا أوافق» أربعة عشر (14) مرة، بنسبة «43،80%»،

وبإجابة «أوافق» ثمانية (8) مرات، بنسبة «25%»، وبجواب «أوافق بدرجة كبيرة» أربعة (4) مرات، بنسبة «12،50%»، أما في الاختبار البعدي فقد بلغ مجموع الدرجات مستوى (114) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بـ «أوافق» أربعة عشر (14) مرة، بنسبة «43،80%»، وبجواب «أوافق بدرجة كبيرة» ثمانية عشر (18) مرة، بنسبة «56،30%». كما أن المتوسط الحسابي لدى أفراد المجموعة الضابطة كان عند مستوى (2،93)، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان عند حدود (2،31)، أما في الاختبار البعدي فقد وصل إلى مستوى (3،56).

- العبارة العاشرة، 10_ « لدي نظرة إيجابية تجاه نفسي».

لبيان درجات هذه العبارة لدى أفراد المجموعة الضابطة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية، في الاختبارين القبلي والبعدي، يمكن تقديم بيانات هذا الجدول المرفق، المذيل بتعقيب وصفي حول أهم درجاتها ومتوسطاتها الحسابية، كما هو بين من خلال المعطيات التالية:

جدول (20).

درجات العبارة العاشرة على مقياس روزنبرغ_ لدي نظرة إيجابية تجاه نفسي.

درجاتها في اختبار المجموعة الضابطة	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المجمعة
لا أوافق	2	3,1	6,3	6,3
أوافق	22	34,4	68,8	75,0
أوافق بدرجة كبيرة	8	12,5	25,0	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	3,18			
مجموع الدرجات Sum	102			
مجموع أفراد المجموعة	32	50,0		
درجاتها في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المجمعة
لا أوافق بدرجة كبيرة	4	6,3	12,5	12,5
لا أوافق	8	12,5	25,0	37,5
أوافق	12	18,8	37,5	75,0
أوافق بدرجة كبيرة	8	12,5	25,0	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	2,75			
مجموع الدرجات Sum	88			
مجموع أفراد المجموعة	32	50,0		
درجاتها في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المجمعة
أوافق	14	21,9	43,8	43,8
أوافق بدرجة كبيرة	18	28,1	56,3	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	3,56			
مجموع الدرجات Sum	114			

من خلال بيانات الجدول (20) يتبين بأن مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة حول فقرة العبارة العاشرة هو (102,00) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بـ «لا أوافق» مرتين (2)، بنسبة «6,3%»، وبجواب «أوافق» اثنين وعشرين مرة (22)، بنسبة «68,8%»، وبإجابة «أوافق بدرجة كبيرة» ثماني مرات (8)، بنسبة «25%»، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان مجموع الدرجات في حدود (88) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بـ «لا أوافق بدرجة كبيرة» أربع مرات (4)، بنسبة «12,50%»، وبإجابة «لا أوافق» ثماني مرات (8) مرات،

بنسبة «25%»، وبجواب «أوافق» اثنتي عشرة مرة (12)، بنسبة «37%»، وباستجابة «أوافق بدرجة كبيرة» ثماني مرات (8)، بنسبة «25%». أما في الاختبار البعدي فقد بلغ مجموع الدرجات مستوى (114) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة ب«أوافق» (14) مرة، بنسبة «43،8%»، وبجواب «أوافق بدرجة كبيرة» ثمانية عشر (18) مرة، بنسبة «56،30%». كما أن المتوسط الحسابي لدى أفراد المجموعة الضابطة كان عند مستوى (3،18) درجة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان عند حدود (2،75) درجة، أما في الاختبار البعدي فقد وصل إلى مستوى (3،56) درجة.

2_ الفروق بين متوسطات العبارات على مقياس روزنبرغ لتقدير الذات.

لحساب أهم الفروق فيما بين نتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياسين القبلي والبعدي، على مقياس روزنبرغ لتقدير الذات؛ تم الاعتماد على حساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين، وكذا قياس مستوى قيمة الدلالة المعنوية لاختبار مربع كاي²، ولتوضيح تلك الفروق مع بيان مستوى قيمة الدلالة المعنوية؛ لاختبار مربع كاي² الخاصة بنتائج المجموعة الضابطة على مقياس روزنبرغ؛ يمكن العرض لبيانات الجدول التالي:

جدول(21)

حساب متوسطات ومجموع الدرجات الكلية لدى أفراد المجموعة الضابطة في اختبار تقدير الذات على مقياس روزنبرغ.

عبارات المقياس	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بدرجة كبيرة	المتوسط	المجموع
1_ بشكل عام أنا راض عن نفسي.	8	20	2	2	3,02	98
2_ أحياناً أشعر أنني لست جيداً مطلقاً.	4	16	10	2	2,68	86
3_ أشعر بأنني أمتلك العديد من الصفات الجيدة.	12	18	2	0	3,31	106
4_ أنا قادر على القيام بالأشياء كما يقوم بها الآخرون.	6	12	6	8	2,5	80
5_ أشعر أنني لا أملك الكثير مما يمكن أن أفخر به.	4	10	16	2	2,5	80
6_ بالتأكيد أشعر بعدم الفائدة في بعض الأحيان.	2	10	18	2	2,37	76
7_ أشعر بأنني شخص ذو قيمة أو على الأقل مساو لمستوى الآخرين.	2	10	18	2	5,12	164
8_ أتمنى أن أتمكن من تحصيل احترام أكبر لنفسى.	14	18	0	0	3,44	110
9_ بشكل عام، أميل إلى الشعور بأنني فاشل.	6	20	4	2	2,94	94
10_ لدي نظرة إيجابية تجاه نفسي.	8	22	2	0	3,19	102
المتوسط	6,6	6,15	8,7	2	3,11	99,6
المجموع	66	156	78	20	31,07	996

نلاحظ من خلال بيانات الجدول(21) بأن أعلى متوسط لدى أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار الأساسي على عبارات مقياس روزنبرغ، وصل إلى (5,12) درجة، ويخص العبارة السابعة(7)، التي بلغت درجتها الكلية لدى المستجوبين حدود(164) درجة، فيما أدنى متوسط هو كان عند مستوى(2,37)، ويخص العبارة السادسة(6)، التي بلغت درجتها الكلية

مستوى (76) درجة، أما الدرجة الكلية في هذا الاختبار فقد وصلت إلى مستوى (996) درجة، وقد بلغ متوسطها (6،99) درجة.

3_ اختبار مربع كاي² الخاص بنتائج المجموعة الضابطة في الاختبار الأساسي.

لتوضيح أهم الفروق فيما بين الدرجات والمتوسطات مع بيان مستوى قيمة الدلالة المعنوية؛ اختبار مربع كاي² الخاصة بنتائج المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي على مقياس روزنبرغ؛ يمكن العرض لبيانات الجدول التالي:

جدول (22)

توضيح قيمة مربع كاي²، لمجموع الدرجات الكلية الخاصة بأفراد المجموعة الضابطة في اختبار تقدير الذات على مقياس روزنبرغ.

سلم المقياس	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بدرجة كبيرة	المجموع	درجة الحرية	الدلالة المعنوية
الدرجات	66	156	78	20	320		
قيمة مربع الدرجات كاي ²	2.45	72.2	0.05	45	7.11	3	0.01

توضح بيانات الجدول (22) بأن قيمة مربع كاي² تصل إلى (7.11)، بدرجة حرية عند مستوى ثلاث (3) درجات، ودلالة معنوية في حدود (0.01)، أي: أقل من (0.05) في الاختبار الأساسي لأفراد المجموعة الضابطة والتي تفيد وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما بين متوسطات درجات هذه المجموعة.

4_ الفروق بين المتوسطات لدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي.

لتوضيح أهم الفروق فيما بين الدرجات والمتوسطات مع بيان مستوى قيمة الدلالة المعنوية؛ اختبار مربع كاي² الخاصة بنتائج المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي على مقياس روزنبرغ؛ يمكن العرض لبيانات الجدول التالي:

جدول (23)

حساب متوسطات ومجموع الدرجات الكلية لأفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي لتقدير الذات على مقياس روزنبرغ.

عبارات المقياس	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بدرجة كبيرة	المتوسط	المجموع
1_ بشكل عام أنا راض عن نفسي.	0	14	8	10	12.2	68
2_ أحيانا أشعر أنني لست جيدا مطلقا.	4	14	10	4	56.2	82
3_ أشعر بأنني أمتلك العديد من الصفات الجيدة.	4	16	12	0	75.2	88
4_ أنا قادر على القيام بالأشياء كما يقوم بها الآخرون.	0	6	16	10	87.1	60
5_ أشعر أنني لا أملك الكثير مما يمكن أن أفخر به.	4	6	22	0	43.2	78
6_ بالتأكيد أشعر بعدم الفائدة في بعض الأحيان.	0	6	20	6	2	64
7_ أشعر بأنني شخص ذو قيمة أو على الأقل مساو لمستوى الآخرين.	6	10	10	6	5.2	80
8_ أتمنى أن أتمكن من تحصيل احترام أكبر لنفسي.	6	22	2	2	3	96
9_ بشكل عام، أميل إلى الشعور بأنني فاشل.	4	8	14	6	31.2	74
10_ لدي نظرة إيجابية تجاه نفسي.	8	12	8	4	75.2	88
المتوسط	36	114	122	48	29.24	778
المجموع	3.6	11.4	12.2	4.8	43.2	77.8

يتضح من خلال بيانات الجدول (23) بأن أعلى متوسط لدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي على عبارات مقياس روزنبرغ، وصل إلى (75،2) درجة ويخص العبارة الثالثة (3)، التي بلغت درجتها الكلية لدى المستجوبين مستوى (88) درجة، والعبارة العاشرة (10) التي بلغت درجتها الكلية قيمة (88) درجة، فيما أدنى متوسط هو كان عند مستوى (87،1) درجة، ويخص العبارة الرابعة (4)، وقد بلغت درجتها الكلية مستوى (60) درجة، أما الدرجة الكلية في هذا الاختبار فقد وصلت إلى حدود (778)، وبلغ متوسطها (8،77).

5_ اختبار مربع كاي² الخاص بنتائج المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي.

لتوضيح أهم الفروق فيما بين الدرجات والمتوسطات مع بيان مستوى قيمة الدلالة المعنوية؛
لاختبار مربع كاي² الخاصة بنتائج المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي على مقياس روزنبرغ؛
يمكن العرض لبيانات الجدول التالي:

جدول (24)

توضيح قيمة مربع كاي²، لمجموع الدرجات الكلية الخاصة بأفراد المجموعة
التجريبية في الاختبار القبلي لتقدير الذات على مقياس روزنبرغ.

سلم المقياس	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بدرجة كبيرة	المجموع	درجة الحرية	الدلالة المعنوية
الدرجات	36	114	122	48	320		
قيمة مربع الدرجات_ كاي ²	24.2	14.45	22.05	12.8	73.5	3	0.01

توضح بيانات الجدول (24) بأن قيمة مربع كاي² تصل إلى (73.5) بدرجة حرية عند مستوى (3)
ودلالة معنوية في حدود (0.01) أي: أقل من (0.05) في الاختبار القبلي لأفراد المجموعة
التجريبية. والتي تفيد وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما بين متوسطات درجات هذه
المجموعة.

6_ الفروق بين المتوسطات لدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي.

لتوضيح أهم الفروق فيما بين الدرجات والمتوسطات مع بيان مستوى قيمة الدلالة المعنوية؛
لاختبار مربع كاي² الخاصة بنتائج المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي على مقياس
روزنبرغ؛ يمكن العرض لبيانات الجدول التالي:

جدول (25)

حساب متوسطات ومجموع الدرجات الكلية لأفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لتقدير الذات على مقياس روزنبرغ.

عبارات المقياس	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بدرجة كبيرة	المتوسط	المجموع
1_ بشكل عام أنا راض عن نفسي.	22	10	0	0	68.3	118
2_ أحيانا أشعر أنني لست جيدا مطلقا.	4	24	2	2	93.2	94
3_ أشعر بأنني أملك العديد من الصفات الجيدة.	20	10	0	2	5.3	112
4_ أنا قادر على القيام بالأشياء كما يقوم بها الآخرون.	16	12	2	2	31.3	106
5_ أشعر أنني لا أملك الكثير مما يمكن أن أفخر به.	6	8	12	6	44.2	78
6_ بالتأكيد أشعر بعدم الفائدة في بعض الأحيان.	6	10	12	4	56.2	82
7_ أشعر بأنني شخص ذو قيمة أو على الأقل مساو لمستوى الآخرين.	20	10	2	0	56.3	114
8_ أتمنى أن أتمكن من تحصيل احترام أكبر لنفسى.	16	14	2	0	43.3	110
9_ بشكل عام، أميل إلى الشعور بأنني فاشل.	18	14	0	0	56.3	114
10_ لدي نظرة إيجابية تجاه نفسي.	18	14	0	0	56.3	114
المتوسط	146	126	32	16	53.32	1042
المجموع	14.6	12.6	3.2	1.6	25.3	10.42

يلاحظ من خلال بيانات الجدول (25) بأن أعلى متوسط لدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي على عبارات مقياس روزنبرغ، وصل إلى (3،68) درجة ويخص العبارة الأولى (1) التي بلغت درجتها الكلية لدى المستجوبين إلى (118) درجة، فيما أدنى متوسط هو عند مستوى (2،44) ويخص العبارة الخامسة (5) وقد بلغت درجتها الكلية مستوى (78) درجة، أما الدرجة الكلية في هذا الاختبار فقد وصلت إلى (1042) وبلغ متوسطها (10،42).

7_ اختبار مربع كاي² الخاص بنتائج المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي.

لتوضيح أهم الفروق فيما بين الدرجات والمتوسطات مع بيان مستوى قيمة الدلالة المعنوية؛ اختبار مربع كاي² الخاصة بنتائج المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي على مقياس روزنبرغ؛ يمكن العرض لبيانات الجدول التالي:

جدول (26)

توضيح قيمة مربع كاي²، لمجموع الدرجات الكلية الخاصة بأفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لتقدير الذات على مقياس روزنبرغ.

سلم المقياس	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بدرجة كبيرة	المجموع	درجة الحرية	الدلالة المعنوية
الدرجات	146	126	32	16	320		
قيمة مربع الدرجات - كاي ²	54,45	26,45	28,8	51,2	9,16	3	0.01

يلاحظ من خلال بيانات الجدول (26) بأن قيمة مربع كاي² تصل إلى (9,16) بدرجة حرية عند مستوى (3) ودلالة معنوية في حدود (0,01) أي: أقل من (0,05) وبذلك لا تصح الفرضية الصفرية، وتصح الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي، لصالح نتائج الاختبار البعدي.

8_ درجات أفراد المجموعة التجريبية في اختبارات تقدير الذات والتحصيل الدراسي الأكاديمي.

من بين الاختبارات المعروفة في علم الإحصاء، لإمكان اختبار مدى التجانس أو التباين، اختبار ليفين الذي يسمح بكشف مستوى الدلالة الإحصائية، والذي يفيد عندما يكون مستوى الدلالة المعنوية أكبر من «0.05» بأن التباين متساوي فيما بين مجموعتين أو فئتين، هذا إلى جانب الكشف عن أهم الفروق فيما بين المتوسطات الحسابية، وكذا درجات الانحراف المعياري، على نحو ما سيتضح من خلال معطيات الجدول التالي:

جدول (27).

درجات أفراد المجموعة التجريبية في اختبارات التحصيل الدراسي الأكاديمي وتقدير الذات على مقياس روزنبرغ.

درجات الاختبار القبلي.	درجات الاختبار البعدي.	درجات المعدل التراكمي الأول في اختبارات التحصيل الدراسي	درجات المعدل التراكمي الثاني في اختبارات التحصيل الدراسي	
31.24	56.32	12.11	56.13	المتوسط الحسابي
00.25	00.32	00.11	00.13	الوسيط
28.14	12.4	57.1	67.3	التباين
778	1042	712	868	مجموع الدرجات

يتضح من خلال بيانات الجدول (27) بأن قيمة المتوسط الحسابي لدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي على مقياس تقدير الذات لروزنبرغ، كانت في حدود «24.31» درجة، وقيمة الوسيط عند مستوى «25»، أما التباين فقد وصل إلى حد «14.28» درجة، وفي الاختبار البعدي زادت قيمة المتوسط فوصلت إلى حدود «32.56» درجة، كما زادت درجة الوسيط إلى مستوى «32» درجة، وبلغت درجة التباين حد «4.12» درجة، كما ارتفع المتوسط الحسابي لمعدل التحصيل الدراسي في الدورة الثانية، من مستوى «11.12» درجة، إلى حدود «13.56» درجة، والوسيط من مستوى «11» درجة، إلى حدود «13» درجة، وانتقلت درجة التباين من قيمة «1.57» درجة، إلى قيمة «3.67» درجة.

9_ اختبار مدى التباين في مستويات تقدير الذات واختبارات التحصيل الدراسي حسب متغير الجنس.

من بين الاختبارات المعروفة في علم الإحصاء، لإمكان اختبار تجانس التباين، اختبار ليفين الذي يسمح بكشف مستوى الدلالة الإحصائية، والذي يفيد عندما يكون مستوى الدلالة المعنوية أكبر من «0.05» بأن التباين متساوي فيما بين المجموعتين. وهو ما سيتم العمل على إيضاحه من خلال معطيات الجداول التالية، بغرض الكشف عن مدى التباين فيما بين فئة الذكور وفئة الإناث، على المستويات التي تخص تقدير الذات، وتلك التي تهم التحصيل الدراسي الأكاديمي، مع بيان حدود قيمة دلالتها المعنوية، كما يتضح من خلال بيانات الجدول التالي:

جدول (28).

اختبار ليفين للفروق في تقدير الذات على مقياس روزنبرغ لدى أفراد المجموعة التجريبية، وفي مستويات التحصيل الدراسي حسب متغير الجنس.

الفروق في مستويات تقدير الذات واختبارات التحصيل الدراسي حسب متغير الجنس.	الفروق في تقدير الذات حسب مقياس روزنبرغ	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مستويات تقدير الذات في الاختبار القبلي	لدى الذكور M	14	23.85	5.00
	لدى الإناث F	18	24.66	2.56
مستويات تقدير الذات في الاختبار البعدي	لدى الذكور M	14	32.42	1.98
	لدى الإناث F	18	32.66	2.11
معدل التحصيل الدراسي في الدورة الأولى	لدى الذكور M	32	11.18	1.35
	لدى الإناث F	32	11.06	1.16
معدل التحصيل الدراسي في الدورة الثانية	لدى الذكور M	32	13.31	1.67
	لدى الإناث F	32	13.81	2.13

يتضح من خلال معطيات الجدول (28) بأن المتوسط الحسابي لدى الذكور على مقياس روزنبرغ لتقدير الذات في الاختبار القبلي، وصل إلى (23.85) بانحراف معياري مقداره «5»، ولدى الإناث بلغ المتوسط (24.66) بانحراف معياري مقداره «2.56»، وفي الاختبار البعدي، وصل لدى الذكور إلى (32.42) بانحراف معياري مقداره «1.98»، ولدى الإناث بلغ المتوسط (32.66) بانحراف معياري مقداره «2.11». كما يلاحظ بأن معدل التحصيل الدراسي الأكاديمي، ارتفع لدى الذكور من «11.18» في اختبارات الدورة الأولى، للسنة الدراسية: 2017 - 2018م إلى «13.31» في اختبارات الدورة الثانية، وارتفع لدى الإناث أيضا من «11.06» في اختبارات الدورة الأولى، لنفس السنة الدراسية، إلى «13.81» في اختبارات الدورة الثانية. وهو ما يعني عدم وجود فروق كبيرة فيما بين الذكور والإناث، بخصوص تحسن مستويي تقدير الذات والتحصيل الدراسي، إثر الاختبار البعدي على مقياس كوبر سميث لتقدير الذات، وإجراء اختبارات التحصيل الأكاديمي الخاصة بالدورة الثانية، لنفس السنة الدراسية.

10_ اختبار مدى التباين في تقدير الذات تبعاً لمتغير المؤهل الدراسي.

من بين الاختبارات المعروفة في علم الإحصاء، لإمكان اختبار تجانس التباين، اختبار ليفين الذي يسمح بكشف مستوى الدلالة الإحصائية، والذي يفيد عندما يكون مستوى الدلالة المعنوية أكبر من «0.05» بأن التباين متساوي فيما بين المجموعتين كما توضح بيانات الجدول التالي:

جدول (29).

الفروق في تقدير الذات على مقياس روزنبرغ لدى أفراد المجموعة التجريبية، وفي مستويات التحصيل الدراسي حسب متغير المستوى الدراسي.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	الفروق في تقدير الذات حسب مقياس روزنبرغ	الفروق في تقدير الذات ومستويات التحصيل الدراسي حسب متغير المستوى الدراسي.
1.36	24.66	6	مستوى الأولى	مستويات تقدير الذات في الاختبار القبلي
4.15	24.23	26	مستوى الثانية	
1.78	31.00	6	مستوى الأولى	مستويات تقدير الذات في الاختبار البعدي
1.93	32.92	26	مستوى الثانية	
1.16	11.50	12	مستوى الأولى	معدل التحصيل الدراسي في الدورة الأولى
1.26	11.03	52	مستوى الثانية	
2.28	14.16	12	مستوى الأولى	معدل التحصيل الدراسي في الدورة الثانية
1.81	13.42	52	مستوى الثانية	

يتبين من خلال معطيات الجدول (29) بأن المتوسط الحسابي لدى تلاميذ السنة الأولى على مقياس روزنبرغ لتقدير الذات في الاختبار القبلي، وصل إلى (24,66) بانحراف معياري مقداره «1,36»، ولدى تلاميذ السنة الثانية بلغ المتوسط (24,23) بانحراف معياري مقداره «4,15»، وفي الاختبار البعدي، وصل لدى تلاميذ السنة الأولى إلى (31,00) بانحراف معياري مقداره «1,78»، ولدى تلاميذ السنة الثانية بلغ المتوسط (32,92) بانحراف معياري مقداره «1,93».

11_ الفروق في مستويات تقدير الذات والتحصيل الدراسي تبعاً لمتغير السن.

إلى جانب قيم المتوسط الحسابي التي تعتمد في كثير من التحاليل الإحصائية، لتحليل مجموع البيانات تحليلًا دقيقًا؛ قد يحتاج الباحث لمعيار إضافي يوضح مدى تشتت تلك البيانات حول قيمة المتوسط الحسابي؛ ولأجل ذلك يرى علماء الإحصاء أهمية حساب قيمة الانحراف المعياري

وغيره من القيم المعبرة عن مدى تشتت البيانات حول متوسطها الحسابي، وهو ما سيتم اعتماده من خلال الجداول التالية، لتوضيح أهم الفروق لدى أفراد المجموعة التجريبية، على مستوى تقدير الذات في علاقته بالتحصيل الدراسي الأكاديمي، وبأهم المتغيرات التي اهتم بها البحث الحالي ومنها متغير السن، وهو ما تبينه معطيات الجدول التالي:

جدول (30).

الفروق في تقدير الذات على مقياس روزنبرغ لدى أفراد المجموعة التجريبية، وفي مستويات التحصيل الدراسي حسب متغير السن.

السن	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	معدل التحصيل الدراسي في الدورة الأولى	معدل التحصيل الدراسي في الدورة الثانية
17،00 المتوسط حجم العينة N الانحراف المعياري	25،50 4 ،57	31،00 4 2،30	12،25 4 ،46	14،75 4 1،38
18،00 المتوسط حجم العينة N الانحراف المعياري	22،33 12 4،03	34،33 12 1،87	10،83 12 1،09	13،00 12 1،76
19،00 المتوسط حجم العينة N الانحراف المعياري	24،60 10 3،92	31،20 10 ،78	11،00 10 1،28	13،66 10 1،94
20،00 المتوسط حجم العينة N الانحراف المعياري	25،50 4 ،57	32،50 4 ،57	10،75 4 1،16	14،25 4 2،43
22،00 المتوسط حجم العينة N الانحراف المعياري	30،00 2 ،00	32،00 2 ،00	11،00 2 ،00	15،00 2 ،00

يتضح من خلال معطيات الجدول (30) بأن المتوسط الحسابي لدى تلاميذ سن السابعة عشرة (17) على مقياس روزنبرغ لتقدير الذات في الاختبار القبلي، وصل إلى (25.50) درجة، بانحراف معياري مقداره «0.57» درجة، ولدى تلاميذ سن الثامنة عشرة (18) بلغ المتوسط (22.33) بانحراف معياري مقداره «4.03» درجة، ولدى تلاميذ سن التاسعة عشرة (19) بلغ المتوسط (31.20) بانحراف معياري مقداره «3.92» درجة، ولدى تلاميذ سن العشرين (20) بلغ المتوسط (25.50) بانحراف معياري مقداره «0.57» درجة، ولدى تلاميذ سن الثانية والعشرون (22) بلغ المتوسط (30) بانحراف معياري مقداره «0.00» درجة، وفي الاختبار البعدي، وصل المتوسط الحسابي لدى تلاميذ سن السابعة عشرة (17) إلى (31) بانحراف معياري

مقداره «2.30» درجة، ولدى تلاميذ سن الثامنة عشرة (18) بلغ المتوسط (34.33) درجة،
بانحراف معياري مقداره «1.87» درجة، ولدى تلاميذ سن التاسعة عشرة (19) بلغ
المتوسط (31.07) درجة، بانحراف معياري مقداره «0.78» درجة، ولدى تلاميذ سن العشرين (20)
بلغ المتوسط (32.50) درجة، بانحراف معياري مقداره «0.57» درجة، ولدى تلاميذ سن الثانية
والعشرين (22) بلغ المتوسط (32) بانحراف معياري مقداره «5.80» درجة.

الفصل الخامس

نتائج البحث على مقياس
كوبر سميث لتقدير الذات

• تمهيد:

صمم الباحث الأمريكي كوبر سميث Smith Cooper هذا المقياس سنة 1967م، لتقييم مدى تقدير الفرد لذاته، في علاقته بمجموعة من الأبعاد الاجتماعية والأكاديمية والعائلية والشخصية. وقد ترجمه إلى العربية فاروق عبد الفتاح سنة 1981م، وهو في صورته الخاصة المعتمدة في هذا البحث، يناسب للفئات العمرية فوق ستة عشر سنة «16»، ويتكون من خمسة وعشرين «25» عبارة، مجموعة منها سالبة والأخرى موجبة، كما هو مبين من خلال معطيات الملحقين رقم خمسة (5) وستة (6). وقد قام الباحث بحساب نسب ترددات استجابات أفراد كل مجموعة من مجموعتي العينة البحثية؛ الضابطة والتجريبية على بنود هذا المقياس، وكذا حساب مجموع درجاتها ومتوسطاتها؛ بغرض الكشف عن أهم مؤشرات الإحصائية الوصفية والاستدلالية، ومعرفة مدى وجود العلاقة الارتباطية المفترضة بين الرفع من تقدير الذات وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي؛ من ذوي القصور المعرفي في عملية التعلم، حيث كانت استجابات أفراد العينة على عبارات المقياس على نحو ما تبين معطيات الجداول التالية:

1_ استجابات أفراد العينة البحثية على بنود مقياس كوبر سميث لتقدير الذات.

بعد تصحيح استجابات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية، في القياسين القبلي والبعدي لتقدير الذات على مقياس كوبر سميث، الذي يشتمل على خمسة وعشرين بنداً سالبة وموجبة، وحساب درجاتها ومتوسطاتها، بالاعتماد على حزم برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، جاءت نتائج المستجوبين على كل واحد من بنود المقياس، وفقاً للشكل التالي:

- البند الأول، 01_ « لا تضايقتني الأشياء عادة ».

لبيان درجات هذه العبارة لدى أفراد المجموعة الضابطة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية، في الاختبارين القبلي والبعدي، يمكن تقديم بيانات هذا الجدول المرفق، المذيل بتعقيب وصفي حول أهم درجاتها ومتوسطاتها الحسابية، كما هو بين من خلال معطيات الجدول التالي:

جدول (31).

درجات البند الأول على مقياس كوبر سميث لا تضايقني الأشياء عادة.

درجاته في اختبار المجموعة الضابطة	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
لا تنطبق	26	40,6	81,3	81,3
تنطبق	6	9,4	18,8	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	0,75			
مجموع الدرجات Sum	24			
درجاته في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
لا تنطبق	20	31,3	62,5	62,5
تنطبق	12	18,8	37,5	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	1,50			
مجموع الدرجات Sum	48			
درجاته في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
لا تنطبق	12	18,8	37,5	37,5
تنطبق	20	31,3	62,5	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	2,50			
مجموع الدرجات Sum	80			

من خلال بيانات الجدول (31) يتبين بأن مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة حول فقرة البند الأول هو (24) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بـ «لا تنطبق» «26» مرة، بنسبة «81,3%»، وباستجابة «تنطبق» ست «6» مرات، بنسبة «80,18%»، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان في حدود (48) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بـ «لا تنطبق» عشرين «20» مرة، بنسبة «62,50%»، وبجواب «تنطبق» اثنتي عشرة «12» مرة، بنسبة «37,50%»، أما في الاختبار البعدي فقد بلغ مستوى (80) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بعبارة «لا تنطبق» اثنتي عشر «12» مرة، بنسبة «37,50%»، وبإجابة «تنطبق» عشرين «20» مرة، بنسبة «62,50%». كما أن المتوسط الحسابي لدى أفراد المجموعة الضابطة كان عند مستوى (0,75) درجة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان في حدود (01,50)، أما في الاختبار البعدي فقد وصل إلى مستوى (02,50) درجة.

ومعروف في علم الإحصاء، بأن قيمة المتوسط هي القيمة المثلى بين القيم الدنيا والقيم القصوى؛ ومعنى ذلك أن البيانات المحصلة تشير إلى تحول إيجابي في مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الذين شاركوا في البرنامج الإرشادي التدريبي فجاء التغير واضحاً من خلال الدرجات المحصلة وما تمثله على مقياس تقدير الذات.

- البند الثاني، 02_«أجد من الصعب علي أن أتحدث أمام زملائي في العمل».

ليبان درجات هذه العبارة لدى أفراد المجموعة الضابطة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية، في الاختبارين القبلي والبعدي، يمكن تقديم بيانات هذا الجدول المرفق، المذيل بتعقيب وصفي حول أهم درجاتها ومتوسطاتها الحسابية، كما هو بين من خلال معطيات الجدول التالي:

جدول(32).

درجات البند الثاني على مقياس كوبر سميث_ أجد من الصعب علي أن أتحدث أمام زملائي في العمل.

درجاته في اختبار المجموعة الضابطة	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
تنطبق	24	37,5	75,0	75,0
لا تنطبق	8	12,5	25,0	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	1,00			
مجموع الدرجات Sum	32			
درجاته في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
تنطبق	16	25,0	50,0	50,00
لا تنطبق	16	25,0	50,0	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	2,00			
مجموع الدرجات Sum	64			
درجاته في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
تنطبق	6	9,4	18,8	18,8
لا تنطبق	26	40,6	81,3	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	3,25			
مجموع الدرجات Sum	104			

توضح بيانات الجدول(32) بأن مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة حول فقرة البند الثاني هو(32) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة ب« تنطبق» أربعة وعشرين «24» مرة، بنسبة «75%»، وبإجابة «لا تنطبق» ثمانية «8» مرات، بنسبة «25%»، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان في حدود(64) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بعبارة «تنطبق» ستة عشر «16» مرة، بنسبة «50,00%»، وبإجابة «لا تنطبق» ستة عشر «16» مرة، بنسبة «50%»، أما في الاختبار البعدي فقد بلغ مستوى قيمة(104) درجات، حيث تم تكرار الاستجابة بكلمة «تنطبق» وست «6» مرات، بنسبة «18,80%»، وبجواب «لا تنطبق» ستة وعشرين «26» مرة، بنسبة «81,30%». كما أن المتوسط الحسابي لدى أفراد المجموعة الضابطة كان عند مستوى(01,00)، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان في حدود(02,00) درجة، أما في الاختبار البعدي فقد وصل إلى مستوى(03,25) درجة.

- البند الثالث، 03_ «أود لو استطعت أن أغير أشياء في نفسي».

لبيان درجات هذه العبارة لدى أفراد المجموعة الضابطة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية، في الاختبارين القبلي والبعدي، يمكن تقديم بيانات هذا الجدول المرفق، المذيل بتعقيب وصفي حول أهم درجاتها ومتوسطاتها الحسابية، كما هو بين من خلال المعطيات التالية:

جدول (33).

درجات البند الثالث على مقياس كوبر سميث_ أود لو استطعت أن أغير أشياء في نفسي.

درجاته في اختبار المجموعة الضابطة	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية
تتطبق	20	31,3	62,5	62,5
لا تتطبق	12	18,8	37,5	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	1,50			
مجموع الدرجات Sum	48			
درجاته في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية
تتطبق	18	28,1	56,3	56,3
لا تتطبق	14	21,9	43,8	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	1,75			
مجموع الدرجات Sum	56			
درجاته في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية
تتطبق	6	9,4	18,8	18,8
لا تتطبق	26	40,6	81,3	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	3,25			
مجموع الدرجات Sum	104			

يلاحظ من خلال بيانات الجدول (33) بأن مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة حول فقرة البند الثالث هو (48) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بـ «تتطبق» «20» مرة، بنسبة «62,50%»، وباستجابة «لا تتطبق» «12» مرة بنسبة «37,50%»، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان في حدود (56) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بـ «تتطبق» «18» مرة، بنسبة «56,30%»، وبإجابة «لا تتطبق» «14» مرة، بنسبة «43,80%»، أما في الاختبار البعدي فقد بلغ مستوى (104) درجات، حيث تم تكرار الاستجابة بـ «تتطبق» ستة «6» مرات، بنسبة «18,80%»، وبجواب «لا تتطبق» «26» مرة، بنسبة «81,30%». كما أن المتوسط الحسابي لدى أفراد المجموعة الضابطة كان عند مستوى (1,50)، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان في حدود (1,75)، أما في الاختبار البعدي فقد وصل إلى مستوى (3,25).

- البند الرابع، 04_ « لا أجد صعوبة في اتخاذ قراراتتي بنفسي».

ليبان درجات هذه العبارة لدى أفراد المجموعة الضابطة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية، في الاختبارين القبلي والبعدي، يمكن تقديم بيانات هذا الجدول المرفق، المذيل بتعقيب وصفي حول أهم درجاتها ومتوسطاتها الحسابية، كما هو بين من خلال المعطيات التالية:

جدول (34).

درجات البند الرابع على مقياس كوبر سميث_ لا أجد صعوبة في اتخاذ قراراتتي بنفسي.

درجاته في اختبار المجموعة الضابطة	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية
لا تنطبق	14	21,9	43,8	43,8
تنطبق	18	28,1	56,3	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	2,25			
مجموع الدرجات Sum	72			
درجاته في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية
لا تنطبق	14	21,9	43,8	43,8
تنطبق	18	28,1	56,3	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	2,25			
مجموع الدرجات Sum	72			
درجاته في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية
لا تنطبق	4	6,3	12,5	12,5
تنطبق	28	43,8	87,5	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	3,50			
مجموع الدرجات Sum	112			

تبين معطيات الجدول (34) بأن مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة حول فقرة البند الرابع هو (72) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بإجابة «لا تنطبق» أربعة عشر «14» مرة، بنسبة «43,80%»، وباستجابة «تنطبق» ثمانية عشر «18» مرة، بنسبة «56,30%»، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان في حدود (72) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة ب«لا تنطبق» «14» مرة، بنسبة «43,80%»، وبإجابة «تنطبق» ثمانية عشر «18» مرة، بنسبة «56,30%»، أما في الاختبار البعدي فقد بلغ مستوى (112) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة ب«لا تنطبق» أربعة «4» مرات، بنسبة «12,50%»، وبجواب «تنطبق» ثمانية وعشرين «28» مرة، بنسبة «87,50%». كما أن المتوسط الحسابي لدى أفراد المجموعة الضابطة كان عند مستوى (2,25) درجة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان في حدود (2,25) درجة، أما في الاختبار البعدي فقد وصل إلى مستوى (3,50) درجة.

- البند الخامس، 05_ «يسعد الآخرون بوجودهم معي».

لبيان درجات هذه العبارة لدى أفراد المجموعة الضابطة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية، في الاختبارين القبلي والبعدي، يمكن تقديم بيانات هذا الجدول المرفق، المذيل بتعقيب وصفي حول أهم درجاتها ومتوسطاتها الحسابية، كما هو بين من خلال المعطيات التالية:

جدول (35).

درجات البند الخامس على مقياس كوبر سميث يسعد الآخرون بوجودهم معي.

درجاته في اختبار المجموعة الضابطة	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
لا تنطبق	30	46,9	93,8	93,8
تنطبق	2	3,1	6,3	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	0,25			
مجموع الدرجات Sum	8,00			
مجموع أفراد المجموعة	32	50,0		
درجاته في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
لا تنطبق	20	31,3	62,5	62,5
تنطبق	12	18,8	37,5	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	1,50			
مجموع الدرجات Sum	48			
درجاته في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
لا تنطبق	12	18,8	37,5	37,5
تنطبق	20	31,3	62,5	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	2,50			
مجموع الدرجات Sum	80			

يتضح من خلال بيانات الجدول (35) بأن مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة حول فقرة البند الخامس هو ثماني (8) درجات، حيث تم تكرار الاستجابة بـ «لا تنطبق» «30» مرة، بنسبة «93,80%»، وبإجابة «تنطبق» مرتين «2»، بنسبة «06,30%»، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان في حدود (48) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بـ «لا تنطبق» «20» مرة، بنسبة «62,50%»، وبإجابة «تنطبق» «12» مرة، بنسبة «37,50%»، أما في الاختبار البعدي فقد بلغ مستوى ثمانين (80) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بـ «لا تنطبق» «12» مرة، بنسبة «37,50%»، وبإجابة «تنطبق» «20» مرة، بنسبة «62,50%». كما أن المتوسط الحسابي لدى أفراد المجموعة الضابطة كان عند مستوى (0,25)، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان في حدود (1,50)، أما في الاختبار البعدي فقد بلغ مستوى (2,50) درجة.

ومعروف في علم الإحصاء، بأن قيمة المتوسط هي القيمة المثلى بين القيم الدنيا والقيم القصوى؛ ومعنى ذلك أن البيانات المحصلة تشير إلى تحول إيجابي في مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الذين شاركوا في البرنامج الإرشادي التدريبي فجاء التغير واضحا من خلال الدرجات المحصلة وما تمثله على مقياس تقدير الذات، وقد يعود السبب في ارتفاعه بالنسبة لهذا البحث، للتحليل العقلاني المنطقي للأفكار السلبية، واستبدالها بأخرى إيجابية، وكذا التعرف على نماذج إيجابية؛ وبالتالي الميل إلى الإقتداء بها، إلى جانب مختلف التمارين التي اعتمدت في جلسات البرنامج الإرشادي.

- البند السادس، 06_ «أتضايق بسرعة في المنزل».

لبيان درجات هذه العبارة لدى أفراد المجموعة الضابطة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية، في الاختبارين القبلي والبعدي، يمكن تقديم بيانات هذا الجدول المرفق، المذيل بتعقيب وصفي حول أهم درجاتها ومتوسطاتها الحسابية، كما هو بين من خلال المعطيات التالية:

جدول(36).

درجات البند السادس على مقياس كوبر سميث_أتضايق بسرعة في المنزل.

درجاته في اختبار المجموعة الضابطة	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
تنطبق	28	43,8	87,5	87,5
لا تنطبق	4	6,3	12,5	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	0,50			
مجموع الدرجات Sum	16			
درجاته في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
تنطبق	24	37,5	75,0	75,0
لا تنطبق	8	12,5	25,0	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	1,00			
مجموع الدرجات Sum	32			
درجاته في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
تنطبق	12	18,8	37,5	37,5
لا تنطبق	20	31,3	62,5	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	2,50			
مجموع الدرجات Sum	80			

من خلال بيانات الجدول(36) يتبين بأن مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة حول فقرة البند السادس هو(16) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بـ «تنطبق» «28» مرة، بنسبة «87,50%»، وبجواب «لا تنطبق» أربعة «4» مرات، بنسبة «12,50%»، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان في حدود(32) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بـ «تنطبق» «24» مرة، بنسبة «75%»، وبإجابة «لا تنطبق» ثماني «8» مرات، بنسبة «25%»، أما في الاختبار البعدي فقد بلغ مستوى(80) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بـ «تنطبق» «12» مرة، بنسبة «37,50%»، وبإجابة «لا تنطبق» «20» مرة، بنسبة «62,50%». كما أن المتوسط الحسابي لدى أفراد المجموعة الضابطة كان عند مستوى(0,50)، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان عند حدود(1,00)، أما في الاختبار البعدي فقد وصل إلى مستوى(2,50). ومعروف في علم الإحصاء، بأن قيمة المتوسط هي القيمة المثلى بين القيم الدنيا والقيم القصوى؛ ومعنى ذلك أن البيانات المحصلة تشير إلى تحول إيجابي في مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الذين شاركوا في البرنامج الإرشادي التدريبي فجاء التغير واضحاً من خلال الدرجات المحصلة وما تمثله على مقياس تقدير الذات.

- البند السابع، 07_ «أحتاج وقتا طويلا كي أعتاد على الأشياء الجديدة».

لبيان درجات هذه العبارة لدى أفراد المجموعة الضابطة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية، في الاختبارين القبلي والبعدي، يمكن تقديم بيانات هذا الجدول المرفق، المذيل بتعقيب وصفي حول أهم درجاتها ومتوسطاتها الحسابية، كما هو بين من خلال المعطيات التالية:

جدول (37).

درجات البند السابع على مقياس كوبر سميث_ أحتاج وقتا طويلا كي أعتاد على الأشياء الجديدة.

درجاته في اختبار المجموعة الضابطة	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
تطبيق	28	43,8	87,5	87,5
لا تطبيق	4	6,3	12,5	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	0,50			
مجموع الدرجات Sum	16			
درجاته في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
تطبيق	24	37,5	75,0	75,0
لا تطبيق	8	12,5	25,0	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	1,00			
مجموع الدرجات Sum	32			
درجاته في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
تطبيق	10	15,6	31,3	31,3
لا تطبيق	22	34,4	68,8	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	2,75			
مجموع الدرجات Sum	88			

من خلال بيانات الجدول (37) يتبين بأن مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة حول فقرة البند السابع هو (16) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بـ «تطبيق» «28» مرة، بنسبة «87,50%»، وبجواب «لا تطبيق» أربعة «4» مرات، بنسبة «12,50%»، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان في حدود (32) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بـ «تطبيق» «24» مرة، بنسبة «75%»، وبإجابة «لا تطبيق» ثمانية «8» مرات، بنسبة «25%»، أما في الاختبار البعدي فقد بلغ مستوى (88) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بـ «تطبيق» «10» مرات، بنسبة «31,30%»، وبإجابة «لا تطبيق» «22» مرة، بنسبة «68,80%». كما أن المتوسط الحسابي لدى أفراد المجموعة الضابطة كان عند مستوى (0,50)، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان في حدود (1,00)، أما في الاختبار البعدي فقد وصل إلى مستوى (2,25).

- البند الثامن، 08_ «أنا محبوب بين الأشخاص من نفس سني».

ليبان درجات هذه العبارة لدى أفراد المجموعة الضابطة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية، في الاختبارين القبلي والبعدي، يمكن تقديم بيانات هذا الجدول المرفق، المذيل بتعقيب وصفي حول أهم درجاتها ومتوسطاتها الحسابية، كما هو بين من خلال المعطيات التالية:

جدول(38).

درجات البند الثامن على مقياس كوبر سميث_ أنا محبوب بين الأشخاص من نفس سني.

درجاته في اختبار المجموعة الضابطة	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
لا تنطبق	30	46,9	93,8	93,8
تنطبق	2	3,1	6,3	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	0,25			
مجموع الدرجات Sum	8,00			
درجاته في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
لا تنطبق	28	43,8	87,5	87,5
تنطبق	4	6,3	12,5	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	0,50			
مجموع الدرجات Sum	16			
درجاته في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
لا تنطبق	10	15,6	31,3	31,3
تنطبق	22	34,4	68,8	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	2,75			
مجموع الدرجات Sum	88			
مجموع أفراد المجموعة	32	50,0		

من خلال بيانات الجدول(38) يتبين بأن مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة حول فقرة البند الثامن هو ثماني(8) درجات، حيث تم تكرار الاستجابة ب«لا تنطبق» ثلاثين«30»مرة، بنسبة«93,8%» وبإجابة«تنطبق» مرتين«2»، بنسبة«6,30%»، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان في حدود(16) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة ب«لا تنطبق» «28»مرة، بنسبة«87,50%»، وبجواب«تنطبق» أربعة«4» مرات، بنسبة«12,50%»، أما في الاختبار البعدي فقد بلغ مستوى(88) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة ب«لا تنطبق» «10» مرات، بنسبة«31,30%»، وبإستجابة«تنطبق» «22» مرة، بنسبة«68,80%». كما أن المتوسط الحسابي لدى أفراد المجموعة الضابطة كان في حدود(0,25)، ولدى أفراد المجموعة

التجريبية في الاختبار القبلي لم يتجاوز (0,50)، أما في الاختبار البعدي فقد وصل إلى مستوى (2,75).

- البند التاسع، 09_ « تراعي عائلتي مشاعري عادة ».

لبيان درجات هذه العبارة لدى أفراد المجموعة الضابطة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية، في الاختبارين القبلي والبعدي، يمكن تقديم بيانات هذا الجدول المرفق، المذيل بتعقيب وصفي حول أهم درجاتها ومتوسطاتها الحسابية، كما هو بين من خلال المعطيات التالية:

جدول (39).

درجات البند التاسع على مقياس كوبر سميث _ تراعي عائلتي مشاعري عادة.

درجاته في اختبار المجموعة الضابطة	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
لا تنطبق	6	9,4	18,8	18,8
تنطبق	26	40,6	81,3	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	3,25			
مجموع الدرجات Sum	104			
درجاته في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
لا تنطبق	16	25,0	50,0	50,0
تنطبق	16	25,0	50,0	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	2,00			
مجموع الدرجات Sum	64			
درجاته في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
لا تنطبق	8	12,5	25,0	25,0
تنطبق	24	37,5	75,0	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	3,00			
مجموع الدرجات Sum	96			
مجموع أفراد المجموعة	32	50,0		

من خلال بيانات الجدول (39) يتبين بأن مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة حول فقرة البند التاسع هو (140) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بـ «لا تنطبق» ست «6» مرات، بنسبة «18,80%»، وبإجابة «تنطبق» ستة وعشرين «26» مرة، بنسبة «81,30%»، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان في حدود (64) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بـ «لا تنطبق» ستة عشر «16» مرة، بنسبة «50,00%»، وبإجابة «تنطبق» ستة عشر «16» مرة، بنسبة «50,00%»، أما في الاختبار البعدي فقد بلغ مستوى (96,00) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بـ «لا تنطبق» ثماني «8» مرات، بنسبة «25,00%»، وبإجابة «تنطبق» أربعة وعشرين «24» مرة، بنسبة «75,00%». كما أن المتوسط الحسابي لدى أفراد المجموعة الضابطة

كان عند مستوى (3،25)، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان عند حدود (2،00)، أما في الاختبار البعدي فقد وصل إلى مستوى (3،00).

- البند العاشر، 10_ «أستسلم بسهولة».

لبيان درجات هذه العبارة لدى أفراد المجموعة الضابطة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية، في الاختبارين القبلي والبعدي، يمكن تقديم بيانات هذا الجدول المرفق، المذيل بتعقيب وصفي حول أهم درجاتها ومتوسطاتها الحسابية، كما هو بين من خلال المعطيات التالية:

جدول (40).

درجات البند العاشر على مقياس كوبر سميث أستسلم بسهولة.

درجاته في اختبار المجموعة الضابطة	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
تطبيق	18	28،1	56،3	56،3
لا تطبيق	14	21،9	43،8	100،0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	1،75			
مجموع الدرجات Sum	56			
درجاته في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
تطبيق	20	31،3	62،5	62،5
لا تطبيق	12	18،8	37،5	100،0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	1،50			
مجموع الدرجات Sum	48			
درجاته في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
تطبيق	12	18،8	37،5	37،5
لا تطبيق	20	31،3	62،5	100،0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	2،50			
مجموع الدرجات Sum	80			
مجموع أفراد المجموعة	32	50،0		

من خلال بيانات الجدول (40) يتبين بأن مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة حول فقرة البند العاشر هو (56) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بـ «تطبيق» ثمانية عشر «18» مرة، بنسبة «56،30%»، وبإجابة «لا تطبيق» أربعة عشر «14» مرة، بنسبة «43،80%»، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان في حدود (48) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بـ «تطبيق» عشرين «20» مرة، بنسبة «62،50%»، وبإجابة «لا تطبيق» اثنتي عشر «12» مرة، بنسبة «37،50%»، أما في الاختبار البعدي فقد بلغ مستوى (80) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بعبارة «تطبيق» اثنتي عشرة «12» مرة، بنسبة «37،50%»، وبجواب «لا تطبيق» عشرين «20» مرة، بنسبة «62،50%». كما أن المتوسط الحسابي لدى أفراد المجموعة الضابطة كان عند مستوى (01،75) درجة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان عند حدود (01،50) درجة، أما في الاختبار البعدي فقد وصل إلى مستوى (02،50) درجة.

- البند الحادي عشر، 11- «تتوقع عائلتي مني الكثير».

لبيان درجات هذه العبارة لدى أفراد المجموعة الضابطة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية، في الاختبارين القبلي والبعدي، يمكن تقديم بيانات هذا الجدول المرفق، المذيل بتعقيب وصفي حول أهم درجاتها ومتوسطاتها الحسابية، كما هو بين من خلال المعطيات التالية:

جدول (41).

درجات البند الحادي عشر على مقياس كوبر سميث تتوقع عائلتي مني الكثير.

درجاته في اختبار المجموعة الضابطة	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
تنطبق	14	21.9	43.8	43.8
لا تنطبق	18	28.1	56.3	100.0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	2.25			
مجموع الدرجات Sum	72			
درجاته في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
تنطبق	22	34.4	68.8	68.8
لا تنطبق	10	15.6	31.3	100.0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	1.25			
مجموع الدرجات Sum	40			
درجاته في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
تنطبق	12	18.8	37.5	37.5
لا تنطبق	20	31.3	62.5	100.0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	2.50			
مجموع الدرجات Sum	80			
مجموع أفراد المجموعة	32	50.0		

من خلال بيانات الجدول (41) يتبين بأن مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة حول فقرة البند الحادي عشر هو (72) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بـ «تنطبق» «14» مرة، بنسبة «43،80%»، وبإجابة «لا تنطبق» «18» مرة، بنسبة «56،30%»، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان في حدود (40) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بعبارة «تنطبق» اثنتي وعشرين «22» مرة، بنسبة «68،80%»، وبإجابة «لا تنطبق» عشر «10» مرات، بنسبة «31،30%»، أما في الاختبار البعدي فقد بلغ مستوى (80) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بكلمة «تنطبق» اثني عشرة «12» مرة، بنسبة «37،50%»، وبجواب «لا تنطبق» عشرين «20» مرة، بنسبة «62،50%». كما أن المتوسط الحسابي لدى أفراد المجموعة الضابطة كان عند مستوى (2،25) درجة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان عند حدود (01،25) درجة، أما في الاختبار البعدي فقد وصل إلى مستوى (02،50) درجة.

- البند الثاني عشر، 12_ « من الصعب جدا أن أظل كما أنا ».

ليبيان درجات هذه العبارة لدى أفراد المجموعة الضابطة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية، في الاختبارين القبلي والبعدي، يمكن تقديم بيانات هذا الجدول المرفق، المذيل بتعقيب وصفي حول أهم درجاتها ومتوسطاتها الحسابية، كما هو بين من خلال المعطيات التالية:
جدول(42).

درجات البند الثاني عشر على مقياس كوبر سميث_ من الصعب جدا أن أظل كما أنا.

درجاته في اختبار المجموعة الضابطة	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
تنطبق	20	31,3	62,5	62,5
لا تنطبق	12	18,8	37,5	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	1,50			
مجموع الدرجات Sum	48,00			
درجاته في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
تنطبق	24	37,5	75,0	75,0
لا تنطبق	8	12,5	25,0	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	1,00			
مجموع الدرجات Sum	32			
درجاته في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
تنطبق	14	21,9	43,8	43,8
لا تنطبق	18	28,1	56,3	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	2,25			
مجموع الدرجات Sum	72			
مجموع أفراد المجموعة	32	50,0		

من خلال بيانات الجدول(42) يتبين بأن مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة حول فقرة الثاني عشر هو(48) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة ب« تنطبق » عشرين «20» مرة، بنسبة «62,50%»، وبإجابة «لا تنطبق» اثنتي عشرة «12» مرة، بنسبة «37,50%»، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان في حدود(32) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بعبارة « تنطبق » أربعة وعشرين «24» مرة، بنسبة «75%»، وبإجابة «لا تنطبق» ثمانية «8» مرات، بنسبة «25%»، أما في الاختبار البعدي فقد بلغ مستوى(72) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بكلمة « تنطبق » أربعة عشر «14» مرة، بنسبة «43,80%»، وبجواب «لا تنطبق» ثمانية عشرة «18» مرة، بنسبة «56,30%». كما أن المتوسط الحسابي لدى أفراد المجموعة الضابطة كان عند مستوى(01,50) درجة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان عند حدود(1,00) درجة واحدة، أما في الاختبار البعدي فقد وصل إلى مستوى(2,25) درجة.

- البند الثالث عشر، 13_ « تختلط الأشياء كلها في حياتي ».

لبيان درجات هذه العبارة لدى أفراد المجموعة الضابطة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية، في الاختبارين القبلي والبعدي، يمكن تقديم بيانات هذا الجدول المرفق، المذيل بتعقيب وصفي حول أهم درجاتها ومتوسطاتها الحسابية، كما هو بين من خلال المعطيات التالية:

جدول (43).

درجات البند الثالث عشر على مقياس كوبر سميث تختلط الأشياء كلها في حياتي.

درجاته في اختبار المجموعة الضابطة	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
تنطبق	28	43,8	87,5	87,5
لا تنطبق	4	6,3	12,5	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	0,50			
مجموع الدرجات Sum	16			
درجاته في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
تنطبق	28	43,8	87,5	87,5
لا تنطبق	4	6,3	12,5	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	0,50			
مجموع الدرجات Sum	16			
درجاته في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
تنطبق	18	28,1	56,3	56,3
لا تنطبق	14	21,9	43,8	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	1,75			
مجموع الدرجات Sum	56			
مجموع أفراد المجموعة	32	50,0		

من خلال بيانات الجدول (43) يتبين بأن مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة حول فقرة الثالث عشر هو (16) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بـ « تنطبق » « 28 » مرة، بنسبة « 87,50% »، وبإجابة « لا تنطبق » أربعة « 4 » مرات، بنسبة « 12,50% »، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان في حدود (16) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بـ « تنطبق » « 28 » مرة، بنسبة « 87,50% »، وبإجابة « لا تنطبق » أربعة « 4 » مرات، بنسبة « 12,50% »، أما في الاختبار البعدي فقد بلغ مستوى (56) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بـ « تنطبق » « 18 » مرة، بنسبة « 56,30% »، وبجواب « لا تنطبق » « 14 » مرة، بنسبة « 43,80% ». كما أن المتوسط الحسابي لدى أفراد المجموعة الضابطة كان عند مستوى (0,50)، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان عند حدود (0,50)، أما في الاختبار البعدي فقد وصل إلى مستوى (1,25).

- البند الرابع عشر، 14- « يتبع الناس أفكاره عادة ».

لبيان درجات هذه العبارة لدى أفراد المجموعة الضابطة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية، في الاختبارين القبلي والبعدي، يمكن تقديم بيانات هذا الجدول المرفق، المذيل بتعقيب وصفي حول أهم درجاتها ومتوسطاتها الحسابية، كما هو بين من خلال المعطيات التالية:

جدول (44).

درجات البند الرابع عشر على مقياس كوبر سميث يتبع الناس أفكاره عادة.

درجاته في اختبار المجموعة الضابطة	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
لا تنطبق	32	50,0	100,0	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	0,00			
مجموع الدرجات Sum	0,00			
درجاته في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
لا تنطبق	32	50,0	100,0	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	0,00			
مجموع الدرجات Sum	0,00			
درجاته في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
لا تنطبق	18	28,1	56,3	56,3
تنطبق	14	21,9	43,8	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	1,75			
مجموع الدرجات Sum	56			

من خلال بيانات الجدول (44) يتبين بأن مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة حول فقرة الرابع عشر هو (0,00) درجة الصفر الصحيح، حيث تم تكرار الاستجابة بعبارة «لا تنطبق» «32» مرة، بنسبة «100%»، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان في حدود (0,00) درجة الصفر، حيث تم تكرار الاستجابة بكلمة «لا تنطبق» اثنتي وثلاثين «32» مرة، بنسبة «100%»، أما في الاختبار البعدي فقد بلغ مستوى (56) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة باستجابة «لا تنطبق» ثمانية عشر «18» مرة، بنسبة «56,30%»، وبجواب «تنطبق» أربعة عشر «14» مرة، بنسبة «14%». كما أن المتوسط الحسابي لدى أفراد المجموعة الضابطة كان عند مستوى (0,00) درجة الصفر، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان عند حدود (0,00) درجة الصفر، أما في الاختبار البعدي فقد وصل إلى مستوى (1,75) درجة.

- البند الخامس عشر، 15_ « لا أقدر نفسي حق قدرها ».

لبيان درجات هذه العبارة لدى أفراد المجموعة الضابطة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية، في الاختبارين القبلي والبعدي، يمكن تقديم بيانات هذا الجدول المرفق، المذيل بتعقيب وصفي حول أهم درجاتها ومتوسطاتها الحسابية، كما هو بين من خلال المعطيات التالية:

جدول (45).

درجات البند الخامس عشر على مقياس كوبر سميث لا أقدر نفسي حق قدرها.

درجاته في اختبار المجموعة الضابطة	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
تطبيق	26	40,6	81,3	81,3
لا تطبيق	6	9,4	18,8	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	0,75			
مجموع الدرجات Sum	24			
مجموع أفراد المجموعة	32	50,0		
درجاته في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
تطبيق	26	40,6	81,3	81,3
لا تطبيق	6	9,4	18,8	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	0,75			
مجموع الدرجات Sum	24			
درجاته في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
تطبيق	16	25,0	50,0	50,0
لا تطبيق	16	25,0	50,0	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	2,00			
مجموع الدرجات Sum	64			

من خلال بيانات الجدول (45) يتبين بأن مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة حول فقرة الخامس عشر هو (24) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بـ «تطبيق» ستة وعشرين «26» مرة، بنسبة «81,30%»، وباستجابة «لا تطبيق» ست «6» مرات، بنسبة «18,80%»، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان في حدود (24) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بعبارة «تطبيق» ستة وعشرين «26» مرة، بنسبة «81,30%»، وبجواب «لا تطبيق» ست «6» مرات، بنسبة «18,80%»، أما في الاختبار البعدي فقد بلغ مستوى (64) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بكلمة «تطبيق» ستة عشرة «16» مرة، بنسبة «50%»، وبإجابة «لا تطبيق» ستة عشر «16» مرة، بنسبة «50%». كما أن المتوسط الحسابي لدى أفراد المجموعة الضابطة كان عند مستوى (0,75) درجة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان عند حدود (0,75) درجة، أما في الاختبار البعدي فقد وصل إلى قيمة (2,00) درجة.

ومعروف في علم الإحصاء، بأن قيمة المتوسط هي القيمة المثلى بين القيم الدنيا والقيم القصوى؛ ومعنى ذلك أن البيانات المحصلة تشير إلى تحول إيجابي في مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الذين شاركوا في البرنامج الإرشادي التدريبي.

- البند السادس عشر، 16_ «أود كثيرا لو أترك المنزل».

ليبان درجات هذه العبارة لدى أفراد المجموعة الضابطة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية، في الاختبارين القبلي والبعدي، يمكن تقديم بيانات هذا الجدول المرفق، المذيل بتعقيب وصفي حول أهم درجاتها ومتوسطاتها الحسابية، كما هو بين من خلال المعطيات التالية:

جدول(46).

درجات البند السادس عشر على مقياس كوبر سميث _أود كثيرا لو أترك المنزل.

درجاته في اختبار المجموعة الضابطة	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
تنطبق	10	15,6	31,3	31,3
لا تنطبق	22	34,4	68,8	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	2,75			
مجموع الدرجات Sum	88			
درجاته في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
تنطبق	26	40,6	81,3	81,3
لا تنطبق	6	9,4	18,8	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	0,75			
مجموع الدرجات Sum	24			
درجاته في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
تنطبق	12	18,8	37,5	37,5
لا تنطبق	20	31,3	62,5	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	2,50			
مجموع الدرجات Sum	80			
مجموع أفراد المجموعة	32	50,0		

من خلال بيانات الجدول(46) يتبين بأن مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة حول فقرة السادس عشر هو(88) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بكلمة «تنطبق» عشر «10» مرات، بنسبة «31,30%»، وباستجابة «لا تنطبق» اثنتي وعشرين «22» مرة، بنسبة «68,80%»، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان في حدود(24) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة ب«تنطبق» «26» مرة، بنسبة «81,30%»، وبجواب «لا تنطبق» ست «6» مرات، بنسبة «18,80%»، أما في الاختبار البعدي فقد بلغ مستوى(80) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بكلمة «تنطبق» اثنتي عشر «12» مرة، بنسبة «37,50%» وبإجابة «لا تنطبق» عشرين «20» مرة، بنسبة «62,50%». كما أن المتوسط الحسابي لدى أفراد المجموعة الضابطة كان عند مستوى(2,75) درجة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان عند حدود(0,75) درجة، أما في الاختبار البعدي فقد وصل إلى مستوى(2,50) درجة.

- البند السابع عشر، 17_ « أشعر بالضيق من عملي غالبا ».

ليبان درجات هذه العبارة لدى أفراد المجموعة الضابطة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية، في الاختبارين القبلي والبعدي، يمكن تقديم بيانات هذا الجدول المرفق، المذيل بتعقيب وصفي حول أهم درجاتها ومتوسطاتها الحسابية، كما هو بين من خلال المعطيات التالية:

جدول (47).

درجات البند السابع عشر على مقياس كوبر سميث_ أشعر بالضيق من عملي غالبا.

درجاته في اختبار المجموعة الضابطة	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية
تنطبق	14	21,9	43,8	43,8
لا تنطبق	18	28,1	56,3	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	2,25			
مجموع الدرجات Sum	72			
مجموع أفراد المجموعة	32	50,0		
درجاته في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية
تنطبق	22	34,4	68,8	68,8
لا تنطبق	10	15,6	31,3	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	1,25			
مجموع الدرجات Sum	40			
درجاته في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية
تنطبق	18	1,28	56,3	56,3
لا تنطبق	14	9,21	43,8	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	1,75			
مجموع الدرجات Sum	56			

من خلال بيانات الجدول (47) يتبين بأن مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة حول فقرة السابع عشر هو (72) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بكلمة « تنطبق » أربعة عشرة «14» مرة، بنسبة «43,80%»، وبإجابة «لا تنطبق» ثمانية عشر «18» مرة، بنسبة «56,30%»، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان في حدود (40) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بعبارة « تنطبق » اثنتي وعشرين «22» مرة، بنسبة «68,80%»، وبإجابة «لا تنطبق» عشر «10» مرات، بنسبة «31,30%»، أما في الاختبار البعدي فقد بلغ مستوى (56) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بعبارة « تنطبق » ثمانية عشر «18» مرة، بنسبة «56,30%»، وبإجابة «لا تنطبق» أربعة عشر «14» مرة، بنسبة «43,80%». كما أن المتوسط الحسابي لدى أفراد المجموعة الضابطة كان عند مستوى (2,25) درجة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان عند حدود (1,75) درجة، أما في الاختبار البعدي فقد وصل إلى

مستوى (1،75) درجة. ومعروف في علم الإحصاء، بأن قيمة المتوسط هي القيمة المثلى بين القيم الدنيا والقيم القصوى؛ ومعنى ذلك أن البيانات المحصلة تشير إلى تحول إيجابي في مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الذين شاركوا في البرنامج الإرشادي التدريبي فجاء التغير واضحا من خلال الدرجات المحصلة وما تمثله على مقياس تقدير الذات، وقد يعود السبب في ارتفاعه بالنسبة لهذا البحث، للتحليل العقلاني المنطقي للأفكار السلبية، واستبدالها بأخرى إيجابية، وكذا التعرف على نماذج إيجابية؛ وبالتالي الميل إلى الإقتداء بها، إلى جانب مختلف التمارين التي اعتمدت في جلسات البرنامج الإرشادي.

- البند الثامن عشر، 18_ «مظهري ليس وجيها مثل معظم الناس».

لبيان درجات هذه العبارة لدى أفراد المجموعة الضابطة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية، في الاختبارين القبلي والبعدي، يمكن تقديم بيانات هذا الجدول المرفق، المذيل بتعقيب وصفي حول أهم درجاتها ومتوسطاتها الحسابية، كما هو بين من خلال المعطيات التالية:

جدول(48).

درجات البند الثامن عشر على مقياس كوبر سميث_ مظهري ليس وجيها مثل معظم الناس.

درجاته في اختبار المجموعة الضابطة	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
تنطبق	22	34,4	68,8	68,8
لا تنطبق	10	15,6	31,3	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	1,25			
مجموع الدرجات Sum	40			
مجموع أفراد المجموعة	32	50,0		
درجاته في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
تنطبق	24	37,5	75,0	75,0
لا تنطبق	8	12,5	25,0	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	1,00			
مجموع الدرجات Sum	32			
مجموع أفراد المجموعة	32	50,0		
درجاته في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
تنطبق	18	28,1	56,3	56,3
لا تنطبق	14	21,9	4,8	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	1,75			
مجموع الدرجات Sum	56			
مجموع أفراد المجموعة	32	50,0		

من خلال بيانات الجدول(48) يتبين بأن مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة حول فقرة الثامن عشر هو(40) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بكلمة «تنطبق» اثنتي وعشرين «22» مرة، بنسبة «68,80%» وبإجابة «لا تنطبق» عشر «10» مرات، بنسبة «31,30%»، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان في حدود(32) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بكلمة «تنطبق» أربعة وعشرين «24» مرة، بنسبة «75%» وبإجابة «لا تنطبق» ثماني «8» مرات، بنسبة «25%»، أما في الاختبار البعدي فقد بلغ مستوى(56) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة ب«تنطبق» «18» مرة، بنسبة «56,30%» وبجواب «لا تنطبق» أربعة عشر «14» مرة، بنسبة «43,80%». كما أن المتوسط الحسابي لدى أفراد المجموعة الضابطة كان عند مستوى(1,25) درجة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان عند حدود(1,00) درجة، أما في الاختبار البعدي فقد وصل إلى مستوى(1,75) درجة.

- البند التاسع عشر، 19- «إذا كان عندي شيء أريد أن أقوله فإنني أقوله عادة».

ليبان درجات هذه العبارة لدى أفراد المجموعة الضابطة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية، في الاختبارين القبلي والبعدي، يمكن تقديم بيانات هذا الجدول المرفق، المذيل بتعقيب وصفي حول أهم درجاتها ومتوسطاتها الحسابية، كما هو بين من خلال المعطيات التالية:
جدول(49).

درجات البند التاسع عشر على مقياس كوبر سميث_ إذا كان عندي شيء أريد أن أقوله فإنني أقوله عادة.

درجاته في اختبار المجموعة الضابطة	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
لا تنطبق	2	3،1	6،3	6،3
تنطبق	30	46،9	93،8	100،0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	3،75			
مجموع الدرجات Sum	120			
درجاته في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
لا تنطبق	6	9،4	18،8	18،8
تنطبق	26	4،6	81،3	100،0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	3،25			
مجموع الدرجات Sum	104			
درجاته في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
لا تنطبق	8	12،5	25،0	25،0
تنطبق	24	37،5	75،0	100،0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	3،00			
مجموع الدرجات Sum	96			
مجموع أفراد المجموعة	32	50،0		

من خلال بيانات الجدول(49) يتبين بأن مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة حول فقرة التاسع عشر هو(120) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بعبارة «لا تنطبق» مرتين «2»، بنسبة «6،30%» وباستجابة «تنطبق» ثلاثين «30» مرة، بنسبة «93،80%»، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان في حدود(104) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة ب «لا تنطبق» ستة «6» مرات، بنسبة «18،80%» وبجواب «تنطبق» ستة وعشرين «26» مرة، بنسبة «81،30%»، أما في الاختبار البعدي فقد بلغ مستوى(96) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بعبارة «لا تنطبق» ثماني «8» مرات، بنسبة «25%» وبإجابة «تنطبق» أربعة وعشرين «24» مرة، بنسبة «75%». كما أن المتوسط الحسابي لدى أفراد المجموعة الضابطة

كان عند مستوى (3،75) درجة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان عند حدود (3،25) درجة، أما في الاختبار البعدي فقد وصل إلى مستوى (3،00) درجة. ومعروف في علم الإحصاء، بأن قيمة المتوسط هي القيمة المثلى بين القيم الدنيا والقيم القصوى؛ ومعنى ذلك أن البيانات المحصلة تشير إلى تحول إيجابي في مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الذين شاركوا في البرنامج الإرشادي التدريبي فجاء التغير واضحاً من خلال الدرجات المحصلة وما تمثله على مقياس تقدير الذات.

- البند العشرون، 20_ « تفهمني عائلتي».

لبيان درجات هذه العبارة لدى أفراد المجموعة الضابطة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية، في الاختبارين القبلي والبعدي، يمكن تقديم بيانات هذا الجدول المرفق، المذيل بتعقيب وصفي حول أهم درجاتها ومتوسطاتها الحسابية، كما هو بين من خلال المعطيات التالية:

جدول(50).

درجات البند العشرون على مقياس كوبر سميث تفهمني عائلتي.

درجاته في اختبار المجموعة الضابطة	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
لا تنطبق	8	12,5	25,0	25,0
تنطبق	24	37,5	75,0	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	3,00			
مجموع الدرجات Sum	96			
درجاته في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
لا تنطبق	12	18,8	37,5	37,5
تنطبق	20	31,3	62,5	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	2,50			
مجموع الدرجات Sum	80			
مجموع أفراد المجموعة	32	50,0		
درجاته في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
لا تنطبق	8	12,5	25,0	25,0
تنطبق	24	37,5	75,0	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	3,00			
مجموع الدرجات Sum	96			
مجموع أفراد المجموعة	32	50,0		

من خلال بيانات الجدول(50) يتبين بأن مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة حول فقرة البند العشرون هو(96) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بعبارة «لا تنطبق» ثماني «8» مرات، بنسبة «25%»، وبإجابة «تنطبق» أربعة وعشرين «24» مرة، بنسبة «75%»، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان في حدود(80) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة ب«لا تنطبق» اثنتي عشر «12» مرة، بنسبة «37,50%» وبجواب «تنطبق» عشرين «20» مرة، بنسبة «62,50%»، أما في الاختبار البعدي فقد بلغ مستوى(96) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بعبارة «لا تنطبق» ثماني «8» مرات، بنسبة «25%» وبإستجابة «تنطبق» أربعة وعشرين «24» مرة، بنسبة «75%». كما أن المتوسط الحسابي لدى أفراد المجموعة الضابطة كان عند مستوى(3,00) درجة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان عند حدود(2,50) درجة، أما في الاختبار البعدي فقد وصل إلى مستوى(3,00) درجات.

- **البند الواحد والعشرون، 21_ «معظم الناس محبوبون أكثر مني».**

ليبان درجات هذه العبارة لدى أفراد المجموعة الضابطة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية، في الاختبارين القبلي والبعدي، يمكن تقديم بيانات هذا الجدول المرفق، المذيل بتعقيب وصفي حول أهم درجاتها ومتوسطاتها الحسابية، كما هو بين من خلال المعطيات التالية:

جدول (51).

درجات البند الواحد والعشرون على مقياس كوبر سميث_ معظم الناس محبوبون أكثر مني.

درجاته في اختبار المجموعة الضابطة	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
تنطبق	18	28,1	56,3	56,3
لا تنطبق	14	21,9	43,8	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	1,75			
مجموع الدرجات Sum	56			
درجاته في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
تنطبق	24	37,5	75,0	75,0
لا تنطبق	8	12,5	25,0	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	1			
مجموع الدرجات Sum	32			
مجموع أفراد المجموعة	32	50,0		
درجاته في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
تنطبق	10	15,6	31,3	31,3
لا تنطبق	22	34,4	68,8	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	2,75			
مجموع الدرجات Sum	88			
مجموع أفراد المجموعة	32	50,0		

من خلال بيانات الجدول (51) يتبين بأن مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة حول فقرة البند الواحد والعشرون هو (56) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بكلمة «تنطبق» ثمانية عشر «18» مرة، بنسبة «56,30%»، وباستجابة «لا تنطبق» أربعة عشر «14» مرة، بنسبة «43,80%»، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان في حدود (32) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بعبارة «تنطبق» «24» مرة، بنسبة «75%» وبجواب «لا تنطبق» ثمانية «8» مرات، بنسبة «25%»، أما في الاختبار البعدي فقد بلغ مستوى (88) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بكلمة «تنطبق» عشر «10» مرات، بنسبة «31,3%»، وبإجابة «لا تنطبق» اثنين وعشرين «22» مرة، بنسبة «68,80%». كما أن المتوسط الحسابي لدى أفراد المجموعة الضابطة كان عند مستوى (1,75) درجة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان عند حدود (1,00) درجة واحدة، أما في الاختبار البعدي فقد وصل إلى مستوى قيمة (2,75) درجة.

- البند الثاني والعشرون، 22_ « أشعر عادة كما لو كانت عائلتي تدفعني لعمل أشياء».

لبيان درجات هذه العبارة لدى أفراد المجموعة الضابطة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية، في الاختبارين القبلي والبعدي، يمكن تقديم بيانات هذا الجدول المرفق، المذيل بتعقيب وصفي حول أهم درجاتها ومتوسطاتها الحسابية، كما هو بين من خلال المعطيات التالية:
جدول(52).

درجات البند الثاني والعشرون على مقياس كوبر سميث_ أشعر عادة كما لو كانت عائلتي تدفعني لعمل أشياء.

درجاته في اختبار المجموعة الضابطة	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المجمعة
تتطبق	26	40,6	81,3	81,3
لا تتطبق	6	9,4	18,8	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	3,06			
مجموع الدرجات Sum	98			
درجاته في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المجمعة
تتطبق	26	40,6	81,3	81,3
لا تتطبق	6	9,4	18,8	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	3,06			
مجموع الدرجات Sum	98			
درجاته في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المجمعة
تتطبق	10	15,6	31,3	31,3
لا تتطبق	22	34,4	68,8	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	2,75			
مجموع الدرجات Sum	88			

من خلال بيانات الجدول(52) يتبين بأن مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة حول فقرة البند الثاني والعشرون هو(98) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بعبارة «تتطبق» ستة وعشرين «26» مرة، بنسبة «81,30%»، وباستجابة «لا تتطبق» ستة «6» مرات، بنسبة «18,80%»، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان في حدود(98) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بكلمة «تتطبق» ستة وعشرين «26» مرة، بنسبة «81,30%»، وبإجابة «لا تتطبق» ست «6» مرات، بنسبة «18,80%»، أما في الاختبار البعدي فقد بلغ مستوى(88) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بعبارة «تتطبق» عشر «10» مرات، بنسبة «31,30%»، وبجواب «لا تتطبق» اثنتي وعشرين «22» مرة، بنسبة «68,80%». كما أن المتوسط الحسابي لدى أفراد المجموعة الضابطة كان عند مستوى(3,06) درجة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان عند حدود(3,06) درجة، أما في الاختبار البعدي فقد وصل إلى مستوى قيمة(2,75) درجة.

- البند الثالث والعشرون، 23_ « لا ألقى التشجيع عادة فيما أقوم به من أعمال».

ليبان درجات هذه العبارة لدى أفراد المجموعة الضابطة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية، في الاختبارين القبلي والبعدي، يمكن تقديم بيانات هذا الجدول المرفق، المذيل بتعقيب وصفي حول أهم درجاتها ومتوسطاتها الحسابية، كما هو بين من خلال المعطيات التالية:

جدول (53).

درجات البند الثالث والعشرون على مقياس كوبر سميث _ لا ألقى التشجيع عادة فيما أقوم به من أعمال.

درجاته في اختبار المجموعة الضابطة	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
تنطبق	18	28,1	56,3	56,3
لا تنطبق	14	21,9	43,8	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	1,75			
مجموع الدرجات Sum	56			
درجاته في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
تنطبق	20	31,3	62,5	62,5
لا تنطبق	12	18,8	37,5	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	1,50			
مجموع الدرجات Sum	48			
درجاته في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
تنطبق	16	25,0	50,0	50,0
لا تنطبق	16	25,0	50,0	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	2,00			
مجموع الدرجات Sum	64			

من خلال بيانات الجدول (53) يتبين بأن مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة حول فقرة البند الثالث والعشرون هو (56) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بعبارة «تنطبق» ثمانية عشر «18» مرة، بنسبة «56,30%»، وبإجابة «لا تنطبق» أربعة عشر «14» مرة، بنسبة «43,80%»، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان في حدود (48) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة باستجابة «تنطبق» عشرين «20» مرة، بنسبة «62,50%»، وبجواب «لا تنطبق» اثنتي عشر «12» مرة، بنسبة «37,50%»، أما في الاختبار البعدي فقد بلغ مستوى (64) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بكلمة «تنطبق» ستة عشر «16» مرة، بنسبة «50%»، وبإجابة «لا تنطبق» ستة عشر «16» مرة أيضاً، بنسبة «50,0%». كما أن المتوسط الحسابي لدى أفراد المجموعة الضابطة كان عند مستوى (1,75) درجة، ولدى أفراد

المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان عند حدود (1،50) درجة، أما في الاختبار البعدي فقد وصل إلى مستوى قيمة (2،00) درجة. ومعروف في علم الإحصاء، بأن قيمة المتوسط هي القيمة المثلى بين القيم الدنيا والقيم القصوى؛ ومعنى ذلك أن البيانات المحصلة تشير إلى تحول إيجابي في مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الذين شاركوا في البرنامج الإرشادي التدريبي فجاء التغير واضحاً من خلال الدرجات المحصلة وما تمثله على مقياس تقدير الذات، وقد يعود السبب في ارتفاعه بالنسبة لهذا البحث، لتحليل العقلاني المنطقي للأفكار السلبية، واستبدالها بأخرى إيجابية، وكذا التعرف على نماذج إيجابية؛ وبالتالي الميل إلى الإقتداء بها، إلى جانب مختلف التمارين التي اعتمدت في جلسات البرنامج الإرشادي.

- البند الرابع والعشرون، 24_ «أرغب كثيراً أن أكون شخصاً آخر».

ليبان درجات هذه العبارة لدى أفراد المجموعة الضابطة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية، في الاختبارين القبلي والبعدي، يمكن تقديم بيانات هذا الجدول المرفق، المذيل بتعقيب وصفي حول أهم درجاتها ومتوسطاتها الحسابية، كما هو بين من خلال المعطيات التالية:

جدول (54).

درجات البند الرابع والعشرون على مقياس كوبر سميث_ أرغب كثيراً أن أكون شخصاً آخر.

درجاته في اختبار المجموعة الضابطة	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
تنطبق	24	37,5	75,0	75,0
لا تنطبق	8	12,5	25,0	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	1,00			
مجموع الدرجات Sum	32			
درجاته في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
تنطبق	24	37,5	75,0	75,0
لا تنطبق	8	12,5	25,0	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	1,00			
مجموع الدرجات Sum	32			
درجاته في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
تنطبق	14	21,9	43,8	43,8
لا تنطبق	18	28,1	56,3	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	2,25			
مجموع الدرجات Sum	72			

من خلال بيانات الجدول (54) يتبين بأن مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة حول فقرة الرابع والعشرون هو (32) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة «تنطبق» أربعة وعشرين «24» مرة، بنسبة «75%»، وبإجابة «لا تنطبق» ثماني «8» مرات، بنسبة «25%»، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان في حدود (32) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بكلمة «تنطبق»، أربعة وعشرين «24» مرة، بنسبة «75%»، وبجواب «لا تنطبق» ثمانية «8» مرات، بنسبة «25%»، أما في الاختبار البعدي فقد بلغ مستوى (72) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بعبارة «تنطبق» أربعة عشر «14» مرة، بنسبة «43,80%»، وبإجابة «لا تنطبق» ثمانية عشر «18» مرة، بنسبة «56,30%». كما أن المتوسط الحسابي لدى أفراد المجموعة الضابطة كان عند مستوى (1,00) درجة واحدة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان عند حدود (1,00) درجة واحدة أيضاً، أما في الاختبار البعدي فقد وصل إلى مستوى قيمة (2,25) درجة.

- البند الخامس والعشرون، 25_ « لا يمكن للآخرين الاعتماد علي».

لبيان درجات هذه العبارة لدى أفراد المجموعة الضابطة، ولدى أفراد المجموعة التجريبية، في الاختبارين القبلي والبعدي، يمكن تقديم بيانات هذا الجدول المرفق، المذيل بتعقيب وصفي حول أهم درجاتها ومتوسطاتها الحسابية، كما هو بين من خلال معطيات الجدول التالي:

جدول(55).

درجات البند الخامس والعشرون على مقياس كوبر سميث_ لا يمكن للآخرين الاعتماد علي.

درجاته في اختبار المجموعة الضابطة	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
تطبيق	20	31,3	62,5	62,5
لا تطبيق	12	18,8	37,5	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	1,50			
مجموع الدرجات Sum	48			
درجاته في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
تطبيق	18	28,1	56,3	56,3
لا تطبيق	14	21,9	43,8	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	1,75			
مجموع الدرجات Sum	56			
درجاته في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الحقيقية	النسبة المئوية المجمعة
تطبيق	12	18,8	37,5	37,5
لا تطبيق	20	31,3	62,5	100,0
المتوسط الحسابي Arithmetic mean	2,50			
مجموع الدرجات Sum	80			

من خلال بيانات الجدول(55) يتبين بأن مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة حول فقرة البند الخامس والعشرون هو ثمانية وأربعين(48) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة «تطبيق» عشرين «20» مرة، بنسبة «62,50%»، وبجواب «لا تطبيق» اثنتي «12» مرة، بنسبة «37,50%»، ولدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان في حدود(56) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بكلمة «تطبيق» ثمانية عشرة «18» مرة، بنسبة «56,30%»، وبإجابة «لا تطبيق» أربعة عشر «14» مرة، بنسبة «43,80%»، أما في الاختبار البعدي فقد بلغ المجموع مستوى الثمانين(80) درجة، حيث تم تكرار الاستجابة بعبارة «تطبيق» اثنتي عشر «12» مرة، بنسبة «37,50%»، وبجواب «لا تطبيق» عشرين «20» مرة، بنسبة «62,50%». كما أن المتوسط الحسابي لدى أفراد المجموعة الضابطة كان عند مستوى(1,50) درجة، ولدى أفراد

المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان عند حدود (1،75) درجة، أما في الاختبار البعدي فقد وصل إلى مستوى قيمة (2،50) درجة.

ومعروف في علم الإحصاء، بأن قيمة المتوسط هي القيمة المثلى بين القيم الدنيا والقيم القصوى؛ ومعنى ذلك أن البيانات المحصلة تشير إلى تحول إيجابي في مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الذين شاركوا في البرنامج الإرشادي التدريبي فجاء التغير واضحاً من خلال الدرجات المحصلة وما تمثله على مقياس تقدير الذات، وقد يعود السبب في ارتفاعه بالنسبة لهذا البحث، للتحليل العقلاني المنطقي للأفكار السلبية، واستبدالها بأخرى إيجابية، وكذا التعرف على نماذج إيجابية؛ وبالتالي الميل إلى الإقتداء بها، إلى جانب مختلف التمارين التي اعتمدت في جلسات البرنامج الإرشادي.

2_ الفروق فيما بين المتوسطات والانحرافات لدى أفراد المجموعة الضابطة على مقياس كوبر سميث.

قد لا يكفي المتوسط الحسابي لتحليل مجموع البيانات تحليلًا دقيقًا؛ لذلك يحتاج الباحث لمعيار إضافي يوضح مدى تشتت تلك البيانات حول قيمة المتوسط الحسابي؛ ولأجل ذلك يرى علماء الإحصاء أهمية حساب قيمة الانحراف المعياري وغيره من القيم المعبرة عن مدى تشتت البيانات حول متوسطها الحسابي. ويحتاج الباحث أيضا إلى حساب مدى التباين، كما يتأثر كل من التباين والانحراف المعياري، بالقيم المتباعدة أو المتطرفة؛ ويرتبط بقيمة المتوسط الحسابي وينسب إليها، وهو ما سيتم إيضاحه من خلال معطيات الجدول التالي:

جدول (56).

حساب مدى التباين والانحراف المعياري لدى أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار الأساسي على بنود مقياس كوبر سميث.

التباين	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجموع الدرجات	حساب الفروق على مقياس كوبر سميث لتقدير الذات.
2.51	1.58	0.75	24.00	1. لا تضايقتني الأشياء عادة.
3.09	1.75	1.00	32.00	2. أجد من الصعب علي أن أتحديث أمام زملائي في العمل.
3.87	1.96	1.50	48.00	3. أود لو استطعت أن أغير أشياء في نفسي.
4.06	2.01	2.25	72.00	4. لا أجد صعوبة في اتخاذ قراراتي بنفسي.
0.96	0.98	0.25	8.00	5. يسعد الآخرون بوجودهم معي.
1.80	1.34	0.50	16.00	6. أتضايق بسرعة في المنزل.
1.80	1.34	0.50	16.00	7. أحتاج وقتًا طويلا كي أعتاد على الأشياء الجديدة.
0.96	0.98	0.25	8.00	8. أنا محبوب بين الأشخاص من نفس سني.
2.51	1.58	3.25	104.00	9. تراعي عائلتي مشاعري عادة.
4.06	2.01	1.75	56.00	10. أستسلم بسهولة.
4.06	2.01	2.25	72.00	11. تتوقع عائلتي مني الكثير.
3.87	1.96	1.50	48.00	12. من الصعب جدا أن أظل كما أنا.
1.80	1.34	0.50	16.00	13. تختلط الأشياء كلها في حياتي.
0.00	0.00	0.00	0.00	14. يتبع الناس أفكاري عادة.
2.51	1.58	0.75	24.00	15. لا أقدر نفسي حق قدرها.
3.54	1.88	2.75	88.00	16. أود كثيرا لو أترك المنزل.
4.06	2.01	2.25	72.00	17. أشعر بالضيق من عملي غالبا.
3.54	1.88	1.25	40.00	18. مظهري ليس وجيها مثل معظم الناس.
0.96	0.98	3.75	120.00	19. إذا كان عندي شيء أريد أن أقوله فأني أقوله عادة.
3.09	1.75	3.00	96.00	20. تفهمني عائلتي.
4.06	2.01	1.75	56.00	21. معظم الناس محبوبون أكثر مني.
2.51	1.58	0.75	24.00	22. أشعر عادة كما لو كانت عائلتي تدفعني لعمل أشياء.
4.06	2.01	1.75	56.00	23. لا ألقى التشجيع عادة فيما أقوم به من أعمال.
3.09	1.75	1.00	32.00	24. أرغب كثيرا أن أكون شخصا آخر.
3.87	1.96	1.50	48.00	25. لا يمكن للآخرين الاعتماد علي.

من خلال بيانات الجدول (56) يتبين بأن أعلى درجة لدى أفراد المجموعة الضابطة كانت حول فقرة البند التاسع عشر، وقد وصلت قيمتها إلى (120) درجة، ومتوسطها الحسابي كان عند مستوى «3.75» درجة، أما الانحراف المعياري فقد كانت قيمته عند مستوى «0.98» درجة، فيما كان التباين عند حدود «0.96» درجة. وبعدها درجات البند «9» التاسع، الذي وصلت قيمته إلى حدود (104) درجة، بمتوسط «3,25» وانحراف معياري قدره «1.58» درجة، فيما التباين بلغ قيمة (2.51) درجة، كما وصلت درجة البند «20» العشرين إلى مستوى (96) درجة، بمتوسط قيمته «3» ثلاث درجات، وانحراف معياري مقداره «1.75» درجة، فيما التباين بلغ (3,09) درجة، تليها درجات البند «16» السادس عشر، الذي وصلت قيمته إلى «88» درجة، بمتوسط قدره «2.75» وانحراف معياري عند حدود «1.88» درجة، وقيمة تباين عند مستوى «3.54» درجة. وقد كانت درجات البنود: «4_11_17» عند مستوى (72) درجة، بمتوسط يصل إلى حدود «2.25» درجة، وانحراف معياري قيمته «2.01» درجة، كما بلغت قيمة التباين حدود «4.06» رجة. أما أدنى درجة فكانت تخص البند «14» الرابع عشر، الذي كانت قيمته في حدود درجة «0.00» الصفر، بمتوسط في حدود الصفر «0.00» أيضاً، وانحراف معياري قيمته درجة الصفر «0.00» كذلك، كما بلغت قيمة التباين حد الصفر (0.00) درجة.

3_ الفروق فيما بين المتوسطات والانحرافات لدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي لتقدير الذات.

قد يحتاج الباحث إلى حساب مدى التباين، كما يتأثر كل من التباين والانحراف المعياري، بالقيم المتباعدة أو المتطرفة؛ ويرتبط بقيمة المتوسط الحسابي وينسب إليها، وهو ما سيتم إيضاحه من خلال معطيات الجدول التالي:

جدول(57).

حساب مدى التباين والانحراف المعياري لدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي على بنود مقياس كوبر سميث.

التباين	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجموع الدرجات	حساب الفروق على مقياس كوبر سميث لتقدير الذات.
3.87	1.96	1.50	48.00	1. لا تضايقتني الأشياء عادة.
4.12	2.03	2.00	64.00	2. أجد من الصعب علي أن أتحدث أمام زملائي في العمل.
4.06	2.01	1.75	56.00	3. أود لو استطعت أن أغير أشياء في نفسي.
4.06	2.01	2.25	72.00	4. لا أجد صعوبة في اتخاذ قراراتي بنفسي.
3.87	1.96	1.50	48.00	5. يسعد الآخرون بوجودهم معي.
3.09	1.75	1.00	32.00	6. أتضايق بسرعة في المنزل.
3.09	1.75	1.00	32.00	7. أحتاج وقتاً طويلاً كي أعتاد على الأشياء الجديدة.
1.80	1.34	0.50	16.00	8. أنا محبوب بين الأشخاص من نفس سني.
4.12	2.03	2.00	64.00	9. تراعي عائلتي مشاعري عادة.
3.87	1.96	1.50	48.00	10. أستسلم بسهولة.
3.54	1.88	1.25	40.00	11. تتوقع عائلتي مني الكثير.
3.09	1.75	.	32.00	12. من الصعب جداً أن أظل كما أنا.
1.80	1.34	0.50	16.00	13. تختلط الأشياء كلها في حياتي.
0.00	0.00	0.00	0.00	14. يتبع الناس أفكارني عادة.
2.51	1.58	0.75	24.00	15. لا أقدر نفسي حق قدرها.
2.51	1.58	0.75	24.00	16. أود كثيراً لو أترك المنزل.
3.54	1.88	1.25	40.00	17. أشعر بالضيق من عملي غالباً.
3.09	1.75	1.00	32.00	18. مظهري ليس وجيها مثل معظم الناس.
2.51	1.58	3.25	104.00	19. إذا كان عندي شيء أريد أن أقوله فإني أقوله عادة.
3.87	1.96	2.50	80.00	20. تفهمني عائلتي.
3.09	1.75	1.00	32.00	21. معظم الناس محبوبون أكثر مني.
2.51	1.58	0.75	24.00	22. أشعر عادة كما لو كانت عائلتي تدفعني لعمل أشياء.
3.87	1.96	1.50	48.00	23. لا ألقى التشجيع عادة فيما أقوم به من أعمال.
3.09	1.75	1.00	32.00	24. أرغب كثيراً أن أكون شخصاً آخر.
4.06	2.01	1.75	56.00	25. لا يمكن للآخرين الاعتماد علي.

يتضح من خلال بيانات الجدول(57) بأن أعلى درجة لدى أفراد المجموعة الضابطة كانت حول فقرة البند(19) التاسع عشر، الذي وصلت درجته إلى(104) درجة، بمتوسط«3.25» وانحراف معياري مقداره«2.03» درجة، فيما التباين بلغ(2.51) درجة، وبعدها درجات البند«20» العشرين، الذي وصلت قيمته إلى(80) درجة، بمتوسط«2.50» درجة، وانحراف معياري قيمته«1.96» درجة، فيما التباين بلغ(3.87) درجة، ودرجة البند«4» الرابع عند مستوى(72) درجة، بمتوسط يصل«2.25» وانحراف معياري قيمته«2.01» درجة، وقد بلغت درجة التباين حدود«4.06» درجة. ودرجة البندان«9.2» الثاني والتاسع، اللذان وصلت درجتهم إلى(64) درجة، بمتوسط قيمته«2» درجتان، وانحراف معياري قدره«1.75» درجة، فيما التباين بلغ حدود(4.12) درجة، تليها درجات البندين«3 و25» الثالث والخامس والعشرين، اللذين وصلت درجتهم إلى مستوى«56» درجة، بمتوسط«1.75» درجة،

وانحراف معياري قيمته «2.01» درجة، كما بلغت قيمة التباين مستوى «4.06» درجة. أما أدنى درجة فكانت حول البند (14) الرابع عشر، الذي كانت درجته عند حدود «0.00» درجة، بمتوسط «0.00» صفر درجة، وانحراف معياري قيمته «0.00» صفر درجة، كما بقيت قيمة التباين أيضاً في حدود درجة (0.00) الصفر.

4_ الفروق فيما بين المتوسطات والانحرافات لدى أفراد المجموعة التجريبية في

الاختبار البعدي لتقدير الذات.

يحتاج الباحث إلى حساب مدى التباين، كما يتأثر كل من التباين والانحراف المعياري، بالقيم المتباعدة أو المتطرفة؛ ويرتبط بقيمة المتوسط الحسابي وينسب إليها، وهو ما توضحه معطيات الجدول التالي:

جدول(58).

حساب مدى التباين والانحراف المعياري لدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي على بنود مقياس كوبر سميث.

التباين	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجموع الدرجات	حساب الفروق على مقياس كوبر سميث لتقدير الذات
3.87	1.96	2.50	80.00	1. لا تضايقتني الأشياء عادة.
2.51	1.58	3.25	104.00	2. أجد من الصعب علي أن أتحدث أمام زملائي في العمل.
2.51	1.58	3.25	104.00	3. أود لو استطعت أن أغير أشياء في نفسي.
1.80	1.34	3.50	112.00	4. لا أجد صعوبة في اتخاذ قراراتي بنفسي.
3.87	1.96	2.50	80.00	5. يسعد الآخرون بوجودهم معي.
3.87	1.96	2.50	80.00	6. أتضايق بسرعة في المنزل.
3.54	1.88	2.75	88.00	7. أحتاج وقتاً طويلاً كي أعتاد على الأشياء الجديدة.
3.54	1.88	2.75	88.00	8. أنا محبوب بين الأشخاص من نفس سني.
3.09	1.75	3.00	96.00	9. تراعي عائلتي مشاعري عادة.
3.87	1.96	2.50	80.00	10. أستسلم بسهولة.
3.87	1.96	2.50	80.00	11. تتوقع عائلتي مني الكثير.
4.06	2.01	2.25	72.00	12. من الصعب جداً أن أظل كما أنا.
4.06	2.01	1.75	56.00	13. تختلط الأشياء كلها في حياتي.
4.06	2.01	1.75	56.00	14. يتبع الناس أفكارني عادة.
4.12	2.03	2.00	64.00	15. لا أقدر نفسي حق قدرها.
3.87	1.96	2.50	80.00	16. أود كثيراً لو أترك المنزل.
4.06	2.01	1.75	56.00	17. أشعر بالضيق من عملي غالباً.
4.06	2.01	1.75	56.00	18. مظهري ليس وجيهاً مثل معظم الناس.
3.09	1.75	3.00	96.00	19. إذا كان عندي شيء أريد أن أقوله فإنني أقوله عادة.
3.09	1.75	3.00	96.00	20. تفهمني عائلتي.
3.54	1.88	2.75	88.00	21. معظم الناس محبوبون أكثر مني.
3.54	1.88	2.75	88.00	22. أشعر عادة كما لو كانت عائلتي تدفعني لعمل أشياء.
4.12	2.03	2.00	64.00	23. لا ألقى التشجيع عادة فيما أقوم به من أعمال.
4.06	2.01	2.25	72.00	24. أرغب كثيراً أن أكون شخصاً آخر.
3.87	1.96	2.50	80.00	25. لا يمكن للآخرين الاعتماد علي.

يلاحظ من خلال بيانات الجدول(58) بأن أعلى درجة لدى أفراد المجموعة الضابطة كانت حول فقرة البند الرابع(4)، وقد وصلت قيمتها إلى(112) درجة، ومتوسطها الحسابي كان عند

مستوى «3.50» درجة، أما درجة الانحراف المعياري فقد كانت عند مستوى «1.34» درجة، فيما كانت قيمة التباين عند حدود «1.80» درجة. وبعدها درجات البندين الثاني (2) والثالث (3) اللذين وصلت درجتهم إلى حدود «104» درجة، بمتوسط مقداره «3.25» درجة، وانحراف معياري في حدود «1.58» درجة، فيما بلغ التباين مستوى «2.51» درجة، كما وصلت درجات البنود: تسعة (09) وتسعة عشر (19) وعشرون (20)، إلى مستوى ستة وتسعين (96) درجة، بمتوسط «3» درجات، وانحراف معياري مقداره «1.75» درجة، فيما بلغ التباين إلى حد (3.09) درجة، تليها درجات البنود: سبعة (07) وثمانية (08)، وواحد وعشرون (21)، واثنان وعشرون (22)، التي وصلت إلى حدود «88» درجة، بمتوسط «2.75» درجة، وانحراف معياري مقداره «1.88» درجة، أما التباين فقد وصل إلى مستوى «3.54» درجة. وقد كانت درجات البنود: «1_ 5_ 6_ 10_ 11_ 16_ 25» عند مستوى (80) درجة، بمتوسط يصل إلى «2.50» درجة، وانحراف معياري قيمته «1.96» درجة، وبلغت درجة التباين حدود «3.87» درجة. أما أدنى درجة فكانت حول البنود «13_ 14_ 17_ 18» التي وصلت درجاتها إلى مستوى «56» بمتوسط «1.75» درجة، وانحراف معياري قيمته «2.01» درجة، فيما بلغ التباين مستوى (4.06) درجة.

5_ تقدير الذات ومستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

لتحليل مجموع البيانات تحليلًا دقيقًا؛ قد يحتاج الباحث لبيان قيم المتوسطات الحسابية، وكذا قيم الانحراف المعياري وغيره من القيم المعبرة عن مدى تشتت البيانات حول متوسطها الحسابي، وهو ما سيتم اعتماده من خلال الجداول التالية، لتوضيح أهم الفروق لدى أفراد المجموعة التجريبية، على مستوى تقدير الذات في علاقته بالتحصيل الدراسي الأكاديمي، كما توضح بيانات الجدول التالي:

جدول (59).

درجات أفراد المجموعة التجريبية في اختبارات التحصيل الدراسي الأكاديمي وتقدير الذات على مقياس كوبر سميث.

درجات الاختبار القبلي على مقياس كوبر سميث	درجات الاختبار البعدي على مقياس كوبر سميث	درجات المعدل التراكمي الأول في اختبارات التحصيل الدراسي	درجات المعدل التراكمي الثاني في اختبارات التحصيل الدراسي	
25.33	00.63	12.11	56.13	المتوسط الحسابي
00.32	00.64	00.11	00.13	الوسيط
09.53	87.91	57.1	67.3	التباين
00.1064	00.2016	00.712	00.868	مجموع الدرجات

يتضح من خلال بيانات الجدول (59) بأن قيمة المتوسط الحسابي لدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي على مقياس تقدير الذات لكوبر سميث، كانت في حدود «33.25» درجة، وقيمة الوسيط عند مستوى «32» درجة، أما التباين فقد وصل إلى حد «53.09» درجة، وفي الاختبار البعدي زادت قيمة المتوسط فوصلت إلى حد «63» درجة، كما زادت درجة الوسيط إلى مستوى «64» درجة، وبلغت درجة التباين حد «91.87» درجة، كما ارتفع المتوسط الحسابي لمعدل التحصيل الدراسي في الدورة الثانية، من «11.12» إلى «13.56» درجة على عشرين (20)، والوسيط من «11» إلى «13» درجة على عشرين (20)، وانتقلت درجة التباين من «1.57» درجة، إلى حدود «3.67» درجة.

6_ اختبار مدى التباين في تقدير الذات واختبارات التحصيل الدراسي تبعاً لمتغير الجنس.

لتحليل مجموع البيانات تحليلًا دقيقًا؛ قد يحتاج الباحث لبيان قيم المتوسطات الحسابية، وكذا قيم الانحراف المعياري وغيره من القيم المعبرة عن مدى تشتت البيانات حول متوسطها الحسابي، وهو ما سيتم اعتماده من خلال الجداول التالية، لتوضيح أهم الفروق لدى أفراد المجموعة التجريبية، على مستوى تقدير الذات في علاقته بالتحصيل الدراسي الأكاديمي، وبأهم المتغيرات التي اهتم بها البحث الحالي ومنها متغير الجنس، كما توضح بيانات الجدول التالي:

جدول(60).

اختبار ليفين للفروق في تقدير الذات على مقياس كوبر سميث لدى أفراد المجموعة التجريبية، وفي مستويات التحصيل الدراسي حسب متغير الجنس.

الفروق في مستويات تقدير الذات واختبارات التحصيل الدراسي حسب متغير الجنس.	الفروق في تقدير الذات حسب مقياس كوبر سميث	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مستويات تقدير الذات في الاختبار القبلي	لدى الذكور M	14	34,85	4,81
	لدى الإناث F	18	32,00	8,67
مستويات تقدير الذات في الاختبار البعدي	لدى الذكور M	14	60,57	10,27
	لدى الإناث F	18	64,88	8,84
معدل التحصيل الدراسي في الدورة الأولى	لدى الذكور M	32	11,18	1,35
	لدى الإناث F	32	11,06	1,16
معدل التحصيل الدراسي في الدورة الثانية	لدى الذكور M	32	13,31	1,67
	لدى الإناث F	32	13,81	2,13

يلاحظ من خلال معطيات الجدول(60) بأن المتوسط الحسابي لدى الذكور على مقياس كوبر سميث لتقدير الذات في الاختبار القبلي، وصل إلى مستوى(34,85) درجة، بانحراف معياري مقداره«4,81» درجة، ولدى الإناث بلغ المتوسط(32) درجة، بانحراف معياري مقداره«8,67» درجة، وفي الاختبار البعدي، وصل لدى الذكور إلى(60,57) درجة، بانحراف معياري مقداره«10,27» درجة، ولدى الإناث بلغ المتوسط(64,88) درجة، بانحراف معياري مقداره«8,84» درجة، كما يلاحظ بأن معدل التحصيل الدراسي الأكاديمي، ارتفع لدى الذكور من«11.18» درجة على عشرين(20)، في اختبارات الدورة الأولى، للسنة الدراسية: 2017-2018م إلى مستوى«13.31» درجة على عشرين(20)، في اختبارات الدورة الثانية، وارتفع لدى الإناث أيضا من«11.06» درجة، في اختبارات الدورة الأولى، لنفس السنة الدراسية، إلى حدود«13.81» درجة، في اختبارات الدورة الثانية. وهو ما يعني عدم وجود فروق كبيرة فيما بين الذكور والإناث، بخصوص تحسن مستويي تقدير الذات والتحصيل الدراسي، إثر الاختبار البعدي على مقياس كوبر سميث لتقدير الذات، وإجراء اختبارات التحصيل الأكاديمي الخاصة بالدورة الثانية، لنفس السنة الدراسية.

ومعروف في علم الإحصاء، بأن قيمة المتوسط هي القيمة المثلى بين القيم الدنيا والقيم القصوى؛ ومعنى ذلك أن البيانات المحصلة تشير إلى تحول إيجابي في مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الذين شاركوا في البرنامج الإرشادي التدريبي فجاء التغير واضحا من خلال الدرجات

المحصلة وما تمثله على مقياس تقدير الذات، وقد يعود السبب في ارتفاعه بالنسبة لهذا البحث، للتحليل العقلاني المنطقي للأفكار السلبية، واستبدالها بأخرى إيجابية، وكذا التعرف على نماذج إيجابية؛ وبالتالي الميل إلى الإقتداء بها، إلى جانب مختلف التمارين التي اعتمدت في جلسات البرنامج الإرشادي. ومعروف كذلك؛ بأن قيمة الانحراف المعياري إذا كانت صغيرة دلت على تركيز المعطيات حول المتوسط، وإذا ارتفعت دلت على عدم التجانس وشدة تباعد القيم عن بعضها البعض.

7_ اختبار مدى التباين في تقدير الذات والتحصيل الدراسي، تبعاً لمتغير المؤهل الدراسي.

لتحليل مجموع البيانات تحليلاً دقيقاً؛ قد يحتاج الباحث لبيان قيم المتوسطات الحسابية، وكذا قيم الانحراف المعياري وغيره من القيم المعبرة عن مدى تشتت البيانات حول متوسطها الحسابي، وهو ما سيتم اعتماده من خلال السياق اللاحق، لتوضيح أهم الفروق لدى أفراد المجموعة التجريبية، على مستوى تقدير الذات في علاقته بالتحصيل الدراسي الأكاديمي، وبأهم المتغيرات التي اهتم بها البحث الحالي ومنها متغير المؤهل الدراسي، كما توضح معطيات الجدول التالي:

جدول(61).

الفروق في تقدير الذات على مقياس كوبر سميث لدى أفراد المجموعة التجريبية، وفي مستويات التحصيل الدراسي حسب متغير المستوى الدراسي.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي Mean	حجم العينة	الفروق في تقدير الذات حسب مقياس روزنبرغ	الفروق في تقدير الذات ومستويات التحصيل الدراسي حسب متغير المستوى الدراسي.
5,46	42,66	6	مستوى الأولى	مستويات تقدير الذات في الاختبار القبلي
5,80	31,07	26	مستوى الثانية	
2,06	65,33	6	مستوى الأولى	مستويات تقدير الذات في الاختبار البعدي
10,55	62,46	26	مستوى الثانية	
1,16	11,50	12	مستوى الأولى	معدل التحصيل الدراسي في الدورة الأولى
1,26	11,03	52	مستوى الثانية	
2,28	14,16	12	مستوى الأولى	معدل التحصيل الدراسي في الدورة الثانية
1,81	13,42	52	مستوى الثانية	

يتبين من خلال معطيات الجدول(61) بأن المتوسط الحسابي لدى تلاميذ السنة الأولى على مقياس كوبر سميث لتقدير الذات في الاختبار القبلي، وصل إلى(42,66) درجة، بانحراف معياري مقداره«5,46» درجة، ولدى تلاميذ السنة الثانية بلغ المتوسط(31,07) درجة، بانحراف

معياري مقداره «5،80» درجة، وفي الاختبار البعدي، وصل لدى تلاميذ السنة الأولى إلى حدود (65،33) درجة، بانحراف معياري مقداره «2،06» درجة، ولدى تلاميذ السنة الثانية بلغ المتوسط مستوى (46،62) درجة، بانحراف معياري مقداره «10،55» درجة.

8_ الفروق في مستويات تقدير الذات، تبعاً لمتغير السن.

لتحليل مجموع البيانات تحليلًا دقيقًا؛ قد يحتاج الباحث لبيان قيم المتوسطات الحسابية، وكذا قيم الانحراف المعياري وغيره من القيم المعبرة عن مدى تشتت البيانات حول متوسطها الحسابي، وهو ما سيتم اعتماده من خلال الجداول التالية، لتوضيح أهم الفروق لدى أفراد المجموعة التجريبية، على مستوى تقدير الذات في علاقته بالتحصيل الدراسي الأكاديمي، وبأهم المتغيرات التي اهتم بها البحث الحالي ومنها متغير السن، كما توضح بيانات الجدول التالي:

جدول (62).

الفروق في تقدير الذات على مقياس كوبر سميث لدى أفراد المجموعة التجريبية، وفي مستويات التحصيل الدراسي حسب متغير السن.

السن	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	معدل التحصيل الدراسي في الدورة الأولى	معدل التحصيل الدراسي في الدورة الثانية
17،00 المتوسط حجم العينة الانحراف المعياري	46،00 4 2،30	64،00 4 ،00	12،25 4 ،46	14،75 4 1،38
18،00 المتوسط حجم العينة الانحراف المعياري	30،00 12 2،08	60،66 12 9،15	10،83 12 1،09	13،00 12 1،76
19،00 المتوسط حجم العينة الانحراف المعياري	34،40 10 5،71	60،80 10 12،04	11،00 10 1،28	13،66 10 1،94
20،00 المتوسط حجم العينة الانحراف المعياري	30،00 4 11،54	74،00 4 2،30	10،75 4 1،16	14،25 4 2،43
22،00 المتوسط حجم العينة الانحراف المعياري	28،00 2 ،00	64،00 2 ،00	11،00 2 ،00	15،00 2 ،00

يتضح من خلال معطيات الجدول (62) بأن المتوسط الحسابي لدى تلاميذ سن السابعة عشرة (17) على مقياس كوبر سميث لتقدير الذات في الاختبار القبلي، وصل إلى (46) درجة، بانحراف معياري مقداره «2،30» درجة، ولدى تلاميذ سن الثامنة عشرة (18) بلغ المتوسط (30) درجة، بانحراف معياري مقداره «2،08» درجة، ولدى تلاميذ سن التاسعة عشرة (19) بلغ المتوسط (34،40) درجة، بانحراف معياري مقداره «5،71» درجة، ولدى تلاميذ سن العشرين (20) بلغ المتوسط (30) بانحراف معياري مقداره «11،54» درجة، ولدى تلاميذ سن الثانية والعشرين (22) بلغ المتوسط (28) درجة، بانحراف معياري مقداره «0،00» صفر درجة، وفي الاختبار البعدي، وصل المتوسط الحسابي لدى تلاميذ سن السابعة عشرة (17) إلى (64) درجة، بانحراف معياري مقداره «0،00» صفر درجة أيضاً، ولدى تلاميذ سن الثامنة عشرة (18) بلغ المتوسط (60،66) درجة، بانحراف معياري مقداره «9،15» درجة، ولدى تلاميذ سن التاسعة عشرة (19) بلغ المتوسط (60،80) درجة، بانحراف معياري مقداره «12،04» درجة، ولدى تلاميذ سن العشرين (20) بلغ المتوسط (74) بانحراف معياري مقداره «2،30» درجة، ولدى تلاميذ سن الثانية والعشرين (22) بلغ المتوسط (64) درجة، بانحراف معياري مقداره «0،00» صفر درجة.

يتضح من خلال ذلك؛ بأن تحسن مستوى تقدير الذات على مقياس كوبر سميث بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، كان بشكل أكبر لدى تلاميذ سن العشرين (20)، بمتوسط حسابي وصل إلى (74) درجة، وبعدهم تلاميذ سن السابعة عشرة (17)، وتلاميذ سن الثانية والعشرين (22)، الذين وصل المتوسط الحسابي لديهم إلى مستوى (64) درجة، ولدى فئة سن الثامنة عشرة (18)، بلغ ذلك المتوسط (60.66) درجة.

الفصل السادس

مناقشة النتائج وتفسيرها

• تمهيد:

بعد عرض أهم نتائج معطيات البحث الحالي، مبوبة في الجداول والرسوم البيانية التي تم اعتمادها؛ تحتاج تلك النتائج إلى قراءة نقدية تهدف إلى تفسير طبيعة العلاقات السببية الملاحظة فيما بين المتغيرات التي تم البحث في مدى مستوياتها وعلاقة بعضها ببعض، هذا إلى جانب مقارنة النتائج المتوصل إليها بنتائج الدراسات والأبحاث، ذات الصلة بهذه المتغيرات وعلاقاتها السببية؛ بغرض إبراز أهم جوانب الاتفاق بين نتائج البحث الحالي، وكثير من الأبحاث والدراسات السابقة، التي اهتمت بمشكلة القصور المعرفي في عملية التعلم، أو المشكلات ذات الصلة بها، كمشكلات صعوبات التعلم، أو التعثر الدراسي، وتدني مستوى التحصيل الدراسي، وتقدير الذات في علاقته بمفاهيم الدافعية للإنجاز، والكفاءة أو الفعالية الذاتية، والقدرة على التكيف أو السلوك التوافقي، ومستوى الطموح وتعلم كيفية التعلم وغيره من المفاهيم ذات الصلة بإمكانات التعلم الفعال، أو التعلم النشط. وكذا بالكشف عن أهم جوانب الاختلاف بين نتائج البحث الحالي، وعدد من الأبحاث والدراسات، التي حاولت ربط حالات القصور المعرفي، وصعوبات التعلم ومختلف حالات التعثر الدراسي والاعترا ب وصعوبات الاندماج الأكاديمي، بنظريات حاصل الذكاء ودرجات التخلف العقلي، أو عوامل الوراثة والسمات البيولوجية، التي تفترض ارتباط القدرة على العلم الفعال، والتحصيل الدراسي المرتفع بالموهبة وحاصل الذكاء المرتفع وكذا الصفات الوراثية، وهو ما سيتم العرض له بعد التذكير بالفرضية العامة، وكذا الفرضيات الفرعية التي انطلق منها البحث الحالي، وذلك تبعا للترتيب التالي:

أولا، الفرضية الرئيسية.

هدف العمل البحثي للدراسة الحالية، إلى التحقق من فرضية رئيسة صيغ مضمونها على الشكل التالي:

- توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الرفع من تقدير الذات وزيادة مستوى التحصيل الدراسي، لدى تلاميذ التعليم الثانوي من ذوي القصور المعرفي في تعلم المفاهيم الفلسفية بعد تطبيق البرنامج التدريبي الإرشادي المقترح.

ثانياً، الفرضيات الفرعية.

بعد إعادة استحضار ما تصدر عليه الفرضية العامة لهذه الدراسة، يمكن التذكير بأهم الفرضيات الفرعية، وقد صيغت وفقاً لما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات ومستوى التحصيل الدراسي، لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، تعزى لمتغير الجنس.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات ومستوى التحصيل الدراسي، لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، تعزى لمتغير السن.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات ومستوى التحصيل الدراسي، لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، تعزى لمتغير المؤهل الدراسي.
- بعد التذكير بفرضيات البحث الحالي، بالإمكان مناقشة النتائج المتعلقة بكل واحدة منها، وذلك على الشكل التالي:

1_ مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى.

قامت الفرضية الفرعية الأولى على مصادرة قوامها: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات ومستوى التحصيل الدراسي، لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، تعزى لمتغير الجنس؛ يلاحظ من خلال معطيات الجدول (28) بأن المتوسط الحسابي لدى الذكور على مقياس روزنبرغ لتقدير الذات في الاختبار القبلي، وصل إلى (23.85) درجة، بانحراف معياري مقداره «5»، ولدى الإناث بلغ المتوسط (24.66) درجة، بانحراف معياري مقداره «2.56» درجة، وفي الاختبار البعدي، وصل لدى الذكور إلى (32.42) درجة، بانحراف معياري مقداره «1.98» درجة، ولدى الإناث بلغ المتوسط (32.66) درجة، بانحراف معياري مقداره «2.11» درجة. كما يلاحظ بأن معدل التحصيل الدراسي الأكاديمي، ارتفع لدى الذكور من مستوى «11.18» درجة، في اختبارات الدورة الأولى، للسنة الدراسية: 2017 - 2018م، إلى حدود «13.31» درجة على عشرين (20) وفي اختبارات الدورة الثانية، وفقاً لدرجات التقدير

الأكاديمي المدرسي، التي تتراوح بين درجة الصفر (00) ودرجة العشرين (20)، وارتفع لدى الإناث أيضا من مستوى «11.06» درجة، في اختبارات الدورة الأولى، لنفس السنة الدراسية، إلى حدود «13.81» درجة، في اختبارات الدورة الثانية. وهو ما يعني عدم وجود فروق كبيرة فيما بين الذكور والإناث، بخصوص تحسن مستويي تقدير الذات والتحصيل الدراسي، إثر الاختبار البعدي على مقياس روزنبرغ لتقدير الذات، وإجراء اختبارات التحصيل الأكاديمي الخاصة بالدورة الثانية، لنفس السنة الدراسية.

ويتضح من خلال معطيات الجدول (60) بأن المتوسط الحسابي لدى الذكور على مقياس كوبر سميث لتقدير الذات في الاختبار القبلي، وصل إلى حد (34،85) درجة، بانحراف معياري مقداره «4،81» درجة، ولدى الإناث بلغ المتوسط (32) درجة، بانحراف معياري مقداره «8،67» درجة، وفي الاختبار البعدي، وصل لدى الذكور إلى (60،57) درجة، بانحراف معياري مقداره «10،27» درجة، ولدى الإناث بلغ المتوسط (64،88) درجة بانحراف معياري مقداره «8،84» درجة، كما يلاحظ بأن معدل التحصيل الدراسي الأكاديمي، ارتفع لدى الذكور من «11.18» درجة، في اختبارات الدورة الأولى، للسنة الدراسية: 2017 - 2018م، إلى مستوى «13.31» في اختبارات الدورة الثانية، وارتفع لدى الإناث أيضا من حدود «11.06» درجة، في اختبارات الدورة الأولى، لنفس السنة الدراسية، إلى مستوى «13.81» في اختبارات الدورة الثانية. وهو ما يعني عدم وجود فروق كبيرة فيما بين الذكور والإناث، بخصوص تحسن مستويي تقدير الذات والتحصيل الدراسي، إثر الاختبار البعدي على مقياس كوبر سميث لتقدير الذات، وإجراء اختبارات التحصيل الأكاديمي الخاصة بالدورة الثانية، لنفس السنة الدراسية؛ وبذلك تصح الفرضية الأولى، وقوامها عدم وجود فروق بين الذكور والإناث، في تقدير الذات والتحصيل الدراسي، بعد تطبيق البرنامج التدريبي الإرشادي، المعتمد في الدراسة الحالية.

2_ مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية.

مفاده الفرضية الثانية، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات ومستوى التحصيل الدراسي، لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، تعزى لمتغير السن، غير أن نتائج البحث الحالي على مقياس روزنبرغ، كشفت عن وجود فروق نسبية

فيما بين درجات مختلف الفئات العمرية لأفراد للمجموعة التجريبية، وهو ما توضحه معطيات الجدول رقم (30)، التي تبين بأن المتوسط الحسابي لدى تلاميذ سن السابعة عشرة (17) على مقياس روزنبرغ لتقدير الذات في الاختبار القبلي، وصل إلى قيمة (25.50) درجة، بانحراف معياري مقداره «0.57» درجة، ولدى تلاميذ سن الثامنة عشرة (18)، بلغ المتوسط (22.33) درجة، بانحراف معياري مقداره «4.03» درجة، ولدى تلاميذ سن التاسعة عشرة (19)، بلغ المتوسط (31.20) درجة، بانحراف معياري مقداره «3.92» درجة، ولدى تلاميذ سن العشرين (20)، بلغ المتوسط (25.50) درجة، بانحراف معياري مقداره «0.57» درجة، ولدى تلاميذ سن الثانية والعشرين (22)، بلغ المتوسط (30) درجة، بانحراف معياري مقداره «0.00» درجة، وفي الاختبار البعدي، وصل المتوسط الحسابي لدى تلاميذ سن السابعة عشرة (17)، إلى مستوى (31) درجة، بانحراف معياري مقداره «2.30» درجة، ولدى تلاميذ سن (18) الثامنة عشرة، بلغ المتوسط الحسابي (34.33) درجة، بانحراف معياري مقداره «1.87» درجة، ولدى تلاميذ سن التاسعة عشرة (19)، بلغ المتوسط (31.07) درجة، بانحراف معياري مقداره «0.78»، ولدى تلاميذ سن العشرين (20)، بلغ المتوسط (32.50) درجة، بانحراف معياري مقداره «0.57» درجة، ولدى تلاميذ سن الثانية والعشرين (22)، بلغ المتوسط (32) درجة، بانحراف معياري مقداره «5.80» درجة.

يتضح من خلال ذلك؛ بأن تحسن مستوى تقدير الذات على مقياس روزنبرغ بعد تطبيق البرنامج التدريبي الإرشادي، كان بشكل أكبر لدى تلاميذ سن الثامنة عشرة (18)، بمتوسط حسابي وصل إلى (34.33) درجة، وبعدهم تلاميذ سن العشرين (20)، بمستوى (32.50) درجة، ولدى تلاميذ سن الثانية والعشرين (22)، وصل المتوسط الحسابي إلى مستوى (32.00) درجة، وبالنسبة لذوي السابعة عشرة (17) سنة، فقد بلغ المتوسط الحسابي (31.00) درجة؛ وبذلك تصح الفرضية البديلة التي تفيد بوجود فروق في تقدير الذات تعود لمتغير السن.

أما على مقياس كوبر سميث لتقدير الذات، فيتضح من خلال معطيات الجدول (62) بأن المتوسط الحسابي لدى تلاميذ سن السابعة عشرة (17) في الاختبار القبلي، وصل إلى (46) درجة، بانحراف معياري مقداره «2.30» درجة، ولدى تلاميذ سن الثامنة عشرة (18) بلغ المتوسط (30) درجة، بانحراف معياري مقداره «2.08» درجة، ولدى تلاميذ سن التاسعة عشرة (19) بلغ المتوسط (34.40) درجة، بانحراف معياري مقداره «5.71» درجة، ولدى تلاميذ

سن العشرين (20) بلغ المتوسط (30) درجة، بانحراف معياري مقداره «11.54» درجة، ولدى تلاميذ سن الثانية والعشرين (22) بلغ المتوسط (28) بانحراف معياري مقداره «0.00» درجة، وفي الاختبار البعدي، وصل المتوسط الحسابي لدى تلاميذ سن السابعة عشرة (17) إلى مستوى (64) درجة، بانحراف معياري مقداره «0.00» درجة، ولدى تلاميذ سن الثامنة عشرة (18) بلغ المتوسط (60.66) درجة، بانحراف معياري مقداره «9.15» درجة، ولدى تلاميذ سن التاسعة عشرة (19) بلغ المتوسط (60.80) درجة، بانحراف معياري مقداره «12.04» درجة، ولدى تلاميذ سن العشرين (20) بلغ المتوسط (74) درجة، بانحراف معياري مقداره «2.30» درجة، ولدى تلاميذ سن الثانية والعشرين (22) بلغت قيمة المتوسط (64) درجة، بانحراف معياري مقداره «0.00» درجة.

يتضح من خلال ذلك؛ بأن تحسن مستوى تقدير الذات على مقياس كوبر سميث بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، كان بشكل أكبر لدى تلاميذ سن (20) العشرين، بمتوسط حسابي وصل إلى (74) درجة، وبعدهم تلاميذ سن (17) السابعة عشرة، وتلاميذ سن (22) الثانية والعشرين، الذين وصل المتوسط الحسابي لديهم إلى مستوى (64) درجة، ولدى فئة سن (18) الثامنة عشرة، بلغ ذلك المتوسط قيمة (60.66) درجة؛ وبذلك تصح الفرضية البديلة التي تفيد بوجود فروق في تقدير الذات في القياس البعدي تعود لمتغير السن.

3_ مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة.

تصادر الفرضية الثالثة، على القول بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات ومستوى التحصيل الدراسي، لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، تعزى لمتغير المؤهل الدراسي. وقد اتضح من خلال معطيات البحث الحالي، كما تكشف عن ذلك بيانات الجدول (29)؛ بأن المتوسط الحسابي لدى تلاميذ السنة الأولى على مقياس روزنبرغ لتقدير الذات في الاختبار القبلي، وصل إلى مستوى (24.66) درجة، بانحراف معياري مقداره «1.36» درجة، ولدى تلاميذ السنة الثانية بلغت قيمة المتوسط (24.23) درجة، بانحراف معياري مقداره «4.15» درجة، وفي الاختبار البعدي، وصل لدى تلاميذ السنة الأولى إلى حدود (31) درجة، بانحراف معياري مقداره «1.78» درجة، ولدى تلاميذ السنة الثانية بلغت قيمة المتوسط (32.92) درجة، بانحراف معياري مقداره «1.93» درجة. ومعنى ذلك أن البيانات

المحصلة تشير إلى عدم وجود فروق كبيرة بين تلاميذ السنة الأولى الذين وصل المتوسط الحسابي لديهم، في الاختبار البعدي على مقياس روزنبرغ لتقدير الذات، إلى مستوى (31.00) درجة، وتلاميذ السنة الثانية، الذين وصلت قيمة المتوسط لديهم إلى حدود (32.92) درجة. ومما يلاحظ من خلال معطيات الجدول (61)؛ أن المتوسط الحسابي لدى تلاميذ السنة الأولى على مقياس كوبر سميث لتقدير الذات في الاختبار القبلي، وصل إلى (42.66) درجة، بانحراف معياري مقداره «5.46» درجة، ولدى تلاميذ السنة الثانية بلغ المتوسط (31.07) درجة، بانحراف معياري مقداره «5.80» درجة، وفي الاختبار البعدي، وصل لدى تلاميذ السنة الأولى إلى (65.33) درجة، بانحراف معياري مقداره «2.06» درجة، ولدى تلاميذ السنة الثانية بلغت قيمة المتوسط (62.46) درجة، بانحراف معياري مقداره «10.55» درجة. ومعروف في علم الإحصاء، بأن قيمة المتوسط هي القيمة المثلى بين القيم الدنيا والقيم القصوى، ومعروف كذلك؛ بأن قيمة الانحراف المعياري إذا كانت صغيرة دلت على تركيز المعطيات حول المتوسط، وإذا ارتفعت دلت على عدم التجانس وشدة تباعد القيم عن بعضها البعض؛ ومعنى ذلك أن البيانات المحصلة تشير إلى عدم وجود فروق كبيرة بين تلاميذ السنة الأولى الذين وصل المتوسط الحسابي لديهم، في الاختبار البعدي على مقياس كوبر سميث لتقدير الذات، إلى (65.33) درجة، وتلاميذ السنة الثانية، الذين وصل متوسطهم إلى (62.46) درجة؛ وبذلك تتحقق صحة الفرضية الثالثة.

4_ مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرئيسية.

هدف البحث الحالي إلى التحقق من فرضية رئيسية، مفادها: وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الرفع من تقدير الذات وزيادة مستوى التحصيل الدراسي، لدى تلاميذ التعليم الثانوي من ذوي القصور المعرفي في تعلم المفاهيم الفلسفية بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح. وقد أوضحت النتائج المتوصل إليها صحة ذلك الافتراض، إذ تبين للباحث بأن المتوسطات الحسابية لكثير من إجابات أفراد العينة التجريبية، قد زادت مستويات درجاتها في نتائج الاختبار البعدي، إن على مستوى مقياس روزنبرغ لتقدير الذات، أو مقياس كوبر سميث. وهو ما توضحه بيانات الجدول (27) حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي لدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي على مقياس تقدير الذات لروزنبرغ، في حدود «24.31» درجة، وقيمة الوسيط عند

مستوى «25» درجة، كما كان التباين عند مستوى «14.28» درجة، وفي الاختبار البعدي، زادت قيمة المتوسط فوصلت إلى «32.56» درجة، كما زاد مستوى الوسيط إلى «32» درجة، وتراجع التباين إلى حد «4.12» درجة، كما ارتفع المتوسط الحسابي لمعدل التحصيل الدراسي في الدورة الثانية، من مستوى «11.12» درجة، إلى حدود «13.56» درجة، والوسيط من حدود «11.00» درجة، إلى مستوى «13» درجة، وتغير التباين من قيمة «1.57» درجة، إلى قيمة «3.67» درجة. وبالمقاييس إلى محددات مقياس روزنبرغ، فإن مجموع درجاته القصوى في التصحيح تصل إلى أربعين (40) درجة، فيما مجموع الدرجات الدنيا له يساوي درجة (00) الصفر، وهو ما يوضحه الملحق رقم (12)؛ وتبعاً لذلك فإن الدرجات المؤشرة لتقدير الذات المنخفض تكون ما بين (00_ 20) درجة، والمتوسط ما بين (20_ 30) درجة، أما تقدير الذات المرتفع فتكون درجاته ما بين (30_ 40) درجة. ومما يلاحظ بالنسبة للنتائج المشار إليها أعلاه، والمتضمنة بالجدول رقم (54) أن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي، كان في حدود «24.31» درجة، وهي من بين الدرجات المتوسطة لتقدير الذات، وفي الاختبار البعدي أصبح المتوسط الحسابي يساوي «32.56» درجة، وهو ما يعني أن تقدير الذات لدى أفراد المجموعة أصبح مرتفعاً، وارتفع المعدل التراكمي للتحصيل الدراسي الأكاديمي لديهم من حدود «11.12» إلى مستوى «13.56» درجة، على سلم التقدير المدرسي الأكاديمي، الذي تصل درجته القصوى إلى (20) العشرين درجة، ودرجته الدنيا إلى (00) الصفر.

كما أن معطيات الجدول (59) توضح بأن قيمة المتوسط الحسابي لدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي على مقياس تقدير الذات لكوبر سميث، كانت في حدود «33.25»، وقيمة الوسيط عند مستوى «32» درجة، أما التباين فقد وصل إلى حد «53.09» درجة، وفي الاختبار البعدي زادت قيمة المتوسط فوصلت إلى حدود «63» درجة، كما زاد الوسيط إلى مستوى «64» درجة، وبلغ التباين حد «91.87» درجة، كما ارتفع المتوسط الحسابي لمعدل التحصيل الدراسي في الدورة الثانية، من حدود «11.12» درجة، إلى مستوى «13.56» درجة، والوسيط من قيمة «11.00» درجة، إلى مستوى «13.00» درجة، وانتقلت درجة التباين من قيمة «1.57» درجة، إلى قيمة «3.67» درجة.

ومعروف في علم الإحصاء، بأن قيمة المتوسط هي القيمة المثلى بين القيم الدنيا والقيم القصوى؛ ومعنى ذلك أن البيانات المحصلة تشير إلى تحول إيجابي في مستوى تقدير الذات لدى

التلاميذ الذين شاركوا في البرنامج الإرشادي التدريبي فجاء التغير واضحاً من خلال الدرجات المحصلة وما تمثله على مقياس تقدير الذات، وقد يعود السبب في ارتفاعه بالنسبة لهذا البحث، لتحليل العقلاني المنطقي للأفكار السلبية، واستبدالها بأخرى إيجابية، وكذا التعرف على نماذج إيجابية؛ وبالتالي الميل إلى الإقتداء بها، إلى جانب مختلف التمارين التي اعتمدت في جلسات البرنامج الإرشادي. ومعروف كذلك؛ بأن قيمة الانحراف المعياري إذا كانت صغيرة دلت على تركيز المعطيات حول المتوسط، وإذا ارتفعت دلت على عدم التجانس وشدة تباعد القيم عن بعضها البعض.

وبالنظر إلى مستويات تقدير الذات على مقياس كوبر سميث يمكن التمييز فيما بين مستويات ثلاثة حسب مقياس كوبر سميث لتقدير الذات، وهي كما توضح بيانات الملحق رقم (6)، مستوى الدرجة المنخفضة، ويكون ما بين (20_ و 40) درجة، ومستوى الدرجة المتوسطة، ويكون ما بين (40_ و 60) درجة، ومستوى الدرجة المرتفعة ما بين (60_ و 80) درجة (عبد الحميد، 1984)؛ يلاحظ من خلال معطيات النتائج المشار إليها ضمن بيانات الجدول رقم (59) ومنها درجة المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي لتقدير الذات على مقياس كوبر سميث، أنها كانت عند مستوى «33.25» درجة، وهي من بين الدرجات المتوسطة لتقدير الذات، وفي الاختبار البعدي أصبح متوسطها الحسابي يساوي قيمة «63» درجة، وهو ما يعني أن تقدير الذات لدى أفراد المجموعة أصبح مرتفعاً، كما ارتفع المعدل التراكمي للتحصيل الدراسي الأكاديمي لديهم من الدرجة «11.12» إلى مستوى «13.56» درجة، على سلم التقدير المدرسي الأكاديمي، الذي تصل درجته القصوى إلى العشرين (20) درجة، ودرجته الدنيا إلى حد الصفر (00) درجة.

ويلاحظ من خلال بيانات الجدول (23) بأن أعلى متوسط لدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي على عبارات مقياس روزنبرغ، وصل إلى حدود (75.20) درجة، ويخص العبارة (3) الثالثة، التي بلغت قيمتها الكلية لدى المستجوبين إلى مستوى (88) درجة، والعبارة العاشرة (10)، التي بلغت قيمتها الكلية إلى حدود (88) درجة، فيما أدنى متوسط كان عند مستوى (87.10) درجة، ويخص العبارة الرابعة (4)، وقد بلغت قيمتها الكلية مستوى (60) درجة، أما الدرجة الكلية في هذا الاختبار فقد وصلت إلى حدود (778) درجة، وبلغ متوسطها مستوى (8،77) درجة.

وبلاحظ من خلال بيانات الجدول (25) بأن أعلى متوسط لدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي على عبارات مقياس روزنبرغ، وصل إلى حدود (68,3) درجة، ويخص العبارة (1) الأولى، التي بلغت درجاتها الكلية لدى المستجوبين إلى مستوى (118) درجة، فيما أدنى متوسط كان عند حدود (44,2) درجة، ويخص العبارة (5) الخامسة، وقد بلغت درجاتها الكلية مستوى (78) درجة، أما الدرجة الكلية في هذا الاختبار، فقد وصلت إلى حدود (1042) وبلغ متوسطها إلى مستوى (42,10) درجة.

كما توضح بيانات الجدول (26) بأن قيمة مربع كاي² تصل إلى قيمة (9,16)، بدرجة حرية عند مستوى قيمة (3) الثلاثة، ودلالة معنوية في حدود (0.01)، أي: أقل من مستوى (0.05)، وبذلك لا تصح الفرضية الصفرية، وتصح الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي، لصالح نتائج الاختبار البعدي.

كل ذلك يعني بأن البرنامج التدريبي المعتمد في البحث الحالي؛ لإمكان الزيادة في تقدير الذات؛ كان له تأثير إيجابي على أفراد المجموعة التجريبية، كما يتضح بأن المعدل التراكمي للتحصيل الدراسي الأكاديمي الخاص بأفراد المجموعة التجريبية قد ارتفعت مستوياته في نتائج الدورة الثانية، وهو ما يفيد بأن الزيادة في تقدير الذات، لها دور في الرفع من مستوى التحصيل الدراسي الأكاديمي على تلاميذ التعليم الثانوي من ذوي القصور المعرفي في عملية التعلم. ويمكن تفسير هذه النتيجة؛ بتنمية القدرات واكتساب الخبرات التي تزيد من حالة الثقة بالنفس والدافعية للإنجاز، وبالتالي التقدير الأمثل للمهارات والكفايات الذاتية، مما يؤثر إيجاباً على مستوى التحصيل الدراسي، فيزيد بذلك الطموح لدى المتعلم، ويصبح أكثر ثقة بنفسه، أما الخبرات الفاشلة فإنها قد تقضي إلى الشعور بالإحباط والانسحاب والإرجاء، الذي عرفه لاي (1988) بأنه الميل لتأجيل ما هو ضروري للوصول إلى هدف ما، عندما يفشل في تقديم أداء جيد، وهو اعتقاد غير منطقي؛ قد يؤدي بالفرد إلى فقدان تقديره لذاته (موسى، والدسوقي، 2011)¹³⁸.

وفي هذا المجال، كشفت بعض الأبحاث أن خبرة التعلم حينما تكون مرضية، وتؤهل لمستوى النجاح، فإن الطموح يزيد لدى المتعلم، ويصبح أكثر ثقة بنفسه، أما الخبرات الفاشلة فإنها قد

¹³⁸ موسى رشاد علي عبد العزيز، والدسوقي مديحة منصور سليم. (2011). علم النفس بين المفهوم والقياس، القاهرة: عالم الكتب. ص، 460.

تفضي إلى الشعور بالإحباط. كما تتقاطع هذه النتائج مع ما توصل إليه ماسلو، الذي أوضح بأن ما يفضي إليه تقدير الذات هو الدافعية للإنجاز (المري، 1987)¹³⁹. كما أوضح كوبر سميث من خلال أبحاثه؛ أن النجاح وتوقع النجاح لهما علاقة ارتباط بتقدير الذات (كفاي، 1997)، ولدى ألبورت أيضا نجد التأكيد على وجود ارتباط بين تقدير الذات والمثابرة في عملية التحصيل الدراسي؛ باعتبارها إحدى سمات ذوي الدافعية المرتفعة للتعلم (Kubuko, 2008)¹⁴⁰، كما أوضحت دراسة يونج، Young (1997) حول مختارات من مهارات الحياة، هدفت إلى قياس مدى وجود تأثيرات على تلاميذ فصل مدرسي من خلال نماذج لمهارات الحياة، فأوضحت النتائج وجود أثر لتلك المهارات على درجات المراهقين في تقديرهم لذاتهم، حيث أجري البحث على عينة تتكون من 328 مراهقا، تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، وقد كشفت النتائج وجود تحسن في تقديرهم لذاتهم بعد تطبيق البرنامج (عبيد، 2008)¹⁴¹. وهو ما يتفق كذلك مع أبحاث لورانس، Laurence (1981) الذي أكد بأن الفرد يحتاج إلى النجاح، كي يتأتى له إمكان الشعور بتقدير عال للذات؛ ونيل قبول الآخرين، بالمنزل والمدرسة، وباقي مجالات الحياة، حيث يرى في ذلك باعثا على الشعور بالرضا، وسهولة التوافق مع مكونات الوسط المعيش (Laurence, 1981)¹⁴².

وفي المقابل كشفت بعض الأبحاث والدراسات الأخرى، كتلك التي قام بها بيرلينر وكيج (1992)، أن العلاقة بين تقدير الذات والنجاح المدرسي، غير دالة إحصائيا؛ حيث النجاح

¹³⁹ محمد، المري إسماعيل. (1987). *العلاقة بين تقدير الذات وبعض صفات الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة التربية، جامعة الزقازيق، المجلد الثاني (2)، يناير، العدد الثالث (3). ص، ص 145-148.*

¹⁴⁰ Cubukcu, F. (2008): *A study On the Correlation between Self Efficacy & Foreign Language Learning Anxiety*, Journal of Theory & Practice in Education, 4 (1). pp, 148-158.

¹⁴¹ عبيد، معتز. (2008). *مهارات الحياة للجميع، القاهرة: دار العالم العربي*. ص، ص 165-166.

¹⁴² Laurence, D (1981). *The Development of self-esteem questionnaire*. Journal of Education Psychology, vol. (5), No. (7), p 245-251.

المدرسي لا يؤثر في تقدير الذات (Berliner, 1993)¹⁴³، وأوضحت دراسة بحثية، أجريت من قبل كرسيتين مانتين، ودانييل ألافليب (2007)، أن الارتباط بين تقدير الذات ومستوى التحصيل المدرسي ضئيل (Maintier, et Alaphilippe, 2007)¹⁴⁴. وتبعاً لذلك حاول بعض الباحثين، ربط حالات القصور المعرفي، وصعوبات التعلم ومختلف حالات التعثر الدراسي والاعتراب، وصعوبات الاندماج الأكاديمي، بنظريات حاصل الذكاء ودرجات التخلف العقلي، أو عوامل الوراثة والسمات البيولوجية، التي تفترض ارتباط القدرة على التعلم الفعال، والتحصيل الدراسي المرتفع؛ بالموهبة وحاصل الذكاء المرتفع؛ وكذا الصفات الوراثية، غير أن اتجاهات أخرى أكدت دور التفاعل بين ما هو فطري وما هو مكتسب، في تشكيل أسس مختلف السلوكيات التي قد تقبل التطوير والتنمية، بفضل مجموعة من البرامج والطرائق التربوية التكاملية، حيث تبين أن الكثير من الطرق المستخدمة من قبل التلاميذ في مختلف الفئات العمرية، تكون بمثابة نتائج لمختلف عمليات الفشل، وملاحظات المدرسين والآباء والآخرين، ويتم اعتمادها في مواقف جديدة بالرغم من عدم فعاليتها، بفعل عدم امتلاكهم لاستراتيجيات أخرى، لذا يتطلب تعرف التلاميذ على خيارات أخرى، لإمكان توظيف ما يبدو أنه أثر نجاعة في مواجهة سياقات ووضعية تعليمية مختلفة، بأنشطة موجهة ذاتياً (مارتان وكليير، 2007)¹⁴⁵.

¹⁴³ Berliner, D. C. (1993). *The 100-year journey of educational psychology: From interest, to disdain, to respect for practice*. In T. K. Fagan & G. R. VandenBos (Eds.), *Master lectures in psychology. Exploring applied psychology: Origins and critical analyses*, American Psychological Association. pp, 37–78.

¹⁴⁴ Maintier C, Alaphilippe D. (2007) *Estime de soi des élèves de cycle primaire en fonction du niveau de classe et du type de zone d'éducation*. Bulletin de psychologie 2007/2 (N : 488), pp, 115 – 120.

¹⁴⁵ مارتان كوفينتون، وكليير إيلين. (2007). *محاربة الفشل الدراسي واستراتيجيات ضمان التعلم الدائم*، ترجمة غريب عبد الكريم، الدار البيضاء، منشورات عالم التربية. ص، ص 125-

5_ أهم الاستنتاجات والاقتراحات في ضوء نتائج البحث الحالي.

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج إثر هذه الدراسة البحثية؛ يرى الباحث أهمية الإشارة إلى بعض الاستنتاجات المستخلصة، وكذا أهم المقترحات الممكن طرحها تبعاً لذلك؛ ومن بينها:

- التأكيد على أهمية الاستعانة بالبرنامج المعتمد في هذه الدراسة البحثية؛ لإمكان الرفع من مستوى تقدير الذات، لدى التلاميذ من ذوي حالات القصور في مستوى التحصيل الدراسي الأكاديمي.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي لمختلف مستويات التدريس، لبيان مدى عامل تقدير الذات في علاج مشكلات القصور وتدني مستوى التحصيل لدى بعض العينات من المتعلمين.
- القيام بدراسات ميدانية حول مفهوم تقدير الذات لدى ذوي القصور المعرفي، بمختلف مستويات المراحل التعليمية.
- عقد دورات تكوينية لأباء وأولياء أمور ذوي القصور المعرفي في التعلم، بغرض تدريبهم على مختلف أساليب التربية الوالدية بفضاء الأسرة؛ والتي من شأنها تزيد من مستوى تقدير الذات لدى الأبناء، لما للأسرة من دور فعال في تنمية تقدير الذات الإيجابي.
- اعتماد مقاييس التقدير الذات؛ في الكشف عن المتعلمين ذوي تقدير الذات المنخفض، بمختلف المستويات الدراسية، بغرض إمكان مساعدتهم ببرامج تدريبية إرشادية.
- إجراء دراسات ميدانية حول الأسباب الأخرى المفترضة لإمكان التأثير في مستوى تقدير الذات لدى المتعلمين من ذوي القصور المعرفي في عملية التعلم.

• خاتمة:

في ختام هذا العمل المتواضع، يجب التذكير بأن البحث الحالي هدف إلى اقتراح برنامج تدريبي إرشادي سلوكي معرفي؛ كان الغرض من تطبيقه استثارة نموذج الصورة الإيجابية والمثالية لدى المتعلم حول نفسه، لإمكان الزيادة من تقدير الذات؛ وخصوصا لدى ذوي الميول إلى حالة القصور والتكؤ في إنجاز المهام المطلوبة منهم، أثناء عملية التعلم؛ لإمكان الرفع من مستوى التحصيل الدراسي الأكاديمي لديهم.

ولأجل ذلك خص المدخل العام لهذا البحث للتعريف بإشكاليته، وأهم أسئلته، إلى جانب التعريف بأهميته وأهدافه، وتحديد مفاهيمه تحديدا معجميا وإجراءيا تخصصيا، إثرها تم العرض لأهم الأبحاث والدراسات السابقة القريبة أو ذات الصلة بمتغيراته؛ والتي صيغت في ضوءها أهم الفرضيات التي تم طرحها، أما الفصل الأول، فتم تخصيصه للتعريف بمفهوم تقدير الذات في علاقته بمستوى التحصيل الدراسي الجيد، وبأهم العوامل التي تؤثر فيه، مع عرض موجز بأهم أسباب كل من تقدير الذات المنخفض، وتقدير الذات المرتفع، هذا إلى جانب تقديم عدد من النظريات والأبعاد حول طبيعته وعلاقاته بكثير من المتغيرات، حسب الحالات والأنواع، مع الإشارة إلى بعض من طرق قياسه، وبعد ذلك تم العمل لأجل تحديد مفهوم التحصيل الدراسي وبيان مستوياته وأساسه، إلى جانب الكشف عن العوامل الأساسية التي تؤثر فيه، كما هدف هذا الفصل لتوضيح أهم الأسباب التي قد تقضي إلى حالة القصور وتدني مستوى التحصيل الدراسي الأكاديمي، في مقابل تلك التي من شأنها أن تسهم في التحصيل الدراسي المرتفع. وبعده في الفصل الثاني تم تقديم عرض موجز حول نظرية التعلم بالملاحظة، التي تعد بمثابة جزء أساسي من نظرية التعلم الاجتماعي؛ بمفاهيمها الرئيسة؛ مثل الفعالية الذاتية والاحتمية المتبادلة، ونموذجها القائم على الملاحظة، الذي لقي قبولا في مجالات تطبيقية مختلفة، منها: العلاج النفسي وعلم النفس الاجتماعي، والأنثروبولوجيا الثقافية وغيرها، إلى جانب تقاربها مع الاتجاهات الطبيعية والتجريبية. فيما تناول الفصل الثالث وصفا لمنهج البحث، ولأفراد مجتمع البحث وعينته، وكذا أدوات البحث المعتمدة، مع التحقق من مدى صدقها بإجراء دراسة استطلاعية، على عينة قوامها (12) اثنتي عشر فردا، بغرض التحقق من مدى صدق وثبات مقياسي روزنبرغ وكوبر سميث، المعتمدين في البحث الحالي، لقياس مستويي تقدير الذات، لدى أفراد العينة

البحثية، قبل وبعد تطبيق جلسات البرنامج الإرشادي؛ المقترح لإمكان تحسين مستويي تقدير الذات، والتحصيل الدراسي الأكاديمي، لدى أفراد المجموعة التجريبية. هذا إلى جانب التعريف بالبرنامج التدريبي المقترح لإمكان تحسين مستوى تقدير الذات، لدى ذوي القصور المعرفي، مع بيان بأهم جلساته الإرشادية، وكذا توصيف أهم الإجراءات التي تم اعتمادها بعد تقنينها وتطبيقها، بالإضافة إلى التعريف بمختلف المعالجات الإحصائية التي تم اعتمادها، في تحليل نتائج البحث. وقد تم تخصيص الفصل الرابع لعرض أهم نتائج البحث على مقياس روزنبرغ لتقدير الذات، كما تم تخصيص الفصل الخامس لعرض أهم نتائج البحث على مقياس كوبر سميث لتقدير الذات ، أما الفصل السادس والآخر، فاعتمد لمناقشة وتفسير مختلف النتائج المحصل عليها؛ وتذيلها بأهم الاستنتاجات والمقترحات التي خلص إليها الباحث في ضوء نتائج هذا العمل البحثي؛ الذي أنجز في حدود ما توفر له من معطيات ومصادر وإمكانات.

وقد كان التساؤل الإشكالي الذي استهدف الباحث الإجابة عنه، كالتالي: هل للرفع من تقدير الذات دور في تحسين مستوى التحصيل الدراسي الأكاديمي في تعلم المفاهيم الفلسفية؛ لدى ذوي القصور المعرفي من تلاميذ التعليم الثانوي؟ وهل توجد فروق فيما بين أفراد العينة البحثية؛ يمكن أن تعزى لمتغير السن أو الجنس أو المستوى الدراسي؟

ولإمكان التحقق من الفرضيات المنبثقة من ذلك التساؤل الإشكالي، تم تقسيم العينة البحثية إلى مجموعة ضابطة، وأخرى تجريبية، وبعد ذلك؛ تم إجراء قياس قبلي لمستوى تقدير الذات لدى أفراد كلا المجموعتين، على مقياسي روزنبرغ وكوبر سميث، المعتمدين في البحث الحالي، كما جرى تحديد مستوى المعدل التراكمي الأول تبعاً لبيانات التحصيل الأكاديمي المدرسي الخاصة بكل مجموعة، في الدورة الأولى، من السنة الدراسية: 2017 - 2018م، وبعد تطبيق البرنامج التدريبي الإرشادي المقترح مع أفراد المجموعة التجريبية، على مدى أربعة عشرة جلسة، لمدة ثمانية أسابيع، أجري اختبار ثانٍ، على مقياسي روزنبرغ وكوبر سميث؛ لقياس مستوى تقدير الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية. وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي؛ لصالح البعدي، ذات دلالة إحصائية في مستوى أقل من قيمة (0.05)؛ كما تحسن مستوى المعدل التراكمي للدورة الثانية تبعاً لبيانات التحصيل الأكاديمي المدرسي، الخاصة بنفس السنة الدراسية، لدى أفراد المجموعة التجريبية، ولم تسجل فروق ذات دلالة إحصائية في

حدود (0.05)، يمكن أن تعزى لعامل الجنس أو المؤهل الدراسي، غير أن بعض الفروق التي تعزى لمتغير السن؛ والتي تم الكشف عنها في ضوء النتائج المتوصل إليها، التي أوضحت متوسطاتها الحسابية، بعد الاختبار البعدي على مقياس روزنبرغ؛ أن تحسن مستوى تقدير الذات كان بشكل أكبر لدى تلاميذ سن (18) الثامنة عشرة، بمتوسط حسابي وصل إلى (34.33) درجة، وبعدهم تلاميذ سن (20) العشرين، بمستوى (32.50) درجة، ولدى تلاميذ سن (22) الثانية والعشرين، وصل إلى مستوى (32.00) درجة، وبالنسبة لذوي (17) السابعة عشرة سنة، فقد بلغ مستوى (31.00) درجة؛ وبذلك تصح الفرضية البديلة التي تفيد بوجود فروق في تقدير الذات تعود لمتغير السن. وعلى مقياس كوبر سميث بعد تطبيق البرنامج التدريبي الإرشادي، كان بشكل أكبر لدى تلاميذ سن (20) العشرين، بمتوسط حسابي وصل إلى (74) درجة، وبعدهم تلاميذ سن (17) السابعة عشرة، وتلاميذ سن (22) الثانية والعشرين، الذين وصل المتوسط الحسابي لديهم إلى مستوى (64) درجة، ولدى فئة سن (18) الثامنة عشرة، بلغ ذلك المتوسط قيمة (60.66) درجة.

وبخصوص الفرضية العامة المتعلقة بمدى وجود أثر للبرنامج الإرشادي على مستوى تقدير الذات لدى ذوي القصور المعرفي من تلاميذ التعليم الثانوي بعد تطبيقه؛ فقد كشفت النتائج بأن قيمة مربع كاي² تصل إلى (9،16) درجة، بدرجة حرية عند مستوى قيمة (3) ثلاث درجات، ودلالة معنوية في حدود (0.01) درجة، أي: أقل من قيمة (0.05) درجة، وبذلك لا تصح الفرضية الصفرية، وتصح الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي، لصالح نتائج الاختبار البعدي، مما يؤكد صدق الفرضية العامة، ويعني وجود أثر إيجابي للبرنامج التدريبي الإرشادي المقترح؛ تمثل في الرفع من تقدير الذات بعد تطبيقه؛ وتحسين مستوى التحصيل الدراسي الأكاديمي؛ لدى ذوي القصور المعرفي من تلاميذ التعليم الثانوي، ويستنتج من ذلك؛ أنه كلما كان تقدير المتعلم لنفسه أفضل؛ كان أدائه في عملية التحصيل بشكل أفضل، وكلما كان تقديره لذاته بدرجة أدنى؛ كان أدائه أدنى، وعليه كان من بين اقتراحات الباحث؛ اعتماد هذا البرنامج من بين البرامج الممكن اعتمادها، في عمليات الدعم التربوي، وحل الكثير من مشكلات التعثر، وتدني مستوى التحصيل الدراسي.

في نهاية هذا العمل، وبعد تحليل عناصره، والتحقق من فرضياته، رغم الصعوبات التي واجهها الباحث، في جمع بعض التقارير، أو توزيع بعض الاستمارات، إلا أن كل ذلك له فائدة كبيرة، في المجال العلمي، وحتى مع أمكن التوصل إليه من نتائج، فإنه لا يمكن وصف هذا الإنجاز بالكمال، لأن ما تم تحقيقه، يبقى نسبياً، وفي حدود ما أتيح للباحث من إمكانيات وأدوات، وبالتالي، فهو وككل عملي؛ لا يمكنه أن يغتني أو يتطور؛ إلا بانتقادات الآخرين ومراجعاتهم، التي يكون في ضوئها إمكان الانفتاح على مختلف الإضافات النوعية، والآفاق الرحبة للتعمق في أبعاد أخرى قد تكون ذات تأثير في متغير أو أكثر من متغيرات الإشكالية البحثية التي اهتم بها البحث الحالي، وفي نهاية هذا العمل أتوجه بتمام الشكر الجزيل، لكم من تفضل بالإطلاع، فأنا بسماحة علمه، ما به تكون مواصلة العمل في هذا الاتجاه، الذي هو دوماً بمثابة مجال للكشف والاكتشاف المستمر، والذي يأمل الباحث أن يكون بالتوفيق والقبول.

المراجع

○ المراجع باللغة العربية:

- [1] العيسوي، عبد الرحمن. (2004). *علم النفس التربوي*، بيروت: دار النهضة العربية. ص، ص 48-74.
- [2] أبو الحسن، منال. (2003). *دوافع استخدام الأطفال للحاسبات الآلية وعلاقتها بالجوانب المعرفية*، القاهرة: دار النشر للجامعات. ص، ص 87-89.
- [3] أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (1980). *علم النفس التربوي*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. ص، ص 446-508.
- [4] أبو علام، رجاء محمود. (1993). *علم النفس التربوي*، الصفاة، الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع. ص، ص 178-226.
- [5] أبو علام، رجاء محمود. (2010). *التعلم أسسه وتطبيقاته*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. ص، ص 51-67.
- [6] أبو علام، رجاء محمود. (2010). *التعلم أسسه وتطبيقاته*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. ص، ص 179-184.
- [7] أحرشواو، الغالي. (2009). *الطفل بين الأسرة والمدرسة*، الدار البيضاء: منشورات علوم التربية 19، مطبعة النجاح الجديدة. ص، ص 91-97.
- [8] أحمد محمد جاد المولى، وجمال علي إبراهيم الإنه. (2016). *برنامج مقترح باستخدام العلاج المعرفي السلوكي لتنمية تقدير الذات لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم*، القاهرة: مجلة الإرشاد النفسي. ص، ص 223-253.
- [9] إسماعيل، محمد عماد الدين. (1986). *الأطفال مرآة المجتمع*. النمو النفسي والاجتماعي للطفل في سنوات تكوينه، الكويت. عالم المعرفة المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد 99. ص، ص 208-209.
- [10] ج. ترول، تيموثي. (2006). *علم النفس الإكلينيكي*، ترجمة؛ داود، فوزي شاكراً طعيمة، وزين الدين، حنان لطفي، عمان: دار الشروق. ص 309.
- [11] الجبالي حسني. (2010). *ملاحم وقضايا التعلم الاجتماعي في القرن العشرين*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. ص، ص 79-81.
- [12] الحسيني، هشام حبيب. (2012). *العوامل الخمسة للشخصية*، القاهرة: الأنجلو المصرية. ص، ص 152-168.

- [13] الحوشان بشرى كاظم سلمان. (2005). *علم النفس بين يدك*، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع. ص، 185.
- [14] خير الله سيد محمد، والكناني ممدوح عبد المنعم. (1983). *سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق*، بيروت: دار النهضة العربية. ص، 338 - 346.
- [15] دسوقي، كمال. (1979). *النمو النفسي للطفل والمراهق*، بيروت: دار النهضة العربية. ص، 65 - 148.
- [16] رضوان، شعبان وهريدي عادل. (2001). *العلاقة بين المساندة الاجتماعية وكل من مظاهر الاكتئاب وتقدير الذات والرضا عن الحياة*، مجلة علم النفس، العدد 58، القاهرة. 78 - 82.
- [17] الزبيدي، كامل علوان. (2009). *الصحة النفسية من وجهة نظر علماء النفس*، دمشق: دار علاء الدين للنشر والتوزيع والترجمة. ص، 44 - 48.
- [18] زهران، حامد عبد السلام. (1977). *علم نفس نمو الطفولة والمراهقة*، القاهرة: عالم الكتب. ص، 394.
- [19] زهران، حامد. (1997). *الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصريا*. ص، 40 - 62.
- [20] الزهراني، فيصل. (2017). *فعالية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي، في تحسين التوافق النفسي وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية*، مجلة الإرشاد النفسي، 49، 259 - 260.
- [21] سليم مريم، والشعراني إلهام. (2006). *الشامل في المدخل إلى علم النفس*، بيروت: دار النهضة العربية. ص، 110 - 111.
- [22] سليم، مريم. (2003). *تقدير الذات والثقة بالنفس*، بيروت: دار النهضة العربية. ص، 29 - 42.
- [23] سليم، مريم. (2003). *تقدير الذات والثقة بالنفس*، بيروت: دار النهضة العربية. ص، 9 - 23.
- [24] سليم، مريم. (2004). *علم النفس التربوي*، بيروت: دار النهضة العربية. ص، 293 - 296.

- [25] سليم، مريم، والشعراني، إلهام. (2006). *الشامل في المدخل إلى علم النفس*، بيروت: دار النهضة العربية. 68-40.
- [26] سيجلر روبرت س، وواجنر أليالي مارثا. (2010). *تفكير الأطفال*، ترجمة السيد إبراهيم السمدوني، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون. ص، ص 159-160.
- [27] الشرقاوي محمد أنور. (2013). *التعلم نظريات وتطبيقات*، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية. 58-28.
- [28] شعبان، ماهر. (2009). *سيكولوجة القراءة وتطبيقاتها التربوية*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. ص، 177.
- [29] شكشك، أنس. (2008). *علم النفس العام*، حلب: دار النهج للدراسات والنشر والتوزيع. ص، ص 163-164.
- [30] عاقل، فاخر. (1995). *أصول علم النفس وتطبيقاته*، بيروت: دار العلم للملايين. ص، 303.
- [31] عبد الحميد، عبد الحافظ، ليلي. (1984). *تقنين مقياس تقدير الذات في السلوك الأكاديمي كراسة التعليمات*، دار النهضة المصرية. ص، ص 48-12.
- [32] عبد العظيم، حمدي عبد الله. (2013). *البرامج الإرشادية*، القاهرة: مكتبة أولاد الشيخ للتراث. 28-8.
- [33] عبد اللطيف، محمد خليفة. (2000). *الدافعية للإنجاز*، القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع. ص، ص 88-89.
- [34] عبد الله، مجدي أحمد محمد. (2001). *الاغتراب عن الذات والمجتمع وعلاقته بسمات الشخصية*، الإسكندرية: جامعة الإسكندرية، كلية الآداب. ص، ص 22-6.
- [35] عبيد، معتز. (2008). *مهارات الحياة للجميع*، القاهرة: دار العالم العربي. ص، ص 166-165.
- [36] العيسوي، عبد الرحمن. (2004). *علم النفس التربوي*، بيروت: دار النهضة العربية. ص، ص 46-47.
- [37] غانم حجاج، وعبد الله ياسر، وعبد الحميد علاء الدين. (2009). *علم النفس المدرسي*، بحوث ومقاييس معاصرة، القاهرة: عالم الكتب. (230-228).

- [38] الغريب، رمزية. (1990). *بياجيه والتعلم الإنساني*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. ص، ص 11-12.
- [39] الغريب، رمزية. (1988). *التقويم والقياس النفسي التربوي*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. ص، ص 59.
- [40] قطامي، يوسف. (2004). *النظرية المعرفية وتطبيقاتها*، عمان، دار الفكر. ص، ص 12-28.
- [41] كروزيير، راي. (2009). *الخجل*، ترجمة، سيد عبد الله، معتز، الكويت: عالم المعرفة، 361. ص، ص 343.
- [42] كفاي، علاء الدين. (1989). *تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي*، دراسة في عملية تقدير الذات، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، العدد التاسع والثلاثون، مجلد 9، مجلس النشر العلمي الكويتي، جامعة الكويت.
- [43] مارتان كوفينتون، وكثير إيلين. (2007). *محاربة الفشل الدراسي واستراتيجيات ضمان التعلم الدائم*، ترجمة غريب عبد الكريم، الدار البيضاء، منشورات عالم التربية. ص، ص 125-129.
- [44] محمد، المري إسماعيل. (1987). *العلاقة بين تقدير الذات وبعض صفات الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*، مجلة التربية، جامعة الزقازيق، المجلد الثاني (2)، يناير، العدد الثالث (3). ص، ص 145-148.
- [45] محمد، عادل عبد الله. (2006). *النمو العقلي للطفل*، القاهرة: دار الرشاد. ص، ص 218-219.
- [46] محمد، وليد طاهر. (2011). *وثيقة منهاج الفلسفة والمنطق، المرحلة الثانوية*، القاهرة: وزارة التربية والتعليم. ص، ص 1-15.
- [47] الملا، سلوى. (1982). *التوتر النفسي*، الكويت: دار القلم. ص، ص 51.
- [48] المليجي، حلمي. (2000). *علم النفس الإكلينيكي*، بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر. ص، ص 18-26.
- [49] المليجي، حلمي. (2004). *علم النفس المعرفي*، بيروت: دار النهضة العربية. ص، ص 220-222.
- [50] مليكة، لويس كامل. (1990). *قراءات في علم النفس الاجتماعي في الوطن العربي*، المجلد الخامس، مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب. 155-198.

- [51] منصور طلعت، والشرقاوي أنور، وعز الدين عادل، وأبو عوف فاروق. (2011). *أسس علم النفس العام*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. ص، 265.
- [52] موسى رشاد علي عبد العزيز، والدسوقي مديحة منصور سليم. (2011). *علم النفس بين المفهوم والقياس*، القاهرة: عالم الكتب. ص، 460.
- [53] نشواتي، عبد المجيد. (2005). *علم النفس التربوي*، دمشق: دار الرسالة العالمية. ص، 220 - 221.
- [54] النصير رافع الزغلول، عبد الرحيم عماد الزغلول. (2003). *علم النفس المعرفي*، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع. ص، 267.
- [55] وزارة التربية الوطنية، والتعليم العالي، وتكوين الأطر، والبحث العلمي. (2007). *التوجيهات التربوية، والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي*، الرباط: مديرية المناهج. ص، 5 - 10.
- [56] الوقفي، راضي. (2011). *صعوبات التعلم النظري والتطبيقي*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. ص، 277 - 281.
- [57] فيكوتسكي، ليف. (2013). *الفكر واللغة، النظرية الثقافية التاريخية*، ترجمة عبد القادر قنيني، الدار البيضاء: أفريقيا الشرق. ص، 111 - 116.

• المراجع الأجنبية:

- المراجع الأجنبية باللغة الإنجليزية.

- [1] Aronfreed, J. (1969). *The problem of imitation*. In L. P. Lipsitt & H. W. Reese (Eds.), *Advances in child development and behavior*. Vol. 4. New York: Academic Press. pp 210- 228.
- [2] Babcock, Mary K. (1988), "Embarrassment: A Window on the Self," *Journal of the Theory of Social Behaviour*, 18, 459-483.
- [3] Bandura, A. (1977) *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*. 84, 191- 215.
- [4] Bandura, A. (1986). *The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory*. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 4, 359-373.
- [5] Bandura, A. (2001). *Social cognitive theory: An agentic perspective*. *Annual Review of Psychology*, 52, pp, 1-28.
- [6] Bandura, A., & Barab, P.G. (1971). *Conditions governing non-reinforced evaluation*. *Developmental Psychology*, 3. pp, 242- 256.

- [7] Bandura, A., Adams, N.E., & Beyer, J. (1977). *Cognitive processes mediating behavioral change*. Journal of Personality and Social Psychology, 32, 36.
- [8] Bender, W.N., & Wall, M.E. (1994). Social-emotional development of students with learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 17, 322-340.
- [9] Berliner, D. C. (1993). *The 100-year journey of educational psychology: From interest, to disdain, to respect for practice*. In T. K. Fagan & G. R. VandenBos (Eds.), *Master lectures in psychology. Exploring applied psychology: Origins and critical analyses*, American Psychological Association. pp, 37–78.
- [10] Bridgette, S. (2007). *Surviving the Ivory tower: influence of attribution style and Academic experiences on doctoral student*. P, 12.
- [11] Burka, J. B., & Yuen, L. M. (1983). Procrastination: why you do it, what to do about it. Reading, Mass.: Addison Wesley Pub. Co. p 22.
- [12] Cervone, Daniel; Vittorio Caprara, Gian (2000). *Personality: Determinants, Dynamics, and Potentials*. Cambridge University Press. p. 348.
- [13] Clark, J.L. & Hill, O.W. 1994. Academic Procrastination among African-American Colleges Student. Psychological Reports, 75: 931-936.
- [14] Cooper smith, S. (1967). *THE ANTECEDENTS OF SELF ESTEEM*. San Francisco: Freeman. ISBN: 0716709120 DDC: 155.418.
- [15] Coopersmith, S. (1981). *THE ANTECEDENTS OF SELF-ESTEEM*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. ISBN: 0891060170 LCC: BF723. P, 221.
- [16] Cubukcu, F. (2008): *A study On the Correlation between Self Efficacy & Foreign Language Learning Anxiety*, Journal of Theory & Practice in Education, .4 (1) .pp, 148-158.
- [17] Engler, B. (1995). *Personality Theories (4 edn)*, Houghton Mifflin. pp.72 -102.
- [18] Friedman, I. A. (1995). Student Behavior Patterns Contributing to Teacher Burnout. Journal of Educational Research, 88, 282-328.
- [19] Gerst, M.S. (1973). *Symbolic coding processes in observational learning*. Journal of Personality and Social Psychology. pp 6- 20.
- [20] Gewirtz, J.L. (1971). *Conditional responding as a paradigm for observational, imitative learning and vicarious reinforcement*. In H.W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 6). New York: Academic Press.

- [21] Herbert w, marsh. (1990). *Multidimensional Self-Concepts: Construct Validation of Responses by Children*, Australian Journal of Education, vol. 48, 1: First Published Apr 1. pp. 89-117.
- [22] Hingst, Raymond D. (2006). Tuckman's *theory of group development in a call centre context: does it still work?* In 5th Global Conference on Business & Economics - Proceedings, Global Conference on Business & Economics. pp, 122 - 148.
- [23] Jdeitawi, F., Che Noh, M., Ghani, K., (2013)The Relationship Between Self-Esteem and Learning Reading and Writing in Sixth Graders in the Hashemite Kingdom of Jordan, International Journal of West Asian Studies. 4 (2). pp, 93-113.
- [24] Kenneth, E, Leonard. (1981). *Effects of racial prejudice and race of target on aggression*, Stuart P. taylor. 90, 586-600.
- [25] Kristen, C.K, ET. Al, (1999): *Gender Differences in self – esteem, Ameta Analysis*, Psychological Bulletin, p 125.
- [26] Laurence, D (1981): The Development of self-esteem questionnaire. Journal of Education Psychology, vol. (5), No. (7), p 245-251.
- [27] Maria, K. & Harish, D.L, (2000). *Self- Esteem in Children*, British Journal of Education Psychology, (70), p p229-242.
- [28] Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1998). *Longitudinal structural equation models of academic self-concept and achievement: Gender differences in the development of math and English constructs*. American Educational Research Journal, 35, pp. 705-738.
- [29] Mc Call, R. B., Parke, R. D., & Cavanaugh, R.D. (1977). *Imitation of live and televised models by children one to three years of a* Monographs of the Society for Research in Child Development, 42 (Serial No. 172).
- [30] Muijs, R. D. (1997). *Predictors of academic achievement and academic self-concept: A longitudinal perspective*. British Journal of Educational Psychology, 67, pp. 263-277.
- [31] Perera,K - 2006, Self-Concept And Self-Esteem. pp, 2- 3.
- [32] Robson. P.J (1988).*Self- Esteem a psychiatric view*, British Journal of psychology, 153. pp, 6-15.
- [33] Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York: Basic Books. pp.12 -32.

- [34] Schlenker, B. R. (2003). *Self-Presentation*. In M. R. Leary, & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of Self and Identity* (pp. 492-518). New York Guilford. pp. 492-518.
- [35] Schwarzer, R. (1995). *A Window on the self: Reconstructing Thought processes to understand human action*. *Psychology and Health*. 10, 285-289.
- [36] Skaalvik, E. M. & Hagtvet, K. A. (1990). *Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective*. *Journal of Personality and Social Psychology*. 58, pp, 292- 307.
- [37] Tuckman, B. W., and Jensen, M. A. C., (1977). "Stages of small group development revisited". *Group & Organizational Management*, 2(4) pp. 419- 427.
- [38] Voelk, K. Michael, R. (2004). Academic performance and cheating: The Effect of Gender, Age: Education moderating role— of school identification and Self-efficacy. *Journal of Educational Research*, 97 (3), 112-119.
- [39] Zimmerman M. A., Copeland L. A., Shope J. T., Dielman T. E. (1997), « A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development », *Journal of Youth and Adolescence*, 26, pp 116-142.
- [40] Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' Development of Personal Agency. The Role of Self-Efficacy Beliefs and Self-Regulatory Skills. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. pp, 45-69. Greenwich: Information Age.

- المراجع الأجنبية باللغة الفرنسية.

- [1] André, C. ET Lelord, F. (2008). « *L'estime de soi – S'aimer pour mieux vivre avec les autres* ». Poches Odile Jacob. ISBN: 978 2 7381 2204 9. pp, 2-8.
- [2] André, Christophe. (2005). « *L'estime de soi* », *Recherche en soins infirmiers*, N°82, pp, 24-30.
- [3] Bariaud Françoise, & Bourcet Claude. (1994). *Le sentiment de la valeur de soi*, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 23, 3, p. 271-290.
- [4] Beaudichon, J., Verba, M., & Winnykamen, F. (1988). *Interactions sociales et acquisition de connaissances chez l'enfant : une approche*

pluridimensionnelle. Revue Internationale de Psychologie Sociale, 1, pp, 130-141.

[5] Benlazmia, Allal. (2015). *Les stratégies D'apprentissage :Stratégies Cognitives et Métacognitives*. Rabat : Fse, Revue Stratégies D'apprentissage, pp 48- 49.

[6] Bouvard M et coll. (1999). *Étude psychométrique de l'inventaire d'estime de soi sociale*. Revue Européenne de Psychologie Appliquée, 49: 165-172.

[7] Carré Philippe(2004) « *Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ?* », *Savoirs*, (Hors série), p. 8-50.

[8] D. Martinot. (1995). *Le soi, les approches psychosociales*. Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble. pp 2- 18.

[9] Gilly, M. (1995). *Approches socio-constructives du développement cognitif*. In D.Gaonac'h. & C. Golder (Ed.), *Manuel de Psychologie pour l'enseignement*, Paris : Hachette. pp. 130-168.

[10] J.P., BERTSCH J. (2009). « *L'estime de soi: une controverse éducative* ». Paris: PUF, Pp, 1-10.

[11] Maintier C, Alaphilippe D. (2007)*Estime de soi des élèves de cycle primaire en fonction du niveau de classe et du type de zone d'éducation*. Bulletin de psychologie 2007/2 (N : 488), pp, 115 – 120.

- المواقع الإلكترونية.

- [Great Canadian Psychology Website – Albert Bandura Biography](http://www.edge.org/q2008/q08_1.html#gardner)
- http://www.edge.org/q2008/q08_1.html#gardner
- <http://www.fondationjeanpiaget.ch/>
- <http://www.piaget.org/aboutPiaget.html>
- <http://www.ship.edu/~cgboeree/bandura.html>
- <http://www.ship.edu/~cgboeree/bandura.html>
- <http://www.valdosta.edu/~whuitt/psy702/behsys/social.html>
- www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2005-3-page-26.htm.

الملاحق

• الملاحق.

ملحق (1)

العبارات الموجبة والعبارات السالبة على مقياس روزينبيرغ.

	البند	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بدرجة كبيرة
1+	بشكل عام أنا راض عن نفسي.				
2-	أحيانا اشعر أنني لست جيدا مطلقا.				
3+	أشعر بأنني أمتلك العديد من الصفات الجيدة.				
4+	أنا قادر على القيام بالأشياء كما يقوم بها الآخرون.				
5-	أشعر أنني لا املك الكثير مما يمكن أن أفخر به.				
6+	بالتأكيد أشعر بعدم الفائدة في بعض الأحيان.				
7-	أشعر بأنني شخص ذو قيمة أو على الأقل مساو لمستوى الآخرين.				
8-	أتمنى أن أتمكن من تحصيل احترام أكبر لنفسي.				
9+	بشكل عام، أميل إلى الشعور بأنني فاشل.				
- 10	لدي نظرة إيجابية تجاه نفسي.				

ملحق (2)

مقياس روزينبيرج لتقدير الذات ROSENBERG SELF-ESTEEM SCALE

في إطار عمل بحثي علمي حول العلاقة بين متغيري تقدير الذات والتحصيل الدراسي بمستوى التعليم الثانوي، وضع هذا الاستبيان لإمكان المساهمة في الجواب عن أسئلته، بكل ما تقتضيه أغراض البحث العلمي، من صدق ودقة وأمانة، وذلك بوضع علامة (V) أمام الدرجة الأنسب للجواب عن كل بند من بنوده، مع جزيل الشكر للتفضل بالإطلاع.

البيانات الشخصية للمشارك(ة).

الجنس: ذكر.....أنثى.....

السن:.....

المستوى الدراسي: الأولي ثانوي.....الثانية ثانوي.....

المسلك:.....

معدل التحصيل الدراسي في الدورة الأولى/ الثانية.....

البند	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بدرجة كبيرة
1+ بشكل عام أنا راض عن نفسي.				
2- أحيانا أشعر أنني لست جيدا مطلقا.				
3+ أشعر بأنني أمتلك العديد من الصفات الجيدة.				
4+ أنا قادر على القيام بالأشياء كما يقوم بها الآخرون.				
5- أشعر أنني لا املك الكثير مما يمكن أن أفخر به.				
6+ بالتأكيد أشعر بعدم الفائدة في بعض الأحيان.				
7- أشعر بأنني شخص ذو قيمة أو على الأقل مساو لمستوى الآخرين.				
8- أتمنى أن أتمكن من تحصيل احترام أكبر لنفسي.				
9+ بشكل عام، أميل إلى الشعور بأنني فاشل.				
- لدي نظرة إيجابية تجاه نفسي.				
10				

ملحق (3)

العبارات السالبة (-) والموجبة (+) على مقياس كوبر سميث لتقدير الذات.

العبارة	تتطبق	لا تنطبق
+1 لا تضايقني الأشياء عادة.	4	0
-2 أجد من الصعب علي أن أتحدث أمام زملائي في العمل.	0	4
-3 أود لو استطعت أن أغير أشياء في نفسي.	0	4
+4 لا أجد صعوبة في اتخاذ قراراتي بنفسي.	4	0
+5 يسعد الآخرون بوجودهم معي.	4	0
-6 أتضايق بسرعة في المنزل.	0	4
-7 أحتاج وقتا طويلا كي أعتاد على الأشياء الجديدة.	0	4
+8 أنا محبوب بين الأشخاص من نفس سني.	4	0
+9 تراعي عائلتي مشاعري عادة.	4	0
-10 أستسلم بسهولة.	0	1
-11 تتوقع عائلتي مني الكثير.	0	4
-12 من الصعب جدا أن أظل كما أنا.	0	4
-13 تختلط الأشياء كلها في حياتي.	0	4
+14 يتبع الناس أفكارني عادة.	4	0
-15 لا أقدر نفسي حق قدرها.	0	4
-16 أود كثيرا لو أترك المنزل.	0	4
-17 أشعر بالضيق من عملي غالبا.	0	4
-18 مظهري ليس وجيها مثل معظم الناس.	0	4
+19 إذا كان عندي شيء أريد أن أقوله فإنني أقوله عادة.	4	0
+20 تفهمني عائلتي.	4	0
-21 معظم الناس محبوبون أكثر مني.	0	4
-22 أشعر عادة كما لو كانت عائلتي تدفعني لعمل أشياء.	0	4
-23 لا ألقى التشجيع عادة فيما أقوم به من أعمال.	0	4
-24 أرغب كثيرا أن أكون شخصا آخر.	0	4
-25 لا يمكن للآخرين الاعتماد علي.	0	4

ملحق (4)

فئات مستويات تقدير الذات حسب مقياس كوبر سميث

الفئة	مستوى الدرجة	الدرجة الكلية المحصلة
1	درجة منخفضة	ما بين 20 - 40
2	درجة متوسطة	ما بين 40 - 60
3	درجة مرتفعة	ما بين 60 - 80

ملحق (5)

الأبعاد الفرعية لمقياس كوبر سميث

الأبعاد الفرعية	أرقام العبارات	العبارات	تنطبق	لا تنطبق
الذات العامة	+1	لا تضايقتني الأشياء عادة.		
	3	أود لو استطعت أن أغير أشياء في نفسي.		
	+4	لا أجد صعوبة في اتخاذ قراراتي بنفسي.		
	7	أحتاج وقتاً طويلاً كي أعتاد على الأشياء الجديدة.		
	10	أستسلم بسهولة.		
	12	من الصعب جداً أن أظل كما أنا.		
	13	تختلط الأشياء كلها في حياتي.		
	15	لا أقدر نفسي حق قدرها.		
	18	مظهري ليس وجيهاً مثل معظم الناس.		
	+19	إذا كان عندي شيء أريد أن أقوله فإني أقوله عادة.		
	24	أرغب كثيراً أن أكون شخصاً آخر.		
	25	لا يمكن للآخرين الاعتماد علي.		
الذات الاجتماعية	+5	يسعد الآخرون بوجودهم معي.		
	+8	أنا محبوب بين الأشخاص من نفس سني.		
	+14	يتبع الناس أفكارني عادة.		
	21	معظم الناس محبوبون أكثر مني.		
المنزل والوالدين	6	أتضايق بسرعة في المنزل.		
	+9	تراعي عائلتي مشاعري عادة.		
	11	تتوقع عائلتي مني الكثير.		
	16	أود كثيراً لو أترك المنزل.		
	+20	تفهمني عائلتي.		
	22	أشعر عادة كما لو كانت عائلتي تدفعني لعمل أشياء.		
العمل	2	أجد من الصعب علي أن أتحدث أمام زملائي في العمل.		
	17	أشعر بالضيق من عملي غالباً.		
	23	لا ألقى التشجيع عادة فيما أقوم به من أعمال.		

ملحق (6)

استبيان مقياس كوبر سميث لتقدير الذات، وتعليمات تطبيقه.

يتضمن هذا المقياس مجموعة من العبارات، إجابتك عليها سوف تساعد الباحث على معرفة ما تحب و ما لا تحب. فإذا كانت العبارة تصف ما تشعر به عادة، فالمطلوب وضع علامة (V) داخل المربع في خانة تنطبق، أما إذا كانت العبارة لا تصف ما تشعر به فالمطلوب وضع علامة (V) داخل المربع في خانة لا تنطبق. وإذا كانت المعرفة العلمية تقتضي الصدق والدقة والأمانة، فإن الإجابة الصحيحة هي التي تطابق الشعور الحقيقي لدى الشخص.

البيانات الشخصية للمشارك(ة) _

الجنس: ذكر.....أنثى.....

السن:.....

المستوى الدراسي: الأولى ثانوي.....الثانية ثانوي.....

المسلك:.....

معدل التحصيل الدراسي في الدورة الأولى/ الثانية.....

لا تنطبق	تنطبق	العبارة	
		1 لا تضايقني الأشياء عادة.	
		2 أجد من الصعب علي أن أتحدث أمام زملائي في العمل.	
		3 أود لو استطعت أن أغير أشياء في نفسي.	
		4 لا أجد صعوبة في اتخاذ قراراتي بنفسي.	
		5 يسعد الآخرون بوجودهم معي.	
		6 أتضايق بسرعة في المنزل.	
		7 أحتاج وقتاً طويلاً كي أعتاد على الأشياء الجديدة.	
		8 أنا محبوب بين الأشخاص من نفس سني.	
		9 تراعي عائلتي مشاعري عادة.	
		10 أستسلم بسهولة.	
		11 تتوقع عائلتي مني الكثير.	
		12 من الصعب جداً أن أظل كما أنا.	
		13 تختلط الأشياء كلها في حياتي.	
		14 يتبع الناس أفكارني عادة.	
		15 لا أقدر نفسي حق قدرها.	
		16 أود كثيراً لو أترك المنزل.	
		17 أشعر بالضيق من عملي غالباً.	
		18 مظهري ليس وجيهاً مثل معظم الناس.	
		19 إذا كان عندي شيء أريد أن أقوله فإنني أقوله عادة.	
		20 تفهمني عائلتي.	
		21 معظم الناس محبوبون أكثر مني.	
		22 أشعر عادة كما لو كانت عائلتي تدفعني لعمل أشياء.	
		23 لا ألقى التشجيع عادة فيما أقوم به من أعمال.	
		24 أرغب كثيراً أن أكون شخصاً آخر.	
		25 لا يمكن للآخرين الاعتماد علي.	

ملحق (07)

نموذج البرنامج الإرشادي المعتمد في البحث الحالي، وبطاقات جلساته التدريبية.

رقم المرحلة	نوع المرحلة	محتوى المرحلة	جلسة التنفيذ
1	تمهيدية	التعارف بين التلاميذ والباحث المرشد- تدريبات التنفس- الاسترخاء- أنشطة الانتباه والتركيز- التعريف بالبرنامج وتوقعاته- تقديم كتيب يخص ما هو نظري عن العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي بأهدافه وفقا لنموذج ABCDE	1 - 3
2	انتقالية	توضيح المشكلة الرئيسية، وتخص تدني مستوى تقدير الذات؛ بكل ما ينتج عنه من قلق وتوتر واكتئاب؛ مع توضيح أن تلك المشكلة ناجمة عن بعض الأفكار اللاعقلانية؛ بحيث لو تم دحض تلك الأفكار، وتم استبدالها بأخرى أكثر عقلانية، سيحدث تغير إيجابي؛ هذا إلى جانب تدريب المشاركين على مختلف طرق العلاج؛ بالاستناد إلى أنشطة في شكل مواقف سلوكية متعددة.	4 - 10
3	بنائية	تدريب المشاركين على بعض المهارات؛ كتلك التي تخص الوعي، والفهم، والإدارة، والتعزيز الذاتي.	
4	نهائية	الوقوف عند أهم الأهداف التي حققها البرنامج العلاجي، وإعادة تطبيق القياس البعدي لمستوى تقدير الذات.	13 - 14
5	تتبعية	تتبع المشاركين بعد شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج؛ لمعرفة مدى أثره، مع إعادة تطبيق القياس التتبعي على أفراد المجموعة التدريبية المشاركة.	جلسة لاحقة

ملحق (7: 01).

بطاقة التعارف.

تم إجراء هذا التمرين، بعمل دائرة للمشاركين في البرنامج الإرشادي، مكونة من ثماني مجموعات، يقوم واحد من أفراد المجموعة الأولى بذكر اسمه الأول، وكذا هويته المفضلة، ثم يقوم الثاني، ويقول اسمي فلان، وهويتي كذا، ثم يذكر اسم صديقه الذي سبق، وهويته المفضلة، وبعده يقوم الثالث، فيذكر اسمه وهويته، واسم وهوية صديقه الأول، واسم وهوية صديقه الثاني، وهكذا بالنسبة لكل فرد يذكر اسمه وهويته، واسم وهوية السابقين عليه، حتى يكمل أفراد المجموعة التمرين، وبعد ذلك يأتي الدور على المجموعة الثانية، وتليها التي بعدها، حتى آخر مجموعة.

ملحق (7: 02).

بطاقة قواعد السلوك الجيد في البرنامج الإرشادي.

- تهدف هذه البطاقة إلى تنظيم عمل الجماعة، بناء على اتفاق أفراد المجموعة الإرشادية مع المرشد على ضرورة الالتزام بالشروط التالية:
- حضور الجلسات في الأوقات المحددة.
 - مشاركة وتعبير كل فرد عن رأيه.
 - المشاركة في الأنشطة، مع تشجيع كل فرد على المشاركة.
 - الإصغاء الفعال.
 - احترام رأي الآخرين.
 - احترام خصوصيات المعلومات، وحفظ سريتها.
 - عدم مقاطعة الغير أثناء حديثه.
 - الصدق في الحديث.
 - الثقة في أفراد المجموعة.
 - القدرة على تحمل المسؤولية.
 - عدم التقليل من أهمية أي شخص.

ملحق (7: 03).

بطاقة ماذا سنتعلم؟ (ريزونر، 2000).

- سيتدرب كل واحد منكم، على مواضيع ذات صلة بتقدير الذات في هذا البرنامج، وهي:
- الشعور بالأمان.
 - الشعور بالهوية الذاتية.
 - الشعور بالانتماء.
 - الشعور بالهدف.
 - الشعور بالكفاءة.

ملحق (7: 04).

عقد اتفاق إرشادي، بين المرشد وأفراد المجموعة الإرشادية.

أنا المشارك.....
الموقع أدناه، أتعهد بمبادئ الجماعة الإرشادية، بتطبيق قواعد السلوك الجيد، مع الواجبات الخاصة بالبرنامج، وأن أعمل كل ما بوسعي لأرفع من تقديري لذاتي، كما أتعهد بتقديم الدعم النفسي اللازم لأصدقائي، مع احترامهم، إلى جانب السعي لتحقيق أهداف البرنامج الإرشادي المنعقد.
- اسم المسترشد.....
- بصمة المسترشد.....
- توقيع المسترشد.....

ملحق (7: 05).

تقدير الذات.

- ما هو تقدير الذات؟
- ما هي مصادر تقدير الذات؟
- ما هي علامات تدني تقدير الذات؟
- ما هي فوائد تقدير الذات العالي؟
- ما هي خصائص تقدير الذات المرتفع والإيجابي لدى المتعلم؟
- ما هي خصائص تقدير الذات المنخفض والسلبي لدى المتعلم؟

ملحق (7: 06).

مصادر تقدير الذات.

يستند تقدير الذات إلى مصدرين رئيسيين؛ وهما: المصدر الخارجي، ويرتبط بالآخرين؛ بحيث كلما كان الفرد أصغر عمراً، وأقل نضجاً، وأكثر اتكالية على الآخرين، كلما زاد اعتماده عليهم في تقديره لذاته. أما المصدر الداخلي لتقدير الذات؛ فيظهر كلما تقدم الفرد في العمر، وأصبح أكثر نضجاً، وأكثر استقلالية. ومع ذلك فتقدير الذات ينمو ويتطور من خلال التفاعل بين ما هو فردي وما هو اجتماعي، كما يحتاج إلى الشعور بالقدرة على مواجهة مختلف تحديات الحياة، وشعور الفرد بأنه يستحق السعادة، ويستطيع القيام بالدور الاجتماعي، وتحمل المسؤولية، ومما يؤثر في تقدير الذات أيضاً خبرات النجاح وتحقيق الطموحات، إلى جانب القدرة على اتخاذ القرارات، والتميز بالكفاءة الذاتية، والقدرة على تحمل آثار الفشل ومواصلة بذل الجهد والمثابرة، لإمكان التوافق مع مختلف الأوضاع والمواقف.

ملحق (7: 07).

بطاقة تخيل لو كنت بطلاً.

يقسم المرشد المشاركين إلى خمس (5) مجموعات، بعدها يوضح أنه على أحد الأعضاء في كل مجموعة، أن يتخيل ويتفكر في حاله لو كان بطلاً في مجال ما، فيعبر في جمل قصيرة عن المجال الذي اختاره وبصوت مرتفع، ولماذا؟ ثم يصف وجهين أو ثلاثة أوجه، من أوجه التشابه التي تؤهله حتى يصبح بطلاً في المجال الذي اختاره، ثم يطلب المرشد ذلك من عضوين آخرين في المجموعة.

ملحق (7: 08).

بطاقة التعريف بالصفات الحميدة.

- النحل.....	التعاون.
- النمل.....	السلوك الاجتماعي.
- الجمل.....	الصبر.
- الأسد.....	الشجاعة.
- الكلب.....	الوفاء.

ملحق (7: 09).

بطاقة نظرة الشخص لنفسه.

فكرة هذا التمرين، أن يتذكر كل مشارك حادثة حصلت له؛ جعلته ينظر بشكل إيجابي إلى نفسه، وحادثة أخرى جعلته ينظر إليها بشكل سيء، والأسئلة التي يطرحها المرشد بخصوص هذه الأحداث، هي كالتالي:	
- كيف أثر ذلك في شعورك بأهميتك؟ وكيف أثر على أدائك؟	
- بصحبة من كنت؟ وكيف أثر ذلك في نظرتهم إليك؟ وكيف أثر ذلك عليك؟	

ملحق(7: 10).

بطاقة قصة صلاح وسليمان (الخواجا، 2003).

قصة صلاح

صلاح تلميذ بمستوى الأولى ثانوي، يعاني من الإحساس بنبذ أصدقائه له؛ ويشعر بأنه غير مرغوب فيه؛ لذلك يحجم عن الاختلاط بهم، فيميل إلى الانطواء والانزواء، لا يشارك في الأنشطة الصفية والمدرسية، معتقداً أنه لو حاول سوف لن يتقبله الآخرون، لذلك يلجأ على القيام بأعماله بشكل منفرد، كان يعيش حالة من العزلة وانعدام الدافعية للتعلم، فبدأت عليه حالة النفور من المدرسة؛ وتكررت غيابه، أصبح يهمل دروسه؛ مما أدى تدني درجات تحصيله الدراسي في مختلف المواد.

قصة سليمان

كما أن سليمان وهو في سن السادسة عشرة من عمره، يصف حالته قائلاً: كان خوفي من الناس شديداً جداً؛ مما جعلني أفكر في الانعزال عنهم، لقد بدأت حالتي هذه عندما أنهيت مستوى التعليم الابتدائي، وفقدت الاتصال مع جميع أصدقائي، عدا واحد منهم، تغيرت حالتي بالتعليم الثانوي، وتطورت لدي فكرة أنني سأكون موضع سخرية للآخرين؛ لذلك كنت أتخيل أن كل شخص يغتابني ويتكلم عني، كما كنت قلقاً من الأفكار التي يكونها الآخرون عني؛ فأصبحت غير واثق من نفسي، أمشي منحني الرأس؛ ونادراً ما كنت أنظر إلى الناس عندما أتحدث إليهم.

ملحق(7: 11).

بطاقة العزلة.

- العزلة هي.....
- العزلة تحرمني من.....
- إذا عشت منعزلاً عن الآخرين فإنني.....
- إن فكرة أن أكون منعزلاً هي فكرة.....

ملحق (7: 12).

بطاقة تمرين.

- كيف أبدو للآخرين؟
- ما الانطباع الذي أريد تركه عند الآخرين؟
- ما الأشياء التي أستطيع أن أعملها لتغيير انطباع الآخرين؟
- ما الحديث الذاتي الذي تجده مفيداً، عندما تحاول أن تقدم تشجيعاً لذاتك؟
- أذكر الظروف التي تجد فيها أنه من المفيد أن تشغل نفسك بحديث ذاتي إيجابي.
- صف موقفاً حفرك فيه تشجيع الآخرين لعمل شيء ما لم تكن لم تكن تعتقد بقدرتك على عمله.

ملحق (7: 13).

بطاقة لعبة التعبير عن المشاعر (المساعد، 2004).

- أنا أشعر بالسعادة عندما.....
- أنا أشعر بالتعاسة عندما.....
- أنا أشعر بالإحراج عندما.....
- أنا أشعر بالغضب عندما.....
- أنا أشعر بالخوف عندما.....
- أنا أشعر بالفخر عندما.....

ملحق (7: 14).

بطاقة تمرين.

أحمد طالب مجتهد، طالبت منه إدارة المؤسسة المشاركة في الأنشطة المدرسية التربوية والترفيهية التي تتخللها جوائز متنوعة.

- الاستجابة السلبية للذات.....
- الاستجابة الايجابية للذات.....

ملحق (7: 15).

بطاقة تمرين.

قم بإبدال العبارات السلبية التالية، بعبارات إيجابية.

- أنا فاشل.
- أنا غير مقبول في المجتمع.
- أعتقد أنني مصاب بأمراض.
- أنا دائماً متردد.
- لا أجيد التفكير مثل إخوتي.
- لا أحب المشاركة في شيء.

ملحق (7: 16).

بطاقة بيان مشاعري (ريزونر، 2002).

بين مشاعرك وردة فعلك بطريقة إيجابية على المواقف التالية، دون مهاجمة الشخص الآخر.

- أستاذ أخرجك أمام التلاميذ في القسم.
- أحد والديك انتقدك أمام صديقك.
- سائق السيارة التي تركب فيها، يسوق بسرعة كبيرة جداً؛ مما جعلك تشعر بالقلق والتوتر، وعدم الأمان.
- شخص ما وضعت ثقتك فيه، فأفشى سرّك.
- يتحدث عنك جارك بشكل متكرر بطريقة تقلل من شأنك.
- صديق تثق به، يخذلك بشكل متكرر.
- فقد صديقك في المختبر، دفن الملاحظات الذي أعرضه إياه.
- انتقد أستاذك الطريقة التي تتحدث بها.

ملحق(7: 17).

بطاقة استمع، فكر، ثم اختر الجواب الذي يناسبك(الشوارب، 2005).

استمع، فكر، ثم اختر الجواب الذي يناسبك فيما يلي:

عندما أخطئ أمام الناس، فإنني.....

- أشعر بالحرج والخجل.
- أنا لا أخطئ أبداً، وعندما أخطئ، فإنني أصحح خطئي حتى لا يراني أحد.
- لا أخاف من أن يعرف الآخرون خطئي، وأكون مستعداً لتقبل المساعدة منهم لتصحيح الخطأ.

عندما أتعامل مع موقف ما في حياتي سبب لي مشكلة، فإنني.....

- ألوم الآخرين على ذلك.
 - أشكي لأي شخص لديه استعداد للاستماع، ولا أحمل نفسي أية مسؤولية.
 - أتحمل مسؤولية أفكاري وكلماتي وتصرفاتي، ولا أكون ضحية الموقف.
- عندما يقول الآخرون شيئاً ما عني؛ فإنني.....
- أأخذ الأمر بشكل شخصي جداً، وأشعر بالأذى الشديد؛ إذا قالوا شيئاً سلبياً عني.
 - أدافع عن نفسي، وبنفس القوة، أو أكثر.
 - أقدر ما يقوله الآخرون عني، وأعرف حقيقة نفسي، ولا أدع كلامهم يؤثر علي.

ملحق(7: 18).

بطاقة تحد ومشكلة(الرفاعي، 2004).

- يطلب من المشارك أن يبين الفرق بين كلمة مشكلة وكلمة تحد، لإمكان الكشف عن دلالة الأثر النفسي لكل كلمة لديه.
- يطلب منه أن يكرر كل كلمة عشر مرات مع نفسه؛ ثم يسأل: هل وجدت فرقا بينهما من حيث المعنى؟
- يوضح المرشد بعد ذلك، أن كلمة(تحدي) تفيد الصعود والارتقاء في سلم النجاح، وكلمة(مشكلة) تعني النزول في بئر الفشل.

ملحق (7: 19).

بطاقة تذكر الأوقات السعيدة.

فكرة هذا التمرين أن يتذكر كل مشارك وقتاً من الأوقات كان فيه سعيداً جداً سواء مع الأهل أو مع أصدقائه.
لأجل يمهلهم المرشد وقتاً مناسباً للتذكر، بعدها يطلب منهم التحدث عن الموقف، مع البدء بالذين يرفعون أيديهم، للتحدث عن الموقف السعيد الذي تم تذكره.

ملحق (7: 20).

بطاقة كيف تكون الأخطاء كفرص للنمو (ريزونر، 2002).

فكرة هذا التمرين أن يفكر المشارك في شيء قد فشل فيه، ثم يخبر بما تعلمه من ذلك، وفيما بعد يوضح ما يجب أن يعمل، في المحاولة القادمة لتحقيق هدفه، ومثال ذلك:
فشلت مرة في أن.....
تعلمت بأنني.....
في المرة القادمة سوف.....

ملحق(7: 21).

بطاقة قصة سعد

سعد تلميذ بمستوى السنة الأولى ثانوي، يحب لعبة كرة القدم بشدة، وقد أثنى عليه أستاذ التربية البدنية، وتقع أن يكون له مستقبل رياضي موفق، حتى أنه اختاره من بين ممثلي فريق الثانوية لكرة القدم، كان عنده حب شديد لرياضته المفضلة؛ وكل يوم تزداد مهارته في اللعب، وفي يوم من أيام الأسبوع الأخير من التحضير للمباريات النهائية على مستوى دوري الألعاب المدرسية، وقع سعد على الأرض؛ فأصيب بألم شديد برجله اليسرى، فنصحته الطبيب بالخلود إلى الراحة، لمدة 21 يوما، وهكذا ضاعت آمال سعد في المشاركة ضمن تلك الألعاب، وكلما أحس بالألم شعر بالحزن، وازداد شعوره بحالة العجز والقصور، وقد زاره أستاذ التربية البدنية، فاكتشف حزن سعد لعدم المشاركة في دوري الألعاب، فطمأنه بأنه لا بد وأن يعود التعافي؛ إلى صفوف الفريق؛ غير أن سعد كان يشعر باليأس معتقداً أن ذلك يعتبر بمثابة أمر مستحيل، لذلك ذكره الأستاذ قائلاً: عليك أن تعرف يا سعد أنه لا أحد يعرف أين يوجد الخير؟ وعسى أن تكرهوا شيئاً وهو خير لكم، لذلك على الفرد أن لا ييأس، وأن تكون عنده الإرادة والثقة بالنفس كي يحقق ما يطمح إليه، وأن يعرف بأن كل ما سيأتي بيد الله لا بيد الإنسان.

تذكر سعد أن واطب على حصص التدريبات أكثر من غيره، لكنه لم يتمكن من المشاركة في نهائيات الدوري، فرد عليه الأستاذ، لم أكن أود أن أسمع منك هذا يا سعد، وأنت تعرف أن ما حصل لك لم يكن بإرادتك، وعليك أن تعرف بأن الكثير من العظماء قد عانوا من إصابات أكبر مما لديك، واستطاعوا مع ذلك تحقيق ما عجز غيرهم عن تحقيقه؛ حتى أنت ستشفى بإذن الله وستعود مرة أخرى لتحقيق ما تتمناه، فتكون مثلما كنت وزيادة، لذلك يجب أن تكون لديك روح التفاؤل والثقة بالنفس والإرادة لتحقيق ما تصبو إليه.

ملحق (7: 22)

بطاقة اتخاذ القرار (ريزونر، 2002).

- لو كنت في رحلة بحرية واضطرت إلى ترك السفينة بقارب نجاة، ما الأشياء الخمسة التي ترغب في أخذها معك؟
- لو كنت تخطط لرحلة إلى الفضاء الخارجي، ما هي الأشياء الشخصية الخمسة التي سترغب في أخذها معك؟
- إذا كنت ستعيش في جزيرة صحراوية، فما هي الأشياء الخمسة التي ستأكد من أخذها معك؟

ملحق (7: 23).

بطاقة تمرين

- أصعب القرارات التي اتخذتها في حياتك حتى الآن.....
- أكثر القرارات نجاحا التي تشعر بنتائجها الإيجابية حاليا.....
- قرار تمنيت لو كنت تمهلت فيه ولم تتسرع باتخاذ.....

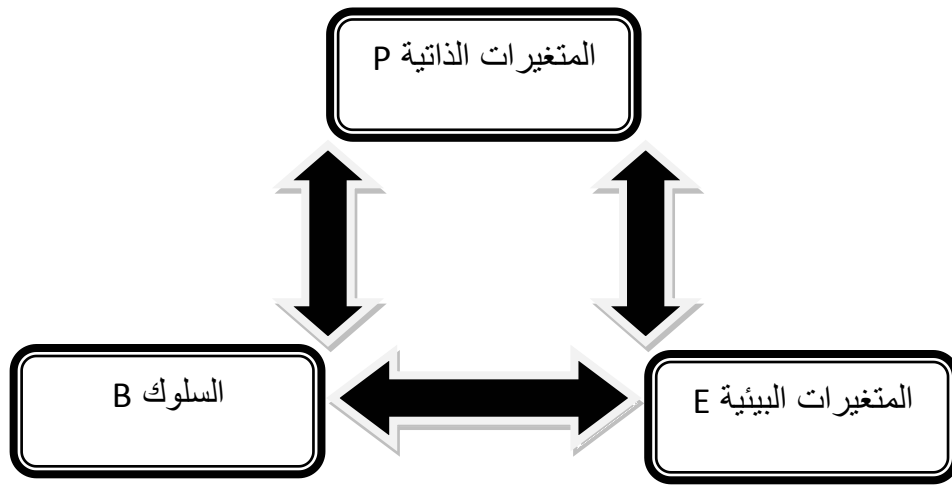
ملحق(7: 24).

بطاقة أشياء يجب تذكرها.

- إن كل فرد بحاجة للشعور الجيد نحو ذاته، وهذا يساعد في النمو والتطور بطريقة سليمة.
- إن الشعور الجيد نحو الذات يساعد الفرد على تحرير قواه الداخلية، فتزيد من فاعلية أدائه في المدرسة وفي الحياة؛ فيقدر الفرد ذاته بشكل إيجابي.
- إن تقدير الذات الإيجابي لا يتضمن السعادة والحياة بلا ألم؛ ولكنه يقوي الفرد للتعامل مع تحديات الحياة؛ بحلوها ومرها.
- تتشكل الذات عن طريق التفاعل الاجتماعي واستجابات الفرد الداخلية، وحديثه مع ذاته، وعندما تكون إيجابيا مع ذاتك ومع الآخرين، فإنك تحصل على ذلك.
- امضي بعض الوقت يوميا في التأمل، وفكر في الأشياء المهمة في حياتك، واعكس ذلك على حياتك.
- تمتع بصحبة الأشخاص الإيجابيين في حياتك؛ تعلم منهم المثابرة، والحصول على أفضل ما تقدمه الحياة.

الأشكال

شكل (1)



شكل (1)

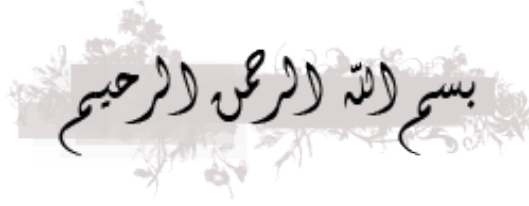
العلاقات الحتمية المتبادلة فيما بين المتغيرات الذاتية والسلوكية والبيئية حسب باندورا.

شكل (2)

O	X	O
اختبار بعدي	برنامج تدريبي إرشادي يستند إلى وساطة التعلم	اختبار قبلي
بالنموذج.		

شكل (2)

التصميم شبه التجريبي المعتمد في الدراسة الحالية.



الإهداء

إلى أبي وأمي، وإلى أفراد أسرتي جميعاً، إلى أساتذتي، إلى كل من ساعد في هذا الإنجاز المتواضع، بكلية علوم التربية بالرباط، وبتأنيده الحسن الثاني بالريصاني، إلى كل من أضاء بعلمه عقل غيره، أو هدى بالجواب الصحيح حيرة سائله، فأظهر بسماحته تواضع العلماء، وبرحابته سماحة العارفين، أهدي هذا العمل المتواضع سائلاً المولى، بقوته ونور عظمته أن يكون بتمام التوفيق والقبول.

شكر وتقدير

ليس ثمة عمل في مجال البحث العلمي يأخذ مكانه في الوجود دون عون وتوجيه الكثيرين، لذلك أتوجه بجزيل الشكر وتمام التقدير والعرفان، لروح الأستاذ الفقيه الدكتور علال ابن العزيمة، الذي وافق على مشروع هذا العمل، أسكنه الله فسيح جناته، إلى سماحة الأستاذ الفاضل الدكتور أحمد بلمودن، الذي أنار بسماحة علمه، وجليل نصحه وإرشاده، الطريق الأمثل لإنجاز أهداف هذا المشروع، بأن أضفى عليه روحه العلمية. وأخص بالشكر أيضا كل من ساعد في إخراج مواد هذا العمل البحثي المتواضع، بفريق علم نفس التعلم، كما أخص بالذكر الدكتور عبد الحق الحياتي لسديد نصحه وإرشاده، وكل من شارك أو ساهم بكلية علوم التربية بالرباط، وثانوية الحسن الثاني بالريصاني، من إداريين وموظفين وطلبة، لهم جميعا كل معاني التقدير والعرفان والشكر الجزيل.

ملخص _

هدف البحث الحالي إلى اقتراح برنامج تدريبي إرشادي سلوكي معرفي؛ كان الغرض من تطبيقه استثارة نموذج الصورة المثالية لدى المتعلم حول نفسه، لإمكان الزيادة من تقدير الذات؛ وخصوصا لدى ذوي الميول إلى حالة القصور في إنجاز المهام المتطلبة منهم، أثناء عملية التعلم؛ وبالتالي الرفع من مستوى التحصيل الدراسي الأكاديمي لديهم. إذ تؤكد الكثير من الأبحاث والدراسات، قدرة الفرد في الحالات السوية؛ على معرفة ذاته؛ ووضعها في الموضع المناسب لها؛ إن هو عمل على تقييمها تقييما إيجابيا؛ لذلك يفترض أن يكون لمساعدة الآخرين وتدعيمهم؛ من الأثر ما يمكن أن يستثير قدراته وإمكاناته، حتى تعزز الصورة الإيجابية عنده حول قيمة نفسه ومكانته؛ ويزيد مستوى الدافعية للإنجاز لديه. وقد كان التساؤل الإشكالي الذي استهدف الباحث الإجابة عنه، كالتالي: هل للرفع من تقدير الذات دور في تحسين مستوى التحصيل الدراسي الأكاديمي؛ لدى ذوي القصور المعرفي من تلاميذ التعليم الثانوي؟ وهل توجد فروق فيما بين أفراد العينة البحثية؛ يمكن أن تعزى لمتغير السن أو الجنس أو المستوى الدراسي؟ وإمكان التحقق من الفرضيات المنبثقة من ذلك التساؤل الإشكالي، تم تقسيم العينة البحثية إلى مجموعة ضابطة، وأخرى تجريبية، وبعد ذلك؛ تم إجراء قياس قبلي لمستوى تقدير الذات لدى أفراد كلا المجموعتين، على مقياسي روزنبرغ وكوبر سميث، المعتمدين في البحث الحالي، كما جرى تحديد مستوى المعدل التراكمي الأول تبعا لبيانات التحصيل الأكاديمي المدرسي الخاصة بكل مجموعة، في الدورة الأولى، من السنة الدراسية: 2017 – 2018م، وبعد تطبيق البرنامج التدريبي الإرشادي المقترح مع أفراد المجموعة التجريبية، أجري اختبار ثانٍ، على مقياسي روزنبرغ وكوبر سميث؛ لقياس مستوى تقدير الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية، وقد أوضحت النتائج وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي؛ لصالح البعدي، ذات دلالة إحصائية في مستوى أقل من قيمة (0.05)؛ كما تحسن مستوى المعدل التراكمي للدورة الثانية تبعا لبيانات التحصيل الأكاديمي المدرسي، الخاصة بنفس السنة الدراسية، لدى أفراد المجموعة التجريبية، ولم تسجل فروق ذات دلالة إحصائية، يمكن أن تعزى لعاملي الجنس أو المؤهل الدراسي، باستثناء بعض الفروق التي تعزى لمتغير السن؛ كل ذلك يعني وجود أثر إيجابي للبرنامج التدريبي الإرشادي المقترح؛ تمثل في الرفع من تقدير الذات بعد عملية التطبيق؛ كما تحسن مستوى التحصيل الدراسي الأكاديمي؛ لدى ذوي القصور المعرفي من تلاميذ التعليم الثانوي، وهو ما يؤكد؛ أنه كلما زاد تقدير المتعلم لنفسه بشكل مناسب؛ كان أدائه في عملية التحصيل بشكل أفضل، وكلما قل تقديره لذاته؛ كان أدائه بدرجة أدنى، وعليه كان من بين اقتراحات الباحث؛ اعتماد هذا البرنامج من بين البرامج الممكن اعتمادها، في عمليات الدعم التربوي، وحل الكثير من مشكلات التعثر، وتدني مستوى التحصيل الدراسي.

الكلمات المفتاحية: البرنامج التدريبي _ القصور المعرفي _ التعلم _ تقدير الذات.

Résumé:

L'objectif de la présente recherche est de proposer un programme pilote de formation cognitive et comportementale, Le but de son application est de stimuler le modèle d'image idéale qu'a l'apprenant sur lui-même, et ce, afin de valoriser l'estime de soi, surtout chez ceux qui ont une tendance vers un état de déficit d'achèvement des tâches qui leur sont demandées, au cours du processus d'apprentissage, améliorant ainsi leur niveau de réussite scolaire.

De nombreuses recherches et études confirment la capacité de l'individu de connaissance de soi, en situation normale, et la situer dans la position appropriée, s'il veille à son évaluation de manière positive. Par conséquent, il est probable que l'aide et le soutien des autres devraient avoir un effet qui pourrait booster ses capacités et ses moyens d'action, de sorte à renforcer l'image positive qu'il a sur sa valeur et son statut, et améliorer ainsi, son niveau de stimulation de ses aptitudes de réalisation et de performance.

La question problématique à laquelle le chercheur a tenté aborder et éclairer, se décline comme suit : dans quelle mesure, le développement de l'estime de soi, a un rôle dans l'amélioration du niveau de réussite scolaire des personnes ayant des déficiences cognitives parmi les élèves de l'enseignement secondaire? Existe-t-il des différences entre les membres de l'échantillon de recherche, qui peuvent être attribuées aux variables âge, sexe ou niveau scolaire?

Pour vérifier les hypothèses qui ont émergé de cette question problématique, l'échantillon de recherche a été scindé en un groupe témoin et un groupe expérimental. Une mesure préliminaire du niveau d'estime de soi des individus des deux groupes, a été réalisée sur les échelles de Rosenberg et de Copper Smith, qui ont été adoptées dans la présente recherche. Une autre mesure préliminaire a été opérée en vue de déterminer la moyenne pondérée cumulée pour chaque élève cible de chacun des deux groupes, en s'appuyant sur les données disponibles sur la réussite scolaire de la première session de l'année scolaire 2017-2018.

Après avoir mis en œuvre le programme de formation pilote tel que suggéré par cette recherche, en faveur des membres du groupe expérimental, une deuxième mesure a été effectuée sur les échelles de Rosenberg et Copper Smith en vue de déterminer le niveau d'estime de soi des membres de ce groupe expérimental. Les résultats ont montré d'abord, qu'il y a des différences entre les mesures pré et post programme, en faveur de la mesure post programme, avec un niveau de signification statistique inférieur à la valeur de (0,05). Ces résultats ont également confirmé l'amélioration du niveau de la moyenne cumulée pour la deuxième session des membres du groupe expérimental, selon les données sur la réussite scolaire pour la même année scolaire.

Les résultats ont mis en avant l'absence de différences statistiquement significatives, qui peuvent être attribuées aux facteurs de sexe ou de réussite scolaire, à l'exception de certaines différences attribuables au facteur d'âge.

Tout cela montre bien, qu'il y a un impact positif du programme pilote de formation proposé, par le biais de l'amélioration de l'estime de soi après le processus de sa mise en application. L'impact est également confirmé sur le niveau de réussite scolaire qui s'est amélioré parmi ceux qui ont des déficiences cognitives chez les élèves de l'enseignement secondaire.

Cela confirme que, plus l'estime de soi de l'apprenant s'améliore de manière appropriée, sa performance scolaire s'améliore davantage durant le processus d'apprentissage. Au même temps, plus son estime de soi de soi diminue, plus sa performance scolaire se détériore. C'est ainsi, que parmi les recommandations saillantes du chercheur, la pertinence confirmée d'adopter ce programme de formation, dans les projets et mesures de soutien scolaire et pédagogique, eu égard à sa forte contribution à la résolution de nombreux problèmes d'échec et la faiblesse du niveau d'apprentissage scolaire.

Mots clés: *programme pilote de formation, déficience cognitive, apprentissage, estime de soi.*

فهرس المحتويات

الإهداء.....	أ
شكر وتقدير.....	ب
ملخص البحث باللغة العربية.....	ج
ملخص البحث باللغة الفرنسية.....	د
فهرس المحتويات.....	هـ
فهرس الجداول.....	ك
فهرس الملاحق.....	ن
فهرس الأشكال.....	س
المقدمة:.....	1
مدخل عام: إشكالية البحث وأهميته.....	8
• تمهيد.....	9
1. إشكالية البحث.....	9
2. أسئلة البحث.....	13
3. أهمية البحث.....	14
1.3 الأهمية النظرية وتتمثل في الجوانب التالية:.....	14
2.3 الأهمية التطبيقية، وتتمثل في الإمكانيات التالية:.....	15
4. أهداف البحث.....	15
5. مفاهيم البحث.....	15
6. فرضيات البحث.....	19
الفصل الأول: العلاقة بين تقدير الذات ومستوى التحصيل الدراسي الجيد.....	21
• تمهيد.....	22
المبحث الأول: تقدير الذات وأهم العوامل التي تؤثر فيه.....	24
• تمهيد:.....	24
1.4 تأثير العامل الأسري.....	30
6.1 تأثير رفقة الأقران.....	32
7.1 تأثير خبرات النجاح والفشل.....	32
2. أهم النظريات المفسرة لمفهوم تقدير الذات.....	35
1.2 نظرية كوبر سميث.....	35
2.2 نظرية ماسلو.....	36
3.2 نظرية روزنبرج.....	36
4.2 نظرية زيلر.....	37
5.2 نظرية الذات عند روجرز.....	37
6.2 نظرية العزو مع دي شارمز.....	38
3. التعقيب على أهم النظريات المفسرة لمفهوم تقدير الذات.....	38
4. الأبحاث والدراسات السابقة.....	40
المبحث الثاني: التحصيل الدراسي الجيد وأهم محدداته.....	43
• تمهيد.....	43
1. تعريف مفهوم التحصيل الدراسي.....	44
1.1 قياس مستوى التحصيل الدراسي.....	46
2. معنى القصور في التحصيل الدراسي.....	46
1.2 أنواع التدني في عملية التحصيل الدراسي.....	49
2.2 أهم النتائج المترتبة عن تدني مستوى التحصيل الدراسي.....	49
3. أهم العوامل التي تؤثر في عملية التحصيل الدراسي.....	50
1.3 العوامل التي تتعلق بالمتعلم.....	52

2.3.	أسباب تتعلق بالأسرة والبيئة الاجتماعية.	54.
3.3.	أسباب تتعلق بالمدرسة.	55.
4.3.	أسباب تتعلق بالمنهج المدرسي.	55.
5.3.	أهم العوامل التي تتعلق بالمعلم.	57.
4.	العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي وتقدير الذات.	57.
1.4.	أهم الأبحاث والدراسات حول العلاقة بين التحصيل الدراسي وتقدير الذات.	58.
2.4.	تعقيب حول أهم الأبحاث والدراسات المتعلقة بالتحصيل الدراسي وتقدير الذات.	60.
الفصل الثاني: المقارنة بالنموذج والرفع من مستوى التحصيل الدراسي لدى ذوي القصور المعرفي في عملية التعلم ...		
62.	تمهيد.	
63.	1. التعزيز ونظريات التعلم.	
64.	2. معنى التعزيز.	
65.	3. معنى التعلم.	
66.	4. التعلم والأداء.	
67.	5. التعزيز ونظريات التعلم.	
67.	1.5. نظريات المثير والاستجابة ومفهوم التعزيز المباشر.	
68.	2.5. نظرية بافلوف الإشرافية.	
70.	3.5. نظرية التعلم الإجرائي لدى سكينر.	
70.	4.5. التعزيز وأنواعه لدى سكينر.	
71.	5.5. الافتراضات الأساسية لنظرية سكينر في التعلم الإجرائي.	
72.	6. التعزيز وفقا للمنظور الاجتماعي الثقافي في النمو.	
74.	المبحث الأول: نظرية التعلم بالملاحظة.	
74.	تمهيد:	
76.	1. الاهتمامات الأساسية لنظرية التعلم بالملاحظة.	
76.	2. المفاهيم الأساسية لنظرية باندورا في التعلم.	
77.	3. السياق التاريخي لظهور وتطور نظرية التعلم بالملاحظة.	
77.	4. نظرية الإشراف الكلاسيكي (Classical conditioning).	
77.	5. نظرية الإشراف الوسيطي (Instrumental conditioning).	
78.	6. البدايات الأولى لنظرية التعلم الاجتماعي (Social Learning Theory).	
79.	7. أهمية نظرية التعلم بالملاحظة وتوجهاتها الجديدة في علم النفس المعاصر.	
80.	1.7. التوجهات الجديدة لنظرية التعلم بالملاحظة.	
80.	2.7. الاهتمام بأنشطة التنظيم والتقييم الذاتي.	
81.	3.7. الكفاية الذاتية وقدرة المتعلم على التحكم في أحداث سلوكه.	
83.	5.7. الفرضيات الأساسية لنظرية التعلم بالملاحظة.	
84.	6.7. المجالات والمناهج المعتمدة في استخلاص نظرية التعلم بالملاحظة.	
85.	7.7. المضامين النظرية والعملية لنظرية التعلم الاجتماعي.	
86.	8. نقد نظرية التعلم بالملاحظة لباندورا.	
87.	1.8. دور التفاعل الاجتماعي في عملية التعلم لدى فيجوتسكي.	
88.	2.8. حدود مبادئ عمليات التعلم بالملاحظة.	
89.	• خلاصة:	
90.	المبحث الثاني: تعلم المفاهيم الفلسفية.	
90.	تمهيد:	
91.	1. مكونات المعارف.	
92.	2. مناهج تدريس المفاهيم الفلسفية.	
94.	3. المنهاج الجديد لتدريس الفلسفة بالمغرب.	
94.	1.3. المقاربة بالكفايات في تدريس المفاهيم الفلسفية.	
95.	2.3. تأثير الكفايات على السلوك.	

96.....	• خلاصة:
98.....	الفصل الثالث: منهج البحث وإجراءاته
99.....	• تمهيد:
99.....	أولاً، التعريف بمنهج البحث وأدواته.
99.....	1_ منهج البحث وإجراءاته.
100.....	2_ مجتمع البحث.
100.....	1.2_ المجال البشري.
100.....	2.2_ المجال الزماني.
101.....	3.2_ المجال المكاني.
101.....	3_ عينة البحث.
101.....	4_ توصيف عينة البحث.
102.....	1.4_ توصيف عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس.
103.....	2.4_ توصيف عينة البحث تبعاً لمتغير السن.
104.....	3.4_ توصيف عينة البحث تبعاً لمتغير المؤهل الدراسي.
104.....	5_ أدوات البحث.
105.....	6_ مقياس روزنبرغ لتقدير الذات.
105.....	7_ مقياس كوبر سميث لتقدير الذات.
105.....	1_7_ العبارات الكلية لمقياس كوبر سميث.
106.....	2_7_ طريقة تصحيح درجات الإجابات على سلم كوبر سميث.
106.....	3_7_ فئات مستويات تقدير الذات حسب مقياس كوبر سميث.
106.....	4_7_ الأبعاد الفرعية لمقياس كوبر سميث.
106.....	8_ المعدلات التراكمية المدرسية لأفراد عينة البحث.
108.....	ثانياً، التعريف بالبرنامج الإرشادي التدريبي المعتمد في البحث الحالي
108.....	• تمهيد:
112.....	الجلسة الإرشادية الأولى (01): التعارف
114.....	الجلسة الإرشادية الثانية (02): تقدير الذات
116.....	الجلسة الإرشادية الثالثة (03): تقبل الذات
117.....	الجلسة الإرشادية الرابعة (04): العزلة
118.....	الجلسة الإرشادية الخامسة (05): نظرة المجتمع السلبية
119.....	الجلسة الإرشادية السادسة (06): التوافق مع المجتمع
120.....	الجلسة الإرشادية السابعة (07): التوافق بين المشاعر الداخلية والسلوك الناتج
121.....	الجلسة الإرشادية الثامنة (08): التوجيه الحركي في البيئة المألوفة
122.....	الجلسة الإرشادية التاسعة (09): المواقف الاجتماعية
123.....	الجلسة الإرشادية العاشرة (10): الإنجاز
124.....	الجلسة الإرشادية الحادية عشرة (11): التفاؤل
125.....	الجلسة الإرشادية الثانية عشرة (12): اتخاذ القرار
126.....	الجلسة الإرشادية الثالثة عشرة (13): الاستقلالية
127.....	الجلسة الإرشادية الرابعة عشرة (14): الجلسة الختامية وإجراء القياس البعدي لمستوى تقدير الذات
128.....	الجلسة الإرشادية الخامسة عشرة (15): جلسة من جلسات المتابعة لما بعد تطبيق البرنامج
130.....	ثالثاً، حساب مدى ثبات وصدق أدوات الاختبار
136.....	الفصل الرابع: نتائج البحث على مقياس روزنبرغ
137.....	• تمهيد:
138.....	درجات العبارة الأولى على مقياس تقدير الذات لروزنبرغ _ بشكل عام أنا راض عن نفسي.
139.....	درجات العبارة الثانية على مقياس روزنبرغ _ أحياناً أشعر أنني لست جيداً مطلقاً.
141.....	درجات العبارة الثالثة على مقياس روزنبرغ _ أشعر بأنني أمتلك العديد من الصفات الجيدة.
143.....	درجات العبارة الرابعة على مقياس روزنبرغ _ أنا قادر على القيام بالأشياء كما يقوم بها الآخرون.
145.....	درجات العبارة الخامسة على مقياس روزنبرغ _ أشعر أنني لا املك الكثير مما يمكن أن أفخر به.

درجات العبارة السادسة على مقياس روزنبرغ_ بالتأكيد أشعر بعدم الفائدة في بعض الأحيان.....	147
درجات العبارة السابعة على مقياس روزنبرغ_ أشعر بأنني شخص ذو قيمة أو على الأقل مساو لمستوى الآخرين.....	149
درجات العبارة الثامنة على مقياس روزنبرغ_ أتمنى أن أتمكن من تحصيل احترام أكبر لنفسى.....	150
درجات العبارة التاسعة على مقياس روزنبرغ_ بشكل عام أميل إلى الشعور بأنني فاشل.....	152
درجات العبارة العاشرة على مقياس روزنبرغ_ لدي نظرة إيجابية تجاه نفسي.....	154
حساب متوسطات ومجموع الدرجات الكلية لدى أفراد المجموعة الضابطة في اختبار تقدير الذات على مقياس روزنبرغ.....	156
توضيح قيمة مربع كاي ² ، لمجموع الدرجات الكلية الخاصة بأفراد المجموعة الضابطة في اختبار تقدير الذات على مقياس روزنبرغ.....	157
حساب متوسطات ومجموع الدرجات الكلية لأفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي لتقدير الذات على مقياس روزنبرغ.....	158
توضيح قيمة مربع كاي ² ، لمجموع الدرجات الكلية الخاصة بأفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي لتقدير الذات على مقياس روزنبرغ.....	159
حساب متوسطات ومجموع الدرجات الكلية لأفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لتقدير الذات على مقياس روزنبرغ.....	160
توضيح قيمة مربع كاي ² ، لمجموع الدرجات الكلية الخاصة بأفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لتقدير الذات على مقياس روزنبرغ.....	161
درجات أفراد المجموعة التجريبية في اختبارات التحصيل الدراسي الأكاديمي وتقدير الذات على مقياس روزنبرغ.....	162
اختبار ليفين للفروق في تقدير الذات على مقياس روزنبرغ لدى أفراد المجموعة التجريبية، وفي مستويات التحصيل الدراسي حسب متغير الجنس.....	163
الفروق في تقدير الذات على مقياس روزنبرغ لدى أفراد المجموعة التجريبية، وفي مستويات التحصيل الدراسي حسب متغير المستوى الدراسي.....	164
الفروق في تقدير الذات على مقياس روزنبرغ لدى أفراد المجموعة التجريبية، وفي مستويات التحصيل الدراسي حسب متغير السن.....	165
الفصل الخامس: نتائج البحث على مقياس كوبر سميث لتقدير الذات	167
• تمهيد:.....	168
درجات البند الأول على مقياس كوبر سميث_ لا تضايقتني الأشياء عادة.....	169
درجات البند الثاني على مقياس كوبر سميث_ أجد من الصعب علي أن أتحدث أمام زملائي في العمل.....	170
درجات البند الثالث على مقياس كوبر سميث_ أود لو استطعت أن أغير أشياء في نفسي.....	171
درجات البند الرابع على مقياس كوبر سميث_ لا أجد صعوبة في اتخاذ قراراتي بنفسي.....	172
درجات البند الخامس على مقياس كوبر سميث_ يسعد الآخرون بوجودهم معي.....	173
درجات البند السادس على مقياس كوبر سميث_ أتضايق بسرعة في المنزل.....	175
درجات البند السابع على مقياس كوبر سميث_ أحتاج وقتاً طويلاً كي أعتاد على الأشياء الجديدة.....	176
درجات البند الثامن على مقياس كوبر سميث_ أنا محبوب بين الأشخاص من نفس سني.....	177
درجات البند التاسع على مقياس كوبر سميث_ تراعي عائلتي مشاعري عادة.....	178
درجات البند العاشر على مقياس كوبر سميث_ أستسلم بسهولة.....	179
درجات البند الحادي عشر على مقياس كوبر سميث_ تتوقع عائلتي مني الكثير.....	180
درجات البند الثاني عشر على مقياس كوبر سميث_ من الصعب جداً أن أظل كما أنا.....	181
درجات البند الثالث عشر على مقياس كوبر سميث_ تختلط الأشياء كلها في حياتي.....	182
درجات البند الرابع عشر على مقياس كوبر سميث_ يتبع الناس أفكارى عادة.....	183
درجات البند الخامس عشر على مقياس كوبر سميث_ لا أقدر نفسي حق قدرها.....	184
درجات البند السادس عشر على مقياس كوبر سميث_ أود كثيراً لو أترك المنزل.....	186
درجات البند السابع عشر على مقياس كوبر سميث_ أشعر بالضيق من عملي غالباً.....	187
درجات البند الثامن عشر على مقياس كوبر سميث_ مظهري ليس وجيهاً مثل معظم الناس.....	189
درجات البند التاسع عشر على مقياس كوبر سميث_ إذا كان عندي شيء أريد أن أقوله فإني أقوله عادة.....	190
درجات البند العشرون على مقياس كوبر سميث_ تفهمني عائلتي.....	192

درجات البند الواحد والعشرون على مقياس كوبر سميث_ معظم الناس محبوبون أكثر مني.	193
درجات البند الثاني والعشرون على مقياس كوبر سميث_ أشعر عادة كما لو كانت عائلتي تدفعني لعمل أشياء. ..	194
درجات البند الثالث والعشرون على مقياس كوبر سميث_ لا ألقى التشجيع عادة فيما أقوم به من أعمال.	195
درجات البند الرابع والعشرون على مقياس كوبر سميث_ أرغب كثيرا أن أكون شخصا آخر.	197
درجات البند الخامس والعشرون على مقياس كوبر سميث_ لا يمكن للآخرين الاعتماد علي.	198
حساب مدى التباين والانحراف المعياري لدى أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار الأساسي على بنود مقياس كوبر سميث.	200
حساب مدى التباين والانحراف المعياري لدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي على بنود مقياس كوبر سميث.	202
حساب مدى التباين والانحراف المعياري لدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي على بنود مقياس كوبر سميث.	204
درجات أفراد المجموعة التجريبية في اختبارات التحصيل الدراسي الأكاديمي وتقدير الذات على مقياس كوبر سميث.	206
اختبار ليفين للفروق في تقدير الذات على مقياس كوبر سميث لدى أفراد المجموعة التجريبية، وفي مستويات التحصيل الدراسي حسب متغير الجنس.	207
الفروق في تقدير الذات على مقياس كوبر سميث لدى أفراد المجموعة التجريبية، وفي مستويات التحصيل الدراسي حسب متغير المستوى الدراسي.	208
الفروق في تقدير الذات على مقياس كوبر سميث لدى أفراد المجموعة التجريبية، وفي مستويات التحصيل الدراسي حسب متغير السن.	209
الفصل السادس: مناقشة النتائج وتفسيرها	211
مناقشة النتائج وتفسيرها	211
• تمهيد:	212
أولاً، الفرضية الرئيسة.	212
ثانياً، الفرضيات الفرعية.	213
• خاتمة:	224
المراجع	228
الملاحق	238
الأشكال	258

فهرس الجداول

102	جدول (1) المجموع الكلي لأفراد عينة البحث.
102	جدول (2) توزيع أفراد العينة البحثية حسب متغير الجنس.
103	جدول (3) توزيع أفراد العينة البحثية حسب متغير السن.
104	جدول (4) توزيع أفراد العينة البحثية حسب متغير المؤهل الدراسي.
131	جدول (5) دلالة معامل الارتباط بيرسون لدى أفراد المجموعة الاستطلاعية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس روزنبرغ.
131	جدول (6) دلالة معامل الارتباط بيرسون لدى أفراد المجموعة الاستطلاعية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس كوبر سميث.
132	جدول (7) حساب مدى ثقة وثبات الاختبار على مقياس روزنبرغ في الاختبار القبلي لدى أفراد المجموعة الاستطلاعية.
133	جدول (8) حساب مدى ثقة وثبات الاختبار على مقياس روزنبرغ في الاختبار البعدي لدى أفراد المجموعة الاستطلاعية.
133	جدول (9) حساب مدى ثقة وثبات الاختبار على مقياس كوبر سميث في الاختبار القبلي لدى أفراد المجموعة الاستطلاعية.
134	جدول (10) حساب مدى ثقة وثبات الاختبار على مقياس كوبر سميث في الاختبار البعدي لدى أفراد المجموعة الاستطلاعية.
138	جدول (11) درجات العبارة الأولى على مقياس تقدير الذات لروزنبرغ _ بشكل عام أنا راض عن نفسي.
139	جدول (12) درجات العبارة الثانية على مقياس روزنبرغ _ أحيانا اشعر أنني لست جيدا مطلقا.
141	جدول (13) درجات العبارة الثالثة على مقياس روزنبرغ _ أشعر بأنني أمتلك العديد من الصفات الجيدة.
143	جدول (14) درجات العبارة الرابعة على مقياس روزنبرغ _ أنا قادر على القيام بالأشياء كما يقوم بها الآخرون.
145	جدول (15) درجات العبارة الخامسة على مقياس روزنبرغ _ أشعر أنني لا املك الكثير مما يمكن أن أفخر به.
147	جدول (16) درجات العبارة السادسة على مقياس روزنبرغ _ بالتأكيد أشعر بعدم الفائدة في بعض الأحيان.
149	جدول (17) درجات العبارة السابعة على مقياس روزنبرغ _ أشعر بأنني شخص ذو قيمة أو على الأقل مساو لمستوى الآخرين.
150	جدول (18) درجات العبارة الثامنة على مقياس روزنبرغ _ أتمنى أن أتمكن من تحصيل احترام أكبر لنفسي.
152	جدول (19) درجات العبارة التاسعة على مقياس روزنبرغ _ بشكل عام أميل إلى الشعور بأنني فاشل.
154	جدول (20) درجات العبارة العاشرة على مقياس روزنبرغ _ لدي نظرة إيجابية تجاه نفسي.
156	جدول (21) حساب متوسطات ومجموع الدرجات الكلية لدى أفراد المجموعة الضابطة في اختبار تقدير الذات على مقياس روزنبرغ.
157	جدول (22) توضيح قيمة مربع كاي ² ، لمجموع الدرجات الكلية الخاصة بأفراد المجموعة الضابطة في اختبار تقدير الذات على مقياس روزنبرغ.
158	جدول (23) حساب متوسطات ومجموع الدرجات الكلية لأفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي لتقدير الذات على مقياس روزنبرغ.
159	جدول (24) توضيح قيمة مربع كاي ² ، لمجموع الدرجات الكلية الخاصة بأفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي لتقدير الذات على مقياس روزنبرغ.
160	جدول (25) حساب متوسطات ومجموع الدرجات الكلية لأفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لتقدير الذات على مقياس روزنبرغ.
161	جدول (26) توضيح قيمة مربع كاي ² ، لمجموع الدرجات الكلية الخاصة بأفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لتقدير الذات على مقياس روزنبرغ.
162	جدول (27) درجات أفراد المجموعة التجريبية في اختبارات التحصيل الدراسي الأكاديمي وتقدير الذات على مقياس روزنبرغ.
163	جدول (28) اختبار ليفين للفروق في تقدير الذات على مقياس روزنبرغ لدى أفراد المجموعة التجريبية، وفي مستويات التحصيل الدراسي حسب متغير الجنس.

جدول (29) الفروق في تقدير الذات على مقياس روزنبرغ لدى أفراد المجموعة التجريبية، وفي مستويات التحصيل الدراسي حسب متغير المستوى الدراسي.....	164
جدول (30) الفروق في تقدير الذات على مقياس روزنبرغ لدى أفراد المجموعة التجريبية، وفي مستويات التحصيل الدراسي حسب متغير السن.....	165
جدول (31) درجات البند الأول على مقياس كوبر سميث_ لا تضايقتني الأشياء عادة.....	169
جدول (32) درجات البند الثاني على مقياس كوبر سميث_ أجد من الصعب علي أن أتحدث أمام زملائي في العمل.....	170
جدول (33) درجات البند الثالث على مقياس كوبر سميث_ أود لو استطعت أن أغير أشياء في نفسي.....	171
جدول (34) درجات البند الرابع على مقياس كوبر سميث_ لا أجد صعوبة في اتخاذ قراراتي بنفسي.....	172
جدول (35) درجات البند الخامس على مقياس كوبر سميث_ يسعد الآخرون بوجودهم معي.....	173
جدول (36) درجات البند السادس على مقياس كوبر سميث_ أتضايق بسرعة في المنزل.....	175
جدول (37) درجات البند السابع على مقياس كوبر سميث_ أحتاج وقتاً طويلاً كي أعتاد على الأشياء الجديدة.....	176
جدول (38) درجات البند الثامن على مقياس كوبر سميث_ أنا محبوب بين الأشخاص من نفس سني.....	177
جدول (39) درجات البند التاسع على مقياس كوبر سميث_ تراعي عائلتي مشاعري عادة.....	178
جدول (40) درجات البند العاشر على مقياس كوبر سميث_ أستسلم بسهولة.....	179
جدول (41) درجات البند الحادي عشر على مقياس كوبر سميث_ تتوقع عائلتي مني الكثير.....	180
جدول (42) درجات البند الثاني عشر على مقياس كوبر سميث_ من الصعب جداً أن أظل كما أنا.....	181
جدول (43) درجات البند الثالث عشر على مقياس كوبر سميث_ تختلط الأشياء كلها في حياتي.....	182
جدول (44) درجات البند الرابع عشر على مقياس كوبر سميث_ يتبع الناس أفكارني عادة.....	183
جدول (45) درجات البند الخامس عشر على مقياس كوبر سميث_ لا أقدر نفسي حق قدرها.....	184
جدول (46) درجات البند السادس عشر على مقياس كوبر سميث_ أود كثيراً لو أترك المنزل.....	186
جدول (47) درجات البند السابع عشر على مقياس كوبر سميث_ أشعر بالضيق من عملي غالباً.....	187
جدول (48) درجات البند الثامن عشر على مقياس كوبر سميث_ مظهري ليس وجيها مثل معظم الناس.....	189
جدول (49) درجات البند التاسع عشر على مقياس كوبر سميث_ إذا كان عندي شيء أريد أن أقوله فإنني أقوله عادة.....	190
جدول (50) درجات البند العشرون على مقياس كوبر سميث_ تفهمني عائلتي.....	192
جدول (51) درجات البند الواحد والعشرون على مقياس كوبر سميث_ معظم الناس محبوبون أكثر مني.....	193
جدول (52) درجات البند الثاني والعشرون على مقياس كوبر سميث_ أشعر عادة كما لو كانت عائلتي تدفعني لعمل أشياء.....	194
جدول (53) درجات البند الثالث والعشرون على مقياس كوبر سميث_ لا ألقى التشجيع عادة فيما أقوم به من أعمال.....	195
جدول (54) درجات البند الرابع والعشرون على مقياس كوبر سميث_ أرغب كثيراً أن أكون شخصاً آخر.....	197
جدول (55) درجات البند الخامس والعشرون على مقياس كوبر سميث_ لا يمكن للآخرين الاعتماد علي.....	198
جدول (56) حساب مدى التباين والانحراف المعياري لدى أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار الأساسي على بنود مقياس كوبر سميث.....	200
جدول (57) حساب مدى التباين والانحراف المعياري لدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي على بنود مقياس كوبر سميث.....	202
جدول (58) حساب مدى التباين والانحراف المعياري لدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي على بنود مقياس كوبر سميث.....	204
جدول (59) درجات أفراد المجموعة التجريبية في اختبارات التحصيل الدراسي الأكاديمي وتقدير الذات على مقياس كوبر سميث.....	206
جدول (60) اختبار ليفين للفروق في تقدير الذات على مقياس كوبر سميث لدى أفراد المجموعة التجريبية، وفي مستويات التحصيل الدراسي حسب متغير الجنس.....	207
جدول (61) الفروق في تقدير الذات على مقياس كوبر سميث لدى أفراد المجموعة التجريبية، وفي مستويات التحصيل الدراسي حسب متغير المستوى الدراسي.....	208
جدول (62) الفروق في تقدير الذات على مقياس كوبر سميث لدى أفراد المجموعة التجريبية، وفي مستويات التحصيل الدراسي حسب متغير السن.....	209

فهرس الملاحق

ملحق(1) العبارات الموجبة والعبارات السالبة على مقياس روزينبيرغ.....	239
ملحق(2) مقياس روزينبيرج لتقدير الذات Rosenberg Self-Esteem Scale.....	240
ملحق(3) العبارات السالبة والموجبة على مقياس كوبر سميث لتقدير الذات.....	241
ملحق(4) فئات مستويات تقدير الذات حسب مقياس كوبر سميث.....	242
ملحق(5) الأبعاد الفرعية لمقياس كوبر سميث.....	242
ملحق(6) استبيان مقياس كوبر سميث لتقدير الذات، وتعليمات تطبيقه.....	243
ملحق(07) نموذج البرنامج الإرشادي المعتمد في البحث الحالي، وبطاقات جلساته التدريبية.....	244
ملحق(7: 01) بطاقة التعارف.....	244
ملحق(7: 02) بطاقة قواعد السلوك الجيد في البرنامج الإرشادي.....	245
ملحق(7: 03) بطاقة ماذا سنتعلم?(ريزونر، 2000).....	245
ملحق(7: 04) عقد اتفاق إرشادي، بين المرشد وأفراد المجموعة الإرشادية.....	246
ملحق(7: 05) تقدير الذات.....	246
ملحق(7: 06) مصادر تقدير الذات.....	247
ملحق(7: 07) بطاقة تخيل لو كنت بطلاً.....	247
ملحق(7: 08) بطاقة التعريف بالصفات الحميدة.....	248
ملحق(7: 09) بطاقة نظرة الشخص لنفسه.....	248
ملحق(7: 10) بطاقة قصة صلاح وسليمان(الخواجه، 2003).....	249
ملحق(7: 11) بطاقة العزلة.....	249
ملحق(7: 12) بطاقة تمرين.....	250
ملحق(7: 13) بطاقة لعبة التعبير عن المشاعر(المساعد، 2004).....	250
ملحق(7: 14) بطاقة تمرين.....	251
ملحق(7: 16) بطاقة بيان مشاعري(ريزونر، 2002).....	252
ملحق(7: 17) بطاقة استمع، فكر، ثم اختر الجواب الذي يناسبك(الشوارب، 2005).....	253
ملحق(7: 18) بطاقة تحد ومشكلة(الرفاعي، 2004).....	253
ملحق(7: 19) بطاقة تذكر الأوقات السعيدة.....	254
ملحق(7: 20) بطاقة كيف تكون الأخطاء كفرص للنمو(ريزونر، 2002).....	254
ملحق(7: 21) بطاقة قصة سعد.....	255
ملحق(7: 22) بطاقة اتخاذ القرار(ريزونر، 2002).....	256
ملحق(7: 23) بطاقة تمرين.....	256
ملحق(7: 24) بطاقة أشياء يجب تذكرها.....	257

فهرس الأشكال

- شكل(1) العلاقات الحتمية المتبادلة فيما بين المتغيرات حسب باندورا. 259
- شكل(2) التصميم شبه التجريبي المعتمد في الدراسة الحالية. 259