



أثر برنامج إرشادي مقترح يستند إلى الإرشاد المتمركز حول المسترشد لتنمية الجدارة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة

أ.د. نشعه كريم عذاب^أشمس حسين كنون^أ

كلية التربية الأساسية الجامعة المستنصرية

shamshussainkon2002@gmail.com

ARTICLE INFO

Article history:

Available online [16 October 2026]

Keywords:

أثر برنامج إرشادي مقترح
الجدارة الذاتية
طالبات المرحلة المتوسطة

المستخلص

الجدارة الذاتية تعد من المتغيرات النفسية المهمة في مرحلة المراهقة، إذ تشير الأدبيات النفسية إلى أن مرحلة المراهقة تمثل فترة حرجية ينتاب فيها بانخفاض الجدارة الذاتية وظهور الاضطرابات النفسية، حيث لا يقتصر أثر انخفاض الجدارة الذاتية على كونه عرضاً مصاحباً للاكتئاب، بل تجاوز ذلك ليؤدي دوراً حاسماً في زيادة حدة الأزمات النفسية، حيث تستهدف البحث الحالي التعرف على أثر برنامج إرشادي مقترح في تنمية الجدارة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة، ويحدد البحث الحالي بالطالبات المرحلة المتوسطة في الصف الثاني المتوسط، وقد تكون مجتمع البحث من (400) طالبة في مدينة بغداد التابعة للمديرية العامة لتربية الكرخ الثالثة للعام الدراسي (2025-2026)، حيث قامت الباحثتان بتبني مقياس الجدارة الذاتية وبناء برنامج إرشادي لتنميته، لذا فقد استخدمت عدد من الوسائل الإحصائية لمعالجة البيانات، وأظهرت نتائج البحث أن البرنامج الإرشادي الذي يستند إلى الإرشاد المتمركز حول المسترشد له أثر فعال في تنمية الجدارة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

Abstract

Self-worth is considered one of the important psychological variables during adolescence, as psychological literature indicates that this stage represents a critical period in which low self-worth may predict the emergence of psychological disorders. The Impact of low self-worth is not limited to being a symptom associated with depression, but extends to play a crucial mediating role in intensifying psychological crises. The current research aims to identify The Effect of a Proposed Counseling Program based on Client-Centered Counseling theory to Develop Self-Worth Among Middle School students. The current research is limited to female students in the Second Grade, and the research population may consist of (400) female students in the Baghdad City / Directorate General of Education – Al-Karkh Third for the academic year (2026-2025). The two researchers adopted a scale of Deprivation Self-Worth and built a guidance program for developing it. Therefore, she used a number of statistical methods to process the data, and the results of the research showed that a Proposed Counseling Program based on Client-Centered Counseling Has an Effective Impact on Developing Among Intermediate School Female Students.

© 2026 Madenat Al-elem University College. Published by JMAUC. This is an open access article.

تنقل المراهق من الشعور بالعاطفة الاكتئابية فقط إلى ظهور الأفكار الانتحارية بشكل واضح (Harter & Marold 1991).

وترتبط نظرة الطالبات إلى كفاءتهم الذاتية بناء على مدى نجاحهم أو فشلهم في تلبية المعايير الذاتية لجدارة الذات، والتي هي من أهم سمات الشخصية الفاعلة والمرنة (Crocker et al., 2003).

وقد أشار كل من Moreland & Sweeney (1984) إلى أن الأفراد ذوي الجدارة الذاتية المنخفضة الذين واجهوا الفشل يعانون من مشاعر سلبية كبيرة، حيث يكون لديهم ميل إلى تعميم الفشل في مختلف الجوانب الأخرى من ذاتهم، فضلاً عن ذلك هم الأقل قدرة على استحضار الأفكار الإيجابية عن ذاتهم مقارنة بالآخرين ذوي الجدارة الذاتية العالية، ويتضح من خلال ذلك أن بناء الجدارة الذاتية يعتمد وبشكل كبير على الطريقة التي يدرك بها الأفراد نجاحاتهم وفشلهم، وما إن كانوا قادرين على استغلال الملاحظات الخارجية بشكل إيجابي (Moreland & Sweeney, 1984).

ومن هنا تتبلور مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن التساؤل الآتي:

هل لدى طالبات المرحلة المتوسطة انخفاض في الجدارة الذاتية؟ وهل بإمكان الإرشاد المتمركز حول المسترشد تنميته؟

1. مشكلة البحث

أشارت الأدبيات إلى مفهوم الجدارة الذاتية بأنها تمثل الدرجة التي يُبنى عليها إدراك الفرد للنجاح والفشل في المجالات المحددة، إذ يتمكن الأفراد من تقييم ذاتهم بصورة صادقة ضمن الجماعات التي ينتمون إليها، وذلك وفقاً لعدد من المجالات المحددة، كالكفاءة الأكاديمية والمظهر الخارجي، الاستحسان من الآخرين، والدعم الأسري وغيرها من الجوانب الحياتية (Crocker & Knight, 2005).

وقد أوضحت (Amabile, 1985) أن زرع جذارة الذات في بعض المجالات المحددة ينتج مشاعر سلبية، وكذلك تؤدي إلى انخفاض الأداء في المهام المعرفية، وتعيق القدرة على الإبداع (Amabile, 1985).

وأن مرحلة المراهقة تعد من المراحل النمائية الحساسة والتي من خلالها يتم التنبؤ فيها بظهور أعراض الاكتئاب بمستوى الجدارة الذاتية (Burwell & Shirk, 2006).

أكد (Harter & Marold, 1991) على أن مرحلة المراهقة تمثل فترة حرجية ينتاب فيها الجدارة الذاتية بالاضطرابات النفسية، حيث لا يتوقف أثر انخفاض جدارة الذات عند كونه عرضاً مصاحباً للاكتئاب، بل يتعدى ذلك ليلعب دوراً وسيطاً وحاسماً في تعميق حدة هذا الأزمات، فضلاً على أن انخفاض الجدارة الذاتية يعمل كحلقة وصل حساسة

2. أهمية البحث

أن مرحلة المراهقة تمثل مرحلة انتقالية بين الطفولة والرشد، ولذلك فهي تحتاج إلى قدر كبير من الصبر والحكمة في التعامل مع الأبناء، بما يساهم في تعويدهم على الاستقلال واحترام الذات، لتصبح هذه الذات فيما بعد نواة لتكوين شخصية نافعة لنفسها ولديها ولوطنها (رياض، 2002).

وقد بينت (Hibbert, 2013) أن الجدارة الذاتية تمثل شعور الفرد بقيمته الأساسية بوصفه إنساناً، مع إدراكه على أنه جدير بالقبول والمحبة، وإن يكن له مكانة في هذا العالم، مما يجعلها أساساً يُبنى عليه تصور الفرد لذاته (Hibbert, 2013).

وتوصل Kernis (2003) إلى أن الأفراد الذين يتمتعون بالجدارة الذاتية الحقيقية لا ينظرون إلى الأداء الضعيف أو الفاشل بوصفه دلالة على قصور كفاءتهم أو انعدام قيمتهم الشخصية، فهم يتعاملون معه بصورة غير دفاعية وذلك باعتباره مصدراً للمعلومات التي يمكن الاستفادة منها في توجيه سلوكهم المستقبلي، وكذلك فإن استجاباتهم تتسم باللامبالاة أو الجمود الانفعالي الإخفاق أو الفشل، إذ قد ترافقها مشاعر الحزن أو الانزعاج أو خيبة الأمل، إلا أنهم الأقل ميلاً إلى الشعور بالانحياز النفسي أو الغضب الحاد (Kernis, 2003).

وجد أن الأفراد ذوي الجدارة الذاتية المرتفعة في سنوات المراهقة هم الأقل عرضة للاكتئاب والمشكلات السلوكية، وهذا يجعل الجدارة الذاتية مورداً نفسياً رئيسياً يساهم في حماية المراهقات من ضغوط المرحلة الانتقالية نحو الرشد (Orth et al., 2012).

وأشارت الأدبيات إلى أن البيئة المدرسية هي بمثابة عاملاً مهماً في تحقيق الجدارة الذاتية لدى الأفراد، وخاصة من خلال تفاعله مع أطراف العملية التعليمية من المدرسين والطالب، إذ أن طبيعة هذا التفاعل تساهم وبشكل كبير في رفع أو خفض الجدارة الذاتية، كما أن المدرسة تجعل الذات محوراً رئيسياً في مناهجها، مما يجعل من خططها أكثر نجاحاً (Micheal et al., 2009)، وبناءً على ما سبق، تتجلى أهمية هذا البحث في النقاط التالية:

- 1- المحورية الاستراتيجية للفئة المستهدفة: تتجلى أهمية البحث من خلال التركيز على طالبات المرحلة المتوسطة بوصفهن شريحة مهمة في المجتمع، ويمثلن أساساً في بناء المستقبل، الأمر الذي يجعل الاهتمام بسماتهن النفسية والتربوية استثماراً في الطاقة البشرية.
- 2- الإسهام في إثراء الجانب المعرفي: يساهم البحث الحالي في تسليط الضوء على مفهوم الجدارة الذاتية وبيان أبعاده النفسية والتربوية، بما يساعد في تكوين رؤية علمية واضحة حول هذا المتغير ويفتح المجال أمام دراسات لاحقة.
- 3- تعزيز الجدارة الذاتية والكفاءة الشخصية: تبرز أهمية البحث في تنمية شعور الطالبات بالكفاءة والثقة بقدراتهم، بما يعكس إيجاباً على توافقهن النفسي والاجتماعي وقدرتهن على مواجهة التحديات الدراسية والحياتية.

3. أهداف البحث:

يستهدف البحث الحالي التعرف إلى:

أثر برنامج إرشادي يستند إلى نظرية الإرشاد المتمركز حول المسترشد لتنمية الجدارة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة وتحقيق هذا هدف البحث اشتملت الفرضيات الصفرية الآتية:

- 1- لا توجد فروق دالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط رتب درجات الاختيار القلي والاختيار البعدي للمجموعة التجريبية في تنمية الجدارة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة.
- 2- لا توجد فروق دالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط رتب درجات الاختيار القلي والاختيار البعدي للمجموعة الضابطة في تنمية الجدارة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة.
- 3- لا توجد فروق دالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختيار البعدي في تنمية الجدارة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة.
- 4- حجم الأثر للبرنامج الإرشادي الذي يستند إلى نظرية الإرشاد المتمركز حول المسترشد، الذي حققه البرنامج لتنمية الجدارة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

4. حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالحدود الآتية: طالبات المرحلة المتوسطة (الدراسة الصباحية)، في المدارس التابعة للمديرية تربية بحداد الكرخ الثالثة، للعام الدراسي (2025-2026).

5. تحديد المصطلحات:

أولاً: أثر: دافيد (2008)

هو عملية التأثير على قيم الشخص ومعتقداته ومواقفه وسلوكه. (دافيد، 2008)

ثانياً: البرنامج الإرشادي: (Borders and Drury, 1992):

هو مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها المسترشدون في إطار من التفاعل والتعاون بما يساهم في توظيف طاقاتهم وإمكاناتهم وقدراتهم، بما يتلاءم مع حاجاتهم واستعداداتهم في

بيئة تتسم بالاحترام والمودة والأمان والطمأنينة، والعلاقة إيجابية بينهم وبين المرشد. (Borders and Drury, 1992).

التعريف النظري: تبنت الباحثة تعريف (Borders & Drury, 1992) وذلك لاستنادها عليه في بناء البرنامج الإرشادي الخاص بالبحث الحالي.

التعريف الإجرائي: هو الخطة التي اعتمدتها الباحثة بشكل مسبق في جلسات إرشادية لأفراد المجموعة الإرشادية، على وفق أسس علمية ومخططة وفق نظرية الإرشاد المتمركز حول المسترشد لغرض تنمية الجدارة الذاتية لدى الطالبات المرحلة المتوسطة.

التعريف النظري: تبنت الباحثة تعريف (Rogers, 1961) لنظرية الإرشاد المتمركز حول المسترشد بوصفه تعريفاً نظرياً للبحث.

التعريف الإجرائي: مجموعة من الأساليب والفنيات والأنشطة المشتقة من الإرشاد المتمركز حول المسترشد، المقدمة إلى أفراد المجموعة الإرشادية، وفق أسس علمية من خلال الجلسات الإرشادية لمساعدتهم على تنمية الجدارة الذاتية.

ثالثاً: الجدارة الذاتية: كروكر وولف (2001, Crocker & Wolfe):

يعرفانها بأنها معتقدات شخصية تتعلق بما ينبغي أن يكون عليه الفرد وتقديره لذاته والتي تؤثر في دوافعه وسلوكه وإدراكاته، كما تنعكس على استجاباته للنجاح أو الإخفاق ومدى التزامه بالمعايير الذاتية (Crocker & Wolfe, 2001).

التعريف النظري: اعتمدت الباحثة تعريف (Crocker & Wolfe, 2001)، وذلك لكونه معتمداً في الإطار النظري وفي الأداة المستخدمة في البحث الحالي.

التعريف الإجرائي: هي الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة بعد استجابتها على فقرات مقياس الجدارة الذاتية المتبنى في البحث الحالي.

رابعا: المرحلة المتوسطة:

هي المرحلة الدراسية التي تقع بين مرحلة الدراسة الابتدائية ومرحلة الدراسة الإعدادية ومدتها ثلاث سنوات وتشمل الصفوف الأولى والثانية والثالثة (وزارة التربية، 1981).

6. نظرية الإرشاد المتمركز حول المسترشد:

يعد روجرز أحد أبرز رواد الإرشاد النفسي إذ عمل على تطوير الإرشاد المتمركز حول المسترشد، حيث تميز بقصر مدته نسبياً وسهولة تعامله مقارنة بالتحليل النفسي وأن هذا الأسلوب يستند على إقامة علاقة إنسانية، قائمة على تقبل المسترشد بوصفه فرداً ذا قيمة فضلاً على فهم المسترشد بعمق وذلك من خلال تبني وجهه نظره والشعور بتجاربه، حيث يتطلب من المسترشد تقبل هذا العلاقة والشعور بالأمان داخلها، مما يتيح له استكشاف مشاعره وخبراته والتي قد تكون مكبوتة أو مهددة لذاته، ويتم ذلك من خلال إعادة معايشة هذا الخبرات حيث يبدأ المسترشد في فهم ذاته بصورة أعمق، ويظهر هذا من خلال سلوكه، إذ يصبح أكثر توافقاً مع الفهم الجديد بما يساهم في تحقيق نموه النفسي (أحمد، 2000).

يعطي (Rogers, 1959) في الإرشاد المتمركز حول المسترشد أهمية لتهيئة بيئة علاجية داعمة تمكن الفرد من توجيه سلوكه والمشاركة في تحديد أهدافه بما يدعم تحقيق الذات وتنمية تقدير الذات ويقتصر دور المرشد على إزالة العوائق التي تعيق النمو وفهم الخبرات وتحقيق التوازن النفسي وكما يشير مفهوم (شروط القيمة) إلى أن الفرد يكتسب قيمته الذاتية وفق معايير يفرضها الآخرون مما يدفعه إلى قبول أو رفض خبراته، بناء على مدى رضاهم ومع استيطان هذا الشروط تتأثر الجدارة الذاتية بالسلب أو الإيجاب وفق ما يسمى (الاهتمام المشروط) والذي يعكس على سلوكه وتوافقه النفسي (Rogers, 1959).

أولاً: الجدارة الذاتية

تمثل الجدارة الذاتية على أنها من المفاهيم الهامة في علم النفس، ولفهم كيفية إدراك الفرد لقيمه الذاتية، وإن شعور الفرد بقيمته يتميز بالثبات النسبي، إلا أنه في المقابل نفسه يتأثر بالنجاح والفشل، كما بين أن جدارة الذات لا تتغير مع كل حدث يومي بشكل مباشر، بل تعتمد على مستوى عام من الإحساس بالقيمة الذاتية، كما أن الأفراد لا يتأثرون بكل خبراتهم بنفس الدرجة، بل يختارون مجالات محددة يرغبون بها بقيمتهم الذاتية مثل النجاح الدراسي أو الاجتماعي أو الأخلاقي (James, 1890).

وقد شهد تطوراً لاحقاً للمفهوم الجدارة الذاتية انطلاقاً من أفكار (James, 1890)، عند ظهور نموذج (Crocker & Wolf, 2001) فسر الجدارة الذاتية على أنها تعتمد على مجالات محددة يعتبرها الفرد مهمة في قيمته الذاتية، وفقاً لهذا النموذج، فإن الفرد جدارته الذاتية ترتفع عندما ينجح في هذا المجالات المحددة وبالمقابل فإنها تنخفض عندما يفشل بها (Crocker & Wolf, 2001).

وجد أن الجدارة الذاتية تتكون من خلال المرحل النمو ونتيجة عدة عوامل، كالنتمسك الاجتماعية، وتفاعل الوالدين، والقيم الثقافية والتعلم بالملاحظة، إضافة إلى الخبرات المباشرة كالقبول أو الرفض الاجتماعي (Leary & Baumeister, 2000).

وأشارت (Crocker & Park, 2003) إلى اشتراطات الجدارة الذاتية لها تأثير على سلوك الفرد بطرق متعددة، إذ أنها قد تنفعه إلى اختيار مواقف معينة تحقق له التوافق مع هذا الاشتراطات، وتعمل كمعايير داخلية توجه سلوك الفرد نحو النجاح وتجنب الفشل، في المجالات التي يراها على أنها مهمة لقيمه الذاتية (Crocker & Park, 2003).

المختلفة، نتيجة تفاعل الفرد مع السياقات الاجتماعية والثقافية المحيطة به، سواء كان ذلك داخل الأسرة أو المدرسة أو بيئات العمل، كما أن مستوى الدعم الاجتماعي ونوعية العلاقات التي يقيمها الفرد مع ذاته ومع الآخرين، يسهمان وبشكل كبير في تشكيل خبراته، بما يعكس بشكل مباشر على إدراكه للأحداث والمواقف وأساليب تعامله معها (Crocker & Wolf, 2001).

وترتبط هذا الرؤية مع ما أوضحته بعض الأدبيات التي ركزت على تأثير الخبرات المبكرة والغير آمنة، كالرفض أو النقد أو الهجر، إذ تساهم هذه الخبرات في تشكيل المعتقدات الداخلية التي توجه سلوك الفرد نحو تجنب الرفض وإثبات القيمة الذاتية، بناء على ذلك، يسعى الأفراد إلى دعم وتعزيز جدارتهم من خلال الانجاز في المجالات ذات الأهمية لديهم، وبما يساهم في تعزيز الشعور بالأمان النفسي وخفض القلق (Park et al., 2006).

وتشير الأدبيات إلى وجود مصدرين أساسيين للجدارة الذاتية، يتمثل الأول في المصدر الداخلي والذي يشمل المجال الشخصي، كالفضيلة ومحبة الله، حيث يعتمد تقييم الفرد لذاته وفق معاييرها وقيمتها الداخلية، ومدى التزامه بالمنظومة الأخلاقية، بالإضافة إلى الإحساس بمحبة الله وما يترتب عليه من دعم وتعزيز شعوره بالقيمة الذاتية، أما المصدر الثاني فهو الخارجي، ويشمل عدة مجالات منها، الكفاءة الأكاديمية والمنافسة واستحسان الآخرين والمظهر الخارجي والدعم الأسري، حيث يبنى جدارته الذاتية على مؤشرات الانجاز والقبول الاجتماعي والتفوق مقارنة بالآخرين (Crocker et al., 2003).

وأشارت (Crocker & Wolfe, 2001) إلى مجالات الجدارة الذاتية وهي كالآتي:

1- الكفاءة الأكاديمية: تعد الكفاءة الأكاديمية محركاً رئيساً لتقييم الفرد لذاته في السياق التعليمي (Crocker et al., 2003) وتؤثر الكفاءة الأكاديمية في جدارة الفرد لذاته منذ المرحلة الابتدائية، حيث ترتبط الدرجات الدراسية وتقييمات المعلمين والنجاح في الاختبارات بجدارة الذات العامة (Hoge et al., 1990; Rosenberg et al., 1995).

2- المنافسة: تعتمد الجدارة الذاتية لدى بعض الأفراد على التفوق على الآخرين في السياقات التنافسية، ويظهر ذلك الميل خاصاً عند الرجال، وبشكل رئيسي لاستعداد قيمتهم، من خلال كونهم الأفضل مقارنة بأقرانهم (Cross & Madson, 1997).

3- الاستحسان من الآخرين: يبنى الأفراد جدارتهم الذاتية من خلال الحصول على القبول والتأييد الاجتماعي (Harter, 1986)، حيث يرتبط هذا الشعور بتصورات الفرد لما يعتقد الآخرون عنه أكثر، من الحقيقة الموضوعية لأرائهم (Wylie, 1979).

4- الدعم الأسري: أن إدراك الحب من الأسرة يرتبط بالرضا العام عن الذات، حيث يعد عطف المقربين مركزاً أساسياً للجدارة الذاتية، إذ تشير نظرية التعلق إلى أن النماذج الذهنية للذات ككيان جدير بالحي هي أساس التعلق الآمن (Bartholomew, 1990; Bowlby, 1982).

5- المظهر الخارجي: في المراهقة يعد المظهر الجسدي أقوى متنبئ للجدارة الذاتية بشكل عام (Harter, 1986)، حيث يقيم الأفراد وخاصة الإناث، بناء على المظهر الجسدي، مما يؤدي إلى (التثني الذاتي) وتقييم الذات وفقاً لمظهره فقط (Fredrickson & Roberts, 1997).

6- محبة الله: ويعد هذا المجال أحد المصادر الداخلية للجدارة الذاتية، إذ يصف هذا المجال اعتقاد الفرد بأنه محبوب ومميز في نظر الله، حيث أن الدين يؤثر بشكل إيجابي في جدارة الذات (Blaine & Crocker, 1995)، كما تم ربط التدين الداخلي والالتزام بالمعتقدات الدينية بالرفاهية النفسية (Nelson, 1989).

7- الفضيلة: يعد الالتزام الأخلاقي أحد المصادر الداخلية للجدارة الذاتية، وإن اتباع المعايير الأخلاقية والفضيلة يؤدي إلى شعور الفرد بأنه شخص (خير) وذو قيمة (Solomon et al., 1991).

وقد اعتمدت الباحثتان على نموذج كروكر وولف (Crocker & Wolfe, 2001) لكونه يقدم تصوراً واضحاً عن الجدارة الذاتية بما يتلاءم مع رؤية الباحثة، فضلاً عن أن المقياس المتبنى في الدراسة قد بني على أساس النظري لهذا النموذج، بما يساهم في تفسير نتائج البحث الحالي.

7. إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث

أتبعَت الباحثتان المنهج الشبه التجريبي لتحقيق هدف البحث، هو أحد المناهج البحثية، والتي تستخدم في البيئات الطبيعية والاجتماعية، لدراسة العلاقات بين المتغيرات أو قياس أثر برنامج أو تدخل معين، إذ يتيح للباحث تطبيق إجراءات منظمة في جمع البيانات، لتحديد أوقات القياس والفئات المستهدفة، مع الحفاظ على واقعية الموقف البحثي، بما يؤدي إلى فهم الظواهر السلوكية والتربوية بصورة تطبيقية، وبما يجعله أسلوباً مهماً وفعالاً في إجراء الدراسات التي تستهدف إلى الوصول إلى نتائج ذات معنى في الحياة الواقعية (Campe & Stanley, 1966).

ثانياً: مجتمع البحث

ويشار على أنه جميع الأفراد أو الأشياء أو الأشخاص الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث. (عباس وآخرون، 2006: 217). وبذلك يكون مجتمع البحث الحالي من طالبات

وأوضح Benson (1994) إلى أن الأفراد لديهم الحاجة إلى الشعور أساسياً بقيمتهم الذاتية وذلك لكي يتمكنوا من ممارسة أدوارهم بفاعلية، ولكن في الوقت ذاته لا ينبغي أن يكون هذا الشعور موهناً فقط بالأفعال والإنجازات، بل يجب أن يعتمد على إدراك الفرد لقيمتهم الجوهرية الثابتة في شخصيته، والتي بدورها تعزز سلوكه وتوجهه نحو الأفعال ذات المعنى، بالإضافة إلى أن الإحساس بالقدرة على الفعل وتحقيق التأثير يدعم بدوره الشعور الإيجابي بقيمة الفرد الذاتية، وفي علاقة تبادلية بين الفعل والإدراك الذاتي (Benson, 1994).

ثانياً: النظريات التي تناولت الجدارة الذاتية:

1- نظرية تقرير المصير (Self-Determination Theory, 2000):

تقدم نظرية تقرير المصير منهجاً عضوياً متكاملاً لدراسة الدافعية الشخصية، إذ يتم التركيز على الموارد الداخلية المتوفرة لدى الأفراد لتنمية الشخصية والتنظيم الذاتي السلوكي، حيث تفترض نظرية تقرير المصير، وجود ثلاثة احتياجات نفسية فكرية رئيسية وهي، الكفاءة، والانتماء، والاستقلالية، إذ تعد بمثابة الركائز الضرورية لتيسير الأداء الأكمل لميول النمو الطبيعي والرفاهية الشخصية والاجتماعية البناءة (Ryan & Deci, 2000) ويدعم هذا الطرح (Niemiec & Ryan, 2009) حيث يؤكدان على أن إشباع الحاجات الثلاث داخل البيئة المدرسية والأسرية، هو الضمان الوحيد لتحويل جدارة الذات من حالة شرطية هشة تعتمد على المكافآت، إلى جدارة ذات جوهرية متينة ومستقرة (Niemiec & Ryan, 2009).

اذ أن البيئات الاجتماعية التي تحبط إشباع هذا الاحتياجات النفسية، تسبب حالة من نقص الدافعية والإغتراب، حيث أن التنظيم الذاتي السليم، يتعلق بكيفية استيعاب الأفراد للقيم الاجتماعية، وتحويلها تدريجياً إلى قيم شخصية أصيلة، وفي ضوء ذلك، تبرز الدافعية الذاتي، كأرقى تجلٍ للطبيعية البشرية، وتنعكس في الميل الفطري للاستكشاف والتعلم وتوسيع القدرات، وهو ما يعده مصدرراً حيوياً للمتعة والحيوية طوال الحياة (Ryan & Deci, 2000).

وجد أن الحفاظ على هذا الميل الفطري يتطلب ظروف داعمة، إذ أن التهديدات والموايد النهائية والتقييدات الضاغطة، والأهداف المفروضة، كلها عوامل تؤدي إلى أن تضعف الدافعية الذاتية، وذلك لأنها تنقل مركز السببية المدرك من الداخل إلى الخارج، مما يجعل الفرد يشعر على أنه مسيطر عليه، بدلاً من كونه مبادراً (Ryan & Deci, 2000).

حيث أشارت (Crocker & Luhtanen, 2003) إلى أن السلوك الخاضع وبدرجة كبيرة للسيطرة الخارجية يرتبط بمستويات مرتفعة من الجهد، إلا أنه في المقابل، يفتقر بمزيد من القلق، واستخدام آليات التكيف غير فعالة عند الفشل، وانخفاض المثابرة، وتدني الدافعية الذاتية، وانخفاض مستويات تحقيق الأهداف، إضافة إلى غياب الزيادة في الرفاهية المرتبطة بتحقيق الأهداف الداخلية أو الجوهرية (Crocker & Luhtanen, 2003).

وبما يرتبط بأثر المحيط الخارجي، فيبرز التباين الحاد بين أساليب التحكم والدعم، حيث أن المربين الداعمين للاستقلالية يحفزون لدى ابنائهم فضولاً أكبر ورغبة في التحدي، في المقابل، يفقد الطلبة في البيئات التحكمية مبادرتهم ويتعلمون بشكل أقل فاعلية، كما يدعم أهمية الترابط، كقاعدة علائقية آمنة تسمح بازدهار الدافع الذاتي في السياقات التي تنسم بالأمان النفسي. (Ryan & Deci, 2000)

ويضيف (Niemiec & Ryan, 2009) على أن المراهقين الذين يختبرون دعماً لاستقلاليتهم ويطورون جدارة ذاتية حقيقية، تمكنهم من ممارسة الأنشطة، بناءً على تأييد ذاتي وشعور بالاختيار، حتى في الأنشطة ذات الدافع الخارجي، مما يؤدي إلى تحقيق التوافق النفسي، والقدرة على التكامل مع معايير المجتمع، ودون فقدان هويتهم الذاتية (Niemiec & Ryan, 2009).

2- النموذج (Crocker & Wolfe, 2001) للجدارة الذاتية:

منذ ما يزيد عن قرن، أشار James (1890) أن الأفراد الذين يتصفون بانتقائية عالية في المجالات التي يربطون بها جدارة ذاتهم، إذ يؤكد إلى أن شعور الفرد بذاته يعتمد وبشكل كبير على ما يعتقد أنه قادر على أن يكونه ويحققه (James, 1890).

وجد أن جدارة الذات لدى بعض الأفراد قد يستند إلى القبول الاجتماعي أو التفوق الدراسي أو الجاذبية، وفي المقابل قد يرتبط جدارة الذات لدى الآخرين بالفضيلة أو الاعتماد على الذات أو القوة، وذلك نظراً إلى أن معظم الأفراد يسعون إلى حماية جدارة ذاتهم والمحافظة عليها وتعزيزها (Crocker & Luhtanen, 2003).

وأن الأساس الفكري لفهم جدارة الذات وبوصفها بناءً يعتمد على المجالات التي يقيم بها الفرد ذاته، وهو ما طوره لاحقاً كل ما (Crocker & Wolf, 2001) إذ قاموا بتقديم مفهوم جدارة الذات بوصفه مجموعة من المجالات التي بعدها الأفراد ذات أهمية بالنسبة إليهم، والتي تسهم بشكل كبير في تكوين جدارتهم العامة لذواتهم، وتعد جدارة الذات بناء متعدد الأبعاد، إذ لا يقتصر تقييمها على مجال واحد، بل قد يمتد من خلال عدد من المجالات والتي تعكس إحساس الفرد بالكفاءة كالمظهر الخارجي، والكفاءة الأكاديمية، والقدرة على المنافسة، والقبول الاجتماعي، والفضيلة وغيرها حيث تكون هذه المجالات مرتبطة بشكل وثيق بإدراك الفرد بقيمتها الذاتية (Harter, 2003).

وتؤكد (Crocker & Wolf, 2001) على أن الجدارة الذاتية بناءً متعدد الأبعاد، لا تقهم فقط من خلال مكوناتها، بل أيضاً من خلال كيفية تطورها، فهي تنمو عبر مراحل الحياة

المرحلة المتوسطة (الصف الثاني المتوسط) في المدارس المتوسطة التابعة لمديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الثالثة للعام الدراسي (2025-2026)، للدراسة الصباحية، حيث تضمن (32) مدرسة شملت (6505) طلبة.

ثالثاً: عينة البحث

ويقصد بعينة البحث على أنها نموذج يشمل شريحة من المجتمع الأصلي المستهدف بالبحث، بحيث تعبر عنه وتحمل سماته المشتركة (قديلي، 2010).

رابعا: أداة البحث

لقياس متغير الجدارة الذاتية قامتا الباحثتان بتبني مقياس (Crocker et al., 2003) ، والمكون من (35) فقرة، تجاب وفق سبعة بدائل هي: (لا أوافق بشدة، لا أوافق، لا أوافق نوعاً ما، محايد، أوافق نوعاً ما، أوافق، أوافق بشدة) ، وتُعطي الدرجات لل فقرات الإيجابية على التوالي (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7)، ولل فقرات السلبية (7، 6، 5، 4، 3، 2، 1) ، على التوالي، وقد قامتا الباحثتان بتكييف المقياس على طالبات المرحلة المتوسطة.

8. الخصائص السكومترية لمقياس الجدارة الذاتية:

أولاً: معامل تمييز الفقرات:

كما تشير إلى قدرة الفقرة على التمييز بين الطلبة الذين يتمتعون بقدر أكبر من المعارف والطلبة الأقل قدرة في مجال معين من المعارف (ملحم، 2000).

قامتا الباحثتان بحساب معامل تمييز فقرات المقياس من خلال تطبيقه على عينة تكونت من (400) مفحوصة حيث تم استخراج الدرجة الكلية لكل استمارة، ثم تم ترتيب الدرجات ترتيباً تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة، وبعد ذلك اختير نسبة (27%) من الدرجات العليا والتي مثلت المجموعة العليا والبالغ حجمها (108) وكذلك اختير نسبة (27%) من الدرجات الدنيا والتي مثلت المجموعة الدنيا والبالغ حجمها (108) مفحوصاً، وبعد تحديد المجموعتين استخدمتا الباحثتان الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بهدف حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات المقياس وتعد الفقرة مميزة في حال كانت القيمة التائية المحسوبة، لها أكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى الدلالة الاحصائية (0.05) وكما هو موضح في الجدول الاتي:

جدول (1) معامل التمييز لفقرات المقياس

القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	المجموعة العليا	المجموعة الدنيا	الفرق	القيمة التائية المحسوبة
1	3.203	0.872	2.435	1.016	5.961
2	3.713	0.596	3.305	0.729	4.493
3	3.361	0.603	2.722	0.925	6.010
4	3.064	0.899	2.666	0.927	3.203
5	2.851	0.840	2.277	1.066	4.394
6	3.342	0.908	2.481	1.286	5.683
7	3.296	0.949	2.944	1.174	2.420
8	3.796	0.404	3.463	0.847	3.689
9	2.870	1.059	2.277	1.259	3.742
10	3.000	0.886	2.055	1.075	7.045
11	3.583	0.725	2.963	0.926	5.480
12	3.370	0.923	2.944	0.840	3.545
13	3.463	0.879	2.888	0.878	4.797
14	3.213	0.564	2.444	1.088	6.516
15	3.657	0.598	3.333	0.820	3.317
16	3.194	0.951	2.888	1.170	2.105
17	3.666	0.785	2.740	1.071	7.245
18	3.500	0.633	3.101	0.916	3.713
19	3.777	0.417	3.185	0.948	5.941
20	3.509	0.618	2.694	1.122	6.604
21	3.370	0.731	2.675	1.273	4.913
22	3.425	0.738	3.083	0.821	3.222
23	3.333	1.059	2.787	0.832	4.215
24	3.370	0.871	2.963	1.199	2.857
25	3.240	0.925	2.537	1.171	4.897
26	3.435	0.726	2.722	1.142	5.472
27	3.453	0.646	2.888	1.202	4.299
28	3.509	0.729	2.620	0.745	8.856
29	3.240	0.945	2.703	1.007	4.039
30	3.555	0.727	2.953	0.998	5.061
31	3.564	0.739	2.574	0.939	8.612
32	2.842	0.810	2.574	1.015	2.147
33	3.361	0.618	2.314	0.943	9.637
34	3.574	0.496	2.361	0.662	15.227
35	2.963	0.946	2.963	0.894	6.502

ثانياً: ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

ويقصد بعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية، هي حساب معامل الارتباط بين أداء الفرد على كل فقرة من فقرات المقياس وأدائه على المقياس ككل، حيث تعد الفقرات ذات الجودة الأفضل هي تلك التي تحقق أعلى درجات الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس (النعمي، 2014).

ثالثاً: ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

ويشير الى معامل ارتباط الفقرة بالمجال مؤشراً على مدى تجانس الفقرة مع بقية فقرات المجال، حيث يفضل استخدام معامل ارتباط الفقرة المصحح والذي يعتمد على حساب الارتباط بين درجة الفقرة ومجموع درجات فقرات المجال بعد استبعاد درجتها وذلك لتجنب التضخم الزائف في قيمة معامل الارتباط (DeVellis, 2017).

رابعا: ارتباط مجالات المقياس فيما بينها:

ولحساب ارتباط مجالات المقياس فيما بينها استخدمتا الباحثتان معامل ارتباط بيرسون.

9. التحليل الإحصائي:

أولاً: التحليل المنطقي لفقرات المقياس (الصدق الظاهري):

وللتعرف على صلاحية فقرات مقياس الجدارة الذاتية ومدى ملاءمته للبيئة العراقية، تم عرض المقياس بصورته الأولية على (20) محكماً من المختصين في الإرشاد النفسي والقياس والتقويم، وقد أبدى المحكمون موافقتهم على فقرات الأداة بنسبة اتفاق بلغت (96,5%). كما تم إجراء بعض التعديلات اللغوية البسيطة على عدد من الفقرات، بما يضمن وضوحها ودقتها، بالإضافة إلى تعديل بدائل الإجابة من (7) بدائل هي: (لا أوافق بشدة، لا أوافق، لا أوافق نوعاً ما، محايد، أوافق نوعاً ما، أوافق، أوافق بشدة) إلى (4) بدائل هي: (أوافق بشدة، أوافق، أوافق إلى حد ما، لا أوافق). وذلك بما يتناسب مع المرحلة العمرية لعينة البحث، وبناءً على آراء المحكمين، تم الإبقاء على جميع فقرات المقياس، ليصبح بصورته النهائية أكثر دقة ووضوحاً.

ثانياً: صدق البناء ومؤشراته:

يقصد بصدق البناء هو مدى انسجام وتوافق نتائج الأداة مع الإطار النظري الذي وضعه الباحث (القواسمة وآخرون، 2012).

ثالثاً: الثبات:

أ- طريقة الاختبار وإعادة الاختبار:

ويقصد بإعادة الاختبار إنه تقديم الاختبار مرتين لنفس المفحوصين، مع وجود فاصل زمني قد يكون قصيراً أو طويلاً وحسب ظروف القياس ومتطلبات الدراسة، وحيث تتمثل أهمية هذا الأسلوب في قياس مستوى الاستقرار الذي يتمتع به الأفراد في الصفة أو الخاصية المقاسة عبر الزمن بين التطبيقين (الطريي، 2014).

ب- طريقة ألفا كرونباخ:

ويطلق على هذا الأسلوب في حساب معامل الارتباط (معامل ألفا أو معامل كرونباخ ألفا) حيث تعد هذا المعامل من أكثر معاملات الثبات شيوعاً إذ يتميز بتناسقه وإمكانية الاعتماد على نتائجه ويعتمد على حساب الارتباطات بين درجات عينة الثبات على جميع فقرات المقياس استناداً على أن كل فقرة تعد مقياساً قائماً بذاته (المندلاوي والمندلاوي، 2021).

10. صدق البرنامج الإرشادي:

قامت الباحثتان بعرض البرنامج الإرشادي على مجموعة من المحكمين المختصين في الإرشاد النفسي، والبالغ عددهم (12) محكماً، لإبداء آرائهم حول ما يلي:

1- صلاحية موضوعات الجلسات ومدى ملاءمة الفقرات لها.

2- صلاحية الأنشطة المقدمة لتحقيق أهداف الجلسات.

3- مدى ملاءمة عناوين الجلسات للأنشطة المدرجة فيها.

4- المقترحات والإضافات المناسبة لكل جلسة إرشادية.

5- وفي ضوء ذلك، تم إجراء التعديلات اللازمة وفق آراء المحكمين، حيث أصبح البرنامج الإرشادي بصورته النهائية جاهزاً للتطبيق.

أولاً: خطوات التخطيط للبرنامج الإرشادي وفق نموذج (Borders&Drury,1992)

1- تقدير الحاجات وتحديدتها.

2- صياغة الأهداف بناءً على حاجات المسترشدين وأهداف البرنامج وغاياته.

3- تحديد الأولويات.

4- اختيار نشاطات البرنامج الإرشادي.

5- تقويم كفاءة البرنامج الإرشادي.

ت	الفقرات	رقم الجلسة	موضوع الجلسة
6	-أرى أن رأي الآخرين السلبي عني لا يهمني.	الجلسة الثانية	الثقة بالنفس
24	-أشعر أن تقديري لذاتي ينخفض عندما أشعر بأنني غير محبوب من قبل اسرتي.		
32	-أرى أن جدارتي الذاتية تتأثر بمدى جودة ادائي في المهام التنافسية .		
3	-أشعر بأنني جدير بالاهتمام عندما أؤدي مهمة أو مهارة الفضل من الآخرين.	الجلسة الثالثة	تحقيق الذات
19	-أجد أن الاداء الجيد في المدرسة يعطيني احساس باحترام الذات.		
33	-أشعر بإحساس سيء تجاه نفسي كلما كان ادائي الأكاديمي ضعيفاً.		
1	-أشعر بالرضا عن ذاتي عندما أبدو جذاباً.	الجلسة الرابعة	قبول الذات غير المشروط
10	-أشعر أن جدارة ذاتي لا تتأثر بجودة علاقتي بأفراد اسرتي.		
17	-أشعر أن تقديري لذاتي يتأثر بمدى اعتقادي بجاذبية وجهي أو ملامح وجهي.		
21	-أرى أن جدارة ذاتي تتأثر كلما شعرت بأنني لا أبدو بمظهر جيد.		
2	-أشعر أن جدارة ذاتي مبنية على طاعة الله.	الجلسة الخامسة	قوة الايمان
8	-أرى بأنني جدير بالاهتمام عندما يكون لدي حب الله.		
18	-أجد أن تقديري لذاتي يقل كلما قلت محبة الله داخلي.		
26	-أشعر أن تقديري لذاتي يرتفع عندما أشعر بأن الله يحبني.		
31	-أشعر بشعور سيء تجاه نفسي كلما ارتكبت ذنباً أو معصية.		
5	-أجد أن القيام بشيء مع علمي بأنه خاطئ يجعلني أفقد احترامي لذاتي.	الجلسة السادسة	المسؤولية الاخلاقية
11	-أشعر بازدياد احترامي لذاتي عندما ألتزم بالمبادئ الأخلاقية.		
14	-أشعر بأن انخفاض احترامي لذاتي مرتبط بالالتزام الأخلاقي.		
28	-أشعر أن تقديري لذاتي ينخفض عندما أقوم بعمل لا أخلاقي.		
34	-أجد أن تقديري لذاتي يعتمد على ما أحمل من مبادئ أخلاقية.		
7	-أشعر بالسعادة لا اعتقادي بحب افراد اسرتي لي.	الجلسة السابعة	الاندماج الاجتماعي
16	-أشعر بجدارة ذاتي تزداد عندما يفتخر افراد اسرتي بي.		
29	-أرى أن امتلاكي الأسرة تهتم بي بعد أمراً مهماً لأحترامي لذاتي.		
22	-أشعر بإحساس جيد اتجاه نفسي عندما أعلم بأن ادائي الأكاديمي جيداً.	الجلسة الثامنة	الكفاءة الذاتية
25	-أشعر أن جدارتي الذاتية تتأثر بمدى ادائي الجيد عندما انتافس مع الآخرين.		
27	-أشعر أن تقديري لذاتي يتأثر بأدائي الأكاديمي.		
12	-أجد أن تقديري لذاتي يرتفع حينما أشعر بأنني أفضل من الآخرين عندما أكلف بمهمة ما.	الجلسة التاسعة	القيمة الذاتية
13	-أجد أن رأيي حول نفسي غير مرتبط بمدى ادائي الجيد في مدرستي.		
20	-أشعر بقيمة ذاتي عندما أؤدي أفضل من الآخرين.		
9	-أشعر أنني لا أستطيع احترام نفسي إذا كان الآخرين لا يحترموني.	الجلسة العاشرة	الإدراك الذاتي
23	-أرى أن ما يعتقده الآخرون على لا يؤثر في اعتقادي عن نفسي.		
35	-أرى أن تقديري لذاتي يعتمد على الآراء التي يحملها الآخرون عني.		
4	-أرى أن تقديري لذاتي غير مرتبط بما أشعر به اتجاه شكل جسدي.	الجلسة الحادي عشر	تقدير الذات
15	-أرى أن اعتقاد الآخرين عني غير مهم.		
30	-أجد أن تقديري لذاتي لا يعتمد على شعوري بأنني جذاب أو لا.		

جدول (3) الجلسة الثانية (الثقة بالنفس)

الموضوع	الثقة بالنفس
الحاجة المرتبطة بالموضوع	-معرفة معنى الثقة بالنفس.
الهدف الخاص	-مساعدة المسترشدين على تحقيق الثقة بالنفس .
الأهداف السلوكية	-جعل المسترشدة قادرة على أن: -تعرف معنى الثقة بالنفس. -تفهم معنى الثقة بالنفس. -تطبق مفهوم الثقة بالنفس في الحياة اليومية.
الفنيات	-الأسئلة المفتوحة، التشجيع، التعاطف القبول غير المشروط، عكس المحتوى، عكس المشاعر، الانصات الفعال.
الأنشطة المقدمة	-رحبت الباحثة بالمسترشدين، وقد فرت جوّاً نفسياً آمناً يسوده القبول والاحترام. -قامت الباحثة بطرح سؤال مفتوح: (ماذا تعني لك الثقة بالنفس؟) بهدف تشجيع التعبير الحر، مع استخدام التشجيع "كلمي" و"زين" لزيادة التفاعل. -قامت الباحثة بتعريف الثقة بالنفس بأنها: إيمان الفرد بقدراته وإمكاناته وتقديره لذاته، مما ينعكس على قدرته في اتخاذ القرارات وتحقيق الأهداف (الفقي، 2007). -استخدمت الباحثة التعاطف والقبول غير المشروط مع المسترشدين عند صعوبة التعبير، بهدف تعزيز الأمان النفسي. -استخدمت الباحثة عكس المحتوى لإعادة صياغة أفكار المسترشدين، وعكس المشاعر لتوضيح مشاعرهن. -عرضت الباحثة فيديو قصير عن الثقة بالنفس، ثم طرحت أسئلة مفتوحة، مع استخدام التشجيع لزيادة المشاركة. -طبقت الباحثة الانصات الفعال مع عكس المحتوى لتنظيم الاستجابات. -تم استخدام فنية القبول غير المشروط طوال الجلسة. -اختتمت الباحثة الجلسة بعكس المحتوى لتلخيص الأفكار والتأكيد على أهمية الثقة بالنفس. -كما أوضحت الباحثة في نهاية الجلسة على ارتباط الثقة بالنفس بالجدارة الذاتية ارتباطاً مباشراً، إذ إن ارتفاع الثقة بالنفس يعزز إدراك الفرد لقدراته، بما يرفع مستوى الجدارة الذاتية ويزيد من قدرته على الإنجاز واتخاذ القرار بثبات.
التقويم البنائي	-تلخص الباحثة ما دار في الجلسة. -التعرف على إيجابيات وسلبيات الجلسة.
التدريب البيئي	-تطلب الباحثة من المسترشدين مراجعة موضوع الجلسة -تطلب الباحثة من المسترشدين إعطاء فكرة بسيطة عن الثقة بالنفس.

11. عرض النتائج:

أولاً: الفرضية الأولى:

التي تنص على أن لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية على مقياس الجدارة الذاتية في الاختبارين القبلي والبعدي.

ظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي ولصالح الاختبار البعدي، مما يدل على أثر البرنامج الإرشادي الذي يستند إلى نظرية الإرشاد

المتمركز حول المسترشدين في تنمية الجدارة الذاتية لدى الطالبات، ويعود ذلك إلى ما تضمنه البرنامج من فنيات وأنشطة إرشادية وتفاعل إيجابي داخل الجلسات، بما ساعد على تعزيز ودعم وعي الطالبات بذواتهن وتقتهن بأنفسهن. نتائج اختبار ويلكوكسن لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

ثانياً: الفرضية الثانية:

التي تنص على أن لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط رتب درجات طالبات المجموعة الضابطة على مقياس الجدارة الذاتية في الاختبارين القبلي والبعدي.

٢- إجراء دراسات مماثلة للبحث الحالي على عينات أخرى (طلبة الجامعة، طلبة المرحلة الإعدادية) للتحقق من أثر البرنامج في بيئات متنوعة.

15. المصادر:

- أحمد، سيد طه. (2000). الإرشاد النفسي والتربوي. دار الفكر العربي.
- العمرائي، عبد الغني محمد إسماعيل. (2013). أساسيات البحث التربوي (ط1). دار الكتاب الجامعي.
- الرياض، سعد. (2002). تنمية المهارات الوجدانية وإدارة الذات. دار الصحوة للنشر والتوزيع.
- المندلوي، ضياء عبد الخالق، والمندلوي، علاء عبد الخالق. (2021). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. مكتبة الأمير للطباعة والاستنساخ.
- ملحم، سامي محمد. (2000). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- وزارة التربية. (1981). نظام المدارس الثانوية رقم (2) لسنة 1977 المعدل. مديرية مطبعة وزارة التربية.
- عباس، محمد، ونوفل، محمد، والعيسى، محمد، وأبو عواد، فريال. (2006). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دار المسيرة.
- دافيد، فريد. (2008). الإدارة الاستراتيجية: المفاهيم والحالات (ترجمة عباس المصباحي). دار المريح للنشر.
- قنديلجي، عامر. (2010). البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية.
- قواسمة، رشدي، وأبو الرز، جمال، وأبو موسى، مفيد، وأبو طالب، صابر. (2008). مناهج البحث العلمي (ط1). جامعة القدس المفتوحة، عمان، الأردن.
- Anastasi, A. (1988). Psychological testing (6th ed.). Macmillan.
- Amabile, T. M. (1985). Motivation and creativity: Effects of motivational orientation on creative writers. Journal of Personality and Social Psychology, 48(2), 393–399.
- Bartholomew, K. (1990). Avoidance of intimacy: An attachment perspective. Journal of Social and Personal Relationships, 7, 147–178.
- Benson, P. (1994). Free agency and self-worth. The Journal of Philosophy, 91(12), 650–668.
- Borders, L. D., & Drury, S. M. (1992). Comprehensive school counseling programs: A review for policymakers and practitioners. Journal of Counseling & Development, 70(4), 487–498.
- Brett, W., William, B., & Swann, J. (1989). From self-conceptions to self-worth: On the sources and structure of global self-esteem. Journal of Personality and Social Psychology, 57(4), 672–680.
- Burwell, R. A., & Shirk, S. R. (2006). Self-processes in adolescent depression: The role of self-worth contingencies. Journal of Research on Adolescence, 16(3), 479–490.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1966). Experimental and quasi-experimental designs for research. Rand McNally.
- Cross, S., & Madson, L. (1997). Models of the self: Self-construals and gender. Psychological Bulletin, 122, 5–37.
- Crocker, J., Karpinski, A., Quinn, D. M., & Chase, S. K. (2003). When grades determine self-worth: Consequences of contingent self-worth for male and female engineering and psychology majors. Journal of Personality and Social Psychology, 85(3), 507–516.
- Crocker, J., & Knight, K. (2005). Contingencies of self-worth. Current Directions in Psychological Science, 14, 200–203.
- Crocker, J., & Luhtanen, R. K. (2003). Level of self-esteem and contingencies of self-worth: Unique effects on academic, social, and financial problems in college students. Personality and Social Psychology Bulletin, 29(6), 701–712.

بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة، ويعود ذلك إلى عدم تعرض هذه المجموعة لأي برنامج إرشادي، بما أدى إلى ثبات مستوى الجدارة الذاتية لديهم، نتائج اختبار ويلكوكسن لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة

جدول (4) نتائج الفرضية الأولى

الاختبار	اتجاه الرتب	عدد الحالات	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة ويلكوكسن		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
قبلي-بعدي	السالبة	10	55.00	5.50	صفر	8	دالة إحصائياً

جدول (5) نتائج الفرضية الثانية

الاختبار	اتجاه الرتب	عدد الحالات	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة ويلكوكسن		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
قبلي-بعدي	السالبة	6	29.5	4.92	25.5	8	دالة إحصائياً
	الموجبة	4	25.5	6.38			

ثالثاً: الفرضية الثالثة:

التي تنص على أن لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط رتب درجات طالبات المرحلة المتوسطة اللواتي تعرضن للبرنامج الإرشادي في المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات الطالبات اللواتي لم يتعرضن للبرنامج الإرشادي في المجموعة الضابطة على مقياس الجدارة الذاتية في الاختبار والبعدي.

أبرزت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي، بما يدل على أثر البرنامج الإرشادي الذي يستند إلى نظرية الإرشاد المتمركز حول المسترشد في رفع مستوى الجدارة الذاتية لدى الطالبات، ويعزى ذلك إلى ما وفره البرنامج من بيئة إرشادية قائمة على التقبل والتعاطف وفهم الذات، مما أسهم في دعم وتعزيز الثقة بالنفس وتنمية إدراك القدرات الشخصية.

جدول (6) نتائج الفرضية الثالثة

الاختبار	اتجاه الرتب	عدد الحالات	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة ويلكوكسن		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
قبلي-بعدي	السالبة	10	155.00	15.50	صفر	27	دالة إحصائياً
	الموجبة	10	55.00	5.50			

رابعا: الفرضية الرابعة:

تعرف حجم الأثر الذي أحدثه البرنامج الإرشادي الذي يستند إلى نظرية الإرشاد المتمركز حول المسترشد في تنمية الجدارة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

يتضح من النتائج أن قيمة حجم إثر البرنامج الإرشادي بلغت (6.36) وهي قيمة كبيرة تفوق المحك المعتمد للأثر الذي حدده كوهين والبالغ (0.80) إذ يشير كوهين أن حجم الأثر يكون كبيراً إذا كان أكبر من (0.80) وفي ضوء هذه النتيجة فإن البرنامج الإرشادي الذي أعدته الباحثتين قد أحدث أثر كبيراً في تنمية الجدارة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة، نتائج حجم الأثر الذي أحدثه البرنامج الإرشادي في تنمية الجدارة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

جدول (7) نتائج الفرضية الرابعة

الاختبار	اتجاه الرتب	عدد الحالات	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة ويلكوكسن		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
قبلي-بعدي	السالبة	10	91,700	7,902	14,203	6,35	دالة إحصائياً
	الموجبة	10	46,200	6,338			

12. الاستنتاجات:

- أثبت البرنامج الإرشادي الذي يستند إلى نظرية الإرشاد المتمركز حول المسترشد أن له أثر كبير في تنمية الجدارة الذاتية لدى طالبات المتوسطة.
- ساهمت فنيات البرنامج الإرشادي في إحداث تغير إيجابي واضح في إدراك الطالبات لقيمتهم الذاتي، والذي انعكس على تحسن مستوى الجدارة الذاتية لديهم.

13. التوصيات:

- ضرورة تفعيل خدمات الإرشاد النفسي داخل المؤسسات التعليمية لما له من أثر في تعزيز الجوانب النفسية لدى الطلبة.
- عمل كراس للبرنامج الإرشادي الذي يستند إلى نظرية الإرشاد المتمركز حول المسترشد من قبل قسم الإرشاد التربوي في وزارة التربية للمرشدين التربويين الموجودين في المدارس الابتدائية والمتوسطة والإعدادية لديهم.

14. المقترحات:

- أثر برنامج إرشادي يستند إلى النظرية المعرفية السلوكية في تنمية الجدارة الذاتية ومقارنته مع نتائج البحث الحالي.

- Rogers, C. R. (1959). Theory of therapy. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* (Vol. 3, pp. 184–256). McGraw-Hill.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60, 141–156.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory. *American Psychologist*, 55.(1)
- Solomon, S., Greenberg, J., & Pyszczynski, T. (1991). A terror management theory of social behavior: The psychological functions of self-esteem and cultural worldviews. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 24, pp. 91–159). Academic Press.
- Wylie, R. (1979). *The self-concept: Theory and research on selected topics* (2nd ed., Vol. 2). University of Nebraska Press.
- Crocker, J., Luhtanen, R. K., Cooper, M. L., & Bouvrette, A. (2003). Contingencies of self-worth in college students: Theory and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(5), 894–908.
- Crocker, J., & Park, L. E. (2003). Seeking self-esteem: Construction, maintenance, and protection of self-worth. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 291–313). Guilford Press.
- Crocker, J., & Wolfe, C. T. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological Review*, 108(3), 593–623.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). SAGE Publications.
- Fredrickson, B. L., & Roberts, T. A. (1997). Objectification theory: Toward understanding women's lived experience and mental health risks. *Psychology of Women Quarterly*, 21, 173–206.
- Harter, S. (1997). The personal self in social context: Barriers to authenticity. In R. D. Ashmore & L. Jussim (Eds.), *Self and identity* (Vol. 1, pp. 81–105). Oxford University Press.
- Harter, S. (2003). The development of self-representations during childhood and adolescence. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 610–642). Guilford Press.
- Harter, S., & Marold, D. B. (1991). A model of the determinants and mediational role of self-worth: Implications for adolescent depression and suicidal ideation. In J. Strauss & G. R. Goethals (Eds.), *The self: Interdisciplinary approaches* (pp. 66–92). Springer.
- Hoge, D. R., Smit, E. K., & Hanson, S. L. (1990). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth- and seventh-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 82, 117–127.
- James, W. (1890). *The principles of psychology* (Vol. 1). Henry Holt and Company.
- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14(1), 1–26.
- Leary, M. R., & Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 32, pp. 1–62). Academic Press.
- Michelle, R., Melanie, B., & Ricek, H. (2009). Contingent self-worth and social information processing: Cognitive associations between domain performance and social relation. *Social Cognition*, 27(6), 847–868.
- Moreland, R. L., & Sweeney, P. D. (1984). Self-expectancies and reactions to evaluations of personal performance. *Journal of Personality*, 52, 156–176.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Self-determination theory. *Theory and Research in Education*, 7.(2)
- Nelson, P. (1989). Ethnic differences in intrinsic/extrinsic religious orientation and depression in the elderly. *Archives of Psychiatric Nursing*, 3, 199–204.
- Orth, U., Robins, R. W., & Widaman, K. F. (2012). Life-span development of self-esteem and its effects on important life outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), 1271–1288.
- Park, L. E., Crocker, J., & Vohs, K. D. (2006). Contingencies of self-worth and self-validation goals: Implications for close relationships. In K. D. Vohs & E. J. Finkel (Eds.), *Self and relationships: Connecting intrapersonal and interpersonal processes* (pp. 84–103). Guilford Press.