فعالية برنامج تدريبي قائم على ممارسة المدخل الروحي في خدمة الفرد لإكساب طلاب الخدمة الاجتماعية مهارة بناء التقدير الإيجابي للذات

إعـــــداد

د/ سوزان عادل محمد أحمد راشد

مدرس بقسم خدمة الفرد

المعهد العالي للخدمة الاجتماعية ببنها

فعالية برنامج تدريبي قائم على ممارسة المدخل الروحي في خدمة الفرد لإكساب طلاب الخدمة الاجتماعية مهارة بناء التقدير الإيجابي للذات

هدفت الدراسة إلى : اختبار فعالية برنامج تدريبي قائم على ممارسة المدخل الروحي في خدمة الفرد لإكساب طلاب الخدمة الاجتماعية مهارة بناء التقدير الإيجابي للذات، طبق المقياس على طلبة وطالبات الفرقة الأولى بالمعهد العالي للخدمة الاجتماعية ببنها للعام الجامعي ٢٠٢١ م ، على عدد (١٠٠) طالب وطالبة بطريقة عشوائية ، وتم اختيار العينة من الذين حصلوا على أقل الدرجات على مقياس (تقدير الذات)، وعددهم (٤٠) طالب وطالبة، قوام كل منها (٢٠) ذكور، (٢٠) إناث، وتوصلت نتائج الدراسة: أن هناك تأثير قوى للبرنامج التدريبي القائم على ممارسة المدخل الروحي في خدمة الفرد لإكساب طلاب الخدمة الاجتماعية مهارة بناء التقدير الإيجابي للذات، ولا يوجد تأثير لأي عوامل أخري قد تؤثر بشكل سلبي على مستوى تقدير الذات للطلاب الخاضعين للبرنامج التدريبي.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي- المدخل الروحي – التقدير الإيجابي للذات.

The study aimed to: To test the effectiveness of a training program based on practicing the spiritual approach in serving the individual to provide social work students with the skill of building positive self-esteem. The scale was applied to first-year students at the Higher Institute of Social Work in Benha for the academic year 2021 AD, on a number of (100) male and female students. In a random manner, the sample was chosen from those who got the lowest scores on the (self-esteem) scale, and their number was (40) male and female students, each of whom consisted of (20) males, (20) females. The results of the study concluded: that there is a strong effect of the existing training program On practicing the spiritual approach to serving the individual in order for social work students to acquire the skill of building positive self-esteem, and there is no effect of any other factors that may negatively affect the level of self-esteem of the students undergoing the training program.

Keywords: training program – spiritual approach – positive self-esteem.

أولاً: مشكلة الدراسة:

يعتبر الشباب المحور الأساسي والركيزة الأساسية التي تعتمد عليها المجتمعات باعتبارها القوة المنتجة التي تحمل عبء التقدم الاقتصادي والثقافي والاجتماعي من جانب، وأيضا الدفاع عن المجتمع وحمايته من جانب أخر (صالح، ٢٠١٤، ص١٤٩).

فالشباب في كل أمة هم سبب قوتها وسر نهضتها وتقدمها وهم القادرون على دفع عجلة التنمية بها، ومفتاح تفوقها على الأمم الأخرى(خاطر، ٢٠١٤، ص١٢).

حيث أشارت الإحصاءات الرسمية طبقاً لتقديرات السكان عام ٢٠٢٠ أن عدد الشباب في مصر في الفئة العمرية من(١٨: ٢٩سنة) بلغ ٢١,٣ مليون نسمة بنسبة ٢١ % من إجمالي تعداد السكان منهم ٥١،٥٪ ذكور، ٤٨،٥% إناث، (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠٢٠).

وتمثل الجامعة مصنع قيادات الدولة سياسياً وعلمياً واقتصادياً وثقافياً، غير أنها تحافظ على هوية الدولة وثقافتها في ظل مستجدات العصر الحديثة(محمد،٢٠١٦، ص١٩).

وتعد المؤسسات التعليمية من أولى الجهات المعنية بالحفاظ على استثمار عقول الشباب، وهو واجب يشترك فيه جميع المؤسسات والهيئات في المجتمع (أحمد،٢٠٢٠، ص٩٤).

كما أن الاهتمام بفئة الشباب ومن بينهم طلاب الخدمة الاجتماعية ليس فقط لكونها تشكل شريحة كبيرة في المجتمع، لكن لكونها تمثل أكثر الفئات نشاطاً، وتقع أعباء التغيير وتحقيق أهداف التنمية على عاتقها، مما يتطلب إعدادهم للأدوار المستقبلية في إطار استراتيجية واضحة المعالم تساعدهم في توفير مناخ ملائم يدفعهم نحو النمو المتكامل والمتوازن، وهذا ما أشارت إليه دراسة مختار (٢٠٠٦) أن الطالب هو المحور الرئيسي للأنشطة التعليمية لكليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية على أساس أن الهدف الاستراتيجي هو إعداد أخصائي اجتماعي كفء يتوافر لديه القدر الكافي من المعارف النظرية والخبرات العملية والمهارات الفنية التي تحقق له ممارسة مهنية ناجحة.

لذلك كان من الضروري الوضع في الاعتبار الاهتمام بطالب الخدمة الاجتماعية ليس من النواحي الأكاديمية والتعليمية فقط ولكن أيضاً من النواحي النفسية، والاجتماعية، التي قد تؤثر على مستوى إعداده المهني بعد التخرج، وهذا ما أكدته نتائج العديد من الدراسات السابقة أن طلبة التعليم الجامعي بوجه عام وطلبة الخدمة الاجتماعية بوجه خاص يعانون من العديد من المشكلات الاجتماعية والنفسية المتمثلة في الشعور بالإحباط واليأس والفشل وتقدير الذات السلبى، والتي قد يكون لها بعض التأثيرات السلبية على مدى استفادتهم من العملية التعليمية وبالتالي على مستواهم الدراسي ومن بين تلك الدراسات دراسة عثمان(٢٠١٢)، دراسة التمامي (٢٠٠٨) دراسة محمد (٢٠١٠).

ويرجع السبب في معاناة طلاب الخدمة الاجتماعية من المشكلات الاجتماعية والنفسية إلى شعور الطلاب بتقدير سلبى لذواتهم(خاطر،٢٠١٤،ص٥٦)، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات والتي من بينها دراسة عبد العزيز (٢٠١٢)، دراسة عتمان (٢٠١٢)، دراسة بن سليمان (٢٠١٣)، دراسة السليمى (٢٠١٤)، دراسة المصري (٢٠١٤)، دراسة صالح (٢٠١٤)، دراسة Bengu (2019) ، دراسة Ben-Naim (2017)، دراسة Bernardo (2018)، دراسة Bohart (2002)، حيث اوضحوا جميعهم أن متطلبات عالم الأمس القريب ليست هي نفسها متطلبات عالم اليوم نظراً للتسارع الشديد في النمو المعرفي والتقني والقيمي، ولذلك كان لابد من تمكين طلاب الجامعة وخاصة طلاب الخدمة الاجتماعية من بناء تقدير إيجابي لذواتهم، ليعيشوا أصحاء إيجابيين في المجتمع قادرين على المشاركة البناءة والمؤثرة فيه.

وبالبحث عن أهم المتغيرات التي تؤثر سلباً على تقدير طلاب الخدمة الاجتماعية لذواتهم وجدت الباحثة أن: هناك مفاهيم مغلوطة لدى الطلاب الجدد دارسي الخدمة الاجتماعية عن المهنة ومكانتها بين المهن الأخرى في المجتمع، وهذا ما أكدته دراسة سلامة (٢٠٢١) والتي هدفت إلى تصحيح المفاهيم الخاطئة لدى طلاب الخدمة الاجتماعية والمرتبطة بالدراسة وبمكانة المهنة وبطبيعة العمل الاجتماعي باستخدام برنامج إرشادي من منظور الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية، وأوضحت الدراسة أن أسباب التحاق الطلاب بمعهد الخدمة الاجتماعية، ترجع إلى أن٤٠٪ من عينة الدراسة اجابوا بأن المعهد لا يرسب فيه أحد ، ٥٠ ٪ أجابوا بأن الدراسة بالمعهد بسيطة وسهلة، ٨٠٪ منهم أجابوا برغبتهم في الحصول علي اي مؤهل دراسي، ٤٠٪ منهم أجابوا بقرب المعهد من اماكن اقامتهم، ٣٠ ٪ منهم أجابوا بأن الدراسة بالمعهد لا تتعارض مع عملهم، أما بالنسبة لمدى وعيهم بالعائد من دراسة الخدمة الاجتماعية فوجد أن٨٠ % من عينه الدراسة لا يعرفون شيئا عن الخدمة الاجتماعية انما يريدون الحصول على مؤهل فقط، ٢٠% من عينه الدراسة اجابوا بأنني سوف اكون أخصائي اجتماعي، ٧٠% من عينه الدراسة لا يعلمون شيئا عن مجالات عمل الاخصائي الاجتماعي، والباقي منهم لا يعرف عن مجالات العمل سوي المدارس ومراكز الشباب، وفيما يتعلق بالمفاهيم الخاطئة لديهم عن المهنة وجد أن: (٦٠%) اجابوا بان الخدمة الاجتماعية ليس لها مكانة في المجتمع ، (٤٠%) اجابوا بانهم لا يشعرون بأهمية الخدمة الاجتماعية، (٧٠%) اجابوا بانهم لا يعرفون شتى عن المواد التي سوف يتم دراستها، (٥٠%) يرون بانها مواد نظرية ليس لها اهمية، (٦٠%) لا يعلمون شتى عن طبيعة العمل الاجتماعي، (٧٠%) بان عملهم بعد التخرج يكمن في مساعدة الفقراء والمحتاجين.

ومن خلال عمل الباحثة كعضو هيئة تدريس بالمعهد لاحظت أن: معظم الطلاب بالمعهد لديهم تقدير ذات سلبى ومنخفض عن أنفسهم، وعن المهنة ، ويشعرون بالخجل من نظرة المجتمع لهم وللمهنة، وفى ضوء ذلك أدركت الباحثة أهمية وضرورة إعداد برنامج تدريبي لإكساب طلاب الخدمة الاجتماعية مهارة بناء التقدير الإيجابي للذات من منظور روحي جديد يساعدهم في تنمية قدراتهم الذاتية، وزيادة ثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم ، ومن ثم تحسين توافقهم النفسي والاجتماعي، وتكوين صورة ايجابية واضحة لمفهوم للذات لديهم.

خاصة أن إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية للفرد من الحاجات الأساسية التي لا غنى له عنها، لذا أهتم العلماء في العقود الاخيرة بدراسة العوامل التي تؤثر على فعالية وأداء الفرد مع من حوله، والصورة التي يرى بها ذاته، بهدف تكوين أفراد قادرين على بذل الجهد اللازم في مجالات الحياة المختلفة للنهوض بمجتمعاتهم، ويحتاج ذلك كله إلى تصحيح المسارات السلوكية الخاطئة التي تحول دون قدرة الفرد على الاندماج بمجتمعه، والتي تنعكس سلباً على نظرته لذاته (منسى ،٢٠٢١،ص ٩٨).

وهذا ما أكدته العديد من الدراسات السابقة والتي من بينها دراسة مشطر (٢٠٢٠)، دراسة سلامة (٢٠٢١)، دراسة الشيمى (٢٠٢١) أن تقدير الذات حاجة أساسية لدى الفرد فهو بمثابة القوة الدافعة له نحو تأكيد ذاته، وتحقيق أهدافه، ويعتبر مفتاح الشخصية السوية وطريق الوصول إلى النجاح في كثير من المجالات مثل مجال العلاقات الاجتماعية والتوافق الشخصي والمهني والاجتماعي والمجال الإبداعي(أبو سعد،٢٠٠٤،ص٧٦).

ويتضح من ذلك أن تقدير الذات من العوامل الأساسية التي تساهم في إدراك الفرد لذاته بصورة إيجابية أو سلبية، فتقدير الذات الإيجابي يعد من الدلائل على التوافق النفسي والاجتماعي لدى الفرد، فكلاهما يتطلب شخصية متوازنة، وبناءة قادرة على مواجهة الصعوبات وعلى التواؤم بين حاجتها وميولها من ناحية، والمتطلبات المحيطة بالشخص من ناحية أخرى، ففي حالة عدم مراعاتنا لمتطلبات الأفراد ربما سيؤدى ذلك إلى ضرر متراكم في بناء شخصياتهم الأمر الذى يدعونا إلى معرفة تلك المتطلبات كونها إيجابية لتعزيزها وتقويتها، أو السلبية للحد من آثارها(القاضى،٢٠١٠،ص١٣٢).

بالإضافة إلى أن تقدير الذات يعتبر إحدى أهم الحاجات النفسية الأساسية بالنسبة للطالب الجامعي، إذ أن درجة تقديره لذاته تؤثر على مجالات حياته جميعها، فإذا كان تقديره لذاته مرتفعا فإنه سيؤدي إلى زيادة دافعيته للإنجاز والتعلم وتطوير شخصيته وجعلها أقل عرضة للاضطرابات النفسية المختلفة والشعور بالسعادة، أما إذا كان تقدير الطالب لذاته منخفض فإنه سيؤدي إلى ضعف دافعيته للإنجاز وظهور مشكلات نفسية واجتماعية متعددة (الكريزى، ٢٠٢٠، ص ٤٥).

وهذا ما تؤكده العديد من الدراسات والتي من بينها دراسة مكى (٢٠٢٠)، Abbasi (2017)،دراسة Cataldi (2018)، دراسة Cheavens (2006)، دراسة Chen (2005)، دراسة Chung (2003)، دراسة Day (2010)، دراسة Esther (2019) ، دراسة Feldman (2015)، حيث اتفقوا جميعاً أن تقدير الذات يعدّ من العوامل المهمة التي تؤثر تأثيرا كبيرًا في السلوك، الذى هو حصيلة الخبرات الاجتماعية للفرد، حيث أن تقدير الفرد لذاته يعني الفكرة التي يدركها الفرد عن كيفية رؤية تقييم الآخرين له، وبالتالي فالمشاعر والأحاسيس التي يملكها الفرد تجاه نفسه هي التي تكسبه الشخصية القوية المتميزة أو تجعله سلبي وخامل، كما أن عطاء وإنتاج ورضا الفرد عما يقوم به من أعمال يتأثر سلباً وإيجابياً بتقديره لذاته، وبالتالي فإن تقدير الذات مهم جداً في كونه بوابة النجاح في الجوانب الأخرى ولا سيما في مجال رضا الفرد عمّا يمارسه أو يقوم به من أعمال أو وظائف منوطة به ، وتضيف دراسة كاتبي، سليطين (٢٠٢٠) أنّ تقدير الذات لا يولد مع الإنسان بل

هو مُكتسب من تجاربه في الحياة وطريقة رد فعله تجاه التحديات والمشكلات في حياته، وبالتالي فإنّ تقدير الذات في مرحلة الفرد الدراسية، وأدائه لمهامه وواجباته التعليمية سيؤثّر إما سلباً أو إيجاباً عن رضا الفرد عن وظيفته في المستقبل القريب، وبالتالي مستوى إنتاجه وعطائه المهني.

ومن خلال ما أوضحته نتائج الدراسات السابقة، توضح الباحثة على نحو أكثر دقة أنه : لا ينبغي النظر إلى اكتساب المهارة كغاية في حد ذاتها بل أن اكتسابها وسيلة لتحقيق غايات أبعد لدى مكتسبي المهارة في المواقف الجديدة المشابهة، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات السابقة التي من بينها دراسة الديب (٢٠١٤)، دراسة يوسف (٢٠١٦)، دراسة على (٢٠١٥)، دراسة عبد الله (٢٠١٦)، دراسة بدرة (٢٠١٦)، دراسة طاهر (٢٠١٧)، دراسة الصارمى والسعود (٢٠١٨)، دراسة نورة (٢٠١٩)، محمد (٢٠١٩)، دراسة Lazarus (2000)، دراسة Lenz (2010)، دراسة Lew (2019)، دراسة Liu (2017)، دراسة Madlan & Ardillah (2012)، دراسة Penzar (2019)، دراسة Rajaei & Abdollahpour (2016)، دراسة Riahi (2014)، دراسة Sen & Aydin (2017)، دراسة Shorey (2002)، حيث خلصت هذه الدراسات إلى الآتي:

١- أن المهارات بعد اكتسابها تكون عرضة للنسيان مالم يتم تعزيزها بالتدريب وبالممارسة المستمرة.
٢- أن الآليات الأكثر استخداماً في تعليم واكساب المهارات المرتبطة ببناء التقدير الإيجابي للذات تتمثل في (لعب الدور ، العصف الذهني، الاقتداء، النموذجة، المناقشة الجماعية).
٣- لن يكون تعليم المهارات الحياتية ولا ممارستها سهلاً وميسوراً في البداية، ولكنه بعد التدريب والاستمرار والمثابرة يصبح جزءاً من اللاشعور، وبذلك يكتسب الأفراد أداتهم الفاعلة في قيادة الحضارات والأمم.

ومهنة الخدمة الاجتماعية من المهن الانسانية التي تهتم بدراسة وعلاج المشكلات الاجتماعية، وخدمة الفرد كأحد طرقها تهتم بتنمية الذات وتعديل سلوك الفرد حتى يؤدى دوره ووظيفته بشكل إيجابي، مما ينعكس على بناء المجتمع وتماسكه، كما أن تنمية الذات تتطلب ترويضها وتقويتها روحياً لعدم العودة مرة أخرى للشعور بعدم الأهمية والانتقاص من الذات، فتحرير الذات وتنميتها هو خطوة لمساعدة العميل لتوظيف ذاته بشكل سليم لمواجهة المشكلة، ويعد المدخل الروحي في خدمة الفرد أحد المداخل الأساسية التي تساعد العميل على اكتشاف قوته الداخلية لكى يستطيع مواجهة مشكلاته في الحياة (النوحى،٢٠٠١،ص ١٠١).

على اعتبار أن هذا المدخل يرتكز على فكرة أساسية مؤداها أن القصور في إشباع الحاجات الدنيوية (المادية والنفسية و الاجتماعية) يمثل سبب قوى – ولكنه ليس كافيا وحده – لوقوع الفرد في المشكلات، وبالتالي فإن هناك تزايد في الحاجة إلى تطبيق المدخل الروحي وذلك لتعرض الفرد إلى تزايد الضغوط في مختلف نشاطات الحياة (أبو المعاطى،٢٠١٠،ص١٢٣).

حيث أن مشكلة التقدير السلبى للذات من المشكلات الأكثر ارتباطاً بتفاعل كل من نمط الشخصية ومكوناتها خاصة المكون الروحي والاجتماعي، لذلك فإن العلاج الروحي يقدم فرصة لفهم وتنمية الذات، خاصةً أن المشكلات الاجتماعية النفسية مرتبطة بخلل في الجانب الروحي، وبناءً على ذلك يعد العلاج بالإيمان أكثر فعالية من العلاج بالعقاقير، فمعظم العلل والاضطرابات النفسية وضعف الثقة بالنفس ترجع لنقص التدين وضعف الإيمان، وأن العلاج الديني هو أفضل الطرق للشفاء(جبر، ٢٠٠٥، ص١٨).

كما تلعب التربية العقائدية دوراً مهماً في إكساب الطلاب مناعة ضد الأفكار والعقائد المنحرفة بما تمدهم به من عقيدة صحيحة، وفكر سليم وتصور كامل يشمل جوانب الحياة كلها، فالسلوك الإنساني يحتاج إلى طاقة ايمانية تدفعه وتغذيه، ولا بد من شحن الشباب بطاقة إيمانية ، ومن الملاحظ أن القرآن الكريم وضع منهجاً كاملاً ودقيقاً وهذا المنهاج يقوم على الإيمان الذى لا يتحقق حتى يصبح سلوكاً في واقع الحياة، فالإيمان هو مصدر الهداية العقائدية والفكرية والسلوكية للإنسان في حياته، فالقوة ليست قوة البنيان فقط، ولكنها قوة امتلاك النفس والتحكم في طبائعها فليس الشديد بالصرعة، إنما الشديد الذى يملك نفسه عند الغضب (أبو النصر، ٢٠١٩،ص٢٢٥).

وهذا ما أكدته العديد من الدراسات والبحوث التي اهتمت بالكشف عن التأثيرات الايجابية للجوانب الروحية وذلك باختبار فعالية ممارسة المدخل الروحي في مجالات مختلفة، حيث أشارت دراسة عبد العال (٢٠٢١) إلى فعالية استخدام المدخل الروحي في التخفيف من فوبيا الإصابة بفيرس كورونا المستجد(كوفيد – ١٩) لدى المصابين بأمراض مزمنة، وأوضحت دراسة الكواري (٢٠١٥) إلى فعالية ممارسة المدخل الروحي في التخفيف من قلق الموت لدى المرضى بأمراض مزمنة، كما أوضحت دراسة محمد (٢٠١٤) إلى فعالية استخدام المدخل المعرفي السلوكي والمدخل الروحي من منظور الممارسة العامة في زيادة وعى المراهقين نحو مخاطر التدخين، وأشارت دراسة صبيح (٢٠١١) إلى فعالية استخدام المدخل الروحي في خدمة الفرد في التخفيف من حدة الضغوط المرتبطة بالمتعافى من الإدمان، وأظهرت دراسة على (٢٠٠٩) التأثير الفعال لممارسة المدخل الروحي في خدمة الفرد في التخفيف من حدة قلق الموت لدى مرضى الفشل الكلوي المزمن، وأضافت دراسة راشد (٢٠٠٨) إلى فعالية استخدام نموذج للتدخل المهني في إطار العلاج بالتركيز على العميل والمدخل الروحي في خدمة الفرد في تخفيف المشكلات الاجتماعية المرتبطة بالانتحار، كما اضافت دراسة راشد (٢٠٠٧) إلى فعالية ممارسة المدخل الروحي في خدمة الفرد في التخفيف من المشكلات الفردية الاجتماعية المؤدية إلى طلاق الزوجات المبكر، كما أظهرت دراسة شرير(٢٠٠٧) إلى فعالية ممارسة المدخل الروحي في خدمة الفرد في وقاية الطلاب من الوقوع في الغش الدراسي.

واستجابة لما أوصت به العديد من الدراسات السابقة والتي من بينها دراسة الحارثي (٢٠١٠) دراسة نهاد (٢٠٢٠)، دراسة الشاذلي (٢٠٢٠)، دراسة Gallagher (2017)، دراسة Hamby & Banyard (2015)، دراسة Heffer & Willoughby (2017)، دراسة Ishitani (2006)، دراسة Khaledi Sardasht (2018)، دراسة Krause & Pargament (2018)، حيث أتفقوا جميعهم على ضرورة تقديم برامج تدريبية وإرشادية لطلاب المرحلة الجامعية ، لما في

ذلك من تأثير فعال في تحقيق معالجة الآثار النفسية المترتبة على إحساسهم بالإحباط والفشل وانخفاض تقدير الذات الذى يؤدى بهم أحياناً إلى ترك الدراسة أو الإنحراف السلوكي، ولذلك تهتم الدراسة الحالية باختبار فعالية برنامج تدريبي قائم على ممارسة المدخل الروحي في خدمة الفرد لإكساب طلاب الخدمة الاجتماعية مهارة بناء التقدير الإيجابي للذات.

ثانياً: أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيسي للدراسة في:

اختبار فعالية برنامج تدريبي قائم على ممارسة المدخل الروحي في خدمة الفرد لإكساب طلاب الخدمة الاجتماعية مهارة بناء التقدير الإيجابي للذات.

ويتحقق هذا الهدف من خلال تحقيق الأهداف الفرعية التالية:-

١- اختبار فعالية برنامج تدريبي قائم على ممارسة المدخل الروحي في خدمة الفرد لإكساب طلاب الخدمة الاجتماعية مهارة بناء التقدير الإيجابي للذات الأكاديمي.
٢- اختبار فعالية برنامج تدريبي قائم على ممارسة المدخل الروحي في خدمة الفرد لإكساب طلاب الخدمة الاجتماعية مهارة بناء التقدير الإيجابي للذات الشخصي.
٣- اختبار فعالية برنامج تدريبي قائم على ممارسة المدخل الروحي في خدمة الفرد لإكساب طلاب الخدمة الاجتماعية مهارة بناء التقدير الإيجابي للذات الاجتماعي.
٤- اختبار فعالية برنامج تدريبي قائم على ممارسة المدخل الروحي في خدمة الفرد لإكساب طلاب الخدمة الاجتماعية مهارة بناء التقدير الإيجابي للذات العائلي.
٥- اختبار فعالية برنامج تدريبي قائم على ممارسة المدخل الروحي في خدمة الفرد لإكساب طلاب الخدمة الاجتماعية مهارة بناء التقدير الإيجابي للذات الرفاقى.

ثالثاً: اهميه الدراسة:

١- تنبع اهمية الدراسة من أهمية الفئه التي نتعامل معها وهي فئة الشباب الجامعي المنتمي إلى مهنة الخدمة الاجتماعية ، والتي تعتمد عليهم المهنة في حمل رسالتها للمجتمع ككل، باعتبارهم الدعامة الاساسية التي يعتمد عليها المجتمع من اجل تحقيق التنمية الشاملة، لذلك يجب أن يكونوا معدين ومهيئين لذلك.

٢- أشارت العديد من الدراسات السابقة والتي من بينها دراسة سلامة (٢٠٢١) أن طلاب الخدمة الاجتماعية ليس لديهم ثقة في انفسهم كأفراد فاعلين في المجتمع، مما يمثل ظاهرة نفسية اجتماعية تؤثر سلباً على الفرد والمجتمع، لذلك أرادت الباحثة لفت أنظار المهتمين بمجال الرعاية الاجتماعية بصفة عامة، ومجال الخدمة الاجتماعية بصفة خاصة بأهمية الدعم الذاتي

ورفع الروح المعنوية للطلاب، والممارسين، والقائمين بالعمل في مهنة الخدمة الاجتماعية من خلال حث المسؤولين على ضرورة السعي الجاد للمطالبة بتفعيل قانون ترخيص مزاولة مهنة الخدمة الاجتماعية، كمؤشر لزيادة عامل الرضا المهني، وزيادة رفعة ومكانة المهنة بين المهن الأخرى في المجتمع، ومن ثم ضمان كفاءة الممارسين، وبالتالي رفع مستوى الأداء المهني في مؤسسات الرعاية الاجتماعية، وزيادة الإقبال والرغبة في انضمام الطلاب للمهنة.

٣- أكدت وزيرة التضامن الاجتماعي غادة والى (٢٠١٨) على اهمية الدور الذى يقوم به الأخصائي الاجتماعي كأحد اهم ادوات العمل الاجتماعي مرحبة بالجهود المبذولة نحو توفير أخصائي اجتماعي مؤهل يمتلك من الخبرات الحرفية والاكاديمية ما يمكنه من اداء مهام وظيفته على اكمل وجه حيث يعد المسئول الأول عن التعامل المباشر مع الفئات المستهدفة بما يشمل الفئات الهشة والأولى بالرعاية ، كما يعد الأخصائي الاجتماعي هو المسئول الرئيسي عن تأهيل وإعادة دمج هذه الفئات في المجتمع، وذلك لتوكيد دور الأخصائي الاجتماعي في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠م.

٤- لم يسبق إجراء دراسة – في حدود علم الباحثة – تهدف إلى اختبار فعالية برنامج تدريبي قائم على ممارسة المدخل الروحي في خدمة الفرد لإكساب طلاب الخدمة الاجتماعية مهارة بناء التقدير الإيجابي للذات، مما يدعم أهمية القيام بهذه الدراسة في الخدمة الاجتماعية عامة، وخدمة الفرد على وجه الخصوص.

٥- تزايد الحاجة إلى تطبيق المدخل الروحي في خدمة الفرد وذلك مع تزايد الضغوط التي يتعرض لها الفرد في مختلف نشاطات الحياة.

رابعاً: فروض الدراسة:

انطلاقاً من التخصص العلمي لطريقة خدمة الفرد، واستناداً إلى الدراسة النظرية لموضوع البحث الحالي، وبناءاً على ما انتهت إليه الدراسات السابقة، تحددت فروض الدراسة على النحو التالي:

١-**الفرض الأول:** لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات حالات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على أبعاد مقياس تقدير الذات لدى طلاب الخدمة الاجتماعية .

٢-**الفرض الثاني:** لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لحالات المجموعة الضابطة على أبعاد مقياس تقدير الذات لدى طلاب الخدمة الاجتماعية .

٣-**الفرض الثالث:** توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لحالات المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس تقدير الذات لدى طلاب الخدمة الاجتماعية .

٤-**الفرض الرابع:** توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات حالات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على أبعاد مقياس تقدير الذات لدى طلاب الخدمة الاجتماعية .

٥-**الفرض الخامس:** لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياس البعدي والقياس التبعي لحالات المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس تقدير الذات لدى طلاب الخدمة الاجتماعية .

خامساً: مفاهيم الدراسة:

أولاً: مفهوم الفعالية (Effectiveness):

الفعالية في معجم اللغة العربية تشير إلى " قدرة الشيء علي التأثير" (مذكور، ١٩٩٠،ص ٣٠٩).

وفى اللغة الإنجليزية تشير كلمة الفعاليةEffectiveness)) إلى فعال أو مؤثر أو نافذ المفعول (البعلبكي، ٢٠٠٢ ،ص ٣٠٤)، وتشير الفعالية في معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية إلى الكفاية، ونعني بها القدرة علي تحقيق النتيجة المقصودة طبقا لمعايير محددة مسبقا وتزداد الكفاية كلما أمكن تحقيق النتيجة تحقيقاً كاملاً (بدوى،١٩٩٣ ،ص١٢٨). ويقصد بالفعالية في قاموس الخدمة الاجتماعية " القدرة على مساعدة العميل على تحقيق الأهداف من التدخل في فترة ملائمة من الوقت (السكرى ، ٢٠٠٠،ص ٦٣)، ومن جهة أخرى تشير كلمة الفعالية في قاموس الخدمة الاجتماعية إلى: القدرة على مساعدة العميل على إنجاز الأهداف في فترة زمنية محددة (Barker, 1999 ,p 148)، وفى موضع آخر تعرف الفعالية في الخدمة الاجتماعية بأنها: القدرة على مساعدة العميل في إنجاز أهداف عملية التدخل في فترة زمنية محددة ومعقولة (محمد، ٢٠٠٠، ص١٠٨).

بينما ترى وجهات نظر أخرى أن الفعالية في خدمة الفرد هي الكيفية التي يتم بها العمل، أي تقديم الخدمة للعملاء والوقوف على حجم وكمية التغيرات التي حدثت في سلوك وأداء العملاء (محمد، ٢٠٠٢، ص١١).

ويقصد بالفعالية نظرياً في هذه الدراسة : مقدار التأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي في إكساب طلاب الخدمة الاجتماعية مهارة بناء التقدير الإيجابي للذات، ويتحدد المفهوم الإجرائي للعلاقة في ضوء دلالة الفروق المعنوية بين القياسات القبلية والبعدية لحالات الدراسة على مقياس تقدير الذات لدى طلاب الخدمة الاجتماعية، ويكون البرنامج التدريبي فعالاً إذا كانت التغييرات إيجابية لصالح القياس البعدي، من خلال قياس الأبعاد التالية:

١- مقدار التحسن الناتج عن ممارسة البرنامج التدريبي لإكساب مهارة بناء التقدير الإيجابي للذات الأكاديمي.

٢- مقدار التحسن الناتج عن ممارسة البرنامج التدريبي لإكساب مهارة بناء التقدير الإيجابي للذات الشخصي.

٣- مقدار التحسن الناتج عن ممارسة البرنامج التدريبي لإكساب مهارة بناء التقدير الإيجابي للذات الاجتماعي.

٤- مقدار التحسن الناتج عن ممارسة البرنامج التدريبي لإكساب مهارة بناء التقدير الإيجابي للذات العائلي.

٥- مقدار التحسن الناتج عن ممارسة البرنامج التدريبي لإكساب مهارة بناء التقدير الإيجابي للذات الرفاقى.

ثانياً: مفهوم البرنامج التدريبي:

يعرف البرنامج التدريبي بأنه" الأداة التي تربط الاحتياجات التدريبية والأهداف المطلوب تحقيقها من البرنامج والموارد والأساليب والموضوعات التدريبية مع بعضها البعض بطريقة علاقية منظمة، بهدف تنمية القوى البشرية المطلوبة لتحقيق أهداف المنظمة (الشهران ، ٢٠١٣ ، ص ٢٩).

كما عرفه (Omer, 2014) بأنه : "مجموعة أنشطة مهنية وتعليمية تهدف لتحسين المهارات والمعارف التي يمتلكها المعلمين، وتحسين كفاءتهم وزيادة معارفهم ومعلوماتهم، وكذلك تحسين نوعية التعليم، والقدرة على خلق بيئات التعلم التي تمكن المعلمون من تطوير أدائهم المهني. (Omer, 2014 ,p34).

كما يعرف بأنه الاجراءات المخططة التي تصمم وفقا لاحتياجات المتدربين بهدف تنمية مهاراتهم المهنية من خلال مجموعة معارف نظرية منتقاه، وأساليب تطبيقية ترتبط بتلك المهارات ويكسبها المدرب للمتدربين في إطار خطة زمنية محددة (محفوظ، ٢٠٠٨،ص٢٤٢)،

ويعرف البرنامج التدريبي إجرائياً في هذه الدراسة بأنه:

١- مجموعة الاجراءات التي تهدف إلى اكساب طلاب الخدمة الاجتماعية مهارة بناء تقدير الذات الإيجابي والتي تتحدد في (مهارة بناء التقدير الإيجابي للذات الأكاديمي، مهارة بناء التقدير الإيجابي للذات الشخصي ، مهارة بناء التقدير الإيجابي للذات الاجتماعي، بناء التقدير الإيجابي للذات العائلي ، مهارة بناء التقدير الإيجابي للذات الرفاقى).

٢- تتضمن تلك الاجراءات مجموعة من الأساليب المتعددة (ورش العمل – المحاضرات – المناقشة الجماعية – الواجبات المنزلية – التدريبات العملية – التعلم الذاتي).

٣- يستهدف اكساب طلاب الخدمة الاجتماعية مهارة بناء تقدير الذات الإيجابي من خلال ممارسة المدخل الروحي في خدمة الفرد مع الطلاب.

ثالثاً: مفهوم تقدير الذات:

تعرف المهارة بصفة عامة على إنها : (القاضى،٢٠١٠، ص ٩٢).

١- هي ركيزة أساسية تعتمد على تأثير فرد في آخر وهي تتوفر في ثلاثة عناصر هي: (الاستعداد + التعليم + التدريب) = أخصائي اجتماعي ناجح.

٢- هي فعل يتشكل بالتكرار ويتميز بدرجة عالية من الأداء ويؤدي تلقائياً .

٣- هي الدراية المرتبطة بأي علماً وفناً أو حرفة يدوية، وتظهر عن طريق البراعة في التنفيذ أو التشكيل.

٤- هي قدره الإنسان على القيام بأنشطة تستند اساساً إلى قاعدة معرفية صلبة تدعمها الخبرة والاستعدادات الخاصة.

كما تعرف بأنها القدرة على قيام الفرد بأداء أعمال مختلفة قد تكون عقلية أو انفعاليه أو حقيقية وهي تتسم بالآتي: (عامر مصباح، ٢٠٠٦، ص ١٧٥).

١- الأداء المنظم والمتناسق مع زياده الانتاج.

٢- السرعة والسهولة والدقة والتناسق في الأداء.

٣- توفير الجهد والوقت والخدمات.

٤- الكفاءة في الانتاج.

٥- حسن التصرف في مواقف العمل والتوافق مع مواقف العمل المتغيرة

وفيما يتعلق بمفهوم الذات نجد أن من نعم الله سبحانه وتعالى على العبد أن وهبه القدرة على معرفة ذاته، ووضعها في الموضع اللائق بها، فإن جهل الإنسان ذاته، وعدم معرفته لقدرته يؤدى إلى أن يقيم ذاته تقيماً خاطئاً فإما أن يعطيها أكثر مما تستحق فيخطأ، وإما يقلل من قيمتها فيسقط ذاته، ولذلك احتلت الذات مكانة بارزة في مدلولها، وكان للعلماء في تحديد مفهومها آراء متعددة في إطار فلسفة نوع البحوث التي أجروها.

فيعرف تقدير الذات بأنه التقييم العام لدى الفرد لذاته في كليتها وخصائصها العقلية والاجتماعية والانفعالية والاخلاقية والجسدية وينعكس هذا التقييم على ثقته بذاته وشعوره نحوها وفكرته عن مدى أهميتها وجدارتها وتوقعاته منها كما يبدو ذلك في مختلف مواقف حياته (الكريزى ،٢٠٢٠،ص ٢١١).

كما يعرف تقدير الذات بأنه : مكون انفعالي سلوكي لاتجاهات الفرد نحو ذاته الناتجة عن تقييمها على متصل من الإيجابية والسلبية في ضوء كل من معتقدات الفعالية الذاتية وإدراك الآخرين لذاته من وجهة نظره"(سيف، ٢٠١٨ ، ص١١١).

ويعرف التقدير الإيجابي للذات: بأنه الصورة الإيجابية التي يكونها الفرد حول نفسه، إذ يشعر بأنه ناجح وجدير بالتقدير، وينمو لديه الثقة بقدراته لإيجاد الحلول لمشكلاته ولا يخاف في المواقف التي يجدها حوله، بل يواجهها بكل إرادة (محمود،٢٠١٨، ص٧٦).

وهناك بعض المؤشرات السلوكية الدالة على التقدير الإيجابي للذات منها:(يشعرون بالأهمية، يشعرون بالمسؤولية تجاه أنفسهم والآخرين، لديهم إحساس قوي باثقة بالنفس، ويتصرفون باستقلالية، ولا يقعون تحت تأثير الآخرين بسهولة،

يعترفون بقدراتهم ومواهبهم، كما أنهم فخورون بما يفعلون، يؤمنون بأنفسهم، فلديهم القدرة على مواجهة التحديات، ولديهم القدرة العالية على تحمل الإحباط، يتمتعون بالقدرة على التحكم العاطفي في الذات، كما أنهم يتمتعون بمهارات جيدة في التواصل، يولون العناية بمظهرهم وأجسامهم (هالكى،٢٠١٦، ص٨٧).

ويعرف التقدير السلبى للذات بأنه: المستوى المتدني لتقدير الذات، حيث يشعر أصحاب التقدير المنخفض للذات بالإحباط، ويشعرون أن تحصيلهم أقل ويعتقدون أن ذكاء الآخرين أفضل من ذكائهم، لذلك ينتابهم الإحساس بالعجز والقلق نحو التعامل مع الآخرين، كما يبدون عدم رضاهم عن مظهرهم العام ووزنهم، بالإضافة إلى أنهم يشعرون بالخجل، ويرون بأنهم فاشلون(الرقا والكردى،٢٠١٦، ص ٩٨).

ومن هذا المنطلق يمكن تحديد السمات العامة لذوي الذات المنخفضة في(احتقار الذات والتشاؤم، الميل إلى سحب أو تعديل أراءهم خوفاً من سخرية الآخرين، عدم الشعور بالكفاية من الأدوار والوظائف، الشعور بالغربة عن العالم، الشعور بالذنب دائماً) (إبراهيم،٢٠١٥،ص ١١٢).

وتشير الباحثة إلى بناء التقدير الإيجابي للذات في الدراسة الحالية بأنه: مساعدة طلاب الخدمة الاجتماعية على بناء التقدير الإيجابي للذات والمرتبط بـــ (ببناء التقدير الإيجابي للذات الأكاديمي، بناء التقدير الإيجابي للذات الشخصي ، بناء التقدير الإيجابي للذات الاجتماعي، بناء التقدير الإيجابي للذات العائلي، بناء التقدير الإيجابي للذات الرفاقى) لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للطلاب، ويقاس تقدير الذات اجرائياً: بالدرجة المنخفضة على أبعاد أداة قياس تقدير الذات لطلاب الخدمة الاجتماعية موضوع الدراسة الراهنة.

رابعاً: مفهوم المدخل الروحي:

إن الروحية تعد من أهم مكونات الشخصية وهى أهم جانب يحقق التوازن النفسي والاجتماعي للفرد داخل البيئة المحيطة، وتعد مكون أساسي في شخصية الفرد، والاهتمام بالجوانب الشخصية الروحية لدى العملاء أصبح أمر ضروري في خطوات العلاج الاجتماعي للعملاء بل قد ينتهى العديد من المشكلات عند القيام ببعض الممارسات الروحية من العميل(صالح،٢٠١٤، ص٦٧).

وظهر المدخل الروحي في خدمة الفرد عندما اعترف (ماسلو) بخطأه في اختزال حاجات الفرد أو العميل في خمس حاجات في نظريته الشهيرة تجاوز الذات و أغفل أهم هذه الاحتياجات وهى علاقة العميل بالله سبحانه وتعالى وهي علاقة لابد أن تكون قوية للتغلب علي مصاعب الحياة (محمد،٢٠١٦،ص ٦٦).

بالإضافة إلى أن المدخل الروحي ينظم عملية الايمان وعلاقة الفرد بالخالق مما يؤثر علي ايجابية العلاقة مع البيئة المحيطة ، ويعطي الفرصة لتنمية ذاته بغض النظر عن ديانته وهذا يؤكده المعالجين السلوكيين عند فهم العميل وطبيعته يكون ذلك من خلال ديانته وتأملاته (Cowyl.1993.p33).

ويقصد بالروحية في الخدمة الاجتماعية أنها كافة الديانات السماوية بل وأشكال الحكمة والفلسفة أو التعقل ويتسع المفهوم ليضم العبادات أو الممارسات والقيم والاخلاقيات والاتجاهات (ماهر ابو المعاطي،٢٠٠٩ ،ص٢٦٧)،

وعرفها النوحي الروحية بأنها: غيب من أمور الآخرة ، غير قابل للإدراك بأي من حواس الإنسان لكن ورد بالديانات وتعارف البشر على اعتبارها خاصية ما تتوافر في الكائن الحي وتغيب عن الكائن غير الحي ، بمعنى هي التي تكسب الكائن الحي حياته وتشعره بوجوده وكينونته وذاتيته العميقة وهويته، وهى كلمه مشتقه من الروح وهى درجه أعلي من الوعي "consciousness" وهى حالة تعبر عن نسق العميل وتتضمن عموماً المعاني الأربعة التالية:(عبد العزيز النوحي ، ٢٠٠٢ ، ٣٤٣).

١ – الفهم العام لمعنى ما هو مقدس والتقدير العام للمعاني الدينية.

٢ – الشعور بمغزى وهدف الوجود وانعكاس ذلك على الفرد.

٣ – عدم اقتصار إدراك الفرد لما هو مادي ومحسوس وقائم وإنما إيمانه ووعيه إلى جانب ما هو مطلق.

٤ – إيمان الإنسان والمجتمع ككل بمعاني الحق والخير والسمو والكمال والعافية والرغبة.

كما عرف أبو النصر(٢٠٢٢) المدخل الروحي Spiritual Approach في مهنة الخدمة الاجتماعية بأنه مدخل للممارسة المهنية يؤكد علي ضرورة احترام الجوانب الروحية والدينية وأخذها في الاعتبار عند إعداد الأخصائي الاجتماعي، وعند ممارسة المهنة، وعند التعامل مع العملاء والأطراف المرتبطة به ، وعند دراسة احتياجات ومشكلات العملاء والمجتمع، وعند تخطيط وتنفيذ وتقويم البرامج والخدمات المطلوبة لإشباع هذه الاحتياجات ومواجهة هذه المشكلات (أبو النصر،٢٠٢٢،ص١٦٦).

ومن ناحية أخري أضاف (سيمون روبنسون) أنه من الممكن تعريف الروحية ولكن في ضوء ثلاث نقاط :- (Simon Robinson,2008)

١ – تنمية الوعي والتقدير للطرف الآخر بما في ذلك تحديد المصير للشخص والجماعة.

٢ – تطوير القدرة على الاستجابة إلى أخرى، وهذا ينطوي على وضع الروحية في الممارسة العملية التي تجسد القيم الروحية، وبالتالي ظلت العلاقة مع الآخر.

٣ – تطوير الحياة على أساس نشر الوعي والاهتمام والاستجابة إلى الآخر.

تستنتج الباحثة من التعريفات السابقة أن:

١- الروحية ليست بياناً عن الأيمان في حد ذاته، بل هي مجمل الحياة البشرية مشتملة على الجوانب البيولوجية، والنفسية، والاجتماعية، والروحية، وأن البعد الروحي في حاجة دائمة إلى بعض الوقت لتعزيزه وتقويمه.

٢- الروحية أسلوب علاج وتوجيه وإرشاد وتربية وتعليم، الهدف منه تحرير الفرد من مشاعر الخطيئة التي تهدد أمنه النفسي ومساعدته على تقبل ذاته.

٣- المدخل الروحي مدخل علاجي يعتمد على فاعلية القيم الروحية والدينية في تعديل اتجاهات العميل وانماطه الجانحة كقوة دافعه ترفض بشدة كافة أشكال السفه الإنساني وتعيد الاستقرار الاجتماعي للفرد والجماعة والمجتمع لتحقيق أقصى حالات النضج والنمو النفسي.

سادساً: الإجراءات المنهجية للدراسة:

١- **نوع الدراسة:** تنتمي هذه الدراسة لنمط الدراسات شبه التجريبية التي تستهدف اختبار تأثير متغير مستقل (البرنامج التدريبي) على متغير تابع (اكساب مهارة بناء التقدير الإيجابي للذات).

٢- **المنهج المستخدم:** تمشياً مع طبيعة أهداف الدراسة واتساقاً مع نوع الدراسة فإن الباحثة اعتمدت في هذه الدراسة على المنهج شبه التجريبي باستخدام مجموعة ضابطة، ومجموعة تجريبية.

٣- مجالات الدراسة:

أ- **المجال البشرى** : طبق المقياس على طلبة وطالبات الفرقة الأولى بالمعهد العالي للخدمة الاجتماعية ببنها للعام الجامعي ٢٠٢١ م ، على عدد (١٠٠) طالب وطالبة بطريقة عشوائية ، وتم اختيار العينة من الذين حصلوا على أقل الدرجات على مقياس (تقدير الذات)، وعددهم (٤٠) طالب وطالبة، قوام كل منها (٢٠) ذكور، (٢٠) إناث.

وقد وقع اختيار الباحثة على طلاب الفرقة الأولى وذلك للأسباب الآتية:

١- ظهور بعض الاتجاهات السلبية للطلاب الجدد نحو المهنة بالمعهد.

٢- ملاحظة الباحثة عند عقد الاختبارات الشخصية لقبول الطلاب في المعهد عدم رضا الطلاب عن دراستهم بالخدمة الاجتماعية مبررين ذلك بانخفاض قيمة المهنة في نظر المجتمع مقارنةً بالمهن الأخرى.

٣- الرغبة في توضيح الهوية المهنية للطلاب ومدى أهميتها لهم وللمجتمع من خلال مساعدتهم على (بناء التقدير الإيجابي لذواتهم) كمؤشر لتحقيق الرضا والتوافق النفسي والاجتماعي لهم على مدار السنوات الثلاثة التالية .

٤- السنة الدراسية الأولى بالنسبة للطلاب سنة يكتنفها الغموض، وحب الإستطلاع ، وفي هذه السنة بالتحديد يدور في أذهان الطلاب العديد من الأسئلة من ناحية (المواد الدراسية – أهمية الغياب والحضور- معاملة أعضاء هيئة التدريس- سهولة وصعوبة الامتحانات- كيفية تحقيق الذات) ، فتوجيه وتشكيل شخصية الطلاب من السنة الدراسية الأولى يعتبر مؤشر لجودة الإعداد المهني لهم.

٥- تقدير الذات السلبى يكون مرتفع في السنة الدراسية الأولى عن السنوات الدراسية الأخرى.

٦- الرغبة في مساعدة الطلاب في تحديد الأهداف ورسم الطريق من البداية ، مما يتيح للطلاب فرصة أكبر للتفوق من أول سنة دراسية ومن ثم زيادة الثقة في النفس.

ب- المجال المكاني: تم تطبيق الدراسة بالمعهد العالي للخدمة الاجتماعية ببنها وذلك للأسباب التالية:

١- توافر عينة الدراسة. ٢- موافقة المسئولين على إجراء الدراسة. ٣- الباحثة عضو هيئة تدريس بالمكان.

جـ- المدى الزمنى: طبقت الدراسة الحالية في الفترة من ١٥-٩-٢٠٢١ إلى ١٥-١٢-٢٠٢١م.

سابعاً: أدوات الدراسة: تمثلت أدوات جمع البيانات في:

(١) المقابلة الفردية-الجماعية كأداة علاجية.

(٢) مقياس تقدير الذات : (إعداد الباحثة).

١- قامت الباحثة بتصميم مقياس تقدير الذات لطلاب الخدمة الاجتماعية، وذلك بالرجوع إلى التراث النظري، والدراسات السابقة، واستمارات الاستبيان المرتبطة بموضوع الدراسة ومنها على سبيل المثال لا الحصر "

دراسة عبد الله (٢٠١٦)، دراسة بدرة (٢٠١٦)، دراسة طاهر (٢٠١٧)، دراسة الصارمى والسعود (٢٠١٨)، دراسة نورة (٢٠١٩)، محمد (٢٠١٩)، دراسة نهاد (٢٠٢٠)، دراسة الشاذلي (٢٠٢٠)، دراسة كاتبي (٢٠٢٠)، دراسة مكى (٢٠٢٠)، دراسة مشطر (٢٠٢٠).

٢- تم تحديد الأبعاد التي يشتمل عليها المقياس والتي تمثلت في خمسة أبعاد وهي: البعد الأول : تقدير الذات الأكاديمي وعدد عباراته (٩)، البعد الثاني: تقدير الذات الشخصي وعدد عباراته (١٣)، البعد الثالث: تقدير الذات الاجتماعي وعدد عباراته (١٠)، البعد الرابع : تقدير الذات العائلي وعدد عباراته (٩)، البعد الخامس : تقدير الذات الرفاقى وعدد عباراته (١٠)، وتم إجراء الصدق الظاهري من خلال عرض المقياس على المحكمين من أساتذة الخدمة الاجتماعية، كما تم حذف وإضافة بعض العبارات مع الإبقاء على العبارات التي حصلت على موافقة ٨٥%، وأصبح عدد عبارات المقياس (٥١) عبارة، وللمقياس خمس استجابات (أوافق تماماً، أوافق ، محايد ، لا أوافق ، لا أوافق تماماً)، أوزانها بالترتيب (٥،٤،٣،٢،١)، أيضاً تم إجراء الصدق التجريبي على مجموعتين قوام كل منهما (١٥) مفردة دون عينة البحث الأساسية ولهم نفس الخصائص وبلغت قيمة ت= ٢,٨٨ وهى دالة معنوياً عند ١٠, ٠ ، كما بلغ معامل ثبات المقياس بتطبيق معامل ارتباط سبيرمان ٠.٩١ وهو معامل ثبات يمكن الوثوق به .

ثامناً: البرنامج التدريبي:

إن إيمان الباحثة بأن الإنسان قابل لتغيير وتعديل سلوكه طوال فترة حياته بما يتوافق مع الشريعة السماوية يعتبر بداية يمكن من خلالها تنفيذ البرنامج التدريبي.

(١) أهداف البرنامج التدريبي:

يتمثل الهدف العام للبرنامج في تدريب طلاب الخدمة الاجتماعية على كيفية اكتساب مهارة بناء التقدير الإيجابي للذات من خلال الاعتماد على أساليب المدخل الروحي في خدمة الفرد، وذلك من خلال إكساب طلاب الخدمة الاجتماعية (مهارة بناء التقدير الإيجابي للذات الأكاديمي- مهارة بناء التقدير الإيجابي للذات الشخصي- مهارة بناء التقدير الإيجابي للذات الاجتماعي، مهارة بناء التقدير الإيجابي للذات الرفاقى) ، بالإضافة إلى تحقيق التعلم التعاوني بين الطلاب مما يسمح بفعالية الذات الايجابية في التعامل مع العديد من المشكلات الخاصة المرتبطة بتقدير الذات السلبى.

(٢) اختيار المتدربين:

قامت الباحثة باختيار طلاب الخدمة الاجتماعية بالفرقة الأولى الحاصلين على أقل الدرجات على مقياس تقدير الذات، مما يساعد على الاستفادة من البرنامج التدريبي.

(٣) الأساليب المستخدمة:

أ- **الأساليب الروحية:** (استراتيجية استثارة عناصر القوة الروحية والثقة في الله)، وتشمل على مساعدة الطلاب على التقرب إلى الله عز وجل بالمحافظة على العبادات، مساعدة الطلاب على الرضاء بقضاء الله وقدره، المساعدة على تقوية ثقة الطلاب بالله وبالنفس.

ب- **الأساليب المعرفية:** (استراتيجية إعادة البناء المعرفي في ضوء المفاهيم الإسلامية)، وتشمل على المناقشة المنطقية والحوار مع الطلاب لتحديد الأفكار السلبية والخاطئة، وإعادة البنية المعرفية لتعديل الأفكار السلبية والخاطئة، ومساعدة الطلاب على فهم الواقع الزائل، وتقديم النصيحة الصادقة.

جـ- الأساليب الانفعالية: (استراتيجية التخفيف من المشاعر السلبية)، وتشمل أسلوب تصفية النفس بالإفصاح عن المشاعر والتعبير عن الصراعات، أسلوب المساعدة على الصبر والتحمل، وأسلوب التعاطف مع الطلاب.

د- الأساليب السلوكية: (استراتيجية تعديل سلوك الطلاب)، وتشتمل على تقديم نماذج القدوة الصالحة والأسوة الحسنة، مساعدة الطلاب على قبول المسئولية (تحمل الأمانات)، تكليف الطلاب بالواجبات المنزلية.

هـ- أساليب الاستفادة من الموارد البيئية: (استراتيجية العمل مع البيئة)، وتشتمل على أسلوب استثارة علاقات القرابة والرحم والجيرة والإخوة الإيمانية، أسلوب استثمار مشاعر الخير والتراحم المنطلقة من التوجهات الإسلامية، أسلوب المساندة الإجرائية باستغلال إمكانيات المجتمع، أسلوب المدافعة الاجتماعية.

(٤) القائمين بتطبيق البرنامج التدريبي: الباحثة.

(٥) مدة البرنامج التدريبي: استغرق تطبيق البرنامج التدريبي ثلاثة شهور بواقع (١٢) أسبوع ومدة المقابلة ساعتان.

جدول رقم (١)

((محتوى البرنامج التدريبي))

الأسبوع	محتوى المقابلة	الأهداف	الأساليب المستخدمة	الزمن
		- التهيئة العقلية والنفسية والجسدية للطلاب. - تعريف الطلاب بمفهوم التقدير الإيجابي للذات. - توضيح أهمية اكتساب مهارة بناء التقدير الإيجابي للذات.	- الإدراك. - تصحيح الأفكار الخاطئة.	

الأول	**التدريب على بناء التقدير الإيجابي للذات الاكاديمي**	– تدريب الطلاب على كيف الوعى بذواتهم من خلال مساعدتهم على فهم أفكارهم، وعواطفهم التي يشعرون بها ويعبرون عنها بطريقة متوازنة من منظور روحي سليم. – اكساب الطلاب الإدارة الذاتية ليكون لديهم القدرة والمهارة في إدارة تصرفاتهم وسلوكياتهم التي تصدر عنهم، وإدارتهم المنظمة لأفكارهم، وتحديد أهدافهم والسعي لتحقيقها. – التدريب على كيفية ترجمة معلومات الطلاب إلى أفعال في المواقف. – تدريب الطلاب على توظيف ما لديهم من معلومات غير مدركة بمعنى(عندهم علم كتير ولا يطبقونه على انفسهم) أتأمرون الناس بالبر وتنسون أنفسكم.	–استثارة عناصر القوة الروحية والثقة في الله – عرض بور بوينت. – التعليم الذاتى.	ساعتان
الثاني		– التدريب على الانتباه للذات ، وتحويل الانفعالات السلبية إلى إيجابية، وغرس السلوك الاخلاقي في الذات. – التدريب على كيفية إدارة الوقت وذلك من خلال التعرف على السلوكيات والمهارات التي يقوم بها الطلاب لتنظيم وقتهم واستغلاله لأقصى حد حسب الأولويات والأهداف المخطط لها، للوصول إلى النجاح والتفوق. – التدريب على كيفية تقييم الذات من خلال تحديد مواطن القوة لديهم إلى جانب مواطن الضعف، والإيمان بقدراتهم والثقة بإمكاناتهم.	التخفيف من المشاعر السلبية)، وتشمل على أسلوب تصفية النفس (الإفصاح عن المشاعر والتعبير عن الصراعات)	ساعتان
الثالث	**التدريب على بناء التقدير الإيجابي للذات الشخصي**	– تدريب الطلاب على الثقة بأنفسهم وايمانهم بقدراتهم وأفعالهم وقراراتهم، لتحقيق أهداف طموحة، وتجربة أشياء جديدة، واعتقادهم طوال الوقت، أنهم قادرين على النجاح. – مساعدة الطلاب على تطهير النفس من الصفات المذمومة التي أدت بهم إلى بناء تقدير سلبى لذواتهم مثل عدم الرضا – جلد الذات – التكاسل– التسويف، واكسابهم صفات ايجابية محمودة. – توجيه الطلاب إلى التدرج في مجاهدة النفس على الاعتراف بالذنوب والندم عليها والتوبة والاستغفار. –تقديم العون النفسي وتدعيم الطلاب بالتخفيف من المشاعر السلبية مثل الشعور بالفشل والاحباط والنقص.	– تذكية النفس (إعادة البناء المعرفي في ضوء المفاهيم الإسلامية)، –المناقشة المنطقية والحوار مع الطلاب لتحديد الأفكار السلبية والخاطئة. – الترغيب.	ساعتان
الرابع		تدريب الطلاب على مهارات حل المشكلة ليكون لديهم القدرة على التعامل مع المواقف الصعبة أو المفاجئة، هادئين عندما يواجهون عقبات، ليستطيعوا تقييم جميع خياراتهم للعثور على أفضل حل. – تشجيع الطالب أن يعترف بعيوبه فكل شخص لديه عيوب، الأهم هو فهمها والاعتراف بها والتعامل معها، لذلك يتم سؤال كل طالب: « ما هي العيوب التي يمكنك العمل عليها الآن؟ كيف تريد معالجتها؟ – تدريب الطلاب على مساعدهم لأنفسهم ذاتياً، وتوجيههم لذاتهم بإيجابية. – تدريب الطلاب على التعبير الذاتي و تنفيس الطاقة الداخلية المكبوتة. – تدريب الطلاب على النقد الذاتي والتقييم الذاتي.	– استثارة مشاعر عدم الرضا. – التدعيم الذاتي. – إعادة البنية المعرفية لتعديل الأفكار السلبية والخاطئة للطلاب. – تقديم النصيحة للطلاب .	ساعتان

الخامس	**التدريب على بناء التقدير الإيجابي للذات الاجتماعي**	– اكساب الطلاب مهارة الشفافية بمعنى أن يكون الطالب صائب القول دائماً، بالإضافة إلى اكساب الطلاب مهارة النزاهة وتعنى فعل الصواب وقول الحقيقة مهما كانت، حتى لو كانت ما لا يريد الناس سماعه، لأن الصدق والشفافية والنزاهة يمنحون سمعة جيدة، وبالتالي يصبح الشخص موضع ثقة بالنسبة للآخرين، مما يفتح أمامهم العديد من الفرص. – اكساب الطلاب مهارة القيادة بمعنى أن يكون لديهم القدرة على توجيه الناس، وتحفيز الآخرين، ومساعدتهم في الوصول إلى أهدافهم ، ورفع الروح المعنوية لمن يعملون معهم. – تدريب الطلاب على المرونة وأهميتها في التعامل مع الأخرين. – التدريب على إلزام النفس على حسن الظن بالآخرين والبعد عن الإحباط أو الالتقات لحديث الذات السلبى. – التدريب على استخدام أسلوب الضغط المنخفض (الهدوء) في التعامل مع الآخرين.	– التشجيع. – الإقناع – المناقشة الجماعية. – كثرة الاستغفار والاستعادة بالله من الشيطان الرجيم.	ساعتان
السادس		– اكساب الطلاب مهارة التواصل الفعال وتوضيح أهميته في تنمية المهارات وتوسيع دائرة الإدراك وتقبل الآخرين وتعلم أشياء ومهارات وخبرات جديدة للطلاب، وذلك من شأنه أن يحسن من أفكار ومشاعر الطلاب. – تدريب الطلاب على هدي القرآن للتي هي أقوم: ففي الحديث عن النَّبي صلى الله عليه وسلم: (إن مثل المؤمنين في تراحمهم وتعاطفهم وتوادهم كمثل الجسد الواحد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى). – تدريب الطلاب على كيفية التعامل مع أشكال الابتزاز العاطفي (الأخذ بسيف الحياء). – التدريب على منهجية اليسر في التعامل مع الآخرين. – تدريب الطلاب على وضع الحدود في التعامل مع الآخر.	– اسلوب استثارة علاقات القرابة والرحم والجيرة والإخوة الإيمانية، – أسلوب استثمار مشاعر الخير والتراحم المنطلقة من التوجهات الإسلامية، أسلوب المساندة الإجرائية.	ساعتان
السابع	**التدريب على بناء التقدير الإيجابي للذات العائلي**	– تدريب الطالب كيف يكون على عضو مؤثر وفعال بين أفراد أسرته. – اكساب الطلاب مهارة الإقناع ولين الجانب والتحدث بإيجابية وتفاعل مع أفراد أسرهم. – تدريب الطلاب على تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس، والحفاظ على حق الوالدين في البر والطاعة مهما تعرضوا لنقد أو ابتزاز. – تدريب الطلاب على أساليب مواجهة الضغوط الأسرية بإيجابية. – تدريب الطلاب على ترك مسافة بين الفعل ورد الفعل. – وقفة مع النفس (خلوة) للتدريب على عدم تكرار الانفعال في المواقف المشابهة. – تدريب الطلاب على بث روح التفاؤل والأمل في نفوس أفراد أسرهم. (فمثلما تكونوا يولى عليكم). – تدريب الطلاب على التعرف على فهم الدوافع التي جعلت أفراد أسرهم يعاملونهم بهذه الطرق ومحاولة تفسيرها ليسهل التعامل معها.	– المناقشة الجماعية. – التشجيع. – مساعدة الطلاب على التقرب إلى الله عز وجل بالمحافظة على العبادات. – مساعدة الطلاب على الرضاء بقضاء الله وقدره، المساعدة على تقوية ثقة الطلاب بالله وبالنفس.	ساعتان
		– مساعد الطلاب على تقوية الجانب الروحي لديهم بأن يكون كل طالب صديقاً لنفسه ولا يمارس جلد الذات على نفسه ، ومساعدتهم على إدراك أن غالبية مشكلات الطلاب تأتى من مرحلة الطفولة وبذلك تحتاج إلى إلقاء نظرة على الوالدين، وكيف تصرفوا معه في المواقف المختلفة؟ وما هي دوافعهم التي جعلتهم يتصرفوا معه بهذه الطريقة؟، إذا فهم الطالب وأدرك لماذا فعل والديه	– تقديم نماذج القدوة الصالحة والأسوة الحسنة.	

الثامن		معه هذا الشيء أو ذاك سوف يكون قادر على مسامحتهم وهذه خطوة مهمة نحو تقبل نفسه كما هو. – تدريب الطلاب على طرق التغلب على التجارب المؤلمة المرتبطة بتجاربهم الشخصية. – مساعدة الطلاب على التكوين الإيجابي لمعتقداتهم الدينية والروحية وتوضيح أهميتها في حياتهم.	– مساعدة الطلاب على قبول المسئولية (تحمل الأمانات). – التبصير. – تكليف الطلاب بالواجبات المنزلية. – المناقشة الجماعية.	ساعتان
التاسع	**التدريب على بناء التقدير الإيجابي للذات الرفاقى**	– اكساب الطلاب القدرة على التكيف بسرعة وسهولة مع أشياء، مواقف، ظروف جديدة، فالأشخاص الذين يتعاملون مع التغيير بشكل جيد غالباً ما يتعايشون مع مجموعة متنوعة من الشخصيات، والزملاء من نفس السن ويزدهرون، كذلك في أي بيئة، كما يمكنهم أن يظلوا هادئين في المواقف المفاجئة. – الحث على أهمية الصحبة الصالحة للصالحين أصحاب القيم والمثل العليا وأصحاب الطاقة الروحانية العالية. – تشجيع الطلاب على ابتكار أسلوب حياة جديد يتضمن خلق أهداف واهتمامات ومعانى مشتركة بين الزملاء.	– مناقشة جماعية. – التعليم. – الإبتكار. – القدوة الحسنة.	ساعتان
العاشر		– التدريب على طرق التعامل مع أنماط الشخصيات المختلفة، وخاصة الأشخاص الإيجابيين لأنهم مصدر إلهام وتشجيع بالنسبة للطالب، ويعكسون هؤلاء الأشخاص صفات معينة يريد أن يمتلكها الطالب لنفسه أيضاً. – مساعدة الطلاب على كيفية التعامل مع الأشخاص السلبيين أينما ذهبوا، فلابد أن يكون هناك أشخاص سلبيون، يؤثرون بالسلب على من حولهم. – مساعدة الطلاب على التغلب على مخاوفهم المستقبلية وتشجيعهم على تكوين علاقات وصداقات جديدة الهدف منها تحقيق المساندة والمؤازرة والتعاون فيما بينهم للوصول لأهدافهم.	– المناقشة الجماعية. – النمذجة. – الإقناع. – التشجيع. – تسليم ملخصات مكتوبة بصيغة pdf تتضمن المحتوى التدريبي لكل المقابلات.	ساعتان

تاسعاً: أساليب التحليل الإحصائي:

تتم معالجة البيانات من خلال الحاسب الآلي باستخدام برنامج (SPSS V. 26) الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، وقد طبقت الأساليب الإحصائية التالية:

١ – التكرارات والنسب المئوية.

٢ – المتوسط الحسابي.

٣ – الانحراف المعياري.

٤ – معامل ثبات (ألفا – كرونباخ).

٥ – معادلة سبيرمان – براون Brown–Spearman للتجزئة النصفية Split– Half.

٦ – اختبار (ت – T–Test).

٧ – معادلة بلاك لحساب الكسب المعدل.

٨ – معامل ايتا سكوير.

عاشراً: نتائج الدراسة:

جدول رقم (٢)

الفروق بين متوسطات درجات حالات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على أبعاد مقياس تقدير الذات لدى طلاب الخدمة الاجتماعية

الأبعاد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة
الأول	الضابطة	35.00	1.654	١٩	١.١٠٠	غير دالة
	التجريبية	34.45	1.468			
الثاني	الضابطة	52.00	2.271	١٩	٠.١٧٤	غير دالة
	التجريبية	51.85	2.739			
الثالث	الضابطة	38.85	1.348	١٩	١.٧٦٩	غير دالة
	التجريبية	37.70	1.895			
الرابع	الضابطة	35.30	1.261	١٩	١.٨٦٦	غير دالة
	التجريبية	34.10	2.447			
الخامس	الضابطة	39.25	1.650	١٩	٠.٠٩٦	غير دالة
	التجريبية	39.30	1.750			
الإجمالي	الضابطة	200.40	4.806	١٩	١.٧٣٣	غير دالة
	التجريبية	197.40	5.315			

تكشف بيانات الجدول السابق عن متوسطات درجات حالات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على أبعاد مقياس تقدير الذات لدى طلاب الخدمة الاجتماعية، وقد جاءت على النحو التالي:

فيما يتعلق بالبعد الأول فقد جاء متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس القبلي (٣٥.٠٠) وانحراف معياري (١.٦٥٤) في مقابل متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس القبلي والذي بلغ (٣٤.٤٥) وانحراف معياري (١.٤٦٨)، وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١.١٠٠)، وهذا يعنى أن (ت) المحسوبة أصغر من (ت) الجدولية، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي حول تقدير الذات الأكاديمي.

وفيما يتعلق بالبعد الثاني فقد جاء متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس القبلي (٥٢.٠٠) وانحراف معياري (٢.٢٧١) في مقابل متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس القبلي والذي بلغ (٥١.٨٥) وانحراف معياري (٢.٧٣٩)، وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٠.١٧٤)، وهذا يعنى أن (ت) المحسوبة أصغر من (ت) الجدولية، مما

يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي حول تقدير الذات الشخصي.

وفيما يتعلق بالبعد الثالث فقد جاء متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس القبلي (٣٨.٨٥) وانحراف معياري (١.٣٤٨) في مقابل متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس القبلي والذي بلغ (٣٧.٧٠) وانحراف معياري (١.٨٩٥)، وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١.٧٦٩)، وهذا يعنى أن (ت) المحسوبة أصغر من (ت) الجدولية، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي حول تقدير الذات الاجتماعي.

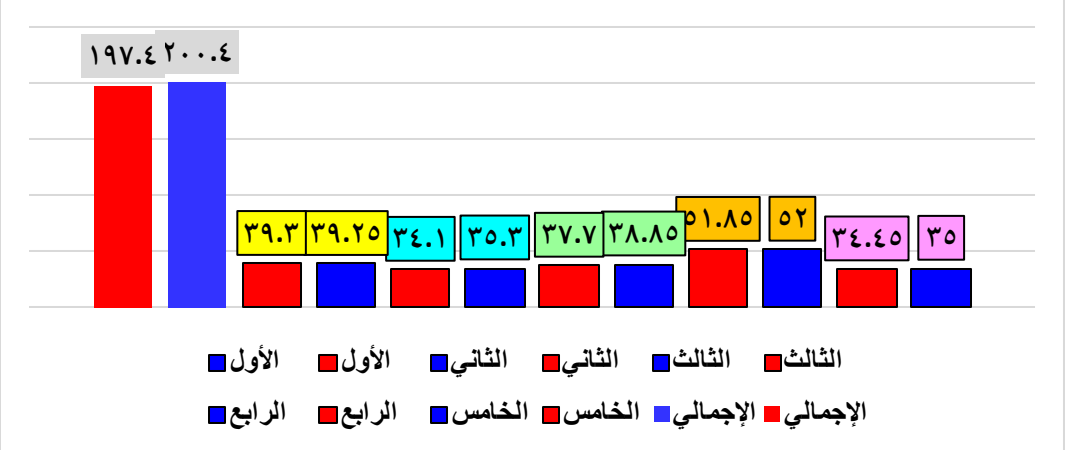
وفيما يتعلق بالبعد الرابع فقد جاء متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس القبلي (٣٥.٣٠) وانحراف معياري (١.٢٦١) في مقابل متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس القبلي والذي بلغ (٣٤.١٠) وانحراف معياري (٢.٤٤٧)، وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١.٨٦٦)، وهذا يعنى أن (ت) المحسوبة أصغر من (ت) الجدولية، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي حول تقدير الذات العائلي.

وفيما يتعلق بالبعد الخامس فقد جاء متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس القبلي (٣٩.٢٥) وانحراف معياري (١.٦٥٠) في مقابل متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس القبلي والذي بلغ (٣٩.٣٠) وانحراف معياري (١.٧٥٠)، وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٠.٠٩٦)، وهذا يعنى أن (ت) المحسوبة أصغر من (ت) الجدولية، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي حول تقدير الذات الرفاقي.

وفيما يتعلق بإجمالي مقياس تقدير الذات لدى طلاب الخدمة الاجتماعية فقد جاء متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس القبلي (٢٠٠.٤٠) وانحراف معياري (٤.٨٠٦) في مقابل متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس القبلي والذي بلغ (١٩٧.٤٠) وانحراف معياري (٥.٣١٥)، وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١.٧٧٣)، وهذا يعنى أن (ت) المحسوبة أصغر من (ت) الجدولية، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي حول إجمالي مقياس تقدير الذات لدى طلاب الخدمة الاجتماعية.

مما يجعلنا نقبل الفرض الأول: الذي مؤداه " لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات حالات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على أبعاد مقياس تقدير الذات لدى طلاب الخدمة الاجتماعية ".

شكل رقم (١)



الفروق بين متوسطات درجات حالات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على أبعاد مقياس تقدير الذات لدى طلاب الخدمة الاجتماعية

يتبين من الشكل السابق عدم وجود فروق بين متوسطات درجات حالات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس تقدير الذات لدى طلاب الخدمة الاجتماعية، مما قد يوضح أن الطلاب يعانون من انخفاض مستوى تقدير الذات لديهم.

جدول رقم (٣) الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لحالات المجموعة الضابطة على أبعاد مقياس تقدير الذات لدى طلاب الخدمة الاجتماعية

الأبعاد	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة
الأول	القبلي	35.00	1.654	١٩	٠.٨٥٦	غير دالة
	البعدي	33.65	7.088			
الثاني	القبلي	52.00	2.271	١٩	٠.٨٠٩	غير دالة
	البعدي	51.70	2.203			
الثالث	القبلي	38.85	1.348	١٩	٠.٢٠١	غير دالة
	البعدي	38.75	1.743			
الرابع	القبلي	35.30	1.261	١٩	٠.٢١٨	غير دالة
	البعدي	35.20	1.361			
الخامس	القبلي	39.25	1.650	١٩	٠.٥٤٥	غير دالة
	البعدي	39.45	1.932			
الإجمالي	القبلي	200.40	4.806	١٩	٠.٩١٥	غير دالة
	البعدي	198.75	7.820			

تكشف بيانات الجدول السابق عن متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لحالات المجموعة الضابطة على أبعاد مقياس تقدير الذات لدى طلاب الخدمة الاجتماعية، وقد جاءت على النحو التالي:

فيما يتعلق بالبعد الأول فقد جاء متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس القبلي (٣٥.٠٠) وانحراف معياري (١.٦٥٤) في مقابل متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي والذي بلغ (٣٣.٦٥) وانحراف معياري (٧.٠٨٨)، وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٠.٨٥٦)، وهذا يعنى أن (ت) المحسوبة أصغر من (ت) الجدولية، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي حول تقدير الذات الأكاديمي.

وفيما يتعلق بالبعد الثاني فقد جاء متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس القبلي (٥٢.٠٠) وانحراف معياري (٢.٢٧١) في مقابل متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي والذي بلغ (٥١.٧٠) وانحراف معياري (٢.٢٠٣)، وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٠.٨٠٩)، وهذا يعنى أن (ت) المحسوبة أصغر من (ت) الجدولية، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي حول تقدير الذات الشخصي.

وفيما يتعلق بالبعد الثالث فقد جاء متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس القبلي (٣٨.٨٥) وانحراف معياري (١.٣٤٨) في مقابل متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي والذي بلغ (٣٨.٧٥) وانحراف معياري (١.٧٤٣)، وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٠.٢٠١)، وهذا يعنى أن (ت) المحسوبة أصغر من (ت) الجدولية، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي حول تقدير الذات الاجتماعي.

وفيما يتعلق بالبعد الرابع فقد جاء متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس القبلي (٣٥.٣٠) وانحراف معياري (١.٢٦١) في مقابل متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي والذي بلغ (٣٥.٢٠) وانحراف معياري (١.٣٦١)، وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٠.٢١٨)، وهذا يعنى أن (ت) المحسوبة أصغر من (ت) الجدولية، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي حول تقدير الذات العائلي.

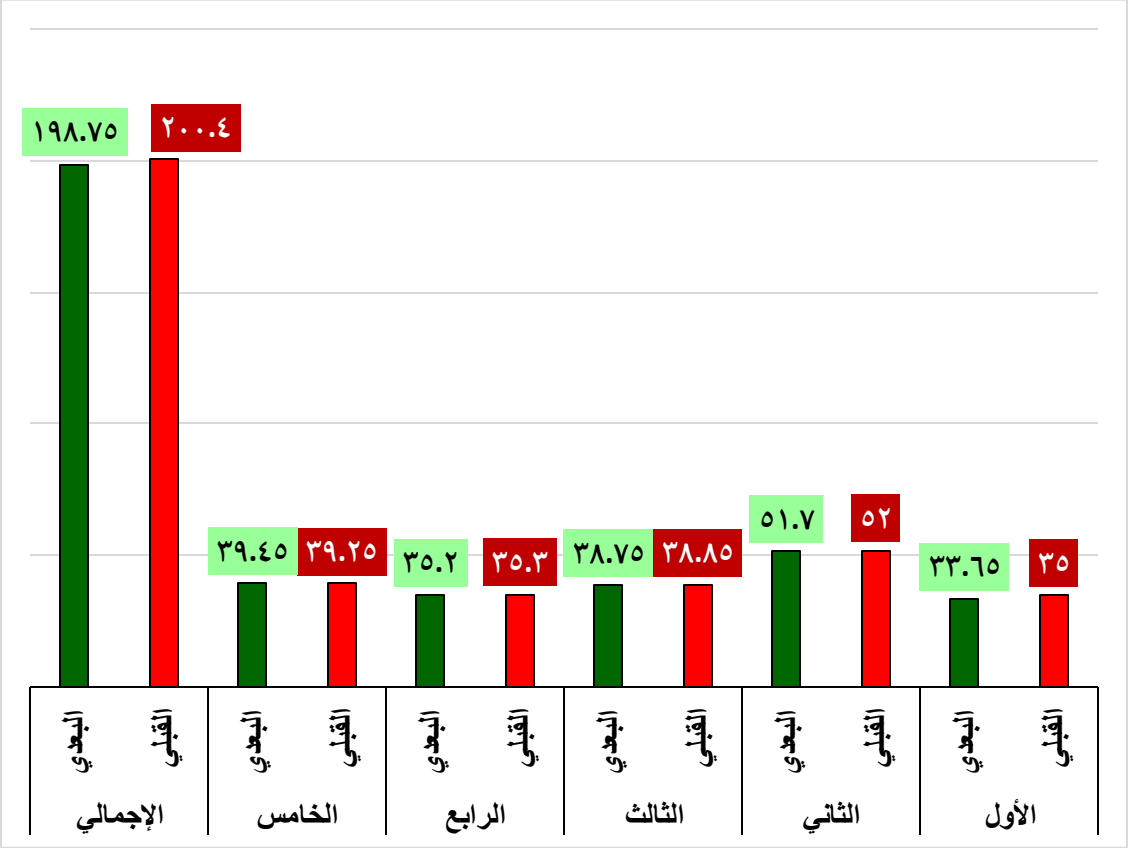
وفيما يتعلق بالبعد الخامس فقد جاء متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس القبلي (٣٩.٢٥) وانحراف معياري (١.٦٥٠) في مقابل متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي والذي بلغ (٣٩.٤٥) وانحراف معياري (١.٩٣٢)، وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٠.٥٤٥)، وهذا يعنى أن (ت) المحسوبة أصغر من (ت) الجدولية، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي حول تقدير الذات الرفاقي.

وفيما يتعلق بإجمالي مقياس تقدير الذات لطلاب الخدمة الاجتماعية فقد جاء متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس القبلي (٢٠٠.٤٠) وانحراف معياري (٤.٨٠٦) في مقابل متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي والذي بلغ (١٩٨.٧٥) وانحراف معياري (٧.٨٢٠)، وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٠.٩١٥)، وهذا يعنى أن

(ت) المحسوبة أصغر من (ت) الجدولية، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي حول إجمالي مقياس تقدير الذات لدى طلاب الخدمة الاجتماعية.

مما يجعلنا نقبل الفرض الثاني: الذي مؤداه " لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لحالات المجموعة الضابطة على أبعاد مقياس تقدير الذات لدى طلاب الخدمة الاجتماعية ".

شكل رقم (٢)



الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لحالات المجموعة الضابطة على أبعاد مقياس تقدير الذات لدى طلاب الخدمة الاجتماعية

يتبين من الشكل السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات القياس القبلي والقياس البعدي لحالات المجموعة الضابطة على أبعاد مقياس تقدير الذات لدى طلاب الخدمة الاجتماعية، مما قد يوضح أن لا يوجد اختلاف بين التطبيقين لذات الطلاب فيما يتعلق بانخفاض مستوى تقدير الذات لديهم.

جدول رقم (٤)

الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لحالات المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس تقدير الذات لدى طلاب الخدمة الاجتماعية

الأبعاد	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة
الأول	القبلي	34.45	1.468	١٩	٧٠.٠٠٨	دالة عند مستوى (٠.٠١)
	البعدي	14.60	0.681			
الثاني	القبلي	51.85	2.739	١٩	٤٧.٧٧٤	دالة عند مستوى (٠.٠١)
	البعدي	20.85	0.587			
الثالث	القبلي	37.70	1.895	١٩	٥٤.٣٩١	دالة عند مستوى (٠.٠١)
	البعدي	16.35	0.671			
الرابع	القبلي	34.10	2.447	١٩	٣٦.١٦٩	دالة عند مستوى (٠.٠١)
	البعدي	14.80	0.616			
الخامس	القبلي	39.30	1.750	١٩	٤٨.٥٠٨	دالة عند مستوى (٠.٠١)
	البعدي	16.15	0.671			
الإجمالي	القبلي	197.40	5.315	١٩	١٠٠.٩٠٨	دالة عند مستوى (٠.٠١)
	البعدي	82.75	1.650			

تكشف بيانات الجدول السابق عن متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لحالات المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس تقدير الذات لدى طلاب الخدمة الاجتماعية، وقد جاءت على النحو التالي:

فيما يتعلق بالبعد الأول فقد جاء متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس القبلي (٣٤.٤٥) وانحراف معياري (١.٤٦٨) في مقابل متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي والذي بلغ (١٤.٦٠) وانحراف معياري (٠.٦٨١)، وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٧٠.٠٠٨)، وهذا يعنى أن (ت) المحسوبة أكبر من (ت) الجدولية، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي حول تقدير الذات الأكاديمي لصالح القياس البعدي.

وفيما يتعلق بالبعد الثاني فقد جاء متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس القبلي (٥١.٨٥) وانحراف معياري (٢.٧٣٩) في مقابل متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي والذي بلغ (٢٠.٨٥) وانحراف معياري (٠.٥٨٧)، وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٤٧.٧٧٤)، وهذا يعنى أن (ت) المحسوبة أكبر من (ت) الجدولية، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي حول تقدير الذات الشخصي لصالح القياس البعدي.

وفيما يتعلق بالبعد الثالث فقد جاء متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس القبلي (٣٧.٧٠) وانحراف معياري (١.٨٩٥) في مقابل متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي والذي بلغ (١٦.٣٥) وانحراف معياري (٠.٦٧١)، وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٥٤.٣٩١)، وهذا يعنى أن (ت) المحسوبة أكبر من (ت) الجدولية، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي حول تقدير الذات الاجتماعي لصالح القياس البعدي.

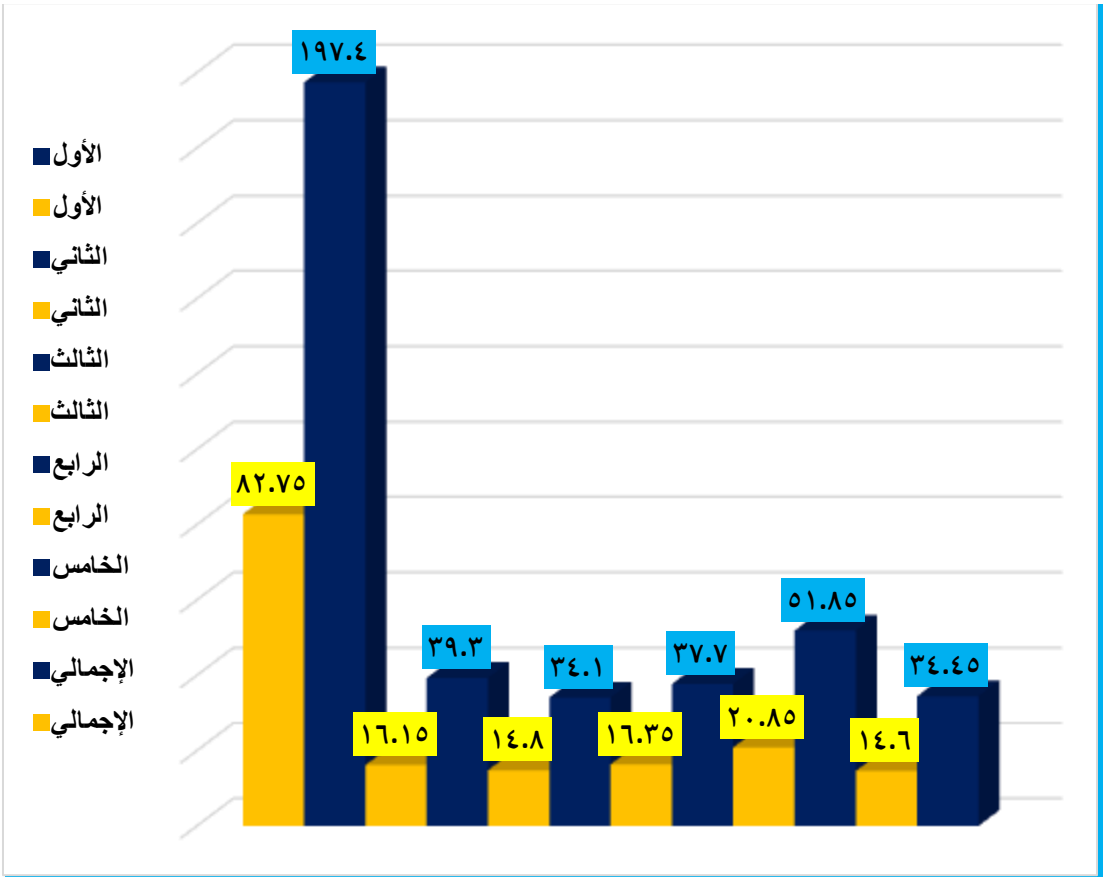
وفيما يتعلق بالبعد الرابع فقد جاء متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس القبلي (٣٤.١٠) وانحراف معياري (٢.٤٤٧) في مقابل متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي والذي بلغ (١٤.٨٠) وانحراف معياري (٠.٦١٦)، وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٣٦.١٦٩)، وهذا يعنى أن (ت) المحسوبة أكبر من (ت) الجدولية، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي حول تقدير الذات العائلي لصالح القياس البعدي.

وفيما يتعلق بالبعد الخامس فقد جاء متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس القبلي (٣٩.٣٠) وانحراف معياري (١.٧٥٠) في مقابل متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي والذي بلغ (١٦.١٥) وانحراف معياري (٠.٦٧١)، وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٤٨.٥٠٨)، وهذا يعنى أن (ت) المحسوبة أكبر من (ت) الجدولية، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي حول تقدير الذات الرفاقي لصالح القياس البعدي.

وفيما يتعلق بإجمالي مقياس تقدير الذات لطلاب الخمة الاجتماعية فقد جاء متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس القبلي (١٩٧.٤٠) وانحراف معياري (٥.٣١٥) في مقابل متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي والذي بلغ (٨٢.٧٥) وانحراف معياري (١.٦٥٠)، وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٠٠.٩٠٨)، وهذا يعنى أن (ت) المحسوبة أكبر من (ت) الجدولية، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي حول إجمالي مقياس تقدير الذات لدى طلاب الخدمة الاجتماعية لصالح القياس البعدي.

مما يجعلنا نقبل الفرض الثالث: الذي مؤداه " توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لحالات المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس تقدير الذات لدى طلاب الخدمة الاجتماعية".

شكل رقم (٣)



الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لحالات المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس تقدير الذات لدى طلاب الخدمة الاجتماعية

يتبين من الشكل السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لحالات المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس تقدير الذات لدى طلاب الخدمة الاجتماعية مما قد يوضح مدى فعالية البرنامج التدريبي القائم على ممارسة المدخل الروحي في خدمة الفرد لإكساب طلاب الخدمة الاجتماعية مهارة بناء التقدير الإيجابي للذات، الذي ساهم بشكل كبير في خفض عوامل عدم تقدير الذات ورفع من مستوى تقدير الذات للطلاب، ويتبين ذلك من الجدول التالي الذي يوضح نسبة الكسب المعدل لبلاك وحجم التأثير.

جدول رقم (٥)

مدى فعالية البرنامج التدريبي القائم على ممارسة المدخل الروحي في خدمة الفرد لرفع مستوى تقدير الذات لدى طلاب الخدمة الاجتماعية وتأثيره على المجموعة التجريبية في القياس البعدي

بحساب الكسب المعدل (معادلة بلاك) وحجم تأثير برنامج التدخل بمعادلة (إيتا سكوير)

درجات البعد	درجة القياس القبلي	درجة القياس البعدي	الدرجة النهائية	نسبة الكسب المعدل	حجم التأثير
الأول	٣٤.٤٥	١٤.٦٠	٤٥	٢.٣٢	٠.٩٩
الثاني	٥١.٨٥	٢٠.٦٠	٦٥	٢.٨٦	٠.٩٩
الثالث	٣٧.٧٠	١٦.٣٥	٥٠	٢.١٦	٠.٩٩
الرابع	٣٤.١٠	١٤.٨٠	٤٥	٢.٢٠	٠.٩٩
الخامس	٣٩.٣٠	١٦.١٥	٥٠	٢.٦٣	٠.٩٩
الإجمالي	١٩٧.٧٠	٨٢.٧٥	٢٥٥	٢.٤٦	٠.٩٩

ويتبين من الجدول السابق أن هناك تأثير قوى للبرنامج **التدريبي القائم على ممارسة المدخل الروحي في خدمة الفرد لإكساب طلاب الخدمة الاجتماعية مهارة بناء التقدير الإيجابي للذات على المجموعة التجريبية في القياس البعدي**، وذلك على النحو التالي:

حيث بلغت نسبة الكسب المعدل للبعد الأول (٢.٣٢)، وحجم تأثير قوي حيث بلغ (٠.٩٩)، وفيما يتعلق بالبعد الثاني بلغت نسبة الكسب المعدل (٢.٨٦)، بحجم تأثير (٠.٩٩)، بينما في البعد الثالث بلغت نسبة الكسب المعدل (٢.١٦) بحجم تأثير (٠.٩٩)، ثم في البعد الرابع بلغت نسبة الكسب المعدل (٢.٢٠) وحجم تأثير (٠.٩٩)، وأخيرًا البعد الخامس بلغت نسبة الكسب المعدل (٢.٦٣) وحجم تأثير (٠.٩٩)، في حين بلغت نسبة الكسب المعدل على إجمالي المقياس (٢.٤٦) بحجم تأثير (٠.٩٩).

مما يؤكد على فعالية البرنامج التدريبي القائم على ممارسة المدخل الروحي في خدمة الفرد لإكساب طلاب الخدمة الاجتماعية مهارة بناء التقدير الإيجابي للذات في القياس البعدي للمجموعة التجريبية بشكل واضح ومؤثر.

جدول رقم (٦)

الفروق بين متوسطات درجات حالات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على أبعاد مقياس تقدير الذات لدى طلاب الخدمة الاجتماعية

الأبعاد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة
الأول	الضابطة	33.65	7.088	١٩	١٢.٦٢٧	دالة عند مستوى (٠.٠١)
	التجريبية	14.60	0.681			
الثاني	الضابطة	51.70	2.203	١٩	٥٣.٨٨٦	دالة عند مستوى (٠.٠١)
	التجريبية	20.85	0.587			
الثالث	الضابطة	38.75	1.743	١٩	٥٥.١٠١	دالة عند مستوى (٠.٠١)
	التجريبية	16.35	0.671			
الرابع	الضابطة	35.20	1.361	١٩	٥٩.٤١٣	دالة عند مستوى (٠.٠١)
	التجريبية	14.80	0.616			
الخامس	الضابطة	39.45	1.932	١٩	٤٨.٩٢١	دالة عند مستوى (٠.٠١)
	التجريبية	16.15	0.671			
الإجمالي	الضابطة	198.75	7.820	١٩	٦٥.٥٥١	دالة عند مستوى (٠.٠١)
	التجريبية	82.75	1.650			

تكشف بيانات الجدول السابق عن متوسطات درجات حالات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على أبعاد مقياس تقدير الذات لدى طلاب الخدمة الاجتماعية، وقد جاءت على النحو التالي:

فيما يتعلق بالبعد الأول فقد جاء متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي (٣٣.٦٥) وانحراف معياري (٧.٠٨٨) في مقابل متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي والذي بلغ (١٤.٦٠) وانحراف معياري (٠.٦٨١)، وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٢.٦٢٧)، وهذا يعنى أن (ت) المحسوبة أكبر من (ت) الجدولية، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي حول تقدير الذات الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

وفيما يتعلق بالبعد الثاني فقد جاء متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي (٥١.٧٠) وانحراف معياري (٢.٢٠٣) في مقابل متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي والذي بلغ (٢٠.٨٥) وانحراف معياري (٠.٥٨٧)، وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٥٣.٨٨٦)، وهذا يعنى أن (ت) المحسوبة أكبر من (ت) الجدولية، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي حول تقدير الذات الشخصي لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

وفيما يتعلق بالبعد الثالث فقد جاء متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي (٣٨.٧٥) وانحراف معياري (١.٧٤٣) في مقابل متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي والذي بلغ (١٦.٣٥) وانحراف معياري (٠.٦٧١)، وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٥٥.١٠١)، وهذا يعنى أن (ت) المحسوبة أكبر من (ت) الجدولية، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي حول تقدير الذات الاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

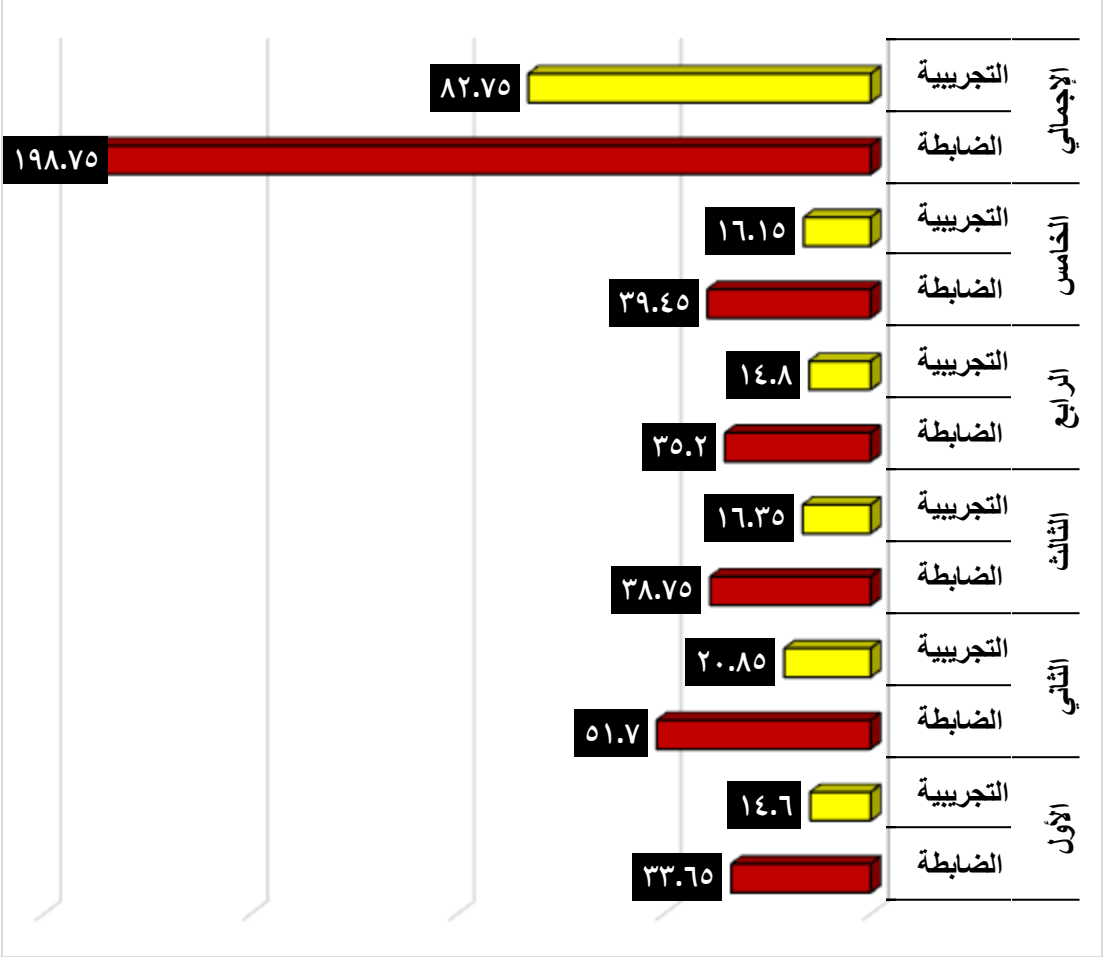
وفيما يتعلق بالبعد الرابع فقد جاء متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي (٣٥.٢٠) وانحراف معياري (١.٣٦١) في مقابل متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي والذي بلغ (١٤.٨٠) وانحراف معياري (٠.٦١٦)، وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٥٩.٤١٣)، وهذا يعنى أن (ت) المحسوبة أكبر من (ت) الجدولية، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي حول تقدير الذات العائلي لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

وفيما يتعلق بالبعد الخامس فقد جاء متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي (٣٩.٤٥) وانحراف معياري (١.٩٣٢) في مقابل متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي والذي بلغ (١٦.١٥) وانحراف معياري (٠.٦٧١)، وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٤٨.٩٢١)، وهذا يعنى أن (ت) المحسوبة أكبر من (ت) الجدولية، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي حول تقدير الذات الرفاقي لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

وفيما يتعلق بإجمالي مقياس تقدير الذات لدى طلاب الخدمة الاجتماعية فقد جاء متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي (١٩٨.٧٥) وانحراف معياري (٧.٨٢٠) في مقابل متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي والذي بلغ (٨٢.٧٥) وانحراف معياري (١.٦٥٠)، وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٦٥.٥٥١)، وهذا يعنى أن (ت) المحسوبة أكبر من (ت) الجدولية، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي حول إجمالي مقياس تقدير الذات لدى طلاب الخدمة الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

مما يجعلنا نقبل الفرض الرابع: الذي مؤداه " توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات حالات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على أبعاد مقياس تقدير الذات لدى طلاب الخدمة الاجتماعية ".

شكل رقم (٤)



الفروق بين متوسطات درجات حالات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على أبعاد مقياس تقدير الذات لدى طلاب الخدمة الاجتماعية

يتبين من الشكل السابق فروق واضحة بين متوسطات درجات حالات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على أبعاد مقياس تقدير الذات لدى طلاب الخدمة الاجتماعية، مما قد يوضح مدى فعالية البرنامج التدريبي القائم على ممارسة المدخل الروحي في خدمة الفرد لإكساب طلاب الخدمة الاجتماعية مهارة بناء التقدير الإيجابي للذات ، مما يؤكد على فعالية البرنامج التدريبي على الطلاب في المجموعة التجريبية الذين تم تطبيق البرنامج عليهم بشكل واضح ومؤثر.

جدول رقم (٧)

الفروق بين متوسطات درجات القياس البعدي والقياس التتبعي لحالات المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس تقدير الذات لدى طلاب الخدمة الاجتماعية

الأبعاد	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة
الأول	البعدي	14.60	0.681	١٩	٠.٣٧٠	غير دالة
	التتبعي	14.50	0.889			
الثاني	البعدي	20.85	0.587	١٩	٠.٢٧١	غير دالة
	التتبعي	20.90	0.641			
الثالث	البعدي	16.35	0.671	١٩	١.٠٩٧	غير دالة
	التتبعي	16.10	0.718			
الرابع	البعدي	14.80	0.616	١٩	١.٤٥٣	غير دالة
	التتبعي	14.50	0.688			
الخامس	البعدي	16.15	0.671	١٩	١.٠٩٧	غير دالة
	التتبعي	15.90	1.021			
الإجمالي	البعدي	82.75	1.650	١٩	١.٣٩٨	غير دالة
	التتبعي	81.90	2.573			

تكشف بيانات الجدول السابق عن متوسطات درجات القياس البعدي والقياس التتبعي لحالات المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس تقدير الذات لدى طلاب الخدمة الاجتماعية، وقد جاءت على النحو التالي:

فيما يتعلق بالبعد الأول فقد جاء متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس التتبعي (١٤.٥٠) وانحراف معياري (٠.٨٨٩) في مقابل متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي والذي بلغ (١٤.٦٠) وانحراف معياري (٠.٦٨١)، وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٠.٣٧٠)، وهذا يعنى أن (ت) المحسوبة أصغر من (ت) الجدولية، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات القياس البعدي والقياس التتبعي لحالات المجموعة التجريبية حول تقدير الذات الأكاديمي.

وفيما يتعلق بالبعد الثاني فقد جاء متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس التتبعي (٢٠.٩٠) وانحراف معياري (٠.٦٤١) في مقابل متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي والذي بلغ (٢٠.٨٥) وانحراف معياري (٠.٥٨٧)، وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٠.٢٧١)، وهذا يعنى أن (ت) المحسوبة أصغر من (ت) الجدولية، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات القياس البعدي والقياس التتبعي لحالات المجموعة التجريبية حول تقدير الذات الشخصي.

وفيما يتعلق بالبعد الثالث فقد جاء متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس التتبعي (١٦.١٠) وانحراف معياري (٠.٧١٨) في مقابل متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي والذي بلغ (١٦.٣٥) وانحراف معياري (٠.٦٧١)، وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١.٠٩٧)، وهذا يعنى أن (ت) المحسوبة أصغر من (ت) الجدولية، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات القياس البعدي والقياس التتبعي لحالات المجموعة التجريبية حول تقدير الذات الاجتماعي.

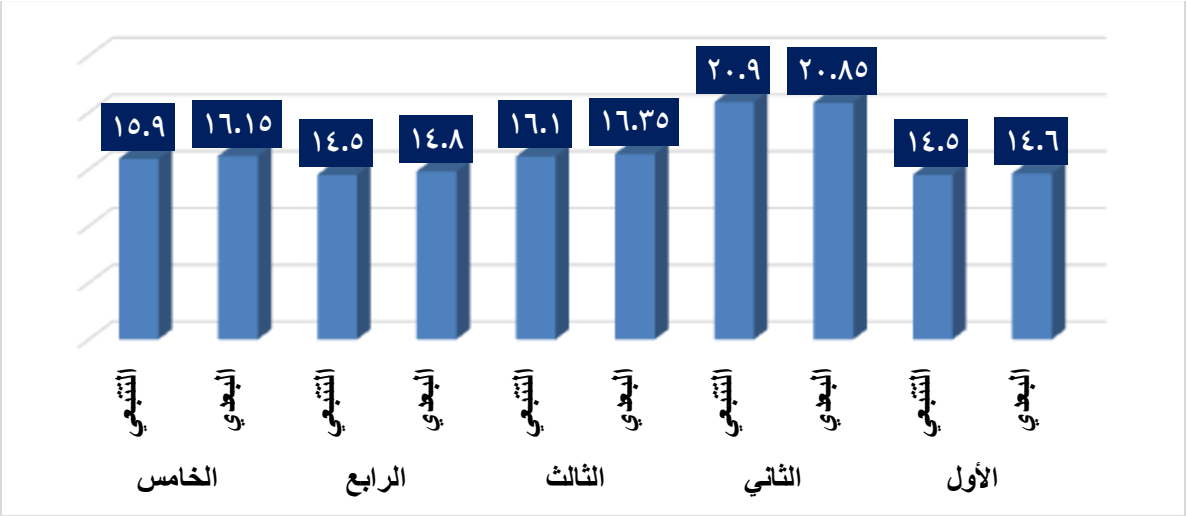
وفيما يتعلق بالبعد الرابع فقد جاء متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس التتبعي (١٤.٥٠) وانحراف معياري (٠.٦٨٨) في مقابل متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي والذي بلغ (١٤.٨٠) وانحراف معياري (٠.٦١٦)، وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١.٤٥٣)، وهذا يعنى أن (ت) المحسوبة أصغر من (ت) الجدولية، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات القياس البعدي والقياس التتبعي لحالات المجموعة التجريبية حول تقدير الذات العائلي.

وفيما يتعلق بالبعد الخامس فقد جاء متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس التتبعي (١٥.٩٠) وانحراف معياري (١.٠٢١) في مقابل متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي والذي بلغ (١٦.١٥) وانحراف معياري (٠.٦٧١)، وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١.٠٩٧)، وهذا يعنى أن (ت) المحسوبة أصغر من (ت) الجدولية، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات القياس البعدي والقياس التتبعي لحالات المجموعة التجريبية حول تقدير الذات الرفاقي.

وفيما يتعلق بإجمالي مقياس تقدير الذات لطلاب الخدمة الاجتماعية فقد جاء متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس التتبعي (٨١.٩٠) وانحراف معياري (٢.٥٧٣) في مقابل متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي والذي بلغ (٨٢.٧٥) وانحراف معياري (١.٦٥٠)، وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١.٣٩٨)، وهذا يعنى أن (ت) المحسوبة أصغر من (ت) الجدولية، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات القياس البعدي والقياس التتبعي لحالات المجموعة التجريبية حول إجمالي مقياس تقدير الذات لدى طلاب الخدمة الاجتماعية.

مما يجعلنا نقبل الفرض الخامس: الذي مؤداه " لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات القياس البعدي والقياس التتبعي لحالات المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس تقدير الذات لدى طلاب الخدمة الاجتماعية ".

شكل رقم (٥)



الفروق بين متوسطات درجات القياس البعدي والقياس التتبعي لحالات المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس تقدير الذات لدى طلاب الخدمة الاجتماعية

يتبين من الشكل السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات القياس البعدي والقياس التتبعي لحالات المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس تقدير الذات لدى طلاب الخدمة الاجتماعية، مما قد يوضح مدى ثبات وفعالية البرنامج التدريبي القائم على ممارسة المدخل الروحي في خدمة الفرد لإكساب طلاب الخدمة الاجتماعية مهارة بناء التقدير الإيجابي للذات، ولا يوجد تأثير لأي عوامل أخري قد تؤثر بشكل سلبي على مستوى تقدير الذات للطلاب الخاضعين للبرنامج التدريبي.

الحادي عشر: العوامل التي ساهمت في نجاح ممارسة المدخل الروحي وهي على النحو التالي:

١- **تدريب الطلاب على إدراكهم للغاية:** بأن إرضاء الله سبحانه وتعالى هو الغاية التي يبتغوها دائماً، ويعد ذلك من أهم الجوانب على الإطلاق والأساس الذى تتشكل عليه جميع الجوانب الأخرى.

٢- **تدريب الطلاب على البدء بأنفسهم:** عن طريق دراستهم وإدراكهم لواقعهم الحالي في علاقتهم بالله سبحانه وتعالى بالإضافة إلى تركيزهم الدائم على التمسك بكل ما يقربهم بالله حتى لو كان قليلا ، فالقليل دائما خير من كثير منقطع، ومن هنا يستطيعوا أن يرسموا الرؤية الروحانية التي يريدون أن يصلوا إليها في المستقبل حتى تكون على أعلى درجة من درجات الإيمان والتقرب من الله، وتم ارشادهم إلى وضع الوسائل المتعددة التي تمنحهم فرص تحقيق هذه الرؤية التي وضعوها بأنفسهم، ويتبعها التخطيط لتحقيق تلك الرؤية على مراحل متعددة واتخذ قرار تطبيق هذه الخطة من نفس اليوم الذى وضعوا فيه رؤياهم .

٣- **تدريب الطلاب على الحرص على تعلم العلوم الدينية باستمرار:** عن طريق حضور جلسات العلم وقراءة الكتب الدينية والسماع إلى المتخصصين في جميع العلوم الدينية المختلفة.

٤- **حث الطلاب على الالتزام:** بالصلاة والدعاء، ففيهما اتصال بالله سبحانه وتعالى، مما يشعرهم بالاطمئنان والسلام الداخلي ومن ثم تمتعهم بطاقة روحانية هائلة.

٥- **تدريب الطلاب على التطوير المستمر:** من حيث تطوير علاقتهم بالله يوميا فهذا يؤدى بكل تأكيد إلى الاتزان والشعور بالراحة والأمان والرضا عن النفس.

٦- **حث الطلاب على تكوين الصحبة الصالحة :** عن طريق الحرص الدائم على صحبة الصالحين أصحاب القيم والمثل العليا وأصحاب الطاقة الروحانية العالية.

٧- **تدريب الطلاب على تقييم أنفسهم:** حيث يقوموا بمحاسبة انفسهم باستمرار فهذا يسهل عليهم تقييم علاقتهم بالله ومدى تطور تلك العلاقة حتى يستطيعوا تحديد أين هم من واقع حالهم مع الله؟".

٨- **تدريب الطلاب على** جعل حياتهم كلها لله عن طريق الترابط بين جميع أهداف حياتهم وإرضاء الله ومهما كانت المسافات يستطيعوا أن يصلحوا ويعمروا من جديد وعليهم فقط الاستعانة بالله".

التوصيات:

١- حث الطلاب على المحافظة على درجة عالية من التقدير الإيجابي لذواتهم حيث أن نظرة الإنسان لنفسه تؤثر على سلوكه تجاه المجتمع الذي يعيش فيه ويتفاعل مع عناصره المختلفة.

٢- حث الطلاب على عدم الرضوخ للضغوط النفسية والحياتية والتي يؤدي التفكير فيها إلى القلق والإرهاق والإحباط.

٣- عمل دورات تتعلق بالتدريب والإرشاد والتوجيه في جوانب الصحة النفسية وتقدير الذات الإيجابي لتساعد الطلاب على الحفاظ على صحتهم النفسية في ظل الظروف الحياتية الصعبة.

٤- ضرورة قيام المعهد باعتباره المؤسسة التي يتم فيها اعداد الاخصائيين الاجتماعيين بدوره نحو الطلاب في تصحيح المفاهيم الخاطئة لديهم عن مكانة المهنة وعن طبيعة دراستها وطبيعة العمل الاجتماعي.

٥- السعي الجاد من قبل المسؤولين لتفعيل قانون تراخيص الممارسة المهنية لمهنة الخدمة الاجتماعية كمؤشر لضمان جودة الأداء المهني في كافة مؤسسات الرعاية الاجتماعية.

٦- اجراء بحوث ودراسات تتعلق بتراخيص مزاولة المهنة لتتضح الهوية المهنية لطلاب الخدمة الاجتماعية.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

١- أبو النصر، مدحت محمد (٢٠٢٢).مداخل الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية، الاسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.
٢- أبو النصر، مدحت محمد(٢٠١٩). الشباب وصناعة المستقبل، المجموعة العربية للنشر والتوزيع، ط١، مدينة نصر، القاهرة.
٣- إبراهيم، مجدى (٢٠١٠). أعرف ذاتك واستثمر قدراتك، ماهي للنشر والتوزيع، القاهرة.
٤- إبراهيم، مجدى (٢٠١٥). إدارة الذات طريقك للتواصل مع الآخرين، ماهي للنشر والتوزيع، القاهرة.
٥- أبو المعاطي، ماهر(٢٠١٠) .الاتجاهات الحديثة في الرعاية والخدمة الاجتماعية، القاهرة، نور الإيمان للطباعة.
٦- أبو سعد، مصطفى (٢٠٠٤). التقدير الذاتي، مكتبة المنار الاسلامية للطباعة، الكويت.
٧- أحمد، عصام فتحي زيد (٢٠٢٠). الخدمة الاجتماعية ورعاية الشباب، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
٨- إسماعيل، صباح أحمد السيد (٢٠١٥). تصور مقترح لممارسة المدخل الروحي لتحسين تقدير الذات للطفل اليتيم، بحث منشور، مجلة الخدمة الاجتماعية، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، ع٥٣، يناير.
٩- البرهمي، انتصار جبريل(٢٠٢٠). دور الخدمة الاجتماعية في مجال رعاية الشباب، بحث منشور، مجلة كلية الآداب، كلية ابن النفيس للعلوم بطرابلس، العدد ٣٠، سبتمبر.
١٠-التمامي، على على(٢٠٠٨). استخدام المدخل المعرفي السلوكي من منظور طريقة العمل مع الجماعات وتعديل اتجاهات طلاب الخدمة الاجتماعية الجدد نحو المهنة دراسة مطبقة على طلاب الفرقة الأولى بالمعهد العالي للخدمة الاجتماعية ببنها، بحث منشور، المؤتمر العلمي الدولي الحادي والعشرون للخدمة الاجتماعية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، مج٤.
١١-الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، تعداد سكان مصر عام ٢٠٢٠م.
١٢-الحارثي، صبحى سعيد (٢٠١٠). فاعلية برنامج إرشادي نفسى لتنمية مهارات الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف، بحث منشور، مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، العدد١٦، يناير.
١٣-النوحي ، عبد العزيز(٢٠٠٢) .نظريات خدمة الفرد ،ط ٣،القاهرة .
١٤-الرقا، مصطفى و الكردي، بسام(٢٠١٦). تقدير الذات جواز سفر مدى الحياة، دار القلم للنشر والتوزيع ، القاهرة.
١٥-الصامدى، منال عثمان والسعود، لبنى عبد الرحمن (٢٠١٨). تقدير الذات وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية، بحث منشور، قسم العلوم الاجتماعية

والتطبيقية، كلية الأميرة عالية الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية.

١٦-الزبير، مهداد (٢٠١٥). الأهمية التربوية لتقدير الذات، بحث منشور، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، مجلد٥٢، العدد ٦٠٢، أغسطس.

١٧-السليمى، محمد جزاء عاتق (٢٠١٤). فعالية برنامج إرشادي قائم على الإرشاد غير الموجه في تنمية تحقيق الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، قسم علم النفس التربوي والإرشاد، برنامج الدراسات العليا التربوية، جامعة الملك عبد العزيز.

١٨-الشاذلي، وائل أحمد سليمان (٢٠٢٠). فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتنمية الأمل وأثره في أساليب مواجهة الضغوط لدى عينة من طلاب كلية التربية، بحث منشور، المجلة التربوية، العدد السابع والسبعون، سبتمبر.

١٩-الشهران، نورة (٢٠١٣). واقع البرامج التدريبية بمركز الأمير سلمان بناء القادة بمدرسة الرياض الأهلية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، السعودية.

٢٠-الشيمى، نجلاء فتحي عبد الرحمن (٢٠٢١). فعالية برنامج قائم على التعلم التعاوني وأثره في تنمية تحقيق الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية، بحث منشور، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد التاسع، العدد الثالث.

٢١-الكريزى، فؤاد (٢٠٢٠). كيف تعيش حياتك عشر مبادئ للثقة الشخصية واحترام الذات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٢٢-الكواري، كلثم جبر محمد(٢٠١٥). العلاقة بين العوامل الروحية وقلق الموت لدى المرضى بأمراض مزمنة كمؤشر لبرنامج إرشادي من المنظور الإسلامي في خدمة الفرد، بحث منشور، مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية، مج ٨،عدد١،أكتوبر.

٢٣-المحجوبي، خالد إبراهيم (٢٠١٧). الاهتمام بعلم السلوك الروحي – التربية الروحية، بحث منشور، كلية الدعوة وأصول الدين، الجامعة الأسمرية الإسلامية، العدد٢، مايو.

٢٤-بدرة، حورية (٢٠١٦). تقدير الذات وعلاقته بالنضج المهني، دارسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة وهران، بحث منشور، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح– ورقلة ، ع ٢٦.

٢٥-بن سليمان، عبد الرحمن(٢٠١٣). تقدير الذات وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية الدارسين باستخدام الإنترنت، بحث منشور، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد ٤٠، العدد٤.

٢٦-خاطر، محمد إبراهيم (٢٠١٤). الشباب ودورهم في التغيير والاصلاح، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

٢٧-ديب، فتحية (٢٠١٤). أهمية تقدير الذات في حياة الفرد، بحث منشور، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، العدد ١٤، ديسمبر.

٢٨-راشد، عفاف راشد عبد الرحمن (٢٠٠٧). ممارسة المدخل الروحي للتخفيف من المشكلات الفردية الاجتماعية المؤدية إلى طلاق الزوجات المبكر، بحث منشور، المؤتمر العلمي الدولي العشرون للخدمة الاجتماعية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، مج٤، مارس.

٢٩-راشد، عفاف راشد عبد الرحمن(٢٠٠٧). ممارسة المدخل الروحي للتخفيف من المشكلات الفردية الاجتماعية، المؤدية إلى طلاق الزوجات المبكر، بحث منشور، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، المؤتمر ٢٠، مجلد٤.

٣٠-راشد، عفاف راشد عبد الرحمن(٢٠٠٨). استخدام نموذج للتدخل المهني في إطار العلاج بالتركيز على العميل والمدخل الروحي في خدمة الفرد للتخفيف من المشكلات الاجتماعية المرتبطة بالإنتحار، بحث منشور، المؤتمر العلمي الدولي الحادي والعشرون للخدمة الاجتماعية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، مج١، مارس.

٣١-سلامة، محمود السيد محمد محمود (٢٠٢١). برنامج إرشادي لتصحيح المفاهيم الخاطئة عن المهنة لدى الطلاب المحولين لدراسة الخدمة الاجتماعية، بحث منشور، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية، مج١، العدد ٥٤،أبريل.

٣٢-سيف، عبد الرحمن أحمد (٢٠١٨). تطوير الذات، دار المعتز للنشر والتوزيع، الإسكندرية .

٣٣-شرشير، محمد عبد الحميد محمد (٢٠٠٧). المدخل الروحي في خدمة الفرد ووقاية الطلاب من الوقوع في الغش الدراسي، بحث منشور، المؤتمر الدولي العشرون للخدمة الاجتماعية، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان، مج٢، مارس.

٣٤-صارة، حمري (٢٠١٢). علاقة تقدير الذات بالدافعية للإنجاز لدى تلامذة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران.

٣٥-صالح، عبد الحى محمود (٢٠١٤). الخدمة الاجتماعية ومجالات الممارسة المهنية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

٣٦-صبيح، آيات إبراهيم (٢٠١١). العلاقة بين استخدام المدخل الروحي في خدمة الفرد والتخفيف من حدة الضغوط المرتبطة بالمتعافى من الإدمان، بحث منشور، المؤتمر العلمي الدولي الرابع والعشرون للخدمة الاجتماعية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، مج٨،مارس.

٣٧-طاهر، بن طاهر(٢٠١٧). تقدير الذات لدى فئة الشباب الجامعي، بحث منشور، مجلة التنمية البشرية، العدد٨، نوفمبر.

٣٨-عبد الخالق، أحمد محمد (٢٠١٧). تكوين مقياس الذات الإيجابية، بحث منشور، رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية، مجلد ٢٧، العدد ٢، إبريل .

٣٩-عبد العال، غادة عبد العال أحمد (٢٠٢١). العلاقة بين استخدام المدخل الروحي والتخفيف من فوبيا الإصابة بفيرس كورونا المستجد(كوفيد – ١٩) لدى المصابين بأمراض مزمنة: دراسة مطبقة على المرضى المصابين بأمراض مزمنة بمستشفى جامعة أسيوط، بحث منشور، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة

حلوان،مج٣،ع٥٥، يوليو.
٤٠-عبد الله، محمد سعيد عبد الله (٢٠١٦). نموذج العلاقات بين فاعلية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات في ضوء بعض العوامل الديموجرافية لدى طلاب الديبلومات الجامعية، بحث منشور، عمادة خدمة المجتمع والتعلم المستمر، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد الخامس.
٤١-عبدالعزيز، حنان (٢٠١٢). نمط التفكير وعلاقته بتقدير الذات، رسالة الماجستير، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة أبى بكر بلقايد تلمسان.
٤٢-عتمان، مروة محمد فؤاد(٢٠١٢). فاعلية العلاج المتمركز حول العميل في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لطلاب الخدمة الاجتماعية، بحث منشور، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، ج١١،ع٣٣.
٤٣-على، رضا رجب عبد القوى(٢٠٠٩). العلاقة بين ممارسة المدخل الروحي في خدمة الفرد والتخفيف من حدة قلق الموت لدى مرضى الفشل الكلوي المزمن: دراسة شبه تجريبية على مستشفى المبرة بمدينة أسيوط، بحث منشور، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، مج١،ع٢٧.
٤٤-على، هبة محمود محمد (٢٠١٥). التفاؤل وتقدير الذات كمنبئين بالصورة الإيجابية للجسم لدى طالبات الجامعة المراهقات، بحث منشور، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ع٤٢، إبريل.
٤٥-القاضي، علاء محمد (٢٠١٠) . مهارات الإتصال، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع .
٤٦-كاتبي، محمد عزت عربي (٢٠٢٠). تقدير الذات وعلاقته بالرضا الوظيفي: دراسة ميدانية على عينة من معلمي ومعلمات مدينة دمشق، بخث منشور، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، جامعة تشرين، مجلد ٤٢، العدد٦.
٤٧-كاتبي، محمد عزت عربي وسليطين، فادى عليم (٢٠٢٠). تقدير الذات وعلاقته بالرضا الوظيفي: دراسة ميدانية على عينة من معلمي ومعلمات مدينة دمشق، بحث منشور، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الأداب والعلوم الانسانية، جامعة تشرين، مج٤٢، ع٦.
٤٨-محفوظ، ما جدى عاطف وآخرون (٢٠٠٨). المهارات التطبيقية للإشراف في العمل مع الجماعات، القاهرة، مركز النشر وتوزيع الكتاب الجامعي.
٤٩-محمد، جبر محمد (٢٠٠٥).الاضطرابات النفسية وضعف الإيمان، القاهرة، الدار العربية للنشر والتوزيع.
٥٠-محمد، سالم ناجح سليمان (٢٠١٠). الأمن النفسي وتقدير الذات في علاقتهما ببعض الاتجاهات التعصبية لدى الشباب الجامعي، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة الزقازيق.
٥١-محمد، شيرين محمود(٢٠١٩). واقع التشوهات المعرفية لدى طلاب بكالوريوس الخدمة الاجتماعية وتصور مقترح من منظور خدمة الفرد لمواجهتها، بحث منشور، مجلة الخدمة الاجتماعية، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، مج٦، ع٦١.
٥٢-محمد، صلاح (٢٠١٦). ثقافة الأمن الفكري في المدارس، القاهرة، مؤسسة الفرسان للنشر والتوزيع.
٥٣-محمد، عاطف خليفة محمد (٢٠١٤). استخدام المدخل المعرفي السلوكي والمدخل الروحي من منظور

الممارسة العامة في زيادة وعى المراهقين نحو مخاطر التدخين، بحث منشور، مجلة الخدمة الاجتماعية، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، ع٥٢، يونيو.

٥٤-محمود، طارق عبد الرؤوف(٢٠١٨). مفهوم تقدير الذات، ط١، دار العلوم للنشر والتوزيع، الإسكندرية.

٥٥-مختار، عبد العزيز عبد الله (٢٠٠٦) معايير الجودة في تعليم الخدمة الاجتماعية، المؤتمر العلمي التاسع عشر للخدمة الاجتماعية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، المجلد السابع.

٥٦-مشطر، حسين (٢٠٢٠). المكانة الاجتماعية وعلاقتها بتقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى طلاب الأقسام النهائية، بحث منشور، مجلة التنمية البشرية والتعليم للأبحاث التخصصية، جامعة ماي بالجزائر، مج ٦،ع١.

٥٧-المصري، إبراهيم سليمان(٢٠١٤). تقدير الذات وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة الخدمة الاجتماعية في جامعة القدس المفتوحة، بحث منشور، دراسات نفسية وتربوية، جامعة القدس، فلسطين.

٥٨-مكى، محمد (٢٠٢٠). تقدير الذات في بيئة العمل، بحث منشور ، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح– ورقلة، مج١٢، ع٣.

٥٩-منسى، محمود عبد الحليم وآخرون(٢٠٢١). التسامح والتصالح بين النظرية والتطبيق، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

٦٠-نهاد، الياوراسى(٢٠٢٠). المكانة الاجتماعية للأسرة وعلاقتها باختيار الطالب للتخصص في الجامعة، رسالة ماجستير، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد الصديق بن يحي.

٦١-نورة، فراحتيه(٢٠١٩). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة السنة أولى ماستر على النفس، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف، الجزائر.

٦٢-هالكاي، ماثيو (٢٠١٦). تقدير الذات ، مكتبة جرير، القاهرة.

٦٣-يوسف، عبد الجابر السيد أحمد(٢٠١٩). تصور مقترح من منظور المدخل الروحي في خدمة الفرد للحد من ظاهرة التمرد المدرسي: دراسة مطبقة على الاخصائيين الاجتماعيين العاملين بمدارس التعليم الفني، بحث منشور، مجلة الخدمة الاجتماعية، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، مج ٤، عدد ٦٢، يونيو.

٦٤-يوسف، ولاء سهيل (٢٠١٦). فاعلية الذات وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية، رسالة ماجستير ، قسم علم النفس، كلية التربية ، جامعة دمشق.

English References:

1) Abbasi, P.,et al (2017). The Effectiveness of Group Hope Therapy Training on Psychological Well-Being and Resilience in Divorced Women. World Family Medicine, (10):116-121. doi: 10.5742/MEWFM.2017.93149.

2) Bengu, Y., et al (2019). The association between hope, anxiety, depression, coping strategies and perceived social support in patients with chronic kidney disease. Journal of Psychiatry & Neurological Sciences. , 32 (1), 43-51. DOI: 10.14744/DAJPNS.2019.00006.

3) Ben-Naim S.,et al (2017). Academic self-efficacy, sense of coherence, hope and tiredness among college students with learning disabilities. European Journal of Special Needs Education, 32(1): 18-34. doi: 10.1080/08856257.2016.1254973.

4) Bernardo, A., et al (2018). External locus-of-hope, well-being, and coping of students :A cross-cultural examination within Asia. Psychology in the Schools. 55 (8), p.p.908-923. doi: 10.1002/pits.22155.

5) Bohart, A. (2002), Focusing on The Positive, Focusing on The Negative Implications For Psychotherapy. journal of clinical psychology, 58(9), 1037- 1043 DOI: 10.1002/jclp.10097.

6) Cataldi, E., (2018). First-generation students: College access, persistence, and post bachelor's outcomes. Stats in Brief. NCES 2018-421. National Center for Education Statistics. Retrieved from https://nces.ed.gov/pubs2018/2018421.pdf.

7) Cheavens, J. (2006). "Hope In Cognitive Psycho therapies: On Working With to Client Strengths". Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly, 20,

8) Chen, X., & Carroll, C. (2005). First-generation students in postsecondary education: A look at their college transcripts. Postsecondary Education Descriptive Analysis Report. NCES 2005.

9) Chung, M., (2003). coping with post-traumatic stress symptoms Following relationship dissolution. Stress and Health , 19, 27 -36. doi.org/10.1002/smi.956.

10) Cowly,a,s,(1993) transpersonal social work; a theort for the s social work.5.

11) Day, L., Hanson, K. (2010). Hope uniquely predicts objective academic achievement above intelligence, personality, and previous academic achievement. Journal of Research in Personality, 44(4), 550-553. doi:10.1016/j.jrp.2010.05.009.

12) Esther, C. (2019). The Role of Hope among College Students' Academic Achievement Doctoral dissertation, Seattle Pacific University.

13) Feldman. D. & Kubota M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. Learning and Individual Differences, 37, 210-16. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.022.

14) Gallagher, M., (2017). Hope and the academic trajectory of college students. Journal of Happiness Studies, 18(2), 341-352. doi:10.1007/s10902-016-9727-z.

15) Hamby, S., & Banyard, v. (2015). Coping Scale. Research Gate doi: 10.13140/RG.2.1.3094.0001.

16) Heffer, T. & Willoughby, T. (2017). A count of coping strategies: A longitudinal study investigating an alternative method to understanding coping and adjustment. PLoS ONE, 12(10), 1- 16. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0186057.

17) Ishitani, T. (2006). Studying attrition and degree completion behavior among first generation college students in the United States. Journal of Higher Education, 77(5),

18) KhalediSardashti, F., et al (2018). Effect of hope therapy on the mood status of patients with diabetes. Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research, 23(4),

19) Krause, N. & Pargament, K. (2018). Reading the Bible, Stressful Life Events, and Hope: Assessing an Overlooked Coping Resource Journal of Religion & Health, 57 (4), p.p 1428-1439. doi: 10.1007/s10943-018-0610-6.

20) Lazarus, R. S. (2000). Toward better research on stress and coping. American Psychologist, 55 (6), 665-673. doi.org/10.1037/0003-066X.55.6.665.

21) Lenz, S., (2010). Exploring College Students' Perception of Their Coping Styles. Journal of Undergraduate Research, 3, 68-82. Retrieved from EBSCO data base.

22) Lew, B., (2019) Associations between depression, anxiety, stress, hopelessness, subjective well-being, coping styles and suicide in Chinese university students. PLoS ONE, 14(7), 1-10. doi: 10.1371/journal.pone.0217372.

23) Liu, Y., (2017). A Hope-Based Group Therapy Program to Women with Multiple Sclerosis: Quality of Life. Neuro Quantology, 15 (4), 127-132 doi:10.14704/nq.2017.15.4.1135.

24) Madlan, L. & Ardillah, F. (2012). Stress and coping skills among university students: A preliminary research on ethnicity Southeast Asia. Psychology Journal, (1), 31-37. Retrieved from: http://www.cseap.edu.my/sapj.

25) Penzar, E., (2019). The Role of Hope among College Students' Academic Achievement. (Doctoral dissertation, Seattle Pacific University) Retrieved from: https://digitalcommons.spu.edu/soe_etd/46.

26) Rajaei A.& Abdollahpour M. (2016). The relation between positive psychological states and coping styles. Journal of Fundamentals of Mental Health, 18(1), 57-63 Retrieved from: a536b99ee41682904097431a217fda7c78ce.pdf.

27) Riahi, F.,et al.(2014). The Effectiveness of Quality-of-Life Therapy on Subjective Well being and Hope in Parents of Autistic Children. Jundishapur Sci. Med. J. , 13(1) ,

28) Sen, C., & Aydin, O. (2017). The Effects of Positive Psychological Capital on Employees Job Satisfaction, Organizational Commitment, and Ability Coping With Stress. journal Of academic research, 9(2),

29) Shorey, H., (2002). Somewhere Over the Rainbow: Hope Theory weathers its First Decade, Psychological Inquiry, 13 (4),

30) Simon Robinson, (2008) Spirituality, Ethics and Care, by, London Jessica Kingsley. Omer, C. (2014). The Need for In-Service Training for Teachers and its Effectiveness in School.

31) Snyder C.,et al.(2000). The Role of Hope in Cognitive-Behavior Therapies, Cognitive Therapy and Research, 24 (6), 747-762 doi: 10.1023/A:1005547730153

32) Snyder, C. (2002). Hope Theory: Rainbows in the Mind. Psychological Inquiry, 13 (4),

33) Snyder, C., (2000). The roles of hopeful thinking in preventing problems and enhancing strengths. Applied & Preventive Psychology, 9(4), 249-269. https://doi.org/10.1016/S0962-1849(00)80003-7.

34) Snyder, C., et al (2002). Hopeful choices: A school counselor's guide to Hope Theory. Professional School Counseling, 5(5.

35) Snyder, C.,et al (2002). Hope and academic success in college. Journal of Educational Psychology, 94(4), 820-826. doi:10.1037/0022-0663.94.4.820.

36) Snyder, C.,et al (2003). Hope Theory, measurements, and applications to school psychology. School Psychology Quarterly, 18(2).

37) Stoyles, G., & Caputy, P. (2015). Purpose in Life and Well-Being: The Relationship Between Purpose in Life, Hope, Coping, and Inward Sensitivity Among First-Year University Students. Journal of Spirituality in Mental Health, 17, 119-134, doe: 10.1080/19349637.2015.985558.

38) Tian, M. & Wang, N. (2018). Evaluating the Effectiveness of Snyder's Theory-Based Group Hope Therapy to Improve Self-Efficacy of University Students in Finance. NeuroQuantology, 16 (6), 118-124 doi: 10.14704/nq.2018.16.6.1314.

39) Ugurlu, N. & Ona, N. (2009). The Relationship Between the Stress-coping Levels of University Students and their Probability of Committing Suicide. Social Behavior & Personality: an international journal. 37(9), 1221-1230. Doi: 10.2224/sbp.2009.37.9.1221.

40) Worgan, T., (2013). Hope theory in coaching: How clients respond to interventions based on Snyder's theory of hope, International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring Special Issue, 7, 100- 114 Retrieved from: http://ijebcm.brookes.ac.uk/documents/special07-paper-08.pdf.