أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية قيمة الذات في رفع الكفاية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية

أمل حسين الجراح(*) أ.د. عدنان يوسف العتوم(†)

تاريخ الإرسال 2023/10/4 تاريخ القبول 2023/10/22

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية قيمة الذات في رفع الكفاية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (64) طالبةً من طالبات الصف الأول ثانوي في مدرسة ثانوية اربد الشاملة للبنات، وجرى توزيعهنّ عشوائيًا ومناصفةً إلى مجموعتين: تجريبية وتحتوي (32) طالبةً، وضابطة وتحتوي (32) طالبةً، طُبق على المجموعتين مقياس الكفاية الأكاديمية، وعلى المجموعة التجريبية البرنامج التدريبي. أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند (α=0.05) في توزيع مستويات الكفاية الأكاديمية في القياس القبلي للمجموعتين، ووجود أثر دال إحصائيًا للبرنامج التدريبي في تحسين الكفاية الأكاديمية بمجالاتها الستة لدى أفراد المجموعة التجريبية، ووجود أثر للبرنامج في القياس التتبعي في تحسين مستوى الكفاية الأكاديمية بمجالاتها الستة لدى أفراد المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: نظرية قيمة الذات، الكفاية الأكاديمية، برنامج تدريبي، طلبة المرحلة الثانوية.

(*) جامعة اليرموك.
(†) جامعة اليرموك.

The Effect of a Training Program Based on Self-Worth Theory in Raising the Academic Competence of Secondary School Students

Abstract

This study aimed to reveal the effect of a training program based on self-worth theory in raising the academic competence of secondary school students. To achieve the objectives of the study, a sample of (64) female students was selected from the first of secondary class in Irbid Comprehensive Secondary School for girls, and then distributed randomly and equally into two groups: experimental, containing (32) female students, and control, containing (32) female students. The academic competency scale was used for the two groups, while the control group was subjected to the training program. The results showed that there were no statistically significant differences at (α = 0.05) in the distribution of the levels of the academic competence in the pre-measurement for the two groups, while there was a statistically significant effect of the training program in improving the students' academic competence in its six areas among members of the experimental group, and there was an effect of the program in the follow-up measurement in improving the level of the academic competence in its six areas among members of the experimental group.

Keywords: self-worth theory, academic competence, training program, secondary school students.

المقدمة

يمتلك الأفراد بصورة عامة شعورًا متأصلاً بالجدارة والكفاءة، فهم يسعون للحفاظ على صورة ذاتية إيجابية، وحماية أنفسهم من مشاعر النقص والفشل، وغالبًا ما يبني الأفراد قيمتهم الذاتية على مجالات الحياة المختلفة، التي يرتبط فيها احترام الفرد لذاته بشكل خاص بنجاحه أو أدائه، ومن أبرز هذه المجالات المجال الأكاديميّ.

يعتبر مفهوم قيمة الذات (Self-worth) من المفاهيم الرائجة في مجال علم النفس التربوي وعلم نفس الشخصية، فهي تمثل الشعور الحقيقي الذي ينبعث من خلال تقدير الفرد لمشاعره، وتعاطفه الذاتي، وثقته في قدراته، واستثمار طاقاته في الأهداف، والأنشطة، والمواقف المختلفة، والمشاركة الفعالة في المجتمع، والمساهمة في القضايا الإنسانية، والتصرف وفقا للقيم والمبادئ المختلفة (Ackerman et al., 2017).

ويعرف كوفينغتون (Covington, 1984) قيمة الذات بأنها قيام الفرد بالبحث عن قبول الذات والذي يمثل أولى أولوياته، وأن قيمة الفرد غالباً ما تعتمد على قدرته على تحقيق الإنجاز بشكل تنافسي. ويعرفها فيليز (Velez, 2006) بأنها الميل لتأسيس صورة ذاتية إيجابية والحفاظ عليها، من أجل زيادة الدافعية. ويعرفها أسور وآخرون (Assor et al., 2009) بأنها تفاعل الفرد مع الإنجاز والقدرة، بحيث يسيطر من خلالهما على القيمة النهائية له. كما عرفها ايدفيك وآخرون (Erdvik et al., 2020) بأنها إدراك الفرد للجوانب الإيجابية التي يمتلكها في ذاته، ويشير إلى التقييم العام لقيمة الفرد أو قيمته كشخص.

ووفقاً لباترا وغوشال (Batra & Ghoshal, 2017) فإن قيمة الذات تنطوي على الرأي الإيجابي المتكون لدى الفرد عن ذاته، ويعتمد على واحد أو أكثر من مجالات هوية الفرد. وبشكلٍ أكثر تحديدًا، فإن قيمة الذات هي مجال أو فئة من النتائج التي يراهن فيها الفرد على تقديره لذاته، بحيث تعتمد نظرة الفرد لقيمته على النجاحات المتصورة أو الإخفاقات أو الالتزام بالذات.

ويُنظر إلى قيمة الذات على أنها سمة وحالة على حد سواء، حيث تكون بعض جوانب قيمة الذات مستقرة نسبيًا وتتفاوت جوانب أخرى بمرور الوقت أو تبعاً للموقف. وفيما يتعلق بالطلبة، يمكن اعتبار قيمة الذات على أنها التصور الحالي لقيمتهم في حياتهم الحالية، ووضعهم وبيئتهم الحالية أيضاً. يميل الأطفال إلى التمتع بقيمة ذات عالية حتى سن المراهقة، حيث تنخفض القيمة الذاتية بشكلٍ كبير وخاصةً بين الإناث، وبعد ذلك ترتفع قيمة الذات تدريجياً حتى سن البلوغ، وتميل قيمة الذات إلى التغير بشكلٍ أكثر خلال فترة المراهقة، ولكن هذه التغيرات لا تؤثر دائمًا على كيفية تطور هوية الفرد (Tomek et al., 2020).

ويمكن القول بأن أهمية قيمة الذات تتشكل من إحساس الفرد بفاعليته وأهميته وقدرته على المضي قدمًا نحو تحقيق النجاح وتوفير احتياجاته دون انتظار العطاء ومبادرة الآخرين، ولا يتظاهر المستحق عند وصف نفسه، ولا يبالغ عند محاولة إظهار نفسه في مواقف الحياة المختلفة. إن (قيمة الذات) تدفع الفرد إلى تحسين أدائه في الحياة بسبب الإمكانات العالية والفريدة التي يمتلكها بين أقرانه أو زملائه في مختلف مجالات الحياة، وتجعله كاملًا وحيويًا دائمًا، فهو لا يقبل القليل ولا يتقبله. لا يحب التكرار (Deci & Rayan,1995). كما أنّ أهمية الشعور بقيمة الذات هي مقياس لكيفية تقييم الفرد لنفسه، وإدراكه أن لديه قيمة فريدة، فلا يوجد شخص آخر مثله في

العالم، الأمر الذي يشجعه على تجربة أشياء جديدة، والتعرف على أشخاص جدد، والاستمتاع بالحياة، فقيمة الذات مهمة للمساعدة في التغلب على المواقف الصعبة والمختلفة (Crocker & Wolf, 2001).

ومن أبرز النظريات التي فسرت قيمة الذات والتي تبناها الباحثان في بناء البرنامج التدريبي نظرية كروكر (Crocker, 2004)؛ إذ تؤكد أنّ الشعور بالرضا والكفاية في المجالات المختلفة يمكن أن يحقق قيمة ذات عالية، وليس من الضروري للفرد أن يكون لديه شعور كبير بالثقة بالنفس في كل مجال من مجالات الحياة، لكن الشيء المهم بالنسبة للفرد هو أن يكون لديه ثقة بالنفس في الأنشطة الرئيسية في حياته، وإحساس عال بقيمة الذات بشكل عام. ويتم تحقيق القيمة الذاتية عندما يصل الفرد إلى مستوى من السيطرة على المواقف البيئية من خلال بعض التدابير الذاتية والموضوعية. على سبيل المثال، الطالب الذي يشعر أنه يستحق في نفسه يعمل في تفاعله مع البيئة من خلال تفوقه في تحصيله الأكاديمي، وهذا يجعله يشعر بالسعادة، والفرح.

ويعمد الأفراد على تنمية تقديرهم لذاتهم وتطويره عن طريق مجالات قيمة الذات المشروطة، فقد أكدّ كروكر وولف (Crocker & Wolfe, 2001) أنَّ تقدير الذات معرض وبشكلٍ خاص للانخفاض في مجالات قيمة الذات المشروطة، فهي تؤدي إلى الضعف؛ لأن الأفراد يسعون إلى التحقق من قدراتهم وصفاتهم في هذه المجالات، ويسعى الطلبة الذين تتوقف قيمتهم الذاتية على الكفاية الأكاديمية إلى تحقيق النجاح وتجنب الفشل في الجوانب الأكاديمية المختلفة، وبدورها فإنَّ أهداف التحقق من القدرة تقود الطلبة إلى التعامل مع المهام بالتركيز على الأنانية (التركيز على الذات) في

أدائهم للمهام الأكاديمية، وكيفية مقارنته بالآخرين، وما يعنيه حول قدرتهم؛ مما يوجد ضعفًا أمام الفشل.

وقد أورد كروكر وآخرون (Crocker et al., 2003) مجموعة من معايير قيمة الذات لدى الطلبة، منها الكفايات (Competencies) التي يتم من خلالها تطوير تقدير الذات لدى الفرد بشكل جزئي من خلال تقييماته الذاتية لكفاياته وقدراته الشخصية. وهناك التنافس مع الآخرين (Competition)؛ إذ يمكن بناء تقدير الذات من خلال مقارنة أداء الفرد مع الآخرين وتفوقه عليهم. وهناك أيضًا الموافقة من الآخرين (Approval from Generalized others)، التي ترتبط مع قيمة الذات من خلال أنّ الآخرين ينظرون إلى الفرد بصورة إيجابية، فتصورات الآخرين نحو الفرد أحد المتغيرات المهمة لتطوير تقدير الذات.

وعن الكفاية الأكاديمية (Academic Competence) فيمكن القول بأنه في مجال العلوم التربوية يتم استخدام مفهوم الكفايات لوصف قدرات الطالب، ومعرفته، ومهاراته، وينظر إليها عموما على أنها القدرة على القيام بشيء ما بنجاح أو كفاية بناءً على مجموعة من المعارف والمهارات (Berghmans et al., 2015). وقد أشار سويتمان وآخرون (Sweetman et al., 2013) إلى أن الكفايات هي مجموعات من القدرات والمهارات التي يتوقع الأفراد معرفتها وفهمها في نهاية عملية التعلم الخاصة بهم، كما يشير مصطلح الكفاية الأكاديمية إلى النظرة الشخصية لقدرات الطالب وإمكانياته في مجالات المهارات المختلفة، حيث تتأثر الكفاية بالصورة التي يدرك بها الطالب كيفية إدراك الآخرين لتلك القدرات والإمكانيات (Waldman, 2003). كما يعرفها باجرس (Pajeres, 2003) بأنها اتجاهات الفرد الإيجابية نحو إمكاناته وقدراته الأكاديمية والتحصيلية في مختلف الموضوعات الدراسية، وتفوقة على أقرانه في

المهام والواجبات. وعرفها أزيموف وشتشوكين (Asimov & Shchukin, 2009) بأنها قدرة الشخص على القيام بأي نشاط على أساس الخبرة الحياتية والمعرفة والمهارات المكتسبة.

وقد أشار ديبيرنا وإليوت (DiPerna & Elliott, 2000) إلى وجود فئتين من فئات المهارات الأكاديمية هي؛ المهارات الأساسية الأكاديمية (Academic skills)، والتي تكون أكثر ارتباطًا بالمنهاج الأكاديمية في المدارس، والتي يحتاجها الطالب لتعلم المعرفة المقدمة في محتوى المنهاج، وتعد المهارات الأكاديمية مهارات أساسية كالقراءة، والرياضيات، والتفكير الناقد. وهناك المهارات الداعمة (Academic enablers)، ويطلق عليها أيضًا المُيسرة، ومنها المهارات الاجتماعية، والانخراط الفاعل في عملية التعلم، وارتفاع مستوى الدافعية، ومهارات الدراسية، فهي توصف بأنها تلك السلوكيات والاتجاهات التي تعطي الطالب فرصة التصرف بالشكل الأفضل والاستفادة بالتالي في البيئات الأكاديمية لمحتوى التعلم.

وتشمل المهارات الداعمة مفاهيم أخرى مثل الانهماك؛ الذي يعني التفاعل متعدد الجوانب مع أبعاد البيئة الأكاديمية، والدافعية التي تشير إلى أن المشاركة في نشاط أو سلوك أكاديميّ معين يكون نابعا من اهتمام الفرد بهذا النشاط أو السلوك أو الاستمتاع به، وهناك المهارات الاجتماعية (المهارات البين شخصية) التي يستخدمها الأفراد من أجل بناء العلاقات الإنسانية مع الآخرين والمحافظة عليها، والوصول إلى تسويات حول طبيعة تلك العلاقات، وتغييرها، وإيقافها في بعض الأحيان، ومهارات الدراسة التي تقدم الفرصة للفرد بزيادة فاعلية المعلومات التي يحصل عليها من خلال عملية التعلم وتتكون من مجموعة مختلفة من المهارات والعمليات المعرفية (Gettinger& Seibert, 2002) و(يونس والعتوم، 2023).

الدراسات السابقة:

قام كروكر وآخرون (Crocker et al., 2003) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التحصيل الأكاديمي وقيمة الذات وأثرها على قيمة الذات الإشراطية لدى طلبة الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (122) طالباً وطالبةً من طلبة تخصصي الهندسة وعلم النفس. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام مقياس قيمة الذات ومقياس إشراطات قيمة الذات والسجلات الأكاديمية للطلبة في عملية جمع البيانات. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ارتفاع التحصيل الأكاديمي وبين إشراطات قيمة الذات الأكاديمية والمرتبطة بالكفاية لدى الطلبة الجامعين.

وفي دراسة مسحية أجراها ثيي (Theie, 2007) هدفت الى الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات والمشاكل السلوكية، والكفاية الاجتماعية والأكاديمية، شملت العينة (2164) طالباً من 11 مدرسة ثانوية في المناطق الريفية في النرويج، وتم استخدام مقياس تقدير الذات من قبل هارتر(Harter) ومقياس تقييم المهارات الاجتماعية من قبل جريشام وإيليوت (Gresham and Elliott's) وتم حساب الارتباطات بين كل عامل من المقاييس. أظهرت النتائج الى وجود علاقة قوية جدًا بين الأداء الأكاديمي الملموس وتقدير الطلاب لأنفسهم فيما يتعلق بالكفاية الأكاديمية؛ إذ إن الطلاب الذين يتمتعون بتقدير كبير لذاتهم ونظرة إيجابية لأنفسهم فيما يتعلق بالعمل المدرسي يؤدون فعليًا أداءً جيدًا في المدرسة وترتبط الكفاية الأكاديمية أيضًا بشكل معتدل بالمهارات الاجتماعية المتعلقة بالقدرة على التعاون مع الطلاب الآخرين وإعجاب أقرانهم.

في دراسة أجراها جنغ وجانغ (Geng & Jiang, 2013) هدفت إلى التنبؤ بأثر قيمة الذات على الإعجاب بالذات (Self-Liking)، والكفاية الذاتية (Self-competence)، وشملت العينة (210) طالبًا جامعيًا في الصين، خضعوا جميعًا لمقياس القيمة الذاتية، ومقياس التقدير، واستبيان لتقييم الإعجاب بالذات، والكفاءة الذاتية ، وتقدير الذات العالمي، ومقياس لستة مجالات من قيمة الذات (موافقة الآخرين، والمظهر ، والكفاءة الأكاديمية ، والمنافسة ، ودعم الأسرة ، والفضيلة ، واحترام الذات المحدد). أظهرت الدراسة عدد من النتائج أهمها أن قيمة الذات تتوسط العلاقة بين تقدير الذات المحدد والإعجاب بالذات والكفاية الذاتية.

أجرى باروس ودورتي (Barros & Duarte, 2016) دراسة هدفت إلى تحليل العلاقة بين قيمة الذات والكفاية الأكاديمية لدى الطلبة المراهقين في مدينة ليسبون البرتغالية. وقد تكونت عينة الدراسة من (244) طالباً وطالبة يدرسون في إحدى الجامعات الحكومية في مدينة ليسبون البرتغالية، كان منهم (104) طالباً، و(120) طالبة من السنة الأولى والثانية والثالثة. وطبق على عينة الدراسة مقياس قيمة الذات، كما تم قياس الكفاية الأكاديمية في نهاية العام الدراسي. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين قيمة الذات والكفاية الأكاديمية لدى الطلبة.

وهدفت دراسة عمر (2019) الى الكشف عن قيمة الذات وعلاقتها بالخجل والكفاية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في شفا عمرو في فلسطين. تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، واختيرت عينة عشوائية طبقية تكونت من (195) طالباً وطالبة من المدارس الثانوية في مدينة شفا عمرو خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2018 / 2019. وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم تطوير ثلاثة مقاييس: مقياس قيمة الذات، ومقياس الخجل، ومقياس الكفاية الأكاديمية، وتم

التحقق من دلالات صدقها وثباتها. أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من قيمة الذات، ومستوى منخفض من الخجل، ومستوى متوسط من الكفاية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة شفا عمرو، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الدرجة الكلية لقيمة الذات والكفاية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية.

يلاحظ من خلال مراجعة الدراسات السابقة أنّ العلاقة بين قيمة الذات والكفاية الأكاديمية علاقة موجبة؛ إذ إنّ ازدياد مستويات قيمة الذات يتبعها زيادة في مستويات الكفاية الأكاديمية، وهذا ما توصلت إليه دراسة (Crocker et al., 2003; Theie, 2007). كما يلاحظ حسب علم الباحثين ندرة الدراسات التي تناولت قيمة الذات والكفاية الأكاديمية عن طريق المنهج التجريبي، وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن غيرها، فهي تتشابه مع الدراسات السابقة في تركيزها على متغيريّ قيمة الذات والكفاية الأكاديمية، وتختلف عنهما في المنهج المتبع لمحاولة بحث العلاقة السببي بين قيمة الذات والكفاية الاكاديمية، بالإضافة إلى اختلاف العينة والأدوات المستخدمة.

مشكلة الدراسة

يمكن القول إن التقييم الإيجابي للذات لا بد أن يعكس الكفاية الأكاديمية عند الطالب، إلا أنّ الباحثين يلاحظان أن الطلبة يقومون بتكوين صورتهم الذاتية بناءً على تعليقات الآخرين وآرائهم عن أنفسهم في الحياة اليومية. وبالتالي، وبغض النظر عن المستوى الحقيقي للمهارات والمعرفة، يطور الأطفال والمراهقين تصورات عن (عدم) كفاءتهم اعتمادًا على التغذية الراجعة التي يتلقونها من أولياء الأمور، والأقران، والمعلمين (Eicher et al., 2014). وللتحكم بمستوى الكفاية الاكاديمية ومحاولة تنميتها بالطرق الايجابية، فكان من الضروري معرفة أثر التدريب على تحسين قيمة

الذات في رفع الكفاية الأكاديمية عند الطالب، والتي تتمثل في إدراك الطالب ووعيه بمستواه الأكاديمي وقدراته وإمكاناته وكيفية توظيفها في مواقف التعلم المختلفة؛ لينمو لديه شعور إيجابي بأنه قادر على التعلم والتفكير وأداء المهام بطريقة مختلفة مهما كانت صعوبتها والتغلب على الخوف من الفشل، فهي تمنح الطالب مزيدًا من الثقة والقدرة على النجاح والتغلب على كافة الصعوبات التي ستواجهه، ورفع كفايتهم الأكاديمية (Marsh et al, 1999).

ولذلك تسعى الدراسة الحالية الى معرفة أثر التدريب على قيمة الذات في رفع الكفاية الأكاديمية، وذلك من خلال التحقق من الفرضية الرئيسية الآتية:

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) في الكفاية الأكاديمية تعزى للبرنامج التدريبي المستند إلى نظرية قيمة الذات وفقًا للقياسات القبلية والبعدية والمؤجلة.**

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: تكمن الأهميّة النّظريّة بالتعرف على طبيعة البرنامج التدريبي القائم واستخدامه على نظرية قيمة الذات في رفع الكفايات الأكاديمية؛ إذ إن هذه الدراسة ستكون من أوائل الدراسات – في حدود اطلاع الباحثين – عن طريق البحث في قواعد المعلومات المتاحة – محليًا ودوليا – التي ربطت كبرنامج تدريبي بين نظرية قيمة الذات والكفاية الأكاديمية. والدراسة الحالية هي إضافة في مجال علم النفس التربوي ؛ إذ إن البحث في قيمة الذات من الموضوعات قليلة الاهتمام نوعا ما في التركيز على جوانب شخصية الطلبة.

الأهمية العملية: تكمن الأهمية العملية في توجيه المعلمين والمرشدين في محاولة تفسير ظاهرة الكفاية الأكاديمية والعمل على تحسينها من خلال التركيز على

الصورة الإيجابية للذات، كما تقدم الدراسة البرنامج التدريبي المستند إلى نظرية قيمة الذات لكروكر وآخرون (Crocker et al., 2003)، يمكن استخدامه من قبل المرشدين والعاملين في مراكز الدعم النفسي المختلفة في تحسين قيمة الذات لدى الطلبة والكفاية الأكاديمية. ومن الجوانب المهمة إكساب الطلاب بعض المهارات الأكاديمية التي ستعينهم مستقبلا على مواجهة التحديات في المرحلة الثانوية والجامعية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

البرنامج التدريبي المستند إلى نظرية قيمة الذات: مجموعة من الإجراءات المُستندة إلى نظرية لكروكر وآخرون (Crocker et al., 2003) في قيمة الذات والتي تستهدف رفع مستوى الكفاية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة.

الكفاية الأكاديمية: هي مدى قدرة التلميذ وثقته في قدراته على تنظيم النشاطات المرغوبة وتنفيذها؛ لتحقيق مستوى من الأداء والتحصيل (Shavelson, 1982). ويعرف إجرائيا بالدرجات التي حصل عليها المستجيب على أبعاد مقياس الكفاية الأكاديمية الستة المستخدم في هذه الدراسة.

منهجية الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدم المنهج شبه التجريبي، والقائم على مجموعتين إحداهما مجموعة تجريبية والثانية مجموعة ضابطة، وقد استُخدم المنهج شبه التجريبي لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة ومتغيراتها.

أفراد الدراسة

بلغ عدد أفراد الدراسة (64) طالبةً من طالبات الصف الأول ثانوي، الملتحقات بالفصل الدراسي الثاني للعام 2023/2022 من مدرسة ثانوية إربد الشاملة للبنات. وقد وتم توزيعهنّ عشوائيًا ومناصفةً وفق المجموعة إلى مجموعتين: تجريبية وتحتوي (32) طالبةً، وضابطة وتحتوي (32) طالبةً.

أدوات الدراسة

مقياس الكفاية الأكاديمية

اسُتخدم في هذه الدراسة مقياس الكفاية الأكاديمية لديبيرنا وإليوت (DiPerna & Elliott, 2000)، حيث يتكون المقياس من (68) فقرة موزعة على سبعة أبعاد هي؛

فنون القراءة ،واللغة ولها (11) فقرة، ومهارات الرياضيات ولها (7) فقرات، والتفكير الناقد وله (12) فقرة، والمهارات البينشخصية ولها (10) فقرات، والاندماج وله (8) فقرات، والدافعية ولها (9) فقرات، والدراسة ولها (11) فقرة. والمقياس به مؤشرات صدق وثبات عالية في صورته الأصلية.

دلالات صدق وثبات المقياس في صورته الحالية

الصدق الظاهري: من أجل التحقق من الصدق الظاهري في الدراسة الحالية فقد تم استخدام صدق المحكمين لمقياس الكفاية الأكاديمية؛ إذ تم بدايةً ترجمة فقراته من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية من قبل مختص، بعد ذلك تم إعادة ترجمة الفقرات باللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية من قبل مختص آخر؛ وذلك بهدف مقارنة الترجمة الإنجليزية مع المحتوى الأصلي. وتبين عدم وجود أخطاء في الترجمة، وأنّ الفقرات قد حافظت على معناها الأساسيّ. بعد ذلك تم عرض المقياس على مجموعة من المُحكمين مكونة من (10) مُحكمين في تخصصات علم النفس التربويّ، والإرشاد النفسي، من عدة جامعات أردنية؛ حيث إذ طُلب منهم إبداء آرائهم حول المقياس من حيث الصياغة اللغويّة ومدى وضوحها، وانتماء كلّ فقرة للبُعد الذي أدرجت فيه، وأي تعديلات يرونها مناسبةً. وقد اعتمدت الباحثة الفقرة التي أجمع عليها (8) محكمين فأكثر أيٌّ ما نسبته (80%) من المُحكِّمين. وأشارت ملاحظات المحكمين إلى حذف عدد من الفقرات وبُعد الرياضيات كاملا. وعليه أصبح المقياس مكونًا من (43) فقرة موزعة على ستة أبعاد هي؛ فنون القراءة واللغة ولها (9) فقرات، والتفكير الناقد وله (8) فقرات، والمهارات البينشخصية ولها (7) فقرات، والاندماج وله (6) فقرات، والدافعية ولها (6) فقرات، والدراسة ولها (7) فقرات.

مؤشرات صدق البناء: للتحقق من صدق التجانس الداخلي للمقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية (50) من مجتمع الدراسة ومن خارج عينته، وتم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها، ومعامل الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها.

البعد	الرقم	الارتباط مع البعد	الارتباط المصحح	البعد	الرقم	الارتباط مع البعد	الارتباط المصحح
مهارات القراءة واللغة	1	.552**	0.416	الاندماج	25	.559**	0.391
	2	.890**	0.842		26	.771**	0.658
	3	.797**	0.737		27	.896**	0.83
	4	.781**	0.695		28	.860**	0.764
	5	.660**	0.571		29	.654**	0.496
	6	.584**	0.482		30	.632**	0.46
	7	.610**	0.503		31	.798**	0.676
	8	.729**	0.653		32	.819**	0.677
	9	.829**	0.765	الدافعية	33	.835**	0.69
	10	.763**	0.685		34	.772**	0.623
	11	.756**	0.655		35	.812**	0.676
مهارات التفكير الناقد	12	.761**	0.669		36	.439**	0.352
	13	.687**	0.585		37	.531**	0.341
	14	.766**	0.671	مهارات الدراسة	38	.621**	0.44
	15	.795**	0.725		39	.885**	0.798

	16	.795**	0.706	40	.780**	0.656	
	17	.642**	0.564	41	.830**	0.706	
	18	.716**	0.606	42	.861**	0.755	
	19	.545**	0.431	43	.593**	0.357	
المهارات البين الشخصية	20	.638**	0.551				
	21	.745**	0.616				
	22	.736**	0.59				
	23	.824**	0.722				
	24	.714**	0.562				

تراوحت القيم بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها بين (0.552) و(0.890) لمجال مهارات القراءة واللغة، وبين (0.642) و(0.795) لمجال مهارات التفكير الناقد، وبين (0.545) و(0.824) لمجال المهارات البين الشخصية، وبين (0.559) و(0.896) لمجال الاندماج، وبين (0.439) و(0.835) لمجال الدافعية، وبين (0.531) و(0.885) لمجال مهارات الدراسة، وجميعها أعلى من علامة القطع (0.30) (Bryman & Cramer, 1997)؛ مما يشير إلى صدق بناء الأداة، وفقاً لما ورد في (Brown, 1983).

كما تراوحت معاملات الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها بين (0.416) و(0.842) لمجال مهارات القراءة واللغة، وبين (0.564) و(0.725) لمجال مهارات التفكير الناقد، وبين (0.431) و(0.722) لمجال المهارات البين الشخصية، وبين (0.391) و(0.830) لمجال الاندماج، وبين

(0.352) و(0.690) لمجال الدافعية، وبين (0.341) و(0.798) لمجال مهارات الدراسة، وجميعها أعلى من علامة القطع (0.30) التي وردت في (Brown, 1983)؛ مما يشير إلى صدق بناء المقياس.

ثبات مقياس الكفاية الأكاديمية: أظهرت نتائج الثبات أن قيم ثبات الإعادة لأبعاد المقياس قد تراوحت بين (0.84 – 0.90)، وتراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس بين (0.83 – 0.89). وهذا يعد مؤشراً على تمتع المقياس بدرجة ثبات مقبولة.

تصحيح المقياس: اشتمل مقياس الكفاية الأكاديمية بصورته النهائية على (43) فقرة، يُجَابَ عليها بتدريج خماسي يشتمل البدائل؛ دائمًا تُعطى الدرجة (5)، وغالبًا تُعطى الدرجة (4)، وأحيانًا تُعطى الدرجة (3)، ونادرًا تُعطى الدرجة (2)، وأبدًا تُعطى الدرجة (1). وبعد تصحيح المقياس أصبح هناك درجة لكل مجال من مجالات المقياس الستة، فكلما ارتفعت الدرجة على الكفاية الفرعية كان ذلك مؤشرًا على ازدياد هذه الكفاية لدى أفراد العينة، وذلك أن المقياس غير مهتم بتحديد درجة كلية لكل طالب.

البرنامج التدريبي: تم بناء هذا البرنامج اعتمادا على مبادئ نظرية قيمة الذات Self–worth التي اقترحها كروكر وآخرون (Crocker et al., 2003) الذين أشاروا الى أن الدرجة التي يستند إليها الفرد في قيمتة الذاتية العالمية، تعتمد على النجاح أو الفشل في مجال معين.

ويهدف هذا البرنامج إلى رفع قيمة الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية، وذلك عن طريق مجموعة من المبادئ وضعها كروكر وآخرون لقيمة الذات (Crocker,et al.,2003) هي:

1- **المظهر الخارجي:** أي أن تقديري لذاتي يتأثر بمدى جاذبية وجهي أو ملامح وجهي

2- **حب الأسره ودعمها:** أي أن قيمتي لذاتي لا تتأثر بنوعية علاقاتي مع أفراد عائلتي

3- استحسان الأخرين : لا أهتم إذا كان لدى الآخرين رأي سلبي بي

4- **التفوق على الآخرين عند التنافس:** بالنسبة لبعض الناس ، قد تعتمد قيمة الذات بشكل أكبر على التفوق على الآخرين ، وخاصة التفوق عند التنافس، إذ إنهم يستمدوا قيمة الذات من أن تكون أفضل من الآخرين. أي أن قيمتي لذاتي تتاثر بمدى أدائي الجيد عندما أتنافس مع الآخرين.

5- القيم والأخلاق: أي أن قيمتي لذاتي تعتمد على ما إذا كنت أتبع مبادئي الأخلاقية / أم لا.

وتم إعداد برنامج الدراسة الحالية وفقاً للخصائص النّمائية للفئة المستهدفة من طالبات الصف الأول ثانوي، الملتحقات بالفصل الدراسي الثاني للعام 2023/2022 من مدرسة ثانوية إربد الشاملة للبنات.

موضوعات البرنامج:

توزعت الجلسات التدريبية وعددها (16) على موضوعات البرنامج على الجلسات التدريبية لتحقيق هذه الأهداف حسب مايلي:

أولاً: الجلسات التدريبية المتعلقة بمفهوم قيمة الذات وعددها أربع جلسات:

- التعريف بهوية البرنامج ، قيمتي الذاتية، تقييم قيمتي الذاتية، تجربة النجاح.

ثانيا: الجلسات التدريبية المتعلقة بالمظهر الجسدي وعددها جلستان:

- الشكل الخارجي، الشخصية الجذابة والمؤثرة.

ثالثا: الجلسات التدريبية المتعلقة بحب الأسرة ودعمها وعددها جلستان:

- أسرتي، تحدياتنا، حلولنا.

رابعاً: الجلسات التدريبية المتعلقة باستحسان وقبول الآخرين وعددها جلستنان:

- قراءة المشاعر، الانتخابات الشعبية.

خامساً: الجلسات التدريبية المتعلقة التفوق على الآخرين عند التنافس وعددها ثلاثة جلسات:

- مسابقة أجمل بناء، كيف أخطط لادارة وقتي، الدراسة الفاعلة والاستعداد للامتحانات.

سادساً: الجلسات التدريبية المتعلقة بالقيم والأخلاق وعددها جلستان:

- الوعي الأخلاقي، الإنقاذ.

الاستراتيجيات المستخدمة في تنفيذ البرنامج

وتم استخدام استراتيجيات عدة لتنفيذ الجلسات وتحقيق الأهداف منها: العصف الذهني، والتعلم التعاوني، والمناقشة والحوار، ولعب الدور، واستراتيجية التعلم بالتخيل والسرد القصصي.

تكون البرنامج من ست عشرة جلسة تدريبية، خُصص لكل جلسة تدريبية (45) دقيقة، أما المدة الزمنية المستغرقة لتنفيذ جميع جلسات التدريب فكانت خمسة أسابيع بواقع ثلاثة أيام أسبوعيا هي؛ الأحد، والثلاثاء، والخميس.

صدق البرنامج: تم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين من أصحاب التخصص والخبرة في مجال علم النفس التربوي؛ لإبداء الرأي بالبرنامج من حيث محتوى الجلسات وعددها، ومناسبتها لأهدافه. وفي ضوء آراء بعض السادة

المحكمين، فقد عُدل البرنامج بتصحيح صياغة بعض العبارات، وتعديل مواعيد بعض الجلسات، وحذف الجلسة الافتتاحية والختامية من عدد الجلسات الكليّ.

تصميم الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي الذي يعتمد على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، وقياس قبلي وبعدي ومؤجل للكفاية الأكاديمية، ومن خلال تنفيذ القياسات الآتية لمجموعتي الدراسة:

المجموعة التجريبية: قياس قبلي – تطبيق البرنامج التدريبي – قياس بعدي – قياس تتبعي.

المجموعة الضابطة: قياس قبلي– لا معالجة – قياس بعدي – قياس تتبعي.

ويمكن التعبير عن تصميم الدراسة كما يلي:

R	E_G	O_1	X	O_2	O_3
R	C_G	O_1	–	O_2	O_3

حيث:

R: الاختيار العشوائي والتعيين العشوائي لأفراد الدراسة على مجموعتي الدراسة

E_G: المجموعة التجريبية

C_G: المجموعة الضابطة

O_1: القياس القبلي

X: المعالجة (البرنامج تدريبي)

O_2: القياس البعدي

O_3: قياس المتابعة

النتائج ومناقشتها

نتائج الفرضية التي تنص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) في الكفاية الأكاديمية تعزى للبرنامج التدريبي المستند إلى نظرية قيمة الذات ووفق القياسات القبلية والبعدية والمؤجلة"

لتفنيد الفرضية قام الباحثان باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة القبلية والبعدية والمؤجلة (المتابعة) لمجالات الكفاية الأكاديمية منفردة (مهارات القراءة واللغة، مهارات التفكير الناقد، المهارات البين الشخصية، الاندماج، الدافعية، مهارات الدراسة)، وجدول (1) يبين ذلك:

جدول (1): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة لمستوى كفايتهم الأكاديمية

الكفايات الأكاديمية	المجموعة	التقدير القبلي		التقدير البعدي		التقدير المؤجل	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارات القراءة واللغة	تجريبية	2.87	.29	3.39	.97	3.53	.88
	ضابطة	2.91	.30	3.00	.36	2.94	.43
مهارات التفكير الناقد	تجريبية	3.10	.29	3.66	.82	3.82	.36
	ضابطة	3.06	.27	3.04	.26	3.03	.48
المهارات البين الشخصية	تجريبية	2.98	.26	3.68	.31	3.69	.91
	ضابطة	2.97	.27	3.17	.30	2.89	.50
الاندماج	تجريبية	2.90	.39	3.39	.98	3.56	.83
	ضابطة	2.95	.42	2.97	.39	2.94	.44
الدافعية	تجريبية	3.05	.34	3.88	.34	3.96	.26
	ضابطة	3.03	.34	3.08	.29	3.08	.52
مهارات الدراسة	تجريبية	2.99	.34	3.79	.26	3.69	.45
	ضابطة	2.96	.33	3.19	.30	3.24	.60

يُلاحظ من جدول (1)، وجود فروق ظاهرية بين متوسطي أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي، والبعدي، والمؤجل. ولاختبار الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية في المتوسطات الحسابية لتقديرات مجموعتي الدراسة

القبلية والبعدية والمؤجلة على مجالات الكفاية الأكاديمية، تم استخدام تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات للقياسات المتكررة (Mixed MANOVA) لأثر الاختبار والمجموعة والتفاعل بين الاختبار والمجموعة على أداء أفراد عينة الدراسات على التركيبة الخطية (Linear combination) مجالات الكفاية الأكاديمية، ولم يتم التحقق من الافتراضات الخطية (linearity) أو الاعتدالية متعددة المتغيرات (multivariate normality) أو تجانس مصفوفات التباين والتغاير (homogeneity of variance–covariance matrices) لأن أحجام المجموعتين التجريبية والضابطة متساوية الحجم (Leech et al., 2011)، وعليه، تم استخدام تحليل التباين المتعدد للقياسات المتكررة لأثر الاختبار والمجموعة والتفاعل بين الاختبار والمجموعة على أداء أفراد عينة الدراسات على التركيبة الخطية مجالات الكفاية الأكاديمية، باستخدام اختبار ويلكس لامبدا (Leech et al., 2007). وجدول (2) يبين نتائج تحليل التباين المتعدد للقياسات المتكررة لأثر الاختبار والمجموعة والتفاعل بين الاختبار والمجموعة على أداء أفراد عينة الدراسات على التركيبة الخطية لمجالات الكفاية الأكاديمية.

جدول (2): نتائج تحليل التباين المتعدد للقياسات المتكررة لأثر الاختبار والتفاعل بين الاختبار والمجموعة على أداء أفراد عينة الدراسات على التركيبة الخطية للمجالات الستة (بعد تعديل Huynh–Feldt)

	مصدر التباين	القيمة	قيمة F	درجة الحرية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا (حجم الأثر)
Within Subjects Effect	الاختبار (الزمن)	.279	17.712	12.000	238.000	.000	.472
	الاختبار *المجموعة	.421	10.742	12.000	238.000	.000	.351

يُلحظ من جدول (2) وجود أثر دال إحصائيًا لمتغير الاختبار على التركيبة الخطية لمجالات الكفاية الأكاديمية ويفسر ما نسبته 47.2% من التباين؛ مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين في التقديرات القبلية والبعدية والمؤجلة (المتابعة). ووجود أثر دال إحصائيًا للتفاعل بين الاختبار والمجموعة على التركيبة الخطية لمجالات الكفاية الأكاديمية ويفسر ما نسبته 35.1% من التباين؛ مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين في التقديرات القبلية والبعدية والمؤجلة (المتابعة).

ولتحديد الدلالة الإحصائية لأثر الاختبار والمجموعة والتفاعل بين الاختبار والمجموعة على أداء أفراد عينة الدراسة في مجالات الكفاية الأكاديمية الستة (لكل مجال على حدة)، تم استخدام تحليل التباين الثنائي للقياسات المتكررة، كما هو ظاهر في جدول (3):

جدول (3): نتائج تحليل التباين الثنائي للقياسات المتكررة لأثر الاختبار والمجموعة والتفاعل بين الاختبار والمجموعة على أداء أفراد عينة الدراسة في مجالات الكفاية الأكاديمية الستة (لكل مجال على حدة)

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (F)	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا (حجم الأثر)
الاختبار	مهارات القراءة واللغة	4.581	1.615	2.838	14.172	.000	.186
	مهارات التفكير الناقد	4.172	1.899	2.197	13.802	.000	.182
	المهارات البين الشخصية	6.808	1.490	4.569	15.516	.000	.200
	الاندماج	3.733	1.509	2.474	4.900	.016	.073
	الدافعية	9.077	1.901	4.77	46.269	.000	.427

		6				
	مهارات الدراسة	10.933	1.695	6.449	42.013	.000	.404
	مهارات القراءة واللغة	3.327	1.615	2.060	10.290	.000	.142
	مهارات التفكير الناقد	4.847	1.899	2.552	16.034	.000	.205
	المهارات البين الشخصية	5.174	1.490	3.473	11.793	.000	.160
الاختبار *المجموعة	الاندماج	3.863	1.509	2.560	5.070	.014	.076
	الدافعية	7.150	1.901	3.762	36.446	.000	.370
	مهارات الدراسة	2.769	1.695	1.634	10.642	.000	.146

يُلحظ من جدول (3) وجود أثر دال إحصائيًا للاختبار في التقديرات القبلية والبعدية والمؤجلة (المتابعة) للمجموعتين التجريبية والضابطة في مجال: مهارات القراءة واللغة، ومجال "مهارات التفكير الناقد"، ومجال "المهارات البين الشخصية"، ومجال الاندماج، ومجال الدافعية، ومجال "مهارات الدراسة"، تفسر ما نسبته 18.6%، 18.2%، 20%، 7.3%، 42.7، 40.4%، على الترتيب. ووجود أثر دال إحصائيًا للتفاعل بين الاختبار والمجموعة في التقديرات القبلية والبعدية والمؤجلة (المتابعة) للمجموعتين التجريبية والضابطة في مجال: مهارات القراءة واللغة، ومجال "مهارات التفكير الناقد"، ومجال "المهارات البين الشخصية"، ومجال الاندماج، ومجال الدافعية، ومجال "مهارات الدراسة"، تفسر ما نسبته 14.2%، 20.5%، 16%، 7.6%، 37.0، 14.6%، على الترتيب.

وللتحقق من دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التقديرات القبلية والبعدية والمؤجلة لمجالات الكفاية الأكاديمية الستة، تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار بونفيروني (Bonfeorrni)، كما هو ظاهر في جدول (4).

جدول (4): المقارنات المتعددة بين متوسطات مجموعتي الدراسة على الاختبار القبلي والبعدي والمؤجل (المتابعة) لمجالات الكفاية الأكاديمية الستة (كل على حدة)

المجال	الاختبار	وسط التجريبية المعدّل (أ)	وسط الضابطة المعدّل (ب)	الفرق بين وسطي مجموعتي الدراسة (أ–ب)	الدلالة الإحصائية
مهارات القراءة واللغة	القبلي	2.872	2.906	-.035	.638
	البعدي	3.389	2.997	.392*	.036
	المؤجل (المتابعة)	3.535	2.938	.597*	.001
مهارات التفكير الناقد	القبلي	3.102	3.059	.043	.536
	البعدي	3.656	3.039	.617*	.000
	المؤجل (المتابعة)	3.816	3.031	.785*	.000
المهارات بين الشخصية	القبلي	2.978	2.973	.004	.947
	البعدي	3.679	3.170	.509*	.000
	المؤجل (المتابعة)	3.692	2.893	.799*	.000
الاندماج	القبلي	2.896	2.953	-.057	.577
	البعدي	3.391	2.974	.417*	.029
	المؤجل (المتابعة)	3.557	2.938	.620*	.000
الدافعية	القبلي	3.052	3.031	.021	.808
	البعدي	3.875	3.083	.792*	.000

مهارات الدراسة	المؤجل (المتابعة)	3.964	3.083	.880*	.000
	القبلي	2.991	2.955	.036	.670
	البعدي	3.795	3.192	.603*	.000
	المؤجل (المتابعة)	3.692	3.237	.455*	.001

يلاحظ من جدول (4) ما يلي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين التقديرات القبلية لمجموعتي الدراسة في المجالات الستة. وعليه، تم قبول الفرضية الصفرية الجزئية، ونصها "لا يوجد فروق دالة إحصائيا عند (α=0.05) في توزيع مستويات الكفاية الأكاديمية في القياس القبلي للمجموعتين". ويمكن عزو هذه النتيجة _حسب رأي الباحثين_ إلى أنّ التجارب الشخصية وتجارب الحياة لأفراد العينة، سواء كانت إيجابية أو سلبية قد تكون متقاربة؛ مما دعى أنّ تكون مستويات الكفاية الأكاديمية لديهم متقاربة كذلك، ولكن بعيدًا عن متغير قيمة الذات الذي يلعب دورًا بارزًا في تطوير المهارات الأكاديمية، فيمكن عزو هذه النتيجة وفق ما يشير إليه الباحثين إلى أنّ النظام التعليميّ في المدرسة ساعد على توفير درجة من توحيد الكفايات الأكاديمية للطلبة الذين يخضعون لنفس النظام التعليمي، كما أنّ أفراد العينة يتعرضون لنفس المنهاج التعليميّ، وهذا المنهاج يقدم الكفايات الأكاديمية بنفس الدرجة، بالإضافة إلى الطلبة الذين يتعرضون لنفس طرق التدريس، وأساليب التقييم، وتشابه في تأثيرات الأقران، والتفاعلات الاجتماعية، والعلاقات الشخصية.
- وجود فروق دالة إحصائيًا بين التقديرات البعدية لمجموعتي الدراسة لصالح المجموعة التجريبية في المجالات الستة. وعليه، تم رفض الفرضية الصفرية الجزئية، ونصها "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) في

التقديرات البعدية لمجالات الكفاية الأكاديمية، وبعبارة أخرى، يوجد أثر دال إحصائيًا للبرنامج التدريبي المستند إلى نظرية قيمة الذات في تحسين الكفاية الأكاديمية بمجالاتها الستة لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ويمكن عزو هذه النتيجة وفقًا لما أشار إليه كوفينجتون (Covington, 1984) إلى أنّ قيمة الذات تزيد من مستويات الدافعية للتعلم، وغالبًا ما يكون الأفراد الذين يتمتعون بإحساس عال بقيمة الذات أكثر تحفيزًا للمشاركة في أنشطة القراءة وفنون اللغة، فهم يؤمنون بقدرتهم على التعلم والتحسين؛ مما قد يحفز اهتمامهم بالقراءة والكتابة، وينمي مهاراتهم اللغوية، كما أنّ الأفراد الذين اكتسبوا قيمة ذات مرتفعة جراء التدريب على البرنامج أصبح لديهم ثقة أكبر في التعبير عن أنفسهم من خلال الكتابة والتحدث.

بالإضافة إلى ذلك ساهم البرنامج التدريبيّ في زيادة مستويات التفكير الناقد لدى الطلبة؛ لأنّ قيمة الذات تساعد في زيادة القدرة بالتعامل مع التحديات، وجمع المعلومات، وتفنيد الأدلة، وعرض وجهات النظر المختلفة، وزيادة القدرة على اتخاذ القرار وإصدار الحكم الذي يتضمنه التفكير الناقد، فعلى سبيل المثال، لا يمكن للطالب الذي يشعر بتدني قيمة الذات لديه من إصدار حكم على موقف أو قضية، فنراه مترددًا، حائرًا، وغير قادر على جمع المعلومات (Ferraro et al., 2011). بالإضافة إلى ذلك فإن البرنامج التدريبي عزز لدى الطلبة مهارة الثقة في التواصل، فغالبًا ما يكون الأفراد الذين يتمتعون بإحساس عال بقيمة الذات أكثر ثقة في قدرتهم على التواصل بفعالية، كما أنهم أكثر تعاطفًا وتفهمًا تجاه مشاعر الآخرين، ويمكنهم أن يضعوا أنفسهم مكان شخص آخر ويقدموا الدعم له، ولديهم أيضًا قدرة على حل النزاعات، وبناء العلاقات والحفاظ عليها، فهم يتمتعون بتقدير كبير للذات أكثر ثقة في

معالجة الصراعات بشكل علني وحازم، ويبحثون عن حلول مفيدة للطرفين بدلاً من تجنب الصراعات أو تصعيدها، ويميلون إلى أن تكون لديهم حدود أفضل، ويتخذون علاقات صحية وسليمة، وينخرطون في علاقات أكثر إيجابية ودعم (Liable & Carlo, 2004).

- وجود فروق دالة إحصائيًا بين التقديرات المؤجلة لمجموعتي الدراسة لصالح المجموعة التجريبية في المجالات الستة. وبعبارة أخرى، يوجد استمرارية في أثر البرنامج التدريبي المستند إلى نظرية قيمة الذات في تحسين مستوى الكفاية الأكاديمية بمجالاتها الستة لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أنّ البرنامج القائم على نظرية قيمة الذات يعزز لدى الطلبة الخوف من الفشل (Fear of Failure)، حيث يفترض أن الأفراد لديهم حاجة أساسية تدفعهم للحفاظ على احترامهم لذاتهم وتعزيزها، وفي السياق الأكاديمي، فإنّ الطلبة يخشون الوقوع المتكرر في الفشل؛ لأنه يمكن أن يهدد احترامهم لذاتهم، كما يمكن أن يؤدي هذا الخوف من الفشل إلى سلوكيات مختلفة، مثل المماطلة أو تجنب المهام الصعبة، إذ يحاول الطلاب حماية قيمتهم الذاتية عن طريق تعزيز الكفايات الأكاديمية، وتقويتها.

كما ساعد البرنامج الطلبة على زيادة مستويات الكفاءة الذاتية لديهم، وتعزيز نظرتهم نحو معتقداتهم، وكفاءتهم، ومهاراتهم، الأمر الذي جعلهم يطورون من مستويات الكفايات الأكاديمية، وصقلها للوصول إلى مستويات أفضل، فالطلبة من ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة يوصفون بأنّ قيمة الذات لديهم منخفضة، وبالتالي مستويات المهارات والكفايات الأكاديمية أيضًا ستكون منخفضة بطبيعة الحال (Flynn & Chow, 2017). فعلى سبيل المثال، أكسبت جلسة تجربة النجاح في البرنامج

التدريبيّ الطلبة القدرة على رفع مستويات الثقة بالنفس، والشعور بالكفاءة والإتقان، وبالتالي تعزيز مستويات الكفاءة الذاتية، وتطوير المهارات الأكاديمية، وصقل الكفايات الأكاديمية المختلفة.

وقد أكدّ بيسيل–هافران وآخرون (Bissell–Havran et al., 2007) أنّ نظرية قيمة الذات تزيد من مستويات الاندماج، والاهتمام، والمشاركة لدى الطلبة، وهذا يمكن أن يدفعهم إلى استكشاف الموضوعات بشكل أكثر عمقًا، وطرح الأسئلة، والمشاركة بنشاط في تعلمهم، وكل ذلك يمكن أن يعزز من كفاياتهم الأكاديمية، ويرفع من مستويات المثابرة لديهم، ويؤدي بهم إلى فهم أعمق، حيث إذ إن زيادة قيمة الذات تساعد على أنّ يركز الطلبة على إدراك المفاهيم المختلفة، وربط الأفكار بعضها ببعض، بدلاً من حفظ الحقائق لتحقيق أهداف قصيرة المدى، كما أنّ نظرية قيمة الذات تساعد الطلبة في تطوير مهارات حل المشكلات والتفكير الناقد، فالطلبة الذين لديهم قيمة ذات مرتفعة هم أكثر عرضة للانخراط في مهام معقدة ومفتوحة واستكشاف حلول متعددة؛ مما قد يؤدي إلى تطوير مهارات تحليلية ومهارات حل المشكلات المختلفة، بالإضافة إلى جعل تعلمهم طويل الأمد؛ وذلك بسبب أنهم خبروا لذة قيمة الذات، ونالوا التعزيزات للتعلم.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية جزئيًا مع نتيجة دراسة كروكر وآخرون (Crocker et al., 2003) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ارتفاع التحصيل الأكاديمي وبين إشراطات قيمة الذات الأكاديمية والمرتبطة بالكفاية لدى الطلبة الجامعين، كما اتفقت جزئيًا مع نتيجة دراسة كل من ثيي، وجنق وجانق (Theie, 2007; Geng & Jiang) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة قوية جدًا بين الأداء الأكاديمي الملموس وتقدير الطلاب لأنفسهم فيما يتعلق بالكفاية الأكاديمية، وأنّ

قيمة الذات تتوسط العلاقة بين تقدير الذات المحدد والإعجاب بالذات والكفاية الذاتية، واتفقت مع دراسة عمر (2019) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الدرجة الكلية لقيمة الذات والكفاية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية.

التوصيات والمقترحات البحثية

توصي هذه الدراسة في ضوء النتائج المنبثقة عنها بما يأتي:

- الاستفادة من تطبيق البرنامج المستند إلى نظرية قيمة الذات على عينات مختلفة من الطلبة، في محاولة لتعزيز الكفاية الأكاديمية لديهم.
- المحافظة على قيمة الذات لدى الطلبة بصورة إيجابية من خلال تشجيعهم على النظر إلى التحديات والنكسات كفرص للنمو والتعلم، وليس كتهديد لقيمتهم الذاتية، وبناء بيئة صفية آمنة وداعمة، يشعر الطلبة بها بالراحة عند طرح الأسئلة، وارتكاب الأخطاء، وطلب المساعدة عند الحاجة.
- القيام بدراسة بعنوان القدرة التنبؤية لقيمة الذات بالمرونة النفسية والتكيف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

المراجع العربية

عمر، خالد. (2019). *قيمة الذات وعلاقتها بالخجل والكفاية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في شفا عمرو*. جامعة عمان العربية، رسالة ماجستير غير منشورة.

يونس، هيام والعتوم، عدنان. (2023). نموذج سببي للعلاقات بين كلٍّ من الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، واليقظة العقلية، وطلب المساعدة الأكاديمية ودافعية الإنجاز. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية 41*(4)، 1-16.

References

Ackerman, R. A., Hands, A. J., Donnellan, M. B., Hopwood, C. J., & Witt, E. A. (2017). Experts' views regarding the conceptualization of narcissism. *Journal of personality disorders*, *31*(3), 346-361.

Asimov, E. G., & Shchukin, A. N. (2009). *New dictionary of metodological terms and concepts (the theory and practice of language teaching)*. Moscow: Publishing House: ICAR.

Assor, A., Vansteenkiste, M. & Kaplan, A. (2009). Identified versus introjected approach and introjected avoidance motivations in school and in sports: The limited benefits of self-worth strivings. *Journal of educational psychology*, *101*(2), 482.

Barros, A., & Duarte, A. (2016). Self-worth, scholastic competence and approaches to learning in university students. *Journal of Psychological and Educational Resarch JPER*, *24*(2), 37-57.

Batra, R. & Ghoshal, T. (2017). Fill up your senses: A theory of self-worth restoration through high-intensity sensory consumption. *Journal of Consumer Research*, *44*(4), 916-938.

Berghmans, I., Koenen, A.K., Dochy, F. (2015). A phenomenographic analysis of the implementation of competence-based education in higher education. Teaching and Teacher Education, 50, 1–12. doi:10.1016/j.tate.2015.04.001.

Bissell-Havran, M., & Loken, E. (2009). The role of friends in early adolescents' academic self-competence and intrinsic value for math and English. *Journal of Youth and Adolescence*, *38*, 41-50.

Brown, B. M. (1983). Statistical uses of the spatial median. *Journal of the Royal Statistical Society Series B: Statistical Methodology*, *45*(1), 25-30.

Bryman, A., & Cramer, D. (1997). *Quantitative data analysis with SPSS for Windows: A guide for socialscientists*. London, UK: Routledge.

Covington, M. V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *The elementary school journal, 85*(1), 5-20.

Crocker J., & wolf c.t. (2001). Contingencies of self- worth. Psychological Review *Psychological Review, 108*(3), 593–623.

Crocker, J., & Park, L. E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin*, 130, 392–414.

Crocker, J., Karpinski, A., Quinn, D. M., & Chase, S. (2003). When grades determine self-worth: Consequences of contingent selfworth for male and female engineering and psychology majors. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 507-516.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika, 16*(3), 297-334.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. H. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* 31–49. New York: Plenum Press.

DiPerna, J. C., & Elliott, S. N. (2000). *Academic Competence Evaluation Scales. San Antonio*, TX: Psychological Corporation.

Eicher, V., Staerklé, C., & Clémence, A. (2014). I want to quit education: A longitudinal study of stress and optimism as predictors of school dropout intention. *Journal of Adolescence*. https://doi.org/10. 1016/j.adolescence.2014.07.007.

Ferraro, R., Escalas, E., & Bettman, J. R. (2011). Our possessions, our selves: Domains of self-worth and the possession–self link. *Journal of Consumer Psychology, 21*(2), 169-177.

Flynn, M., & Chow, P. (2017). Self-efficacy, self-worth and stress. *Education, 138*(1), 83-88.

Geng, L., & Jiang, T. (2013). Contingencies of self-worth moderate the effect of specific self-esteem on self-liking or self-competence. *Social Behavior and Personality: an international journal, 41*(1), 95-107.

Gettinger, M., & Seibert, J. K. (2002). Contributions of study skills to academic competence. *School Psychology Review, 31*(3), 350-365.

Laible, D. J., & Carlo, G. (2004). The differential relations of maternal and paternal support and control to adolescent social competence, self-worth, and sympathy. *Journal of Adolescent Research*, *19*(6), 759-782.

Leech, N. G., Barrett, K.C., & Morgan, G.A. (2011). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (4th edition). Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. (1999). Separation of competency and afect components of multiple dimensions of academic self-concept: A developmental perspective. *Merrill-Palmer Quar-terly*, *45*, 567–60.

Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading &Writing Quarterly, 19*(2), 139-158.

Pallant, J. (2010). *Spss survival manual, 4th*. England: McGraw-Hill Education.

Shavelson, R. (1982). Self-concept: The Templar theory and methods. *Journal of Education Psychology*.74(1),211-219.

Sweetman, J., Spears, R., Livingstone, A. G., & Manstead, A. S. (2013). Admiration regulates social hierarchy: Antecedents, dispositions, and effects on intergroup behavior. *Journal of experimental social psychology*, *49*(3), 534-542.

Theie, S. (2007). The relationship between self-esteem, and problem behaviour, social and academic competence, *American Educational Research Association Annual Meeting*, Chicago. https://www.duo.uio.no/handle/10852/31239-24/7/2023.

Tomek, S., Moore, H., Hooper, L. M., Bolland, A. C., Robinson, C. D., & Bolland, J. M. (2020). A longitudinal study of the impact of school delinquency on self-worth development among black american adolescents. *Journal of Community Psychology*, *48* (7), 2391–2409. https://doi.org/10.1002/jcop.22426.

Velez, J. (2006). Motivating students by cultivating self-worth. *Agricultural Education Magazine*, *78*(4), 1-15.

Wildman, M. (2003). Freshmens use of library electronic resources and self-efficacy. *Information Research*. 8,2-52.