

## فاعلية برنامج إرشادي قائم على الأنشطة الجماعية في تحسين مفهوم الذات لدى مجموعة من الأطفال المحرومين أسرياً

د/ عبد المنعم علي علي عمر

المستخلص:

هدف البحث إلى تحسين مفهوم الذات لدى عينة من الأطفال المحرومين أسرياً من خلال إعداد برنامج إرشادي قائم على الأنشطة الجماعية. ثم التحقق من مدى فعالية البرنامج الإرشادي في تحسين مفهوم الذات لدى هؤلاء الأطفال. ثم التعرف على مدى استمرارية أثر البرنامج الإرشادي بعد فترة المتابعة. وشارك في الدراسة عشرة أطفال من الأطفال المحرومين أسرياً والمقيمين بمؤسسة دار الهنا للأيتام بمصر القديمة، تراوحت أعمارهم ما بين 9: 12 سنة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، بواقع خمسة أطفال في كل مجموعة. واستخدمت الدراسة اختبار الذكاء المصور إعداد أحمد زكى صالح (1975)، ومقياس مفهوم الذات إعداد الباحث، والبرنامج الإرشادي المقترح إعداد الباحث. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات في كل من القياسين القبلي والبعدي. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات في القياس البعدي. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات في كل من القياسين البعدي والتتبعي.

وفي ضوء نتائج البحث قدمت مجموعة من التوصيات التربوية للجهات المعنية من شأنها أن تسهم في رعاية الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية بصفة عامة.

مقدمة:

يعتبر الاهتمام بالطفولة من أهم المعايير التي يقاس بها تقدم المجتمع وتطوره فهذا الاهتمام هو في الواقع اهتمام بمستقبل الأمة، فإعداد الأطفال ورعايتهم في كافة الجوانب هو إعداد لمواجهة التحديات الحضارية التي تفرضها مقتضيات التطور والتغير السريع في الوقت الراهن.

وتعد الأسرة هي الوحدة الاجتماعية الأولى التي يحتك بها الطفل احتكاكاً مباشراً ومستمراً. كما أنها المكان الأول الذي تنمو فيه أنماط التنشئة الاجتماعية التي تشكل الميلاد الثاني في حياة الطفل أي تكوينه كشخصية اجتماعية تنتمي إلى مجتمع بعينه.

فالأسرة وحدها هي القادرة على تحقيق مطالب النمو النفسي والاجتماعي للطفل، فمن خلالها يتعلم التفاعل الاجتماعي مع رفاق السن وتكوين الصداقات، والاتصال بالآخرين والتوافق الاجتماعي، وتكوين الضمير، واكتساب معايير الأخلاق وتكوين المفاهيم والمدرجات الخاصة بالحياة، وتعلم المشاركة في الحياة اليومية وممارسة الاستقلال الشخصي وتكوين مفهوم الذات. وبناءً عليه تقوم الأسرة بدور لا تستطيعه أية مؤسسة أخرى من حيث قدرتها على العطاء والحب وتحقيق الشعور بالأمن والاستقرار مما يحقق التكامل النفسي للطفل (هدى قناوى، 1998: 56).

ويرى علماء النفس أن الخبرات المؤلمة في الطفولة تكتسب من خلال مواقف يدرك فيها الطفل عدم تقبله، مما يشعره بعدم الطمأنينة والتعاسة وكلها خبرات مؤلمة تنمي لديه الاستعداد لسوء التوافق والقلق وتكوين مفهوم سلبي عن ذاته، مما يؤثر على توافقه في مراحل حياته اللاحقة، ومما لا شك فيه أن طلاق أو موت أحد الوالدين يؤثر على سمات شخصية الأبناء من حيث توافقهم النفسي ومفهومهم عن ذواتهم نتيجة للغياب أو التفكك الأسري (راوية دسوقي، 1996: 18).

ويذكر (Wexler, 2007) أن الخبرات التي يمر بها الطفل أثناء طفولته تؤثر على مفهومه لذاته، فإذا أخبر الطفل بالنجاح نما عنده مفهوم ذات ايجابي في حين إذا أخبر الطفل بالفشل نما عنده مفهوم ذات سلبي مما يشعر الطفل بالدونية وعدم الجدارة ومن ثم يؤثر على توافقه النفسي.

وتشير إسراء حسن (38: 2008) إلى أن مفهوم الذات يعد بمثابة اللبنة الأساسية في بناء الشخصية المتوافقة ومفتاح الشخصية السوية، وأن هذا المفهوم يتكون من خلال تفاعل الطفل مع البيئة التي يعيش فيها كعضو يتأثر بعلاقاته مع الآخرين ويؤثر فيها، فمن خلال تفاعله مع بيئته ومن خلال المواقف التي يتعرض لها داخل الأسرة يكتسب الطفل مفهومه عن ذاته.

ويرى أحمد إسماعيل (170-172: 1989) أن للأسرة دور فعال في إكساب الطفل خبراته الأولية وفي تكوين مفهومه عن ذاته، حيث إن خبرات الطفل الأولى وبيئته التي نشأ فيها هامة وضرورية للحكم على سلوكه ونمو شخصيته نمواً سليماً.

ولا شك أن حرمان الطفل من أسرته الطبيعية يعنى حرمانه من إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية بسبب فقدان الارتباط بشخصيات دائمة، مما يعرضه لعدم الاستقرار نتيجة لانتقاله من مكان إلى آخر، كما أنه يعاني من انخفاض مفهومه عن ذاته وعدم الشعور بالأمن والخوف من المجهول مما يؤدي إلى ظهور أعراض الانحراف النفسي لديه (جون بولبي، 1980: 124).

## مشكلة البحث:

الأسرة هي المكان الطبيعي لرعاية وتنشئة الطفل ففيها يشعر بالأمن والطمأنينة ومن خلالها ينمو ويحيا حياة سعيدة وينشأ نشأة طبيعية، كما أنها توفر للطفل حاجاته النفسية والمادية. ولما كانت هذه الحياة الطبيعية لا تتوافر لبعض الأطفال الذين يتعرضون لظروف اجتماعية غير سوية تؤدي بهم أو تحرمهم من الحياة مع أسرهم، حيث إن بعض الأسر قد تواجه ظروفاً قاسية وأحداثاً طارئة من شأنها أن تجعلها غير قادرة على القيام بدورها وأداء وظيفتها في رعاية وتنشئة أبنائها. لذا يصبح البديل المتاح لرعاية أطفال مثل هذه الأسر هو إيداعهم بإحدى المؤسسات البديلة التي تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية ورعاية هؤلاء الأطفال، والحياة الأسرية دون شك ذات أهمية بالغة بالنسبة للطفل ولا يوجد بديل يعادلها في رعايتها وحنوها واهتمامها، وليس بالإمكان إيجاد مؤسسة أو أسرة خاصة تشكل بديلاً كاملاً للأسرة الطبيعية باعتبارها المصدر الوحيد لتقديم الرعاية الطبيعية لأفرادها. فالحرمان من الرعاية الوالدية له أضراراً بالغة على الطفل من حيث الإصابة بالعديد من الاضطرابات النفسية والعقلية والاجتماعية والانفعالية. حيث أشارت دراسة Bakar, 2007 إلى ارتفاع نسبة المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية والمقيمين بمراكز الرعاية الإيوائية. وأشارت دراسة Min & Simone, 2007 إلى ارتباط الحرمان الأسري والرعاية داخل المؤسسات في مرحلة الطفولة بوجود سمات اعتقادية وهستيرية ونرجسية في الشخصية. كما أشارت دراسة سميرة إبراهيم، 1983 إلى انخفاض مفهوم الذات لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية والمقيمين بالمؤسسات الإيوائية وعدم تقبلهم لذاتهم وللآخرين ووجود فروق في مفهوم الذات بين أطفال المؤسسات الإيوائية وأطفال الأسر لصالح أطفال الأسر. كما أشارت دراسة فاطمة الشيمي، 1999 إلى وجود فروق بين أطفال المؤسسات وأطفال الأسر في مفهوم الذات لصالح أطفال الأسر، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين كل من البعد الأكاديمي والبعد الجسمي والبعد الاجتماعي لمفهوم الذات والحرمان من الرعاية الأسرية. كما أشارت دراسة نبوية لظفي، 2000 إلى وجود فروق بين الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية الذكور والإناث وبين الأطفال العاديين في مفهوم الذات لصالح الأطفال العاديين. وقد أوضحت دراسة (Britibis, 2001) دور البرامج الإرشادية في مساعدة الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى فعالية الإرشاد الموجه للأطفال المحرومين باستخدام مدرج النمو لأريكسون في تكوين السمات الانفعالية المتمثلة في الاستقلال مقابل الخجل والمبادأة مقابل الشك، وفعالية البرنامج في إمداد الطفل المحروم أسرياً بالمهارات المختلفة التي يعتمد عليها في مواجهة أخطار

الحرمان مما يجعله أكثر قدرة على الثبات الانفعالي. كما أوضحت دراسة منتصر علام، 2004 فعالية الإرشاد التوكيدي والإرشاد العقلاني الانفعالي في تعديل مفهوم الذات لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية، وأوضحت دراسة Choi, 2006 فعالية البرامج الإرشادية في تعديل الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية المتمثلة في اضطرابات التواصل، وعدم الثقة بالنفس، وعدم الأمن العاطفي، والشك والريبة، وخطأ المعتقدات الدينية، والعدوان على الآخرين، واضطرابات العلاقة الاجتماعية، وتدني مفهوم الذات. كما أوضحت دراسة زينب محمد، 2008 فعالية العلاج بالسيكودراما في تعديل صورة الذات لدى مجموعة من الفتيات الرافضات للسلطة الوالدية والمفضلات الإقامة في المؤسسات الإيوائية.

مما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال التالي: ما فعالية برنامج إرشادي قائم على الأنشطة الجماعية في تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال المحرومين أسرياً والمقيمين بالمؤسسات الإيوائية.

#### أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى الآتي:

- إعداد برنامج إرشادي قائم على الأنشطة الجماعية يتم من خلاله توظيف استراتيجيات وفنيات وأنشطة الإرشاد النفسي في تحسين مفهوم الذات لدى للأطفال المحرومين أسرياً.
- التحقق من مدى فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة في تحسين مفهوم الذات لدى للأطفال المحرومين أسرياً.
- التعرف على مدى استمرارية أثر البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة في تحسين مفهوم الذات لدى للأطفال المحرومين أسرياً.

#### أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في أنه يسعى لدراسة فعالية برنامج إرشادي قائم على الأنشطة الجماعية في تحسين مفهوم الذات للأطفال المحرومين أسرياً والمقيمين بالمؤسسات الإيوائية، وبالتالي فإن موضوع البحث الحالي ينطوي على أهمية كبيرة سواء من الناحية النظرية أو من الناحية التطبيقية.

فمن الناحية النظرية يشكل البحث الحالي إضافة علمية لتناوله مشكلة تدني مفهوم الذات التي تمثل تحدياً يواجه الأطفال المحرومين أسرياً، ومن ثم فإن الدراسة تعبر عن حاجة البحث العلمي إلى القيام بدراسات تدخلية لتقديم الإرشاد النفسي لفئة

المحرومين من الرعاية الوالدية التي أصبح الاهتمام بها ضرورة اجتماعية وأمرًا يرتبط بثقافة المجتمع باعتبارهم فئة ليست بالقليلة وأولى بالرعاية والاهتمام مما يجعلها جديرة بأن تكون موضع الاهتمام البحثي. كما يسهم البحث الحالي في تقديم صورة متكاملة عن موضوع مهم وحيوي وهو متغير مفهوم الذات الذي يعتبر حجر الزاوية في بناء الشخصية وعليه تحديد وتنظيم السلوك بالإضافة إلى الدور المحوري الذي يقوم به في تشكيل شخصية الفرد وإبراز سماته. كذلك تأتي أهمية البحث من خلال أخذه بالاتجاه التنموي الذي يستهدف التصدي للصراعات والإحباطات التي يواجهها هؤلاء الأطفال داخل المؤسسات وخارجها من خلال التعامل مع الآخرين ونظرة المجتمع لهم، فالاتجاهات الحديثة في التربية لا تكتفي بالمعالجات النظرية وإبراز الأوضاع القائمة فحسب؛ بل تأخذ بالاتجاه العلمي الذي من شأنه إحداث التغيير في السلوك وفي الشخصية على نحو إيجابي، مما يتمشى مع فلسفة التربية التي تسود المجتمعات اليوم حول "حق كل فرد في الانتفاع بالخدمات التربوية التي تساعده على النمو والوصول إلى أقصى مدى تؤهله له قدراته وإمكاناته". كما يأتي هذا البحث استجابة لنتائج وتوصيات العديد من الدراسات السابقة.

وتبدو الأهمية التطبيقية لهذا البحث في تطبيق برنامج يهدف إلى تنمية مفهوم الذات للأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية؛ الأمر الذي قد يساعدهم على التوافق النفسي والاجتماعي والمهني مع المجتمع الذي يعيشون فيه. كما تتضح أهمية البحث من الناحية التطبيقية في ضوء ما تسفر عنه النتائج من إمكانية مساعدة الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين العاملين في مجال الرعاية الإيوائية والقائمين على رعاية وتعليم هؤلاء الأطفال وتبصيرهم بأفضل الفنيات والأساليب التي تستخدم في التدخل الإرشادي، والتي يمكن أن تسهم في تنمية مفهوم الذات لديهم من خلال مراعاة الجوانب الإيجابية واستغلال طاقاتهم وقدراتهم وتوظيفها عند تعليمهم. كما تظهر أهمية البحث في إمكانية استفادة المتخصصين "الباحثين والدارسين والممارسين للعمل الإرشادي" من هذا البحث وتطبيق خطواته على حالات أخرى.

#### مصطلحات البحث:

#### البرنامج الإرشادي:

مجموعة من الإجراءات المنظمةة والمخطط لها في ضوء أسس علمية وتربوية، تستند إلى مبادئ وفنيات معينة، تهدف إلى تقديم المساعدة المتكاملة للفرد حتى يستطيع حل المشكلات التي يقابلها في حياته (حامد زهران، 10: 1998).

ويعرف الباحث البرنامج في البحث الحالي بأنه عبارة عن خطة محددة ومنظمة تشمل مجموعة من المهام والأنشطة الجماعية والخبرات المترابطة والمتكاملة القائمة على

فنيات الإرشاد النفسي، بهدف تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال المحرومين أسرياً من خلال جلسات جماعية محددة زمنياً ولها أهداف وفنيات ووسائل مُعينة وتقويم.

#### الأنشطة الجماعية:

مجموعة من الأنشطة المتمثلة في (النشاط القصصي، والنشاط المسرحي، والنشاط الرياضي، والنشاط الفني، والنشاط الاجتماعي) يقوم بها الأطفال في تفاعل وتعاون مما يعمل على توظيف علاقاتهم وإمكاناتهم بما يتفق مع ميولهم وقدراتهم واستعداداتهم في جو يسوده الأمن والطمأنينة وعلاقة الود المتبادلة.

#### مفهوم الذات:

إدراك الفرد لنفسه ووصفه لها إيجابياً أو سلباً من خلال مجموعة من الأفكار والمعتقدات يعبر من خلالها عن خصائصه الجسمية والشخصية ومظهره العام ومدى كفاءته وقدراته ونظراته لعلاقاته بالآخرين وانفعالاته الداخلية تجاه ذاته (أنسى قاسم، 1994، 174).

#### الأطفال المحرومين أسرياً:

الذين حرّموا من الرعاية الوالدية إما بسبب الوفاة أو التفكك الأسري أو سوء الأحوال الاقتصادية أو لأي سبب آخر وتم إيداعهم بمؤسسات خاصة بهدف رعايتهم وتنشئتهم.

#### الإطار النظري والدراسات السابقة:

##### أولاً: مفهوم الذات:

حظي مفهوم الذات باهتمام كبير في كتابات علم النفس، ومنذ أن بدأ روجرز في بلورة نظرية الذات أصبح مفهوم الذات من أهم موضوعات البحث في علم النفس وذو أهمية خاصة في الإرشاد النفسي والعلاج المتمركز حول العميل.

ويهتم علماء النفس بدراسة مفهوم الذات بحكم أنه يمثل محوراً أساسياً في بناء الشخصية ويشكل إطاراً مرجعياً لفهمها (السيد السمدوني، 1994: 451).

ويعد البحث في مفهوم الذات مفتاحاً مهماً لدراسة الشخصية وفهمها وذلك بالتركيز على الخبرات المدركة لدى الفرد في حاضره وعلى ذاته الظاهرية وعلى نمطه الفردي في التوافق وعليه فإن تحقيق الفرد ذاته يتطلب أكثر من مجرد إشباع الحاجات البيولوجية والأساسية (عبد الفتاح دويدار، 1999: 32).

وينشأ مفهوم الذات مع بداية النشأة الاجتماعية للطفل أي عندما يتبادل التفاعل الاجتماعي مع الآخرين مع ملاحظة أن مفهوم الذات يشمل جميع خصائص الفرد

الجسيمة والفيزيقية والعقلية والاجتماعية وغيرها (فؤاد البهي، سيد عبد الرحمن، 1999: 46).

#### تعريف مفهوم الذات:

يعرف فؤاد أبو حطب (1985: 420) مفهوم الذات بأنه الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه وذلك من خلال تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها.

ويعرفه أحمد راجح (1988 : 11) على أنه فكرة الفرد عن ذاته بجوانبها الجسيمة والعقلية والانفعالية والاجتماعية، فهو الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه من حيث ما يتسم به من صفات وقدرات جسيمة وعقلية وانفعالية.

وتعرفه موسوعة علم النفس والتحليل النفسي بأنه صورة الذات أو فكرة الفرد عن ذاته أو الصورة التي يكونها عن نفسه في ضوء أهدافه وإمكاناته واتجاهاته ومدى استثماره لها في علاقته بنفسه أو بالواقع الخارجي له (فرج عبد القادر وآخرون، 1993: 45).

ويعرفه حامد زهران على أنه تكوين معرفي للمدرجات الشعورية والتصورات والتطبيقات الخاصة بالذات يبلوره الفرد ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته (خليل المعاينة، 2000 : 87).

ويعرفه عماد الدين إسماعيل بأنه ذلك المفهوم الذي يكونه الفرد عن نفسه باعتباره كائناً اجتماعياً يؤثر في الآخرين ويتأثر بهم أو هو ذلك التنظيم الإدراكي الانفعالي الذي يتضمن استجابات الفرد نحو نفسه ككل (سهير كامل، شحاتة سليمان، 2002 : 254).

ويتفق عادل الأشول مع عماد الدين إسماعيل حيث يرى أن مفهوم الذات هو تكوين معرفي موحد متعلم للمدرجات الشعورية والتطورات والتعميمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته كما أنه يحدد إنجازه الفعلي ويظهر جزئياً في خبراته واحتكاكه بالواقع، كما أنه يتأثر تأثيراً كبيراً بالأحكام التي يتلقاها من الأشخاص ذوي الأهمية الانفعالية في حياته وتغيرات استجاباتهم نحوه (منتصر علام، 2004 : 123).

وتعرفه سهير كامل (2003 : 118) بأنه ذلك المكون أو التنظيم الإدراكي الواضح المعالم والذي يقف خلف وحدة أفكارنا ومشاعرنا والذي يعمل بمثابة الخلفية المباشرة لسلوكنا أو بمثابة الميكانيزم المنظم والموجه للسلوك.

ويعرفه قحطان الظاهر (2004 : 206) على أنه تنظيم عقلي مرن ومتناسك من المدرجات والمفاهيم التي تتعلق بالسماوات والعلاقات الخاصة بالفرد، وهو فكرة الطفل عن نفسه التي تتكون من خلال ارتباطه بالمجتمع بما فيها من تغيرات.

ومن خلال التعريفات السابقة يعرف الباحث مفهوم الذات بأنه الصورة التي يكونها الفرد عن ذاته بجميع جوانبها النفسية والانفعالية والشخصية والاجتماعية وعن الآخرين

من حوله من خلال تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها يؤثر فيها ويتأثر بها ويكون مفهومه عن ذاته إيجابياً عندما ينجح في التفاعل مع الآخرين ويكون مفهومه سلبياً عندما يفشل في علاقاته مع الآخرين.

مكونات مفهوم الذات:

يشير حامد زهران وإجلال السرى (183: 2003) إلى ثلاث مكونات أساسية لمفهوم الذات هي:

1- مفهوم الذات الواقعي: **Perceive Self - concept** وهو المفهوم المدرك للذات الواقعية كما يعبر عنها الفرد وتنعكس إجرائياً في وصفه لذاته كما يدركها هو.

2- مفهوم الذات المثالي: **Ideal Self - concept** وهو المفهوم المدرك للذات المثالية كما يعبر عنها الفرد ويشمل المدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية الذي يود أن يكون عليها الفرد.

3- مفهوم الذات الاجتماعي: **Social Self -concept** وهو المفهوم المدرك للذات الاجتماعية كما يعبر عنها الفرد وتشمل المدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصوره منها والتي تتمثل من خلال تفاعل الفرد مع الآخرين.

خصائص مفهوم الذات:

يشير خليل المعاينة (92-93 : 2000) إلى أن مفهوم الذات يتميز بمجموعة من الخصائص:

- مفهوم الذات متعدد الجوانب **Multifaceted**: بمعنى أنه ذو جوانب خاصة ومتعددة تعكس نظام التصنيف الذي يتبناه الفرد.
- مفهوم الذات هرمي **Hierarchical**: يمكن تصوره بشكل هرمي قاعدته خبرات الفرد وقيمه المفهوم العام عن الذات، وتشمل قمة الهرم مكونين هما مفهوم الذات الأكاديمي ومفهوم الذات النمائي، حيث يضم مفهوم الذات الأكاديمي المواد التعليمية المختلفة، ويشمل النمائي المفاهيم الاجتماعية والجسمية للذات.
- مفهوم الذات ثابت **Stable**: يتصف مفهوم الذات بالثبات النسبي وكلما اتجه نحو القاعدة كان أكثر ثباتاً.
- مفهوم الذات نمائي **Developmental**: كلما نما الطفل زادت خبراته ومفاهيمه وأصبح قادراً على إيجاد التكامل بين الخبرات.
- مفهوم الذات تقييمي **Evaluative**: حيث يكون الفرد تقييمات لذاته من خلال المواقف المختلفة والمتعددة.



- مفهوم الذات فارقي Differential : يختلف مفهوم الذات عن المفاهيم الأخرى التي ترتبط به نظرياً فمثلاً مفهوم الذات للقدرة العقلية يرتبط بالتحصيل الأكاديمي أكثر من ارتباطه بالمواقف الاجتماعية والمادية.

#### العوامل المؤثرة في مفهوم الذات:

هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في مفهوم الذات لدى الفرد وتشكل جزءاً كبيراً في تكوينه ونموه من أهمها:  
(أ) الخصائص الجسمية:

تعتبر الخصائص الجسمية وصورة الجسم من أهم العوامل التي تؤثر في مفهوم الفرد عن ذاته وإن اختلف تأثيرها من مرحلة لأخرى، فكل فرد لديه فكرة معينة عن صورته الجسمية وصورة ذهنية عن جسمه وشكله وهيئته وبناءً على هذه الفكرة يكون الفرد خبراته الداخلية والخارجية، وحينما يحدث لدى الشخص تغييراً في مفهومه عن صورته الجسمية يحدث لديه أيضاً تغييراً في مفهومه عن ذاته سواءً بالسلب أو بالإيجاب (نبوية لطفى، 29: 2000).

#### (ب) الخبرات الأسرية:

يتأثر مفهوم الذات بالخبرات الأسرية فالأطفال الذين يتلقون قدراً كافياً من الرعاية والتوجيه والحب والتشجيع من جانب الوالدين عادة ما يظهرون صور ذات إيجابية، بعكس هؤلاء الذين يتعرضون للرفض والنبذ والعقاب من جانب الوالدين حيث ينمو لديهم الشعور بعدم الأمان ويظهرون صور ذات سلبية (عبد الباري داوود، 2004 : 52-54).

#### (ج) الخبرات المدرسية:

تؤثر الخبرات المدرسية على تكوين مفهوم الذات لدى الطفل فبعد أن كان مقبولاً من أسرته بما هو عليه بكل عيوبه أصبح الآن في مجتمع جديد يتم فيه التمييز على أساس القدرة العقلية والتحصيل الدراسي، ومن خلال الخبرة المدرسية يستطيع الفرد أن يحكم على مفهومه لذاته حيث تبين أن الأشخاص الذين يحتفظون في ذاكراتهم بخبرات طيبة عن حياتهم في المدرسة من حيث علاقتهم مع المدرسين ومع زملائهم ونجاحهم الدارس وممارساتهم للأنشطة المدرسية المختلفة يتصفون بمفهوم إيجابي عن ذاتهم (نبوية لطفى، 2000 : 20).

#### (د) الدور الاجتماعي:

يتأثر مفهوم الذات بالدور الاجتماعي الذي يلعبه الفرد في المجتمع الذي يعيش فيه حيث ينمو مفهوم الذات عن طريق وضع الفرد في سلسلة من الأدوار الاجتماعية، ومن خلال تصرفه في إطار البناء الاجتماعي الذي يعيش فيه فإنه يتعلم المعايير الاجتماعية والتوقعات السلوكية التي يربطها الآخرون بالدور الخاص به، ويوضح كوهن

في دراسته أن التصورات الإيجابية عن الذات تنمو من خلال الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها الفرد في المجتمع (حامد زهران، 1990 : 430).

#### (هـ) التفاعل الاجتماعي:

تشير العديد من الدراسات إلى أن مفهوم الذات يؤثر ويتأثر بالتفاعل الاجتماعي فالتفاعل السليم والعلاقات الاجتماعية الناجحة تعزز الفكرة الإيجابية عن الذات، كما أن مفهوم الذات الموجب يعزز من نجاح التفاعلات الاجتماعية ويزيد العلاقات الاجتماعية (عبد الفتاح دويدار، 1999 : 59). كما يوضح منتصر علام (2004 : 135) أن نظرة الآخرين للفرد وتقديرهم له أثناء تفاعله معهم يحدد بشكل كبير فكرته عن نفسه فأحكام الآخرين وتقييماتهم إن كانت مقبولة لدى الفرد فإنها تؤدي إلى استحسانه لنفسه وتنمي لديه مفهوماً إيجابياً عن ذاته وإن كانت غير مقبولة فإنها تنمي لديه مفهوماً سلبياً عن ذاته.

#### الحرمان من الرعاية الوالدية:

تعرف عزة حسين (1985 : 151) الحرمان الوالدي بأنه الانفصال عن الوالدين والحرمان من الاتصال الوجداني الدائم بهما، واقتدار سبل الحياة الأسرية الطبيعية والرباط العائلي حيث لا يتلقى الطفل رعاية أمومية أو أبوية كافية.

ويعرف فيكتور نوف (1985 : 164-165) الحرمان الوالدي بأنه الحرمان من الحاجات النفسية الأساسية تلك الحاجات التي لا تقتصر على الحاجات الضرورية للحياة ولكنها تشمل حاجات النمو العاطفي والتي لا تقل أهمية عن الحاجات الضرورية.

ويعرف المتولي إبراهيم (1993 : 22) الأطفال المحرومين أسرياً بأنهم أطفال حرموا الاتصال الوجداني الدائم بوالديهم بسبب أحد الظروف التالية "مجهول النسب- الضالون- اليتيم- السجن- المرض الذي يحتم عزل الطفل- التفكك الأسري" ومودعين المؤسسات الإيوائية.

وتعرف رشيدة عبد الرؤوف (1998 : 331) الطفل المحروم أسرياً بأنه الطفل الذي عاش بعيداً عن جو الأسرة الطبيعي كغياب الأب أو الأم أو كليهما معاً لأي سبب من الأسباب كالوفاة أو الطلاق أو الهجرة.

#### أنواع الحرمان:

يشير جون بولبي (1980: 124) إلى أن هناك صوراً مختلفة لحرمان الطفل من العلاقة بأمه وهي كالتالي:

- يعتبر الطفل محروماً مع أنه يعيش مع أسرته إذا ما كانت الأم غير قادرة على منحه الحب والرعاية التي يحتاجها.

- يعتبر الطفل محروماً إذا كان بعيداً عن رعاية أمه لأي سبب من الأسباب، ويكون أثر هذا الحرمان بسيطاً إذا وجد الطفل رعاية من شخص قريب على علاقة وثيقة به، ويكون ذا أثر خطير إذا ما كان البديل للأم شخص غريب عنه.

وهناك من يقسم الحرمان إلى حرمان كلي: حيث يحرم الطفل من والديه وتقوم برعايته إحدى مؤسسات الرعاية مثل دور الأيتام والملاجئ والمعاهد الخيرية. وحرمان جزئي: حيث تعهد الأم بتربية الطفل إلى إحدى قريباتها أو إلى شخص اعتاد عليه الطفل سابقاً، أو حينما تتبناه امرأة لا تنجب، أو حينما يحرم من أبيه فقط (عبد المجيد منصور وزكريا الشرييني، 1998 : 221-223).

ويمكن القول أن الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية هم أطفال حرموا من العيش في كنف الأسرة لأي سبب من الأسباب سواءً أكان بسبب الأحوال الاقتصادية أو التفكك الأسري أو وفاة أحد الوالدين أو كلاهما معاً أو الأطفال مجهولي النسب وأدى ذلك إلى إبداعهم في مؤسسة اجتماعية أو تركهم مع أحد الأقارب أو إبداعهم في أسرة بديله أو تركهم عرضةً للشارع دون مسئولية.

أسباب الحرمان:

يمكن تصنيف العوامل والأسباب التي تؤدي إلى الحرمان من الرعاية الوالدية إلى مجموعة من الأسباب التالية:

أسباب اقتصادية:

يلعب الفقر دوراً كبيراً في حرمان الأطفال من الرعاية الوالدية، فقد يضطر الوالدين تحت ضغط الفقر وعدم قدرتهم على توفير احتياجات أبنائهم الأساسية وتوفير الرعاية اللازمة لهم إلى الاضطرار لإيداعهم في مؤسسات الرعاية. وتزيد هذه الحالات بين الأسر التي تعولها الأمهات وحدهن حيث يقع على عاتق الأم كافة المسئوليات، وغالباً ما تكون هذه الأسر الأكثر فقراً ليس فقط لقلّة الدخل بل لعدم توفر فرص للعمل مما قد يدفع بالأمهات إلى إيداع أطفالهن في مؤسسات إيوائية.

وقد تزايدت معدلات الأطفال المودعين في مؤسسات الرعاية نتيجة للظروف الاقتصادية الصعبة التي تمر بها العديد من الدول العربية كنتيجة لإعادة الهيكلة الاقتصادية وارتفاع معدلات البطالة وتدنى متوسط دخل الأسرة.

أسباب اجتماعية:

وتشمل التفكك الأسري وضعف شبكة العلاقات الأسرية إما لغياب الأب الدائم بسبب السفر أو كثرة انشغاله بالعمل وحالات الطلاق والزواج المتعدد والهجرة الخارجية للمعيل ووفاة أحد الوالدين أو كلاهما وغيرها من الأسباب التي تدفع الأسرة إلى إيداع الأطفال في مؤسسات الرعاية.

كما تؤدي الخلافات الأسرية في كثير من الأحيان إلى هروب الأطفال إلى الشارع وتركهم، بالإضافة إلى الثقافة المجتمعية السائدة والمفاهيم التقليدية التي تصم الأطفال الذين يولدون خارج رباط الزواج تلعب دوراً في دفع الأمهات إلى التخلي عن أطفالهن.

### الحروب والكوارث:

وهي من الأسباب الطارئة والتي تتطلب إجراءات فورية لمعالجة آثارها على الأطفال.

### العنف الأسري:

في بعض الدول يكون تعرض الأطفال للعنف الأسري من ضمن الأسباب الرئيسية لإيذاء الأطفال في دور الرعاية الاجتماعية خاصة تعرضهم للانتهاك الجنسي أو الإيذاء أو تعرض بعض الفتيات للاغتصاب (جون بولبي، 1980: 125-126)  
الحرمان من الرعاية الوالدية وأثره على شخصية الطفل:

يوضح فؤاد البهي (1981: 239) أهمية علاقة الطفل بأمه وخاصة في سني المهد وما يحدث له عندما يحرم من أمه، فالطفل الذي يحرم من أن يحب في باكورة حياته نتيجة لعزله بعيداً عن أمه وحرمانه منها غالباً ما يواجه مشاكل مختلفة من بينها تأخر نموه العقلي واللغوي والاجتماعي. وإذا لم تتجاوز مدة ابتعاد الطفل عن أمه ثلاثة أشهر فإنه سرعان ما يسترد قدرته على مبادلتها عواطفها وبذلك يعود إلى مظاهر نموه الطبيعي، أما إذا امتد الحرمان العاطفي خمسة أشهر أخرى فإن النمو العاطفي للطفل ما يلبس أن يتخلف بشكل ملحوظ عن من هم في نفس سنه. فالطفل الذي حرم من أن يحب في بداية حياته نتيجة لعزله بعيداً عن أمه تصاب شخصيته بضرر بالغ، كما أن الطفل الذي لا يجد الفرصة الطبيعية للتعبير عن حبه يصبح مستكيناً كئيباً لا يستجيب لابتسامات الآخرين وتعتربه نوبة من الانفعالات الحادة وكأنه بذلك يثير انتباه الآخرين ويبدو عليه البؤس والشقاء.

ويشير أريكسون في هذا الصدد إلى أن قدرة الأطفال الصغار على اكتساب الثقة في الآخرين وفي العالم يتوقف على وجود الأم ونوعية الرعاية التي تقدمها، فالأم هي التي تضبط الإشباع والأمان وتوفر الإحساس بالألفة للطفل بالاتساق والاستمرارية وبتمائل الخبرة (في جابر عبد الحميد، 1990: 169).

كما تشير سهير كامل وشحاتة سليمان (2002: 70-71) إلى أن كثيراً من الأحداث الجانحين يرجع سلوكهم في الأساس إلى العلاقات المضطربة التي تكونت بسبب الحرمان من الوالدين، فقد وجد أن الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية أكثر استهدافاً للاضطرابات النفسية والسلوكية التي من أهم مظاهرها الصدمة الانفعالية، والتبدل الانفعالي، والانسحاب، والقلق، ونقص التركيز، ومص الأصابع، والصدمات العصبية،

والسلوك العدواني، واضطرابات النوم، وضعف الثقة بالنفس، وتدنى مفهوم الذات، وعدم الاكتراث بالآخرين، لأنه لم يسبق أن كان الآخرين مصدر إثابة لهم ففقد الرعاية يجعلهم في مجال نفسي ضيق ناقص الخبرات ويعرضهم لسوء عملية التنشئة الاجتماعية في إطار غير طبيعي ولهذا يعتبر البعض أن أخطر المنازل أفضل من أي مؤسسة.

ويذكر كمال مرسى (9: 1990) أن من أهم الآثار السلبية للحرمان على النمو النفسي للطفل تكوين مفهوم سلبي عن الذات، مما يؤدي إلى اختلال نمو الشخصية وضعف الثقة في النفس وفي الآخرين، وإلى سيطرة المشاعر السلبية مثل القلق والتوجس وعدم الكفاءة وانخفاض مستوى الطموح وقلة الرغبة في العمل والانجاز وضعف التحصيل الدراسي واضطراب العلاقة مع الزملاء والمدرسين وسوء التوافق النفسي.

كما أكدت بعض الدراسات أن الحرمان من الرعاية الأسرية له آثار سيئة على النمو الاجتماعي والجسمي والعقلي والانفعالي للطفل، تتمثل في درجات ضعيفة في اختبارات الذكاء، وتحصيل دراسي متدن، وعدم القدرة على بناء علاقات مع الآخرين، واضرابات سلوكية تظهر في شكل قلق ومخاوف وتدنى في مفهوم الذات، كما أنهم أكثر اعتماداً على الآخرين في سلوكهم مع عدم النضج في أنماط السلوك المتفق عليها مع جنسهم، وبوجه عام فهم أقل توافقاً على المستويين الشخصي والاجتماعي بالمقارنة بأطفال الأسر الطبيعية (سهير كامل وشحاتة سليمان 2002 : 70-71).

وفي دراسة مقارنة أجرتها مها الكردي (1983) على أطفال يعيشون مع أسرهم الطبيعية وأطفال يعيشون في مؤسسة إيوانية، وجد أن أطفال المؤسسة أقل تكيفاً في الجوانب الاجتماعية والشخصية من الأطفال الذين يعيشون مع أسرهم الطبيعية، كما وجد أن هناك صعوبة في غرس القيم والاتجاهات لديهم بسبب شعور هؤلاء الأطفال بافتقار الأمن وغربتهم في مجتمعهم لأن أسرهم ومن هم أقرب للناس إليهم قد تخلو عنهم أو رفضوهم.

كما أشارت دراسة فاتن السيد (1992) إلى أن الحرمان من الوالدين يخلف العديد من المشكلات السلوكية، منها التأخر الدراسي والتبول اللاإرادي والسرقة والكذب، وأشارت الدراسة إلى أن القلق هو أحد العوامل التي تكمن وراء سلوك التأخر الدراسي والتبول اللاإرادي، كما توصلت إلى أن هذه المشكلات ما هي إلا نتيجة خلل في البيئة التي تحيط بالطفل أدى بدوره إلى خلل في نفس الطفل.

كما أشارت دراسة Dale, et at, 2007 إلى ارتفاع نسبة المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية والمقيمين بمراكز الرعاية الإيوانية. كما أشارت دراسة Min & Simone & Jeremy, 2007، ودراسة سميرة شندي، 1983 إلى ارتباط الرعاية داخل المؤسسات في مرحلة الطفولة بوجود سمات اعتقادية وهستيرية ونرجسية في الشخصية، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في مفهوم الذات بين أطفال المؤسسات وأطفال الأسر العادية لصالح أطفال الأسر.

وفي هذا الصدد تتبع لوري مجموعة من الأطفال الذين ألقوا بالملاجئ خلال السنة الأولى من عمرهم وظلوا بها إلى السنة الرابعة حيث تم فحصهم وهم في الثامنة من عمرهم فتبين أنهم جميعاً يعانون من اضطراب حاد في الشخصية يتركز في عجزهم عن إعطاء الحب أو تقبله، أما الأعراض التي كانت شائعة لديهم فقد تمثلت في العدوانية، والأنانية، وشدة الصياح، وعيوب الكلام، والمخاوف الشديدة، كما كانوا أظهروا انخفاضاً في مستوى الذكاء والتخيل والقدرة على الاستدلال والاستنتاج، وانخفاض في مستوى النمو والنضج (في سلوى راغب، 1991: 110).

كما أشار جون بولبي (1980: 46) إلى أن أكثر مظاهر الشكوى في سلوك هؤلاء الأطفال تتمثل في الميل إلى العدوان، وعدم احترام الغير، وعدم القدرة على الاتصال بالآخرين، فهؤلاء الأطفال الذين نشئوا داخل مؤسسات إيوائية يتعرضون لنوع من الخبرة الانعزالية ينتج عنها نوع انعزالي من الشخصية، كما أنهم يتصفون باللامبالاة وعدم القدرة على الاندماج في مجموعات اللعب، كما أنهم يسيئون إلى الأطفال الآخرين، ونشاطهم زائد كما أن أفكارهم مضطربة تماماً فيما يتعلق بالعلاقات الإنسانية وهذا النمط من الأطفال لا يتجاوب مع زملائه ويستمر في اعتدائه ونفوره.

وقد فسّر شبيبتز سبب انتشار هذه الصفات التي يتصف بها هؤلاء الأطفال إلى الحرمان من التفاعل الاجتماعي والعاطفي بين الأم والطفل خلال سنوات طفولته، وأن انعدام هذا التفاعل قد يؤثر تأثيراً سلبياً على النمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي للطفل، كما أن ظهور هذه النتائج السلبية لدى أطفال المؤسسات ترجع عادة إلى عدم توفر الخبرات التفاعلية الطبيعية المرتبطة بالأم، وهي خبرات الحنان والحب غير المشروط والعطف والأمان والدفء والاستجابة السريعة لحاجاته الأساسية وإشغاره بالاهتمام والأهمية وتوفير جو من الرعاية الصحية والنفسية (في حامد الفقي، 1981: 30).

مما سبق يتضح أن ظهور التأثيرات السلبية تقع على الجانب الانفعالي للطفل، حيث يكون البرود الانفعالي العاطفي وعدم الاهتمام بالآخرين وعدم الشعور بالمشاركة الوجدانية أبرز سمة المحرومين من الرعاية الأسرية، حيث يشعر هؤلاء الأطفال بأن الآخرين لم يكونوا بالنسبة لهم مصدر حب واهتمام بل مصدر للنبذ والكراهية. كما يؤكد ربيع شعبان (1993) ومصطفى حجازي (2000) أن الحرمان من الرعاية الأسرية من شأنه أن يؤثر سلباً على شخصية الأبناء وخبراتهم المكتسبة خلال مراحل نموهم المتقدمة فينشأ سوء التوافق النفسي ويتطور المفهوم السلبي للذات ويزداد الشعور بالحرمان والخوف وعدم الطمأنينة والأمان. كما يرى Kuger & Hansen 1987 أن الأطفال المحرومين أسرياً حينما لا يستطيعون التكيف مع المتغيرات والمشكلات الحياتية يميلون

إلى تطوير مفهوم سلبي عن الذات، وذلك لأن مفهوم الذات يعمل كموجه للسلوك وقوة دافعة له فالمفهوم الإيجابي يدفع الفرد إلى مواجهة المواقف الحياتية بشجاعة وثقة في حين يشعر الفرد صاحب المفهوم السلبي بالعجز الذي قد يوقعه في الانحرافات والاضطرابات النفسية والسلوكية على حدٍ سواء.

دراسات سابقة:

هدفت دراسة سميرة إبراهيم (1983) إلى التعرف على مفهوم الذات والتوافق النفسي لدى كل من أطفال المؤسسات الإيوائية وأطفال قرى الأطفال والعاديين. وقد قامت الدراسة على افتراض أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات بين أطفال المؤسسات وأطفال الأسر العادية لصالح المجموعة الثانية، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي بين أطفال المؤسسات وأطفال قرى الأطفال لصالح المجموعة الثانية. وتكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات الأولى شملت أطفال المؤسسات الإيوائية والتي تتميز بأسلوب التربية الجماعية، والثانية تكونت من أطفال قرى الأطفال وتتميز بأسلوب التربية شبة الأسرية، والثالثة تكونت من مجموعة الأطفال العاديين ذوى الأسر الطبيعية. تراوحت أعمارهم ما بين (9) إلى (12) سنة في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية. وطبق على العينة مقياس التوافق النفسي للأطفال. مقياس مفهوم الذات لهاريس، واختبار عين شمس للذكاء. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات بين أطفال المؤسسات وأطفال الأسر العادية لصالح أطفال الأسر العادية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات بين أطفال قرية الأطفال وأطفال الأسر العادية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي بين أطفال المؤسسات الإيوائية وأطفال قرى الأطفال لصالح أطفال قرى الأطفال.

وهدفت دراسة إيمان القماح (1983) إلى التعرف على أثر الحرمان من الوالدين على البناء النفسي للأطفال. وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (10) أطفال (5) ذكور (5) إناث مودعين منذ حادثة سنهم في إحدى المؤسسات الإيوائية، تتراوح أعمارهم ما بين (8) إلى (10) سنوات. واستخدمت الدراسة اختبار تفهم الموضوع للأطفال، واختبار الرسم الحر، واختبار اللعب الحر. وتوصلت الدراسة إلى أن صورة الذات لدى الأطفال المحرومين الذين يعيشون منذ سن مبكرة في المؤسسات الإيوائية تسودها مشاعر الحزن والاكتئاب والشعور بالوحدة والانعزال، إلى جانب انعدام الشعور بالأمن والشعور بالتهديد ومشاعر النقص والروتين وانخفاض قيمة الذات.

وأجرى Kiraly & Devai & Margit, 1989 دراسة عن استقصاء الذات المثالية لدى الأطفال الذين لا يعيشون داخل أسرهم الطبيعية. حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذات المثالية والذات الحقيقية لدى الأطفال المقيمين بمؤسسات الرعاية الإيوائية ببودابست بالمجر. وتكونت عينة الدراسة من (84) تلميذاً وتلميذة من

المقيمين داخل مؤسسات الرعاية الإيوائية، تراوحت أعمارهم ما بين (10) إلى (14) سنة، وطبق على العينة مقياس استقصاء الذات المثالية ومقياس استقصاء الذات الحقيقية، وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن تقدير الذات لدى الإناث المقيمت بالمؤسسات الإيوائية أقل من الذكور المقيمين بالمؤسسات الإيوائية على الرغم من أن تقدير الذات للذكور والإناث المقيمين بالمؤسسات ليس مرتفعاً، كما أشارت النتائج إلى أن آراء الأطفال تجاه أنفسهم ربما لا تكون قائمة على حقيقة، كما بينت النتائج أن صورة الذات تؤثر بطريقة جوهرية على الاحترام والتقدير الذاتي لدى الأطفال والمراهقين.

وأجرى Palmerus & Kerstin, 1991 دراسة عن أثر معدل الرعاية في المؤسسات على التفاعل الاجتماعي، حيث هدفت الدراسة التعرف على أثر معدل رعاية الأطفال على التفاعل الاجتماعي ونمط النشاط في مراكز الرعاية، وأجريت الدراسة في إحدى مراكز الرعاية بالسويد. وتكونت عينة الدراسة من (36) طفلاً وطفلة تتراوح أعمارهم ما بين (10) إلى (12) سنة، واستخدم الباحثان الملاحظات المقننة كأداة للدراسة، وأسفرت نتائج الدراسة عن تأثير التفاعل الاجتماعي لدى الطفل بمعدل رعايته داخل المؤسسة فكلما كان معدل الرعاية مناسب كان تفاعل الطفل داخل المؤسسة جيداً. كما أشارت النتائج إلى أنه كلما كانت نسبة الأنشطة التعليمية عالية كانت نسبة أنشطة الرعاية الأساسية والترفيهية أقل، كما أشارت النتائج إلى أن هناك ارتباط بين نسبة الأنشطة الخاصة بالرعاية الأساسية والترفيهية داخل مراكز الرعاية وبين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال فكلما زادت الأنشطة الترفيهية بالمؤسسة ارتفع معدل التفاعل لدى الأطفال.

وأجرى Dohren, 1991 دراسة عن مشكلات أطفال الإيواء بولاية شيكاغو الأمريكية. حيث طبقت الدراسة على عينة بلغت (142) طفلاً وطفلة من المودعين والمودعات بمراكز الإيواء بولاية شيكاغو الأمريكية. واستخدمت الدراسة مقياس المشكلات كما يدرکہا الأطفال والمقابلة الشخصية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المشكلات التي يعاني منها أطفال مراكز الإيواء هي العدوان، والفشل في الدراسة، وعدم الانتماء إلى مجموعة من الأصدقاء. كما أشارت النتائج إلى أهمية المراسلات العائلية بين الطفل وأسرته في إكسابه الثقة الذاتية والاعتماد على الذات. كما بينت نتائج الدراسة أنه كلما زاد اشتراك الطفل في أوجه النشاط الذي تدعمه مراكز الإيواء كلما أصبح له هوية ذاتية يريد إثباتها.

وهدف دراسة فاتن السيد (1992) إلى معرفة أكثر المشكلات انتشاراً والتي تظهر لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية والمقيمين داخل المؤسسات الإيوائية وقرى الأطفال S.O.S، والعوامل الكامنة وراء ظهور هذه المشكلات. وتكونت عينة الدراسة من (12) طفلاً وطفلة من المشكلين سلوكياً تتراوح أعمارهم ما بين (6) إلى (12) سنة، منهم (6) أطفال ممن عاشوا داخل قرية الأطفال، و(6) أطفال ممن عاشوا داخل



المؤسسات الإيوائية. واستخدمت الدراسة اختبار تفهم الموضوع C.A.T للأطفال. واختبار رسم الرجل لجودانف. والمقابلة الشخصية والملاحظة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأنا لدى مجموعة الأطفال المقيمين داخل المؤسسات الإيوائية ومجموعة الأطفال المقيمين داخل قرية الأطفال ضعيفة ومضطربة وتسيطر عليها مشاعر الدونية والوحدة والعزلة والقلق. كما أشارت النتائج إلى أن القلق أحد الأسباب الذي أدت إلى ظهور العديد من المشكلات السلوكية مثل التأخر الدراسي والتبول اللاإرادي والسرقة والكذب.

وهدفت دراسة Bubber, 1995 إلى التعرف على حالة الاكتئاب لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية وعلاقتها ببعض المتغيرات المتمثلة في فقدان أحد الوالدين ودعم الوالدين والعصاب ومفهوم الذات. وطبقت الدراسة على عينة قوامها 179 حالة وقد تم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات على النحو التالي: مجموعة أولى من حالات فقد أحد الوالدين، ومجموعة ثانية حالات ممن خبروا بطلاق الوالدين، ومجموعة ثالثة حالات من أطفال الأسر الطبيعية. واستخدمت الدراسة استمارة جمع البيانات، واستبيانات تحدد العلاقة بين الاكتئاب ودعم الوالدين والعصاب ومفهوم الذات. حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة مباشرة بين الاضطرابات المزاجية المتزايدة والمتغيرات التالية: فقدان الوالدين أو أحدهم، والعصاب، والرعاية الوالدية، ومفهوم الذات، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة مباشرة بين انخفاض مفهوم الذات والعصاب والرعاية الوالدية، بالإضافة إلى وجود تأثير تفاعلي بين مفهوم الذات وفقدان أحد الوالدين وحدث الاكتئاب.

وقام Vorria, 1998 بدراسة الفروق في التوافق الاجتماعي والسلوكي والمدرسي بين أطفال المؤسسات الإيوائية وأقرانهم العاديين. وتكونت عينة الدراسة من (41) طفلاً من أطفال المؤسسات و(41) طفلاً من الأطفال الذين يعيشون مع أسرهم الطبيعية أعمارهم (9) سنوات، واعتمدت الدراسة في جمع البيانات على الملاحظة، وإجراء المقابلات، وتطبيق الاستبيانات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي حيث أظهر أطفال المؤسسات أنهم أقل في القدرة على الانتباه، وقلماً يشاركون في الأنشطة المدرسية، وأكثر سلبية، ويتفاعلون بشكل أكثر مع نظرائهم من أطفال المؤسسات دون غيرهم، وبشكل عام أظهر أطفال المؤسسات أنهم أكثر اضطراباً من الأطفال العاديين، كما أظهر الذكور من أفراد العينة أنهم أقل في المشاركة في المهام والأنشطة ولديهم صعوبات انفعالية أكثر من الإناث، كما أنهم يعانون من مشكلات سلوكية من فرط النشاط، كما أظهرت نتائج الدراسة أن أطفال المؤسسات الإيوائية أقل من أقرانهم العاديين في الانسجام والثقة في زملاء.

وتناولت فاطمة الشيمي (1999) العدوان ووجهة الضبط وعلاقتها بمفهوم الذات لدى أطفال المؤسسات الإيوائية. وتكونت عينة الدراسة من (116) طفلاً منهم (50) طفلاً من أطفال المؤسسات (66) طفلاً من أطفال الأسر العادية، تتراوح أعمارهم ما

بين (9) إلى (12) سنة، وطبق على العينة مقياس السلوك العدواني، ومقياس مركز التحكم للأطفال، ومقياس مفهوم الذات للأطفال، واستمارة بيانات اقتصادية واجتماعية للمودعين بالمؤسسات الإيوائية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد العدوان وعلاقته بمفهوم الذات بين أطفال المؤسسات الإيوائية وأطفال الأسر العادية لصالح أطفال المؤسسات الإيوائية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في العدوان لصالح أطفال الأسر العادية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين العدوان ومفهوم الذات، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة بين العدوان ووجهة الضبط، كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في وجهة الضبط.

وهدفت دراسة نبوية لطفي (2000) إلى التعرف على مفهوم الذات لدى أطفال الحلقة الثانية من التعليم الأساسي والكشف عن الفروق بين الأطفال المحرومين من الأم بسبب الوفاة أو الطلاق والأطفال غير المحرومين في مفهوم الذات، وقد تكونت عينة الدراسة من (400) طفلاً من الذكور والإناث من طلبة المدارس الحكومية بالمرحلة الإعدادية بمحافظة القاهرة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة من الأطفال المحرومين من الأم بسبب الوفاة والطلاق وعددهم 190 طفلاً، ومجموعة من الأطفال غير المحرومين من الأم وعددهم 210 طفلاً، واستخدمت الدراسة استمارة بيانات للطفل إعداد الباحثة، ومقياس مفهوم الذات للأطفال إعداد عادل الأشول، واستمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي إعداد سامية القطان. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال المحرومين من الأم بسبب الوفاة والطلاق والأطفال غير المحرومين من الأم في مفهوم الذات لصالح الأطفال غير المحرومين من الأم، كما وجدت الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور المحرومين من الأم والذكور غير المحرومين من الأم في مفهوم الذات لصالح الذكور غير المحرومين.

وتناولت دراسة Min et, al 2007 الرعاية طويلة الأمد في المؤسسات أثناء فترة الطفولة وعلاقتها بالمشكلات السلوكية والانفعالية وأثرها على نمو الشخصية. وهدفت الدراسة إلى الكشف عن صحة الفرض القائل بأن الرعاية في المؤسسات تعد أحد العوامل الخطرة التي تهدد الشخصية في مرحلة الرشد، وأن المشكلات السلوكية تعد دليلاً على ذلك. وتكونت عينة الدراسة من (544) فرداً من الأفراد الذين كانوا يعيشون في مؤسسات إيوائية إضافة إلى (470) فرداً من السجناء تتراوح أعمارهم جميعاً ما بين (18) إلى (64) سنة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الرعاية في المؤسسات الإيوائية في مرحلة الطفولة ترتبط بوجود سمات اعتمادية وهستيرية ونرجسية في الشخصية، وترتبط الرعاية في السجن في مرحلة الطفولة بوجود سمات فصامية في الشخصية.

وهدفت دراسة Marchal,et al 1996 إلى التعرف على مدى إمكانية استخدام برنامج علاجي في تدعيم مهارات الصداقة في علاج الوحدة النفسية لدى أطفال المؤسسات الإيوائية، وطبقت الدراسة على عينة بلغت (22) طفلاً ممن ليس لهم أسر طبيعية ومقيمين داخل مؤسسات إيوائية، حيث كان المحور الأساسي للدراسة قائماً على تدعيم مهارات الصداقة، وتدعيم الشعور بالسعادة، والتدريب على تكوين علاقات اجتماعية لمواجهة اضطراب التواصل واضطراب قلق الانفصال والوحدة النفسية، وذلك من خلال تفعيل النشاط لتحقيق القبول الاجتماعي من الآخرين والتغلب على مشاعر الوحدة النفسية، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج قد حقق فاعلية في مواجهة مشاعر الوحدة النفسية واضطراب قلق الانفصال واضطراب التواصل حيث أصبح الأطفال أكثر قدرة على التواصل والإحساس بالآخرين وعدم الشعور بالقلق أو بالوحدة نتيجة تدعيم مهارات الصداقة والتواصل، وقد أوصى الباحثون بضرورة تدعيم مهارات الصداقة في أي برنامج علاجي يستهدف هؤلاء الأطفال لتحقيق أكبر قدر من الفاعلية.

وهدفت دراسة يوسف غبريال (1997) إلى اختبار مدى فاعلية التدخل المهني لخدمة الفرد باستخدام سيكولوجية الذات في تعديل مفهوم الذات لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية ومقيمين بإحدى المؤسسات الإيوائية، وتكونت عينة الدراسة من (20) طفلاً من الأطفال المودعين بإحدى المؤسسات الإيوائية ممن تتراوح أعمارهم ما بين (9: 12)، واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء المصور إعداد أحمد زكي صالح، ومقياس تنسي لمفهوم الذات، وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد التدخل المهني لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى حدوث تحسن في مفهوم الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية، وظهر ذلك من خلال تعاملهم مع معلمهم وزملائهم والمشرفين عليهم داخل المؤسسة، كما أشارت النتائج إلى تحقق هدف الدراسة وهو أن التدخل المهني بطريقة خدمة الفرد باستخدام سيكولوجية الذات يؤدي إلى تعديل مفهوم الذات لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية.

وهدفت دراسة Britibis, 2001 إلى تقدير فاعلية برنامج إرشادي للأطفال المشردين قائم على نظرية أريكسون في النمو النفسي والاجتماعي في تحقيق مطالبهم وحاجاتهم النفسية، كما هدفت الدراسة إلى التأكد من مدى فاعلية البرنامج في ارتفاع مستوى الثبات الانفعالي لدى الأطفال، وقد طبقت الدراسة على عينة قوامها (8) من الأطفال المشردين بلا مأوى ممن تتراوح أعمارهم ما بين (7: 9) سنوات، واستخدمت الدراسة برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية، وأسلوب اللعب الجماعي كأحد المطالب لهذه المرحلة وذلك باستخدام مدرج النمو لأريكسون، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج المستخدم القائم على مدرج النمو لأريكسون، كما أشارت النتائج إلى فاعلية

البرنامج في تكوين السمات الانفعالية المتمثلة في الاستقلال مقابل الخجل والمبادأة مقابل الخوف والتردد، كما أشارت النتائج أيضاً إلى فعالية البرنامج في إمداد الطفل المشرد بالمهارات المختلفة التي يعتمد عليها في مواجهة أخطار التشرد مما يجعله أكثر قدرة على الثبات الانفعالي.

وهدفت دراسة محمد الخميسي (2001) إلى التعرف على مدى فاعلية العلاج النفسي الجماعي ومدى ما يحققه من تحسن نحو الشفاء لعينة من الأطفال والمراهقين من نزلاء المؤسسات الإيوائية الذين يعانون من قلق الانفصال والوحدة النفسية ومدى مواءمة هذا النوع من العلاج النفسي للبيئة المصرية. وقد شملت الدراسة مجموعتين تجريبيتين شملت كل مجموعة (12) من الأطفال والمراهقين الذكور. واعتمدت الدراسة في أدواتها على مقياس قلق الانفصال للأطفال إعداد الباحث، واختبار الشعور بالوحدة النفسية لإبراهيم قشقوش، ومقياس التحسن العلاجي، وبطاقة تعريف للمفحوصين، ودراسة حالة إعداد الباحث. وقد خلصت النتائج إلى أن البرنامج العلاجي متعدد المحاور قد أثبتت فاعليته في علاج قلق الانفصال والشعور بالوحدة النفسية لدى الأطفال والمراهقين المحرومين والمقيمين بالمؤسسات الإيوائية، وكذلك استمرار المكاسب العلاجية - كما أكدت الدراسة أن العلاج النفسي الجماعي يصلح الاستفادة منه في المجتمع المصري خاصة في مجال الرعاية الإيوائية.

وهدفت دراسة Choi, 2006 إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج إرشادي لتعديل الاضطرابات السلوكية المتمثلة في (اضطرابات التواصل، وعدم الثقة بالنفس، وعدم الأمن العاطفي، والشك والريبة، وخطأ المعتقدات الدينية، والعوان على الآخرين، واضطرابات العلاقة الاجتماعية، وتدني صورة الذات) للأطفال الذين يعانون التفكير الأسرى، وشملت عينة الدراسة (20) مشاركاً كمجموعة تجريبية و(20) مشاركاً كمجموعة ضابطة، وتم قياس السلوك قبل التعرض للبرنامج العلاجي وبعده، وقد أقام الباحث دراسته على خمسة أهداف هي: زيادة التفاهم، واستخلاص النصائح والإرشادات المستمدة من اللاهوت والكتاب المقدس، واستعراض بعض الدراسات والأبحاث المشابهة، والاتصال بمراكز التوجيه والإرشاد القائمة على تعديل السلوك، ودراسة الخلفية التاريخية لبرامج الإرشاد والتوجيه والإطار النظري لأسباب وأثار التفكير الأسرى، واعتمدت الدراسة في أدواتها على برنامج توجيهي لتدريب المشتركين على كيفية التواصل باستخدام التعبيرات اللفظية وغير اللفظية، وبرنامج تدريبي لزيادة الوعي الديني ودراسة الإنجيل، ودليل (MBTI)، ومشاهدة الأفلام، والقراءة، والعلاج بالرسم، والتعبير عن الغضب، والألعاب الجماعية. حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أنه بالنسبة لتدني صورة الذات وتقدير الذات فقد قيم أطفال المجموعة التجريبية أنفسهم بدرجات أقل قبل التدريب ما يوحي بتدن صورة الذات، أما بعد التدريب زاد الوعي بأهمية تبادل الحب مما أسفر عن نتائج إيجابية لاحترام وتقبل الذات بدرجة كبيرة، الأمر الذي كان له تأثيراً إيجابياً على تكوين صورة الذات

الإيجابية، وقد أرجع الباحث ذلك سبباً في أن المجموعة التجريبية قد تمكنت من التغلب على العديد مما يعانونه من مشاكل وزيادة قدرتهم على تخطي الصعوبات التي تواجههم. وهدفت دراسة زينب محمد (2008) إلى الوقوف على بعض فنيات العلاج بالسيكودراما وذلك لتعديل صورة الذات لدى مجموعة من الفتيات رافضات للسلطة الأسرية والمفضلات الإقامة في المؤسسات الإيوائية، وطبقت الدراسة على مجموعة تجريبية قوامها (9) فتيات تتراوح أعمارهن ما بين (10: 12) سنة، واستخدمت الباحثة التصميم التجريبي للقياس القبلي والبعدي والتتبعي. وتم تطبيق أدوات الدراسة الآتية مقياس الذكاء المصور إعداد أحمد زكي، اختبار تفهم الموضوع للأطفال، دراسة حالة إعداد الباحثة، والبرنامج العلاجي بالسيكودراما، وتم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية في عدد جلسات (19) جلسة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية اللاتي تعرضن للبرنامج قبل وبعد البرنامج لصالح التطبيق البعدي، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية اللاتي تعرضن للبرنامج في التطبيق البعدي والتتبعي، وجدت فروق جوهرية ذات دلالة لصورة الذات بين القياس القبلي والبعدي على اختبار تفهم الموضوع للأطفال لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية، لم توجد فروق ذات دلالة لصورة الذات بين القياس البعدي والتتبعي على اختبار تفهم الموضوع للأطفال للمجموعة التجريبية.

#### فروض البحث:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات في كل من القياسين القبلي والبعدي في اتجاه القياس البعدي.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات في كل من القياسين البعدي والتتبعي.

## خطة البحث وإجراءاته:

تشمل خطة البحث المنهج المستخدم والعينة وأدوات البحث وإجراءاته.

### (أ) منهج البحث:

أستخدم في البحث التصميم التجريبي الذي يعتمد على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وهو تصميم يفترض فيه تحقيق التكافؤ بين المجموعتين إلى حد كبير، حيث يتم ضبط المتغيرات التي يحتمل أن يكون لها تأثير على النتائج، ثم يتم قياس متغيرات الدراسة على المجموعتين قبل تنفيذ البرنامج، ويفترض هنا ألا تكون هناك فروق دالة بين المجموعتين في تلك المتغيرات، ثم يتم إدخال المتغير المستقل-البرنامج الإرشادي - على المجموعة التجريبية دون الضابطة، ثم يتم القياس على المجموعتين بعد تنفيذ البرنامج، ومن ثم يكون الفرق بين القياسين راجعاً إلى تأثير المتغير المستقل، وذلك وفقاً لمتغيرات التصميم التجريبي التالية:

- المتغير المستقل: يمثل البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة وهو المتغير المستقل الوحيد.
- المتغير التابع: ويمثل مفهوم الذات بأبعاده الأربعة كما يقيسه مقياس مفهوم الذات المستخدم في الدراسة.
- المتغيرات الدخيلة: وهي المتغيرات التي تم ضبطها قبل التدخل الإرشادي وتشمل العمر الزمني ومستوى الذكاء لعينة الدراسة.

### (2) عينة الدراسة:

وفقاً لإجراءات الدراسة فقد كان هناك عينتان للدراسة الحالية:

#### (أ) عينة حساب صدق وثبات مقياس مفهوم الذات:

قام الباحث بتطبيق مقياس مفهوم الذات على عينة استطلاعية بلغت (68) طفلاً من الأطفال المحرومين أسرياً المودعين بمؤسسة دار الهنا للأيتام بمصر القديمة، وقد روعي عند اختيار العينة أن تتوافر الشروط التجريبية لجميع أفرادها كالتالي:

- أن يتراوح العمر الزمني لجميع الأطفال المشاركين ما بين (9 : 12) سنة؛ لأن هذه المرحلة العمرية تمثل نسبة كبيرة من عدد الأطفال المودعين بالمؤسسة.
- عدم وجود مشكلات صحية واضحة عضوية أو نفسية أو مشكلات أو مشكلات حركية.
- أن لا يقل مستوى الذكاء العقلي لجميع المشاركين عن 90 درجة.

- أن يكون جميع المشاركين من المقيمين إقامة دائمة بالمؤسسة ومن الملتحقين بالمدرسة.

### (ب) عينة الدراسة الأساسية:

بعد تطبيق مقياس مفهوم الذات على العينة الأصلية البالغ عددها (68) طفلاً، وبعد أن تمت الاستجابة على المقياس قام الباحث بحساب الإرباعي الأدنى لدرجات الأطفال على المقياس، وقد بلغ عدد الأطفال الذين تقع درجاتهم ضمن الإرباعي الأدنى على المقياس (10) أطفال، تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، بواقع خمسة أطفال في كل مجموعة.

قام الباحث بالتحقق من التكافؤ بين الأطفال في المجموعتين قبل تطبيق البرنامج الإرشادي، وذلك من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومتوسط الرتب ومجموع الرتب وقيمة (Z) باستخدام اختبار "مان وتنى" لحساب دلالة الفروق بينهما في المتغيرات التالية:

### 1-العمر الزمني:

تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات الأعمار الزمنية لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام اختبار "مان وتنى" كما هو موضح في جدول (1):

جدول (1) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (Z) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني

مستوى الدلالة	قيمة "Z"	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	المجموعة	العمر الزمني
غ.د.	-0.631	14.85	131.60	5	التجريبية	
		18.61	139.40	5	الضابطة	

يتضح من جدول (1) أن قيمة (Z) للفروق بين متوسطي أعمار المجموعتين التجريبية والضابطة غير دالة إحصائياً؛ وهو ما يشير إلى تحقق التكافؤ بين المجموعتين في العمر الزمني.

### 2- مستوى الذكاء:

تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكاء لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام اختبار "مان وتنى" كما هو موضح في جدول (2):

جدول (2) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (Z) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير مستوى الذكاء

مستوى الدلالة	قيمة "Z"	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	المجموعة	الذكاء
غ.د	0.973-	4.33	58.4	5	التجريبية	
		2.58	60.80	5	الضابطة	

ينتضح من جدول (2) أن قيمة (Z) للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة غير دالة إحصائياً؛ وهو ما يشير إلى تحقق التكافؤ بين المجموعتين في متغير الذكاء.

### 3- مفهوم الذات:

تم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مفهوم الذات باستخدام اختبار "مان وتني" كما هو موضح في جدول (3):

جدول (3) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "z" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير مفهوم الذات

مستوى الدلالة	قيمة "Z"	متوسط الرتب	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	المجموعة	مقياس مفهوم الذات
غ.د	1.000-	6.00	0.44	5.20	5	الضابطة	المكون الجسمي
		5.00	0.00	5.00	5	التجريبية	
غ.د	0.149-	5.40	0.89	10.40	5	الضابطة	المكون الشخصي
		5.60	2.23	11.00	5	التجريبية	
غ.د	0.000	5.50	0.89	18.40	5	الضابطة	المكون النفس اجتماعي
		5.50	0.89	18.40	5	التجريبية	
غ.د	0.118-	5.60	2.16	15.20	5	الضابطة	المكون الابتكاري
		5.40	1.30	14.80	5	التجريبية	
غ.د	0.108-	5.60	2.16	49.20	5	الضابطة	الدرجة الكلية
		5.40	2.58	49.20	5	التجريبية	



ينتضح من جدول (3) أن قيمة "Z" للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية غير دالة إحصائياً؛ وهو ما يشير إلى تحقيق التكافؤ بين المجموعتين في متغير مفهوم الذات.

#### أدوات الدراسة:

#### (أ) مقياس مفهوم الذات: إعداد الباحث

تهدف الدراسة إلى تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال المحرومين أسرياً، ومن ثم كان من الضروري وجود مقياس للتعرف على مفهوم الذات لدى هؤلاء الأطفال، وبناءً عليه قام الباحث بإعداد المقياس.

#### خطوات بناء المقياس:

مر المقياس بمجموعة من المراحل حتى وصل إلى صورته النهائية كالآتي:

- اطلع الباحث في حدود ما توفر له في التراث السيكولوجي من أطر نظرية تناولت مفهوم الذات، وأبعاده، وتحديد المفهوم الإجرائي لمفهوم الذات.
- قام الباحث بعمل مسح للدراسات العربية والأجنبية التي تناولت مفهوم الذات، حيث تم الإطلاع على مقياس مفهوم الذات إعداد عادل عز الدين الأشول (1986)، مقياس مفهوم الذات إعداد السيد السنباطي (2007)، مقياس الشعور بالأمان إعداد إبراهيم الداخني (2007).
- قام الباحث بتحديد مصطلح مفهوم الذات، وتحديد مكوناته، ثم قام بصياغة عبارات المقياس بأسلوب مبسط وسهل خال من التعقيد، ثم قام بعرضه على ثلاثة من أساتذة علم النفس والصحة النفسية لإبداء آرائهم في المقياس، وتكون المقياس في صورته النهائية بعد حذف اثنا عشرة عبارة اتفق السادة المحكمين على عدم ملاءمتها من (48) عبارة موزعة على أربعة أبعاد: المكون الجسمي، والمكون الشخصي، والمكون النفس اجتماعي، والمكون الابتكاري، وتم وضع ثلاث استجابات لكل عبارة (نعم، أحياناً، لا)، وأعطيت لكل استجابة من الاستجابات الثلاثة وزناً بحيث تعطى الاستجابة (نعم) ثلاث درجات، والاستجابة (أحياناً) درجتين، والاستجابة (لا) درجة واحدة.
- تم تطبيق المقياس على مجموعة بلغت (68) طفلاً من الأطفال المحرومين أسرياً ومودعين بمؤسسة دار الهنا للأيتام، بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس.

ولحساب الخصائص السيكومترية للمقياس قام الباحث بحساب التحليل العاملي لمكونات المقياس بعد التأكد من توافر جميع شروط التحليل العاملي كما يلي:

- إجراء التحليل العاملي بطريقة تحليل المكونات الرئيسية لهوتلينج للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح.
- بناءً على Scree Plot والذي يحدد عدد العوامل البارزة في التحليل تم التوصل إلى أربعة عوامل وكانت قيم الجذر الكامن للعوامل على التوالي هي: (21.035 - 7.609 - 4.827 - 3.122). ويوضح جدول (4) العوامل المستخرجة وتشبعاتها قبل التدوير.

جدول (4) العوامل المستخرجة وتشبعانها قبل التدوير المتعامد لمصفوفة مفردات مقياس

مفهوم الذات

رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	رقم العبارة
1	0.313	0.339	0.434	0.721	17	0.721	0.434	0.339	0.313	1	0.313	0.339	0.434	0.721	17
2	0.484	0.604	0.785	0.721	18	0.785	0.604	0.484	0.721	18	0.604	0.484	0.785	0.721	18
3	0.423	0.421	0.778	0.407	19	0.778	0.421	0.423	0.407	19	0.421	0.423	0.778	0.407	19
4	0.527	0.638	0.765	0.473	20	0.765	0.638	0.527	0.473	20	0.638	0.527	0.765	0.473	20
5	0.360	0.482	0.796	0.426	21	0.796	0.482	0.360	0.426	21	0.482	0.360	0.796	0.426	21
6	0.705	0.474	0.841	0.336	22	0.841	0.474	0.705	0.336	22	0.474	0.705	0.841	0.336	22
7	0.719	0.439	0.894	0.414	23	0.894	0.439	0.719	0.414	23	0.439	0.719	0.894	0.414	23
8	0.735	0.496	0.858	0.414	24	0.858	0.496	0.735	0.414	24	0.496	0.735	0.858	0.414	24
9	0.685	0.506	0.909	0.399	25	0.909	0.506	0.685	0.399	25	0.506	0.685	0.909	0.399	25
10	0.683	0.477	0.909	0.418	26	0.909	0.477	0.683	0.418	26	0.477	0.683	0.909	0.418	26
11	0.555	0.531	0.873	0.324	27	0.873	0.531	0.555	0.324	27	0.531	0.555	0.873	0.324	27
12	0.496	0.465	0.873	0.546	28	0.873	0.465	0.496	0.546	28	0.465	0.496	0.873	0.546	28
13	0.552	0.416	0.833	0.546	29	0.833	0.416	0.552	0.546	29	0.416	0.552	0.833	0.546	29
14	0.741	0.319	0.765	0.314	30	0.765	0.319	0.741	0.314	30	0.319	0.741	0.765	0.314	30
15	0.726	0.447	0.802	0.544	31	0.802	0.447	0.726	0.544	31	0.447	0.726	0.802	0.544	31
16	0.722	0.389	0.774	0.564	32	0.774	0.389	0.722	0.564	32	0.389	0.722	0.774	0.564	32
			21.035	7.609	4.827	3.122									
			43.822%	15.852%	10.056%	6.504%									
			التباين	الجزر الكامن											



- 
- وإعطاء معنى سيكولوجي لهذه العوامل الناتجة في كل بعد تم عمل التدوير المتعامد للعوامل على الحاسوب بطريقة الفاريماكس لKaiser، واتبع الباحث محك Kaiser لاختيار تشبعات الفقرات بالعوامل والذي يعتبر التشبعات التي تصل إلى 0.30 أو أكثر تشبعات دالة.
  - تشير نتيجة التحليل العملي بعد التدوير إلى وجود أربعة عوامل كما هو موضح بالجدول (5):

جدول (5) العوامل المستخرجة وتشبعانها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة مفردات مقياس مفهوم الذات

رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
1				0.696	33				0.617	17	0.548			
2				0.544	34				0.740	18	0.795			
3			0.690		35				0.897	19	0.547			
4			0.834		36				0.921	20	0.844			
5			0.834		37				0.914	21	0.798			
6			0.728		38				0.881	22	0.789			
7			0.818		39				0.871	23	0.670			
8			0.818		40				0.873	24	0.719			
9			0.823		41				0.870	25	0.804			
10			0.879		42				0.870	26	0.761			
11			0.860		43				0.873	27	0.828			
12			0.842		44				0.873	28	0.826			
13			0.842		45				0.847	29	0.805			
14			0.860		46				0.743	30	0.682			
15			0.771		47				0.766	31	0.652			
16			0.742		48				0.696	32	0.614			
	4.547	6.680	10.989	14.378	الجذر الكامن									
	%9.472	%13.916	%22.893	%29.953	التباين									



- وبالنظر إلى جدول التحليل العاملي رقم (5) بعد التدوير يتضح ما يلي:
- أن العامل الأول قد تشبع عليه (18) عبارة هي (17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33-34)، وكان الجذر الكامن (14.378) بنسبة تباين (29.953%)، وتكشف مضامين هذه العبارات عن قدرة الطفل على التفكير والابتكار والدافع للإنجاز والطموح، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل "المكون الابتكاري".
  - أن العامل الثاني قد تشبع عليه (14) عبارة هي (5-36-37-38-39-40-41-42-43-44-45-46-47-48) وكان الجذر الكامن (10.989) بنسبة تباين (22.893%) وتكشف مضامين هذه العبارات عن مشاعر الطفل ورغباته المكونة واتجاهاته نحو نفسه والآخرين وعلاقته مع من حوله داخل وخارج المؤسسة، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل "المكون النفس اجتماعي".
  - أن العامل الثالث قد تشبع عليه (10) عبارات هي (7-8-9-10-11-12-13-14-15-16) وكان الجذر الكامن (6.680) بنسبة تباين (13.916%)، وتكشف مضامين هذه العبارات عن توجه الطفل للتعرف على الصورة التي يكونها نحو شخصيته وسماته الشخصية، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل "المكون الشخصي".
  - أن العامل الرابع قد تشبع عليه (6) عبارات وهي (1-2-3-4-5-6) وكان الجذر الكامن (4.547) بنسبة تباين (9.472%)، وتكشف مضامين هذه العبارات عن مفهوم الطفل عن جسمه وشكله وهينته التي هي عليها، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل "المكون الجسمي".
- وبذلك أصبح المقياس مكوناً من (48) عبارة، ويوضح الجدول (6) الأبعاد وعدد عبارات كل بعد بعد إجراء التحليل العاملي:

جدول (6) الأبعاد وعدد عبارات كل بعد لمقياس مفهوم الذات بعد إجراء التحليل العاملي

م	الأبعاد	عدد العبارات	أرقام العبارات الخاصة بكل بعد
1	المكون الجسمي	6	1-2-3-4-5-6
2	المكون الشخصي	10	7-8-9-10-11-12-13-14-15-16
3	المكون النفس اجتماعي	14	17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33-34
4	المكون الابتكاري	18	35-36-37-38-39-40-41-42-43-44-45-46-47-48



كما قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي للمقياس وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه، والجدول (7) يوضح معاملات الارتباط بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه:

جدول (7) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس مفهوم الذات

معامل الارتباط	البعد الرابع	معامل الارتباط	البعد الثالث	معامل الارتباط	البعد الثاني	معامل الارتباط	البعد الأول
** 0.766	35	** 0.677	17	** 0.723	7	** 0.598	1
** 0.902	36	** 0.689	18	** 0.750	8	** 0.845	2
** 0.902	37	** 0.876	19	** 0.838	9	** 0.738	3
** 0.755	38	** 0.884	20	** 0.797	10	** 0.882	4
** 0.869	39	** 0.901	21	** 0.828	11	** 0.886	5
** 0.869	40	** 0.912	22	** 0.871	12	** 0.856	6
** 0.887	41	** 0.946	23	** 0.827	13		
** 0.928	42	** 0.928	24	** 0.780	14		
** 0.879	43	** 0.955	25	** 0.745	15		
** 0.843	44	** 0.955	26	** 0.717	16		
** 0.843	45	** 0.942	27				
** 0.891	46	** 0.942	28				
** 0.795	47	** 0.909	29				
** 0.756	48	** 0.832	30				
		** 0.862	31				
		** 0.796	32				
		** 0.817	33				
		** 0.666	34				

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0.598، 0.955) وجميع هذه القيم دالة إحصائياً، مما يشير إلى صدق المقياس .

كما تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (8) يوضح معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (8) معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس مفهوم الذات

الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية	العبارة
** 0.721	37	** 0.878	25	** 0.627	13	0.146	1
** 0.506	38	** 0.878	26	** 0.778	14	** 0.332	2
** 0.634	39	** 0.831	27	** 0.756	15	** 0.510	3
** 0.634	40	** 0.831	28	** 0.759	16	** 0.392	4
** 0.650	41	** 0.788	29	** 0.740	17	** 0.517	5
** 0.680	42	** 0.710	30	** 0.792	18	** 0.430	6
** 0.595	43	** 0.750	31	** 0.755	19	** 0.353	7
** 0.497	44	** 0.717	32	** 0.731	20	* 0.282	8
** 0.497	45	** 0.775	33	** 0.766	21	** 0.358	9
** 0.579	46	** 0.637	34	** 0.826	22	** 0.344	10
** 0.472	47	** 0.683	35	** 0.890	23	** 0.408	11
** 0.413	48	** 0.721	36	** 0.824	24	** 0.601	12

يتضح من الجدول (8) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0.146 ، 0.890) وأن جميع هذه القيم دالة إحصائياً، ما عدا العبارة رقم (1) والتابعة لبعده المكون الجسمي فكانت غير دالة إحصائياً، وبالتالي تم حذفها، وأصبح المقياس مكوناً من (47) عبارة وبذلك تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

كذلك تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية، والجدول (9) يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (9) معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات

م	الأبعاد	الدرجة الكلية
1	المكون الجسمي	0.487**
2	المكون الشخصي	0.664**
3	المكون النفس اجتماعي	0.906**
4	المكون الابتكاري	0.700**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط تراوحت بين (0.487، 0.906) وجميعها قيم دالة إحصائياً، وبذلك تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

كما قام الباحث بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا لكرونباخ، والجدول (10) يوضح معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية:

جدول (10) معاملات الثبات للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات

م	البعد	معامل الثبات
1	المكون الجسمي	0.908
2	المكون الشخصي	0.931
3	المكون النفس اجتماعي	0.980
4	المكون الابتكاري	0.969
	الدرجة الكلية	0.967

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.931 - 0.980)، وجميعها معاملات دالة إحصائياً مما يشير إلى ثبات المقياس وصلاحيته استخدامه.

بعد حساب الخصائص السيكومترية لمقياس مفهوم الذات أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (47) عبارة موزعة على الأبعاد الفرعية للمقياس، والجدول (11) يوضح توزيع العبارات على تلك الأبعاد:

جدول (11) أبعاد مقياس مفهوم الذات والأرقام الخاصة بكل بعد والمجموع الكلي للعبارات

م	الأبعاد	العبارات	العدد
1	المكون الجسمي	5-4-3-2-1	5
2	المكون الشخصي	15-14-13-12-11-10-9-8-7-6	10
3	المكون النفس اجتماعي	-24-23-22-21-20-19-18-17-16 33-32-31-30-29-28-27-26-25	18
4	المكون الابتكاري	-42-41-40-39-38-37-36-35-34 47-46-45-44-43	14
47		الإجمالي	

#### (ب) اختبار الذكاء المصور: إعداد أحمد زكى صالح

يستخدم اختبار الذكاء المصور في قياس القدرة العقلية العامة للأطفال من سن 8: 18 سنة، وذلك من خلال القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين الموضوعات والأشياء، حيث يعتبر هذا الاختبار من النوع غير اللفظي الجمعي حيث لا يخضع لأي عامل لغوي أو مهارة في اللغة، إذ تقوم الفكرة الرئيسة التي يقوم عليها بناء الاختبار على فكرة التصنيف، وذلك بنظر الطفل إلى الأشكال الموجودة في كل سطر ثم يحدد علاقة التشابه بينها ويستخرج الشكل المختلف عن باقي الأشكال.

#### وصف الاختبار:

يتكون الاختبار من 60 مجموعة من الصور، كل مجموعة تتكون من خمس صور أو أشكال أربعة منها متشابهة وشكل واحد مختلف عن باقي الأشكال، ويطلب من الطفل البحث عن الشكل المختلف بين أشكال كل مجموعة في مدة لا تتجاوز عشرة دقائق، ويتميز هذا الاختبار بسهولة تطبيقه واحتوائه على صور وأشكال من واقع البيئة المصرية بالإضافة إلى كونه اختبار غير لفظي مما يجعله صالحاً للتطبيق على مجموعات كبيرة ومتنوعة في المستوى الثقافي، كما أنه يمتاز بأنه يمتد في مرحلة زمنية كبيرة حيث يصلح للتطبيق على الأطفال من سن 8 : 18 سنة.

#### طريقة التصحيح:

- يصحح الاختبار وفق المفتاح الخاص.
- يحسب الصواب بدرجة ولا يحسب الخطأ أو المتروك.
- تجمع الإجابات الصحيحة.
- يحسب العمر الزمني للطفل.
- تحدد نسبة الذكاء المقابلة للدرجة الخام التي حصلها الطفل في العمود المناسب لعمره الزمني (أحمد زكى صالح، 5: 1975-6).

### (ج) البرنامج الإرشادي:

#### (أ) مفهوم البرنامج:

تعددت تعريفات البرنامج الإرشادي من قبل علماء النفس والباحثين في هذا المجال، حيث تعرفه حنان مرزوق (2004 : 155) بأنه خطة تتضمن مجموعة من الأنشطة التربوية المتكاملة والمتنوعة التي تتصف بالمرونة. وتعرفه سعدية بهادر (1983 : 32) على أنه التكتيك الدقيق المحدد الذي يتبعه المرشد من تهيئة وإعداد وإثراء الموقف التربوي لمدة زمنية محددة ووفقاً لتخطيط وتنظيم هادف محدد يظهر فيه التكامل المنشود ويعود على الطفل بالنمو المرغوب فيه. وبرنامج الدراسة الحالية هو عبارة عن مجموعة من الأنشطة يقوم بها الأطفال في تفاعل وتعاون مما يعمل على توظيف علاقاتهم وإمكاناتهم فيما يتفق مع ميولهم وحاجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم في جو يسوده الأمن والطمأنينة وعلاقة الود المتبادلة، وسوف يعتمد الباحث في البرنامج الحالي على أسلوب الإرشاد الجماعي والمباشر للأطفال.

#### (ب) أهداف البرنامج:

يعد تحديد الأهداف أولى الخطوات التي يجب مراعاتها عند التخطيط لبناء برنامج إرشادي، فهي الأساس الذي يتم في ضوئها اختيار محتوى البرنامج، وتحديد أساليب وطرق تقييمه، كما أنها توجه المرشد وتساعد على اختيار الخبرات المناسبة في إطار العملية الإرشادية، وقد تم تحديد هذه الأهداف في الآتي:

الهدف العام: يتحدد الهدف العام للبرنامج الحالي في تحسين مفهوم الذات الشخصية، والجسمية، والذات النفس اجتماعية، والذات الابتكارية الخاصة بالطموح والدفاعية للإنجاز لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية والمودعين بالمؤسسات الإيوائية، وذلك من خلال توظيف قدراتهم واستعداداتهم لمساعدتهم على اكتساب الثقة بالنفس والسلوك المقبول اجتماعياً وتحقيق توافقهم النفسي.

**الهدف الإجرائي:** ويتمثل في حصول أفراد المجموعة التجريبية على درجات مرتفعة على مقياس مفهوم الذات.

- ويتحقق ذلك من خلال مجموعة من الأهداف الفرعية الآتية:
- تعديل السلوك الغير مرغوب فيه وتنمية السلوك الإيجابي.
- بناء وتنمية الثقة بالنفس.
- تدعيم الذات الاجتماعية عند الطفل من خلال تعليمه أساليب التعامل الإيجابي مع المواقف الحياتية المختلفة والتعاون مع الآخرين ومساعدتهم.
- إثبات الذات واحترامها وتقديرها بالطرق السوية.
- مساعدة الأطفال على التحكم في النفس وضبط النزعات.
- مساعدة الأطفال على التعبير الصادق عن الانفعالات بالطرق السوية المرغوب فيها.
- مساعدة الأطفال على التكيف مع الذات الجسمية بشتى صورها المختلفة.
- مساعدة الأطفال على التكيف مع البيئة التي يعيشون فيها.

#### (ج) أهمية البرنامج:

- تتضح أهمية البرنامج الإرشادي المقترح في الآتي:
- الاهتمام بمرحلة من أهم مراحل النمو وهي مرحلة الطفولة المتأخرة.
- تطبيق البرنامج على فئة هامة من فئات المجتمع وهم الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية باعتبارهم أطفال حرموا من الأمن والاستقرار الأسرى.
- استخدام الإرشاد في العلاج باعتباره من أفضل الطرق وذلك ما أكدت عليه العديد من الدراسات والأبحاث المختلفة.

#### (د) محتوى البرنامج:

حرص الباحث عند إعداد محتوى البرنامج على مراعاة مجموعة من الأسس،

منها:

- مناسبة إجراءات البرنامج لخصائص ونوعية أفراد العينة من حيث الأهداف والمحتوى والاستراتيجيات والأنشطة المقدمة والتقويم.
- الارتباط الوثيق بين أهداف الجلسات، والمحتوى الإرشادي بها، والأنشطة المستخدمة، ووسائل التقويم؛ وذلك لتحقيق الأهداف المرجوة.
- التنظيم الجيد لأنشطة ومهام البرنامج المقدم للأطفال المحرومين أسرياً.
- اعتماد جلسات البرنامج على بعض الاستراتيجيات والمهام التي تسهم في تنمية مفهوم الذات لديهم.
- تضمين محتوى البرنامج خبرات تنمي وتحسن من مفهوم الذات.

- تنوع الموضوعات والمهام المقدمة في الجلسات؛ وذلك لاستثارة اهتمام الأطفال وجذب انتباههم نحو الأنشطة والمهام المقدمة.

#### أسس إعداد البرنامج:

- تم إعداد البرنامج الحالي من خلال ما يلي:
- الإطلاع على بعض الدراسات والبحوث التي تناولت برامج إرشادية بصفة عامة.
- الإطلاع على بعض الدراسات والبحوث التي تناولت برامج للأطفال المحرومين أسرياً.
- الإطلاع على بعض الدراسات والبحوث التي تناولت مفهوم الذات عند الأطفال.
- التعرف على خصائص مرحلة الطفولة والأنشطة المناسبة لها.

#### جلسات البرنامج:

تم توزيع البرنامج على ستة أسابيع تقريباً، عقدت خلالها ثمانية عشرة جلسة إرشادية، بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً، مشتملة على الجلستين الافتتاحية والختامية، واستغرقت كل جلسة خمسون دقيقة تقريباً، وتم تنفيذ البرنامج في الفترة من 2017/3/13م إلى 2017/5/11م. وقد تم تحديد عدد الجلسات والزمن المحدد لكل جلسة والأنشطة المستخدمة في الجلسات؛ بناءً على الدراسات والأبحاث السابقة وعلى توجيهات بعض المشرفين بالمؤسسة.

#### أدوات تقويم البرنامج:

- يهدف التقويم إلى الوقوف على تقدم الأطفال المشاركين أثناء الجلسات، وبعد نهاية كل جلسة، وبعد انتهاء البرنامج كليةً، واستخدم الباحث في التقويم الأدوات الآتية:
- تقييم أهداف الجلسة: من خلال تقديم أسئلة على الأطفال للإجابة عنها للثبوت من مدى تحقق أهداف الجلسة.
- واجب منزلي: لتطبيق ما تم تناوله من مهام داخل الجلسة، ومعرفة مدى تطبيق المهام المطروحة أثناء الجلسات في الواقع الفعلي.
- القياس البعدي: عن طريق تطبيق مقياس مفهوم الذات على المجموعتين التجريبية والضابطة، بعد انتهاء البرنامج كليةً للتحقق من فاعليته.
- القياس التتبعي: عن طريق تطبيق مقياس مفهوم الذات على المجموعة التجريبية، بعد مرور شهرين تقريباً من القياس البعدي للتعرف على مدى استمرارية تأثير البرنامج.

### الفنيات المستخدمة في البرنامج:

اعتمد البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية على مجموعة من الفنيات، والتي تم استخدامها في الجلسات بشكل تكاملي لخدمة أهداف البرنامج، ومن أهم هذه الفنيات:

- الحوار والمناقشة.
- إعادة البناء المعرفي.
- التعزيز والتدعيم والحث.
- لعب الدور والسيكودراما.
- التغذية الراجعة والواجبات.

### أنشطة البرنامج:

اعتمد محتوى البرنامج على مجموعة من الأنشطة المختلفة التي يقوم بها الطفل، والتي تساعده على فهم ذاته بشكل صحيح، وتحاول تعديل مفهومه عن ذاته بما يتناسب مع الظروف المحيطة به ورأى الآخرين فيه على أساس الموازنة بين نظرة الفرد لنفسه ونظرة الآخرين له.

### (أ) النشاط القصصي:

يهدف النشاط القصصي إلى مساعدة الطفل على النمو النفسي والثقة بالنفس وتقدير الذات وتعديل بعض الاتجاهات السالبة في الشخصية، وذلك من خلال اختيار مجموعة من القصص ذات أهداف معينة وتتضمن معلومات ومهارات ومبادئ اجتماعية ومعرفية. ومن خلال توضيح أفكار القصة وأهدافها عن طريق المناقشة الجماعية مع الأطفال بعد انتهاء القصة، وإبداء رأيهم فيها ومدى الاستفادة منها، وأي من شخصيات القصة يراها الطفل أنها قريبة من شخصيته، وأي من الشخصيات التي يتمنى أن يكون مثلها، وأي من الشخصيات لا يود الطفل أن يكون مثلها. كما أعطيت الفرصة لكل طفل في أن يختار قصة من وحي خياله ويتحدث عنها والقيام بتوضيح أفكارها والغرض منها ولماذا اختار هذه القصة بالذات، ومن خلال ذلك يتمكن الطفل من القدرة على الاختيار الصحيح وزيادة الثقة بالنفس والشعور بالأهمية والانجاز.

### (ب) النشاط الفني:

يهدف النشاط الفني إلى مساعدة الأطفال على التعبير عن هواياتهم واكتشاف مواهبهم وقدراتهم الفنية ومساعدتهم على تنمية قدراتهم والتذوق الفني لديهم، بالإضافة إلى أن الأنشطة الفنية بمختلف أنواعها تجذب انتباه الطفل وتجعله يستغرق وقتاً طويلاً في أدائها وتساعده على تكوين علاقات اجتماعية مقبولة مع الآخرين في جو يسوده



الأمان والطمأنينة والسلام النفسي، هذا إلى جانب أن النشاط الفني يساعد الطفل على تأكيد الذات وإشباع الرغبات والميول، بالإضافة إلى أن النشاط الفني يساعد الطفل على إسقاط المشاعر المكبوتة بداخله من خلال العمل الفني الذي يقوم به، ويعمل على اكتشاف ما بداخله من مشاعر، ويساعد الطفل على عملية التفريغ الوجداني اللاشعوري للأشياء التي لا يريد الإفصاح عنها عن طريق الكلام، وذلك من خلال الرسم والتلوين واستخدام الصلصال في تكوين الأشكال. كما أن الطفل عندما يقوم بأداء عمل معين يلقى عليه استحسان الآخرين يشعر بالسعادة والفخر والثقة بالنفس وأنه شخص ذو فائدة وأنه مقبول من الآخرين وتزيد لديه الدافعية للإنجاز.

#### (ج) النشاط المسرحي:

يهدف النشاط المسرحي إلى إثارة عقول الأطفال وتوسيع مداركهم، من خلال ما يقدمه لهم من تجارب حياتية ومعلومات عامة، بالإضافة إلى بث المبادئ الصحية والخلاقية والتي عادة ما يرفضها الطفل إذا قدمت له على شكل نصيحة أو تعليمات مرتبطة بالعملية التعليمية داخل المدرسة، كما يؤدي النشاط المسرحي إلى جعل الطفل مشاركاً إيجابياً في العملية التعليمية، وتنمية لغته وتزويده بمصطلحات وعبارات جديدة، وزيادة خبرات الطفل ومنحه الثقة في نفسه، ومساعدته على التعبير عن أفكاره ومشاعره، وتشجيعه على التفاعل الاجتماعي وتكوين الصداقات.

#### (د) النشاط الرياضي:

يهدف هذا النشاط إلى بث روح التعاون بين الأطفال وتفريغ الشحنات والطاقة المكبوتة داخل الطفل، من خلال ألعاب رياضية متنوعة سواء ألعاب جماعية أو فردية والتي يتعلم من خلالها التعامل مع الآخرين وتقبل الهزيمة وتكوين علاقات اجتماعية يسودها الدفء والمحبة والتقبل مما يساعده على النجاح.

#### (هـ) النشاط الاجتماعي:

يهدف هذا النشاط المتمثل في حفلات السمر والحفلات الخاصة بالمناسبات مثل أعياد الميلاد وتكريم الطلاب الفائزين في الأنشطة ومشروعات الخدمة العامة إلى زيادة التفاعل الاجتماعي والتعاون بين الأطفال داخل المؤسسة وخارجها وزيادة الإحساس بالآخر ومشاركته في مشكلاته ومساعدته على حلها.

كما اعتمد البرنامج على أسلوب الإرشاد الجماعي وذلك للاعتبارات الآتية:

- يعتبر من أفضل الأساليب الإرشادية في علاج كثير من المشكلات السلوكية والانفعالية، حيث يجد الطفل خلال الجلسة الإرشادية التشجيع من خلال الحوار المتبادل ويستطيع أن يناقش مشكلاته بسهولة وصراحة فالطفل من خلال الإرشاد الجماعي يتأثر بمن حوله.
- يتيح الفرصة للطفل بأن يفهم أبعاد مشكلته وينمي لديه القدرة على حلها والثقة بالنفس في القيام بحلها دون تردد وزيادة تقبله لذاته.

- يشعر الطفل بأنه ليس وحده الذي يعاني من المشكلات وإنما هناك آخرون يعانون نفس المشكلة.
- يمد الطفل بالنموذج الإيجابي المتمثل في مرشد يعمل على ربط مشكلاته بالواقع.
- يساعد الطفل على الاستبصار بالذات.
- يساعد الطفل على تقبل آراء الآخرين ويعمل على زيادة التفاعل الاجتماعي بين الأطفال.
- يقلل الانطواء والانسحابية ويساعد على المرونة والتفاعل.
- يساعد الطفل على إثبات ذاته بين الآخرين.
- كما أن هناك مجموعة من الاعتبارات وضعها الباحث في خطته لتحقيق أهداف البرنامج أهمها:
- توضيح فكرة البرنامج والغرض منه بحيث لا تكون غامضة تصيب الأطفال بالملل.
- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال المشاركين في البرنامج.
- الحرص على إشراك جميع الأطفال في النشاط كل بما يناسب قدراته واستعداده.
- الحرص على تجهيز مكان مزاولة النشاط وأن يكون مزوداً بالأدوات اللازمة مع الحرص أن تكون هذه الأدوات في متناول جميع الأطفال.
- الحرص على أن تكون الأنشطة المقدمة في البرنامج مرغوبة من قبل الأطفال وتناسب المرحلة العمرية والمستوى العقلي.
- الحرص على إشعار الطفل بأهمية وقيمة النشاط الذي يؤديه سواءً بمفرده أو داخل الجماعة حسب طبيعة العمل والنشاط.
- استخدام أسلوب التعزيز والمكافأة على الأنشطة الصحيحة وعدم انتقاد الأنشطة الخاطئة والعمل على مساعدة الطفل لتطوير أدائه.
- الحرص على اكتشاف مواهب الطفل وإمكاناته المدفونة مع مساعدته على أن يكتشف نفسه بنفسه ودون التدخل إلا عند الضرورة.
- التركيز على الجوانب الإيجابية في شخصية الطفل والعمل على تدعيمها.
- توفير الوقت الكافي لأداء النشاط بحيث تتاح لكل طفل الفرصة للاستفادة من النشاط.
- مساعدة الطفل على اختيار الحلول البديلة بنفسه لحل مشكلته وعدم التوقف عند حل واحد.
- البعد عن الأسلوب التقليدي في التعليم وهو أسلوب التلقين فقد أثبتت الدراسات أن أسلوب التلقين عديم الجدوى مع الأطفال في تعديل السلوكيات وفي إشباع الرغبات.
- العمل على زيادة التعاون والتفاعل الاجتماعي بين الأطفال أثناء البرنامج.

- اختيار الأساليب والأنشطة التي تتوافق مع إمكانيات الأطفال وتشبع احتياجاتهم ورغباتهم.
- الحرص على أن يكون النشاط المعد قادراً على إخراج مشاعر الطفل المكبوتة بحيث يعمل عملية تفريغ وجداني وإسقاط للمشاعر الداخلية للطفل.
- اختيار الأنشطة التي ينجح الطفل في أدائها حتى لا تتكرر خبرات الفشل.
- مساعدة الطفل على استخدام أسلوب التعليم الذاتي حيث أشارت العديد من الدراسات على فاعليته في التعليم.

#### مراحل البرنامج الإرشادي:

(أ) البناء المعرفي: وذلك من خلال مساعدة الأطفال المحرومين أسرياً على اكتساب جوانب معرفية جديدة تتضمن:

- معارف خاصة بالمشاعر السلبية وتحديدها والحكم عليها.
  - معارف خاصة باستبدال المشاعر السلبية بـمشاعر إيجابية.
  - معارف خاصة بأهمية مواجهة المشاعر السلبية.
  - معارف خاصة بأساليب المواجهة الايجابية للمشاعر السلبية.
- (ب) المواجهة: تم مواجهة الأطفال المحرومين أسرياً بأفكارهم ومشاعرهم السلبية ومساعدتهم على تغيير أساليب تفكيرهم وتبني مشاعر ايجابية بدلاً من المشاعر السلبية.

(ج) عرض المقترحات: وذلك من خلال تقديم بدائل معرفية وسلوكية وانفعالية ايجابية للأطفال المحرومين أسرياً تساعدهم على تبني أساليب مواجهة ايجابية للمشاعر السلبية.

(د) التعلم الذاتي: وذلك بمساعدة الأطفال على التدريب على التفكير السليم وكيفية التحليل المعرفي الذاتي للمشاعر السلبية واستبدالها بـمشاعر ايجابية.

إجراءات الدراسة:

قام الباحث بتنفيذ الدراسة وفقاً للخطوات التالية:

- إعداد الإطار النظري للدراسة، والاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.
- بناء مقياس مفهوم الذات والتحقق من صدقه وثباته.
- بناء البرنامج وفقاً للأسس النظرية ونتائج الدراسات السابقة وعرضه على السادة المحكمين، والاستفادة من ملاحظاتهم وتعليقاتهم.
- اختيار باقي أدوات الدراسة، والتحقق من صدقها وثباتها.
- اختيار الأطفال المشاركين في الدراسة على النحو الذي سبق ذكره، وقد بلغ عدد الأطفال المشاركين عشرة أطفال، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما

تجريبية تشتمل على خمسة أطفال، والأخرى ضابطة تشتمل على خمسة أطفال أيضاً.

- في الفترة من 2017/3/13م إلى 2017/5/11م، تم تنفيذ البرنامج الذي تكون من ثمانية عشرة جلسة، بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً، واستغرق تنفيذ كل جلسة خمسين دقيقة تقريباً، وقد تم تنفيذ الجلسات في مؤسسة دار الهنا للأيتام بمصر القديمة التابعة لجمعية الطفولة المصرية السعيدة بمحافظة القاهرة.
- بعد انتهاء البرنامج تم تطبيق القياس البعدي عن طريق تطبيق مقياس مفهوم الذات -على المجموعتين التجريبية والضابطة-.
- بعد مرور شهرين من القياس البعدي تم تطبيق القياس التتبعي عن طريق تطبيق مقياس مفهوم الذات -على المجموعتين التجريبية والضابطة- للتعرف على مدى استمرارية تأثير البرنامج.
- تم تفرغ استجابات الأطفال في القياسات السابقة، وتحليلها إحصائياً، والوصول إلى نتائج الدراسة، وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

#### المعالجات الإحصائية:

قام الباحث بإجراء المعالجات الإحصائية من خلال البرنامج الإحصائي للحاسب الآلي (برنامج SPSS)، لإجراء المعالجات التالية:

- حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة من خلال: التحليل العاملي، ومعاملات الارتباط، ومعامل ألفا لكرونباخ.
- تم استخدام اختبار مان وتني Mann -Whitney للتحقق من دلالة الفروق بين درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي.
- تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon للتحقق من دلالة الفروق بين درجات أفراد المجموعة الواحدة في تطبيقين.

## نتائج الدراسة وتفسيرها:

### أولاً: نتائج الفرض الأول:

ينص هذا الفرض على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات في كل من القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومتوسط الرتب وقيمة (Z) ودلالاتها الإحصائية لدرجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي، وذلك باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وهو الاختبار الإحصائي البارامترى لاختبار "ت" البارامترى للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعتين مرتبطتين، ويلخص جدول (12) النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (12) قيمة "z" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات والأبعاد الفرعية المكونة له في كل من القياسين القبلي والبعدي

مستوى الدلالة	قيمة "Z"	متوسط الرتب	العدد	الرتب	الانحراف المعياري	المتوسط	القياس	مقياس مفهوم الذات
0.05	2.070-	0.00	0	الإشارات السالبة	0.00	5.00	قبلي	المكون الجسمي
		3.00	5	الإشارات الموجبة	2.73	13.00	بعدي	
0.05	2.032-	0.00	0	الإشارات السالبة	2.23	11.00	قبلي	المكون الشخصي
		3.00	5	الإشارات الموجبة	4.38	27.20	بعدي	
0.05	2.060-	0.00	0	الإشارات السالبة	0.89	18.40	قبلي	المكون النفسي الاجتماعي
		3.00	5	الإشارات الموجبة	6.65	49.60	بعدي	

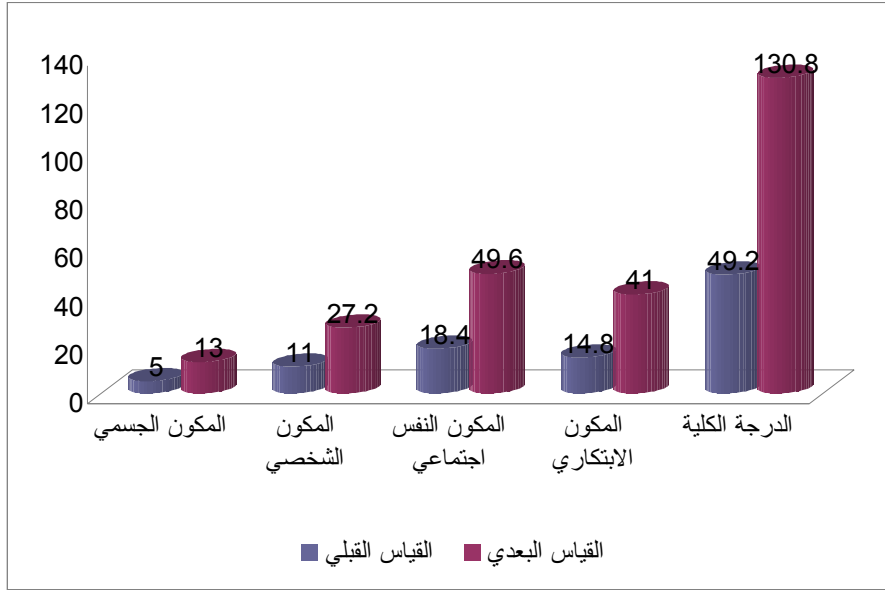
مستوى الدلالة	قيمة "Z"	متوسط الرتب	العدد	الرتب	الانحراف المعياري	المتوسط	القياس	مقياس مفهوم الذات
0.05	2.041-	0.00	0	الإشارات السالبة	1.30	14.80	قبلي	المكون الابتكاري
		3.00	5	الإشارات الموجبة	1.73	41.00	بعدي	
0.05	2.032-	0.00	0	الإشارات السالبة	2.58	49.20	قبلي	الدرجة الكلية
		3.00	5	الإشارات الموجبة	8.89	130.80	بعدي	

أشارت النتائج التي تضمنها جدول (12) إلى ما يلي:

- المكون الجسمي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي (م=5.00، ع=0.00) ومتوسطات رتب درجاتهم في القياس البعدي (م=13.00، ع=2.73)، حيث بلغت قيمة Z (-2,070) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0,05.
- المكون الشخصي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي (م=11.00، ع=2.23) ومتوسطات رتب درجاتهم في القياس البعدي (م=27.20، ع=4.38)، حيث بلغت قيمة Z (-2,032) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0,05.
- المكون النفس اجتماعي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي (م=18.40، ع=0.89) ومتوسطات رتب درجاتهم في القياس البعدي (م=49.60، ع=6.65)، حيث بلغت قيمة Z (-2,060) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0,05.
- المكون الابتكاري: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي (م=14.80، ع=1.30) ومتوسطات رتب درجاتهم في القياس البعدي (م=41.00، ع=1.73)، حيث بلغت قيمة Z (-2,041) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0,05.

- الدرجة الكلية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي (م = 49.20، ع = 2.58) ومتوسطات رتب درجاتهم في القياس البعدي (م = 130.80، ع = 8.89)، حيث بلغت قيمة  $Z$  (-) 2,032 وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0,05.

ويوضح الرسم البياني التالي الفروق في المتوسطات الحسابية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي.



ويمكن تفسير نتائج الفرض الأول على النحو التالي:

تشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ومتوسطي رتب درجات المجموعة نفسها بعد تطبيق البرنامج على مقياس مفهوم الذات بأبعاده الأربعة "المكون الجسدي، والمكون الشخصي، والمكون النفس الاجتماعي، والمكون الابتكاري" والدرجة الكلية، وذلك في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، حيث ارتفعت الدرجة الكلية لمفهوم الذات وأبعاده الأربعة في القياس البعدي عنها في القياس القبلي مما يؤكد صحة الفرض الأول، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة ( Marchal, et al 1996؛ يوسف غبريال 1997؛ Britibis, 2001؛ محمد ربيع الخميسي 2001؛ Choi، 2006؛ زينب محمد 2008) من فعالية البرنامج الإرشادي في تحسين مفهوم الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي، ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى الأثر الإيجابي الذي أحدثته التدخل والمعالجة الإرشادية المنظمة، مما أدى إلى

تحسن في مستوى مفهوم الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية، كما يرجع الباحث التحسن الذي طرأ على أطفال المجموعة التجريبية إلى مراعاة البرنامج الإرشادي لمجموعة من الأسس والمبادئ الاجتماعية والنفسية والتربوية، منها:

- وضوح فكرة البرنامج والهدف الرئيس له وهو تحسين مفهوم الذات.
- مرونة البرنامج بحيث يتناسب مع طبيعة أفراد المجموعة التجريبية.
- تنوع وتكامل الأنشطة المقدمة في البرنامج.
- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال.
- سهولة الأنشطة بحيث يستطيع الطفل النجاح فيها مما يدعم ثقته بنفسه.
- الحرص على إشراك جميع الأطفال في الأنشطة كل بما يناسب قدراته واستعداده.
- الحرص على تجهيز مكان مزاولة النشاط وأن يكون مزوداً بالإمكانات والأدوات اللازمة.
- الحرص على أن تكون الأنشطة المقدمة في البرنامج مرغوبة من قبل الأطفال وتناسب سنهم ومستواهم العقلي.
- إشعار الطفل بأهمية وقيمة النشاط الذي يؤديه سواءً بمفرده أو داخل الجماعة.
- استخدام أسلوب التعزيز والمكافأة والعمل على مساعدة الطفل لتطوير أدائه.
- التركيز على الجوانب الايجابية في شخصية الطفل والعمل على تدعيمها.
- توفير الوقت الكافي لأداء النشاط بحيث تتاح لكل طفل الفرصة للاستفادة من النشاط.
- مساعدة الطفل على اختيار الحلول البديلة بنفسه لحل مشكلته وعدم التوقف عند حل واحد.
- البعد عن الأسلوب التقليدي في التعلم وهو أسلوب التلقين لعدم جدواه.
- العمل على زيادة التعاون والتفاعل الاجتماعي بين الأطفال أثناء جلسات البرنامج.
- اختيار الأساليب والأنشطة التي تتوافق مع إمكانات الأطفال وتشبع احتياجاتهم ورغباتهم.
- الحرص على أن يكون النشاط المعد قادراً على إخراج مشاعر الطفل المكبوتة بحيث يعمل عملية تفريغ وجداني.



- اختيار الأنشطة التي ينجح الطفل في أدائها حتى لا تتكرر خبرات الفشل.
- مساعدة الطفل على استخدام أسلوب التعليم الذاتي.

كما يرجع الباحث هذه النتيجة-التي تشير إلى كفاءة وفعالية البرنامج الإرشادي- إلى تعدد الفنيات المستخدمة، والتي كان من أهمها فنية لعب الدور حيث أتاحت لكل طفل في المجموعة التجريبية فرصة للتنفيس الانفعالي وتنمية التفكير الإيجابي لديه، كما ساعدت في جعل الطفل أن يصبح أكثر قدرة على التقبل والمواجهة والاستنتاج وإبداء الرأي، وأن يجرب كيفية التعامل مع مواقف الحياة المختلفة، كما ساعدت فنية لعب الدور في توفير الفرصة للطفل للتعلم والتعرف على الحلول الممكنة في موقف معين، ومساعدته على اكتساب العديد من القيم الأخلاقية. كما لعبت فنية السيكودراما من خلال أنشطتها المختلفة في إكساب الطفل الثقة بالنفس والقدرة على التعبير عن النفس، واكتسابه قيماً مختلفة مثل الاحترام والتعاون والتسامح وكذلك حفاظ الطفل على حقوقه وواجباته، كما عملت السيكودراما على تنمية خيال الطفل وقدرته على التفكير الإيجابي وعلى تنمية العاطفة الصادقة والضمير الحر لدى الطفل، وعلى تدريب الطفل على حسن توجيه طاقاته وأحاسيسه، كما كشفت طرق السيكودراما المختلفة عن جوانب هامة من شخصية الطفل ودوافعه وحاجاته وصراعاته ومشاعره، كما ساعدت في تشخيص الكثير من مشكلات الأطفال وعلاجها من خلال تجريب الطفل بواسطتها مواقف حياتية مختلفة تشبه مواقف الحياة الواقعية، كما ساعدت أنشطة السيكودراما الطفل في تحقيق القدرة على الفهم وتحقيق الاتزان العاطفي وعلى التعامل بسهولة مع الآخرين بنجاح، كما أدت السيكودراما من خلال أنشطتها المختلفة إلى تحقيق المتعة للأطفال بصفة عامة مما أدى إلى تحقيق البرنامج لأهدافه. كذلك أسهمت فنية المناقشة والمحاضرة في نمو ونضج التفكير لدى أفراد المجموعة التجريبية والتعبير عن الذات والمشاعر والثقة بالنفس، كما ساعدت على إعادة التوافق من خلال التوصل إلى حلول للمشكلات، والحوار الجيد الناضج الذي يحتوي على القدوة والنصح والإرشاد والتوجيه، وتوسيع الإطار الاجتماعي للطفل وتقبل الآخرين له. كما ساعدت فنية التعزيز والتغذية الراجعة والتشجيع والتعزيز الإيجابي في تدعيم شعور الطفل بالحرية والاستقلالية وهو ما أشارت إليه سعاد بهادر (1994): (25) من أن التشجيع والتعزيز الإيجابي للطفل يؤدي إلى شعوره بالحرية والاستقلالية وتأكيد إنسانيته وأرائه وتدعيم الذات والثقة بالنفس من خلال المعاملة المميزة لكل فرد بصفته الشخصية وباعتباره فرداً وكياناً مميزاً وقائماً بذاته وليس مجرد فرد في مجموعة، إذ أن أطفال هذه المرحلة بحاجة إلى تقدير الآخرين لهم واحترام آرائهم، فعاطفة اعتبار الذات تنشأ من أثر الثواب والعقاب والمدح والذم، والحرمان من إشباع هذه الحاجة يؤدي إلى فقدان الطفل الكثير من مقومات شخصيته وكيانه. كما عملت فنية التعزيز والتغذية الراجعة على زيادة دافعية الأطفال وتحفيزهم للقيام بالأنشطة والمهام المطلوبة، واستثارة

قابليتهم لمزيد من التعلم، وخلق جو من الألفة والتعاون والتفاعل بينهم، وهذا ما أكده عبد الستار إبراهيم (267: 1994) أنه عندما يستخدم مبدأ التعزيز بطريقة منظمة فإنه يصبح وسيلة فعالة للعلاج ومواجهة كثير من المشكلات النفسية بحلول إيجابية. كما ساهمت فنية الحث والتلقين في توجيه الأطفال وتذكيرهم بما هو مطلوب منهم أن يفعلوه، ومساعدتهم على القيام ببعض الأنشطة المختلفة، وهذا ما أشارت إليه خولة يحيى وماجدة عبيد (200: 2005) من أن الحث نوع من المساعدة المؤقتة يستخدم لمساعدة الطفل على إكمال العمل بالطريقة المنشودة، ويتم اللجوء إليه بقصد الإعانة على الأداء. كذلك عملت فنية الواجبات المنزلية على نقل الأثر الإيجابي للأنشطة والمهام التي تعلمها الأطفال وشاركوا فيها وتدريبوا عليها خلال الجلسات إلى المواقف الحياتية الواقعية، كما ساهمت في تحقيق مبدأ استمرارية وتتابع العملية الإرشادية. كما ساهم أسلوب التقويم المتبع في نهاية كل جلسة في التأكد من تحقيق أهداف الجلسة، وإعطاء مشوشراً إيجابياً يمكن من خلاله الانتقال إلى الجلسة التالية، كما كان لهذا الأسلوب أثر كبير في نجاح البرنامج وفعاليتها.

#### ثانياً: نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبيّة والضابطة على مقياس مفهوم الذات في القياس البعدى لصالح أفراد المجموعة التجريبيّة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومتوسط الرتب ومجموع الرتب وقيمة (Z) ودالاتها الإحصائية لدرجات أطفال المجموعة التجريبيّة على مقياس مفهوم الذات في القياس البعدى، باستخدام اختبار مان وتني Mann-Whitny وهو الاختبار الإحصائي اللابارامترى لاختبار "ت" البارامترى للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات عينتين منفصلتين، ويلخص جدول (13) النتائج التي تم التوصل إليها.

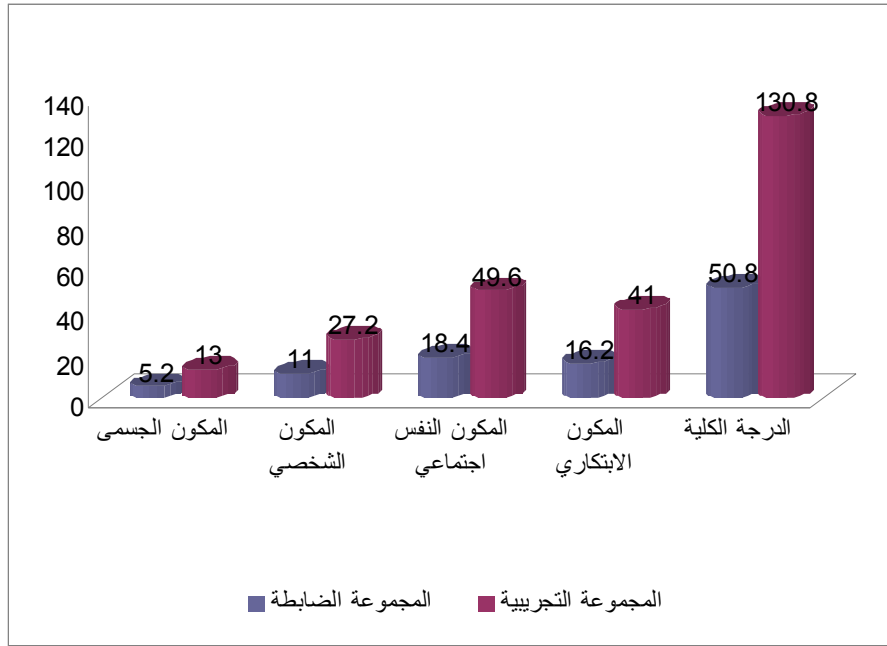
جدول (13) قيمة "z" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات والأبعاد الفرعية المكونة له في القياس البعدي

مستوى الدلالة	قيمة "Z"	متوسط الرتب	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	المجموعة	مقياس مفهوم الذات
0.01	2.739-	3.00	0.44	5.20	5	الضابطة	المكون الجسمي
		8.00	2.73	13.00	5	التجريبية	
0.01	2.660-	3.00	1.22	11.00	5	الضابطة	المكون الشخصي
		8.00	4.38	27.20	5	التجريبية	
0.01	2.730-	3.00	0.89	18.40	5	الضابطة	المكون النفس اجتماعي
		8.00	6.65	49.60	5	التجريبية	
0.01	2.652-	3.00	2.77	16.20	5	الضابطة	المكون الابتكاري
		8.00	1.73	41.00	5	التجريبية	
0.01	2.611-	3.00	2.58	50.80	5	الضابطة	الدرجة الكلية
		8.00	8.89	130.80	5	التجريبية	

أشارت النتائج التي تضمنها جدول (13) إلى ما يلي:

- المكون الجسمي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية (م = 13.00، ع = 2.73، م رتب = 8,00) ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة (م = 5.20، ع = 0.44، م رتب = 3,00) وذلك في القياس البعدي، حيث بلغت قيمة Z (2,739) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0,01.
- المكون الشخصي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية (م = 27.20، ع = 4.38، م رتب = 8,00) ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة (م = 11.00، ع = 1.22، م رتب = 3,00) وذلك في القياس البعدي، حيث بلغت قيمة Z (2,660) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0,01.

- المكون النفس اجتماعي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية (م = 49.60، ع = 6.65، م رتب = 8,00) ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة (م = 18.40، ع = 0.89، م رتب = 3,00) وذلك في القياس البعدى، حيث بلغت قيمة  $Z$  (2,730) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0,01.
  - المكون الابتكارى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية (م = 41.00، ع = 1.73، م رتب = 8,00) ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة (م = 16.20، ع = 2.77، م رتب = 3,00) وذلك في القياس البعدى، حيث بلغت قيمة  $Z$  (2,652) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0,01.
  - الدرجة الكلية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية (م = 130,80، ع = 8.89، م رتب = 8,00) ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة (م = 50.80، ع = 2.58، م رتب = 3,00) وذلك في القياس البعدى، حيث بلغت قيمة  $Z$  (2,611) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0,01.
- ويوضح الرسم البياني التالي الفروق في المتوسطات الحسابية بين درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات في القياس البعدى.



ويمكن تفسير نتائج الفرض الثاني على النحو التالي:

تشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى 0,01 بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات بأبعاده الأربعة المكون الجسمي، والمكون الشخصي، والمكون النفس اجتماعي، والمكون الابتكاري والدرجة الكلية، وذلك في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية مما يؤكد صحة الفرض الثاني، حيث ارتفعت الدرجة الكلية لمفهوم الذات وأبعاده الأربعة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه ( Marchal, et al 1996؛ يوسف غبريال 1997؛ Britibis, 2001؛ محمد ربيع الخميس 2001؛ Choi, 2006؛ زينب محمد 2008)، ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى تعرض أفراد المجموعة التجريبية لمحتوى البرنامج الإرشادي دون المجموعة الضابطة، حيث اعتمد البرنامج على الإرشاد المعرفي السلوكي الذي يقوم على إعادة تشكيل البنية المعرفية للفرد من خلال مجموعة من المبادئ والإجراءات تقوم على فكرة أن العوامل المعرفية تؤثر في السلوك، ومن ثم فإن تغييرها سياترّب عليه بلا شك تغيير في سلوك المسترشد، وقد توصلت دراسة كل من (Marchal, et al 1996؛ يوسف غبريال 1997؛ Britibis, 2001؛ محمد ربيع الخميس 2001؛ Choi, 2006؛ زينب محمد 2008) إلى فعالية الإرشاد المعرفي السلوكي في تحسين درجة مفهوم الذات في القياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة التي لم تتعرض لشيء من ذلك. هذا إلى

جانب استخدام أسلوب الإرشاد الجماعي الذي يعد من الأساليب الإرشادية الناجحة في علاج الكثير من المشكلات النفسية والسلوكية، حيث يساعد الإرشاد الجماعي الفرد على الحد من مشاعر الخوف والقلق بسبب التفاعل الذي يحدث بينه وبين جميع الأعضاء، بالإضافة إلى التأييد المتبادل والتشجيع الذي يسهل له مناقشة مشكلاته بصراحة حيث يتبين أبعادها، وينمي لديه الثقة في التصرف تجاهها، والتخفيف من حدة هذه المشكلات وقد توصلت دراسة Choi, 2006 إلى فعالية الإرشاد الجماعي في تحسين درجة مفهوم الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة التي لم تتعرض لشيء. هذا إلى جانب أن البرنامج الإرشادي-الذي تعرض له أفراد المجموعة التجريبية دون أفراد المجموعة الضابطة- قد تضمن عدداً من الفنيات الإرشادية، منها: المناقشة والحوار، وإعادة البناء المعرفي، والتعزيز والتدعيم، والحث، والتغذية الراجعة، ولعب الدور، والسيكودراما، والنمذجة، والواجبات. حيث تم استخدامها في شكل منظومة إرشادية متكاملة ومتراصة تتناسب مع تعقد وتشابك مشكلة تدنى مفهوم الذات، كما تتناسب مع خصائص أعضاء المجموعة الإرشادية. يضاف إلى ما سبق أن البرنامج الذي تعرض له أفراد المجموعة التجريبية- قد تضمن أيضاً عدداً من الأنشطة التربوية، منها (النشاط القصصي، والنشاط الفني، والنشاط الرياضي، والنشاط الاجتماعي، والنشاط المسرحي)، مما ساهم في إشباع حاجات الأطفال البيولوجية والنفسية والاجتماعية، والكشف عن ميولهم وهواياتهم والعمل على صقلها وتنميتها، ودعم اتجاهات التكيف مع الآخرين والتدريب على أساليب العمل الجماعي والتعاوني وتوثيق العلاقات بين الأطفال بعضهم البعض. كما كان للنشاط الفني أثر فعال في تنفيس الطفل عما بداخله بأسلوبه الخاص وترجمة أحاسيسه دون ضغوط أو تسلط في إطار من المحافظة على نمو شخصيته وطبيعته، وفي نقل الطفل من الانعزال إلى الانخراط أكثر في العمل الجماعي وإكسابه مهارات التفاعل، وهذا يؤكد ما أشار إليه عبد الكريم الخليلية وعفاف اللبائدي (23): (1992) من أن عالم الطفل الداخلي يمثل حاجاته الملحة بينما العالم الخارجي يمثل القوانين والأنظمة والتقاليد التي تضغط عليه لتفرض نفسها وتحاول إخضاعه لما يروقها، لذلك يحاول الطفل المواءمة بين هذه الحاجات من خلال ممارسة النشاط الفني. كذلك ساعد النشاط القصصي إلى نقل الخبرة إلى أفراد المجموعة التجريبية وتصوير الأشخاص لهم في مظاهر الحياة اليومية، مما عمل على إعادة رسم الطفل لصورته حول ذاته، وتطوير أسلوب تواصله مع الآخرين واستعمال خبراته وتطوير نظريته تجاه العالم، وهذا ما أكده أحمد مكي (1990 : 84) من أن القصة تحتل المرتبة الأولى من أدب الطفل حيث أثبتت الدراسات أن القصة هي الأكثر انتشاراً بين الأطفال وأنها الأكثر قدرة على جذب انتباههم يعرفونها ويستمعون إليها بشغف ويتتبعون أحداثها بمتعة وتركيز وانفعال وينخرطون مع أبطالها ويتعاطفون معهم ويبقى أثرها في نفوسهم لمدة طويلة. كذلك ساهم استخدام الأنشطة المختلفة بشكل جماعي إلى شعور كل طفل في المجموعة بالسعادة

الشخصية والروحية وقيمتها كعنصر فعال في المجموعة، كما ساعد أفراد المجموعة التجريبية على التعبير عن مشاعرهم وإخراج الطاقة التي بداخلهم وبث الثقة في نفوسهم، والاعتماد على أنفسهم في أداء الأنشطة، وتطوع بعضهم لمساعدة زملائهم، والعمل الجماعي أثناء النشاط، وتحمل المسؤولية من خلال أداء المهام المطلوبة من كل فرد في المجموعة، وهذا ما يؤكد عبد الحميد عبد المحسن (1992 : 151) من أن الأنشطة الجماعية تؤدي بالطفل إلى الميل للعمل التطوعي في الخدمة العامة كواجب وطني وإنساني، والميل إلى التعاون مع الغير والعمل مع الجماعات، وتدعيم ولأنه وصلته بالحي أو القرية وتولى مسؤولية خدمته، والإيمان بالأهداف العامة والإسهام في تحقيقها، واحترام العمل اليدوي واحترام النظم العامة والعمل بموجبيها، والقدرة على التفكير الواقعي والنقد المستمر البناء والقيادة والتبعية، وتعديل السلوك غير المقبول اجتماعياً. وبناءً على ذلك كان من المتوقع تحسن مفهوم الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة التي لم تتعرض لهذه التدخلات والمعالجات الإرشادية.

### ثالثاً: نتائج الفرض الثالث:

ينص هذا الفرض على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات في كل من القياسين البعدي والتتبعي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومتوسط الرتب وقيمة (Z) ودلالاتها الإحصائية لدرجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات في القياسين البعدي والتتبعي، باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon ، ويلخص جدول (14) النتائج التي تم التوصل إليها.

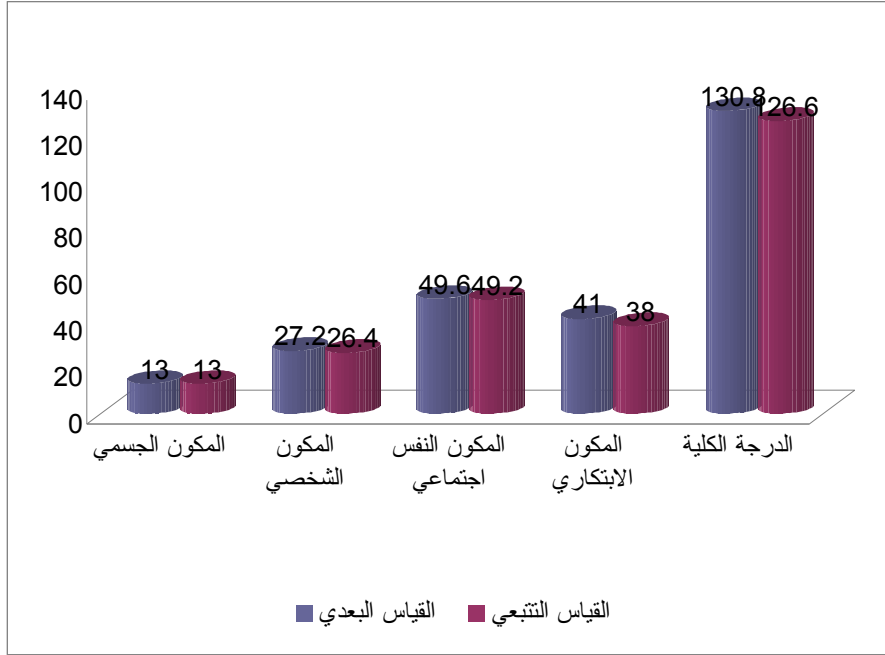
جدول (14) قيمة "z" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات والأبعاد الفرعية المكونة له في كل من القياسين البعدي والتتبعي

مستوى الدلالة	قيمة "Z"	متوسط الرتب	العدد	الرتب	الانحراف المعياري	المتوسط	القياس	مقياس مفهوم الذات
غ.د	0.000	0.00	0	الإشارات السالبة	2.73	13.00	بعدي	المكون الجسدي
		0.00	0	الإشارات الموجبة	2.73	13.00	تتبعي	
غ.د	1.633-	2.00	3	الإشارات السالبة	4.38	27.20	بعدي	المكون الشخصي
		0.00	0	الإشارات الموجبة	4.03	26.40	تتبعي	
غ.د	1.414-	1.50	2	الإشارات السالبة	6.65	49.60	بعدي	المكون النفس اجتماعي
		0.00	0	الإشارات الموجبة	6.61	49.20	تتبعي	
0.05	2.236-	3.00	5	الإشارات السالبة	1.73	41.00	بعدي	المكون الابتكاري
		0.00	0	الإشارات الموجبة	1.73	38.00	تتبعي	
0.05	2.041-	3.00	5	الإشارات السالبة	8.89	130.80	بعدي	الدرجة الكلية
		0.00	0	الإشارات الموجبة	9.34	126.60	تتبعي	



أشارت النتائج التي تضمنها جدول (14) إلى ما يلي:

- المكون الجسمي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدى (م = 13.00، ع = 2.73) ومتوسطات رتب درجاتهم في القياس التتبعى (م = 13.00، ع = 2.73)، حيث بلغت قيمة  $Z$  (0.00) وهى قيمة غير دالة إحصائياً.
  - المكون الشخصي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدى (م = 27.20، ع = 4.38) ومتوسطات رتب درجاتهم في القياس التتبعى (م = 26.40، ع = 4.03)، حيث بلغت قيمة  $Z$  (1.633) وهى قيمة غير دالة إحصائياً.
  - النفس اجتماعي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدى (م = 49.60، ع = 6.65) ومتوسطات رتب درجاتهم في القياس التتبعى (م = 49.20، ع = 6.61)، حيث بلغت قيمة  $Z$  (1,414) وهى قيمة غير دالة إحصائياً.
  - المكون الابتكارى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدى (م = 41.00، ع = 1.73) ومتوسطات رتب درجاتهم في القياس التتبعى (م = 38.00، ع = 1.73)، حيث بلغت قيمة  $Z$  (2.236) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 5.0.
  - الدرجة الكلية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدى (م = 130.80، ع = 8.89) ومتوسطات رتب درجاتهم في القياس التتبعى (م = 126.60، ع = 9.34)، حيث بلغت قيمة  $Z$  (2.041) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 5.0.
- ويوضح الرسم البياني التالي الفروق في المتوسطات الحسابية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات في القياسين البعدى والتتبعى.



ويمكن تفسير نتائج الفرض الثالث كما يلي:

تشير النتائج إلى استمرار أثر فعالية البرنامج الإرشادي وإحداثه تغيرات إيجابية مستمرة في سلوك أفراد المجموعة التجريبية بعد فترة المتابعة والتي استغرقت شهرين تقريباً، ومن جهة أخرى جاءت نتائج هذا الفرض لتدعم نتائج بعض الدراسات السابقة، حيث تتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسات (Marchal, et al 1996؛ يوسف غبريال 1997؛ Britibis, 2001؛ محمد ربيع الخميسي 2001؛ Choi, 2006؛ زينب محمد 2008) التي أشارت إلى استمرار فعالية البرامج الإرشادية في تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال المحرومين أسرياً، ويعزو الباحث هذه النتائج إلى نجاح البرنامج الإرشادي في نقل الخبرات والمهارات والأنشطة التي عايشها أفراد المجموعة التجريبية وتعايشوا معها أثناء تطبيق البرنامج إلى مواقف الحياة، حيث تكشف النتائج بوضوح نقل الأثر الإيجابي للممارسة الإرشادية التي شاركوا فيها وتعلموا منها وتدريبوا عليها في الجلسات الإرشادية وتعميمه في حياتهم بشكل عام، خاصة وأن البرنامج الحالي اعتمد على الاتجاه المعرفي السلوكي وأسلوب الإرشاد الجماعي بفتياته وأنشطته التي ساهم تكاملها في تحقيق أهداف البرنامج، وقد كان هذا التكامل بمثابة الاحتواء للتباين بين أفراد المجموعة التجريبية، وكذلك تعدد أسباب تدنى مفهوم الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية، وقد تمت هنا الاستفادة من العديد من النظريات الإرشادية في مجال الإرشاد المعرفي السلوكي نظراً لأنه لا توجد نظرية واحدة قادرة بمفردها على التعامل بنفس الدرجة من الكفاءة والفعالية مع

الجوانب المتعددة لمشكلة تدنى مفهوم الذات، ومن ثم تمت الاستفادة من كل إسهام جاد وفعال في هذا المجال. كذلك يرجع الباحث استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي وأثره الإيجابي على سلوك أفراد المجموعة التجريبية إلى نجاحه في تنمية الطاقات والقدرات الإيجابية الكامنة واستثمارها، وتوجيهها للعمل بفعالية لتحويل انخفاض وتدنى مفهوم الذات إلى المستوى التوافقي، وذلك من خلال ما تضمنته الجلسات الإرشادية من محتوى وأساليب وفنيات وأنشطة ساهمت في تحقيق أهداف البرنامج الإرشادي، حيث ساهم البرنامج في امتلاك أفراد المجموعة التجريبية أدوات وآليات التعديل والتغيير بأنفسهم، وهذا الامتلاك -كما يرى الباحث- هو القوة الذاتية التي تجعل صاحب مفهوم الذات المتدني قادراً على السيطرة على المواقف والأحداث والمشكلات، وتتفق هذه الرؤية مع ما أكده "كارل روجرز" رائد نظرية الذات (في محمد محروس الشناوي، 271: 1995) من أن الإرشاد النفسي يعتبر في الواقع تحريراً لطاقة موجودة لدى الفرد بالفعل، فالفرد لديه الطاقة أن يوجه وينظم ويضبط ذاته بشرط أن تتوافر له شروط معينة ومحددة، وعند غياب هذه الشروط يصبح الفرد في حاجة إلى أن يكون هناك ضبط وتنظيم من خارجه، وعندما تتاح للفرد ظروف معقولة للنمو فإنه سينمي طاقته بشكل بناء تماماً، ويشبه روجرز تنمية الفرد طاقته في هذه الحالة بنمو البذرة عندما تنتهي لها الظروف المناسبة. كما يفسر الباحث استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي من خلال إتاحة البرنامج الفرصة لأفراد المجموعة التجريبية لرؤية ذاتهم ومشكلاتهم ورؤية الآخرين والمواقف والأفكار والأحداث من جوانب متعددة، وبمنظرة أوسع وأشمل تحقق التفاعل الإيجابي والانفتاح على الذات وعلى الآخرين. يضاف إلى ما سبق أن البرنامج الإرشادي أسهم في إكساب أفراد المجموعة التجريبية بدائل متعددة لاستجابات المشاعر الإيجابية، وهذه الاستجابات كانت نتاجاً لتصوراتهم ومساهماتهم واقتراحاتهم، ونتيجة لما تم اكتسابه والافتتاح به وممارسته والتدريب عليه وتطبيقه في ظل الدعم الذاتي والدعم الاجتماعي من الباحث وباقي أفراد المجموعة التجريبية. كذلك يرجع الباحث استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي إلى امتداد مساحة مشاركة الأعضاء الفعالة في تطبيق الفنيات الإرشادية وأنشطة البرنامج بأنفسهم داخل الجلسات الإرشادية وخارجها؛ إذ أن معظم فنيات البرنامج الإرشادية أصبحت جزءاً من برنامجهم اليومي، فقد أصبح التعزيز نابعاً من ذواتهم، والفنيات المعرفية أصبحت جزءاً من حياتهم، إضافة إلى التنفيس الانفعالي الذي تحقق لهم من خلال التفاعل والحوار وتبادل الخبرات وتبني لغة الحوار والمناقشة، إضافة إلى الشعور المتنامي بتحمل المسؤولية الفردية والاجتماعية. كما يرجع الباحث استمرارية فعالية البرنامج إلى إشراك أفراد المجموعة التجريبية في الأنشطة الإرشادية وامتداد مساحة مشاركتهم الفعالة في قيامهم بتطبيق الأنشطة بأنفسهم داخل الجلسات؛ إذ أن معظم أنشطة البرنامج أصبحت جزءاً من حياتهم اليومية، إضافة إلى الثقة التي تحققت لهم من خلال التفاعل والحوار وتبادل الخبرات. كما يفسر الباحث استمرارية فعالية البرنامج إلى البيئة المؤسسية التي

طبق فيها البرنامج فهي المكان الذي يعيش فيه الأطفال ويقضون فيه كل وقتهم؛ الأمر الذي أشعرهم بالألفة والطمأنينة مما أدى إلى ثبات ما تعلموه من مهارات والتعامل معه باعتباره جزء مما يتعلموه في المدرسة. كما يرجع الباحث استمرارية فعالية البرنامج إلى تطبيق فنياته المتعددة واستخدامها في شكل منظومة إرشادية متكاملة ومتراصة تناسب مع متغير مفهوم الذات وخصائص أفراد المجموعة التجريبية. كذلك عملت فنية الواجبات المنزلية على نقل الأثر الإيجابي للممارسات الإرشادية التي تعلمها الأطفال، وشاركوا فيها خلال الجلسات الإرشادية إلى المواقف الحياتية؛ ومن ثم ساعدت تلك الواجبات وغيرها في تحقيق مبدأ استمرارية العملية الإرشادية؛ حيث تم من خلالها انتقال أثر البرنامج إلى مواقف الحياة الواقعية، مما كان له أثر كبير في نجاح البرنامج. ومن هنا يمكن القول بأنه نظراً لأن أفراد المجموعة التجريبية ساهموا بأنفسهم في عمليات تنمية وتحسين مفاهيمهم عن ذاتهم؛ لذلك كانت النتيجة استمرار فعالية البرنامج بعد فترة المتابعة.

#### توصيات الدراسة:

- في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج نقدم بعض التوصيات التالية:
- الاهتمام بسن التشريعات التي تحمي هؤلاء الأطفال من الاستغلال والإساءة.
- تنظيم برامج إرشادية لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي لهؤلاء الأطفال.
- التعامل مع الأطفال المحرومين على أنهم ضحايا للظروف الاجتماعية والاقتصادية لا على أنهم مذنبون.
- مساعدة الطفل المحروم على فهم مشكلاته والتعبير عنها والعمل على إعادة توافقه مع الآخرين داخل المجتمع.
- إنشاء قاعدة بيانات للمؤسسات الإيوائية تربط المؤسسات بعضها ببعض داخل الجمهورية من حيث الأنشطة والخطة الاستراتيجية المتبعة والأهداف المنشودة.

#### مراجع الدراسة:

1. إبراهيم محمد الداخني (2007). تصميم برنامج لتنمية الشعور بالأمان لدى عينة من الأطفال، دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.
2. أحمد السيد إسماعيل (1989). دراسة لبعض أساليب التنشئة الوالدية المسنولة عن رفع مستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، ماجستير غير منشورة، كلية الآداب . جامعة طنطا.
3. أحمد زكى صالح (1975). اختبار الذكاء المصور، القاهرة. المطبعة العالمية.
4. أحمد عزت راجح (1988): أصول علم النفس، دار المعارف، الإسكندرية.
5. أحمد مختار مكي (1990). دراسة لبعض القيم الأخلاقية والسياسية في قصص صحافة الأطفال المصرية، ماجستير غير منشورة. جامعة أسيوط.
6. إسراء حسن محمد (2008). مشكلات التوافق لدى الطفل الموهوب وعلاقتها بمفهوم الذات، ماجستير غير منشورة، كلية رياض الأطفال، جامعة عين شمس.
7. السيد إبراهيم السمدوني (1994). مفهوم الذات لدى أطفال ما قبل المدرسة وعلاقته بالمهارات الاجتماعية للوالدين، مجلة الدراسات النفسية، العدد الثالث، يوليو، ص452-487.
8. المتولي إبراهيم إبراهيم (1993). دراسة لأساليب الرعاية المقدمة للأطفال المؤسسات الإيوائية وقرى الأطفال S.O.S وعلاقتها بمستوى القلق لديهم، ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة . جامعة عين شمس.
9. أنسى محمد قاسم (1994). مفهوم الذات والاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية، دراسة مقارنة، دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب. جامعة عين شمس.
10. إيمان محمود القماح (1983). دراسة إكلينيكية عن أثر الحرمان من الوالدين على البناء النفسي للطفل، ماجستير غير منشورة، كلية الآداب . جامعة عين شمس.
11. جابر عبد الحميد جابر (1990). نظريات الشخصية، القاهرة. دار النهضة العربية.
12. جون بولبي (1980). رعاية الطفل وتطور الحب، ترجمة السيد محمد خيرى، فرج أحمد فرج، القاهرة. دار المعارف.

13. حامد عبد السلام زهران (1990). علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)، ط5، القاهرة. عالم الكتب.
14. حامد عبد السلام زهران (1998). الصحة النفسية والعلاج النفسي. ط3. القاهرة. عالم الكتب.
15. حامد عبد السلام زهران و إجلال محمد السرى (2003). دراسات علم نفس النمو، القاهرة. عالم الكتب.
16. حامد عبد العزيز الفقي (1981). أثر إهمال الأم على النمو النفسي للطفل، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد الرابع . جامعة الكويت. ص ص 30 - 51.
17. حنان مرزوق أحمد (2004). فاعلية برنامج لتنمية بعض القيم الأخلاقية لأطفال الشوارع، دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.
18. خليل المعاينة (2000). علم النفس الاجتماعي، القاهرة. دار الفكر للطباعة والنشر.
19. خولة أحمد يحيى وماجدة السيد عبيد (2005). الإعاقة العقلية. عمان. دار وائل للطباعة والنشر.
20. راوية محمود دسوقي (1996). دراسة مقارنة لبعض سمات الشخصية لدى أبناء المؤسسات الإيوائية وأبناء الأسر الطبيعية، مجلة علم النفس، العدد36، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
21. ربيع شعبان يونس (1993). دراسة عاملية للتكوين النفسي للأطفال المحرومين أسرياً في ضوء أنماط مختلفة للحرمان، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية. جامعة الأزهر.
22. رشيدة عبد الرعوف رمضان (1998). الصحة النفسية للأطفال، القاهرة. دار الكتب للنشر والتوزيع.
23. زينب محمد أبو حذيفة (2008). فاعلية بعض فنيات العلاج بالسيكودراما في تعديل صورة الذات للفتيات المفضلات الإقامة في المؤسسات الإيوائية، دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.
24. سعدية بهادر (1983). البرنامج التربوي النفسي لخبرة (من أنا) الموجه للأطفال برياض الأطفال، الكويت. مؤسسة الكويت للتقديم العلمي.

25. سعدية بهادر (1994). المرجع في تربية أطفال ما قبل المدرسة، ط2، القاهرة. مطبعة مدني.
26. سلوى شوقي راغب (1991). الحاجات النفسية لدى أطفال المؤسسات الإيوائية وعلاقتها بالعدوانية، دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب . جامعة الزقازيق.
27. سميرة محمد إبراهيم شندي (1983). مفهوم الذات والتوافق النفسي لدى الأطفال اللقطاء، ماجستير غير منشورة، كلية التربية . جامعة عين شمس.
28. سهير كامل (2003). مدخل إلى علم النفس، الإسكندرية. مركز الإسكندرية للكتاب.
29. سهير كامل وشحاتة سليمان (2002). تنشئة الطفل وحاجاته في النظرية والتطبيق، الإسكندرية. مركز الإسكندرية للكتاب.
30. عادل عز الدين الأشول (1986). مقياس مفهوم الذات، القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.
31. عبد الباري محمد داوود (2004). الصحة النفسية للطفل، القاهرة. ابتراك للنشر والتوزيع.
32. عبد الحميد عبد المحسن (1992). خدمة الجماعة (أسس وعمليات)، القاهرة. دار الثقافة.
33. عبد الستار إبراهيم (1994). العلاج النفسي السلوكي. القاهرة. دار الفجر للنشر.
34. عبد الفتاح دويدار (1999). سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات، الإسكندرية. دار المعرفة الجامعية.
35. عبد الكريم الخاليلة وعفاف اللبابيدي (1992). تطور لغة الطفل، عمان. دار الفكر العربي.
36. عبد المجيد منصور وزكريا الشربيني (1998). علم نفس الطفولة (الأسس النفسية والاجتماعية)، القاهرة. دار الفكر العربي.
37. عزة حسين زكي (1985). المشكلات السلوكية التي يعاني منها أطفال المرحلة الابتدائية المحرومين وغير المحرومين من الرعاية الأسرية، ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.

38. فانتن السيد علي (1992): دراسة مقارنة للمشكلات السلوكية التي يتعرض لها كل من أطفال المؤسسات وأطفال قرية الأطفال S.O.S ، ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة . جامعة عين شمس.
39. فاطمة محمد الشيمي (1999). العدوان ووجهة الضبط وعلاقتها بمفهوم الذات لدى أطفال المؤسسات الإيوائية، ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
40. فرج عبد القادر، شاكر عطية، حسين عبد القادر، مصطفى عبد الفتاح (1993). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، الكويت. دار سعاد الصباح.
41. فؤاد أبو حطب (1985). التقييم النفسي، القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.
42. فؤاد البهي السيد (1981). علم النفس الاجتماعي، (ط2)، القاهرة. دار الفكر العربي.
43. فؤاد البهي وسيد عبد الرحمن (1999). علم النفس الاجتماعي (رؤية معاصرة)، القاهرة. دار الفكر العربي.
44. فيكتور سمير نوف (1985). التحليل النفسي للولد، ط3، ترجمة فؤاد شاهين، بيروت. المؤسسة الجامعية للتوزيع والنشر.
45. قحطان أحمد الظاهر (2004). مصطلحات ونصوص انجليزية في التربية الخاصة، عمان. دار اليازوري.
46. كمال مرسى (1990). علاقة سمة القلق بالعصابية (دراسة نقدية)، مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود ، المجلد الخامس.
47. محمد ربيع الخميسي (2001). فاعلية العلاج النفسي الجماعي في علاج قلق الانفصال والشعور بالوحدة النفسية لدى جماعة من أبناء المؤسسات الإيوائية، دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.
48. محمد محروس الشناوي (1995). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. القاهرة. دار غريب للطباعة والنشر.
49. مصطفى حجازي (2000). الصحة النفسية (منظور دينامي تكاملي للنمو في البيت والمدرسة)، الدار البيضاء. المركز الثقافي العربي.



50. منتصر علام محمد (2004). مقارنة فعالية برنامجين للإرشاد التوكيدي والإرشاد العقلاني الانفعالي في تعديل مفهوم الذات لدى عينة من الأطفال اللقطاء، دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.
51. مها الكردي (1983). التوافق الشخصي والاجتماعي لدى أطفال الملاجئ (اللقطاء)، المجلة الاجتماعية القومية (المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجناائية)، المجلد السابع عشر، العدد (302)، القاهرة. ص ص 110 - 132.
52. نبوية لطفي محمد (2000). مفهوم الذات لدى الأطفال المحرومين من الأم (دراسة مقارنة)، ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.
53. هدى محمد قناوي (1998). الطفل تنشئة وحاجاته (ط2)، القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.
54. يوسف لطفي غبريال (1997). مدى فاعلية التدخل المهني في تعديل مفهوم الذات لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية، ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.
- 55- Baker, A. (2007). Mental health and behavioral problems of youth in the child welfare system: Residential treatment centers compared to therapeutic foster care in the odyssey project. *Child Welfare Journal*, 86 (3), 79-123.
- 56- Birtibis, B. (2001). program for homeless children ages (two-five) Based on erifsoon thcorg of psychosocial deselopmeat E-Eriksson carols A t bi24 university, P.syol, Diss-Apst-luter P.2048.
- 57- Bubber, K .(1995). Emotional, behaviral and social problems among Israeli children in residential care: A multi- level anlysis. *Children and Youth Services Review*,30 (2), 229-248.
- 58- Choi, S. (2006). Effectivness of group counseling for children from dys functional. United States, Oklahoma: families oral Roberts University.
- 59- Dale, N; Baker, A; Anastasio, E. & Purcell, J. (2007). Characteristics of children in residential treatment in New York State . *Child Welfare, Journal*. 86 (1), 5-27.

- 60- Dohren, L. (1991). Alone away from home: Chicago's problems of homeless children and the school sponsoring agency. Poverty and Recreation Council.
- 61- Kiraly, & Devai, & Margit, (1989). An investigation of the ideal self among 10-14 year old children not living in family environment. *Studia Psychologica*. 31 (4) p. 271-281.
- 62- Krueger, R & Hansen, J. (1987). Self-concept changes during youth-hopic placement of adolescents. *Adolescence with No*, 86 summer.
- 63- Marchal, W. Bryce, P. Hudson, M & Ward, L .(1996). The enhancements of intimacy and the reduction a loneliness among children molesters.
- 64- Min, Y. Simone, U. Jeremy, C. (2007). Child hood institute onal care and personality disorder traits in adult hood: findings from the British National surveys of psychiatric morbidity-*American Journal of or the psychiatry*, 77 (1), 67-75.
- 65- Palmerus, B., & Kerstin, R. (1991). The impact of ratio of children care giver on social interaction and activity patten in a day care center. *Early Child Development and care*, 71, 97- 103.
- 66- Vorria, P. (1998). A comparative study of Greek children in long term residential group care and in two parent families : Social, emotional, and behavioural differences. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39 (2), 225-236.
- 67- Wexler, J. (2007). Steps to unmistakable confidence, Dever, Colorado: Gifted Development center, A service of the institute for the study of advanced Development.