# فاعلية برنامج إرشاد جمعي يستند إلى الدراما في تقدير الذات والقلق الاجتماعي لدى المراهقات

رامي طشطوش* و أميمة جدوع**

تاريخ تسلم البحث 2019/2/12 تاريخ قبوله 2019/9/8

**ملخص**: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشاد جمعي يستند إلى الدراما في تحسين تقدير الذات، وخفض القلق الاجتماعي لدى عينة من المراهقات. تكونت عينة الدراسة من (30) طالبة من طالبات الصف الثامن والتاسع والعاشر اللواتي أظهرن تدنيًا في تقدير الذات، وارتفاعًا في القلق الاجتماعي، تم توزيعهن عشوائيًا إلى مجموعتين متكافئتين: مجموعة تجريبية خضعت للبرنامج الإرشادي، ومجموعة ضابطة لم تخضع لأي برنامج إرشادي.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدم مقياسين، هما: مقياس هيثرتون و بوليفي (Heatherton & Polivy) لتقدير الذات، ومقياس القلق الاجتماعي لماتيك وكلارك (Mattick & Clark)، إضافة إلى برنامج إرشادي مستند إلى الدراما أعده الباحثان. أظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائيًا على القياس البعدي للقلق الاجتماعي وتقدير الذات لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي المستخدم في الدراسة الحالية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أنَ متوسطي الدرجات على مقياسي القلق الاجتماعي وتقدير الذات استمرا في التحسنِ إيجابًا في القياس التتبعي، مقارنة بالقياسِ البعدي، حيث كانت الفروق بينَ القياسين التتبعي والبعدي غير دالة إحصائيًا، ما يشير إلى احتفاظِ الطالبات المراهقات بأثر التدريب، وهذا يدل على استقرار أثر البرنامج.

(**الكلمات المفتاحية**: البرنامج الإرشادي، الدراما، القلق الاجتماعي، تقدير الذات، المراهقات).

**The Effectiveness of a Group Counseling Program Based on Drama in Self-Esteem and Social Anxiety among Female Adolescents**

**Rami Tashtosh,** *Yarmouk University, Jordan.*
**Omaima Jdooa,** *Ministry of Education, Jordan.*

**Abstract**: This study aimed at exploring the effectiveness of a group counseling program based on drama in improving self-esteem and in reducing social anxiety among a sample of female adolescents. The sample of the study consisted of (30) eighth, ninth and tenth grade female students, who showed low self-esteem and high social anxiety. They were randomly divided into two equal groups: An experimental group and a control group. The experimental group undertook the counseling program, whereas the control group did not.
To achieve the aims of the study, two scales: Heatherton and Polivy for self-esteem, for social anxiety Mattick and Clark were used. Meanwhile, the researchers designed a counseling program based on drama. Results revealed a statistical significant difference in the post-test of self-esteem and social anxiety in favor of the experimental group. In the same time, the study showed that means of social anxiety and self-esteem continued to improve positively in the follow up measurement, compared to the post-test, Thus, there are no statistical significant differences between post-test and follow up measurements. which reveal the effectiveness of the program for adolescents' students This indicates female adolescents, retention of the effect of training, and as such demonstrating the stability of the program's impact.

(**Keywords**: Counseling Program, Drama, Self-Esteem, Social Anxiety, Adolescents).

**مقدمة:** تتسم الحياة المعاصرة بوجود العديد من الضغوطات النفسية التي تسهم في زيادة معدلات الإصابة بالاضطرابات النفسية، والانحرافات السلوكية الناتجة عن الانفعالات المختلفة لدى الأفراد في جميع المراحل العمرية (Oltmanns & Emery, 2014). ويعد المراهقون من أكثر الفئات تعرضًا للاضطرابات؛ لأنهم ليسوا في منأى عن المواقف الضاغطة والمؤثرات الشديدة الناتجة عن مطالب الحياة، وتسارع التغيرات التكنولوجية والثقافية والقيمية، إضافة إلى أنهم يتعرضون لتغيرات نمائية: نفسية، واجتماعية، وفسيولوجية ينتج عنها مطالب وحاجات تتطلب الإشباع (Torres, 2001).

لذلك، تبرز الحاجة إلى تمكين المراهقين نفسيًا ليحققوا الاتزان ويشاركوا في الحصول على المعلومات التي تهم حياتهم والتخطيط لها بهدف الوصول إلى النتائج الإيجابية في حياتهم الأسرية والأكاديمية والاجتماعية؛ مما يدعم نموهم النفسي ليصبحوا قادرين على القيام بأدوارهم، مما يحقق نموًا لشخصياتهم في كافة جوانبها الاجتماعية، والانفعالية، والمعرفية.

وتعدَ الذات اللبنة الأساسية في بناء الشخصية، إذ يعتمد نموها على المراحل العمرية السابقة وما تعلمه المراهق وما يرغب في تعلمه بما يتلاءم مع ميوله ورغباته، وبالتالي فإن لطبيعة إدراك المراهق للمحيط الذي يعيش فيه دورًا مهمًا في تحديد طبيعة الاستجابات السلوكية الصادرة عنه (Al-Alwan, Ashraah & Al-Nabvawi, 2013)؛ فالمراهقون والراشدون على حد سواء يواجهون نوبات يومية من القلق تستثار من المواقف التي يعيشونها، والمرتبطة بالصحة ومتطلبات الدراسة، والعلاقات الاجتماعية، لذا فإن إدراك المراهق لما يدور حوله بطريقة سليمة يعد عاملاً أساسيًا من العوامل التي تساعده على تنظيم علاقاته بالآخرين.

* جامعة اليرموك - الأردن.
** وزارة التربية والتعليم - الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

ويرى حاجي (Hajji, 2007) أن حياة المراهق الاجتماعية مليئة بالصراع والغموض والتناقضات، فهو في أغلب الأحيان لا يعرف قيم الكبار واهتماماتهم وحاجاتهم، وهذا ما يجعله يعيش صراعًا بين رغبته في الاستقلال عن والديه وحاجته إلى مساعدتهما، فهو يخطط ولا ينفذ، يقول ولا يفعل، ويريد الامتثال إلى قيم الأسرة، ويسعى في الوقت نفسه إلى تأكيد ذاته.

لذلك، فالحاجة قائمة للعمل على تمكين المراهقين نفسيًا من خلال تنمية تقديرهم لذواتهم، وخفض مستوى القلق الاجتماعي لديهم ليتمكنوا من تيسير أمور حياتهم ضمن إطار بيئتهم الاجتماعية والثقافية؛ لأن تقدير الذات الإيجابي لدى المراهقين قد يساعد في خفض مستوى القلق الاجتماعي، فالقلق ليس جزءًا أساسيًا من تقدير الذات، إلا أن تقدير الذات المنخفض قد يتسبب في خلق مشاعر القلق لدى المراهقين وخاصة عندما يقيمون أنفسهم على أنهم غير قادرين على التفاعل مع الآخرين في المواقف المختلفة (Sahin, Barut, Ereasnli & Kumcagiz, 2014).

وقد أوصت المنظمة الدولية لرعاية الأطفال والمراهقين باستخدام الاستراتيجيات التعليمية التي تلبي احتياجاتهم، بما يكفل تنمية مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي، وحماية الذات، والاستقلالية، والاعتماد على النفس، إضافةً إلى تنمية مفهوم ذات إيجابي، ليصبحوا أكثر قدرة على استخدام قدراتهم المختلفة (United Nations Population Fund-UNFPA, 2005). وتوفر الدراما باعتبارها أحد الأساليب الإبداعية في الإرشاد فرصة ليقوم المراهق بتمثيل العديد من الأدوار التي تساعده في الكشف عن مشاعره وانفعالاته من خلال التعبير اللفظي وغير اللفظي.

ويعدّ تقدير الذات مفهومًا ذا أهمية كبيرة في علم النفس، وقد تم تعريف تقدير الذات استنادًا إلى نظريات وبحوث مختلفة، حيث عرفه روزنبرج (Rosenberg, 1979) بأنه تقييم الفرد لنفسه، وهو الفكرة التي يدركها الفرد عن كيفية رؤية وتقييم الآخرين له. ويعرف تقدير الذات بأنه تقييم الفرد لذاته الذي يعبر عن الموافقة أو الرفض، ويشير إلى المدى الذي يعتقد الفرد به نفسه لتكون قادرة وناجحة وجديرة بالاحترام والتقدير (Anderson & Olnhausen, 1999).

وفي تعريف مركز صحة النساء الشابات (Center for Young Women's Health, 2016) فإن تقدير الذات يرتبط بمدى تقدير الفتاة لخصائصها، ومهاراتها، وإنجازاتها الشخصية، وهو مبني على تصورات الفتاة حول أحكام الآخرين نحوها، ومن الممكن أن يؤدي تقدير الذات المنخفض إلى عدم الثقة بالنفس. بينما عرفه غوميز-بايا ومندوزا وبينو (Gomez-Baya, Mendoza & Paino, 2016) بأنه التقدير الذاتي الذي يعبر في حكم الفرد على قيمه الذاتية المنطوي على القبول الذاتي سلبًا أو إيجابًا. هذا وتتبنى الدراسة الحالية تعريف هيثرتون وبوليفي (Heatherton & Polivy, 1991)، الذي يشير إلى الطريقة التي يقيّم الفرد بها نفسه، من حيث إدراكه لكفاءتها وأهميتها.

وتقدير الذات من الحاجات الأساسية التي يسعى الفرد إلى إشباعها؛ ذلك أن شعور الفرد بالتقدير الإيجابي نحو نفسه غالبًا ما يدعم لديه فرص النجاح في حياته، ويساعد في تحقيق أهدافه. فهو يشير إلى الفهم الانفعالي الذي يعكس الثقة بالنفس، كما يتضمن معتقدات الفرد وتصوراته عن نفسه (Overholser, Adams, Lehnert & Brinkman, 1995).

بالإضافة إلى ما سبق، فإن تقدير الذات الإيجابي يعدّ عنصرًا أساسيًا في تحقيق الصحة النفسية، كما يسهم في تحسين الصحة الجسدية والسلوك الاجتماعي، ويتضمن تقدير الذات لدى المراهقين جزءًا واسعًا من التعاطف الذاتي الذي من خلاله يتقبل المراهق التأثيرات المختلفة في شخصيته (Uba, Yaacob, Talib, Mofrad & Abdullah, 2013). وينطوي تقدير الذات على مشاعر القبول الذاتي، وهو تقييم الفرد لقيمته باعتباره شخصًا فاعلاً (Yu, 2016).

ولكي يحقق الفرد الصحة النفسية والعاطفية والاجتماعية، لا بد أن يكون تقديره لذاته إيجابيًا (Mann, Hosman, Schaalma & De Vries, 2004). كما أن تقدير الذات يؤدي دورًا محوريًا في التكيف النفسي للمراهقين، ويعمل كقوة دافعة للتطور الإيجابي (Gomez-Baya et al., 2016).

واستنادًا إلى ما أشار إليه آندرسون وأولنوسن (Anderson & Olnhausen, 1999) فإن تقدير الذات ينطوي على أربعة مكونات، هي: (1) النجاح، ويتألف من السلطة والأهمية والقوة والكفاءة التي يحددها داخليا تصور الفرد لإنجازه (2) القيم أو الأهمية التي يضعها الفرد في حالة ما (3) التطلعات أو الأهداف الشخصية والعامة التي ينشئها الفرد لنفسه (4) الدفاعات أو القدرة على مقاومة انخفاض درجة تقدير الذات.

ويتكون تقدير الذات من خلال التقييمات الشخصية للسمات والقدرات الجسدية للفرد، وكذلك من خلال مجموعة متنوعة من الرسائل الواردة من الآخرين نتيجة للتفاعلات الاجتماعية المختلفة (Yu, 2016). وتقدير الذات متجذر داخليًا، ويتكون من الشعور بالفعالية الشخصية (الكفاءة الذاتية)، والشعور بالذات (احترام الذات) (Anderson & Olnhausen, 1999).

ويؤكد جومز-بايا وآخرون (Gomez-Baya et al., 2016) أن الإناث يبدين تقدير ذات أقل من الذكور، لذلك، فمن المتوقع أن انخفاض تقدير الذات لدى المراهقات يعوّق قدرتهن على مواجهة التحديات للوصول إلى مرحلة البلوغ، وقد يكون عاملاً حاسمًا في ظهور العديد من الاضطرابات في المراحل اللاحقة (Lee & Hankin, 2009).

وقد حاول بعض الباحثين تقديم تفسير للفروق في تقدير الذات بين الجنسين من خلال دراسة التغييرات المختلفة؛ مثل: التغييرات المرتبطة بالبلوغ، والتغييرات المرتبطة بالسياق الاجتماعي، فقد أشار بولس-لينش ومايرز وكليور وكيلمارتين (Polce-Lynch, Myers, Kliewer & Kilmartin, 2001) إلى أن انخفاض تقدير الذات لدى المراهقات يرتبط بالتعبير العاطفي، ويتأثر بوسائل الإعلام، ومستوى الرضا عن صورة الجسم، مقارنة بالذكور.

وقد اختلفت آراء الباحثين في تحديد المجالات التي تشكل تقدير الذات فيرى بعضهم أن تقدير الذات يعتمد على الشعور بالقيمة، ويرى بعضهم الآخر أنه يعتمد على الشعور بالكفاءة. وهناك من يرى أنه مبني على الجمع بين الشعور بالقيمة والكفاءة معًا (Arslan, Hamarta & Uslu, 2010). وهذا ما أشار إليه جوشي وسريفاستافا (Joshi & Srivastava, 2009) وهو أن تقدير الذات يتكون من بعدين، هما: الكفاءة والقيمة، يشير البعد الخاص بالكفاءة إلى الدرجة التي يرى فيها الأفراد أنفسهم قادرين وفعالين، فيما يشير بعد القيمة إلى الدرجة التي يشعر بها الأفراد بأنهم هم الأشخاص الذين يجب تقييمهم.

ولا ينظر إلى تقدير الذات الإيجابي على أنه سمة أساسية من سمات الصحة النفسية فحسب، وإنما ينظر إليه على أنه عامل وقائي يسهم في تحسين الصحة والسلوك الاجتماعي الإيجابي (Mann et al., 2004). ويتسم الأفراد ذوو تقدير الذات المرتفع بالثقة بالنفس، وتحمل المسؤولية، والتفاؤل، كما يتسمون بالقدرة على التعامل مع المواقف الاجتماعية المختلفة، والدافعية والصحة النفسية والسعادة (Overholser et al., 1995).

ويتميز المراهقون ذوو تقدير الذات المرتفع بأن حياتهم أكثر متعة وإثارة، فهم يمتلكون القدرة على إقامة العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، ولديهم اتجاهات إيجابية في التعامل مع الأخطاء التي يرتكبونها (Center for Young Women's Health, 2016). في حين تنتاب ذوي تقدير الذات المنخفض مشاعر عدم الكفاءة في تحقيق الأهداف، وإنجاز المهام الموكولة إليهم، ولديهم اتجاهات سلبية نحو أنفسهم تتمثل في التعليقات والعبارات السلبية التي يصفون أنفسهم بها (Carranza, You, Chhoun & Hudley, 2009).

أما القلق الاجتماعي فهو أحد الاضطرابات التي يعاني منها المراهقون، حيث يحدّ من إمكانية الوصول للسلوك التوافقي المتوقع خلال تفاعلهم، وهذا ما يؤدي إلى ضعف القدرة لدى المراهقين على ضبط انفعالاتهم نتيجة للتفسير غير الموضوعي للواقع الذي يتفاعل فيه المراهق (Shamma, 2015). ويعرف لمبيريار وفيليني وجوتمان (Lemperiere, Feline & Gutmann, 2000) القلق الاجتماعي بأنه حالة يمر بها الأفراد من كلا الجنسين في مرحلتي المراهقة والرشد، وغالباً ما يتسمون بعدم القدرة على الحديث، أو الظهور أمام الآخرين، وهذا ما يؤدي إلى تجنب مثل تلك المواقف.

ويرى إراث وفلاناغان وبيرمان (Erath, Flanagan & Bierman, 2007) القلق الاجتماعي بأنه ينطوي على الخوف المفرط من التدقيق من الآخرين، وما يرتبط به من احتمال الحرج أو الإهانة. ويعرّف القلق الاجتماعي بأنه سلسلة من المشاعر التي تتراوح من القلق إلى الخوف الشديد حول التقييمات السلبية، وتجنب المواقف الاجتماعية المرتبطة بالعمر الزمني للفرد (Cavanaugh & Buehler, 2016). كما يعرف بأنه خوف ملحوظ ومستمر من التقييم السلبي في الأوضاع الاجتماعية أو الأداء، إذ يخشى الأفراد المتضررون من تقييمهم سلبًا، أو أنهم سيتصرفون بطريقة مهينة أو محرجة (Mekuria et al, 2017).

ويعرّف القلق الاجتماعي في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM5, 2015) بالخوف أو القلق الشديد من المواقف الاجتماعية التي يمكن أن يخضع فيها الفرد للتدقيق من الآخرين، وتتداخل هذه الحالة بشكل كبير مع الروتين والأداء الأكاديمي والأنشطة الاجتماعية والعلاقات. وتتبنى الدراسة الحالية تعريف ماتيك وكلارك (Mattick & Clark, 1998) للقلق الاجتماعي بأنه الخوف من التفاعل مع الآخرين والتحدث معهم.

وينطوي القلق الاجتماعي على خوف مبالغ فيه ومتواصل وغير عقلاني ومزعج من موضوع معين أو حدث معين (Akinsola & Udoka, 2013). ويؤدي إلى تجنب المواقف التي تؤدي إلى الضيق (Blasi et al., 2015). ويتميز بخوف الفرد المفرط والمتواصل من أن يتم تقييمه سلبًا من الآخرين في المواقف الاجتماعية (Olivares, Sánchez-García, López-Pina & Rosa-Alcázar, 2010). والسمة الأساسية للقلق الاجتماعي هي خوف شديد من المواقف الاجتماعية، حيث يحدث الإحراج (Bellini, 2006). ويرى عبدالحي وأبو طالب (Abdollahi & Abu Talib, 2016) أن القلق الاجتماعي مشكلة حرجة في فترة المراهقة، فهو يؤثر في الأداء الحالي والمستقبلي.

والمراهقة هي فترة نمو رئيسة من حيث تطور القلق المرضي، وقد تكون مرحلة الطفولة والمراهقة فترات نمو خاصة تظهر فيها المخاوف الاجتماعية العابرة. ويتجلى القلق الاجتماعي في مرحلة المراهقة بالخوف من التفاعلات الاجتماعية ومحاولة تجنبها، وغالبًا ما يرتبط القلق الاجتماعي في مرحلة المراهقة بالنتائج السلبية في عملية التفاعلات الاجتماعية (Khandagale, 2015).

ويواجه المراهقون الذين يعانون من القلق الاجتماعي صعوبات في العلاقات بين الأفراد (التفاعلات الأسرية والاجتماعية)، وانخفاض تقدير الذات، بالإضافة إلى انخفاض الأداء المدرسي، والتسرب من المدرسة (Cruz, Martins & Diniz, 2017).

ويظهر الطلبة الذين يعانون من القلق الاجتماعي صعوبة في التحدث أمام مجموعة من الناس، وفشلاً دراسيًا، وتسربًا من المدرسة بسبب الخوف، كما أن انتباه الطلاب إلى المعلومات الأكاديمية قد يكون مشتتًا بسبب التركيز المفرط على قلقهم، كما تكون القدرة على مراقبة وتعديل التواصل مع الزملاء والمعلمين غامضة بسبب الخوف من السلبية، وعندما يشارك الطلبة في حلقة دراسية، فإن الذين يشعرون بالقلق الاجتماعي يحكمون على كفاءتهم بصورة سيئة، الأمر الذي يؤدي إلى انخفاض مستوى الأداء الأكاديمي (Mekuria et al, 2017).

ويتسم الأفراد الذين يعانون من القلق الاجتماعي بالتمركز حول الذات، وتقدير الذات المنخفض، والعصابية (Weekes, 2002). ويترك القلق الاجتماعي آثارًا سلبية في المراهق، فينخفض معدل أدائه للمهام المدرسية، وعدم القدرة على ممارسة الأنشطة الاجتماعية، والشعور بالخزي، وتدني تقدير الذات (Brock, 1999).

وتعرّف الدراما بأنها استخدام اللعب من أجل عرض محتوى تعليمي، وتعدّ امتدادًا للعب التخيلي لدى الأطفال، وعند ممارستها فإن الفرد يستخدم التفكير والخيال والخبرات الاجتماعية (Edmiston, 2007). كما عرّفت الدراما النفسية بأنها: إعادة تمثيل حدث سابق، أو فكرة، أو في بعض الأحيان مفهوم مجرد باستخدام أساليب الارتجال، أو لعب الأدوار مع الأخذ بالاعتبار العديد من الأبعاد، مثل العواطف، والمشاعر، والخبرات (Palavan, 2017).

أما العناني (Anani, 2007) فيعرّف الدراما كأحد أشكال الفن القائم على تصور الفنان لقصة تدور حول شخوص تدخل في أحداث، وعن طريق المواد المتبادلة بين الشخصيات لتحكي القصة نفسها. وينظر للتمثيل الدرامي باعتباره نوعًا من اللعب يشترك من خلاله الطلبة بأدوار معينة متفاعلين مع بعضهم بعضًا، ويتعلمون من خلاله الأدوار والتفاعلات الاجتماعية (Lawrence, 2011). ويعرّف العلاج الدرامي على أنه الاستخدام المنهجي والمتعمد للدراما والمسرح لتحقيق النمو والتغيير، وتعدّ الدراما جزءاً من مجال العلاج بالسيكودراما (Psychodrama)، والمسرح الاجتماعي، ومسرح القراءة، والحركة كنشاط لغوي (Butler, Bakker, & Viljoen, 2013).

وتوفر أنشطة الدراما العديد من الفرص للكشف عن الإبداع ودعمه وتطويره، والدراما هي أداء كلمة، أو مفهوم، أو سلوك، أو جملة، أو فكرة، أو تجربة، أو حدث من خلال استخدام تقنيات المسرح، وتطوير لعبة أو ألعاب (Ozdemir & Cakmak, 2008).

وتعرف جمعية العلاج الدرامي في أمريكا الشمالية العلاج الدرامي بأنه نهج نشط ومختبر لتسهيل التغيير، من خلال سرد القصص، واللعب الإسقاطي، والارتجال الهادف، والأداء، ويدعى المشاركون إلى تكرار السلوكيات المرغوبة، والتوسع وإيجاد المرونة بين أدوار الحياة، وإجراء التغيير الذي يرغبون في رؤيته في العالم (Pellicciari et al., 2013).

والدراما واحدة من الطرق المستخدمة للتعليم في السنوات الأخيرة، والعلاج بالدراما هو الاستخدام المنتظم والمتعمد للعمليات المسرحية لتحقيق أهداف علاجية تتمثل في تخفيف الأعراض المرضية النفسية، والمساعدة في النمو الشخصي، ولا يساعد استخدام هذه الطريقة في الحصول على معلومات جديدة فحسب، بل يمنح المراهق أيضاً فرصة لتجربة طرق جديدة، وإيصال الأفكار والمشاعر، وإحداث تغيير إيجابي، وبناء الثقة بالنفس، واحترام الذات، وتعزيز الصحة والرفاهية (Rousseau, 2007).

والدراما طريقة فعالة للغاية تمكّن المراهقين من تحسين مهاراتهم الاجتماعية، وتساعد في تحقيق تنمية عاطفية وجسدية وعقلية وإبداعية خلاقة (Conard & Asher, 2000). وفي الدراما، ينتحل المشاركون شخصًا آخر، ويستخدمون خيالهم في النظر إلى المواقف من وجهة نظر هذا الشخص، وبالتالي حل مشكلة معينة (Gundogan, Ari, & Gonen, 2013).

كما تعد الدراما إحدى مناهج العلاج النفسي الجماعي، وتتلخص فكرتها في مشاركة عضو المجموعة الإرشادية في أداء موقف تمثيلي من مواقف الحياة؛ إذ يقوم بتمثيل هذا الدور على المسرح أمام المرشد وأعضاء المجموعة وبعض المشاهدين الآخرين، ومن خلال هذا العرض يكشف عن مشاعره وانفعالاته وآرائه في الموضوعات ذات الصلة في مشكلته (Alsafasifa, 2003).

والعلاج بالدراما نهج فعال ومختبر يسهل قدرة الفرد على سرد قصته، وحل المشكلات، وتحديد الأهداف، والتعبير عن المشاعر بشكل مناسب، وتحقيق التنفيس، وتوسيع عمق التجربة الداخلية واتساعها، وتحسين المهارات والعلاقات الشخصية، وتعزيز القدرة على أداء أدوار الحياة الشخصية مع زيادة المرونة بين الأدوار (Snape & Vettraino, 2007).

كما يوفر العلاج الدرامي منصة مسرحية للأشخاص في العلاج للتعبير عن مشاعرهم، وحل المشكلات، وتحقيق الأهداف العلاجية (Pellicciari et al., 2013). وتوفر الأنشطة المختلفة التي تنطوي عليها الدراما الفرصة للطلبة ليصبحوا أكثر اتصالاً مع أنفسهم. وبالتالي، يصبحون أكثر وعيًا بمشاعرهم، وبمن حولهم؛ إذ إن التواصل مع واقع المرء هو الخطوة الأولى نحو بناء مفهوم الذات (Rousseau, 2007).

وتساعد الدراما الطلبة الذين لديهم مشكلات في التواصل على التخلص من مخاوفهم من خلال إعادة دمجهم في المجتمع بغض النظر عن المجال الذي يتم استخدامه فيه، وتسمح الدراما للطلاب بأن يكون لديهم تجارب ذاتية تقودهم إلى الثقة بالنفس من

أجل الثقة بالآخرين والتعاون والتعاطف معهم، وفي الوقت نفسه تتحسن القدرة على حل المشكلات بشكل أساسي، والتفكير الإبداعي، والثقة بالنفس، والعديد من المهارات المماثلة الأخرى. وتحسّن الدورات الدرامية إبداع الطالب في الصف الدراسي والثقة بالنفس، والتعاون، والعلاقات الاجتماعية، ومهارات التفكير المتعاطفة (Palavan, 2017).

كما يؤدي العلاج الدرامي دورًا مهمًا في تنمية تقدير الذات لدى المراهقين والمهارات الاجتماعية، كما يوفر بيئة ممتعة ومليئة بالتحديات، حيث يتم السماح للتعبير بأي طريقة متاحة. إضافة إلى ذلك يساعد العلاج الدرامي الأشخاص الذين يعانون من متلازمة داون وغيرها من المشكلات السلوكية والنفسية والاجتماعية، كما أن العلاج الدرامي مفيد جداً للأشخاص الذين يعانون من اضطراب ما بعد الصدمة وغيرها من الصدمات التي قد تكون لديهم خبرة في حياتهم في مرحلة ما (Butler et al., 2013).

وقد أكدت العديد من الدراسات أهمية استخدام الدراما كأسلوب إرشادي، ودورها في تحقيق أهداف العملية الإرشادية، فقد هدفت دراسة روسو (Rousseau, 2007) إلى معرفة أثر برنامج علاج الدراما المدرسية للمراهقين المهاجرين في التكيف الاجتماعي، والحدّ من الأعراض العاطفية والسلوكية وتحسين احترام الذات، والأداء المدرسي. حيث تضمن البرنامج الذي استمر(9) أسابيع (136) مراهقاً من المهاجرين الجدد، الذين تتراوح أعمارهم بين (12-18) عاماً، والذين يحضرون دروس الاندماج في مدرسة متعددة الأعراق. في نهاية البرنامج أشارت النتائج إلى أنه على الرغم من عدم وجود تحسن في تقدير الذات أو الأعراض العاطفية والسلوكية، إلا أن المراهقين في المجموعة التجريبية أظهروا انخفاضًا في مستوى الأعراض مقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة، كما ازداد أداؤهم في الرياضيات بشكل ملحوظ مقارنة بأقرانهم.

وهدفت دراسة زهران (Zahran, 2010) إلى قياس فاعلية برنامج علاجي في الدراما في تحسين مهارات السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد في فلسطين. بلغ عدد أفراد الدراسة أربعة من الأطفال ذوي اضطراب التوحد تراوحت أعمارهم بين (7-11) سنة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في مهارات السلوك التكيفي لدى أفراد الدراسة بعد تطبيق برنامج العلاج المستند على الدراما.

وفي دراسه لكاراتاس (Karatas, 2011) هدفت إلى معرفة تأثير الممارسة الجماعية التي تتم باستخدام تقنيات الدراما النفسية في مهارات حل النزاعات للمراهقين. تكونت عينة الدراسة من (36) طالبًا وطالبة، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، ومجموعة العلاج الوهمي. تكونت كل مجموعة من (12) طالبًا وطالبة في المرحلة الثانوية. أظهرت النتائج أن مستويات العدوان لدى الطلبة في المجموعة التجريبية انخفضت بشكل ملحوظ، وزادت مستويات قدرتهم على حل المشكلة مقارنة مع المجموعة الضابطة، ومجموعة العلاج الوهمي، مما انعكس بآثاره الإيجابية على مهارات حل النزاعات للمراهقين.

وضمن الإطار ذاته أجرى تسياراس (Tsiaras, 2012) دراسة هدفت إلى معرفة دور المسرحية الدرامية كوسيلة لتطوير مفهوم الذات لدى طلبة المدارس الابتدائية. تكونت عينة الدراسة من (141) طالبًا (66 ذكورًا، 75 إناثًا) تتراوح أعمارهم بين (8-11) عامًا من طلبة المدارس الابتدائية. أظهرت النتائج أن أنشطة اللعب الدرامي لها تأثير إيجابي في تعزيز مفهوم الذات لدى طلبة المدارس الابتدائية. كما أشارت إلى أن التأثير الإيجابي للألعاب الدرامية لا يرتبط بعمر الطلبة.

في حين هدفت دراسة غوندوغان وآخرون (Gundogan, et al., 2013) إلى إظهار أثر الدراما في الخيال الإبداعي للأطفال من مختلف الفئات العمرية. تكونت المجموعتين التجريبية والضابطة من (60) طفلاً، وتم تنفيذ برنامج الدراما للمجموعة التجريبية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن برنامج الدراما له تأثير إيجابي في تطور الخيال الإبداعي للأطفال.

وحاولت دراسة الرواشدة (Ar-Rawashedh, 2013) استقصاء فاعلية برنامج إرشادي قائم على العلاج بالدراما في تخفيض مستوى العناد لدى طلاب المرحلة الأساسية في لواء المزار الجنوبي. تكونت عينة الدراسية من (30) طالبًا تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى العناد لدى طلبة المرحلة الأساسية جاء بدرجة متوسطة، ووجود فروق بين متوسطات أداء المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي؛ ما يشير إلى فاعلية البرنامج في خفض مستوى العناد لدى طلبة المرحلة الأساسية.

وفي دراسة أجراها بافالان (Pavlan, 2017) هدفت إلى معرفة أثر تعليم الدراما في الثقة بالنفس ومهارات حل المشكلات لدى طلبة كلية التربية. تكونت عينة الدراسة من (34) طالبًا جامعيًا من كلية التربية بجامعة زيرف. أظهرت النتائج أن مستويات مهارات حل المشكلات ومستويات الثقة بالنفس لدى طلبة الجامعة قد تحسنت بعد إدخال الدراما في التعليم.

كما هدفت دراسة سليم (Salim, 2017) إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على الدراما العلاجية في تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال المعوقين بصريًا. تكونت عينة الدراسة من (30) طفلاً وطفلة من ذوي الإعاقة البصرية، في مدرسة عبد الله ابن أمّ مكتوم للمكفوفين بمدينة عمّان، اختيروا بطريقة قصديّة ممن لا يعانون من أية إعاقة أخرى سوى كف البصر، وتم توزيعهم الى مجموعتين: التجريبية وأخرى ضابطة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على

مقياس مفهوم الذات بعد تطبيق البرنامج القائم على الدراما العلاجية لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبيّة على مقياس مفهوم الذات بعد تطبيق البرنامج القائم على الدراما العلاجية.

من خلال عرض الدراسات السابقة يلحظ بان أغلبها أجريت في البيئات الغربية، حيث أكد معظم هذه الدراسات ضرورة استخدام الدراما في التعامل مع بعض المشكلات أو الاضطرابات، وإن لم تتناول معظم الدراسات متغيري الدراسة تقدير الذات والقلق الاجتماعي، حيث لم يجد الباحثان في حدود اطلاعهما أية دراسة على الصعيدين العربي والأجنبي تناولت دراسة فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى الدراما في تقدير الذات، والقلق الاجتماعي.

وامتازت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى الدراما في تقدير الذات والقلق الاجتماعي لدى عينة من الطلبات المراهقات المسجلات في إحدى المدارس الحكومية في منطقة قصبة إربد في الأردن، بحيث توفر للمعنيين والمهتمين بمجال المشكلات والاضطرابات النفسية والبرامج الإرشادية برنامجًا قد يساعد في مواجهة تلك المشكلات والاضطرابات، والتخفيف منها.

## مشكلة الدراسة

يواجه الفرد عادةً العديد من المشكلات التي تعتري حياته نتيجة الانتقال من مرحلة إلى أخرى، وكل مرحلة لها خصائصها ومتطلباتها، والمراهقة مرحلة حرجة تتمحور فيها التغيرات النمائية بمختلف الجوانب التي بدورها تشكل عبئًا على المراهق وأسرته للتعامل معها، فإن لم يتم التعامل معها بشكل تكيفي، مثل الحرمان، وعدم تلبية حاجات المراهق بسبب العلاقة غير الآمنة بين المراهق ووالديه، أو فقدان أحد الوالدين، أو كليهما سيكون المراهق عرضة للاضطرابات المختلفة، والخلل في التنظيم الانفعالي، والبناء النفسي، الذي يظهر بمظاهر، مثل: انخفاض مستوى تقدير الذات، والقلق الاجتماعي ويعود ذلك لوجود تحريف معرفي في بعض الأحيان لدى المراهقين ( Hermenau, Eggert , Landolt, & Hecker, 2015; Dontsov, Perelygina, & Veraksa, 2016).

ونتيجة لملاحظات الباحثين وعملهما مرشدين تربويين، فقد تم رصد العديد من المؤشرات على وجود مستويات منخفضة من تقدير الذات لدى الطالبات المراهقات، يرافقها قلق اجتماعي عند التواصل مع الآخرين، لذلك، برزت الحاجة إلى البحث عن أسلوب إرشادي يتماشى وطبيعة المرحلة العمرية ومشكلات الطالبات المراهقات بغرض التخفيف من حدتها. وبعد دراسة العديد من الأساليب الإرشادية، والرجوع للمتخصصين في مجال الإرشاد تم اعتماد استخدام الدراما مع مشكلات الطالبات المراهقات، لأن الدراسات التجريبية التي تناولت فاعلية الدراما ما زالت غير كافية وتشكل مصدر قلق لأنها فشلت في توفير بيانات كافية حول حجم الأثر الناتج عن تطبيق الدراما؛ فبعض الدراسات لم يكن بها مجموعة ضابطة، كما تم وصف الأنشطة الخاصة بالدراما بحذر واختصار شديدين، ولم تكن هناك بيانات حول مدة البرامج وعدد الجلسات وتسلسل الأنشطة (Conard & Asher, 2000). ويؤكد بيتر (Peter, 2003) أن الدراما تتيح المجال للأفراد للاتصال والتواصل في سياقات اجتماعية وثقافية خارج السياقات المحدودة التي نشأوا فيها، وهذا ما يعزز إمكانية الوصول للوعي الذاتي بشكل أفضل. وتحديدًا فإن مشكلة الدراسة تتلخص في محاولة الاجابة عن السؤالين الآتيين:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المراهقات على كل من: مقياس تقدير الذات، ومقياس القلق الاجتماعي تعزى إلى المجموعة (تجريبية، ضابطة)؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المراهقات اللواتي خضعن لبرنامج الدراما على كل من: مقياس تقدير الذات، ومقياس القلق الاجتماعي تعزى إلى القياس (البعدي، المتابعة)؟

وللإجابة عن هذين السؤالين تم وضع الفرضيتين الآتيتين:

## فرضيتا الدراسة

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء المراهقات على مقياسي تقدير الذات والقلق الاجتماعي تعزى إلى المجموعة (التجريبية، الضابطة).

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء المراهقات اللواتي خضعن لبرنامج الدراما على مقياسي تقدير الذات والقلق الاجتماعي تعزى إلى القياس (البعدي، المتابعة).

## أهمية الدراسة

تكمن الأهمية النظرية للدراسة الحالية في كونها تمثل إضافة جديدة للدراسات العربية القليلة التي تناولت أثر أسلوب الدراما في تنمية تقدير الذات، وخفض القلق الاجتماعي لدى عينة من المراهقات في مدارس محافظة إربد، حيث أن هذه الدراسة –في حدود معرفة الباحثين- هي الأولى على الصعيد العربي التي تدرس هذه المتغيرات، بل يمكن الاستناد إليها كإطار مرجعي ومقدمة للأبحاث والدراسات القادمة التي تتناول مشكلات أخرى قد تعاني منها المراهقات.

وتسهم الدراسة الحالية في فتح المجال أمام باحثين آخرين في المستقبل للاهتمام بهذا الموضوع ودراسته من جوانب أخرى، وفتح آفاق جديدة لدراسات وموضوعات أخرى بتقريب وجهات النظر ودعم الدراسة علميًا وبحثيًا، بالإضافة إلى توفير إطار نظري وتصوري من المفاهيم والبيانات والمعلومات والفنيات الإرشادية،

ورفد المرشدين والاخصائيين النفسيين العاملين في المؤسسات التربوية وخاصة المدارس ببرامج إرشادية يمكنهم الاستفادة منها.

كما تسهم الدراسة في دعم حاجة البحث العلمي إلى تصميم برامج إرشادية فاعلة لمساعدة الطالبات المراهقات على الاندماج والمشاركة في الحياة الاجتماعية، وزيادة ثقتهن بأنفسهن سواء داخل أو خارج المدارس بما يحقق طموحاتهن وتوافقهن النفسي، وتحسين نظرتهن لأنفسهن، ويحقق مسعى وزارة التربية والتعليم نحو التنمية المتكاملة للشخصية الإنسانية.

كما تبرز الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في كونها تقدم برنامجًا إرشاديًا مستندًا إلى الدراما، كما أنها وفرت تغذية راجعة لعدد من المفاهيم والبيانات والمعلومات والفنيات الإرشادية التي يمكن استخدامها؛ لتحسين مستوى تقدير الذات، وخفض مستوى القلق الاجتماعي للمراهقات. كما رفدت المرشدات والاخصائيات النفسيات العاملات في المؤسسات التربوية التي تتعامل مع الطالبات ببرنامج ارشادي يستند إلى الدراما يمكنهم الاستفادة منه في التأثير على مستوى تقدير الذات والقلق الاجتماعي لدى الطالبات، ومساعدة العاملين في مجال إعداد البرامج الإرشادية والمتخصصين الذين يتعاملوا مع المراهقين والمراهقات للاستفادة من البرنامج ونتائجه من أجل عمل برامج أخرى جديدة تسهم في تحسين التوافق النفسي والاجتماعي لديهم.

**التعريفات الإجرائية**

**القلق الاجتماعي:** حالة تشير إلى الخوف من التفاعل مع الآخرين والتحدث معهم (Mattick & Clarke, 1998). ويعرف إجرائيًا بالدرجة التي حصلت عليها المراهقة على مقياس القلق الاجتماعي المستخدم في الدراسة الحالية.

**تقدير الذات:** عبارة عن الطريقة التي تقيم بها المراهقة نفسها من حيث إدراكها لكفاءتها وأهميتها (Heatherton & Polivy, 1991)، ويعرف إجرائيًا بالدرجة التي حصلت عليها المراهقة على مقياس تقدير الذات المستخدم في الدراسة الحالية.

**برنامج الإرشاد الجمعي:** شكل من أشكال الإرشاد، يضم عددًا من المسترشدين الذين تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم معاً في جماعات صغيرة (Corey, Corey, & Corey, 2013)، ويهدف إلى مساعدة الطالبات المراهقات على مواجهة العقبات التي تعترض نموهن، وعلى تحقيق أقصى درجات النمو الشخصي. ويعّرف في الدراسة الحالية، بأنه عبارة عن برنامج إرشاد جمعي مستند إلى الدراما، ويتكون من (10) جلسات إرشاد جمعي في مدة زمنية تتراوح بين (60-90) دقيقة.

**محددات الدراسة**

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بما يأتي:

1. مجتمع الدراسة وعينتها: طبقت الدراسة على عينة من طالبات الصف الثامن والتاسع والعاشر في مدرسة كفر جايز الثانوية الشاملة للبنات في محافظة إربد خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2018/2017 م، وقد تم اختيار المدرسة بالطريقة المتيسرة. أما أفراد الدراسة فقد تم توزعيهم بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين (التجريبية، والضابطة)، وهذا يحدّ من إمكانية تعميم النتائج إلا على عينات ومجتمعات مماثلة ومشابهة في الخصائص.

2. البرنامج الإرشادي المستخدم فيها، وهو برنامج إرشادي مستند إلى الدراما كأسلوب في الإرشاد النفسي الذي أعده الباحثان بحيث يتواءم مع هدف الدراسة وعينتها.

3. مقياسا الدراسة اللذان استخدما، لذا فإن تعميم النتائج يتحدد بكل من صدقهما وثباتهما، علمًا بأنه تم التحقق من الخصائص السيكومترية لهما بما يتناسب والدراسة الحالية.

**الطريقة**

**أفراد الدراسة**

اختير أفراد الدراسة من مدرسة كفر جايز الثانوية الشاملة للبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم لقصبة إربد، بالطريقة المتيسرة (Convenience Sampling)؛ وذلك لسهولة تطبيق الدراسة فيها، كما تم اختيار بعض الشعب لتطبيق مقياسي تقدير الذات والقلق الاجتماعي على الطالبات، حيث تكوّن عدد الطالبات في الصفوف: الثامن، والتاسع، والعاشر في المدرسة من (197) طالبة، وتم تحديد الطالبات المراهقات المشتركات في البرنامج بعد أن تم اختيار (38) طالبة ممن حصلن على درجة (2.50) فأقل على مقياس تقدير الذات، وممن حصلن على درجة (2.50) فأكثر على مقياس القلق الاجتماعي. تكونت عينة الدراسة بشكلها النهائي من (30) طالبة ممن تتوفر لديهن الرغبة في الاشتراك بالبرنامج الإرشادي، وممن تم الحصول على موافقة أولياء أمورهن للاشتراك بالدراسة وموافقتهن الشخصية. وقد تم توزيع عينة الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (15) طالبة (مجموعة البرنامج الإرشادي)، ومجموعة ضابطة (15) طالبة (بدون تدخل إرشادي وعلى قائمة الانتظار).

**أداتا الدراسة**

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الأداتين الآتيتين:

**1- مقياس تقدير الذات**

تم استخدام مقياس هيثرتون وبوليفي (Heatherton & Polivy, 1991)، المكون من (24) فقرة موزعة إلى ثلاثة أبعاد، هي: الأكاديمي، والاجتماعي، والجسمي. ويتمتع المقياس بخصائص سيكومترية مقبولة للاستخدام في دراسات مماثلة، حيث قام هيثرتون وبوليفي (Heatherton & Polivy, 1991) باستخدام

التحليل العاملي للكشف عن دلالات صدق المقياس، وبلغ ثبات الإعادة للمقياس ككل (0.92) وللأبعاد بين (0.94- 0.91).

وللتأكد من معاملات صدق المقياس تمت ترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وعرضه على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الاختصاص للتأكد من صحة الترجمة، حيث طلب إليهم التأكد من صحة ومطابقة الترجمة، بعد ذلك تم الأخذ بملاحظاتهم حول الترجمة وسلامتها.

**دلالات الصدق والثبات لمقياس تقدير الذات**

**أ- دلالات الصدق الظاهري**

تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس وأبعاده؛ بعرضه على مجموعة محكمين تكونت من (10) أساتذة من المتخصصين في علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، لبيان مدى وضوح الفقرات ومناسبتها للمشاركين المستهدفين في الدراسة الحالية، وقياس ما وضعت لأجله، ولقياس مدى الاتفاق على العبارات، وفي ضوء ملاحظات وآراء المحكمين التي تم استعراضها بعد الاجتماع مع عدد منهم، أجريت التعديلات المقترحة على فقرات مقياس تقدير الذات، التي تتعلق بإعادة صياغة الفقرات، لتصبح أكثر وضوحًا، كما حذفت فقرتان، وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول أو استبعاد الفقرات، هو حصول الفقرات على إجماع المحكمين، وتجدر الإشارة إلى أن معظم المحكّمين اتفقوا على صلاحية المقياس، ووضوح ومناسبة فقراته، حيث بلغت نسبة الاتفاق (90%)، وهي نسبة اتفاق مرتفعة، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس بعد التحكيم (21) فقرة، موزعة إلى ثلاثة أبعاد، هي: تقدير الذات الأكاديمي، وتقدير الذات الاجتماعي، وتقدير الذات الجسمي.

**ب- مؤشرات صدق البناء**

بهدف التحقق من مؤشرات صدق البناء للمقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالبة من خارج عينة الدراسة، وقد أوضحت معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) أن قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد تقدير الذات الأكاديمي تراوحت بين (0.57 - 0.72) مع بُعدها، وبين (0.44–0.62) مع الدرجة الكلية للمقياس، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد تقدير الذات الاجتماعي تراوحت بين (0.47–0.70) مع بُعدها، وبين ( – 0.43 0.64) مع الدرجة الكلية للمقياس، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد تقدير الذات الجسمي تراوحت بين (0.48–0.68) مع بُعدها، وبين (0.42–0.58) مع الدرجة الكلية للمقياس.

ويلاحظ من مؤشرات صدق البناء السابقة، أن معامل ارتباط جميع الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، والدرجة للبُعد كانت أعلى من (0.30)، وكانت جميع القيم ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$). وقد اعتمد معيار لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها عن (0.30)، وفق ما أشار إليه هتي (Hattie, 1985)، وبذلك فقد قبلت جميع فقرات المقياس.

كما يتضح مما تقدم جودة بناء فقرات مقياس تقدير الذات، وبهذا أصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من (21) فقرة، موزعة إلى ثلاثة أبعاد. كما أوضحت معاملات الارتباط البينية (Inter-correlation) لأبعاد مقياس تقدير الذات، أن قيم معاملات الارتباط البينية بين أبعاد مقياس تقدير الذات تراوحت بين ( 0.39 0.59 –)، كما أن قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد والمقياس ككل تراوحت بين (0.65–0.83)، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$)، وهذا يعد مؤشرًا على صدق البناء لمقياس تقدير الذات.

**ج- الثبات بإعادة الاختبار (Test – Retest Reliability)**

تم تطبيق مقياس تقدير الذات على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالبة بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، وباستخدام معادلة بيرسون، تم حساب معامل الاستقرار بين درجات المفحوصات في مرتي التطبيق، ووجد أن قيمة الثبات الكلي للمقياس، باستخدام معادلة بيرسون بلغت (0.90)، وتعد قيمة معامل الارتباط التي تم استخراجها لمقياس تقدير الذات مرتفعة.

**د- الاتساق الداخلي**

لتقدير ثبات الاتساق الداخلي تم حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، المكونة من (40) طالبة وقد بلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.81)، وتراوحت أبعاده ما بين (0.72 – 0.78).

**تصحيح مقياس تقدير الذات**

اشتمل مقياس تقدير الذات بصورته النهائية على (21) فقرة، موزعة إلى ثلاثة أبعاد، يجاب علنها بتدريج خماسي يشتمل البدائل الآتية: بدرجة كبيرة جدًا، وتعطى عند تصحيح المقياس (5)، بدرجة كبيرة، وتعطى عند تصحيح المقياس (4)، وبدرجة متوسطة، وتعطى عند تصحيح المقياس (3)، وبدرجة قليلة، وتعطى عند تصحيح المقياس (2)، وبدرجة قليلة جدًا، وتعطى عند تصحيح المقياس (1). وهذه الدرجات تنطبق على فقرات المقياس ( 1, 4, 5, 7, 9, 14, 15, 18) كونها مصوغة باتجاه موجب، ويعكس التدريج للفقرات ( 2, 3, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 19, 20, 21) كونها مصوغة باتجاه سالب، وبذلك تتراوح درجات المقياس ككل بين (21-105) درجة، حيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشرًا على ارتفاع مستوى تقدير الذات، وقد صنفت استجابات أفراد الدراسة إلى ثلاث فئات على النحو الآتي: فئة المستوى المنخفض من تقدير الذات، وتتمثل في الحاصلين على درجة (2.33) فأقل؛ فئة المستوى المتوسط من تقدير الذات، وتتمثل في الحاصلين على درجة تتراوح بين (2.34–3.66) درجة؛ وفئة المستوى المرتفع من تقدير الذات، وتتمثل في الحاصلين على درجة (3.67) فأكثر.

**2- مقياس القلق الاجتماعي**

استخدم مقياس قلق التفاعل الاجتماعي لماتيك وكلارك (Mattick & Clark, 1998)، المكون من (20) فقرة، وقد قام بتطوير المقياس للبيئة الأردنية فرانسيس وجرادات ( Francis & Jaradat, 2012). وقد تحققا من مؤشرات صدق البناء حيث تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل بين (0.31-0.67). إضافة إلى ذلك بلغت قيمة معامل الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (0.82).

**دلالات الصدق والثبات لمقياس القلق الاجتماعي**

**أ- دلالات الصدق الظاهري**

للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس عرض على مجموعة محكمين تكونت من (10) أساتذة من المتخصصين في علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، لبيان مدى وضوح الفقرات ومناسبتها للمشاركين المستهدفين في الدراسة الحالية، وقياس ما وضعت لأجله، ولقياس مدى الاتفاق على العبارات، وفي ضوء ملاحظات وآراء المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة على فقرات مقياس القلق الاجتماعي، التي تتعلق بإعادة صياغة الفقرات، لتصبح أكثر وضوحاً، كما حذفت (6) فقرات بسبب تكرار المعنى، وعدم مناسبة بعضها للمشاركات المراهقات، وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول أو استبعاد الفقرات، هو حصول الفقرات على إجماع المحكمين، وتجدر الإشارة إلى اتفاق معظم المحكّمين على صلاحية المقياس، ووضوح ومناسبة فقراته بعد حذف الفقرات الستة حيث بلغت نسبة الاتفاق (90%)، وهي نسبة اتفاق مرتفعة، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس بعد التحكيم (14) فقرة.

**ب- مؤشرات صدق البناء**

للتحقق من مؤشرات صدق البناء، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالبة وتم حساب مؤشرات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس بين (0.49-0.72) مع الدرجة الكلية للمقياس. ويلاحظ من مؤشرات صدق البناء السابقة؛ أن جميع الفقرات كان معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية للمقياس أعلى من (0.30)، وكانت جميع القيم ذات دلالة إحصائية ($\alpha$=0.05). وقد تم قبول الفقرات التي لم يقل معامل ارتباطها عن (0.30)، وبذلك فقد قبلت جميع فقرات المقياس.

**ج- الثبات بإعادة الاختبار (Test – Retest Reliability)**

طبق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالبة بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، وباستخدام معادلة بيرسون، تم حساب معامل الاستقرار بين درجات المفحوصات في مرتي التطبيق، ووجد أن قيمة الثبات الكلي للمقياس، باستخدام معادلة بيرسون بلغت (0.92)، وتعد قيم معاملات الارتباط التي تم استخراجها لمقياس القلق الاجتماعي مرتفعة.

**د- الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا)**

وللتحقق من ثبات الاتساق الداخلي حسب باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، المكونة من (40) طالبة وقد بلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (0.86)، وبذلك يكون مقياس القلق الاجتماعي صادقاً وثابتاً وقابلاً للتطبيق لغايات الدراسة الحالية.

**تصحيح مقياس القلق الاجتماعي**

تكون مقياس القلق الاجتماعي بصورته النهائية من (14) فقرة، يجاب عليها بتدريج خماسي يشتمل البدائل التالية: بدرجة كبيرة جدًا، وتعطى عند تصحيح المقياس (5)، بدرجة كبيرة، وتعطى عند تصحيح المقياس (4)، وبدرجة متوسطة، وتعطى عند تصحيح المقياس (3)، وبدرجة قليلة، وتعطى عند تصحيح المقياس (2)، وبدرجة قليلة جدًا، وتعطى عند تصحيح المقياس (1). وهذه الدرجات تنطبق على جميع فقرات المقياس كونها مصوغة باتجاه موجب، وبذلك تتراوح درجات المقياس ككل بين (14-70) درجة، حيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشرًا على ارتفاع مستوى القلق الاجتماعي، وقد صنفت استجابات أفراد الدراسة إلى ثلاث فئات على النحو الآتي: فئة المستوى المنخفض من القلق الاجتماعي، وتتمثل في الحاصلين على درجة (2.33) فأقل؛ فئة المستوى المتوسط من القلق الاجتماعي، وتتمثل في الحاصلين على درجة تتراوح بين (2.34–3.66) درجة؛ وفئة المستوى المرتفع من القلق الاجتماعي، وتتمثل في الحاصلين على درجة (3.67) فأكثر.

**البرنامج الإرشادي المستند إلى الدراما**

صُممَ برنامجُ الإرشاد المستخدم في الدراسة الحالية تبعًا لأسلوب الدراما، كما تم استخدام استراتيجيات وفنيات الإرشاد الجمعي والتعليم النفسي، واشتمل البرنامج على مجموعة من المهارات الإرشادية التي تساعد الطالبات على خفض مستوى القلق الاجتماعي، وتحسين مستوى تقدير الذات. وتم بناؤه استنادًا إلى البرامج المماثلة التي استهدفت متغيرات الدراسة، كدراسة روس وارميسترونج ومكلويد ( Rouse, Armstrong & McLeod, 2015)، ودراسة باور (Power, 2013)، كما تم الاعتماد في انتقاء التمارين والأنشطة وبشكل مباشر على دليل التدريب في التقنيات المسرحية – أدوات لتربية الشباب من خلال النظراء، الصادر عن صندوق الأمم المتحدة للسكان (UNPF, 2005)، والدليل العربي للمسرح المدرسي لمرحلة الروضة، والابتدائية، والمتوسطة، والثانوية (Abdulla et al., 2015)، وهو من إعداد الهيئة العربية للمسرح. وقد تم تنفيذ جلسات البرنامج (10)

جلسات إرشادية على مدى (8) أسابيع، وتراوح زمن الجلسة بينَ (60-90) دقيقة حسب مضمون كل جلسة.

وقد تمّ َالتحقّق من الصِّدق المنطقي لبرنامج الإرشاد الجمعي المستند إلى الدراما من خلال عرضه على مجموعة محكمّين مكونة من (4) متخصصين في الإرشاد النفسي والدراما من حملة درجة الدكتوراه، في الجامعات الأردنية ووزارة التربية والتعليم لتحديد مدى مُناسبته للأهداف التي أُعدّ من أجلها، وقد رأى المحكمون أنَ البرنامج مناسب مع إجراء بعض التعديلات، وفي ضوئه تم تطبيق البرنامج بعد إجراء التعديلات المطلوبة. وفيما يأتي توضيح لهذه الجلسات:

**الجلستان الأولى والثانية:** هدفت إلى التعارف بين قائدة المجموعة والطالبات، وبين الطالبات أنفسهن، والتعرف إلى توقعات الطالبات حول البرنامج، وتعرّف الأعضاء على البرنامج، والدور المتوقع من القائدة ومنهن. وتعرف الطالبات أكثر على بعضهن بعضًا، وتعزيز التقارب بينهن وإشاعة جو من الدفء والإحساس بالاطمئنان والراحة والألفة.

**الجلسة الثالثة:** تعزيز التفاهم والتركيز بين الطالبات، والتعرف إلى الأشخاص المهمين في حياة الطالبات، وزيادة مستوى استبصار الطالبات بحاجاتهن، وتحديد أهدافهن في ضوء معرفة ذواتهن.

**الجلسة الرابعة:** هدفت إلى تقييم الطالبات ذواتهن، وتنمية الوعي بعناصر القوة والضعف لديهن، وتنمية القدرة التعبيرية لدى الطالبات.

**الجلسة الخامسة:** هدفت إلى تعريف الطالبات بمعنى التواصل الاجتماعي، ودور التواصل في تعزيز بناء العلاقات الاجتماعية، ومعرفة معوقات الاتصال، والتعبير عن المشاعر، وتنمية القدرة على تحويل المعلومات إلى كلمات.

**الجلسة السادسة:** هدفت إلى تنمية الوعي بالطاقة الجسمية لدى الطالبات، وتحسين مستوى الإتصال البصري مع الآخرين، والتعبير عن النفس بالأصوات والأجسام.

**الجلسة السابعة:** هدفت إلى مساعدة الطالبات على بناء الثقة ببعضهن بعضًا، واكتشاف الطاقة الحركية الموجودة لدى الطالبات، والقدرة على توقع المشاعر وردود الفعل، وإدراك مستوى تأثير المشاعر على الحركة، وتنمية الارتجال كمهارات أساسية في العلاقات الشخصية.

**الجلسة الثامنة:** هدفت إلى زيادة الوعي برسائل الجسم، وتنمية فهم الذات بجوانبها المختلفة، والتعرف إلى جوانب الكفاءة الذاتية.

**الجلستان التاسعة والعاشرة:** هدفت إلى مناقشة الأعمال غير المنتهية التي برزت في الجلسات السابقة، وتطبيق المقياس على الطالبات (تقييم بعدي)، وتحليل الطالبات ما كان ناجحًا وما كان أقل نجاحاً في الجلسات.

### الإطار النظري للبرنامج الإرشادي

طور البرنامج الإرشادي بالاستناد إلى الدراما بإعتبار أن أنشطة الدراما توفر الكثير من الفرص للكشف عن الإبداع ودعمه وتطويره (Ozdemir & Cakmak, 2008). وهو طريقة فعالة تمكّن المراهقين من تحسين مهاراتهم الاجتماعية، وتساعد في تحسين الجوانب العاطفية والجسدية والعقلية والإبداعية لديهم (Gundogan et al., 2013). وتقدم الدراما للمراهقين الفرصة لممارسة السلوك البناء، وتوفر وسيلة من خلالها يتعلمون التعاون، ويطورون الثقة بالنفس، واحترام الذات، وهي تركز على الطاقة الكامنة لدى المراهقين، وتساعد في اكتساب مهارات حل المشكلات، ومهارات الاتصال (Edmiston, 2007). كما تم الاستفادة من المدى الواسع من التطبيقات والمبادئ التي يوفرها الإرشاد الجماعي وبرامجه المختلفة في مجالي الوقاية والعلاج، إذ قام الباحثان بدمج المفاهيم والافتراضات التي تقوم عليها الدراما مع عدد من المبادئ والتطبيقات الإرشادية والتدريبية الجماعية في إعداد هذا البرنامج.

### الافتراضات الأساسية للبرنامج

- التمثيل يجعل الطالبات يعبرن عن حالة الوعي من خلال لعب الأدوار المختلفة.
- التمثيل ولعب الأدوار يعزز من مهارات التواصل الاجتماعي.
- الارتجال هو نشاط ذاتي عفوي ينقل الطالبة إلى اللعب الإسقاطي بحيث يظهر مقاربًا للواقع.

### الهدف العام للبرنامج

يهدف البرنامج الإرشادي إلى تدريب المشاركات على بعض فنيات الدراما التي قد تساعدهن في تنمية تقدير الذات، وخفض القلق الاجتماعي لديهن؛ بحيث يصبحن على وعي بتفكيرهن ومدركات لعلاقته بسلوكهن، وقادرات على استبداله بتفكير أكثر موضوعية، وتعديل استجاباتهن لمواجهة القلق الاجتماعي وتنمية تقدير الذات في مواقف الحياة المختلفة، من خلال تدريبهن على بعض الفنيات والمهارات، وتعليمهن أساليب حياة جديدة تساعدهن في تقبل أنفسهن، وتعزز من مهارات التفاعل والتواصل الاجتماعي لديهن.

### الأهداف الفرعية للبرنامج

- بناء شخصية المشاركات وإكسابهن مهارات التعبير عن الذات.
- تنمية المهارات الحركية والمعرفية والوجدانية لدى المشاركات.
- تنمية القدرة على الاهتمام الاجتماعي، والتواصل مع الآخرين من خلال الوعي الذاتي.
- تنمية شخصية المشاركات من خلال المشاركة في أنشطة وتمارين واقعية من الممكن ممارستها.
- تنمية الثقة بالنفس، والإيمان بالقدرات الذاتية وتقبلها.
- إشباع الحاجات الأساسية الخاصة بالمرحلة العمرية التي تمر بها المشاركات.
- تنمية القدرة التعبيرية لدى المشاركات من خلال إكسابهن حصيلة لغوية يمكن توظيفها أثناء التفاعل مع الآخرين.
- تنمية القدرة على التحكم بالجسد والتركيز والتخيل.
- اختيار أهداف واقعية وإيجابية لتنمية الذات وذلك بالتعاون بين الباحثة والمشاركات.
- تعليم المشاركات كيفية تطبيق الفكر المنطقي والمشاركة في أنشطة المجموعة، بالإضافة إلى إنجاز الواجبات المنزلية؛ من أجل إحداث التغيير.
- تعليم المشاركات مراجعة تقييم مدى تقدمهن بشكل دوري، ورسم الخطط، وتحديد الاستراتيجيات لمواجهة المشاكل الصعبة والمستمرة.
- تعليم المشاركات أهمية التقبل غير المشروط للذات، والنظر إلى أنفسهن كأشخاص لهن احترامهن وتقديرهن.
- إعادة اتصال المشاركات بالواقع من خلال خفض مستوى القلق الاجتماعي لديهن.

**الإجراءات**

تم تنفيذ الدراسة وفقًا للخطوات التالية:

1. تم التوزيع العشوائي بشكل متساوٍ لثلاثين طالبة (ن = 30) ممن حصلن على أدنى الدرجات على مقياس تقدير الذات وأعلى الدرجات على مقياس القلق الاجتماعي إلى المجموعتين التجريبية والضابطة.
2. تم تطبيق برنامج الإرشاد المستند إلى الدراما على أفراد المجموعة التجريبية بواقع (10) جلسات إرشادية على مدى (8) أسابيع، وتراوح زمن الجلسة بينَ (60-90) دقيقة حسب مضمون كل جلسة. بينما وضع أفراد المجموعة الضابطة على قائمة الانتظار ليطبق عليهم برنامج الإرشاد المستند إلى الدراما بعد انتهاء تطبيقه على أفراد المجموعة التجريبية.
3. تطبيق القياس البعدي باستخدام مقياسي الدراسة، ومن ثم جمع البيانات وتحليلها من أجل مقارنة أداء المجموعة التجريبية بالمجموعة الضابطة للتعرف إلى الأثر الذي تركه برنامج الإرشاد الجمعي.
4. تطبيق القياس التتبعي بعد شهر من انتهاء البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية فقط.

**متغيرات الدراسة**

**المتغير المستقل**: أسلوب المعالجة المستخدم (مجموعات الدراسة): وله مستويان: (مجموعة تجريبية طبق عليها البرنامج المستند إلى الدراما، ومجموعة ضابطة بقيت على قائمة الانتظار، وبقي التعامل معها خلال فترة التجريب باستخدام الطرق الاعتيادية).

**المتغيرات التابعة**: تقدير الذات، والقلق الاجتماعي.

**تصميم الدراسة**

تعد هذه الدراسة من الدراسات شبه التجريبية، التي استخدم فيها تصميم عاملي (2*2) قبلي بعدي لمجموعتين متكافئتين؛ حيث طُبق البرنامج الإرشادي المستند إلى الدراما على المجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فبقيت على قائمة الانتظار، ويعبر عن ذلك بالرموز:

G1exp: R O X O

G2cont: R O – O

حيث (R): عشوائية الاختيار للعينة، (O): قياس (تقدير الذات، والقلق الاجتماعي)، (X): المعالجة المستخدمة.

**نتائج الدراسة**

**التكافؤ بين مجموعتي الدراسة**

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة في مقياسي القلق الاجتماعي وتقدير الذات لدى الطالبات المراهقات على الاختبار القبلي، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقاً لمتغير الدراسة المجموعة، والجدول (1) يوضح ذلك.

**جدول(1):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس القلق الاجتماعي وتقدير الذات وفقاً للمجموعة على الاختبار القبلي

| المتغير | المجموعة | الوسط الحسابي | الإنحرافات المعيارية | العدد |
|---|---|---|---|---|
| القلق الاجتماعي | التجريبية | 4.0429 | 0.34763 | 15 |
| | الضابطة | 4.0524 | 0.13624 | 15 |
| | الكلي | 4.0476 | 0.25947 | 30 |
| تقدير الذات | التجريبية | 1.7683 | 0.37834 | 15 |
| | الضابطة | 1.8857 | 0.14376 | 15 |
| | الكلي | 1.8270 | 0.28748 | 30 |

يلاحظ من الجدول (1) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المراهقات على مقياسي القلق الاجتماعي وتقدير الذات وفقاً لاختلاف مستويات متغير المجموعة، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم استخدام تحليل التباين المتعدد، والجدول (2) يبين نتائج التحليل.

**جدول (2):** نتائج تحليل التباين المتعدد لمقياسي القلق الاجتماعي وتقدير الذات مجتمعة ولابعاد مقياس تقدير الذات وفقا للمجموعة

| الأثر | نوع الاختبار المتعدد | المقياس | قيمة الاختبار المتعدد | ف الكلية | درجة حرية الفرضية | درجة حرية الخطأ | احتمالية الخطأ | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| البرنامج | Hotelling's Trace | القلق الاجتماعي وتقدير الذات | .062 | .837 | 2.000 | 27.000 | 0.444 | 0.058 |
| | | أبعاد تقدير الذات | .108 | .935 | 2.000 | 26.000 | 0.438 | 0.097 |

يتبين من الجدول (2) عدم وجود أثر دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) على القياس القبلي لمقياسي القلق الاجتماعي وتقدير الذات، وعدم وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) على القياس القبلي لأبعاد تقدير الذات؛ مما يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة في الأداء القبلي على الدرجة الكلية لمقياسي القلق الاجتماعي وتقدير الذات وأبعاد تقدير الذات لدى الطالبات المراهقات.

**النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:** *لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($a = 0.05$) بين متوسطات أداء المراهقات على مقياسي تقدير الذات والقلق الاجتماعي تعزى إلى المجموعة (تجريبية، ضابطة).*

لفحص هذه الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من مقياسي القلق الاجتماعي وتقدير الذات لدى الطالبات المراهقات على الاختبار البعدي وفقاً لمتغير الدراسة المجموعة، والجدول (3) يوضح ذلك.

**جدول (3):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياسي القلق الاجتماعي وتقدير الذات وفقاً للمجموعة على الاختبار البعدي

| المتغير | المجموعة | الوسط الحسابي | الانحرافات المعيارية | العدد |
|---|---|---|---|---|
| القلق الاجتماعي | التجريبية | 1.9286 | 0.21933 | 15 |
| | الضابطة | 3.7952 | 0.48585 | 15 |
| | الكلي | 2.8619 | 1.01898 | 30 |
| تقدير الذات | التجريبية | 3.5492 | 0.76124 | 15 |
| | الضابطة | 2.5619 | 0.71115 | 15 |
| | الكلي | 3.0556 | 0.88090 | 30 |

يلاحظ من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المراهقات على مقياسي القلق الاجتماعي وتقدير الذات وفقاً لاختلاف مستويات متغير المجموعة. وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، والجدول (4) يبين نتائج التحليل.

**جدول (4):** نتائج تحليل التباين المتعدد لمقياسي القلق الاجتماعي وتقدير الذات مجتمعة وفقاً للبرنامج

| الأثر | نوع الاختبار المتعدد | قيمة الاختبار | ف الكلية | درجة حرية الفرضية | درجة حرية الخطأ | احتمالية الخطأ | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| البرنامج | Hotelling's Trace | 6.689 | 90.305 | 2.000 | 27.000 | 0.000 | 0.870 |

يتبين من الجدول (4) وجود أثر دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) على القياس البعدي لمقياسي القلق الاجتماعي وتقدير الذات مجتمعة، ولصالح المجموعة التجريبية، كما تم إجراء تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للقياس البعدي لمقياسي القلق الاجتماعي، وتقدير الذات لدى المراهقات وفقاً للبرنامج، كما هو مبين في الجدول (5).

**جدول (5):** نتائج تحليل التباين المتعدد لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المجموعة

| مصدر التباين | المتغير | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | الدلالة الإحصائية | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المجموعة | القلق الاجتماعي | 26.133 | 1 | 26.133 | 183.934 | .000 | .868 |
| | تقدير الذات | 7.311 | 1 | 7.311 | 13.473 | .001 | .325 |
| الخطأ | القلق الاجتماعي | 3.978 | 28 | .142 | | | |
| | تقدير الذات | 15.193 | 28 | .543 | | | |
| الكلي | القلق الاجتماعي | 30.112 | 29 | | | | |
| | تقدير الذات | 22.504 | 29 | | | | |

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = 0.05)

يبين الجدول (5) أنَ قيمة "ف" قد بلغت (183.934) وهي قيمة دالّة إحصائيًا (a=0.05)؛ ما يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة، وقد كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية؛ أي أنه يوجد تأثير دالّ للبرنامج على مقياسِي تقدير الذات والقلق الاجتماعي، ويدل على إسهام البرنامج في تنمية تقدير الذات، وخفض القلق الاجتماعي لدى مراهقات المجموعة التجريبية.

ولتحديد نسبة مساهمة البرنامج في تباين الأداء على مقياسِي القلق الاجتماعي وتقدير الذات، تم استخراج قيمة مربع إيتا ($\eta 2$) لقياس حجم الأثر (Effect Size)، للتعرفِ إلى قيمة الدلالة العملية للفروق. ويبين الجدول (5) أن قيمة مربع إيتا ($\eta 2$) للبرنامج على القلق الاجتماعي بلغت (86.8%) وهي قيمة مرتفعة، في حين بلغت (32.5%) لأثر البرنامج في تقدير الذات ككل؛ ما يشير إلى وجود أثر ذي دلالة عملية لبرنامج الإرشاد الجمعي على مقياسِي القلق الاجتماعي وتقدير الذات، وهذا يعني أن البرنامج المستند إلى الدراما قد أحدث تحسناً لدى الطالبات المشاركات.

كما حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس تقدير الذات لدى الطالبات المراهقات على الاختبار البعدي وفقاً لمتغير الدراسة المجموعة، والجدول (6) يوضح هذه القيم.

**جدول (6):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على أبعاد مقياس تقدير الذات وفقاً للمجموعة على الاختبار البعدي

| المتغير | المجموعة | الوسط الحسابي | الانحرافات المعيارية | العدد |
|---|---|---|---|---|
| تقدير الذات الأكاديمي | التجريبية | 3.5048 | 0.95047 | 15 |
| | الضابطة | 2.5143 | 0.72200 | 15 |
| | الكلي | 3.0095 | 0.97031 | 30 |
| تقدير الذات الاجتماعي | التجريبية | 3.6000 | 0.92613 | 15 |
| | الضابطة | 2.4857 | 0.78766 | 15 |
| | الكلي | 3.0429 | 1.01720 | 30 |
| تقدير الذات الجسمي | التجريبية | 3.5429 | 0.65510 | 15 |
| | الضابطة | 2.6857 | 0.66832 | 15 |
| | الكلي | 3.1143 | 0.78282 | 30 |

يلاحظ من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المراهقات على أبعاد مقياس تقدير الذات وفقاً لاختلاف مستويات متغير المجموعة. وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم استخدام تحليل التباين المتعدد، والجدول (7) يبين نتائج التحليل.

**جدول (7):** نتائج تحليل التباين المتعدد لأبعاد مقياس تقدير الذات مجتمعة وفقاً للبرنامج

| الأثر | نوع الاختبار المتعدد | قيمة الاختبار | ف الكلية | درجة حرية الفرضية | درجة حرية الخطأ | احتمالية الخطأ | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| البرنامج | Hotelling's Trace | .504 | 4.367 | 3.000 | 26.000 | 0.013 | 0.335 |

يتبين من الجدول (7) وجود أثر دال إحصائيًا ($\alpha = 0.05$) على القياس البعدي لأبعاد مقياس تقدير الذات مجتمعة، كما تم إجراء تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للقياس البعدي لأبعاد مقياس تقدير الذات لدى المراهقات وفقاً للبرنامج، والجدول (8) يوضح ذلك.

**جدول (8):** نتائج تحليل التباين المتعدد لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المجموعة

| مصدر التباين | المتغير | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | الدلالة الإحصائية | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المجموعة | تقدير الذات الأكاديمي | 7.358 | 1 | 7.358 | 10.329 | 0.003 | 0.269 |
| | تقدير الذات الاجتماعي | 9.312 | 1 | 9.312 | 12.600 | 0.001 | 0.310 |
| | تقدير الذات الجسمي | 5.510 | 1 | 5.510 | 12.583 | 0.001 | 0.310 |
| الخطأ | تقدير الذات الأكاديمي | 19.946 | 28 | .712 | | | |
| | تقدير الذات الاجتماعي | 20.694 | 28 | .739 | | | |
| | تقدير الذات الجسمي | 12.261 | 28 | .438 | | | |
| الكلي | تقدير الذات الأكاديمي | 27.303 | 29 | | | | |
| | تقدير الذات الاجتماعي | 30.006 | 29 | | | | |
| | تقدير الذات الجسمي | 17.771 | 29 | | | | |

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05)

يبين الجدول (8) أنّ قيمة "ف" قد بلغت (10.329) (12.600) (12.583) على التوالي، وهي قيمة دالّة إحصائيًا ($\alpha = 0.05$) مما يعني رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية؛ أي أنه يوجد أثر دال للبرنامج على أبعاد تقدير الذات، ويدل على إسهام البرنامج في تنمية أبعاد تقدير الذات لدى مراهقات المجموعة التجريبية.

ولتحديد نسبة إسهام البرنامج في تباين الأداء على أبعاد مقياسِ تقدير الذات تم استخراج قيمة مربع إيتا ($2\eta$) لقياس حجم الأثر (Effect Size)، للتعرف إلى قيمة الدلالة العملية للفروق. ويبين الجدول (8) أن قيمة مربع إيتا ($2\eta$) للبرنامج على أبعاد مقياس تقدير الذات بلغت (26.9%) (31.0%) (30.1%)؛ مما يشير إلى وجود أثر ذي دلالة عملية لبرنامج الإرشاد المستند إلى الدراما على أبعاد مقياس تقدير الذات، ويعني أن البرنامج الذي استخدم قد أحدث تحسناً لدى الطالبات اللواتي شارَكن في البرنامج.

**النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:** ***لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء المراهقات اللواتي خضعن لبرنامج الدراما على كل من: مقياس تقدير الذات، ومقياس القلق الاجتماعي تعزى للقياس (البعدي، المتابعة).***

لفحص الفرضية حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وطبق اختبار(Paired Samples T-Test) للكشف عن الفروق بين القياسين البعدي والمتابعة للدرجة الكلية لمقياس القلق الاجتماعي وللدرجة الكلية وأبعاد مقياس تقدير الذات مجتمعة، والجدول (9) يوضح ذلك.

**جدول (9):** نتائج اختبار (Paired Samples T-Test) للكشف عن الفروق في القياسين البعدي والمتابعة لمقياس القلق الاجتماعي وتقدير الذات ككل ولأبعاده مجتمعه

| المتغير | القياس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | معامل الارتباط | الدلالة الإحصائية | قيمة (t) | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| القلق الاجتماعي ككل | البعدي | 1.9286 | 0.21933 | 0.010 | 0.972 | 1.258 | 0.229 |
| | المتابعة | 1.8381 | 0.16960 | | | | |
| تقدير الذات ككل | البعدي | 3.5492 | 0.76124 | 0.739 | 0.002 | 1.410 | 0.180 |
| | المتابعة | 3.7460 | 0.39130 | | | | |
| بعد تقدير الذات الأكاديمي | البعدي | 3.5048 | 0.95047 | 6610. | 0.007 | 1.294 | 0.217 |
| | المتابعة | 3.7524 | 0.42675 | | | | |
| بعد تقدير الذات الاجتماعي | البعدي | 3.6000 | 0.92613 | 0.679 | 0.005 | 0.832 | 0.419 |
| | المتابعة | 3.7524 | 0.42675 | | | | |
| بعد تقدير الذات الجسمي | البعدي | 3.5429 | 0.65510 | 0.637 | 0.011 | 1.451 | 0.169 |
| | المتابعة | 3.7333 | 0.35762 | | | | |

يظهر من الجدول (9) أنَ متوسطات الدرجات على مقياسي القلق الاجتماعي وتقدير الذات استمرا في التحسنِ إيجابًا في القياس التتبعي، مقارنة بالقياسِ البعدي، وقد كانت الفروق بينَ القياسين التتبعي والبعدي غير دالة إحصائيًا، ما يشير إلى احتفاظِ الطالبات المراهقات بأثر التدريب، وهذا يدل على استمرارية أثر البرنامج.

**مناقشة النتائج**

توصلت الدراسة فيما يتعلق بالفرضية الأولى، إلى وجود فروق في متوسطات أداء المراهقات على القياس البعدي لمقياسي تقدير الذات والقلق الاجتماعي تعزى إلى المجموعة ولصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية. وتشير هذه النتائج إلى أنَ برنامج الإرشاد الجمعي الذي صمم لغايات الدراسة الحالية أثبتَ تأثيرَه وفعاليته في تحسين مستوى تقدير الذات، وخفض مستوى القلق الاجتماعي لدى المراهقات في المجموعة التجريبية مقارنة بالمراهقات في المجموعة الضابطة.

وتبينَ أنَ المراهقات في المجموعة التجريبية مقارنة بالمراهقات في المجموعة الضابطة، حصلَن على مستويات أفضل على مقياسِ تقدير الذات بحسب تقديراتهن الذاتيّة، وقد حصلن على مستويات أفضل على مقياس القلق الاجتماعي، وبلغَ مقدار أثر استخدام البرنامج الإرشادي المستند إلى الدراما على المتغيرين (87%)، وهي نسبة عالية تشير إلى تأثير فعّال لبرنامج الإرشاد الجمعي المستخدم في الدراسة الحالية.

وتتفق هذه النتيجة الإيجابية مع ما توصلت إليه بعض الدراسات التي استخدمت أسلوب الإرشاد الجمعي في خفض مستوى القلق الاجتماعي كنتيجة دراسة روسو (Rousseau, 2007) التي كشفت فاعلية الدراما المدرسية في تحسين مستوى التكيف الاجتماعي واحترام الذات والأداء المدرسي لدى المراهقين.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كاراتاس (Karatas, 2011) التي أشارت إلى فاعلية تقنيات الدراما النفسية في مهارات حل النزاعات للمراهقين.

وتتفق أيضًا مع نتيجة دراسة تسياراس (Tsiaras, 2012) التي كشفت فاعلية المسرحية الدرامية كوسيلة لتطوير مفهوم الذات لدى طلبة المدارس، كما تنسجم مع ما أشارت إليه دراسة بافالان (Palavan, 2017) التي كشفت فاعلية تعليم الدراما على الثقة بالنفس، ومهارات حل المشكلات لدى الطلبة.

ويمكن تفسير الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي في تقدير الذات والقلق الاجتماعي في ضوء ما أشارت إليه العديد من الدراسات (Ozdemir & Cakmak, 2008)، حيث تعد الدراما استراتيجية فاعلة في مساعدة الأفراد على التكيف ومواجهة المواقف الحياتية الطارئة، إذ تتيح للأفراد الفرصة للتعبير عن أنفسهم وبشكل حر بعيداً عن القيود التي تفرض في المواقف المختلفة، كما أنها تعمل على تنمية القدرة على التخيل، وهو ما يحقق تكامل الشخصية على المستوى الذهني والنفسي والاجتماعي والسلوكي، إضافة إلى أنها تكسب الأفراد القدرة على الاتصال والتواصل مع الآخرين، وتوفر أنشطة الدراما الكثير من الفرص للكشف عن الإبداع ودعمه وتطويره.

ويمكن تفسير النتيجة أيضًا في ضوء معرفة ما تضمنه البرنامج من أنشطة متنوعة وفرص حقيقية لخفض القلق الاجتماعي، وتحسين تقدير الذات، والواجبات البيتية ومتابعتها، وأسلوب جذب انتباه الطالبات المراهقات في عرض الأنشطة والتمارين المختلفة التي اعتمدت على الارتجال الذي يمنح المراهقة الفرصة للحصول على معلومات جديدة، وتجربة عالمها بطرق جديدة، وإيصال الأفكار والمشاعر، وإحداث تغيير إيجابي، وبناء الثقة بالنفس، واحترام الذات، وتعزيز الصحة النفسية والرفاهية (Rousseau, 2007).

إضافة إلى ما تقدم، فقد وفر البرنامج الفرصة للمراهقات لاستخدام الخيال في النظر إلى المواقف من وجهة نظر مختلفة، ويعد ذلك طريقة فعالة تمكّن المراهقين من حلّ مشكلاتهم، وتحسن من مستوى مهاراتهم الاجتماعية (Gundogan et al., 2013). كما أن جلسات البرنامج بما تضمنته من أنشطة مختلفة عملت على إكساب المراهقات مهارات الاتصال التي ساعدتهن في التواصل الفاعل مع الآخرين. ويرى تاسكن-كان (Taskın-Can, 2013) أن ممارسة المراهقين للأنشطة الدرامية تعزز الشعور بالاستقلال، والقدرة على اتخاذ القرار، وتعطي الفرصة لتحقيق الذات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة الإيجابية إلى ما تضمنه البرنامج من مكونات وبالتحديد الجلسة الثالثة (الوعي بالذات وبالآخرين) والرابعة (تقييم الذات)، بالإضافة إلى الجلسة الخامسة (الاتصال مع الذات والآخرين)، حيث وفرت هذه الجلسات الفرصة للمشاركات لزيادة الاستبصار بحاجاتهن وتحديد أهدافهن، وزيادة مستوى وعي الطالبات بذواتهن؛ مما يسهم في زيادة ثقة الطالبة بنفسها من خلال ما وفرته التمارين من فرصة لتنمية القدرة التعبيرية لديهن، التي يمكن أن تكون قد أسهمت بدورها في مساعدة الطالبات المراهقات لتقدير ذواتهن بشكل موضوعي بعد تنمية إدراك الطالبات المراهقات لذواتهن.

كما يمكن تفسير النتيجة الإيجابية التي أوضحت تحسن تقدير الذات الجسمي لدى الطالبات في ضوء ما احتواه البرنامج من إجراءات عدلت تصور المشاركات السلبية تجاه مظهرهن الجسمي وبالتحديد الجلسة السادسة (الوعي بالطاقة الجسمية) والسابعة (اكتشاف الطاقة الحركية). والجلسة الثامنة الهادفة إلى زيادة الوعي برسائل الجسم، وتنمية فهم الذات بجوانبها المختلفة، والتعرف إلى جوانب الكفاءة الذاتية. إضافة إلى أن جلسات البرنامج ركزت بشكل واضح على موضوعات ترتقي بتقدير الذات الاجتماعي لدى الطالبات مثل: تعريف الطالبات بمعنى التواصل الاجتماعي، ودور التواصل في تعزيز بناء العلاقات الاجتماعية، ومعرفة معوقات الاتصال، والتعبير عن المشاعر. كما زودت الطالبات بمهارات حركية وفنية ومهارات اجتماعية تفاعلية وعاطفية تدعم علاقاتهن مع الآخرين. والدراما طريقة فعالة للغاية تمكن المراهقين من تحسين مهاراتهم الاجتماعية، وتساعد في تحقيق تنمية عاطفية وجسدية وعقلية وإبداعية خلاقة (Conard & Asher, 2000).

أما تقدير الذات الأكاديمي فيمكن تفسيره إستنادًا إلى الإطار النظري الذي تحدث عن أثر الدراما في متغيرات أخرى كالثقة بالنفس، والاستقرار العاطفي، ومهارات حل المشكلات، وكذلك جلسات البرنامج التي تناولت الكفاءة الذاتية والوعي بجوانب القوة والضعف لدى الفرد. إذ تقدم الدراما للمراهقين الفرصة لممارسة السلوك البناء، وتوفر وسيلة من خلالها يتعلمون التعاون، ويطورون الثقة بالنفس، واحترام الذات، فضلاً عن توفير التعلم والتنشئة الاجتماعية، وتساعد في اكتساب مهارات حل المشكلات، ومهارات الاتصال (Edmiston, 2007).

وتساعد الدراما باعتبارها طريقة تعليمية الطلبة على تطوير أنفسهم بأبعاد متعددة من خلال التعاطف مع الآخرين، وأن يكونوا نشطين في العمليات التعليمية والتدريسية، قادرين على التعبير عن أنفسهم، مبدعين، وحريصين على البحث والتعلم، بالإضافة إلى تمكين الطلبة في جميع مستويات التعليم من تطوير مهاراتهم وأفكارهم، مثل: الإبداع، وحل المشكلات، والاتصال، والتنشئة الاجتماعية، والتعاطف، وتعطي الأفراد الفرصة لتحقيق الذات (Ozek, 2016).

وقد يكون مما أسهم في تحقيق أهداف البرنامج والوصول إلى نتائج إيجابية، البيئة الإرشادية الآمنة التي توفرت في المجموعة؛ وتقيد الطالبات بالقواعد التي تمَ الاتفاق عليها من بدء البرنامج، وتلبية مكونات الجلسات لتوقعات الطالبات، حيث ساعد الالتزام بالسرية والتأكيد عليها، والجدية في الأنشطة، تحقيق تلك التوقعات والأهداف، هذا بالإضافة للسمات الشخصية التي تمتعت بها قائدة المجموعة الإرشادية كالمرونة، والتقبل، والتعاطف غير المشروط والأصالة.

وأخيرًا، أشارَت النتائجُ المتعلقة بالفرضية الثانية إلى عدم وجود فروق بين درجات الاختبار البعدي والاختبار التتبعي للمراهقات في المجموعة التجريبية على مقياسي الدراسة: تقدير الذات والقلق الاجتماعي، بعد مرورِ شهر على الانتهاء من تطبيق البرنامج؛ وهذا يدل على استقرار أثر البرنامج لدى المراهقات في المجموعة التجريبية، مما يعني احتفاظِ المشاركات بالمكاسبِ العلاجية، ولأثر البرنامج الإرشادي في تحسين تقدير الذات، وخفض القلق الاجتماعي حتى بعد مضي شهر على الانتهاء من تطبيق البرنامج.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في استمرارية إسهام البرنامج في تحسن تقدير الذات، وخفض القلق الاجتماعي، أن البرنامج بمكوناته الإرشادية والتطبيقية، أسهم في امتلاك المراهقات في المجموعة التجريبية للعديد من المهارات في أثناء تنفيذ الجلسات الإرشادية، حيث توفر الأنشطة المختلفة التي تنطوي عليها الدراما الفرصة للطلبة ليصبحوا أكثر اتصالاً مع أنفسهم. وبالتالي، يصبحون أكثر وعياً في مشاعرهم وبمن هم، إذ إن التواصل مع واقع المرء هو الخطوة الأولى نحو بناء مفهوم الذات (Rousseau, 2007). إضافة إلى أن الأنشطة ساعدت المراهقات على بناء مفهوم ذات واقعي، وهو ما أعطى الفرصة للاتصال مع الذات والوعي بها، وهو ما احتفظت المراهقات به حتى عند إجراء القياس التتبعي.

كما أن البرنامج الإرشادي المستند إلى الدراما وفّر أنشطة التمثيل كمهارة رئيسة، ما ساعد الطالبات على تشكيل حالة متوازنة جديدة لهن، وهذا ما يؤكده بوتلر وزملاؤه (Butler, et al., 2013) حيث يرون أن ممارسة الانشطة الدرامية تساعد على تحقيق حالة مستقرة من التوازن لدى الأفراد. ويمكن تفسير حالة الاستقرار لدى الطالبات المراهقات في ضوء ما أشار إليه جانج

ولاين (Chang & Lin, 2006) بأن للدراما أهمية في إتاحة الفرصة للأفراد للتخلص من البيئات السلبية التي تدفع بهم لاكتساب السلوك السلبي، حيث تعطي الدراما الفرصة أمام الأفراد للتفاعل والاندماج مع المواقف المختلفة، وهذا ما يساعد على تعزيز البناء السوي لشخصياتهم.

ومن الممكن تفسير استمرارية أثر البرنامج الإرشادي لدى الطالبات المراهقات في القياس التتبعي في ضوء ما أشار إليه بيتر (Peter, 2003) بأن الدراما أتاحت المجال أمام الأفراد للتواصل في سياقات اجتماعية وثقافية مختلفة، وبالتالي نقل الخبرة خارج السياقات المحدودة التي انشأوا فيها، ما قد يعزز من إمكانية الوصول إلى الوعي الذاتي بشكل أفضل، وبالتالي الاستمرار في تقدير الذات بشكل إيجابي، والتواصل مع الآخرين بعيدًا عن القلق.

ومن الممكن تفسير الاستقرار في أثر البرنامج الإرشادي في ضوء ما أشار اليه فتشر (Fischer, 1993) الذي يؤكد أن الدراما لها أهمية في اكساب الثقة بالنفس، وتنمية الوعي، وتعزيز الاستقرار العاطفي والتعاون الاجتماعي، وتنمية مهارات الاتصال والمرونة. كما أنها تساعد الطلبة على التخلص من مخاوفهم، وتسمح الدراما بأن يكون لديهم تجارب ذاتية تقودهم إلى الثقة بالنفس من أجل الثقة بالآخرين والتعاون والتعاطف معهم (Palavan, 2017).

## التوصيات

بناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يمكن الإشارة إلى التوصيات الآتية:

1. تدريب المرشدين التربويين على البرنامج المستخدم في هذه الدراسة والمستند إلى الدراما.
2. اعتماد البرنامج المستخدم في هذه الدراسة ضمن الإرشاد الجمعي في المدارس لفاعليته في تحسين تقدير الذات، وخفض مستوى القلق الاجتماعي.
3. الانتقال من الأسلوب التقليدي في التوجيه والإرشاد في إعطاء الحصص الإرشادية إلى الأساليب الابداعية في تنفيذ التوجه الجماعي؛ لما لهذه الأساليب من أثر واضح في تقدير الذات، وخفض القلق الاجتماعي.
4. تعميم البرنامج الإرشادي على المدارس الحكومية، وتدريب القائمين على تقديم الخدمات النفسية للمراهقين والمراهقات على البرنامج الإرشادي.
5. إجراء الدراسات للتحقق من فاعلية الدراما في تحسين الثقة بالنفس، وتحقيق الاندماج الاجتماعي، وخفض الانسحاب الاجتماعي والخجل لدى فئات عمرية مختلفة.

## References


Abdollahi, A. & Abu Talib, M. (2016). Self-esteem, body-esteem, emotional intelligence, and social anxiety in a college sample: The moderating role of weight. *Psychology Health Med.*, 21(2), 221-225.

Abdulla, I., Hameisi, F., Akwendi, S., Abu Al-Khair, M., Musa, S., Shara, M., Zaqai, J., Magari, M., Ghannam, G., & Yaidabi, Y. (2015). *The strategy of developing the school theater in the Arab World*. Arab Theater Authority: Sharjah, United Arab Emirates.

Akinsola, E., & Udoka, P. (2013). Parental influence on social anxiety in children and adolescents: Its assessment and management using psychodrama. *Psychology*, 4(3A), 246-253.

Al-Alwan, A., Ashraah, M., & Al-Nabrawi, I. (2013). Undergraduate students level of need for cognition and its relation to their meaningful cognitive engagement: A frame-work to understanding student's motivation. *European Journal of Social sciences*, 38 (1), 59- 65.

Al-Safasifa, M. (2003). *Basics of psychological counseling and education*. Amman: Dar Haneen for Publishing and Distribution.

American Psychiatric Association. (2015). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM–5)*. Washington, DC: American Psychiatric Association Publishing.

Anani, Hanan. (2007). *Drama and theater in the education of the child*. Amman: Dar Al Fikr Publishers & Distributors.

Anderson, J., & Olnhausen, K. (1999). Adolescent self-esteem: A foundational disposition. *Nursing Science Quarterly*, 12(1), 62-67.

Ar-Rawashedh, D. (2013). *Efficiency of counseling drama therapy based program to reduce level of stubbornness for the students of higher basic stage in southern Al-Mazar Directorate of Education*. Unpublished Master Thesis. Mutah University, Jordan.

Arslan, C., Hamarta, E., & Uslu, M. (2010). The relationship between conflict communication self-esteem and life satisfaction in university students. *Educational Research and Reviews*, 5(01), 31-34.

Bellini, S. (2006). The development of social anxiety in adolescents with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21(3),138-145.

Blasi, M., Cavani, P., Pavia, L., Lo Baido, R., La Grutta, S., & Schimmenti, A. (2015). The relationship between self-image and social anxiety in adolescence. *Child and Adolescent Mental Health*, 20(2),74-80.

Brock, K. 1999. Social conflict avoidance: Is it unique construct?. *Dissertation Abstract International: Section -B- and Engineering*, 59(8-B), 4522.

Butler, E., Bakker, T., & Viljoen, G. (2013). Poetic and therapeutic encounters in an adolescent drama group. *South African Journal of Psychology*, 43(1), 94-104.

Carranza, F., You, S., Chhoun, V., & Hudley, C. (2009). Mexican American adolescents' academic achievement and aspirations: The role of perceived parental educational involvement, acculturation, and self-esteem. *Adolescence*, 44(174), 313-333.

Cavanaugh, A., & Buehler, C. (2016). Adolescent loneliness and social anxiety: The role of multiple sources of support. *Journal of Social and Personal Relationships*, 33(2), 149-170.

Center for Young Women's Health. (2016). *Self-esteem and body image*. Retrieved 10-11-2017 Form https://youngwomenshealth.org/ 2012/05/30/self-esteem/.

Chang, W., & Liu, W. (2006). A study of the application of the drama therapy on ADHD students social abilities at the resource class of the elementary school. *The International Journal of Arts Education*, 4(2), 36-64.

Conard, F. & Asher, J. (2000). Self-concept and self-esteem through drama: A meta-analysis. *Youth Theatre Journal*, 14(1), 78-84.

Corey, M., Corey, G., & Corey, C. (2013). *Groups: Process and practice*. 9th ed. NY: Brooks/Cole.

Cruz, E., Martins, P., & Diniz, P. (2017). Factors related to the association of social anxiety disorder and alcohol use among adolescents: A systematic review. *The Journal of Pediatrics*, 93(5), 442-451.

Dontsov, I., Perelygina, E., & Veraksa, A. (2016). Manifestation of trust aspects with orphans and non-orphans. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 233, 18-21.

Edmiston, B. (2007). Mission to Mars: Using drama to make a more inclusive classroom for literacy learning. *Language Arts*, 84(4), 337-346.

Erath, S., Flanagan, K., & Bierman, K. (2007). Social anxiety and peer relations in early adolescence: Behavioral and cognitive factors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(3), 405-416.

Fischer, I. (1993). The pedagogical and psychological, meaning of drama in education: Possibilities of enhancing a progressive personalization in school. *Dissertation Abstract International*, 54(4), 974.

Francis S., & Jaradat, A. (2012). A comparison of rational emotive behavior therapy with social skills training in the treatment of social phobia. *An-Najah University Journal for Research*, 26(6), 132-166.

Gomez-Baya, D., Mendoza, R., & Paino, S. (2016). Emotional basis of gender differences in adolescent self-esteem. *Revista Psicologia*, 30(2), 1-14.

Gundogan, A., Ari, M., & Gonen, M. (2013). The effect of drama on the creative imagination of children in different age groups. *Journal of Education*, 28(2), 206-220.

Hajji, Mohammed. (2007). *Adolescence*. Damascus: Dar Al-Maktabi Printing, Publishing & Distribution.

Hattie, J. (1985). Methodolgy review: Assessing unidimensionality of tests and items. *Applied Psychological Measurement*, 9, 139-164.

Heatherton, T., & Polivy, J. (1991). Development and validation of a scale for measuring state Self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(6), 895-910.

Hermenau, K., Eggert, I., Landolt, M., & Hecker, T. (2015). Neglect and perceived stigmatization impact psychological distress of orphans in Tanzania. *European Journal of Psychotraumatology*, 6(1), 1-9.

Joshi, S., & Srivastava, R. (2009). Self-esteem and academic achievement of adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 35 Special Issue, 33-39.

Karatas, Z. (2011). Investigating the effects of group practice performed using psychodrama techniques on adolescents' conflict resolution skills. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 609-614.

Khandagale, C. (2015). An exploratory study to assess social anxiety among adolescents studying in higher secondary schools of Pune city. *Asian Journal of Nursing Education and Research*, 5(2), 262-269.

Lawrence, B. (2011). *Dramatic play and social/emotional development*. Unpublished Master's thesis. Concordia University Portland.

Lee, A., & Hankin, B. (2009). Insecure attachment, dysfunctional attitudes, and low self-esteem predicting prospective symptoms of depression and anxiety during adolescence. *Journal of* C*linical Child and Adolescent Psychology*, 38(2), 219-231.

Lemperiere, Th., Feline, A., & Gutmann, A. (2000). *Adult Psychiatry*. Paris: Masson.

Mann, M., Hosman, C., Schaalma, H., & De Vries, N. (2004). Self-esteem in a broad-spectrum approach for mental health promotion. *Health Education Research*, 19(4), 357-372.

Mattick, R., & Clarke, J. (1998). Development and validation of measures of social phobia scrutiny fear and social interaction anxiety. *Behavior Research and Therapy*, 36(4), 455-470.

Olivares, J., Sánchez-García, R., López-Pina, J., & Rosa-Alcázar, A. (2010). Psychometric properties of the social phobia and anxiety inventory for children in a Spanish sample. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 961-969.

Oltmanns, T., & Emery, R. (2014). *Abnormal psychology***.** New York: Prentice Hall.

Overholser, J., Adams, D., Lehnert, K., & Brinkman, D. (1995). Self-esteem deficits and suicidal tendencies among adolescents. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 34(7), 919-928.

Ozdemir, S., & Cakmak, A. (2008). The effect of drama education on prospective teachers' creativity. *International Journal of Instruction*, 1(1),13-30.

Ozek, M. (2016). The effect of creative drama on student achievement in the course of information technologies. *Journal of Education and Training Studies*, 4(6), 51-57.

Palavan, O. (2017). Impact of drama education on the self-confidence and problem-solving skills of students of primary school education. *Kastamonu Education Journal*, 25(1), 187-202.

Pellicciari, A., Rossi, F., Iero, L., Di Pietro, E., Verrotti, A., & Franzoni, E. (2013). Drama therapy and eating disorders: A historical perspective and an overview of a Bolognese project for adolescents. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 19(7), 607-612.

Peter, M. (2003). Drama narrative and early learning. *British Journal of Special Education*, 30(1), 21-27.

Polce-Lynch, M., Myers, B., Kliewer, W. & Kilmartin C. (2001). Adolescent self-esteem and gender: Exploring relations to sexual harassment, body image, media influence, and emotional expression. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(2), 225-244.

Power, L. (2013). *Creative arts in group supervision of counselors-in-training*. Unpublished Ph.D. Dissertation, Texas A&M University-Corpus Christi, Texas.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Book Inc.

Rouse, A., Armstrong, J., & McLeod, J. (2015). Enabling connections: Counsellor creativity and therapeutic practice. *Counselling and Psychotherapy Research*, 15(3), 171-179.

Rousseau, C. (2007). Classroom drama therapy program for immigrant and refugee adolescents: a pilot study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(3), 451-465.

Sahin, E., Barut, Y., Ersanli, E., & Kumcagiz, H. (2014). Self-esteem and social appearance anxiety: An investigation of secondary school students. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 4(3), 152-15.

Salim, S. (2017). The Effect of therapeutic drama program in improving self- concept among visually impaired children. *Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Studies*, 5(18), 1-16.

Shamma, Y. (2015). Social anxiety and its relationship with Self-esteem "A field study on the first stage of basic education pupils in the city of Homs". *Al-Baath University Journal*, 37(6). 139-165.

Snape, D., & Vettraino, E. (2007). Drama techniques for the enhancement of social emotional development in people with special needs: review of research. *International Journal of Special Education*, 22(1), 107-117.

Taskın-Can, B. (2013). The effects of using creative drama in science education on students' achievements and scientific process skills. *Elementary Education Online*, 12(1), 120-131.

Torres, P.(2001). Prevention and eradication of domestic violence- with the health system as the starting point: A new parading. *Journal of Gender Violence, Health and Rights in the Americas*, 4(2), 284-297.

Tsiaras, A. (2012). Dramatic play as a means of developing primary school students' self-concept. *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 3(1), 47-67.

Uba, I., Yaacob, S., Abu Talib, M., Mofrad, S., & Abdullah, R. (2013). Effect of self-esteem in the relationship between stress and substance abuse among adolescents: A mediation outcome. *International Journal of Social Science and Humanity*, 3(3), 214-217.

Weekes, C. (2002). *Simple, effective treatment of agoraphobia*. New York: Hawthorn Book.

United Nations Population Fund-UNFPA. (2005). *Tools for youth education through peers: Training manual in theatrical techniques*. Retrieved on 15 December 2017. Available on:https://hivhealthclearinghouse.unesco.org/sites/default/files/resources/iiep_trousse_ar.pdf

Yu, J. (2016). The Intertwined Relationship between Self esteem and peer stress among Korean adolescents: A prospective longitudenal study. *Social Development*, 25(1), 157-175.

Zahran, N. (2010). *The effectiveness of a therapeutic program in drama in improving the skills of adaptive behavior in children with autism disorder in Palestine*. Unpublished M.A Thesis. Amman Arab University, Jordan.