عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

تقدير الذات لدى عينة من الأطفال المتعلمين للموسيقا، وغير المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله (دراسة مقارنة)

نادرة إبراهيم حسن المغربي

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1436هـ/2015م

تقدير الذات لدى عينة من الأطفال المتعلمين للموسيقا، وغير المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله (دراسة مقارنة)

إعداد:

نادرة إبراهيم حسن المغربي

بكالوريوس خدمة اجتماعية من جامعة القدس المفتوحة ــ أريحا، فلسطين.

المشرف الرئيس: د. سمير إسماعيل شقير

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي

من عمادة الدراسات العليا/ كلية العلوم التربوية/ جامعة القدس

القدس – فلسطين

1436هـ/2015م

جامعة القدس
عمادة الدراسات العيا
برنامج الإرشاد النفسي والتربوي/ كلية العلوم التربوية

إجازة الرسالة

تقدير الذات لدى عينة من الأطفال المتعلمين للموسيقا وغير المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله (دراسة مقارنة)

اسم الطالبة: نادرة ابراهيم حسن المغربي

الرقم الجامعي: 21110690

المشرف: د. سمير إسماعيل شقير

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 2015/1/12 من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1. رئيس لجنة المناقشة: الدكتور سمير إسماعيل شقير التوقيع: .....
2. ممتحناً داخلياً: الدكتور نبيل عبد الهادي التوقيع: .....
3. ممتحناً خارجياً: الدكتور مجدي راشد جيوسي التوقيع: .....

القدس – فلسطين

1436هـ/2015 م

الإهداء

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿وَقَضَى رَبُّكَ أَلاَّ تَعْبُدُواْ إِلاَّ إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا﴾ (الإسراء:23)

إلى من بسط لي يديه، ورفع رأسي عالياً افتخاراً به، إلى النور الذي أضاء لي الطريق ورحل، إلى روح والدي الحاج إبراهيم حسن المغربي.

رحمه الله رحمة واسعة، وأسكنه فسيح جناته.

إلى أغلى من على هذه الأرض، من سهرت ليالٍ طويلة تربيني وترعاني.

إلى مصدر أماني واطمئناني، من تحميني دوما بصلواتها ودعائها.

إلى والدتي الغالية أطال الله في عمرها بالصحة والعافية.

إلى أطفال فلسطين، أمل الغد، وبناة المستقبل

الذين بهم ولهم كان هذا العمل.

إليهم جميعا أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع.

الباحثة

إقرار

أقر أنا مُعدّة الرسالة أنها قُدّمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد، وأن هذه الرسالة، أو أية جزء منها، لم يقدم لنيل درجة عليا لأي جامعة أو معهد آخر.

التوقيع: .....

نادرة إبراهيم حسن المغربي

التاريخ: .....

شكر وعرفان

الحمد والشكر لله رب العالمين، الذي وفّقني وأعانني على إتمام هذه الدراسة، والصلاة والسلام على خاتم النبيين والمرسلين سيدنا محمد عليه أفضل صلوات الله وسلامه.

بداية، أتقدم بجزيل الشكر والتقدير الى مشرفي الأكاديمي الدكتور سمير شـــقير اعترافاً بعلمه وسعة صدره، ولكل ما قدمه لي من توجيهات ونصائح قيّمة أثناء إشرافه على هذه الدراسة، كما يسعدني أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى جامعة القدس التي احتضنتني، وأمدتني بالرعاية والاهتمام خلال فترة دراستي، وأخص هنا الهيئة التدريسية والإدارية في كلية العلوم التربوية / قسم الإرشاد النفسي والتربوي.

وأقدم جزيل الشكر والاحترام إلى أعضاء لجنة المناقشة الكرام لتفضلهم بمناقشة هذه الدراسة، ولكل ما بذلوه من جهد ووقت لمراجعتها وتدقيقها، وإغنائها بآرائهم القيّمة، وإلى أعضاء لجنة التحكيم لما قدموه لي من ملاحظات هامة وقيّمة ساهمت في إعداد أداة الدراسة، وإلى المربية الفاضلة عايدة الشرباتي لتفضلها بمراجعتها وتدقيقها لغويا.

كما أتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى الدكتور عبد الناصر القدومي، رئيس جامعة الاستقلال، والدكتور هيثم سكرية، رئيس قسم الفنون الموسيقية في الجامعة الاردنية، والدكتور رامي حداد، نائب عميد كلية الفنون والتصميم في الجامعة الاردنية، والدكتور محمد شاهين، عميد شؤون الطلبة في جامعة القدس المفتوحة، والأستاذ الدكتور معتصم عديلة، عضو هيئة تدريس في دائرة العلوم الموسيقية في جامعة القدس، والدكتور خليفة محمد جاد الله من كلية الفنون الجميلة، جامعة النجاح الوطنية، والصديقة الغالية لونا معلوف، الذين قدموا لي الكثير من وقتهم، ومن الملاحظات والآراء السديدة؛ ما أسهم في إخراج الدراسة بهذه الصورة. والشكر موصول لكل من ساهم برأي، أو نصيحة، أو مساعدة، أفادتني في إنجاز هذه الدراسة.

لهم جميعا مني جزيل الشكر والتقدير، وجزاهم الله خيراً كثيراً.

الملخص

هدفت الدراسة إلى التحقق من وجود فروق في مستوى تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا، وغير المتعلمين للموسيقا، وذلك من خلال التعرف إلى مستوى تقدير الذات لدى عينة من الأطفال المتعلمين للموسيقا، وغير المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله، والمقارنة بينهما، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة، طبّقت الباحثة استبانة تقدير الذات للأطفال من إعداد (كوبر سميث)، والتي تُرجمت وقُننت للبيئة العربية من قبل (عبد الفتاح، ودسوقي، 1991).

وتكّونت عينة الدراسة من مئتي (200) طالب وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، واعتمدت الدراسة منهج البحث الوصفي بالأسلوب المسحي، ومن أجل معالجة البيانات، استخدمت الباحثة البرنامج الإحصائي (SPSS)، وذلك باستخدام المعالجات والأساليب الإحصائية الملائمة.

وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير إيجابي واضح للموسيقا على مستوى تقدير الذات لدى الأطفال، حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا، وغير المتعلمين للموسيقا لصالح الأطفال المتعلمين للموسيقا، كما أظهرت النتائج عدم وجود تأثير لمتغير الجنس على تعلم الموسيقا لدى الأطفال، مع وجود تأثير للمستوى التعليمي للأب على تعلم الموسيقا لديهم، في حين أظهرت النتائج (عكس معظم الدراسات التي تم الاطلاع عليها) عدم وجود تأثير للمستوى التعليمي للأم على تعلم الموسيقا لدى الأطفال.

وفي ضوء هذه النتائج، خرجت الباحثة بتوصيات أهمها تفعيل دور وسائل الإعلام في تسليط الضوء على أهمية الموسيقا للأطفال، كذلك زيادة الوعي الأسري في أهمية تطبيق مساق الموسيقا في المدارس، إضافة إلى إيلاء المزيد من الاهتمام بالتربية الموسيقية من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

Self-Esteem for a Sample of Musically Educated and Non-Educated Children in the Cities of Jericho and Ramallah: (A Comparative Study)

Prepared by: Nadera Ibrahim Hasan Moghrabi

Supervised by: Dr. Samir Ismael Shqeir

Abstract

This study aimed at verifying the differences in the level of self-esteem between musically educated and non-educated children, through identify the level of self-esteem in a sample of children educated to music, and uneducated to music in the cities of Jericho and Ramallah, and then comparison between the two group.

In order to achieve objectives of the study, the researcher applied the self-esteem test for children, designed by (Cooper Smith), which was translated into Arabic and validated by (Abdel Fattah and Dessouki, 1991).

The study sample consisted of (200) male and female children's, which have been chosen using stratified sample. The study adopted the descriptive research method using surveys tactic.

To process the data, the researcher used the statistical program (SPSS), and the appropriate statistical processors and methods.

The study concluded that there are a positive effect of music on children's self-esteem. The study also showed significant statistical differences in self- esteem between the two groups in favor of musically educated children.

Moreover, results showed no statistical differences in self-esteem between the groups on the level of gender differences, while showed significant statistical differences in self-esteem between groups on fathers' educational level. Unlike other studies, this study found no statistical differences in self-esteem between groups that goes back to mothers' educational level.

In light of these results, the researcher came out with the following recommendations: Activating the role of media in highlighting the importance of music for children, increase parents' awareness toward the importance music in school curriculum, paying more attention to musical education by the Palestinian Ministry of Education.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

تلعب مجموعة من العوامل البيئية والوراثية دوراً كبيراً في تشكيل شخصية الطفل، خاصة خلال مرحلة الطفولة، حيث يحاول الطفل أن يمتلك الخبرة من خلال الأشخاص المحيطين به، وذلك عن طريق معرفة التاريخ الإنساني الذي يحتوي على الأدوات التي نستخدمها، والإشارات التي نتعامل بها من لغة، وموسيقا، وغيرها.

ويمكننا خلال هذه السنوات العمل على بناء شخصية الطفل، ورفع مستوى تقديره لذاته من خلال تنمية مهارات التواصل والمهارات الاجتماعية لديه، إضافة إلى قدراته العامة، وخاصة القدرة على الإبداع والاختيار، ولا شك في أن الاهتمام بالطفولة هو الركن الأساس في بناء الإنسان والمجتمع.

فالاهتمام بنمو الطفل نمواً سليماً من مختلف جوانب نموه، ومتابعته بالرعاية اللازمة، يُعتبر مؤشراً على مدى حضارة الأمة، ومدى حرصها على إيجاد المواطن الصالح القادر على المساهمة في بناء مجتمع قوي، وعليه فإنه من الضروري الاهتمام بكافة جوانب حياة الطفل المختلفة.

ويعد تقدير الذات أمراً ضرورياً من أجل سلامة الإنسان، خاصة من الناحية النفسية، إضافة إلى كونه ضرورة عاطفية، فبدون وجود قدر معين من تقدير الذات، من الممكن أن تكون الحياة شاقة ومؤلمة إلى حد كبير، مع عدم إشباع بعض من الحاجات الأساسية، حيث يعتبر موضوعاً مركزياً في حياة الإنسان، وليس مفهوماً مجرداً، وهو موضوع أساسي للعديد من الدراسات، والنظريات، والتطبيقات النفسية التي تعود بداياتها إلى عام (1890)، مما يجعله من أقدم مواضيع علم النفس، ولا يزال الاهتمام به والبحث حوله جارياً إلى يومنا هذا، حيث إنّ انخفاض تقدير الذات يتعلق بعدد من الاحتمالات السلبية، كزيادة القلق، والاكتئاب، والانتحار (محمد، وقطناني، 2010). ويعتبر تقدير الذات وسيلة هامة من وسائل التنمية البشرية للمجتمعات (Roberta, 2001).

وتشير نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي – حسب مورك Murk (1999) – إلى أن تقدير الذات مُكتسب ومتعلم، فالأفراد يولدون ولديهم تقدير ذات موروث، أما الخبرات الاجتماعية وعمليات التنشئة، وأساليب التعلم المختلفة التي يتعرض لها الفرد، فتؤدي دوراً مهما في تشكيل سلوكه، وترى هذه النظرية أيضا أن كيفية تطور تقدير الذات من خلال هذه المؤثرات هي الأساس في وجود التباين في مستويات تقدير الذات بين الأفراد، وبالتالي فإن تقدير الذات ينمو ويتطور من خلال عملية عقلية تتمثل في تقييم الفرد لنفسه، وعملية وجدانية تتمثل في إحساسه بأهميته وجدارته، ويتم ذلك في عدة نواح، منها: الإنجازات والنجاحات في الحياة، مثل المهارات، والإنجازات الخاصة (سليم، 2003).

ويُشار إلى أنّ الفنون تعتبر جزءاً من منظومة التنمية البشرية الشاملة الضرورية لبناء الشخصية، والموسيقا هي من الفنون المكونة للحضارة الإنسانية، بما تحققه من إبداع يسهم في تعميق المشاعر الثقافية والحضارية لدى أفراد المجتمع، وقد اهتمت الحضارة اليونانية القديمة بالموسيقا باعتبارها أداة من أدوات التربية قبل أن تكون فناً جميلاً مستقلاً، فهذا أفلاطون يصرّح ضمن فلسفته الشهيرة: إن للدولة حق الإشراف على الموسيقا؛ لما لها من تأثير في تكوين الشخصية المتزنة المتناسقة التي تمتاز بالهدوء (عبد الهادي وآخرون، 2002).

إنّ للموسيقا تأثيراً كبيراً على الأفراد؛ إذ تعتبر شكلا من الهوية الاجتماعية لهم، فأول شكل من أشكال التواصل بين البشر كان من خلال الأصوات، والذي يختلف بدوره عن الكلمات، وعن المشاعر الإنسانية، إن حاجة الطفل للموسيقا كبيرة جداً، فهي وسيلة من وسائل التواصل مع البيئة المحيطة، والتعلم والتعبير عن الذات، ونظراً لكون لغة الأطفال بسيطة، فإن استخدام الأدوات يأخذ حيزاً كبيراً للتعبير عن النفس (الصمادي، 2002).

فالموسيقا من أكثر الفنون الإنسانية التي تساعد على تفجير الطاقات الإنسانية البناءة، فهي تخاطب الأحاسيس والمشاعر والأفكار معاً، وقد أضفى استخدام الموسيقا متعة كبيرة على عملية التعلم، وجواً مريحاً جعل الطفل أكثر هدوءاً، وأكثر قدرة على التركيز (ملحم، 2014).

يُشار إلى أن تعلم الأطفال للموسيقا، يُشبع لديهم الكثير من الحاجات خاصة الحس–حركية، والتنفيس عن المشاعر والانفعالات؛ ذلك بما توفره الموسيقا للطفل من فرص التعبير الحر، والتي تعد من الوسائل الهامة لتحقيق التوافق الداخلي للفرد، كما تمكّنه من التعبير عن الذات، وإبداء الرأي والأفكار، هذا إضافة إلى أن الحاجة إلى تقدير الذات تعتبر من الحاجات النفسية للطفل، التي يشعر

من خلالها الفرد بالتقدير والاعتبار من قبل الآخرين المحيطين به، ويشعر بقيمته وفرديته وتأكيده لذاته من خلال تعامله مع الآخرين، ومن هنا فإن النشاط الموسيقي الذي يمارسه الطفل، رغم صيغته الاجتماعية كتعبير فني، إلا أن طابعه الشخصي واضح من حيث إنّ الذي يمارس هذا النشاط أو التعبير هو فرد معين، يعكس وجهة نظره، ويقوم بصياغة ناتجهِ النهائي (الصمادي، 2002).

وفي دراسة متخصصة للمجلس العربي للطفولة التي أعدتها الباحثة آيات ريان (2003)، أوضحت أن شخصية الطفل تتركب من عدد من المكونات الجسمية، والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية تتفاعل مع بعضها البعض، وتتبادل التأثيرات، وحول الجانب الاجتماعي من شخصية الطفل، فقد أشارت الدراسة إلى أنّ التربية الموسيقية تساهم في تنمية الجوانب الاجتماعية لدى الطفل، موضحة أنه في أثناء الغناء والألعاب الموسيقية تشتد ثقته بنفسه، ويعبر عن أحاسيسه بلا خجل، ويوطد علاقته بأقرانه، إضافة إلى الجانب الترفيهي في حياته، فضلا عن أن الموسيقا تنقل التراث الثقافي والفني إلى الأطفال، وبناء عليه فإن الموسيقا لا تُسعد الطفل فقط، بل تساعده على نماء شخصيته في كل جوانبها. وقد أوصت الدراسة إلى الاهتمام بالموسيقا وتعليمها للأطفال؛ كونها تنمي شخصياتهم والجوانب الاجتماعية لديهم، وتوصلت إلى أنّ الموسيقا تتميز كفن بقدرتها على التأثير في أدق انفعالات الإنسان، والتعبير عن أحاسيسه وعواطفه، ومصاحبته في أغلب لحظات وجوده، مشيرة إلى ارتباط الطفل بالموسيقا بدءاً من إنصاته لدقات قلب أمه، أو غنائها له في المهد، وما يصحب ذلك من فرحة بالموسيقا في أغاني الأطفال وحيويتهم ونشاطهم باندماجهم في الألحان (ريان، 2003).

وعليه ترى الباحثة أن للتربية الموسيقية، وتعلمها دوراً في تشكيل شخصية الطفل، بما في ذلك فهم الذات وتقديرها، وبناء الشخصية، وفي بناء كل من الحضارة والثقافة للأمة.

وهذا ما أشارت إليه دراسة دورثي (Dorothy 1994)، في أنه ومن خلال المشاركة في برامج الموسيقا، فإن الطلاب قد اكتسبوا معنى الإحساس بالنظام، وتقدير الذات، وتفوقوا في روح العمل الجماعي والقيادة وحل المشاكل، وطوروا تفكيرهم الإبداعي، إضافة إلى ذلك التأكيد على الروابط بين الموسيقا، والمواضيع الدراسية الأخرى.

2.1 مشكلة الدراسة

لاحظت الباحثة من خلال معايشتها للأطفال المشاركين في برنامج الموسيقا، سواء خلال التدريبات في مركز الطفل في أريحا، او في معهد إدوارد سعيد الوطني للموسيقا في بير زيت، أو مشاركاتهم خارج الوطن، أن هناك بعض التغيرات الإيجابية في السلوك والصفات الشخصية لدى معظم الأطفال، بعد أن شاركوا في برنامج الموسيقا، والتي تمثلت في زيادة ثقتهم بأنفسهم، وقدرتهم عن التعبير عما بداخلهم بسهولة، وإحساسهم بأهمية الالتزام بالوقت.

وقد أشارت العديد من الدراسات كدراسة كل من: (صادق، 2007)، و(Lisa, 1989) إلى أن الموسيقا تسهم في كل من التنمية الشخصية والاجتماعية للطفل، محققة له ما يمكن أن نسميه (فرديته الاجتماعية)، والتي تتضمن تحقيق الذات والكفاءة الاجتماعية، وأكدت على أن الموسيقا وسيلة هامة في تنمية التفكير الإبداعي.

وتتلخص مشكلة هذه الدراسة في الإجابة عن السؤال الآتي:

هل توجد فروق في مستوى تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا، وغير المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله؟

3.1 تساؤلات الدراسة

سعت الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. ما مستوى تقدير الذات لدى الأطفال المتعلمين للموسيقا، وغير المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا، وغير المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله، ومتغير الجنس؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله، والمستوى التعليمي للأب؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله، والمستوى التعليمي للأم؟

4.1 فرضيات الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى فحص الفرضيات الصفرية الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا، وغير المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله، ومتغير الجنس.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله، والمستوى التعليمي للأب.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله، والمستوى التعليمي للأم.

5.1 أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من الناحية النظرية كونها تحاول التحقق من تأثير الموسيقا على مستوى تقدير الذات لدى الأطفال، كما يمكن أن تكون مرجعاً للطلبة والباحثين للأجيال القادمة في هذا الموضوع في المستقبل.

أما الأهمية التطبيقية للدراسة فتكمن في أنها:

- تتناول جانباً هاماً من جوانب التنمية الشاملة، والتي قد تفيد في إثارة اهتمام أصحاب القرار، والجهات المعنية بموضوع تعلم الموسيقا.

- من الممكن أن تسهم هذه الدراسة في وضع البرامج والخطط المستقبلية، وإثارة الاهتمام لمزيد من الدراسات حول الموضوع.

كما تبرز أهمية هذه الدراسة في كونها (حسب علم الباحثة) الدراسة الأولى التي تناولت موضوع تأثير الموسيقا على مستوى تقدير الذات لدى الأطفال، وبشكل خاص في فلسطين.

6.1 أهداف الدراسة

تحاول هذه الدراسة تحقيق الأهداف الآتية:

1. التحقق من وجود فروق في مستوى تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا، وغير المتعلمين للموسيقا في البيئة الفلسطينية، وذلك من خلال المقارنة بين الأطفال المتعلمين، وغير المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله.
2. التعرف إلى الفروق في مستوى تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا، وغير المتعلمين للموسيقا.
3. معرفة الفروق في مستوى تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله، وبعض المتغيرات (الجنس، والمستوى التعليمي للوالدين).
4. هذا إضافة إلى الخروج ببعض التوصيات التي من شأنها الإفادة في هذا المجال، وأن تكون مرجعية للتربويين، والقائمين على العمل والتخطيط لبرامج الموسيقا للأطفال في المستقبل.

7.1 محددات الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بما يأتي:

- المحددات البشرية: تتمثل في الأطفال (ذكور، وإناث) الذين خضعوا لدروس الموسيقا مدة لا تقل عن ثلاث سنوات، والذين تتراوح أعمارهم ما بين (13 – 17) سنة، وأقرانهم من نفس الفئة العمرية، والسكنية الذين لم يتلقوا دروس موسيقا.
- المحددات المكانية: اقتصرت الدراسة على مدينتيّ أريحا ورام الله.
- المحددات الزمانية: تم تنفيذ هذه الدراسة في الفترة ما بين تشرين الأول 2013م، وتشرين الثاني 2014م.
- المحددات الإجرائية (أداة الدراسة): استبانة تقدير الذات للأطفال من عمر (13 فما فوق)، إعداد (كوبر سميث)، وترجمة عبد الفتاح ودسوقي.

8.1 مصطلحات، ومفاهيم الدراسة

الموسيقا: تعرف الموسيقا اصطلاحا بأنها: "لفظ يوناني يُطلق على فنون العزف على آلات الطرب"، وهي من أقدم الفنون التي عرفها الإنسان، حيث تعلم النغم من تقليد الأصوات من مصادر مختلفة، مثل: غناء الطيور، وأصوات الحشرات، وضجيج الآلات، والغناء البدائي، ولغة الإنسان (قنديل، وبدوي، 2007).

والموسيقا علم، وفن، ولغة:

فالموسيقا علم من العلوم الطبيعية المبنية على القواعد الرياضية، لاعتمادها على الصوت الذي يمكن قياس أطواله، وهنا يأتي دور الفنان المبدع في التنسيق والتطوير والربط بين هذه الأصوات الموسيقية (هيلات، وخصاونة، 2007).

والموسيقا فن من فنون العزف على آلات الطرب، وهي من أقدم الفنون التي عرفها الإنسان (قنديل، وبدوي، 2007).

والموسيقا لغة عالمية، تميزت عن غيرها من اللغات بأنها تخاطب جميع الأجناس والشعوب بلسان واحد، والموسيقا بقدرتها التعبيرية، وتأثيرها على السامعين، يمكن أن تحدث التأثير المطلوب في مختلف الجوانب والأغراض من: نفسية، وترويحية، وحربية، ودينية، وعلاجية، والزيادة الانتاجية، والتربوية (عبد الهادي، وآخرون، 2002).

وتُعرّف الموسيقا إجرائياً: بأنها البرنامج المنظّم الذي يتعلمه الطفل في مركز الطفل في أريحا، والمعهد الوطني للموسيقا في رام الله.

تقدير الذات: تعبير يُقصد به إحساس الفرد باحترام ذاته، وثقته بنفسه وبهويته وبأهدافه. وبناء عليه فإن وجود الإحساس يميز الأفراد ذوي الإنتاجية العالية، عن الأفراد ذوي الإنتاجية المتدنية (ريزونر، 1999).

ويعرف تقدير الذات إجرائياً: بأنه الدرجة التي يحصل عليها المبحوث على مقياس تقدير الذات، من خلال إجاباته على مجموعة العبارات الواردة في استبانة تقدير الذات.

الطفل: حسب المادة الأولى من إتفاقية حقوق الطفل لعام (1989)، الطفل: هو كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشرة، ما لم يبلغ سن الرشد قبل ذلك بموجب القانون المنطبق عليه (اليونيسيف، 1989). وهو بحسب المادة رقم (1) في الفصل الأول من قانون الطفل الفلسطيني: كل إنسان لم يتم الثامنة عشرة من عمره (المجلس التشريعي الفلسطيني، 2004).

وإجرائيا: فهو الطفل المشمول بعينة الدراسة، والذي يتراوح عمره ما بين (13 – 17) سنة.

المستوى التعليمي للوالدين: ويُقصد به عدد سنوات الدراسة الأكاديمية لكل من الأم والأب.

وإجرائيا: فقد تم تصنيفهم في هذا الدراسة إلى أربعة مستويات (أقل من دبلوم، ودبلوم، وبكالوريوس، وماجستير فأكثر).

مركز الطفل: مركز الطفل التابع لبلدية أريحا في مدينة أريحا في فلسطين، والذي يقدم مجموعة من الأنشطة الثقافية، والفنية، والترفيهية، والتكنولوجية، بما في ذلك تعليم الموسيقا للأطفال، بالتعاون مع معهد إدوارد سعيد الوطني للموسيقا.

الفصل الثاني

الإطار النظري، والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

1.1.2. مقدمة

تنطلق الدراسة من أن اللغة بمعانيها واستخداماتها الحياتية، هي لغة تواصل وتفاعل ومعايشة، ولكنها أيضا بإيقاعها ونغماتها الصوتية موسيقا، فاللغة إذن لغة وموسيقا، ليس ذلك فقط، بل أيضا الموسيقا لغة، وما يُقال عن اللغة يُقال عن الموسيقا، فالموسيقا نَغَم وإيقاع وتناغم، وهي شكل من أشكال التواصل، فهي تعبير عن تناغمية الكون، وهي أيضاً كون من الدلالات والمعاني، وبالتالي فالموسيقا كما اللغة سياق للتعليم ومادة له، وهي موضوع يمكن للطلاب أن يتعلموه فيضيف لهم مكاناً جديداً لرؤية العالم وفهم الحياة، ووسيط تواصلي يفعّل قدرات الجسد في الإنصات والإصغاء والتعبير الحركي الإيقاعي، وهي أيضاً كما اللغة وسيط للتواصل، فالموسيقا كما قلنا مادة للتعلم، وهي أيضا

سياق له، فمن الممكن استخدامها لتعلم مواد أخرى، مثل: الشعر، والمسرح، والعلوم الاجتماعية، ولغة الجسد، والإشارات، وغيرها (فيغوتسكي، 1976).

من المنطلقين السابقين، بحثت الدراسة في تأثير الموسيقا على مستوى تقدير الذات لدى الأطفال، وعلاقتها ببعض المتغيرات لديهم، وذلك من خلال التأثيرات التي يمكن أن تُحدثها على شخصية الأطفال من مختلف الجوانب، وقد اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على مجموعة من الأدبيات التربوية في الفلسفة والتربية وعلم النفس، وقد ركزت فيها على النظرية الثقافية التاريخية للعالم النفسي والتربوي الروسي ليف فيغوتسكي (Vygotsky)، لما لهذه النظرية من أهمية كبيرة في توضيح أهمية الأدوات والإشارات والثقافة في تطوير الطفل ونموه من مختلف الجوانب، وبالتالي شعوره بالثقة بنفسه، والذي من الممكن أن يكون سببا في رفع مستوى تقديره لذاته.

ففي نظريته التاريخية الثقافية، يؤكد فيغوتسكي أن للسلوك الإنساني نوعين من الوظائف النفسية، هي: الدنيا، والعليا، التي تظهر لدى الطفل، من خلال استيعابه لتراث مجتمعه الثقافي، والمتراكم عبر التاريخ في ميادين العلم والأدب والفن والأخلاق، وقد استطاع الإنسان بفضل الحياة الجماعية، والنشاط المشترك مع الآخرين، أن يبتكر أدوات العمل المختلفة كوسيلة لتغيير الطبيعة، والإشارات كوسيلة لتغيير الذات (فيغوتسكي، 2009).

ويرى فيغوتسكي أن التفاعل الاجتماعي للطفل يلعب دوراً أساسياً في تطوير الإدراك لديه، ويُظهر مدى تطور الطفل الثقافي على المستوى الاجتماعي، ولاحقا على المستوى الفردي، فالإنسان يستخدم الأدوات والعلامات والرموز كوسائل وسيطة في سيطرته على البيئة، أو تكيفه معها، وتستدخل هذه الوسائط تدريجيا لتصبح رموزاً لغوية تمثل جهداً اجتماعياً تطورياً، نما عبر تاريخ الإنسان، وتغير

مع تغير المجتمع، ومن هنا فإن استدخال العلامات لتكون رموزاً عقلية (أي تمثيلها عقلياً) يُحدث تحولاً سلوكياً، وهذا يعني أن الرموز تُحدث تغيراً كيفياً في نمط تفكير الفرد، ويستمر تدخلها في العمليات العقلية المعرفية، وبالتالي فإن ميكانزم النمو والتغير في الفرد يقع في الثقافة التاريخية (جامعة أم القرى، 2012).

بنى فيغوتسكي نظريته في التعلم والنمو بطريقة عكسية لنظرية بياجيه التي ترهن التعلم بالنمو، مُقترحا بدل ذلك تعلماً يقود للنمو، ويأتي مفهومه للتعلم الذي يقود النمو من فهم الشخصية الإنسانية للطفل، باعتبار أن النمو هو استيعاب الطفل للخبرة الإنسانية، أي الخبرة التي بناها البشر عبر التاريخ، وهي التي يرى أنها مُختزنة في الأدوات والإشارات، ومن الأمثلة على الأدوات: أدوات العمل، وأدوات الطبخ، وأدوات الموسيقا، وأدوات الرسم ...الخ، أما الإشارات، فهي: كلمات اللغة، والخطوط، والألوان، ونوتات الموسيقا، والأرقام، والخرائط ...الخ، ما يعني أن النمو الحالي للطفل مرتبط بمدى معرفته وقدرته على استخدام هذه الأدوات والإشارات، وأن الطفل مهيّأ للنمو المقبل بدرجة أعلى (فيغوتسكي، 1976).

2.1.2. تقدير الذات Self-Esteem

تعتبر الذات جوهر الشخصية، ولقد حظي مفهوم الذات باهتمام العلماء والباحثين لدراسته والكشف عن أبعاده النظرية، والتي تعتبر من الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية، بحيث يعمل كقوة دافعة، ويحتل مركزاً مرموقاً في نظريات الشخصية، ويعد من العوامل الهامة التي تمارس تأثيراً كبيراً على سلوك الفرد وتصرفاته (أبو جادو، 2000). ومنذ بداية القرن الحالي أخذت معظم النظريات

النفسية تتبنى مفهوم (الذات Self) أو (الأنا Ego) كمفهومين هامين في دراسة الشخصية، والتوافق النفسي (زهران، 1982). وبعد الرجوع إلى بعض المراجع العلمية، والأبحاث والدراسات التي تناولت موضوع (الذات)، تبيّن لنا بأن هناك ارتباطاً وثيقاً بين كلّ من مفهوم الذات، ومفهوم تقدير الذات؛ إذ أن كثيراً من الأبحاث والدراسات قامت باعتبار أنّ هذين المفهومين كل متكامل (محمد، وقطناني، 2010).

وعليه رأت الباحثة ضرورة التطرق بداية إلى مفهوم الذات، باعتباره القاعدة والأساس للوصول إلى فهم أعمق وأشمل لمفهوم تقدير الذات.

1.2.1.2. مفهوم الذات Self-Concept

يشير مفهوم الذات إلى الطريقة التي يدرك بها الشخص ذاته، والتي لها أثر بالغ في سلوكه وتفاعلاته مع الآخرين من حوله (جامعة القدس المفتوحة، 2009). وهو مفهوم قديم حديث، بدأ من بدايات الفلسفة اليونانية والرومانية مروراً بالعرب ومفكريهم، أمثال: ابن سينا، والغزالي ثم إلى مفكري العصر الحديث، مثل: جون لوك، وجيمس ميل (Locke & Mill)، وكانت البداية الحقيقية لمفهوم الذات على يد وليم جيمس، ومنذ بدأ روجرز في بلورة نظريته عن الذات أصبح هذا المفهوم من أهم موضوعات البحث في علم النفس (زهران، 1982).

اهتم كثير من علماء النفس والفلاسفة بدراسة الإنسان وشخصيته، والقضايا المتصلة بالذات، ومفهوم الذات، فقد نظر الفيلسوف الفارابي إلى الذات باعتبارها النفس (العنصر الجوهري في الإنسان)، وهي ذات مستقلة فلا يدخل البدن في تعريفها، ولا يعد جزءاً من ماهيتها، وهي تهبط من محل

أرفع، ويربط ابن سينا بين الأنا والوعي، ويعتقد أن الأنا يمكن أن تنقطع عن كل شيء إلا عن آنيتها، ومن ثم يستبعد أن تكون الشخصية مرتبطة بالمظاهر الجسمانية والحسية (عباس، 2003). كما اعتبرها الصورة المعرفية للنفس البشرية (زهران، 1982). وتؤكد العديد من الدراسات أن مفهوم الذات يتشكل منذ الطفولة، عبر مراحل النمو المختلفة (أبو جادو، 2000).

أما مفهوم تقدير الذات Self-Esteem فيحتل مكانة عالية بين علماء النفس، فتقدير الذات أمر ضروري من أجل سلامة الإنسان، وموضوعٌ مركزيٌ في حياة الأفراد، وليس مفهوماً مجرداً. وهو موضوع أساسي للعديد من الدراسات والنظريات والتطبيقات النفسية. وتعود بداية الدراسات حول تقدير الذات إلى عام (1890)، مما يجعله من أقدم مواضع علم النفس، ولا يزال مهماً إلى يومنا هذا (محمد، 2010).

ويشير هاياكاوا (Hayakawa) إلى أن الغرض الأساس لكل أنواع النشاط هو محاولة لرفع تقدير الذات، وينظر سميث (Smith) إلى تقدير الذات على أنه الحكم الشخصي للفرد على قيمته الذاتية، والتي يتم التعبير عنها من خلال اتجاهات الفرد عن نفسه، فالصورة الصادقة التي يكونها الطفل عن نفسه تعتمد بالدرجة الأولى على تقديره لذاته (عكاشة، 2001).

ويهدف الإنسان في سلوكه لأن يشعر بقيمته، وأهمية الدور الذي يقوم به في حياته، فكل منا له أدوار مختلفة يقوم بما يشعره بقيمته في حد ذاته كإنسان، وكقائم بالدور، ويود أن يلقى تقدير الآخرين لما يقوم به من عمل في حياته، وعندما يقوم بأي عمل، فإنّ هذا العمل له وزن وقيمة، وانخفاض تقدير الذات ينتج عن الفجوة أو الثغرة بين الذات وطموحاتها (شقفة، 2008).

ويعتمد تقدير الفرد لنفسه في أي مرحلة من مراحل العمر على البيئة، وكيفية تفاعله مع المحيطين به، ونظرتهم إليه، فتقدير الذات هو ذلك البعد التقييمي في شبكة معقدة من الأبنية المعرفية كالاتجاهات التي تتعلق بالذات، وتشكل في مجملها مفهوم الذات (البيطار، 1987).

وهذه بعض التعريفات لمصطلح تقدير الذات كما وردت حسب آراء العلماء والمعاجم النفسية، ومنها: إن تقدير الذات مفهوم متعدد الأبعاد، موجود بدرجات متفاوتة لدى الأفراد، وهو عنصر مهم يندرج ضمن مفهوم الذات، ويعكس مدى إحساس الفرد بقيمتهِ وكفاءتهِ، فعندما يكون للأفراد اتجاهات إيجابية نحو أنفسهم، يكون تقدير الذات لديهم مرتفعاً، وعندما يكون لديهم اتجاهات سلبية نحو أنفسهم، يكون تقدير الذات لديهم منخفضاً، ويعرّف علماء النفس تقدير الذات بأنه: الحكم الذي يصدره الفرد على الصورة التي يكونها عن نفسه (عبد الأمير، 2011).

وتعرّف الموسوعة النفسية تقدير الذات بأنه: سمة شخصية تتعلق بالقيمة التي يعطيها الفرد لشخصيته، فهو يتحدد كوظيفة للعلاقة بين الحاجات المشبعة، والحاجات التي نشعر بها (عبد العزيز، 2012). ويرى جارارد أن تقدير الذات يشير إلى نظرة الفرد الإيجابية إلى نفسه، بمعنى أن ينظر الفرد إلى ذاته نظرة تتضمن الثقة بالنفس بدرجة كافية، كما تتضمن إحساس الفرد بكفاءته وجدارته واستعداده لتقبل الخبرات الجديدة (أبو جادو، 2000).

وتتفق لجنة كاليفورنيا لتعزيز تقدير الذات، والمسؤولية الشخصية والاجتماعية، بأن تقدير الذات يعرف على أنه: إدراك الفرد لأهميته التي تدفعه إلى التصرف بمسؤولية إزاء نفسه وإزاء الآخرين. أما وليم بيركي (Purkey) فيقول أن تقدير الذات هو: اعتيادك لأن ترى نفسك على نحو معين، وميلك لأن تتوقع لنفسك النجاح والبراعة والكفاية والمحبة من قبل الآخرين، والأهلية في أي موقف من

المواقف التي تواجهك في المستقبل. وعليه فإن تقدير الذات عند الفرد هو: درجة الرضا التي يشعر بها عن ذاته، وهو أيضا تقديره لأهميته الشخصية، والثقة بإمكاناته (ريزونر، 1999).

وحسب براون (Brown) فإن التعريف العالمي السائد لمفهوم تقدير الذات هو: التقييم العام أو السائد الذي يصدره الشخص على نفسه، ويشعر أنه يستحقه على مر الزمن. وبصورة شاملة يمكن تعريف تقدير الذات بأنه: تقييم المرء الكلي لذاته إمّا بطريقة إيجابية، وإما بطريقة سلبية. وببساطة تقدير الذات هو في الأساس شعور المرء بكفاءته وقيمته (مالهي، وريزنر، 2005).

يتضح مما سبق أن تقدير الذات هو بمثابة تقييم عام لقدرات الفرد، ينقله إلى الآخرين بالأساليب التعبيرية المختلفة (محمد، وقطناني، 2010). حيث يبدأ الأطفال بتكوين مشاعرهم الأولية لتقدير الذات منذ الأسبوع السادس من حياتهم، وذلك استنادا إلى تقييمهم للكيفية التي يستجيب بها العالم من حولهم لاحتياجاتهم الانفعالية والجسمية، وأثناء مرور الأطفال بمراحل النمو المختلفة، فإن تقديرهم لذواتهم يتغير تبعا للكيفية التي يستجيب بها الأشخاص المهمون في حياتهم لاحتياجاتهم، وتبعا لدرجة النجاح التي يحققونها في اجتياز كل مرحلة من مراحل النمو هذه (ريزونر، 1999).

ويتشكل بذلك تقدير الذات كما أورده الخطيب (2004) من ثلاثة مكونات رئيسة، هي:

1. الشعور بالانتماء: ويعني أن الفرد الذي ينتمي إلى جماعة يكون مقبولا لديها، ولديه انسجام وتوافق متبادل مع أفراد هذه الجماعة.
2. الشعور بالكفاءة: ويتوقف شعور الفرد بكفاءته، على المستوى الذي يستطيع فيه تحقيق أهدافه التي تحدد سلوكه، سعيا لتحقيق هذه الأهداف، وإنجازها.

3. الشعور بالقيمة: ويشير إلى إحساس الفرد بقيمته من خلال تفاعله مع الآخرين، فإذا شعر باهتمام من طرفهم، وأحس بتقبلهم وحبهم له، ولّد ذلك لديه إحساساً بالقيمة، يرفع من تقديره لذاته (شاهين، وحمدي، 2007).

ومن حسن الحظ، أن المرء لا يولد بمعدل مقرر من تقدير الذات، فمن الممكن أن يكتسبه المرء ويقويه أثناء أي مرحلة من مراحل حياته (مالهي، وريزنر، 2005).

وهناك نوعان لتقدير الذات، هما:

1. تقدير ذاتي فطري: يولد الإنسان بشعور جيد تجاه نفسه؛ فيصنع الإنجازات.
2. تقدير الذات المكتسب: وهذا النوع من تقدير الذات يكتسبه الشخص من خلال إنجازاته؛ ما يعطيه شعوراً إيجابياً تجاه نفسه.

ويميّز (كوبر سميث) بين نوعين من تقدير الذات:

1. تقدير الذات الحقيقي: يوجد عند الأفراد الذين يشعرون بأنهم بالفعل ذوو قيمة.
2. تقدير الذات الدفاعي: ويوجد لدى الأفراد الذين يشعرون بأنهم غير ذوي قيمة، لكنهم لا يستطيعون الاعتراف بهذا الشعور مع أنفسهم، ومع الآخرين (عبد الرحمن، وسعفان، 2007).

2.2.1.2. النظريات المفسرة لتقدير الذات

توجد عدة نظريات تناولت تقدير الذات من حيث نشأته، ونموه، وأثره على سلوك الفرد بشكل عام، وتختلف تلك النظريات باتجاهات صاحبها ومنهجه في الدراسة، ومن هذه النظريات:

1.2.2.1.2. نظرية وليام جيمس (James)

حسب André et Lelord (1999) يُعتبر وليام جيمس، أحد المؤسسين للسيكولوجيا العلمية الحديثة، وهو من الأوائل ممن اشتغلوا على مفهوم تقدير الذات، واعتبر أن الشخص ذو المؤهلات المحدودة يمكن أن يكون له موهبة كافية ومتينة مقارنة مع شخص آخر، بحيث تضمن له النجاح في الحياة، ويرى أيضاً أن تحقيق الذات وتحقير الذات لا يتعلق فقط بنجاحاتنا، ولكن أيضا معيار أحكامنا على هذه النجاحات، وأنّ تقدير الذات ناتج العلاقة بين نجاحاتنا وإنجازاتنا، وما نطمح له في مختلف ميادين الحياة، وبعبارة أخرى إن نظرية جيمس في تقدير الذات تقوم على العلاقة الموجودة بين ما نحن عليه، وما نود أن نكون عليه، والتي لخّصها بالمعادلة التالية: تقدير الذات = النجاح (شجاع، 2014).

2.2.2.1.2. نظرية روزنبرغ (Rosenberg)

تدور أعمال روزنبرغ حول محاولته دراسة نمو وارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته، وسلوكه من زاوية المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط بالفرد، وقد اهتم روزنبرغ بصفة خاصة بدراسة تقييم المراهقين لذواتهم، وبالدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير الفرد لذاته، وعمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة، وأساليب السلوك الاجتماعي اللاحق للفرد فيما بعد، كما اهتم بشرح التغيرات التي تحدث في تقدير الذات في مختلف مراحل العمر وتفسيرها، ويرى روزنبرغ أن تقدير الذات هو مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه، وأن احترامه لذاته هو نتيجة اقتناعه بأهميتها ورفعتها المعنوية، فيعامل نفسه بمستوى عال من التقدير والكرامة (محمد، وقطناني، 2010).

3.2.2.1.2. نظرية ماسلو (Maslow)

يتفق ماسلو مع إيركسون في التأكيد على أن أساس تقدير الذات هو إشباع الحاجات الفسيولوجية والشعور بالأمن. ولتقدير الذات جانبان، هما:

1. احترام الذات Self – Respect: وينطوي على الرغبة في الإتقان والقوة.
2. التقدير من قبل الآخرين Esteem From Others: ويشمل: المكانة، والقبول، والاعتراف، والانتباه، والأهمية، والتقدير، فالفرد يدرك قيمته، والآخرون يدركون هذه القيمة.

ويرى ماسلو أن تقدير الذات يبدو في الثقة بالنفس، والقوة، والإحساس بالقيمة، أما إحباط هذه الحاجة فيبدو في اليأس، وعدم الجدوى، وفي مشاعر النقص، والضعف، والعجز، وعدم الكفاية. ويعتقد ماسلو – عكس السلوكية – أن تقدير الذات قائم على أساس القيمة الحقيقية للفرد، وليس على أساس عوامل خارجية خارج نطاق الفرد، فالخطر الحقيقي يتمثل في الاعتقاد بأن تقدير الذات يعتمد فقط على رأي الآخرين، وليس على أساس القدرة الحقيقية للفرد (السيد، 2007).

4.2.2.1.2. نظرية زيلر (Zillar)

نالت أعمال زيلر شهرة أقل من سابقتها، وحظيت بدرجة أقل من الشيوع والانتشار، وهي في نفس الوقت أكثر تحديداً، وأشد خصوصية، حيث يرى زيلر أن تقدير الذات ما هو إلا البناء الاجتماعي للذات، ولا يحدث في معظم الحالات، إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي، ويصف زيلر تقدير الذات بأنه: تقدير يقوم به الفرد لذاته، ويلعب دور المتغير الوسيط، أو أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي. وعلى ذلك، فعندما تحدث تغيرات في بيئة الشخص الاجتماعية، فإن

تقدير الذات هو العمل الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد تبعا لذلك، وقد ساهم زيلر بهذا في إغناء مفهوم تقدير الذات الاجتماعي وبنائه (محمد، وقطناني، 2010).

ويرى زيلر أن تقدير الذات مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من ناحية، وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من ناحية أخرى؛ ولذلك فإنه افترض أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل، سوف تحظى بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه (محمد، 2010).

5.2.2.1.2. نظرية كوبر سميث (Smith)

يعتقد كوبر سميث أن تقدير الذات أمر يصعب شرحه؛ لأنه يتضمن دلالات نفسية داخلية في نظرة الإنسان لنفسه، وأخرى خارجية في تحليل الشخص لتأثيره على الآخرين، ومدى تقبلهم له. وعلى أي حال فهي نظرة يشوبها الكثير من العاطفة، لذلك فهي قد تتموج بين الرفض والاستحسان، وقد تمثلت أعمال سميث في دراسته لتقدير الذات عند أطفال ما قبل المدرسة الثانوية (عبد الرحمن، وسعفان، 2007).

وأشار سميث إلى أن تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب، ولذا فإن علينا أن لا ننغلق داخل منهج واحد معين لدراسته، بل علينا أن نستفيد منها جميعا لتفسير الأوجه المتعددة لهذا المفهوم، ويؤكد سميث على أهمية تجنب وضع الفروض غير الضرورية، ويعتبره ظاهرة معقدة تتضمن كلا من عمليات تقييم الذات، كما تتضمن ردود الفعل أو الاستجابة الدفاعية. ويميز سميث بين نوعين من تقدير الذات: تقدير الذات الحقيقي، ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذوو قيمة، وتقدير الذات

الدفاعي، ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم غير ذوي قيمة، ولكنهم لا يستطيعون الاعتراف بمثل هذا الشعور، والتعامل على أساسه مع أنفسهم، ومع الآخرين (عبد الرحمن، وسعفان، 2007).

3.2.1.2. الفرق بين مفهوم الذات، وتقدير الذات، والعلاقة بينهما

إن مفهوم الذات عبارة عن معلومات عن صفات الذات، بينما تقدير الذات تقييم لهذه الصفات، ويتضمن مفهوم الذات فهماً موضوعياً أو معرفياً للذات، بينما تقدير الذات فهم انفعالي للذات يعكس الثقة بالنفس (بابا عربي، 2012). إن تصور الطفل لنفسه هو مفهومه عن نفسه، أما القيمة التي يضعها الطفل لهذه الصورة فهي التي تقيس تقدير الذات لديه (السيد، 2007).

وعلى الرغم من هذه الفروقات، إلاّ أن هناك تداخلاً كبيراً، وعلاقة وثيقة بين المفهومين؛ إذ رأت الباحثة أنه ومن خلال عرض تعريفات كل من مفهوم الذات، وتقدير الذات، تبيّن أن هناك تداخلاً كبيراً بينهما، حيث إنّه كلما كان لدى الطفل معرفة وإدراك واضح لذاته، فإنه من المؤكد أنّ هذا سيؤدي إلى ارتفاع مستوى ثقة الطفل بنفسه، وبالتالي ارتفاع مستوى تقديره لنفسه.

وبهذا الخصوص، فقد أشارت نظرية ثبات الذات أن الفرد يسعى لحفظ مفهومه عن ذاته باسترجاع تقديره لذاته (الضيدان، 2003). ويعد مفهوم الذات مؤشراً دالاً على درجة تقدير الطفل لنفسه؛ فالطفل الذي لديه مفهوم ذات إيجابي عن نفسه لديه تقدير مرتفع لذاته، وبشكل عام يميل الأطفال ذوو التقدير العالي للذات إلى أن يكون لديهم قدرة على الإبداع، وزيادة في النشاط، ودوافع قوية (السيد، 2007).

ويوضح كل من جيردانو ودوسيك (Girdano & Dusek) بأن مفهوم الذات يتضمن ستة عناصر يكمل بعضها البعض لتساهم في النهاية في الذات المثالية للفرد، وهذه العناصر هي: الوعي بالذات، وقيمة الذات، وحب الذات، وتقدير الذات، والثقة بالنفس، واحترام الذات (السيد، 2007).

وقد استخدم العلماء أمثال جيرسلد (Jersild)، وواتوار (Watwater)، وهماشيك (Hamachek) – خلال كتاباتهم – مفهوم الذات ليعبروا عن مفهوم افتراضي شامل، يتضمن جميع الأفكار والمشاعر عند الفرد، والتي تعبر عن خصائص جسمية وعقليه وشخصية، وتشمل معتقداته وقيمه وخبراته وطموحاته، أو كما يرى لابين، وجرين، بأن مفهوم الذات هو: التقدير الكلي الذي يقرره الشخص عن مظهره وقدراته واتجاهاته ومشاعره، ويعمل كقوة موجهة للسلوك (جاد الله، 2000).

4.2.1.2. أهمية تقدير الذات

إن تقدير الذات له تأثير عميق على جميع جوانب حياتنا؛ فهو يؤثر على مستوى أدائنا في العمل، وعلى الطريقة التي نتفاعل بها مع الناس، وفي قدرتنا على التأثير على الآخرين، وعلى مستوى صحتنا النفسية، وفي هذا الإطار يقول عالم النفس والرائد في مجال تقدير الذات ناثانيال براندين: "من جميع الأحكام التي نصدرها في حياتنا، ليس هناك حكم أهم من حكمنا على أنفسنا" (مالهي، وريزنر، 2005).

ولا يقتصر تأثير فكرة الفرد عن ذاته منذ طفولته على سلوكه الحالي، بل يمتد إلى سلوكه المستقبلي، ويؤثر في تنميته الاجتماعية المقبلة، إذ يميل الأفراد ذوي تقدير الذات المرتفع إلى الحرية والاستقلال

والابتكار، والقدرة على التعبير عن آرائهم مهما اختلفت مع آراء الآخرين، ويميلون للتوافق والخلو من الاضطراب الشخصي (عبد العزيز، 2012).

وتنجم كثير من مشكلات الطفولة عن الشعور بانخفاض تقدير الذات، فالشعور الذي يحمله الأطفال نحو أنفسهم هو أحد المحددات الأساسية للسلوك، وشعور الطفل بأنه شخص بدون قيمة يفتقر إلى احترام الذات، يؤثر على اتجاهاته وسلوكه، وهذا الأمر من المؤكد أن يجعله ينظر إلى كل شيء بمنظار تشاؤمي (شعبان، 2010).

وتأتي أهمية تقدير الذات حسب ماسلو، ضمن الاحتياجات الإنسانية الأساسية بعد الاحتياجات الفسيولوجية والإحساس بالأمان، وقد قسّم ماسلو الحاجات إلى نوعين:

- حاجات النقص: وتضم الثلاث فئات الدنيا وهي (الفسيولوجية، والأمن، والاجتماعية)، وفي حال لم يتم إشباعها، فإنها تؤدي إلى عدم نمو الفرد بشكل سليم نفسياً وبدنياً.
- حاجات النمو: وتضم الفئات العليا، وهي: تــقدير الذات وتحقيقها، حيث يعتبر ماسلو أن هذه الحاجة تساهم وتساعد في نمو الفرد، وقد تسهّل للفرد مزيداً من العطاء، وهي لذلك البوابة الرئيسة التي من خلالها يستطيع الفرد المضي قدما في طريق النجاح، والتفاعل الاجتماعي بشكل إيجابي، وإشباع هذه الحاجة السيكولوجية تساعد الفرد في بلوغ أقصى درجات النجاح، بينما حرمانه منها يعني الفشل والانطواء اللذين قد يقودان إلى الإدمان والسلوكيات العدائية، وتقدير الذات هو شرط أساسي من شروط السلوك المثمر والبنّاء بوجه عام، كما يعزز من روح الإبداع والتفاؤل (مالهي، وريزنر، 2005).

5.2.1.2. مصادر تقدير الذات

1. الخبرات الشخصية (خبرات النجاح والفشل): قد يرتفع تقدير الذات لدى الناس في العادة إذا كانت معظم خبراتهم وأفكارهم عن ذاتهم إيجابية، أما إذا كانت خبراتهم سلبية، فقد ينشأ لديهم تقدير منخفض للذات بشكل واضح، ومن هنا فإن النجاح وتوقع النجاح يسهمان في تقدير إيجابي للذات، أما الفشل فيؤدي إلى الإحباط الذي يقود أحيانا إلى تكيف سلبي.
2. الأسرة: تعتبر الأسرة المؤسسة التربوية الأولى التي تزوّد الطفل بالقيم والمعايير، وهي العامل الأساس في عملية التنشئة الاجتماعية، فالطريقة التي يتبعها الآباء في تربية أبنائهم تؤثر بشكل كبير في تقدير الشخصية، وقد وجد أن الآباء الذين يتمتعون بقدر عال من تقدير الذات، يقومون بتنشئة أطفال يتمتعون بقدر مرتفع للشخصية.
3. تقييم الذات بناء على معايير داخلية: إن الذات لا تتأثر فقط بما يحدث للفرد خارجياً، بل تتأثر أيضاً بما يحدث داخلنا، وعلى الرغم من أن معظم الناس قد يصفوننا بأننا أشخاص ناجحون، إلا أننا قد نظل نشعر بفشلنا في الوصول إلى المستوى المناسب للمعايير التي نسعى من خلالها إلى الوصول إلى ما نعتبرها موجهات أو مرشدات للذات.
4. تقويم الآخرين: في مفهوم الإنسان عن ذاته تكون تقويماتنا لأنفسنا مشتقة إلى حد ما من تقويمات الجماعات المرجعية التي استوعبناها، وتقويم الذات متأثر بتقديراتنا لتقويم الآخرين لنا، فالأشخاصُ المهمون بالنسبة للفرد هم الذين يتركون أثراً عميقاً في نفسه.
5. العوامل المتصلة ببنية الجسم: كصورة المرء عن جسده، ومعدل النضج لديه، والإعاقة الجسدية (السيد، 2007).

6.2.1.2. مستويات تقدير الذات

حدد كوبر سميث ثلاثة مستويات لتقدير الذات، وهي:

1. تقدير الذات المرتفع: يعتبر الأشخاص أنفسهم هامين، ويستحقون الاحترام والتقــدير والاعتبار، ويكون لديهم فكرة كافية لما يظنونه صحيحا، ويتمتعون دائما بالتحــدي، ولا يخافون الشدائد.
2. تقدير الذات المتوسط: يعتبر الأشخاص من هذا النوع ممن يقعــون بــين هــذين النوعين من الصفات (تقدير الذات المرتفع، وتقدير الذات المنخفض)، ويتحدد تقدير الذات لديهم من قدرتهم على عمل الأشياء المطلوبة منهم.
3. تقدير الذات المنخفض: يعتبر الأشخاص أنفسهم غير هامين جدا، وغير محبــوبين، وهم غير قادرين على فعل الأشياء التي يودون فعلها كما يفعل الآخــرون (مجلي، 2013).

7.2.1.2. العوامل المؤثرة في تقدير الذات

1. البيئه الأسرية: يبدأ نمو تقدير الذات منذ الميلاد، ويتفق علماء النفس بوجه عام على أن التجربة المبكرة أثناء مرحلة الطفولة والمراهقة لها تأثير كبير فى نمو تقدير الذات، والأسرة هي العامل الأساس فى التنشئة الاجتماعية (مالهي، وريزنر، 2005).
2. المدرسة: للمدرسة دور كبير في تقدير الطفل لذاته، حيث يكون تأثيرها في تكوين تصور الطفل عن ذاته، واتجاهاته نحو قبولها أو رفضها.
3. العمر والجنس: يعتقد جون سوليفان أن البيئة التي تشعر المراهق بفقدان السند والحرمان والإحباط، تولّد القلق لديه، وتؤدي بشكل خطير لتهديد مفهومه، وثقته بذاته واحترامه لها، وهذا التقييم للذات يزداد تمايزاً مع تقدم العمر والنمو (شققة، 2008).

4. البراعة فى المهام والإنجازات: يتأثر تقدير الذات ببراعة المرء فى أداء المهام والإنجازات السابقة. يقول ليون تيك وهو طبيب نفسي مشهور: بدون الشعور بالإنجاز والفعالية في سلوكياتنا، تصبح الثقة بالنفس وتقدير الذات من الأمور المستحيلة (عبد الله، 2002).

8.2.1.2. علاقة الأسرة بتشكيل تقدير الذات لدى الأطفال

للأسرة الدور الاجتماعي الكبير في التأثير القوي على تشكيل تقدير الذات لدى الفرد، حيث ينمو من خلال التفاعل الاجتماعي، وإعطاء الفرد سلسلة من الأدوار الاجتماعية، وتبرز أهمية الأسرة من حيث تركيزها على اكتساب الإنسان أنماطاً سلوكية، وطرق التفكير والمشاعر الخاصة بالمجتمع، وتكوين شخصيته الفاعلة، حيث يكتسب الفرد المعاني، والمواقف، والرموز، والتفسيرات، والثقافة المحيطة. ويؤثر نمط التنشئة الأسرية في تقدير الذات تأثيراً ملحوظاً، إذ أن التنشئة الجيدة للطفل تنعكس بالإيجاب على تقديره لذاته، وتعلب الأم الدور الأهم في بناء شخصية الطفل حيث يرى العلماء أن الأم هي أهم عوامل التنشئة الاجتماعية وأولها، كما أن مستوى تعليم الأم يؤثر بشكل واضح على شخصية الطفل ونجاحه. ويتعلم الطفل عن طريق التنشئة الاجتماعية القيم والمعايير، واللغة، والاتجاهات الخاصة بالأسرة التي ولد فيها، كما يتعلم استعمال الآلات، والأدوات، وجميع المظاهر الثقافية في المجتمع الذي ولد فيه، وهي بهذا التصور تعتبر عملية تعلم مستمر طوال مراحل عمر الفرد (محمد، 2010).

كما أن تقدير الذات يعمل كقوة موجهة، ودافعة لسلوك الفرد، هذا بالإضافة إلى أن عملية تطوير هذا المفهوم مستمرة ما دام الفرد مستمراً في اكتشاف الأمور الجديدة في عملية النمو، وهي تؤدي إلى تغير في مفهوم الذات لدى الفرد (محمد، 2010).

9.2.1.2. تقدير الذات، والصحة النفسية

يرتبط تقدير الذات بالأداء الوظيفي الفعال، ولذلك فإن التقدير المرتفع للذات هو أكثر الأدوات التي يمكن أن يستخدمها الفرد للحصول على حالة التوافق النفسي، فيستطيع أن يقتحم المواقف الجديدة والصعبة دون أن يفقــد شجاعته، كما يمكنه مواجهة الفشل دون الشعور بــالحزن أو الانهيار لمدة طويلة، بينما يميل الفرد ذو التقدير المنخفض للذات إلى الشعور بالهزيمــة، حتى قبل أن يقتحم المواقف الجديدة أو الصعبة؛ لأنه يتوقع الفشل مسبقا (أبو هاشم، 2010).

وذهب العديد من المنظرين في مجال الصحة النفسية وعلم النفس، إلى أن تقدير الذات حاجة أساسية وضرورية لسلامة الإنسان من الناحية النفسية والعاطفية، ومن هنا فإن تقدير الذات يمنح الشخص الشعور بالحب والتقبل والثقة والإقبال على المحاولات الجديدة، وفي هذا الشأن أشارت دراسة شيو (1990) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الهدف المهني، وتقدير الذات لدى (122) مراهقاً من طلبة المدارس الثانوية، إلى أن تقدير الذات أعلى بشكل دال إحصائيا عند الذكور والإناث الذين لديهم أهداف مهنية مستقبلية، من الذين لم يكن لديهم فكرة عما سيفعلونه بعد تخرجهم، وكلما ارتفع تقدير الفرد لذاته كان الفرد ناجحا اجتماعياً، أما إذا انخفض تقديره لذاته فإنه يكون أقل نجاحاً من الناحية الاجتماعية، فالأشخاص الذين يتمتعون بتقدير ذات مرتفع، هم أكثر سعادة بشكل دال إحصائياً، وهم أقل عرضه للإصابات النفسية، كما أنهم يتكيفون بشكل أفضل مع الضغط الذي يواجهونه، وقد اتفق الباحثون على وجود علاقة بين تقدير الذات، والنجاح (محمد، 2010).

3.1.2. الموسيقا

اتفق الجمهور على أن واضع هذا الفن أولاً هو فيثاغورس من تلامذة سليمان عليه السلام، كان يقول: "إني أسمع نغمات شهية، وألحان بهية من الحركات الفلكية، وتمكنت تلك النغمات في خيالي وضميري"، فوضع قواعد هذا العلم، وكان الغرض من استخراج قواعد هذا الفن، تأنيس الأرواح والنفوس الناطقة إلى عالم القدس، لا مجرد اللهو والطرب (كعدان، بدون تاريخ).

وتكتسب الموسيقا أهمية خاصة من حيث قدرتها على المساهمة في مد الجسور بين الحضارات؛ فالقيم المتضمنة في معايشة الموسيقا كالنمو الذاتي، والمعرفة، واحترام الذات والآخر، والإنجازات الإبداعية، والتعاطف الإنساني والثقافي، والمتعة، كلها تشكل أهدافا حياتية مركزية، وقيماً للحياة، تشترك فيها كل الثقافات الإنسانية (ترجمان، 2004).

فالموسيقا لغة عالمية، تميزت عن باقي اللغات بأنها اللغة الوحيدة التي تخاطب جميع الشعوب بلغة واحدة وإن تعددت لهجاتها، وينطلق مفهوم التربية الموسيقية من مفهوم التربية العام، والذي يهدف إلى تحقيق نمو الفرد المتكامل فكرياً وجسدياً ووجدانياً، وقد وجدت تلك المحاور مكانا لها في حضارات العالم القديم والحديث، وكانت الموسيقا عنصراً هاماً في تشكيل ذلك النمو السويّ (نصيرات، 2010).

يقول جبران خليل جبران: "الموسيقا هي ابنة الملامح الصامتة، ووليدة العواطف الكاشفة عن نفسية الإنسان الواعي لحقيقة ما، كما هي لغة النفوس، تطرق باب المشاعر، وتنبه الذاكرة، فهي ليست لغة العواطف فحسب، بل لغة الفكر والفهم أيضا، تسمو بسمو الإنسان، وترقى برقيّه"، ويسهب الكاتب في الحديث عن الموسيقا فيقول: "وكأن في الموسيقا ما يساعد على تغيير الإنسان من حال

إلى حال"، وكأن ما يشخّصه جبران في الموسيقا يدعمه لودفيك فان بتهوفن بقوله: "تعد الموسيقا لسان جميع أمم الأرض، وهي ظاهرة من ظواهر النشاط الإنساني، تربط حياة الحس بحياة الروح" (عكاشة، 2001). ويؤكد حكيم الهند القديم "كونفوشيوس" على مدى أهمية الموسيقا، فيقول: "إذا أردت أن تتعرف في بلد ما على إرادته، ومبلغ حظه من الحضارة والمدنية، فاستمع إلى موسيقاه" (زمانان، 2012).

كما يرى أفلاطون أن الموسيقا (كفن) هي أرفع أنواع الفنون وأرقاها، فهي تؤثر بشكل كبير في النفس الباطنية، والحياة الانفعالية للإنسان، بما ينعكس أثره على أعضاء الجسم وأجهزته (كعدان، بدون تاريخ). وحسب المعهد الوطني للموسيقا، فالموسيقا مرآة لوجدان الأمة؛ إذ أنها تعبر عن آمالها وآلامها وعن أحلامها ومعاناتها، ومن خلال الموسيقا تتمكن الشعوب والحضارات المختلفة من التفاهم والإلتقاء حول إنسانية مشتركة (المعهد الوطني للموسيقا، 2010).

إن الموسيقا، والجبر، والحساب، والهندسة، والمنطق، والعروض، هي كلها أنواع من جنس (العلم الموزون)، وهي علوم متشابكة، رباطها النظام، ووحدة الحركة والسكون (الحلو، 1972).

وتلعب الموسيقا بحكم طبيعتها المتعددة الأبعاد: الذهنية، والشعورية، والاجتماعية، والروحية، دوراً مركزياً في العملية التربوية، إضافة إلى المساهمة في نمو الأطفال بشكل متكامل، يحقق لهم حياة أفضل، ووعياً أعمق لأنفسهم، وللعالم من حولهم (ترجمان، 2004).

كما تعمل على إنضاج شخصية الطفل وتكاملها بوجه عام، وعلى إنضاج الجانب الوجداني بشكل خاص، حيث إنها تربي ذلك الجانب وتعمقه بالخبرات الحيّة، فكما أننا نعمل على تنمية الجانب العقلي من شخصيات أطفالنا، والجانب الاجتماعي منها، يتعين أن ننمي – فضلا عن ذلك – الجانب

الوجداني الحسّي؛ ذلك لأن الجوانب الثلاثة مرتبطة ومتكاملة، وإذا ما حدث تخلف في واحد منها تأثر الجانبان الآخران، وأخلّ توازن الشخصية (غنيمة، 1994).

وترتبط الموسيقا بالطفل ارتباطاً وثيقاً، وتتمثّل هذه العلاقة في مدى إحساس الطفل وتأثره غريزياً بالإيقاع والنغم، وهما الأساس الذي تُبنى عليه الأنشطة الموسيقية في حياة الطفل، حيث تقترب الموسيقا من غرائز الطفل وميوله، كما تتصل بالنفس اتصالاً مباشراً، وتعتبر الموسيقا مصدراً للإشباع العاطفي فهي تُهذّب وجدان الطفل وأحاسيسه، كما أنها تعمل على توفير التوازن بين ما تتطلبه المواد الدراسية من مجهود ذهني، وبين ما يحتاج إليه الطفل من ترويح وابتكار وإبداع في حياته اليومية. وبالتالي؛ فإن الموسيقا وسيلة لتحقيق النمو الجسمي والعاطفي والفكري والإجتماعي لدى الطفل، فهي تنشّط عقله، وتتصل بكل جوانب شخصيته، وتعتبر الموسيقا من أهم ما تصبو إليه التربية الحديثة لبناء الفرد في مجتمع سليم (الملط، 2006).

وتشير العديد من الأبحاث إلى أن جميع الأطفال يولدون بالاستعداد والقدرة على استقبال الموسيقا والتجاوب معها، وتبين هذه الأبحاث أنه في حين يتولى مركز النطق في الجانب الأيسر من الدماغ التعامل مع الوظائف المختلفة للغة بكل تعقيداتها وتنوعها، فإن الجانب الأيمن من الدماغ يشمل على مركز يختص بالتعامل مع الموسيقا، ولهذا فإننا نجد في كثير من الحالات أن الأطفال الذين يواجهون صعوبات في النطق أو التعبير من خلال اللغة، لا يجدون أية صعوبة في استقبال الموسيقا، والتجاوب معها بشكل طبيعي (ترجمان، 2004). ناهيك عن أن التدريبات الإيقاعية، والموسيقية، في مراحل مبكرة من الطفولة، لها أثرٌ إيجابيٌ على الطفل في التعبير عن نفسه ووجدانه بعفوية، واستغلال طاقته الحركية بشيء مفيد، فإتاحة فرص التعبير للأطفال في مرحلة مبكرة، تنعكس إيجابياً على النواحي النفسية، والاجتماعية لديهم في المستقبل (Bischoff, 2009).

1.3.1.2. الموسيقا عبر الحضارات

تعتبر الموسيقا من أقدم الفنون التي عرفها الإنسان، فقد وهبته الطبيعة إياها فارتبط بها وعايشها حتى أصبحت جزءاً من حياته اليومية، وقد أعطى الفلاسفة اليونانيون القدامى أهمية بالغة للموسيقا، وأكد أرسطو على أنّ الموسيقا وسيلة هامة، وأداة فعّالة في تربية النشئ. كما جعل أفلاطون للدولة حق الإشراف على الموسيقا؛ وذلك لما لها من دور أساس وهام في بناء الشخصية السوية المتناسقة القادرة على الخلق والابتكار (الملط، 2006).

كما حفل تاريخ الموسيقا العربية بأسماء لامعة كثيرة من أهمها: الفارابي، والذي شرح وجهة نظره في الموسيقا، وفلسفة بنائها في كتابه "كتاب الموسيقا الكبير"، كما ربط العالم والطبيب الماهر ابن سينا في كتابه "الشفاء" وتحديداً في مقدمة البحث الذي خصصه للموسيقا، ربط بين الموسيقا ونظرية التطور؛ إذ أنه يعدّها وسيلة من وسائل حفظ النوع. أما الرازي الذي لمع اسمه في عالم الطب والكيمياء فقد كان في أول عهده موسيقياً، وقد استخدم الموسيقا في أغراض العلاج (المجمع العربي للموسيقا، 2014).

يُلاحظ أن الاهتمام بالموسيقا قد بدأ منذ العصور القديمة كالفرعونية والإغريقية، وذلك من خلال الاعتناء بالتربية الموسيقية (نصيرات، 2010). وقد تم التعامل مع التربية الموسيقية عبر العصور وظيفياً، ففي المجتمعات البدائية كان من الطبيعي أن يتعلم الأطفال الموسيقا عن طريق المحاكاة والتلقين، أو الأغنيات التي تُرافق بالتصفيق بالأيدي أو دقات الطبول، وكانت جميع تلك الطرق ترتبط بالطقوس الدينية وبالرقص، مما ساعد على تناقل المهارات الفنية من جيل إلى آخر (العوض، 2006).

وتعود جذور الموسيقا عالمياً للعام 500م. حيث بدأت في تراتيل الكنائس، ثم تطورت إلى ما عرف بموسيقا عصر النهضة والتنوير منذ مطلع القرنين الرابع عشر والخامس عشر، أما الحياة الموسيقية في العالم العربي – حسب قدوري (1987) – فلا بدَّ من الذكر قديماً أن الفارابي هو مؤلف كتاب (الموسيقا الكبير) والذي تضمّن الأسس والقواعد الموسيقية التي يسير على نهجها الموسيقيون العرب حتى يومنا هذا. وقد تأثرت الموسيقا العربية بالموسيقا الغربية منذ منتصف القرن العشرين وظهر موسيقيون متميزون في العالم العربي مثل عبد الوهاب، وسيد درويش، ويوسف زعرور، وغيرهم. وقد أولى العصر العباسي اهتماماً كبيراً بالموسيقا، ففيه ارتقت الموسيقا وازدهرت، وشاع استعمالها، وأمسى الموسيقيون موضع تشجيع وتقدير من الخلفاء، بالإضافة إلى تأليف مجموعة كبيرة من الكتب المختصة بعلم الموسيقا ككتاب الموسيقا الكبير للفارابي، وكتاب الأغاني الكبير للأصفهاني، ورسالة الكندي في خبر تأليف الألحان، وظهرت الكثير من المؤلفات الموسيقيه والكثير من المؤلفين، والعازفين، والعلماء في الموسيقا من أمثال: إبراهيم وإسحاق الموصلي، وزرياب، ومن العلماء الذين اهتموا بالعلوم والنظريات الموسيقية الكندي والفارابي وابن سينا (نصيرات، 2010).

وفي الوطن العربي يعد عام 1932م. عاما مهما في الموسيقا، حيث انعقد مؤتمر الموسيقا الأول في القاهرة، والذي كان له الأثر الأكبر في دفع الموسيقا المعاصرة على سلّم التطور والتقدم والازدهار، وتمخض عن هذا المؤتمر جملة من القرارات الهامة في هذا المجال، كاعتبار الموسيقا مادة مقرره في جدول الدروس المدرسية، وتأسيس معهد موسيقي متخصص لتخريج المعلمين والمعلمات (هيلات، 2000). كما أهتمت العديد من الدول العربية بالموسيقا، حيث تُدرّس الموسيقا في الجمهورية العربية السورية، وفي المدارس الأردنية (الحلو، 2003).

2.3.1.2. الموسيقا في فلسطين

لا يقل التراث الموسيقي الفلسطيني أهمية عن أي مجال ثقافي آخر قام به المثقفون الفلسطينيون، ليس فقط في فلسطين وإنما في المشرق العربي والعالم، وعلى الرغم من إهمال التدوين الثقافي الموسيقي الفلسطيني لفترة طويلة، إلا أن قيام أكاديمية بيت لحم للموسيقا بالسعي في سبيل توثيق وتدوين أول مرجع علمي للموسيقيين العالميين الفلسطينيين كان له أكبر الأثر في نمو حركة وعي موسيقي، عدا كونه مرجعاً هاماً للأجيال القادمة (موسى، وآخرون، 2006).

وكانت هناك العديد من التجارب والمبادرات الموسيقية المهمة في فلسطين عبر القرن العشرين، ومن أهم هذه المبادرات معهد الأستاذ أمين ناصر عام 1971 في رام الله، ومعهد الفنون الجميلة أيضا في رام الله في الحقبة ذاتها. ومدرسة صابرين لتعليم الموسيقا، ومركز القدس للموسيقا العربية، والاثنان في القدس. إضافة إلى تعليم الموسيقا من قبل العديد من الأساتذة بشكل فردي، أو من خلال المؤسسات، ومنهم: سلفادور عرنيطة، وأوغستين لاما، ونانديا عبوشي وآخرون. ولكن التجربة المؤسساتية في الموسيقا في فلسطين، شهدت تحولاً جذرياً، وإضافة نوعية بتأسيس أول معهد رسمي في فلسطين، وهو المعهد الوطني للموسيقا، وكان ذلك في العام 1993، وتبع ذلك خلال السنوات العشرة التي تلت، تأسيس العديد من المعاهد والمدارس والمراكز الموسيقية. الجدير بالذكر أيضا أن عدة جامعات فلسطينية تقدم مساقات اختيارية في الموسيقا، منها جامعة النجاح، وجامعة بيت لحم، وجامعة القدس، وكلية دار الكلمة في بيت لحم، يضاف إلى ذلك أن المعهد الوطني يخطط لفتح برنامج بكالوريوس في الموسيقا العربية، والتربية الموسيقية، بالاشتراك مع جامعة بير زيت (وزارة الثقافة الفلسطينية، 2011).

وفي تقرير عن شبكة الإنترنت للإعلام العربي (أمين) بتاريخ 2010/7/3، بمناسبة الذكرى السادسة عشرة لانطلاق بث إذاعة (صوت فلسطين) من على أرض الوطن، وتحديداً من مدينة أريحا في الثاني من شهر تموز عام 1994، حيث استذكر تلفزيون فلسطين، وعبر برنامجه اليومي (هؤلاء أسلافي)، السيرة الذاتية والمهنية لنخبة مميزة من الإذاعيين والموسيقيين الفلسطينيين القدامى الذين قدموا إنجازات إعلامية هامة ومميزة عبر الإذاعة الفلسطينية الأولى (هنا فلسطين)، والتي افتتحت في شهر آذار عام 1936 لتكون ثاني إذاعة عربية، ولتصبح قبلة لكل الفنانين العرب، ومنارة لنشر الثقافة. وقد أسهمت في فتح آفاق واسعة أمام الموسيقيين والمغنيين، حيث كان للإذاعة في ذلك العهد المبكر فرقة موسيقية تتألف من (36) عازفا يقودهم الملحن الفلسطيني القدير يحيى اللبابيدي، والذي أسهم في دخول الفنان الكبير فريد الأطرش إلى عالم الفن بعد أن لحن له أغنية (يا ريتني طير لأطير حواليك)، وكذلك الفنان واصف جوهرية وشقيقه توفيق، وسلفادور عرنيطة، الذي قدم (204) من الأعمال الموسيقية، بينها ثلاث سيمفونيات، والموسيقار فؤاد نخلة ملص الذي أسس فرقة أبوللو، وأسهم فيما بعد بتأسيس الأقسام الموسيقية في الاذاعة الأردنية، وما زال تراثه محفوظ في المتحف الأردني، والموسيقار الكبير يوسف البتروني، وسلطان المقامات روحي خماش، والموسيقار يوسف خاشو، والذين كان لهم إسهامات وإضافات كبيرة وهامة في مجال الموسيقا فلسطينياً وعربياً، إضافة للملحن الكبير رياض عيسى البندك والذي لحن لكبار المطربين العرب، وشارك في تأسيس الأقسام الموسيقية لإذاعات: فلسطين، وسوريا، ولبنان، وأبو ظبي، ومصر، وتحديداً إذاعة (صوت العرب). وكان الرئيس المصري الراحل جمال عبد الناصر قد استقبل الملحن الفلسطيني الكبير البندك بحفاوة في قصر الرئاسة المصرية، وكرمه، وقال له: "إن نشيداً واحداً من أناشيدك الوطنية، يساوي مئة رئيس" (شبكة أمين، 2010).

إن الأحداث العنيفة التي جرت في نهايات الأربعينات من القرن العشرين – والتي أدت إلى تقسيم فلسطين وقيام إسرائيل عام 1948 – لم تستطع أن تقضي على الثقافة الفلسطينية، وخاصة الموسيقا، فآلاف الفلسطينيين الذين شردوا إلى مخيمات اللاجئين في الضفة الغربية وقطاع غزة، والأقطار العربية المجاورة، أخذوا معهم موسيقاهم وأغنياتهم، وحافظوا عليها باعتبارها جزءاً من هويتهم الفلسطينية. من جانب آخر فقد كانت هذه المرحلة بمثابة ضربة قاصمة للحياة الموسيقية الفنية في فلسطين وهي ما تزال في بداياتها، وذلك بتشتت الموسيقيين الفلسطينيين إلى الأقطار العربية المحيطة بفلسطين (عديلة، 2008).

وعلى الرغم من ذلك؛ فقد كانت فلسطين حاضرة في أذهان غالبية الموسيقيين والملحنين الفلسطينيين، حيث وظّف العديد من الموسيقيين هذه الأحداث التي مرت بها فلسطين في موسيقاهم. كما احتوى أرشيف المكتبة الموسيقية العربية في مرحلة الخمسينيات، على عشرات الأغنيات الوطنية لمؤازرة القضية الفلسطينية (عساف، 2013).

وعلى الرغم من أن المنهاج الذي كان يُدرّس في المدارس الفلسطينية هو المنهاج الأردني، إلا أن الموسيقا لم تكن ضمنه، إلى أن جاءت السلطة الوطنية الفلسطينية، وتم في عهدها إدخال الموسيقا والأناشيد للمنهاج في المدارس الفلسطينية، والتي تم استعارتها من المناهج الأردنية أيضاً، وذلك إلى أن قام مركز المناهج الفلسطينية بإعداد خطوط عريضة لمنهاج التربية الفنية والموسيقا. ولا تدرّس الموسيقا سوى في المدارس التي يتوفر فيها معلم موسيقا، أما المدارس التي لا يتوفر فيها معلم موسيقا، فتُعطى حصص الموسيقا على أنها حصص فنون تشكيلية (الحلو، 2003).

وقد هيأت مرحلة قيام السلطة الوطنية الفلسطينية عام 1994 الظروف التي كان لها الأثر الكبير على النشاطات الموسيقية، فبعض الموسيقيين والمغنيين تضاءل عملهم، والبعض الآخر استمر وتطور في العمل والإنتاج الفني. وتميزت هذه المرحلة بظهور الكثير من الموسيقيين الأكاديميين المتخصصين سواءً على مستوى التلحين، أو الغناء، أو العزف، أو البحث العلمي في مختلف مجالات العلوم الموسيقية. وبشكل عام فقد شهدت مرحلة قيام السلطة الوطنية الفلسطينية ازدهاراً موسيقياً كبيراً، إلا أن هذه الفترة لم تدم طويلا، فقد انعكس الدمار الذي خلَفه الإحتلال الإسرائيلي فترة الانتفاضتين الأولى والثانية على الحياة الثقافية الموسيقية في فلسطين، فجمدها وأوقف تطورها، وعادت أغنيات المقاومة تطفو على السطح كسابق عهدها، وعاد الموسيقي الفلسطيني يعبر عن معاناته اليومية، وعن المجازر الصهيونية المجرمة بأغنيات ظهر فيها الطابع الفلسطيني الذي عهدوه منذ النكبة (عديلة، 2008).

3.3.1.2. أهمية الموسيقا للفرد

الموسيقا بصفة عامة فن جماعي لا ينعزل عن سائر نواحي حياة الجماعات البشرية، فهي ظاهرة من ظواهر النشاط الإنساني، مارسها الإنسان في جميع أدوار حياته، وهنا نتساءل عن السر في ممارسة الإنسان للموسيقا في شتى مراحل تطوره، إذ لا يمكن أن تطّرد تلك الظاهرة إلا إذا كانت الموسيقا تشبع في نفسه حاجة أساسية يستشعرها في كل أدوار حياته، وتلك هي الحقيقة التي انتهى إليها الباحثون عندما قرروا أنّ الموسيقا إنما هي امتداداً لرغبة الإنسان الطبيعية للتعبير عن ذاته، وعن مشاعر قد لا تستطيع ألفاظ اللغة التعبير عنها (موسى، 2005).

وتعتبر التربية الموسيقية ذات أهمية للوصول إلى المدرسة الحديثة المبنية على الإبداع والنشاط، وذلك للوصول بالفرد إلى الحرية، والاعتزاز بالنفس، والشجاعة، وغيرها من القيم النبيلة. إن أهمية التربية الموسيقية في المدارس العربية ينبغي ألاّ تقل عن غيرها من المساقات الأخرى، ويجب ألاّ تقتصر على شريحة معينة من المجتمع، فالموسيقا مهمة لأنها تعكس واقع الشعوب وعاداتها وقيمها، كما أنها تساهم في تنمية مشاعرها وإحساسها. وعليه فإن أهمية الموسيقا لا تقتصر على الجانب الترفيهي فقط، بل أن هناك جوانب تربوية جديرة بالإهتمام، إذ أن الموسيقا تساعد على النمو المتكامل للفرد، كما تتيح فرص للإبداع والتعبير الخلاق (ميناوي، 2012).

ويذكر حامد أن ممارسة الطالب للأنشطة التربوية (ومنها الموسيقا) وما يحققه من نجاح خلالها، يجعله يحظى بتشجيع المعلمين ومشرفي النشاط والزملاء؛ ما يؤدي إلى زيادة تقديره لذاته، إذ أن إحساس الفرد بتقدير الآخرين له يؤدي إلى ارتفاع تقديره لنفسه وثقته بها (القفاص، 2000).

فالموسيقا لا تخاطب المشاعر فحسب، بل إنها تخاطب العقل بنفس الطريقة التي تخاطبه فيها بقية المواد الدراسية، لذا لا يمكن فهم الموسيقا إلا بتعليم قراءتها وكتابتها. كما أن حصة الموسيقا في المدرسة ليست مجرد مادة أخرى يدرسها الأطفال، بل إنها وسيلة قوية تسهل تعلم الكثير من فروع العلوم والفنون الأخرى (شوني، 2010).

4.3.1.2. أثر الموسيقا على المرأة الحامل والجنين

بين الكاتب الأمريكي دون كامبل في كتابة (تأثير موتزارت) – إضافة للعديد من الدراسات – تأثيرات الموسيقا الكلاسيكية بوجه عام، وموسيقا موتزارت بوجه خاص على الجنين إيجابياً، فسماع الجنين لموسيقا هادئة متناغمة يؤدي إلى تهدئة ملحوظة في ضربات قلبه، في حين أن سماعه

لموسيقا صاخبة يسبب زيادة في ضربات قلبه. إن الطفل حينما يبكي، يتوقف عن البكاء بمجرد سماعه أغنية من الأغاني الهادئة، وإذا بكى الرضيع اقتربت منه والدته وغنت بصوتها الموسيقا المملوءة رقة فإنه يكف عن البكاء، ويرتاح لألحان أمه وينام (خوري، 2010).

يبدأ دور الموسيقا في عالم الطفل من مرحلة ما قبل الولادة؛ أي والطفل ما يزال جنيناً في بطن أمه، وعليه فإن العناية بالطفل موسيقياً تبدأ من العناية بالأم صحياً ونفسياً، وهذا ما تؤكده الدراسات المختلفة، فالعناية بالطفل والاهتمام به يبدأ من مرحلة التكوين من خلال الاهتمام والعناية بالأم، ولا يتوقف دور الموسيقا في المساهمة في تشكيل وجدان الطفل، وتفكيره، وسلوكه عند مرحلة من مراحل النمو، بل تصاحب الموسيقا الجنين منذ الحركة الأولى حتى توقف النبض، وهذه الأدوار المختلفة والمتعددة للموسيقا في حياة الفرد تمرّ أيضا بمراحل مصاحبة لمراحل نموه، فما أن يتكون الجنين داخل رحم الأم في أشهره الأولى، حتى تبدأ علاقته بالموسيقا من خلال دقات قلب الأم المنتظمة، وحركة أعضاء الجسم الداخلية، وهذا الإيقاع المنتظم لنبضات القلب يشكل توازناً عند الجنين، يستجيب له وتهدأ حركاته، وإذا ما اختلف الإيقاع النبضي عند الأم لأي سبب كان، فرح، أو حزن، فإن الطفل يتأثر تأثّراً مباشراً بهذا التغيير في الايقاع، ويبدأ بحركات انفعالية تتناسب والإيقاع الجديد. وينمو الجنين وتنمو علاقته بالموسيقا الحسيّة، وتصبح جزءاً من عالمه، ويبقى تعلقه وإحساسه بالموسيقا الحسيّة وتجاوبه معها إلى مراحل ما بعد الولادة والنضج (نرجس، 2014)

5.3.1.2. أثر التربية الموسيقية في تكوين شخصية الطفل، وتنميتها

تؤثر التربية الموسيقية في تكوين شخصية الطفل وفق أبعادها الثلاثة، وهي:

1. تنمية النواحي الجسمية.

2. تنمية النواحي المزاجية والانفعالية.

3. تنمية النواحي العقلية (المعهد الوطني للموسيقا، 2010).

وتأكيداً على ما سبق، فقد دعت دراسة متخصصة للمجلس العربي للطفولة، والتي أعدتها الباحثة آيات ريان (2003)، إلى الاهتمام بالموسيقا وتعليمها للأطفال؛ كونها تنمي شخصياتهم والجوانب الاجتماعية لديهم. وتتميّز الموسيقا كفن، بقدرتها التي لا تضاهى على التأثير في أدق انفعالات الإنسان، والتعبير عن أحاسيسه وعواطفه ومصاحبته في أغلب لحظاته، مشيرة إلى ارتباط الطفل بالموسيقا بدءاً من إنصاته لدقات قلب أمه، وغنائها له في المهد، وما يصحب ذلك من فرحة بالموسيقا في أغاني الأطفال، وحيويتهم باندماجهم في الألحان، هذا إضافة إلى تأثير الموسيقا في شخصية الطفل وقدرته على التحرر من التوتر والقلق، فيصبح أكثر توازنا، إضافة إلى أن الموسيقا تستثير انفعالات عديدة لدى الطفل كالفرح، والحزن، والتعاطف؛ ما يساهم في إغناء عالمه بالمشاعر التي تزيد من إحساسه بنفسه وبإنسانيته، كما تساهم التربية الموسيقية في تنمية الجوانب الاجتماعية للطفل، حيث إنّ ثقته بنفسه تزداد أثناء الغناء والألعاب الموسيقية المختلفة، ويصبح قادراً على التعبير عن أحاسيسه، وتوطيد علاقته بأقرانه (ريان، 2003).

6.3.1.2. وظائف التربية الموسيقية

باعتبار الموسيقا – لغة العالم – فن تربوي، فقد كان لها المكان البارز في التربية قديما وحديثا، فالتربية الموسيقية ليست حديثة العهد في نظم التعليم إذا نظرنا إلى تاريخ العلاقة بين الموسيقا والتربية، فقد بدأ الإهتمام بالموسيقا منذ العصور القديمة، إذ خصّت الحضارات القديمة كالفرعونية والإغريقية التربية الموسيقية بعناية خاصة (هيلات، 2000).

وتتمثل وظائف التربية الموسيقية في وظيفتين أساسيتين، هما:

أولا: وظيفة تربوية: حيث تهدف الموسيقا إلى تحقيق وظائف تربوية هامة للطفل، من أهمها:

- أن الطفل الذى تتاح له دراسة الموسيقا بصفة جادة ومنظمة، يكون مستواه الدراسي أعلى من مثيله الذى لم يكن له حظ دراسة الموسيقا.
- مساعد التلميذ على سهولة الكتابة اللغوية، وعلى استعمال أدوات الكتابة بالطريقة الصحيحة.
- تنمية وعي الأطفال بالتاريخ والأوضاع الاجتماعية السائدة من خلال الأغاني الشعبية، والتي ترتبط عادة بالتراث، وبتاريخ الوطن.
- المساهمة في تقدم الأطفال وتحسّنهم في إلقاء الجمل وتكوينها، وتعلّم الأسلوب المهذب للتعبير، مما يزيد من طلاقة الحديث، وتعميق الجانب الثقافي لديهم.
- القدرة على التذوق والتحليل على أساس من التفكير المنطقي.
- الترويح عن نفس التلميذ، فيشعر بالراحة والانتعاش، ما يمكنه من الإقبال على أداء الأعمال بروح أعلى، وبالتالي يكون تحصيله أفضل، وسلوكه أكثر نظاماً والتزاما (فوزي، 1983).

ثانيا: وظيفة فنية، وتهدف إلى:

- تنمية الإدراك الحسي، وخاصة الانتباه والحركة عند الطفل.
- تربية الإدراك السمعي لدى الأطفال، وصولا للتذوق الموسيقي المبني على الفهم.
- العمل على الارتفاع بمستوى الوعي الفني الموسيقي لدى الأطفال.
- الكشف عن ذوي الاستعداد والمواهب الموسيقية في سن مبكرة (الملط، 2006).

هذا إضافة إلى العديد من الفوائد التربوية والمعرفية الهامة، والتي من أهمها:

- إغناء القاموس اللغوي للأطفال، ومساعدتهم على التحاور والتواصل.
- إغناء معلومات الطفل عن العالم الحقيقي، والمتخيّل.
- تدريب الطفل على الإبداع والابتكار والتخيّل.
- تفهّم الأشخاص الآخرين.
- غرس عادات سلوكية سليمة عند الطفل (يحيى، وعبيد، 2014)

7.3.1.2. الفروق بين الجنسين في مجال تعلّم الموسيقا

تحتل مشكلة الفروق بين الجنسين في مختلف أوجه السلوك الإنساني مكانة خاصة في علم النفس، فقد كُتب حولها الكثير، وتوصل الباحثون فيها إلى نتائج مختلفة. وتعد الموسيقيا من الموضوعات التي شغلت الباحثين في هذا الميدان، ويتوفر قدر من البحوث حولها، فقد شاعت في الكتابات العامة أن مختلف الثقافات تشجع الإناث على تعلم الموسيقا أكثر من الذكور، كما أكدت بعض الدراسات التي أجريت فيما بعد هذه النتيجة، وأشهر هذه الدراسات تلك التي قام بها هيكر وزيهان (Haecker & Ziehan) في ألمانيا عام 1922. إلا أنه يتضح من عدد من البحوث حول مسألة الفروق بين الجنسين في الموسيقا أن نتائجها غير متسقة (صادق، 2007),

8.3.1.2. نظريات (مناهج) الموسيقا

اهتم الكثير من المفكرين والمربين في القرنين الثامن والتاسع عشر الميلادي بربط الموسيقا بالتربية؛ لدفع الحياة الإنسانية إلى آفاق أسمى وأفضل، وبناء مجتمعات سوية، وكانت لهم مدارسهم

التي أكدت هذا الأسلوب التربوي الذي انتشر في أوروبا وغيرها من دول العالم المتحضّر (الملط، 2006). ونعرض هنا بعض من أهم نظريات (مناهج) التربية الموسيقية، وهي:

1.8.3.1.2. منهج كوداي (Kodaly)

كوداي، هو مؤلف موسيقي مَجَري، وعالم موزيكولوجي، وأحد مشاهير المهتمين بالتربية الموسيقية (صبري، وصادق، 1997). كما يعتبر واحداً من ألمع الموسيقيين والباحثين في مجال التربية الموسيقية الذين أكدوا على أهميتها في تنمية الحس، وبناء الشخصية لدى الطفل، كما أنه كان من أوائل الذين جسدوا الهوية القومية باستخدام الأغاني والألحان التراثية في التعليم الموسيقي، وقد أولى كوداي دروس الموسيقا التحضيرية أهمية كبيرة، فأكّد على وجوب عدم تعليم أي طفل على آلة موسيقية قبل أن يتعلم القراءة والكتابة الموسيقية، حيث يمكن للطفل أن يطوّر إحساسه الداخلي – وهو الشيء المهم – من خلال تطوير مهارة القراءة الموسيقية الفورية، والإملاء الموسيقي فقط. وتَستخدِم منهجية كوداي الآلات الموسيقية إضافة إلى تشجيعها الطلبة على الارتجال، ومن الميزات الهامة لمنهجية كوداي في التربية الموسيقية أنها تأخذ شخصية الطفل بعين الاعتبار بنفس الدرجة التي تهتم فيها بالمادة الموسيقية؛ لأن جميع هذه العناصر تشكل عناصر متشابهة الأهمية في العملية التربوية الموسيقية (شوني، 2010).

2.8.3.1.2. منهج كارل أورف (Orff)

يعتبر أورف أحد المشاهير الموسيقيين التربوين الذين اهتموا بتعليم الموسيقا من خلال الحركة، ولد أورف في المانيا عام 1895، وقد أعطى اهتماماً كبيراً لموسيقا الطفل، وتهدف طريقة أورف إلى

استغلال الطاقة الحركية الطبيعة للطفل، وممارسته للأنشطة الموسيقية من خلال تجاربه، دون الدخول في القواعد والنظريات الخاصة بها. (الملط، 2006).

ويرتكز منهج أورف على مفهوم التعلُّم من خلال اللعب، والذي يهدف إلى إثارة خيال الأطفال، كما يساهم في إكساب الأطفال مهارات الاتصال الاجتماعية، من خلال إشراكهم مع بعضهم البعض في مختلف النشاطات، كلُّ تلك المهارات، تشكل العناصر الأساسية التي يجب أن تتوفر للأطفال؛ لانعكاساتها الإيجابية في تنشيط الدماغ والذاكرة، وعلى الجوانب النفسية والإجتماعية. وقد لخِّص أورف فلسفته في تعليم الأطفال بقوله "إذا أخبرتني سأنسى، لذا دعني أشاهد لأتذكر، وأشركني لأفهم". أي لا بدَّ أن يرى الطفل، ويسمع، ويجرِّب، ليفهم (أبو عياش، 2014).

3.8.3.1.2. منهج جاك دالكروز (Dalcroze)

يعتبر دالكروز أحد مشاهير أساتذة الموسيقا في مجال التربية الموسيقية، درس الموسيقا في كونسرافتوار فينّا وتدرّج في التدريس حتى عُيِّن استاذاً بنفس المعهد عام (1892)، وقد ابتكر دالكروز طريقة جديدة في تعليم الموسيقا، تقوم على التنسيق بين الموسيقا وحركات الجسم، وهو ما عرف بإسم (Eurythmics) أي الإيقاع الحركي، وقد استطاع دالكروز أن يوقظ وعي الطلاب للحن والإيقاع بواسطة بعض النشاطات الحركية التي تساعد على تطوير قوى التعبير الشخصي لدى الطلبة (الملط، 2006).

وقد طبق دالكروز، هذه الفلسفة (Eurythmics) على منهجه، وكان هدفه تحسين أساليب تدريس الموسيقا. ولاحقاً قال: "أدركت أن نتائج هذا المنهج، تثير القدرات العقلية والعاطفية والجسدية وتعززها، علاوة على القدرات الموسيقيّة". ويرى دالكروز الموسيقا بأنها: منظومة متكاملة من

الحواس الروحية، والمشاعر العفوية، المتغيرة، مصدرها الخيال، وينظمها الإيقاع المتجانس بالإدراك (اللو، 2008).

9.3.1.2. الموسيقا، والصحة النفسية

تعتبر الموسيقا من أدوات التنفيس عن المشكلات التي يعاني منها الفرد، حيث تسمح بإطلاق الخيال وتصريف ما ينبعث في النفس من خواطر والهامات تقلل من التوتر النفسي لدى الشخص السامع للموسيقا، أو المؤدي لها على السواء. حيث يؤكد " فيبر (Weber) "على فاعلية أثر الموسيقا في تخفيف حدة التوتر وتغيير مزاج الفرد، خصوصاً بالنسبة للروتين اليومي الذي يتعرض له المرء، كما يؤكد أن الموسيقا تساعد في توجيه السلوك، واتخاذ القرار بشكل أفضل (حداد، 2008).

ومن ناحية تأثير الموسيقا على الدماغ والنفس، ثبت ان الموسيقا تنشّط جُزئيّ الدماغ الأيمن والأيسر معاً، وتأثر إيجابيا على المراكز الدماغية التي تتعلق بالنفس، فتأخذ الإنسان من عالم الضغوطات عن طريق (الازاحة، والاسترخاء)، وتخفيف هرمون (الكورتيزون والأدرنالين)، وبالتالي معالجة القلق والكآبة، فهي ترفع من الروح المعنوية والدافعية، وتحسن النوم. فقد أثبتت الأبحاث الحديثة بأن الموسيقا ذات قدرات عالية في تحسين كافة القدرات الذهنية كالانتباه، والتركيز. وهناك عدة نظريات لهذا التأثير الإيجابي، منها: نظرية (الإزاحة)، أي إزاحة إحساس الإنسان بالألم تجاه الموسيقا، وأن الموسيقا تعطي نوعاً من السيطرة على النفس (ضبط النفس)، وأيضا تزيد من هرمون المسكن الدماغي (Endorphine) الاندورفين (الشوبكي، 2012).

إن للموسيقا تأثيرها النفسي والفسيولوجي على الجهاز العصبي تماما كتأثير الكلمة في العلاج النفسي، بل أحيانا يكون تأثير الموسيقا أقوى من الخطابات الحماسية، والمقالات الوطنية، كذلك ثبت

علميا أن للموسيقا أثرها في تغيير بعض العادات المزاجية؛ وذلك من خلال تأثيرها الكيميائي والفسيولوجي على بعض مراكز المخ. وقد استخدم التأثير النفسي للموسيقا في حث الناس على الإقدام على سلوك معين، ففي محطة واترلو بلندن تُعزف موسيقا سريعة حماسية في ساعات الازدحام لحث الناس على الإسراع في خطواتهم، وفي مطارات أوروبا تعزف الموسيقا الهادئة لكي تهدئ من خوف المسافر وروعه، ولتعطيه الصبر للانتظار. (عكاشة، 2001).

وأشارت الدراسات في الحضارات القديمة إلى اهتمام الفراعنه والإغريق والصينيين القدماء وحضارات ما بين النهرين بعلاج الاضطرابات العقلية وإعادة الصحة النفسية، وفي العصور الوسطى ازدهر علم الصحة النفسية في البلاد الإسلامية، فقد عني علماء المسلمين بموضوعات الصحة النفسية، وعالجوها من خلال دراساتهم لحسن الخلق وعلاقة الإنسان بربه، ونفسه، والناس، ومراتب الإيمان، وواجبات المسلم وحقوقه. وفي العهد الأموي افتتح أول مشفى للطب النفسي، وُصف بأنه حدائق غناء، فيه الأزهار والمياه، وحمامات باردة وساخنة، وجلسات تدليك، بالإضافة إلى عازفي الموسيقا، وقد برز في هذا المجال ابن سينا والرازي (جامعة القدس المفتوحة، 2010)

وفي العصرين الأموي والعباسي استعملت الموسيقا الشرقية القديمة لعلاج المرضى، وما يزال موجوداً حتى الآن في مدينة فاس بالمغرب وقف خاص تَعزِف فيه إحدى الفرق الموسيقية للترويح عن المصابين بالأمراض النفسية والعصبية. وبهذا الخصوص، فقد لمع اسم الرازي في عالم الطب والكيمياء والذي كان في أول عهده موسيقياً مميزاً على العود، حسن الصوت والغناء. اِستَخدَم الموسيقا في أغراض العلاج، وبحث تأثير الموسيقا في شفاء الأمراض وتسكين الآلام، ولا شك في أن الموسيقا من ألوان العلاج في الطب الحديث، كما توصل الرازي إلى هذه النتيجة بعد تجارب كثيرة قام بها داخل المستشفى، إذ كان يتردد على صديق له يشتغل صيدلانياً في مستشفى في مدينة

الري، وكان من عادته حينما يجتمع بصديقه هذا أن يعاوده الحنين إلى الموسيقا، فكان يعزف عنده بعض الوقت داخل المستشفى بقصد التسلية والطرب، وأشدّ ما كان يدهشه عندما يرى المرضى الذين يعانون آلاما قاسية يتركون أسرتهم، ويلتفون حوله، إذ كان يشملهم السرور والبهجة عندما يسمعون هذه الألحان الشجية، وينسون آلامهم المبرحة، فأدرك أثر الموسيقا في تخفيف الآلام، وفي شفاء بعض الأمراض، وأخذ يعتمد عليها بوصفها أسلوباً من أساليب العلاج الطبي (المجمع العربي للموسيقا، 2014).

وترسّم ابن سينا خُطا الفارابي في نظرياته الموسيقية، حيث برع فيها نظرياً وعملياً، وعالجها في عدة كتب لم يبق منها إلا ثلاثة، اثنان باللغة العربية، والثالث بالفارسية، فكتابه (الشفاء) هو خلاصة ما جاء في موسيقا الشفاء، ويذكر ابن أبي أصيبعة أن لابن سينا أيضاً كتاباً آخر في الموسيقا يُدعى (المدخل إلى علم صناعة الموسيقا)، وأن موضوعه يختلف عما جاء في كتاب (النجاة). وقد بدأ العلاج بالموسيقا في القرن العشرين بعد الحربين العالميتين الأولى والثانية، إذ اعتاد عدد من الموسيقيين الذهاب للمستشفيات لعزف المقطوعات الموسيقية للمرضى من ضحايا الحروب الذين يعانون من الآلام الجسدية والعاطفية، وقد كان الاكتشاف حين أحس هؤلاء المرضى بالراحة، وطلبوا من الأطباء تعيين موسيقيين في المستشفيات، لكن الأمر تطلب بعض التدريب لهؤلاء الموسيقيين، ومن ثَمَّ نشأ أول برنامج في العالم لمنح درجة علمية في العلاج بالموسيقا في جامعة ميتشجان عام 1944م، وبعد ذلك انتشر العلاج بالموسيقا، وصار علماً مستقلاً بذاته يُدرَّس في معاهد متخصصة، وبذلك انتقل الأمر من مجرد الترويح، إلى العلاج الفعلي لبعض الحالات (مجبور، 2010).

وذكر أستاذ علم النفس بجامعة الكويت الدكتور خضر بارون أن العلاج بالموسيقا يفيد في علاج الأطفال والمراهقين وكبار السن، الذين يعانون من بعض المشكلات النفسية أو العقلية، أو من بعض الإعاقات في النمو أو التعلم، ومشكلات كبار السن الأخرى، والمشكلات الناتجة عن تعرض الشخص الى العدوان بشكل أو بآخر، وفي حالات إصابات المخ، والإعاقات الجسدية، والآلام الحادة والمزمنة بما في ذلك آلام الولادة، ومشكلات الكلام والتخاطب والتواصل، وفي حالات القلق والسلوك العدواني، وغياب التركيز الذهني (بارون، 2013).

وأشارت كثير من الدراسات إلى الدور الفعال للموسيقا في علاج بعض المشكلات النفسية والاجتماعية، فقد أوضحت دراسة Russell (1993)، ودراسة Huston (2001) دور الموسيقا في تخفيف حدة القلق الاجتماعي، كما أشارت دراسة مونتيللو وكونز (1998) إلى دور الموسيقا في علاج اضطرابات التعلّم، والاضطرابات الوجدانية والسلوكية، وغيرها الكثير من الدراسات التي أشارت إلى أهمية الموسيقا ودورها في الصحة النفسية للفرد (عزاز، 2005).

4.1.2. تعقيب الباحثة على الإطار النظري

بناء على ما تقدم من أدب تربوي، يتبين لنا مدى أهمية تقدير الذات، بل ومدى ارتباطه الكبير بكافة جوانب شخصية الطفل، حيث تعتبر الذات جوهر الشخصية، كما يتضح من التعريفات السابقة المُفسّرة لتقدير الذات، أن تقدير الذات يعد اتجاهاً من الفرد نحو نفسه، يعكس من خلاله فكرته عن ذاته، وخبرته الشخصية معها، سواء في صورة انفعالية، أو في صورة سلوكية.

ومن خلال اطلاع الباحثة على بعض أهم النظريات التي فسرت مفهوم تقدير الذات، وهي: (نظرية جيمس، ونظرية روزنبرج، ونظرية ماسلو، ونظرية زيلر، ونظرية سميث)، تبيّن لنا أن هناك تعدداً في النظريات التي تناولت هذا المفهوم، وأيضاً تعدد اتجاهات تقدير الذات بين الباحثين؛ حيث إن مفهوم تقدير الذات يتغير ويتطور مع الوقت وبشكل غير مقصود، كما تتداخل فيه عوامل داخلية وخارجية لدى الفرد، وترى معظم هذه النظريات أن نمو شخصية الطفل يرتكز على عاملين أساسيين، هما: الوراثة والبيئة، والتفاعل بينهما، إذ أن مفهوم تقدير الذات يتأثر إلى حد كبير بالمؤثرات البيئية، وبأساليب التنشئة الأسرية والاجتماعية، وخاصة بالخبرات المبكرة، وهذا ما اهتم به كثير من علماء النفس، أمثال: روزنبرج، وزيلر، حيث رأوا أنّ هذه الخبرات المبكرة تلعب دوراً مهما في تكوين وبناء شخصية الفرد، وفي تشكيل سلوكه، كما تبين من خلال هذه النظريات مدى تأثير الخبرات السابقة في شعور الفرد بالاستقلال، والاعتماد على النفس، وزيادة الدافعية والتفاعل الاجتماعي الكبير، والقدرة على اتخاذ القرارات، وهذا بالتأكيد يؤدي إلى مستوى تقدير عالٍ لدى الفرد، كما تبين أيضاً أنه في حال عكس ذلك (حسب ماسلو، وسميث) فسوف يؤدي إلى شعور الفرد بالعجز والاعتمادية، وغير ذلك من عزلة، وانسحاب اجتماعي، والشعور بالنقص، وعدم القدرة على الوقوف أمام أصدقائهم وزملائهم، والتعامل معهم براحة.

وفيما يتعلق بالموسيقا، ومن خلال متابعة الأدب التربوي، نجد أيضا أن النظرية الثقافية التاريخية للعالم النفسي والتربوي ڤيغوتسكي (Vygotsky) تُشير للموسيقا باعتبارها سياق للتعليم ومادة له، وبأنها كما اللغة وسيط للتواصل. كما يتضح من خلال ما تقدم من أدب تربوي في هذه الدراسة أن الموسيقا تشكل – كالكتاب، والفن، والمسرح – الغذاء الروحي للأفراد، وبالتالي فهي ليست ترفاً،

بل هي ضرورةً على الدولة توفيرها للأفراد منذ الطفولة، فهي لغة عالمية تخاطب جميع الأجناس والشعوب بلسان واحد، ومن الوسائل الهامة في بناء شخصية الطفل.

ومن خلال استعراض عدد من أهم مناهج الموسيقا، تبيّن لنا أن هذه المناهج جميعها ما زالت تؤثر حتى يومنا هذا في منهاج التربية الموسيقية، وقد أجمع كل من هذه المناهج على أهمية الموسيقا للطفل من مختلف الجوانب، وأن الموسيقا للجميع، وأنها تعزز روح المشاركة والإبداع لدى الأطفال. كما أن وجود هذه النظريات المختلفة في الموسيقا، يدل على أنه لا يوجد طريقة أو منهاج واحد يجب اتباعه في عملية تعليم الموسيقا للأطفال، وهذا أمر غاية في الأهمية؛ حيث يسمح لكل مجتمع بأن يصمم البرنامج الموسيقي المناسب له من حيث الحاجات، والرغبات، والخبرات لدى الأطفال في هذا المجتمع، كما يمكن الاستعانة بهذه المناهج في تصميم أيّ منهج جديد وبنائه.

وتتضمن هذه المناهج التربوية الموسيقية عناصر أساسية من عناصر الموسيقا كعلم، وتعتمد على تطوير الحس الإيقاعي عند المتعلم، كما أنها تهتم بالتشاركية في الأداء الجماعي، واحترام الآخر وقدراته، وتشترك هذه المناهج فيما بينها في أنها تتوجه إلى جمهور عريض من الأطفال، بغض النظر عن موهبتهم الموسيقية أكانوا يمتلكون موهبة موسيقية أم لا، فهي تقترح تربية موسيقية بمستوى الطفل، وتمكّن كل طفل من المشاركة في متعة الفعل الموسيقي، ورغم ذلك فإن هذه المناهج تختلف فيما بينها في مبادئها، وفي تصوّرها العام والمبدئي، وفي طريقة تصميم تمريناتها التطبيقية المتدرجة في صعوبتها وفق رؤية مؤلفها وأهدافه.

فقد أكد كوداي في منهجه مسألةً هامة جداً علينا نحن العرب أن نفيد منها، ونُعنى بمضمونها وبفكرتها القائمة على أن الطفل يتعلم لغته الأم ولغته الموسيقية بآنٍ معاً، فأكد ضرورة تعليم أطفال

بلاده فلكلور هنغاريا الغنائي وهم يتعلمون لغة قومهم، أما أورف فقد أكد في منهجه أهمية عناصر الموسيقا الأساسية، وضرورة أن يكون الطفل متعلماً وفاعلاً بآنٍ معاً، في حين ربط ويلمز بين الحياة الإنسانية والحياة الموسيقية، وبين الجسد والإيقاع، وبين الحس والنغم، وبين العقل والهارمونيا، وتبنى دالكروز مبدأ الرياضة الإيقاعية والارتجال، ليوقظ أحاسيس الطفل وحدسه، وليكوّن لديه الوعي بمفهوم النظام والتوازن، وليطور لديه ملكة التخيّل، وملكة التناغم بين العقل وحركة الجسد.

مما تقدم، ترى الباحثة أن الموسيقا تلتقي مع تقدير الذات في كونهما أمرين مهمين جداً من أجل سلامة الإنسان وصحته النفسية. ويشكلان حاجة ماسة وضرورية للأطفال، بل ولأفراد المجتمع كافة بشكل عام، وللأطفال في فلسطين بشكل خاص، وذلك لخصوصية ما يعانيه الطفل الفلسطيني من انتهاكات لأبسط حقوقه الأساسية، وما يعيشه من ظروف سياسية، واجتماعية، واقتصادية صعبة.

2.2 الدراسات السابقة

1.2.2. المقدمة

تطرقت العديد من الدراسات والبحوث العربية والأجنبية لموضوع الموسيقا، وتأثيرها على الإنسان وعلى الحيوان والنبات أيضاً. أما في مجال تعليم الموسيقا وتأثيره على مستوى تقدير الذات لدى الطفل فلم تجد الباحثة دراسات متخصصة في هذا الموضوع تحديداً في اللغة العربية، وكان هناك بعض الموضوعات ذات الصلة خاصة ما يتعلق بمفهوم الذات، والثقة بالنفس، والتفكير الإبداعي، وهي موضوعات متداخلة، وتؤدي حسب ما سبق ذكره في الإطار النظري إلى بعضها البعض.

وفيما يتعلق بالدراسات الأجنبية فقد كان هناك العديد من الدراسات التي أشارت إلى وجود تأثير ودور إيجابي للموسيقا، وتعلم العزف، والنظريات الموسيقية، والاستماع للموسيقا، وغيرها من الأنشطة الموسيقية، على مستوى تقدير الذات لدى الأطفال.

2.2.2. محاور الدراسات السابقة

وهذا عرض لأهم الدراسات التي اطلعت عليها الباحثة، وقد قامت بتقسيمها إلى المحاور الآتية:

المحور الأول: دراسات تناولت الموسيقا، وتقدير الذات.

المحور الثاني: دراسات تناولت تعلم الموسيقا، ومتغير الجنس.

المحور الثالث: دراسات تناولت تعلم الموسيقا، ومستوى تعليم الوالدين.

1.2.2.2. دراسات تناولت الموسيقا، وتقدير الذات

هدفت دراسة ديفروب (Devroop, 2012) إلى معرفة الأثر الاجتماعي والعاطفي، لتعلّم العزف على الآلات الموسيقية، على الطلاب المحرومين في جنوب أفريقيا، وأيضا معرفة إذا ما كان هناك علاقة بين تعلم الموسيقا، وبعض المتغيرات.

وتألفت عينة الدراسة من اثنتين من الفِرَق الفاعلة، تشكلت كل منها من (42) طالبا، الفريق الأول لم يسبق لهم ممارسة الموسيقا من قبل، والفريق الثاني تعلم الموسيقا، وشارك في تأسيس فرقة موسيقية، وكان أفراد العينة من الفئة العمرية ما بين (12 – 16) من الذكور والإناث.

وقد تم تطوير أداة المسح على وجه التحديد لهذه الدراسة بعد مراجعة للدراسات الاستقصائية التي أجريت على عينه مماثلة في بلدان أخرى.

وأشارت النتائج إلى أن هناك – وبشكل عام – زيادة في مستويات تقدير الذات بعد المشاركة في برنامج الموسيقا، كما كان هناك أيضا زيادة في التفاؤل، والشعور بالسعادة.

كما هدفت دراسة شايان، وآخرين، (Shayan, AhmadiGatab, Jeloudar, Ahangar, 2011) إلى التحقق من تأثير الموسيقا على تقدير الذات لدى الأطفال من خلال المقارنة بين الطلبة، واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي المقارن.

وتكونت عينة الدراسة من (100) من الفتيان والفتيات الطلبة من الأعمار ما بين (11 و 17 سنة)، اشتملت على (50) من الطلبة الذين يتعلمون الموسيقا، و(50) من الطلبة الذين لم يتعلموا الموسيقا، وقد تم مقارنة المجموعتين من خلال اختبار الثقة بالذات.

وأظهرت نتائج الدراسة أن الموسيقا تعمل على زيادة الثقة بالنفس، وتقدير الذات لدى الأطفال والمراهقين، وقد أوصت الدراسة بإدراج الموسيقا في البرامج التعليمية، حيث إنّ لها دوراً كبيراً في سلوك الإنسان وشخصيته، كما إنّ لها تأثيراً هاماً على الصحة العقلية والبدنية للفرد.

وحاولت دراسة ويلز (Wills, 2011) التحقق من قدرة الموسيقا على رفع مستوى تقدير الذات للأطفال، وتعزيز بعض الجوانب الروحانية والرفاهية لديهم، كالسموّ، والترابط، والانطلاق.

وتكونت عينة الدراسة من (6) أطفال تراوحت أعمارهم ما بين (5 – 11) عام، وقد استخدم الباحث منهج دراسة الحالة.

وتشير نتائج الدراسة إلى أن للموسيقا دوراً كبيراً في الحياة المدرسية، وأنها تزيد من مستوى تقدير الذات للتلاميذ، حيث لوحظ تغيّرٌ إيجابيٌ في السلوك، وتقدير الذات لدى بعض الأطفال في المدرسة منذ أن انضموا إلى الجوقة الموسيقية، وكان هذا أيضا مصدر إلهام لتطويرهم وتنميتهم في مجالات أخرى من الحياة المدرسية.

كما هدفت دراسة نوفاك، وآخرين (Novak, Swedberg, Horton, Rice, 2009) إلى التحقق من تأثير المشاركة في برنامج الإرشاد الموسيقي على تقدير الذات، وعلى سلوكيات الطالبات المعرضات للفشل الأكاديمي والمشكلات المدرسية، أو المشكلات الأسرية.

وتكونت العينة من (24) من طالبات المرحلة الإعدادية (في سن المراهقة)، وتم توزيع المشاركات على ثلاث مجموعات: مجموعة الإرشاد الموسيقي، ومجموعة المشاركة الموسيقية فقط (بدون عنصر الإرشاد)، ومجموعة لم تشارك في برنامج الموسيقا.

وأشارت النتائج إلى تحسن في مستوى تقدير الذات لدى الطالبات المشاركات في مجموعات الموسيقا بشكل أكبر منه في المجموعة التي لم تشارك في برنامج الموسيقا.

وسعت دراسة صادق، (2007) للتعرف إلى مدى إسهام الموسيقا في تنمية الجوانب الجسمية، والعقلية، المعرفية، والانفعالية، والاجتماعية من شخصية الطفل، حيث ذكرت الدراسة أن هذه الجوانب المختلفة من التنمية السلوكية ترتبط فيما بينها ارتباطاً وثيقاً، وبالتالي فإن التنمية العقلية أو الاجتماعية قد تعوقها الصعوبات الانفعالية، والتعويق الجسمي، والاضطراب الانفعالي، والتخلف العقلي، وجميعها لها آثارها في التنمية الاجتماعية؛ مما يجعل الطفل يشعر بالعزلة أو النبذ.
وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الموسيقا تسهم في كل من التنمية الشخصية والاجتماعية والعلمية للطفل، محققة له ما يمكن أن نسميه "فرديته الاجتماعية"، والتي تتضمن تحقيق الذات، والكفاءة الاجتماعية.

وهدفت دراسة صالح، (2007) إلى التعرف إلى الدور الذي تسهم به برامج الدراسة في التخصصات النوعية المختلفة (موسيقا، وفنون، واقتصاد منزلي) في قدرة طالبات هذه التخصصات على التفكير الابتكاري، وعلى ما إذا كان الاختلاف في التخصص يتبعه اختلاف في تقدير الذات لدى هؤلاء الطالبات من عدمه، كما سعى البحث إلى دراسة العلاقة بين تقدير الذات لدى الطالبات في كل تخصص من التخصصات النوعية الثلاثة، وبين القدرة على التفكير الإبداعي.
وقد اشتقت عينة البحث من طالبات كلية التربية النوعية بتخصصاتها الثلاث (موسيقا، وفنون، واقتصاد منزلي)، وتكونت من (273) من الطالبات، كما تكونت أدوات الدراسة من اختبار التفكير الإبداعي، ومقياس تقدير الذات للطلبة، ومقياس الإنجاز الأكاديمي.

وتوصلت نتائج البحث فيما يتعلق بمتغير الموسيقا وتقدير الذات، أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين درجات طالبات التخصصات الثلاثة (موسيقا، وفنون، واقتصاد منزلي) في تقدير الذات، لصالح طالبات الموسيقا. ويعزي الباحث (صالح) هذه النتيجة إلى قدرة طالبات هذا التخصص النوعي على التفاعل مع الآخرين من خلال الموسيقا، ما يؤدي إلى زيادة ثقتهن بأنفسهن، وشعورهن واعتدادهن بأنفسهم، كما قد يرجع ذلك إلى طبيعة الموسيقا، وقدرتها على المساهمة في ارتقاء تقدير الذات.

كما هدفت دراسة القفاص (2000) إلى التحقق من تأثير ممارسة طلاب الصف الأول الثانوي للأنشطة التربوية الحرة (ومن ضمنها الموسيقا) على كل من تقدير الذات والعدوانية.

تكونت عينة الدراسة من (220) تلميذاً من طلبة الصف الأول الثانوي، منهم (134) طالباً ممارساً لأنواع الأنشطة الحرة، و(86) طالباً من غير الممارسين لأي أنشطة تربوية حرة، واستخدم الباحث استبيان المشاركة في الأنشطة التربوية الحرة، وقائمة التقويم الشخصي التي كانت من إعداد (روبنسون، وآخرين) كمقياس لتقدير الذات.

وقد أشارت النتائج إلى تفوق الطلاب الممارسين للأنشطة على الطلاب غير الممارسين للأنشطة في التفاعلات الاجتماعية والحديث مع الناس، وأيضا ارتفاع تقدير الذات لدى هؤلاء الطلاب الممارسين للأنشطة؛ نظراً لأنهم من خلال ممارستهم لأي من أنواع النشاط (ومن ضمنها الموسيقا) تتاح لهم فرصة دائمة لتحقيق النجاح، والحصول على التشجيع والتأييد من المجتمع؛ مما يكسبهم الثقة في أنفسهم، وفي قدرتهم على النجاح في مواجهة العديد من المواقف التي قد يتعرضون لها.

أما دراسة دوروثي (Dorothy, 1994) فقد هدفت إلى التعرف إلى تأثير الموسيقا على الانضباط والنظام الأكاديمي، وأيضا معرفة فيما إذا كانت الموسيقا والتفوق في الإنجاز الأكاديمي يتمان يدا بيد وبتعاون تام.

وقد طبقت هذه الدراسة على عينة قوامها (119) طالبا من طلبة المدارس الثانوية في أمريكا.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الفنون (الموسيقا، والمسرح) وسيلة فريدة من نوعها للاتصال وتبادل الأفكار، وتقدم فرصا ثمينة لفهم التراث الثقافي، وتطور مهارات جيدة في الخيال.

واكتشفت دورثي أنه من خلال المشاركة في برامج الموسيقا فإن الطلاب قد اكتسبوا معنى الإحساس بالنظام، وتقدير الذات، وتفوقوا في روح العمل الجماعي والقيادة، وحل المشاكل، إضافة إلى أنهم قد طوروا تفكيرهم الابداعي أيضا.

وسعت دراسة أوتس (Otutis, 1994) إلى التحقق من وجود علاقة بين الموسيقا والمناهج الدراسية، والدافعية لدى الطلبة، والتعرف على مدى أهمية الموسيقا في حياة الطبة الأكاديمية والمستقبلية، وتأثيرها على الدافعية لديهم.

وقد تكونت عينة الدراسة من الطلبة من المنطقة الشمالية لولاية ألينوي، وهم من الطبقة الأدنى من المتوسط، وقد لوحظ (من خلال أساتذة الموسيقا) وجود تقدّم لديهم نحو الدرجات المتوسطة، وقد وثقت هذه الملاحظات من قبل دراسة مسحية لاتجاهات الطلبة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى تحقيق الموسيقا لنتائج إيجابية لدى الطلبة، حيث أظهرت زيادة في الدافعية وفي الإنجاز، واكتسب الطلبة فهماً أفضل لارتباط الموسيقا بالمناهج الدراسية، كما أظهرت النتائج زيادة في مستوى تقدير الذات لديهم.

وحاولت الباحثة السيد (1978) تقويم الأحداث المنحرفين عن طريق الأنشطة والموسيقا، مستخدمة في ذلك منهجا مقترحا للأنشطة الموسيقية، يعتمد على القصة الحركية الشاملة.

وتكونت العينة من الأطفال من مؤسستي: مصر القديمة (أولاد)، والعجوزة (بنات)، ممن تتراوح أعمارهم ما بين (9 – 14) سنة، ويعانون من الانطواء، وعدم الانتماء، والعدوانية، وعدم الاعتماد على النفس، والأنانية.

وكان من نتائج الدراسة أن منهج الموسيقا المقترح كان له أثر فعال في إبراز شخصية الطفل المنحرف وشعوره بذاته، وارتباطه بمن حوله، كما أدى المنهج الموسيقي المقترح إلى إزالة ميل الحدث للانطواء والانحراف النفسي، وأكسبهم الكثير من المهارات والمعايير الاجتماعية.

2.2.2.2. دراسات تناولت تعلم الموسيقا، ومتغير الجنس

هدفت دراسة المومني، وآخرين (2011) إلى معرفة مدى العلاقة بين مستوى القدرات الموسيقية والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً، وعلاقتها ببعض المتغيرات.

وبلغت عينة الدراسة (42) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي، تم اختيارها بالطريقة العشوائية في مدارس الملك عبد الله للتميّز في محافظة الزرقاء، واستخدمت الدراسة اختبارات سيشور (الصورة المختصرة) للقدرات الموسيقية والتي قامت بتقنينها للعربية صادق (2001).

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن نتائج اختبار القدرات الموسيقية لأفراد العينة جاء مرتفعاً، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة المتفوقين في ضوء متغير الجنس.

وهدفت دراسة صادق، (2007) إلى تحديد بعض معالم ظاهرة الفروق بين الجنسين في القدرات الموسيقية، حيث استخدمت الباحثة ثلاثة متغيرات: العمر الزمني، والتدريب الموسيقي، والقدرة الموسيقية. وتحددت مشكلة الدراسة في دراسة الفروق بين الجنسين في القدرات الموسيقية، كما ارتبطت أيضاً بعدد من المتغيرات الأخرى: كمستويات الخبرة والتدريب الموسيقي.

وأشارت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً بين الجنسين في القدرات الموسيقية لصالح البنين.

واهتمت دراسة عبيدات (2003) بالتحقق من أثر استخدام الحاسوب في تدريس الموسيقا على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي.

تكونت عينة الدراسة من (61) طالباً وطالبة من الصف العاشر في المدرسة النموذجية لجامعة اليرموك، وقسمت الباحثة العينة عشوائيا إلى مجموعتين: تجريبية تتكون من 30 طالباً وطالبة دُرِّست من خلال الحاسوب، وضابطة تتكون من 30 طالباً وطالبة دُرِّست بالطريقة التقليدية.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في تحصيل الطلبة في النظريات الموسيقية تعزى إلى طريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تحصيل طلبة الصف العاشر في النظريات الموسيقية يعزى للجنس.

وهدفت دراسة جاد الله (2000) إلى التحقق من أثر التربية الموسيقية على مفهوم الذات لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية في مدينة نابلس.

ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قواما (264) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي، وطبق عليهم مقياس مفهوم الذات لبيرس – هارس الذي عرّبه الداوود (1982).

وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات بين المجموعتين الضابطة والتجريبية تُعزى لمتغيرات (الجنس، ومستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأم، والمعدل الدراسي)، بينما كانت الفروق دالة إحصائياً في مفهوم الذات لصالح البعدي.

وحاولت دراسة ديفيد (David, 1995) التعرّف إلى تأثير العمر والجنس على التدريب الموسيقي لطلبة المدارس الإعدادية البريطانية.

أجرى الباحث هذه الدراسة على عينة مكونة من (278) طالباً وطالبة ينتمون لأربع مدارس مختلفة ذات مستويات طبقية، واجتماعية، واقتصادية مختلفة، شملت مناطق ريفية ومدنية.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنس والتدريب الموسيقي لصالح الإناث، ويشير الباحث إلى أنه توقع هذه النتيجة؛ لأن الدرسات السابقة توصلت إلى أن مواقف الإناث أكثر إيجابية من مواقف الذكور نحو الموسيقا، وبالتالي يتفوقن بالأداء الموسيقي.

3.2.2.2. دراسات تناولت تعلم الموسيقا، ومستوى تعليم الوالدين

هدفت دراسة هيلات، (2000) إلى اختبار علاقة التحصيل الدراسي وثقافة الوالدين ودخل الأسرة بمستوى الأداء الموسيقي للطلبة المتفوقين موسيقياً.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء أداة الدراسة (استبانة) للتعرف على ثقافة الوالدين، ودخل الأسرة والتحصيل الدراسي، وتم توزيعها على عينة الدراسة وعددهم (257) طالباً وطالبة من الفائزين على مستوى المملكة بمسابقة العزف الجماعي التي أجرتها وزارة التربية والتعليم في العام

الدراسي 1998/1997، واعتمدت الدراسة المنهج المسحي الوصفي، مستخدمة التحليل الإحصائي، ومربع كاي.

وأشارت نتائج الدراسة إلى جملة من النتائج، أهمها: وجود علاقة دالة إحصائياً بين التفوق الموسيقي ومستوى ثقافة الوالدين، ولصالح الدراسات العليا (ماجستير ودكتوراه)، وأيضا بين التفوق الموسيقي والدخل الاقتصادي لصالح ذوي الدخل المرتفع، هذا إضافة إلى وجود علاقة إيجابية بين التفوق الموسيقي، والتحصيل الدراسي لصالح التحصيل المرتفع (90% فما فوق).

وحاولت دراسة جاد الله (2000) معرفة أثر التربية الموسيقية على مفهوم الذات لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية في مدينة نابلس. ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قواما (264) طالباً وطالبة، وطبق عليهم مقياس مفهوم الذات لبيرس–هارس.

وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات بين المجموعتين الضابطة والتجريبية تُعزى لمتغيرات (الجنس، ومستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأم، والمعدل الدراسي)، بينما كانت الفروق دالة إحصائياً في مفهوم الذات لصالح البعدي.

وسعت دراسة دافدسون (Davidsn,1996) للتحقق من تأثير التدخل أو التفاعل الأبوي، ودوره في التدريبات والتطور الموسيقي لدى الأبناء.

وقد أجرى الباحث هذه الدراسة على عينة اشتملت على (257) طالباً وطالبة، تراوحت أعمارهم ما بين (8 – 18) سنة، حيث تم تقسيمهم إلى خمس مجموعات حسب اختبار التحصيل الموسيقي، وبمستويات متدنية من التدخل الوالدي.

وأشارت النتائج إلى أن درجة التدخل الوالدي ترتبط طرديا بالمستوى التعليمي للوالدين.

وحاولت دراسة زيدزنسكي (Zdzinski, 1996) اختبار العلاقات من خلال مواضيع مختارة للطلبة: كتدخل الوالدين، والاستعداد الموسيقي، والتحصيل المدرسي، والجنس.

وأجرى الباحث هذه الدراسة على خمس مدارس عامة في ولاية نيويورك وبنسلفانيا، وكان حجم العينة (397) طالبا وطالبة.

وتوصل الباحث إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة التدخل الوالدي، والتحصيل الموسيقي خاصة في المرحلة الابتدائية. وإلى أهمية دور التدخل الوالدي الفعال في تنمية الاتجاهات الموسيقية لدى الطلبة، كما أشار إلى أن درجة التدخل الوالدي ترتبط طرديا بالمستوى التعليمي للوالدين.

كما اهتمت دراسة درايدن (Dryden, 1992) بالتحقق من أثر تعلم الموسيقا على التحصيل الأكاديمي لطلبة الصف الخامس.

وشملت العينة (270) طالباً من طلبة الصف الخامس منهم (135) طالباً من الذكور، و(135) طالبةً من الإناث من مقاطعة كنساس. واعتمدت الدراسة عدة متغيرات مستقلة: الإرادة الموسيقية، والجنس، والمعدل، والطبقة الاجتماعية، وبنية العائلة، ومستوى تعليم الأم، وطول الفترة الموسيقية، والدرجات الخاصة في الاختبارات الشاملة للمهارات الأساسية.

وأشارت نتائج الدراسة – فيما يتعلق بمستوى تعليم الأم – إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المشاركين في الموسيقا ومستوى تعليم الأم، حيث حصلوا على علامات مرتفعة في القراءات، وكذلك إنجاز مرتفع في العلامة الكلية، لدى الطلبة الذين أمهاتهم حاصلات على مستوى تعليم عال.

3.2.2. تعقيب الباحثة على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة والتي تناولت تأثير الموسيقا على مستوى تقدير الذات لدى الأطفال، يُلاحظ بوضوح نُدرة الدراسات العربية التي تناولت هذا الموضوع، وهذا كان أحد الأسباب التي دفعت الباحثة لتناول هذا الموضوع بالدراسة والبحث، كما أنه ونتيجة لمقارنة الباحثة الدراسات العربية بالدراسات الأجنبية في هذا الموضوع فقد وجدت فارقاً كبيراً بينها؛ حيث إنّه رغم نُدرة الدراسات العربية إلاّ أن هناك الكثير من الدراسات الأجنبية التي بحثت في هذا الموضوع، مما خلق لدى الباحثة حافزاً إضافياً إلى جانب اهتمامها الشخصي والمهني للخوض والبحث في هذا المجال في البيئة الفلسطينية؛ وذلك لألقاء الضوء على أهمية تعلّم الموسيقا، وجذب مزيد من الاهتمام بها خاصة في مرحلة الطفولة.

وقد أظهرت الدراسات السابقة والمتعلقة بالمحور الأول (الموسيقا، وتقدير الذات) أن لتعلم الموسيقا دوراً كبيراً في رفع مستوى تقدير الذات لدى الأطفال كما يتضح من دراسة (القفاص، 2000)، كما أنها تعمل على بناء اتجاه إيجابي نحو أنفسهم، ما يؤدي إلى زيادة الثقة بالنفس لديهم، ومن هذه الدراسات: دراسة (صالح، 2007)، ودراسة ديفروب (Devroop, 2012)، ودراسة ويلز (Wills, 2011).

كما أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن الموسيقا تسهم في التنمية الشخصية والاجتماعية للأطفال (صادق، 2007). وتكسبهم العديد من المهارات، والمعايير الاجتماعية (السيد، 1978)، خاصة ما يتعلق بالإحساس بالنظام، والعمل الجماعي، والقيادة، وحل المكشلات (Dorothy, 1994).

وفيما يتعلق بمتغير الجنس – في المحور الثاني من الدراسات السابقة – أشارت نتائج كل من: دراسة (المومني، وآخرين، 2010)، ودراسة (عبيدات، 2003)، ودراسة (جاد الله، 2000)، إلى عدم تأثر تعلم الموسيقا بمتغير الجنس لدى الأطفال، بينما أشارت نتائج دراسة (صادق، 2007) إلى وجود فروق بين الجنسين في القدرات الموسيقية لصالح البنين، في حين أشارت بعض الدراسات إلى أن الإناث أكثر ميلا نحو الموسيقا من الذكور، كما ظهر في دراسة ديفيد (David, 1995)، إلا أنه لم يكن لمتغير الجنس تأثير كبير في معظم الدراسات.

كما ذكرت بعض الدراسات أن هذا المتغير من الممكن أن يختلف من مرحلة إلى أخرى، ومن مستوى تعليمي الى مستوى تعليمي آخر، وأظهرت أن الفروق بين الجنسين في القدرات الموسيقية غير متسقة، وهذا ما أشارت له دراسة (صادق، 2007).

أما بالنسبة لمستوى تعليم الأب – في المحور الثالث من الدراسات السابقة – فقد أشارت دراسة كل من (هيلات، 2000)، ودافدسون (Davidsn,1996)، وزيدزنسكي (Zdzinski, 1996) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات تقدير الذات، بين الأطفال المتعلمين للموسيقا، أو المستوى التعليمي للأب، وأكدت على أهمية دور التدخل الوالدي الذي يرتبط طردياً بالمستوى التعليمي للوالدين، في تنمية الاتجاهات الموسيقية لدى الأبناء، وتشجيعهم على تعلّم الموسيقا.

بينما اختلفت دراسة (جاد الله، 2000) هنا، حيث أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب.

وفيما يتعلق بمتغير المستوى التعليمي للأم – في المحور الثالث أيضا من الدراسات السابقة – فقد أشارت دراسة (جاد الله، 2000) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات تقدير الذات، بين الأطفال المتعلمين للموسيقا أو المستوى التعليمي للأم.

بينما أظهرت باقي الدراسات المتعلقة بالمستوى التعليمي للأم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المشاركين في الموسيقا، ومستوى تعليم الأم، كما في دراسة درايدن (Dryden, 1992).

عدا عن ذلك، فقد أسهمت الدراسات السابقة في إفادة الباحثة من أسلوب التفكير والبحث الذي اتبعه الباحثون في هذه الدراسات، والاسترشاد بالطرق والاجراءات الصحيحة لإنجاز هذه الدراسة، ومن أمثلة ذلك: اختيار العينة كما في دراسة المومني، وآخرين (2010)، ومنهج الدراسة كما في دراسة شايان، وآخرين، (Shayan, AhmadiGatab, Jeloudar, Ahangar, 2011)' واختيار متغيرات الدراسة كما يُلاحظ في دراسة جاد الله (2000)، ودراسة درايدن (Dryden, 1992). هذا إضافة إلى اطلاع الباحثة على أمثلة وتجارب في مجالات هذه الدراسة في البيئة العربية، والبيئات الأجنبية الأخرى.

في حين تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة من حيث طرحها لموضوع الدراسة "تقدير الذات لدى عينة من الأطفال المتعلمين للموسيقا، وغير المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله" (كدراسة مقارنة)، فقد تناولت هذه الدراسة موضوع "تقدير الذات" تحديداً، والذي حسب علم الباحثة، وحسب الدراسات التي تمكنت من الحصول والاطلاع عليها وخاصة الدراسات العربية، فقد بحثت معظم الدراسات العربية السابقة في تأثير الموسيقا على مفهوم الذات، والتفكير الابداعي، والتحصيل والدراسي، وغيرها من المواضيع الأخرى، ولم تجد الباحثة أي دراسة سابقة تناولت (تقدير الذات) بشكل متخصص كما في هذه الدراسة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 مقدمة

تناول هذا الفصل وصفاً لإجراءات الدراسة، وما تضمّنته من مجتمع الدراسة وعينتها، والطريقة التي اختيرت بها، ومنهجيتها، إضافة إلى الاختبارات التي استخدمت كأداة لقياس الصدق والثبات، ثم عرض للطرق الإحصائية التي استخدمت في معالجة البيانات، واستخلاص النتائج.

2.3 منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي (كطريقة يعتمد عليها الباحثون في الحصول على معلومات كافية، ودقيقة، بشكل مباشر من الأفراد، تمكن الباحث من الوقوف على الأسباب، ووضع الاستنتاجات، والمقارنة)، ويعتبر هذا المنهج أكثر المناهج شيوعاً في مثل هذا النوع من

الدراسات، حيث يعمل هذا المنهج على وصف الظاهرة وتحليلها وتفسيرها وربطها مع الظـــواهر الأخرى، كما يصف الظاهرة وصفاً دقيقاً، مع التعبير عنها تعبيراً كمياً وكيفياً؛ أما التعبير الكمـــي فإنه يعطي وصفاً رقمياً يوضح حجم الظاهرة، أو مقدارها، ودرجـــة ارتباطهـــا مـــع المتغيـــرات الأخرى، وأمّا التعبير الكيفي فإنه يصف الظاهرة، ويوضح خصائصها. وقد اعتمدت هذه الدراســـة على استبانة تقدير الذات كأداة رئيسة لجمع البيانات ذات العلاقة بمشكلة الدراسة.

3.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من (3512) طفلاً تراوحت أعمارهم ما بين (13 – 17) سنة من مدينتيّ أريحا ورام الله. وقد تم تحديد حجم مجتمع الدراسة بناءاً على الإحصاءات المقدمة من قسم التخطيط في مديريات التربية والتعليم في مدينتيّ أريحا ورام الله، وأشارات الإحصاءات إلى وجود ثمانمائة واثنين وأربعين (842) طفلاً في مدارس مدينة أريحا تبلغ أعمارهم ما بين 13 – 17 سنة، كما أشارت إلى وجود ألفين وستمائة وسبعين (2670) طفلاً في مدارس مدينة رام الله من نفس الفئة العمرية، ويوضح الجدول (1.3) توزيع أفراد مجتمع الدراسة.

جدول 1.3: توزيع أفراد مجتمع الدراسة:

المحافظة	عدد الأطفال
أريحا	842
رام الله	2670
المجموع	3512

4.3 عينة الدراسة

حددت الباحثة حجم عينة الدراسة بحيث تكون ممثلة لمجتمع الدراسة، وقد اختارت ما نسبته (6%) من الأطفال باعتبارها نسبة ممثلة لمجتمع الدراسة في مثل هذا النوع من الدراسات المسحية، وتكونت العينة من (200) طفل، حيث تم تقسيم الأطفال إلى فئتين رئيستين (أطفال تعلموا الموسيقا، وآخرون لم يتعلموا الموسيقا)، مع مراعاة عدد الأطفال في كل مدينة، وتم توزيع الاستبانة بالعدد المطلوب باستخدام أسلوب العينة الطبقية العشوائية للحصول على نسبة تمثيل أقرب وأدق لمجتمع الدراسة، واعتمدت الباحثة على المقابلة لتعبئة الاستبانة، ويوضح الجدول (2.3) توزيع أفراد العينة

جدول 2.3: توزيع أفراد عينة الدراسة:

المدينة	تعلم موسيقا	لم يتعلم موسيقا
أريحا	25	25
رام الله	75	75
المجموع	100	100

جدول 3.3: التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة:

المتغير الديموغرافي	الإجابة	التكرار	النسبة المئوية (%)
الموسيقا	تعلمت الموسيقا	100	50.0
	لم أتعلم الموسيقا	100	50.0
الجنس	ذكر	98	49.0
	أنثى	102	51.0
مستوى تعليم الأب	أقل من دبلوم	33	16.5
	دبلوم	54	27.0
	بكالوريوس	73	36.5
	ماجستير فأكثر	40	20.0
مستوى تعليم الأم	أقل من دبلوم	42	21.0
	دبلوم	59	29.5
	بكالوريوس	77	38.5
	ماجستير فأكثر	22	11.0

يتّضح من الجدول (3.3) ما يأتي:

- فيما يتعلق بتعلم المبحوثين للموسيقا، يتضح من الجدول (3.3) أن نصف أفراد العينة (50.0%) تعلموا موسيقا، بينما لم يتلقَ النصف الآخر أي دروس في الموسيقا.
- فيما يتعلق بجنس المبحوثين يتضح من الجدول (3.3) أن النسبة متقاربة بين الذكور والإناث، فمنهم (49.0%) ذكور، ونسبة الإناث (51.0%) من إجمالي عينة الدراسة.

- وفيما يخص مستوى تعليم الأب، يتضح أنّ أعلى النسب كانت لمن يحملون شهادة البكالوريوس وبنسبة (36.5%)، يليهم حملة شهادة الدبلوم وبنسبة (27.0%)، ثم حملة شهادة الماجستير فأكثر وبنسبة (20.0%)، وأقل هذه النسب كانت من نصيب حملة شهادة أقل من دبلوم وبنسبة (16.5%) من أجمالي عينة الدراسة.
- أما فيما يخص مستوى تعليم الأم، فكانت أعلى النسب للأمهات الحاملات شهادة البكالوريوس وبنسبة (38.5%)، يليهن حملة شهادة الدبلوم وبنسبة (29.5%)، ثم حاملات شهادة أقل من دبلوم وبنسبة (21.0%)، وأقل هذه النسب كانت من نصيب حاملات شهادة الماجستير فأكثر وبنسبة (11.0%) من أجمالي عينة الدراسة.

5.3 أداة الدراسة

استخدمت الباحثة مقياس تقدير الذات للأطفال من إعداد (كوبر سميث)، والذي تُرجم وقُنّن للبيئة العربية من قبل (عبد الفتاح، ودسوقي)، ويشتمل المقياس على استبانة تتكوّن من (25) عبارة، يستطيع الأفراد من سن (13 فما فوق) الإجابه عليها، وتكوّنت الاستبانة من قسمين رئيسيين، كما هو موضح في الجدول (4.3).

جدول 4.3: توزيع فقرات الاستبانة على أقسامها الرئيسة:

رقم القسم	عنوان القسم	عدد العبارات
الأول	البيانات الشخصية	5
الثاني	عبارات الاستبانة	25

6.3 صدق الأداة

للتثبّت من صدق أداة القياس اعتمدت الباحثة استبانة تقدير الذات للأطفال (لكوبر سميث)، وعُرضت الاستبانة على ثلاثة عشر (13) من المحكّمين الأكاديميين من ذوي الاختصاص والخبرة في العلوم الاجتماعية، والنفسية، والموسيقا، ومناهج التدريس واساليبه، كما هو موضع في المُلحق رقم (1)، وذلك للكشف عن آرائهم وتقديراتهم التي تعد الطريقة المعتمدة في تحديد صدق الاستبانة، للارتقاء بمستوى مصداقيتها، ولضمان تحقيقها للهدف الذي وضعت من أجله، حيث عُرضت الاستبانة بصورتها الأولية على الدكتور المشرف على هذه الدراسة الذي قام بدراستها وتدقيقها ومراجعتها، كما تم الأخذ بالتوصيات والملاحظات من قبل السادة المحكّمين، حتى ظهرت بالصورة الملائمة، ومن ثم أجري تحليل (Analysis Reability) باستخدام الثبات، حيث وُجد أن قيمة التجانس بين العبارات ككل = (0.89).

نستدل من قيمة التجانس هذه (0.89) بين العبارات ككل، أن هذه القيمة تعد قيمة مقبولة، بحيث توضح مدى المصداقية في تعبئة نماذج الاستبانة من قبل الأطفال المشاركين.

7.3 ثبات الأداة

للتحقق من ثبات الأداة فقد تم قياس ثبات الاستبانة من خلال معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، والتي تشير إلى التجانس الداخلي، وكانت النتائج كما في جدول (5.3) حسب الآتي:

جدول 5.3: قيم معامل الثبات للاستبانة:

معامل الثبات	عدد الأسئلة في كل استبانة	عدد الاستبانات	قيمة كرونباخ ألفا
استبانة تقدير الذات	25	200	0.80

يُستدل من قيمة ألفا (0.80)، والتي تمتد قيمها من (0 – 1) لتمثل مدى ثبات الاستبانة التي تحتوي على أكثر من إجابة (Multi- Point Formatted Questioner)، حيث إنه كلما كانت قيمة ألفا أعلى كانت الاستبانة أكثر ثباتاً في إعطاء نتائج جيدة لتحليل موضوع البحث، وقد اتفق على أن قيمة (0.7) تعد قيمة مقبولة لثبات الاستبانة. وكما نرى من النتيجة التي حصلنا عليها (ألفا=0.80) هي قيمة مقبولة لثبات الأداة، مما يدل على ثبات الاستبانة، كما تشير إلى التجانس الداخلي لعباراتها.

8.3 اجراءات تطبيق الدراسة

حددت الباحثة آلية عملها في هذه الدراسة وفق الخطوات الآتية:

الخطوة الأولى: جمع المعلومات، حيث تم تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، ومن ثم مراجعة الأدبيات، وصياغة الإطار النظري، والاطلاع على الدراسات السابقة، وبعد ذلك طبقت الباحثة (مقياس تقدير الذات للأطفال) من خلال مراجعة الأدب التربوي المنشور في هذا الموضوع، ثم قامت بفحص معاملات صدق المقياس وثباته، وتحديد طريقة توزيع الاستبانة، وبعد مناقشة الآراء والمقترحات المقدمة من قبل المحكمين مع المشرف الأكاديمي، وموافقته على التعديلات والإضافات، تم تطبيق الاستبانه على عينة الدراسة.

الخطوة الثانية: تحليل البيانات، وتشمل عملية جمع البيانات، وترميزها، وإدخالها إلى برنامج التحليل الإحصائي Statistical Package for Social Sciences (SPSS)، يلي ذلك معالجة البيانات، وعرض نتائج الدراسة، ومن ثم الخروج بالنتائج، والتوصيات.

9.3 المعالجات الاحصائية

بعد جمع بيانات الدراسة قامت الباحثة بمراجعتها؛ وذلك تمهيداً لإدخالها إلى الحاسوب، وقد تم ذلك بإعطائها أرقاماً معينة؛ أي بتحويل الإجابات اللفظية إلى أخرى رقمية، وذلك في جميع أسئلة الدراسة، حيث تم اختيار فرضيات الدراسة وتحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية :

1. أساليب الإحصاء الوصفي: كالتكرار، والنسب المئوية، والمتوسطات والانحرافات المعيارية.
2. قياس التجانس الداخلي، كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، للتأكد من ثبات الاستبانه.
3. اعتماد البرنامج الاحصائي Statistical Package for Social Sciences (SPSS)، لعمل المقارنات المختلفة التي تبين بوضوح الفوارق بين الأحداث المدروسة، على النحو الآتي:

   أ- اختبار (ت) للعينات المستقلة لفحص فرضيات الدراسة الأولى والثانية.

   ب- تحليل التباين الأحادي لفحص بقية الفرضيات.

4. التمثيل البياني لمحاور الدراسة، ومتغيراتها الديموغرافية.
5. مقياس ليكارت الثلاثي، لعمل مقارنات الاتجاه لفقرات الاستبانة.
6. اختبار أقل فرق ممكن (LSD) للمقارنات البعدية لدلالة الفروق في تقدير الذات، باختلاف المستوى التعليمي للأب، في الفرضية الرابعة.

10.3 مقياس ليكرت

تم حساب المتوسط المرجح لإجابات أفراد عينة البحث على محاور الدراسة المختلفة باستخدام مقياس ليكرت الثلاثي، وذلك من أجل معرفة اتجاه آراء المستجيبين، وعمل المقارنات المختلفة، حيث يُعتبر مقياس ليكرت من أفضل أساليب قياس الاتجاهات، وذلك على النحو الآتي:

جدول 6.3: تقسيم مقياس ليكرت إلى المتوسطات الحسابية لإجابات المبحوثين:

1.21-1.00	مستوى 3	موافق بدرجة ضعيفة ↑ ↑ ↑
1.43-1.22	مستوى 2	
1.65-1.44	مستوى 1	
1.66	**موافق بدرجة ضعيفة**	
1.88-1.67	مستوى 1	موافق بدرجة متوسطة ↓ ↓ ↓
2.10-1.89	مستوى 2	
2.33-2.11	مستوى 3	
2.33	**موافق بدرجة متوسطة**	
2.55-2.34	مستوى 1	موافق بدرجة كبيرة ↓ ↓ ↓
2.77-2.56	مستوى 2	
2.99-2.78	مستوى 3	
3.00	**موافق بدرجة كبيرة**	

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4 المقدمة

تناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة وفقاً لمقاييس الدراسة المستخدمة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، والتحقق من صحة فرضياتها، واختبار تأثير خصائص عينة المبحوثين على إجاباتهم.

2.4 عرض نتائج الدراسة

وفيما يلي عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، ومناقشتها:

1.2.4. نتائج السؤال الأول:

ما مستوى تقدير الذات لدى الأطفال المتعلمين وغير المتعلمين للموسيقا، في مدينتيّ أريحا ورام الله؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، ومستوى تقدير الذات لاستجابات المبحوثين، ومن ثم رتبت تنازلياً، كما هو موضح في الجدول (1.4).

الجدول 1.4-أ: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومستوى تقدير الذات لدى الأطفال المتعلمين للموسيقا، وغير المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله، مرتبة تنازلياً:

الرقم	الفقرة	تعلموا الموسيقا			لم يتعلموا الموسيقا		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى تقدير الذات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى تقدير الذات
1	أشعر بالرضى عن نفسي.	2.54	0.52	كبيرة	2.16	0.64	متوسطة
2	أتكلم أمام زملائي في الصف بثقة وشجاعة.	2.65	0.50	كبيرة	2.12	0.60	متوسطة
3	تُعجبني الأشياء من حولي.	2.43	0.49	كبيرة	2.13	0.58	متوسطة
4	أستطيع اتخاذ القرارات بسهولة.	2.47	0.54	كبيرة	1.92	0.52	متوسطة
5	يفرح الآخرون بوجودي معهم.	2.41	0.71	كبيرة	2.17	0.55	متوسطة
6	أشعر بالراحة أثناء وجودي في المنزل.	2.79	0.43	كبيرة	2.43	0.62	كبيرة
7	يمكنني التعود على الأشياء الجديدة في وقت قصير.	2.78	0.44	كبيرة	2.20	0.56	متوسطة
8	أحظى بمحبة زملائي الذين في نفس عمري.	2.75	0.45	كبيرة	2.31	0.52	متوسطة
9	يراعي والداي مشاعري.	2.82	0.38	كبيرة	2.37	0.64	كبيرة
10	لدي طموح وإصرار لتحقيق الأفضل.	2.77	0.42	كبيرة	2.26	0.63	متوسطة
11	يرى والداي أنني إنسان ناجح.	2.74	0.44	كبيرة	2.24	0.58	متوسطة
12	أحب نفسي كما هي.	2.73	0.44	كبيرة	2.16	0.59	متوسطة
13	أرى الأشياء واضحة في حياتي.	2.50	0.52	كبيرة	2.06	0.60	متوسطة

الجدول 1.4-ب: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومستوى تقدير الذات لدى الأطفال المتعلمين للموسيقا، وغير المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله، مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	تعلموا الموسيقا			لم يتعلموا الموسيقا		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى تقدير الذات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى تقدير الذات
14	يتبع زملائي أفكاري عادة.	1.91	0.66	متوسطة	1.85	0.50	متوسطة
15	رأيي عن نفسي مرتفع.	2.63	0.50	كبيرة	2.12	0.53	متوسطة
16	أرغب في قضاء وقت في المنزل.	2.55	0.52	كبيرة	2.23	0.70	متوسطة
17	أشعر بالراحة والثقة في المدرسة.	2.59	0.51	كبيرة	2.20	0.58	متوسطة
18	أشعر أن أصدقائي وعائلتي يرونني جذابا.	2.66	0.49	كبيرة	2.11	0.54	متوسطة
19	أستطيع التعبير عن نفسي بسهولة.	2.67	0.49	كبيرة	2.17	0.55	متوسطة
20	يفهمني والداي بشكل جيد.	2.68	0.49	كبيرة	2.40	0.58	كبيرة
21	أشعر أن معظم أصدقائي يحبونني.	2.77	0.42	كبيرة	2.24	0.57	متوسطة
22	يشجعني والداي للمشاركة في الأنشطة.	2.83	0.37	كبيرة	2.36	0.64	كبيرة
23	ألقى تشجيعا من أساتذتي في المدرسة.	2.70	0.52	كبيرة	2.27	0.66	متوسطة
24	أتعامل مع من حولي بارتياح وسعادة.	2.25	0.75	متوسطة	2.06	0.46	متوسطة
25	يعتمد الآخرون عليّ.	2.64	0.48	كبيرة	1.75	0.50	متوسطة
	الدرجة الكلية لتقدير الذات	**2.61**	**0.16**	**كبيرة**	**2.17**	**0.22**	**متوسطة**

نلاحظ من الجدولين السابقين (الجدول 1.4-أ) و(1.4-ب):

- وجود مستوى كبير في تقدير الذات لدى المبحوثين الذين تعلموا الموسيقا، حيث جاء المتوسط الحسابي الكلي لهم بقيمة (2.61)، مما يدل على وجود موافقة كبيرة من المستوى الثاني من المبحوثين على الفقرات المذكورة بشكل عام، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهم ما بين (1.91 – 2.83).
- وجود مستوى متوسط في تقدير الذات لدى المبحوثين الذين لم يتعلموا الموسيقا، حيث جاء المتوسط الحسابي الكلي لهم بقيمة (2.17)، مما يدل على وجود موافقة متوسطة من المستوى الثالث من المبحوثين على الفقرات المذكورة بشكل عام، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهم ما بين (1.75 – 2.43).
- تعتبر الفقرة الثانية والعشرون والخاصة بتشجيع الوالدين لأبنائهم على المشاركة في الأنشطة أقوى فقرات الاستبانة المتعلقة بالمبحوثين الذين تعلموا الموسيقا؛ لأنها حصلت على أعلى متوسط حسابي (2.83) وبدرجة موافقة كبيرة من المستوى الثالث، تليها الفقرة التاسعة بمتوسط حسابي (2.82)، ثم الفقرة السادسة بمتوسط حسابي (2.79)، بينما تعتبر الفقرة الرابعة عشر والخاصة باتباع الزملاء لأفكار المبحوثين هي أضعف فقرات الاستبانة المتعلقة بالمبحوثين الذين تعلموا الموسيقا؛ لأنها حصلت على أقل متوسط حسابي، حيث جاءت هذه الفقرة بمتوسط حسابي (1.91)، وبدرجة موافقة متوسطة من المستوى الأول.
- تعتبر الفقرة السادسة والخاصة بشعور المبحوثين بالراحة أثناء وجودهم في المنزل أقوى الفقرات المتعلقة بالمبحوثين الذين لم يتعلموا الموسيقا، حيث جاءت الفقرة المذكورة بمتوسط حسابي (2.43)، وبدرجة موافقة كبيرة من المستوى الأول، تليها الفقرة عشرون بمتوسط حسابي (2.40)، ثم الفقرة التاسعة بمتوسط حسابي (2.37)، في حين تعتبر الفقرة الخامسة

والعشرون والخاصة بتحمل المبحوثين للمسؤولية، واعتماد الآخرين عليهم أضعف الفقرات المتعلقة بالمبحوثين الذين لم يتعلموا الموسيقا، حيث جاءت الفقرة المذكورة بمتوسط حسابي (1.75)، وبدرجة موافقة متوسطة من المستوى الأول.

2.2.4. نتائج الفرضيات:

1.2.2.4 الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا، وغير المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله.

للإجابة عن فرضية الدراسة الأولى، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent t-test)، والجدول (2.4) يبين ذلك:

الجدول 2.4: نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسطات تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا، وغير المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله:

تعلم الموسيقا	متعلمون (ن= 100)		غير متعلمين (ن= 100)		(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوب
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
الدرجة الكلية لتقدير الذات	2.61	0.16	2.17	0.22	15.71	0.00

*** دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) ** دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) * بدرجة حرية (198).**

يتضح من الجدول (2.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب، قد بلغت على الدرجة الكلية لتقدير الذات بين متعلمي الموسيقا، وغير متعلمي الموسيقا (0.00)، وهذه القيم أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، أي أننا نرفض الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق في مستوى تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا، وغير المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله، بمعنى وجود فروق دالة في تقدير الذات بين متعلمي الموسيقا، وغير متعلمي الموسيقا من الأطفال، وقد كانت الفروق لصالح متعلمي الموسيقا.

2.2.2.4 الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله، ومتغير الجنس.

وللإجابة عن فرضية الدراسة الثانية، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent t–test)، والجدول (3.4) يبين ذلك:

الجدول 3.4: نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسطات تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله، باختلاف متغير الجنس:

الجنس	ذكور (ن= 48)		إناث (ن= 52)		(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوب
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
الدرجة الكلية لتقدير الذات	2.61	0.15	2.60	0.17	0.26	0.79

*** دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) ** دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) * بدرجة حرية (98).**

يتضح من الجدول (3.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب، قد بلغت على الدرجة الكلية لتقدير الذات للأطفال متعلمي الموسيقا باختلاف الجنس (0.79)، وهذه القيم أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، أي أننا لا نرفض الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق في مستوى تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله، ومتغير الجنس؛ بمعنى عدم وجود فروق دالة في تقدير الذات بين الذكور والإناث من الأطفال متعلمي الموسيقا.

3.2.2.4 الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله، والمستوى التعليمي للأب.

ومن أجل فحص الفرضية الثالثة، اِسْتُخرِجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومن ثم اِسْتُخدِم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف إلى دلالة الفروق في متوسطات المستوى التعليمي للأب، تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب، والجدولان (4.4) و (5.4) يبينان ذلك.

الجدول 4.4: المتوسطات الحسابية لدرجة تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله، باختلاف متغير المستوى التعليمي للأب:

متغير المستوى التعليمي للأب	أقل من دبلوم		دبلوم		بكالوريوس		ماجستير فأعلى	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
تقدير الذات	2.47	0.18	2.57	0.13	2.66	0.17	2.59	0.14

يتضح من الجدول (4.4) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لتقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله، بإختلاف المستوى التعليمي للأب، ومن أجل معرفة إذا ما كانت هذه الفروق قد وصلت إلى مستوى الدلالة الإحصائية، اِسْتُخدِم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (5.4) يوضح ذلك.

الجدول 5.4: نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في متوسطات تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله، باختلاف المستوى التعليمي للأب:

متغير المستوى التعليمي للأب	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط الانحراف	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لتقدير الذات	بين المجموعات	0.29	3	0.09	3.90	0.01
	داخل المجموعات	2.40	96	0.02		
المجموع		**2.70**	**99**			

يتضح من الجدول (5.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب قد بلغت (0.01)، وهذه القيمة أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)؛ أي أننا نرفض الفرضية الصفرية على الدرجة الكلية لتقدير الذات، بمعنى وجود فروق دالة في تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله، باختلاف المستوى التعليمي للأب.

ومن أجل تحديد لصالح من كانت الفروق في تقدير الذات، اتُّبع تحليل التباين الأحادي باختبار أقل فرق دال (LSD) للمقارنات البعدية، والجدول (6.4) يبين ذلك.

الجدول 6.4: نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية، لدلالة الفروق في تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله، باختلاف المستوى التعليمي للأب:

البعد	(أ)	(ب)	(أ- ب)	مستوى الدلالة
تقدير الذات	بكالوريوس	أقل من دبلوم	0.1890	0.004
		دبلوم	0.0969	0.029

يتضح من نتائج الجدول (6.4) وجود فروق في تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا بين الآباء حاملي درجة البكالوريوس، وبين الحاصلين على شهادة أقل من دبلوم، لصالح حاملي درجة البكالوريوس، كما يتضح من الجدول (6.4) أيضاً وجود فروق في تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا بين الآباء حاملي درجة البكالوريوس، وبين الحاصلين على شهادة الدبلوم، لصالح حاملي درجة البكالوريوس؛ بمعنى وجود فروق دالة في تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله، باختلاف المستوى التعليمي للأب.

4.2.2.4 الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله، والمستوى التعليمي للأم.

ومن أجل فحص الفرضية الرابعة، اِسْتُخرِجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومن ثم اِسْتُخدِم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف إلى دلالة الفروق في متوسطات المستوى التعليمي للأم لمتغير المستوى التعليمي للأم، حسب الجدولين (7.4) و(8.4).

الجدول 7.4: المتوسطات الحسابية لدرجة تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله، باختلاف المستوى التعليمي للأم:

متغير المستوى التعليمي للأم	أقل من دبلوم		دبلوم		بكالوريوس		ماجستير فأعلى	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
تقدير الذات	2.53	0.15	2.61	0.12	2.63	0.17	0.26	0.16

يتضح من الجدول (7.4) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لتقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله، باختلاف المستوى التعليمي للأم، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت إلى مستوى الدلالة الإحصائية، اِسْتُخدِم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (8.4) يوضح ذلك.

الجدول 8.4: نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في متوسطات تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله، باختلاف المستوى التعليمي للأم:

متغير المستوى التعليمي للأم	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط الانحراف	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لتقدير الذات	بين المجموعات	0.12	3	0.04	1.48	0.22
	داخل المجموعات	2.58	69	0.02		
	المجموع	2.70	99			

يتضح من الجدول (8.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب قد بلغت (0.22)، وهذه القيمة أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)؛ أي أننا لا نرفض الفرضية الصفرية على الدرجة الكلية لتقدير الذات، بمعنى عدم وجود فروق جوهرية في تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله، باختلاف متغير المستوى التعليمي للأم.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج، والتوصيات

1.5 المقدمة

هدفت الدراسة إلى التحقق من وجود فروق في مستوى تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا، وغير المتعلمين للموسيقا، وذلك من خلال التعرف إلى مستوى تقدير الذات لدى عينة من الأطفال المتعلمين للموسيقا، وغير المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله، والمقارنة بينهما. ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام مقياس تقدير الذات للأطفال (لكوبر سميث)، وتم التأكد من صدق الاستبانة من خلال عرضها على ثلاثة عشر (13) من المحكّمين الأكاديميين من ذوي الاختصاص والخبرة، حيث تحقق لها قيمة ثبات مقبولة، إذ بلغ معامل الثبات (0.80)، وذلك من خلال تطبيق معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha).

ولاحقاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي وردت في الفصل الرابع، تناول هذا الفصل عرضاً لتفسير هذه النتائج ومناقشتها، ومن ثم استخلاص عدد من التوصيات في ضوء هذه النتائج.

2.5 مناقشة نتائج الدراسة

1.2.5. مناقشة نتائج السؤال الأول:

ما مستوى تقدير الذات لدى الأطفال المتعلمين للموسيقا، وغير المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، اِستُخرِجت المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، ومستوى تقدير الذات لاستجابات المبحوثين. حيث أظهرت النتائج وجود مستوى كبير في تقدير الذات لدى المبحوثين الذين تعلموا الموسيقا، بينما أظهرت مستوى متوسط في تقدير الذات لدى المبحوثين الذين لم يتعلموا الموسيقا.

وتشير النتائج إلى أن الأطفال المتعلمين للموسيقا لديهم تقدير ذات أعلى من الأطفال غير المتعلمين للموسيقا، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن ممارسة الأطفال للموسيقا والأنشطة المتعلقة بها يجعلهم يحصلوا على تشجيع معلميهم وعائلاتهم وأصدقائهم؛ مما يولد لديهم الثقة بالنفس، هذا إضافة إلى أن الأطفال الذين تعلموا الموسيقا تُتاح لهم فرصة المشاركة في أنشطة وعروض مع أطفال من مناطق أخرى، بما فيها السفر والمشاركات الخارجية، وهذا يمنحهم نضجاً اجتماعياً وتفاعلاً ثقافياً واسعاً، يؤثر بشكل إيجابي على شخصيتهم، وعلى حالتهم المزاجية، مما يتوقع أن يكون له دور في رفع مستوى تقدير الذات لديهم.

2.2.5. مناقشة الفرضيات:

1.2.2.5 الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا، وغير المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله.

للإجابة عن فرضية الدراسة الأولى، اِسْتُخدِم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent t-test)، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة في تقدير الذات بين متعلمي الموسيقا، وغير متعلمي الموسيقا من الأطفال، وقد كانت الفروق لصالح متعلمي الموسيقا.

حيث يتضح من الجدول (2.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب، قد بلغت على الدرجة الكلية لتقدير الذات بين متعلمي الموسيقا، وغير متعلمي الموسيقا (0.00)، وهذه القيم أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)؛ أي أننا نرفض الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق في مستوى تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا، وغير المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا، ورام الله، بمعنى وجود فروق دالة في تقدير الذات بين متعلمي الموسيقا، وغير متعلمي الموسيقا من الأطفال، وقد كانت الفروق لصالح متعلمي الموسيقا.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى انخراط الأطفال في تعلّم الموسيقا، ما يكسبهم العديد من المهارات والقدرات الجسمية، والعقلية، والنفسية، إضافة إلى المتعة والفرح اللذين يعيشهم الطفل خلال تعلمه للموسيقا. إن مشاركة الطفل في التدريبات الموسيقية الجماعية، خاصة التدريبات والعزف التي تتم بشكل جماعي، تساهم في بناء شخصيته، وتعلّمه التعاون، والمشاركة، والنظام، كما أن مشاركته في العروض والحفلات التي يحضرها أفراد عائلته وأصدقائه، من شأنها أن ترفع من مستوى ثقته

بنفسه وتقديره لذاته، وهذا نتيجة لما يلقاه من اهتمام ودعم لما يقوم به من نشاط مميز، وقد لاحظت الباحثة أن الاطفال الذين تعلموا الموسيقا كانوا أكثر قدرة على بناء علاقات اجتماعية مع أقرانهم، وعائلاتهم. ويمكن تفسير هذا التأثير الواضح للموسيقا على مستوى تقدير الأطفال لذواتهم، في كون تعلم الموسيقا يتضمن مفاهيم في غاية الصلة بالذات، منها: مفهومي إنتاج الفن من جهة، وتذويته من جهة ثانية، فتعلم الموسيقا يطوّر كفايات الطفل ومهاراته، وهذا بحد ذاته ينعكس بشكل إيجابي على تقديره لذاته، وكذلك فإنّ تجسيد هذه المهارات في عزف يمكن أن يُسْمَع من قبل آخرين، ويَعرِض لهم شيئاً مرتبطاً بصورته أمامهم، وهذا موقع يطمح له البشر صغاراً وكباراً، ويؤثر على تصوراتهم عن أنفسهم، وينعكس بشكل إيجابي في مستوى تقدير الذات.

كما ترى الباحثة أن التأثير الأقوى لتعلم الموسيقا يرتبط بقدرة الطفل على أن ينتج فنا لنفسه، فأن يتعود الطفل على فهم العالم عبر الفن فهذا يطور قدراته على الفهم (فهم التناغم، وفهم الايقاع، وفهم التعبير)، فكيف يكون عندما يرى العالم عبر فن الموسيقا، ويكون هذا الفن من إنتاجه؟ فكأنه ينتج فهمه للعالم أو يفهم العالم عبر إنتاجه في شكل فني، وهذا أعمق أشكال الفهم، وأعمق مستويات تجسيد الذات كذات فاهمة، ومنتجة، ومبدعة، ما يعني تقبل الذات، وتفهمها، والوصول لمستويات عالية من الرضى، والتقدير.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: (القفاص، 2000)، و(صالح، 2007)، وديفروف (Devroop, 2012)، وويلز (Wills, 2011)، التي أجمعت على الدور الكبير والإيجابي للموسيقا في رفع مستوى تقدير الذات لدى الأطفال، وفي تنمية شخصية الطفل من مختلف الجوانب.

2.2.2.5 الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله، ومتغير الجنس.

وللإجابة عن فرضية الدراسة الثانية، اِستُخدِم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent t–test). وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة في تقدير الذات بين الذكور والإناث من الأطفال متعلمي الموسيقا.

حيث يتضح من الجدول (3.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب، قد بلغت على الدرجة الكلية لتقدير الذات للأطفال متعلمي الموسيقا باختلاف الجنس (0.79)، وهذه القيم أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)؛ أي أننا لا نرفض الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق في مستوى تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله، ومتغير الجنس. بمعنى عدم وجود فروق دالة في تقدير الذات بين الذكور والإناث من الأطفال متعلمي الموسيقا.

وترى الباحثة أن هذه المعطيات تؤكد أن الشعور بالذات وتقديرها يرتبط إجمالا بنشاط الذات، وبتطور مهاراتها ودورها، فليس هناك فروق في تقدير الذات بين الذكور والإناث من الأطفال متعلمي الموسيقا، بل إن هذا يعود لرغبة الطفل في تعلّم الموسيقا، ومدى حبه لها، وقدرته على الاستمرار في التدريبات الموسيقية، حيث ترى الباحثة أن صفة النشاط والإبداع هما صفات إنسانية تخص الإناث، كما تخص الذكور، وأن أي تطورات على نشاط الذات، أو قدراتها، أو تجسداتها الإبداعية ستنعكس بشكل إيجابي على ذات الطفل، وعلى تقديره لذاته دون تأثير لمتغير الجنس؛ لأن

تعلم الموسيقا يزيد من قدراتهم التعبيرية، وقدراتهم المهاراتية والوجدانية، ما يعني تطور إيمانهم بأنفسهم كمنتجين ومبدعين، وهذا يمس الإناث كما يمس الذكور.

وتتفق نتائج الفرضية الثانية لهذه الدراسة مع نتائج كل من: دراسة (المومني، وآخرين، 2010)، ودراسة (عبيدات، 2003)، ودراسة (جاد الله، 2000) في المحور الثاني من الدراسات السابقة. والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة احصائياً بين تعلم الموسيقا، ومتغير الجنس.

3.2.2.5 الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله، والمستوى التعليمي للأب.

ومن أجل فحص الفرضية الثالثة، اِسْتُخرِجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومن ثم اِسْتُخدِم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)؛ للتعرف إلى دلالة الفروق في متوسطات المستوى التعليمي للأب تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب. وأوضحت النتائج وجود فروق دالة في تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا، باختلاف المستوى التعليمي للأب.

ويتضح من نتائج الجدول (6.4) وجود فروق في تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا بين الآباء حاملي درجة البكالوريوس، وبين الحاصلين على شهادة أقل من دبلوم، لصالح حاملي درجة البكالوريوس، كما يتضح من الجدول (6.4) أيضاً وجود فروق في تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا بين الآباء حاملي درجة البكالوريوس، وبين الحاصلين على شهادة الدبلوم،

لصالح حاملي درجة البكالوريوس؛ بمعنى وجود فروق دالة في تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله، باختلاف المستوى التعليمي للأب.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة، إلى اهتمام معظم الآباء من ذوي المستوى التعليمي العالي، وقناعتهم بأهمية إكساب أبنائهم لمهارات وخبرات ثقافية وفنية إلى جانب المواد المدرسية، هذا إضافة إلى نظرة المجتمع العربي للموسيقا، والتي لا زال موضوع الموسيقا فيها من المواضيع التي لا تلقى اهتماماً كبيراً.

وبالرغم من أن النتائج تشير إلى أن هناك تأثيرات للمستوى التعليمي للوالدين، ترى الباحثة أن هذا الأثر يعود في أغلبه لنوعية التجارب التي يمر فيها الأهل، ولمنظورهم للموسيقا، وتقديرهم لها كفن وكمهارة، وبالتالي قد يساعد التعليم، وخاصة التعليم الجامعي، على مساعدة الأهل على دعم أبنائهم؛ لكي يمتلكوا تقديرا أعلى لذواتهم، لكن في المجمل الكلي ترى الباحثة أن التعليم لم يكن عاملاً حاسما في مستوى تقدير الأطفال لذواتهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: (هيلات، 2000)، ودافدسون (Davidsn,1996)، وزيدزنسكي (Zdzinski, 1996) في المحور الثالث من الدراسات السابقة، والتي أكدت على أهمية دور التدخل الوالدي، الذي يرتبط طردياً بالمستوى التعليمي للوالدين في تنمية الاتجاهات الموسيقية لدى الأبناء، وتشجيعهم على تعلّم الموسيقا، بينما اختلفت هذه الدراسة في هذا الجانب مع دراسة (جاد الله، 2000)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب.

4.2.2.5 الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله، والمستوى التعليمي للأم.

ومن أجل فحص الفرضية الرابعة، اِستُخرِجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومن ثم اِستُخدِم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، للتعرف إلى دلالة الفروق في متوسطات المستوى التعليمي للأم، لمتغير المستوى التعليمي للأم، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية في تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله، باختلاف متغير المستوى التعليمي للأم.

يتضح من الجدول (8.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب قد بلغت (0.22)، وهذه القيمة أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)؛ أي أننا لا نرفض الفرضية الصفرية على الدرجة الكلية لتقدير الذات، بمعنى عدم وجود فروق جوهرية في تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله، باختلاف متغير المستوى التعليمي للأم.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى خصوصية الحياة، وإلى الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة (تحديداً) في فلسطين، ونتيجةً لقلق الأم تجاه مستقبل أبنائها، واعتقادها بأن تعلّم أبنائها للموسيقا من الممكن أن يشغلهم عن الدراسة، وأمور أخرى ترى أنها أهم، كما ترى الباحثة أن كثيراً من الأمهات وعند وصولهن لمستوى تعليم عالٍ، فإنها تصبح أكثر حرصاً وإصراراً على دخول أبنائها مجالات علمية متقدمة، ودراسة تخصصات محددة، كالطب والهندسة. إلاّ أن هذا لا ينطبق بالتأكيد على جميع الأمهات، فهناك – وكما ظهر في الدراسة – أمهات تشجع أبناءها على تعلم الموسيقا والأنشطة الموسيقية، بل والتخصص في مجالات موسيقية وفنية، ولكنها نسبة ليست كبيرة.

وترى الباحثة أن الأم بطبيعتها لها دورٌ مركزيٌ في علاقة الطفل بالعالم، إذ أنها أول وسيط بين الطفل والعالم عبر مراحل عمره، يستمد منها جزءاً كبيراً من مستوى تقديره لذاته، حيث أن الأمهات يدعمن إبداع أبنائهن، ويقدّرن تقدمهم، ويكون لهن التأثير نفسه لمتغير التعليم، ما يعني أن هذه الفئة من الأطفال، وفي هذا العمر تحتاج للدعم النفسي والاجتماعي بأشكال لا تتطلب مستويات عالية من التعلم، حيث إنَ توفر اهتمام الأم واحتضانها لأطفالها يكون كافيا لكي يحققوا مستويات مرتفعة من تقدير الذات.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (جاد الله، 2000)، إلا أنها اختلفت مع الدراسات السابقة الأخرى التي تشير إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تعلم الموسيقا، والمشاركة في نشاطات موسيقية، ومستوى تعليم الأم، كما في دراسة كل من: هيلات، (2000)، ودافدسون (Davidsn,1996)، وزيدزنسكي (Zdzinski, 1996)، ودرايدن (Dryden, 1992).

التوصيات

في ضوء ما جاء في هذه الدراسة ونتائجها، توصلت الباحثة إلى جملة من التوصيات، وهي:

1. تفعيل دور وسائل الإعلام، حول تسليط الضوء على أهمية، الموسيقا في تنمية شخصية الطفل من مختلف الجوانب.

2. زيادة الوعي الأسري في أهمية تطبيق منهج الموسيقا في المدارس، ووضع برامج لتوعية وتثقيف الأباء والأمهات بأهمية الموسيقا في حياة الطفل.

3. إيلاء المزيد من الاهتمام بالتربية الموسيقية من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وتخصيص ميزانية سنوية ثابتة مناسبة لمساق الموسيقا، وأنشطتها.

4. تشجيع المستشفيات، ومؤسسات الصحة النفسية للتوجه نحو استخدام الموسيقا في المجال الطبي، وفي العلاج والإرشاد النفسي والتربوي، كأحد الأساليب المساعدة في العلاج.

5. إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول الموسيقا، وعلاقتها بالتنمية البشرية، والصحة النفسية للأفراد.

قائمة المصادر والمراجع

أولاَ: المراجع العربية:

القرآن الكريم. (الإسراء : 23).

أبو جادو، صالح، (2000)، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

أبو عياش، يوسف، (2014)، منهج مقترح لتدريس الإيقاع الموسيقي لطلبة المرحلة الابتدائية المبكِّرة في الأردن اعتماداً على منهجي كارل أورف وإميل جاك – دالكروز، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الاردن.

أبو هاشم، السيد محمد، (2010)، النموذج البنائي للعلاقات بين السعادة النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وتقدير الذات، والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر، 81، 269 – 350.

بابا عربي، لطيفة، وبابا عربي، حياة، (2012)، دراسة بعنوان: تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، قسم علم النفس، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

البيطار، ليلى، (1987)، دراسة تتبعيه لمدى تحقيق الحاجات النفسية الاجتماعية لطلبة جامعة النجاح الوطنية، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

ترجمان، عودة، (2004)، الموسيقا للجميع – أفكار في التربية الموسيقية، مؤسسة صابرين، فلسطين.

جاد الله، خليفة، (2000)، أثر التربية الموسيقية على مفهوم الذات لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية في مدينة نابلس، رسالة ماجستير، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

جامعة أم القرى، (2012)، التعليم والتعلّم في السنوات المبكرة، عمادة تقنية المعلومات، مكة، المملكة العربية السعودية.

جامعة القدس المفتوحة، (2009)، الإرشاد والتوجيه في مراحل العمر، أم السماق، عمان، الأردن.

جامعة القدس المفتوحة، (2010)، الصحة النفسية، عمان، الأردن.

الحلو، سليم، (1972)، الموسيقا النظرية، ط2، دار مكتبة الحياة، بيروت.

الحلو، غسان، (2003)، واقع تدريس الموسيقا والأناشيد في المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في فلسطين، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

ريزونر، روبرت، (1999)، دليل المدير والمسؤول التربوي في بناء تقدير الذات في المدارس الابتدائية، (ترجمة) مدارس الظهران الأهلية، دار الكتاب التربوي للنشر، الدمام، المملكة العربية السعودية.

ريان آيات، (2003)، نشأة شخصية الطفل والوعي بالفن كأسلوب لتنمية الذكاء العقلي والعاطفي، مجلة الطفولة والتنمية، المجلس العربي للطفولة والتنمية، مصر، 10، 177 – 192.

زمانان، صالح، (2012)، الموسيقا تناهض التخلف والإرهاب، صحيفة الشرق، ٣٥، ص٨.

زهران، حامد، (1982)، التوجيه والإرشاد النفسي، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.

سليم، مريم، (2003)، تقدير الذات والثقة بالنفس، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

السيد، أميرة، (2007)، الضغوط المدرسية وعلاقتها بتقدير الذات للأطفال المتأخرين دراسيا والعاديين، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

السيد، أميرة، (1978)، أثر التربية الموسيقية في تقويم الأحداث والمنحرفين، رسالة ماجستير، كلية التربية الموسيقية، جامعة حلوان، القاهرة، مصر.

شاهين، محمد، وحمدي، محمد، (2007)، تقدير الذات لدى عينة من طلبة الجامعة في فلسطين: علاقتها بالتفكير اللاعقلاني وفاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تحسينها، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

شعبان، عبد ربه، (2010)، الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصريا، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

شقفة، عطا، (2008)، تقدير الذات والمشاركة السياسية لدى طلبه الجامعه فى غزة، رسالة ماجستير، معهد البحوث والدراسات العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، جامعة الدول العربية، مصر.

شوني، آيرشيبيت، (2010)، تطبيق مبادئ كوداي – منحنى التربية الموسيقية حسب مهنجية كوداي، (ترجمة) حداد، رامي، وعبد الحفيظ، إياد، دار الفكر، عمان، الأردن.

صادق، آمال (2007)، أثر الموسيقا في تنمية سلوك الطفل، بحوث ودراسات في سيكولوجية الموسيقا والتربية الموسيقية، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.

صادق، آمال، (2007)، بحوث ودراسات في سيكولوجية الموسيقا والتربية الموسيقية، مكتبة الأنجلو، مصر.

صالح، أحمد، (2007)، التفكير الابتكاري وتقدير الذات لدى طالبات التخصصات النوعية وعلاقة كل منها بالإنجاز الأكاديمي ونسبة الحضور، جامعة الإسكندرية، مصر.

صبري، عائشة، وصادق، آمال (1997)، طرق تعليم الموسيقا، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهره، مصر.

الصمادي، جميل، (2002)، التربية السلوكية، أوراق عمل منشورة، المهرجان الأردني الثامن لأغنية الطفل العربي، وزارة الثقافة، الأردن.

الضيدان، الحميدي، (2003)، تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

عباس، خضر، (2003)، مفهوم الذات ومفهوم الآخر لدى عينة من عملاء الاحتلال الإسرائيلي، رسالة دكتوراه، جامعة الازهر، غزة، فلسطين.

عبد الله، محمد قاسم (2002)، العلاقة بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى عينة من الأطفال السوريين، مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، 11.

عبد الأمير، نصر، (2011)، تقدير الذات وعلاقتها بالأداء المهاري للاعبين الناشئين بكرة السلة، مجلة علوم التربية الرياضية، كلية التربية الرياضية، جامعة بابل، العراق، 3، 295 – 330.

عبد الرحمن، محمد، وسعفان، محمد، (2007)، الضغوط المدرسية وعلاقتها بتقدير الذات للأطفال المتأخرين دراسيا والعاديين. جامعة الزقازيق، مصر.

عبد العزيز، حنان، (2012)، نمط التفكير وعلاقته بتقدير الذات، رسالة ماجستير، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر.

عبد الفتاح، فاروق، ودسوقي، محمد، (1991)، كراسة تعليمات اختبار تقدير الذات للأطفال، ط4، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

عبد الهادي، نبيل، وآخرون، (2002)، الفن والموسيقا والدراما في تربية الطفل، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عبيدات، رنا، (2003)، أثر استخدام الحاسوب في تدريس الموسيقا على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي، رسالة ماجستير، قسم التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

عزاز، لبنى، (2005)، فاعلية برنامج موسيقا لتنمية الانتماء لدى طفل الروضة، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، مصر، 4، 115 – 156.

عساف، زياد، (2013)، المنسي في الغناء العربي، دار ميريت، القاهرة، مصر.

عكاشة، أحمد، (2001)، آفاق في الإبداع الفني – رؤية نفسية، دار الشروق، القاهرة، مصر.

عديلة، معتصم، (2008)، مراحل تطور الأغنية الفلسطينية، المجمع العربي للموسيقا، جامعة الدول العربية، مصر.

العوض، محمد فضل، (2006)، أثر التعليم الجماعي للآلات الموسيقية الوترية في التحصيل المعرفي والأداء المهاري لطلبة المعهد الوطني للموسيقا في الأردن، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

غنيمة، عبد الفتاح، (1994)، حاجات الطفل للنفس والبدن، سلسلة عالم الطفل، كلية الآداب، جامعة المنوفية، مصر.

فيغوتسكي، ل. (2009)، تاريخ تطور الوظائف النفسية العليا، (ترجمة) بدر الدين عامود، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق.

فيغوتسكي، ل. (1976)، التفكير واللغة، (ترجمة) طلعت منصور، المطبعة الفنية، القاهرة.

القفاص، وليد، (2000)، تأثير ممارسة الأنشطة التربوية الحرة على تقدير الذات والعدوانية، مجلة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، مصر، 1، 305 – 369.

قنديل، محمد، وبدوي، رمضان، (2007)، بيئات تعلم الطفل، دار الفكر، عمان، الأردن.

كعدان، عبد الناصر، (ب. ت)، العلاج بالموسيقا في الطب العربي، جامعة حلب، حلب، سوريا.

اللو، نبيل، (2008)، أهم مناهج التربية الموسيقية في العالم (الحلقة الثالثة)، مجلة الحياة الموسيقية، الهيئة العامة السورية للكتاب – وزارة الثقافة، سوريا، 48، 8 – 29.

اللو، نبيل، (2006)، أهمية التربية الموسيقية في العملية التربوية، مجلة الحياة الموسيقية، الهيئة العامة السورية للكتاب – وزارة الثقافة، سوريا، 30.

مالهي، رانجيت، وريزنر، روبرت دبليو، (2005)، تعزيز تقدير الذات، مكتبة جرير، المملكة العربية السعودية.

المجلس التشريعي الفلسطيني، (2004)، قانون الطفل الفلسطيني، فلسطين.

مجلي، شايع، (2013)، تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة صعدة، مجلة جامعة دمشق، 1، 59 – 104.

محمد، عايدة، (2010)، الانتماء وتقدير الذات في مرحلة الطفولة، دار الفكر موزعون وناشرون، عمان، الأردن.

محمد، عايدة، وقطناني، محمد، (2010)، الانتماء والقيادة والشخصية لدى الأطفال الموهوبين والعاديين، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الملط، خيري ابراهيم، (2006)، التربية الموسيقية الشاملة، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر.

موسى، أحمد، (2005)، علاقة التربية الموسيقية بالتحصيل الأكاديمي والاتجاه نحوها لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس محافظة نابلس، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، مصر.

موسى، وآخرون، (2006)، موسقيون من فلسطين – دراسة في الثقافة الموسيقية الفلسطينية العالمية. أكاديمية بيت لحم للثقافة والتعليم الموسيقي، بيت لحم، فلسطين.

المومني، وآخرون، (2011)، العلاقة بين مستوى القدرات الموسيقية والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المتفوقين أكاديميا، المجلة الأردنية للفنون، 1، 29 –43.

ميناوي، حسن، (2012)، تقييم كتب الموسيقا والأناشيد للمرحلة الأساسية من وجهة نظر معلمي الموسيقا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

نصيرات، نضال، (2010)، أسس تربوية مقترحة للتربية الموسيقية لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

هيلات، مصطفى، (2000)، علاقة التحصيل الدراسي وثقافة الوالدين ودخل الأسرة بمستوى الأداء الموسيقي للطلبة المتفوقين موسيقيا، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

هيلات، مصطفى، وخصاونة فاطمة، (2007)، التربية الفنية والموسيقية في تربية الطفل، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

يحيى، خولة، وعبيد، ماجدة، (2014)، أنشطة للأطفال العاديين ولذوي الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

اليونيسيف، (1989)، إتفاقية حقوق الطفل.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Bischoff , S. (2009), Music, Growth, and Wisdom: The Educational Thought of Carl Orff and Alfred North Whitehead, Unpublished Master Thesis, University of Saskatchewan, Canada.

David, J. Hargreaves, Chris Comber and Ann Colley (1995), Effects of Age, Gender, and training on musical preferences of British secondary school students, Journal of research in music education, 43, 242-250.

Davidson, Jane, W. (1996), The role of parental influences in the development of musical performance, British Journal of development psychology, 14, 399-412.

Devroop, Karendra, (2012), The Social-emotional Impact of Instrumental Music Performance on Economically Disadvantaged South African Students, Music Education Research, vol. 14, No 4, 407-416.

Dorothy, (1994), Music as Academic Discipline, Nassp bulletetin, 76, 27-29

Dryden, Susannah, (1992), The Impact of Instrumental Music Instruction on the Academic Achievement of Fifth Grade Students, M.S. Thesis: Fort Hays State University, ERIC, 23, p85.

Lisa, C. (1989), A Field Study of Sixth-Grade Students' Creative Music Problem – Solving Processes, Journal of Researchin Music Education. 37, 188-200.

Novak, Swedberg, Horton, Rice, (2009), The Effect of Participation in a Music Mentorship Program on the Self Esteem and Attitudes of At-Risk Students, Australian Journal of Music Education, 2, 5-1.

Outis, Janet, (1994) Improving motivation of sixth grade music through curriculum interventions and teaching practices, Masters research project, Saint Xavier University Lllinois.

Roberta, M. (2001) Child, Family, School, Community Socialization and Support, Earl Mc Peek, Education.

Shayan, AhmadiGatab, Jeloudar, Ahangar, (2011), The Effect of Playing Music on the Confidence Level, Social and Behavioral Sciences, 30, p2061.

Wills, Ruth, (2011), The Magic of Music: a study into the promotion of children's well-being through singing, International Journal of Children's Spirituality. Vol. 16, No. 1, 37-46.

Zdzinski, Stephen F.(1996), Parental Involvement, Selected Student Attributes, and Learning Outcomes in Instrumental Music, Journal of Research in Music Education, 44, 34-48.

ثالثا: مواقع الإنترنت:

بارون، خضر، (2013)، العلاج بالموسيقا يفيد في علاج الأطفال والمراهقين وكبار السن الذين يعانون من إعاقات جسديه وعقليه، جريدة الأمل (جريدة تختص بشؤون ذوي الاحتياجات الخاصة)، الكويت.

(http://www.alamal.com.kw/ar/news.php?action=show&id=8586)

حداد، رامي، (2008)، الموسيقا في تخفيف التوتر، المجمع العربي للموسيقا.

(http://www.arabmusicacademy.com/iNP/view.asp?ID=25)

خوري، سميح، (2010)، الموسيقا وأثرها على الجنين، صحيفة الرأي الالكترونية، عمان، الأردن.

(http://www.alrai.com/article/409734.html, 12.10.2014)

شبكة أمين، (2010)، تقرير بعنوان: في الذكرى 16 لانطلاق "صوت فلسطين": التلفزيون يستذكر أعلام العمل الإذاعي في فلسطين.

(http://amin.org/Print.php?t=report&id=2654)

شجاع، عثمان، (2014)، تقدير الذات: تعريفه، مستوياته، مراحله ونظرياته، الموقع الالكتروني: علم النفس المعرفي.

(http://www.psy-cognitive.net/vb/t3675.html)

الشوبكي، أحمد، (2012)، الموسيقا تعالج الأمراض النفسية والاصابات الدماغية، موقع الطبي، عمان، الأردن.

(http://www.altibbi.com)

فوزي، أسامة، (1983)، دراسات تربوية: مواد النشاط اللامنهجي في التربية الموسيقية، جريدة البيان، دبي.

(http://vb.arabsgate.com/showthread.php?t=472664)

مجبور، تالا، (2010)، أثر الموسيقا في العلاج النفسي، الموسوعة العربية لتطوير الذات، الإمارات العربية المتحدة.

(http://annajah.net/arabic/show_article.thtml?id=5640)

المجمع العربي للموسيقا، (2014)، أراء العلماء والفلاسفة العرب في الموسيقا، جامعة الدول العربية، مصر.

(http://www.arabmusicacademy.org/inp/view.asp?ID=73)

المعهد الوطني للموسيقا، 2010.

(http://ncm.birzeit.edu/ar/page/nbdh-n-lmhd)

ملحم، سحر، (2014)، الموسيقا وتطوير القدرات الذهنية، مجلة الكويت الالكترونية، العدد 372، الكويت.

(http://www.kuwaitmag.com/index.jsp?inc=5&id=12922&pid=4446)

نرجس، (2014)، كيف تفيد الموسيقا طفلك؟ مجلة نرجس للمرأة، مدى للإعلام والثقافة والفنون، العراق.

(http://www.narjesmag.com/news.php?action=view&id=2502)

وزارة الثقافة الفلسطينية، (2011)، المعاهد والمدارس والمراكز الموسيقية، فلسطين.

(http://moc.pna.ps/link_det.php?id=4&cat=mus)

الملاحق

ملحق 1: أسماء المحكمين:

الرقم	إسم المحكِّم	التخصص	الجامعة
.1	د. محسن عدس	أساليب تدريس	جامعة القدس
.2	د. إياد الحلاق	علم نفس	جامعة القدس
.3	د. عمر الريماوي	علم نفس	جامعة القدس
.4	د. إيناس العارف	مناهج وطرق تدريس	جامعة القدس
.5	د. فدوى حلبية	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس
.6	د. معتصم عديلة	العلوم الموسيقية الأثنية	جامعة القدس
.7	د. هيثم سكَّرية	فنون (موسيقا)	الجامعة الأردنية
.8	د. رامي حداد	فنون (موسيقا)	جامعة اليرموك
.9	د. عماد إشتية	علم اجتماع	جامعة القدس المفتوحة
.10	د. حسني عوض	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
.11	د. إياد أبو بكر	خدمة اجتماعية	جامعة القدس المفتوحة
.12	د. بهاء السرطاوي	تربية	جامعة القدس المفتوحة
.13	أستاذ خضر رصرص	علم نفس	جامعة بير زيت

ملحق 2: الاستبانة قبل التحكيم:

حضرة الدكتور ..... المحترم،

جامعة .....

تحية طيبة وبعد،

<u>الموضوع: تحكيم استبانة</u>

تقوم الباحثة نادرة إبراهيم المغربي بإجراء دراسة بعنوان: (تقدير الذات لدى عينة من الأطفال المتعلمين للموسيقا، وغير المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله)، بهدف التعرف إلى مدى تأثير الموسيقا على مستوى تقدير الذات لدى الأطفال، وذلك من خلال المقارنة بين الأطفال المتعلمين للموسيقا، وغير المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله، والتعرف إلى الفروق في مستوى تقدير الذات بينهما؛ وذلك استكمالا للحصول على درجة الماجستير في برنامج الإرشاد النفسي والتربوي، جامعة القدس.

ونظراً لما تنعمون به من خبرة واختصاص في هذا المجال، فإنه يشرفني إبداء ملاحظاتكم حول عبارات هذه الاستبانه، والتي تهدف إلى قياس تقدير الشخص لنفسه (بطريقة ذاتية)، بحيث يستطيع الطفل التعبير عن نفسه من خلال الإجابة على (25) عبارة، يقابل كل منها زوجان من الأقواس أسفل كلمتي (تنطبق) و (لا تنطبق)، منها (9) عبارات موجبة و(16) عبارة سالبة، بحيث تعطى درجة على (تنطبق) في الفقرة الموجبة، وتعطى درجة على (لا تنطبق) في الفقرة السالبة.
مع العلم أن عمر أفراد العينة يتراوح ما بين (13 – 17) سنة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير.

الباحثة

نادرة إبراهيم المغربي

بسم الله الرحمن الرحيم

أعزائي الأطفال،

<u>الموضوع: تعبئة استبانه</u>

تقوم الباحثة نادرة إبراهيم المغربي بإجراء دراسة بعنوان: (تقدير الذات لدى عينة من الأطفال المتعلمين للموسيقا، وغير المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله)، بهدف التعرف إلى مدى تأثير الموسيقا على مستوى تقدير الذات لدى الأطفال، وذلك من خلال المقارنة بين الاطفال المتعلمين للموسيقا، وغير المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله، والتعرف إلى الفروق في مستوى تقدير الذات بينهما؛ وذلك استكمالا للحصول على درجة الماجستير في برنامج الإرشاد النفسي والتربوي، جامعة القدس.

تتكوّن الاستبانة من مجموعة من العبارات التي تقدم وصفا لشخصيتكم وعلاقاتكم مع الآخرين، ومدى إنتمائكم لأسركم ومجتمعكم.

وحتى تفي هذه المعلومات بالغرض التي وضعت من أجله، فأنني أرجو منكم/ن التقيّد بما يأتي:

1. قراءة عبارات الاستبانة جيداً، والإجابة بدقة على كل عبارة منها، حسب الآتي:

- إذا كانت العبارة تنطبق عليك، ضع علامة (x) بين القوسين الموجودين أسفل (تنطبق).
- إذا كانت العبارة لا تنطبق عليك، ضع علامة (x) بين القوسين الموجودين أسفل (لا تنطبق).

مثال: أشعر بالسعادة عندما يزورني صديق. تنطبق لا تنطبق

- فاذا كنت تشعر بالسعادة فعلا إذا زارك صديق،

ضع علامة (×) بين القوسين أسفل تنطبق. هكذا... (x) ( )

- أما إذا كنت لا تشعر بالسعادة فعلا إذا زارك صديق،

ضع علامة (×) بين القوسين أسفل لا تنطبق. هكذا... ( ) (x)

2. لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة، وأي إجابة تعتبر صحيحة، طالما أنها تعبّر عن رأيك في نفسك بصدق.

3. عدم ترك أي عبارة بدون إجابة.

4. ليس مطلوبٌ منكم ذكر أسمائكم على الاستبانة.

وللتوضيح، فإن هذه الاستبانة تستخدم لمعرفة تقدير الشخص لنفسه بطريقة ذاتية، والغرض منها هو خدمة البحث العلمي فقط، ولن تستخدم لأي أغراض أخرى.

شكراً لتعاونكم.

الباحثة

نادرة إبراهيم المغربي

معلومات عامة:

أعزائي الأطفال، أرجو تعبئة البيانات أدناه بدقة بعد قراءتها جيداً.

1. الموسيقا:

□ تعلمت الموسيقا □ لم اتعلم الموسيقا

2. الجنس:

□ ذكر □ انثى

3. العمر:

□ من 6 حتى 9 سنوات □ من 10 حتى 13 سنة □ من 14 حتى 17 سنة

4. المعدل الدراسي:

□ أقل من 60% □ من 60% - 79% □ 80% فأكثر

استبانة تقدير الذات للأطفال

#	الفقــرة	تنطبق	لا تنطبق
1	أرغب كثيرا أن أكون شخصا آخر.	( )	( )
2	من الصعب جداً أن أتكلم أمام زملائي في الفصل.	( )	( )
3	توجد أشياء كثيرة تخصني أرغب في تغييرها إن استطعت.	( )	( )
4	يمكن أن أتخذ القرارات في أي موقف دون مشقة كبيرة.	( )	( )
5	يفرح الآخرون بوجودي معهم.	( )	( )
6	يمكن أن أتضايق بسهولة في المنزل.	( )	( )
7	إن التعود على شيء جديد يستغرق مني وقتاً طويلا.	( )	( )
8	أنا محبوب بين زملائي الذين في عمري نفسه.	( )	( )
9	يراعي والداي مشاعري عادة.	( )	( )
10	يمكن أن أستسلم بسهولة كبيرة.	( )	( )
11	يتوقع والداي أشياء كثيرة مني.	( )	( )
12	من الصعب إلى حد ما أن أظل كما أنا.	( )	( )
13	تختلط كل الأشياء في حياتي.	( )	( )
14	يتبع زملائي أفكاري عادة.	( )	( )
15	رأيي عن نفسي منخفض.	( )	( )
16	في كثير من الأحيان أرغب في ترك المنزل.	( )	( )
17	في كثير من الأحيان أشعر بالضيق في المدرسة.	( )	( )

18	لست جذابا مثل كثير من الناس.	( )	( )
19	إذا كان لدي شيء أريد أن أقوله، فأني أقوله عادة.	( )	( )
20	يفهمني والداي.	( )	( )
21	معظم الناس محبوبون أكثر مني.	( )	( )
22	أشعر عادة كما لو كان والداي يدفعانني للعمل.	( )	( )
23	لا ألقى تشجيعا في المدرسة في كثير من الأحيان.	( )	( )
24	لا تضايقني الأشياء عادة.	( )	( )
25	لا يعتمد الآخرون علي.	( )	( )

ملحق 3: الاستبانة في صورتها النهائية:

حضرة الدكتور ..... المحترم،

جامعة .....

تحية طيبة وبعد،

الموضوع: تحكيم استبانه

تقوم الباحثة نادرة إبراهيم المغربي بإجراء دراسة بعنوان: (تقدير الذات لدى عينة من الأطفال المتعلمين للموسيقا، وغير المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله)، بهدف التعرف إلى مدى تأثير الموسيقا على مستوى تقدير الذات لدى الأطفال، وذلك من خلال المقارنة بين الاطفال المتعلمين للموسيقا، وغير المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله، والتعرف إلى الفروق في مستوى تقدير الذات بينهما؛ وذلك استكمالا للحصول على درجة الماجستير في برنامج الإرشاد النفسي والتربوي، جامعة القدس.

ونظراً لما تنعمون به من خبرة واختصاص في هذا المجال، فإنه يشرفني إبداء ملاحظاتكم حول عبارات هذه الاستبانه، والتي تهدف الى قياس تقدير الشخص لنفسه (بطريقة ذاتية)، بحيث يستطيع الطفل التعبير عن نفسه من خلال الإجابة على (25) عبارة، يقابل كل منها ثلاثة خيارات من الإجابات، وهي: (تنطبق دائماً) و(تنطبق أحياناً) و(لا تنطبق)، منها (9) عبارات موجبة، و(16) عبارة سالبة، بحيث تُعطى درجة على (تنطبق دائماً) في العبارة الموجبة، وتُعطى درجة على (تنطبق أحياناً)، وتُعطى درجة على (لا تنطبق) في العبارة السالبة.

مع العلم أن عمر أفراد العينة يتراوح ما بين (13 – 17) سنة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير.

الباحثة

نادرة إبراهيم المغربي

بسم الله الرحمن الرحيم

أعزائي الأطفال،

<u>الموضوع: تعبئة استبانة</u>

تقوم الباحثة نادرة إبراهيم المغربي بإجراء دراسة بعنوان: (تقدير الذات لدى عينة من الأطفال المتعلمين للموسيقا، وغير المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله)، بهدف التعرف إلى مدى تأثير الموسيقا على مستوى تقدير الذات لدى الأطفال، وذلك من خلال المقارنة بين الأطفال المتعلمين للموسيقا، وغير المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله، والتعرف إلى الفروق في مستوى تقدير الذات بينهما؛ وذلك استكمالا للحصول على درجة الماجستير في برنامج الإرشاد النفسي والتربوي، جامعة القدس.

تتكوّن الاستبانة من (25) عبارة تقدم وصفا لشخصيتكم وعلاقاتكم مع الآخرين، ومدى إنتمائكم لأسركم ومجتمعكم.

وحتى تفي هذه المعلومات بالغرض التي وضعت من أجله، فأنني أرجو منكم/ن التقيّد بما يأتي:

1. قراءة عبارات الاستبانة جيدا، والإجابة بدقة على كل عبارة حسب الآتي:

- إذا كانت العبارة تنطبق عليك دائماً، ضع علامة (X) بين القوسين أسفل (تنطبق دائماً).
- إذا كانت العبارة تنطبق عليك أحياناً، ضع علامة (X) بين القوسين أسفل (تنطبق أحياناً).
- إذا كانت العبارة لا تنطبق عليك، ضع علامة (X) بين القوسين الموجودين أسفل (لا تنطبق).

مثال: أشعر بالراحة أثناء وجودي في المنزل. تنطبق دائماً تنطبق أحياناً لا تنطبق

- فإذا كنت تشعر بالراحة دائماً فعلا أثناء وجودك في المنزل.

ضع علامة (×) بين القوسين أسفل تنطبق دائماً. هكذا... (x) ( ) ( )

- واذا كنت تشعر بالراحة فعلا أحياناً أثناء وجودك في المنزل.
- ضع علامة (×) بين القوسين أسفل تنطبق أحياناً. هكذا... ( ) (x) ( )
- أما اذا كنت لا تشعر بالراحة أثناء وجودك في المنزل.

ضع علامة (×) بين القوسين أسفل لا تنطبق. هكذا... ( ) ( ) (x)

2. لا توجد إجابات صحيحة، وإجابات خاطئة، وأي إجابة تعتبر صحيحة، طالما أنها تعبر عن رأيك في نفسك بصدق.

3. عدم ترك أي عبارة بدون إجابة.

4.

5. ليس مطلوب منكم ذكر أسمائكم على الاستبانة.

وللتوضيح، فإن هذه الاستبانة تستخدم لمعرفة تقدير الشخص لنفسه بطريقة ذاتية، والغرض منها هو خدمة البحث العلمي فقط، ولن تستخدم لأي أغراض أخرى.

شكراً لتعاونكم.

الباحثة

نادرة إبراهيم المغربي

معلومات عامة:

أعزائي الأطفال، أرجو تعبئة البيانات أدناه بدقة بعد قراءتها جيداً.

1. الموسيقا:

□ تعلمت الموسيقا □ لم أتعلم الموسيقا

2. الجنس:

□ ذكر □ أنثى

3. مستوى تعليم الأب:

□ أقل من دبلوم □ دبلوم □ بكالوريوس □ ماجستير فأعلى

4. مستوى تعليم الأم:

□ أقل من دبلوم □ دبلوم □ بكالوريوس □ ماجستير فأعلى

5. مكان السكن:

□ أريحا □ رام الله

استبانة تقدير الذات للأطفال

#	العبارة	تنطبق دائماً	تنطبق أحياناً	لا تنطبق
1	أشعر بالرضى عن نفسي.	( )	( )	( )
2	أتكلم أمام زملائي في الصف بثقة وشجاعة.	( )	( )	( )
3	تُعجبني الأشياء من حولي.	( )	( )	( )
4	أستطيع إتخاذ القرارات بسهولة.	( )	( )	( )
5	يفرح الآخرون بوجودي معهم.	( )	( )	( )
6	أشعر بالراحة أثناء وجودي في المنزل.	( )	( )	( )
7	يمكنني التعود على الأشياء الجديدة في وقت قصير.	( )	( )	( )
8	أحظى بمحبة زملائي الذين في عمري نفسه.	( )	( )	( )
9	يراعي والداي مشاعري.	( )	( )	( )
10	لدي طموح وإصرار لتحقيق الأفضل.	( )	( )	( )
11	يرى والداي أنني إنسان ناجح.	( )	( )	( )
12	أحب نفسي كما هي.	( )	( )	( )
13	أرى الأشياء واضحة في حياتي.	( )	( )	( )
14	يتبع زملائي أفكاري عادة.	( )	( )	( )
15	رأيي عن نفسي مرتفع.	( )	( )	( )
16	أرغب في قضاء وقت في المنزل.	( )	( )	( )

17	أشعر بالراحة والثقة في المدرسة.	( )	( )	( )
18	أشعر أن أصدقائي وعائلتي يرونني جذابا .	( )	( )	( )
19	أستطيع التعبير عن نفسي بسهولة.	( )	( )	( )
20	يفهمني والداي بشكل جيد.	( )	( )	( )
21	أشعر أن معظم أصدقائي يحبونني.	( )	( )	( )
22	يشجعني والداي للمشاركة في الأنشطة.	( )	( )	( )
23	ألقى تشجيعا من أساتذتي في المدرسة.	( )	( )	( )
24	أتعامل مع من حولي بارتياح وسعادة.	( )	( )	( )
25	يعتمد الآخرون علي.	( )	( )	( )

فهرس الملاحق:

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
.1	أسماء المحكمين	108
.2	استبانة الدراسة قبل التحكيم	109
.3	استبانة الدراسة في صورتها النهائية	115

فهرس الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1.3	توزيع أفراد مجتمع الدراسة.	68
2.3	توزيع أفراد عينة الدراسة.	69
3.3	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة.	70
4.3	توزيع فقرات الاستبانة الرئيسة على محاورها.	71
5.3	قيم معامل الثبات للاستبانة.	73
6.3	تقسيم مقياس ليكرت إلى المتوسطات الحسابية لإجابات المبحوثين.	75
1.4-أ	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومستوى تقدير الذات لدى الأطفال المتعلمين للموسيقا، وغير المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله، مرتبة تنازلياً.	77
1.4-ب	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومستوى تقدير الذات لدى الأطفال المتعلمين للموسيقا، وغير المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله، مرتبة تنازلياً.	78
2.4	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسطات تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا، وغير المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله.	80

3.4	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسطات تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله، باختلاف متغير الجنس.	81
4.4	المتوسطات الحسابية لدرجة تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله، باختلاف متغير المستوى التعليمي للأم.	82
5.4	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في متوسطات تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله، باختلاف متغير المستوى التعليمي للأم.	83
6.4	المتوسطات الحسابية لدرجة تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله، باختلاف متغير المستوى التعليمي للأب.	84
7.4	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في متوسطات تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله، باختلاف متغير المستوى التعليمي للأب.	85
8.4	نتائج اختبارLSD للمقارنات البعدية لدلالة الفروق في تقدير الذات بين الأطفال المتعلمين للموسيقا في مدينتيّ أريحا ورام الله، باختلاف متغير المستوى التعليمي للأب.	85

فهرس المحتويات:

الرقم	اسم المبحث	الصفحة
	إجازة الرسالة	
	الإهداء	
	إقرار	أ
	شكر وتقدير	ب
	الملخص بالعربية	ج
	الملخص بالإنجليزية (Abstract)	د
الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها		**1**
1.1	المقدمة	1
2.1	مشكلة الدراسة	5
3.1	تساؤلات الدراسة	6
4.1	فرضيات الدراسة	7
5.1	أهمية الدراسة	7
6.1	أهداف الدراسة	8
7.1	محددات الدراسة	9
8.1	مصطلحات ومفاهيم الدراسة	9

الفصل الثاني: الإطار النظري، والدراسات السابقة 12

1.2 الإطار النظري 12

.1.1.2 المقدمة 12

.2.1.2 تقدير الذات **14**

.1.2.1.2 مفهوم الذات Self Concept 15

.2.2.1.2 النظريات المفسّرة لتقدير الذات 19

.3.2.1.2 الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات، والعلاقة بينهما 23

.4.2.1.2 أهمية تقدير الذات 24

.5.2.1.2 مصادر تقدير الذات 26

.6.2.1.2 مستويات تقدير الذات 27

.7.2.1.2 العوامل المؤثرة في تقدير الذات 27

.8.2.1.2 علاقة الأسرة بتشكيل تقدير الذات لدى الأطفال 28

.9.2.1.2 تقدير الذات والصحة النفسية 29

.3.1.2 الموسيقا **30**

.1.3.1.2 الموسيقا عبر الحضارات 33

.2.3.1.2 الموسيقا في فلسطين 35

.3.3.1.2 أهمية الموسيقا للفرد 38

.4.3.1.2 أثر الموسيقا على المرأة الحامل والجنين 39

.5.3.1.2 أثر التربية الموسيقية في تكوين وتنمية شخصية الطفل 40

6.3.1.2. وظائف التربية الموسيقية 41
7.3.1.2. الفروق بين الجنسين في مجال الموسيقا 43
8.3.1.2. نظريات (مناهج) الموسيقا 43
9.3.1.2. الموسيقا والصحة النفسية 46
4.1.2 تعقيب الباحثة على الإطار النظري 49

2.2 الدراسات السابقة 53
1.2.2. المقدمة 53
2.2.2. محاور الدراسات السابقة 53
1.2.2.2. دراسات تناولت الموسيقا، وتقدير الذات 54
2.2.2.2. دراسات تناولت تعلم الموسيقا، ومتغير الجنس 59
3.2.2.2. دراسات تناولت تعلم الموسيقا، ومستوى تعليم الوالدين 61
3.2.2. تعقيب الباحثة على الدراسات السابقة 64

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات 67
1,3 المقدمة 67
2.3 منهج الدراسة 67
3.3 مجتمع الدراسة 68
4.3 عينة الدراسة 69
5.3 أداة الدراسة 71
6.3 صدق الأداة 72

7.3 ثبات الأداة 72

8.3 إجراءات تطبيق الدراسة 73

9.3 المعالجة الإحصائية 74

الفصل الرابع: نتائج الدراسة 76

1.4 المقدمة 76

2.4 نتائج الدراسة 76

الفصل الخامس: مناقشة النتائج، والتوصيات 87

1.5 المقدمة 87

2.5 مناقشة النتائج 88

3.5 التوصيات 96

قائمة المصادر والمراجع 97

الملاحق 108

فهرس الملاحق 120

فهرس الجداول 121

فهرس المحتويات 124

تمت بحمد الله وتوفيقـــــه

ربيع الأول 1436 / كانون الثاني 2015