(تطور مفهوم ألذات وعلاقته ببعض المتغيرات العقلية)

م.د مظفر جواد احمد الطائي / جامعة بغداد / مركز الدراسات التربوية والابحاث النفسية
م.م براء محمد حسن الزبيدي

تظهر اهمية مفهوم ألذات من حيث انه احد دوافع الفرد الداخلية التي لها تأثير معين على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ وعلى تكيفهم مع بيئتهم التربوية أثناء الدراسة، لذلك فان معرفة كيفية قياس مفهوم ألذات وأدراك الفرد لذاته تساعد في عملية تقويم الفرد من حيث قدرته على التكييف وثقته بنفسه كما تفيد في التخطيط عن طريق وضع برامج تساعده في زيادة مفهوم ذاته عن نفسه.

ومما لاشك فيه ان مرحلة الطفولة لها اهمية في تكوين مفهوم ألذات وتحديد أبعاد الشخصية ولهذا فان البحث الحالي قد أولى اهمية خاصة الى الجزء المتمثل بالطفولة المتأخرة، التي تتغير الحد الفاصل بين الطفولة والمراهقة حيث ان صورة ألذات في هذه الفترة تتبلور وتتضح نتيجة النمو والتفاعل الاجتماعي عندما يوضح الطفل في سلسلة الأدوار الاجتماعية ضمن أطار البيئة التي يعيش فيها.

أذان الهدف من مفهوم ألذات هو تحقيق ألذات كما هو الهدف من كل سلوك إنساني، أذان الشخص المحقق لذاته هو ذلك الشخص الذي يستخدم امكاناته وقدراته وقالياته ويحيا حياة أغنى وأمتع من تلك التي يحياها الشخص العادي وهو بذلك يحقق توافقاً نفسياً خالياً من الصراعات الانفعالية ومن عوامل التثبيط التي يعيشها الشخص الذي لم يصل الى درجة تحقيق ألذات.

وعليه يهدف البحث الحالي الى ماياتي:-

١.تعرف مستوى مفهوم الذات لى طلبة المرحلة الابتدائية

٢.تعرف العلاقة بين مفهوم الذات والقدرات العقلية لى طلبة المرحلة الابتدائية.

ولتحقيق اهداف البحث اختار الباحثان عينة البحث بالطريقة العشوائية، وقدبلغت العينة (٤٠٠)طالب وطالبة وللصفيين الخامس والسادس الابتدائي، ولقياس مفهوم الذات قام الباحثان باعداد اداة لقياس مفهوم الذات تكونت من (١٠٨) فقرة،

وقد استخرج الباحثان التحليل الاحصائي للفقرات المقياس والقوة التميزية من خلال ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية حيث كانت جميعها دالة عند مستوى (٠.٠٠١) ودرجة حرية (٣٩٨) واستخراج مؤشرات الصدق الظاهري من خلال عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمحكمين، وقد تم استخراج مامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية فبلغ (٠.٨٥) وبعد تصحيحه بمعامل (سبيرمان – براون) بلغ (٠.٨٩) وبطريقة (الفا كرونباخ) (٠.٩٠)

الفصل الاول

اولاً: مشكلة البحث واهميته

استخدم مصطلح ألذات أو مفهوم ألذات، ليعبر عن مفهوم افتراضي شامل يتضمن، جميع الأفكار والمشاعر عند الفرد والتي تعبر عن خصائص جسمه، وعقله وشخصيته. ويشمل كذلك معتقداته، وقيمه وقناعاته، كما ويشمل خبراته السابقة وطموحاته.(Jersild , 1963 , p29)

و يعُد مفهوم ألذات من دوافع الفرد الداخلية المهمة ذات التأثير الواضح على التحصيل الدراسي ونسبة الذكاء. فضلاً عن تكيف الافراد مع بيئتهم التربوية وهذه ما اظهرته العديد من الدراسات من علاقات ارتباطية معنوية بين كل من التحصيل الاكاديمي ونسبة الذكاء من جهه ومفهوم الذات من جهة أخرى ، فالعلاقة بين التحصيل ومفهوم ألذات علاقة متبادلة وبأتجاهين، كلما ارتفع مستوى التحصيل ونسبة ذكاء الفرد زادت ثقته بنفسه، كوّن مفهوماً ايجابياً عن ذاته والعكس صحيح.

وتعد البيئة الجسمية والعقلية من المحددات الأساسية في تشكيل مفهوم الذات ولغرض الكشف عن طبيعة هذه العلاقة لغرض إعداد وسائل لتقويم التلاميذ لابد من أخذ مفهوم ألذات بنظر الاعتبار ، كذلك في مجال التخطيط لوضع برامج تربوية تساعد في تكوين مفهوم ذات ايجابي للطلبة يساعدهم في مسيرتهم التعليمية.

إن لمفهوم ألذات دوراً ثلاثياً فيما يتعلق بتحديد السلوك، فهو يعمل بشكل آلي للحفاظ على الاتساق الداخلي (Inner Consistency) للفرد أولا ، فالإنسان يتصرف بطريقة يحافظ بها على اتساقه الداخلي و إذا كان لدى الفرد مشاعر او ادراكات غير متناسقة او متعارضة، ينتج عن ذلك حالة من عدم الراحة النفسية والتي تسمى (بالتنافر المعرفي)، ويقوم عندئذ بأي عمل ليعيد اليه توازنه ويؤمن له الشعور بالراحة والطمأنينة. و ثانيا انه يشكل الطريقة التي يفسر بها الخبرات الشخصية، فالفرد يعطي لكل خبرة معنى. أما الدور الثالث فيتمثل بتقديم مجموعة من التوقعات (Expectations) إذ يحُدد ماذا يتوقع ان يهمله الافراد في المواقف المختلفة وهذه التوقعات تعتبر المظهر الرئيسي او المركزي لمفهوم ألذات. (جابر ، ٢٠٠٢ ، ص ١٣٥)

إن لمرحلة الطفولة اهمية في تكوين مفهوم الذات وتحديد ابعاد الشخصية وبشكل خاص الطفولة المتاخرة، التي تعّد الحد الفاصل بين الطفولة والمراهقة، اذ ان صورة الذات في هذه الفترة تتبلور وتنضج نتيجة النمو والتفاعل الاجتماعي عندما يوضع الطفل في سلسلة من الادوار الاجتماعية ضمن اطار البيئة التي يعيش فيها.

إذ أن الطفل في هذه المرحلة يكون اكثر استقراراً من الناحية الانفعالية ويزداد شعوراً بذاته وحساسيته لها. وقد أكد ذلك روبرت سلمان من خلال وصفه لمرحلة الطفولة المتاخرة بانها تمثل حالة استقرار وثبات لمفهوم الذات الذي يتضح من خلال ادراك الطفل لذاته وفهمه لما يدركه الاخرون عنه.(Selman,1977,P806)

أشار البورت(Allport) إلى مراحل تطور الذات اذ قائلا " أن الطفولة المتأخرة تتميز بامتداد ألذات واتساعها، وزيادة احساس الطفل بذاته الواقعيه التي ترتبط بالاحكام الخلقيه " (غنـيم ، ١٩٧٦ ، ص٩٣)

إن هذه الآراء والدراسات أعطتنا مؤشراً عن العناصر المكونة لمفهوم الذات بدءاً من الطفولة المتأخرة وماتلاها من مراحل، تبقى على درجة مقبولة من الوضوح والثبات والاسقرار، وتصبح اكثر مقاومة للتكبر، ويكون الطفل فيها اكثر دقة في التعبير عن ذاته لما امتلك من معرفة، جعلته اكثر فهماً للعالم المادي والاجتماعي، مكوناً مفاهيم شمولية عن الذات اولته زيادة في نمو الثقة واحساساً بالهوية و الاستقلال الذاتي.

إلا في الظروف والاحداث المفاجئة التي تحدث انعطافاً في نفسية الطفل فيكون لها اثر واضح في سلوكه ونمط شخصيته. اذ ان التنشئة الاجتماعية في جميع مؤسساتها المختلفة تعمل على تكوين مفهوم الذات لدى الفرد. لذا تبرز اهمية دراسة مفهوم الذات من خلال التفاعل الاجتماعي الذي تعدّ الاسرة مسرحاً اولياً لهُ، واحدى المؤسسات التي تلعب دوراً بارزاً ومميزاً في تنشئة الطفل، واقوى الجماعات تأثيراً في سلوكه واكثر تكفلاً برعايته واحتضانه وتكون المصدر الاساسي لخبرتهِ، ويعدّ الاباء المصدر المباشر لهذه الخبرات، لما يغرسونه من معتقدات وقيم تنمط سلوك النشىء و تحدد ميوله وتكشف عن قدراته، ويكون افرادها الانموذج الامثل له.(فهمي، ١٩٧٧، ص٢٩٤)(اسعد، ١٩٧٧، ص٢٠١)

تعّد المدرسة ثاني مؤسسات المجتمع التي يكون لها دور في تكوين مفهوم الذات، فقد تزايد اهتمام التربويين بقدرة المدارس على رفع مستوى مفهوم الذات لدى التلاميذ، كما ان فكرة التلميذ عن قدراتهِ وامكاناتهِ، ومايستطيع ان يتعلمه يشكل عاملاً ايجابياً او سلبياً في تحصيله، ذلك لان الفكرة الجيدة عن الذات تعزز الشعور بالامن النفسي وبالقدرة على مواصلة البحث وتحقيق الاهداف، وتعمل ايضاً كقوة ضاغطة على الفرد تدفعهُ الى المزيد من تحقيق الذات وتعزيز المفهوم الايجابي عنده، اما التقدير المنخفض للذات فأنه يؤدي الى ان ينخفض طموحه وان يضع نفسه اهدافاً اقل من امكاناتهِ الحقيقة.(جبريل،١٩٨٤، ص١١٧)

ولقد أوضح في هذا الصدد كل من باسو (Passow1963) وسيرز وشيرما (Sears&Sherman1964) انه إذا عجزت المدرسة عن تنمية الشعور بالاقتدار، او الكفأة عند التلاميذ فانهم سوف يرون انفسهم فاشلين وساخطين على من حولهم، وقد يحاولون الحصول على تقدير الذات بأساليب مضادة للمجتمع.

ويشير بوركي(Purkey) ١٩٧٠ " الى ان المدارس هي الامكنة التي يواجه الطلاب فيها الفشل، والرفض والتذكير اليومي بانهم فاشلون لان بعض المدارس غير قادرة على التكيف للفروق الفردية بين الطلاب، فالعديد من الاطفال يواجهون الاستهجان والتحقير" (Hansen,1973,p533).

ومن خلال ما تقدم تتضح أهمية دراسة مفهوم ألذات ، من خلال الآثار التي يتركها مفهوم الـذات الايجابي او مفهوم الذات السلبي، اذ انه من المحتمل ان يكون مفهوم الذات الايجابي المفتاح المهم للنجاح والسعادة في الحياة، فالتلميذ الذي يحب نفسه، وواثق من قدراته يتخطـى الحيـاة بخطـى سليمة وبأتجاه سليم ولديه دوافع توجهه للنجاح، غالباً ما يلجأ الى حل مشاكلهِ بأساليب تنجم عن فكر ثابت وثقة عالية بالنفس، وقديكون مبتكراً، اما فيما يتعلق بالتلميذ الذي يحمل مفهـوم الـذات سلبياً غالباً ما يشعر بأن الاحباط واليأس لا يفارقانهُ غالباً ما يلجأ الى حل مشاكله بأساليب تـنجم ضعف الثقة بالنفس، ويشعر بأنه مصاب بمرض والم نفسي، ويشعر بضعفه. وقد حـدد روجـرز وماسلو وكومبس وكيلي سمات رئيسية للفرد الذي يحمل مفهوم ذات ايجابياً، فهو يدرك ذاته ادراكاً مناسباً ويتعامل مع الحقيقة بسهولة ويتقبلها ولهُ ثقه متزايدة بقدراته وله طموحاته الواقعيـة،كما لديه شعور قوي بالتعاطف مع الاخرين، ويخضع تجاربه الجديدة للتقويم.

(توق،١٩٨١، ص٧٢)

اهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى :

١. قياس مفهوم الذات لدى عينه من طلبة المرحلة الابتدائية.

٢. قياس بعض القدرات العقلية لنفس العينة.

٣. التعرف على مستوى العلاقة الارتباطية بين كل من مفهوم الذات وبعض القدرات العقلية.

حدود البحث

تم تحديد البحث على طلبة المرحلة الابتدائية للصفوف (الخامسة والسادسة)في مدارس محافظة بغداد للعام الدراسي (٢٠٠٥-٢٠٠٦).

تحديد المصطلحات

مفهوم ألذات (self concept)

١.عرفه وبستر (Webster) ١٩٧٤

بأنه الافكار الشخصية، والسمات الفريدة التي يعتقد الفرد انه يملكها.

(Webster,1974,p7)

٢. عرفه روجرز (Rogers)

بأنه يعني الجاشتالت التصوري الثابت، والمنظم المتألف من مدركات خاصة بضمير المتكلم بصيغة التفاعل والمفعول (I and Me) والمدركات وعلاقتها بالاخرين، وبمظاهر الحياة المختلفة، والقيم المرتبطة بهذه المدركات.

(الشماع ،١٩٧٧ ، ٩ص)

٥.عرفه بكر(١٩٧٩)

بانه خصائص الفرد وصفاته الشخصية الايجابية والسلبية، كما يدركها هو في الجوانب الاجتماعية والمزاجية والانفعالية والعقلية والجسمية.

(بكر،١٩٧٩، ٣٨ص)

٦.عرفه جبريل (١٩٨٤)

بانه مفهوم نفسي يعبر غن خصائص الشخصية وصفاتها، كما يدركها هو الجوانب العقلية والانفعالية والاجتماعية والاخلاقية والجسدية.

(جبريل،١٩٨٤،ص١١٨)

القدرة العقلية (Mental Ability)

نشاط معرفي يظهر من خلال سرعة الإدراك و التفكير المنطقي و التعامل مع الأفكار و التعرف على المعاني ودقة إجراء العمليات الحسابية و التذكر المباشر و ملاحظة العلاقات بين الأشياء

الفصل الثاني

أ- <u>الإطار النظري</u>

لقد استخدمت كلمة ألذات (Self) منذ زمن طويلة وتطور معناها عبر المرحلة طويلة تعود جذورها إلى الفلسفة، أي قبل انفصال علم النفس منها ، وقد وردت بمعاني أخرى كالروح أو النفس ، وجاء ذكر النفس في القرآن الكريم في عدة آيات قرآنية منها " ستريهم آياتنا في الأفاق وفي أنفسهم حتى يبين لهم أنه الحق"* ، " لا أمنتم بيوم القيامة ولا أمنتم بالنفس اللوامة"**، " ولن يؤخر الله نفس إذا جاء أجلها"***.

وناقش الغزالي النفس من عدة جوانب، ومنها آراءه التربوية على نظرية إلى النفس الإنسانية وعلى فهمه لطبيعة الطفل وغرائزه آذ يقول " الصبي أمانة عند والديه وقلبه جوهرة نفسية ساذجة طالبة من كل نقش " وهو بهذا يتفق مع ؟أصحابه المدرسة التجريبية الإنكليزية الذين يرون بأن النفس تولد صفحة بيضاء خالية من أي نقش

(عبد الدايم، ١٩٧٨،ص٢٣٤)

ونوقشت ألذات أيضا بمفهوم ألانا (Ego) والبعض تناول ألانا والذات بمعنى واحد. كما عنى التجريبيون الأوائل بفكرة ألذات، مثل فونت (Wundt) وجيمس (James) حيث تحدث الأخير عن ثلاثة أنواع من ألذات هي:- المادية، والاجتماعية، والمعرفية.

للذات خمسة أشكال تميز ذات الفرد عن الأخر وهي :

١. <u>ألذات المدركة أو الأساسية (Basic or recognized)</u>:-

تشير إلى الطريقة التي يدرك الفرد بها نفسه على حقيقتها وواقعها وليس كما يرغبها، وتتشكل أدراكات الفرد هذه من خلال تفاعله مع بيئته. وتبرز البيئة والمزايا الجسمية والعقلية والعلاقات الهادفة مع الآخرين إضافة إلى الخبرات الشخصية والاجتماعية .

٢. <u>ألذات الاجتماعية (Social Self) :-</u>

كما يسميها سترانج (Straang) أو ألذات من وجهة نظر الآخرين، وهي عبارة عن المدركات الفرد وتصوراته التي تحدد الصورة التي يعتقد ان الآخرين في المجتمع يتصورونها عنه، والتي يظهر هنا الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، ، أي إن ألذات الاجتماعية عبارة عن شعور الفرد وتصوره لكيفية تصور الآخرين له، هذا التصور الذي يعتمد على تقويم الآخرين للفرد من خلال أقوالهم وأفعالهم نحوه ويكتسبها من خلال اتصاله بهم. إن تأثير مفهوم ألذات الاجتماعي على سلوك الفرد يعتمد الى حد كبير على اهمية أراء الآخرين له، فالطفل الذي يلقى تقبلاً من

*** سورة فصلت أية (٥٣)

** سورة القيامة الآيتان (٢,١)

*** سورة المنافقون(١١)

الأشخاص ذوي الأهمية في حياته كالوالدين والمعلمين والإقران وغيرهم يكون مفهوم ذاته اجتماعي ايجابي، أما الطفل الذي لا يلقى مثل هذا التقبل ويلقى بدلاً، من ذلك اللوم والرفض فيكون مفهوم ذات سلبية نتيجة لإصداره حكماً على نفسه للحكم الذي أصدره الآخرون عليه.

٣. ألذات المثالية (Ideal Self) :-

وتسمى بذات الطموح وهي عبارة عن الحالة التي يتمنى ان يكون عليها الفرد سواء ما كان يتعلق منها بالجانب النفسي أو الجسمي أو كليهما معاً، معتمداً على مدى سيطرة مفهوم ألذات المدرك للفرد، وتتكون من المدركات والتصورات التي تحدُد الصورة المثالية التي يود الفرد ان يكون على شاكلتها. في الطفولة يكون الفرق كبيراً بين المفهوم المدرك للذات والمفهوم الاجتماعي والمثالي للذات، وكلما اقترب الفرد من سن المراهقة تأخذ هذه الفروق بالتلاشي الى ان تصل الى أدنى مستوى لها في سن البلوغ.

٤. ألذات المؤقتة:-

هي تلك ألذات التي يمتلكها الفرد لفترة وجيزة ثم تتلاشى بعدها، وقد تكون مرغوبة أو غير ذلك حسب المواقف والمتغيرات التي يجد الفرد نفسه إزاءها.

٥. ألذات الأكاديمية (Academic Self):-

ويعرفها شافلسون وبولس (Shavelson & Bolus 1988) بأنها اتجاهات الفرد ومشاعره نحو التحصيل في مواضيع معينة . أو هي تقدير درجاته، أو علاماته في الاختبارات التحصيلية المختلفة أو كليهما معاً، وتشير الى السلوك الذي يعبر فيه الفرد عن نفسه من حيث قدرته على التحصيل وأداء الواجبات الأكاديمية بالمقارنة مع الآخرين الذين يؤدن الواجبات أو المهام نفسها . وقد تنبه علماء النفس والتربويون الى حقيقة إن ادراكات الفرد عن نفسه ذات ارتباط قوي بالأسلوب الذي يتعلم به، وقد أظهرت الدراسات إن أداء الطالب المنخفض في المواضيع الدراسية، وتدني الدافعية عنده نحو المدرسة يمكن ان ترجع في جزء منها إلى الادراكات السلبية لذاته.

(جابر ،٢٠٠٢، ص٣٤)

وعلى هذا الأساس يمكن وصف مفهوم ألذات بأنه مجموعة من المعتقدات والمشكلات التي توجد ضمن امكانات الأطفال، وان تفسيرهم للأحداث يتمشى مع تقييمهم لأنفسهم مما يؤدي بالتالي الى اختلافات في كيفية بلورة مهمات الأداء .(Ames,1971,p619)

كما ويشير مفهوم ألذات إلى إدراك الفرد لذاته ، إذ تتشكل ادراكات الفرد من خلال تفاعله مع بيئته ، وتتأثر بالمعززات البيئية والجهات المهمة بالنسبة له، كذلك ينظر الى ان مفهوم ألذات مكتسب ومتعلم ، وتعد البيئة الجسمية، العقلية من المحددات الأساسية لتشكيل مفهوم ألذات. فضلاً عن العلاقات الهادفة والتي لها دور مهم في تشكيله وتطوره.

(McCandlese ,1974,p224)

نمو مفهوم ألذات (The Development of Self- Concept)

إن ألذات تنمو منذ نشأة حياة الطفل الأولى، من خلال ارتياده البيئة التي يعيشها ، وان الطفل وما لديه من استعدادت عقلية هي التي تؤهله لنمو ذات متكاملة. وان البيئة الاجتماعية التي يحيا فيها الطفل،لها الأهمية كبيرة، فالطفل يتأثر بأمه وأبيه وإخوانه وأقرانه وهو يؤثر فيهم. حتى يصبح لذلك الطفل نسيج نفسي يحيا بواسطته في المجتمع.

(الجسماني،١٩٨٣، ٤٤ص) (السيد،٦٢،١٩٧٥ص)

والطفل في نمو ذاته مابين عمر الخامسة والسادسة، ومن خلال إدراك الواقع، تنمو لديه ألانا تدريجياً. ففي عمر الرابعة، والخامسة، تستهويه أحاديث السحر والخرافات ، ويقل ذلك تدريجياً بتقدمه بالعمر. كما إن الطفل مابين الرابعة، والخامسة من العمر تنمو لديه ألذات نمواً فياضياً. ولا يعني ذلك إن مفهوم ألذات لدى الطفل قد ارتقى أو وصل حد الكمال في هذا العمر، بل هي عملية نمو مستمرة ، ويزداد تطابق الواقع مع النمو العقلي وتكوين مفهوم ألذات . وان ذلك ينعكس على علاقات الطفل الاجتماعية وجوانب شخصيته ، ويزداد نمو قدراته الذاتية في سن السابعة، فهو يبدأ يناقش أبويه، وقد يتخذ رأيا في بعض الأحيان. وان ذلك يدل دلالة واضحة على نمو قدراته الادراكية وبتقدم العمر و تصبح له هوايات متعددة، بل انه قد يكون صورة ذهنية عن بعض معالم الحياة.

(سويف،١٩٧٧، ٥١٩ص)

ويقسم جانيس (Janice) المهام التطورية للحياة الى خمس مراحل هي:-

١. من الولادة الى سن ٦سنوات (الرضاعة والطفولة المبكرة)
٢. من سن ٦-١٢سنة (الطفولة الوسطى)
٣. من سن ١٢-١٨سنة (المراهقة)
٤. من سن ١٨-٣٥سنة (الرشد المبكر)
٥. مرحلة حياة المسنين .

وتتسم المرحلة الثانية من ٦-١٢ سنة بالنواحي الآتية :-

أ- توسيع المعرفة بالعالم الاجتماعي والمادي.

ب- تعلم دور الجنس الملائم.

ج- تطوير الثقة واحترام ألذات.

د- اكتساب التفكير والحكم وبعض المهارات العلمية.

هـ - تعلم بعض المهارات البدنية والاجتماعية.

(Janice,1977 ,p290)

وهنا لابد من الإشارة إلى أن النمو هو عملية مستمرة ومنتظمة كماً وكيفاً فالطفل ينمو حجماً، وبناءٍ، ووظيفة، ، والعقلية ، وعليه فأن من المستحيل ان نفهم الطفل على أساس مظهر واحد لان

المظاهر متداخلة. فمثلاً الناحية الجسمية مرتبطة بالنواحي الأخرى من حيث كونه كائن يحس ويفكر، ونموه العقلي، مرتبط بنمو الجسمي وحاجات البدنية.

(جابر،١٩٦٢ ،٢٩-٣٣ص)

مفهوم ألذات والعوامل المؤثرة فيه

يتأثر مفهوم ألذات بعوامل كثيرة، منها ما هو داخلي، يتعلق بالفرد نفسهُ و قدراته المختلفة، خصائصه الجسمية، سماته الشخصية،جنسه ذكراً كان أم أنثى. منها ما هو خارجي، كنظرة الآخرين إليه، أي ان مفهوم ألذات يتأثر بعوامل وراثية وعوامل اخرى بيئية. فالطفل يتأثر في نموه الاجتماعي بالأشخاص الذين يتفاعل معهم، وبالمجتمع الذي يحيا في إطاره، وبالثقافة التي تسيطر على أسرته مدرسته ووطنه. وتنعكس أثار هذا التفاعل على سلوكه واستجاباته وأنشطته العقلية والانفعالية وعلى شخصيته المتطورة، إذ إن الفرد يتصل من خلال تطوره بجماعات مختلفة تؤثر في نموه وتوجه سلوكه كالأسرة والجيران والزملاء والمجتمع، ولعل أولى هذه الجماعات تأثيراً في شخصية الطفل هي الأسرة، إذ تلعب اتجاهات الوالدين نحو الأبناء وأساليب تنشئتهم دوراً هاماً في توجيه سلوك الطفل وتحديد نمط شخصيته واتجاهاتهُ نحو الآخرين، ونحو الأشياء والحياة عامة، نتيجة لنوع علاقات الطفل بوالديه وإخوانه و أقربائه والآخرين المهمين في حياته.

(كونجر،١٩٧٠، ٣٥٠ص)

إذ يتأثر مفهوم ألذات لدى الفرد بمدى استجابات التقدير التي يتلقاها من والديه، كما تتكون فكرته عن ذاته من استيعابه لرأي الآخرين فيه، فالحب والتقبل الذي يتلقاها الطفل من والديه تؤثر ايجابياً في تشكيل مفهوم ألذات لديه. وعندما لا تشبع مثل هذه الحاجات بصورة صحيحة، فان ذلك سوف يترك أثرا سلبياً في مفهوم ألذات عنده. وعندما يتعرض الفرد الى وسائل التطبيع الأخرى، فانه يتعرض الى خبرات تزيد من توضيح مفهوم ألذات لديه، بصرف النظر عما إذا كانت الزيادة في الجانب السلبي أو في الجانب الايجابي من تقدير ألذات، فإذا حدث أن تماثل سلوك الآخرين واستجاباتهم التقيمية تجاه الفرد، مع استجابات وسلوك الوالدين تعزز مضمون فكرته عن ذاته، أو قد يحدث العكس حين يلقى في المنزل تقديراً أو مدحاً ويعامل معاملة مختلفة من خارج المنزل.

(كفافي ،١١١،١٩٨٦-١١٢ص)

ويؤكد (حسين ١٩٨٧) إن مفهوم ألذات يتشكل منذ الطفولة وعبر مراحل النمو المختلفة، وفي ضوء محددات معينة، إذ يكتسب الفرد خلالها وبصورة تدريجية فكرته عن نفسه أي ان الأفكار والمشاعر التي يكونه الفرد عن نفسه ويصف بها ذاته هي نتاج أنماط لتنشئة الاجتماعية، والتفاعل الاجتماعي وأساليب التعزيز والعقاب واتجاهات الوالدين ومن الخبرات الانفعالية والاجتماعية التي يمر بها الفرد ، مثل الوضع الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، والنجاح والفشل، ومواقف الإحباط والصراع. ويشكل الفرد مفهوم ذاته من خلال الخبرات التي يمر بها في مراحل

تطوره المختلفة. إذ يرى (عدس ١٩٨٨) إن مفهوم ألذات يتطور من خلال العوامل المترابطة الآتية :-

الوعي بالجسم: وتشكيل صورة عنُه، وتتكون هذه الصورة في البدء من الإدراك الحسي وتكتمل في مرحلة تكوين الهوية.

اللغة: إذ يساعد تطور اللغة لدى الفرد في تطوير مفهوم ألذات لديه، فاستعمال بعض الضمائر،كياء الملكية، وضمائر الغائب دليل على تميز الطفل لذاته عن الآخرين، وتشكل رموز اللغة أساس أدراك ألذات وتقويمها.

الآخرين المهمون في حياة الفرد: كالوالدين وجماعة الرفاق والمدرسين والربين.

(عدس ،١٩٨٨، ١٥٠،ص١٥١)

وتعتبر الخبرات المدرسية من المصادر الرئيسية التي تشكل مفهوم ألذات، إذ يمر الفرد بخبرات وظروف ومواقف وعلاقات جديدة، ويبدأ في تكوين صورة جديدة عن قدراته الجسمية والعقلية وسماته الاجتماعية والانفعالية متأثراً في ذلك بالأوصاف التي يصفها الآخرون لذاته ، ، كما ويتأثر بالأسلوب الذي يتعامل به، فيستنتج انه غير مرغوب فيه أو رفض زملاءه اللعب معهٌ. وقد تبين ان الأفراد الذين يحتفظون في ذاكرتهم بخبرات طيبة في حياتهم المدرسية ممثلة في علاقة متوافقة مع المدرسين والزملاء وتحقيق مستويات عالية في التحصيل كانوا يتصفون بمفاهيم ايجابية عن ذواتهم، وأوضحت دراسات عديدة ان النجاح أو الفشل المدرسي يؤثران في الطريقة التي ينظر لها الطلاب الى أنفسهم.

(خير الله،١٩٨١، ١١١ص)

فالطلاب ذو التحصيل المرتفع من المحتمل ان يطوروا مشاعر ايجابية عن ذواتهم وقدراتهم وتقييمهم لذواتهم، كما إن تقويم المدرسين لطلابهم وأساليب التعامل معهم لها اثر في تشكيل مفهوم ألذات لديهم. فقد يعامل المدرسون طالباً معيناً على انه بليد عاجز عن الفهم وعن مجاراة زملائه في الصف.فهذا التصرف سيولد عند الطالب انطباعاً مؤداه انه فاشل وعاجز ثم يتصرف وفق هذا السياق، فيعفي نفسه تحت وطأة الإحساس بالعجز الذي خلفته تلك المعاملة من محاولة التعلم، وفي الوقت نفسه يلجأ هؤلاء المدرسون إلى إهمال هذا الطالب أو قد يزيدونه بخبرات سهلة تكفل له النجاح ويعفونه من المشاركة الجادة، ومع التكرار يشعر الطلب انه فاشل ويتصرف في ضوء هذا المفهوم.

(كفافي،١٩٨٦، ص١١٦)

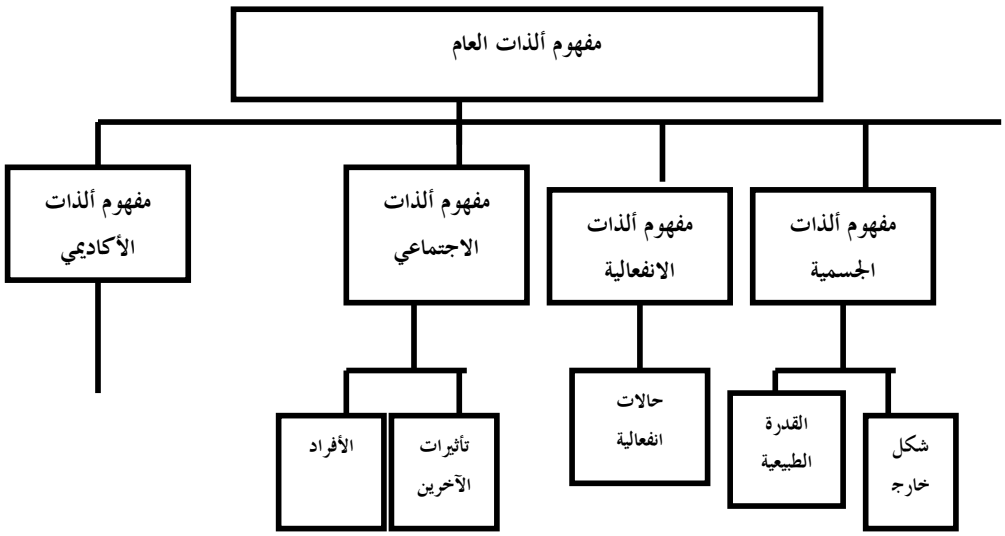
وقد أشارت دراسات عديدة عن دور المدرسة في نمو وتغيير مفهوم ألذات كدراسة بروكوفر وشيلر (Brookover & Shlear 1985) التي بينت إن للمدرسة دوراً في نمو وتغير مفهوم ألذات، ومن ضمنه ألذات الأكاديمية للطلبة، كما تبين ان الأفكار الأكثر اهمية في التأثير في سلوك الطلبة

هي تلك الأفكار التي يكونونها عن أنفسهم والتي تتكون في جزء كبير منها من الخبرات المدرسية والتفاعل مع الأقران داخل المدرسة والتي يمكن ان تؤدي بالتالي الى تقليل دافعيتهم الأكاديمية.
(عدس ، ١٩٨٨، ص١٥٥)

ويرى بوركي(purkey) ان للذات الأكاديمية اهمية من حيث انها تؤلف احد العوامل الداخلية لدى الطلبة والتي لها تأثير فاعل نحو دافعيته للمدرسة،وفي تكييفه مع بيئته المدرسية والصفية، لـذلك فأن معرفة تقدير الطلاب لذواتهم وطريقة إدراكهم لتحصيلهم يساعد في تخطيط البرامج المناسـبة لهم ويسهل مهمة نجاحهم وزيادة دافعيتهم نحو المدرسة.

(جابر ، ٢٠٠٠، ص٣٦)

ويشير شافلسون (Shavelson) في الدراسة التي أجراها على مجموعـة مـن طلبـة المرحلـة الابتدائية الى وجود علاقة ايجابية ذات دلالة بين مفهوم الطلبة لذواتهم وبين دوافعهم الأكاديميـة المدرسية، كما أضاف بان مفهوم ألذات الايجابي لهُ تأثير على تفوق الطالب وتقدمه في التحصـيل الأكاديمي، وقد قسم شافلسون مفهوم ألذات الى مفاهيم ذات أكاديمية وغير أكاديميـة، وتضـمنت مفاهيم ألذات الأكاديمي فقد تضمنت التقييمات التي يُحققها الطالب في مواد دراسية مختلفـة مثـل مادة العلوم والرياضيات والتاريخ واللغة كما هي موضحة في الشكل رقم (١).



شكل رقم(١)

يمثل نموذج شافلسون الذي يمثل العروض الممكنة لمفهوم ألذات منظم تنظيماً هرمياً

ومن دراسة نموذج شافلسون يمكن التوصل الى ان مفهوم ألذات المتصل بالقدرات الأكاديمية أكثر ارتباطاً بالدوافع والخبرات المدرسية من ارتباطهُ بالقدرة المتصلة بالمواقف الاجتماعية والجسمية بالإضافة الى ان مفهوم ألذات الأكاديمي المرتبطة بالخبرات العلمية أكثر من ارتباطه بالتحصيل في المواد الأخرى. (عبد الرحيم ، ١٩٨٠،ص٢٠٢١)

النظريات التي تناولت تفسير مفهوم ألذات

١.نظرية التحليل النفسي (Psychoanalytical Theory)

يرى زعيم مدرسة التحليل النفسي فرويد (Freud) ان ألانا (Ego) هي قائد ديناميات الشخصية. وقد قسم نظم الشخصية الى ثلاثة ألهو(Id) والانا (Ego)، والانا الأعلى (Super Ego) وكل جزء له خصائصه ومكوناته إلا ان جميع نظم الشخصية،تعمل بشكل متفاعل ولا ينفصل تأثير الواحد عن الآخر، إذ يشير إلى أن الشعور بالذات، يستدل عليه أولا من الاحساسات البدنية (Body Ego) ، إذ إن ألانا في نظرية لتحليل النفسي تقترب من ألذات، ويعد كوفكا "ألانا" جزء منعزلاً عن المجال الكلي وهي مدفوعة داخل البيئة السيكولوجية، والتي تحيط بها وتتفاعل معها وهناك خبرات شعورية ولا شعورية، تكونّ ألانا الظاهرية والتي هي مفهوم ألذات بنظرهُ.

(زهران، ١٩٧٨،٦٤ ص)

ومن العلماء البارزين الذين اتبعوا المدرسة الفرويدية العلماء فروم(From) وهورني (Horney)وسوليفان(Sullivan) ، إذ أشاروا الى إن الخطوة الأولى في تكوين مفهوم ألذات تبدأ منذ أحساسات الرضيع بجسمه. إذ يولد الرضيع دون ان يكون لديه مفهوم ألذات. لكنه يتطور نتيجة لخبرة عندما يرتبط بالصورة التي يمتلكها عن جسمه، ويبدأ باكتشاف أعضاء جسمه، وأصابعه، ويديه، ورجليه، وأعضائه الجنسية. وبهذا يمكن ان يشكل مراكز يبني الطفل بها مفهومه عن جسمه على انه كيان منفصل عن العالم الخارجي.

(إلهيتي، ١٩٨٧،ص ١٩)

كما يتفق كل من هورني وسوليفان والبورت في ان الطفل يتطور مفهومه عن ذاته، من خلال تفاعله مع الآخرين وليس فقط ما يراه عن ذاته. كما انه يطور أنموذجا كما يجب ان يكون عليه. فضلاً عن انه يصور مفهوما عاماً عن الآخرين، وتشكل الكفأة الاجتماعية احد المفاهيم الأساسية في حياة الطفل عندما يحصل على الإثابة. وان ذلك يعطي الرضا عن ألذات بعد الإثابة على الإنجاز كما ان المرحلة العمرية لها من الأهمية في علاقة تكوين مفهوم ألذات، والكفاءة الاجتماعية.

(إسماعيل،١٩٨٦،ص ٨٢)

٢.النظرية الظاهراتية (Phenomenological Theory)

يعد مفهوم ألذات عند أنصار النظرية الظاهراتية ، بأنه نواة الشخصية وقد حدد لهٌ المركز الرئيسي في نظريتهم، إذ يشير إلى إن شخصية الفرد قائمة على تصور الفرد لنفسه من خلال عالمهٌ، وتأثير أهدافه على سلوكهِ، ونزعته نحو تحقيق ذاته. فالفرد هو الذي يدرك ذاته وهو أيضا يقرر نوع السلوك.

(Sarason,1972 ,p90)

ويشير روجرز إلى مصطلحين أساسين في نظريته هما ألذات و مفهوم ألذات والذي عرفه " ذلك الكشتالت التصوري المنظم الذي يتكون من مدركات خاصة بضمير المتكلم (أنا) بصيغة الفاعل والمفعول وعلاقاتها بالآخرين وبمظاهر الحياة المختلفة والقيم المرتبطة بهذه المدركات. ويعتقد روجرز باحتمال وجود مخزن في الشعور، ويؤثر ذلك في سلوك الفرد. ويذكر انه طالما ان البناء الكلي للنفس منظم تنظيماً محكماً فلا يوجد فيها شيء، متناقض يجعلها تدركه وحتى ولو إدراكا قليلاً. وهنا يمكن ان يوجد شعور ايجابي إذ يراها جديرة بالتقدير والاستحسان. ويدل الثبات بين السلوك والأفكار الذاتية على انها قاعدة مزدوجة، ومزودة بقانون.كما انها سلسلة من العمليات المتعاقبة.

(خير الله،١٩٨١،ص١٥)

٣.النظرية الاجتماعية (Social Theory)

يرى كولي(Cooley) ان مفهوم ألذات هو اساساً نتاج اجتماعي وان المفهوم الرئيسي في نظريته، هي مرأة ألذات المنعكسة (Looking Gloss Self) والمرآة هي المجتمع. والتي تستطيع بواسطتها ان تراقب ردود فهل الآخرين ومفهومنا عن ذواتنا يشتق من هذا الرد. فمن خلال ملاحظة اتجاهات الآخرين نتعلم فيما إذ كنا جذابين أم لا. محبوبين أم لا. وبمراقبة ردود فعل الآخرين أو بتصور ما يمكن ان تكون عليه ردودهم، على سلوك معين تقوم به، نستطيع ان نقوّم أنفسنا وأفعالنا. وإذ كانت الصورة التي نراها، أو نتخيلها في مرأة المجتمع ايجابية فأن مفهومنا الذاتي يتعزز. ويمكن ان يتكرر سلوكنا. وإذ كانت الصورة غير ايجابية يضمحل سلوكنا ويمكن ان يتغير فنحن محددون بالآخرين وتدرك بهذا التحديد. وترسم شخصيتنا عن طريقهم. ولا يمكن ان توجد ذات دون مجتمع ولا "أنا" دون "هم". لنحصل على صورة ذات , وكما هو الحال عند فرويد، فقد اعتقد كولي بأن المفاهيم ألذات المكنة في الطفولة، هي أكثر استقراراً، واستمرارية، من تلك التي تتكون لاحقاً وتوفر الأساس للتطور اللاحق للشخصية. ويؤكد كولي (Cooley) ان عملية تقويم ألذات ستمر خلال الحياة كلما دخل المرء تجربة (موقفاً) جديداً. وعلى عكس فرويد لم يتقبل بالفكرة القائلة، ان الفرد والمجتمع في حالة صراع. ويرى ان لا مجتمع دون أفراد متفاعلين وان ذات الفرد هو أمر مستحيل دون تفاعل اجتماعي.

(Cooley, 1980,p104-105)

الفروق الفردية و القدرات العقلية

أدرك الإنسان وجود الفروق الفردية منذ فجر الإنسانية ،إذ يختلف الناس في القدرات العقلية والاستعدادات كما يختلفون في السمات المزاجية ، وفي أطوالهم و أوزانهم وفي خلقهم و عاداتهم ، وألوان بشرتهم .و يشير مفهوم الفروق الفردية إلى الاختلافات بين الأفراد من مختلف السمات العقلية و الانفعالية و السلوكية، وهي فروق في الدرجة لا في النوع . وعند دراسة الفروق بين الأفراد في

الصفات الجسمية أو النفسية أو الانفعالية ، فان الباحث يقوم بتحديد الصفة تحديدا دقيقا ثم يعد مقياسا لقياس تلك الصفة . وبذلك نستطيع تحديد مستوى فيها . وعادة يتحدد هذا المستوى بمقارنته بمستوى متوسط درجات المجموعة التي ينتمي إليها الفرد ، وبذلك تعرف الفروق الفردية بأنها الانحرافات الفردية عن متوسط المجموعة في الصفات المختلفة . وقد يضيق هذا المدى او يتسع حسب توزيع المستويات المختلفة لكل صفة من الصفات التي نهتم بتحليلها و دراستها .

إن هذا يشير إلى أهمية الفروق الفردية ودلالتها الايجابية في النظام الاجتماعي و خاصة في المجتمع المعاصر، إذ ينبغي أن يلعب كل فرد دورا معينا يلبي احتياجات المجتمع وفي هذا ما يحقق الكفاية للمجتمع و التوافق للفرد .

يرى المختصون إن أسباب الفروق الفردية قد تعود إلى مجموعتين من العوامل :

الأولى هي الذاتية الوراثية الموجودة في الكائن الحي منذ اللحظة التي تتم فيها عملية تلقيح الخلية الأنثوية بالخلية الذكرية .

و الثانية هي العوامل البيئية التي يكتسبها الفرد من البيئة التي تحيط به من تغذية و ثقافة و توجيه و عناية . (الرحو،٢٠٠٠، ص ٢١٥)

لقد صممت معظم اختبارات القدرات العقلية على أساس مظاهر سلوكية متنوعة لتقدير مستوى الفروق في القدرة العقلية بين الأفراد ، وقد ظهر لاحقا إن هناك وظائف عقلية أخرى لم يتم تغطيتها و كانت معظم الفقرات الاختبارات تقيس القدرة اللغوية بشكل أساسي بعض القدرات المرتبطة بالعلاقات بين الرموز و الأرقام ، وقد أدرك بعض علماء النفس إن هناك حاجة لإعداد اختبارات تغطي قدرات واستعدادات خاصة تدعم بنتائجها اختبارات الذكاء العام . وقد لوحظ ان الأفراد يظهرون فروق في أداءهم على أجزاء مختلفة من الاختبارات خاصة تلك التي كانت متجانسة في طبيعتها ، فعلى سبيل المثال قد يحصل فرد على درجات عالية في اختبار لفظي فرعي و درجة واطئة نسبيا في اختبار عددي . أي إن النتائج أظهرت اختلافات داخل الفرد الواحد فضلا عن ما تظهره بين الأفراد . (Ansatasi, 1997,p54) .

لقد تأكدت فائدة الاختبارات في التنبؤ بالنجاح الأكاديمي و يميل الكثير من العلماء إلى تسمية اختبارات القدرات العقلية باختبارات (الاستعداد المدرسي) (Scholastic Aptitude) ، و لوحظ ارتباط وثيق بين الذكاء – كما تقيسه اختبارات الذكاء – و حسن اختيار المهنة ، فالذكي يكون اقدر من غيره على فهم نفسه و الحكم على قدراته و ميوله و ما تتطلبه المهن المختلفة من قدرات و سمات ، كما لا يمكن النجاح في بعض المهن دون مستوى معين من الذكاء ، مع هذا فالذكاء لا يكفي وحده للنجاح في كثير

من المهن إن لم يقترن بقدرات و استعدادات خاصة ، يتطلب النجاح في المهـن المختلفـة مسـتويات مختلفة من القدرات العقلية ، فالمهن التي تتطلب التخطيط و الابتكار و الحكم تتطلب أشخاص يستطيعون العمل دون إشراف دقيق و من الناحية الأخرى فالمهن التي تقتصر على أعمال آلية رتيبـة بسـيطة لا تحتاج إلى خبرة فنية أو تدريب خاص ، وبين هذين الطرفين مجال واسع تتراوح فيـه مئـات المهـن الصناعية و الكتابية و الإدارية تتطلب مستويات مختلفة من القدرات العقلية و الاستعداد الخاصة .

هناك بعض المهن التي تتطلب قدرات و استعدادات خاصة أكثر مما يتطلبه الذكاء العـام ، فقـد يكـون نصيب الفرد من الذكاء كبير لكنه قد يعجز عن النجاح في الأعمال الميكانيكيـة أو الحركيـة إن كانـت استعداداته الخاصة في هذه النواحي ضعيفة ، وقد يكون الذكاء العالي ضار في بعض المهن الرتيبة التي لا تتطلب التفكير ، فذوي الذكاء العالي أكثر عرضة للملل من غيرهم و تضجرهم الأعمال التكرارية و إن مارسوها كثرت حوادث العمل و لا يبلغوا فيها حد الإتقان .

التحليل ألعاملي

في مجال اختبارات القدرات العقلية و الاستعدادات ، كان للتحليل ألعاملي استخدام واسـع لتحقيق العديد من الأهداف و الأغراض البحثية فمن خلال تحليل الدرجات المـأخوذة مـن الاختبارات المتعددة يمكن التوصل إلى مؤشرات للعوامل الشائعة (Common Factors) والعوامل العامة (General Factors) و العوامل الخاصة(Specific Factors) بـين الاختبارات والفقرات . كذلك يمكن التوصل إلى مؤشرات للتشبعات لكل اختبـار بعواملـه للتحقق من مدى تناسق الفقرات و الانسجام بين الاختبارات الفرعيـة لتحقيـق الصـدق ألعاملي و التأكد من الفرضيات النظرية بحيث امتد استخدام هذا المـنهج إلـى اختبـارات والشخصية و الاستعدادات ودراسة السلوك الإنساني و تصنيف الأفراد حسب سـماتهم أو قدراتهم أو استعداداتهم .

يعد تشارلز سبيرمان الرائد الأول لتطبيق هذا المنهج النظري والذي أعلـن مـن خلالـه نظريته المشهورة بنظرية العملين(Tow Factors Theory) التي تختصر النشاط العقلي المعرفي في عاملين أساسين هما :

١. عامل عام (General Factor) يرمز له بالحرف(g) و يكون عنصرا عاما مشتركا في جميع القدرات العقلية المعرفية و عده سبيرمان طاقة عقلية .

٢. عامل خاص (Specific Factor) أو نوعي و يرمز له بالحرف (s) لا يتجاوز نطاق الظاهرة التي يقيسها الاختبار ، ولذلك فهو يختلف نوعا و كما من ظاهرة إلى أخرى و من اختبار إلى آخر ، وهذه العوامل عديدة و متنوعة و يتخصص كل واحد منها في مظهر من مظاهر النشاط العقلي (معوض، ١٩٨٤،ص١٦٤)

على الرغم من اتفاق الكثير من علماء النفس مع سبيرمان في هذا التفسير للذكاء ، إلا أن هناك الكثير من الآخرين ممن عارض هذه النظرية و منهم مواطنه البريطاني طومسون (G.H. Thomson) صاحب نظرية العينات (Sampling Theory) في تفسير نشاط العقل الإنساني و الذي يرى إن نموذج العاملين ليس إلا تفسيرا واحدا محتملا للنتائج الإحصائية التي توصل إليها سبيرمان و لكنها ليست التفسير الوحيد . إن ظهور معاملات الارتباط الموجبة والفروق الرباعية يمكن أن تفسر في ضوء عدد غير محدد من الأفعال المنعكسة الشرطية العادات المكتسبة و التداعيات المختلفة و غيرها ، فأداء المفحوص في اختبار معين يتضمن في العادة نشاط عدد كبير من هذه الوصلات و بالتالي فإذا طبق على المفحوص مجموعة متجانسة من الاختبارات فان شمول عينة الوصلات يؤدي إلى ظهور معاملات الارتباط الموجبة التي نلاحظها في مصفوفة ارتباط الاختبارات العقلية . (Otis, 1988, p61)

في عام ١٩٣١ نشر العلم ثرستون مقالا في مجلة (Psychology Review) عنوانه التحليل ألعاملي المتعدد (Multiple Factor Analysis) عرض فيه طريقته في التحليل المسماة بالطريقة المركزية و التي تعود في أصولها إلى العالم البريطاني سيرل بيرت (S.Burt) التي كان قد استخدمها لتحديد عامل واحد من نمط سبيرمان

.(Gould, 1981,p29)

و خلاصة هذه الطريقة إنها تبدأ كغيرها من طرق التحليل ألعاملي من مصفوفة ارتباطات الناتجة من استخراج العامل الأول ، ثم تشبعات الاختبار بالعامل المركزي الثاني و هكذا . ثم تستخدم بعض المحكات الإحصائية في تحديد عدد العوامل التي يتوقف بعده التحليل وبعد ذلك تعد مصفوفة العوامل المركزية. و اقترح ثرستون بعد الانتهاء من التحليل ألعاملي المباشر تدوير المحاور حتى يمكن الحصول على تجمعات للاختبارات لها دلالة سيكولوجية. (أبو حطب ، ١٩٧٣،ص١٦٠)

إن النموذج الذي ابتدعه ثرستون هو عبارة عن مجموعة من الأبعاد أو متجهات (Vectors) تبدأ من اصل واحد . كل متجه يمثل عامل عام شائع و غالبا ما تكون هذه

المتجهات متعامدة إلا إنه في الامكان تدويرها بزاوية منحرفة أو مائلة (Oblique) لإعطاء تفسير نفسي للعامل ، و كلما اقترب متجه العامل من متجه الاختبار كان الاختبار أكثر تعلقا بالعامل و كان تشبعه به أعلى (Guliford,1971,p6).

انتقد ثرستون منهج الفروق الرباعية لسبيرمان فهو يراه قابل للتطبيق فقط عند وجود عامل عام واحد في المصفوفة ، و فضل وصف القدرة العقلية بشكل صفحة نفسية (Profile) . فالذكاء برأي ثرستون هو عبارة عن مركب عام يتألف من بضع قدرات أولية بنسب معينة ، و تتمتع هذه القدرات باستقلالية عالية على الرغم من وجود ميل عام قليل يربط بين القدرات و ان هذه القدرات المتفرعة تدخل بأوزان مختلفة في الاختبارات المختلفة في طبيعتها .

(Gould, 1981,p297)

ظهرت بعد ذلك العديد من البحوث و الدراسات و تم إعداد عدد كبير من الاختبارات لتغطية هذه القدرات و مهدت للدراسات التي تناولت موضوع الاستعدادات و التي اعتمدت نفس أسس التحليل ألعاملي الرياضية لتحديد الاستعدادات المهنية المختلفة .

ب – الدراسات السابقة

١- دراسة بيرس ــ هاريس (Piers – Harris) ١٩٦٩

صمم في هذه الدراسة مقياس لقياس مفهوم ألذات لدى الأطفال بعنوان "شعوري حول نفسي "The Way I feel about My Self" ، ويهدف بشكل رئيسي الى البحث في تطور الجوانب الذاتية لدى الأطفال، والعلاقات المتبادلة بين هذه الجوانب، جمعت العبارات من إجابة الأطفال عن سؤال ما يحبونه ويكرهونه في أنفسهم، وفي كل من المجالات آلاتية: الصفات والمظهر الفيزياوي، الملبس والهيأة، الصحة والسلامة الجسدية، البيت والعائلة، المتعة والاستجمام، القابلة الرياضية واللعب، القابلية في المدرسة، الشخصية، القابليات الفكرية، المواهب الخاصة، تألف المقياس من (٨٠) فقرة ومن ضمنها مقياس الكذب، وتم تطبيقه على صفوف الثالث، الرابع، السادس من المرحلة الابتدائية على عينة مؤلفة من (١٢٧) تلميذ وتلميذة وقد تم استخراج مؤشرات الصدق التميزي للفقرات، ومعامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية، كما استخرج معامل الثبات باستخدام معادلة كودر ريتشارد (٢٠) إذ تراوح بين (٠.٧٨ــ ٠.٩٣)، كما استخرج بطريقة التجزئة النصفية إذ بلغ بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان ــ براون (٠.٨٧ــــ٠.٩٠)، وبطريقة أعادة الاختبار(٠.٧٢)، ويتطلب المقياس عادة من (١٥- ٢٠) دقيقة لتطبيقه ولكن ليست هناك تحديدات في الوقت بسبب الصعوبات في القراءة تقرأ الفقرات والتعليمات بصوت عالٍ من قبل القائم بالاختبار للمراحل (٣،٤،٥،٦) إما المرحلة السابعة فما فوق فلا حاجة للقراءة ما عدا قراءة

التعليمات، وقد تم استخراج معايير حسبت من (١١٨٣) تلميذاً في المدارس العامة، تتراوح مستوياتهم من المرحلة الرابعة الى المرحلة الثانية عشرة، وكان متوسط العينة المعيارية(٥١.٨٤) والانحراف المعياري لها (١٣.٨٧) والوسيط(٥٣.٤٣)، ولم تظهر آية اختلافات في الجنس ذات دلالة فيما يخص المتوسطات، والانحراف المعياري لمجموع الدرجات، وقد فحص بناء المقياس على مستوى المرحلة السادسة بواسطة التحليل ألعاملي واستعمل لهذا الغرض عينة مؤلفة من (٤٥٧) تلميذاً ونتيجة التحليل ألعاملي استخرجت ستة عوامل لها تباين كبير والعوامل هي (السلوك، الحالة المدرسية، والفكرية، الصفات والمظهر الفيزياوي، القلق، الشهرة، السعادة والقناعة)

(Piers ,1969,p 2-26)

٢-دراسة الفياض ١٩٨٦

هدفت الدراسة الى بناء مقياس مفهوم ألذات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وقد جمعت فقرات المقياس بصورته الأولية من الأدبيات والبحوث السابقة بالإضافة الى إجابات عينة من التلاميذ على (استفتاء) بلغ عددهم(٤٣) تلميذاً وتلميذة من الصف الخامس والسادس الابتدائي ثم حذفت إجابات الخامس لعدم موضوعيتها وكانت نتيجة ذلك ان جمعت الباحثة (١٩٣) فقرة وروعي بان تكون نصف الفقرات سلبية ونصفها الأخر ايجابية لمفهوم ألذات. وعرضت الفقرات أمام لجنة محكمين من المختصين في التربية وعلم النفس لغرض الحصول على الصدق وتشخيص الفقرات الصالحة ونتيجة لهذا الأجراء استبقيت (١١٩) فقرة لاتفاق (٨٠%) من المحكمين على صلاحيتها، ثم عرضت الفقرات الباقية على لجنة محكمين ثانية لغرض تشخيص الفقرات السلبية منها والايجابية، وقد حذف المحكمون (٧) فقرات نتيجة لاتفاق (٨٠%) منهم آو أكثر وبذلك يكون مجموع فقرات المقياس (١١٢) فقرة.

ولغرض الإجابة على المقياس وضعت البدائل نعم، لا وحددت درجة الإجابة، (١) لنعم و(صفر) للبديل لا، وبكلمة اخرى (١) للفقرة الايجابية وصفر للفقرة السلبية، ولغرض الكشف عن موضوعية الإجابة خصصت فقرات (٥) منها سلبية (٥) منها ايجابية وطبقت مع المقياس. ولغرض تحليل الفقرات طبق المقياس على عينة تلاميذ الصف السادس الابتدائي عددها (٦٤٩) تلميذ وتلميذة من مدارس مدينة بغداد، أخذت نسبة ٢٧% العليا و٢٧% الدنيا من الدرجات إذ تمت موازنتها بجداول فلانجان التي بينت ان (١٠٤) فقرات فقط هي الميزة. إما الثبات فقد طبقت الباحثة أسلوب التجزئة النصفية على (١٥٠) استمارة لكل مجال من مجالات المقياس وتراوحت معاملات الثبات بين (٠.٥٩ــ ٠.٩٤) وبعد تصحيحها بمعادلة سبيرمان ــ براون أصبحت معاملات الثبات تتراوح بين(٠.٧٤ــ٠.٩٧) كذلك استخدمت معادلة كودر ريتشارد (٢٠) لاستخراج الثبات أيضا إذا بلغت قيمة (٠.٨٩).

(الفياض,١٩٨٦، ص٩٥- ١٣٦)

٣ دراسة ويست (west) ١٩٧٦

هدفت الى فحص التباين في مفهوم ألذات عند الأطفال في المرحلة الابتدائية الصف الأول، الثالث، السادس. واستهدفت تحديد وجود أية علاقة ذات دلالة إحصائية بين طول فترة التعرض للبيئة التربوية عبر مراحل الدراسة الأولى، والثالثة، والسادسة، وأدراك الأطفال لأنفسهم كأشخاص أسوياء، وقامت الدراسة كذلك بتناول العلاقات بين الأداء الأكاديمي مفهوم ألذات عند الطفل، وقد تم تثبيت عوامل، الوضع الاقتصادي ــ الاجتماعي، وانفتاح أو انغلاق الجو الدراسي.

تألفت عينة الدراسة من (٢٤٨) تلميذاً من (٦) مدارس ابتدائية في مقاطعة لوتمان المدرسية في ولاية آوتاه في الولايات المتحدة الأمريكية، وتم تحصيل بيانات الدراسة بواسطة استخدام مقياس بيرس ــ هاريس لمفهوم ألذات للأطفال واستبيان وصف الجو التنظيمي.

وتم استخدام تحليل التباين لتحديد الفروق بين متوسط درجات الأطفال على مقياس بيرس ــ هاريس في المرحلة الدراسة الأولى، الثالثة، السادسة، كما تم التعامل كذلك مع تحليل فرعي للسلوك(Behavior)، والقلق (Anxiety) والسعادة والقناعة (Happiness and Satisfaction) في الدراسة لتحديد التباين في المراحل الثلاث لمفهوم ألذات واستخدام معامل الارتباط لقياس العلاقات بين متغيرات الإنجاز والجو الدراسي ومفهوم الطفل للذات.وقد خرجت الدراسة بالنتائج آلاتية:

١. هنالك فرق في متوسطات المراحل الثلاث، إذ أهرت درجات الصف السادس زيادة ملحوظة عن الأول والثالث وهي ذات دلالة إحصائية.
٢. اظهر مفهوم ألذات الأطفال على المقاييس الفرعية للسلوك، القلق، السعادة والقناعة انخفاضاً في الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في الصف الأول والثالث ولوحظ زيادة في الصف السادس.
٣. أظهرت نتائج الدراسة ان الإناث أكثر استقراراً من الذكور في مجال التباين (التنوع) في الصفوف الأولى والثالثة والسادسة على المقياس الفرعي للسلوك.
٤. وعند مقارنة مفهوم ألذات الأطفال مع الأداء الأكاديمي، وجدت علاقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) فقد مال الأطفال ذوي مفهوم ألذات العالي نسبياً الى أنجاز أكاديمي أفضل.

(West,1976,p 2616)

٤- دراسة روجرز وسمث (Rogers and Smith) ١٩٧٨

هدفت الدراسة تعرف العلاقة بين مفهوم ألذات والتحصيل (واطىء، متوسط، مرتفع)، وقد بلغت عينة الدراسة (١٥٩) تلميذاً من (٧) مدارس،كما تراوحت أعمار أفراد العينة من ٦ــ١٢سنة وبمتوسط للعمر هو (٩) سنوات و(٦) اشهر وقد استخدم الباحثان مقياس بيرس ــ هاريس لقياس مفهوم ألذات، واختبارات في القراءة والرياضيات، واستناداً الى تطبيق الاختبارات الأخيرة تم

تقسيم أفراد العينة الى ثلاث مجاميع هي (واطىء، متوسط، مرتفع) بعد ذلك اختبرت العلاقة وفق أسلوب تحليل التباين كوسيلة إحصائية وقد جاءت نتائج الدراسة لصالح ذوي التحصيل المرتفع سواء كانوا في صفوف متعددة أو صفوف منفردة، إذ تبين في مجموعة التحصيل الواطىء ان لا علاقة بين التحصيل ف القراءة و مفهوم ألذات، ولكن هناك علاقة بين التحصيل في الرياضيات ومفهوم ألذات.

وعندما وضعت المجموعات الثلاث في صف واحد جاءت النتيجة ان القمة الفائية دالة لصالح ذوي التحصيل المرتفع، إما عندما كانت المجموعات الثلاث في صفوف منعزلة فقد جاءت النتيجة أيضا لصالح ذوي التحصيل المرتفع في الرياضيات. وتوضح نتائج هذه الدراسة ان ذوي التحصيل المرتفع سواء وضعوا مع من هم ذوي تحصيل واطىء أو متوسط أو منفردين فأن لهم مفهوم ألذات عالٍ.

(Rogers, 1978,p50)

٥- دراسة ريك (Reck) ١٩٨٠

هدف الدراسة هو تعرف العلاقة بين مفهوم ألذات ومحل الإقامة ووضع المدرسة وذلك بمقارنة مفهوم ألذات لدى عنة من تلاميذ الصف السادس من ريف ابلاجيا وعينة من تلاميذ حاضرين من مدينة اخرى تم جمع المعلومات باستخدام مقياس بيرس – هاريس لقياس مفهوم ألذات لدى عينة البحث، المكون من (٨٠) فقرة يستجيب لها التلميذ المختبر أما سلباً أو إيجابا وتترتب هذه الفقرات في ست مجموعات تمثل جوانب مفهوم ألذات وهي: السلوك، الذكاء والحالة المدرسية الصفات الميزة والمظهر الجسمي، القلق والشهرة، العور بالسعادة، الرضا عن النفس.
وقد أظهرت النتائج ان مفهوم ألذات لتلاميذ الريف، إذ كان للاختبار التائي دلالة معنوية عند مستوى (٠.٠٠١) وظهر من النتائج أيضا ان مفهوم ألذات لدى التلاميذ الحضر أعلى من التلاميذ الريفيين للصف السادس في أربعة مجالات هي مجال السلوك، مجال الحالة المدرسية والذكاء، مجال السعادة والرضا،مجال المظهر والصفات المميزة، ولم تظهر فروق معنوية بين المجموعتين في كل من مجال القلق والشهرة. وكذلك لم تظهر فروق معنوية بين مجموع التحصيل الجنس والحالة الاجتماعية لكل من مفهوم ألذات العام و مفهوم ألذات لكل من المجالات السبعة.

(Reck,1980,p49-53)

الفصل الثالث

اجراءات البحث

يتضمن هذا الفصل عرض اهم الاجراءات في البحث الحالي والكفيلة بتحقيق اهدافه بدءاً من تحديد مجتمع البحث وعينته وطريقة اختيارها وتحديد ادواته واجراءات القياس فضلاً عن اهم الوسائل المستخدمة فيها. وفيما يأتي عرض اهم هذه الإجراءات.

اولاً: مجتمع البحث

يتألف مجتمع البحث من طلبة المرحلة الابتدائية ضمن مدارس مديريات محافظة بغداد الاربعة، البالغ عددهم (٥٥٢٣٤٨)، بواقع(٢٩٢٤٠٠) ذكور و(٢٥٩٩٤٨) اناث.

ثانياً:عينة البحث

تم اختيار عينة البحث الحالي من المجتمع الاحصائي، بالاسلوب الطبقي العشوائي، على وفق المراحل الاتية.

١. تم اختيار عينة البحث الاساسية من اربعة مدارس ابتدائية.
٢. تم اختيار صفيين دراسيين من كل مدرسة من المدارس الاربعة وهما الخامس والسادس الابتدائي.
٣. تم اختيار(١٩٩) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، بواقع (٨٦) تلميذ، و(١١٣) تلميذة.
٤. تم اختيار (٢٠١) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، بواقع (٨٥) تلميذ،(١١٦) تلميذة والجدول (١) يوضح ذلك.

الجدول (١)

حجم عينة البحث بحسب المدرسة والصف والجنس

ت	المدبرية	المدرسة	الصف الخامس		مج	الصف السادس		مج	المجموع الكلي
			ذكور	اناث		ذكور	اناث		
١	تربية الرصافة الاولى	الروابي المختلطة	٢١	٤٣	٦٤	٢١	٣١	٥٢	١١٦
٢	تربية الرصافة الثانية	حفصة للبنين	٢٤	ــ	٢٤	٣٧	ــ	٣٧	٦١
٣	تربية الكرخ الاولى	القيروان المختلطة	٤١	٣١	٧٢	٢٧	٣٥	٦٢	١٣٤
٤	تربية الكرخ الثانية	بدر الكبرى للبنات	ــ	٣٩	٣٩	ــ	٥٠	٥٠	٨٩

المجموع الكلي	٨٦	١١٣	١٩٩	٨٥	١١٦	٢٠١	٤٠٠

ثالثا: أداتا البحث

لما كان البحث الحالي يرمي الى قياس مفهوم الذات ومن ثم معرفة علاقته بالقدرات العقلي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، لذلك كان من الضروري ان يتوفر لدى الباحثان اداتان، احدهما لقياس مفهوم الذات والذي قام الباحثان بأعداده والثاني اختبار لقياس القدرات العقلية وقد تم استخدام اختبار(الطائي/١٩٩٦) للقدرات العقلية يمكن استخدامه في البحث الحالي كونه قد صمم لمجتمع يماثل مجتمع البحث الحالي(طلبة الصفوف الخامسة و السادسة ابتدائي) و يقيس القدرات العقلية بشكل منفصل (كل قدرة على حدة) و يحتوي معايير مئينية .

أ- أداة مفهوم الذات:

١.اعداد الفقرات وصياغتها.

بما ان اداة البحث الحالي تهدف الى قياس بعد اساسي لمفهوم الذات وهو قياس (تقدير لمفهوم ألذات) أي ما يدركه التلميذ عن نفسه، وفي ضوء التعريف الاجرائي لمفهوم الذات، والاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة تم اعداد وصياغة فقرات الاداة بشكل عام بحيث يكون من السعة والشمول تساعد قدرالامكان والمستطاع التعرف على مفهوم الذات لدى التلاميذ من خلالها.

٢. صدق العبارات وصلاحياتها

يعد الصدق من الخصائص المهمة التي يجب الاهتمام بها في بناء الاختبارات والمقاييس. والاختبار الصادق هو ذلك الاختبار القادر على قياس السمة او الظاهرة التي وضع من اجلها. والصدق الظاهري هو احد انواع الصدق وتضح هذا النوع من الصدق " بالفحص المبدئي لمحتويات الاختبار"من قبل لجنة من المحكمين[١] في اختصاص التربية وعلم النفس والطب النفسي، تقويمها في مدى مطابقتها للغرض الذي وضعت من اجله.

وفي ضوء احكام اللجنة تقرر مايأتي:

تقبل العبارة التي اتفق عليها ٨٠% فما فوق من اعضاء اللجنة، اي مايعادل (٤) من المحكمين فأكثر على انها دالة على مفهوم ألذات، وعلى هذا الاساس استبقيت (١١٠).

٣. التجربة الاستطلاعية

١.أ.د كامل ثامر رجاء الكبيسي

٢.أ.م.د غسان حسين سالم الداينى

٣.أ.م.د عبد الغفار القيسي

٤.م .د مظفر جواد احمد الطائي

٥. استشاري الطب النفسي/د. االحارث عبد الحميد حسن الاسدي.

استهدفت تعرف مدى وضوح فقرات الاداة من حيث الصياغة والمعنى ومدى فهم البحوثين لبدائل الاجابة، وكيفية الاجابة على الاداة، ولتحقيق ذالك طبقت الأداة على عينة مؤلفة مـن (٥٠) تلميذ وتلميذة طلب منهم قراءة التعليمات والاتفسار عن اي غموض يواجههم، اذ أعـدّ الباحثـان طريقة الإجابة وكيفية اختيار البديل المناسب وتحديد الزمن المستغرق للاجابة. وكما هو موضـح في الجدول (٢)

الجدول (٢)

توزيع عينة التجربة الاستطلاعية حسب المدرسة والصف والجنس

ت	المدرسة	الصف الخامس		الصف السادس		المجموع الكلي
		ذكور	اناث	ذكور	اناث	
١	الروابي المختلطة	٧	٦	٦	٦	٢٥
٢	القيروان المختلطة	٦	٦	٧	٦	٢٥
المجموع الكلي		٢٥		٢٥		٥٠

وقد أسفرت نتائج التجربة عن ملائمة فقرات المقياس، وضوح فقرات وكيفية الاجابة عنها وتحديد المتوسط الزمني للاجابة(٤٥) دقيقة، انظر (الملحق/٢).

٤. التحليل الاحصائي للفقرات

قام الباحثان بالتحليل الاحصائي للفقرات، لان التحليل المنطقي لها قد يكشف عن صلاحيتها بشـكل دقيق، اذ ان هدف التحليل الاحصائي للفقرات عادة هو الابقاء على الفقرات الصالحة في المقيـاس واستبعاد غير صالحة او تعديلها وتجربيها من جديد.

(Ebel,1972,p 408)

ولتحقيق ذلك اختار الباحثان عينة بلغت (٤٠٠) تلميذ وتلميذة اختيروا بالسلوب العشوائي بحسـب المدرسة والصف والجنس.

أ- صدق الفقرات

للتحقق من صدق فقرات مفهوم الذات، اذ تم حساب معامل "ارتباط بيرسون" بين درجات كل فقـرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، بوصف ان معامل الارتباط يمثـل معامـل صـدق الفقرة، اذ اشارت انستازي إلى أن ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية التي حصل عليها المستجيب عن جميع فقرات الأداة يعد من مؤشرات الصدق الداخلي إذ اعتمدت الدرجة محكماً داخليـاً لعـدم توافر محك خارجي لمفهوم ألذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لعينة تحليل الفقرات إحصائيا البالغ مجموعها (٤٠٠) تلميذ وتلميذة. (Anastasia:(1976);206)

وجاءت النتيجة بان جميع فقرات الاداة صادقة في قياس ما اعدت لقياسه اذ كان معامل الارتبـــاط دالاً عند مستوى (٠.٠١)[٢] والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣)

معاملات صدق الفقرات مفهوم الذات من خلال ارتباطها بالدرجة الكلية للاداة

الفقرات	معاملات الصدق	مستوى الدلالة	الفقرات	معاملات الصدق	مستوى الدلالة
١	٠.٣٥٨	٠.٠١	٢	٠.٢٥٦	٠.٠١
٣	٠.٣٦٥	٠.٠١	٤	٠.٣٤١	٠.٠١
٥	٠.٢٤٢	٠.٠١	٦	٠.٢٨٨	٠.٠١
٧	٠.٣١٩	٠.٠١	٨	٠.٢٨٥	٠.٠١
٩	٠.٢١٦	٠.٠١	١٠	٠.٣٣٣	٠.٠١
١١	٠.٣٣٨	٠.٠١	١٢	٠.٤٢٣	٠.٠١
١٣	٠.٢٩٢	٠.٠١	١٤	٠.٣٩٥	٠.٠١
١٥	٠.٢٦١	٠.٠١	١٦	٠.٣٨٣	٠.٠١
١٧	٠.٣٨١	٠.٠١	١٨	٠.٣٧٨	٠.٠١
١٩	٠.٣٥١	٠.٠١	٢٠	٠.٣٥٠	٠.٠١
٢١	٠.٤١٨	٠.٠١	٢٢	٠.٤٥٠	٠.٠١
٢٣	٠.٤٥٣	٠.٠١	٢٤	٠.٤٨٦	٠.٠١
٢٥	٠.٤٢٦	٠.٠١	٢٦	٠.٤١٧	٠.٠١
٢٧	٠.٤٩٩	٠.٠١	٢٨	٠.٣٥٧	٠.٠١
٢٩	٠.٢٢٢	٠.٠١	٣٠	٠.٢٩٣	٠.٠١
٣١	٠.٢٢٤	٠.٠١	٣٢	٠.٤٧١	٠.٠١
٣٣	٠.٣٩٧	٠.٠١	٣٤	٠.٤٠٥	٠.٠١
٣٥	٠.٤٢٤	٠.٠١	٣٦	٠.٣٨٦	٠.٠١
٣٧	٠.٤٩٤	٠.٠١	٣٨	٠.٤١٠	٠.٠١
٣٩	٠.٣٩٨	٠.٠١	٤٠	٠.٣١٩	٠.٠١
٤١	٠.٣٢٩	٠.٠١	٤٢	٠.٣٦٥	٠.٠١
٤٣	٠.٣٨٣	٠.٠١	٤٤	٠.٣٧١	٠.٠١

[٢] القيمة الجدولية لمعام٠.٤١٨ل الارتباط بدرجة حرية (٣٩٨) عند مستوى (٠.٠١) تساوي (٠.١٦٩)

٤٥	٠.٤٠٩	٠.٠١	٤٦	٠.٤٧٢	٠.٠١
٤٧	٠.٤٣٠	٠.٠١	٤٨	٠.٥٢٤	٠.٠١
٤٩	٠.٤٢٦	٠.٠١	٥٠	٠.٤٨٣	٠.٠١
٥١	٠.٤٧٠	٠.٠١	٥٢	٠.٥١٨	٠.٠١
٥٣	٠.٤٧٣	٠.٠١	٥٤	٠.٣٥٣	٠.٠١
٥٥	٠.٣٧٣	٠.٠١	٥٦	٠.٣٠٤	٠.٠١
٥٧	٠.٤٥١	٠.٠١	٥٨	٠.٤٤٩	٠.٠١
٥٩	٠.٥٠٣	٠.٠١	٦٠	٠.٥٣١	٠.٠١
٦١	٠.٥٣٢	٠.٠١	٦٢	٠.٤٤٨	٠.٠١
٦٣	٠.٥٧٢	٠.٠١	٦٤	٠.٦٠٦	٠.٠١
٦٥	٠.٤٧٦	٠.٠١	٦٦	٠.٥٥٠	٠.٠١
٦٧	٠.٥٦١	٠.٠١	٦٨	٠.٤٨٣	٠.٠١
٦٩	٠.٤٨٢	٠.٠١	٧٠	٠.٥١٠	٠.٠١
٧١	٠.٦٠٥	٠.٠١	٧٢	٠.٥١٥	٠.٠١
٧٣	٠.٤٠٩	٠.٠١	٧٤	٠.٥٠٣	٠.٠١
٧٥	٠.٥٤٩	٠.٠١	٧٦	٠.٤٥٧	٠.٠١
٧٧	٠.٤٢٦	٠.٠١	٧٨	٠.٤٦٦	٠.٠١
٧٩	٠.٥٩٠	٠.٠١	٨٠	٠.٥٠١	٠.٠١
٨١	٠.٥٩٨	٠.٠١	٨٢	٠.٣٠٨	٠.٠١
٨٣	٠.٤٩٨	٠.٠١	٨٤	٠.٥٢٦	٠.٠١
٨٥	٠.٥١٠	٠.٠١	٨٦	.٣٩١.	٠.٠١
٨٧	٠.٣٢١	٠.٠١	٨٨	٠.٤٣٥	٠.٠١
٨٩	٠.٤٥٧	٠.٠١	٩٠	٠.٤٧٨	٠.٠١
٩١	٠.٥٦٣	٠.٠١	٩٢	٠.٥٣٨	٠.٠١
٩٣	٠.٥٧٢	٠.٠١	٩٤	٠.٥١٦	٠.٠١
٩٥	٠.٤٧٦	٠.٠١	٩٦	٠.٥٨٩	٠.٠١
٩٧	٠.٤٨٩	٠.٠١	٩٨	٠.٤٣٤	٠.٠١
٩٩	٠.٤٩٩	٠.٠١	١٠٠	٠.٤٤٦	٠.٠١
١٠١	٠.٥٥٩	٠.٠١	١٠٢	٠.٥٠٣	٠.٠١
١٠٣	٠.٤٢٧	٠.٠١	١٠٤	٠.٤٨٧	٠.٠١

١٠٥	٠.٤٢٦	٠.٠١	١٠٦	٠.٣٨٩	٠.٠١
١٠٧	٠.٥٣٦	٠.٠١	١٠٨	٠.٥٣٦	٠.٠١
١٠٩	٠.٤٧٥	٠.٠١	١١٠	٠.٥٣٨	٠.٠١

٥. ثبات الأداة

يعد الثبات من الخصائص القياسية الاساسية للمقاييس النفسية، اذ يشير السيد (١٩٧٩) الى " ان المقياس يحقق الثبات اذ قاس الظاهرة بشكل متسق تحت ظروف مختلفة"

(السيد، ١٩٧٩،ص ٢٧٣)

وعمد البحث الحالي إلى التحقق من ثبات اداة مفهوم الذات بثلاث طرائق وهي:-

أ- اعادة الاختبار

اذ تعتمد الفكرة الاساسية في تطبيق الاختبار على عينة ممثلة اذ بلغت (١٠٠) تلميذ وتلميذة اختيروا عشوائياً ثم تم تطبيق الاداة مرة ثانية بعد مرور (١٥) يوماً من التطبيق الاول على العينة نفسها، اذ بلغ معامل الثبات (٠.٩٤) .

ب- التجزئة النصفية

تم استخراج ثبات اداة مفهوم الذات بطريقة التجزئة النصفية، اذ يسمى معامل الثبات المحسوب بمعامل الاتساق الداخلي، اذا تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الجزئين فكانت (٠.٨٥) وعند تصحيحهٌ بمعادلة (سبيرمان – براون) فكان معامل الثبات (٠.٨٩)

ج- معادلة الفا كرونباخ

تعتمد هذه الطريقة على حساب الارتباطات بين درجات جميع فقرات المقياس على اعتبار ان الفقرة تعبر عن مقياس قائم بذاته ويؤشر معه الثبات اتساق اداء الفرد اي التجانس بين فقرات المقياس، وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة(٠.٩٦).

٦. تطبيق اداة مفهوم الذات

طبق الباحثان اداة مفهوم الذات على عينة البحث البالغ عددها (٤٠٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المدارس الواقعة ضمن نطاق مديريات محافظة بغداد الاربعة(الرصافة الاولى والثانية/ الكرخ الاولى والثانية) وبصورة جماعية وللفترة من (٢٠٠٥/٤/٢٠ــــ ٢٠٠٥/٥/١٠)، وقد حرص الباحثان على تطبيق الاداة بنفسيهما، وبعد استحصال كافة الموافقات الاصولية وتحديد التلاميذ الذين سيتم اختيارهم، تم توزيع المقياس عليهم، وطلب منهم ملىء المعلومات الخاصة بهم، ثم القيام بتوجيههم الى قراءة التعلميات بصورة دقيقة، بعدها البدء بشرحها شفوياً لكي يتم التأكد من فهم جميع الطلبة لاسلوب الاجابة.

٧. تصحيح الاداة

بعد الانتهاء من تطبيق الاداة على عينة البحث تم البدء بتصحيح الاداة، اذ لم يتم استبعاد اي استمارة وذلك لحرص الباحثان على تطبيق الأداة بنفسيهما، اذ تم اعطاء (١) درجة للعبارة في بداية الفقرة، و(٢) درجتان للعبارة في الوسط، و(٣) درجات للعبارة الاخيرة في الفقرة، وبهذا تصل اعلى درجة على الأداة (٣٣٠) الذي يدل على مفهوم الذات ايجابي العالي، واقل درجة (١١٠) تدل على مفهوم ذات سلبي منخفض، وقد تم تحديد المتوسط النظري للأداة بـ(٢٢٠) درجة يتم من خلالها التعرف على مفهوم الذات العالي بزيادة المتوسط النظري درجة انحراف معياري واحدة اذ يبلغ (٢٢١)، ومفهوم ذات منخفض بنقصان المتوسط النظري درجة انحراف معياري واحدة اذ يبلغ (٢١٩).

ب ــ اختبار القدرات العقلية المتعددة

تم استخدام اختبار الطائي(١٩٩٦)، المكون من (٢٨٥) فقرة موزعة على سبع مجالات وهي(سرعة الادراك، الاستدلال، الاعداد، الفهم اللغوي، الطلاقة اللفظية، الذاكرة، العلاقات المكانية)، الذي تم استخراج مؤشرات الصدق الظاهري بعرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين المختصين في التربية وعلم النفس، ومعاملات الصعوبة لفقرات الاختبار اذ تراوحت بين(٠.١٥ــ ٠.٩٥) ومؤشرات القوة التميزية بين (٠.٨٤ــ ٠.٢٠)، ومعاملات ثبات الاختبار بطريقة ريتشارد كودرسون(٢٠) تراوحت بين(٠.٨٠ــ٠.٩٥).

وقد تم تطبيق الاختبار في نفس الفترة الزمنية التي تم فيها تطبيق ادراة مفهوم الذات وعلى العينة ذاتها.

رابعاً: الوسائل الاحصائية

١. قانون النسب والتناسب
٢. معامل ارتباط بيرسون لحساب معاملات ارتباط الدرجة بالدرجة الكلية. ولحساب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار والتجزئة النصفية.
٣. معامل ألفا كرونباخ وذلك لحساب ثبات الاتساق الداخلي
٤. معادلة سبيرمان ــ براون لتصحيح ارتباط بيرسون عند حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية.
٤. معامل ارتباط بايسيريال الرئيسي لتعرف العلاقة بين مفهوم الذات واختبار القدرات العقلية المتعددة (كل قدرة على حدة)

الفصل الرابع
عرض نتائج البحث ومناقشتها

سيعرض الباحثان في هذا الفصل النتائج التي تم التوصل لها، بعد ان حللت اجابات الطلبة على اداة مفهوم الذات واختبار القدرات العقلية المتعددة ومناقشتها وفقاً لاهداف البحث وعلى النحو الاتي:ـ

اولاً: نتائج الهدف الاول الذي يرمي تعرف مستوى مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الابتدائية.

أشارت نتائج الى ان (٣٨٢) وبنسبة (٩٣.٧%) من تلامذة عينة البحث البالغ عددهم (٤٠٠) تلميذ وتلميذة يتمتعون بمفهوم ذات عالي لحصولهم على إجابة أعلى من المتوسط الفرضي (٢٢٠) بانحراف معياري واحد (٢٢١)، في حين أشارت النتائج الى ان (١٨) تلميذ وتلميذة من تلامذة عينة البحث وبنسبة (٦.٣%)، يتمتعون بمفهوم ذات واطىء لحصولهم على استجابة اقل من متوسط الفرضي ، مما يؤشر ان نسبة كبيرة من التلاميذ يتمتعون بمفهوم ذات عالي وهذا و هذا مؤشر لصحة نفسية جيدة ، إذ إن من مؤشرات الصحة النفسية ان تكون فكرة الفرد عن نفسه حسنة متسمة بالرضا مما يدفعه إلى التوافق مع أفراد المجتمع. والجدول (٤) يوضح ذلك

الجدول (٤)

النسب المئوية التي حصلت عليها عينة البحث وفقاً لمتغير مفهوم ألذات

مفهوم ذات عالي		مفهوم ذات واطى		المجموع الكلي	
العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
٣٨٢	%٩٣.٧	١٨	%٦.٣	٤٠٠	%١٠٠

ثانياً: نتائج الهدف الثاني : تعرف العلاقة بين مفهوم الذات والقدرات العقلية المتعددة.

لمعرفة العلاقة بين مفهوم الذات والقدرات العقلية المتعددة، تم ايجاد معاملات الارتباط البسيطة بين مفهوم الذات وكل قدرة عقلية من القدرات السبعة وهي كالاتي:-

١. بلغ معامل الارتباط البسيط بين مفهوم الذات والقدرة الادراكية (٠.٤١٣) وهو بدلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٠١).
٢. بلغ معامل الارتباط البسيط بين مفهوم الذات والقدرة الاستدلالية (٠.٢٢٥) وهو بدلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٠١).
٣. بلغ معامل الارتباط البسيط بين مفهوم الذات والقدرة العددية(٠.٠٤٤٨) وهو بدلالة غير احصائية عند مستوى (٠.٠٥
٤. بلغ معامل الارتباط البسيط بين مفهوم الذات والقدرة على الفهم اللفظي(اللغوي) (٠.٨٢٧) وهو بدلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٠١).
٥. بلغ معامل الارتباط البسيط بين مفهوم الذات والطلاقة اللفظية (٠.٢٨٢)
٦. بلغ معامل الارتباط البسيط بين مفهوم الذات والذاكرة (٠.٠٨٠٨)، وهو بذلك ذو دلالة غيراحصائية عند مستوى (٠.٠٥).
٧. بلغ معامل الارتباط البسيط بين مفهوم الذات والقدرة المكانية (٠.٠٤٩٩) وهو بذلك ذو دلالة غيراحصائية عند مستوى (٠.٠٥)، كما هي موضحة في الجدول (٥).

الجدول (٥)

معاملات ارتباط مفهوم الذات بالقدرات العقلية المتعددة

ت	مفهوم الذات / القدرة العقلية	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
١	القدرة الادراكية	٠.٤١٣	٠.٠٠١ دال
٢	القدرة الاستدلالية	٠.٢٢٥	٠.٠٠١ دال
٣	القدرة العددية	٠.٠٤٤٨	٠.٠٥ غير دال
٤	القدرة على الفهم اللفظي	٠.٨٢٧	٠.٠٠١ دال

٥	الطلاقة اللفظية	٠.٢٨٢	٠.٠٠٠١ دال
٦	الذاكرة	٠.٠٨٠٨	٠.٠٥ غير دال
٧	القدرة المكانية	٠.٠٤٩٩	٠.٠٥ غير دال

يتضح مما تقدم ان هناك انخفاض في العلاقة بين مفهوم الذات والقدرة العددية والذاكرة والقدرة المكانية ويمكن ان يعزى ذلك الى الظروف الراهنة التي يمر بها الطفل العراقي بصورة خاصة التي تؤدي تعرضه الى الكثير من الضغوط والاضطرابات النفسية (كالقلق، والخوف، والارتباك)نتيجة لعدم الاستقرار و فقدان الأمن النفسي الذي يتسم به الجو العائلي والمحيط الخارجي بشكل عام، الامر الذي ادى الى حدوث اضطرابات وضعف في الذاكرة والقدرة العددية القدرة المكانية وبذلك فان نتيجة هذه الدراسة اتفقت مع نتائج دراسة(هانسن ١٩٧٣) الى وجود علاقة سلبية بين التحصيل بما يتضمن ذلك القدرة الحسابية، واللغوية.

(Hansen:(1973);7)

التوصيات

يوصي الباحثان بما يأتي:-

١. الاستفادة من نتائج البحث الحالي و أدواته لمساعدة التلاميذ من خلال التوجيه والارشاد.
٢. يمكن استخدام هذه الاداة للتعرف على نوع المشكلات التي يعاني منها التلميذ، وذلك بسبب ما يحتويه المقياس على جوانب متعددة، وبالنتيجة نستطيع الوقوف على نقاط الضعف لديه، ومساعدته قدر الامكان.
٣. امكانية استخدام الاداة الحالية في العيادات النفسية للتشخيص والعلاج.
٤. اطلاع المعلمين والمربين وكذلك الاباء والامهات من خلال الاجهزة الاعلامية ومن خلال مجالس الاباء والمعلمين على ما يعنيه مفهوم الذات والعوامل المؤثرة فيه، لكي يدركوا دورهم في تنمية مفهوم ايجابي وعالي لدى تلاميذهم وابنائهم في سبيل ضمان سعادتهم في حياتهم المستقبلية وخلق اعضاء نافعين منهم في المجتمع.

المقترحات

تقدم الباحثان بالمقترحات الاتية:-

١. بناء مقياس لمفهوم الذات لطلبة المرحلة المتوسطة، وطلبة المرحلة الإعدادية تتوفر فيها معايير موحدة.
٢. القيام بدراسة لتقنين الاداة الحالية وايجاد الدرجات المعيارية في انحاء القطر.

٣. اجراء دراسة مماثلة على شرائح اخرى كالأيتام والمعوقين.
٤. اجراء دراسات لتعرف العلاقة بين مفهوم الذات وبعض المتغيرات الاخرى كالتحصيل الدراسي، التكيف المدرسي، الخلفية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للاسرة، العلاقات الاجتماعية داخل الصف، متغير الجنس، التكيف المدرسي، السلوك العدواني.

المصادر

أولا: المصادر العربية

١. القرآن الكريم.

٢. أحمد، محمد عبد السلام، (١٩٦٣م): القياس النفسي والتربوي، القاهرة، مكتبة الشخصية المصرية.

٣ . أبو حطب، فؤاد ، القدرات العقلية ، مكتبة الانجلو المصرية ، مصر ، ١٩٧٣

٣. سعد، ميخائيل إبراهيم، (١٩٧٧م): علم الاضطرابات السلوكية، القاهرة، دار الأهلية للنشر.

٤. إسماعيل، علي فهمي، (١٩٨٥م): مدخل إلى علم النفس العام، القاهرة، مكتبة الجامعي الحديث.

٥. إسماعيل، محمد عماد الدين، (و) غالي، محمد أحمد، (لم تذكر السنة): اختبار مفهوم ألذات للصغار، كراسة التعليمات، الناشر مكتبة الشخصية المصرية، القاهرة.

٦. بكر، محمد الياس، (١٩٧٩م): مقياس مفهوم ألذات والاغتراب لدى طلبة الجامعة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد.

٧. توق، محي الدين (و) علي عباس (١٩٨١م): أنماط رعاية القيم وتأثيرها على مفهوم ألذات في عينة من الأطفال في الأردن، مجلة العلوم الاجتماعية، ٣/٤، السنة التاسعة/ أيلوم، الكويت.

٨. جابر، جودت بني (و)، عبد العزيز، سعيد، (٢٠٠٢م): المدخل إلى علم النفس، عمان- الأردن، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط.١

٩. جابر، عبد الحميد جابر (و) كاظم،احمد خيري،(١٩٧٨): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة، دار النهضة العربية،(ط٢).

١٠. جبريل،موسى عبد الخالق،(١٩٨٤): تقدير ألذات والتكيف المدرسي لدى الطلاب الذكور، المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، دمشق، المركز العربي لبحوث التعليم العالي، ع/١، تموز.

١١.حسين، محمود عطا محمود،(١٩٨٥): مفهوم ألذات وعلاقته بالكفاية في التحصيل الدراسي والتخصص في المرحلة الثانوية(علمي و أدبي)، رسالة الخليج العربي، ع/١٦، السنة الخامسة.

١٢. خير الله، السيد،(١٩٨١): مفهوم ألذات أسسه النظرية والتطبيقية، بيروت، دار العربية للطباعة والنشر، ط(بلا).

١٣.زهران، حامد عبد السلام،(١٩٧٦): مفهوم ألذات والسلوك التربوي للمعلمين بين الدافع والمثالية، مكة المكرمة، مجلة التربية، جامعة الملك عبد العزيز.

١٤. ـــــــــــــــ،(١٩٨٤): علم النفس الاجتماعي، القاهرة، عالم الكتاب،(ط٤).

١٥. الزوبعي، عبد الجليل وآخرون(١٩٨١): الاختبارات والمقاييس النفسية في العراق، جامعة الموصل.

١٦. سويف، مصطفى ،(١٩٨١): الأسس النفسية للتكامل الاجتماعي، دراسة ارتقائية تحليلية، دار المعارف، (ط٤).

١٧. السيد، فؤاد البهي،(١٩٧٥): الأسس النفسية للنمو من الطفولة الى الشيخوخة، دار الفكر العربي،(ط٤).

١٨. ـــــــــــــــ،(١٩٧٩): علم النفس الإحصائي، دار الفكر العربي،(ط٣).

١٩. الشماع، نعيمة،(١٩٧٧): الشخصية(النظرية، القيم، مناهج البحث)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد البحوث والدراسات العربية.

٢٠. الطائي، مظفر جواد،(١٩٩٦): بناء اختبار ذكاء جمعي لطلبة المرحلة الابتدائية مقنن على البيئة العراقية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، ابن رشد، بغداد، جامعة بغداد.

٢١. عبد الدائم، عبد الله،(١٩٧٨): التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، بيروت، دار العلم للملايين، (ط٣)

٢٢. عبد الرحيم، محمد عبد الرحيم بخيت،(١٩٨٠): دراسة لمفهوم ألذات في مراحل النمو التعليمية وعلاقتهٌ بسمات الشخصية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، مصر، جامعة المنيا.

٢٣. عدس، عبد الرحمن (و) توق، محي الدين،(١٩٨٨): المدخل الى علم النفس،بيروت، جون وأولاده.

٢٤. عودة، احمد (و) الخليلي ، خليل يوسف،(١٩٨٨): الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، عمان، دار الفكر العربي، (ط١).

٢٥. غنيم، سيد محمود،(١٩٧٦): النمو النفسي من الطفل الى الراشد، مجلة عالم الفكر، م/٧، ع/٣، الكويت، وزارة الأعلام.

٢٦. فهمي، مصطفى،(١٩٧٧): علم النفس الاجتماعي ودراساته نظرية وتطبيقات عملية، القاهرة، دار الثقافة،(ط٢).

٢٧. الفياض، ساهرة عبد الله،(١٩٨٦): بناء مقياس مفهوم ألذات لتلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، بغداد، جامعة بغداد.

٢٨. كفافي، علاء الدين،(١٩٨٦): التميز الاكلينكي لمقياس بارون لقوة ألانا، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، جامعة الكويت،م/٦، ع/٢٢.

٢٩. كونجر، جون وآخرون،(١٩٧٠): سايكولوجية الطفولة والشخصية، ت: احمد عبد العزيز سلامة وجابر عبد الحميد، دار النهضة العربية للطباعة.

٣٠. لنذري، ك وهل،(١٩٧١): نظريات الشخصية، ت: فرج احمد وآخرون، القاهرة، الهيئة المصرية للتأليف والنشر.

٣١. معوض، خليل ميخائيل،(١٩٨٣): سايكولوجية نمو الطفولة والمراهقة، دار الفكر الجامعي، ط.٢

٣٢. ملحم، سامي محمد،(٢٠٠٠): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٣٣.مليكة، لويس كامل،(١٩٧٧): علم النفس الإكلينيكي، التشخيص والتنبؤ في الطريقة الإكلينيكية، الجزء الأول، الهيئة العربية العامة للكتاب.

ثانياً: المصادر الأجنبية

34. Ames Carole;(1978): "Children achievement attribution and Self – reinforcement effects of self campest and competitive reward structure", Journal of Educational Psychology, Vol. 70, No.3

35.Anastasi,A.:(1976); Psychological Testing, (Third) Macmillan publishing, New York.

36. Anastasi,A.:(1997)); Psychological Testing, 7th edition Macmillan publishing, New York.

36. Cooley, Charles Horton:(1980); Culture an society, Prentice Hall, New York.

37.Cooper Smith, S.& Ronald Feldman:(1974);"Fostering appositive self Concept and high self- esteem in the classroom" Psycholological Concepts, Harper and Row.

38.Ebel,R.L:(1972); Essentials of educational measurement, New Jersey Prentice Hall, INC.
39.Glass,G& Stanley:(1970); Statistical Methods In Education and Psychology, Hill, INC, New Jersey.
43. Gould, s. j., The Measurement of Man , Geory J.meleod , Toronto, 1981
44. Guilford, J.P., The Nature of Human Intelligence, McGraw-hill Book USA1971
40.Hansen,James,C.&Petere May Nard:(1973);Youth Self Concept and Behavior, Charles Merrill, New York.
41.Janice,Gibson,T.:(1977);Growing up A study of Children, University of Pittsburgh Press, Pittsburgh, Pen.
42. Jersild, Arthur, T.:(1963); The Psychology of Adolescence, Macmillan, New York.
43.Martin, Michael, Kemple,(1983):"The Relationship of Student Self-concept to Achievement in Reading and Mathematics and time off Task"; Dis. Abs. International, Vol.43, No.7, January.
44.Mc.Candless.R.:(1974); Child Behaviour and Development, Macmillan, New York.
45.Piers, Ellen.:(1969); Manual for Piers – Harris Children's Self – Concept Scale (The Way I Feel about My Self), New York, Indiana University, Published by Counselor Recording and Test
46.Reck,Unamay Lange.:(1980); "Self – Concept, School, and Social Setting
A comparison of Rural Appalachian Sixth Graders", Journal of Educational Research , Vol.74, NO.1,September.
46.Rogers, C.&Smith M.:(1978); The Relationship between Academic Achievement and Self-Concept, Journal of Educational Psychology. Vol.70,No.1.
47.Sarsason,Irvin,G.:(1972); Personality:Anobjectiv Approach,John Wiley,
New York.
48.Stenner,A. Jackson:(1976); Self-Concept Ability and Achievement in Sample of Sixth Grade Students,The Journal of Educational Research, Vol.62, No. 7
49. Webster, Murray, (1874): Sources of Self- Evaluation, John Wiley& Sons
INC.
50. West, James, (1976): An Investigation of Children's Self –Concept one, Three and Six Grad. Journal of Educational Psychology, Vol. 73, No. 5, pp 2616

بسم الله الرحمن الرحيم

الملحق (١)

أداة قياس مفهوم ألذات بصيغته الأولية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بغداد

مركز البحوث النفسية والتربوية

استبانة أراء الخبراء

الاستاذ الفاضل .....المحترم

تحية طيبة .....

يروم الباحثان أجراء بحث بعنوان (تطور مفهوم ألذات وعلاقته بالقدرات العقلية لدى طلبة المرحلة الابتدائية) وقد تم اعداد أداة لقياس مفهوم ألذات وعرفه الباحثان بأنه "بأنه يعني الكشتالت التصوري الثابت، والمنظم المتآلف من مدركات خاصة بضمير المتكلم بصيغة التفاعل والمفعول (I and Me)والمدركات وعلاقتها بالآخرين، وبمظاهر الحياة المختلفة،

والقيم المرتبطة بهذه المدركات" والمكون من (١٣٠) فقرة تكون الإجابة عليها بإعطاء البديل المناسب الدرجات على التوالي (٣،٢،١) .

أرجو التفضل بالإطلاع على فقرات الأداة وإبداء أرائكم حول تحديد الصالحة منها وغير الصالحة وتعديل أو تغير ما يمكن في ضوء هدف المقياس ولا يسعني الان أتقدم لكم بفائق الشكر والعرفان على تعاونكم والله يوفقكم لكل خير

الباحثان

م.د مظفر جواد احمد الطائي

م.م براء محمد حسن الزبيدي

١	☐ لا أحب التقييد بالنظام	☐ أحب النظام أحيانا	☐ أحب النظام و أحافظ عليه
٢.	☐ لا يعجبني شكلي	☐ شكلي مقبول	☐ شكلي جذاب جدا
٣.	☐ لا أحب أن يستعمل أحد أدواتي الخاصة	☐ اسمح للبعض باستعمال أدواتي الخاصة أحيانا	☐ لا مانع لدي من استعمال الآخرين لأدواتي الخاصة
٤.	☐ لا ارتاح لوزني	☐ وزني اعتيادي	☐ وزني اعتيادي جدا
٥.	☐ لا افهم شرح المعلم	☐ افهم شرح المعلم أحيانا	☐ أستطيع فهم شرح المعلم بشكل جيد جدا
٦.	☐ أنا شخص غير مهم في الصف	☐ اشعر باني شخص مهم في	☐ إنا شخص مهم جدا في الصف

	الصف أحيانا	
٧. لا يهمني إنجاز واجباتي المدرسية	اشعر بعدم الراحة أحيانا عندما لا أنجز واجباتي المدرسية	لا اشعر بالراحة ابدآ عندما لاانجز واجباتي المدرسية
٨. لا اشعر بالندم عندما أسيء للآخرين	اشعر بالندم عندما أسيء للبعض أحيانا	اشعر بالندم بشكل كبير جدا عندما أسيء للآخرين
٩. لا توجد لدي أفكار جيدة	أحيانا اشعر عندي أفكار جيدة	اشعر عندي أفكار جيدة جدا
١٠. عندما اكبر سوف لن أصبح شخصا مهما	عندما اكبر قد أصبح شخصا مهما جدا	عندما اكبر سأصبح شخصا مهما جدا
١١. لا أستطيع تحمل أي مسؤولية	أحيانا أتحمل بعض المسؤوليات	أنا قادر على تحمل المسؤولية
١٢. طولي غير مناسب	طولي مقبول	طولي مناسب جدا
١٣. لا اعرف كيف استغل أوقات الفراغ	أحيانا استغل أوقات الفراغ	استغل أوقات الفراغ للقيام بأعمال نافعة دائما
١٤. لا أحافظ على أدواتي المدرسية	أحافظ على بعض أدواتي المدرسية	أحافظ دائما على جميع أدواتي المدرسية
١٥. لا اعترف بالخطأ	اعترف بالخطأ أحيانا	اعترف بالخطأ دائما
١٦. لا أحب مساعدة الآخرين	أساعد الآخرين أحيانا	أساعد الآخرين دائما
١٧. لا أحب الصبر	اصبر أحيانا	إنا صبور جدا بطبيعتي
١٨. لا أتسامح مع الآخرين	أحيانا أتسامح مع الآخرين	أتسامح مع الآخرين

١٩.	أنا كئيب	أحيانا أكون مرحا	أنا مرح جدا
٢٠.	لا اهتم بالغياب	اهتم عندما يفوتني بعض الدرس	أتألم بشدة عندما يفوتني درس
٢١.	لا اهتم بالدقة في واجباتي المدرسية	أحيانا أكون دقيق في واجباتي المدرسي	إنا دقيق جدا في واجباتي المدرسي
٢٢.	لا اهتم بمظهري عادة	أحيانا اهتم بمظهري	اهتم بمظهري دائما
٢٣.	لا أستطيع أن احل مشاكلي بنفسي	أحيانا احل بعض مشاكلي بنفسي	أنا احل مشاكلي كل بنفسي دائما
٢٤.	شكلي لا يعجبني	شكلي مقبول	أنا جميل جدا
٢٥.	لا اهتم بنصائح الآخرين	أحيانا اهتم بنصائح من هم اكبر مني سنا فقط	أنا اهتم جدا بنصائح الجميع
٢٦.	لون بشرتي لا يعجبني	لون بشرتي مقبول	يعجبني لون بشرتي جدا
٢٧.	لا أستطيع إن اعبر عن نفسي	أحيانا ما أستطيع أن اعبر عن نفسي	أستطيع أن اعبر عن نفسي دائما
٢٨.	أنا غير سعيد	أحيانا اشعر بالسعادة	أنا سعيد دائما
٢٩.	لا احد يحبني	قليلون من يحبونني	أنا محبوب جدا
٣٠.	لا أحب الضحك	أحب المرح أحيانا	أحب الضحك و المرح دائما

٣١.	☐ لا أشـــارك فـــي النشـــاطات المدرسية	☐ أشارك فـــي بعـــض النشـــاطات المدرسية أحيانا	☐ أشارك فـــي جميـــع النشـــاطات المدرسية دائما
٣٢.	☐ أنا غير خجول	☐ أحيانا أكون خجول	☐ أنا خجول جدا
٣٣.	☐ المعلمون غير راضين عني	☐ المعلمون راضون عني أحيانا	☐ المعلمون راضون عني دائما
٣٤.	☐ ليس لدي القـــدرة علـــى عمـــل الأشياء المطلوبة مني	☐ أحيانا تكون لدي قدرة على عمل بعض الأشياء المطلوبة مني	☐ لدي كامل القـــدرة علـــى عمـــل الأشياء المطلوبة مني
٣٥.	☐ اعتمد على الآخرين كثيرا	☐ أحيانا اعتمد على نفسي	☐ اعتمد على نفسي دائما
٣٦.	☐ لا أحب أن أشارك التلاميذ فـــي لعبهم	☐ أحيانا أشارك بعض التلاميذ في لعبهم	☐ أشارك التلاميذ في لعبهم دائما
٣٧.	☐ أنا غير راضي عن نفسي	☐ أحيانا أكون راضي عن نفسي	☐ أنا راضي عن نفسي جدا
٣٨.	☐ تزعجني أشياء كثيرة	☐ أحيانا أكون مرتاح	☐ أنا مرتاح جدا و لا توجد أشـــياء تزعجني
٣٩.	☐ لا أحب شكل شعري	☐ شكل شعري مقبول	☐ شعري جميل جدا
٤٠.	☐ مشاكلي كثيرة	☐ توجد لدي مشاكل فـــي البيـــت أحيانا	☐ مشاكلي ليست كثيرة
٤١.	☐ أحب ضرب الحيوانات والطيور	☐ أحيانا أحب ضـــرب الحيوانـــات والطيور	☐ لا أحب إيذاء الحيوانات والطيور
٤٢.	☐ أنا خامل في الصف	☐ أحيانا أكون نشيط في الصف	☐ أنا نشط وفعال في الصف

٤٣.	أنا مريض معظم الأوقات	أحيانا أتعرض لنوبات مرضية	أنا دائما بصحة جيدة
٤٤.	أعاقب وبدون سبب دائما	أحيانا أعاقب بسبب	لا أعاقب بدون سبب
٤٥.	اسبب مشاكل كثيرة لآخرين	اسبب مشاكل للآخرين أحيانا	عادة لا أتسبب بمشاكل للآخرين
٤٦.	أخاف من ألاماكن الغريبة كثيرا	أخاف من ألاماكن الغريبة أحيانا	أنا لا أخاف من ألاماكن الغريبة
٤٧.	اسرح كثيرا في الخيال	أحيانا اسرح في الخيال	نادرا ما اسرح في الخيال
٤٨.	اضرب من هم اصغر مني سنا	أحيانا اضرب من هم بعمري	أنا لا أحب أن اضرب احد
٤٩.	أنا كثير الزعل	ازعل أحيانا	لا ازعل كثيرا
٥٠	جميع الناس ضدي	اشعر أحيانا أن بعض الناس ضدي	الجميع معي يسندوني
٥١	يصعب علي البدء بالعمل لوحدي	أحيانا يصعب علي البدء بالعمل لوحدي	لا يصعب علي عادة البدء بالعمل لوحدي
٥٢	ارمي الأشياء عندما اغضب	أحيانا ارمي الأشياء عندما اغضب	لا ارمي الأشياء عندما اغضب
٥٣	أتشاجر مع التلاميذ في المدرسة	أحيانا أتشاجر مع التلاميذ في المدرسة	عادة لا أتشاجر مع التلاميذ في المدرسة
٥٤	اتعب بسرعة	أصاب بالتعب أحيانا	لا اتعب بسرعة
٥٥	أجد صعوبة في التحدث أمام	أحيانا أجد صعوبة في التحدث	أنا لا أجد صعوبة في التحدث

	الصف	أمام الصف	أمام الصف
٥٦	أنا محتار في ما أريد وما لا أريد	أحيانا اعرف ما أريد	اعرف ما أريد
٥٧	أخاف من مراجعة الإدارة لحل مشاكلي	أتردد في مراجعة الإدارة لحل مشاكلي	لا أتردد في مراجعة الإدارة لحل مشاكلي
٥٨	شهيتي ضعيفة	أحيانا اشعر أن شهيتي ضعيفة	عادة شهيتي جيدة
٥٩	أحب التكلم عن الآخرين إثناء غيابهم	أحيانا أتكلم عن الآخرين إثناء غيابهم	أنا لا أتكلم عن الآخرين إثناء غيابهم
٦٠	لا اعترف بالخطأ	اعترف بالخطأ أحيانا	اعترف بالخطأ دائما
٦١	ارتاح عندما أكون وحدي بعيدا عن الناس	ارتاح أحيانا عندما أكون وحدي بعيدا عن الناس	لا ارتاح عندما أكون وحدي بعيدا عن الناس
٦٢	أنا سريع البكاء	أحيانا أكون سريع البكاء	لا ابكي لأقل الأشياء
٦٣	أهمل دروسي	أحيانا أهتم بدروسي	اهتم بدروسي كثيرا
٦٤	أفضل نفسي على الآخرين	أحيانا أكون أناني	انأ غير أناني ولا أفضل نفسي عن الآخرين
٦٥	أنا عصبي دائما	أحيانا أكون عصبيا	أنا هادئْ غالبا
٦٧	أنا محروم من العطف والحنان	أحيانا اشعر بحرمان عاطفي	لا اشعر باني محروم من العطف والحنان

٦٨	☐	أتمنى في كثير من الأوقات لو كنت ميتا	☐	أحيانا أتمنى في بعض الأوقات لو كنت ميتا	☐ لا أتمنى الموت مطلقا
٦٩	☐	اشعر باني غير مهم	☐	أحيانا اشعر باني مهم	☐ اشعر باني مهم جدا وذو فائدة
٧٠	☐	اتاخر في إنجاز و اجباتي المدرسية	☐	أحيانا اتاخر في إنجاز و اجباتي المدرسية	☐ لا اتاخر عن غيري من الطلاب في أنجاز واجباتي المدرسية
٧١	☐	اعتقد أنا كسلان	☐	أحيانا اعتقد باني كسلان	☐ أنا مجتهد دائما وغير كسول
٧٢	☐	جميع الناس ضدي	☐	أحيانا اشعر أن بعض الناس ضدي	☐ جميع الناس معاي و يسندوني
٧٣	☐	أخاف من الظلام	☐	أحيانا أخاف من الظلام	☐ أنا لا أخاف من الظلام
٧٤	☐	اكذب كثيرا	☐	أحيانا اكذب لأتخلص من العقوبة	☐ أنا لا اكذب أبدا
٧٥	☐	أنا كثير النسيان	☐	أعاني من النسيان أحيانا	☐ نادرا ما أنسى
٧٦	☐	أنا متضايق دائما	☐	اشعر في بعض الأوقات باني متضايق	☐ اشعر بالراحة و الصفاء في اغلب الأوقات
٧٧	☐	أخاف من الناس الغرباء	☐	أحيانا اشعر بالخوف من الناس الغرباء	☐ لا اشعر بالخوف من الناس الغرباء
٧٨	☐	أنا مهمل لحاجياتي	☐	أحيانا أكون مهمل لحاجياتي	☐ أنا أحافظ على حاجاتي
٧٩	☐	أنا ذو حظ سيء	☐	أحيانا أكون ذو حظ سيء	☐ حظي جيد
٨٠	☐	أعاني من صعوبة تحقيق ما	☐	أحيانا أعاني من صعوبة تحقيق	☐ أستطيع تحقيق ما أتمناه

	أتمناه		ما أتمناه	
٨١	أخاف من الحيوانات الأليفة		أخاف من بعض الحيوانات الأليفة	أحب الحيوانات الأليفة
٨٢	اقضم (اقرض) أظافري بأسناني		أحيانا اقضم أظافري بأسناني	لااقضم (اقرض) أظافري بأسناني
٨٣	أنا غير متفوق		أتفوق أحيانا	أنا متفوق جدا
٨٤	أنا مختلف عن الآخرين		أحيانا أكون مختلف عن الآخرين	اشعر باني أشبه الآخرين
٨٥	ضبط النفس مشكلة بالنسبة لي		أحيانا يكون ضبط النفس مشكلة بالنسبة لي	اضبط نفسي دائما
٨٦	أنا غير راضي عن نفسي		أحيانا اشعر باني راضي عن نفسي	أنا دائما راضي عن نفسي
٨٧	لا أستطيع أن اعبر عن نفسي بحرية		أحيانا أستطيع أن اعبر عن نفسي بحرية	أستطيع أن اعبر عن نفسي بكل بحرية
٨٨	لا يمكنني أن أقرر شيئا واثبت على قراري		أحيانا يمكني أن أقررا شيئا واثبت على قراري	أنا يمكنني أن أقرر شيئا واثبت على قراري
٨٩	أنا غير قادر على فهم نفسي		افهم نفسي أحيانا	أنا قادر على فهم نفسي جيدا
٩٠	لا أستطيع تحمل المسؤولية		أحيانا أستطيع تحمل المسؤولية	أستطيع تحمل المسؤولية
٩١	أنا غير مندفع		أحيانا أكون مندفعا	أنا مندفع جدا

٩٢	انا غير متفائل	أحيانا أكون متفائل	أنا متفائل دائما
٩٣	أنا غير مرتاح البال	أعاني من القلق في بعض الأحيان	أنا مرتاح البال جدا
٩٤	أنا غير قادر على التأثير في الآخرين	أحيانا أكون مؤثر في بعض الأشخاص	أنا قادر على التأثير بالآخرين
٩٥	أنا في مركز غير جيد بالنسبة لأقراني	أحيانا أكون في مركز جيد بالنسبة لأقراني	أنا في مركز جيد بالنسبة لأقراني
٩٦	أنا غير ناجح في دراستي	أحيانا أكون ناجح في دراستي	أنأ ناجح دائما في دراستي
٩٧	أنا غير طموح	أحيانا أكون طموح	أنا طموح جدا
٩٨	أنا غير متسامح	أحيانا أكون متسامح	أنا متسامح جدا
٩٩	لا اشعر بالرغبة في المنافسة	أحيانا أكون منافسا	أنا منافس قوي جدا
١٠٠	أنا غير سريع البديهة	أحيانا أكون سريع البديهة	أنا سريع البديهة و النكتة
١٠١	أنا اتكالي	أحيانا أكون معتمدا على نفسي	أنا معتمد على نفسي دائما
١٠٢	أنا عنيد	أحيانا أكون عنيد	أنا شخص متعقل وغير عنيد
١٠٣	اشعر بالذنب معظم الأوقات	أحيانا اشعر بالذنب	إنا لا اشعر بالذنب أطلاقا
١٠٤	أتصرف مثلما يتصرف الآخرون	أحيانا أتصرف مثلما يتصرف	أنا لا أتصرف مثلما يتصرف
١٠٥	اشعر باني مضطرب	أحيانا اشعر باني مضطرب	لا اشعر باني مضطرب

١٠٦	أنا غير متسامح	أحيانا أكون متسامح	أنا متسامح جدا
١٠٧	لا اشعر بالرغبة في المنافسة	أحيانا أكون منافسا	أنا منافس قوي جدا
١٠٨	أنا غير سريع البديهة	أحيانا أكون سريع البديهة	أنا سريع البديهة و النكتة
١٠٩	أنا اتكالي	أحيانا أكون معتمدا على نفسي	أنا معتمد على نفسي دائما
١١٠	أنا عنيد	أحيانا أكون عنيد	أنا شخص متعقل وغير عنيد
١١١	اشعر بالذنب معظم الأوقات	أحيانا اشعر بالذنب	إنا لا اشعر بالذنب أطلاقا
١١٢	أتصرف مثلما يتصرف الآخرون	أحيانا أتصرف مثلما يتصرف	أنا لا أتصرف مثلما يتصرف
١١٣	اشعر باني مضطرب	أحيانا اشعر باني مضطرب	لا اشعر باني مضطرب
١١٤	أنا عصبي جدا	أنا عصبي في بعض الأحيان	أنا هادى جدا
١١٥	اشعر باني لا أنجز شيئا	أحيانا اشعر باني لا أنجز شيئا	أنا شخص دائم الإنجاز
١١٦	لا يمكن الاعتماد علىّ	أحيانا يمكن الاعتماد علىّ	أنا شخص يمكن الاعتماد علـــىّ دائما
١١٧	لا أستطيع اتخاذ قراراتي بنفسي	اتخذ قراراتي بنفسي أحيانا	اتخذ قراراتي بنفسي دائما
١١٨	اتاثر بآراء الآخرين بسهولة	أحيانا اتاثر بآراء الآخرين	أنا لا اتاثر بآراء الآخرين
١١٩	انا يائس	احيانا أعاني من اليأس	أنا متفائل جدا

١٢٠	اشعر باني بعيد عن الناس		أحيانا اشعر باني بعيد عن الناس		اشعر باني قريب جدا من الناس		
١٢١	أحاول ألا أفكر في مشكلاتي		أحاول التفكير في مشكلاتي أحيانا		لا توجد لدي مشاكل أفكر فيها		
١٢٢	غالبا أكون متسلط		أحيانا أكون متسلط		أنا غير متسلط		
١٢٣	أخاف الاختلاط مع الآخرين		أحيانا اشعر بالخوف من الاختلاط مع الآخرين		اشعر بمتعة قوية عند الاختلاط مع الآخرين		
١٢٤	أنا غير مستقر		أحيانا أكون مستقر		لا اشعر باني متزن و مستقر جدا		
١٢٥	اشعر بالوحدة وانأ جميع الناس		أحيانا اشعر بالوحدة		أنا اجتماعي جدا و لا اشعر بالوحدة أطلاقا		
١٢٦	اشعر بعدم الأمن		أحيانا ما اشعر بالأمن		اشعر بالأمن و الاستقرار النفسي		
١٢٧	أتردد كثيرا عند التحدث للآخرين		أحيانا أتردد عند التحدث للآخرين		اشعر بالثقة وعدم التردد عندما أتحدث الى للآخرين		
١٢٨	اهرب من مواجهة أزمة أو صعوبة		أحيانا اهرب من مواجهة أزمة أو صعوبة		غالبا ما أواجه أي أزمة أو صعوبة تواجهني بكفاءة		
١٢٩	اشعر بالخوف من مواجهة المواقف الجديدة		أحيانا أخاف من مواجهة المواقف الجديدة		لا أخاف من مواجهة المواقف الجديدة		
١٣٠	اشعر بالخوف من الفشل لأي		أحيانا اشعر بالخوف من الفشل		غالبا ما اشعر بعدم الخوف من		

☐ عمل أحاول القيام به ☐ لأي عمل أحاول القيام به ☐ الفشل لأي عمل أحاول القيام به

بسم الله الرحمن الرحيم

الملحق (٢)

أداة قياس مفهوم ألذات بصيغته النهائية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بغداد

مركز البحوث النفسية والتربوية

عزيزي الطالب ... عزيزتي الطالبة

هذه الفقرات تخص مفهوم ألذات لديك، المطلوب منك ان تضع الرقم (١،٢،٣) في المربع الموجود أمام كل عبارة ، ففي حالة اختيارك العبارة الأولى من أي الفقرة تضع الرقم (١) داخل المربع، أما في حالة اختيارك العبارة الثانية لنفس الفقرة تضع الرقم (٢)، وفي حالة اختيارك العبارة الثالثة لنفس الفقرة تضع الرقم (٣)، إجابتك بصدق وبدقة عن الفقرات تساعد الباحثان في عملهما العلمي هذا.

علماً ان الإجابة لن يطلع عليها احد...
ولا داعي لكتابة اسمك على الورقة...

مع جزيل الشكر والتقدير لتعاونك.

الباحثان
م.د. مظفر جواد احمد الطائي
م.م. براء محمد حسن

١	☐	لا أحب التعاون مع الآخرين	☐	أتعاون مع الآخرين أحياناً	☐ أنا متعاون جداً مع الآخرين
٢.	☐	لا أحب التقـيّـد بالنظام	☐	أحب النظام أحياناً	☐ أحب النظام وأحافظ عليه
٣.	☐	لا يعجبني شكلي	☐	شكلي مقبول	☐ شكلي جذاب جداً
٤.	☐	لا أحب أن يستعمل أحد أدواتي الخاصة	☐	اسمح للبعض باستعمال أدواتي الخاصة أحياناً	☐ لا مانع لدي من استعمال الآخرين لأدواتي الخاصة
٥.	☐	لا ارتاح لوزني	☐	وزني اعتيادي	☐ وزني اعتيادي جدا
٦.	☐	لا افهم شرح المعلم	☐	افهم شرح المعلم أحياناً	☐ أستطيع فهم شرح المعلم بشكل جيد جدا

٧.	☐	أنا شخص غير مهم في الصف	☐	اشعر باني شخص مهم في الصف أحياناً	☐ إنا شخص مهم جدا في الصف
٨.	☐	لا يهمني إنجاز واجباتي المدرسية	☐	اشعر بعدم الراحة أحياناً عندما لا أنجز واجباتي المدرسية	☐ لا اشعر بالراحة ابدآ عندما لا أنجز واجباتي المدرسية
٩.	☐	لا اشعر بالندم عندما أسيء للآخرين	☐	اشعر بالندم عندما أسيء للبعض أحياناً	☐ اشعر بالندم بشكل كبير جدا عندما أسيء للآخرين
١٠.	☐	لا توجد عندي أي أفكار جيدة	☐	اشعر أحياناً بان عندي أفكار جيدة	☐ اشعر بان عندي أفكار جيدة جدا
١١.	☐	عندما اكبر سوف لن أكون شخصا مهما	☐	عندما اكبر قد أكون شخصا مهما جدا	☐ عندما اكبر سأكون شخصا مهما جدا
١٢.	☐	لا أستطيع تحمل أي مسؤولية	☐	أتحمل بعض المسؤوليات أحياناً	☐ أنا قادر على تحمل المسؤولية
١٣.	☐	طولي غير مناسب	☐	طولي مقبول	☐ طولي مناسب جدا
١٤.	☐	لا اعرف كيف استغل أوقات فراغ	☐	استغل أوقات فراغي أحياناً	☐ استغل أوقات فراغي للقيام بأعمال نافعة دائماً
١٥.	☐	لا اعترف بالخطأ	☐	اعترف بالخطأ أحياناً	☐ اعترف بالخطأ دائماً
١٦.	☐	لا أحب مساعدة الآخرين	☐	أساعد الآخرين أحياناً	☐ أساعد الآخرين دائماً
١٧.	☐	لا أحب الصبر	☐	اصبر أحياناً	☐ إنا صبور جدا بطبيعتي
١٨.	☐	لا أتسامح مع الآخرين	☐	أتسامح مع الآخرين أحياناً	☐ أتسامح مع الآخرين

١٩.	☐	أنا كئيب	☐	أكون مرحا أحياناً	☐ أنا مرح جدا
٢٠.	☐	لا اهتم بالدقة في واجباتي	☐	أكون دقيق في واجباتي المدرسي أحياناً	☐ إنا دقيق جدا في واجباتي المدرسي
٢١.	☐	. لا اهتم في مظهري عادة	☐	اهتم في مظهري أحياناً	☐ اهتم في مظهري دائماً
٢٢.	☐	لا أستطيع احل مشاكلي بنفسي	☐	احل بعض من مشاكلي بنفسي أحياناً	☐ احل مشاكلي كلها دائماً
٢٣.	☐	شكلي لا يعجبني	☐	شكلي مقبول	☐ أنا جميل جدا
٢٤.	☐	لا اهتم بنصائح الآخرين	☐	أحياناً اهتم بنصائح من هم اكبر مني سنا فقط	☐ أنا اهتم جدا بنصائح الجميع
٢٥.	☐	لون بشرتي لا يعجبني	☐	لون بشرتي مقبول	☐ يعجبني لون بشرتي جدا
٢٦.	☐	لا أستطيع أن أعبّر عن نفسي	☐	أستطيع أن أعبّر عن نفسي أحياناً	☐ أستطيع أن أعبّر عن نفسي دائماً
٢٧.	☐	أنا غير سعيد	☐	اشعر بالسعادة أحياناً	☐ أنا سعيد دائماً
٢٨.	☐	لا احد يحبني	☐	قليلون من يحبونني	☐ أنا محبوب جدا
٢٩.	☐	لا أحب الضحك	☐	أحب المرح أحياناً	☐ أحب الضحك والمرح دائماً
٣٠.	☐	لا أشارك في النشاطات المدرسية	☐	أشارك في البعض من النشاطات المدرسية أحياناً	☐ أشارك في جميع النشاطات المدرسية دائماً

٣١.	☐	أنا غير خجول	☐ أكون خجول أحياناً	☐ أنا خجول جدا
٣٢.	☐	المعلمون غير راضون عني	☐ المعلمون راضون عني أحياناً	☐ المعلمون راضون عني دائماً
٣٣.	☐	ليس عندي القدرة على عمل الأشياء المطلوبة مني	☐ عندي القدرة على عمل البعض من الأشياء المطلوبة مني أحياناً	☐ لدي كامل القدرة على عمل الأشياء المطلوبة مني
٣٤.	☐	اعتمد على الآخرين كثيرا	☐ اعتمد على نفسي أحياناً	☐ اعتمد على نفسي دائماً
٣٥.	☐	لا أحب أن أشارك التلاميذ في لعبهم	☐ أشارك البعض من التلاميذ في لعبهم أحياناً	☐ أشارك التلاميذ في لعبهم دائماً
٣٦.	☐	أنا غير راض عن نفسي	☐ أكون راض عن نفسي أحياناً	☐ أنا راض عن نفسي جدا
٣٧.	☐	تزعجني أشياء كثيرة	☐ أكون مرتاح أحياناً	☐ أنا مرتاح جدا ولا توجد أشياء تزعجني
٣٨.	☐	لا أحب شكل شعري	☐ شكل شعري مقبول	☐ شعري جميل جدا
٣٩.	☐	مشاكلي كثيرة	☐ توجد لدي مشاكل في البيت أحياناً	☐ مشاكلي ليست كثيرة
٤٠.	☐	أحب ضرب الحيوانات والطيور	☐ أحب ضرب الحيوانات والطيور أحياناً	☐ لا أحب إيذاء الحيوانات والطيور
٤١.	☐	أنا خامل في الصف	☐ أكون نشيط في الصف أحياناً	☐ أنا نشط وفاعل في الصف
٤٢.	☐	أنا مريض معظم الأوقات	☐ أتعرض لنوبات مرضية أحياناً	☐ أنا بصحة جيدة دائماً

٤٣.	☐	أعاقب من دون سبب دائماً	☐	أعاقب من دون بسبب أحياناً	☐ لا أعاقب من دون سبب ابدآ
٤٤.	☐	اسبب مشاكل كثيرة للآخرين	☐	اسبب مشاكل للآخرين أحياناً	☐ لا أتسبب بمشاكل للآخرين عادة
٤٥.	☐	أخاف من ألاماكن الغريبة كثيرا	☐	أخاف من ألاماكن الغريبة أحياناً	☐ لا أخاف من ألاماكن الغريبة
٤٦.	☐	اسرح كثيرا في الخيال	☐	اسرح في الخيال أحياناً	☐ نادرا ما اسرح في الخيال
٤٧.	☐	اضرب من هم اصغر مني سنا	☐	اضرب من هم بعمري أحياناً	☐ لا أحب أن اضرب احد
٤٨.	☐	أنا كثير الزعل	☐	أزعل أحياناً	☐ لا ازعل كثيراً
٤٩.	☐	جميع الناس ضدي	☐	اشعر أن البعض من الناس ضدي أحياناً	☐ الجميع معي يسندوني
٥٠	☐	ارمي الأشياء عندما اغضب	☐	ارمي الأشياء عندما اغضب أحياناً	☐ لا ارمي الأشياء عندما اغضب
٥١	☐	اتعب بسرعة	☐	أصاب التعب أحياناً	☐ لا أتعب بسرعة
٥٢	☐	أجد صعوبة في التحدث أمام الصف	☐	أجد صعوبة في التحدث أمام الصف أحياناً	☐ لا أجد صعوبة في التحدث أمام الصف
٥٣	☐	أخاف من مراجعة الإدارة لحل مشاكلي	☐	أتردد في مراجعة الإدارة لحل مشاكلي	☐ لا أتردد في مراجعة الإدارة لحل مشاكلي
٥٤	☐	شهيتي غير جيدة	☐	اشعر أن شهيتي غير جيدة أحياناً	☐ شهيتي جيدة عادة

٥٥		أحب التكلم عن الآخرين إثناء غيابهم		أتكلم عن الآخرين إثناء غيابهم أحياناً		أنا لا أتكلم عن الآخرين إثناء غيابهم
٥٦		لا اعترف بالخطأ		اعترف بالخطأ أحياناً		اعترف بالخطأ دائماً
٥٧		ارتاح عندما أكون لوحدي بعيدا عن الناس		ارتاح عندما أكون لوحدي بعيدا عن الناس أحياناً		لا ارتاح عندما أكون لوحدي بعيدا عن الناس
٥٨		أنا سريع البكاء		أكون سريع البكاء أحياناً		لا ابكي لأتفه الأشياء
٥٩		أهمل دروسي		أهتم بدروسي أحياناً		اهتم بدروسي كثيرا
٦٠		أفضل نفسي على الآخرين		أكون أناني أحياناً		انأ غير أناني ولا أفضل نفسي على الآخرين
٦١		أنا عصبي دائماً		أكون عصبي أحياناً		أنا هاديْ غالبا
٦٢		أنا محروم من العطف والحنان		اشعر بالحرمان العاطفي أحياناً		لا اشعر باني محروم من العطف والحنان
٦٣		أتمنى في كثير من الأوقات لو كنت ميتا		أتمنى في بعض الأوقات لو كنت ميتا		لا أتمنى الموت مطلقا
٦٤		اشعر باني غير مهم		اشعر باني مهم أحياناً		اشعر باني مهم جدا وذو فائدة
٦٥		أتأخر في إنجاز واجباتي المدرسية		أتأخر في إنجاز واجباتي المدرسية أحياناً		لا أتأخر عن غيري من الطلاب في أنجاز واجباتي المدرسية
٦٧		اعتقد أنا كسلان		اعتقد باني كسلان أحياناً		أنا مجتهد دائماً وغير كسول

٦٨		جميع الناس ضدي		اشعر أن البعض من الناس ضدي أحياناً		جميع الناس معي و يساندوني
٦٩		أخاف من الظلام		أخاف من الظلام أحياناً		أنا لا أخاف من الظلام
٧٠		اكذب كثيرا		اكذب أحياناً لأتخلص من العقوبة		أنا لا اكذب أبدا
٧١		أنا كثير النسيان		أعاني من النسيان أحياناً		نادرا ما أنسى
٧٢		أنا متضايق دائماً		اشعر في بعض الأوقات باني متضايق		اشعر بالراحة و الصفاء في اغلب الأوقات
٧٣		أخاف من الناس الغرباء		اشعر بالخوف من الناس الغرباء أحياناً		لا اشعر بالخوف من الناس الغرباء
٧٤		أنا مهمل لحاجياتي		أكون مهمل لحاجياتي أحياناً		أنا أحافظ على حاجياتي
٧٥		أنا ذو حظ سيء		أكون ذو حظ سيء أحياناً		حظي جيد
٧٦		أعاني من صعوبة تحقيق ما أتمناه		أحياناً أعاني من صعوبة تحقيق ما أتمناه		أستطيع تحقيق ما أتمناه
٧٧		أخاف من الحيوانات الأليفة		أخاف من بعض الحيوانات الأليفة		أحب الحيوانات الأليفة
٧٨		اقضم (اقرض) أظافري بأسناني		اقضم أظافري بأسناني أحياناً		لا اقضم (اقرض) أظافري بأسناني
٧٩		أنا غير متفوق		أتفوق أحياناً		أنا متفوق جدا

٨٠		أنا مختلف عن الآخرين		أحياناً أكون مختلف عن الآخرين		اشعر باني أشبه الآخرين
٨١		أنا غير راض عن نفسي		اشعر باني راض عن نفسي أحياناً		أنا راضي عن نفسي دائماً
٨٢		لا أستطيع أن اعبر عن نفسي بحرية		أستطيع أن اعبر عن نفسي بحرية أحياناً		أستطيع أن اعبر عن نفسي بكل حرية
٨٣		لا أستطيع أن أقرر شيئا واثبت على قراري		أستطيع أن أقررا شيئا واثبت على قراري أحياناً		أنا أستطيع أن أقرر شيئا واثبت على قراري
٨٤		لا أستطيع تحمل المسؤولية		أستطيع تحمل المسؤولية أحياناً		أستطيع تحمل المسؤولية دائماً
٨٥		أنا غير متفائل		أكون متفائل أحياناً		أنا متفائل دائماً
٨٦		.أنا غير مرتاح البال		أعاني من القلق في بعض الأحيان		أنا مرتا أنا مرتاح البال جدا
٨٧		أنا غير ناجح في دراستي		أكون ناجح في دراستي أحياناً		انأ ناجح في دراستي دائماً
٨٨		أنا غير طموح		أكون طموح أحياناً		أنا طموح جدا
٨٩		أنا غير متسامح		أكون متسامح أحياناً		أنا متسامح جدا
٩٠		لا اشعر بالرغبة في المنافسة		أكون منافسا أحياناً		أنا منافس قوي جدا
٩١		.أنا غير سريع البديهة		أكون سريع البديهة أحياناً		أنا سريع البديهة و النكتة

٩٢		.أنا اتكالي		أكون معتمدا على نفسي أحياناً		أنا معتمد على نفسي دائماً
٩٣		أنا عنيد		أكون عنيد أحياناً		أنا شخص متعقل وغير عنيد
٩٤		اشعر بالذنب معظم الأوقات		اشعر بالذنب أحياناً		لا اشعر بالذنب أطلاقا
٩٥		أتصرف مثلما يتصرف الآخرون		أتصرف مثلما يتصرف الآخرون أحياناً		أنا لا أتصرف مثلما يتصرف الآخرون
٩٦		اشعر باني مضطرب		اشعر باني مضطرب أحياناً		لا اشعر باني مضطرب
٩٧		أنا عصبي جدا		أنا عصبي في بعض الأحيان		أنا هادى جدا
٩٨		اشعر باني لا أنجز شيئا		اشعر باني لا أنجز شيئا أحياناً		أنا شخص دائم الإنجاز
٩٩		لا يمكن الاعتماد علىّ		يمكن الاعتماد علىّ أحياناً		أنا شخص يمكن الاعتماد عليه دائماً
١٠٠		لا أستطيع اتخاذ قراراتي بنفسي		اتخذ قراراتي بنفسي أحياناً		اتخذ قراراتي بنفسي دائماً
١٠١		أتأثر بآراء الآخرين بسهولة		أتأثر بآراء الآخرين أحياناً		لا أتأثر بآراء الآخرين
١٠٢		أنا يائس		أعاني من اليأس أحياناً		أنا متفائل جدا
١٠٣		أشعر باني بعيد عن الناس		اشعر باني بعيد عن الناس أحياناً		اشعر باني قريب جدا من الناس
١٠٤		أحاول أن لا أفكر في مشكلاتي		أحاول التفكير في مشكلاتي أحياناً		لا توجد عندي مشاكل لأفكر فيها

١٠٥		أخاف الاختلاط مع الآخرين		أحياناً اشعر بالخوف من الاختلاط مع الآخرين		اشعر بمتعة قوية عند الاختلاط مع الآخرين
١٠٦		اشعر بالوحدة وأنا مع الناس		اشعر بالوحدة أحياناً		أنا اجتماعي جدا ولا اشعر بالوحدة أطلاقا
١٠٧		اشعر بعدم الأمن		اشعر بعدم الأمن أحياناً		اشعر بعدم الأمن والاستقرار النفسي
١٠٨		أتردد كثيرا عند التحدث إلى الآخرين		أتردد عند التحدث إلى الآخرين أحياناً		اشعر بالثقة وعدم التردد عندما أتحدث إلى الآخرين
١٠٩		اشعر بالخوف من مواجهة المواقف الجديدة		أخاف من مواجهة المواقف الجديدة أحياناً		لا أخاف من مواجهة المواقف الجديدة
١١٠		اشعر بالخوف من الفشل لأي عمل أحاول القيام به		اشعر بالخوف من الفشل لأي عمل أحاول القيام به أحياناً		اشعر بعدم الخوف من الفشل لأي عمل أحاول القيام به غالبا