

التحصيد اللغوي وطهراً تنميته

دراسة ميدانية

الدكتور

عبد المنعم أحمد بدران

منتدى سور الأزبكية

www.books4all.net



للنشر والتوزيع



العلم والإيمان

منتدى سور الأزبكية

WWW.BOOKS4ALL.NET

<https://www.facebook.com/books4all.net>

التحصيل الفعوى وطرق تنميته

دراسة ميدانية



الدكتور

عبد المنعم أحمد بدران

العلم والإيمان للنشر والتوزيع

البيانات		
التحصيل اللغوي وطرق نسيته (دراسة ميدانية)		عنوان الكتاب - Title
الدكتور / عبد المنعم أحمد بدران		المؤلف - Author
الأولى .		الطبعة - Edition
العلم والإيمان للنشر والتوزيع .		الناشر - Publisher
كفر الشيخ - سوق - شارع الشركات ميدان المحطة تليفون : ٠٠٢٠٤٧٢٥٥٠٣٤١ فاكس : ٠٠٢٠٤٧٢٥٦٠٢٨١		عنوان الناشر Address
التجليد	مقياس النسخة Size	عدد الصفحات Pag.
مجلد	٢٤,٥ x ١٧,٥	١٦٨
مؤسسة رؤية		المطبعة - Printer
ش مدرسة ابن التيس - المعمورة تليضون وفاكس ٥٦٣٣٢٤١		عنوان المطبعة - Address
اللغة العربية .		اللغة الأصل
٢٠٠٧ - ٢٦٧٢٠ م		رقم الإبداع
977- 308 - 162 - 1		الترقيم الدولي I.S.B.N.
2008		تاريخ النشر - Date

حقوق الطبع والتوزيع محفوظة

تحذير:

يحذر النشر أو النسخ أو التصوير أو الاقتباس بأي شكل
من الأشكال إلا بإذن وموافقة خطية من الناشر

فهرس الموضوعات

رقم الصفحة	الموضوع
١١	الفصل الأول : الإطار النظري :
١١	أولاً: مقدمة.....
١١	ثانياً : بعض الاتجاهات المفسرة للتحصيل اللغوي :
١١	أ - الاتجاه السلوكي
١٣	ب- الاتجاه الفطري
١٥	ج- الاتجاه المعرفي
١٦	د- تعليق على الاتجاهات الثلاثة
١٩	ثالثاً: الأهداف الخاصة بتدريس اللغة العربية في المرحلة الإعدادية
٢٠	- التحصيل في فروع اللغة العربية في المرحلة الإعدادية
٢١	- التحصيل في القراءة
٢٤	- التحصيل في التعبير
٢٦	- التحصيل الأدبي.....
٢١	- التحصيل النحوي.....
٢٩	رابعاً : مفهوم الذات:
٢٩	أ - تعريف مفهوم الذات العام
٣٤	ب- النظريات المفسرة لمفهوم الذات العام
٣٥	- نماذج مفهوم الذات العام :
٣٦	ج- نموذج شافلسون ومساعدوه ١٩١٦م
٣٧	د- العلاقة بين مفهوم الذات العام والتحصيل الدراسي

فهرس الموضوعات

رقم الصفحة	الموضوع
٤٣	ه- مفهوم الذات الأكاديمية :
٤٣	- تعريف مفهوم الذات الأكاديمية
٤٤	- العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية ومفهوم الذات العام
٤٥	- العوامل المؤثرة في مفهوم الذات الأكاديمية
٤٦	- مكونات مفهوم الذات الأكاديمية
٤٧	- النماذج المفسرة لمفهوم الذات الأكاديمية
٥١	- العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصیل الدراسي
٥٣	و- مفهوم الذات اللغوية :
٥٣	- تعريف مفهوم الذات اللغوية
٥٤	- أبعاد مفهوم الذات اللغوية
٥٥	[مفهوم الذات القرائية - تعريفه - طبيعته]
٥٩	[مفهوم الذات النحوية - تعريفه]
٦٠	[مفهوم الذات الأدبية - تعريفه]
٦٠	[مفهوم الذات الكتابية - تعريفه]
٦١	- خلاصة وتعقيب
٦٣	الفصل الثاني : الدراسات السابقة وفروض الدراسة
٦٣	القسم الأول : الدراسات السابقة
٦٣	أولاً : دراسات تناولت العلاقة بين مفهوم الذات العام والتحصیل الدراسي
٦٥	- تعقيب على دراسات المحور الأول

فهرس الموضوعات

رقم الصفحة	الموضوع
٦٦	ثانياً : دراسات تناولت العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي
٧١	- تعليق على دراسات المحور الثاني
٧٢	ثالثاً : دراسات تناولت العلاقة بين مفهوم الذات اللغوية والتحصيل اللغوي
٨٠	- تعليق على دراسات المحور الثالث
٨٢	رابعاً : تعليق عام على الدراسات السابقة
٨٨	خامساً: فروض الدراسة
٩١	(الفصل الثالث : الإجراءات التجريبية للدراسة :
٩١	أولاً: الدراسة الاستطلاعية
٩٢	ثانياً: أدوات الدراسة
٩٤	- مقياس مفهوم الذات اللغوية
١٠٦	- اختبار القدرة العامة (الذكاء) للمرحلة الإعدادية
١٠٨	- مقياس المستوى الاجتماعي-الاقتصادي للأسرة
١١٠	- اختبارات التحصيل اللغوي :
١١٠	خطوات إعداد اختبارات التحصيل اللغوي
١١٨	اختبار القراءة
١١٢	اختبار النحو
١٢٥	اختبار النصوص
١٤٠	اختبار الكتابة



فهرس الموضوعات

رقم الصفحة	الموضوع
١٤٤	..... زمن الاختبارات التحصيلية
١٤٤	..... طريقة تصحيح الاختبارات التحصيلية
١٤٤	..... الصورة النهائية للاختبارات التحصيلية
١٤٥	..... ثالثاً: عينة الدراسة الأساسية
١٤٧	..... رابعاً: منهج الدراسة وخطواتها
١٤٧	..... خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة
١٤٩	..... المراجع
١٤٩	..... أولاً: المراجع العربية
١٦٠	..... ثانياً: المراجع الأجنبية

فهرس الجداول

رقم الصفحة	موضوع الجدول	رقم الجدول
٩٢	..... عينة الدراسة الاستطلاعية	.١
٩٢	..... المتوسط والمدى العمرى لعينة الدراسة الاستطلاعية	.٢
٩٥	..... التعديل فى بعض عبارات مقياس مفهوم الذات اللغوية	.٣
٩٨	..... أرقام ومضامين وتشبعات العبارات التى تقيس البعد الأول	.٤
٩٩	..... أرقام ومضامين وتشبعات العبارات التى تقيس البعد الثانى	.٥
١٠٠	..... أرقام ومضامين وتشبعات العبارات التى تقيس البعد الثالث	.٦
١٠١	..... أرقام ومضامين وتشبعات العبارات التى تقيس البعد الرابع	.٧
١٠٢	..... تحليل عاملى للأبعاد الأربعة معاً	.٨
١٠٥	..... توزيع العبارات على أبعاد مقياس مفهوم الذات اللغوية	.١٠
١٠٦	..... الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات البنين والبنات (أفراد عينة التقنين) على اختبار القدرة العامة (الذكاء)	.١١
١١٢	..... التعديل فى بعض أسئلة الاختبارات التحصيلية	.١٢
١١٩	..... معاملات السهولة والصعوبة لاختبار القراءة	.١٣
١٢١	..... الاتساق الداخلى لاختبار القراءة	.١٥
١٢٣	..... معاملات السهولة والصعوبة لاختبار النحو	.١٦
١٢٨	..... جدول مواصفات اختبار النحو	.١٧

فهرس الجداول

رقم الصفحة	موضوع الجدول	رقم الجدول
١٣٢	الاتساق الداخلي لاختبار النحو.....	.١٨
١٣٦	معاملات السهولة والصعوبة لاختبار النصوص.....	.١٩
١٣٨	جدول مواصفات اختبار النصوص.....	.٢٠
١٣٩	الاتساق الداخلي لاختبار النصوص.....	.٢١
١٤١	معاملات السهولة والصعوبة لاختبار الكتابة.....	.٢٢
١٤٢	جدول مواصفات اختبار الكتابة.....	.٢٣
١٤٣	الاتساق الداخلي لاختبار الكتابة.....	.٢٤
١٤٦	عينة الدراسة الأساسية.....	.٢٥
١٤٦	المتوسط والمدى العمري لعينة الدراسة الأساسية.....	.٢٦

فهرس الأشكال

رقم الصفحة	موضوع الشكل	رقم الشكل
٣٧	نموزج شافلسون ومساعده.....	(١)
٤٨	نموزج شافلسون ومساعده.....	(٢)
٤٨	نموزج شافلسون ومساعده.....	(٣)
٥٠	رسم توضيحي لنتائج التحليل العاملي لـ " فيسيويل.....	(٤)
٦٢	تصور نظري مقترح للعلاقة بين متغيرات الدراسة.....	(٥)

الفصل الأول

الإطار النظري

أولاً: مقدمة :

يتضمن هذا الفصل الإطار النظري للدراسة الحالية وهو يتكون من : مقدمة وبعض الاتجاهات المفسرة للتحصيل اللغوي والتعليق عليها والأهداف الخاصة بتدريس اللغة العربية في المرحلة الإعدادية والتحصيل في فروع اللغة العربية في المرحلة الإعدادية ومفهوم الذات العام (تعريفه - النظريات المفسرة له - نماجه - علاقته بالتحصيل الدراسي)، مفهوم الذات الأكاديمية (تعريفها - العوامل المؤثرة فيها - مكوناتها - علاقتها بالتحصيل الدراسي)، مفهوم الذات اللغوية (تعريفه - أبعاده)، وفيما يلي توضيح ذلك :

ثانياً : بعض الاتجاهات المفسرة لاكتساب اللغوي :

يعرض المؤلف في الصفحات التالية بعض الاتجاهات المفسرة لاكتساب اللغة وتعلمها ومن هذه الاتجاهات :

أ) الاتجاه السلوكي :

يرى أصحاب هذا الاتجاه أنه لا فرق بين تعلم اللغة وتعلم أي شئ آخر، فالمواد التي يتعلمها الكائن الحي هي المادة اللغوية التي يسمعها مرتبطة بالظروف المصاحبة لها، وقد يكون المثير هنا ظاهراً أو ضمناً.

(wilkins,D.A.,1974,pp.161-167)

ويرى السلوكيون أن اللغة عبارة عن استجابات يصدرها الكائن رداً على منبهات تأخذ شكل السلوك الخاضع للملاحظة المباشرة (جمعة سيد يوسف، ١٩٩٠م، ص ١١٦).

ويرون أن اللغة عبارة عن مهارة ينمو وجودها لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ وتنمو بالتدعيم وتنطفىء إذا لم تقدم المكافأة. (جمعة سيد يوسف، ١٩٩٠م، ص ١١٧)

ويشيرون إلى أن الطفل يولد وذهنه صفحة بيضاء خالية من اللغة، وعندما ينجح الطفل في اكتساب عادة اللغة المعقدة التكوينية نتيجة التدريب المتواصل الذي يخضع للنظام والتحكم وذلك يمكنه من تعلم عادات لغوية أخرى. (عبد المجيد سيد أحمد، ١٩٨٢م ص ١٣٥).

وحول أهمية التعزيز يشير السلوكيون إلى أن التعزيز الموجب للاستجابة الصادرة عن الفرد بأشكال التعزيز المختلفة [المادية - المعنوية] يساعد الفرد على تعلم اللغة حيث يقوم التعزيز الموجب بدور حاسم في تعليم الفرد سلسلة استجابات دقيقة. (ميشال زكريا ١٩٨٣م، ص ١٢٩-١٣٠)، (جورج إم غازدا وكورسيني، ١٩٨٣م، ص ٢٧)، (مصطفى زكى التونى، ١٩٨٩م، ص ٥١)، (إبراهيم وجيه، ١٩٩٤م، ص ٢١٥)

ويوضحون أن بنية اللغة التركيبية لا تظهر فى فراغ وأن للبيئة دوراً كبيراً فى تعلم اللغة وأن عبارات الطفل يمكن ملاحظتها من عدة أوجه منها :

(١) المحيط الإنسانى الذى يتصل بالطفل ينقل اللغة التى يكتسبها الطفل ويجسد نظام القواعد الخاص بالجماعة اللغوية.

(٢) دور المحيط اللغوى يرتبط إرتباطاً وثيقاً بعوامل غير لغوية ذات صلة بالتطور الاجتماعى والانفعالى الذى تظهر أهميته بوضوح من خلال الاضطرابات للتطور اللفظى.

(٣) الطفل ينمو فى بيئة طبيعية واجتماعية لا تنفصل اللغة عنها ؛ لأن اللغة تعود فى مظاهرها الدلالية إلى البيئة بالضرورة. (مارك ريشل، ١٩٨٦م، ص ١١٤)

ويتضح مما سبق أن السلوكيين يرون أن اللغة تكتسب من خلال التكرار والتعزيز ومن خلال البيئة الاجتماعية والبيئة اللغوية .

ب) الاتجاه الفطري :

ويطلق على هذا الاتجاه اسم النظريات العقلية أو الفطرية، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن كل إنسان يمكنه تعلم اللغة ؛ لأن كل إنسان يمتلك قدرة فطرية تسمح له بتعلم اللغة وهذه القدرة عامة بطبيعتها بمعنى أنها تنطبق على جميع البشر في كل زمان ومكان، واللغة عندهم شكل من أشكال السلوك المعقد لا يمكن تفسيره بالاعتماد على المؤثرات الخارجية فقط. (دين كيث ساينتن، ١٩٩٣م، ص ٤٩)

ويوضح أصحاب هذا الاتجاه أن هناك حقيقة عقلية تكمن ضمن السلوك الفعلي فكل أداء كلامي يخفى وراءه معرفة ضمنية بقواعد معينة. (ميشال زكريا، ١٩٨٦م ص ١٣٥)

ويشيرون إلى أن العاديين لديهم قدرة فطرية داخلية تساعدهم على اكتساب اللغة وهذه الآلية الداخلية يطلق عليها "جهاز اكتساب اللغة" ويعنى أن اللغة التي يتعلمها الطفل هي التي تستثير عمل هذه الآلية رغم أن الطفل لا يدرك كنهها وأن هذه الآلية تعين الطفل على فحص البنى اللغوية التي يستخدمها ومقارنتها بالبنى اللغوية التي يسمعها وعند التعارض بينهما يعدل بناء اللغوي، وتستمر هذه العملية إلى أن تتشابه البنى اللغوية التي يستخدمها الطفل مع البنى اللغوية التي يستخدمها الكبار.

(Brown, H.D., 1980, pp.59-60)

ويركز أصحاب الاتجاه الفطري على مفهومين هامين من مفاهيم (التعلم اللغوي) وهما:

[١] الملكة اللغوية :

ويقصد بها تلك الملكة التي تتكون لدى الفرد وتمكنه من تكوين كل ما يريد من الجمل الجديدة، وتعنى أيضاً المعرفة اللغوية والتي من مكوناتها معرفة القواعد النحوية والصرفية ومعرفة قواعد تحويل الجمل من صيغة لأخرى.

[٢] الأداء اللغوي :

ويقصد به ما يقوله الفرد بالفعل ؛ لأن الأداء يمكن أن يكون به تردد أو تكرار أو توقف أو مخالفة للقواعد النحوية واللغوية بحكم الظروف التي تحكم الكلام العقلي من حجل أو مرض أو عدم معرفة بالموضوع. (Chomsky, N., 1965, p.10)

ويوضحون أن استخدام اللغة يخترن نظاماً للقواعد يربط الصوت والمعنى بطريقة معينة، وعلى أساس هذا الجهاز يتم الاستخدام الفعلي للغة بواسطة المتحدث / المستمع (جوديث جرين، ١٩٩٠م، ١٨٤). (Greene, J. 1979, p.25)

وهم لا يهتمون بقواعد اللغة فقط ولكنهم يشيرون أيضاً إلى أهمية الحدس اللغوي للمتكلم الأصلي ؛ إن حدسه مشتق من الاستخدام اللغوي مع مراعاة الخصائص الشكلية للغة التي يتكلمها، ولا يغفلون أهمية التصورات التي يمكن تحديدها من الناحية العملية في النظرية اللغوية. (Lyons, J., 1972, pp.6-7)

كما يشيرون إلى أهمية القدرات والاستعدادات في تعلم مختلف المهام والمهارات [اللغوية-الرياضية-الكتابية....]. (إبراهيم قشقوش، ١٩٨٥م، ص ٢٢). (جون ليبز

١٩٨٥م، ص ٥٧-٦٠)، (Wessells, M. G., 1982, p.284)

والعقليون يشرحون كيفية اكتساب الطفل للغة فيرون أن الطفل الذي يتعلم لغة ما يشيد لنفسه نحواً واتجاهاً بشكل ما على أساس ملاحظته للأقوال التي تدور من حوله

وهذا النحو معقد إلى حد بعيد وتجريدي، والطفل ينجح في إنجاز هذه المهمة في وقت قصير وبصورة مستقلة عن الذكاء إلى حد بعيد، وبطريقة متشابهة عند كل الأطفال، ولكن هذا النحو يكون لدى سلوك المتكلم والمستمع على حد سواء وهذا يترتب عليه نتيجة مهمة وهي أن الكائن البشري زودته الطبيعة منذ تكوينه الأول بما يجعله مؤهلاً للقيام بهذا الدور، ومن هنا فإن النجاح في دراسة السلوك اللغوي يعتمد على دراسة إسهام الطفل في تعلم اللغة ومعرفة البنية اللغوية وخصائص اللغة بصفة عامة. (Chomsky, 1964, pp.576-577)

وحول بنية العبارة يشير العقليون إلى أن الجملة ليست سلسلة طويلة من الكلمات، ولكن الجملة عندهم عبارة عن سلسلة من الكلمات تقوم على حدس المتكلم الأصلي، والجملة عندهم لها مستويان من البنية: بنية سطحية وبنية عميقة، أما الأولى فتتماثل مع بنية الوحدات الداخلية المكونة للجملة، وأما الثانية فتتكون من العلاقات النحوية التحتية المحددة لعنى الجملة. (مصطفى زكى التونى، ١٩٨٩م، ص ٦٣-٦٤)

ويتضح مما سبق أن العقليين يهتمون بقواعد اللغة والحدس اللغوي للمتكلم الأصلي كما يهتمون بالقدرات والاستعدادات في تعلم اللغة وبالبيئة اللغوية والاجتماعية

ج) الاتجاه المعرفى :

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن ارتقاء الكفاءة اللغوية تأتي نتيجة للتفاعل بين الطفل وبيئته. (جمعة سيد يوسف، ١٩٩٠م، ص ١٢٢-١٢٣)، (جورج كلاس، ١٩٨٤م ص ١٢٨-١٢٩).

ويشيرون إلى أن اكتساب اللغة هو وظيفة إبداعية. (محمد إسماعيل ظافر، ١٩٨٤م، ص ١١٧-١١٨).

ويذهب أنصار هذا الاتجاه إلى أهمية الإدراك والتمييز والتصنيف والتجريد والاستدلال في عملية اكتساب اللغة، وهذه العمليات هي أساس العمليات المعرفية في اكتساب التعلم مهما كان نوعه. ويتضمن هذا الاتجاه ثلاثة اتجاهات وهي :

الاتجاه الأول :

يرى أن الجوانب المعرفية تسبق التطور اللغوي.

الاتجاه الثاني :

يرى أن هناك تفاعلاً بين الجانب المعرفي والجانب اللغوي، وهذا الاتجاه يشير إلى أن اللغة لا تولد العملية العقلية، بل إن العملية العقلية هي التي تولد اللغة وتسمح باستغلالها (مارك ريشل، ١٩٨٦م، ص ١٦٧-١٦٩).

الاتجاه الثالث :

يرى أصحاب هذا الاتجاه أنه لا يمكن الفصل بين الجوانب المعرفية والجوانب اللغوية في عملية اكتساب اللغة وتعلمها.

ويعطى المعرفيون أهمية بالغة للفهم في تعلم اللغة واكتسابها وبجانب الفهم لا بد من اكتساب قدرات أخرى تتمثل في القدرة على التواصل الاجتماعي وفق عرف المجتمع (نايف خرما وعلى حجاج، ١٩٨٨م، ص ٦٤).

يتضح مما سبق أن المعرفيين يهتمون بالتفاعل بين الطفل وبيئته في عملية اكتساب وتعلم اللغة، كما يشيرون إلى أهمية القدرات والاستعدادات في تعلم اللغة.

(د) تعليق على الاتجاهات الثلاثة :

وفي ضوء ما سبق لخص المؤلف الفروق بين الاتجاهات الثلاثة في النقاط الآتية

أولاً : اللغة : -

الاتجاه السلوكي :

واللغة عندهم عبارة عن تتابعات من الاستجابات الاشتراطية، ولا يختلف السلوك اللغوي عن أنماط السلوك الأخرى.

الاتجاه الفطري :

واللغة عندهم نظام يربط الأصوات والمعاني فى إطار من العلاقات القواعدية والتي بها يمكن توليد عدد لا نهائى من التركيبات النحوية.

الاتجاه المعرفى :

واللغة عندهم عبارة عن إطار مفاهيمى وشكل من أشكال السلوك ذات الطبيعة المعرفية المستدخلة من خلال عمليتى المماثلة والمواءمة.

ثانياً : اكتساب اللغة : -

الاتجاه السلوكي :

يتم اكتساب اللغة عن طريق مبادئ التعلم العامة مثل الارتباط والتكرار والتعزيز والمحاولة والخطأ.

الاتجاه الفطري :

يتم اكتساب اللغة عن طريق ملكة فطرية أى لاداعى لتعليم القواعد النحوية حيث يكتسب الطفل اللغة من خلال التعرض الطبيعى دون اللجوء إلى تدريب مقصود.

الاتجاه المعرفى :

يتم اكتساب اللغة عن طريق عملية ترميز تتم من خلال المائلة والمواءمة فى إطار القدرات المعرفية.

ثالثاً : عالليات اللغة : -

الاتجاه السلوكى :

تختلف اللغة باختلاف البيئات أى أن اللغة ليست عالمية .

الاتجاه الفطرى :

يرى أن اللغات كلها تشترك فى عالليات أساسية.

الاتجاه المعرفى :

يرى أن اللغة تتعلق بعالية المراحل والمفاهيم التى يتم التعبير الرمزى عنها.

رابعاً : دور البيئة اللغوية : -

الاتجاه السلوكى :

يرى ضرورة توفير أكبر عدد من المثيرات اللغوية على سبيل التكرار والتعزيز الموجب.

الاتجاه الفطرى :

يرى ضرورة توفير نماذج لغوية تحتوى على علاقات نحوية يسهل على الطفل

اكتشافها وتعميمها.

الاتجاه المعرفى :

يرى ضرورة تزويد الطفل بخبرات معرفية تسهم فى النهوض بلغته.

وفى ضوء ما سبق فضل المؤلف للاتجاه التكاملى

مبررات اختيار المؤلف للاتجاه التكاملى:

١- لأنه يجعل للاستعدادات والقدرات دوراً فعالاً جنباً إلى جنب مع دور البيئة اللغوية

فلا بد من استعداد عصبي ولادى فطرى يعمل كأساس تبنى عليه المهارة اللغوية حيث إن كل أطفال العالم يتكلمون لغة فى مراحل متشابهة متتابعة وأى إصابة فى أى مرحلة من هذه المراحل يؤثر تأثيراً سلبياً فى كفاءة اكتساب وتعلم اللغة، ومن جانب آخر فإن البيئة اللغوية لها دور كبير فى تعليم اللغة أى أن العوامل الوراثية والعوامل البيئية وجهان لعملة واحدة وهذا ما أكده بعض الباحثين مثل (انتصار يونس ١٩٧٨م ص ص ١٣٣-١٣٥)، (محمد السيد علوان، ١٩٩٥م، ص ص ٩٠-٩٣).

٢- لأن الاتجاه الحالى يميل إلى القول باعتبار التعلم عامة وتعلم اللغة الأصلية بوجه خاص جزء لا يتجزأ من عملية نمو الطفل ونضجه جسماً وعقلياً ونفسياً وانفعالياً، وعند دراسة التعلم اللغوي لا بد أن ينظر إلى هذه العوامل لعلاقتها الوثيقة بها، والتعلم اللغوي عملية تبادل وتفاعل بين الخبرة التى يكتسبها الفرد من بيئته ومجتمعه واللغة التى يرغب الفرد فى التفكير عن تلك الخبرة بها. (نايف خرما وعلى حجاج، ١٩٨٨م، ص ص ١٥٥-١٥٦)

ثالثاً : الأهداف الخاصة بتدريس اللغة العربية فى المرحلة الإعدادية .:

الأهداف هى الموجهات للسلوك والقادرة على التقييم الجيد للآداء لذلك رأى المؤلف ضرورة أن يتعرض للأهداف الخاصة بتدريس اللغة العربية فى المرحلة الإعدادية وهى .:

١- أن يدرك التلميذ أن اللغة هى تعبير عن المعانى والأفكار، وأن الألفاظ لا قيمة لها إلا إذا حققت هذا الغرض .

٢- أن تنمو قدرة التلميذ على القراءة فى انطلاق وسرعة . مع الفهم السريع للمقروء فهماً واسعاً وأن يميز بين الأفكار الجوهرية والعرضية وأن يستطيع إصدار الأحكام النقدية على المادة المقروءة .

- ٣- أن تكون لديه القدرة على المحادثة والكتابة بلغة سليمة وفي مستوى ملائم للمراهق، مع استخدام علامات الترقيم بدقه وصحة أثناء الكتابة
- ٤- أن يتصل التلميذ بالتراث الأدبي في مختلف العصور وأن يتذوقه وأن يصدر الأحكام الأدبية السليمة عليه .
- ٥- أن يكون عادة الاستمتاع الجيد ، الذي به يستطيع أن يلم بعناصر الموضوع إلاما جيدا .
- ٦- أن يمتلك القدرة على التفكير الصحيح بوضوح مع القدرة على البحث والتدوين وجمع الحقائق وتنسيقها
- ٧- أن يمتلك القدرة على الإقناع وعرض الحقائق عرضاً واضحاً
- ٨- أن تتكون لديه القدرة على الإسهام في النشاط اللغوي كالاشتراك في المناقشات ورواية الحوادث وحكاية القصص ومقابلة الناس وتقديم الخطباء والمحاضرين وإلقاء الكلمات في المناسبات العامة . (وزارة التربية والتعليم ١٩٨٨ م ، ص ٦٣ - ٦٤)
- أ) التحصيل في فروع اللغة العربية في المرحلة الإعدادية :**

برزت اللغة العربية في المرحلة الإعدادية متفرعة إلى القواعد النحوية التي تعصم عن الخطأ في ضبط أواخر الكلمات مما يؤدي الى فهم المعني فهماً سليماً، والتعبير التحريري والقراءة والنصوص الأدبية التي تعمل على زيادة حصيلة التكلم في الألفاظ اللغوية والأساليب الجيدة وحسن استخدام مهارات النحو. (حسين سليمان قورة، ١٩٨١ م ص ص ٦٩-٧٠)

ب) التحصيل في القراءة :

القراءة : تعريفها : القراءة البصرية عملية يراد بها إدراك الصلة بين لغة الكلام اللسانية ولغة الرموز الكتابية التي تقع عليها العين ، وهي نشاط فكري لاكتساب القارئ معرفة إنسانية من علم وثقافة وفن ومعتقدات ... الخ (محمد صالح سمك ، ١٩٧٩م ، ص ١٧١) وكانت القراءة قديماً قراءة ببغوية تعنى مجرد النطق بالألفاظ والتراكيب والعبارات سواءً فهم القارئ ما يقرأ أو لم يفهم . (حسين سليمان قورة ، ١٩٨١م ، ص ١٠٩)

وتلاشى المفهوم القديم للقراءة وأصبحت القراءة تضم في مفهومها إلي الأداء اللفظي السليم مقوماً جوهرياً هو فهم القارئ ما يقرؤه ونقده إياه وترجمته إلي سلوك يحل مشكلة أو يضيف إلي معالم الحياة عنصراً جديداً . (وليد جابر ، ١٩٩١م ، ص ٤١)
وتقوم (القراءة علي عمليتين أساسيتين منفصلتين) هما :

الأولي : عملية ميكانيكية فسيولوجية تستجيب فيها أعضاء القراءة وأجهزتها لدى القارئ لإدراك المقروء إدراكاً لفظياً منطوقاً طبقاً للرموز المستخدمة في الأداء التعبيري اللغوي .

الثانية : عملية عقلية ذهنية يتم خلالها إدراك المعنى الذي توحى به الألفاظ وتفسير محتوى الرموز اللفظية . (محمد صالح سمك ، ١٩٧٩م ، ص ١٧١-١٧٢) .

مقومات القراءة وأساسياتها :

أصبحت مقومات القراءة وأساسياتها قائمة علي : الإدراك والتعرف والنطق والفهم والنقد والتفاعل ومواجهة المشكلات وحلها والتصرف في مواقف الحياة علي هدى المقروء وموحياته . (محمد صالح سمك ، ١٩٧٩م ، ص ١٧٢) .

خصائص ومقومات القارئ الجيد :

يمكن تلخيص خصائص ومقومات القارئ الجيد فيما يلي :

- ١- إلمامه بقدر كبير من الألفاظ والأساليب والجمل والتراكيب .
- ٢- قدرته علي قراءة جمل مكتملة وعبارات طويلة .
- ٣- قدرته علي قراءة ألوان متعددة مما يقرأ مثل الشعر والنثر والقصص والكتب العلمية... الخ.
- ٤- اعتماده علي نفسه في قراءته وفي اختيار ما يقرأ .
- ٥- قدرته علي فهم كل ما يقرأ .
- ٦- أن تكون قراءته علي أساس أهداف واضحة عنده .
- ٧- أن يكون قادراً علي تقويم ما يقرأ ونقده .
- ٨- أن يكون مولعاً بالقراءة . (محمد صالح سمك ، ١٩٧٩م ، ص ٢١٤) .

أهم المهارات التي تستهدف في القراءة في المرحلة الإعدادية : -

من أهم المهارات والقدرات القرائية الملائمة لتلاميذ المرحلة الإعدادية مايلي :

- ١- التعرف السليم علي الألفاظ وأشكال الكلمات وتفهم معانيها وما بينها من علاقات والروابط التي بين الجمل والتراكيب وال فقرات والقدرة علي الاستقلال بالقراءة
- ٢- إدراك المعاني والأفكار إدراكاً تاماً والوقوف علي ترابطها وتسلسلها وانسجامها مع القدرة علي ترتيبها متتابعة متلاحقة .
- ٣- القدرة علي استخلاص النتائج واستنتاج الحقائق والتعميمات من المقروء والتمكن من نقده نقداً يقوم علي التحليل والفهم العميق وإصدار الحكم الصحيح عليه وتمييز غثه من ثمينه لفظاً وأسلوباً ومعنى وفكرة .

٤- القدرة علي اختيار المادة والموضوعات الملائمة للقراءة وعلي استغلال المكتبة والرجوع

إلي المراجع.

٥- التمكن من تحديد هدف الكاتب وتتبع التعليمات والسرعة في القراءة الصامتة والجهريّة .

٦- تنمية الثروة اللغوية بكل مقوماتها ومظاهرها

٧- القدرة علي استخدام المعاجم ودوائر المعارف . (محمد عبد القادر أحمد ، ب.ت.ص ص ١٢١-١٢٢)

مكانة القراءة وأغراضها في المرحلة الإعدادية :

القراءة من أعظم الوسائل لتربية ملكة الانتباه وتوسيع معارف التلاميذ والطلاب

وتنميتهم لغة وثقافة كما أنها أساس طبيعي لتربية ملكة الخطابة والدقة في الكتابة

التحريرية لديهم (محمد صالح سمك ، ١٩٧٩م ، ص ٢٦١) .

ومن أهم أغراضها في المرحلة الإعدادية :

١- تمرين التلاميذ علي صحة القراءة وجودة النطق وصحة الأداء والإلقاء .

٢- إكسابهم القدرة علي فهم ما يقرءون وما يسمعون في سرعة ودقة البحث عن الآراء

والأفكار لكسب المعرفة .

٣- تدريبهم علي التعبير الصحيح عما يقرءون ويفهمون .

٤- توسيع خبراتهم وتنمية مداركهم بما يطالعون في الكتب المقرؤة والكتب الإضافية

والصحف والمجلات ونحوها .

٥- تنمية ثروتهم اللغوية بما يحفظونه من الألفاظ والأساليب الجديدة عليهم .

٦- تربية أذواقهم الفنية والأدبية بما يعرض عليهم من الأساليب الممتعة والصور الفنية البارعة وغرس حب القراءة والاطلاع لديهم. (محمد صالح سمك ، ١٩٧٩م ص ص ٢٦١-٢٦٢).

ج) التحصيل في التعبير:

يعد التعبير أهم فروع مادة اللغة العربية فهو القلب الذي يصب فيه الإنسان أفكاره ويعبر من خلاله عن مشاعره وأحاسيسه ويقضي حوائجه في الحياة وبه يتمكن أن يصل في سهولة ويسر إلي فهم المقروء والمسموع. (محمد عبد القادر أحمد ، ب. ت. ص ٢١٣) وهو إفصاح الإنسان بلسانه أو قلمه عما في نفسه من الأفكار والمعاني. (وليد جابر ١٩٩١م، ص ١٩٩)

التعبير في المرحلة الإعدادية :-

يراعي في اختيار موضوعات الإنشاء والتعبير في هذه المرحلة أن يكون مما يثير في التلاميذ روح التفكير فيها ويبعث نشاطهم إليها بأن يختار في أغراض تهمهم وأن تتصل بما خبروه في الحياة المحيطة بهم ليكون في قدرتهم أن يتحدثوا فيها وأن يكتبوا عنها (محمد صالح سمك ، ١٩٧٩م، ص ٤٤٥)
وفيما يلي (أمثلة من هذه الموضوعات)

- ١- قصص مناسبة يكتبها التلاميذ بعد قراءتها أو سماعها .
- ٢- قصص ينشئها التلاميذ بعد أن يقترح عليهم موضوعها أو يترك لهم حرية اختياره .
- ٣- ألوان النشاط المدرسي من رحلات وحفلات وألعاب وجمعيات ... الخ .
- ٤- رسائل في مناسبات مختلفة تتناول ما يعرض في الحياة من أمور .

- ٥- تلخيص موضوع مناسب من كتاب أو مقالة من صحيفة أو شرح نص أدبي مما درسوه أو قصة أو حديث من أحاديث الإذاعة .
- ٦- الحوادث الجارية في المجتمع مما يناسبهم ويحسونه إحساساً عميقاً .
- ٧- موضوعات تتصل بما يدرسونه في المواد الأخرى .
- ٨- كتابة مذكرات عن مناقشة شفوية أو محاضرات تلقوها .
- ٩- تدوين ما يرونه من آراء مخالفة لبعض ما طالعوه .
- ١٠- إعداد موضوعات لمجلة الفصل أو المدرسة (وليد جابر، ١٩٩١م، ص ٢٠٣)

قيمة التعبير التحريري وأهميته :

للتعبير التحريري له قيمته الاجتماعية والتربوية والفنية كالتالي :

١- قيمته الاجتماعية : التعبير التحريري هو الوسيلة الوحيدة إلى حفظ تراث الإنسانية في مراحل حياتها المختلفة منذ العصور القديمة إلى الآن كما كان عاملاً من عوامل ربط حاضر الإنسانية بماضيها، وينال ذوو المواهب في التعبير التحريري تقدير المجتمع والاعتماد عليهم في كثير من أمور الحياة العامة كالسياسة والدعاية والتوجيه والإرشاد وتحقيق المتعة الجمالية لمن يتذوقون إنشاءهم وكتاباتهم الفنية (محمد صالح سمك، ١٩٧٩م، ص ٤٨٠) .

٢- قيمته التربوية : يفسح التعبير التحريري المجال أمام التلاميذ لإعمال الرؤية وتخير الألفاظ وانتقاء التراكيب وترتيب الأفكار وحسن الصياغة وتنسيق الأسلوب وتنقيح الكلام . (محمد صالح سمك، ١٩٧٩م، ص ٤٨٠)

٣- قيمته الفنية : وهو غاية الوسائل التعليمية في سائر فروع اللغة لإقدار المتعلم علي

كتابة المقالات وتحرير الرسائل وتدوين جميع أفكاره وملاحظاته في شتي

الموضوعات بأسلوب صحيح . (محمد صالح سمك ، ١٩٧٩م ، ص ٤٨٠)

مهارات التعبير (التحريري) : يختص (التعبير (التحريري) بالمهارات (الآتية) :

١- وضوح الصيغة الفنية في العبارات والتراكيب .

٢- سلامة الكلمات من الأخطاء الإملائية مع استخدام علامات الترقيم .

٣- مراعاة الأمانة في تسجيل الأفكار والأساليب التي اكتسبها الكاتب واقتبسها من

سواه . (حسين سليمان قورة ، ١٩٨١ ، ص ٢١٨)

د) التحصيل الأدبي :

الأدب هو التعبير البليغ الذي يحقق المتعة واللذة الفنية بما فيه من جمال التصوير

وروعة الخيال وسحر البيان ودقة المعنى وإصابة الغرض (محمد صالح سمك ، ١٩٧٩م

ص ٦٤١)

والنصوص :

يراد بها القطع الشعرية أو النثرية التي تختار لدراستها دراسة أدبية تذوقية تقوم

علي فهم المعنى وإدراك ما في الكلام من جمال وجودة مما يحقق المتعة ويبعث في النفس

اللذة الفنية . (محمد صالح سمك ، ١٩٧٩م ، ص ٦٤٣)

فوائد النصوص والغرض منها :

تدريس (النصوص) للتلاميذ له فوائد كالتالي :

١- وقوف التلاميذ علي مواطن الجمال الفني في الآثار الأدبية .

٢- إثارة رغبتهم في دراسة الأدب وتربية ذوقهم الأدبي

٣- تعرفهم مميزات اللغة وخصائصها وتطورها في العصور المختلفة .

- ٤- تعريفهم بالشعراء والكتاب وتبين خصائصهم الأدبية وميزاتهم وبواعثهم النفسية
- ٥- تنمي ثقافتهم الأدبية وتزودهم بثروة لغوية .
- ٦- تهيئ للموهوبين منهم الفرصة لإظهار مواهبهم وإذكاء استعداداتهم بمحاكاتها والنسج على منوالها.
- ٧- تعود الطلاب إجادة الإلقاء وحسن الأداء التمثيلي ولتحقيق هذه الأغراض ينبغي ما يلي :
- ١- اختيار الجيد من النصوص
 - ٢- اتباع طريقة قويمية في تدريسها .
 - ٣- تشجيع الطلاب علي مواصلة القراءة في الكتب الأدبية وترغيبهم في ذلك بكل ما يمكن من الوسائل . (محمود علي السمان ،١٩٨٢م، ص ص ١٨٤-١٨٥) ، (وليد جابر ١٩٩١ م ، ص ص ٢٥٧-٢٥٨)
- هـ) التحصيل النحوي :

النحو هو مجموعه القواعد التي تنظم هندسة الجملة ومواقع الكلمات فيها ووظائفها من ناحية المعنى وما يرتبط بذلك من أوضاع إعرابية. (محمد إسماعيل ظافر ويوسف الحمادي، ١٩٨٤م، ص ٢٨١)

كما يقصد بالنحو أنه العلم الذي يدرس العلاقات السياقية بين الكلمات في الجمل ويصنفها في مفاهيم يستدل عليها بسمات مخصوصة متضافرة. (إبراهيم محمد عطا ١٩٨٦ م ، ص ٦٥)

تعريف التحصيل النحوي :

ويعرفه المؤلف إجرائياً بأنه عبارة عن مدى استيعاب التلاميذ لما تعلمه من خبرات في القواعد النحوية كما يظهر من خلال استجابات التلاميذ على اختبار القواعد النحوية الذي أعده المؤلف .

وظيفة القواعد النحوية والغرض من تدريسها :

يمكن تلخيص وظيفة القواعد النحوية وبيان فوائدها فيما يلي :

١- تقويم السنة التلاميذ وعصمتهم من الخطأ في الكلام وتكوين عادات لغوية صحيحة لديهم وذلك بتدريبهم على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالاً صحيحاً يصدر من غير تكلف ولا جهد

٢- تنمية ثروتهم اللغوية وصقل أذواقهم الأدبية بفضل ما يدرسونه ويبحثونه من

الأمثلة والشواهد والأساليب الجيدة والتراكيب الصحيحة البليغة .

٣- تعويدهم صحة الحكم ودقة الملاحظة ونقد التراكيب نقداً صحيحاً .

٤- تفسير إدراكهم للمعاني والتعبير عنها بوضوح وسلامة .

٥- شحذ عقولهم وتدريبهم على التفكير المتواصل المنظم .

٦- تعينهم على ترتيب المعلومات اللغوية وتنظيمها في أذهانهم .

٧- تساعدهم على فهم التراكيب المعقدة والغامضة .

٨- توفيقهم على أوضاع اللغة وصيغها (على أحمد مذكور، ١٩٩١م، ص ٢٣٤)

وفي ضوء ما سبق وجد المؤلف أن فروع اللغة العربية في الصف الثاني الإعدادي هي :

القراءة - النحو - النصوص - التعبير ؛ لذلك راعي المؤلف عند صياغة الاختبارات

التحصيلية اللغوية أن تشمل ما يلي :-

١- اختبار القراءة الصامتة ٢- اختبار القواعد النحوية

٣- اختبار النصوص الأدبية ٤- اختبار الكتابة .

تابعاً : مفهوم الذات :

يعرض المؤلف في الصفحات التالية مفهوم الذات العام (تعريفه - النظريات المفسرة له - نماذجه - علاقته بالتحصيل الدراسي)، مفهوم الذات الأكاديمية (تعريفها العوامل المؤثرة فيها - مكوناتها - علاقتها بالتحصيل الدراسي)، مفهوم الذات اللغوية (تعريفه أبعاده)، وفيما يلي توضيح لهذا المحور :

[أ] تعريف مفهوم الذات العام :

يمكن تصنيف تعريفات مفهوم الذات العام إلى ثلاث مجموعات :

المجموعة الأولى :

وهي المجموعة التي تناولت مفهوم الذات العام على أنه عبارة عن اتجاهات الشخص ومشاعره نحو نفسه وفكرته عن نفسه مثل تعريف كل من :
 " لندهولم " الذي ميّز بين الذات الذاتية والذات الموضوعية وتتكون الذات الذاتية من تلك الرموز التي يسعى الفرد نفسه من خلالها أي ما يعتقد في نفسه، في حين تتكون الذات الموضوعية من تلك الرموز التي يصف الآخرون الشخص من خلالها أي ما يعتقد الآخرون عنه. (كالفن هول وليندرزي، ١٩٧٨م، ص ص ٦٠٥-٦٠٦).

تعريف مصطفى فهمي ١٩٧٥م الذي أشار إلى أن مفهوم الذات العام هو عبارة عن المجموع الكلي لأفكار واتجاهات شخص ما عن هو؟ إنها تتضمن كل الخبرات التي تكون إدراك الشخص وإحساسه بوجوده، فإن هذه الأفكار والاتجاهات تبدأ في الظهور من الطفولة المبكرة، وتظهر نوعاً من الاستقرار والثبات قبل أن يصل الفرد إلى سن المراهقة حيث إن كثيراً من التغيرات تجعل من الضروري للمراهقين أن ينظروا إلى أنفسهم نظرة جديدة. (مصطفى فهمي، ١٩٧٥م، ص ١٧٦)

تعريف كاميليا عبد الفتاح ١٩٧٦م والتي أوضحت أن مفهوم الذات العام هو الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه من النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية سواء كانت قائمة على أسس شعورية أو لا شعورية والتي تكونت نتيجة علاقاته المختلفة وخبراته السابقة وما تعرض له من إشباعات وإحباطات خلال تفاعله مع البيئة المحيطة به أثناء مراحل نموه، وكذلك ينمو مفهوم الذات تكوينياً كنتاج للتفاعل الاجتماعي إلى جنب الدافع الداخلي لتأكيد الذات، وبالرغم من أن مفهوم الذات العام ثابت إلى حد كبير إلا أنه ينمو ويمكن تعديله وتغييره عن طريق الإرشاد والعلاج النفسي المركز حول العميل (كاميليا عبد الفتاح، ١٩٧٦م، ص ١١٢)

تعريف شافلسون ومساعدوه ١٩٧٦م والذين أشاروا إلى أن مفهوم الذات العام هو عبارة عن إدراك الفرد لذاته وتكوّن هذا الإدراك من خلال الخبرات وتفسيرات الآخرين للفرد، كما يرون أن مفهوم الذات العام يتأثر بالنقد من الآخرين وبالتعزيز كما يتأثر بإسهامات الشخص نفسه ويلاحظون أن تأثيرات النقد تختلف من إنسان إلى آخر (Marsh, H. W., 1993, p.60)

تعريف حامد زهران ١٩٧٧م الذي بين أن مفهوم الذات العام هو تكوين معرفي ومنظم موحد ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتصميمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته. (حامد زهران، ١٩٧٧، ص ٢٥٧).

تعريف كمال دسوقي ١٩٧٩م والذي عرّف مفهوم الذات العام بأنه عبارة عن الكيان الكلي والجوهري أو الخاص الجزئي لشخص واحد ومع أنها تستخدم كثيراً كمرادف للشخصية، إلا أن اللفظ يشير إلى شعور الفرد بكيانه وهو يحس بالزهو والابتهاج للنجاح والحزن وخيبة الأمل للفشل. (كمال دسوقي، ١٩٧٩م، ص ٢٨٦)

تعريف خلف أحمد مبارك ١٩٨١م الذي وضح مفهوم الذات العام بأنه عبارة عن

التنظيم الإدراكي الانفعالي المعرفي المتعلم والموحد والمحصلة العامة لجميع الاستجابات التي تصدر من الفرد نحو نفسه ككل، كما يظهر في التقرير اللفظي الذي يحمل صفة ما من الصفات على ضمير المتكلم كأن يقول "أنا ناجح" أو "أنا راضٍ" وذلك في قطاعات عامة من المجالات الاجتماعية أو الاقتصادية وغيرها من مجالات الحياة المختلفة. (خلف أحمد مبارك، ١٩٨١م، ص ٤١)

تعريف كل من ميخائيل أسعد ومالك مخول ١٩٨٢م والذان وضًا مفهوم الذات العام بأنه عبارة عن مركب من عدد من الحالات النفسية والانطباعات والمشاعر وتشمل ما تتضمنه كلمات أنا، لي، ذاتي، وتمثل في كل منا الجوهر الذي يقبع في أساس معاناة الإنسان وتجربته ككائن إنساني مدرك. (ميخائيل أسعد ومالك مخول، ١٩٨٢م، ص ٢٣٢-٢٣٣)

تعريف محمد عماد الدين إسماعيل ١٩٨٩م الذي أشار إلى أن مفهوم الذات العام هو ذلك المفهوم الذي يكونه الفرد عن مجموعة التنظيمات السلوكية التي يمكن أن تصدر عنه نحو البيئة المحيطة وعلى الأخص بالنسبة للمجتمع الذي يعيش فيه. (محمد عماد الدين إسماعيل، ١٩٨٩م ص ٢٥٣)

تعريف عبد الفتاح دويدار ١٩٩١م الذي بيّن أن مفهوم الذات العام هو المحور الرئيسي للخبرة والذي يحدد شخصية الفرد، إذ أن مفهوم الذات العام هو ذلك الجزء من المجال الظاهري الذي يتحدد على أساسه السلوك المميز للفرد كما أن إدراكاتنا للمواقف الخارجية هي التي تحدد استجاباتنا الخاصة إزاء هذه المواقف، كذلك فإن فكرتنا عن ذاتنا أو الطريقة التي تدرك بها ذاتنا هي التي تحدد نوع شخصيتنا، وهي التي تحدد كيفية تصرفنا إزاء المواقف والأفراد، بل حتى كيفية إدراكنا لهذه المواقف أو هؤلاء الأفراد

ذلك أن المواقف والأحداث الخارجية تتوقف قيمتها على الصورة التي يدرك بها نفسه ففكرة الشخص عن نفسه إذن هي النواة الرئيسية التي تقوم عليها شخصيته. (عبد الفتاح دويدار، ١٩٩١م، ص ٢٧٥)

وفى ضوء المجموعة الأولى من تعريفات مفهوم الذات (استخلص المؤلف النقاط التالية :

(١) مفهوم الذات العام هو عبارة عن فكرة الفرد عن نفسه فى كل ما يدعى أنه له قدراته سماته- خصائصه العقلية- المزاجية - الانفعالية- الاجتماعية وهذه الفكرة موجودة فى الشعور.

(٢) مفهوم الذات العام يتضمن كل الخبرات التي تكون إدراك الشخص وإحساسه بوجوده وتبدأ فى الظهور من الطفولة المبكرة وتظهر نوعاً من الاستقرار قبل سن المراهقة بينما فى سن المراهقة يعاد تكوين مفهوم الذات العام ويعاد تنظيمه.

(٣) مفهوم الذات العام ينمو كنتاج للفاعل بين الفرد وبيئته المحيطة به وهو ثابت إلى حد كبير إلا أنه يمكن تعديله عن طريق الإرشاد والعلاج النفسى المركز حول العميل.

(٤) مفهوم الذات العام هو أيضاً شعور الفرد بكيانه وهو إحساس الفرد بالزهو والابتهاج للنجاح والحزن وخيبة الأمل للفشل.

(٥) مفهوم الذات العام يتضمن فكرة الفرد عن نفسه فى كل مجالات الحياة وهو ما قامت عليه فكرة الدراسة الحالية.

(٦) مفهوم الذات العام هو النواة الرئيسية التي تقوم عليها شخصية الفرد.

المجموعة الثانية:

ويستعمل فيها مفهوم الذات العام على أنه عبارة عن مجموعة من العمليات

السيكولوجية التي تحكم السلوك والتوافق مثل تعريف كل من :

برتوسي Bertocci والتي عُرِّفت مفهوم الذات العام بأنه عبارة عن نشاط موحد مركب للإحساس والتذكر والتصور والإدراك والحاجة والشعور والتفكير. (كالفن هول وليندزي، ١٩٧٨م، ص ٦٠٥)

تعريف سيموندس Symonds الذي وُضِح أن مفهوم الذات العام هو عبارة عن مجموعة من العمليات هي الإدراك والتفكير والتذكر المسئولة عن تطوير وتنفيذ خطة عمل للوصول إلى إشباع استجاباته للبواعث الداخلية. (كالفن هول وليندزي، ١٩٧٨، ص ٦٠١)

تعريف زكي نجيب محمود ١٩٧٣م الذي أشار إلى أن مفهوم الذات العام هو الفاعل السيكوفيزيقي بمقدار ما ينتبه إلى شيء ما، غير أن انتباه الفاعل ليس مجرد حالة من حالات التقبل، فالفرد في حالة الانتباه يفعل أي أنه يقوم بعملية انتقاء ورفض، دون أن ينطبع انطباعاً سلبياً بالموضوع الذي يوجد أمامه. (زكي نجيب محمود، ١٩٧٣م، ص ٩٥)

ومن المجموعة الثانية لتعريف مفهوم الذات العام استخلص المؤلف ما يلي:

(١) مفهوم الذات العام موجه مهم جداً لسلوك الفرد في البيئة المحيطة.

المجموعة الثالثة:

ويستعمل فيها مفهوم الذات العام على أنه موضوع وعملية في آن واحد مثل تعريف ألبورت الذي تناول مفهوم الذات العام على أنه عبارة عن فكرة الفرد عن نفسه وكذلك محتواه لمجموعة من العمليات العقلية. (حامد زهران، ١٩٧٤م، ص ٢٠٢)

ومن المجموعة الثالثة لتعريف مفهوم الذات العام استخلص المؤلف ما يلي أشارت هذه المجموعة إلى أن مفهوم الذات العام هو فكرة الفرد عن نفسه وكذلك محتواه لمجموعة من العمليات السيكولوجية كالانتباه والإدراك والتذكر والتفكير.

تعليق عام على المجموعات الثلاثة :

لاحظ المؤلف من التعريفات السابقة ما يلي :

- ١- المجموعة الأولى عرفت مفهوم الذات على أنه فكرة الفرد أو اتجاهاته نحو نفسه.
 - ٢- المجموعة الثانية تناولته على أنه مجموعة من العمليات السيكولوجية.
 - ٣- المجموعة الثالثة دمجت بين التعريفين السابقين فتناولته على أنه فكرة الفرد عن نفسه وكذلك محتواه لمجموعة من العمليات السيكولوجية.
- وأخذ المؤلف بتعريفات المجموعة الأولى فى دراسته الحالية لمناسبتها لطبيعة دراسته الحالية واستخلص المؤلف فى ضوء تعريفات المجموعة الأولى التعريف التالى :
- يعرف المؤلف مفهوم الذات العام بأنه فكرة الفرد عن نفسه واتجاهاته ومشاعره نحو نفسه فى كل مجالات الحياة.

[ب] النظريات المفسرة لمفهوم الذات العام :

هناك بعض النظريات التى تعرضت لتفسير مفهوم الذات العام ومنها :-

[١] نظرية الذات عند كارل روجرز :

وتمثل نظرية " روجرز " فى الشخصية توليفة من علم الظاهريات *Phenomenological* كما قدمها سنيج وكومز *Snygg & Combs* وكذلك من النظرية الكلية والعضوية التى ظهرت متطورة فى كتابات جولد شتين ومازلو وأنجيلال وسوليفان. (كالفن هول وليندرى ١٩٧٨م، ص ٦١٢)

وتتلخص التصورات الرئيسة للكونة لنظرية روجرز فيما يلى :-

- ١- الكائن العضوى وهو الفرد بكلية.
- ٢- المجال الظاهرى وهو مجموع الخبرة.
- ٣- الذات وهى الجزء المتمايز من المجال الظاهرى وتتكون من نمط للإدراكات

والقيم الشعورية بالنسبة لـ "أنا". (كالفن هول وليندزى، ١٩٧٨م، ص ٦١٢)

أما بالنسبة لخصائص مفهوم (الذات) عند روجرز فهي كالآتي :

- ١- مفهوم الذات ينمو من تفاعل الكائن مع البيئة.
 - ٢- مفهوم الذات قد يمتص قيم الآخرين ويدركها بطريقة مشوهة.
 - ٣- يسلك الكائن الحي بأساليب تتسق مع مفهوم الذات.
 - ٤- الخبرات التي لا تتسق مع مفهوم الذات تدرك بوصفها تهديدات.
 - ٥- قد يتغير مفهوم الذات نتيجة للنضج والتعلم. (كالفن هول وليندزى، ١٩٧٨م، ص ٦١٣)
- [٢] نظرية الذات عند ألبورت :

وضع ألبورت نظرية الذات حيث اقترح تسمية وظائف الذات بالوظائف الجوهرية للشخصية وهذه الوظائف هي الإحساس البدني وهوية الذات وتقدير الذات وامتداد الذات والتفكير المنطقي وصورة الذات والكفاح الجوهرى وهى أجزاء حقيقية من الشخصية وهو يرى أن الذات والأنما قد يُستخدمان بشكل وصفى للدلالة على الوظائف الجوهرية للشخصية. (كالفن هول وليندزى، ١٩٧٨م، ص ص ٢٥٣-٢٥٤)

نمو الذات في مرحلة المراهقة عند ألبورت :

يرى "ألبورت" أن الفرد فى هذه المرحلة يعود فيبحث عن ذاته من جديد ؛ لأنه فقدتها فى المراحل السابقة مع الأهل والجيران والأفراد، والمراهق يحاول أن يضع صورة عن ذاته واضحة بالنسبة له. وهو فى هذه المرحلة يلجأ إلى التقليد والتقمص للشخصيات كل ذلك تعبير عن القلق، وكذلك التآرجح فى سلوكه بين سلوك الطفل وسلوك الرجل دلالة على عدم الاستقرار. ولكن المراهق يضع لنفسه أهدافاً واضحة وخطة للمستقبل ولكنه قد يكتشف أن الخطة لا تتفق مع إمكاناته فيضطر حينئذ إلى تعديل صورة ذاته بما يتفق مع القدرات

والاستعدادات. (سيد محمد غنيم، ١٩٧٥م، ص ص ١٩٠-١٩١)

وفي ضوء هاتين النظريتين (ستخلص المؤلف ما يلي :

١- مفهوم الذات ينمو من تفاعل الكائن البشري مع بيئته.

٢- مفهوم الذات قد يتغير نتيجة للنضج والتعلم.

٣- المراهق يضع لنفسه أهدافاً وخطة للمستقبل تتفق مع مفهومه عن ذاته.

ج) نموذج شافلسون ومساعدوه :

قدّم شافلسون ومساعدوه ١٩٧٦م نموذجاً لمفهوم الذات العام في تنظيم هرمي يشبه

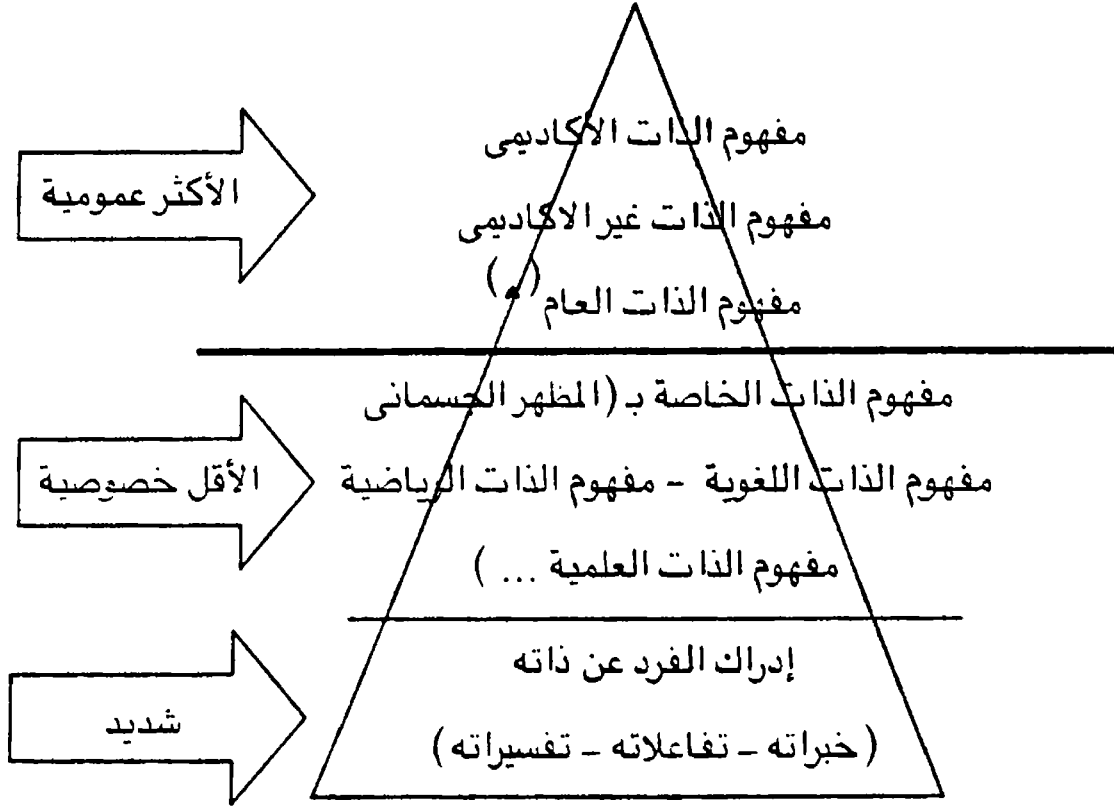
التنظيم الهرمي العقلي وهذا النموذج متدرج من المستوى الأكثر عمومية إلى الأقل

خصوصية إلى شديد الخصوصية، وكل قسم يندرج تحته أقسام أصغر منه وفيما يلي عرض

هذا النموذج.

شكل رقم (١)

نموذج شافلسون ومساعدوه



(Shavelson, R.J. , HuBner , J.J. & Stanton , G.C. 1976, PP. 407- 441),

(نجيب الفونس خزام ١٩٩٠م، ص ص ١٠٣٠).

(Marsh, H.W., 1992, PP. 35-42), (Del ugach, Et. AL., 1992 , PP. 212-222), (Marsh, H.W., 1993,PP. 59- 97)

أشار شافلسون ومساعدوه ١٩٧٦م إلى أن النظرية الكمية تشير إلى طبيعة مفهوم

الذات المتعدد الأبعاد، ولقد كان البحث قبل عام ١٩٨٠م يدور حول مفهوم الذات العام

كمتمغير أحادي البعد ولم توجد دراسة متخصصة تعمقت في أبعاد هذا المفهوم، وفي نفس

الوقت كانت هناك محاولة من جانب شافلسون وهيبنر وستانتون ١٩٧٦م حيث قاموا

٤ يرى المؤلف أن مفهوم الذات العام يشمل مفهوم الذات الأكاديمي وغير الأكاديمي

بالنظر في الدراسات السابقة ومقاييس مفهوم الذات الموجودة ثم قاموا بتطويرها لجعلها متعددة الأبعاد ثم خرجوا ببناء نظام هرمى لمفهوم الذات العام كما هو موضح بالشكل السابق (Marsh, H.W., 1993,p.60)

وجاء بين ١٩٨٤م ولاحظ أنه يجب أن يوضع فى الاعتبار مدى إمكانية تحقيق الصدق التمييزى بين أبعاد مفهوم الذات، أما الباحثون الحاليون فطوروا أداة مفهوم الذات لتقيس الأبعاد الخاصة بكل مجال من مجالات الحياة. واعتمدت هذه الفكرة على النموذج النظرى وعلى التحليل العاملى لتحديد أبعاد مقياس مفهوم الذات العام، وتبنى الباحثون الفكرة القائلة "إذا تجاهلنا أبعاد مفهوم الذات فلا يمكن أن نفهمه أبداً" (Marsh, H.W., 1993,p.61)

وإذا كان مفهوم الذات العام قد نال اهتمام الباحثين فإنه حديثاً يؤكد الباحثون على طبيعة مفهوم الذات المتعددة الأبعاد مثل بورسما وتشامبان *Boersma & Champman* ١٩٧٩م وبيرن وشافلسون ١٩٨٦م وغيرهم.

إن الأبعاد المتعددة لمفهوم الذات وكذلك النموذج الهرمى لمفهوم الذات يبدأ بإدراك الفرد لسلوكه الذاتى، ثم يتجه إلى المجالات الفرعية لمفهوم الذات مثل اللغة والتاريخ، ثم ينتهى إلى مفهوم الذات الأكاديمية وغير الأكاديمية.

(Skaalvik, E.M. & Rankin, R.J., 1990, p.547)

وحرر شافلسون فى تعريفه لمفهوم الذات سبع خصائص هامة وهى:-

١- أنه منظم، حيث يصنف الأفراد الكم الكبير من المعلومات عن ذواتهم فى فئات ويربطون هذه الفئات ببعضها.

٢- أنه متعدد الأوجه، بحيث تعكس هذه الأوجه نظام الفئة التى يتبناها الفرد أو الجماعة التى ينتمى إليها.

٣- أنه هرمى، حيث تنتقل المدركات من أنواع متعددة للسلوك فى القاعدة إلى استنتاجات عن الذات فى مجالات فرعية مثل مفهوم الذات فى مجالات أكاديمية نوعية كاللغة والتاريخ ثم إلى استنتاجات عن الذات فى مجالات أوسع مثل مفهوم الذات الأكاديمى وغير الأكاديمى ثم إلى استنتاجات عن الذات بوجه عام.

٤- تقل قابلية ثبات مفهوم الذات فى تنظيمه الهرمى من أعلى إلى أسفل حيث يكون مفهوم الذات فى المجالات الأكاديمية مثل اللغة والتاريخ أقل ثباتاً من مفهوم الذات العام.

٥- يزداد تعدد أوجه مفهوم الذات مع نمو الفرد من الطفولة إلى المراهقة فبينما فى مرحلة الطفولة يكون مفهوم الذات فى المجالات الأكاديمية غير واضح نجده فى مرحلة المراهقة أكثر وضوحاً وهكذا فى جميع مجالات مفهوم الذات العام.

٦- أن مفهوم الذات وصفى وتقديرى فى نفس الوقت وهنا لا يميز شافلسون بين مفهوم الذات وتقدير الذات واحترامها.

٧- يسهل التمييز بين بنية مفهوم الذات والأبنية الأخرى القريبة منه (نجيب الفونس خزام، ١٩٩٠م، ص ٢٨٣-٢٨٤).

وفى ضوء نموذج شافلسون وساعروه ١٩٧٦م (استخلص المؤلف النقاط التالية):

- ١- مفهوم الذات متعدد الأبعاد.
- ٢- مفهوم الذات ذو تنظيم هرمى يشبه التنظيم العلقى.
- ٣- أبعاد مفهوم الذات أقل ثباتاً من مفهوم الذات العام أى أنه كلما اتجه الفرد إلى قاعدة النموذج كلما قل ثبات مفاهيم الذات الموجودة.
- ٤- تتمايز أبعاد مفهوم الذات وتتضح بتمايز الأعمار ونموها.

٥-مقاييس مفهوم الذات المتعدد الأبعاد على درجة عالية من الصدق والثبات.

٦-أبعاد مفهوم الذات العام التي ظهرت فى التحليل العاملى بلغت ثلاثة عشر بعداً

منها مفهوم الذات اللغوية موضع اهتمام الدراسة الحالية.

د) العلاقة بين مفهوم الذات العام والتحصيل الدراسى :

أشار فستنجر Festingre ١٩٥٧م إلى نظرية "عدم الاتساق المعرفى" والتي بيّن من خلالها كيف أن الفرد يسلك عادة فى ضوء الفكرة التي كونها عن نفسه بصرف النظر عن حقيقة إمكانياته واستعداداته. فقد يمتلك الفرد قدرات واستعدادات عالية فى جانب من الجوانب ومع ذلك قد يفشل بسبب عدم تقدير المحيطين به لإمكانياته ولعدم ثقتهم به وعدم تشجيعهم وإثابتهم له فى تلك المراحل الدراسية.

(Stagner, R., 1961, p. 187).

(Rosenberge, 1973, pp. 829-860)

(Rogers, C.m., Smith, M.D. & Co, J.M., 1978, pp. 50-57)

(Hjelle, L.A., & Ziegler, A.J, 1981, pp. 399-441)

(زينب محمود شقير، ١٩٨١م، ص٧١)، (نادية محمود الشريف، ١٩٩٠م، ص ٢٧-٢٨)

ولقد توصلت دراسة حامد زهران ١٩٦٦م إلى وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات

العام والتحصيل الأكاديمى.

كما أشار جيبى Gibby ١٩٦٧م إلى العلاقة الموجبة بين مفهوم الذات والتحصيل

الدراسى. (Gibby, Gibby, 1967, p. 36)

ويبرز مالتز Maltz ١٩٧٠م طبيعة مفهوم الذات وأهميته كالتالى "إن أفعالك رهن

بفكرتك عن نفسك، فإذا كانت خبراتك السابقة الناجحة قد جعلتك ترى نفسك فى عقلك

كشخص ناجح، فإنك سوف تشعر بالاعتزاز بنفسك وسوف تجد الطرق لكى تستمر بهذه

الصورة ومن ناحية أخرى إذا كانت صورتك عن نفسك كشخص فاشل، وترى فيها

باستمرار أخطاء الماضي، فإنك تكون قد قررت لنفسك مزيداً من الفشل ومزيداً من الإحباط". (طلعت منصور وحليم بشاي، ١٩٨٢م، ص ٥-٦)

ويرى محمود عطا حسين ١٩٧٨م أن فكرة الطالب عن ذاته وقدراته تلعب دوراً هاماً في تحصيله، وذلك أن الفكرة الجيدة عن الذات تعزز الشعور بالأمن النفسي وبالقدرة على مواصلة البحث وتحقيق الأهداف، وتعمل أيضاً كقوة ضاغطة على الفرد تدفعه إلى مزيد من تعزيز المفهوم الإيجابي عن الذات أو على الأقل المحافظة على هذه الفكرة، فكثير من الطلاب يخشون فقدان فكرة المدرسين عنهم فيدفعهم ذلك إلى التحصيل خوفاً من ضياع هذا الإدراك الإيجابي، كما أوضحت بعض الدراسات أن مفهوم الفرد عن ذاته وقدراته عامل أساسي في التنبؤ بالتحصيل؛ لذلك فإن تعزيز مفهوم الذات له تأثير في تحسين مستوى التحصيل، وتشير الدراسات السابقة أيضاً إلى أن هناك تفاعلاً مستمراً بين مفهوم الذات والتحصيل وكلها تشير إلى العلاقة الموجبة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي (محمود عطا حسين، ١٩٧٨م، ص ٣٩-٢٠).

كما توصلت دراسة لقمان *Lukman* ١٩٧٨م إلى وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات العام والتقدم في تعلم اللغة الإنجليزية.

كما أن هناك اتفاق بين الباحثين على أن الطلاب ذوو التحصيل المنخفض يعانون من مفاهيم سلبية عن ذواتهم وقدراتهم ويميلون إلى الاعتقاد بأنهم لا يحترمون جيداً من قبل الآخرين بينما الطلاب ذوو التحصيل المرتفع من المحتمل أن يطوروا مشاعر إيجابية عن ذواتهم وقدراتهم. (والاس د. لاين وبيرت جرين، ١٩٦٩م، ص ٣٣-٤٥).

ولقد وجد كل من هانسفورد وهاتييه *Hansford&Hattie* ١٩٨٢م أنه توجد علاقة موجبة بين مفهوم الذات العام ومقاييس التحصيل الدراسي.

(*Hansford&Hattie, 1982, pp. 123-142*)

ويشير مارش ١٩٨٤م إلى أن مفهوم الذات مثل الانطباعات النفسية أى متغير نسبياً ويعتمد على الإطار المرجعى لدى الفرد، كما يرى أن التلاميذ الآخرين هم أسس المقارنة. (Marsh, H. W., 1984, p. 799)

وتشير مديحة العزبي ١٩٨٥م إلى أن مفهوم الذات لدى التلميذ من أقوى العوامل المؤثرة على تحصيل التلاميذ، كما أن مفهوم الذات المرتفع متغير ضرورى فى العملية التعليمية ولكنه غير كافٍ للإنجاز الأكاديمى. (مديحة العزبي، ١٩٨٥م، ص ٢٥٢-٢٥٣)

كما توصلت دراسة على محمد الديب ١٩٩١م إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات العام والتحصيل الدراسى.

ويشير آخرون إلى أن الذين يتوقعون الأداء الجيد يكون تحصيلهم الدراسى أفضل من أقرانهم غير المتأكدين من قدراتهم والذين يتوقعون الفشل فى أدائهم. (ليلى عبد الحميد ب ت ، ص ٢) ، (زينب محمد أبو العينين، ١٩٩٣م ، ص ١-٤)

ولقد توصلت دراسة جيم Jim., B. ١٩٩٣م إلى وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات والنجاح الأكاديمى.

كما توصلت دراسة فيرين Vereen ١٩٩٤م إلى وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات العام والتحصيل القرائى.

وكذلك توصلت دراسة كيريوكو Kyriocou ١٩٩٥م إلى وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات العام والتحصيل الدراسى وخاصة لدى الذكور.

كما توصلت دراسة شنجمو Chengmo ١٩٩٦م إلى وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات والنجاح الأكاديمى.

وكذلك توصلت دراسة إثيل Ethel ١٩٩٦م إلى وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات العام والتحصيل الدراسى.

كما توصلت دراسة ليوكوانيكسون *Liuquanxin* ١٩٩٦م إلى وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات العام والتحصيل الدراسي وأشارت إلى أن العلاقة بينهما مبنية على أساس إسهام مفهوم الذات في التحصيل الدراسي وليس العكس.

وفي ضوء ما سبق (استخلص المؤلف ما يلي :

١- هناك اتفاق بين الباحثين على وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات العام والتحصيل الدراسي.

٢- همية تقدير المحيطين بالفرد لإمكاناته وقدراته وثقتهم به وتشجيعهم وإثابتهم له وخاصة في مرحلة الطفولة لكي ينمولى مفهوم ذات موجب.

٣- لعب الخبرات المدرسية والحياتية الناجحة دوراً مهماً في تكوين مفهوم ذات موجب لدى الفرد والعكس صحيح أى أن الخبرات الفاشلة تؤدي إلى انخفاض مفهوم الذات لدى الفرد.

٤- يلعب الأقران دوراً مهماً في تكوين مفهوم الذات لدى الفرد ؛ لأن الأقران يعتبرون إطاراً مرجعياً لدى الفرد.

هـ) مفهوم الذات الأكاديمية :

يعد مفهوم الذات الأكاديمية أحد الأبعاد الذي ظهر في نموذج شافلسون ومساعدوه

١٩٧٦م، ولقد تناوله العديد من الباحثين على أنه أحادي البعد.

(Harter,S.,1982,pp.87-97)

١ - تعريف مفهوم الذات الأكاديمية :

يرى ولس ومارويل Welles&Marwell ١٩٧٦م أن مفهوم الذات الأكاديمية هي

عبارة عن التقييم الشخصي للفرد في القدرة وتطورها عبر الزمن كنتيجة للخبرات المدرسية الموجبة والسالبة.

(Champman, J. W. & Tummer, W. E., 1995, p. 159)

ويشير روجرز ١٩٨٠م إلى أن مفهوم الذات الأكاديمي هو أحد المجالات الصغيرة لمفهوم الذات العام وهو عبارة عن التكوين المعرفي الأكاديمي المنظم للمدركات الشعورية الخاصة بذات المتعلم. (Rogers, Et. Al., 1985, pp. 559-596)

وترى مديحة العزبي ١٩٨٥م أن مفهوم الذات الأكاديمية هي عبارة عن سلوك رمزي يحوى المحددات التي يستخدمها التلميذ في مقارنة قدراته التحصيلية بقدرات الآخرين وهي أيضاً تعبر عن فكرة الآخرين عن قدرات الفرد وتقييماتهم له. (مديحة العزبي، ١٩٨٥م ص ص ٢٥٢-٢٥٣)

ويعرف كل من سكاليفك وراكن *Skaalvik & Rankin* ١٩٩٠م مفهوم الذات الأكاديمية بأنها مدى إدراك وشعور التلاميذ للفعل الجيد في المدرسة ومدى رضاهم عن تحصيلهم الدراسي. (Skaalvik, & Rankin, 1990, p. 548)

وفي ضوء تعريف مفهوم (الذات الأكاديمية) (ستخلص المؤلف ما يلي:-

- ١- يعد مفهوم الذات الأكاديمية أحد مجالات مفهوم الذات العام.
- ٢- مفهوم الذات الأكاديمية نتاج للخبرات المدرسية الموجبة والسالبة.
- ٣- يلعب الآخرون وخاصة الأقران دوراً مهماً في تكوين مفهوم الذات الأكاديمية لدى الأفراد.

٢- العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية ومفهوم الذات العام :

يعد مفهوم الذات الأكاديمية مجالاً من مجالات مفهوم الذات العام والتي ظهرت في نموذج شافلسون ومساعدوه ١٩٧٦م وهي أقل ثباتاً من مفهوم الذات العام. كما أن حاجة الباحثين التربويين دفعتهم إلى اعتبار مفهوم الذات الأكاديمية مشتقة من مفهوم الذات العام. (Byrne, B. M., 1984, pp. 427-456) (Marsh, H. W., 1990, p. 646)

وذكر سكالفك وراكن ١٩٩٠م أن شافلسون ومساعدوه ١٩٧٦م وضعوا النموذج الهرمى لمفهوم الذات العام مشفعاً بالمواقف السلوكية الفردية ومشفعاً بمفهوم الذات الأكاديمية فى المواد الدراسية المختلفة ومحتويماً أيضاً على مفهوم الذات غير الأكاديمية (Skaalvik&Rankin, 1990, p.552)

ولقد اتضح من نتائج التحليل العاملى التى قام بها فيسبويل Vispoel ١٩٩٥م أن مفهوم الذات العام ينقسم إلى مفهوم الذات الأكاديمية ومفهوم الذات غير الأكاديمية، وأنه يوجد تشبع عالٍ لمفهوم الذات الأكاديمية بمفهوم الذات العام وقدره ٠.٧٢٢ وهو دال إحصائياً عند ٠.٠١، كما وجدت علاقة موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية ومفهوم الذات العام وقدرها ٠.٥٢٦ وهى دالة إحصائياً عند ٠.٠١ (Vispoel, 1995, p. 149)

ولقد توصلت دراسة بيرن ١٩٩٦م إلى وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية ومفهوم الذات العام وقدرها ٠.٤٧ فى مرحلة الطفولة وهى دالة إحصائياً عند ٠.٠١ بينما بلغت قيمتها ٠.٧١ فى مرحلة المراهقة المبكرة وبلغت ٠.٤٩ فى مرحلة المراهقة المتأخرة وكلها ذات دلالة إحصائية عند ٠.٠١

٣-العوامل المؤثرة فى مفهوم الذات الأكاديمية :-

وحول العوامل المؤثرة فى مفهوم الذات الأكاديمية يرى روزنبرج Rosenberge ١٩٧٣م أن الفرد يعقد مقارنات مستمرة بين واقعه والنموذج الذى يود أن يكون عليه وكلما اقترب الفرد من هذا النموذج كلما أحس بالرضا عن الذات والعكس صحيح أى كلما صعب الاقتراب من هذا النموذج كلما أحس الفرد بعدم الرضا عن الذات، والفرد دائم المقارنة بين قدراته وقدرات الآخرين وخاصة أقرانه، وهذا التقييم للذات يستقيه الفرد من الكبار الذين يشكلون دلالة وأهمية لدى الفرد وهم الآباء والزملاء والمدرسون (Rosenberge, 1973, pp. 829-860)

كما يشير كالسين وكيني *Calsyn & Kenny* ١٩٧٧م إلى أنه لتنمية مفهوم الذات الأكاديمية لابد من تطوير المهارات الأكاديمية بقوة.

(*Calsyn, R. & Kenny, D., 1977, pp. 136-145*)

وحول هذه العوامل يوضح مارش وسميث وبيرنس *Marsh, Smith & Barnes* ١٩٨٥م أن التلاميذ يقارنون إدراكهم لقدراتهم الأكاديمية مع قدرات الآخرين رغم اختلاف المدرسة والمجتمع الذي يوجد فيه، وهم يستخدمون الانطباعات عن قدراتهم الأكاديمية بناءً على مفهوم الذات الأكاديمية الموجودة لديهم.

(*Marsh, Smith & Barnes, 1985, pp. 581-596*)

كما أن مفهوم الذات الأكاديمي مفهوم هام بالنسبة للطلاب داخل الفصل الدراسي لأنه يرتبط بالجانب الدراسي وبالحياة الأكاديمية للفرد وهو ينمو في المواقف التعليمية المختلفة ويعد جانباً هاماً من جوانب مفهوم الذات الموجبة (زينب محمد أبو العينين ١٩٩٣م، ص ٧-١١)

وأشار مارش ١٩٩٣م إلى أن مفهوم الذات الأكاديمية يتأثر بمستويات القدرة الأكاديمية لدى التلاميذ. (*Marsh, 1993, p. 79*)

كما قام جيسون *Gibson* ١٩٩٦م بدراسة تحت عنوان "نحوفهم أفضل لمفهوم الذات الأكاديمية" وتوصلت الدراسة إلى أن مفهوم الذات الأكاديمية تتأثر بكل من طرق التدريس ومحتوى المناهج وتطويرها (*Gibson, C., C., 1996, pp. 23-36*)

٤ - مكونات مفهوم الذات الأكاديمية :

بيّن شافلسون وهينبر وستانتون *Shavelson, Hubner & Stanton* ١٩٧٦م أن مفهوم الذات العام متعدد الأبعاد وذو تنظيم هرمي ومن أبعاده مفهوم الذات الأكاديمية والتي تنقسم بدورها إلى مجالات فرعية وهي : مفهوم الذات اللغوية ومفهوم الذات الرياضية

ومفهوم الذات التاريخية ومفهوم الذات العلمية.

(Shavelson, Hubner & Stanton, 1976, pp. 407-441)

ولقد توصلت دراسة مارش وبيرن ١٩٨٨م إلى أن مفهوم الذات الأكاديمية متعددة الأبعاد حيث وجدت تشبعات عالية على عوامل تسعة لمفهوم الذات الأكاديمية وهي [مفهوم الذات الرياضية- مفهوم الذات المدرسية- مفهوم الذات اللغوية- مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية في الرياضيات- استبيان وصف الذات لمفهوم الذات الرياضية- قائمة الوجدانيات لمفهوم الذات الرياضية- قائمة الوجدانيات- استبيان وصف الذات لمفهوم الذات اللغوية- مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية في اللغة]، كما وجد أن معامل الارتباط بين العوامل التسعة متنوع ويتراوح بين ٠.٠١ إلى ٠.٩٤.

كما توصلت دراسة نجيب الفونس خزام ١٩٩٠م إلى أن مفهوم الذات متعدد الأبعاد حيث وصل عدد الأبعاد إلى أحد عشر عاملاً منها مفهوم الذات الأكاديمية والتي اندرج تحتها مفهوم الذات اللغوية ومفهوم الذات الرياضية ومفهوم الذات المدرسية.

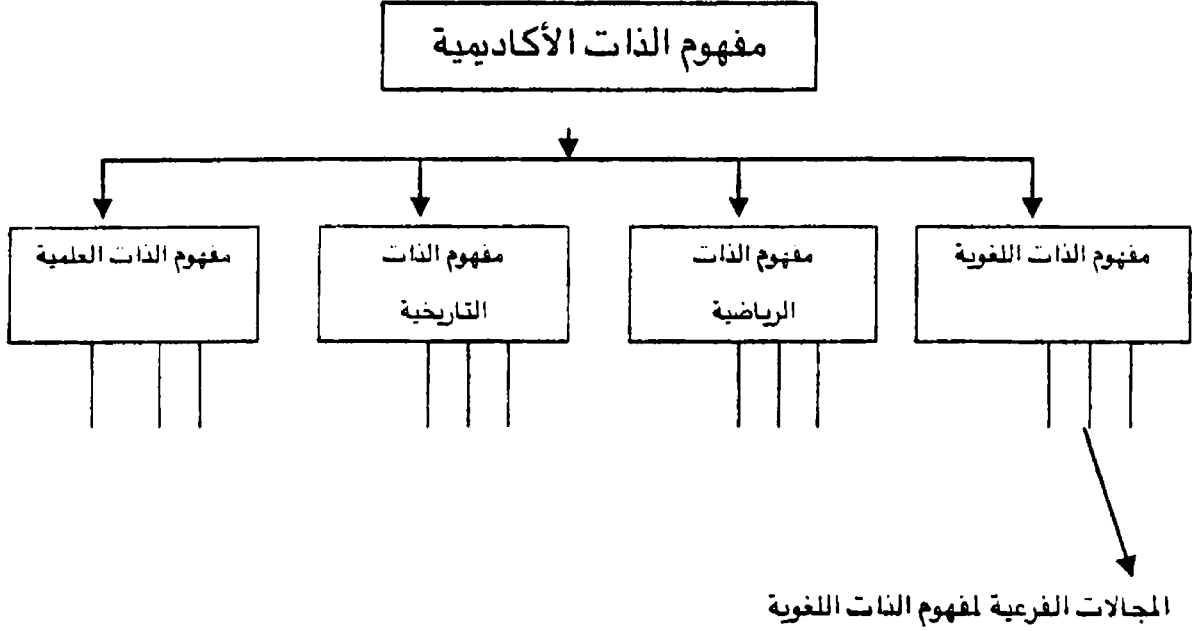
٥- النماذج المفسرة لمفهوم الذات الأكاديمية:

هناك نماذج مفسرة لمفهوم الذات الأكاديمية مثل نموذج شافلسون ومساعدوه وفيما

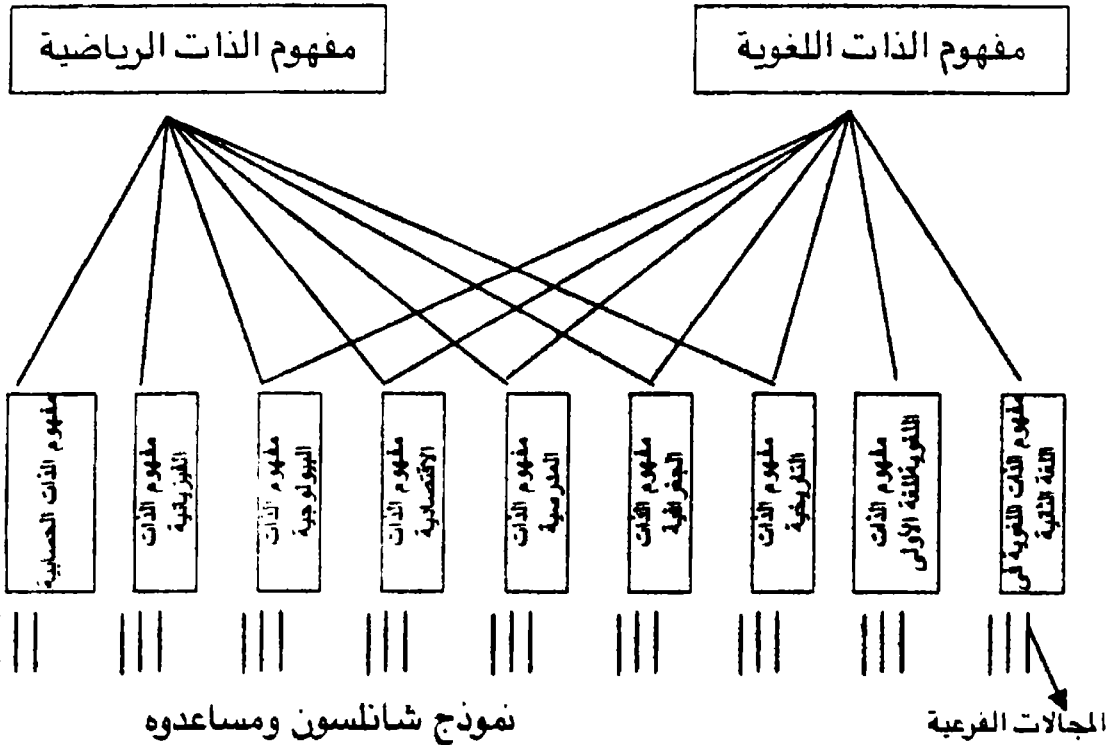
يلي عرض لهذا النموذج ١٩٧٦.

شكل رقم (٢)

نموذج شافلسون ومساعدوه



شكل رقم (٣) نموذج شافلسون ومساعدوه



(Marsh, H.W. 1993, pp. 64 – 65) (Marsh, H.W. 1990, p- 624) (Byrne B.M., 1996, p.216)

وفي ضوء النموذج السابق استخلص المؤلف ما يلي :

١- أن مفهوم الذات الأكاديمية مفهوم متعدد الأبعاد ويتكون من مفهوم الذات اللغوية ومفهوم الذات الرياضية ومفهوم الذات التاريخية ومفهوم الذات العلمية.

٢- كل مجال فرعى من مجالات مفهوم الذات الأكاديمية ينقسم إلى مجالات فرعية فمثلاً مفهوم الذات اللغوية ينقسم إلى مفهوم الذات القرائية- مفهوم الذات النحوية- مفهوم الذات الأدبية- مفهوم الذات الكتابية.

٣- توجد علاقة موجبة بين مفهوم الذات اللغوية وكل من مفهوم الذات اللغوية فى اللغة الأولى ومفهوم الذات اللغوية فى اللغة الثانية ومفهوم الذات التاريخية ومفهوم الذات الجغرافية ومفهوم الذات المدرسية ومفهوم الذات الاقتصادية ومفهوم الذات البيولوجية.

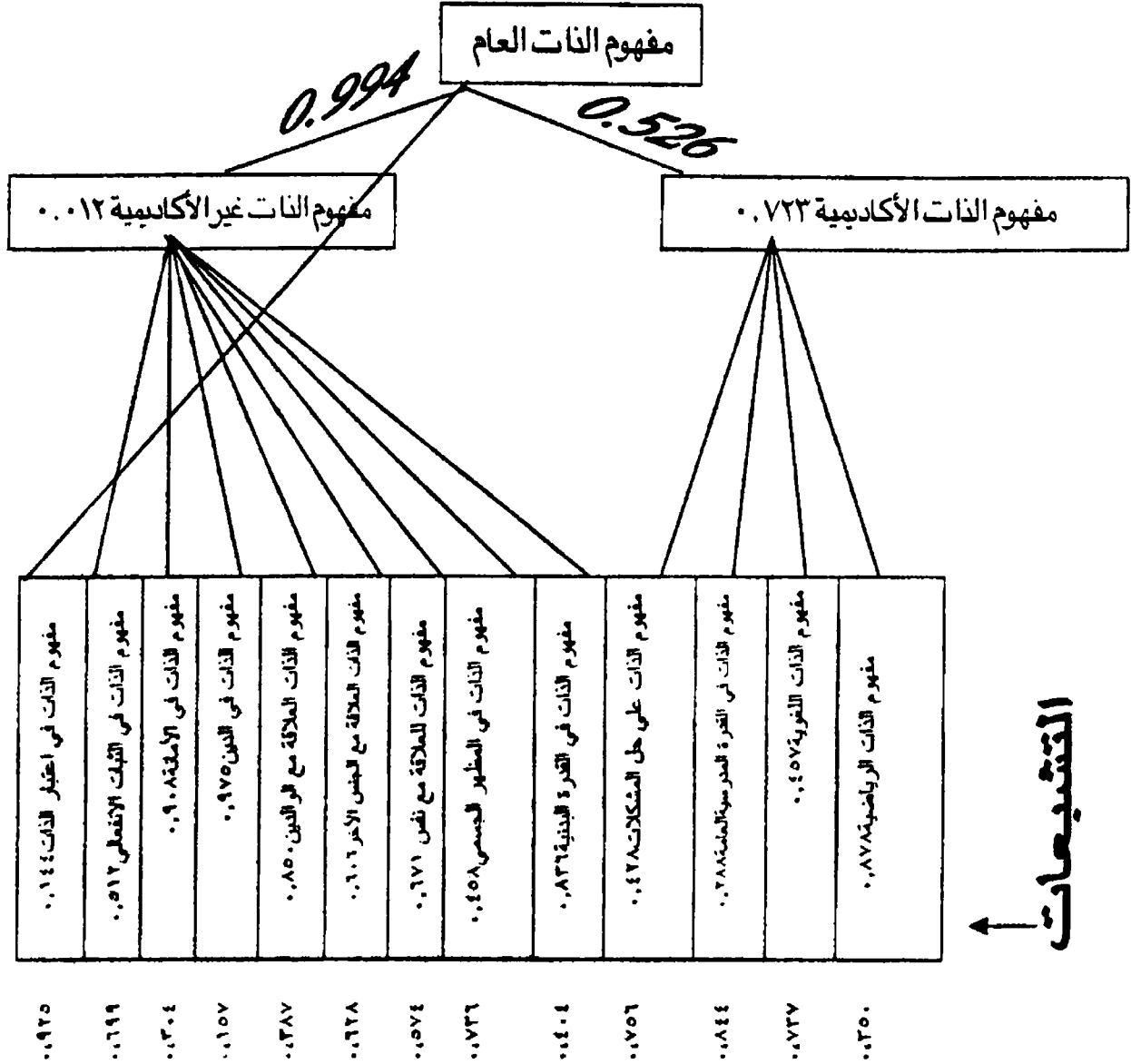
٤- كما أنه توجد علاقة موجبة بين مفهوم الذات الرياضية وكل من مفهوم الذات الرياضية ومفهوم الذات الفيزيائية ومفهوم الذات البيولوجية ومفهوم الذات الاقتصادية ومفهوم الذات المدرسية ومفهوم الذات الجغرافية ومفهوم الذات التاريخية.

ويعرض المؤلف فيما يلي بعض نتائج التحليل العاملي التي قام بها فيسبويل

vispoeL ١٩٩٥م والمرتبطة بالدراسة الحالية : -

شكل رقم (٤)

نموذج فيسبويل



التشبيحات

(vispoeL , w.p , 1995 , p. 149)

معامل الارتباط

وفي ضوء نموذج نيسبول *vispoeL* ١٩٩٥م استخلص المؤلف ما يلي :

١- أن مفهوم الذات العام متعدد الأبعاد ويتكون من مفهوم الذات الأكاديمية ومفهوم الذات غير الأكاديمية.

٢- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية ومفهوم الذات العام وقدرها ٠.٥٢٦ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١.

٣- يوجد تشبع عال لمفهوم الذات الأكاديمية بمفهوم الذات العام وقدره ٠.٧٢٣ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١.

٤- أن مفهوم الذات الأكاديمية متعدد الأبعاد ويتكون من مفهوم الذات اللغوية ومفهوم الذات الرياضية ومفهوم الذات في القدرة المدرسية العامة ومفهوم الذات في القدرة على حل المشكلات.

٥- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية وكل من مفهوم الذات اللغوية (٠.٧٣٧) ومفهوم الذات الرياضية (٠.٣٥٠) ومفهوم الذات في القدرة المدرسية العامة (٠.٨٤٤) ومفهوم الذات في القدرة على حل المشكلات (٠.٧٥٦).

٦- يوجد تشبع عال لمفهوم الذات اللغوية بمفهوم الذات الأكاديمية وقدره ٠.٤٥٧ وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١.

٦ - العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصیل الدراسي :

يلعب مفهوم الذات الأكاديمية دوراً مهماً في تحقيق التحصيل الدراسي حيث إن التلميذ الذي يشعر بكفاءته في المواد الدراسية يكون تحصيله الدراسي مرتفعاً والعكس صحيح فالتلميذ الذي يشعر بالعجز والفتل يكون تحصيله الدراسي منخفضاً.

ولقد توصلت دراسة سنج Sing ١٩٧٢م إلى وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات

الأكاديمية والتحصيل الدراسي.

ولقد أشار مارش إلى أن التغيرات في مفهوم الذات الأكاديمية تؤدي إلى تغيرات في التحصيل الدراسي، كما أشار بيرن Byrne ١٩٨٤م إلى أن العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي لها خصائص دافعية مثل التغيرات في مفهوم الذات الأكاديمية تؤدي إلى تغيرات في التحصيل الدراسي. (Marsh, H.W., 1993, p.75)

ولقد توصلت دراسة بيرن Byrne ١٩٨٤م إلى أن التحصيل الدراسي يرتبط ارتباطاً موجباً بمفهوم الذات الأكاديمية. (Byrne, B.M., 1984, pp.427-456)

كما توصلت دراسة مارش وأونيل Marsh & O'neil ١٩٨٤م إلى أن مفهوم الذات الأكاديمية يرتبط ارتباطاً موجباً بالتحصيل اللغوي. (Marsh, H.W. & O'neil, 1984, pp.153-174)

كما توصلت دراسة مارش وبيرن وشافلسون Marsh, Byrne & Shavelson ١٩٨٨م إلى أنه توجد علاقة موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل اللغوي وبلغت قيمته ٠.٤٧ وهي دالة عند مستوى ٠.٠١. (Marsh, Byrne & Shavelson, 1988, pp.366-380)

كما أن مفهوم الذات الأكاديمية قيمة مرغوب فيها وناتج من نواتج المواقف التعليمية وتعد معياراً لإنجاز التحصيل الدراسي حيث أوضحت دراسات كل من هانسفورد وهاتيه ١٩٨٢م وشافلسون وبولس Shavelson & Bolus ١٩٨٢م وبيرن ١٩٨٤م ومارش ١٩٨٦م ومارش Marsh ١٩٨٧، ومارش وآخرين ١٩٨٨م إلى أن مفهوم الذات الأكاديمية مرتبط ارتباطاً موجباً بالتحصيل الدراسي.

(MARSH, H.W., 1990, p.646)

كما أشار مارش Marsh ١٩٩٣م إلى وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي. (Marsh, H.W., 1993, p.73)

كما توصلت دراسة إبراهيم يعقوب ١٩٩٣م إلى وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي وقدرها ٠.٤١ لدى الذكور، ٠.٣٩ لدى الإناث، ٠.٤٠ لدى العينة الكلية وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١

وتوصلت دراسة بادى *Padhi* ١٩٩٣م إلى وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي وقدرها ٠.٠٤ مع اللغة الإنجليزية ٠.٤٠ مع التحصيل العام.

كما توصلت دراسة توماس وآخرين *Thomas, Et., Al.* ١٩٩٣م إلى وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي.

٥ - مفهوم الذات اللغوية :

يعد مفهوم الذات اللغوية بعداً من أبعاد مفهوم الذات الأكاديمية ولقد ظهر من نتائج التحليل العاملى التى قام بها فيسبويل *Vispoel* ١٩٩٥م وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات اللغوية ومفهوم الذات الأكاديمية وقيمتها ٠.٧٣٧ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١. كما دلت النتائج أيضاً على أن مفهوم الذات اللغوية متشبع تشبعاً عالياً بمفهوم الذات الأكاديمية قيمته ٠.٤٥٧ وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١

(*Vispoel, 1995, pp.149-150*)

١ - تعريف مفهوم الذات اللغوية :

يعرف سكالفيك *Skaalvik* وراكن *Rankin* ١٩٩٠م مفهوم الذات اللغوية بأنه النجاح المتوقع فى المهارات اللغوية.

(*Skaalvik, E.M. & Rankin, R.J., 1990, p.549*)

كما يعرفه الباحثان بأساليب أخرى منها :

١- مفهوم الذات اللغوية : يعنى مدى إدراك التلاميذ للمهام التى يستطيعون فعلها

أو التي يفتشون فيها في تعلم اللغة.

٢- كما أنه قد يعنى القدرات المتوقعة أو غير المتوقعة التي يمكن أن يتقنها الفرد في

تعلم اللغة مثل هل أستطيع أن أفعل كذا ؟

٣- كما أنه قد يعنى توقعات التلاميذ لنجاحهم في اللغة ومدى إدراكهم للمهارات التي

يمتلكونها في الجانب اللغوي.

(Skaalvik, E.M. & Rankin, R.J., 1990, pp. 548-549)

ويعرف مارش Marsh ١٩٩٣م مفهوم الذات اللغوية بأنه مدى إدراك التلاميذ

لمهاراتهم اللغوية المتمثلة في القراءة والكتابة والتعبير اللغوي والاستدلال اللغوي.

(Marsh, H.W., 1993, p.63)

ويعرف محروس فرغلي عبد الحليم ١٩٩٤م مفهوم الذات اللغوية بأنه مدى إدراك

التلميذ لجوانب قوته وضعفه في اللغة العربية وفروعها المختلفة، في المواقف اللغوية التي

يتطلبها ذلك النوع من التعلم بالنسبة إلى ذاته وبالقياس إلى غيره من التلاميذ الذين

يتعلمون معه. (محروس فرغلي عبد الحليم، ١٩٩٤م، ص ٧٤).

وفي ضوء ذلك يعرف المؤلف إجرائياً مفهوم الذات اللغوية بأنه مدى إدراك الطلاب

لمدى كفاءتهم في اللغة العربية ومدى استمتاعهم واهتمامهم بها وبفروعها المختلفة كما يظهر

من خلال استجاباتهم على عبارات وبنود مقياس مفهوم الذات اللغوية الذي أعده الباحث.

٢ - أبعاد مفهوم الذات اللغوية :

يتضح من نموذج شافلسون ومساعدوه ١٩٧٦م وجود مجالات فرعية لمفهوم الذات

اللغوية إلا أنه لم يُشر إليها وتركزت مفتوحة أمام الباحثين.

ولقد قام مارش وشافلسون ١٩٨٥م ومارش ومساعدوه ١٩٨٨م بمراجعة نموذج

شافلسون ومساعدوه ١٩٧٦م فوجدوا أن هناك تنوعاً في مفهوم الذات الخاص بمحتوى

كل مادة دراسية، ويفترض أن مفهوم الذات اللغوية معقد أكثر من نموذج شافلسون ومساعدوه ١٩٧٦م ونموذج مارش وشافلسون ١٩٨٥م، كما يلاحظ على الدراسات فى هذا المجال أنها لا تحتوى على مقاييس خاصة بمفهوم الذات اللغوية.

(Skaalvik & Rankin, 1990, p.552)

وفى ضوء الفقرة السابقة وفى ضوء نموذج مارش ومساعدوه ١٩٨٨، ١٩٨٥م يرى

المؤلف ما يلى :

١- لا توجد مقاييس خاصة بمفهوم الذات اللغوية حتى الآن -على حد علم الباحث-

٢- أن مكونات مفهوم الذات اللغوية تتكون من مجالات فرعية وهى [مفهوم الذات

القرائية - مفهوم الذات النحوية - مفهوم الذات الأدبية - مفهوم الذات الكتابية]

وفيما يلى عرض لكل بعد على حدة :

(١) مفهوم الذات القرائية :

بعد أحد المجالات الصغيرة الذى ظهر فى نموذج شافلسون ومساعدوه ١٩٧٦م

ومارش ومساعدوه ١٩٨٥م ومارش ومساعدوه ١٩٨٨م.

تعريف مفهوم الذات القرائية :

مفهوم الذات القرائية مصطلح مكون من مفهومين : مفهوم الذات وخير تعريف له

أنه فكرة الفرد عن نفسه ومشاعره نحوها .

والقرائية : منسوبة إلى القراءة وخير تعريف للقراءة أنها القدرة على إدراك معانى

الكلمات وفهمها .

ويعرف مارش ١٩٩٣م MARSH مفهوم الذات القرائية أنها مدى إدراك التلاميذ

لقدراتهم وميولهم القرائية . (MARSH, 1993, P.63)

وفى ضوء ذلك يعرف المؤلف إجرائياً مفهوم الذات القرائية بأنه عبارة عن مدى إدراك التلاميذ لما عليه من جوانب قوة أو ضعف فى إدراك معانى الرموز "الكلمات" وفهمها وذلك كما يظهر من خلال استجابات التلاميذ على عبارات البعد الأول من مقياس مفهوم الذات اللغوية الذى أعده الباحث.

طبيعة مفهوم الذات القرائية :

اتضح مما سبق أن مفهوم الذات متعدد الأبعاد مثل مفهوم الذات الاجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمية ومفهوم الذات البدنية ... وهناك باحثون آخرون اعتبروا المواد المختلفة داخل الأبعاد مثل مفهوم الذات القرائية داخل مفهوم الذات الأكاديمية مثل مارش ١٩٨٨م بورسما Boersma وتشامبان Champan ١٩٩٢م، وإكلس Eccles وويجفيلد Wigfield وهارولد Harold وبلومينفيلد Blumenfield ١٩٩٣م.

وبالرغم من أهمية القراءة فإن الباحثين قد أغفلوا مفهوم الذات القرائية للأطفال وأحد الأسباب هو غياب الأداة المناسبة لمفهوم الذات القرائية، كما أن دراسات إدراكات الأطفال لقدراتهم إما خاصة بمهمة فى مصطلحات الأحداث الخاصة أو الأنشطة أو لتغطية مدى واسعاً من الموضوعات المدرسية والأنشطة.

(Harter, S., & Pike, R., 1984, pp. 1962-1982)

إن الأطفال فى سن خمس سنوات يعرفون الأداء الردى، ولكن معرفة بعض المهام الصعبة لا يوظف لدى منخفضى القدرة، وحتى سن ٨ سنوات لا يملك الأطفال الاستدلال المنطقى بين المهمة الصعبة والقدرة، وذلك لأن المهام الأكثر صعوبة تتناسب مع الأكثر قدرة ولكن لا توظف لدى الأقل قدرة، وكذلك فالأطفال الذين يخبرون الصعوبات القرائية مبكراً ربما يوضحون إدراكاً أعلى فى الصعوبات القرائية وإدراكاً أعلى فى القدرة القرائية.

(Nicholls, J.G., & Miller, A.T., 1984, pp. 185-218)

ويتضح من النموذج الذي قدمه شافلسون ومساعدوه أن مفهوم الذات اللغوية له مجالات فرعية ولكن لم توجد مقاييس لهذه المجالات الفرعية، ويفترض أن مفهوم الذات اللغوية معقدة أكثر من نموذج شافلسون ١٩٧٦م ونموذج مارش وشافلسون ١٩٨٥م. (Skaalvik, E.M. & Rankin, R.J., 1990, p.552)

ولقد تساءل ويجفيلد Wigfield وكارباتيان Karpathian ١٩٩١م هل توجد مكونات إضافية داخل المواد الدراسية لأبعاد مفهوم الذات الأكاديمية؟

ويرى ويجفيلد Wigfield وكارباتيان Karpathian أن المقاييس الحالية لم تصل حتى الآن إلى نقطة لوضع أبعاد في تعريف المكونات الفرعية لمفهوم الذات الأكاديمية وقياسها. كما أن ويجفيلد وكارباتيان لم يقدموا المكونات الخاصة بمفهوم الذات مثل مفهوم الذات القرائية ومفهوم الذات الرياضية والتي تتفرع من أبعاد مفهوم الذات الأكاديمية، وعلاوة على ذلك لم يضع كل من ويجفيلد وكارباتيان نموذج مركب مفهوم الذات في الحسيان عند حساب الفروق النامية وذلك لأن النمو من الذات المبكرة يرتبط بنمو المهام؛ والسبب ربما لاختلاف النماذج لمفهوم الذات باختلاف الأعمال أو لأن نماذج مركب مفهوم الذات توضح كيف أن العلاقات بين المكونات الفرعية تتغير بنمو العمر. (Wigfield, A., & Karpathian, M., 1991, pp.233-261)

وحديثاً وجد مارش وكرافن وديبس Marsh, Craven & Debus ١٩٩١م أن مدى إدراكات الكفاءة في الأبعاد المختلفة [مثل القدرة البدنية والعلاقات مع الأقران والقراءة والرياضيات] واضحة التمايز حتى فيما بين أطفال دور الحضانة.

(Marsh, H.W., Craven, R.G., & Debus, R., 1991, pp.377-392)

ومن الدراسات التي اهتمت بمفهوم الذات القرائية دراسة ديلوجاش وآخرين Delugach, et., al., ١٩٩٢م والتي أسفرت عن وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات

القرائية ومفهوم الذات الأكاديمية قيمتها ٠.٤٦ وهي دالة عند مستوى ٠.٠١ .

ويشبه ما سبق ما وجده إكلس وآخرون *Eccles, J., et., al., 1992* م أن إدراكات أطفال الصف الأول تتمايز عبر أبعاد مفهوم الذات مثل (الرياضة-الرياضيات- القراءة- الموسيقى) كما وجد إكلس وآخرون أن أطفال الصف الأول لا يختلفون فقط في مفهوم الذات القرائية والرياضية ولكن يتميزون أيضاً في مدى إدراك الكفاءة وقيم المهام في كل فرع من فروع مفهوم الذات الأكاديمية.

(*Eccles, J., Et., Al., 1993, pp.830-847*)

ولقد قام تشامبان وتومر *Champman & Tummer 1995* م بوضع مقياس لمفهوم

الذات القرائية والذي يتكون من ثلاثة أبعاد فرعية وهي :-

١-مدى الإحساس بالكفاءة في القراءة.

٢-مدى الإحساس بالصعوبة في القراءة.

٣-الاتجاهات نحو القراءة.

ويشير الإحساس بالكفاءة إلى الاعتقاد بأهمية القدرة والكفاءة في المهام القرائية. بينما يشير الإحساس بالصعوبة في القراءة إلى الأنشطة القرائية الصعبة أو غير الواضحة. كما أن الاتجاهات نحو القراءة هامة جداً كمكون لمفهوم الذات القرائية. كما أن الاتجاهات تشير إلى مكون فعال في مفهوم الذات القرائية والتي تعرف بالشعور نحو القراءة والانجذاب نحوها.

(*Champman & Tummer, 1995, p.154*)

وفي ضوء ما سبق (ستخلص المؤلف) (النقاط التالية) :

١- مفهوم الذات القرائية يعد بعداً من أبعاد مفهوم الذات اللغوية والذي بدوره يعد من

أبعاد مفهوم الذات الأكاديمية.

٢-توجد علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات القرائية ومفهوم الذات الأكاديمية.



٣- توجد أبعاد فرعية لمفهوم الذات القرائية وهي :

أ- مدى الإحساس بالكفاءة فى القراءة.

ب- مدى الإحساس بالصعوبة فى القراءة.

ج- الاتجاهات نحو القراءة.

٤- هناك تمايز بين أبعاد مفهوم الذات حتى فيما بين أطفال دور الحضانة.

٥- أن الذين يشعرون بالصعوبة فى القراءة هم الأعلى قدرة.

(٢) مفهوم الذات النحوية :

يعد مفهوم الذات النحوية مجالاً فرعياً من مجالات مفهوم الذات اللغوية والذي ظهر

عند شافلسون ومساعدوه ١٩٧٦م ومارش ومساعدوه ١٩٨٥ ومارش ومساعدوه ١٩٨٨م.

تعريف مفهوم الذات النحوية :

مفهوم الذات النحوية مصطلح مكون من مفهومين : مفهوم الذات وخير تعريف له أنه

فكرة الفرد عن نفسه .

والنحوية : منسوبة إلى النحو وخير تعريف للنحو أنه " مجموع القواعد التي تنظم

هندسة الجملة ومواقع الكلمات فيها ووظائفها من ناحية المعنى وما يرتبط بذلك من

أوضاع إعرابية " . (محمد إسماعيل ظافر ويوسف الحمادى، ١٩٨٤م، ص ٢٨١)

وفى ضوء ذلك يعرف المؤلف إجرائياً مفهوم الذات النحوية بأنه عبارة عن مدى إدراك

التلميذ لما عليه من جوانب قوة أو ضعف فى إدراك القواعد التي تحكم بناء الجملة

وتركيبتها وكذلك الضوابط التي تحكم أجزاء الجمل وتحدد علاقات هذه الأجزاء بعضها

بالبعض الآخر كما يظهر من خلال استجابات التلاميذ على عبارات البعد الثانى من

مقياس مفهوم الذات اللغوية الذي أعده الباحث.

(٣) مفهوم الذات الأدبية :

يعد مفهوم الذات الأدبية بعداً من أبعاد مفهوم الذات اللغوية والذي ظهر عند شافلسون ومساعدوه ١٩٧٦م ومارش ومساعدوه ١٩٨٥م ومارش ومساعدوه ١٩٨٨م ومفهوم الذات الأدبية مصطلح مكون من مفهومين : مفهوم الذات وخير تعريف له أنه فكرة الفرد عن نفسه .

والأدبية :منسوبة إلى الأدب وخير تعريف للأدب أنه "الفكرة الجميلة في التعبير الجميل". (على الجمبلاطى وأبو الفتوح التوانسى، ١٩٧٥م، ص٢٧٤) وفى ضوء ذلك يعرف المؤلف إجرائياً مفهوم الذات الأدبية بأنه عبارة عن مدى إدراك التلميذ لما عليه من جوانب قوة أو ضعف فى إدراك الفكرة الجميلة فى التعبير الجميل كما يظهر من خلال استجابات التلاميذ على عبارات البعد الثالث من مقياس مفهوم الذات اللغوية الذى أعده الباحث.

(٤) مفهوم الذات الكتابية :

يعد مفهوم الذات الكتابية مجالاً صغيراً من مجالات مفهوم الذات اللغوية الذى ظهر فى نموذج شافلسون ومساعدوه ١٩٧٦م ومارش ومساعدوه ١٩٨٥م ومارش ومساعدوه ١٩٨٨م. تعريف مفهوم الذات الكتابية ، مفهوم الذات الكتابية مصطلح مكون من مفهومين : مفهوم الذات وخير تعريف له أنه فكرة الفرد عن نفسه.

والكتابية :منسوبة إلى الكتابة وخير تعريف للكتابة أنها "القدرة على التعبير فى مواقف الحياة والقدرة على التعبير عن الذات بجمل متماسكة مترابطة فيها الوحدة والاتساق ويتوافر فيها الصحة اللغوية والهجائية وجمال الرسم". (فتحى على يونس، ١٩٩٦م ص١٣٢)

وفي ضوء ذلك يعرف المؤلف إجرائيا مفهوم الذات الكتابية بأنه عبارة عن مدى إدراك التلميذ لما عليه من جوانب قوة أو ضعف في قدرته على التعبير في مواقف الحياة والقدرة على التعبير عن الذات بجمل متماسكة مترابطة فيها الوحدة والاتساق ويتوافر فيها الصحة اللغوية والهجائية وجمال الرسم كما يظهر من خلال استجابات التلاميذ على عبارات البعد الرابع من مقياس مفهوم الذات اللغوية الذي أعده الباحث.

ز - خلاصة وتعليب :

يتضع ما سبق ما يلي :

١- أن مفهوم الذات اللغوية متعدد الأبعاد ومن أبعاده مايلي : مفهوم الذات القرائية

ومفهوم الذات النحوية ومفهوم الذات الأدبية ومفهوم الذات الكتابية

٢- أن اللغة العربية في المرحلة الإعدادية متفرعة إلى فروع منها : القراءة والنحو

والنصوص والكتابة .

وبعد العرض السابق لمفهوم الذات وما يرتبط به يضع المؤلف تصورا نظريا مقترحا

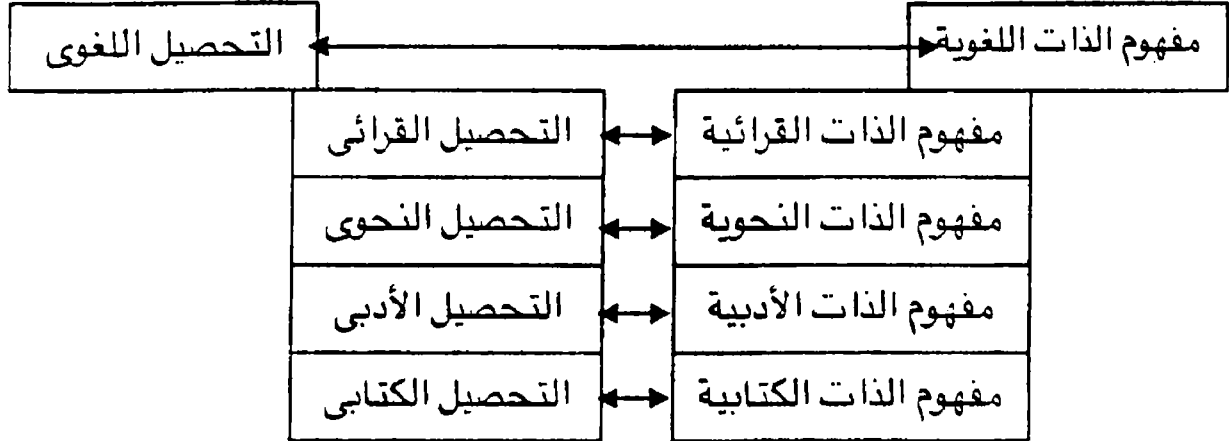
للعلاقة بين مفهوم الذات اللغوية بأبعاده والتحصيل اللغوي بفروعه لدى عينة الدراسة

الحالية كالتالي :

شكل (هـ)

تصور نظري مقترح للعلاقة بين مفهوم الذات اللغوية بأبعاده

والتحصیل اللغوي بفروعه



يتضح من التصور النظري المقترح وجود علاقة بين مفهوم الذات اللغوية والتحصیل اللغوي، وجود علاقة بين مفهوم الذات القرائية والتحصیل القرائي، وجود علاقة بين مفهوم الذات النحوية والتحصیل النحوي، وجود علاقة بين مفهوم الذات الأدبية والتحصیل الأدبي، وجود علاقة بين مفهوم الذات الكتابية والتحصیل الكتابي، وسوف يتضح في الدراسة الميدانية ما يتحقق من هذا التصور النظري المقترح.

ولقد بنى المؤلف هذا التصور النظري بناءً على الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات الدراسة.



الفصل الثاني

الدراسات السابقة وفروض الدراسة

يتناول المؤلف فى هذا الفصل عرضاً موجزاً لبعض البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالى ثم يقدم تعليقا على الدراسات التى تناولها كل محور وفى نهاية الفصل يستخلص المؤلف الفروض التى تحاول الدراسة الحالية التحقق من صحتها، وفيما يلي توضيح ذلك :

أولاً ، دراسات تناولت العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسى.

ثانياً ، دراسات تناولت العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسى.

ثالثاً ، دراسات تناولت العلاقة بين مفهوم الذات اللغوية والتحصيل اللغوى.

رابعاً ، تعليق عام على الدراسات السابقة.

خامساً ، فروض الدراسة.

أولاً : دراسات تناولت العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسى اهتمت بعض الدراسات بالتعرف على العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسى وفيما يلي عرض لبعض هذه الدراسات حسب ترتيبها الزمنى، ويلى ذلك تعليق على الدراسات التى تم تناولها فى هذا البعد.

دراسة كيتشمان وآخرين *Ketchman, et.,al.*, ١٩٧٧م موضوعها :

"مفهوم الذات وعلاقته بالاتجاهات نحو التطور الثقافى والاجتماعى". اختيرت

العينة عشوائياً وتكونت من مجموعتين : المجموعة التجريبية وهى ذات ذكاء مرتفع

ومستوى اجتماعى-اقتصادى مرتفع وكان قوامها ١٤٨ طالباً من الصف الثانى إلى الرابع

والمجموعة الضابطة : اختيرت عشوائياً من العاديين . استخدم المؤلف مقياس بيرس هارس

لمفهوم الذات للصغار. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي بالنسبة للطلاب العاديين، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية غير ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات والتحصيل للمجموعة التجريبية.

أجرى محمد خير رزق الله بخيت ١٩٨١م دراسة عنوانها: "العلاقة بين مفهوم الذات والتفوق والتأخر التحصيلي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالسودان". تكونت العينة من ٤٢٦ طالباً وطالبة منهم ٢٢٦ طالباً و ٢٠٠ طالبة من مدرستي الخرطوم الثانويتين للبنين والبنات من الصف الثاني الثانوي العام ١٩٨٠/٧٩م. استخدم المؤلف دليل الوضع الاجتماعي-الاقتصادي للأسرة لإعداد عبد السلام عبد الغفار وإبراهيم قشقوش "لوصف العينة" واختبار الذكاء العالي إعداد السيد محمد خيرى "لوصف العينة" واختبار مفهوم الذات للكبار إعداد محمد عماد الدين إسماعيل واختبار مفهوم الذات الأكاديمي واشتقته المؤلف من اختبار مفهوم الذات للكبار. عولجت البيانات إحصائياً باستخدام معامل الارتباط واختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات العام والتحصيل الدراسي.

أجرت إيناس نجيب أنيس ١٩٩٢م دراسة موضوعها: "مفهوم ذات الطفل وعلاقته بمستوى التحصيل". اشتملت العينة على ١٢٠ تلميذاً وتلميذة (٦٠ ذكور، ٦٠ إناث) من مدارس ابتدائية وإعدادية بالعباسية والظاهر موزعين كالاتى: ٣٠ تلميذاً متفوقاً تحصيلياً، ٣٠ تلميذاً متأخراً تحصيلياً، ٣٠ تلميذة متفوقة تحصيلياً، ٣٠ تلميذة متأخرة تحصيلياً، والعينة من مستويات اجتماعية - اقتصادية متوسطة وعمرهم ١٠، ١١، ١٢ سنة. استخدمت الباحثة اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكى صالح ١٩٧٨م، واختبار مفهوم الذات للأطفال إعداد/ عادل

عزالدين الأشول ١٩٨٤م، ودليل الوضع الاجتماعي-الاقتصادي إعداد/ عبد السلام عبد الغفار وإبراهيم قشقوش ١٩٧٨م. عولجت البيانات إحصائياً باستخدام "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات. توصلت الدراسة إلى وجود فروق جوهرية بين متوسطى درجات الأطفال ذوى التحصيل المرتفع والأطفال ذوى التحصيل المنخفض على مقياس مفهوم الذات العام لصالح المجموعة الأولى عند مستوى دلالة ٠.٠٠٥، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق جوهرية بين متوسطى درجات الأطفال المتفوقين تحصيلياً والأطفال المتأخرين تحصيلياً من الذكور والإناث على مقياس مفهوم الذات العام. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود تفاعل دال إحصائياً بين مستوى التحصيل الدراسى والعمر الزمنى ومفهوم الذات العام لعينة الدراسة كما توصلت إلى وجود فروق جوهرية بين متوسطى درجات الأطفال ذوى التحصيل المرتفع والأطفال ذوى التحصيل المنخفض على مقياس مفهوم الذات الأكاديمى لصالح الأطفال ذوى التحصيل المرتفع عند مستوى دلالة ٠.٠٠٥، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق جوهرية بين متوسطى درجات الأطفال المتفوقين تحصيلياً والأطفال المتأخرين تحصيلياً من الذكور والإناث على مقياس مفهوم الذات الأكاديمى. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود تفاعل دال إحصائياً بين مستوى التحصيل الدراسى والعمر الزمنى ومفهوم الذات الأكاديمى لعينة الدراسة.

تعقيب على الدراسات التى تناولت مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسى:

من خلال العرض السابق للدراسات التى تناولت هذا الموضوع يتضح ما يلى:

١- أنها تعالج مفهوم الذات على أنه متغير أحادى البعد كما فى دراسة كيتشمان

وأخرين ١٩٧٧م

٢- أن هناك اتجاهات غير واضحة فى هذه الدراسات يتجه نحو مفهوم الذات المتعدد

الأبعاد ومن هذه الدراسات دراسة محمد خيررزق الله بخيت ١٩٨١م ودراسة إيناس نجيب أنيس ١٩٩٢م إلا أن هذه الدراسات لم تتبن نموذجاً لمفهوم الذات متعدد الأبعاد وهو ما اعتمدت عليه الدراسة الحالية حيث إنها تبنت نموذج إكلس ١٩٨٥م ونموذج شافلسون وآخرين ١٩٧٦م.

٣- أن هذه الدراسات توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي مثل دراسة كل من كيتشمان وآخرين ١٩٧٧م ومحمد خيررزق الله بخيت ١٩٨١م وإيناس نجيب أنيس ١٩٩٢م.

٤- أن بعض الدراسات توصلت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لذوى الذكاء المرتفع والمستوى الاجتماعى-الاقتصادى المرتفع مثل دراسة كيتشمان وآخرين ١٩٧٧م.

٥- كما أن بعض الدراسات فى هذا المحور أشارت إلى عدم وجود فروق جوهريّة بين الذكور والإناث فى مفهوم الذات العام ومفهوم الذات الأكاديمى مثل دراسة إيناس نجيب أنيس ١٩٩٢م.

ثانياً، الدراسات التى تناولت العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسى، وفيما يلى عرض لبعض هذه الدراسات فى هذا المحور حسب ترتيبها الزمنى ويلى ذلك تعليق على هذه الدراسات.

دراسة محمد عزت عبد الموجود ١٩٧٣م موضوعها: "مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية بين الطلاب الأمريكان-الهنود". هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية والتحصيل الأكاديمى ومدى تنبؤ مفهوم الذات بالمستوى التحصيلى للطلاب. اختيرت عينة عشوائية قوامها ٢٢٧ طالباً موزعين كالتى: ١١٥ طالباً من الهنود

الأمريكان، ١٦ طالباً من الأسبان - الأمريكان، ٩٦ طالباً قوقازيين بالصفوف الآتية السادس والثامن والعاشر والثاني عشر في ثلاث مدارس بمقاطعة ماونت آدمز استخدم المؤلف الأدوات الآتية : مقياس بروك أوفر لفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية ومتوسطات الدرجات التحصيلية. عولجت البيانات إحصائياً باستخدام تحليل التباين والتحليل العاملي . توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي بالنسبة لكل مجموعات العينة، كما توصلت إلى أن مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية يمكن أن ينبئ عن المتوسط التحصيلي للطلاب. في (محمد خير رزق الله بخيت ، ١٩٨١م)

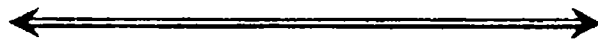
أجرى مولار وآخرون *Muller, et., al.*، ١٩٧٧م دراسة هدفت إلى تبين العلاقة بين بعض أبعاد مفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي في اللغة والرياضيات. اختار المؤلف عينة عشوائية من ٢٦ طالباً و٤٨ طالبة في المرحلة الثانوية. استخدم المؤلف الأدوات الآتية : مقياس وصف الذات من الناحية الجسمية والأكاديمية والتكيف المدرسي والاجتماعي (إعداد الباحث) والاختبارات التحصيلية في اللغة والرياضيات (إعداد الباحث). توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي في اللغة.

أجرى رشدي عبده حنين ١٩٧٨م دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي. اختيرت العينة عشوائياً من طلاب المرحلة الثانوية والجامعية وكان قوامها ١٦٢٨ طالباً وطالبة. استعان المؤلف بالدرجات الخاصة بمفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية والدرجات التحصيلية للطلاب لمدى أربع سنوات متتالية. عولجت البيانات إحصائياً باستخدام معامل الارتباط واختبار "ت" لدلالة

الفروق بين المتوسطات . توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المتفوقين والمتأخرين تحصيلياً في مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية لصالح المتفوقين تحصيلياً، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية والذكاء، وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين مفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية والمستوى الاجتماعي-الاقتصادي، كما توصلت الدراسة إلى أن مفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية ينبئ عن مستوى التحصيل الأكاديمي أفضل مما ينبئ الذكاء.

دراسة مارش وآخرين Marsh, et., al., ١٩٨٣م موضوعها: "مفهوم الذات: الصدق التكويني للتفسيرات المعتمدة على استبانة وصف الذات". هدفت الدراسة إلى التعرف على المكونات العائلية لاستبيان وصف الذات في عينتين من التلاميذ والتعرف على العلاقة بين مفهوم الذات والمتغيرات الأخرى في عينتين من التلاميذ. اختيرت عينة عشوائية من مدارس التعليم العام المختلط وكان قوامها ٦٥٥ تلميذاً وتلميذة، كما اختيرت عينة عشوائية قوامها ٤٩٨ تلميذاً وتلميذة من مدارس الكاثوليك الخاصة ذات النظام غير المختلط بولاية سيدني بأستراليا وتراوحت أعمار العينة بين ٩ سنوات، ١٣ سنة. استخدم المؤلف الأدوات الآتية: استبيان وصف الذات واختبار التحصيل العقلي واختبار التحصيل القرائي واختبار تحصيلي في الرياضيات. عولجت البيانات إحصائياً باستخدام التحليل العائلي وتحليل التباين ذي الاتجاهين ومعامل الارتباط. تضمنت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات التلاميذ على استبيان وصف الذات ودرجاتهم التحصيلية في اختبار القراءة لدى العينة الكلية وعينة التعليم الخاص وعينة التعليم العام.

دراسة بورك واليسون وهنت Burke, Ellison & Hunt ١٩٨٥م موضوعها "مفهوم



الذات الأكاديمية لدى الأطفال : مقارنة بين مقياسين لمفهوم الذات الأكاديمية". هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر مفهوم الذات الأكاديمية على التحصيل. اختيرت عينة عشوائية من الفصول الداخلية في "أريزونا" *Arizona* ١٨٧ منهم ١٠٣ تلميذاً، ٨٤ تلميذة من البيض والطبقات المتوسطة. استخدم المؤلف المقياس الآتية : مقياس مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية *SCAC* (إعداد برونك أوفر ١٩٦٤م)، ومقياس إدراك الذات للإنجاز *SPAS* (إعداد نيكولاس ١٩٧٨م) واختبار كاليفورنيا التحصيلي *CAT*. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات التلاميذ على مقياس مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية والتحصيل الدراسي قيمته ٠.٤٣، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات التلاميذ على مقياس إدراك الذات للإنجاز والتحصيل الدراسي قيمته ٠.٣٦، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات التلاميذ على مقياس مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية ودرجاتهم على مقياس إدراك الذات للإنجاز قيمته ٠.٥٦، كما أوضحت النتائج أن المقياسين منبئان قويان عن التحصيل القرائي وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات التلاميذ على مقياس إدراك الذات للإنجاز وتقديرات المعلمين لتحصيل التلاميذ في القراءة، كما أن مقياس إدراك الذات للإنجاز منبئ كفاء عن درجات التلاميذ في اختبار كاليفورنيا التحصيلي في القراءة.

أجرت مديحة محمد العزبي ١٩٨٥م دراسة موضوعها: "مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية لدى المتفوقين والمتأخرين تحصيلياً وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي والتقييم المدرك من الآخرين". تكونت عينة الدراسة من ٨٠ تلميذاً وتلميذة من مرتفعى ومنخفضى التحصيل حيث تكونت كل مجموعة من ٤٠ فرداً من الصف السادس الابتدائي. استخدمت الباحثة الأدوات الآتية : مقياس رسم الرجل لجودانف ومقياس مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية (إعداد الباحثة). توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات للقدرة

الأكاديمية والتحصيل الدراسي، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات والتقدير المدرك من الآخرين وإن كانت النتائج تشير إلى زيادة الارتباط بين تقدير الذات والوالدين ثم المدرسين ثم زملاء.

داسة مارش *MARSH* ١٩٩٠م موضوعها: " مفهوم الذات الأكاديمية وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي ". اختيرت العينة عشوائياً من التلاميذ الذين اجتازوا الصف العاشر في المدارس الثانوية وكان قوامها ٢١٧٥ تلميذاً وتلميذة. طبق المؤلف الأدوات الآتية لقياس القدرة الأكاديمية : نسبة الذكاء والمفردات الصعبة والفهم اللغوي والاستدلال الرياضي، كما استخدم المؤلف التقرير الذاتي للفرد وكان يسجل هذا التقرير من خلال المقابلات الشخصية. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية والقدرة الأكاديمية، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية والصفوف الدراسية، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي.

داسة ماري *Mary, L.R.* ١٩٩٦م موضوعها: " التعلم التعاوني وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمية والنجاح الأكاديمي ". اختيرت عينة عشوائية قوامها ٦٢ تلميذاً وتلميذة تتراوح أعمارهم بين ١٧-٢٣ سنة من مدينة نيويورك في المدارس الثانوية. استخدم المؤلف استبانة عن الذات لها صورتان متكافئتان. عولجت البيانات إحصائياً باستخدام برنامج EQS. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعلم التعاوني والنجاح الأكاديمي، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التحصيل والدافع الداخلي (الحافز المعرفي).

تعقيب على المحور الثاني :

تناول المؤلف فى المحور الثانى العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل

الدراسى ولاحظ المؤلف ما يلى :

١- أن الباحثين تبينوا فكرة أن مفهوم الذات متعدد الأبعاد وليس أحادى البعد وهذا

فتح المجال أمام هذه الدراسات لتناول مفهوم الذات الأكاديمية (كبعد من أبعاد

مفهوم الذات العام) وعلاقته بالتحصيل الدراسى.

٢- عولجت البيانات إحصائياً باستخدام معامل الارتباط واختبار "ت" لدلالة الفروق

بين المتوسطات مثل دراسة رشدى عبده حنين ١٩٧٨م ودراسة مارش وآخرين

١٩٨٢م، لذلك استخدمت الدراسة الحالية معامل الارتباط.

٣- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسى مثل

دراسة كل من محمد عزت عبد الموجود ١٩٧٣م ومولار وآخرين ١٩٨٢م وبيورك

واليسون وهنت ١٩٨٥م ومديحة محمد العزبى ١٩٨٥م

ومارش ١٩٩٠م ومارى ١٩٩٦م.

٤- مفهوم الذات الأكاديمية منبئ قوى للتحصيل الدراسى مثل دراسة كل من محمد

عزت عبد الموجود ١٩٧٣م ورشدى عبده حنين ١٩٧٨م وبيورك واليسون وهنت

١٩٨٥م.

٥- تراوحت أعداد العينة المستخدمة فى دراسات هذا المحور ما بين (٦٣) تلميذاً كما

فى دراسة مارى ١٩٩٦م و(٢١٧٥) كما فى دراسة مارش ١٩٩٠م.

ثالثاً : الدراسات التي تناولت العلاقة بين مفهوم الذات اللغوية والتحصیل الدراسي :

دراسة مارش وسميث وبيرنس *Marsh, Smith & Barnes* ١٩٨٥م موضوعها: " مفهوم الذات المتعدد الأبعاد وعلاقته بالجنس والقدرة الأكاديمية". اختيرت عينة عشوائية قوامها ٥٥٩ تلميذاً وتلميذة من الصف الخامس. استخدم الباحثون الأدوات الآتية : استبيان وصف الذات SDQ والاختبارات التحصيلية في المواد الدراسية المختلفة. عولجت البيانات إحصائياً باستخدام التحليل العاملي التوكيدي. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات التلاميذ في التحصيل الدراسي ودرجاتهم في مقياس مفهوم الذات الأكاديمية في المواد الدراسية المقابلة مثل الارتباط الموجب بين مفهوم الذات اللغوية والتحصیل اللغوي. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي البنين والبنات في كل من التحصيل القرائي ومفهوم الذات القرائية لصالح البنات .

دراسة مارش وباركر وبيرنس *Marsh, Parker & Barnes* ١٩٨٥م موضوعها: " مفهوم الذات المتعدد الأبعاد للمراهقين وعلاقته بالعمر والجنس والمقاييس الأكاديمية". اختيرت عينة عشوائية من تلاميذ الصفوف السابع حتى الثاني عشر وتراوح أعمارهم بين ١١-١٨ سنة وكان قوامها ٩٠١ تلميذاً وتلميذة وطبق استبيان وصف الذات الثاني (*SDQII*) عولجت البيانات إحصائياً باستخدام التحليل العاملي. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد مفهوم الذات والعمر والجنس ولكن الاتجاه لصالح البنين أو البنات يختلف باختلاف المقاييس الفرعية لمفهوم الذات. وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل مقياس للمادة الدراسية في الصفوف المختلفة والمقياس الفرعي المقابل له في مفهوم الذات الأكاديمية ولكنه غير مرتبط بمفهوم الذات غير الأكاديمية. وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات اللغوية والتحصیل اللغوي.

دراسة مارش *Marsh, H.W.*, ١٩٨٦م موضوعها: " مفهوم الذات اللغوية والرياضية دراسة لنموذج الإطار المرجعي الداخلي / الخارجي". هدفت الدراسة إلى الاختبار التجريبي للنموذج الداخلي / الخارجي الذي يصف العلاقة بين مفهوم الذات اللغوية والرياضية وكذلك اختبار العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الرياضي والتحصيل اللغوي وكذلك بحث العلاقة بين مفهوم الذات اللغوية والرياضية وعلاقتهاما بالتحصيل اللغوي والتحصيل الرياضي. اختيرت عينة عشوائية قوامها ٦٠١٠ تلميذاً وتلميذة تتراوح أعمارهم بين ٧ سنوات إلى ٣٥ سنة. استخدم المؤلف استبيان وصف الذات الأول والثاني والثالث. توصلت الدراسة إلى عدم وجود ارتباط بين مفهوم الذات اللغوية والرياضية، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التحصيل اللغوي ومفهوم الذات اللغوية، وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التحصيل اللغوي ومفهوم الذات الرياضية، وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التحصيل الرياضي ومفهوم الذات اللغوية، مفهوم الذات الأكاديمية تتأثر بعمليات مختلفة أكثر من التأثير بالتحصيل الدراسي في المواد المختلفة، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي في المواد المختلفة.

دراسة سكالفك وراكن ١٩٩٠م موضوعها: " مفهوم الذات اللغوية والرياضية والأكاديمية : دراسة لنموذج الإطار المرجعي الداخلي / الخارجي وعلاقته بالفروق بين الجنسين في مركب مفهوم الذات. هدفت الدراسة إلى التعرف على الأساس الذي بنى عليه النموذج الداخلي / الخارجي I/E عن طريق مقاييس مفهوم الذات اللغوية والرياضية وبحث العلاقة بين مستوى مفهوم الذات اللغوية والرياضية ومفهوم الذات الأكاديمية وكذلك اختبار العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والجنس ويفترض في هذه الدراسة أن البعد المعرفي بداية هو نتيجة لعديد من التجارب وهو مستقل نسبياً عن الإدراك لقدرات



الأخرين، فالفرد لا يستطيع أن يقارن بسهولة المهارات التي يستطيع أن يقوم بها في اللغة والرياضيات مع اختلاف طبيعة الإجابة في هذه المواد، إذن بماذا نستطيع أن نقارن الجودة في الأداء في اللغة مثلاً؟ هذا يمدنا بمعيار نحتكم إليه في التقييم وهذا أيضاً يعنى وجود ميزان خارجي، ويشير مارش ١٩٨٦م إلى أن التلاميذ يقارنون مدى إدراكهم لمفهوم الذات اللغوية بالتلاميذ الآخرين وهم يتخذون هذه الانطباعات المتغيرة نسبياً كقاعدة لمفهوم الذات الأكاديمية لديهم، واختيرت عينة عشوائية قوامها ٢٣١ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في نوروجن موزعين كالأتي ١١٧ ولداً، ١١٤ بنتاً، وطبقت المقاييس الآتية : مقياس مفهوم الذات الأكاديمية وهو عبارة عن سبعة عبارات استنطبت من مقياس الكفاءة المدركة لهارتر Harter ١٩٧٩م ولقد حسب معامل الثبات للمقياس باستخدام معادلة كروتباك- ألفا وكان يتراوح بين ٠.٨٠، ٠.٨١ بينما كان معامل الثبات عن طريق إعادة الإختبار ٠.٧٨، كما استخدم الباحثان اختبار التحصيل في الرياضيات وهو يتكون من ٢٠ مسألة تمثل منهج الرياضيات للتلاميذ واستخدم الباحثان أيضاً اختبار اللغة وهو يتكون من ٢٠ مسألة تمثل منهج اللغة للتلاميذ، وكان معامل الثبات عن طريق معادلة كرونياك في اختبار الرياضيات ٠.٨٧ واختبار اللغة ٠.٨٩. عولجت البيانات إحصائياً باستخدام التحليل العاملي ومعامل ارتباط "بيرسون" واختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات. أسفرت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات الأكاديمية وكل من التحصيل اللغوي والرياضي، وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات الأكاديمية وكل من مفهوم الذات اللغوية والرياضية، وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات اللغوية ومفهوم الذات الأكاديمية للبنات ولكن العلاقة ليست دالة إحصائياً للبنين. وجود

علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات فى الرياضيات والتحصيلا اللغوي قيمته ٠.٦٣، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات اللغوية ومفهوم الذات الرياضية قيمته ٠.٦٧، وهذا عكس ما توصل إليه مارش ١٩٨٦م ومارش ومساعدوه ١٩٨٨م، وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات اللغوية ومفهوم الذات الأكاديمية. توصلت الدراسة إلى أن التحصيل اللغوي له أثر أقوى على مفهوم الذات اللغوية للبنين أكثر من البنات بينما التحصيل الرياضى له أثر أقوى على مفهوم الذات الرياضية للبنات من البنين، فى حين أن أثر التحصيل اللغوي على مفهوم الذات الرياضية غير واضح بالنسبة للبنين كما هو قوى نسبياً بالنسبة للبنات. كما أن الفروق بين الجنسين تبدو واضحة فى أثر التحصيل اللغوي والتحصيلا الرياضى ومفهوم الذات عن مفهوم الذات الأكاديمية العامة فبالنسبة للبنات مفهوم الذات اللغوية يرتبط ارتباطاً موجباً وذو دلالة إحصائية بالتحصيل الرياضى، بينما لا توجد علاقة ارتباطية ذو دلالة إحصائية بين مفهوم الذات الرياضية والتحصيلا اللغوي للبنين، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات اللغوية ومفهوم الذات الأكاديمية قيمته ٠.٤٠، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيلا اللغوي قيمته ٠.٤٣، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات اللغوية والتحصيلا اللغوي قيمته ٠.٤٧، وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين مفهوم الذات الأكاديمية والجنس قيمته ٠.٠٥، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات اللغوية والجنس قيمته ٠.١٦، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التحصيل اللغوي والجنس قيمته ٠.٢٠.

دراسة مارش ١٩٩٣م موضوعها: "الركب المتعدد الأبعاد لمفهوم الذات الأكاديمية وتباينه فى ضوء النوع والعمر". حيث اختيرت عينة عشوائية قوامها ٤٠٠٠ تلميذاً وتلميذة

من الصفوف ٧، ٨، ٩، ١٠، تتراوح أعمارهم بين ١٢-١٦ سنة. استخدم المؤلف مقياس مفهوم الذات العامة ومفهوم الذات الأكاديمية والرياضية واللغوية وكان معامل ألفا يتراوح بين ٠.٨٦، ٠.٩٠. عولجت البيانات إحصائياً باستخدام التحليل العاملي وتحليل التباين أسفرت الدراسة عن أن مركب مفهوم الذات الأكاديمي يختلف باختلاف العمر والجنس وأن نموذج نمط الجنسين الموضوع يبين أن مقياس مفهوم الذات العام ومفهوم الذات الأكاديمي أعلى ارتباطاً بمفهوم الذات الرياضية لدى البنين وأعلى ارتباطاً بمفهوم الذات اللغوية لدى البنات، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في مفهوم الذات اللغوية لصالح البنات .

دراسة محروس فرغلي عبد الحليم ١٩٩٤م موضوعها: " بعض العوامل المرتبطة بتعلم اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الخامس من التعليم العام والأزهري والخاص". هدفت إلى التعرف على النسق الوجداني لمتعلم اللغة العربية ومستوى تحصيله وتعلمه لهذه اللغة كلغة أولى والتعرف على علاقة مركب العوامل العقلية والاجتماعية والوجدانية بالتعلم اللغوي فى ضوء متغيرى الجنس والنظام التربوى الذى ينخرط فيه المتعلم بمرحلة التعليم الأساسى. اختار المؤلف عينة عشوائية قوامها ٤٢٧ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى بمرحلة التعليم الأساسى (عام-أزهري-خاص) بمدينةنتى سوهاج وأسيوط. تتراوح أعمارهم بين العاشرة والثانية عشرة بمتوسط عمرى قدره ١٠.٧٨ سنة. استخدم المؤلف الأدوات الآتية: اختبار الذكاء المصور إعداد أحمد زكى صالح "لوصف العينة" واختبار معانى الكلمات إعداد جابر عبد الحميد وآخرون ومقياس المستوى الاجتماعى- الاقتصادى للأسرة إعداد مصطفى درويش وعبد التواب عبد اللاه واستبانة العوامل الوجدانية المرتبطة بتعلم اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة

التعليم الأساسي (إعداد الباحث)، بطارية اختبارات تعلم اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي (إعداد الباحث) ودرجات التحصيل المدرسي في مادة اللغة العربية. عولجت البيانات إحصائياً باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الارتباط البسيط وتحليل التباين واختبار "ت" وتحليل الانحدار المتعدد والتحليل العاظمي. توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مفهوم الذات اللغوية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في تعلم اللغة العربية لصالح الإناث علي مستوى العينة الكلية وعلي مستوى عينة تلاميذ التعليم الخاص أما علي مستوى تلاميذ التعليم العام فالفروق لصالح الإناث إلا أنها ليست ذات دلالة إحصائية. العوامل التي يمكن أن تساعد على التنبؤ بنجاح التلاميذ في تعلم اللغة العربية مرتبة حسب قوتها في التأثير: درجات التحصيل المدرسي في مادة اللغة العربية والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة ومفهوم الذات اللغوية والقدرة اللغوية ونسبة الذكاء والاتجاهات نحو اللغة العربية والرغبة في تعلمها.

أجرى تشامبان وتومر *Champan & Tummer* ١٩٩٥م دراسة موضوعها: "تطوير مفهوم الذات القرائية لدى الأطفال: اختبار المكونات الفرعية لمفهوم الذات القرائية وعلاقتها بالتحصيل القرائي". حيث اختيرت عينة عشوائية من بين الأطفال في سن خمس سنوات حتى عشر سنوات قوامها ٧٧١ تلميذاً وتلميذة كالتالي: ١٤٢ تلميذاً سن خمس سنوات في الصف الأول الابتدائي، ١٦٠ تلميذاً سن ست سنوات في الصف الثاني الابتدائي، ١٥٩ تلميذاً سن سبع سنوات في الصف الثالث الابتدائي، ١٥٠ تلميذاً سن ثمان سنوات في الصف الرابع الابتدائي، ١٥٩ تلميذاً سن تسع سنوات في الصف

الخامس الابتدائي. استخدم الباحثان الأدوات الآتية : مقياس مفهوم الذات القرائية واختبارات الفهم القرائي. عولجت البيانات إحصائياً باستخدام التحليل العاملي ومعامل الارتباط. أسفرت الدراسة عن أن معامل ثبات المقياس يتراوح بين ٠.٨١ و ٠.٨٩. عبر المراحل الخمس، أعلى المقاييس الفرعية ثباتاً هو مقياس الاتجاهات الفرعي يليه مقياس الصعوبة الفرعي ثم مقياس الكفاءة الفرعي، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى السن والكفاءة القرائية والاتجاهات القرائية، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات القرائية والأداء القرائي وكانت ذات دلالة إحصائية بين مقياس الكفاءة القرائية والأداء القرائي فقط في الصف الأول الابتدائي، وفي السنة الرابعة كانت الكفاءة القرائية والصعوبة مرتبطة ارتباطاً موجباً وذو دلالة إحصائية بالفهم القرائي أما العلاقة الارتباطية فكانت أقوى بين الصعوبة القرائية والفهم القرائي في الصف الخامس. يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية بين العمر والمقاييس الفرعية الثلاثة [الكفاءة - الصعوبة الاتجاهات].

دراسة صالح حزين السيد ١٩٩٥م موضوعها : " مدى قدرة مقياس مفهوم الذات على التنبؤ بالتحصيل الدراسي الفعلي ". حيث اختيرت عينة عشوائية من ٤٧٥ طالباً من الطلاب المصريين المشتركين في برنامج الخدمة العامة بالجامعة الأمريكية، نصفهم ذكور ونصفهم إناث ، تراوحت أعمارهم بين ١٦ : ٤٥ سنة بمتوسط ٢٣.٥ سنة. استخدم المؤلف المقاييس الآتية : مقياس مفهوم الذات عند استخدام اللغة الإنجليزية (إعداد الباحث) واختبار تحصيلي خاص بمقرر الدراسة (إعداد الباحث). أسفرت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات في [القراءة والكتابة والاستماع والتحدث] والتحصيل القبلي، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات في [القراءة والكتابة

والاستماع والتحدث] والتحصيل البعدي.

أجرى بيرن وورثجيفن *Byrne, B.M. & Worthgavin, D.A.* ١٩٩٦م دراسة

موضوعها: " اختبار لركب مفهوم الذات الأكاديمية عبر مرحلة ما قبل المراهقة والمراهقة

التأخرة دراسة لنموذج شافلسون". هدفت الدراسة إلى الكشف عن : مفهوم الذات

الأكاديمية المركب المتعدد الأبعاد، مفهوم الذات الأكاديمية كمركب هرمي، مفهوم الذات

الأكاديمية كمركب يتمايز عبر العمر. اختيرت عينة عشوائية كالتى : المستوى الأول قوامه

٢٥٢ تلميذاً فى الصف الثالث متوسط عمرهم ٨ سنوات، المستوى الثانى قوامه ٢٩٠ تلميذاً

فى الصف السابع ومتوسط عمرهم ١٢ سنة، المستوى الثالث ٣٣٥ تلميذاً فى الصف

الحادى عشر ومتوسط عمرهم ١٦ سنة. استخدم المؤلف الأدوات الآتية : استبيان وصف

الذات إعداد مارش ١٩٩٢م، الاختبارات التحصيلية فى الرياضيات والقراءة، تقدير الذات

فى الرياضيات واللغة الإنجليزية، تقدير المعلمين لآداء تلاميذهم فى الرياضيات واللغة

الإنجليزية. عولجت البيانات إحصائياً باستخدام التحليل العاملى، وتحليل التباين

ومعامل الارتباط. توصلت الدراسة إلى مايلي : فى المستوى الأول وجود علاقة ارتباطية

موجبة بين مفهوم الذات اللغوية والتحصيل اللغوي قيمته ٠.٢٦. وفى المستوى الثانى

توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات اللغوية والتحصيل

اللغوي قيمته ٠.٨٩. وفى المستوى الثالث توصلت الدراسة إلى : وجود علاقة ارتباطية

موجبة بين مفهوم الذات اللغوية والتحصيل اللغوي قيمته ٠.٢٨.

دراسة مارش ويونج *Marsh & Yeung* ١٩٩٧م موضوعها: " مفهوم الذات الأكاديمية

وعلاقتها بالتحصيل الدراسى". اختيرت عينة عشوائية من مدارس الكاثوليك للبنين فى

ميتروبوليتان باستراليا قوامها ١١٨ طالباً فى عمر ٨ سنوات، ١٢٨ طالباً فى عمر عشر

سنوات. استخدم الباحثان استبيان وصف الذات الأكاديمي وهو يتكون من مفهوم الذات اللغوية ومفهوم الذات الرياضية ومفهوم الذات فى العلوم والتاريخ والجغرافيا والاقتصاد ودراسات الحاسوب والتربية البدنية ومقرر الصحة والموسيقى والتربية الفنية والفنون الصناعية، كما استخدم الباحثان الدرجات التحصيلية للتلاميذ فى هذه المقررات. عولجت البيانات إحصائياً باستخدام برنامج ليزرل. توصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات اللغوية ودرجات التلاميذ التحصيلية فى المنهج اللغوي المقرر عليهم.

تعليق على المحور الثالث :

تناول هذا المحور الدراسات التى تناولت العلاقة بين مفهوم الذات اللغوية والتحصيل الدراسى بصفة عامة والتحصيل اللغوي بصفة خاصة ولاحظ المؤلف ما يلى :-

١- جاءت الدراسات فى هذا المحور لتكشف عن نموذج شافلسون وتدعمه؛ لذلك جاءت الدراسات لتكشف عن العلاقة بين مفهوم الذات العامة ومفهوم الذات الأكاديمية ومفهوم الذات اللغوية ومفهوم الذات الرياضية وهى بذلك تشير إلى أن مفهوم الذات متغير متعدد الأبعاد وليس أحادى البعد مثل دراسة كل من سكالفك وراكن ١٩٩٠م ومارش ١٩٩٣م وبيرن وورثجيفن ١٩٩٦م ومارش ويونج ١٩٩٧م .

٢- اعتمدت الدراسات فى هذا المحور على مقياس لمفهوم الذات واختبار تحصيلي. مثل دراسة كل من ومارش وسميث وبيرنس ١٩٨٥م وسكالفك وراكن ١٩٩٠م وبيرن وورثجيفن ١٩٩٦م.

٣- أسفرت نتائج الدراسات فى هذا المحور عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات اللغوية والتحصيل مثل دراسة كل من ومارش وسميث وبيرنس

١٩٨٥م ومارش وبارکروبیرنس ١٩٨٥م ومارش ١٩٨٦م وسکالفک وراکن ١٩٩٠م

ومحروس فرغلی ١٩٩٤م وصالح حزین السید ١٩٩٥م ویرن وورثجیفن ١٩٩٦م

٤- كما أشارت دراسة سکالفک وراکن ١٩٩٠م إلى نتیجة هامة وهی أن التحصیل اللغوی له أثر أقوى على مفهوم الذات اللغویة للبنین من البنات وهذا یعنى أنه عندما یثاب البنون ویشجعون ویحمسون على التحصیل اللغوی فإن مفهوم الذات اللغویة یرتفع لديهم ارتفاعاً أعلى من البنات.

٥- كما أسفرت نتائج الدراسات فی هذا المحور عن أن مرکب مفهوم الذات الأكادیمیة یختلف باختلاف العمر والجنس وأن العلاقة الارتباطیة بین مفهوم الذات العامة والأكادیمیة واللغویة والرياضیة مختلفة باختلاف الجنس حیث توصلت دراسة مارش ١٩٩٢م إلى أن مفهوم الذات العامة والأكادیمیة مرتبطة ارتباطاً أعلى لدى البنات من البنین بمفهوم الذات اللغویة كما أن مفهوم الذات العامة والأكادیمیة مرتبطة ارتباطاً أعلى للبنین من البنات بمفهوم الذات الرياضیة.

٦- اهتمت دراسة تشامبان وتومر ١٩٩٥م ببعد واحد فقط من أبعاد مفهوم الذات اللغویة وهو مفهوم الذات القرائیة، وهذه الدراسة تخطو خطوة نحو الأمام فی الاهتمام بالمكونات الفرعیة لمفهوم الذات اللغویة وإذا بها تخطو خطوة أبعد فی الاهتمام بالمكونات الفرعیة لمفهوم الذات القرائیة وهی تشير بذلك إلى وجود مفهوم الذات النحویة والأدبیة والتعبیریة، ولقد توصلت إلى وجود علاقة ارتباطیة موجبة بین مفهوم الذات القرائیة والتحصیل القرائی.

٧- تراوحت أعداد العینة المستخدمة فی دراسات هذا المحور بین (٢٣١) تلمیذاً كما فی

داسة سكالفك وراكن ١٩٩٠م و(٦٠١٠) كما فى داسة مارش ١٩٨٦م.

ابعا : تعليق عام على الالاسان السابقة :

عرض المؤلف فى الصفحات السابقة أربعة مآور دارت حولها الدراسات السابقة

وفما يلى مناقشة عامة لهذه الدراسات :

[١] بالنسبة للموضوع : ركزت معظم الدراسات السابقة على مفهوم الذات كمتغير أأادى

البعد فى علاقته بالمتغيرات الأآرى وخاصة التحصيل مثل داسة كل من كيتشمان

وأآرين ١٩٧٧م وإناس نجيب أنيس ١٩٩٢م.

وتناولت دراسات أآرى مفهوم الذات على أنه مركب متعدد الأبعاد مثل داسة كل

من محمد عزت عبد الموجود ١٩٧٢م ومولار وأآرين ١٩٧٧م ورشدى عبده حنين ١٩٧٨م

ومحمد آير رزق الله بآيت ١٩٨١م ومارش وأآرين ١٩٨٢م ومارش وأآرين ١٩٨٢م

ومارش وسميث وبيرنس ١٩٨٥م ومارش وباركر وبيرنس ١٩٨٥م وبورك واليسون وهنت

١٩٨٥م ومديحة محمد العزبى ١٩٨٥م ومارش ١٩٨٦م ومارش ١٩٩٠م ومارش ١٩٩٢م

ومارى ١٩٩٦م وهذه الدراسات اهتمت بدراسة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية

والتحصيل الدراسى.

وهناك دراسات تناولت أبعاد مفهوم الذات الأكاديمية مثل داسة كل من سكالفك

وراكن ١٩٩٠م ومحروس فرعلى عبد الحليم ١٩٩٤م وصالح حنين السيد ١٩٩٥م وبيرن

وهرثجيفن ١٩٩٦م ومارش ويونج ١٩٩٧م وهذه الدراسات اهتمت فى جانب منها بمفهوم

الذات اللغوية وعلاقته بالتحصيل اللغوى أو الجنس أو العمر.

أما داسة تشامبان ونومر ١٩٩٥م فاهتمت بدراسة العلاقة بين مفهوم الذات

القرائية والتحصيل القرائى.

وبالاحظ المؤلف على الدراسات السابقة ما يلي :-

- ١- أنها عالجت في البداية مفهوم الذات على أنه متغير أحادي البعد.
- ٢- منذ عام ١٩٧٦م بدأ التفكير في مفهوم الذات على أنه مركب متعدد الأبعاد.
- ٣- تناولت معظم الدراسات الخصائص السيكومترية لقياس مفهوم الذات الأكاديمية واللغوية والقرائية.
- ٤- لم توجد أداة قائمة بذاتها تقيس مفهوم الذات اللغوية - وإن وجدت - فهي فرعية أو بعداً من مفهوم الذات الأكاديمية.
- ٥- تناولت معظم الدراسات العربية مفهوم الذات على أنه أحادي البعد، ولم يشر إلى مفهوم الذات كمتغير متعدد الأبعاد إلا دراسة صالح حزين السيد ١٩٩٥م.
- ٦- لا يوجد مقياس في البيئة العربية لقياس مفهوم الذات اللغوية -علي حد علم الباحث-

[٢] بالنسبة للعينة :

يتضح من الدراسات السابقة أنها تناولت المراحل الآتية :

(أ) المرحلة الابتدائية :

مثل دراسة كل من كيتشمان وآخرين ١٩١١م ومارش وآخرين ١٩١٣م ومارش وسميث وبيرنس ١٩٨٥م وبورك واليسون وهنت ١٩٨٥م ومديحة محمد العزبي ١٩١٥م ومارش ١٩٨٦م ومحروس فرغلي عبد الحليم ١٩٩٤م وتشامبان وتومر ١٩٩٥م وبيرن وورثجيفن ١٩٩٦م.

(ب) المرحلة الإعدادية :

ومن الدراسات فى هذه المرحلة دراسة كل من محمد عزت عبد الموجود ١٩٧٣م
ومارش وآخرين ١٩٨٣م ومرش وباركر وبيرنس ١٩٨٥م ومرش ١٩٨٦م وإيناس نجيب
أنيس ١٩٩٢م ومرش ١٩٩٣م وبيرن وورثجيفن ١٩٩٦م

(ج) المرحلة الثانوية :

ومن الدراسات فى هذه المرحلة دراسة كل من محمد عزت عبد الموجود ١٩٧٣م
ومولار وآخرين ١٩٧٧م ورشدى عبده حنين ١٩٧٨م ومحمد خير رزق الله بخيت ١٩٨١م
ومارش وباركر وبيرنس ١٩٨٥م ومرش ١٩٨٦م ومرش ١٩٩٠م ومرش ١٩٩٣م وصالح
حزين السيد ١٩٩٥م ومرش ١٩٩٦م وبيرن وورثجيفن ١٩٩٦م.

(د) المرحلة الجامعية :

ومن الدراسات فى هذه المرحلة دراسة كل من ورشدى عبده حنين ١٩٧٨م ومرش
١٩٨٦م وصالح حزين السيد ١٩٩٥م ومرش ١٩٩٦م.

يتضح من سرد عينات الدراسات السابقة تنوع هذه العينات وشمولها للمرحلة
الابتدائية والإعدادية والثانوية والجامعية ولكن المؤلف اختار عينة عشوائية فى المرحلة
الإعدادية بالصف الثانى الإعدادى بمدينة سوهاج وسيذكر المؤلف فى الفصل الرابع
مبررات اختياره لهذه العينة.

[٣] بالنسبة للأدوات :

تنوعت الأدوات المستخدمة فى الدراسات السابقة إلا أنها اعتمدت على نوعين

رئيسيين هما :

النوع الأول: مقياس فى مفهوم الذات [العام - الأكاديمى - القرائى] حسب الغرض من

الدراسة كالتى :

١. دراسات استخدمت مقياس مفهوم الذات العام مثل دراسة كل من كيتشمان وأخرين ١٩٧٧م ومولار وأخرين ١٩٧٧م وأحمد خير رزق الله بخيت ١٩٨١م وإيناس نجيب أنيس ١٩٩٢م.

٢. دراسات استخدمت استبيان وصف الذات مثل دراسة كل من مارش وأخرين ١٩٨٣م ومارش وسميث وبيرنس ١٩٨٥م ومارش وباركر وبيرنس ١٩٨٥م ومارش ١٩٨٦م وبيرن وورثجيفن ١٩٩٦م.

٣. دراسات استخدمت مقياس مفهوم الذات الأكاديمى مثل دراسة كل من سكالفك وراكن ١٩٩٠م ومارش ١٩٩٢م ومارش ويونج ١٩٩٧م.

٤. دراسة واحدة استخدمت مقياس مفهوم الذات القرائية مثل دراسة تشامبان وتومر ١٩٩٥م.

ولكن لم توجد أداة عربية مقننة لقياس مفهوم الذات اللغوية وهذا دفع المؤلف لإجراء هذه الدراسة المتواضعة لعلها تضيف شيئاً جديداً إلى تراثنا ومكتبتنا العربية.

النوع الثانى : الاختبارات التحصيلية :

١- حيث لم تخلو دراسة من الدراسات السابقة من الاختبارات التحصيلية.

[٤] بالنسبة للمعالجة الإحصائية :

عولجت البيانات إحصائياً في الدراسات السابقة بأساليب إحصائية عدة منها:-

١- التحليل العاملي مثل دراسة كل من مارش وآخرين ١٩٨٢م ومارش وسميث وبيرنس ١٩٨٥م، وهذا دفع المؤلف إلى استخدام التحليل العاملي للتوصل إلى أبعاد مقياس مفهوم الذات اللغوية.

٢- معامل الارتباط واختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات وهذه الأساليب الإحصائية أضاءت الطريق أمام المؤلف لاستخدامها في بحثه الحالي.

[٥] بالنسبة للنتائج :

أسفرت نتائج الدراسات السابقة عن :

١- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي مثل دراسة كل من كيتشمان وآخرين ١٩٧٧م ومحمد خيررزق الله بخيت ١٩٨١م وإيناس نجيب أنيس ١٩٩٢م.

٢- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات والتحصيل اللغوي مثل دراسة كل من مارش ١٩٨٢م وجاردنر وآخرين ١٩٨٩م.

٣- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي مثل دراسة كل من محمد عزت عبد الموجود ١٩٧٣م ورشدي عبده حنين ١٩٧٨م ومحمد خيررزق الله بخيت ١٩٨١م ومديحة محمد العزبي ١٩٨٥م وبورك واليسون وهنت ١٩٨٥م وسكالفك وراكن ١٩٩٠م وإيناس نجيب أنيس ١٩٩٢م وماري ١٩٩٦م.

٤- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل اللغوي مثل دراسة كل من مولار وآخرين ١٩٧٧م وسكالفك وراكن ١٩٩٠م وبيرن وورثجيفن

١٩٩٦م.

٥- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات اللغوية والتحصیل اللغوی مثل دراسة كل من ومارش وسميث وبيرنس ١٩٨٥م ومارش ١٩٨٦م وسكالفك وراكن ١٩٩٠م وصالح حزين السيد ١٩٩٥م وبيرن وورثجيفن ١٩٩٦م ومارش ويونج ١٩٩٧م

٦- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات القرائية والتحصیل القرائی مثل دراسة تشامبان وتومر ١٩٩٥م.

٧- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى مفهوم الذات اللغوية لصالح البنات مثل دراسة كل من سكالفك وراكن ١٩٩٠م ومارش ١٩٩٣م.

٨- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى مفهوم الذات القرائية لصالح البنات مثل دراسة كل من مارش ١٩٨٣م ومارش وسميث وبيرنس ١٩٨٥م.

٩- وجود فروق غير ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى مفهوم الذات اللغوية مثل دراسة محروس فرغلى عبد الحليم ١٩٩٤م.

١٠- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى التحصیل اللغوی لصالح البنات مثل دراسة محروس فرغلى عبد الحليم ١٩٩٤م.

١١- استفاد المؤلف من الدراسات السابقة كالتى :

(أ) اختيار الأساليب الإحصائية الملائمة للدراسة الحالية متمثلة فى معامل

الارتباط وتحليل الانحدار المتعدد مثل دراسة كل من رشدى عبده حنين ١٩٨١م

ودراسة مارش ١٩٩٠م وسكالفك وراكن ١٩٩٠م ومحروس فرغلى ١٩٩٤م

وبيرن وورثجيفن ١٩٩٦م ومارش ويونج ١٩٩٧م.

(ب) اختيار وتصميم أدوات الدراسة الحالية مثل دراسة كل من مارش وسميث

وييرنس ١٩٨٥م وسكاليفك وراكنن ١٩٩٠م ومحروس فرغلى ١٩٩٤م وتشامبان

وتومر ١٩٩٥م.

خامسا: فروض الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية إلى اختبار الفروض التالية :

أولاً: توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين مفهوم الذات اللغوية بأبعاده

والتحصيل اللغوي بفروعه المختلفة لدى التلاميذ من الذكور والإناث .

ويتفرع من هذا الفرض ما يلي :

(١) توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين مفهوم الذات القرائية والتحصيل

القرائي لدى التلاميذ من الذكور والإناث .

(٢) توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين مفهوم الذات النحوية والتحصيل

النحوي لدى التلاميذ من الذكور والإناث .

(٣) توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين مفهوم الذات الأدبية والتحصيل

الأدبي لدى التلاميذ من الذكور والإناث .

(٤) توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين مفهوم الذات الكتابية والتحصيل

الكتابي لدى التلاميذ من الذكور والإناث .

ثانياً: توجد فروق دالة إحصائية بين معاملات الارتباط بين مفهوم الذات اللغوية بأبعاده

والتحصيل اللغوي بفروعه المختلفة لدى الذكور والإناث كل على حدة .

ويتفرع من هذا الفرض ما يلي:

- (١) توجد فروق دالة إحصائياً بين معاملات الارتباط بين مفهوم الذات القرائية والتحصيل القرائي لدى الذكور والإناث كل على حدة .
- (٢) توجد فروق دالة إحصائياً بين معاملات الارتباط بين مفهوم الذات النحوية والتحصيل النحوي لدى الذكور والإناث كل على حدة .
- (٣) توجد فروق دالة إحصائياً بين معاملات الارتباط بين مفهوم الذات الأدبية والتحصيل الأدبي لدى الذكور والإناث كل على حدة .
- (٤) توجد فروق دالة إحصائياً بين معاملات الارتباط بين مفهوم الذات الكتابية والتحصيل الكتابي لدى الذكور والإناث كل على حدة .

ثالثاً: تتنبأ أبعاد مفهوم الذات اللغوية المقيسة بمقياس مفهوم الذات اللغوية بمستوى تحصيل التلاميذ والتلميذات للغة العربية كما يقاس باختبارات التحصيل اللغوي ويتفرع من هذا الفرض ما يلي:

- (١) يتنبأ مفهوم الذات القرائية بمستوى تحصيل التلاميذ والتلميذات للغة العربية كما يقاس باختبارات التحصيل اللغوي .
- (٢) يتنبأ مفهوم الذات النحوية بمستوى تحصيل التلاميذ والتلميذات للغة العربية كما يقاس باختبارات التحصيل اللغوي .
- (٣) يتنبأ مفهوم الذات الأدبية بمستوى تحصيل التلاميذ والتلميذات للغة العربية كما يقاس باختبارات التحصيل اللغوي .
- (٤) يتنبأ مفهوم الذات الكتابية بمستوى تحصيل التلاميذ والتلميذات للغة العربية كما يقاس باختبارات التحصيل اللغوي .

الفصل الثالث

الإجراءات التجريبية للدراسة

يتضمن هذا الفصل إجراءات الدراسة الاستطلاعية ووصفاً للأدوات المستخدمة في الدراسة كما يتضمن وصفاً لعينة الدراسة الأساسية ومنهج الدراسة وخطواتها والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة .

أولاً : الدراسة الاستطلاعية :

بعد إعداد أدوات الدراسة -التي ستوصف فيما بعد - تطلب الأمر إجراء دراسة استطلاعية هدفت إلى :

- ١-الوقوف علي مدى مناسبة الأدوات لمستوى أفراد العينة .
- ٢-التأكد من وضوح تعليمات الأدوات .
- ٣-التأكد من وضوح البنود المتضمنة في أدوات الدراسة .
- ٤-التعرف علي الصعوبات التي قد تظهر أثناء تطبيق هذه الأدوات والعمل علي تلاشيها والتغلب عليها .
- ٥-التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة .

ولتحقيق هذه الأهداف قام المؤلف بتطبيق أدوات الدراسة علي عينة استطلاعية

يأتي وصفها فيما يلي :

عينة الدراسة الاستطلاعية :

روعي عند اختيار العينة الاستطلاعية للبحث أن تتوافر فيها معظم خصائص العينة الأساسية للدراسة ومن ثم عمل المؤلف علي أن تتوافر في العينة الاستطلاعية الشروط الآتية :



- ١- أن تمثل العينة المرحلة العمرية وهي طلاب الصف الثاني الإعدادي .
- ٢- أن يستبعد الأفراد الذين لم يستكملوا جميع الاختبارات وكذلك الذين لم يلتزموا بتعليمات الإجابة وقد بلغ عددهم (٨٠) تلميذا وتلميذة .
- وقد اختار المؤلف العينة الاستطلاعية من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من مدرسة ناصر الإعدادية للبنات ومدرسة عمر بن الخطاب للبنين ومدرسة طارق بن زياد المشتركة واختيرت العينة عشوائياً من فصول هذه المدارس .

جدول (١)

العينة الاستطلاعية للدراسة قبل وبعد استبعاد بعض المفحوصين

العينة النهائية			المستبعدون			العينة الأولية			المدرسة
مجموع	إناث	ذكور	مجموع	إناث	ذكور	مجموع	إناث	ذكور	
٢٥	٢٥	-	٢٠	٢٠	-	٤٥	٤٥	-	مدرسة ناصر الإعدادية بنات
٢٥	-	٢٥	٢٠	-	٢٠	٤٥	-	٤٥	مدرسة عمر بن الخطاب
٥٠	٢٤	٢٦	٤٠	٢١	١٩	٩٠	٤٥	٤٥	مدرسة طارق بن زياد
١٠٠	٤٩	٥١	٨٠	٤١	٣٩	١٨٠	٩٠	٩٠	المجموع

جدول (٢)

المتوسط والمدى العمري لعينة الدراسة الاستطلاعية

المدى العمري		المتوسط	عينة الدراسة الاستطلاعية
إلى	من	١٢.٥ سنة	١٠٠ تلميذاً وتلميذة
١٢ سنة	١٢ سنة		

تألياً : أدوات الداسة :

تكونت أدوات الدراسة الحالية من مقياس مفهوم الذات اللغوية والاختبارات التحصيلية في منهج اللغة العربية للصف الثاني الإعدادي واختبار القدرة العامة (الذكاء) ومقياس المستوى الاجتماعي-الاقتصادي للأسرة.

ويقدم المؤلف فيما يلي عرضاً شاملاً لكل من هذه الاختبارات :

عرض أدوات الداسة :

[١] مقياس مفهوم الذات اللغوية : (إعداد الباحث)

هدف المقياس :

يهدف المقياس إلى التعرف على إدراك الطلاب واستمتاعهم واهتماماتهم وكفاءتهم في اللغة العربية وفروعها المختلفة كما يظهر من خلال استجاباتهم على عبارات وبنود المقياس.

وصف المقياس :

يقدم المؤلف فيما يلي وصفاً للمقياس وطريقة تصميمه ومراحل البناء التي مرّ بها

وهي :

١- الصورة الأولية.

٢- الصورة التجريبية.

٣- الصورة النهائية.

(١) الصورة الأولية للمقياس :

مرّ إعداد الصورة الأولية للمقياس بالخطوات الآتية :

١- القراءة الناقدّة للإطار النظري الذي جمعه المؤلف عن مفهوم الذات العام والأكاديمي واللغوي.

٢- الاطلاع على بعض المقاييس المتعلقة بمفهوم الذات العام ومفهوم الذات الأكاديمية والمقاييس المتصلة بالعوامل الوجدانية مثل :

- اختبار مفهوم الذات للكبار إعداد محمد عماد الدين إسماعيل ١٩٦١م
- اختبار مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية أعده محمد خير رزق الله بخيت ١٩٨١م
- مقياس مفهوم الذات للأطفال فى مرحلتى الطفولة الوسطى والمتأخرة أعده طلعت منصور وحليم بشاى ١٩٨٢م
- استبيان وصف الذات أعده مارش وسميث وبيرنس ١٩٨٣م
- مقياس مفهوم الذات للأطفال أعده عادل أحمد عز الدين الأشول ١٩٨٤م
- مقياس مفهوم الذات لتنسى أعده للعربية صفوت فرج وسهير كامل ١٩٨٥م
- مقياس مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية إعداد مديحة محمد العزبى ١٩٨٥م
- استبيان وصف الذات أعده مارش ١٩٩٠/٨٩م
- استبيان وصف الذات ترجمة وتقنين نجيب الفونس خزام ١٩٩٠م
- مقياس مفهوم الذات الأكاديمى أعده المهدي محمود سالم ١٩٩٢م
- استبانة العوامل الوجدانية المرتبطة بتعلم اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسى أعدها محروس فرغلى عبد الحليم ١٩٩٤م
- اختبار الميول الدراسية والترفيهية والاجتماعية والمهنية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية إعداد سناء محمد سليمان ١٩٩٤م
- مقياس مفهوم الذات القرائية أعده تشامبان وتومر ١٩٩٥م.

ولقد استفاد المؤلف من هذه المقاييس فى كيفية صياغة عبارات المقياس الحالى وكيفية اختيار هذه العبارات وتصميم أبعاد مقياسه وطرق حساب الصدق والنبات

وطريقة التصحيح.

٣- وجه المؤلف استبانة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي للتعرف على اهتماماتهم وتقديرهم لدرجة كفاءتهم في اللغة العربية. قام المؤلف بتحليل إجابات التلاميذ ليستخرج منها بعض العبارات والبنود لمقياسه الحالي.

بناء على ذلك قام المؤلف بصياغة عبارات مقياسه الحالي كالتالي :

- البعد الأول (مقياس مفهوم الذات القرائية الفرعى) وعدد عباراته ٢٤ عبارة.
- البعد الثاني (مقياس مفهوم الذات النحوية الفرعى) وعدد عباراته ١٥ عبارة.
- البعد الثالث (مقياس مفهوم الذات الأدبية الفرعى) وعدد عباراته ٢٤ عبارة.
- البعد الرابع (مقياس مفهوم الذات الكتابية الفرعى) وعدد عباراته ٢٩ عبارة.

جدول (٣)

التعديل في بعض عبارات مقياس مفهوم الذات اللغوية

التعديل	العبارات
• أفهم المعنى الكلى لدروس القراءة بسهولة.	• أنا لى القدرة على فهم المعنى الإجمالى لدروس القراءة.
• أكره حصة اللغة العربية.	• أكره قصة اللغة العربية.
• أقرأ المجلات المتصلة باللغة العربية.	• أعشق قراءة المجلات المتصلة باللغة العربية.
• أعتد على نفسى فى فهم موضوعات القراءة.	• أنا معتمد على نفسى فى فهم موضوعات القراءة.
• أجد صعوبة فى مذاكرة القواعد النحوية.	• أتعب عند مذاكرة القواعد النحوية.
• أنا فس غيرى بقوة فى القواعد النحوية.	• أنا منافس قوى فى التدريبات النحوية.
• أعجز عن حفظ القواعد النحوية.	• أنا لا أستطيع حفظ القواعد النحوية.

٣- تم حساب النسبة المئوية للموافقة على كل عبارة من العبارات المقترحة، واختيرت العبارات التي وافق عليها بحدٍ أدنى ٨٠٪، وفي ضوء ذلك تم استبعاد (٦) عبارات من المقياس المقترح، وأضيفت (١٥) عبارة أخرى رأى إضافتها وبذلك أصبح عدد العبارات كالآتي :

البعد الأول	عبارة ٢٣	،	البعد الثاني	عبارة ٢٢
البعد الثالث	عبارة ٣٠	،	البعد الرابع	عبارة ٢٨

٤- تم عرض العبارات على عينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لمعرفة مدى مناسبتها للمستوى اللغوي لهم وحذفت (٥) عبارات وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس (٩٨) عبارة كالآتي:

البعد الأول	عبارة ٢٣	،	البعد الثاني	عبارة ٢١
البعد الثالث	عبارة ٢٨	،	البعد الرابع	عبارة ٢٦

٤- رتبت فقرات المقياس وتمت طباعته حيث درجت الاستجابات تدرجاً ثلاثياً على النحو التالي (تنطبق دائماً - تنطبق أحياناً - لا تنطبق) وتم تحديد الدرجات وذلك بإعطاء الاستجابات الدرجات (٢،٢،١) على الترتيب وذلك بالنسبة للعبارات الموجبة والعكس بالنسبة للعبارات السالبة أي (١،٢،٣) على الترتيب.

٥- زمن الاختبار: حسب المؤلف زمن مقياس مفهوم الذات اللغوية برصد الزمن الذي استغرقه كل تلميذ من أفراد العينة الاستطلاعية ووجد أن متوسط الزمن اللازم ٢٥ دقيقة لأدائه. (فؤاد البهى السيد، ١٩٧٩، ص ص ٦٥٢-٦٥٦)

حساب الصدق والثبات :

أ- الصدق العاملي :

أجرى المؤلف التحليل العاملي لقياس مفهوم الذات اللغوية بطريقة المكونات الأساسية ل : هوتيلنج مع استخدام محك كايزر الجذر الكامن واحد صحيح على الأقل للعوامل التي يتم استخراجها، ثم إجراء التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس واعتبار التشعب الملائم أو الدال هو الذي يبلغ - ٠.٣ - وكان التحليل العاملي بهدف :

[أ] إجراء تحليل عاملي لكل بعد على حدة.

[ب] إجراء تحليل عاملي للأبعاد مع بعضها لمعرفة مدى انتمائها للبعد الواحد.

أولاً : التحليل العاملي لكل بعد على حدة :

أولاً : البعد الأول :

استقطب هذا البعد ٨ - ١٣ من التباين الارتباطي بجزء كامن ١.١٢ . ونشبعته به

ثلاث عشرة فقرة كما هو موضح بالجداول التالي.

جدول (٤)

أرقام ومضامين وتشبعات العبارات التي تقيس البعد الأول

رقم الفقرة	العبارات	التشبعات
٢	أفهم المعنى الكلى لدروس القراءة بسهولة	.٤٠٣
٣	أستغل وقت فراغى فى الاطلاع	.٤٣٧
٤	أفهم القصص بسهولة	.٥٤٣
٥	أفهم موضوعات القراءة بسهولة	.٥٦٤
٧	أبحث عن معانى المفردات الصعبة	.٣٢٨
١٣	أستفسر عن الجمل الصعبة فى موضوعات القراءة	.٥٠٥
١٥	أضع الأفكار الرئيسية لموضوعات القراءة بسهولة	.٤٨٣
١٦	أتفوق على زملائى فى القراءة	.٤٤١
١٧	أجتهد فى القراءة والاطلاع	.٦٣٣
١٨	أحتل مركزاً طيباً بين زملائى فى القراءة	.٤٠٤
١٩	أنافس زملائى بقوة فى القراءة	.٤٠٤
٢٠	أركز مع المعلم فى حصة القراءة	.٥٠٨
٢٢	أعتز بنفسى فى حصة القراءة	.٤٥٠

وتدور عبارات هذا البعد حول فكرة الفرد من نفسه فى القراءة ولذلك

أطلق عليه المؤلف "مفهوم الذات الخاص بالقراءة".

ثانياً : البعد الثاني :

استقطب هذا البعد ١٥.٦ من التباين الارتباطي بجذر كامن ٣.٢٧٧ وتشبعت

به أربع عشرة فقرة كما هو موضح بالجدول التالي :-

جدول (٥)

أرقام ومضامين وتشبعت العبارات التي تقيس البعد الثاني

رقم الفقرة	العبارات	التشبعات
٢٣	أتفوق على زملائي في تعلم القواعد النحوية	.٤٢٣
٢٥	أكره حصة القواعد النحوية	.٥٨٠
٢٦	أنا ضعيف في القواعد النحوية	.٥٤٦
٢٧	أحل التدريبات النحوية بسهولة	.٤٦٤
٢٨	أنا فاس غيري بقوة في القواعد النحوية	.٣٦١
٣٠	أركز مع المعلم في حصة القواعد النحوية	.٤٥٢
٣١	أعتمد على نفسي في تعلم القواعد النحوية	.٣٢١
٣٢	أنا جيد في القواعد النحوية	.٦١٤
٣٣	أجد صعوبة في مذاكرة القواعد النحوية	.٣٠٤
٣٤	أنا قوي في إعراب الكلمات	.٥١٢
٣٥	أعجز عن حفظ القواعد النحوية	.٥٧٦
٣٦	ألتزم بالقواعد النحوية عند قراءتي	.٤٧٤
٩٢	يسهل علي فهم القواعد النحوية	.٣٨١
٩٧	ينشرح صدرى في حصة القواعد النحوية	.٣٩٢

وتدور عبارات هذا البعد حول فكرة الفرد عن نفسه في تعلم القواعد النحوية

ولذلك أطلق عليه المؤلف "مفهوم الذات الخاص بالقواعد النحوية".

ثالثاً : البعد الثالث :

استقطب هذا البعد ١٣.٦ من التباين الارتباطي بجذر كما من ٣.٨١٢ وتشبعت به

ثمانى عشرة عبارة كما هو موضح بالجدول التالى :-

جدول (٦)

أرقام ومضامين وتشبعت العبارات التى تقيس البعد الثالث

رقم الفقرة	العبارات	التشبعات
٣٧	أفهم معانى الأدبيات الشعرية بسهولة	.٣٤٨
٣٨	أستخرج الصور الجمالية فى النص بسهولة	.٥٥٧
٣٩	أستخرج الأفكار الرئيسية للقصيدة الشعرية بسهولة	.٤٢٩
٤٦	أفهم المعنى الكلى للقصيدة الشعرية بسهولة	.٥١٢
٤٧	أفهم النصوص الشعرية بسهولة	.٦٠٥
٤٨	أحفظ الكثير من الأشعار	.٣٢٣
٤٩	أندمج فى القصص الأدبية أثناء قراءتها	.٣٠٧
٥٠	أتفوق على زملائى فى مادة النصوص	.٦١٦
٥١	أجتهد فى تعلم النصوص الأدبية	.٤٨١
٥٢	أحتل مركزاً طيباً بين زملائى فى مادة النصوص	.٤٥٦
٥٤	أركز مع المعلم فى حصة النصوص	.٣٧٥
٥٥	أعتمد على نفسى فى تعلم النصوص	.٣٣٦
٥٦	أشرح النص الشعرى بسهولة	.٣٩٧
٥٧	أعرف مفردات النص الشعرى بسهولة	.٣٥٤
٥٨	أحفظ النصوص المقررة على بسهولة	.٤٦١
٦٠	أحفظ الكثير من الأقوال المأثورة	.٣٤٥
٦١	أتفوق على زملائى فى إلقاء الشعر	.٤١١
٦٢	أعتر بنفسى فى حصة النصوص	.٤٣٢

وتدور عبارات هذا البعد حول فكرة الفرد عن نفسه في تعلم النصوص الأدبية ولذلك أطلق عليه المؤلف "مفهوم الذات الخاص بالنصوص الأدبية".
رابعاً: البعد الرابع :

استقطب هذا البعد ١٢.٨ من التباين الارتباطي بجزر كامن ٢.٢٢٨ وتشبعت به ست عشرة فقرة كما هو موضح بالجدول التالي :-

جدول (٧)

أرقام ومضامين وتشبعت العبارات التي تقيس البعد الرابع

رقم الفقرة	العبارات	التشبعات
٦٥	أكتب موضوعاً جيداً في وقت قصير	.٥٠٦
٦٦	أعبر عن ذاتي بقوة في موضوع التعبير	.٥٠٥
٦٧	أختار جملاً تناسب الموضوع بسهولة	.٤٣٧
٦٨	أنافس غيري بقوة في التعبير التحريري	.٤٧٥
٧٠	أفكر جيداً قبل الكتابة في موضوع التعبير التحريري	.٤١٨-
٧٤	أكتب جملاً صحيحة في بعض الأحيان	.٣٦٢
٧٥	أقرأ موضوع التعبير مرات كثيرة لتنقيته من الأخطاء	.٤٦٠
٧٦	أعدل في موضوع التعبير ليتناسب مع اللغة العربية الفصحى	.٥٨٦
٨٢	أكتب موضوعاً كبيراً بسهولة	.٤٤١
٨٣	أضع عنواناً لأي موضوع بسهولة	.٣٦٧
٨٤	أستعين بالآيات القرآنية في موضوع التعبير	.٣٨٢
٨٦	أستعين بالأقوال المأثورة في موضوع التعبير	.٣١٥
٨٧	أكتب قصصاً جيدة	.٣٥٤
٨٨	سأكون كاتباً ناجحاً في المستقبل	.٣١٢
٨٩	أعتز بنفسى في حصة التعبير	.٣٧٣
٩٠	ينشرح صدرى في حصة التعبير	.٤١١

وتدور عبارات هذا البعد حول فكرة الفرد عن نفسه في تعلم التعبير التحريري
ولذلك أطلق عليه المؤلف "مفهوم الذات الخاص بالكتابة".

ثانياً : تحليل عاملي للأبعاد مع بعضها :

أجرى المؤلف تحليلاً عاملياً للأبعاد الأربعة معاً وكانت النتيجة هي ظهور عامل
واحد فقط واستقطب هذا العامل ٦٠.٨ من التباين الارتباطي بجذركامن ٢.٤٣١ كما هو
موضح بالجدول التالي :

جدول (٨)

تحليل عاملي للأبعاد الأربعة معاً

العوامل	التشبعات	دلالة تشبعات العوامل
العامل الأول	.٧٦٩	دالة عند ٠.٠١
العامل الثاني	.٦٩٨	دالة عند ٠.٠١
العامل الثالث	.٨٥٥	دالة عند ٠.٠١
العامل الرابع	.٧٨٨	دالة عند ٠.٠١

وهنا يدل على أن عبارات هذا المقياس تدور حول عامل واحد وهو ما أسماه المؤلف
بـ "مفهوم الذات اللغوية".

[٢] ثبات المقياس :

١- حسب ثبات المقياس عن طريق معامل كرونياك ألفا للثبات كالاتي :-

ثبات البعد الأول :

حيث حسب مجموع تباين عبارات هذا البعد (٥.٤٠١) والتباين الكلي لعبارات

هذا البعد (١٨.٧٢٢٢) وبتطبيق معادلة كرونياك للثبات بلغت قيمة معامل الثبات للبعد

الأول ٠.٧٧ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١

ثبات البعد الثاني :

حيث حسب مجموع تباين عبارات هذا البعد (٦.٣٦٩) والتباين الكلي لعبارات هذا البعد (١٩.١٨١٧) وبتطبيق معادلة كرونياك للثبات بلغت قيمة معامل الثبات للبعد الثاني ٠.٧٢ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١

ثبات البعد الثالث :

حيث حسب مجموع تباين عبارات هذا البعد (٨.٧٨٧) والتباين الكلي لعبارات هذا البعد (٢٩.٧٨٩) وبتطبيق معادلة كرونياك للثبات بلغت قيمة معامل الثبات للبعد الثالث ٠.٧٥ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١

ثبات البعد الرابع :

حيث حسب مجموع تباين عبارات هذا البعد (٨.٠١٢) والتباين الكلي لعبارات هذا البعد (٢٢.٦٥٤) وبتطبيق معادلة كرونياك للثبات بلغت قيمة معامل الثبات ٠.٦٩ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١

ثبات المقياس ككل :

حيث حسب مجموع تباين عبارات المقياس (٢٨.٥٦٩) والتباين الكلي للمقياس (٢٠٣.٦٦٦) وبتطبيق معادلة كرونياك للثبات بلغت قيمة معامل الثبات ٠.٨٧ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١

وبطريقة أخرى حسب مجموع تباين أبعاد المقياس (٩٠.٣٥٧) والتباين الكلي للمقياس (٢٠٣.٦٦٦) وبتطبيق معادلة كرونياك للثبات بلغت قيمة معامل الثبات ٠.٧٥ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١

ب - حساب الثبات باستخدام التجزئة النصفية .-

تم حساب الثبات للاختبار وكانت النتائج كالآتي :

١- معامل الارتباط بين النصفين الفردي والزوجي في البعد الأول ٠.٩٨ وبعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان-براون ٠.٩٩ وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١

٢- معامل الارتباط بين النصفين الفردي والزوجي في البعد الثاني ٠.٩٨ وبعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان-براون ٠.٩٩ وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١

٣- معامل الارتباط بين النصفين الفردي والزوجي في البعد الثالث ٠.٩٨ وبعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان-براون ٠.٩٩ وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١

٤- معامل الارتباط بين النصفين الفردي والزوجي في البعد الرابع ٠.٩٩ وبعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان-براون ٠.٩٩ وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١

د- معامل الارتباط بين النصفين الفردي والزوجي للمقياس ككل ٠.٩٩ وبعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان-براون ٠.٩٩ وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١

[٣] الصورة النهائية لمقياس مفهوم الذات اللغوية :

تكونت الصورة النهائية للمقياس من (٦١) فقرة موزعة علي العوامل التي يحتوي عليها المقياس كما أسفر عنها التحليل العاملي ويوضح الجدول التالي توزيع العبارات علي

أبعاد المقياس في صورته النهائية :

جدول (١٠)

توزيع العبارات علي أبعاد مقياس مفهوم الذات اللغوية

عدد العبارات	أرقام العبارات	اسم البعد
١٣	.٢.٣.٤.٥.٧.١٣.١٥.١٦.١٧.١٨.١٩.٢٠.٢٢ ٢٣.٢٥.٢٦.٢٧.٢٨.٣٠.٣١.٣٢.٣٣.٣	مقياس مفهوم الذات القرائية الفرعي
١٤	.٩١.٤.٣٥.٣٦.٩٢ ٣٧.٣٨.٣٩.٤٦.٤٧.٤٨.٤٩.٥٠.٥١.٥	مقياس مفهوم الذات النحوية الفرعي
١١	.٢.٥٤.٥٥.٥٦.٥٧.٥٨.٦٠.٦١.٦٢ ٦٥.٦٦.٦٧.٦٨.٧٠.٧١.٧٥.٧٦.٨٢.٨	مقياس مفهوم الذات الأدبية الفرعي
١٦	.٣.٨٤.٨٦.٨٧.٨٨.٨٩.٩٠	مقياس مفهوم الذات الكتابية الفرعي



(٢) اختبار القدرة العامة (الذكاء) للمرحلة الإعدادية

أعدده باللغة العربية وعدّله بما يتفق مع البيئة المصرية

"محمد علي محمد مصطفى"

لقياس الذكاء العام

وصف الاختبار:

يتكون الاختبار من ٦٠ سؤالاً وهو يقيس القدرة العقلية العامة من خلال ثلاث قدرات عقلية أولية هي : القدرة على فهم معاني الكلمات والقدرة على التفكير الاستدلالي والقدرة العددية.

زمن الاختبار: -

الزمن المحدد لإجراء الاختبار هو ٢٠ دقيقة .

طريقة تصحيح الاختبار: -

يعطى التلميذ على كل إجابة صحيحة درجة واحدة.

صدق الاختبار: -

حسب صدق الاختبار عن طريق الصدق التلازمي *current Validity* حيث حسب

معامل الارتباط بين الاختبار واختبار الذكاء الإعدادي "للسيد محمد خيرى" وكان معامل

الارتباط ٠.٨٩ .

كما حسب معامل الارتباط بينه وبين اختبار القدرات العقلية الأولية "لأحمد زكى

صالح" وكان معامل الارتباط ٠.٩٠ .

أما في الدراسة الحالية : -

فقد حسب الصدق في الدراسة الحالية عن طريق الفروق بين الجماعات حيث طبق

الاختبار على عينة قوامها مائة تلميذ وتلميذه (٥١) تلميذاً، (٤٩) تلميذة. وكانت الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات البنين والبنات لأفراد عينة التقنين على اختبار القدرة العامة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١١)

الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات البنين والبنات

لأفراد عينة التقنين على اختبار القدرة العامة

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	البنين		البنات		اختبار القدرة العامة
		ع	م	ع	م	
٠.٠١	١٢.٢٩٦	٢.٢٥٩	٢١.٠٩٨	٤.١٥٠	٢٧.٢٢٧	

قيمة ت الجدولية ٢.٦٢ عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي البنين والبنات لصالح البنات مما يدل على قدرة المقياس على التمييز بين الجماعات وهذا يدل على صدق المقياس.

ثبات الاختبار:

تم حساب الثبات للاختبار بطريقتين:-

أولاً: طريقة إعادة تطبيق الاختبار وكان معامل الثبات ٠.٨٨ وهي دالة عند ٠.٠١.

ثانياً: طريقة التجزئة النسبية وكان معامل الثبات ٠.٩١ وهي دالة عند ٠.٠١.

أما في الدراسة الحالية :-

فقد حسب الثبات عن طريق التجزئة النسبية وكان معامل الثبات ٠.٦٠ وهي

دالة إحصائياً عند ٠.٠١.

ويتضح مما سبق أن اختبار القدرة العامة (الذكاء) يتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق مما يؤدي إلى الاطمئنان والثوق في استخدامه في الدراسة الحالية.

٣- مقياس المستوى الاجتماعي - الاقتصادي للأسرة:

أعدّه عبد العزيز السيد الشخص ١٩٩٥م وهو يتكون من خمسة متغيرات هي : دخل الفرد في الشهر- مستوى تعليم رب الأسرة- وظيفته- مستوى تعليم ربة الأسرة- وظيفتها. وتم توزيع الوظائف في تسعة مستويات ومستوى التعليم في ثمانية مستويات ودخل الفرد في سبعة مستويات.

أولاً : بعد الوظيفة للجنسين :

تم تصنيف هذا البعير إلى تسعة مستويات كما يلي :

المستوى الأول : مثل عامل - بائع متجول - عامل شحن - موزع صحف يومية - عامل بمحل تجاري - ربة بيت غير مؤهلة - عامل بمحطة بنزين - ملاحظ جراج - بواب - أعمال حرفية صغيرة - وظائف كتابية بمؤهل أقل من المتوسط - عامل فني - رجال الشرطة والجيش والمطافي.

المستوى الثاني : مثل أعمال حرفية كبيرة (ترزي افرنجي - حلواني - سبائك...) ، محصل بهيئة النقل العام - ملاحظ بوزارة الصحة - ربة بيت مؤهل متوسط - تاجر شنطة - رقيب بالجيش.

المستوى الثالث: مثل موظفون بوظائف فنية متوسطة - مدرسو المرحلة الابتدائية بمؤهل متوسط - وُعَاظ المساجد - صغار التجار - رقيب أول - أعمال سكرتارية.

المستوى الرابع : مثل : مهن حرة - وكلاء المدارس الابتدائية ومدرسو المرحلة الإعدادية - رؤساء الأقسام بالسكة الحديد.

المستوى الخامس : مثل موظفون يحملون مؤهل جامعي - معيد أ، مدرس مساعد بالجامعة.

المستوى السادس : مثل المقاولون وكبار التجار.

المستوى السابع : مثل مديرو العموم بالحكومة والشركات.

المستوى الثامن : مثل ضباط - (عميد - لواء) .

المستوى التاسع : وظائف الجامعات (نائب رئيس الجامعة - عميد كلية ..)

ثانياً : بعد مستوى التعليم للجنسين :

تم تصنيف هذا البعير إلى ثمانية مستويات كما يلي :

١- بدون مؤهل .

٢- ابتدائية .

٣- إعدادية .

٤- ثانوية وما في مستواها .

٥- شهادة أعلى من الثانوية وأقل من الشهادة الجامعية الأولى .

٦- الشهادة الجامعية الأولى .

٧- دراسات عليا حتى الماجستير .

٨- شهادة الدكتوراه .

ثالثاً : بعد متوسط دخل الفرد في الشهر :

تم تصنيف متوسط الدخل في ٧ فئات بحيث تعطى درجة لكل مستوى حسب رقمه

كما يلي :

درجة واحدة

١- أقل من ٢٠ جنيهه



درجتان	٢- من ٢٠ - ٢٩ جنيه
ثلاث درجات	٣- من ٤٠ - ٥٩ جنيه
أربع درجات	٤- من ٦٠ - ٧٩ جنيه
خمس درجات	٥- من ٨٠ - ٩٩ جنيه
ست درجات	٦- من ١٠٠ - ١١٩ جنيه
سبع درجات	٧- من ١٢٠ جنيهاً فأكثر

(٤) الاختبارات التحصيلية (إعداد الباحث)

وتضم أربعة اختبارات هي :

- (١) اختبار القراءة .
 - (٢) اختبار النحو .
 - (٣) اختبار النصوص .
 - (٤) اختبار الكتابة .
- خطوات إعداد اختبارات التحصيل (اللغوي) :-

قام المؤلف بالخطوات الآتية لإعداد اختبارات التحصيل اللغوي :-

- (١) دراسة أهداف تعليم اللغة العربية بالحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي.
- (٢) تحليل منهج اللغة العربية للصف الثاني الإعدادي في الفصل الدراسي الأول.
- (٣) الإطلاع على بعض المقاييس والاختبارات في مجال اللغة العربية ومن هذه الاختبارات :-

(أ) اختبار القراءة الجهرية المتدرج في مراحل التعليم العام . إعداد حسن شحاته.

(ب) مقياس النمو اللغوي إعداد عبد الباسط عاشور.

(ج) اختبائي القدرة على القراءة الصامتة والكتابة . إعداد سلمى الأنصاري

(د) بطارية التعلم اللغوي . إعداد محروس فرغلي

- (ه) اختبارات القدرة اللغوية . إعداد نادية عبد السلام.
- (و) اختبارات القدرة اللغوية. إعداد فتحي السيد محرز
- (ل) اختبارات اللغة . إعداد محمد عبد الخالق محمد.
- (م) اختبار المهارات الأساسية في القراءة الصامتة . إعداد محمد عبد العزيز العلاف.
- ٤- صاغ المؤلف أسئلة الاختبارات الأربعة .

جدول (١٢)

التعديل في بعض أسئلة الاختبارات التحضيرية

السؤال بعد التعديل	السؤال قبل التعديل
<p>اذكر معنى الكلمات الآتية :</p> <p>أ- المشوذة - ب- المطلوبة - ب- المعروفة</p> <p>ج- المشهورة .</p> <p>أ- آمنًا في سريره أ - آمن على أهله</p> <p>ب- آمن على ماله</p> <p>ج- آمن على أهله وماله</p> <p>ما مرادف الحزن</p> <p>الكناية ب- الهزيمة ج- السعادة</p> <p>ما مرادف الهزيمة</p> <p>أ- النصر ب- الانقلاب ج- النجاح</p> <p>ما مرادف الإيتلر</p> <p>أ- الأناثية ب- تفضيل الآخرين - حب النفس</p> <p>ماذا تستفيد من هذا الموضوع؟</p> <p>أ- أن الرياضة غير مفيدة</p> <p>ب- أن الرياضة أخلاق</p> <p>ج- أن الرياضة تدعو إلى العنف</p> <p>وجه تصائح إلى زملائك من خلال قراءتك للموضوع السابق:</p> <p>أ- يجب أن تمارس أحد الرياضات حتى تكون قويًا</p> <p>ب- يجب ألا تمارس أي لعبة لأنها مضیعة للوقت</p> <p>ج- يجب أن تذهب يوميًا إلى النادي للعب</p>	<p>الختبار القراءتي:</p> <p>السؤال : اذكر معنى الكلمات الآتية:</p> <p>المشوذة - رشده - آمنًا في سريره - يحنأفیرها.</p> <p>السؤال : أضاف بعض الأسئلة مثل</p> <p>كما أضاف الأسئلة الآتية :</p>

تابع جدول (١٢)

التعديل في بعض أسئلة الاختبارات التحصيلية

<p>-الفعل نوعان صحيح ومعتل: أ-الفعل الصحيح هو ١-ما كان أحد أصوله حرف علة. ٢-ما خلت أصوله من أحرف العلة. ٣-شيئاً غير أ ، ب . ب-الفعل المعتل هو: ١-ما خلت أصوله من أحرف العلة ٢-هو ما كان أحد أصوله حرف علة ٣-شيئاً غير أ ، ب</p>	<p>اختبار القواعد النحوية : السؤال : الفعل نوعان صحيح ومعتل عرّف كل واحد منهما تعريفاً دقيقاً.</p>
<p>الفعل الصحيح ثلاثة أقسام عرف كل واحد منهم تعريفاً دقيقاً. ١-سالم أ-هو ما كان أحد أصوله همزة ب-هو ما كان عينه ولامه من جنس واحد ج-هو ما خلا من الهمزة والتضعيف. ٢-مهموز أ-هو ما خلا من الهمزة والتضعيف ب-ما كان أحد أصوله همزة ج-هو ما كان عينه ولامه من جنس واحد ٢-مضعف الثلاثي : أ-هو ما كان أحد أصوله همزة. ب-هو ما كانت فاؤه ولامه الأولى من جنس وعينه ولامه الثانية من جنس. ج-هو ما كانت عينه ولامه من جنس واحد.</p>	<p>السؤال : الفعل الصحيح ثلاثة أقسام. اذكرهم وعرّف كل واحد منهم تعريفاً دقيقاً؟</p>

تابع جدول (١٢)

التعديل في بعض أسئلة الاختبارات التحصيلية

<p>٤-مضعف الرباعي:</p> <p>أ- هو ما خلا من الهمزة والتضعيف</p> <p>ب- هو ما كانت فاءه ولامه الأولى من جنس وعينه ولامه الثانية من جنس.</p> <p>ج- هو ما كانت عينه ولامه من جنس واحد.</p>	
<p>يعرف المضارع المعتل الآخر كالاتي :</p> <p>أ-المعتل بالألف علامة رفعه :</p> <p>أ-الضمة المقدرة على الألف .</p> <p>ب-الفتحة المقدرة على الألف .</p> <p>ج-حذف حرف العلة</p> <p>وعلامة نصبه :</p> <p>أ-الضمة المقدرة على الألف</p> <p>ب-الفتحة المقدرة على الألف</p> <p>ج-حذف حرف العلة .</p> <p>وعلامة جزمه :</p> <p>أ-حذف حرف العلة .</p> <p>ب-الفتحة المقدرة على الألف .</p> <p>ج-الضمة المقدرة على الألف</p>	<p>السؤال: يعرب المضارع المعتل الآخر كالاتي :</p> <p>١-المعتل بالألف علامة :</p> <p>رفعه</p> <p>نصبه</p> <p>جزمه</p>

تابع جدول (١٢)

التعديل في بعض أسئلة الاختبارات التحصيلية

<p>من قائل الأبيات السابقة؟</p> <p>أ- أحمد شوقي ب- إبراهيم ناجي</p> <p>ج- معروف الرصافي</p> <p>ماذا تستفيد من هذا النص؟</p> <p>أ- أن الناس جميعاً راضون بحالهم</p> <p>ب- أن العلم يبسر كثيراً من أمور الحياة.</p> <p>ج- أن حياة الأمم ومستقبلها لا يعتمد على أبنائها.</p>	<p>اختبار النصوص :</p> <p>السؤال : من قائل هذه الأبيات؟ وماذا تعرف عنه؟</p> <p>السؤال : ما ذا تستفيد من هذا النص؟</p>
<p>ما مرادف الخيرة أ- الخير ب- النصيب</p> <p>ج- الاختيار</p> <p>ما مرادف الأولى أ- الأول ب- المتقدم</p> <p>ج- الدنيا</p> <p>ما مرادف نزعنا أ- أدخلنا ب- أنزلنا</p> <p>ج- أخرجنا</p>	<p>ما مرادف الخيرة - الأولى - نزعنا في</p> <p>جمل</p>

تابع جدول (١٢)

التعديل في بعض أسئلة الاختبارات التحصيلية

<p>اختر مظهر الجمال في قوله تعالى " يعلم ما تكن صدورهم وما يعلنون" أ- تكن وتعلن بينهما تضاد يبرز المعنى ويوضحه ب- تكن وتعلن بينهما ترادف يوضح المعنى ج- ليست أ و ب - "له الحمد في الأولى والآخرة" أ- تضاد يؤكد ضرورة حمد الله في كل الأوقات ب- ترادف يؤكد المعنى ويوضحه ج- أ ، ب معاً - "من إله غير الله" أ- سؤال يفيد نفي وجود إله غير الله سبحانه وتعالى ب- سؤال يفيد التقرير ج- سؤال يقصد به الاستغنام - "أفلا تسمعون - أفلا تبصرون" أ- غرضه الاستنكار ب- غرضه التقرير ج- غرضه التعجب</p>	<p>السؤال : ما مظاهر الجمال في قوله تعالى " يعلم ما تُكِنُّ صدورهم وما يعلنون" - "له الحمد في الأولى والآخرة" - "من إله غير الله" - "أفلا تسمعون" - "أفلا تبصرون".</p>
---	---

تابع جدول (١٢)

التعديل في بعض أسئلة الاختبارات التحصيلية

<p>-الفكرة المناسبة للأبيات السابقة هي :</p> <p>أ-الاستعداد للمباراة والحركة فيها</p> <p>ب-الرياضة للجميع</p> <p>ج-تشريعات الرياضة.</p>	<p>السؤال : اشرح الأبيات السابقة بأسلوبك وضع لها عنواناً.</p>
<p>-يريد الشاعر في الأبيات السابقة أن :</p> <p>أ-يصف المباراة لتعريف الناس بها</p> <p>ب-يدعو إلى الرياضة عن طريق الوصف.</p> <p>ج-يعلمنا قواعد وقوانين كرة القدم</p>	<p>تابع السؤال السابق</p>
<p>أكمل ما يلي :</p> <p>ترسم الهمزة في آخر الكلمة كما يأتي :</p> <p>١-ترسم على (ألف-ياء-السطر) إذا كان ما قبلها مفتوحاً</p> <p>٢-ترسم على (ألف-ياء-السطر) إذا كان قبلها مكسوراً</p>	<p>اختبار الكتابة :</p> <p>السؤال : أكمل ما يلي :</p> <p>-ترسم الهمزة في آخر الكلمة كما يأتي :</p> <p>١-ترسم على إذا كان ما قبلها مفتوحاً</p> <p>٢-ترسم على إذا كان ما قبلها مكسوراً</p>

تابع جدول (١٢)

التعديل في بعض أسئلة الاختبارات التحصيلية

السؤال : الهمزة التي تكون في أول الكلمة نوعان :	- الهمزة التي تكون في أول الكلمة نوعان :
١- همزة قطع وهي ...	١- همزة قطع وهي :
٢- همزة وصل وهي ...	أ- تظهر في النطق دائماً ب- لا تظهر في النطق
	ج- تظهر في النطق في بداية الكلام فقط.
	٢- همزة وصل وهي :
	أ- تظهر في النطق دائماً
	ب- تظهر في النطق في بدء الكلام فقط
	ج- لا تظهر في النطق

الصورة التجريبية للاختبارات التحصيلية :

أولاً ، اختبار القراءة الصامتة ،

وتكونت الصورة التجريبية للاختبار من ٥٢ سؤالاً وحسبت الخصائص السيكمترية

له كالتالي

معاملات السهولة والصعوبة لاختبار القراءة:

حسب المؤلف معاملات السهولة والصعوبة لكل عبارة على حدة في اختبار القراءة وذلك

بعد التطبيق على مائة تلميذ وتلميذة بالصف الثاني الاعدايي بمدينة سوهاج ، وتم حذف العبارات

التي تقل صعوبتها عن ٠.٢ ، أ، تزيد عن ٠.٨ وفيما يلي عرض لمعاملات السهولة والصعوبة لمفردات

اختبار القراءة .

جدول رقم (١٣)

معاملات السهولة والصعوبة لمقربات اختبار القراءة الصامتة

م	معامل السهولة	معامل الصعوبة	م	معامل السهولة	معامل الصعوبة
١	٠.٤٣	٠.٥٧	٢٧	٠.٦١	٠.٣٩
٢	٠.٧٥	٠.٢٥	٢٨	٠.٤٣	٠.٥٧
٣	٠.٨٠	٠.٢٠	٢٩	٠.٧٥	٠.٢٥
٤	٠.٨٠	٠.٢٠	٣٠	٠.٨٠	٠.٢٠
٥	٠.٨٠	٠.٢٠	٣١	٠.٨٠	٠.٢٠
٦	٠.٧٨	٠.٢٢	٣٢	٠.٨٠	٠.٢٠
٧	٠.٨٠	٠.٢٠	٣٣	٠.٧٨	٠.٢٢
٨	٠.٧٤	٠.٢٦	٣٤	٠.٨٠	٠.٢٠
٩	٠.٦١	٠.٣٩	٣٥	٠.٧٤	٠.٢٦
١٠	٠.٦٦	٠.٣٤	٣٦	٠.٦١	٠.٣٩
١١	٠.٨٠	٠.٢٠	٣٧	٠.٦٦	٠.٣٤
١٢	٠.٨٠	٠.٢٠	٣٨	٠.٨٠	٠.٢٠
١٣	٠.٥٣	٠.٤٧	٣٩	٠.٨٠	٠.٢٠
١٤	٠.٣٥	٠.٦٥	٤٠	٠.٥٣	٠.٤٧
١٥	٠.٤٠	٠.٦٠	٤١	٠.٣٥	٠.٦٥
١٦	٠.٥٤	٠.٤٦	٤٢	٠.٤٠	٠.٦٠
١٧	٠.٧٥	٠.٢٥	٤٣	٠.٥٤	٠.٤٦
١٨	٠.٥٧	٠.٤٣	٤٤	٠.٧٥	٠.٢٥
١٩	٠.٧٢	٠.٢٨	٤٥	٠.٥٨	٠.٤٢
٢٠	٠.٨٠	٠.٢٠	٤٦	٠.٧٣	٠.٢٧

تابع جدول رقم (١٣)

معاملات السهولة والصعوبة لمفردات اختبار القراءة الصامتة

م	معامل السهولة	معامل الصعوبة	م	معامل السهولة	معامل الصعوبة
٢١	٠.٧٥	٠.٢٥	٤٧	٠.٨٠	٠.٢٠
٢٢	٠.٧٦	٠.٢٤	٤٨	٠.٧٥	٠.٢٥
٢٣	٠.٦٨	٠.٣٢	٤٩	٠.٧٥	٠.٢٥
٢٤	٠.٧٧	٠.٢٣	٥٠	٠.٦٧	٠.٣٣
٢٥	٠.٧٢	٠.٢٨	٥١	٠.٧٦	٠.٢٤
٢٦	٠.٧٩	٠.٢١	٥٢	٠.٧١	٠.٢٩

يتضح من الجدول السابق أن جميع عبارات اختبار القراءة الصامتة تتراوح

معاملات السهولة والصعوبة لها من ٠.٢ إلى ٠.٨ لذلك قبلت جميع العبارات .

صدق اختبار القراءة الصامتة :

حسب المؤلف (الصرق كالأتي)-

١- الاتساق الداخلي: كما حسب المؤلف صدق اختبار القراءة الصامتة عن طريق الاتساق

الداخلي: وهو عبارة عن معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للاختبار.

حذفت العبارات غير الدالة وفيما يلي جدول يوضح الاتساق الداخلي لمفردات اختبار

القراءة الصامتة .

جدول (١٥)

الاتساق الداخلي لمفردات اختبار القراءة الصامتة

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٢٥	١٩	**٠.٢٧	٣٦	**٠.٤٠
٢	**٠.٢٨	٢٠	**٠.٣٦	٣٧	**٠.٤٢
٣	**٠.٥٧	٢١	**٠.٢٧	٣٨	**٠.٥٢
٤	**٠.٣٤	٢٢	**٠.٥١	٣٩	**٠.٣١
٥	**٠.٣٥	٢٣	٠.٢٤	٤٠	**٠.٥١
٦	٠.٢٢	٢٤	**٠.٤٧	٤١	٠.٢٥
٧	**٠.٣٦	٢٥	**٠.٤٧	٤٢	**٠.٢٧
٨	**٠.٣٩	٢٦	**٠.٦٤	٤٣	**٠.٥٢
٩	**٠.٣٨	٢٧	**٠.٣١	٤٤	**٠.٢٦
١٠	**٠.٤٢	٢٨	٠.٢٥	٤٥	**٠.٣٢
١١	**٠.٥٢	٢٩	**٠.٢٨	٤٦	**٠.٣٠
١٢	**٠.٢٢	٣٠	**٠.٥٢	٤٧	**٠.٣٥
١٣	**٠.٥١	٣١	**٠.٣١	٤٨	**٠.٢٧
١٤	٠.٢٥	٣٢	**٠.٣٣	٤٩	**٠.٥١
١٥	**٠.٢٧	٣٣	٠.٢٢	٥٠	٠.٢٤
١٦	**٠.٥٢	٣٤	**٠.٣٨	٥١	**٠.٤٧
١٧	**٠.٢٦	٣٥	**٠.٣٩	٥٢	**٠.٤٧
١٨	**٠.٣٢				

** دال إحصائياً عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع المفردات دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ماعدا العبارات رقم (١)، (٦)، (١٤)، (٢٣)، (٢٨)، (٣٣)، (٤١)، (٥٠) فهي غير دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ لذلك حذفت من الاختبار.

ثبات اختبار القراءة الصامتة :

حسب المؤلف الثبات عن طريق معادلة كيودر ريتشاردسون ٢٠ وبلغت قيمة معامل الثبات لهذا الاختبار ٠.٨٦ وهي دالة إحصائياً عند ٠.٠١

* كما حسب الثبات بالتجزئة النصفية وكان معامل الارتباط بين النصفين الفردي والزوجي ٠.٩٥ وبعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان-براون ٠.٩٧ وهي دالة إحصائياً عند ٠.٠١ .

اختبار النحو:

تكونت الصورة التجريبية لاختبار النحو من ١٥٣ سؤالاً واستخدم المؤلف الطرق الآتية لحساب الصدق والثبات لاختبار النحو:

معاملات السهولة والصعوبة لاختبار النحو:

حسب المؤلف معاملات السهولة والصعوبة لكل عبارة على حدة في اختبار النحو وذلك بعد التطبيق على مائة تلميذ وتلميذة بالصف الثاني الإعدادي بمدينة سوهاج ، وتم حذف العبارات التي تقل صعوبتها عن ٠.٢ ، أ. تزيد عن ٠.٨ ، وفيما يلي عرض لمعاملات السهولة والصعوبة لمفردات اختبار النحو.

جدول (١٦)

معاملات السهولة والصعوبة لمفردات اختبار النحو

م	معامل السهولة	معامل الصعوبة	م	معامل السهولة	معامل الصعوبة
١	٠.٥٦	٠.٤٤	٢٧	٠.٦٩	٠.٣١
٢	٠.٥٦	٠.٤٤	٢٨	٠.٦٠	٠.٤٠
٣	٠.٥٠	٠.٥٠	٢٩	٠.٥٦	٠.٤٤
٤	٠.٤٧	٠.٥٣	٣٠	٠.٥٤	٠.٤٦
٥	٠.٦٨	٠.٣٢	٣١	٠.٦٥	٠.٣٥
٦	٠.٥٠	٠.٥٠	٣٢	٠.٥٥	٠.٤٥
٧	٠.٥٠	٠.٥٠	٣٣	٠.٥٩	٠.٤١
٨	٠.٥٠	٠.٥٠	٣٤	٠.٤٤	٠.٥٦
٩	٠.٦١	٠.٣٩	٣٥	٠.٥٧	٠.٤٣
١٠	٠.٧٨	٠.٢٢	٣٦	٠.٥٣	٠.٤٧
١١	٠.٦٠	٠.٤٠	٣٧	٠.٥٥	٠.٤٥
١٢	٠.٨٠	٠.٢٠	٣٨	٠.٦٣	٠.٣٧
١٣	٠.٥٠	٠.٥٠	٣٩	٠.٥٥	٠.٤٥
١٤	٠.٦٠	٠.٤٠	٤٠	٠.٣١	٠.٦٩
١٥	٠.٥٨	٠.٤٢	٤١	٠.٤٢	٠.٥٨
١٦	٠.٥٠	٠.٥٠	٤٢	٠.٥٩	٠.٤١
١٧	٠.٦٤	٠.٣٦	٤٣	٠.٤٧	٠.٥٣



جدول (١٦)

معاملات السهولة والصعوبة لمفردات اختبار النحو

معامل السهولة	معامل الصعوبة	م	معامل السهولة	معامل الصعوبة	م
٠.٦٣	٠.٣٧	٤٤	٠.٣٣	٠.٦٧	١٨
٠.٥٠	٠.٥٠	٤٥	٠.٥١	٠.٤٩	١٩
٠.٥١	٠.٤٩	٤٦	٠.٤٩	٠.٥١	٢٠
٠.٥٠	٠.٥٠	٤٧	٠.٦٠	٠.٤٠	٢١
٠.٥٠	٠.٥٠	٤٨	٠.٣٤	٠.٦٦	٢٢
٠.٥٠	٠.٥٠	٤٩	٠.٤٧	٠.٥٣	٢٣
٠.٧٤	٠.٢٦	٥٠	٠.٤٨	٠.٥٢	٢٤
٠.٦٦	٠.٣٤	٥١	٠.٣٤	٠.٦٦	٢٥
٠.٦٦	٠.٣٤	٥٢	٠.٦١	٠.٣٩	٢٦
٠.٤٧	٠.٥٣	٧٩	٠.٦٢	٠.٣٨	٥٣
٠.٥٤	٠.٤٦	٨٠	٠.٥٨	٠.٤٢	٥٤
٠.٦٧	٠.٣٣	٨١	٠.٥٢	٠.٤٨	٥٥
٠.٦٩	٠.٣١	٨٢	٠.٦٣	٠.٣٧	٥٦
٠.٧٠	٠.٣٠	٨٣	٠.٥٨	٠.٤٢	٥٧
٠.٦٨	٠.٣٢	٨٤	٠.٥٤	٠.٤٦	٥٨
٠.٦٦	٠.٣٤	٨٥	٠.٧٢	٠.٢٨	٥٩
٠.٦٣	٠.٣٧	٨٦	٠.٦٤	٠.٣٦	٦٠

جدول (١٦)

معاملات السهولة والصعوبة لفردات اختبار النحو

م	معامل السهولة	معامل الصعوبة	م	معامل السهولة	معامل الصعوبة
٦١	٠.٦٦	٠.٣٤	٨٧	٠.٦٣	٠.٣٧
٦٢	٠.٥٥	٠.٤٥	٨٨	٠.٧٤	٠.٢٦
٦٣	٠.٤٨	٠.٥٢	٨٩	٠.٦٧	٠.٣٣
٦٤	٠.٤٨	٠.٥٢	٩٠	٠.٦٧	٠.٣٣
٦٥	٠.٥٣	٠.٤٧	٩١	٠.٧٤	٠.٢٦
٦٦	٠.٦٧	٠.٣٣	٩٢	٠.٧٤	٠.٢٦
٦٧	٠.٦٣	٠.٣٧	٩٣	٠.٧٤	٠.٢٦
٦٨	٠.٦٦	٠.٣٤	٩٤	٠.٦٦	٠.٣٤
٦٩	٠.٥٢	٠.٤٨	٩٥	٠.٦٦	٠.٣٤
٧٠	٠.٥٣	٠.٤٧	٩٦	٠.٦٩	٠.٣١
٧١	٠.٥٨	٠.٤٢	٩٧	٠.٦٠	٠.٤٠
٧٢	٠.٦٥	٠.٣٥	٩٨	٠.٥٦	٠.٤٤
٧٣	٠.٦٢	٠.٣٨	٩٩	٠.٥٤	٠.٤٦
٧٤	٠.٥٠	٠.٥٠	١٠٠	٠.٦٥	٠.٣٥
٧٥	٠.٥٥	٠.٤٥	١٠١	٠.٥٥	٠.٤٥
٧٦	٠.٥٩	٠.٤١	١٠٢	٠.٥٩	٠.٤١
٧٧	٠.٦٢	٠.٣٨	١٠٣	٠.٤٤	٠.٥٦
٧٨	٠.٥٥	٠.٤٥	١٠٤	٠.٥٧	٠.٤٣

جدول (١٦)

معاملات السهولة والصعوبة لمفردات اختبار النحو

معامل السهولة	معامل الصعوبة	م	معامل السهولة	معامل الصعوبة	م
٠.٤٥	٠.٥٥	١٣١	٠.٤٧	٠.٥٣	١٠٥
٠.٤٢	٠.٤٨	١٣٢	٠.٤٥	٠.٥٥	١٠٦
٠.٤٢	٠.٤٨	١٣٣	٠.٣٧	٠.٦٣	١٠٧
٠.٤٧	٠.٥٣	١٣٤	٠.٦٩	٠.٣١	١٠٨
٠.٣٣	٠.٦٧	١٣٥	٠.٦٩	٠.٣١	١٠٩
٠.٣٧	٠.٦٣	١٣٦	٠.٥٨	٠.٤٢	١١٠
٠.٣٤	٠.٦٦	١٣٧	٠.٤١	٠.٥٩	١١١
٠.٤٨	٠.٥٢	١٣٨	٠.٤٠	٠.٦٠	١١٢
٠.٤٧	٠.٥٣	١٣٩	٠.٦٧	٠.٣٣	١١٣
٠.٤٢	٠.٥٨	١٤٠	٠.٥٣	٠.٤٧	١١٤
٠.٣٥	٠.٦٥	١٤١	٠.٥٢	٠.٤٨	١١٥
٠.٣٨	٠.٦٢	١٤٢	٠.٤٠	٠.٦٠	١١٦
٠.٥٠	٠.٥٠	١٤٣	٠.٦٧	٠.٣٣	١١٧
٠.٤٥	٠.٥٥	١٤٤	٠.٥٣	٠.٤٧	١١٨
٠.٤١	٠.٥٩	١٤٥	٠.٥٢	٠.٤٨	١١٩
٠.٣٨	٠.٦٢	١٤٦	٠.٦٦	٠.٣٤	١٢٠
٠.٤٥	٠.٥٥	١٤٧	٠.٣٩	٠.٦١	١٢١

جدول (١٦)

معاملات السهولة والصعوبة لفردات اختبار النحو

معامل السهولة	معامل الصعوبة	م	معامل السهولة	معامل الصعوبة	م
٠.٦٢	٠.٣٨	١٤٨	٠.٥٣	٠.٤٧	١٢٢
٠.٥٨	٠.٤٢	١٤٩	٠.٥٢	٠.٤٨	١٢٣
٠.٥٢	٠.٤٨	١٥٠	٠.٤٠	٠.٦٠	١٢٤
٠.٦٣	٠.٣٧	١٥١	٠.٦٧	٠.٣٣	١٢٥
٠.٥٨	٠.٤٢	١٥٢	٠.٥٣	٠.٤٧	١٢٦
٠.٥٤	٠.٤٦	١٥٣	٠.٥٢	٠.٤٨	١٢٧
			٠.٦٦	٠.٣٤	١٢٨
			٠.٣٩	٠.٦١	١٢٩
			٠.٥٣	٠.٤٧	١٣٠

يتضح من الجدول السابق أن جميع عبارات اختبار النحو تتراوح معاملات

السهولة والصعوبة لها من ٠.٢ إلى ٠.٨ لذلك قبلت جميع العبارات .

صدق الاختبار: استخدم المؤلف ما يلي:

١-صدق المحتوى : حيث عرض المؤلف الاختبار على مجموعة من المحكمين وتم تفريغ

النتائج كالتالي:

جدول (١٧)

جدول مواصفات مفردات اختبار النحو

النسبة	مجموع الأسئلة	الأهداف الإجرائية وأرقام الأسئلة			الموضوعات
		تطبيق	فهم	معرفة	
٪١٥	٢٣	١.٣.٦.٧. .١١.١٠ .١٣.١٢ ١٥	٢.٤.٥.٨. ١٤.١٦.٩	١٧.١٨.١ .٩ ٢٠.٢١.٢ ٢٣.٢	الاسم-الفعل-الفاعل-المبدأ والخبر-أسماء الإشارة-الأسماء الموصولة-الضمائر-المعول المطلق-الفعل المضارع-كان وأخواتها-إن وأخواتها-الفاعل.
٪٦.٥	١٠	.٢٧.٢٦.٢٥ .٣٠.٢٨.٢٩ ٣٣.٣٢.٣١		٢٤	الفعل الصحيح والفعل المعتل
٪٨	١٢	.٣٦.٣٥ .٣٨.٣٧ .٤٠.٣٩ .٤٣.٤٢ .٤٥.٤٤ ٤٦		٣٤	أنواع الفعل الصحيح

تابع جدول (١٧)

جدول مواصفات مفردات اختبار النحو

النسبة	مجموع الأسئلة	الأهداف الإجرائية وأرقام الأسئلة			الموضوعات
		تطبيق	فهم	معرفة	
٪٨	١٢	.٤٨.٤١ .٥٠.٤٩ .٥٢.٥١ .٥٤.٥٣ .٥٦.٥٥ .٥٧		٤٧	أنواع الفعل المعتل
٪٦.٥	١٠		٥٩ (أ.ب.ج.د.هـ) ٦٠ (أ.ب.ج.د.)	٥٨	إعراب المضارع المعتل الآخر
٪١١	١٧		.٦٦. ٦٤. ٦٥ .٦٩. ٦٨. ٦٧ ٧٠ (أ.ب.ج.د.) هـ. و. ل. م.	٦١.٦ ٢.٦٣	أدوات الشرط الجازمة
٪٦	٩		.٧٢. ٧٣. ٧٤ ٧٥ (أ.ب.ج.د.)	٧١	أدوات الشرط الغير جازمة

تابع جدول (١٧)

جدول مواصفات مفردات اختبار النحو

النسبة	مجموع الأسئلة	الأهداف الإجرائية وأرقام الأسئلة			الموضوعات
		تطبيق	فهم	معرفة	
٪١٥	٢٤	.٨٢.٨٢		٧٦.٧٧.٧	المجرد والمزيد
		.٨٥.٨٤		.٨	
		.٨٧.٨٦		٧٩.٨٠.٨١	
		.٨٩.٨٨			
		.٩١.٩٠			
		.٩٣.٩٢			
		.٩٥.٩٤			
		.٩٧.٩٦			
		٩٩.٩٨			
٪١١	١٧	.١٠٢.١٠١		١٠٠	الميزان الصرفي
		.١٠٤.١٠٣			
		.١٠٦.١٠٥			
		.١٠٧			
		.١٠٩.١٠٨			
		.١١١.١١٠			
		.١١٣.١١٢			
		.١١٥.١١٤			
		١١٦			

تابع جدول (١٧)

جدول مواصفات مفردات اختبار النحو

النسبة	مجموع الأسئلة	الأهداف الإجرائية وأرقام الأسئلة			الموضوعات
		تطبيق	فهم	معرفة	
٪١٣	٢٠	.١٢٤.١٢٣		.١١٨.١١٧	الكشف في المعجم
		.١٢٦.١٢٥		.١٢٠.١١٩	
		.١٢٨.١٢٧		١٢٢.١٢١	
		.١٣٠.١٢٩			
		.١٣٢.١٣١			
		.١٣٤.١٣٣			
		١٣٦.١٣٥			
	١٥٣	٨٨	٣٧	٢٨	مجموع الأسئلة
٪١٠٠		٪٥٨	٪٢٤	٪١٨	النسبة

يتضح من الجدول السابق أن مفردات الاختبار وزعت على الأهداف كالتالي:

(٢٨) مفردة معرفة، (٣٧) مفردة فهم، (٨٨) مفردة تطبيق وهذا يشير إلى أن

المفردات شملت الأهداف المراد قياسها.

٢- الإتساق الداخلي: كما حسب المؤلف الصدق عن طريق الاتساق الداخلي وهو عبارة عن

معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للاختبار، وحذفت العبارات غير

الدالة وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:-

جدول (١٨)

الإتساق الداخلي لمفردات اختبار النحو

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	*٠.٢٤	٢٧	*٠.٢٥	٥٣	*٠.٤٤	٧٩	*٠.٢٥
٢	*٠.٢٤	٢٨	*٠.٣٠	٥٤	*٠.٥٣	٨٠	*٠.٢٨
٣	*٠.٣١	٢٩	*٠.٤٩	٥٥	*٠.٥٧	٨١	*٠.٢٠
٤	*٠.٢٢	٣٠	*٠.٤٣	٥٦	*٠.٤٥	٨٢	٠.١٩
٥	*٠.٣٥	٣١	*٠.٥٢	٥٧	*٠.٤٨	٨٣	*٠.٣١
٦	*٠.٣١	٣٢	*٠.٥٣	٥٨	*٠.٥٧	٨٤	*٠.٢٢
٧	*٠.٣١	٣٣	*٠.٤٠	٥٩	*٠.٦٠	٨٥	*٠.٢٩
٨	*٠.٣١	٣٤	*٠.٦٣	٦٠	*٠.٤٧	٨٦	*٠.٣٥
٩	*٠.٢٣	٣٥	*٠.٣٧	٦١	*٠.٣٠	٨٧	*٠.٥٢
١٠	*٠.٢٤	٣٦	*٠.٢٩	٦٢	٠.١٩	٨٨	*٠.٢٧
١١	*٠.٤٣	٣٧	*٠.٣٧	٦٣	٠.١٨	٨٩	*٠.٣٢
١٢	*٠.٢٩	٣٨	*٠.٣٢	٦٤	٠.١٨	٩٠	*٠.٣٢
١٣	*٠.٣١	٣٩	*٠.٥٣	٦٥	*٠.٢٧	٩١	*٠.٣٧
١٤	*٠.٣٩	٤٠	*٠.٣١	٦٦	٠.١٢	٩٢	*٠.٣٤
١٥	*٠.٣٠	٤١	*٠.٣٤	٦٧	*٠.٢٨	٩٣	*٠.٣٦
١٦	*٠.٣١	٤٢	*٠.٥٣	٦٨	٠.١٧	٩٤	*٠.٣٢

تابع جدول (١٨)

الإتساق الداخلي لفردات اختبار النحو

معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م
*٠.٢٣	٩٥	٠.١٤	٦٩	*٠.٤٠	٤٣	*٠.٣٥	١٧
*٠.٢٥	٩٦	*٠.١٣	٧٠	*٠.٣٣	٤٤	*٠.٥٢	١٨
*٠.٣٠	٩٧	٠.١٦	٧١	*٠.٤٣	٤٥	*٠.٣١	١٩
*٠.٤٩	٩٨	*٠.٢٦	٧٢	*٠.٤٦	٤٦	*٠.٢٧	٢٠
*٠.٤٣	٩٩	٠.١٧	٧٣	*٠.٤٨	٤٧	*٠.٣١	٢١
*٠.٥٢	١٠٠	٠.١٥	٧٤	*٠.٣٨	٤٨	*٠.٣١	٢٢
*٠.٥٣	١٠١	*٠.٣١	٧٥	*٠.٢٩	٤٩	*٠.٣١	٢٣
*٠.٤٠	١٠٢	*٠.٢٤	٧٦	*٠.٣٩	٥٠	*٠.٣٦	٢٤
*٠.٦٣	١٠٣	*٠.٢٢	٧٧	*٠.٥٨	٥١	*٠.٣٢	٢٥
*٠.٣٧	١٠٤	*٠.٢٠	٧٨	*٠.٢٥	٥٢	*٠.٣٢	٢٦

*بال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥

تابع جدول (١٨)

الإتساق الداخلي لمفردات اختبار النحو

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١٠٥	*٠.٢٩	١١٨	*٠.٢١	١٣١	*٠.٢٥	١٤٤	*٠.٢٧
١٠٦	*٠.٣٧	١١٩	*٠.٣١	١٣٢	*٠.٤٤	١٤٥	٠.١٢
١٠٧	*٠.٣٢	١٢٠	*٠.٣٤	١٣٣	*٠.٣٩	١٤٦	*٠.٢٨
١٠٨	*٠.٣١	١٢١	*٠.٥٢	١٣٤	*٠.٤٨	١٤٧	٠.١٧
١٠٩	*٠.٣١	١٢٢	*٠.٤٨	١٣٥	*٠.٣٧	١٤٨	٠.١٤
١١٠	*٠.٥٢	١٢٣	*٠.٣٧	١٣٦	*٠.٢٩	١٤٩	*٠.٣١
١١١	*٠.٥٢	١٢٤	*٠.٢٩	١٣٧	*٠.٣٩	١٥٠	٠.١٦
١١٢	*٠.٤٠	١٢٥	*٠.٣٩	١٣٨	*٠.٥٨	١٥١	*٠.٢٦
١١٣	*٠.٦٣	١٢٦	*٠.٤٨	١٣٩	*٠.٢٥	١٥٢	٠.١٧
١١٤	*٠.٣٧	١٢٧	*٠.٣٧	١٤٠	*٠.٤٤	١٥٣	٠.١٥
١١٥	*٠.٢٩	١٢٨	*٠.٢٩	١٤١	٠.١٩		
١١٦	*٠.٣٧	١٢٩	*٠.٣٩	١٤٢	٠.١٨		
١١٧	*٠.٣٢	١٣٠	*٠.٥٨	١٤٣	٠.١٨		

*دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق أن جميع المفردات دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ ماعدا

العبارات رقم (٦٢)، (٦٣)، (٦٤)، (٦٦)، (٦٨)، (٦٩)، (٧١)، (٧٣)، (٧٤)، (٨٢).

(١٤١)، (١٤٢)، (١٤٣)، (١٤٥)، (١٤٧)، (١٤٨)، (١٥٠)، (١٥٢)، (١٥٣)، فهي غير دالة

إحصائياً لذلك حذفت من الاختبار.

ثبات اختبار النحو:

حسب المؤلف الثبات عن طريق معادلة كيودر ريتشاردسون ٢٠ وبلغت قيمة

معامل الثبات لهذا الاختبار ٠.٩٥ وهي دالة إحصائياً عند ٠.٠٠١.

* كما حسب الثبات بالتجزئة النصفية وكان معامل الارتباط بين النصفين الفردي

والزوجي ٠.٩٣ وبعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان براون ٠.٩٦ وهي دالة

إحصائياً عند ٠.٠٠١.

اختبار النصوص:

استخدم المؤلف الطرق الآتية لحساب الصرق والثبات للاختبار (النصوص):

معاملات السهولة والصعوبة لاختبار النصوص:

حسب المؤلف معاملات السهولة والصعوبة لكل عبارة على حدة في اختبار النصوص وذلك بعد

التطبيق على مائة تلميذ وتلميذة بالصف الثاني الإعدادي بمدينة سوهاج، وتم حذف العبارات

التي تقل صعوبتها عن ٠.٢، أ، تزيد عن ٠.٨ وفيما يلي عرض لمعاملات السهولة والصعوبة

لمفردات اختبار النصوص.

جدول (١٩)

معاملات السهولة والصعوبة لفردات اختبار النصوص

معامل الصعوبة	معامل السهولة	م	معامل الصعوبة	معامل السهولة	م
٠.٢٥	٠.٧٥	٢٩	٠.٣٦	٠.٦٤	١
٠.٣٦	٠.٦٤	٣٠	٠.٤٤	٠.٥٦	٢
٠.٣٩	٠.٦١	٣١	٠.٤٣	٠.٥٧	٣
٠.٣٦	٠.٦٤	٣٢	٠.٤١	٠.٥٩	٤
٠.٣٦	٠.٦٤	٣٣	٠.٢٨	٠.٧٢	٥
٠.٤٦	٠.٥٤	٣٤	٠.٣٦	٠.٦٤	٦
٠.٢٥	٠.٧٥	٣٥	٠.٥٥	٠.٤٥	٧
٠.٣٤	٠.٦٦	٣٦	٠.٤١	٠.٥٩	٨
٠.٣٦	٠.٦٤	٣٧	٠.٢٥	٠.٧٥	٩
٠.٤٣	٠.٥٧	٣٨	٠.٣٦	٠.٦٤	١٠
٠.٤١	٠.٥٩	٣٩	٠.٣٥	٠.٦٥	١١
٠.٣٧	٠.٦٣	٤٠	٠.٤١	٠.٥٩	١٢
٠.٣٩	٠.٦١	٤١	٠.٤١	٠.٥٩	١٣
٠.٣٩	٠.٦١	٤٢	٠.٣٩	٠.٦١	١٤
٠.٣٥	٠.٦٥	٤٣	٠.٢٥	٠.٦٥	١٥
٠.٤٤	٠.٥٦	٤٤	٠.٣٣	٠.٦٧	١٦
٠.٤٣	٠.٥٧	٤٥	٠.٣٢	٠.٦٨	١٧
٠.٤١	٠.٥٩	٤٦	٠.٤١	٠.٥٩	١٨
٠.٤٢	٠.٥٨	٤٧	٠.٣٨	٠.٦٢	١٩
٠.٣٥	٠.٦٥	٤٨	٠.٢٤	٠.٧٦	٢٠
٠.٣٢	٠.٦٨	٤٩	٠.٢٦	٠.٧٤	٢١
٠.٣٦	٠.٦٤	٥٠	٠.٣١	٠.٦٩	٢٢
٠.٣٧	٠.٦٣	٥١	٠.٣٥	٠.٦٥	٢٣
٠.٣٩	٠.٦١	٥٢	٠.٣٦	٠.٦٤	٢٤
٠.٤٧	٠.٥٣	٥٣	٠.٣٩	٠.٦١	٢٥
٠.٣٥	٠.٦٥	٥٤	٠.٤٣	٠.٥٧	٢٦
٠.٤١	٠.٥٩	٥٥	٠.٤١	٠.٥٩	٢٧
٠.٣٩	٠.٦١	٥٦	٠.٢٢	٠.٧٨	٢٨

تابع جدول (١٩)

معاملات السهولة والصعوبة لمفردات اختبار النصوص

م	معامل السهولة	معامل الصعوبة	م	معامل السهولة	معامل الصعوبة
٥٧	٠.٥٨	٠.٤٢	٨٧	٠.٧٦	٠.٢٤
٥٨	٠.٦٢	٠.٣٧	٨٨	٠.٥٩	٠.٤١
٥٩	٠.٥٩	٠.٤١	٨٩	٠.٦٩	٠.٣١
٦٠	٠.٥٥	٠.٤٥	٩٠	٠.٦٥	٠.٣٥
٦١	٠.٤٦	٠.٥٤	٩١	٠.٦٤	٠.٣٦
٦٢	٠.٥٣	٠.٤٧	٩٢	٠.٦١	٠.٣٩
٦٣	٠.٤٥	٠.٥٥	٩٣	٠.٥٧	٠.٤٣
٦٤	٠.٤٩	٠.٥١	٩٤	٠.٥٩	٠.٤١
٦٥	٠.٦٤	٠.٣٦	٩٥	٠.٦٨	٠.٣٢
٦٦	٠.٥٤	٠.٤٦	٩٦	٠.٧٥	٠.٢٥
٦٧	٠.٦١	٠.٣٩	٩٧	٠.٦٣	٠.٣٧
٦٨	٠.٥٩	٠.٤١	٩٨	٠.٦١	٠.٣٩
٦٩	٠.٦٥	٠.٣٥	٩٩	٠.٦٤	٠.٣٦
٧٠	٠.٥٧	٠.٤٣	١٠٠	٠.٥٩	٠.٤١
٧١	٠.٥٦	٠.٤٤	١٠١	٠.٦٤	٠.٣٦
٧٢	٠.٧٢	٠.٢٨	١٠٢	٠.٦٤	٠.٣٦
٧٣	٠.٦٤	٠.٣٦	١٠٣	٠.٥٩	٠.٤١
٧٤	٠.٤٥	٠.٥٥	١٠٤	٠.٥٩	٠.٤١
٧٥	٠.٦٦	٠.٣٤	١٠٥	٠.٥٩	٠.٤١
٧٦	٠.٧٥	٠.٢٥	١٠٦	٠.٥٩	٠.٤١
٧٧	٠.٧٨	٠.٢٢	١٠٧	٠.٥٩	٠.٤١
٧٨	٠.٥٩	٠.٤١	١٠٨	٠.٥٩	٠.٤١
٧٩	٠.٥٩	٠.٤١	١٠٩	٠.٥٩	٠.٤١
٨٠	٠.٥٩	٠.٤١	١١٠	٠.٥٩	٠.٤١
٨١	٠.٥٩	٠.٤١	١١١	٠.٦٤	٠.٣٦
٨٢	٠.٦٥	٠.٣٥	١١٢	٠.٦٤	٠.٣٦
٨٣	٠.٦٧	٠.٣٣	١١٣	٠.٦٤	٠.٣٦
٨٤	٠.٦٨	٠.٣٢	١١٤	٠.٦٤	٠.٣٦
٨٥	٠.٥٩	٠.٤١	١١٥	٠.٦٤	٠.٣٦
٨٦	٠.٦٢	٠.٣٨			

يتضح من الجدول السابق أن جميع عبارات اختبار النصوص تتراوح معاملات السهولة والصعوبة لها من ٠.٢ إلى ٠.٨ لذلك قبلت جميع العبارات .

صدق الاختبار: استخدم المؤلف ما يلي:-

١-صدق المحتوى.

حيث عرض المؤلف الاختبار على مجموعة من الأخصائيين وقام بتفريغ النتائج كالتالي:

جدول (٢٠)

مواصفات الاختبار التحصيلي في النصوص

النسبة	مجموع الأسئلة	الأهداف الإجرائية وأرقام الأسئلة			الموضوعات
		تطبيق	فهم	معرفة	
٪١٩	٢٢	٥.١٢	٢.٣ (٦ نقاط) ٦.٧ ١١.٩.٨	١ (أ.ب.ج) ٤.١٠ ١٣ (أ.ب.ج)	فجر مصر
٪٩	١٠	١٩	١٨ (١.٢.٣.٤)	١٤.١٥.١٦.١٧.٢٠	"يخلق ما يشاء"
٪١٣	١٥	٢٧.٢٩	٢٨ (١.٢.٣.٤)	٢١.٢٢.٢٣.٢٤.٢٥ (١.٢.٣.٤)	التربية من أجل المستقبل
٪١٦	١٨	٣٧	٣٤.٣٥.٣٦ (أ.ب)	٣٠ (١.٢.٣.٤.٥) ٣٢ (١.٢.٣) ٣٣.٣٨. (١.٢.٣)	المستديرة الساحرة
٪٢٣	٢٧	٤٣	٤٤.٤٥.٤٦.٤٧.٤٨.٤٩.٥٠ ٥١.٥٢.٥٣.٥٤.٥٥.٥٦	٣٩ (١.٢.٣.٤) ٤٠.٤١ (أ.ب.ج.د.هـ) ٤٢.٥٧	"وإن جنحوا للسلم"
٪٢٠	٢٣	٦٩ (٦.٧.٨)	٦٠.٦١.٦٢.٦٣.٦٤.٦٥ (٦٦.٦٧.٦٨)	٥٨ (١.٢.٣.٤.٥) ٥٩ (١.٢.٣.٤.٥) ٦٩	أغنية الشاعر
	١١٥	١٠	٤٧	٥٨	مجموع الأسئلة
٪١٥		٪٩	٪٤١	٪٥٠	النسبة

يتضح من الجدول السابق أن مفردات الاختبار وزعت على الأهداف كآلاتي:

(٥٨) مفردة معرفة، (٤٧) مفردة فهم، (١٠) مفردة تطبيق وهذا يشير إلى أن

المفردات شملت الأهداف المراد قياسها

٢- الاتساق الداخلي: كما حسب المؤلف الصدق عن طريق الاتساق الداخلي وهو عبارة عن

معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للاختبار، وحذفت العبارات غير

الدالة وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:-

جدول (٢١) الاتساق الداخلي لمفردات اختبار النصوص

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	*.٢٧	٢٤	*.٢٨	٤٧	.١٨	٧٠	*.٢٢	٩٣	*.٢٥
٢	*.٢٦	٢٥	*.٢٦	٤٨	.١٨	٧١	*.٤٠	٩٤	*.٢٣
٣	*.٢٣	٢٦	.١٧	٤٩	*.٢٤	٧٢	*.٢٤	٩٥	*.٢٣
٤	*.٤٠	٢٧	*.٢٤	٥٠	*.٢٩	٧٣	*.٢٣	٩٦	*.٢٢
٥	*.٢٤	٢٨	*.٢٣	٥١	*.٢٦	٧٤	*.٢٦	٩٧	*.٢٩
٦	*.٢٤	٢٩	*.٢٢	٥٢	*.٤٥	٧٥	.١٨	٩٨	.١٨
٧	*.٢٦	٣٠	*.٢٩	٥٣	*.٢١	٧٦	*.٢٥	٩٩	*.٢٥
٨	*.٢٤	٣١	.١٨	٥٤	*.٢٤	٧٧	*.٢٥	١٠٠	*.٢٢
٩	*.٢٥	٣٢	*.٢٥	٥٥	*.٢٩	٧٨	*.٢٥	١٠١	*.٢٦
١٠	*.٢٥	٣٣	.١٨	٥٦	*.٤٠	٧٩	*.٢٥	١٠٢	*.٢٨
١١	*.٢٥	٣٤	*.٢٦	٥٧	*.٢١	٨٠	*.٢٤	١٠٣	*.٢٩
١٢	.١٧	٣٥	.١٨	٥٨	.١٨	٨١	*.٢٥	١٠٤	*.٢٣
١٣	*.٢٤	٣٦	*.٢٩	٥٩	*.٤٢	٨٢	*.٢١	١٠٥	*.٢٨
١٤	*.٢٥	٣٧	*.٢٣	٦٠	*.٤٧	٨٣	.١٨	١٠٦	*.٤١
١٥	*.٢١	٣٨	*.٢٨	٦١	*.٢٨	٨٤	*.٢٢	١٠٧	*.٢١
١٦	.١٧	٣٩	*.٤٨	٦٢	*.٢٧	٨٥	*.٢٣	١٠٨	*.٤٤
١٧	*.٢٢	٤٠	.١٨	٦٣	*.٢١	٨٦	*.٢٩	١٠٩	*.٤١
١٨	*.٢٣	٤١	*.٤٤	٦٤	.١٨	٨٧	*.٢٠	١١٠	*.٢٦
١٩	*.٢٩	٤٢	*.٤١	٦٥	*.٤٢	٨٨	*.٢٣	١١١	*.٢٦
٢٠	*.٢٠	٤٣	*.٢٦	٦٦	*.٤٢	٨٩	*.٤٠	١١٢	*.٢٥
٢١	*.٢٣	٤٤	*.٢٦	٦٧	*.٢٥	٩٠	.١٨	١١٣	*.٢٨
٢٢	*.٤٠	٤٥	*.٢٥	٦٨	*.٤٢	٩١	*.٢٨	١١٤	*.٢٩
٢٣	.١٧	٤٦	*.٢٨	٦٩	*.٢٦	٩٢	*.٢٦	١١٥	*.٢٣

* بال إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق أن جميع المفردات دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ ماعدا العبارات رقم (١٢)، (١٦)، (٢٣)، (٢٦)، (٣١)، (٣٣)، (٣٥)، (٤٠)، (٤٧)، (٤٨)، (٥٨)، (٦٤)، (٧٥)، (٨٣)، (٩٠)، (٩٨) فهي غير دالة إحصائياً لذلك حذفت من الاختبار ثبات اختبار النصوص :

حسب المؤلف الثبات عن طريق معادلة كيودر ريتشارد سون ٢٠ وبلغت قيمة معامل الثبات لهذا الاختبار ٠.٩٣ وهي دالة إحصائياً عند ٠.٠٠١ .
* كما حسب الثبات بالتجزئة النصفية وكان معامل الارتباط بين النصفين الفردي والزوجي ٠.٨٨ وبعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان - براون ٠.٩٤ وهي دالة إحصائياً عند ٠.٠٠١ .
اختبار الكتابة :

استخدم المؤلف الطرق الآتية لحساب الصدق والثبات لاختبار الكتابة :

معاملات السهولة والصعوبة لاختبار الكتابة:

حسب المؤلف معاملات السهولة والصعوبة لكل عبارة على حدة في اختبار الكتابة وذلك بعد التطبيق على مائة تلميذ وتلميذة بالصف الثاني الإعدادي بمدينة سوهاج . وتم حذف العبارات التي تقل صعوبتها عن ٠.٢ أ، تزيد عن ٠.٨ وفيما يلي عرض لمعاملات السهولة والصعوبة لمفردات اختبار الكتابة.

جدول رقم (٢٢)

معاملات السهولة والصعوبة لمفردات اختبار الكتابة

معامل الصعوبة	معامل السهولة	م	معامل الصعوبة	معامل السهولة	م	معامل الصعوبة	معامل السهولة	م
٠.٨٩	٠.١١	٤٣	٠.٤١	٠.٥٩	٢٢	٠.١٠	٠.٩٠	١
٠.٨٥	٠.١٥	٤٤	٠.٢٠	٠.٨٠	٢٣	٠.٢٨	٠.٦٢	٢
٠.٨٦	٠.١٤	٤٥	٠.٧٢	٠.٢٨	٢٤	٠.٧٥	٠.٢٥	٣
٠.٨٤	٠.١٦	٤٦	٠.١٦	٠.٨٤	٢٥	٠.٢١	٠.٧٩	٤
٠.٦١	٠.٣٣	٤٧	٠.١٥	٠.٨٥	٢٦	٠.٣٠	٠.٧٠	٥
٠.٣٩	٠.٦١	٤٨	٠.١٢	٠.٨٨	٢٧	٠.٢٨	٠.٧٢	٦
٠.٤٦	٠.٥٤	٤٩	٠.٢٠	٠.٨٠	٢٨	٠.٣٣	٠.٦٧	٧
٠.٣٥	٠.٦٥	٥٠	٠.٤٩	٠.٥١	٢٩	٠.٢٩	٠.٧١	٨
٠.٣٠	٠.١٠	٥١	٠.٥٦	٠.٤٤	٣٠	٠.٦٧	٠.٣٣	٩
٠.١٤	٠.٨٦	٥٢	٠.٤٥	٠.٥٥	٣١	٠.٦٢	٠.٣٨	١٠
٠.٦٤	٠.٣٦	٥٣	٠.٤٣	٠.٥٧	٣٢	٠.٣٩	٠.٦١	١١
٠.١٠	٠.٣٠	٥٤	٠.١٥	٠.٨٥	٣٣	٠.٣٨	٠.٦٢	١٢
٠.٣٠	٠.١٠	٥٥	٠.٧٥	٠.٢٥	٣٤	٠.٦٢	٠.٣٨	١٣
٠.٣٢	٠.٦٨	٥٦	٠.١٢	٠.٨٨	٣٥	٠.٥٦	٠.٤٤	١٤
٠.٤١	٠.٥٩	٥٧	٠.٠٩	٠.٩١	٣٦	٠.٤٢	٠.٥٨	١٥
٠.٢١	٠.٧٩	٥٨	٠.١٦	٠.٨٤	٣٧	٠.٥٦	٠.٤٤	١٦
٠.٢٠	٠.٨٠	٥٩	٠.٢١	٠.٧٩	٣٨	٠.٤٢	٠.٥٨	١٧
٠.٢١	٠.٧٩	٦٠	٠.٤٦	٠.٥٤	٣٩	٠.٦٩	٠.٣١	١٨
٠.٢٠	٠.٨٠	٦١	٠.٠٦	٠.٩٤	٤٠	٠.٧٥	٠.٢٥	١٩
			٠.٦٦	٠.٣٤	٤١	٠.٥٩	٠.٤١	٢٠
			٠.٦٨	٠.٣٢	٤٢	٠.٤٧	٠.٥٣	٢١

يتضح من الجدول السابق أن جميع عبارات اختبار الكتابة تتراوح معاملات

السهولة والصعوبة لها من ٠.٢ إلى ٠.٨ ماعدا رقم (١)، (٢٥)، (٢٦)، (٢٧)، (٢٣)

(٣٥)، (٣٦)، (٣٧)، (٤٠)، (٤٣)، (٤٤)، (٤٥)، (٤٦)، (٥٢) لذلك حذفت من الاختبار

صدق الاختبار: استخدم المؤلف ما يلي:

أ-صدق المحتوى.

حيث عرض المؤلف للاختبار على مجموعة من الأخصائيين وقام بتفريغ النتائج كالتالي:

جدول رقم (٢٣)

مواصفات مفردات اختبار الكتابة

النسبة	مجموع الاسئلة	الأهداف الإجرائية وأرقام الأسئلة			الموضوعات
		تطبيق	فهم	معرفة	
٪٢٣	١٤	السؤال السادس (أ.ب. ج.د.هـ)	السؤال الرابع (أ.ب.ج.د.هـ)	السؤال الخامس (أ.ب.ج)	أسئلة عامة
٪٧٧	٤٧	السؤال الثالث ويتكون من ٢٧ سؤالاً	السؤال الأول ١.٢.٣.٤.٥.٦.٧.٨.٩	السؤال الثاني أ(١.٢) ب(١.٢) ج.د.هـ و(١.٢) ل.م	تدريبات على رسم الهمزة في أوضاعها المختلفة وأنواعها
	٦١	٣٢	١٥	١٤	مجموع الأسئلة
٪١٠٠		٪٥٢	٪٢٥	٪٢٣	النسبة

يتضح من الجدول السابق أن مفردات الاختبار وزعت على الأهداف كآلاتي:

(١٤) مفردة معرفة ، (١٥) مفردة فهم ، (٣٢) مفردة تطبيق وهذا يشير إلي أن

المفردات شملت الأهداف المراد قياسها.

ب-الاتساق الداخلي: كما حسب المؤلف الصدق عن طريق الاتساق الداخلي وهو عبارة

عن معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للاختبار، وحذفت العبارات غير

الدالة وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:-

جدول (٢٤)

الاتساق الداخلي لفردات اختبار الكتابة

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	*٠.٤٤	١١	*٠.٤٤	٢١	*٠.٣٤	٣١	٠.٠٧	٤١	*٠.٥٠
٢	*٠.٤٣	١٢	*٠.٢٨	٢٢	*٠.٤٤	٣٢	٠.٠٥	٤٢	*٠.٣٢
٣	*٠.٤٧	١٣	*٠.٣٩	٢٣	٠.٠٧-	٣٣	٠.٠٤-	٤٣	*٠.٢٣
٤	*٠.٥٠	١٤	*٠.٢٨	٢٤	*٠.٢٤	٣٤	٠.١٠	٤٤	*٠.٣٩
٥	*٠.٤٤	١٥	*٠.٣٩	٢٥	٠.١٢	٣٥	*٠.٤٤	٤٥	*٠.٣٦
٦	*٠.٣٤	١٦	*٠.٢٨	٢٦	٠.٠٣	٣٦	*٠.٣١	٤٦	*٠.٣٩
٧	*٠.٤٣	١٧	*٠.٢٨	٢٧	٠.٠٠	٣٧	*٠.٣٦	٤٧	*٠.٣٦
٨	*٠.٢٤	١٨	*٠.٢٩	٢٨	*٠.٢٥	٣٨	*٠.٥٢		
٩	*٠.٢٣	١٩	*٠.٢٣	٢٩	*٠.٤٣	٣٩	*٠.٤٥		
١٠	*٠.٣٧	٢٠	*٠.٣٣	٣٠	*٠.٤٧	٤٠	٠.١٩		

* نال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق أن جميع المفردات دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥

ماعدا العبارات رقم (٢٣)، (٢٥)، (٢٦)، (٢٧)، (٣١)، (٣٢)، (٣٣)، (٣٤)، (٤٠)

فهي غير دالة إحصائياً لذلك حذفت من الاختبار

ثبات اختبار الكتابة :

حسب المؤلف الثبات عن طريق معادلة كيوودر ريتشارد سون ٢٠ وبلغت قيمة

معامل الثبات لهذا الاختبار ٠.٩١ وهي دالة إحصائياً عند ٠.٠١ .

*كما حسب الثبات بالتجزئة النصفية وكان معامل الارتباط بين النصفين الفردي والزوجي ٠.٩٩ وبعد التصحيح باستخدام معادلة سيرمان - براون ٠.٩٩ وهي دالة إحصائياً عند ٠.٠١ .

زمن الاختبارات التحصيلية :

حسب المؤلف زمن الاختبارات التحصيلية برصد الزمن الذي استغرقه كل تلميذ من أفراد العينة الاستطلاعية ووجد أن متوسط الزمن اللازم لكل اختبار كالاتي :

- ١- اختبار القراءة . نصف ساعة .
- ٢- اختبار النحو . ساعة ونصف .
- ٣- اختبار النصوص . ساعة وربع .
- ٤- اختبار الكتابة . نصف ساعة .

طريقة تصحيح الاختبارات التحصيلية :

أعد المؤلف مفتاحاً للتصحيح حتى تسهل عملية التصحيح ، كما أعطى لكل إجابة صحيحة درجة واحدة .

الصورة النهائية للاختبارات التحصيلية :

بعد أن اطمأن المؤلف إلى صدق وثبات الاختبارات التحصيلية للاستخدام في الدراسة الحالية، قام المؤلف بكتابة هذه الاختبارات في صورتها النهائية وكانت كالتالي :

- ١- اختبار القراءة واشتمل على (٤٤) سؤالاً
- ٢- اختبار النحو واشتمل على (١٣٤) سؤالاً
- ٣- اختبار النصوص واشتمل على (٩٩) سؤالاً
- ٤- اختبار الكتابة واشتمل على (٣٨) سؤالاً

ثالثاً : عينة الدراسة الأساسية وإجراءات اختيارها:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٥٤٠) تلميذاً وتلميذة من الصف الثاني الإعدادي ، وقد روعي عند اختيار العينة أن يتوافر فيها بعض الشروط حتى تتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية وذلك كما يلي :

١- اختار المؤلف العينة من الصف الثاني الإعدادي للأسباب الآتية :

أ- لأهمية مرحلة المراهقة ، إذ أن المراهقين يتعرضون لتغيرات في جميع النواحي الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية والوجدانية وهذا يدعو إلى دراسة هذه التغيرات وخاصة الوجدانية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي .

ب- إن مفهوم الذات يعدل ويعاد بناؤه خلال مرحلة المراهقة . (حامد زهران ، ١٩٩٠م ص ص ٢٧٣-٢٧٨) ، (عبد العلي الجسماني ، ١٩٩٤م ، ص ص ١٨٥-١٨٦) .

ج- أشارت كاميليا عبد الفتاح ١٩٧٤م إلى أن عملية المقارنة بين الفرد والآخرين تظهر بوضوح في مرحلة المراهقة وتلعب دوراً هاماً في مفهوم الذات لدى الأفراد. ومفهوم الذات لا يظهر بوضوح إلا عندما يصبح الفرد اجتماعياً. (كاميليا عبد الفتاح ، ١٩٧٤م ، ص ٤٨) .

وإذا كان التفاعل الاجتماعي يتاح بصورة واسعة في مرحلة المراهقة فهذا يدعو إلى

دراسة مفهوم الذات اللغوية في هذه المرحلة.

ومن خلال الإطار النظري للبحث الحالي ومن خلال الدراسات السابقة تم تحديد

العينة الأساسية للبحث الحالي بشرط أن يتحقق في التلميذ الشروط الآتية:

(١) أن يؤدي التلميذ التطبيق على جميع الاختبارات في الدراسة الحالية.

(٢) أن يكون التلميذ واقعاً في الإحصائي السادس والسابع والثامن في اختبار القدرة العامة

(الذكاء) أي من يحصلون على ٣١ درجة حتى ٣٧ درجة خام على هذا الاختبار.

(٣) أن يكون التلميذ من طبقة متوسطة المستوى الاجتماعي - الاقتصادي.

(٤) أن يكون التلميذ مستجداً في فرقته.

ويبين جدول (٢٥) العينة الأساسية للدراسة الحالية قبل وبعد استبعاد بعض

المفحوصين الذين لم تنطبق عليهم الشروط السابقة وقد اختيرت العينة عشوائياً كما يلي :

جدول (٢٥)

العينة الأساسية للدراسة الحالية

العدد النهائي	المستبعدون		إناث	ذكور	المدرسة
	إناث	ذكور			
١٠٥	٥		١١٠		مدرسة هدى شعراوي
١١٩	١٧		١٣٦		مدرسة ناصر الإعدادية بنات
		٢٢		١٠٥	مدرسة عمر بن الخطاب
		١٣		٦١	مدرسة طارق بن زياد
		١٤		٥١	مدرسة صلاح سالم
٤٦	٩	٢١	٥٥	١١٦	مدرسة النبوي المهندس المشتركة
٢١٠	٣١	٧٠	٣٠١	٣٤٠	المجموع

كما يبين الجدول التالي المتوسط والمدي العمري لعينة الدراسة الأساسية

جدول (٢٦)

المتوسط والمدي العمري لعينة الدراسة الأساسية

المدى العمري		المتوسط	العينة الأساسية
إلى	من		
١٣ سنة	١٢ سنة	١٢.٥ سنة	٥٤٠ تلميذا وتلميذة

رابعاً: منهج الدراسة وخطواتها:

أ- استخدم المؤلف المنهج الوصفي التحليلي للتحقق من صحة فروض الدراسة .

ب- خطوات الدراسة: تضمنت الدراسة الخطوات التالية :

١- المشكلة وأهميتها وتحديد موضوع الدراسة .

٢- الإطار النظري والمفاهيم الأساسية في الدراسة .

٣- البحوث والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت مفهوم الذات وعلاقته

بالتحصيل الدراسي .

٤- إجراءات الدراسة الميدانية وتمثلت في أدوات الدراسة وطرق ضبطها إحصائياً

وعينة الدراسة وطرق اختيارها وطرق المعالجة الإحصائية للنتائج .

٥- تطبيق أدوات الدراسة علي عينة الدراسة الميدانية .

٦- تصحيح أدوات الدراسة ثم تحليل النتائج إحصائياً وتفسيرها مع تقديم بعض

التوصيات والبحوث المقترحة تبعاً لما كشفت عنه الدراسة من نتائج .

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية :

قام المؤلف بإجراء التحليلات الإحصائية بواسطة الحاسب الآلي بمركز الإدارة

والحسابات الإلكترونية بمركز الأهرام بالقاهرة. وقد اعتمدت الدراسة الحالية في تحليل

البيانات على الطرق الإحصائية التالية:

١- المتوسط الحسابي .

٢- الانحراف المعياري.

٣- معامل الارتباط

٤- الفروق بين معاملات الارتباط.

٥- تحليل الانحدار المتعدد.

٦- التحليل العاملي .

قائمة المراجع

أولاً ، المراجع العربية ،

- ١- إبراهيم وجيه محمود.(١٩٨٦م). القدرات العقلية. القاهرة : دار المعارف.
- ٢- _____.(١٩٩٤م). التعلم. القاهرة : دار المعارف.
- ٣- أحمد زكى صالح.(١٩٧٩م). علم النفس التربوى. ط١١. القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.
- ٤- أرنوف وينج.(١٩٨١م). نظريات ومشكلات فى سيكولوجية التعلم. ترجمة عادل الأشول وآخرين. القاهرة : دار ماكجروهيل للنشر.
- ٥- المهدي محمود سالم.(١٩٩٢م). "العلاقة بين اتجاه الطلاب نحو العلوم وكل من تحصيلهم لها ومفهوم الذات الأكاديمية واتجاه الأسرة والأصدقاء نحو العلوم فى بيئتين مختلفتين بمراحل التعليم العام". مجلة البحوث النفسية والتربوية. تربية المنوفية. العدد الخامس. السنة الثامنة. ص ص ١٥٣-١٩٠.
- ٦- انتصار يونس.(١٩٧٨م). السلوك الإنسانى. القاهرة : دار المعارف.
- ٧- إيناس نجيب أنيس.(١٩٩٢م). "مفهوم الذات للطفل وعلاقته بمستوى التحصيل". رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة". جامعة عين شمس.
- ٨- جابر عبد الحميد جابر.(١٩٦٤م). تقبل الطفل لذاته وأثره فى تربيته. صحيفة التربية. العدد الرابع. السنة السادسة عشر. ص ص ٧٠-٧٢.
- ٩- _____.(١٩٨٠م). دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بمستوى الأداء

- النحوى لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدارس القطرية. مجلة مركز البحوث التربوية. المجلد الأول. جامعة قطر. ص ص ١٩٧-١٩٩.
- ١٠- جمعة سيد يوسف. (١٩٩٠م). سيكولوجية اللغة والمرض العقلى. سلسلة عالم المعرفة. العدد ١٤٥. الكويت : المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب.
- ١١- جوديث جرين. (١٩٩٠م). التفكير واللغة. ترجمة عبد الرحيم جبر. القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- ١٢- جورج إم غازدرا وكورسينى وآخرون. (١٩٨٣م). نظريات التعلم. ترجمة على حسين حجاج. سلسلة عالم المعرفة. العدد ١٠٨. الكويت : المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب.
- ١٣- جورج كلاس. (١٩٨٤م). الألسنية ولغة الطفل العربى. المنشورات الجامعية: بيروت.
- ١٤- جون ليونز. (١٩٨٥م). نظرية تشومسكى اللغوية. ترجمة وتعليق حلمى خليل. ط٦. الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.
- ١٥- حامد عبد السلام زهران (١٩٧٤م). علم النفس الاجتماعى. ط٣. القاهرة : عالم الكتب.
- ١٦- _____ (١٩٧٧م). علم النفس النمو الطفولة والمراهقة. ط٤. القاهرة: عالم الكتب.
- ١٧- _____ (١٩٧٨م). الصحة النفسية والعلاج النفسى. القاهرة: عالم الكتب.
- ١٨- _____ (١٩٩٠م). علم نفس النمو الطفولة والمراهقة. ط٥. القاهرة: عالم الكتب.

١٩- حسن شحاتة (١٩٩٣م). " الكفاءة اللغوية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى تلاميذ التعليم الأساسي " أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية. ص ٥٥-٩١.

٢٠- حمدان على نصر. (١٩٨١م). " علاقة اتجاهات طلبة الصف الأول الثانوي نحو اللغة العربية بتحصيلهم لمهارات الاستيعاب اللغوي والنحو في الأردن ". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس.

٢١- حمزة حمزة أبو النصر. (١٩٩١م). " علاقة استخدام القواعد النحوية بكل من صحة فهم المقروء وسلامة التعبير الكتابي عند طلاب كلية التربية ". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة المنصورة.

٢٢- خلف أحمد عبد الرسول. (١٩٩٩م). استخدام بعض العوامل غير المعرفية في التنبؤ بالنجاح الدراسي لدى عينة من طلاب الشهادة الثانوية العامة لمدينة سوهاج. المجلة التربوية. كلية التربية بسوهاج. العدد الرابع عشر. ص ١٨١-٢٢٢.

٢٣- خلف أحمد مبارك. (١٩٨١م). " مفهوم الذات لدى الطفل الوحيد في الأسرة وعلاقته بالتكيف الشخصي والاجتماعي ". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية بسوهاج. جامعة أسيوط.

٢٤- دين كيث سايمنتن. (١٩٩٣م). العبقورية والإبداع والقيادة. ترجمة شاكر عبد الحميد. سلسلة عالم المعرفة. العدد ١١٦. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

٢٥- رمضان محمد القذافي. (١٩٩٣م). الشخصية نظرياتها. اختبارات وأسابيل

قياسها. طرابلس: منشورات الجامعة المفتوحة.

٢٦- ريتشارد.م سوين. (١٩٧٩م). علم الأمراض النفسية والعقلية. ترجمة أحمد عبد

العزير. القاهرة : دار النهضة العربية.

٢٧- زكى نجيب محمود. (١٩٧٣م). الجبر الذاتى. القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٢٨- زينب محمد أبو العينين. (١٩٩٣م). "نمو تقدير الذات فى السلوك الأكاديمى والتوافق

الشخصى والاجتماعى لدى الأطفال والمراهقين من الجنسين بالملكة

العربية السعودية وعلاقته بالتحصيل الدراسى". مجلة التربية. جامعة

الأزهر. العدد ٢٨. ص ١-٤٠.

٢٩- زينب محمود شقير. (١٩٨١م). " أنماط رعاية اليتيم وتأثيرها على مفهوم الذات فى

عينه من الأطفال بالأردن". مجلة العلوم الاجتماعية. العدد الثالث.

الكويت.

٣٠- سعد جلال. (١٩٥٩م). المرجع فى علم النفس. القاهرة : مؤسسة المطبوعات الحديثة.

٣١- سعدية بهادر. (١٩٨٣م). من أنا. الكويت : مؤسسة الكويت للتقدم العلمى.

٣٢- سناء محمد سليمان. (١٩٩٤م). الميول الدراسية والترفيهية والاجتماعية والمهنية لدى

طلاب وطالبات المرحلة الثانوية. بحث غير منشور. كلية البنات. جامعة

عين شمس.

٣٣- سيد محمد غنيم. (١٩٧٥م). سيكولوجية الشخصية ، محدداتها ، قياسها ، نظرياتها.

القاهرة : دار النهضة العربية.

٣٤- صالح حزين السيد. (١٩٩٥م). مدى قدرة مقياس مفهوم الذات على التنبؤ بالتحصيل الدراسى الفعلى

مجلة علم النفس. القاهرة : العدد الرابع والثلاثون. ص ٢٨-٥٨.

٣٥- طه عبد العظيم حسين . (١٩٨٧م). " العلاقة بين مفهوم الذات والإيجابية لدى طلاب

المرحلة الجامعية ". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة

الزقازيق. فرع بنها

٣٦- طلعت منصور وحليم بشاى (١٩٨٢م). دليل مقياس مفهوم الذات للأطفال فى

مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٧- عادل عز الدين الأشول. (١٩٨٤م). مقياس مفهوم الذات للأطفال. القاهرة : مكتبة

الأنجلو المصرية.

٣٨- عبد الباسط خضر عاشور. (١٩٨٦م). "دراسة أثر تعلم لغة أجنبية فى سن مبكرة

على النمو اللغوى للطفل فى اللغة القومية". رسالة دكتوراة غير منشورة.

كلية التربية- جامعة الزقازيق.

٣٩- عبد العزيز السيد الشخص (١٩٩٥م). مقياس المستوى الاجتماعى-الاقتصادى

للأسرة. ط٢. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٤٠- عبد العزيز القوصى (١٩٨١م). أسس الصحة النفسية. القاهرة : مكتبة النهضة

العربية.

٤١- عبد العلى الجسمانى (١٩٩٤م). سيكولوجية الطفولة والمراهقة. لبنان : الدار العربية

للعلوم.

٤٢- عبد الفتاح محمد دويدان (١٩٩١م). "مفهوم الذات بوصفه دالة لبعض متغيرات

الشخصية لدى الأطفال". دراسة سيكومترية استدلالية- المؤتمر الثانوى

الرابع للطفل المصرى. المجلد الأول. ص ص ٢٧٥-٢٩٢.

٤٣- عبد المجيد سيد أحمد (١٩٨٢م). علم اللغة النفسى. الرياض : عمارة شئون المكتبات

جامعة الملك سعود.

٤٤- عبد الهادي السيد عبده وفاروق السيد عثمان. (١٩٩٥م). سيكولوجية القراءة. القاهرة:

دار المعارف.

٤٥- عثمان أمين. (١٩٧٥م). فلسفة اللغة العربية. القاهرة: الدار المصرية للتأليف

والترجمة.

٤٦- علي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي. (١٩٧٥م). الأصول الحديثة لتدريس اللغة

العربية والتربية الدينية. ط٢. القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر.

٤٧- علي محمد الديب (١٩٩١م). " نمو مفهوم الذات لدى الأطفال والمراهقين من الجنسين

وعلاقته بالتحصيل الدراسي". مجلة علم النفس. القاهرة: العدد

العشرين. ص ص ١٠٠-١٠٧.

٤٨- غسان خالد يادى (١٩٨٢م). " تحديد عوامل السهولة والصعوبة فى المادة المقروة

لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية". رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية.

جامعة عين شمس.

٤٩- عطوف محمود ياسين (١٩٨١م). اختبارات الذكاء والقدرات العقلية بين التطرف

والاعتدال. بيروت: دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع.

٥٠- فتحى السيد محرز لطفى. (١٩٩٢م). " أثر تفاعل كل من القدرة اللفظية والميل نحو

اللغة مع أسلوب التعلم على التحصيل النحوى". رسالة دكتوراه غير

منشورة. كلية التربية. جامعة الأزهر.

٥١- فتحى على يونس. (١٩٩٦م). تعليم اللغة العربية للمبتدئين (الصغار والكبار).

القاهرة: دار الفكر العربى.



٥٢- فؤاد أبو حطب وآمال صادق. (١٩٩١م). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي

في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٥٣- فؤاد البهي السيد (١٩٥٨م). الجدول الإحصائية لعلم النفس والعلوم الإنسانية

الأخرى. القاهرة : دار الفكر العربي.

٥٤- _____ (١٩٧٩م). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. ط ٣.

القاهرة : دار الفكر العربي.

٥٥- كالفن هول. ج ليندزي. (١٩٧٨م). نظريات الشخصية. ترجمة فرج أحمد فرج

وآخرين. ط ٢. القاهرة : دار الشايح للنشر.

٥٦- كاميليا عبد الفتاح. (١٩٧٤م). مفهوم الذات لدى الشباب. الكتاب السنوي للجمعية

المصرية للدراسات النفسية. القاهرة. ص ص ٢٣٧-٢٤٤.

٥٧- _____ (١٩٧٦م). سيكولوجية المرأة والمناصب الإدارية. الكتاب السنوي

للجمعية المصرية للدراسات النفسية. القاهرة. ص ص ٢١٤-٢٣٥.

٥٨- كمال دسوقي. (١٩٧٩م). النمو التربوي للطفل والمراهقة. بيروت: دار النهضة العربية.

٥٩- ليلي عبد الحميد عبد الحافظ (ب.ت). تقنين مقياس تقدير الذات في السلوك

الأكاديمي. (كراسة التعليمات). القاهرة : دار النهضة العربية.

٦٠- مارك ريشل (١٩٨٦م). اكتساب اللغة. ترجمة كمال بكداش. بيروت : المؤسسة

الجامعية للدراسات والنشر.

٦١- محروس فرغلي عبد الحلیم (١٩٩٤م). " بعض العوامل المرتبطة بتعلم اللغة العربية

لدى تلاميذ الصف الخامس من التعليم العام والأزهري والخاص". رسالة

دكتوراه غير منشورة . كلية التربية بسوهاج . جامعة أسيوط .

٦٢- محمد إسماعيل ظافر ويوسف الحمادى . (١٩٨٤م) . التدريس فى اللغة العربية .

الرياض : دار المريخ للنشر .

٦٣- محمد السيد علوان (١٩٩٥م) . المجتمع وقضايا اللغة . القاهرة : دار المعرفة الجامعية .

٦٤- محمد خير رزق الله بخيت (١٩٨١م) . " العلاقة بين مفهوم الذات والتفوق والتأخر

التحصيلى لدى طلاب المرحلة الثانوية بالسودان " . رسالة ماجستير غير

منشورة . كلية التربية . جامعة عين شمس .

٦٥- محمد عبدالعزيز العلاف (د.ت) . اختبار المهارات الأساسية للقراءة الصامتة عند

تلاميذ الصف الخامس الابتدائى . (كراسة التعليمات والأسئلة) .

القاهرة : مطابع الناشر العربى .

٦٦- محمد على مصطفى . (١٩٨٤م) . اختبار القدرة العامة (الذكاء) للمرحلة الإعدادية .

القاهرة : دار النهضة العربية .

٦٧- محمد عماد الدين إسماعيل (١٩٨٩م) . الطفل من الحمل إلى الرشد . الكويت : دار

القلم .

٦٨- (د.ت) . اختبار مفهوم الذات للكبار . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

٦٩- محمود عطا محمود حسين (١٩٧٨م) . " دراسة مقارنة فى بعض سمات الشخصية

للمتفوقين والمتأخرين تحصيلياً " . رسالة دكتوراه منشورة . كلية الآداب

جامعة عين شمس .

١٠- _____ (١٩٧٨م) . " دراسة عن مفهوم الذات وعلاقته بمستويات

الطمأنينة والانفعالية " . مجلة العلوم الاجتماعية . جامعة الكويت .

٧١- مديحة محمد العزبي. (١٩٨٥م). " مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية لدى المتفوقين والمتأخرين تحصيلياً وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي والتقييم المدرك من الآخرين". (في) بحوث المؤتمر الأول لعلم النفس. القاهرة: الجمعية المصرية للدراسات النفسية. ص ص ٢٤٩-٢٦٦.

٧٢- مديحة محمود محمود. (١٩٧٩م). " دراسة لبعض العوامل المرتبطة بتقبل الذات وتقبل الآخرين لطالبات جامعة أسيوط". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أسيوط.

٧٣- مصطفى زكي التوني. (١٩٨٩م). المدخل السلوكي لدراسة اللغة في ضوء المدارس والاتجاهات الحديثة في علم اللغة. حوليات كلية الآداب. الحولية العاشرة. ص ص ٧-١٣١.

٧٤- مصطفى فهمي. (١٩٧٥م). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٧٥- ممدوحة محمد سلامة. (١٩٨٥م). سيكولوجية الشخصية. كلية الآداب. جامعة الزقازيق.

٧٦- ميخائيل أسعد ومالك مخول (١٩٨٢م). مشكلات الطفولة والمراهقة. ط٢. بيروت: دار الأفاق الجديدة.

٧٧- ميشال زكريا (١٩٨٤م). مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

٧٨- _____ (١٩٨٦م). الملكة اللسانية في مقدمة بن خلدون. دراسة ألسنية. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.

٧٩- نادية محمد عبد السلام (١٩٨٣م). دراسة تجريبية للعوامل الداخلة في القدرة

اللفظية باستخدام التحليل العاملي. القاهرة : مطبعة جامعة عين شمس.

٨٠- نادية محمود الشريف (١٩٩٠م). الأسس النفسية للخبرات التربوية وتطبيقاتها لتعليم وتعليم الطفل. الكويت : دار القلم.

٨١- ناهد رمزي (ب.ت). سيكولوجية المرأة. القاهرة : دار النهضة العربية.

٨٢- نايف خرما وعلى حجاج (١٩٨٨م). اللغات الأجنبية وتعلمها - سلسلة عالم المعرفة. العدد ١٢٦. الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

٨٣- نبيه إبراهيم إسماعيل. (١٩٨٣م). دراسات ومقالات في علم النفس. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٨٤- نجوى السيد محمود (١٩٨٨م). " مفهوم الذات لدى العامل المشكل وعلاقته بإنتاجه فى الصناعة". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب . جامعة الزقازيق.

٨٥- نجيب الفونس خزام (١٩٩٠م). أبعاد مفهوم الذات لدى الطلاب الجامعيين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٨٦- _____ (١٩٩٠م). البنية العاملية للصورة العربية لاستبيان وصف الذات SDQIII ودراسة على الطلاب الجامعيين بسلطنة عمان. ضمن بحوث المؤتمر السادس لعلم النفس فى مصر. الجمعية المصرية للدراسات النفسية. ص ٣٧٩-٤٠٦.

٨٧- نوال محمد عطية (١٩٩٥م). علم النفس اللغوى. ط٢. القاهرة : المكتبة الأكاديمية.

٨٨- والاس د. لابین ، بیرت جرین. (١٩٧٩ م). بحوث نفسية وتربوية. ترجمة سيد محمد خير الله. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٨٩- وليم فيتس (١٩٨٥ م). مقياس تنسى لمفهوم الذات. ترجمة صفوت فرج وسهير كامل. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٩٠- يحيى هندام، وسعيد يس. (١٩٧٣). تفضيلات التلاميذ للمواد الدراسية في المرحلة الإعدادية. أبحاث في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: دار النهضة العربية.

ثانياً ، المراجع الأجنبية ،

- 91-Abdel Mawgood, M.E. (1973). "The Self Concept of Academic Ability among American Indian Students". Washington: Central Washington State College., Ellensburg.
- 92-Ames, C. & Felder, D.W.(1971). "Effect of Self- Concept on Children's Causal Attribution and Reinforcement". Journal of Educational Psychology. V.1, N. 5, PP.613-619.
- 93-Bernadette, G. Et. Al., (1984). "Human Sex Differences in Self – Concept". Journal of Psychological Reports. V. 55, N.3, PP. 939-942.
- 94-Brown, H.D.(1980). Principles of Language Learning and Teaching. Engle Wood cliffs, N.Y., Prentice-Hall.
- 95-Burke, J.P, Ellison, G.C. & Hunt, J.P.(1985). "Measuring Academic Self-Concept in Children : Acomparison of Two Scales". Psychology in The Schools, V. XX11, N.3, PP. 260-264.
- 96-Byrne. B.M. (1984). "The General/ Academic Self-Concept Nomological Network": Areview of Educational Research. V. 54, PP. 427-4566.
- 97-_____, Shavelson, R.J. (1986). "On Gender Differences in the Structure of Adolescent Self – Concept. American " Educational Research Association. V. 70 April.
- 98-_____, & Shavelson, R.J. (198). "On the Structure of Adolescent Self – Concept". Journal of Educational psychology, V. 78, N.6, PP. 473-481.
- 99-_____, Shavelson, R.J. (1987). "Adolescent Self – Concept: The Assumption of Equivalent Structure Across Gender". American Educational Research Journal. V.24, PP. 365-385.
- 100-_____, & Worth Gavin, D.A. (1996). "The Shavelson Model Revisited: Testing for the Structure of Acadumic Self-Concept Across Pre-Early and Late Adolescents" Journal of Educational Psychology. V. 88, N.2, PP. 215-226.
- 101-Calsyn, R. & Kenny, D. (1977). "Self – Concept of Ability and Perceived Evaluations by Others: Cause or Effect of

- Academic Achievement?*". Journal of Educational Psychology. V. 69, PP. 136-145.
- 102-Champan, J.W. & Tummer, W.E. (1995). "Development of Young Children's Reading Self – Concepts: An Examination of Emerging Subcomponents and Their relationship with Reading Achievement". Journal of Educational Psychology, V. 87, N. 1, PP. 154-167.
- 103-Chengmo, B. (1996). "The Humanities and Social Sciences". D.A.I. V. 57, N.3, P.981.
- 104-Chomsky, N. (1964). Areview of B.F. Skinner's Verbal Behaviour, (The Structure of Language, Reading in the Philosophy of Language by Jerry, A. Fooder, Jerrold, J., Katz, New Jersey, Engle Wood, Printice – Hall, INC.
- 105-_____, (1965). Aspects of Theory of Syntax. Cambridge: Mit. Press.
- 106-Daniel, A.W. & Spratte, J.E. (1987). "Cognitive Consequence of Contrasting Pedagogies: The Effect of Quranic Preschoding in Morocco". Child Development. V. 58, N. 5, PP. 1207-1219.
- 107-Delugach, R.R., Et. Al., (1992). "Self -Concept: Multidimensional Construct Exploration". Psychology in The Schools, V. 29, N.3, PP. 213-223.
- 108-Driesler, K. (1994). "Self-Concept, Locus of Control and The Home Environment as predictors of Reading Comprehension in Eighth- Grade Students". D.A.I. V. 55 N. 3, P. 510.
- 109-Eccles, J.S. (1985). "Why Doesn't Jane run? Sex Differences in Educational and Occupational Patterns". In F.D. Horowitz & M. O'Brien (EDS), The Gifted and Talented. Developmental Perspectives. (PP. 251-291) Washington: American Psychological Association.
- 110-_____, (1987). "Gender Roles and Achievement Patters: An Expectancy Value Perspective". In J.M. Reinish, L.A. Rosenblum, & S.A. Sanders (EDS), Masculinity / Femininity: Basic Perspectives. (PP. 240-280). New York: Oxford University Press.
- 111-_____, Wigfield, A., Harold, R.D. & Blumenfeld, P. (1993). "Age and Gender Differences in Children's Self and Task



- Perceptions during Elementary School*". Child Development. V. 64, PP. 830-847.
- 112-Ethel, M.B. (1996). "Racial and Global Self- Concept as they related to Academic Achievement in Afffrican-Americans". D.A.I. V.57, N. 3, P. 1018.
- 113-Gardner, R. Et. Al., (1989). "Second Language Learning an Immersion Programme: Factors in Fluencing Acquisition and Retention". Journal of Language and Social Psychology. V. 8k N.5, PP. 287-304.
- 114-Gibby, Gibby. (1967). "The Effect of Stress resulting from Academic Failure". J. Chin Psychod.
- 115-Gibson, C.C. (1996). "Toward an Understanding of Academic Self- Concept in Distance Education". American Journal of Distance Education. V. 10, N.1, PP 23-36.
- 116-Greene, J., (1972). Psycholinguistics, Chomsky and Psychology, England, Penguin Books, Ltd.
- 117-Hansford, B.C. & Hattie, J.A. (198).. "The Relationship between Self- Concept and Achievement/ Performance Measures". Review of Educational Research. V. 52, PP. 123-142.
- 118-Harris, B.M. & Hassemer, W.G. (1972). "Some Factors Affecting The Complexity of Children's Sentences: The Effects of Modeling, Age, Sex and Bilingualism". Journal of Experimental Child Psychology. V. 3, PP. 447-455.
- 119-Marter, S. (1982). "The Percieved Competence Scale for Children" .Child Development. V. 53, PP. 87-97.
- 120- _____, & Pike R. (1984). "The Pictorial Perceived Competence Scale for Young Children". Child Development. V. 55, PP. 1962-1982.
- 121-Henein, R.A. (1978). "Self-Concept as A Predictor of Academic Achievement and Educational Attainment". D.A.I. V.39, (6.A) P. 3471.
- 122-Hjelle, L.A. & Ziegler, A.J. (1981). Personality Theories. Second Edition. New York, Mc Grow-Hill Inc.,

- 123-Jacobs, R. A. & Rosenbom, P.S., (1968). English Transfor - Mational Grammer, London, Blais Dell Publising Company.
- 124-Jan, P. (1991). "Pupils Progress in Reading and Mathematics during Primary School: Association with Ethnic Group and Sex". Educational Research. V. 33, N.2, PP. 133-141.
- 125-Jim, B. (1993). "An Examination of Self-Concept and Academic Achievement in a Newly Coeducational Environment". D.A.I. V.53, N. 10, P. 3475.
- 126-Ketchman, Et. Al. (1977). "Self Attitudes of the Intellectually and Socially Advanced Self-Concept Scale". Psychology Department. V. 40, N.1, PP. 111-116.
- 127-Knuver, J.M. & Brandsma, H.P. (1991). "Affects of School and Classroom Characteristics on Pupil Progress in Language Arithmetic". American Educational Research Journal. PP. 777-788.
- 128-Kyriocou, K.M. (1995). "Home Environment and its Relationship to Self-Concept, Attitude toward School. Educational Aspiration, Career Expectations and Achievement of High School Students in Cyprus". D.A.I., V. 56, N.6, P. 2194.
- 129-Liuquanxin. (1996). "Role of Academic Attribution and Academic Self-Concept in Academic Achievement" .D .A .I. V. 57, N.4, P. 1486.
- 130-Love, W. (1993) . "A Study of Children Fears and Relationship to Achievement Level and Self-Concept" .D.A.I. V. 53, N.8, P.2751.
- 131-Lukman, M.Y. (1979). "Motivation to Learn and Language Proficiency". Language Learning. V. 22, N. 2, PP. 261-273.
- 132-Lyons, J. (1972). Structural Semantics. Oxford.
- 133-Marsh. H.W. (1984). "Self-Concept, Social Comparison and Ability Grouping: Areply to Kulik and Kulik". American Educational Research Journal. V. 21, N. 4, PP. 799-806.
- 134-_____, (1986). "Verbal and Mathematics Self-Concepts: an Internal/External Frame of Reference Model". American Eduactional Research Journal. V. 23, PP. 129-149.

- 135- Marsh. H.W, (1989). "Age and Sex Effects in Multipledimensions of Self-Concept; Pre-adolescence to Adulthood". Journal of Educational Psychology. V. 81, N. 3, PP. 417-430.
- 136- _____, (1990). "The Structure of Academic Self-Concept: The Marsh/Shavelson Model". Journal of Educational Psychology. V. 82, N. 4. PP. 623-636.
- 137- _____, (1990). "The Causal Ordering of Academic Self-Concept and Academic Achievement". Journal of Educational Psychology. V. 82, N. 4, PP. 646-656.
- 138- _____, (1990). "The Influence of Internal and External Frame of Reference on the Formation of Mathematics and English Self-Concept". Journal of Educational Psychology. V. 82, PP. 107-116.
- 139- _____, (1993). "Academic Self-Concept: Theory Measurement and Research. In J.Suls (ED.), *Psychological Perspectives on The Self* (V.4, PP. 59-98) Hillsdale, NJ:Erlbaum.
- 140- _____, (1993). "The Multidimensional Structure of Academic Self-Concept: Invariance over Gender and Age". American Educational Research Journal. V. 30, N. 4, PP. 841-860.
- 141- _____, Et. Al., (1983). "Self-Concept: The Construction Validity of Interpretations Based on the SDQ". Journal of Personality and Social Psychology. V. 45, N.1, PP. 173-186.
- 142- _____, Barnes, J., Cairns, L. & Tidman, M. (1984). "The Self Description Questionnaire (SDQ). Age and Sex Effects in The Structure and Level of Self-Concept for Preadolescent Children". Journal of Educational Psychology. V. 76, PP. 940-956.
- 143- _____, Byrne, B.M, (1988). "A Multifaceted Academic Self-Concept: Its Hierarchical Structure and its Relation to Academic Achievement". Journal of Educational Psychology. V. 80, N. 3, PP. 360- 380.
- 144- _____, Craven, R.G. & Debus, R. (1991). "Self- Concepts of Young Children 5 to 8 Years of Age: Measurement and Multidimensional Structure". Journal of Educational Psychology. V. 83, PP. 377-392.

- 145- Marsh. H.W, Parker, J. (1984). "Determinants of Student Self-Concept: Is it Better to Be Arelatively Bigfish in A Small Pond even if You Don't Learn to Swim as Well". Journal of Personality and Social Psychology. V. 47, PP. 213-231
- 146- _____, Parker, J. & Barnes, J. (1985). "Multidimensional Adolescent Self-Concept: Their Relationship to Age, Sex and Academic Measures". American Educational Research Journal. V. 22, N.3, PP. 422-444.
- 147- _____, & Shavelson, R. (1985). "Self-Concept: Its Multifaceted, Hierarchical Structure". Educational Psychologist, V. 20, PP. 107-125.
- 148- _____, Smith, I.D.&Barnes, J., (1983). "Multitrait-Multidimethod Analyses of the Self description Questionnaire: Student-Teacher Agreement on Multidimensional Ratings of Student self-Concept". American Educational Research. V. 20, N. 3, PP. 333-357.
- 149- _____, Smith, I.D. & Barnes, J. (1985). "Multidimensional Self-Concept: Relationships with Sex and Academic Ability". Journal of Educational Psychology. V. 77, PP. 581-596.
- 150- _____, & Yeung, A.S., (1997). "Course Work Selection Relations to Academic Self-Concept and Achievement". American Educational Research Journal. V. 34, N.4, PP. 691-720.
- 151-Mary, L.R. (1996). "The Effects of Co-Operative Learning on The Academic Self-Concept and Academic Achievement". D.A.I. V.57, N.5, P. 1951.
- 152-Meece, J.L., (1982). "Sex Differences in Mathematics Achievement: Toward A Model of Academic Choice", Psychological Bulletin. V. 91, PP. 324-348.
- 153-Muller, Et. Al., (1977). "Relationship Between Area Specific Measure of Self-Concept, Self Esteem and Academic Achievement for Junior High School Students". Perceptual & Motor Skills. V.45, N.3, PP. 1117-1118.
- 154-Nicholls, J.G. & Miller, A.T., (1984). "Development and Its Discontents: The Differentiation of The Concept of Ability.

- (in) J.G. Nicholls (ED) *Advances in Motivation and Achievement* (V. 3, PP. 185-218) Green Wich.
- 155-Padhi, J.S., (1993). "Measurement of Academic Self-Concept: Development of Scale Indian". *Journal of Psychometry and Education*. V. 24, N.2, PP. 73-78.
- 156-Palmer, F.R., (1979). *Semantics, Anew out line*. Cambridge, Cambridge University Press.
- 157-Rogers, C.A., (1959). *Theory of Therapy*. In S.Koch (ED) *A Study of A science*, V.3, New Youk. Mc Grow-Hill.
- 158-Rogers, Et. Al., (1980). "Relationships between Self-Concept and Achievement in a College Genetics Course". *Journal of Research in Science Teaching*. V. 17, N. 6, PP. 559-596.
- 159-Rogers, C.M., Smith, M. D. & Coleman, J.M. (1978). "Social Comparison in The Classroom: The Relationship between Academic Achievement and Self-Concept". *Journal of Educational Psychology*. V. 70, PP. 50-57.
- 160-Rogers, G.R., & Client. (1951). *Centered Therapy: Its Current Practice Implications and Theory*. Boston: Hughton Mifflin, Co.
- 161-Rosenberge. K., (1973). "Which Significant Others? . *American Behavioural Scientist*. V. 16, N.4, PP. 829-860.
- 162-Shavelson, R.J. Hubner, J.J., & Stanton, G.C. (1976). "Self-Concept Validation of Construct Interpretations". *Review of Educational Research*. V. 46, PP. 407-441.
- 163-Singh, A. (1972). "Self-Concept of Ability and School Achievement of Seventh Grade Students in New Foundland".

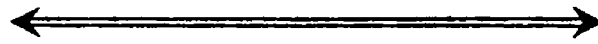
(في) مديحة محمد العزبي ١٩٨٥ "مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية لدى المتفوقين

والمأخرين تحصيلياً وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي والتقييم المدرك

من الآخرين". ضمن بحوث المؤتمر الأول لعلم النفس في مصر. ص ص ٢٤٩

٢٦٦-

- 164-Skaalvik, E.M. & Rankin, R.J. (1990). "Mathematics, Verbal and General Academic-Self-Concept: The Internal / External Frame of Reference Model and Gender Differences in Self-



- Concept Structure*". Journal of Educational Psychology. V.82, N.3, PP. 546-554.
- 165-Skinner, B.F., (1957). Verbal Behavior. New York, Appleton – Century – Crofts, INC.
- 166-Stagner, R. (1961). Psychology of Personality. 3ed Edition, New York: Mac Millan – Hill Book, Co.
- 167-Thomas, J.W. Et. Al., (1993). "Interrelationships Among Student's Study Activities, Self-Concept of Academic Ability and Achievement as A Function of Characteristics of High School Biology Courses", Applied Cognitive Psychology. V.7, N.6, PP. 499-532.
- 168-Vereen, Et. Al., (1995). "The relationship between Self-Concept and Reading Achievement of Minrity Students". D.A.I. V.56, N.2, P.502.
- 169-Vispoel, W.P., (1995). "Self-Concept in Artistic Domains: An Extension of The Shavelson, Hubner & Stanton 1976 Model". Journal of Educational Psychology. V. 87, N.1, PP. 134-153.
- 170-Wessells, M.G. (1982). Cognitive Psychology. New York, Harper & Row, Publishers, INC.
- 171-Wigfield, A. Eccles, J.S. Maclver, D. Reum, D.A. & Midgley, C. (1991). "Transitions During Early Adolescence Changes in Children's Domain Specific Self Perceptions and General Self-Esteem Across The Transition to Junior High School". Developmental Psychology, V.27, PP. 552-565.
- 172- _____, & Karpathian, M. (1991). "Who am I and What Can I Do? Children's Self-Concepts and Motivation in Achievement Situations". Educational Psychologist. V.26, PP. 233-261.
- 173-Wheeler, L. & Reilly, T.F., (1980). "Self-Concept and Its Relationship to Academic Achievement for E.M.R. Adolescents". Journal for Special Educators. V.17 N.1, PP.78-83.
- 174-Wilkins, D.A. (1974). Linguistics in Language Teaching. London: Edward Arnold.
- 175-Zahran, H.A., (1966). "The Self-Concept in Relation to The psychological Guidance of Adolescents". An Experimental Study, Ph. P. Thesis University of London.

منتدى سور الأزبكية

WWW.BOOKS4ALL.NET

<https://www.facebook.com/books4all.net>