الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا
الرقم :...../ 2015

أثر البيئة الفيزيقية للصف الدراسي في مفهوم الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ببعض ابتدائيات ولاية المسيلة

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر في علوم التربية

تخصص : توجيه وإرشاد

إعـــداد الطـــالبـــة :
- بورزق سعاد

إشـراف الأستـــاذة :
مام عواطف

السنة الجامعية : 2015/2014

شكر وعرفان

الحمد لله الذي بحمده تتم الصالحات والشكر لله تعالى والصلاة

والسلام على سيدنا محمد وآل بيته الطيبين الطاهرين

الشكر للعلي القدير الذي اعانني على إنجاز هذا العمل المتواضع.

وشكر مفعم بالاحترام والتقدير والعرفان للأستاذة المشرفة الدكتورة

"مام عواطف" على ما تفضلت به من الإشراف والتوجيه والصبر

والرفع من معنوياتي، فمهما قلت فلن أوفيها حقها، فجازاها الله

تعالى عني خير الجزاء.

كما اتوجه بالشكر الجزيل والعرفان لكل أساتذة قسم علم النفس

بجامعة المسيلة

كما لا يفوتني أن أشكر كافة الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة

المناقشة على تكرمهم بقبول مناقشة رسالتي.

بورزق سعاد

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
شكر وعرفان	
إهداء	
فهرس المحتويات	
قائمة الجداول والأشكال	
الملخص	
مقدمة	أ
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1-إشكالية الدراسة وتساؤلاتها	5
2- فرضيات البحث	8
3- أسباب اختيار موضوع الدراسة	9
4- أهمية الدراسة	10
5- أهداف الدراسة	11
6- الدراسات السابقة	11
7- تحديد مصطلحات الدراسة	20
الفصل الثاني: البيئة الصفية الفيزيقية	
تمهيد	24
II- البيئة الصفية	25
1- تعريف البيئة الصفية	25
2- تاريخ البحث في البيئة الصفية	26
3- خصائص البيئة الصفية	27

3-1 تعددية الأبعاد : Multidimensional	27
3-2 التزامنية: (Simultaneity)	27
3-3 الفورية: Immediacy	28
3-4 عدم التنبؤية: unpredictability	28
3-5 العمومية: publicity	29
3-6 التاريخ (الأحداث الماضية) history	29
4- أبعاد البيئة الصفية	29
4-1 العنصر الفيزيقي (المادي)	29
4-2 العنصر الاجتماعي والنفسي	30
4-3 العنصر التربوي	31
5- أنماط الاتصال في البيئة الصفية	31
6- مصادر مشكلات البيئة الصفية	35
6-1 مصادر المشكلات الصفية من داخل المدرسة	35
6-2 مصادر المشكلات الصفية من خارج المدرسة	39
7- أساليب معالجة مشكلات البيئة الصفية	40
7-1 أساليب الوقاية	40
7-2 استخدام التلميحات غير اللفظية	40
7-3 مدح السلوك المرغوب	40
7-4 مدح الطلبة الآخرين	40
7-5 التذكير اللفظي البسيط	40
7-8 التذكير المتكرر	40
8- أثر البيئة الصفية على السلوك الطلبة النفسي	41

II- البيئة الصفية الفيزيقية	43
1- تعريف البيئة الصفية الفيزيقية (المادية) ومتطلباتها	43
1-1 الإضاءة الكافية	44
1-2 التهوية الجيدة والتدفئة	44
1-3 الأثاث	44
2- أهمية البيئة الصفية المادية	45
3- وظائف البيئة الفيزيقية (المادية) للغرفة الصفية	46
3-1 الأمن والسلامة	48
3-2 التنظيم والمشاركة	48
3-3 تحديد الهوية	49
3-4 الاتصال	50
4- تنظيم البيئة الصفية (الفيزيقية) للتعلم	51
5- دور المعلم في تنظيم البيئة الصفية المادية	51
خلاصة	53
الفصل الثالث مرحلة الطفولة المتأخرة	
تمهيد	55
1- التطور التاريخي لمفهوم الذات	56
2- تعريف لمفهوم الذات	56
3- بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الذات	60
4- النظريات المفسرة لمفهوم الذات	60
4-1 نظرية التحليل النفسي	61
4-2 نظرية فرويد Ferud	62

3-4 النظريات الظاهراتية Phenomenological	64
4-5 نظرية الذات عند كارل روجرز Rogers	64
4-6 نظرية سينج وكومبسSnygg and Combs	67
4-7 النظرية السلوكية	68
4-8 نظرية السمات والعوامل	69
5- خصائص مفهوم الذات	71
5-1 مفهوم الذات منظم	71
5-2 مفهوم الذات متعدد الجوانب	71
5-3 مفهوم الذات هرمي	71
5-4 مفهوم الذات ثابت	72
5-5 مفهوم الذات نمائي	72
5-6 مفهوم الذات التقييمي Evaluative	73
5-7 مفهوم الذات الفارقي Differential	73
6- أنواع مفهوم الذات	76
6-1 مفهوم الذات الإيجابي Positive Self Concept	76
6-2 مفهوم الذات السلبي Nigative self-concept	76
7- العوامل المؤثرة في مفهوم الذات	78
7-1 الخصائص الجسمية وصورة الجسم	78
7-2 الخبرات الأسرية	78
7-3 الخبرات المدرسية	79
7-4 الدور الاجتماعي	80
7-5 التفاعل الاجتماعي	80

8- أبعاد مفهوم الذات	80
8-1 أبعاد مفهوم الذات حسب وليام جيمس	81
8-2 أبعاد مفهوم الذات حسب حامد عبد السلام زهران	82
8-3 أبعاد مفهوم الذات حسب عماد الدين اسماعيل	82
8-4 أبعاد مفهوم الذات حسب قحطان أحمد الظاهر	83
8-5 أبعاد مفهوم الذات حسب الصيرفي	83
9- مراحل نمو مفهوم الذات	83
9-1 المرحلة الأولى: (من الميلاد إلى سنتين)	83
9-2 المرحلة الثانية: من سنتين إلى خمس سنوات	84
9-3 المرحلة الثالثة: من خمس سنوات إلى اثني عشر سنة	84
9-4 المرحلة الرابعة: من عشر سنوات إلى ثمانية عشر سنة	85
9-5 المرحلة الخامسة: مرحلة النضج والرشد (من 20 إلى 60 سنة)	85
10- تكوين ونمو مفهوم الذات	86
خلاصة	90
الفصل الرابع: مرحلة الطفولة المتأخرة	
تمهيد	92
1- نظرة عامة حول مرحلة الطفولة المتأخرة	93
2- مفهوم الطفولة	96
2-1 مفهوم الطفولة اصطلاحا	96
2-2 مفهوم الطفولة حسب وجهة نظر علماء الدين	96
2-3 مفهوم الطفولة حسب نظر علماء الطب	97
2-4 مفهوم الطفولة قانونيا	97

2-5 مفهوم الطفولة حسب وجهة نظر علماء الاجتماع	97
2-6 مفهوم الطفولة من وجهة نظر علماء النفس	97
3- مراحل الطفولة	98
3-1 مرحلة الطفولة الثالثة – المتأخرة – من (9- 12 سنة)	99
3-2 أهمية مرحلة الطفولة المتأخرة	99
3-3 مظاهر النمو في مرحلة الطفولة المتأخرة	100
3-2 مظاهر النمو الفسيولوجي	101
3-3 مظاهر النمو الحسي	101
3-4 مظاهر النمو الحركي	101
3-5 مظاهر النمو الانفعالي	102
3-6 مظاهر النمو العقلي	102
3-7 مظاهر النمو اللغوي	103
3-8 مظاهر النمو الاجتماعي	103
4- مطالب النمو في مرحلة الطفولة المتأخرة	104
5- حاجات مرحلة الطفولة المتأخرة	106
5-1 الحاجة إلى الأمن	106
5-2 الحاجة إلى الاعتماد على النفس	106
5-3 الحاجة إلى حب الاستطلاع	106
5-4 الحاجة إلى الرعاية الوالدية والتوجيه	107
5-5 الحاجة إلى النمو العقلي السليم	107
5-6 الحاجة إلى الرعاية الصحية والغذائية	107
5-7 الحاجة إلى اللعب	108

5-8 الحاجات المادية	108
5-9 الحاجة إلى مكانة واحترام الذات	108
6- مشكلات مرحلة الطفولة المتأخرة وأساليب التغلب عليها	109
6-1 التأخر الدراسي	109
6-2 أنواع التأخر الدراسي	109
6-3 عوامل التأخر الدراسي	110
6-4 علاج التأخر الدراسي	112
خلاصــة	113
الفصل الخامس: منهجية الدراسة والإجراءات المنهجية	
تمهيد	**115**
1- الدراسة الاستطلاعية	**116**
2- أداة الدراسة	**117**
2-1 مقياس مفهوم الذات للأطفال	**117**
2-2 تعريف مفهوم الذات	**117**
2-3 وصف المقياس	**117**
2-4- محتوى المقياس	118
2-5 صدق المقياس	119
2-6 ثبات المقياس	120
2-7 مفتاح تصحيح المقياس	120
3- الخصائص السيكومترية للمقياس	121
3-1 الصدق البنائي للمقياس	121
3- 2 ثبات المقياس	121

4- الدراسة الأساسية	123
4-1 منهج الدراسة	123
4-2 حدود الدراسة	123
4-5 عينة الدراسة	124
5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	126
خلاصة	128
الفصل السادس عرض ومناقشة وتفسير النتائج	
تمهيد	130
1- نتائج الدراسة	131
2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة	140
3- خلاصة نتائج الدراسة	144
5- آفاق الدراسة	145
خلاصة	146
الخاتمة	148
قائمة المراجع	
الملاحق	

قائمة الجداول والأشكال

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح معامل الارتباط بيرسون بين كل بعد والدرجة الكلية المقياس	121
02	يبين قيمة معامل Cronbach's Alpha	122
03	يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس	125
04	يوضح توزيع أفراد العينة حسب البيئة	125
05	يبين اختبار التوزيع الطبيعي-(Kolmogorov Smirnov)	126
06	يوضح الفروق بين المتوسطات لفئتي البيئة الغنية و الفقيرة في البعد العقلي الاجتماعي	132
07	يوضح الفروق بين المتوسطات لفئتي البيئة الغنية و الفقيرة في البعد الجسمي	134
08	يوضح الفروق بين المتوسطات لفئتي البيئة الغنية والفقيرة في البعد الاجتماعي	136
09	يوضح الفروق بين المتوسطات لفئتي البيئة الغنية و الفقيرة في البعد القلق	138
10	يوضح الفروق بين المتوسطات لفئتي البيئة الغنية والفقيرة في مفهوم الذات	139

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	يمثل النمط الأول لعملية الاتصال	32
02	يمثل النمط الثاني لعملية الاتصال	32
03	يمثل النمط الثالث لعملية الاتصال	33
04	يمثل النمط الرابع لعملية الاتصال	34
05	يبين هرمية أبعاد الذات	72
06	يبين أبعاد مفهوم الذات حسب حامد عبد السلام زهران	82
07	يمثل جميع المتطلبات الأساسية لمرحلة الطفولة المتأخرة	105
08	تمثيل بياني لــ توزيع أفراد العينة حسب الجنس	125
09	تمثيل بياني لــ توزيع أفراد العينة حسب البيئة	125
10	تمثيل بياني لفروق للمتوسطات بين الفئتين للبعد الاول	132
11	تمثيل بياني لفروق للمتوسطات بين الفئتين للبعد الثاني	134
12	تمثيل بياني لفروق للمتوسطات بين الفئتين للبعد الثالث	136
13	تمثيل بياني لفروق للمتوسطات بين الفئتين للبعد الرابع	138
14	تمثيل بياني لفروق للمتوسطات	140

ملخص الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق في مفهوم الذات لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بين التلاميذ الذين يدرسون ببيئة تعليمية غنية، والتلاميذ الذين يدرسون ببيئة تعليمية فقيرة في الأبعاد التالية (البعد العقلي الاكاديمي، البعد الجسمي، البعد الاجتماعي، بعد القلق) ، باعتماد المنهج الوصفي المقارن، ولتحقيق أهداف الدراسة طبق مقياس مفهوم الذات لعادل الأشول1984، على عينة مكونة من 121 تلميذ، منهم 44 تلميذ يمثلون البيئة الغنية و 77 يمثلون 77 تلميذ يمثلون البيئة الفقيرة.

خلصت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق بين مفهوم الذات لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تعزي إلى البيئة الفيزيقية الصفية.

الكلمات المفتاحية:

البيئة الفيزيقية الصفية، مفهوم الذات، مرحلة الطفولة المتأخرة.

Résumé de l'étude:

Cette étude avait pour but de Connaitre la différence entre le concept d'individualisme Chez les élevés de 5 éme année primaire, entre Ceux qui étudient dans un environnement riche, et ceux qui étudient dans un environnement pauvre en dimension suivantes (la dimension psycho-académique, la dimension corporelle, la dimension social et la dimension de souci).

En utilisant la méthode descriptive comparative, pour réaliser les buts de l'étude suivant le module de concept d'individualisme de (Adel elAchoul, 1984) sur un prélèvement de 121 élevés, dont 44 présent l'environnement riche, et 77 présentent l'environnement pauvre.

L'étude a conclu qu'il n'y a pas différences concernant le concept d'individualisme chez les élevés de 5 éme année primaire pourraient se liées à l'environnement en classe.

Mots clé:

L'environnement physique en classe concept d'individualisme. Stade de

l'enfance retard.

مقدمة:

تمثل الطفولة محورا هاما في العديد من الدراسات والعلوم المختلفة الطبية والاجتماعية والنفسية، والاهتمام بها يفوق الاهتمام بباقي مراحل العمر، حيث يحاول المختصون في شتى ضروب هذه العلوم فهم العديد من خصائص النمو وفهم المشكلات الحيوية، والاستجابات وردود الأفعال في حياة الصغار.

كل هذا بهدف إقامة الأطر والأسس التي تشكل حياة الأطفال في مظاهرها المتباينة.

وفي هذه المرحلة يكتسب الأطفال معظم الاتجاهات النفسية التي تكون مصدرا رئيسيا للذات، والتي تتحكم في سلوك الفرد في المراحل العمرية التالية، كما يحدث فيها التكيف والتوافق مع البيئة التي تحيط به.

ومن ضمن مراحل الطفولة مرحلة الطفولة المتأخرة (9-12) سنة والتي يطلق عليها بعضهم مصطلح (قبيل المراهقة)، فيصبح فيها السلوك بصفة عامة أكثر جدية، ونحن نرى بالفعل ان التغيرات التي تحدث في هذه المرحلة تعتبر بحق تمهيدا لمرحلة المراهقة، وتتميز هذه المرحلة ببطء معدل النمو بالنسبة لسرعته في المرحلة السابقة والمرحلة اللاحقة، وزيادة التمايز بين الجنسين بشكل واضح وتعلم المهارات اللازمة لشؤون الحياة، وتعلم المعايير الخلقية والقيم وتكوين الاتجاهات والاستعداد لتحمل المسؤولية وضبط الانفعالات، وتعتبر هذه المرحلة من أنسب المراحل لعملية التطبيع الاجتماعي (**صالح أبو جادو، 2006، ص 79**). والتي من أبرز وظائفها مساعدة التلميذ على النمو المتكامل من جميع النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية والروحية إلى أقصى درجة (**رياض مصطفى، 2005، ص 113**).

ومهمة المدرسة لا تقتصر على تقديم المعلومات للتلاميذ داخل حجرة الدراسة بل رسالة تتعدى ذلك مثل الاهتمام بذات التلميذ وبالجوانب المختلفة التي تعمل على تنمية شخصيته بما في ذلك تفاعله مع معلميه من جانب ومع أقرانه من زملاء حجرة الدراسة من جانب آخر، إذ أن التلميذ يكون دائما في عملية تفاعل مع بيئته الصفية.

والبيئة الصفية هي ذلك المكان أو الفراغ الذي يتفاعل فيه كل من المعلم والمتعلم ويستخدمون أدوات ومصادر متنوعة في سبيل تحقيق أهداف التعلم الموضوعية.

والبيئة الصفية تشمل البيئة الصفية المادية (الفيزيقية) والتي تشكل الإطار الذي يتم فيه التعلم، ولتنظيمها لابد من فهم طبيعة المتعلمين واحتياجاتهم النفسية والاجتماعية والعقلية الأكاديمية والانفعالية وأساليبهم في العمل بالإضافة إلى حسن التخطيط.

ونظرا لأهمية مرحلة الطفولة والتي تعد مرحلة مهمة وحاسمة في حياة الفرد، وإلى البيئة الصفية التي تشكل الإطار الذي يقضي فيه التلميذ معظم أوقاته، جاءت الدراسة الحالية للبحث فيما إذا كان هناك أثر للبيئة الفيزيقية للصف الدراسي في مفهوم الذات لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

حيث اعتمد خطة تحليلية مست ما بين النظري والميداني، وقد قسم البحث إلى ستة فصول جاءت كما يلي:

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة وقد تم التطرق فيه إلى إشكالية الدراسة وتساؤلاتها، فرضيات البحث، أسباب اختيار موضوع الدراسة، أهمية الدراسة، أهداف الدراسة، الدراسات السابقة، تحديد مصطلحات الدراسة.

الجانب النظري: ويضم ثلاث فصول:

الفصل الثاني: البيئة الصفية: وتناول

البيئة الصفية وتضمنت: تعريف البيئة الصفية، تاريخ البحث في البيئة الصفية، خصائص البيئة الصفية، أبعاد البيئة الصفية، أنماط البيئة الصفية، مصادر الاتصال في البيئة الصفية، أساليب معالجة مشكلات البيئة الصفية، أثر البيئة الصفية على السلوك النفسي للطلبة.

البيئة الصفية الفيزيقية (المادية) وتضمنت: تعريف البيئة الصفية الفيزيقية، أهمية البيئة الفيزيقية، وظائف البيئة الصفية، تنظيم البيئة الصفية الفيزيقية للتعليم، دور المعلم في تنظيم البيئة الصفية الفيزيقية، خلاصة.

الفصل الثالث: مفهوم الذات ويحتوي على: تمهيد، التطور التاريخي لمفهوم الذات، تعريف الذات، بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الذات، النظريات المفسرة لمفهوم الذات، خصائص مفهوم الذات، أبعاد مفهوم الذات، أبعاد مفهوم الذات، تكوين نمو الذات، مراحل نمو الذات.

الفصل الرابع: مرحلة الطفولة المتأخرة وتم التعرض فيه إلى: تمهيد، نظرة عامة حول مرحلة الطفولة، مفهوم الطفولة، مراحل الطفولة، مرحلة الطفولة المتأخرة وخلاصة.

الجانب الميداني: وتضمن فصليين:

الفصل الخامس: منهجية الدراسة والإجراءات الميدانية وتطرقت فيه إلى: تمهيد، الدراسة الاستطلاعية، أدوات الدراسة، الخصائص السيكومترية للمقياس، الدراسة الأساسية، الأساليب الاحصائية، خلاصة.

الفصل السادس: عرض ومناقشة وتفسير النتائج ويضم: تمهيد، نتائج الدراسة، مناقشة وتفسير نتائج الدراسة، خلاصة ونتائج الدراسة، آفاق الدراسة، خلاصة.

الفصـــــل الأول

الإطـــار العـــام للدراســة

1- إشكالية الدراسة وتساؤلاتها

2- فرضيات البحث

3- أسباب اختيار موضوع الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- أهداف الدراسة

6- الدراسات السابقة

7- تحديد مصطلحات الدراسة

1- إشكالية الدراسة:

تعتبر المدرسة من المؤسسات التربوية التي تقوم بوظيفة التربية، ونقل الثقافة المتطورة، وتوفير الظروف المناسبة للنمو جسميا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا، وعندما يبدأ الطفل تعليمه في المدرسة، يكون قد قطع شوطا لا بأس به في التنشئة الاجتماعية بالأسرة، فهو يدخل المدرسة مزودا بكثير من المعايير والقيم الاجتماعية، والمدرسة توسع الدائرة الاجتماعية والنفسية للطفل متبعة في ذلك عدة أساليب **(مصطفى الشعبي، 1974، ص 16).**

حيث تتأثر بالمجتمع وتؤثر فيه من خلال إعدادها للجيل الصغير ليتمكن من المشاركة مستقبلا في جميع مناشط الحياة الخاصة به، وتمثل مجتمع حقيقي يمارس فيه الطفل الحياة الاجتماعية الحقيقية، وليست مكانا للتعليم فقط **(تركي رابح، ص 375).**

وهي بيئة تربوية لا تكتفي بنقل المعلومات إلى التلاميذ وحشو عقولهم بالمعارف بالقدر ما تهتم بتربيتهم من جميع النواحي، كما توفر لهم بيئة صالحة لاستثارة فضولهم والكشف عن قدراتهم واستعداداتهم الفطرية **(مراد زعيمي، 2000، ص 142).**

وللمدرسة وظائف تربوية من أبرزها مساعدة التلميذ على النمو المتكامل من جميع النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية والروحية إلى أقصى درجة **(رياض مصطفى، 2005، ص 113).**

ويلتحق بهذه المرحلة الأطفال الذين بلغوا من العمر 6 سنوات وتنتهي عندما يبلغون ما بين (12-13) سنة، وهي بذلك تتزامن ومرحلة الطفولة.

وتعتبر مرحلة الطفولة من أهم المراحل في حياة الإنسان، من خلا لها تتحدد ملامح شخصيته، وخصائصه الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، وتتطور ذاتيته، ويحدث ذلك في حدود قدراته المتوارثة وإمكانيات البيئة التي تعيش فيها، ومدى ما يتوفر له من رعاية نفسية وتربوية وروحية ومادية في نطاق الأسرة والمدرسة والمجتمع **(نبوية عبد الله، 2000، ص 5).**

وتعتبر دراسة الطفولة والاهتمام بها من اهم المعايير التي يقاس بها تقدم المجتمع وتطوره، إذ أن الاهتمام بالطفولة هو في الواقع اهتمام بمستقبل الأمة لكله (**عبد الفتاح دويدار، 1993، ص 17**).

حيث نجد أن أفلاطون في مدينته الفاضلة كان يؤكد على ضرورة وجود أطفال أصحاء جسديا وعقليا، كما أن كلا من فروبل (Froebel) وجون جاك روسو (Rousseau) وجون ديوي (John Dewey) يقرون أهمية مرحلة الطفولة وضرورة العناية بها لأن طفل اليوم هو رجل الغد.

وتعتبر مرحلة الطفولة المتأخرة مرحلة مهمة من مراحل الطفولة، وهي المرحلة التي تمتد من البلوغ حتى نهاية العام الثاني عشر (**عبد الرحمن العيسوي، 1995، ص 145**) ففي هذه يكتسب الأطفال معظم الاتجاهات النفسية التي تكون مصدرا رئيسيا للذات، والتي تتحكم في سلوك الفرد، كما يحدث فيها التكيف والتوافق مع البيئة التي تحيط به، وتكمن أهمية المرحلة في أن الأطفال يشغلون نسبة كبيرة في المجتمع، تزيد أحيانا عن النصف خاصة في دول العالم الثالث.

ولعل حديثنا عن مرحلة الطفولة المتأخرة يأخذنا إلى المكان الذي يقضي فيه الطفل معظم أوقاته، والذي تتبلور فيه شخصيته وهو القسم وما يعرف أيضا بحجرة الدراسة أو بالبيئة الصفية.

ويشير محمود (1979) إلى أن التلميذ يكون دائما في عملية تفاعل مع بيئة حجرة دراسته، تلك العملية تعطيه بعض الخبرة التعليمية، وعن طريقها يتعلم اتجاهاته ومهاراته ومعارفه.

والبيئة الصفية هي البيئة النفسية والاجتماعية التي تهيئ الفرص الكافية للتلاميذ للنجاح في تحقيق التوافق الداخلي بين واقعهم ونوازعهم المختلفة، إلى جانب النجاح في

التوافق الخارجي في علاقاتهم ببيئتهم المحيطة، بما فيها من موضوعات وأشخاص (**الكيلاني والعملة، 1997، ص 117**).

والبيئة الصفية تشمل البيئة الفيزيقية (المادية) وما تحتويه من أثاث ومقاعد وأدراج وسبورة وإضاءة وتهوية وغير ذلك.

والبيئة الفيزيقية (المادية) تشكل الإطار الذي يتم فيه التعلم، ولا يتطلب تنظيمها الكثير من الجهد أو التكلفة، لكنه يحتاج إلى فهم طبيعة المتعلمين واحتياجاتهم النفسية والاجتماعية وأساليبهم في العمل، بالإضافة إلى حسن التخطيط بحيث يتم استغلال كل ركن من أركان الغرفة الصفية دون ملئها بأشياء لا ضرورة لها، وتوزيع الأثاث مما يمكن التلاميذ من التنقل من مكان لآخر بسهولة (**ثائر غباري ، خالد أو شعيرة، 2009، ص 225، 226**).

لقد نالت متغيرات الدراسة الحالية مزيجا من عناية الباحثين والمتخصصين، فاهتمت الكثير من الدراسات ببيئة حجرة الدراسة في علاقتها بالكثير من المتغيرات وأهمها مفهوم الذات، إذ توصل باير (Byer. 1999) إلى أن العلاقة بين مفهوم الذات وبين حجرة الدراسة موجبة ودالة، وأيضا توصل دارت وزملائه (Dart et al, 1999) إلى وجود علاقة ايجابية بين مفهوم الذات وبيئة التعلم، في حين توصل تونسند وهكز (Townsend & Hicks, 1998) إلى أن بيئة التعلم تحسن في مفهوم الذات، بالتفاعل كانت دراسة سوليفان (Sulivia, 1998) حيث توصل إلى عدم وجود ارتباط بين مفهوم الذات والانتماء إلى حجرة الدراسة، وبالمقابل كانت نتائج يونج (Young, 1997) متفقة مع الدراسة السابقة حيث توصل إلى بيئة حجرة الدراسة كان تأثيرها ضعيفا في مفهوم الذات والتحصيل.

ونظرا للتباين في نتائج الدراسات التي تناولت البيئة الصفية ومفهوم الذات ومن خلال الملاحظات الميدانية للبيئة الصفية، وجد أن هناك فروق واضحة بين الفصول الدراسية في المدارس الابتدائية الموجودة (ميدان الدراسة) والتي تتميز بالمثيرات من وسائل، وطريقة

التنظيم، والألوان...، وبين فصول دراسية أخرى تشغل نفس المنطقة وحتى نفس المدرسة، إلا أنها لا تتوافر بها العناصر السابقة الذكر.

ومما سبق نجد أن هذا راجع إلى طريقة تصميم الغرفة الصفية وإلى الاجتهادات الخاصة بكل معلم ومن هنا نبعت فكرة البحث وكان التساؤل التالي:

- **هل توجد فروق في مفهوم الذات لدى التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تعزى لاختلاف البيئة الفيزيقية الصفية؟**

وتندرج تحت هذا التساؤل تساؤلات فرعية تمثلت فيما يلي:

1-هل توجد فروق في البعد العقلي والأكاديمي لمفهوم الذات لدى التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تعزى لاختلاف البيئة الفيزيقية الصفية؟

2-هل توجد فروق في البعد الجسمي لمفهوم الذات لدى التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تعزى لاختلاف البيئة الفيزيقية الصفية؟

3-هل توجد فروق في البعد الاجتماعي لمفهوم الذات لدى لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تعزى لاختلاف البيئة الفيزيقية الصفية؟

4-هل توجد فروق في بعد القلق لمفهوم الذات لدى التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تعزى لاختلاف البيئة الفيزيقية الصفية؟

2- فرضيات الدراسة:

إن الفرضيات التي تصاغ للتحقق تعتبر فروضا اثباتية تمت صياغتها كحلول مؤقتة لتساؤلات الدراسة المطروحة، وللإجابة على تساؤلات هذه الدراسة فقد تمت صياغة الفرضية الأساسية والتي انبثقت عنها فرضيات جزئية والمتمثلة فيما يلي:

الفرضية الأساسية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تعزى لاختلاف البيئة الفيزيقية الصفية.

الفرضيات الجزئية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في البعد العقلي الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تعزى لاختلاف البيئة الفيزيقية الصفية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في البعد الجسمي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تعزى لاختلاف البيئة الفيزيقية الصفية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في البعد الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تعزى لاختلاف البيئة الفيزيقية الصفية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد القلق لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تعزى لاختلاف البيئة الفيزيقية الصفية.

3- أسباب اختيار موضوع الدراسة:

يتشكل أي موضوع في ذهن الباحث من خلال الأسباب والعوامل التي تقوده إلى اختيار موضوع الدراسة، وهاته العملية ليست خاضعة لعامل الصدفة أو العفوية، بل هي قائمة على جملة من الأسباب والعوامل والمتمثلة في:

- أهمية فئة البحث والمتمثلة في فئة الطفولة المتأخرة والتي تعد شريحة مهمة في المجتمع حيث تشغل نسبة كبيرة، كما تعد الآفاق المستقبلية لكل مجتمع، وكذلك خلال هذه المرحلة تتبلور شخصية الفرد والتي تكون لها انعكاسات على من يحيطون به.
- عملنا الشخصي في مجال التدريس، واحتكاكنا المباشر واليومي بتلميذ هذه المرحلة، وقضاء ساعات طويلة في البيئة الصفية.
- انعدام الدراسات الجزائرية في حدود علمنا والتي تناولت أثر البيئة الصفية المادية في مفهوم الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- علاقة البيئة الصفية المادية بالبيئة الصفية النفسية.

- محاولة التعرف على مدى تأثير البيئة الصفية المادية على مفهوم الذات لتلاميذ المرحلة الابتدائية، لأن التلميذ خلال فترة الدراسة يقضي التلميذ معظم وقته في الغرفة الصفية.

4- أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من طبيعة الموضوع الذي تتناوله من جهة، ومن نوع المشكلات التي تطرحها للتمحيص والتقصي من جهة ثانية، وعليه يمكن حصر أهمية بحثنا في النقاط التالية:

- بعد محاولة للإلقاء الضوء على أسس العملية التعليمية، والتركيز على جانبين أساسيين هو البيئة الفيزيقية المادية ومفهوم الذات للتلاميذ.
- يعد هذا البحث استجابة موضوعية لما ينادي به المربون من ضرورة الاهتمام بإجراء مثل هذه الدراسات، فأوصت دراسة باير (Byer 1999) بضرورة إجراء بحوث لفحص العلامة بين إدراكات التلاميذ لبيئة حجرة التعلم ومفهومهم لذواتهم، كما اقترحت نتائج دراسة نيل (knell, 1999) ضرورة الاستمرارية في إجراء دراسات لبيئة حجرة الدراسة في علاقتها بمفهوم الذات، بينما خلصت دراسة (sullivan 1998) إلى ضرورة إجراء دراسات على عينات متنوعة بين حجرة التعليم ومفهوم الذات.
- إشعار وتحسيس المسؤولين بأهمية البيئة الصفية لدى أطفال هذه المرحلة وتأثيرها عليهم.
- تسليط الضوء على البيئة الصفية المادية بالمدارس الابتدائية.
- إلقاء الضوء على موضوع مفهوم الذات (بأبعاده) والذي يعتبر حجرا أساسيا في بناء الشخصية.
- قلة البحوث والدراسات العربية والتي تكاد تكون منعدمة وخاصة الدراسات الجزائرية.

5- أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة لبلوغ الأهداف التالية:

- التعرف على الفروق في مفهوم الذات لاختلاف البيئة الفيزيقية الصفية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
- التعرف على الفروق في البعد العقلي الأكاديمي لمفهوم الذات لاختلاف البيئة الفيزيقية الصفية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
- التعرف على الفروق في البعد الجسمي لمفهوم الذات لاختلاف البيئة الفيزيقية الصفية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
- التعرف على الفروق في البعد الاجتماعي لمفهوم الذات لاختلاف البيئة الفيزيقية الصفية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
- التعرف على الفروق في بعد القلق لمفهوم الذات لاختلاف البيئة الفيزيقية الصفية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

6- الدراسات السابقة:

من مميزات العلم والمعرفة أنها تراكمية، ومن هذا المنطلق فإن البحث العلمي يبدأ من حيث انتهى بحث أخر، لذا جاءت ضرورة الاطلاع على الدراسات السابقة والأبحاث ذات الصلة، حتى يتسنى للباحث عدم التكرار والاستفادة أكثر، لذا يجب عرض بعض الدراسات ذات العلاقة وإعطاء ملخص عنها وعرض أهم نتائجها، فهناك دراسات تناولت مفهوم الذات ككل متكامل بينما هناك دراسات تناولته من خلال بعض أبعاده، وقد جاءت الدراسات السابقة كما يلي:

1- دراسة نايت ووكسمان (Kinght & Waxman, 1990): هدفت إلى استقصاء تأثير بيئة حجرة التعلم في دوافع التلاميذ (الدافع الأكاديمي، ومفهوم الذات الأكاديمي، ومفهوم الذات الاجتماعي) في دراسة مقرر الدراسات الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من (157)

من تلاميذ الصف السادس المقيدين في مقرر اللغة الإسبانية، أظهرت الدراسة أن هناك رضا انفعاليا دالا للتلاميذ في الدوافع الثلاثة، كما كانت بيئة حجرة التعلم تؤثر تأثيرا مباشرا في دوافع التلاميذ الثلاثة.

2- دراسة باين (Payen, 1992) دراسة هدفت إلى فحص تأثير الدوافع (الدافع الأكاديمي، ومفهوم الذات الأكاديمي، ومفهوم الذات الاجتماعي)، وبيئة حجرة التعلم في تقديرات اللغة والرياضيات لطلبة المرحلة الثانوية من السود، تكونت عينة الدراسة من 300 تلميذ من تلاميذ المرحلة الثانوية من السود وأوضحت النتائج أن مفهوم الذات الأكاديمي كان له تأثيرها دال موجب على تقديرات اللغة والرياضيات، في حين لم تؤثر متغيرات الدوافع الأخرى في تقديرات اللغة والرياضيات، كما أظهرت النتائج أن متغيرات بيئة التعلم كان تأثيرها دالا وايجابيا في تقديرات الرياضيات، بينما لم تؤثر في تقديرات اللغة.

3- دراسة شانج (Cheng, 1994): هدفت الدراسة إلى إيجاد العلاقة بين البيئة الصفية والجوانب الانفعالية للطلبة، ظهر أن أكثر العوامل حساسية للبيئة الصفية هي الاتجاهات نحو المدرسة، المعلمين تليها في ذلك تقدير الطلبة للذات ونية التسرب وكان أقلها تأثرا بالبيئة الصفية الجيدة ترتبط ارتباطا عاليا بالأداء الانفعالي للطلبة.

4- دراسة عطية (1996): دراسته التي هدفت إلى التعرف على مكونات بيئة التعلم كما يدركها طلبة المرحلة الإعدادية، بالإضافة إلى التعرف على الفروق بين الجنسين والموطن، والصفوف الدراسية. أسفرت نتائج دراسته عن ظهور خمسة عوامل لبيئة التعلم المدركة، كما كانت الفروق بين الجنسين دالة بين الجنسين والموطن والفرق الدراسية، وتوصلت الدراسة إلى إمكانية إسهام بيئة الصف في التحصيل الدراسي.

5- دراسة يونغ (Young, 1997): هدفت الدراسة إلى مقارنة تأثير مفهوم الذات للتلاميذ، وبيئة حجرة الدراسة، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي في طموح التلاميذ

وتحصيلهم، وقد أجريت الدراسة على عينة كبيرة 3397 من تلاميذ 28 مدرسة عليا ريفية ومدنية في غرب استراليا.

وقد أوضحت النتائج أن بيئة حجرة الدراسة تؤثر بدرجة قوية ومباشرة في طموح التلاميذ، أما المستوى الثقافي والاقتصادي والاجتماعي فقد كان تأثيره قويا ومباشرا في طموح التلاميذ، بينما لم يكن تأثيره مباشرا في مفهوم الذات للتلاميذ، أما تقدير الذات فقد كان تأثيره مباشرا في الطموح والتحصيل بينما كان تأثيره موجبا وضعيفا في التحصيل، أما مفهوم الذات فقد كان تأثيره مباشرا في الطموح والتحصيل.

6- دراسة ألين (Allen, 1997) فقد هدفت إلى تحليل تفاعل كل من التدريس والتعليم الذي يصف نجاح معملي القراءة والكتابة، ولقد تم جمع البيانات من طلبة ست كليات لتخريج معلمي القراءة والكتابة، وذلك عن طريق المقابلة والملاحظة داخل حجرة الدراسة، وقد اظهرت النتائج أن معلمي القراءة والكتابة عدوا أنفسهم ميسرين للتعلم داخل حجرة الدراسة، كما وجدت الدراسة أن استراتيجيات التعلم التعاوني كانت واضحة لدى كل المعلمين من أفراد العينة.

7- دراسة دن وهاريس (Dunn & Harris, 1998) دراستهما بهدف اختبار العوامل المشاركة مع مناخ حجرة الدراسة (الرضا، والاحتكاك، والكفاءة، والصعوبة، والتماسك) في التحصيل، وتعرف العلاقة بين هذه المتغيرات والتحصيل الأكاديمي في مجالات القراءة والرياضيات واللغة، اختيرت عينتهما من تلاميذ الصف الرابع ابتدائي.

وقد أظهرت الدراسة أن مناخ حجرة الدراسة يلعب دورا ثانويا نسبيا في التأثير في الدراسة.

8- دراسة سكينر وكونل وزمر (Skinner, Connell & Zimmer, 1998) دراستهم بهدف فحص فعالية إنجاز الدورات وتأثيرها في ضبط نمو إدراك التلاميذ، وارتباطهم بحجرة الدراسة في مدد عمرية مختلفة، حيث اختيرت عينتهم من تلاميذ الصفوف الثالث وحتى

السابع، وقد خلصت هذه الدراسة إلى أن الأطفال الذين لديهم معلمين خبراء في الدفء، والتحمل، كانوا أكثر ملاءمة لنمو تحصيل تلاميذهم، وأن تنظيم الإنجاز يتغير مع زيادة العمر.

9- دراسة أكوور (Akour, 1988) فقد هدفت إلى التعرف على علاقة متغيرات ضغوط طلبة الكلية على متغيرات توجيه الهدف، ومفهوم الذات الأكاديمي، والتحصيل، تكونت عينة الدراسة من (582) من طلبة كليات جامعتين بأوكلاهوما، أوضحت نتائج الدراسة أن مفهوم الذات الأكاديمي لم يكن ذا تأثير، أو منبئا للمعدل الأكاديمي العام، بينما كان تقييم الاستراتيجيات المعرفية والمعتقدات الشخصية السلبية لهما تأثير قوى في مفهوم الذات الأكاديمي.

10- دراسة تونسند وهكز (Townesend & Hicks, 1998): فقد أجريا دراستهما بهدف التعرف على مفهوم الذات، والقلق، والتحصيل لطلبة مقرر الاحصاء بقسم علم الاجتماع، وذلك في بداية دراستهم للمقرر ونهايتها في بيئة التعلم التعاوني، وقد اوضحت الدراسة أن أي تحسن في بيئة التعلم الايجابية يؤدي إلى تحسن في مفهوم الذات الأكاديمي، في حين لم يعمل القلق على خفض ايجابية بيئة التعلم.

11- دراسة سوليفان (Sullivan, 1998): هدفت الدراسة إلى اختبار العلاقة بين أبعاد حجرة الدراسة، ومفهوم الذات الأكاديمي، ودعم المدرس والانتماء إلى حجرة الدراسة، تكونت العينة من (443) طفلا اختيروا من (20) صفا من الصفوف الرابع حتى السادس، وقد أظهرت النتائج عدم وجود ارتباط دال بين أبعاد حجرة الدراسة، ومفهوم الذات الأكاديمي إلا أن الارتباطات بين مفهوم الذات، ودعم المدرس، والانتماء إلى حجرة الدراسة كانت دالة عند مستوى 0.05.

12- دراسة ميسترال (Mistral, 1999): دراسة هدفت إلى معرفة العوامل التي يمكن أن تسهم في التحصيل الأكاديمي (المناخ المدرسي، وبيئة حجرة الدراسة ولغة التعليمات،

ودافعية التحصيل، والأهداف الاجتماعية) تكونت عينة الدراسة من (125) من تلاميذ الصفوف من العاشر إلى الثاني عشر المقيدين في دراسة الاستبانة بمدرستين من المدارس العليا بالمدينة، تراوحت أعمارهم من (14– 20)، وقد اظهرت النتائج عدم وجود ارتباطات دالة بين التحصيل الأكاديمي وتلك العوامل.

13– دراسة باير (Byer, 1999): هدفت إلى قياس العلاقة بين إدراكات التلاميذ للمناخ الاجتماعي لحجرة الدراسة ومفهوم الذات الأكاديمي في فصول الدراسات الاجتماعية بالمدارس المتوسطة، تكونت عينة الدراسة من (185) من تلاميذ الصف الثامن المقيدين في فصول تاريخ الولايات المتحدة بالمدارس المتوسطة في المسيسبي، وقد اظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة عند مستوى 0.05 بين إدراكات التلاميذ للمناخ الاجتماعي لحجرة الدراسة ومفهوم الذات الأكاديمي، وكذلك بين ادراكات الانتماء إلى حجرة الدراسة ومفهوم الذات الأكاديمي.

14– دراسة أخرى أجراها باير (Byer, 1999): هدفت إلى معرفة تأثير إدراكات التلاميذ للمناخ الاجتماعي لحجرة الدراسة في مقرر الدراسات الاجتماعية للتاريخ الأمريكي بالمدارس المتوسطة، حيث تكونت العينة من (95) من الاناث، (90) من الذكور أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين إدراكات التلاميذ للمناخ الاجتماعي لحجرة الدراسة ومفهوم الذات الأكاديمي.

15– دراسة دارت وزملائه (Dart et al, 1999): هدفت الدراسات إلى فحص العلاقة بين إدراكات بيئة التعلم ومفهوم الذات، حيث تمت معرفة الفروق بين الجنسين والاختلافات بين المستويات العمرية لهذه المتغيرات.

وقد أوضحت النتائج وجود فروق بين الجنسين في تلك المتغيرات لصالح الإناث، وأن الفروق بين المستويات العمرية ذات دلالة إحصائية لصالح الأعمار الأكبر، كما وجدت علاقة موجبة بين مفهوم الذات وإدراك الطلبة لبيئة التعلم.

16- دراسة كوربينين (Korpinen, 2000): فقد أجرى دراسته بهدف تحديد العلاقة بين مفهوم الذات وتقدير الذات مع الاتجاه نحو التعليم، ونحو بيئة حجرة الدراسة لمجموعتين من الطلبة (196) أستوني و (165) فنلندي من المراهقين أثناء عامهم الأخير بالتعليم الشامل، وقد أوضحت النتائج أن الطلبة الفنلنديين كانوا أكثر اتجاها ايجابيا نحو التعليم ونحو بيئة حجرة الدراسة من الطلبة الأستونيين، كما أشارت النتائج إلى أن الإناث هن أكثر اتجاها ايجابيا من الذكور في هذين المتغيرين.

17- دراسة هدى تركي السبيعي (2000): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق في الاتجاهات نحو المدرسة ومفهوم الذات بين الطلبة الذين يدرسون في بيئة تعليمية غنية والطلبة الذين يدرسون في بيئة تعليمية عادية، كما هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على إسهام كل من الاتجاهات نحو المدرسة ومفهوم الذات في تحصيل الطلبة لكل من البيئة التعليمية الغنية والبيئة التعليمية العادية.

تكونت عينة الدراسة من (93) طالب، منهم (47) طالب في بيئة تعليمية غنية، و(46) طالب في بيئة تعليمية عادية، طبق على جميع أفراد العينة مقياس مفهوم الذات للأطفال والاتجاه نحو المدرسة.

أشارت النتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو المدرسة، ومفهوم الذات بين الطلبة الذين يدرسون في بيئة تعليمية غنية، والطلبة الذين يدرسون في بيئة تعليمية عادية لصالح الطلبة الذين يدرسون في بيئة تعليمية غنية، كما أوضحت النتائج أن الاتجاهات نحو المدرسة ومفهوم الذات لا تسهم في تحصيل الطلبة في كل من البيئتين التعليميتين الغنية والعادية.

18- دراسة أشر وأدين (Usher & Adin, 2003): التي كان من بين أهدافها التعرف على تأثير نوع المدرسة حكومية أو خاصة في اتجاه الطلاب نحو ذواتهم واحترامهم لها، تكونت العينة من 38 طالبا وطالبة من مدرسة خاصة و 32 طالبا وطالبة من مدرسة

حكومية وقد اظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين يلتحقون بالمدارس الخاصة قد بينوا بشكل ملحوظ شعورا أقوى نحو مفهوم الذات والبيئة المدرسية أكثر من طلاب المدرسة الحكومية كما بينت النتائج عدم وجود فروق جوهرية في مفهوم الذات تبعا لمتغير الجنس.

التعليق على الدراسات السابقة التي تناولت البيئة الصفية ومفهوم الذات:

من خلال العرض السابق للبحوث والدراسات السابقة (الأجنبية والعربية)، والتي تناولت البيئة الصفية وتأثيرها على مفهوم الذات للتلاميذ، يمكن تقديم بعض الملاحظات في النقاط التالية:

1- من حيث الأهداف:

تعددت وتنوعت أهداف البحوث والدراسات السابقة كالآتي:

- هدفت بعض الدراسات السابقة إلى التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات وإدراك الطلبة لبيئة التعلم مثل دراسة (سوليفان، 1998)، ودراسة (دارت وزملاءه، 1999) ودراسة (باير، 1999)، ودراسة (كوربينين، 2000) ودراسة (هدى تركي السبيعي، 2000).
- وهناك بعض الدراسات التي هدفت إلى دراسة علاقة البيئة الصفية ومفهوم الذات الأكاديمي مثل دراسة (ووكسمان، 1990) ودراسة (باير، 1999)
- وتوجد دراسات هدفت إلى دراسة العلاقة بين البيئة الصفية ومفهوم الذات الاجتماعي والتي تمثلت في دراسة (نايت ووكسمان، 1990)، ودراسة (سوليفان، 1998)، ودراسة (باير، 1999).
- كما تناولت دراسات أخرى العلاقة بين البيئة الصفية والجوانب الانفعالية وتمثلت في دراسة (شانغ، 1994)، ودراسة (تونسند، وهكز، 1998)

- ودراسات أخرى تناولت تأثير نوع البيئة التعلمية على مفهوم الذات للتلاميذ مثل دراسة (يونغ، 1997) ودراسة (هدى تركي السبيعي، 2000)، ودراسة (أشر وأدين، 2003)

2- من حيث العينة (الحجم- المرحلة التعليمية- الجنس)

أ- الحجم:

- حجم العينة في بعض الدراسات كبير مثل دراسة (باين، 1992)، ودراسة (يونغ، 1997) ودراسة (سوليفان، 1998)، ودراسة (أكوار، 1998) ودراسة (كوربينين، 2000).
- بينما كان في بعض الدراسات حجم العينة متوسط مثل دراسة (نايت ووكسمان، 1990) ودراسة (ميسترال، 1999)، ودراسة (باير، 1999) ودراسة (هدى تركي السبيعي، 2000)
- بينما كانت أقل الدراسات حجما للعينة دراسة (أشر وأدين، 2003)

ب- المرحلة التعليمية: تم التفصيل في المراحل التعليمية لعينات الدراسات السابقة كما يلي:

- مرحلة التعليم الابتدائي:

اهتمت معظم الدراسات السابقة بتلاميذ المرحلة الابتدائية لأهمية هذه المرحلة في تكوين شخصية الفرد، والتي تمثلت في دراسة (نايت ووكسمان، 1990)، ودراسة (عطية، 1996) ودراسة (سوليفان، 1998)، ودراسة (تونستد وهكز، 1998)، ودراسة (سكينر وكونل وزمر، 1998)، ودراسة (هدى تركي السبيعي، 2000)، ودارسة (أشر وأدين، 2003).

- مرحلة التعليم المتوسط:

اهتمت بعض الدراسات بتلاميذ المرحلة المتوسطة مثل دراسة (سكينر وكونل وزمر، 1998) ودراسة (باير، 1999)

- مرحلة التعليم الثانوي:

تناولت بعض الدراسات فئة تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي مثل دراسة (ميسترال، 1999)، ودراسة (كوربينين، 2000)

- مرحلة التعليم الجامعي:

اهتمت بعض الدراسات السابقة بدراسة عينة طلبة الجامعة مثل دراسة (يونغ، 1997) ودراسة (تونسند وهكز، 1998)، ودراسة (أكوار، 1998).

بينما دراسة (دارت وزملاءه، 1999) اهتمت بمختلف الفئات العمرية.

في حين اقتصرت دراسة (ألين، 1997) بتناول فئة المعلمين من كليات لتخريج معلمي القراءة والكتابة.

- الجنس:

كل الدراسات السابقة اهتمت بدراسة الجنسين معا (الذكور – الإناث)

3- من حيث الأدوات:

استخدمت البحوث والدراسات السابقة الأدوات المناسبة لقياس الهدف الذي تسعى لتحقيقه، حيث أسفرت البحوث والدراسات السابقة عن النتائج الآتية:

- أكدت نتائج معظم الدراسات السابقة على وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات وإدراك الطلبة لبيئة التعلم مثل دراسة (سوليفان، 1998) ودراسة (دارت وزملاءه، 1999) ودراسة (باير، 1999) ودراسة (كوربينين، 2000) ودراسة (هدى تركي السبيعي، 2000).
- كما أظهرت بعض الدراسات التي تناولت البيئة الصفية وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمي على وجود علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى الدلالة 0.05 بين إدراكات الانتماء إلى حجرة الدراسة ومفهوم الذات الأكاديمي مثل دراسة (نايت ووكسمان، 1990) ودراسة (باير، 1999).

- كما كان هناك اختلاف في نتائج الدراسات حول وجود علاقة بين البيئة الصفية ومفهوم الذات الاجتماعي حيث توصلت كل من دراسة (نايت ووكسمان، 1990) ودراسة (باير، 1999) على وجود دلالة إحصائية بينما كانت نتائج دراسة (سوليفان، 1998) غير دالة إحصائيا.
- وهناك دراسات تناولت العلاقة بين البيئة الصفية والجوانب الانفعالية والتي كانت دالة إحصائيا والتي تمثلت في دراسة (شانغ، 1994)، بينما دراسة (تونستد وهكز، 1998) لم يعمل القلق على خفض إيجابية بيئة التعلم.

مدى استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة الوثيقة بموضوع الدراسة الحالية واهتماماتها الأساسية، يمكن توجيه أوجه الاستفادة في النقاط التالية:

- في تحديد منهج الدراسة والأدوات والأساليب الإحصائية الملائمة لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.
- في صياغة فروض الدراسة.
- في اختيار عينة الدراسة والمتمثلة في تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي وأيضا في طريقة اختيارها حيث اختيرت بطريقة قصدية.
- في مناقشة والنتائج وتفسيرها على ضوء فروض الدراسة ومقارنتها من حيث أوجه التشابه والاختلاف مع نتائج الدراسات السابقة.

7- تحديد مصطلحات الدراسة:

قد يعترض سبيل الباحث جملة من المفاهيم فيها ما هو متداخل المعنى مع غيره، كما فيها المتمايز أيضا، مما يحتم رفع الالتباس وإزالة الغموض على ما جاء في البحث لكي يفهم ويناقش في ضوء ما يتم توضيحه في البحث، لذلك سيتم توضيح بعض المصطلحات التي وردت في البحث على النحو الآتي:

- تعريف البيئة الصفية:

اصطلاحا: هي الجو العام أو الحالة العامة التي تسود غرفة الصف في الموقف التعليمي/ التعلمي، ويتجاوز ذلك البيئة المادية في التنظيم الصفي وترتيب المقاعد، والاضاءة، والحرارة اللازمتين والوسائل التعليمية/ التعلمية، إلى الجو النفسي الذي يسود غرفة الصف نتيجة العلاقات السائدة بين المعلم والمتعلمين من جهة وبين المتعلمين أنفسهم من جهة أخرى، في سعي الجميع لبلوغ الهدف المنشود (**بلقيس، أحمد، 1987، ص 8).**

إجرائيا: تعرف على أنها جميع العناصر المادية وما بين هذه العناصر من تفاعل يمكن أن يؤثر سلبا أو ايجابا في مفهوم الذات بأبعاده (العقلي الأكاديمي، الجسمي، الاجتماعي، القلق) لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

وقد استخدم لفظ البيئة الغنية والذي يشير إلى البيئة المليئة باللوحات والمجسمات، ووجود مكتبة، ومتحف يتضمن أعمال ومشاريع التلاميذ، والطاولات والكراسي التي تكون مناسبة للمرحلة العمرية وطريقة ترتيبها على شكل مجموعات، كما تكون التهوية مناسبة...

وكما استخدم أيضا لفظ البيئة الفقيرة للمثيرات وتشير إلى تلك العينة الفقيرة للوحات والمجسمات وأعمال التلاميذ، الإضاءة والتهوية والحرارة غير مناسبة لحجرة الدراسة، وهي بيئة تتميز بنقص للوسائل التعليمية...

- تعريف مفهوم الذات:

اصطلاحا: تتكون الذات بالدرجة الأولى من مجموعة الأحكام والتقييمات التي صدرها المحيطون بالفرد منذ الصغر عنه وعن سلوكه، فالذات تتكون من خلال التفاعل المستمر بين الكائن وبين البيئة التي يعيش فيها **(علاء الدين كفافي، 1989، ص 31).**

وتعرفه سهير كامل، بأنه ينشأ من خلال تفاعل الفرد مع البيئة التي يعيشها **(سهير كامل، 1998، ص 123).**

ويعرفه عادل الأشول (1984): بأنه تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتطورات والتعميمات الخاصة بالذات ويبلوره الفرد وتعتبره تعريفا نفسيا لذاته، كما أنه يعدد إنجاز المرء الفعلي ويظهر جزئيا في خبرات الفرد بالواقع واحتكاكه به، وتتأثر تأثرا كبيرا بالأحكام التي يتلقاها الأشخاص ذوي الأهمية الانفعالية في حياة الفرد، وبتفسيراته لاستجواباتهم نحوه **(نبوية عبد الله، 2000، ص، ص 11-12).**

إجرائيا: هو مجموع الدرجات التي يتحصل عليها الأطفال من خلال تطبيق مقياس مفهوم الذات إعداد عادل الأشول 1984 من خلال أربع مؤشرات متمثلة فيما يلي:

1-البعد العقلي الأكاديمي.

2-البعد الجسمي.

3-البعد الاجتماعي.

4-بعد القلق.

- تعريف الطفولة:

اصطلاحا: مرحلة من مراحل السنوات التطورية- النمو- التي تبدأ من لحظة الوضع وتستمر حتى سن البلوغ، فهي مرحلة حتمية طويلة يمر بها كل مولود بشرى ينمو ويتكون وينشأ فيها جسميا وفيزيولوجيا ونفسيا واجتماعيا ودينيا في أسرته ومحيطه الذي يعيش فيه **(الوافي عبد الرحمان، 2007، ص 135).**

إجرائيا: هي الفترة العمرية التي تبدأ من (9-12) سنة، وتسمى مرحلة الطفولة الثالثة أو الطفولة المتأخرة أو مرحلة الكمون ونقصد بها تلاميذ الصف الخامس والذي يجتاز شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.

الجانب النظري

الفصـــــل الثاني

البيئـة الصفيـة الفيزيقيـة

تمهيد

I- البيئة الصفية

1- البيئة الصفية

2- تاريخ البحث في البيئة الصفية

3- خصائص البيئة الصفية

4- أبعاد البيئة الصفية

5- أنماط البيئة الصفية

6- مصادر الاتصال في البيئة الصفية

7- أساليب معالجة مشكلات البيئة الصفية

8- أثر البيئة الصفية على السلوك النفسي للطلبة

II - البيئة الصفية الفيزيقية (المادية)

1- البيئة الصفية الفيزيقية (المادية)

2- أهمية البيئة الفيزيقية (المادية)

3- وظائف البيئة الصفية(المادية)

4- تنظيم البيئة الصفية الفيزيقية (المادية) للتعليم

5- دور المعلم في تنظيم البيئة الصفية الفيزيقية (المادية)

خلاصة

تمهيد:

تعمل الجماعات في محيط بيئي معقد له تأثير قوي على كل جانب من جوانب عملية الجماعة، فهو يتكون من بيئات متعددة، وليس من بيئة واحدة، فالمباني والحجرات، وترتيب المقاعد والمناضد وقنوات الاتصال والإضاءة والتهوية والألوان، وغيرها تختلف باختلاف الجماعات، وتؤثر مثل هذه العوامل في عمل الجماعة وعندما يبدأ أعضاء الجماعة بالتفاعل تتكون العلاقات من الأفراد فيما يسمى بالبيئة الاجتماعية، والتي لها تأثير قوي على الجماعة أيضا، ومن المعروف أن تشكيل سلوك الجماعة يتأثر كثيرا بالغرض الذي من أجله تكونت الجماعة، وهذا ما يسمى ببيئة العمل الجماعي.

والبيئة الصفية هي محصلة تفاعل مؤثرات البيئات الأخرى، تلك البيئات هي المدرسة والمنزل والجيران بالإضافة إلى الصف، كلها تتدرج ضمن بيئة المجتمع المحلي، يليها في العمومية المنطقة ثم الأمة ثم العالم.

وعناصر الصف والمنزل والمدرسة والجيران والمجتمع المحلي، وخصائص كل هذه البيئات القافية والاجتماعية، وتفاعلها مع خصائص المنطقة والأمة والعالم يحدد ما يظهره الطلبة من أداء في غرفة الصف.

والبيئة الصفية تشمل البيئة الصفية المادية، وما تحتويه من أثاث ومقاعد وأدراج وسبورة وإضاءة وتهوية وغير ذلك، والبيئة الصفية النفسية التي تشير إلى الجو العام والحالة العامة التي تسُود غرفة الصف أثناء حدوث الموقف التعليمي، تلك البيئة التي تتأثر باللحظات التعليمية التي يحدثها المعلم، ويستجيب لها الطلبة ويرتبط بها مترتبات التفاعل مع المعلم، وتفاعل الطالب مع الطالب، وتفاعل الطالب والمعلم عبر خبرات تعليمية وسيطة **(قطامي وقطامي، 2002، ص 179).**

وتعرف البيئة الصفية النفسية بأنها: "البيئة التي تُهَيئ الفرص الكافية للطلاب للنجاح في التوافق الداخلي بين دوافعهم وحاجاتهم المختلفة والتوافق الخارجي في علاقاتهم بيئتهم الصفية المحيطة بما فيها من مكونات وموضوعات وأشخاص" **(الكيلاني والعملة: 1997، ص 135).**

II- البيئة الصفية

1- تعريف البيئة الصفية

التعريف الاصطلاحي:

عرف تريكيت وموس Trickett And Moos (1974) بيئة الفصل المدرسي بأنها "المناخ الاجتماعي السائد في حجرة الدراسة، ويتضمن علاقة المعلم بالتلاميذ وعلاقة التلاميذ بزملائهم تبعا للنظم السائدة في المدرسة ".

كما يعرف فريزر fraser (1989) البيئة الصفية بأنها: المناخ السائد داخل الفصل المدرسي من علاقات سواء بين المعلم والطلاب أو بين الطلاب وبعضهم البعض، كما يتضح في الأهداف والتعليمات التي يضعها المعلم داخل الفصل للحفاظ على النظام وتحقيق الأهداف التعليمية .(**عبد المحسن المبدل، 2010، ص47**).

تعريف منسي (1990): " للبيئة الصفية هي "البيئة النفسية والاجتماعية أو الظروف النفسية والاجتماعية السائدة في الفصل الدراسي (**منسي حسن، 1990، ص121**).

كما يرى (**عدس**) "أن البيئة الصفية هي بيئة صناعية صممت خصيصا ليتعلم فيها الأطفال كماً واسعاً من المعرفة والمهارات والعادات "، ويرى أنها "تضم ثلاثة عناصر هي العنصر المادي والعنصر الاجتماعي، والعنصر التربوي" (**عدس عبد الرحيم، 1996، ص 146**).

ويرى (**الكيلاني والعملة**) "أن البيئة الصفية هي البيئة النفسية التي تهيئ الفرص الكافية للطلبة للنجاح في تحقيق التوافق الداخلين بين دوافعهم ونوازعهم المختلفة، إلى جانب النجاح في التوافق الخارجي في علاقاتهم ببيئتهم المحيطة، بما فيها من موضوعات وأشخاص".

أما ولسون فيعرف البيئة الصفية على أنها "ذلك المكان أو الفراغ الذي يتفاعل فيه كل من المعلم والمتعلم ويستخدمون فيه أدوات ومصادر متنوعة في سبيل تحقيق أهداف التعلم الموضوعة" (**عبد المحسن المبدل 2010، ص47**).

وأشار (**قطامي وقطامي**) أن: "البيئة الصفية تشمل البيئة الصفية المادية وما تحتويه من أثاث ومقاعد وأدراج وسبورة وإضاءة وتهوية وغير ذلك، والبيئة الصفية النفسية التي تشير إلى الجو العام والحالة العامة التي تسود غرفة الصف أثناء حدوث الموقف التعليمي، تلك البيئة التي تتأثر باللحظات التعليمية التي يحدثها المعلم، ويستجيب لها الطلبة، ويرتبط بها مترتبات التفاعل مع المعلم، وتفاعل الطالب مع الطالب وتفاعل الطالب والمعلم عبر خبرات تعليمية وسيطة" (**قطامي وقطامي، 2002، ص189**).

ويرى عقل "أن البيئة الصفية هي كل المتغيرات التي تكون البيئة مثل حجم المكان، وعدد المشاركين (معلم، طالب) والأدوات والإمكانيات والنشاطات، وهذه الإمكانيات تكون عاملا مشجعا إن وجدت، عامل إعاقة إن لم توجد (**بسام المشهراوى، 2010، ص30**)

من خلال التعريفات السابقة لبيئة الصف نستنتج أنها تدل على نقاط هامة أهمها :

1. العوامل النفسية والاجتماعية السائدة في الصف الدراسي.
2. العوامل الفيزيقية (المادية)التي تتألف منها المواقف داخل الصف الدراسي .
3. التفاعل الدينامي بين المعلم وطلابه وبين الطلاب بعضهم البعض .

2- تاريخ البحث في البيئة الصفية

البحث في بيئة التعلم له جذور في دراسات علم النفس الاجتماعي، فأقدم بحث موثوق عن البيئة الصفية كان في العشرينيات الميلادية في الولايات المتحدة وقد أجراه توماس Thomas ، حيث ركز على الملاحظة وتسجيل ظواهر الفصل الدراسي الواضحة وبالأحرى عن المعنى النفسي للأحداث، وهذا العمل المبكر طوره كيرت ليفين (1936) تحت مسمى (نظرية المجال Field theory)، حيث يرى بأن الشخص الذي يريد أن يفهم القوى التي تحكم السلوك يجب عليه أن يأخذ بالحالة النفسية الكاملة، وقد وضع مصطلح (فضاء

الحياة النفسية) ليشير إلى مجموع الحقائق التي تحكم سلوك الفرد في لحظة معينة، وقد قسم (فضاء الحياة النفسية) إلى قسمين:

[الشخصP وبيئة الشخص E] وقد وضع الصيغة التالية لتفسير السلوك B= F [P،E] B، حيث يري بأن مشاعر الفرد وسلوكه دالة (F) على التوترات بين الأشياء في العالم والتي يكون الفرد واعيا بها في أي لحظة من حياته، أي أن السلوك هو نتاج تفاعل خصائص الشخص مع البيئة التي يعيش فيها.

وقد ساهم موراي Murray 1983 في تطوير أعمال ليفن Lewin مما أدى إلى التوصل إلى (نظرية الحاجة– الضغط Meed Press theory) والتي تفسر سلوك الأشخاص من ناحية حاجاتهم النفسية والضغوط البيئية التي يتعرضون لها حيث أن الحاجات لها دور مهم في تحديد سلوك الفرد (**عبد المحسن المبدل، 2010، ص48**).

3- خصائص البيئة الصفية

بغض النظر عن السلوك الذي ينظم فيه التلاميذ للتعلم، أو المعنى الذي يفضله المعلم، فإن الغرف الصفية بطبيعة أهدافها لها خصائص مميزة تؤثر في كل فرد فيها، وقد وصف ديول(Doyle 1986) ست خصائص محددة، تؤثر في ديناميات الجماعة لكل غرفة صفية وهي:

3-1 تعددية الأبعاد : Multidimensional

تتميز الغرف الصفية بأنها متعددة الأبعاد، فهي مكتظة بالطلاب والواجبات وضغط الوقت، وهناك عدد كبير من الأفراد ذوي الأهداف والتفضيلات والقدرات المختلفة، والذين يجب عليهم أن يشتركوا في المصادر التعليمية وينجزوا عددا من المهمات، ويستخدموا المواد ويعيدوها إلى حيث كانت دون أن يفقدوها، عليهم أن ينتقلوا من وإلى الغرف الصفية ويتابعوا كل ما يحدث، إضافة إلى ذلك يمكن أن يكون لأعمالهم نتائج متعددة، أما بالنسبة للطلبة ذوي القدرات المتدنية، فإن دعوتهم للمشاركة تشجعهم وتستثير تفكيرهم، ولكنها قد تؤدي في

المقابل إلى إبطاء عملية المناقشة، وتقود إلى مشكلات إدارية، إذا لم يتمكن الطلبة من الإجابة **(صالح أبو جادو، 2006، ص308)**

3-2 التزامنية: (Simultaneity)

وتشير هذه الخاصية إلى أن كثير من الأشياء تحدث في آن واحد، فالمعلم وهو يشرح المفهوم، عليه أن يلاحظ مدى انتباه الطلبة ومتابعتهم للشرح، وعليه أيضا أن يقررا ماذا يفعل بشأن هذين الطالبين اللذين يتهامسان، هل يتجاهل الأمر ويستمر في الشرح، أم يوقف ذلك؟ عليه أن يقرر في الوقت نفسه، هل هناك وقت كاف للانتقال إلى موضوع آخر، أم أنه لا يوجد وقت لذلك؟ وعليه أن يقرر من يجيب عن السؤال الذي طرحه أحد الطلبة، وما إلى ذلك من عدد وكم هائل من الأمور الذي تحدث في وقت واحد وعليه أن يتعامل معها، ولاشك أن ذلك كله يؤثر في المناخ الصفي **(صالح أبو جادو، 2006، ص308- 309).**

3-3 الفورية: Immediacy

وتشير سمة الفورية إلى سرعة سير الحياة في غرفة الصف، فلدى المعلمين مئات التفاعلات المختلفة مع التلاميذ خلال اليوم الدراسي الواحد، وعليهم أن يستجيبوا بسرعة كبيرة لسيل من المثيرات الصفية وقد أظهرت دراسة قام بها جاكسون **(Jackson.1968)** أن معلمي المرحلة الابتدائية يواجهون حوالي (1000) عملية تفاعل يومياً أما معلمو المرحلة الثانوية فيواجهون عدد أقل من التفاعلات يوميا، غير أنهم يتفاعلون مع عدد أكبر من الطلبة يصل إلى حوالي (150) طالبا في اليوم.

وهكذا يتضح لنا بأنه لا يوجد عدد متنوع من الأنشطة التي تحدث في وقت واحد فقط، ولكن هذه الأنشطة تسير بسرعة كبيرة نسبيا.

3-4 عدم التنبؤية: unpredictability

وتشير هذه الخاصية إلى عدم إمكانية التنبؤ تماما بسير الأحداث حتى عندما تكون الخطط معدة بحرص شديد، فبالرغم من أن جهاز العرض الرأسي موجود في مكانه،

والنشرات جاهزة، عير أن احتمال سير الدرس أمر ممكن في أية لحظة، بسبب الانقطاع المفاجئ للتيار الكهربائي، أو إحراق أحد المصابيح، هذا الجهاز أو بسبب مرض المعلم أو أحد الطلاب، أو حتى بمناقشة غاضبة وصاخبة على مقربة من غرفة الصف.

3-5 العمومية: publicity

وتشير هذه العمومية السمة إلى أن الطريقة التي تستخدمها المعلم في التعامل مع هذه التداخلات غير المتوقعة، تتم ملاحظاتها وإصدار الأحكام عليها من قبل طلبة الصف، لأن الغرف الصفية تتسم بالعمومية، ويستطيع الطلبة أن يلاحظوا باستمرار ما إذا كان المعلم عادلاً أو لا وهل هناك محاباة لبعض الطلبة دون الآخرين؟ وما الذي يقوم به المعلم عندما تحترق الأنظمة والقوانين؟ (**صال أبو جادوا، 2006، ص309**).

3-6 التاريخ (الأحداث الماضية) history

وتبين هذه السمة أن للغرف الصفية ماضيا إذ يعتمد معنى الأفعال التي يقوم بها المعلمون أو الطلبة في جزء منه، على ما يكون قد حدث مسبقا فالطالب الذي يتأخر عن دوامه للمرة الخامسة عشر، يتطلب استجابة مختلفة عن الطالب الذي يتأخر لأول مرة إضافة إلى ذلك فإن ما يحدث في الأسابيع القليلة الأولى من فصل أو عام دراسي جديد، يستمر تأثيره على الحياة في غرفة الصف بقية العام الدراسي (**صالح أبو جادو، 2006، ص،310**).

4- أبعاد البيئة الصفية:

4-1 العنصر الفيزيقي (المادي):

من متطلبات الأساسية لعملية التعليم التي لا يمكن أن يتحقق التعليم بدونها، الغرف الصفية الجيدة وهي تلك التي توفر الجو الصفي الذي يشعر المتعلم من خلاله بالراحة والطمأنينة، ولكن يتحقق ذلك يجب أن يتوفر في الغرف الصفية الشروط الآتية :

1. ألا تكون مزدحمة بالأشياء التي لا ضرورة لها .

2. التوزيع المناسب للأثاث والتجهيزات والأدوات بما يتناسب مع الطبيعة الأنشطة والخبرات التعليمية التي تتسم بها، وبشكل يسمح بحرية الطلبة وسهولة المحافظة على نظافتها .
3. كفاية التهوية والإضاءة بشكل هادئ وفي خطوط أفقية وراسية .
4. التوزيع الجيد للمثيرات من رسوم ووسائل توضيحية أو خرائط أي لا يكون التوزيع عشوائيا يشتت انتباه التلاميذ .
5. توفير شروط السمع الجيد أي بعد الفصول عن أماكن الضوضاء.
6. توافر الهواء النقي الخالي من الغبار .
7. توفير درجة حرارة مناسبة صيفا وشتاء.
8. حجم المقاعد مناسب لعمر التلاميذ وكذلك ترتيب هذه المقاعد .
9. حجم الغرفة المناسب للطلبة الذي يسهل حركة الطالب داخل الفصل .
10. عدد مناسب من الطلبة لسهولة ضبط الصف والسيطرة على الطلاب (**بسام المشهراوى، 2010، ص 30-31).**

4-2 العنصر الاجتماعي والنفسي:

يعد توفير بيئة نفسية واجتماعية من الوظائف الأساسية للمدرسة، فكما أنها تهتم بتوفير بيئة فيزيقية مناسبة تتمثل في البناء المدرسي وجماله وموقعه وخبراته ومواقفه، والغرفة الصفية التي يتوفر فيها الإضاءة ودرجة الحرارة والوسائل السمعية والبصرية، فإن من واجب المدرسة توفير البيئة النفسية والاجتماعية الجيدة التي توفر المناخ النفسي والاجتماعي المناسب، كي تتم عملية التعليم والتعلم في جو من الأمان والطمأنينة، وذلك من خلال جو تسوده علاقات إنسانية سوية، ومناخ نفسي اجتماعي يتسم بالمودة والتراحم والوئام، ومع أن المناخ العاطفي يصعب وصفه، ولكن من الممكن الإحساس به بمجرد دخول الفصل، وكلما تقدم الطلاب في السن والمرحلة المدرسية كلما زاد إمكانية تكوين علاقات وصداقات بين العاملين في المدرسة والتلاميذ، ومن المؤشرات الجيدة على نجاح المدرسة في أداء مهمتها

هو معرفة مقدار ما توفره المدرسة من ظروف تهيئ جوا مناسبا لتكوين علاقات إيجابية داخل المدرسة بين المعلم وتلاميذه، ولكي تنجح المدرسة بذلك عليها أن تعمل على:

- إشباع حاجات التلاميذ النفسية والاجتماعية، ومنها الحاجة إلى الحب والحاجة إلى التقدير والحاجة إلى الانتماء إلى للجماعة والاعتزاز بها .
- تشجيع التلاميذ على القيام بالنشاطات الجماعية والألعاب الجماعية .
- تنمية الحس بالجماعة ليس عن طريق الوعظ والإرشاد بل عن طريق خلق جو من المحبة والألفة والتعاطف والتعاون .
- تنمية الإحساس بمشاعر الآخرين واحترامها .
- تقدير اهتمامات التلاميذ وميولهم واحترام مشاعرهم **(بسام المشهراوى، 2010، ص31)**.

4-3 العنصر التربوي:

وهو عنصر ينبثق من محتوى المنهاج الدراسي، ومن القرارات التي يتخذها المعلمون بشأن الأهداف التربوية التي يعملون على بلوغها، ومما يحتاجه الطلبة من معارف ومهارات ليتعلموها في مختلف مراحل التدريس، ولمختلف الفئات العمومية، ومن خلال ما يزاولونه من أنشطة خلال اليوم الدراسي مع تنظيمها وعرض ما يتم داخلها وهذه جميعا من ملامح العنصر التربوي **(عدس عبد الرحمن، 1996، ص138)**.

5- أنماط الاتصال في البيئة الصفية:

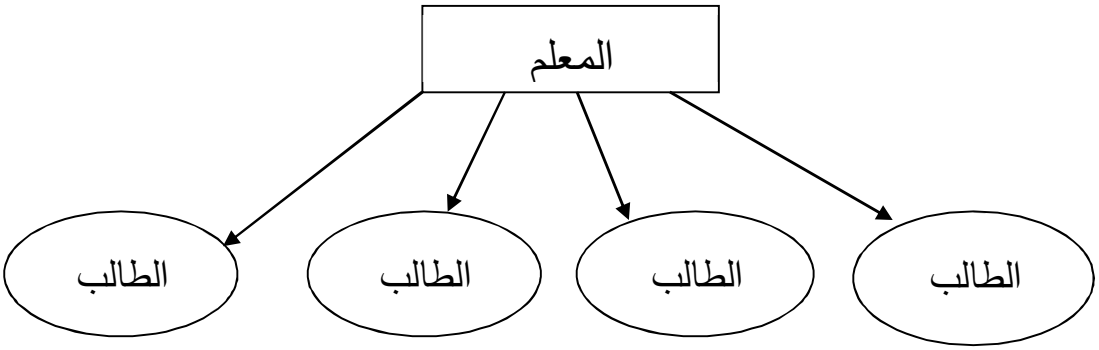
أدت التطورات والتغيرات التي حدثت في البيئة الصفية إلى ظهور أنماط مختلفة من الاتصال ويمكن تلخيص هذه الأنماط كما يلي: **(محمد فارعة، 1984، ص143)**.

النمط الأول:

يمثل النمط الأول عملية الاتصال بين المعلم وتلاميذه، وهو إيصال رأسي فقط أي من المعلم إلى المتعلم، حيث دور المعلم مرسل والمتعلم مستقبل فقط، ويعد هذا النمط أقل أنواع الأنماط فاعلية، حيث يكون موقف المعلم سلبيا، وهو يشير إلى النمط التقليدي في

عملية التدريس الصفي، الذي يجعل المعلم هو مصدر المعرفة الوحيد، وتنحصر المعارف فيما يقدمه للمتعلم، وهذا النمط لا يستفيد منه الطالب حيث يكون مجرد وعاء لاحتواء المعارف والمعلومات دون إبداء الآراء والمناقشة التي تشجع على التفكير السليم.

الشكل رقم (01): يمثل النمط الأول لعملية الاتصال

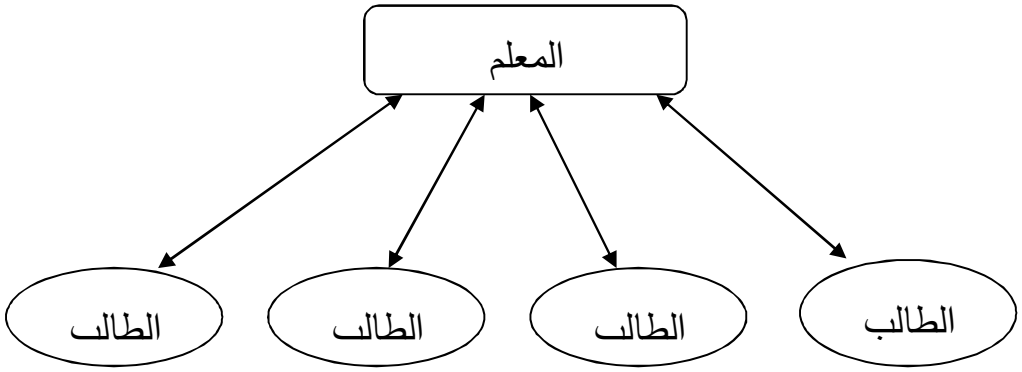


نقلا عن: **(محمد فارعة، 1984، ص143)**

النمط الثاني:

يعد النمط الثاني من الاتصال أكثر من النمط وأكثر فاعلية إذا يكون الاتصال بين المعلم والطالب والعكس.

الشكل رقم (02): يمثل النمط الثاني لعملية الاتصال



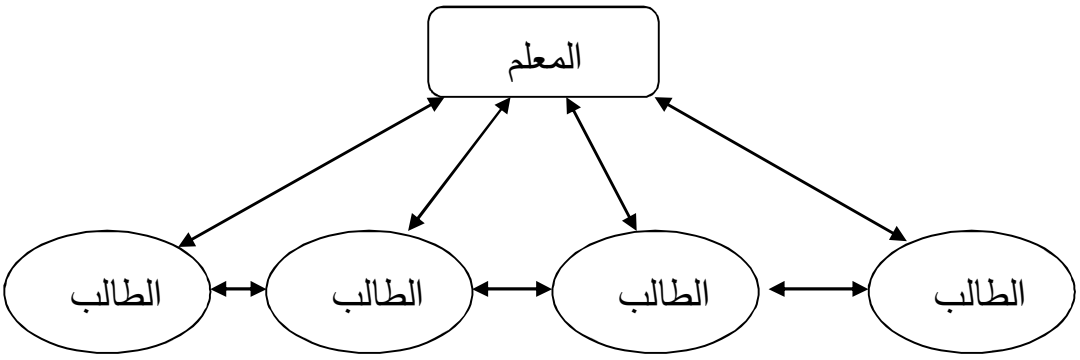
نقلا عن: **(محمد فارعة، 1984، ص144)**

وفي هذا النمط يبقى المعلم هو مصدر المعرفة ولكن في هذه الحالة يحصل على تغذية راجعة على مدى تحقق الأهداف التي يسعى لتحقيقها، ومن الملاحظ أن هذا النمط لا يهتم للعلاقة بين المتعلمين ولا يسعى إلى تفعيلها لأن المعلم هو المصدر للمعلومات إلى حد كبير.

النمط الثالث:

في هذا النمط من الاتصال نلاحظ أنه يغطي فرصة للطلاب أن يتفاعلوا مع بعضهم البعض، ولا يكون فيه المعلم هو المصدر الوحيد للمعلومات، بل يتيح هذا النمط الفرصة للتلاميذ أن يتعلموا بعضهم من بعض، وأن يتبادلوا الخبرات التي يكون حصلوا عليها من مصادر مختلفة للمعرفة مثل التلفزيون أو الرحلات أو البيت... ونلاحظ أن هذا النمط لا يهتم فقط بتزويد الطلاب بالمعرفة فقط، بل يسمح لهم بالتعبير عن آرائهم والتدرب على طرح الأسئلة وجلب الأفكار الجديدة ومناقشتها فيما بينهم ومع معلمهم.

الشكل رقم (03): يمثل النمط الثالث لعملية الاتصال



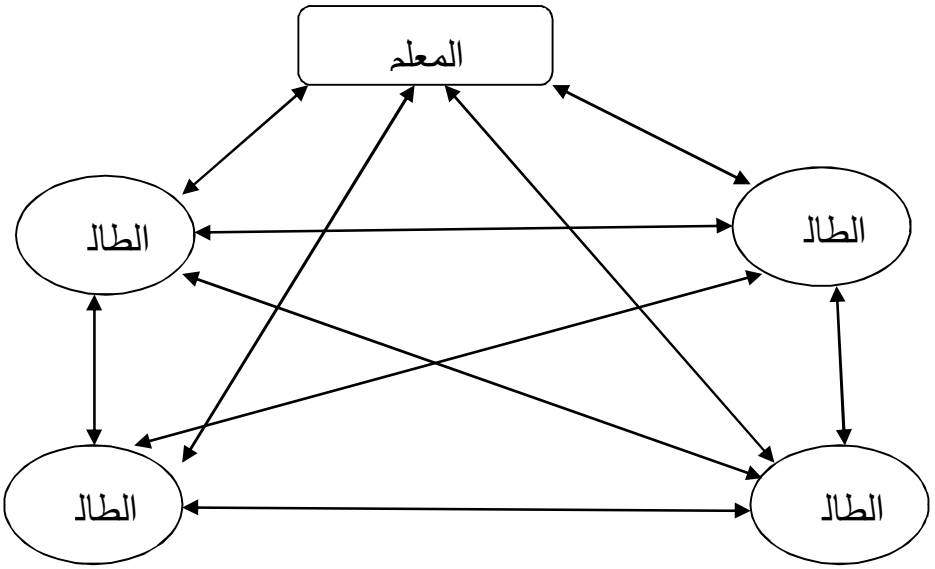
نقلا عن: **(محمد فارعة، 1984، ص144)**

النمط الرابع:

يعتبر هذا النمط من أكثر الأنماط انفتاحا، أي أن قنوات الاتصال مفتوحة بين جميع التلاميذ وبين معلمهم، فكل تلميذ في الصف قادر على الاتصال بمعلمه وبأي تلميذ آخر في

فصله، ويلاحظ أن هذا النمط من الاتصال يعطي فرصة للجميع في المشاركة في عملية التعليم والتعلم وهو بذلك يساعد التلميذ على نقل أفكاره للجميع والاستفادة من أفكار الآخرين، ومن الانتقادات التي وجهت إلى هذا النمط، وصعوبة تطبيقه لأنه يحتاج إلى الخبرة واسعة ودراية كبيرة من قبل المعلم لأهداف المنهاج، وأيضا القدرة على الخروج عن المنهاج والتوسع بكل ما هو جديد متعلق بالمادة الدراسية، وهذا النمط يكون استخدامه في الصفوف المفتوحة بصورة أكثر فاعلية، وهذا النمط أكثر جدوى أيضا في الصفوف قليلة العدد **(بسام المشهراوى، 2010، ص، 42)**.

الشكل رقم (04): يمثل النمط الرابع لعملية الاتصال



نقلا عن: (بسام المشهراوى، 2010، ص، 42)

إن عملية التعلم الصفي هي عملية تفاعل مستمر بين المعلم والطلبة ولذلك فلابد أن تتوافر البيئة المناسبة والمشجعة للتفاعل، لأن البيئة التي يتم فيها هذا التفاعل تؤثر إلى درجة كبيرة في فاعلية التعلم، فإذا كانت البيئة بيئة قسر وإرهاب وسيطرة فإن التلميذ يصل إلى مرحلة كبت رغباته وميوله مما يؤدي إلى نفوره من العلم أو إلى تعقيدات أخرى تنشأ عن ذلك مثل تدهور الصحة النفسية، ولذلك يتم التعلم في جو مريح يشعر الطالب فيه ببيئة ديمقراطية تمتاز بالصداقة والثقة والإخلاص والتفكير المستمر، مما يؤدي بالطالب إلى

التجاوب مع معلمه ويزيد من تفاعله مما يسهل عملية التعلم وبالتالي حصول تكامل في شخصية المتعلم وتحسين في صحته النفسية، ويمكن توفير مناخاً نفسياً اجتماعيا آمنا **(قطامي، قطامي 2002، ص122)** .

من خلال ما سبق نلاحظ أهمية البيئة الصفية في ثقل شخصية المتعلم ليصبح قادراً على التفكير السليم، حيث أن البيئة الصفية الجيدة توفر للطالب العنصر المادي والعنصر الاجتماعي والأهم من ذلك كله العنصر النفسي، وكل هذه العناصر لها دور كبير في زيادة دافعية الطالب نحو التفكير الذي يزيد من قدرته على التأمل والنقد والتقويم وحل المشكلات وللبيئة الصفية الأهمية الكبرى في صقل شخصية الفرد لذا نادى التربويون بالاهتمام بالبيئة الصفية، خاصة المادية والنفسية لما لها من أهمية كبيرة في زيادة دافعية الطلاب وحثهم على التفكير السليم، ولقد لاحظنا الكثير من الأبحاث والدراسات التي تناولت البيئة الصفية بكل أبعادها لما لها من أهمية على العملية التعليمية.

6- مصادر مشكلات البيئة الصفية:

يمكن تقسيم مصادر المشكلات الصفية إلى مصدرين رئيسين وهما :

6-1 مصادر المشكلات الصفية من داخل المدرسة:

وهي المشكلات التي ينتمي مصدرها إلى المدرسة ذاتها وهي:

- المعلم:

يُعَد المعلم من المصادر الأساسية لحل العديد من المشكلات التي تحدث داخل وخارج غرفة الصف، كما أنه يعتبر سبب في بروز العديد من المشكلات السلوكية الغير المرغوب فيها واختلال النظام الصفي نظرا لقيامه ببعض التصرفات والتي منها:

- ✓ التعامل مع الطلبة بالتهكم والسخرية.

- ✓ إعطاء التعيينات الصفية غير المناسبة لقدرات الطلبة.
- ✓ إصدار التهديدات دون تنفيذها والتحدث بسرعة وعصبية.
- ✓ تناقضات في سلوك المعلم.
- ✓ عقاب الصف كله بسبب سوء سلوك غير مرغوب فيه من أحد الطلبة .
- ✓ الجلوس على المقعد لفترة طويلة .
- ✓ السماح للطلبة بالإجابة دون استئذان **(عارف المقيد، 2009، ص64)**.

مما سبق يتضح أن هناك بعض التصرفات التي يقوم بها المعلم، تعمل بالقدر المؤثر على إثارة بعض المشكلات الصفية، وبالتالي على المعلم تجنب هذه التصرفات وضبط تحركاته حتى يكون نموذجا يقتدي به، ويستطيع ضبط الصف أثناء العملية التعليمية، وذلك من أجل تحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية ذاتها .

-الطالب:

يعتبر الطالب من أهم المدخلات في العملية التعليمية ومن أهم مخرجاتها أيضا، ومنه تبرز العديد من المشكلات السلوكية الغير مرغوبة من جانب الطلاب داخل غرفة الصف كالقيام بحركات غير مرغوب فيها، كمدافعة الآخرين أو العبث بممتلكاتهم، أو تخريب الملصقات والبطاقات واللوحات أو العبث بممتلكات الغرفة نفسها أو السخرية من زملائهم وأخذ ما لديهم بالقوة أو سرقتها، أو عدم طاعة المعلم وتنفيذ توجهاته، حيث يقوم الطلاب بهذه السلوكيات غير مقبولة ليحقق الإشباع لذاته، وتأخذ هذه السلوكيات أنماطا مختلفة وهي:

- سلوكيات لجذب الانتباه سواء كانت واضحة وبطريقة غير سلمية كضرب الزملاء الآخرين أو سلوكيات ضمنية بطريقة سوية كإهمال الطالب إتمام عملية وإظهار عدم الفهم للحصول على المساعدة المستمرة من المعلم.

- سلوكيات يبحث من خلالها الطالب عن السلطة والقوة وذلك إما بالمجادلة ورفض الأوامر والتوجيهات والتمرد على كل شيء يطلب منه، وهذا يحث عن السلطة بطريقة ضمنية .
- سلوكيات انتقامية، وذلك حينما يشعر المعلم بأنه قد أوذي من سلوك الطالب المشاغب فالطالب هنا يعاني من إحباط شديد ويبحث عن النجاح عن طريق إيذاء الآخرين.
- سلوكيات يظهر فيها الطالب عدم الكفاءة أو القدرة فيصاب بالفشل وعدم القدرة على إتمام أي عمل يطلب منه ويشعر المعلم بأنه لا حول له ولا قوة (**عارف المقيد، ص، 64-64**).

- **الإدارة المدرسية:**

تعتبر الإدارة المدرسية عاملا مهما في إدارة شؤون المدرسة من أجل بلوغ الأهداف المنشودة التي وضعتها وزارة التربية والتعليم كما أنها تعتبر مصدر ملفتا في إثارة بعض المشكلات الصفية لعدة أسباب منها:

- عدم وضوح التعليمات المدرسية.
- عدم توافر بدائل للسلوك فقد يطلب من الطلبة عدم إلقاء بقايا الطعام على الأرض أو عدم الركض والتزاحم في أثناء الخروج من الصفوف دون توفير بدائل لهذه السلوكيات مفترضين بأنهم يعرفون كيفية التصرف بشكل مناسب، وينسى المربون أن ذلك يحتاج إلى مهارة وتدريب كي يتعلموا ما يجب أن يفعلوه.
- استخدام تعليمات وقوانين بالية.
- عدم مشاركة الأهل بفاعلية في نشاطات المدرسة واطلاعهم على إنجازات أبنائهم .
- عدم وجود برامج وقائية تحد من المشكلات قبل وقوعها.
- عدم الاستماع إلى شكاوى الطلبة أو الالتقاء بهم من وقت لآخر.
- عدم إشراك الطلبة في القرارات ذات الصلة بهم بشكل مباشر.
- إدارة المدرسة متسامحة جداً أو متعسفة جداً(**عصفور وصفي، 1999، ص66)**

- البيئة الفيزيقية (المادية):

إنّ التلاميذ في حجرة الدراسة يمثلون العنصر الرئيسي والمهم في العملية التعليمية التعلمية، والبيئة الفيزيقية تشكل الإطار الذي يتم فيه التعلم، ولا يتطلب تنظيم بيئة التعلم الكثير من الجهد أو التكلفة، لكنه يحتاج إلى فهم طبيعة المتعلمين واحتياجاتهم النفسية والاجتماعية وأساليبهم في العمل، بالإضافة إلى حسن التخطيط بحيث يتم استغلال كل جزء وركن من أركان الغرفة الصفية دون ملئها بأشياء لا ضرورة لها، وتوزيع الأثاث التي يمكن تنفيذها بسهولة بين أركانها المختلفة ويسمح بالتالي من انتقال التلاميذ أنفسهم من مكان لآخر فيها **(ثائر غباري، خالد أبو شعيرة، 2009، ص 225- 226)**.

- النشاطات التعليمية الصفية:

وتعتبر هذه النشاطات هي المواقف الأساسية لاكتساب الطلاب المهارات المطلوبة، ومن المشكلات التي تتعلق بهذه النشاطات مايلي :

- ✓ اضطراب التوقعات في كونها عالية جدا أو منخفضة لدى الطلبة .
- ✓ صعوبة اللغة التي يستخدمها المعلم في تعليمه الصفي .
- ✓ اقتصار النشاطات الصفية على الجوانب اللّفظية .
- ✓ تكرار النشاطات التعليمية ورتابتها .
- ✓ عدم ملائمة النشاطات التعليمية لمستوي الطلبة **(قطامي، قطامي، 2002،ص 406)**.

- المادة الدراسية:

إن عدم فهم الطلبة للمادة الدراسية، وعدم إدراك الأهداف الأساسية من دراستها وأهميتها بالنسبة لهم حاليا ولحياتهم المستقبلية وعدم رغبة الطلبة في متابعة المعلم، تدفع البعض مهم إلى الحديث مع غيرهم، أو الالتفات يمينا أو شمالا، أو القيام بحركات تثير الضحك في الصف. **(عرف المقيد، 2009، ص67)**، كما أن النشاطات التعلم طويلة والمملة التي لا تلبي حاجات الطلاب وقدراتهم تعمل على تدني دافعية الطلاب للتعلم ويشعر

الطلاب في هذا الجو بالضجر، الأمر الذي يساهم في إيجاد طلاب مشاكسين **(فؤاد العاجز 2007، ص152)**.

- تركيب الجماعة الصفية:

الجماعة الصفية تُعد من المصادر الأولية التي تحدد سلوك الأفراد ضمن جماعة، خاصة أن الجماعة أحيانا تفرض على الطالب أن يمارس سلوكا ما قد لا يمارسه عند الانسحاب من الجماعة أو عندما يكون بمفرده، ومن الأسباب التي تفرض على الطالب ممارسة هذا السلوك مايلي:

- ✓ العادة السلوكية وتقليد الطلبة لزملائهم.
- ✓ الجو العقابي الذي يسود الصف.
- ✓ الجو التنافسي العدواني بين الطلاب.
- ✓ الإحباط الدائم والمستمر للطلاب.
- ✓ غياب الاستعدادات للأنشطة وغياب الممارسات الديمقراطية .
- ✓ شيوع جو من الديكتاتورية في الصف.
- ✓ غياب الطمأنينة والأمن **(قطامي، قطامي، 2002، ص407)**.

6-2 مصادر المشكلات الصفية من خارج المدرسة

المصادر التي سوف نتطرق إليها فهي نابعة من خارج نطاق المدرسة، ولكن لهما دور كبير في إثارة المشكلات الصفية ومن أبرزها ما يلي:

- الافتقار لبيئة أسرية آمنة :

إن عدم وجود البيئة الأسرية الآمنة وافتقار أفراد الأسرة للتربية التي تتناسب مع التحول الحاصل في الحياة والإصرار على تربية الأبناء وفق الطرق التقليدية واستخدام الظلم والقسوة من قبل الوالدين، له أثره السيئ في ترك بعض المشكلات النفسية وانعكاس ذلك على تصرفات الطلاب وسلوكياتهم داخل المدرسة. **(عارف المقيد، 2009، ص68)**.

- العنف في المجتمع:

إن انتشار العنف داخل المجتمع بأشكاله المختلفة وحل المشكلات بطرق متعددة كالقتل والشجار والابتزاز كلها أساليب من شأنها اعتبار هذه الطرق أسلوبا طبيعيا للتعامل مع الحياة (**عارف المقيد، 2009، ص68**)، ويذكر آخرون أن للتنشئة المنزلية دوراً كبير في تنمية سلوكيات الأطفال بغض النظر عن نوعية هذه السلوكيات فالمسموحات والممنوعات داخل الأسرة وطريقة معيشتها واتزانها الانفعالي وتعامل أفرادها بعضهم بعضا يترك أثر ملموسا في السلوك الطفل وانعكاسه داخل المدرسة، وقد لا تكون مقبولة في المدرسة بالرغم من قبول هذه السلوكيات في البيت (**منسي حسن، 2001، ص47**).

- أثر وسائل الإعلام:

إن وسائل الإعلام وما تعرضه من مسلسلات أو أفلام، يلاحظ فيما تمجيد وتعظيم الخارجين عن السلطة أو القانون بتصرفاتهم غير المسؤولة، أثر في زيادة العنف عند الأفراد وخاصة المراهقين، وإن العروض التلفزيونية والإعلانات لها فاعلية في الترويج للعنف من أجل حياة أفضل (**عارف المقيد، 2009، ص68**)، ويرى (**فؤاد العاجز، 2007، ص154**) أن هناك مشكلات أكثر تعقيدا وخطورة وقد تبرز من خلال تأثير وسائل الإعلام مثل القتل والابتزاز والتهديد مما يجعل الطالب مرآة لهذا المجتمع وانعكاسا له .

7- أساليب معالجة مشكلات البيئة الصفية:

يذكر بعض التربويين بعضا من أساليب معالجة هذه المشكلات نذكر منها :

7-1 أساليب الوقاية: وهي التي يمكن تجنبها بوضع قواعد للنظام الصفي وصياغة تعليمات لجعل الطلبة مندمجين بأعمال مفيدة باستخدام تقنيات مختلفة .

7-2 استخدام التلميحات غير اللفظية: وذلك باستخدام النظر إلى الطلاب المنشغلين بالحديث مع بعضهم أو التربيت على الكتف، أو التحرك باتجاه الطلاب غير المنضبطين، أو الطلب إليهم بالاعتدال في الجلسة .

7-3 مدح السلوك المرغوب: ويؤدي إلى إثارة الدافعية وتعزيز السلوك المرغوب وإيقاف السلوك غير المرغوب به .

7-4 مدح الطلبة الآخرين: يمدح المعلم جميع الطلاب كافة ثم يقوم بمدح طالب معين لتميزه لأدائه واجباته ومثابرته.

7-5 التذكير اللفظي البسيط: إذا لم يجد التلميح إيقاف سلوك الطالب المخل فيمكن استخدام مذكرات لفظية يمكن أن تعيد الطالب إلى المسلك الصحيح.

7-6 التذكير المتكرر: إن الاستراتيجية الأولى للتذكير المتكرر هو أن يعيد المعلم التذكير متجاهلاً أي مناقشة وعذر يقدمه الطالب ليس له علاقة بالمشكلة.

7-7 تطبيق النتائج: إذا كانت كل الاستراتيجيات السابقة غير مجدية لدى الطالب فإن على المعلم أن يفرض الخيار على الطالب إما أن يطيع أو أن يتحمل النتائج مثل إخراج الطالب من الصف أو إبقائه جزءاً من وقت الاستراتيجية داخل الصف **(قطامي، قطامي، 2001، ص409)**.

يتضح مما سبق أن وجود أساليب كثيرة مختلفة من استراتيجيات ضبط الصف تمكن المعلم من ممارستها من أجل ضبط الصف، وبناء على هذه المعطيات الجديدة فعليه اختيار الأسلوب المناسب والامثل وتطبيقه في الوقت المناسب، لكي يعمل على تحقيق الهدوء والطمأنينة والأمن للطالب، وبالتالي الوصول إلى مناخ مناسب لاستمرار عملية التعليم والتعلم.

8- أثر البيئة الصفية على السلوك الطلبة النفسي:

تؤثر البيئة التي يتم بها عمليتا التعلم والتعليم على أداء وسلوك الطالب، وتشير الدراسات التربوية إلى النتائج متعددة حول أثر البيئة الصفية على سلوك الطلبة النفسي، ومن بين هذه الدراسات:

- دراسة روسو التي ذكر فيها أن استعمال الأسئلة المعرفية العالية حسب تصنيف بلوم مثل (الأسئلة التي تتطلب معالجة المعلومات) يؤدي إلى تحصيل أفضل من استعمال الأسئلة

المعرفية الموجودة من أسفل الهرم (حسب تصنيف بلوم) التي تركز على حفظ معلومات حقائقية واسترجاعها.

– قدم كل من جوسنون وجوسنون معلومات تشير إلى أن طبيعة مجموعات الطلبة المتعاونة والمتنافسة أو المنفرد لها تأثير هام على تحصيل الطلاب ذوي القدرات العالية والمتوسطة والمنخفضة في صفوف الدنيا على أساس التصنيف والاسترجاع والتفكير المكاني ومهمات حل المشكلات .

– كشف دراسة تحليلية عميقة أجريت على حجم الصف عن وجود علاقة قوية بين الصف ومواقف كل من المعلم والطالب، وأن تأثير المعلم المرغوب فيه (الروح المعنوية، والاتجاه نحو الطلبة) مرتبط بصفوف صغيرة الحجم والتي لها تأثيرات إيجابية على الطلاب مثل: (مفهوم الذات وحب المدرسة والمشاركة) وأن الصفوف الصغيرة مرتبطة بمحاولات أكثر من أجل إفرادية التعليم، ومن أجل مناخ صفي أفضل.

– توصلت ونيستن إلى أن سلوك الطالب ومواقف الإنجاز أو عدمه تتأثر بمتغيرات البيئة الصفية مثل طريقة ترتيب المقاعد وازدحامها، وذكرت أن التعديلات التي أدخلت على غرفة الصف أظهرت تغيير في سلوك الطلابي المكاني وزادت من التفاعل مع المواد الدراسية وقللت من فرص المقاطعة في الكلام وزادت نسبة التساؤلات المهمة **(وسام رضوان، 2004، ص125–126)**.

– أظهرت دراسة جود(1971) إن الصف الذي يتكون طلابه في فئتي الاستعداد المرتفع والاستعداد المنخفض، قد أحرز مستوي تحصيلي أعلى في مادة الرياضيات بالمقارنة مع طلاب في صف آخر لم يتوافر لديهم الاستعداد أبداً.

– أظهرت دراسة لوتن وآخرين أن استعمال المنظمات المتقدمة تزيد من تعلم الطالب، وتقوى تذكره لمحتوى واسع ولدى مستويات ومقدرات مختلفة **(نايفة فطامي، 1999، ص271)**.

– أعلن كل من ليزا كوسكي وولبرنج أن المنبهات التعليمية ومشاركة الطلاب واستقبال التغذية الراجعة الصحيحة لها جميعا تأثير قوي وإيجابي على تحصيل الطلاب **(وسام رضوان، 2004، 126)**.

– ومن أبرز ما يمكن تحقيقه من خلال البيئة الصفية النفسية والاجتماعية الصحية مساعدة الطالب على تحقيق مفهوم حقيقي لذاته، ومن ثم يصبح قادراً على تقييم أهدافه وطموحاته التي يجب أن لا يُمليها عليه أحد يعمل معه فالمعلم الناجح هو الذي يرشد الطالب ويوجهه لا أن يرغمه **(توفيق مرعي وآخرون، 1986، ص30)**

– يرى أبو نمرة أن توفير البيئة النفسية والاجتماعية الفاعلة للطالب في غرفة الصف، يساعد على أمور كثيرة منها:

- ✓ استثارة التوجيه الذاتي عند المتعلم وتحمل مسؤولية أفعاله وأعماله .
- ✓ تميز كل فرد بفرديته وبشخصيته المستقبلية عن الآخرين .
- ✓ إشباع ميول الفرد واتجاهاته النفسية .
- ✓ إقامة علاقات اجتماعية في إطار القيم السائدة والثقافة والتقاليد المتعارف عليها .
- ✓ معرفة المعلم إمكاناته وقدراته وتقلبها .
- ✓ القدرة على مواجهة المشاكل والصعوبات التي تقابله والسيطرة عليها .
- ✓ اتزان المتعلم العاطفي الوجداني والقدرة على ضبط النفس في المواقف الطارئة .
- ✓ إشاعة الشعور بالأمن والانتماء والتماسك بين الطلبة **(أبو نمرة حسين، 2001، ص69)**

II– البيئة الصفية الفيزيقية

1– تعريف البيئة الصفية الفيزيقية (المادية) ومتطلباتها :

يقصد بهذه البيئة واقع غرفة الصف وما تحتويه من أثاث وأماكن للعمل، والتي يجب أن تتوفر فيها عدة أمور حتى تكون بيئة مريحة للطالب، الذي يقضي معظم يومه الدراسي داخلها، فإذا لم تكن كذلك دخل السأم والملل إلى نفسه، فلا يتصور أن الطالب يكون مرتاحاً وبالتالي متفاعلاً ومقبلا على التعلم والتعليم في غرفة صفية ليست مريحة له، جدرانها قذرة،

طلاؤها متساقط، أثاثها قديم متهشم، سقفها مشقق لذا يجب توافر العناصر التالية حتى تكون بيئة الصف مناسبة للتعلم والتفاعل والنمو (**وسام رضوان، 2004، ص125**).

1-1 الإضاءة الكافية:

بعد توافر إضاءة كافية للحجرات الدراسة وذلك إما باستخدام الإضاءة الطبيعية أو الصناعية في حالة الإضاءة الطبيعية بواسطة النوافذ يجب أن تشغل النوافذ مساحة تتراوح بين ربع وسدس مساحة أرضية الحجرة لتوفير الإضاءة الطبيعية الكافية، كما يجب ألا تكون هناك نوافذ أمام أو خلف التلاميذ، ويجب أن يكون زجاج النوافذ لونه أبيض شفاف، وعند استخدام الإضاءة الصناعية، يجب أن نوزع المصابيح بطريقة تمنع تكون الظلال في الحجرة الدراسية (**شكر فايز وآخرون، 1999، ص24**).

1-2 التهوية الجيدة والتدفئة:

يجب توفير التهوية الجيدة للحجرات الدراسة، إما أن تكون تهوية طبيعية بواسطة النوافذ أو تهوية صناعية بواسطة المراوح والمكيفات، ونوافذ الحجرات يجب أن تكون متقابلة، وتكون حوافها السفلية مرتفعة قليلا عن مستوي المقاعد، وحوافها العلوية تكون قريبة من السقف، وها يساعد على تقليل خطر التيارات الهوائية على التلاميذ، ويسمح بخروج الهواء الساخن الناشئ عن التنفس (**وسام رضوان، 2004، ص125**).

1-3 الأثـاث : ويشمل

- **المقاعد والأدراج:** تترتب المقاعد والأدراج بصورة مناسبة بدون اكتظاظ وأن تعد المقاعد وفق اعتبارات الطفل النمائية الصحية، وأن تكون مناسبة لعمر وحجم الطلبة في الأعمار التي يمرون بها، ومراعاة الأنشطة التي يتم تنفيذها من قبل الطلبة والمعلمين (**قطامي وقطامي، 2002، ص79**)، ولابد أن يراعي في وضع جلوس التلميذ أن يسقط معظم الضوء على يساره وأن تعطي الأولوية في الأولى لقصار القامة وضعاف البصر والسمع، والأصح ترك مسافة بين الصف الأول من الأدراج والسبورة تساوي مترا ونصف، ومسافة بين الصف

الأخير من الأدراج والحائط الخلفي تساوي متر واحداً، كما يجب ترك ممر بين كل صفين من الأدراج نصف متر.

- **السبورة** : يرى (**شكر فايز وآخرون**) ضرورة توافر الاعتبارات التالية في السبورة:

✓ يجب أن يكون لون السبورة أسود أو أخضر داكن لسهولة الرؤية الجيدة .

✓ توضع السبورة في منتصف الجدار المواجه للتلاميذ وعلى ارتفاع مناسب .

✓ ألا تقل المسافة بين الصف الأول من مقاعد التلاميذ والسبورة عن متر ونصف وألا يبعد الصف الأخير من مقاعد التلاميذ عن السبورة بأكثر من سبعة أمتار .

✓ في حالة استخدام الطباشير يجب اختيار الأنواع الجيدة التي لا ينتج عن استعمالها غبار كثير (**فايز شكر، 1999، ص24**).

- **الجدران:** يجب أن تكون مطلية بألوان مناسبة لأعمار الطلبة ونظيفة، وتسهم في زيادة الإضاءة، وتسمح بعرض المواد والوسائل المتعلقة بموضوع التعلم المراد تنفيذه (**قطامي وقطامي، 2002، ص79**).

2- أهمية البيئة الصفية المادية:

للبيئة المادية دور كبير في عمل الجماعة مثل مساحة وشكل ولون الحجرات التي يعمل بها أعضاء الجماعة والأثاث ولون الحائط وما شابه ذلك .

- فمثلا أظهرت الدراسات الميدانية أن عطاء العمل يكون أكثر عندما تكون شدة الإضاءة في منطقة العمل بطريقة متجانسة، فقد لوحظ أيضاً في إحدى الدراسات عندما كانت جدران المصنع مطلية باللون الأزرق الفاتح، أن النساء العاملات قد اشتكين من الإحساس بالبرودة في ظل درجة حرارة 20 درجة مئوية واستمرت شكواهن من الإحساس بالبرودة حتى عندما ارتفعت درجة الحرارة إلى 24 درجة مئوية، وعندما تم تغيير لون الجدران إلى الأصفر الفاتح والأخضر الهادئ اشتكت النساء من إحساسهن بالحرارة الشديدة، كما لوحظ أيضاً أن منع الأصوات العالية عن حجرات العمل قد قلل من ردود أفعال العمال السلبية وأثر إيجاباً على إنتاجهم (**منسي حسن، 2001، ص48**).

3- وظائف البيئة الفيزيقية (المادية) للغرفة الصفية:

يتم تصميم البيئة الصفية عادة لخدمة الوظيفة الأساسية للطلبة وهي التعلم، وعلى أية حال يعرف كل المعلمين أن غرفة الصف ليست مكانا للتعلم فقط، فغرفة الصف مكانا للتفاعل الاجتماعي وإقامة العلاقات، مكانا للنمو في الجوانب المختلفة وليس في الجانب العقلي –المعرفي فقط، ومن هنا فإنه يجب تصميم البيئة المادية لغرفة الصف بطريقة تساعد الطلبة في إشباع عدد كبير من الحاجات ويقترح فرد ستيل 1973 أن للغرفة الصفية ست وظائف رئيسة هي :

3-1 الأمن والسلامة: يعد الشعور بالأمن أحد أهم الوظائف التي يجب أن تتوافر في أي مبنى، سواء أكان هذا المبني بيتا للسكن أو مرفقا أو مدرسة أو غرفة صفية، والأمن بمفهومه العام يشتمل على جوانب مادية وأخرى نفسية على ما بينها من ترابط وتداخل وتأثيرات، ولهذا فإن غرفة الصف ينبغي أن تتمتع بالمواصفات التالية لضمان توفير الأمن والسلامة للطلبة:

- أن يكون بناؤها متينا، غير متهلهل ولا متصدع، مراعيا لشروط السلامة العامة في تكوينه وتصميمه، آخذ بعين الاعتبار خصائص الفئة المستهدفة في استخدامه وحاجاتها، ولعل كثير من الحوادث المؤلمة التي تطلعنا بها وسائل الإعلام عن تصدع أو انهيار بعض الغرف الصفية أو حتى المدارس على طلبتها، هو نتيجة لعدم التقيد بشروط ومتطلبات البناء الجيد فالمدارس والغرف الصفية هي أماكن مكتظة ذات استخدامات خاصة ينبغي أخذها بعين الاعتبار تصميما وتنفيذا .

- أن يكون حجم الغرفة مناسبا لأعداد الطلبة المقرر استيعابهم فيها، إضافة لماذا تتطلبه غرفة الصف من أثاث ووسائل مع الأخذ بعين الاعتبار المستوى التعليمي للطلبة وطبيعة النشاطات والمواقف التعليمية التي ستمارس فيه، وتشير الدراسات المسحية لهذا المعيار إلى العدد الأمثل للطلبة في الصف الواحد يتراوح ما بين (25–29) طالبا وذلك لمنح الطلبة

فرصا مناسبة للتفاعل كأفراد ومجموعات بما يتوافق ومتطلبات المهام التعليمية دون أن يؤدي ذلك إلى الزحام الذي يعيق الحركة .

– توزيع نوافذ غرفة الصف سعة واتجاهاً بحيث يضمن توافر التهوية الملائمة من جهة ودخول أشعة الشمس، بما يتفق مع عدم تشكيل الرطوبة التي تؤثر على صحة الطلبة، وتوفر الدورة النمائية، وتوفير الدورة الهوائية المناسبة من جهة أخرى (**بشير عربات، 2007، ص106**).

– إخضاع مبنى المدرسة وغرفها الصفية إلى تقييم الأثر البيئي الهادف لحمايتها من التلوث أو الضوضاء مما حولها .

– توافر متطلبات التدفئة شتاءً وملائمتها للحرارة صيفا، ذلك لأن انخفاض درجات الحرارة داخل غرفة الصف يؤدي إلى إجهاد الطلبة والمعلم وإلى تداعيات صحية معلومة، كما أن ارتفاع درجة الحرارة صيفا داخل غرفة صف يسبب النعاس وعدم التركيز، فالنشاط الذهني يتأثر بحرارة الصيف وبرودة الجوّ ولعلّ درجة الحرارة (20م) هي درجة المقبولة في بيئة كهذه .

– سلامة التمديدات الكهربائية داخل الصف بما يتلاءم والاستخدامات المختلفة لهذه التمديدات، من تلفاز أو الفيديو أو أجهزة الحاسوب، والحرص على عدم وجود أية احتمالات للبعث أو سوء الاستخدام أو لتسببها في أية حوادث يمكن أن يتعرض لها الطلبة .

– التقيد بالمواصفات اللازمة لمقاعد الطلبة ومناضدهم، فلكل مرحلة عمرية مقاعدها خاصة التي يجب أن تكون مصممة بشكل يتناسب وحجم الطالب، إذ قد تؤدي الجلسة الطويلة على مقاعد غير ملائمة إلى إعاقة الدورة الدموية أو ربما إلى إعاقات جسمية، وخاصة في العمود الفقري مثلما ينبغي مراعاة عدم وجود زوايا حادة في المناضد أو خزائن الطلبة والتي من شأنها أن تلحق ضررا بهم (**قطامي، قطامي، 2002، ص79**).

– توفير هذه المتطلبات يزيد من قدرة المعلم والطالب على إشباع الحاجات العليا الأكثر تعقيدا كالتفاعل الاجتماعي ونمو الشخصية وغيرها كما أن توفير هذه المتطلبات في غرفة

الصف يجب أن يترافق معها ويكملها لتوفير الراحة النفسية داخل المدرسة وفي غرفها الصفية، فالانطباع الذي يشكله الطلبة عن غرفة الصف يعد عاملا مهما في توجيه سلوكهم وفي توافقهم، فألوان الجدران ونعومة الأثاث وملائمة المقاعد والفراغات المتاحة مما سبقت الإشارة إليه ينبغي أن تكون مريحة وهادئة تهيئ الّراحة والأمن النفسي للطلبة والمعلم.

3-2 التنظيم والمشاركة:

الطريقة التي يجري بها تنظيم مقاعد الطلبة وطريقة جلوسهم هي التي تحدد مستوى المشاركة والتفاعل الاجتماعي بين الطلبة، ولعل كثيرا من المعلمين وخاصة الجدد منهم راغبون في ترتيب مقاعد الطلبة على شكل خطوط، وذلك التوجيه انتباه الطلبة نحوهم وخاصة إذا كان في حالة التعلم المتمركز حول المعلم، وما يقتضيه من ضبط ومن سيطرة مباشرة على سلوكات الطلبة إلا أن هذا النموذج يقلل من فرص التواصل بين الطلبة، كما يمكن ترتيب المقاعد على شكل خطوط طويلة تفصل بينها ممرات، أو من خلال خطوط طولية بدون ممرات، وذلك وفقا لفرص التفاعل المستهدف وهناك ترتيب للمقاعد على شكل نصف دائري (هلالي) يتيح للطلبة مشاهدة كاملة للسبورة وما يعرض من وسائل إيضاح فضلا عن رؤية الطلبة للمعلم ولبعضهم إضافة إلى وجود حط أكبر من المشاركة والتفاعل **(بشير محمد عربات، 2007، ص108)**.

مثلما ينبغي هنا أن ندرك أن إخضاع الطلبة لتنظيم واحد للمقاعد طوال العام يعد شكلا من أشكال النمطية التي تبعث الملل، وتحد من فرص انتفاع الطلبة من الميزة النسبية لموقع مقعدهم الدائم داخل الصف، إذ أن هناك بلا شك طلبة محظوظين في مواقع مقاعدهم وآخرين أقل حظا منهم، وعليه فإن التوصية هنا تتمثل في امتلاك المدرسة غرفا صفية تتنوع فيها طريقة ترتيب المقاعد وفقا لطبيعة التفاعل والمشاركة المستهدفة من قبل الطلبة، يتم انتقال الطلبة إلى تلك الغرف وفقا لطبيعة الدرس وأهدافه، وذلك بالتنسيق بين معلمي الصفوف في المدرسة، ولعل في هذا خروجا عن النمطية والروتين، واستجابة لمتطلبات الدروس المتباينة وما تتضمنه من أهداف، وتفعيلها لمشاركة الطلبة الذين اعتادوا أن يجلسوا

في المقاعد الخلفية وفقا للترتيب التقليدي وذلك بمزيد من التواصل اللفظي وغير اللفظي معهم .

وتشير نتائج دراسة حديثة إلى أن جلوس الطلبة في غرفة الصف وفق صفوف متوازية، يزيد اهتمامهم بالدراسة وبالفعاليات الصفية بنسب تتراوح ما بين 16%-24% مما يؤدي إلى ارتفاع تحصيلهم **(ماجد الخطابية وآخرون، 2002، ص123).**

كما أن نمط جلوس الطلبة في غرفة الصف له تأثيره على إدارة الصف إذ يفضل جلوس التلاميذ بحيث يستطيعون رؤية المعلم وما يقوم به من أنشطة وما يستخدمه من وسائل، إضافة إلى أن ترتيب المقاعد يمكن المعلم من الحركة بسهولة وحرية ما بين تلك المقاعد ويحقق الهداف التربوية المنشودة **(بشير محمد عربيات، 2007، ص109).**

3-3 تحديد الهوية:

يقصد بتحديد الهوية قدرة المكان على تعبير عن هوية الأفراد الذين يعيشون أو يعملون فيه الواقع أن كثير من الغرف الصفية التي تشبه عرف الفنادق من حيث أنها أنيقة ومرتبة، لكنها لا ترتبط بشكل شخصي بالنزيل المقيم فيها .

والواقع أنه من السهل ومن الضروري أيضا "شخصنة" الغرفة الصفية أي جعلها ترتبط بالأشخاص الموجودين فيها، بحيث تعبر عن اهتماماتهم وتفصيلاتهم وتوفر معلومات عنهم وتعوض إنتاجهم، أن القيام بهذا الأمر يحسن من شكل الغرفة الصفية من جهة ويعطي الطلبة شعوراً بالقيمة من جهة ثانية، وهو أخيرا يطور لديهم أحاسيس الانتماء للمكان بأنه ملك لهم، الأمر الذي يزيد من حبهم له والتواجد فيه ويزيد من محاولاتهم للحفاظ عليه .

ومن الضروري أن يشجع المعلم كل الطلبة على المساهمة وليس أصحاب الإنتاج المتميز فقط، وبالمثل فإنه يمكن للمعلم استخدام الغرفة الصفية لتقديم نفسه كمعلم وكإنسان، وكلنا يعلم المشاعر السارة التي تنتاب الطلبة عندما يطلعون على بعض الجوانب الخاصة من حياة معلميهم.

ولأن فرصة حصول هذا خارج المدرسة محدود جدا، فإن من الضروري للمعلم أن يحقق هذا داخل الصف، فقد يعرض المعلم صور الأفراد من أسرته أو لفريقه المفضل في كرة القدم، وقد يعلق رسوماته المفضلة أو مقالات لكاتبه المفضل على لوحة خاصة في غرفة الصف، إن تقديم المعلم المعلومات شخصية عن نفسه وعرضها للطلبة داخل غرفة الصف تنقل رسالة لهم بأنه يثق بهم، ويرغب في بناء علاقة قوية معهم وهذه ممارسة تنعكس بشكل إيجابي جدا على المناخ السائد داخل الغرفة الصف **(لعشيشي أمال، 2012، ص104)**.

3-4 الاتصال:

يعد الاتصال من الوظائف الرئيسية التي ينبغي أن توفرها غرفة الصف سواء أكان ذلك من خلال تنظيم المقاعد وصيانتها على النحو الذي يتيح أكبر تواصل ما بين المعلم وطلبته وما بين الطلبة أنفسهم، أو كان من خلال توفير وسائل الاتصال الحديثة، ولعلنا في غرفة الصف نطمح إلى توفير سبل التواصل ما بين المعلم وطلبته بتوظيف وسائل الاتصال المسموعة والمرئية، وإلى توفير بيئة مادية تتيح المجال إلى تبادل الحوار ما بين الطلبة أنفسهم من جهة أخرى .

وتشير بعض الدراسات إلى أننا نحفظ ما نتعلم من الأشياء على النحو التالي 10% مما نقرأ، 20 % مما نسمع، 30 % مما نرى، 50% مما نسمع ونرى، 70 % مما نقول، 90% مما نقول ونفعل **(بشير محمد عربيبات، 2007، ص109)**.

تطمح الأسرة التربوية إلى توفير الغرفة الصفية التي تتيح كل هذه المستويات من التواصل ما بين الطلبة والمعلم وما بين الطلبة أنفسهم، مما يسهل أداء المهمات التربوية ويحقق مقاصدها.

4- تنظيم البيئة الصفية (الفيزيقية) للتعلم:

وتعنى توفير الجو الصفي الذي يشعر الطالب فيه بالراحة والهدوء، ويمكن تنظيم بيئة صفية على النحو الآتي:

- توزيع الأثاث في غرفة الصف بطريقة تمكن من توفر الراحة للطلاب.
- توزيع المواد التعليمية على الطلاب بحيث يتناسب مع الأنشطة التعليمية التي يمارسونها.
- توزيع المثيرات الصفية مثل اللوحات والخرائط بطريقة مشوقة .
- الحرص على توفير التهوية والإنارة لغرفة الصف.
- المحافظة على نظافة غرفة الصف (**راشد الشنطي، 1989، ص120**).

5- دور المعلم في تنظيم البيئة الصفية المادية:

تتحدد مسؤولية المعلم ودوره في تنظيم ورعاية البيئة الصفية المادية فيما يلي:

- تكليف الطلاب أنفسهم بإصلاح المقاعد وطلاء الجدران والمناضد ورفوف الكتب والكراسي، وترتيب الأثاث الجديد منه أو بعد إصلاحه حيث يكون سهل الحركة ومتمشيا مع المواقف التعليمية المتعددة .
- الاحتفاظ بمستلزمات التدريس كالخرائط والصور والمساطر والأقلام والكراسات في نظام وترتيب، وفي هذا المجال يمكن استغلال حب التلاميذ لمدرستهم وفخرهم بها وإرشادهم إلى كيفية الاعتناء بهذه المستلزمات، والمحافظة عليها ووضعها في مكان مما يسهل الوصول إليها (**وسام رضوان، 2004، ص 126**) .
- ترتيب جلوس الطلبة فيها بحيث يتمكنون أن يروا من أماكنهم ما يعلمه أو ما يعرضه، ويسمعوا ما يقوله، وبحيث يسمح هذا الترتيب بحركة الحركة للمعلم والطلبة ليصل كل منهم إلى السبورة بسهولة (**قطامي وقطامي 2002، ص70**).

- المحافظة التامة على النظافة وأثاث الصف من خلال بث روح المسؤولية المشتركة والتعاون.
- الاهتمام بتوفير بعض الحاجيات التي يحتاجها الطلاب من أجل إبقاء غرفة الصف منتظمة ومرتبة منها توفير المشاجب لتعليق الأشياء عليها، توفير لوحة إعلانات الصف والمحافظة عليها أنيقة، توفير بعض الدواليب والرفوف، توفير مكتبة للصف في حجرة الدراسية **(مصلح عارف وعدس عبد الرحيم، 1980، ص36)**.

خلاصة:

يتبين من خلال ما طرح أن للبيئة الصفية أهمية كبيرة في العملية التعليمية من خلال كون عملية التعليم الصفي تشكل عملية تفاعل إيجابي بين المعلم وتلاميذه، ويتم هذا التفاعل من خلال نشاطات منظمة ومحددة تتطلب ظروفا وشروطا مناسبة، كما تؤثر على فعالية التعلم نفسها، وعلى الصحة النفسية للتلاميذ، لذلك وجب الاهتمام والحرص على توفير بيئة مكيفة حسب حاجات ومطالب نمو الطفل حسب المرحلة العمرية له .

الفصـــــل الثالث

مفهـــوم الـــــذات

تمهيد

1- التطور التاريخي لمفهوم الذات

2- تعريف لمفهوم الذات

3- بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الذات

4- النظريات المفسرة لمفهوم الذات

5- خصائص مفهوم الذات

6- أنواع مفهوم الذات

7- العوامل المؤثرة في مفهوم الذات

8- أبعاد مفهوم الذات

9- مراحل نمو مفهوم الذات

10- تكوين ونمو مفهوم الذات

خلاصة

تمهيد:

لا شك أن ما يحمله الفرد على مفهوم حول ذاته له دور كبير في تحديد سلوكه وشخصيته، حيث أن مفهوم الذات هو الذي يميز الإنسان عن غيره من الكائنات، فالإنسان هو الوحيد الذي يمكنه إدراك ذاته، وحتى نستطيع فهم شخصية الإنسان فلا بد لنا من دراسة مفهوم الذات فهو يعتبر حجر الزاوية في الشخصية، وطبيعة المفهوم الذي يدركه الفرد حول ذاته هو الذي يؤثر وبشكل كبير في شخصيته وسلوكه، حيث أن صورة الفرد عن ذاته لها أهمية كبيرة في مستقبل حياته، من خلال ما تعكسه من تصور ورؤية الفرد لذاته واحترامه وتقبله لها، فكلما كان ذلك المفهوم إيجابيا فذلك يعني قرب الفرد من الصحة النفسية، وتلعب البيئة المحيطة بالفرد، وكذلك الأفراد المحيطون به دورا هاما في تكوين الفرد لمفهوم الذات الخاص به، وسوف نستعرض في هذا الفصل كل ما يختص بمفهوم الذات وذلك كي نتعرف وبشكل أكبر على مدى أهميته في حياة الفرد، خاصة وأن موضوع مفهوم الذات يعتبر من المواضيع الهامة والحيوية للكثير من الدراسات النفسية.

1- التطور التاريخي لمفهوم الذات:

يعتبر مفهوم الذات من الموضوعات التي اختلف علماء النفس حوله قديما وحديثا، سواء كان هذا الاختلاف في عملية تمييزه عن المفاهيم الأخرى مثل تقدير الذات، أو تقرير الذات، أو الإدراك الذاتي، وأيضا حول تداخل مفهوم الذات مع مصطلحات أخرى مثل الأنا والنفس والروح، وكذلك في تحديد تعريفاته كموضوع أو كعملية، وقد تتبع (حاتي) 1992، Hattie الخلفية التاريخية لتطور مفهوم الذات من عصر الفلاسفة الإغريق كأفلاطون وأرسطو والذين تناولوا مفهوم الذات كهوية أو تفرد، مرورا بديكارت الذي يراه كجوهر مدرك، إلى الجدل الفلسفي بين مفكري عصر النهضة وعلى رأسهم هيوم، والذين حاولوا التمييز بين الحواس ومدركاتها العقلية كالتفكير وصولا إلى المنهج العلمي الذي تبناه جيمس في تفسير مفهوم الذات، والذي صنفها إلى أربعة مستويات أو نطاقات منظمة في بناء هرمي تتمثل قاعدته بالذات الجسمية، ورأسه بالذات الروحية (الذات الجسمية- الذات الاجتماعية- الذات المادية- الذات الروحية).

أما النظرة المعاصرة لمفهوم الذات فقد تشكلت تاريخيا في أربعة مصادر متميزة وهي:

- علم نفس النمو (اريكسون)
- علم النفس الظاهراتي (روجرز)
- المذهب التفاعلي الرمزي (كولي وميد)

2- تعريف لمفهوم الذات:

رغم الأبحاث العديدة التي أجريت حول مفهوم الذات، ورغم الأهمية الكبرى التي أخذها هذا الموضوع في مجال علم النفس، إلا أن الباحثين يختلفون في تحديد معنى محدد لمفهوم الذات ولهذا فقد تعددت التعاريف فيما يخص هذا المفهوم، وحتى في اختيار المصطلح المعبر عنه، في حين يستعمل الأمريكيون مصطلح مفهوم الذات، نجد الأوروبيين يفضلون استعمال مصطلحات صورة الذات، أو الأنا، إدراك الذات، تمثيل الذات.

ووفقا لما تقدم فهذه المصطلحات يمكن بل يجب استعمالها في نفس المعنى، وهذا المعنى هو: "مجموع السمات والصور والأحاسيس التي يعتبرها الفرد كجزء منه متأثر بالمحيط ومنظم بطريقة متماسكة نوعا ما" (**Ecuyer (L) ;1978, p34.**)

وفيما يلي عرض لأهم التعريفات المختلفة لمفهوم الذات العربية والأجنبية:

- **تعريف جاجيز** Gages **1975**: يعرف مفهوم الذات بأنه "ما يستجيب له الفرد عادة عن سؤال من أنا؟ ويما يتضمنه هذا السؤال من تفاصيل واسعة تتعلق بمكانة الفرد ووضعه الاجتماعي، وبدوره بين المجموعة التي يعيش فيها أو ينتمي إليها، وبانطباعاته الخاصة عن مظهره العام وبشكله، وعما يحبه ويكرهه، وعن تصرفاته وأساليب تعامله مع الآخرين" (**سعدية بهادر: 1983، ص 32**).

- **تعريف حزم عبد الواحد 1979**: يعرف مفهوم الذات بأنه "تركيب ديناميكي، وظائفه هي الدافعية والتكامل والتوافق وتنظيم عالم الخبرة المتغيرة في الموقف الذي يوجد فيه الفرد" (**حزم عبد الواحد، 1979، ص 17**) .

- **تعريف سبنسر وجيفري Spencer and Jeffery** 1980: يعرف مفهوم الذات بأنه "الانطباع الذي يكونه الفرد عن نفسه، أو إدراك الفرد لنفسه ويشمل مفهوم الفرد عن السمات أو الخصائص التي تعتبرها هامة بالنسبة له وتقييمه لهذه السمات، ويشتمل مفهوم الذات على الهوية الذاتية وتقدير الذات، والذات المثالية" (**Spencer and Jeffery,1980, p43**)

- **تعريف طلعت منصور- حليم بشاي 1982**: يعرف مفهوم الذات بأنه "صورة الشخص عن نفسه كما تتميز عن الأشخاص الآخرين بهوية ذاتية، لها مسارها النهائي، ويتأثر بالتعلم، ويخضع للتغيير، ويمكن دراسته بالطرق والإجراءات العلمية" (**طلعت منصور، حليم بشاي، 1982، ص 6**).

- **تعريف عادل الأشول 1984**: يعرف مفهوم الذات لفرد ما بأنه تكوين معرفي منظم موحد ومتعلم للمدركات الشعورية والتطورات والتعميمات الخاصة بالذات ويبلوره الفرد ويعتبره نفسيا

لذاته – كما أن يحدد إنجاز المرء الفعلي ويظهر جزئيا في خبرات الفرد بالواقع واحتكاكه به، ويتأثر تأثرا كبيرا بالأحكام التي يتلقاها من الأشخاص ذوي الأهمية الانفعالية في حياة الفرد، وبتفسيراته لاستجواباتهم نحوه" **(عادل الأشول، 1984، ص 5).**

– **تعريف هولتر Holter 1985:** يعرف مفهوم الذات بأنه "مميزات فرد ما بغرض تحديد الذات الفردية" **(مي عبد اللطيف زمزم، 1992، ص 16).**

– **تعريف فاتن عبد الفتاح 1986:** تعرف مفهوم الذات بأنه "الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه بإيجابياتها وسلبياتها خلال معرفة ما يستطيع أن يقوم به وما يستطيع أن يفعله" **(فاتن عبد الفتاح، 1986، ص 27)**

– **تعريف برونو Bruno 1986:** تعرف مفهوم الذات بأنه "تقييم شامل عام للفرد عن شخصيته، وهو مستمد من التقييم الموضوعي عن طبيعة سلوكنا، وبالتالي فإن يكون سلبيا أو إيجابيا" **(Bruno, 1986, P 208).**

– **تعريف محمود الزيادي 1987:** "يشير أن مفهوم الذات يختلف عن الأنا فهو يرى أن الأنا هو جوهر الشخصية، أما مفهوم الذات فهو تقدير الفرد لقيمته كشخص، والأنا هو إمكانية الفرد للإنجاز، أما مفهوم الذات فهو يحدد إنجازه الفعلي، ويظهر مفهوم الذات جزئيا من احتكاك الفرد بالواقع، ولكنه يتأثر تأثيرا كبيرا بالأحكام التي يتلقاها من الأشخاص ذوي الأهمية الانفعالية في حياته" **(حيمود أحمد، 2010، ص 96).**

– **تعريف اتواتر Atwater 1990:** يعرف مفهوم الذات بأنه "الصورة الكلية والوعي الذي لدينا عن أنفسنا، ويتضمن اعتقاداتنا حول أنفسنا، ومشاعرنا نحوها، والقيم المتصلة بها"**(صالح أبو جادو، 1998، ص 153).**

– **تعريف كمال دسوقي 1990:** يعرف مفهوم الذات بأنه "تقييم الفرد لنفسه ورأيه في ذاته، وهي أكمل وصف يستطيع أن يصف به الفرد نفسه في أي وقت معين" **(حيمود أحمد، 2010، ص 96).**

أما (James, Vander, Zenden) فقد عرفوا مفهوم الذات بأنه مجموعة من الأفكار والمشاعر والاتجاهات التي يكونها الفرد عن نفسه أو ذاته والشعور بشخصه كفرد قادر على التفكير وإنجاز أفعاله" **(James, Vander, Zenden, 1996, P 133)**

– **تعريف مصطفى سامي 1996:** يعرف مفهوم الذات بأنه "مشاعر الفرد نحو ذاته، من خلال إدراكه لجسمه ومظهره، وسلوكه، يشمل ما يحب ويكره في هذا التكوين الجسمي النفسي المتكامل" **(مصطفى سامي، 1996، ص 26).**

– **تعريف حامد زهران 1997:** يعرف مفهوم الذات بأنه "تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد، ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته، ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد المنسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية أو الخارجية، وتشمل هذه العناصر المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات، كما تظهر إجرائيا في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو".

"مفهوم الذات المدرك Perceived self concept والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورونها والتي يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين"، مفهوم الذات الاجتماعي" Social self, concept والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود أن يكون مفهوم الذات المثالي Ideal self, concept" **(حامد زهران، 1997، ص 69).**

– **تعريف صالح أبو جادو 1998:** يعرف صالح أبو جادو الذات بأنه "المجموع الكلي لإدراكات الفرد، وهو صورة مركبة ومؤلفة من تفكير الفرد عن نفسه، وعن تحصيله وعن خصائصه وصفاته الجسمية والعقلية والشخصية، واتجاهاته نحو نفسه، وتفكيره بما يفكر الآخرون عنه، وبما يفضل أن يكون عليه" **(صالح أبو جادو، 1998، ص 154).**

- **تعريف نهاد محمد 1990:** يعرف مفهوم الذات بأنه "الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه وتظهر في علاقاته بالآخرين المحيطين به من خلال سلوكياته وأفكاره ومعتقداته، كما أنه مجموعة من الأبعاد التي تشمل جوانب الشخصية" **(نهاد محمد، 1999، ص 15-16).**

ويرى "كارل روجرز" في نظريته عن الذات أنها تتمايز من المجال الكلي، والذات هي وعي الفرد الموجود ونشاطه، أو هي مجموعة من الخبرات التي تنسب جميعها إلى شيء واحد هو "أنا".

ومفهوم الذات ينشأ من العلاقة بين الذات المدركة والبيئة المحيطة بالفرد، فمفهوم الذات هو ما يراه الفرد بداخله عن نفسه ومفهوم البيئة المحيطة هو كل ما يحيط بالفرد كالعائلة والمدرسة وغيرها **(علاء القطناني، 2011، ص 28).**

من خلال التعاريف السابقة لمفهوم الذات يمكن الإيجاز بأن مفهوم الذات الخاص بالفرد هو كل شيء يمكن أن يكون له دور أو أثر في الفكرة التي يكونها عن نفسه وإمكانياته وقدراته، والتي يكون لها دور هام في بناء شخصيته بجوانبها المختلفة، والتي يكون للبيئة المحيطة به ولما تحمله هذه البيئة من قيم ومعتقدات الأثر الكبير في هذا المفهوم، وفي مدى تمتع الفرد بالصحة النفسية نتيجة لمفهومه لذاته.

3- بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الذات:

فيما يلي سيتم التطرق إلى بعض المفاهيم التي لها علاقة بمفهوم الذات وذلك لتوضيح اختلافها عن موضوع الدراسة بما يعطي تحديد أكثر لمفهوم الذات.

- **احترام الذات:** يدل على مدى تقبل الشخص لنفسه بما فيها من إيجابيات وسلبيات ومدى تقديره لخصائصها العامة، حيث يتضمن تقويما شاملا لكل جوانبها الشخصية والاجتماعية والتربوية والمهنية وكلما ارتفع تقويم الفرد لذاته كان أكثر تقبلا لنفسه **(صديق بلحاج، 2007، 41).**

– **تأكيد الذات:** يشير تأكيد الذات إلى الدافع الذي يجعل الإنسان في حاجة إلى التقدير والاعتراف والاستقلال والاعتماد على النفس، والسعي الدائم إلى إيجاد المكانة والقيمة الاجتماعية ويعمل حافز تأكيد الذات على إشباع تلك الرغبة **(إبراهيم أبو زيد، 1987، 47).**

– **تحقيق الذات:** يستخدم الإنسان حياته ليحقق شيء يؤمن به سواء كان تنمية الذات أو أي قيمة أخرى وخاصة تحقيق الذات والوصول إلى كمالها، كما أن للناس جميعا وبغض النظر عن مكان وجودهم، دافعا أساسيا هو السعي لتحقيق ذواتهم **(صديق بلحاج، 2007، ص 41).**

– **تقدير الذات:** هو التقدير الإيجابي أو السلبي للذات وكيف تشعر حيالها **(مبروك، 2007، ص 189).**

– **تقبل الذات:** هو اتجاه الفرد نحو ذاته، وهو اتجاه شخصي بكونه الفرد لينتج عن تقبله لذاته بما لها وما عليها وهذا بعد معرفته التامة بقدراته واستعداداته وإمكاناته الذاتية **(شحاتة سليمان، 2006، ص 152)**

4- النظريات المفسرة لمفهوم الذات:

4-1 نظرية التحليل النفسي:

تقوم نظرية التحليل النفسي على ثلاث مسلمات أساسية عن الطبيعة الإنسانية، أولها أن السنوات الخمس الأولى من حياة الفرد هي أهمها وأكثرها تأثيرا، ثانيها أن الدفاعات العزيزية الجنسية للفرد هي محددات أساسية لسلوكه، وثالثها أن الجانب الأكبر من سلوك الفرد تحكمه محددات لا شعورية إلا أن الفرويديين الجدد نظروا إلى السلوك الإنساني نظرة توازن بين الجوانب البيولوجية والاجتماعية والحضارية **(يوسف القاضي وآخرون، 1981، 146-165).**

ومن رواد نظريات التحليل النفسي Ferud فرويد– Jung يونج–Adler أدلر–Horny كرين هورني –Sulliva سوليفان.

2-4 نظرية فرويد Ferud:

أعطى Ferud فرويد للأنا مكانة بارزة في نظريته لبناء الشخصية، ويرى فرويد إلى حد ما أن الأنا تقوم بدور وظيفي وتنفيذي تجاه الشخصية، إضافة إلى أنها تحدد الغرائز لتقوم بإشباعها، وتحدد أيضا إلى ذلك كيفية إشباعها، كما تقوم الأنا أيضا بمنع تفريق الشحنة حتى يحين الوقت المناسب لتفريغها، وتقوم بالاحتفاظ بالدوافع الطبيعية، وتقوم الأنا بدور فعال حتى إنها تمتلك القدرة على الاحتفاظ بالتوافق بين الدوافع والضمير **(الشهري سعيد، 1999، ص 65).**

ويرى يونج Jung أن الذات والتي تقع في موضع وسيط بين الشعور واللاشعور تكون قادرة على إعطاء التوازن للشخصية كلها وإن أعلى مستوى للتفاعل داخل النفس هو الذات، ويحقق الوعي بالذات الوحدة للنفس، ويساعد على تكامل كل من الشعور واللاشعور **(سيد غنيم، 1975، ص 532).**

وكما أضاف Jung يونج أهمية الذات كجهاز مركزي للشخصية يضفي عليها وحدتها وتوازنها وثباتها وإنها تحرك وتنظم السلوك **(حامد زهران، 1980، 112).**

بينما يرى Adler آدلر أن الفرد يقوده هدف مستقبلي يبنيه هو لنفسه، ويتحرك لتحقيقه وقد أطلق عليه اسم الذات المثالية **(محمد الشناوي، 1994، 408).**

وتكلم Adler آدلر عن مفهوم الذات ومفهوم الآخرين والذات المبتكرة وهي العنصر الدينامي النشط في حياة الشخص، وتبحث عن الخبرات التي تنتهي بتحديد أسلوب حياة الشخص، وإذا لم تتوفر هذه الخبرات في حياة الفرد الواقعية فإن الذات المبتكرة تحاول ابتكارها وابتداعها **(حامد زهران، 1978، ص 65).**

وقد أشار سيد غنيم (1975) إلى أن مفهوم آدلر عن أسلوب الحياة يمثل نظريته إلى الشخصية الإنسانية من حيث تنظيمها واتساقها وتفردها وأسلوب الحياة في نظره هو نتاج ذات داخلية موجهة، وقوى خارجية، ويعطي آدلر أهمية كبيرة للذات الداخلية فالحادثة الواحدة قد يستجيب لها شخصان مختلفان استجابتين مختلفتين.

فالذات عنده تمثل نظاما شخصيا وذاتيا يفسر خبرات الإنسان ويعطيها معناها **(عواض الحربي، 2003، ص 57).**

وقد قدمت هورني مفهوم الذات الدينامي وهي تعتقد أن الشخص يناضل في الحياة من أجل تحقيق ذاته، وتحدث عن مفهومها ثلاثيا للذات: الذات المثالية كمفهوم رئيسي وعامل هام في التوافق النفسي أو الاضطرابات النفسية تسعى إلى تحقيق الاكتفاء الذاتي والاستقلال إذا كانت الذات المثالية غير واقعية فتشير إلى مجموع خبرات وقدرات الفرد وحاجات وأنماط سلوكه، وتعرف الذات الحقيقية على أنها القوى الداخلية المركزية التي تميز الفرد، وهي مصدر النمو للطاقة والميول والقدرات والمشاعر وترى (هورني) أن العصاب ينشأ عندما يبعد الشخص عن ذاته الحقيقية ويسعى وراء صورة مثالية غير واقعية **(حامد زهران، 1978، ص 65-66).**

ويذكر أن Sulliva سوليفان أكد على أهمية العلاقات الاجتماعية واعتقد أن كلا من السلوك المقبول أو المنحرف يتشكل نتيجة التفاعلات بين الوالدين خلال عملية التنشئة الاجتماعية في الطفولة وقد أكد على أهمية دور الآخرين في نمو فكرة الذات وبذلك فإن مفهوم الذات في نظره ليس انبثاق إمكانيات متولدة أو ناشئة بقدر ما هو عملية تشكيل خارجي نتيجة الخبرات التي تعرض لها **(كمال دسوقي، 1979، ص 300).**

ويتضح مما سبق أن نظرية التحليل النفسي أعطت أهمية كبيرة لمفهوم الأنا ودوره المؤثر في الشخصية فقد ركز فرويد على هذا المفهوم واعتبره جزءا من أجزاء الشخصية يسيطر على الهو ويضبط طاقاته ويوجهها، وقد أكد فرويد على أهمية الغرائز في تحديد السلوك على عكس أصحاب النظريات الظاهراتية، والذين لا يرون فيها أهمية في تحديد سلوك الأفراد ويتفق (يونج) إلى حد ما مع ما ذهب إليه فرويد في الاعتقاد بأن الأنا تمتلك القدرة على الاحتفاظ بالتوازن بين الدوافع والضمير وإنها تعمل على تنظيم السلوك وكذلك بالتوازن بين الدوافع والضمير وإنها تعمل على تنظيم السلوك وكذلك أعطى يونج لمفهوم

الذات أهمية كجهاز مركزي للشخصية وأهميتها في تحديد السلوك ويختلف آدلر مع يونج في هذا المعنى حيث يرى الأول أن الذي يفترض أن يحدد السلوك هي الحوافز الاجتماعية، وقد تعرضت النظرية التحليلية لبعض الانتقادات من أنصار نظريات التحليل النفسي الحديث أمثال أدلر وهورني وسوليفان، حيث أكدوا على أهمية المواقف الاجتماعية والعلاقات المتبادلة مع الآخرين في تطور الذات، والتي تعتبر من وجهة نظرهم مكتسبة من البيئة الاجتماعية.

4-3 النظريات الظاهراتية Phenomenological:

وتركز هذه النظريات في دراستها للشخصية على الخبرة الذاتية للفرد ورؤيته الشخصية للحياة ولنفسه وإدراكاته الخاصة، كما أن أغلب هذه النظريات تؤكد على الكفاح الإيجابي للفرد وميله إلى النمو وإلى تحقيق ذاته إضافة إلى اهتماماتها بجانب المعرفة الذي بواسطته يعرف الفرد ويفهم العالم من حوله، فالاهتمام بالنواحي المعرفية يتضمن الاهتمام بالعمليات الداخلية أو العقلية، وباختصار فإن هذه النظريات تهتم بخبرة الفرد كما يدركها هو **(مصطفى الشرقاوي، 1983، ص 110-111).**

ويمثل هذا الاتجاه التنظيري: كارول روجرز Rogers، فيليب فرنون Vernin، ستينج وكومبس Snygg and Combs.

4-4 نظرية الذات عند كارل روجرز Rogers:

وتقوم نظرية روجر على النظرة لطبيعة الإنسان تلك النظرة التي تفترض وجود قوة دافعة لدى الإنسان هي النزعة إلى تحقيق الذات **(لويس مليكة، 1990، ص 150).**

بدأ تاريخ نظرية الذات لروجرز عندما بدأ الإرشاد النفسي الممركز حول العميل وتعتبر هذه النظرية من أهم النظريات التي اهتمت بدراسة الذات لارتباطها بطريقة الإرشاد والعلاج غير المباشر **(حامد زهران، 1980، ص 81).**

وفي ضوء هذه النظرية فإن الذي يحدد السلوك ليس هو المجال الطبيعي الموضوعي ولكن المجال الظاهري الذي يدركه الفرد نفسه، ومن أهم مفاهيم نظرية روجرز في الذات ما يلي:

- **مفهوم الإنسان أو الكائن البشري:** وهو الفرد ككل والذي يتميز في ضوء هذه النظرية بأنه يستجيب ككل منظم للمجال الظاهري من أجل إشباع حاجاته المختلفة، كما أن تحقيق الذات وحفظها هي دافع الإنسان الأساسي **(مصطفى فهمي، 1967، ص 117).**
- **مفهوم المجال الظاهري:** وهو جميع الخبرات التي يمر بها الفرد.
- **الذات:** وهو مفهوم هذه النظرية ونواتها والمحور الرئيسي للخبرة التي تحدد نوع شخصية وكيفية إدراكها **(لويس مليكة وآخرون، 1959، ص 104)** .

ويرى Rogers روجرز أن الذات لها خصائص عديدة منها: أنها تنمو نتيجة تفاعل الكائن البشري مع البيئة وتنزع الذات إلى الاتساق ويسلك الكائن البشري سلوكيات تتسق مع الذات، كما أن الخبرات التي لا تتسق مع الذات تدرك بوصفها تهديدات وقد تتغير الذات نتيجة للنضج والتعليم **(عواض الحربي، 2003، ص 67)**

ويرى أيضا أن وظيفة الذات هو العمل على وحدة وتماسك الجوانب المختلفة للشخصية واكسابها طابعا متميزا كما يقوم مفهوم الذات بتنظيم الخبرات التي يكتسبها الفرد في إطار متكامل **(إبراهيم يعقوب، 1993، ص 154).**

وقد وضع Rogers روجرز تسعة عشرة قضية موضحا بها خصائص الذات وكلها وتأثيرها على السلوك والإدراك ومن أهم هذه القضايا وما يلي:

- الذات هي ذلك الجزء من المجال الظاهري يأخذ تدريجيا في التميز عن بقية المجال باعتباره شعور الفرد بوجوده ووظيفته ويتكون هذا الجزء من المجال من مجموعة إدراكات الفرد لنفسه وتقييمه لها **(عواض الحربي، 2003، ص 72).**

- تتكون بنية الذات من خلال التفاعل المستمر بين الكائن البشرية وبين بيئته التي يعيش فيها وخاصة المحيطين بالفرد على اعتبار أنهم مصدر إشباع أو إحباط له **(جابر عبد الحميد، 1990، ص 547).**
- تتسق معظم طرائق السلوك التي يقوم بها الكائن البشري مع مفهومه لذاته ويعني ذلك أن أفضل طريقة لتعديل السلوك هي البدء بتغيير مفهوم الفرد عن ذاته لتعديل ذلك السلوك **(جابر عبد الحميد، 1990، ص 548).**
- يتوفر التوافق النفسي عندما يصبح مفهوم الذات في وضع يسمح لكل الخبرات الحسية والعضوية للكائن الحي بأن تصبح متماثلة في مستوى رمزي، وعلى علاقة ثابتة ومتسقة مع مفهوم الذات، أي أن الكائن الحي قد يرفض بعض الخبرات التي لا تتسق مع الذات بأن تصبح شعورية، كما أن الذات لديها القدرة على اختيار الخبرات التي تتسق مع بنائها **(سيد مرسي، 1985، ص 63).**

ولقد تعرضت نظرية روجرز لبعض الانتقادات حول تجاهلها للجانب اللاشعوري واعتمادها على التقارير الذاتية لدراسة بعض جوانب الشخصية، وعلى الرغم من وجود مثل هذا النقد لهذه النظرية، إلا أنه لا يقلل من قيمتها لأنها ساعدت على توضيح جانب من جوانب الطبيعة الإنسانية كان غامضا من قبل، فقد أسهم في تنمية القوة الثالثة في علم النفس التي يتزايد تأثيرها بين القوتين السلوكية ودعاة التحليل النفسي، وهذه القوة الثالثة تسمى بعلم النفس الإنساني لأنها تؤكد على الطبيعة الإنسانية الخيرة **(جابر عبد الحميد، 1990، ص 576).**

وقدم Vernin فليب فرنون إطارا تطوريا لنظرة الذات وذلك من خلال تحديده مستويات مختلفة للذات، ومن هذه المستويات الذات الاجتماعية التي يعرضها الفرد للآخرين، والذات الخاصة التي يدركها الفرد عادة ويعبر لفظيا ويشعر بها، وهذه يكشفها الفرد عادة للمقربين

فقط، والذات العميقة أو المكبوتة التي يتم التوصل إلى صورتها عن طريق التحليل النفسي **(حامد زهران، 1980، ص 86).**

ويؤكد Vernin فرنون على أهمية القوى النافعة الداخلية والحافز لتحقيق الذات الذي يعبر عن نفسه في شكل سعي من أجل تأكيد الذات وتحقيق الذات **(حامد زهران، 1977، ص 159).**

5-4 نظرية سينج وكومبسSnygg and Combs:

يرى سينج وكومبس أن السلوك استثناء محدد ووثيق الصلة بالمجال الخاص بالظواهر للكائن البشري الذي يقوم بسلوكه، أي أن الكيفية التي يتصرف بها الشخص ما هي إلا نتيجة إدراكه للموقف وإدراكه لنفسه في اللحظة التي يقوم فيها بفعل معين **(الشهري سعيد، 1999، ص 78).**

وينقسم المجال الظاهري عند سينج و كومبس إلى قسمين فرعيين:

- **الذات الظاهرية:** وتشتمل على أجزاء المجال الظاهري الذي يخبره المرء كجزء أو سمة مميزة لنفسه.

- **مفهوم الذات:** ويتكون من أجزاء للمجال الظاهري تتميز عن طريق الفرد كخصائص محددة وثابتة لذاته**(عواض الحربي، 2003، ص 89).**

وفي ضوء ذلك فإن المجال الظاهري هو الذي يحدد السلوك ومنه تحدد الذات الظاهرية وفي النهاية يتميز مفهوم الذات على أن الجانب الأكثر تحديدا للمجال الظاهري وللذات الظاهرية في تحديد الكيفية التي يتصرف بها الفرد.

أما ساربين فيعتبر الذات بناء معرفيا يتكون من أفكار الفرد عن مختلف نواحي وجوده فقد يكون الفرد مفاهيم عن جسده (الذات البدينة) وعن أعضاء الحس لديه وبنائه العقلي (الذات المستقبلية) وعن سلوكه الاجتماعي (الذات الاجتماعية) وتكتسب هذه الذوات التي

تعتبر أبنية تحتية للبناء المعرفي الكلي من خلال خبرات الفرد وتحدث (ساربين) عن هذه الذوات بوصفها ذوات تجريبية وهو يعتقد أن هذه الذوات مرتبة فالذات البدنية أولا وفي النهاية الذات الاجتماعية، ويستخدم (ساربين) مصطلحي ذات وأنا بالتبادل **(عوض الحربي، 2003، ص 79)**.

وبالاطلاع على النظريات الظاهراتية نجد أنها تؤكد عن مسؤولية الفرد عن إدراكه لواقعة فسلوكه واستجاباته هي نتيجة لتصوراته وتفسيراته كما يدركها وعموما فإن الذات عند روجرز هي جوهر نظريته عن الشخصية فالذي يحد السلوك في نظره عندما يتفق سلوكه مع مفهومه عن ذاته وأن المرض النفسي ينشأ عندما يحدث العكس، والعلاج في مثل هذه الحالة في نظر روجرز هو تعديل مفهوم الفرد عن ذاته، وبذلك تعكس نظرية روجرز الكثير من الجوانب الرئيسية المتعلقة بالمجال الظاهري في دراسة الشخصية كما أنها تركز على الواقع كما يدركه الفرد وعلى خبراته الذاتية وعلى سعيه نحو تحقيق ذاته كما يخبرها الفرد.

ولا تختلف نظرية روجرز عن نظرية سينج وكومبس نحو الذات، فقد استخدموا مفهوم المجال الظاهري ودوره في تحديد السلوك، إلا أن هناك ثمة اختلاف بين النظريتين من حيث فهم الشخصية الإنسانية، حيث ركز روجرز على العوامل الاستبطانية في دراسة الشخصية في حين يستبعد سينج وكومبس تلك العوامل في المجال الظاهري للفرد **(عبد الفتاح دويدار، 1992، ص 39)**.

4-6 النظرية السلوكية:

يعتبر السلوك المحور الرئيسي للنظرية السلوكية من حيث تعلمه وكيفية تعديله، ويرى السلوكيون أن سلوك الفرد خاضع لظروف البيئة، فتصرفات الفرد سواء كانت سوية أم شاذة فهي من وجهة نظرهم سلوكيات متعلمة والشخصية من وجهة نظر المدرسة السلوكية هي الأنماط المتسقة من السلوك، أي أننا لكي نحدد شخصية فرد ما فإن علينا أن نحدد ما يفعله وما يقوم به من تصرفات لها صفة الاستقرار **(محمد الشناوي، 1994، ص 53)**.

عكس التناول الظواهري الذي يعطي الأهمية للجوانب الداخلية والذاتية للسلوك، نجد أن التناول السلوكي يغطي الأهمية للمثير الخارجي في تحديد السلوك، ويشرح كل سلوك يقوم به الفرد ضمن مخطط (مثير- استجابة) اعتمادا على حتمية المحيط، لذا فمفهوم الذات لم يأخذ أهمية بالنسبة للسلوكية القديمة باعتباره معطى ذاتي بحت غير قابل للقياس والتجريب، إلا أنه مع ظهور السلوكية الحديثة غيرت هذه النظرية، إذ ترى أن حتمية المحيط تكون متبادلة بين المحيط والفرد، إذ أخذت بعين الاعتبار التجربة الشخصية للأحداث، بالإضافة إلى العوامل الخارجية التي ترافق السلوك، تهتم المدرسة السلوكية بالعوامل الداخلية الذاتية المسؤولة عن المراقبة الذاتية (**Duruz (n), 1980, p 122-123**).

وبهذا أخذ مفهوم الذات أهمية كبيرة خاصة في ميدان العلاج، وهكذا بدأت المدرسة السلوكية الحديثة بفحص العوامل الداخلية المسؤولة عما يسمى بالتحكم الذاتي، وأهم نظرية: (Bandura, 1977) حول فعالية الذات، والتي تقصد بها تأكد الفرد مدى استطاعته على القيام بسلوك تمليه عليه وضعية معينة، مما يؤدي به إلى الاعتقاد بقدراته على مواجهة الوضعية الصعبة (**Duruz. (n), 1980, p 123**).

4-7 نظرية السمات والعوامل:

تقوم هذه النظرية على اكتشاف السمات التي تؤلف بنية الشخصية ثم قياس درجة وجود هذه السمات لدى مختلف الأفراد، بمعنى أن أصحاب هذه النظرية يبحثون عن الملامح البناءة للشخصية، ولكنهم يرونها كخصائص للشخص بدلا من اعتبارها خبرة شعورية (**جابر عبد الحميد، 1990، ص 616**).

كما أن جوهر هذه النظرية يكون عادة في شكل مجموعة من المتغيرات أو العوامل المحددة بدقة والتي ينظر إليها على أنها المسؤولة عن ذلك الكم الهائل المتشابك من السلوك ونجد أن أحد الافتراضات الرئيسية لهذه النظرية "هو أن السلوك الإنساني يمكن ترتيبه وقياسه على تدرجات من السمات أو العوامل المحدودة" (**محمد الشناوي، 1994، ص 182**).

ومن رواد هذه النظرية ألبورت Allport و كاتل Cattel:

- **نظرية البورت** Allport:

يرى البورت أن مفهوم الذات مفهوم أساسي في دراسة الشخصية (**حامد زهران، 1980، ص 87**) وأن معظم مناقشات ألبورت للأنا أو الذات تدور حول الجوهر المميز للفرد الذي يحتوي على كل المظاهر المجتمعة للشخصية فردا ما، والتي تعتبر فريدة ومميزة له فتجعل منه فردا مختلفا عن بقية الأفراد وتحقق له وحدة ذاتية، وهذا الجوهر المميز يشمل الإحساس الجسمي والتفكير المنطقي والكفاح الجوهري ومفاهيم صورة الذات وامتداد الذات وتقدير الذات (**سيد غنيم، 1985، ص 667**).

وبهذا المعنى يؤكد البورت على أن الذات تؤدي وظيفتها بشكل يشتمل على جوانب الشخصية التي تعمل على الوحدة الداخلية وإعطاء الفرد شخصية متميزة.

- **الذات عند كاتل** Cattel:

أعطى كاتب لمفهوم الذات مكانة هامة في نسقه، وتحدث عن عاطفة الذات التي تضفي استقرارا على سمات المصدر، كما تضفي عليها درجة عالية من التنظيم، وعلى لذلك فإن قيام أي سمة مصدرية يعملها سوف يتطلب قدرا من المشاركة من عاطفة الذات، وقد تحدث عن ثلاث جوانب للذات، هي: عاطفة الذات والتي تعني اهتمام الفرد بذاته المتطورة والذات الواقعية والذات المثالية (**جابر عبد الحميد، 1990، ص 302-303**).

وبذلك يمكن القول أن البورت وكاتل من ضمن المهتمين بالسمات والعوامل وأهميتها في تكوين الشخصية، حيث انصب اهتمامهم على السمات المميزة للشخصية، حيث أكد البورت على أن اصطلاح الأنا والنفس يجب استخدامها على اعتبار أنهما صفات وصفية تدل على الوظائف المناسبة للشخصية، وقد أعطى البورت أهمية لمفهوم الذات عند دراسة الشخصية ويتفق البورت وكاتل في أهمية الذات والذات الواقعية والذات المثالية كمستويات

للذات، كما يتفق مع البورت في أن السمات هي وحدة بناء الشخصية، حيث أعطى كاتل أهمية للتحليل العاملي في دراسة الشخصية.

5- خصائص مفهوم الذات:

يتميز مفهوم الذات بعدة خصائص هي:

5-1 مفهوم الذات منظم:

يجمع الأفراد كمية كبيرة من المعلومات ليستندوا إليها في إدراكهم لذواتهم، وللوصول إلى صورة عامة عن الذات، فإن الفرد ينظم المعلومات في تجمعات صغيرة يتناقص عددها باستمرار ليتكون منها تجمعات عريضة أو واسعة **(عبد الرحمان عدس، 1999، ص 153).**

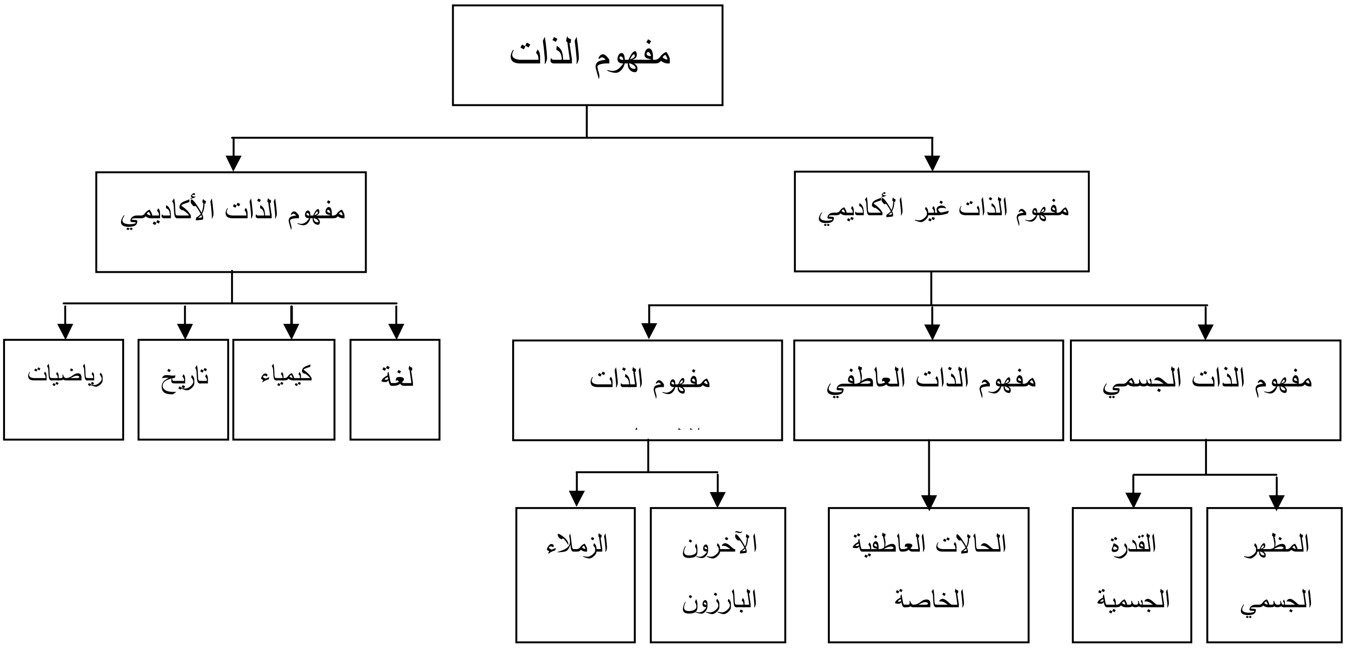
5-2 مفهوم الذات متعدد الجوانب:

لمفهوم الذات جوانب متعددة وليس أحادي الجانب فقد يشاركه في تصنيف الخبرات التي يمر بها إلى فئات كثيرة في مجالات كالمدرسة، التقبل الاجتماعي، الجاذبية الجسمية، القدرة العقلية والجسمية... الخ **(قحطان الظاهر، 2004، ص 43).**

5-3 مفهوم الذات هرمي:

يشكل مفهوم الذات هرما قاعديا للخبرات التي يمر بها الفرد في مواقف خاصة وقمته مفهوم الذات ويمكن توضيح ذلك في الشكل التالي:

شكل رقم (05) يبين هرمية أبعاد الذات



(قحطان الظاهر، 2004، ص 40)

5-4 مفهوم الذات ثابت:

يتميز مفهوم الذات بالثبات النسبي وخاصة في قمة الهرم، ويقل ثباته كلما نزلنا من قمة الهرم وإلى قاعدته، حيث يتنوع مفهوم الذات لتنوع المواقف **(قحطان الظاهر، 2004، ص 45).**

5-5 مفهوم الذات نمائي:

يتكون مفهوم الذات عند الطفل مع تقدمه في العمر وتحسين قدرته المعرفية وزيادة تفاعله مع الآخرين واتساع خبراته، ففي البداية لا يدرك الطفل ذاته ككيان مستقل ولكن عند تقلبه على الفراش ووقوعه على الأرض يكتشف الطفل جسمه كشيء مستقل عن سائر الأشياء، بهذا يبدأ إدراكه للذات الجسمية، وفي مرحلة ما قبل المدرسة يعرف الطفل أن له شخصية مختلفة عن الآخرين، ويزداد تمركزه حول ذاته، ومع دخول المدرسة وزيادة تفاعله مع أقرانه يقل تدريجيا تمركزه حول ذاته، ويبدأ في تقبل أفكار الجماعة التي ينتمي لها.

ومع دخوله مرحلة المراهقة يبدأ في بناء صرحه الذي يتعدل ويتشكل حسب علاقاته الاجتماعية، وحسب أساليب التنشئة الاجتماعية التي يتعرض لها في المنزل والمدرسة والمجتمع بأسره (**فادية علوان، 2003، ص 254**).

5-6 مفهوم الذات التقييمي Evaluative:

يكون الفرد تقييمات لذاته في المواقف المتعددة.

5-7 مفهوم الذات الفارقي Differential:

يتميز مفهوم الذات عن المفاهيم الأخرى التي تربطه بها علاقة نظرية، فمثلا مفهوم الذات للقدرة العقلية يرتبط بالتحصيل الأكاديمي أكثر من ارتباطه بالمواقف الاجتماعية والمادية (**خليل المعايطة، 2007، ص 88**).

6- أنواع مفهوم الذات:

إذا نظرنا إلى وصف الطفل لنفسه سنجد أنه يتصف أوصافا سلبية أو أوصافا إيجابية وهذان البعدان لمفهوم الذات (الإيجابي – السلبي) يشار إليهما عادة بما يسمى تقدير الذات.

وبذلك يمكن أن نرى أن مفهوم الذات ينقسم إلى نوعين:

6-1 مفهوم الذات الإيجابي Positive Self Concept:

إن بناء مفهوم ذات إيجابي هو مطلب نمائي للأطفال، وإن مفاهيم ذات الأطفال ليست محددة فطريا أو سابقة التحديد، فهي تؤكد على أهمية مساعدة الأطفال على نمو صور إيجابية لأنفسهم، ولذلك فإن تكوين مفهوم سوي للذات في الطفولة يمهد السبيل للنمو الصحي لهذا المفهوم في المراحل التالية على أسس سليمة.

ففكرة الطفل عن ذاته إذا ما كانت سوية تعمل على اتساق الجوانب المختلفة لشخصيته واكسابها طابعا متميزا (**أنسي قاسم، 1994، 77**)

إن الجانب الإيجابي لمفهوم الذات يشمل عدد من الخصائص الإيجابية لسلوك ينعكس على البعد الإيجابي للشخصية، وذلك أن مفهوم الذات الإيجابي مصاحب لتقبل الذات وتقبل الآخرين، وتوفير الذات والتوافق العام **(عبد الفتاح دويدار، 1991، ص 228)**

وأشار "فلكر" Felker 1974 إلى عدد من الأفكار التي تؤدي إلى بناء مفهوم إيجابي للذات عند الأطفال فتمثل في امتداح لأنفسهم (عند قيامهم بالأعمال الحسنة) أمام أطفالهم بحيث تكون نموذجا يقلده الأطفال ومساعدة هؤلاء الأطفال على تقويم أنفسهم بواقعية، ووضع أهداف قابلة للتطبيق، ومدح أنفسهم لدى قيامهم هم أيضا بعمل حسن **(سامي ملحم، 1990، ص 602)**.

ويتمثل مفهوم الذات الإيجابي في تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها، حيث تظهر لمن يتمتع بمفهوم ذات إيجابي صورة واضحة ومتبلورة للذات (self–image) يلمسها كل من يتعامل مع الفرد أو يحتك به، ويكشف عنها أسلوب تعامله مع الآخرين، الذي يظهر فيه دائما الرغبة في احترام الغير وتقديرها، والمحافظة على مكانتها الاجتماعية ودورها وأهميتها والثقة الواضحة بالنفس والتمسك بالكرامة والاستقلال الذاتي، مما يعبر عن تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها **(سعدية بهادر، 1983، ص 35)**

ويتفق العلماء على أن مفهوم الذات الإيجابي يشكل النواة للشخصية القوية، وبناء على ذلك فقد وجد أن الفرد ذو الدرجة العالية من مفهوم الذات أكثر قدرة على التعامل مع مصادر الضغوط والتعامل الإيجابي مع المرض، وهذا راجع إلى المناعة الإضافية النابعة من الشعور الإيجابي بالنفس **(علي عسكر، ب، ت، ص 142-143)**.

- الأساليب التي تعمل على تنمية مفهوم إيجابي نحو الذات:

إن الكشف الواقعي عن صورة الذات، وبلورة الهوية الشخصية للفرد من الممكن العمل على تحقيقها عن طريق التفاعل الطبيعي السوي مع الطفل، وبتمكينه من التعبير الصريح عن الرأي وبمساعدته في اتخاذ القرارات اللازمة وبتدريبه وتوجيهه في ذلك، وبإتاحة الفرصة

أمامه للتدخل والإيجابية وبتعزيز استجاباته الناجحة ومبادراته الصحيحة بالعمل على إشعاره باستمرار بالحب والعطف والحنان والاحترام والثقة المتبادلة وعن الاستماع إليه وفهم تصرفاته وأفعاله، وبتحديد دوره ومكانته في الحياة وبتعريفه بوضعه وبإشعاره بأهميته بين أفراد أسرته وذويه **(سعدية بهادر، 1983، ص 36).**

ومن الواجبات الأساسية للتربية مساعدة الطفل على تكوين مفهوم موجب مناسب عن الذات:

ومن العوامل التي تعوق ذلك ما يلي:

- القصور البدني أو التشوهات الجسمية أو النمو البطيء.
- البيئة المنزلية المتشددة.
- الانتماء إلى جماعة الأقلية.
- البيئة المدرسية المتشددة.

الإيجابية في مفهوم الذات لدى الطفل مرتبطة بإدراكه للإيجابية في مشاعر الكبار نحوه، وخصوصا الوالدين والمعلمين منهم، ولذا فإن التعامل مع السلوك غير المقبول يجب أن يتضمن تقبلا للطفل ومشاعره ورفضا متجها بشكل واضح إلى السلوك غير المناسب لا إلى شخص الطفل ككل **(عزيز سمارة و الآخرون، 1993، ص191-192)**

- دلائل مفهوم الذات الإيجابي:

إن شعور الإنسان ومفهومه نحو ذاته يؤثر بدرجة عالية على صحته النفسية والعقلية، فإذا كان للإنسان اتجاه عال للذات تصبح مجمل سلوكياته وتصرفاته مغايرة تماما للشخص الذي لديه شعور سلبي نحو الذات.

-المؤشرات التي تدل على مفهوم الذات الإيجابي كما يلي:

- الإيمان بالقيم والمبادئ مع القدرة على الدفاع عنها وعدم الخشية من تغييرها إذا اكتشف الفرد وجود خطأ ما فيها.

- القدرة على التصرف الذاتي وعدم الشعور بالذنب، إذا لم يحظى هذا على موافقة الآخرين.
- عدم الإسراف بالقلق لما سيأتي غدا أو الانزعاج من الخبرات الحالية أو الأخطاء التي ارتكبت في الماضي.
- القدرة على استعادة الثقة بالنفس عند التعرض للفشل.
- الشعور بالمساواة مع الآخرين لا أقل منهم ولا أعلى.
- تقبل المديح دون محاولة التقليل من الأداء وتقبل النقد دون الشعور بالذنب.
- عدم الرضوخ للسيطرة التامة للآخرين.
- القدرة على الاستمتاع بمدى واسع من الأنشطة المرتبطة بالعمل **(مجد رضا، 1993، ص 69-70)**

2-6 مفهوم الذات السلبي Nigative self concept:

إن تصرفات الفرد وأساليبه في الحياة والتي تعتبر خروجا عن اللياقة والذكاء الاجتماعي، وتعبير الفرد عن نفسه أو الآخرين بشكل سلبي والناتج عن تكوين الفرد لمفهوم سلبي عن ذاته، اعتمد على نظرة الآخرين السلبية له لسبب أو لآخر يعتبر مفهوم سلبي للذات أو عدم تقدير لها **(علاء القطناني، 2011، ص 35)**.

ويصف سميث أن الأفراد الذي يقدرون أنفسهم سلبيا بأنهم أفراد يفتقدون الثقة بأنفسهم ويخشون دائما التعبير عن الأفكار غير العادية، بحيث يميلون إلى الحياة في ظل الجماعات الاجتماعية مستمعين أكثر من كونهم مشاركين ويفضلون العزلة والانسحاب على المشاركة، مما يقلل فرصهم في تكوين صداقات وعلاقات مع الآخرين **(عواض الحربي، 2003، ص 82)**.

ويعاني مثل هؤلاء الأفراد من نوعين من السلبية هما:

- يظهر في عدم القدرة على التوافق مع العالم الخارجي الذي يعيشون فيه ويعبر عن ذلك بأنه محمل بالمشاكل والهموم، ويشعر بعدم الاستقرار النفسي وعدم الاطمئنان في حياته.
- ويظهر في شعور البعض منهم بالكراهية مع الآخرين، ويعبر عن ذلك بأن يشعر بعدم قيمته أو عدم أهميته **(سعدية بهادر، 1983، ص 34-35)**

الأطفال الذين يحملون مفهوما سالبا عن الذات هم الأكثر قلقا، أو الأكثر ميلا إلى كتمان مواقف الفشل في حياتهم.

ولكن الاتجاهات السلبية نحو الذات ونحو الآخرين تصبح علامة سوء تكيف إذا ما استمرت وسيطرت على سلوك الفرد **(عزيز سمارة وآخرين، 1993، ص 192).**

- الأسباب التي تؤدي إلى تكوين المفهوم السلبي للذات هي:

- الحماية الزائدة من المشرفين على تربية الأطفال والقائمين على رعايتهم والعناية بهم.
- السيطرة التامة على الطفل.
- الإهمال وعدم الاهتمام بالطفل وما يترتب على ذلك من مشاعر في داخل أعماق الطفل **(سعدية بهادر، 1983، ص 35).**

ومن خلال ذلك يلاحظ أن الذات لدى الطفل إما أن تكون موجبة وإما أن تكون سالبة، وللصحة النفسية للفرد تعتمد على نوع تلك الذات، فالذات الموجبة تؤدي بالفرد إلى أن يتمتع بالصحة النفسية، والتوافق مع بيئته والآخرين، أما الذات السالبة فتؤدي به إلى القلق والاضطراب وسوء التوافق.

7- العوامل المؤثرة في مفهوم الذات:

7-1الخصائص الجسمية وصورة الجسم:

صورة الجسم من أهم العوامل التي تؤثر في تقييم الفرد لذاته، وإن اختلف تأثيرها من مرحلة إلى أخرى فمن خصائص الإنسان أن تكون لديه فكرة عن ذاته الجسمية أو صورة ذهنية عن جسمه، وشكله وهيئته، ووظيفته، هذه الفكرة أو الصورة أو الفرد هنا يجمع كل خبراته الداخلية والخارجية على ضوئها، وحينما يحدث للفرد تغيرات جسمية سواء بالزيادة أو النقص كان من شأنها أن تؤدي إلى تغير أساسي في مفهوم الشخص عن ذاته الجسمية الجديدة التي يتضمنها الوجود المعدل (**أحمد زكي صالح، 1972، ص 216**).

7-2 الخبرات الأسرية:

تعتبر الخبرات الأسرية للطفل عامل رئيسي في تشكيل مفهوم الطفل عن ذاته من ناحية، كما أن الطفل من ناحية أخرى يرى نفسه ويدركها في سياق هذه الخبرات (**طلعت منصور-حليم بشاي، 1982، ص 11-12**).

ويشير "اتواتر Atwater" إلى أن الأشخاص الذين يتلقون قدرا كافيا من الرعاية والتوجيه والحب والتشجيع خاصة من جانب الوالدين، عادة ما يظهرون صور ذات إيجابية، بعكس هؤلاء الذين يتعرضون للرفض والنبذ والعقاب القاسي من طرف الوالدين، حيث ينمو لديهم الشعور بعدم الأمان ويظهرون صور ذات سلبية (**عبد المنعم حسيب، 1993، ص 53**).

إن مفهوم الذات لدى الطفل يعتمد في تكوينه على استجابات الوالدين وتقييمهم له، وعندما تكون هذه الاستجابات أو التقييمات سلبية فإنه يكون مفهوم سلبي عن ذاته، وكما يؤدي الاختلاف بين الوالدين في تقييم أفعال الطفل إلى تكوين مفهوم مشوش للذات نظرا لأن الطفل لا يستطيع تحقيق توقعات كلا الوالدين (**نعيمة الشماع، 1988، ص 194-195**).

إن مفهوم الذات يتأثر بالخصائص والمميزات الأسرية فالطفل الذي ينشأ في أسرة تحيطه بالعناية والتقبل، يرفع ذلك من قدراته واهتماماته ومهاراته، وفي نفس الوقت يمكن أن

يتسبب الوالدان في أن يدرك الطفل نفسه كشخص غبي أو غير موثوق به وذلك إذ اتبع أساليب خاطئة في تنشئته الاجتماعية داخل الأسرة (**عبد الفتاح دويدار، 1993، ص 259-260**).

7-3 الخبرات المدرسية:

تعتبر المدرسة من أهم المؤسسات الاجتماعية التي تؤثر على مفهوم الذات لدى الطفل، فبعد أن كان الطفل مقبولا من والديه بما هو عليه بكل عيوبه ومميزاته، أصبح الآن في مجمع جديد فيه التميز على أساس الجدارة وهو المدرسة (**نهاد محمد، 1999، ص 36**).

وتعبر الخبرات المدرسية ذات علاقة وثيقة بتكوين مفهوم الذات عند الطفل، وتشير دراسة شارلوت بوهلر 1952 إلى أن الأشخاص الذين يحتفظون في ذاكرتهم بخبرات طيبة عن حياتهم في المدرسة للأنشطة المدرسية، ومع زملائهم، نجاحهم الدراسي، ممارستهم للأنشطة المدرسية المختلفة وغير ذلك، كانوا يتصفون بمفهوم إيجابي عن ذاتهم (**طلعت منصور-حليم بشاي، 1982، ص 12**).

كما أوضحت دراسات عديدة مثل دراسة "بوركي Purkey" 1970 أن النجاح أو الفشل المدرسي يؤثران في الطريقة التي ينظر بها التلاميذ إلى أنفسهم، فالتلاميذ ذوي التحصيل المرتفع من المحتمل أن يطوروا مشاعر إيجابية عن ذواتهم وقدراتهم، والعكس صحيح بالنسبة لذوي التحصيل المنخفض (**مي عبد اللطيف زمزم، 1992، ص 27**).

وتشير "إليزابيث هيرلوك Hurlock" 1973 إلى أن الفشل والخبرات المدرسية غير السارة آثارها مدمرة على مفهوم الذات، حيث تؤدي إلى الإحساس بعدم الكفاءة والخجل، والارتباك وعدم الأمن، ومن العوامل المدرسية المؤثرة على مفهوم الذات المعلمون، فنظرة العلم للطالب وطريقة معاملته له، والطرق التي يستخدمها لحثه على التحصيل، والتوافق الشخصي والاجتماعي للمعلم ينعكس على مفهوم الذات للطالب، كما أن الأنشطة المدرسية،

كالأنشطة الرياضية بالنسبة للذكور والاجتماعية بالنسبة للإناث تؤدي لمفهوم ذات إيجابي **(عبد المنعم حسيب، 1993، ص 58).**

7-4 الدور الاجتماعي:

يؤدي الدور الاجتماعي في مفهوم الذات تأثيرا بالغا حيث تنمو صورة الذات خلال التفاعل الاجتماعي وذلك أثناء وضع الفرد في سلسلة من الأدوار الاجتماعية، وأثناء تحرك الفرد في إطار البناء الاجتماعي الذي يعيش فيه، فإنه يتعلم أن يرى نفسه كما يراه رفاقه في المواقف الاجتماعية المختلفة، وفي كل منها يتعلم المعايير الاجتماعية والتوقعات السلوكية التي يربطها الآخرون بالدور الخاص به.

وقد وجد "كوهن وزملاؤه Kuhn et al" في دراستهم في اختبار "من أنا" أن هذا التصور للذات من خلال الأدوار الاجتماعية ينمو مع نمو الذات **(حامد زهران، 1990، ص 430).**

7-5 التفاعل الاجتماعي:

أوضحت نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة كومبس coombs 1969 وغيره، أن التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناجحة تعزز الفكرة السليمة الجيدة عن الذات، وأن مفهوم الذات الموجب يعزز نجاح التفاعل الاجتماعي ويزيد العلاقات الاجتماعية نجاحا، وأن النجاح في العلاقات الاجتماعية يؤدي إلى زيادة نجاح التفاعل الاجتماعي **(عبد الفتاح دويدار، 1993، ص 259).**

8- أبعاد مفهوم الذات:

هناك اختلاف في تحديد أبعاد مفهوم الذات نوردها فيما يلي:

8-1 أبعاد مفهوم الذات حسب وليام جيمس:

يعتبر أول من ذكر أبعاده وهي:

- الذات كما يعتقد الفرد بوجودها في الواقع وهو ما يسمى بالذات المدركة.

- الذات كما يراها الآخرون وهي ما اصطلح عليها بالذات الاجتماعية.
- الذات كما يتمناها الفرد أن يكون عليها، وهي ما تسمى بالذات المثالية.

وأضاف جيمس بعدا آخرا سماه الذات الممتدة ويمثل كل ما يمتلكه الفرد وما يشترك به مع الآخرين مثل العائلة، الوطن (**قحطان الظاهر، 2004، ص 54**)

2-8 أبعاد مفهوم الذات حسب حامد عبد السلام زهران:

- **مفهوم الذات العام:**

وهو يضم مفهوم الذات الواقعية (يشمل المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات الواقعية، كما تنعكس إجرائيا على وصف الفرد لذاته كما يدركها هو)، ومفهوم الذات الاجتماعي (يشمل المدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورها والتي يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي).

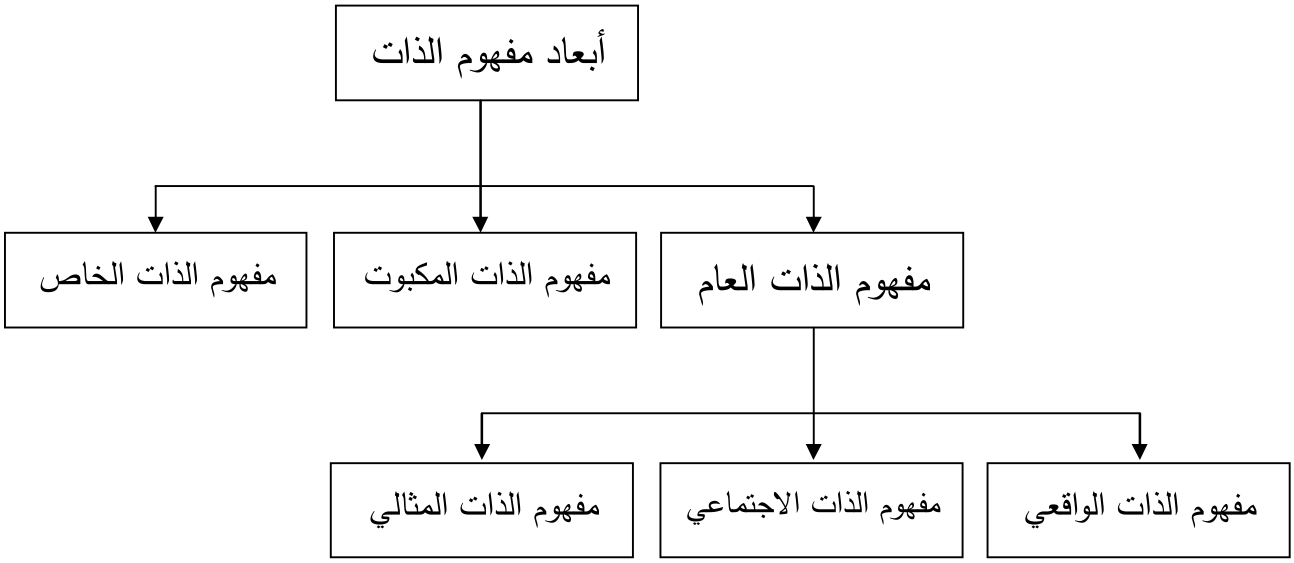
- **مفهوم الذات المكبوت:**

ويتضمن أفكار الفرد المهددة عن ذاته والتي نجح دافع تأكيد الذات في تحقيها وتعزيز الذات في تجنيد حيل الدفاع، فدفعت بها إلى اللاشعور، ويحتاج التوصل إليها إلى التحليل النفسي (**عبد الفتاح دويدار، 1999، ص 326**).

- **مفهوم الذات الخاص:**

وهو يختص بالذات الخاصة أي الجزء الشعوري السري الشخصي جدا من خبرات الذات، ويتصف بأن معظم مواده غير مرغوب فيها اجتماعيا (خبرات محرمة أو محرجة أو مخجلة أو بغيضة أو مؤلمة)، لا يجوز إظهاره أو كشفه أو ذكره أمام الناس وتنشط حيل الدفاع تماما للحيلولة دون خروج محتوياته (**حامد زهران، 2002، ص 10**).

شكل رقم (06) يتبين أبعاد مفهوم الذات حسب حامد عبد السلام زهران



8-3 أبعاد مفهوم الذات حسب عماد الدين اسماعيل:

أما عماد الدين اسماعيل فقد ذهب إلى أن أبعاد مفهوم الذات هي:

- **الذات الواقعية:** كماهي في الواقع.
- **الذات المثالية:** ما يتمنى الفرد أن يكون عليه.
- **الذات العادية:** أي من حيث توفر مفهوم الذات عند الآخرين **(قحطان الظاهر، 2004، ص 56)**.

8-4 أبعاد مفهوم الذات حسب قحطان أحمد الظاهر:

- **مفهوم الذات الاجتماعي:** أي شعور الفرد وتصوره لكيفية تصور الآخرين له من خلال القول أو الفعل.
- **مفهوم الذاتي المثالي:** وهو ما يتمنى أن يكون عليه الفرد من الناحية الجسمية أو النفسية أو العقلية أو جميعها.

وذهب إلى أن هذه الأبعاد لا تكون مستقلة عن بعضها البعض بل يتأثر مفهوم الذات النفسي بمفهوم الذات الجسمي، ومفهوم الذات المدرك بمفهوم الذات الاجتماعي، ويتأثر مفهوم الذات المثالي بمفهوم الذات المدرك والاجتماعي **(قحطان الظاهر، 2004، ص 58).**

8-5 أبعاد مفهوم الذات حسب الصيرفي:

فقد فرق بين عدد من الأبعاد تشتمل ما يلي:

- **مفهوم الذات الاجتماعية:** إدراك الفرد للعلاقات الشخصية التي تربطه بأصدقائه والاتجاهات الأخلاقية التي يحملها ومدى وضوح الأهداف التربوية له.
- **مفهوم الذات الأسرية:** مفهوم الفرد نحو الممارسات الأسرية لوالديه وإخوانه ونوعية المشاعر التي يحملها الفرد لأسرته.
- **مفهوم الذات التعاملية:** قدرة الفرد على التعامل أو التكيف والذي يوضح مدى القوة التي يحملها الشخص في التركيب النفسي له **(عيسى عشيري، 2003، ص 29).**

9- مراحل نمو مفهوم الذات:

ينمو مفهوم الذات من خلال خبرات الفرد التي يمر بها أثناء محاولته التكيف مع البيئة من خلال مواقف، بعضها يثير الفرح، وبعضها يثير القلق والخوف والتوتر، ومثل هذه الخبرات هي التي يترتب عليها نمو التنظيمات السلوكية المختلفة، وتحليل نمو الذات عند العلماء يطرح اختلافات فيما بينهم، فهناك العديد من المراحل، وسنحاول في محورنا هذا إعطاء نظرة شاملة حول هذه المراحل:

9-1 المرحلة الأولى: (من الصفر إلى سنتين)

- **مرحلة الانبثاق:**

عند الميلاد يكون الطفل في حالة لا تمايز، هذه الحالة تنطبق أيضا على الذات لذلك فالجانب المسيطر في هذه المرحلة هو انبثاق الذات من خلال سياق التباين بين الذات واللاذات، وفي هذا الاتجاه حالة (Symbiose) بين الأم والطفل تساهم في عملية اللاتمايز،

وأول تمييز بين الذات واللاذات يبدأ على مستوى الصورة الجسدية وهذا من مختلف الإحساسات الجسمية ومن خلال الاحتكاك بالأم، وتكون الصورة الجسدية ذات قوام وثبات أكثر ما بين سنتين وثلاث سنوات تقريبا، وفي نفس الوقت الذي تتكون فيه الصورة الجسدية تنبثق صورة أخرى داخلية تترجم فيما بعد الإحساس بحب الآخر والإحساس بالقيمة... هذه الإحساسات هي التي تسمى تقدير الذات **(Ecuyer (L), 1978, p 144-145)**.

9-2 المرحلة الثانية: من سنتين إلى خمس سنوات

- **تأكيد الذات:**

بعد انبثاق الذات، أي بعد ظهور الركائز الأولية لتكوين حضور الذات تظهر هناك مرحلة توسيع، وتعزيز، وتدعيم، وتأكيد الذات، فاستعمال الضمائر (Pronoms possessif et personnels : je, me, moi, mien) دليل ليس فقط على التباين أو التمايز بين الذات ويدعم الطفل وعيه بذاته، كذلك على المستوى السلوكي من خلال الرفض والاعتراض.

كما أن اللعب تبادل وسلوكات المحاكاة والتقليد تدل كذلك على رغبة الطفل في التمايز أكثر، وفي تكوين إحساسات أكثر بالذات وبالهوية. **(Ecuyer (L), 1978, p 145)**

9-3 المرحلة الثالثة: من خمس سنوات إلى اثني عشر سنة

- **توسيع الذات:**

إن تكديس عدد كبير ومتنوع من التجارب الجسمية والمعرفية والعاطفية والاجتماعية قد تساهم في الهيكلة التدريجية لتصور الذات تتمثل هذه الهيكلة في مجموعة الإدراكات (الجسم، التقمصات، الأدوار، القيم، المزايا) التي يعتبرها الطفل جزءا لا يتجزأ منه، وهذا من خلال التجارب اليومية التي يعيشها والأدوار التي يقوم بها، كذلك استجابات المحيط التي تعمل على توطيد وتدعيم الإدراكات الأولية **(حيمود أحمد، 2010، ص 98)**.

وبانتقال الطفل في هذه المرحلة من الجو الأسري إلى المدرسة وبالتالي بإتباع محيطه يتبين له أن هذه الإدراكات الأولية تتضح له أهمية التوسيع في الجو الأسري لم تعد كافية وبالتالي تتضح له أهمية توسيع الذات، أهمية إدماج تجارب جديدة توسع تصوره لذاته.

إذن فهذه المرحلة المكثفة يتم فيها التكديس والتسلسل التدريجي لمجموعة متنوعة من الصور الذاتية التي تعمل على توسيع معنى الهوية، وهذا ما له أثر كبير على تقبل الذات وتقديرها **(Ecuyer (L), 1978, p 145-146)**

9-4 المرحلة الرابعة: من عشر سنوات إلى ثمانية عشر سنة

- **مرحلة تمييز الذات(مرحلة المراهقة)**

وهي مرحلة صياغة أو تمييز الذات، فعملية تجمع التجارب المتعددة والمتزايدة، وظهور مسؤوليات الرشد، تفرض إعادة الصياغة للذات، والبحث عن التمييز يكون أكثر تفرد للوصول لتصور الذات الأكثر استقلالية، ومن بين العوامل المتداخلة في إعادة صياغة وتمييز مفهوم الذات، هناك النضج الجنسي، حيث يشهد جسم المراهق تغيرات فيزيولوجية، تجعل انشغاله ينصب مرة أخرى على صورته الجسدية، والتي ينبغي استدخالها وقبولها والتفاعل معها بحكمة من أجل تحقيق تكيف جنسه مع الجنس الآخر، إذن فالمراهق في سعي مستمر لتأكيد الذات والتمييز عن الوالدين عن طريق الرغبة في الاستقلالية الذاتية، وتطور السمات وطريقة التفكير، والتصرف بمعنى سلوك مسلك شخص يختلف عن سلوكات الآخرين لكي يصل إلى هوية الذات أكثر وإلى مفهوم الذات الحقيقي **(حامد زهران، 1981، ص 289)**.

9-5 المرحلة الخامسة: مرحلة النضج والرشد (من 20 إلى 60 سنة)

معظم نظريات النمو والشخصية، تجمع أن هذه المرحلة هي مرحلة هدوء نسبي واستقرار واتزان، فقد بينت الأبحاث والدراسات أن مفهوم الذات لدى هذه الفئة لم يتطور فحسب بل يمكن أن يكون موضوع انسجام أو إعادة بناء مع الأحداث والتطورات التي

يعيشها الفرد، كالوظائف، والعلاقات المهنية، والتكيف مع الزواج، والكفاءة حسب درجة النجاح أو الفشل.... وبالتالي فهي مرحلة استقلال واعتماد على الذات (**Ecuyer (L), 1978, p 145-146**).

ومن خلال ما تم عرضه في كل مرحلة من مراحل تكوين الذات، تتكون من خلال التطورات التي تشهدها مختلف الجوانب النفسية والجسمية والعقلية، وكذلك الأخذ بعين الاعتبار عامل السن، فهذا كله يحدث انعكاساته على الذات ويؤثر أساسا على تطورها.

10- تكوين ونمو مفهوم الذات:

مفهوم الذات لدى الفرد يتكون وينمو نتيجة الخبرات التي يمر لها الفرد في تنشئته الاجتماعية وهو يشكل المجال الظاهري Phenomenal الذي يعيش الفرد في ثناياه ويعي به ذاته، كما أنه يتأثر بما يتمتع به من قدرات عقلية ودوافع نفسية تحكم سلوكه وتوجهه **(عادل الأشول، 1984، ص 5)**.

إن مفهوم الذات يبدأ في التكوين منذ اللحظة الأولى التي يبدأ فيها الطفل باستكشاف أجزاء جسمه، فهو يبني من خلال أفكاره وشعوره وأعماله وخبراته **(عبد الرحمان عدس، محي الدين توق، 1992، ص 299)**.

إن مفهوم الذات نتائج للتفاعلات الاجتماعية، وأن هذا المفهوم في حد ذاته ليس شيئا يمكن ملاحظته ولكن يمكن استنتاجه من سلوك الفرد، والذات تنمو من الخبرة والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين وخاصة ذوي الدلالة كالأمهات والآباء **(سعد جلال، 1985، ص 178-179)**.

ينمو مفهوم الذات تكوينيا كنتاج للتفاعل الاجتماعي جنبا إلى جنب مع الدافع الداخلي لتأكيد الذات **(حامد زهران، 1990، ص 292)**.

مفهوم الذات ينمو من الخبرات الجزئية والمواقف التي يمر بها الفرد في أشياء محاولاته للتكيف مع البيئة المحيطة به، ومثل هذه الخبرات هي التي يترتب عليها نمو التنظيمات السلوكية المختلفة بناء على عملية تعلم، ولكن أثر هذه المواقف والخبرات لا يقف عند مجرد نمو تنظيمات سلوكية خاصة أو دوافع فردية منعزلة، ولكنه يتعدى ذلك ليشمل الفرد كله عن طريق تعميم الخبرات الانفعالية الإدراكية على هذا الفرد، باعتباره جزءا من المجال الكلي الذي يتفاعل معه، بما يؤدي في النهاية إلى نمو مفهوم عن الذات ككل **(إبراهيم أبو زيد، 1987، ص 104).**

مفهوم الذات يبدأ في التكوين من السنوات الأولى في حياة الفرد وربما يستمر مدى الحياة مع وجود الفروق البدنية والانفعالية، وضع تباين مواقف الحياة وردود الفعل بين الأفراد خلال التفاعل الاجتماعي بينهم **(علي عسكر، ب، ت، ص 141).**

يتكون مفهوم الذات في مرحلة الطفولة وهو يتأثر بالظروف المحيطة وعنها تنشأ الهوية الذاتية للشخص، التي يتصل الشخص بالناس من خلالها **(محمد النابلسي، 1991، ص 51).**

تتكون الذات بالدرجة الأولى من مجموعة الأحكام والتقييمات التي يصدرها المحيطون بالفرد منذ الصغر عنه وعن سلوكه فالذات تتكون من خلال التفاعل المستمر بين الكائن وبين البيئة التي يعيش فيها **(علاء الدين كفافي، 1989، ص 31).**

الذات تتكون من مجموع إدراكات الفرد لنفسه وتقييمه لها، فهي إذن تتكون من خبرات إدراكية وانفعالية تتركز حول الفرد باعتباره مصدرا للخبرة وللسلوك وللوظائف **(مصطفى فهي، 1987، ص 106).**

مفهوم الذات يتكون من خلال الخبرات والاتصالات التي يعيشها الفرد مع الآخرين **(دالاس، د.لابين، بيرت جرين، 1979، ص 21).**

يتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد عن نفسه وتقديره لذاته ومدركاته التي تحد خصائص ذاته **(منال محمد رضا، 1999، ص 46).**

ينمو مفهوم الذات من خلال عملية التنشئة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي فالطفل الصغير لا يحظى بمفهوم منظم عن كيانه وخصائصه، ولكنه يبدأ في تكوين هذا المفهوم وفي إدراك مكانه في المجتمع عن طريق استدماج تعريفات الآخرين له **(محمد عاطف غيث، 1995، ص 405-406).**

حيث أن مفهوم الذات ينشأ عن التفاعل بين الدوافع البيولوجية أو الغريزية للهو والآثار التقييدية للتضييقات الوالدية والثقافية التي تشكل الأنا العلوي **(كمال دسوقي، 1979، ص 298).**

يبدأ الفرد في تكوين مفهوم محدد لذاته منذ اللحظات الأولى من حياته حيث يبدأ في تجميع المعلومات عن نفسه وعن الآخرين المحيطين به في البيئة، وعن البيئة التي يعيش فيها وينتمي إليها، ليكون نتيجة لتفاعله واحتكاكه، وتعامله مع المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه الكثير من المشاعر والعواطف والأحاسيس التي تتراكم يوما بعد الآخر، وسرعان ما يتعلم كيف يخفف من آلامه وأحزانه، وكيف يتغلب على المصاعب والعقبات التي تواجهه في الحياة، كما أنه يدرك في نفس الوقت ما يشعره بالراحة النفسية، وما يشبع دوافعه ويستثير ميوله ويستدعي انتباهه، وتتبلور صورة واضحة للفرد عن ذاته تدريجيا، وتتضح ملامحها للآخرين بازدياد الخبرات اليومية لتظهر أمام الفرد نفسه كما لو كانت لوحة شفافة واضحة يدرك من خلال النظر فيها والتطلع إليها في جميع المواقف والأحداث التي تترك تأثيرا إيجابيا أو سلبيا في أعماق نفسه ليتصدى لبعضها ويعوقها عن النفاذ إلى داخل نفسه، وليسمح بمرور البعض الآخر منها والذي يتفق مع اتجاهاته وميوله الخاصة، وبذلك يستطيع

الفرد أن يكون مفهوما واضحا اتجاه نفسه، وتجاه بيئته وتجاه المحيطين به، وبذلك يتحدد مفهوم الفرد عن ذاته **(سعدية بهادر، 1983، ص 37).**

ويرى روجرز Rogers أن مفهوم الذات كبقية القيم المختلفة، يكتسبه الفرد في مراحل نموه الأولى، وتلعب التفاعلات مع الأشخاص المهمين في حياة الفرد والأم في مقدمتهم دوار كبيرا في ذلك، فإن مفهوم الذات يتوقف على نوعية هذه التفاعلات وعلى شخصية الأم بالذات **(نعيمة الشماع، 1988، ص 191–192).**

خلاصة:

رغم تعدد النظريات والتناولات المتعلقة بمفهوم الذات، إلا أنها تبقى كلها متداخلة ومتكاملة فيما بينها، وتتفق في كونه المركب السيكولوجي الحيوي الذي ترتكز عليه شخصية الفرد، وأنه ذو أهمية بالغة في فهم شخصيته وبالتالي السلوكات التي تصدر منه.

ويعتبر مفهوم الذات الإيجابي من العوامل الأساسية للحياة الناجحة، فمفهوم الفرد عن ذاته يحدد بدرجة كبيرة سلوكه واتجاهاته، ومحور تفكيره ودافعيته، وهو يكون مبني على عدة جوانب منها المقارنة التي يقوم بها الفرد بينه وبين الآخرين، وأيضا الصحة الجسدية والمكانة الاجتماعية، إضافة إلى مشاعر الآخرين نحوه.

الفصـــــل الرابع

مرحلة الطفولة المتأخرة

تمهيد

1- نظرة عامة حول مرحلة الطفولة

2- مفهوم الطفولة

3- مراحل الطفولة

4- مرحلة الطفولة المتأخرة

5- حاجات مرحلة الطفولة المتأخرة

6- مشكلات مرحلة الطفولة المتأخرة وأساليب التغلب عليها

خلاصة

تمهيد:

يعتبر النمو مجموعة من المراحل التي يمر بها الإنسان خلال دورة حياته، وهذه المراحل ليست منفصلة، بل هي سلسلة من التتابعات التطورية والنمائية المتداخلة والمستمرة بشكل يجعل كل مرحلة من المراحل امتداداً وتمهيدا للتي قبلها، وتعتبر مرحلة الطفولة أهم مرحلة في حياة الإنسان، لذا فإن الاهتمام بدراسة هذه المرحلة يعتبر من أهم المعايير التي يقاس بها تقدم المجتمعات، لأن إعداد الطفل وتربيته هو إعداد لمواجهة الحياة وتحدياتها، لأن الطفل هو مستقبل هذه الحياة، ولا يمكن تحقيق هذا الهدف إلا من خلال النجاح في عملية التربية والتنشئة التي يتلقاها الطفل والظروف المهيئة لذلك، ويكون ذلك بمحاولة توجيه وتقويم سلوكه لأن هذا يعتبر شرطا أساسيا لتحقيق التكيف النفسي والتطبع الاجتماعي المرغوب.

والاهتمام بالطفل ليس وليد العصر الحديث بل هو موجود منذ القدم، إبان تطور الفلسفة في اليونان، ونلاحظ في الآونة الأخيرة أنه أصبح الشغل الشاغل للأطراف المعينة بذلك بما فيهم الأسرة والمختصون والمعلمون وحرصهم على تنشئته وتربيته تربية صالحة.

لكن ما يهمنا في هذا الصدد هي مرحلة الطفولة المتأخرة والتي سوف نتعرض لها في هذا الفصل.

1- نظرة عامة حول مرحلة الطفولة المتأخرة:

إن الأطفال في العصور الماضية لم يكن ينظر إليهم كجزء مهم من المجتمع، وهذا ما يسلم به الباحثون في تاريخ الطفولة، حيث لم تكن هناك كتب خاصة بدراسة نمو الطفل أو في البحوث الفلسفية أو الأدبية أو حتى في الخطابات الشخصية التي كان يكتبها أحد أعضاء الأسرة إلى عضو أخر، وكان من النادر أن يذكر الأطفال في الكتب الطّبية.

وعندما كان الأطفال يذكرون في الأعمال الأدبية التي ظهرت في العصور السابقة كانت صورهم سيئة ومثيرة للاشمئزاز، تشير بعض المعلومات المحدودة إلى انتشار قتل الأطفال، أمراض الطفولة، سوء معاملة الأطفال، موت الأطفال جوعا، الإهمال الحاد للأطفال، وعدم وجود أي حقوق للأطفال، وكان الطفل يعتبر من ممتلكات الأب الذي يتخذ القرار النهائي بشأن سير حياته أو حتى السماح له بأن يعيش أو لا يعيش، تشير المعلومات المحدودة المتوفرة أن أعداد قليلة من أطفال العصور الماضية واصلت الحياة وعاشت في أمان **(سهام معتوق، 2012، ص94).**

وحتى القرن التاسع عشر، كان معدل وفيات الأطفال يمتد من 50% إلى 70% Harrick,1974، كان الموت يأتي للأطفال في صور كثيرة، فقد كان المرض سببا شائعا للموت، وكان ضعف الصحة العامة والجهل بالعلاج الطّبي الملائم سببا آخر وكان الجوع والإهمال وحتى القتل أسبابا أخرى، وكان قتل الأطفال منتشرا بصورة خاصة بين الأطفال غير المرغوبين وغير المطلوبين مثل المرضى أو المعوقين أو الفقراء أو غير الشرعيين والإناث والأطفال الذين يولدون في أسر حجمها كبير.

عند اليونان تبدأ قسوة المجتمع على أطفاله منذ ميلادهم، حيث تقوم لجنة من الكبار بفحص الطفل عندما يولد وتقرر هذه الجماعة من الرجال ما إذا كان هذا لطفل قويا ويتمتع بقدر وافر من الصحة الجيدة، ويستحق أن يعيش ويخدم الدولة، وإذا رأت اللجنة أن الطفل ضعيف أو معوق القرار الذي يتخذ بشأنه هو الموت وحتى طريقة الموت كانت قاسية، حيث

يؤخذ الطفل إلى الجبال ويترك للطقس القاسي وللحيوانات المفترسة ومعاناة الجوع (Despert, 1965) وإذا قررت اللجنة أن المولود الجديد يتمتع بالصحة والقوة عندئذ يسمح له بأن يعيش، ولم يكن مسموحا للرضع بتناول وجباتهم أكثر من مرتين أو ثلاث في اليوم، وحتى صغار الأطفال كانوا يتعودون على الخشونة باستخدام حمامات الماء البارد والضرب المستمر (De Mause, 1974)، وعند عمر السابعة كان الأولاد يؤخذون من آبائهم ويوضعون في ثكنات عامة حيث الحياة قاسية بصورة كبيرة، وكان الضرب حتى الموت أحيانا والجوع من الأمور الشائعة في هذه الثكنات.

أما عند الرومان فكانت سيطرة الأب في المجتمع واضحة، وما زالت سيطرة هذا الأخير قائمة في معظم المجتمعات في الوقت الحاضر، عند ولادة المولود، يقوم الأب بفحص طفلة، ويقرر ما إذا كان سوف يسمح له بالحياة أم لا، وتستمر قوة الأب المطلقة خلال حياته كلها حتى بعد أن يكبر أطفاله ويتزوجون، طالما أنهم يعيشون في منزله، وكان القانون الروماني يعطي الأب الحق في جلد أطفاله بالسوط، أو بيعهم كعبيد أو نفيهم أو حتى قتلهم **(فاروق موسى، 2004، ص 20)**.

وفي العصور الوسطى التي توصف بأنها عصور الظلام، حيث انتشرت فيها الخرافات، والجهل والاستبداد والمرض بدرجات كبيرة، وقد عانى الأطفال خلال هذه العصور المظلمة من الفقر المدقع، وانتشر قتل الأطفال، مع أن الكنيسة كانت تحرمه، كانت القسوة على أطفال العصور الوسطى تستمر حتى بعد أن يتخطوا مرحلة المهد، فكانوا يضربون ويعانون من الإهمال وليس لهم حقوق.

كان بيع أطفال الطبقات الدنيا أمرا عاديا خلال العصور الوسطى، كانت هذه المشكلة خطيرة في انجلترا لدرجة أن الكنيسة أصدرت قانونا يحرم على الأب بيع ابنه كعبد بعد عمر السابعة، وتدل الشواهد على أن الإنجليز لم يعبأ بقوانين الكنيسة واستمروا في بيع أبنائهم كعبيد حتى بعد العمر المفروضة.

وكان مظهرا شائعا في هذا العصر، وهو أن الأب يتنازل عن ابنه للكنيسة، حيث يقضي الطفل باقي حياته في الدّير أو الرّهبة، وفي مقابل ذلك يتلقى الأبوان نوعا من التقدير الروحي، وقد نص أحد قوانين القرن الثالث عشر على أنه إذا ضرب الطفل حتى سال دمه فسوف يتعلم.

ويعتبر عصر النهضة هو بداية المدينة الحديثة المشرقة والاستيقاظ من العصور المظلمة، وامتدت الاتجاهات المشرقة للنهضة لتشمل الاتجاهات نحو الأطفال، فتغيرت عملية التربية تغيرا جذريا ببذل محاولات لاستخدام اللعب والصور لجعل التربية أكثر جاذبية للطفل، حتى العقاب البدني أصبح مفروضا، وقد أشير إلى وجوب معاملة الطفل بالحب بدلا من الخوف (Despert, 1965)، وكان قتل الرضع يعاقب عليه من قبل الكنيسة والسلطات المدنية خلال عصر النهضة.

الحال في أوربا نفسه في أمريكا، فقد كانت الممارسات الأبوية السيئة هي المسؤولة عن المعدل المرتفع لوفيات الأطفال، حيث يلجأ الآباء إلى وضع أرجل أطفالهم في الماء البارد جدا وإلباسهم أحذية ضيقة، ولقد شاركت أمريكا تحت استعمار أوربا في تنفيذ نظام صارم للأطفال، فقد كانت تستخدم أدوات الخوف والرعب، وانتشر العقاب البدني على نطاق واسع، وحتى في القرن الثامن عشر، كان استخدام العقاب البدني في كل من المنزل والمدرسة **(فاروق موسى 2004، ص 24)**.

بينما في العصر الحديث زاد الاهتمام بالطفولة اهتماما كبيرا من طرف السياسيين، وعلماء النفس والتربية والهيئات العالمية، لما لأهمية هذه المرحلة في حياة الفرد، وأنها أساس بناء شخصيته، فَسُنت القوانين التي تحميه من كل الأخطار، وأصدرت اللوائح، وأنشئت منظمات تعنى بحقوق الطفل، وعمل على إصدار الكثير من التوصيات والقرارات بشأنها منها **(مالك إبراهيم، 1997، 84)**.

- الإعلان العالمي لحقوق الطفل 1959م.
- ميثاق حقوق الطفل العربي 1984م.

- إنشاء منظمة الطفولة العالمية (اليونسيف).

2- مفهوم الطفولة:

اختلف العلماء في وضع تعريف محدد لكلمة الطفولة لكون مدلولها مثقل باعتقادات ثقافية ودينية مختلفة واعتبارات نفسية عديدة، كما اختلفوا فنظرتهم إلى تقسيم هذه المرحلة بسبب الاختلاف الكبير بين الثقافات والمجتمعات.

2-1 مفهوم الطفولة اصطلاحا:

عرفها أحمد **(2004، ص18)** على أنها المرحلة الأولى من حياة الإنسان تبدأ من تلقيح البويضة حتى سن الرشد"

في حين يرى محمد عاطف غيث **(1995، ص55)** أن مرحلة الطفولة "هي فترة من الحياة تبدأ من الميلاد حتى الرشد وهي تختلف من ثقافة إلى أخرى فقد تنتهي عند البلوغ أو عند الزواج، أو يصطلح محدد لها".

كما عرفها أحمد زكي البدوي "بأنها الفترة ما بين فترة الرضاعة وبين البلوغ" وتنقسم عادة إلى ثلاث مراحل وهي:

الطفولة الأولى: بين نهاية الرضاعة وسن السادسة.

الطفولة الوسطى: بين السادسة والعاشرة.

الطفولة الأخيرة: بين العاشرة والثانية عشر وهي تسمى قبل المراهقة **(أحمد البدوي، ب ت، ص 233)**.

2-2 مفهوم الطفولة حسب وجهة نظر علماء الدين:

يرى علماء الدين أن الطفولة هي المرحلة العمرية الممتدة بين الولادة حتى البلوغ قال تعالى" ﴿**أَوْ الطِّفْلِ الَّذِينَ لَمْ يَظْهَرُوا عَلَى عَوْرَاتِ النِّسَاءِ** ﴾ النور: 31.

إذن قد تكلفت الشريعة الإسلامية بتبيان الحد الفاصل لمرحلة الطفولة بيانا لا بأس فيه ولا غموض وهي البلوغ بإجماع الفقهاء للذكر والأنثى، أما السن فلا يلجأ إليه الفقهاء عند

ظهور علامات البلوغ (الإنزال والإنبات للذكر والحيض للأنثى)، وقد اختلف العلماء والفقهاء في تحديد السن الذي ينهي مرحلة الطفولة في حال تأخر البلوغ والجمهور يرى أن السن المعتبرة في البلوغ هي خمسة عشر سنة وهي حالة استثنائية حيث لا يتأخر البلوغ إلا بعلة.

2-3 مفهوم الطفولة حسب نظر علماء الطب:

عرفها علماء الطب على أنها الفترة الممتدة من الولادة إلى البلوغ وتنقسم إلى أربعة مراحل متتالية وهي:

- مرحلة حديثي الولادة وتمتد من الميلاد إلى حين سقوط الحبل السري.
- مرحلة الرضاعة حتى الشهر الثامن عشر.
- مرحلة الطفولة الأولى إلى السنة السادسة أو السابعة.
- مرحلة الطفولة الثانية التي تبدأ من سن التمييز وتنتهي مع المراهقة.

(J Bourneuf Larousse medical, 1986 p 375)

2-4 مفهوم الطفولة قانونيا:

إن المتمعن في التشريع الجزائري يتبين له أنه لا يوجد نص صريح يعرف الطفل بدقة أو يتعرض لمراحل الطفولة وحدودها العمرية، لكن توجد تسميات مختلفة منها الطفل أو الحدث أو القاصر. (المادة الأولى من قانون حماية الطفولة والمراهقة)، بينما المادة الأولى من اتفاقية حقوق الطفل فقد عرفته على أنه: كل إنسان لم يتجاوز سن الثامنة عشر ولم يتجاوز سن الرشد **(اليونسيف الإعلان العالمي لبقاء الطفل، 1990، ص65).**

المتمعن في هذا التعريف يلاحظ الدمج الفعلي بين الطفولة والمراهقة وبداية الشباب.

2-5 مفهوم الطفولة حسب وجهة نظر علماء الاجتماع:

تعتبر مرحلة الطفولة عند علماء الاجتماع "الفترة المبكرة من الحياة الإنسانية التي يعتمد فيها الفرد على والديه اعتماداً كليا" **(زيدان عبد الباقي، 1980، ص 177).**

6-2 مفهوم الطفولة من وجهة نظر علماء النفس:

عرفها علماء النفس على أنها المدة التي بين المرحلة الجنينية والبلوغ ويطلق لفظ الطفولة على المرحلة منذ الميلاد حتى النضج الجنسي أو المراهقة".

"أو هي المدة التي يقضيها الصغير في النمو حتى يبلغ مبلغ الناجحين، ويعتمد على نفسه في تدبير شؤون حياته، وتأمين حاجته البيولوجية والنفسية، وفيها يعتمد الصغار كل الاعتماد على آبائهم وذويهم في تأمين بقائهم **(نصر الدين جابر، 1999، ص،ص 224- 225).**

من خلال ما تم ذكره حول مفهوم الطفولة يمكن القول أن مفهومها متعدد تبعا لاختلاف واضعيها، إلا أنه هناك شبه اتفاق في تعريفها.

وبناءً على ما تقدم يمكن صياغة مفهوم يشمل أوجه الاتفاق في التعريفات السابقة وهو أن "الطفولة هي الفترة ما بين الميلاد إلى سن المراهقة وتختلف ثقافة".

3- مراحل الطفولة:

اختلف العلماء والباحثين في تحديد مراحل الطفولة من حيث بداياتها ونهاياتها، لأنه ليس هناك مقياس أو معيار تخضع له هذه التقسيمات، فهناك من العلماء من اعتمد في تقسيمه لهذه المراحل على تطور النمو العقلي مثل دوبيس Debesse الذي قسم هذه المرحلة إلى:

- العمر الأول: من الصفر حتى الثانية.
- عمر مدرسة الحضانة من 2 سنة – 6 سنوات.
- العمر المدرسي من 6 سنوات – 12 سنة.
- المراهقة من 12 سنة – 18 سنة.

وهذا التقسيم يشبه إلى حد ما تقسيم المهتمين بالتربية لدورة النمو إلى مراحل تعليمية تساير النظم المدرسية القائمة وقد حددوا مرحلة الطفولة بالمراحل التالية:

- مرحلة ما قبل المدرسة وتقابل سن الطفولة المبكرة.

- مرحلة المدرسة الابتدائية وتقابل الطفولة المتوسطة.
- مرحلة المدرسة الإعدادية وتقابل الطفولة المتأخرة والبلوغ **(عوض محمود، 1999، ص 54).**

في حين جاءت مدرسة التحليل النفسي لصاحبها سيغموند فرويد (Sigmounsd Freud) بالتقسيم التالي:

- المرحلة الفمية وتبدأ من السنة الأولى.
- المرحلة الشرجية وتصل حتى السنة الثالثة.
- المرحلة القضيبية وتصل حتى السنة الخامسة.
- مرحلة الكمون وتصل إلى سن البلوغ **(عوض محمود، 1999، ص55)**

أما أندريه فيري Andry Ferry فقد قسم الطفولة إلى:

- مرحلة المهد وتشمل السنة الأولى.
- مرحلة الطفولة الأولى من 1 سنة إلى 3 سنوات.
- مرحلة الطفولة الثانية من 3 سنوات إلى 6 سنوات أو 7 سنوات.
- مرحلة الطفولة الثالثة من 7 سنوات إلى 12 أو 13 سنة.

(سهام معتوق، 2012، ص 99)

سوف نركز على مرحلة الطفولة الثالثة – المتأخرة- باعتبارها ممثلة لعينة الدراسة.

3-1 مرحلة الطفولة الثالثة – المتأخرة – من (9- 12 سنة)

وقد اعتبرها العلماء الفترة الثانية المكملة لمرحلة الطفولة الوسطى وتأتي هذه المرحلة قبل مرحلة المراهقة، وتعتبر كأنها مقدمة لها، إذ تعتبر أيضا هذه المرحلة سابقة لمرحلة البلوغ مباشرة، لهذا يمكن أن نطلق على هذه المرحلة بمرحلة ما قبل البلوغ.

ونجد "عبد الرحمن عيسوي" : يقول أن مرحلة الطفولة المتأخرة تمتد من البلوغ حتى نهاية العام الثاني عشر **(عبد الرحمن العيسوي، 1995، ص 145).**

3-2 أهمية مرحلة الطفولة المتأخرة

تمثل الطفولة محورا هاما في العديد من الدراسات والعلوم المختلفة الطبية، والاجتماعية والنفسية، والاهتمام بها يفوق الاهتمام بباقي مراحل العمر، حيث يحاول المختصون في شتى ضروب هذه العلوم فهم العديد من خصائص النمو وفهم المشكلات الحيوية، والاستجابات وردود الأفعال في حياة الصغار، كل هذا بهدف إقامة الأطر والأسس التي تشكل حياة الأطفال في مظاهرها المتباينة.

ففي مرحلة الطفولة المتأخرة يكتسب الأطفال معظم الاتجاهات النفسية التي تكون مصدرا رئيسيا للذات والتي تتحكم في سلوك الفرد في المراحل العمرية التالية كما يحدث فيها التكيف والتوافق مع البيئة التي تحيط به.

ففيها يحدث التوجيه الذي يتلقاه الفرد من أسرته باعتبارها البيئة الأولى التي يتشرب منها المبادئ والأخلاق، والاهتمام بهذه المرحلة يعني الاهتمام بمختلف مظاهر النمو.

كما تكمن أهمية هذه المرحلة في أن الأطفال يشغلون نسبة عالية من المجتمع تزيد أحيانا عن النصف خاصة في دول العالم الثالث **(سهام معتوق، 2012 ص 102).**

3- مظاهر النمو في مرحلة الطفولة المتأخرة:

إن مظاهر النمو في هذه المرحلة مختلفة وعديدة، لكن يمكن أن نلخصها فيما يلي:

3-1 مظاهر النمو الجسمي:

تتميز هذه المرحلة ببطء معدل النمو الجسمي بالنسبة لسرعته في مرحلة الطفولة المبكرة، وتكاد سرعة نمو تلك المرحلة ثابتة حتى بداية البلوغ، أي قبل عامين من تمام النضج الجسمي للطفل، ويزداد طول الطفل كل سنة من سنوات طفولته ما يقرب 08 سم للطول و2.5 كلغ للوزن، كما يتزايد النمو العضلي وتكون العظام أقوى من ذي قبل.

يفقد معظم الصغار في السنة السادسة من العمر الكثير من التناسق العضوي، لكن ابتداءاً من هذه السنة يبدأ نمو الذراعين والساقين بصورة أسرع من الجذع، تتفرطح الجبهة

وتمتلئ الشفاه، ويكبر حجم الأنف ويتقدم نمو الطفل، يستطيل الجسم ويصبح أكثر نحافة وتستطيل الرقبة، ويبتعد الرأس عن الكتفين ويزداد حجم الحوض.

كما تصاحب تغيرات النسب بين أبعاد أعضاء الجسم تغيرات في تقاطع الوجه فتضيق وجوه الأطفال ويفقدون الأسنان اللبينة وتبرز أول الأسنان الدائمة، وبظهور بعض الأسنان والأضراس الدائمة يتغير شكل الوجه.

أما بالنسبة للعينين فلا تصل إلى نهاية حجمها الطبيعي في السنة السادسة ويعاني كثير من الأطفال خاصة في السن السادسة إلى الثامنة من طول البصر الذي يصحح نفسه تلقائيا بعد الثامنة حتى العاشرة لأن العين تبلغ حجمها وشكلها لدى الراشد **(رقيان مصطفى 2004، ص 132).**

3-2 مظاهر النمو الفسيولوجي:

يستمر النمو الفسيولوجي في تطوره خاصة في وظائف الجهاز العصبي والغدد، كما يستمر ضغط الدم بتزايد حتى المراهقة، ويبدأ التغير في وظائف الغدد التناسلية استعداداً لمرحلة المراهقة، وتكون عدد ساعات النوم الطبيعي 10 ساعات.

3-3 مظاهر النمو الحسي

تزداد قدرة الطفل على التحكم المقصود في جميع حواسه التي يتم تكاملها الوظيفي في هذه الفترة يتطور الإدراك الحسي خصوصا إدراك الزمن والمدلولات الزمنية والتتابع الزمني للأحداث التاريخية، وتزداد دقة السمع، كما يعاني الكثير من الأطفال خاصة من (6- 8 سنوات) من طول البصر الذي يصحح نفسه تلقائيا بعد الثامنة حتى العاشرة، لأن العين تبلغ حجمها وشكلها لدى الراشد كم أن القدرة على تمييز الأنغام الموسيقية لا تتضح إلا في الحادية عشر.

3-4 مظاهر النمو الحركي:

تزداد قوة الطفل العضلية ويزداد استخدامه العضلات الكبيرة إذ يعتبر هذه المرحلة مرحلة النشاط الحركي الواضح التي تتيح له الكثير من الحركة والتنقل، والجري والتسلق، وطلوع السلالم، وقذف الكرة وتلقيها وتكون الحركة أسرع وأكثر قوة.

ومع نمو التوافق الحركي تزداد الكفاءة اليدوية كما تظهر بين الجنسين في النشاط الحركي بسبب تمايز النمو العضوي فيميل الأولاد إلى اللعب المنظم العنيف الذي يتطلب الاجتهاد العضلي والصياح المرتفع، بينما تميل البنات إلى اللعب الذي يعتمد على تنظيم الحركات ودقتها وإيقاعها **(آدم سلامة، حداد توفيق، 1972، ص 91).**

3-5 مظاهر النمو الانفعالي:

وهي مرحلة الاستقرار والثبات الانفعالي لذا سميت بالطفولة الهادئة ففيها تتجه حياة الطفل إلى المزيد من الاستقرار بعد بروز شخصيته وازدياد قدرته على الضبط ففي هذه المرحلة يحاول الطفل التخلص من الطفولة والشعور بأنه كبير، ففي هذه المرحلة يكون الطفل قادرا على ضبط الانفعالات والسيطرة على النفس فيلاحظ عدم انفلات انفعالاته فعند الغضب يتحول التعبير الانفعالي من الجسدي إلى اللفظي أو الانسحاب، وفي هذه الفترة تنمو الاتجاهات الوجدانية وتقل مظاهر الثورة الخارجية ويفهم الطفل كيفية التنازل عن حاجاته، وفي المدرسة يلتزم الطفل الهدوء داخل القسم، ويأخذ برأي وتوجيهات المعلمين **(الرشدان، عبد الله الزاهي، 2005، ص 179).**

3-6 مظاهر النمو العقلي:

من أبرز مظاهره نمو إدراك العلاقات، وتركيز الانتباه وسعة الذاكرة، ففي هذه الفترة يستطيع الطفل إدراك التسلسل التاريخي للأحداث، وتزداد قدرة الطفل على التركيز بسبب نمو الذكاء بوجه عام ونضج الإرادة وزيادة الخبرة، ويمر التفكير بالمراحل التالية:

- **مرحلة التعداد:** حيث يستطيع الطفل تعداد وتسمية ما يراه في مجاله الإدراكي ويبرز لديه ذلك في السنة الرابعة.

- **مرحلة الوصف:** حيث يستطيع الطفل التحليل ومعرفة الصفات الأساسية للأشياء وأوجه الشبه بينها وإجراء التصنيفات وإدراك بعض العلاقات ويبرز ذلك في الثامنة.

- **مرحلة التفسير والتعليل المنطقي:** وتظهر في الثانية عشر وخلال هذا النمو تتلاشى نزعة التركيز على الذات عند الطفل وما ينتج عنها من تلفيق وتشبيه ويتجاوز الإجمالية في الإدراك ويتلخص من هيمنة المحسوسات ليرقى إلى مستوى التفكير المنطقي **(آدم سلامة، حداد توفيق، 1972، ص100).**

3-7 مظاهر النمو اللغوي:

في هذه المرحلة تزداد المفردات ويزاد فهمها، ويدرك الطفل التباين والاختلاف القائم بين الكلمات، ويدرك التماثل والتشابه اللغوي ويزيد إتقان الخبرات والمهارات اللغوية.

ويتضح إدراك معاني المجردات مثل (الكذب، الأمانة، العدل، الحرية، الموت،...) ونلاحظ طلاقة التعبير والجدل المنطقي ويظهر الفهم والاستمتاع الفني والتذوق الأدبي لما يقرأ، ويلاحظ أن البنات يفقن البنين في القدرة اللغوية أما فيما يتعلق بالكتابة فينتقل الطفل من الخط النسخ إلى خط الرقعة **(سهام معتوق، 02012، ص 101).**

3-8 مظاهر النمو الاجتماعي:

يطرأ في هذه المرحلة قبول تدريجي لعلاقات الدعم النفسي من الوالدين إلى الأقران وأفراد المجتمع ككل، ويعد لاتجاهات الأقران في النشوء دورا أساسيا في تكوين مفهومه عن ذاته، كما يلعب الراشدين في محيط الطفل دورا ضروريا في تكوين شخصيته، لذلك نجد الطفل في هذه المرحلة يحتك بوسط الكبار ويتبع بشغف ما يجري في وسطهم، فالولد يبدو على استعداد لمناقشة بعض المسائل الاجتماعية بإرشاد من يثق بهم من الكبار، والفتاة تهتم بالأمور المنزلية وبالرأي العام ومشاكل الزواج والأسرة والمظهر الخارجي.

ونجد الطفل في هذه المرحلة يشعر بفرديته وفردية غيره من الناس، ولذا فمن الضروري أن ينال الطفل التقدير اللازم في البيت والمدرسة **(وافية مهية، 2004، ص 111).**

من خلال ما تقدم من مظاهر مهمة في مرحلة الطفولة المتأخرة نخلص إلى أن هذه المظاهر عديدة ومتعددة لا يمكن أن نظفر فيها بجانب دون الآخر، لأنها كلها تلعب دورا مهما في حياة الطفل، لتعده إعدادا متوازنا لمواجهة التحديات والتغيرات الحاصلة في المجتمع، دون فاصل من التهميش لأي جانب من الجوانب التي أشرنا إليها آنفا، وبذلك يكون هذا الأخير (الطفل)معدا إعدادا جيدا للتفاعل مع الآخرين، وحتى أنها تعتبر جوانب من التربية، ولذا فما ظلم جون دوي لما قال: التربية ليست إعداد الحياة بل هي الحياة بأكملها.

4- مطالب النمو في مرحلة الطفولة المتأخرة:

إن للنمو في مرحلة الطفولة متطلبات عديدة تكفل تشكيل أساس الشخصية الإنسانية لهذا الطفل والتي في حال عدم توافرها فإنها ستؤدي حتما إلى خلق شخصية غير سوية لهذا الطفل، وفيما يلي مطالب النمو في مرحلة الطفولة من المهد حتى نهاية الطفولة المتأخرة، فمطالب النمو في مرحلة المهد والرضاعة تتمثل في المحافظة على الحياة، تعلم المشي، وتعلم الأكل، وتعلم الكلام، والتحكم في عمليتي التبول والإخراج، كذلك تعلم الفروق بين الجنسين وتكوين مدركات ومفاهيم بسيطة عن الحقائق الاجتماعية والطبيعية وتعلم العلاقات الاجتماعية العاطفية التي تربط الطفل بأبويه وإخوته والأفراد الآخرين، كما يبدأ الطفل تعلم التفرقة بين الصواب والخطأ والخير والشر وتكوين الضمير(**الشريني، صادق، 1996، ص110).**

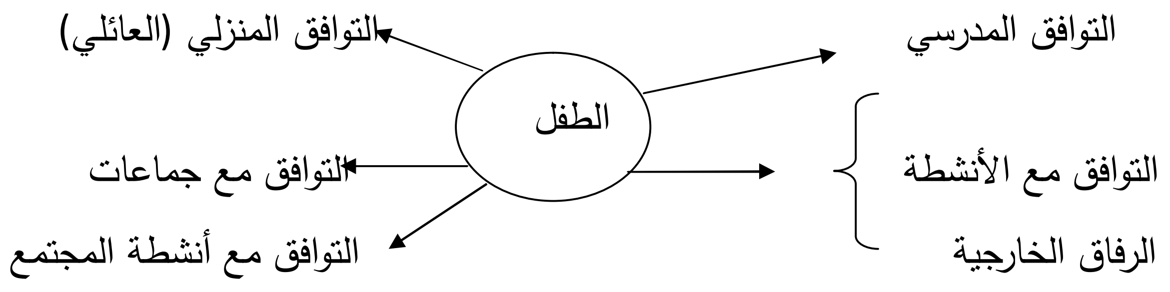
وأهم مطالب النمو في الطفولة الثالثة أو المتأخرة تقوم احتياجات النمو في هذه المرحلة على تعلم وتكوين مهام تختص بـ:

- تعلم المهارات الرئيسية للقراءة والكتابة والحساب **(سمارة عزيز وآخرون، 1999، ص34).**
- تعلم المهارات الحركية اللازمة للألعاب المختلفة.

- كيفية مصاحبة الأقران.
- تكوين مفاهيم ومدركات خاصة بالحياة اليومية.
- معرفة الجنس ودوره في الحياة.
- تعلم ما ينبغي توقعه من الآخرين وخاصة الوالدين والرفاق.
- تعلم التفاعل الاجتماعي مع رفاق السن، وتكوين صداقات والاتصال بالآخرين والتوافق الاجتماعي.
- تكوين اتجاهات سليمة نحو الجماعات والمؤسسات والمنظمات الاجتماعية.
- تعلم المشاركة في المسؤولية.
- تعلم ضبط الانفعالات وضبط النفس **(الشربيني، صادق، 1996، ص 111).**

والشكل الموضح أدناه يمثل متطلبات الفرد في هذه المرحلة حسب **(رقبان مصطفى 2004، ص 132).**

الشكل رقم (07) يمثل جميع المتطلبات الأساسية لمرحلة الطفولة المتأخرة



من خلال ما تم تقديمه في هذا العنصر يتضح أن مرحلة الطفولة المتأخرة تستوجب توفير من خلال ما تم متطلبات عديدة ومختلفة، هذا ما يجعل المرحلة متميزة إذ بتحقيقها يتوصل الطفل إلى اكتساب قدرة فائقة من الاستيعاب والتعلم، وتتبلور فيه شخصيته وأخلاقه وسلوكه، لذا فتعتبر هذه المرحلة مرحلة حاسمة لتوجيه قوى الطفل واستعداداته المختلفة ووضع أسس التربية الاجتماعية والخلقية السليمة وتنمية العادات والتقاليد الاجتماعية البناءة

وغرس العواطف السامية وإيقاظ الرغبة على العمل الإيجابي لاستكمال الإعداد الشخصي الذي يمكن الفرد من استغلال كل ما أودع في كيانه من إمكانيات لأداء دوره في الحياة بكفاءة عالية.

5- حاجات مرحلة الطفولة المتأخرة:

لكل مرحلة من مراحل النمو متطلبات وحاجات لا بد من إشباعها حتى ينمو الطفل نموا نفسيا واجتماعيا، وعاطفيا، وبالتالي نمو شخصية سوية متزنة وهناك جملة من الحاجات لابد من إشباعها وهي:

5-1 الحاجة إلى الأمن:

إن شعور الطفل بإشباع حاجته إلى الأمن والطمأنينة ضروري للنمو النفسي السليم إذ تبين أن الأفراد الذين يشعرون بالأمن متفائلين، سعداء ويحققون توافق جيد مع المحيط الذي يعيشون فيه، بينما الأفراد غير المطمئنين وغير الآمنين يبينون نسبة من القلق والشتائم وهم معرضين لاضطرابات نفسية وأمراض سيكوسوماتية، فإذا حدث حرمان في الأمن والاطمئنان في مرحلة الطفولة فهذا يعوق النمو النفسي للطفل ويؤثر سلبيا على صحته النفسية ومجرى سلوكه بصفة خاصة وفي مجرى حياته عامة**(وافية مهية، 2014، ص 113).**

5-2 الحاجة إلى الاعتماد على النفس:

يشعر الطفل بالحاجة إلى الاعتماد على النفس وهذا عندما يحس بذاته وبقدرته على التصرف بنفسه وإلى تنمية قدرته الاستقلالية **(سهام معتوق، 2012، ص103).**

5-3 الحاجة إلى حب الاستطلاع:

إن إشباع حاجة الاستطلاع لدى الطفل يساعده على تنمية الرغبة في عملية التعلم والتحصيل، كما يساعده على تنمية قدرته على الذكاء والإبداع، والثقة بالنفس والنضج الاجتماعي وتحقيق التوافق والتوازن **(وافية مهية، 2014، ص 114)**، فالطفل يقبل على

المعرفة الحرة ويسأل كثيرا لدرجة أنه يضايق الكبار أحيانا، وعليه ينبغي تشجيع الطفل على هذا الأمر وتيسير سبل المعرفة.

5-4 الحاجة إلى الرعاية الوالدية والتوجيه:

إن الرعاية الوالدية والتوجيه خاصة من جانب الأم – للطفل هي التي تكفل تحقيق مطالب النمو تحقيقا سليما يضمن الوصول إلى أفضل مستوى من مستويات النمو الجسمي والنفسي.

ويحتاج إشباع هذه الحاجة إلى والدين يسرهما وجود الطفل يتقبلانه يفخران بدورهما كوالدين ويحيطان الطفل بحبهما ورعايتهما، إن غياب الأب أو الأم إما بسبب الموت أو الانفصال أو ظروف العمل وخاصة في حالة اشتغال الأم وانشغالها عن الطفل وتركه للخدم أو ايداعه في مؤسسة، يؤثر تأثيرا سيئا في نموه النفسي **(حامد زهران، 2001، ص296).**

5-5 الحاجة إلى النمو العقلي السليم:

وهذه الحاجة متممة للحاجات سالفة الذكر وإشباعها من الأمور العامة التي تجعل الإنسان يرتفع عن مستوى الحيوان، كما أن إشباعها ضروري لتفاعل الفرد مع بيئته تفاعلا صحيحا مستمرا.

وتظهر هذه الحاجة عند الحاجة عند الطفل في حبه للاستطلاع وفيما يقوم به من محاولات الحل والتركيب والكشف والتقليد، ومحاولته القيام بعمل الأشياء بنفسه ومحاولته التعلم. **(مروة الأعسر، 2009، ص 185).**

5-6 الحاجة إلى الرعاية الصحية والغذائية

وتتضمن تلك الحاجات الرعاية الصحية، وتوفير الخدمات الطبية اللازمة لتكوين بناءاً جسميا سليما، كما تتضمن التغذية الصحية السليمة والمتوازنة التي تناسب حاجات الجسم في مراحل نموه المختلفة وتناسب كذلك مراحل التعليم التي يجتازها**(عبد الله أحمد، 2006، ص 108).**

5-7 الحاجة إلى اللعب:

للعب أهميته النفسية في التعليم والتشخيص والعلاج، ومن الضروري إشباع الحاجة إلى اللعب عند الطفل والاستفادة من اللعب في هذه النواحي، ويطلب إشباع هذه الحاجة إتاحة وقت الفراغ للعب وإفساح مكان للعب واختيار اللعب المتنوعة المشوقة وأوجه النشاط البناء وتوجيه الأطفال نفسيا وتربويا أثناء اللعب **(حامد زهران، 2001، ص 298).**

5-8 الحاجات المادية:

العمل على توفير ما يحتاج الطفل من متطلبات مادية واقتصادية في أن يكون للطفل مع أسرته المسكن المناسب والملبس، والنفقات المختلفة التي يحتاج إليها في نطاق وكنف أسرته **(عبد الله أحمد، 2006، ص 108).**

5-9 الحاجة إلى مكانة واحترام الذات:

يحتاج الطفل إلى أن يشعر باحترام ذاته وأنه جدير بالاحترام وأنه كفء يحقق ذاته ويعبر عن نفسه في حدود قدراته وإمكاناته وهذا يصاحبه عادة احترام للآخرين. وهو يسعى دائما للحصول على المكانة المرموقة التي تعزز ذاته وتؤكد أهميتها، وهو هنا يحتاج إلى عمل الأشياء التي تبرز ذاته ويحتاج إلى استخدام قدراته استخداما بناءًا، إن النمو السوي للذات وتنمية مفهوم صحي موجب للذات يحتاج إلى إشباع هذه الحاجة الأساسية.

انطلاقا مما تقدم نستنتج أن الحاجة إلى شيء ضرورة لا بد منها، فكما للفرد حاجات ملحة للطعام له حاجات أعلى وأسمى مثل الأمن والاطمئنان بل والراحة النفسية الكاملة وعند ضياع هذه الأخيرة (الراحة) يضيع الكثير من بينهم الأسرة التي تمثل الخلية الأساسية في المجتمع، بل هي الينبوع الذي يسقى منه الطفل أغلى ما هو في الوجود، إذا قدم له على أحسن وجه الضمان والاستقرار في الحياة النفسية والعاطفية والاستمرارية للظفر بما هو أسمى: اطمئنان وجداني داخلي عميق وتكيف اجتماعي متوازن وأكيد.

6- مشكلات مرحلة الطفولة المتأخرة وأساليب التغلب عليها:

من الملاحظ بشكل عام أن جميع الأطفال يمرون بفترات من الصعوبات السلوكية والانفعالية، ولكل مرحلة من مراحل الطفولة مشكلاتها الخاصة، ومن أهم مشكلات الطفولة المتأخرة نجد: الكذب، السرقة، العناد، التأخر الدراسي...

سنتطرق إلى مشكلة من هذه المشكلات وهي التأخر الدراسي وكيفية علاجها.

6-1 التأخر الدراسي:

يعتبر التأخر الدراسي من بين أهم مشكلات مرحلة الطفولة المتأخرة فقد عرفه طلعت عبد الرحيم على أنه "تكوين فرضي لا يمكن ملاحظته مباشرة، ولكن أن يستدل عليه عن طريق أثاره ونتائجه المترتبة عليه وهو تكوين فرضي لأنه يساعد على تفسير الوقائع الملاحظة أو السلوك الظاهر"**(خضر متولي، 2005، ص80).**

كما عرفه عريفج سامي على أنه: الصعوبات التي يواجهها التلميذ في تعلمه بحيث يكون مستواه التحصيلي أقل مستوى ممن هم في مثل سنه من التلاميذ **(عريفج سامي، 1993، ص 192).**

6-2 أنواع التأخر الدراسي:

يوجد عدة أنواع للتأخر منها:

- **التأخر الدراسي العام:** هو الذي يكون في جميع المواد الدراسية ويكون مرتبطا مع غباء التلميذ.
- **التأخر الدراسي الخاص أو الجزئي:** وهو يعني التأخر في مادة معينة كالحساب أو اللغة وفي هذا النوع من التأخر يكون ذكاء الطفل متوسطا أو في حدود العادي.
- **التأخر الدراسي الدائم:** ويعني أن تحصيل التلميذ يقل على مدى فترة زمنية طويلة **(نبيهة صالح السمراني، 2007، ص147).**

- **التأخر الدراسي الموقفي:** وهو الذي يرتبط بمواقف معينة بحيث يقل تحصيل التلميذ عن مستوى قدرته بسبب خبرات سيئة مثل النقل من مدرسة إلى أخرى أو وفاة أحد أفراد الأسرة **(مصطفى منصوري، 2005، ص 21).**

- **التأخر الدراسي الظاهري:** وهو تأخر زائف يرجع إلى أسباب غير عقلية ويمكن علاجه **(الشاذلي محمد، 2001، ص 248).**

6-3 عوامل التأخر الدراسي:

تعددت الأسباب التي من شأنها أن تؤدي إلى فشل بعض الأطفال في مادة دراسية أوفي دراستهم ككل ومن هذه الأسباب مايلي:

- **العوامل الجسمية:** والمتمثلة في ضعف النمو العام للجسم بسبب قلة التغذية أو سوءها أو بسبب بعض الاضطرابات العضوية الفسيولوجية أو قلة النوم الذي لا يساعد على التركيز في القسم، كما أن وجود بعض العيوب الجسمية الخاصة كضعف البصر أو السمع، أو وجود خلل في أجهزة النطق كالزوائد الأنفية، أو تشوه الأسنان مما قد يؤثر في حدوث تأخر دراسي خاص في بعض المواد كالقراءة مثلا.

- **العوامل الذهنية:** والتي تتمثل في ضعف القدرة العقلية العامة، وأسباب أو انخفاض مستوى الذكاء عن الحد العادي، هو أحد أسباب التأخر الدراسي، ولقد دلت تجارب عالم النفس التربوي الإنجليزي بيرت (Burt) على أن معظم الذين حصلوا على نسبة تحصيلية أقل من 100 كانوا من الأغنياء وضعاف العقول **(عبد العزيز القوصي، ب ت، ص 462).**

- **العوامل الانفعالية:** وتكمن في اضطراب الاتزان العاطفي للطفل أو ضعف الثقة بالنفس، أو ميل الطفل إلى الكسل والخمول، نتيجة كثير من الإحباطات النفسية التي يجدها الطفل في بيئته المنزلية أو المدرسية، هذه العوامل جميعها كثيرا ما يترتب عليها أن يجلس الطفل ذاهلا في القسم، منصرفا عن متابعة الدرس، وهذا بطبيعة الحال يؤدي إلى تأخر دراسي في مادة أو أكثر.

- **العوامل المدرسية:** تعتبر الظروف المدرسية المحيطة بالتلميذ من أبرز العوامل المسؤولة عن تأخره الدراسي ومن هذه العوامل ما يلي:

- عدم الانتظام في الدراسة فالتلميذ الذي تعود التأخر والغياب يكون من غير شك عرضة للتأخر عن زملائه في التحصيل.

- كثرة تنقلات المدرسين وعد م استقرارهم عامل من العوامل التي تسهم في التأخر الدراسي.

- الإدارة المتعسفة والتنظيم السيئ يؤثر حتما في سير التلاميذ الدراسي قد تسبب التأخر الدراسي.

- **العوامل المتعلقة بالتلميذ نفسه:** هناك عدة عوامل ترجع إلى خصائص التلميذ منها:

- الإهمال في أداء الواجبات المنزلية.

- انخفاض الدافعية للتعلم المدرسي.

- تشتت الانتباه وعدم التركيز داخل القسم (**القاضي مصطفى، 1981، ص42**) .

- **العوامل الاجتماعية:** من بين العوامل الاجتماعية المؤدية إلى التأخر الدراسي نجد عامل الآسرة فمستوى الوالدين الثقافي يلعب دورا في رفع مستوى التحصيل أو في انخفاضه، فالأطفال الذين يعيشون في مستوى اجتماعي وثقافي منخفض يعانون من فقر الخبرات والتجارب التي تزيد من معارفهم فقد أكدت دراسة **بيرت** (Burt) أن نصف المتخلفين في منطقة لندن ينتمون إلى أسر فقيرة جدا ولا ينتمي منهم إلى أسر ميسورة سوى10% **(القاضي، مصطفى، 1981، ص315)**.

6-4 علاج التأخر الدراسي:

يتوقف علاج التأخر الدراسي وفقا للحالة ودرجة التأخر ومن بين عناصر المعالجة نذكر ما يلي:

- الكشف المبكر عن حالات التأخر الدراسي ومعرفة أسبابه.
- استثارة دافعية المتأخرين دراسيا وتنميتها.
- تحسين مهارات الاستذكار وتنظيم الوقت.
- وضع المتأخرين دراسيا في قسم واحد، والعناية بهم بتوفير لهم أكفأ المعلمين(**زيدان، عبد الباقي، 1989، ص221).**

خلاصـــة:

من خلال ما تقدم، ذكرنا أن لكل مرحلة من مراحل النمو متطلبات وحاجات، لذا وجب علينا مراعاة متطلبات هذه المرحلة وتوفير حاجاتها حتى نخلق اتزانا عند الطفل لضمان نمو تام ونضج مكتمل، والتخلص من كل اضطرابات أو مشكلات نفسية يمكن أن تؤثر في حياة الطفل.

في هذا الفصل نتوصل إلى القول أن مرحلة الطفولة أهم مراحل نمو الفرد، حيث تساهم بصورة فعالة في نمو النفسي الصحي الاجتماعي واكتساب شخصيته في المجتمع يكون ذلك بمساعدة المحيط الخارجي الذي يضفي على الفرد مؤثرات قد تفعل أو تثبط نشاطه وسلوكه، وبالتالي فإن الشخصية الفردية تذوب في قالب الجماعة لتتكون شخصية متكاملة من جميع النواحي، والتي تكون هيأتها الأولى الأسرة، جماعة الأقران، ثم المدرسة، حيث تلعب جميعها دورا فعالاً في تكوين شخصية الطفل الذي بدوره يحتاج إلى إرشاد، تصحيح وتعديل للسلوك ثم توجيهه.

الجانب الميداني

الفصـــــل الخامس

منهجية الدراسة والإجراءات الميدانية

تمهيد

1- الدراسة الاستطلاعية

2- أدوات الدراسة

3- الخصائص السيكومترية للمقياس (الدراسة الحالية)

4- الدراسة الأساسية

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

خلاصة

تمهيد:

تعتبر الدراسة الميدانية من أهم مراحل البحث، حيث يتمكن الباحث هنا من تحصيل وجمع المعلومات والبيانات حول مجال بحثه ودراسته، ثم يقوم بعد ذلك بتفريغ تلك البيانات والمعلومات وتفسيرها وتحليلها وفقا لطرق وأساليب منهجية ليتم بعد ذلك التوصل إلى نتائج تكون بمثابة السند للجانب النظري، ويتحقق من خلال كل هذا صدق الفروض من عدمها، وفي هذا الفصل سنتطرق إلى الطرق والأساليب المنهجية والاحصائية المتبعة في إنجاز الدراسة الميدانية، كل هذا من خلال تحليل البيانات.

1- الدراسة الاستطلاعية :

تعتبر الدراسة الاستطلاعية نقطة البداية في البحث العلمي في جانبه الميداني، وذلك من أجل اطلاع الباحث على حيثيات الموضوع والإلمام بجوانبه ويرى في هذ المجال" أن معظم الدراسات تسعى لاستطلاع مجال محدد للدراسة، من أجل تحقيق غايات تصلح للبحث في المراحل اللاحقة وتستند إلى إجراءات منهجية ليست مستقلة عن بعضها البعض لتحقيق أهداف الدراسة الاستطلاعية" **(سهام معتوق 2012، ص 112).**

قبل التطبيق الميداني للمقياس، قمنا بدراسة استطلاعية للتعرف على بيئة التطبيق وعينة الدراسة، ومدى توافقها مع موضوع الدراسة "اثر البيئة الفيزيقية الصفية على مفهوم الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة المسيلة، وبعد الحصول على الترخيص لتسهيل عملية الاتصال بالمدارس الابتدائية، قمنا بتعيين المدرستين وبالتالي البيئة الصفية(الغنية-الفقيرة) ومنه التلاميذ الذين يدرسون بكل من البيئتين المعينتين.

- الهدف من الدراسة الاستطلاعية:

جاءت الدراسة الاستطلاعية لتحقيق الأهداف التالية:

- محاولة معرفة المدارس الابتدائية التي تتوافر على بيئة صفية غنية.
- محاولة معرفة المدارس الابتدائية التي تتوافر على بيئة صفية فقيرة.
- محاولة ايجاد البيئتين (الغنية والفقيرة) بنفس المنطقة.
- كما تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى تحديد اهم الخصائص السيكومترية لمقياس مفهوم الذات لعادل أشول 1984 المصمم للأطفال، حتى يتسنى للطالبة الباحثة القيام بالدراسة الأساسية، من خلال أدوات يتوفر بها القدر المطلوب من الصدق والثبات والقدرة على التمييز.

2- أداة الدراسة:

2-1 مقياس مفهوم الذات للأطفال:

أعد هذا المقياس **(عادل أحمد عز الدين الأشول 1984)**.

- **أسباب اختيار هذا المقياس** كالآتي:

1-تم تصميمه لقياس مفهوم الذات لأطفال المرحلة الابتدائية والإعدادية وهذا مناسب للفئة العمرية لأفراد عينة الدراسة الحالية.

2-تتسم معظم بنود المقياس بالألفاظ والعبارات التي تتردد على ألسنة الأطفال في هذه المرحلة العمرية.

3-المقياس يمكن تطبيقه بطريقة فردية أو جماعية.

4-تم مراعاة خلو المقياس من أي عنصر لا ينتمي إلى البيئة الجزائرية.

2-2 تعريف مفهوم الذات:

يعرف مفهوم الذات لفرد ما، بأنه تكوين معرفي منظم موحد ومتعلم للمدركات الشعورية والتطورات والتعميمات الخاصة بالذات ويبلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته- كما أنه يحدد إنجاز المرء الفعلي ويظهر جزئيا في خبرات الفرد بالواقع واحتكاكه به، ويتأثر تأثرا كبيرا بالأحكام التي يتلقاها من الأشخاص ذوي الأهمية الانفعالية في حياة الفرد، وبتفسيراته لاستجاباتهم نحوه.

2-3 وصف المقياس:

يتكون هذا المقياس من (ثمانين) بندا كل منها مظهرا من مظاهر مفهوم الذات لدى الأطفال، وتتدرج كل منها تحت أربعة من العوامل التي تعبر عن مفهوم الذات... ويقوم المفحوص بإعطاء إجابة واحدة لكل بند من بنود المقياس (نعم.. أو .. لا) وتقدر درجة المفحوص بالرجوع إلى مفتاح التصحيح الخاص بالمقياس، بحيث تعطي درجة واحدة لكل

إجابة تتفق مع المفتاح، وفي النهاية يتم جمع الدرجات في درجة واحدة تعبر عن الدرجة الكلية لمفهوم الذات لدى الطفل.

2-4- محتوى المقياس:

يستخدم المقياس الحالي في التعرف على مفهوم الذات في إطار عدد من المجالات التي يمكن أن تؤثر في تكوين مفهوم الذات لدى الأطفال، وتقيس الأداة الحالية مفهوم الذات في ضوء أربع أبعاد رئيسية:

- **العامل الأول: البعد العقلي والأكاديمي**

ويتضمن هذا العامل ثمانية عشر بندا تشير إلى مدى تفهم الطالب لإمكاناته العقلية من حيث قدرته على استذكار دروسه وشرح الدروس أمام تلاميذ فصله، مدى إعجاب المدرس به. وقدرته على الاستيعاب، ومدى شعوره بأهميته كعضو في الفصل الدراسي.

- **العامل الثاني: البعد الجسمي**

ويتضمن هذا البعد ستة عشر بندا تشير إلى مفهوم الطالب عن مظهره الجسمي، صوره وجهه، هيئته العامة. ومدى اقتناعه بما هو عليه من خصائص جسمية.

- **العامل الثالث: البعد الاجتماعي**

يتضمن هذا البعد سبعة وعشرين بندا تشير إلى فكرة الفرد عن ذاته داخل الجماعة، سواء كانت الأسرة أو المدرسة أو المجتمع بصورة عامة، ويشير إلى مدى اقتناع الفرد بنفسه هل يشعر بحب الآخرين له، مدى قدرته على تكوين صداقات، ومدى ما يشعر به من بهجة ومرح وهو في وسط زملائه في المدرسة أو اخوته في المنزل، ومدى إحساسه بتقبل الآخرين له.

- **العامل الرابع: بعد القلق**

يتضمن هذا البعد تسعة عشر بندا تشير إلى مدى إحساس الفرد بنفسه هل يشعر بسعادة، تقلب المزاج، بالخوف هل يشعر انه متفق مع الآخرين أو مختلف عنهم، ومدى تكيف الفرد في الأسرة أو المدرسة.

- تعليمات تطبيق المقياس:

يلاحظ عند تطبيق المقياس مراعاة التعليمات بدقة، والتأكد من أن المفحوص قد استوعب ما هو مطلوب منه، وفهم كيفية الاستجابة على كل بند من بنود هذا المقياس.

لذا نوصي بأن تقوم الباحثة بتهيئة الجو المناسب للتطبيق من حيث المكان وتقوم بقراءة التعليمات الخاصة وطريقة الإجابة بصوت واضح، ويجب عليها أن تتأكد من فهم المفحوص لتعليمات المقياس، وعلى الباحثة أن تجيب عن أي استفسار يوجه إليها قبل أن يبدأ المفحوص الإجابة.

ويجري هذا المقياس بطريقة فردية أو جماعية ويفضل في حالة الإجراء الجماعي أن يتم على مجموعات صغيرة العدد حتى تتأكد الباحث من تفهم الحالات لإجراءات المقياس.

حساب درجة المفحوص:

لكل بند من هذا المقياس استجابتين (نعم أو لا) ويمكن حساب الدرجة الكلية للمقياس، وهي مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص في كل البنود على الأبعاد الأربع. كما يمكن حساب الدرجة الفرعية الخاصة بكل بعد من أبعاد مفهوم الذات.

وينبغي ملاحظة البنود السلبية، حيث تحسب الدرجة بصورة عكسية.

التحليل السيكوميتري للمقياس (الأداة الأصلية)

2-5 صدق المقياس: تحقق مصمم المقياس من صدق المقياس كما يلي:

-**الصدق المنطقي:** حيث تم عرض المقياس في صورته النهائية على مجموعة من المتخصصين وطلب الباحث منهم تحديد ما يلي:

- ما إذا كانت العبارة تنتمي إلى مفهوم الذات.
- ما إذا كانت العبارة موجبة أو سالبة.

- **الصدق العاملي:** استخدام الباحث أسلوب التحليل العاملي لاستخراج معاملات الارتباط البيئية بين بنود المقياس، وكذلك كل بند بالدرجة الكلية، وذلك للتحقق من مدى سلامة البناء

الداخلي للمقياس، كما استخدم المصمم نفس الأسلوب بعد تدوير المحاور في استخراج العوامل الأساسية التي يتكون منها المقياس.

وقد اتضح أن العامل الأول قد تشبع ثمانية عشر بندا وتشبع العامل الثاني بستة عشر بندا وتشبع العامل الثالث بسبعة وعشرين بندا، وتشبع العامل الرابع بتسعة عشر بندا، وأن القيم المطلقة للتشبعات والتي بلغت مستوى دلالتها الإحصائية (0.01) من الثقة.

2-6 ثبات المقياس:

قام "مصمم" المقياس بحساب ثبات المقياس بطريقتين:

- طريقة إعادة الاختبار: وقد بلغ معامل الثبات هذه الطريقة 0.89
- طريقة التجزئة النصفية: وقد وجد أن معاملات ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية تراوحت ما بين (0.809)، (0.921) وجميع تلك المعاملات دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) من الثقة، وعلى ذلك تعتبر معاملات مرتفعة لإمكانية استخدام هذه الأداة في مجال البحوث والدراسات النفسية.

2-7 مفتاح تصحيح المقياس

نعم	لا
1	0

العبارات التي يجاب عليها بـ نعم هي:	2-5-9-12-15-16-17-19-21-23-24-27-29-30-33-35-36-39-41-42-44-49-51-52-54-55-60-63-69-70-72-73-76-80
العبارات التي يجاب عليها بـ لا هي:	1-3-4-6-8-10-11-13-14-18-20-22-25-26-28-31-32-34-37-38-40-43-45-46-47-48-50-53-56-58-59-61-62-64-66-68-71-74-75-77-78-79

3- الخصائص السيكومترية للمقياس (الدراسة الحالية)

3-1 الصدق البنائي للمقياس

وقد تم حساب الاتساق البنائي لفقرات المقياس على عينة استطلاعية بلغ حجمها 10، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لمقياس كما يلي:

يعتبر صدق الاتساق البنائي أحد مقاييس صدق أداة الدراسة، حيث يقيس مدى تحقق الأهداف التي تسعى الأداة الوصول إليها، ويبين صدق الاتساق البنائي مدى ارتباط كل بعد من أبعاد أداة الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات المقياس، والجدول رقم (01) يوضح ذلك.

جدول رقم :01 يوضح معامل الارتباط بيرسون بين كل بعد والدرجة الكلية المقياس

الرقم	الابعاد الاستبيان	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
1	**البعد العقلي الأكاديمي**	**0,800****	**دال**
2	**البعد الجسمي**	**0,773****	**دال**
3	**البعد الاجتماعي**	**0,787****	**دال**
4	**البعد القلق**	**0,887****	**دال**
	** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)		

قيمة r الجدولية : 0.708 عند مستوى الدلالة 0.01 ودرجة حرية 08.

من خلال الجدول رقم 01 نجد معاملات الارتباط بين كل بعد من الدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيا ، حيث قيمة r المحسوبة اكبر من قيمة r الجدولية ومنه تعتبر أبعاد المقياس صادقة ومتسقة، لما وضعت لقياسه.

3- 2 ثبات المقياس:

يقصد بثبات المقياس؛ أنها تعطي نفس النتيجة لو تم إعادة توزيع المقياس أكثر من مرة، تحت نفس الظروف والشروط، أو بعبارة أخرى، أن ثبات المقياس؛ يعني الاستقرار في نتائج المقياس، وعدم تغييرها بشكل كبير، فيما لو تم إعادة توزيعها على أفراد العينة، عدة

مرات، خلال فترات زمنية معينة، وقد تم التحقق من ثبات المقياس الدراسة، من خلال معامل ألفا كرونباخ، والجدول رقم (02) يبين معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات المقياس.

جدول رقم 02 : يبين قيمة معامل Cronbach's Alpha

عنوان المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha
البعد العقلي الأكاديمي	**1الى 18**	**0,889**
البعد الجسمي	**19الى 34**	**0,928**
البعد الاجتماعي	**35الى 61**	**0,931**
البعد القلق	**62الى 80**	**0,943**
جميع فقرات المقياس	**1الى 80**	**0,980**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (02) أن معامل ألفا كرونباخ لكل ابعاد المقياس تتراوح بين (0.889-0.928) وهي معاملات مرتفعة، وكذلك معامل ألفا لجميع ابعاد المقياس معا بلغ 0.980 وهذا يدل على أن قيمة الثبات مرتفعة وتدل على أن أداة الدراسة ذات ثبات كبير مما يجعلنا على ثقة تامة بصحة المقياس وصلاحيته لتحليل وتفسير نتائج الدراسة واختبار فرضياتها.

تجدر الإشارة إلى أن معامل الثبات ألفا كرونباخ، تتراوح بين (0-1)، وكلما أقترب من الواحد؛ دل على وجود ثبات عال، وكلما اقترب من الصفر؛ دل على عدم وجود ثبات.

- **ومنه نستنتج أن أداة الدراسة التي اعددناه لمعالجة المشكلة المطروحة هي صادقة وثابتة في جميع فقراتها وهي جاهزة للتطبيق على عينة الدراسة.**

4- الدراسة الأساسية:

4-1 منهج الدراسة:

إن المنهج هو الأسلوب الذي يسير على درجة الباحث لتحقيق هدف البحث والإجابة على أسئلته **(محمد مزيان، 2002، ص 21)**.

فالمنهج هو الذي يكسب البحث طابعه العملي والباحث الفطن هو الذي يعرف كيف يختار المنهج المناسب لموضوعه وهذا ما أشار إليه رابح تركي بقوله: "إن صحة وسلامة الطريقة المستخدمة للوصول إلى الحقيقة العلمية هي التي تضفي على البحث أو الدراسة الطابع الجدي، كما تؤثر في محتوى البحث **(رابح تركي، 1984، ص 131)**.

واختيار منهج الدراسة يتم وفق طبيعة المشكلة ونوعية دقيقة.

وقد تم اتباع المنهج الوصفي المقارن في هذه الدراسة والذي يعد الأسلوب الأمثل لوصف الظواهر ومقارنة المتغيرات بعضها ببعض بهدف اكتشاف نقاط التشابه ونقاط الاختلاف وكذا العوامل المؤثرة وغير المؤثرة في ظاهرة ما، كما يسمح بإيجاد العلاقات السببية بين مختلف الظواهر، كما يتميز هذا المنهج بوصف ما هو كائن وتفسيره **(جميلة عمرون، 2013، ص 161)**.

4-2 حدود الدراسة:

ونعني بحدود الدراسة الميدانية النظام الذي يجرى فيه البحث، والذي ينقسم عادة إلى: المجال الجغرافي والمجال البشري والمجال الزمني.

المجال المكاني: وهو المكان الذي تجرى فيه الدراسة الميدانية، وقد تم اختيار مدينة المسيلة ومنه حي 5 جويلية لتوفره على البيئتين المعنيتين (الفقيرة – الغنية) بابتدائيتي مدرسة المجمع المدرسي 5 جويلية ومدرسة سباق الخيل 01، وقد تم اختيارهما بطريقة قصدية .

المجال البشري: ونقصد به العدد الاجمالي للأفراد العينة حيث بلغ 121 تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وزعوا على مجموعتين:

المجموعة الأولى: هي مجموعة التلاميذ الذين يدرسون في بيئة صفية غنية بمدرسة المجمع المدرسي 5 جويلية، والتي تم اختيارها بطريقة قصدية، حيث بلغ عدد أفرادها 44 تلميذا وتلميذة.

المجموعة الثانية: هي مجموعة التلاميذ الذين يدرسون في بيئة صفية فقيرة بمدرسة سياق الخيل 01 بنفس الحي (5 جويلية) والتي تم اختيارها بنفس الطريقة، حيث بلغ عدد افرادها 77 تلميذ وتلميذة.

المجال الزمني: تم إجراء الدراسة خلال السنة الدراسية 2014-2015 ما بين الفترة 05 أفريل-2015 إلى 26 أفريل 2015.

4-5 عينة الدراسة:

العينة: "هي مجموعة من الأفراد يبني الباحث عمله عليها وهي مأخوذة من المجتمع الأصلي شريطة أن تكون ممثلة له أحسن تمثيل". **(زرواتي، 2002، ص 119).**

تكونت عينة الدراسة البحث من 121 تلميذا وتلميذة بالمدارس الحكومية مقسمين إلى مجموعتين: الأولى تكونت من 77 تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس ابتدائي يشكلون صفين دراسيين وتختلف هذه المجموعة في بيئتها الفيزيقية عن الثانية التي تكونت من 44 تلميذا وتلميذة من تلاميذ نفس المرحلة الدراسية، يشكلون صفين دراسين داخل مدرسة حكومية، ولقد كانت المدرسة الأولى تختلف عن الدراسة الثانية من حيث أن الأقسام غير مجهزة بأثاث مناسب للفترة العمرية، حيث أن الطاولات تصلح لتلاميذ الطور الأول، الطلاء بلون رمادي باهت يضفي الظلمة على الغرف، زيادة على نقص التهوية بسبب النوافذ كبيرة الحجم ذات فتوحات صغيرة لا تكفي للتهوية، وانعدام للصور والملصقات وأعمال التلاميذ، غياب النظافة لعدم توجد سلة المهملات، السبورة السوداء، استخدام الطبشور المسبب للحساسية... ولقد اختيرت العينتين بطريقة قصدية، من المنطقة السكنية نفسها للمدرسة الأولى والتي سكانها ممن تتقارب مستوياتهم الاقتصادية والاجتماعية.

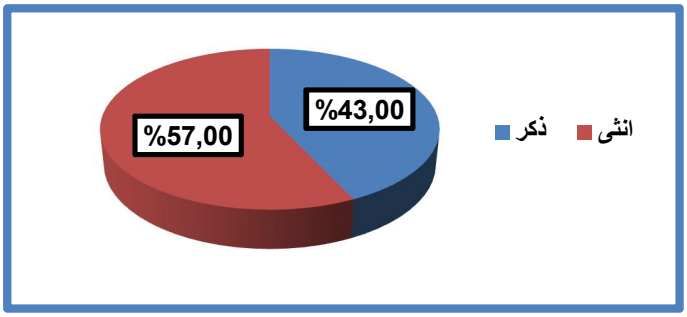
الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة

01- الجنس

جدول رقم : 03 يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس

	التكرار	النسبة%
ذكور	52	43,0
اناث	69	57,0
المجموع	121	100,0

شكل رقم : 08 تمثيل بياني لـــ توزيع أفراد العينة حسب الجنس



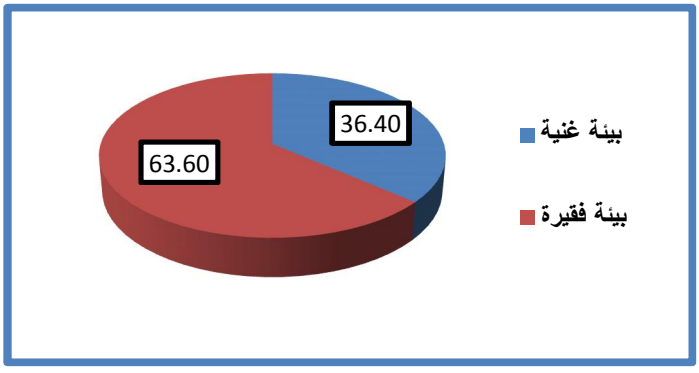
من خلال الجدول رقم 03 نلاحظ أن أفراد العينة البحث تتوزع حسب الجنس بنسبة 43 % لفئة الذكور والذين يقدر عددهم بـ 52 تلميذ، وبنسبة 57% وهذا ما يبرر نسبة المواليد للإناث أكثر من الذكور.

02-البيئة

جدول رقم : 04 يوضح توزيع أفراد العينة حسب البيئة

	التكرار	النسبة%
غنية بيئة	44	36,4
فقيرة بيئة	77	63,6
المجموع	121	100,0

شكل رقم : 9 تمثيل بياني لـــ توزيع أفراد العينة حسب البيئة



من خلال الجدول رقم 04 نلاحظ أن أفراد العينة البحث تتوزع حسب البيئة بنسبة 36.4 % للبيئة الغنية و 63.60% للبيئة الفقيرة وهذا ما يبرز اكتظاظ الأقسام بالنسبة للبيئة الفقيرة، وهذا ما يصعب تنظيم البيئة الصفية في الأقسام الفقيرة.

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

لاختيار الأدوات الإحصائية المناسبة من أجل تحليل إجابات أفراد العينة الدراسة واختبار صحة الفرضيات يجب أولا أن نتعرف على أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي أم لا وهو اختبار ضروري في حالة اختبار الفرضيات حيث توجد أدوات إحصائية معلميه وغير المعملية مثل اختبار T لعينتين مستقلتين (معلمي) يقابله اختبار مان ويتني (غير المعلمي).

اختبار التوزيع الطبيعي(اختبار كولمجروف- سمرنوف)

اختبار كولمجروف - سمرنوف لمعرفة هل البيانات تتبع التوزيع الطبيعي أم لا واختبار ضروري في حالة اختبار الفرضيات لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيا.

جدول رقم 05 يبين اختبار التوزيع الطبيعي (Kolmogorov-Smirnov)

البعد	عنوان البعد	القيمة الاحصائية	قيمة مستوى الدلالة sig
1	البعد العقلي الاكاديمي	0,882	0,369
2	البعد الجسمي	0,901	0,069
3	البعد الاجتماعي	0,841	0,149
4	البعد القلق	0,770	0,169

ومن خلال الجدول رقم 05: نجد أن مستوى الدلالة**sig** اكبر من (0.05) لكل بعد من أبعاد المقياس، مما يدل على إتباع البيانات للتوزيع الطبيعي ومنه لاختبار الفرضيات نتبع الأساليب الإحصائية المعلمية .

كما قامت الطالبة بتفريغ وتحليل البيانات من خلال :

برنامج التحليل الإحصائي (IBM SPSS Statistics V22)، وتم استخدام الاختبارات الإحصائية المعلمية لأن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، حيث قامت الطالبة باستخدام الأدوات الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية لأفراد عينة الدراسة.
- اختبار ألفا كرونباخ: لقياس ثبات المقياس
- معال الارتباط بيرسون : لقياس صدق عبارات المقياس
- اختبار (Kolmogorov–Smirnov): لمعرفة نوع توزيع البيانات (هل تتبع التوزيع الطبيعي أو لا)
- اختبار ستيودنت لعينتين مستقلتين : للدلالة الفروق بين المتوسطات.

خلاصة:

تضمن فصل منهجية البحث والإجراءات الميدانية على الدراسة الاستطلاعية التي من خلالها تعرفنا على خصائص عينة الدراسة، ومجال وحدود الدراسة الميدانية، كما تم من خلالها تحديد الخصائص السيكومترية لأدوات القياس المستعملة، كما تطرقنا في هذا الفصل إلى منهج البحث، العينة وكيفية اختيارها، والأدوات النظرية والتطبيقية المستعملة للوصول إلى تحقيق صحة أو نفي الفرضيات، واعتمدنا طريقة المعالجة الاحصائية للوصول إلى قيم عددية يمكن من خلالها معرفة مدى تحقيق أهداف الدراسة، وسنحاول في الفصل الموالي مناقشة وتحليل النتائج المتوصل إليها.

الفصـــــل السادس

عرض ومناقشة وتفسير النتائج

تمهيد

1- نتائج الدراسة

2-مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

3-خلاصة ونتائج الدراسة

4-آفاق الدراسة

خلاصة

تمهيد:

سنتطرق في هذا الفصل إلى عرض نتائج الفرضيات، وتحليل البيانات المتوصل إليها على ضوء هذه الفرضيات لإثباتها أو نفيها، ثم مناقشة النتائج على ضوئها، ليتم فيما بعد إعطاء جملة من التوصيات والاقتراحات لترك المجال امام الباحثين الآخرين لنخرج في الأخير بخلاصة عامة للدراسة.

1-نتائج الدراسة:

عرض فرضيات الدراسة:

- **عرض الفرضية الأولى:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في البعد العقلي الاكاديمي لمفهوم الذات لدى التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تعزى لاختلاف البيئة الفيزيقية الصفية.

أي:

H_0:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في البعد العقلي الاكاديمي لمفهوم الذات لدى التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تعزى لاختلاف البيئة الفيزيقية الصفية عند مستوى دلالة 0.05

H_1: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في البعد العقلي الاكاديمي لمفهوم الذات لدى التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تعزى لاختلاف البيئة الفيزيقية الصفية عند مستوى دلالة 0.05

للتحقق من صحة الفرضية **الفرضية الأولى** تم استخدام اختبار ' ت' (ستودنت) للدلالة على الفروق بين المتوسطات لفئتي البيئة الغنية والفقيرة في البعد العقلي الاكاديمي لمفهوم الذات لدى التلاميذ.

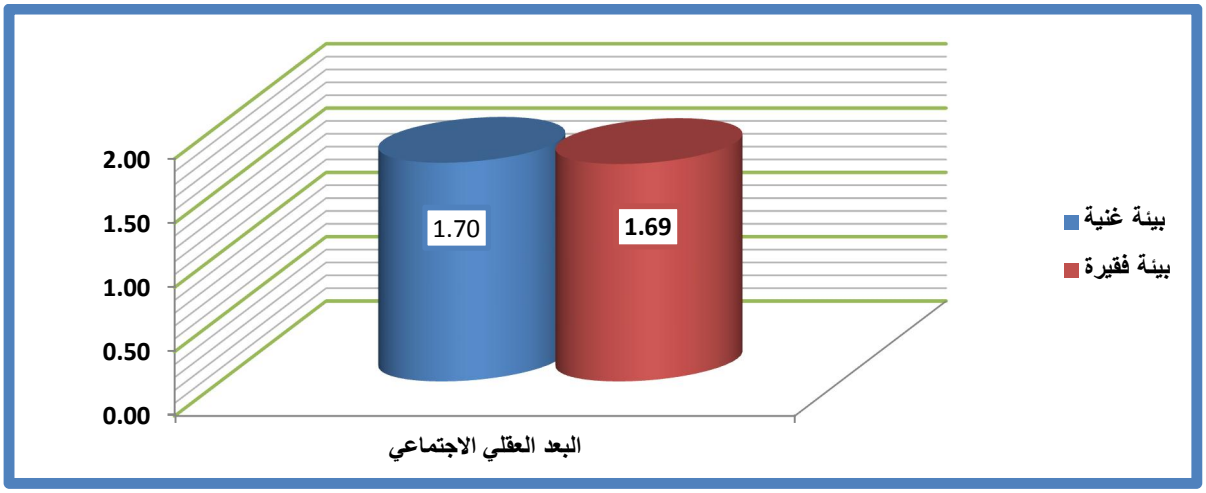
- ✓ **والقاعدة الرفض والقبول هي إذا كانت قيمة ' T' المحسوبة اكبر من قيمة ' T' المجدولة عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية (119) فإننا نرفض H_0 ونقبل H_1**

الجدول رقم (06): يوضح الفروق بين المتوسطات لفئتي البيئة الغنية والفقيرة في البعد العقلي الاكاديمي

الأبعاد	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة SIG	الدلالة الإحصائية
الاول: البعد العقلي الاكاديمي	بيئة غنية	44	1,7071	0,11263	0,656	119	0,513	
	بيئة فقيرة	77	1,6919	0,12731				

قيمة T الجدولية : 1.980 عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية 119

الشكل رقم: 10 تمثيل بياني لفروق للمتوسطات بين الفئتين للبعد العقلي الاكاديمي



- **من خلال الجدول رقم (06) تبين لنا:**

فيما بخص **البعد العقلي الاكاديمي** أن المتوسط الحسابي للبيئة الغنية يساوي **(1,7071)** و بالانحراف المعياري قدر ب**(0,1126)** اما بالنسبة للبيئة الفقيرة فالمتوسط الحسابي يساوي **(1,6919)**، و بالانحراف المعياري قدر ب**(0,1273)** ، و قيمة T المحسوبة

قدرت ب(**0,656**) وهي اقل من T الجدولية (**1.980**) عند درجة حرية (119) بمستوى دلالة(0.05) و بالتالي: **فإننا نقبل H_0 ونرفض H_1** ، أي **لا توجد** فروق ذات دلالة إحصائية في البعد العقلي الاكاديمي لمفهوم الذات لدى التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تعزى لاختلاف البيئة الفيزيقية الصفية عند مستوى دلالة 0.05

- **عرض الفرضية الثانية:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في البعد الجسمي لمفهوم الذات لدى التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تعزى لاختلاف البيئة الفيزيقية الصفية.

أي:

H_0:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في البعد **الجسمي** لمفهوم الذات لدى التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تعزى لاختلاف البيئة الفيزيقية الصفية عند مستوى دلالة 0.05

H_1: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في البعد **الجسمي** لمفهوم الذات لدى التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تعزى لاختلاف البيئة الفيزيقية الصفية عند مستوى دلالة 0.05

للتحقق من صحة الفرضية **الفرضية الثانية** تم استخدام اختبار ' ت' (ستودنت) للدلالة على الفروق بين المتوسطات لفئتي البيئة الغنية والفقيرة في البعد **الجسمي** لمفهوم الذات لدى التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

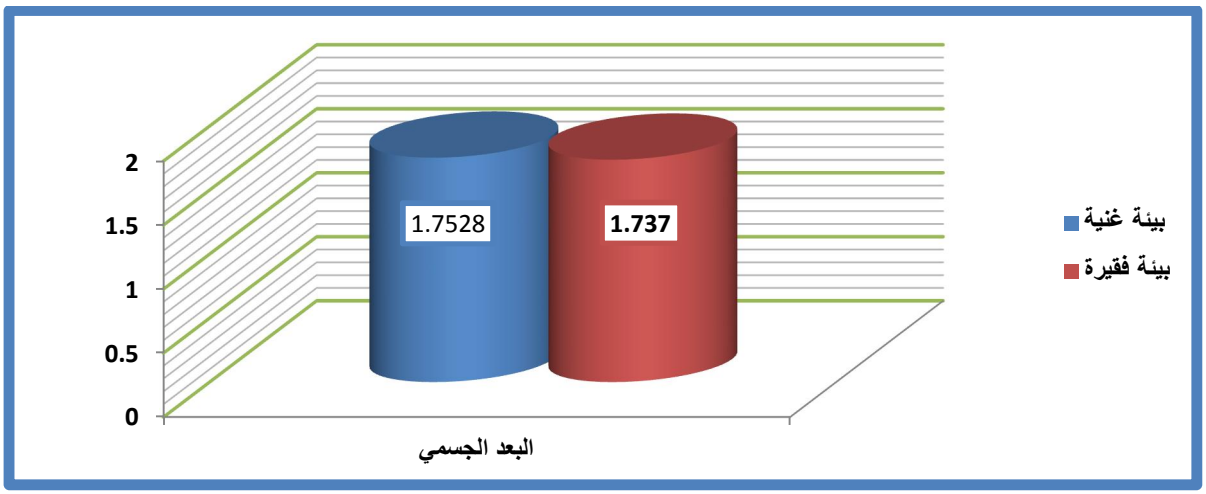
- ✓ **والقاعدة الرفض والقبول هي إذا كانت قيمة ' T' المحسوبة اكبر من قيمة ' T' المجدولة عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية (119) فإننا نرفض H_0 ونقبل H_1**

الجدول رقم (07): يوضح الفروق بين المتوسطات لفئتي البيئة الغنية و الفقيرة في البعد الجسمي

الأبعاد	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة SIG	الدلالة الإحصائية
الثاني: البعد الجسمي	بيئة غنية	44	1,7528	,163960	0,5140	119	0,608	
	بيئة فقيرة	77	1,7370	,162330				

قيمة T الجدولية : 1.980 عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية 119

الشكل رقم 11 تمثيل بياني لفروق للمتوسطات بين الفئتين للبعد الجسمي



- **من خلال الجدول رقم (07) تبين لنا:**

فيما بخص **البعد الجسمي** أن المتوسط الحسابي للبيئة الغنية يساوي **(1,7528)** و بالانحراف المعياري قدر بـ(**0,1639**) أما بالنسبة للبيئة الفقيرة فالمتوسط الحسابي يساوي **(1,7370)**، وبالانحراف المعياري قدر بـ**(0,1623)**، وقيمة T المحسوبة قدرت

ب(**0,5140**) وهي أقل من T الجدولية (**1.980**) عند درجة حرية (119) بمستوى دلالة(0.05) وبالتالي: **فإننا نقبل H_0 ونرفض H_1** ، أي **لا توجد** فروق ذات دلالة إحصائية في **البعد الجسمي** لمفهوم الذات لدى التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تعزى لاختلاف البيئة الفيزيقية الصفية عند مستوى دلالة 0.05.

- **عرض الفرضية الثالثة**: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في البعد الاجتماعي لمفهوم الذات لدى التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تعزى لاختلاف البيئة الفيزيقية الصفية.

أي:

H_0:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في البعد **الاجتماعي** لمفهوم الذات لدى التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تعزى لاختلاف البيئة الفيزيقية الصفية عند مستوى دلالة 0.05

H_1: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في البعد **الاجتماعي** لمفهوم الذات لدى التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تعزى لاختلاف البيئة الفيزيقية الصفية عند مستوى دلالة 0.05.

للتحقق من صحة الفرضية **الفرضية الثالثة** تم استخدام اختبار ' ت' (ستودنت) للدلالة على الفروق بين المتوسطات لفئتي البيئة الغنية والفقيرة في البعد **الاجتماعي** لمفهوم الذات لدى التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

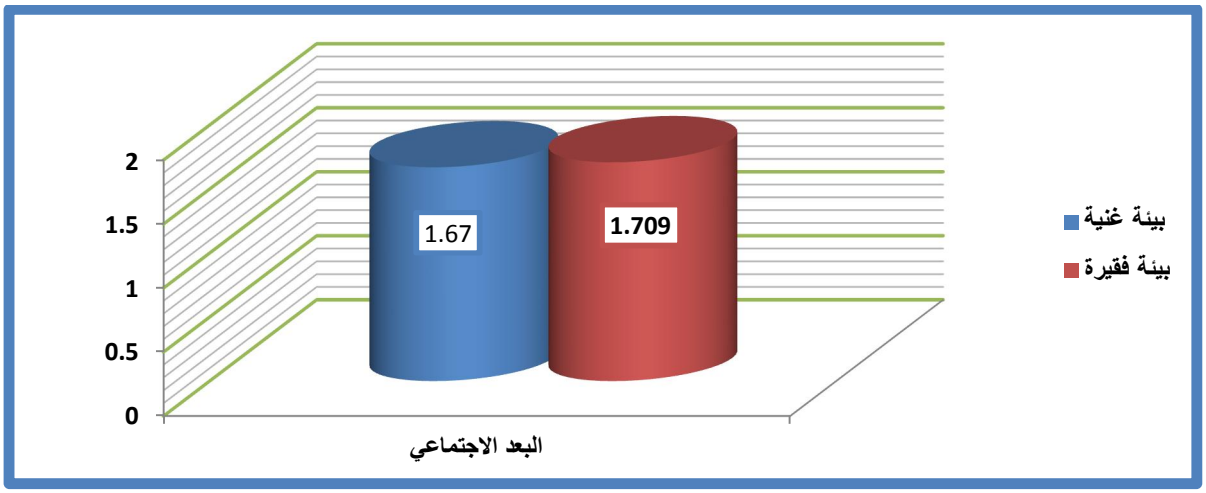
- ✓ **والقاعدة الرفض والقبول هي إذا كانت قيمة ' T' المحسوبة اكبر من قيمة ' T' المجدولة عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية (119) فإننا نرفض H_0 ونقبل H_1**

الجدول رقم (08): يوضح الفروق بين المتوسطات لفئتي البيئة الغنية والفقيرة في البعد الاجتماعي

الأبعاد	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة SIG	الدلالة الإحصائية
الثالث: البعد الاجتماعي	بيئة غنية	44	1,6700	0,12523	1,550	119	0,124	
	بيئة فقيرة	77	1,7090	0,13723				

قيمة T الجدولية : 1.980 عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية 119

الشكل رقم 12 تمثيل بياني لفروق للمتوسطات بين الفئتين للبعد الاجتماعي



- من خلال الجدول رقم (08) تبين لنا:

فيما بخص **البعد الاجتماعي** أن المتوسط الحسابي للبيئة الغنية يساوي **(1,6700)** و بالانحراف المعياري قدر ب**(0,1252)** أما بالنسبة للبيئة الفقيرة فالمتوسط الحسابي يساوي **(1,7090)**، وبالانحراف المعياري قدر ب**(0,13723)** ، وقيمة T المحسوبة قدرت ب**(1,550)** وهي أقل من T الجدولية **(1.980)** عند درجة حرية (119) بمستوى دلالة(0.05) وبالتالي: **فإننا نقبل H_0 ونرفض H_1** ، أي **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في البعد الاجتماعي لمفهوم الذات لدى التلاميذ تعزى لاختلاف البيئة الفيزيقية الصفية عند مستوى دلالة 0.05**

- **عرض الفرضية الرابعة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد القلق لمفهوم الذات لدى التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تعزى لاختلاف البيئة الفيزيقية الصفية.

أي:

H_0:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد **القلق** لمفهوم الذات لدى التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تعزى لاختلاف البيئة الفيزيقية الصفية عند مستوى دلالة 0.05.

H_1: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد **القلق** لمفهوم الذات لدى التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تعزى لاختلاف البيئة الفيزيقية الصفية عند مستوى دلالة 0.05.

للتحقق من صحة الفرضية **الفرضية الرابعة** تم استخدام اختبار ' ت' (ستودنت) للدلالة على الفروق بين المتوسطات لفئتي البيئة الغنية والفقيرة في بعد **القلق** لمفهوم الذات لدى التلاميذ.

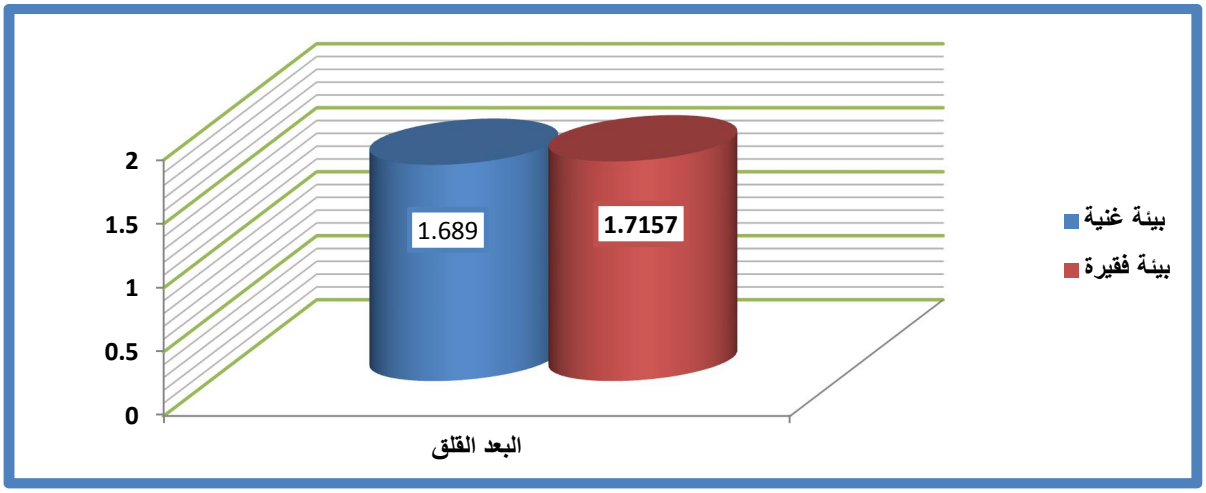
- ✓ **والقاعدة الرفض والقبول هي إذا كانت قيمة ' T' المحسوبة أكبر من قيمة ' T' المجدولة عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية (119) فإننا نرفض H_0 ونقبل H_1**

الجدول رقم (09): يوضح الفروق بين المتوسطات لفئتي البيئة الغنية و الفقيرة في بعد القلق

الأبعاد	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة SIG	الدلالة الإحصائية
الرابع: البعد القلق	بيئة غنية	44	1,6890	,140320	0,988	119	0,325	
	بيئة فقيرة	77	1,7157	,144200				

قيمة T الجدولية : 1.980 عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية 119

الشكل رقم 13 تمثيل بياني لفروق للمتوسطات بين الفئتين لبعد القلق



- **من خلال الجدول رقم (09) تبين لنا:**

فيما بخص **القلق** أن المتوسط الحسابي للبيئة الغنية يساوي **(1,6890)** و بالانحراف المعياري قدر بـ **(1403, 0)** أما بالنسبة للبيئة الفقيرة فالمتوسط الحسابي يساوي

(1,7157)، وبالانحراف المعياري قدر ب(**0,1442**) ، و قيمة T المحسوبة قدرت بـ**(0,988)** وهي أقل من T الجدولية **(1.980)** عند درجة حرية (119) بمستوى دلالة(0.05) وبالتالي: **فإننا نقبل H_0 ونرفض H_1** ، أي **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في البعد القلق لمفهوم الذات لدى التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تعزى لاختلاف البيئة الصفية عند مستوى دلالة 0.05.**

- **عرض الفرضية العامة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدئي تعزى لاختلاف البيئة الفيزيقية الصفية**

من خلال ما سبق وجد أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في جميع الابعاد الاربعة لمفهوم الذات تعزى لاختلاف البيئة الفيزيقية الصفية.

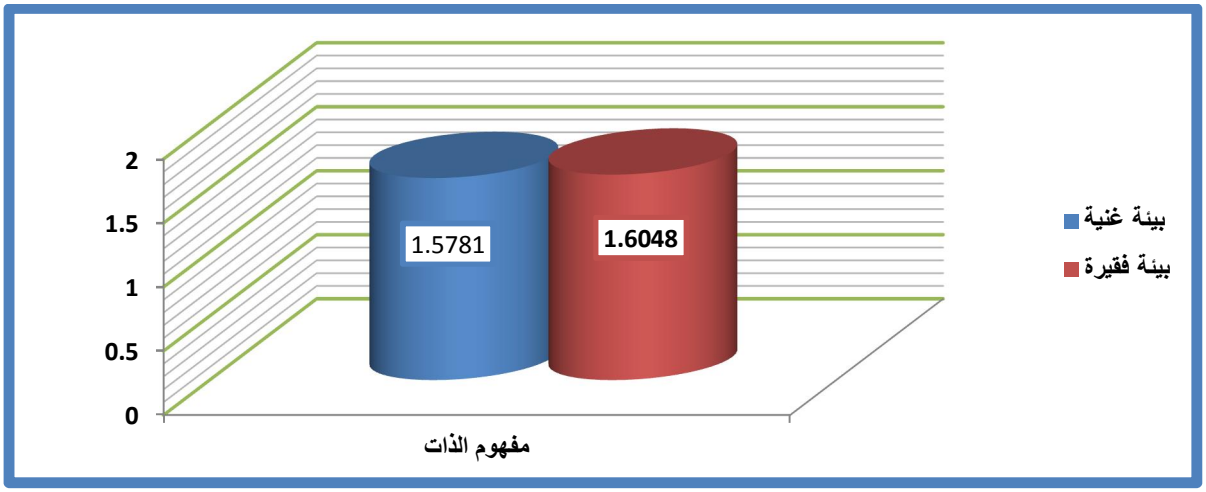
اذن نستنتج انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المفهوم الذات لدى التلاميذ تعزى الى البيئة تعزى الى البيئة الفيزيقية الصفية عند مستوى دلالة 0.05 وهوما تؤكده نتائج الاختبار التالي

الجدول رقم (10): يوضح الفروق بين المتوسطات لفئتي البيئة الغنية والفقيرة في مفهوم الذات

الأبعاد	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة SIG	الدلالة الإحصائية
مفهوم الذات	بيئة غنية	44	1,5781	0,13140	0,708	119	0,3250	غير دالة
	بيئة فقيرة	77	1,6048	0,14350				

قيمة T الجدولية : 1.980 عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية 119

الشكل رقم 14: تمثيل بياني لفروق للمتوسطات



2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

يتضح من خلال عرض نتائج الفرضية الأولى كما هو مبين في الجدول رقم (06) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في البعد العقلي الأكاديمي لمفهوم الذات لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تعزى لاختلاف البيئة الصفية الفيزيقية.

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة سوليفان (1998) ودراسة (**هدى تركي السبيعي، 2000**).

كما تعارضت مع نتائج كل من الدراسات التالية: دراسة (نايت ووكسمان، 1990)، (باين، 1992)، (جوردن، 1998)، (تونسند وهكز، 1998)

ومنه تفسر نتائج الدراسة إلى أن البيئة الصفية تتضمن عناصر متعددة أخرى، تؤثر ويتأثر منها بالآخر وتتمثل هذه العناصر في كل من المعلم والمتعلم، المنهاج والتفاعل الصفي، ودوافع التلاميذ والتفاعل الاجتماعي.

- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

يتضح من خلال عرض نتائج الفرضية الثانية كما هو مبين في الجدول رقم (07) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في البعد الجسمي لمفهوم الذات لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تعزى لاختلاف البيئة الصفية الفيزيقية.

وتفسر نتائج الدراسة إلى أن مفهوم يبدا في التكوين منذ اللحظة الأولى التي يبدأ فيها الطفل باستكشاف أجزاء جسمه، فهو يبنى من خلال افكاره وشعوره واعماله وخبراته (**عبد الرحمن عدس، محي الدين توق، 1992، ص 299**).

كما يتأثر إدراك الفرد لصورة جسمه بإدراكات الآخرين له وخاصة الأفراد المحيطين به، حيث يشير اتواتر إلى Atwater إلى أن الأشخاص الذين يتلقون قدرا كافيا من الرعاية والتوجيه والحب والتشجيع خاصة من جانب الوالدين عادة ما يظهرون صورا ذات ايجابية.

وقد تعود أيضا إلى الخبرات المدرسة إذ تشير دراسة (شارولت بوهلر، 1952) إلى أن الأشخاص الذين يحتفظون في ذاكرتهم بخبرات طيبة عن حياتهم في المدرسة وعلاقتهم مع المدرسين ومع زملائهم، نجاحهم الدراسي، ممارستهم للأنشطة المدرسية المختلفة وغير ذلك) كانوا يتصفون بمفهوم ايجابي عن ذاتهم (**طلعت منضور- حليم بشاي، 1982، ص 12**).

- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

يتضح من خلال عرض نتائج الفرضية الثالثة كما هو مبين في الجدول رقم (08) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في البعد الاجتماعي لمفهوم الذات لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تعزى لاختلاف البيئة الفيزيقية الصفية.

حيث اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (سوليفان، 1998)، وتعارضت مع نتائج كل من دراسة (نايت ووكسمان، 1990)، ودراسة (باير، 1999) ويمكن أن نرجع

الأسباب إلى تأثير الأسرة على الطفل، إذ ان مفهوم الذات نتاج للتفاعلات الاجتماعية وأن هذا المفهوم في حد ذاته ليس شيئا يمكن ملاحظته ولكن يمكن استنتاجه في سلوك الفرد، فالذات تنمو من الخبرة والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين وخاصة ذوي الدلالة كالأمهات والآباء **(سعد جلال، 1985، ص-ص: 178- 179)**.

وتفسر أيضا إلى طبيعة المعلم فنظرة المعلم للطالب وطريقة معاملته له، والطرق التي يستخدمها لحثه على التحصيل، والتوافق الشخصي والاجتماعي للمعلم ينعكس على مفهوم الذات للطالب، كما أن الأنشطة المدرسية كالأنشطة الرياضية بالنسبة للذكور والاجتماعية بالنسبة للإناث تؤدي إلى مفهوم ذات ايجابي **(عبد المنعم حبيب، 1993، ص 58)** وإلى أسلوب العمل التعاوني كما أكدته دراسة (ألين، 1997).

- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

يتضح من خلال عرض نتائج الفرضية الرابعة كما هو مبين في الجدول رقم (09) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد القلق لمفهوم الذات لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تعزى لاختلاف البيئة الصفية الفيزيقية.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من (تونسند وهكز، 1998) ودراسة (cheng, 1994).

وتفسر النتائج المتحصل عليها إلى الأسباب التالية وهي ان مرحلة الطفولة المتأخرة تعد مرحلة استقرار وثبات انفعالي لذا سميت بالطفولة الهادئة ففيها تتجه حياة الطفل إلى المزيد من الاستقرار... وفي هذه الفترة تنمو الاتجاهات الوجدانية وتقل مظاهر الثورة الخارجية ويفهم الطفل كيفية التنازل عن حاجاته، وفي المدرسة يلتزم الطفل الهدوء داخل القسم ويأخذ برأي وتوجيهات المعلمين **(الراشدان، عبد الله الزاهي، 2005، ص 179)**، ويكون هنا اهتمام التلميذ منصبا حول نيل شهادة نهاية المرحلة الابتدائية أي تحقيق التحصيل.

- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة:

يتضح من خلال عرض نتائج الفرضية العامة كما هو مبين في الجدول رقم (10) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تعزى لاختلاف البيئة الصفية الفيزيقية.

حيث يعرف مفهوم الذات بأنه المعنى المجرد لإدراكنا لأنفسنا جسميا وعقليا واجتماعيا في ضوء علاقتنا بالآخرين وهو قابل للتعديل والتغيير تحت شروط معينة، وهذا المفهوم هو النواة التي تقوم عليها الشخصية كوحدة مركبة ديناميكية **(نبوية عبد الله، 2000، ص 23)**.

وتفسر نتائج الفرضية العامة إلى عدة أسباب والمتمثلة في التنشئة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي وإلى الخبرات والاتصالات التي يعيشها الفرد مع الآخرين.

وأيضا من خلال إدراك الفرد لنفسه وتقييمه لها فهي تتكون من خبرات إدراكية وانفعالية تتمركز حول الفرد باعتباره مصدرا للخبرة وللسلوك وللوظائف وللنصح والتعلم حسب Rogers، إلى الخبرات الثرية التي يتاح للطفل ان يمر بها، وكذلك لنوعية الوالدين واتجاهاتهم، ومستوياتهم الأكاديمية ودرجة اهتمامهم بالتعليم المدرسي ومستوى حرصهم على توفير أفضل الفرص لأبنائهم، وإلى المنهج الدراسي بمعناه الواسع.

3- خلاصة نتائج الدراسة:

من خلال الدراسة التي أجريت، والتي كانت حول: أثر البيئة الفيزيقية للصف الدراسي على مفهوم الذات لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وباعتماد للمنهج الوصفي المقارن وعلى ضوء المعالجة الاحصائية لفرضيات الدراسة، خلصت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمفهوم الذات لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تعزى إلى البيئة الفيزيقية الصفية، حيث بلغت T المحسوبة بـ (0.708) وهي أقل من T الجدولية والمقدرة بـ (1.980) عند درجة حرية 119 بمستوى دلالة (0.05)
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في البعد العقلي الأكاديمي لمفهوم الذات لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تعزى إلى البيئة الفيزيقية الصفية، حيث بلغت T المحسوبة بـ (0.656) وهي أقل من T الجدولية والمقدرة بـ (1.980) عند درجة حرية 119 بمستوى دلالة (0.05)
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في البعد الجسمي لمفهوم الذات لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تعزى إلى البيئة الفيزيقية الصفية، حيث قيمة T المحسوبة قدرت بـ (0.5140) وهي أقل من T الجدولية (1.980) عند درجة حرية (119) بمستوى دلالة (0.05)
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في البعد الاجتماعي لمفهوم الذات لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تعزى إلى البيئة الفيزيقية الصفية، حيث قيمة T المحسوبة قدرت بـ (0.1550) وهي أقل من T الجدولية (1.980) عند درجة حرية (119) بمستوى دلالة (0.05)
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد القلق لمفهوم الذات لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تعزى إلى البيئة الفيزيقية الصفية، حيث قيمة T المحسوبة قدرت بـ (0.988) وهي أقل من T الجدولية (1.980) عند درجة حرية (119) بمستوى دلالة (0.05)

4- آفاق الدراسة:

في ضوء النتائج السابقة فإنه يمكن اقتراح إجراء البحوث التالية:

- دراسة أثر حجرة الدراسة على مفهوم الذات الأكاديمي.
- تأثير بيئة حجرة الدراسة في دافعية الإنجاز للطلبة.
- دراسة أثر البيئة الفقيرة في تدني التحصيل (قبلي وبعدي)
- العلاقة بين بعض المشكلات السلوكية وحجم التلاميذ في الغرفة الصفية.
- العلاقة بين تنظيم البيئة الصفية ومستوى الأداء الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.
- العلاقة بين قوة الأنا، والبيئة الصفية الغنية والفقيرة.
- أثر البيئة الفيزيقية النفسية في دافعية الإنجاز للطلبة.
- تأثير نوع المدرسة حكومية أو خاصة في اتجاه التلاميذ نحو ذواتهم.

خلاصة:

تطرقنا في هذا الفصل إلى عرض نتائج الدراسة والتي اسفرت بعد تطبيق الأدوات الاحصائية المناسبة ومقياس مفهوم الذات على ايجابيات لتساؤلات الدراسة، والتي قمنا بتحليلها وعرضها وتفسيرها، حيث تم تحليل النتائج على ضوء الفرضيات وفي ضوء ما أتيح لنا من تراث نظري ودراسات سابقة متعلقة بموضوع الدراسة، ليتم بعدها الخروج بنتيجة عامة تبين عدم تحقق الفرضية الأساسية لهذه الدراسة وهي عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مفهوم الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تعزى إلى البيئة الصفية الفيزيقية.

خاتمـــــة

خاتمة:

من المتطلبات الأساسية لعملية التعليم التي لا يمكن أن يتحقق بدونها الغرف الصفية الجيدة، وهي تلك التي توفر الجو الصفي الذي يشعر المتعلم من خلالها بالراحة والطمأنينة، ولكي يتوفر ذلك لابد من التنظيم الجيد، وبالشكل المتناسق لكل اجزاء وأركان الغرفة الصفية، والذي يخلق نوعا من الأمان والطمأنينة، وذلك من خلال جو تسوده العلاقات الإنسانية السوية.

والبيئة الصفية ليست مكانا للتعلم فقط، بل هي مكانة للاهتمام بالمتعلم ومحاولة مساعدته على التكيف الخارجي وكذلك الاهتمام بذات، والتي تعد هذه الخيرة بمثابة تقييم الفرد لنفسه ورأيه في ذاته، وهي اكمل وصف يستطيع أن يصف به نفسه في أي وقت معين، ومفهوم الذات متعدد الجوانب.

فقد يشاركه في تصنيف الخبرات التي يمر بها إلى فئات كثيرة في مجالات كالمدرسة، التقبل الاجتماعي، الجاذبية للجسم، القدرة العقلية والجسمية... الخ.

ونظرا لأهمية مفهوم الذات والبيئة الصفية معا ولطبيعة أفراد العينة، جاءت الدراسة الحالية في مجملها محاولة البحث عن ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذين يدرسون في بيئة غنية والتلاميذ الذين يدرسون في بيئة فقيرة لمفهوم الذات بأبعاده (العقلية الأكاديمية، الجسمية، الاجتماعية، القلق) على عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي والتي اختيرت طريقة قصدية.

وخلاصة نتيجة البحث كانت لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تعزى للبيئة الصفية الفيزيقية، وهذا لأن مفهوم الذات عند الطفل مع تقدمه في العمر، وتحسين قدرته المعرفية، وزيادة تفاعله واتساع خبراته.

ويتطور مفهوم الذات عند الطفل مع تقدمه في العمر وتحسين قدرته المعرفية وزيادة تفاعله مع الاخرين واتساع خبراته.

وهذا ما يدعوا إلى تحسين ظروف البيئة الصفية (المادية) والتي يمكن ان تؤثر في المعلم والذي بدوره يؤثر في التلميذ، ويعمل على تكوين مفهوم ذات ايجابي والذي قد يؤثر في التحصيل.

ومنه نكون قد اعددنا جيلا مشبعا معرفيا ونفسيا، وهذا بدوره ينعكس على الأسرة والمجتمع.

ومنه فالحقائق المستخرجة من الدراسة الحالية لا يمكن تعميمها إلا على مجتمع الدراسة، وفي الحدود الزمنية المحدودة، لأن الظاهرة الإنسانية تتغير باستمرار بسبب الأوضاع الاجتماعية، وعدم التجانس في الظواهر الاجتماعية.

قائمة المــراجع

قائمة المراجع:

- الكتب:

1. إبراهيم أبو زيد (1987): سيكولوجيات الذات والتوافق، ط1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
2. أبو نمرة محمد خميس حسين (2001): إدارة الصفوف وتنظيمها، عمان، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.
3. أحمد زكي صالح(1972): علم النفس التربوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط13.
4. أحمد سعيد مرسي (1986): تطور الفكر التربوي، علم الكتب، القاهرة.
5. أدم محمد سلامة، حداد توفيق (1972): علم نفس الطفل للطلبة المعلمين والمساعدين، ط1، مديرية التكوين والتربية الممنوحة خارج المدرسة، الجزائر.
6. بشير محمد عربيات (2007): إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعلم، عمان، دار الثقافة لنشر والتوزيع، ط1.
7. بلقيس أحمد (1987): إدارة الصف وحفظ النظام فيه: المفاهيم والمبادئ، معهد التربية التابع للائروا، عمان.
8. ثائري غباري، خالد أو شعيرة (2009): علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية، ط1، مكتبة المجتمع العربي، عمان.
9. جابر جابر ومحمود، سهير والخليفي سيكة (1991): علم النفس البيئي، القاهرة، دار النهضة العربية.
10. جابر عبد الحميد جابر (1990): نظريات الشخصية، دار النهضة، القاهرة.
11. حامد عبد السلام زهران (1984): علم النفس الاجتماعي، ب ط، عالم الكتب، القاهرة.

12. حامد عبد السلام زهران (1990): علم نفس النمو "الطفولة والمراهقة"، عالم الكتب، القاهرة، ط5.
13. حامد عبد السلام زهران (1997): الصحة النفسية والعلاج النفسي، عالم الكتب، القاهر، ط3.
14. حامد عبد السلام زهران (2001): علم نفس النمو "الطفولة والمراهقة"، عالم الكتب، القاهرة، ط5.
15. حامد عبد السلام زهران (2002): دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي، ط1، عالم الكتب، مصر.
16. خضر عبد الباسط متولي (2005): التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي، دار الكتاب الحديث.
17. خليل عبد الرحمن المعايطة (2007): علم النفس الاجتماعي، ط2، دار الفكر، الأردن.
18. دالاس د. لابين، بيرت جرين (1979): مفهوم الذات النظرية والتطبيقية، ترجمة فوزي بهلول، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
19. دسوقي كمال (1979): النمو التربوي للطفل والمراهق دروس في علم النفس الارتقائي، دراسة النهضة العربية، القاهرة.
20. دويدار عبد الفتاح (1992): سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات، دار النهضة العربية، بيروت.
21. راشد محمد الشنطي (1989)، التعلم والتعليم الصفي، عمان، الأهلية للنشر والتوزيع.
22. الراشدان، عبد الله الزاهي (2005): التربية والتنشئة الاجتماعية، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.

23. رقيان نعمة مصطفى (2004): النمو ورعاية الطفل بين النظرية والتطبيق، مكتبة بستان، المعرفة للطبعة والنشر، الإسكندرية.
24. زرواتي رشيد (2002) : تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ط1، دار هومة، الجزائر.
25. زهران حامد (1979): اختيار مفهوم الذات، عالم الكتب، القاهرة.
26. زهران حامد (1980): التوجيه والإرشاد النفسي، عالم الكتب، ط2، القاهرة.
27. زيدان عبد الباقي (1980): الأسرة والطفولة، ط1، القاهرة، مكتبة النهضة العربية، مصر.
28. سعد جلال(1985): الطفولة والمراهقة، دار الفكر العربي.
29. سعدية محمد علي بهادر (1983): من أنا؟ البرنامج التربوي النفسي لخبره من أنا الموجهة لأطفال الرياض بين النظرية والتجربة، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت.
30. سمارة عزيز وآخرون (1999): سيكولوجية الطفولة، ط3، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
31. سهير كامل أحمد (1998): التوجيه والإرشاد النفسي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
32. سيد محمد غنيم (1975): سيكولوجية الشخصية محدداتها قياسها، نظرياتها، دار الفضة العربية، القاهرة.
33. الشاذلي عبد الحميد محمد (2001): الصحة النفسية والسيكولوجية الشخصية، ط2، الإسكندرية.
34. شارلز شيفر، هوارد ميلمان (1998): مشكلات الأطفال والمراهقين، وأساليب المساعدة فيها، ترجمة نسيمة داود، ونزيه حمدي، ط1، منشورات الجامعة الاردنية.

35. شحاتة سليمان محمد سليمان (2006): مناهج البحث بين النظرية والتطبيق، مركز الإسكندرية.
36. الشربيني زكريا، صادق يسرية (1996): تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته، دار الفكر العربي، القاهرة.
37. الشرقاوي مصطفى خليل (1983): علم الصحة النفسية، دار النهضة العربية، بيروت.
38. شكر فايز وآخرون (1999): الصحة المدرسية، القهرة، عامل الكتب.
39. الشناوي، محمد محروس (1994): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
40. صالح محمد علي أبو جادو (1997): سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1.
41. صالح محمد علي أبو جادو (2006): علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط5، عمان.
42. طلعت منصور، حليم بشاي(1982): دليل مقياس مفهوم الذات للأطفال في مرحلتي الطفولة الوسطى والمتأخرة.
43. عادل عز الدين الأشول (1984): مقياس مفهوم الذات للأطفال، كتيب التعليمات والتقنين، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
44. عبد الرحمن العيسوي (1995): سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.
45. عبد الرحمن عدس (1999): علم النفس التربوي (نظرة معاصرة)، ط2، دار الفكر، الأردن.

46. عبد الرحمن عدس، محي الدين توق(1992): المدخل إلى علم النفس، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط4، 1992.
47. عبد الفتاح دويدار (1993): سيكولوجية النمو والارتقاء، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.
48. عبد الفتاح محمد دويدار (1999): سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات، دار المعرفة الجامعية، مصر.
49. عبد الله مجدي أحمد (2006): الاضطرابات النفسية للأطفال، الأعراض والأسباب والعلاج، ط1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
50. عدس محمد عبد الرحيم (1996) : المعلم الفاعل والتدريس الفعال، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
51. عريفج سامي (1993): علم النفس التطوري، دار المجدلاوي، عمان.
52. عريفج سامي سلطي (2004): الإدارة التربوية المعاصرة، دار الفكر، عمان.
53. عزيز سمارة، عصام النمر، هشام الحسن (1993): سيكولوجية الطفولة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2.
54. عصفور وصفي (1999): المرشد إلى إدارة الصف المدرسي" ورقة عمل، معهد التربية دائرة التربية والتعليم، عمان.
55. علاء الدين كفافي (1990): الصحة النفسية، هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، ط3.
56. علي عسكر: ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها "الصحة النفسية والبدنية في عصر التوتر والقلق"، دار الكتاب الحديث، ب، ت.
57. عوض عباس محمود (1999): الموجز في الصحة النفسية، ط1، دار المعرفة الجامعية، مصر.

58. فادية علوان (2003): علم النفس الارتقائي، ط1، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة.
59. فاروق عبد الفتاح موسى (2004): النمو المدرسي في الطفولة او المراهقة، ط2، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
60. فؤاد العاجز (2007): الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق، ط3، دار المقداد للطباعة، غزة.
61. القاضي يوسف، لطفي قطيم، ومحمود عطا (1981)، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، ط1، دار المريخ، الرياض.
62. قحطان أحمد الطهر (2004): مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق، ط1، دار وائل، عمان، 2004.
63. قطامي يوسف وقطامي نايفة (2002) : إدارة الصفوف، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
64. كاملة الفرخ شعبان وآخرون (1999): الصحة النفسية، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.
65. ماجدة الخطايبة وآخرون (2002): التفاعل الصفي، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
66. محمد جمال محمد شاكر (2005) : المرشد في التحليل الإحصائي للبيانات لاستخدام Spss، ط1، مصر.
67. محمد جواد رضا (1993): الطفل والمجتمع دراسات في التنشئة الاجتماعية للأطفال، الجمعية الكويتية لتقديم الطفولة العربية، سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة.

68. محمد مزيان (2002): مبادئ في البحث النفسي التربوي، ط2، الجزائر، دار الغرب للنشر والتوزيع.
69. مرسي سيد عبد الحميد (1985): الشخصية السوية، سلسلة دراسات نفسية إسلامية، مكتبة وهبة، ليبيا.
70. مرسي محمد منير (1975): الإدارة التعليمية القاهرة، عالم الكتب.
71. مرعي توفيق وآخرون (1986): إدارة الصف وتنظيمه، عمان، وزارة التربية والتعليم.
72. مصطفى جسن وآخرون (1982): اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.
73. مصطفى منصور (2005): التأخر الدراسي وطرق علاجه، ط1، دار العرب للنشر، الجزائر.
74. مصلح عدنان عارف وعدس محمد عبد الرحيم (1980): إدارة الصف والصفوف المجمعة، القاهرة، دار المؤلف.
75. مليكة لويس كامل وآخرون (1959): الشخصية وقياسها، النهضة المصرية، القاهرة.
76. منسي حسن (2001): سيكولوجية التعلم والتعليم، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
77. نايفة قطامي (1999): علم النفس المدرسي، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
78. نعيمة الشماع (1977): الشخصية النظرية لتقييم مناهج البحث، المنظمة للتربية والثقافة والعلوم، معهد البحوث والدراسات العربية.
79. هاشمي، أحمد (2004): علاقة الأنماط السلوكية للطق بالأنماط التربوية الأسرية، ط1، دار قرطبة للنشر والتوزيع، الجزائر.
80. الوافي عبد الرحمان (2007) : مدخل إلى علم النفس، ط 2، دار هومة، الجزائر.

- **الرسائل الجامعية:**

1. أماني أبو النجا (2007): الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بكل من السلوك العدواني ومفهوم الذات لدى أطفال دور الأيتام القاطنات ضمن نظام أسري بديل والقاطنات ضمن نظام الايواء العادي بمدينتي مكة وجدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
2. أنسي محمد أحمد قاسم (1994): مفهوم الذات والاضطرابات السلوكية للأطفال المحرومين من الوالدين "دراسة مقارنة"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس.
3. بسام محمد المشهراوي (2010): الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة غزة، مذكرة ماجستير غير منشورة، في علم النفس، جامعة الأزهر، غزة.
4. جميلة عمرون (2013) : بعض سمات الشخصية وعلاقتها بالأحداث، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، جامعة المسيلة.
5. حيمو أحمد (2010): المكانة الاجتماعية لتلميذ مرحلة التعليم الرياضي، دراسة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة.
6. سهام محمد (2008): اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو العمل مع الطفل في ضوء بعض المتغيرات النفسية الديموغرافية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.
7. السهري علي سعيد (1999): الفروق في أبعاد مفهوم الذات في ضوء المستوى الدراسي لدى المعوقين بصريا بمعهد النور للمكفوفين بالرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك فيصل.

8. الشيحي حسن بن علي (2003): اللامعيارية ومفهوم الذات وسلوك الانحراف لدى المنحرفين وغير المنحرفين جامعة النايف، العربية للعلوم الأمنية، رسالة دكتوراه، السعودية.
9. صديق بلحاج (2007): أثر مفهوم الذات العام والأكاديمي على التحصيل الدراسي للمراهقين، مذكرة ماجستير في علم النفس الاجتماعي، جامعة الجزائر.
10. عارف المقيد (2009): مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة وسبل التغلب عليها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، بغزة، بالجامعة الإسلامية بغزة.
11. عبد المحسن بن رشيد المبدل (2010): المكونات الايجابية للبيئة الصفية في ضوء نظرية موراي وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد، رسالة دكتوراه غير منشورة في علم النفس، الرياضي.
12. عبد المحسن بن رشيد الميدل (2010): المكونات الايجابية للبيئة الصفية في ضوء نظرية مواراي وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد، رسالة دكتوراه غير منشورة في علم النفس، الرياض.
13. عبد المنعم عبد الله حسيب (1993): مستوى مفهوم الذات والتوافق النفسي وعلاقتهما بالسلوك التأملي والاندفاعي لطلبة المرحلة الثانوية "دراسة وصفية مقارنة"، رسالة ماجستير دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
14. عبيت بنت محمد حسن عيسري (2003): علاقة تشكيل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي العام لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة في الإرشاد النفسي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

15. علاء سمير موسى القطناني (2011): الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتهما بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة الأزهر.
16. عوارض بن محمد عويض الحربي (2003): العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الطلاب الصم، رسالة ماجستير غير منشورة.
17. فاتن عبد الفتاح السيد (1986): اتجاهات الوالدين نحو أطفالهم وأثر ذلك على مفهوم لذواتهم وتقديرهم لها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الزقازيق.
18. لعشيشي أمال(2012): أهم مشكلات الإدارة الصفية بالأقسام النهائية من التعليم الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة باجي مختار عنابة، علم النفس التربوي.
19. مروة فتحي الأعسر، (2009): تنسيق المواقع كأداة فاعلة في تطوير العملية التعليمية (دراسة تحليلية لمدارس المرحلة الابتدائية)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس.
20. مصطفى أحمد سامي (1996): أثر برنامج إرشادي على تعديل اتجاهات الأحداث الجانحين نحو مفهوم الذات والآخرين، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
21. مي عبد اللطيف زمزم (1992): مفهوم الذات وبعض أساليب التعزيز وعلاقتهما بالتحصيل لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعلم الأساسي "دراسة تفاعلية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بشبين الكون، جامعة المنوفية.
22. نبوية لطفي محمد عبد الله (2000): مفهوم الذات لدى الأطفال المحرومين من الأم، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة عين شمس.

23. نصر الدين جابر (1999): علاقة أسلوب التقبل والرفض الوالدي بتكيف الأبناء، دراسة ميدانية مقارنة بين المتكيفين والغير متكيفين من المراهقين، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة قسنطينة.
24. نهاد محمد أحمد (1999): مفهوم الذات لدى تلاميذ مدرسة الموهوبين رياضيا وتلاميذ المدارس العادية "دراسة مقارنة"، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
25. وسام رضوان (2004): الدافع المعرفية والبيئة الصفية وعلاقتها بالتفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الرابع، رسالة ماجستير غير منشورة، في علم النفس، جامعة الأزهر، غزة.

- المجلات:

1. الأحمد مالك إبراهيم (1997): نحو مشروع مجلة رائدة للأطفال، ط1، كتاب الأمة، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر، العدد 59.
2. سامي بن محمد ملحم(1990): مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الأطفال "دراسة ميدانية لبناء مفهوم ذات ايجابي"، مجلة الجامعة الملك سعود، المجد الثاني، العلوم التربوية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
3. السبيعي هدى تركي (2000): أثر البيئة الفيزيقية للصف في مفهوم الذات والتحصيل والاتجاهات نحو المدرسة، مجلة العلوم التربوية، المجلد الرابع، العدد الثاني، البحرين.
4. عزة عبد الكريم مبروك: دراسات عربية في علم النفس، المجلد1، العدد2، دار غريب، مصر.

5. الكيلاني سامي، والعملة محمد (1997): تقييم البيئة الصفية وتطويرها باستخدام ترجمة عربية لمقياس (MIC) في دروس العلوم للصف الخامس الأساسي في ثلاث مدارس فلسطينية، مجلة الجامعة الإسلامية، غزة، المجلد الخامس، العدد الأول.
6. يعقوب إبراهيم (1993): علاقة أبعاد مفهوم الذات بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رابطة التربية الحديثة، المجلد (8)، الجزء 54.
7. عبد الفتاح دويدار (1991): مفهوم الذات بوصفه دالة لبعض متغيرات الشخصية لدى الأطفال "دراسة سيكومترية استدلالية"، المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.

ثانيا- باللغة الأجنبية:

1. Brunin, F.J: dictionary of Key Words in psychology, London Boston and Henley, 1986
2. Duruz: Narcisse enquète de soi, éd. Pierre mardaga, France, 1980.
3. Ecuyer (L): le concept de Soi, P. v.F, Paris,1987.
4. J. Bour neuf. Larousse medical, 1986.
5. James (W), Vander, Zenden: introduction à la psychologie de développement, Mc Grawhill; Montréam, 1996.

الملاحـــــق

مقياس مفهوم الذات للأطفال

الاسم واللقب: السن

المدرسة: السنة الدراسية:

الحي:

التاريخ

تعليمات

وفيما يلي: نعرض عليك مجموعة من المواقف التي نود أن نجيب عليها بصراحة ووضوح، مع ملاحظة ان هذه المواقف ليست اختبار لقدراتك العقلية أو مستوى تحصيلك، ولكن يقصد منها التعرف على آرائك ومشاعرك نحو نفسك.

نرجو منك قراءة كل موقف بدقة، ثم تقرر ما إذا كان هذا الموقف صادق بالنسبة لك او غالبا ما يكون كذلك عليك أن تضع علامة (×) أما كلمة "نعم" وإذا كان الموقف غير صادق بالنسبة لك، عليك أن تضع علامة (×) أما كلمة "لا" ونود ان نذكرك بانه لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة، فأي إجابة تعتبر صحيحة طالما انها تعبر عن رأيك في نفسك بصدق، حاول الإجابة على جميع المواقف ولا تترك أيا منها.

"ولك جزيل الشكر والتقدير"

الرقم	العبارة	نعم	لا
1	يسخر مني زملائي في المدرسة		
2	أن شخص سعيد		
3	من الصعب على تكوين أصدقاء		
4	كثير ما أكون حزينا		
5	مظهري جميل		
6	أنا شخص خجول		
7	أشعر بالضيق عندما يطلب من المدرس الإجابة على سؤال معين		
8	يضايقني مظهري		
9	عندما أكبر سأصبح رجلا مهما		
10	أشعر بالقلق أثناء الامتحانات		
11	زملائي لا يحبوني		
12	أتصرف بطريقة لائقة داخل المدرسة		
13	عادة ما أكون سب حدوث بعض الأشياء الخاطئة		
14	أسبب المتاعب لأسرتي		
15	أنا شخص قوي		
16	لدى كثير من الأفكار الجيدة		
17	أنا شخص مهم داخل أسرتي		
18	عادة ما أثابر لتحقيق أهدافي		
19	يمكنني تكوين كثيرا من الأشكال الجميلة بيدي		
20	أشعر بالتعب بسهولة		
21	أنا جيد في أعمالي المدرسية		
22	قمت بكثير من الأفعال السيئة		

23	يمكنني أن أرسم بصورة جيدة		
24	أنا جيد في الموسيقى		
25	تصرفاتي سيئة داخل المنزل		
26	أنا بطيء في الانتهاء من الواجبات المدرسية		
27	أنا شخص مهم داخل فصلي		
28	أنا شخص عصبي (أثور بسرعة)		
29	عيناي جميلتان		
30	أستطيع شرح الدرس بصورة جيدة أمام زملائي بالفصل		
31	أحلم كثيرا عندما أكون بالمدرسة		
32	أضايق إخوتي كثيرا		
33	يعجب أصدقائي بأفكاري		
34	غالبا ما أقع في المشاكل		
35	أنا شخص مطيع داخل المنزل		
36	أنا شخص محظوظ		
37	كثيرا من أكون قلقا		
38	يتوقع والدي مني أشياء فوق قدرتي		
39	تعجبني الطريقة التي أتبعها في التعامل مع الآخرين		
40	أشعر بالفتور (الملل) نحو الأشياء		
41	شعري جميل		
42	غالبا ما أكون مسرورا عند ذهابي إلى المدرسة		
43	أتمنى أن أكون مختلفا عما أنا عليه		
44	أنا جيدا ليلا		
45	أكره المدرسة		

46	أنا أخر من يختار في المباريات الرياضية		
47	كثيرا ما أكون مريضا		
48	كثيرا ما أضايق (أزعج) الأشخاص الآخرين		
49	يعتقد زملائي داخل الفصل بأن لدي أفكارا جيدة		
50	انا شخص حزين		
51	لدي أصدقاء كثيرون		
52	انا شخص مرح		
53	لا استطيع استيعاب معظم المقررات الدراسية		
54	مظهري حسن		
55	أشعر بحيوية ونشاط كبير		
56	كثيرا ما أتشاجر مع زملائي		
57	أنا تلميذ محبوب		
58	يضايقني التلاميذ الآخرون		
59	أشعر إنني لم أحقق آمال أسرتي		
60	وجهي جميل		
61	عندما أحاول عمل شيء ما عادة ما أفشل في تنفيذه بطريقة سليمة		
62	أشعر بالضيق من المنزل		
63	أنا رئيس بعض الفرق الرياضية		
64	أشعر بأنني ينقصني كثير من المهارات		
65	أفضل مشاهدة المباريات الرياضية بدلا من الاشتراك فيها		
66	أنسى ما أتعلمه		
67	انسجم مع الآخرين بسهولة		
68	يتقلب مزاجي بسهولة		

69	أنا محبوب من الفتيات (الفتيان)		
70	أنا قارئ جيد		
70	أفضل العمل منفردا عن العمل في الجماعة		
72	أحب أخواتي		
73	شكلي جميل		
74	غالبا ما أشعر بالخوف		
75	كثير ما أحطم الأشياء		
76	أنا موضع ثقة زملائي		
77	أنا شخص مختلف عن الآخرين		
78	أفكر أفكار سيئة (شريرة)		
79	أبكي بسهولة		
80	أنا شخص طيب		