الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف - المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

الرقم التسلسلي: ...../2017

محاولة لتكييف رائز كوبر سميث لتقدير الذات

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في شعبة علوم التربية

تخصص:القياس النفسي وبناء الروائز

إعداد الطالبة:

* مقدم ليلى

إشـــراف:

* د/ طه حمود

لجنة المناقشة:

د.بركات عبد الحق	جامعة محمد بوضياف - المسيلة	رئيسا
د.طه حمود	جامعة محمد بوضياف - المسيلة	مشرفا ومقررا
د.مكفس عبد المالك	جامعة محمد بوضياف - المسيلة	مناقشا

الموسم الجامعي: 2016/2017م

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

لقوله تعالى: (لَئِن شَكَرْتُم لَأَزِيدَنَّكُم) إبراهيم/7

وعملاً بقول الحبيب المصطفى e **(من لم يشكر الناس لم يشكر الله)**

أولاً أشكر الله عز وجل ولي التوفيق في هذا العمل.

كما أتقدم بالشكر إلى الدكتور المشرف "**طه حمود**" والدكتورة"**وهيبة بن عالية**" جزاهم الله كل خير.

وأتقدم بالشكر كذالك إلى كل أستاذ لاحقته في أروقة الكلية وطلبت منه المساعدة

إلى كل من قدم لي يد العون من قريب أو بعيد

كما أتقدم بالشكر إلى لجنة المناقشة التي يشرفني إشرافها على مناقشة هذه الرسالة.

وفي الختام أدعوا الله أن يوفقني ويسدد خطاي في سبيل العلم.

إهـــداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى الوالدين الكريمين..

إلى زوجي العزيز..

إلى أبنائي الأحباء..

إلى كل الأقارب والأصدقاء..

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى محاولة لتكييف أحد الروائز النفسية التي لها أهمية كبيرة في قياس تقدير الذات لدى المراهقين ولأجل ذلك تمت الاستعانة بالصورة الفرنسية لمقياس كوبر سميث نظرًا لتوفره على معايير محددة معتمدين في ذلك على المنهج الوصفي وقد اختيرت عينتان عشوائيتان قوامهما إجمالاً **243** تلميذا وتلميذة متمدرسين في المستوى الأول والثاني والثالث من التعليم الثانوي وبالاستعانة ببرنامج التحليل الإحصائي **(spss)** في نسخته **(21)**.

وقد أظهرت النتائج:

· وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد العينتين الفرنسية والجزائرية في تطبيق رائز كوبر سميث لتقدير الذات في نسخته الأصلية في التطبيق الأولي (قبل التعديل).

· وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد العينتين الفرنسية والجزائرية في تطبيق رائز كوبر سميث لتقدير الذات في نسخته الأصلية في التطبيق الثاني (بعد التعديل).

· وجود فروق بين عينتي التطبيق الأول والثاني لرائز كوبر سميث بالنسبة للعينة الجزائرية.

· يتميز رائز كوبر سميث المعدل وفق البيئة الجزائرية بخصائص سيكومترية جيدة.

· ليس هناك اختلاف كبير بين المعايير المستخرجة من رائز كوبر سميث المكيف وفق البيئة الجزائرية ومعايير النسخة الفرنسية.

Résumé de l’étude:

Cette étude vise a Conditionné(adaptée) un test psychologique qui est d'une grande importance dans la mesure de **l'estime de soi** chez les adolescents nous avons utilisé la copie française du test (l’inventaire) de **Cooper Smith** En raison de la disponibilité des normes se fondant sur l’approche descriptive ont sélectionnent deux échantillons aléatoirement. Dans l'ensemble **(243)** élèves scolarise des trois niveaux d'enseignement secondaire en utilisent le logiciel d'analyse statistique (SPSS) dans sa version (21).

Les résultats de l'étude ont révélé

· Existence d’écarts statistiquement significatifs dans les résultats d'application Entre les membres des échantillons français et algériens du test **Cooper Smith** (1967) estime de soi dans la version originale dans l'application initiale.

· Existence d’écarts statistiquement significatifs dans les résultats d'application Entre les membres des échantillons français et algériens du test **Cooper Smith** estime de soi dans la version originale dans la deuxième application.

· Existence d’écarts entre des deux échantillons d'application le premiers et le second Pour le test **Cooper Smith** pour l'échantillon algérien.

· l’inventaire de **Cooper Smith** Conditionné(adaptée) selon l'environnement algérien caractérise par de bon propriétés de mesurassions psychométriques.

· Il n'y a pas de différence significative entre les normes extraites du test **Cooper Smith** adaptée en fonction de l'environnement algérien et les normes de la version française.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر وعرفان	
الإهـــــداء	
قائمة المحتويات	
قائمة الجداول والأشكال	
ملخص الدراسة باللغة العربية	
ملخص الدراسة باللغة الأجنبية	
مقدمة.....	أ- ج
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1- إشكالية الدراسة.....	05
2- أسباب اختيار الدراسة	06
3- أهمية الدراسة.....	07
4- أهداف الدراسة.....	07
5- المفاهيم الأساسية للدراسة.....	08
6- الدراسات السابقة.....	10
الفصل الثاني: تقدير الذات	
تمهيد	16
أولاً: الذات	17
تعريف الذات	17
أبعاد الذات ومظاهرها	19
3- مراحل نمو الذات	20
ثانيًا: تقدير الذات	23
1- تعريف تقدير الذات	23

2- أهمية تقدير الذات	24
3- مستويات تقدير الذات	25
4- العوامل المؤثرة في تقدير الذات.....	27
5- بعض النظريات المفسرة لتقدير الذات	29
6- تقدير الذات عند المراهق	32
7- طرق قياس تقدير الذات	33
خلاصة.....	34
الفصل الثالث: الروائز النفسية وتكييفها	
تمهيد	36
1- مفهوم الرائز	37
2- مفهوم الروائز النفسية	39
3-أنواع الروائز النفسية	40
4-مجالات تطبيق الروائز النفسية	42
5-أهداف الروائز النفسية	45
6-متطلبات استخدام وتصميم الروائز النفسية	46
7-تكييف الروائز النفسية	50
8-أهمية تكييف الروائز النفسية	51
9-مراحل تكييف الرائز النفسي	51
10- شروط الرائز النفسي الجيد	52
11- انتقادات طريقة الراوائز	53
خلاصة	54
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد	56
أولاً: الدراسة الاستطلاعية	56
1- أهداف الدراسة الاستطلاعية	57
2- إجراءات الدراسة الاستطلاعية	58

3- نتائج الدراسة الاستطلاعية	58
ثانيًا: الدراسة الأساسية	58
1- منهج الدراسة	58
2- مجالات الدراسة	59
3- مجتمع الدراسة	59
4- عينة الدراسة	59
5- أداة الدراسة	61
6- مراحل تكييف رائز كوبر سميث في الدراسة الحالية	64
7- الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات	66
خلاصة.....	67
الفصل الخامس: عرض تحليل ومناقشة نتائج الدراسة	
1-عرض ومناقشة نتائج الدراسة	69
2-خلاصة النتائج.....	91
خاتمة.....	95
قائمة المراجع.....	100-96
الملاحق	-

قائمة الجداول والأشكال

قائمة الجداول		
الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح توزيع عينة التطبيق الأول وفق متغيري الجنس والمستوى	60
02	يوضح توزيع عينة التطبيق الثاني وفق متغيري الجنس والمستوى	61
03	يوضح طريقة تنقيط البنود التي أفرزها التحليل العاملي بالنسبة للعوامل الثلاث	62
04	يوضح توزيع عبارات رائز كوبر سميث على المحاور المكونة له	63
05	يوضح تشبعات عبارات رائز كوبر سميث على العوامل المستخرجة	64
06	يوضح العبارات التي خضعت للتعديل	65
07	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعينتين الفرنسية والجزائرية في التطبيق الأول.	69
08	يوضح الفرق بين متوسطات العينتين الفرنسية والجزائرية في محاور رائز كوبر سميث ودرجته الكلية في التطبيق الأول	70
09	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعينتين الفرنسية والجزائرية في التطبيق الثاني.	71
10	يوضح الفرق بين متوسطات العينتين الفرنسية والجزائرية في محاور رائز كوبر سميث ودرجته الكلية في التطبيق الثاني	72
11	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لرائز كوبر سميث بمحاوره في التطبيقين الأول والثاني	74
12	يوضح الفرق بين متوسطات العينتين الجزائريتين في محاور رائز كوبر سميث ودرجته الكلية في التطبيق الأول والثاني	75
13	يوضح ثبات عن طريق ألفا كرونباخ	76
14	يوضح معاملات تمييز بنود رائز كوبر سميث المكيف وفق البيئة الجزائرية	78-77
15	يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور الذات العام مع درجته الكلية	79
16	يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور تقدير الذات الاجتماعي مع درجته الكلية	80
17	يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور تقدير الذات الأسري مع درجته الكلية	81
18	يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور تقدير الذات المدرسي مع درجته الكلية	82
19	يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور تقدير الذات الكذب مع درجته الكلية	82
20	يوضح مصفوفة ارتباطات الدرجات الكلية للمحاور مع الدرجة الكلية لرائز كوبر سميث	83
21	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة بناء على الدرجات المعيارية والتائية للمحور الأول	84

	(العام)	
22	**يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة بناء على الدرجات المعيارية والتائية للمحور الثاني (الاجتماعي)**	**85**
23	**يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة بناء على الدرجات المعيارية والتائية للمحور الثالث (الأسري**	**85**
24	**يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة بناء على الدرجات المعيارية والتائية للمحور الرابع (المدرسي)**	**86**
25	**يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة بناء على الدرجات المعيارية والتائية للمحور الرابع (الكذب)**	**87**
26	**يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة بناء على الدرجات المعيارية والتائية للمقياس ككل**	**88**
27	**يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة بناء على المعايير المئينية لرائز كوبر سميث**	**89**

قائمة الأشكال

الرقم	الشكل	الصفحة
01	أعمدة بيانية توضح توزيع أفراد عينة التطبيق الأول تبعا لمتغيري الجنس والمستوى	**60**
02	أعمدة بيانية توضح توزيع أفراد عينة التطبيق الثاني تبعا لمتغيري الجنس والمستوى	**61**
03	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة بناء على المعايير المئينية المعتمدة في دليل الرائز في الصورة الفرنسية	**90**

مقدمة

مقدمة:

تطور مجال القياس النفسي نتيجة الجهود التي بذلها علماء النفس والباحثون منذ ظهور هذا المجال إلى يومنا هذا مستمرة ومتطورة تبحث دائمًا على تطوير هذا الميدان والاهتمام به نظرًا لأهميته. وبالتالي بذل المجهودات بغية إيجاد اختبارات نفسية مقننة حيث لم تقتصر هذه الحركة العلمية على العالم الغربي فحسب، بل انتقلت إلى العالم العربي الذي اكتفى في فترة من الزمن بترجمة الروائز النفسية التي أعدت في الغرب وبعدها دعت الضرورة إلى البحث في كيفية إيجاد اختبارات تتلاءم مع الشخصية العربية حيث قام العلماء الباحثون العرب إلى بذل مجهودات متواصلة لتقنين وتكييف العديد من الاختبارات على البيئة العربية تتناول مختلف جوانب الحياة النفسية.

يعتبر تقدير الذات من أهم المفاهيم الأكثر انتشارًا في الآونة الأخيرة، فمنذ سنوات عديدة والباحثون النفسيون والاجتماعيون مهتمون بدراسة النظريات المرتبطة بالذات، فتقدير الذات يمثل ظاهرة سلوكية يفترض أنها قابلة للقياس وبالتالي يمكن معالجتها وتناولها بطريقة علمية، ويترتب على ذلك أنه يمكن قبول أو رفض أي من جوانبها أو صفاتها، ولقد أصبح مصطلح تقدير الذات **ESTIMEDE SOIT** هذا في أواخر الستينيات وأوائل السبعينيات الميلادية، أكثر جوانب الذات انتشارًا بين الباحثين، وقد ربطه العديد منهم بالمتغيرات النفسية الأخرى، فتقدير الذات والشعور بها من أهم الخبرات السيكولوجية للإنسان.

وقد بين "**روزنبارج**" **(Rosemberg 1985)** وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين تقدير الذات المنخفض وكل الانفعالات السلبية والتهيج والعدوان، وضعف الرضا عن الذات والحياة.(**http://www.psy-cognitive.net/vb/t3675.html: 22/02/2017, 20:00**)

إن استخدام الروائز النفسية يعد طريقة موضوعية إلى حد كبير للحكم على خصائص الأفراد، وهذه القيمة العلمية التي ترتبط باستعمال الروائز النفسية العقلية منها والشخصية في الأبحاث العلمية والحياة العملية وكفاءتها بالتنبؤ بسلوك الأفراد، جعلت من الاهتمام بها وتطويرها واستحداث الجديد منها مطلبًا أساسيًا لمقابلة التغيرات المستمرة في الظاهرة النفسية وأسبابها والعوامل المصاحبة لها، لذلك دعت الضرورة إلى آليات تعاملهم مع البيانات والأدوات المرتبطة بمشكلاتهم البحثية عند تناولها للظاهرة النفسية.

مقدمة

نظرًا للأهمية التي تحضى بها الاختبارات السيكولوجية في الوقت الحالي جاءت هذه الدراسة التي اعتمدت على مقياس شائع ومعروف ومستخدم في الكثير من البحوث وهو مقياس "**تقدير الذات**" الذي صمم من طرف الباحث الأمريكي "**كوبر سميث**" سنة 1967 وهو رائز له اتجاه تقييمي نحو الذات في مجالات مختلفة. حيث لابد من الاستعانة باختبارات وأدوات القياس غير العربية أو المصممة في ثقافة مغايرة وتعديل فقراتها وبنودها بما يتفق مع البناء الثقافي والقيمي للمجتمع الجزائري، والخصوصية التي تتميز بها عينة البحث أو مجتمع الدراسة.

إن استعمال الروائز المستوردة من الخارج (**الدول الغربية**) استعمالاً مباشرًا والاكتفاء بتطبيقها بصورتها الأصلية دون مراعاة الخصوصية الثقافية والتغير الزمني الخاص بمجتمع البحث تدعوا إلى المساهمة في إحداث هذا التعديل والمتمثل في تكييف مقياس (**كوبر سميث**) على البيئة الجزائرية، وقد تم تقسيم هذه الدراسة إلى جزأين جزء نظري وفيه أربعة فصول هي:

1- الفصل الخاص بالإطار النظري للدراسة.

2- الفصل الخاص بتقدير الذات.

3- الفصل الخاص بالروائز النفسية وتكييفها.

أما الجزء العملي فيحتوي على فصلين هما الفصل الأول: الدراسة الاستطلاعية والفصل الثاني: الدراسة الأساسية وعرض النتائج وتحليلها وتفسيرها.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة
2- أسباب اختيار موضوع الدراسة
3- أهمية الدراسة
4- أهداف الدراسة
5- المفاهيم الأساسية للدراسة
6- الدراسات السابقة

1- إشكالية الدراسة:

إن طريقة الروائز لها أهمية كبيرة في مجال القياس النفسي كاختبارات التوجيه والتدريب المهني والإرشاد النفسي والتشخيص التربوي والعيادي ... وغيرها، وبالتالي الروائز والسلالم والمقاييس أدوات أساسية لا يستغنى عنها الطلاب والباحثون النفسانيون.

ونظرًا للخصوصية التي يتميز بها المجتمع الجزائري والتغير الزمني من حولنا وحول فئة المراهقين في وقتنا هذا لابد من إعادة النظر في هذا الرائز ومحاولة إجراء تعديل عليه بما يتناسب مع المعطيات الثقافية للمجتمع الجزائري.

وفي حقيقة الأمر لا يمكن لأحد أن يتجاهل الخصوصية التي يتميز بها المجتمع الجزائري كما لا يمكنه أن يتجاهل تغير الزمن من حولنا وحول المراهقين في وقتنا هذا لذلك إعادة النظر في هذه الروائز المشهودة والمقننة ليس عيبا بقدر ما هو تفحصا واهتماما بمجتمعنا الجزائري. **(قدوري، 1991، 19)**

ومن المعلوم أن إعداد هذه الروائز والسلالم أمر يحتاج إلى متسع من الوقت لتتضافر فيه الجهود العلمية من قبل المختصين، وهو أمر متاح في الوقت الحالي، لذلك فإن اللجوء إلى الاستفادة من خبرات الآخرين الذين واجهوا مشكلات وصمموا الروائز والسلالم أمر مطلوب وضروري. **(النفعي، 2001، 05)**

ورغم سهولة مفردات هذا الرائز إلا أننا إذا تمعنا فيها سوف نلاحظ أنها ليست حقيقية بالقدر الكافي أو بالأحرى بعضها غير مناسب لعينة الدراسة، وبعد الاطلاع عليها وتفحصها يلاحظ أنها تحوي بعض البنود غير الواضحة مما يستوجب توضيحها وجعلها أكثر دقة وملائمة لتلاميذ الثانوي، وبالتالي فالطالبة الباحثة مطالبة بالتركيز على ما تقيسه هذه البنود وتوضيح الغرض منها بشكل يفهمه المراهق الجزائري في وقتنا المعاصر. بالإضافة إلى صياغة بعض العبارات الغامضة أو تغيير بنود وتعويضها بأخرى للوصول إلى مقياس ملائم وللحصول على هذا المقياس يتبادر للذهن التساؤل العام التالي:

- هل يحافظ رائز كوبر سميث على نتائجه الأصلية إذا ما طبق على البيئة الجزائرية؟

والذي تنبثق منه تساؤلات فرعية هي:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد العينتين الفرنسية والجزائرية في رائز كوبر سميث لتقدير الذات بنسخته الأصلية في التطبيق الأول (وهو تطبيق الدراسة الاستطلاعية قبل التكييف)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد العينتين الفرنسية والجزائرية في رائز كوبر سميث لتقدير الذات بنسخته الأصلية في التطبيق الثاني (بعد التكييف)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد العينتين الجزائريتين في رائز كوبر سميث لتقدير الذات في التطبيق الأول (قبل التعديل) والتطبيق الثاني (بعد التعديل)؟
- هل يتميز رائز كوبر سميث المعدل وفق البيئة الجزائرية بخصائص سيكومترية جيدة؟
- هل هناك اختلاف بين المعايير المستخرجة من رائز كوبر سميث المكيف وفق البيئة الجزائرية ومعايير النسخة الفرنسي؟

2- أسباب اختيار موضوع الدراسة:

مرحلة المراهقة هي إحدى المراحل الهامة في حياة الفرد و تتزامن مع مرحلة التعليم الثانوي، فيها يستعد الفرد إلى الانتقال من تلميذ التعليم المتوسط إلى طالب جامعي أو عامل يتميز في الاستقلالية في الشخصية ويتحمل المسؤولية وهذا سبب هام لاختيار الموضوع نظرًا لحساسية هذه المرحلة وأهمية إثبات الذات فيها بالإضافة إلى ذلك هناك أسباب أخرى منها:

- إن هذا المقياس يقيس جوانب متعددة من تقديرات الذات بطريقة سهلة.
- سهولة القيام بهذا التكييف نظرًا لما يعتمده من إمكانات بسيطة (الورقة والقلم) كما أن المدة الزمنية فيه غير مقيدة و غير خاضع لشروط.
- كل المفحوصين باستطاعتهم الإجابة فرديًا بكل سهولة على بنود الرائز.
- ممتع وشيق بالنسبة للمفحوصين حيث يعبرون فيه عن تقديراتهم لذواتهم بكل حرية وصراحة دون الكشف عن هويتهم فهو يتميز بالسرية.
- محاولة الحصول على مقياس تقييمي مكيف على البيئة الجزائرية يستفيد منه المختصون في الميدان كالطلبة والأساتذة و الباحثين ولما لا يعمل به في ميدان التربية لتحديد مستوى تقدير المراهق لذاته بما يتناسب مع البيئة الثقافية الجزائرية.

- كثرة استخدام مقياس تقدير الذات في مختلف البحوث والدراسات النفسية وبالتالي تعديل محتوى الرائز بما يتماشى مع البيئة الجزائرية وهذا كله من خلال التناول الإحصائي الذي نقوم به. والسبب الأهم هو أن المقياس الأصلي تقريبًا غير متوفر في الجزائر.

3- أهمية الدراسة:

تكييف الروائز النفسية لم يلق العناية الكبرى رغم أهميته بالنسبة لمجتمعنا سواءً في المجال التربوي والتوجيهي أو التدريب المهني أو الإرشاد النفسي أو العيادي.... الخ لذلك فالبحث في هذا المجال له أهميته العلمية وهي إضافة نتائج جديدة تتمثل في مقياس مكيف يستخدم في بيئتنا ومجتمعنا ومناسب لفئة المراهقين والتي تعتبر بوابة لبناء شخصية ذات مسؤولية اجتماعية واعية.

وبالتالي تتضح أهمية هذه الدراسة في أهمية المرحلة العمرية التي تناولتها، وهي المرحلة التي يجب مراعاة حساسيتها وعملية النمو فيها خاصة الجانب النفسي مع مساعدة الأبناء على فهم ذواتهم وتوثيق صلتهم بالأسرة والمدرسة والمجتمع، لتهيئتهم لتحمل المسؤولية فيما بعد.

ومن أهميته كذلك الحصول على وسيلة لقياس تقدير الذات من خلال عملية تكييف هذا المقياس على البيئة الجزائرية عامة وطلبة الثانوي خاصة، ولما لا استخدام هذا المقياس المكيف في بحوث متعلقة بالموضوع.

كما أن البحث يهدف إلى فتح مجال تكييف الروائز النفسية في الجزائر حيث يعتبر مجالاً هامًا ولأن تكييف الروائز النفسية هو أحد مجالات البحث التي لم تلق العناية الكبيرة في الجزائر وخاصة الروائز الشخصية.

- الوصول ميدانيا إلى تكييف المقياس على فئة المراهقين مما يخدم الأسرة والمجتمع حيث يمكن إعطاء حلول للمعالجة من خلال تقديرهم لذاوتهم عن طريق استجابتهم لبنود المقياس الناتج عن التكييف.

4- أهداف الدراسة:

- التعرف فيما إذا كانت هناك فروق بين نتائج أفراد العينتين الفرنسية والجزائرية في رائز كوبر سميث لتقدير الذات بنسخته الأصلية في التطبيق الأول (قبل التكييف).

- التعرف فيما إذا كانت هناك فروق بين نتائج أفراد العينتين الفرنسية والجزائرية في رائز كوبر سميث لتقدير الذات بنسخته الأصلية في التطبيق الثاني (بعد التكييف).
- التعرف فيما إذا كانت هناك فروق بين نتائج أفراد العينتين الجزائريتين في رائز كوبر سميث لتقدير الذات في التطبيق الأول (قبل التكييف) والتطبيق الثاني (بعد التكييف).
- التحقق من أن رائز كوبر سميث المعدل وفق البيئة الجزائرية يتميز بخصائص سيكومترية جيدة.
- التعرف فيما إذا كان هناك اختلاف بين المعايير المستخرجة من رائز كوبر سميث المكيف وفق البيئة الجزائرية ومعايير النسخة الفرنسية.

5- المفاهيم الأساسية للدراسة:

إن تحديد المفاهيم بمثابة مفتاح لدخول البحث يجنبنا من الخلط بين مفاهيم هذا البحث و مفاهيم أخرى.

5-1- التكييف:

· **اصطلاحًا:**

تكييف رائز أي إدخال تعديل عليه أو تبديل بعض بنوده أو تعليمة من تعليمته، دون أن يكون تغيير جوهري للرائز (مبادئه وأسسه)، وهذا من أجل أن يكون مناسبًا مع الأفراد المختلفين عن عينة التقنين.

إن عملية تكييف الروائز لا تعني فقط عملية ترجمة لمحتوياتها ولكن الأمر في حقيقته يتعلق بخلق الجديد وذلك فيما يتعلق بمختلف عمليات التحويل والإضافة والإبدال يضاف إلى ذلك مختلف التبريرات النظرية والعمليات الإحصائية إذ تخضع البنود الناتجة عن التعديل للتجريب داخل المجتمع الجديد في شكل تقنين أولي ثم يأتي التقنين الأخير على مجتمع أكبر.

فتكييف رائز معناه إتباع خط نظري معين وتحديد الخصوصيات الثقافية واللغوية والعادات والتقاليد وديانات المجتمع الذي نبع منه الرائز، وهذا لكي يعطي الرائز الجديد بعدًا أكثر منه ترجمة لأنه عملية تكييف أو مواءمة أداة من مجتمع وحضارة إلى حضارة مختلفة تمامًا عن الأولى. **(Ben rejeb, 1996,164)**

كما عرفه "**بشير معمرية**" **(2007)** هي كل الاجراءات التي يتبعها الباحث بداية من تقدير التركيبة نفسها عند نقل الاختبار من ثقافة الى أخرى متعادلة ثقافيًا ولغويًا مع الثقافة الجديدة.

- **إجرائيًا:**

هو القيام بتعديل على رائز كوبر سميث لتقدير الذات من حيث البنود والإبعاد الخمسة التي يقيسها وإعادة بناء معايير لتفسير النتائج حتى تصبح مناسبة لخصائص البيئة الجزائرية.

5-2- الرائز:

عرف **بان bean** الرائز بأنه: "مجموعة من المثيرات أعدت لتقيس بطريقة كمية أو بطريقة كيفية، العمليات العقلية والسمات أو الخصائص النفسية وقد يكون المثير هنا أسئلة شفهية أو أسئلة كتابية أو قد تكون سلسلة من الأعداد أو الأشكال الهندسية أو النغمات الموسيقية أو صورًا أو رسوما وهذه كلها مثيرات تؤثر على الفرد المستثار أو استجابته.

كما عرفه **Anne Anastasy (1976)** بأنه: مقياس موضوعي لعينة من السلوك وكلمة السلوك، هنا قد تعكس قدرة الفرد اللفظية أو المكانيكية، أو قد تعكس سمة من السمات الشخصية كالانبساطية أو الانطوائية، أو تعكس مجموعة من الأداءات الحركية. **(مقدم ، 1993، 12)**

- **إجرائيًا:**

يقصد بالرائز في هذه الدراسة رائز تقدير الذات الذي صممه الباحث **Cooper Smith** سنة **1967** وهذا المقياس له اتجاه تقييم نحو الذات. ويتكون من **58** بندًا تقيس الاتجاهات التقييمية لدى الفرد من خلال الإجابة على كل الفقرات.

5-3- تقدير الذات:

- **اصطلاحًا:**

يعني اعتقاد الشخص المكون عن نفسه أو تقييمه لنفسه من حيث إمكاناته ومنجزاته ومواطن قوته وضعفه، وعلاقاته بالآخرين ومدى استقلاليته واعتماده على نفسه وقد يكون احترام الذات عاليًا أو منخفضًا لدى الشخص، ويتكون تقدير الذات لدى الفرد من خلال

التجارب والخبرات التي يتعرض لها الفرد فإذا كانت هذه التجارب قاسية ومؤلمة يتكـــون الانطباع السلبي عن الذات.

· **إجرائيًا**:

يعرف تقدير الذات في هذه الدراسة بأنه تقييم الفـــرد لذاتـــه، ويتحـــدد بمجمـــوع الإجابات على فقرات مقياس تقدير الذات المستخدم في الدراسة والمطبق على أفراد العينة المتمثلة في تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة المسيلة.

5-4- المراهقة:

هي الفترة بين نهاية الطفولة وبداية الرشد وتنفرد بتغييرات البلوغ وما يرتبط به من تغيرات في أبعاد الجسم ومظهره، وعلاوة على ما يشعر به المراهق من أحاسيس جديدة ورغبة في الاستقلال عن الروابط الأسرية، وحددت المراهقة في دراستنا بمرحلة التعلـــيم الثانوي أي ضمن فئة عمرية تقع بين **14-18** سنة.

6- الدراسات السابقة:

***دراسات على تقدير الذات**:

- دراسة "توهامي عائشة" (2014-2015)، بعنوان "تقدير الذات لدى أمهات الأطفـــال المتوحدين"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى تقدير الذات لدى أمهات الأطفـــال المتوحـــدين تكونت العينة من **06** حالات من أمهات الأطفال المتوحدين تتراوح أعمارهن بين **(25-45)** سنة، مستخدمة منهج دراسة الحالة، والأداة المستعملة مقياس "**كوبر سميث**" لتقـــدير الذات.

توصلت الدراسة إلى:

- تقدير الذات عند أمهات الأطفال المتوحدين يختلف باختلاف شخصية هذه الأمهات مـــن جهة والظروف المحيطة كالدعم العائلي.

- دراسة "Growe" 1980، بعنوان "سلوك الوالدين وتقدير الذات"

حيث هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين إدراك الأبناء للسلوك الوالدي في الدعم والتساهل والتحكم والرفض والاستقلالية والحماية والعقاب، وتقدير الذات على عينة تتكون من **173** طفلا **111** بنتا و**62** ذكرا من الصف **05** مستخدمًا مقياس كوبر سميث.

توصلت الدراسة إلى:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين إدراك الأبناء (ذكور وإناث) للدعم من قبل الوالدين (الأم والأب) وتقدير الذات لديهم.

- وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين إدراك الأبناء (إناث فقط) التحكم من قبل الأم وتقدير الذات لديهم.

- وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين إدراك الأبناء (ذكور فقط) التحكم من قبل الأم وتقدير الذات لديهم.

- وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين إدراك الأبناء (ذكور وإناث) الأسلوب العقابي من قبل الأم وتقدير الذات لديهم.

كما أظهرت الدراسة أهمية العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وتقدير الذات لدى الأبناء من (ذكور وإناث) حيث ارتبط تحكم الأم وسيطرتها بتقدير الذات المتدني لدى الإناث ليس الذكور بينما ارتبط دعم الوالدين وقبولهم للأبناء وكان الذكور هم الأعلى تقديرا لذواتهم من الإناث.

- **دراسة "روزنبرج" (1965) Rozenberg** على **5024** من المراهقين والمراهقات الأمريكيين بينت الدراسة وجود علاقة بين تقدير الذات والعديد من المتغيرات النفسية والاجتماعية كالقلق وتقبل الفرد لميول والديه ولاهتماماتهم وللتوجيه المهني كما بينت دراسة "**كوهن**" **(1959)** على عينة من الطلاب الجامعيين أن التلاميذ الذين يسجلون تقديرًا منخفضًا للذات يفضلون علاقات سلبية مع أساتذتهم ويرون أن دور الطالب هو الاستماع بقدر أكثر من المناقشة أو المشاركة . وبينت دراسة "**زيكرمان**" **(1980) Zuckerman** أن الارتباط بين تقدير الذات والوضع الاجتماعي والاقتصادي يؤثر على الأهداف التعليمية التي يضعها الفرد لنفسه. كما كشفت دراسة "**بروكوفر و زملائه**" **brookover et all** عن وجود علاقة قوية بين التحصيل الدراسي وتقدير الذات. **(الدريني وآخرون،1987، 03)**

***دراسات على التكييف:**

- **دراسة "عباس عبد الرحمان"**

هدفت الدراسة إلى تكييف أربعة اختبارات فرعية من اختبار منيسوتا متعدد الأوجه للشخصية **MMPI2** على عينة من البيئة الجزائرية، فرع (الهستيريا، الاكتئاب الانطواء

الاجتماعي، الذكورة/ الأنوثة) متبعين في ذلك كافة المراحل العلمية العالمية المعتمدة من قبل الهيئة الدولية للاختبار -**ITC**- لتكييف الاختبارات النفسية.

تكونت عينة الدراسة من (2527) فرا يمثلون العينة الكلية للدراسة ويمثلون (20) ولاية من ولايات الوطن وتتوفر فيهم الشروط التالية: أن يكونوا من المجتمع الجزائري أن يفوق سنهم (18) سنة، لديهم القدرة على الكتابة والقراءة، أن لا يكونوا طلابًا في الجامعة. ومن أجل تحليل المعطيات المتحصل عليها تم استعمال الأساليب التالية: اختبار **t.test** بأنواعه الثلاثة من أجل التحقق من فرضية الجنس، الانحياز، والتكافؤ واختبار ماكنمار ومعامل بيرسون من أجل التحقق من صدق الترجمة، طريقة المجموعات المتضادة من أجل التحقق من انحياز البنود، أسلوب التحليل العاملي الإستكشافي من أجل التحقق من الصدق العاملي للاختبارات الفرعية وتكافؤ البنية وانحيازها.

أظهرت النتائج ما يلي:

- تطابق نتائج صدق الترجمة النظري والذي يعتمد على الخبراء مع نتائج التحليل الإحصائي بحيث قدرت نسبة البنود ذات الترجمة غير المتطابقة بـــ (2.05%) من إجمالي البنود المكونة للاختبارات الفرعية الأربعة.
- أن عدم تطابق هذه النسبة من البنود بين النسختين (العربية والإنجليزية) يعود إلى قيام الباحث بتعديل هذه البنود وفق الثقافة المحلية مع المحافظة على الهدف من البند.
- محافظة الاختبارات الفرعية الأربعة على تكافؤها في البيئة الجزائرية.
- عدم وجود انحياز في البنود التي قمنا بتعديلها وفق البيئة الجزائرية في الاختبارات الفرعية الأربعة.
- عدم وجود انحياز في بنية الاختبارات الفرعية الأربعة.
- عدم وجود انحياز في المنهج الخاص بالاختبارات الفرعية الأربعة.
- تمتع الاختبارات الفرعية الأربعة بمعاملات صدق وثبات عالية.

- **دراسة "فرشيتي" 2000، بعنوان "إعادة تكييف رائز كاتل السلم (3)"**

هدفت الدراسة إلى إثبات انعدام وجود فرق ما بين الشعوب والسلالات في ميدان القدرات العقلية وأن الفرق الملاحظ في تطبيقات روائز الذكاء المتنوعة فرق يرجع لأداة القياس وقد قام بتقسيم البحث الميداني إلى مرحلتين:

- أما المرحلة الأولى هدفت إلى التحقق من تأثير الاتجاه عن نتائج، وقد تأكد الباحث من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الأمريكية والعينة الجزائرية وهذا ما جعله يسير في اتجاه تكييف الرائز.

- وتمثلت المرحلة الثانية في التقنين وبناء جداول المعايرة، وكانت العينة في المرحلة الثانية مكونة من 577 تلميذا وتلميذة من الثانوية.

- وقد توصل في نهاية الدراسة بأن العوامل الثقافية المدروسة والمتمثلة في:

- اتجاه الرائز، ترتيب مسائل الرائز، ولغة الاختبار، صيغة التعليمة، هي عوامل مؤثرة بشكل مؤكد احصائيًا على درجات ذكاء الأفراد الجزائريين، وهذا ما جعله يرفض قيام فكرة وجود روائز متحررة من أثار الثقافة، وفكرة خلو أي رائز من عوامل الثقافة مهما حاولنا تدقيقه وتصميمه. **(جاب الله، 2012، 16)**

- **دراسة "بوعامر أحمد" 1996، بعنوان "تكييف اختبار الميول المهنية لأحمد زكي للاستعمال في البيئة الجزائرية"**

وقد هدفت الدراسة إلى توفير أداة يستعان بها في البحوث التربوية، وحتى لا يلجأ لتطبيق روائز أجنبية لا علاقة لها بالواقع الجزائري .

تم تطبيق هذا الرائز على عينة من تلاميذ السنة التاسعة من التعليم الأساسي حيث قدر عددهم بـــ 442 تلميذا وتلميذة، ينتمون إلى العينة الاستطلاعية وكذا الأساسية.

وبعد تطبيق الرائز وتكييفه، خرج الباحث بصيغة نهائية وجديدة تشمل كل من الجانب الشكلي ومضمون هذا الاختبار. ويتمثل الجانب الشكلي في تعديلات أدخلت في شكل ورقة الإجابة، وتعليماتها وكيفية الإجابة عنها. أما مضمون الرائز يتمثل في تغيير مجموعة من العبارات كانت تبدو غامضة وغير مفهومة عند التلاميذ، بعبارات عربية مفهومة.

كما قام الباحث ببناء معايير لهذا الرائز قصد اللجوء إليها مستقبلا كإطار مرجعي عند تطبيقه على أطفال جزائريين. **(بوعامر،1996، 100-101)**

- **دراسة "مصمودي" 1993، بعنوان "تكييف مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس"**

هدفت الدراسة إلى تكييف مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس حتى يمكن الاعتماد عليه في عملية انتقاء واختيار الطلبة الذين يريدون الالتحاق بالمدارس العليا للأستاذة.

جرى تطبيق الرائز على عينة بلغت 519 طالب وطالبة وذلك بالمدرسة العليا للأساتذة بأم البواقي، وقد استعان بمعامل ارتباط بيرسون لحساب الارتباط بين درجات العينة على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس في التطبيقين وهذا لتعيين معامل الثبات.

وقد خلص الباحث في النهاية الى أن معامل الارتباط المحسوب بين التطبيقين له دلالة إحصائية وهذا يعني أن الاختبار تم تكييفه على درجة عالية من الثبات.

(مصمودي، 1993، 16)

***أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:** يمكن تلخيص الفوائد التي حصلت عليها الطالبة الباحثة من خلال اطلاعها على دراسات سابقة في النقاط التالية:

- ساعدت الطالبة الباحثة في تنفيذ إجراءات الدراسة.
- ساعدت الطالبة كذلك في اختيار منهج الدراسة و إجراءاتها.
- كما أرشدتها إلى اختيار المعالجات الإحصائية المناسبة.
- كما استفادت الطالبة الباحثة من وضع الإطار النظري والمنهجي من الأبحاث التي كانت لها علاقة غير مباشرة بموضوع البحث.

***أوجه التمييز للدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:**

من خلال الإطلاع على الدراسات السابقة نجد أن هذه الدراسة لها تميز كبير كون مقياس تقدير الذات لكوبر سميث يكاد يستعمل في مئات الأبحاث وعلى فئات متعددة ومتنوعة من الأفراد، حيث يوظف بعباراته الأولية دون تغيير، إلا أن هذه الدراسة أحدثت تغييرا، وذلك بتكييف المقياس.

كما أن الدراسة الحالية أعطت أبعادا واضحة لهذا المقياس هي البعد العام **(General)** والبعد المدرسي **(Scolair)** وبعد الكذب **(Monsong)**، وذلك من خلال الدراسة الاستطلاعية والدراسة الميدانية التي أثمرتا مقياسا جديدا مكيفا، والذي نتمنى أن يُعمل به مستقبلاً خاصة مع فئة المراهقين وهي فئة هامة تعيش مرحلة حساسة يبني فيها الفرد ذاته وشخصيته على أساس صحيح وبالتالي فإن الدراسات السابقة في التكييف كانت معضمها تركز على تكييف الروائز العقلية، بينما هذه الدراسة اهتمت بتكييف رائز نفسي للشخصية. بالإضافة إلى أن الدراسة منفردة بتكييف مقياس تقدير الذات لكوبر سميث.

الفصل الثاني

تقدير الذات

تمهيد

أولاً: الذات

1- تعريف الذات

2- أبعاد الذات ومظاهرها

3- مراحل نمو الذات

ثانيًا: تقدير الذات

1- تعريف تقدير الذات

2- أهمية تقدير الذات

3- مستويات تقدير الذات

4- العوامل المؤثرة في تقدير الذات

5- بعض النظريات المفسرة لتقدير الذات

6- تقدير الذات عند المراهق

7- طرق قياس تقدير الذات

خلاصة

تمهيد:

الشخصية الإنسانية ظاهرة تكوينية نمائية مستمرة وعملية تتميز بالتعقيد تتضمن التفاعل بين الفرد والمادية والنفسية الاجتماعية وفي هذا الإطار الخاص بالفرد فإن تقدير الذات تعد جوهر الشخصية و بالتالي يعتبر مفهوم الذات من أهم المفاهيم وأكثرها انتشارًا في الآونة الأخيرة فمنذ سنوات عديدة والباحثون النفسيون والاجتماعيون مهتمون بدراسة النظريات المرتبطة بالذات باعتبارها ظاهرة سلوكية يفترض أنها قابلة للقياس فضلاً على أنه مرتبط بمتغيرات عديدة وفي هذا السياق تضمن هذا الفصل الدراسة النظرية لتقدير الذات حيث تم التطرق إلى الذات تعريفها وأبعادها ومراحل نموها بالإضافة إلى تقدير الذات تعريفها أهميتها، مستوياتها، العوامل المؤثرة فيها وبعض النظريات المفسرة لها بعد ذلك تم التطرق إلى تقدير الذات في مرحلة المراهقة نظرًا لأنها مناسبة لعينة البحث وفي الأخير تطرقنا لطرق قياس تقدير الذات.

أولا: الذات.

1-تعريف الذات:

تعرف الذات على أنها شعور الفرد بهويته المستمرة الخاصة وبعلاقته بالبيئة، كما عرفها "**كولي**" (1920) أن تعريف مفهوم الذات يختلف تبعا لما تعنيه الضمائر "أنا" وهي كل ما يدركه الفرد ويفهمه ويراه من وجهة نظره الخاصة وطبقًا للموقف الذي يتم فيه السلوك، فالبيئة النفسية للفرد تختلف من فرد لآخر، وفي حالة تطابق البيئة النفسية للفرد مع بيئته الخارجية يقال عنه أنه فرد واقعي، أما إذا تعارضتا فيقال عنه أنه غير متصل بالواقع.

(دويدار، 1999، 320)

قال "**جيمس**" (1910): «يختلف تعريف المفهوم حسب التقسيمات المعقدة للتركيب العضوي، وبالنسبة للغرض منها، وعلى ذلك فإن مفهوم الذات يشير إلى تقدير الفرد لقدراته الجسمية والعاطفية والاجتماعية والمعرفية وأننا نستخدم اصطلاح مفهوم الذات للدلالة على تقييم الذات».

كما عرف "**شين**" (1944): «الذات بأنها محتوى للوعي أكثر منها موضوعا له، فهي ما نعيه عندما نستخدم اصطلاح وعي بالذات، وخارج هذا الوعي فليس لها وجود واقعي».

كما نظر "**يونغ**" إلى الذات على أنها "مجموعة المبادئ التي تزود الشخصية بالوحدة والاستقرار" أما "**لابين جرين**" (1970): فعرف مفهوم الذات بأنها: "تقييم الفرد ككل من حيث مظهره وخلفيته وأصوله وقدراته ووسائله واتجاهاته وانفعالاته، وهو يلعب دورا أساسيا في توجيه سلوك الفرد". وعرفها "**هيدرن**" (1970) بأنها «الصورة على الذات وكيف يرى نفسه الإنسان، والذات المثالية التي يريد أن يكونها» وقد ظهرت فكرة الذات بشكل جديد في مجال علم النفس على يد "**ويليام جيمس**" (1970).

كما أشار إليها "**وليام**" (1980): «الذات هي مجموع ما يمتلكه الإنسان أو ما يستطيع أن يقول أنه جسمه، سماته، قدراته، ممتلكاته المادية، الأسرية، أصدقاؤه، أعداؤه وما إلى ذلك»، ولقد تطور مفهوم الذات في علم النفس المعاصر، بحيث أصبح يعني

جانبين هما: الذات كموضوع أي كمشاعر واتجاهات وميول ومدركات والـذات كعمليـة، حركة، فعل نشاط وعملية التفكير والإدراك والتذكر.

(**محي الدين وقاسمي**، 2001، 22)

ويرى "**بارنس**" (1984): «أن الذات يشكل عام هي إدراك الفرد لنفسـه وبشـكل خاص اتجاهاته ومشاعره ومعلوماته عن قدراته ومهاراته ومظهره ، وتقبله الاجتماعي».

كما يشير "**بيج**" (1985): «أن إدراك الفرد لذاته في أبعادها الجسـدية، الانفعاليـة العقلية، الاجتماعية ويتضمن فكرتنا عن أنفسنا وعن جوانب خبرتنا المتعددة، كما يتضمن تقديرنا لجوانب القوة والقصور في شخصيتنا».

ويعرفها "**هامشك**" (1987) الذات بأنها: «مجموعة من الاعتقـادات حـول أنفسـنا وخصائصنا الفردية وسلوكنا فيما يتصل بجوانب الذات الجسدية والاجتماعية، والانفعاليـة والعقلية ويرى هذه الاعتقادات تتضمن بعدا تقييميا سلبيا وايجابيا ويحدد هذا البعد التقييمي أهم جوانب مفهوم الذات وهو تقدير الذات».

وحسب "**الدكتور محمد أحمد**" (1988) تعد الذات من الموضوعات الهامـة التـي اتخذت عناية كبيرة في مجال الدراسات النفسية، وقد استخدم عند بناء العديد من النظريات التي تبحث في الشخصية مثل "**رجرز**" و"**ماسلو**". (**محمد أحمد**، 1980، 19)

كما يشير مفهوم الذات إلى إدراك الفرد لذاته في أبعادها الجسدية ، الانفعالية العقلية الاجتماعية ويتضمن فكرتنا عن ذواتنا.

وعرفها "**أتواتر**" (1990) الذات بأنها: «الصورة الكلية والوعي الـذي لـدينا عـن أنفسنا ويتضمن اعتقاداتنا حول أنفسنا ومشاعرنا نحوها والقيم المتصلة بها».

والذات هي الشعور والوعي بكينونة الفرد وتتكون كنتيجة للتفاعل مع البيئة وتسـعى إلى التوافق والثبات وتنمو نتيجة للنضج والتعلم.

(**المعايطة**، 2007، 82)

واعتبر "**وليم جيمس**" **(James)** نقطة الانتقال بين الطرق القديمة والحديثة في دراسة الذات، وقد حدد أسلوبين لدراسة الذات، الذات العارفة واعتبرها لا قيمة لهـا فـي فهـم السلوك إذ هي تتضمن مجموعة من العمليات كالتفكير والإدراك والتـذكر، أمـا الـذات كموضوع وهي الذات التجريبية العملية وتتضمن:

1- **الذات المادية**: وهي تتضمن جسم الفرد وأسرته وممتلكاته.

2- **الذات الاجتماعية**: وتتضمن جسم وجهة نظر الآخرين نحو الفرد.

3- **الذات الروحية**: وتتضمن انفعالات الفرد ورغباته.

(**الظاهر**، 2004، 17)

وتعتبر الذات مفهوما محوريا في نظرية "**روجرز للشخصية**" حيث يعرفها بأنها تنظيم عقلي معرفي منظم من المدركات والمفاهيم والقيم الشعورية التي تتعلق بالسمات المميزة للفرد وعلاقاته المتعددة.

(**رمضان عبد الرؤوف**، 2000، 210)

2- **أبعاد الذات ومظاهرها**:

2-1-**أبعاد الذات**: وهي أربعة:

1- **الذات الحقيقية**:

تعتبر الذات الحقيقية قلبا أو مركز مفهوم الذات وبصفة عامة فإن الأفراد يشوهون الواقع الحقيقي، ونتيجة لهذا التشويه فإنه غالبا ما يصبح من المستحيل أن تزيح الغطاء عن الذات الحقيقية.

2- **الذات المدركة**:

هي ما يعتقده المرء أنه نفسه، وذلك في ضوء تقييمه وإدراكه، وهذا من خلال تفاعلاته مع الآخرين والبيئة التي يعيش فيها وقد تكون الذات واقعية أو خيالية.

3- **الذات الاجتماعية**:

تنمو في الإطار الاجتماعي من خلال التفاعل الاجتماعي حيث قالت "**ميد**" أن عددا كبيرًا من الذوات قد ينمو ويمثل كل منها مجموعة مستقلة من الاستجابات المكتسبة من الجماعات المختلفة في البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها.

(**سعد جلال**، 1985، 229)

4- **الذات المثالية**:

وتشمل المدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود أن يكون وتتجلى معالمها عندما يسعى الشخص إلى أن يرتقي ويسمو بذاته سموا أخلاقيا وتربويا واجتماعيا، فيتسامى بنفسه على كل ما يدنسها.

2-2- مظاهر الذات:

استطاع علماء النفس التمييز بين ثلاثة مظاهر للذات أشار إليها "**محمد جمال يحياوي**" عن "**وليام جيمس**" في:

- **الذات المادية**: والتي تتضمن مختلف المظاهر الجسمية بما في ذلك الملابس، وكذا مختلف الممتلكات التي يتمتع بها الفرد.

- **الذات الاجتماعية**: وتشمل الصورة الاجتماعية التي يسعى الفرد إلى الوصول إليها والأدوار التي يقوم بها تجاه الآخرين.

- **الذات الروحية**: تتضمن مختلف القيم والمثل والعقائد الراسخة في ذهن الفرد بصفة دائمة كما تتصل بالكفاءة الشخصية للفرد وقدرته على التحصيل المعرفي والاستفادة والخبرة، ونمو تفكيره الابتكاري، ورأيه في نفسه ومدى رضاه عنها، ومحاولة تدعيم الجانب الخلقي والاعتماد على النفس، فالذات إذن تحتوي على ذات مادية وذات اجتماعية وذات روحية هذه الذات مكملة لبعضها البعض، فهي تحتوي على تحقيق وتقبل وتقدير الذات.

(**يحياوي**، 2003، 547)

3- مراحل نمو الذات:

3-1- مراحل نمو وتكوين الذات:

أ- مرحلة بروز الذات: (من الميلاد إلى سنتين)

وتمتد هذه المرحلة من الولادة إلى نهاية العام الثاني حيث لا يعي الطفل ذاته ولا يميز بين ذاته والعالم المحيط به، وانطلاقا من الشهر الثالث أو الرابع يمكن القول بأن التمييز بين الذات واللاذات يبرز من خلال صورة الجسم، التي تقوم أساسا على الأحاسيس اللمسية الحسية الحركية، التي تشكل جوهر التجربة الجسدية، خاصة الوجه الجهاز التناسلي وصورتنا عن جسدنا تتكون انطلاقا من أحاسيسنا الداخلية والتفاعل مع العالم الخارجي ومن رؤيتنا الخاصة لجسدنا.

(**بلعلمي وثليجان**، 2006، 31)

ويكسب الجسم في شعور الطفل المدلولات الآتية مرتبة تبعا لتتالي ظهورها:

- الجسم هو الشيء الذي يبطل محيط مقدرة الطفل على الإحساس

– هو الحقيقة الواقعية المدركة من الداخل لو كفت الحواس الخارجية عن النشـــاط، أمـــا العالم الخارجي فانه يزول لو تعطلت الحواس، وينبعث من جديد إذا عادت إلى نشـــاطها الطبيعي.

– الجسم هو الشيء الذي يمكن تحريكه مباشرة والآلة الطبيعية لتحقيق ما يريده الطفل من حركات وأوضاع، أما العالم الخارجي فهو ما يتحرك بدون أن يساهم الطفل في تحريكه.

ب- مرحلة تأكيد الذات: (من سنتين إلى خمس سنوات):

تتكون في هذه المرحلة القواعد الأساسية لمفهوم الذات وذلك من خلال تكوين الهوية عن طريق امتلاك الأشياء، اللغة ، التمايزات وتفاعل الطفل لقيمته الفردية.

حيث أن في سن الثالثة تنمو الحصيلة اللغوية ويستعمل الضمائر والأســـماء وهنـــا يزداد تمييز الطفل لذاته وزيادة شعوره بفرديته وشخصيته، حيث يستطيع أن يفرق بينـــه وبين الآخرين، فعلى المستوى اللغوي يلاحظ أن الطفل مازال في حالة التمركز حول ذاته ومثال ذلك استعمال الضمير "**أنا**" وضمير الامتلاك "**لي**" حيث يبدأ الطفـــل التمييـــز عـــن نفسه، أما على مستوى السلوكي فيقوى شعور الطفل بذاته ويؤكدها عن طريق المظـــاهر الفردية للطفل ويزداد بذلك وعيه بذاته.

وفي نهايتها تسمح بنضج أساسي لمفهوم الذات من خلال تكوين معنى الهويـــة عـــن طريق الملكية اللغة، الشخصية والاختلافات أمام الأشخاص المحيطين به وردود أفعـــالهم تؤثر بدورها على الإحساسات بقيمة الشخصية.

ج- مرحلة توسيع الذات: (من خمس سنوات إلى 12 سنة):

كلما ازداد عدد الأفعال التي يحاكيها الطفل وتنوعت الأدوار التـــي يقـــوم بتمثيلهـــا ازدادت مقدرته على تصور ذاته وكثرت المعاني التي يمكن استخدامها وذلك بفضل مـــا يكتسبه من معرفة وخبرة عن طريق مشاهدة أفعال الآخرين والأدوار التي يقوم بها، فـــان محاولة الطفل تحقيق النموذج الذي يختاره والتشبه بالأطفـــال الآخـــرين، وبالأشـــخاص البالغين عن طريق المحاكاة، تدفع بالذات إلى التزود، بحيث تصبح موضـــوعا خارجيـــا يمكن تصوره ومعاملته كبقية الموضوعات الخارجية، ويتعزز مفهوم الطفـــل عـــن ذاتـــه بازدياد قدرته على تذكر الماضي، وتوقع المستقبل، وتخيل الفعل قبل حدوثه، إذ أن ذلـــك يعمق مفهوم الذات ويقلب طبيعته الراهنة البسيطة إلى أخرى مستقبلية معقدة.

لاشك أن ظواهر التذكر والتخيل والإسقاط تساعد الطفل على التفكير المستقل للتوصل إلى نتائجها الخاصة بفعله الخاص المحقق لإرادته هو، وبذلك يتأكد مفهوم الطفل عن ذاته ويتعمق ويتسع.

د- مرحلة تمايز الذات: (من 12سنة إلى 18 سنة)

إن المراهق في هذه المرحلة يعاني لوجوده كذات مستقلة ومفهوم الذات من المقومات الأساسية اللازمة لفهم المراهق ليس فقط لأن الذات المتفاعلة مع العالم من مصدر السلوك بل لأنها البعد الداخلي الخفي والأكثر أهمية من كل أبعاد الشخصية الناشئة.

وفي خضم التغيرات الكثيرة التي تواجه المراهق تقوم إحدى المهمات النهائية الأساسية للمراهق في سعيه الدائم لإيجاد نفسه وتحقيق ذاته، أي عملية فهم "**من هو**" أو "**من سيكون**".

*** بعض الملاحظات على نمو الذات في هذه المرحلة:**

– يزداد الوعي بالذات والثقة وتقييم الذات، وتكمن الذات القوية النامية للمراهق اجتماعيا.

– يعدل مفهوم الذات ويعاد تنظيمه حيث تحدث تغيرات كثيرة داخلية وخارجية تؤدي إلى أن يصبح مفهوم الذات أكثر تأثرا وغير مستمر، ويعاد تكامل الذات مع النمو.

– تعدل صورة الذات المثالية في مرحلة المراهقة.

– يتأثر مفهوم الذات بملاحظات الوالدين والمدرسين والأقران.

أما في مرحلة البلوغ وبداية المراهقة هل تؤثر على تقدير المرء لذاته؟ بمعنى هل يكون تقدير الطفل لذاته مرتفعا أو عاديا ثم يمر بخبرة البلوغ في بداية المراهقة فيتأثر تقديره لذاته سلبيا، أي ينخفض تقديره لذاته، فلقد تناولت العديد من الدراسات مفهوم الذات وتقدير الذات عند الأطفال والمراهقين في فئات عمرية من 1 إلى 8 سنوات، ومن 12 إلى 14 سنة و15 سنة فأكثر ووجدوا أن أكثر المشكلات الخاصة بمفهوم الذات وانخفاض تقدير الذات في الفئة من 12 إلى 14 سنة فقد كانت هذه الفئة أكثر الفئات انخفاضا في تقدير الذات وأكثرهم في الشعور بالذات، كما كانوا أكثر الفئات إقرارا بأن أوصافهم لذواتهم قابلة للتغيير. **(علاء الدين كفافي، 2008، 320)**

ويقرب المراهق من الراشد في سلوكه وفي اتجاهاته وقيمه وفي مفهومه الواضح عن ذاته. ويتابع مفهوم الذات نموه نتيجة للخبرات الجديدة مثل المهنة والزواج والأطفال. **(زهران، 1995، 429)**

هـ- مرحلة الرشد أو النضج: (من 20الى 60 سنة):

في هذه المرحلة يصل مفهوم الذات إلى أعلى درجات التطور والنمو حيث تتدخل متغيرات وأحداث جديدة في حياة الراشد تجعله يعيد تشكيل ذاته خاصة بظهور مسؤوليات جديدة ، وتتكون في هذه المرحلة اتجاهات الفرد بصفة أوضح وذلك بـــ:

– ارتفاع الإحساس بالفاعلية.

– ارتفاع الثقة بالنفس.

- ارتفاع مراقبة الذات والشعور بحدودها.

ومع التقدم في السن يتحول مفهوم الذات إلى مفهوم سلبي بسبب العوامل والظروف التي يعانيها المتقدمون في السن كالمرض والإحساس بالتخلي.

تلك هي المراحل التي تجتازها الذات أثناء تكوينها والتي تؤدي إلى أن يشعر الشخص بأنه ذات وحدة متكاملة ومتميزة عن سائر الأشخاص.

ثانيا: تقدير الذات.

1- **تعريف تقدير الذات:**

إن كل الأفراد ينظرون إلى أنفسهم بطريقة ما، فالبعض يرون أنفسهم أقل من الآخرين فينعكس ذلك على سلوكهم وأدائهم، والبعض يقدرون أنفسهم حق قدرها فينعكس ذلك على سلوكهم نحو أنفسهم ونحو غيرهم، لهذا لاقى مفهوم تقدير الذات أهمية كبيرة وسط الدارسين والباحثين على اعتبار أن الرفع من تقدير الذات عند الفرد يدفع به إلى الرفع من طاقاته وقدراته نحو المزيد من النجاح، والانجاز ويقود إلى مزيد من الكفاءة والفعالية في المجتمع لذلك فقد تعددت تعاريف تقدير الذات حسب الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا المجال حيث عرف كوبر سميث **(Cooper_Smith)** تقدير الذات بأنه "تعبير عن اتجاه القبول أو الرفض، ويشير إلى معتقدات الفرد اتجاه ذاته، ويتضمن التقييم الذي يصفه الفرد وما يتمسك به من عادات مألوفة لديه ومن اختياره"، في حين عرفه زيلر **(Ziler)** على أنه "مجموعة المدركات التي يمتلكها الفرد عن قيمته الذاتية، هذه

المدركات مرتبطة ومتأثرة بمدركات وردود أفعال الأشخاص الآخرين الذين لديهم مكانة معينة عند الفرد".

يتبين من التعريفات أن تقدير الذات، هو حكم الفرد على نفسه بالايجابية أو السلبية أي ما كونه هو عن نفسه وخلال تفاعله مع جماعات الآخرين، أي أن تقدير الذات هنا ذو طابع اجتماعي طبيعة الإنسان التي تحتم عليه العيش وسط الجماعة والأخذ برأيهم والاقتداء بهم.

بينما عرف "**روزنبرج**" **Rozenbeurg** تقدير الذات بأنه"اتجاهات الفرد الشاملة سالبة كانت أو موجبة نحو نفسه، وهذا يعني أن تقدير الذات المرتفع يعني أن الفرد يعتبر نفسه ذو أهمية وقيمة، بينما يعني تقدير الذات المنخفض عدم رضا الفرد عن ذاته".

أي أن تقدير الذات عند "**روزنبرج**" يعني فكرة المرء عن نفسه فكرة شاملة يضع نفسه بها موضع القبول أو الرفض، فيقبل نفسه ويقدرها أو يرفضها ولا يرضى عنها ويحط من قدرها.

2- **أهمية تقدير الذات**:

إن تقدير الذات له أهمية كبيرة في حياة الفرد، فمن خلاله يحكم الفرد على نفسه ويقيمها بالإيجاب مما يولد عنه الدافعية والفعالية لتحقيق النجاحات خلال مراحل الحياة. فالحاجة إلى تقدير الذات أو الشعور بالقيمة الذاتية،موجودة أساسا في كل سلوك بشري وبمعنى آخر فإن كل شخص مهم جدا في نظر نفسه، وهذا يعني شيئا كبيرا من سلوكنا مدفوع بنظرتنا إلى أنفسنا ونحن حين نتصرف نأخذ بعين الاعتبار ذواتنا وتأثير هذا التصرف بالنسبة إليها... فمن الممكن أخيرا التأكد من أن الفرد يدرك ذاته بأصالة على أنها جديرة بالتقدير واهتمام لديه أقوى مما لدى شخص ذي مشاعر دونية.

(**أمزيان**، 2007، 34)

وتعد أهمية تقدير الذات في أن الأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة في اختبارات تقدير الذات يكون لديهم قدر كبير من الثقة في ذواتهم، وعلى درجة عالية من الكفاءة والشعور بأنهم محبوبون من قبل الأفراد الآخرين، بينما يكون لدى الأشخاص الآخرين الذين يحصلون على درجات منخفضة في تقدير الذات فكرة متدنية عن ذواتهم

ويعتقدون أنهم فاشلون وغير جذابين، لأن النظرة الايجابية نحو الذات، تحقق التوافق حتى لو كانت غير واقعية.

وإذا كان لدينا إحساس مثلا بأننا ناجحون فإننا نحاول أن نبذل أقصى ما في وسعنا من أجل تحقيق الأهداف التي نرغبها ونحاول تذليل كل العقبات التي أمامنا.

(**الظاهر**، 2008 ، 52)

3- **مستويات تقدير الذات**:

تقدير الذات هو حكم أو تقييم يصدره الشخص بحق نفسه أو تقدير الفرد لقيمته كشخص وتقدير الذات يحدد انجاز المرء الفعلي ويظهر جزئيا من خبرات الفرد بالمواقع واحتكاكه به، ويتأثر كبيرا بالأحكام التي يتلقاها من الأشخاص المحيطين به.

· **تقدير الذات المرتفع**:

وهو حكم شخصي للفرد عن الاستحقاق التي يتم التعبير عنها في الاتجاهات التي يحملها اتجاه نفسه، حيث وجد كوبر سميث أن الأشخاص ذو تقدير الذات المرتفع يعتبرون أنفسهم أشخاصا هامين يستحقون الاحترام والاعتبار. فضلا عن أن لديهم فكرة محددة وكافية لما يظنوه صوابا كما أنهم يملكون فهما طيبا لنوع الشخص الذي يكونونه ويستمتعون بالتحدي ولا يضطرون عند الشدائد.

(**أبو زيد**، 1987، 81،82)

كما أن الأفراد ذوي التقدير المرتفع للذات يميلون إلى أن يكونوا واثقين في أنفسهم ومستقلين ومتحملين للمسؤولية ومتفهمين ومتفائلين بما سوف تأتي به الحياة.

(**كفافي**، 2008، 317)

وحسب (**حنان رضا**،2007) أن الأشخاص المحترمون لذواتهم تجدهم سريعين في الاندماج والانتماء في أي مكان كانوا، فلديهم الكفاءة أو الشعور بقيمتهم الذاتية وقدرتهم على مواجهة التحدي، ولقد أظهرت الدراسات أن هؤلاء الأشخاص الأكثر قدرة على السيطرة على أنفسهم والتحكم في حياتهم، والأكثر سعادة ورضا بحياتهم، وليس بالضرورة أن يعتقدوا أنهم الأفضل فهم ليسوا كاملين، ولا يملكون أداة سحرية لذلك ولكنهم متفائلون وواقعيون مع أنفسهم،وأقوياء في مواجهة عثرات النقص.

(**رضا**،2007، 321)

وأضاف (**علاء الدين كفافي**) أن أصحاب المفهوم الايجابي عن الذات والذين يقدرون أنفسهم تقديرا عاليا أو معقولا يحققون إنجازات مدرسية أفضل من الآخرين من ذوي التقدير المنخفض للذات، فتقدير الذات المرتفع هو أحد المفاهيم الأساسية للتوافق في مختلف مجالات الحياة.

(**كفافي**،2008، 318)

· **تقدير الذات المنخفض**:

وهو المفهوم السلبي للذات، حيث رأى "**روزنبرج**" **(Rosenbeurg)** أن هذا المستوى من تقدير الذات غالبا ما يكون مرتبطا بمشاعر الفشل والارتباك والاكتئاب، وقد ذكر (**سيد خير الله**، 1981) أن أصحاب التقدير المنخفض للذات يتميزون بالقلق والخجل والحساسية المفرطة وفقد الثقة بالنفس والميل إلى العزلة.

وتشير الدراسات أن قرابة 95% من الناس يشكون ويقللون من قيمة ذواتهم فيقارنون أنفسهم بالآخرين ويعتقدون أن الآخرين يعملون أفضل منهم وأنهم ينجزون ما يسند إليهم بيسر.

وعادة الأشخاص الذين لديهم ازدراء الذات يستجيبون إلى ظروف الحياة ومتغيراتها بإحدى طريقتين:

- الشعور بالنقص اتجاه أنفسهم تجدهم يشكون في قدراتهم لذلك يبذلون قليل من الجهد في أنشطتهم، وهم يعتمدون بكثرة على الآخرين لملاحظة أعمالهم، وغالبا ما يلومون أنفسهم عند حدوث خطأ ما،ويمنحون الثناء للآخرين في حالة حدوث النجاح،وعند الثناء عليهم يشعرون بارتباك في قبول هذا الثناء والإطراء.

- الشعور بالغضب وإرادة الثأر من العالم، فهم غالبا ما يعانون من مشاكل في أعمالهم وفي مساكنهم مما قد يسبب في النهاية مرض نفسي وعضوي ورغبة في محاولة الانتقام من العالم، وتراهم دائما يبحثون عن الأخطاء ولا يرون إلا السلبيات.

(**رضا**، 2007، 321)

كما رأى (**علاء الدين كفافي**،2008) أن الأفراد ذوي التقدير المنخفض للذات يحتمل أن يكونوا اعتماديين ومتشائمين وشكاكين وقلقين غير واقعيين وغير قادرين على تقبل المساعدة من الآخرين عندما يكونوا في حاجة إليها والأشخاص الذين لديهم تقدير

ذات منخفض عرضة للنقد والرفض من الآخرين بسبب المدعمات المثيرة للخجل التي يصنعونها لأنفسهم عن طريق أرائهم المتدنية في ذواتهم.

(**كفافي**، 2008، 317)

يتضح من خلال ما سبق أن النجاح في مختلف الميادين يتطلب تقدير ذات عال أو مرتفع، وأن الفشل وفقدان الثقة في النفس ناتج عن تقدير منخفض للذات،كما أن تقدير الذات غير ثابت يمكنه التغيير لذا يمكن للأشخاص الذين لديهم تدني في مستوى تقدير الذات أن يعملوا على رفعه للمضي قدما وتحقيق النجاح في حياتهم.

· **تقدير الذات المتوسط**:

وهو يقع بين المستوى المرتفع والمستوى المنخفض لتقدير الذات، فقد ذهب (**أحمد أبو زيد**،1987) إلى أن هذا المستوى يتميز به الفرد الذي يتماشى طموحه مع إمكاناته وقدراته فيحاول دائما الاستفادة بأكبر قدر من الخبرات التي يمر بها،حتى لا يقع في الخطأ،ويسعى هذا الأخير إلى كسب محبة الآخرين، كما يتميز باحترامه للآخرين بالطريقة المناسبة حسب رأيه، وهو دائم الاجتهاد من أجل الوصول إلى مستوى أعلى من المستوى الذي يكون عليه ببحثه عن جوانب القوة فيه وتدعيمها.

4- **العوامل المؤثرة في تقدير الذات**:

تتشابه عوامل عدة لتكون اتجاه الفرد نحو ذاته وطريقة تقييمه لها يمكن تصنيف هذه العوامل في ثلاثة مجموعات على النحو التالي:

4-1- **العوامل الذاتية**:

تتضمن مجموعة من الخصائص الشخصية والمعطيات الذاتية للفرد كالقدرات العضوية والذهنية والحالة الصحية والنقائص الملاحظة، وأنماط السلوك التوافقي، وطرق إشباع هذه الحاجات، والتي تعمل منسجمة في تكوين نظرة الفرد وتقديره، زمن أهم المؤثرات التي تؤثر على عملية تقدير الذات هي: الصورة الجيمية ونعني بذلك أهم ومختلف التغييرات التي تحصل على مبنى الجسم من طول وعرض ووزن ...الخ ويختلف هذا التطور بين الجنسين (ذكور، إناث).

كما يتأثر نمو الذات وتقديرها بسرعة الحركة والتناسق العضلي، وقد توصل "**ميونس**" **miyson** إلى أصحاب النمو الجسمي البطئ يحملون اتجاهات ومشاعر تمردية

وسلبية ويتجهون نحو الإشكالية، أي أن صورة الجسم لها أثر في تقييم الفرد لذاته بالإضافة إلى القدرات العقلية وسلامة العقل ومستوى الذكاء .

(زهران، 2000، 369)

4-2- العوامل الاجتماعية:

تتمثل في أفراد المحيط الاجتماعي تجاه الفرد وكيفية معاملتهم له وتقديرهم لشخصيته حيث يقيم الفرد نفسه من خلال تقييم الآخرين، كما يستعين الفرد بخبراته السابقة في ضوء المنبهات الاجتماعية والتي من بينها:

أ- خصائص العلاقات الاجتماعية:

تكمن في العلاقة بين أفراد الأسرة وكيفية معاملة الأسرة لأبنها مبنية على التقبل ألوالدي من رعاية واهتمام وحب وحنان، أي لا إفراط ولا تفريط مما يساعد على نمو سليم للذات على عكس الطفل الذي يعامل بأسلوب الرفض ألوالدي الذي قوامه التهميش والحرمان وهو يعرقل عملية النمو السليم فتصبح نظرة الطفل تميل إلى السلب والشعور بالنقص ورفض الذات.

(زهران، 2000، 369)

ب- المقارنات الاجتماعية:

وهي أن يقارن الفرد نفسه مع الآخرين مما يؤثر على تقديره لذاته مثلا إذا وقع أحد منا في ورطة كأن يلتحق بالعمل في إحدى الشركات لكونه رياضيا يتمتع بموهبة جيدة إذا يفاجئ بأحد أقربائه بالمشاركة في نفس الشركة، هنا تقع وفي نفس الوقت تلك المقارنات الاجتماعية مع قريبه لأنهما في فريق واحد.

(سيد، 2004، 136)

ج- المعايير الاجتماعية:

إن أهمية المعايير الاجتماعية بينت أن الجسم يتميز بحجم كبير يؤدي إلى الرضا بالنسبة إلى الرجال بينما صغره يؤدي إلى مشاعر الرضا والراحة لدى النساء.

كما أن الحاجة إلى الحب والقبول الاجتماعي والصداقة والأمومة والتقبل في الجماعة والانتماء كل هذه العناصر تساهم بقدر كبير في عملية تقدير الذات وتتأثر بها

فإذا كان الفرد يعيش على افتقاده لهذه العناصر فإنه حتما سوف يحتقر ذاته وأنه ليس لـــه معنى في وسط عالمه.

(**عبد العزيز**، 2004، 280)

د- العوامل الوضعية:

يقصد بها تلك الظروف التي يكون فيها الفرد ويمر بها أثناء قيامه بتقدير ذاته وربما تتضمن تنبيهات معينة تجعل من الشخص المعني يراجع نفسه ويتفحص تصوراته ويقـــوم بتعديل اتجاهاته وتقديراته تجاه الآخرين على سبيل المثال الحالات المرضية والأوضـــاع الاقتصادية والاجتماعية وهي كلها على شخصية الفرد وترجع درجة تأثيرها هذه المواقف إلى مدى تأثر الفرد بمظاهرها ومدى إمكانية التكيف معها.

(**يحياوي**، 2003، 551)

5- بعض النظريات المفسرة لتقدير الذات:

هناك عدة نظريات حاولت تغيير تقدير الذات ومن أهمها:

5-1- نظررية "روزنبورغ" (1989):

تدور أعمال "**روزنبورغ**" حول محاولته دراسة نمو وارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاتـــه وسلوكه من زاوية المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحـــيط بـــالفرد، وقـــد اهـــتم "**روزنبورغ**" بصفة خاصة بدراسة تقييم المراهقين لذواتهم. ووسع دائرة اهتمامه بعد ذلـــك حيث شملت ديناميات تطور صورة الذات الايجابية في مرحلة المراهقة. واهـــتم بالـــدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير الفرد لذاته، وعمل على توضيح العلاقة بين تقدير الـــذات الذي يتكون في إطار الأسرة وأساليب السلوك الاجتماعي اللاحق للفرد فيما بعد، كما اهتم بشرح وتفسير الفروق التي توجد بين الجماعات في تقدير الذات مثـــل تلـــك التـــي بـــين المراهقين الزنوج والمراهقين البيض، والتغيرات التي تحدث في تقدير الذات في مختلـــف مراحل العمر.

والمنهج الذي استخدمه "**روزنبورغ** " **(Rosenbeurg)** هو الاعتمـــاد علـــى مفهـــوم الاتجاه باعتباره أداة محورية تربط بين السابق واللاحق من الأحداث والسلوك.

(**ديب**، 2010، 81)

واعتبر "**روزنبورغ**" **(Rosenbeurg)** أن تقدير الذات يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه وطرح فكرة أن الفرد يكون اتجاه نحو كل الموضوعات التي يتفاعل معها، وما الذات إلا احد هذه الموضوعات ويكون الفرد نحوها اتجاها لا يختلف كثيرا عن الاتجاهات التي يكونها نحو الموضوعات الأخرى.

(**ديب**، 2010، 81)

5-2- نظرية "كوبر سميت" 1981: (cooper smith)

أما أعمال "**سميث**" فقد تمثلت في دراسته لتقدير لبذلت عند أطفال ما قبل المدرسة الثانوية وعلى عكس "**روزنبورغ**" **(Rosenbeurg)** حاول "**كوبر سميث**"، أن يربط أعماله في تقدير الذات بنظرية أكبر وأكثر شمولاً، ولكنه ذهب إلى أن تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب، ولذا فإن علينا أن لا نغلق داخل منهج واحد أو مدخل معين لدراسته، بل علينا أن نستفيد منها جميعا لتفسير الأوجه المتعددة لهذا المفهوم، ويؤكد "**كوبر سميث**" بشدة على أهمية تجنب وضع الفروض غير الضرورية.

وإذا كان تقدير الذات عند "**روزنبورغ**" **(Rosenbeurg)** ظاهرة أحادية البعد بمعنى أنها اتجاه نحو موضوع نوعي، فإنها عند كوبر سميث ظاهرة أكثر تعقيدا لأنها تتضمن كلا من عمليات تقييم الذات، وردود الفعل أو الاستجابة الدفاعية، وإذا فإن تقدير الذات يتضمن اتجاهات تقييميه نحو الذات فغن هذه الاتجاهات تتسم بقدر كبير من العاطفة. ويميز "**كوبر سميث**" بين نوعين من تقدير الذات: تقدير الذات الحقيقي ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل انهم ذوو قيمة، ولكنهم لا يستطيعون الاعتراف بمثل هذا الشعور والتعامل على أساسه مع أنفسهم ومع الآخرين. وقد ركز كوبر سميث على خصائص العملية التي تصبح من خلالها مختلف جوانب الظاهرة الاجتماعية ذات العلاقة بعملية تقييم الذات. وقد افترض في سبيل ذلك أربع مجموعات من المتغيرات تعمل كمحددات لتقدير الذات وهي: النجاحات والقيم والطموحات والدفاعات.

(**ذيب**، 2010، 82)

وذهب "**كوبر سميث**" إلى أنه بالرغم من عدم قدرتنا على تحديد أنماط أسرية مميزة بين أصحاب الدرجات العالية وأصحاب الدرجات المنخفضة في تقديرا لذات من الأطفال

فإن هناك ثلاثا من حالات الرعاية الوالدية تبدو مرتبطة بنمو المستويات الأعلى من تقدير الذات وهي:

- تقبل الأطفال من جانب الآباء.
- تدعيم سلوك الأطفال الايجابي من جانب الآباء.
- احترام مبادرة الأطفال وحريتهم في التعبير من جانب الآباء.

(**ذيب**، 2010، 82)

5-3- **نظرية "زيلر"** (1973):

نالت أعمال "**زيلر**" شهرة أقل من سابقتيها وحظيت بدرجة أقل من الشيوع والانتشار وهي في نفس الوقت أكثر تحديدا وأشد خصوصية "**زيلر**" رأى أن تقدير الذات، وما هو إلا البناء الاجتماعي لذات، ويؤكد أن تقييم الذات لا يحدث في معظم الحالات، إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي، ويصف "**زيلر**" تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته ويلعب دور المتغير الوسيط، أو أنه ستشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي. وعلى ذلك فعندما تحدث تغييرات في بيئة الشخص الاجتماعية، فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحث في تقييم الفرد تبعا لذلك التقدير الذات طبقا "**زيلر**" مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من ناحية وقدرة الفرد من ناحية أخرى. ولذلك فإنه افترض أن الشخصية التي تتمتع بدرة عالية من التكامل، تحضي بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه.

(**ذيب**، 2010، 83)

يستنتج مما سبق أن النظريات التي تناولت مفهوم تقدير الذات، أكد أهمية الدور الذي تقوم به الأسرة، ونوع الرعاية الوالدية في نمو هذا المفهوم لدى الأفراد، وهو كمفهوم تكيفي يتأثر على حد كبير بالمؤثرات البيئية وطرق وأساليب التنشئة الاجتماعية لذلك اهتم علماء النفس بالخبرات المبكرة التي يخبرها الطفل في سني حياته الأولى، حيث تلعب دورا مهما في تكوين وبناء شخصيته، وتشكيل سلوكه نحوى الاستقلال والاعتماد على النفس وبعكس ذلك تترسخ لدى الأفراد الاعتمادية والعجز عن القيام بأمر أنفسهم وكذلك تترسخ لديهم الرغبة بالعزلة والانسحاب والبعد عن التفاعل الاجتماعي مع الآخرين والشعور بالنقص والدونية وضعف مجرات الأقران، وضعف قدرتهم على اتخاذ القرارات

التي تخصهم بأنفسهم ودون الاعتماد على غيرهم، وخاصة الاجتماعية منها (**خضر** 2000) أن تقدير الفرد لذاته يزيد من دافعتيه في الإقبال على الأعمال التي تتطلب تفاعلا اجتماعيا مع الآخرين وهو يستطيع أن يشارك في التفاعل الاجتماعي بكفاءة عالية ويستطيع أن يناقش ويدافع عن وجهة نظره وما يتخذ من قرارات.

(**ذيب**، 2010، 83)

6- **تقدير الذات عند المراهق**:

إذا كان مفهوم الذات يعني النحن، فإن تقدير الذات يعني كيف نشعر بأنفسنا وبمعنى آخر فإن تقدير الذات هو الجانب التقييمي لمفهوم الذات، ويعتبر كارل روجرز أن تقدير الذات هو محور الشخصية السليمة فالأشخاص الذين يحبون أنفسهم لديهم مشاعر إيجابية نحو الآخرين ونحو أنفسهم.

فالمراهقون الذين يحبون أنفسهم تجدهم سعداء بينما المراهقون الذين تقديرهم لذواتهم منخفض تجدهم مكتئبين لا يشعرون بالأمن في علاقاتهم بالآخرين ،ويشعرون بالقلق نحو أنفسهم، فتقدير الذات المتدني في مرحلة المراهقة يرتبط بالمسايرة، وبتعاطي المخدرات والجنوح والاكتئاب والأفكار الانتحارية وكذلك الشعور بأنهم غير مهمين... وعلى الرغم من أن تقدير الذات سواء أكان إيجابيا أم سلبيا مستقر عبر الزمن لغالبية الناس إلا أنه ينخفض ويرتفع تبعا للظروف التي يعيشها الفرد، والملاحظ عدم الاستقرار في تقدير الذات شائعا لدى المراهقين خاصة عند أولئك الحساسين للتقييم أو الذين لديهم وعي للذات.

(**الضامن**، 2005، 190-191)

وأشارت الدراسات على أن تقدير الذات يصبح أكثر سلبية ما قبل مرحلة المراهقة،وأثناء مرحلة المراهقة المبكرة، ويميل إلى الاستقرار خلال المراهقة المتوسطة ويبدو عليه التحسن خلال المراهقة المتأخرة وبداية مرحلة الشباب.

هذا يعني أن الشعور الإيجابي نحو الذات يحدث غالبا عند الأطفال، والمراهقة المتأخرة والشباب وتحصل اضطرابات تقييم الذات في المراهقة المبكرة حيث يصل تقييم الذات إلى أدنى مستوياته في سن 13، ويعزى ذلك إلى تأثير الأقران، والشعور بالعزلة وتحديات المدرسة ،والتغيرات الجسمية التي تحصل للمراهق.

(**الضامن**، 2005، 192)

7- طرق قياس تقدير الذات:

- استخدمت طرق و أساليب متعددة لقياس تقدير الذات منها التمييز السيمانتيكي الذي وضعه أو سجود وزملائه. يقوم التمييز السيمانتيكي على استخدام مجموعة من الصفات ووضع كل صفتين متضادتين على محور واحد بينهما مقياس متدرج من 5 أو 7 نقاط وعلى المستجيب أن يعبر عن رأيه بوضع علامة على هذا المقياس المتدرج بناء على تقديره لدرجة قربه أو بعده من أحد القطبين.

- وقد استخدمت الملاحظة في قياس تقدير الذات، حيث وضع سافن وجاك ويش (1981) **Savin et jaquish** قائمة لبعض المظاهر السلوكية التي يمكن أن يتميز بها من يتمتع بتقدير منخفض للذات وبعد تطبيق القائمة أمكن لهما التحقق من صدق وثبات هذه الطريقة في قياس تقدير الذات وذلك بحساب معامل الارتباط بين تقديرات المحكمين ومقاييس التقدير الذاتي.

- وقد استخدمت أساليب التقدير الذاتي **self report** في قياس تقدير الذات. ويمثل هذا مقياس كوبر سميث **Cooper smith**، و مقياس "**روزنبرج**" **rozenberg** ويقوم هذا الأسلوب على أن يقدر الشخص ذاته يوضح علامة على مقياس متدرج أمام كل عبارة من عبارات قياس التقدير الذاتي.

- ولقد رأى واضعو الاختبار الحالي أن الطريقة المناسبة لتقدير الذات في الثقافة العربية هي استخدام طريقة التقدير الذاتي لما تتمتع به من مميزات.

- أن طريقة التقدير الذاتي أكثر ملائمة لقياس العلاقة بين تقدير الذات وبعض المجالات الأخرى مثل مستوى الطموح والإنجاز والعلاقات الاجتماعية وغيرها ولدراسة بعض المشكلات مثل علاقة تقدير الذات بالمشكلات النفسية، وفي هذا تتفوق طريقة التقدير الذاتي على غيرها من الطرق.

(الدريني وآخرون،1998، 03)

خلاصة:

إن تقدير الفرد لذاته يؤثر على أسلوبه الحياتي وعلى أسلوب تفكيره، كما يؤثر على علاقته بالآخرين وطريقة تعامله معهم وطريقة معاملتهم له، فاحترام وتقدير الذات يدفع إلى زيادة الفاعلية والإنتاجية، وتحقيق النجاح الذي لا يعرف الحدود، فلا تؤثر إخفاقات الماضي على مسيرة صاحب التقدير المرتفع مهما كانت مؤلمة ومحرجة، نظرا لرغبة تحقيق الذات لدى الجنس البشري.

يتضمن تقدير الذات اتجاهات الفرد الايجابية أو السلبية نحو ذاته كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه قادر وهام وناجح وكفء، أي أن تقدير الذات هو حكم الفرد على درجة كفاءته الشخصية، كما يعبر عن معتقدات الفرد عن نفسه، وهكذا يكون تقدير الذات بمثابة خبرة ذاتية ينقلها الفرد إلى الآخرين.

ومن هنا يستلزم توضيح ما يلي:

- أن تقدير الذات يتمتع بدرجة من الثبات والديمومة.

- إذا كان تقييم الفرد لذاته يختلف من موقف لآخر ومن دور لآخر، إلا أن تقدير الذات يشمل تقييم الفرد لقدراته تقييما عاما نابعا من إحساس الفرد الذاتي بأهمية المواقف والأدوار.

- يستخدم مصطلح تقييم الذات للإشارة إلى الحكم الذي يصدره الفرد على درجة كفاءته وجدارته ويستند هذا التقييم إلى ما مر به من المواقف اختبر فيها قدراته وأدائه وأصدر أحكامه على هذه القدرات.

- وفي آخر عرضنا لفكرة تقدير الذات لمساهمتها الفعالة في سيكولوجية الشخصية نقول أنها دفعت هذه الأخيرة أن تهتم أكثر في معنى السلوك وتأخذ بعين الاعتبار تجارب الفرد وقدراته للقيام بالمشاريع وتحديد سلوكه.

الفصل الثالث

الروائز النفسية وتكييفها

تمهيد

1- **مفهوم الرائز**

2- **مفهوم الروائز النفسية**

3- **أنواع الروائز النفسية**

4- **مجالات تطبيق الروائز النفسية**

5- **أهداف الروائز النفسية**

6- **متطلبات استخدام وتصميم الروائز النفسية**

7- **تكييف الروائز النفسية**

8- **أهمية تكييف الروائز النفسية**

9- **مراحل تكييف الرائز نقسي**

10- **شروط الرائز النفسي الجيد**

11- **انتقادات طريقة الروائز**

خلاصة

تمهيد:

إن الروائز النفسية ساعدت كثيرا في الكشف عن العديد من المشاكل والاضطرابات وأعطت الكثير في التقديرات والقياسات، إلا أن هذا لا يصلح لجميع المجتمعات دون مراعاة ثقافات الشعوب خاصة العرب وخصوصياتها.

إن تطور الروائز النفسية يعتبر نقلة مميزة أحدثت ثورة في الدول الغربية ولتجاوز نقص صلاحية الروائز المعدة في هذه المجتمعات دفع العلماء والباحثون خاصة ما يتعلق بالمتغيرات الثقافية حيث قدمنا في هذا الفصل نظرة عامة في هذا المجال مما يهل على القارئ أخذ فكرة على مجال الروائز النفسية.

إن الإنسان بحاجة ماسة إلى معرفة خصائصه الشخصية وقدراته العقلية وتقييمها يوما بعد يوم عن طريق قياسها بطرق و أدوات معينة تدعى الروائز النفسية.

1- مفهوم الرائز:

1-1- لغة:

معنى رائز في معجم المعاني الجامع (عربي- عربي) رائز (اسم)، ج (روائز) رازة، من فعل راز، وهو معيار أو وسيلة اختبارية في علم النفس والتربية، يتميز بها أفراد جماعة ما بالنسبة إلى مقياس معين بعين الذكاء أو الملاحظة أو غيرها من الملكات.

والكلمة مشتقة من اللاتينية **Testis** ومعناها الشاهد **Temoin**.

أما القاموس **larousse (1993)** فشرحها على أنها كلمة انجليزية تعني الرائز المستعمل في علم النفس الفارقي الذي يسمح بوصف سلوك الأفراد ضمن وضعية محددة برفقة "**تعليمية الرائز**" وذلك استنادا إلى قاعدة معيارية من سلوكات الأفراد.

أما معجم الكافي لمحمد الباشا: فعرف كلمة رائز: اختبار من اختبر، تختبر اختبارًا وخبر الشخص أي امتحنه كما يقال: اختبر الشيء أي علم بحقيقته.

(**الباشا**، 1992، 43)

1-2- اصطلاحا:

وقد اقترح "**بيشو**" تعريفا أشمل للرائز العقلي بأنه: موقف تجريبي مقنن يستخدم كمثير لسلوك معين ويقيم هذا السلوك عن طريق مقارنة إحصائية بسلوك أفراد آخرين يوضعون في الموقف نفسه فيتاح لنا عندئذ أن نصنف المفحوص كميا أو بطريقة تصنيفية.

(**بوتيوار**، 1981، 103)

كما عرفه "**كرونباخ**" (1984) يعرفه بأنه طريقة منظمة لملاحظة السلوك الفردي، عن طريق استعمال المقاييس الرقمية الثابتة، فالقياس الرقمي يستعمل حينما يوصف شخص معين بان له 8 على 10 من حدة للبصر أو 15 على20 في روائز التحصيل.

(**مقدم**، 1993، 21)

1-3- بعض التسميات التي عرفها مصطلح رائز:

- **مصطلح اختبار epreuve**: تترجم إلى الإنجليزية بلفظة **Test** وهي عبارة عن وضعية مقننة يوضع فيها الشخص لإمكانية ملاحظة سلوكاته أو أداءاته و تعتبر كلمة **Epreuve** الفرنسية أشمل من كلمة **Test** الإنجليزية، لأنها توحي بكل ما له علاقة بعلم

النفس الفارقي، في حين أن كل وضعية مقننة أو **Epreuve** هي وضعية رائز لفرضية امبريقية أو نظرية بمقارنتها بالنتائج الملاحظة.

(**مقدم**، 1993،277)

- **مصطلح بطارية Batterie**: هي عبارة عن مجموعة من الروائز المستعملة مع بعضها البعض في نفس الوقت من أجل الكشف عن عدة جوانب من شخصية الفرد أو قدراته بهدف التشخيص أو التنبؤ بنجاح هذا الفرد.

(**مقدم**، 1993، 96)

- **مصطلح سلم Echelle**: يعرف السلم عموما على أنه مجموعة من الأنماط أو القيم الملاحظة عن متغير من المتغيرات والسلم عبارة عن مفهوم يختص بالقياس في علم النفس ويستعمل خاصة عندما يكون الشيء المراد قياسه أو القدرة العقلية يمكن ترتيبه في شكل متتالية من المستويات المتتابعة تدريجيا مثل سلم ويكسلر لقياس الذكاء.

(**مقدم**، 1993، 254)

- **مصطلح قائمة Inventaire**: هو عبارة عن مجموعة من البنود المجمعة في شكل سلم بهدف قياس شخصية الأفراد وهي تشبه الاستبيان مثل قائمة: جلفورد، زيمرمان.

(**مقدم**، 1993، 21)

وهناك من العلماء من ترجم مصطلح **Inventaire** إلى كلمة استفتاء، مثل استفتاء سترونغ للمهن **Inventaire de strong des professions** واستفتاء كيودر **Kuder**.

(**مقدم**، 1993، 230)

- **مصطلح بيان، كشف Relève**: مثل بيان الميول المهنية **relève d'interrets professionnels** وهي كلمة لا تختلف عن كلمة **Inventaire**.

1- 4- وظائف الروائز النفسية:

للروائز النفسية وظيفتان أساسيتان تتمثلان، في الوصف والتنبؤ عبر جمع الملاحظات الموضوعية وهذه الملاحظات ذات قيمة تنبؤية عن الظاهرة المدروسة ويدخل التشخيص ضمن هاتين الوظيفتين، وتتمثل في الوظيفة العامة للوصف.

(Reuchlin,1970, 04)

وإذا جئنا لتحليل هاتين الوظيفتين فإننا نراهما كما يلي:

- **وظيفة الوصف**: أنها تحقق من خلال الحصول على ملاحظات موضوعية عن الظواهر النفسية أو على الأقل معرفة درجة الموضوعية للملاحظات التي تم جمعها.

- **وظيفة التنبؤ**: تتحقق من خلال الحصول على ملاحظات ذات قيمة تنبؤية عن الظاهرة المدروسة أو على الأقل معرفة القيمة التنبؤية للملاحظات التي تم جمعها.

2- **مفهوم الروائز النفسية**:

عبارة عن مجموعة منظمة من مثيرات أعدت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية بعض العمليات العقلية أو السمات المعينة في شخصية ما أو دراسة شخصية ككل من مختلف جوانبها، وهناك العديد من التعريفات منها:

- **تعريف أناستازي Anastazy** 1976: الرائز النفسي هو مقياس موضوعي بعينة معينة من السلوك وكلمة سلوك هنا قد تعكس قدرة الفرد اللفظية، أو الميكانيكية أو قد تعكس سمة من سمات الشخصية كالانبساطية أو الانطوائية أو قد تعكس مجموعة من الأداءات الحركية. **(مقدم، 1993، 21)**

- أما **أنجلش Ingliche** فقد عرفه بأنه: "مجموعة من الظروف المقننة أو المضبوطة تقدم بنظام معين للحصول على عينة ممثلة للسلوك".

(عباس، 1990، 09)

- ويعرفه "**بوسنة محمود**" بأنه "أداة وصفية تكميمية لظاهرة سلوكية معينة ميزتها الأساسية أنها مقننة". **(بوسنة، 2007، 32)**

- الرائز النفسي هو مقياس في علم النفس، وهو عبارة عن مجموعة منظمة من المثيرات stimulus أعدت لتقيس بطريقة كمية أو كمية.

- يعرف "**راي**" **(Ray)** الروائز بأنها: "وسائل مقننة تثير لدى الفرد ردود فعل أو استجابات يمكن لسيكولوجي أن يسجلها".

- ويعرفها "**كورنباخ**" **Cronback** بأنها: "طريقة أو عملية منظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر". **(عباس، 1997، 09)**

ومهما تنوعت تعاريف الروائز النفسية إلا أن غايتها موحده وهي الكشف عن جوانب شخصية الفرد وإمكاناته وديناميتها، وقد استخدمت هذه المقاييس بهدف تحديد مدى

تحصيل الفرد ومدى استعداداته بالنسبة لقدرات معينة وكذا تحديد بعض السمات الشخصية والسلوكية والفهم الشامل للجوانب المختلفة للشخصية.

3- أنواع الروائز النفسية:

تتنوع الاختبارات فيما بينها في دراسة الفرد، فمن حيث الموضوع فهي اختبارات للذكاء العام، والقدرات، والتحصيل... والميول والاتجاهات والسمات... ومن حيث الإجراء فهي إما فردية أو جماعية وعادة تكون هذه الاختبارات إما لفظية تعتمد على اللغة، وإما عملية تعتمد على ترتيب المواد والأشياء.

أما أنواع الاختبارات التي يشيع استخدامها في الممارسة العيادية وفي الفحص النفساني، فإنه يمكن تصنيفها على أساس الوظائف التي يفترض أن تقيسها هذه الاختبارات. وهي تشمل مجموعتين رئيسيتين من الوظائف: الوظائف الذهنية وخصائص الشخصية.

3-1- اختبارات الوظائف الذهنية:

تشمل اختبارات الوظائف الذهنية **fonctions intellectuels** اختبارات الذكاء والاستعدادات الخاصة، والقدرة على التجريد. وتشمل هذه الوظائف القدرات اللفظية والقدرات الأدائية، كما هو حال اختبار "**ستانفورد- بينيه**" واختبار "**وكسلر**" للذكاء. وهذه الاختبارات يمكن تطبيقها في مرحلة الطفولة ما قبل المدرسة، أو مرحلة الطفولة والمراهقة، الرشد.

ويمكن التمييز بين اختبارات الاستعدادات واختبارات التحصيل أو الانجاز التي تهدف إلى تقدير ما حصله الفرد من منهج دراسي أو برنامج تدريسي، مثل: الامتحانات المدرسية واختبارات التحصيل التي تشمل المستوى التعليمي كله من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الجامعية. غير أن الفرق بين اختبارات الاستعدادات والتحصيل هو فرق نسبي، حيث أن كلا منهما يمكن استخدامه في ظروف معينة لتقرير تأثير الخبرة وللتنبؤ بالتحصيل.

إن اختبارات التحصيل **acquisition** تشمل على امتحانات في مواد معينة من مواد المنهج الدراسي، أي تعتمد على تحديد الأعمار التحصيلية لكل مادة، أو تحديد المستويات

التحصيلية بمستويات الذكاء المختلفة، فهي تهدف إلى تقرير ما حصله الفرد من منهج دراسي معين.

أما اختبارات الاستعدادات **attitudes** فهي تشمل طائفة كبيرة من القدرات الخاصة الفنية، الموسيقية، الكتابية... وهي تقيس ما لدى الفرد من احتمالات النجاح أو الفشل في تلك الجوانب.

ويمكن القول أن اختبارات الوظائف الذهنية أو العقلية تكشف لنا عن قدرات الفرد العقلية وإمكانياته واستعداداته الخاصة. وعلى ضوء نتائجها يمكن لنا أن نوجه الفرد إلى العمل المناسب لقدراته.

3-2- **الاختبارات الشخصية**:

وهي اختبارات تستخدم أحيانا في العلاج والتشخيص، وتتعلق أسئلتها بالمشاعر والآراء عن الذات، كما أنا الاختبارات الشخصية تستخدم عند قياس الخصائص و السمات عند الفرد وتميز تصرفات الأفراد في المواقف الاجتماعية و التربوية .....الخ.

تحاول بعض الاختبارات الشخصية تخفيف قدرة المفحوص الدفاعية عن الإدلاء ببيانات خاصة جدا وذالك بالطرق الاسقاطية والتي يتضح فيها على وجه الدقة لمعظم المفحوصين و نوع البيانات التي يبحث عنها القائم بالاختبار.

(**مرسي**، 2010،151)

تشمل الاختبارات النفسية أنواعا من الاختبارات لقياس الخصائص النفسية. وأكثر أنواع الاختبارات شيوعا هي:

· **الاختبارات من نوع الاستبيان**: **Questionnaire** أو اختبارات التقدير الذاتي التي تستخدم الورقة والقلم وتكون الإجابة (**نعم-لا**) أو (**تنطبق-لا تنطبق**)، أن هذه الاختبارات تقيس جانبا محددا من الشخصية مثل اختبار تقدير الذات فهي تقيس سمات أو فئات مرضية، الاختبارات من النوع الاسقاطي التي تكون فيها المثيرات أقل تحديدا في بنايتها أي غامضة أو مبهمة نوعا ما، مثل (اختبار التداعي الحر) أو اختبار (بقع الحبر) "**الروشاخ**" وتفهم الموضوع لـ "**موراي**"، واختبارات الرسم واللعب وتقوم معظم هذه الاختبارات على أساس محاكاة مواقف الحياة اليومية وتلاحظ استجابات المفحوص لها.

• إن الاختبارات الإسقاطية تشير إلى بعض الوسائل الغير مباشرة في دراسة الشخصية والتي يمكن الكشف بواسطتها عن شخصية الفرد نتيجة ما تقدمه من مادة معينة يقوم الفرد بإسقاط حاجاته ودوافعه ومدركاته ورغباته ومشاعره عليها وبالتالي من خلال التفسيرات التي يقدمها المفحوص وتعبيراته عن المثير الذي قدم له يمكن معرفة الكثير من جوانب شخصيته.

• إن أكثر الاختبارات شيوعا في الفحوص النفسية هي اختبارات الذكاء العام على اختلاف أنواعها والاختبارات الشخصية فيمكن القول أن الأداء على كل اختبار مهما كان نوعه يعكس بدرجات متفاوتة اسقاطات الشخصية الكلية، لأن استجابة المفحوص لأي اختبار تتأثر بقدراته دوافعهم وميوله ولهذا يمكن التوصل إلى مفهوم شمال أكثر لشخصية المفحوص عن طريق استخدام النوعين من الاختبارات (الاختبارات الذهنية – الاختبارات الشخصية).

4- مجالات تطبيق الروائز النفسية:

تطبيقات الروائز النفسية واسعة ومتعددة تتمثل في دراسة الفروق بين الأفراد في القدرات الخاصة والسمات الشخصية، بالإضافة إلى الفروق لدى الفرد الواحد، والفروق بين الجماعات والأجناس، فهي تطبق في مجالات متعددة منها، التربية والتعليم، العمل والإدارة الجنسي والعلاج النفسي وعيرها كما أنها موجهة للجنسين معا ذكورا وإناثا ولكل الفئات العمل فيه، أطفال، مراهقين، راشدين، وكذا مختلف المستويات الدراسية أمي، مدرسي، قبل مدرسي، جامعي، ثانوي، وموجهة إلى مختلف الثقافات .

إن الروائز النفسية تطبق بقصد تحليل قدرات الفرد ومواهبه وميوله واستعداداته والتعرف على مميزات شخصية، وبالتالي فالروائز النفسية لها استعمالات في مختلف المجالات نذكر منها ما يلي:

4-1- في مجال التربية والتعليم:

- **المؤسسات التربوية**: مثل المدارس والمعاهد ومراكز التكوين من أكثر المؤسسات استعمالا للروائز النفسية والتربوية تستعملها بأغراض متعددة منها.

- الاختيار التربوي فهي تساعد على فهم مستوى التلميذ في موادها وتكشف عن قدرات معينة تؤهله للدراسة في تخصص ما.

- تساعد الروائز النفسية في حسن توجيه التلاميذ أو المتكونين إلى الدراسات والمهن التي تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم وميولهم.

- تكشف عن المشاكل التي تواجه التلاميذ في دراستهم والذين يتعرضون لبعض الأزمات وتمكننا من معرفة الأعراض وتشخيص الحالات.

- يعتمد برنامج التعليم كثيرا على الروائز وذلك لتقويم التحصيل ودراسة مدى فعالية هذه المناهج والبرامج.

- تساعد في تصنيف التلاميذ حسب مستوياتهم وتخصصاتهم بحيث يكون كل قسم تقريب متجانس.

- توجيه الطلبة حسب رغباتهم واستعداداتهم الدراسية لتجنب الشعور بالفشل والإحباط التي تقود إلى الانطواء على الذات والانزواء والقلق والعدوان.

- الكشف عن المتخلفين دراسيا ومعرفة الأسباب التي أدت إلى ذلك.

- الكشف عن مختلف الظواهر التي تنتشر في الوسط التربوي وأسبابها سواء كانت تخص الجانب الدراسي أو عوامل أخرى غالبا ما تتدخل مثل الحياة النفسية أو السياسية أو الاجتماعية وغيرها.

- تستخدم الروائز النفسية في التوجيه المهني والتأهيل والاختبار المهني لتوجيه العامل المناسب في المكان المناسب وذلك لأغراض تتمثل في:

- **الاختبار المهني**: تطبق الروائز والمقبلات على العديد من المتقدمين لشغل وظيفة معينة من اجل احتيار الأشخاص الأكثر ملائمة، وقد ثبت أن الاختبار الدقيق يؤدي إلى الاقتصاد في تكاليف التدريب وتقليص مدة التربص، ونقص حوادث العمل وتعطيب الآلات.

- **التدريب المهني**: التدريب المهني هو نوع من التعليم أو اكتساب المهارات والخبرات والمعارف يستخدم فيه القياس لتحديد الأشخاص الصالحين لنوع معين من التدريب.

(**العيسوي**، 1999، 21،22)

حيث يمكن من خلال مدى استفادة الفرد من التدريب التنبؤ بنجاحه في المهنة التي سيمتهنها، كما يمكن كذلك انتقاء المشرفين عن التدريب أنفسهم لضمان نجاح هذه العملية في المؤسسة أو المصلحة.

- **التوجيه المهني**: التوجيه المهني يعني توجيه الفرد إلى نوع المهن التي يحتمل أن يحوز فيها أكثر قدر من النجاح والتعرف والتقدم.

(**العيسوي**، 1999، 19)

- إن توجيه الفرد إلى المهنة الأكثر ملائمة من قدراته وميوله واستعداداته، وذكائه يكون بتطبيق الروائز المناسبة للقياس وبذلك يمكن توجيهه إلى المهنة أو التدريب الذي يحررون فيه نجاحا وتفوقا كبيرين ويكون أكثر مهنية ورضا في عمله.

4-2- **في مجال العمل والإدارة**:

نستخدم فيه الروائز للكشف عن الأفراد الذين تتلاءم قدراتهم مع متطلبات الوظيفة.

- كما تستعمل للكشف عن الإفراد الصالحين للتدريب والإشراف أو لهم استعدادات للتدريب في العمل.

- كما تستعمل لترقية الموظفين إلى مراكز أعلى وشغل مهام أكبر.

- كما تستخدم الروائز أيضا في تقديم الأداء ومدى فعالية طرق العمل ونظم الإشراف والتسيير.

4-3- **ميدان الجيش**:

شهدت حركة القياس تطورا كبيرا مباشرة بعد الحربين العالميين، حضرت الدول التي شهدت حروبا بتسخير العلماء لبناء روائز نفسية تتلاءم ومتطلبات قادة الحرب، مثل اختبار الجنود المؤهلين وتصنيفهم في مختلف المهام حسب قدراتهم وميولاتهم، قد كان للروائز النفسية دورا كبيرا في تحسين أداء الجنود والجيوش في الميدان العسكري.

4-4- **في مجال العلاج التشخيصي النفسي**:

تستعمل الروائز النفسية كثيرا في المجال العيادي للكشف عن الأمراض وتشخيصها وتصنيفها فبناءا على نتائج الروائز المطبقة تختار طرق العلاج الأكثر فعالية، ثم تقييم أثر العلاج النفسي ومنه التنبؤ بحالة المفحوص المستقبلية، وتقييم قدراته العقلية والفكرية كالذكاء والذاكرة وسمات الشخصية.

- **في مجال الإجراءات القانونية**: تستخدم في بعض الأحيان النتائج المستمدة من الروائز النفسية في المحاكم كأن تصدر المحكمة حكما بسلامة القوى الذهنية لفرد ما أو عدمها وبالتالي يعتد بها في الإجراءات القانونية اللازمة.

5- أهداف الروائز النفسية:

- تعتبر الروائز النفسية بأنواعها المختلفة والمتنوعة من أهم الأدوات التي تستخدم في علم النفس للتوصل إلى فهم أعمق وأكثر شمولاً لشخصية الفرد فمن بين ما تهدف إليه ما يلي:

- كشف الجوانب المختلفة من شخصية الفرد، مشاعره، وأفكاره ورغباته واتجاهاته (الاختبارات الشخصية).

- تقييم قدرات الفرد وإمكاناته، من حيث قدراته العقلية الخاصة (الاختبارات الذهنية).

- تشخيص الاضطرابات أو المرض النفسي الذي يعاني منه الفرد.

- تستخدم هذه الروائز بالإضافة إلى قياس قدرات الفرد الخاصة وذكائه العام واستعداداته وميوله واتجاهاته ومواهبه في عملية التشخيص والتنبؤ.

- تكوين فكرة شاملة على الشخصية وتقييم الحالة وتحديد المشكلات. وكذا تصنيفه في مجموعات متجانسة.

- استخدام الروائز النفسية والمقاييس في الإرشاد النفسي خاصة في العيادات الخاصة ومراكز الإرشاد والتوجيه بما يسمى ببرنامج الاختبارات والمقاييس الفردية والجماعية في شكل وحدة أو مجموعة بطاريات وظهور مؤسسات وهيئات خاصة بإنشاء وتقنين وتكييف وتوزيع الاختبارات والمقاييس وتطوير هذا المجال بما يخدم المجتمع بالإضافة إلى اكتشاف قدرات الفرد واتجاهاته، فالروائز تهدف إلى التشخيص والتنبؤ، فمن خلال تشخيص الحالة يمكن التنبؤ بالسلوك، وكلما كانت الدقة في التشخيص والتقييم **Evaluation** لها أهمية كبرى في عملية رسم إستراتيجية التوجيه أو العلاج من أجل تحقيق التوافق الذاتي للفرد.

6- متطلبات استخدام وتصميم الروائز النفسية:

قد يصطدم الباحث في كثير من الأحيان بعدم وجود مقياس مناسب للصفة أو السمة أو الخاصية المراد قياسها، أو حتى لا يناسب أفراد عينته، ومن ثم يصبح لزاما عليه أن يقوم بتصميم مقياسا يقيس تلك السمة أو الصفة أو الخاصية ويناسب أفراد عينته.

وتعتمد عملية تصميم المقاييس في المقام الأول على القيام بعدة خطوات متسلسلة تؤدي في النهاية إلى تجنب كثير من الأخطاء وتتيح إمكانية إعداد مقياس جيد يعتمد عليه

في المجال المعني، وهي تحتاج تدريبا خاصا نظرا لما تستوجبه من توافر أساس نظـــري وعملي يعين على القيام بها على الوجه الأمثل وفيما يلي بيان لهذه الخطوات:

6-1- تحديد فكرة الرائز ومبررات تصميمه:

تعد خطوة تحديد فكرة المقياس ومبررات تصميمه من أهم الخطوات وأولها نظـــرا لأنها تتيح للقائم بتصميم المقياس الوصول للمداخل والأفكار الرئيسية التي ســـوف يســـتند إليها في تصميمه.

6-2- تحديد هدف المقياس:

تقوم هذه الخطوة بدور الموجه الذي يعين مصمم المقياس خلال الخطـــوات التاليـــة على إعداد مقياس يفي بالغرض المطلوب، ويقصد بتلك الخطوة تحديد الخدمة المطلوبـــة من مقياس أن يقدمها، أو الهدف المراد تحقيقه من وراء المقياس مثل:

- سد عجز في الأدوات التي تتصدى لقياس الخاصية المراد قياسها.
- التأكد من مدى فعالية نظرية ما.
- التعرف على درجة امتلاك الأفراد لخاصية ما.

6-3- تحديد طبيعة وخصائص الأفراد:

تتعلق هذه الخطوة بضرورة تحديد طبيعة الأفراد الذين سوف يطبق عليهم المقيـــاس ونعني بطبيعة الأفراد أبرز الخصائص التي تميزهم، كالسن والجنس والتعليم والمســـتوى الاقتصادي والاجتماعي...الخ، ويستوجب الأمـــر توضـــيح مبـــررات اختيـــار الأفـــراد المستهدفين بالقياس.

6-4- تحديد الأبعاد الفرعية للخاصية المقاسة:

قد تنقسم الخاصية المراد قياسها إلى مجموعة من الأبعاد الفرعية التي تشـــكل فـــي مجموعها العام الدرجة الكلية للخاصية المقاسة كما هو الحال بالنسبة لمقاييس الذكاء، هذه الأبعاد الفرعية تساعد مصمم المقياس وضع البنود وفقا لأهمية لكل بعد من هذه الأبعـــاد كما سبق وذكرنا، ومن ثم يجب على الباحث تحديد تلك الأبعاد بدقة معرفا كل منها تعريفا إجرائيا محددا.

6-5- تحديد الشكل الأمثل للمقياس وطرق التطبيق:

بعد أن ينتهي الباحث من كل ما سبق عليه أن يختار الشكل الذي يراه مناسبا لمقياسه، بمعنى أن يحدد ما إذا كان الأنسب لمقياسه أن يكون من مقاييس أو اختبارات الورقة والقلم، أو المقاييس العملية، أو الاسقاطية...الخ، ويؤخذ في الاعتبار أيضا ما إذا كان المقياس سيطبق بصورة فردية أم جماعية.

6-6- حصر المقاييس المتاحة التي تستهدف قياس الخاصية نفسها:

وهي خطوة هامة من شأنها أن تتحقق عديد من الفوائد الإجرائية من قبيل:

أ- توضيح الشكل المعتاد لقياس الخاصية أو السمة، كأسلوب صياغة البنود، وطريقة التطبيق، وأسلوب التقدير من خلال:

- توضيح الأبعاد الفرعية للخاصية المقاسة.
- إمكانية اقتباس بعض البنود.

6-7- الصياغة الفعلية للوحدات:

إن أي مقياس يتم تصميمه يتكون في نهاية الأمر من مجموعة من الوحدات أو الفقرات، والواقع أنه ينبغي أن تختار كل وحدة بناء على دراسات نظرية وميدانية وتجريبية وإحصائية تثبت صلاحية الوحدة للقياس المقصود وتسمى هذه الدراسات التي تجرى على الوحدة بتحليل الوحدات **item analysis**، بحيث تصبح من حيث شكلها وتكوينها وصعوبتها وصدقها وترتيبها في المقياس مناسبة وصالحة...

6-8- تحديد شكل الاستجابة:

توجد أشكال عدة للاستجابة على الفقرات أو الوحدات التي يتكون منها المقياس ويتوقف اختيار أي منها على هدف المقياس، ويمكن لمصمم المقياس أن يختار من بين هذه الأشكال كيفما يشاء لتحقيق الغرض من القياس، كما يستطيع أن يستخدم أكثر من شكل في نفس المقياس، ومن بين هذه الأشكال:

- اختيار إجابة واحدة من بين إجابتين، مثل: (نعم) أو (لا)، (تنطبق أو لا تنطبق).
- الاختيار بين بدائل على متصل، مثل: (موافق بشدة- موافق- محايد).
- المطابقة، مثل: كل أسئلة التوصيل.
- التكملة، مثل: كل العبارات الناقصة.

- الاستجابة الحرة، مثل: التداعي على الصور، أو الكلمات.
- إعادة الترتيب.

6-9- **صياغة تعليمات المقياس**: تنقسم تعليمات المقياس إلى قسمين رئيسيين هما:

أ- **تعليمات المطبقين**: وهم الذين يقومون بتطبيق المقياس، وتتضمن شرحا وافيا للمقياس والخاصية التي يتم قياسها، وإجراءات التطبيق بالتفصيل، والزمن، وطريقة تسجيل الاستجابات، والمواقف التي يحتمل مواجهتها أثناء التطبيق، وحدود الشرح والتوضيح المسموح به للمفحوصين.

ب- **تعليمات المفحوصين**: وتتضمن عدة محاور منها:

- فكرة مبسطة عن المقياس والهدف من وراء تطبيقه.
- طريقة الاستجابة والزمن المحدد إن وجد.
- تقديم بعض النماذج المحلولة إن تتطلب الأمر.

هذا ويجب على مصمم المقياس أن يراعي خصائص العينة سالفة الذكر أثناء صياغة التعليمات وما إذا كان سيستخدم اللغة الفصحى أم الدراجة.

6-10- **التدقيق اللغوي للبنود والتعليمات**:

قد تؤدي الأخطاء اللغوية إلى فقد بعض العبارات للهدف المراد قياسه، وربما يصل الأمر إلى الفهم العكسي من قبل المفحوص ومن ثم وجب على مصمم المقياس مراجعة اللغة والتدقيق في ذلك لتجنب مثل هذه المشكلات التي قد لا يستطيع التغلب عليها بعد عملية التطبيق.

6-11- **عرض المقياس على المتخصصين في المجال**:

يعد عرض المقياس على المتخصصين والخبراء والمحكمين في المجال خطوة هامة تحقق عديد من الفوائد من أهمها مدى مناسبة البنود وقدرتها على قياس الخاصية أو السمة طبقا للتعريف الإجرائي والهدف من المقياس والإطار النظري الخاص بالسمة أو الخاصية موضوع القياس والفئة المستهدفة.

6-12- **التجربة الاستطلاعية الأولى**:

يقوم مصمم المقياس في هذه الخطوة بتطبيقه على عينة مبدئية وذلك لعدة أهداف منها:

- التأكد من صلاحية التعليمات للمفحوصين.
- التوصل إلى تقدير للزمن الذي يستغرقه المقياس.
- الاستقرار على الترتيب الأمثل للفقرات.

6-13- **التجربة الاستطلاعية الثانية**:

بعد إعادة صياغة المقياس وفقا لنتائج التجربة الاستطلاعية الأولى، يعاد تطبيق المقياس مرة أخرى على عينة استطلاعية أكبر من حيث العدد للتأكد من عدم وجود أخطاء أخرى.

6-14- **عينة التقنين الأساسية**:

يقوم مصمم المقياس في هذه الخطوة بتطبيقه على عينة التقنين الأساسية، وهي عينة ينبغي أن تكون صادقة التمثيل للفئة التي يعد المقياس من أجلها، فهي العينة التي يتم من خلالها الاطمئنان إلى صلاحية المقياس من كافة الوجوه: الثبات- والصدق- والمعايير...

6-15- **الصعوبات التي واجهت مصمم المقياس**:

يقوم المصمم في هذه الخطوة بذكر الصعوبات التي واجهته في المراحل المختلفة لتصميم المقياس وكيفية تغلبه عليها حتى يتسنى للباحثين التاليين الذين يريدون تصميم مقاييس تفادي تلك الصعوبات، وهكذا يصبح المقياس بعد هذه الخطوات صالحا للاستخدام.

7- **تكييف الروائز النفسية**:

التكييف هو إجراء التعديلات اللازمة لمقياس ما بما يتناسب مع البيئة التي سيجرى عليها التكييف والتي تختلف عن البيئة التي صمم فيها المقياس الأصلي مع وجوب الأخذ بالاعتبار العوامل الاجتماعية والثقافية والتربوية...الخ.

فتكييف رائز هو إتباع خط نظري معين وتحديد الخصوصيات الثقافية واللغوية والعادات والتقاليد وديانات المجتمع الذي نبع منه الرائز وهذا لكي يعطي الرائز الجديد بعدا تكيفيا أكثر منه ترجمي لأنها عملية تكييف أو موائمة أداة من مجتمع وحضارة إلى حضارة مختلفة عن الأولى.

(den rejeb ,1996, 146)

إن الإشكاليات التي واجهت الاختبارت في الوطن العربي هي تحيزها، فأغلب الاختبارت المقننة يدعي البعض أنها متحيزة ثقافيا. **(عبد الفتاح**، 1990)

أشار **Kaufman, et AL** (2000) إلى أن أغلب الاختبارت النفسية المنقولة ثقافيا إلى ثقافات أخرى هي اختبارات منحازة ثقافيا، كما أن هناك عددا واسعا من الاختبارت ووسائل القياس الأخرى التي تتسم بسهولة التطبيق، إلا أن هذه الاختبارات تقيس عددًا قليلاً من مؤشرات السمة التي يفترض أن يقيسها هذا الاختبار. ولهذا جاءت الدعوة لضرورة إعداد اختبارات وتكييفها لتتفق والرؤى النظرية والتصورات الحديثة في تفسير السلوك الإنساني وجوانبه المتعددة، مع مراعاة الخصوصية الثقافية للمجتمعات والأفراد والسياق الموقفي للظاهرة محل الدراسة في محتوى تلك الاختبارت، ليس هذا فحسب، بل والدعوة لأهمية إحلال تلك الاختبارت الحديثة محل الاختبارت التقليدية والأنجلو أمريكية المُعربة التي لم تعد محتوياتها تلاحق التطورات السريعة في المتغيرات المعرفية والتعددية الثقافية.

(Kaufman & al., 2000, 26)

أما في معيار الشخصية فيجب أن يؤخذ الحذر في اختيار المواقف، المفردات والتعابير التي لا يمكن تكييفها بسهولة عبر الثقافات المختلفة، فيمكن أن يكون بعض أنواع السلوك عاديا في العالم الغربي ولكن له معنى مغايرا في ثقافات أخرى، فجملة "أحب المحادثة في الحفلات" ليست لها معنى في ثقافة لا يكون فيها الحفلات أو حيث لا تذهب النساء إلى الحفلات أو حيث المبادرة بالحديث يمكن أن يكون تصرف غير مقبول.

(Hambleton& al, 2005, 46)

8-أهمية تكييف الروائز النفسية:

إن الاعتقاد بأن الروائز النفسية عملاً متوقفًا في الزمن، وإن له شكل نهائي كامل اعتقاد خاطئ إنما هو أداة محل تغييرات وتعديلات ومراجعة مستمرة ودائمة، مما يؤكد ضرورة تكييف الروائز النفسية.

إن بعض الروائز النفسية قد صممت في محيط ثقافي غربي مختلف من حيث التكنولوجيا والاقتصاد والحياة الاجتماعية وبالتالي فإن تطبيقه في مجتمع عربي مسلم يشوبه النقص وعدم الملائمة مما يدعونا إلى جعل الأداة المستعملة في المجتمعات الغربية مقننة ومعبرة عن المجتمع الجزائري وبالتالي إخضاعها للتكييف لجعلها أكثر صلاحية.

إن تكييف الروائز النفسية عمل ضروري يحتم علينا تعديلات نظرًا لعدم وجود روائز متوازنة ثقافيًا **(culture faire)** أو متحررة نهائيًا من أثار ثقافة المجتمع الذي بنيت

فيه وبالتالي فالروائز ليست صالحة تمامًا وصادقة إلا في شروط المحيط المشـــابه تمامًـــا وبجمع تفاصيله للمجتمع الذي بنيت فيه.

تكييفها وتطويرها بما يخدم الباحثين في دراساته الميدانية على البيئة العربيـــة، هـــذا على الرغم من اختلاف الخصائص الشخصية للأفراد في المجتمعات الغربية والمجتمعات العربية.

9-مراحل تكييف الرائز النفسي:

مراحل التكيف من مراحل بناء وتصميم الروائز لأن التكيف في حد ذاته يعتبر بناءا جديدا للرائز ويكمن الفرق فقط أنه في عملية محاولة التكييف أو إعادة التكييف إن الباحث لا يحمل هم الأطر التفسيرية ولا النظريات التي يستند إليها الرائز المراد بناءه.

حيث يعتبر أن هذه الأمور مسلمة بها ومحسومة لا يحمل عناء البحـــث والـــتفحص فيها.

وبصفة عامة تتمثل مراحل التكييف عموما فيما يلي:

أ- اختيار العينة بهذا التمثيل **(la représentation)**.

ب- إن يقوم الباحث بتطبيق أولي، الهدف منه التقنين القبلي والبحث عن العناصر التكيفية في الرائز.

ج- تعبير الرائز في شكله المكيف، وهذا ما يقابله في البناء مرحلة اجتياز العينة.

د- التقنين الفعلي أو التطبيق النهائي للصيغة الجديدة وبالتالي الحصول على تعبير الرائز (جداول التعبير ونحسب المعايير أو المتوسطات) .

ه- بالإمكان حساب الصدق والثبات، وموضوعية القياس ويمكن الاكتفاء بأرقـــام الرائـــز الأصلي.

10- شروط الرائز النفسي الجيد:

تقوم فكرة الروائز النفسية على قياس عينات من السلوك الإنساني لاستنتاج المميزات الرئيسية لهذا السلوك، والتعرف على قدرات الأفراد الخاصة وذكائهم العـــام ومـــواهبهم واستعداداتهم، وميولهم المهنية والدراسية، بغرض تصنيفهم إلى مجموعات متجانســـة، أو من أجل توجيههم إلى أنواع العمل أو الدراسة التي تتناسب وقدراتهم، وبهذا المعنى فهـــي

وسائل لقياس النواحي النفسية المختلفة، وتعتمد صحة هذا القياس على توفر مجموعة من الشروط لنصف الرائز بأنه جيد، و يمكن توضيحها كما يلي:

- **الموضوعية objectivity**: أي أن يتوفر الاختبار قدرا من الإجراءات التي تبعده عن ذاتية الفاحص والمفحوص أي عند تطبيق الاختبار على المفحوص الواحد أن يتوصل لنفس النتيجة.
- **الثبات reliability**: أو كما يصطلح عليها بالموثوقية التي تعني الثبات أو الدقة أي مدى دقة النتائج التي تم الحصول عليها ويتم حساب الثبات بطرق متعددة منها:

*طريقة التجزئة النصفية.

*طريقة إعادة الاختبار.

*طريقة الصور المتكافئة.

فالثبات إذن استقرار الدرجات التي يحصل عليها الأفراد في عدة مرات إجراء.

- **الصدق validity**: يعني أن الاختبار يقيس ما ينبغي قياسه فعلا مثلا الاختبار الذي صمم ليقيس الذاكرة يقيسها هو فعلا يقيس التذكر.

أما عن علاقة الصدق بالثبات فإن الاختبار يكون ثابتا لكن ليس بالضرورة صادقا.

- **الشمولية والتمثيل (الحساسية)**: الاختبار السهل الذي لا يظهر الفروق لا يعد مقياسا صالحا والاختبار الصعب كذلك.

11- **انتقادات طريقة الروائز**:

انتقد السوفييت في فترة محددة من عمر الاتحاد السوفيتي سابقا واعتبرته أنه غير مقنن على الطبقات الفقيرة والعاملة بل موجه الطبقة البرجوازية والمثقفين والأذكياء وبالتالي اعتبرته وسيلة من وسائل السيطرة للطبقة البورجوازية وبالتالي منعت استعمالها في علم النفس التربوي كأداة للتوجيه المدرسي والمهني منذ سنة 1936. فقد كان السوفييت يعتبرون أن نتائجها لا تقيس الفرد وإنما تقيس وضعيات محددة فقط، وأنها تحمل طابعا تمييزيا وبالتالي فهي تميز بين طبقات المجتمع، وتعتبر أداة من أدوات التعسف والظلم في حق الفقراء والبسطاء.

لقد كان نقد السوفييت آنذاك حقيقيا لأن رائز (**سيمون بينيه**) الذي تميز بالشهرة في تلك السنوات لم يكن مقننا على الطبقة الفقيرة والعمالية، فهو فعلا يفضل الأطفال التابعين

للطبقة البورجوازية على حساب الفقراء، إن هذا الانتقاد كان له أهمية كبيرة ممـــا جعـــل المختصون في هذا المجال يحسبون حسابه وينتبهون لأهميته لكونه أنه لا قيمـــة معنويـــة لنتائج الأفراد من الروائز غير المقننة على المجتمع ككل.

خلاصة:

إن الروائز النفسية المصممة في المجتمعات الغربية ساعدت في الكشف عن العديد من المشاكل والاضطرابات والمميزات التي يختص بها الكثير من الأفراد، إلا أنه بالرغم من الجهود الجبارة التي بذلها مصممو هذه الروائز إلا أن عند تطبيقها ميدانيا لوحظ بعض الصعوبات نظرا لتحيز مصممي هذه الروائز لثقافة المجتمع الأصلي الذي صممت فيه مما دفع العديد من الباحثين خاصة العرب إلى تخطي هذه المشكلة وذلك بتكييف بعضها من أجل تجاوز المحيط الثقافي الذي صممت لأجله وكذا وجود فروق فردية بين الأفراد من مختلف المجتمعات، وجعل هذه الروائز صالحة ومفيدة للمجتمعات العربية المسلمة ولما لا المجتمع الجزائري.

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

أولاً: الدراسة الاستطلاعية

4- أهداف الدراسة الاستطلاعية

5- إجراءات الدراسة الاستطلاعية

6- نتائج الدراسة الاستطلاعية

ثانيًا: الدراسة الأساسية

7- منهج الدراسة

8- مجالات الدراسة

9- مجتمع الدراسة

10- عينة الدراسة

11- أداة الدراسة

12- مراحل تكييف رائز كوبر سميث في الدراسة الحالية

13- الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات

خلاصة

تمهيد:

إن الدراسة النظرية وحدها غير كافية للوصول الى كشف الحقائق المتعلقة بموضوع الدراسة، لذالك من الضروري القيام بالدراسة الميدانية التي تعتبر الوسيلة التي تعبر عن الواقع من خلال جمع البيانات من الميدان كما هي وليس كما يريدها الباحث والوصول إلى نتائج الدراسة.

حيث ترتكز دقة النتائج التي يتوصل لها الباحث على صحة الإجراءات التي يتبعها والأدوات والأساليب التي يستخدمها أثناء إجراءه لبحثه.

فمن خلال ما تم التطرق إليه في المراحل النظرية السابقة، سنحاول في هذا الفصل التطرق لأهم الإجراءات المتبعة في هذه الدراسة، حيث يعمل الجانب التطبيقي من البحث على تكملة وتأكيد ما جاء في الجانب النظري فهو وسيلة نقل مشكلة البحث إلى الميدان وتوضيحها وتحديدها لذا تم في هذا الفصل من الجانب الميداني استعراض أهم الإجراءات المنهجية للبحث وذلك بالتطرق أولا إلى الدراسة الاستطلاعية، ثم إلى الدراسة الأساسية المتمثلة في المنهج المستخدم، مكان إجراء البحث عينة ومجتمع البحث، ومراحل تكييف رائز "**كوبر سميث**" على البيئة المحلية، وفي الأخير نصل إلى التقنيات الإحصائية.

أولاً: الدراسة الاستطلاعية:

تُعد الدراسة الاستطلاعية منطلق كل باحث لتحديد ما تحتاجه الدراسة نظريًا وتطبيقيًا فالدراسة الاستطلاعية هي دراسة أولية منهجية– تسبق الدراسة الأساسية لمعرفة واقع ميدان البحث وتفاصيله- وتهيئة المناخ لتطبيق وإعداد ما يلزمنا من مواد وأدوات وإتباع خطة معينة من اجل الدراسة الأساسية في أفضل صورة، وبالتالي فهي تهدف في الأساس إلى تحقيق الدراسة الميدانية للبحث هذا من جهة، ومن جهة أخرى استكشاف إجراءات التطبيق من المجتمع الأصلي، وخصائص العينة والتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، وبنائها في صورتها النهائية، وخاصة فيما يخص مقياس "**كوبر سميث**".

«تهدف الدراسة الاستطلاعية في أي بحث علمي إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن

وضعها وإخضاعها للبحث العلمي، وكذا التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة».

(**عبد المجيد إبراهيم**،2000، 38)

تعد الدراسة الاستطلاعية الأولية التي تساعد الباحث في إلقاء نظرة من أجل الإلمام بجوانب الدراسة الميدانية لابد من إجراء دراسة استطلاعية كانت بدايتها:

- التعرف على المكان ومدى إمكانية إجراء هذه الدراسة.
- التعرف على كل ما يمكنه عرقلة علمنا ومختلف الصعوبات المحتمل مواجهتها.
- تحديد العينة ومعرفة الأجواء المحيطة بها ومختلف ظروفها.
- التقرب من أفراد العينة.
- معرفة مدى مطابقته العينة لموضوع البحث وفي الأخير خلصنا إلى ضبط إشكالية وتساؤلات وكذلك تحديد الصيغة الختامية للأدوات الخاصة بالدراسة.

بعد جمع المعلومات اللازمة، وباستخدام التراث النظري المتعلق بمتغيرات البحث تم التوصل إلى اقتراح أن تكون أدوات جمع البيانات من خلال تطبيق:

- المقياس الأصلي لقياس تقدير الذات "**لكوبر سميث**".
- التطبيق الأولي لأدوات الدراسة وهذا بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية للأداة.
- أما عينة الدراسة الاستطلاعية فقد تم توزيع 100 نسخة من المقاس المذكور سابقا على –**مائة**- فرد.
- تمت الدراسة الاستطلاعية من منتصف شهر فيفري الى غاية نهاية الفصل الثاني من السنة الدراسية 2016-2017 أي منتصف شهر **مارس**2017.

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية الأولية التي تساعد الباحث في إلقاء نظرة من أجل الإلمام بجوانب الدراسة الميدانية لابد من إجراء دراسة استطلاعية كانت بدايتها:

- التعرف على مجتمع الدراسة وتحديد عينته.
- التعرف على مدى إمكانية تطبيق رائز كوبر سميث وفق ما هو متاح.
- قياس تفاعل المفحوصين من خلال استجابتهم على الرائز.

2- إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

قامت الباحثة بتطبيق رائز كوبر سميث على عينة مكونة من (100) تلميذ وتلميذة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمستوياته الثلاثة، ضمت كلا الجنسين، وتم اختيارها عشوائيا من ثانوية **أحمد بن محمد يحي المقري** بولاية المسيلة، وهذا ما يتلاءم وطبيعة الدراسة وذلك بتاريخ امتد من 2017/02/20 إلى غاية 2017/03/15.

1-3- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

تمثلت أبرز نتائج الدراسة الاستطلاعية في النقاط التالية:

- أخذ الإذن من قبل السيد مدير الثانوية. ومختلف الأساتذة مع توفير التسهيلات اللازمة لإجراء الدراسة.
- وضوح تعليمات رائز كوبر سميث حيث أن استفسارات أفراد العينة المستجوبين كانت قليلة.

ثانيا/ الدراسة الأساسية:

1- منهج الدراسة:

إن الشروع في إنجاز أي بحث علمي لا يتم إلا بوضع منهج يرشد الباحث إلى كيفية حل المشكل المطروح مهما كان نوعه، إذ يعرف المنهج على أنه الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة.

وبذلك فإن المنهج يتمثل في عدة خطوات، تبدأ بملاحظة الظواهر وإجراء التجارب ثم وضع الفروض التي تحدد نوع الحقائق التي ينبغي أن يبحث عنها، وتنتهي بمحاولة التحقق من صدق الفروض أو بطلانها، وصولا إلى وضع القوانين العامة)، وهناك أنواع مختلفة منها.

في هذه الدراسة اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي ذي الطابع المقارن باعتباره أكثر ملائمة، وذلك لأنه الأنسب بالنسبة لعملية التكييف والتي تعتبر عملية إعادة النظر في بناء الرائز من خلال تطبيق أولي للأداة في صورتها الأصلية ثم إجراء مقارنات بين نتائج هذه الأخيرة ونتائج العينة الأصلية ثم بعدها إجراء التعديلات اللازمة وإعادة التطبيق مرة أخرى ثم إجراء مقارنة أخرى ورصد أهم الملاحظات من خلال النتائج المتوصل إليها.

2- **مجالات الدراسة:**

أ- **المجال المكاني:**

ثانوية **أحمد بن محمد يحي المقري بالمسيلة** التي افتتحت بتاريخ 01-10-1979، وهي تتربع على مساحة 28000 **متر مربع**، وتضم 740 تلميذ وتلميذة مقسمين إلى ثلاثة مستويات سنة أولى وثانية وثالثة ثانوي.

ب- **المجال الزماني:**

امتدت الفترة الزمنية للدراسة مابين 2017/04/2 إلى غاية 2017/04/13.

3- **مجتمع الدراسة:**

مجتمع الدراسة هو المجتمع الي يسحب منه الباحث عينته، وهو الذي يكون موضوع اهتمام في البحث والدراسة، وهو كذالك مجموعة من المفردات التي تشترك في صفات وخصائص محددة ومعينة.

(بوعلاق، 2009، 15)

ويتمثل مجتمع الدراسة الحالية في العنصر البشري وهم تلاميذ وتلميذات يزاولون دراستهم بالطور الثانوي.

4- **عينة الدراسة:**

تعتبر العينة جزء من مجتمع الدراسة وهي جزء من الكل على أن يكون ممثلا للمجتمع، لاختيار نوع معين من العينة لابد من الرجوع أولا إلى طبيعة مشكلة الدراسة فقد تتطلب هذه الأخيرة (**المشكلة**) نوعا معينا من العينات دون أخرى، وتتطلب داخل النوع صنفا من المعاينة يكون أكثر ملائمة.

(**أنجرس**، 2004، 316)

تلعب العينة دورًا كبيرًا في نجاح ودقة البحث الامبريقي، وتعرف على أنه النموذج الذي يجري معظم العمل عليه، وهي في العلوم الإنسانية معبر عنها بالإنسان، الذي يعتبر الوحيد ضمن المجموعة التي يبني الباحث عمله عليها، والمأخوذة من المجتمع الأصلي شريطة تمثيله أحسن تمثيل، يقول في هذا (**زرواتي**،2002، 191): "هي جزء معين أو نسبة معينة من أفراد المجتمع الأصلي تجري عليها الدراسة، ثم تعمم نتائج الدراسة على المجتمع كله" وتعرف كذلك «تمثل العينة جزء من المجتمع الأصلي أو مجموعة من

المفردات التي يجرى عليها البحث. العينة هي تلك التي تختار بشكل يجعلها ممثلة للمجتمع الأصلي تمثيلا صحيحا وعندئذ يستطيع الباحث أن يستخلص من دراسة العينة نتائج تصلح للتعبير عن المجتمع بأكمله».

(عزوز، 2004، 26)

حيث بلغت عينة الدراسة في التطبيق الأول للرائز (100) تلميذا وتلميذة،من مختلف الشعب والمستويات الدراسية الأولى والثانية والثالثة ثانوي، وبالنسبة لعينة التطبيق الثاني للرائز فقد بلغت (143) تلميذا وتلميذة.اختيروا بطريقة عشوائية.

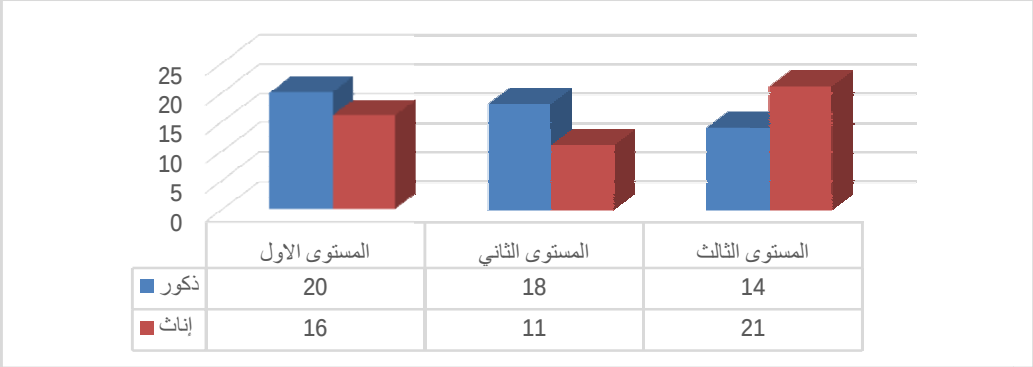
خصائص العينة:

- بالنسبة للتطبيق الأول:

الجدول رقم (01): يمثل توزيع عينة التطبيق الأول وفق متغيري الجنس والمستوى

المستوى / الجنس		المستوى الأول	المستوى الثاني	المستوى الثالث	الإجمالي
الجنس	ذكور	20	18	14	52
	إناث	16	11	21	48
الإجمالي		36	29	35	100

من خلال الجدول أعلاه رقم (01) بلغ العدد الإجمالي لعينة التطبيق الأولي 100 تلميذ توزعت حسب الجنس إلى 52 ذكور و48 إناث كما توزعت من حيث المستوى الى 36 من المستوى الأول و29 من المستوي الثاني و35 تلميذا من المستوى الثالث، كما هو موضح في الشكل التالي:



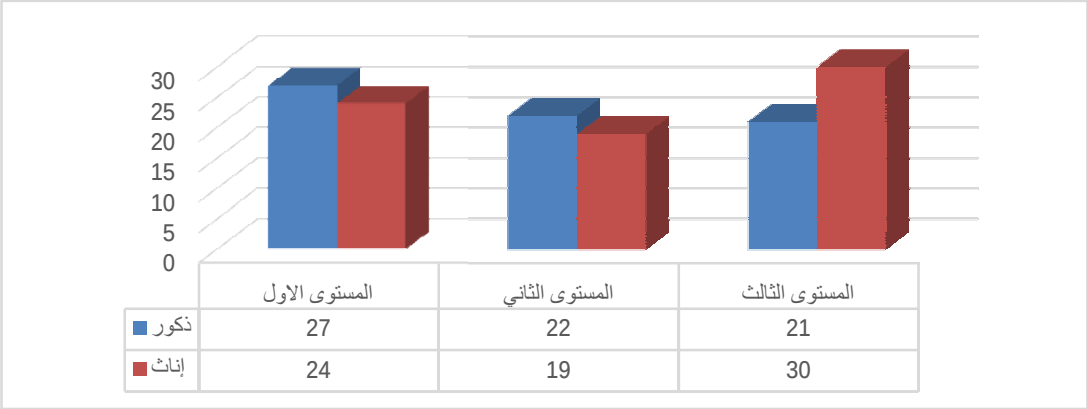
الشكل رقم (01): أعمدة بيانية توضح توزيع أفراد عينة التطبيق الأول تبعا لمتغيري الجنس والمستوى

- بالنسبة للتطبيق الثاني:

الجدول رقم (02) يمثل توزيع عينة التطبيق الثاني وفق متغيريالجنس والمستوى

المستوى / الجنس		المستوى الأول	المستوى الثاني	المستوى الثالث	الإجمالي
الجنس	ذكور	27	22	21	70
	إناث	24	19	30	73
الإجمالي		51	41	51	143

أما عينة التطبيق الثاني قوامها 143 تلميذ وتلميذة موزعين حسب الجنس إلى 70 ذكور وعدد الإناث بلغ 73 كما كان توزيعهم حسب المستوى 51 من المستوى الأول و41 من المستوى الثاني بالإضافة إلى 51 من المستوى الثالث، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



الشكل رقم (02): أعمدة بيانية توضح توزيع أفراد عينة التطبيق الثاني تبعا لمتغيري الجنس والمستوى

5- أداة الدراسة:

من أجل عملية التكييف قامت الباحثة بالحصول على النسخة الفرنسية للإختبار المراد تكييفه والدليل المرافق لرائز كوبر سميث لتقدير الذات **Cooper Smith Estim– de Soi.** من مركز الابحاث **(Centre de Recherchd d'Edition et d'Aplications (PSYcologiques).(CREAPSY).**

أ- وصف الرائز:

رائز "**كوبر سميث**" **Smith Cooper** لقياس تقدير الذات صمم هذا الرائز من طرف الباحث الأمريكي كوبر سميث سنة 1967، حيث تستمد فقرات الاختبار جذورها من

اختبار روجرز ودايموند (**فيصل فراحي**،2011) ويضم نسختين نسخة مدرسية **Scolaireforme** (الملحق رقم 02) ونسخة للراشدين **Adultesforme** ويعتمد على التقييم الذاتي، يمكن تطبيقه فرديا أو جماعيا.

ب- تعليمات الاجابة والتصحيح:

عند تطبيق رائز كوبر سميث ينبغي مراعاة عامل الوقت كما جاء في دليل الرائز حيث تم تقدير زمن تطبيق هذا الرائز بـ 10 دقائق، ويجب أيضا على الفاحص ألا يقدم أي شروحات أو تعليقات بخصوص الرائز ولا حتى ذكر اسمه أمام المفحوصين أو في النسخة المقدمة للمفحوص هذا بالنسبة لنسخة الراشدين، أما بالنسبة للنسخة المدرسية والمعمول بها في هذه الدراسة فيمكن للفاحص قراءة التعليمات بصوت عالي فقط.

يتم تصحيح رائز "**كوبر سميث**" (**النسخة المدرسية**) بسرعة بواسطة شبكة تصحيح(الملحق رقم 3) حيث تعطى نقطة (1) لكل علامة **(x)** صحيحة أمام البديل (**تنطبق**) والدرجة (0) للبديل (**لا تنطبق**) ما عدا في العبارات التي أفرزها التحليل العاملي حيث يتم إعطاء الدرجة (1) إذا توافقت إجابة المفحوص مع ما تم تحديده كمعيار في العوامل الثالث أما إذا لم تتوافق مع المعيار فيتم إعطاء المفحوص الدرجة (0) سواءً كانت إجابته (**تنطيق**) أو (**لا تنطبق**) كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (03): يوضح طريقة تنقيط البنود التي أفرزها التحليل العاملي بالنسبة للعوامل الثلاث

العوامل	الإجابة	أرقام العبارات
العامل الأول الأسري	تنطبق	9، 20، 29
	لا تنطبق	3، 6، 11، 16، 17، 21، 22، 24، 25، 44، 54، 55
العامل الثاني الاجتماعي	تنطبق	5، 8، 14، 19، 27، 28، 38، 47
	لا تنطبق	13، 15، 18، 49، 51، 56
العامل الثالث العام	تنطبق	1، 4، 27
	لا تنطبق	2، 12، 23، 30، 34، 46، 49، 57

ج- مكونات الرائز:

يتكون رائز "**كوبر سميث**" من **58 items** عبارة موزعة على خمسة أبعاد فرعية البعد العام **General** البعد الأسري **Familialle** والبعد الاجتماعي **Social** والبعد

المدرسي **Scolair** بالإضافة إلى بعد آخر خاص بالكذب **Monsong** يستعمل كمؤشر دفاعي عن الرائز، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (04): يوضح توزيع عبارات رائز كوبر سميث على المحاور المكونة له

محاور الرائز	ارقام العبارات	مجموع العبارات
تقدير الذات العام	1، 3، 4، 7، 10، 12، 13، 15، 18، 19، 24، 25، 27، 30، 31، 34، 35، 38، 39، 43، 47، 48، 51، 55، 56، 57	26
تقدير الذات الاجتماعي	5، 68، 14، 21، 28، 40، 49، 52	08
تقدير الذات الأسري	6، 9، 11، 16، 20، 22، 29، 44	08
تقدير الذات المدرسي	2، 17، 23، 33، 37، 42، 46، 54	08
الكذب	26، 32، 36، 41، 45، 50، 53، 58	08
الإجمالي		**58**

وتجدر الإشارة إلى أن هذا المقياس تؤخذ درجته الكلية من مجموع المحاور الأربعة الأولى باستثناء محور الكذب فهو يستبعد من الدرجة الكلية للمقياس.

د- ثبات وصدق الرائز:

من خلال تتبع الدراسات السابقة الذكر التي أجريت على رائز "**كوبر سميث**" قمنا بالتحقق من مدى صلاحيته وهذا عن طريق التحقق من صدقه وثباته فقمنا بتقديرهما بأساليب إحصائية كما هو مشار إليها في الفصل الأخير من الدراسة الحالية.

أما الخصائص التي اعتمدت في الصورة الفرنسية فقد تمثلت في التحليل العاملي بطريقة التدوير العمودي **(Rotation varimax)** وقد أفرزت نتائج التحليل العاملي بعد التدوير على وجود ثلاث عوامل تمثلت في الأبعاد **(الأسري، الاجتماعي، العام)** بمعدل 38 عبارة تشبعت بها من أصل 58 عبارة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (05): يوضح تشبعات عبارات رائز كوبر سميث على العوامل المستخرجة

العامل الاول الأسري		العامل الثاني الاجتماعي		العامل الثالث العام	
أرقام البنود	التشبعات	أرقام البنود	التشبعات	أرقام البنود	التشبعات
3	0.46	5	0.59	1	0.44
6	0.43	8	0.59	2	0.59
9	0.65	13	0.40	4	0.44
11	0.49	14	0.56	12	0.48
16	0.67	15	0.51	23	0.51
17	0.61	18	0.43	27	0.50
20	0.73	19	0.59	30	0.54
21	0.54	27	0.47	34	0.42
22	0.75	28	0.64	46	0.56
24	0.61	38	0.60	49	0.45
25	0.48	47	0.44	57	0.50
29	0.69	49	0.43		
44	0.67	51	0.56		
54	0.51	56	0.40		
55	0.66				

من خلال الجدول أعلاه رقم (05) نلاحظ أن مجموع البنود التي تشبعت بالعامل الاول (الأسري) بلغ عددها 15 عبارة تراوحت قيم تشبعاتها بين 0.75 كأعلى تشبع بالنسبة للبند رقم 22، و0.43 كأدنى تشبع بالنسبة للبند رقم 6، أما مجموع البنود التي تشبعت بالعامل الثاني (**الاجتماعي**) فعددها 14 بندا تراوحت قيم تشبعاتها بين 0.64 كأعلى تشبع بالنسبة للبند 28، و0.40 كأدنى تشبع بالنسبة للبند 56، في حين أن مجموع البنود التي تشبعت بالعامل الثالث (**العام**) فعددها 11 بندا تراوحت قيم تشبعاتها بين 0.59 كأعلى تشبع بالنسبة للبند 2، و0.42 كأدنى تشبع بالنسبة للبند 34، مع الاشارة إلى أن العاملين الأخيرين قد اشترك في تشبعات بعض البنود وهي ذات الأرقام (27، 49).

6- مراحل تكييف رائز كوبر سميث في الدراسة الحالية:

تم تكييف رائز "**كوبر سميث**" بالبيئة المحلية وفق الخطوات التالية:

أ- إجراءات الإعداد للرائز:

قامت الباحثة بالخطوات التالية:

- الحصول على كتيب لرائز كوبر سميث في نسخته الفرنسية.
- توفير نسخ كافية منة أجل تطبيقها على عينتي التطبيق الأولى والثانية.

ب- البنود التي خضعت للتعديل:

بعد ترجمة المقياس وتطبيقه على العينة الأولية **(التطبيق الأول)** واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومقارنتها مع العينة الأصلية وجد أن المحاور التي شملتها عملية التعديل هي المحور العام والمدرسي والكذب وقد تم تعديلها وعرض هذا التعديل على مجموعة من المحكمين **(الملحق رقم 02)** وقد كانت البنود التي كانت فيها نسب الاتفاق بين المحكمين من حيث التعديل مرتفعة كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (06): يوضح العبارات التي خضعت للتعديل

المحاور	رقم العبارة	العبارات قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
تقدير الذات العام	1	لست مهمومًا بشكل عام	بصفة عامة لا يضايقني أي شيء
	7	أستغرق وقتا لأتعود علي شيء جديد	أستغرق وقتا أطول في تقبل الجديد في حياتي
	10	أرضخ بسهولة للآخرين	لدي شخصية انهزامية
	12	من الصعب جدا أن أكون أنا	يصعب علي أن أكون على طبيعتي
	15	لدي نظرة سيئة عن نفسي	أنا شخص سيء
	18	أجد أن شكلي أقل جاذبية مقارنة بأغلب الناس	مظهري غير جذاب
	19	عندما يكون لدي ما أقوله في العموم أقوله	أبدي رأيي بصراحة دون حرج
	34	أنتظر دائمًا من شخص آخر أن يقول لي ما يجب أن أفعله	أفعل ما ينبغي فعله بناء على التوجيهات
	38	عمومًا أنا قادر على تدبير أموري	أستطيع الاعتماد على نفسي في كل شيء
	56	نادرًا أوفق فيما أقوم به	أعاني من الفشل المتكرر عند قيامي بأي عمل

تقدير الذات المدرسي	2	أجد من صعوبة في أخذ الكلمة في القسم	رفقائي لا يعطونني دورًا في الكلام
	17	أشعر أحيانا بعدم الارتياح في عملي	أتضايق كثيرًا من الدراسة ومتطلباتها
	23	أثبط نفسي أحيانا عندما أقوم بشيء معين في القسم	تقل عزيمتي داخل القسم
تقدير الذات الكذب	26	لا أحتار أبدا	لا يحيرني شيء على الإطلاق
	32	أفعل دائمًا ما يجب فعله	أقوم بواجبي دون توجيهات من أحد
	41	أحب كل الناس الذين أعرفهم	كل معارفي أحبهم دون استثناء
	45	لا يلومني أحد	لا أتلقى تأنيبًا أبدًا من أحد مهما فعلت

ج- إجراءات التطبيق:

قامت الباحثة بتطبيق رائز "**كوبر سميث**" وبعد استرجاع النسخ التي تم توزيعها على 100 تلميذ وتلميذة في ثلاث مستويات مختلفة، قامت الباحثة بتصحيحها وفق تعليمة الإجابة المشار إليها سابقا،ثم قامت بحساب الدرجات الخام التي تحصلوا عليها من خلال استجاباتهم على بنود الرائز.

7- الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات:

للإجابة على تساؤلات وفروض الدراسة والتحقق منها تم الاعتماد على برنامج التحليل الاحصائي **(SPSS)** في نسخته الواحد والعشرون وكذا الاستعانة ببرنامج الإكسل **(Excel)** في تطبيق الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار **(T-test)** لعينتين مستقلتين.
- معامل الارتباط بيرسون.
- معامل ألفا كرونباخ.
- معامل كيودر ريتشارد سون 21.
- معامل تمييز البند.
- الدرجات المعيارية **z** والقيم التائية.
- الدرجات المئينية.

خلاصة:

بعد إتباع خطوات البحث العلمي من منهج وأدوات وأساليب إحصـــائية، ومراحـــل تكييف الرائز من خلال إجراء التطبيقين والتعرف على الفروق الموجودة بـــين العينتـــين سيتم محاولة عرض النتائج ومناقشتها وفق التساؤلات الموضوعة مسبقًا وذلك في الفصل الموالي.

الفصل الخامس

عرض تحليل ومناقشة نتائج الدراسة

1- عرض ومناقشة نتائج الدراسة

2- خلاصة النتائج

عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

1- عرض وتفسير نتائج التساؤل الأول:

نص التساؤل الأول لهذه الدراسة على: "هل **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد العينتين الفرنسية والجزائرية في رائز كوبر سميث لتقدير الذات بنسخته الأصلية في التطبيق الأول؟**"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (07): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعينتين الفرنسية والجزائرية في التطبيق الأول.

محاور الرائز ودرجته الكلية	العينة الفرنسية			العينة الجزائرية		
	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العام	110	18.64	4.90	100	14.20	3.676
الاجتماعي	110	5.67	1.94	100	5.68	1.391
الأسري	110	4.92	2.63	100	4.77	1.722
المدرسي	110	4.12	1.95	100	3.30	1.275
الرائز ككل	110	33.35	8.97	100	26.37	5,361
الكذب	110	2.38	1.59	100	1.58	0.889

من خلال الجدول رقم **(07)** نلاحظ وجود فروق واضحة بين متوسطات درجات العينتين الفرنسية والجزائرية في التطبيق الأول، وذلك في بعض المحاور وفي الدرجة الكلية للرائز ككل، حيث بلغت المتوسطات الحسابية في محور "تقدير الذات العام" بالنسبة للعينة الفرنسية **(18.64)** وبالنسبة للجزائرية **(14.20)**، وفي محور "**تقدير الذات الاجتماعي**" بالنسبة للفرنسية **(5.67)** وبالنسبة للجزائرية **(5.68)**، وفي محور "**تقدير الذات الأسري**" بالنسبة للفرنسية **(4.92)** بالنسبة للجزائرية **(4.77)**، وفي محور "**تقدير الذات المدرسي**" بالنسبة للفرنسية **(4.12)** وبالنسبة للجزائرية **(3.30)**، وفي محور "**تقدير الذات الكذب**" بالنسبة للفرنسية **(2.38)** وبالنسبة للجزائرية **(1.58)**، أما في ما يخص الرائز ككل فقد بلغ المتوسط الحسابي بالنسبة للفرنسية **(33.35)** وبالنسبة للجزائرية **(26.37)**، وللتأكد من دلالة الفروق قامت الباحثة بإجراء مقارنة بين نتائج العينة الفرنسية والنتائج المستخرجة من العينة

الجزائرية بالنسبة للتطبيق الأول عن طريق اختبار الدلالة الإحصائية **(ت)** بالنسبة للعينتين فكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (08): يوضح الفرق بين متوسطات العينتين الفرنسية والجزائرية في محاور رائز كوبر سميث ودرجته الكلية في التطبيق الأول

المحاور	العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
العام	الفرنسية	110	18.64	4.90	208	-7.36	0.0001	دال عند 0.01
	الجزائرية	100	14.20	3.676				
الاجتماعي	الفرنسية	110	5.67	1.94	208	0.04	0.996	غير دال عند 0.05
	الجزائرية	100	5.68	1.391				
الأسري	الفرنسية	110	4.92	2.63	208	-0.48	0.629	غير دال عند 0.05
	الجزائرية	100	4.77	1.722				
المدرسي	الفرنسية	110	4.12	1.95	208	-3.56	0.0004	دال عند 0.01
	الجزائرية	100	3.30	1.275				
الدرجة الكلية	الفرنسية	110	33.35	8.97	208	-6.76	0.0001	دال عند 0.01
	الجزائرية	100	26.37	5,361				
الكذب	الفرنسية	110	2.38	1.59	208	-4.43	0.0001	دال عند 0.01
	الجزائرية	100	1.58	0.889				

بالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة للعينتين الفرنسية والجزائرية **(التطبيق الأول)** في رائز كوبر سميث بمحاوره أفضت نتائج المقارنة باستخدام اختبار الدلالة الإحصائية **(ت)** بالنسبة للعينتين المستقلتين إلى:

- **وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد العينتين الفرنسية والجزائرية في البعد الأول (تقدير الذات العام) لصالح العينة الفرنسية.**
- **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد العينتين الفرنسية والجزائرية في البعد الثاني (تقدير الذات الاجتماعي).**
- **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد العينتين الفرنسية والجزائرية في البعد الثالث (تقدير الذات الأسري).**

- **وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد العينتين الفرنسية والجزائرية في البعد الرابع (تقدير الذات المدرسي) لصالح العينة الفرنسية.**
- **وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد العينتين الفرنسية والجزائرية في البعد الخامس (تقدير الذات الكذب) لصالح العينة الفرنسية.**
- **وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد العينتين الفرنسية والجزائرية في الرائز ككل لصالح العينة الفرنسية.**

بناءًا على ما تم التوصل إليه من نتائج أمكننا القول بأن رائز "**كوبر سميث**" يحتاج إلى تعديل وفق البيئة الجزائرية مع الإشارة إلى أن المحاور التي سيشملها التعديل هي المحاور التي تم فيها الفروق فقط أي في البعد الأول **(تقدير الذات العام)** وفي البعد الرابع **(تقدير الذات المدرسي)** وفي البعد الخامس **(تقدير الذات الكذب)** وما يدعم هذا الإجراء الذي سنقوم به هو أن الفروق كانت دالة لصالح العينة الفرنسية حتى في الدرجة الكلية للرائز ككل.

2- عرض وتفسير نتائج التساؤل الثاني:

نص التساؤل الثاني لهذه الدراسة على: "**هلت وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد العينتين الفرنسية والجزائرية في رائز كوبر سميث لتقدير الذات بنسخته الأصلية في التطبيق الثاني؟**"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (09) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعينتين الفرنسية والجزائرية في التطبيق الثاني.

العينة الفرنسية			العينة الجزائرية		
محاور الرائز	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العام	110	18.64	4.90	143	17.89	3.804
الاجتماعي	110	5.67	1.94	143	5.23	1.860
الأسري	110	4.92	2.63	143	4.35	1.847
المدرسي	110	4.12	1.95	143	4.39	1.636
الرائز ككل	110	33.35	8.97	143	31.87	6.071
الكذب	110	2.38	1.59	143	2.93	1.437

من خلال الجدول رقم **(09)** نلاحظ وجود تقارب واضح بين متوسطات درجات العينتين الفرنسية والجزائرية في التطبيق الثاني، وذلك في كل المحاور وفي الرائز ككل حيث بلغت المتوسطات الحسابية في محور "**تقدير الذات العام**" بالنسبة للعينة الفرنسية **(18.64)** وبالنسبة للجزائرية **(17.89)**، وفي محور "**تقدير الذات الاجتماعي**" بالنسبة للفرنسية **(5.67)** وبالنسبة للجزائرية **(5.23)**، وفي محور "**تقدير الذات الأسري**" بالنسبة للفرنسية **(4.92)** وبالنسبة للجزائرية **(4.35)**، وفي محور "**تقدير الذات المدرسي**" بالنسبة للفرنسية **(4.12)** وبالنسبة للجزائرية **(4.39)**، وفي محور "**تقدير الذات الكذب**" بالنسبة للفرنسية **(2.38)** وبالنسبة للجزائرية **(2.93)**، أما في ما يخص الرائز ككل فقد بلغ المتوسط الحسابي بالنسبة للفرنسية **(33.35)** وبالنسبة للجزائرية **(31.87)**، وللتأكد من دلالة الفروق قامت الباحثة بإجراء مقارنة بين نتائج العينة الفرنسية والنتائج المستخرجة من العينة الجزائرية بالنسبة للتطبيق الأول عن طريق اختبار الدلالة الإحصائية **(ت)** بالنسبة للعينتين فكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (10): يوضح الفرق بين متوسطات العينتين الفرنسية والجزائرية في محاور رائز كوبر سميث ودرجته الكلية في التطبيق الثاني

المحاور	العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
العام	الفرنسية	110	18.64	4.90	251	-1.37	0.171	غير دال عند 0.05
	الجزائرية	143	17.89	3.804				
الاجتماعي	الفرنسية	110	5.67	1.94	251	-1.83	0.068	غير دال عند 0.05
	الجزائرية	143	5.23	1.860				
الأسري	الفرنسية	110	4.92	2.63	251	1.18	0.297	غير دال عند 0.05
	الجزائرية	143	4.35	1.847				
المدرسي	الفرنسية	110	4.12	1.95	251	-1.19	0.282	غير دال عند 0.05
	الجزائرية	143	4.39	1.636				
الدرجة الكلية	الفرنسية	110	33.35	8.97	251	1.56	0.119	غير دال عند 0.05
	الجزائرية	143	31.87	6.071				
الكذب	الفرنسية	110	2.38	1.59	251	2.88	0.004	دال عند

	الجزائرية	143	2.93	1.437				0.05

بالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة للعينتين الفرنسية والجزائرية **(التطبيق الأول)** في رائز "**كوبر سميث**" بمحاوره أفضت نتائج المقارنة باستخدام اختبار الدلالة الإحصائية **(ت)** بالنسبة للعينتين المستقلتين إلى:

- **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد العينتين الفرنسية والجزائرية في البعد الأول (تقدير الذات العام).**
- **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد العينتين الفرنسية والجزائرية في البعد الثاني (تقدير الذات الاجتماعي).**
- **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد العينتين الفرنسية والجزائرية في البعد الثالث (تقدير الذات الأسري).**
- **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد العينتين الفرنسية والجزائرية في البعد الرابع (تقدير الذات المدرسي).**
- **وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد العينتين الفرنسية والجزائرية في البعد الخامس (تقدير الذات الكذب) لصالح العينة الجزائرية.**
- **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد العينتين الفرنسية والجزائرية في الرائز ككل لصالح العينة الفرنسية.**

بناء على ما تم التوصل إليه من نتائج أمكننا القول بأن رائز "**كوبر سميث**" قد تم تعديله وفق البيئة الجزائرية مع الإشارة إلى أن المحاور التي شملها التعديل هي المحاور التي كانت فيها الفروق دالة في التطبيق الأول أصبحت فيها الفروق غير دالة في هذا التطبيق، غير أن محور الكذب جاءت في الفروق دالة لصالح العينة الجزائرية وعلى العموم يمكن القول بأن التعديل الذي مس الرائز مقبول عموما وذلك لأن الفرق بين العينتين في هذا التطبيق كان غير دالا بالنسبة الدرجة الكلية للرائز ككل.

3- عرض وتفسير نتائج التساؤل الثالث:

نص التساؤل الثالث لهذه الدراسة على: "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد العينتين الجزائريتين في رائز كوبر سميث لتقدير الذات في التطبيق الأول والتطبيق الثاني؟**"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (11): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لرائز كوبر سميث بمحاوره في التطبيقين الأول والثاني

التطبيق الأول			التطبيق الثاني		
محاور الرائز	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العام	100	14.20	3.676	143	17.89	3.804
الاجتماعي	100	5.68	1.391	143	5.23	1.860
الأسري	100	4.77	1.722	143	4.35	1.847
المدرسي	100	3.30	1.275	143	4.39	1.636
الدرجة الكلية	100	26.37	5,361	143	31.87	6.071
الكذب	100	1.58	0.889	143	2.93	1.437

من خلال الجدول رقم (**11**) نلاحظ أن هناك فرق واضح بين متوسطات درجات التطبيقين الأول والثاني، وذلك في كل المحاور تقريبا وفي الرائز ككل، حيث بلغت المتوسطات الحسابية في محور "**تقدير الذات العام**" بالنسبة للتطبيق الأول (**14.20**) وبالنسبة للتطبيق الثاني (**17.89**)، وفي محور "**تقدير الذات الاجتماعي**" بالنسبة للتطبيق **الأول** (**5.68**) وبالنسبة للتطبيق الثاني (**5.23**)، وفي محور "**تقدير الذات الأسري**" بالنسبة للتطبيق الأول (**4.77**) وبالنسبة للتطبيق الثاني (**4.35**)، وفي محور "**تقدير الذات المدرسي**" بالنسبة للتطبيق الأول (**3.30**) وبالنسبة للتطبيق الثاني (**4.39**)، وفي محور "**تقدير الذات الكذب**" بالنسبة للتطبيق الأول (**1.58**) وبالنسبة للتطبيق الثاني (**2.93**)، أما في ما يخص الرائز ككل فقد بلغ المتوسط الحسابي بالنسبة للتطبيق الأول (**26.37**) وبالنسبة للتطبيق الثاني (**31.87**)، وللتأكد من دلالة الفروق قامت الباحثة بإجراء مقارنة بين نتائج التطبيق الأول والنتائج المستخرجة

من التطبيق الثاني عن طريق اختبار الدلالة الإحصائية (**ت**) بالنسبة للعينتين فكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (12): يوضح الفرق بين متوسطات العينتين الجزائريتين في محاور رائز كوبر سميث ودرجته الكلية في التطبيق الأول والثاني

المحاور	العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
العام	التطبيق الأول	100	14.20	3.676	241	-7.54	0.0001	دال عند 0.01
	التطبيق الثاني	143	17.89	3.804				
الاجتماعي	التطبيق الأول	100	5.68	1.391	241	2.05	0.041	دال عند 0.05
	التطبيق الثاني	143	5.23	1.860				
الأسري	التطبيق الأول	100	4.77	1.722	241	1.79	0.074	غير دال عند 0.05
	التطبيق الثاني	143	4.35	1.847				
المدرسي	التطبيق الأول	100	3.30	1.275	241	-5.58	0.0001	دال عند 0.01
	التطبيق الثاني	143	4.39	1.636				
الدرجة الكلية	التطبيق الأول	100	26.37	5,361	241	-7.28	0.0001	دال عند 0.01
	التطبيق الثاني	143	31.87	6.071				
الكذب	التطبيق الأول	100	1.58	0.889	241	-8.34	0.0001	دال عند 0.01
	التطبيق الثاني	143	2.93	1.437				

بالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة للعينتين الجزائريتين (**التطبيق الأول**) و(**التطبيق الثاني**) في رائز "**كوبر سميث**" بمحاوره أفضت نتائج المقارنة باستخدام اختبار الدلالة الإحصائية (**ت**) بالنسبة للعينتين المستقلتين إلى:

- **وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد العينتين الفرنسية والجزائرية في البعد الأول (تقدير الذات العام) لصالح التطبيق الثاني.**
- **وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد العينتين الفرنسية والجزائرية في البعد الثاني (تقدير الذات الاجتماعي) لصالح التطبيق الأول.**
- **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد العينتين الفرنسية والجزائرية في البعد الثالث (تقدير الذات الأسري).**

- **وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد العينتين الفرنسية والجزائرية في البعد الرابع (تقدير الذات المدرسي).**
- **وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد العينتين الفرنسية والجزائرية في البعد الخامس (تقدير الذات الكذب) لصالح التطبيق الثاني.**
- **وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد التطبيقين الأول والثاني في الرائز ككل لصالح العينة التطبيق الثاني.**

بناءًا على ما تم التوصل إليه من نتائج أمكننا القول بأن رائز "**كوبر سميث**" قد تم تعديله وفق البيئة الجزائرية.

4- عرض وتفسير نتائج التساؤل الرابع:

نص التساؤل الرابع لهذه الدراسة على: "**هل يتميز رائز كوبر سميث المعدل وفق البيئة الجزائرية بخصائص سيكومترية جيدة؟**"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتائج التالية:

أ/ بالنسبة للثبات:

تم حساب ثبات هذا الرائز عن طريق التناسق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ القائمة على أساس حساب معدل الارتباطات بين عبارات الرائز ككل حيث بلغ **0,73** وهي قيمة غير متضخمة، كما أنها لا تختلف عن قيمة الثبات المستخرجة من معامل **كيودر ريتشارد سون 21** حيث بلغت كذلك **(0.73)**، ومنه نستطيع القول بأن هذا الرائز ثابت، كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم (13): يوضح ثبات عن طريق ألفا كرونباخ

ألفا كرونباخ	كيودر ريتشاد سون 21	عدد العبارات
0,738	0,736	58

ب/ بالنسبة للصدق:

- معاملات التمييز:

جدول رقم (14): يوضح معاملات تمييز بنود رائز كوبر سميث المكيف وفق البيئة الجزائرية

رقم العبارات	درجات الطرف الأعلى	درجات الطرف الأدنى	الفرق بين درجات الطرفين	معامل التمييز
1	29	10	19	0,487
2	29	10	19	0,487
3	18	6	12	0,307
4	31	10	21	0,538
5	35	11	24	0,615
6	28	7	21	0,538
7	25	9	16	0,410
8	37	15	22	0,564
9	31	10	21	0,538
10	31	11	20	0,512
11	34	14	20	0,512
12	27	13	14	0,358
13	29	6	23	0,589
14	29	13	16	0,410
15	33	11	22	0,564
16	35	13	22	0,564
17	25	5	20	0,512
18	35	17	18	0,461
19	34	10	24	0,615
20	35	12	23	0,589
21	29	9	20	0,512
22	26	10	16	0,410
23	31	15	16	0,410
24	32	18	14	0,358
25	34	16	18	0,461
26	33	8	25	0,641
27	30	8	22	0,564
28	21	5	16	0,410
29	34	12	22	0,564
30	38	24	14	0,358

31	27	13	14	0,358
32	23	6	17	0,435
33	34	21	13	0,333
34	34	14	20	0,512
35	32	13	19	0,487
36	38	14	24	0,615
37	29	18	11	0,282
38	28	8	20	0,512
39	34	18	16	0,410
40	29	14	15	0,384
41	35	13	22	0,564
42	22	14	8	0,205
43	37	19	18	0,461
44	34	13	21	0,538
45	34	10	24	0,615
46	35	21	14	0,358
47	37	19	18	0,461
48	33	14	19	0,487
49	33	14	19	0,487
50	38	18	20	0,512
51	37	22	15	0,384
52	31	14	17	0,435
53	37	20	17	0,435
54	34	13	21	0,538
55	27	9	18	0,461
56	16	11	5	0,128
57	13	6	7	0,179
58	35	18	17	0,435

من خلال الجدول أعلاه رقم **(14)** يتبين لنا أن معاملات التمييز بالنسبة لبنود الرائز ككل يمكن القول بأنها مقبولة على العموم وقد تراوحت بين **0.64** كأعلى معامل تمييز كان للعبارة رقم **26**، و**0.12** كأضعف معامل تمييز كان بالنسبة للعبارة **56**.

1- صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق هذا الرائز عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي وكذا بين المحاور والدرجة الكلية للرائز كما يلي:

1-1 الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور تقدير الذات العام:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الأول **(الذات العام)** بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الأول مع الدرجة الكلية له ككل كلها دالة إحصائيا فمنها ما هي دالة عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0.01)** وعددها **(25)** عبارة، وهي **(1، 3، 4، 7، 10، 12، 13، 18، 19، 24، 25، 27، 30، 31، 34، 35، 38، 39، 43، 47، 48، 55، 56، 57)** حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين **(0,46)** كـــأعلى ارتباط كان بين العبارة **(15)** والدرجة الكلية للمحور ككل و**(0,22)** كأدنى ارتباط كان بين العبارة **(1)** والدرجة الكلية للمحور ككل ونجد أن هناك عبارة واحدة فقط دالة عند ألفا **(0.05)** وهي العبارة رقم **(51)** والتي بلغ فيها الارتباط **(0.21)**، وعموما يمكن القول بأن المحور الأول **(الذات العام)** صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (15): يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور الذات العام مع درجته الكلية

العبارات(G)	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 1	0,227**	**العبارة 30**	0,291**
العبارة 3	0,409**	**العبارة 31**	0,346**
العبارة 4	0,259**	**العبارة 34**	0,327**
العبارة 7	0,377**	**العبارة 35**	0,360**
العبارة 10	0,361**	**العبارة 38**	0,336**
العبارة 12	0,371**	**العبارة 39**	0,237**
العبارة 13	0,463**	**العبارة 43**	0,240**
العبارة 15	0,469**	**العبارة 47**	0,358**
العبارة 18	0,288**	**العبارة 48**	0,302**
العبارة 19	0,336**	**العبارة 51**	0,212*
العبارة 24	0,282**	**العبارة 55**	0,258**
العبارة 25	0,326**	**العبارة 56**	0,269**
العبارة 27	0384**	**العبارة 57**	0,304**
**** الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)**			
*** الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)**			

1-1- الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور تقدير الذات الاجتماعي:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الثاني **(تقدير الذات الاجتماعي)** بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية له ككل كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0.01)** وعددها **(8)** عبارات، وقد كانت في أرقام العبارات **(5، 8، 14، 21، 28، 40، 49، 52)** حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين **(0,63)** كـــأعلى ارتباط كان بين العبارة **(5)** والدرجة الكلية للمحور ككل و**(0,28)** كأدنى ارتباط كان بين العبارة **(40)** والدرجة الكلية للمحور ككل، وعموما يمكن القول بأن المحور الثاني **(تقدير الذات الاجتماعي)** صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (16): يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور تقدير الذات الاجتماعي مع درجته الكلية

العبارات (S)	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 5	0,635**	**العبارة 28**	0,573**
العبارة 8	0,552**	**العبارة 40**	0,289**
العبارة 14	0,533**	**العبارة 49**	0,423**
العبارة 21	0,491**	**العبارة 52**	0,432**
**** الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01).**			

1-2- الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور تقدير الذات الأسري:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الثالث **(تقدير الذات الأسري)** بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الثالث مع الدرجة الكلية له ككل كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0.01)** وعددها **(8)** عبارات، وهي **(6، 9، 11، 16، 20، 22، 29، 44)** حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين **(0,57)** كـــأعلى ارتباط كان بين العبارة **(16)** والدرجة الكلية للمحور ككل و**(0,30)** كأدنى ارتباط كان بين العبارة **(29)** والدرجة الكلية للمحور

ككل، وعموما يمكن القول بأن المحور الثالث (**تقدير الذات الأسري**) صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (17): يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور تقدير الذات الأسري مع درجته الكلية

العبارات (F)	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 6	0,471**	**العبارة 20**	0,468**
العبارة 9	0,522**	**العبارة 22**	0,415**
العبارة 11	0,515**	**العبارة 29**	0,301**
العبارة 16	0,573**	**العبارة 44**	0,447**
**** الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)**			

1-3- الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور تقدير الذات المدرسي:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الرابع (**القيم الصحية والبدنية**) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الرابع مع الدرجة الكلية له ككل كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (**α=0.01**) وعددها (**8**) عبارات، وهي (**2، 17، 23، 33، 37، 42، 46، 54**) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (**0,59**) كـــأعلى ارتباط كان بين العبارة (**17**) والدرجة الكلية للمحور ككل و(**0,27**) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (**54**) والدرجة الكلية للمحور ككل، وعموما يمكن القول بأن المحور الرابع (**تقدير الذات المدرسي**) صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (18): يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور تقدير الذات المدرسي مع درجته الكلية

العبارات (S)	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 2	0,464**	**العبارة 37**	0,402**
العبارة 17	0,595**	**العبارة 42**	0,427**
العبارة 23	0,333**	**العبارة 46**	0,375**
العبارة 33	0,423**	**العبارة 54**	0,271**
**** الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)**			

1-4- الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور تقدير الذات الكذب:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الخامس **(تقدير الذات الكذب)** بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الخامس مع الدرجة الكلية له ككل كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0.01)** وعددها **(8)** عبارات، وهي **(26، 32، 36، 41، 45، 50، 53، 58)** حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين **(0,64)** كـــأعلى ارتباط كان بين العبارة **(50)** والدرجة الكلية للمحور ككل و**(0,39)** كأدنى ارتباط كان بين العبارة **(58)** والدرجة الكلية للمحور ككل، وعموما يمكن القول بأن المحور الخامس **(تقدير الذات الكذب)** صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (19): يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور تقدير الذات الكذب مع درجته الكلية

العبارات (M)	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 26	0,416**	**العبارة 45**	0,607**
العبارة 32	0,492**	**العبارة 50**	0,645**
العبارة 36	0,482**	**العبارة 53**	0,604**
العبارة 42	0,469**	**العبارة 58**	0,391**
**** الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)**			

1-5- الارتباط بين الدرجات الكلية للمحاور والدرجة الكلية للرائز ككل:

كما تم حساب أو تقدير الارتباطات بين الدرجة الكلية لكل محور مع الدرجة الكلية لرائز "**كوبر سميث**" ككل بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (**α=0.01**)، وتمثلت في ارتباط الدرجة الكلية للمحور الأول مع الدرجة الكلية للرائز ككل بارتباط قدر بـــ **0.76**، أما ارتباط الدرجة الكلية للمحور الثاني مع الدرجة الكلية للرائز ككل فقد قدر بـــ **0.63**، وبلغ ارتباط الدرجة الكلية للمحور الثالث مع الدرجة الكلية للرائز ككل بـــ **0.60**، وبلغ ارتباط الدرجة الكلية للمحور الرابع مع الدرجة الكلية للرائز ككل بـــ **0.52**، في حين بلغ ارتباط الدرجة الكلية للمحور الخامس مع الدرجة الكلية للرائز ككلبـــ **0.26**، وبالتالي يمكن القول بأن هذا الرائز صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (20): يوضح مصفوفة ارتباطات الدرجات الكلية للمحاور مع الدرجة الكلية لرائز كوبر سميث

المحاور والدرجة الكلية	الدرجة الكلية
المحور الأول (العام)	0,766**
المحور الثاني (الاجتماعي)	0,639**
المحور الثالث (الأسري)	0,600**
المحور الرابع (المدرسي)	0,524**
المحور الخامس (الكذب)	0,267**
**** الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01).**	

5- عرض وتفسير نتائج التساؤل الخامس:

نص التساؤل الخامس لهذه الدراسة على: "**هل هناك اختلاف بين المعايير المستخرجة من رائز كوبر سميث المكيف وفق البيئة الجزائرية ومعايير النسخة الفرنسية؟**"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتائج التالية:

- **الدرجات المعيارية والدرجات التائية:**

تم استخراج الدرجات المعيارية والدرجات التائية من الدرجات الخام لأفراد عينة الدراسة على رائز "**كوبر سميث**" المعدل وفق البيئة الجزائرية بأبعاده الخمسة فتحصلنا على النتائج التالية:

أ- **المحور الأول (تقدير الذات العام):**

الجدول رقم (21): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة بناء على الدرجات المعيارية والتائية للمحور الأول (العام)

د الخام	د المعيارية z	الدرجة التائية	عدد الأفراد
26	2,130	71,3	3
25	1,867	68,67	5
24	1,604	66,05	6
23	1,341	63,42	4
22	1,078	60,79	10
21	0,816	58,16	10
20	0,553	55,53	12
19	0,290	52,9	9
18	0,027	50,28	13
17	-0,235	47,65	12
16	-0,498	45,02	17
15	-0,761	42,39	12
14	-1,023	39,76	15
13	-1,286	37,13	5
12	-1,549	34,51	7
10	-2,075	29,25	3
	الإجمالي		**143**

من خلال الجدول أعلاه رقم (**21**) نلاحظ أن توزيع الدرجات الخام بالنسبة لأفراد عينة الدراسة على المحور الأول (**تقدير الذات العام**) امتد بين (**10 إلى 26**) علما أن الحدود الفعلية للمحور الأول تمتد بين (**0 إلى 26**)، أما فيما يخص الدرجات المعيارية فقد تراوحت هي الأخرى بين (**2.07- إلى 2.13**) وبتحويلها إلى درجات تائية تراوحت بين (**29.25 إلى 71.3**).

ب- المحور الثاني (تقدير الاجتماعي):

الجدول رقم (22): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة بناء على الدرجات المعيارية والتائية للمحور الثاني (الاجتماعي)

د الخام	د المعيارية z	الدرجة التائية	عدد الأفراد
8	1,488	64,89	14
7	0,951	59,51	29
6	0,413	54,14	26
5	-0,124	48,76	26
4	-0,661	43,38	20
3	-1,199	38,01	17
2	-1,736	32,63	6
1	-2,274	27,26	4
0	-2,811	21,88	1
الإجمالي			**143**

من خلال الجدول أعلاه رقم **(22)** نلاحظ أن توزيع الدرجات الخام بالنسبة لأفراد عينة الدراسة على المحور الثاني **(تقدير الذات الاجتماعي)** امتد بين **(0 إلى 8)** وقد تطابقت مع الحدود الفعلية للمحور الثاني والتي تمتد بين **(0 إلى 8)** كذلك، أما فيما يخص الدرجات المعيارية فقد تراوحت هي الأخرى بين **(2.81- إلى 1.48)** وبتحويلها إلى درجات تائية تراوحت بين **(21.88 إلى 64.89)**.

ج- المحور الثالث (تقدير الأسري):

الجدول رقم (23): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة بناء على الدرجات المعيارية والتائية للمحور الثالث (الأسري)

د الخام	د المعيارية z	الدرجة التائية	عدد الأفراد
8	1,971	69,72	2
7	1,430	64,31	16
6	0,889	58,89	30
5	0,348	53,48	20
4	-0,193	48,07	27
3	-0,734	42,66	23
2	-1,275	37,25	15
1	-1,816	31,83	8
0	-2,357	26,42	2
الإجمالي			**143**

من خلال الجدول أعلاه رقم **(23)** نلاحظ أن توزيع الدرجات الخام بالنسبة لأفراد عينة الدراسة على المحور الثالث **(تقدير الذات الأسري)** امتد بين **(0 إلى 8)** وقد تطابقت هي الأخرى مع الحدود الفعلية للمحور الثالث والتي تمتد بين **(0 إلى 8)** كذلك، أما فيما يخص الدرجات المعيارية فقد تراوحت هي الأخرى بين **(2.35- إلى 1.97)** وبتحويلها إلى درجات تائية تراوحت بين **(26.42 إلى 69.72)**.

د- المحور الرابع (تقدير المدرسي):

الجدول رقم (24): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة بناء على الدرجات المعيارية والتائية للمحور الرابع (المدرسي)

د الخام	د المعيارية z	الدرجة التائية	عدد الأفراد
8	2,205	72,06	3
7	1,594	65,94	11
6	0,983	59,83	22
5	0,371	53,72	34
4	-0,239	47,61	30
3	-0,850	41,49	27
2	-1,461	35,38	9
1	-2,073	29,27	6
0	-2,684	23,16	1
الإجمالي			**143**

من خلال الجدول أعلاه رقم **(24)** نلاحظ أن توزيع الدرجات الخام بالنسبة لأفراد عينة الدراسة على المحور الرابع **(تقدير الذات المدرسي)** امتد بين **(0 إلى 8)** وقد تطابقت هي الأخرى مع الحدود الفعلية للمحور الثالث والتي تمتد بين **(0 إلى 8)** كذلك، أما فيما يخص الدرجات المعيارية فقد تراوحت هي الأخرى بين **(2.68- إلى 2.20)** وبتحويلها إلى درجات تائية تراوحت بين **(23.16 إلى 72.06)**.

هـ- المحور الرابع (تقدير الكذب):

الجدول رقم (25): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة بناء على الدرجات المعيارية والتائية للمحور الرابع (الكذب)

د الخام	د المعيارية z	الدرجة التائية	عدد الأفراد
8	2,776	77,77	3
7	2,237	72,37	4
6	1,697	66,98	8
5	1,158	61,58	7
4	0,618	56,19	23
3	0,079	50,79	33
2	-0,460	45,4	27
1	-0,999	40	28
0	-1,539	34,61	10
الإجمالي			**143**

من خلال الجدول أعلاه رقم **(25)** نلاحظ أن توزيع الدرجات الخام بالنسبة لأفراد عينة الدراسة على المحور الرابع **(تقدير الذات الكذب)** امتد بين **(0 إلى 8)** وقد تطابقت هي الأخرى مع الحدود الفعلية للمحور الثالث والتي تمتد بين **(0 إلى 8)** كذلك، أما فيما يخص الدرجات المعيارية فقد تراوحت هي الأخرى بين **(1.53- إلى 2.77)** وبتحويلها إلى درجات تائية تراوحت بين **(34.61 إلى 77.77)**.

و - المقياس ككل:

الجدول رقم (26): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة بناء على الدرجات المعيارية والتائية للمقياس ككل

د الخام	د المعيارية z	الدرجة التائية	عدد الأفراد	د الخام	د المعيارية z	الدرجة التائية	عدد الأفراد
47	2,491	74,91	1	**32**	0,020	50,21	7
46	2,326	73,27	1	**31**	-0,144	48,56	10
45	2,162	71,62	1	**30**	-0,308	46,91	15
44	1,997	69,97	3	**29**	-0,473	45,27	11
43	1,832	68,33	3	**28**	-0,638	43,62	6
41	1,503	65,03	5	**27**	-0,802	41,97	9
40	1,338	63,38	4	**26**	-0,967	40,32	4
39	1,173	61,74	5	**25**	-1,132	38,68	9
38	1,009	60,09	6	**24**	-1,297	37,03	3
37	0,844	58,44	4	**23**	-1,461	35,38	3
36	0,679	56,8	5	**22**	-1,626	33,74	3
35	0,514	55,15	9	**21**	-1,791	32,09	1
34	0,350	53,5	4	**20**	-1,955	30,44	2
33	0,185	51,85	8	**17**	-2,45	25,5	1
		الإجمالي					**143**

من خلال الجدول أعلاه رقم **(26)** نلاحظ أن توزيع الدرجات الخام بالنسبة لأفراد عينة الدراسة على المقياس ككل امتد بين **(17 إلى 47)** علما أن الحدود الفعلية للمقياس ككل والتي تمتد بين **(0 إلى 58)** كذلك، أما فيما يخص الدرجات المعيارية فقد تراوحت هي الأخرى بين **(2.45- إلى 2.49)** وبتحويلها إلى درجات تائية تراوحت بين **(25.5 إلى 74.91)**.

- الدرجات المئينية:

تم إتباع نفس مجالات الدرجات المئينية المستخرجة من رائز "**كوبر سميث**" في صورته الفرنسية فكانت النتائج المتحصل عليها في الجدول التالي:

جدول رقم (27): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة بناء على المعايير المئينية لرائز كوبر سميث

مجال الدرجة المئينية	المستويات	الدرجات	عدد الأفراد
من 94 إلى 99	5	أكثر من 46	2
من 70 إلى 93	4	من 39 إلى 45	21
من 32 إلى 69	3	من 31 إلى 38	53
من 8 إلى 31	2	من 19 إلى 30	66
من 1 إلى 7	1	من 0 إلى 18	1
الإجمالي			**143**

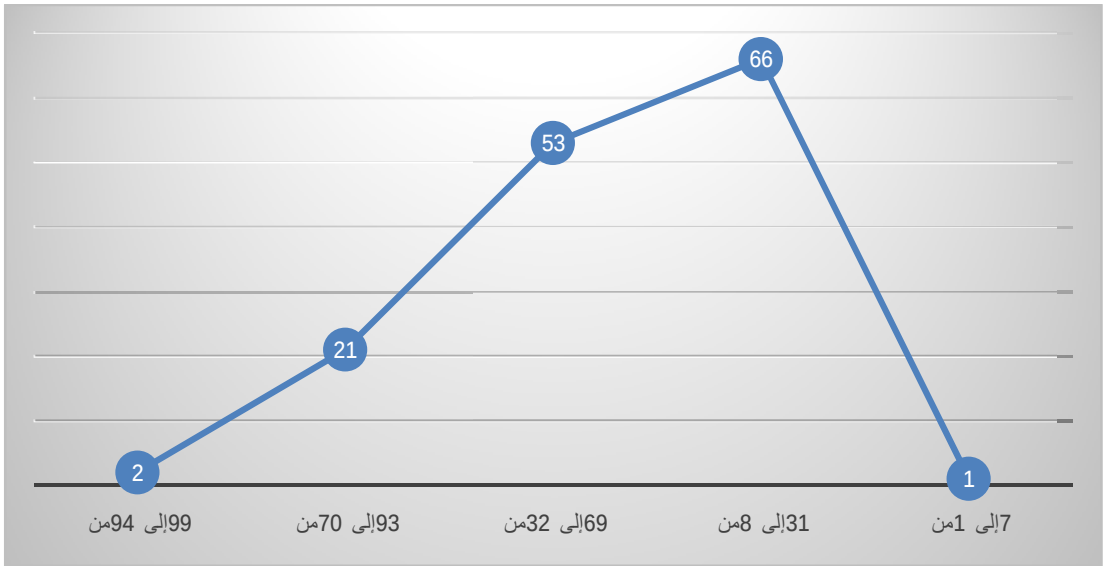
من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة في التطبيق الثاني جاء توزيعهم وفق مجال الدرجات المئينية المعمول بها في النسخة الفرنسية، كما نلاحظ في الجدول حيث نجد أن هناك فرد واحد فقط كانت درجته الخام في مجال **0** إلى **18** درجة وقد وقعت في مجال المئيني **1** إلى **7**، أما الأفراد الذين كانت درجاتهم الخام بين **19** و**30** درجة فقد بلغ عددهم **66** فردا وهم في مجال المئيني **8** إلى **31**، في حين نلاحظ أن **53** فردا جاءت درجاتهم محصورة بين **31** و**38** درجة وفي مجال المئيني **32** إلى **69**، أما عدد الأفراد الذين كانت درجاتهم محصورة بين **39** إلى **45** وفي مجال المئيني **70** إلى **93** فقد بلغ عددهم **21** فردا، وفي ومجال المئيني **94** إلى **99** نجد أن هناك فردين كانت درجاتهم الخام من **46** فما فوق.

واعتمادا على دليل الارشادات المتعلق بالرائز في صورته الفرنسية فأننا نلاحظ أن أفراد عين الدراسة الحالية كان توزيعهم كما يلي:

- فرد واحد كان تقديره للذات في المستوى الأول ضعيف جدا.
- **66** فرد كان تقديره للذات في المستوى الثاني ضعيف.
- **53** فرد كان تقديره للذات في المستوى الثالث متوسط.
- **21** فرد كان تقديره للذات في المستوى الرابع مرتفع.

- فردين كان تقديرهما للذات في المستوى الخامس مرتفع جدا.

بناءًا على هذه النتائج يمكن القول أنه لا وجود لاختلاف واضح بين معايير الصورة الفرنسية والصور المعدلة والمكيف وفق البيئة الجزائرية، كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (03): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة بناء على المعايير المئينية المعتمدة في دليل الرائز في الصورة الفرنسية

- خلاصة النتائج:

أفضت نتائج هذه الدراسة إلى:

*** نتائج التساؤل الأول:**

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد العينتين الفرنسية والجزائرية في رائز كوبر سميث لتقدير الذات بنسخته الأصلية في التطبيق الأول؟"

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد العينتين الفرنسية والجزائرية في البعد الأول (تقدير الذات العام) لصالح العينة الفرنسية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد العينتين الفرنسية والجزائرية في البعد الثاني (تقدير الذات الاجتماعي).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد العينتين الفرنسية والجزائرية في البعد الثالث (تقدير الذات الأسري).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد العينتين الفرنسية والجزائرية في البعد الرابع (تقدير الذات المدرسي) لصالح العينة الفرنسية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد العينتين الفرنسية والجزائرية في البعد الخامس (تقدير الذات الكذب) لصالح العينة الفرنسية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد العينتين الفرنسية والجزائرية في الرائز ككل لصالح العينة الفرنسية.

بناءًا على ما تم التوصل إليه من نتائج أمكننا القول بأن رائز "**كوبر سميث**" يحتاج إلى تعديل وفق البيئة الجزائرية.

*** نتائج التساؤل الثاني:**

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد العينتين الفرنسية والجزائرية في رائز كوبر سميث لتقدير الذات بنسخته الأصلية في التطبيق الثاني؟"

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد العينتين الفرنسية والجزائرية في البعد الأول (تقدير الذات العام).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد العينتين الفرنسية والجزائرية في البعد الثاني (تقدير الذات الاجتماعي).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد العينتين الفرنسية والجزائرية في البعد الثالث (تقدير الذات الأسري).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد العينتين الفرنسية والجزائرية في البعد الرابع (تقدير الذات المدرسي).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد العينتين الفرنسية والجزائرية في البعد الخامس (تقدير الذات الكذب) لصالح العينة الجزائرية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد العينتين الفرنسية والجزائرية في الرائز ككل لصالح العينة الفرنسية.

بناءًا على ما تم التوصل إليه من نتائج أمكننا القول بأن رائز "**كوبر سميث**" قد تم تعديله وفق البيئة الجزائرية.

*** نتائج التساؤل الثالث:**

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد العينتين الجزائريتين في رائز كوبر سميث لتقدير الذات في التطبيق الأول والتطبيق الثاني؟"

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد العينتين الفرنسية والجزائرية في البعد الأول (تقدير الذات العام) لصالح التطبيق الثاني.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد العينتين الفرنسية والجزائرية في البعد الثاني (تقدير الذات الاجتماعي) لصالح التطبيق الأول.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد العينتين الفرنسية والجزائرية في البعد الثالث (تقدير الذات الأسري).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد العينتين الفرنسية والجزائرية في البعد الرابع (تقدير الذات المدرسي).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد العينتين الفرنسية والجزائرية في البعد الخامس (تقدير الذات الكذب) لصالح التطبيق الثاني.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد التطبيقين الأول والثاني في الرائز ككل لصالح العينة التطبيق الثاني.

بناءا على ما تم التوصل إليه من نتائج أمكننا القول بأن رائز "**كوبر سميث**" قد تم تعديله وفق البيئة الجزائرية.

*** نتائج التساؤل الرابع:**

"**هل يتميز رائز كوبر سميث المعدل وفق البيئة الجزائرية بخصائص سيكومترية جيدة؟**"

· يتميز رائز "**كوبر سميث**" المعدل وفق البيئة الجزائرية بخصائص سيكومترية جيدة، فهو يتمتع بثبات وصدق مقبولين.

نتائج التساؤل الخامس:

"**هل هناك اختلاف بين المعايير المستخرجة من رائز كوبر سميث المكيف وفق البيئة الجزائرية ومعايير النسخة الفرنسية؟**"

بناءًا على هذه النتائج يمكن القول أنه لا وجود لاختلاف واضح بين معايير الصورة الفرنسية والصور المعدلة والمكيف وفق البيئة الجزائرية، حيث:

· فرد واحد كان تقديره للذات في المستوى الأول ضعيف جدا.

· **66** فرد كان تقديره للذات في المستوى الثاني ضعيف.

· **53** فرد كان تقديره للذات في المستوى الثالث متوسط.

· **21** فرد كان تقديره للذات في المستوى الرابع مرتفع.

· فردين كان تقديرهما للذات في المستوى الخامس مرتفع جدا.

خاتمة

خاتمة

خاتمة:

إن الدراسة الحالية وقع عليها اختبارنا نطرا لإقدام العديد من الطلبة والباحثين إلى استعمال هذا المقياس في الكثير من الدراسات والبحوث التي اطلعنا عليها معتمدين في ذلك على الترجمة دون اللجوء إلى تكييفه.

وعلى اعتبار أن الروائز المتحررة ثقافيًا لا أساس لها في الواقع نظرًا لأن الروائز تتشبع بصبغة ثقافية خاصة بالمجتمع الذي بنيت فيه لاسيما روائز الشخصية، حيث من خلال الدراسة تبين لنا أن تكييف الرائز ضرورة لابد منها والدليل على ذلك الفروق التي ظهرت عند تطبيقه على البيئة المحلية فبعد الانتهاء من هذه الدراسة بجانبيها النظري والتطبيقي وبعد الحصول على النتائج وتحليلها خرجنا بنتيجة مفادها أنه يمكن تطبيق رائز "**كوبر سميث**" في البيئة الجزائرية بعد تكييفه نظرًا لتمتعه بخصائص سيكومترية جيدة لذا نرجو أن تكون هذه الدراسة بداية ندعو بها الباحثين إلى إكمال المشوار في تطوير وتكييف هذا الرائز بناءًا للتغيرات الاجتماعية والزمنية الحاصلة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

أولا/ المراجع بالعربية:

1/ المعاجم والقواميس:

1/ الكتب:

1. إبراهيم أحمد أبو زيد (1987)، **سيكولوجية الذات والتوافق**، ط1، دار المعرفة الجامعة، مصر.
2. إبراهيم مروان عبد المجيد (2000)، **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية**، ط1، مؤسسة الوراق، عمان.
3. أنا بوتيوار (1981)، **طريقة الروائز في التربية**، تر: ميشال أبي فاضل، ط1، منشورات عويدات، بيروت.
4. حامد عبد السلام زهران (1995)، **علم النفس النمو**، ط5،عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة.
5. حامد عبد السلام زهران (2000)، **علم النفس الاجتماعي**، (دط)، عالم الكتب، القاهرة.
6. خضر عزوز (2004)، **منهجية البحث العلمي في النفس التربوي**، جامعة منتوري، قسنطينة.
7. خليل عبد الرحمان المعايطة (2007)،**علم النفس الاجتماعي**، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
8. رمضان رشيدة عبد الرءوف (2000)، **آفاق معاصرة في الصحة النفسية للأبناء** دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، القاهرة.
9. سعد جلال، (1985)، **القياس النفسي "المقاييس و الاختبارات"**، بدون طبعة مكتبة المعارف الجامعية الإسكندرية، مصر.
10. سيد خير الله (1981)، **مفهوم الذات -أسسه النظرية والتطبيقية**، ط2، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
11. عايدة ديب عبد الله محمد (2005،) **الانتماء وتقدير الذات في مرحلة الطفولة**، ط1، دار الفكر، عمان.

12. عبد الحفيظ مقدم (1993)، **الإحصاء والقياس النفسي والتربوي**، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
13. عبد الرحمان العيسوي (1999)، **القياس والتجريب في علم النفس والتربية**، ط1، دار المعرفة الجامعية، مصر.
14. عبد الفتاح محمد دويدار (1999)، **مناهج البحث في علم النفس**، ط2، دار المعرفة الجامعية، مصر.
15. علاء الدين كفافي (2008)، **الارتقاء النفسي للمراهق**، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.
16. قحطان أحمد الظاهر (2004)، **مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق**، ط1، دار وائل للنشر، عمان.
17. محمد أحمد سلامة وآخرون (1998)، **مقياس تقدير الذات** ، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
18. محمد السيد عبد الرحمان (2004)،**علم النفس الاجتماعي المعاصر "مدخل معرفي"**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
19. محمد بوعلاق (2009)، **الموجه في الإحصاء الوصفي**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، القاهرة.
20. محمد جمال يحياوي (2003)، **دراسات في علم النفس**، (دط)، دار الغرب، وهران.
21. محمد عبد العزيز، جودت عزت عطوي (2004)، **التوجيه المدرسي- مفاهيمه النظرية**، ط1، دار الثقافة والنشر والتوزيع، الأردن.
22. محمود بوسنة (2007)، **علم النفس القياسي– المبادئ الأساسية**، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون، الجزائر.
23. محمود عوض عباس (1990)، **القياس النفسي بين النظرية والتطبيق**، ط1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
24. مرسي محمد منير (2010)، **البحث التربوي وكيف نفهمه**، عالم الكتب، القاهرة.
25. مروان عبد المجيد إبراهيم، (2000)، **أسس البحث العلمي**، ط1، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الجزائر.

26. منذر عبد الحميد الضامن (2005)، **علم النفس النمو**، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت.
27. منذر عبد الحميد الضامن،(2005)، **علم النفس النمو الطفولة والمراهقة**، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت.
28. موريس أنجرس، (2004)، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية** تدريبات علمية،ط1، دار القصبة للنشر والتوزيع، الجزائر.

2/ الرسائل والأطروحات الجامعية:

1. حورية محي الدين، زهيرة قاسيمي (2003)، **علاقة تقدير الذات بالتأخر الدراسي**، مذكرة ليسانس، غير منشورة، جامعة الجزائر.
2. دنيا حسن إمام الظاهر (2008)، **فعالية برنامج إرشادي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى المعاقات حركيًا**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عيش شمس، مصر.

3. رابح قدوري، (1981)، **محاولة لتكييف (د42)**، الجزائر معهد علم النفس رسالة لنيل الدراسات المعمقة، ماي.
4. رابح قدوري، **رسالة لنيل دبلوم دراسات المعمقة محاولة لتكييف رائز**، (د 48) جامعة الجزائر، معهد العلوم الاجتماعية، دائرة علم النفس وعلوم التربية 1981.
5. زبيدة أمزيان (2007)، **علاقة تقدير الذات بمشكلاته وحاجاته الإرشادية**، دراسة مقارنة في ضوء متغير الجنس، رسالة ماجستير، تخصص إرشاد نفسي مدرسي كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة لحاج لخضر، باتنة.
6. عبد الله بن عبد الرحمان بن أحمد النفيعي (2001)، **تقنين اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المتقدم على طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية**، بحث مقدم إلى قسم علم النفس في كلية التربية بجامعة أم القرى كمتطلب تكميلي للحصول على درجة الماجيستير في علم النفس تخصص اختبارات ومقاييس مكة المكرمة.
7. مصمودي (1993)، **تكييف مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس**، رسالة ماجستير غير منشورة.
8. وداد بلعلمي وهاجر ثليجان (2006)، **تقدير الذات المنخفض ومساهمته في ظهور السلوك الانطوائي عند المراهق**، (مذكرة ليسانس غير منشورة)، جامعة فرحات عباس، سطيف قسم علم النفس.

9. جاب الله (2015)، **محاولة تكييف رائز المصفوفات الملونة لرافن**، مذكرة ماستر، جامعة الجزائر.

3/ المجلات:

1. Catalogue des tests psychologiques «Crepsy» (2004), Alger.

4/ الملتقيات والمؤتمرات الوطنية والدولية:

1. حنان صالح رضا (2007)، **دراسة عن بناء تقدير الذات وأثره في تنمية شخصية الطالب الجامعي**"، وقائع مؤتمر جامعة الشارقة الطلابي الأول"دور الجامعة في تنمية شخصية الطالب، كلية الدراسات العليا والبحث العلمي، دبي.

5/ المعاجم والقواميس:

1. محمد الباشا الكافي (1992)، **معجم عربي حديث**، ط1، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت.
2. قاموس المعتمد (2000)، **قاموس (عربي- عربي)**، ط41، دار المشرق للتوزيع، المكتبة الشرقية، بيروت.

ثانيا/ المراجع بالأجنبية:

1. *ben rejebmohamedriadh , développement intellectuelles facteurs culturels essai d'adaptation des échelles différentielles d'efficiences intellectuelles , aux enfants tunisiens âges de trois a onze ans « these de doctorat d'état , derige par Abedelwahab , bouhdiba , tunis , université de tunis. 1996.*

2. *Hambleton R.K and Sereci S (2005) Pitfalls and obstaclesin the test adaptionprocess, a meta-analysis (centre for educationalassessmentsresearch report no 489) Amherst, MA Univ of Massachusetts, School of education.*

3. *Haufman an al (2000) Testes of intelligence, in Stemberg, R (ed), handbook of intelligence, Cambridge Univ, press , New York.*

4. *reuchlin ,maurice « la tests mentaux » article sans date .*

5. *reuchlin,,Maurice « la methode des tests »paris p.u.f,1970 .*

6. *wallon ,henri « préface au livre » de O brunet , et moulineaux E.A.P 1998.*

المواقع الإلكترونية:

1. *http://www.psy-cognitive.net/vb/t3675.html*

الملاحق

الملحق رقم (01)

أسماء الأساتذة المحكمين لأداة الدراسة بحسب درجاتهم العلمية:

الرقم	الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الكلية
01	**أ.د/ محمد برو**	أستاذ التعليم العالي	**جامعة محمد بوضياف - المسيلة**
02	**أ.د/ يامنة اسماعيلي**	أستاذ التعليم العالي	**جامعة محمد بوضياف - المسيلة**
03	**د. طه حمود**	أستاذ محاضر (أ)	**جامعة محمد بوضياف - المسيلة**
04	**د. محمد بودربالة**	أستاذ محاضر (أ)	**جامعة محمد بوضياف - المسيلة**
05	**د. لخضر بن حامد**	أستاذ محاضر (أ)	**جامعة آكلي محند - البويرة**
06	**د. وهيبة بن عالية**	أستاذ محاضر (أ)	**جامعة آكلي محند - البويرة**
07	**د. علي لرقط**	أستاذ محاضر (ب)	**جامعة محمد بوضياف - المسيلة**
08	**د. زوينة حلوان**	أستاذ محاضر (ب)	**جامعة آكلي محند - البويرة**
09	**د. عزوز كتفي**	أستاذ محاضر (ب)	**جامعة محمد بوضياف - المسيلة**
10	**د. محمد روبي**	أستاذ مساعد (أ)	**جامعة محمد بوضياف - المسيلة**

الملحق رقم (02): رائز كوبرسميث

جامعة محمد بوضياف – المسيلة

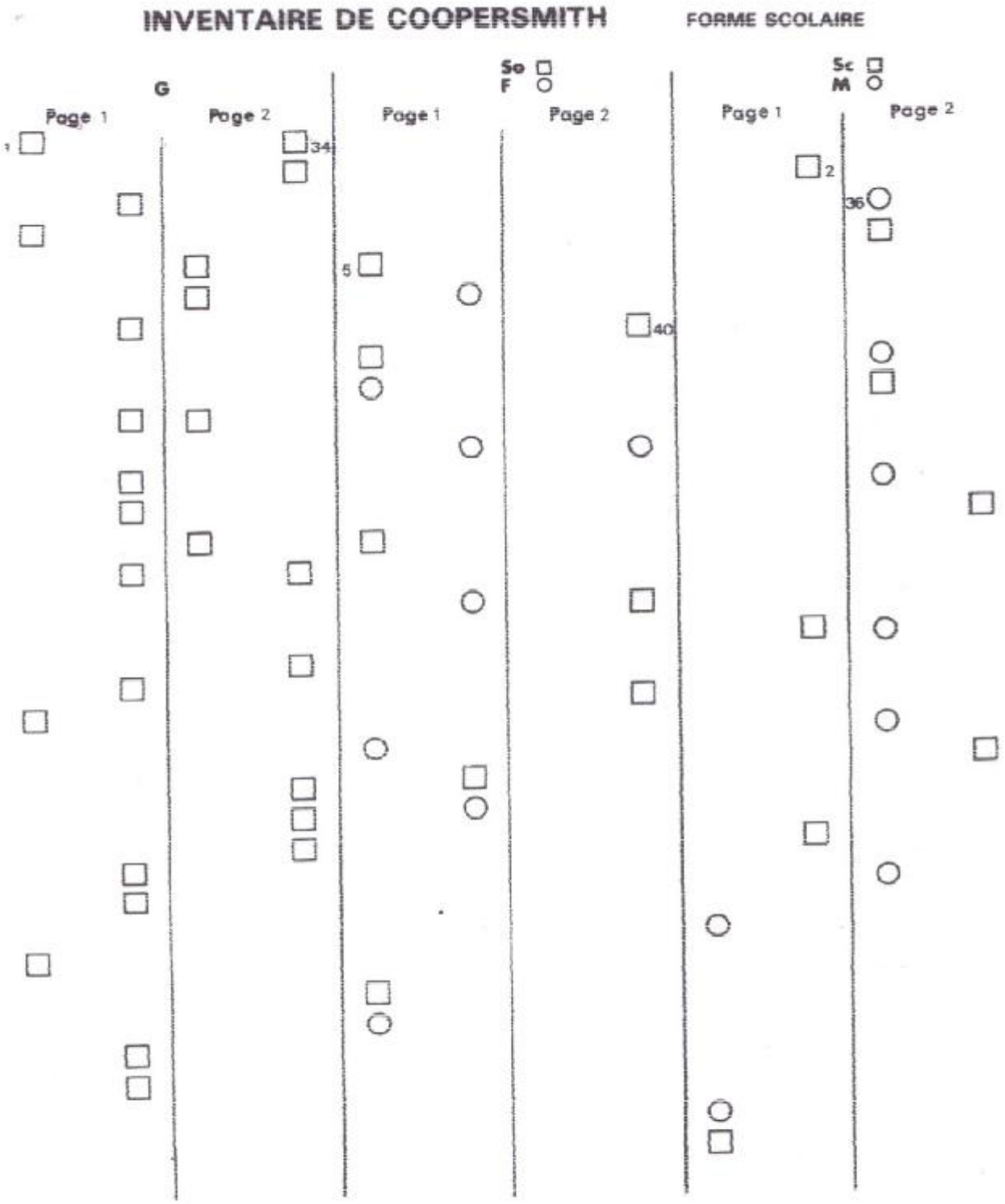
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

عزيزي التلميذ (ة) بعد التحية والسلام ....

في إطار إنجاز مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس، أرجو منك المساهمة في خدمة البحث العلمي وهذا بملء هذه الاستمارة بوضع علامة (×) في الخانة التي تراها مناسبة، بعد قراءة كل فقرة من فقرات المقياس والإجابة عليها جميعا، مع العلم بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وإنما الإجابة المناسبة هي من تنطبق عليك كما أن إجاباتك سوف تعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

الملحق رقم (3): ورقة الإجابة



LES EDITIONS DU CENTRE DE PSYCHOLOGIE APPLIQUEE
25, rue de la Plaine 75980 PARIS CEDEX 20

تم بحمد الله