الفصل الأول

الإطار النظرى

أولاً : مقدمة :

يتضمن هذا الفصل الإطار النظرى للدراسة الحالية وهو يتكون من :مقدمة و بعض الاتجاهات المفسرة للتحصيل اللغوى والتعليق عليها و الأهداف الخاصة بتدريس اللغة العربية فى المرحلة الإعدادية والتحصيل في فروع اللغة العربية فى المرحلة الإعدادية و مفهوم الذات العام (تعريفه - النظريات المفسرة له - نماذجه - علاقته بالتحصيل الدراسى)، مفهوم الذات الأكاديمية (تعريفها - العوامل المؤثرة فيها - مكوناتها علاقتها بالتحصيل الدراسى)، مفهوم الذات اللغوية (تعريفه - أبعاده)، وفيما يلى توضيح ذ لك:

ثانياً : بعض الاتجاهات المفسرة للاكتساب اللغوى :

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

أ) الاتجاه السلوكى :

يرى أصحاب هذا الاتجاه أنه لا فرق بين تعلم اللغة وتعلم أى شئ آخر، فالمواد التى يتعلمها الكائن الحى هى المادة اللغوية التى يسمعها مرتبطة بالظروف المصاحبة لها، وقد يكون المثير هنا ظاهراً أو ضمنياً.

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

ويرى السلوكيون أن اللغة عبارة عن استجابات يصدرها الكائن رداً على منبهات تأخذ شكل السلوك الخاضع للملاحظة المباشرة (جمعة سيد يوسف، ١٩٩٠م، ص١١٦).

ويرون أن اللغة عبارة عن مهارة ينمو وجودها لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ وتنمو بالتدعيم وتنطفئ إذا لم تقدم المكافأة. (جمعة سيد يوسف، ١٩٩٠م، ص١١٧)

ويشيرون إلى أن الطفل يولد وذهنه صفحة بيضاء خالية من اللغة، وعندما ينجح الطفل فى اكتساب عادة اللغة المعقدة التكوين نتيجة التدريب المتواصل الذى يخضع للنظام والتحكم وذلك يمكنه من تعلم عادات لغوية أخرى. (عبد المجيد سيد أحمد، ١٩٨٢م ص١٣٥).

وحول أهمية التعزيز يشير السلوكيون إلى أن التعزيز الموجب للاستجابة الصادرة عن الفرد بأشكال التعزيز المختلفة [المادية - المعنوية] يساعد الفرد على تعلم اللغة حيث يقوم التعزيز الموجب بدور حاسم فى تعليم الفرد سلسلة استجابات دقيقة. (ميشال زكريا ١٩٨٣م، ص ص ١٢٩-١٣٠)، (جورج إم غازدا وكورسينى، ١٩٨٣م، ص٢٧)، (مصطفى زكى التونى، ١٩٨٩م، ص٥١)، (إبراهيم وجيه، ١٩٩٤م، ص٢١٥)

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

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

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

٣) الطفل ينمو فى بيئة طبيعية واجتماعية لا تنفصل اللغة عنها ؛ لأن اللغة تعود فى مظاهرها الدلالية إلى البيئة بالضرورة. (مارك ريشل، ١٩٨٦م، ص١١٤)

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

ب)الاتجاه الفطري :

ويطلق على هذا الاتجاه اسم النظريات العقلية أو الفطرية، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن كل إنسان يمكنه تعلم اللغة ؛ لأن كل إنسان يمتلك قدرة فطرية تسمح له بتعلم اللغة وهذه القدرة عامة بطبيعتها بمعنى أنها تنطبق على جميع البشر فى كل زمان ومكان، واللغة عندهم شكل من أشكال السلوك المعقد لا يمكن تفسيره بالاعتماد على المؤثرات الخارجية فقط. (دين كيث سايمنتن، ١٩٩٣م، ص٤٩)

ويوضح أصحاب هذا الاتجاه أن هناك حقيقة عقلية تكمن ضمن السلوك الفعلى فكل أداء كلامى يخفى وراءه معرفة ضمنية بقواعد معينة. (ميشال زكريا، ١٩٨٦م ص١٣٥)

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

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

ويركز أصحاب الاتجاه الفطرى على مفهومين هامين من مفاهيم التعلم اللغوى وهما:

[١] الملكة اللغوية :

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

[٢] الأداء اللغوى :

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

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

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

كما يشيرون إلى أهمية القدرات والاستعدادات فى تعلم مختلف المهام والمهارات [اللغوية-الرياضية-الكتابية....].(إبراهيم قشقوش، ١٩٨٥م، ص٣٣)،.(جون ليونز ١٩٨٥م، ص ص٥٧-٦٠)، *(Wessells,M.G.,1982,p.284)*

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

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

وحول بنية العبارة يشير العقليون إلى أن الجملة ليست سلسلة طويلة من الكلمات، ولكن الجملة عندهم عبارة عن سلسلة من الكلمات تقوم على حدس المتكلم الأصلى، والجملة عندهم لها مستويان من البنية : بنية سطحية وبنية عميقة، أما الأولى فتتماثل مع بنية الوحدات الداخلية المكونة للجملة، وأما الثانية فتتكون من العلاقات النحوية التحتية المحددة لمعنى الجملة. (مصطفى زكى التونى ، ١٩٨٩م، ص ص٦٣-٦٤)

ويتضح مما سبق أن العقليين يهتمون بقواعد اللغة والحدس اللغوى للمتكلم الأصلى كما يهتمون بالقدرات والاستعدادات فى تعلم اللغة وبالبيئة اللغوية والاجتماعية

ج) الاتجاه المعرفى :

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن ارتقاء الكفاءة اللغوية تأتى نتيجة للتفاعل بين الطفل وبيئته. (جمعة سيد يوسف، ١٩٩٠م، ص ص١٢٢-١٢٣)، (جورج كلاس، ١٩٨٤م ص ص١٢٨-١٢٩).

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

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

الاتجاه الأول :

يرى أن الجوانب المعرفية تسبق التطور اللغوى.

الاتجاه الثانى :

يرى أن هناك تفاعلاً بين الجانب المعرفى والجانب اللغوى، وهذا الاتجاه يشير إلى أن اللغة لا تولد العملية العقلية، بل إن العملية العقلية هى التى تولد اللغة وتسمح باستغلالها (مارك ريشل، ١٩٨٦م، ص ص١٦٧-١٦٩).

الاتجاه الثالث :

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

ويعطى المعرفيون أهمية بالغة للفهم فى تعلم اللغة واكتسابها وبجانب الفهم لابد من اكتساب قدرات أخرى تتمثل فى القدرة على التواصل الاجتماعى وفق عرف المجتمع (نايف خرما وعلى حجاج، ١٩٨٨م، ص٦٤).

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

د) تعليق على الاتجاهات الثلاثة :

وفى ضوء ما سبق لخص المؤلف الفروق بين الاتجاهات الثلاثة فى النقاط الآتية

أولاً : اللغة :ـ

الاتجاه السلوكى :

واللغة عندهم عبارة عن تتابعات من الاستجابات الاشترَطية، ولا يختلف السلوك اللغوى عن أنماط السلوك الأخرى.

الاتجاه الفطرى :

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

الاتجاه المعرفى :

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

ثانياً : اكتساب اللغة :ـ

الاتجاه السلوكى :

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

الاتجاه الفطرى :

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

الاتجاه المعرفى :

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

ثالثاً : عالميات اللغة :-

الاتجاه السلوكى :

تختلف اللغة باختلاف البيئات أى أن اللغة ليست عالمية .

الاتجاه الفطرى :

يرى أن اللغات كلها تشترك فى عالميات أساسية.

الاتجاه المعرفى :

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

رابعاً : دور البيئة اللغوية :-

الاتجاه السلوكى :

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

الاتجاه الفطرى :

يرى ضرورة توفير نماذج لغوية تحتوى على علاقات نحوية يسهل على الطفل اكتشافها وتعميمها.

الاتجاه المعرفى :

يرى ضرورة تزويد الطفل بخبرات معرفية تسهم فى النهوض بلغته.

وفى ضوء ما سبق فضّل المؤلف الاتجاه التكاملى

مبررات اختيار المؤلف للاتجاه التكاملي:

١-لأنه يجعل للاستعدادات والقدرات دوراً فعالاً جنباً إلى جنب مع دور البيئة اللغوية فلابد من استعداد عصبى ولادى فطرى يعمل كأساس تبنى عليه المهارة اللغوية حيث إن كل أطفال العالم يتكلمون لغة فى مراحل متشابهة متتابعة وأى إصابة فى أى مرحلة من هذه المراحل يؤثر تأثيراً سلبياً فى كفاءة اكتساب وتعلم اللغة، ومن جانب

آخر فإن البيئة اللغوية لها دور كبير فى تعليم اللغة أى أن العوامل الوراثية والعوامل البيئية وجهان لعملة واحدة وهذا ما أكده بعض الباحثين مثل (انتصار يونس ١٩٧٨م ص ص ١٣٣-١٣٥)، (محمد السيد علوان، ١٩٩٥م، ص ص٩٠-٩٣).

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

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

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

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

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

٣-أن تكون لديه القدرة على المحادثة والكتابة بلغة سليمة وفى مستوى ملائم للمراهق، مع استخدام علامات الترقيم بدقه وصحة أثناء الكتابة

٤- أن يتصل التلميذ بالتراث الأدبى فى مختلف العصور وأن يتذوقه وأن يصدر الأحكام الأدبية السليمة عليه.

٥-أن يكون عادة الاستمتاع الجيد ، الذى به يستطيع أن يلم بعناصر الموضوع إلماما جيدا .

٦- أن يمتلك القدرة على التفكير الصحيح بوضوح مع القدرة على البحث والتدوين وجمع الحقائق وتنسيقها

٧-أن يمتلك القدرة على الإقناع وعرض الحقائق عرضاً واضحاً

٨-أن تتكون لديه القدرة على الإسهام فى النشاط اللغوى كالاشتراك فى المناقشات ورواية الحوادث وحكاية القصص ومقابلة الناس وتقديم الخطباء والمحاضرين وإلقاء الكلمات فى المناسبات العامة . (وزارة التربية والتعليم ،١٩٨٨م ،ص ص ٦٣ -٦٤)

أ) التحصيل فى فروع اللغة العربية فى المرحلة الإعدادية :

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

ب) التحصيل فى القراءة :

القراءة : تعريفها : القراءة البصرية عملية يراد بها إدراك الصلة بين لغة الكلام اللسانية ولغة الرموز الكتابية التي تقع عليها العين ، وهي نشاط فكرى لاكتساب القارئ معرفة إنسانية من علم وثقافة وفن ومعتقدات ...الخ (محمد صالح سمك،١٩٧٩م،ص١٧١)

وكانت القراءة قديما قراءة ببغاوية تعنى مجرد النطق بالألفاظ والتركيب والعبارات سواءً فهم القارئ ما يقرأ أو لم يفهم .(حسين سليمان قورة ،١٩٨١م،ص١٠٩)

وتلاشى المفهوم القديم للقراءة وأصبحت القراءة تضم فى مفهومها إلي الآداء اللفظي السليم مقوماً جوهرياً هو فهم القارئ ما يقرؤه ونقده إياه وترجمته إلي سلوك يحل مشكلة أو يضيف إلي معالم الحياة عنصراً جديداً.(وليد جابر ،١٩٩١م،ص٤١)

وتقوم القراءة علي عمليتين أساسيتين منفصلتين هما :

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

الثانية : عملية عقلية ذهنية يتم خلالها إدراك المعني الذي توحي به الألفاظ وتفسير محتوى الرموز اللفظية . (محمد صالح سمك ،١٩٧٩م، ص ص١٧١-١٧٢) .

مقومات القراءة وأساسياتها :

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

خصائص ومقومات القارئ الجيد :

يمكن تلخيص خصائص ومقومات القارئ الجيد فيما يلي :

١-إلمامه بقدر كبير من الألفاظ والأساليب والجمل والتركيب .

٢-قدرته علي قراءة جمل مكتملة وعبارات طويلة .

٣-قدرته علي قراءة ألوان متعددة مما يقرأ مثل الشعر والنثر والقصص والكتب العلمية.. .. الخ.

٤-اعتماده علي نفسه في قراءته وفي اختيار ما يقرأ .

٥-قدرته علي فهم كل ما يقرأ .

٦-أن تكون قراءته علي أساس أهداف واضحة عنده .

٧-أن يكون قادراً علي تقويم ما يقرأ و نقده .

٨-أن يكون مولعاً بالقراءة . (محمد صالح سمك ،١٩٧٩م، ص ٢١٤) .

أهم المهارات التي تستهدف في القراءة في المرحلة الإعدادية : ـ

من أهم المهارات والقدرات القرائية الملائمة لتلاميذ المرحلة الإعدادية مايلي :

١-التعرف السليم علي الألفاظ وأشكال الكلمات وتفهم معانيها ومابينها من علاقات والروابط التي بين الجمل والتراكيب والفقرات والقدرة علي الاستقلال بالقراءة

٢-إدراك المعاني والأفكار إدراكا تاماً والوقوف علي ترابطها وتسلسلها وانسجامها مع القدرة علي ترتيبها متتابعة متلاحقة .

٣-القدرة علي استخلاص النتائج واستنتاج الحقائق والتعميمات من المقروء والتمكن من نقده نقداً يقوم علي التحليل والفهم العميق وإصدار الحكم الصحيح عليه وتمييز غثه من ثمينه لفظا وأسلوبا ومعنى وفكرة .

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

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

٦-تنمية الثروة اللغوية بكل مقوماتها ومظاهرها

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

مكانة القراءة وأغراضها في المرحلة الإعدادية :

القراءة من أعظم الوسائل لتربية ملكة الانتباه وتوسيع معارف التلاميذ والطلاب وتنميتهم لغة وثقافة كما أنها أساس طبيعي لتربية ملكة الخطابة والدقة في الكتابة التحريرية لديهم (محمد صالح سمك ،١٩٧٩م، ص ٢٦١) .

ومن أهم أغراضها في المرحلة الإعدادية :

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

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

٣- تدريبهم علي التعبير الصحيح عما يقرءون ويفهمون .

٤-توسيع خبراتهم وتنمية مداركهم بما يطالعون في الكتب المقروءة والكتب الإضافية والصحف والمجلات ونحوها .

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

٦- تربية أذواقهم الفنية والأدبية بما يعرض عليهم من الأساليب الممتعة والصور الفنية البارعة وغرس حب القراءة والاطلاع لديهم.(محمد صالح سمك ، ١٩٧٩م ص ص٢٦١-٢٦٢) .

ج) التحصيل في التعبير :

يعد التعبير أهم فروع مادة اللغة العربية فهو القالب الذي يصب فيه الإنسان أفكاره ويعبر من خلاله عن مشاعره وأحاسيسه ويقضي حوائجه في الحياة وبه يتمكن أن يصل في سهولة ويسر إلي فهم المقروء والمسموع .(محمد عبد القادر أحمد ،ب .ت..ص٢١٣)

وهو إفصاح الإنسان بلسانه أو قلمه عما في نفسه من الأفكار والمعاني .(وليد جابر ١٩٩١م،ص١٩٩)

التعبير في المرحلة الإعدادية :-

يراعي في اختيار موضوعات الإنشاء والتعبير في هذه المرحلة أن يكون مما يثير في التلاميذ روح التفكير فيها ويبعث نشاطهم إليها بأن يختار في أغراض تهمهم وأن تتصل بما خبروه في الحياة المحيطة بهم ليكون في قدرتهم أن يتحدثوا فيها وأن يكتبوا عنها (محمد صالح سمك ،١٩٧٩م، ص٤٤٥)

وفيما يلي أمثلة من هذه الموضوعات

١-قصص مناسبة يكتبها التلاميذ بعد قراءتها أوسماعها .

٢-قصص ينشئها التلاميذ بعد أن يقترح عليهم موضوعها أو يترك لهم حرية اختياره .

٣-ألوان النشاط المدرسي من رحلات وحفلات وألعاب وجمعيات .... الخ .

٤-رسائل في مناسبات مختلفة تتناول ما يعرض في الحياة من أمور.

٥-تلخيص موضوع مناسب من كتاب أو مقالة من صحيفة أو شرح نص أدبى مما درسوه أو قصة أوحديث من أحاديث الإذاعة .

٦-الحوادث الجارية في المجتمع مما يناسبهم ويحسونه إحساساً عميقاً .

٧-موضوعات تتصل بما يدرسونه في المواد الأخرى .

٨-كتابة مذكرات عن مناقشة شفوية أو محاضرات تلقوها .

٩-تدوين ما يرونه من آراء مخالفة لبعض ما طالعوه .

١٠-إعداد موضوعات لمجلة الفصل أو المدرسة (وليد جابر ،١٩٩١م،ص٢٠٣)

قيمة التعبير التحريرى وأهميته :

التعبير التحريرى له قيمته الاجتماعية والتربوية والفنية كالتالي :

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

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

٣-قيمته الفنية : وهو غاية الوسائل التعليمية في سائر فروع اللغة لإقدار المتعلم علي كتابة المقالات وتحرير الرسائل وتدوين جميع أفكاره وملاحظاته في شتي الموضوعات بأسلوب صحيح . (محمد صالح سمك ،١٩٧٩م، ص ٤٨٠)

مهارات التعبير التحريري : يختص التعبير التحريري بالمهارات الآتية :

١-وضوح الصيغة الفنية في العبارات والتركيب .

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

٣-مراعاة الأمانة في تسجيل الأفكار والأساليب التي اكتسبها الكاتب واقتبسها من سواه . (حسين سليمان قورة ،١٩٨١،ص٢١٨)

د) التحصيل الأدبي :

الأدب هو التعبير البليغ الذي يحقق المتعة واللذة الفنية بما فيه من جمال التصوير وروعة الخيال وسحر البيان ودقة المعني وإصابة الغرض (محمد صالح سمك ،١٩٧٩م ص ٦٤١)

والنصوص :

يراد بها القطع الشعرية أو النثرية التي تختار لدراستها دراسة أدبية تذوقية تقوم علي فهم المعني وإدراك ما في الكلام من جمال وجودة مما يحقق المتعة ويبعث في النفس اللذة الفنية . (محمد صالح سمك ،١٩٧٩م، ص ٦٤٣)

فوائد النصوص والغرض منها :

تدريس النصوص للتلاميذ له فوائده كالتالي :

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

٢-إثارة رغبتهم في دراسة الأدب وتربية ذوقهم الأدبي

٣-تعرفهم مميزات اللغة وخصائصها وتطورها في العصور المختلفة .

٤-تعريفهم بالشعراء والكتاب وتبين خصائصهم الأدبية ومميزاتهم وبواعثهم النفسية

٥-تنمى ثقافتهم الأدبية وتزودهم بثروة لغوية .

٦-تهيئ للموهوبين منهم الفرصة لإظهار مواهبهم وإذكاء استعداداتهم بمحاكاتها والنسج على منوالها.

٧-تعود الطلاب إجادة الإلقاء وحسن الأداء التمثيلي

ولتحقيق هذه الأغراض ينبغي ما يلي :

١-اختيار الجيد من النصوص

٢-اتباع طريقة قويمة في تدريسها .

٣-تشجيع الطلاب علي مواصلة القراءة في الكتب الأدبية وترغيبهم في ذلك بكل ما يمكن من الوسائل .(محمود على السمان ،١٩٨٣م،ص ص ١٨٤-١٨٥)،(وليد جابر ١٩٩١م ،ص ص٢٥٧-٢٥٨)

هـ) التحصيل النحوي :

النحو هو مجموعه القواعد التي تنظم هندسة الجملة ومواقع الكلمات فيها ووظائفها من ناحية المعني وما يرتبط بذلك من أوضاع إعرابية.(محمد إسماعيل ظافر ويوسف الحمادى،١٩٨٤م،ص٢٨١)

كما يقصد بالنحو أنه العلم الذي يدرس العلاقات السياقية بين الكلمات في الجمل ويصنفها في مفاهيم يستدل عليها بسمات مخصوصة متضافرة .(إبراهيم محمد عطا ١٩٨٦م ، ص٦٥)

تعريف التحصيل النحوى :

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

وظيفة القواعد النحوية والغرض من تدريسها :

يمكن تلخيص وظيفة القواعد النحوية وبيان فوائدها فيما يلي :

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

٢-تنمية ثروتهم اللغوية وصقل أذواقهم الأدبية بفضل ما يدرسونه ويبحثونه من الأمثلة والشواهد والأساليب الجيدة والتراكيب الصحيحة البليغة .

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

٤-تفسير إدراكهم للمعاني والتعبير عنها بوضوح وسلامة .

٥-شحذ عقولهم وتدريبهم علي التفكير المتواصل المنظم .

٦-تعينهم علي ترتيب المعلومات اللغوية وتنظيمها في أذهانهم .

٧-تساعدهم علي فهم التراكيب المعقدة والغامضة .

٨-توقفهم علي أوضاع اللغة وصيغها (على أحمد مدكور،١٩٩١م،ص ٣٣٤)

وفي ضوء ما سبق وجد المؤلف أن فروع اللغة العربية في الصف الثاني الإعدادى هي: القراءة – النحو – النصوص- التعبير؛ لذلك راعي المؤلف عند صياغة الاختبارات التحصيلية اللغوية أن تشمل ما يلي :-

١-اختبار القراءة الصامتة ٢-اختبار القواعد النحوية

٣-اختبار النصوص الأدبية ٤-اختبار الكتابة .

رابعاً : مفهوم الذات :

يعرض المؤلف فى الصفحات التالية مفهوم الذات العام (تعريفه - النظريات المفسرة له - نماذجه - علاقته بالتحصيل الدراسى)، مفهوم الذات الأكاديمية (تعريفها العوامل

المؤثرة فيها - مكوناتها - علاقتها بالتحصيل الدراسى)، مفهوم الذات اللغوية (تعريفه أبعاده)، وفيما يلى توضيح لهذا المحور:

[أ] تعريف مفهوم الذات العام :

يمكن تصنيف تعريفات مفهوم الذات العام إلى ثلاث مجموعات :

المجموعة الأولى :

وهى المجموعة التى تناولت مفهوم الذات العام على أنه عبارة عن اتجاهات الشخص ومشاعره نحو نفسه وفكرته عن نفسه مثل تعريف كل من :

" لندهولم " الذى ميَّز بين الذات الذاتية والذات الموضوعية وتتكون الذات الذاتية من تلك الرموز التى يسعى الفرد نفسه من خلالها أى ما يعتقده فى نفسه، فى حين تتكون الذات الموضوعية من تلك الرموز التى يصف الآخرون الشخص من خلالها أى ما يعتقده الآخرون عنه. (كالفن هول وليندزى، ١٩٧٨م، ص ص ٦٠٥-٦٠٦).

تعريف مصطفى فهمى ١٩٧٥م الذى أشار إلى أن مفهوم الذات العام هو عبارة عن المجموع الكلى لأفكار واتجاهات شخص ما عمن هو؟ إنها تتضمن كل الخبرات التى تكون إدراك الشخص وإحساسه بوجوده، فإن هذه الأفكار والاتجاهات تبدأ فى الظهور من الطفولة المبكرة، وتظهر نوعاً من الاستقرار والثبات قبل أن يصل الفرد إلى سن المراهقة حيث إن كثيراً من التغيرات تجعل من الضرورى للمراهقين أن ينظروا إلى أنفسهم نظرة جديدة. (مصطفى فهمى، ١٩٧٥م، ص١٧٦)

تعريف كاميليا عبد الفتاح ١٩٧٦م والتى أوضحت أن مفهوم الذات العام هو الصورة التى يكونها الفرد عن نفسه من النواحى الجسمية والعقلية والانفعالية سواءً كانت قائمة على أسس شعورية أو لا شعورية والتى تكونت نتيجة علاقاته المختلفة وخبراته السابقة وما تعرض له من إشباعات وإحباطات خلال تفاعله مع البيئة المحيطة

به أثناء مراحل نموه، وكذلك ينمو مفهوم الذات تكوينياً كنتاج للتفاعل الاجتماعى إلى جنب الدافع الداخلى لتأكيد الذات، وبالرغم من أن مفهوم الذات العام ثابت إلى حد كبير إلا أنه ينمو ويمكن تعديله وتغييره عن طريق الإرشاد والعلاج النفسى الممركز حول العميل (كاميليا عبد الفتاح، ١٩٧٦م، ص١١٣)

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

تعريف حامد زهران ١٩٧٧م الذى بَيَّن أن مفهوم الذات العام هو تكوين معرفى ومنظم موحد ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتصميمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته. (حامد زهران، ١٩٧٧، ص٢٥٧).

تعريف كمال دسوقى ١٩٧٩م والذى عَّرف مفهوم الذات العام بأنه عبارة عن الكيان الكلى والجوهرى أو الخاص الجزئى لشخصٍ واحدٍ ومع أنها تستخدم كثيراً كمرادفٍ للشخصية، إلا أن اللفظ يشير إلى شعور الفرد بكيانه وهو يحس بالزهو والابتهاج للنجاح والحزن وخيبة الأمل للفشل. (كمال دسوقى، ١٩٧٩م، ص٢٨٦)

تعريف خلف أحمد مبارك ١٩٨١ مالذى وَّضح مفهوم الذات العام بأنه عبارة عن التنظيم الإدراكى الانفعالى المعرفى المتعلم والموحد والمحصلة العامة لجميع الاستجابات التى تصدر من الفرد نحو نفسه ككل، كما يظهر فى التقرير اللفظى الذى يحمل صفة ما من الصفات على ضمير المتكلم كأن يقول "أنا ناجح" أو "أنا راضٍ" وذلك فى قطاعات عامة من المجالات الاجتماعية أو الاقتصادية وغيرها من مجالات الحياة المختلفة. (خلف أحمد مبارك، ١٩٨١م، ص٤١)

تعريف كل من ميخائيل أسعد ومالك مخول ١٩٨٢م واللذان وضَّحا مفهوم الذات العام بأنه عبارة عن مركب من عدد من الحالات النفسية والانطباعات والمشاعر وتشمل ما تتضمنه

كلمات أنا، لى، ذاتى، وتمثل فى كل منا الجوهر الذى يقبع فى أساس معاناة الإنسان وتجربته ككائن إنسانى مدرك. (ميخائيل أسعد ومالك مخول، ١٩٨٢م، ص ص ٢٣٢-٢٣٣)

تعريف محمد عماد الدين إسماعيل ١٩٨٩م الذى أشار إلى أن مفهوم الذات العام هو ذلك المفهوم الذى يكونه الفرد عن مجموعة التنظيمات السلوكية التى يمكن أن تصدر عنه نحو البيئة المحيطة وعلى الأخص بالنسبة للمجتمع الذى يعيش فيه. (محمد عماد الدين إسماعيل، ١٩٨٩م ص٢٥٣)

تعريف عبد الفتاح دويدار١٩٩١م الذى بَّين أن مفهوم الذات العام هو المحور الرئيسى للخبرة والذى يحدد شخصية الفرد، إذ أن مفهوم الذات العام هو ذلك الجزء من المجال الظاهرى الذى يتحدد على أساسه السلوك المميز للفرد كما أن إدراكاتنا للمواقف الخارجية هى التى تحدد استجاباتنا الخاصة إزء هذه المواقف، كذلك فإن فكرتنا عن ذاتنا أو الطريقة التى تدرك بها ذاتنا هى التى تحدد نوع شخصيتنا، وهى التى تحدد كيفية تصرفنا إزء المواقف والأفراد، بل حتى كيفية إدراكنا لهذه المواقف أو هؤلاء الأفراد ذلك أن المواقف والأحداث الخارجية تتوقف قيمتها على الصورة التى يدرك بها نفسه ففكرة الشخص عن نفسه إذن هى النواة الرئيسية التى تقوم عليها شخصيته. (عبد الفتاح دويدار، ١٩٩١م، ص٢٧٥)

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

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

(٢) مفهوم الذات العام يتضمن كل الخبرات التى تكون إدراك الشخص وإحساسه بوجوده وتبدأ فى الظهور من الطفولة المبكرة وتظهر نوعاً من الاستقرار قبل سن

المراهقة بينما فى سن المراهقة يعاد تكوين مفهوم الذات العام ويعاد تنظيمه.

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

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

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

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

المجموعة الثانية:

ويستعمل فيها مفهوم الذات العام على أنه عبارة عن مجموعة من العمليات السيكولوجية التى تحكم السلوك والتوافق مثل تعريف كل من :

برتوسى Bertocei والتى عَّرفت مفهوم الذات العام بأنه عبارة عن نشاط موحد مركب للإحساس والتذكر والتصور والإدراك والحاجة والشعور والتفكير. (كالفن هول وليندزى، ١٩٧٨م، ص ٦٠٥)

تعريف سيموندس Symonds الذى وَّضح أن مفهوم الذات العام هو عبارة عن مجموعة من العمليات هى الإدراك والتفكير والتذكر المسئولة عن تطوير وتنفيذ خطة عمل للوصول إلى إشباع استجاباته للبواعث الداخلية. (كالفن هول وليندزى، ١٩٧٨، ص٦٠١)

تعريف زكى نجيب محمود ١٩٧٣م الذى أشار إلى أن مفهوم الذات العام هو الفاعل السيكوفيزيقى بمقدار ما ينتبه إلى شئ ما، غير أن انتباه الفاعل ليس مجرد حالة من

حالات التقبل، فالفرد فى حالة الانتباه يفعل أى أنه يقوم بعمليتى انتقاء ورفض، دون أن ينطبع انطباعاً سلبياً بالموضوع الذى يوجد أمامه. (زكى نجيب محمود، ١٩٧٣م، ص٩٥)

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

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

المجموعة الثالثة:

ويستعمل فيها مفهوم الذات العام على أنه موضوع وعملية فى آن واحد مثل تعريف ألبورت الذى تناول مفهوم الذات العام على أنه عبارة عن فكرة الفرد عن نفسه وكذلك محتواه لمجموعة من العمليات العقلية. (حامد زهران،١٩٧٤م، ص٢٠٢)

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

تعليق عام على المجموعات الثلاثة :

لاحظ المؤلف من التعريفات السابقة ما يلى :

١- المجموعة الأولى عَّرفت مفهوم الذات على أنه فكرة الفرد أواتجاهاته نحو نفسه.

٢- المجموعة الثانية تناولته على أنه مجموعة من العمليات السيكولوجية.

٣- المجموعة الثالثة دمجت بين التعريفين السابقين فتناولته على أنه فكرة الفرد عن نفسه وكذلك محتواه لمجموعة من العمليات السيكولوجية.

وأخذ المؤلف بتعريفات المجموعة الأولى فى دراسته الحالية لمناسبتها لطبيعة دراسته الحالية واستخلص المؤلف فى ضوء تعريفات المجموعة الأولى التعريف التالى:

يعرف المؤلف مفهوم الذات العام بأنه فكرة الفرد عن نفسه واتجاهاته ومشاعره نحو نفسه فى كل مجالات الحياة.

[ب]النظريات المفسرة لمفهوم الذات العام :

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

[١] نظرية الذات عند كارل روجرز :

وتمثل نظرية "روجرز" فى الشخصية توليفة من علم الظاهريات *Phenomenlogical* كما قدمها سنيج وكومز *Snygg & Combs* وكذلك من النظرية الكلية والعضوية التى ظهرت متطورة فى كتابات جولد شتين ومازلو وأنجيال وسوليفان. (كالفن هول وليندزى ١٩٧٨م، ص٦١٢)

وتتلخص التصورات الرئيسة المكونة لنظرية "روجرز" فيما يلى:-

١- الكائن العضوى وهو الفرد بكليته.

٢-المجال الظاهرى وهو مجموع الخبرة.

٣-الذات وهى الجزء المتمايز من المجال الظاهرى وتتكون من نمط للإدراكات والقيم الشعورية بالنسبة لـ " أنا ". (كالفن هول وليندزى، ١٩٧٨م، ص٦١٢)

أما بالنسبة لخصائص مفهوم الذات عند "روجرز" فهى كالآتى :

١-مفهوم الذات ينمو من تفاعل الكائن مع البيئة.

٢-مفهوم الذات قد يمتص قيم الآخرين ويدركها بطريقة مشوهة.

٣-يسلك الكائن الحى بأساليب تتسق مع مفهوم الذات.

٤-الخبرات التى لا تتسق مع مفهوم الذات تدرك بوصفها تهديدات.

٥-قد يتغير مفهوم الذات نتيجة للنضج والتعلم.(كالفن هول وليندزى،١٩٧٨م،ص٦١٣)

[٢]نظرية الذات عند ألبورت :

وضع ألبورت نظرية الذات حيث اقترح تسمية وظائف الذات بالوظائف الجوهرية للشخصية وهذه الوظائف هى الإحساس البدنى وهوية الذات وتقدير الذات وامتداد الذات

والتفكير المنطقى وصورة الذات والكفاح الجوهرى وهى أجزاء حقيقية من الشخصية وهو يرى أن الذات والأنا قد يُستخدمان بشكل وصفى للدلالة على الوظائف الجوهرية للشخصية. (كالفن هول وليندزى، ١٩٧٨م، ص ص ٣٥٣-٣٥٤)

نمو الذات فى مرحلة المراهقة عند ألبورت :

يرى "ألبورت" أن الفرد فى هذه المرحلة يعود فيبحث عن ذاته من جديد ؛ لأنه فقدها فى المراحل السابقة مع الأهل والجيران والأفراد، والمراهق يحاول أن يضع صورة عن ذاته واضحة بالنسبة له. وهو فى هذه المرحلة يلجأ إلى التقليد والتقمص للشخصيات كل ذلك تعبير عن القلق، وكذلك التأرجح فى سلوكه بين سلوك الطفل وسلوك الرجل دلالة على عدم الاستقرار. ولكن المراهق يضع لنفسه أهدافاً واضحة وخطة للمستقبل ولكنه قد يكتشف أن الخطة لا تتفق مع إمكاناته فيضطر حينئذ إلى تعديل صورة ذاته بما يتفق مع القدرات والاستعدادات. (سيد محمد غنيم، ١٩٧٥م،ص ص١٩٠-١٩١)

وفى ضوء هاتين النظريتين استخلص المؤلف ما يلى :

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

٢-مفهوم الذات قد يتغير نتيجة للنضج والتعلم.

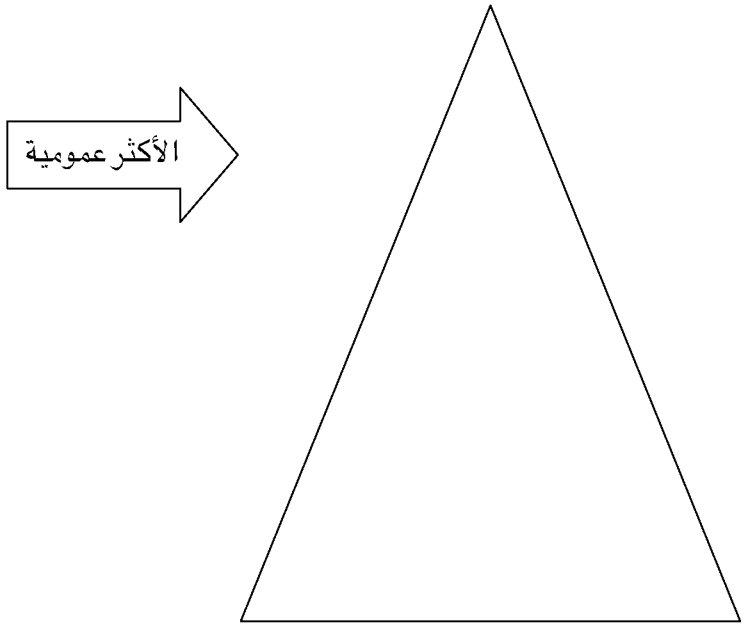
٣-المراهق يضع لنفسه أهدافاً وخطة للمستقبل تتفق مع مفهومه عن ذاته.

ج) نموذج شافلسون ومساعدوه :

قدَّم شافلسون ومساعدوه ١٩٧٦م نموذجاً لمفهوم الذات العام فى تنظيم هرمى يشبه التنظيم الهرمى العقلى وهذا النموذج متدرج من المستوى الأكثر عمومية إلى الأقل خصوصية إلى شديد الخصوصية، وكل قسم يندرج تحته أقسام أصغر منه وفيما يلى عرض هذا النموذج.

شكل رقم (١)

نموذج شافلسون ومساعدوه



* يرى المؤلف أن مفهوم الذات العام يشمل مفهوم الذات الأكاديمي وغير الأكاديمى

(خبراته – تفاعلاته – تفسيراته)

(Shavelson, RJ. , HuBner , J .J. & Stanton , G.C. 1976, PP. 407- 441),
(نجيب الفونس خزام ١٩٩٠م، ص ص ١،٣٠).

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

أشار شافلسون ومساعدوه ١٩٧٦م إلى أن النظرية الكمية تشير إلى طبيعة مفهوم الذات المتعدد الأبعاد، ولقد كان البحث قبل عام ١٩٨٠م يدور حول مفهوم الذات العام كمتغير أحادى البعد ولم توجد دراسة متخصصة تعمقت فى أبعاد هذا المفهوم، وفى نفس الوقت كانت هناك محاولة من جانب شافلسون وهيبنر وستانتون ١٩٧٦م حيث قاموا بالنظر فى الدراسات السابقة ومقاييس مفهوم الذات الموجودة ثم قاموا بتطويرها لجعلها متعددة الأبعاد ثم خرجوا ببناء نظام هرمى لمفهوم الذات العام كما هو موضح بالشكل السابق *(Marsh, H.W., 1993,p.60)*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

٧-يسهل التمييز بين بنية مفهوم الذات والأبنية الأخرى القريبة منه (نجيب الفونس خزم، ١٩٩٠م، ص ص ٣٨٣-٣٨٤).

وفي ضوء نموذج شافلسون ومساعروه ١٩٧٦م (استخلص المؤلف النقاط التالية :

١-مفهوم الذات متعدد الأبعاد.

٢-مفهوم الذات ذو تنظيم هرمي يشبه التنظيم العقلي.

٣-أبعاد مفهوم الذات أقل ثباتاً من مفهوم الذات العام أي أنه كلما اتجه الفرد إلى قاعدة النموذج كلما قل ثبات مفاهيم الذات الموجودة.

٤-تتمايز أبعاد مفهوم الذات وتتضح بتمايز الأعمار ونموها.

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

٦-أبعاد مفهوم الذات العام التي ظهرت في التحليل العاملي بلغت ثلاثة عشر بعداً منها مفهوم الذات اللغوية موضع اهتمام الدراسة الحالية.

د) العلاقة بين مفهوم الذات العام والتحصيل الدراسي :

أشار فستنجر Festingre ١٩٥٧م إلى نظرية "عدم الاتساق المعرفي" والتي بيَّن من خلالها كيف أن الفرد يسلك عادة في ضوء الفكرة التي كونها عن نفسه بصرف النظر عن حقيقة إمكاناته واستعداداته. فقد يمتلك الفرد قدرات واستعدادات عالية في جانب من الجوانب ومع ذلك قد يفشل بسبب عدم تقدير المحيطين به لإمكاناته ولعدم ثقتهم به وعدم تشجيعهم وإثابتهم له في تلك المراحل التكوينية الأولى. *(Stagner,R.,1961,p.187)*

(Rosenberge, 1973, pp. 829-860)

(Rogers, C.m., Smith, M.D. &Coleman, J.M., 1978،pp50-57)

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

(زينب محمود شقير، ١٩٨١م، ص٧١)، (نادية محمود الشريف، ١٩٩٠م، ص ص ٣٧-٣٨)

ولقد توصلت دراسة حامد زهران ١٩٦٦م إلى وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات العام والتحصيل الأكاديمى.

كما أشار جيبى *Gibby* ١٩٦٧م إلى العلاقة الموجبة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسى. *(Gibby, Gibby,1967,p.36)*

ويبرز مالتز *Maltz* ١٩٧٠م طبيعة مفهوم الذات وأهميته كالتالى "إن أفعالك رهن بفكرتك عن نفسك، فإذا كانت خبراتك السابقة الناجحة قد جعلتك ترى نفسك فى عقلك كشخص ناجح، فإنك سوف تشعر بالاعتزاز بنفسك وسوف تجد الطرق لكى تستمر بهذه الصورة ومن ناحية أخرى إذا كانت صورتك عن نفسك كشخص فاشل، وترى فيها باستمرار أخطاء الماضى، فإنك تكون قد قررت لنفسك مزيداً من الفشل ومزيداً من الإحباط". (طلعت منصور وحليم بشاى، ١٩٨٢م، ص ص٥-٦)

ويرى محمود عطا حسين ١٩٧٨م أن فكرة الطالب عن ذاته وقدراته تلعب دوراً هاماً فى تحصيله، وذلك أن الفكرة الجيدة عن الذات تعزز الشعور بالأمن النفسى وبالقدرة على مواصلة البحث وتحقيق الأهداف، وتعمل أيضاً كقوة ضاغطة على الفرد تدفعه إلى مزيد من تعزيز المفهوم الإيجابى عن الذات أو على الأقل المحافظة على هذه الفكرة، فكثير من الطلاب يخشون فقدان فكرة المدرسين عنهم فيدفعهم ذلك إلى التحصيل خوفاً من ضياع هذا الإدراك الإيجابى، كما أوضحت بعض الدراسات أن مفهوم الفرد عن ذاته وقدراته عامل أساسى فى التنبؤ بالتحصيل؛ لذلك فإن تعزيز مفهوم الذات له تأثير فى تحسين مستوى التحصيل، وتشير الدراسات السابقة أيضاً إلى أن هناك تفاعلاً مستمراً بين مفهوم الذات والتحصيل وكلها تشير إلى العلاقة الموجبة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسى (محمود عطا حسين، ١٩٧٨م، ص٣٩، ٢٠).

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

كما أن هناك اتفاق بين الباحثين على أن الطلاب ذوو التحصيل المنخفض يعانون من مفاهيم سلبية عن ذواتهم وقدراتهم ويميلون إلى الاعتقاد بأنهم لا يحترمون جيداً من قبل الآخرين بينما الطلاب ذوو التحصيل المرتفع من المحتمل أن يطوروا مشاعر إيجابية عن ذواتهم وقدراتهم. (والاس د.لابين وبيرت جرين، ١٩٧٩م، ص ص٣٣-٤٥).

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

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

ويشير مارش ١٩٨٤م إلى أن مفهوم الذات مثل الانطباعات النفسية أى متغير نسبياً ويعتمد على الإطار المرجعى لدى الفرد، كما يرى أن التلاميذ الآخرين هم أسس المقارنة.

(Marsh,H.W.,1984,p.799)

وتشير مديحة العزبى ١٩٨٥م إلى أن مفهوم الذات لدى التلميذ من أقوى العوامل المؤثرة على تحصيل التلاميذ، كما أن مفهوم الذات المرتفع متغير ضرورى فى العملية التعليمية ولكنه غير كافٍ للإنجاز الأكاديمى. (مديحة العزبى، ١٩٨٥م،ص ص٢٥٢-٢٥٣)

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

ويشير آخرون إلى أن الذين يتوقعون الأداء الجيد يكون تحصيلهم الدراسى أفضل من أقرانهم غير المتأكدين من قدراتهم والذين يتوقعون الفشل فى أدائهم. (ليلى عبد الحميد ب ت ، ص٢) ، (زينب محمد أبو العينين،١٩٩٣م ، ص ص ١-٤)

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

والنجاح الأكاديمى.

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

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

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

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

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

وفى ضوء ماسبق استخلص المؤلف ما يلى :

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

٢- همية تقدير المحيطين بالفرد لإمكاناته وقدراته وثقتهم به وتشجيعهم وإثابتهم له وخاصة فى مرحلة الطفولة لكى ينمو لديه مفهوم ذات موجب.

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

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

هـ) مفهوم الذات الأكاديمية :

يعد مفهوم الذات الأكاديمية أحد الأبعاد الذي ظهر فى نموذج شافلسون ومساعدوه ١٩٧٦م، ولقد تناوله العديد من الباحثين على أنه أحادي البعد.

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

١- تعريف مفهوم الذات الأكاديمية :

يرى ولس ومارويل Welles&Marwell ١٩٧٦م أن مفهوم الذات الأكاديمية هى عبارة عن التقييم الشخصى للفرد فى القدرة وتطورها عبر الزمن كنتيجة للخبرات المدرسية الموجبة والسالبة.

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

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

وترى مديحة العزبى ١٩٨٥م أن مفهوم الذات الأكاديمية هى عبارة عن سلوك رمزى يحوى المحددات التى يستخدمها التلميذ فى مقارنة قدراته التحصيلية بقدرات الآخرين وهى أيضاً تعبر عن فكرة الآخرين عن قدرات الفرد وتقييماتهم له. (مديحة العزبى،١٩٨٥م ص ص٢٥٢-٢٥٣)

ويعرف كل من سكالفك ورانكن *Skaalvik&Rankin* ١٩٩٠م مفهوم الذات الأكاديمية بأنها مدى إدراك وشعور التلاميذ للفعل الجيد فى المدرسة ومدى رضاهم عن تحصيلهم الدراسى. *(Skaalvik,&Rankin,1990,p.548)*

وفي ضوء تعريف مفهوم الذات الأكاديمية استخلص المؤلف ما يلي:-

١-يعد مفهوم الذات الأكاديمية أحد مجالات مفهوم الذات العام.

٢-مفهوم الذات الأكاديمية نتاج للخبرات المدرسية الموجبة والسالبة.

٣-يلعب الآخرون وخاصة الأقران دوراً مهماً في تكوين مفهوم الذات الأكاديمية لدى الأفراد.

٢- العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية ومفهوم الذات العام :

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

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

ولقد اتضح من نتائج التحليل العاملي التي قام بها فيسبويل Vispoel ١٩٩٥م أن مفهوم الذات العام ينقسم إلى مفهوم الذات الأكاديمية ومفهوم الذات غير الأكاديمية، وأنه يوجد تشبع عال لمفهوم الذات الأكاديمية بمفهوم الذات العام وقدره ٠,٧٢٣ وهو دال إحصائياً عند ٠,٠١، كما وجدت علاقة موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية ومفهوم الذات العام وقدرها ٠,٥٢٦ وهي دالة إحصائياً عند ٠,٠١ *(Vispoel,1995,p.149)*

ولقد توصلت دراسة بيرن ١٩٩٦م إلى وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية ومفهوم الذات العام وقدرها ٠,٤٧ في مرحلة الطفولة وهي دالة إحصائياً عند ٠,٠١ بينما بلغت قيمتها ٠,٧١ في مرحلة المراهقة المبكرة وبلغت ٠,٤٩ في مرحلة المراهقة المتأخرة وكلها ذات دلالة إحصائية عند ٠,٠١

٣- العوامل المؤثرة فى مفهوم الذات الأكاديمية :-

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

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

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

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

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

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

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

كما قام جبسون *Gibson* ١٩٩٦م بدراسة تحت عنوان "نحو فهم أفضل لمفهوم الذات

الأكاديمية" وتوصلت الدراسة إلى أن مفهوم الذات الأكاديمية تتأثر بكل من طرق التدريس ومحتوى المناهج وتطويرها *(Gibson,C.,C.,1996,pp.23-36)*

٤ـ مكونات مفهوم الذات الأكاديمية :

بيَّن شافلسون وهيبنر وستانتون *Shavelson,Hubner&Stanton* ١٩٧٦م أن مفهوم الذات العام متعدد الأبعاد وذو تنظيم هرمي ومن أبعاده مفهوم الذات الأكاديمية والتى تنقسم بدورها إلى مجالات فرعية وهى : مفهوم الذات اللغوية ومفهوم الذات الرياضية ومفهوم الذات التاريخية ومفهوم الذات العلمية.

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

ولقد توصلت دراسة مارش وبيرن ١٩٨٨م إلى أن مفهوم الذات الأكاديمية متعددة الأبعاد حيث وجدت تشبعات عالية على عوامل تسعة لمفهوم الذات الأكاديمية وهى [مفهوم الذات الرياضية-مفهوم الذات المدرسية-مفهوم الذات اللغوية-مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية فى الرياضيات-استبيان وصف الذات لمفهوم الذات الرياضية-قائمة الوجدانيات لمفهوم الذات الرياضية-قائمة الوجدانيات-استبيان وصف الذات لمفهوم الذات اللغوية-مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية فى اللغة]، كما وجد أن معامل الارتباط بين العوامل التسعة متنوع ويتراوح بين ٠,٠١ إلى ٠,٩٤

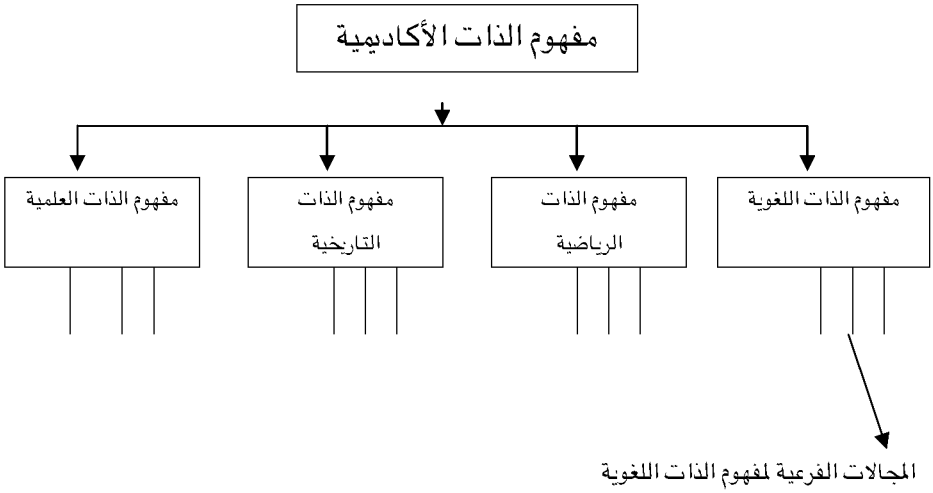
كما توصلت دراسة نجيب الفونس خزام ١٩٩٠م إلى أن مفهوم الذات متعدد الأبعاد حيث وصل عدد الأبعاد إلى أحد عشر عاملاً منها مفهوم الذات الأكاديمية والتى اندرج تحتها مفهوم الذات اللغوية ومفهوم الذات الرياضية ومفهوم الذات المدرسية.

٥ـ النماذج المفسرة لمفهوم الذات الأكاديمية:

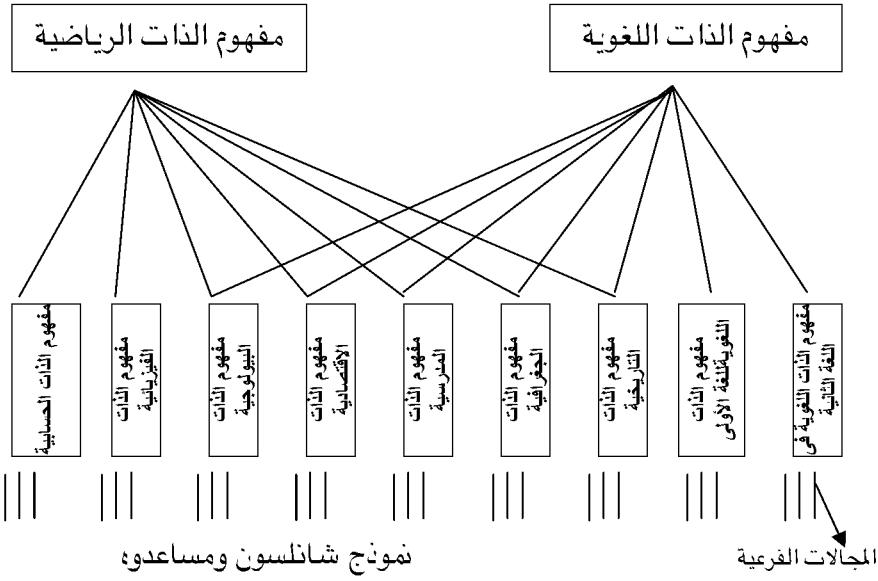
هناك نماذج مفسرة لمفهوم الذات الأكاديمية مثل نموذج شافلسون ومساعدوه وفيما يلي عرض لهذا النموذج ١٩٧٦.

شكل رقم (٢)

نموذج شافلسون ومساعدوه



شكل رقم (٣) نموذج شافلسون ومساعدوه



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

وفي ضوء النموذج السابق استخلص المؤلف ما يلي :

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

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

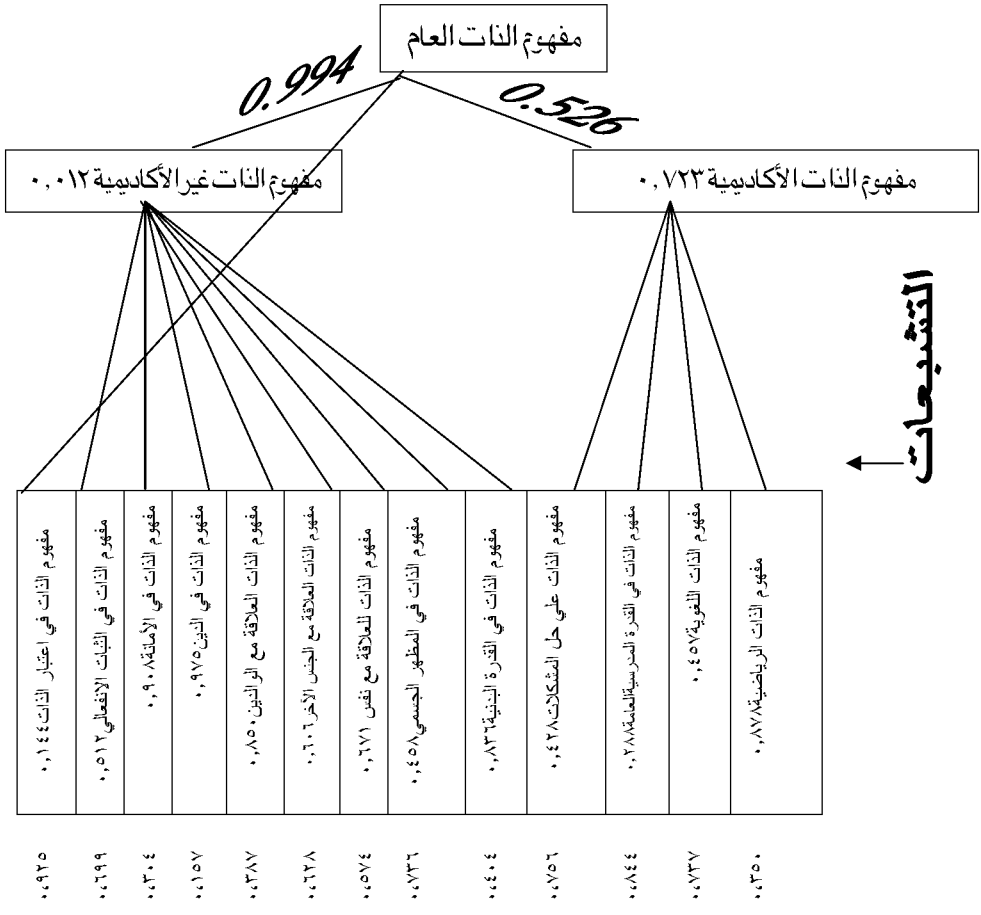
٣-توجد علاقة موجبة بين مفهوم الذات اللغوية وكل من مفهوم الذات اللغوية فى اللغة الأولى ومفهوم الذات اللغوية فى اللغة الثانية ومفهوم الذات التاريخية ومفهوم الذات الجغرافية ومفهوم الذات المدرسية ومفهوم الذات الاقتصادية ومفهوم الذات البيولوجية.

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

ويعرض المؤلف فيما يلي بعض نتائج التحليل العاملي التي قام بها فيسبويل *vispoeL* ١٩٩٥م والمرتبطة بالدراسة الحالية : -

شكل رقم (٤)

نموذج فيسبويل



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

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

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

٢-توجد علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية ومفهوم الذات العام وقدرها ٠,٥٢٦ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١

٣-يوجد تشبع عال لمفهوم الذات الأكاديمية بمفهوم الذات العام وقدره ٠,٧٢٣ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١

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

٥-توجد علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية وكل من مفهوم الذات اللغوية (٠,٧٣٧) ومفهوم الذات الرياضية (٠,٣٥٠) ومفهوم الذات فى القدرة المدرسية العامة (٠,٨٤٤) ومفهوم الذات فى القدرة على حل المشكلات (٠,٧٥٦).

٦-يوجد تشبع عالٍ لمفهوم الذات اللغوية بمفهوم الذات الأكاديمية وقدره ٠,٤٥٧ وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١

٦- العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسى :

يلعب مفهوم الذات الأكاديمية دوراً مهماً فى تحقيق التحصيل الدراسى حيث إن التلميذ الذى يشعر بكفاءته فى المواد الدراسية يكون تحصيله الدراسى مرتفعاً والعكس صحيح فالتلميذ الذى يشعر بالعجز والفشل يكون تحصيله الدراسى منخفضاً.

ولقد توصلت دراسة سنج Sing١٩٧٢م إلى وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسى.

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

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

كما توصلت دراسة مارش وأونيل Marsh&O'neil ١٩٨٤م إلى أن مفهوم الذات الأكاديمية يرتبط ارتباطاً موجباً بالتحصيل اللغوى.

(Marsh,H.W.&O'neil,1984,pp.153-174)

كما توصلت دراسة مارش وبيرن وشافلسون *Marsh, Byrne & Shavelson* ١٩٨٨م إلى أنه توجد علاقة موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل اللغوى وبلغت قيمته ٠,٤٧ وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ *(Marsh, Byrne & Shavelson, 1988, pp.366-380)*

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

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

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

كما توصلت دراسة إبراهيم يعقوب ١٩٩٣م إلى وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسى وقدرها ٠,٤١ لدى الذكور، ٠,٣٩ لدى الإناث، ٠,٤٠ لدى العينة الكلية وهى قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١

وتوصلت دراسة بادى *Padhi* ١٩٩٣م إلى وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسى وقدرها ٠,٠٤ مع اللغة الإنجليزية ٠,٤٠ مع التحصيل العام.

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

و- مفهوم الذات اللغوية :

يعد مفهوم الذات اللغوية بعداً من أبعاد مفهوم الذات الأكاديمية ولقد ظهر من نتائج التحليل العاملى التى قام بها فيسبويل *Vispoel* ١٩٩٥م وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات اللغوية ومفهوم الذات الأكاديمية وقيمتها ٠,٧٣٧ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، كما دلت النتائج أيضاً على أن مفهوم الذات اللغوية متشبع تشبعاً عالياً بمفهوم الذات الأكاديمية قيمته ٠,٤٥٧ وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١

(Vispoel, 1995, pp.149-150)

١- تعريف مفهوم الذات اللغوية :

يعرف سكالفك *Skaalvik* ورانكن *Rankin* ١٩٩٠م مفهوم الذات اللغوية بأنه النجاح المتوقع فى المهارات اللغوية.

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

كما يعرفه الباحثان السابقان بأساليب أخرى منها :

١-مفهوم الذات اللغوية : يعنى مدى إدراك التلاميذ للمهام التى يستطيعون فعلها أو التى يفشلون فيها فى تعلم اللغة.

٢-كما أنه قد يعنى القدرات المتوقعة أو غير المتوقعة التى يمكن أن يتقنها الفرد فى تعلم اللغة مثل هل أستطيع أن أفعل كذا ؟

٣-كما أنه قد يعنى توقعات التلاميذ لنجاحهم فى اللغة ومدى إدراكهم للمهارات التى يمتلكونها فى الجانب اللغوى.

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

ويعرف مارش Marsh ١٩٩٣م مفهوم الذات اللغوية بأنه مدى إدراك التلاميذ لمهاراتهم اللغوية المتمثلة فى القراءة والكتابة والتعبير اللغوى والاستدلال اللغوى.

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

ويعرف محروس فرغلى عبد الحليم ١٩٩٤م مفهوم الذات اللغوية بأنه مدى إدراك التلميذ لجوانب قوته وضعفه فى اللغة العربية وفروعها المختلفة، فى المواقف اللغوية التى يتطلبها ذلك النوع من التعلم بالنسبة إلى ذاته وبالقياس إلى غيره من التلاميذ الذين يتعلمون معه. (محروس فرغلى عبد الحليم، ١٩٩٤م، ص٧٤).

وفى ضوء ذلك يعرف المؤلف إجرائياً مفهوم الذات اللغوية بأنه مدى إدراك الطلاب لمدى كفاءتهم فى اللغة العربية ومدى استمتاعهم واهتمامهم بها وبفروعها المختلفة كما يظهر من خلال استجاباتهم على عبارات وبنود مقياس مفهوم الذات اللغوية الذى أعده الباحث.

٢- أبعاد مفهوم الذات اللغوية :

يتضح من نموذج شافلسون ومساعدوه ١٩٧٦م وجود مجالات فرعية لمفهوم الذات اللغوية إلا أنه لم يُشر إليها وتركت مفتوحة أمام الباحثين.

ولقد قام مارش وشافلسون ١٩٨٥م ومارش ومساعدوه ١٩٨٨م بمراجعة نموذج شافلسون ومساعدوه ١٩٧٦م فوجدوا أن هناك تنوعاً فى مفهوم الذات الخاص بمحتوى كل مادة دراسية، ويفترض أن مفهوم الذات اللغوية معقد أكثر من نموذج شافلسون ومساعدوه ١٩٧٦م ونموذج مارش وشافلسون ١٩٨٥م، كما يلاحظ على الدراسات فى هذا المجال أنها لا تحتوى على مقاييس خاصة بمفهوم الذات اللغوية.

(Skaalvik & Rankin, 1990, p.552)

وفى ضوء الفقرة السابقة وفى ضوء نموذج مارش ومساعدوه ١٩٨٨،١٩٨٥م يرى المؤلف ما يلى :

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

٢- أن مكونات مفهوم الذات اللغوية تتكون من مجالات فرعية وهى [مفهوم الذات القرائية - مفهوم الذات النحوية - مفهوم الذات الأدبية - مفهوم الذات الكتابية]

وفيما يلى عرض لكل بعد على حدة :

(١) مفهوم الذات القرائية :

يعد أحد المجالات الصغيرة الذى ظهر في نموذج شافلسون ومساعدوه ١٩٧٦م ومارش ومساعدوه ١٩٨٥ومارش ومساعدوه ١٩٨٨م.

تعريف مفهوم الذات القرائية :

مفهوم الذات القرائية مصطلح مكون من مفهومين :مفهوم الذات وخير تعريف له أنه فكرة الفرد عن نفسه ومشاعره نحوها .

والقرائية :منسوبةإلى القراءة وخير تعريف للقراءة أنها القدرة على إدراك معانى الكلمات وفهمها .

ويعرف مارش١٩٩٣م *MARSH* مفهوم الذات القرائية أنها مدى إدراك التلاميذ لقدراتهم وميولهم القرائية .*(MARSH,1993,P.63)*

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

طبيعة مفهوم الذات القرائية :

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

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

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

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

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

ويتضح من النموذج الذى قدمه شافلسون ومساعدوه أن مفهوم الذات اللغوية له مجالات فرعية ولكن لم توجد مقاييس لهذه المجالات الفرعية، ويفترض أن مفهوم الذات اللغوية معقدة أكثر من نموذج شافلسون ١٩٧٦م ونموذج مارش وشافلسون ١٩٨٥م.

(Skaalvik, E.M. & Rankin, R.J., 1990, p.552)

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

ويرى ويجفيلد Wigfield وكارباثيان Karpathian أن المقاييس الحالية لم تصل حتى الآن إلى نقطة لوضع أبعاد فى تعريف المكونات الفرعية لمفهوم الذات الأكاديمية وقياسها، كما أن ويجفيلد وكارباثيان لم يقدما المكونات الخاصة بمفهوم الذات مثل

مفهوم الذات القرائية ومفهوم الذات الرياضية والتى تتفرع من أبعاد مفهوم الذات الأكاديمية، وعلاوة على ذلك لم يضع كل من ويجفيلد وكارباثيان نموذج مركب مفهوم الذات فى الحسبان عند حساب الفروق النامية وذلك لأن النمو من الذات المبكرة يرتبط بنمو المهام؛ والسبب ربما لاختلاف النماذج لمفهوم الذات باختلاف الأعمال أو لأن نماذج مركب مفهوم الذات توضح كيف أن العلاقات بين المكونات الفرعية تتغير بنمو العمر.

(Wigfield, A., & Karpathian, M., 1991, pp.233-261)

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

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

ومن الدراسات التى اهتمت بمفهوم الذات القرائية دراسة ديلوجاش وآخرين *Delugach,et.,al.,* ١٩٩٢م والتى أسفرت عن وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات القرائية ومفهوم الذات الأكاديمية قيمتها ٠,٤٦ وهى دالة عند مستوى ٠,٠١

ويشبه ما سبق ما وجده إكلس وآخرين *Eccles,J.,et.,al.,* ١٩٩٣م أن إدراكات أطفال الصف الأول تتمايز عبر أبعاد مفهوم الذات مثل (الرياضة-الرياضيات- القراءة- الموسيقى) كما وجد إكلس وآخرين أن أطفال الصف الأول لا يختلفون فقط فى مفهوم الذات القرائية والرياضية ولكن يتمايزين أيضاً فى مدى إدراك الكفاءة وقيم المهام فى كل فرع من فروع مفهوم الذات الأكاديمية.

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

ولقد قام تشامبان وتومر *Champman & Tummer* ١٩٩٥م بوضع مقياس لمفهوم

الذات القرائية والذى يتكون من ثلاثة أبعاد فرعية وهى :-

١-مدى الإحساس بالكفاءة فى القراءة.

٢-مدى الإحساس بالصعوبة فى القراءة.

٣-الاتجاهات نحو القراءة.

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

(Champman & Tummer, 1995, p.154)

وفي ضوء ما سبق استخلص المؤلف النقاط الآتية :

١-مفهوم الذات القرائية يعد بعداً من أبعاد مفهوم الذات اللغوية والذى بدوره يعد من أبعاد مفهوم الذات الأكاديمية.

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

٣-توجد أبعاد فرعية لمفهوم الذات القرائية وهى :

أ-مدى الإحساس بالكفاءة فى القراءة.

ب-مدى الإحساس بالصعوبة فى القراءة.

ج-الاتجاهات نحو القراءة.

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

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

(٢) مفهوم الذات النحوية :

يعد مفهوم الذات النحوية مجالاً فرعياً من مجالات مفهوم الذات اللغوية والذى ظهر عند شافلسون ومساعدوه ١٩٧٦م ومارش ومساعدوه ١٩٨٥ومارش ومساعدوه ١٩٨٨م.

تعريف مفهوم الذات النحوية :

مفهوم الذات النحوية مصطلح مكون من مفهومين :مفهوم الذات وخير تعريف له أنه فكرة الفرد عن نفسه .

والنحوية :منسوبة إلى النحو وخير تعريف للنحو أنه " مجموعه القواعد التي تنظم هندسة الجملة ومواقع الكلمات فيها ووظائفها من ناحية المعني وما يرتبط بذلك من أوضاع إعرابية ".(محمد إسماعيل ظافر ويوسف الحمادى،١٩٨٤م،ص٢٨١)

وفى ضوء ذلك يعرف المؤلف إجرائياً مفهوم الذات النحوية بأنه عبارة عن مدى إدراك التلميذ لما عليه من جوانب قوة أو ضعف فى إدراك القواعد التى تحكم بناء الجملة وتركيبها وكذلك الضوابط التى تحكم أجزاء الجمل وتحدد علاقات هذه الأجزاء بعضها بالبعض الآخر كما يظهر من خلال استجابات التلاميذ على عبارات البعد الثانى من مقياس مفهوم الذات اللغوية الذى أعده الباحث.

(٣) مفهوم الذات الأدبية :

يعد مفهوم الذات الأدبية بعداً من أبعاد مفهوم الذات اللغوية والذى ظهر عند شافلسون ومساعدوه ١٩٧٦م ومارش ومساعدوه ١٩٨٥ومارش ومساعدوه ١٩٨٨م

ومفهوم الذات الأدبية مصطلح مكون من مفهومين : مفهوم الذات وخير تعريف له أنه فكرة الفرد عن نفسه .

والأدبية :منسوبة إلى الأدب وخير تعريف للأدب أنه "الفكرة الجميلة فى التعبير الجميل".(على الجمبلاطى وأبو الفتوح التونسى،١٩٧٥م،ص٢٧٤)

وفى ضوء ذلك يعرف المؤلف إجرائياً مفهوم الذات الأدبية بأنه عبارة عن مدى إدراك التلميذ لما عليه من جوانب قوة أو ضعف فى إدراك الفكرة الجميلة فى التعبير الجميل كما يظهر من خلال استجابات التلاميذ على عبارات البعد الثالث من مقياس مفهوم الذات اللغوية الذى أعده الباحث.

(٤) مفهوم الذات الكتابية :

يعد مفهوم الذات الكتابية مجالاً صغيراً من مجالات مفهوم الذات اللغوية الذى ظهر فى نموذج شافلسون ومساعدو؛ ١٩٧٦م ومارش ومساعدو؛ ١٩٨٥م ومارش ومساعدو؛ ١٩٨٨م.

تعريف مفهوم الذات الكتابية ،

مفهوم الذات الكتابية مصطلح مكون من مفهومين :مفهوم الذات وخير تعريف له أنه فكرة الفرد عن نفسه.

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

وفى ضوء ذلك يعرف المؤلف إجرائيا مفهوم الذات الكتابية بأنه عبارة عن مدى إدراك التلميذ لما عليه من جوانب قوة أو ضعف فى قدرته على التعبير فى مواقف الحياة والقدرة على التعبير عن الذات بجمل متماسكة مترابطة فيها الوحدة والاتساق ويتوافر

فيها الصحة اللغوية والهجائية وجمال الرسم كما يظهر من خلال استجابات التلاميذ على عبارات البعد الرابع من مقياس مفهوم الذات اللغوية الذى أعده الباحث.

ز- خلاصة وتعقيب :

يتضح مما سبق ما يلى :

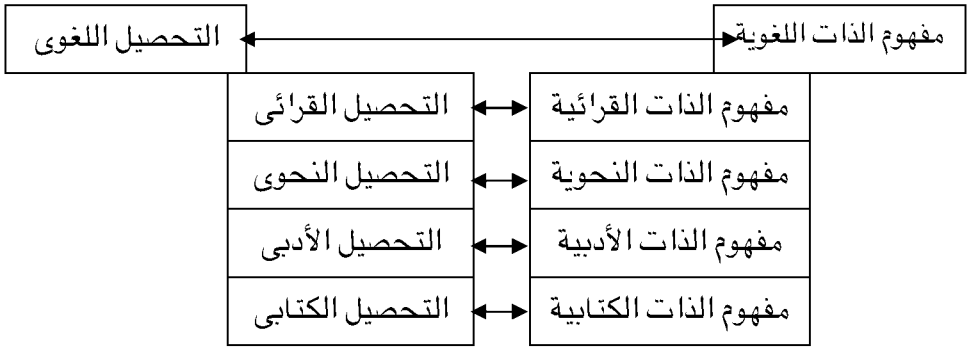
١- أن مفهوم الذات اللغوية متعدد الأبعاد ومن أبعاده مايلى :مفهوم الذات القرائية ومفهوم الذات النحوية ومفهوم الذات الأدبية ومفهوم الذات الكتابية

٢- أن اللغة العربية فى المرحلة الإعدادية متفرعة إلى فروع منها :القراءة والنحو والنصوص والكتابة .

وبعد العرض السابق لمفهوم الذات وما يرتبط به يضع المؤلف تصوراً نظرياً مقترحاً للعلاقة بين مفهوم الذات اللغوية بأبعاده والتحصيل اللغوى بفروعه لدى عينة الدراسة الحالية كالتالى :

شكل (٥)

تصور نظرى مقترح للعلاقة بين مفهوم الذات اللغوية بأبعاده والتحصيل اللغوى بفروعه



يتضح من التصور النظرى المقترح وجود علاقة بين مفهوم الذات اللغوية والتحصيل اللغوى، وجود علاقة بين مفهوم الذات القرائية والتحصيل القرائى، وجود علاقة بين مفهوم الذات النحوية والتحصيل النحوى، وجود علاقة بين مفهوم الذات الأدبية والتحصيل الأدبى، وجود علاقة بين مفهوم الذات الكتابية والتحصيل الكتابى، وسوف يتضح فى الدراسة الميدانية ما يتحقق من هذا التصور النظرى المقترح.

ولقد بنى المؤلف هذا التصور النظري بناءاً علي الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات الدراسة .