

التحريف في رسوم الاطفال وعلاقته

بمفهوم الذات

رسالة مقدمة الى

مجلس كلية الفنون الجميلة / جامعة بابل

وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير في التربية الفنية

من الطالب

علي هادي كاظم مبارك

باشراف

د. عباس نوري خضير الفتلاوي

بابل

٢٠٠٧ م

١٤٢٨ هـ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

((إِنَّ اللَّهَ لَا يَغِيرُ مَا يَقُومُ حَتَّى

يَغِيرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ))

سورة (الرعد)

الآية (١٠)

الإهداء

إلى

أبي وأمي عرفانا بالجميل

إلى

إخوتي أحبتي تقديرا ووفاء

إلى

زوجتي وأطفالي

حسين - زينب

إقرار لجنة المناقشة

نحن أعضاء لجنة المناقشة نشهد بأننا اطلعنا على الرسالة الموسومة (التحريف في رسوم الأطفال وعلاقته بمفهوم الذات) المقدمة من قبل الطالب (علي هادي كاظم) وقد ناقشنا الطالب في محتوياتها وفيما له علاقة بها فوجدناها جديرة بالقبول لنيل درجة الماجستير في التربية الفنية بتقدير (جيد جدا) .

التوقيع :

الاسم : د. عارف وحيد إبراهيم

المرتبة العلمية : استاذ

التاريخ : / / ٢٠٠٧

رئيس اللجنة

التوقيع :

الاسم : د. رعد عزيز عبد الله

المرتبة العلمية : استاذ مساعد

التاريخ : / / ٢٠٠٧

عضو

التوقيع :

الاسم : د. كاظم مرشد ذرب

المرتبة العلمية : استاذ مساعد

التاريخ : / / ٢٠٠٧

عضو

التوقيع :

الاسم : د. عباس نوري خضير

المرتبة العلمية : استاذ مساعد

التاريخ : / / ٢٠٠٧

المشرف

التوقيع :

الاسم : د. عباس جاسم الربيعي

المرتبة العلمية : استاذ

عميد كلية الفنون الجميلة / جامعة بابل

التاريخ : / / ٢٠٠٧



قال تعالى (لئن شكرتم لازيدنكم) فالشكر الحمد لله الذي هدانا وما كنا لنهتدي لولا ان هدانا الله .

لايسعني الا ان اتقدم بوافر شكري وعميق امتناني الى من تكرموا علي بالمساعدة والتوجيه في سبيل انجاز بحثي المتواضع هذا .

ابتداءا اتقدم بجزيل الشكر والامتنان للاستاذ المشرف الدكتور عباس نوري خضير لما ابداه من عناية وصبر وتوجيه , كما واحب ان اقدم شكري وامتناني للأساتذة الأفاضل كل من الاستاذ الدكتور عبد عون محمد علي والدكتور كاظم مرشد نرب والدكتور علي مهدي ماجد والدكتور باسم العسموي والدكتور مجيد حميد والدكتور كامل حسون القيم والدكتورة هدى هاشم والدكتور علي محمد هادي لما قدموه من مساعدة وتوجيه ودعم في انجاز البحث .

ويسر الباحث ان يقدم شكره وتقديره الكبيرين وفاءا للسيدتين حيدر عبد الامير وحامد حسانات , وكما يقتضي العرفان والتقدير ان لا ينسى الباحث تقديم الشكر الى كل من الدكتور حاتم عبد اللطيف والدكتور فاهم حسين الطريحي والدكتور منتصر جواد حمد لما قدموه من مساعدة وتوجيه .

كما يود الباحث ان يقدم الشكر والتقدير الى قسمي الدراسات العليا وقسم التربية الفنية في كلية الفنون الجميلة والى العاملين في مكتبة الكلية والمكتبة المركزية في جامعة بابل , وعرفانا بالجميل يشكر الباحث مديرية تربية بابل وادارات ومعلمي وتلاميذ عينة البحث في مدارس البنين والبنات التي طبق فيها البحث لما قدموه من مساعدة وجهود وفيرة ومتفانية وصبر وتحملا لمقتضيات اجراءات البحث متمنيا للجميع دوام الموفقية والتقدم .

الباحث

ملخص البحث :

لم تزل رسوم الأطفال تشهد العديد من الدراسات للكشف عن خصائصها وعلاقتها بمتغيرات أخرى , فمنها الذي اهتم بدراسة العلاقة بين الخصائص والعمر الزمني , او درست على اساس النمو العقلي ومستوى الذكاء , او دراسة مراحل النمو الفني عند الأطفال على اساس العمر الزمني , في حين لم تدرس على اساس العلاقة بالجانب النفسي من خلال التعرف على علاقة خاصية التحريف بمفهوم الذات رغم اهمية هذا المتغير , والذي تصدى له البحث الحالي , حيث اشتمل البحث على اربعة فصول وعلى الوجه الآتي .:

تناول الفصل الاول : مشكلة البحث واهميته والحاجة اليه ثم اهداف البحث والتي تتضمن الكشف عن علاقة التحريف بمفهوم الذات , حيث اشتق من هذا الهدف عدة فرضيات هي :

١. لا علاقة بين التحريف ومفهوم الذات لدى عموم التلاميذ عند مستوى دلالة (٠.٠٥) .
 ٢. لا علاقة بين التحريف ومفهوم الذات لدى التلميذات عند مستوى دلالة (٠.٠٥) .
 ٣. لا علاقة بين التحريف ومفهوم الذات لدى التلاميذ عند مستوى دلالة (٠.٠٥) .
 ٤. لا علاقة بين التحريف ومفهوم الذات العالي عند مستوى دلالة (٠.٠٥) .
 ٥. لا علاقة بين التحريف ومفهوم الذات الواطئ عند مستوى دلالة (٠.٠٥) .
- ولذا تطلب البحث اختيار رسوم الأطفال بعمر (١١) سنة , أي التركيز على تلاميذ الخامس الابتدائي , من مدارس مديرية تربية بابل في مركز محافظة بابل / مدينة الحلة للعام الدراسي (٢٠٠٥-٢٠٠٦) للبنين والبنات .

اما الفصل الثاني : فقد اشتمل على الاطار النظري للبحث ومناقشته , اذ تناول الباحث فيه ما يأتي : (- تحديد طبيعة رسوم الاطفال - والدلالات النفسية لرسوم الاطفال - طبيعة مفهوم الذات - المؤثرات البيئية والاجتماعية في بناء وتطوير مفهوم الذات - اضافة الى تحديد الاسس النظرية لقياس مفهوم الذات) كما تناول الفصل بعض الدراسات السابقة (العربية والأجنبية) ومناقشتها .

في حين تضمن الفصل الثالث : اجراءات البحث , فقد بلغت عينة البحث (١٣٨) طفلاً , منهم (٧٠) من الذكور و (٦٨) من الاناث , اختيرو بصورة عشوائية من (١٤) مدرسة ابتدائية (٧) للذكور و (٧) للاناث , واستخدم الباحث ادايتين , احدهما (مقياس مفهوم الذات للفياض , لعام ١٩٨٦) لطلبة المرحلة الابتدائية لتحديد مستويات الذات لدى العينة , اضافة الى اداة تحليل الرسوم والتي تتألف من اربعة محاور رئيسية تتضمن (١٧) مجالاً للتحريف .

تم استخدام معادلتَي (Cooper) لحساب الصدق , و (Scoot) لحساب ثبات الأداة , الذي تراوح بين (٨٣%-٩٠%) , وبعد تطبيق الأدايتين وتشخيص المستويات الثلاثة لمفهوم الذات (عالي , وسط , واطئ) , تم استخراج النسب المئوية للمجالات المميزة للتحريف في رسوم المستويات الثلاثة واستبعاد المجالات التي لا تميز التحريف والتي حصلت على نسب (٥٠% فما دون) , وظهر ان (١٢) مجالاً موجوداً ومميزاً للتحريف في رسوم الاطفال هي (الجزء اكبر من بقية الاجزاء , الجزء اصغر من بقية الاجزاء , تفاصيل الشكل قليلة , تفاصيل الشكل كثيرة , الاشكال متباعدة , الشفافية في الشكل موجودة , اشكال لاعلاقات فيما بينها , اشكال عديمة العلاقة بالموضوع , جمود الاشكال القابلة للحركة , جمع المسطحات في اكثر من مكان , فقر لوني , مغايرة اللون للطبيعة) .

وتم استخدام قانون (Z) لحساب دلالة الفروق في النسب بين المستويات ووفقاً لمتغير الجنس عند مستوى دلالة (٠.٠٥) , وباستخراج معامل ارتباط (بيرسون) اثبتت الدراسة وجود علاقة وثيقة بين التحريف لدى رسوم الاطفال ومفهوم الذات , ورفضت بذلك الفرضيات الصفرية وقبلت الفرضيات البديلة .

وعليه اوصى الباحث بما يأتي :

١. ضرورة انتباه العاملين في المناهج والتخطيط التربوي الى اهمية مفهوم الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية , ودوره في تكوين شخصياتهم وانعكاسه على مستوياتهم العلمية , أوتثقيف معلمي ومعلمات التربية الفنية في المدارس الابتدائية بذلك .
٢. تأشير أنماط النشاطات الفنية لدى الاطفال ورعايتها باستخدام الاساليب المتاحة كتشجيع اقامة المعارض والمسابقات , دورات اسبوعية لمادة الرسم , استخدام برامج تعليمية , وتعميم ذلك في جميع مراحل التعليم لفاعليتها وتأثيرها في النهوض بمادة التربية الفنية وتحسين المستويات .

ثبت المحتويات

الصفحة	الموضوع
هـ	شكر وتقدير
ز	ملخص البحث
ي	المحتويات
	فهرست الملاحق
س	فهرت الجداول
ص	فهرست الرسوم
الفصل الاول	
٢	مشكلة البحث
٤	اهمية البحث والحاجة اليه
٥	اهداف البحث
٥	فرضيات البحث
٦	حدود البحث
٧	مصطلحات البحث
الفصل الثاني : الاطار النظري والدراسات السابقة	
١٥	١. طبيعة الرسم عند الاطفال
١٩	٢. الدلالات النفسية لرسوم الاطفال
٢٢	٣. طبيعة مفهوم الذات
٢٧	٤. المؤثرات البيئية والاجتماعية في بناء وتطوير مفهوم الذات
٣٠	٥. الاسس النظرية لقياس مفهوم الذات
٣٠	أ. النظريات النفسية الدينامية للشخصية
٣٧	ب. النظريات الظاهرانية للشخصية
٣٨	ج. النظريات الاستعدادية في الشخصية

٤١	د. النظريات السلوكية في الشخصية
الصفحة	الموضوع
٤٢	هـ. النظريات الوجودية في الشخصية
٤٣	و. نظريات الانفعال
٤٤	مناقشة الاطار النظري
	الدراسات السابقة ومناقشتها
٤٧	١. الدراسات التي تناولت رسوم الاطفال
٤٧	أ. الدراسات العربية
٤٧	اولا : دراسة (عبد الله) ١٩٨٨
٤٩	ثانيا : دراسة (الترابي) ١٩٩٩
٥٠	ثالثا : دراسة (شعابث) ٢٠٠٢
٥٢	ب. الدراسات الاجنبية
٥٢	اولا : دراسة (ماجوسكي) ١٩٧٨
٥٣	٢. الدراسات التي تناولت مفهوم الذات
٥٣	أ. الدراسات العربية
٥٣	اولا : دراسة (الفياض) ١٩٨٦
٥٥	ثانيا : دراسة (قاسم) ١٩٨٦
٥٦	ثالثا : دراسة (ابو زايد) ١٩٨٧
٥٧	ب. الدراسات الاجنبية
٥٧	اولا : دراسة (اوليري) ١٩٨٧
٥٨	مناقشة الدراسات السابقة
٥٨	١. مناقشة الدراسات التي تناولت رسوم الاطفال
٥٩	٢. مناقشة الدراسات التي تناولت مفهوم الذات
الفصل الثالث : اجراءات البحث	

٦١	١. مجتمع البحث
الصفحة	الموضوع
٦٢	٢. عينات البحث
٦٢	أ. العينة الاصلية
٦٤	ب. العينة الاستطلاعية
٦٤	٣. الدراسة الاستطلاعية
٦٦	٤. ادوات البحث
٦٦	أ. مقياس مفهوم الذات (للفياض)
٦٩	- تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية
٦٩	- تصحيح الاختبار
٧٠	- صدق اداة الاختبار
٧٠	- ثبات اداة الاختبار
٧١	- تطبيق اداة الاختبار على العينة الاصلية
٧١	- تحليل الفقرات
٧٣	ب. اداة تحليل الرسوم
٧٣	اولا : ضوابط بناء الاداة / فئات التحليل
٧٧	ثانيا : صدق الاداة
٧٧	ثالثا : وحدات التعداد
٧٨	رابعا: ضوابط التحليل
٧٨	خامسا: ثبات الاداة
٧٨	سادسا: تطبيق الاداة
٧٩	٥. الوسائل الاحصائية
الفصل الرابع : نتائج البحث	
٨١	نتائج البحث وتفسيرها

١٠٦	الاستنتاجات
١٠٨	التوصيات
١٠٩	المقترحات
١١١	المصادر
١١٩	الملاحق
A – B	ملخص اللغة الانكليزية

الجدول

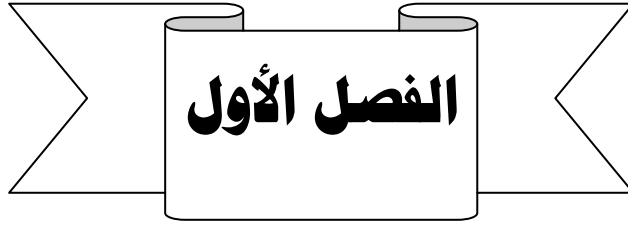
ن	الموضوع	الصفحة
١	انماط الشخصية (لوليم شلدون)	٤٠
٢	مجتمع البحث	٦١
٣	اختيار العينة الاصلية	٦٣
٤	اختيار العينة الاستطلاعية	٦٤
٥	نتائج اختبار الدراسة الاستطلاعية	٦٥
٦	توزيع درجات الذات وفقا لنسبها المئوية	٦٩
٧	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) المحسوبة	٧٠
٨	اعداد التلاميذ موزعين وفق مستويات الذات , ونسبهم المئوية	٧٢
٩	قيم ثبات ادلة تحليل الرسوم	٧٨
١٠	التكرارات والنسب المئوية للمجالات المميزة في خاصية التحريف الحاصلة على نسبة ٥٠% فاكثر	٨٢
١١	التكرارات والنسب المئوية وقيم (Z) المحسوبة والجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لخاصية الشكل للتلميذات والتلاميذ ذوو المستويين العالي والواطي	٩٧
١٢	التكرارات والنسب المئوية وقيم (Z) المحسوبة والجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لمجالي الزمان والمكان والتلاميذ ذوو المستويين العالي والواطي	٩٩
١٣	التكرارات والنسب المئوية وقيم (Z) المحسوبة والجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لمجال الحركة للتلميذات والتلاميذ ذوو المستويين العالي والواطي	١٠١
١٤	التكرارات والنسب المئوية وقيم (Z) المحسوبة والجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لخاصية اللون للتلميذات والتلاميذ ذوو المستويين العالي والواطي	١٠٥

الملحق	المحتوى	الصفحة
١.	كتاب تسهيل مهمة صادر من كلية الفنون الجميلة الى مديرية تربية بابل .	١١٩
٢.	كتاب تسهيل مهمة صادر من مديرية تربية بابل الى ادارة المدارس .	١٢٠
٣.	بعض مدارس البنين والبنات في مركز قضاء الحلة ، التابع لمديرية تربية بابل .	١٢١
٤.	تواريخ الزيارات لمدارس الذكور .	١٢٣
٥.	تواريخ الزيارات لمدارس الاناث .	١٢٤
٦.	استمارة الاسئلة في الدراسة الاستطلاعية .	١٢٥
٧.	مقياس مفهوم الذات (للفياض) لعام ١٩٨٦ , لتلاميذ المرحلة الابتدائية.	١٢٦
٨.	مفتاح التصحيح وتقييم الفقرات في المقياس .	١٣٤
٩.	استمارة تحليل الرسوم .	١٣٥
١٠.	نسب التحريف ونسب مفهوم الذات للمستويين (العالي والواطي) , ومعامل ارتباط (بيرسون) بينهما .	١٣٦
١١.	التكرارات والنسب المئوية للفقرات الصائبة والخاطئة ومعدلات النسب لمجالات مقياس الذات لدى العينة الاصلية .	١٣٧
١٢.	التكرارات والنسب المئوية للاجابات الخاطئة على فقرات مجالات مقياس الذات للاطفال بالمستويين العالي والواطي من الذكور والاناث .	١٤١
١٣.	اسماء السادة الخبراء الذين عرضت عليهم اداة التحريف في رسوم الاطفال لتحقيق الصدق .	١٤٥
١٤.	اداة تحليل الرسوم بصيغتها الاولى .	١٤٦
١٥.	اداة تحليل الرسوم بصيغتها النهائية.	١٤٨

ثبت الملاحق

فهرست رسوم الاطفال

الصفحة	الموضوع
١٥١	رسم (١)(٢)
١٥٢	رسم (٣)(٤)
١٥٣	رسم (٥)(٦)
١٥٤	رسم (٧)(٨)
١٥٥	رسم (٩)(١٠)
١٥٦	رسم (١١)(١٢)
١٥٧	رسم (١٥)(١٦)
١٥٨	رسم (١٧)(١٨)
١٥٩	رسم (٩١)(٢٠)
١٦٠	رسم (٢١)



مشكلة البحث.

أهمية البحث والحاجة إليه .

أهداف البحث .

فرضيات البحث .

حدود البحث .

مصطلحات البحث .

الفصل الأول

- مشكلة البحث :

للتأكيد على اهمية الانشطة الفنية التي يمارسها الاطفال ومدى انعكاسها على بناء شخصيتهم المتوازنة عقليا وانفعاليا وجسديا , لابد من متابعة هذه الانشطة وتطويرها وذلك من خلال معرفة مكان الطفل وحاجته لايصال افكاره وانفعالاته الى الغير حينما يمارس نشاط التعبير الذاتي مثلا , اوبتعبيره عن رغبته في تسجيل انطباعاته وحواسه وتحليله لما اجتمع في ذهنه من معرفة حينما يشاهد ويلاحظ ما يجري حوله وهذا يمثل نشاطا آخر, اما ما يصدر عنه من ردة فعل مقبولة تجاه طرائق التعبير التي يواجهها او قد وجهها اليه غيره فهو بذلك يعبر عن نشاط التذوق , وهو بوجه عام يمثل استجابة الطفل في المدرسة لقيم موجودة في عالم الحقائق , أي استجابته للنتائج الكمية للنشطين الاول والثاني (الربيعي, ١٩٨٨, ص ٤٢).

ويعد الرسم جزءا مهما من أنشطة الطفل في المدرسة والذي يساهم في تعريفه بعالمه الخارجي المتمثل ببيئته واقارانه ومجمل علاقاته بهما وعالمه الداخلي المتمثل بعلاقته بذاته , فاذا توفرت المعرفة لديه بمكانه وخاصة في مجال مفهومه عن نفسه برأيه , اذ ان الافراد عموما تختلف آرائهم فيما يرونه عن انفسهم , فنجد من ينظر لنفسه نظرة متعالية اونظرة دونية الا ان كلا المظهرين سلبيين ولا ينسجمان للتأقلم مع الوسط الاجتماعي, بل انهما يعيقان عملية التكيف بالمجتمع , فبالتالي تعيق مثل هذه المظاهر المستوى العلمي .

لذا فان مفهوم الذات يؤثر سلبا في المجتمع مثلما يتاثر به , اي من الضروري تشخيص هذه المظاهر وتقويمها لدعم ما هو ايجابي ومعالجة ما هو سلبي كهدف تسعى اليه التربية والتعليم , فضلا عن العناية بدراسة الموضوعات التي يختارها الاطفال وفهمها ومحاولة تفسيرها , على ان لا تكون هذه التفسيرات انقاص من اهميتها او الاخذ بها على انها اخطاء وانها لا تتماشى مع فنون الكبار , لما ينتج من الفهم الخاطئ هذا من اعاقا لتطور مسيرة النمو الطبيعي لفنون الاطفال (عثمان , ١٩٨٩, ص ٥١) .

فضلا عن ذلك فان اهتمام المربين والمعلمين يجب ان لا يتحدد بما ذكر فقط , انما يتسع للكشف عن مكان شخصية الاطفال وانماء السمات المهمة والمرغوب فيها, وان واحدة من هذه السمات المهمة التي يطورها الرسم هي فهمه لذاته وللآخرين , ويدفع فيه القدرة على التعبير والانجاز, ويساعده في طرح فكرة مقبولة مستمدة من محيطه ,

وينمي عنده تقديره لذاته اذ ان تأكيد وتقدير الذات يمكن ان يأتي كنتيجة للانجاز (البسيوني, ١٩٦٥, ص ٣٧).

اذا فعلى الآباء والمربين والمعلمين ضرورة التوصل للطريقة التي تمكنهم من فهم ما تأتي به الانامل الصغيرة من تعبيرات , حيث انهم بحاجة لايجاد الادوات الصائبة التي تساعد على ذلك , فرسوم الاطفال تحمل بين ثناياها معان ودلالات كثيرة , حيث تعد كوسيلة التعبير عن ذاتهم , فالطفل غالبا ما يلجأ الى تغيير رموزه تبعا لانفعالاته , فهو لا يتقيد بزمان ولا مكان , وقد يجمع بين الشمس والقمر في صورة واحدة أي هو لا يدرك الفارق الزمني , وان هذه الخاصية تحدد عند السنة الحادية عشر من عمر الطفل واحيانا تبدأ بالتلاشي عند هذا العمر ويعد بقاء هذه الخاصية محورا للتساؤل ...؟ وهذا المحور متعلقا في شخصية الطفل .

لذلك سعى البحث لتوفير اداة بسيطة تساعد المربين والمعلمين على الكشف عن مكان الطفل من خلال الرسم , على الرغم من ان بعض الدراسات اخذت بنظر الاعتبار دراسة ما يتعلق بالطفل من قدرته العضلية واثرها في التعبير, كما ان بعضها اهتم بدراسة الخصائص الفنية وعلاقتها بمراحل التعبير الفني للاطفال الاعتياديين , او منها ما اهتمت بتحديد اثر تلك الخصائص برسوم الكبار, او ايجاد العلاقة بين تلك الخصائص في رسوم الاطفال بذكائهم , لذا يبقى السؤال الآتي :

هل من علاقة بين التحريف في رسوم الاطفال ومفهوم الذات عندهم ؟ سؤال لم تتم الاجابة عنه بوضوح , وهي المشكلة التي يسعى البحث الحالي الى معالجتها .

- اهمية البحث والحاجة اليه :

تكمن اهمية البحث الحالي والحاجة اليه في النقاط الاتية:

١. يوفر من خلال نتائجه اداة بسيطة للكشف عن مفهوم الذات عند الاطفال من خلال الرسم .
٢. يأتي استجابة للاهداف التربوية كونه يساعد معلمي التربية الفنية على فهم رسومات الاطفال واستيعابها للكشف عن مكان الطفل وايجاد السبل لمعالجة الخلل في الشخصية .

٣. يفيد المعلمين والمعلمات في مجال التربية ، والباحثين في مجال فنون الاطفال ، والمختصين في مجال علم النفس لاعداد برامج تربوية للنهوض بشخصية الطفل وتقويم سلوكه.

- اهداف البحث :

يهدف البحث الحالي الى الكشف عن علاقة التحريف بمفهوم الذات ، وذلك من خلال الاجابة على التساؤلات الآتية :

١. ماعلاقة التحريف بمفهوم الذات لدى عموم التلاميذ .
٢. ماعلاقة التحريف بمفهوم الذات لدى التلميذات .
٣. ماعلاقة التحريف بمفهوم الذات لدى التلاميذ .
٤. ماعلاقة التحريف بمفهوم الذات العالي .
٥. ماعلاقة التحريف بمفهوم الذات الواطئ .

- فرضيات البحث :

للأجابة على التساؤلات اعلاه يتبنى الباحث الفرضيات الآتية :

١. لاعلاقة بين التحريف ومفهوم الذات لدى عموم التلاميذ , عند مستوى دلالة (٠.٠٥) .
٢. لاعلاقة بين التحريف ومفهوم الذات لدى التلميذات , عند مستوى دلالة (٠.٠٥) .
٣. لاعلاقة بين التحريف ومفهوم الذات لدى التلاميذ , عند مستوى دلالة (٠.٠٥) .
٤. لاعلاقة بين التحريف ومفهوم الذات العالي , عند مستوى دلالة (٠.٠٥) .

٥. لا علاقة بين التحريف ومفهوم الذات الواطئ , عند مستوى دلالة (٠.٠٥) .

- حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بما يأتي :

١. الحدود الزمانية – العام الدراسي (٢٠٠٥ – ٢٠٠٦) .
٢. الحدود المكانية – المدارس الابتدائية الرسمية في مركز قضاء الحلة / محافظة بابل .
٣. الحدود الموضوعية – رسوم الاطفال بعمر (١١) سنة (*) ومن كلا الجنسين , من الذين يظهر لديهم مفهوم الذات العالي ومفهوم الذات الواطئ , أي ممن لديهم تفاوت في درجات الذات , حسب ما يشير اليه (مقياس الفياض) (**) المستخدم في الدراسة الحالية .

(*) عد الباحث مجتمع البحث بتلاميذ مرحلة الخامس الابتدائي بعمر (١١) سنة للأسباب الآتية :

١. إمكانية تحديد مفهوم الذات لهذه المرحلة كون التلاميذ يستطيعون الإجابة عن الأسئلة المطروحة عليهم , فضلا عن كون المقياس المعد لمفهوم الذات متوافقا مع هذه المرحلة .
٢. هذه المرحلة العمرية وفقا لتصانيف الباحثين تسمى بمرحلة (محاولة التعبير الواقعي) , فقد يتحول الطفل من الاتجاه الذاتي إلى الاتجاه الموضوعي ووجود التحريف في هذه المرحلة قد يعكس المبررات التقنية المهمة في شخصية الطفل والتي يمكن لمفهوم الذات الكشف عنها .
- (**) مقياس الفياض : مقياس معد من قبل (ساهرة عبد الله الفياض عام ١٩٨٦) لقياس مفهوم الذات ينظر الى الملاحق / ملحق (٧) و (٨) والمقياس يمتاز بكونه :
١. يلائم عينة الدراسة .
٢. يمكن تطبيق فقرات لسهولة فهمها ووضوحها .
٣. استخدام المقياس بالبيئة العراقية .

وللاستزادة ينظر صفحة () .

- مصطلحات البحث :

المصطلحان المهمان في هذا البحث والليذان يجب على الباحث التركيز عليهما هما (مصطلح التحريف) و (مصطلح مفهوم الذات) , وقد تعرض اليهما الباحثون في علم النفس وعلم نفس الطفل في مختلف أوجه التعاريف , لذا فان الباحث يرى ان يستعرض البعض من هذه التعاريف ليستفيد منها في تحديد تعريفه الإجرائي .

١. التحريف :

عرف (ريد) التحريف بأنه " الأبتعاد عن التوافق الهندسي المنظم , كما يعني بوجه عام الأبتعاد عن النسب المألوفة في عالم الطبيعة " (البسيوني , ١٩٦٥ , ص ٢٨٢-٢٨٣).

وهنايعمم (ريد) تعريفه على مجال نسب المرئيات في الطبيعة , ولانجد موقفه من بقية المجالات الاخرى مثل الزمان والمكان والحركة واللون , ولم يحدد كيفية الأبتعاد أو دوافعه .

بينما عرفه (المياحي) بأنه " كل تغيير يحدثه الرسام بغض النظر عن السبب او الدافع , في الشكل واللون والزمان والمكان " (المياحي, ١٩٨٩, ص ٨) .

فيما عرفته (الترابي) بأنه " الأبتعاد عن التجسيد الموضوعي للمرئيات , عن طريق التلاعب بأشكالها أو بألوانها أو بأمكنثها وأزمنتها , عن طريق جمع الاثنين معا في حيز واحد , فلا يكون الرسم مماثلا لأي من الأوضاع المألوفة في الطبيعة " (الترابي, ١٩٩٩ , ص ٢٢) .

ويلاحظ ان الباحثين أعلاه قد اتفقوا في تعريفهم للتحريف بصورته الاجمالية , ولكن الباحث فصل مفهوم التحريف وفقا للأداة المستخدمة في الدراسة الحالية لذا عرف التحريف اجرائيا بالآتي :

التعريف الاجرائي :

يعني عدم مطابقة الأشياء لواقعيتها من خلال الشكل واللون والزمان والمكان والحركة , أي وفقا لما تسفر عنه أداة تحليل رسوم الأطفال للدراسة الحالية .

٢. مفهوم الذات :

من خلال اطلاع الباحث على بعض من وجهات نظر الباحثين وآراء المنظرين في مجال علم النفس , لاحظ سعيهم في تحديد هذا المصطلح الذي يذهب بحسب رؤيتهم في اتجاهين متداخلين جدا قد يصعب على البعض التمييز ووضع مقارنه دقيقة بينهما , فالاتجاه الاول يطلق عليه (بالذات) والاتجاه الثاني يذهب تحت تسمية (مفهوم الذات) .

لذا فالباحث سيشير الى هذه الآراء لتحديد كلا المفهومين , الا انه سيتجنب الأخذ بتعاريف الفلاسفة لأنها لا تصب في ميدان موضوع البحث , ويكتفي ببعض من تعاريف علماء النفس , فسيبدأ بالذات أولا ثم مفهوم الذات .

فالذات من وجهة نظر (جورج ميد) هي " النظام الديناميكي للمفاهيم والقيم والاعراف والمثل التي تقرر الطريقة التي يسلك بها الفرد" (Mead ، ١٩٣٤ ، p:٣٥) .

بينما اشار (وليام جيمس) للذات بأنها " بالمعنى الممكن الواسع فان نفس او ذات الرجل هي ذلك المجموع الاجمالي لكل ما يمكن ان يطلق عليه " (p:٦٩ , Carson , ١٩٦٩) .

وفي عام ١٩٤٧ وضع (مورفي) تعريفا للذات مفاده " ان الذات هي الفرد كما هو معروف للفرد , فهي ببساطه ادراكات الفرد وتصوراته لوجوده الكلي كما يعرفه هو " (Barnes ، ١٩٧٨ ، p:١٧) .

ولقد وضع كل من (كاتيل وكولي) الضمير المتكلم (انا) بانه الاكثر استعمالا للدلالة على الذات , فطرح كاتيل ثلاثة افكار عن الذات حيث اشار الى " فكرة الذات الفعالة " وهي الشاعرة مباشرة مثل قولك (انا اشعر بالسعادة) والآخرى هي "الفكرة عن الذات المقبولة بواسطة الفرد" مثل قولك (انا رجل شعبي) اما الذات الاخرى هي " ذات بنائية كما يستدل عليها في سلوك الفرد " وتعتبر المركز المنظم في الشخصية ، بينما اشار (كولي) الى

ان الذات بأنها " ما يشار اليه في لغة الحياة اليومية بضمير المتكلم المفرد انا " (p:٢٥)
(Purkey ، ١٩٧٠ ، p:٣) (Meguire ، ١٩٨٦ ، p:٣) .

اما مصطلح (مفهوم الذات) الذي يدور فيه موضوع البحث الحالي فقد لعب دورا في الصياغات الحديثة المتعلقة بالشخصية , وأول ظهور لهذا المصطلح كان على يد(سيموندس) حيث عرفه على " انه مجموعة الاساليب التي يستجيب بها الفرد لنفسه " (p:١٧ ، Lewin ، ١٩٣٥) .

كما عرفه (انجلش) بأنه "صورة الشخص عن نفسه , أو نظرة الانسان الى نفسه أي الوصف الكامل لها , والذي يستطيع تقديمه عن نفسه في أي وقت يطلب منه ذلك" (٧٨- p:٤٩ ، English ، ١٩٥٨) .

وقد عرفه (ابوزايد) بأنه "تنظيم ادراكي انفعالي متعلم وموحد يتضمن استجابات الفرد نحو ذاته ككل" , وذلك في قطاعات عامة من المجالات الاجتماعية والمعرفية والجمالية والاقتصادية , ويتضمن هذا التقدير حكما من احكام القيمة يضع الفرد في مكان ما بالنسبة للعلاقات البيئية المختلفة والمحيطه به , من خلال علاقته الديناميكية معها وتكيفه لمقتضياتها " (ابوزايد, ١٩٨٧ , ص ١٥١) .

وعرفه (زهران) بأنه " تكوين معرفي منظم وموحد ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتعميمات الخاصة بالذات ببلورة الفرد , ويعد تعريفا نفسيا لذاته " (زهران ، ١٩٨٠ ، ص ٢٥٨) .

اما (شلتز) فيعرفه بأنه "النفس او مفهوم النفس , وهي تتضمن التمييز بين ماهو جزء مباشر من ذات الشخص وبين ماهو خارج ذات الفرد" (شلتز, ١٩٨٣ , ص ٤١) .

في حين يعرفه (جبريل) "بأنه مفهوم نفسي يعبر عن خصائص الشخصية وصفاتها كما يدركها هو من الجوانب العقلية والانفعالية والاخلاقية والاجتماعية والجسدية" (جبريل ، ١٩٨٤ ، ص ١١٨) .

لاحظ الباحث ان هذه التعاريف تميل تارة نحو الذات وتارة نحو مفهوم الذات , الا انها تتفق في وصفها لمفهوم الذات بأنه يمثل اتجاه الفرد نحو نفسه من جهة , وكونه يتضمن اصدار حكم من جهة اخرى , فضلا عن تضمنه الجوانب الايجابية والسلبية والصفات والخواص الذاتية عند الفرد , وايضا كونه مفهوم مكتسب ومتعلم اكتسبه الفرد من المجتمع , وفي ضوء ذلك يستفيد الباحث من هذه التعاريف في صياغة تعريفه الاجرائي الآتي :

التعريف الاجرائي :

هو تركيب سلوكي من الخبرات المخزنة لدى الفرد والتي اكتسبها من اختلاطه بالمجتمع من خلال علاقاته الاجتماعية وتجاربه الشخصية , يحدد هذا التركيب الطريقة التي يتعامل بها مع محيطه الاجتماعي ويبنى علاقاته ويقيم نفسه في ضوء تلك العلاقات , ومما تجدر اليه الإشارة فان ناتجه السلوكي هنا يمثل الدرجة التي يحصل عليها الطفل في المقياس الذي سيستخدمه الباحث في الدراسة الحالية .

ولأن مقياس مفهوم الذات تضمن عددا من المجالات , فالباحث يرى انه من المفيد ذكر هذه المجالات وتعريفاتها وكالاتي :

أ - مجال التوافق الاجتماعي :

يمكن وصف التوافق الاجتماعي بأنه تعبير عن صلة الفرد بمجتمعه أو بوسطه الاجتماعي , وما يبذله من جهد في بناء علاقات جديدة متزنة تمكنه من التآلف والتعايش والتلاؤم مع الآخرين ، ويستطيع الفرد من بنائه الصحيح لهذه العلاقات تغيير ما يراه سلبيا والمحافظة على الايجابي من سلوك وعادات واتجاهات والتزامات تفرضها صلته الاجتماعية .

كما ويعرف على انه "قابلية الفرد على تعديل سلوكه اما باتباع التقاليد والخضوع للالتزامات الاجتماعية او بتغيير عاداته واتجاهاته ليوائم الجماعة التي يعيش بينها" (زهــــــــــــران , ١٩٧٢، ص ٢٣٥) ، ويعرف كذلك بانه " قدرة الفرد لتلبية مطالب المجتمع ومحاولته لتغييره" (عبد الرحيم ، ١٩٨١ ، ص ٣٣-٣٤) .

في حين عرفه (رحمة) بأنه " تعبير عن استجابة الفرد لمتطلبات المجتمع التي تواجهه , ويستجيب لهذه المتطلبات استجابات مناسبة يسلك بها على نحو ما يسلكه افراد المجتمع " (رحمة ، ١٩٨٥ ، ص١١٥) .

ب - مجال الثقة في النفس :

تعرف الثقة بالنفس على انها" العامل الذي يمثل اتجاه الفرد نحو ذاته ونحو بيئته الاجتماعية ويرتبط هذا الاتجاه بمستوى ميل الفرد الى الاقدام على البيئة او الميل الى التراجع عنها" (جيلفورد , ١٩٥٩ ، ص ٢٧) .

والثقة بالنفس تعبر عن اظهار الفرد لقدراته وإمكانيته أمام الآخرين , حيث عرفها (شوين) على " انها نمط من الاتجاهات يكتسبها الفرد نحو نفسه نتيجة تعميم وتكامل الخبرات الكثيرة والمتنوعة في المواقف التي يكون الفرد طرفا ثابتا في جميعها" (ياسين ، ١٩٨٤ ، ص ٨١) , اذن هي مجال يعبر عن قدرة الفرد على اداء فعاليات عقلية وجسمية تتسم بالشجاعة والجرأة الكافية واظهار قابليته وامكانياته الشخصية امام الجميع متى ما توجب عليه ذلك بثقة عالية .

ج - المجال الجسمي :

لقد عرفه (شلدون) بانه" الخصائص الجسمية لدى الفرد التي تجعله متفوقا في أنشطة معينة سواء اكانت وراثية ام غير وراثية وتؤثر في شخصيته" (دافيدوف ، ١٩٨٨ ، ص ٦٠٢) .

أي يمثل هذا المجال الانماط الجسمية لدى الفرد والتي قد تؤثر في شخصيته وسلوكه اذا كانت غير سليمة , لعجزه عن القيام بالأنشطة المختلفة كبقية أقرانه , ويمكن وصفه على انه تعبير الفرد عن مستوى مظهره الخارجي وتحديد خصائصه الجسمية والتي اكتسبها اما وراثيا او غير وراثيا أي ان تقييمه لهذه المواصفات يعود لرأي الفرد نفسه او للمجتمع ونظرته.

د - مجال الرضا عن النفس :

يعبر هذا المجال عن مستوى ادراك الفرد لنفسه , وقد عرف(روجرز) هذا المجال بانه" شعور الفرد بانه جدير بالاحترام وان ادراكه لمعايير السلوكية يستند الى خبرته وتجربته الشخصية ولا يستند على رغبات واتجاهات الآخرين , كما ان ادراكه لمشاعره ودوافعه وخبراته الشخصية والاجتماعية يحدث دون تشويه للمعطيات الحسية الاساسية " (روجرز ، ١٩٦٨ ، ص ١٩) .

ويعرفه (انجلش) على انه " الاتجاه الذي يحمله الفرد عن نفسه وعن خصائصه الشخصية التي يعتقد انها ذات قيمة فريدة , ويتضمن ذلك تقديرا

لقدراته وحدودها ولفضائله واخطائه دون شعوره بفخر او بلوم لذاته , اي انه لا يتضمن السلبية ويقود بشكل عام الى جهود بناءة ويعتقد الكثيرون انه ضروري للشخصية السليمة" (English , ١٩٥٨ , p:٦) .

أي ان الارتياح والرضا والاحترام تجاه الذات ناتج عن شعور الفرد بانه يتعامل بايجابية وحزم في مواقف مختلفة , واحيانا قد تولد النظرة المتعالية للنفس صفات مثل الغرور والتكبر والانانية بينما تكسب النظرة المتواضعة احتراماً للنفس والرضا عنها واحترام وحب الآخرين .

هـ - مجال الاتزان الانفعالي :

يتمثل في قدرة الفرد على تنظيم النشاطات النفسية والسلوكية والانفعالية وبلوغ الاتزان والاستقرار في التعامل مع الآخرين , وقد عرف (جيلفورد) المتزن انفعالياً " هو من تكون لديه رؤية موضوعية لذاته ويشعر بالراحة في المواقف المختلفة ويكون خالياً من رؤية انانية يكون منها حساسية انفعالية زائدة لملاحظة الآخرين" (جيلفورد ، ١٩٥٩ ، ص٩٨) .

فيما عرفه (سويف) بانه " المحور الذي تنتظم فيه جميع جوانب النشاط الفني التي اعتدنا على تسميتها بالانفعالات من حيث تحقيقها لشعور الفرد بالاستقرار النفسي او باختلال هذا الاستقرار , وبالرضا عن نفسه او باختلال هذا الرضا , وبقدرته على التحكم بمشاعره او بانفلات زمام السيطرة من يديه" (سويف , ١٩٩٠ , ص٢٧٨) .

اما (العبيدي) فقد عرف الاتزان الانفعالي انه " يتمثل في قدرة الفرد على تناول الامور بأناة وصبر , وانه يتسم بالهدوء والرزانه , ويكون عقلانياً في مواجهة الامور ويستطيع التحكم بانفعالاته خاصة في مواقف الغضب والخوف والغيرة ... الخ" (العبيدي , ١٩٩٠ , ص٢٧٨) , وهذه التعاريف ينظر بعضها نظرة موضوعية للاتزان الانفعالي كما حدده جيلفورد وبعضها يفصل محاور الذات والتي تشمل الاتزان الانفعالي .

و- السلوك العدواني :

هناك من يضع العصابية في مواجهة الاتزان الانفعالي أي ان العصابي هو عكس المتزن انفعالياً , ويعبر هذا المجال عن الشخص السريع الغضب والعدواني وغير

المستقر والمتقلب والمندفع , ولقد عرفه (كاتل)" بالشخص الذي لا يتسم بثبات انفعالي حيث تظهر عليه علامات التهيج الانفعالي بشدة ازاء أي نوع من المعارضة والغضب
" (Stanger، ١٩٦١ ، p:١٦٨) .

ز- المجال العقلي والدراسي :

ويعرف اجرائيا بانه المجال الذي يعبر عن مدى استطاعة الفرد او(الطالب) في اظهار قابليته العقلية والفكرية والابداعية , من خلال تفوقه الدراسي على الآخرين واجتيازه المراحل الدراسية او ان يكون عكس ذلك , فالتقييم هنا يصدراما من الطالب نفسه او يكون القرار للمدرسة , وتنمية هذه الامكانيات لدى الطالب وتطويرها يتوقف على المدرسة في تشخيص المتفوقين نظرا لاختلاف مستويات الذكاء والادراك والاسيعاب والفهم بينهم أي مراعاة الفروق الفردية.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري ومناقشته .

١. طبيعة الرسم عند الاطفال .
٢. الدلالات النفسية لرسوم الاطفال .
٣. طبيعة مفهوم الذات .
٤. المؤثرات البيئية و الاجتماعية في بناء وتطوير مفهوم الذات .
٥. الأسس النظرية لقياس مفهوم الذات .
 - أ. النظريات النفسية الدينامية للشخصية .
 - ب. النظريات الظاهرانية للشخصية .
 - ج. النظريات الاستعدادية في الشخصية .
 - د. النظريات السلوكية للشخصية .
 - هـ. النظريات الوجودية في الشخصية .
 - و. نظريات الانفعال .

مناقشة الاطار النظري

الدراسات السابقة ومناقشتها :

١. الدراسات التي تناولت رسوم الاطفال .
٢. الدراسات التي تناولت مفهوم الذات .

الفصل الثاني

الإطار النظري ومناقشته :

١- طبيعة الرسم عند الاطفال :

نالت رسوم الاطفال اهتماما بالغاً من قبل الباحثين , كونها توفر مجالا خصبا للكشف عن مكامن الطفل , ونشاطا يجد الطفل فيه متنفسا لانفعالاته والتعبير عن احساساته وحاجاته , لذلك هي تساهم في بناء شخصيته .

وكانت بداية اهتمام الباحثين بدراسة الرسوم عام (١٨٨٥) حينما نشر (ابنزر كوك) مقالا عن رسوم الاطفال تناول فيه مراحل النمو التي لاحظها من خلال دراسته لعدد من الرسوم , فحينها توجهت الانظار الى تعليم الفن في المدارس بما يتفق وعقالية الطفل , وميوله (البسيوني, ١٩٥٨, ص ٢٤) .

وبلغ الاهتمام بدراسة الرسوم اشده في الفترة التي تلت عام (١٩٠٧) , وكان من ابرز من اهتم بهذا المجال (توملنسن , وسيزك , ولونفيلد , وهربرت ريد) حيث تركز الاهتمام بدراسة مراحل التعبير الفني عند الاطفال وما يتعلق بها (البسيوني, ١٩٥٨, ص ٢٤) .

ويزدهر حب الطفل للرسم في وقت مبكر من حياته , فيصبح نشاطا مميزا ومحبا لديه لانه يعبر من خلاله عن مشاعره البشريه , فرسوماته هذه تكسبه لذة وشعورا بالسعادة " وهذا الشعور يتولد لديه حينما يلاحظ الاثر الذي تقوم به يديه على سطح معين , فهي تمثل اكتشافاً فريداً عنده لم يسبق له التعرف عليه , كونها تكسبه لذة حسيه حركية بصرية" (Viala ، ١٩٨٤ ، p:٢٥-٢٦) .

فيمكن النظر لعفوية الخطوط وتلقائية الاداء والفطرية في رسم الاشكال واستخدام الالوان من قبل الطفل على انها فناً خاصاً ونوعاً متميزاً قد لا ينافس في ابداعه غيره , فالطفل يمارس مهارة الرسم مثلما يمارس باقي المهارات الاخرى , فلا يمكن وصف مقدار المتعة والفرح اللذان يغمران الطفل وهو يرسم , " كونه يحصل على المتنفس الذي يمكن من خلاله ان يشغل وقته وينمي قدراته ويعبر عن مشاعره

ويشبع ميوله فيه , اضافة الى التعبير عن ذاته وعن نمط شخصيته فنيا , وذلك بتنظيم خطوطه واشكاله وفقا لانفعاله الذاتي " (الهيتي , ١٩٨٨ , ص ١٠٨) .

فنرى ان الطفل يميل للرسم اكثر بفطرته , لأن الرسم يجعله يعبر عن وجدانه , لعجز لغته اللفظية عن هذا التعبير , فالتعبير التشكيلي للطفل جوهره أيجاد كيفية فنية مثلى للتعبير عن الوجدان , فقد اشارت (لانجر) للفن بأنه " يمثل ابداع لأشكال قابلة للأدراك الحسي تكون معبرة عن الوجدان البشري " (الحكيم , ١٩٨٦ , ص ١٠) , أي ان تعبيرات الاطفال هي صورة لحقيقة الخواطر في نفوسهم , وفي الوقت نفسه تكون معبرة عن الوجدان البشري لصدق التعبير .

فلذا يحاول الطفل من خلال رسومه التآلف مع محيطه الاجتماعي , وذلك من خلال افراغ كل مشاعره الحبيسة , فالرسم هو خير وسيلة للتأثير بالآخرين , او التأثير بهم وهنا يشير (ريد) الى " ان هذه الرسوم تمثل اتصالا او على الاقل تعتمد محاولة الاتصال بالآخرين للتأثير فيهم " (ريد , ١٩٧٥ , ص ٢٩٤) .

ويشير (البسيوني) الى ان " رسم الطفل عبارة عن لغة , أي نوع من التعبير اكثر من كونه وسيلة لخلق الجمال " (البسيوني, ١٩٥٨ , ص ٤٠) , ويتفق (خميس) معه ايضا حينما يشير الى " ان الرسم بالنسبة للطفل لغة , أي نوع من التعبير " (خميس, ١٩٦٣ , ص ٣٥) , الا ان هذه اللغة لا تنم الا عن صورة فنية تحمل معان وجدانية يمكن للطفل ان يعبر من خلالها عن المفاهيم والاحاسيس والمشاعر التي لا يعيها ولا يعرف كيفية الافصاح عنها لانه يجد فيها تعقيدا وصعوبة , فيقول (ريد) " لا توجد مادة سوى الفن قادرة على اعطاء الطفل شعورا تترابط وتتحد فيه الصورة الذهنية والمفهوم والاحساس والفكر " (ريد , ١٩٧٥ , ص ١٢٦) .

ومن المؤكد ان عد هذه الرسوم نوعا من التعبير لا ينفي عنها صفة الفن , فرسوم الاطفال فن اصيل يحمل بداخله قيمة تعبر عن الاحاسيس بصيغة فنية , توصل اليها الطفل بعد محاولات عديدة قام بها , عن طريق ملاقاته للخطوط وتقاطعها , او نقله لأشكال اخذها من منزله الاسري او تأثره بمن حوله في الاسرة , " كما لا يمكن تجاهل ماتتركه الرسوم من تنمية للتفكير المجرد عند الطفل , عن طريق تدريبه للتخيل وللتداعي وللترباط وللذاكرة وللادراك وللتنظيم " (Silver, ١٩٧٣ , p: ٤١١) .

كما تتجه بعض الآراء بالرسوم الحرة للاطفال صوب اللعب , حيث يشير (البسيوني) اليها بانها " احد مظاهر اللعب عند الطفل " (البسيوني, ١٩٦٢ , ص ٤٢) , وحيث ان اللعب هو اسمى تعبير عن التطور الانساني لدى الاطفال على حد قول (فروبل) فانه " يظهر لدى الطفل عندما نطلق له الحرية ليعبر عن نفسه والعالم المحيط به بغير

ضغط أو اكراه , وبمعنى آخر ان يعبر عن مناشطه العقلية دون قيود ليتوصل الى استحداث اشكال وألوان وخطوط جديدة لها سمتها المميزة " (جودي , ١٩٨٨ , ص ٢٠ - ٢١) .

وعلى الرغم من كون الرسم واللعب نشاطان جوهرهما المتعة , الا ان الرسم يتأتى هدفه من رغبة مدفوعة بدوافع قوية لدى الطفل , لتكوين عالم جديد من صناعه , يسقطه في نشاطه الفني هذا , في حين لا يتعدى هدف اللعب عن كونه نشاط هدفه التسلية والفوز في اللعبة , فضلا عن كونه نشاط غير ثابت من الممكن ان ينمو ويتطور ويتبلور ليصبح نشاطا فنيا , وذلك يتأكد بما يراه (ريد) عن اللعب انه " نشاط غير مقرر قادر على ان يصبح نشاطا فنيا . في اللحظة التي يتوجه فيها الى مستمع او مشاهد ... وهو شكل من اشكال الفن " (ريد , ١٩٧٥ , ص ٣٩٨) .

ان الطفل حينما يرسم اشكاله فقد تنمو وتتطور وتتكامل شخصيته ويهذب ذوقه " فهو يعتمد على الفكرة والرمز لاداء غرضه التعبيري " (الشال , ١٩٧٦ , ص ٨١) , فنجده يحيل الخطوط والالوان والاشكال الى عالمه الخاص , لأنه " يجد المتعة برسمه من خلال خلقه لعلاقات جديدة فيما بين الاشياء , فهو قادر على اعادة ترتيبها مرة تلو الاخرى , رغبة منه في تغيير الاوضاع الى اوضاع اخرى من صناعه " (عثمان , ١٩٨٠ , ص ٢٢) .

كما ان الطفل يقدم في رسوماته حركات وتحولات تدل على الخبرة (روجرز , ١٩٨٣ , ص ٨١) , والخبرة هذه لا تقاس بمقياس الابداع الفني , كون الابداع لدى الفنان له ميزاته في الاسلوب والتقنية والمضامين الاخرى ويقع ضمن اهداف يرغب الفنان الوصول اليها .

اذا يقاس رسم الطفل على انه موهبة يتعلم من خلاله انماطا سلوكية تعينه على ادراك اوسع للعالم المحيط به , وهذا النشاط ينبغي تفعيله ورعايته بصورة ايجابية , اذ يؤكد (ريد) على " ان المدرسة هي المصدر الاول والبيئة السليمة في التربية الفنية والنمو الجمالي عند الطفل , فينبغي ان تقوم المدرسة بتفعيل نشاط اللعب وترحيله الى ممارسات فنية مرتبطة هذه بالمواد الدراسية خصوصا بالمرحلة الابتدائية " (ريد , ١٩٨٩ , ص ٢٨١ - ٢٨٢) .

٢ - الدلالات النفسية لرسوم الاطفال :

حظيت رسوم الاطفال باهتمام المحللين النفسيين والباحثين في ميدان تحليل الرسوم , للوقوف على الدلالات التي من شأنها ان تشير الى العلاقة بين تلك الرسوم والوضع النفسي لمنفذها , " لان هذه الرسوم تمنحهم فرصا للتعبير عن كثير من افكارهم ومشاعرهم وتكسبهم اتزاناً مع البيئة , فقد نجح الفن في تشخيص الكثير من الحالات النفسية للانسان وخاصة لدى الاطفال " (البسيوني, ١٩٧٢, ص ٢٢٧) .

فرسوم الاطفال كونها نتاجاً لأحد انواع الفنون فهي " تعد اساليباً اسقاطية تكشف عن تركيب شخصية الفرد ومشاعره , وذلك لقدرتها على التعبير عما لا يمكن التعبير عنه لفظياً كمشاعر الفرد واتجاهاته " (صالح, ١٩٨٨, ص ١٨٣) ومن ابرز هذه الدلالات هي كما يأتي :

أ - دلالات الخط :

يشير (ملكية) الى " ان قوة الخط ترتبط بمسوى الطاقة لدى الفرد " , ولذا فان الطفل الذي ترتفع عنده قوة الدافع والطموح يميل للرسم بخطوط ثقيلة , في حين ان من تتخفف عنده قوة الدافع يميل للخطوط الخفيفة , اما الاطفال الغير متزنين فغالبا ما تكون الخطوط متأرجحة بين الخفيفة والثقيلة , تبعا لسماتهم الشبه دورية .

كما وجد ان الخطوط التي تتميز بسهولة وضبط في الحركة ودقة في التحديد سواء كانت مستقيمة ام منحنية , فانها تدل على التوافق السوي للجهاز العصبي المركزي , بينما الخطوط التي يظهر فيها خلل في الضبط الحركي تدل على توافق غير سوي او اضطراري في الجهاز العصبي المركزي , ويدل الخط الصلب المستقيم على الصلابة الداخلية , في حين يمثل الخط المنحني عادة علامة طيبة على الرغم من دلالاته على كراهية المؤلف , او كليهما معا .

اما الذين يرسمون بخطوط متقطعة فذلك يدل على قلة في التركيز والحاجة الى الدقة المتناهية , ويدل الاستمرار عليها على حالات القلق وعدم الشعور بالامن (ملكية, ١٩٦٨, ص ١١٥-١١٨) .

ب - دلالات حجم الرسوم :

يميل الاطفال برسومهم غالبا الى المبالغة في حجم الوحدات, الا انه لوحظ بان الاطفال الذين يرسمون الوحدات بمبالغة مفرطة وبحجم كبير (اكبر من المؤلف) فذلك يدل على الشعور بالنقص , وتعبيرهم بهذا الشكل ناتج اما عن نزعات عدوانية , او يعبر عن الحاجة للتفخيم والمبالغة. في حين ظهر بأن منفذي الرسوم ذات الوحدات الصغيرة يدل على شعورهم بالنقص وفقدان الشعور بالامن والفاعلية , وينتابهم التردد في المواقف ويعجزون عن التعبير عن مشاعرهم , لذا فهم يميلون الى الانقباض والكآبة (صالح, ١٩٨٨, ص ١٩١-١٩٢).

ج - دلالات المكان :

يعد خط الارض (القاعدة) الأرضية التي يبنى عليها الوحدات , وهو يمثل (الواقع) لذا فالاقتراب منه يشكل اقترابا من الواقع , بينما كلما زاد الابتعاد عنه زاد الاقتراب من الخيال (صالح, ١٩٨٨, ص ١٩٣) .

فلقد ظهر ان الاطفال الذين يجسدون وحداتهم في اعلى الصفحة , ويتعدون عن الارضية بمسافة فكأنهم يحاولون ايجاد فكرة للمقابل بأن ما يريدون الوصول اليه صعب المنال , فهؤلاء يكونوا اقل ثقة بأنفسهم , ويترددون في اقامة علاقات اجتماعية , في حين يكشف الاطفال الذين يرسمون في الجزء الاسفل من الصفحة عن شعورهم بانعدام الامن وتدني مستوى تقدير الذات (ملكية, ١٩٦٨, ص ٩٦) .

اما الاطفال الذين يرسمون وحداتهم في الجزء الأيمن من الصفحة , فغالبا مايعبر هؤلاء عن الاتزان وال ضبط , ولديهم تطلع اكثر للاهتمام بمستقبلهم وسلوكهم محكوم بمبدأ الواقع , بينما توحى وحدات الرسم المجسدة في الجزء الأيسر من الصفحة عن سيطرة احداث الماضي في الشخص , وتنشط عنده دوافع لأشباع الحاجات. (ملكية, ١٩٦٨, ص ٩٦-٩٧) (صالح, ١٩٨٨, ص ١٩١-١٩٣) .

د - دلالات اللون :

ان الاطفال الذين يشعرون بالحيرة والقلق حيال اختيارهم للون المناسب , غالبا ما يزيد ذلك من احتمال وجود اضطرابات في شخصيتهم. فكلما كان اختيارهم للون المطلوب أبطأ وأصعب فذلك يدل على شعورهم بالقلق والتردد , حيث تتسم خطوط التلوين عندهم بأنها ضعيفة وباهتة , ويتأرجح اختيارهم للالوان التي يفضلونها بين (الأسود , البني , الأزرق) , في حين يبتعدون عن اختيار الألوان (الأحمر , الأصفر , البرتقالي) (ملكية , ١٩٦٨ , ص ١٧١-١٧٢) .

كما يدل استخدام الاطفال للخطوط اللونية بجرأة وحزم واطمئنان على الثقة في المجالات الانفعالية التي تمثلها الالوان , في حين يكشف استخدام الالوان بعنف وغير تناسق عن التوتر والصراع في النفس (ملكية , ١٩٦٨ , ص ١٧٣-١٧٤) .

وكذلك يرى (ملكية) بان " استخدام اللون ينطوي على جانبين هما , طريقة التعبير باستخدام اللون , ومقداره " , فلقد وجد ان الطفل الذي يقوم بتظليل مقدمة الرسم وارضيته بكثرة فذلك يدل على وجود قدر كبير من القلق والتوتر , في حين تبين ان الطفل الذي يضيف قلة في الالوان المستخدمة من حيث العدد عن المألوف فهو يعبر بذلك عن امتناعه عن تكوين علاقات وثيقة بالآخرين , اما اذا كان الطفل يميل لاستخدام زيادة في عدد الالوان عن المألوف فيدل ذلك على عدم قدرته على ضبط حوافزه الانفعالية (ملكية , ١٩٦٨ , ص ١٧٤-١٧٥) .

٣ - طبيعة مفهوم الذات :

تعود أولى المحاولات الجادة لفهم ومعرفة ذات الانسان الى قرون سابقة في تاريخ الفن والعلوم الانسانية الاخرى , ولايزال العديد من اعمال تلك الفترة يدرس الى يومنا هذا , لأنها تمثل وسائل الفنان للتعبير عن نفسه واطهار مشاعره الشخصية وقيمه ونظراته للعالم من حوله .

حيث كانت مسألة الذات عند الفلاسفة (افلاطون , اوغسطين , توما الأكويني , باسكال , ديكرت) هي القضية الاولى للفلسفة , ثم تحول الموضوع الى علم النفس بظهور علم النفس العلمي , وذلك تحديداً في السنين الأخيرة التي سبقت اطلالة القرن العشرين .

ولقد تأسس أول مختبر علمي لدراسة سلوك الإنسان على يد (فونت) في المانيا عام ١٨٧٩, ثم جاءت طروحات (وليام جيمس) حول الذات بفصله الشهير من كتابه (مبادئ علم النفس ، الفصل العاشر, الطريق للنظريات المعاصرة , ١٨٩٠) ، ويمكن اعتبار ان كل ما كتب عن الذات مستمد مباشرة من (جيمس) حيث يعد أول من حاول تحليل طبيعة الذات بشكل منظم , وعدت كتاباته الانطلاقة في التحليلات التي جاءت بعده (Carson ، ١٩٦٩ ، p : ٦٩) .

حيث عرف (جيمس) " ذات الفرد في اكثر معانيها عمومية بأنها المجموع الكلي لكل مايمكن ان يطلق عليه , أي كل ما يستطيع الانسان ان يدعى ان له جسده , سماته ، قدراته ، اصدقاءه ، اعداءه ، ممتلكاته المادية , اسرته , مهنته , وهوايته ... الخ " (p: ١٤ ، ١٩٧٠ ، Purkey) .

كما اشار (جيمس) في نظريته حول الذات ان للذات ثلاثة اشكال وهي ، الذات المادية والتمثلة بجسم الشخص وممتلكاته ، والذات الاجتماعية والتي تضم علاقاته مع الآخرين ، والذات الروحية وتكون متمركزة في الرغبات والميول والانفعالات .

فلذا نستطيع القول بأن "مجمل نشاطات الفرد وتفاعلاته الاجتماعية مع الآخرين , لها تأثير مباشر في تطور مفهوم الذات وبشكل كبير من خلال التغذية الراجعة التي يكتسبها الفرد من الآخرين" وفقا لما اشار اليه (ميد) الذي يعد واحدا من اكثر الفلاسفة الاجتماعيين نفوذا في القرن الماضي , وقد شخص(ميد) " الذات على انها متعددة الابعاد ومتدرجة حسب الاهمية" (٤ - ٣ : p , ١٩٧٣ , Hanson) .

فلأن هذه الذات تكونت اجتماعيا فلا يمكن لها ان تنشأ الا في ظروف اجتماعية , كونها حصيلة للخبرات المكتسبة من المجتمع , ومع ذلك فمن الممكن ان تنشأ عدة ذوات اخرى تمثل كل منها مجموعة من الاستجابات مستقلة بدرجة او بأخرى ومكتسبة من مختلف الجماعات الاجتماعية .

وصنف(ميد) مثالا للذات " كنمو ذات عائلية تمثل بناء الاتجاهات الذي يعبر عن العائلة ، وذات مدرسية تمثل الاتجاهات المعبرة عن معلميه وزملائه ... وذوات اخرى كثيرة" (هول ، ١٩٦٩ ، ص٦٠٧) .

كما وضع (سيموندس) تعريفا للذات " بأنها الاساليب التي يستجيب بها الفرد لنفسه "، وانها تتكون من اربعة جوانب وهي :

- كيف يدرك الشخص نفسه .

- مايعتقده انه نفسه .

- كيف يقيم نفسه .

- كيف يحاول تعزيز نفسه او الدفاع عنها .

وبهذا فأن طروحات (سيموندس) بينت " ان الفرد يتمكن من تقييم نفسه داخل مجتمعه وقفا لما تراه نفسه بين اقرانه , ويضع نفسه فيه على ضوء ذلك التقييم , وتلبية للمطالب الداخلية والواقع الخارجي فأن الشخص عندئذ سيميل الى ان يرى نفسه برأي حسن " (Lewin , ١٩٣٥ , p : ١٧) .

بينما اشار (ساربين) ، الى الذات " بأنها بناء معرفي يتكون من افكار المرء عن مختلف نواحي وجوده " , ويحدد (ساربين) "عدة مناشئ للذات وهي , الذات البدنية وتنشأ مما يكون للفرد مفهومات عن جسده , وذات اجتماعية مما يكون له من مفهومات عن سلوكه الاجتماعي , والذات المستقبلية وهي الموردة من اعضاء الحس لديه وبناءه العضلي " , وهذه الذوات التي تنشأ تعتبر ابنية تحتية للبناء المعرفي الكلي وهي في حالة بزوغ مستمر وتتابع ارتقائي منتظم , فالذات البدنية اولاً وفي النهاية الذات الاجتماعية (هول , ١٩٦٩ , ص ٦٠٨) .

اما (كولي) فقد اتى " بفكرة تقييم الذات من خلال الآخرين واطلق عليها (بالذات الزجاجة) ومفادها اننا نرى انفسنا من خلال الآخرين , أي الآخرين من يزودنا بشكل من اشكال التغذية الراجعة " (Burns , ١٩٧٩ , p : ١٩) .

بينما طرح (سوليفان) " فكرة الآخرين المؤثرين , ومفاد هذه الدراسة ان هنالك بعض الاشخاص من لهم تأثيرهم اكثر من غيرهم في اعطاء التغذية الراجعة " (Reid , ١٩٨٢ , p : ٣٦) .

ونلاحظ ان هذه الفكرة تتجسد في حياة الفرد حينما يتعلق الطفل بأمه وتأثيرها المباشر فيه , وفي بقية افراد محيطه العائلي اكثر من أي شخص آخر , وكذلك تلاحظ على صعيد الجانب الدراسي كتأثير المعلمين في تلاميذهم وما ينعكس من هذا التأثير على شخصيتهم المكتسبة نظرا لتقارب مشاعر الطالب تجاه معلمه او العكس .

وتتلخص هذه الفكرة على حد قول كل من (دافيدسون ولانك) بأن " الطفل يكون صورة لنفسه او لشخص اخر وهو ما يدعى (بالتشخص) وهذه الصورة هي مركب من المشاعر والاتجاهات والمفاهيم الذهنية التي تنمو من الخبرات مع اشباع للحاجات " , فمثلا يكون الطفل تشخصا للأم الطيبة التي ترعاه وان العلاقة المتبادلة تتضمن اشباعا يميل لبناء صورة طيبة لمصدر الاشباع " (Purkey , ١٩٧٠ , p : ١٨٤) .

وجاء (هيلجارد) بفكرة (الذات المستخلصة) حيث عرف الذات بأنها "صورة الانسان عن نفسه" , ومفادها ان الشخص لايعبر عن طبيعة صورته الحقيقية اذا سأل عنها انما يظهر الصورة الحسنة , لأن العوامل اللاشعورية لايمكن ان تشوه صورة الذات الواعية , بينما يمكن استخلاص صورة الذات من مادة غير استبطانية مثل الوسائل الاسقاطية كالمقابلات والاستجابات وما الى ذلك (Mehta، ١٩٦٨ ، p:١٩) (هول ، ١٩٦٩ ، ص٦٠٢) .

ويمكن الاشارة الى الذات بانها مقدار ما يعيه الانسان الى ما حوله في مجتمعه الذي يعيش فيه , وهذا ما اكده (ستيفنس) الذي اشار " الى ان انعكاسات الذات المتمثلة بمستوى التفكير والسلوك شأنها شأن أي شيء اخر يقوم به الفرد، وبهذا فهو يستطيع ان يفكر ويتحدث عن نفسه مثلما يفكر ويتحدث عن بقية الاشياء حوله" . (p:٤٢ ، ١٩٨٦ ، Meguire) .

ولقد وجد ان الذات داخل العالم المحيط بالشخص تعتمد على ما يستلمه من هذا العالم , وهو ما يساعدها على فهم وادراك الصواب او العكس في مجال نشاطها الاجتماعي , وتتمكن كذلك من تقييم نفسها , فلذا يرى الشخص نفسه بانه قادر على اداء وظائفه بكفاية في عالمه وانه يستطيع ان يحقق اهدافه وهذا ما يعبر عنه بفكرة "تحقيق الذات" التي جاء بها (مازلو) (p:٤٣ ، ١٩٨٦ ، Meguire) .

اما (سنيج وكومبس) فقد بينا " ان كل تنظيم يتكون من اجزاء معينة على حين يؤثر في الوقت نفسه على التنظيمات الأخرى , فالذات تعد بمثابة تنظيم يتكون من ادراكات تتعلق بالفرد , ولهذا التنظيم من الادراكات بدوره آثار حيوية وهامة على سلوك الفرد" (جبريل ، ١٩٨٤ ، ص١١٨) , اذا تحدد ادراكات الذات لدى الفرد مما يظهر عليه من سمة تميزه بين غيره .

كما أشارا الى " ان العالم المحيط بالشخص هو ما يستلمه , فما هو صحيح بالنسبة له هو ما يستلمه على انه صحيح بغض النظر فيما اذا كانت الحقيقة المستلمة لها اساس حقيقي ام لا " (p:٢٥ ، ١٩٨٦ ، Meguire) .

اما الذات لدى (كوفكا) فأنها ذات اكثر تطورا في ادراكها نتيجة للخبرات ذات الطبيعة المتنوعة او غير المتجانسة , "فالشخص يدرك نفسه بوصفه شيئا يحتل المكان بين ما هو امامه وما هو خلفه , وبين ما هو فوقه وما هو تحته" (هول ، ١٩٦٩ ، ص٦٠٨) .

اما المفهوم الذي عبر به (روجرز) عن الذات بأنها " صورة الفرد او تصويره لما هو عليه وما يجب ان يكون عليه" وهذه الوجوه الثلاثة تحتوي مجالا للتضارب فيما بينها لمفهوم الذات ، ويقول " مع ان الذات مائعة الا انها مثاليا نمط ثابت ، ووحدة منتظمة فبذلك كل الجوانب المحتملة للذات تسعى جاهدة للثبات " , وقد ميز (روجرز) جميع مظاهر الذات وأكد على ضرورة تعزيز مفهوم الذات (٤٢ : p , ١٩٨٦ , Meguire).

في حين يقسم (ريموند كاتيل) الذات الى "ذات واقعية وذات مثالية ، فالذات الواقعية يعدها ذات حقيقية او عقلية تمثل مستوى الاقتدار بينما تعد الذات المثالية بانها ذات تطلعية يؤمل منها ان تكون او تمثل ما يطمح الفرد به ان يكون او يصبح" (Purkey, ١٩٧٠ , p:٧٥)

ومع ذلك فان للخالق عز وجل حكمته العظيمة في خلق البشر على جنسين (الذكور والاناث) للتراوح وديمومة الحياة , فلهذا الاختلاف ابعاده المهمة في التأثير على الذات فقد تتفاوت النسب بين الصفات لدى الجنسين .

حيث وجد (ساربين) ان للرجال تفوق على النساء في تحديد بعض الصفات مثل النضج والمعقولة والمخاطرة والحزم والكفاية ، وان للنساء تفوق في صفات مثل الأنوثة والانفعالية والمحبة والسرور والصفات المزاجية , فيما بينت دراسات اخرى ان الاناث يمتلكون تفوقا في مجالي القيم الاجتماعية والاهتمام بالآخرين , في حين ان للذكور تفوقا في مجالي الثقة بالنفس والطمأنينة النفسية (زهران , ١٩٧٢ , ص ١١٤) .

اما المظهر الجسمي فيعتبر محدد هاما من محددات تقدير الذات عند الفرد , لذلك اتجهت العديد من الدراسات الى اختبار الفروق بين الجنسين في المقاييس الجسمية وابعاد الجسم المثالي , وما يرتبط بهذا من فروق في تكوين مفهوم الذات , فان الصحة النفسية للفرد اصلا تعتمد على مشاعره ومدى كفاءته وقدراته المختلفة ، وان الجانب الانفعالي لدى الفرد وما تتضمنه الخبرات الشخصية والاجتماعية هي المحددات التي يرتبط بها تحديد نوع مفهوم الذات .

٤ - المؤثرات البيئية والاجتماعية في بناء وتطوير مفهوم الذات :

في الواقع ان الذات هي بناء معرفي يتكون من افكار الانسان عن مختلف نواحي شخصيته فمفهومه عن جسده يمثل الذات البدنية , ومفهومه عن بنائه العقلي يمثل مفهوم

الذات المعرفية او العقلية , ومفهومه عن سلوكه الاجتماعي مثال للذات الاجتماعية ، وعلماء النفس يركزون على بناء الذات عن طريق الخبرات التي تنمو من خلال التفاعل مع المحيط الاجتماعي , حيث يطلقون على العملية الادراكية في شخصية الانسان (بالذات المدركة) , والتي من خلالها تتراكم تلك الخبرات ، فالذات تتطور بنائيا ليصبح لدى الفرد مفهوما صحيحا عن ذاته , أي هي شعور الفرد بكيانه المستمر ويمكن القول بأنها الهوية الخاصة به وشخصيته التي يدركها(هول , ١٩٦٩ ، ص ٦١٧) .

وهذا يعني ان فهم الذات عبارة عن تقييم الفرد لنفسه ، او بتعبير آخر هو مجموعة مدركات ومشاعر لدى كل فرد عن نفسه ، والذات تتمتع بخصائص عدة حددها (روجرز) في نظريته عن الشخصية منها :

- أ. انها تنمو من تفاعل الكائن مع البيئة .
 - ب. انها قد تمتص قيم الآخرين وتدرکها بطريقة مشوهة .
 - ج. الذات تنزع للاتساق .
 - د. يسلك الكائن الحي أساليب تتسق مع الذات .
 - هـ. الخبرات التي لا تتسق مع الذات تدرك بوصفها تهديدات .
 - و. قد تتغير الذات نتيجة للنضج والتعلم (هول ، ١٩٦٩ ، ص ٦١٧).
- ان تعاملات الفرد اليومية مع اقرانه في المجتمع تعد ممولا اساسيا للخبرات المكتسبة طيلة حياته , ولهذا فان تطور ذات الفرد مرتبط بهذه الخبرات , وبمعنى آخر فأن مفهوم الذات يتطور بشكل واسع في البيئة الاجتماعية ، وان هذا التطور يعتمد على طبيعة ومحتوى هذه البيئة فمن الشائع للذات انها متحركة اكثر من كونها ثابتة أي انها تخضع وباستمرار للتغيرات والتعديلات بتأثير عوامل مختلفة ، أي يمكن لمفهوم الذات التغير تبعا لمفهوم التغذية الراجعة التي يستلمها الفرد من الآخرين . فمن الطبيعي له ان يحافظ دائما على استلامه لتغذية راجعة موجبة ليغذي شعوره بالراحة والاطمئنان النفسي .

يرى كل من (ليكي وميد) بان " الذات لدى الفرد تتطور كليا نتيجة تفاعله مع الآخرين " ، وهناك تغذية راجعة مستلمة من هذا التفاعل مع الآخرين الذين اسموها (بالآخرين ذوي الدلالة المعنوية) ووظيفة التغذية الراجعة المكتسبة هي لتعديل مفهوم الذات . (Meguire ، ١٩٨٦ ، p :٦٥) .

والذات لها عمليات مختلفة تقوم بها لتنمية التغذية الراجعة , وهي تشتمل على الاختيار المقبول لها ، وفحص الذاكرة واشياء اخرى ، وبهذا المعنى فأن الشخص يمكن ان يلعب دورا كبيرا في تشكيل مفهوم الذات لديه , طالما هو من يختار ويفرض ويفسر التغذية الراجعة البيئية (Reid ، ١٩٨٢ ، p :٢٩) .

ولذا فقد تصل قمة ادراك الفرد لذاته عندما تكون خبراته مرتبطة مع بيئة المتغير , ويعرف ذاته عندما يميزها عن العالم الخارجي (جيمس ، ١٩٨٦ ، ص٥٦) .

ويقسم الباحثون في علم النفس الافراد الى نمطين اولهما: من يعتمد على الآخرين في توجيهه , واطلقوا عليه تسمية "الافراد ذوي مركز السيطرة الخارجية" , وثانيهما: يعتمد على نفسه ويؤمن بانه يكون قادرا على تنظيم حياته الخاصة , وهو ما يسمى " بالافراد ذوي مركز السيطرة الداخلية " (Savin ، ١٩٨٧، p:٤١) .

ان ما سمي بمركزي السيطرة الداخلية والخارجية يتأثران كثيرا بأنماط البيئة المختلفة ، حيث ان الافراد ذوي مركز السيطرة الداخلية هم اكثر نموذجية في بيئة تتطلب او تسمح بالتوجيه الذاتي , بينما يعتبرون متمردين واقل نموذجية في بيئة تطالب بالتوجيه المركزي (Savin ، ١٩٨٧، p:٤٧) , وعليه فالبيئات المختلفة يمكن ان تساعد في ظهور انماط مختلفة من مفهوم الذات , كون السلوك الذي يظهر على الاشخاص المتمخض عن هذه البيئات يتمتع بخبرة او بخصائص تسلمها من البيئة الاجتماعية التي عاش فيها , ونقلت له تلك الخصائص عبر التغذية الراجعة (James ، ١٩٨٧، p:٥٦) .

ومن الشائع ان مفهوم الذات يعتمد تطوره بشكل جزئي على الخصائص التطورية لمراحل النمو للذات لدى الفرد , فأن الطفل في المراحل المبكرة من حياته يعتمد اعتمادا كلياً على المجتمع والبيئة والتي يراها من خلال والديه , في حين انه حينما يبلغ المراهقة يأخذ بالبدء بشعور الاستقلالية نوعاً ما , كونه يصبح قادراً على الاعتماد على نفسه فتبدأ مشاكله داخل العائلة لانه بدأ يعتمد على اصدقائه وقدرته الذاتية اكثر من اعتماده على ذوي كماله في مستقبل حياته .

فربما لايتضح مفهوم الذات لدى الفرد قبل بلوغه سن الثالثة لاسباب تعزى الى ضعف ذاكرته وافتقاره الى الارضية الكافية من الخبرات ومحدودية ذكائه , والذان يمكنانه من تمييز ذاته فضلاً عن عجزه اللغوي (Shaw ، ١٩٧٦ ، p:٥٩٥-٥٩٧) .

في حين يتطور مفهوم الذات عند بلوغ الفرد مرحلة المراهقة , اذ تختلف هذه المرحلة من النمو عند الفرد عن بقية مراحل النمو التي سبقتها بميزاتها (جلال ، ١٩٥٩ , ص٣٥) , فالمراهق يهتم بمحاولة ايجاد ادوار جديدة في حياته تمثل المعالجة الذاتية , كمحاولته الاعتماد على ذاته والتخلص من الاعتماد على الآخرين , (أي الوالدين والبالغين الآخرين) , فضلاً عن محاولته لتطوير الاتصالات بالمجتمع كونها عاملاً مهماً في ادراك الذات (James ، ١٩٨٧، p:٩٦) .

مما تقدم يمكن القول بان بناء الذات يخضع للمعايير السائدة في المجتمع فالفرد ضمن المجتمع يؤثر في الآخرين , ويتأثر بهم وبمقدار هذا التأثير تشكل ذاته , الا انه ليس بالضرورة ان يكون الفرد منزوع الارادة , بل ان تفاعلاته الاجتماعية تقتضي له ان يكون واعيا وذا دور فعال في بناء ذاته ويستطيع التمييز بين ما هو ايجابي وما هو سلبي .

٥ - الأسس النظرية لقياس مفهوم الذات :

أ - النظريات النفسية الدينامية للشخصية :

اولا . سيجموند فرويد (١٨٦٥ - ١٩٣٩) :

فرويد في نظريته للتحليل النفسي يشرح السواء وعدم السواء في الشخصية او في شخصية الفرد وطرق معالجته , فالطفل خلال مرحلة نموه تظهر لديه الذات او الأنا (Ego) وهذه الأنا تتحكم في تعاملاتهم اليومية , كونها تمتلك وعيا للواقع , وهي قادرة على ادراك بيئة الفرد والتلاعب فيها بطريقة عملية , حيث تعمل وفق ما يسميه (فرويد) " بمبدأ الواقع " (فرويد , ١٩٦٦ , ص ٤٩٧) , أي يصبح من الواجب عليه ان يتعلم ان هنالك حقيقة منفصلة عن حاجاته ورغباته , وكيف له يتعامل مع العالم الخارجي بذكاء وعقلانية , فلذا عليه ان ينمي قوى الادراك الحسي والتصرف والحكم والذاكرة .

والانا برأي (فرويد) جهاز السيطرة الاداري الذي ينظم للشخصية , فهو يمثل القدرة على القيام بوظائفه من خلال السيطرة على منافذ الفعل والسلوك , واختيار جوانب البيئة المناسبة لها , وقرار الغرائز التي سوف تشبع والكيفية التي يتم بها ذلك الاشباع , ويتحمل الأنا عبئا باهضا حينما يعمل على تكامل مطالب قوى مستمرة الصراع فيما بينها , وهي مطالب الهو والانا الاعلى والعالم اخارجي (هول , ١٩٦٩ , ص ٥٤-٥٥) .

فكلما كان الانا قويا ويملك الطاقة للقيام بوظيفة التآلف الداخلي للشخصية تكون قد تحددت السمات السوية للفرد , المتمثلة بالنضج والعقل والاتزان , والفرد (المتزن انفعاليا) هو من تكون لديه رؤية موضوعية لذاته المستقرة المتمثلة بالانا القوية , ويمتلك

شعورا بالراحة والاستقرار في المواقف المختلفة ، كما يكون خاليا من رؤية أنانيه , ولا حساسية زائدة لملاحظة الآخرين (هول , ١٩٦٩ , ص ٦٤) .

فضلا عن ذلك فهو يمثل المحور الذي تنظم فيه جميع جوانب النشاط النفسي والتي تسمى بالانفعالات من حيث انها تحقق لدى الفرد شعورا بالاستقرار النفسي (سوف , ١٩٦٦ , ص ١٧) .

وكذلك تتمتع الذات المستقرة بسمة اخرى هي (سمة الرضا عن النفس او قبول الذات) وتتولد هذه الذات نتيجة لاقحام الانا لل رغبات , والذي يعرفه (روجرز) بانه " ادراك الشخص لنفسه على انه جدير بالاحترام وليس فاقدا له وان ادراكه للمعايير السلوكية يستند الى خبرته وتجربته الشخصية وليس على اتجاهات ورغبات الآخرين , كما ان ادراكه لمشاعره ودوافعه وخبراته الشخصية وكذلك الاجتماعية يحدث دون تشويه للمعطيات الحسية الاساسية " (هول , ١٩٦٩ , ص ١٠٩) .

فمن الصراعات التي يجابهها الانا ويحاول السيطرة عليها ضغوط الاقتناع بالمظهر الجسمي , كونه من محددات تقدير الذات وله تأثيره الواضح عليها , فلقد كشفت دراسة (جورارد وسيكورد) " ان الحجم الاكبر للجسم بالنسبة للرجال يؤدي الى الرضا عن الذات , والحجم الاصغر هو الذي يجلب مشاعر الراحة والرضا للنساء " (زهران , ١٩٧٢ , ص ٣١٦) .

فألانا لدى الفرد تسعى جاهدة لبلوغ حالة الاستقرار والرضا عن النفس , كما ويرتبط بهذا (الشعور بالثقة بالنفس) حيث يتولد من قدرة الفرد على التحكم بمشاعره وليس بانفلات زمام السيطرة من يديه , وان شعور الفرد بقدراته هو نمط من الاتجاهات الذي يكسبه الفرد نحو نفسه (سوف , ١٩٦٦ , ص ١٩) .

كذلك وفقا لما جاء به فرويد فذات الفرد (الأنأ) تسعى لتحقيق (التوافق الاجتماعي) والذي يعرف على " انه حالة انسجام الفرد في علاقته مع محيطه الاجتماعي وتكوين علاقات اجتماعية " , ويمكن تعريفه ايضا " بانه استعادة انسجام الفرد مع غيره من الافراد , فعليه ان يعدل من سلوكه اما باتباع التقاليد والخضوع للالتزامات الاجتماعية او بتغيير عاداته واتجاهاته ليوائم الجماعة التي يعيش بينها " (زهران , ١٩٨٦ , ص ٢٣٥) .

فعليه تبذل الأنأ جهودها بالعمل على بلوغ الكمال والى بلوغ العالم على صورته , واحلال الاهداف الاخلاقية محل الاهداف الواقعية , فيما تختلف الانا الاعلى عن الانا في انه لا يحاول فحسب ارضاء الاشباع الغريزي بل انه يحاول الحيلولة دونه على الدوام (هول , ١٩٦٩ , ص ٥٦) , ونتيجة للضغوط القاسية التي تعرضت لها الأنأ

خصوصا برغبات الجنس ينتج الصراع القوي بين الاشباع الغريزي والواقع (سويف , ١٩٦٦ , ص ١٧) .

ثانيا . الفريد ادلر (١٨٧٠-١٩٣٧) .

قدم (ادلر) طروحات حول اعتقاده بان الكفاح من اجل التفوق ينبع من الشعور بالنقص لدى كل انسان , معتبرا بان هذا الكفاح هو الحقيقة الاساسية المرتبطة بحياتنا , والذي يتمثل بحالة من الدفع توازي حالة النمو العضوي , ويعده ضروريا في الحياة , فكل شيء نقوم به يتبع دفع وتوجيه هذا الكفاح , فهو اذا يعمل باستمرار (شلتز , ١٩٨٨ , ص ٧٤) .

واشار (ادلر) الى ان هذا الكفاح يعمل على زيادة التوتر لدى كل فرد بدلا من تخفيضه وهذا عكس طروحات (فرويد) ، فهو لم ير ان دافعنا الوحيد هو لتخفيض التوتر والمحافظة على حالة توازن , انما يكون الكفاح من اجل الكمال مع افكار الاعلى ، الامام ، الاكثر , والزيادة المرتبطة بها تتطلب المزيد من الطاقة والجهد ، كما يعتقد بان الكائن الحي يحتاج تماما الى حالة من عدم الاستقرار والهدوء لبلوغ هدفه , ويعتبر الناس مخلوقات اجتماعية جدا والكفاح يتولد لدى جميع الافراد في المجتمع .

ينظر (ادلر) الى الافراد والمجتمع كشيئين مترابطين , ويعتمد كل منهما على الآخر , لذا وجب على الجميع ان يعملوا بطريقة فعالة مع بعضهم البعض لصالح الكل , وعلى عكس فرويد الذي ينظر للفرد بانه في صراع مع ثقافته حيث عده متجوبا ومنسجما كليا مع ثقافته (شلتز , ١٩٨٣ , ص ٧٥) .

وافترض ادلر وجود اربعة اساليب اساسية للحياة , يتنبأها الناس للتعامل مع مشاكلهم وهي :

النوع الاول :

والذي يمتاز بالسيطرة او التحكم , مع القليل من الحس والاهتمام الاجتماعي ، وشخصا كهذا يسلك في الغالب سلوكا من دون عمل أي اعتبار للآخرين , فيلاحظ ان الشخص الاكثر قسوة يهاجم الآخرين , ويصبح مؤذيا وجانحا و احيانا يكون طاغيا وعدائيا ، بينما يكون الشخص الاقل قسوة مدمنا على الكحول والمخدرات و احيانا يلجأ الى الانتحار , ظنا منه بمهاجمته للآخرين بطريقة غير مباشرة , أي انهم يرون وكأنهم يؤذون الآخرين عن طريق مهاجمة انفسهم .

النوع الثاني :

النوع الآخذ (المكتنز) والذي عده ادلر الاكثر شيوعا فهو يتوقع ان يحصل على كل شيء من الآخرين وهكذا يصبح معتمدا عليهم .

النوع الثالث :

المتجنب وكما يوحي الأسم , فهذا النوع لا يقوم بأية محاولة لمواجهة ومكافحة مشاكل الحياة , فهو يتجنب المشاكل , ويتجنب أي احتمال او امكانية للأخفاق .

يلاحظ ان هذه الانواع الثلاثة من اساليب التعامل لدى الأفراد تجعلهم غير مهياين لمواجهة مشكلات الحياة اليومية , ولايستطيعون التعاون مع الآخرين , والتصادم بين اساليب حياتهم والعالم الحقيقي , وقد تؤدي بهم الى السلوك الشاذ , فالسمات التي يمكن ان تخلفها هذه الانواع غير سوية (العصاب والذهان وغير المتزن انفعاليا) وتفتقد هذه لما يسميه ادلر بالاهتمام الاجتماعي , أي شخصيات هي في حقيقتها عدوانية بابلست التسميات .

النوع الرابع :

هو النوع المفيد اجتماعيا , وهذا النوع يكون قادرا على التعامل مع الآخرين ويعمل بما تقتضيه حاجاته , ومثل هذا الشخص يتعامل مع مشاكل الحياة ضمن اطار متكامل من النمو للاهتمامات الاجتماعية , وتبين من ذلك الذات السوية في الانسان (شلتز, ١٩٨٣, ص ٧٨) .

طرح (ادلر) فكرته عن هذه الذات في نظريته واسماها "بالذات الخلاقة" وهذه الذات تمثل نظاما شخصيا وذاتيا للغاية , فهي تبحث جاهدة عن الخبرات التي تساعد على تحقيق اسلوب الشخص الفريد في الحياة , وهي صاحبة السيادة في بناء شخصيته , وحمل هذه الذات المسؤولية في صناعة شخصية الفرد , فهو يبنياها من المادة الخام (هول , ١٩٦٩ , ص ١٦٩) .

ثالثا . هاري شاك سوليفان (١٨٩٣-١٩٤٩) .

تتناول طروحات (سوليفان) العلاقات الاجتماعية بين افراد المجتمع الواحد , فهو يشير الى ان الفرد في حالة علاقة متبادلة مع الآخرين منذ ولادته، ويعتقد بانه يحصل على السلوك بشكل او بآخر عن طريق التفاعلات مع الآخرين , وذلك من خلال عملية التنشئة الاجتماعية , او التطبيع الاجتماعي في الطفولة ، ويتأتى الشعور بالخوف وعدم الامان الاجتماعي عند الأطفال من سلوك الام تجاه اطفالها , لكونهم حساسون لمواقف الآخرين نحوهم وذلك عن طريق عملية (التوشيح Empathy) (*) والتي يصفها سوليفان بانها نوع من العدوى الانفعالية , حيث يدرك الطفل انفعالات الآخرين من حوله ويستجيب لها (شلتز، ١٩٨٣، ص١٣٨) (دافيدوف، ١٩٨٨، ص٥٨٩) .

رابعاً . كارين هورني (١٨٨٥-١٩٥٢) :

(هورني) حددت انماطاً مختلفة من الشخصيات والصراعات تنتج هذه الانماط من الخبرات المكتسبة لدى الاطفال ، حيث تنمو الانفعالات بحسب اعتقاد هورني خلال التفاعلات المبكرة بين الطفل والوالدين ، وهي تعوق النمو الداخلي للطفل (دافيدوف ، ١٩٨٨، ص٥٨٩) .

واشارت الى وجود مجموعة من الحاجات العصابية تكتسب نتيجة لمحاولة العثور على حلول لمشكلة اضطراب العلاقات الانسانية والصراعات , وتسمية هذه الحاجات بالعصابية لأنها تمثل حلولاً غير منطقية للمشاكل , وهي على النحو الآتي :

أ . الحاجة العصابية للحب والتقبل :

وتتمو هذه الحاجة من رغبة الفرد عدم التمييز في ارضاء الآخرين وعمل ما يتوقعونه ، فالشخص يعيش من اجل الفكرة الطيبة عند الآخرين ، ويكون بالغ الحساسية لأية علاقة قائمة على النبذ او عدم الود .

ب . الحاجة العصابية الى شريك يتحمل المسؤولية :

(*) وتعني عملية الاندماج, أي التقرب من الاسرة وخاصة الوالدين .

والشخص صاحب هذه الحاجة يكون طفلياً , فهو يسرف في تقدير الحب ويخاف اشد الخوف من ان يهجر او يترك وحيداً .

ج . الحاجة العصابية الى تقييد الفرد لحياته داخل حدود ضيقة :

مثل هذا الشخص لا يطلب شيئاً ويقنع بالقليل , ويفضل ان يتبقى مغموراً مفضلاً التواضع .

د . الحاجة العصابية الى القوة :

وهذه الحاجة متمثلة بحب الذات لنفسها , وعدم احترام الآخرين وتمجيد القوة واحتقار الضعف , واستخدام القوة السافرة في السيطرة على الآخرين عن طريق الاستغلال الذهني والتفوق .

هـ . الحاجة الى مكانة مرموقة :

وتتحدد بما يناله الشخص من تقدير اجتماعي.

و . الحاجة العصابية الى الاعجاب الشخصي :

والشخص هنا يكون لنفسه صورة مضخمة ويرغب في ان يكون محط اعجاب الآخرين .

ز . الحاجة الى الاكتفاء الذاتي والاستقلال :

هذا الشخص بسبب اخفاقه في محاولاته العثور على الدفاء , والعلاقات المشبعة بالآخرين فهو يعزل نفسه عن الآخرين ويرفض ان يربط نفسه بأي شخص , او بأي شيء آخر , ويرغب في ان يصبح ذنباً وحيداً .

ح . الحاجة العصابية الى الكمال واستحالة التعرض للهجوم :

ان الشخص الذي يعاني من هذه الحاجة يدفعه الخوف من الوقوع في الخطأ , ويتعرض للنقد ويحاول ان يجعل لنفسه حصناً , فهو لا يهاجم ولا يقع في الخطأ , ويبحث عن اخطائه وعيوبه بغية اخفائها قبل ان تنتضح للآخرين .

وجميع هذه الحاجات تمثل المصادر التي تنمو منها الصراعات الداخلية , فمثلاً الحاجة العصابية للحب لا ترتوي , اذ كلما زاد ما ناله الفرد من حب , زادت رغبته لاكتساب الحب , فهو لا يشبع ابداً (هول , ١٩٦٩ , ص ١٧٩-١٨٠) .

كما ترى (هورني) " بان الذين لديهم قوة من الضبط الذاتي فهم يواجهون الصراعات علنا , ولن يطمسوها ويحافظون على الصراعات بشكل متوازن , بحيث لن تطغى أي مجموعة متصارعة على الأخرى , وبذلك يكونون كتلة متماسكة بواسطة صورهم المثلى " (هورني , ١٩٨٨ , ص ٩٣-٩٤) .

خامسا . كارل يونك (١٨٧٥-١٩٦١) .

يؤكد (يونك) على مفهوم (الوظيفة المتعالية) التي تمتلك القدرة على توحيد جميع الاتجاهات المتعارضة للنظم المتعددة , عاملة على بلوغ الهدف في الكلية الكاملة (الذات) , كما يؤكد على (عملية التفرد) , التي تسير بالشخصية في اتجاه الوحدة والثبات والاستقرار من خلال انتقال الطاقة وفقا لمبدأ (التعادل) , الذي يجعل الطاقة التي يستخدمها نظام معين من ان تظهر في نظام آخر , فأذا كتبت قيمة ما فان طاقاتها يمكن استخدامها في الاحلام والتخيلات ومبدأ (الانتقال) الذي يقرر ان توزع الطاقة في النفس باعتبارها نظاما مفتوحا (هول , ١٩٦٩ , ص ١١٠-١٣٧) .

ب - النظريات الظاهرية للشخصية :

اولا . ابراهيم ماسلو (١٩٠٨ - ١٩٧٠) .

ويطلق على نظريته بنظرية (الحاجات) اذ وضع الحاجات الانسانية على شكل تدرج هرمي مهتما بدراسة الجوانب الايجابية السوية من الشخصية الانسانية , ومعتبرا ان علم النفس قد تجاهل الانفعالات البشرية الموجهة كالسعادة والرضا , ويشير بان دراسة غير الاسوياء والمتخلفين وغير الاصحاء لا يمكن ان تنتج سوى علم نفس غير سوي , كما يرى بان عدم دراسة الطبيعة البشرية من خلال افضل

النماذج ، والاكثر ابداعية , والاكثر صحة ونضجا , يمثل عدم اعطاء هذه الطبيعة حقها , وهكذا فان نظرية (ماسلو) في الشخصية لا تشتق من المضطربين انفعاليا ، او من القلقين , وانما تشتق من اكثر الشخصيات صحة (شلتز ، ١٩٨٣ , ص ٢٨٣-٢٤٨) .

ثانيا . كارل روجرز (١٩٠٢) .

يرى (روجرز) ان للكائن الحي نزعة اساسية يسعى من خلالها دائما وابدا لتحقيق ذاته , والمحافظة على كيانه واثراء خبرته بصورة مستمرة , ونزعة تحقيق الذات هذه تفعل اكثر من الحفاظ على الكائن البشري حيث انها تسهل وتدعم وتسند عمليات النمو , والاثراء , والتطور لديه , وهي تقود النمو عن طريق مساعدة التطور , وتمييز وتخصيص كل عضو , وان وظيفة الجسم الفسيولوجية تكون مسؤولة عن جوانب النمو (شلتز ، ١٩٨٣ , ص ٢٦١-٢٦٧) .

كما يؤكد (روجرز) على وجود جهازين لتنظيم سلوك الفرد هما (الذات والكائن الحي) , فالانتران عند الفرد يحدث عندما يعمل هذان الجهازان معا بانسجام وتعاون , اما اذا عارض كل منهما الآخر , فتكون النتيجة توترا وسوء تكيف (الكيال ، ١٩٧٧ , ص ٢٤٢) .

ويشير الى ان سوء التكيف يؤدي الى نشوء قدر كبير او اساسي من سوء التوافق النفسي (التوتر النفسي) , ولذا تتحدد طبيعة الذات السوية من غير السوية (هول ، ١٩٦٩ , ص ٦٢١) .

ج - النظريات الاستعدادية في الشخصية :

اولا . نظرية السمات , جوردن البورت (١٨٩٧-١٩٦٧) .

يعد (البورت) عميد واضعي نظريات السمات في علم نفس الشخصية , اذ قدم نظريته حول تطور الشخصية السليمة , فهو يقول " كلما تقدم المرء في النضج زاد انفصام الاتصال بالماضي " , وقد أكد بأن الطريقة الوحيدة لدراسة الشخصية تتأتى من خلال دراسة الاشخاص الراشدين الناضجين الأصحاء الأسوياء , وأشار الى ان ما يميز

الشخصية السليمة المتزنة عن الشخصية المضطربة , هو الاهداف البعيدة المدى التي تعد امرا جوهريا للشخص الناضج (شلتز، ١٩٨٣، ص ٢٢٩) .

ووضع البورت ثمانية معايير لتحديد السمة يمكن ان تعطي توضيحا شاملا لمعنى السمة من وجهة نظره وهي كالآتي :

- أ. ان السمة لها أكثر من وجود اسمي , وهي عادات على مستوى أكثر تعقيدا.
- ب. السمة أشمل من العادة .
- ج. السمة لها أثرها الواضح على السلوك .
- د. وجودها يتحدد بالأعتماد على التجريب وبالوسائل الاحصائية .
- هـ. السمات تمثل عادات غير مستقلة , مرتبطة ببعضها البعض ارتباطا موجبا .
- و. السمة تحمل معنى نفسي يدل عليها .
- ز. في حالة وجود أفعال وعادات لاتتنسق مع سمة ما , فهذا لايعني بأي شكل من الاشكال عدم وجود هذه السمة .
- ح. يتضح وجودها من خلال الشخصية التي تحتويها , أو يتحدد في ضوء توزيعها في المجموع العام (هول ، ١٩٦٩ ، ص ٢٥٢) .
- وقدم (البورت) تصنيفا لسمات الفرد حسب اهميتها في ثلاث مجموعات هي كالآتي :

- أ. سمات رئيسية عظمى : وهي السمات التي تكون شخصية الفرد متمركزة حولها , وتشمل (الدوافع والعواطف والسيطرة) وهذه يظهر تأثيرها الكبير في كل افعال الشخص , وأطلق البورت عليها تسمية العاطفة السائدة .
- ب. سمات مركزية : وهي سمات تأثيرها اقل سيطرة على سلوك الشخص وعلى الرغم من ذلك فهي مهمة جدا , وتعد اقل عمومية من سابقتها , اذ انها موجودة عند كل شخص بعدد قليل , ومن امثلتها العدوانية , والطموع .
- ج. سمات ثانوية : وهذا النوع اقل اهمية وظهورا في السلوك , يسميها البورت بالاتجاهات (شلتز، ١٩٨٣، ص ٢٢٩) .

ثانيا . نظرية النمط ، وليم شلدون (١٨٩٧-١٩٧٧) .

اكد شلدون بان الناس ذوي الانماط الحسية المعينة يميلون الى ان ينمو انماطا معينة من الشخصية , وقد فسر ذلك بان البشر لديهم خصائص جسمية ووراثية تحدد الانشطة التي يميلون للتفوق فيها , ويجدون فيها ما يحقق المسرة , وقد وجد شلدون تأييدا لملاحظته بان الانماط الجسمية والشخصية تكون مرتبطة احدها بالآخرى (دافيدوف ، ١٩٨٨، ص ٦٠٢-٦٠٣) .

والانماط التي اشار لها شلدون يوضحها الجدول الآتي :

جدول (١) يوضح انماط الشخصية لوليم شلدون

النمط الجسمي	النمط العضلي المتوسط	النمط الجسمي النحيف	النمط الجسمي
الحشوي (البدن) , ناعم مستدير , زيادة النمو في الامعاء .	التركيب (الرياضي) صلب , مستطيل , قوي , رياضي , عضلات نامية .	طويل , رفيع , مرن مخ كبير , جهاز عصبي حساس .	
المزاج الحشوي الاساسي	المزاج الجسمي الاساسي	المزاج المخي الاساسي المكبوت	نمط الشخصية
محب , مريح , اجتماعي , شره في الطعام , معتدل المزاج .	متعال , عدواني , نشيط , مباشر , شجاع , متسلط .	مقيد , خائف , واع بذاته .	

د - النظريات السلوكية للشخصية :

اولا . ايفان بافلوف (١٨٤٩-١٩٣٦) :

ترتكز شخصية الفرد عند (بافلوف) على مجموعة كبيرة ومتعددة ومتراصة من المنعكسات الشرطية , فهو يرى ان ظهور العصاب عند الانسان يعتمد بالدرجة الأساس على العوامل الوراثية والتكوينية (الدباغ , ١٩٨٣ , ص ٢٤) , ووضع اربعة انماط للشخصية هي:

- أ. الهادئ .
- ب. النشط .
- ج. الطائش .

د. الضعيف .
وهذه الانماط تستند الى المزايا الفلسفية الثلاث , والتي تتصف بها عمليتا الاثارة والكف وهي (القوة ، التوازن ، الدينامية) , اذ ان هذه المزايا تمتد صاحبها باعلى اشكال التكيف للظروف البيئية المحيطة (الحمداي ، ١٩٨٩ , ص١٨-٣٩) .

ثانيا . سكر (١٩٠٤ -) :

يوصف اتجاه (سكر) بالسلوكية المتطرفة , فهو يرى " ان الشخصية في جوهرها عبارة عن خيال او وهم " , فالناس يرون ما يفعله الآخرون ويستنتجون الخصائص المضمره (الدوافع ، السمات ، القدرات) , الموجودة أصلا في ذهن صاحبها (دافيدوف ، ١٩٨٨ , ص٦٠٤) .

كما يؤكد على ضرورة التركيز لمعرفة ما يفعله الكائن وفهم سلوكه ، حيث ان الاستعدادات الداخلية ماهي الا تفسيرات غير كافية للسلوك ، فهو يصف عملية النمو بأنها ليست التغيرات الداخلية , ولكنها الاختلافات البيئية التي تغير السلوك خلال مرحلة الحياة , فلذا هو يفترض ان البيئات تختلف والناس يتوافقون بصورة مستمرة ، اما ازيمات الحياة فأنها تظهر عندما تتغير البيئة في الوقت الذي يفشل فيه الفرد بأكتساب السلوك التوافقي , ولا يستطيع مواكبة هذه التغيرات والحصول على التعزيزات (دافيدوف ، ١٩٨٨ , ص٦٠٥) .

هـ - النظريات الوجودية في الشخصية :

الوجودية ركزت بشكل مباشر على الخبرات الشخصية , وحاولت تجنب تحليل حياة الانسان عن طريق المناهج او الاساليب التي تعامل البشر كأنهم اشياء مجردة ، وتطرح هذه النظرية نمطين اساسيين من الاشخاص هما :

اولا : الشخص الاصيل :

يدرك سلوك هذا الشخص الافتراضات الوجودية المتعلقة بطبيعة الانسان ادراكا تاما , فيمارس الحاجات النفسية بنشاط وفاعلية , وحين يمارس هذه الامور فأنها ستؤثر في خبراته الاجتماعية البيولوجية , وهو متكامل بشكل جيد , ويستطيع ان يبدي الاصاله والتعبير بشكل واضح عن قبوله بحاضره وماضيه , فأن توجهه الاساسي يكون باتجاه المستقبل بكل مايرتبط به من مجهول او عدم يقين , مما يقوده الى خبرة القلق الذي يتقبله كضرورة ملازمة للحياة وقد تمكنه الشجاعة لهذا القبول (صالح ، ١٩٨٨ , ص٢٠٥) .

ثانيا : الشخص غير الاصيل :-

وهذا الشخص يستحوذ عليه التعبير عن الحاجات النفسية التي تميز الانسان , وينظر الى نفسه كلاعب ادوار اجتماعية مقررة سلفا , ومجسدا للحاجات البيولوجية , ويكون سلوكا مجزءا وغير متكامل ونمطيا وغالبا ما يتضمن استغلالا للآخرين , وهو ذو اتجاه حاد صرف , وقد تسيطر عليه مشاعر عدم الجدوى واللامبالاة , وعدم الشعور بالأستقرار والأمن لأنه يخاف من المستقبل المجهول وينكمش منه , وهو ينظر الى نفسه في ضوء ماضيه او حاضره على الرغم من المشاعر الناتجة عن الذنب والاسف (صالح ، ١٩٨٨ , ص ٢١٠) .

و - نظريات الانفعال :

اولا . نظرية سيريل بيرت (١٩٣٣) :

يحت (بيرت) قاصدا تحقيق نظرية الغرائز (لماكدوجل) , والتي اطلق عليها بالانفعالات الاولى , وقد حدد اربعة لها عوامل هي :

أ - الانفعالات العامة :

وهو العامل المركزي العام الذي يشترك في كل نشاط انفعالي ايا كان مظهره , ويمكن تمثيل هذا العامل في منحنى تكراري اعتدالي يقع في وسطه الفرد الثابت انفعاليا , فيما تقل الحساسية الانفعالية عند احد طرفيه ثم تشتد هذه الحساسية الانفعالية عند الطرف الآخر حيث يوضع غير الثابت انفعاليا .

ب - الانبساط ضد الانطواء :

وهذا العامل ثنائي وهو يختلف عن العامل العام في ان تشبع الصفات به لا يكون موجبا في جميع الحالات كما هو الحال في العامل العام .

ج - التفاؤل ضد التشاؤم :

هذا العامل ثنائي القطب كسابقه .

د - العوامل النوعية :

وهي عوامل خاصة لكل انفعال , او يمكن نسميها بالانفعالات او الميول الفطرية ولا يرى ببرت مانعا في النهاية من توحيد غرائز (مكدوجل) مع الميول الانفعالية التي قام بدلائنها (صالح ، ١٩٨٨ , ص ٨٢٧ - ٨٣٨) .

. مناقشة الإطار النظري :

نجد ان ميدان رسوم الاطفال شهد دراسات عديدة منذ مطلع القرن العشرين وحتى الآن , فرسوم الاطفال بوصفها نتاجا لأحد انواع الفنون , الا انها قد صنفت حديثا بوصفها اساليب اسقاطية تعبر عن شخصية الفرد , واصبحت شائعة في الطب النفسي , ويرى كثيرا من علماء النفس ان طريقة الفرد في تنفيذ رسومه تعد مرآة عاكسة للطريقة التي يمارسها ذلك الفرد في حياته .

فالفنون عامة تعد وسائل تعبيرية تتيح للأفراد فرصا للتعبير عن كثير من افكارهم ومشاعرهم , خاصة وان الفن نجح في كشف كثير من الحالات النفسية حتى عند الاطفال , فضلا عن كونه يوفر لهم مجالا للتنفيس عما يعانونه لاشعوريا , ومصدرا خصبا لتجسيد انفعالاتهم وابرار حاجاتهم (البسيوني , ١٩٧٢ , ص ٢٢٧) , لاسيما وان

هدفهم الواضح من تعبيراتهم الفنية هو لفت النظر الى الاشياء التي تدور في اذهانهم , ويتجلى ذلك من خلال تعبيرهم بالالوان والاشكال والخطوط .

ونجد ان اصدق التعبيرات هي التي تنبع من ذات الفرد وطبيعته من دون أي تأثير مهما كان نوعه , فقد تسفر عن تقديم تحليلا دقيقا لشخصيته واجوائه الاجتماعية والنفسية , لذا توالى البحوث والدراسات في تحليل رسوم الاطفال ومحاولة فهمها , ومما حدا بالمدارس التربوية الحديثة وبالمحللين النفسيين ابراز خبراتهم في هذا الميدان , واستخدامها كوسيلة تكشف عن الامراض النفسية للاطفال وعلاجها , وقدمت تلك الدراسات جملة من الدلالات التي تشير الى العلاقة بين الرسوم والوضع النفسي للاطفال الذين رسموها , وابرزها , نوع الخط , وحجم الرسوم , ووضع الوحدات , واللون , وذلك بترك الاطفال يعبرون عن خواطرهم وخيالهم بالرسم .

ومما تجدر الاشارة اليه ان استخدام الرسم في دراسة الشخصية قد تأثر بعدة اتجاهات منها نظرية التحليل النفسي , والاتجاه العام في علم النفس , لذا اصبح بالامكان تحديد جوانب القوة والضعف لدى الشخص من خلال تقويم اسلوبه في الرسم (صالح, ١٩٨٨, ص ١٨١) .

ويرى (روجرز) ان السماح للطفل بممارسة نشاطه بحرية كاملة من قبل المدرسة , يجعله يعبر عن نفسه بأي رمز من رموز الابداع (البسيوني, ١٩٦٥, ص ٣٦) , اي ان نشاط الرسم يعطيه الحافز لهذا التعبير .

ويعد الرسم جزءا مهما يساهم في تعريفه بعالمه الخارجي المتمثل ببيئته وأقرانه ومجمل علاقاته بهما , وعالمه الداخلي المتمثل بعلاقته بذاته , وان احدى السمات المهمة والمرغوب فيها للشخصية والتي يسعى الفن لتطويرها لدى الطالب هي فهمه لذاته وللآخرين , ودعمه بما ينمي تقديره لذاته (البسيوني, ١٩٦٥, ص ٣٩) .

وحين يأتي التساؤل عن معنى مفهوم الذات ؟ وكيف يبني الانسان ذاته ؟ نجد ان الآراء والمنطلقات النظرية متباينة في تفسيرها بسبب اختلاف العلماء والباحثين في الاتجاهات الفكرية والفلسفية التي يؤمنون بها واساليب البحث المختلفة في هذا المجال .

فلا شك ان اشد ما ينجص على الفرد حياته ويجعله يصاب بالتزام والاحباط حينما يشعر ان هناك بعد بين ما هو كائن وما هو يريد ان يكون او بين ما يريد وبين ما يقدر عليه بالفعل , وهذا البعد يولد لديه الشعور بالنقص مما يؤثر على بناء الذات سلبيا لذلك نجده يلجأ للاساليب الدفاعية ليصل الى حالة الاتزان , فلقد قسم (كاتيل) الذات الى , ذات واقعية وذات مثالية : وأشار الى الاولى بانها ذات حقيقية او فعلية تمثل مستوى الاقتدار , في حين ان الذات المثالية هي ذات تطلعية يؤمل منها ان تمثل ما يطمح اليه الفرد ان

يكون او يصبح ، فهنا تخضع الذات للتقييم بين الاثنين ، فأما ان تنبني على اساس يجعلها في النهاية ذات سلبية او ايجابية .

ويركز علماء النفس على بناء الذات لدى الانسان عن طريق الخبرات التي تنمو من خلال التفاعل مع المحيط الاجتماعي ويطلقون على العملية الادراكية في شخصية الانسان (الذات المدركة) والتي من خلالها تتراكم الخبرات فتبنى الذات ، ويكون الفرد مفهوما عن ذاته , وان كل ما يرد من الفن من تقييم لنفسه , او بتعبير آخر ما يدركه وما يشعر به تجاه نفسه بانه يعبر عن هويته الخاصة .

فالصراع والشعور بالاحباط والانفعالات من شأنها ان تغير في اتجاه الذات وتؤثر على بنائها الايجابي ، فان تغلبت هذه المؤثرات على الارادة فلاشك ان تقشي حالات الانفعال وعدم الاتزان وتغير مسار الذات ، لذا فأتجه علم النفس للبحث عن سبب التوجه للانفعالات ، فهي وان كانت تمثل حالات وجدانية , والدليل على ذلك هو استخدام معايير محددة تصف الحالات الوجدانية تلك مثل الخجل ، الرأفة ، الغضب ، البهجة ، الخوف ،

فلهذا الامر اذا توابع تخضع الذات للتغيير ولم تختلف الاراء في ظهور هذه المفاهيم كردود افعال وانما انصب البحث حول سبب هذا الانفعال , فنظرية الوراثة تعزو الميول الى الانفعال للاستعداد الوراثي , فيما يرى البعض ضرورة الاتجاه التكاملي للجمع بين النواحي البايولوجية والنفسية , أي ان الغاية هي لضبط الانفعال وتحقيق التوازن للذات .

كما ان عملية بناء الذات لدى الفرد تخضع في الاساس للمعايير السائدة في المجتمع كونه يؤثر ويتأثر بالآخرين , وتكتمل ذاته بمقدار هذا التأثير ونوعه ، فاذا كانت ذات الفرد متزنة الاستجابة في المواقف الانية فلا يشترط بالتحديد هنا ان تكون بالغة ، فالطفل مثلا لديه الاستعداد العام للاستثارة والتهيج على شكل نشاط , ويمكن الكشف عنه عن طريق التعبير تبعا لتطور نضجه العقلي والفسولوجي , لذا تختلف مراحل النمو الفني وفقا للنضج العقلي والانفعالي والجسمي لدى الطفل .

.الدراسات السابقة ومناقشتها :

سيتم استعراض الدراسات السابقة على وفق المجالات الآتية :

١ . الدراسات التي تناولت رسوم الاطفال .

٢ . الدراسات التي تناولت مفهوم الذات .

١ . الدراسات التي تناولت رسوم الاطفال .

أ . الدراسات العربية :

اولا : دراسة (عبد الله) ١٩٨٨ .

" خصائص رسوم الاطفال الصم وعلاقتها بمراحل التعبير الفني " .

استهدفت الدراسة تعرف خصائص رسوم الاطفال الصم في عمر (٧ - ١١) سنة , والفرق بين هذه الخصائص وخصائص رسوم الاطفال الاعتياديين , وعلاقتها بمراحل التعبير الفني للعمر نفسه لدى الاطفال الاعتياديين .

تضمنت اجراءات البحث اختيار عينة التي تتألف من (١٩٤) تلميذا , حيث تم اختيار (٩٢) تلميذا وتلميذه تتراوح اعمارهم بين (٧ - ٩) سنة , والقسم الآخر يتكون من (١٠٢) تلميذا وتلميذه اعمارهم (٩ - ١١) سنة , اختارهم الباحث من جميع معاهد الصم في بغداد (الكرخ والرصافة) , ثم اختار الباحث عينة من الاطفال الاعتياديين بعدد الاطفال الصم من المدارس الابتدائية وبالاعمار ذاتها التي اختارها من الاطفال الصم كذلك .

وقد صمم الباحث استمارة تمثل اداة التحليل , وتتألف من (٢٨) فقرة , ولدى تحليل النتائج باستخدام (مربع كاي) للمقارنة بين الخصائص المذكورة وتحليل البيانات التي حصل عليها من تحليل الرسوم , توصل الباحث الى ما يأتي :

١. للاطفال الصم في المرحلة العمرية (٧ - ٩) خواص مميزة في رسومهم منها :

تجسيد الشكل للعناصر المرسومة / ورسم العناصر وفقا لقواعد المنظور (أي تجسيد البعدين في الاشكال) / وتلوين الاشكال في اكثر من نصف العناصر / والمبالغة في رسم تفاصيل متوسطة للعناصر .

٢. كانت نسبة رسوم البنات الصم في المرحلة العمرية (٧ - ٩) سنوات والتي تمتاز بكثرة التفاصيل قد بلغت (٢٠.٩٣%) , وهي اعلى منها في رسوم البنين الصم في المرحلة نفسها والتي بلغت (٧.١٤%) .

٣. كانت نسبة رسوم البنين الصم في المرحلة العمرية (٩ - ١١) سنة ذات البعدين قد بلغت (٧٤.٩٠%) , وهي اعلى منها في رسوم البنات الصم حيث بلغت (٢٦.٤٧%) .

ومن خلال ما توصل اليه الباحث من نتائج في تقارب النسب بين ما حصل عليه من نتائج التلاميذ الصم والاعتيايين , اوصى بضرورة تطبيق مفردات منهج الرسم المطبق في المدارس الابتدائية على مدارس ومعاهد الصم , وذلك لعدم وجود فروق بين الاثنين في اظهار بعض المجالات .

(عبد الله , ١٩٨٨ , ص ب) .

ثانيا : دراسة (الترابي) ١٩٩٩ .

" خصائص رسوم الاطفال واثرها في الرسم العراقي المعاصر " .

استهدفت الدراسة تعرف اثر الخصائص الفنية لرسوم الاطفال بالرسم العراقي المعاصر , حيث اختارت الباحثة (٩٦) لوحة زيتية تمثل عينة الدراسة وبصورة عشوائية .

ولغرض التحليل استخدمت الباحثة اسلوب تحليل المحتوى , فقامت ببناء اداة خاصة بتحليل الرسوم تتالف من (٦) مجالات رئيسية تضمنت (١٧) مجالا ثانويا , واحتوى على اربعين صنفا من الوحدات , وتمثلت المحاور الرئيسية للاداة (بالشكل , واللون , والخط) في التحليل .

وقد استخدمت الباحثة معادلة (كوبر) للتحقق من صدق الاداة , كما استخدمت معادلة (سكوت) لاستخراج الثبات .

كما اعتمدت الباحثة على طريقة حساب التكرارات في احتساب عدد مرات ظهور الخواص , ومعامل الثبات لحساب ثبات اداة التحليل ولدى تحليل النتائج ظهرت للباحثة ما يلي من نتائج :

١. ثبتت لدى الباحثة ظهور (٥) خواص من اصل (٦) رئيسية في رسوم الاطفال

٢. المحاور الرئيسية التي اعتمدت وكانت ثابتة في التحليل هي (التحريف , التكرار , عدم استخدام المنظور , الغرضية او النفعية , الشفافية) , وتمثل هذه المحاور الاثر الذي تظهره رسوم الاطفال في الرسم العراقي المعاصر .

فيما لم تظهر (خاصية التماثل) بنسبة تفوق نسبة الوسط الحسابي للخصائص الرئيسية

(الترابي , ١٩٨٨ , ص ر) .

ثالثا : دراسة (شعابث) ٢٠٠٢ .

" خصائص رسوم الاطفال وعلاقتها بالذكاء "

يهدف البحث الى تعرف العلاقة بين خصائص رسوم الاطفال وذكائهم , فضلا عن تعرف خصائص رسوم الاطفال على وفق مستويات ذكائهم , حيث تركّز البحث على رسوم الاطفال من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بعمر (٩-١٠) سنوات , في مركز محافظة بابل / مدينة الحلة للعام الدراسي (٢٠٠١-٢٠٠٢) .

اختارت الباحثة عينتها البالغة (٢٦٠) طفلا بصورة عشوائية , وتتألف من (١٥٠) طفلا من الذكور و(١١٠) من الاناث , وقد لجأت الى استخدام اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة , حيث يتألف من ثلاث مجاميع (A , AB , B) , هدفها قياس عملية عقلية اساسية .

ثم قامت الباحثة ببناء اداة لتحليل رسوم العينة لتحديد خصائص الرسوم , وتتألف من (١٢) مجالا رئيسا ويتضمن (٤٦) خاصية من خصائص رسوم الاطفال , وقامت بايجاد صدقها باستخدام معادلة (كوبر) , وثباتها باستخدام معادلة (سكوت) الذي تراوح بين (٨٩%-٩٥%) .

ولدى تحليل رسوم العينة والتي تم فرزها على وفق ثلاثة مستويات للذكاء (عال , متوسط , ضعيف) , ومن حساب الفروق بين المستويات الثلاث , وخصائص رسوم الجنسين ظهر للباحثة مايلي :

(١) اثبتت الدراسة وجود علاقة وثيقة بين خصائص رسوم الاطفال والذكاء , فقد اختلفت خصائص رسوم الاطفال عند الانكفاء عن ضعفاء الذكاء , في حين تذبذبت خصائص رسوم متوسطي الذكاء بين خصائص رسوم الانكفاء , وخصائص رسوم ضعيفي الذكاء .

(٢) لم تظهر فروق في خصائص رسوم الجنسين الا عند متوسطي الذكاء .

(٣) حددت الباحثة خصائص رسوم الانكفاء بما يلي : الواقعية البعيدة عن التحريف والشفافية والغرضية / تنظيم الاشكال بخطوط متنوعة / تخطيط الموضوع بقلم الرصاص / الدقة في التلوين / التفصيل متشعبة / التعبير عن حركة الاشكال / التعبير عن البعد الثالث باستخدام اكثر من خط ارض واحد .

(٤) اتسمت رسوم ضعيفي الذكاء بما يلي : التحريف المتنوع للاشكال / اظهار الشفافية / تنظيم متناثر للاشكال / تخطيط الاشكال باللون / اهمال تلوين الشكل والارضية / اختزال التفاصيل / الاشكال ساكنة / الغرضية في الرسم / التشخيص الهندسي للاشكال (شعابث, ٢٠٠٢, ص ب- د) .

ب . الدراسات الأجنبية :

اولا : دراسة (ماجوسكي) ١٩٧٨ .

" العلاقة بين خصائص رسوم الاطفال وجنسهم "

هدفت هذه الدراسة الى تعرف الفروق بين رسوم البنين والبنات والتي تعزى الى جنسهم , وعلاقة الارتباط مع انماط التفكير , ومدى علاقته بالعمر او بالمرحلة الدراسية , فضلا عن معرفة العوامل وعلاقتها بتوزيع السكان .

بلغت عينة البحث (١٢١) تلميذا , ينقسمون الى (٥٥) تلميذا من الاول الابتدائي , و(٣٢) تلميذا من الصف الرابع الابتدائي , و(٣٤) تلميذا من الصف السابع .

وقد صممت الباحثة اداة لتقويم رسوم التلاميذ , وتتألف هذه الاداة من (٣١) خاصية من الخصائص , ولدى تحليل الرسوم تبين للباحثة ما يأتي :

١ . اظهرت نتائج التحليل وجود فروق في (٩) خصائص من أصل (٣١) خاصية , وكانت دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) .

٢. وجود فروق اتخذت انماطا عديدة بين الذكور والاناث تبعا لأرتباطها بالعمر, وهناك فروق بين الرسوم وعمل الآباء لم تحدد لها اسباب (Majewski, ١٩٧٩, p:٥).

٢. الدراسات التي تناولت مفهوم الذات .

أ. الدراسات العربية :

اولا : دراسة (الفياض) ١٩٨٦.

" بناء مقياس مفهوم الذات لتلاميذ المرحلة الابتدائية "

استهدفت الدراسة بناء مقياس لمفهوم الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية , وقد تضمنت خطوات بناء الاداة تحديد مجالات لمفهوم الذات , وهي سبعة مجالات حيث اعتمدت الباحثة على آراء الخبراء في هذا المجال في الملاحظة المباشرة لخصائص الطلبة , من اجل وضع مقياس اكثر ملائمة بمجالاته السبع لفحص التلاميذ .

حيث بلغ عدد فقرات المقياس (١٤٣) فقرة وبعد عرضها على الخبراء تم حذف (٣١) فقرة , اذ حددت الأوزان (١ ، صفر) للبدائل نعم و لا .

علما بأن مجالات المقياس هي :

المجال الجسمي / المجال العقلي / مجال التوافق الاجتماعي / مجال الثقة بالنفس / مجال الاتزان الانفعالي / مجال الرضا عن النفس / مجال السلوك العدواني .

وقامت الباحثة بدراسة استطلاعية لجميع فقرات المقياس على طلبة الصف السادس الابتدائي , من طلبة مدارس محافظة بغداد بجانبها (مدارس الكرخ والرصافة) .

وقد اجرت الباحثة استبياناً استطلاعياً عقب الدراسة الاستطلاعية التي اجرتها على مجموعة اخرى تتالف من (٨٣) تلميذا وتلميذة من الصفين الخامس والسادس الابتدائي

, للتأكد من وضوح تعليمات المقياس والفقرات , وللكشف عن صعوبات التطبيق , حيث كان الاختيار لهذا العدد عشوائيا .

كما طبقت الباحثة المقياس على عينة عشوائية مؤلفة من (٦٤٩) تلميذ وتلميذه , واستبعدت الباحثة (٥٢) استمارة منها لعدم موضوعيتها فكان المتبقي (٥٩٧) حيث ان هذا الرقم يمثل العينة النهائية التي خضعت للتحليل .

ولدى تحليل النتائج التي جمعتها الباحثة باستخدام اسلوب التجزئة النصفية لايجاد ثبات كل مجال من المجالات السبع , أظهرت النتائج الآتية :

١. انحصرت معاملات التباين بين (٠.٥٩ – ٠.٩٤) .
 ٢. ظهر من خلال النتائج تشبع مجالات لمقياس بالعامل العام الذي هو مفهوم الذات , ولقد تراوحت معاملات تشبع المجالات بين (٧٨ – ٠.٩١) , وظهر من هذه النسب ان المقياس يصلح لقياس مستوى تشبع المجالات لظهار عامل مفهوم الذات .
 ٣. احتل مجال الثقة بالنفس اعلى نسبة حيث بلغت نسبة تشبعه بمفهوم الذات (٠.٩١) واحتل المجال الجسمي اوطأ نسبة بلغت (٠.٧٨) .
- (الفياض , ١٩٨٦ , ص٢١) .

ثانيا . دراسة (قاسم) ١٩٨٦ :

" بناء مقياس لمفهوم الذات لدى الاطفال الذكور العراقيين في المرحلة الابتدائية "

استهدفت الدراسة بناء مقياس صوري لمفهوم الذات لدى الاطفال الذكور العراقيين في المرحلة الابتدائية .

فلقد حدد الباحث مقياسه لعامل مفهوم الذات باربعة مجالات هي :

المجال الجسمي / المجال العقلي / المجال الانفعالي / المجال الاجتماعي .

كماحدد الباحث فقرات المقياس وعددها (١١٠) فقرة وبعد عرضها على الخبراء , الغي منها (٣٣) فقرة وتم تحويل هذه الفقرات الى مواقف صورية ايجابية ومواقف صورية سلبية , أي اصبحت ما تعادل (١٢٤) صورة ايجابية وسلبية , وحين عرضها على الخبراء مرة اخرى تم تعديل وحذف قسم منها والابقاء على (٥٨) فقرة لفظية صورية .

ثم اجرى الباحث تطبيق الاختبار على عينته البالغة (٤٢٠) تلميذا من تلاميذ المرحلة الابتدائية النهارية لمدينة بغداد , ممن تتحصر اعمارهم بين (٦ - ١١) سنة , وبعد استبعاد (٢٠) استمارة لعدم دقتها , صحح المقياس على اساس اعطاء درجتين للصورة الايجابية ودرجة واحدة للصورة السلبية .

وقد استخدم الباحث معامل ارتباط (بيرسون) وذلك لقياس ثبات المقياس وتطابقه مع الظاهرة حيث بلغ (٠.٦١) .

(قاسم , ١٩٨٦ , ص ١٨) .

ثالثا . دراسة (ابو زايد) ١٩٨٧ :

" سيكولوجية الذات والتوافق "

هدفت الدراسة الى تعرف درجة تقبل الذكور والاناث لانماط الدور الجنسي , كشيء مناسب للذكور او الاناث بشكل عام , كذلك هدفت الدراسة الى التعرف على مدى تقبل الذكور والاناث لانماط الدور الجنسي , كشيء مناسب لمفاهيم ذواتهم الواقعية والمثالية وبشكل خاص , وقد تضمنت الاجراءات ما يلي :

انقسمت العينة البالغة (٢٧٠) طالبا وطالبة الى قسمين : الاول من طلبة الاقسام الداخلية في جامعة الاسكندرية , والثاني من الطلبة الذين يعيشون مع اسرهم .

ثم طبق الباحث اختباره الاربعة على العينة , والتي تتلائم مع شروط البحث , وكانت هذه الاختبارات تقيس مفهوم الذات بابعاده المختلفة , والاتزان الانفعالي على مجموعتي البحث من البنين والبنات وهي : اختبار مفهوم الذات (للكبار) , حيث تم قياس التقلبات الوجدانية (C) لجيلفورد , وقائمة أيزنك للشخصية (E . P . I) بصورتها (A و B) حيث ان لكلا المقياسين اهميته في قياس متغيري البحث , حيث يقيس الاول مفهوم الذات , والاختبارات الثلاثة الاخيرة تقيس الاتزان الانفعالي والعصابية , وبالتالي توصل الباحث للنتائج الآتية :

١. دلت النتائج على وجود فروق دالة في تكوين مفهوم الذات بابعاده الثلاثة (التباعد , تقبل الذات , تقبل الآخرين) حيث ظهرت للنتائج الفقرات الآتية :

أ . يعد البنين اقل تباعدا عن الشخص العادي من البنات .

ب. يعد البنين اكثر تقبلا للذات من البنات .

ج. يعد البنين اكثر تقبلا للآخرين من البنات .

٢. وجد ان هناك ارتباط بين مفهوم الذات بابعاده المختلفة والاتزان الانفعالي لطلاب الجامعة سواء أكان من الذكور أم من الاناث (ابو زايد , ١٩٨٧ , ص ٣٧) .

ب . الدراسات الأجنبية :

أولا . دراسة (أوليري) ١٩٨٧ :

" تطوير اجراء لتقييم مفهوم الذات للاطفال الذين لديهم ضعف في التعليم " .

استهدفت الدراسة فحص العلاقة بين مفهوم ذات الطالب ونتائج الانجاز الصفي , والهدف الثاني هو تطوير اجراء او اسلوب لتقييم مفهوم الذات لدى الطلبة الذين يعانون من اخفاق دراسي , ووضع الباحث صيغة للاداة النهائية تتالف من اربعة عوامل تقيس مفهوم الذات وتقييم الذات وهي :

١ . مفهوم الذات والعلاقات الاساسية .

٢ . علاقات الصداقة .

٣ . التكيف الدراسي .

٤ . النجاح الاكاديمي .

اما عينة البحث فقد بلغت (١٧٥) طالبا ابتدائيا من ذوي صفوف التعليم الخاص ، اذ قام الباحث بفحص العوامل الشخصية لاختبارات الطلبة معتمدا على آراء مجموعة من الخبراء , واعتبر بذلك ان محتوى وانسجام وثبات الاداة كافية لمعرفة الذات وتحددت بذلك العوامل الآتية :

عامل علاقة الصداقة / عامل التكيف الدراسي / النجاح الاكاديمي .

أي ان هذه العوامل قد حققت الانسجام والثبات وبقي عامل (مفهوم الذات) والذي فشل ولم يحقق مستوى الانسجام والثبات , ولذا تبين لدى الباحث من تحليل النتائج ما يأتي :

١ . وجود فروق دالة احصائيا في عامل الانجاز الدراسي .

٢ . وجود عوامل ارتباط بين مفهوم الذات والانجاز الدراسي والاتجاه نحو المدرسة , وقد ترجح عامل الانجاز الدراسي على بقية العوامل .

٣ . كشفت الدراسة بان البرنامج له تاثير على عامل مفهوم الذات على الرغم من كون النتائج الاولى كانت غير مشجعة .

(٢١ : p , ١٩٨٧ , Oleary) .

.مناقشة الدراسات السابقة :

١ . مناقشة الدراسات التي تناولت خصائص رسوم الاطفال :

يتبين من عرض البحوث التي تناولت هذا المجال ما يأتي :

- استهدفت دراسة (عبد الله) الكشف عن العلاقة بين رسوم الاطفال الصم بمراحل التعبير الفني للاطفال الاعتياديين , في حين تناولت دراسة (شعابث) تعرف علاقة تلك الخصائص بذكاء الاطفال , بينما تناولت دراسة (الترابي) اثر تلك الخصائص في الرسم العراقي المعاصر , اما دراسة (ماجوسكي) فقد تناولت الكشف عن العلاقة بين رسوم البنين والبنات , نجد ان الدراسات السابقة تتجاذب وتتنافر في دراسة الخصائص كموضوع , الا ان لكل منها طرحه الخاص في دراسة هذا المجال تختلف به عن طرح الدراسة الاخرى وعن الدراسة الحالية , حيث يستهدف البحث الحالي تعرف مجال محدد وهو التحريف في رسوم الاطفال وليس الخصائص , وعلاقته بمفهم الذات .

- نجد ان عدد افراد العينة في دراسة (عبد الله) قد بلغ (٣٩٢) تلميذا في حين بلغت عينة دراسة (الترابي) (٩٦) لوحة زيتية , اما دراسة (شعابث) فقد بلغت عينتها (٢٦٠) تلميذا , في حين بلغت عينة دراسة (ماجوسكي) (١٢١) تلميذا , بينما بلغت عينة الدراسة الحالية (١٣٨) تلميذا .

- ان معظم هذه الدراسات لجأ الى بناء أداة لغرض تحليل رسوم الاطفال , وهذا ما سيطبق في البحث الحالي ايضا , اذ سيقوم الباحث ببناء أداة لتحليل الرسوم , وبحساب صدقها وثباتها بتطبيق معادلة (كوبر) ومعادلة (سكوت) . — استخدمت دراسة (عبدالله) مربع كاي لغرض تعرف الفرق بين الخصائص , بينما لجأت دراسة (شعابث) لاستخدام القانون (t) لاختبار دلالة الفروق , أي يتفق البحث مع بقية البحوث السابقة في استخدام بعض الوسائل الاحصائية . — استفاد الباحث من هذه المجموعة من البحوث في استخدامها كمصادر , كونها ركزت على مرحلة الطفولة والدراسة الحالية كذلك .

٢. مناقشة الدراسات التي تناولت مفهوم الذات :

يتبين من عرض البحوث التي تناولت هذا المجال ما يأتي :

- تبنت بعض الدراسات بناء مقياس لمفهوم الذات كدراستي (الفياض وقاسم) وطبقت هذا المقياس على العينة , في حين لجأ قسم منها لاستخدام مقاييس جاهزة كما في البحث الحالي الذي استعان بمقياس مفهوم الذات (للفياض) .

- ركزت دراسة (ابو زايد) على مقابلة مفهوم الذات بمتغير آخر الا وهو التوافق النفسي او الاتزان الانفعالي .

– تقترب بعض الدراسات من الدراسة الحالية , حيث ركزت دراسة (اوليري) على علاقة مفهوم الذات بعامل آخر , فقامت بايجاد العلاقة بين مفهوم الذات والابداع , اما البحث الحالي فيركز على ايجاد العلاقة بين مفهوم الذات والتحريف في رسوم الاطفال .

- اختلفت الاطر النظرية للدراسات السابقة عن الاطار النظري للدراسة الحالية , كونه يصب في مفهومين رئيسيين وهما مفهوم الذات ومفهوم التحريف في رسوم الاطفال وحاول ايجاد العلاقات والتأثيرات بينهما .

- معظم الدراسات ركزت على الجانب النفسي واعطت اهتماما اقل للجانب الفني , في حين حاول البحث الحالي الجمع بين الجانبين بحيث يأخذ كل جانب حقه .

- معظم هذه الدراسات استخدمت اسلوب التجزئة النصفية لقياس الثبات .

- استفاد الباحث من هذه البحوث كمصادر تساعد في تحديد الاطر النظرية للبحث وفي صياغة الموضوعات وبنائها والاطلاع على كيفية استخدام المقاييس , وكيفية استخدامها للوسائل الاحصائية , كذلك في اتباع الاجراءات الاستطلاعية , وكيفية تناولها للدراسات السابقة حيث ضم قسم منها ضمن الدراسات السابقة في دراسته (*) , اما ما يخص نتائج البحث فسوف يتم مناقشتها في الفصل الرابع عند استخراج نتائج الدراسة الحالية .

(*) نظرا لتعذر الانتقال بين الجامعات والاطلاع على جميع الدراسات والبحوث في الوقت الحاضر .

الفصل الثالث

إجراءات البحث

١. مجتمع البحث .
 ٢. عينات البحث .
 - أ. العينة الاصلية .
 - ب. العينة الاستطلاعية .
 ٣. الدراسة الاستطلاعية .
 ٤. أدوات البحث :
 - أ. مقياس مفهوم الذات .
 - تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية .
 - تصحيح الاختبار .
 - صدق اداة الاختبار .
 - ثبات اداة الاختبار .
 - تطبيق الاختبار على العينة الاصلية .
 - تحليل الفقرات .
 - ب. أداة تحليل الرسوم .
- أولاً: ضوابط بناء الاداة .
- ثانياً: صدق أداة التحليل .
- ثالثاً: وحدات التعداد .

رابعاً: ضوابط التحليل .

خامساً: ثبات الأداة .

سادساً: تطبيق الاداة .

٥. الوسائل الإحصائية .

الفصل الثالث

إجراءات البحث

يتضمن هذا الفصل , وصفا لمجتمع البحث وعيناته وأدواته ووسائله الاحصائية التي استخدمت , وكما يأتي :

١. مجتمع البحث :

تألف مجتمع البحث الحالي من (١٢١٤٠) تلميذا وتلميذه ، وهذا العدد يمثل تلامذة الصفوف الخامسة الابتدائية وبعمر (١١ سنة)^(*) ، وموزعين على (١٤٠) مدرسة ابتدائية في مركز قضاء الحلة وذلك وفقا لاحصائيات مديرية التربية في بابل للعام الدراسي ٢٠٠٥ – ٢٠٠٦ ^(**) .

اذ بلغ مجتمع الذكور (٦٦٩٢) تلميذا , وموزعين على (٦٨) مدرسة ابتدائية للبنين ، في حين بلغ مجتمع الاناث (٥٤٤٨) تلميذه , وموزعين على (٧٢) مدرسة ابتدائية للبنات , وكما هو موضح في الجدول ادناه .

جدول (٢) يمثل مجتمع البحث

^(*) العمر (١١) سنة : يلانم هذا العمر موضوع البحث وفقا لما جاء في الإطار النظري .
^(**) ينظر ملحق (١) , والملحق (٢) , والملحق (٣) .

المدارس الابتدائية	عدد المدارس	عدد تلاميذ الخامس الابتدائي	عدد تلميذات الخامس الابتدائي	المجموع
مدارس البنين	٦٨	٦٦٩٢	-	٦٦٩٢
مدارس البنات	٧٢	-	٥٤٤٨	٥٤٤٨
المجموع	١٤٠	٦٦٩٢	٥٤٤٨	١٢١٤٠

٢. عينات البحث :

قام الباحث باختيار عينات بحثه الاصلية والاستطلاعية وكما يأتي :

أ. العينة الاصلية :

قام الباحث باختيار (١٤) مدرسة تابعة لمديرية تربية محافظة بابل , حيث يمثل هذا العدد نسبة (١٠%) من اجمالي عدد المدارس في المحافظة البالغ (١٤٠) مدرسة (*).

ثم اختار الباحث (٧) مدارس للبنين و(٧) مدارس للبنات بصورة قصدية من مناطق متعددة ومختلفة داخل المحافظة , وبالنظر لصعوبة اخضاع مجتمع البحث باكماله للدراسة خاصة في الدراسات الميدانية , فقد حددت نسبة (١٠%) من عدد تلاميذ كل مدرسة من مدارس البنين وكذا الحال مع مدارس البنات .

وتم اختيار المجموعة المبحوثة من التلاميذ بطريقة عشوائية من القوائم الرسمية المرتبة حسب الحروف الابجدية للصفوف الخامسة في كل مدرسة , بغية عدم التأثير على سير الدوام وايضا لسهولة جمع افراد العينة في أي وقت خصوصا ما يتعلق بمدارس البنات حيث كان من الصعب جدا جمع التلميذات خارج وقت الدوام الرسمي .

(*) اتبع الباحث في اختيار العينة وفق اشراك نسبة احصائية من المجتمع الكلي .

وبهذا يكون عدد افراد العينة الاصلية (١٣٨) تلميذا وتلميذة , حيث تتكون عينة البنين من (٧٠) تلميذا , في حين تتكون عينة البنات من (٦٨) تلميذة , وتم تطبيق الاختبار عليهم , والجدول (٣) بين ذلك :

جدول (٣) يوضح اختيار العينة الاصلية .

ت	مدارس البنين	عدد التلاميذ بعمر ١١ سنة	نسبة التمثيل ١٠%١٠	ت	مدارس البنات	عدد التلميذات بعمر ١١ سنة	نسبة التمثيل ١٠%١٠
١	مدرسة الجمهورية	١١٠	١١	١	مدرسة الجمهورية	٩٦	١٠
٢	مدرسة الحلة	٨٧	٩	٢	مدرسة الحلة	١٠٢	١٠
٣	مدرسة صفد	٨٥	٩	٣	مدرسة الجواهري	١١٢	١١
٤	مدرسة حمورابي	١٠٨	١١	٤	مدرسة النسور	١٠٥	١١
٥	مدرسة النسور	١١٥	١٢	٥	مدرسة بدر الكبرى	٦٩	٧
٦	مدرسة ١٤ تموز	١٠٦	١١	٦	مدرسة الوثبة	٧٧	٨
٧	مدرسة الإمام الصادق	٦٥	٧	٧	مدرسة ١٤ تموز	١٠٨	١١
	المجموع	٦٧٦	٧٠		المجموع	٦٦٩	٦٨

ب . العينة الاستطلاعية :

اختار الباحث (٨) مدارس ابتدائية من نفس المدارس التي اختارها في تحديد عينته الاصلية وذلك لأختيار المجموعة التي تمثل عينته الاستطلاعية (*) والتي بلغ عدد افرادها (٦٤) تلميذا وتلميذة ، ويمثل هذا العدد نسبة (٧%) من عدد تلاميذ كل مدرسة من المدارس المختارة .

فكانت عينة البنين تتألف من (٣٣) تلميذا ، وعينة البنات تتألف من (٣١) تلميذة تم اختيارهم بصورة عشوائية كما جرى فيما تقدم على العينة الاصلية , بعد ان تاكد الباحث من وجود عدد يفي لاغراض الدراستين الاصلية والاستطلاعية دون تقاطع ، وكما مبين في الجدول (٤) .

جدول (٤) يوضح اختيار العينة الاستطلاعية

ت	مدارس البنين	عدد التلاميذ بعمر ١١ سنة	نسبة التمثيل %٧	ت	مدارس البنات	عدد التلميذات بعمر ١١ سنة	نسبة التمثيل %٧
١	الجمهورية	١١٠	٨	١	الجمهورية	٩٦	٧
٢	النسور	١١٥	٩	٢	الجواهري	١١٢	٨
٣	حمورابي	١٠٨	٨	٣	النسور	١٠٥	٨
٤	١٤ تموز	١٠٦	٨	٤	١٤ تموز	١٠٨	٨
	المجموع	٤٣٩	٣٣		المجموع	٤٢١	٣١

٣. الدراسة الاستطلاعية :

بعد ان اكمل الباحث اختيار عينات بحثه الاستطلاعية والاصلية شرع باجراء دراسة ميدانية ليطمئن على سلامة اجراءاته وأدواته , وليسند بحثه بمعلومات تفتح امامه المجال في التعامل مع عينته الاصلية , وتساعده للوصول الى سلامة اختبار فئات التحليل ومستوى

(*) انتقيت هذه المدارس نظرا لتعاون اداراتها مع الباحث وتفهم اجراءات بحثه , في الوقت الذي لم يشهد الباحث مثل هذا التعاون في مدارس اخرى كونها رفضت استقباله .

الصدق وسهولة التطبيق , وتدريب الباحث في التعامل مع افراد العينة ونتائجهم فضلا عن تقدير مستوى تعاون ادارات المدارس , ومعرفة الزمن الكافي لأجراء الاختبار فضلا عن تحديد مكان اجراء التجربة , ومدى ملائمة محتويات الاستمارة لمستوى التلاميذ , وتحديد الكلمات غير المفهومة , ومعرفة الموضوعات التي يرغب التلاميذ في رسمها , ونوعية الالوان فقام بالآتي :

أ . يطلب الباحث من التلاميذ الاطلاع على دفاتر رسومهم (*) .

ب . وزعت استمارة (**) على تلاميذ العينة الاستطلاعية ليتم من خلالها تحديد موضوع الرسم والالوان المستخدمة .

وبعد انتهاء هذه الدراسة تجمع للباحث (٦٤) استمارة تم فحصها فأظهرت ما يأتي:

١ . توزعت الموضوعات والالوان المختارة وفقا للنسب المبينة في الجدول (٥) .

٢ . اختيار موضوعات العيد والسوق والمعركة بنسب اعلى من بقية المواضيع , وتفضيل استخدام الالوان الخشبية والماجك (***) في التلوين لحصولها على اعلى نسبة , وذلك يتبين في الجدول ادناه .

جدول (٥) نتائج اختبار الدراسة الاستطلاعية

موضوع الرسم	التكرار	%	نوعية الألوان	التكرار	%
سفرة مدرسية	٢	٣%	ألوان الخشب	٣٨	٥٩%
العيد	٢٠	٣١%	الالوان المائية	-	-
العائلة	٢	٣%	ألوان الباستيل	٦	٩%
السوق	١٥	٢٣%	ألوان المايجك	٢٠	٣١%
المعركة	١٥	٢٣%			
اختر بنفسك	١٠	١٦%			

(*) استفاد الباحث من رسوم التلاميذ في تحديد الفئات الثانوية في استمارة تحليل خاصية التحريف وتفرعات هذه الفئات .

(**) ينظر ملحق (٦) .

(***) استبعد الباحث موضوعي (السفرة المدرسية , والعائلة) من الاستمارة كما استبعد (الالوان المائية والباستيل) لحصولها على اقل نسبة في تطبيق الاختبار على العينة.

٤. أدوات البحث :

تشتمل ادوات البحث الحالي على مقياس مفهوم الذات وأداة تحليل الرسوم وكما يلي :

أ. مقياس مفهوم الذات (*) :

التعريف بالمقياس : هناك عدد من المقاييس وضعها الباحثون في دراسات سابقة اختصت بمفهوم الذات وعرفت بصدقها وثباتها , وقد استفاد الباحث من مقياس (الفياض) في تطبيقه على عينة الدراسة الحالية وذلك للأسباب الآتية :

أولاً : وضوح فقراته وبساطتها وسهولة تطبيقه على العينة .

ثانياً : بني المقياس وتم تطبيقه في البيئة العراقية عام (١٩٨٦) حيث اشتمل على عينة من تلاميذ وتلميذات الصفوف الخامس والسادس الابتدائي وبعمر (١١) سنة مما يجعله أكثر ملائمة لأعمار الدراسة الحالية .

ثالثاً : يراعي المقياس مستوى ادراك التلاميذ حيث يستخدم الكلمات المعبرة والمفهومة في صياغة فقراته .

رابعاً: تنوع عباراته حيث كانت نصفها يقيس مفهوم ذات عالي والنصف الآخر يقيس مفهوم ذات واطئ مما جعله متوازناً من حيث استجابة العينة له .

خامساً: اعتمد المقياس على الاختيارين (نعم ، لا) لذا فلا يجد التلاميذ صعوبة في الاجابة سوى اختيار احد هذين الاختيارين بالتطابق او عدم التطابق ، وهذا يكون أكثر ملائمة للعمر .

سادساً: تشبع مجالات المقياس بالعامل العام الذي هو مفهوم الذات وقد تراوحت معاملات التشبع بين (٧٨ – ٩١.٠) ، في حين تراوحت معاملات التباين بين (٥٩.٠ – ٩٤.٠) (الفياض , ١٩٨٦ , ص ٢١).

(*) ينظر ملحق (٧) .

ويتضمن المقياس سبعة مجالات لقياس مفهوم الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية , ويتألف من (١١٢) فقرة , (٥٣) فقرة ايجابية و (٥٩) فقرة سلبية , وهناك (١٠) فقرات مكررة من قبل الباحثة , وان كل مجال من مجالات المقياس يتألف من عدد من الفقرات الايجابية والسلبية عن ذات الفرد , وتحدد درجة المستجيب بمجموع اجاباته الصحيحة عن كل فقرة من الفقرات وهذه المجالات (*) هي كما يأتي :

١ . مجال التوافق الاجتماعي :

وهذا المجال محدد في المقياس بـ (٢٤) فقرة ، (١٣) منها ايجابية و(١١) سلبية , وتعبر الفقرات عن استطاعة الفرد تقييم نفسه وسط مجتمعه في نواحي معينه منها التعاون والالتزام واحترام الآخرين وسلوكه تجاه الافراد في البيت والمدرسة ومشاعره تجاه الآخرين وفهمه الواضح لتقدير الآخرين لشخصيته ولطبيعة الدور الذي يلعبه ضمن الجماعة .

٢ . مجال الثقة في النفس :

هذا المجال يتحدد بـ (١٤) فقرة , (٨) فقرات ايجابية و(٦) فقرات سلبية , وعبرت هذه الفقرات عن جرأة وثبات الفرد في المواقف وعن مدى قابليته على دعم نفسه بواسطة تفعيل فكرته عن الشجاعة والبطولة والشهامة والاعتماد على النفس ونبذ مشاعر الخوف والقلق والتردد ، وكل هذه المشاعر مكتسبة من المجتمع

٣ . المجال الجسمي :

ويتمثل هذا المجال في المقياس بـ (١٤) فقرة , (١٠) منها ايجابية و(٤) فقرات سلبية , وتعبر عن نظرة الفرد لمزايه الجسمية ولمظهره الخارجي ومدى انسجام ذلك بنفسيته مثل حكمه الايجابي على(جمال الشكل والنظافة والطول ولون البشرة والرشاقة وجمال الشعر) وتقييمه السلبي اذا كان مهملا ولايهتم بمظهره الخارجي .

٤ . مجال الرضا عن النفس :

يعبر هذا المجال عن مدى شعور الفرد بالارتياح والرضا والاحترام تجاه الذات , وعن قناعة الفرد بنفسه وهي نظرة ايجابية متواضعة للذات مثل احترام النفس والرضا

(*) ينظر ملحق (٧) .

عنها والمرح والتفاؤل والاخلاص , وبالعكس اذا كان الفرد يمتلك نظرة سلبية عن نفسه , ويتحدد هذا المجال بـ (١١) فقرة , (٦) فقرات منها ايجابية و (٥) فقرات سلبية .

٥. مجال الاتزان الانفعالي :

وهذا المجال محدد بـ (٢٠) فقرة في المقياس , (٣) فقرات ايجابية و (١٧) فقرة سلبية , وتعتبر عن مدى قابلية الفرد على التحكم والسيطرة على انفعالاته وضبطه لمشاعر الغضب والقلق والوحدة والخوف وانعدام الامن والخجل وعدم الاستقرار النفسي ومحاولة استعادة التوازن .

٦. السلوك العدواني :

هذا المجال متمثل في المقياس بـ (١٢) فقرة , (٢) منها ايجابية و (١٠) فقرات سلبية , وتعتبر هذه الفقرات عن عدائية الذات للآخرين والاندفاع في المواقف , والغضب السريع والاساءة وإلحاق الأذى بالآخرين وأحيانا يصل إلى الكراهية والانتقام .

٧. المجال العقلي والدراسي :

ويعبر عن مدى استطاعة الفرد في اظهار امكانيته العقلية والدراسية وتميزه بين اقرانه , ونشاط الذات الذي يعبر عنه هذا المجال هدفه تحقيق التفوق والنجاح وهو محدد بـ (١٧) فقرة , (١١) فقرة منها ايجابية و (٦) فقرات سلبية .

٣.٢. تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية :

قام الباحث بتطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية , اذ وزع الاختبار على التلاميذ ليضعوا فيه المعلومات المطلوبة والتي تشتمل على : الجنس , والمدرسة , والرقم (*), ويرشد الباحث التلاميذ عن محتويات الاستمارة وتسلسل الفقرات , فضلا عن اعطائهم فرصة لقراءة التوجيهات الخاصة بكيفية الاجابة بصورة صحيحة .

(*) الرقم يستفيد منه الباحث لمطابقته مع ورقة الرسم فيصبح لدى الباحث استمارة .

ثم قام الباحث بضبط الوقت المحدد للاختبار وهو (٤٥) دقيقة(**), اذ حصل الباحث على (٦٤) استمارة لاختبار الذات .

. تصحيح الاختبار :

قام الباحث بتصحيح استمارات الاختبار وعددها (٦٤) استمارة وتقريبها في جداول خاصة بغية الحصول على درجة كلية لكل استمارة ويتم تصحيح اجابات التلاميذ في ضوء ميزان المقياس الثنائي الاختيار (نعم ، لا) (**) وليحصل كل تلميذ على درجة تمثل درجة الذات له , كما في الجدول الآتي .

جدول (٦) توزيع درجات الذات وفقا لنسبتها المئوية

مستويات المقياس	توزيع الدرجات		نتائج الاختبار			
	%	الدرجة	%	ادنى درجة	%	أعلى درجة
ما زاد عنها (فئة الدرجات العليا للذات)	٩٠.١٦	١١٠	٤٧.٧٥	٥٨	٩٧.٥٤	١١٩
ما زاد عنها (فئة الدرجات المتوسطة للذات)	٨١.٩٦	١٠٠				
ما قل عنها (فئة الدرجات الدنيا للذات)						

. صدق أداة الاختبار :

تعد صلاحية الاختبار في التفريق بين المجموعات في ظاهرة معينة من المعايير التي لا بد ان تراعى عند عملية انتقاء الاختبار, فذلك مؤشر على ان الاختبار المطبق يصلح لقياس الدرجات العليا والدنيا للذات , اذ تبين من معالجة البيانات ان الاختبار لديه قدرة تمييزية عالية في تحديد ثلاثة مستويات لدرجات الذات لدى التلاميذ وهي (درجات عليا – ودرجات وسطى – ودرجات دنيا) , حيث لجأ الباحث الى استخدام اختبار (ت) الاحصائي لمعرفة الفروق بين المجموعة العليا والدنيا فظهرت فروق ذات دلالة احصائية بمقدار (١٥.٢٨) بين اعلى وادنى درجة للذات حصل عليها التلاميذ , وهي اكبر من قيمتها الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) , ينظر للجدول الآتي .

(**) هذا الوقت يكفي لتطبيق اختبار الذات فقط , فقد يتعدى الى (٩٠) دقيقة اذا اشتمل على الرسم اضافة الى اختبار الذات
(***) ينظر مفتاح التصحيح , ملحق (٨) .

جدول (٧) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) المحسوبة

(ت)المحسوبة	ذوو الدرجات الدنيا		ذوو الدرجات العليا	
	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط
١٥.٢٨	٥.٥٤	٩.٢	١٤.٠٥	٤٤.٠٦

. ثبات اداة الاختبار (*):

لاستخراج ثبات الاختبار قام الباحث باعادة تطبيقه مرتين بينهما فاصل زمني مقداره (١٥-٢٤) يوما (**), حيث تم اختيار (١٥) مفحوصا ويمثل هذا العدد نسبة (٢٥%) من افراد العينة الاستطلاعية وبصورة عشوائية لحساب معامل ارتباط بيرسون(معامل الثبات) بين درجات المحاولتين فكانت تساوي (٨٩%) وذلك مؤشر على ثبات الاختبار .

. تطبيق الاختبار على العينة الاصلية :

قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة الدراسة الاصلية وفقا للضوابط نفسها , مستعينا بمعلمي مادة الرسم في المدارس , والذين بادروا بالمساعدة لتهيأة التلاميذ نفسيا للاجابة على فقرات المقياس وطمأنتهم بانه ليس هناك رسوب كما في الامتحانات الشهرية , وان درجات الاختبار للبحث فقط , واجاباتهم لن يطلع عليها احد سوى الباحث , ووفقا للخطوات الاتية :

أ. وزع الباحث استمارات الاختبار على التلاميذ لاختيار احد المواضيع (العيد ، السوق ، المعركة , اختر بنفسك) واختيار نوع الالوان .

ب. طلب الباحث من التلاميذ عدم الاستعجال في الاجابة لان زمن الاختبار هو (٩٠) دقيقة وقراءة الفقرات والسؤال عن أي شيء يروونه غير واضح .

ج. وزع الباحث لهم اوراق رسم بقياس (A٤) , واوعز لهم بكتابة رقم التسلسل(*).

د. اعطاء التلاميذ الالوان التي يرغبون التلوين بها وهي (الماجك والخشب) .

(*) ظهر اثناء اعادة الاختبار للمرة الثانية غياب (٤) تلاميذ من تلاميذ العينة الاستطلاعية ومن مدارس مختلفة وتم اهمال استماراتهم .
(**) لجأ الباحث لتطبيق الاختبار في المدارس القريبة من بعضها , الا ان فترة الاختبار امتدت لأكثر من اسبوعين بسبب اختلاف فترات الدوام بين المدارس المختارة , والملحقان (٤), (٥) يوضحان ذلك .
(*) قام الباحث بترتيب التلاميذ وإعطائهم التسلسلات وتبدأ من (١ - فصاعدا) وكل مدرسة لها تسلسل مستقل .

وبعدها تجمع للباحث من هذا الاختبار (١٣٨) استمارة ممثلة لاختبار مفهوم الذات ، فضلا عن (١٣٨) رسما مرفقا لعينة الدراسة ، وقام الباحث بتصحيح استمارات الاختبار وفقا لمفتاح التصحيح المرفق في الملحق (٨) ودون درجاتها , وتفريقها بجدول خاصة وفقا لضوابط التصحيح المذكورة آنفا .

٢. تحليل الفقرات :

بعد الانتهاء من عملية التصحيح وعرض البيانات تم استخراج الوسط الحسابي لعينة الذكور فبلغ (١٧.٣٨) ولعينة الاناث (٢١.١٥) اذ ان المقدار الذي هو فوق الوسط الحسابي هم ممن يمتازون بالذات العليا اما ما كان دون الوسط الحسابي فهم ذوو الذات الدنيا , وكما موضح في الجدول الآتي :

جدول (٨) اعداد التلاميذ موزعين وفق مستويات للذات , ونسبهم المئوية

التصنيف	الذكور		الإناث		المجموع	النسب المئوية للمستويات	نسبة تمثيل العينة
	العدد	%	العدد	%			
ذوو ذات العليا	١٧	٣٩	٢٦	٦٠	٤٣	٩٠ - ٩٥	٣٣.٣%
ذوو ذات الوسط	١٩	٤٤	٢٤	٥٥	٤٣	٨٠ - ٨٩	٣٣.٣%
ذوو ذات الدنيا	٢٨	٦٥	١٥	٣٤	٤٣	٥١ - ٧٩	٣٣.٣%
المجموع	٦٤		٦٥		١٢٩		١٠٠%

وبهذا يمكن تحديد عينة التحليل لكل من الذكور والاناث (*) , اذ بلغت عينة الذكور (١٧) تلميذ من فئة الذات العليا سيتم مقارنتهم بـ(١٧) تلميذ من فئة الذات الدنيا يتم اختيارهم بصورة عشوائية من اصل (٢٨) تلميذ , في حين حدد مستوى التلميذات ذوات الذات الدنيا بـ(١٥) تلميذة سيتم مقارنتهم بـ(١٥) تلميذة من ذوات الذات الدنيا يتم اختيارهن بصورة عشوائية من اصل (٢٦) تلميذة . وبذلك تكون عينة الذكور والاناث جاهزة لتطبيق الاداة .

وفي الملحق (١١) يظهر من تفريق الاستمارات ان مجال التوافق الاجتماعي حصل على نسبة (٨٩.٦%) وهي اعلى من نسب المجالات الاخرى في المقياس في حين حصل مجال الاتزان الانفعالي على نسبة (٦١.٨%) وهي اقل نسبة , وذلك باحتساب عدد الاجابات الايجابية والسلبية على الاختيارين (نعم ، لا) في المقياس لكل فقرة في كل مجال .

(*) استبعد الباحث اثناء التصحيح (٩) استمارات من التي لم يلتزم بعض التلاميذ بتعليمات الاجابة فيها او غير الصادقة (أي التي يعتمد التلميذ الاجابة بصورة عشوائية على الاختيارات) وكانت (٦) استمارات للذكور و(٣) للاناث , أي بقي العدد (١٢٩) استمارة

ب . أداة تحليل الرسوم :

تتطلب اهداف البحث الحالي بناء أداة موضوعية تقي بالغرض لقياس التحريف في رسوم الاطفال بعد التأكد من عدم وجود أداة متفردة للتحريف في الدراسات السابقة ووفقا للخطوات الآتية :

أولا : ضوابط بناء الأداة .

ـ فئات التحليل :

اطلع الباحث على ادبيات فنون الاطفال والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الخصائص في رسوم الاطفال وخرج بحصيلة تكوين هيكلية الأداة وبنائها الشكلي , ولكون الأداة الحالية تختلف من حيث قياسها عن الأدوات السابقة فاستطاع الباحث تأسيس محاور رئيسة في بناء الاداة وهي الشكل , الزمان والمكان , الحركة , اللون , وحاول الباحث بيان انسجام هذه الفئات مع تعريفاتها قدر الامكان والمحافظة على كل خاصية دون غموض , اذ جعل فئتي الزمان والمكان في فئة رئيسة واحدة , أما خاصية الشفافية فقد اضيفت الى الاستمارة النهائية في خاصية الشكل كفئة ثانوية , فيما تم اختزال الفئات (الموقع بالنسبة للارضية وتفرعاتها , وعلاقة حجم الشكل بارضية الورقة وتفرعاتها) , كما واختزلت الفئات الفرعية للون وهي (تلوين الشكل دون الارضية والعكس , وتجاوز اللون من الارضية للشكل والعكس) , وتم تعديل فئة علاقة الشكل بالمضمون وتفرعاتها الى (علاقات الاشكال كفئة ثانوية وتتفرع الى فئتي تجسيد اشكال لا علاقات فيما بينها , وتجسيد اشكال عديمة العلاقة بالموضوع) , كما تم تعديل الفئات الثانوية للحركة من (حركة الاشكال جامدة , وحركة الاشكال موجودة) الى (جمود في الاشكال القابلة للحركة , وتحريك الاشكال الغير قابلة للحركة) , وقد تم تعديل البناء الهيكلي وفقا لمحوري الفئة الرئيسية والثانوية وفقا لأراء الخبراء , وبهذا يصبح عدد الفئات الرئيسية لأداة التحليل (٤) فئات , فيما اصبحت الفئات الثانوية (٥) فئات وهذه الفئات فيها (١٧) فئة لمعيار المضمون الصريح في الرسوم او نوعية تنفيذ الخاصية .

ثم عرف الباحث ما ورد في استمارة التحليل تعريفا إجرائيا وفقا لما يأتي :-

.المحور الاول : الشكل .

عد الباحث الشكل محورا رئيسا ويعرف بأنه ظهور الاشكال المرئية بصورة مغايرة وجديدة وتكون مختلفة عن صورتها المألوفة في الواقع وهذا الاختلاف ناتج عن طريق التلاعب من قبل التلميذ (اما بنسب الشكل أي الجزء الى الكل , او بتفاصيل الشكل , او موقع الشكل , او العلاقة بين الاشكال , او بالمسافة بينها) اذ تمثل جميعها تفرعات للشكل بغض النظر عن الدافع او الكيفية التي تم بها التلاعب وتنقسم هذه التفرعات في الشكل على النحو الاتي .

١. نسبة الجزء في الشكل اكبر من بقية الاجزاء :

ويعني رسم احد الاجزاء بنسب غير طبيعية تخالف الواقع بحيث يكون كبيرا قياسا لبقية الاجزاء الرسم , كما في رسم اليد بصورة كبيرة وهذا ما ظهر في الشكل (١) (*) , وفي شكل (٢) يظهر رسم الوجه بصورة كبيرة .

٢. نسبة الجزء في الشكل اصغر من بقية الاجزاء :

وهنا يكون احد اجزاء الشكل صغيرا مقارنة ببقية الأجزاء الأخرى بحيث يبدو مخالفا للقياسات المتعارفة في الواقع , كما لو رسم اليد صغيرة قياسا للجسم والاطراف الاخرى , ويظهر ذلك في الشكلين (٣ ، ٤) .

٣. تفاصيل الشكل كثيرة :

ويعني الاهتمام برسم مكملات الاشياء المرسومة بشكل ملفت للنظر كما لو رسم وجود الثمار في الشجرة أوفي سلال البيع وزخرفة الملابس أو تسريحة الشعر وتقليل الاهتمام بالتفاصيل المهمة الاخرى , كما في الشكل (٥) .

٤. تفاصيل الشكل قليلة :

وهذه الحالة عكس سابقتها وهنا يظهر الشكل دون تفاصيل او بصورة قليلة عما هي في الواقع وغير ملفتة كرسم شخصية بدون شعر او ملابس او اهمال تفاصيل احد الاعضاء كتفاصيل الوجه او شجرة بدون ثمار كما يظهر في الشكلين (٣ ، ٨) وفي بعض الاشكال الاخرى .

(*) أرفق الباحث الإشكال أحدهما للذكور والآخر للإناث لبيان ظهور الخاصية لدى الجنسين .

٥. الاشكال متقاربة :

وهنا تظهر الوحدات المرسومة بصورة متجاورة جدا وربما متلاصقة او متداخلة ولا مسافة فاصلة بينها كما هي في الواقع كما في الشكل رقم (٩).

٦. الاشكال متباعدة :

وهنا تكون وحدات الرسم متباعدة عن بعضها , وعدم وجود علاقة بينها من حيث تراكبها فيما بينها أي لا يحجب احدهما الآخر او تكون غير متلاصقة , كما في الشكلين (٨ , ١٠) .

٧. اشكال لا علاقة لها بموضوع الرسم :

وهنا الاشكال المرسومة تبدو غريبة ولا علاقة لها بالموضوع , بحيث تكون ملفته للنظر كونها لا تنسجم مع جوهر الموضوع , كما في الشكلين (٦ , ١١) .

٨. اشكال لا علاقة فيما بينها :

ويعني رسم الاشكال المرئية بصورة لا يمكن الاستدلال على العلاقة بينها كونها لا تنسجم مع بعضها , كما لو رسم اشخاص غيرمنسجمين بالحركة او الاتجاه او المكان و لا يبدو انهم ينتمون للموضوع نفسه , كما في الشكلين (٤ , ١٠) .

٩. الشفافية في الشكل موجودة :

ظهور الاشكال المرئية بحيث لا تحجب ما خلفها او ما تحتويه بشكل تام لان الاشكال تحجب ما خلفها وقد تظهر الشفافية في عدة اشكال , كرسم بيت ويظهر ما داخله من اثاث او اشخاص يرون من خلف الجدران او مقاتل يظهر وهو داخل الدبابة والاشكال (١ , ١٦ , ١٣) توضح ذلك , في حين عد كل ظهور لشكل ما بحيث يحجب ما خلفه او ما يليه او ما بداخله بشكل تام شفافية غير موجودة , كما في الشكل

.المحور الثاني : الزمان والمكان .

١ . جمع المسطحات في اكثر من زمان :

رسم الوحدات وكان الاحداث تجري في اوقات متعددة , اي عدم مراعاة التوقيتات كما لو رسم الشمس في النهار ورسم النجوم معها او رسم الشمس مشرقة والسماء مظلمة , وهذه الحالة تظهر في الشكلين (٦ , ١٧) .

٢ . جمع المسطحات في اكثر من مكان .

ويعني جمع مكانين او اكثر في مكان واحد كرسم الاشياء وكأنها تشاهد من مختلف الاماكن ضمن مكان واحد مثلا رسم الشخص ينظر للجانب وعينه تنظران للامام او جمع شخصيات تتجه من مختلف الاماكن ضمن مكان واحد , كما في الشكلين (٥ , ٢٠) .

٣ . زمان مغاير للمكان :

ويعني ان المكان الذي تجسده وحدات الرسم في الموضوع يتعارض مع الزمن الظاهر في الرسم , أي عدم انسجام الزمان مع المكان كما لو رسم معركة باجواء العيد او رسم اشجار وثمار في السوق , كما يظهر في الشكلين رقم (٦ , ١٧) .

.المحور الثالث : الحركة .

١ . تحريك الاشكال الغير القابلة للحركة :

ويعني ان أي تغيير في وضع الشكل الساكن وعدم استقراره على حالة معينة , ويعد شكلا متحركا كما في الشكل (٢٣) .

٢ . جمود الاشكال القابلة للحركة :

ويعني رسم الاشياء المتحركة او القابلة للحركة وهي في حالة سكون او جمود على الرغم من وجود علاقات تعتمد على الحركة فيما بينها , وهذه الخاصية تجسدها الاشكال (٤ , ١٠) .

.المحور الرابع : اللون .

١ . اللون فيه اشباع :

ويعني تسجيل اللون وفيه نضاعة وقيمة لونية عالية بحيث لاتظهر قيمة لبقية الالوان الاخرى , كما في تلوين فضاء الرسم بلون واحد ناصع او عدة الوان ناصعة وضياح ما حولها من الوان كما في الشكل (٢٢).

٢ . فقرلوني :

وهذه الخاصية تعني عدم تلوين الاشكال , حيث تكون الالوان فيها باهتة وغير ناصعة ولا تملك قيمة لونية , وذلك يتجسد في الاشكال (٥ , ٩ , ١٣).

٣ . لون مغاير للطبيعة :

وهنا تظهر الاشياء بالوان غير مالوفة في الطبيعة أي انها لا تتطابق سواء من قريب ام من بعيد مع الواقع , كما في رسم الشجرة زرقاء او سوداء او تلوين السماء والشمس بلون احمر او اسود , وهذه الحالة تظهر في الاشكال (١٧ , ٢٣) .

ثانيا: صدق الاداة :

عرضت الأداة بصورتها الأولية (*) على عدد من السادة الخبراء (**) والمختصين في مجال التربية الفنية وعلم النفس ، والاعلام , ممن لديهم الخبرة في المنهج العلمي لأبداء آرائهم وبيان مدى ملاءمتها لاهداف البحث ، واخذ الباحث بآرائهم حول تعديل بعض المجالات وحذف ما لا يصلح فقد حصلت على نسبة اتفاق بمقدار ٨٩% حسب معادلة كوبر (Cooper), وبذلك تكون الأداة قد اكتسبت صدقا ظاهريا واصبحت في صورتها النهائية كما في الملحق (١٥) .

ثالثا: وحدات التعداد :

استخدم الباحث اسلوب حساب التكرارات (Frrjuencie) وذلك باعطاء درجة واحدة لكل خاصية تظهر .

(*) ينظر ملحق (١٣)

(**) ينظر ملحق (١٤)

رابعاً: ضوابط التحليل :

وضع الباحث ضوابط لعملية التحليل استيفاءً للدقة العلمية للوصول الى نتائج دقيقة وهي :

١. قراءة التعريف الاجرائي لكل خاصية رئيسية وفرعية .
٢. اعطاء درجة لكل خاصية ظاهرة , وفي حالة عدم ظهور الخاصية في رسم ما , تهمل ولا تعطى درجة .
٣. عند ظهور اكثر من خاصية في لوحة واحدة تعطى لكل منها درجة واحدة .
٤. استخدام استمارة تحليل واحدة لكل الاعمال كما في الملحق (٩) .

خامساً: ثبات الأداة :

عمل على استخراج ثبات الاداة عن طريق التحليل لمعلمين محللين خارجيين (*), واعادة تحليل الباحث مع نفسه بفارق زمني مقداره اسبوعان وتطبيق معادلة (Scoot) ظهرت النتائج كما في الجدول (٩) , وبذلك اكتسبت الاداة صلاحيتها المنهجية واصبحت جاهزة للتطبيق .

جدول (٩) قيم ثبات اداة تحليل الرسوم

ت	نوع الثبات	نسبة الاتفاق
١	الباحث مع نفسه	٩٠%
٢	بين المحلل الاول والباحث	٨٧%
٣	بين المحلل الثاني والباحث	٨٦%
٤	بين المحلل الاول والثاني	٨٣%

سادساً: تطبيق الأداة .

اجرى الباحث تطبيق اداة التحليل بعد ان استوفت شروطها الموضوعية , اثناء تطبيقه للمقياس(**) وكما ذكر آنفا تفاصيل هذا التطبيق وذلك بتاريخ ٢٠٠٥/٣/٢ , معتمداً على التكرار كوحدة للتعداد ومعالجة النتائج احصائياً .

٥. الوسائل الاحصائية:

أ . قانون الوسط الحسابي :

(*) – طالب الدكتوراه : حامد خضير حسنات – طالب الدكتوراه : حيدر عبد الامير .

(**) طبق الباحث الاختبارين معا وذلك بناء على طلب من مديرية التربية باختصار الاجراءات لاغراض امنية حيث استغرق وقت الاختبارين ٩٠ دقيقة .

$$\frac{\text{مجم ك}}{\text{ن}} = \bar{S}$$

حيث ان :

$\bar{S}$ = الوسط الحسابي .

مجم ك = مجموع تكرارات القيم .

ن = عدد القيم .

ب. قانون الانحراف المعياري :

$$\frac{\text{مجم (س - س)}^2}{\text{ن}} = \sigma$$

حيث ان :

σ = الانحراف المعياري .

س = القيمة .

$\bar{S}$ = الوسط الحسابي .

ن = عدد القيم .

(اثناسيوس , ١٩٧٧ , ص ١٦٢)

ج . معادلة (Cooper) : لحساب الصدق

حيث ان :

$$\text{Pa} = \frac{\text{Ag}}{\text{Ag} + \text{Dg}} \times 100$$

نسبة الاتفاق .

Ag = عدد المتفقين .

Dg = غير المتفقين .

(Cooper, ١٩٦٣ , p:٢٧).

د . النسبة المئوية : لاستخراج اعداد العينتين الاصلية والاستطلاعية , وحساب درجة الذات في الاستثمارات , ومقدار ظهور الخصائص .

هـ . معادلة (Scoot) : واستخدمت لحساب الثبات .

حيث ان : $Po - Pe$

$Ti = \text{---}$ معامل الثبات .

$Po =$ النسبة الاولى (للمتفقين) . $1 - Pe$

$Pe =$ النسبة الثانية (المختلفين) .

(Holsti, ١٩٦٧, p : ١٣٢) .

و. قانون معامل ارتباط (Peron) :

ن مج س ص - (مج ص)

$=r$

$\frac{[ن مج س^2 - (مج س)^2][ن مج ص^2 - (مج ص)^2]}{[ن مج س - (مج س)]^2}$

حيث ان :

$r =$ معامل الارتباط .

س = درجات افراد العينة في الاختبار الاول .

ص = درجات افراد العينة في الاختبار الثاني .

مج س = مجموع الدرجات في الاختبار الاول .

مج ص = مجموع الدرجات في الاختبار الثاني .

ن = عدد افراد العينة .

(عدس , ١٩٨٠ , ص ٢١٥) .

ز. قانون (Z) الجدولية والمحتسبة لحساب دلالة الفروق بين النسب المئوية للخصائص,
(الراوي, ١٩٨٠, ص ٢٢٩) .

$$Z = \frac{p_m - p_w}{\sqrt{\frac{p \cdot q}{N_1} + \frac{p \cdot q}{N_2}}}$$

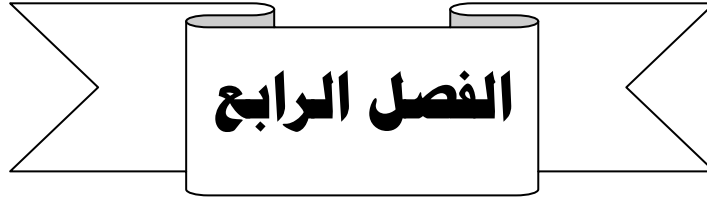
حيث ان :

Z = القيمة المحسوبة.

$\bar{p}$ = معدل الاحتمالية.

$\bar{q}$ = معدل اللااحتمالية.

p_m = احتمالية ١ / , p_w = احتمالية ٢ / .



. النتائج وتفسيرها .

. الاستنتاجات .

. التوصيات .

. المقترحات .

الفصل الرابع

نتائج البحث:

بعد ان استكمل الباحث اجراءاته المتضمنة تشخيص التلاميذ وفق مستويات الذات الثلاثة , وفرز رسومهم وتحليلها وفقا للأداة المعدة لهذا الغرض ومن ثم معالجة نتائج التحليل احصائيا , كما جرى اختبار الفروق في دلالة نسب مجالات التحريف في رسوم عموم التلاميذ , فضلا عن اختبار الفروق بين رسوم الجنسين (ذكور واث) لكل مستوى من مستويات الذات , حيث احتوت أداة تحليل الرسوم على (١٧) مجالا , وبعد ملاحظة تلك المجالات في رسوم عموم التلاميذ اتضح أن (١٢) مجالا منها موجودا ويميز خاصية التحريف في هذه الرسوم , وبنسب متفاوتة تراوحت بين (٥٠% - ٨٣,٧٢%) (*) وكما موضح في الجدول (١٠) .

جدول (١٠) التكرارات والنسب المئوية للمجالات المميزة في خاصية التحريف الحاصلة على نسبة (٥٠%) فأكثر

ت	المحاور الرئيسية	الجنس الخاصية	ذكور	%	اث	%	المجموع	%
١	الشكل	الجزء اكبر من بقية الاجزاء	٥٤	٨٤	٥٤	٨٣	١٠٨	٧٢,٨٣
		الجزء اصغر من بقية الاجزاء	٥٢	٨١	٥١	٧٨	١٠٣	٧٩,٨٤
		تفاصيل الشكل قليلة	٤٨	٧٥	٤٥	٦٩	٩٣	٧٢,٠٩
		تفاصيل الشكل كثيرة	٢٩	٤٥	٣٦	٥٥	٦٥	٥٠,٣٨
		الاشكال متباعدة	٣٠	٤٧	٣٧	٥٧	٦٧	٥١,٩٣
		اشكال لاعلاقة لها بالموضوع	٣٤	٥٣	٣٧	٥٧	٧١	٥٥,٠٣

(*) تم اعتماد نسبة (٥٠%) فما فوق للمجالات المميزة للتحريف , وذلك لتمييز ظهور الخاصية وشيوعها كخاصية سائدة , وان عدم احتساب الخصائص التي ظهرت بنسبة اقل من (٥٠%) بأنها لا تميز التحريف , وذلك لاي يعني انها لاتعد من خصائص التحريف الا ان الباحث يحاول حصر المجالات ذات النسب الكبيرة , وذلك يتفق مع (عبد الله) ينظر (عبدالله, ١٩٨٨, ص ١٠٤) , علما بأن النسب المئوية لهذه المجالات تتراوح بين (٤٠% - ٣٩%) .

		اشكال لاعلاقة فيما بينها	٣٧	٥٧	٤٠	٦٢	٧٧	٥٩,٦٨
		الشفافية في الشكل موجودة	٤٧	٧٢	٤٠	٦٢	٨٧	٦٧,٤٤
٢	الزمان والمكان	جمع المسطحات في اكثر من مكان	٥٠	٧٨	٣٨	٥٨	٨٨	٦٨,٢١
٣	الحركة	جمود الاشكال القابلة للحركة	٤٢	٦٦	٥٥	٨٥	٩٧	٧٥,١٩
٤	اللون	فقر لوني	٤١	٦٤	٤١	٦٣	٨٢	٦٣,٥٦
		لون مغاير للطبيعة	٣٩	٦١	٣٧	٥٨	٧٦	٥٨,٩١

ولتحديد علاقة التحريف بمفهوم الذات بالتحقق من صحة الفرضيات الصفرية , وسيقوم الباحث باستعراض النتائج كما يأتي:

١. علاقة مجال الشكل برسوم المستويات الثلاثة للذات , ومفهوم الذات العالي والواطي :

اظهر اختبار الفروق بين رسوم المستويات الثلاثة في مجال الشكل النتائج الآتية , وكما موضح في الجدول (١١) :

أ. الجزء أكبر من بقية الأجزاء :

أولاً. ظهرت هذه الخاصية في رسوم التلاميذ بنسبة (٨٤%) , وفي رسوم التلميذات (٨٣%) , وقد بلغت قيمة (Z) المحسوبة (١٥,٠) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين عند مستوى دلالة (٠.٠٥) .

ثانياً. في عينة التلميذات كانت النسبة (٧٣%) لذوات المفهوم العالي و(٨٠%) لذوات المفهوم الواطي , أي لم تظهر فروقا ذات دلالة احصائية لهذه الخاصية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) اذ بلغت قيمة (Z) بمقدار (٠.٨٦) بين الاناث .

ثالثاً. في عينة التلاميذ ظهرت فروق ذات دلالة احصائية بمقدار (١.٩٧) * عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لصالح ذوو المستوى الواطي ونسبتهم (٩٣%) والعالي نسبتهم (٥٩%).

رابعاً. بلغت نسبة الخاصية لدى التلاميذ ذوو المفهوم العالي بمقدار (٥٩%) في حين كانت النسبة عند التلميذات ذوات المفهوم العالي (٧٣%) , لذا فان قيمة (Z) ظهرت بمقدار (١.٠٢) أي لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين الفئتين .

(*) تم حساب الفروق بين النسب حسب قانون (Z) الجدولية والمحتسبة لحساب دلالة الفروق بين النسب المئوية للخصائص عند مستوى دلالة (٠.٠٥), ينظر (الراوي, ١٩٨٠, ص ٢٢٩) .

خامساً. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين نسب التلاميذ والتلميذات من ذوي المفهوم الواطئ للذات , حيث كانت نسبة التلاميذ (٩٣%) ونسبة التلميذات (٨٠%) وقيمة (Z) المحسوبة بمقدار (١.١٥) . كما في الجدول (١١) .

ويظهر من اختبار الفروق بين النسب أعلاه ان التحريف في هذه الخاصية يتأرجح باظهار الفروق بين المستويات الثلاثة مثلما تتفاوت نسب مفهوم الذات وباستخراج معامل الارتباط (بيرسون) (*) بين نتائج الاختبارين لمستويات التلاميذ الثلاثة , ومفهوم الذات العالي والواطئ للتحقق من صحة الفرضيات الصفرية التي افترضها الباحث عن العلاقة ظهرت النتائج الآتية :

١. توجد علاقة طردية موجبة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين التحريف في هذه الخاصية ومفهوم الذات لعموم التلاميذ وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الاولى.

٢. وجود علاقة طردية بين التحريف في هذا المجال ومفهوم الذات لدى التلميذات عند مستوى دلالة (٠.٠٥) , وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية .

٣. بالرغم من ظهور فروق ذات دلالة احصائية بين فئتي الذكور العالي والواطئ الا انه توجد علاقة بين التحريف لهذه الخاصية ومفهوم الذات لدى الذكور عند مستوى دلالة (٠.٠٥) , وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثالثة .

٤. وجود علاقة طردية بين التحريف لهذا المجال ومفهوم الذات العالي من كلا الجنسين عند مستوى دلالة (٠.٠٥) , ولذا ترفض الفرضية الصفرية الرابعة . ٥. توجد علاقة طردية موجبة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين التحريف في هذه الخاصية ومفهوم الذات الواطئ ومن كلا الجنسين , وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الخامسة .

ويعتقد الباحث بان ظهور الفروق بين فئتي التلاميذ الذكور (العليا والدنيا) يعود للفرق في مستوى الإدراك والرؤية الايجابية للحقائق البصرية ونقل الصورة او المشهد بعناية من الواقع دون تغيير , " فالطفل احيانا يستخدم افكاره في التعبير الا انه يغير في رموزه تبعاً لانفعالاته فيلجأ للابتعاد عن النسب المألوفة في الطبيعة " (ريد , ١٩٧٥ , ص ٢٨٢) , علماً ان ضبط نسب الأجزاء في الشكل وادراكها يكون بشكل تدريجي ويتنامى بنمو عقلية الطفل مما يدعو للتسليم " بأن النمو في حس التناسب , يمثل عملية انتقال تدريجي يوازي تدرج مراتب نمو العقل " (عطية , ١٩٨٢ , ص ٤٧) , ومقدار هذا النمو هو من يضع الفارق بين الفئتين اذ ينعكس ذلك على مهاراتهم في نقل الصورة وكيفية التعامل معها مع المحافظة على النسب في الشكل بما يناسب طبيعتها في الواقع , وهو ما تشير اليه دراسة "كود انف" اذ ترى بأن " ادراك العلاقة بين الجسم الطبيعي ورسمه , كأدراك الرمز وما

(*) ينظر ملحق (١٠) .

يرمز اليه , وهو يمثل بداية لمزيد من تقبل احد مظاهر الذكاء والنمو والنضج عند الاطفال" (عطية, ١٩٨٢, ص ٤٦) , فلذا لابد ان تتسم رسومهم بمزيد من الواقعية علما ان الاطفال الذين يرسمون بمبالغة مفرطة وبحجم كبير (اكبر من المؤلف) دليل على شعورهم بالنقص , وتعبيرهم بهذا الشكل ناتج امعن نزعات عدوانية , او يعبر عن الحاجة للتفخيم والمبالغة(صالح, ١٩٨٨, ص ١٩١) .

ب. الجزء أصغر من بقية الاجزاء :

أولا. ظهرت هذه الخاصية بنسبة مقدارها (٨١%) في رسوم التلاميذ بينما بلغت نسبتها لدى التلميذات (٧٨%) , أي لا توجد فروقا ذات دلالة احصائية بين الجنسين لهذه الخاصية حيث بلغت قيمة (Z) بين نسب الجنسين (٠,٤) .

ثانيا. لم تظهر فروق في عينة الاناث لهذه الخاصية حيث بلغت نسبة التلميذات ذوات المفهوم العالي (٦٩%) ونسبة الواطئ (٧٣%) وبلغت قيمة (Z) بمقدار (٠,٢٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) .

ثالثا. في عينة الذكور نجد ان التلاميذ ذوو المفهوم العالي للذات بلغت نسبة الخاصية عندهم (٤٧%) في حين اخذ اصحاب المفهوم الواطئ للذات نسبة (٩٣%) مما ادى الى ظهور فروقا ذات دلالة احصائية مقدارها (٣,٣٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح المستوى الواطئ .

رابعا. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين التلاميذ والتلميذات ذوي المفهوم العالي اذ حصل التلاميذ على نسبة (٤٧%) والتلميذات حصلن على نسبة (٦٩%) وكانت قيمة (Z) بمقدار (١,٤٣) .

خامسا. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين التلاميذ والتلميذات ذوي المفهوم الواطئ فنسبة التلاميذ (٩٣%) والتلميذات نسبتهم (٧٣%) وبلغت قيمة (Z) المحتسبة بمقدار (١,٧٧), كما في الجدول (١١) .

ولايجاد طبيعة العلاقة بين المجالين من خلال التحقق من صحة الفرضيات ظهرت النتائج الآتية :

١. وجود علاقة طردية بين المجالين عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لهذه الخاصية , في رسوم التلاميذ ذكورا واناثا بمستويات الذات الثلاثة , وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الاولى.

٢. توجد علاقة بين المجالين عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لهذه الخاصية , في رسوم التلميذات , ولذا ترفض الفرضية الصفرية الثانية .

٣. توجد علاقة بين التحريف ومفهوم الذات لدى التلاميذ , الا ان هناك فروقا ذات دلالة احصائية لهذه الخاصية بين المستوى العالي والواطي وبما ان قيمة معامل ارتباط (بيرسون) بين المجالين تشير الى وجود هذه العلاقة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لذلك ترفض الفرضية الصفرية الثالثة .

٤. وجود علاقة طردية بين التحريف ومفهوم الذات العالي عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لهذه الخاصية وفقا لمعامل الارتباط بين المجالين , ولذا ترفض الفرضية الصفرية الرابعة .

٥. وجود علاقة طردية بين التحريف ومفهوم الذات الواطي عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لهذه الخاصية وفقا لمعامل الارتباط بين المجالين , وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الخامسة .

ونلاحظ ان هذه الخاصية تشابه سابقتها في ظهور الفروق لهذا المجال حيث يقتصر على عينة الذكور , اذ ان الاطفال الذين يميلون لتصغير الاجزاء يدل على شعورهم بالنقص وفقدان الشعور بالامن والفاعلية , وينتابهم التردد في المواقف ويعجزون عن التعبير عن مشاعرهم , لذا فهم يميلون الى الانقباض والكآبة (صالح, ١٩٨٨, ص ١٩١-١٩٢) وتطبق عليها المبررات اعلاه من ناحية ضبط النسب .

ج. تفاصيل الشكل قليلة :

أولاً. ظهرت هذه الخاصية لدى التلاميذ بنسبة (٧٥%) , في حين كانت نسبة التلميذات (٦٩%) , فلا نجد فروقا ذات دلالة احصائية بين نسب الجنسين حيث بلغت قيمة (Z) بمقدار (٠,٧٣) .

ثانياً. في عينة الاناث ظهرت الخاصية برسوم التلميذات ذوات المفهوم العالي بنسبة (٤٦%) والواطي اخذن نسبة (٦٦%) اذ بلغت قيمة (Z) لهن (٠,١٢) , أي عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين نسب الفئتين .

ثالثاً. في عينة الذكور بلغت النسبة في رسوم ذوو المفهوم العالي (٥٨%) بينما بلغت نسبة عند الواطي (٨٨%) فلم تظهر فروقا ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين النسب لهذه الخاصية اذ ان قيمة (Z) مقدارها (١,٧٥) .

رابعاً. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين التلاميذ والتلميذات ذوي المفهوم العالي اذ حصل التلاميذ على نسبة (٥٨%) والتلميذات حصلن على نسبة (٤٦%) وكانت قيمة (Z) بمقدار (٠,٨١) .

خامساً. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين نسب التلاميذ والتلميذات من ذوي المفهوم الواطئ للذات , حيث كانت نسبة التلاميذ (٨٨%) ونسبة التلميذات (٦٦%) فيما كانت قيمة (Z) المحتسبة بمقدار (١.٤) , وكما موضح في الجدول (١١) .

وللتحقق من صحة الفرضيات وتحديد العلاقة بين المجالين ظهرت النتائج الآتية :

١. وجود علاقة طردية بين التحريف بهذه الخاصية ومفهوم الذات لدى افراد العينة من المستويات الثلاثة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) , ونتيجة لهذه العلاقة ترفض الفرضية الصفرية الأولى .

٢. وجود علاقة طردية بين التحريف ومفهوم الذات في عينة التلميذات عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لهذه الخاصية , ولذا ترفض الفرضية الصفرية الثانية .

٣. توجد علاقة طردية موجبة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين التحريف في هذه الخاصية ومفهوم الذات في عينة الذكور, وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثالثة .

٤. وجود علاقة طردية بين التحريف بهذه الخاصية ومفهوم الذات العالي من الجنسين عند مستوى دلالة (٠.٠٥) , ونتيجة لهذه العلاقة ترفض الفرضية الصفرية الرابعة .

٥. . توجد علاقة طردية موجبة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين التحريف في هذه الخاصية ومفهوم الذات الواطئ من كلا الجنسين , وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الخامسة .

وتفسيرا لذلك فقد اثبتت الدراسات ان الأطفال الذين يختزلون بعض التفاصيل يدلل على بقاء لآثار مرحلة عمرية سابقة في رسومهم , ويوقع هذا التأثير منفذي الرسوم في اختزال الاشكال وتفاصيلها كونهم لا يمتلكون قدرة تعرف تفاصيل اجزاء العناصر , فيميلون الى تسمية الكل بدلا من الاجزاء حتى وان كانت واضحة ومفصلة ومتمايضة (صالح , ١٩٨٢ , ص ١٥٠) , ويعتقد الباحث ان الذكور يتمتعون بهذه الخاصية اكثر من الاناث لانهم اكثر اتصالا بالبيئة , اذ ان قلة وكثرة التفاصيل يعتمد على الموقف في فهم الموضوع فالفارق بين الذكور والاناث يشير الى وجود توافق سوي مع البيئة (ملكية , ١٩٦٨ , ص ٥٢) , وان النسب التي حصل عليها الذكور قد تعطي تفسيرا لذلك أي هناك علاقة عكسية بين قلة

التفاصيل والاتصال السوي بالبيئة , فان اختزالهم لتفاصيل الاشكال محاولة لاضفاء الجانب التعبيري الذي يتطلب ذلك .

د. تفاصيل الشكل كثيرة :

أولاً. ظهرت هذه الخاصية بنسبة مقدارها (٤٥%) في رسوم التلاميذ بينما بلغت نسبتها لدى التلميذات (٥٥%) , أي لا توجد فروقا ذات دلالة احصائية بين الجنسين لهذه الخاصية حيث بلغت قيمة (Z) بين نسب الجنسين (١,١٤) .

ثانياً. وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين التلميذات لصالح المستوى الواطئ بمقدار (٣.٠٨) حيث اخذن ذوات المفهوم العالي نسبة (٣٠%) , وكانت نسبة ذوات المفهوم الواطئ (٨٠%) .

ثالثاً. في عينة الذكور ظهرت فروق ذات دلالة احصائية بمقدار (٤.٠٠٩) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لصالح ذوى المستوى الواطئ ونسبتهم (٦٨%) والعالي نسبتهم (٥%) .

رابعاً. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين التلاميذ والتلميذات ذوي المفهوم العالي اذ حصل تلاميذ هذا المستوى على نسبة (٥%) والتلميذات حصلن على نسبة (٣٠%) وكانت قيمة (Z) بمقدار (٠,٣٢) . خامساً. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ المستوى الواطئ لمفهوم الذات حيث حصل التلاميذ على نسبة (٦٨%) بينما حصلت التلميذات على نسبة (٨٠%) وبلغت قيمة الفروق بمقدار (٠,٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) , وكما موضح في الجدول (١١) .

وللتحقق من صحة الفرضيات الصفرية ظهر للباحث ما يأتي :

١. وجود علاقة طردية بين التحريف بهذه الخاصية ومفهوم الذات لدى التلاميذ من الذكور والاناث في المستويات الثلاثة للذات عند مستوى دلالة (٠.٠٥) , ونتيجة لهذه العلاقة ترفض الفرضية الصفرية الأولى .

٢. توجد علاقة بين التحريف ومفهوم الذات لدى التلميذات عند مستوى دلالة (٠.٠٥) , وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية .

٣. توجد علاقة طردية موجبة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين التحريف في هذه الخاصية ومفهوم الذات في عينة الذكور من ذوي المفهوم العالي والواطئ , وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثالثة .

٤. توجد علاقة بين التحريف في هذه الخاصية ومفهوم الذات العالي للتلاميذ ذكورا وإناثا , عند مستوى دلالة (٠.٠٥) , وبذلك ترفض الفرضية الرابعة .

٥. توجد علاقة بين المجالين لهذه الخاصية لدى التلاميذ أصحاب مفهوم الذات الواطئ من الذكور والإناث عند مستوى دلالة (٠.٠٥) , وبذلك ترفض الفرضية الخامسة .

وتبريرا لذلك فإن هذه الخاصية تبرز عندما يتعدى الطفل التاسعة من عمره اذ يصبح قادرا على تصنيف الأشياء وتفصيلها وتجميعها محاولة منه الربط بين جميع الأوجه البارزة فيها (بياجيه , ١٩٩١ , ص ٩١) , أي يمكن ارجاع السبب في ظهور هذه الخاصية الى القدرات العقلية ومستوى التفكير وتأثيرهما في الرؤية المناسبة للواقع سواء في النقل أو الرسم من الخيال وأن التخييل بين كثرة وقلة تفاصيل الوحدات المرسومة يعكس عدم تطور النمو العقلي والادراك للعلاقات بين العناصر وبين اجزائها ومكوناتها , أما عندما نلاحظ أن هناك ارتفاع في نسب الإناث وانخفاضها لدى الذكور وهذا ما يؤكد التطابق في تفسير هذه الخاصية مع سابقتها فقلة الاتصال مع البيئة عند الإناث تظهر في كثرة التفاصيل والحال لدى الذكور ذوو المفهوم الواطئ للذات فإن اتصالهم بالبيئة يظهر أن لديهم فهم لمتعلقات البيئة , لأن التفاصيل هي مقياس الاتصال بالبيئة , فضلا عن ذلك فقد يسود الطابع الزخرفي في رسوم الإناث مما يتطلب إبراز لتفاصيل كثيرة , مما جعل رسوماتهم تبدو مليئة بالتفاصيل .

هـ. الأشكال متباعدة :

أولا. ظهرت هذه الخاصية بنسبة مقدارها (٤٧%) في رسوم التلاميذ بينما بلغت نسبتها لدى التلميذات (٥٧%) , أي لا توجد فروقا ذات دلالة احصائية بين الجنسين لهذه الخاصية حيث بلغت قيمة (Z) بين نسب الجنسين (١,١٤) في مستويات الذات الثلاثة .

ثانيا. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في عينة التلميذات اذ ان نسبة ذوات المفهوم العالي (٣٤%) والتلميذات ذوات المفهوم الواطئ حصلن على نسبة (٦٠%) وكانت قيمة (Z) بمقدار (١,٦١) .

ثالثا. وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في عينة الذكور لصالح المستوى الواطئ بمقدار (٢.٢٦) حيث اخذ ذوو المستوى العالي نسبة (١٧%) , في حين كانت نسبة الواطئ (٦٨%) .

رابعاً. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين ذوو المفهوم العالي من الذكور والاناث اذ بلغت نسبة التلاميذ (١٧%) ونسبة التلميذات بلغت (٣٤%) وكانت قيمة الفروق (١.٢٢) .

خامساً. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين ذوو المفهوم الواطئ من الذكور والاناث اذ بلغت نسبة التلاميذ (٦٨%) ونسبة التلميذات بلغت (٦٠%) وكانت قيمة الفروق (٠.٤٥), وكما في الجدول (١١) .

ولايجاد العلاقة بين المجالين بالتحقق من صحة الفرضيات تبين الآتي :

١. توجد علاقة طردية موجبة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين التحريف في هذه الخاصية ومفهوم الذات لعموم التلاميذ وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الاولى. ٢. وجود علاقة طردية بين التحريف في هذا المجال ومفهوم الذات لدى التلميذات عند مستوى دلالة (٠.٠٥) , وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية .

٣. بالرغم من ظهور فروق ذات دلالة احصائية بين فئتي الذكور العالي والواطئ الا انه توجد علاقة بين التحريف لهذه الخاصية ومفهوم الذات لدى الذكور عند مستوى دلالة (٠.٠٥) , وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثالثة .

٤. وجود علاقة طردية بين التحريف لهذا المجال لدى التلاميذ ذوو مفهوم الذات العالي من كلا الجنسين عند مستوى دلالة (٠.٠٥) , ولذا ترفض الفرضية الصفرية الرابعة .

٥. توجد علاقة طردية موجبة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين التحريف في هذه الخاصية لدى التلاميذ ذوو مفهوم الذات الواطئ ذكورا واناثا , وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الخامسة .

ان فروق النسب لدى الذكور راجع لقابلية كلاهما على التركيز والانتباه في رسم المشاهد التي يرونها مناسبة للواقع ومن المؤكد ان اصحاب مفهوم الذات العالي اكثر فهما وتاملا من اصحاب المفهوم الواطئ وينطبق ذلك ايضا على الاناث , فذوو المفهوم العالي لديهم القدرة على تفادي اخطاء التباعد والتداخل وايضا التراكم في وحدات الرسم وهذه العناصر تولد التعبير بتفصيلات قليلة في الاشكال وهذا دليل على التوافق الحسن مع البيئة .

و. الشفافية في الشكل موجودة :

أولاً. ظهرت نسبة الخاصية في رسوم التلاميذ (٧٢%) وعند التلميذات (٦٢%) ولم تظهر فروقا ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وقد بلغت قيمة الفروق بمقدار (١.٤٤) .

ثانيا. ظهور فروق احصائية مقدارها (٢.٦١) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في عينة الاناث لصالح ذوات المستوى الواطئ ونسبتهم (٧٣%) وذوات المستوى العالي اخذن نسبة (٣٠%).

ثالثا. وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في عينة الذكور لصالح المستوى الواطئ ونسبتهم (٨٩%) في حين كانت نسبة المستوى العالي (٢٩%) وقيمة (Z) بمقدار (٤.١١).

رابعا. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين التلاميذ والتلميذات ذوي المفهوم العالي اذ حصل تلاميذ هذا المستوى على نسبة (٢٩%) والتلميذات حصلن على نسبة (٣٠%) وكانت قيمة (Z) بمقدار (٠,١١).

خامسا. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين نسب التلاميذ والتلميذات من ذوي المفهوم الواطئ للذات , حيث كانت نسبة التلاميذ (٧٩%) ونسبة التلميذات (٧٣%) فيما كانت قيمة (Z) المحتسبة بمقدار (١.٣٣) وكما في الجدول (١١).

وللتحقق من صحة الفرضيات في تحديد العلاقة بين المجالين ظهرت النتائج الآتية :

١. وجود علاقة طردية بين التحريف بهذه الخاصية ومفهوم الذات لدى افراد العينة من المستويات الثلاثة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) , ونتيجة لهذه العلاقة ترفض الفرضية الصفرية الأولى .

٢. ظهرت العلاقة طردية بين المجالين مع ظهور فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لدى التلميذات , وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية .

٣. توجد علاقة طردية بين المجالين عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لدى التلاميذ بالرغم من ظهور الفروق بين نسب الذكور, ولذا ترفض الفرضية الصفرية الثالثة.

٤. وجود علاقة طردية بين التحريف ومفهوم الذات العالي لدى الجسین عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لهذه الخاصية , ولذا ترفض الفرضية الصفرية الرابعة .

٥. توجد علاقة بين المجالين لهذه الخاصية لدى التلاميذ اصحاب مفهوم الذات الواطئ من الذكور والاناث عند مستوى دلالة (٠.٠٥) , وبذلك ترفض الفرضية الخامسة .

وتفسيرا لما تقدم فان النسب تبين لنا بان خاصية الشفافية تظهر غالبا في رسوم الاطفال , فالطفل يعبر عن عملية التراكم بين الاشياء اذا هو ينظر في رسومه الى اشياء لا يراها كونه لا يعترف بالحقائق المرئية بقدر اهتمامه بالحقائق العقلية , وعدم امتلاكه القدرة على التفكير المنطقي واعتماده الصورة الذهنية التي تنسجم مع الحقائق المدركة في العالم

المحيط به أي ينقل معرفته وافكاره وخبراتهم للمتلقي (موسى , ١٩٨١ , ص ٥٦) , وقد ينتج من تعذر ادراك الطفل وفهمه للاشكال البعيدة والقريبة في الرسم ان يأتي بصورة خارجة عن المألوف , فالاشكال تغطي على ما هو خلفها والطفل لا يعي لذلك ووجود خاصية الشفافية لدى الاطفال اصحاب المفهوم العالي للذات ذكورا واناثا يدل على عدم الانتباه وفهم صورة الواقع المألوفة ومحدودية التفكير لكون هذه الخاصية تقع بين احتمالين اما اظهار الشفافية او اظهار ما يبدو مناسباً للواقع . وتأتي تعبيرات ذو المفهوم العالي بنسب اقل لهذه الخاصية كدليل على الفهم والادراك أي هناك علاقة ايجابية بين مستوى الذكاء وترتيب مواقع الاشكال .

ز. اشكال لا علاقة فيما بينها :

أولاً. بلغت النسبة لدى الذكور (٥٧%) ولدى الاناث (٦٢%) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وكانت قيمة (Z) بمقدار (٠,٤٣) .

ثانياً. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في عينة الاناث فالنسبة لدى ذوات المفهوم العالي بلغت (٥٠%) والواطئ اخذن (٦٦%) وبلغت قيمة الفروق بمقدار (٠.٩٩) .

ثالثاً. في عينة الذكور توجد فروق ذات دلالة احصائية مقدارها (٤.٦١) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لصالح المستوى الواطئ وبلغت نسبتهم (٨٢%) والعالي نسبتهم (١١%) .

رابعاً. وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وفقاً لتغير الجنس بالمستوى العالي لصالح التلميذات اذ حصل التلاميذ على نسبة (١١%) والتلميذات نسبتهم (٥٠%) وكانت قيمة (Z) بمقدار (٨,١٦) .

خامساً. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين التلاميذ والتلميذات ذوي المفهوم الواطئ اذ حصل الذكور على نسبة (٨٢%) والاناث حصلن على نسبة (٦٦%) وكانت قيمة الفروق بمقدار (١,١٤) .

والجدول (١١) يوضح ذلك .

ولتحديد العلاقة بين مجالي التحريف لهذه الخاصية مع مفهوم الذات من خلال التحقق من صحة الفرضيات الصفرية لذا فقد تبين الآتي :

١. وجود علاقة طردية بين التحريف بهذه الخاصية ومفهوم الذات لدى عموم التلاميذ من المستويات الثلاثة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) , ونتيجة لهذه العلاقة ترفض الفرضية الصفرية الأولى .

٢. وجود علاقة طردية بين المجالين عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لدى التلميذات , وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية .

٣. توجد علاقة بين التحريف لهذه الخاصية ومفهوم الذات لدى الذكور عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بالرغم من ظهور فروق ذات دلالة احصائية بين فئتي الذكور العالي والواطي , وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثالثة .

٤. وجود علاقة طردية بين التحريف ومفهوم الذات العالي عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لهذه الخاصية مع ظهور الفروق بين النسب , وذلك وفقا لمعامل الارتباط بين المجالين , ولذا ترفض الفرضية الصفرية الرابعة .

٥. وجود علاقة طردية بين التحريف ومفهوم الذات العالي عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لهذه الخاصية , ولذا ترفض الفرضية الصفرية الخامسة .

ويعزو الباحث اقتصار النسب العالية للذكور من ذوو المفهوم الواطي للذات ان اهمالهم لدرس الرسم يولد نقصا في المهارة والخبرة فنجد عندهم الاشكال محرفة فضلا عن رسمهم لاشكال ذاتية عديمة العلاقات فيما بينها وكما ذكر في الحالة السابقة فان تباعد الاشكال يفقدها اواصر العلاقة والربط بين صور الاشياء ويأتي بالخروج عن المألوف , والاناث من كلا المستويين يظهرن هذه الخاصية كدليل على عدم الثقة بالنفس والشعور بالقلق والمسؤولية التي يتحملها الذكور ذوو المفهوم العالي حيث ان لديهم قدرات ادراكية اكبر من الاناث وقد تبين ذلك من ظهور الفروق ذات دلالة احصائية مقدارها (٨.١٦) بين الذكور والاناث ذوي المفهوم العالي وهذه الفروق ناتجة من كون الذكور لديهم ثقة بالنفس وتحملوا للمسؤولية وانهم اكثر اطلاعا وسيطرة على الحياة العامة ومعرفة عن حقيقة الاشياء في الواقع بالرغم من ظهورها لدى الذكور ذوو المستوى الواطي.

ح. اشكال لاعلاقة لها بالموضوع :

أولاً. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لدى عموم التلاميذ فنسبة الذكور (٥٣%) ونسبة الاناث (٥٧%) وقيمة الفروق (٠.١١) .

ثانياً. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين النسب في عينة التلميذات اذ بلغت نسبة المستوى العالي (٥٠%) في حين اخذن ذوات المستوى الواطي (٤٧%) وكانت قيمة (Z) بمقدار (٠,٢٤) .

ثالثا. وجود فروق ذات دلالة احصائية بقيمة (٢.٣٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في عينة الذكور لصالح المستوى الواطئ فنسبة المستوى العالي بلغت (٢٣%) في حين بلغت نسبة المستوى الواطئ للذات (٦٤%).

رابعا. وجود فروق ذات دلالة احصائية مقدارها (١.٩٧) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وفقا لمتغير الجنس بين ذوو المستوى العالي , لصالح التلميذات اذ حصل الذكور على نسبة (٢٣%) ونسبة الاناث (٥٠%).

خامسا. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين نسب المستوى الواطئ , فنسبة الذكور (٦٤%) والاناث اخذن نسبة (٤٧%) وكانت قيمة (Z) بمقدار (١,١٣) , وكما موضح في الجدول (١١) .

ولتحديد العلاقة بين التحريف ومفهوم الذات بالتحقق من صحة الفرضيات الصفرية وفقا لقيم معامل الارتباط بين المجالين ظهرت النتائج الآتية :

١. وجود علاقة طردية بين التحريف بهذا المجال ومفهوم الذات لدى عموم التلاميذ بالمستويات الثلاثة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) , ولذا ترفض الفرضية الصفرية الاولى .

٢. وجود علاقة بين التحريف ومفهوم الذات عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لدى التلميذات , وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية .

٣. وجود علاقة طردية بين المجالين عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لدى التلاميذ لهذه الخاصية , فضلا عن ظهور الفروق بين نسب المستويين العالي والواطئ , ولذا ترفض الفرضية الصفرية الثالثة .

٤. وجود علاقة طردية بين التحريف ومفهوم الذات العالي عند مستوى دلالة (٠.٠٥) , على الرغم من وجود الفروق بين نسب الجنسين , وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الرابعة .

٥. وجود علاقة طردية بين التحريف ومفهوم الذات الواطئ عند مستوى دلالة (٠.٠٥) , وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الخامسة .

قد يرجع تميز رسوم الذكور والاناث اصحاب المستوى الواطئ لمفهوم الذات بهذه الخاصية وتوظيفهم اشكالا ذاتية لاتنسجم مع الموضوع الاساس سواء كانت منقولة او من الخيال الى اسباب نفسية احيانا كالشعور بالقلق وعدم الشعور بالمسؤولية وبالتالي عدم ادراك العلاقات المحيطة وربطها بالموضوع بعلاقة منطقية , فيكون تصويرهم للاشكال بشكل غير واقعي , ويجسدون اشكالا كيفما يشاءون , اذ تختلف مستويات ادراك الواقع والعلاقات فيه بين مستويات الاطفال حيث يكون ذوو المستوى العالي للذات اكثر ثقة بالنفس واطلاعا

على الواقع ولديهم القدرة على اختيار اشكال موضوعية تنسجم مع الطبيعة المجسدة في ورقة الرسم .

والجدول التالي يوضح هذه المجالات :

جدول (١١) التكرارات والنسب المئوية وقيم (Z) المحسوبة والجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لخاصية الشكل للتلميذات والتلاميذ ذوو المستوى العالي والواطي للذات

Z الجدولية	Z و	Z ع	Z أ	Z ذ	Z ذ+أ	الأنثى				الذكور				مجالات الشكل
						%	ت و	%	ت ع	%	ت و	%	ت ع	
١.٩٦	١.١٥	١.٠٢	٠.٨٦	١.٩٧	٠.١٥	٨٠	١٢	٧٣	١٩	٩٣	٢٦	٥٩	١٠	الجزء اكبر من بقية الاجزاء
١.٩٦	١.٧٧	١.٤٣	٠.٢٧	٣.٣٦	٠.٤	٧٣	١١	٦٩	١٨	٩٣	٢٦	٤٧	٨	الجزء اصغر من بقية الاجزاء
١.٩٦	١.٤	٠.٨١	٠.١٢	١.٧٥	٠.٧٣	٦٦	١٠	٤٦	١٢	٨٨	٢٣	٥٨	١٠	تفاصيل الشكل قليلة
١.٩٦	٠.٩	٠.٣٢	٣.٠٨	٤.٠٠٩	١.١٤	٨٠	١٢	٣٠	٨	٦٨	١٩	٥	١	تفاصيل الشكل كثيرة
١.٩٦	٠.٤٥	١.٢٢	١.٦١	٢.٢٦	١.١٤	٦٠	٩	٣٤	٩	٦٨	١٩	١٧	٣	الاشكال متباعدة
١.٩٦	١.١٣	١.٩٧	٠.٢٤	٢.٣٤	٠.١١	٤٧	٧	٥٠	١٣	٦٤	١٨	٢٣	٤	اشكال لاعلاقة لها بالموضوع
١.٩٦	١.٤	٨.١٦	٠.٩٩	٤.٦١	٠.٤٣	٦٦	١٠	٥٠	١٣	٨٢	٢٣	١١	٢	اشكال لاعلاقة فيما بينها
١.٩٦	١.٢٣	٠.١١	٢.٦١	٤.١١	١.٤٤	٧٣	١١	٣٠	٨	٧٩	٢٥	٢٩	٥	الشفافية في الشكل موجودة

٢. علاقة مجال الزمان والمكان برسوم المستويات الثلاثة للذات , ومفهوم الذات العالي والواطئ :

يظهر من اختبار الفروق بين رسوم المستويات الثلاثة في هذا المجال النتائج الآتية , وكما موضح في الجدول (١٢) :

أ. جمع المسطحات في اكثر من مكان :

أولاً. وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بمقدار (٢.٤) لصالح الذكور وفقاً لمتغير الجنس فنسبة الذكور (٧٨%) ونسبة الاناث (٥٨%) .

ثانياً. وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في عينة الاناث لصالح ذوات المستوى الواطئ فنسبة ذوات المستوى العالي (٢٣%) والواطئ اخذن (٨٠%) وقيمة (Z) بمقدار (٣.٥٥) .

ثالثاً. وجود فروق ذات دلالة احصائية في عينة الذكور لصالح المستوى الواطئ عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بمقدار (٢.٤١) حيث ان نسبة ذوات المستوى العالي (٥٣%) والواطئ نسبتهم (٨٦%) .

رابعاً. وجود فروق ذات دلالة احصائية مقدارها (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وفقاً لمتغير الجنس من ذوي المستوى العالي لصالح الذكور , اذ حصل الذكور على نسبة (٥٣%) ونسبة الاناث (٢٣%) .

خامساً. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية وفقاً لمتغير الجنس بين نسب تلاميذ المستوى الواطئ اذ اخذ الذكور نسبة (٨٦%) والاناث اخذن نسبة (٨٠%) وقيمة (Z) بمقدار (٠.٤١) , وكما في الجدول (١٢) .

ووفقاً لهذه الفروق ولتحديد العلاقة بين التحريف بهذه الخاصية ومفهوم الذات ظهرت النتائج الآتية :

١. توجد علاقة طردية موجبة بين التحريف ومفهوم الذات لدى افراد العينة من الذكور والاناث عند مستوى دلالة (٠.٠٥) , مع ان هنالك فروقا بين نسبهم ولذا ترفض الفرضية الصفرية الاولى .

٢. توجد علاقة طردية بين التحريف ومفهوم الذات لدى التلميذات عند مستوى دلالة (٠.٠٥) , فضلاعن الفروق بهذه الخاصية بين الفئتين , وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية .

٣. وجود علاقة طردية بين التحريف بهذه الخاصية ومفهوم الذات لدى التلاميذ عند مستوى دلالة (٠.٠٥) , فضلاعن الفروق بين نسب هذه الخاصية بين الفئتين , ولذا ترفض الفرضية الصفرية الثالثة .

٤. وجود علاقة طردية بين التحريف ومفهوم الذات العالي لدى الجنسين عند مستوى دلالة (٠.٠٥) , مع وجود الفروق وفقا لمتغير الجنس وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الرابعة .

٥. وجود علاقة طردية بين التحريف ومفهوم الذات الواطئ عند مستوى دلالة (٠.٠٥) , وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الخامسة .

ان الاطفال في هذا العمر يجمعون بين السطحيات المختلفة في حيز واحد فيكون التعبير لدى الطفل عن الاشياء كما لو انه يدور حولها فيجمع ما يروق له في مكان واحد (الفقي , ١٩٨٨ , ص ١٠١) , وجمع الاشكال بالصورة التي يأتي بها الطفل غير واقعي ويمتلك صفة التحريف , وهذا ما يؤكده (قشلان) بان العمل الفني ليس تسجيلا للحقائق , بقدر ما هو نوع من التعبير عنها (قشلان , ١٩٦٣ , ص ١٤).

ويعتقد الباحث ان الذكور يميلون اكثر من الاناث لهذه الخاصية لانهم اكثر ارتباطا بالبيئة وان انخفاض نسبة الخاصية لدى اصحاب المستوى العالي للذات راجع لقدرتهم على تحويل الخبرة المكتسبة من الحياة العامة بمهارة في توظيف المكان طبقا للواقع , كما ان الاناث ذوات المستوى العالي للذات في هذه المرحلة من العمر يظهرن استقرارا اكثر من الذكور فيرسمن وحدات الرسم بصورة الثبات بالابتعاد (بدري , ١٩٦٦ , ص ٩١) , والجدول الآتي يوضح هذه الخاصية .

جدول (١٢) التكرارات والنسب المئوية وقيم (Z) المحسوبة والجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لمجالي الزمان والمكان للتلميذات والتلاميذ ذوو المستوى العالي والواطئ للذات

Z الجدولية	Z و	Z ع	Z أ	Z ذ	Z ذ+أ	الاناث				الذكور				مجال الزمكان
						%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	
									ع		و		ع	

							و							
١.٩٦	١.٤١	١.٩٦	٣.٥٥	٢.٤١	٢.٤	٨٠	١٢	٢٣	٦	٨٦	٢٤	٥٣	٩	جمع المسطحات في أكثر من مكان

٣. علاقة مجال الحركة برسوم المستويات الثلاثة للذات , ومفهوم الذات العالي والواطي:

أ. جمود الاشكال القابلة للحركة:

اتضح من اختبار الفروق بين رسوم المستويات الثلاثة في مجال الحركة النتائج الآتية , والموضحة بالجدول (١٣) .

أولاً. وجود فروق ذات دلالة احصائية بقيمة (٢.٥) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين الجنسين لصالح الاناث , حيث كانت نسبة الذكور (٦٦%) والاناث (٨٥%) .

ثانياً. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في عينة التلميذات فذوات المستوى العالي اخذن نسبة (٨٠%) والواطي (٨٠%) ايضاً بقيمة (Z) بمقدار (٠.٠٥) .

ثالثاً. وجود فروق بمقدار (٣.٤٨) لدى التلاميذ لصالح المستوى الواطي عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فنسبة المستوى العالي (٤١%) والواطي (٨٩%) .

رابعاً. وجود فروق بمقدار (٢.٦٢) وفقاً لمتغير الجنس من ذوي المستوى العالي لصالح الاناث بمستوى دلالة (٠.٠٥) , فنسبة الذكور (٤١%) والاناث (٨٠%) .

خامساً. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) نسب الجنسين ذوو المستوى الواطي , اذ حصل الذكور على نسبة (٨٩%) ونسبة الاناث (٨٠%) وقيمة (Z) بمقدار (٠.٨١) , وكما في الجدول (١٣) .

وللتحقق من صحة الفرضيات الصفرية وتحديد العلاقة بين التحريف بهذا المجال ومفهوم الذات تبين الآتي :

١. توجد علاقة طردية موجبة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين التحريف في هذه الخاصية ومفهوم الذات لعموم التلاميذ مع ظهور الفروق بين النسب وفقاً لمتغير الجنس , وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الاولى .

٢. وجود علاقة طردية بين التحريف في هذا المجال ومفهوم الذات لدى التلميذات عند مستوى دلالة (٠.٠٥) , وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية .

٣. بالرغم من ظهور فروق ذات دلالة احصائية بين فئتي الذكور العالي والواطي الا انه توجد علاقة بين التحريف لهذه الخاصية ومفهوم الذات لدى الذكور عند مستوى دلالة (٠.٠٥) , وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثالثة .

٤. وجود علاقة طردية بين التحريف لهذا المجال لدى التلاميذ ذوو مفهوم الذات العالي من كلا الجنسين عند مستوى دلالة (٠.٠٥) , فضلا عن وجود الفروق بين النسب , ولذا ترفض الفرضية الصفرية الرابعة .

٥. توجد علاقة طردية موجبة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين التحريف في هذه الخاصية لدى التلاميذ ذوو مفهوم الذات الواطي ذكورا واناثا, وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الخامسة .

ان ارتفاع النسب في عينة الاناث يدل على تميزهن بهذه الخاصية اكثر من الذكور فجمود الحركة في رسومهن يدل على وجود توافق غير مشبع مع البيئة وان حالة الجمود والهدوء وقلة الحركة هذه جاءت من تعزيز فكرة القيود والالتزامات الاجتماعية لدى الاناث , وتلك العوامل تنعكس على حركة العناصر والاشكال خاصة حركة الشخصيات فتظهر جامدة , وان امتلكت حركة , اما الذكور فيميلون اكثر لتحريك الاشكال عكس الاناث لانهم على احتكاك مع العالم الخارجي (ملكية , ١٩٦٨ , ص ١١٢) كما ان لهم خبرة في فهم البيئة اكثر من الاناث لان الفرد يكتسب التوافق عندما تتغير البيئة وتتفعل لديه الخبرات من هذا التوافق وحينها تكون التعبيرات الصادرة ناتجة عن ازيمات الحياة والتي خلفها الارتباط بالبيئة (دافيدوف , ١٩٨٨ , ص ٦٥) , فضلا عن محاولة الفرد تكييف العنصر وفق مايلئم ذلك التكيف الوظيفة التي يؤديها , وهذا التكيف ياتي ببساطة وبحذق , ويحمل تأمل الشخص وانفعالاته (البسيوني , ١٩٥٧ , ص ٢٩٣) , أي تغلب الحرفية على صورة الواقع حينما يرغب الفرد بان يعبر عن واقعه الذي يعيشه وهذا ما يحدث مع الاناث اثناء الرسم .

جدول (١٣) التكرارات والنسب المئوية وقيم (Z) المحسوبة والجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لمجال الحركة للتلميذات والتلاميذ ذوو المستوى العالي والواطي للذات

Z الجدولية	Z و	Z ع	Z ا	Z ذ	Z ذ+ا	الاناث				الذكور				مجال الحركة
						%	ت و	%	ت ع	%	ت و	%	ت ع	
١.٩٦	٠.٨١	٢.٦٢	٠.٠٥	٣.٤٨	٢.٥	٨٠	١٢	٨٠	٢١	٨٩	٢٥	٤١	٧	جمود الاشكال القابلة للحركة

٤. علاقة مجال اللون برسوم المستويات الثلاثة للذات , ومفهوم الذات العالي والواطي:

يتضح من اختبار الفروق بين رسوم المستويات الثلاثة في مجال اللون النتائج الآتية ,
والموضحة في الجدول (١٤) :

أ. فقر لوني :

أولاً. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وفقاً لمتغير الجنس حيث بلغت نسبة الذكور (٦٤%) والاناث (٦٣%) وقيمة (Z) بمقدار (٠.١١) .

ثانياً. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في عينة الاناث فذوات المستوى العالي اخذن (٥٠%) والواطئ (٧٣%) وقيمة (Z) بمقدار (١.٤٣) .

ثالثاً. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في عينة الذكور حيث اخذ ذوو المستوى العالي نسبة (٤٧%) والاناث (٦٤%) وقيمة (Z) بمقدار (٠.١٩) .

رابعاً. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية وفقاً لمتغير الجنس بين نسب تلاميذ المستوى العالي اذ اخذ الذكور نسبة (٤٧%) والاناث اخذن نسبة (٥٠%) وقيمة (Z) بمقدار (٠.١٩) .

خامساً. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية وفقاً لمتغير الجنس بين نسب تلاميذ المستوى الواطئ اذ اخذ الذكور نسبة (٦٤%) والاناث اخذن نسبة (٧٣%) وقيمة (Z) بمقدار (٠.٥٩) ,
وكما في الجدول (١٤) .

وللتحقق من صحة الفرضيات الصفرية باستخراج معامل ارتباط بين مجالي التحريف ومفهوم الذات واحتساب الفروق ظهرت النتائج الآتية :

١. وجود علاقة طردية بين التحريف بهذه الخاصية ومفهوم الذات لدى عموم التلاميذ من المستويات الثلاثة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) , ونتيجة لهذه العلاقة ترفض الفرضية الصفرية الأولى .

٢. وجود علاقة طردية بين المجالين عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لدى التلميذات , وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية .

٣. توجد علاقة بين التحريف لهذه الخاصية ومفهوم الذات لدى التلاميذ عند مستوى دلالة (٠.٠٥) , وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثالثة .

٤. وجود علاقة طردية بين التحريف ومفهوم الذات العالي عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لهذه الخاصية , ولذا ترفض الفرضية الصفرية الرابعة .

٥. وجود علاقة طردية بين التحريف ومفهوم الذات العالي عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لهذه الخاصية , ولذا ترفض الفرضية الصفرية الخامسة .

يمكن اعتبار هذه الخاصية هي سائدة بين رسوم الاطفال وتتأتى سيادتها من عدم امتلاك الخبرة في التلوين لكلا الجنسين , اذ ان الصورة المجسدة في ذهن الطفل متعددة الالوان والخطوط , لذا فان تعبيراتهم الذاتية تبدو بأنها لاتمت بصلة للواقع , لعدم انتباههم لكل الدرجات اللونية , اولصعوبة تمييزهم بين درجات الالوان , اونتيجة لفقدان السيطرة على قيمة اللون ودرجة حدته , او قد يعود لطبيعة الالوان المستخدمة , مما تعطي تصورا للمشاهد ببهاتة اللون او فقره , علما بان الاطفال الذين يشعرون بالحيرة والقلق حيال اختيارهم للون المناسب , غالبا ما يزيد ذلك من احتمال وجود اضطرابات في شخصيتهم , فكلما كان اختيارهم للون المطلوب أبطأ وأصعب فذلك يدل على شعورهم بالقلق والتردد , حيث تتسم خطوط التلوين عندهم بأنها ضعيفة وباهتة , ويتأرجح اختيارهم للالوان التي يفضلونها بين (الأسود , البني , الأزرق) , في حين يبتعدون عن اختيار الألوان (الأحمر, الأصفر, البرتقالي) (ملكية , ١٩٦٨ , ص ١٧١-١٧٢) .

كما يدل استخدام الاطفال للخطوط اللونية بجرأة وحزم واطمئنان على الثقة في المجالات الانفعالية التي تمثلها الالوان , في حين يكشف استخدام الالوان بعنف وغير تناسق عن التوتر والصراع في النفس (ملكية, ١٩٦٨ , ص ١٧٣-١٧٤) .

ب. اللون مغاير للطبيعة :

أولا. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وفقا لمتغير الجنس لهذه الخاصية حيث ظهرت لدى الذكور بنسبة (٦١%) ولدى الاناث (٥٨%) ومقدار الفروق (١.١٥) .

ثانيا. وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في عينة الاناث بمقدار (٢.٥٩) لصالح المستوى الواطئ ونسبة الخاصية عندهن (٨٠%) والعالي نسبتهن (٣٨%).

ثالثا. وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في عينة الذكور لصالح ذوو المستوى الواطئ ونسبتهم (٨٥%) في حين نسبة ذوو المستوى العالي (٢٩%) مما ادى الى ظهور فروقا بقيمة (٣.٧٩) .

رابعاً. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين نسب المستوى العالي , فنسبة الذكور (٢٩%) والاناث اخذن نسبة (٣٨%) وكانت قيمة (Z) بمقدار (٠,٦) .

خامساً. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين نسب المستوى الواطئ , فنسبة الذكور (٨٥%) والاناث اخذن نسبة (٨٠%) وكانت قيمة (Z) بمقدار (٠,٤١) , والجدول (١٤) يوضح ذلك .

وللتحقق من صحة الفرضيات الصفرية باستخراج معامل ارتباط بين مجالي التحريف ومفهوم الذات واحتساب الفروق ظهرت النتائج الآتية :

١. وجود علاقة طردية بين التحريف بهذه الخاصية ومفهوم الذات لدى افراد العينة من المستويات الثلاثة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) , ونتيجة لهذه العلاقة ترفض الفرضية الصفرية الأولى .

٢. ظهرت العلاقة طردية بين المجالين مع ظهور فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لدى التلميذات , وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية .

٣. توجد علاقة طردية بين المجالين عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لدى التلاميذ بالرغم من ظهور الفروق بين نسب الذكور , ولذا ترفض الفرضية الصفرية الثالثة.

٤. وجود علاقة طردية بين التحريف ومفهوم الذات العالي لدى الجسین عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لهذه الخاصية , ولذا ترفض الفرضية الصفرية الرابعة .

٥. توجد علاقة بين المجالين لهذه الخاصية لدى التلاميذ اصحاب مفهوم الذات الواطئ من الذكور والاناث عند مستوى دلالة (٠.٠٥) , وبذلك ترفض الفرضية الخامسة .

وتفسيرا لذلك فهذه الخاصية كسابقتها فان الخبرة في التلوين لدى الجنسين لاتزال مؤثرة في استخدام الالوان عند الاطفال اذ يقع اختيارهم للون لاعن خبرة وادراك تام بطبيعة اللون في الواقع وانم اختيارا ذاتيا ولايعتمد على رؤيتهم البصرية , مثلا يستخدم اللون الاحمر ليعبر به عن زرقة السماء او يعكس لون الازهار او غير ذلك , اما ارتفاع النسب لدى ذوو المستوى الواطئ للذات ذكورا واناثا فانه يتأتى من الفرق في السيطرة الذهنية لاستيعاب حقيقة لون المشهد المنقول وقابلية اظهار المهارة في التلوين من خلال الاحساس بطبيعة اللون في الواقع والتأمل الصحيح والمناسب للطبيعة .

جدول (١٤) التكرارات والنسب المئوية وقيم (Z) المحسوبة والجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لخاصية اللون للتلميذات والتلاميذ ذوو المستوى العالي والواطئ للذات

Z الجدولية	Z و	Z ع	Z أ	Z ذ	Z ذ+أ	الأنث				الذكور				مجال اللون
						%	ت و	%	ت ع	%	ت و	%	ت ع	
١.٩٦	٠.٥٩	٠.١٩	١.٤٣	١.٤٦	٠.١١	٧٣	١١	٥٠	١٣	٦٤	١٨	٤٧	٨	فقر لوني
١.٩٦	١.٤١	٠.٦	٢.٥٩	٣.٧٩	١.٥١	٨٠	١٢	٣٨	١٠	٨٥	٢٤	٢٩	٥	لون مغاير للطبيعة

الاستنتاجات :

ومما تقدم يمكن الاستنتاج بما يأتي :

١. لرسوم الأطفال بعمر (١١) سنة (١٢) مجالا مميزا لخاصية التحريف هي : (الجزء اكبر من بقية الاجزاء / الجزء اصغر من بقية الاجزاء / تفاصيل الشكل قليلة / تفاصيل الشكل كثيرة / الاشكال متباعدة / الشفافية في الشكل موجودة/ اشكال لا علاقات فيما بينها / اشكال عديمة العلاقة بالموضوع / جمود الاشكال القابلة للحركة /جمع المسطحات في اكثر من مكان / فقر لوني/ مغايرة اللون للطبيعة) وظهرت بنسب متفاوتة كون الطفل يمر بمرحلة انتقال من المحاولة للتعبير الواقعي الى الواقعية البصرية , لذا يصعب التنبؤ بهذه الخاصية .

٢. يبرر الاتصال الايجابي بالبيئة ميول الذكور ذوو المستويين العالي والواطي الى التاكيد على قلة تفاصيل الشكل وعلى اضعاف الحركة ، بينما تميل الاناث واطنات المستوى الى التاكيد على عدم الاتصال بالبيئة من خلال كثرة التفاصيل وجمود الحركة .

٣. لا تتكافئ نسب الاجزاء مع نسب الاشكال لدى الأطفال بالمستويين العالي والواطئ من الجنسين في هذا العمر كونهم قليلوا الخبرة والمهارة في السيطرة على ضبط النسب , كما يميل الأطفال من الجنسين بالمستويين العالي والواطئ لمباعدة الأشكال .

٤. تتميز رسوم الذكور والاناث من ذوي المستوى الواطئ بأظهار الشفافية , ويجسدون اشكالا لا علاقات فيما بينها , بينما لا يجسد ذلك اصحاب المستوى العالي .

٥. يميل الأطفال ذوو المستوى الواطئ من الذكور وذوات المستوى العالي من الاناث لتجسيد اشكال عديمة العلاقة بالموضوع .

٦. يميل الذكور بالمستويين العالي والواطئ الى جمع المسطحات في اكثر من مكان كونهم اكثر تطلع وادراك للبيئة , بينما لا تميل الاناث بالمستويين لذلك .

٧. تتميز رسوم الذكور من المستوى الواطئ والاناث من المستويين العالي والواطئ بأضفاء فقر اللون او شحته , وتتميز عند اصحاب المستوى الواطئ من الذكور والاناث سمة مغايرة اللون للطبيعة .

٨. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وفقا لمتغير الجنس لصالح الذكور في خاصية (جمع المسطحات في اكثر من مكان) , ولصالح الاناث في خاصية (جمود الاشكال القابلة للحركة) .

٩. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وفقا لمتغير الجنس لصالح الاناث من ذوي المستوى العالي في خاصيتي (اشكال لا علاقة فيما بينها) , (وجمود الاشكال القابلة للحركة) .

١٠. تتراجع نسب المستوى العالي للجنسين لترتفع عند المستوى الواطئ في تمييز التحريف في المجالات الآتية: (الجزء اكبر , الجزء اصغر , تفاصيل كثيرة , الاشكال متباعدة , وجود الشفافية , اشكال لا علاقة فيما بينها , اشكال لا علاقة لها بالموضوع , جمع المسطحات في اكثر من مكان , جمود الاشكال القابلة للحركة , لون مغاير للطبيعة) , نتيجة لاحتساب الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين المستويين عند مستوى دلالة (٠.٠٥) .

١١. ظهر ان هناك علاقة طردية بين التحريف ومفهوم الذات عند تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال ظهور (١٢) خاصية مميزة للتحريف في رسومهم , وبذلك ترفض الفرضيات الصفرية , وتقبل الفرضيات البديلة .

التوصيات :

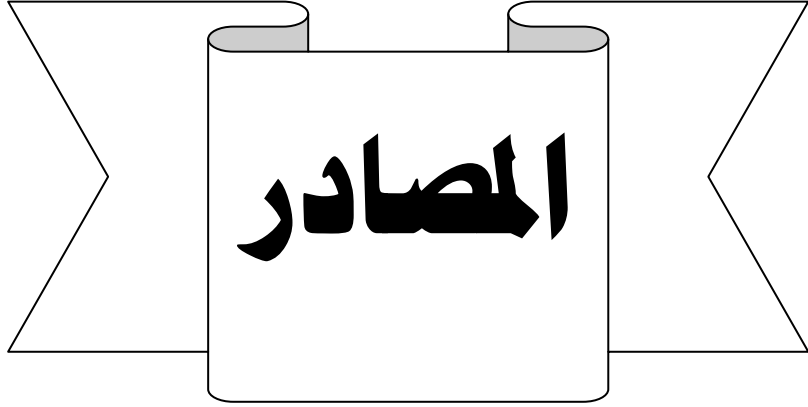
في ضوء ما تقدم من نتائج يوصي الباحث بما يأتي :

١. ضرورة انتباه العاملين في المناهج والتخطيط التربوي الى اهمية مفهوم الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية , ودوره في تكوين شخصياتهم وانعكاسه على مستوياتهم العلمية , أو تثقيف معلمي ومعلمات التربية الفنية في المدارس الابتدائية بذلك .
٢. تأشير أنماط النشاطات الفنية لدى الاطفال ورعايتها باستخدام الاساليب المتاحة كتشجيع اقامة المعارض والمسابقات , دورات اسبوعية لمادة الرسم , استخدام برامج تعليمية , وتعميم ذلك في جميع مراحل التعليم لفاعليتها وتأثيرها في النهوض بمادة التربية الفنية وتحسين المستويات .

المقترحات :

يقترح الباحث اجراء الدراسات الاتية :

- ١ . علاقة مفهوم الذات بالقدرات الابتكارية لطلبة المرحلة الثانوية .
- ٢ . دراسة مقارنة لخصائص التحريف في رسوم الاطفال بين الريف والمدينة .
- ٣ . اجراء دراسات اخرى مشابهة للدراسة الحالية او توسيعها لتشتمل على فئات عمرية اخرى .
- ٤ . اجراء دراسة لمعرفة تأثير المستوى الثقافي للعائلة على مفهوم الذات لدى الابناء.



المصادر

المصادر العربية :

١. القرآن الكريم .
٢. ابو زايد ، ابراهيم : سيكولوجية الذات والتوافق ، الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية في مصر ١٩٨٧ .
٣. اثناسيوس , زكريا زكي: الاحصاء الوصفي الاستدلالي في التربية وعلم النفس ، مطبعة الثقافة العالمية ، بغداد ، ١٩٧٧ .
٤. بدري ، مالك : سيكولوجية رسوم الاطفال (اختبار رسم الانسان وتطبيقاته على اطفال البلاد العربية) ، دار الفتح للنشر ، لبنان ، ١٩٦٦ .
٥. البسيوني , محمود : اتجاهات في التربية الفنية ، دار المعارف بمصر ، القاهرة , ١٩٥٧ .
٦. — : سيكولوجية رسوم الاطفال ، دار المعارف بمصر ، القاهرة , ١٩٥٨ .
٧. — : طرق تدريس التربية الفنية ، دار ابن بطوطة بمصر ، ١٩٦٢ .
٨. — : الثقافة الفنية والتربية ، دار المعارف بمصر القاهرة ، ١٩٦٥ .
٩. — : الفن وتنمية السلوك الاجتماعي ، دار المعارف بمصر القاهرة ، ١٩٦٥ .
١٠. — : طرق تعليم الفنون لدور المعلمين والمعلمات ، ط ع ، دار المعارف في مصر ، القاهرة ، ١٩٦٥ .
١١. — : التربية والتحليل النفسي ، دار المعارف في مصر ، القاهرة ، ١٩٧٢ .
١٢. بياجيه ، وارد روث : نظريات بياجيه في الارتقاء المعرفي ، ترجمة : فاضل محسن الازيرجاوي وآخرون ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، ١٩٩١ .
١٣. الترابي ، فاطمة الطيف : اثر الخصائص الفنية لرسوم الاطفال في الرسم العراقي المعاصر ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الفنية ، بابل ، ١٩٩٩ .
١٤. جبريل ، موسى عبد الخالق : تقدير الذات والتكيف المدرسي لدى الطلاب الذكور ، دمشق ، المجلة العربية لبحوث التعليم العالي ، العدد الاول ، تموز ١٩٨٤ .
١٥. جلال ، سعد : المرجع في علم النفس ، القاهرة مؤسسة المطبوعات الحديثة ، ١٩٥٩ .
١٦. جودي , محمد حسين : نحو رؤية جديدة في الفن والتربية الفنية , مطبعة دار أسعد , بغداد , ١٩٨٨ .
١٧. جيلفورد : وجود الشخصية , غير مترجم , شركة الهضبة لنشر الكتاب , نيويورك , ١٩٥٩ .
١٨. الحكيم , راضي : فلسفة الفن عند سوزان لانجر , دار الشؤون الثقافية العامة , بغداد , ١٩٨٦ .
١٩. الحمداني ، موفق وآخرون : قراءات في نظريات التعلم ، ط ١ ، جمع وترجمة : دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، ١٩٨٩ .

٢٠. خميس ,حمدي : طرق تدريس الفنون لدور المعلمين والمعلمات ، دار المعارف , مصر , ١٩٦٣ .
٢١. دافيدوف ، لندال : مدخل علم النفس ، ط٤ ، دار ماكبروهيل للنشر .القاهرة ، ١٩٨٨ .
٢٢. داود ,عزيز حنا وناظم العبيدي : علم نفس الشخصية , بغداد , مطبعة جامعة بغداد , ١٩٩٠ .
٢٣. الدباغ ، فخري : دراسات في المراهقة ، دار المطبوعات الجديدة ، ١٩٨٣ .
٢٤. الراوي , محمود خاشع : المدخل الى الاحصاء , وزارة التعليم العالي والبحث العلمي , جامعة الموصل , دار الكتب للطباعة والنشر , ١٩٨٠ .
٢٥. الربيعي , نضال كاظم: النشاطات الفنية المصاحبة للمنهج الدراسي في المرحلة الثانوية بمدينة بغداد , رسالة ماجستير غير منشورة , كلية الفنون الجميلة , بغداد , ١٩٨٨ .
٢٦. رحمة , انطوان : اثر معاملة الوالدين في تكوين الشخصية , رسالة ماجستير غير منشورة , كلية التربية , جامعة دمشق , ١٩٨٥ .
٢٧. روجرز , فرانكلين : الشعر والرسم ، ترجمة : مي مظر ، دار المأمون للترجمة والنشر ، بغداد ، ١٩٨٣ .
٢٨. ريد ، هربرت : تربية الذوق الفني ، ط٢ ، ت: يوسف ميخائيل ، دار النشر ، ١٩٧٥ .
٢٩. — : الموجز في تاريخ الرسم الحديث , ت: لمعان البكري , دار الشؤون الثقافية العامة , بغداد , ١٩٨٩ .
٣٠. زهران ، حامد عبد السلام : علم النفس الاجتماعي ، ط٤ ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٢ .
٣١. — : قاموس علم النفس ، دار الشعب في مصر ، القاهرة ، ١٩٧٢ .
٣٢. — : علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة) ، عالم الكتاب للنشر ، ١٩٨٦ .
٣٣. سويف مصطفى : الاتزان الوجداني محور من محاور الشخصية ، الكويت – مجلة العربي ، العدد (٩) ، ايلول ١٩٦٦ .
٣٤. الشال , محمد النبوي : طرق تدريس التربية الفنية , دار العلماء العرب , ب. ت , ١٩٧٦ .
٣٥. شعابث ، سهاد عبد المنعم : خصائص رسوم الاطفال وعلاقتها بالذكاء ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بابل ، كلية التربية الفنية ، ٢٠٠٢ .
٣٦. شلتز ، دوان : نظريات الشخصية ، ترجمة حمدي الكربولي وعبد الرحمن القيسي ، جامعة بغداد ، ١٩٨٣ .
٣٧. صالح ، قاسم حسين : سيكولوجية ادراك اللون والشكل , الدار الوطنية للتوزيع والاعلام , بغداد , ١٩٨٢ .
٣٨. صالح ، قاسم حسين : الشخصية بين التنظير والقياس ، مطبعة التعليم العالي ، بغداد ، ١٩٨٨ .

٣٩. عبد الرحيم , عبد المجيد : علم النفس التربوي والتوافق الاجتماعي , ط٢ القاهرة , مكتبة النهضة المصرية , ١٩٨١ .
٤٠. عبد الله , رعد عزيز : خصائص رسوم الاطفال الصم وعلاقتها بمراحل التعبير الفني للاطفال الاعتياديين , رسالة ماجستير غير منشورة , كلية الفنون الجميلة , جامعة بغداد , ١٩٨٨ .
٤١. عثمان , عبلة حنفي : فنون اطفالنا , ط١ , سلسلة كتب الآباء والامهات مكتبة النهضة المصرية , القاهرة , ١٩٨٩ .
٤٢. ——— : ماذا تعني فنون الأطفال لنا وللطفل , مجلة خطوة , العدد ١٦ , اصدار المجلس العربي للطفولة والتنمية , ٢٠٠٢ .
٤٣. عدس , عبد الرحمن : مبادئ الاحصاء في التربية وعلم النفس , ط٢ , مكتبة النهضة الاسلامية , عمان , ١٩٨٠ .
٤٤. عطية , نعم : ذكاء الأطفال من خلال رسومهم , ب.ط , ١٩٨٢ .
٤٥. فرويد , سيجموند : معالم التحليل النفسي , ترجمة : محمد نجاتي , ط٤ , دار النهضة العربية في مصر , القاهرة , ١٩٦٦ .
٤٦. الفقي , حامد عبد العزيز : دراسات في سيكولوجية النمو , دار القلم , الكويت ١٩٨٨
٤٧. الفياض , ساهرة عبد الله : بناء مقياس لمفهوم الذات لتلاميذ المرحلة الابتدائية , رسالة ماجستير غير منشورة , كلية التربية , جامعة بغداد , ١٩٨٦ .
٤٨. قشلاق , ممدوح : الطرق الخاصة في التربية الفنية للصفوف الثاني والثالث والرابع في دور المعلمين والمعلمات , مطابع فن العرب , دمشق ١٩٦٣ .
٤٩. قاسم , جمال حميد : بناء مقياس لمفهوم الذات لدى الاطفال الذكور العراقيين , رسالة ماجستير غير منشورة , كلية التربية , جامعة بغداد , ١٩٨٦ .
٥٠. الكيال , دحام : دراسات في علم النفس , ط٣ , مكتبة الشرق الجديدة , بغداد , ١٩٧٧ .
٥١. ملكية , لويس كامل : دراسة الشخصية عن طريق الرسم , ط٢ مكتبة النهضة العربية , ١٩٦٨ .
٥٢. موسى , سعدي لفنة : سايكولوجية رسوم الاطفال خلال معركة القادسية , مجلة البحوث التربوية والنفسية , ع٣ , بغداد , ١٩٨١ .
٥٣. المياحي , عاد محمود : خصائص رسوم المراهقين وعلاقتها ببعض سماتهم الشخصية , رسالة ماجستير غير منشورة , كلية الفنون الجميلة , جامعة بغداد , ١٩٨٩ .
٥٤. هورني , كارين : صراعاتنا الباطنية , ت: عبد الودود محمد العلي , دار الشؤون الثقافية العامة , بغداد , ١٩٨٨ .
٥٥. هول , ك.ج ولاندري : نظريات الشخصية , ط٢ , دار الشايع للنشر في مصر , القاهرة , ١٩٦٩ .
٥٦. الهيتي , هادي نعمان : ثقافة الاطفال , كتب عالم المعرفة , الكويت , ١٩٨٩ .

٥٧. ياسين , سليم عبد العباس وآخرون : توجيه المناهج ووسائل التدريس لتعزيز شخصية الطالب في مسألة الثقة بالنفس واتخاذ القرار , الوقائع الكاملة للندوة العلمية , وزارة التربية , ط٢ العدد (١٩٢) , بغداد , ١٩٨٤.

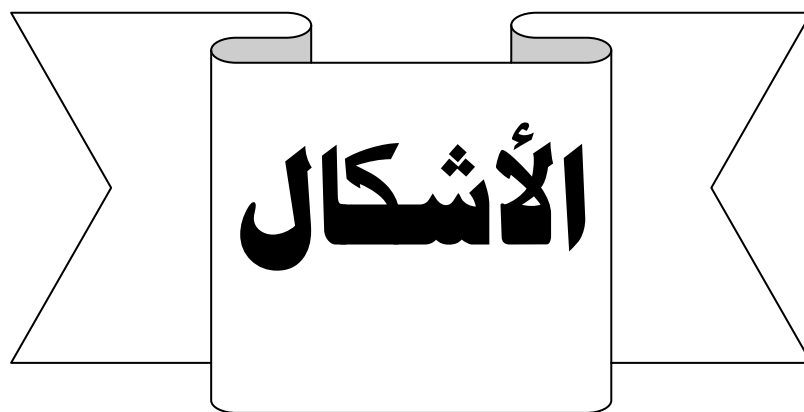
المصادر الأجنبية :

٥٨. Barnes , C.J. An Evaluation of the come teucy training of student teachers . ph.D. the penn sylvaia stat univer sity . The car duat school , ١٩٧٨ .
٥٩. Burns , H.the self concept in theary , measure ment , Development and behave – iorur New York , iorur Newyork ,long man , ١٩٧٩ .
٦٠. Cooper .Janud , Measurement and Anglysis , Newyork (٥ th ed) Helt. Rinhart & Winston . ١٩٦٣.
٦١. Carson , J. Interaction concepts of personality London , Allen , ١٩٦٩ .
٦٢. English.H, Acomprehens in Diction ary of Psychological and psychoanaly tical terms , London , Longman, ١٩٥٨ .
٦٣. Hanson , J.& Maynard yoth self – concept and behaviour , Newyork , char les mes Merrill ١٩٧٣ .
٦٤. James , S.B. consept and self – esteem and curriculum, plipka ,teachers collge , ١٩٨٧.

٦٥. Lewin , K. Adynamic theory of personality , N.J. mcgraw – Hill , ١٩٣٥.
٦٦. Mead, J. self and society , Chicago , university of icago press , ١٩٣٤ .
٦٧. Mehta. P. The self – concept of bright achieving male high School student , Indian Educationa Review. Vol.٣.No.٢ ١٩٦٨ .
٦٨. Meguire , W and cheever the self in Society , of social contexts on the sense of self , British Journal of social ps chology vol,٢٥.١٩٨٦.
٦٩. Oleary ,J . Derelopment of Self – concept Assessment Procedure for learning Impairments –Ph. D, New Mexico stat University. Dissertation abstract Inter nathtional .
٧٠. Purkey Self – concept and School achievement Englewooq cliffs , N.J. prentice . Hill , ١٩٧٠.
٧١. Reid , K.The Self –concept and persistent School absenteeism,British Journal of psychology , Vol,٥٢,١٩٧٥.
٧٢. Rogers , C. The Significance of the Self –Regarding attitudes and perceptions ,in Gordon C.ed .The self In Social Interaction , New York, John wiley, ١٩٦٨.
٧٣. Savin, W,& Jaquish the assessment of adolescent self – Esteem , Acomparison of methods . Journal of personality , vol. ٤٩,No.٣.١٩٨٧ .
- ٧٤.Sha who, Grop . dynamics , The psychology of Small group behavior,٢en.ed,Newyork McGraw Aill , ١٩٧٦ .
- ٧٥.Stanger, The dramatic Experience, Campridge ,Cambridge, University, ١٩٦٥.
- ٧٦.Vialo , W,childart.٢nd London . Univevsty of London, pras ١.١٩٨٤.

٧٧. Schafer , c. The self . conceptaf creativadlescent the Journal of psycho ١٠ gy, Vol . ٧٢-١٩٦٩.

٧٨.Majewaski,Margaret Ma.The Relations between the Drawing Characteristics of Children and thir six Dissertation Abstracts International . vol . ٣٨,No.١٠,april, ١٩٧٩.



نماذج مختارة لرسوم للأطفال

شكل (١)



شكل (٢)



شكل (٣)



شكل (٤)



شکل (۶)



شكل (٨)



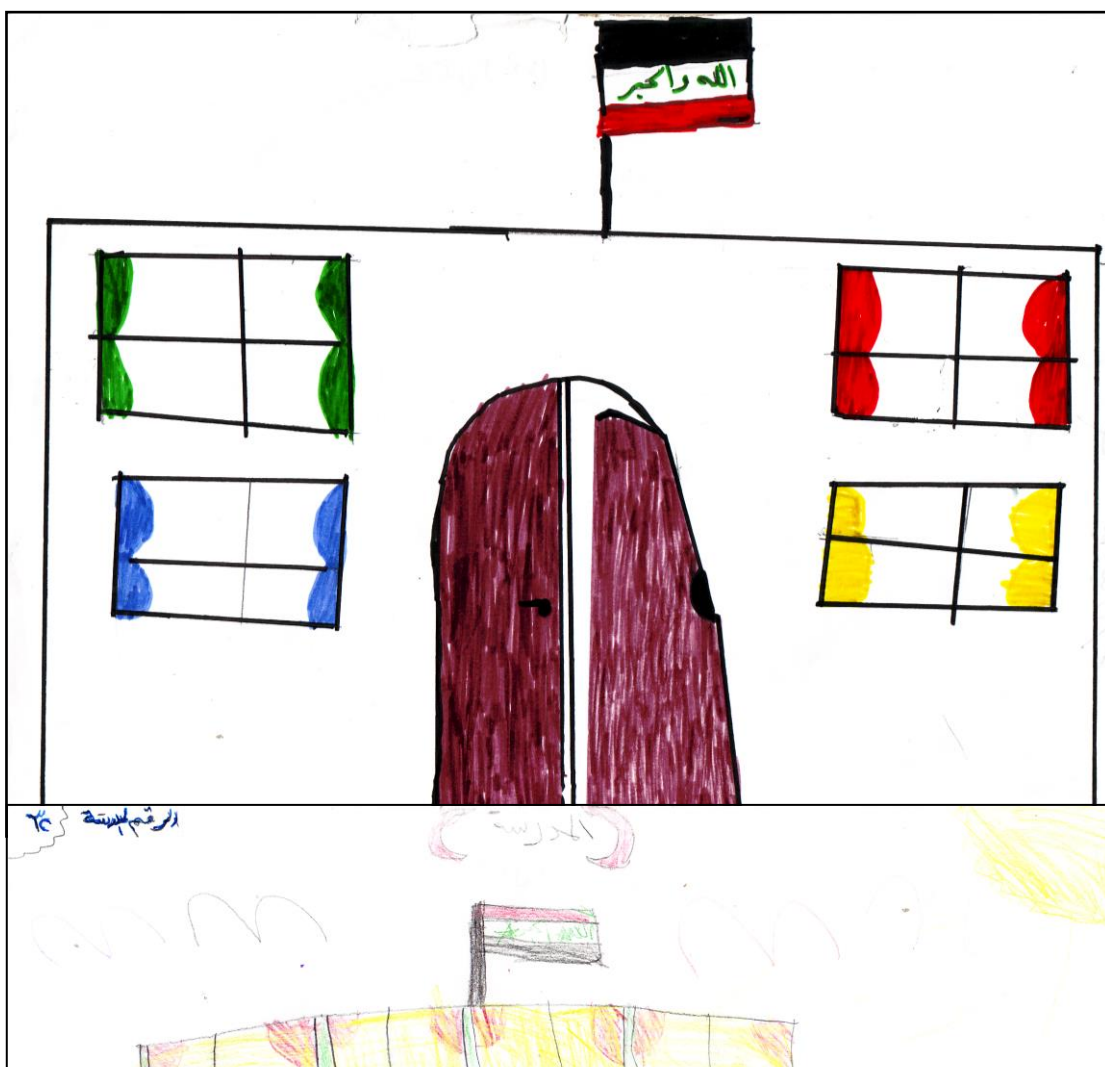
شکل (۱۱)



شكل (١٣)



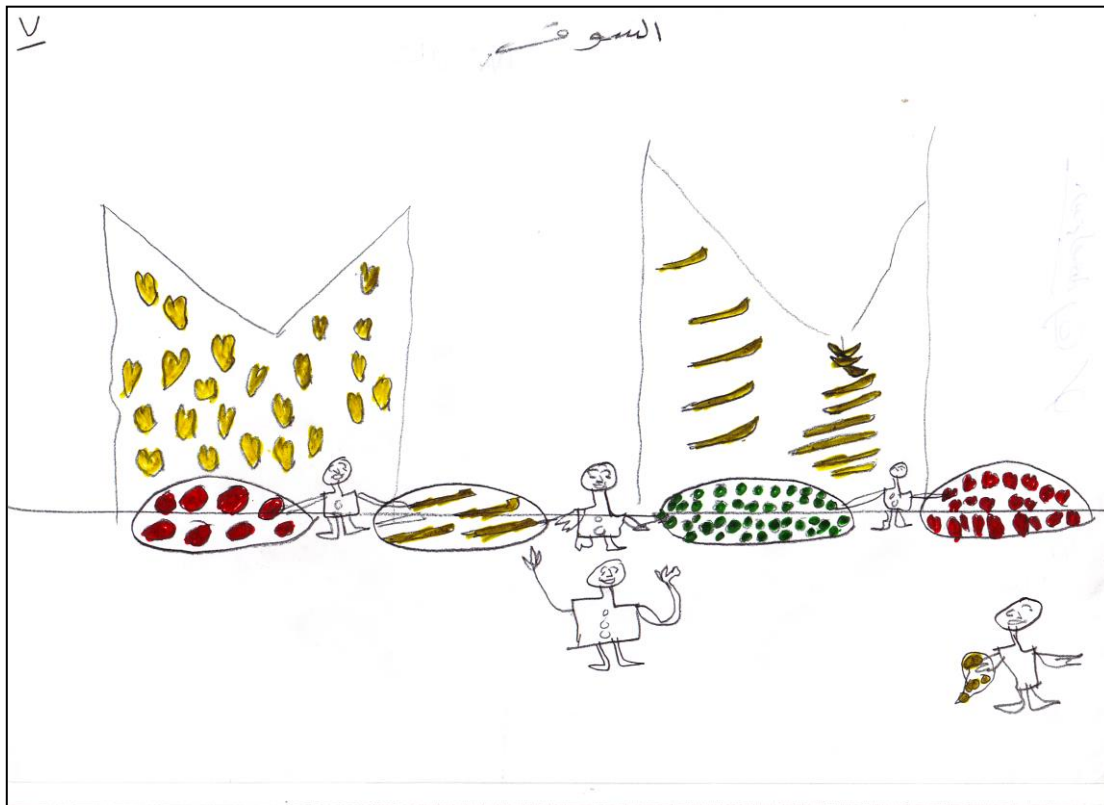
شكل (١٤)



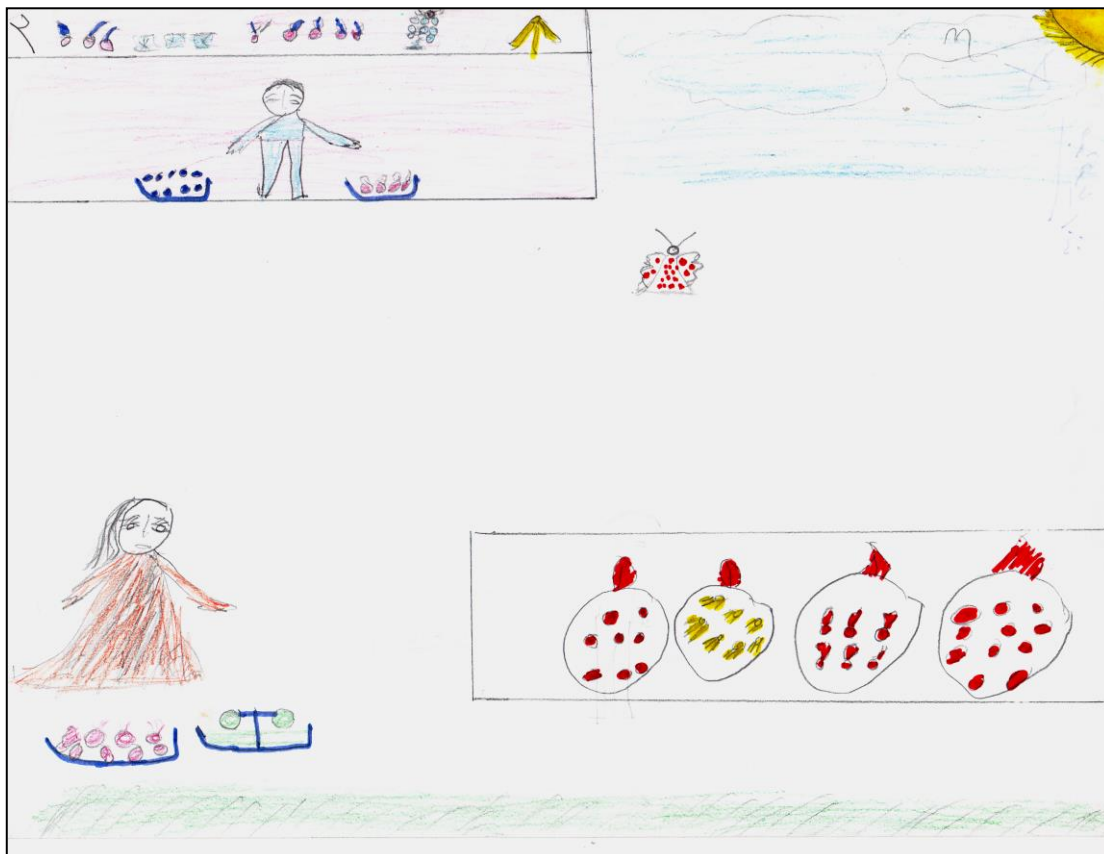
شكل (١٦)



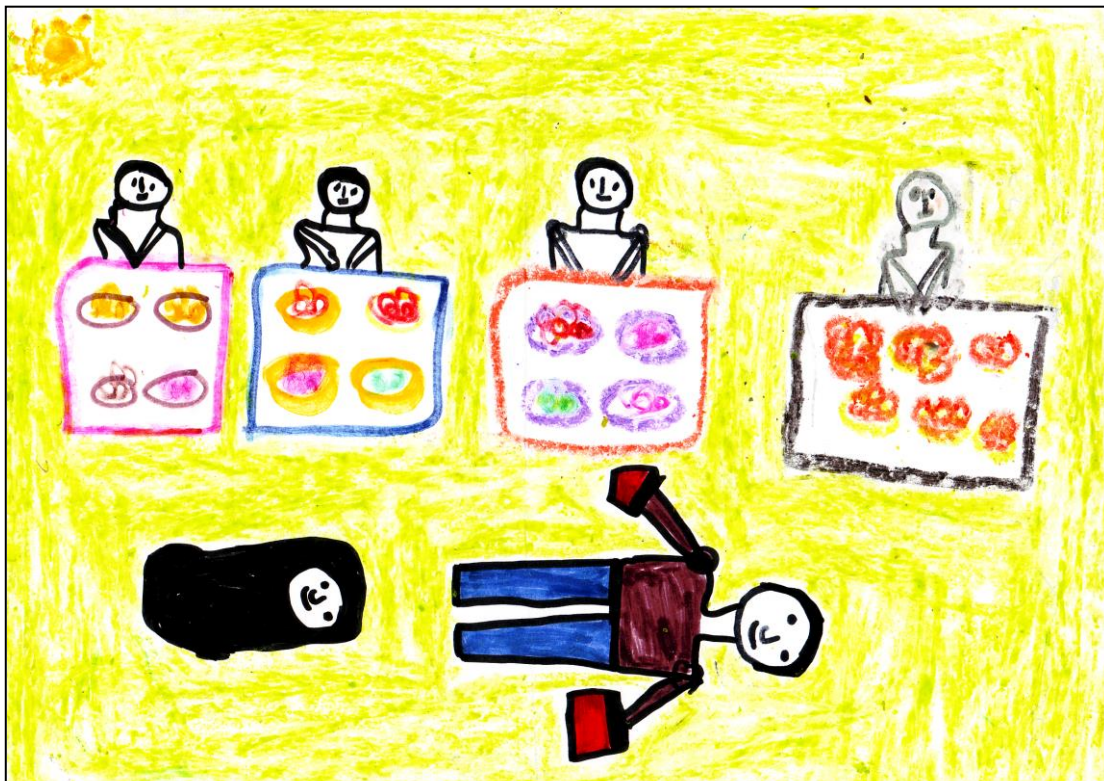
شكل (١٨)



شكل (١٩)



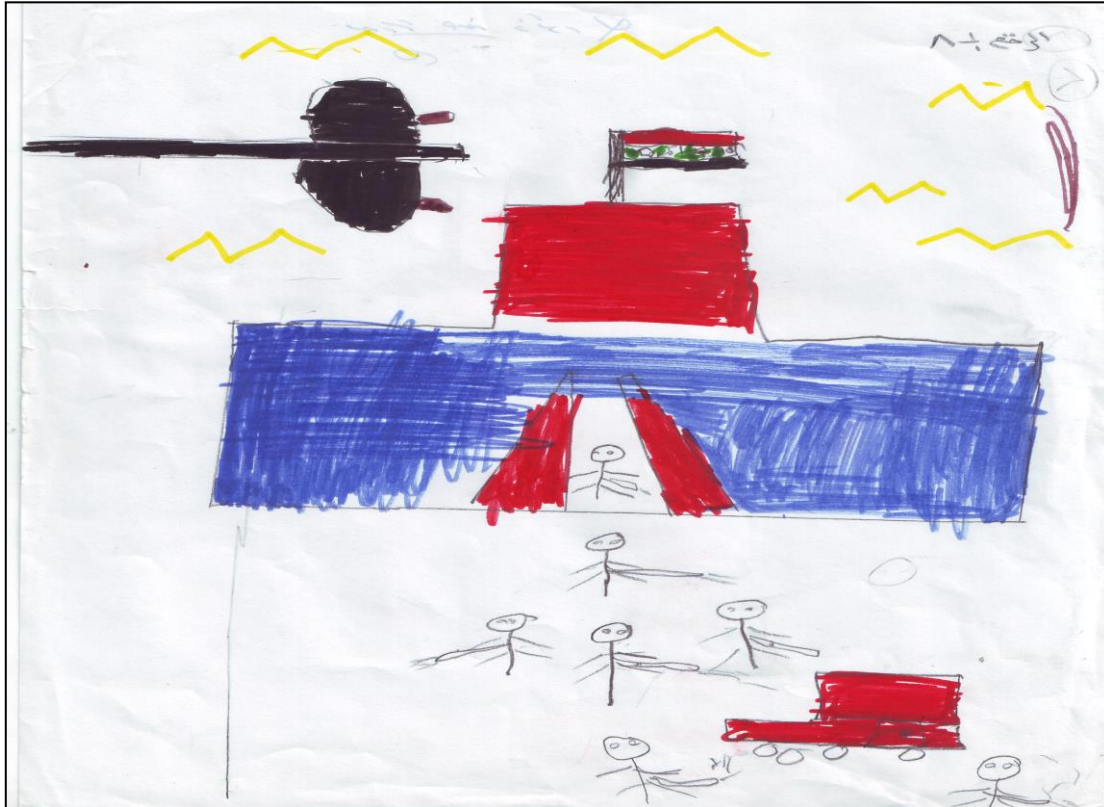
شكل (٢٠)

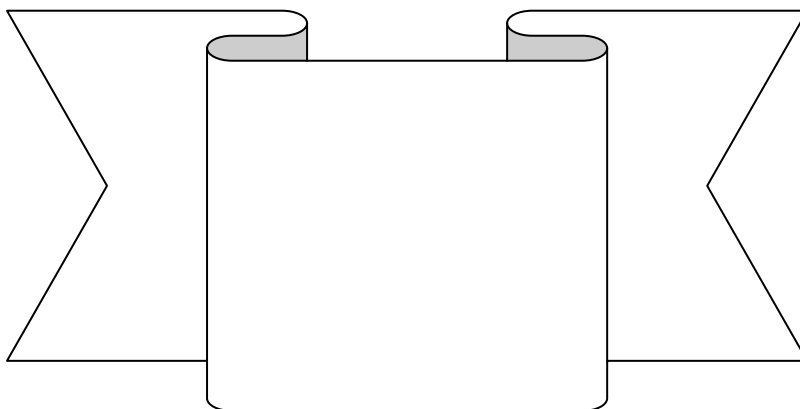


م/ نسفة مدرسية (٢٦)



شکل (۲۳)





بسم الله الرحمن الرحيم



ملحق (١)

كتاب تسهيل مهمة صادر من كلية الفنون الجميلة الى مديرية تربية بابل

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل

كلية الفنون الجميلة

الدراسات العليا

العدد:- ٩٩

التاريخ: ٢٣/١٢/٢٠٠٤

إلى /مديرية تربية بابل

م/تسهيل مهمة

تحية طيبة :-

يرجى التفضل بتسهيل مهمة طالب الماجستير (علي هادي كاظم) لغرض انجاز بحثه خدمة للمسيرة العلمية.

مع التقدير

عباس جاسم حمود

نسخة منه إلى

العميد

* الدراسات العليا

ملحق (٢)

كتاب تسهيل مهمة صادر من مديرية تربية بابل الى ادارات المدارس

بسم الله الرحمن الرحيم
الجمهورية العراقية
العمامة لتربية في محافظة بابل
الى / ادارات المدارس / ابتداءً من اليوم
قضاء الحلة فقط
العدد / ٢٠٠ / التاريخ /
مهمة تسهيل مهمة
اشارة الى كتاب جامعه بابل / كلية الفنون الجميلة ذى العدد ٩٩ في ٢٣ / ١٢ / ٢٠٠٤
نرجو تسهيل مهمة طالب الماجستير (علي هادي كاظم) في انجاز بحثه الموسوم بـ (العلاقة بين
مفهوم الذات والتحرير الفني في رسوم الاطفال)
لاتخاذ مايلزم من التقدير.
لوئى حمدان عداى
مدير التخطيط
٢٠٠٥ / ٣ / ١٧
نسخة منه الى /
مديرية التخطيط التربوي / البحوث والدراسات / من الالويات
فاطمه / / / ٢ / ١٢

ملحق (٣)

بعض مدارس البنين والبنات في مركز قضاء الحلة , التابعة لمديرية تربية بابل

ت	مدارس البنين	الموقع	ت	مدارس البنات	الموقع
١-	الاستقلال	كريطة	١-	ابن ادريس	حي الجمهوري
٢-	الموكب	حي الجزائر	٢-	بدر الكبرى	الاسكان
٣-	الامام الباقر	نادر الثالثة	٣-	التطبيقات	حي المرتضى
٤-	الوانلي	= =	٤-	خولة بنت الازور	الخصروية
٥-	الامام الصادق	مصطفى راغب	٥-	الرسول	جمعية المعلمين
٦-	١٤ تموز	الاسكان	٦-	١٤ تموز	الاسكان
٧-	الجمهورية	حي شبر	٧-	الجمهورية	حي شبر
٨-	الحديبية	حي الحسين	٨-	بنت الهدى	الابراهيمية
٩-	الحلة	حي الضباط	٩-	الحلة	حي الضباط
١٠-	الزهراء	التعيس	١٠-	العذنانية	الكرامة
١١-	الشريف الرضي	الجامعين	١١-	الفرات	البكرلي
١٢-	صفد	الاسكان	١٢-	الفيحاء	الاكرد
١٣-	الفاطمية	حي بابل	١٣-	الفاطمية	حي بابل
١٤-	صفي الدين	الشاوي	١٤-	المهج	الثيلة
١٥-	العامل	حي الامير	١٥-	العامل	حي الامير
١٦-	الغربية	الخصروية	١٦-	الغربية	الخصروية
١٧-	النسور	حي الطيارة	١٧-	النسور	حي الطيارة
١٨-	المحقق	الابراهيمية	١٨-	النظامية	حي الزهراء
١٩-	الزهاوي	حي الامام علي	١٩-	الوثبة	التعيس
٢٠-	المضرية	حي الزهراء	٢٠-	العقيلة	الثورة
٢١-	مصطفى جواد	الثورة	٢١-	مصطفى جواد	الثورة
٢٢-	المعرفة	١٧ تموز	٢٢-	الجواهري	المحاربين
٢٣-	مهدي البصير	الثورة	٢٣-	ام القرى	البكرلي

ت	مدارس البنين	الموقع	ت	مدارس البنات	الموقع
٢٤	غزة	نادر الثالثة	٢٤	الاقصى	جمعية المعلمين
٢٥	ابن البيطار	حي النسيج	٢٥	ابن طاووس	البكرلي
٢٦	طه باقر	حي الاساتذة	٢٦	طه باقر	حي الاساتذة
٢٧	الحوراء	مصطفى راغب	٢٧	الحوراء	مصطفى راغب
٢٨	يثرب	نادر الاولى	٢٨	يثرب	نادر الاولى
٢٩	بردى	البكرلي	٢٩	البحتري	البكرلي
٣٠	الاقصى	جمعية المعلمين	٣٠	الغفران	حي المهندسين
٣١	الامام الصادق	حي الامام علي	٣١	زينب	الثورة
٣٢	عمر بن عبد العزيز	الويسية	٣٢	عمر بن عبد العزيز	الويسية
٣٣	الجاحظ	حي الزهراء	٣٣	الجاحظ	حي الزهراء
٣٤	ثغر العراق	العمارات السكنية	٣٤	ثغر العراق	العمارات السكنية
٣٥	الاکرمين	حي الاكرمين	٣٥	الاکرمين	حي الاكرمين
٣٦	الظفر	حي العسكري	٣٦	الرحمن	حي العسكري
٣٧	حمورابي	القاضية	٣٧	الاقدام	محيزم
٣٨	راية الاسلام	الكرامة	٣٨	راية الاسلام	الكرامة

ملحق (٤)

يبين تواريخ الزيارات لمدارس الذكور

ت	اسم المدرسة	تاريخ الزيارة	الملاحظات	ختم ادارة المدرسة
١	مدرسة الجمهورية للبنين		الدراسة الاستطلاعية-تطبيق التجربة الاستطلاعية	
			تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية	
			تطبيق الاختبار على العينة الاصلية	
			ثبات اداة تحليل الرسوم	
٢	مدرسة صفد للبنين		الدراسة الاستطلاعية-تطبيق التجربة الاستطلاعية	
			تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية	
			تطبيق الاختبار على العينة الاصلية	
			ثبات اداة تحليل الرسوم	
٣	مدرسة حمورابي للبنين		الدراسة الاستطلاعية-تطبيق التجربة الاستطلاعية	
			تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية	
			تطبيق الاختبار على العينة الاصلية	
			ثبات اداة تحليل الرسوم	
٤	مدرسة الحلة للبنين		الدراسة الاستطلاعية-تطبيق التجربة الاستطلاعية	
			تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية	
			تطبيق الاختبار على العينة الاصلية	
			ثبات اداة تحليل الرسوم	
٥	مدرسة الامام الصادق للبنين		الدراسة الاستطلاعية-تطبيق التجربة الاستطلاعية	
			تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية	
			تطبيق الاختبار على العينة الاصلية	
			ثبات اداة تحليل الرسوم	
٦	مدرسة ١٤ تموز للبنين		الدراسة الاستطلاعية-تطبيق التجربة الاستطلاعية	
			تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية	
			تطبيق الاختبار على العينة الاصلية	
			ثبات اداة تحليل الرسوم	
٧	مدرسة النصور للبنين		الدراسة الاستطلاعية-تطبيق التجربة الاستطلاعية	
			تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية	
			تطبيق الاختبار على العينة الاصلية	
			ثبات اداة تحليل الرسوم	

ملحق (٥)

يبين تواريخ الزيارات لمدارس الأناث

ت	اسم المدرسة	تاريخ الزيارة	الملاحظات	ختم ادارة المدرسة
١	مدرسة الجمهورية للبنات		الدراسة الاستطلاعية-تطبيق التجربة الاستطلاعية	
			تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية	
			تطبيق الاختبار على العينة الاصلية	
			ثبات اداة تحليل الرسوم	
٢	مدرسة الوثبة للبنات		الدراسة الاستطلاعية-تطبيق التجربة الاستطلاعية	
			تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية	
			تطبيق الاختبار على العينة الاصلية	
			ثبات اداة تحليل الرسوم	
٣	مدرسة الجواهري للبنات		الدراسة الاستطلاعية-تطبيق التجربة الاستطلاعية	
			تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية	
			تطبيق الاختبار على العينة الاصلية	
			ثبات اداة تحليل الرسوم	
٤	مدرسة بدر الكبرى للبنات		الدراسة الاستطلاعية-تطبيق التجربة الاستطلاعية	
			تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية	
			تطبيق الاختبار على العينة الاصلية	
			ثبات اداة تحليل الرسوم	
٥	مدرسة الحلة للبنات		الدراسة الاستطلاعية-تطبيق التجربة الاستطلاعية	
			تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية	
			تطبيق الاختبار على العينة الاصلية	
			ثبات اداة تحليل الرسوم	
٦	مدرسة ١٤ تموز للبنات		الدراسة الاستطلاعية-تطبيق التجربة الاستطلاعية	
			ملحق (٦) تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية	
			تطبيق الاختبار على العينة الاصلية	
			ثبات اداة تحليل الرسوم	
	مدرسة النسيم		الدراسة الاستطلاعية-تطبيق التجربة الاستطلاعية	
			تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية	

استمارة الأسئلة في الدراسة الاستطلاعية

عزيزي التلميذ/عزيزتي التلميذة

فيما يأتي سؤالين حول مادة التربية الفنية المطلوب منك ان تجيب عنها بوضع دائرة حول الاجابة التي ترغب بها .

أي الموضوعات تحب ان ترسمها؟

١.سفرة مدرسية.

٢.العيد.

٣.المدرسة.

٤.العائلة.

٥.معركة.

٦. اختر بنفسك .

أي الالوان تحب ان تلون بها موضوعك ؟

١.الوان الخشب .

٢.الالوان المائية.

٣.الوان الباستيل.

٤.الوان الماجك.

يتقدم الباحث بالشكر والتقدير

الباحث

ملحق (٧)

مقياس مفهوم الذات (للفياض) لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي

الرقم/

الجنس/

المدرسة/

عزيزي التلميذ / عزيزتي التلميذة

فيما يأتي مجموعة من الصفات والخصائص والتي تعتقد بأنك تتصف بها , او لا تتصف بها , والمطلوب منك ان تجيب بصراحة عن كل صفة وذلك بوضع دائرة حول كلمة (نعم), إذا كانت الصفة تنطبق عليك أو وضع دائرة حول كلمة (لا) اذا كانت الصفة لا تنطبق عليك.

امثلة توضح كيفية الاجابة :

اذا كانت الصفة تنطبق عليك , ارسم دائرة حول كلمة نعم , كما هو موضح ادناه .

ت	العبارة	البدائل
١٥	انا عصبي	لا نعم

اما اذا كانت الصفة لا تنطبق عليك , ارسم دائرة حول كلمة (لا) .

ت	العبارة	البدائل
١٠٧	انا اخاف الظلام	لا نعم

لذا نرجو منك وضع علامة حول ما تشعر به فعلا في داخلك , اذ لا توجد هناك اجابة صحيحة او خاطئة , علما انه لا داعي لكتابة الاسم وان اجابتك سوف لا يطلع عليها احد سوى الباحث .

الباحث

مع التقدير

ت	العبارة	البدائل
١.	انا مخلص في عملي	نعم لا
٢.	احترم نفسي	نعم لا
٣.	اخاف من المعلم	نعم لا
٤.	مشاكلي كثيرة	نعم لا
٥.	احب اىذاء الحيوانات	نعم لا
٦.	اتمنى لو اني ولدت في عائلة اخرى	نعم لا
٧.	افهم شرح المعلمين	نعم لا
٨.	انا خامل في الصف	نعم لا
٩.	اعتدي على الاخرين	نعم لا
١٠.	احزن عند الفشل	نعم لا
١١.	انا متعاون	نعم لا
١٢.	انا اقلد (اضحك وانكت على الاخرين)	نعم لا
١٣.	وزني اعتيادي	نعم لا
١٤.	اتشاجر مع اخوتي وأخواتي	نعم لا
١٥.	انا احافظ على النظام	نعم لا
١٦.	انا مريض معظم الاوقات	نعم لا
١٧.	لي شكل جذاب (شكلي مريح للاخرين)	نعم لا
١٨.	اشعر غالبا اني اعاقب دون سبب	نعم لا
ت	العبارة	البدائل
١٩.	اسمح لاصدقائي باستخدام ادواتي	نعم لا
٢٠.	انا اعمل (اسبب) مشاكل للاخرين	نعم لا
٢١.	اخاف من الاماكن الغريبة	نعم لا
٢٢.	اسرح في الخيال كثيرا	نعم لا
٢٣.	اضرب الاطفال الاصغر مني	نعم لا
٢٤.	انا شخص مهم في الصف	نعم لا
٢٥.	انا كثير الزعل	نعم لا
٢٦.	اشعر ان جميع الناس ضدي	نعم لا
٢٧.	يصعب علي البدء بالعمل وحدي	نعم لا
٢٨.	ارمي الاشياء عندما اغضب	نعم لا

٢٩.	انتشاجر مع تلاميذ المدرسة	نعم	لا
٣٠.	اشعر بالندم عندما اسيء للآخرين	نعم	لا
٣١.	عندي افكار جديدة	نعم	لا
٣٢.	عندما اكبر ساصبح شخصا مهما	نعم	لا
٣٣.	استعمل ادوات التلاميذ دون ان اخبرهم	نعم	لا
٣٤.	اتحمل المسؤولية	نعم	لا
٣٥.	اتعب بسرعة	نعم	لا
ت	العبارة	البدائل	
٣٦.	طولي مناسب	نعم	لا
٣٧.	اجد صعوبة في التحدث امام الصف	نعم	لا
٣٨.	انا محتار (اريد وما اريد)	نعم	لا
٣٩.	اخاف مراجعة الادارة لحل مشاكلي	نعم	لا
٤٠.	احافظ على ادوات المدرسة	نعم	لا
٤١.	شخصيتي ضعيفة	نعم	لا
٤٢.	انا اتكلم بسوء عن الآخرين اثناء غيابهم	نعم	لا
٤٣.	استغل اوقات الفراغ باعمال نافعة	نعم	لا
٤٤.	اعترف بالخطأ	نعم	لا
٤٥.	اساعد الآخرين	نعم	لا
٤٦.	ارتاح عندما اكون وحدي بعيدا عن الناس	نعم	لا
٤٧.	اشعر بالقلق الشديد في الامتحان	نعم	لا
٤٨.	انا سريع البكاء	نعم	لا
٤٩.	انا صبور	نعم	لا
٥٠.	انا متسامح مع الآخرين	نعم	لا
٥١.	انا مهمل في دروسي	نعم	لا
٥٢.	انا اناني (افضل نفسي على الآخرين)	نعم	لا
٥٣.	انا عصبي	نعم	لا
ت	العبارة	البدائل	
٥٤.	يصعب علي التخلص من عادة سيئة	نعم	لا
٥٥.	استمر في حل المسألة حتى اتوصل الى الحل	نعم	لا
٥٦.	انا مرح	نعم	لا
٥٧.	انا متعاون	نعم	لا

٥٨.	أتألم عندما يفوتني درس	نعم	لا
٥٩.	أنا ذكي	نعم	لا
٦٠.	أحل واجباتي اليومية بانتظام	نعم	لا
٦١.	أنا دقيق في عملي المدرسي	نعم	لا
٦٢.	أنا أناني (أفضل نفسي على الآخرين)	نعم	لا
٦٣.	أنا محروم من العطف والحنان	نعم	لا
٦٤.	أهتم بمظهري كثيرا	نعم	لا
٦٥.	في كثير من الاوقات اتمنى لو كنت ميتا	نعم	لا
٦٦.	أحل مشاكلتي بنفسى	نعم	لا
٦٧.	أنا غير مهم (أشعر انى عديم الفائدة)	نعم	لا
٦٨.	أنا أتأخر عن غيري من الطلاب في اكمال واجباتي المدرسية	نعم	لا
٦٩.	أنا جميل	نعم	لا
٧٠.	أحترم الناس الآخرين	نعم	لا
ت	العبارة	البدائل	
٧١.	أنا كسلان	نعم	لا
٧٢.	أهتم بنصائح من هم اكبر منى سنا	نعم	لا
٧٣.	لون بشرتي يعجبني	نعم	لا
٧٤.	أشعر ان جميع الناس ضدي	نعم	لا
٧٥.	أستطيع الكلام عن نفسى	نعم	لا
٧٦.	أنا أخاف الظلام	نعم	لا
٧٧.	أنا أغضب بسرعة	نعم	لا
٧٨.	أسمح لأصدقائى باستخدام ادواتى	نعم	لا
٧٩.	أنا سعيد	نعم	لا
٨٠.	أنا كذاب	نعم	لا
٨١.	أنا كثير النسيان	نعم	لا
٨٢.	أنا محبوب	نعم	لا
٨٣.	عندى افكار جيدة	نعم	لا
٨٤.	أحب الخير للناس	نعم	لا
٨٥.	في كثير من الاوقات أشعر انى متضايق	نعم	لا
٨٦.	أسرح فى الخيال (أنا كثير الخيال)	نعم	لا
٨٧.	أضرب الاطفال الاصغر منى	نعم	لا
٨٨.	أتهم الآخرين بأشياء كاذبة	نعم	لا

ت	العبارة	البدائل
٨٩.	انا شخص مهم في الصف	نعم لا
٩٠.	اشعر بالراحة عندما انهي واجباتي	نعم لا
٩١.	انا كثير الزعل	نعم لا
٩٢.	اشعر ان جميع الناس ضدي	نعم لا
٩٣.	يصعب علي البدء بالعمل وحدي	نعم لا
٩٤.	ارمي الاشياء عندما اغضب	نعم لا
٩٥.	اتشاجر مع التلاميذ في المدرسة	نعم لا
٩٦.	اشعر بالندم عندما اسيء الى الآخرين	نعم لا
٩٧.	عندي افكار جديدة	نعم لا
٩٨.	عندما اكبر ساصبح شخصا مهما	نعم لا
٩٩.	استعمل ادوات التلاميذ دون ان اخبرهم	نعم لا
١٠٠.	اتحمل المسؤولية	نعم لا
١٠١.	اتعب بسرعة	نعم لا
١٠٢.	طولي مناسب	نعم لا
١٠٣.	اجد صعوبة في التحدث امام الصف	نعم لا
١٠٤.	انا محتار (اريد وما اريد)	نعم لا
١٠٥.	اخاف مراجعة الادارة لحل مشاكلي	نعم لا
١٠٦.	احافظ على ادوات المدرسة	نعم لا
ت	العبارة	البدائل
١٠٧.	اخاف من الحيوانات الاليفة	نعم لا
١٠٨.	انا نشيط	نعم لا
١٠٩.	اعتمد على نفسي	نعم لا
١١٠.	انا نظيف	نعم لا
١١١.	فكري بعيد عن الدرس	نعم لا
١١٢.	انا راضي عن نفسي	نعم لا
١١٣.	شعري جميل	نعم لا
١١٤.	اشارك التلاميذ في لعبهم	نعم لا
١١٥.	اقضم (اقرض) اظافري باسناني	نعم لا
١١٦.	انا مرتاح ولا يوجد شيء يزعجني	نعم لا
١١٧.	اصدقائي يقلدون علي	نعم لا
١١٨.	احاول الوصول الى المدرسة قبل دق الجرس	نعم لا
١١٩.	اتكلم بسوء عن الآخرين اثناء غيابهم	نعم لا

لا	نعم	اخاف من الحيوانات الاليفة	١٢٠.
لا	نعم	انا مؤدب	١٢١.
لا	نعم	انا اتلفظ كلمات غير مؤدبة (سيئة)	١٢٢.

ملحق (٨)

مفتاح التصحيح وتقييم الفقرات

ملحق (٩)

استمارة تحليل النتائج

الخاصية		اساليب التعبير
الشكل	الجزء اكبر من بقية الأجزاء	الجزء اصغر من بقية الأجزاء
	تفاصيل الشكل كثيرة	تفاصيل الشكل قليلة
	الأشكال متباعدة	الشفافية في الشكل موجودة
	اشكال لا علاقة فيما بينها	اشكال لا علاقة لها بالموضوع
الزمان والمكان		جمع المسطحات في اكثر من مكان
الحركة		جمود الأشكال القابة للحركة
اللون	فقر لوني	مغيارة اللون للطبيعة

ملحق (١٠)

نسب الذات ونسب التحريف للمستويين (العالي والواطي) , ومعامل الارتباط
(بيرسون) بينها

ت	نسب ذوو المستوى العالي						نسب ذوو المستوى الواطي					
	الذكور			الإناث			الذكور			الإناث		
	نسبة الذات	نسبة التحريف	معامل ارتباط (بيرسون)	نسبة الذات	نسبة التحريف	معامل ارتباط (بيرسون)	نسبة الذات	نسبة التحريف	معامل ارتباط (بيرسون)	نسبة الذات	نسبة التحريف	معامل ارتباط (بيرسون)
١	٩٥.٩	١١.١١	١	٩٥.٩	١٦.٦	١	٧٩.٥	٦١.١١	١	٧٩.٥	٦٦.٦	١
٢	٩٥.٩	٢٢.٢	١	٩٥.٠٨	٣٣.٣	١	٧٩.٥	٧٢.٢	١	٧٩.٥	٦٦.٦	١
٣	٩٤.٢٦	٣٨.٨	١	٩٥.٠٨	٢٧.٧	١	٧٩.٥	٦١.١١	١	٧٨.٦	٦١.١١	١
٤	٩٣.٤٤	٢٢.٢	١	٩٥.٠٨	٣٨.٨	١	٧٩.٥	٧٧.٧	١	٧٨.٦	٥٥.٥	١
٥	٩٣.٤٤	١٦.٦	٠.٥١	٩٤.٢٦	٢٧.٧	١	٧٧.٨٦	٧٢.٢	١	٧٧.٨٦	٧٧.٧	١
٦	٩٢.٦٢	٣٣.٣	٠.٥٤	٩٤.٢٦	٣٣.٣	١	٧٧.٠٤	٧٢.٢	١	٧٧.٨٦	٦٦.٦	١
٧	٩٢.٦٢	٤٤.٤	١	٩٤.٢٦	٣٨.٨	١	٧٦.٢٢	٧٢.٢	١	٧٧.٠٤	٦١.١١	٠.٨٦
٨	٩٢.٦٢	٢٢.٢	١	٩٣.٤٤	١٦.٦	١	٧٦.٢٢	٦١.١١	٠.١٥	٧٤.٩٥	٧٢.٢	١
٩	٩١.٨	٥.٥	٠.٦٤	٩٣.٤٤	٢٢.٢	١	٧٥.٩٤	٧٧.٧	١	٧٢.٩٥	٧٧.٧	١
١٠	٩١.٨	٣٨.٨	١	٩٢.٦٢	٣٨.٨	١	٧٣.٧٧	٥٥.٥	١	٧٢.٩٥	٦٦.٦	١
١١	٩٠.٩٨	٤٤.٤	١	٩٢.٦٢	٣٣.٣	١	٧٣.٧٧	٦١.١١	١	٦٧.٢١	٦٦.٦	١
١٢	٩٠.٩٨	٤٤.٤	١	٩٢.٦٢	٣٨.٨	١	٧٢.٩٥	٦٦.٦	١	٦٣.١١	٧٧.٧	١
١٣	٩٠.١٦	٢٧.٧	١	٩٢.٦٢	٣٨.٨	١	٧٢.٩٥	٦١.١١	١	٦٢.٢٩	٦٦.٦	١
١٤	٩٠.١٦	٣٣.٣	١	٩١.٨	٢٧.٧	١	٧٢.٩٥	٧٢.٢	١	٥٩.٨٣	٦٦.٦	١
١٥	٩٠.١٦	٣٨.٨	١	٩١.٨	٣٣.٣	٠.٠٦	٧٢.٩٥	٧٢.٢	١	٥٥.١٣	٧٧.٧	١
١٦	٩٠.١٦	٢٢.٢	١	٩١.٨	٣٨.٨	١	٧١.٣١	٧٧.٧	١			
١٧	٩٠.١٦	١٦.٦	١	٩١.٨	٤٤.٤	١	٧٠.٤٩	٧٢.٢	١			
١٨				٩١.٨	٤٤.٤	١	٦٨.٨٥	٨٣.٣	١			
١٩				٩١.٨	٣٨.٨	١	٦٨.٠٣	٧٢.٢	١			
٢٠				٩١.٨	٤٤.٤	١	٦٨.٠٣	٥٥.٥	١			
٢١				٩٠.٩٨	٢٧.٧	١	٦٨.٣	٧٧.٧	١			
٢٢				٩٠.٩٨	٣٨.٨	١	٦٥.٥٧	٧٢.٢	١			
٢٣				٩٠.٩٨	٣٣.٣	١	٦٣.١١	٨٣.٣	١			
٢٤				٩٠.١٦	٤٤.٤	١	٦٣.١١	٥٥.٥	٠.٨٦			
٢٥				٩٠.١٦	٣٨.٨	١	٦٠.٦٥	٧٢.٢	١			
٢٦				٩٠.١٦	٣٣.٣	١	٥٩.٠١	٧٧.٧	١			
٢٧							٥٨.١٩	٧٧.٧	١			
٢٨							٥١.٦٣	٨٣.٣	١			

ملحق (١١)

ملحق (١٣)

أسماء السادة الخبراء الذين عرضت عليهم أداة التحريف في رسوم الأطفال لتحقيق الصدق

ت	اللقب العلمي	الاسم	الجامعة	الكلية	الأختصاص
١	أ . د	عبد عون عبد علي	بابل	التربية الفنية	تربية- علم نفس
٢	أ . م . د	كاظم مرشد ذرب	=	= =	تربية فنية
٣	أ . م . د	كامل حسون القيم	=	= =	اعلام
٤	أ . م . د	علي مهدي ماجد	=	= =	تربية فنية
٥	م . د	باسم العسماوي	=	= =	تربية فنية
٦	م . د	مجيد حميد	=	= =	فنون تشكيلية رسم
٧	م .	حيدر عبد الأمير	=	= =	تربية فنية

ملحق (١٤)

اداة تحليل الرسوم بصيغتها الاولى

بسم الله الرحمن الرحيم

اداة التحريف في الرسم عند الاطفال

جامعة بابل

كلية الفنون الجميلة

قسم التربية الفنية / الدراسات العليا

استبيان السادة الخبراء

المحترم

الأستاذ

يقوم الباحث بدراسة تحت عنوان (التحريف في رسوم الأطفال وعلاقته بمفهوم الذات) اذ تهدف لدراسة الى تعرف العلاقة بين التحريف ومفهوم الذات في رسوم الاطفال ، ولغرض تحقيق هدف الدراسة قام الباحث ببناء اداة تحليل رسوم العينة المبحوثة ولغرض استكمال البناء النهائي للاداة والوصول الى صلاحيتها المنهجية يرغب الباحث بابداء ارائكم كونكم من اهل الخبرة والدراية في هذا المجال حول فقرات الاداة وبنائها الاولي .

مع فائق الشكر والتقدير

طالب الماجستير
علي هادي كاظم

المحور الرئيسي	الفئات الرئيسية	الفئات الثانوية	الخاصية التنفيذية الظاهرة في الرسم (المعيار الظاهر)	صالحة	غير صالحة	التعديل
	أولاً: الشكل	١- نسب الشكل	أ- نسبة الجزء الى الكل	١- نسبة الجزء اصغر من بقية الأجزاء		
				٢- نسبة الجزء اكبر من بقية الأجزاء		
			ب- علاقة حجم الشكل بأرضية الورقة	١- الشكل صغير بالنسبة لأرضية الورقة		
				٢- الشكل كبير بالنسبة لأرضية الورقة		
		٢- تفاصيل الشكل	أ- كثرة في التفاصيل			
			ب- قلة في التفاصيل			
		٣- موقع الشكل بالنسبة للأرضية	أ- الشكل يشغل الجزء العلوي	١- يمين الورقة		
				٢- وسط الورقة		
				٣- يسار الورقة		
			ب- شكل يشغل الجزء الوسط	١- يمين الورقة		
				٢- وسط الورقة		
				٣- يسار الورقة		
			ج- شكل يشغل الجزء السفلي	١- يمين الورقة		
				٢- وسط الورقة		
				٣- يسار الورقة		
		٤- علاقة الشكل بالمضمون	أ- علاقة الشكل بالمضمون معدومة			
			ب- علاقة الشكل بالمضمون قريبة			
			ج- علاقة الشكل بالمضمون موجودة			
		٥- المسافة بين الأشكال	أ- المسافة متباعدة			
			ب- المسافة متقاربة			
		٦- الشفافية في الشكل	أ- شفافية الشكل كلية			
			ب- شفافية الشكل جزئية			
ثانياً: الزمان والمكان			١- الجمع بين أكثر من زمان			
			٢- الجمع بين أكثر من مكان			
			٣- زمانين معاير للمكان			
ثالثاً: الحركة			١- حركة الأشكال جامدة			
			٢- حركة الأشكال موجودة			
رابعاً: اللون			١- إشباع اللون			
			٢- تدرج اللون			

ملحق (١٥)

اداة تحليل الرسوم بصيغتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

اداة التحريف في الرسم عند الاطفال

جامعة بابل

كلية الفنون الجميلة

قسم التربية الفنية / الدراسات العليا

استبيان السادة الخبراء

المحترم

الاستاذ

يقوم الباحث بدراسة تحت عنوان (التحريف في رسوم الاطفال وعلاقته بمفهوم الذات) اذ تهدف لدراسة الى تعرف العلاقة بين التحريف ومفهوم الذات في رسوم الاطفال .
ولغرض تحقيق هدف الدراسة قام الباحث ببناء اداة تحليل رسوم العينة المبحوثة وتم عرضها على السادة الخبراء حيث اخذ الباحث بملاحظاتهم وارائهم.
ولما يعهده فيكم الباحث من خبرة ودراية في الموضوع ولغرض الوصول الى صلاحية الاداة منهجيا يقوم الباحث بعرضها للمرة الثانية راجيا ابداء ملاحظاتكم حول فقراتها وبنائها .

مع فائق الشكر والتقدير

الملاحظات	الخاصية التنفيذية (معياري المضمون الظاهر)	الفئات الثانوية	المحاور الرئيسية
	الجزء اكبر من بقية الأجزاء		١. الشكل
	الجزء أصغر من بقية الأجزاء		
	تفاصيل الشكل قليلة		
	تفاصيل الشكل كثيرة		
	الاشكال متباعدة		
	الاشكال متقاربة		
	اشكال لا علاقة فيما بينها		
	اشكال لا علاقة لها بالموضوع		
	الشفافية في الشكل موجودة		
	جمع المسطحات في اكثر من مكان		٢. الزمان والمكان
	جمع المسطحات في اكثر من زمان		
	زمان مغاير للمكان		
	تحريك الأشكال الغير قابلة للحركة		٣. الحركة
	جمود الأشكال القابلة للحركة		
	فقر لوني		٤. اللون

	اشباع لوني		
	لون مغاير للطبيعة		

ملحق (١٦)

ملحق (١١) التكرارات والنسب المئوية في نتائج اختبار الذات المطبق على العينة الأصلية

ت	درجات الذات الدنيا				درجات الذات المتوسطة				درجات الذات العليا			
	الإناث		الذكور		الإناث		الذكور		الإناث		الذكور	
	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت
١.	٧٩.٥	٩٧	٧٩.٥	٩٧	٨٩.٣٤	١٠٩	٨٩.٣٤	١٠٩	٩٥.٩	١١٧	٩٥.٩	١١٧
٢.	٧٩.٥	٩٧	٧٩.٥	٩٧	٨٩.٣٤	١٠٩	٨٨.٥٢	١٠٨	٩٥.٠٨	١١٦	٩٥.٩	١١٧
٣.	٧٨.٦	٩٦	٧٩.٥	٩٧	٨٩.٣٤	١٠٩	٨٨.٥٢	١٠٨	٩٥.٠٨	١١٦	٩٤.٢٦	١١٥
٤.	٧٨.٦	٩٦	٧٩.٥	٩٧	٨٩.٣٤	١٠٩	٨٨.٥٢	١٠٨	٩٥.٠٨	١١٦	٩٣.٤٤	١١٤
٥.	٧٧.٨٦	٩٥	٧٧.٨٦	٩٥	٨٩.٣٤	١٠٩	٨٨.٥٢	١٠٨	٩٤.٢٦	١١٥	٩٣.٤٤	١١٤
٦.	٧٧.٨٦	٩٥	٧٧.٠٤	٩٤	٨٨.٥٢	١٠٨	٨٧.٧	١٠٧	٩٤.٢٦	١١٥	٩٢.٦٢	١١٣
٧.	٧٧.٠٤	٩٤	٧٦.٢٢	٩٣	٨٨.٥٢	١٠٨	٨٦.٠٦	١٠٥	٩٤.٢٦	١١٥	٩٢.٦٢	١١٣
٨.	٧٤.٥٩	٩١	٧٦.٢٢	٩٣	٨٨.٥٢	١٠٨	٨٦.٠٦	١٠٥	٩٣.٤٤	١١٤	٩٢.٦٢	١١٣
٩.	٧٢.٩٥	٨٩	٧٥.٩٤	٩٢	٨٦.٨	١٠٦	٨٦.٠٦	١٠٥	٩٣.٤٤	١١٤	٩١.٨	١١٢
١٠.	٧٢.٩٥	٨٩	٧٣.٧٧	٩٠	٨٦.٨	١٠٦	٨٦.٠٦	١٠٥	٩٢.٦٢	١١٣	٩١.٨	١١٢
١١.	٦٧.٢١	٨٢	٧٣.٧٧	٩٠	٨٦.٨	١٠٦	٨٦.٠٦	١٠٥	٩٢.٦٢	١١٣	٩٠.٩٨	١١١
١٢.	٦٣.١١	٧٧	٧٢.٩٥	٨٩	٨٦.٨	١٠٦	٨٥.٢٤	١٠٤	٩٢.٦٢	١١٣	٩٠.٩٨	١١١
١٣.	٦٢.٢٩	٧٦	٧٢.٩٥	٨٩	٨٦.٠٦	١٠٥	٨٤.٤٢	١٠٣	٩٢.٦٢	١١٣	٩٠.١٦	١١٠
١٤.	٥٩.٨٣	٧٣	٧٢.٩٥	٨٩	٨٦.٠٦	١٠٥	٨٤.٤٢	١٠٣	٩١.٨	١١٢	٩٠.١٦	١١٠
١٥.	٥٥.٧٣	٦٨	٧٢.٩٥	٨٩	٨٥.٢٤	١٠٤	٨٤.٤٢	١٠٣	٩١.٨	١١٢	٩٠.١٦	١١٠
١٦.			٧١.٣١	٨٧	٨٥.٢٤	١٠٤	٨٣.٦	١٠٢	٩١.٨	١١٢	٩٠.١٦	١١٠
١٧.			٧٠.٤٩	٨٦	٨٤.٤٢	١٠٣	٨١.٩٦	١٠٠	٩١.٨	١١٢	٩٠.١٦	١١٠
١٨.			٦٨.٨٥	٨٤	٨٢.٧	١٠١	٨٠.٣٢	٩٨	٩١.٨	١١٢		
١٩.			٦٨.٠٣	٨٣	٨٢.٧	١٠١	٨٠.٣٢	٩٨	٩١.٨	١١٢		
٢٠.			٦٨.٠٣	٨٣	٨١.٩٦	١٠٠			٩١.٨	١١٢		
٢١.			٦٨.٠٣	٨٣	٨١.٩٦	١٠٠			٩٠.٩٨	١١١		
٢٢.			٦٥.٥٧	٨٠	٨١.٩٦	١٠٠			٩٠.٩٨	١١١		
٢٣.			٦٣.١١	٧٧	٨٠.٣٢	٩٨			٩٠.٩٨	١١١		
٢٤.			٦٣.١١	٧٧	٨٠.٣٢	٩٨			٩٠.١٦	١١٠		
٢٥.			٦٠.٦٥	٧٤					٩٠.١٦	١١٠		

٢٦.		١١٠	٩٠.١٦					٧٢	٥٩.٠١		
٢٧.								٧١	٥٨.١٩		
٢٨.								٦٣	٥١.٦٣		

ملحق (١١)

التكرارات والنسب المئوية للفقرات الصائبة والخاطئة ومعدلات النسب لمجالات مقياس الذات لدى العينة الاصلية

ت	فقرات مجالات المقياس	عينة الذكور				عينة الاناث				% ذ+ ايجابي	ت	فقرات مجالات المقياس
	أولا : المجال الجسمي	ت	%	×	%	ت	%	×	%		ثانيا: مجال الثقة في النفس	
١.	انا نظيف	٦١	٩٥	٣	٠.٠٥	٦٥	١٠٠	-	-	٩٨	١.	اعتمد على نفسي
٢.	انا نشيط	٦٢	٩٧	٢	٠.٠٣	٦٣	٩٧	٢	٠.٠٣	٩٧	٢.	انا ناجح في حياتي
٣.	انا جميل	٥٩	٩٢	٥	٠.٠٨	٦٣	٩٧	٢	٠.٠٣	٩٥	٣.	اصدقائي يقلدون علي
٤.	شعري جميل	٦٠	٩٤	٤	٠.٠٦	٦٢	٩٥	٣	٠.٠٥	٩٢	٤.	عندما اكبر اصبح شخص مهما
٥.	اهتم بمظهري كثيرا	٦١	٩٥	٣	٠.٠٥	٥٨	٨٩	٧	٠.١١	٩٢	٥.	استطيع الكلام عن نفسي
٦.	انا مهمل لحاجياتي	٥٦	٨٨	٨	٠.١٣	٦٣	٩٧	٢	٠.٠٣	٩٢	٦.	انا غير مهم (عديم الفائدة)
٧.	طولي مناسب	٥٩	٩٢	٥	٠.٠٨	٥٩	٩١	٦	٠.٠٩	٩١	٧.	احل مشاكلني بنفسي
٨.	لوزن بشرتي يعجبني	٥٨	٩١	٦	٠.٠٩	٥٧	٨٨	٨	٠.١٢	٨٩	٨.	انا شخص مهم في الصف
٩.	وجهي باسم	٥٤	٨٤	١٠	٠.١٦	٥٥	٨٥	١٠	٠.١٥	٨٤	٩.	لدي القدرة على عمل الاشياء
١٠.	لي شكل جذاب	٥٢	٨١	١٢	٠.١٩	٥٣	٨١	١٢	٠.١٩	٨١	١٠.	شخصيتي ضعيفة
١١.	في جسمي عيب يضايقتني	٤٧	٧٣	١٧	٠.٢٧	٥٥	٨٥	١٠	٠.١٥	٧٩	١١.	اتحمل المسؤولية
١٢.	وزني اعتيادي	٤٧	٧٣	١٧	٠.٢٧	٥٥	٨٥	١٠	٠.١٥	٧٩	١٢.	اجد صعوبة في التحدث امام الصف
١٣.	اتعب بسرعة	٤٢	٦٦	٢٢	٠.٣٤	٤٣	٦٦	٢٢	٠.٣٤	٦٦	١٣.	انا متردد (محتار اريد و اريد)
١٤.	انا مريض معظم الاوقات	٣٧	٥٨	٢٧	٤٢	٤٣	٦٥	٢٢	٠.٣٥	٦٢	١٤.	يصعب علي البدء بالعمل
معدل المجال											٨٥.٧%	

ت	فقرات مجالات المقياس	عينة الذكور				عينة الاناث				% ذ+ الاجابي	ت	فقرات مجالات المقياس
	ثالثاً : المجال العقلي والدراسي	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		رابعاً: السلوك العدواني	
١.	انا ذكي	٦٢	٩٧	٢	٠.٠٣	٦٢	٩٥	٣	٠.٠٥	١.	انا احافظ على النظام	
٢.	افهم شرح المعلمين	٦٢	٩٧	٢	٠.٠٣	٦٢	٩٥	٣	٠.٠٥	٢.	اهتم بالمحافظة على ادوات المدرسة	
٣.	استغل اوقات الفراغ بعمل نافع	٥٨	٩١	٦	٠.٠٩	٦٥	١٠٠	-	-	٣.	اتلفظ بكلمات غير مؤدبة	
٤.	احاول الوصول للمدرسة مبكرا	٦٢	٩٧	٢	٠.٠٣	٦١	٩٤	٤	٠.٠٦	٤.	اضرب الاطفال الاصغر مني	
٥.	احل واجباتي المدرسية بانتظام	٦١	٩٥	٣	٠.٠٥	٦١	٩٤	٤	٠.٠٦	٥.	اتهم الاخرين باشياء كاذبة	
٦.	اشعر بالراحة حينما انهي واجبي	٦٢	٩٧	٢	٠.٠٣	٥٧	٨٨	٨	٠.١٢	٦.	اعتدي على الاخرين	
٧.	انا خامل في الصف	٥٧	٨٩	٧	٠.١١	٦٢	٩٥	٣	٠.٠٥	٧.	اتشاجر بدون سبب	
٨.	استمر في حل المسألة	٥٧	٨٩	٧	٠.١١	٦١	٩٤	٤	٠.٠٦	٨.	استهزئ بالآخرين	

وصولا للحل											
٩. انا مهمل في دروسي	٥٦	٨٨	٨	٠.١٢	٦١	٩٤	٤	٠.٠٦	٩٠	٩	احب ايداء الحيوانات
١٠. انا دقيق في عملي المدرسي	٥٧	٨٩	٧	٠.١١	٦٠	٩٢	٥	٠.٠٨	٩٠	١٠	اتشاجر بدون سبب
١١. اشارك في النشاطات المدرسية	٥٧	٨٩	٧	٠.١١	٦٥	٨٦	٩	٠.١٤	٨٨	١١	ارمي الاشياء عندما اغضب
١٢. اتألم عندما يفوتني درس	٥٧	٨٩	٧	٠.١١	٥٥	٨٥	١٠	٠.١٥	٨٧	١٢	اتشاجر مع اخوتي واخواتي
١٣. انا كسلان	٥٦	٨٨	٨	٠.١٢	٥٦	٨٦	٩	٠.١٤	٨٧	١٣	اتشاجر مع التلاميذ في المدرسة
١٤. فكري بعيد عن الدرس	٥٢	٨١	١٢	٠.١٩	٥٩	٩١	٦	٠.٠٩	٨٦		
١٥. عندي افكار جيدة	٥٤	٨٤	١٠	٠.١٦	٢٧	٨٨	٨	٠.١٢	٨٦		
١٦. انا كثير النسيان	٤٧	٧٣	١٧	٢٧	٥٣	٨١	١٢	٠.١٩	٧٧		
١٧. انا بطيء في انجاز واجبي	٤٧	٧٣	١٧	٢٧	٥١	٧٨	١٤	٠.٢١	٧٦		
معدل المجال											٨٩.٢%

ت	فقرات مجالات المقياس	عينة الذكور				عينة الاناث				% ذ+أ الايجابي	ت	فقرات مجالات المقياس
		ت	%	×	✓	ت	%	×	✓			
١.	انا امرح	٥٦	٨٨	٨	١٢	٦١	٩٤	٤	٠.٠٦	٩١	١.	انا مخلص في عدا
٢.	احزن عند الفشل كثيرا	٥٢	٨١	١٢	١٩	٦١	٩٤	٤	٠.٠٦	٨٨	٢.	احترم نفسي
٣.	اقضم اظفاري باسنانتي	٥٢	٨١	١٢	١٩	٥٩	٩١	٦	٠.٠٩	٨٦	٣.	انا محبوب
٤.	انا كثير الزعل	٥٥	٨٦	٩	١٤	٥٣	٨١	١٢	١٩	٨٤	٤.	انا سعيد معظم الاوقات
٥.	انا صبور	٥٢	٨٩	١٢	١٩	٥٣	٨١	١٢	١٩	٨١	٥.	انا راضي عن نفسي
٦.	انا محروم من العطف والحنان	٥١	٨٠	١٣	٢٠	٥٢	٨٠	١٣	٢٠	٨٠	٦.	في كثير الاوقات اتمنى ان كنت ميتا
٧.	انا سريع البكاء	٥٤	٨٤	١٠	١٦	٤٤	٦٧	٢١	٣٣	٧٦	٧.	انا سيء الحظ
٨.	اشعر بالندم عندما اسيء للآخرين	٤٩	٧٧	١٥	٢٣	٤٩	٧٥	١٦	٢٥	٧٦	٨.	انا مرتاح ولا يوجد يزعجني
٩.	اخاف من الحيوانات الاليفة	٤٥	٧٠	١٩	٣٠	٤٧	٧٢	١٨	٢٨	٧١	٩.	اتمنى ان اكون شخص
١٠.	انا عصبي	٤٠	٦٣	٢٤	٣٧	٤٧	٧٢	١٨	٢٨	٦٧	١٠.	من الصعوبة الحصول على ما اتمناه
١١.	انا اغضب بسرعة	٤٦	٧٢	١٨	٢٨	٣٩	٦٠	٢٦	٤٠	٦٦	١١.	يصعب علي التخلص عادة سينة
١٢.	اسرح في الخيال كثيرا	٤١	٦٤	٢٣	٣٦	٣٩	٦٠	٢٧	٤٠	٦٢		
١٣.	في كثير من الاوقات اشعر اني متضايق	٣٦	٥٦	٢٨	٤٤	٤٤	٦٧	٢١	٣٣	٦٢		
١٤.	اخاف مراجعة الادارة	٣١	٤٨	٣٣	٥٢	٣٩	٦٠	٢٦	٤٠	٥٤		
١٥.	اخاف من الظلام	٣٢	٥٠	٣٢	٥٠	٣٠	٤٦	٣٥	٥٤	٤٨		
١٦.	انا خجول	٢٨	٤٤	٣٦	٥٦	٢٧	٤٢	٣٨	٥٨	٤٣		
١٧.	اشعر بالقلق الشديد في الامتحان	٢٣	٣٦	٤١	٦٤	٢٥	٣٨	٤٠	٦٢	٣٧		
١٨.	اخاف من الغريباء	٢١	٣٣	٤٣	٦٧	٢٢	٣٤	٤٣	٦٦	٣٣		
١٩.	اخاف من الاماكن الغريبة	١٤	٢٢	٥٠	٧٨	٨	١٢	٥٧	٨٨	١٧		
٢٠.	اخاف من المعلم	٩	١٤	٥٥	٨٦	١٠	١٥	٥٥	٨٥	١٥		
معدل المجال												٦١.٨٥%

ت	فقرات مجالات المقياس	عينة الذكور				عينة الاناث				% ذ+أ الايجابي	ت	فقرات مجالات المقياس
		ت	%	×	✓	ت	%	×	✓			
١.	احترم الناس الآخرين	٦٢	٩٧	٢	٠.٠٣	٦٥	١٠٠	-	-	٩٨	١٣.	سلوكي جيد في المدرسة
٢.	اساعد الآخرين	٦٢	٩٧	٢	٠.٠٣	٦٥	١٠٠	-	-	٩٨	١٤.	انا متسامح مع الآخرين
٣.	انا متعاون	٦١	٩٥	٣	٠.٠٥	٦٤	٩٨	١	٠.٠١	٩٧	١٥.	انا كذاب
٤.	انا مؤدب	٦٠	٩٤	٤	٠.٠٦	٦٣	٩٧	٢	٠.٠٣	٩٥	١٦.	اشعر ان المعلمين

٥.	اتدخل في شؤون الآخرين	٥٩	٩٢	٥	٠.٠٨	٦٤	٩٨	١	٠.٠١	٩٥	١٧	راضين عني اشترك التلاميذ في لعبهم
٦.	اهتم بنصائح من هم اكبر مني سنا	٦٤	١٠٠	-	-	٥٩	٩١	٦	٠.٠٩	٩٥	١٨	مشاكلي كثيرة
٧.	احب الخير للناس	٦١	٩٥	٣	٠.٠٥	٦٢	٩٥	٣	٠.٠٥	٩٤	١٩	انا اناني احب الخير لنفسي
٨.	اتمنى لو انني ولدت في عائلة اخرى	٦٢	٩٧	٢	٠.٠٣	٥٩	٩١	٦	٠.٠٩	٩١	٢٠	انا عنيد
٩.	استعمل ادوات التلاميذ اثناء غيابهم	٥٨	٩١	٦	٠.٠٩	٦٠	٩٢	٥	٠.٠٨	٩١	٢١	اشعر ان جميع الناس ضدي
١٠.	اسمح لاصدقائي باستخدام ادواتي	٥٥	٨٦	٩	٠.١٤	٦٢	٩٥	٣	٠.٠٥	٩١	٢٢	ارتاح عندما اكون وحدي
١١.	اتكلم بسوء عن الآخرين	٥٨	٩١	٦	٠.٠٩	٥٩	٩١	٦	٠.٠٩	٩٠	٢٣	اشعر انني غالبا اعاقب دون سبب
١٢.	اعترف بالخطأ	٥٧	٨٩	٧	٠.١١	٥٩	٩١	٦	٠.٠٩			
معدل المجال												

ملحق (١٢)

التكرارات والنسب المئوية للإجابات الخاطئة على فقرات مجالات مقياس الذات للأطفال أصحاب الذات (العليا والدنيا) من الذكور والإناث

اولا : مجال التوافق الاجتماعي		عينة الذكور				عينة الاناث				مجال التوافق الاجتماعي	
ت ذ/ع		ت ذ/ع	%	ت ذ/ع	%	ت أ/ع	%	ت أ/د	%		
-	انا متعاون	-	-	٣	٠.١٠	-	-	١	٠.٠٦	اساعد الاخرين	-
-	انا مؤدب	-	-	٣	٠.١٠	-	-	٢	٠.١٢	اشعر ان جميع الناس ضدي	٣
-	انا كذاب	-	-	٩	٣٢	-	-	٦	٠.٤	اسمح لاصدقائي باستخدام ادواتي	٥
-	احترم الناس الاخرين	-	-	٢	٠.٠٧	-	-	-	-	احب الخير للناس	-
١	اعترف بالخطأ	٠.٠٥	٤	١٤	-	-	-	٣	٠.٢٠	مشاكلي كثيرة	-
-	اتدخل في شؤون الاخرين	-	-	٥	٠.١٨	-	-	١	٠.٠٦	اشعر غالبا اني اعاقب دون سبب	٥
-	استعمل ادوات التلاميذ اثناء غيابهم	-	-	٥	٠.١٨	-	-	٣	٠.٢٠	اتمنى لو اني ولدت في عائلة اخرى	-
-	سلوكي جيد في المدرسة	-	-	-	-	-	-	-	-	انا عنيد	١
٤	ارتاح عندما اكون وحيدا بعيدا عن الناس	٠.٢٤	١٢	٤٣	٣	٠.١١	٦	٠.٤٠		اتكلم بسوء عن الاخرين اثناء غيابهم	١
١	اشعر ان المعلمين راضين عني	٠.٠٥	١١	٣٩	٢	٠.٠٧	٣	٠.٢٠		انا اناني	٥
-	انا متسامح مع الاخرين	-	٨	٢٩	-	-	٢	٠.١٣		اشارك التلاميذ في لعبهم	٤
-	اهتم بنصائح من هم اكبر مني سنا	-	-	-	-	-	-	٤	٠.٢٦		

ت	ت ذ/ع	ثالثا : مجال الرضا عن النفس	عينة الاناث				عينة الذكور				ثانيا: مجال الثقة بالنفس
			%	ت أ/د	%	ت أ/ع	%	ت ذ/د	%	ت ذ/ع	
-	-	انا محبوب	٠.٤٠	٦	-	-	٠.٢٩	٨	٠.١٨	٣	انا شخص مهم في الصف
١	٢	انا مرتاح ولا يوجد شيء يزعجني	٠.٠٦	١	-	-	٠.٢١	٦	٠.٠٦	١	عندما اكبر ساصبح شخص مهم في الحياة
٦	١	انا راضي عن نفسي	٦٧	١٠	٧	٢	٥٤	١٥	٠.٤١	٧	انا متردد (محتار اريد وما اريد)
-	-	انا سعيد معظم الاوقات	٦٠	٩	-	-	٠.١٨	٥	٠.٣٦	٦	لدي القدرة على عمل الاشياء وزحدي
٤	٤	انا ساء الحظ	٠.٣٣	٥	٧	٢	٠.٣٢	٩	٠.١١	٢	اتحمل المسؤولية
٦	١	في كثير من الاوقات اتمنى لو كنت ميتا	٠.٤٧	٧	-	-	٠.٢٤	٤	٠.١١	٢	احل مشاكلي بنفسي
٧	٨	من الصعوبة الحصول على ما اتمناه	٠.٤٧	٧	٣	١	٥٠	١٤	-	-	شخصيتي ضعيفة
٤	١١	يصعب علي التخلص من عادة سيئة	٠.٢٠	٣	-	-	٠.٣٢	٩	-	-	انا غير مهم (عديم الفائدة)
٦	١	احترم نفسي	٠.١٣	٢	-	-	٠.٣	١	-	-	اعتمد على نفسي
-	-	انا مخلص في عملي	٠.٢٧	٤	-	-	٠.٢٥	٧	٠.٠٦	١	استطيع الكلام عن نفسي
٦	١	اتمنى ان اكون شخص اخر	٦٠	٩	٢٣	-	٦٨	١٩	٥٩	١٠	يصعب علي البدء بالعمل وحدي
			٥٣	٨	١١	٦	٥٠	١٤	٠.٣٦	٦	اجد صعوبة في التحدث امام الصف
			٠.٢٠	٣	-	٣	٠.٠٣	١	٠.٠٦	١	انا ناجح في حياتي
			٠.٢٠	٣	-	-	٠.١٠	٣	٠.٠٦	١	اصدقائي يقلدون علي

ت	ت ذ/ع	خامسا : المجال العقلي والدراسي	عينة الاناث				عينة الذكور				رابعا : مجال الاتزان الانفعالي
			%	ت أ/د	%	ت أ/ع	%	ت ذ/د	%	ت ذ/ع	
-	-	انا ذكي	٦٦	١٠	٠.٢٣	٦	٧٩	٢٢	٦٥	١١	انا خجول
٥	١	اشترك في النشاطات المدرسية	٤٧	٧	٠.٠٧	٢	٦٨	١٩	٥٣	٩	اخاف مراجعة الادارة لحل مشاكلي
-	-	فكري بعيد عن الدرس	٠.٤٠	٦	٠.١١	٣	٥٠	١٤	٠.٢٤	٤	انا عصبي
٥	١	انا كثير النسيان	٦٠	٩	-	-	٥٤	١٥	٠.٠٥	١	انا سريع البكاء
-	-	عندي افكار جيدة	٦٦	١٠	٠.٧	٢	٠.٦٠	١٧	٦٥	١١	اخاف من الظلام
٥	١	انا مهمل في دروسي	٠.٣٣	٥	-	-	٠.٢١	٦	٠.٠٥	١	انا كثير الزعل
٥	١	اتالم عندما يفوتني درس	٥٣	٨	٠.٠٣	١	٥٠	١٤	٠.٤٧	٨	انا اغضب بسرعة
-	-	افهم شرح المعلمين	٥٣	٨	٠.٣٠	٨	٦٨	١٩	٩٤	١٦	اخاف من الاماكن الغريبة
-	-	انا كسلان	٧٣	١١	٥٠	١٣	٨٢	٢٣	٨٨	١٥	اخاف من الناس الغرباء
١	٢	استمر في حل المسألة حتى الوصول للحل	٠.٢٦	٤	٠.٠٣	١	٥٤	١٥	٠.٢٩	٥	اشعر بالنكد عندما اسيء للآخرين
-	-	انا خامل في الصف	٥٣	٨	-	-	٠.٢٥	٧	-	-	انا محروم من العطف والحنان
			٠.٣٣	٥	-	-	٠.٦٤	١٨	٠.٧١	١٢	اسرح في الخيال كثيرا
			٠.٤٠	٦	٠.٠٣	١	٠.٢٥	٧	٠.٢٤	٤	انا صبور
			٠.١٣	٢	٠.٠٣	١	٠.١٤	٤	٠.٠٥	١	انا مرح
-	-	احل واجباتي المدرسية بانتظام	٠.١٣	٢	٠.٠٣	١	١٤	٤	٠.١١	٢	احزن عند الفشل كثيرا
-	-	انا دقيق في عملي المدرسي	٠.٤٧	٧	٠.١١	٣	٥٤	١٥	٦٥	١١	في كثير من الاوقات اشعر اني متضايق
-	-	اشعر بالراحة عندما انهي واجباتي	٧٣	١٢	٠.٤٦	١٢	١٠٠	٢٨	٩٤	١٦	اخاف من المعلم
-	-	اشتغل اوقات الفراغ في اعمال نافعة	٠.٢٦	٤	-	-	٠.١٠	٣	٠.١٧	٣	اقضم اظفاري باسنائي

-	-	احاول الوصول الى المدرسة قبل دق الجرس	٧٣	١٢	٠.٣٤	٩	٨٥	٢٤	٨٨	١٥	اشعر بالقلق الشديد في الامتحان
-	-	انا اتاخر عن غيري في انتهاء واجبي	٦٠	٩	٠.٣	١	٤٦	١٣	-	-	اخاف من الحيوانات الاليفة
سادسا : المجال الجسمي		سابعاً : السلوك العدواني	عينة الاناث				عينة الذكور				
			%	ت أ/د	%	ت أ/ع	%	ت د/د	%	ت د/ع	
٩	٥	ارمى الاشياء عندما اغضب	٠.٠٦	١	-	-	٠.١١	٣	٠.٠٥	١	انا جميل
٥	١	اعتدي على الاخرين	-	-	-	-	٠.١١	٣	-	-	انا نظيف
٧	٣	اتشاجر مع اخوتي واخواتي	٤٠	٦	-	-	٠.١١	٣	٠.١١	٢	طولي مناسب
-	-	احب اذاء الحيوانات	٣٣	٥	-	-	٠.١٤	٤	٠.١١	٢	وجهي باسم
٥	١	انا (اقلد على الاخرين) استهزيهم	٤٧	٧	٠.٠٧	٢	٥٧	١٦	٠.٢٩	٥	اتعب بسرعة
-	-	اتشاجر بدون سبب	٤٧	٧	-	-	٠.٤٦	١٣	٠.١١	٢	في جسمي عيب يضايقني
٥	١	اتهم الاخرين باشياء كاذبة	٠.٢٠	٣	-	-	٠.١٤	٤	٠.١١	٢	لون بشرتي يعجبني
٥	١	اهتم بالمحافظة على ادوات المدرسة	٠.١٣	٢	-	-	٠.٠٧	٢	-	-	انا نشيط
-	-	اتلفظ بكلمات سيئة للادب	٠.٢٠	٣	٠.٠٣	١	٠.٣٢	٩	٠.١١	٢	وزني اعتيادي
-	-	انا احافظ على النظام	٠.١٣	٢	-	-	٠.١١	٣	-	-	شعري جميل
٥	١	اتشاجر مع التلاميذ في المدرسة	٠.٢٦	٤	-	-	-	-	٠.٠٥	١	اهتم بمظهري كثيرا
			٠.١٣	٢	-	-	٢٩	٨	-	-	انا مهمل لحاجياتي
			٥٣	٨	-	-	٠.٢١	٦	٠.٠٥	١	لي شكل جذاب
			٦٦	١٠	٠.٠٧	٢	٦٠	١٧	٠.٣٥	٦	انا مريض معظم الوقت
٥	١	اضرب الاطفال الاصغر مني سنا									
٥	١	اعمل مشاكل للآخرين									

ملحق (٨)

مفتاح التصحيح وتقييم الفقرات

ت	الاجابة المحددة	التقييم	ت	الاجابة المحددة	التقييم	ت	الاجابة المحددة	التقييم	ت	الاجابة المحددة	التقييم
١.	نعم	اجابى	٢٣.	لا	سلبى	٤٥.	نعم	اجابى	٦٧.	لا	سلبى
٢.	نعم	سلبى	٢٤.	لا	سلبى	٤٦.	=	=	٦٨.	نعم	اجابى
٣.	لا	=	٢٥.	نعم	اجابى	٤٧.	=	=	٦٩.	لا	سلبى
٤.	لا	=	٢٦.	نعم	=	٤٨.	لا	سلبى	٧٠.	لا	=
٥.	لا	=	٢٧.	لا	سلبى	٤٩.	=	=	٧١.	نعم	اجابى
٦.	لا	=	٢٨.	لا	=	٥٠.	=	=	٧٢.	نعم	=
٧.	نعم	اجابى	٢٩.	لا	=	٥١.	نعم	اجابى	٧٣.	لا	سلبى
٨.	لا	سلبى	٣٠.	لا	=	٥٢.	نعم	=	٧٤.	نعم	اجابى
٩.	لا	=	٣١.	لا	=	٥٣.	لا	سلبى	٧٥.	نعم	=
١٠.	نعم	اجابى	٣٢.	نعم	اجابى	٥٤.	=	=	٧٦.	مكررة	في ٢٨
١١.	نعم	=	٣٣.	نعم	=	٥٥.	=	=	٧٧.	نعم	اجابى
١٢.	لا	سلبى	٣٤.	نعم	=	٥٦.	=	=	٧٨.	لا	سلبى
١٣.	نعم	اجابى	٣٥.	لا	سلبى	٥٧.	نعم	اجابى	٧٩.	لا	=
١٤.	لا	سلبى	٣٦.	نعم	اجابى	٥٨.	نعم	=	٨٠.	مكررة	في ١٩

ايجابي	نعم	.٨١		مكررة	.٥٩	سليمي	لا	.٣٧	ايجابي	نعم	.١٥
سليمي	لا	.٨٢	ايجابي	نعم	.٦٠	ايجابي	نعم	.٣٨	سليمي	لا	.١٦
=	لا	.٨٣	=	=	.٦١	سليمي	لا	.٣٩	ايجابي	نعم	.١٧
ايجابي	نعم	.٨٤	=	=	.٦٢	=	لا	.٤٠	سليمي	لا	.١٨
في ٣٢	مكررة	.٨٥	=	=	.٦٣	=	لا	.٤١	ايجابي	نعم	.١٩
ايجابي	نعم	.٨٦		مكررة	.٦٤	ايجابي	نعم	.٤٢	سليمي	لا	.٢٠
سليمي	لا	.٨٧	سليمي	لا	.٦٥	سليمي	لا	.٤٣	=	لا	.٢١
=	لا	.٨٨	ايجابي	نعم	.٦٦	=	لا	.٤٤	=	لا	.٢٢