جامعة وهران2 محمد بن أحمد، وهران- الجزائر -

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس و الآرطوفونيا

تخصص علم النفس العمل و التنظيم

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه

التفاعل اللفظي و علاقاته بتقدير الذات و التحصيل الدراسي من وجهة نظر التلاميذ

(دراسة لدى عينة من تلاميذ السنة الأولى بثانويتي العقيد لطفي و الإمام الهواري بمدينة وهران)

اسـم الباحث:
قنيش سعيد

إشراف:
منصوري مصطفى

أعضاء لجنة المناقشة

- أ. د/ الهاشمي أحمد .....أستاذ جامعة وهران 2 رئيسا.
- أ.د/ منصوري مصطفى ..... أستاذ جامعة مستغانم مقررا.
- د/ قويدري مليكة .....أستاذة محاضرة - أ- جامعة وهران 2 مناقشة.
- د/ فراحي فيصل ..... أستاذ محاضر - أ- جامعة وهران2 مناقشا.
- د/ علاق كريمة ..... أستاذة محاضرة - أ- جامعة مستغانم مناقشة.
- د/ بن موسى سمير .....أستاذ محاضر - أ- جامعة تيارت مناقشا.

2018 -2017

- **ملخص الدراسة:**

تناول الباحث موضوع " التفاعل اللفظي و علاقاته بتقدير الذات و بالتحصيل الدراسي"، و الهدف هو توضيح إسهامات متغير التفاعل اللفظي في عملية تنمية تقدير الذات لهؤلاء التلاميذ المراهقين، يبين أن لتقدير الذات حاجة أساسية من حاجيات الفرد و هدفا يسعى إليه، و كذا التأكد من فاعليته من وجهة نظر التلاميذ، و هذا نلتمسه من خلال النتائج الدراسية أي التحصيل الدراسي.

و لتحقيق ذلك قام الباحث بإتباع الخطوات الأساسية للمنهج الوصفي التحليلي، باعتباره المنهج المناسب لدراسة هذا الموضوع. و قد طبقت هذه الدراسة على 480 تلميذا و تلميذة، بحيث تم اختيار العينة بطريقة عشوائية. و للوصول إلى الهدف من الدراسة، و لجمع البيانات طبق الباحث وسائل خاصة بالدراسة النوعية من أداة المقابلة بنوعيها الفردية و الجماعية مع المدرسين، و تقنية الملاحظة المباشرة للمدرس و التلاميذ للوقوف على الصلة التربوية أثناء الفعل التدريسي و بداخل القسم الدراسي. أما الوسائل الخاصة بالدراسة الكمية، فتم توزيع كل من استبيان التفاعل اللفظي الخاص " **بنموذج فلاندرز"" Modèle de FLANDERS** " الذي يتفرع إلى تسعة (09) أبعاد، و يحتوي على 36 فقرة ، بعد التأكد من خصائصه السيكومترية و إدخال التعديلات على الفقرات و إعادة صيغاتها، و إلغاء البعض منها، و كذلك اختبار تقدير الذات " **لكوبرسميت" "Cooper Smith"** ، بعد التحقق من صدقه و ثباته على تلاميذ السنة الأولى لثانويتي الإمام الهواري و العقيد لطفي بمدينة وهران.

و للتعامل مع نتائج الدراسة استعمل الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية، و بعد جمع المعطيات و تحليلها إحصائيا توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- توجد علاقة إرتباطية بين التفاعل اللفظي و كل من تقدير الذات و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة وهران.
2- توجد علاقة إرتباطية بين أبعاد كل من التفاعل اللفظي و أبعاد تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة وهران.
3- لا يوجد تفاعل بين كل من متغير التفاعل اللفظي و متغير الشعبة للتأثير على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى بمدينة وهران.
4- لا يوجد تفاعل بين كل من متغير تقدير الذات و متغير الشعبة للتأثير على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة وهران.

الكلمات المفتاحية: التفاعل اللفظي – تقدير الذات – التحصيل الدراسي.

- **Résumé de l'étude** :

Notre étude s'articule sur l'interaction verbale et sa corrélation avec l'estime de soi et l'acquisition scolaire ,elle a pour objectif de donner quelques éclaircissements relatif a l'apport, et sur la variante de l'interaction verbale dans l'opération du développement de l'estime de soi de ces élèves adolescents ,et qui démontre que l'estime de soi est une nécessité pour l'individu , et peut même, être un but ,en confirmant son efficience du point de vue des élèves, ce que nous avons constaté de part les résultats scolaires ,en terme d'acquisition scolaire .

Et dans cette optique , le chercheur a suivi les étapes essentielles de la méthode descriptive analytique, étant donné que c'est la méthode la plus appropriée pour l'étude de ce phénomène. la présente étude à touché 480 élèves garçons et filles dans un échantillon sélectionné de façon aléatoire. le chercheur a choisi , pour aboutir a l'objectif de cette étude, une approche qualitative en utilisant l'entretien individuel et collectif avec les enseignants ,ainsi que la technique de l'observation directe de l'enseignant et de l 'élève pour déceler la relation pédagogique durant l'acte de l'enseignement dans la classe .Alors que les outils de l'étude quantitative se résument dans le partage d'un questionnaire portant sur l'interaction verbale modèle de « **Flanders** » qui touche 09 dimensions et comporte 36 items , après confirmation de ses caractéristiques psychométriques, et en y insérant quelques modifications sur les items et leur reformulation ,et en annulant quelques uns , ainsi que le test de « **Cooper Smith** » relatif à l'estime de soi , après avoir confirmé la validité et la fidélité de ce test , en sachant que l'étude sur le terrain a eu lieu auprès des élèves de première année du lycée « **Imam Lahouari** » et le lycée « **Lotfi** » au sein de la ville d'Oran .

Au cours de cette étude, le chercheur a utilisé une série de méthodes de statistiques SPSS (mathématiques appliquées en sciences sociales) , et après la collecte des données l'étude à abouti aux résultats suivants :

1- L'existence d'une corrélation entre l'interaction verbale et l'estime de soi et l'acquisition scolaire chez les élèves de la première année du lycée de la ville d'Oran .

2- L'existence d'une corrélation entre les dimensions de l'interaction verbale et les dimensions de l'estime de soi chez les élèves de la première année du lycée de la ville d'Oran.

3- l'inexistence d'interaction entre la variable de l'interaction verbale et la variable de la discipline qui influence l'acquisition scolaire chez les élèves de la première année du lycée de la ville d'Oran .

4- l'inexistence d'interaction entre la variable de l'estime de soi et la variable de la discipline qui influence l'acquisition scolaire chez les élèves de la première année du lycée de la ville d'Oran .

Mots clés : Interaction verbale – estime de soi – acquisition scolaire.

- **Summary of the survey :**

Our Study is about the verbal interaction and its corellation with self esteem as well as the schooling acquisition , the aim of the study is to give some clarifications about the the supply and the variant verbal interaction in the process of development of the self esteem within adolescents students in the high school , which reveals that self –esteem is a necessity for the individual ,and can even be an aim to reach .

We have followed during the study the essential steps of the descriptive analysis method, which is the most appropriate method, especially when we know that 480 students girls and boys are concerned by the sample of the study taken in a random sample .

An individual and collective quantitative approach was followed with teachers, as well as the observation method of the teacher and the student in order to detect the educative relationship during the teaching operation in a classroom .

The quantitative part of the approach is about an interview in verbal interaction survey taken from the type of « **Flanders** » with 09 dimensions and 36 items , with some modifications and confirmation of the psychometric characteristics , as well as , the « **Cooper smith** » model about the self –esteem , in the first class of the high school in Oran city the first high school was « ***Imam Lahouari*** » and the second high school was « **Lotfi** » high school .

In this survey, the researcher followed a statistical method SPSS (Applied mathematics in social sciences)and after the confirmation of the validity and the fidelity of this test ,he reached the following conclusions :

1-The correlation between the verbal interaction and self esteem and the schooling acquisition with first year students of the high school in Oran city .

2- The correlation between dimensions of the verbal interaction and dimensions of self esteem with first year students of the high school in Oran city.

3- Absence of interaction of the variable of the verbal interaction and the variable of the discipline which impact on the school acquisition of first year students of the high school in Oran city.

4- Absence of interaction between the variable of the self esteem and the variable of the discipline which impact on the school acquisition of first year students of the high school in Oran city.

Key words : Verbal Interaction – self-esteem – School acquisition .

الإهـداء

إلى روح والدي رحمه الله.

إلى أغلى و أروع ما في هذا الوجود ... أمي ...

إلى أخي ... و أخواتي ...

إليهم جميعا ... أهدي هذه الرسالة.

قنـيش سـعيد

شكر و تقدير

أحمدك ربي حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه، و أشكرك على أن وفقتني لإتمام هذا العمل راجيا أن يكون عملا نافعا متقبلا.

أتقدم بالشكر الجزيل إلى المشرف على هذه الرسالة، الأستاذ الدكتور الفاضل " منصوري مصطفى " على نصائحه و إرشاداته، إنك حقا أستاذا مكرم فاضل و منبع للعطاء و الوفاء، جزاك الله كل الجزاء على فضلك و توجيهاتك القيّمة.

الشكر و التقدير إلى جماعات العمل بكل من ثانويتي الإمام الهواري بحي الحمري و العقيد لطفي بحي الميرمار وهران، إلى كريمة.

شكر و عرفان إلى كل الأساتذة الذين شجعوني، و أفادوني بنصائحهم و كان لهم الفضل في تعليمي و تكويني.

كما أتوجه بالشكر و العرفان إلى الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة على موافقتهم و تقبلهم مناقشة هذا العمل.

إلى زملائي في المهنة.

فهرس المحتويات

العنوان: **الصفحة**

- **ملخص الدراسة** .....أ
- **الإهداء** .....و
- **كلمة الشكر** .....ز
- **فهرس المحتويات** .....ح
- **قائمة الأشكال** .....م
- **قائمة الجداول** .....ن
- **مقدمة** **1**

الفصل الأول: **المدخل إلى الدراسة**

1. إشكالية الدراسة **4**
2. فرضيات الدراسة..... **5**
3. المفاهيم الإجرائية للدراسة **6**
4. دواعي اختيار الموضوع..... **8**
5. أهداف الدراسة..... **9**
6. أهمية الدراسة **10**

الفصل الثاني: **التفاعل اللفظي**

- تمهيد **12**

1- تعاريف التفاعل **13**

2- المفهوم التربوي للتفاعل..... **17**

أ- النظريات المفسرة للتفاعل **18**

أ-1- نظرية التحليل النفسي **18**

أ-2 - النظرية السلوكية **19**

أ-3- النظرية الجسطالتية..... **20**

أ-4- النظرية التكوينية البنائية..... **21**

ب- التفاعل اللفظي..... **23**

أ-1- اللغة **24**

ب-2- مؤسسة التعليم الثانوي..... **30**

3- صيغ التفاعل في ضوء طرق التدريس..... **30**

3-1 - مفهوم التدريس..... **32**

3-2 - الطريقة التقليدية وصيغتها التفاعلية..... **32**

3-3 - الطريقة الحديثة وصيغتها التفاعلية 35
3-4 - الخصائص النفسية المترتبة عن طريق التدريس..... 40
3-5 - مهام أساتذة التعليم الثانوي في الجزائر..... 42
3-6 - التفاعل التربوي و الحياة الاجتماعية..... 46
4- نموذج فلاندرز Flanders لتحليل التفاعل..... 47
5- تقنيات الاتصال..... 70
أ- الانصات..... 70
ب- الفهم..... 71
ج- إعادة الصياغة..... 71
د- التغذية الرجعية..... 72
6- أهداف الاتصال..... 73
7- معوقات الاتصال..... 74
- خلاصة الفصل..... 78

الفصل الثالث: تقدير الذات

- تمهيد 80
1- المقاربة النظرية لمفهوم الذات..... 81
أ- مفهوم الذات..... 81
ب- المفاهيم المرتبطة بمفهوم الذات..... 88
ج- تطور مفهوم الذات..... 92
2- تقدير الذات..... 93
أ- تعاريف تقدير الذات..... 94
3- الفرق ما بين مفهوم الذات و تقدير الذات..... 96
4- مستويات تقدير الذات 97
أ- تقدير الذات المرتفع..... 97
ب- تقدير الذات المنخفض..... 97
5- مصادر تقدير الذات..... 98
أ- عوامل ذاتية 99
ب- الأسرة..... 100
ج- المجتمع..... 102
د- المدرسة..... 104
هـ- المراهقة..... 105
و- الجنس 109
6- نظريات تقدير الذات..... 111
أ- نظرية روزنبرغ..... 111

ب- نظرية كوبرسميت.....112
ج- نظرية زيلر.....112
7- قياس تقدير الذات.....113
- خلاصة الفصل.....114

الفصل الرابع: التحصيل الدراسي

- تمهيد.....116
I- تعريف التحصيل الدراسي.....117
II- عوامل التحصيل الدراسي.....120
1- العوامل الداخلية.....121
2- العوامل الخارجية البيئية.....128
- خلاصة الفصل 139

الفصل الخامس: الدراسة الميدانية

I- الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية.....141
- تمهيد.....141
1- المجال الجغرافي للدراسة 141
2- مدة الدراسة.....142
3- عينة الدراسة الاستطلاعية.....142
4- أدوات و تقنيات البحث للدراسة الاستطلاعية.....147
4-1- استبيان التفاعل اللفظي.....147
أ- كيفية بناء الاستبيان.....148
4-2- المقابلة.....154
أ- المقابلة الفردية.....155
ب- المقابلة الجماعية.....157
4-3- الملاحظة المباشرة.....162
5- الخصائص السيكومترية للأداة.....169
أ- الصدق 170
أ- 1- صدق المحكمين.....170
أ- 2 -حساب الصدق.....171
- الاتساق الداخلي.....171
ب - حساب الثبات 179
ب-1 - الثبات بطريقة ألفاكرونباخ.....179
ب-2 - الثبات بطريقة التجزئة النصفية.....179

6- اختبار كوبرسميت "Cooper Smith " لقياس تقدير الذات.....180
6-1- الخصائص السيكومترية للأداة.....183
أ- حساب الصدق.....183
- الاتساق الداخلي.....183
- الارتباطات المتعددة بين أبعاد الاختبار.....189
ب- حساب الثبات.....189
- الثبات بطريقة ألفاكرونباخ.....190
- الثبات بطريقة التجزئة النصفية.....190
II- الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية.....192
- تمهيد.....192
1- منهج الدراسة.....192
2- المجال الجغرافي للدراسة الأساسية.....192
3- مدة تطبيق الدراسة.....193
4- عينة الدراسة الأساسية و خصائصها.....193
4-1- مجتمع و عينة الدراسة.....193
4-2- مواصفات عينة الدراسة الأساسية.....195
5- أساليب المعالجة الإحصائية.....202

الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة و مناقشتها

- تمهيد.....204
1- عرض نتائج الفرضيات و تفسيرها 205
1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى و تفسيرها 205
1-2- عرض نتائج الفرضية الثانية و تفسيرها.....210
1-3- عرض نتائج الفرضية الثالثة و تفسيرها.....219
1-4- عرض نتائج الفرضية الرابعة و تفسيرها.....227
2- الخلاصة العامة.....236
3- إسهامات الدراسة.....238

- **قائمة المراجع**

I- المراجع: 241
1- قائمة المراجع باللغة العربية: 241
أ- الكتب.....241
ب- المجلات و الدوريات.....246
ج- القواميس و المعاجم.....249

د- الرسائل الجامعية **249**
2- قائمة المراجع باللغة الأجنبية: **251**
أ- الكتب **251**
ب- المجلات و الدوريات..... **254**
ج- القواميس و المعاجم..... **256**

II - مواقع الانترنت..... **256**

- **الملاحق**

- **قائمة الأشكال:**

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1	دور طرق التدريس في تنمية الخصائص النفسية	40
2	الفرق بين الصفات الناتجة عن التعلم التقليدي و الصفات الواجب تنميتها.	42
3	معوقات الاتصال	75
4	العائق الرئيسي (الاتجاهات) في عملية الاتصال.	77
5	العوامل المؤثرة في تقدير الذات.	110
6	كيفية تفاعل هذه العناصر و العوامل الخارجية البيئية ببعضها البعض لإحداث التحصيل الدراسي .	138

- **قائمة الجداول:**

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	العوامل التحفيزية المتعلقة بالتحصيل الدراسي.	127
2	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية وفق متغير الجنس	143
3	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية وفق متغير السن	143
4	عدد التلاميذ حسب بلوغ السن بالسنة الواحدة.	144
5	المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و الحد الأدنى و الأقصى لعمر عينة الدراسة الاستطلاعية	144
6	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية وفق الشعب و عدد التلاميذ	145
7	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية وفق متغير المستوى التعليمي للأم	145
8	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية وفق متغير المستوى التعليمي للأب	146
9	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية وفق الشعب و الجنس	146
10	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية وفق الشعب و السن	147
11	تسمية الأبعاد و فقرات استبيان التفاعل اللفظي إلى حروف باللغة الفرنسية les initiales	169
12	قيمة معامل الارتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية للبعد العام TG	172
13	قيمة معامل الارتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية للبعد الجزئي لها.	174
14	قيم معامل الارتباط بين كل بعد فرعي و الدرجة الكلية للبعد العام TG لإستبيان التفاعل اللفظي	176
15	معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس	177
16	توزيع فقرات المقياس على أبعاد التفاعل اللفظي ، بعد تطبيق الصدق و إلغاء الفقرات غير الدالة	179
17	قيمتي الثبات الكلي لاستبيان التفاعل اللفظي	180
18	توزيع فقرات اختبار تقدير الذات على الأبعاد الأربعة، بإلغاء بعد الكذب	182
19	الفقرات الموجبة و السالبة لكل بعد من أبعاد اختبار تقدير الذات لكوبر سميت	182
20	قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية لاختبار تقدير الذات	184
21	قيم معامل الارتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية للبعد العام	186
22	قيم معامل الارتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية للبعد الاجتماعي	187
23	قيم معامل الارتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية للبعد الأسري	188
24	قيم معامل الارتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية للبعد المدرسي	188
25	معاملات الارتباط بين أبعاد الاختبار	189
26	ارتباط الأبعاد الأربعة مع الدرجة الكلية لاختبار تقدير الذات	189
27	معاملات الثبات لاختبار تقدير الذات	190
28	قيم الثبات بعد تطبيق المعادلة التصحيحية لسبيرمان – براون-	190
29	توزيع عينة الدراسة حسب الشعب	195
30	توزيع عينة الدراسة حسب الجنس و السن	196
31	توزيع عينة الدراسة حسب الشعب و السن	197
32	توزيع عينة الدراسية حسب الشعب و الوضعية التحصيلية للتلميذ	197
33	توزيع عينة الدراسة حسب الجنس و الوضعية التحصيلية للتلميذ	198
34	توزيع عينة الدراسة حسب الشعب و مستويات التحصيل الدراسي للتلاميذ	198
35	توزيع عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي للأب و مستويات التحصيل الدراسي للتلاميذ	199
36	توزيع عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي للأم و مستويات التحصيل الدراسي للتلاميذ	200

37	المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لأبعاد التفاعل اللفظي و أبعاد تقدير الذات.	204
38	الانحدار المتعدد بين التفاعل اللفظي و كل من تقدير الذات و التحصيل الدراسي	205
39	العلاقة بين أبعاد التفاعل اللفظي و أبعاد تقدير الذات.	211
40	الإحصاءات الوصفية للتحصيل الدراسي عند التلاميذ حسب التفاعل اللفظي و الشعبة.	219
41	نتائج تحليل التباين الثنائي لفحص تأثير متغير الشعبة و متغير التفاعل اللفظي، و التفاعل بين الشعبة و التفاعل اللفظي على التحصيل الدراسي.	220
42	الإحصاءات الوصفية للتحصيل الدراسي عند التلاميذ حسب تقدير الذات و الشعبة.	228
43	نتائج تحليل التباين لفحص تأثير متغير الشعبة و متغير تقدير الذات ، و التفاعل ما بينهما على التحصيل الدراسي.	229

• المقدمة:

الفصل الدراسي هو الخلية التي يحدث و يقرر فيها كل شيء، فهي مجتمع مصغر يتفاعل فيه الأعضاء و يؤثر بعضهم في البعض، فالعلاقات الإجتماعية بين التلاميذ و المدرس تؤثر تأثيرًا كبيرا في الجو الإجتماعي للصف الدراسي، و الذي يؤثر بدوره على تقدير الذات لدى التلاميذ و في نواتج التعلم سواء كان معرفيا أو وجدانيا، و من ثمةَ يؤثر المناخ السائد داخل الفصل إلى حد كبير في النمو العقلي و الإجتماعي و الإنفعالي للتلاميذ و تنميتهم السلوكية. يعد هذا المناخ محصلة لعوامل متعددة من أهمها: نوعية التفاعل اللفظي بين المدرس و التلاميذ. التواصل بٌعد من أبعاد العلاقة يٌصدق أيضًا على التفاعل، فالتفاعل لا يمكن فهمه إلا بإعتباره علاقة بين متفاعلين أو أكثر أي علاقة تأثير و تأثر. و من ثمة فلا يمكن الحديث عن أية علاقة، إلا بحدوث التواصل و التفاعل، و لا يمكن الحديث عن التفاعل إلا بحدوث أثر ما و تأثر ما، و لا يمكن الحديث عن الأثر و التأثير إلا بحدوث الفهم و إعتراف كل واحد بالآخر، حيث تعتبر المهارات التواصلية بالصف الدراسي أكثر المهارات إستثمارًا و أي خلل في هذا الجانب قد يعيق التكيف المدرسي و كذلك الثقة بالنفس) و نلتمس هذا في مستويات الإنجاز الأكاديمي لهؤلاء التلاميذ. و حسب **"مصطفى محمد كامل"(1982)** فإن للتفاعل اللفظي أثر فعال في العملية التعلُمية التعليمية و إتجاهات التلاميذ نحو العمل المدرسي .

المجال الإجتماعي بصفة عامة و الجو السائد بالفصل الدراسي بصفة خاصة يضبط صلة المدرس بالتلاميذ، كما يضبط السلوكات الاجتماعية التي تصدر من هذا التفاعل، حيث أن نوعية تلك الصلة تؤثر على إنجازات التلاميذ، و على الأخذ و العطاء و على درجة تجانسهم، فالعلاقات بين الأشخاص كما يرى **دواز "Doise" (1982)** لا تحدث من غير تدخل المجال الإجتماعي، سواء ما بين الأفراد و ما بين الجماعات **(Toczek.MC .Martinoet . D ،16:2004)**. عندما يقوم التلميذ بمهام في الفصل يكون ذلك في مجال إجتماعي و هو يحمل تاريخه و شخصيته و إنتماءه إلى أصناف إجتماعية، فهناك سيرورات نفسية - إجتماعية تنظم الصلة بين الأطراف المتواجدة في الفصل، حيث أن كل الصعوبات الموجودة بالصف الدراسي تأخذ جذورها من مشكل متواجد بالمجتمع بحيث ينمو و يتطور بداخل الثانوية، و عليه قام الباحث بتصميم مشروع بحث لدراسة واقع التفاعل اللفظي في الفصل و علاقاته بتقدير الذات للتلاميذ و مدى تأثيره على إنجازهم الأكاديمي، و الذي قسمه إلى ستة فصول:

- الفصل الأول:

عبارة عن مدخل للدراسة، تناول فيه الباحث إشكالية البحث، و دواعي إختيار الموضوع، و صاغ فرضيات البحث، و أهداف الدراسة و حدودها، ثم حدد المفاهيم الإجرائية للدراسة.

- الفصل الثاني:

خصصه الباحث لتحليل عملية التفاعل اللفظي، بداية بتعاريف التفاعل اللفظي، و كذلك مكوناته و تقنياته و أهدافه و خصائصه، و كذلك النظريات التي تناولت هذا المتغير، و تطرق إلى نموذج فلاندرز لتحليل التفاعل في القسم، مكوناته و دوره و إلى الطريقة التقليدية والحديثة في التدريس ولو باختصار فمعوقات الاتصال.

- الفصل الثالث:

و فيه تم التعرض إلى تعريف تقدير الذات، و تحديد مكانته و أهميته في عملية الفعل التدريسي و إستيعاب المعلومات و الرسائل التربوية، و تعرض الباحث لمختلف وظائفه و أدواره و كذلك النظريات التي تناولت هذا العامل، تقدير محدد من قبل نوعية التفاعل اللفظي قد يكون بناء أو غير بناء.

- الفصل الرابع:

تناول فيه الباحث مفهوم التحصيل الدراسي، مع توضيح العوامل الداخلية و الخارجية المؤثرة في مستوياته، و علاقة التلميذ بأسرته، و نظرة التلميذ للمدرسة الجزائرية و مميزات المدرس .

- الفصل الخامس:

تناول فيه الباحث الجانب الميداني، و قسمه إلى محورين، محور الدراسة الإستطلاعية حيث أن بالثانوية هناك فعلا مستويات ثلاثة و شعب مختلفة و متعددة من علمي و أدبي و إقتصاد و رياضيات...إلخ ، فعينة هذا المحور تمثل تلاميذ المستوى الأول من شعبتي الأداب و التكنولوجيا ، و التي ستطبق عليها أدوات البحث من استبيان التفاعل اللفظي و اختبار تقدير الذات " لكوبر سميث **Cooper Smith** " التي يركز فيها الباحث على حساب الخصائص السيكومترية من ثبات و صدق المقياس المطبق.أما المحور الثاني فقد خصصه للدراسة الأساسية، حيث يبين فيه مكان و مدة الدراسة، و حجم و مواصفات عينة الدراسة و نوعها، كما يوصف فيه أدوات الدراسة و الأساليب الإحصائية التي يستعين بها لتحليل نتائجه و التعامل مع معطيات الدراسة الأساسية.

- الفصل السادس:

يعرض فيه الباحث نتائج الدراسة، و التفسيرات الخاصة بنتائج كل فرضية، حيث يربط بين نتائج الدراسة و واقع التفاعل بين المدرس و التلاميذ و مواصفات العينة. ثم يقدم ملخصا عاما للدراسة. و يختم الباحث رسالته بمجموعة من إسهامات الدراسة في الموضوع ، و يتبعها بالمصادر التي إعتمد عليها لكتابة الرسالة وينهيها بالملاحق.

الفصل الأول

المدخل إلى الدراسة

1- تحديد الإشكالية.

2- صياغة الفرضيات.

3- التعاريف الإجرائية .

4- دواعي اختيار الموضوع .

5- أهداف الدراسة .

6- أهمية الدراسة .

1- الإشكالية:

تتمحور الفكرة الأساسية لدراستنا هذه في إطار دراسة نفسية إجتماعية، لواقع و حقيقة عامل التفاعل اللفظي و تبادل الرسائل التربوية بالصف الدراسي بين المدرس و التلاميذ و الوقوف على مدى تأثر كل من تقدير الذات لهؤلاء التلاميذ و المناخ الصفي بهذا النوع من التبادل و الذي نلتمسه من خلال مستويات تحصيلهم الدراسي.

التفاعل بين الفرد و محيطه الإجتماعي و البيئي يبدأ بالاتصال، و أن الإتصال هو أولى الخطوات للتفاعل، أو هو التفاعل نفسه كما يبدو في كثير من تجلياته. إن فعل الإتصال شديد الحضور في نقل الحضارة و الحفاظ على الخبرة عبر الأجيال.

يتحدد سلوك الأفراد و إستجاباتهم من خلال أهدافهم و مدى إشباع حاجاتهم في مواقف معينة. فإستعمال و إعتماد المدرس في حديثه على تقبل المشاعر يؤدي حتما إلى تغذية رجعية فعالة مرجوة و منتظرة، فهو سلوك يوحي بمناخ صفي إيجابي، و هي رغبة من بين الأشياء التي نريدها أن تحدث و التي نجتذب إليها بما فيها المدرس و التدريس و لها قيمة تعزيزية عالية. و حددنا مشكلة الدراسة بناءًا على النتائج المتوصل إليها في دراستنا في مرحلة التحضير لنيل شهادة الماجستير التي نوقشت **سنة2012** الموسومة بـ " **الإتصال التربوي و علاقاته بمستويات التحصيل الدراسي"**، بالإضافة إلى مشاركة الباحث كأستاذ مكون في إطار الدورات التكوينية لأساتذة التعليم المتوسط المنظمة من قبل جامعة التكوين المتواصل U.F.C و هذا من خلال المحادثة و معاشهم المهني و سرد لحياتهم في منصب العمل الذي أكدت للباحث أنهم فعلا يعانون من السلوكات اللفظية العدوانية بالمدرسة.

و في هذه الدراسة إنطلق الباحث أن من البديهي postulat المدرس له الكفاءة و المهارة و يتميز بأداء مقبول و هو في منصب عمله، لأنه تلقى تكوين نظري و تطبيقي بما فيه النفسي يسمح له بذلك، و له القدرات و الإستعدادات المطلوبة و الملمح – **البروفيل** – Profil الذي ينطبق مع متطلبات منصب العمل و المهام الموكلة لشاغل منصب العمل Les taches، فالتلميذ يخضع للمدرس، و هو المسؤول الأول على عملية التفاعل اللفظي و عن المناخ الصفي.

بحيث التحصيل الدراسي و التعلم عمليتان متلازمتان، تحدث تغير على مستوى سلوكات التلاميذ، وضعية إتصالية مدرسية تتطلب التكيف و قد تؤدي إلى التوتر النفسي Tensions psychologiques، في وضعية التعلم ما بين المدرس و التلاميذ، فهما طرفي الإتصال مشتركين في مشروع تربوي حيث العلم و المعرفة يجمعهما و الهدف الرئيسي مركز على نجاح التلميذpédagogie centré sur l'éléve، فحسب توجُه كورت لوين " **Kurt lewin"**، إنتماء التلاميذ إلى المجالات الإجتماعية الثلاثة و هي: الأسرة، و الشارع، و الثانوية على التوالي تنمي عندهم ثلاثة أنساق سلوكية مختلفة، هذه الأنساق يمكن أن

تكون متكاملة من حيث السلوك اللفظي ترفع من عامل تقدير الذات و بالتالي من مستويات التحصيل الدراسي، أو غير متجانسة تنعكس سلبا على الجو السائد داخل الفصل و كذا على علامات التلاميذ. وراء كل نجاح و كل فعالية و كل تحفيز و كل تعلم تقدير الذات بمستوياته، و في هذه الدراسة، التفاعل اللفظي هو المتغير الذي يغير من عتبة و شدة متغير تقدير الذات لدى التلاميذ، فحسب **كوبر سميت"Cooper smithe" سنة 1967** فقد وجد أن جدور تقدير الفرد لذاته تكمن في عاملين رئيسيين، أولهما هو مدى الإهتمام و القبول و الإحترام الذي يتلقاه الفرد من طرف الآخرين مثل الوالدين و جماعة الرفاق (الأقران) و المدرسين، ثانيهما هو نجاح الفرد و فشله و إمكانية تحديده لمشروع دراسي يضمن له التعليم و التحصيل المناسب ، و في نفس السياق، أكدت دراسة الباحث **"فيصل فراحي" سنة 2009 الجزائر** ، " أن تقدير الذات المرتفع يعتبر عاملا أساسيا و أكثر إسهامًا في نضج مشروع التكوين، بمعنى مدى الإستعداد و إكتساب المعلومات الوافية لتحضير مشروع التكوين، حيث هناك علاقة إرتباطية بين تقدير الذات و مشروع التكوين لدى طلبة التكوين المهني، و هذا عكس أصحاب تقدير الذات المنخفض الذين يعتبرون أنفسهم غير أكفاء و فاقدين للثقة بالنفس " ، بناءًا على هذا نطرح التساؤلات التالية :

1- هل توجد علاقة ارتباطية بين التفاعل اللفظي و كل من تقدير الذات و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة وهران ؟

2- هل توجد علاقة ارتباطية بين كل من أبعاد التفاعل اللفظي و أبعاد تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة وهران ؟

3- هل لتفاعل مستويات التفاعل اللفظي و الشعبة تأثير على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة وهران؟

4- هل لتفاعل مستويات تقدير الذات و الشعبة تأثير على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة وهران؟.

2- صياغة الفرضيات:

بعد طرح مجموعة من التساؤلات ، و بناءًا على نتائج الدراسة الأولية المتمثلة في رســـالة الماجستير ، و التي تعتبر تمهيد و أساس لتحضير و نيل شهادة الدكتوراه ، و الخاصة بالباحث و الموسومة بـ " الاتصال التربوي و علاقاته بمستويات التحصيل الدراسي " (2012) ، تمت صياغة و طرح الفرضيات التالية :

1- توجد علاقة ارتباطية بين التفاعل اللفظي و كل من تقدير الذات و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة وهران.

2- توجد علاقة ارتباطية بين أبعاد كل من التفاعل اللفظي و أبعاد تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة وهران.

3- لتفاعل كل من مستويات تقدير الذات و الشعبة تأثير على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة وهران.

4- لتفاعل كل من مستويات التفاعل اللفظي و الشعبة تأثير على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة وهران.

3- التعاريف الإجرائية:

أسلوب المحادثة الذي يصدر عن المدرس و التلاميذ للتواصل بالصف الدراسي البناء و غير البناء، وفق الأبعاد التي وضعها **"فلاندرز"**، من خلال الفعل و الإستجابةaction – réaction و هي كالتالي:

I- يعتمد المدرس في حديثه على الأبعاد التالية:

1- **المحاضرة**: الأفكار و الحقائق التي يقدمها المدرس، التي تتضمن محتوى الدرس عن طريق الشرح و التلقين، و التعليقات المرتجلة. أي كل ما يلفظ من المدرس هو شرح و إلقاء.

2- **إعطاء التوجيهات و التعليمات**: حديث المدرس الذي يصدر في صيغة تعليمات، أحكام و أوامر تنفذ من قبل التلاميذ.

3- **نقد التلاميذ و تبرير السلطة**: حديث المدرس الذي يستهدف من خلاله تعديل سلوك التلاميذ من نمط غير مقبول إلى نمط مقبول، و هذا ما يبرر سلطة المدرس، توضيح و شرح كل قرار يؤخذ خاص بالتلاميذ Puissance légitime.

4- **توجيه الأسئلة**: حديث المدرس المصاغ في شكل أسئلة تستهدف إثارة المناقشة و تقديم أفكار هامة، تتطلب إجابات مختصرة يلتزم بها التلميذ.

5- **تقبل المشاعر**: هي تعبيرات إنفعالية تصدر من المدرس موجبة أو سالبة، تشير إلى تقبل وجهة نظر التلاميذ و تفسيره لشعورهم، " قد المدرس يعترف بالشعور و يسميه و بالتالي أخذ المبادرة لإعطاء توجيه".

6- **التشجيع**: حديث المدرس الذي يتضمن عبارات الثناء و التشجيع، و التي توضح للتلاميذ أنهم في الطريق الصحيح، تثير حماسه و تشجعه على الإستمرار في المشاركة.

7- **تقبل و إستخدام أفكار التلاميذ**: حديث المدرس الذي يعترف من خلاله بفكرة التلاميذ، و ذلك بتعديلها و إعادة صياغتها و تطويرها.

II- يعتمد التلميذ في حديثه على الأبعاد التالية:

8-**الإستجابة**(الرد- feed back – réaction – réplique): حديث التلميذ الذي يستجيب به لسؤال وجهه إليه المدرس بصفة محدودة و مقيدة بدون إضافة.

9- **المبادأة**(المبادرة –initiative – anticipation): حديث التلميذ الذي مبادأته خلال التفاعل دون أن يطلب منه ذلك بكل حرية (التعبير عن الأفكار الشخصية، إعطاء الأراء، التطوع لتقديم معلومات، الإستقلال في إصدار التلميذ للأحكام).

- **تقدير الذات**(estime de soi): القيمة المعنوية و نظرة الشخص لذاته و الثقة بالنفس، هي محددات تتأثر بنوعية التفاعل اللفظي في القسم الدراسي. التقييم العام الذي يضعه التلميذ لنفسه، و هو ما يقيسه إختبار تقدير الذات **"الكوبر سميت"** الشامل بعد التأكد من الخصائص السيكومترية للأداة المطبقة على عينة الدراسية.

- **التحصيل الدراسي** (Acquisition scolaire): هو المعرفة المكتسبة و الأداء الذي يقاس بإختبارات مقننة حسب ما قدم للتلاميذ من معلومات و رسائل تربوية، و نلتمسه من خلال العلامات المقدمة للتلاميذ المتواجدة في كشف النقاط، و هو نوعان، دوري بمثل علامات كل ثلاثي أي فصل، و دوري عام و هو مجموع معدل الفصول الثلاثة. فعبارة " مقبول ، غير مقبول" هي الوضعية التحصيلية للتلميذ أي مصير التلميذ بعد المداولة لمجلس الأقسام المنعقدة في نهاية السنة الدراسية، بمعنى ينتقل إلى السنة الموالية أو يكرر السنة و حتى الطرد للبعض، أما المستويات و هي الفئة التي يتواجد بها مستوى التلمي حسب حاصل معدله السنوي: ضعيف – متوسط – حسن - امتياز.

- **التلاميذ** (les apprenants – les disciples – les élèves): الأشخاص الذين يتلقون علم و المعرفة من المدارس في مؤسسة مدرسية و لهم نسبة من المسؤولية في عملية التفاعل اللفظي و نجاح الفعل التدريسي. و هم تلاميذ السنة الأولى ثانوي يمثلون الجدع المشترك بفرعيه الآداب، و العلوم و التكنولوجيا.

- **المدرس** (Le maitre-enseignant): هو الشخص الذي يشرف على تدريس مادة ما أو تخصص أو شعبة معينة واضحة بثانوية. متحكم في فن التربية و أساليب التدريس و تقنيات التفاعل ،و حاصل على شهادة في مادة ما .

- **وجهة نظر** (Point de vue)**:** تعبير التلاميذ من ناحية تطلعاتهم و تأملاتهم و أحاسيسهم و رأيهم عن واقع و حقيقة التفاعل اللفظي بالقسم الدراسي.

- تعريف إجرائي آخر للتفاعل اللفظي حسب فلاندرز:

حديث المدرس و حديث التلاميذ: هو سلوك لفظي للمدرس و التلاميذ بالقسم الدراسي -allocution expression، خطاب كل منهما للتعبير عن الأفكار و المشاعر و الرغبات عن طريق مجموع الكلمات

و العبارات و الألفاظ الصوتية ذات دلالة لغوية للتعبير عن ما يجول في خاطر التلاميذ أثناء الإفصاح بالرأي، و كذا المدرس.

و الذي تقيسه أداة فلاندرز و لكن بعد تكيفها و تحويرها إلى استبيان و من تصميم الباحث و هذا على حسب متطلبات دراسة الظاهرة ، حيث تقويم المدرس يكون من قبل التلاميذ بالإجابة على بنود الاستبيان .

4- دواعي اختيار الموضوع :

من المنطق أن السلوك اللفظي أكثر أنماط السلوك سيادة بداخل القسم الدراسي ، و المتمثل في التفاعل اللفظي بين المدرس و التلاميذ ، و الحياة في القسم بدون لغة و لا محادثة و لا أخذ و عطاء و تبادل الرسائل تتوقف تماما . إن المناخ أثناء إلقاء الدرس هو حصيلة هذا التفاعل الذي يؤثر عليه المجال الإجتماعي خاصة و أن القسم هو الخلية التي يحدث فيها كل شيء و هو بمثابث مجتمع مصغر ، و هذا دفع الباحث إلى اختيار هذا الموضوع الحساس ، و التي حركته مجموعة من الدواعي أهمها :

1- الأداء التربوي بالمدارس الجزائرية تدهور و تقهقر نحو الضعف جريدة النهار العدد 1803(2013) لأسباب و عوامل عدة ، و يعتبر التفاعل اللفظي و تقدير الذات من بين العوامل المسؤولة عن هذه الوضعية .
2- إصرار الباحث على تناول نفس موضوع رسالة الماجستير لتأسيس الإشكالية انطلاقا من معاشه و احتكاكاته بعينة الدراسة و بالجو العام لثانوية "باستور" Pasteur و ملاحظاته المختلفة ، و بالتالي تعديل و تطوير الموضوع بإضافة متغير وسطي variable intermédiaire و هو عامل تقدير الذات ، و هذا في مساره التكويني البحثي في إطار نيل شهادة الدكتوراه .
3- التفاعل اللفظي يسمح بتحقيق الأهداف التدريسية .
4- يسهل عملية التقارب بين المدرسين و التلاميذ
5- أحد الركائز الأساسية التي تقوم عليها عملية التحصيل الدراسي .
6- تقدير الذات قد يرتفع جراء نوعية التفاعل اللفظي حسب تصنيف "فلا ندرز" ، مصدرها المدرس كمرسل و على حسب المعايير التربوية ، فهذا يساعد ذلك على تحسين الأداء الأكاديمي و بالتالي تصبح العلاقة التربوية و الشخصية ما بين الأستاذ و المتمدرسين ناضجة و صحيحة Mature et Loyale العكس الفشل و الإستسلام .
7- خلال تحضير رسالة الماجستير ، فقد تفاجأ الباحث بنوعية اللغة المستعملة من قبل التلاميذ المتعلمين مثل : "**الأستاذ راه إرش فينا** " أي الأستاذ بصدد الكذب على التلاميذ ، أو "**الأستاذ راه ويو**" أي

الأستاذ يسرع في شرح الدرس ، أو **"بورفي أنباسي"** أي المهم بالنسبة للتلميذ هو الإنتقال إلى المستوى الموالي، أو **"فوتها"** ، أو **" ما تحكيشأمعاي أنا نقرة "** ....الخ

8- يوم توزيع الإستبيانات على عينة الدراسة الإستطلاعية سواء بثانوية باستور (2012) أو ثانوية الإمام الهواري (2015) ، فعدم فهمهم و استيعابهم للغة المستعملة لكتابة فقرات الإستبيان ، و رغم أنها بسيطة و سهلة المنال ، فتدخل الباحث بمعية الطاقم التربوي لرفع الإلتباس و الغموض على حسب التلاميذ ، باستعمال اللغة العامية و ألفاظ فرنسية ذات نطق و وزن زونقاوي .

9- يعتبر المستوى الأول من طور التعليم الثانوي مرحلة انتقالية تكيفية للمتمدرسين . و هي فئة تتطلب العناية اللازمة و العلاقات الإنسانية التي توحي بتفاعل لفظي إيجابي ، مبني على القبول و التفاهم و التشجيع من قبل أساتذة التعليم الثانوي . بحيث كان للباحث تبادل حديث مع بعض التلاميذ من عينة الدراسة الإستطلاعية للدكتوراه ، و سرحوا أن مستواهم و علاماتهم في الطور المتوسط كانت أفضل و أحسن بكثير مقارنة بالثانوية ، و " أضافوا أن لدينا صعوبات كبيرة مع الجو العام للثانوية و خاصة مع معاملة الأساتذة " .

10- أخذ الباحث بعين الإعتبار توجيهات و نصائح لجنة المناقشة لرسالة الماجستير .

11- اهتمامات الباحث لعملية تنظيم عمل المدرس بداخل القسم ، و في ظل نقص تكوين هؤلاء لطريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات للمتعلمين حيث التركيز يكون عليهم « enseigner par la méthode : l'approche par les compétences des apprenants » .

5- أهداف الدراسة :

لا يقدم أي باحث على القيام بدراسة علمية ما لم يكن وراء ذلك وجود أهداف ذات قيمة علمية، و نحن نعتزم إجراء هذا البحث العلمي من أجل الوصول إلى الأهداف ، و الغاية المرجوة و المتمثلة في ما يلي :

1- التحقق من فرضيات الدراسة .

2- معرفة نتائج نوعية التفاعل اللفظي على سير العملية التعليمية التعلمية .

3- معرفة وظائف التفاعل اللفظي حسب " **فلا ندرز**"بالقسم .

4- معرفة مدى فعالية عملية التفاعل اللفظي لرفع من درجات تقدير الذات و من مستويات التحصيل الدراسي للتلاميذ .

5- معرفة الفروق الموجودة لدى عينة الدراسة على حسب شعب المستوى الأول في عامل التفاعل اللفظي وتقدير الذات.

6- فتح مجالات أخرى للدراسة و البحث في الموضوع.

7- محاولة الخروج بنتائج علمية من خلال الدراسة التطبيقية ، و طرح إسهامات لإثراء الحلول العلمية لظاهرة تدني الأداء الأكاديمي ، و تدهور العلاقة بين المدرس و التلاميذ ، التي هي في الأصل صلة ذات طابع تربوي – عاطفي ، تتطلب تكوين و تحضير نفسي لأساتذة الثانوية ، حتى تكون مرافقة نفسية لهؤلاء المتمدرسين بجانب تزويدهم بالعلم و المعرفة .

للوصول إلى الهدف من الدراسة سوف يطبق الباحث في دراسته الميدانية سواء الإستطلاعية ، أو الأساسية ، أدوات البحث التالية :

- القيام بمقابلات فردية و جماعية مع المدرسين .
- حضور الدروس لإجراء الملاحظات المباشرة اللازمة لتحليل عملية التفاعل اللفظي و الوقوف على نوعيته و على جانب من تنظيم عمل الأستاذ بالفصل الدراسي .
- استبيان التفاعل اللفظي بداخل الفصل الدراسي موجه للتلاميذ لتقويم هذا الأستاذ و هو في منصب عمله
- تطبيق اختبار تقدير الذات "لكوبر سميث " Cooper – Smith على التلاميذ .

6- أهميـــة الـــدراســـة :

تستمد هذه الدراسة أهميتها من طبيعة الموضوع ، محاولة تقديم إضافة جديدة من خلال ما يعالجه هذا البحث من موضوع تقدير الذات ، بحيث أن الإنسان في إنتاجيته و عطاءه يتغير بتغير درجة تقديره لذاته، تغير من مستوى منخفض إلى مرتفع للتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المستوى الأول ثانوي و العكس صحيح . و الدراسة الحالية تربط بين هذين المتغيرين و المتغير الحر المتمثل في التفاعل اللفظي ، الذي تتأرجح من خلال نوعيته درجات تقدير الذات لهؤلاء التلاميذ من المنخفض إلى المتوسط حتى المرتفع و مستويات الأداء الأكاديمي ، من منخفض غير مقبول إلى مرتفع مقبول .

كما نبحث في موضوع ذو أهمية بالغة و هو دور المرافقة و المساندة النفسية accompagnement et soutien psychologique من طرف الأستاذ بالقسم و خلال الفعل التعليمي التعلمي ، لمساعدة التلاميذ في اجتياز أول سنة تكيفية بالثانوية بأقل ضرر و بالتالي تحضيرهم للمستوى الثاني ثم البكالوريا فالجامعة و عالم الشغل .

فمن الضروري أن يكون تقويم هذا الجانب الأساسي من عمل الأستاذ الثانوي من قبل التلاميذ ، لأن الهدف التربوي الأساسي هو نجاحهم و الأستاذ هو المسؤول الأول على القسم ، فمن البديهي أن لديه التكوين اللازم و المؤهلات الضرورية أي البروفيل le profil لشغل المنصب .

الفصل الثاني

التفاعل اللفظي

- تمهيد

1- تعاريف التفاعل

2- المفهوم التربوي للتفاعل

أ- النظريات المفسرة للتفاعل

أ-1- نظرية التحليل النفسي

أ-2- النظرية السلوكية

أ-3- النظرية الجشطالتية

أ-4- النظرية التكوينية البنائية

ب-التفاعل اللفظي

ب-1- اللغة

ب-2- مؤسسة التعليم الثانوي

3- صيغ التفاعل في ضوء طرق التدريس

3-1- مفهوم التدريس

3 -2- الطريقة التقليدية و صيغتها التفاعلية – الأسلوب المباشر

3-3- الطريقة الحديثة و صيغتها التفاعلية – الأسلوب غير المباشر

3-4- الخصائص النفسية المترتبة عن طرق التدريس

3-5- مهام أساتذة التعليم الثانوي في الجزائر

3-6- التفاعل التربوي و الحياة الإجتماعية

4- نموذج فلاندرز FLANDERS لتحليل التفاعل

5- تقنيات الإتصال

6- أهداف الإتصال

7- معوقات الإتصال

- خلاصة الفصل

- **تمهيد :**

لا يعيش أفراد المجتمع منعزلين بعضهم عن بعض ، و إنما يتصل الواحد منهم بالآخر يؤثر فيـــه و يتأثر به ، عن طريق هذا التأثير المتبادل تتشكل الحياة الاجتماعية و ينشأ المجتمع الذي يتألف من كل العلاقات التفاعلية التي تربط الأفراد في كل متكامل . و الحياة الاجتماعية تبدأ بفعل اجتماعي Action يصدر عن شخص معين يعقبه رد فعل Réaction يصدر عن شخص آخر ، و يطلق على التأثير المتبادل بين الشخصين ، أو بين الفعل و رد الفعل اصطلاح التفاعل interaction . إلا أن نظام التفاعل ببعديه الإيمائي و اللغوي شديدي الحضور في نقل الحضارة و الحفاظ على الخبرة عبر الأجيال . غير أن هناك من السلوكات و الخبرات المعرفية في الحضارة ، تعذر على الإنسان نقلها بالإيمـــاءات و الحركـــات و التمثيل الإيمائي ، كشرح ما هو غامض و توجيه الاهتمامات و الاعتناء بالآخرين و التحذير من الأخطار و الأخطاء ، و توصيل الصفات و سمات السلوك . إلا أن ما يهمنا هو قاعدة الرموز المنطوقـــة و الملفوظة و إنتاج اللغة و تقنياتها و العبارات الكلامية أثناء تبادل الحديث ، و استعمال تقنيات التواصل .
فالفرد بحاجة ماسة إلى وسيلة للتواصل مع الآخرين من جهة ، و السلوك اللفظي لا وجود له إلا في ظل تقاسمه و تبادله من طرف مجموعة من الأفراد لهم خبرات يتقاسمونها ، و يتجلى ذلك في سلوك التفاعل اللفظي بين المدرس و التلاميذ في سياق تربوي و بالضبط في القسم .
إننا بصدد الحديث عن شخصية متميزة ، و عن مهنة متميزة أيضا ، إنه المدرس ، فهو بحق احد المتغيرات الهامة في العملية التعليمية التعلمية ، بأسلوب المحادثة أي السلوك اللفظي خلال الفعل التربوي L'acte pédagogique ، بما يتبعه مع تلاميذ فصله من أساليب تحثهم على التفكير و تطلق عنان قدراتهم و خيالاتهم ، و ذو علاقة ارتباطية بتقدير ذات هؤلاء التلاميذ حيث يتوقف كذلك مستويات تحصيلهم الدراسي ، فالكثير من التربويين أمثـــال " مهـــــان " " Mehan " (1982) و " سبرينج " " Spring " (2002) يربطون بين انخفاض تحصيل المتعلمين و بين ما يجري داخل القسم . و يـــرى " فواز عقل " (2008) أن العملية التعليمية هي أصلا شراكة un partenariat بين المعلم و المتعلم من أجل تحقيق الهدف التربوي ، و في سيـــاق جو عائلي و بيئة آمنة للعلاقة السائدة أو أكثر من ذلك الصلة و الرابطة بين هذا و ذاك . فدراسة عملية التفاعل اللفظي ضرورية و حيوية .
و عليه سأتناول في هذا الفصل إلى مجموعة من التعاريف و النظريات التي تتعلق بموضوع التفاعل بصفة عامة ، و إلى التفاعل اللفظي بصفة مميزة ، و إلى تقنياته و صيغته و أنماطه ، و كذلك سأتطرق للمعوقات التي تعيق السير الحسن لسيرورة التفاعل بين المدرس و التلاميذ داخل القسم .

1-تعاريف التفاعل :

في المعجم الإعلامي مصطلح التفاعل interaction يشير بمعناه العام إلى دور متبادل له طابع دينامي ، و إلى علاقة بين متغيرين أو أكثر مع ملاحظة ، أن هذه العلاقة تنطوي على تأثير متبادل بين الأطراف أو المتغيرات ، بمعنى أن قيمة كل متغير تؤثر على قيمة سائر المتغيرات الأخرى . فتبادل المعلومات يعني المشاركة في المعلومات ، يجب أن تكون عملية ذات اتجاهين ، إلا فيمكن أن تنقلب بكل سهولة إلى استعمار ثقافي .

جاء تعريف التفاعل في معجم مصطلحات علوم التربية بأنه الأثر الذي يحدثه تدخل أو موقف شخص ما على آخر في إطار حوار ، أو على آخرين داخل الجماعة ، و ذلك في الحالة التي يكون فيها ذلك الأثر باعثا على فعل معين لدى هؤلاء ، و مثيرا في الوقت نفسه لرد فعل الشخص المتدخل (عبد اللطيف الفرابي ،و آخرون ، 1994 : 168) يبين هذا التعريف العناصر الأساسية المكونة لعملية التفاعل ، و سيرورات التواصل التي تحدث بين هذه العناصر لاستحداث التفاعل فيما بينهم .

و يشير مصطلح التفاعل وفق علم الاشتقاق أي أصل الكلمة Etymologie إلى فكرة الفعل المتبادل la réciprocité de l'acte ، و هذا ما نلتمسه في التعريف الذي وضعه " ميزونوف " " Maisonneuve " : مجموعة أفعال منتجة من طرف شخص " أ " يعمل كمثير لمجموعة ردود أفعال عند الشخص " ب " ، و العكس بالعكس " و يقصد بكلمة العكس إلى السيرورة الدائرية la boucle interactive ، و بمعنى التغذية الرجعية أو الرد Feed-back ou réplique (M. Edmond, P. Dominique , 1996 : 12) و يعرفه كل من " وليام ،و ولاس لامبرت " " William et Wallace Lambert " : بأنه العملية التي يؤثر بها الناس على بعضهم البعض و ذلك من خلال تبـــادل الأفكـــار و المشاعر و ردود الفعل ." (وليام ، وولاس لامبرت ، 1993 : 178) و تكمن أهمية التفاعل في خدمة الجماعة بصفة خاصة باعتباره الوسيلة الرئيسية لإحداث التغيير الذي يهدف إليه ، و في هذا الشأن يقرر " برنارد باس " " Bernard Bass " : " أن الأفعال و ردود الأفعال و التفاعل الناتج يحمل في طياته التأثير و بدون حدوث هذا التفاعل لا ينتج التأثير و بدون حدوث التأثير لا يحدث التغيير " . (عبد الباسط محمد حسن ، 1982 : 183) و يعرف التفاعل كما يرى " عادل عبد الله " (2000) بأنه : " عملية مشاركة الأفراد من خلال مواقف الحياة اليومية ، تفيد في إقامة علاقات مع الآخرين في محيط المجال النفسي ." (عادل عبد الله محمد ، 2008 : 6) و على حسب بعض المختصين الآخرين ، حيث كان لديهم إضافة لتعاريفهم لمفهوم التفاعل و هي كلمة الاتصال و التواصل ، فيمكن استثمار ما ذهب إليه " هابرماس " " Habermas " يرى أن التواصل نشاط يتمظهر وظيفيا في شكل تفاعل بواسطة رموز ، وفقا للمعايير الجاري العمل بها و التي تحدد السلوكات المتبادلة التي يفترض فيها وجوبا ، أن تكـــون

مفهومة و معترفا بها من طرف شخصين فاعلين على الأقل (هوغ،ج،ب، و آخرون ، 1996 : 136) أما " ديوي و همبر " " Dewey et Humber " (1966) فيشيران إلى أن التفاعل الاجتماعي : "يحدث في إطار مرجعي تتألق لبنائه كل من الفرد و البيئة و موضوع التفاعل ، و يمكن القول بأن التفاعل الاجتماعي هو الاستجابات المختلفة المتولدة التي يتبادل الأفراد إحداثها في اتصال بعضهم بالبعض الآخر و ما تسفر عنه من تعديلات في سلوكياتهم "(رياض عبد الرحيم أنور، و آخرون ، 1996 : 91) و يعرفه "جيلسون" "Gillson" (2000) بأنه : " المهارة التي يبديها الطفل في التعبير عن ذاته للآخرين ، و الإقبال عليهم، و الاتصال بهم ، و التواصل معهم و مشاركتهم في الأنشطة الاجتماعية المختلفة إلى جانب الانشغال بهم و إقامة صداقات معهم ، و استخدام الإشارات الاجتماعية للتواصل معهم ، و مراعاة قواعد الذوق الاجتماعي العام في التعامل معهم " (عادل عبد الله محمد ، 2008 : 5) .و يرى زهران (1984) و في نفس المرجع المذكور في الحين و بنفس الصفحة أن التفاعل الاجتماعي : " يتضمن التأثير المتبادل لسلوك الأفراد و الجماعات الذي يتم عادة عن طريق الاتصال الذي يتضمن بدوره العديد من الرموز ، و هناك علاقة بين الأهداف و ما يتطلبه تحقيق تلك الأهداف من تفاعل اجتماعي ، ييسر الوصول إلى تلك الأهداف ، و عادة ما يتم الاتصال و التفاعل عن طريق اللغة و الرموز و الإشارات . و يتأثر نمط التفاعلات الاجتماعية للأفراد عامة بثقافة الجماعة التي ينتمون إليها ، و بالتالي يختلف ذلك من ثقافة إلى أخرى ، أي من مجتمع إلى آخر " .

و عليه تتمثل الأنماط السلوكية التي تدل على التفاعل داخل الجماعة في ردود الفعل الإيجـــابية ، و ردود الفعل السلبية ، و طرح الأسئلة و حل المشكلات ، و تبدو ردود الفعل الإيجابية في محاولة الفرد أن يظهر التكافل و التماسك و التعاون مع أعضاء الجماعة ، و يساعدهم ، و يحاول أن يرفع من مكانتهم ، و يعمل على خفض التوتر بينهم ، و غالبا ما يوافقهم الرأي ، و يتفهم موقفهم ، و يدعن لمطالبهم . بينما تبدو ردود الفعل السلبية في اختلافه معهم ، و رفض أرائهم دون منـاقشة ، و عدم تقديم مســـاعدة لهم ، و العمل على زيادة التوتر داخل الجماعة إلى جانب التقليل من قيمة الآخرين و وضعهم . و عدم التنازل عن أي حق من حقوقه مهما تكن الأسباب .

فبالمعجم الإعلامي ،التفاعل الاجتماعي l'interaction social ظاهرة اجتماعية يحدث فيها تأثير متبادل بين فردين أو جماعتين هيئتين فأكثر ، و يتم هذا التفاعل عن طريق الاتصال ، و الاتصال شرط أساسي لحدوث التفاعل ، و العزلة على العكس تؤدي إلى إيقافه لأنها تمنع تجاوب الشخص المعزول مع المجتمع و تأثره به و تأثره فيه . و لقد استعير تعبير " التفاعل الاجتماعي " من العلوم المادية و لاسيما علم الكيمياء ، ذلك لأن تفاعل المواد في عالم الكيمياء يتم عندما يحدث بينها اتصال في ظروف خـاصة . و التفاعل الاجتماعي بين الأفراد و الجماعات و الهيئات إنما يتم إذا حدث بينهما اتصال في ظروف معينة.

أما في التربية هو أن يكون نمو الشخصية حصيلة لتأثير الطبع و التطبع أحدهما بالآخر. أما عن التفاعلية ، من أهم سمات المجتمع المعلوماتي ، و تعني قدرة مستقبل الاتصال على التعامل مع المشتركين الآخرين و تبادل ردود الأفعال المستمر لمعلومات و مكونات هذه الشبكة طبقا لما يرونه من رد الفعل ، و الربط الكامل بين جميع مستخدمي الشبكة .

و استنادا إلى هذا و بما أن الاتصال هو في قلب العلاقات الاجتماعية ، و قوام التفاعل هو الاتصال ، فإن كل اتصال هو تفاعل و كل تفاعل هو اتصال في سيرورات بيئية ديناميكية ذات نسق اجتماعي .

و كان " قريقوريباتيسون " " Batéson Grégorie " (1950) الملهم الحقيقي لهذه الحركة ، " مدرسة بالو ألتو الأمريكية " " l'école de Palo Alto du nom d'une petit ville Californienne " ، اهتم و تطلع لإشكالية الاتصال . حيث نظر بعين الاعتبار إلى الاتصال كنسق من الرسائل يعمل على شكل حلقة دائرية Boucle interactive أين الطاقة الفعلية للاستجابة تقدم من طرف المستقبل و ليس من قبل أثر العنصر المرسل ، و هذا ما يعطي الأهمية إلى فكرة و مبدأ التغذية الرجعية ، و بهذا من الممكن ابتكار و تطوير نسخة أصلية لمنهجية و طرق التغيير (P. Cabin , 1998 : 132) .

فنظرية " التحليل التعاملي" Analyse transactionnelle تعرف الاتصال على أنه علاقات و روابط اجتماعية des rapport sociaux ، حيث تدرس و تحلل نوعية التبادلات بين الأفراد ، و تعتبر أداة ضبط التفاعلات و حل الصراعات و سند لمراقبة الاتصال حتى تتأرجح العلاقة نحو فهم الآخر و قبوله (P. Cabin , 1998 : 221) .

كذلك نظرية البرمجة العصبية اللغوية programmation neuro-linguistique مثل سابقتها ، تؤكد ما خلص إليه الباحث انطلاقا من القراءات المختلفة لأدبيات المفهوم ، على أنه سلوكات و إدراك الآخرين حسب البرمجة المنبثقة من السجلات العصبية للمستقبل ، و هي تقنيات لتحسين مستوى كفاءة الاتصال و تسهيله ، تسمح بمعرفة الحالة الداخلية للمستقبل حتى نتواصل و نتفاعل معه (A. Bartoli , 1991 : 67) هذا على مستوى النظريات ، أما على مستوى الباحثين المختصين في الاتصال ، نقدم بعض التعاريف التالية :

تعريف " كارل روجرز " " Carl Rogers " : يرى أن الاتصال ما بين الأشخاص و ما بين المجموعات لغرض التبادل و قابلية الرد لأقطاب و نشاطات الإرسال و الاستقبال interactivité و في كل مرة القيام بسلسلة من الضبط و التوضيح des mises au points ما بين ذاكرات les mémoires أطراف الاتصال ، و كذلك الاتجاهات العميقة أين تتواجد المشاريع الشخصية ، فهو نقل المعلومات و الرسائل و الأفكار بغية تغيير سلوك الآخر (A. Deperretti, et Al, 1967 : 142) .

و يرى " دانيال لاقاش " " Daniel Lagache " : أنه من خلال الاتصال يؤثر كل شخص على الآخر ، و هو بحد ذاته يتأثر . و الاتصال الجيد النوعي يؤدي إلى توفير جو مريح و روح التبادل المشتركة ، فهو

رسالة معتمدة أم غير معتمدة من المعاني significations ما بين الأفراد ، أي التـــأثير و التأثر l'influence réciproque . فالدينامية النفسية أو المضمون النفسي للاتصال قد يكون إعلاني informative أو مقنع persuasive أو تكوين و تغيير للقيم الاجتماعية و الأهداف (D. Anzieu et J.Y . Martin , 1976 : 133) و ها هو " شارل هورتون كولي " " Charles Horton Cooley " يؤكد على أن الاتصال : "هو الميكانيزمات التي من خلالها تحدث العلاقات و التبادلات الإنســـانية و تتطور " (R. Mucchielli , 1973 : 32) و بغية تطوير حركة مدرسة " بالو ألتو " التحق بالركب " بول فازلا فيك " " Paul Watzlawick " سنة 1961 ، و هو أحد الرواد المدافعين على النظرية الجديدة للاتصال ، بحيث افترض و من منظوره الخاص ، أننا من البديهي ننطلق أثناء التفاعل ، كل سلوك له قيمة و رسالة ذات معنى ، أي يعتبر اتصال ، فمنطقيا ، لا يمكن الاستغناء عن عملية الاتصال ، و حتى في حالة رفض الاتصال فيعتبر هذا الرفض و بحد ذاته اتصال من خلال سلوك الرفض ، إذا فمصطلح عدم الاتصال غير موجود ، حب من حب و كره من كره on ne peut pas ne pas communiquer (P. Watzlawick et AL , 1972 , in J.C . Abric , 2004 : 9) إذن فالاتصال تبادل واعي أو غير واعي للإشارات ما بين الأفراد ، بحيث أنه عنصر مهم و أساسي و معقد للحياة الاجتماعية التي تسمح بتفاعل و تواصل الأفراد ، و من خلال الاتصال تتطور و تستمر العلاقات الاجتماعية الإنسانية . على العموم فالاتصال هو تفاعل بين طرفين يتبادلان الأدوار (كلاعبي كرة الطاولة) ، و كل طرف يعلب دورين في نفس الوقت مبادر و متلقي أو مرسل و مستقبل ، و كل طرف يؤثر في الآخر و يتأثر به ، و هو يثير لدى الآخر رد فعل فكري – معرفي ، أو انفعالي – نفسي ، أو حركي – سلوكي ، و ردود الفعل هذه تتحول بدورها إلى رسالة يتلقاها المرسل الأصلي ، الذي يتحول هنا إلى مستقبل ، و تسير العملية في شكل دينامي متطور نحو مزيد من التفاهم الإيجابي أو التأزم السلبي ، نحو التعاون أو الصراع ، لذا فكل طرفي الاتصال هو مرسل / مستقبل في آن واحد ، هكذا يجب أن يكون التفاعل إذا أردنا التواصل حقيقة ، و إلا توقف سير الاتصال و انهارت العملية .

استنادا إلى التعريفات السابقة ، توصل الباحث إلى التعريف التالي للاتصال :" على أنه عملية تؤثر في العلاقات المتبادلة بين أعضاء الجماعة و في أرائهم و اتجاههم و عواطفهم و مشاعرهم ، فأي تأثير يحدث داخل الفرد هو نتيجة الاتصال المتواجد في قلب العلاقات الاجتماعية ".

فللاتصال دورا مهما و أساسيا في حياتنا و علاقاتنا فهو عملية مستمرة، بحيث التفـــاعل بين الفرد و محيطه الاجتماعي و البيئي يبدأ بالاتصال و أن الاتصال هو أولى الخطوات للتفاعل أو هو التفاعل نفســه فسلوك الإنسان إنما هو تفاعل تجلى ذلك في السلوك التربوي أو الاجتماعي أو الاقتصادي أو الثقافي أو السياسي . و التواصل بعد من أبعاد العلاقة يصدق أيضا على التفاعل ، فالتفاعل لا يمكن فهمه إلا باعتباره علاقة بين متفاعلين أو أكثر أي علاقة تأثير و تأثر .

و بحكم أن الاتصال هو أداة تربوية ، فهو بمثابة نشاط تربوي و فعل دراسي و هو سلسلة من المحاولات الاتصالية التفاعلية في القسم بين المدرس و التلاميذ ، و العمل على مساعدتهم لاكتساب العلم و المعرفة و الرفع من مستويات الرصيد المعرفي و الكمي و النوعي إلى درجة الامتياز و بالتالي تحقيق الذات .

إن العملية التربوية هي بصورة أساسية عملية اتصال ، من الضروري تحليل ما يجري بين اللحظة التي ثبت فيها رسالة معينة من قبل المدرس ، و اللحظة التي تستقبل فيها ، مفهومة و مفسرة من طرف التلاميذ (غ. ميا لارية ، 2001 : 30) و من الواضح بأن الاتصالات إلى جانب كونها عملية تربوية تفاعلية ، فهي في الأساس عملية اجتماعية تشير إلى نقل المعاني و الرموز فيما بين الأفراد ، و من ثم فهي جوهر نظام العلاقات داخل الفصل الدراسي (هني ، 1999 : 55) إذن و استنادا لما سبق وجدت أن كل اتصال تربوي في الفصل الدراسي هو اتصال و كل اتصال هو تفاعل محصور في مجال اجتماعي ، بما يعني أن كل ما يلي من تقنيات الاتصال هي نفسها في الاتصال التربوي و نفسها كذلك و بالذات في العملية التفاعلية ما بين المدرس و التلاميذ ، بحيث يؤكد " حمدي الطوبجي " ما توصل إليه الباحث في تعريفه أن : " الاتصال بين المدرس و تلامذته لا يتم بمجرد اللقاء بينهما و الاكتفاء بتبليغ المدرس لخبرته إلى التلاميذ بأساليب الشرح و الإلقاء ، بل هو قبل ذلك لقاء بين خبرتين في ضوء التفاهم بين خبرة المدرس التي تم اكتسابها عبر مواقف متعددة ، و خبرة التلميذ التي تتطلب تهيئة الظروف الملائمة لضمان المشاركة الحرة و الإيجابية للتلميذ في اكتساب الخبرة الجديدة " (حسين حمدي الطوبجي ، 1980 : 31) و حسب " الطوبجي " أن المفهوم التربوي لعملية الاتصال عند " ديوي " " Dewy " يتضمن عنصرين أساسيين هما الخبرة و المشاركة في الحصول على الخبرة . في نفس السياق و على حسب المفهوم العام ، إن الاتصال التربوي هو فعل تربوي مبني على التفاعلات و العلاقات و على سلسلة من المحاولات الاتصالية فهو الانتباه إلى سلوكات التلاميذ و توقعاتهم و تنمية مهارات الإنصات إلى إنصات متبادل في الفصل ، و بالتالي وضعهم في دينامية التحسن و النماء و الشعور بالمسؤولية (F. Latry , 2004 : 138) .

2- المفهوم التربوي للتفاعل :

التفاعل التربوي اصطلاحا هو حدوث اقتناع و تجاوب نفسي بين طرفي العملية التربوية " المعلم و المتعلم " ، يؤدي إلى استجابة الطرف الثاني المعرفية و السلوكية للطرف الأول و للتأثر به (فاطمة عبد الرحيم النوايسة ، 2012 : 285) فللتفاعل التربوي أهمية كبيرة في العملية التعليمية ، فمن خلاله يكون انتقال الخبرات ، و يوجد اكتساب المعلومات ، و يظهر أثر التربية و التعليم في المتربي .

و جاء في المعجم المشار إليه سابقا و عن نفس الصفحة و الخاص بمصطلحات علوم التربية ، و بمبتغى آخر للمفهوم ، :"أن التفاعل داخل القسم تبادل بين أفراد الجماعة أو بين فرد و جماعة بكاملها ، يقوم على نشاط متبادل ، و مبادرة الأفراد و تدخلاتهم و أفعالهم ، و ردود أفعالهم " . يسمح هذا التعريف

بفهم حقيقة التواصلات و العلاقات التربوية داخل القسم بوصفها تفاعل ، بحيث القسم عبارة عن جماعة لها خصائصها من حيث تركيبها و ديناميتها و أهدافها ، تقوم بنشاطات تربوية تعليمية .

و عرفت جماعة القسم بهذا المعجم بأنها : " مجموعة من التلاميذ و المدرس ، تؤطرهم علاقات عمل نظامية مؤسسية L'organisation du travail ، و تجمعهم أهداف مشتركـــة للتعليم و التعلم ، و تحدد العلاقات بينهم معايير و أدوار محددة كالسن ، و المستوى و المحيط ... الخ ، و من حيث معايير التعامل التبعية أو الاستقلالية ، تحكم سيرورتها نمط من التفاعلات تحددها سلطة هي المدرس (عبد اللطيف الفرابي ،و آخرون ، 1994 : 168) .

تؤكد جميع مفاهيم التفاعل ، بأن التفاعل هذا لا يحدث إلا في ظل جماعة ، و تؤكد دراسات علم النفس الاجتماعي أن الفرد يتخلى عن خصائصه كفرد حين انتظامه في جماعة ، و أن الجماعة تتميز بظواهر نفسية عن الأفراد المكونين لها (سيجموند . فرويد ، 1979 : 8) و أن الحوار الذي نتيجة المدرسة بين أعضاء جماعة القسم ، التلاميذ فيما بينهم أو المدرس و التلاميذ ، يعد أساس للعلاقات السيكولوجية .

انطلاقا من هذه الاعتبارات ، يرى الباحث أن العلاقات الإيجابية التي يسودها التعاطف و الاحترام المتبادل بين المدرس و التلاميذ ، يتوقف الوصول إليها ، على دور المدرس من حيث هو قائد . فالقيادة التي تعتمد على إعانة التلاميذ لتحقيق أهدافهم و إشباع رغباتهم و إشراكهم في العمل و في الحياة بالقسم ، و باستعمال وسائل و طرق التعزيز 'فكل ذلك من شأنه أن ينمي علاقات التعاطف و الاحترام المتبادل ، و بناء تقدير الذات إيجابي لكلتا الطرفين ، مما ينجم إنجاز أكاديمي مقبول للتلاميذ ، و الارتياح النفسي للمدرس .

أ- النظريات المفسرة للتفاعل :

ثمة عدة نظريات مفسرة لعملية التفاعل ، و على حسب الباحث سوف نقتصر على النظريات التي تناولت التفاعل داخل القسم ، و هي كالتالي :

أ- 1 - نظرية التحليل النفسي Psychanalyse :

تفسرنظريـــة التحليل النفسي السلوك داخل القسم ، و العلاقـــــات الوجدانيـــة في ضوء مفهوم " التماهي " و " التوحد servire de modèle , identification et synchronisation , psychologique , "l'exemplarité dans la vie est une contagion " ، فالتلميذ يتوحد مع المدرس كلما أحس بسمات مشتركة بينه و بين المدرس ، و كلما تمكن المدرس بذلك من تعزيز طموح التلميذ و رفع مستواه ، و بذلك يحدث تماثل للأجهزة النفسية لكلتى طرفي الاتصال (عيساوي عبد الرحمن محمد ، 1982 : 83) و على هذا استطاع " ريدل " " F. Redl " أن يرصد طبيعة العلاقات الوجدانية

داخل القسم ، بين المدرس و التلاميذ على فكرة الشخص المركزي الذي يستقطب وجدانية أفراد الجماعة سواء تمثل ذلك في شخص المدرس أو تلميذ ، و حدد للشخص المركزي سمات أو ردها في مقاله الموسوم بـ " انفعالات الجماعة و القيادة " émotion de groupe et leadership ، و هي كما يلي :

العاهل الأبوي l'autorité parentale :

ينطبق على نمط المدرسين ذوي ملامح الصرامة و العدل ، و يتمتعون باحترام التلاميذ و تجاوبهم معهم ، و يمثلون الآنا الأعلى للتلاميذ .

القائد Le leader:

ينطبق على المدرس المثير لإعجاب التلاميذ ، و تقمص شخصيته .

المستبد Le tyran :

ينطبق على المدرس الموهوم بالانضباط و النظام العالي ، و يستخدم ميولات التلاميذ و رغباتهم في إشباع ميولاته السادية ، و تقل بين التلاميذ علاقات الصداقة في ضوء تسييره و يتقمصون المستبد أي " التوحد مع المعتدي " و لتفادي العقوبات ، التلاميذ يميلون إليه ، و لكنهم يحافظون على علاقات الصداقة بينه و بينهم .

موضوع الحب L'objet d'Amour :

و ينطبق على المدرسين موضع حب و ميل التلاميذ الذي يجعل منه الشخص المركزي بالنسبة لجماعة القسم .

أما بالنسبة لشخص التلميذ فنجد نمطين :

الفاتن Le séducteur :

و ينطبق على التلميذ الذي يدفع جماعة زملائه للقيام بعمل دون إرادتهم بمجرد قيامه هو بذلك العمل أي استحداث العدوى الوجدانية ، و يمسى مثل هذا الشخص بالشخص المركزي la personne central

البطل le Héro :

و ينطبق على التلميذ ، الذي يبادر إلى التمرد ضد سادية أو عدالة المدرس ، دفاعا عن أحد أصدقائه فيتحول التوحد مع المتعدي إلى توحد مع التلميذ البطل . ففي ضوء هذه المواصفات للشخص المركزي يتحدد نمط التفاعل و العلاقات الوجدانية في القسم ، من تعاوني إلى سلطوي حسب نظرية التحليل النفسي (Janine . Filloux , 1974 : 129) .

أ – 2 – النظرية السلوكية Behaviorisme :

تعد مقولة الحدث النفسي هو السلوك " لواطسن " " John Watson " ، أي أن سلوك الفرد مؤشرا على حالته النفسية الداخلية ، بمثابة الاتجاه العام للمدرسة السلوكية في تفسيرها للسلوك الإنساني .

و اتفـــق كـل من " بـــــافلوف " ، و "واطسن " " Watson " و تورنذايـــك " Thorondike " و " سكنر " " Skiner " و " هال " " Hall " و " تولمـــــان " " Tolman " . على أن الأفعـــــال و السلوكات من حيث هي قابلة للملاحظة المباشرة ، هي الإطار الأمثل لفهم الظـــــاهرة ، فشرود التلميذ و انشغاله ، بأدواته و عدم انتباهه ، سلوكات تفسر عدم اهتمام التلميذ بالدرس ، و لا يمكن إدراك عدم اهتمام التلميذ بالدرس إلا بدلالة هذه الأفعال . و السلوك عند السلوكيين إنما هي استجابات لمثيرات معينة فإجابة التلميذ ، إنما هي استجابة لمثير سؤال المدرس ... الخ (عمر محمد التومي الشيباني ، 1996 : 188) .

في ضوء هذا المفهوم العام للسلوك ، حاول السلوكيون تفسير جميع ما يجري في القسم من سلوكات و تفاعلات بين المدرس و التلاميذ بناءا على مبادئ التعزيز ، و تعميم الاستجابة ، و الانطفاء . و من ثمة فتنظيم المثيرات في اتجاه تحفيز التلميذ نحو تعلم موضوع، ما يؤدي إلى استجابة إيجابية و حصول التعلم، و تعزيز الاستجابة الصحيحة يؤدي إلى إمكانية تكرارها و تعميمها . و أكد " سكنر " على أن أساليب التخويف و الإنذار لا يؤدي إلى استجابات إيجابية ، بينما أكد على نجاعة الأساليب التحفيزية و التشجيعية في استحداث استجابات مرغوب فيها .

و عليه فالتفاعل بين التلميذ و المعلم إنما يفسر في ضوء تنظيم مثيرات الوسط التعليمي للحصول على نمط إيجابي من التفاعلات داخل القسم ، فاعتماد المدرس لأساليب الحوار و تبادل الآراء ، و تعزيز السلوك بنتائجه ، كالنجاح و ما يترك ذلك من شعور لدى التلاميذ و المدرس بالرضى يفسر اتجاهات التلاميذ الإيجابية نحو الدراسة و مشاركتهم الواسعة في الدرس . و أن تجاهل المعلم لتلاميذه و تهميشهم ، و اعتماده أساليب الإكراه و التخويف و التهديد ، يفسر مظاهر الاتجاهات السلبية نحو المدرسة ، كالنفور و الهروب من المدرسة ، و قلة المشاركة في القسم و الرسوب ... الخ (حلمي ساري ، و محمد حسن ، 2010 : 107) فلكي يتم التفاعل لابد من توافر تبادل و استجابات و مثيرات ، و تعزيز لهـــا . و موقف أو وسط اجتماعي ، و هدف أو موضوع التفاعل ، و أدوار اجتماعية للمتفاعلين ، و إطار مرجعي من القيم و قواعد السلوك المتعارف عليها .

أ – 3- النظرية الجشطالتية Gestalt :

حسب " لوين " " Lewin " فإن السلوكات التي تصدر داخل القسم ، من المدرس أو التلميذ ، لا يمكن تفسيرها أو فهمها كسلوكات منفصلة أو منعزلة ، و إنما هي حصيلة مجموعة العوامل المتداخلة ، كالمكان ، و الزمان ، و حالة الطفل السيكولوجية و الفزيولوجية ، و اتجاهاته نحو المدرس و المادة الدراسية و جماعة التلاميذ ، و الظروف الفيزيقية ، و الخلفية الأسرية ... الخ . فهذه العوامل مجتمعة في النظام وظيفي هي ما يطلق عليه الجشطالتيون " المجال الكلي " . فالمجال الكلي أو الكلية هي السمة المركزية للإدراك و التعلم عن طريق الاستبصار ، فالتلاميذ و المدرس إنما يدركون المواقف بناء على

بنيتها الكلية ، و تنتظم العلاقات داخل القسم بالتالي يكون وفقا لهذه القاعدة (عبد اللطيف الفرابي ،ومحمد آيت موحى ، د . س : 24) و هذا ما أشار إليه الباحث على متن الرسالة هذه ، جانب الدراسة الميدانية و خلال ملاحظاته المتعددة ، لما يحدث بالقسم من سيرورات سيكولوجية و مدى تأثير المجال الاجتماعي على سلوكات طرفي الاتصال بداخل الخلية التي يحدث فيها كل شيء ، خاصة من حيث لغة التخاطب .

و بناء على هذه القاعدة حدد " لوين " " Lewin " مجموعة من المفاهيم يستعان بها في فهم العلاقات الوجدانية أو التفاعل داخل القسم أوردها " علي زيعور " كالتالي:

القوة la force :

و يعني بها مجموعة الرغبات و الميولات التي تتفاعل داخل جماعة ما إيجابيا في حالة التكامل بين رغبات الفرد و الجماعة حيث التعاون ، و سلبا في حالة التعارض بين القوى أي الميول و الرغبات حيث الصراع .

الموقع la position :

و يعني به إدراك الشخص لحالته السيكولوجية ، كحالة التعب ، و الجوع ، و الخوف ... الخ

موقع الآخرين position des autres :

داخل نفس المجال ، و يعني به إدراك الفرد لعلاقته بالآخرين و ما يسمى بحقل تفاعل القوى .

النفود Domination :

و يعني به تأثير الفرد على الآخرين ، أو انجذاب الأشخاص نحو شخص نتيجة عمل قام به .

تكافؤ العناصر la valence :

و يعني به الصراع و التجاذب بين القوى المتعارضة (علي زيعور ، 1980 : 293 و 327) و في ضوء هذه المفاهيم تحلل ، و تفسر جميع أنماط العلاقات و التفاعلات بين التلاميذ و المدرس داخل القسم ، و هي مفاهيم يمكن اختصارها في " سيكولوجية جماعة القسم " .

و حاول " لوين " دراسة هذه التفاعلات في ضوء نمط القيادة و علاقتها بالآثار الوجدانية على جماعة القسم أي أثر التسيير السلطوي ، أو الديمقراطي ، أو الترسلي " المتسيب " ، على الظروف الوجدانية المصاحبة للتعلم أو الإنجاز ، فوجد أن إنجاز الجماعة المسيرة بطريقة سلطوية أو توقراطيا ، كان حماسيا و متوترا و عدوانيا le climat psychologique du groupe ، بينما كان في الجماعة المسيرة ديمقراطيا متسما بالارتياح و التعاون الإيجابي ، و في الجماعة المسيرة ترسليا شابها إحساس بالإحباط و الفشل ، و علاقات متوترة (D. Anzieu,et J-Y .Martin , 1976 : 72) .

أ – 4 – النظرية التكوينية البنائية Structuralisme :

يؤكد " جان بياجيه " " Jean Piaget " أن استيعـــاب القواعد و الأحكـــام ، و بروز العواطف

و ملامح الشخصية تناسب مرحلة العمليات الصورية في سن الحادية عشرة و الثانية عشرة 11 ans et 12 ans ، و لا يتم ذلك إلا في حالة حدوث التوازن عبر آليتي " الاستيعاب و التلاؤم " خلال مراحل النمو المختلفة Assimilation Accommodation (عبد الرحيم آيت دصو ، و آخرون ، د .س : 87). و يقصد بالتوازن équilibration ، سعي الفرد و نشاطه المستهدف دوما ، فهم و تفسير ما حدث من تغيرات على مستوى محيطه ، أو على مستوى تفكيره . و هذه التغيرات هي المنشئة لحالة اللاتوازن التي تولد لدى الفرد الحاجة إلى المعرفة ، و إعادة التوازن المفقود . و اما الاستيعاب فيقصد به إمكانية الفرد إدماج معطيات و معلومات المحيط الخارجي ضمن سلوكه الحركي و الفكري . و أما التلاؤم فيقصد به تكييف و توافق الحالة النفسية و العقلية و البيولوجية لفهم و تفسير تغيرات المحيط . و حدوث هاتين العمليتين هي ما نطلق عليه " تفاعل الذات و الموضوع " أو " تفاعل المتعلم و موضوع التعلم " و لا يحدث ذلك إلا في حالة التعادل بين عمليتي الاستيعاب و التلاؤم ، و إ لا حدث ما يسميه " بياجيه " "أنوية زائدة " في حالة هيمنة الاستيعاب ، أو " سيطرة المحيط " في حالة هيمنة التلاؤم (Daniel Gonac'H, et Caroline Golder , 1995 : 95) و يرجع التوازن كذلك و عدمه في مجال العلاقـــات الوجدانيـــة و التفاعلات الاجتماعية إلى الأساليب التربوية ، إذ أن الاستقلال الذاتي ، و نمو علاقات التبادل و التفاعل الإيجابي مع الآخرين تعود إلى الأساليب التربوية النشطة القائمة على الاحترام المتبادل بين المدرس من حيث هو راشد ، و التلميذ من حيث هو طفل في طور النمو ، فالاحترام المتبادل الناتج عن اتحاد عمليتي "الحب و الخوف " هو منشأ حالة التوازن بين عمليتي الاستيعاب و التلاؤم في مجال التفاعل و العلاقات الوجدانية بين الفرد و مختلف الأشخاص المكونين لمحيطه . و هي العملية التي تؤدي بالضرورة إلى لا مركزية الآنا ، و تشكل الانضباط المستقل الحر لدى التلاميذ . أما عن عدم التوازن فينشأ من أساليب الإكراه ، و الضغط ، و السلطة المطلقة و المفرطة للمعلم و البرنامج التربوي ، و كم هي متعبة للتلاميذ . و هي الحالة البيداغوجية التي تؤدي إلى الاحترام الأحادي الناتج عن انفصال عمليتي " الحب و الخوف " من الكبير أي المدرس الذي لا يقترن بالحب ، و الاحترام الأحادي أي التلميذ نحو المدرس ، لا يؤديان إلا إلى خضوع التلميذ لسلطة المدرس ، و تفاقم مركزية الأنا ، و انضباط خارجي ، و امتثال التلميذ اللامشروط لأوامر المدرس ، ليس إلا حيلة لتفادي العقاب . و تلك هي الحالة السلبية من التفاعل اللامتوازن تؤثر بصفة مباشرة على نمو العلاقات الاجتماعية ، و تعيق النشاط الذهني الفاقد لفعل التبادل و الحوار و القبول و على المرافقة النفسية للراشد اتجاه الطفل أي المعلم – متعلم (جون بياجيه ، 1988 : 60) .

استهل الباحث هذا الفصل بتعاريف التفاعل و تحليله و درجة تماثله و تشابهه بعملية الاتصال و لو بعجل ، سيوضح الآن عملية التفاعل اللفظي من حيث تبادل الحديث و الحوار و اللغة و الكلام . و بهذا الصدد كان الحافز و المحرك الحقيقي لاختيار هذا الجانب من التفاعل في بحث الدكتوراه ، و المتعلق بالسلوكيات

اللفظية للمدرس و انعكاساتها على تقدير الذات و المخرجات التربوية لدى التلاميذ – و الذي يشمل كذلك جانب غير لفظي ، لكن ليس بدراستنا هذه – هو استجابات التلاميذ أو العينة التي تعامل معها الباحث خلال تحضير رسالة الماجستير 2011 و كانت كالتالي :

- تبادل الحديث مستوحى من لغة الشارع أو يكاد، و في بعض المرات خليط ذو ازدواجية بين الفرنسية و اللغة العربية .
- رد التلاميذ على المدرسين بلغة الشارع ، يؤثر سلبا على الحيوية في القسم ، بمعنى أن هذا الرد غير بناء .
- الأساتذة ما أعلبالهمش بنا و ما يفهموناش سي بورصا أنديرو الزقا و كاينلاقريسيفيتي ، فها هي لغة الشارع و هذا بمعنى أن المدرسين لا يأخذون بعين الاعتبار مشاعر و أراء و توقعات و كذا مصالح التلاميذ بالقسم الدراسي ، فاستجابة التلاميذ على هذا النوع من اللامبالاة يكون خلال العدوانية اللفظية .
- أنت بسيكولوقتهضر أمعان غاية ، أرواح قرينا ، الأساتذة أنتاوعنا ما يهضروشأمعانا كيما هاك ، فالمفهوم الوحيد باللغة العربية الفصحى هو " الأساتذة " فقط ، هذا يعني أن هؤلاء التلاميذ بحاجة إلى من يتكلم معهم بلطف و احترام و تقبل و استخدام أفكارهم و إثارة العقل و التوضيح ، و تقبل مبادأتهم و تحفيزهم على الرد البناء و الاعتناء بهم ، هذا ما قد يرفع من تقدير ذواتهم و يحسن من مستوياتهم الدراسية L'entretient de l'élève en classe par l'échange constructive positive en favorisant l'expression , qui est porteuse d'émotions فعدم تقبل أراء و مشاعر الأشخاص في وضعيات اجتماعية تفاعلية سماها " ألتون مايو " " Elton Mayo " بالموت الاجتماعي .
- عبارة أخرى توضح حاجة التلاميذ إلى المرافقة النفسية Accompagnement psychologique et coaching scolaire afin d'évité échec et déperdition des compétences و هي " أرواحوشوفو حالنا ياليبسيكولوق " .

بحيث أثارت عملية التفاعل اللفظي و ما يحدث داخل الصف اهتمام العديد من الباحثين ، و المؤسسات البحثية ، و ما يزال بحاجة ماسة إلى المزيد من البحوث و الدراسات حتى يتمكن من مواكبة متطلبات العصر و المستجدات في المجال التربوي .

و لهذا استند الباحث على نظرية " فلاندرز " " Flanders " لتحليل التفاعل اللفظي ، محاولة لقياس أداء المدرس ، من خلال تصنيف السلوك اللفظي الإنساني التعليمي داخل غرفة الصف ، أو في الوضعية التربوية عموما .

ب – التفاعل اللفظي:

اللغة و الكلام و الألفاظ من الموضوعات الهامة التي شغلت القدماء و المحدثين من علماء اللغة و

الكلام و علماء النفس و التربية، و الطب، و علم الاجتماع و الفلسفة.

و قد أكد هؤلاء جميعا على أهمية عامل اللغة ، و الكلام البناء في القدرة على الاتصال و التواصل، و في النمو العقلي و الفكري و الاجتماعي و النفسي و التربوي للفرد ، و التلميذ خاصة .

و تعتبر الكلمات و الألفاظ المكون الأكثر استعمالا في الحوارات اليومية ، و الأكثر ارتباطا بمظاهر التواصل و التفاعل ، و لتحليل التفاعل اللفظي من خلال هذه اللغة كأداة للاتصال ." و يشير التفاعل اللفظي في القسم ، إلى مجمل الكلام و الأقوال المتتابعة التي يتبادلها المعلم و المتعلمين فيما بينهم ، و إلى ما يرافق هذا الكلام من أفعال ترتبط بالعملية التعليمية التعلمية ، و تكون جميع هذه الأقوال و ما يرافقها من أفعال عادة قابلة للملاحظة و التقويم " (فاطمة عبد الرحيم النوايسة ، 2012 : 87) و يمكن القول بأن نشاطات المعلم في القسم هي نشاطات لفظية و يصنف " بيلاك " " Bilak " الأنماط الثلاثة التي تدور في القسم إلى ما يلي :

- كلام تربوي .
- كلام يتعلق بمحتوى الدرس .
- كلام ذي تأثير عاطفي .

فالألفاظ و الكلام كقناة لهذا التبادل التفاعلي ما بين المدرس و التلاميذ بداخل القسم ، و التي تحمل رسالة علمية خاصة من هذا المدرس إلى هؤلاء التلاميذ و هذا ما يسمى بالإبداع في المجال التربوي من خلال إدخال علم النفس innovation pédagogique par le biais des technique propre à la psychologie حيث أشار " تورندايك " " E.L. Thorndike " إلى أن وظيفة اللغة تقوم على التعبير عن أفكار الإنسان المتكلم أو عواطفه و وجدانياته ، و قد تعرض هذا الرأي لمجموعة من الانتقادات ، إذ أن اللغة لا تستعمل للتعبير فقط ، و لكنها تستعمل أيضا لإثارة أفكار السامع و مشاعره ، بل قد تدفعه إلى العمل و الحركة . لذلك فإن اللغة تمثل الخاصية أو المظهر المميز الذي يميز الإنسان عن باقي المخلوقات ، فهي عامل مهم في صباه ، و في التعبير عن المشاعر و الأفكار و الاحتياجات ، و في تبادل المعلومات مع الآخرين و التعامل معهم و فهمهم و قبولهم بالتطابق و التلاؤم compréhension , congruence et intégration social (غياث بوفلجة ، و آخرون ، 2014 : 7) .

و على الرغم من وجود أشكال متعددة للاتصال ، إلا أن اللغة اللفظية تظل أكثر أشكال الاتصال و التفاهم من اللغة غير اللفظية . لذا أصبح من المهم اتخاذ الإجراءات الكفيلة بالتعرف و الكشف المبكر عن شتى معوقات الاتصال خاصة بالقسم الدراسي بين المدرس و التلاميذ .

أ -1- اللغـــــة:

الفكر الفردي هو حصيلة من اللغة و المفردات، إذ تساهم بشكل قوي في بناء تفكيره، و رؤيته للحياة ، فالتفكير السليم لا يحصل إلا باللغة السليمة و الجسد السوي ، إن الفكر يسير الجسد و أن اللغة

بوصفها كيانات للفكر و طرقه و قوالبه ، لا تنفصل عن حياة الجسد و تطور المجتمع (محمد لعزيز لحبابي ، 1974 : 231) فالحياة هي اللغة و اللغة هي الحياة ، و لا يمكن تصور معرفة ما دون استنطاق المصطلحات .

- في معجم المنجد للغة و الأعلام ، اللغة من لغو : لغا ، يلغو لغوا ، بكذا : تكلم به . لغي : لهج بالأمر ، استغلى فلانا : استنطقه و استمع لغته . اللغا : الصوت .

- اللغة : ج لغى و لغات و لغوت : الكلام المصطلح عليه بين كل قوم . علم اللغة : هو معرفة أوضاع المفردات . " علم اللغة " يطلق على جميع أقسام العلوم العربية . لفظة لغة مأخوذة من لفظة لوغوس اليونانية و معناها كلمة .

أما اللغو : نباح الكلب . اللغاة : الصوت . اللاغية : مالا يعتد به من كلام و غيره أي اللغو . كلمة لاغية : فاحشة .

- كلمة لفظ و في نفس المعجم المذكور أعلاه ، تعني : لفظ – لفظ – لفظ الشيء و بالشيء من فمه : رمى به و طرحه . فالشيء لفيظ و ملفوظ و بالكلام : نطق به .

البحر : ألقى بالشيء إلى الساحل و قذفه . تلفظ بالكلام : نطق به . اللافظة : الدنيا لأنها تلفظ بمن فيها إلى الآخرة أي ترمي بهم . اللفظ ج : ألفاظ : ما يلفظ به من الكلمات ، الكلام . اللفظي ما يتعلق باللفظ .

- أما في معجم الوسيط (1989) فكلمة اللغة من لغا في القول لغوا: أخطأ و قال باطلا . و يقال : لغا فلان لغوا : تكلم باللغو: تكلم به.

اللاغية : مالا يعتد به و لا يحصل منه على فائدة و لا نفع . و كلمة لاغية : فاحشة ج اللواغي ، و في التنزيل العزيز : " لا تسمع فيها لاغية " آية رقم 11 سورة الغاشية .

اللغة : أصوات يعتبر بها كل قوم عن أغراضهم ج لغى ، و لغات . و يقال : سمعت لغاتهم : اختلاف كلامهم .

اللغو : مالا يعتد به من كلام و غيره ، و لا يحصل منه على فائدة و لا نفع .

- فكلمة اللفظ : بالكلام . لفظا : نطق به . و يقال لفظ بالشيء : رماه و طرحه . لقطت الحية سمها : رمت به . و لفظ البحر الشيء : ألقاه إلى الساحل . تلفظ بالكلام : نطق به .

- التلفظ : تموجات هوائية مصدرها في الغالب الحنجرة تشكلها أعضاء الصوت . ج :

اللافظة : البحر ، لأنه يلفظ بما في جوفه إلى الشطوط . و من الطير : التي تطعم فرخها ، لأنها تخرج من جوفها لفرخها .

اللفاظ : ما لفظ به و طرح . اللفظ : اللفاظ و ما يلفظ به من الكلمات . و لا يقال : **" لفظ الله "** ، بل " كلمة **الله** " . ج ألفاظ . و تعرف كلمة اللغة في كتب اللغة ، أنها لفظة على ورن (فعة) مثل (كرة) ، و أصلها لغوة على وزن فعلة . و قيل في جمعها : لغات ، لغون . و منها لغي : يلغى ، إذا هذى .

و كذلك اللغو، فقد قال الله تعالى: " **و إذا مروا باللغوي مروا كراما.**" **الفرقان 72** أي مروا بالباطل. وجاء في الحديث الشريف : " من قال في الجمعة : صه ، فقد لغا ." أي تكلم . و اللغو من الكلام . و قد يسمى كل كلام قبيح لغوا ، قال الله تعالى : " **لا يسمعون فيها لغوا و لا كذابا ". النبأ 35**، و قال تعالى : " **و إذا سمعوا اللغو أعرضوا عنه** " . **القصص 55**، و قال تعالى كذلك: " **و الذين هم عن اللغو معرضون** ". **المؤمنون 3** ، و قيل معناه إذا صادقوا أهل اللغو لم يخوضوا معهم .

- و يعرف اللغة ابن المنظور في لسان العرب (1994)، أصوات يعبر كل قوم بها عن أغراضهم.

نفس التعريف قدمه ابن جني في الخصائص ، أما تصريفها من لغوت أي تكلمت ، و اللغة تعيش بالكتابة و القراءة ، بالصوت و اللفظ فحياتها من حياة الإنسان اللغوي .

أما هند بعض المختصين و العلماء ، و على سبيل الذكر :" صبحي الصالح " :"عنصر علمي مستقل ، و ظاهرة اجتماعية و عامل حضاري " أي استقلال اللغة من وجهة التمييز بين أفراد المجتمع . (صبحي الصالح ، 1970 : 350) .

فبالنسبة لكل من " رافع الزغول و عبد الرحيم الزغول " اللغة هي بمثابة : " جميع الرموز المنطوقة التي يستخدمها أفراد مجتمع ما كأداة من أدوات التخاطب للتعبير عن المشاعر و الأفكار " (رافع الزغول، و عبد الرحيم الزغول ، د . س : 222) .

و حسب " دوسوسير " " De saussure " يضيف شيء جديد في تعريفه للغة : " أن الدور المميز للغة بالنسبة للفكر ليس وسيلة صوتية مادية للتعبير عن الأفكار ، بل القيـــام بوظيفة حلقة وصل بين الفكر و الصوت " . فللغة وظيفة تمد الفكر بأدوات الاتصال ، لتصبح بذلك إرادة تواصلية ، و لا تقف عند حدود الصوت ، و بذلك يعتمد التواصل الاجتماعي على الاتصال الصوتي ، لبلوغ التواصل الذهني (De saussure . F, 1962 :132) بحيث فرق " دوسوسير " موضوع اللغة بين ثلاث مصطلحات:

- **المعنى المطلق للغة أي الأسلوب اللغوي le langague :**

و هو يقوم على ميزة نستمدها من الطبيعة، فنحن مؤهلين للاتصال لغويا من الناحية الجسدية (مخ، لسان ، فم ، سمع ... الخ) و من الناحية الذهنية .

- **المعنى الضيق للغة أو اللسان la langue :**

و هذا ما يمثل الموضوع الأساسي لعلم اللغة حسب " دوسوسير " و يعرفها بأنها " شيء متفق عليهاو مكتسب " و هي تمثل الوجه الاجتماعي للأسلوب اللغوي ، أي أن هذا الأخير ، عند استعماله في الاتصال اليومي بين الأفراد يأخذها هذا الطابع الاجتماعي .

- **الكلام la parole :**

و هو الجانب الفردي للأسلوب اللغوي " فعل فردي ناتج عن الإرادة و الذكاء " (De saussur. F , 1962 : 24).

هذا التحديد للأشكال الثلاثة هو تحديد اصطلاحي منهجي ، فالعلاقة التي تربط الثلاث هي علاقة احتواء : فاللغة تحتوي الكلام ، و يحتويها الأسلوب اللغوي بدوره ، "فدوسوسير " يوضح أن للغة شكلين ، شكل ظاهري الكتابة ، و آخر باطني لفظي la parole ، هما مرتبطين ارتباطا وطيدا من الصعب التفريق بينهما .

و ها هو " بينفينيست " " Benveniste " يربط بين اللغة و الوعي بالذات و تقديرها ، حيث هذا الأخير لا يحصل إلا عبر الشعور بالتضاد ، فاستعمال ضمير " أنا " يكون في سياق وجود شخص مخاطب يصبح " أنت "le soi éxiste dans l'autre "، لهذا يقول : " يتشكل الإنسان من حيث هو ذات في اللغة و باللغة ، إذ هي وحدها التي تؤسس في حقيقة الأمر مفهوم الأنا ضمن واقعها الذي هو واقع الوجود" (Benveniste . E , 1966 : 259).

يعرفها " لالاند " " Lalande " بقوله : " هي نسق من الألفاظ و الإشارات تستعمل للتواصل " . (Flarain . A , 1999 : 125)

أما علماء النفس فاللغة عبارة عن " إشارات تصلح للتعبير عن حالات الشعور ، أي عن حالات الإنسان الفكرية و العاطفية و الإرادية ، أو أنها الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحليل أية صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها أو خصائصها ، و التي بها يمكن تركيب هذه الصورة مرة أخرى في أذهاننا و أدهان غيرنا ، و ذلك بتأليف كلمات و وضعها في ترتيب خاص " . (فريحة أنيس ، 1973 : 11) يعبر هذا التعريف عن وظيفة اللغة بصفة عامة ، و هي لا تفسر إلا على أساس المؤثر و رد الفعل ، فلا معنى للعبارات إلا إذا فهمنا الظروف المحيطة بالوضع الذي نطق بهما .

و ما ورد في معجم العلوم الإنسانية عن اللغة ، أنه يعرف العالم كله ، أو يعتقد أنه يعرف ما هي اللغة : مجموعة من الكلمات المترابطة فيما بينها لتشكل جملة تساعد على تبادل الأفكار و المرسلات .

و في نفس المعجم المذكور أعلاه ، اقترح عالم اللسانيات " رامون جاكوبسون " " Ramon . Jackobson" (1896 – 1982) ستة وظائف للغة و هي :

1- وظيفة مرجعية ، تقوم على إعطاء معلومة .
2- وظيفة عاطفية أو تعبيرية ، تعبر على إنفعال .
3- وظيفية تحريضية ، تهدف إلى إحداث تغيير في الآخر المخاطب .
4- وظيفة إقامة علاقة أو تواصل .

5- وظيفة شعرية ، و تكمن في البحث عن الجمال .

6- وظيفة ما بعد لغوية ، و تهدف إلى تنظيم الخطاب .

و على غرار ما قيل و ورد عن اللغة و الألفاظ من تعاريف و نظريات ، إلا أن الباحث بدوره يعطي تعريف شامل ، أنها :"أحد أنماط السلوك الذي يتميز باستعمال الرموز اللفظية من أجل التعبير عن كل ما هو فكري ، محسوس أو مدرك ، باستعمال جهاز التصويت بالنسبة للغة المنطوقة ، في تناسق مع بيان معجمي و قواعد تركيبية ممثلة من قبل أنظمة لفظية و صوتية .

و هنا الباحث يلفت الإنتباه إلى دور المعلم بالقسم الدراسي خاصة ، في اكتساب اللغة لدى المتعلم و تمكينه من إغناء قاموسه اللغوي و إثراءه ، حتى تكون له القدرة على الإبداع في الكلام و في الحديث ، و إنتاج أكبر عدد ممكن من المفردات و العبارات و المصطلحات ، و هذا عبر تفاعله مع محيطه المدرسي ، و إنطلاقا من معارفه السابقة . كما أن الثروة اللغوية تعني أن التلميذ يتميز بمهارات اجتماعية اتصالية ، ترفع من تقدير ذاته ، و محدد أساسي في النجاح المدرسي .

ذلك ما اقتضى أن اللغة أصوات و ألفاظ و كلمات ، أما من حيث الدور ، فهي أداة فكر تعبر عن العاطفة، و تعبر عن الحاجات الجسدية ، و الحالات النفسية ، و نشاطاتهم الفكرية .

أما فيما يخص التفاعل اللفظي فهو كل ما يلفظ من الكلمات و المصطلحات المتفق عليها من قبل طرفي الإتصال ، و هي تعبر عن المشاعر و الأفكار و الآراء التي تحمل في طياتها الإنفعالات .

فما خلص به الباحث أن كل "تفاعل لفظي" هو "تفاعل لغوي" في محيط و وضع و نسق اجتماعي محدد، مثله مثل مصطلح "التفاعل" و "الإتصال" ، و هذا بالإجابة عن لماذا اللغة و كذلك عن مصدر الألفاظ .

أما بعد ، يركز الباحث على جانب من محور التفاعل اللفظي و المتمثل في تعريف بعض المختصين ، و نستهله بالتعريف الشامل الذي يجمع بين الإجتماعي و التربوي ، حيث ترى "ليلى داؤود" بأن :" التفاعل الإجتماعي يشكل المنطلق الأساسي لأية حياة اجتماعية أو تربوية ، و من غير هذا التفاعل تفقد الحياة الإجتماعية جوهر وجودها (ليلى داؤود ، 1997 : 58) فيتم التفاعل الإجتماعي وفقا للمنظومة من المعاني و الأفكار و المفاهيم على أساس قدرة الفرد على تبادلها مع الآخرين عن طريق اللغة ، و تجدر الإشارة هنا إلى أن التفاعل الإجتماعي هذا لا يتم في فراغ في سياق اجتماعي و في إطار الحـــاجة إلى الآخرين و الحاجة إلى الإرتباط بهم و الإنتماء إليهم .

إن ما قلناه عن التواصل في أنه بعد من أبعاد العلاقة ، يصدق أيضا على التفاعل ، فالتفاعل لا يمكن فهمه إلا باعتبار علاقة بين متفاعلين أو أكثر ، أي علاقة تأثير و تأثر ، و في هذا السياق يحدد "روجي ميكايلي" "Roger MUCCHIELLI" التفاعل بكونه :" الأثر الذي يحدثه تدخل أو موقف شخص ما على آخر في إطار حوار ، أو على آخرين داخل جماعة ، و ذلك في الحالة التي يكون فيها ذلك الأثر باعثا

على فعل معين لدى هؤلاء ، و مثيرا في نفس الوقت لرد فعل الشخص المتدخل و هكذا دواليك ." (محمد أديوان ، 2001 : 13) و معنى ذلك أن التفاعل مشروط في حدوثه بعملية التأثير و التأثر ، تحدث أثناء التواصل بين شخصين فأكثر في مجال العلاقات الإنسانية و منها التربوية . فلا يمكن تصور تفاعل بدون تأثير و تأثر ، و لا يمكن حدوث التأثير و التأثر إلا بعد حدوث التواصل .

أما "بوهلر" "BOHLER" (1934) :" رسم نظامه التواصلي مركزا على وظيفة اللغة التي حددها في الرمز و التعبير و الإشارة فهذه الوظائف اللغوية هي مكونات التواصل اللفظي ، يتم كسلوك تبادلي بين المتكلم و المتلقي ، و في حالة عدم التطابق التواصلي ، فإن الأمر يحتاج إلى معطيات أخرى يتحصل عليها بالإدراك الإجتماعي (ميلود حبيبي ، 1993 : 55) .

إذا التفاعل اللفظي هو حسن التواصل و التحكم في السلوك اللفظي ، و في البيئة التربوية له ارتباط مباشر بتكوين و نمو الشخصية . المدرس لا يعي نتائج ما يعمل حتى يلتمسه من خلال معدلات التحصيل الدراسي بنهاية كل فصل أو في نهاية السنة الدراسية ، بالقبول أو عدم القبول أي الإنتقال إلى المستوى الموالي ، أو الرسوب بمعنى تكرار السنة و حتى الطرد للبعض الآخر من التلاميذ ، بحيث ورد تعريف مختصر آخر للتفاعل في معجم مصطلحات علوم التربية ، المذكور أعلاه و بنفس الصفحة أن :" التفاعل داخل القسم تبادل بين الأفراد و تدخلاتهم و أفعالهم ، و ردود أفعالهم ." (عبد اللطيف الفرابي، و آخرون ، 1994 : 168).

فهذا ما يسمح لنا بالقول أن عملية التفاعل هي نشاط متبادل ، و تدخلات ورود أفعال حرة لكل من التلاميذ و المدرس على حد سواء ، إن هذا التواصل المتبادل و ما ينشأ عنه من تفاعلات داخل القسم ، ليس هدفا في حد ذاته ، و إنما هو وسيلة من وسائل التحصيل الدراسي بكل أنواعه ، و هو الهدف الذي أشار إليه المعجم المذكورفي الحين و حدده في اكتساب المعرفة و إنتاجها ، و إثارة مناخ وجداني ، و هذا ما أشار إليه الباحث و أكد عليه على متن فرضيات البحث .

و يؤكد "مصطفى محمد كامل" (1982) على المدرس أنه ذو أثر فعال من خلال تفاعله مع التلاميذ ، و في متغيرات هامة بالعملية التعليمية ، كالتحصيل الدراسي ، و اتجاهات التلاميذ نحو العمل المدرسي و نمو شخصية هؤلاء التلاميذ و الثقة بالنفس ، حيث أن السلوك اللفظي للمدرس في القسم يرتبط ارتباطا دالا بالمتغيرات التي تحدث في التلميذ و خاصة نموه التحصيلي .

و خلص "عايدة عبد الحميد السيد" (1986) على أن التعليم ما هو إلا عملية تفاعلية تتضمن بالدرجة الأولى الحديث داخل الصف الدراسي بين المدرس و التلاميذ، أثناء القيام بالأنشطة المختلفة و هذا الحديث يمكن تحليله و تصنيفه باستخدام نظام تحليل التفاعل اللفظي . تبعا لهذا ، فالباحث استعمل في دراسته و استند على "نموذج فلاندز""Le Model de Flanders" في تحليل عملية التفاعل اللفظي بالقسم بين المدرس و التلاميذ ، و الشيء الذي نصح به و من قبل "عايدة عبد الحميد" في تعريفه للتعليم .

و آخر هؤلاء المختصين نذكر كل من "علي أسعد و علي جاسم" بحيث يعرفان التفاعل اللفظي بأنه :" يتحدد مفهوم التفاعل التربوي بأنساق العلاقات التربوية و اتجاهاتها . و يتمركز هذا المفهوم حول درجة التواصل بين أطراف العملية التربوية ، كما أنه يشير إلى ديناميكية العلاقة القائمة بين مكونات الحياة التربوية "(علي أسعد وطفة ، وعلي جاسم الشهاب ، 2004 : 97) يركز هذا التعريف على جودة و نوعية التفاعل بين المدرس و التلاميذ بالحقل التربوي ، و المبنية على الفهم و الإنصات بالمشاركة الوجدانية ، و كذلك على دينامية العلاقة بين هؤلاء ، أي حلقة دائرية ، أخذ و عطاء و تبادل مستمر مثمر ما بين طرفي الإتصال في دور متناوب و متبادل .

و على هذا يقدم الباحث تعريف لمؤسسة التعليم الثانوي ، بحيث تقابل أهم و أخطر مرحلة في النمو النفسي و هي المراهقة ، كذلك مكمل و متداخل بتعريف اللغة ، و تمهيد الإنتقال من هذا المحور للمحور الموالي الموسوم "بصيغ التفاعل في ضوء طرق التدريس".

ب-2 - تعريف مؤسسة التعليم الثانوي:

إن مؤسسة التعليم الثانوي العام المسماة في الجزائر باسم الثانوية Lycée هي مؤسسة عمومية ذات طابع إداري متخصص ، تتمتع بالشخصية المعنوية و بالإستقلال المالي ، تدوم فيها الدراسة ثلاث سنوات تنتهي بحصول التلميذ الناجح على شهادة الباكالوريا التي تؤهل صاحبها للدخول إلى الجامعة لمواصلة تعليم عالي متخصص بعد توجيه مسبق (محمد بن حمودة ، 1997 : 196) هذا من جهة .

و من جهة أخرى ، تستقبل المدرسة الثانوية كل التلاميذ ابتداءا من سن 15 سنة حتى 18 سنة أو 19 سنة و تشمل جميع الشعب و التخصصات في كل المواد الدراسية العلمية و الأدبية و الفنية و التقنية و بذلك فهي مدرسة ذات منهج عريض توجد به مجالات واسعة الإختيارات حسب ميولهم و إمكاناتهم الذهنية و الفكرية (محمد الفالوقي ،و رمضان القدافي ، 1997 : 122).

أما من حيث لغة التعليم الثانوي ، هي العربية الفصحى ، في جميع المواد المقررة مع وجوب تعليم لغتين أجنبيتين للتمكن من الإتصال بالآخرين لأن الإطلاع على ما لديهم من ثقافات قد يكون مفيدا ، كما يقابل التعليم الثانوي أهم مرحلة عمرية و أكثرها حساسية في مراحل النمو الإنساني و هي فترة المراهقة كما أنه يبدأ مع انتهاء مرحلة الطورالمتوسط و ينتهي إلى التعليم العالي (محمد مصطفى زيدان ، 1997 : 120).

3- صيغ التفاعل في ضوء طرق التدريس :

يتوقف تحديد صيغة التفاعل و نمطه من الناحية التربوية على نوع طرق التدريس ، ذلك أن العملية التدريسية في القسم هي تفاعلا بين المدرس و التلاميذ ، و تتم عادة في مجال نفسي و اجتماعي ، و مجال عاطفي و انفعالي يسمح بظهور أشكال مختلفة للعلاقة التربوية ، كعلاقة الصراع أو التعاون ، و علاقة

الجذب أو النفور ، و علاقة الحب و الكراهية (العربي فرحاتي ، 2010 : 36) و هناك طريقتين في العملية التدريسية :

1- طريقة تقوم على أساس سلطة المعلم المستمدة من سلطة القانون و امتلاكه للمعرفة. و تكون العلاقة التربوية بين المدرس و التلاميذ في ظل هذه الطريقة ، علاقة بين من يعرف بمن لا يعرف و يتم التواصل فيه من الأعلى أي المدرس الذي يمثل السلطة ، إلى الأدنى أي التلميذ الذي يمثل الطاعة . فوظيفة التربية المحافظة تختصر في إعادة إنتاج القيم السائدة ، و تتمثل أساسا في المسايرة، و الإمتثالية، و الضبط و توجيه الميول و الرغبات الفردية ، و قيم الماضي ، و الخضوع لسلطة الواجب ، و قائمة على التلقين، و بعرض المعلومات و الحقائق شفويا، دون أي اشتراك يذكر للتلاميذ، و كذلك على التسلط، و استجواب التلاميذ بطرح السؤال في كل مرة و انتظار الإجابة من التلميذ .

2- أما الطريقة الثانية تقوم على أساس اعتراف المدرس بوجود موضوعي مستقل للتلميذ ، و الطرف الفاعل في العملية التعليمية . و تكون العلاقة التربوية فيه علاقة المشاركة الجماعية في إنتاج المعرفة ، و التواصل فيه دائري من المدرس إلى التلميذ ، و من التلميذ للمدرس . كما تقوم كذلك على تمركز الفعل التربوي على الذات و علاقتها بالآخرين ، إذ أن التبادلات الوجدانية هي أهم عامل في إنماء و تطوير علاقة الفرد بالآخرين ، و بالتالي فهو يثمن الفعل التربوي من خلال تشجيع الحوار و التواصل ، و التعبير عن الذات ... إلخ .

و هي طريقة ذات أسلوب غير مباشر ، تساير الأنساق التربوية التي تسعى إلى إنماء قيم الحرية و تحقيق الذات و الثقة بالنفس ، و تشجيع روح المبادرة داخل الجماعة ، و تحمل المسؤولية ، و تقبل آراء الآخرين، و حرية النمو الذاتي و الكامل للطفل . و هي تهدف إلى تنظيم القاعة و تسمح للطفل من طرح الأسئلة التي يود أن يطرحها ، و ما ينشأ عنها من تنظيم للتلاميذ في فرق عملية تعليمية تسمح بالحوار الدائري الحر بين التلاميذ و المدرس من حيث هم جماعة (غاستون ميالارية ، 1980 : 15 و92)

و على حسب "عبد الكريم غريب" في واقع الأمر لا يمكن توزيع الطرق التدريسية وفق معيار "الهدف التربوي" الذي يعرفه "بوكز طار" بأنه :" ما سيعرفه أو سيكون عليه أو ما يفعله المتعلم ، و ما يسفر عليه تعليم مضمون تعليمي ما ، و الذي لا تتنبأ بمدى تحققه قبل إنهاء عملية التعليم." أما "جانيه" "Gané" (1964) :" أن وضع الأهداف يشكل الخطوة الضرورية الأولى في أية عملية تعليمية ، و يعتبرها الموجه الرئيسي للمعلم و المتعلم على حد سواء ، فعلى المعلم أن يعرف ماذا يريد طلابه أن يتعلموا ، و كيف يجب أن يسلكوا ، بعد التعليم ، و على المتعلم أن يعرف "الأداء" La performance الذي يترتب عليه القيام به بعد التعلم (محمد مقداد ، و آخرون ، 1994 : 65) و بالتالي يمكن تجميعها في طريقتين تعليميتين . طريقة تقوم على أهداف دمجية يهيمن فيها المدرس على حساب باقي مكونات العملية التعليمية ، و يسميه البعض الطريقة التقليدية . و طريقة تقوم على أهداف إنتاجية يهيمن فيها التلميذ أي

فردا أو جماعة على باقي مكونات العملية التعليمية و يسميه البعض الطريقة الحديثة أو المعاصرة راجع إلى الحداثة و الحركة التطورية La faute au modernisme et à L'évolutionnisme (عبد الرحيم آيت دصو ، و آخرون ، د.س : 142) . و قبل الشرع في تفسير و تحليل الطريقتين ، يعرف الباحث مفهوم التدريس .

3-1- مفهوم التدريس :

يستخدم بمرادفات كثيرة للدلالة على نفس المعنى كالتعليم ، و التدريب ، و التمرين ، و التوجيه ... إلخ و الصعوبة تكمن في غموض هذا المصطلح "التدريس" لإفتقاره للحدود الدقيقة و الواضحة ، و على هذا عرفه "محمد زياد حمدان" بأنه :" عملية تربوية هادفة تأخذ في اعتبارها كافة العوامل المكونة للتعليم و يتعاون خلالها كل من المدرس و التلاميذ لتحقيق ما يسمى بالأهداف التربوية ."

أما "أحمد علي الفنيش" فيعرفه بأنه :" نشاط مقصود صمم ليقدم تعلما ، و تشتمل ظاهرة التدريس على ثلاثة عناصر المدرس ، و التلميذ ، و المادة الدراسية ، و لابد لهذا الثلاثي أن يتسم بسمة المرونة و الحركية ." (محمد مقداد ، و آخرون ، 1994 : 124).

يتضح أن التعريف الأول ينظر إلى التدريس على أنه عملية ، إلا أنه لا يزيل الغموض لعدم تضمينه لمكونات هذه العملية و ما يمكن أن يقوم به المدرس و التلاميذ و كيف يتم ذلك . أما التعريف الثاني فينظر إلى التدريس على أنه نشاط مقصود ، بحيث يمكن تبني المفهوم التالي للتدريس ،و على حسب "شولمان" "Scholman"(1988) بأنه :" مجموع الأنشطة المقصودة التي يقوم بها المدرس بهدف ترجمة الأهداف التربوية إلى مواقف و خبرات يتفاعل معها التلاميذ و يكتسبون منها السلوك المرغوب ، و بذلك نركز على اعتبار التدريس مجموعة أنشطة يخططها و ينفذها المدرس لتحقيق الأهداف التربوية . و تشمل هذه الأنشطة الأداء ، و فعاليات التعلم ، كالتنظيم و إدارة الفصل ، و تحديد العمل ، التفاعل المفيد مع الطلبة من خلال الأسئلة ، وجهات النظر ، و الإجابات و ردود الأفعال ، و الثناء و النقد و التوجيه ." (شولمان ، 1988 : 65) . و الباحث يعرف التدريس على أنه فن نقل المعارف إلى المتعلمين، و عملية تنمية المهارات و أساليب التعلم لدى التلاميذ ، و هو موقف يتميز بالتفاعل ، أما طريقة التدريس فتعرف على أنها الخطة التي ينتهجها المدرسون مع تلامذتهم للوصول إلى الغاية المقصودة من تربيتهم و تعلمهم .

3-2- الطريقة التقليدية و صيغتها التفاعلية - الأسلوب المباشر- :

- المعدات المدرسية توضع بانتظام في نسق ترتيبي هندسي داخل القسم لتلبي حاجة المدرس لإنضباط التلاميذ وفق قاعدة "الإصغاء" بحيث تحد من الحركة و يضفي على القسم حالة الهدوء و السكون ، و تهيأ التلاميذ من أجل الإستماع ، فإن ذلك يمكن من الإهتداء بسهولة إلى تصور لنمط التفاعل و صيغة التواصل التي تسود مثل هذه القاعات التدريسية .

فمهمة هذه القاعات بالنسبة "لديوي" "Dewy" تختصر في نقل تراث الماضي إلى الجيل الجديد ، و تحصيل ما هو مدون في بطون الكتب و ما احتوته عقول الكبار ، و بناء عادات السلوك الخلقي وفقا لقواعد الماضي ، و إخضاع التلميذ لسلطة المعلم المطلقة ، و ترويضه قسرا على تقبله و تمثله لما ينقله المعلم ، و النقل و الإخبار و الطاعة و التبعية ، و يأخذ صيغ التبليغ ، و تنميط السلوك الفردي وفق أهداف خارجة عن ذات الطفل ، و هي الصيغة المهيمنة للتفاعل و التواصل بين المدرس و التلاميذ ذات علاقة تسلطية (محمد الشهب ، 1984 : 9 و 18) حيث لخص بائع المعدات المدرسية طريقة التربية التقليدية تلخيصا وافيا دقيقا في جواب عن سؤال "ديوي" حول ما إذا يوجد عنده كراسي و مناضد تلائم حاجات التلاميذ فأجابه بقوله :" لا يوجد عندنا إلا ما هو مصنوع للإصغاء (جون ديوي ، 1978 : 52) فهو أسلوب تلقيني لا يرقى إلى مستوى التغير المنشود ، و يقلص دور التلميذ إلى الحفظ و التذكر الميكانيكي ، و بذلك أصبح المدرس مصدر البيانات و الحقائق و المعلومات ينتظرها التلاميذ ليستذكروا ما يقوله ثم يعيده . ذلك هو مفهوم التعليم التقليدي . فيما يخص أهدافه ، يمكن حصرها في تحويل القدرات العقلية الجاهزة (الملكات الفطرية) إلى عادات راسخة بالممارسة و التمرين بناء على الإعتقاد أن الفرد يولد بملكات غير مدربة كالتفكير و الإنتباه و الإدراك ... إلخ ، و التربية هي الوسيلة لتدريبها بالتمرين . و التمرين عبارة عن أفعال مكررة لمهارات محددة ، و وظيفة المعلم في ضوء هذا المنظور يقتصر على تقديم المعلومات الجاهزة في صورة أفعال ملائمة للملكة المراد تدريبها و تشكيلها . و من ثمة فالمادة التعليمية خارجة تماما عن اهتمامات الفرد ، و طريقة تقديمها بعيدة كل البعد عن فعل المبادأة و الإبتكارية حسب ديوي .

حيث المدرس هو المنتقي للمادة و المشرف على عملية بناء و تحضير المادة و إلقاءها بطرق التبليغ و الإنضباط ، و في ذلك تهميش كل للطاقة الحيوية للتلميذ ، و التقليل من دور الميول و الإتجاهات (فخر الدين القلا ، ويونس ناصر ، 1993 : 11 و 33).

- يفسر علماء الإجتماع و على رأسهم "دوركايم" "Durkheim" هذه الطريقة في ضوء التربية المحافظة و التي تستمد مبادئها من المحافظة على القيم و استمرارها ، أي محافظة تكييف الفرد و مسايرته لما هو محبوب اجتماعيا ، فالطفل يجب أن يتدرج في تعلمه نحو الإمتثالية و المسايرة ، و هو الأمر الذي يبرر سلطة المدرس من حيث هي سبيل لتعلم الواجب و الطاعة ، و التوريث الثقافي ، و تلقينه للأجيال مبرر من حيث هو أساس الهوية و هدف التربية ، و قيمة التلميذ في القسم تتحدد بمبدأ إمتثاله و محاكاته و خضوعه للنسق القيمي الثقافي السائد (عبد اللطيف الفاربي ، و آخرون ، 1992 : 137).

- أما علماء النفس يفسرون هذا النوع من العلاقة التربوية في ضوء علاقة القوي بالضعيف ، من الوالدين إلى الإبن أي علاقة أبوية ، علاقة التكافل و التعايش ، اتحاد وثيق لكن الأنا الأبوي هو الذي يتحكم و يسير هذه الصلة مما ينتج التبعية Relation de Symbiose (Michel Josiane,

2007 :30et 61) فالقوي يفرض أفكاره بغية الحفاظ على سيطرته و هيمنته على الضعيف ، و يرى أتباع "أدلر" "ADLER" أن العلاقة السلطوية بين المدرس و الطفل ، تفسر على أن الكبار قد درجوا منذ القدم على الإستمتاع بشعور القوة على حساب أطفالهم ، و يتصرفون فيهم كما يشاؤون ، كما لو كانوا متاعا لهم، و الصغار ليسوا سوى ميدان يشبعون فيه رغباتهم في الطموح و ميولهم ، في التفوق و الكمال، فالمعلم الأب ، يرغب كثيرا في نجاح الطفل من أجل رفع مكانته و تعزيز سلطته ، و الطفل في حسه ليس سوى مخلوق عاص تملؤه الأنانية و الثورة على كافة الأوضاع ... فيجب منحه العظمة إذا اهتدى و أطاع و يلهب بالسوط و العقاب ، إذا عصى و إعوج ، فيقوم سلوكه على الإنعكاس الشرطي الذي يربط بين الطاعة و اللذة ، و بين العصيان و الألم (إسحاق رمزي ، د. س : 161) فهي رغبة القاهرين في التقليل من القدرة الإبداعية لدى التلاميذ أو إلغاءها من أجل خدمة أغراضهم ، و التي تختصر في تعزيز السلطة الأبوية و الحفاظ على الجيل الذي يتأقلم مع ظروف القهر .

و بهذا الصدد يفسر رائد مدرسة التحليل النفسي "فرويد" "Freud" الترابط بين أعضاء الجماعة بواسطة طاقة الحياة الليبيدية ، و الروابط ما هي إلا ذلك التقمص الذي يدفع كل فرد ، لأن يكون شبيها بالغير ، او يجعل الغير يشبهه ، فالقسم ، من حيث هو جماعة يصبح الرئيس فيها "المدرس" بمثابة التعويض للأنا المثالي للتلاميذ ، و بالتالي فعلاقة المدرس بالتلاميذ تكرر العلاقة الأبوية ، و جماعة التلاميذ تكررالأسروية ، و يصبح التلميذ في ظل هذه العلاقات متقمصا للمواقف و الأوامر و مهمشا لطاقاته و مثبتا في الوقت نفسه لشخصية المدرس ، الأمر الذي ينتج عنه أفراد مسلوبوا الإرادة مغتربون عن دواتهم (جماعة من الباحثين ، 1991 : 9-11) .

- و من الناحية التربوية ، ينسجم الأسلوب المباشر مع ما يسمى "بالتربية التوجيهية" La pédagogie dirigé . و تنتظم عناصر الفعل التربوي "المدرس ، المادة ، و التلاميذ" وفق العلاقة الخطية لفعل التدريس في ضوء مبدأ "تبليغ المعرفة" و تقسيم الأدوار الوظيفية داخل القسم إلى المدرس يعرف و ينتقي و يبلغ المعرفة و يسير و يسيطر على تنظيم القسم ، و تلميذ جاهل و مستهلك للمعرفة المعدة مسبقا و المستقلة عن ذاته ، و يخضع و ينضبط لسلطة المعلم و قوانين القسم . و يطلق عادة على مثل هذا الأسلوب التربوي اسم الأسلوب المتمركز حول المدرس ، أو المحتوى و الذي تنتظم فيه علاقة التواصل بين المدرس و التلاميذ في شكل عمودي و أحادي الإتجاه من المدرس إلى التلاميذ وفق قاعدة ،المثير و الإستجابة" "stimulus-réponse" .

و ينتظم فيها التلاميذ على شكل جماعة ، تديرها سلطة خارجية توكل لشخص يتمتع بكل السلطات ، يربط كل أفراد الجماعة بهيمنته و أهدافه المختصرة في صب كل الناس في قوالب محددة بالإتصال المباشر و التفاعل الذي لا يتعدى حدود الصدى أو رد الفعل (توماس هوبكتر ، 1960 : 290 – 293). التسلط

التربوي يعني الإلزام و الإكراه و الميل إلى استخدام العنف في العمل التربوي ، و يتجلى في منع التلاميذ من الإعلان عن وجهات نظرهم أو من توجيه النقد أو إبداء الرأي المخالف ، و هذا ما يمكن أن يطلق عليه التسلط المعرفي الذي يمكن تعريفه بأنه فرض الأداء و الأفكار على الآخرين ، تناقض نفسي قوي بين المتفاعلين من شأنه أن يعيق النشاط الإبتكاري للمتفاعلين بالقسم الدراسي و يجعل من تحقيق الأهداف التربوية التفاعلية في هذه الصيغة أمرا متعذرا (إسحاق رمزي ، د. س : 163) و يمكن تلخيص و تحديد العلاقات التسلطية في المحاور التالية :

- يقوم السلوك التسلطي على أساس التباين و اللامساواة بين المدرس و التلميذ .
- يتم اللجوء إلى العنف بأشكاله المادية و الرمزية المختلفة و يتجلى ذلك في صورة عقوبات مختلفة : مثل التهديد و التوبيخ .
- يقوم على المجافاة الإنفعالية و العاطفية بين المدرسين و التلاميذ، و هذا يعني غياب العلاقات الوجدانية التي تجمع بين الطرفين .
- لا يسمح للتلاميذ عامة بإبداء الرأي و الإنتقادات ، ولا تؤخذ أرائهم بعين الإعتباروبالاهمية اللازمة في القسم الدراسي .
- مناخ صفي يخيم عليه أجواء الخوف و انعدام الثقة بين هؤلاء المدرسين و التلاميذ و اللامبالاة و التي تتجسد في الهوة التي تفصل بين الطرفين (علي أسعد وطفة ، وعلي جاسم الشهاب ، 2004 : 103) و من أشكال السلوك التسلطي يشير الباحث إلى الهزء و السخرية الممنهجة و التي صرح بها أساتذة ثانوية الإمام الهواري بحي الحمري خلال الدراسة الإستطلاعية و أثناء المقابلة الفردية ، و كذلك التهكم و أحكام الدونية و التخجيل و الإحباط و الإزدراء و الإهمال و عدم الإحترام و عدم التقدير ... إلخ .

مما لاشك فيه أن العلاقات التسلطية تؤدي إلى منظومة من النتائج السلبية على المستوى التربوي ، و تؤدي على الأغلب إلى هدم الشخصية و إلى تكوين عقد النقص و الدونية و القصور و السلبية في نفوس المتعلمين ، و لاسيما في المراحل الأولى للتعليم و خلال الإنتقال من طور إلى طور أعلى مستوى ، و يكون التلميذ في بداية المسار لهذا الطور الجديد ، و هي مرحلة تكيفية صعبة نفسيا لهؤلاء التلاميذ .

3-3- الطريقة الحديثة و صيغتها التفاعلية - الأسلوب غير المباشر -:

- ينعت في الأدب التربوي المعاصر كل طريقة تربوية تدمج البعد النفسي ضمن مكوناتها ، بالطريقة التربوية الحديثة ، و قد صيغت هذه الطريقة وفق مفاهيم "حرية التلميذ ، و التلقائية ، و مراكز الإهتمام" و هي مفاهيم تطورت و تبلورت في ضوء نتائج بحوث السيكولوجية العلمية حول النمو و مقتضياته ، و في ظل هذه المفاهيم برزت ما يسمى بالتربية الفعالة في فرنسا ، أو التربية عن طريق النشاط ، كما هي عند "ديوي" "Dewy" (إسماعيل محمود القباني ، 1958 : 133) و لهذه المدارس الفضل في إعطاء الفرصة و إفساح المجال للتلميذ لتفجير طاقته و إبراز مواهبه ، بل و طلبت منه على حسب تعبير

"كلابرايد" "CLAPARED" "أن يفعل كل ما يشاء ، و يتحرك لا أن يُحرك ، و يرغب و يحب كل ما يفعل " (جون بياجيه ، 1992 : 113) .أقحمت تعديلات أساسية و جدرية على أدوار التلميذ التعليمية و التعلمية ، و أصبح عامل نشيط و فعالا Acteur actif et éfficient في العملية التفاعلية التربوية بداخل القسم الدراسي ، يتمتع بالحرية في التنقل و الإنتقال ، و يتميز بالعمل و النشاط و المشاركة ، و هذا التصور الجديد لصيغة التفاعل و نمط الإتصال بين المدرس و التلاميذ من نواتج و انعكاسات التوجهات التربوية الجديدة ، و على حسب رأي الباحث فهذا الأسلوب يتواجد في قلب علم النفس الإيجابي La psychologie positive . كما استنتج "هاماشك" "Hamachék" أن المعلمين المؤثرين هم الذين يعرفون بأنهم إنسانيون بالمعنى الكامل للكلمة حيث يكونون أكثر ديمقراطية منهم إلى الإستبدادية ، و أكثر قدرة على الإتصال بالتلاميذ بسهولة و بصورة طبيعية ، إما من تلميذ لآخر أو في مجموعة ، و أن المعلمين الأقل تأثيرا هم الذين يكونون ضيقي الصدر ، و يقطعون تعليقات و ملاحظات تلاميذهم ، و استبداديين و أقل حساسية لحاجات التلاميذ بصفة عامة (جمال الدين محمد الشامي ، 2001 : 20).

- إن المفاهيم المشار إليها في الأعلى جعلت المدرس و التلاميذ على قدم المساواة من حيث هم جماعة عمل ، يشترك في بناء مستمر للخبرة في نسق تربوي ، و منحت للتلميذ حرية اختيار ما يتعلم ، و الطريقة التي يتعلم بها ، و أتاحت فرصة تحرير المبادرة و العفوية L'initiative et la spontanéité و التلقائية من الموانع و القيود و الإكراه les contraintes et les obstacles و الضغوطات الخارجية ، لتتقلص هيمنة المحتوى تحت تأثير النزعة الحسية و الممارسة العملية entre ce qu'il faut faire et l'opérationnel و احتلت التربية بالخبرة و عالم الأشياء مكان الصدارة في الممارسة التدريسية الحديثة، و تقلصت تبعا لذلك هيمنة المدرس و سيطرته ، و تغير دوره من التلقين إلى التحفيز و التنشيط و التفعيل ، سواء على مستوى الإنتاج المعرفي ، أو تسيير القسم le management de la classe (أحمد علي الفنيش ، 1991 : 12) هذه الطريقة في صيغتها التفاعلية تأخذ بعين الإعتبار و الإهتمام par souci pédagogique متطلبات البيئة les exigences de l'environnement و المكونات الفطرية للطفل le bagage héréditaire (محمد الشهب : 1984 ، 3 و 53) و كذلك الجماعة المربية التعاونية أي التفاعل في صيغته الجماعية (فرينيه ، 1994 : 55 و 129) .

- و تعود هذه الصيغة إلى الوقفة التأملية للأنتلجانسيا الأوروبية ، خصوصا في القرون الأخيرة لإعادة تركيب الثقافة الماضية لتنسجم أكثر مع التغيير في الحياة (العربي فرحاتي ، 2010 : 46) و في إطار ذلك أعيد حسب "ديوي" "Dewy" و "جون فيزي" "John Vaizey" ، و "بياجيه" "Piaget" و غيرهم من الدارسين لتاريخ التربية ، صياغة العلاقة التربوية في صورتها المتقدمة و بتعددها نتيجة لتطورات البحوث السيكولوجية و تراكم الكم المعرفي و تغيره باستمرار .

و تتلخص هذه الصيغة ، في أن المعرفة ليست مستقلة عن الذات و لا ثابتة ، بل هي نتيجة لتفاعل الخبرة بالذات و متغيرة و متطورة باستمرار ، و أن التلميذ يتمتع بوجود موضوعي مستقل عن المحيط بخصائصه السيكولوجية و إمكاناته المعرفية و قدراته الذكائية ، و هي الخصائص و المكونات و القدرات التي تمكنه من المشاركة في الإستيعاب و الإنتاج (D.GAONAC'H, C.GOLDER, 1995 : 99).

- بينما جانب علم النفس La dimension psychologique لهذا الأسلوب ، ينبني على قاعدة احترام حرية الفرد ، من حيث خصائصه النفسية les caractéristiques psychologique كالميول و الرغبات و الحاجات و الإتجاهات ... إلخ ، و أن لكل مرحلة من مراحل النموبواعتها الخاصة ،و أن الفروق الفردية بين الأفراد حقيقة .

فحسب نظرية التحليل النفسي ، فإن تلبية الحاجات الأساسية و الطبيعية هي الوضع الطبيعي و السليم الذي يجب أن ينبني عليه النمو السليم ، و أن أي منع للميولات الفطرية ، هو قمع يؤدي حتما إلى تعطيل تطور الطاقة الليبيدية ، و ينشأ عنه ما اصطلح عليه "بالكبت" ، فأوامر المدرس و نواهيه تعد في نظر الفرويديين قمع لحرية التلميذ داخل القسم ، و هي امتداد طبيعي للقمع الإجتماعي للحرية الفردية (سيجموند فرويد ، 1979 : 57).

و بالنسبة لعلم النفس التكويني و آراء "جان بياجيه" فإن الجانب النفسي يفهم في ضوء ما اصطلح عليه "التكيف" و هو ينشأ أساسا من سعي الطفولة المستمر – الذي ينطلق من حالة اللاتمايز– لتحقيق التوازن بين آليتي "التلاؤم و الإستيعاب" " Accommodation et Assimilation" فالتكيف في نظر "بياجيه" هو وضع تفاعلي بين الذات و الموضوع ، بحيث تستطيع الذات احتواء الموضوع L'objet de L'apprentissage . و التكيف الفكري مماثل للتكيف البيولوجي ، فهو يحدث عندما يحصل التوازن بين استيعاب الواقع الموضوعي الخارجي في الذات و بين ملاءمة الذات مع الواقع و المحيط الخارجي (D.Gaonac'H, C.Golder, 1995 : 97) . و على غرار هذا فالطفل ، ذو طبيعة نافعة خيرة تستحق النماء ، و يولد بإمكانيات فطرية هائلة ، الشيء الذي يحتم على التربية أن تنطلق من المجال النفسي للطفل و واقعيته (جون بياجيه ، 1992 : 115) . و ننطلق من المسلمة postulat أن الحياة النفسية نشطة في طبيعتها تهدف إلى الإستقلال و التحرر ، فإن للطفل قدرات ذاتية هائلة للتعلم الذاتي بإراداته و اختياره ، و أن أي اكراه له يعد تعطيلا للتخلص من مركزية الأنا égocentrisme أو حالة اللاتمايز لتحقيق التكيف باستيعاب الواقع الموضوعي في الذات و اكتساب النزعات الإجتماعية ، و لا يتم ذلك إلا باحترام وجهات نظر الأطفال و حرياتهم (موريس دوبيس،وأخرون ، د .س : 124) ، و اقترح "كارل روجرز" نفس الصيغة أو المفهوم عند تفسيره و تحليله للفعل التربوي للمدرس بداخل القسم التدريسي ، فأسس التربية التعليمية تعتمد على تقليص سلطة المعلم أو حتى إلغاؤها ، و احترام الطفولة و تقبلها على أساس الحب و المساعدة (224 و 101 : C.Rogers, 1972) .

- فيما يخص جانب علم الإجتماع ، يكاد يكون إجماعا مطلقا في أن الطفل اجتماعي منذ يوم ولادته حتى برز الحديث عن المجتمع الداخلي للأفراد عند "دوركايم" "Durkheim" و الأنا الجماعي أو ما يسمى كذلك بالعقل الجماعي عند الأطفال حسب "قوستاف" "Gustave" . و أدرج النمو الإجتماعي للطفل كأحد أهم مصادر المحتوى التربوي الإجتماعي ، أو الأساليب التربوية الجماعية في المنظومة التربوية ، و بالتالي فالتناقض بين الفردية و النزاعات الإجتماعية تنتفي في هذه الصيغ الجديدة للفعل التربوي . و قد أثبتت دراسات "ديوي" و "بياجيه" وغيرهم أن تحقيق الذات و تكيف الشخصية يكون عن طريق استيعاب الآخرين في الذات "soi" assimilation d'autrui à l'intérieur et au plus profond du .

و يواصل "بياجيه" في تحليله لأساليب الإكراه التربوي ، و إن أدت إلى احترام المدرس ، فإنها تعزز مركزية الأنا عند الطفل بدل تصحيحها و تعديلها و تحريرها ، فالطاعة الناتجة عن الخوف هي تقبل غير واعي للقواعد الأخلاقية التي وضعها الراشد ، و من شأن ذلك أن يؤدي إلى انحرافات في السلوك الإجتماعي ، و إخلال التوازن في الشخصية ذاتها . و من ثمة فيجب استبدال أساليب الإنضباط الذاتي على الحياة الإجتماعية ، و لا يتحقق ذلك إلا عن طريق الألعاب الجماعية التي تتضمن قواعد اجتماعية أنتجوها بأنفسهم و يفرضونها على أنفسهم و يلتزمون باحترامها عن إقناع و طواعية (إسحاق رمزي ، د.س : 135).

فألعاب الأطفال الجماعية هي الشكل الطبيعي لنمو النزعة الإجتماعية في ضوء الحرية الفردية ، و التي يتعين على التربية التعليمية الإستناد عليها في تنظيم العلاقة التربوية بين عناصر جماعة القسم . و ينعكس ذلك بدوره على اتجاه التلاميذ نحو المعلم حيث أن التلاميذ يتأثرون بنوعية المعلم ، و من الأسئلة التي تدل على ذلك ما وجده "إيفانز" "EVANS" من أن التلاميذ يحبون المعلمين الطيبين ، الصديقين ، و الصبورين ، و المساعدين و الذين لديهم إحساس إنساني و يظهرون فهما لمشكلات التلاميذ ، و أنهم يكرهون المعلمين الذي يستعملون السخرية و التهكم في حديثهم و المستبدين و الذين يعاقبون لحفظ النظام و الذين لا يهتمون بحاجات التلاميذ (عايدة عبد الحميد السيد ، 1983 : 20).

و تعد صيغة "روجرز" أحد أهم الصيغ التربوية التعليمية المنسجمة مع هذا النموذج ، و هي تعتمد أساسا على مبدأ قدرة التلميذ على التعلم الذاتي و من ثمة إمكانية تأسيس ما أسماه "روجرز" "بتربية العلاج" la pédagogie inspiré de la psychothérapie centre sur le client . و على غرار ما هو جاري في العلاج النفسي ، و هي تربية تقبل فقط بالمواقف المشجعة لحرية تعلم التلميذ ، و ترفض أي سلوك سلطوي للمدرس (مومن محمد ، 1992 : 99) و سميت هذه الطريقة "الأسلوب المتمركز حول الطفل" و فيه تصبح الأدوار الوظيفية لعناصر الفعل التربوي تفاعلية ، بحيث ينتظم المدرس في دور المرشد و المنشط و المحرك للنشاط التربوي ، و يتكيف مع المجموعة دون أن يكون عضو منهم ، حتى أن يحافظ على صورته و مكانته و دوره ، و مرافقة الطفل و مصاحبته coaching et

Accompagnement ، لتصميم خطة حياته ، و لتطور و نماء شخصيته ، و فض الصراع ، و للتنظيم و تحقيق الأهداف و المشاريع التربوية ، بدون إيحاء Suggestion و لا توجيه ، بل التحفيز Motiver ، لكن المرافقة ليست وضعية علاجية نفسية كما هي معروفة بتخصص علم النفس الإكلينيكي ، لكن الفكرة مستوحاة منها فقط (Gaëtan Gabriel, 2011 :9-10) ، و التلميذ في دور المشارك و المنتج و المتعاون و الناقد ، بدل المستهلك و التابع المنعزل عن الفعل الإجتماعي ، و تنتظم هذه العلاقة في شكل دائري ثنائي الإتجاه خاصة من المدرس إلى التلاميذ و من التلاميذ إلى المدرس ، أو متعدد الإتجاه و هو الأمر الذي يجعل التلميذ شريكا ، مستقلا قادرا على الفعل و رد الفعل . و في هذا المنوال يؤكد "ميوكس و سميت" "Meux et Smith" أن المدرس في هذا الأسلوب لا يوجه التلميذ و يعلمهم ، بل يتعلم و يستخدم ما يتعلمه من خلال العملية التفاعلية لتعديل سلوكه التدريسي (صباح باقر ، و آخرون ، 1976 :17).

تشكل الأجواء الديمقراطية المناخ المناسب لبناء علاقات تربوية تفاعلية ذات اتجاه إيجابي . و تتيح للمتعلمين تحقيق التواصل الإيجابي و يتجلى هذا في فعاليات الحوار و إبداء الرأي المخالف و توجيه النقد الإيجابي و حرية المناقشة و النقد و الإعتراض و التفكير النقدي ، و تكون منطلق العطاء و الإبداع . فالعلم يتفتح و يزدهر في الأجواء الديمقراطية ، و الحرية و الديمقراطية توأمان لا ينفصلان . و يؤكد منظرو التربية على أهمية الحرية في بناء العقل ، و التفكير ، بحيث كشفت الأبحاث و الدراسات في مستوى علم النفس عن هذه الحقيقة و تؤكد بأن تفتح العقل و بناء المعرفة أمران مرهونان بمعطيات الحرية التي يجب أن تسود في المناخ التربوي الذي يحيط بالأطفال . فدلالة و معنى السلوك الديمقراطي يتحدد في ممارسة العمل التربوي و الذي ينطلق من الأسس الآتية :

- المشاركة الإجتماعية و المساواة في هذه المشاركة .
- فهم مشاعر الآخرين و اهتماماتهم .
- تقبل الآخرين على مبدأ المساواة .
- عدم اللجوء إلى العنف أو الصراع و الإعتماد على لغة الحوار و الإقناع (علي أسعد وطفة ، و علي جاسم الشهاب ، 2004 : 101).

و إذا كانت علاقات التوحد identification تشكل واحدة من أهم العمليات الأساسية في تعلم الفرد و في اكتسابه ، فإن العلاقات الديمقراطية تشكل منطلق علاقات التوحد و أساسها ، لأنها تقوم بالضرورة على أساس عاطفي قوامه الحب و الحنان ، و الإحترام المتبادل بين أطراف العملية التربوية . فالتلميذ الذي يستطيع أن يعيش علاقة وجدانية مع مدرسه يقبل على تمثل المعطيات العلمية و المعرفية التي تتصل بهم بطريقة مدهشة .

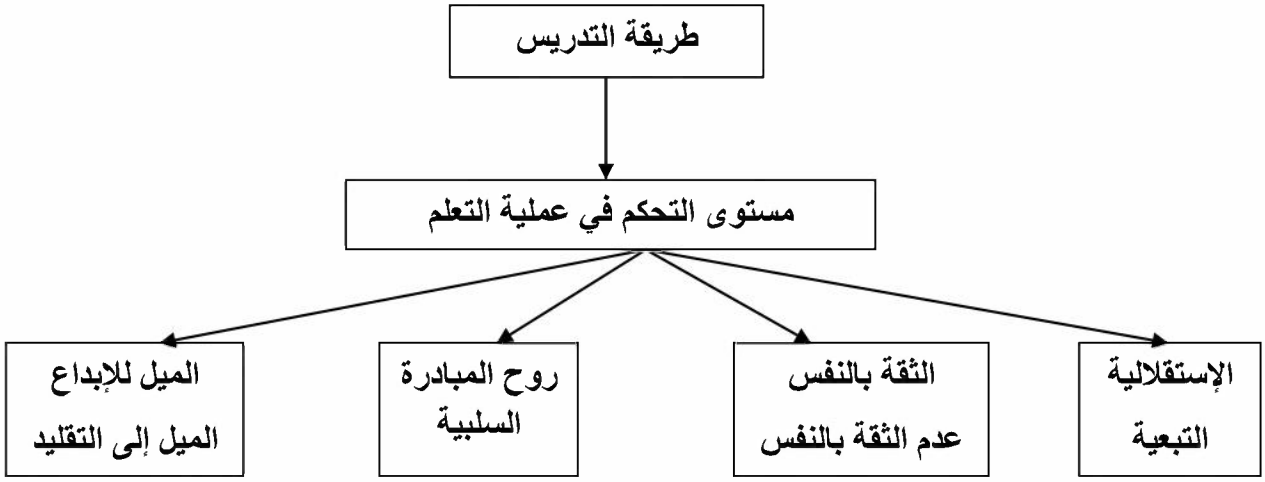
فالسلوك الديمقراطي في القسم يؤدي إلى النتائج ، و التي أوردها "تركي مصطفى أحمد" فيما يلي :

- نمو القدرات الإبداعية عند التلاميذ .
- نمو الجوانب الإنفعالية و تكامل الإتزان العاطفي .
- نمو الجوانب الإجتماعية و تكاملها في شخص المتعلمين ، و الثقة بالنفس و الإحساس بالإستقلال.
- نمو الجانب المعرفي بصورة متسارعة و متكاملة (تركي مصطفى أحمد ، 1993 : 116 و123).

الباحث يوافق ما توصلت إليه الدراسات في علم النفس و المتعلقة بالأسس التي تحدد معنى و دلالة السلوك الديمقراطي ، و كذا النتائج الحسنة التي تترتب عن ممارستها خلال الفعل التدريسي ، بحيث تجسد هذه العلاقة المبادئ التربوية و النفسية الحديثة التي تكرس قيم التربية الحرة و التغذية الراجعة و العلاقات الأفقية القائمة بين المعلمين و المتعلمين .

3-4- الخصائص النفسية المترتبة عن طرق التدريس :

يمكن حصر أهم الخصائص النفسية المترتبة عن طرق التدريس في ثمانية عناصر في صورة أزواج متضادة و يمكن ربط العلاقات بينهما كما هو موضح في الشكل التالي :



شكل رقم (1) : يوضح دور طرق التدريس في تنمية بعض الخصائص النفسية (محمد مقداد ،و آخرون ، 1994 : 149).

- **الإستقلالية / التبعية :**

إن الإستقلالية عكس التبعية ، و معناها عدم الإرتباط بالآخرين و الإستقلال عنهم في حياتنا اليومية ، سواء في الشارع أو المدرسة أو مكان العمل . إن الإستقلالية تؤدي إلى الإعتماد على النفس و الثقة بالنفس و بالتالي تحقيق الذات ، مما يساعد على تسهيل عملية التعلم و التصرف و اتخاذ القرارات ، و اكتساب الكفاءة ، و مواجهة الفرد للمشاكل ، و الإبداع في إيجاد الحلول المناسبة لها .

و يمكن إرجاع عوامل تطور التبعية إلى عاملين اثنين : تلقي المعلومات من الغير و الإعتماد على مصادر عليا لتلقي المعرفة .

ينمو الطفل و هو يتلقى المعلومات و التوجيهات و الأوامر و النواهي من غيره ، من أبويه بالبيت ، من معلمه بالمدرسة ، يخلفهم في ذلك أفراد آخرون في الحياة الإجتماعية و المهنية ، يستمدون صلاحياتهم من هيئات ثقافية أو سياسية ، و يتمتعون بسلطات قانونية أو دينية ، و هكذا ينشأ الطفل في ظل هذه الممارسات التي تفرضها النظم التربوية و الإجتماعية بتعقيداتها و قيودها ، مما يفرض على أبناء المجتمع الطاعة و الإحترام ، كل ذلك ينمي لدى الفرد استعدادا و قبولا للأوامر و النواهي و التوجيهات ، و تقبل آراء الغير و تقديرها و احترامها ، بل الشعور بالحاجة إليها .

- **الثقة بالنفس / عدم الثقة بالنفس :**

إن حصول الفرد بصفة شبه دائمة على معلومات و توجيهات و أوامر ، من الأعلى إلى الأسفل ترسخ لديه فكرة توقع هذه الممارسة من أفراد آخرين ، معتبرا إياهم مصدرا للخبرة و المعرفة ، هكذا تتكون تبعية الفرد اتجاه الآخرين ، و ينمو شعوره بالضعف و عدم الثقة بالنفس . و ليس الرجوع إلى الآخرين هدفه الرغبة في الإستشارة ، لكن غالبا ما يكون ذلك نتيجة الشعور بالنقص ، و الضعف و الخوف من اتخاذ القرارات .

إن الإعتماد الدائم على المدرس ، يؤدي إلى حاجة التلميذ الدائمة إلى مؤسسات توجههم و تساعدهم أي الحاجة إلى الحماية ، و هو ما يؤدي إلى ظهور نوع من الشخصية أساسها الخضوع و السكون و عدم المبادرة ، و الإتكال على الغير .

من هذا يستخلص الباحث أن الفرد الذي نحرمه من ممارسة نشاطات في محيطه و نحرمه فرصة المساهمة في تعلمه من خلال النقاش و إبداء الرأي ، نحرمه الخبرة و اكتساب التجارب ، بل نحرمه الثقة بالنفس و الإعتماد عليها .

- **روح المبادرة / السلبية :**

إن إحدى نتائج الممارسات التربوية و طرق التدريس ، خلق أفراد مقلدين تنقصهم روح المبادرة و الرغبة في الإكتشاف ، حيث لا يسمح للطفل في محيط الدراسة بالملاحظة ، و استخلاص النتائج بنفسه ، و لا بالبحث و الإفصاح عن تساؤلاته ، و محاولة وضع فرضياته الخاصة و التحقق من صحتها عن طريق التجارب و البحث و التنقيب ، بل يقتصر دوره على استقبال المعلومات من مدرسه و الإعتماد عليه دون أن يتعدى ذلك ، و في هذا الصدد يرى "لوبرو" "Lobrot" :" أن المدرسة تعيق الأطفال عن تحقيق طموحات مهنية و اجتماعية و قدرات ذهنية جديدة لا يستطيع الأطفال القيام بأي بحث شخصي و لا بأي تجربة جديدة ، بل هم محرومون من أي مبادرة ". (M.Lobrot, 1973 : 93) و هذا ما يؤدي إلى الملل و الضجر ، و التشرد الذهني أثناء الدرس.

- **الميل إلى الإبداع / الميل إلى التقليد:**

إن أهم شيء يسلب من الطفل عن طريق الممارسات التعليمية ، هو قدرته على الإكتشاف و الإبداع و الإستقلالية ، خلال مرحلة الطفولة ، يقوم الأطفال بألعاب مختلفة ، مقلدين أشياء ، تاركين في ذلك العنان لمخيلاتهم ، و هو ما يدل على قدراتهم المبدعة الكامنة .

إلا أن الممارسات التربوية في الأسرة و بالمدرسة خاصة ، تجمد و تقتل هذه المحاولات الأولية لظهور ملكة الإبداع و التصور البناء و تعمل على دعم الذاكرة لتلقي المعلومات و تخزينها كما هي ، و استظهارها كلما دعت الحاجة إلى ذلك ، حيث ينعدم حظ الإبداع ، و ظهور حركات روتينية و غياب كل اكتشاف أو التشجيع على الإكتشاف ، و على غرار هذا يرى "إليتش" "ILLITCH" (1976) :" أن الأفراد يداومون على المدارس ، يتركون كثيرا من التجارب تضيع بين أيديهم ، فيجب أن لا تسرق منهم قدراتهم الإبداعية ." (محمد مقداد ،و آخرون ، 1994 : 152) .

و حسب رأي الباحث ، فالهدف الأساسي ، يجب أن يكون بلورة شخصية الطفل للسمو به نحو الكمال المعرفي و النفسي ، نحو إيجاد شخصية متوازنة مستقلة و مبدعة ، و هذا ما نلتمسه بالشكل التالي ، و على حسب ما جاء به "غيات بوفلجة ":

الصفات النفسية الناتجة عن التعليم التقليدي	الصفات الواجب تنميتها لدى التلميذ
- عدم الثقة بالنفس - الركون إلى المألوف - التبعية - القدرة على التقليد - القدرة على التذكر	- الثقة بالنفس - روح المبادرة - الإستقلالية - القدرة على الإبداع - القدرة على فهم العلاقات بين العناصر و استخلاص النتائج

الشكل رقم (2): يوضح الفرق بين الصفات الناتجة عن التعلم التقليدي و الصفات الواجب تنميتها (غيات بوفلجة ، 1993 : 70).

5-3 - مهام أساتذة التعليم الثانوي بالجزائر :

نلاحظ عبارات مختلفة تنعت هذا المعلم فنجد "المرشد" ، و "المربي" ، و "المدرس" ، و "الأستاذ" و حتى أننا نتكلم عن المعلم "الموظف" ، موظف بوزارة التربية و التعليم . هذه الأدوار الأساسية للمعلم نقرأها من خلال الواجبات التي يقوم بها المعلم من خلال الأهداف العامة للتربية التي تحددها الهيئات الرسمية القائمة على ذلك في كل دولة . للمعلم أدوار أساسية يقوم بها داخل القسم ، كتلقين المعلومات

و توصيل المعارف الذهنية أو اليدوية الأدائية أو الأخلاقية ، و حفظ النظام و المحافظة على المجتمع و تراثه و استمراره . فماهية التعليم تغيرت ، لكن الفعل التعليمي بقي يسير ، بين المعلم و المتعلمين في القسم بواسطة الخطاب التربوي (A.MARGUERITE, 1994 : 3).

يكون أستاذ التعليم الثانوي تحت سلطة مدير الثانوية التي يعمل بها ، و يتكلف بتأدية مجموعة كم المهام أساس في القيم بنشاطات تربوية تعليمية ، و الذي أورده "أحمد زين الدين بوعامر" عن وزارة التربية الوطنية بالجريدة الرسمية للتربية (أنظر الملحق رقم : 8) ، و تتمثل إجمالا فيما يلي :

- **النشاطات التعليمية:**

- تعليم التلاميذ.
- تحضير الدروس و تصحيحها و تقييمها.
- المشاركة في العمليات المتعلقة بالإمتحانات و المسابقات .
- المشاركة في عمليات التكوين المختلفة .
- منح المعارف و المعلومات التي يتضمنها البرنامج الرسمي المخصص لهم ضمن المواقيت الرسمية الواجب التقيد بها بصفة قانونية و كاملة .

كما يتولى الأستاذ اختيار مواضيع الفروض و الإختبارات و تصحيحها ، و هو المعني المباشر بها ، إلا في حالات خاصة تقررها مجالس الأقسام و يتولى كذلك حساب المعدل في مادته ، و كذا تسجيل العلامات التي يتحصل عليها التلاميذ في فروض المراقبة المستمرة و الإختبارات و الملاحظات على الوثائق و الكشوف المتداولة كما يلزم الأستاذ بالمشاركة في عمليات التكوين و تحسين المستوى و تجديد المعلومات التي تنظمها وزارة التربية بالمشاركة في الأنشطة المتعلقة بالإمتحانات و المسابقات التي تنظمها السلطات من حيث إجراؤها و حراستها و تصحيحها و لجانها في الواجبات المرسومة لهم .

- **النشاطات التربوية :**

يساهم الأساتذة في ازدهار المجموعة التربوية و في تربية التلاميذ و إعطاء المثال بما يأتي :

- المواظبة و الإنتظام في الحضور و القدوة و السلوك .
- المشاركة في النشاطات التربوية و الإجتماعية .
- الإهتمام بكل ما من شأنه ترقية الحياة في المؤسسة .
- و يكون الأستاذ مسؤولا عن جميع التلاميذ الحاضرين الموضوعين تحت سلطته المباشرة في القسم طيلة المدة التي يستغرقها الدرس في إطار التنظيم للمؤسسة و جدول التوقيت الرسمي .
- يكون الأستاذ مسؤولا عن انضباط التلاميذ الموكلين و على أمنهم و يلتزم بهم من بداية الحصة إلى نهايتها .

- لا يمكن لأستاذ أن يتكفل بقسم غير منصوص عليه في جدول خدماته أو أن يشغل قاعة أخرى غير القاعة التي عينت له إلا بعد موافقة مدير المؤسسة أو مدير الدراسات .
- يمنع الدخول على الأستاذ في قسمه أثناء قيامه بدرسه باستثناء مدير المؤسسة و الموظفين القائمين بمهمة التفتيش و التكوين و البحث و التوجيه و عون جمع الغيابات كما يمكن لنائب المدير للدراسات و مستشار الدخول عليه في قسمه سواء كان بطلب منه أو بأمر من مدير المدرسة .
- و زيادة على هذه المهام ، فإنه يتولى مهام أخرى إذا كان بصفة أستاذ رئيسي في التعليم الثانوي أو أستاذ مسؤول عن المادة و من ضمن هذه المهام ، ما يلي :

- مهام الأستاذ الرئيسي في التعليم الثانوي :

يتولى المهام التالية :

- تنسيق عمل الأساتذة الذين يقومون بالتدريس في القسم الواحد.
- القيام بمتابعة سلوك التلاميذ في القسم و أعمالهم و نتائجهم.
- تنشيط التفكير الجماعي في المشاكل التي يعاني منها التلاميذ و الأساتذة داخل القسم .
- المشاركة في تشكيل جو ملائم يحفز التلاميذ على بدل الجهد المتواصل و تشجيع الأساتذة على تحقيق النجاح .
- حضر مجالس الأقسام بالإشتراك مع نائب المدير للدراسات و مستشاري التربية التي تنعقد في نهاية الفصل .
- يعقد الأساتذة الرئيسيين للأقسام المتوازية أو أقسام ذات المستوى الواحد تحت رئاسة مدير المؤسسة اجتماعات للتنسيق و التشاور مرتين في الفصل الواحد ، كما يشارك الأستاذ الرئيسي في كل مجلس تأديب يعقد للبت في قضية منسوبة لتلميذ تابع للقسم الذي يشرف عليه و يمكن أن يبادر الأستاذ الرئيسي عند الحاجة بعقد اجتماع لأساتذة القسم الواحد ، و تهدف هذه الإجتماعات بصفة عامة إلى : التنظيم الأفضل للتعاون داخل القسم قصد تحقيق نجاعة أكبر لعمل الأساتذة ، إقامة الجو المناسب و الكفيل بتحسين قدرات التلاميذ .

- مهام الأستاذ المسؤول على المادة في التعليم الثانوي :

بالإضافة إلى المهام المرسومة لأستاذ التعليم الثانوي يتولى الأستاذ المسؤول عن المادة بصفة خاصة ما يلي :

- تنظيم التشاور بين الأساتذة المادة الواحدة .
- التأكد من تطابق الطريقة التربوية المتبعة مع الأهداف و البرامج و التوجهات الرسمية المتعلقة بتدريس المادة .

- المساعدة على اقتناء الوسائل التعليمية و التجهيزات الضرورية لإعطاء تعليم ناجح و استعمالها بعقلانية .
- العمل على انسجام المقاييس و المناهج و الكيفيات فيما يتعلق بمراقبة عمل التلاميذ و تقيمهم .
- اقتراح ترتيب الأنشطة بكيفية منسجمة قصد الإستغلال العقلاني للتوقيت الأسبوعي المخصص للمادة .
- المشاركة في إعداد التوزيعات الخاصة بمضامين البرامج .
- تنفيذ الإجراءات التي يتطلبها العمل المشترك بين المواد .

و يكلف الأستاذ المسؤول عن المادة بعرض رزنامة اجتماعات التنسيق و الأيام التربوية الداخلية التي يتم إعدادها بالتشاور مع أساتذة المادة على مدير المدرسة و يعقد الأساتذة المسؤولون على المواد اجتماعات شهرية للتنسيق و يجتمعون تحت رئاسة مدير المدرسة في الشهر .(أحمد زين الدين بوعامر، و آخرون ، 2014 : 97).

الباحث يربط و في نفس الوقت يقارن ، ما ورد بالجريدة الرسمية للتربية المؤرخة في مارس 1991 و التي تضمنت المهام المنوطة للأستاذ الثانوي بالأسلوب التربوي التعليمي ، فنجد أنه فعلا للمدرس دورا أساسيا في تحديد مستوى تحصيل تلاميذه في المادة الدراسية التي يتولى تعليمها لهؤلاء التلاميذ ، بما يتبعه معهم من أساليب تحثهم على التفكير و تجعلهم أكثر مشاركة في مادة الدرس ، بحيث لا يتقبلون المعلومات و الحقائق و الآراء المتضمنة في محتوى مادة الدرس بطريقة سلبية .

فالمدرس الذي يتميز بالأسلوب المباشر الذي يعتمد في تفاعله مع تلاميذه على الإلقاء و المحاضرة من جانبه بالإضافة إلى إصدار التوجيهات و التعليمات التي يرى أنه يجب أن يدعن إليها التلاميذ دون مناقشتها و الإستفسار عنها ، كما يلجأ إلى النقد و السخرية و التهكم على بعض التلاميذ ، و ذلك من حيث تحصيلهم الدراسي ، و يتفق ذلك مع مجموعة من الدراسات نذكر منها :

دراسة "سور" "Soar" (1966) و التي أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعة تلاميذ المعلمين ذوي الأسلوب المباشر و مجموعة تلاميذ المعلمين ذوي الأسلوب غير المباشر ، و ذلك من حيث قدرتهم على التفكير الإبتكاري و لصالح مجموعة تلاميذ المعلمين ذوي الأسلوب غير المباشر ، و التي جاءت على متن رسالة الدكتوراه "لمصطفى محمد كامل" سنة (1982) . جاءت هذه الدراسات لتؤكد على محاسن الإتجاه الديمقراطي فمن شأنه أن يدفع بالتلاميذ للمزيد من المشاركة الإجتماعية داخل القسم ، و يزيد الحيوية و النشاط ، كما يؤدي إلى اتجاهات إيجابية إزاء المعلم الذي يتبنى هذا الإتجاه فتنشأ علاقة الثقة و الصداقة بين التلاميذ و المدرس ، كما يعالج الكثير من العقد النفسية و يشجع التلاميذ على التفكير الإبداعي و تحقق إشباع حاجاته النفسية و الإجتماعية بتقدير الذات و الأمن و الإستقلالية (جوزيف لومان، و حسين عبد الفتاح، 38:1989) .

و يعلق الباحث على ما سبق ، بحيث يجد أن المدرس الذي يتميز بالأسلوب غير المباشر ، و الذي يتقبل مشاعر تلاميذه ، و يمدح استجاباتهم و يشجع الصحيح منها ، و يتقبل أفكارهم و آراءهم ، و يعمل على تطويرها و البناء عليها بأفكار من عنده ، قد تفوق على المدرس الذي يتميز بالأسلوب المباشر و الذي يتميز بالإعتماد و التمركز على نفسه ، من حيث الإلقاء و المحاضرة و إعطاء التعليمات و التوجيهات ، و كثرة النقد و التهكم على التلاميذ ، و ذلك من حيث صنع مناخ داخل القسم الدراسي يعمل على استثارة و تنمية السلوك الإبتكاري لدى التلاميذ ، و هذا ما ورد في الجانب الميداني التطبيقي لهذه الدراسة و يربط الجانب النظري به .

3-6- التفاعل التربوي و الحياة الإجتماعية :

يعكس كل نظام تربوي جملة الروابط الإجتماعية للمجتمع الذي ينتمي إليه ، و من هذا المنطلق يمكن القول أن العلاقات التربوية السائدة في المؤسسات التربوية تأتي انعكاسا للروابط الإجتماعية التي تضرب جذورها في المجتمع (علي أسعد وطفة ،و علي جاسم الشهاب ، 2004 : 105) و هذا يتماشى مع ما أورده الباحث بالإشكالية ، و كذلك على متن النظرية الجشطالتية المفسرة للتفاعل ، فيما يخص إسهامات و توجه "كورت لوين" "Kurt Lewin" حول مدى تأثير المجال الإجتماعي على سلوكات الأفراد و على نفسيتهم .

إن إدراك طبيعة العلاقة التربوية ، و عمليات التفاعل التربوي أمر مرهون إلى حد كبير بإدراك جدل العلاقة القائم بين هذه المؤسسات و الحياة الإجتماعية ، بما تشتمل عليه هذه الحياة من أنظمة و انساق و فعاليات اجتماعية واسعة التنوع . فالمؤسسات التربوية كما يرى "دوركايم" "Durkheim" صورة مصغرة للمجتمع الكبير الذي أنتجها ، و هي بذلك تحمل خصائصه و سماته الأساسية ، و بالتالي فإن وظائف هذه الأنظمة لا تخرج عن كونها أداة المجتمع في الإستمرارية و الديمومة وفقا لقوانين وجودها الخاصة (E.Durkheim, 1922 : 90).

و تكمن وظائف المؤسسات المدرسية كما يرى كل من "بودلو و استابليه" "Baudelot et Establet" (1974) في إعادة إنتاج العلاقات الإجتماعية السائدة اجتماعيا ، و لذلك فإنهما ينظران ، في كتاباتهما المدرسة الرأسمالية في فرنسا L'école capitaliste en France إلى المؤسسة التربوية الفرنسية ، بوصفها أداة لإعادة إنتاج العلاقات الرأسمالية في المجتمع الفرنسي . و ما يطرحه هذان المفكران ، يشكل محورا أساسيا لأطروحات "بيار بورديو" "Pierre bourdieu" (1970) في كتابه المعروف إعادة الإنتاج La reproduction ، و كذلك "لإيفان إليتش" "Ivan Illitch" (1971) في كتابه الموسوم مجتمع دون مدرسة Société sans école ، و كلاهما ينظر إلى المدرسة و المؤسسات التربوية بوصفها أدوات سياسية اجتماعية تهدف إلى تكريس الأنظمة الإجتماعية القائمة ، و إلى إعادة إنتاج العلاقات الإجتماعية السائدة .

و هذا ما التمسه الباحث ميدانيا ، و خلال الدراسة الإستطلاعية ، بتطبيق تقنية الملاحظة بالقسم أثناء مزاولة المدرس لعمله ، و كذلك بالمقابلات الفردية مع هؤلاء المدرسين ، من لغة الحديث و رد التلاميذ على المدرسين .

4- نموذج فلاندرز لتحليل التفاعل Le Model De FLANDERS :

الإدارة الصفية في العملية التعليمية تشكل عملية تفاعل بين المعلم و تلاميذه .

هذه الإدارة التي في جوهرها تحاول توفير الشروط المناسبة، و الملائمة لحدوث نشاط تعليمي فعال .

و هذه النشاطات بدورها تحتاج إلى علاقات إنسانية و يقصد بالعلاقات الإنسانية في مجال التعليم : "ضرورة الإهتمام بالطلاب بصفتهم كائنات إنسانية ، تتمتع بحاجات جسمية و روحية و نفسية و اجتماعية و معرفة معينة ، و التأكيد على ضرورة إشباع هذه الحاجات بطرق مواتية لمساعدتهم على تحقيق إنجاز تحصيلي أفضل و تحقيق ذواتهم على النحو المرغوب فيه ." (سامي محمد ملحم ، 2006 : 469) ، فيصعب على المعلم أن يدير صفا دراسيا لا تسوده علاقات إنسانية سوية و مناخ نفسي و اجتماعي ملائم للعمل ، فلا بد من توفير هذا العامل في القسم لنجاح الفعل التربوي التعليمي . حيث المتعلم هو كائن اجتماعي يعيش بخبراته الإجتماعية ، من الأسرة إلى المدرسة مرورا بالشارع ، و هو مجال من الصعب التحكم فيه و مراقبته ، و يعتبر القسم في مرحلة التعليم من أهم البيئات الإجتماعية ، و هو الخلية التي يحدث فيها كل شيء ، لأن الطفل يقضي وقتا كبيرا فيه يتفاعل مع مختلف مكوناته . و مادام للمتعلم حاجات اجتماعية فإن لهذه الأخيرة الدور الفعال في إحداث التغيرات الهامة في كيانه . و مفهوم العلاقات الإنسانية أصبح مهما في مجال التعليم منذ ظهور الإتجاه الإنساني في التربية .

و من منطلق أن السلوك اللغوي أي التفاعل اللفظي ، أكثر أنماط السلوك سيادة داخل القسم الدراسي ، يندرج ضمن هذا النوع من التواصل عدة تصنيفات و نماذج للتفاعل ، فسوف يركز الباحث الحالي على هذا النوع من السلوك و المتمثل في التفاعل اللفظي داخل القسم ، بين المدرس و تلاميذه و الذي يتحدد و يصنف من خلال استخدام نموذج "فلاندرز" "FLANDERS" لتحليل التفاعل اللفظي داخل القسم ، و لإثبات أن التعبير اللفظي يساعد على التعلم .

و هو تصنيف انطلق من أبحاث علم النفس الإجتماعي حول القيادة داخل الجماعة و انتهى إلى القسم الدراسي ، كجماعة يمكن أن يمارس فيه المدرس نوعين من الأثر ، أثر سلطوي مهيمن ، سماه "فلاندرز" الأثر المباشر ، أو أثر ديمقراطي غير مهيمن سماه بالأثر غير المباشر . و توصل "فلاندرز" إلى أن التفاعل اللفظي في القسم ، هو الذي يحدد مواصفات مواطني المستقبل لذلك المجتمع ، فالمعلم التسلطي يشجع تلاميذه على الخضوع ، و المعلم الديمقراطي يشجع التلاميذ على الحوارية ، و يزيد من رغبتهم و ميولهم نحو مادة الدراسة . و أن المعلم المباشر يكون تلاميذه أقل تحصيلا و أكثر خوفا و وجلا ، من التلاميذ الذين يتعلمون عند مدرس غير مباشر ، حيث بهذا الصدد توصلت دراسة "ريانز" "RYANS"

(1960) إلى أن المدرسين الأكثر فعالية يتميزون بالتسامح تجاه سلوك تلاميذهم و دوافعهم ، و يعبرون عن مشاعر وجدانية حيالهم ، و يفضلون استخدام الإجراءات التعليمية غير الموجهة ، غير المباشرة كالمناقشة و التلقين في تفاعلهم مع التلاميذ في القسم ، كما ينصتون لتلاميذهم و يتقبلون أفكارهم و يشجعونهم على المساهمة في النشاطات الصفية المختلفة ، إن مثل هؤلاء المدرسين يمتازون بالتعاطف Sympathie، و العطف Empathie ، و الدفء و المودة و الإتزان (عبد المجيد نشواتي ، 1984 : 153) . و بلور "فلاندرز" العلاقات اللفظية التي تسود عادة أي موقف تعليمي داخل القسم بين المدرس و التلاميذ ، بصنفين رئيسيين و هما : كلام المدرس ، كلام التلميذ . و لرصد السلوك اللفظي داخل القسم ، صمم "فلاندرز" شبكة الرصد تحتوي على تسعة (9) أبعاد أو بنود حسب المرصد الأصلي ، وفقا لتقسيم السلوك اللفظي للمدرس ، و يشمل هذا النموذج محورين ، حديث المدرس و حديث التلميذ ، و كل محور به جوانب و أبعاد ، و على سبيل الذكر :

* حديث المدرس و ينقسم إلى جانبين :

- جانب التأثير المباشر ، الذي يشمل الأبعاد التالية و على التوالي :

1. المحاضرة بالشرح و التلقين .
2. إعطاء التوجيهات و التعليمات .
3. نقد السلطة و تبريرها .

- جانب التأثير غير المباشر ، و يشمل الأبعاد التالية و على التوالي :

4. تقبل المشاعر .
5. التشجيع .
6. تقبل و استخدام أفكار التلاميذ .
7. توجيه الأسئلة .

* حديث التلميذ بَناء أو غير بَناء ، و ينقسم إلى بعدين :

8. الإستجابة– الرد –
9. المبادأة – المبادرة – (أدموند أمدون ،و نيد فلاندرز ، 1986 : 7 و 25) .

و نشير إلى أن هناك تصنيف "لحمدان" يماثل تصنيف فلاندرز في الأسس النظرية ، و يختلف معه في تفاصيل السلوك اللفظي داخل القسم ، إذ صنفه إلى سبعة عشر (17) بندا أو بعدا ، و ترصد الأبعاد بنفس طريقة "فلاندرز" و سماها "شبكة حمدان للتفاعل اللفظي الشامل".

و الملاحظ أن هذا التصنيف يركز على اللغة المنطوقة فقط ، و يهمل ما عدا ذلك ، فالتفاعل غير اللفظي ، أو بما يسمى المستوى الميتالغوي للتواصل اللفظي التربوي ، الذي لا يمكن تجاهل آثره في التفاعل

التربوي التعليمي خاصة ، إلا أنه دراستنا هذه محددة و بدقة لا تأخذ بعين الإعتبار و الإهتمام الجانب غير اللفظي ، و لهذا حافظ الباحث و استخدم تسعة (9) أبعاد فقط ، و الممثلة للسلوك اللفظي الخالص .

و تتلخص أسباب اختيار نموذج "فلاندرز" ، لتميزه بثلاث خصائص رئيسية هامة ، و التي أوردها "مصطفى محمد كامل" (1982) و هي كما يلي :

*** الـمـرونـــة :**

يتمثل في إمكانية استخدامه في مجالات متعددة من البحث ، و كذلك من حيث إمكانية استخدامه و سهولة إجراء تعديلات على الأبعاد التسع (9) الأصلية لهذا النموذج ، بحيث "عايدة عبد الحميد السيد" (1983) يشاطر هذا الرأي ، و حتى الباحث كان له ذلك خلال الدراسة الميدانية ، حين تعامله مع الأبعاد و الفقرات ، المكونة لإستبيان التفاعل اللفظي المصمم انطلاقا من شبكة "فلاندرز" لرصد و تحليل التفاعل داخل القسم ما بين المدرس و التلاميذ .

*** إمكانية التطبيق:**

نموذج مصمم أساسا لتحليل السلوك اللفظي للمدرس و التلاميذ، و بساطة و سهولة تعلم الأبعاد و فهمها و التعامل معها إحصائيا و معالجتها.

*** الـتـحـديـد :**

محدد و دال على الهدف ،منه مباشرة في تحليل التفاعل اللفظي بين المدرس و التلاميذ في القسم ، على أساس أن هذا السلوك قابل للقياس و للملاحظة بدرجة من الثبات أعلى من السلوك غير اللفظي . كما أن هذا النموذج اعتمد في بنائه على أساس نظري ، و هو مجموعة من الفروض النظرية التي صاغها "فلاندرز" عن تأثير المدرس ، و التي حكمت اختيار و صياغة أبعاده ، فهو يركز على الجوانب العاطفية في مناخ القسم الدراسي ، و مرافقة التلاميذ بالمشروع التربوي .

4-1 - أبعاد فلاندرز :

4-1-1- المحاضرة بالشرح و التلقين :

الطريقة الإلقائية أي المحاضرة و من أهم الطرق القديمة، هي إحدى طرق التدريس التقليديـــــة، وهي تقوم على عرض و نقل المعلومات و الحقائق أو المادة العلمية ، في عبارات متسلسلة يسردها المدرس مرتبة بأسلوب شيق و جذاب على التلاميذ من الكتاب المدرسي .

كما أن المدرس يقوم بشرح و تفسير القوانين العلمية ، و بتبسيط المصطلحات و العبارات الغامضة، مستعينا بالسبورة و الطباشير و بعض الوسائل التعليمية الأخرى ، فالمدرس يلقي الدروس على التلاميذ ، و يكون استقبال و تسلم المعلومات العلمية بطريقة الإصغاء و الإنتباه ، لتدرج المحاضرة الملقاة بقصد استيعابها و فهمها .

و يقوم المدرس إذن بدور الوسيط في نقل المواد العلمية للتلاميذ لجهلهم بها أو لعدم استطاعتهم التوصل إليها . و يعد التلميذ وعاء تصب فيه المعلومات ، و مع هذا لا يكون دور التلميذ سلبيا فدوره يشمل ما يلي:

- الإنتباه و الإستماع و الإنصات .
- الفهم و الإستيعاب لما يلقى عليه من معلومات و حقائق علمية .
- تدوين الملاحظات بشكل مباشر . (زيد الهويدي ، 2005 : 120)

و يلجأ المدرسون إلى هذه الطريقة لأنهم يستطيعون بها تقديم أكبر قدر ممكن من المعلومات على أكبر عدد من التلاميذ في أقصر وقت .

و يرى 'عبد الناصر أحمد الخورة" (2010) على أن غالبا ما تعرف المحاضرة بأنها عرض شفوي مستمر لمجموعة من المعلومات و المعارف و الآراء و الخبرات ، يلقيها المدرس على تلاميذه بمشاركة ضعيفة منهم و أحيانا كثيرة من دون مشاركتهم . سميت بالطريقة الإلقائية ، لأن المدرس يلقي فيها المادة الدراسية على هؤلاء التلاميذ ليتلقوها منه ، و سميت بالطريقة الإخبارية ، لأن المدرس يخبر الطلبة بما لديه عن موضوع ما من آراء و حقائق أو مادة علمية . فالمحاضرة بمضمونها التعليمي التدريسي محورها المدرس بالذات ، الذي يكون صوته الأكثر سماعا ، و على هذا الأساس فإن طريقة المحاضرة تجعل من المدرس المحور الذي يدور حوله التعلم .

و تتضمن هذه الطريقة إيصال و تزويد الطلبة بالمعارف و المعلومات من خلال التحاضر و الشرح و الوصف ، و لقد طور بعض المدرسين هذه الطريقة بإدخال الأسئلة و الإجابة عنها .

و يسجل في هذا البعد تعبيرات المعلم التي يقدم فيها الآراء أو وجهات النظر ، و حقائق عن محتوى الدرس أو خطوات معينة ، و التفكير المقحم في الحديث و التعليقات المرتجلة ، و قد اعتبر "فلاندرز" هذا البعد شلة لتعبيرات المدرس لأنه عادة ما يكون الأكثر تكرارا . و التواصل اللفظي داخل القسم كما لو كان خطيا في اتجاه واحد من المدرس إلى التلاميذ دون الإهتمام بأشكال التواصل الأخرى ، التلقين هو تأثير مباشر (محمد الشامي ، 2001 : 33) .

حيث يقوم المدرس أثناء المحاضرة ، أو إلقاء الدرس بالشرح و التلقين بتقديم معلومات أو حقائق ، و قد تتخلله إبداء ملاحظات أو أسئلة لطلب توضيح أو الشرح أو التفسير .

إن مصطلح التلقين في معجم لسان العرب لإبن المنظور (1994) كما يلي :

لقن : اللقن : مصدر لقن الشيء يلقنه ، يلقنه لقنا ، و كذلك الكلام ، و تلقه : فهمه ، و لقنه إياه ، فهمه، و تلقنته : أخذته لقانية . و قد لقنني فلانا كلاما تلقينا ، أي فهمني منه ما لم أفهم ، و التلقين : كالتفهيم . و علام لقن : سريع الفهم .

لقد ذكر "كولهان" "KOLHAN" (1982) أن المحاضرة تعتمد في جزء كبير منها على القول اللفظي .

و كان "كلارك" "CLARK" (1973) قد اقترح توجهات إلى المدرسين نذكر البعض منها فيما يلي :

- قل للتلاميذ ما تريد أن تقوله من معلومات .
- حاول إيجاد علاقة بين ما يعرفه التلاميذ فعلا و ما تريدهم أنت كمدرس مسؤول عن القسم أن يعرفوه .
- استخدام الوسائل التعليمية لتوضيح فكرة أو مفهوما ما يكون غامضا .
- قدم الطريقة حتى تدخل المرح و الإبتسامة في نفوس التلاميذ .
- لا تجعل من المحاضرة روتين محفوظ ثابت و ممل .
- أختم المحاضرة بملخص سريع و وافي للموضوع (جابر عبد الحميد جابر ، و آخرون ، 1982 : 82)

- **عيوب طريقة المحاضرة :**

- لا تأخذ بعين الإعتبار الفروق الفردية بين التلاميذ الفصل الواحد فهي تقدم بأسلوب واحد .
- استئثار المدرس بالوقت المخصص للمحاضرة و اقتصار دور المتعلم على الإستماع و التلقي .
- تثير الملل لدى المتعلمين خاصة إذا كان كلام المدرس مستمرا دون أن يطرح أسئلة تثير الإنتباه أو تعمل على مشاركة التلاميذ .
- لا تساعد المحاضرة على تذكر المادة العلمية و الإحتفاظ بها ، حيث دلت التجارب أن التلميذ لا يتذكر إلا 20% مما يسمع في المحاضرة . (فتحي الديب ، 1983 : 103)

4-1-2- إعطاء التوجيهات و التعليمات :

يسجل في هذا البعد تعبيرات المعلم التي تصدر في صيغة تعليمات ، أحكام و أوامر commandement et injonctions و توجيهات و إرشادات مباشرة ، يتوقع أن يدعن التلميذ لها ، أي تنفيذها و الإلتزام بها ، و لا تكون له حرية عدم الإستجابة لها ، و هي تعزز سلطة المدرس و من أمثلة ذلك "اقرأ يا محمد هذه الفقرة أو المسألة" (الشامي ، 2001 : 37) أو طلب الهدوء أو محاولة الحفاظ على النظام في القسم ، لتفادي الفوضى و انفعال القسم ، خاصة بعد العودة من استراحة العاشرة بالساحة – مكان اللعب و الإسترخاء– أي ما بين نهاية الحصة الدراسية الثانية و بداية الحصة الثالثة ، حيث لاحظ الباحث هذا النوع من السلوك خلال الدراسة الإستطلاعية و كذا الأساسية عدة مرات ، فبعد عودة التلاميذ من الإستراحة التي تدوم حوالي 15 دقيقة ، فمن العصب التحكم فيهم ، بحيث و في اغلب الأحيان الدرس يبدأ متأخر بحوالي 30 دقيقة ، و هذه ظاهرة قد تدرس و تحلل من قبل باحث آخر أو فرصة أخرى و المجال مفتوح لذلك ، حتى أن المدرس المسؤول عن الحصة التدريسية طلب مني التدخل بصفتي مختص في علم النفس لكن القانون لا يسمح بذلك ، بحيث النظام و الإنضباط مهمين و يحتاج إليهما

المدرس و التلميذ لأداء المهام داخل القسم ، و حفظ النظام لا يعني الصمت التام الذي يكون مصدره الخوف من المدرس ، بل الهدوء و النظام الذي ينبع من رغبة المتعلمين أنفسهم في أن يتعلموا و أن يستغلوا كل فرصة تتاح لهم للتقدم و النمو في مختلف جوانبه (نبيل عبد الهادي ، و آخرون ، 2003 : 40) فدراسة "عبد الله الهاجري" (1993) حول عملية ضبط سلوك التلاميذ في القسم الدراسي ، كانت بهذا الصدد ، حيث هدفت الدراسة التعرف على أسباب حدوث المشكلات السلوكية داخل القسم ، و استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، و اقترحت الدراسة ضرورة التنويع في التعامل مع المشكلات السلوكية و الإبتعاد عن العقاب البدني ، و ضرورة بناء قوانين و إقامة حوار مع هؤلاء التلاميذ للتعامل مع المشكلات السلوكية (عبد الله الهاجري ، 1993 : 16 و20) .

أحيانا أخرى ، أو في حالة ما يميل عدد من التلاميذ في عدد من مناسبات الحصص التدريسية بالقسم ، و خاصة في مرحلة الطور الثانوي ، مرحلة تصادف سن المراهقة المعروف بالتمرد ضد السلطة ، إلى عدم تنفيذ ما يقوله المدرس ، أو ما يطلبه منهم فرديا أو جماعيا ، و ذلك إما بتجاهل أوامره أو بمعارضتهم لها لفظيا ، بمواجهته أو مصادمته . و لما كانت تعليمات المعلم أو أوامره تخص عادة ناحية دراسية أو نظاما هاما لروتين القسم ، فإن مخالفة أفراد التلاميذ لها و عدم تنفيذهم لمتطلباتها يؤدي في أغلب الأحوال إلى نتائج سلبية دراسية تتعلق بالتعلم و التعليم ، و اجتماعية تتمثل في علاقات المعلم مع هؤلاء التلاميذ . و يبدو رفض تعليمات و أوامر المعلم في الأساليب السلوكية التالية :

1- تجاهل التعليمات أو أوامر المدرس بعدم الرد ، أو التعليق ثم عدم التنفيذ .

2- رد التلميذ على المعلم بألفاظ سلبية تعارض تعليمات و تؤكد عدم طاعة التلميذ لها .

3- تنفيذ التلميذ في الحالات المتطرفة عكس ما يطلبه المعلم في تعليماته و أوامره .

4- خبرة التلميذ لمشكلة أسرية أو شخصية أو عدم استطاعته التنفيس عنها بسلوك و مناسبات أخرى غير القسم و المدرسة . و ها هي دراسة "رجاء أحمد عيد" (1998) ، حول مشكلة الإنضباط الصفي ، تؤكد ذلك، بحيث هدفت الدراسة التعرف على مشكلة الإنضباط لدى طالبات التدريب الميداني ، و استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، و أرجعت الباحثة مشكلة الإنضباط الصفي إلى عوامل منها : الأسرة ، و المدرسة، و جماعة الأقران ، و المجتمع خارج المدرسة ، و لقد قدمت الباحثة التوصيات منها أساليب وقائية و أخرى علاجية (رجاء أحمد عيد ، 1998 : 116 و 130) .

و قد ترجع عوامل رفض التلميذ لتعليمات أو أوامر المدرس إلى كون المدرس نفسه غير مؤثر الشخصية في القسم ، لطبيعته غير الجادة في التفاعل مع التلاميذ و معاملتهم ، و كذا عدم جده أو إخلاصه في التدريس حيث يفقده هذا الإحترام و الطاعة .

إذن ما على المدرس الإخلاص في التدريس ، و حرصه على استغلال الوقت بما يفيد تعلم التلاميذ و نمو شخصياتهم ، ناهيك عن اتصافه بالإتزان و المرونة في تعليمه و معاملته للتلاميذ ، بمعنى لا يكن لينا فيعصر

أو قاسيا فيكسر ، يلزمـــــه المرونـــــة و الحزم و الضبط REGULATION و التساهل FACILITATION و كلا في وقته و مناسبته . فالإتصاف بنوع من القوة و التأثير تجدب معها احترام التلاميذ له و لسلطته ، و انتباههم إليه ، فدراسة "محمد أحمد كريم و آخرون" (1992) تصب في هذا الشأن ، حول الإدارة الصفية و فاعلية المعلم ، و هدفت هذه الدراسة إلى تبيين العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية ، و أدوار المدرس و فاعليته ، و أهمية العلاقات الإنسانية ، و اقترحت الإنضباط الصفي لمعالجة مشكلات القسم الدراسي (محمد أحمد كريم ، و آخرون ، 1992 : 205) .

و كذلك بمقابلة التلميذ ، و التعرف على أسباب معارضته للمدرس أو ميوله السلبية تجاهه ، و عن أسباب مخالفته لتعليماته و أوامره ، و ذلك لإجراء التعديلات اللازمة .

4-1-3- نقد التلاميذ و تبرير السلطة :

- بمعجم المصطلحات التربوية و النفسية ، مصطلح النقد ، يفسر بـ : ينقد ، نقدا الشيء : نقره ليختبره ، أو ليميز جيده من رديئه فهو ناقد ، قال أبو فراس : و خبرت هذا النهر خبرة ناقد حتى أنست بخيره و بشره .

إذن نقدا و تنقدا : أبان ما فيه من الحسن ، و القبيح ، و الصحة ، و الإعتلال .

النقد : هو فن تمييز جيد الكلام ، من رديئه ، و صحيحه من فاسده .

- أما مفهوم التبرير RATIONALISATION ، و طبق نظرية التحليل النفسي لـ "فرويد" "FREUD" ، هو نوع من العمليات العقلية الدفاعية MECANISME DE DEFENCE حيث يخترع الإنسان أسبابا منطقية وجيهة لكي تحل محل الأسباب الحقيقية ، فهو عملية تبرير لسلوك الإنسان الذي يسبب شعورا بالقلق ، و ينال من فكرة الفرد عن نفسه أو احترام الفرد لذاته .

و في الغالب ما تكون الدوافع الحقيقية للسلوك دوافع لا شعورية أو دوافع غير مقبولة اجتماعيا . و يلجأ إليه الفرد لحماية نفسه من الإعتراف بالفشل أو العجز أو الخطأ في سلوكه حتى يبدو سلوكه مقبولا في نظره، و نظر من حوله من الناس . التبرير هو عملية لا شعورية يدرك الفرد دوافعه الحقيقية و لا يعرف أنه ينكرها على نفسه و على غيره من الناس .

و التبرير يجعلنا نرى صفات حسنة في من نحبهم من الناس وصفات سيئة في من نكرههم . و هذا النوع من الآليات الدفاعية ، و أن كنا نستخدمه جميعا لنحتفظ عن طريقه بصحتنا النفسية ، لا ينبغي لنا أن نلجأ إليه كثيرا . و إنما على المدرسين أن يشجعوا تلاميذهم على مواجهة مشكلاتهم ، لا يعمدوا إلى التخلص منها بالتبرير (عيساوي عبد الرحمان محمد ، 1982 : 86).

و الباحث يشاطر ما جاء به رائد مدرسة التحليل النفسي ، بحيث عملية التبرير عبارة عن ايجاد سبب معقول ليحل محل الأسباب الحقيقية . فالإنسان يسعى إلى خداع نفسه ، فالتلميذ قد يعز عليه أن يعترف بفشله في الإمتحان ، و لكنه قد يتظاهر بعدم أهمية النجاح بالنسبة له . و الشخص رديء الكتابة قد يعزى ذلك إلى القلم

الذي يكتب به ، و الأسرة المهملة قد تعزى انحراف طفلها إلى إهمال المدرسة أو صحبة أقران السوء ، و هكذا .

- فيما يخص مصطلح السلطة ، و بالقاموس الجديد للطلاب ، تفسر بالقوة و القهر و الخوف ، و هي السيطرة و التحكم . فالمدرس هنا يرى نفسه مصدرا رئيسا بل وحيدا للمعلومات و ينتظر من تلامذته الطاعة التامة لتعليماته و أوامره ، مزاجيا في علاقته بالتلاميذ فهو الذي يمتلك القدرة على التواب و العقاب ، مفقدا للتلاميذ ثقتهم بأنفسهم مقاوما لأي تغير معتبرا ذلك تحديا لسلطته ، و ردع السلوكات التي يراها مخلة بمبادئ العملية التربوية التعليمية (ميلود حبيبي ، 1993 : 85).

يمارس المدرس في هذا الجانب المباشر من حديثه ، سلطته مباشرة خلال توجيه التلاميذ و تعليمهم ، طالبا منهم مسايرة أهوائه و رغباته دون معارضة تذكر ، و هنا يميل المدرس إلى المزاجية و عدم النضج في صناعة القرارات التربوية و الشخصية بتعلم التلاميذ و معاملتهم (فاطمة عبد الرحيم النوايسة ، 2012 : 229) ، و يتضمن ما يوجهه المدرس من تعبيرات و انتقادات السلوك السلبي للتلاميذ ، أو التوجيهات التي يستهدف من خلالها تعديل سلوك هؤلاء المتعلمين في الإتجاه المرغوب فيه ، مثل الصياح على تلميذ للخروج أي طرده من القسم ، كما يشمل مجموعة أخرى من التعبيرات تسمى الدفاع أو تبرير الذات و هي عبارات توضيحية لسلطته ، دفاعا عن نفسه ضد التلميذ ، و تبريرات لمواقفه و أفكاره ، عن طريق القول عن سبب ما يفعله (العربي فرحاتي ، 2010 : 147) .

و على حسب رأي الباحث ، فعوض أن المدرس يهمل تساؤلات التلاميذ و استفساراتهم ، و استعمال القسوة في التعامل مع هؤلاء التلاميذ ، و الإكثار من الإنتقادات ، و خصم النقاط . فبإمكان المدرس بالمشاركة مع التلاميذ ، وضع قواعد لضبط القسم قائمة على العدالة و احترام التلاميذ داخل القسم ، من أجل تفادي المشكلات و استخدام السلطة المتعبة و المرهقة لأعصاب التلاميذ و لصحتهم النفسية و حتى كذلك للمدرس ، و تفادي كذا تدهور مستويات الإنجاز الأكاديمي .

4-1-4- توجيه الأسئلة :

يعتمد التفاعل بالقسم بين المعلم و المتعلمين بشكل كبير على الأسئلة التي يطرحها المعلم أثناء الدرس، و الموجهة للتلاميذ قصد الإجابة عنها .

يسجل في هذا البعد تعبيرات المعلم المصاغة في شكل أسئلة تستهدف تحريك المناقشة إلى الخطوة التالية ، و تقديم عنصر جديد للمناقشة ، و تقديم أفكار يعتقد المعلم أنها هامة ، و بالتالي إقامة تفاعل داخل القسم الدراسي و ربط اتصالات بين التلاميذ ، كتحويل سؤال تلميذ إلى تلميذ آخر ليحاول الإجابة عنه ، أو الطلب من تلميذ التعليق على إجابة زميله ، أو طلب تكملة الإجابة إن كانت ناقصة مثلا . و الإبتعاد عن أي صراع قد يشتت روح الجماعة و تماسكها (نبيل عبد الهادي ، و آخرون ، 2003 : 195) و على هذا المنوال أجرى "علي موسى" (2004) دراسة بعنوان "فعالية معلم اللغة العربية لمهارة شرح الدرس و طرح الأسئلة و تقييمه من

وجهة نظر طلبته" . بحيث تكونت عينة الدراسة من 204 طالب يدرسون في مدارس محافظة "طولكرم" ، حيث أجريت الدراسة على 107 ذكر ، و 97 أنثى . توصلت الدراسة إلى وجود فروق جوهرية في فعالية المعلم لمهارة شرح الدرس و طرح الأسئلة من المعلمين من وجهة نظر الطلبة أنفسهم تعزى لمتغيرات : الجنس ، و نوع المدرسة لمصلحة المعلمات الإناث و معلمين المرحلة الثانوية .

و القاعدة هو أن يسلك المعلم كما لو كان يتوقع الإجابة ، و التي تدور حول الدرس ، و نصنف الأسئلة إلى نوعين : أسئلة معبرة ، و هي التي تحد بين حرية المتعلم في التعبير عن رأيه ، و تتصف إجابتها بـ صحيح أو خطأ ، و أسئلة واسعة تعطي للمتعلم الحرية في الإجابة و التعبير عن أفكاره و مشاعره ، فهي الوسيلة الرئيسية في إثارة التفكير لدى التلاميذ ، كما أنها وسيلة التقويم البنائي ، حيث تعين المدرس في معرفة ما إذا تمكن التلاميذ من بلوغ الهدف الذي يدور التدريس حوله . و لا يمكن أن نتصور وجود تدريسا بدون طرح أسئلة . للأسئلة منزلة مهمة في فن التدريس فهي أشبه بالقوة الدافعة في الدرس ، فيسير و يتحرك في اتجاه أهدافه ، و هي عماد المدرس في تعليم التلاميذ ، و هي مقياس مهارة المدرس ، و جودة طريقته و وضوح منهجه في الدراسة . كما أنها تتيح للتلاميذ أن يكونوا دائما في مواقف إيجابية و أن يشتركوا في بناء الدرس و كشف حقائقه (حذيفة عبد المعطي ، 2015) .

و بالتالي يحقق استخدام الأسئلة عدة وظائف منها : تشجيع التلاميذ على التعلم الذاتي – التفكير – البحث – إثارة الدافعية و جذب الإنتباه– تعميق القيم و المعتقدات و تصحيح الأخطاء .

بينما مواصفات الأسئلة الجيدة من حيث الصياغة ، و حتى تحقق الأهداف المنشودة ينبغي أن تتصف بما يلي: الوضوح و التحديد و الإختصار– صحة التركيب اللغوي – إثارة التفكير و تجنب الأسئلة الإيحائية – مناسبتها لمستوى التلاميذ – قيمتها العلمية – متسلسلة منطقيا –الإبتعاد عن الأسئلة المركبة التي تدمج فيها عدة أسئلة في آن واحد ، حتى لا تصعب الإجابة – أن يكون السؤال يخدم هدفا واحدا .

أن لا يكون السؤال مركزا على تلميذ واحد دائما ، بل يوجه لتلاميذ القسم كله ، فلا مكان لتفضيل واحد عن الآخرين في العملية التربوية التعليمية PAS DE FAVORI (عبير ، 2008) . لكن ينبغي على المدرس أن ينادي التلميذ المعني بالإجابة باسمه ، حيث أثبتت الدراسات أن هذا السلوك يؤثر تأثيرا إيجابيا على التحصيل الدراسي لهؤلاء التلاميذ .

فقد أثبتت دراسة "بروفي و إفرتسون" "BROPHY ET EVERTSON" (1974) أن التلاميذ الذي يناديهم المدرس بأسمائهم ، الذين يجيبون على الأسئلة الموجهة لجماعة القسم في تعلم القراءة يرتبط ارتباطا موجبا قدره 0,55 بالتحصيل الدراسي .

و في دراسة "أندرسون و إفرتسون و بروفي" "ANDERSON ET EVERSTSON ET BROPHY" (1979) اتضح أن نسبة التفاعلات الحادثة بين المدرس و التلاميذ الذين يناديهم المدرس بأسمائهم و هذا بعد طلب

الإذن بالإجابة يرتبط ارتباطا موجبا بالتحصيل الدراسي في القراءة لهؤلاء التلاميذ (محمد عبد الحليم منسي، 1991 : 387) .

أما مهارات التصرف شأن إجابات المتعلمين ، فالمعلمين يحتاجون إلى تنمية مهاراتهم في توجيه الأسئلة ، و في بناء السؤال نفسه . حيث أن السلوكيات هذه ، أجمع عليها أغلب الباحثين و التربويين ، و هي كما يلي :

- الإستماع بعناية لما يقوله المتعلم ، ثم مطالبته بتقديم الأمثلة التي تؤيد إجابته .
- امتداح الإجابة الصحيحة ، لأن الإثابة الفورية تعزز الإجابات الصحيحة ، و تسهم في اشتراك المتعلم في الحوار بينه و بين المعلم في المواقف التدريسية التالية .
- من الأفضل ألا يعلن المدرس للتلميذ بأنه أخطأ في الإجابة عن السؤال ، و إنما يوجهه بعبارات مثل : هذه ليست الإجابة المطلوبة ...
- تفادي مقاطعة المتعلم أثناء الإجابة إلا للضرورة .
- يعزز الإجابات الصحيحة بالتعزيز المناسب .
- يتجنب التهكم و السخرية على عدم الإجابة أو الخطأ فيها .
- توجيه عدد قليل من الأسئلة في الحصة ، و يحقق ذلك استشارة إجابات كاملة و مستندة على التفكير العميق عند التلاميذ .
- يجعل المتعلم يدرك خطأه بدون عقاب .

فالتحدي الحقيقي لعملية توجيه الأسئلة ، يكمن في التصرف بشأن استجابات المتعلمين ، بحيث تتوقف كفاءته في توجيه الأسئلة على الطريقة التي يتقبل بها استجابات المتعلمين أو يعززها ، فعقاب المتعلم بسبب خطأ في إجابته أو عدم اكتمالها ، لا تشجع المتعلم على المشاركة (وجيه المرسي أبو لبن ، 2011) . و ها هي دراسة في هذا الإطار قام بها "ويلن" "WILEN" (2004) الموسومة "هدف التعرف على أسلوب المعلم في طرح الأسئلة الشفوية و علاقته بمهارة المعلم شرح الدرس من وجهة نظر المعلمين" ، أجريت الدراسة على عينة مكونة من 98 معلما . و قد توصلت الدراسة إلى أن مهارة المعلم في شرح الدرس تتأثر بأسلوبه في طرح الأسئلة الشفوية أثناء الدرس ، و أن استخدام المدرس لأسلوب طرح الأسئلة يمكنه من متابعة ردود أفعال التلاميذ من الأسئلة التي يتم طرحها .

فحسب الباحث ، بعد توجيه الأسئلة يمكن أن يكون ضمن أبعاد المعلم السبعة ، إذا كانت موضوعية و متضمنة إظهارا للشعور أو الإنفعال ، أو تستهدف المدح ، أو تعتمد على أفكار سبق أن قدمها التلميذ ، أو إذا كانت لا تتوقع الإجابة ، أو إذا كانت تعليمات أو توجيهات للتلاميذ ، و أخيرا إذا كانت نقدية أو مخصصة لجذب انتباه التلاميذ المنصرفين عن الدرس ، أو إخبارهم على سلوك غير مقبول . و يدخل في هذا البعد ، الأسئلة التي تتطلب إجابة قصيرة و التي تقيد حرية التلميذ في الإجابة ، و كذلك الأسئلة المفتوحة و الواسعة

و التي تسمح بالشرح أو التفسير أو تقديم الآراء و التي توسع فرص تقديم آراء التلاميذ في الإجابة ، أي حرية التلاميذ في الإجابة

4-1-5- تقبل المشاعر :

يسجل في هذا البعد التعبيرات التي تصدر من المدرس و تشير إلى تقبله و تفسيره لشعور التلاميذ ، التعبيرات الإنفاعلية التي يبديها التلاميذ ، بطريقة غير تهديدية ، أي أنه لا يقابل هذه التعبيرات الإنفعالية بأي شكل من أشكال العقاب أو الإعتراض بشرط أن يسمي و يوضح هذا الشعور أو الإنفعال بأسلوب غير مخيف ، و يستعمل المدرس في هذا الموقف عبارات تدل على قبول شعور التلاميذ ، و تشمل هذه الفئة كذلك عبارات يعبر من خلالها التلميذ عن مشاعره في مواقف سابقة ، و قد تكون هذه التعبيرات الإنفعالية موجبة أو سالبة تشير إلى الشعور بالفرح أو الإستياء ، و التنبؤ بأحداث ستحدث مستقبلا سواء كانت أحداث سارة أو مؤلمة (الحارثي طلال بن حسين ، 2010 : 29) ، و يقصد بالمجال أو البعد الوحداني غير المباشر : المشاعر و الأحاسيس و العواطف و الإنفعالات و الإتجاهات و الميول و القيم ... إلخ .

فتقنيات التعبير و التواصل TECHNIQUES D'EXPRESSION ET DE COMMUNICATION هي الوسائل اللغوية التي تمكن من التعبير و التواصل بكيفية واعية ، فالتلميذ يعبر بواسطة اللغة عن وجوده و مشاعره و آرائه و كيفية وجوده في العالم ، و هي حاملة لإنفعالاته و مواقفه من الحب ، و البغض ، و السرور ، و الحزن ، و الصدمة ، و البؤس ، فأن نتكلم يعني أن نؤكد ذاتنا في مقابل الآخرين ، و ننظم علاقتنا مع الغير ، و يمكن الإقرار بأن التعبير هو لغرض تحقيق وظيفة التواصل الإجتماعي و التفاعل الإنساني (عبد الرحيم تمحري ، 2007 : 5).

فيجب التذكير أن مصطلح الإنفعال يشير إلى مجموعة حالات المشاعر الوجدانية AFFECTS التي تبعث في الفرد إحساسا بالسعادة ، و هي حالة انفعالية نفسية ، و في حالة ما إذا كانت عملية التفاعل خالصة ، يكون تزامن و توافق المشاعر الوجدانية خلال الفعل و رد الفعل بين طرفي التفاعل ، و هذا ما يدعى كذلك بالتعاطف مع الآخرين EMPATHIE أي مشاركة الآخر للحالات الوجدانية النفسية و الجسمية في آن واحد ، إحساس و معايشة نفس الحالة ، لكن بكل برودة و موضوعية . و التي تعني في معجم المصطلحات التربوية و النفسية الإندماج مع الآخرين ، و التكيف معهم دون أن نصبح عضو منهم ، و شعور المدرس بالقسم بما يشعر به التلاميذ ، و تعتمد على الفهم الثقافي ، و محاولة التعاطف مع شخصية أخرى من مجتمع مختلف ، أو من بيئة مختلفة "الحضر أو الريف" أو من جيل آخر ، و محاولة فهم و تقبل التنوع بين الخلفيات الثقافية ، و يؤدي ذلك إلى تفاعل المدرس مع التلاميذ مثلا بصورة إيجابية عند مراعاة أفكارو مشاعر هؤلاء التلاميذ . لكن يجب الإشارة إلى أن إدراك و مشاركة الحالة الوجدانية للآخر شيء سهل إذا ما كانت ممتعة تشرح الصدر و مسرة ، لكن ليس في كل الحالات ، بحيث صعوبات و معوقات التواصل و المشاركة قد تحدث

عندما تكون المشاعر تعبر عن انفعالات من الصعب تحملها مثل : قطع الرجاء و الآمال و الآلام و الأوجاع و الضرر SOUFFRANCE ET DESESPOIR . هناك صعوبات أخرى تعرقل مشاركة الآخر في الإنفعالات و إدراكها ، عندما تكون السبب في استفاقة و استيقاظ إشكاليات و معاش غير مقبول و مكبوث و تم قمعه REPRIMER ، أما الإنفعالات الأكثر مشاركة و الأكثر جلاء و وضوح هي : السعادة ، الغضب ، الخوف ، الحزن ، الغيرة (PHILIPE CABIN, 1998 : 181-185).

أما "فيصل الزراد" (1990) قد تناول و أوضح رؤية علماء التحليل النفسي للتعبير باللغة ، بحيث و على حسبهم أنه يسهم إسهاما بالغا في عملية التفريغ النفسي للشحنات النفسية المؤلمة ، و تستخدم اللغة خلال المقابلات الإكلينيكية من أجل التنفيس الإنفعالي و علاج الإضطرابات الإنفعالية ، فكما أن الكلمات تساعد على نقل أفكار الفرد و مشاعره للآخرين ، باعتبار أن فعالية الكلام هو النظام الأساسي للتواصل بين البشر ، و نعني به السمع و الإدراك و تفسير معاني الكلمات (سهير محمد سلامة شاش ، 2007 : 20) .

يجب الإشارة إلى معنى مصطلحين آخرين ، و التي تستعمل في أغلب الأحيان كمرادفات للإنفعال ، و هي العاطفة SENTIMENT و المشاعر الوجدانية L'AFFECT . حيث أن "فرويد" "FREUD" يفسر المشاعر الوجدانية هذه بالترجمة الذاتية للكمية الهائلة للطاقة و القوة الدافعة للنشاط – النزوة (OLIVIER LUMINET, 2002 : 34) .

"فهوب و مندل" "HOPE ET MENDELL"(1994) يشيران إلى المهارة الإجتماعية ، و يعرفونها بأنها تعني قدرة الفرد على أن يتفاعل مع الآخرين بسلاسة ، و فعالية ، و أن الماهر اجتماعيا يعرف ، عادة ما يقول و متى ، أو متى يمتنع عن قوله ، و يتميز بمهارات الإستقبال و الإنصات ، و الفهم الدقيق لما يقوله الآخر و القدرة على تفسير سلوك الفرد ، و هذه طريقة تجعل الآخر يشعر بالإرتياح ، و إلى القدرة على التعبير عن الذات في عملية الإرسال الإتصالي ، و على ضبط و تنظيم عملية التفاعل في الموقف الإجتماعي (طريق شوقي محمد فرج ، 2003 : 44) .

و على حسب " لويليي " " Lhuillier " (2006) و في هذا الصدد ، حاليا نحن أمام تطور مصطلح الكفاءات الانفعالية " Compétences émotionnelles " ، بحيث هذا النوع من الكفاءة يستلزم الوعي بالذات ، و إدارتها ، و القدرة على التعبير عن المشاعر الحاملة للانفعالات و بطريقة لائقة و مناسبة ، و الاستجابة تكون بالمشاركة الوجدانية و الاستفادة من استعمال الحالة الانفعالية الآنية لإدارة الفعل التفاعلي . و الوعي و ضبط انفعالات الآخرين حيث تسمح بتحسين الأداءات (Claude Louche , 2007 : 131) فهؤلاء المدرسين يجب أن يميزوا بهذا النوع من الكفاءات لبناء العلاقات التربوية التعليمية مع التلاميذ ، فها هو " جاك نيميي " " Jack Nimier " (1999) يتميز باعتراضـــه و بكل صرامـــة و جدية ، على طرق و أسلوب التعلم المعتادة و المعمول بها و المتعلقة بمقاييس علم النفس على مستوى جميع الكليات في التدريس و الخاصة بكل الشعب و المواد التعليمية ، سواء المحاضرات بالمدرجات ،

و الأعمال الموجهة ، و الأعمال التطبيقية التي تتميز بسوء التنظيم لكثافة المتكونين . إذن يجب توضيح الأمور ، و تفادي الخلط ما بين تدريس مقياس علم النفس و التكوين النفسي enseignement de la psychologie et la formation psychologique . لأن تدريس علم النفس غير كافي و ليس أساسي ، لأن " جاك نيميي " متأكد أنه ما سوى التكوين النفسي و التحضير للالتحاق بالمنصب ، يستطيع تعديل و تطوير تمثلات المدرسين لمهنتهم ، و حول التلاميذ ، و حول فن نقل المعارف و المعلومات . فالسبيل الوحيد هو جعلهم في وضعية تدريسية حقيقية ضرورية لفهم الواقع الملموس باقتناع شديد و عميق و كيف يفكر الأشخاص و معرفة إدراكات و تمثلات و تفكير و نوايا كل شخص ، و الجماعة ، إذن هذا ينطبق على تلامذتهم ، و عن هؤلاء المدرسين ، قبالة و بحضور التلاميذ ، و القسم كمجموعة .

فيجب التنويه ، إلى أن الأساتذة المتربصين أو بصدد التأهب للالتحاق بمنصب عمل المدرس ، لم يكن لهم الاصطدام بالصعوبات الحقيقية المتواجدة في القسم الدراسي . من مبدأ جهلهم لهذه الصعوبات ، يعتقدون و في أغلب الأحيان أن الصعوبات تتعلق في الطريقة التي نقدم بها البرنامج التربوي ، فن التعليم Didactique أو الفعل الديداكتيكي بوصفه فعل تواصلي في أصله للشعبة أو للمادة التعليمية تلبي و تنسجم تماما لتمثلاتهم المتعلقة بمهنتهم . غير أنه ، و في آخر الأمر ، فن تعليم الشعب و كذا المواد التعليمية ، رغم أهميتها و إفادتها و ضرورتها فهي لا تستطيع مجابهة إلى بعض الصعوبات الفعلية ، التي سيواجهها هؤلاء المدرسين . و بالتالي ، التدريس الذي يدور و يتمحور حول الدراية و معرفة الآخر من أطفال و مراهقين ، بدون معرفة الذات و الوعي بها ، و إعادة النظر في الاتجاهات و الميولات se remêttre en cause، يؤدي حتما إلى سلوك سلطوي على الآخر و بالتالي الوقوع تحت سيطرته . (Jacques Nimier , 1996 : 24)

و قد كشف " فلاندرز " " Flanders " في دراساته و أبحاثه أن المدرس المباشر أقل نجاحا من المدرس غبر المباشر ، الذي يلجأ في تدريسه إلى أسلوب الحوار و المناقشة ، و أفسح أمام تلاميذه الفرص لكي يتحدثوا و يسألوا و يعبروا عن حاجاتهم و انفعالاتهم و تشجيعهم على ذلك و مدحهم و تقبل مشاعرهم. و يوجد مجموعة من العوامل مؤثرة في التفاعل اللفظي في القسم ، منها المدرس . فكلما كان المدرس غير مباشر كلما كان التفاعل اللفظي يؤدي إلى نتائج تربوية تعليمية إيجابيـــــة . فيتقبل المدرس شعور التلميذ و يوضحه ، كأن يقول : نعم أنا أشعر معك ، فهذه القضية تستحق الدراسة (عبد الجليل الشوامرة، 2013).

و قد حذر " سكينر " " Skiner " المدرسين من الممارسة الصفية المنفرة التي قد تقترن بسلوكهم أو بالمادة التعليمية التي يقومون بتدريسها ، و من هذه الممارسات :

- السخرية من إجابات التلاميذ و تقديم تعليقات مؤلمة لذات التلميذ .
- استخدام الأساليب العقابية المختلفة كوقوف التلاميذ في مواجهة الحائط لخطأ ارتكبه التلميذ .

- إلزام التلاميذ بالجلوس بصمت طوال مدة الدرس .
- إلزام التلاميذ القيام بنشاطات لا يرغبون فيها .

لقد وضع " سكينر " (1953) أساس تعديل السلوك ، و أكد أن على علم النفس التركيز على السلوك و ليس على عمليات نفسية مفترضة ، و مازال هذا الأساس حجر الزاوية في تعديل السلوك (صالح محمد علي أبو جادو ، 2006 : 188).

فالباحث ينظر إلى هذا البعد و طبيعة هذا المفهوم الذي يحمل جانب نفسي أساسي و قاطع من حيث درجة الأهمية ، التعبير عن المشاعر favorisé l'expression ما يناقض الموت الاجتماعي و القمع . يستطيع أن يؤثر سلبا أو إيجابا على جميع مظاهر نشاط التلميذ داخل القسم الدراسي ، و أن على أساسه تتحدد فرص نجاحه أو فشله الدراسي . ذلك أن عددا كبيرا من الدراسات جاءت نتائجها تشير إلى وجود علاقة ارتباطية قوية و إيجابية بين المفهوم حول الذات عند التلميذ و مستوى الإنجاز يحققه داخل القسم ، و هو أمر لا يمكن تجاهله أو عدم إدراج ما يترتب عنه ضمن أية معالجة . حيث أن الأطفال الذين يعرفون صعوبات في عملية التعلم يميلون إلى اعتبـــار أنفسهم أعجز و أقل قدرة من أولائك الذين عرفوا تفوقـــا و نجاحا . فالسلوكات اللفظية للمدرس ، و هو جانب من جوانب شخصيته ، و كفايته المهنية ، الأكثر تأثيرا على الواقع التعليمي و على نشاط التلميذ داخل القسم و بهذه الدرجة . و من بين الصفات التي تصاحب حمل الفرد نظرة إيجابية عن ذاتـــه ، يذكر الباحث البعض منها : و هي :

- الطفل تكون لديه مفهوم إيجابي حول نفسه .
- يتحدث بكل حرية و طلاقة .
- يستأنس بالمدرس .

و العكس نلاحظه في بعض السلوكات الدالة عن ذلك ، و هي :

- كثيرا ما يعزل نفسه .
- كلامه قليل .
- يتميز عادة بالانسحاب .

4-1-6 - التشجيع :

نستهل هذا العنصر و هو بعد من أبعاد نموذج فلاندرز غير مباشر ، ببعض التعاريف للكفايات المهنية للمدرس ، و هي كالتالي :

تعرف " سامية الختام " (1974) الكفاية بأنها : " درجة النجاح في القيام بالوظـائف و المقتضيات و المهام التي تتطلبها مهنة معينة " . و هو تعريف عام و شامل للكفاية .

و يرى " هوستون وهاوسان " " R. Houson ,et W. Houston " (1974) أن الكفاية تعني : "القدرة على عمل شيء أو إحداث نتاج متوقع لدى الأخر " . تعريف يركز على مخرجات الكفاية .

أما " همام زيدان " (1988) يستخدم مفهوم الكفاية المهنية للمدرس ، و يعرفها بأنها : " امتلاك المدرس لجميع المعارف و الاتجاهات و المهارات اللازمة لأداء مهمة ما على نحو يمكن إنجازها بأقل وقت و جهد ممكن ". تعريف يؤكد على الإتقان في العمل و بأقل جهد وقت ممكن مع إبراز أهمية المهارة (عبد الرحمان صالح الأزرق ، 2000 : 12) بحيث أن القدرة على تشجيع التلاميذ من بين المهارات التي على المدرس أن يتحلى بها في القسم الدراسي .

يسجل في هذا البعد كلمات و عبارات التشجيع التي يستخدمها المدرس لتحفيز التلاميذ و باستمرار، كقول " نعم أو استمر ، " هذا عمل جيد " ، أو قول : " أعجبتني هذه الفكرة " ، أو " حدتنا أكثر عن فكرتك ، استمر " . و التي توضح للتلميذ أنه في الطريق السليم و أن يستمر في عرض فكرة معينـــــة ، و يتضمن هذا البعد أيضا الدعابات التي تخفف التوتر و تحقق هدفا و لكنها ليست على حســـاب التلاميذ ، و استعمال معاني الود و الحماس (الشامي ، 2001 : 31) وعلى سبيل الذكر :

- يشجعك حتى تظل جديا في مباشرة عملك المدرسي .
- يشجعك على مضاعفة الجهد داخل القسم .
- ينبغي للمدرس أن ينادي كل تلميذ باسمه ، و قد ثبت أن لذلك تأثيرا إيجابيا على تحصيلهم العلمي .
- مراعاة الفروق الفردية .
- التشجيع للرفع من مردود التلميذ .
- التشجيع يوفر لديهم قدر من الدافعية و إثارتها .
- ألا يقتصر على مجموعة معينة من التلاميذ .
- تشجيع عمليات التفكير .
- أن يكون المدرس مرنا في تلقي الإجابات .
- استخدام عبارات التشجيع لتحفيز التلاميذ على الإنجاز الأكاديمي ، و تحقيق الحاجة إلى الانتماء و توطيد العلاقة و تدعيمها مع المدرسة و بالتالي تبني و الموافقة على المشروع التربوي و الأهداف التربوية التعليمية .

فالباحث يرى في التشجيع و المدح و الثناء للتلاميذ ، من الصفات المتميزة للمدرس و التي يميل إليها التلاميذ والتي تؤثر على النواحي النفسيـــة للتلميذ ، و في عملهم التربوي اليومي بصورة إيجابيـــــة ، و نعتبره إلى حد بعيد مسؤولا عن النتـــــائج التي يحققهـــــا هـــــذا الأخير داخل القسم من حيث التكيف و الاستيعاب و الإنجاز ، خاصة المستوى الأول من الطور الثانوي ، و ذلك راجـــــع إلى عنصر النضج و درجة الاستقلالية في إبداء الرأي و بناء الحكم ، و هي كذلك مرحلة انتقالية تكيفية من الطور المتوسط إلى الطور الثانوي ثم الجامعة . و في هذا الصدد بالضبط يؤيد " ديل " " Dale " (1967) أنه ينبغي على المدرس أن يشجع عملية النمو الذاتي للتلاميذ إلى أقصى مداه ، و عليه أن يدفع التلاميذ ليتحروا

الحقيقة بمفردها و الوصول إلى تفسيراتهم الخاصة لها ، و ينبغي أن يلقنهم أقل قدر ممكن من المعلومات و أن يمنحهم فرصة الاكتشاف بأكبر قدر ممكن (ميلود حبيبي ، 1993 : 365) إذن يجب تشجيع التلاميذ على الدراسة و حب العلم و العلماء و البحث عن المعرفة و متابعة كل جديد في مجال تخصصهم . أما من حيث تولي قيادة جماعة القسم الدراسي ، فهذا يعني على المدرس أن يكون قدوة حسنة للتلاميذ ، من حيث السلوك الشخصي و السلوك الاجتماعي ، لأن التعلم يكون بالتقليد و الملاحظة ، و يعتبر المدرس كمثير ، يشجع هؤلاء التلاميذ على الإنجاز الأكاديمي .

فالسلوكات اللفظية التي توحي بالتشجيع ، حيث يكون مصدرها المدرس في بعدها النفسي هو الاعتراف بالآخر ألا و هو التلميذ ، هذا الاعتراف بكيانه الشخصي يعزز الصورة الإيجابية عن نفســـه ، و أكثر انسجاما معها و قبولا ، يدعم لهؤلاء التلاميذ الثقة بالنفس و بقدراتهم ، و يؤدي إلى الانفتاح على العالم و الآخرين من موقع الثقة ، و يتم الاعتراف المتبادل ، و تصبح العلاقات منمية و ترتقي العلاقات من مستواها الأولي إلى مستوى راشد ، تتيح فرصة المشاركة و الإحساس بالمسؤوليـــة و تحقيق الذات ، و التحفيز للإنجازات العملية ، و التخلص من الخضوع و أسلوب الأوامر ، و إرساء علاقات المساواة (مصطفى حجازي ، 2000 : 184) .

و على غرار "نظرية التحليل التعاملي"Analyse transactionnelle ، تتواجد الحاجة الملحة إلى التبادل مع البيئة الفيزيقية و التفاعل مع المجتمع ، فالإنسان يغذي ذاته من خلال حصوله على إشارات الإعتراف. غياب هذا النوع من التبادل ، و غياب المثيرات المحفزة ، من الأسباب التي تؤدي إلى الضرر و المعاناة souffrance ، و في بعض الأحيان إلى المرض ، و إلى الإضطرابات الإنفعالية désordres émotionnels ، و حتى إلى الموت ، كما تشير إلى ذلك الدراسات و الملاحظات المتعددة التي أقيمت على حيوانات القردة ، و التي تم تربيتهم في العزلة و على انفراد ، و الأطفال اليتامى حيث تم التقاطهم بالمستشفيات ، و المساجين "أعمال هارلو و سبيتز" "les travaux de HARRLOW et Spitz" .

و بما أن نستطيع الموت لإنعدام المثيرات المحفزة و المشجعة ، رغم أن جميع الحاجات الفيزيولوجية مشبعة ، إذ يمكن اعتبار هذا ، الطاقة الحيوية التي نحن بحاجة إليها للحياة ، و التفتح و التطور و النماء الشخصي (A. Cardon,et al , 2009 : 86) .

4-1-7- تقبل و استخدام أفكار التلاميذ :

يولد الأطفال بقدرات عقلية تصممها الوراثة ، و تتطور أساليب تفكيرهم تحت تأثير ظروفهم البيئية المحيطة من أهل و مجتمع و أصدقاء و مدرسة . و وجود مدرس مهتم بتطوير مهارات التفكير لدى التلاميذ و تعزيز الثقة لديهم يسهم في تعليم مهارات التفكير المختلفة ، مثل مهارات التفكير الإبداعي ، و مهارات التفكير الناقد و كثير من المهارات الأخرى المهمة .

و من أولويات تعليم التفكير و على حسب "سعادة" 2008 ، وجود المدرس المؤهل و المدرب تدريبا مميزا ، و المؤمن بأهمية التفكير في حياة الناس ، و في حياة التلاميذ بشكل خاص ، و الإلحاح على تعبيراتهم و عن أفكارهم بحرية تامة و تقبل أفكارهم و تعليقاتهم لزيادة ثقتهم في أنفسهم .

و للتفكير معايير كثيرة مهمة ، كإمكانية التعبير عن الفكرة ، و إمكانية شرح الفكرة ، و كذا الصحة و الدقة اللغوية (جودت أحمد سعادة ، 2008 : 90).

و يسجل في هذا البعد تعبيرات المدرس التي يستجيب بها للأفكار التي يقدمها التلاميذ ، لتوضيحها أو بناءها ، أو تطويرها أو تحسينها ، و يتضمن ذلك توسيع المدرس لنطاق أفكار التلميذ و هي تكون عن طريق (العربي فرحاتي ، 2010 : 147) :

- الإعتراف بفكرة التلميذ عن طريق تكرارها بالشرح .
- تعديل الفكرة ، و اتخاذها أساسا للإستنتاج .
- تلخيص ما قاله التلميذ ، أو مجموعة من التلاميذ .
- مدح فكرة التلميذ إذا كانت جديدة .
- تقبل ما يدلي به التلاميذ من أفكار .
- مقارنة الأفكار ، عن طريق رسم علاقة بين فكرة التلميذ و فكرة تلميذ آخر ، أو بفكرة المدرس نفسه .

ففي هذه الفئة يتقبل المدرس أفكار المتعلمين و ليس ما يعبرون عنه من مشاعر ، فيلخص المدرس فكرة المتعلم أو يوضح ما قاله .

و لكن حين يقدم المدرس مزيدا من أفكاره الخاصة ، فإنه بذلك ينتمي إلى بعد المحاضرة ، لهذا عليه أن يوازن بطريقة سليمة بين التقليد و الحداثة ، في القسم الدراسي و بين أفكار التلميذ و مواقفه الخاصة .

و من جهة أخرى ما على المدرس التحلي بسلوك تفادي التعليقات المنفرة و المحبطة التي تعيق الفكر ، مثل: من أين أتيت بهذه الأفكار ، أو هذا خطأ ، أو لا أحد يفكر بهذه الطريقة . و هناك باحثون آخرون ركزوا على تقبل الأفكار من خلال تطبيق أسلوب تدريسي نشط و ديمقراطي ، حيث أظهرت الأعمال التي قدمتها "دانيلسون" "DANILSON" (2001) في جامعة لويزيانا الأمريكية ، و التي توضح أن اشتراك الطالب في عملية التعليم و التعلم أمر مطلوب و له أهميته ، و في تقرير لإدارة التربية الأمريكية بعنوان "what works" ورد ما نصه : يستفيد التلاميذ تعليما عندما يتشاطر معلموهم الأفكار معهم ، و يتعاونون في تنفيذ الأنشطة ، و يسهم كل منهم في النمو العقلي للآخر . فالتدريس الجيد ينشط و ينجح عندما يتعاون المعلمون مع التلاميذ ، بينما يركز في التعليم التقليدي على تقديم المحتوى . وفي نفس الاطار يرى "سامون" "Sammon" (1999) أن المدرسة دائمة التعلم تتطلب من الجميع أن يتحولوا إلى متعلمين بما في ذلك التلاميذ و المدرسون ، و أن تكون المدرسة محطة التدريب الأساسية و البيئة المدرسية و مكان التدريب للتلاميذ و المدرسين (فاطمة عبد الرحيم النوايسة ، 2012 : 290) .

"فدانيلسون" (2001) مرة اخرى تعرضت لموضوع المدرسة و تحولاتها من منظور أن تحول المدرسة إلى مجتمع من المتعلمين يعني أن المعلم لن يكون هو المصدر الوحيد للمعرفة ، فالتلاميذ أيضا يستطيعون بناء مجتمع متعلم يقدر لكل فرد فيه إسهامه و مشاركته ، و يرى كثير من التربويين أنه في مجتمع من المتعلمين يقرر التلاميذ أنفسهم ماذا سيتم تعلمه ؟ و كيف يتم تعلمه ؟.

أما الباحث يرى هذا زمن الإنفتاح على الحضارات و العالم الخارجي ، حيث يعد تعليم مهارات التفكير و تعلمها أمرا فائق الأهمية في مجال التنمية البشرية ، حتى يكون الفرد أو التلميذ بالأحرى واثقا من قدراته و أفكاره و مؤمنا بها ، فالبناء النفسي و كذا الإجتماعي يركزان على تنمية الجو النفس اجتماعي في القسم le climat psycho social ، حيث يقوم المدرس بتنمية الأنماط السلوكية المرغوبة .

4-1-8- الإستجـــابـــة :

من وظائف لغة الإتصال الإنساني بصفة عامة ، تشمل عناصر فعل أو قول الإتصال ، و وضعياته و وسائله ، و يتعلق الأمر بإنتاج كلام و بناء الجملة و تكوين النص و قول التعبير و توجيه الخطاب و تصميم على أساس جمالي و ذوقي ، بما يحقق الكفاية الإتصالية ، ذلك أن معرفة المتكلم للغة وحدها لا تكفي ، فضرورة تمكن المتكلم في الموقف التواصلي من معرفة كيفية استعمال اللغة في سياقه الإجتماعي. عليه بإنتاج التعابير بما يملكه من سجل من الموارد اللفظية ، بحيث يستطيع بجرس و إيقاع معين استثارة وجدان و إحساسات المتلقي ، و بالتالي تبعث في المتلقي نزعة الإبداع بجمالية ألفاظه و تعابيره ، و يترك أثرا فوريا واضحا على سلوكه على مستوى الإنتباه و الوجدان و التفاعل مع الرسالة بإرتياح نفسي و شعور بالسعادة و المتعة ، الأمر الذي يبعثه على النزوع و الإقبال للإستجابة الإيجابية الدائمة و نحو التعلم (ميلود حبيبي ، 1993 : 65) . و ما أورده "عبد العزيزي عبد المجيد" (1978) عن السلوك اللفظي ، بحيث اعتبره مجموعة من الأصوات التي تكون كلمة ترتبط ارتباطا وثيقا بصورة معينة في الذهن ، فإذا ما سمع أو أقر صاحب اللغة هذه الكلمة انبعثت تلك الصورة في ذهنه ، و متى انبعثت تلك الصورة في ذهنه في وقت ما انبعثت معها أفكار و تصورات و وجدانات مماثلة ، فيقوم بالإستجابة و تلبية لأثر ما أدركه من الكلام مما يدفعه إلى العمل و الحركة . فالناحية الهامة في اللغة ليست هي مطابقة الكلمات المنطوقة أو المكتوبة للصور و الأفكار المعبر عنها ، و لكن ما تحدثه من أثرفي السامع أو القارئ .

و على هذا : فلا يكفي أن يقال أن اللغة وسيلة للتعبير ، أو أنها وسيلة لنقل الأفكار من المتكلم إلى السامع ، بل هناك إلى جانب هذا النقل شيء آخر مقصود هو استجابة السامع و تلبيته لأثر ما أدركه من كلام . فإن لم تحدث اللغة استجابة من السامع فقد فقدت وظيفتها (سهير محمد سلامة شاش ، 2007 : 22). أما التعريف الشامل و العام للتغذية الرجعية أو الإستجابة لمثير ما ، فهي عملية رد المعلومة للمرسل ،

و هي تبين مدى نجاح أو فشل الرسالة و مدى تحقيقها للأهداف المرجوة منها ، و تأثيرها على المستقبل (المغربي عبد الحميد عبد الفتاح ، 2007 : 173) .

و في تعريف آخر "لعلاء الدين كفافي و باحثين آخرون" (2003) أنه يطلق عليها أيضا "رجع الصدى" و هي رد المتلقي على رسالة المرسل الذي قد يستخدمه الأخير في تعديل رسالته التالية . تعتبر التغذية الراجعة تكملة من المستقبل للحوار الذي بدأه المرسل لتكتمل دائرة الإتصال ، و تزداد درجة الكفاءة و الفعالية للنظام الإتصالي بإرتفاع درجة التجاوب بين طرفي عملية الإتصال ، و قدرة النظام على تحقيق استجابة فورية لما يعلنه المستقبل ، أي أن استجابة المستقبل هي رسالة عكسية من المستقبل إلى المرسل ردا على رسالته التي بدأ بها الحوار (علاء الدين كفافي ،و آخرون ، 2003 : 70).

"فإروين قوفمان" "Erwin Goffman" (1974) اهتم بمفهوم المبادلة أو المعاملة بالمثل réciprocité، بحيث يستلزم المفعول الرجعي للمعلومات feed back أو l'information au retour . هذا المصطلح منحدر من علم السيبارنيطيق cybernétique ، و يشير إلى سيرورة دائرية أين رد الفعل مستقبل رسالة أو فعل ، تعود في اتجاه المصدر أي المرسل ، و تؤثر كمثير و حافز عليه ، خلال سلسلة من التبادلات . و حتى يكون هذا التعريف شامل ، من اللائق إضافة أن التفاعل الإجتماعي لا يحدث إلا في وضعية بتواجد و حضور الآخر . و يشير بإلحاح "قوفمان" أن التفاعل كموضوع للدراسة و البحث ، يتعلق الأمر بتصنيف الأحداث التي تقع أثناء حضور الأطراف المعنية بعملية التفاعل معا و سوية ، و بفضل و بمقتضى هذا الحضور فقط (E. Goffman, 1974 :7) .

لقد تعرض الغزالي لهذا الأمر ، و المتعلق بآداب المتعلم مع العالم و جعل من جملة آداب السلوك لطالب العلم منها ما يتعلق بالجلوس و آدابه ، و طريقة مناقشته لمعلمه و الرد عليه ، و الآداب التي ينبغي الإلتزام بها عند انصراف معلمه من المحاضرة ، و في هذا يقول :" إن كنت متعلما فآداب المتعلم مع العالم :

1- أن يبدأه بالتحية و السلام و أن يقلل بين يديه الكلام و لا يتكلم ما لم يسأله أستاذه و لا يسأل جليسه في مجلسه و لا يلتفت إلى الجوانب بل يجلس مطرقا عينه ساكنا متأدبا كأنه في الصلاة .

2- لا يسأل ما لم يستأذن و لا يكثر عليه السؤال عند مللله و لا يقول في معارضة قوله قال فلان بخلاف ما قلت و لا يشير عليه بخلاف رأيه فيرى أنه أعلم بالصواب من أستاذه ".

و هكذا أبان الغزالي عن آداب يجب أن يلتزم بها المتعلم مع أستاذه أيضا في كتابه "منهاج المتعلم" منها كما يقول :

1- لا ينال المتعلم العلم و لا ينتفع به إلا بتعظيم أهله و أستاذه .

2- و يطلب المتعلم مسرة المعلم بالتواضع و التكلم و التملق و الدعاء و الخدمة و النصرة و غير ذلك .

3- و لا يضحك في العلم و سماعه و لا يلعب فيه فيموت قلبه .

4- و لا يجادل معه في العلم و لا يعارض – و أعتقد أن الغزالي يرى ذلك لأن الطالب لم يمتلك الأدوات التي تمكنه من النقد أو المعارضة لأستاذه من حيث كثرة العلم و حسن الفهم لحديثه و بالتالي لا تدر عليه المعارضة لأستاذه سوى العداوة لأنه يفهم منها التحقير و الإستصغار لمعلمه – و عند "ابن حزم" لا بأس من المعارضة لكن بشروطها .

5- و يجب على المتعلم تقديم طهارة النفس من رذائل الا خلاق.

6- و يجب على المتعلم أن لا يختار نوع العلم النافع بنفسه بل يفوض أمره إلى أستاذه فإن الأستاذ قد حصل له التجارب في ذلك فكان أعرف بما ينبغي لكل واحد و ما يليق بطبيعته .

7- و يجب على المتعلم الصلاح فإن العلم الحاصل بالفسق و الفجور لا ينفع صاحبه و لا يخلصه من ظلمات الجهل .

و لقد لخص الغزالي مرة أخرى في كتابه "الآداب في الدين" بعضا من آداب المتعلم مع العالم حيث يقول:" يبدؤه بالسلام و يقل بين يديه الكلام و يقوم له إذا قام و لا يقول له : قال فلان خلاف ما قلت و لا يسأل جليسه في مجلسه و لا يبتسم عند مخاطبته و لا يشير عليه بخلاف رأيه و لا يأخذ بثوبه إذا قام و لا يستفهمه عن مسألة في طريقه حتى يبلغ إلى منزله و لا يكثر عليه عند مللله" (عبير عبد الرحمان يس ، 2009 : 193) .

و من جهة أخرى يسجل في بعد الإستجابة تعبيرات التلميذ ، و التي يقصد بها تلك الأنماط الكلامية التي تظهر على شكل استجابة لأسئلة المدرس في القسم ، فحينما يبادر المدرس تلاميذه بالإتصال ، أو حث عبارة التلميذ أو بناء موقف ، مثل قيام التلميذ بقراءة جهرية بناءا على طلب المدرس ، أو قيامه بحل مسألة حسابية كلفه المدرس بحلها لفظيا أمام التلاميذ الآخرين بشرط أن تكون استجابة التلميذ محدودة بما يطلب منه دون إضافة ، و كذلك تسجل كل إجابات التلميذ عن الأسئلة المحددة التي لا تحتمل إلا إجابة واحدة ، بإستعمال تعبير سليم و صحيح و واضح .

فيما يخص الإستجابة غير البناءة فتتمثل في العنف اللفظي و في انعدام احترام المدرس ، و كذا المعايير التربوية المعمول بها في القسم ، و استعمال سلوك لفظي غير سليم مستوحى من لغة الشارع أو لغة هجينة مختلطة ، و ناهيك عن الإستجابات الجماعية الفوضوية . فهي فترات التداخل بين كلام المدرس و كلام التلاميذ حيث يصعب تحديد الفواصل بين أنواع الحديث (الشامي ، 2001 : 35) .

هذا ا يؤدي بنا إلى القول أن حديث التلميذ من منظور الإستجابة مهم جدا ، و شرط من شروط الإتصال الفعال ، و من بين الأمور العدة التي يجب و لابد من مراعاتها ، و هي تقنية من تقنيات الخمس لعملية التفاعل أو ما تسمى بدائرة أو حلقة التفاعل ذات الفعالية النشيطة La Boucle interactive . لأن معرفة النتائج التي توصل إليها المتعلم تزيد من الجهد ، و معرفة الأخطاء التي ارتكبها و نوعها ، و تعزز عملية التعلم ، إذ تساعده على تفهم المواقف التعليمية مما يزيد من تحسين نتائج التعلم .

فالرسالة التربوية هي مجموعة من المعلومات و المهارات و الخبرات و القيم و العادات ، التي يراد توصيلها من المدرس إلى التلميذ ، و من صفاتها :

- مناسبة لمستوى التلاميذ .
- أن تلبي حاجات التلاميذ و رغباتهم .
- أن تكون المعلومات متسلسلة و تعرض على التلاميذ بأسلوب شيق .
- أن تكون كمية المعلومات مناسبة للوقت الذي تعرض فيه .
- أن يشارك التلاميذ في الحوار (فاطمة عبد الرحيم النوايسة ، 2012 : 65).

و على أية حال فالطريقة الأكثر أهمية للتغلب على معيقات الإتصال هو الحصول على استجابة منتظمة من التلاميذ ، بإنتظار التغذية الرجعية ، بتجنب تعنيف المتحدث و إطلاق الأحكام القطعية بمعنى التقويم العشوائي للموقف و للمتحدث ، و كذلك الفاعلية في إرجاع الأثر أي المشاركة الفعالة في عملية التغذية الرجعية (سليمان حامد ، 2009 : 277) .

فوجهة نظر الباحث ، يحصرها في أخذ بعين الإعتبار الآخر من جميع النواحي ، و هي أساس نجاح العملية التفاعلية بين الأشخاص ، خاصة في القسم بين المدرس و التلاميذ ، أين المرجعية الإجتماعية تختلف من تلميذ إلى آخر ، من الناحية الإقتصادية للأسرة ، و مهنة الوالدين ، و مكان الإقامة ، و عدد الإخوة و الأخوات بالعائلة ... إلخ ، عوامل تؤثر بالإيجاب أو بالسالب على السلوك اللفظي لكل تلميذ بالقسم، ما على المدرس إلا استعمال وظائف الضبط و إعادة الضبط و التسهيل و التفاهم ، خلال عملية التفاعل .

4-1-9- المبـــادأة :

يلاحظ أن أغلبية المعلمين يهملون الجوانب النفسية و الإجتماعية عند الأطفال ، و يركزون على أهمية الجوانب التعليمية الخالصة مثل الرياضيات و اللغات و غير ذلك . و غني عن البيان أن نجاح الطفل الشامل ليس مرهونا بالجوانب التعليمية فحسب و على خلاف ذلك فإن الإقتصار على الجوانب التعليمية يؤدي إلى الحد من إمكانيات الطفل و قدراته الإبداعية . فذكاء الطفل يصطدم بالحواجز التقليدية التي تحاصره و لاسيما التركيز على المواد المدرسية التقليدية التي تعرض بصورتها المملة المعارضة لكل إمكانيات الإبداع و الإبتكار و العفوية (علي أسعد وطفة ، و علي جاسم الشهاب ، 2004 : 151) .

إن الجو داخل القسم يساعد أو يعيق إدارة جماعة القسم ، و لخلق هذا الجو المريح للعمل ، فلا يوجد وصفة يمكن إتباعها لكن ما يقترحه هنا "نبيل عبد الهادي و آخرون" (2003) هو تقبل كل فرد من أعضاء القسم للأخر دون استهزاء أو دون الشعور بالحقد و الكراهية . وأن يساعد المدرس كل تلميذ على الشعور بحرية المشاركة و المناقشة و المنافسة و إبداء الرأي ، و طرح الأسئلة و الإستفسار دون قيد على أن لا يكون ذلك على حساب الحصة .

عندما يشعر التلميذ بأن ما يقوم به داخل القسم هو إنجاز يتوقف على مشاركته ، فذلك يشعره بروح المسؤولية حتى و إن كانت المشاركة في القسم تختلف من موقف تدريسي لآخر ، إذ أن الإشتراك يتوقف على مدى إهتمام كل متعلم على حدة بموضوع الدرس و على إقباله عليه و على تحرره من المؤثرات الخارجية التي تؤثر إيجابا أو سلبا .

فتكليف مثلا التلاميذ بأعمال جماعية ، و إبراز إنجازات المتعلمين يشجع المبادرة و يدفع روح العمل و المثابرة (نبيل عبد الهادي ، و آخرون ، 2003 : 194) .إن اعطاء الحرية المسؤولة للتلميذ للمشاركة في الدرس ،من أساليب الترغيب في العملية التعليمية يؤدي إلى التنافس و بناء قاعدة منطقية عند التلاميذ في الإعتماد على أنفسهم من أجل الوصول إلى المعرفة عن طريق التقصي و البحث ، هذا ما يؤدي إلى النتائج التالية :

- تحفيز التلاميذ اللامبالين .
- تنمية روح التنافس بين التلاميذ .
- طرق تعزيز و تشجيع التلاميذ .
- تسمح بالتكيف المدرسي .
- وسيلة تفاعل بين المدرس و تلاميذه .
- إثارة اهتمام التلاميذ و تحفيزهم على المشاركة .
- اكتساب الثقة بالنفس و الإحساس بالإستقلالية .
- اكتساب التلميذ القدرة على التفكير العلمي .
- نمو القدرات الإبداعية و تنمية العفوية عند التلاميذ و المتعلمين عامة .
- نمو الجانب المعرفي بصورة متسارعة و متكاملة (علي أسعد وطفة ، و علي جاسم الشهاب ، 2004 : 102).

و عليه يسجل في هذا البعد تعبيرات التلميذ التي تمثل مبادأته خلال التفاعل ، و يأخذ فيه زمام المبادرة ، أي حينما يقوم التلميذ بالتحدث دون أن يطلب منه ذلك ، على سبيل المثال المبادأة بموضوعات جديدة ، التعبير عن الأفكار الشخصية ، في إعطاء الآراء و الخط الفكري ، مثل توجيه أسئلة تدل على التفكير السليم ، إعطاء معلومات إضافية . و تطوع التلميذ بتقديم معلومات أكثر مما يتطلبه السؤال ، و الإبتكار و الإبداع و العمليات العليا ، و الإستقلال في إصدار التلميذ للأحكام .

و بهذا الصدد انطلقت تجارب لمشروع نموذجي ببلجيكا ، يحبذ و يشجع التعابير العفوية و المبادأة عند الأطفال بالقسم ، و امتدت بعد ذلك على المستوى الوطني بطريقة رسمية لنجاحها و فعاليتها . حيث ينصح كل صباح مقابلات الألفة مع هؤلاء الأطفال des entretiens familiers، فالمعلمة تدعوهم للتعبير و الإفصاح عما حدث لهم عشية البارحة ، و وصف ألعابهم المفضلة ، و قص حكاية مبالغا فيها أو طويلة ...

إلخ لا يهم موضوع المحادثة ، الهدف هو إثارة تعبير التلاميذ و تحفيزهم للتعود على أخذ الكلمة لتعديل أسلوب النطق و اكتساب الثقة بالنفس و بناء الذات في الجماعة و من خلال الجماعة .

فموجب التقاليد ، نلاحظ بعض الأطفال يأخذون الكلمة و يحتكرونها ، و البعض الآخر ، ينعزلون و ينقطعون عن الكلام ، و حتى لا يتكلمون بتاتا ، و هذا من كثرة الخجل timides ، هذا ما يتطلب تدخل مختص في علم النفس الطفل و المراهق ، لأن هناك ريبة لسبب النقص العاطفي (M.CRAHAY,1999 : 150) .

و يعد الملل الذي ينتاب بعض الطلاب أحد المشاكل التي قد تؤرق بال المدرسين ، فيجد نفسه أمام طالب غير مهتم بالدروس و بزملائه أيضا ، قد يصل مداه إلى أن ينام على طاولته أو ما يصطلح المدرس عليه .

و في هذا السياق تم إجراء العديد من الأبحاث و منها ما قامت به جامعة "مينيسوتا الأمريكية" "L'université de Minnesota" و التي خلصت إلى ضرورة تبني المدرسين لنموذج التعلم النشط و التدريس الفعال ، الذي يحبذ مبادأة و عفوية التلاميذ في القسم ، و المتمثل في عدة نقاط منها :

- الإلتزام باستخدام التعلم النشط و التواصل الفعال .
- إشراك الطلاب و المعلمين في بناء الدروس .
- تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة .

فقد أصبح من البديهي أن يركز المدرسون على تطوير و تنويع أساليب التدريس ، للرفع من أداء الطلاب و مردوديتهم ، و لتحقيق ذلك لابد من التركيز على التعليم التفاعلي ، حيث القاعدة و الأساس L'assise هي المبادأة ، و المبادرة ، و العفوية و تحقيق الذات (رشيد التلواتي ، 2014) .

و في دراسة أخرى "لمحمد مصطفى زيدان" (1992) ، حيث أجرى الباحث دراسته بعنوان "الكفاية الإنتاجية للمدرس" ، على عينة من المدرسين و التلاميذ بلغت 1320 تلميذا ، و 805 تلميذة موزعين على ستين مدرسا و مدرسة ، في عينة من مدارس وسط القاهرة ، و جنوب القاهرة ، و الجيزة ، و طنطا ، و بني سويف . و بعد جمع البيانات و التحليل الإحصائي ، خلص الباحث إلى نتائج نذكر منها ، جانب العلاقة بين التفاعل و التحصيل و التي هي عبارة عن الإجابة عن تساؤل البحث حول معرفة الأنماط السلوكية التي تظهر في التفاعل بين المدرس و التلاميذ ، و التي ترتبط ارتباطا موجبا بالتحصيل المدرسي. و قد أوضحت النتائج أن الأنماط المرتبطة بالتحصيل الإيجابي هي : "نمط من السلوك الذي يتسم بالحرارة و الود ، و التفهم لشعور التلاميذ" ، و "نمط السلوك الذي يتسم بالجدية في العمل و تحمل المسؤولية و التمسك بالنظام" ، و "نمط السلوك الذي يهتم بإثارة اهتمام التلاميذ و حماسهم و إطلاق خيالهم و عفويتهم" (بيار إيراني ، 1992 : 223) .

و من أجل أن نعرف الطفل جيدا و حسب الباحث ، يجب أن نستمع إليه . و الإستماع إلى الطفل أمر في غاية الأهمية ، و ذلك لأن حرية الطفل في الحوار أمر ضروري لنمائه و تطوير قدرته على التعبير

و الإبداع و المبادرة ، و بالتالي فإن قدرته هذه مرهونة بما يتاح له من حرية الحوار و المناقشة و إبداء الرأي .

5- تقنيات الإتصال :

هي نمط وفن ذات اهمية بالغة للمدرس و للجو في القسم الدراسي ، و إذا لم يستعمل المدرس هذه التقنيات سوف يجد نفسه تائها في وسط التدفق المعلوماتي من الناحية المعرفية و التقنية التي يحملها التلاميذ ، و على عكس من ذلك فالمدرس الذي يستعملها يسير الفصل و يسعى إلى تحسين و تطوير من مستوى الإتصال ؛ و عليه سأعرض مجموعة التقنيات التي وجب استعمالها في القسم الدراسي قصد الرفع من المستوى التفاعلي التحصيلي ، و هي كالتالي :

أ- الإنصات Ecoute :

هي عملية أخذ المعلومات سمعيا و تتطلب سيرورةالإنتباه و استقبال ما يقوله الآخر ، و الإنصات يمتن و يدفع إلى تحسين العلاقة بين المرسل و المستقبل ، فالإنصات إلى الآخر يتطلب عدم الإنصات إلى الذات و بالتالي التوجه و الإستعداد نفسيا لمقابلة الآخر و يعتبر هذا شرطا أساسيا قبل كل حوار (J. C. Abric, 2004 : 49) ؛ و يرى "موريس" Maurice (2004) أن مهارة الإنصات تتطلب مهارة الصمت في الوقت و الظرف المناسب أثناء الحوار و هو ينشط كذلك التفكير و الصبر و التريث (M. Maurice, 2004 : 05) و للإنصات قواعد تتمثل فيما يلي :

- القدرة على الصمت ، فحسب "إتيان فرن" Etienne Verne إن أحسن طريقة هي التي أتى بها "بارتو" Pareto يساوي 80/20 أي : الكلام بنسبة 20% و السكوت و الإنصات بنسبة 80% من الوقت.
- الإلتزام بالصمت الإيجابي .
- التدخل عندما يقف عن الكلام .
- التحكم في الإنصات التحليلي .
- التفكير في وتيرة المتحدث .
- استقبال المتحدث بلطف ، و بتفاهم ، بالليونة و السهولة .
- على المنصت أن يكون متفتحا و متيسرا و مستعدا Disponible .
- عدم إصدار أحكام قيمية مسبقة على المتكلم و انتقاده (P. AVRIL, 1992 : 05).
- قابلية الإنصات .
- الإنصات يتطلب التواجد الذهني و النفسي و حضور المتكلم .
- فهم الرسالة .
- الخروج عن الذات و التوجه و التركيز على الآخر se décentré
- عدم إيقاف أفكار و تعبير و مشاعر المتكلم .

- عدم استباق الأحداث و أفكار المتكلم .
- تركيز النظر عليه .

-تمثيل صورة عكسية حقيقية للآخر و هذا لفهم محتوى الرسالة و عمقها ، و من مشاعر ، و انشغالات ، و توقعات ، و متطلبات و إحتياجات المتكلم بعمق*.

ب- الفهم Compréhension :

أخذ أو إعادة صياغة بأسلوب آخر ، بحيث نعرف ماذا قيل من قبل المتحدث بدون إضافة أي شيء و أخذ بعين الإعتبار كل ما هو مهم ، و جعل الآخر يحس أنه قد تم الإنصات إليه . و يكمن الهدف من وراء الفهم هو استعمال أداة إعادة الصياغة (G. Amado et A. Guittet, 1975 : 112) .

إذن هي أداة تؤمن للآخر إننا مهتمين به و بأقواله و مشاعره و انشغالاته و نحن في إنصات إليه لمحاولة فهمه لا للحكم عليه و هذا ما نلتمسه عند إعادة الصياغة ، و هو تدخل يتميز بإعادة إرسال أو بعث أفكار و مشاعر معبر عنها في إطار أو مجال التحكم في عملية الفهم و حسن التفاهم و بالتالي يتم تحفيزه على التعبير ، لأن الذي يعيد الصياغة مرتبط و خاضع للمتحدث . و ما يميز عملية الفهم نذكر ما يلي :

- إلغاء التبعية و الخضوع .
- تسهيل عملية الإتصال (A. Depperetti, et al, 1967 : 152)
- جعل المحيط و المجال الذي تحدث فيه العلاقة يتميز بالسهولة و التحفيز و إثارة التعبير .
- التخفيف من حدة الخوف و المقاومة بحيث يستعمل المتحدث مختلف الآليات الدفاعية و ذلك في غياب الحكم و التأويل الذاتي و التوجيه ... إلخ .
- فهم الآخر بعمق و استكشافه من الداخل .
- التحكم في تقنية إعادة صياغة الرسالة .
- إعادة بصدق و وفاء و بموضوعية ما قاله المتحدث (J. C. Abric, 2004 :36)

ج- إعادة الصياغة Reformulation:

إعادة الصياغة ليس تكراربالحرف الواحد لكلام الآخر ، لكن هو إعادة صياغة ما قيل بطريقة مختصرة ، و واضحة و حسب ما فهمناه و نكون صادقين و أوفياء لتعبيراته و مشاعره و هذا دليل الإنصات إليه . لابد للمتحدث Interlocuteur أن يجد نفسه في هذه العملية (G. Amado et A. Guittet, 1975 : 113) ، و يشعر و يفهم أننا فهمناه ، و لإعادة الصياغة قواعد تتمثل في ما يلي :

- إعادة الكلام المعبر عليه: ترجمة مختصرة لما استمعنا إليه.

---

*محاضرة محمد مسلم في الإتصال ، غير مطبوعة ، السنة الجامعية 2004-2005.

- صياغة الأفكار و المشاعر على شكل اقتراحات تنتظر القبول أو نوع من التصحيح .
- الصياغة بالصدى Echo : تقتضي تكرار الكلمات و الألفاظ الأخيرة التي تم الإستماع إليها ، و ذلك لحث المتكلم إلى تطوير أفكاره و أقواله التي نراها ذات أهمية قسوى ، إذن تقليد وفـق الأصـل للألفـاظ المستعملة و هذا ما يسمى إعادة الصياغة بالصدى أو بمفهوم آخر مفعول رجعي .
- إعادة الصياغة بإعادة التوجيه Recadrage : عندما يخرج التلميذ عن الموضوع يجب إعادة توجيهه للتركيز على موضوع الحصة الدراسية أو موضوع الحديث .
- إعادة الصياغة بالتركيب Synthèse : هدفها مراجعة إجمالية أو تلخيص بإيجاز أو توضيح الحديث ، في حالة غموض أو إطالة لهذا الحديث .

أثر إعادة الصياغة les effets ، و التي تتمثل فيما يلي :

- دليل أننا نهتم بالمتكلم ، و دليل إنصاتنا إليه و نبحث عن فهمه .
- تسمح بإعطاء مسافة أو بعد مع رد الفعل الإنفعالي .
- عندما تعكس ذهنيات و نية المتكلم ، تولد عنده اتجاه إيجابي .
- شعور المتكلم بالثقة بالنفس عندما يفهم و يؤخذ بعين الإعتبار .
- يبعد و يلغي سوء التفاهم بين طرفي الإتصال .
- دليل موضوعيتنا عند غياب الحكم المسبق و التأويل الذاتي (B. SANANES, 2005 : 142)

د- التغذية الرجعية Rétro- Action :

حتى يكون فعل الإتصال يجب أن يوظف أو يستعمل كنسق دائري Système circulaire ، و من تم يجب أن يضبط ، و العنصر الأساسي في عملية الضبط Régulation يتمثل في التغذية الرجعية التي تسمح للمستقبل بإرجاع أو رد أفعاله Réaction . إن الإتصال الطبيعي المنتظم يتطلب مرونة الأدوار و التبادل و ليس الإرسال فقط .

كل اتصال يجب أن يحلل ، و ينظم و يحقق أهدافه من التفاعل و هو التحصيل الدراسي ، سواءا كان ذلك عند تبليغ و تبادل النصائح و المعلومات و المعرفة ، فيسمى بالتغذية الرجعية المتبادلة التي تسمح بتحقيق أهدافها و بالتحكم و مراقبة أداة الفهم و حسن وصول الرسالة Message في الوقت و للشخص المناسب (J. C.Abric , 2004 : 21) . و عن طريق إرجاع المعلومة يمكن التحقق من استقبال الرسالة ، و تعتبر في حد ذاتها أحد أهم الوسائل البسيطة في نسقية دائرة عملية الإتصال بحيث أنها تحدث نوعا من التكيف مع الطرف الآخر للإتصال .

فالتغذية الرجعية البسيطة العادية لا تتطلب سوى الملاحظة و التركيز من طرف المستقبل للمرسل ، حيث أن كل شخص الذي يعطي الأهمية اللازمة لنوعية نقل و إرسال المعلومات يجب أن يكون قد تخلى و ابتعد نهائيا من قلقه و انشغالاته و مرجعيته . إذن كل اتصال الذي يهدف إلى الفهم الحقيقي للمستقبل

يتطلب تخلي المرسل عن ذاته و تركيزه على الآخر ، و الذي يختلف عن رأيه الشخصي حتى يحلل بصفة عامة نسق مرسل – مستقبل – رسالة .

إن التغذية الرجعية تزيد من الثقة بالنفس عند المرسل ، و عن طريقها يتم التأكد من استقبال الرسالة مما يسهل التكيف بالتعرف الأحسن على المستقبل ، و من محاسن التغذية الرجعية نذكر ما يلي :

- التغذية الرجعية ترفع و تزيد من يقين وصول الرسالة و فهمها .
- تعطي الثقة و الإعتبار للمرسل في وضعية الإتصال .
- الوصول إلى الهدف المشترك .
- تسمح أن نكون في نفس السجل ، و تجعلك قادرا على الولوج في عالم و ذهنيات الآخر .
- تسمح للمرسل بتكييف رسائله .
- تكثيف الحوافز للإتصال و التفاعل (G. Amado, et A. Guittet, 1975 : 47).

6- أهداف الإتصال :

تتمثل أهداف الإتصال ذاخل القسم الدراسي فيما يلي :

أ- التأثير : يكون بين المدرس و التلاميذ أو التلاميذ فيما بينهم في القسم الدراسي ، و ذلك من خلال الشرح المفصل للدرس و نقل و تبادل المعلومات ، و هذا يتم عن طريق سلطة المدرس الذي يستخدم إستراتيجية جلب و إقناع التلاميذ (P. CABIN, 1998 : 59) .

ب- الإعلام : يكون بين المدرس و التلاميذ بحيث يتم التزويد بالمعلومات و بهذا تأخذ عملية الإتصال شكلا إعلاميا هادفا و دافعا ، يخدم الإستمرارية في العمل عن طريق توضيح الأهداف و البرامج المسطرة.

ج- التعبير عن وجهة نظر : كل أطراف الإتصال في الفصل بحاجة ماسة إلى التعبير عن المشاعر و الإدلاء بالرأي حول أسلوب التدريس و التعبير عن الأغراض و كذلك فيما يخص سلوكات التلاميذ .

إذا من وجهة نظر المدرس ذو المسؤوليات المتعددة اتجاه التلاميذ فإن الأهداف الأساسية للإتصال ثلاثية الأبعاد ، و هي : التأثير ، و الإعلام ، و التعبير عن وجهة نظر .

فالمدرس يزود التلاميذ بالمعلومات العلمية و المعرفية قصد تنمية و توسيع الفهم (الإعلام) ، و يدعم الإتجاهات و التصرف (التأثير) ، و يحفز التعبير عن الأغراض و المشاعر .

إن الإتصال يهدف إلى عملية التواصل و التفاهم الإنساني و كذلك إلى ترابط الأجيال (فليه ، و عبد المجيد، 2005 : 168) .

إضافة إلا الأهداف العامة للإتصال يمكن للباحث تقديم مجموعة من الأهداف الخاصة ، مستخرجة من أدبيات الإتصال التربوي ، و هي كالتالي :

- يوجه الإتصال نحو ممارسة تربوية و فعل دراسي أفضل .
- يهتم الإتصال بتوحيد الجهود المختلفة في القسم .
- يمثل الإتصال وسيلة إحداث التغيير في السلوك .
- تحسين العلاقات في الفصل الدراسي .
- تهيئة جماعة القسم لتحصيل دراسي أحسن و أفضل .
- التعرف على مشاكل و اضطرابات القسم و بالتالي مواجهتها و ضبطها و حلها .
- نقل الرسالة في أفضل الأحوال في إطار الحقل التربوي و بدون تعقيد .
- مراقبة و ضبط نشاطات المستقبل، هذا حسب الباحث.اما " مريم لمام"(2006) اوردت مايلي :
- هدف تثقيفي – تعليمي : يتحقق هذا الهدف عندما يتجه الإتصال نحو توعية التلاميذ و اكتسابهم خبرات جديدة تواكب التغير و التطور ، حيث يمكن نقل المعرفة عن طريق الإتصال و متابعة عملية التطور لها .
- هدف اجتماعي : يهدف إلى خلق درجة من التفاعل الإجتماعي بين التلاميذ مما يساهم في تقوية الصلات و العلاقات و التعاملات المتجانسة في القسم الدراسي بين التلاميذ و المدرسين (مريم لمام، 2006 : 7).

7- معوقات الإتصال :

من المحاور التي تمثل و تشخص معوقات الإتصال في القسم الدراسي ما يلي :

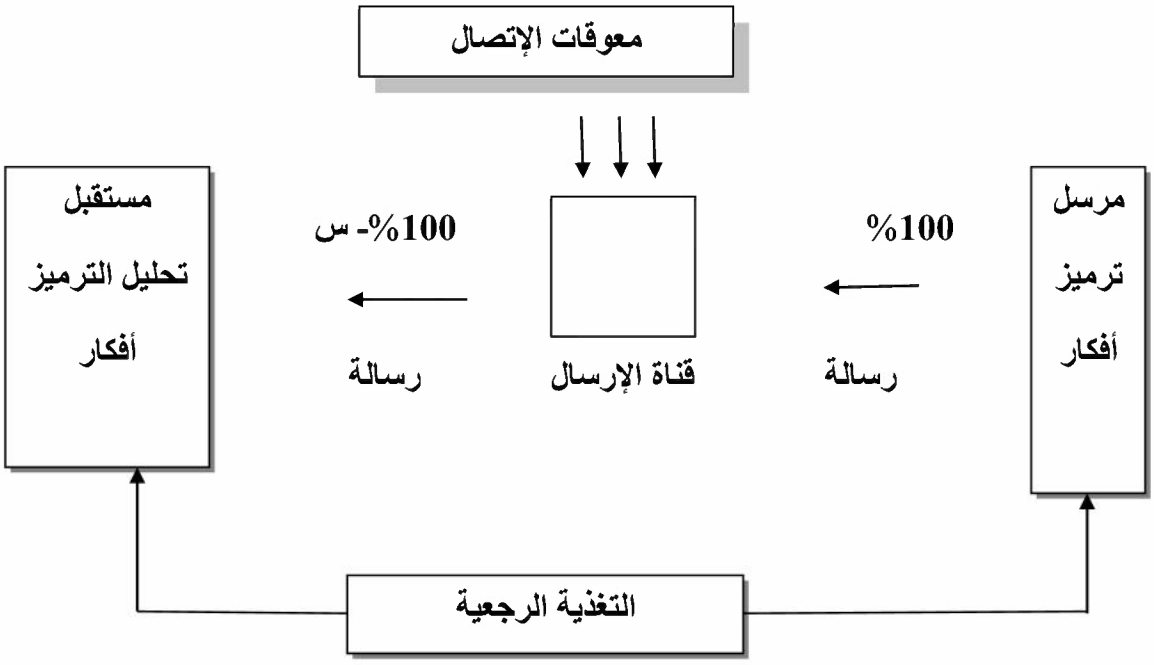
أ- اللغة : تلعب اللغة دورا هاما في عملية الإتصال في القسم ، وظيفتها نقل أفكار المدرس إلى التلاميذ . و يقول "ابن جني" عالم اللغة العربية المعروف أن اللغة : "عبارة عن أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضه ، و ما يحتاج إليه الإنسان" . ففي عملية التفاعل الإجتماعي يتم انتقال المعلومات بين أطراف التفاعل ، و يكون لهذه المعلومات تأثير على مدركات هؤلاء الأطراف أو على سلوكهم نحو الآخر ، و هذا بدوره يؤثر في فاعلية الإتصال و كفاءاته (فليه ، و عبد المجيد ، 2005 : 165).

إن الإتصال المباشر ما بين المدرس و التلاميذ يكون موقعه داخل القسم الدراسي . و من الأسباب التي تحرج التلميذ في الإنطلاق بكل حرية في التعبير هو العائق اللغوي و إبهام معاني الكلمات ، فكل ما لديه من رصيد لغوي لا يتعدى التعبير عن وضعيات معنوية بسيطة لا تخرج عن دائرة تحركه في البيئة الإجتماعية و الطبيعية التي يعيش فيها . و المدرس ينبغي أن يدرك هذه الحقيقة اللغوية التي يتميز بها التلميذ ، حتى يمكن له استغلال جميع الانشطة التي يمارسها و لاسيما القراءة ، في إثراء و ثراء الرصيد اللغوي و استغلاله في حصة التعبير الشفوي ، على المدرس التحدث مع التلاميذ باللغة الفصحى في جميع المواد للتغلب على هذه المشكلة اللغوية (هني خير الدين ، 1999 : 51).

و في نفس السياق هناك معوقات أخرى تتمثل في الخلط في المدلول بحيث قد ينشأ الخلط في المعاني و اختلاف في الفهم بالنسبة لنفس العبارات و الألفاظ ، فكذلك جفاف المادة و بعدها عن حاجات التلاميذ و عدم إلمام المدرس بأساسيات المادة تؤدي إلى عدم اهتمام التلاميذ بها و إعاقة الإتصال في القسم .

ب- البيئة : و ذلك من حيث مدى استقرار البيئة و ديناميتها ، فالمدرس الذي يعمل في قسم دراسي يتميز بعوامل مادية و بشرية تؤثر على الفعل التربوي ، و التي لا يستطيع التحكم فيها أو هناك صعوبات كبيرة للتحكم فيها (المغربي عبد الحميد ، 2007 : 175) منها :

- عدم تهيئة الراحة البدنية للتلاميذ : بحيث من الضروري أن تكون قاعة الدرس بيئة تساعد على التحصيل الدراسي و اكتساب المعرفة عن طريق توفير الإمكانيات و الظروف المناسبة التي تزيد من كفاية و إنتاجية التدريس .
- ضجيج خارجي راجع إلى آلات الورشات و المصانع و ازدحام حركة مرور السيارات .
- ضعف كبير للإنارة و الأضواء داخل القسم .
- سوء التهوية ، البرودة أو الحرارة .
- شساعة المسافة بين المدرس و التلاميذ .
- إنقطاعات خارجية من زيارات و إتصالات هاتفية للنقال ... إلخ ما يشكل إزعاجات .
- إكتظاظ التلاميذ داخل القسم ، و التوقيت السيئ لعملية الإتصال (قنديل ، و بدوي ، 2005 : 103).



الشكل رقم (3) : يوضح معوقات الإتصال حسب (D. Anzieu et J.Y. Martin, 1976 : 132)

ج- طرفي الإتصال : لا تعتبر كل عمليات الإتصال داخل القسم فعالة و تسير نحو الإتجاه الإيجابي بل يوجد إتصال سلبي و غير سليم نتيجة تعرضها إلى صعوبات و عوائق يمكن تصنيفها إلى عدة أقسام حسب طبيعتها ، و هي :

ج-1- عوائق شخصية : تتمثل في أسباب شخصية تعرقل السير الحسن لعملية الإتصال ، قد تكون في صورة إدراكات اختيارية للفرد ، أي أن الفرد يميل إلى اختيار ما يسمعه و يعيه و يتذكره ، بينما هناك معلومات أخرى لا تلفت انتباهه .

ج-2- عوائق ما بين الأشخاص : و تتمثل في الجو السائد وسط القسم الدراسي ، فالجو المتوتر و سوء التفاهم و عدم وجود الإحترام المتبادل بين المدرس و التلاميذ ، و احتقاره لهم و كذلك احتقارهم له تؤثر سلبا على فعالية التواصل التفاعلي ، مما يؤدي إلى الملل و فقدان الدافعية و العزيمة .

و قد حدد "بيدين" Bedian (1984) عوائق الإتصال بين الأشخاص في الجو السائد و درجة الثقة المتبادلة و المصداقية و مدى التجانس و التشابه بين المرسل و المستقبل .

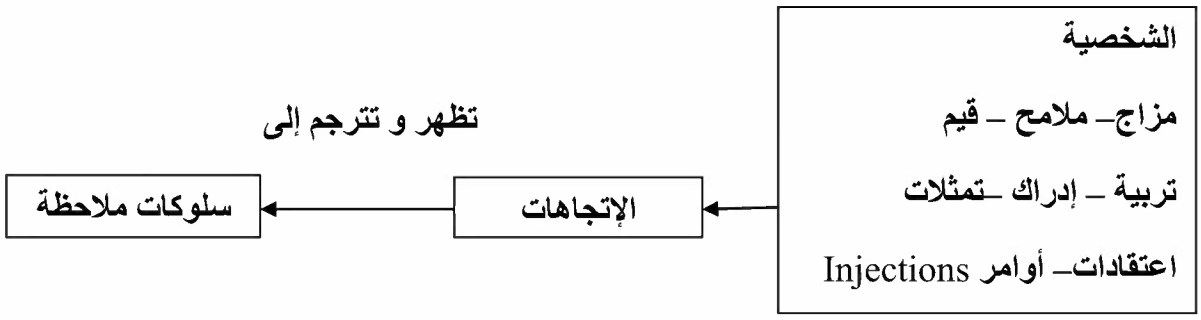
ج-3- الإنفعالات : يقصد بالإنفعالات ذلك الحاجز الإنفعالي الناشئ عن الحالة الوجدانية ، أو عن ضغط إنفعالي كالخوف و الخجل مثلا لكل من المرسل و المستقبل الذي يمنع من تحقيق تبادل صحيح للمعاني ، و كأن يكون مشغول شارد الذهن لا يركز على الدرس ، لذلك فعدم وجود وضوح صريح لمعاني الكلمات و الألفاظ التي تعبر عن موضوع معين ، يؤدي إلى الإختلاف في تفسير محتوى الرسائل التي تضعها قنوات الإتصال ، فمما يؤدي إلى عدم الفهم و القبول و الإبتعاد عن تحقيق الهدف التربوي (غياث بوفلجة، 2008 : 95) .

ج-4- المستوى المعرفي للتلاميذ : إن تقديم معلومات تفوق المستوى التعليمي و الإستيعابي المعرفي للتلاميذ أو أقل من مستواهم لا يشجع على فهم الدرس و التحصيل الدراسي (يحياوي سماعيل ، 2007 : 67) .

بالإضافة على ما ذكر أعلاه ، توجد معوقات أخرى خاصة بالمرسل ، و المتمثلة فيما يلي :

- الإضطرابات و السرعة في العرض و حدة الصوت .
- التقديم الخاطئ .
- عدم الإهتمام بردود أفعال الآخرين .
- التعالي و الفوقية .
- مشكل في الإدراك و إهمال التغذية الرجعية (J. R. Shermerhon, et D. Chappel, 2002 : 277).

و كذلك على وجه الخصوص الإتجاهات السلبية و التأويل الذاتي les interprétations subjectives و كذا الحكم المسبق الذي يخيم داخل القسم الدراسي (G. Amado ,et A. Guittet, 1975 : 46).



الشكل رقم (4) : يوضح العائق الرئيسي (الإتجاهات) في عملية الإتصال حسب (D. Anzieu ,et J.Y (Martin, 1976 : 134

و على حسب ملاحظات الباحث ، فإذا كان التلميذ لا يرى أو لا يسمع جيدا ، فسيفقد قسما مهما من محتوى الرسالة و يجد صعوبات لمعاينتها و فهمها و تفسيرها . أما فيما يخص فك رموز الرسائل الكبرى ، فإذا كان التلميذ لا يعرف جيدا اللغة التي يتكلمها المدرس (اللغة الفرنسية ، لغة أجنبية للتلميذ / أو اللغة العربية الفصحى و عدم تطابقها في معظم الأحيان مع لغة الأسرة و الشارع) و إذا كان التلميذ كذلك لا يتحكم تماما في القراءة ... إلخ.

من المؤكد أن كل مشاكل و حواجز فك الرموز و التعرف و الفهم و التفسير تعتبر نقائص ، و تكون الرسائل التي يبعثها المدرس قد استقبلت بصورة سيئة جدا . فالحديث بالقسم بدون انتبا ه و لا تركيز سببه مشكل معرفي كإختلاف المفاهيم و الرموز و الإعتقادات ... و غيرها .

هناك كذلك ظواها نفسية تعرقل الفهم و التفسير الصحيح للرسائل المستقبلة مرتبطة بمستوى ذكاء الفرد ، و بخبراته السابقة و بتآلفه مع مصدر الرسائل أي عادات المدرس و بتركيزه و إدراكه للأشياء (غاستون ميالارية ، 2001 : 30) ، و عليه يجب أن تكون قاعات إلقاء الدرس أماكن مريحة للمدرسين و التلاميذ ، حيث يكون الجو مناسبا و مشجعا يثير و يجذب الإنتباه و التركيز للتلاميذ طوال فترة الحصة التدريسية (قنديل ، و بدوي ، 2005 : 104).

- **خلاصة الفصل:**

أستخلص من هذا الفصل أن التفاعل اللفظي عبارة عن عملية فعل و رد فعل سلوكي ، أساسه كيفية إنشاط نمط علاقة بناءة ، و قد يفشل المدرس في التعامل مع التلاميذ مما يعرقل التحصيل .

و للإتصال البشري خصوصيات أساسية ، فهناك عدة محاور أو عناصر مترابطة في الإتصال ، أهمها هو الإتصال العقلاني ، يمثل مضمون الرسالة و التبادل القائم بين فردين أو أكثر و يسمى الإتصال اللفظي.

من المعلوم أن امتلاك قدرات لغوية غير كاملة هي بمثابة عجز حقيقي عن الإشتراك في جميع أوجه نشاطات الحياة الإجتماعية ، و هو في نفسه أمرا خطيرا ، لأنه يؤدي إلى تخلف تربوي ، و يعيق التفاعل التربوي التعليمي في القسم الدراسي ، و يكون صعوبات بالغة في الفهم و بالتالي يؤثر سلبا على درجات تقديرالذات و التحصيل الدراسي و على الرصيد المعرفي لهؤلاء التلاميذ.

فالجزء الأكبر من الرسائل التربوية يصل إلى التلميذ بالتدريس و في القسم ، و ذلك عن طريق اللغة و التي ينبغي التحكم فيها . حيث أن القدرة على التعبير عن الذات و فهم الآخرين عندما يتحدثون سواءا الأقران أو المدرسين هي قدرات أساسية للإستفادة من المعلومات المقدمة من قبل المدرسين في القسم .

و لا يمكن فهم الخطاب التربوي للمدرسين في القسم ، فهما كليا أو صحيحا إلا إذا كان التلميذ يتحكم تحكما جيدا في اللغة ، و لا يتمكن هذا الأخير من أن يصوغ خطابا تعبيريا إلا إذا كان مجهزا بالإستراتيجيات الأساسية و القاعدية على مستوى الإتصال ، للتعبير عن مشاعره ، و عن ميوله و حاجاته و مخاوفه ، و عن أزمة الثقة خاصة لدى هؤلاء المراهقين ، و يضعها المدرس موضوع الإهتمام الجاد ، و يشجع على ذلك ، و كذا اقتراح الأفكار و الرد البناء على المدرس .

أما بالنسبة للمدرس طبعا ، فمن الضروري أن يتحكم في تقنيات الإتصال ، فهي مهمة جدا للجو بداخل القسم الدراسي ، و لتحسين التفاعل و تحقيق الهدف التربوي ، زيادة على الخطاب التربوي لهؤلاء المدرسين خلال المحاضرة ، و التحكم في مهارة طرح الأسئلة ... إلخ .

اذا نستطيع القول أن التفاعل اللفظي هو تقنية تربوية في إطار النشاط التدريسي ، فإن كل اتصال لفظي تربوي تعليمي في القسم الدراسي هو سلوك للتفاعل اللفظي محصور في مجال اجتماعي .

الفصـــل الثـــالـــث

تقـــديـــر الـــذات

- تمهيـــد

1- المقاربة النظرية لمفهوم الذات .

أ- مفهوم الذات .

ب- المفاهيم المرتبطة بمفهوم الذات .

ج- تطور مفهوم الذات .

2- تقدير الذات

أ- تعاريف تقدير الذات

3- الفرق ما بين مفهوم الذات و تقدير الذات .

4- مستويات تقدير الذات .

أ- تقدير الذات المرتفع

ب- تقدير الذات المنخفض .

5- مصادر تقدير الذات

أ- عوامل ذاتية .

ب- الأسرة .

ج- المجتمع .

د- المدرسة .

ه- المراهقة .

و- الجنس .

6- نظريات تقدير الذات

أ- نظرية روزنبرغ .

ب- نظرية كوبر سميت .

ج- نظرية زيلر

7- قياس تقدير الذات .

- خلاصة الفصل.

- **تمهيد :**

تحاول الدراسات النفسية و الاجتماعية فهم السلوك الإنساني و دراسته من خلال التعرف على متغيراته و توضيح مختلف العلاقات الوظيفية بينها .

و لذلك يهتم السيكولوجيون بدراسة محور أساسي في بناء الشخصية ألا و هو صورة الذات لدى الفرد ، نظرا لأن صورة الذات تمثل الإطار المرجعي لفهم سلوك الفرد ، فهي إذن لها علاقة بالسلوك عامة و سلوك التلاميذ المراهقين خاصة .

تعد الذات جوهر الشخصية ، و يعد مفهوم تقدير الذات من الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية التي لها أثر كبير في سلوك الفرد و تصرفاته ، و يلعب مفهوم الذات أو فكرة الفرد عن نفسه دورا كبيرا في توجيه السلوك و تحديده ، فالتلميذ الذي لديه فكرة عن نفسه بأنه ذكي و مواظب و مجتهد ، يميل إلى التصرف تبعا لهذه الفكرة ، فمفهوم الذات على هذا النحو يعمل كقوة دافعة ، و عليه فإن الكيفية التي يدرك بها الفرد ذاته تؤثر في تعامله مع الآخرين (حسين محمد عطا ، 1987 : 104) ، فالإحساس بالتقدير و الاعتبار ، عادة ما يكوّن التوازن النفسي الذي يكوّن الإحساس الداخلي بالأمن و الأمان ، فهو ضروري للتعامل مع المواقف الضاغطة في الحياة ، و العكس صحيح بحيث حكما سلبيا قد يؤدي إلى نقص الفعالية الشخصية و بالتالي تذبذب تقدير الذات .

فبرمجة الذات على النجاح و التفوق و على أسلوب كلام يعتمد على المفاهيم الإيجابية ، يلعب دور كبير في القبول الاجتماعي ، و في تحديد الشعور بالاعتبار و التقدير من طرف الآخرين ، و من خلال علاقات الدراسة ، و يملك للفرد سيادة على ذاته تمنحه العزة و الكرامة و البقاء .

و يمثل مفهوم الذات مركزا مرموقا في نظريات الشخصية ، فعدد هائل من علماء النفس يعتقدون أن أفضل السبل لفهم الإنسان ، هي التعامل معه باعتباره كلا منظما و ليس مجموعة أجزاء ، و ما مفهوم الذات إلا تعبير صادق عن هذا الاتجاه ، و يقصد بمفهوم الذات الاتجاهات و الأحكام ، و القيم التي يحملها الفرد حول سلوكه و قدراته و جسمه و قيمته كفرد ، و يمكن اعتبار مفهوم الذات بعدا من أبعاد الشخصية الإنسانية (الشماع نعيمة ، 1977 : 33) ، و هذا ما يشير إلى مدى أهميته في الحياة الاجتماعية و النفسية و الدراسية و التكوينية و المهنية للفرد .

و حتى يتم توضيح مفهوم تقدير الذات ، يجب إلقاء الضوء على مفهوم الذات و صورة الذات ، بحيث أن جميع هذه المفاهيم تستعمل لهدف فهم تصور التلميذ لنفسه ، و تصوره لذاته و بالتالي تحقيق ذاته ، فلابد أن تتاح للذات فرصة اكتساب المهارات اللازمة لبقائها و نمائها و تقدمها ، فمفهوم الذات محدد بالسلوك و ينبثق من الخبرة الاجتماعية. و من هذا المنطلق لدينا هذا الموضوع الذي نتناول فيه الذات ، و تقدير الذات ، و العوامل المؤثرة فيه ... الخ صورة الذات بالقلق عند المراهق و أخيرا علاقة صورة الذات بالتحصيل الدراسي عند هؤلاء المراهقين .

1- المقاربة النظرية لمفهوم الذات Approche théorique du Concept de soi:

أ- مفهوم الذات Concept de soi:

حظي هذا المفهوم باهتمامات و استخدامات و تطورات متعددة و معتبرة و من فترة مبكرة لدى الكثير من الباحثين و المنظرين و من خلال الفلسفة ، و علم النفس ، و التحليل النفسي لارتباطه الوثيق بعمليات التكيف النفسي و الاجتماعي ، فالذات تعد نواة الشخصية ، و لقد ظهرت فكرة الذات بشكل جديد في مجال علم النفس على يد " وليام جيمس " " W. James " (1890) ، حيث قال عن الذات: "أنها مجموع ما يمتلكه الإنسان ، أو ما يستطيع أن يقول أن له جسمه ، سماته ، قدراته ، ممتلكاته المادية ، أسرته ، أصدقاؤه ، أعداؤه ، مهنته ، و ما إلى ذلك ، و لقد تطور مفهوم الـذات كموضوع أي كمشـــاعر و اتجاهات و ميول و مدركات و تقيم لنفسها كموضوع ، و الذات العملية ، كحركة ، كفعل ، و نشاط ، كمجموعة من النشاطات و العمليات كالتفكير و الإدراك و التذكر" (القاضي، و الآخرون ، 1981 : 89).

و في معجم الوسيط ، الذات : مؤنث ذو و بمعنى صـــاحب . يقال : هي ذات مال و ذات أفنـــان . و مثناها دواتا. و في التنزيل العزيز : " **و لمن خاف مقام ربه جنتان ، فبأي ألاء ربكما تكذبان ، ذواتا أفنان" الرحمان**، 46 ، 47، 48. (ج) ذوات . يقـــال جنات ذوات أفنـــان. و يقـــال لقيته ذات يوم ، و لقيته ذات مرة : في يوم ، أو مرة ، و وضعت المرأة ذات بطنها : ولدت . و قلت ذات يده : ما ملكت يداه. و جلس ذات الشمال و ذات اليمين : جهتها (معجم الوسيط 1986).

و الذات : النفس و الشخص. يقال في الأدب : نقد ذاتي : يرجع إلى أراء الشخص و انفعالاته. يقال : جاء فلان بذاته : عينه و نفسه . و يقال : فرعه من ذات نفسه : شريرته المضمرة . و جاء من ذات نفسه " طبقا . و ذات الصدر : سريرة الإنسان و في التنزيل العزيز : " و الله عليم بذات الصدور ".

و في قاموس علم النفس Dictionnaire de psychologie الذات le soi كل كلمة أو مفهوم الذي يشير و بصفة عامة إلى تحديد الشخص في تكوينه كفرد منفصل و مستقل عن الآخر Individualité et singularité de la personne .

و في القاموس من طراز الحجم الواسع لعلم النفسle grand dictionnaire de la psychologie فمعرفة الذات تكون المنبثقة من النسق الإدراكي – الحركي perceptive – moteur ، الذي يسمح لنا أن نختلف و نفرق بيننا و بين بقية العالم .

و من نفس القاموس ، مقـــاربة علم الاجتمـــاع للذات ، فهي تركيبـــة أو بناء Structure تجمع و تشرك المعلومات الخاصة بالفرد نفسه ، بحيث يستطيع و بإمكانه اقتحامها في وقت الحاجة ، و تعتبر كذلك السيرورات ما بين الأشخاص و ما بين الشخص ذاته و المتعلقـــة بالجـــانب المعرفي Cognitive و العاطفي affective و الاجتماعي Social لهذه المعلومات .

و بقاموس آخر لعلم النفس للعالم " نوربارت سيامي " " Norbert Sillamy " الذات أو "le soi" باللغة الفرنسيـة ، فبالنسبـــة لجيمس " W. James " ، يعني كل مـــا هو شخصي : " الأنـــا " و المكتسب من أشخاص ، و سلطة و أشياء " Le mien " et " le moi ". أما بالنسبة لـ" فرويد " "S. Freud" : فالذات هي امتداد لاواعي للأنا prolongement inconscient du moi. أما " يونغ" "C.G. Jung":
فهو يجعل من الذات وحدة فوق أو أعلى تنظيم للأنا " Sur- ordonnée du moi " أي الجهة أو الجانب الواعي للأنا المتصل بالأنـــا الأعلى ، في علاقـــة و ترابط مع الوعي و اللاوعي و كذلك في صلة مع " أهداف الحياة " .

و على غرار ما هو متواجد على متن قاموس علم النفس ، فمفهوم الذات غير موجود بكل وضوح بمجموع المفاهيم Vocabulaire ، غير معترف به علميا أي ميتا سيكولوجية Métapsychologie بالنسبة لفرويد "S. Freud" ،هو مفهوم تطور بمدرسة التحليل النفسي تحت تأثير و بفضل المدرسة الإنجليزية بقيادة " وينيكوت و قانتريب " " H. Guntrip. D. Winnicott " و بمعية كذلك مدرسة علم النفس الأمريكية و بتعاريف جد مختلفة .

بالنسبة للمدرسة الإنجليزية الذات " le soi " " Self " يمثل الشخص مكان رابط و صلة le Lien للنشاطات النفسية Les Activités psychique بشكل شامل ، و هو من نواتج السيرورات الدينامية التي تضمن وحدة و استمرارية الشخص .

و من منظور مدرسة علم النفس الأمريكية ، الذات تمثل موضوع تموقع النرجسية L'Objet de l'investissement narcissique . من هذا المنطلق نستطيع القول أن تصور و تمثل الذات Les Représentations du soi هي بناء الأنا Construction du moi .

بحيث "RUEL" (1986) يرى أن مفهوم الذات هو مصطلح سيكولوجي . الأوربيون يستعملون مفهوم " تصور الذات " Représentations de soi و بأمريكا مفهوم الذات و لهما نفس المعنى .

أما بقاموس علم النفس ذو الطراز و الحجم الواسع ، فمعرفة الذات يحتوي على الذات كقاعدة للمعلومات ، و الذات كنسق معرفي ، و كذلك الذات و علاقتها ببعد الهوية الاجتماعية .

1- الذات كقاعدة للمعلومات Le soi base de données :

نستطيع تعريف الذات كمجموع المعلومـــات و التي بإمكـــــان كل فرد individu ، اقتحامهـــا و تناولها لأنها خاصة به ، و ذات طبيعة نفسية d'une nature psychologique ، و هي المعلومات المدركة في اجتماعية تفاعلية ، و كذلك المعلومات المتوفرة و المخزنة بالذاكرة و التي تكون مفهوم الـــذات .

فالمعلومات الخاصة بالذات و المستوعبة من طرف الفرد نفسه في وضعية ما ، تمثل إدراك الذات، معلومات تنقل بفضل المحيط الاجتماعي الذي يحيط بالفرد و بالتالي تسجل بالذاكرة ، أو في وضعية أخرى أين الفرد يلاحظ نفسه auto – observation و الوعي بالذات في موقف تفاعلي .

2- الذات كنسق معرفي Le soi système cognitif :

المعارف حول الذات لها ميزة خاصة ، لكن ليس كل المعلومات المتعلقة بالذات ، و المتواجدة بالذاكرة ، بحيث غير ممكن اقتحامها باستمرار . فتنشيط و تفعيل المعلومات حول الذات و المتوفرة بالذاكرة قد تكون بطريقة واعية intentionnelle ، فهناك وضعيات الحياة و هي اجتماعية تؤدي بالفرد القيام بجهد فكري حول حياته الداخلية باستعمال المنهج الاستبطاني introspection ، وضعيات بحث تتطلب وصف للذات العميقة ، خاصة عند طرح التساؤل من أنا ؟ qui suis-je ? . و بصفة عامة ، عناصر من الوضعيات الاجتماعية هي المسؤولة على تفعيل activent و تنشيط المعلومات حول الذات ، و اللازمة و الضرورية لضبط السلوك في الوقت اللازم حتى تتم عملية التكيف ، بحيث هناك ميكانيزمات دفاعية تحمي الذات .

إن المعلومات المتوفرة حول الذات كثيرة جدا ، و رغم هذا استعمالها بطريقة عفوية Spontané و بسرعة فائقة و بطريقة منتظمة ، هذه الفعالية نضعها في سجل التنظيم الهائل و المعتبرة لذاكرة الذات أو تمثل الذات بالذاكرة .

3- الذات هوية اجتماعية Le soi identité sociale:

الانتماء و خاصة الهوية L'identification إلى الجماعات الاجتماعية Groupes sociaux تؤثر على محتويات و سيرورات الذات . و هذا نلتمسه بالتعاريف المختلفة لدى الباحثين . فالهوية الاجتماعية ، هي القسم أو الجهة Face , partie من مفهوم الذات المنبثقة من الانتماء إلى الجماعات .

بحيث نظرية الهوية الاجتماعية " تاجفال " " TAJFEL " تعطي أهمية بالغة و قسوة و مركزية إلى السيرورات و ما يترتب عن التصنيف الذاتي auto catégorisation ، بحيث يمكن التكلم عن التصنيف الذاتي هذا ، عندما الهوية الاجتماعية تأخذ كقاعدة للمعلومات لتحديد و تعريف مفهوم الذات ، خاصة عند المقارنة ما بين الذات و الآخر في إطار المقارنة ما بين المجموعات على حسب التصنيف الاجتماعي Catégorisation sociale . التصنيف الذاتي يؤدي إذن إلى ظاهرتي التشابه بداخل الجماعة و كذلك إلى الاختلاف ما بين الجماعات .

أما التنائي " دواز و ذيشون " "W. Doise, et J – C . Deschamp" في أغلب الأحيان هناك أشخاص يبحثون عن الاختلاف Distinction و التمييز و التركيز على ذاتيتهم ، عندما نقارن هؤلاء

الأشخاص من حيث التقارب و التشابه و الاختلاف بداخل الجماعة الواحدة Intra-groupe ، و كذلك ما بين الجماعات Inter-groupes . فالصلات و العلاقات المبنية على التحكم و السيطرة Domination ما بين المجموعات توفر الميدان اللازم لهذا النوع من الظواهر ، بحيث الانتماء إلى الجماعة المسيطرة تؤدي إلى مفهوم الذات مبني على الاختلاف و التمايز بداخل المجموعة الواحدة endogroupe لكن الانتماء إلى المجموعة التي تم السيطرة عليها ، يؤدي إلى ظهور الذات الجماعية ، أي الالتفاف حول الجماعة ، و هذا ما يجعل تفاقم الاختلاف ما بين الجماعتين .

هذه النتائج و الاعتبارات Considération لها علاقة بالدراسات و البحوث حول مدى تأثير الثقافة على مفهوم الذات الفرد / الجماعة Individuel / Groupale ، بحيث بالمجتمعات الغربية ، فالذات الاجتماعية مبنية Structuré كوحدة مستقلة entité autonome محددة بداخل الفرد ، و مقارنة بثقافات أخرى أين نجد التبعية interdépendance ما بين الأفراد و ما بين الأفراد و المجال الاجتماعي الذي يعطي للذات معناها الأساسي .

أما على مستوى المجلة الأوربية التي تعني بالدراسات النفسية Bulletin de psychologie فأغلب المقالات التي تضمنتها المجلة (Courtinat-Camps Amélie, et les autres, 2011 : 315) تناولت محور ظاهرة المراهقة و علاقاتها ببناء الذات ، بحيث هي زمن أو مرحلة تمثل بالمجتمعات الغربية ، مرحلة لتغيرات جد مهمة على مستوى الجسد ، و العلاقات الاجتماعيـــة العاطفية و المصالح العلمية و المعرفية و الفكرية intellectuel .

في أغلب الأحيان يكون المراهق في وضعية صراع داخلي ما بين الرغبة في النضج و الدخول في عالم الكبار و حنون Nostalgie لمرحلة الطفولة . فهؤلاء المراهقين متواجدون أمام وضعية مواجهة مهمة Tache تطورية نمائية للشخصية و ذات أهمية بالغة ، و المتمثلة في إعادة النظر في بناء الهويـــة و على مستوى عميق .

حيث مارسيا Marcia (1980) تعرف الهوية كبنـــاء للذات ، و تمثل تنظيم ديناميكي للتصرفـــات و الحاجات ، و الاستعدادات ، و إدراكات الذات ، و الاعتقادات و التاريخ الشخصي للأفراد .

و على حسب Kroger (2003) فبناء الهوية مسجل ضمن الإحساس بالذات و الإحساس بالاعتراف من قبل الآخرين ، فالتوازن و التوافق ما بين تحقيق الإحساسين و تواجدهما الفعلي يؤدي إلى هوية متناسقة و متوازنة Harmonie et Cohérence .

أما Erikson (1980) فالاعتبار الإيجابي للذات ، هو من الشروط الأساسية لتحقيق الهوية الشخصية .

و هذا وورف و ماركيس Wurf et Markus (1987) فمفهوم الذات يشير إلى الطريقة و إلى كيفية إدراك الشخص لهويتـــه. و هو ما يعرف بمجموع التمثـــلات التي تفسر و تعكس le Reflet إدراكـــات و تفكير الشخص عن نفسه .

و أخيرا و حسب " Marsh et O'MARA " (2008) ، مفهوم الذات يعتبر إلى البعد الوصفي لتمثلات الذات La dimension descriptive ، و بالتالي يستعمل مفهوم تقدير الذات إلى الجانب التقييمي .

هذا على مستوى المعاجم و النظريات ، أما على مستوى الباحثين و المختصين نقدم التعريفات التالية :

و من أوائل علماء النفس الاجتماعيين الذين ساهموا في دراسة الذات ، عـالم النفس الاجتمـــاعي " شارل هنري كولي " " C.H. Cooly " (1902) حيث يرى أن مرآة الفرد مجتمعه من خلالها يرى نفسه بالطريقة التي يراها به الآخرون ، فالذات عنده تنمو من خلال تفاعل الفرد الاجتماعي ، و بناءا على ذلك توصل " كولي " إلى مفهوم الذات الاجتماعية (حسين عبد الحميد أحمد ، 2006 : 129) و يعتمد " كارل قوستاف يونغ " " Carl Gustav Yung " من الأوائل كذلك الذين استخدموا مفهوم الذات ، بحيث يعرفها على أنها المكون الأساسي لولادة الأنا Le Moi ، فهي شاملة لكل ما هو شعوري ، بحيث تمثل الذات المحرك و المنظم للسيرورة النفسية من خلال احتواء الشعور لعناصر اللاشعور ، لهذا شبه "يونغ" العلاقة بين الانا و الذات بالأرض التي تدور حول الشمس و يرى " س. فرويد " " S. Freud " أن بناء الشخصية بناءا سليما يتحقق إذا حدث التوازن بين رغبات الهو le ça و مطالب الأنا Le Moi و نمو الأنا الأعلى Le sur Moi .

و بمدى نجاح هذا الفرد في تحقيق هذا التوازن ينمو لديه قدر مقبول من مفهوم الذات ، أي يكون عن نفسه صورة يحبها و يرضاها تشكل تقديرا إيجابيا لذاته (فيصل فراحي ، 2009) . و في نظر أتباع المدرسة التحليلية أن الأنا هو الفاعل في تشكل مفهوم الذات ، عن طريق تنظيم السلوك و السيطرة على الانفعالات بغرض إشباع الحاجات و تحقيق التوافق النفسي للفرد (مصطفى فهمي ، 1979 : 80) .

أما " كاتل " " Cattel " (1950) فيرى في الذات الأساس لثبات السلوك الإنساني و انتظـــامه ، و قد قسم الذات إلى قسمين ، هما الذات الواقعية و تدعى أيضا الذات الحقيقية أو العقلية و هي تمثل حقيقة الفرد كما يقربها ، و الذات المثالية و هي ذات الطموح و يقصد بها ذات كما يود الفرد أن يراها في نفسه (حسين عبد الحميد أحمد ، 2006 : 36) .

و يعتبر " كارل روجرز " " Carl Rogers " (1951) ، أول من وضع إطارا متكاملا لنظرية الذات ، حيث أسست نظريته للعديد من الأعمال المهمة إذ أكد " روجرز " على أن الفرد عندما يتقبل ذاته يكون مقبولا من الآخرين. كما يرى أن الذات المتكونة من المدركات الشعورية و القيم ، و يعتبرها جزءا من المجال الظاهري الذي يمثل الخبرة الشعورية و اللاشعورية للفرد ، بحيث يستجيب الكائن الحي ككل في إشباع حاجاته (عبد الحافظ سلامة ، 2007 : 54) . و يرى " وليام ألبوورت " " William Albort " (1957) أن استعمال مصطلح النفس يليق للتعبير عن الذات ، و أطلق على الأنا Le Moi اسم الوظيفة الملائمة للنفس ، و يرى " ألبوورت " أن مصطلح الأنا و النفس يجب أن يستخدما باعتبارهما من المصطلحات التي تدل على الوظائف المناسبة للشخصية (وينفريدهوبز ، 1995 : 75) .

أم " ج. ألبرت " " J. Allport " ، عرف الذات على أنها : " بها كل جوانب الحياة المتعلقة بالشخص ، بما في ذلك إحساسه بهويته ، و تقديره لذاته ، و صورته الجسدية " (رتشارد لازاروس ، 1988 : 67) .

فترى " كاميليا عبد الفتاح " أن مفهوم الذات هو المعنى المجرد لإدراكنا لأنفسنا جسميا و عقليا و اجتماعيا في ضوء علاقاتنا بالآخرين (كاميليا عبد الفتاح ، 1975 : 83) .

يعرف " غنيم سيد " مفهوم الذات بشكل عام بحيث يقول أنه : " الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه بما تتضمنه من جوانب جسمية و اجتماعية و أخلاقية و انفعالية يكونها الفرد عن نفسه من خلال علاقاته بالآخرين و تفاعله معهم " (غنيم سيد ، 1987 : 25) .

يعطي " محمد ماهر محمود " (1987) لمفهوم الذات بعد إيجابي بحيث يقول في تعريفه : " أن الفرد الذي يتمتع بمفهوم الذات الإيجابي يميل عبر الصورة الذاتية التي يكونها عن نفسه جسديا و عاطفيا و اجتماعيا و عقليا ، و عبر إدراكه السليم لطموحاته و إنجازاته و قدراته ، إلى أن يسعى لتحقيق أقصى ما تتيحه له ذاته من إمكانيات " .

أما " موسى جبريل " (1993) يذكر في تعريفه الجانب أو البعد السلبي لمفهوم الذات بحيث الأطفال ذوي المفهوم السالب للذات يعانون من الإدراك السالب للذات و عدم الرضا عن ذواتهم و كذا عدم القدرة على تحمل المسؤولية و التشاؤم ، ضف إلى ذلك أنهم غالبا ما يضعون أنفسهم في مواقف لا يستطيعون الإنجاز فيها ، فيلومون أنفسهم أحيانا بسبب إخفاقهم ، الأمر الذي يسئ للصحة النفسية لديهم .

يتفق الباحث مع كل من " محمد ماهر " و " موسى جبريل " في تحديدهما لأبعاد مفهوم الذات الإيجابية و السلبية في تعريفهما و هذا بإبراز وجهة نظره حول هذا التصنيف ، بحيث أن من خصائص الذات الإيجابية تعزيز الفكرة الجيدة عن الذات ، و الشعور بالأمن النفسي ، و بالقدرة على تحديد السلوك ، و هي تعطي فعلا للفرد ثقة بنسفه تدفعه لبذل مجهودات ذات أهداف . و على حسب " إلياس ديب " (1986) يمثل الاعتماد على النفس ، و عدم الخشية من المصاعب و من التعبير عن مختلف الأفكار و القدرة على اعتراف المراهق خاصة بجميع نقائصه (زلوف منيرة ، 2011 : 38) .

أما عن خصائص الذات السلبية ، يرى الباحث أن صورة الذات السلبية تؤدي بالفرد إلى الشعور بالافتقار إلى الأمن النفسي ، و عدم الثقة بنفسه ، مما يتولد لديه الإحساس بأن إدراكاته منحصرة في مجال محدد و بالعجز الذي يعوقه على تحقيق أهدافه . كما تدفعه إلى الاعتقاد بأن معظم محاولاته ستبوء بالفشل و أن سلوكه الخاص و مستوى أدائه يكون منخفضا .

و لصورة الذات السلبية للمراهق خصائصها ، حيث يتميز بالعدوانية و العزلة و القلق كرد فعل للافتقار إلى الثقة بالذات و الأمن النفسي .

و ها هي " جودة بني جابر " أنه بصورة عامة يمكن تعريف مفهوم الذات بأنه تقييم الشخص لنفسه ككل من حيث مظهره و خلفيته و قدراته و اتجاهاته و شعوره و وسائله بحيث يصبح مفهوم الذات موجها للسلوك عندما تبلغ هذه الأشياء ذروتها (جودة بني جابر ، 2004 : 116) .

فكل من بدرة ميموني ، و مصطفى ميموني يعرفان مفهوم الذات على أنه : " كل فرد يتصور ذاته انطلاقا من الخبرات اليومية و تمثيله و مقارنته مع الآخرين ، و هذا يعني نوع من الحكم يصدر على الذات ، و هو صورة فكرية عن ذاتيتنا image mentale de soi من كل جوانبها سواء أكانت جسمية ، نفسية ، اجتماعية ... الخ و يتابعون بإعطاء نظرتهم عن مفهوم الذات بحيث يشمل و يجمع بين تخطيط الجسم و صورة الجسم في مفهوم شامل و موحد عن انفراديتنا كجسم آلي و في نفس الوقت مستثمر علائقيا و إستهاميا و في تفاعلية دائمة مع الغير ، و كل هذا في محيط اجتماعي و ثقافي يفرض على الفرد بعض الأنماط من السلوك (بدرة معتصم ميموني ، و مصطفى ميموني ، 2010 : 45) .

- **أشكال مفهوم الذات :**

الذات مفهوم فرضي يشير إلى منظومة معقدة من العمليات الجسديـــة و النفسيـــة المميزة للفرد ، و للذات أربعة جوانب أساسية يمكن تمييزها و هي :

1- الذات أو الأنا الفاعلة :

و يعبر عنها اللفظ " أنا " في اللغة العربية ، و غالبا ما يتبعها فعل أو شعور أو سلوك أو ادارك فتقول أنا أرى ، أو أنا أحب ، أو أنا أريد ، أو أنا أعتقد .

2- الذات أو الأنا المنفعلة :

و غالبا ما نستخدم لفظ في حالة وقوع الفعل عليها ، و يكون الفعل من قبل الآخرين ، مثل : قالوا لي، أخبروني ، وصفوني ، هاتفوني ، و ما إلى ذلك .

3- الذات المثالية :

و هي الأنا المتعالية عن الواقع ، و فيها جوهر الثقافة ، أي القيم و الضمير ، و المعايير ، و الجوهر الروحي أو الدين.

4- الذات الموقفية :

و هي الأنا في الموقف المحدد بعناصره المادية و الاجتماعية ، و تكون ردود أفعال الأنا مباشرة ، لأن مؤثرات الموقف مباشرة . إن الوعي بالذات و درجته هو المسؤول عن تنويعات الذات ، لكن هذه

التنويعات تظل ذات مضمون ثقافي جوهري . و إن الثبات في هذه الذوات هو الذي يجعل الذات شخصية (عثمان إبراهيم ، 1992 : 20) .

- **مكونات الذات :**

1- ذات فردية : و التي تشمل ممتلكاته المادية ، و جسمه ، و أسرته التي يمكن أن يوضع الفرد بانسجام معها .

2- ذات اجتماعية : و التي من خلالها يتم معرفة الآخرين ، و الصورة التي يكونها الآخر عنا ، أي الفكرة التي يضعها الفرد عن نفسه انطلاقا من تمثلات الآخرين له .

3- ذات روحية : و هي النواة المركزية للكـــائن ، و تشمل الشعور و العواطف التي يدركهـــا الفرد ، و الميولات و القدرات العقلية و الاستعدادات (عبد الفتاح دويدار ، 1992 : 31) .

ب- المفاهيم المرتبطة بمفهوم الذات :

1-صورة الذات :مصطلح الصورة مهم جدا لفهم أهمية استراتيجيات لغة الجسم ، و الصورة الخارجية l'image publique عامة ما تكون مختلفة عن الصورة المدركة من الشخص لذاته ، بحيث كلما كان الفرق شاسع و عدم التجانس ما بين صورة الذات و الصورة الخارجية ، فإن الشخص يفقد من مصداقيته ، و هذا ما يؤدي إلى تدني مستوى تقدير الذات dévalorisation .

فصورة الذات لا محال ، تابعة و مرتبطة بنوعية التفكير ، و الأفكار المتواجدة بالذهن ، و عندما لا تكون الأشياء على ما يرام ، فإن الأفكار السوداء لا تسمح للصورة الخارجية من الظهور على شكلها الإيجابي ، لأن البيئة السلبية تقهقر و تدهور هذه الصورة . فهذا ما يؤدي بنا إلى القول أن صورة الذات هي المحرك الأساسي لتقدير الذات ، و صورة الذات هي في أغلبية الأحيان ضعيفة و متقلبة غير ثابتة vulnérable عند جميع الأشخاص بغض النظر عن النوع و السن .

و النجاح في الحياة هو قدرة الحفاظ على صورة الذات ، المؤهلة لجميع وضعيات الحياة ، بحيث صورة الذات هي صورة الأنـــا الذي يعكس في نظرة الآخر (Joseph. Michaud et al , 2006 : 30) و النفسانيين les psychologues قد تساءلوا عن كيفية تشكيل صورة الذات ، فكل من علمـــاء الاجتماع و علم النفس الاجتماعي psychologie sociale فضلوا عملية تأثير المجال الاجتماعي ، و كانت تساؤلاتهم حول مدى تأثير التفاعلات الاجتماعية على تصميم و تكوين صورة الذات .

" جورج هاربارت ميد " " George Herbert Mead " (1863 – 1931) ، كان من الأوائل الذين اهتموا بهذا الموضوع ، و قد طور النظرية التفاعلية للوعي La théorie interactionniste de la conscience حيث أن " المعارف و الدراية Les connaissances و السيرورات المتعلقة بالذات تتكون و تبنى في الوضعيات التفاعلية و السياقات الاجتماعيـــة ، و في المقـــابل تؤثر على تفسيراتنـــا

و تأويلاتنا Les interprétations لهذه العلاقـــات و السيـــاقـــات . " و أكد بعد ذلك دائمـــا " ميد " Mead " أن صورة الذات متواجدة من خلال نظرة الآخر و في أعين الآخر exister c'est dans le regard de l'autre (Gaëtane. C , 2004 : 21) فحسب أرجيل " Argyle " هي مجموعة من الأفكار التي يكونها الفرد لنفسه ، كالدور الذي يشغله في المجتمع من خلال وظيفته ، و الحصول على مرتبة و مكانة اجتماعية و اكتمال سمات الشخصية ، و تظهر هذه الصورة مشكلة من مجموعة من الخصائص ، يتحصل عليها الشخص بطرق شرعية و يتم إدماجها بالتدرج ضمن بناء الأنا (Moscovici. S, 1994 : 98) ، أما على غرار كمال دسوقي (1988) فذات الشخص هي الظـاهرية و الشعورية و هذه الصورة بذاتها تنقسم إلى تصور الفرد لنفسه كما هو في الحقيقة ، و تصور الذات المثالية ، و صورة الذات الاجتماعية (كمال دسوقي ، 1988 : 291) . هذا ما يؤكد مدى أهمية صورة الذات في تكوين شخصية الفرد ، إذ على أساسها يشكل كل واحد منا فكرته عن نفسه ، و تبدي سلوكا متميزا يتماشى و تلك الصورة ، غير أن هذه الصورة المأخوذة ليست ثابتة بل تكون متجددة و دائمة التغيير أو بالأحرى ديناميكية (حمزة مختار ، 1976 : 39) و قسم "طومي" " Tomi " صورة الذات إلى ما يلي :

- **صور خاصة :** و تتضمن الشعور بالذات و إدراكها عن طريق التعبير عن الميول و التقدير الذاتي .
- **صورة اجتماعية :** و يقصد بها ما يمثله دور الآخرين في تحديد إدراك الفرد لذاته (كمال دسوقي ، 1980 : 286) .

أما رأي الباحث فصورة الذات هي الذات كما يتصورها أو يتخيلها صاحبها ، و قد تختلف كثيرا عن الذات الحقيقية .

* الوعي بالذات :

أثبتت بوش " Bush " (1975) أن الشعور بالذات هو مرادف للحالات الوجدانية الأقل أو الأكثر ثباتا ، و التي تميل إلى الاحتفاظ بشروط النجاح ، و الممتلكات المرغوبة ، و القيم و التطلعات الشخصية (عبد المنعم حنفي ، 1978 : 275) و في نفس السياق يرى " فاخر عاقل " أن الوعي بالذات يكون مرادفا للحالات الوجدانية الأقل أو الأكثر ثباتا ، و التي تسعى للاحتفاظ بشروط النجاح و الإمتلاكات المرغوبـة و التطلعات الشخصية ، و الشعور بالذات هو الوعي بالذات خاصة في مجال العلاقات الاجتماعية (فاخر عاقل ، 1978 : 102) أما " بيرون" Perron (1991) أشار أن الوعي يفسر السيرورة النفسية التي تسمح لمجموعة من المظاهر و الأحاسيس و الرغبات و المخاوف من تنظيم نفسها ضمن ما يسمى الأنا و حسب " سبيتز " " Spitz " فإن الوعي بالذات يكون من خلال :

* الابتسامة التي تظهر حوالي الشهر الثالث كرد للقبول .

* قلق الشهر الثامن ، الذي يتضمن التعرف على الموضوع .
* استعمال عبارة "لا" أي الرفض حوالي الشهر الخامس عشر (عبد المنعم حنفي ، 1976 : 102).

أما وجهة نظر الباحث فالشعور بالذات هو وعي الذات و لاسيما في العلاقات الاجتماعية .

*** تحقيق الذات :**

تتغير الذات نتيجة النضج و التعلم (Hamachek, 1971) ، و قد حدد " روجرز " " Rogers " و " ماسلو " " Maslow " و " كومبس " " Combs " و " كيلي " " Kelly " سمات رئيسية للفرد الذي يحقق ذاته في تقرير لهم نشر في الكتاب السنوي لجمعية التوجيه و تطوير المناهج ، و من هذه السمات :

- الشخص الذي يحقق ذاته له إدراك مناسب للذات ، و يتعامل مع الحقيقة بسهولة و يتقبلها .
- لهذا الشخص رغبة في أن يكون جزءا من عملية التغيير ، و أنه غير مهتم أو معني بالدفاع عن الأمر الراهن .
- لهذا الشخص وجهة نظر إيجابية نحو نفسه ، و ثقة متزايدة بقدراته ، و له طموحات واقعية .
- لهذا الشخص و بسبب انفتاحه على الخبرات ، مستوى عال من التكامل الشخصي ، و يخضع تجاربه الجديدة للتقويم الموضوعي .
- لدى هذا الشخص شعور قوي بالتعاطف مع الآخرين ، لأنه قادر على الانطلاق من ذاته بحيث يمتد مفهومه للذات ليشمل عائلته و أصدقاءه و أفراد مجتمعه (Mauly, 1973 : 106) .

بحيث يرى " آدلر " " Adler " أن تحقيق الذات يعني السعي وراء التفوق و الأفضلية ، و الكمال التام ، و من أجل أن يحقق الفرد ذاته ، يجب أن يكون له نظرة واقعية ، أي أنه يتقبل الواقع كما هو عليه الناس المحيطين به و نفسه دون تغيير (إبراهيم أبوزيد ، 1987 : 84) و يعتبر " ميخائيل إبراهيم أسعد " أن الاختيار و التخطيط للمستقبل له أهمية خاصة في وعي المراهق بنفسه ، و في تحقيق ذاته ليكون بذلك شخصية مستقلة و فعالة (ميخائيل إبراهيم أسعد ، 1991 : 232) أما العالم النفساني " روني لوكويار " "René L'Ecuyer" (1994) في الدراسة التي قام بها على الأفراد الذين يتراوح سنهم ما بين ثلاثة سنوات و مائة سنة ، فيما يخص تحقيق و تأكيد الذات ، فقد استنتج أنه بداية من السنة الثانية و الخامسة ، أنه خلال هذه المرحلة فمفهوم الذات مبني و مهيكل و منظم établi et organisé (L'Ecuyer. R, 1998 : 31). تناول " حسين فسيان " في مقاله المنشور سنة 2007 بمجلة تطبيقات علم النفس و الذي يعالج فيه قضية المراهقـــة و تقدير الذات ، فأكد أن المشروع المهني و كذا المدرسي يعتبر طريقـــة و إستراتيجية لتحقيق الذات ، و يمر كذلك و حتما بالنجاح الاجتماعي La Réussite sociale لأن

الاعتراف الاجتماعي La reconnaissance sociale يعتبر قاعدة و أساس بناء Constitutive تقدير الذات . فالبحث إلى تحقيق الذات ، و الحاجة إلى تحقيق القدرات ، و التحكم في الوضعيات الخارجيـــة ، و برمجة الحياة على غرار المنشآت Les institutions كالمدرسة ، بتنسيق و تطابق التصرفات اللازمة للنجاح في الحياة و إعطائها معنى . فبتحقيق المراهقة ، المراهقة تحقق نفسها ، و تبني ذاتها و تتفتح بتقبل الاتصال مع الآخرين (Cherif. H, et Monchaux. p , 2007 : 43) و بنفس المجلة تعالج " جاكلين فانكلشتاين روسي " " Jacqueline Finkelstein Rossi " موضوع الطفـــل الذي ينمـو و يكبـــر و ينضج ، يتحرر و يتخلى من تبعية الصورة الوالدية ، و هو بصدد تحقيق ذاتي réalisation personnelle ، فواقع المدرسة و أذواقها ، و دوافعها ، و سياقها ، و أهدافها تدمج مع كفأته Compétences و بالتالي تسمح له بتحقيق أحلامه و تفرض عليه ذلك . فسوف يقارن نفسه من حيث النجاح و الفشل ، و من حيث كذلك القيم الاجتماعية و الثقافية و العائلية ، و من ناحية طريقة و نوعية الحياة Style de vie ، سوف يقارن ما بين صورته الآنية و صورته السابقة ، فناتج هذه العمليات هو مستوى تقدير الذات . و كما أشار هؤلاء العلماء و الباحثين فيما يتعلق بعملية تحقيق الذات ، فالباحث يشاطرهم في الرأي بحيث أنها محاولة الفرد اكتساب الأهمية و الأفضلية ، و أن يكون للفرد اتجاها واقعيا ، و أن يتقبل نفسه و الآخرين و العالم الخارجي كما هو ، و أن يتمركز حول المشاكل بدلا من تمركزه حول نفسه و لو بنسبة كافية ، و أن يتسم بالاستقلال الذاتي عن الآخرين .

*** تقبـــل الـــذات :**

تعني رضى المرء عن نفسه و عن صفاته و قدراته و إدراكه لحدود معارفه ، و هو اتجاه يكونه المرء الراضي عن نفسه ، و عن استعداداته ، و هو أيضا اتجاه الفرد نحو نفسه و نحو خصائصه الشخصية ، أي أن تقبل الذات يقع بين تصور الفرد لذاته كما توجد حاليا ، أي في الواقع و تصوره عن الكيفية التي ستوجد بها في المستقبل (عبد المنعم حنفي ، 1978 : 275) أمـــا عكس ذلك هو تحقير الذات و ما يصاحبه من الشعور بالنقص ، و حط المرء من شأن نفسه و الإحساس السلبي بالذات (كمال دسوقي ، 1988 : 38) .

*** فعـــاليـــة الـــذات :**

يقصد بفعالية الذات حسب " محمد السيد عبد الرحمان " كفاءة الذات و هي عبارة عن تكوين نظري يسهم في تعديل السلوك ، و وفقا لذلك فإن درجة الفعالية تحدد السلوك المتوقع الذي يقوم به الفرد في مواجهة المشكلات التي تعترضه ، كما تحدد كمية الطاقة المبذولة للتغلب على تلك المشكلات (محمد السيد عبد الرحمان ، 1998 : 87) أما " آن ماري فوترو " " Anne-Marie Vonthro " يقصد

بالفعالية الكفاءة و تعرفها على أنها قدرة الفرد على أن يقوم بعمله و عمل الآخرين خاصة أثناء غيابهم لحل المشكلة (Le Boyer. C. L , et les autres , 2003 : 218) .

ج- تطور مفهوم الذات :

يرى "كارل روجرز " " Carl Rogers " أن مفهوم الذات ثابت إلى حد كبير ، و لكن يمكن تغييره و تعديله ، حيث يرجع سلوك الفرد السوي إلى محاولة تحقيق الذات ، و قد يؤدي به إلى تعديل سلوكه بما يتناسب مع ما يحيط به ، فإذا كانت البيئة المحيطة غير مواتية ، فـإن مشكـلات الفرد تزداد ، و علاج هذه المشكلات يتطلب من المعالج تزويد الفرد المضطرب بجو اجتماعي يمكنه من التعبير عن مشاعره ثم قبول تلك المشاعر ، و اتخاذ القرار المناسب لها ، و يؤدي ذلك إلى نمو الذات ، نحو مزيد من الصحة و القوة و زيادة كفاءتهـا لتكوين علاقـات أفضل مع الآخرين (مراد صالح أحمد ، 1988 : 27) و مفهوم الذات هذا يتطور من خلال الخبرات الجزئية و المواقف التي يمر بها الفرد في أثناء محاولته للتكيف مع الوسط الاجتماعي ، و ينتج عن هذه الخبرات نمو التنظيمات السلوكية ، و ذلك بناء على عملية التعلم ، لكن أثر هذه المواقف و الخبرات لا يتوقف عند مجرد نمو تنظيمات سلوكية ، أو دوافع فردية ، بل يشمل الفرد كله بتعميم الخبرات الانفعالية الإدراكية ، مما يؤدي إلى تطور مفهوم الذات (أبوزيد إبراهيم أحمد ، 1987 : 106) أما فيما يخص مفهوم الذات لدى الأطفال يأتي من خلال تفاعلهم مع البيئة ، أما تأثير العوامل الوراثية في تكوين و تطور مفهوم الذات فيتضح من خلال تفسير الأطفال لسلوك الآخرين نحوهم ، وفقا لمستويات ذكائهم و وعيهم الاجتماعي . فالذكاء يفسر بشكل أفضل مواقف و مشاعر الآخرين نحونا ، مما يؤثر على تطور مفهوم الذات لدى الأطفال (السامرائي هاشم جاسم ، 1988 : 26) هذا ما يؤدي بنا إلى القول أن مفهوم الذات يتطور و يتغير تبعا لتغير خبرات الفرد و مواقفه في فترات زمنية مختلفة (كوكش حسين ، 1978 : 51) و في نفس المنوال تحدث " أريكسون " " Erikson " حول المرحلة الخامسة من مراحل النمو النفسي و هي مرحلة تطوير الشعور بالهوية ، و التي تغطي فترة المراهقة ، حيث تعتبر هذه المرحلة من المراحل الصعبة و الحساسة في حياة الفرد ، بحيث تقترب الطفولة من نهايتها و تبدأ المراهقة ، و البدء بتكوين هوية خاصة به ، تحدد موقعه في هذا العالم (علاونة شفيق فلاح ، 1989 : 30) .و يؤكد حسين (1987) ، على أنه يتشكل مفهوم الذات منذ الطفولة ، و عبر مراحل النمو المختلفة ، حيث يكتسب الفرد خلالها و بصورة تدريجية فكرته عن نفســـــه ، فالأفكـــار و المشاعر التي يكونها الفرد عن نفسه ، و يصف بها ذاته ، هي نتائج أنماط التنشئـــــة الاجتمـــاعية ، و التفاعل الاجتماعي ، و أساليب التعزيز و العقاب ، و تربية الوالدين ، و خبرات اجتماعية يمر بها الفرد مثل الوضع الاقتصادي و الاجتماعي للأسرة ، و النجاح و الفشل ، و يشكل الفرد مفهوم ذاته من خلال الخبرات التي يمر بها في مراحل تطوره المختلفة (حسين محمد عطا ، 1987 : 112) .

في حين يرى " عدس وتوق " ، أن الـذات كمفهوم يتطور من خلال عدد من العوامل المترابطـــة و هي:

- الوعي بالجسم و تشكيل صورة عنه ، و تتكون هذه الصورة في البداية من الإدراك الحسي ، و تكتمل في مرحلة تكوين الهوية .
- يساعد تطور اللغة لدى الفرد في تطور مفهوم الذات لديه ، و ضمائر الغائب دليل على تمييز الطفل لذاته عن الآخرين .
- الآخرين الهامون في حياة الفرد ، كالوالدين ، و جماعة الرفاق و المدرسين و المربين و غيرهم (عباس ، وتوق ، 1981 : 72) ، و يتبين مما سبق أن مفهوم الذات يبدأ في التكوين منذ اللحظة الأولى التي يبدأ فيها الطفل باستكشاف أجزاء جسمه و أن تطور هذا المفهوم عملية مستمرة مادام الفرد مستمرا في اكتشاف الأمور الجديدة في عملية النمو ، و هي تؤدي إلى تغيير في مفهوم الذات لدى الفرد .

و خلاصة القول أن عوامل كثيرة تؤثر في مفهوم الذات ، منها ما هو داخلي ، كالقدرة العقلية التي تؤثر في تقييم الفرد لذاته ، و عوامل ذاتية أخرى كالحالة الصحية و النقائص الملاحظة و كذا المعـــارف و التطورات و المدركات و الخبرات و المهارات و الطموحات ، و أنماط السلوك التوافقي و طرق إشباع الحاجات ، إلى غير ذلك من الخصائص الشخصية المؤثرة في نظرة الفرد لنفسه و تقديره لذاته (محمد يحياوي ، 2003 : 551) و منها ما هو خارجي أي العوامل الاجتماعية المتمثلة في نظرة الآخرين إليه ، و كيفية معاملتهم له و تقديرهم لشخصيته .

2- تقدير الذات :

تتمثل عملية تقدير الذات في الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه بخصوص قيمته و وضعه الشخصي ، و ذلك على ضوء الانطباعات و الاستنتاجات التي تتكون لديه من خلال مراجعتـــه لذاتـــه و تفحصه لوضعيته و قدراته و إمكانياته و نشاطاته و إنجازاته ، و مدى تمكنه من إشباع حاجاته و قدرته على مواجهة متطلبات حياته ، و حسب " لوتانن " " Luhtanen " و " كروكر " " Croker " هناك طريقتان رئيسيتان التي يقيم بها الفرد ذاته ، فالطريقة الأولى تسمى التقدير الذاتي الشخصي و المتمثلة في قيام الفرد بتقييم خصائصه و قدراته و إمكانياته الذاتية ، و مدى تمكنه في إشباع حاجاته و الاستجابة لمتطلبات حياته ، أما الطريقة الثانية فتدعى بالتقدير الجماعي و تتمثل في قيام الفرد بتقدير ذاته على أساس القيم و الخصائص المميزة للجماعات الاجتماعية التي ينتمي إليها ، و يتبنى قيمها و أهدافها ، فتقدير ذات الفرد تكون إيجابية في حالة ما إذا كانت الجماعات تتمتع بسمعة اجتماعية عالية و تناول احترام و تقدير الجماعات ـ و العكس صحيح أيضا (محمد يحياوي ، 2003 : 548) .

أ- تعاريف تقدير الذات:

تعود جذور مفهوم تقدير الذات إلى " وليام جيمس " " William James " (1892) ، الذي يعتبر من أوائل العلماء المؤسسين لهذا المفهوم ، و ركز على الديناميكية الشخصية و النفسية ، و كما عبر عنه بأنه شعور بقيمة الأنا ، الذي يتحدد من خلال الموازنة و التوافق بين ما يسعى الفرد لتحقيقه و ما استطاع أن يحققه ، أي التطابق ما بين الطموح و الواقع ، و كذا الموازنة بين التصور و المعرفة الحقيقية للموضوع . (Thomasset. M , Blanc. R , 2008 : 275)

نظرا لخصوبة هذا المفهوم و تعدد جوانب دراسته ، فقد تعددت التعريفات التي شملته ، و سيتطرق الباحث إلى التعريفات الواردة له في بعض الدراسات ، و من بينها نذكر :

التعريف الذي وضعه "روزنبرغ " " Rosenberg " (1965) على أنه : " اتجاهات الفرد الشاملة بما فيها الإيجابية و السلبية نحو نفسه ، بحيث يمثل التقدير المرتفع القيمة و درجة الأهمية التي يحضى بها الفرد ، أما التقدير المتدني للذات فيعبر عن عدم الرضا عن النفس و نبد الذات و احتقارها ، كما يعني أيضا الفكرة التي يدرك بها الفرد ، و كيفية رؤية الآخرين و تقييمهم له (صالح أبو جاد و محمد علي ، 2000 : 153) .

و ينظر " كوبر سميت " " Cooper Smith " (1967) إليـــه " بالتقييم الذي يضعه الفرد لنفسه و يعمل على المحافظة عليه ، و يمثل مدى اعتقاد الفرد بأنه قادر و كفء و ناجح ، فهو حكم الشخص بالذات على درجة كفاءته الشخصية . فهو عبارة عن خبرات ذاتية ينقلهـــا الفرد للآخرين بالتقدير اللفظي و السلوك التعبيري الظاهر (Baudin. N , 2009 : 139) .

و في نفس السياق وضح " إنجلش و أنجلش " " English and English " (1958) أهمية التقدير الشخصي للفرد على قيمته الذاتية التي يتم التعبير عنها من خلال اتجاهات الذات بأنه يركز على تقييم صريح للنقاط الحسنة و السيئة للفرد (كريمان بدير ، 2008 : 259) .

كما أكد كذلك كل من " ماك قاندلاس و إيليس " " Mc Gandless et Ellis " بإسهامهم في تعريف تقدير الذات بالقيمة التي يعطيها الفرد لنفسه و سلوكه و شعوره تجاه ذاتـــــه ، بتكوين الشخص ، و حكمه عليه سلبا أو إيجابا ، و يتصل تقدير الذات اتصالا حميما بمفهوم الذات لأن أحكام الفرد القيمية متضمنة ما يتعلمه الفرد عن نفسه ، و كذلك ردود أفعال الآخرين نحوه سواء فيما يتعلق بأوصافه أو سلوكه اليومي " (Mc GandLess, et Ellis. D, 1973 : 390) فقد أصاب الباحثان في تعريفهما بتوضيح الرابطة بين الذات و تقدير الذات ، و هو إطار نظري متكامل . في حين ها هي " دلفين مارتينو " " Delphine Martinot " تعطي تخيلها لعامل تقدير الذات على أنه " تركيبة معرفية مكونة أساسا من المعلومات و التصورات حول الذات و ترتبط بالقيمة التي يضعها الأفراد لها " (Martinot. D, 2000 : 485).

كما ساهمت " جوزيان دوسانت بول " " Josiane De Saint Paul " (2004) و هي كذلـــك و على غرار زميلتها " مارتينو " في تعريف تقدير الذات ، و يعني تقييم ملائم يعطيه الفرد لذاته ، أي هو حكم تقيمي عن الذات ، و هذا الأخير يتطلب وجود معرفة واسعة و شاملة عن الذات بمختلف جوانبهـــا . و توضح أن المعيار الذي على أساسه يتم تقييم الذات هو الذات المثالية و التي يقصد بها ذلك النموذج الداخلي الذي يحدد للفرد ما يجب أن يكون عليه ، و ما يجب أن يكون قادرا على الإحساس به و فعله . (Josiane, De Saint Paul , 2004 : 7)

و وضع الباحثين و أهل التخصص العرب عدة تعاريف توضح و تفسر عامل تقدير الذات ، و من بين هؤلاء نجد :

" مصطفى فهمي " (1979) الذي يرى أن تقدير الذات هو " عبارة عن اتجاه يعبر به الفرد عن إدراكه لنفسه و عن قدرته نحو كل ما يقوم به من نشاطات و تصرفات " (مصطفى فهمي ، 1979 : 49).

و لخص " صفوت فرج " (1990) تقدير الذات بأنه " اتجاه الفرد نحو نفسه ، و ينعكس من خلال فكرته عن ذاته و خبرته الشخصية معها ، و هو بمثابة عملية يدرك بها الفرد بواسطتها خصائصه الشخصية مستجيبا لها سواء في صورة انفعالية أو صورة سلوكية (عبد الرحمان سيد سليمان ، 1999 : 103) .

و تشير " إيمان كاشف " (2004) في نظرتها لعامل تقدير الذات هو " مجموعـــة الاتجـــاهـــات و الخبرات التي يتبناها الفرد عن ذاته من خلال تفاعله مع الأشخاص المحيطين به ، بحيث تكون لهذه الاتجاهات و الخبرات تأثيرا على صورته الانفعالية و السلوكية (سليمان عبد الواحد ، 2010 : 469) .

أما " مريم سليم " (2011) قام بتحديد مفهوم تقدير الذات " بالميل إلى الذات و على أنها قادرة على التغلب على تحديات الحياة ، كما أنه مجموعة المشاعر التي يكونها الفرد عن ذاته بما في ذلك الشعور بالاحترام للذات و جدارتها " (مريم سليم ، 2011 : 9) .

و من خلال نتائج البحوث و الدراسات اتضح أن عامل تقدير الذات ، أصبح في الآونة الأخيرة مبتغى معترف به شرعا و في نظر جميع الناس ، و يعتبر كعامل ضروري للبقاء و الوجود بمجتمع يتميز بكثرة المنافسة و الصراعات . بحيث مقاطعة " كاليفورنيا " " Californie " مثلا ، بالولايات المتحدة الأمريكية ، أصدرت سنة 1990 رسوما تنص فيها و تعطي الأولوية التربوية و الاجتماعية من الصنف الأول له ، بالإشارة أنه أي نقص في عامل تقدير الذات يلعب دورا مركزيا و هاما في الصعوبات الفردية و الجماعية للأشخاص individuelles et groupale و التي تؤثر سلبا على المقاطعة و على كيان دولة أمريكا ، و بناءا على هذا يعرف " كريستوف أندري " " Christophe André " تقدير الذات على أنه : " الكيفية التي ندرك بها ذاتنا ، و ما ندرك و ما نشاهده و نتأمله قد نحبه أم العكس " l'éstime de Gaëtane. C ,) soi, c'est comment on se voit et si ce qu'on voit on l'aime ou pas 97 : 2004) فالباحث في رأيه عن عامل تقدير الذات يركز بأن التقييم العـــام لدى الفرد لذاتـــه في

كليتهـــا و خصائصها العقلية و الاجتماعية و الانفعالية و الأخلاقية و الجسدية ، و ينعكس هذا التقييم على ثقته بذاته ، شعوره نحوها و فكرته عن مدى أهميتها ، و جدارتها ، و توقعاته منها ، كما يبدو ذلك في مختلف مواقف حياته .

3- الفرق ما بين مفهوم الذات و تقدير الذات :

انطلاقا مما قدم من تفاسير و شرح و من مراحل و وجهات نظر و تعاريف ، المتعلقة بمفهوم الذات و كذا تقدير الذات ، هذا ما يؤدي بنا إلى القول أن كل مفهوم متميز عن الآخر .

فمفهوم الذات و من خلال نتائج البحوث و الدراسات اتضح أنه يتطلب فهما موضوعيا أو معرفيا للذات ، و هي عملية وصف دون إبداء أية حكم عليها ، أو هو وصف مع الحياد ، فحين تقدير الذات يعني فهم انفعالي للذات و هو الحياد بعينه بحيث يشمل عملية التقييم لهذه الذات ، دليل الثقة بالنفس Confiance en soi .

و حسب " أحمد محمد حسن صالح " فالذات هي اتجاهات الشخص و مشاعره عن نفسه . أما تقدير الذات فهو التقييم الذي يضعه الفرد لنفسه و بنفسه ، و يعمل على المحافظة عليه ، و يتضمن اتجاهات الفرد الإيجابية و السلبية نحو ذاته ، كما يوضح مدى اعتقاد الفرد على أنه قادر و هام و كفئ (أحمد محمد حسن صالح ، 1995 : 215) أما " محمد الفحل " يساهم بتقديم تعريف خاص بالفرق بين المفهومين بحيث يقول أن : " مفهوم الذات عبارة عن معلومات و صفات الذات ، و فيما يخص تقدير الذات تقييم لهذه الصفات ، فالذات تتضمن فهم موضوعي أو معرفي للذات ، أما تقدير الذات هو فهم انفعالي لها يعكس الثقة بالنفس (نبيل محمد الفحل ، 2004 : 51) .

و ميز" هامشيك " " Hamachék " بين مصطلحي مفهوم الذات الذي يشير إلى تلك المجموعة الخاصة من الأفكار و الاتجاهات التي نكونها عن ذواتنا في أي لحظة من الزمن ، أي أنها ذلك البناء المعرفي الخالص و المنظم الذي ينشأ من الوعي بأنفسنا و يمثل تقدير الذات الجزء الانفعالي منها (شوكت محمد ، 1993 : 53) .

و قد ركز " باندورا " " Bandura " أن مفهوم الذات يشير إلى مجموعة المعارف و الإدراكات التي يكونها الفرد عن نفسه ، فهو وصف لرؤية منتظمة عن الذات انطلاقا من الخبرات الشخصية المباشرة ، و التقييمات التي يضعها الأشخاص الذين لهم أهمية بالنسبة للفرد ، فمفهوم الذات يتضمن العديد من المعلومات الموضوعية و الواقعية ، في حين تقدير الذات يعبر عن ذلك البعد العـــاطفي عن الـذات و الذي يشمل التقييمات لتلك المعلومات (Michaud. J, et al, 2006 : 111) .

أما بالنسبة للباحث و من خلال ما دون عن مفهوم الذات و تقدير الذات يستلزم أن هناك فرق بينهما ، فالأول هو وصف يضعه الفرد لذاته أو التصور من خلال ما تتسم به الشخصية من صفات و خصائص ، أما الثاني فيعكس التقييم الذي يضعه الفرد لنفسه بحيث يقيم أحكاما على تلك التصورات.

4- مستويات تقدير الذات :

يرى الكثير من الباحثين و العلماء أن تقدير الذات يتغير حسب تصرفات الفرد و ردود أفعاله المختلفة. و يشير إلى مدى إحساس ذلك الفرد باحترام الذات من خلال تفاعله مع المحيط الخـــارجي . و لتقدير الذات مستويان متناقضان ، الأول إيجابي و الثاني سلبي ، حيث يتميز كل مستوى بخصائص تؤثر بدرجات متفاوتة على الفرد و على تفاعله مع الآخرين ، و هذين المستويين هما :

أ- تقدير الذات المرتفع (إيجابي) :

لقد تناول معظم الباحثين ، تقدير الذات من حيث الفارق بين مستويات التقييم للأنا المدركة و الأنا المثالي. حيث الأشخاص الذين يتمتعون بتقدير مرتفع للذات يؤكدون دائما على قدراتهم و على جوانب قوتهم و خصائصهم الشخصية ، و هم أكثر ثقة بآرائهم و أحكـــامهم ، و إحســاسهم بالرضا عن النفس ، و كذا التوافق بين صورة الذات و الصورة المثالية للذات .

الحاجة إلى تقدير الذات في أعلى هرم الحاجات " لماسلو " " Maslow " .

و يعبر هذا النوع من مفهوم تقدير الذات المرتفع عن الصحة النفسية و التوافق النفسي ، و يرتبط تقبل الذات ارتباطا جوهريا موجب بتقبل الآخرين ، كما أن تقبل الذات و فهمها يعتبر بعدا رئيسا في عملية التوافق الشخص (صلاح أحمد محمد ، 1989 : 72) ، و يوجد على مثن مراجع أخرى بتسميته تقدير الذات الإيجابي و هو بمثابة الواقي الذي يحمي الفرد من فقدان تقدير لذاته ، و بالتالي تحاشي و تفادي عنصر القلق ، الذي يعتبر من المهدئات لشخصية الفرد (محمد عبد العزيز، و عبد ربه سليمان ، 2000 : 78) و قد أوضح " مرك " " Murk " أن الأفراد ذوي التقدير المرتفع للذات يكونون أقل عرضة للضغط النفسي و أكثر ثقة بالنفس ، فهم يتمتعون بالكفاءة في العديد من المجالات مما يعزز قدراتهم و إمكانيتهم ، فهم يضعون أهدافا لأنفسهم وفقا لما يودوا أن يفعلوا في حياتهم و ما يرغبوا في إنجازه ما يدعم نظرتهم الإيجابية عن ذاتهم ، و هذا بدوره يشكل تغذية راجعة صحيحة لتدعيم تقدير الذات لديهم (مصطفى قسيم هيلات ، 2007 : 158) .

ب- تقدير الذات المنخفض (السلبي) :

يمتاز الأشخاص ذوي التقدير المنخفض للذات بمشاعر الرفض لأنفسهم ، و يركزون على عيوبهم و نقائصهم و صفاتهم غير الجيدة ، بحيث يشعرون بالدونية و غير راضين على قدراتهم و صورتهم الذاتية ، و توقعاتهم أدنى من الواقع .

ترى " سعدية هادر " (1983) أن المفهوم السلبي لتقدير الذات لدى الفرد يظهر من خلال أسلوب حديثة و تصرفاته الخاصة ، و كذا من خلال تعاملاته أو من خلال تعبيره عن مشاعره تجاه نفسه و تجاه

الآخرين ، مما يجعل الآخرين يصفونه بعدم الذكاء الاجتماعي أو بالخروج عن اللياقة في التعامل أو بعدم تقدير الذات (سعدية هادر ، 1983 : 34) إن عدم توافق و تطابق سلوكه مع مفهومه و تقديره لذاته ، تتداخل فيه عدة عوامل ، سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ، كطبيعة التربية التي تلقاها من الأسرة ، كالتدليل و العطف الزائد ، و الحماية المفرطة ، أو على العكس كالتوبيخ و القسوة و العنف و اللامبالاة (صالح مهدي صالح ، 2011 : 25) فالتقدير المنخفض للذات يدعم لدى أصحابه الشعور بالإحباط ، حيث تسيطر عليهم فكرة أن تحصيلهم أقل من الآخرين و أن ذكاء الآخرين أفضل من ذكائهم لذلك ينتابهم الإحساس بالعجز و بهذا يرتفع مستوى القلق لديهم (Goudrol. J. P , 2007 : 04) .

و حسب " روزنبيرغ " " Rosenberg " ضعف تقدير الذات مرتبط بمظاهر اكتئابية و بمشاعر عدم تشجيع و بأعراض حصرية ، كما أن فشل الأنا في تلبية الحاجات اللاوقعية للأنا المثالية يؤدي إلى انخفاض تقدير الذات ، و يضيف " كوبر سميت" " Cooper Smith " أن هؤلاء الأفراد يفتقدون إلى الثقة بأنفسهم و يخشون التعبير عن الأفكار غير العادية ، و هم لا يرغبون في عقاب الآخرين أو الإتيان بأفعال تلفت النظر ، و يميلون إلى الحياة في ظل الجماعة الاجتماعيـــة ، مستمعين أكثر منهم مشاركين ، و يفضلون العزلة و الانسحاب على التعبير و المشاركة .

و تشير الدراسات أن 95 % من الناس الذين يقارنون أنفسهم بالآخرين ، يشكون أو يقللون من قيمة ذواتهم ، و هم بهذا يدفعون الثمن عمليا في كل حقل يعملون فيه ، فهؤلاء يعتقدون أن الآخرين يعملون أفضل منهم ، و أنهم ينجزون ما يسند إليهم بيسر فهم بهذه النظرة يدمرون ذواتهم و يقضون على ما لديهم من قدرات و طاقات ، و قد يؤدي بهم ذلك إلى الاكتئاب و القلق ، و عادة الأشخاص الذين لديهم ازدراء الذات يستجيبون إلى ظروف الحياة و متغيراتها بإحدى الطريقتين :

من خلال الشعور بالنقض اتجاه أنفسهم ، و يشكون في قدراتهم ، و كذلك يعتمدون بكثرة على الآخرين لملاحظة أعمالهم ،و الجانب الثاني هو الشعور بالغضب و الرغبة في الانتقام مما قد يسبب لهم اضطراب نفسي ، فالانتقام سلوك عدواني و كوظيفة دفاعية لحماية الذات عن طريق خفض التوتر الناتج عن الإحباط (بطرس حافظ بطرس ، 2008 : 490) .

5- مصادر تقدير الذات :

أشار "سليمان عبد الواحد إبراهيم " على أن العوامل المؤثرة في تقدير الفرد لذاته عديدة ، باعتباره مفهوما سيكولوجيا ، فمنها ما يتعلق بالفرد نفسه ، و هي عوامل ذاتية ، و منها ما يتعلق بالبيئة المحيطة به ، و من بين هذه العوامل : الأسرة ، الشارع (المجتمع) ، الأصدقاء و الأقران ، المدرسة و المدرسون ، التحصيل الدراسي ، صورة الجسم ، القيم و المعتقدات التي يتبناها الفرد ... إلى غير ذلك من العـــوامـل و المصادر (سليمان عبد الواحد ، 2010 : 432) .

و في نفس السياق الباحثان " ليورد و أندري " " Leord et André " يؤكدان على أن هناك مصادر أساسية و محددة تعرفه Déterminantes و متعددة تؤثر في تقديـــر الـــذات لدى الأطفـــال و المراهقين . كما يعتبران أن المظهر الخارجي ، و النجاح المدرسي ، و المهارات ، و العلاقات الاجتماعية و القبول من المحيط من أهم العوامل المؤثرة في تكوين تقدير الذات الإيجابي أو السلبي (الريماوي محمد عودة ، 2004 : 232) و لعل أهمها ما يلي :

أ- عوامل ذاتية :

العوامل الذاتية تتمثل في مختلف الخصائص الشخصية و المعطيات الذاتية للفرد كالقدرات العضوية و الذهنية ، و الحالة الصحية و النقائص الملاحظة إلى غير ذلك من الخصائص الشخصية المؤثرة في نظرة الفرد إلى نفسه و تقديره لذاته (محمد يحياوي ، 2003 : 551) ويتمايز تقدير الذات الفرد لذاته مع تقدم النمو ، تكون هناك تقييمات مختلفة ، يتطور هذا التقييم وفقا لمحافظات الفرد عن ذاته و إدراكه لكيفية رؤية الآخرين له . فينمو موقف الفرد من نفسه و تقييمه لذاته إذا كانت قدراته العقلية تمكنه من أن يقيم خبراته ، فالذكاء على سبيل الحصر ، له دور كبير في الوعي و البداهة و فهم الأمور ، حيث يعمل الذكاء على إعطاء نظرة للفرد حول ذاته (حامد عبد السلام زهران ، 2005 : 293) نفس الباحث يؤكد على درجة أهمية ذكاء الفرد داخل محيطه الاجتماعي و مدى تأثيره الكبير على طبيعة التفاعل و الدور الاجتماعي الذي حاول الفرد تأكيد ذاته من خلاله ، و يظهر هذا بوضوح عند المتعلم داخل المدرسة مع أقرانه و زملاءه و مدرسيه و إدارته ، فالإنسان السوي و الذي يتمتع بقدرة عقلية سوية، ينظر إلى نفسه بصورة إيجابية ، و يقيم خبراته بشكل إيجابي .

و في جانب آخر من مصادر تقدير الذات ، أوضح كل من " تورنتون و ركمان " " Thornton et Rickman " (1991) العلاقة الوطيدة بين عامل تقدير الذات و صورة الجسم أي المظهر الجسدي ، مهما اختلف الجنس و فترة المراهقة (فراحي فيصل ، 2009 : 360) .

فمن البديهي أن التطور الفسيولوجي مثل طبيعة و شكل و حجم الجسم ، و السرعة و الدقة في الحركة و البنية الجسمية ، بالنسبة للرجال يتأثر الرضى عن الذات بالبنية الجسمية الجيدة ، و قوة العضلات ، بينما عند المرأة يختلف الأمر ، فكلما كان الجسم أصغر و الرشاقة و حسن الملامح ، و تناسق الجسم كان هناك الرضى عن الذات (عبد الفتاح دويدار، 1999 : 256) يجب الإشارة هنا أنه بالمؤسسات التعليمية ، نجد كل من الذكور و الإناث يحرصون على شكل جسمهم ، و مظهرهم الخارجي ، إذ يعتبر أحد المعايير الذاتية الأساسية التي يحرص عليها التلميذ . و على حسب دائما " زهران " أن صورة الجسم l'image du corps لدى الفرد تتأثر لخصائصه الموضوعية لجسمه كالطول و التناسق العضلي و الجمال (حامد زهران ، 1995 : 430) أما المعوق جسديا ، فلا يستطيع المشاركة بالأنشطة ، مما يترك أثر سلبي في مفهومه لذاته ، و إن اتجاه الآخرين نحوه يحدد إلى أي مدى تلعب الإعاقة دور الأثر العميق في تكوين

صورة ذات هذه الفئة (الحميدي محمد الضيدان ، 2003 : 27) إن اتجاه الآخرين نحو أصحاب العيوب الجسدية ، يكون بالإقصاء أو القبول exclusion ou congruence ، و على حسب الباحث و ثقافة و خبرة الأيام ، يكون هناك قبول أكثر لهذه الفئة من المجتمع ، لكنه مزيف ، أي قبول وراء ه احتقار للآخر le mépris ، فنعتني و نحترم الآخر للاحتفاظ على توازن ذاتنا و حمايتها ، و الشعور بالاختلاف عن الغير موجود.

ب- الأســـــــرة :

يرى " جيرار توراي " " Gerard Thouraille " أن تقدير الذات ليس بغرور الذات و لا التفاقم في حب الذات ، بل التعرف و الوقوف على درجة قيمة الذات ، كموضوع Sujet حاضر و متفتح للعالم و للحياة ، و يواصل أن تقدير الذات هو أنانية إيجابية l'individualisme positive التي تسمح لنا بـــالتفكير في الآخر altruiste و ليس بتضخم الأنـــا l'égocentrisme ، أما " يـــانيك جـــوان " " Yannick Jouan " يرى أن التقدير هو الحكم عن الذات ، و تقدير الذات هو تقدير الأنا ، و يسمح لنا بتقدير ذاتنا و أنفسنا على حسب نظرتنا و إدراكنا إليها و على غرار نظرة الآخرين لنا (Terk. C. C,et Fouché. B , 2009 : 13) و من خلال ما يحدث بين الطفل و الوالدين من مواجهة ، و يقدمانه له من ضروب التنشئة الاجتماعية ، فيقصد بالذات لدى طفل هذه المرحلة ، مجموعة الأحاسيس النفسية التي يكونها عبر تجاربه مع من يحيطون به ، مثل استكشاف قدرته على التأثير في الآخرين ، سواء بعناده أو سلبيته ، بطاعته أو بعصيانه لهم ، و عليه فإن ذات الطفل مجموعة أحاسيس نفسية تشمل الإرادة و الرغبة و الحاجة و المشاعر و المبادأة و الكفاءة و الاستقلالية ، هذه الأحاسيس تكون تدريجيا صورة ذهنية له عن ذاته . و على هذا يرى " كولبرج " " Kohlberg " بأن ذات الطفل تمر في أولى مراحلها إبان مرحلة ما قبل المدرسة ، و تعرف هذه المرحلة من مراحل تطور الذات باسم المرحلة الفردية العيانية ، ينشغل فيها الطفل بما يميزه عن الآخرين و يرى أن العالم يدور من حوله لتلبية رغباته ، و حاجات ذاته (صالح محمد أبوجادو ، 2010 : 146) بل الأسرة هي مجال مكاني متناقض Ambivalent على حسب " جوليات آلي " " Juliette Allais " فهي تغذي و تنمي و تربي الطفل ، لكن تربط un type d'attache الطفل بثغرات نرجسية قديمة des failles narcissiques و تلزمه ببدل جهد معتبر حتى الإرهـــاق و التعب ، و لا يسمح له لا بالنضج الذهني و لا نماء الشخصية و لا أن يصبح هو بالذات مستقبلا و لا بتحقيق الذات و اكتساب الثقة بالنفس ، فيجب تحديد و تعيين هذا النوع من الصلة و البحث في عمق نرجسيـــة الشخص ، للتخلي و طرد هذا الخلل الناتج عن التناقض الوجداني ، و التوجه نحو مرحلة أخرى من الحياة ، مرحلة موضوع ناضج مستقل متحرر من هذه الوضعية (Terk. C. C, et Fouché. B , 2009 : 15) .

و يعطي " فاروق عبد الفتاح " (1987) الأهمية إلى احتياجات الطفل منذ مراحل نموه الأولى إلى جو أسري هادئ و مستقر ، و تمثل الأسرة البيئة الأساسية لنشأة و نمو تقدير الذات عند الفرد ، فالأسرة التي

تهيأ للفرد المجال للإنتاج و الإبداع تساعد على نمو تقدير تقديره لذاته في الاتجاه الإيجابي عن طريق منح الدعم الوالدي و الاستقلال و تشجيع روح المبادرة initiative و تنمية ثقتهم في أنفسهم ، في حين أن الأسر التي تضع العوائق أمام أبناءها و تمارس عليهم الضغط و تقيد حرياتهم تساهم في كبح استعداداتهم و تدمير طموحاتهم و بالتالي اكتسابهم لتقدير منخفض للذات (فاروق عبد الفتاح علي ، 1987 : 21) .

بعد ذلك " حامد عبد السلام زهران " (1997) يتطرق إلى مطالب النمو في مرحلة الطفولة ، تكوين اتجاهات سليمة نحو الجماعات و المؤسسات و المنظمات الاجتماعية و تكوينه للمفاهيم و المدركات الخاصة بالحياة اليومية و الواقع الاجتماعي و في علاقته بالآخرين و نمو مفهوم الذات ، و اكتساب اتجاه نحو الذات و الشعور بالثقة في الذات و في الآخرين و ما يدعى باللغة الأجنبية un comportement individualiste positive altruiste ، و تحقيق الأمن الانفعالي و تعلم الارتباط الانفعالي بالوالدين و الإخوة و الآخرين ، و تعلم الضبط الانفعالي و ضبط النفس (حامد عبد السلام زهران ، 1997 : 28) فبالنسبة " لصالح أحمد مراد " (1988) أن للأسرة الدور الفعال على نمو تقدير الذات عن طريق تفاعل الطفل مع أفراد أسرته و ما بها من اتجاهات قبول أو رفض و قيم و علاقات بين أفرادها (صلاح أحمد مراد ، 1988 : 31) .

فقد توصلت العديد من الدراسات إلى أن الأسرة هي الخلية التي يحدث فيها كل شيء و البيئة الأساسية لنشأة و نمو تقدير الذات لدى الفرد ، الشيء الذي أشار إليه " بلاك " " C. Black " (1979) إلى ظهور تقدير الذات منخفض عند الأطفال من والدين مطلقين أو مدمنين على المشروبات الكحولية. و في نفس الإطار وجد " بروبك وبير " " Brubeck et J. Beer " (1992) أن لهؤلاء الأطفال نظرة سلبية حول أنفسهم و يتحصلون على درجات مرتفعة في اختبار الانهيار بـ " باك " أو مقياس الانهيار للأطفال Children's depression inventory (فيصل فراحي ، 2009 : 36) بعد ذلك " مرتين و ماكوبي " " Martin et Maccoby " تناولا جانب الاستجابة و الطلبية بحيث يمثلان بعدان في الأساليب الوالدية المستخدمة في عملية التنشئة الاجتماعية ، كما يخلص " سليكر و آخرون " (2004) إلى أن تقدير الذات يرتبط سلبيا بالطلبية و يرتبط إيجابيا بالاستجابية . و قد أفادت دراسة " فيلد ، ولانج ، و ياندو ، و بندل " " Field, Lang, Yando, Bendell " (1995) و التي شملت عينة بلغ عددها 273 مراهقا، يتراوح مدى العمر لديهم من 14 إلى 19 سنة ، بواقع 54 % إناث و 46 % ذكور ، طبق عليهم استمارة لقياس تقدير الذات و المودة بين المراهق و أمه و أبوه ، أن المراهقين الذين يتمتعون بتقدير الذات العالي يشعرون بمودة كبيرة مع والديهم (بوقصارة منصور ، 2008 : 82). أما الباحث فيذكر العوامل الثقافية كالنظام الاستبدادي في الأسرة و التربية المتسلطة في المؤسسات التربوية ، بما في ذلك عوامل أخرى ترجع إلى الطفولة المبكرة مثل الإسراف في الحماية القائم على التسلط من قبل الوالدين ،

و المنافسة مع الإخوة ، و إلحاح الوالدين في استثارة غير الطفل مقارنة بالأطفال الآخرين ، و الصرامة المفرطة في النظام و العقاب ، و عدم استخدام المدح و الاحترام أو التقدير ، و طول الاعتماد على الغير .
يشاطر الباحث هذه التعاريف و الدراسات السابقة ، و التي تتفق على أن الجو الأسري الذي يترعرع فيه الفرد ، من خصائص و مميزات و الصلات السائدة ، يؤثر بالإيجاب أو السلب على تقدير ذات الطفل التلميذ . فإذا وجد الرعاية و الاهتمام و المناخ الذي يشجعه على التدريس ، زاد هذا من سلامة النمو الشخصي développement personnel و الإيجابية في طبيعة المسار التعليمي التعلمي . فالاعتناء و التشجيع ، و تواصل الأسرة و المدرسة، خاصة الوالدين فيما يخص الحياة المدرسية للتلميذ ، يعتبر دافع يزيد من شأنه و تقدير ذاته و تفاؤله .

ج- المجتمع:

إجرائيا يعني الشارع و الانتماء إلى جماعة الأقران ، و هو المجال المكاني المتواجد ما بين باب البيت و باب المدرسة أي من حين خروج الطفل التلميذ l'enfant écolier من المنزل إلى غاية دخوله المؤسسة التربوية .
الانتماء للمجتمع و تسود العمر من السابعة إلى نهاية المراهقة ، و يرى الطفل نفسه عضوا في مجتمع كبير ، الأسرة ، المدرسة ، الحي ، المدينة ، و ما إلى ذلك ، و هنا يبدأ الطفل مراعاة ضوابط المجتمع من أعراف و تقاليد و عادات و قوانين .
تسود هذه المرحلة حياة الإنسان بقية عمره ، و يتجاوز فيها الفرد المجتمع ليكون له فلسفة في الحياة ، و يتحرر من ضوابط المجتمع و ثقافاته و يشعر أنه ينتمي للإنسانية ، و حسب " كولبرج " " Kohlberg " فالطفل ينفلت تدريجيا من تمركزه حول ذاته المتمثل في اعتقاده أنه محور الكون ، إلى عضو في جماعة صغيرة أو كبيرة يلتزم بضوابطها (Santrock.w.j, 1983 : 233) . الوعي ينسجم مع ما يصل إليه من تطور معرفي و انفعالي ، و تطور مفهوم التمركز حول الذات . ليصل إلى أن يعي أنه عضو في مجتمع أكبر ، هذا الوعي يخلق اتجاها لديه نحو ذاته ، و أن درجة التقدير في علاقة ترابطية مع فهمه و تفسيره لسلوكه و لسلوك الآخرين ، و سيؤثر على علاقته بالآخرين ، هؤلاء الذين يشكلون بالنسبة إليه مصدر التغذية الراجعة في تقييمه لذاته ، و مساعدته على أن يفرق بين ذاته الواقعية كما هي فعلا ، و ذاته المثالية كما يتمناها أن تكون (صالح محمد أبوجادو ، 2010 : 149) يزداد شعور الفرد بالأمن و التقدير الاجتماعي كما يزداد اعتداده بنفسه ، حين ينتمي إلى جماعة قوية يتقمص شخصيتها و يتوحد بها ، و مما يقوي الشعور بالانتماء إلى الجماعة قيام الفرد بعمل يفيدها ، حيث يرى " الأشول " (1999) أن المعايير الاجتماعية تأثير واضح في تقدير الفرد لذاته و في صورة الجسم و القدرات العقلية ، و إن نمو هذا التقدير للذات و الرضا عنها يختلف عند الجنسين (عادل نور الدين الأشول ، 1999 : 572) فالتفاعل الاجتماعي السليم و العلاقات الاجتماعية الناجحة ، تدعم الفكرة السليمة لـ " كومبس "

" Coombs " الجيدة من الذات و يظهر هذا من خلال النتائج التي توصل إليها ، حيث وجد أن الفكرة الموجبة عن الذات تعزز نجاح التفاعل الاجتماعي و يزيد العلاقات الاجتماعية نجاحا (حامد عبد السلام زهران ، 1980 : 293) أما هذا الأخير أي " حامد عبد السلام زهران " (1984) أن الدور الاجتماعي للفرد له أثره الواضح في تقدير الذات حيث تنمو صورة الذات من خلال التفاعل الاجتماعي و قيام الفرد بأدواره المختلفة في المجتمع ، حيث أن التفاعل الاجتماعي السليم و كذا العلاقات الاجتماعية الناضجة تساند و تعزز فكرة الفرد الإيجابية عن ذاته و التقدير الجيد و المرتفع لها ، الأمر الذي يساهم بدوره في التوافق النفسي السليم (حامد عبد السلام زهران ، 1984 : 294) و عن " مصطفى فهمي و محمد علي القطان " فيرى هذان الباحثان أن مستوى القلق و عدم الاستقرار النفسي الذي يعاني منه الفرد ، يحدد درجة تقدير الذات إليه ، حيث كلما تمتع الفرد بصحة نفسية جيدة كلما حظي بتقدير ذات مرتفع ، أما إذا كان الفرد يعاني من القلق و عدم الاستقرار النفسي ، فإنه عادة ما يكون منخفض تقدير الذات (مصطفى فهمي ، و محمد علي قطان ، 1979 : 78) فيما يخص " فاروق عبد الفتاح " (1987) أن الفرد الذي يتمتع بتقدير ذات عال يتسم بانخفاض مستوى القلق لديه ، و هذا كون أن تقدير الذات من العوامل التي تساعد الفرد على التوافق النفسي و الاجتماعي الذي يمكن الفرد من مواجهة المواقف الصعبة دون الانهيار و لا الهزيمة (فاروق عبد الفتاح علي ، 1987 : 19) و على غرار هذين التعريفين ، فإذا جاءت المراهقة فمن العوامل التي تزيد من التوتر الانفعالي للمراهق و من القلق و من شعوره بالاغتراب ، عدم انتماءه إلى جماعة محددة ، لأنه إن اقترب من جماعة الكبار أعرضوا عنه ، و إن ارتد إلى جماعة الأطفال لم يرحبوا به . لذا نراه يبحث عن جماعة رياضية أو اجتماعية ، و ذلك لإدراكه أن الجماعة ترضي لديه من حاجات نفسية كثيرة لا يرضيها البيت أو المدرسة . لذا فهو يسعى إلى الاندماج في واحدة منها و يفرغ عليها من ولائه و احترامه لقوانينها الشيء الكثير ، فإن لم يلق في هذه الجماعة ما يرجوه من آمن و قبول و تقدير فقد يرتمي في أحضان جماعة إجرامية (شحاتة ربيع ، 2011 : 142).وحسب "باندورا" Bandura (1986) فاعتمادا على مـــا قيل عن الذات و المجتمع ، و انطلاقا من أهمية و دور تقدير الذات الاجتماعي ، في تحقيق الشعور بالفعالية الشخصية sentiment d'efficience personnelle و القبول الاجتماعي و مدى شعبية الفرد في المحيط الاجتماعي الخاص بالفرد.

فالعديد من الباحثين اهتموا بهذا الجانب في دراستهم. فهذا المفهوم يعني الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه بخصوص كفاءاته الشخصية و الاجتماعية أو على القيم الإيجابية أو السلبية ، و مدى القبول الاجتماعي الذي يتلقاه ، حين يكون ناتج عن هذه الكفاءة Compétences personnelles و الشعور بالاعتبار و التقدير ضمن العلاقات ما بين الأشخاص ، يسبب الرضى عن الذات (Bandura. A , 2007 : 25) بحيث يشير البعد الأول إلى مدى استعمال للقدرات لتكوين و الحفاظ على العلاقات الاجتماعية والصداقات ، والتصرف بطريقة مناسبة في الوضعيات الاجتماعية المختلفة politiquement

correcte ، و كمثال للفقرات التي تقيس هذا البعد ، (في الغالب أؤثر على الآخرين ، أغلب الناس محبوبون أكثر مني ، أنا غير مرتاح في علاقتي مع الآخرين ...) .

أما البعد الثاني (يتمتع الناس برفقتي ، أنا محبوب بين زملائي من نفس السن ، أعجب الناس بسهولة) (Gauthier. J, et al , 1981 : 218) و ذهب الكثير من البـــاحثين و المختصين إلى ضرورة و أهمية البحث عن التقدير و الاعتراف ، و الحاجة إلى الظهور و الانتماء ، هي الأسس و القواعد التي تسير حمايتنا ، و من بين هؤلاء " جون جاك روسو " " J-J Rousseau " ، فالباحث عن التقدير Considérations هو أحد أقوى الدوافع الشخصية ، يسمح بالانتماء و الاحترام بداخل حياة الجماعة (Mouton. I , 2013 : 25) الباحث يوافق و يشـــاطر مـــا قدم و قيل عن تقدير الذات الاجتمـــاعي ، و يضيف أن نجاح الطفل في توافقه مع جماعة الأقران يؤثر بشكل مباشر على طبيعة تفاعله الاجتمـــاعي و مكانته داخل الجماعة المتواجدة بالشـــارع ، مما يســـاهم في درجة تقدير الفرد لذاتـــه . فتقدير الذات و القبول الاجتماعي tolérance et accueil social يتأثران ببعضهما البعض ، فالشخص الواثق من أنه يلقى قبولا اجتماعيا يظهر ذلك في سلوكه ، و تلقى مشاركته الاجتماعية قبولا ، أما ذوو تقدير الذات المنخفض فإن مشاركتهم الاجتماعية أقل ثباتا ، و هم أقل قبولا لدى الآخرين .

د- المدرســـــة :

بالنسبة لـ " بنتريش و شراوبن " " Pintrich et Schrauben " (1992) فإن التصميم الإيجابي للذات la conception positive du soi تدعم و تعزز المجهودات ، و المثابرة خلال تواجد الصعوبات و المضايقات Contraintes ، و استعمال و الاستنجاد بالقدرات و الاستعدادات و بالتالي الرفع و ترقية promouvoir الفعالية (Martinot. D , 2001 : 485) .

إن التخفيض من نسبة الأمية ارتبط بسمو الكفاءات عند الأفراد ،و الاستعداد الكبير للتعبير عن المشاعر ، و بدون اللجوء إلى القوة . فالتحكم في الذات و في النزوات Pulsions العدوانية ، قد أصبح ممكنا من خلال تأمين التعليم و التمدرس ، و كلما كان الفرد مثقف ، ينفرد و يبتعد عن خصائصه الفطرية الطبيعية العدوانية ، عند علماء النفس التعبير عن المشاعر تلغي العدوانية و هو سلوك متحضر يعزز الذات الإيجابية ، و المدرسة هي مكان لتعلم الصرامة و الانضباط لا القساوة ، و تساهم في تهيأ و تدريب الأجسام و الأنفس ، و بالتالي التحضير للمجتمع الصناعي و إلى مناصب الشغل و الأداء (Roché . S , 2001 : 125) .

للمدرسة دور كبير في تقدير الطفل لذاته ، كما أن لنوع النظـــام المدرسي و العلاقـــة بين المعلم و التلميذ دورا هاما في التأثير على تقدير التلميذ لذاته ، و مهما كانت مستويات التلاميذ الدراسية فإنهم يملكون تصورات ذات مدرسية خاصة بالنجاح أكثر من الفشل الدراسي ، بحيث مشكلة الإخفاق أو الفشل ليست في حد ذاتها مشكلة ، فالإخفاق متغير مرتبط بالتعلم و الاكتساب و الحياة الاجتماعية ، فالمشكلة إذا

صح القول تتعلق بحجم تكرار هذا الفشل ، حيث كثرته تؤدي بالفرد أو التلميذ خاصة إلى الاعتقاد بأن هذه سمة من سماته و خاصية من خصائصه الشخصية ، فيتدهور مفهومه لذاته و تقديره لها .

هذا ما يؤدي بنا إلى القول أن المدرسة تخلق الجو الملائم للرغبة في الدراسة و اكتساب معارف جديدة ، كما تساعد الفرد على تكوين تصور واضح عن نفسه ،و بالتالي إما يتجه نحو قبول ذاته أو رفضها ، و اعتبر " توماس " " Thomas " (1972) أن نمط المدرسة و النظام المدرسي و العلاقة بين المعلم و التلميذ من العوامل المؤثرة في تقدير الطفل لنفسه ، و أوضح " حامد زهران " أن للمعلم تأثير على مستوى فهم الطفل لنفسه ، إذ باستطاعة المعلم أن يخفض من هذا المستوى أو يرفع منه ، و بذلك يؤثر على مستوى طموحات الطفل و أدائه (الحميدي محمد الضيدان ، 2003 : 31) و قد أوضحت " مريم سليم " أن للبيئة المدرسية تأثيرا بارزا في تكوين و تنمية تقدير ذات إيجابي عند التلميذ ، فالبيئة المدرسية تتضمن مجموعة عوامل من شأنها أن تؤثر على شعور التلاميذ اتجاه أنفسهم كـــأنماط التدريس و طرق المعاملة و نوعية التفاعل الصفي و أســـاليب التقييم ، إضـــافـــة إلى مدى وضوح الإجراءات و القوانين الداخلية للمؤسسة و القسم (مريم سليم ، 2011 : 20) و أورد " قيون و كروك " " Guillon et Crocq " دراســـة قـــام بها " ج. سكوت و آخرون " " Scott. J et Al " حول المحيط المدرسي و علاقته بتقدير الذات ، حيث أسفرت النتائج عن وجود فروق في مستويات تقدير الذات من حيث مستوى و نمط الدراسة (Guillon. S, Crocq. A , 2004 : 32) و في نفس السيـــاق أكد كل من " شـــالدون و ليونور قلواك " " Sheldon et Eléonor Glueck " أن أول مكان يكتسب فيه التلميذ و يعيش تجربة جديدة بعيد عن حماية البيئة الأسرية المفرطة في أغلب الأحيان هو المدرسة . تزود و تقدم له الدليل على مدى استعداده للتكيف و الاشتراك Socialisation ضمن مجال ديناميكي مليء بالنشاط و الحركة univers d'action ، أين تتواجد قوانين صارمة يجب عليه احترمها و تتبعها عن كتب ، قوانين مزودة و مدعمة بالعقوبات التي تسهر على تطبيقها سلطة مختلفة و مغايرة عن سلطة الوالدين .

المدرسة هو المكان الذي يشعر فيه الطفل لقوة العالم الخارجي ، الذي يفرض عليه تصرفات صارمة ، و تخضعه إلى قيود و عقوبات حتى الوالدين غير قادرين على إعطاءه منها (Roché . S , 2001 : 134) .

كما يمكن للمدرس أيضا أن يطور بيئة تعليمية تعلمية إيجابيـــــة ، ليشعر التلميذ فيهـــــا بالانتماء و السعادة و الأمن و الذكاء ، مما يزيد فرص التعلم و النجاح لديه.

هـ - المراهقة:

ترجع كلمة المراهقة إلى الفعل العربي "راهق" ، الذي يعني الاقتراب من الشيء ، و المعنى هنا يشير إلى الاقتراب من النضج و الرشد .

أما المراهقة في علم النفس تعني : " الاقتراب من النضج الجسمي و العقلي و النفسي و الاجتماعي ، و لكنه لا يصل إلى اكتمال النضج إلى بعد سنوات عديدة قد تصل إلى 10 سنوات ، و هناك فرق بين المراهقة و البلوغ ، فالبلوغ يعني بلوغ المراهق القدرة على الإنسال ، أي اكتمال الوظائف الجنسيـــة عنده و قدرتها على أداء وظيفتها ، أما المراهقـــــة فتشير إلى التدرج نحو النضج الجسمي و العقلي و النفسي و الاجتماعي (Pierre. G . Coslin , 2002 : 12).

و باعتبار أن مرحلة المراهقة هي فترة تغير الذات و تميزها من خلال مختلف العوامل المؤثرة فيها ، فإنه من الضروري التطرق إلى موضوع صورة الذات و تقدير الذات .

يتعرض الأفراد خلال مرحلة المراهقة للعديد من التغيرات النمائية التي تطرأ على كل جوانب الشخصية تقريبا ، إذ يحاول الفرد مع هذه التغيرات أن يحدد هويته ، مما يجعل هذه المرحلة و كما يرى "إريكسون" "Erikson" (1963) فترة حاسمة في تحديد الهوية ، إذ يتحتم عليه أن يعيش صراعا و قلقا من أجل تحقيق جملة من المطالب والتحديات أبرزها الاستقلال و التفرد ، إذ أنه بدون تحقيق درجة معقولة من الانفصال أو الاستقلال الذاتي ، لا يمكن تحقيق علاقات ناضجة مع الجنس الآخر أو مع الأقران ، كما يصعب عليه أن يكون موجها لذاته فيما يتعلق بمستقبله التعليمي و المهني ، و يصبح من العسير تحقيق إحساس بالهوية لأن ذلك يتطلب صورة إيجابية للذات في تفردها و اتساقها و تكاملها (عادل عبد الله محمد، 2000 : 57) فحسب الباحث للمدرسة و بمختلف جوانبها أثرا بارزا في تنميـــــة تقدير الذات لدى التلميذ بعد البيت ، فالتكيف و النجاح المدرسي يؤذي إلى تدعيم تقدير الذات ، في حين يؤذي سوء التكيف و الفشل إلى فقد الثقة بالنفس أولا و بالآخرين ثانيا ، و هذا بدوره يؤذي إلى انخفاض مستويات تقدير الذات لدى التلميذ ، و ما يدعم وجهة نظر الباحث هو ما أوردته الباحثة "فرونسواز دوبي" "Françoise Dubet" : "أنه صعوبات التلاميذ متواجدة في أغلب الأحيان على مستوى الإدماج و الإدراج الشخصي L'insertion personnelle بالمدرسة، أي التلميذ بحاجة إلى العناية و المرافقة النفسية ، خاصة عند انتقاله من طور إلى آخر ، لا على مستوى المرجعية و البيئة الاجتماعية التي ينتمي إليها الوالدين تسمح بتجسيد ذلك" . بالإضافة إلى العلاقة الإرتباطية ما بين الجهد المدرسي و النتائج المدرسية ، فهذه النتائج و إخفاقات التلاميذ هم الذين يتحملون مسؤوليتها ، لكن سلوكات هؤلاء التلاميذ تؤثر عليهم و تشرطهم عوامل عديدة ، مثل مدى الانتباه و العناية من قبل الوالدين و كذلك طرق و أسلوب اعتبار هؤلاء التلاميذ بالمدرسة و خاصة بالقسم و من قبل المدرس (Roché. S ,2001 :133) و في نفس الصدد تشير "لومان" "Lemaine" (1979) : " إن التلاميذ الذي يعانون من المشاكل الدراسية ، يستطيعون مقارنة أنفسهم مع آخرين ضمن الجمـــاعة و من خلال أبعاد جديدة إيجابية ، فكل فرد يحاول البحث عن الاحترام داخل هذه الجماعة من خلال تلك الأبعاد، و إن الشعور بالاحترام يتوافق مع تقيم

الأفراد لوضعيتهم داخل الجماعة ، و يساهم بقوة في الرفع من مستوى تقدير الذات لديهم " (Lemaine G, 1979 :111) فالانتماء إلى الجماعة هنا هي إستراتيجية تكيفية و آلية دفاعية للموازنة .

و على غرار عدة دراسات ، و من وجهة نظر التلاميذ ، الغيابات المتكررة لا تعبر فقط عن صعوبات التعلم ، و مشكلة التكيف مع المدرسة ، بل كذلك القدرة و الإمكانيات التخلص من عبئ القانون الداخلي المدرسي ، و من سلطة الراشد بالمؤسسة من مدير و مدرس ... إلخ. فالعلاقة الإيجابية بين المدرس و التلاميذ لها أهمية كبيرة في تحسين تقديرهم لذاتهم ، في نظرية تحقيق الهوية معتبرا أن عضوية المراهق بجمـــاعة الأقران ضروريـــــة للنمو و تكوين مفهوم ذات قوي و ثابت لدى المراهق ، و بالتالي فإن المراهق يختار الجماعة التي ينضم إليها من أجل أن يتكون لديه هذا المفهوم القوي و الثابت للذات .

و ها هو "ألاكس ميكالي " "Alex Mucchielli" يؤكد بدوره سنة 1993 أنه مع بداية مرحلة أزمة ما قبل البلوغ ، و كما سماها "سيجموند فرويد" "مرحلة الكمون" Freud " Période de latence pour الأب الروحي لمدرسة التحليل النفسي (س. فرويد ، 1957 : 75) ليتأصل الإحساس بالذات إذ يسعى المراهق إلى تحقيق ذاته ، و يخضع إمكانياته للتجربة الواقعة ، و هنا تبدأ مرحلة أخرى من التقمصات الجديدة و لاسيما في نهاية مرحلة المراهقة أو في مجراها (زلوف منيرة ، 2011 : 24) فهذا يعني أن المراهقة تشكل مرحلة يحسم فيها المراهق طبيعة هوية ذاته و تطورها و التي تسمح له بإدراك صورته الذاتية ، و البحث عن عمليه تأكيد الذات في علاقاته الاجتماعية مع الآخرين ، و من المنطقي يعد تقدير الذات اللبنة الأساسية التي يقوم عليها البناء النفسي لشخصية المراهق خصوصا إذا علمنا أن إحدى المهمات النمائية للمراهق هو سعيه الدائم لتحقيق ذاتـــه و تقديرها (سليمان مالك مخول ، 1981 : 203) و يذكر "علاء الدين كفافي" (2006) أن تقدير الفرد لذاته في بداية فترة المراهقة يكون في أدنى مستوياته و لكن هذه الوضعية سرعان ما تزول ليستعيد بعد ذلك المراهق كثيرا من جوانبه الإيجابية و يعود إلى نفس مستوى أدائه قبل البلوغ ، أي أن المراهق يخرج من هذه المرحلة بنفس درجة تُقدر الذات التي كان عليها قبل دخولها . و يوضح "الكفافي" و في نفس السياق أن الفرد في فترة المراهقة يراجع مفاهيمه عن ذاته بطريقة أكثر موضوعية و يكتسب التقدير الموجب لذاته بعد تكيفه مع خبرة التغيرات الجسميـــة و المعرفية و الاجتماعية المرتبطة بالمرحلة (علاء الدين كفافي ، 2006 : 320).

أما "توماس" "Thomas" (1972) يعود بنا إلى عامل الجو المدرسي، و إلى مدى تأثر تقدير الذات التلميذ بعوامل تربوية كالنمط المدرسي و النظام المدرسي ناهيك عن العلاقة ما بين المعلم و التلميذ (عكاشة محمود فتحي ، 1991 : 9) و نفس القول أو نفس الحكاية "الحامد زهران" بحيث يشير مباشرة إلى المدرس ، كدور و مكانة و شخصية في تأثيره على مستوى مفهوم تقدير الطفل لذاته ، إذ باستطاعة المدرس أن يتلاعب بدرجات تقدير ذات هؤلاء التلاميذ و يؤرجحها ما بين المستوى المنخفض و المرتفع،

و بالتالي نستطيع القول أن هذا المدرس له القدرة المهنية و الشخصية في التأثير على مستويات طموحات التلاميذ و أدائهم بالقسم (المطوع محمد حسن ، د . س : 244).

و بهذا الصدد تعتبر الدراسات الحالية محاولة للتعرف على صورة الذات و تقدير الذات و تعد من أهم الدراسات النفسية المعاصرة التي يكون فيها الفرد موضوعا لذاته ، حيث يقوم بتحديد تفكيره حول جسده و خلقه و مظهره أمام الآخرين ، و تكمن هذه الصورة عند الفرد وراء سلوكه ، إذ أن معظم قراراته و استجاباته و أحكامه و انطباعاته ذاتية أي متأثرة بصورة ذاته .

تشكل صورة الذات مظهرا من مظاهر الدينامية للوعي بالذات و الذي له علاقة بالجسد كالقامة و الجمال و العاهة ... ، و تحتوي هذه الصورة على أحكام تقويمية على الذات نفسها، و شعور الفرد بقيمتها في المجتمع أو بتدنيها .

و في ضوء ذلك ، نذكر الدراسة التي قام بها "آنجل" "Engel" (1959) ، حيث قارن فيها بين الرأي السلبي أو الإيجابي الذي يملكه المراهق لنفسه في سن الثالثة عشر ، إلى الرابعة عشر ، ثم في سن الخامسة عشر ، إلى السادسة عشر ، و تبين له أن الأفراد الذين كانت لهم صورة إيجابية عن دواتهم كان تقييمهم لها مستقرا في هذا المجال من الزمن (زلوف منيرة ، 2011 : 41) هذا ما يفسر القدرة على تقبل المراهق لذاته و التكيف مع مختلف المواقف التي يمر بها محققا بذلك عملية التوافق الشخصي .

و دراسة أخرى لـ "محمد شوكت" (1993) حول تقدير المراهق لذاته و علاقاته بالاتجاهات الوالدية ، و العلاقات مع الأقران ، شملت عينة الدراسة 150 طالبا من طلاب الصف الثانوي العام بمدينة الإسماعيلية لجمهورية مصر العربية حيث طبق عليهم مقياس تقدير الذات للمراهق و مقياس العلاقات الاجتماعية بين الطلاب و مقياس الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء و جميعها من إعداد الباحث ، و أكدت النتائج على أن أساليب المعاملة الوالدية القائمة على الديمقراطية و الاستقلال و البعيدة عن التسلط و الاتكال ، تؤدي إلى زيادة تقدير الذات لدى المراهقين الذكور من الأبناء.

في نفس الإطار دراسة "آن روبرتز" "Ann Roberts" (2000) حول تفاهم العائلة، و مرافقة الأصدقاء، و مفهوم تقدير الذات عند المراهقين ، شملت الدراسة الاستطلاعية على 24 طالبا أجريت معهم المقابلة لمعرفة العوامل التي تؤثر في تقديرهم لذواتهم ، أما الدراسة الأساسية ، فقد شملت على 235 طالبا تتوفر فيهم جميع شروط البحث ، و أشارت النتائج إلى تأثير الخبرات التي يكتسبها التلميذ من الأسرة و الرفاق في تقديره لذاته ، و يكون تقدير الذات إيجابيا إذا كانت العائلة متفاهمة و مستقرة . (Ann Roberts, et al , 2000 :69)

و في الوقت نفسه ، تتطلب كل من الحاجة إلى تأكيد الذات و الإستقلال الذاتي الحاجة إلى الأمن الجسمي و النفسي . تعبر الحاجة إلى تأكيد الذات عن بدل مختلف المجهودات للوصول إلى الأهداف المرجوة كاهتمام المراهق بحياته الدراسية من أجل تحقيق المستقبل الذي يصبو إليه ، و في المجال نفسه ، و بصفة

خاصة في حالة المرض و الإعـــاقـــة ، بينت دراســـــة "ماك ماهون و مارقو إليزابات" " Mc Mahon, et Margo Elisabeth" (1985) ، المعنونـــة بصورة الذات لدى الأطفال الصم و تحصيلهم الدراسي ، أن ذوي صورة الذات الإيجابية تحصلوا على درجات مرتفعة في تحصيلهم الدراسي (زلوف منيرة ، 2011 : 48) ، لكن للأسف العديد من التلاميذ و الطلبة يواجهون صعوبات مدرسية نظرا لسلبية صور ذواتهم ، و لأنهم تعلموا بأن يعتبروا أنفسهم غير مؤهلين و غير قادرين على العمل المدرسي لاسيما في حالة وجود عقبات مثل العائق الصحي و في غياب المرافقـــــة و الدعم النفسي خاصة .

و يؤكد الباحث أن صورة الذات الإيجابية تعبر عن الصحة النفسية و التوافق النفسي حيث يشكل تقبل الذات بعدا رئيسيا في عملية التكيف الشخصي ، و إعادة التوافق ، و يرتبط ارتباطا جوهريا موجبا بتقبل الآخرين و قبولهم .

بينما يكون المراهق الرافض لذاته غير مرتاحا لها ، فيشعر بالافتقار إلى الثقة بالنفس و بمن يحيطون به ، و بالشك في قدراته و إمكانيته .

و- الجنـــس:

إن التبكير في النضج الجنسي له أهمية للمراهقين ، حيث يوفر لهم اطمئنان لبلوغهم و أساس لشعورهم بالثقة ، أما التأخر فيؤدي لمشاعر نقص ، و قد وجد "فونست" "Fonst" أن الفتيات ذوات النضج المبكر يحصلن على مفاهيم عن الذات مرتفعة و إيجابية في المراهقة المتأخرة على عكس ما كان معتقدا (حامد زهران ، 1995 : 431) .

و في إطار الكشف عن الفروق بين الجنسين في مجال تقدير الذات أجريت العديد من الدراسات تنوعت فيها العينات ، و تباينت فيها النتائج ، و نذكر البعض منها :

ففي الدراسة التي قام بها "علي محمود شعيب" (1988) و التي شملت 292 تلميذ من تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة بواقع 148 ذكر و 144 أنثى ، حيث بلغ متوسط العمر للذكور 15,4 سنة ، أما بالنسبة للإناث فقد بلغ 15,02 سنة ، طبق عليهم مقياس "رونالد شيني" " Renald Chenny" لتقدير الذات لدى المراهقين ، توصل إلى نتيجة مفادها أنه لا توجد فروق بين الجنسين في درجات تقدير الذات أو حتى في أبعاد تقدير الذات .

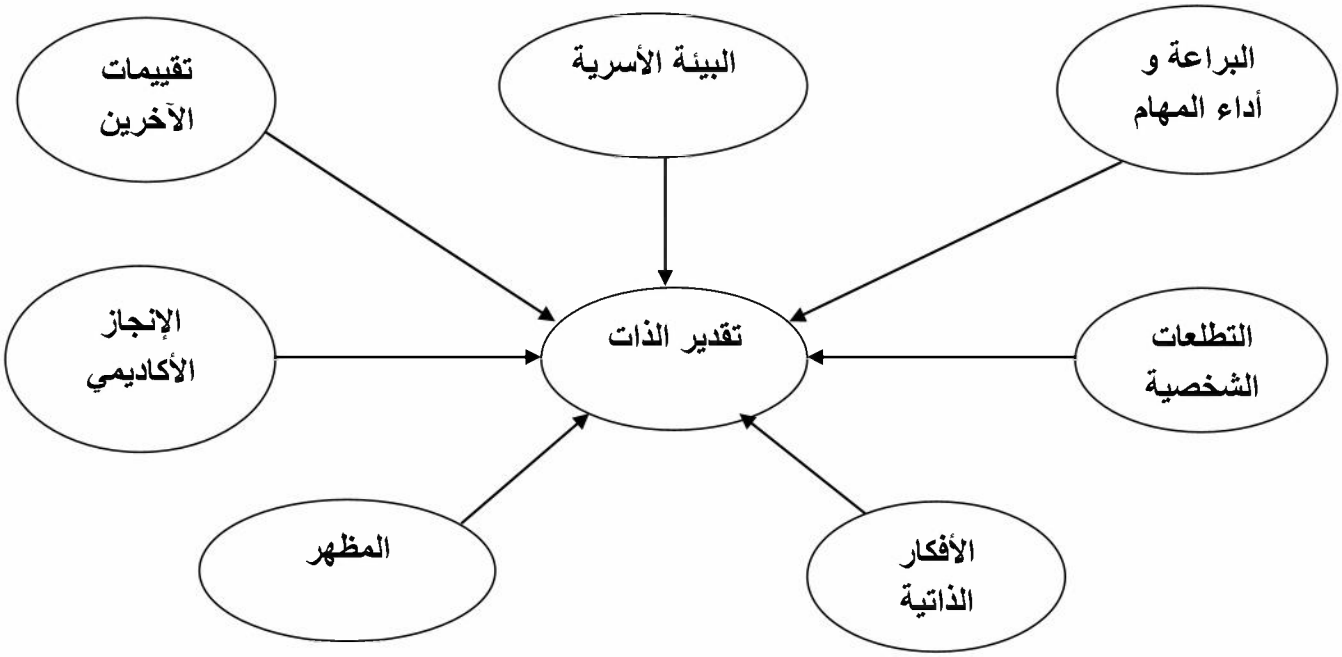
و أسفرت دراسة "بلوك و روبينز" "Block, et Robins" (1993) و التي شملت 91 تلميذا ، بواقع 44 ذكر و 47 أنثى ، في دراسة طويلة امتدت من المراهقة المبكرة إلى المراهقة المتأخرة ، عن وجود فرق دال إحصائيا في تقدير الذات لدى الإناث يتناقص عبر الوقت في حين أن تقدير الذات لدى الذكور يرتفع بمرور الوقت .(Block.J ,et Robins.RW, 1993 :909)

و أشارت نتـــــائج دراســـة كل من "كواتمان و واطسون" "Cuatman et Watson" (2001) و التي هدفت إلى بحث الفروق بين الجنسين في تقدير الذات لدى فئة المراهقين ، حيث اشتملت عينة الدراسة على 545 مراهق من الصفوف الثامن ، و العاشر ، و الثاني عشر ، إلى أن درجات الذكور على قياس تقدير الذات تفوق الإناث (لما ماجد القيسي ، 2010 : 208).

دراسات أثبتت الاختلاف بين الجنسين في مسألة تقدير الذات ، و هناك من نفي ذلك ، و قد يرجع ذلك إلى تباين الأدوات المستعملة و التي طبقت في هذه البحوث ، و إلى اختـلاف المجتمعـــات و التنشئة الاجتماعية ، حيث للمجتمع و البيئة الاجتماعية المحيط بالشخص بما تحمله من ثقـــافة و معايير و قيم في التأثير على تقدير ذات الفرد باختلاف جنسه شأن كبير في ذلك .

حيث أن" المعايطة" في كتابه لتقدير الذات ، أشار إلى توسع كل من "ماهلي و ريزونر" " Mahli et Reasoner" في ضبط العوامل المؤثرة على تقدير الذات و حدداها فيما يلي :

1- البيئة الأسرية .
2- تقييمات و أداء الآخرين .
3- المظهر الخارجي .
4- الإنجاز الأكاديمي .
5- الأفكار الذاتية .
6- التطلعات الشخصية .



الشكل رقم (5) يبين العوامل المؤثرة في تقدير الذات حسب "ماهلي و ريزونر" (حمري صارة، 2011 : 24).

6- نظريات تقدير الذات :

من أشهر نظريات تقدير الذات نذكرها فيما يلي :

أ- نظرية روزنبرغ "Rosenberg":

قام "روزنبرغ" بدراسة نمو و ارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته ، و ذلك من خلال المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط به ، و قد اهتم بصفة خاصة بتقدير المراهقين لذاتهم ، و أوضح أن تقدير الذات المرتفع يعني أن يحترم الفرد ذاته و يقيمها بشكل مرتفع ، بينما تقدير الذات المنخفض يعني رفض الذات و عدم الرضا عنها ، (خليل عبد الرحمان المعايطة ، 2007 : 84) و اهتم كذلك بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير الفرد لذاته . و عمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات التي يتكون في إطـــار الأسرة و أساليب السلوك الاجتماعي اللاحق للفرد فيما بعد . كما اهتم بشرح و تفسير الفروق التي توجد بين الجماعات في تقدير الذات ، مثل تلك التي بين المراهقين الزنوج و المراهقين البيض و التغيرات التي تحدث في تقدير الذات في مختلف مراحل العمر .

و المنهج الذي استخدمه "روزنبرغ" هو الاعتماد على مفهوم الاتجاه باعتباره أداة محورية تربط بين السابق و اللاحق من الأحداث و السلوك (عايدة ذيب عبد الله ، 2010 : 81) و ذهب بعد ذلك إلى أن الفرد يكون اتجاها نحو ذاته لا يختلف عن الاتجاهات التي يكونها نحو الموضوعات الأخرى ، إلا أنه عاد و ذكر من خلال ما توصل إليه في دراسات أخرى له ، أن اتجاه الفرد نحو ذاته يختلف عن اتجاهه نحو المواضيع المختلفة ، و هذا ما يبين أن تقدير الذات هو التقييم الذي يضعه الفرد و يحتفظ به لنفسه (أبو جادو محمد صالح ، 2010 : 153) و من منطلق هذه النظرية فإن التلميذ المعيد يعطي تقييما سلبيا لذاته خاصة في الأيام الأولى من معرفته بأنه معيد ، و يتكرر هذا الحكم كلما فكر التلميذ في خططه و أهدافه التي لم تتحقق .

نفس الشيء يحدث للتلميذ التي ينتقل من الطور المتوسط مثلا إلى طور المستوى الأول ثانوي ، فهؤلاء التلاميذ بحاجة إلى مرافقة نفسية و إدراج induction إلى الثقافة و البيئة الجديدة ، خاصة بالقسم من قبل المدرسين لاكتساب الثقة بالنفس ، و الاطمئنان ، و الارتياح النفسي ، لأنها فترة انتقـــالية تكيفية ، و إن لم يكن ذلك ، فيحدث إحباط قد يؤدي إلى الملل و الضياع للكفاءات ، و بالتالي إعادة السنة أو التخلي عن الدراسة للبعض الآخر ، و ظهور نوع من العنف و التمرد على سلطة المدرس ، و هذا ما صادفته كباحث بالدراسة الميدانية لهذه الرسالة ، و كان هذا تصريح بعض التلاميذ ، حيث مكان جلوسهم بالقسم كان بمؤخرة القسم ، نوع من الإقصاء ، بعدما كانوا يتميزون بمستوى لا بأس به قبل ذلك .

ب-نظرية كوبر سميت "Cooper Smith":

و رد عن "علاء الدين كفافي" (1989) أن "كوبر سميت" بنظريته أعطى الأولوية مهتما بدراسة تقدير الذات لدى أطفال ما قبل المدرسة الثانوية ، و اعتبر أن تقدير الذات متعدد الجوانب ، يشمل عملية تقيم الذات و ردود الأفعال و الاستجابات و يقسم تعبير الفرد عن تقديره لذاته إلى قسمين ، الأول تعبير ذاتي و هو إدراك الفرد لذاته و وصفه لها ، و الثاني تعبير سلوكي و هو يشير إلى الأنماط السلوكية التي يتميز بها الفرد ، و التي تكون محل ملاحظـــة من طرف الآخرين (علاء الدين كفافي ، 1989 : 104) و يميز "كوبر سميت" بين نوعين من تقدير الذات و هما:

- **تقدير الذات الحقيقي:** يمتاز به الأفراد الذين يتمتعون بتقدير إيجابي للذات و يشعرون أنهم ذو قيمة.
- **تقدير الذات الدفاعي :** يتواجد عند الأفراد الذين يشعرون بالتقدير المنخفض للذات ، أي الأشخاص الذين يشعرون أنهم بدون قيمة و لا يستطيعون الإقرار و الاعتراف بمثل هذا الشعور و التعامل على أساسه مع أنفسهم و مع الآخرين (شايع عبد الله مجلي ، 2013 : 69) و حتى تكون الظاهرة الاجتماعية ذات علاقة بعملية تقييم الذات ، افترض رائد أو صاحب هذه النظرية أربع مجموعات من المتغيرات تعمل كمحددات لتقدير الذات و هي : النجاحات ، و القيم ، و الطموحات ، و الدفاعات . و يواصل في حالة عدم قدرتنا على تحديد أنماط مميزة بين أصحاب الدرجات العالية و أصحاب الدرجات المنخفضة في تقدير الذات عند الأطفال ، باللجوء إلى حالات الرعاية الوالدية المرتبطة بنمو المستويات الأعلى من تقدير الذات ، و على سبيل الذكر :
  - تقبل الأطفال من جانب الآباء .
  - تدعيم سلوك الأطفال الإيجابي من جانب الآباء .
  - احترام مبادرات الأطفال و حريتهم في التعبير من جانب الآباء (عايدة عبد الله ، 2010 : 82).

ج- نظرية "زيلر" "Ziller" :

و قد نـــالت أعمال "زيلر" شهرة أقل من سابقيتها و حظيت بدرجـــة أقل من الذيوع و الشيوع و الانتشار ، و هي في نفس الوقت أكثر تحديدا و أشد خصوصية . يرى "زيلر" أن تقدير الذات ما هو إلا البناء الاجتماعي للذات ، و ينظر إلى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية ، و يؤكد أن تقييم الذات لا يحدث في معظم الحالات ، إلا أن الإطار المرجعي الاجتماعي ، و يصف "زيلر" تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته ، و يلعب دور المتغير الوسيط ، أو أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات و العالم الواقعي (عبد الرحمان سيد سليمان،1999:22) . فعندما تحدث تغيرات في بيئة الشخص

الاجتماعية ، فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيرات التي استخدمت في تقييم الفرد لذاته تبعا لذلك .

و تقدير الذات يربط بين تكامل الشخصية و قدرة الفرد على الاستجابة لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من ناحية أخرى ، لذلك افترض أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل ، تحظى بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه (Ziller.R, and al, 1969 : 84).

7- قياس تقدير الذات :

عمل الباحثين في مجال علم النفس على وضع مجموعة من الاختبارات و المقاييس ، و من خلالها نستطيع قياس مستوى تقدير الذات عند الأفراد ، و التي تتميز بخصائص سيكومترية معبرة . و الجدير بالذكر أن هذه الاختبارات تختلف في طبيعتها باختلاف الهدف من بنائها ، و من بين هذه الاختبـــارات و لعل أهمها ، نذكر :

- اختبار "روزنبرغ" "Rosenberg" (Self-Esteem Scale 1965)
- اختبار "كوبر سميت" "Cooper Smith" (Self – esteem inventory 1967)
- اختبار الوصف الذاتي لـ "مارش و أونيل" " Marsh, Oneil " (1984 (Self Description questionnaire
- اختبار "هارتر" "Harter" (Harter's self –perscription profile for adolescents)

و قد كيفت هذه الاختبارات من طرف عدة باحثين لأغراض البحث العلمي ، و على حسب البيئة الاجتماعية و خصوصيتها ، و يعتمد عليها في البحوث النفسية و التربوية .

هناك طريقة المقابلة ، لذلك عمل "كارل روزجرز" و غيره على توفير الظروف المواتية إلى الاسترخاء و العمل على تيسير الكشف عن المشاعر و الذات الخاصة ، بحيث أن المفحوص يحتاج إلى جو دافئ و متقبل في إطار الإصغاء بالمشاركة الوجدانية L'écoute Empathique ، و باستعمال تقنية الفهم و التغذية الرجعية المنتظرة ، و هذا للتعبير عن ذاته و مشاعره بصراحة و بكل ثقة في المعـــالـج أو في مسير المقابلة ، و يتضح ذلك في طريقة العلاج المتمركزة حول العميل.

La thérapie centrée sur l'invité ou le client. (عبد الفتاح دويدار، 1999 : 331)

- **خـــلاصـــة الـفـصـل:**

تطرق البـــــاحث في هذا الفصل إلى التعريف بالذات و مفهوم الذات ، حيث تعددت التعـــاريف و النظريات التي تناولت هذا المفهوم . و هذا من خلال التركيز على العمليات الأساسية التي تساهم في فهم مستويات تقدير الذات عند الأفراد ، سواء كانت مرتفعة أو منخفضة ، كما تلعب التجارب السابقة دورا في تقييم الفرد لنفسه و بالتالي معرفة مستوى تقديره لذاته .

و يعد تقدير الذات أحد أهم الجوانب لمفهوم أوسع و أشمل هو الذات أو هو الأصح أحد مشتقـــاته ، و يشير مفهوم تقدير الذات بدرجة أساسية إلى القيمة التي يعطيها الفرد لنفسه كمحصلة لما يشعر به نحو ذاته ، و كذلك إلى خصائصها و أبعادها ، من خلال توضيح أهميته في بناء شخصية التلميذ ، لما له من تأثير على سلوكاته و تصرفاته ، كما تطرق هنا الباحث كذلك إلى آليات بناء تقدير الذات و العوامل المؤثرة فيه و طرق قياسه .

و من وجهة نظر الباحث ، يعتقد أن العوامل البيولوجية و الاجتماعية في السنوات الأولى من حياة الفرد تمثل أساس نمو و بناء تقدير الذات لديه .

الفصل الرابع

التحصيل الدراسي

- تمـــهيـــد

I- تعريـف التحصيل الدراسي

II- عوامل التحصيل الدراسي

1- العوامل الداخلية

2- العوامل الخارجية البيئية

- خـــــــلاصـــــة الفصـــــــل

- **تمـهيـد:**

إن اهتمام المربين بالنوعية التربويــة و المردود التربوي ، ضارب بجذوره في أعماق الحضارة الإنسانية فالتربية الصينية كانت تدل دلالة واضحة على اهتمامها بالنوعية التربوية اهتماما فائقا و هو ما جعل نظامهم التربوي نظاما انتقائيا يهتم بتخريج النخبة أكثر منه اهتماما بالتربية العامة ، أما اهتمام المسلمين بالتربية فلن يكون أقل من اهتمام الأمم السابقة الذكر ، حيث نجدهم اهتموا بشخصية الإنسان المسلم من جميع الجوانب و من هؤلاء: الغزالي و ابن خلدون و القابسي، و آخرون .

و عرفت التربية تطورات ملحوظة منذ ظهور الاتجاه الطبيعي عند "جان جاك روسو " J-J – Rousseau " الذي قاضى ينادي بضرورة أخذ الطفل بما يوافق طبيعته (الطاهر سعد الله،7:1991) و هذا الاهتمام المتزايد يعود إلى التطورات الحديثة التي يشهدها علم النفس و علم التربية من جهة و التقدم العلمي و التكنولوجي من جهة أخرى ، و كذلك الاهتمام بتطوير المنظومة التربوية الحالية للخروج نهائيا من ما أرساه و ركز عليه المستعمر الفرنسي لتنفيذ مخطط للتسلل مستقبلا في البعد الثقافي الجزائري و التمكن من اختراق منظومة الجزائر التربوية و مؤسساتها ، حتى و لو استقلت الجزائر .

معنى هذا أن الحضارة إذا خلت من عنصر التجديد فقدت من حيويتها و نموها.و إذا عدنا إلى المجهودات التي تبدلها بلادنا في سبيل تطوير المنظومة التربوية نجدها هامة و تعتبر من أهم المحاولات الإصلاحية ، و هذا يدل على الشعور بالحاجة الملحة لتغير المنظومة التربوية الموروثة عن عهد الاستعماري و التي أصبحت لا تواكب التطورات التي وصل إليها المجتمع الجزائري (صبحي حسان ، 2005 : 15) .

هذا التجديد و التطور يمر حتما بالنوعية التربوية و المردود التربوي أي بالتعلم النوعي و عملية التحصيل الدراسي ، فهما عمليتان متلازمتان .

التحصيل هو من أكثر المفاهيم النفس التربوية تركيبا و تعقيدا نظرا لاشتراك العديد من العوامل و العمليات المدرسية والاجتماعية في إنتاجه، كما أنه يمارس دورا هاما في صنع الحياة اليومية للفرد و الأسرة و المجتمع .

و التحصيل كما يبدو يشكل ظاهرة تسود الحياة اليومية في المجالات المختلفة . وما أظن الحياة سوى محطات و مواقف متتابعة متصلة من التحصيل. فهو في مجال الحقل التربوي يشكل للمتعلمين " Les apprenants " أمرًا بالغ الأهمية (حمدان، 1996 :4)، فهو يتأثر بعوامل شتى، داخلية كانت خاصة بالتلميذ و خارجية أي الوسط الذي يدرس و يعيش فيه.

إن الأكثر مفاهيم التحصيل أساسية اثنان: التحصيل كمفهوم ذاتي راجع لعوامل داخلية خاصة بالتلميذ وقدراته كالذكاء و الإدراك و درجة التحضير ، و مستويات تقدير الذات ... إلخ و كمفهوم بيئي و كنتيجة لعوامل بيئية، بحيث لا يحدث من العدم بل بتأثير عوامل خارجية متعددة كالأسرة و الشارع و المدرسة ... إلخ و هذه العوامل هي النقاط الأساسية التي سنتناولها في هذا الفصل.

I- تعريف التحصيل الدراسي :

التحصيل الدراسي من جملة المصطلحات التي لم تستقر على مفهوم واضح، حيث نجد في التراث النظري و أدبيات علم النفس المدرسي و التربوي، مفاهيم مرادفة له مثل الإنجاز الأكاديمي و الأداء الأكاديمي و الأداء الدراسي و الإنجاز الدراسي و المردود التربوي ... الخ، فهناك من يقصره على العمل المدرسي فقط، و هناك من يرى أنه كل ما يتحصل عليه الفرد من معرفة سواء كان ذلك داخل الفصل الدراسي و بطريقة مقصودة أو خارجها بطرق غير مقصودة و غير موجهة.

إن جوهر المفهوم هو واحد ، و للوصول إلى تعريف يتماشى مع طبيعة الموضوع لابد من تناول مجموعة من التعاريف و هي كالتالي :

فمن الباحثين من أطلق عليه الإنجاز كما جاء في المعاجم باللغة الانجليزية Performance Achievement (نجاري، و زرقي،2000 : 9).

أما في معجم الوسيط حصل الشيء – حصولا: بقي و ذهب ما سواه. يقال حصل الذهب من حجر المعدن، و حصل البر من التبن. و جمعه و – حصل عليه. و يقال حصّل العلم، و حصّل المال.

تحصل الشيء: تجمّع و ثبت ، و يقال : تحصّل من المناقشة كذا : استخلص . الحاصل : ما خلص من الفضة و نحوها من حجارة المعدن. و حاصل الموضوع : خلاصته . و حاصل الجمع أو الضرب في علم الحساب نتيجته المحصول : الحاصل و- ما بقي من الشيء و الخلاصة. يقال : هذا محصول كلامه(مصطفى إبراهيم، و الآخرون،1986 : 179).

فيما يخص لسان العرب حصّل : الحاصل من كل شيء : ما بقي و ثبت و ذهب ما سواه، يكون من الحساب و الأعمال و نحوها، حصل الشيء يحصل حصولا . و التحصيل : تمييز ما يحصل ، و الاسم الحصيلة، و الحصائل : البقايا ، الواحدة حصيلة. و قد حصلت الشيء تحصيلا .و حاصل الشيء و محصوله: بقيته .

و تحصّل الشيء : تجمّع و ثبت . قال أبو حنيفة : الحصل و الحصالة ما بقي من الشعير و البر في البيدر إذا نقي و عُزل رديئه (إبن منظور، 1994 : 153).

أما قاموس التربية يعرف التحصيل بأنه المعرفة المكتسبة أو تطور المهارات في المواضيع المدرسية ، و التي تحدد عادة عن طريق درجات اختبار أو تقديرات المعلمين أو كلاهما معا (المهيزع ، 1999 : 14) .

فقد أخذ هذا المصطلح عدة تعاريف، و لتوضيح أكثر مفهوم هذا المصطلح ، سأقدم جملة من تعاريف الباحثين و المهتمين بهذا الموضوع أجانب كانوا أو عرب.

يرى "روبير لافون" "Robert Lafon " (1973) بأن التحصيل الدراسي هو المعرفة التي يحصل عليها التلميذ من خلال برنامج مدرسي قصد تكييفه مع الوسط و العمل الدراسي (نجاري،وزرقي،2000 :9).

تعريف " كمال دسوقي " : هو القدرة الحاصلة على أداء المهام التعليمية المدرسية و قد تكون عامة أو خاصة بمادة دراسية معينة أو عدة مواد (كمال دسوقي ، 1980 : 67) .

تعريف " الزعيمي محمد " : الإنجاز الدراسي هو النتيجة التي يحصل عليها الطالب جراء عملية التعلم في برامج الدراسة و في جميع المستويات ، و التحصيل قد يكون جزئي في مادة معينة أو في حصة دراسية ، كما يكون أيضا تحصيلا عاما بالنسبة إلى جميع المواد في نهاية السنة الدراسية (الزعيمي محمد ، 1995 : 71).

" فهاوز و هاوز" Hawes et Hawes (1982) و الذي يريان فيه " بأنه إنجاز و الأداء الناجح و المتميز في مواضع و ميادين و دراسات خاصة ، و الناتج عادة عن المهارة و العمل الجاد المصحوبين بالإهتمام، و هو الذي كثيرا ما يختصر في شكل علامات، و نقط و درجات أو ملاحظات و صفية" (مولاي، 2004 : 326).

أما التعريف التالي فهو حصيلة تعريفين المذكورين أعلاه، إذ يعرف عبد الرحمان عيساوي (1984) التحصيل على أنه : "مقدار المعرفة أو المهارة التي حصلها الفرد نتيجة التدريب و المرور بخبرات سابقة ، و تستخدم كلمة تحصيل غالبا لتشير إلى التحصيل الدراسي أو التعليم ، أو تحصيل العامل من الدرورات التدريبية التي يلتحق بها" (عيساوي عبد الرحمان محمد، 1984 : 166).

تعريف " يوسف القاضي " : الإنجاز الأكاديمي هو الامتياز في التحصيل ، بحيث يؤهل الفرد بمجموعة درجاته لأن يكون أفضل من زملائه ، بحيث يتحقق الاستمرار في التحصيل ، و هكذا يكون حصيلة أداء التلميذ في الامتحانات (يوسف القاضي ، 1981 : 4) .

تعريف " خليفة بركات " : التحصيل الدراسي هو الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات المدرسية التي تجرى له في المواد المبرمجة لكل سنة ، و دلالة هذه الدرجة تعني مدى فهم التلميذ لها و للمهارة التي وصل إليها في تعلم مادة من المواد الدراسية (خليفة بركات ، 1983 : 403) .

تعريف " عبد الرحمن سليمان الطريري " : يرتبط التحصيل مباشرة بالأداء الدراسي للطالب لتوضيح المستوى الذي تحققت فيه الأهداف التعليمية لدى الطلاب ، و يقاس باختبارات التحصيل ، و هي أدوات قياس لمستوى تحصيل الطالب لما اكتسبه من معرفة أو مهارة معينة نتيجة لتعليم أو تدريب (عبد الرحمن سليمان الطريري ، 1997 : 280).

و بالنسبة لإبراهيم عبد الحسن الكناني (1991) فيرى أن التحصيل الدراسي هو " كل أداء يقوم به التلميذ في الموضوعات المدرسية المختلفة و الذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات إختبار أو تقديرات المدرسين أو كليهما (الطاهر ، 1991 :47).

أما "جابلان" CHAPLIN (1968) فيرى أن التحصيل هو مستوى مُحدّد من الأداء أو الكفاءة في العمل الدراسي يقيّم من قبل المدرسين أو عن طريق الإختبارات المقننة أو كليهما.(نجاري ،و زرقي، 2000 :9) يركز هذا المفهوم للتحصيل الدراسي على جانبين الأول مستوى الأداء أو الكفاءة و الثاني طريقة التقييم عن طريق المعلم .

أما "سيد خير الله" فيحدده تحديدا إجرائيا حيث يرى أن "التحصيل الدراسي كما يقاس بالاختبارات التحصيلية الحالية بالمدارس في امتحان الشهادة الابتدائية في نهاية العام الدراسي و هو ما يعبر عنه المجموع العام لدرجات

التلميذ في جميع المواد الدراسية" (الطاهر سعد الله ، 47:1991).

و يعرفه "صلاح الدين علام" (1971) بأنه : " مدى إستيعاب التلاميذ لما تعلموه من خبرات معينة في مادة دراسية مقررة فيقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مادة دراسية معينة في نهاية العام الدراسي" (نجاري ،و زرقي ، 2000 : 10).

فبالنسبة للتحصيل الدراسي فإن مفاهيمه متعددة و أغلب الباحثين يلجؤون إلى التعاريف الإجرائية التي تتفق مع متغيرات بحوثهم فمن الصعب إيجاد تعريف واحد يتفق عليه جميع الباحثين. و لهذا إجتهد الباحث في وضع تعريف يتفق مع متغيرات البحث الذي يقوم به، و هو كما يلي :

إن التحصيل الدراسي هو المعرفة المكتسبة و الأداء الذي يقاس باختبارات مُقننة حسب ما قدم للتلاميذ من معلومات و رسائل تربوية و يكُونُ هذا حوالي في نهاية كل ثلاثة أشهر أي في نهاية كل فصل أو مرحلة دراسية، و نلتمسه من خلال كشف النقاط .

من خلال هذه التعاريف نستخلص أن التحصيل الدراسي لم يستقر و لا يتحدد عند مفهوم محدد جامع و قاطع ، فأكثر التعاريف كانت تدرج ضمن المردود الدراسي المتحصل عليه من النشاطات داخل المؤسسة التربوية ، فجوهر التحصيل الدراسي و هو كمية و نوعية ما اكتسبه الفرد من مهارات و معلومات و معارف ، قابلة للقياس عبر أدائه لامتحانات معينة و مقننة و على حسب ما قدم للمتعلمين من معلومات و رسائل تربوية و سلوكات لفظية، فيكون هذا حوالي في نهاية كل ثلاثي أو فصل دراسي ، أي ما يعادل حوالي ثلاثة أشهر ، و نلتمسه من خلال كشف النقاط .

و مهما يكُن، فإن التحصيل هو في الأصل مفهوم تطبيقي نفس تربوي، يحدث من عوامل داخلية ذاتية للمتعلم كما أنه ينتج من تأثير عوامل خارجية عن المتعلم ، من هذا أقدم مفهومين رئيسيين للتحصيل ، كنتيجة للتعلم، ثم كنتيجة مدرسية :

- **التحصيل كنتيجة للتعلم :**

انطلاقا من قراءات الباحث المختلفة لأدبيات مفهوم التحصيل الدراسي يرى أن التحصيل في كل الأحوال هو نتيجة مباشرة للتعلم . و التعلم كعملية نفسية مرهون بقدرة إنسانية هامة في الشخصية الفردية هي الذكاء. و الذكاء بنوعيه العام و الخاص، و قدراته على التعلم مرهونة بدورها بظاهرة و عملية نفس - فيسيولوجية ثالثة هي الإدراك، و الذي هو الآخر مشروط بوجه عام بالدماغ و مبني على سلامة الحواس.

و التعلم المنتج للتحصيل هو كمفهوم نفسي، و زيادة كيميائية - حيوية في السيالات العصبية المرمزة العابرة بخلايا الدماغ حسب اختصاصاتها المختلفة باعتبار الرسائل الحسية القادمة للدماغ من بوابات الإدراك البصرية و السمعية و الشمية و الذوقية و الإحساسية اللمسية . إن الدماغ لا يقف و لا ينام كما يحتاج الجسم الإنساني غالبا إنه شغال لأربع و عشرين ساعة في اليوم طيلة عمر الفرد، إنه آلة بيولوجية لا تتعب . و لذا فإن التلميذ الذكي الذي يعرف هذه الحقيقة النفس- فيسيولوجية يميل لاستخدام دماغه لأطول وقت ممكن فيما يفيد تعلمه و تحصيله،

لأن القاعدة تنص : إن الدماغ لا يستهلك بكثرة الإستخدام كبقية الأشياء المادية في الحياة اليومية، بل يزداد قدرة و عطاء بإزدياد الخبرة و التعلم (حمدان ، 1996 : 9) .

- التحصيل كنتيجة مدرسية :

إن التحصيل كما نتعارف عليه في البحث العلمي و ما جاء به حمدان في كتابه سنة 1996 ، فهو عامل تابع أو متأثر بعوامل أخرى مستقلة أهمها و أكثرها مباشرة و حدوثا ثلاثة و هي : التلميذ و المدرس و المنهج أو الكتاب المنهجي . يلي هذه العوامل الثلاث إجرائيا للتحصيل عوامل مثل : الإدارة المدرسية و الأسرة و الأقران و التقنيات التربوية و تقنيات الإتصال التربوي و خاصة التفاعل اللفظي منها و الإرشاد ما بين التلاميذ و الغرفة الدراسية ... إلخ .

- أما تعريفي الخاص للتحصيل الدراسي :

يعود المصطلح التحصيل الدراسي إلى الموضوع أو الخبرة اللذين يدرسهما التلاميذ للتعلم ، هو كذلك إكتساب المعرفة الكافية و المعلومات اللازمة من خلال تدخلات المدرسين بالفصل الدراسي للرفع من العلامات و هذا نلتمسه في كشف النقاط.

II - عوامل التحصيل الدراسي :

إن أغلب العلماء مقتنعون بأن الأداء، و الإنجاز و تحصيل الأشخاص و في أي ميدان كان مرهون دائما بجملة من العوامل و المؤثرات المختلفة ذات الأثر الإيجابي أو السلبي على شخصية الأفراد و خاصة المراهقين المتمدرسين . و عليه تقسم العوامل المؤثرة في التحصيل و المنتجة له إلى قسمين:

- عوامل داخلية خاصة بالفرد :

وهي قدرات الشخص المختلفة و سماته المميزة من ذكاء ، وتحفيز وما إليهما فالنشاط الذاتي يعتبر الطريقة الأفضل إلى اكتساب المعلومات و المعارف و الكفاءات المختلفة ، حيث أن التحصيل الأمثل هو الذي يعتمد على النشاط الذاتي للتلميذ ، فالمعلومات التي يحصل عليها عن طريق جهده و نشاطه الذاتي هي أكثر ثبوتا و رسوخا في الذهن ، و أكثر مقاومة للنسيان (مايسة أحمد النيال ، 2002 : 111) .

- عوامل خارجية بيئية :

و تعني البيت، و الشارع، و المدرسة و الرفاق، وكل ما و من يتفاعل معه التلميذ حال اجتيازه للخبرة أو للخبرات التعليمية (مولاي ، 2004 : 329).

فعندما نتكلم على مستوى تعلم التلاميذ نقصد بذلك عملية التحصيل التي تحتاج إلى المشاركة في الأفكار و المهارات و القدرات العقلية و سلامة الحواس و الحوار ، حيث أن التحصيل يتم خاصة عن طريق الإتصال الفعال المباشر بين المدرسين و التلاميذ و ذا علاقة بتقدير ذات هؤلاء التلاميذ ، و الذي يكون موقعه حجرة الدراسة، مما يؤذي إلى نتائج و معدلات جيدة تظهر على التلاميذ و يرتفع مستواهم في جميع الجوانب (فليه، و عبد المجيد ، 2005 : 170).

إن معالجتي التوضيحية لعوامل التحصيل في هذا الفصل من دراستي تنحصر في العوامل التالية:

1- العوامل الداخلية :

التلاميذ هم الطالبون الفعليون للمعرفة والعلم و التعلّم ... إلخ هم محور التربية الحقيقية و هدفها في آن واحد، وحتى هؤلاء يتعلمون و يدرسون و يتحصّلون بنظام ، يتوجب امتلاكهم للمواصفات و القدرات التالية (حمدان ، 1996 : 17) :

أ- الذكاء :

هو القدرة على الفهم و على التكيف في المواقف الجديدة، و إيجاد حلول للمشاكل التي تواجهنا بها الحياة، هو شيء من هذا كله (مريم سليم ،2003 : 575). إن استعمالنا لكلمة الذكاء هنا هو للدلالة على نسبة الذكاء و مدى تأثير هذه القدرة على التحصيل الدراسي حيث أن حاصل الذكاء كما تقيسه المقاييس المتخصصة يمتلك قدرة عالية في مجال التنبؤ بالإنجاز التربوي (مولاي ، 2004 : 331) . فمنذ سنة 1897 عمل " ألفراد بنيه" Alfred Binet على وضع قياس للذكاء أو نسبة الذكاء و نشره سنة 1905. و الذكاء هنا هو قدرة الفرد على أداء اختبارات الذكاء، و يحدد ذكاء الفرد عن طريق المعادلة التالية :

$$(Q\ I)\ \text{نسبة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمرالزمني}} \times 100$$

و العمر العقلي حسب السيدة سليم مريم (2003) يعني مستوى القدرة العقلية للفرد بالنسبة للأفراد في سن معين حسب ما تعطيه إختبارات الذكاء. أما نسبة الذكاء فما هي إلى وسيلة تحدد مركز ذكاء الفرد بالنسبة للأفراد الآخرين.

أما التلميذ بإدراك عادي يكون عادي الذكاء بمعدل " 90 -110" و التلميذ المتفوق أو المتقدم في إدراكه يكون كذلك متفوقا أو متقدما بحسب درجة ارتفاعه عن المعدل الأنف الذِكر. أما التلميذ الذي يضعف إدراكه عن المعدل " 90-110" فإنه يتحول إلى معاق بحسب درجة انخفاضه عن هذا المعدل المعروف . و في كل الأحوال تتبع قدرة التلميذ على التعلم نوع و درجة ذكائه ، الأمر الذي يؤثر مباشرة أيضا على التحصيل الذي يقوم به نظرا لكون التعلم و التحصيل عمليتين متلازمتين دائما (حمدان ، 1996 : 17).

و في نفس النطاق فإن جل علماء النفس لا يختلفون حول مسألة وجود إرتباط قوي ما بين الذكاء و التحصيل الدراسي حسب " راتر، و مادج " Rutter et Madge، وهو الإرتباط الذي يشير إليه "فاخر عاقل " عندما يقول : " و أياما كان فإن مفهوم الذكاء يتصل إتصالا وثيقا بالقدرة على التعلم. و كل روائز الذكاء من متاهات أو علب معضلة أو روائز لفظية تروز التعلم أثناء حصوله. و هكذا يكون معيار الذكاء السرعة في التعلم و الدقة فيه" (فاخر عاقل ، 1978 : 286) . و نفس الشيء بالنسبة إلى " باتشر"Butcher في قوله " لا شك أن الذكاء يرتبط بالإنجاز الدراسي العالي " . فهذا " فرنان " Vernon(1959) لا يتوانى عن التصريح بأن : " درجة الإرتباط الكائن ما بين التحصيل المدرسي، في مادتي اللغة الإنجليزية و الحساب، و إختبارات الذكاء تصل إلى 0.8

بالنسبـــــة لمستوى عمر واحـــــد" (Dececco. J. P , 1968 : 110). أما" تايلر " Tyler فيؤكد من جانبه بأن : " هذا الإرتباط يتراوح ما بين 0.30 و 0.80 " (le François .G. R, 1979 : 251) . جل الباحثين أوصلتهم أبحاثهم المختلفة إلى نفس النتائج حيث وجد " كانجر و بترسون " Conger et Peterson (1984) أن معامل الإرتباط الذي نتحدث عنه غالبا ما يتواجد ما بين 0.50 و 0.70 (Conger. J.J, et Peterson. A.C, 1984:412) ؛ نتيجة أخرى ذكرها "مارجوريبانكس" Marjoribanks (1987) : " أن الأداء في مادة الرياضيات في سن الحادية عشر يرتبط إرتباطا قويا بالقدرة الفكرية" (مولاي ، 2004 : 332).

كما أن هناك أنواع عديدة من المهارات و القدرات العقلية التي يطلق عليها " ذكاءات " أهمها القدرة على أداء عمل معين و على إنتاج و تأويل مجموعة من العلامات المساعدة على نقل معلومات لها دلالة . إن صاحب هذا الذكاء يُبدي سهولة في إنتاج اللغة و الإحساس بالفرق بين الكلمات و ترتيبها و إيقاعها أي القدرة على حسن الإتصال مع الآخرين.أما النوع الآخر فهو الذكاء التفاعلي الذي يفيدنا على فهم الآخرين و تحديد رغباتهم و مشاعرهم و حوافزهم و نواياهم و العمل معهم، كما أن لصاحبه القدرة على العمل بفاعلية مع الآخرين و في إطار الجماعة (مريم سليم ، 2003 : 586). و في الأخير يجب الإشارة إلى أن هذه القدرات الفكرية للفرد يجب أن لا تستعمل أكثر من وسيلة يمكن أن تساعد على التنبؤ بالنجاح المدرسي. و هذا التصنيف، من حيث صلاحيات الإستعمال وفعاليته، قد يجد له من المبررات ما يكفي عند التعرض للعوامل الأخرى الفعالة في هذا المجال .

ب- الإدراك :

حسب العمليات المعرفية التي إقترحها " بياجيه" Piaget الإدراك هو تفسير و إعطاء معنى للخبرة التي أحس بها الفرد، و بالتالي يعّرف الإدراك بأنه العملية التي تشير إلى إستخلاص و تنظيم و تفسير البيانات التي تصدر من البيئة عن طريق الحواس و هو يتطلب سلامتها (المعايطة ، 1999 : 119) . فلا يكفي أن يتوفر للتلميذ دماغ ذكي، بل يجب أن يتميز بالمثابرة في إستعمال هذا الدماغ وقادر به على التركيز و الإنتباه على المواضيع التي يطلب منه تعلمها، فالتركيز هو تصويب الدماغ على إدراك مادة التعلم ، لا يتسرب التلميذ جانبا أو يسرح في أشياء و حوادث هامشية خارجها (حمدان،1996 : 17). أما المعايطة خليل (1999)" فيعرف الانتباه على أنه توجيه الحواس بطريقة إنتقائية للمثيرات الموجودة في بيئة الفرد". و فيما يتعلق بالمثابرة و حسب دائما حمدان (1996) فهو "قدرة التلميذ على الإستمرار في التركيز على موضوع التعلم و إنتقاله المتواصل من محطة إلى أخرى خلال التحصيل".و بهذا بينهما يكون التركيز عملية إدراكية ، فإن المثابرة هي عملية إدراكية إجرائية أو سلوكية تحرك التركيز عبر مدى زمني معرفي أو حركي متخصص (كحال المهن و الوظائف المختلفة ذات الطبيعة التطبيقية عموما) من نقطة أو موضوع أو خطوة رقم 1 إلى 2 إلى 3 و هكذا حتى نهاية المهمة أو التحصيل الدراسي الذي بصدده الفرد . و بخصوص الإنتباه فهو راجع إلى الحالة التي يحدث أثناءها معظم التعلم و إكتساب المعرفة و يجري تخزينها في الذاكرة و الإحتفاظ بهما إلى حين الحاجة إليهما و ذلك بإستعمال التركيز العقلي و بالتالي مقاومة التشتت (مريم سليم ، 2003 : 539).

جـ - الذاكرة و التذكُر :

و ها هي مريم سليم في كتابها (2003) تتكلم عن الذاكرة و التعلم بمعنى التحصيل ليسا وظيفتين منفصلتين و لكنهما وظيفتان متكاملتان، و الذاكرة لا تشكل جزء من الحياة بل هي إحدى وظائف الحياة و خاصة عند الإنسان فكل واحد منا هو بمعنى أو بأخر مجموع ذكرياته، و فقدانها يؤثر على وعي الذات .

فالمعايطة في كتابه لعلم النفس التربوي يعرف التذكر "على أنه عملية تخزين لمواد التعلم فترة زمنية معينة تعرف بفترة الإحتفاظ و استرجاعها باستدعاء المعلومات المخزنة في الذاكرة" . فالذاكرة من الأجزاء الأساسية و الضرورية في عملية التعلم حيث أنها الجزء الذي يحتفظ فيه الفرد بالمعلومات و الخبرات التي يكتسبها من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة كي يوظفها في حياته اليومية في كافة مراحل التعليم المدرسي، و كي تتفاعل مع الخبرات السابقة التي تم تخزينها مع الخبرات الحالية التي نرغب في تعلمها.

تتألف الذاكرة من ثلاثة عناصر على الأقل تقابل ثلاثة مراحل أساسية لسياق التذكر:

العنصر الأول يتعلق بتسجيل المعلومات، و العنصر الثاني يتعلق بتخزين المعلومات، و العنصر الثالث يتعلق باسترجاع المعلومات المخزنة أو إعادة قراءتها. فالوقت الذي يمر بين تسجيل المعلومات و إلتقاطها و استرجاعها أو إعادة قراءتها، هذا الوقت هو العامل الأساسي في الإحتفاظ بالمعلومات.

و من سمات التذكر ما يلي :

الإستدعاء و الإعادة، التعرف إلى الشيء و تمييزه و تحديده، عزل الشيء عن غيره، بحيث أن عملية التذكر مرتبطة بالتعلم و بالحفظ و الإستبقاء.

و يتألف التذكر من ثلاث عمليات و هي :

- تصنيف المعلومات.
- التخزين و الإحتفاظ بالمعلومات لإستخدامها في المستقبل.
- القدرة على الإسترجاع أو التعريف و إستدعاء المعلومات التي سبق تصنيفها و تخزينها.

- **الحفظ و التذكر :**

الذاكرة هي العملية العقلية التي يتم بها تسجيل و حفظ و استرجاع الخبرة الماضية، فما يكتسبه الإنسان في خبرته الماضية من إدراك و مشاعر و ميول و سلوك و حركة لا يختفي بدون أثر و لكن يستبقيه العقل في شكل تمثُلات و صور وآثار (تصورات و مفاهيم) في الذاكرة تدخل في النشاط النفسي للفرد. و لذلك ينبغي أن يعمل المدرسين على تنمية الذاكرة الجيدة عند التلاميذ و هي الذاكرة التي يتذكر صاحبها المعلومات اللازمة بسرعة و يحتفظ بها لفترة طويلة و يسترجعها بدقة.

أما الاحتفاظ و هي عملية حفظ و استبقاء الانطباعات في الذاكرة بتكوين الارتباطات بينها لتشكل وحدات في المعاني، و العلاقات بين الإكتساب و الإحتفاظ علاقة طردية (مريم سليم ، 2003 : 523) .

- **الإسترجاع و التعرف:**

إن الإسترجاع هو عملية إستعادة ما إستبقاه الفرد في ذاكرته من إنطباعات و صور و خبرات و آثار و إستجابات متعلمة تحت ظروف الإستثارة الملائمة في المواقف اللاحقة. و في هذه العملية يحدث إحياء للروابط العصبية المتكونة من عمليتي الإكتساب و الإحتفاظ للمواقف السابقة. وقد وُجد من الدراسات في هذا المجال كما يمكن تسميته بعتبة التذكر و ذلك حين تكون الذكرى على " رأس اللسان " أي في حالة تهيُؤ و تحفُز و تحتاج إلى منبه يُسيّر حدوثِها (المعايطة ، 1999 : 135).

أما التعرف فهو العملية التي تتحقق بها الإستجابة أي الأُلفة بالأشياء أو الموضوعات التي عرفها الفرد أي القدرة على التمييز للأشياء التي سبق التعرف عليها. إن عملية التعرف تختلف وظيفيا عن عملية التذكر و الإسترجاع من حيث أن التعرف يبدأ بشيء يعين على الإسترجاع في حين التذكر هو بحث في الذاكرة عما يُطلب إسترجاعه (نجاري ، و زرقي ، 2000 : 41).

د – التحفيز :

إن الشخص المُحفز هو بصفة عامة، ذلك الشخص الذي تحركه حاجاته و أهدافه في إتجاه القيام بسلوك معين و يُهيئهُ و يُنشطهُ على العمل. فالقوة الموجهة للسلوك التحصيلي للتلميذ طالب العلم و المعرفة، هي ما درج على تسميتها البعض من العلماء بدافع الإنجاز و لقد أرجعت " سوزان هارتر " Susan Harter أصل هذا الدافع إلى رغبة من يرغب في إشباع حاجته إلى الكفاءة Compétence، أو السيطرة أو التفوق أحيانا، و إلى الحرص على الحصول على مكتسبات إضافية كالدرجات و الحوافز أو التقبل أحيانا أخرى (مولاي ، 2004 : 345) كما بين "فرنون " Vernon في إحدى محاولاته لتعريف التحضير ، و التي انتهت به إلى أنه أي التحضير ، عبارة عن نوع من القوى الداخلية التي تستثير و تنظم ، و تديم كافة الأنشطة التي نقوم بها (Vernon . M.D , 1973 : 1) و للتأكد من ذلك يكفي أن نرجع إلى تعاريف معطاة من قبل البعض من العلماء لما نحن بصدد الحديث عنه من مفاهيم ، حيث أن "يوسف مراد" يقول : " عندما يكون الدافع فطريا يمر بفترة من الكمون قبل أن تتاح له فرصة التبأور ، و لا يكون حينذاك خاضعا للتصرف الإرادي مباشرة ، فيسمى في هذه الحالة حافزا (يوسف مراد ، 1982 : 44) فالحافز هو دافع من نوع خاص ، و الدافع بالنسبة للكاتب الآنف الذكر هو " كل ما يدفع إلى النشاط حركيا كان أم ذهنيا ، و من هذه الدوافع ما هو فطري و ما هو مكتسب " .

و من جهة أخرى جاء على متن كتاب مولاي بودخيلي (2004) ما أشار إليه "هوو" How بقوله : " أن العوامل التحفيزية تبدُو و كأنها تقوم بدور أكبر من ذلك الذي تقوم به عوامل أساسية أخرى كالخبرة التقنية التي يتمتع بها المدرسين". إن دافع الإنجاز أو دافع التحصيل، يمكن إستنتاج وجوده من خلال تلك الأنشطة التي يقوم بها الفرد رغبة منه في التحصيل ، أو محاولة تحصيل درجة معينة من التفوق و البراعة Excellence أو تحقيق الذات و تقديرها و هو دافع بحاجة إلى تحقيق و اكتسابه من قبل الآخرين . و تأخذ هذه الأنشطة أشكالاعدة كالتنافس مع الغير، أو تحديد أهداف عالية المستوى يسعى الفرد سعيا لتحقيقها، و يبذل من أجل ذلك غاية ما في وسعه من جهد

و طاقة و الحاجات هذه هي الخلفية الأساسية لكل سلوك أو معظم السلوك الذي يصدر عن الإنسان إذ هي التي تحرك الكائن البشري باتجاه هذا الهدف أو ذاك و تدفعه بالتالي إلى بدل كل جهد ممكن من أجل إشباعها . و إذا ما أشبعت فإن حدة الدافع تختفي أو تلين . و هذا يبين لنا مدى الارتباط الكائن بين الحاجة و الدافع فكلما كانت الحاجة ملحة كلما كان الدافع قويا ، و العكس صحيح . و الحاجة هي افتقاد أمر مفيد و مرغوب فيه و أساسي (فاخر عاقل، 1978 : 391) سواء أكان الأمر ذا طبيعة مادية أو نفسية أو اجتماعية .

أما الباعث فيعرف على أنه تلك العوامل الخارجية التي تزيد من قوة السلوك و تدفعه للأمام كتصفيق الجمهور للاعب كرة القدم عندما يُسجل هدف. و هكذا نرى أن مفهوم الدافع مركب يشمل مفاهيم الإستثارة و التنشيط و الحاجة و الحوافز و الهدف و الباعث (المعايطة ، 1999: 148)و حتى تكون دوافع التعلم مرضية تؤدي إلى الشعور بالرضا و السعادة يستحسن أن تتم عملية التعلم في ظروف المرح و الشعور بالثقة بالنفس ، بدلا من الشعور بالخوف و الرهبة و العقاب (عيساوي عبد الرحمان محمد ، 1984 : 198) .

توصل كل من" بوكي و بلومنفيلد" (1990) " Bokay et Blumfield " في دراسة شملت عينة متكونة من 283 طالبا و طالبة ينتمون إلى المستوى السابع الدراسي إلى المستوى الحادي عشر الدراسي ، طبق عليهم ثلاثة مقاييس بوصفها مؤشرا عن الدافعية للإنجاز هي مفهوم الطالب عن نفسه ، و أهمية موضوع المادة و قيمتها بالنسبة له ، و توقعاته للنجاح ، حيث توصلا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي تعزى إلى الدافعية للإنجاز (نصر محمد العلي ، ومحمد عبد الله سحلول ، 2006 : 99) .

"أما زابينيل ، و يوسي" (2002)" Zabinil, et Usai " فمن خلال دراسة شملت عينة متكونة من تلاميذ المستوى الخامس الابتدائي ، توصلا إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الدافع للإنجاز و التحصيل الأكاديمي ، حيث يزداد تحصيل التلاميذ كلما كان هناك دافعية للإنجاز عالية ، كما أن تحصيل التلميذ العالي يؤدي إلى دافعية إنجاز عالية (محمد منيزل عليمات ، و خالد خليف هواش ، 2006 : 206) .

و قد أجرى"دوبا و نيكولز" (1992) Duba et Nicholls دراسة كانت على مثن كتاب "محمد منيزل عليمات" و"خالد خليف هواش" (2006) ، كان مفادها معرفة أثر دافعية الإنجاز على الواجبات المدرسية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية ، و أسفرت نتائج الدراسة على أن التلاميذ الذين يتمتعون بدافعية للإنجاز عالية يكون أدائهم في الواجبات المدرسية أداءا عاليا يعكس التلاميذ منخفضي الدافعية للإنجاز.

- **أنواع الدافع :**

الدافع نوعان داخلي و خارجي :

- الدافع الداخلي :

تلك القوة التي توجد في داخل النشاط أو العمل أو الموضوع و التي تجتذب التلميذ نحوها و تشده إليها فيشعُر التلميذ في الرغبة في أداء العمل دون وجود تعزيز خارجي ظاهر. فالتعزيز و التواب متواجد في العمل نفسه و كذلك في النشاط، و يعتبر هذا النوع من المعززات و الدوافع أفضل من المعززات و الدوافع الخارجية لعملية

التعليم و التعلم. و من الأمثلة عنها : الإرتباط بين الموضوع و حاجات التلميذ / الإنسجام بين طريقة إكتساب و تعلم الموضوع أو محتواه و بين ميول التلميذ و اتجاهاته/ قيمة الموضوع و أهميته بالنسبة لحياة التلميذ و حاجاته.

- الدافع الخارجي :

تلك القوة الموجودة خارج النشاط أو العمل أو الموضوع و لا علاقة تربطها به لا من حيث الهدف أو الطريقة أو القيمة الذاتية، و تستخدم عادة لدفع التلاميذ نحو العمل أو الموضوعات المختلفة و تحفزهم للقيام به أو الإهتمام به كالعلامات و عبارات التقدير و الجوائز المادية و نيل الرضا الخارجي(المعايطة ، 1999 : 150).

- **بعض الدوافع في التحصيل المعرفي :**

- دافع الإنجاز :

الرغبة في النجاح و يتصل دافع الإنجاز في العملية التعلميّة في أنه يساعد في عملية التعلم و يكون بمثابة حافز العمل.

- الدافع المعرفي :

الرغبة في المعرفة و الفهم و إتقان المعلومات و صياغة المشكلات و حلها و يعد أقوى أنواع الدوافع في التحصيل المدرسي ، و يجب على المدرس أن يشجع مثل هذا الدافع لأنه يزيد من اتصال التلميذ بالكتب و دراستها و مراجعتها.

- الحاجة إلى الاستثارة الحسية:

و بنفس كتاب خليل المعايطة (1999) ، فالإنسان بحاجة لقدر من الإثارة البيئية لذلك لابد من إستثارة التلميذ للعمل و الدراسة دون الإفراط في ذلك، فالخوف من الرسوب يدفع التلميذ للدراسة و الخوف الشديد جدا يدفعه لترك المدرسة .

- دافع الانتماء Affiliation:

يعبّر عن حاجة الإنسان إلى تقبل الآخرين له ، و عن تعلُّقِهِ بهم و اعتماده عليهم. و يتم إشباعه في غالب الأحيان عبر الاجتهاد في المدرسة و بالتالي إشعار التلميذ المجتهد بتقبل أسرته له، من جهة و بتقدير و احترام المدرسين و زملاءه من ناحية أخرى (مولاي ، 2004 : 296).

فهذا " كوزيكي بيلا"kozecki Bela يصل في هنغاريا ، إلى نفس ما وصل إليه " بلوم " Bloom في أمريكا، و غيرهما، إلاّ ما يميز كوزيكي عن كثير من غيره من علماء النفس هو ما توصل إليه من خلال أبحاثه من أن النجاح المدرسِي للتلاميذ لا يرجع دائما إلى دافع واحد بعينه و إنما يرجع إلى تفاعل جملة من الدوافع يصل عددها إلى تسعة (09) دوافع تنتظم في مجالات ثلاثة، أو ضمن نطق ثلاثة، و هذه المجالات هي: المجال العاطفي و المجال العقلي و المجال الأخلاقي.

و يحتوي المجال الأول أو النطاق العاطفي، على الحنان و يتعلق أساساً بالحاجة إلى الدفىء العائلي الممنوح من قبل الأبوين، كما يحتوي على التقمص Identification المرتبطة بالمدرسين، و على الميل الاجتماعي

Sociabilité الذي يسعى التلميذ من خلاله إلى أن يكون عضوا مقبولاً و فاعلاً بين الأعضاء المكونين لجماعة الأقران التي ينتمي إليها .

أما المجال الثاني أو النطاق العقلي فيتضمن البحث عن الاستقلالية ، و الكفاءة Compétence و الاهتمام.

و أما المجال الثالث آو ما يسمى بالنطاق الأخلاقي فيحتوي على الثقة Confiance ، و الامتثال و المسؤولية Responsabilité.

و يعطينا الجدول التالي فكرة عامة عن هذه الدوافع و عن كيفية إنتظامها في النطق الثلاثة المذكورة (مولاي ، 2004 : 317):

الجدول رقم (1) يبيّن العوامل التحفيزية المتعلقة بالتحصيل الدراسي المصدر: (مولاي، 2004 : 318)

النطق	النطاق العاطفي	النطاق العقلي	النطاق الأخلاقي
الدوافع	الحنان (الأبوين) التقمص (الأساتذة) الميل الإجتماعي (الأقران)	الإستقلالية الكفاءة الإهتمام	الثقة الإمتثال المسؤولية

هـ- المؤثرات الجسمية:

على المهتمين بهذا الأمر البحث و التأكد من عدم وجود عوامل جسمية وراء التخلف قبل القفز نحو النتيجة التي يحاول فيها المدرسين أو الأخصائي النفساني أن يجزموا بأن الطفل أو التلميذ المتخلف غبي جدًا ، أو عديم الإنتباه، أو غير راغب في التعلم ، على حد تعبير " شارب" Sharp. إذ كيف يمكن للتلميذ أن يركز إنتباهه على ما يجري حولهُ في الفصل الدراسي من أنشطة مختلفة و هو يعاني من ألم الجوع و عدم إشباع حاجته الأساسية ولو بطريقة جزئية ؟ لذلك لم يتوان " ماسلو " Maslow عن التصريح قائلا"غالباً ما يكون السبب الذي يمنع الأطفال الفقراء من إحراز ما هو منتظر منهم من تقدم تربوي ، و يمنع كذلك الدول الفقيرة من إحراز نفس التقدم الذي تحرزه الدول الغنية، غالبا ما يكون السبب هذا راجع إلى عدم إشباع الحاجات الفيزيولوجية الأساسية يحول دون بروز أو ظهور ما يفوقها مستوى من الحاجات التي تقف وراء التحفيز التربوي و الإكتشاف العلمي لدى الأشخاص" (مولاي ، 2004 : 362) .

و في نفس السياق هناك تلاميذ يعجزون عن إدراك ما يدركه الآخرون من نجاح لأنهم يعانون من مرض مزمن أو من إعاقة سمعية أو بصرية أو حركية.

هذه الأمراض قد تكون السبب في غياباته المتكررة عن المدرسة أو عجزه عن إستثمار الوقت الذي يقضيه في الصف الدراسي الاستثمار الأمثل، لعجزه عن التركيز و نقص إمكانياته على التحصيل مما يؤدي إلى تكوين العديد من الفجوات في معارفه و معلوماته المدرسية و تكون كذلك سبب مشاكله في التفاعل و الإتصال مع كل من المدرسين وأقرانه في الفصل، أما فيما يخص الإعاقة السمعية و البصرية فهي كذلك تعرقل و تعترض المشوار الدراسي للكثير من التلاميذ بسبب قلة التركيز و الإهتمام بأمور الدراسة و اللامبالاة، مما يسبب عجز التعامل مع الغير و في التحصيل الدراسي. و تؤدي إلى انخفاض ملموس في درجات تقدير الذات لهؤلاء المتعلمين و تكون لديهم مركب نقص و التقوقع نحو الذات Repli sur soi.

لقد قمنا لحد الآن بتحليل عدد من العوامل الداخلية ذات التأثير البالغ على التحصيل المدرسي و نجاح التفاعل اللفظي بالقسم الدراسي أصدرها مولاي دائما في كتابه (2004) ، و حسب " فرنون" فإن " القدرة الذهنية و التحصيل الدراسي يخضعان لعوامل شخصية و انفعالية و لدوافع عضوية و اجتماعية، و لحب الاستطلاع و الاهتمامات" .

و الشيء الأكيد هو أن هذه الشروط الداخلية عوامل ضرورية لتحقيق النجاح المدرسي لكنها ، وفي نفس الوقت، تبقى في حاجة إلى ما يأزر عملها من الشروط الخارجية البيئية.

2 –العوامل الخارجية البيئية :

هناك عوامل تخص الأسرة المصغرة و الأهل ثم المجتمع بمعنى الشارع ، و عوامل أخرى تخص المدرسة و أمور الدراسة كالمدرسين و التلاميذ أي الأقران ، و المناهج التربوية كالكتاب المنهجي و البرامج و كل هذا بالترتيب التسلسلي المنطقي حسب سيرورة انتقال و مرور الأطفال عبر هذه الأنساق الإجتماعية الثلاثة المذكورة أعلاه من مراحل نمو حياتهم، و كل نسق يؤثر و يتأثر بالآخر .

فلكثرة هذه العوامل و تنوعها فإن الباحث يكتفي بالتعرض للبعض منها، و القصد من هذا هو إعطاء صورة واضحة عن نوعية الدور الذي تقوم به هذه العوامل الخارجية البيئية غير المباشرة في عملية التحصيل الدراسي عند التلاميذ.

أ – الأسرة و الأهل :

إن الخلفية الأسرية أو المعاملة الأسرية للتلاميذ تؤثر على تحصيلهم الدراسي. حيث أن الأُسر ذات الدّخل المحدود أو الفقيرة غالبا ما تعاني من سلسلة من المشاكل الصحية و الضعف الجسمي، الناتج عن الولادة الهزيلة وسوء التغذية، فإن هذه الظروف العائلية تلحق أضرار بالوضعية التربوية لأطفالها، حيث قادت دراسات في بريطانيا سنة 1976 إلى النتيجة التالية: إن الظروف الأسرية السيئة تعيق النمو الجسمي و الإنفعالي و الذهني كما تؤثر و بطريقة سلبية على التحصيل المدرسي و على السلوك الشخصي. و يلعب حجم الأسرة دور لا يستهان به في مجال التحصيل الدراسي، فحسب دراسات كل من " أناستازي " Anastazi(1956) و " دوجلاس " Douglas(1964) و " دافي "Davie(1972) فإن الأطفال المنتمين إلى

الأسر ذوات حجم كبير غالبا ما يكون إنجازهم أقل مستوى من إنجاز نظرائهم المنحدرين من الأسر المحدودة العدد . فحسب الباحثون إن أطفال الأسر كبيرة الحجم كثيرا ما يضطروا لمغادرة مقاعد الدراسة قبل غيرهم (مولاي، 2004 : 377) و ذلك لتدني المستوى الإقتصادي و البنية الشكلية الأسرية و مشاغل الأسر اليومية (حمدان ، 1996 : 18) و إلى ضعف الإنجاز الذي يَمّس بصفة خاصة القراءة و المهارات المتعلقة بالذكاء اللفظي. و يذهب البعض إلى أن ضعف أبناء هذه الأسر إنما يرجع في الحقيقة إلى الدور الذي يلعبه الآباء و ما يتميز به آباؤهم من صفات سلبية يتمثل البعض منها في عدم الاهتمام بالتخطيط الأسري، و عدم الاعتناء بالشؤون الأسرية كما يجب. و تدُلُ مختلف الأبحاث التي أجريت في هذا المجال أن أباء التلاميذ المتفوقين يتميزون بتقديرهم العالي لسمات الإستقلالية و الكفاءة و الإنجاز، كما يتميزون بكونهم ديمقراطيين و مشجعين للإتصال و التفاعل الإيجابي المبني على الأخذ و العطاء مع أبنائهم (مولاي ، 2004 : 378) . أما فيما يخص الجو الأسري و على حسب مولاي بودخيلي (2004) فيبدو أن التجارب العائلية الأليمة التي يعيشها الطفل و عدم الإستقرار ، مثل الطلاق و الإنفصال عن الأم تساهم إلى حد ما في إعاقة نموه الذهني و تحصيله الدراسي و ذلك ما يشير إليه"راتر و مادج" حينما يقولان : " أنّ خروج الأمهات إلى العمل و ابتعاد الآباء عن الأسر و إنفصال الأزواج كلها عوامل تدعو إلى الريبة " .

إن المفهوم المركب من المستوى الاجتماعي الاقتصادي عامل مؤلف من المستوى التعليمي للوالدين ، مهنتهما و دخلها المالي (بوقصارة منصور ، 2008 : 106) كما اعترف أهل التخصص بدور و مدى أهمية المكانة الاجتماعية الاقتصادية للأسرة كمؤشر على الأداء التربوي لدى المتعلمين منذ بداية الستينات .

و لقد أشارت العديد من البحوث إلى ثبات مدى تأثير المكانة الاجتماعية الاقتصادية على التحصيل المدرسي حتى بعد ضبط أغلبية العوامل (Caldas, et Bankston , 1997 : 292) ، حيث أشار بوقصارة منصور (2008) وصف " وايت " White (1982) للعلاقة Corrélation بين هذا المفهوم و التحصيل على أنها العلاقة الأكثر ثباتا في نتائج البحث الاجتماعي . فيجب الإشارة أن هذا لا يعني أن الاختلافات الطبقية تؤثر على جميع التلاميذ بنفس الطريقة ، كما يعني أيضا أن درجة التأثير تتفاوت بتفاوت درجة الفقر و الحرمان .

و في نفس المجال أظهرت دراسة "هوج Hogue" (1979) أن المعلمين يبنون توقعاتهم حول التلاميذ من خلال ما يرونه من سلوكاتهم داخل القسم و يعاملونهم بناءا على هذه التوقعات ، و لأن أطفال الفقراء هم الأقل انضباطا في السلوك داخل القسم ، فإنهم يصنفون و بشكل نهائي في خانة الفاشلين دراسيا ، و مما تجدر الإشارة إليه أن الضعف المدرسي الذي يعاني منه التلاميذ الذين ينتمون إلى المستوى الاجتماعي الاقتصادي المنخفض هو ضعفا عاما و ليس ضعفا خاصا أو نوعيا يتعلق بمادة دراسية دون أخرى ، و الأخطر من هذا أنه يستغل عملية التراكم فيميل إلى ازدياد بمرور الزمن حتى يقضي على المستقبل الدراسي للطفل (مولاي ، 2004 : 370) . إن الأسرة الفقيرة كونها تتصف بالعجز العام عن إشباع حاجات أفرادها الأساسية فإنها غالبا ما تلجأ إلى الاستعانة بأبنائها التلاميذ للقيام ببعض الأعمال و المهام لزيادة دخل الأسرة (خليل ميخائيل

معوض، 2003 : 357) و ها نحن أمام مشكلة المرور من انخفاض مستويات التحصيل الدراسي إلى مشكلة الانحراف .

أما عن" كيلاقان، و آخرون " "Kellaghan, et al " يرون أن بيئة المنزل هي من أقوى العوامل المؤثرة على تعليم الطفل في المدرسة و أن لها تأثيرا واضحا على مستوى الرغبة في التعليم و على تحمل طول الفترة و بذل الجهد الذي تتطلبها تلك المرحلة التعليمية التكوينية (محمد بن صالح عبد الله شراز ، 2006 : 95) ، كما دلت الدراسات و التحليلات على الأهمية البالغة لتعزيز تطلعات المراهقين من خلال التشجيع الذي يحصلون عليه من الوالدين حيث أكدت نتائج دراسة " ما جوري بانكس" "Majori Banks" الذي أشار إليها "عبد الله شراز" (2006) أن تأثير دور الأسرة بالمقارنة مع المدرسة هي الأقوى في التأثير على تلك التطلعات . فحسب رأي الباحث ، البيت يمثل المركز الرئيسي لخبرات التلميذ اليومية و بشكل أبرز العوامل التي من شأنها تعزيز مهمة المدرسة التعليمية التعلمية .

أما في إطار اللغة المستعملة فلقد بينت الدراسات أن المستوى الثقافي للأم و توقعات الأسرة من أفضل مؤشرات تحصيل التلاميذ " زيل " Zill(1992)، " فولكل " Voelkl(1993) ، "كومبال" Campbel(1991)، فالأم هي المربي الأول للطفل و مستوى اللغة الذي تستعمله مع الطفل يعتبر من المؤشرات ذات الأهمية في النمو اللغوي للطفل و على مدى تطابقها مع لغة تدريس المدرسين فهي تؤثر على الإتصال التربوي في الفصل و أيضا على تحصيله الدراسي. إلى جانب كمية توفر التكنولوجيا في البيت" بيرلمان" Perelman(1992) و ربما أكثر أهمية هو التطور من عصر الصناعة إلى عصر المعلومات " طوفار، و طوفار" Toffer, et Toffer(1995) و ربما يعود السبب إلى أن التكنولوجيا أصبحت تشكل عنصرا مهما في عصرنا الحالي، و كلما تعوّد التلميذ عليها كلما إزداد شعوره بالراحة في الصف لكنها من غير الممكن أن تعوض السلوك اللفظي للأستاذ و الأخذ و العطاء مع التلاميذ ، فهي فقط أداة تستعمل للحصول على المعلومات ، حيث عمليات التعلم و التكوين و التحصيل تتطلب منشط لضبط الفصل الدراسي و تسهيل التعلم و طرح الأسئلة ... الخ .إن خصائص و مميزات الأُسر تؤثر على خصائص التلاميذ و المدرسين و على العمليات الصفية (بوشلالق نادية ، 2005 : 42).

وحسب دراسات أخرى أجريت في الولايات المتحدة على عينات من الأطفال أثبتت نتائجها أن الأطفال الذين ينشئون في بيئة أسرية مَرحَة Joyeuse ، تبعث في نفوسهم دوافع التكلم و الثرثرة ، و تزداد درجات ذكائهم عن نظرائهم الذين يَكبَتُون و لا يسمح لهم بالتكلم إلاّ في حالات قليلة فقط، حيث أن اللغة هي أداة الفكر ووسيلة للتعبير و الاتصال مع الآخرين، تنشط و تقوي فعاليته ، فكلما تكلم الفرد و أكثر من الثرثرة كلما نما فكره و صَقلت موهبته و تَحكم في ألوان التخاطب المختلفة (هني، 1999 :150).

ب-المجتمع – الشارع - :

إن البيئة الإجتماعية التي يبدأ تأثيرها على الفرد منذ لحظة الولادة يُقصد بها البيئة الطبيعية مثل الطقس و الموقع الجغرافي و إزدحام السكان و الأمراض و التلوث كذلك مثل خبرات التعلم و التحصيل و الثقافة

السائدة في المجتمع و العلاقات الشخصية مثل التعاون و التنافس و القبول و الرفض (المعايطة ، 1999: 40) و هي قوى تقع خارج بيئة المدرسة في المجتمع حيث وسائل الإعلام و المؤسسات الإجتماعية المتنوعة بدءًا من الطريق الذي يفصل المدرسة عن الأسرة الذي قد يكون سببًا رئيسيًا في رسوب التحصيل دون المدرس، لتواجد الأقران و مدى تأثيرهم على بعضهم البعض مع الإشارة أن لغة الشارع لا علاقة لها بلغة الفصل الرسمية و للأسف الشديد فقد إقتحمت المجال التربوي و قد تعرقل التفاعل اللفظي ما بين المدرسين و التلاميذ، ثم الأسواق و المحلات التجارية و إنتهاءًا بالنوادي و المراكز الثقافية الشعبية و الرسمية (حمدان ، 1996 : 15) فالتلفزيون و الأفلام و مجتمع الأقران الذين يؤثرون في شخصية الفرد و تُكوّن له عادات سلوكية حركية عقلية في البيئة الواسعة للمجتمع أي مشّوشاتِها أو رخاؤُها ثم إستقرارها العام، فلهذه العوامل تأثيرها على خصائص التلميذ و المدرس و عمليات الصف و على التفاعل و الجو التربوي داخل حجرة الدراسة و على المخرج أي التحصيل الدراسي (بوشلالق، 2005 : 42). و تتمثل كذلك عوامل البيئة هذه في الخبرات التي يمر عليها الإنسان كل يوم فإنها تؤدي إلى حدوث تغيرات كبيرة في تفكيره و تعامله مع الآخرين و إنفعالاته مثل الخوف و الغضب و هي ما تسمى بتغيرات التعلم (المعايطة ، 1999 : 41).حسب " لوين Lewin " فإن السلوكات التي تصدر داخل القسم من المدرس أو التلميذ لا يمكن تفسيرها أو فهمها كسلوكات منفصلة أو منعزلة ، و إنما هي حصيلة مجموعة العوامل المتداخلة كالمكان ، و الزمان و حالة الطفل السيكولوجية و الفزيولوجية ، و اتجاهاته نحو المدرس و المادة الدراسية و جماعة التلاميذ ، و الظروف الفيزيقية ، و الخلفية الأسرية ، و محيط الشارع ... الخ فهذه العوامل مجتمعة في انتظام وظيفي هي ما يطلق عليه " المجال الكلي " فالمجال الكلي أو الكلية تعتبر السمة المركزية للإدراك و التعلم عن طريق الاستبصار ، فالتلاميذ و المعلم إنما يدركون المواقف بناء على بنيتها الكلية ، و تنظم العلاقات داخل القسم بالتالي يكون وفقا لهذه القاعدة (D. Anzieu, et J.J , Martin, 1976 : 71) و في ضوء هذه المفاهيم تحلل ، و تفسر جميع أنماط العلاقات و التفاعلات بين التلاميذ و المعلم داخل القسم ، و هي مفاهيم يمكن اختصارها في سيكولوجية جماعة القسم (العربي فرحاتي ، 2010 : 31) .

و حسب رأي الباحث فإن الموقف التعليمي هو كلي ، و يتأثر بظروف المجال الحيوي بما فيه المجال النفسي الاجتماعي للتلميذ و المدرس ، و التفاعل داخل القسم يتأثر بالتالي بأسلوب القيادة و المجال الانفعالي النفسي لجماعة القسم.

و أثناء تواجد المرء في مجال حيوي ، و يريد بلوغ هدف معين ، هناك عقبات تقف أحيانا أمامه ، هذه العقبات قد تكون ثقيلة و قد تكون خفيفة . فإن كانت خفيفة ، كان اختراقها ميسورا ، و بالعكس ، فالمرور من محيط الشارع إلى محيط القسم الدراسي ، يستلزم تغير في السلوك خاصة اللفظي ، إما تكيف التلميذ أو مقاومة التغير (أحمد عبد اللطيف وحيد ، 2001 : 118) و هذا ما التمسه الباحث إثر تطبيق تقنية ملاحظة عمل المدرس بالقسم في تفاعله مع التلاميذ بمرحلة الدراسة الميدانية .

فلقد دَلّت التجارب على أن المستوى التحصيلي للتلاميذ يتغير وفقا للمكانة الإجتماعية التي يحتلونها، و بعبارة أدق وفقا لنوعية البيئة الإجتماعية التي يعايشُونها، و المراد بها عدد من المتغيرات لعل من أبرزها الطبقة الإجتماعية (مولاي ، 2004 : 367) . و يصرح كل من " كونجر و بيترسون" أن السود البالغين من العمر سبعة عشر عاما و الذين عانوا من الحرمان الإقتصادي و التفرقة العنصرية تحصلوا على نتائج أقل من تلك التي تحصل عليها زملائهم من البيض في أغلبية المجالات الأكاديمية ، وخاصة في القراءة و الكتابة و الأدب، فإنعدام أو قلة ما يمتلكه الأطفال المحرومون من تحفيز حيث أن الطفل الفقير يعاني من تجارب مدرسية مؤلمة أو محبطة تؤدي إلى بناء تقدير ذاتي ضعيف تتجلى أثاره على كل ما يصدر عنه من أنشطة تحصيلية.

و على غرار هذا فإن العوامل المدرسية ليس في مقدورها التعويض عن النقائص و التأثيرات السلبية الناتجة عن الإنتماء للطبقات الدنيا ، و كما يقول بعض الباحثين " فلو أن كل المدارس الثانوية كانت على نفس الدرجة من الفعالية لما إنخفضت درجة التفاوت الذهني بين تلاميذ الأقسام النهائية إلا نادرًا ، و لما نقص الفارق بين مستوياتهم التحصيلية إلا بأقل من واحد من مائة ". فأسباب هذه الإختلافات عديدة أهمها : النمو الذهني يتأثر و إلى حد كبير بالظروف الإجتماعية للأفراد، فالطفل الذي ينمو و يترعرع في وسط فقير فمن حيث الإثارة و التجربة فهو يعاني من درجة معينة من التخلف الذهني و فقر الثروة اللغوية، و يلخص لنا " راتر و مادج " النتائج التي توصلت إليها البحوث في هذا الميدان في قولهما بأنه " كلما كان الحرمان طويلا كلما كانت العراقيل التي تقف في وجه النمو الذهني أكثر و أكبر ". فأطفال الطبقات الإجتماعية الدنيا عادة ما يكونون أقل إستعداد للتعامل و التفاعل مع الخبرات المدرسية من أقرانهم الأعلى منهم طبقة، وغالبا ما يكون الإستعداد هذا متمثلافي إمتلاك المهارة اللغوية المناسبة و اللازمة للتحصيل (مولاي ، 2004 : 373) .

كل هذه العوامل قد تؤثر على نوعية التفاعل اللفظي و المناخ الصفي بشكل سلبي في الفصل و بالتالي على إكتساب رصيد معرفي في المستوى.

جـ - المدرسة :

هناك اهتمامات ملحوظة و متزايدة من قبل الباحثين بموضوع التأثيرات التي يمكن أن يلحقها التمدرس بعملية التحصيل المدرسي، حيث أن الخصائص المدرسية المختلفة تؤدي إلى نتائج تحصيلية مختلفة (مولاي، 2004 : 384) ففهم المدرسين لقوى المحيط و علاقته بالتلاميذ أساسي جدا، ذلك بأن المدرس هو عامل المحيط الأهم داخل الفصل في حياة التلميذ المدرسية. كما أن نجاح المدرس في أداء مهمته يتوقف على فهمه القوى الكامنة في نفوس تَلامِذتِهِ و فهمه إمكاناتهم و حدودهم. إن المحيط أو البيئة هي سبب بعض الصفات البشرية، فسلوك الفرد في بعض الأحيان من الزمن هو حصيلة عوامل البيئة، فالتلميذ المراهق يتصرف بطريقة ما لأن قواه و حاجته المعينة تدفعه إلى ذلك، و لأنه محاط بقوى بيئية و ثقافية و كذلك مرجعية إجتماعية معينة تحدد له كيف يُشبّعُ هذه الحاجات و كذلك الألفاظ و التعابير التي يستعملها خاصة في الفصل في مجال تربوي، فسلوكات الإنسان في أغلب الأحيان هي من صنع هذه البيئة (المعايطة ، 1999 : 40) فحسب الباحث يجب إعداد برامج

خصيصا من أجل الرفع من مستوى الجو المدرسي و التي تستند أساسا إلى الاعتقاد بأن التعاون المستمر ما بين المدرسين و الأولياء و المتعلمين ، يؤدي إلى جو مدرسي صحي من شأنه التأثير على النجاح أو الفشل .
و التركيز على الثقافة المدرسية ، من قيم و نظم الاعتقاد و علاقات الأفراد و المجموعات و الممارسات المدرسية ، باعتبارها من أهم العوامل المؤثرة على تحصيل التلاميذ و محدد أساسي له .
إن مكونات بيئة المدرسة عديدة و متنوعة و لكن الذي يهمنا بالضبط و بالتدقيق و بالتحديد هو المدرسين، و أسلوب التدريس، والتلاميذ ، و المنهج أو الكتاب المنهجي أو البرنامج التربوي في الفصل الدراسي.

- **المُدرسون :**

إن ما يقوم به المُدرس و التلميذ من أفعال يتوقف إلى حد كبير على ما يحمله كل واحد من خصائص لعملية التعلم و التحصيل الدراسي. و تسمى هذه العناصر بالمدخل، و يشمل هذا خصائص المدرس و خصائص التلميذ. و تتمثل خصائص المدرس في القيم، و المعتقدات، و التفكير، و المعرفة، والقدرات، و الإتصال، و الشخصية. و رغم أهمية هذه العناصر لمحيط الصف إلا أن فعالية المدرس تعد أهم مؤشرات تفوق التلميذ ، لو أن المدرس يعتقد أن التلاميذ بإمكانهم التعلم و أنه بشكل خاص بإمكانه تعليمهم، إذن فإنه من المحتمل أن يستعمل ذلك المدرس معرفته و قدراته و من المحتمل أن يتعلم التلاميذ أيضا (بوشلالق ، 2005 : 42) حيث أجرى " سبولدينج " Spaulding (سنة 1954) دراسة مع 21 وحدة تربوية ينتسب تلاميذها إلى 9 مدارس .
حاول أن يحدد فيها طبيعة العلاقة القائمة بين إنجاز التلاميذ المدرسي و سلوك المعلمين ، و على مدى تأثير هؤلاء على مفهوم الذات عند التلاميذ الذين يدرسونهم . من بين ما لاحظه الباحث أن الأطفال الحاملين لتقديرات عالية عن الذات أشرف على تعليمهم أشخاص تميزوا بالمواقف المؤيدة و المشجعة ، زيادة على اتصافهم بالصبر و التأني و الرضا عن النفس و الاستعداد الكامل لتقديم المساعدة . أما الأطفال الذين كونوا عن أنفسهم نظرة سلبية ، فإنهم كانوا يدرسون مع معلمين عرفوا بالاستبداد و بالترفع و التكبر و بممارستهم المستمرة للمضايقات و التهديدات (منصوري عبد الحق ، 2003 : 30) فعلى المدرس تطوير و تشغيل التقنيات الإتصالية التربوية و أن يكون صاحب ثقافة عالية و خبرة في كل شيء متمكنا من المادة الذي يُدرّسها يتكلم و يشرح بوضوح لا يفضل تلميذًا على تلميذ و إتاحة فرص أكثر للمناقشة، و هذا ما يؤكد أن المدرسين يتحكمون إيجابا أو سلبا في تحصيل التلاميذ بالفصل، حيث ترتفع نوعية المدرسين يرتفع معها درجة و سرعة التحصيل، فيلاحظ بأن نوعية التحصيل و سرعة الإنجاز لدى التلاميذ تعتمد لدرجة كبيرة بالإضافة بالطبع لقدرة و حافزية التلاميذ أنفسهم، على نوعية و قدرة المدرس على التدريس و التوجيه في آن واحد (حمدان ، 1996 ، 42). فشعور التلاميذ بالأمن مرتبطا بمدى شعور المعلم نفسه بهذا الأمن .
فللمدرس دور أساسي في تشجيع التلاميذ نحو الدراسة و التقدم و المثابرة فيها حيث دلت دراسة "هندام وريكي" أن أسباب تفضيل التلاميذ لمادة معينة أو عدم تفضيلهم لها يعود بنسبة كبيرة لطبيعة المادة الدراسية مشوّقة أم لا و المدرس الذي يقوم بتدريس هذه المادة و ذلك بنسبة 90%.

حسب تحريات الباحث الميدانية ، فإن مشكلة المعلمين في التربية و التحصيل ، أنه عملية اختيارهم و انتقائهم و توظيفهم لم تكن بطريقة علمية موضوعية rationnel لكن بطريقة براقماتية pragmatique ، و لم يتم إعدادهم ببرامج فعالة لمسؤولياتهم المدرسية ، ثم عند تخرجهم يرسلون إلى مواقعهم التعليمية ، و يستدل ستار النسيان عليهم من حيث عدم متابعتهم بالتدريب أثناء الخدمة . تم ترك معداتهم فارغة ، غياب التكوين السيكولوجي و نقص التكوين المعرفي و خاصة ندرة التربصات الميدانية ، و هذا بسبب نظام توظيفهم، و لهذا السبب يواجه المعلمون ، بمختلف أنواع السخرية و الإهمال و بمواقف أسرية و شخصية مادية محرجة ، يضطرون معها للعمل الإضافي المرهق .

و في نفس السياق يشير " أنكلش " Ancliche إلى أن الفشل في العمل المدرسي يعود إلى المواقف العدائِية التي يتخذها المدرسين إتجاه تلاميذهم، و يعتقد " أنكلش" أن التلميذ عندما يعاني من صعوبة ما، فإن البحث يجب أن يجري في مواقف المدرسين و الآباء إتجاه التلميذ، و في الظروف العائلية و الأحـــوال العقليـــــة و العاطفية التي يعيش في ظلها في البيت (نجاري ،و زرقي، 2000 : 45).فمهمة المدرس في الفصل الدراسي و من خلال التفاعل اللفظي تنحصر في استثمار كل ما لديه من إمكانيات ليُطوّر قدرات تلامذته و مواهبهم و ميولهم و مهاراتهم إلى مستويات أفضل من التحصيل الدراسي و هذا على غرار سلوكاته التي تؤثر على نظرة التلاميذ لذاتهم و على إنجازاتهم في الصف و خصوصا على زمن التعلم و تغطية البرنام (بوشلالق نادية ، 2005: 38).

إن إحترام التلاميذ و منحهم الثقة هما الشرطان الأساسيان لقيام العلاقة الإنسانية بين المدرس و التلاميذ لذلك كان من الملائم جدًا تجنب كل السلوك قد يهين التلاميذ أو يحتقرهم أو يَصدِمُهم مثلما لا ينبغي تركهم داخل وضعية الجهل يكون صعبا جدا عليهم التحرر منها، حيث أن الإندماج داخل الجماعة لن يكون ممكنا دون تأسيس علاقة تربوية إيجابية بين المدرسين و التلاميذ، غير أن نجاح مثل هذه العلاقة لا يرتبط حسب " جانين فيلو " Janine Filloux بإرادة المدرس فقط و قصدياته ، بل بالعلاقة الإجتماعية و في الوقت ذاته بالمواقف أو السلوكات التي تستند إلى المعرفة (منصف ، 2007 : 32). في دراسة "دفدسون" و "لانق" " Davidson et Lang " و التي أشار إليها منصوري عبد الحق في كتابه (2003) لاحظ أنه عندما حكم الأطفال على نظرة معلميهم نحوهم بأنها كانت إيجابية ، جاءت نظرتهم إلى أنفسهم كذلك إيجابية ، كما أن التقدير الإيجابي لنظرة المعلم نحو التلميذ اقترن أيضا بالإنجاز الأكاديمي الجيد لدى أولائك التلاميذ و باستعراضهم بصورة مكثفة و مستمرة السلوك المستقيم و المواقف المكثفة . كما أن الأطفال يشتد ميولهم إلى التخاطب مع جميع من يختلطون بهم صغارا كانوا أو كبارا في البيئة الإجتماعية التي يعيشون فيها، و بما أن الحياة العامة للناس لا ترتبط بنظام معين يحدد نوعية الكلام، أو وحدة الموضوع الذي يخوضون فيه الحديث، فإن الأطفال ينطلقون بالتحدث بكل حرية ومن غير خجل و لا وجل في أي موضوع يروقهم و يستهويهم، بينما نجد هذه التلقائية و الحرية تكاد تنعدم في الفصل بسبب أن النظام المدرسي مصطنع، يجد فيه التلميذ حرجًا في التحدث بطلاقة و

حرية عما يشاهده أو يَشعُر به، أو يخالج نفسه، و هذا ما يجب على المدرس الإنتباه إليه حتى يهيء جميع الظروف المناسبة لدفع التلاميذ إلى التلقائية و الحرية و الإندفاع في التعبير و على المحادثة و التكلم في المواضيع المختلفة من غير قيود و لا كبت و لا حرج حتى يدركوا حقيقة المعاني و إرتباطها بالألفاظ و العبارات الدالة عليها كلما تفتقَت قدراتهم الذهنية (هني ، 1999 : 55) ، فالحرية في المناقشة و كما جاءت بمرجع "هني "(1999) ، ليس معناه أن يتكلم التلميذ في أي وقت أراده أو أن يقاطع زملاءه، و إنما القصد من ذلك هو فسح المجال أمامه يتدرب على آداب الحديث، و إحترام الغير و الإنصات، و أن يكون سؤاله هادفا لا يقصد منه العبث أو إختبار كفاءة المدرس أو غير ذلك من ضُرُوب السلوكات السلبية .

- **أسلوب التدريس:**

إن أسلوب التدريس سواء كان تسلطيًا تقليديا أو ديمقراطيًا حديثًا متفاهمًا و يتميز بسهولة التفاعل اللفظي حيث الهدف التربوي في الفصل هو التلميذ له بالغ الأثر على نفسية التلاميذ؛ فسهولة المادة و مرونة المدرس المحبوب مُهمان في دفع التلاميذ إلى الميل للمادة و بالتالي النجاح و عكسها صعوبة المادة و المُدرس غير المحبوب و هو ما يعمل على نفور التلاميذ من الفصل و بالتالي الرسوب (نجاري ،و زرقي ، 2000 : 46). لطرق التدريس دور أساسي في الميدان التحصيلي ، و نجاحها يكمن و يمر عبر الأخذ بعين الاعتبار ، خصائص المتعلمين ، من حيث المواصفات الشخصية ، و على هذا الأساس يرى " لايث " Leith" و "كروان Crown"، كنتيجة لما توصلت إليه بحوثها ، أن الطرق التدريسية التقليدية تساعد أكثر ما تساعد المنطوين من التلاميذ ، و أن المنبسطين كانوا أكثر إجادة ، و أوفى تحصيلا ، في ظل الطرق التدريسية الحديثة، أو الطرق التقدمية (مولاي ، 2004 : 394) . فإن الطرق التدريسية المختلفة قد تؤثر ، و بكيفيات مختلفة على مختلف الأطفال و المراهقين فالتفاعل اللفظي مبدأه يقضي بفسح المجال لشخصية التلميذ حتى يُعبّر عن ذاته و حاجاته إلى النمو و التطور و التعبير و الفعل عوض التعامل معه كموضوع سلبي يشحن بالمعارف و يخضع للتربية المفروضة إجتماعيا . و يعتبر تميز المُدرسين و النشاط التلقائي للتلاميذ وسيلة لتحسين سيرورتهم النفسية في الفصل الدراسي، و عن مدى نجاح أو فشل تقنيات التفاعل اللفظي التربوي ، فبفعل هذه الروح الجديدة، قام " بستالوزي" Pastaluzi بتصحيح إجمالي لأفكار "روسو " Rousseau حول مسألة أساسية تتعلق بالمدرسة، فالمدرسة تشكل مجتمعا فعليا يكفي الشعور فيه بالمسؤولية و قيمة التعاون لتربية التلاميذ دون اللجوء إلى عزل التلميذ لوحده (منصف ، 2007: 20) بل للمدرسين التعامل بالطرق التربوية الجماعية التي تعتمد على مبدأ تقديم الغذاء العلمي المركز لتنمية العقول، و هي تقوم على أساس الشرح و الإلقاء و كذا إعادة الصياغة وفهم و قبول التلاميذ و الإصغاء و الإنتباه من جانب هؤلاء (منصوري عبد الحق ، 2003 : 13) على المُدرس إذن أن يتخلى عن مركزيته و عن سلطته التقليدية لكي يركز كل أنشطته على التلاميذ و تحصيلهم الدراسي. لذلك يجب ملائمة كل مكونات المجال المادي بالفصل مع إمكاناتهم الجسمية و الإدراكية حتى يثير إنتباههم و تدفعهم إلى الحركة و الفعل (منصف، 2007 : 21).

- **التلاميذ :**

التلميذ نظام فرعي ضابط مدفوع من الداخل لإشباع حاجاته ، كالحاجة إلى الانتماء ، و تقدير الذات و الحرية و تفاعل الفرد و تواصله مع عناصر النظام ، و علاقاته الاجتماعية ، و إنجازاته التعليمية كلها تدخل في إطار ممارسة الإشباع لحاجات الجسم و العقل و النفس ، و كلما نجح التلميذ ، كلما زاد حبا للانتماء ، و امتناعا نفسيا، و نموا عقليا ، و تحصيلا معرفيا . فالفشل في تحقيق الانتماء و تحقيق الذات مثلا ، يعود إلى حالات الملل و النفور (فرحاتي ، 2010 : 34) .

و تبدو معظم مشاكل التلاميذ في التحصيل عامة، بدءًا بفقر الإمكانيات الحياتية و الحروب الأهلية و إنتهاءًا بفوضى الحياة و المخدرات. إن المجال المتواجد ما بين باب البيت و باب المؤسسة التربوية لا يتحكم فيه أحد لا الوالدين و لا الأستاذ و لا الطاقم التربوي و لا الإداري ، إنه قانون الشارع و الأقران ، مجال يحدث فيه كل شيء . فهناك عدة عوامل مختلفة و عمليات مشتركة في إنتاج التحصيل لدى التلاميذ بما فيهم التلاميذ أنفسهم ومع هذا، فإن أهم الصعوبات التربوية التي يواجهونها تتلخص في جهلهم أو عدم وعيهم الكافي بأهمية التحصيل لمستقبلهم، و إفتقارهم للعادة الدراسية المنظمة ثم الصناعة الذاتية للقرار بكثرة الضغوط الخارجية و التخويف و القهر الممارس عليهم من الأب أو الأم ... إلخ (حمدان ، 1996 :32) أما رأي الباحث و تحليله للظاهرة ، النتيجة هو أنه لدينا أطفالا منهكين القوى لا يقدرون على التركيز و المثابرة على التحصيل ، و آخرين يتسربون تدريجيا لمهن الحياة اليومية و فئة ثالثة يبدو أطفالها مرهقين يعملون أكثر من طاقتهم و مقسمين نفسيا و إدراكيا و مصيريا بين العمل المهني و التحصيل الدراسي ... و في النهاية : تحصيلا غير كاف أو ضعيف في معظم الأحوال .

مشاكل تحصيلية تحفز على اقتحام سلوكات الشارع من باب السلوك اللفظي للقسم ، و تمهد له الطريق . هذا ما يمس سلبا بتقدير الذات المدرسي لهؤلاء التلاميذ . و هذا ما أشار إليه " حمدان " (1996) حول الأطفال الذين لا يمتلكون عادة يومية منظمة للدراسة و التحصيل ، فالنتيجة تتحول التربية و الاختبارات إلى محن و مواقف صعبة و معاناة ، ليس للتلميذ فحسب بل الأسرة و حياتهم اليومية بدون شك . أما الحل ، فالتلاميذ هم الأشخاص الرسميون في طلب العلم ، عليهم بتبني العادات الدراسية اليومية منظمة يقومون بها و يحاسبون أنفسهم ذاتيا على نوعية إنجازها و نتائجها .

- ترك التلميذ دائما يفكر بنفسه و يمارس ذاته .
- يصنع القرار ، و يتحمل في النهاية المسؤولية عن النتائج سلبا أو إيجابا .
- ننمي في التلميذ التوعية و التدريب ،و الانضباط و الإدارة الذاتية للوقت و الحياة auto régulation

فحسب " هويت " Huit(1995) فإن الخصائص والأوصاف التي قد تؤثر على عملية التعلم و التعليم و حصيلة التلميذ تشمل على عادات التعلم،و أسلوب التعلم ، و السن و الجنس، و النمو الإنفعالي و المعرفي و الإجتماعي و كذلك الدافعية و حتى القلق anxiété ذو علاقة أكيدة و قوية بالتحصيل المدرسي المنخفض

(محمد عبد الخالق ، 1983 : 292) ... و لكن إستعداد التلميذ و قدراته الأساسية تعد أحد أهم مؤشرات خصائص التلميذ (بوشلالق نادية ، 2005 : 42) ناهيك المديح المقدم عضويا من أستاذ لمراهق ما كمجرد وسيلة اتصال ما بين شخصين يعد أمرا محفزا ، و قد يصبح بحضور جماعة الأقران أكثر من عقوبة و هذا ما صرح به " وورد " Ward (مولاي ، 2004 : 397) .

- **المنهج :**

لقد أكدت الدراسات الكثيرة من أن المنهج الدراسي أو البرنامج التربوي للتعليم الثانوي لا يتصل الإتصال الكافي بحياة التلاميذ و ميولهم ، و كان من بين نتائج هذا الإتصال بين حياة التلميذ و المنهج هو عدم فسح المجال للتلاميذ لإستخدام قواهم العقلية و بالتالي إنخفاض تحصيلهم الدراسي، لأن الكتاب يستنِدُّ على المواد التعليمية التي لا تخرج عن كونها صورة لمنطق الكبار و حاجاتهم الفكرية(نجاري ،و زرقي، 2000 : 45) و تتلخص مشكلة المناهج من الكتب الدراسية المقررة في أنها غير متوفرة للتعلم و التحصيل خاصة في بداية السنة الدراسية .

فالمنهج أو الكتاب المدرسي أو المقرر يتفاعل مع إدراك المدرسين و التلاميذ لإنتاج عملية التعلم و التعليم التي تؤُول في النهاية إلى تحصيل التلاميذ للمعارف و الخبرات و المهارات و الميول المطلوب.

و حتى يخدم المنهج الدور البناء المقرر له في التحصيل يجب أن يتوفر فيه عدة شروط أهمها:

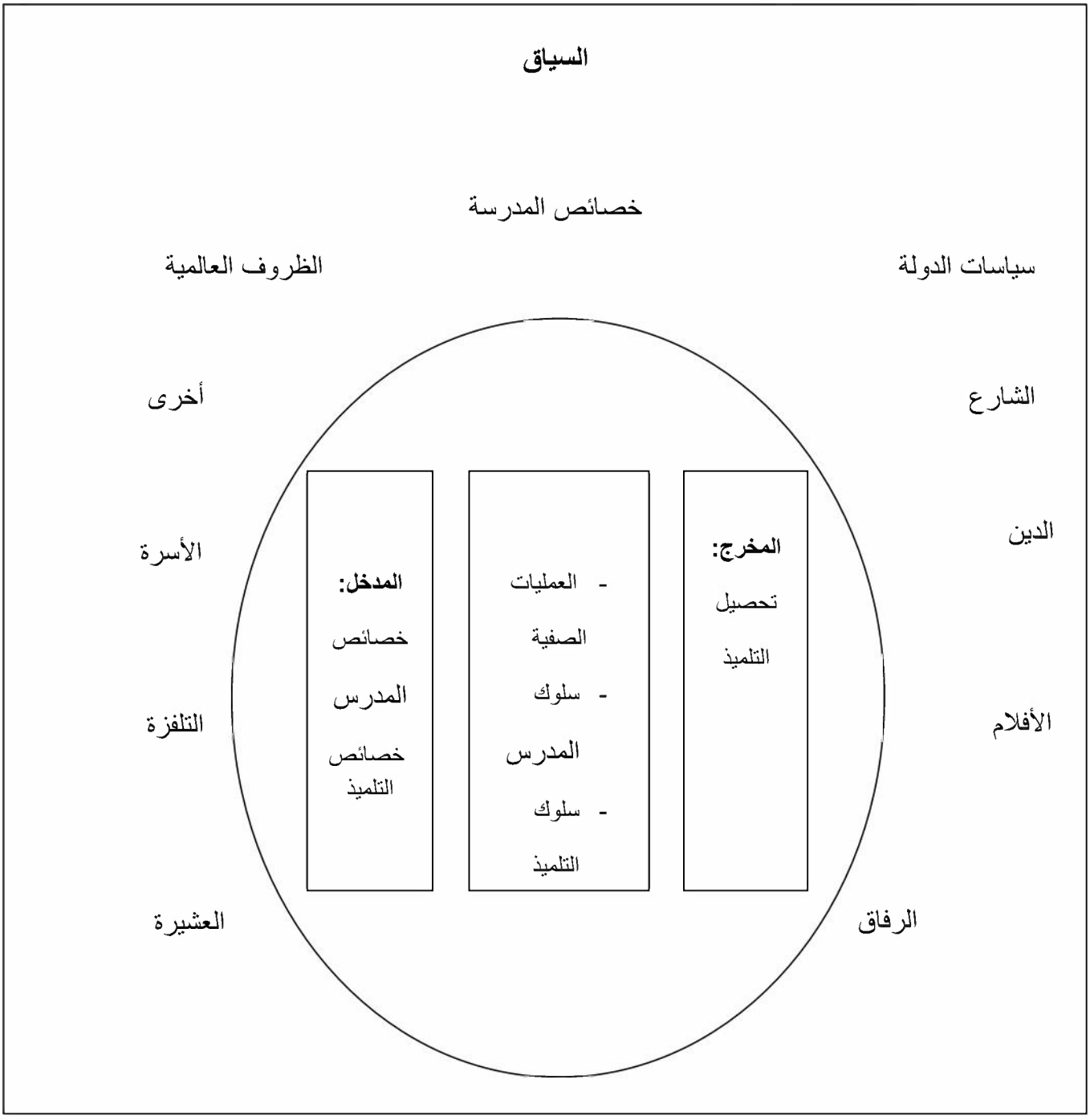
- أن يكون متوفرًا للمدرس و التلاميذ، إن غياب وثيقة المنهج سَيحرمُ التلاميذ من المادة العلمية المباشرة التي يتفاعل إدراكهم معها لإنتاج التحصيل المطلوب.
- أن يكون صالحا فنيا و نفسيا و تربويا . و هذا يتطلب أن يكون:

- مقبولا في صناعته و إخراجه من حيث الصنف و الإخراج و الرسوم و التوضيحات و الطباعة و التغليف، الأمر الذي يجعله صالحا للتداول من المدرسين و التلاميذ.
- متوافقا من حيث نوع و مستوى الذكاء و اللغة و صيغ التعلم و الحوافز و مرحلة الإدراك و متطلبات تنفيذ التعلم مع ما يملكه التلاميذ من هذه الخصائص النفسية.
- صالحًا في محتواه الأكاديمي لما يمتلكه التلاميذ من معرفة متخصصة سابقة و يربي في نفس الوقت لديهم سلوكات و معرفة و مهارات و قيم جديدة.
- مناسبًا في طوله الدراسي للوقت العام المتوفر إداريًا للتعلم و التحصيل. فلا يكون قصيرًا يؤدي إلى تحصيل قصير غير فعال لنمو التلاميذ، و لا طويلا لا يقوي إدراك التلاميذ على تحصيله.
- متكاملا في بنيته التربوية ويحتوي على صيغ متوازنة تتناسب مع العناصر المنهجية الأربعة :

الأهداف، والمعارف، وأنشطة التعلم و تقييم التحصيل، حيث يجعله صالحًا منهجيًا (حمدان ، 1996 : 20) .

يبقى في نهاية هذه الفقرة و على غرار ما أصدره "حمدان "1996 التأكيد على ضرورة تفاعل كل من المُدرس و التلاميذ و المنهج معًا بمفاهيم كافية و بنظام منضبط حتى يحدث ما نسميه بالتعلم و التحصيل. إن التربية هي

عملية تفاعل بين إنسان و آخر في زمان ومكان محددين لتحقيق هدف تحصيلي معين، ومن اللازم تخفيف مشاكل التعلم و التحصيل من خلال تنويع الصيغ التقدمية للكتب المنهجية بتكييفها و ضبطها بأساليب إدراك التلاميذ، و رغباتهم و ميولهم الشخصية المشتتة بسبب مُلهيات العصر و طبيعة حياتهم و مشاغلهم اليومية.



الشكل (6) : يُبيّن كيفية تفاعل هذه العناصر العوامل الخارجية البيئية ببعضها البعض لإحداث التحصيل الدراسي حسب Huit 1997 (مجلة العلوم الإنسانية عدد 2005،24 : 43)

- **خلاصة الفصل :**

هذا الفصل يسلط الضوء على أهم العوامل التي تعين على التحصيل الدراسي للتلاميذ و الرفع من مستواهم.
فقد تعرض الباحث إلى مفهوم هذا المصطلح من جميع النواحي، و إلى شتى العوامل المؤثرة فيه لننتهي إلى أن التحصيل المدرسي يتأثر بمجموعة كبيرة من العوامل يرجع البعض منها إلى التلميذ المحصل ذاته، ويرجع البعض الآخر منها إلى الوسط الذي يدرس فيه أو يعيش.
و التفاعل الذي يتم بين هذين النوعين من المتغيرات هو الذي يحدد في النهاية مدى تحصيل التلميذ التربوي، ولا بأس أن نشير هنا إلى أن المتغيرات الداخلية تعني أو ترمز إلى قدرات الشخص وسائر خصائصه، من مثل الذكاء، و التحفيز، و الحالة الصحية و ما سوى ذلك من المتغيرات و المميزات. و المتغيرات الخارجية هي كل من يصنع البيئة التي يعيش فيها الفرد، كالمدرسة، و الوضعية الإقتصادية و الحالة الثقافية، و الأقران و كذلك الخلفية الأسريةو ما إلى ذلك.
و يشير " وولبيرغ" " Walberg" (1986) إلى أن التحصيل المدرسي يتوقف على العوامل الأساسية المتمثلة فيما يلي:
سن التلميذ، القدرة و التحفيز، كمية و نوعية التعليم حيث أن هنا التحصيل و التعلم كلمتان متلازمتان، و كذلك الاتصال التربوي في حجرة الدراسة الناتج عن الصلة مُدرّس- تلميذ الذي يجمعهم العلم و المعرفة.
حيث أن لغة الألفاظ هي وسيلة الاتصال، بالإضافة إلى الأسرة و الشارع و الأقران داخل و خارج المدرسة و وسائل الإعلام التي يخضع لها التلاميذ و خاصة منها التلفزيون.
و بالتالي فإن تكوين الخلفية النظرية لمفاهيم الدراسة تتبع إجرائيا بدراسة ميدانية للتأكد من توافق أو من عَدمهِ بين ما تم تناوله في الفصول السابقة (التفاعل اللفظي و تقدير الذات و التحصيل الدراسي) لهذه الدراسة و الواقع الميداني.

الفصل الخامس

الدراسة الميدانية

I - الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية

- تمهيد

1- المجال الجغرافي للدراسة .

2- مدة الدراسة .

3- عينة الدراسة الاستطلاعية .

4- أدوات و تقنيات البحث للدراسة الاستطلاعية .

4-1 استبيان التفاعل اللفظي .

4-2 المقابلة .

4-3 الملاحظة المباشرة .

5- الخصائص السيكومترية للأداة .

أ- الصدق .

ب- حساب الثبات .

6- اختبار كوبر سميت " Cooper Smith " لقياس تقدير الذات .

6-1 الخصائص السيكومترية للأداة .

أ- حساب الصدق .

ب- حساب الثبات .

II - الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية .

- تمهيد

1- منهج الدراسة .

2- المجال الجغرافي للدراسة الأساسية .

3- مدة تطبيق الدراسة .

4- عينة الدراسة الأساسية و خصائصها .

4-1 مجتمع و عينة الدراسة .

4-2 مواصفات عينة الدراسة الأساسية .

5- أساليب المعالجة الإحصائية .

I- الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية :

- **تمهيـــــد :**

يتعرض هذا الجانب من الدراسة الميدانية ، وصفا للإجراءات المتبعة بغرض تحقيق أهداف البحث، من خلال التعرض إلى منهج الدراسة الاستطلاعية ، و مجتمع الدراسة و عينتها ، أدوات جمع البيـــانات و كيفية معالجتها إحصائيا ، أي الإجراءات التي استخدمت للتأكد من الخصائص السيكومترية من الصدق و الثبات بالنسبة لمقياس التفاعل اللفظي و اختبار تقدير الذات لكوبر سميث Cooper Smith.

خلال هذه المرحلة قام الباحث بتطبيق أدوات القياس ، للتأكد من صلاحية تطبيقها ، و تحديد الصعوبات و المشاكل المتعلقة بالفهم و الصياغة اللغوية للفقرات من أجل تبسيطها و إعـادة صياغتهـــا و جعلها في متناول التلاميذ المفحوصين ، و خاصة و نحن نتعامل مع عينة تتمثل في تلاميذ المستوى الأول من التعليم الثانوي ، مما يستدعي بساطة الأفكار و العبارات التي يستوعبها التلاميذ بكل سهولـــة ، و للتأكد من أن الفرضيات التي تم طرحها هي فرضيات إجرائية يمكن التحقق منها بقبولها أو برفضها ، كما كان هدف هذه الدراسة هو كيفية تجاوز الصعوبات التي يمكن أن تظهر أثناء الدراسة الأساسية .

و تم تحضير دليل المقابلة ، للاستعانة بتحليل نتائجها لتصميم استبيان يقيس التفاعل اللفظي بالقسم، ما بين المدرس و التلاميذ المقبلين على الالتحاق بالمستوى الثاني ثم الثالث فالجامعة ....

و بملاحظات مباشرة في القسم للوقوف على حقيقة و واقع هذا التفاعل الخلية التي يحدث فيها كل شيء ، و مدى تطابق ما أدلى به المدرسين بالمقابلات الفردية و الجماعية و استجابة التلاميذ المفحوصين للاستبيان ، أي من الذي يقول الحق أي الصواب و الذي يكذب أي على ظلال .

1- المجـــال الجغـرافـــي للـدراســـــــة :

أجرى الباحث دراسته الاستطلاعية بثانوية الإمام الهواري بحي الحمري وهران ، و تم اختيار هذه الثانوية بطريقة مقصودة ، لعدة اعتبارات منها :

- التسهيلات المقدمة للباحث لإجراء بحوث ميدانية داخل هذه الثانوية .
- وجود طاقم تربوي و إداري مساعد و متفاهم ، و مدرسين متاحين و كذا تلاميذ بحاجة ماسة إلى التعبير عن انشغالاتهم و مشاعرهم .
- مرونة و تفاهم المدير و على حرصه الكبير لمساعدة الطلبة و الباحثين الجامعيين و المتربصين .

- ملاحظات الباحث المتكررة " L'œil du psychologue " على مستوى سوق الخضر و الفواكه الفوضوي لمراهقين " Des jeunes gens " يعملون بالسوق ، و تم تبادل حديث مع هؤلاء ، حيث في الأصل هم تلاميذ يدرسون بالثانوية المذكورة أعلاه .
- تموقع الثانوية و ما يحيط بها من مؤسسة إعادة التربية ، سوق الخضر و الفواكه ، سوق بيع الملابس المستعملة ، ملعب 19 جوان البلدي لكرة القدم ، حديقة التسلية ، مسجد كبير و قديم تم ترميمه و توسيعه ، جهاز الأمن الولائي لوهران ، حي الغوالم مديوني " Quartier chaud " ، حي الحمري و هو شعبي وهراني عريق معروف بثقافة و ذهنيات سكانه المحافظة و المتشددة ، و الصراع الدائم ما بين هذه الأحياء " Rivalité de suprématie " .

2- مـــــدة الـدراســـــة :

حرصا على أهمية الدراسة الاستطلاعية ، قام الباحث بإجراء هذه المرحلة من البحث الميداني في ظرف مرحلتين، و مرت بعدة خطرات نلخصها فيما يلي :

أ- المرحلة الأولى :

من 2015/11/29 إلى غاية 2015/12/10 ، كانت للباحث اتصالات و لقاءات مع الطاقم الإداري و التربوي و كذا المدير و بعض أساتذة الثانوية ، الذين أعرفهم شخصيا ، لشرح الهدف من تواجدي و الإفصاح عن برنامج عملي و المدة ، و التعرف على البعض الآخر لبناء علاقـــات شخصيـــة إنســـانية ، و بالتالي تفادي كل عوائق الاتصال مستقبلا . أجرى الباحث خلال هذه المدة لقاءات مع مدرسين المستوى الأول و على شكل مقابلات فردية و جماعية لجمع البيانات حول الموضوع، كما طبق الباحث تقنية الملاحظة المباشرة لمجموعة من المدرسين ، و هم بصدد القيام بمهامهم التدريسية بالقسم بموافقتهم و على المباشر .

ب- المرحلة الثانية :

من 2016/01/10 إلى غاية 2016/01/20 ، بلغ حجم العينة الدراسة الاستطلاعية " 84 تلميذا و تلميذة " للمستوى الأول من التعليم الثانوي ، جذع مشترك للشعبـــة الأدبيـــة و الشعبة العلوم و التكنولوجية . تم خلالها توزيع 84 نسخة من استبيان التفاعل اللفظي الذي يحتوي على 49 فقرة ، و المرفق باختبار تقدير الذات على أفراد العينة ، كان اختيار عينة الدراسة عشوائيا ، توزيع الاستبيان و الاختبار كان خلال الحصة التدريسية و هذا بموافقة المدرسة المسؤولة عن الحصة و عن المادة بكل تفاهم بعد الطلب المقدم من طرف الطاقم التربوي . و في نهاية الحصة أي بعد مضي 60 دقيقة حوالي ، تم استرجاع و استلام الاستبيانات مملوءة باستجابات المفحوصين .

3- عينة الدراسة الاستطلاعية :

أ- حجـــم العينـــة :

يتكون مجتمع الدراســـة الاستطلاعيـــة من تلاميـــذ المستوى الأول للشعب الأدبيـــة و التكنولوجية

جذع مشترك من التعليم الثانوي . توزعت عينة البحث على 84 تلميذا و تلميذة منهم 39 من فئة الذكور ، و 45 من فئة الإناث ، و يتوزعون حسب الشعب إلى 32 % أي ما يعادل 27 تلميذا و تلميذة عند الأدبيين ، و 68 % أي 57 تلميذا و تلميذة عند العلوم و التكنولوجيا ، العدد الإجمالي لتلاميذ المستوى الأول بالثانوية يقدر بـ 203 تلميذا و تلميذة ، يتوزعون كما يلي :

- جذع مشترك آداب يتكون من 79 تلميذا و تلميذة ، ما يناسب 39 % ، 25 منهم من فئة الذكور ، و 54 من فئة الإناث .
- جذع مشترك علوم و تكنولوجيا ، شعبة تتكون من 124 تلميذا و تلميذة ، ما يناسب 61 % ، منهم 63 من فئة الذكور و 61 من فئة الإناث .
- تم استبعاد و إلغاء ما يقارب 14 نسخة من استجابات التلاميذ على مقياس التفاعل اللفظي المرفق باختبار تقدير الذات ، و ذلك لعدم صلاحيتها من ناحية كثرة التشطيب و استعمال الممحاة " Effaceur " و كذلك عدم اكتمال الإجابات على بعض الفقرات لهذا قرر الباحث إلغاء هذه النسخ من الاستبيان .

و بهذا تقلص حجم عينة الدراسة الاستطلاعية من 84 تلميذا و تلميذة إلى 70 تلميذا و تلميذة .

ب- مواصفـــات العينـــة :

يبين الباحث توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المتغيرات الكمية و النوعية للتلاميذ و على النحو التالي:

متغيـــر الجنس: جدول رقم (2) يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية وفق متغير الجنس :

الجنـــس	التكـــرارات	النسبـــة المئويـــة %
ذكـــــور	31	% 44
إنـــــاث	39	% 56
المجمـــوع	70	% 100

يتضح من الجدول تباين طفيف ما بين النسب المئوية، قد يرجع إلى ظاهرة اقدام وقابلية صنف الإناث على الدراسة و التعلم أكثر من الذكور.

متغير السن: جدول رقم (3) يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية وفق متغير السن:

فئات السن	التكـــرارات	النسبـــة المئويـــة %
14 – 15 سنة	34	% 49
16 – 17 سنة	26	% 37
فوق 17 سنة	10	% 14
المجمـــوع	70	% 100

يتضح من الجدول أن 34 من التلاميذ عمرهم يتزامن ما بين 14 و 15 سنة و بنسبة 49 % فئة تمثل السن الحقيقي و اللازم للمستوى الأول من التعليم الثانوي ، و 26 عمرهم يتراوح ما بين 16 و 17 سنة أي ما يناسب 37 % و هم معيدين السنة بهذا المستوى ، أو كان لهم تأخر دراسي في الأطوار ما قبل الطور الثانوي ، و 10 تلاميذ عمرهم فوق 17 سنة أي ما يعادل 14 % فئة تمثل حالة شادة ، فئتان لهم تأثير على عملية التفاعل اللفظي بالقسم ، و هم أكبر سن، و خبرة و تجربة سنة أو سنتين بالثانوية، و تكرار السنة يعني مشكلة تكيفية، و التأثير على عملية التفاعل، يكون من خلال التأثير على التلاميذ الجدد بالتشويش و الضغط عليهم و احتقارهم، فئة ليس لديها أين تذهب، يلجؤون إلى الثانوية ، و كأن الثانوية تقوم بعملية الحراسة Gardiennageهي نسبة مرتفعة عند الراسبين .

- جدول رقم (4) يمثل عدد التلاميذ حسب بلوغ السن بالسنة الواحدة:

السن	التكـــرارات	النسبـــة المئويـــة %
14 سنة	5	% 8
15 سنة	29	% 42
16 سنة	16	% 22
17 سنة	10	% 14
18 – 19 – 20 سنة	10	% 14
المجمـــوع	70	% 100

يتضح من الجدول أعلاه أن التلاميذ الذي يبلغ سنهم 15 يمثلون أعلى نسبة مقارنة بسن التلاميذ الآخرين.

- جدول رقم (5) يوضح المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و الحد الأدنى و الأقصى لعمر عينة الدراسة الاستطلاعية :

/	ن	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المتوسط	الانحراف المعياري
العمر	70	14	20	15,9	1,35

بناءا على هذا الجدول و بحساب متوسط سن التلاميذ و الذي يقدر بحوالي 15 سنة و بانحراف معياري يساوي 1,35 فنستطيع القول أن العينة الدراسة الاستطلاعيـــة هي ممثلة لعينة الدراسة الأساسية و التي أخذت من المجتمع الأصلي لتلاميذ المستوى الأول ثانوي ، و نستطيع تطبيق عليها مقياس الدراسة، حيث هؤلاء التلاميذ لديهم السن الحقيقي لما يتطلبه هذا المستوى من التعليم الثانوي من شروط السن للالتحاق به و مزاولة الدراسة ، و لهم السن اللازم حتى نقول عليهم أنهم في مرحلة انتقالية .

متغير الشعب و حجم التلاميذ : جدول رقم (6) يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعيـــة وفق الشعب و عدد التلاميذ :

الشعـــب	التـــكـــــرارات	النسبـــة المئويـــة %
ج . م . آداب	23	% 33
ج . م علوم و تكنولوجيا	47	% 67
المجمـــوع	70	% 100

يتضح من الجدول أن أكبر عدد التلاميذ متواجد في شعبة التكنولوجية لأن الباحث قد تعامل خلال توزيع الاستبيان على المفحوصين مع قسمين من شعبة التكنولوجية و قسم واحد فقط من الأدبيين للجذع المشترك ، و هذا ما يجسد الواقع بحيث الأدبيين أقل حجما من التكنولوجيين .

متغير المستوى التعليمي للوالدين :

المستوى التعليمي للأم : جدول رقم (7) يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعيـــة وفق متغير المستوى التعليمي للأم :

المستـــوى التعليمـــي للأم	التكـــرارات	النسبـــة المئويـــة %
أمـــي	1	% 1
ابتـــدائي	9	% 13
متوســـط	23	% 33
ثـــانوي	24	% 34
جـــامعي	13	% 19
المجمـــوع	70	% 100

يتضح كذلك من هذا الجدول أن 24 من أفراد عينة الدراسة و يمثلون نسبة 34 % من إجمالي أفراد الدراسة ، المستوى التعليمي للأم هو المستوى الثانوي ، في حين أن 23 من عينة الدراسة و يمثلون نسبة 33 % من مجموع العينة ، يتوقف المستوى التعليمي لأمهاتهم عند التعليم المتوسط ، أما عدد أفراد الدراسة الذين أمهاتهم مستواهم ابتدائي و جامعي يقدر بـ 9 و 13 أي ما يناسب 13 % و 19 % على التوالي ، مقابل 1 ما يناسب 1 % أمهاتهم أميين ،يظهر واضحا انخفاض نسبة المستوى الجامعي لدى أمهات عينة الدراسة ، أما المستوى التعليمي الأمي قد ينعدم .

المستوى التعليمي للأب : جدول رقم (8) يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعيـــة وفق متغير المستوى التعليمي للأب :

المستـــوى التعليمـــي للأب	التكـــرارات	النسبـــة المئويـــة %
أمـــي	2	% 3
ابتـــدائي	7	% 10
متوســـط	34	% 48
ثـــانوي	20	% 29
جـــامعي	7	% 10
المجمـــوع	70	% 100

نفس الشيء عند أباء هؤلاء فالمستوى التعليمي لآباء عينة الدراسة الاستطلاعية ينحصر و بكثافة ضمن المستوى المتوسط و الثانوي و المقدر بـ 34 و 20 ما يقارب 48 % و 29 % على التوالي و بتفوق طفيف للتعليم المتوسط ، أما المستوى الابتدائي و الجامعي يقدر بـ 7 أفراد بنسبة 10 % لكلتا المستويين ، نسبة ضئيلة و منخفضة ، أما الآباء الأميين عند عينة الدراسة يقدر بنسبة 3 % .

متغير الشعب و الجنس : جدول رقم (9) يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية وفق الشعب و الجنس :

الجنـــس / الشعـــب	الذكـــور		إنـــــاث		المجمـــوع	
	ك	%	ك	%	ك	%
ج . م . آداب	8	% 11	15	% 22	23	% 33
ج . م . علوم و تكنولوجية	23	% 33	24	% 34	47	% 67
المجموع	31	% 44	39	% 56	70	% 100

نلاحظ من خلال الجدول أن العينة موزعة توزيعا غير معتدل حسب متغير الجنس عند شعبة الأدبيين الإناث أكثر حضور من الذكور ، أما شعبة التكنولوجيا فالتوزيع معتدل جدا هذا ما يدل أن الإناث يقتحمنا و بقوة الشعب و التخصصات التي كانت يتوجهون إليها خاصة الذكور .

أما الشعبة الأدبية نجد فيها دائما الإناث أكثر من الذكور ، ظاهرة لها علاقة بالمهن التي ستمارسها البنات مستقبلا المتمثلة في التدريس .

متغير الشعب و السن : جدول رقم (10) يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية وفق الشعب و السن :

السـن / الشعـب	أقل من 15 سنة		فوق 15 سنة		المجمـوع	
	ك	%	ك	%	ك	%
ج . م . آداب	7	% 10	16	% 23	23	% 33
ج . م . علوم و تكنولوجية	27	% 39	20	% 28	47	% 67
المجموع	34	% 49	36	% 51	70	% 100

يشير هذا الجدول إلى تمركز الفئة الأولى عند شعبة العلوم و التكنولوجية في حين نجدها جد منخفضة عند عينة الدراسة الخاصة بشعبة الآداب ، أما الفئة الثانية فهي جد مرتفعة بكلتا الشعبتين ، بحيث السن الحقيقي لتلاميذ هذا المستوى و بهذا الطور هو 15 سنة ، تلاميذ السن المتقدم ذوي التكرارات المتعددة بالطور الابتدائي و المتوسط و كذلك الثانوي ، نجدهم على مستوى الشعبة الأدبية ، تلاميذ سيكون لديهم توجيه إلى شعبة العلوم الاجتماعية بالجامعة المسار ل .م. د النسق الجديد ، و بمعدل البكالوريا يتأرجح ما بين 10 و 11 فقط في ظل عدم الانضباط و الصرامة في تحضير مواضيع البكالوريا و الحراسة غير المشددة يوم إجراء الامتحانات ، و بمستوى أكاديمي نوعي منخفض ، و كذلك نقص في الدافعية الداخلية لهذا النوع من التخصص و سوء التوجيه و بتقدير ذات منخفض، و هذا نلتمسه عند طلبة الجامعة لهذه الشعبة .

4- أدوات و تقنيات البحث للدراسة الاستطلاعية :

يتوقف صدق البحوث و قيمتها العلمية على الاختيار السليم للتقنيات و الأدوات، التي تمتلك الشروط العلمية و المنهجية من أجل الوصول إلى الغاية المرجوة . و لدينا أربع طرق بالنسبة للبحث الأساسي، و تتضح الطريقة المستعملة من جانب الباحث لجلب المعطيات انطلاقا من الموضوع و طرح الإشكالية و تحديد هدف البحث . و من هذا المنطلق استعمل الباحث خلال الدراسة الاستطلاعية أدوات شتى ذات أهمية بالغة و قيمة معتبرة ، لجمع البيانات و المعلومات حول الظاهرة المدروسة ، أدوات و تقنيات للدراسة النوعية و الكمية .

في الدراسة النوعية استعمل الباحث المقابلة بنوعيها الفردية و الجماعية و تقنية الملاحظة المباشرة، أما في الدراسة الكمية وظف الباحث إستبيان التفاعل اللفظي و اختبار تقدير الذات لكوبر سميت Cooper Smith ذو 50 فقرة . و على غرار هذا يعرف و يقدم الباحث هذه الأدوات و تقنيات جلب المعلومات .

4-1- إستبيان التفاعل اللفظي :

استبيان التفاعل اللفظي ما بين المدرس و التلاميذ بداخل القسم .

يعتبر الإستبيان من أكثر طرق جمع المعلومات البحثية شيوعا و إستعمالا في البحوث السلوكية . و يمكن تعريف الإستبيان بأنه أداة لتجميع البيانات ذات صلة بمشكلة بحثية معينة ، و استكشاف أراء الناس

حول الموضوع المحدد ، فهو يتضمن مجموعة من الأسئلة أو الفقرات أو البنود أو الجمل الخبرية أو العبارات المكتوبة ، و كما نرى هناك عدة تسميات ، و يعبر المجيب عن الأجوبة كتابيا ، و بطريقة يحددها الباحث حسب أغراض البحث (صالح النجار ، 2010 : 144) .

أ- كيفية بناء الاستبيان :

الإستبيان من إنجاز و إعداد الباحث .

مر إنجاز استبيان قياس التفاعل اللفظي بالقسم بعدة خطوات يحددها الباحث فيما يلي :

إن الإطار المرجعي للاستبيان هو القراءات المتعددة التي قام بها الباحث حول التفاعل اللفظي و علاقاته المتعددة و المختلفة بتقدير الذات ، و طبيعته و مكانته في التحصيل الدراسي ، و قد تختلف عن مجال الدراسة التي تناولت بناء و قياس التفاعل . موضوع الدراسة من المواضيع الحساسة و الهامة جدا ، و في بعض الأحيان من الصعب معرفة و تحديد التفاعل بين المدرس و التلاميذ لذا صمم الباحث مقياس يتماشى و طبيعة الموضوع و ميدان الدراسة . و من مبررات إعتماد الباحث على أداة الإستبيان لجمع البيانات ، رغم سلبيات هذه الأداة ، هو كبر حجم العينة ، و كذلك الفئة التي يتعامل معها الباحث ، تتميز بمستوى علمي بإمكانها القراءة و الكتابة ، بالإضافة إلى فهم تعليمات الإستبيان و الهدف منه .

هناك عدة استبيانات تقيس التفاعل اللفظي ، لكنها متفاوتة الدقة و الأداء و القدرة على تلبية حاجات البحث العلمي و دراسة العلاقة التربوية ، كشبكة الملاحظة المنسوبة " دلاند شير و بايير " " Delandshir et Bayére " التي ظهرت سنة 1969 (العربي فرحاتي ، 2010 : 145) .

و سلم "روبرت جانييه " " Robert Janet " أن للمهارات العقلية للإدراك الإنساني و هي تعلم الإشارة ، تعلم الاستجابة ، تعلم المنبه ، تعلم التسلسل ، الترافق اللفظي ، تعلم التمييز ، تعلم المفاهيم ، تعلم الأحكام و القواعد ، تعلم حل المشكلات ، فهي محاولات لقياس أداء المدرس من خلال تصنيف السلوك الإنساني التعلمي داخل القسم الدراسي أو في الوضعية التربوية عموما (حمدان ، 1984 : 33) ، فحسب " ديوي" Dewy إن صياغة العلاقة الاجتماعية في ضوء المكون الوجداني الانفعالي و الفكري هي أهم عنصر في إنجاح عملية التفاعل بين المعلم و التلاميذ و الحصول على الخبرات و المكتسبات الجديدة (الطوبجي ، 1980 : 8) ، أما " روجي " Roger يعتبر التفاعل من حيث هو تبادل بين أعضاء الجماعة ، أو بين أحد الأعضاء و الجماعة كلها ، عبارة عن نشاط في اتجاهين ، التدخل و الاستجابة أو المبادرة و الاستجابة لها (R . Mucchielli , 1980 : 69) .

أما الباحث اعتمد في دراسته هذه للتفاعل اللفظي بالقسم على شبكة " فلاندرز " " FLANDERS " المشهورة و المعروفة ، حيث استمد الاستبيان جذوره ، و ذات أهمية بالغة ، و أكثر نجاحا ، بحيث تتميز بالسهولة في الاستخدام و المرونة و إمكانية التطبيق ، فقد وضعت لقياس التفاعلات داخل القسم بين المدرس و التلاميذ . لقد قام " نيد . أ . فلاندرز" "Ned . A. FLANDERS " ببناء

هذا النظام في جامعة مينسوتا " Minésotha " فيما بين 1955 و 1960 ، حيث بدأ بدراسة التعبير اللفظي و التعلم في حجرة الدراسة ، في بحثه 1948 لإثبات أن التعبير اللفظي يساعد على التعلم (الشامي ، 2001 : 30).

فدراسات " فلاندرز " استندت على النظريات النفسية الاجتماعية، مستهدفة اختبار مدى تأثير المناخ داخل الصف الدراسي المتمثل في الإطار الاجتماعي و الانفعالي، أي البيئة و السياق التي يحدث فيها التفاعل على اتجاهات التلاميذ نحو الدراسة، و كم و نوع تعلمهم و تحصيلهم الدراسي و على تقدير ذات المتمدرسين ، فالتركيز يكون على السلوك اللفظي ، و بالتالي يتم تجـــاهل الأحداث غير اللفظيـــة ، و يشير " فلاندرز " " أن المدرس في علاقاته مع التلاميذ ، يمكن أن يمارس أنواع القيادة ، كالقيادة الديمقراطية و الديكتاتورية و الفوضويـــة ، و هي تمثل أنواع من التفاعلات (الدريج ، 1991 : 175) و لقد أكد الشامي (2001) أن كل ما يصدر من المدرس من ألفاظ موسومة غالبا بالإجابة تطمأن منها القلوب و ذات بعد إنساني Dimension humaine تيسر على التلاميذ تعلمهم أثناء التواصل البيداغوجي بداخل القسم و على المبادءة ، و الثقة بالنفس و هو التعبير اللفظي البناء ، أما " أميدون " و "هاو " Amidon et Hough سنة 1967 في كتاب الشامي دائما (2001) ينظران إلى أسلوب تحليل التفاعل اللفظي على أنه تكتيك للتعرف على الأبعاد الكمية و النوعية للسلوك اللفظي بين المدرس و التلاميذ بالقسم . يهدف هذا الاستبيان إلى الكشف عن التفاعل بالقسم الدراسي الذي يتبناه المدرسون من خلال تفاعلهم مع التلاميذ، و تتحدد عملية التفاعل اللفظي بالقسم من خلال محورين رئيسيين و هما :

حديث المدرس ، و حديث التلميذ (أنظر الملحق رقم :1):

فحسب " فلاندرز " ، تتوزع أبعاد التفاعل على المحورين كما يلي :

I / حديث المدرس :

1- تقبل المشاعر .
2- التشجيع .
3- تقبل و استخدام أفكار التلاميذ .
4- توجيه الأسئلة .
5- المحاضرة بالشرح و التلقين .
6- إعطاء التوجيهات و التعليمات .
7- نقد السلطة أو تبريرها .

II / حديث التلميذ :

8- الاستجابة ، 9 - المبادأة ، 10 - الصمت أو الارتباك (الفوضى) .

• اعتمادا على المعايير و الفرضيات و الإطار النظري لشبكة فلاندرز ، كيف الأستاذ " **محمد زياد حمدان** " أداة ملاحظة القسم سماها باسمه " **أداة حمدان لملاحظة و تحليل التفاعل اللفظي الشـامل** " ، و هي شبكة صممت من أجل استكمال النقص الذي يعتري شبكة فلاندرز في رصدها و استيعابها لكل ما يجري من حوار و غيره في القسم الدراسي ، و تحتوي على رصد ستة عشر 16 فئة سلوكية و واحدة إضافية (فئة 10) الخاصة بنوع التلميذ .

التغيرات التي أدخلها "**حمدان** " على شبكة فلاندرز ، إن هي إلى تفصيلات للأبعاد العشرة لشبكة فلاندرز لتصبح أكثر دقة ، و ذلك بإضافة بعض الأبعاد الموضحة و المفسرة للأبعاد الأصلية ، كإضافة البعد الخامس 5 في قسم حديث المدرس غير المباشر ، و إضافة البعد رقم 9 و 10 في حديث المدرس المباشر ، ليصبح حديث المدرس بقسميه يشتمل على عشرة 10 أبعاد بدلا من سبعة 7 أبعاد في شبكة فلاندرز ، و كذا تفصيل حديث التلاميذ و تقسيمه إلى حديث بناء و سلوك غير بناء بدلا من قسم واحد في شبكة فلاندرز حيث أضاف "**حمدان** " بعدين رقم 13 و 14 إلى الحديث البناء للتلاميذ ليصبح يشكل على أربعة 4 أبعاد بدلا من بعدين من شبكة فلاندرز ، و أستحدث قسم سلوك التلاميذ غير البناء و ضمنه ثلاثة أبعاد 15 و 16 و 17 و بذلك تصبح شبكة "**حمدان** " تشتمل على سبعة عشر 17 بعدا ، و هي الشبكة التي اعتمد عليها الأستاذ " **العربي فرحاتي** " في الدراسة الميدانية لدروس اللغة في المدرسة الأساسية الجزائرية على عينة من المدارس على مختلف أحياء مدينة باتنة سنة 1999 و كذلك من الجزائر العاصمة، و الموسومة بـ " **أنماط التفاعل و علاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي و طرق قياسها** " في قياس التفاعل الصفي في البيئة الجزائرية .

و بالتالي تصبح شبكة حمدان تشتمل هي الأخرى على أربعة مناطق سلوكية و في صورة جديدة (أنظر ملحق رقم: 2).

- الخطوة الأولى :

تكيف و تحويل الباحث " **قنيش سعيد** " لأداة وشبكة " **حمدان** " للتفاعل اللفظي الشامل و التي أشار إليها الأستاذ العربي فراحاتي في مرجعه 2010 إلى "**استبيان** " اعتمادا على معايير و الفرضيات المطروحة و الإطار النظري و المادة العلمية التي ذكرت في متن الرسالة ، و المراحل الإجرائية للدراسة المتبعة لبناء الأداة من اقتباس للمقياس و تكيفه وفق بيئة الدراسة ، و بعد التكيف وفق البيئة العربية التي وضعها " **حمدان** " لشبكة الملاحظة وسماها " **شبكة حمدان للتفاعل اللفظي الشامل** " ، و هي شبكة تستند في تصنيف السلوك اللفظي داخل الصف الدراسي و ما يجري فيه من تبادل لفظي بين المدرس و التلميذ على تصنيف " **فلاندرز** " بأسسها النظرية الأصلية .

قام الباحث "**قنيش سعيد** " بإعادة تكيف أداة الملاحظة وفق موضوع البحث المتمثل في "التفاعل اللفظي بالصف الدراسي و علاقاته بتقدير الذات و بمستويات التحصيل الدراسي من وجهة نظر التلاميذ".

قياس و تحليل حديث المدرس و حديث التلميذ أكان مرغوب أو كلام غير مرغوب، إيجابي أو سلبي، بناء أو غير بناء، و الوقوف على مدى استخدام بعد تقبل مشاعر التلاميذ بالصف الدراسي، لأن هذا البعد هو بمثابة أحد التقنيات الأساسية و المهمة للتفاعل و التواصل مع هؤلاء التلاميذ، و كذلك الوقوف على طريقة استجابة و رد التلاميذ على المدرس، منتظرة أو غير منتظرة، و هل يسمح الجو العلائقي و نوعية التفاعل اللفظي بالمبادرة التي تعتبر أحد محددات و مؤشر لتقدير الذات مرتفع .

موضوع البحث تطلب تعديل و تصويب بعض من الأبعاد، و حذف قسم أو منطقة المباشر أو غير المباشر، و استبدالهما بالبناء و غير البناء في الحديث، و حذف كذلك بُعد الصمت و الهدوء البناء، لأنها لا تدخل في إطار الدراسة و لا تلبي حاجياتها و لا مكان لها حيث استعان الباحث بالأبعاد التي تخدم الموضوع و تفيده، و تجنب الأبعاد الأخرى لعدم أهميتها و بالتالي تفادي التكرار، هذه العملية و هذا النوع من التكيف يحدث لأول مرة لشبكة "فلا ندرز" لقياس التفاعل اللفظي داخل القسم الدراسي "une marque déposée".

إذا اعتمدنا على ما تم ذكره سابقا، تصبح شبكة الملاحظة أداة "إستبيان"، و ندرجها على النحو التالي :

I– محور حديث المدرس :

و يشتمل الأبعاد السبع، حيث كلام المدرس محصور بالمناطق السلوكية اللفظية ، البناءة أو غير بناءة في نظر التلميذ ، حيث أن تقدير ذاته متعلقة بمدى استعمال الأبعاد هذه ، و بنوعية أسلوب المحادثة بالصف الدراسي حيث أن المدرس هو المسؤول الأول على المناخ الصفي، و هي كالتالي و بالترتيب :

1 - تقبل المشاعر ، 2 – التشجيع ، 3 - تقبل و استخدام أفكار التلاميذ ، 4 - توجيه الأسئلة ، 5 - المحاضرة بالشرح و التلقين ، 6 - إعطاء التوجيهات و التعليمات ، 7 - نقد السلطة أو تبريرها .

II - محور حديث التلميذ :

و يشمل بعدين و لكل بُعد منطقتين، بناءة و غير بناءة :

1 - الإستجابة (الصدى، التغذية الرجعية، عملية الرد على المدرس، la réplique) ، 2 - المبادأة أو المبادرة .

إضافة منطقتي الجانب البناء و غير البناء لكلام التلميذ ، لأن الفقرات التي تعبر على نوعية اللغة و السلوكات اللفظية تكون ذات صبغة موجبة و في اتجاه الخاصية أي بناءة أو ذات صيغة سالبة عكس اتجاه الخاصية أي غير بناءة .

و للوصول إلى هذا المبتغى اتبع الباحث المراحل التالية :

- الإطلاع و الإستفادة من البحوث و الدراسات التي تناولت موضوع التفاعل اللفظي و التي ذكرت في متن هذه الرسالة .
- استعان الباحث بالأبعاد و الفقرات التي تخدم الموضوع و تفيده ، و بتوجيهات من المختصين من مدرسين الطور الثانوي و كذلك أساتذة الجامعة و الأستاذ المشرف، و تجنب الباحث الأبعاد و المناطق

السلوكية الأخرى ، و كذلك الفقرات لعدم أهميتها بالنسبة للموضوع في نظر و حسب تصميم الباحث لموضوع الدراسة (conception de la recherche) .

- **عمليات التكيف و الحذف و التعديل والتصويب للأبعاد و إعادة ترتيبها :**

- بالنسبة لحديث المدرس :

1 – المحاضرة بالشرح و التلقين .

2 – إعطاء التوجيهات و التعليمات

3 – نقد التلاميذ و تبرير السلطة

4 – توجيه الأسئلة

5 – تقبل المشاعر

6 – التشجيع

7 – تقبل و استخدام أفكار التلاميذ .

* تم تصويب البعد الخامس 5 الموسوم "إجابة المدرس" فهو سلوك لفظي قد نجده في البعد الخامس 5 أو السادس 6 أو السابع 7 أو الأول 1 أو الثاني 2 .

* تم تصويب البعد التاسع 9 الموسوم "سلوك المدرس العدائي" فهو سلوك لفظي قد نجده في البعد الثاني 2 أو الرابع 4 أو الثالث 3 .

* تم تصويب البعد العاشر 10 الموسوم "نوع التلاميذ و طبيعتهم"، ضمن الأبعاد الخامسة 5 أو السادسة 6 أو السابعة 7 دون غض النظر إلى المرجعية اللغوية الإجتماعية أو أصل التلميذ، أبعاد لها علاقة مباشرة بالتكوين النفسي للمدرسين .

البعد السابع 7 تم إعادة صياغته حسب البيئة التدريسية الوطنية من **نقد السلطة أو تبريرها** إلى نقد التلاميذ و تبرير السلطة، لأن أصلا هذا البعد كسلوك إجرائي من قبل الأستاذ الثانوي غير موجود بتاتا من خبرتي الشخصية كتلميذ و كطالب سابق، و بطرح السؤال على بعض الأساتذة و بطريقة غير رسمية أي ليس خلال المقابلة الفردية و لا الجماعية، بل ببساطة خلال تواجدي بالثانوية ، و أثناء تبادل الحديث العام مع هؤلاء الزملاء أساتذة الثانوية، فإن الإستجابة أن هذا غير ممكن و غير موجود . ما نجده هو نقد التلاميذ و بالتالي يمكن تبرير السلوك السلطوي للمدرس للحفاظ على توازن الفصل الدراسي و تفادي الفوضى .

- بالنسبة لحديث التلميذ :

تم تصويب و ضم الأبعاد حسب الأرقام 13، 15، 16، 17 الموسومة و على التوالي بالترتيب "إجابة التلميذ لآخر"، "السلوك العدائي"، "مقاومة المدرس"، "الفوضى و السلوك غير المفيد"، حيث هي سلوكات لفظية يضعها الباحث بالبعد رقم واحد 1 "بالإستجابة" أي عملية الرد على المدرس .

أما بالنسبة لبعد الصمت و الهدوء البناء فقد تم حذفه نهائيا لأنه سلوك غير لفظي خالص .

- الخطوة الثانية :

نظرا لكثافة عدد الفقرات التي ترتبط بموضوع التفاعل اللفظي رأى الباحث ضرورة الاستنجاد بمختصين و المهتمين بالموضوع ، من أساتذة جامعين قصد استشارتهم لتحديد الفقرات التي يمكن الاعتماد عليها و التي تخدم الموضوع المدروس ، و بهذا تأخذ الشكل المناسب و المنقح من ناحية الشكل و المضمون ، و إدخال بعض التعديلات و التصحيحات الأولية ، و لقد رأى الباحث الاستعانة بهؤلاء المختصين خوفا من حذف فقرات ذات أهمية بالغة للموضوع ، و عليه ؛بناءا على تلك الاستشارات أصبح عدد الفقرات المصاغة أوليا و الخاصة بكل محور من استبيان التفاعل اللفظي كالتالي :

I - محور حديث المدرس :

1- بعد المحاضرة بالشرح و التلقين 10 فقرات .

2- بعد إعطاء التوجيهات و التعليمات 12 فقرة .

3- بعد نقد التلاميذ و تبرير السلطة 20 فقرة .

4- بعد توجيه الأسئلة 10 فقرات .

5- بعد تقبل المشاعر 12 فقرة .

6- بعد التشجيع **15** فقرة .

7- بعد تقبل و استخدام أفكار التلاميذ **11** فقرة .

II– محور حديث التلميذ :

1- بعد الاستجابة **19** فقرة .

2- بعد المبادأة (المبادرة) **15** فقرة .

- اعتمد الباحث في تحديد فقرات الاستبيان و بكثافة و عدد هائل، على الدراسات السابقة في الموضوع مستفيدا من الدراسات المحلية التالية :

1- قنيش سعيد " الاتصال التربوي و علاقاته بمستويات التحصيل الدراسي " **إشراف منصوري مصطفى** ، جامعة وهران : **2011 – 2012** مذكرة مقدمة لنيل شهـادة المـــاجستير في علم النفس العمل و التنظيم " الاتصال علاقات العمل و تطور المؤسسات "

2- توهامي سفيان " دراسة العبارات الكلامية في لغة المراهقين " ، **إشراف بولجراف بختاوي** ، جامعة وهران المدرسة الدكتورالية : **2010 – 2011** ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العيادي للجماعات و المؤسسات .

3- مرياح فاطمة الزهراء " سوء التغذية لدى المتمدرس و علاقاته بالتحصيل الدراسي " **إشراف منصوري مصطفى** جامعة وهران : **2011 – 2012** ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي " الصحة النفسية و التكيف المدرسي " .

4- فلوح أحمد ، " مواصفات أساتذة التعليم الثانوي من وجهة نظر التلاميذ " ، **إشراف منصوري مصطفى** جامعة وهران : **2007/2006** ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية " بناء و تقويم المناهج " .

5- هامل منصور ، التفاعل الصفي و استراتيجيات التصرف لدى المدرس و التلميذ " ، **إشراف مزيان محمد** جامعة وهران : **2007 – 2008** ، رسالة دكتوراه دولة في علم النفس .

6- كتاب قلق التفاعل من تأليف **أمل إبراهيم عبد الخالق رؤوف (2013) .**

7- الحمداني عيسى بن خلف بن سلم ، جامعة السلطان قابوس ، رسالة ماجستير **2006** ، كلية التربية ، التفاعل الصفي المدرسون و علاقاتهم بالطلبة .

8- كما استفاد الباحث من خبرته الميدانية و ملاحظاته اليومية و احتكاكه المتواصل بالمدرسين و التلاميذ و كذلك الأساتذة و الطلبة بالجامعة ، و من معاشه البحثي عند تحضير رسالة الماجستير في تحديد فقرات الظاهرة المدروسة و في ضبط محاورها و أبعادها و اختيار فقراتها .

- كما ضم الاستبيان على البيانات الشخصية للمفحوصين و المتعلقة بمتغير: ثانوية الانتماء ، و أنه خلال الدراسة الأساسية سوف يتعامل الباحث مع ثانويتين. اسم التلميذ لأن ناتج العلاقة ما بين عامل التفاعل اللفظي كمتغير حر و عامل تقدير الذات كمتغير وسطي نلتمسه بالمعدل السنوي الذي يوحي بالانتقال إلى المستوى الثاني أي التخصص أو الرسوب، معدل متواجد " بكشف نقاط التلاميذ " . الجنس ، السن ، الشعبة للدراسة الفرقية ، المستوى التعليمي للوالدين الذي له علاقة بتقدير ذات التلاميذ ، و بجاهزيتهم للتعلم و الدافعية و بالتوجيه المدرسي و اختيار المهنة مستقبلا و بطموحاتهم ... الخ.

- الخطـــوة الثـــالثـــة :

خلال هذه الخطوة طبق الباحث الدراسة النوعية ، محاولة إثراء الاستبيان ، و التي اعتمد فيها على المقابلة بنوعيها الفردية و الجماعية، و كذلك على تقنية الملاحظة المباشرة للمدرس في وضعية حقيقية و هو يزاول التدريس بالقسم الدراسي و في تفاعله مع المتمدرسين Situation réelle .

4-2- المقـابلـــة :

هي أهم وسائل جمع البيانات و أكثر فعالية و استعمالا في البحوث السلوكية، بحيث تعزز الإستجابات و توضح المشاعر. فهي مصدر غني يعتمد على بناء علاقة شخصية تتجسد في حوار شفوي منظم و هادف . و سنذكر بعض تعاريف المقابلة التي أشار إليها الأستاذ **مزيان محمد في كتابه (2002)** و هي كما يلي :

حسب إنجلش و إنجلشC. English M . et English" فالمقابلة محادثة موجهة يقوم بها فرد لإستشارة أنواع معينة من المعلومات لإستخدامها في بحث علمي، أو للإستعانة بها في التوجيه و التشخيص و العلاج".

"فإسكندر و **زملاءه"** يعرفونها على أنها "تبادل لفظي وجها لوجه بين القائم بالمقابلة و بين شخص آخر أو أشخاص آخرين".

أما "موزر وكالطون""Moser et KALTON" فهي " لقاء و محادثة بين القائم بالمقابلة و المستجيب و ذلك بغرض الحصول على معلومات من المستجيب "(مازن ، 2012 : 84).

فالمقابلة الناجعة مبنية على نوعية و جودة الأسئلة ، و وضوح السائل ، و ضبط الظروف الزمانية و المكانية ، حيث أن دورها هو التأكد بما تأتي به الملاحظة ، إذا كانت استعملت كتدعيم للملاحظة .

أ - المقـابلـة الفرديـــة :

أداة المقابلة شملت عدة أهداف و المتمثلة في جمع المعلومات الكافية لإثراء البحث ، و بناء استبيان التفاعل اللفظي ، تسمح للأستاذ الثانوي كخبير Expert، و المسؤول الأول على الحياة في القسم الذي ينظمه و يسيره، و هذه مهام تندرج ضمن تنظيم عمل المدرس أو بالأحرى علم النفس العمل و التنظيم في إطار بيداغوجي خالص . أداة للوقوف على تقديرات المدرس و انطباعاته و اعتباراته ، حول واقع التفاعل اللفظي بينه و بين التلاميذ بالقسم خلال الحصة التدريسية، و هي من المهام الأساسية المنوطة له في منصب عمله و محددة لنجاحه ، و هذا بسرد حياتهم المهنية من خلال إجاباتهم على أسئلة المقابلة (أنظر الملحق رقم:3).

- المقابلة :

أما عن أحداث و وقائع المقابلات الفردية التي أجراها الباحث مع أساتذة و تلاميذ الطور الأول ثانوي و التي تضمنت ما سيأتي ، بحيث و للتذكير فقط كان الغرض من إجراء المقابلات الفردية و الجماعية هدفين ، فالأول هو التوصل إلى تصميم مجموعة من الفقرات الإجرائية التي يتم استنتاجها من الإجابات المختلفة للمدرسين ، لإثراء و تدعيم استبيان التفاعل اللفظي الذي تم إعداده انطلاقا من الدراسات السابقة ، و من بعض المراجع ، و من الخبرة المهنية الميدانية للباحث نفسه ، لكن المقابلات بنوعيها لم تأتي بشيء جديد يسمح بذلك .

أما الهدف الثاني ذو أهمية بالغة و المتمثل في تقدير و وصف واقع التفاعل اللفظي بالقسم ، و أخذ انطباعات هؤلاء المدرسين و بالتالي الوقوف عليه و مقارنته بالمعايير التربوية للصلة مدرس – تلميذ ، صلة ذات طابع وجداني عاطفي و معرفي . و لهذا تم إجراء **6** ستة مقابلات فردية و واحدة جماعية ، سمحت بتحقيق الهدف الثاني لا الأول ، خصت مدرسون الثانوية المذكورة أعلاه خلال مرحلة الدراسة الاستطلاعية ، مدرسين من أجيال متباينة ، فمن أول سنة للتوظيف و الترسيم إلى غاية **26** سنة من الأقدمية و الممارسة المهنية للتدريس مرورا بخمس سنوات و كذلك **14** سنة ، و هذا مع التركيز على العناصر التالية :

- واقع العلاقة الوجدانية العلمية مع التلاميذ .
- مدى اهتمام المدرس بالجانب النفسي لتلاميذ السنة الأولى من حيث العلاقات الإنسانية و هم في سن المراهقة .
- علاقة أسلوب حديث المدرس بتقدير ذات التلاميذ .
- كيفية رد التلاميذ على صرامة المدرس .
- حول المبادرة و الإبداع الفكري و كذلك إشكالية استعمال العامية للتواصل بالقسم .

و بعد تحليل محتوى المقابلات الفردية أولا ، يتفق جميع المفحوصين حول اعتبار التفاعل اللفظي بالفصل الدراسي و خلال ممارسة النشاط التدريسي، هو احترام التلاميذ و مشاركتهم في المشروع التربوي من خلال تزويدهم بالكفاءة المعرفية و الذكاء التفاعلي ، و إزاحت حواجز و معوقات الاتصال ، و بتطبيق البيداغوجيا المتمركزة على التلميذ بطريقة ديمقراطية ، من تفاهم للوضع ، و مرونة ، و متاحين للتلاميذ و خدمة العلم و بتنظيم العمل و الفصل و هذا ما تطرق إليه **"أحمد زين الدين بوعامر"** في إشكاليته حول تقييم التكوين المستمر **2014** و رسكلة المعلمين . و بالتالي تهيئتهم لمقاربة التدريس بالكفاءات، و هي المقاربة البيداغوجية التي إعتُمِدت في بناء المناهج ، فالناتج Résultante عن هذا هو كسب التلميذ و إعادة ضمه ، و ضبطه للهدف التربوي ، أخذين بعين الاعتبار الجانب النفسي و ربطه بعامل الاحترام المتبادل و تقدير ذات التلاميذ و استعمال كلمات مثل " ماعليش " إذا أخطأ و " تبارك الله فيك " إذا أحسن و معاملتهم بلطف ، بإعطائهم الوقت الكافي لشراء الأدوات و المآزر ...الخ و تؤكد المقابلات أن المدرسون يستعملون نفس الأسلوب في إعطاء التوجيهات و الأوامر للتلاميذ على شكل نصائح و توجيه لتفادي الضياع و الهاوية و الحذر من الشارع الذي لا يرحم ، و هذا مرورا بجميع الاستراتيجيات من الصرامة و المواجهة إلى الديمقراطية و التعاون و كذلك اللامبالاة و الانسحاب للتعامل مع هؤلاء التلاميذ و لصالحهم .

في حالة الإفراط في السلوكات غير اللائقة التي لا تنطبق على المعايير التربوية يتم بعتهم إلى الإدارة ، و كذلك إلى قاعة المداومة في غياب تام للمرافقة بهذه القاعة و هي ضياع و هدر للوقت ، و تنتهي بتبليغ الأولياء. يحاول المدرسين تشجيع التلاميذ باستعمال الاسم الشخصي ، أو " حسن " و " جيد " أو الشكر للمشاركة رغم خطأ الإجابة ، و هذا للتحفيز ، و باستعمال أمثلة عن السلف الصالح أو إضافة 1/2 نقطة كاملة مع إعطاء عمل منزلي ، و التركيز على الجانب السيكولوجي . فحسب هؤلاء المدرسين، التعزيز السلبي عن طريق العقاب و حذف النقاط هو إيجابي أصلا ، يسمح بإعادة تركيز التلميذ و ضبطه إلى جماعة القسم .

الرد على المدرس يؤخذ بعين الاعتبار عندما يكون بناء ، لتشجيع التلاميذ و تحضير الإجابة الفردية للوقوف على مدى صحة فكرة التلميذ ، هذا ما يسمح للتلميذ من اكتساب الثقة بالنفس ، و بالتالي رفض المحاورة الجماعية التي تؤدي إلى الفوضى ، أما الرد غير البناء كما يسمونها أغلب المدرسين

"السخرية الممنهجة " ففي هذه الوضعية يطرد التلميذ و هناك المجلس التأديبي ، فالتلميذ هو نموذج مصغر للأب و للمدرس .

فيما يخص المبادأة كالإبداع في تقديم مواضيع و أفكار جديدة .... الخ مقبولة جدا و نرحب بها ، لكن هذا السلوك يكاد يختفي ، و هذا راجع إلى التبعية المفرطة للمدرس و مشكلة الرغبة و القابلية للتعلم ، فالمبادرة تسمح بتطوير المواهب و نماء الشخصية . أما العامية فهي مقبولة في بداية السنة فقط خلال الأسبوع الأول ، لتسهيل إندماج التـــلاميذ الجدد إلى المستوى الأول من الطور الثـــانوي و بعد ذلك و تدريجيا تبدأ اللغة الفصحى تأخذ مكانتها ، المبادرة نادرة و تعزيزها يكون عن طريق إضافة نقاط ، الشيء الملفت الانتباه أنه جميع المدرسين يظنون أنهم محبوبين من قبل التلاميذ ، و كل شيء على ما يرام بالقسم، من العلاقة التربوية ، و التفاعل اللفظي ، و مستويات التحصيل الدراسي ، و كثافة المشاركة .

فهناك نوع من التناقض ما بين تسريحات المفحوصين و ما يضنون و ما لاحظه الباحث ميدانيا.

تبادل الحديث خلال المقابلة مع هؤلاء ستة مدرسين ، كان فقير و غير مجدي من حيث المعلومات و البيانات ، تبادل سادته أجواء المقاومة و غياب الجرأة في الإجابة ، هذه الاستجابات جاءت موافقة لدراسة قـــام بهـــا " كلود ليفي لوبواييرClaude - levy - leboyer " 2003 حول مساوئ المقابلة ، أين بين أن أغلبية المستجوبين يشوهون المعلومات و يغيرونها و هي ظاهرة متفشية و متكررة ، لأن أصحاب منصب العمل بحاجة إلى إعطاء صورة إيجابية لعملهم و هذا شيء مفهوم و مفروغ منه و العكس قد يحدث إذا قمنا بمقابلة أشخاص من السلم الهرمي المرتفع ، سوف يتكلمون سلبا على العمل المنجز من قبل الأشخاص ذوي السلم الهرمي المنخفض " Les Subordonnés " أحيانا الكفاءة بالمنصب موجودة لكن الكفاءة لتحليل المهام و وصف المنصب غائبة ، مشكلة تصور المنصب لمجموعة من المسؤوليات .

ب ـ المقـــابلـــة الجمـــاعيـــة :

مكملة للمقابلات الفردية ، تكون على شكل ديناميكية الجماعة و ما يسمى كذلك زوبعة ذهنية " Brain Storming " حيث جميع الأفكار مقبولة حتى التافهة ، فالجماعة تبرز و تضع الضوء على الشخصية الحقيقية للمفحوصين المشاركين ، لتسقط الأقنعة و الميكانيزمات الدفاعيـــة . الجمـــاعـــة حافز و مجال مفتوح للحوار، و التكلم و الحديث و التعبير عن المشاعر، و إخراج تلك الطاقة المكبوتة كما سماها سيجموند فرويد " S.Freud " الليبيدو " طاقة الحياة " بعد تعديل نظريته(س .فرويد ، 1969 : 52)"Le groupe est un espace, une invitation à l'expression" .

أما أحداثها ميدانيا فكان للباحث لقاء مع ستة 6 مدرسين آخرين ، من مواد مختلفـــة ، و جنس و سن متباين ، من جدد و قدامى ، أُختيروا بطريقة عشوائية و حسب أوقات فراغهم Heures creuses دامت المقابلة حوالي **60** دقيقة بقاعة الأساتذة حول محورين ، فالأول على شكل مخطط بيان للموقع الجغرافي

للثانوية و ما يحيط بها من منشآت مباشرة ، "مؤسسة إعادة التربيــة " ، "سوق الخضر و الفواكــه"، "الملعب البلدي لكرة القدم **19 جوان"** و "سوق الملابس المستعملة " ، و كذلك "حديقة التسلية" و أغلب المدرسين و التلاميذ و كذا الطاقم التربوي و الإداري، مكان إقامتهم بجوار الثانوية و بهذا المحيط ، كل صباح يسلكون هذا المسلك للذهاب إلى الثانوية البعض للعمل، و البعض الآخر للتعلم و اكتساب العلم و المعرفة، الشيء الذي يستدعي الانتباه أن المدرسين و أعضاء الطاقم الإداري يقضون حاجاتهم المنزلية من خضر و فواكه و لحوم ... الخ من السوق و أغلب الأحيان قبل مزاولة العمل الإداري و كذلك مهنة التدريس ، هناك تلاميذ يعملون بهذا السوق بعد نهاية الدروس ، و آخرون يعملون بسوق الملابس المستعملـــة المعروف بـ " صوق الحمري " خلال عطلة نهاية الأسبوع ، فهل هذا المجال يؤثر على نوعية التفــاعل اللفظي و إلى أي مدى و كيف ذلك ؟ هذه الطريقة تدعي بديناميكية الجمــاعـــة حسب " جون لوي مورينو " **Jean-Louis Moreno" 1965** و الذي ابتكرها في سنوات العشرينيات من القرن العشرين **20** أي الماضي . خلال تبادل الآراء أدلى لي أحد المشاركين ، أنه و بالفعل هذا المجال له تأثير مباشر و سلبي على المناخ الصفي خلال الحصة التدريسية ، حيث أن أغلبية التلاميذ هم من مناصري فريق مولودية وهران لكرة القدم و كذلك من حي **"الغوانم** " " **مديوني** " سابقا يتكلمون على أحداث المقابلة عن ما مضى و ما سيأتي طوال الأسبوع و يأتون إلى القسم بالزي الأحمر و الأبيض دليل انتمائهم إلى الفريق و إلى الحي و اللافتات بالمحفظة لتحضير مناصرة الفريق .

ربط جرس الثانوية بجرس مؤسسة إعادة التربية ما يسمى بموعد **"البارلوار"le Parloir** أي الاستقبال بقاعة المحادثة ، و العكس صحيح ، فتنطلق الدردشة و التشويش و كذا المحاورة الجماعية حول الموضوع ، و ما يحدث في ساحة الشارع من حوادث و مأساة اجتماعية ، فكل من التــلاميذ و المدرسين

و أعضاء الطاقم الإداري يمرون بهذا المجال، أين يحدث فيه كل شيء مغاير و ينافي القيم الاجتماعية الأخلاقية ، خاصة التلاميذ مجال لا يتحكم فيه أحد و لا يرحم، من حين الخروج من باب البيت إلى غاية الوصول إلى باب الثانوية ، فصدى الأصوات كذلك المنبثقة و الآتية من خارج الثانوية متواجدة بالقسم ، حيث زجاج نوافذ أقسام الثانوية غير سميك و لا يوجد عازل صوتي " Le double vitrage et l'isolation n'existe pas " ، " ما راهمش يبغو يقروكيما كنا أحنا بكري ، بكري خيرمظروك " قول أحد المدرسين ، فهذه الوضعية جاءت موافقة للدراسات التي قام بها **"كيرت لوين" Kurt Lewin**1947 (D.Anziew , J.Y. MARTIN, 1976 : 75) حول مدى تأثير المجال الاجتماعي على نفسية الأشخاص و عاداتهم ، و في دراستنا هذه لدينا المناخ بالقسم و نفسية كل من المدرسين و التلاميذ و العلاقة التربوية ذات صلة وجدانية إنسانية معرفية ، مجال تتواجد به قوى من لغــة و ثقافة ... الخ تحركه و هو ديناميكي ، و في نفس السياق العالم **"السوفياتي فيقوتسكي" 1920 Vygotsky** تطرق إلى الصراع الاجتماعي الثقــافي Le conflit socio-culturel بداخل القسم الذي يؤدي إلى وضع إشكالي، يتطلب الحل و الفصل في الموضوع، لصالح المعايير التربوية حيث الثقافة هي في قلب

الصراعات الاجتماعية ، و أن نماء الشخصية و التطور المعرفي هو راجع إلى العملية التعليمية التعلمية التي تكون متطابقة و موافقـــة و تتبع الخبرات الشخصية بالمجتمع، أي نوع من التفاعل الإيجابي لصالح التلاميذ (S.MOUCHON, J-N . FAULIN, 2003 : 41).

خلال المقابلة الفردية كانت هناك مقاومة و إعطاء شكل و صيغة أخرى للمعلومات ، و عدم الإدلاء بالمعلومة المتوقعة و الاحتفاظ بها " Déformation et rétention de l'information " ، أما بالمقابلة الجماعية فما أشار إليه كل من "ماكدوقال ولوبون " **MC Dougall et le Bon 1920**، حول السيكولوجية الجماعية psychologie collective لا تظهر إلى في حضور و تواجد مجموعة من الأشخاص في نفس الوقت و نفس المكان ، و **فرويد S.Freud 1930** يشاطرهم في الرأي (Bion, 1965 :145) فهذه السيكولوجية الجماعية التمسناها من خلال تصريحـــات المدرسين حول الواقع الحقيقي بالقسم ، فـــالكبت و القمع و الاحتفاظ بالمعلومة و المقاومة كل هذه الميكانيزمات الدفاعية تلاشت، أحد المدرسين و بعد **30** سنة من التدريس فمنهجيته لا تزال سارية المفعول و ناجحة ، و آخر صرح لي أن الهدف الوحيد هو الخروج من هنا و ترك المؤسسة بعد فقط 5 سنوات من ممارسة مهنة التدريس ، حالة أخرى أن بالفعل هناك بعض المدرسين يشتمون التلاميذ، ناتج عن التوتر النفسي ما بين المدرسين و التلاميذ ، حالة أخرى في أمس الحاجة إلى التفريغ و التنفيس و إلى سرد الحياة المهنية و التعبير عن المشاعر ، و إرجاع اللاشعور إلى مكانه بعد **26** سنة من الممارسة التدريسية ، و الإحباطات المتكررة و العنف الموجه إلى المدرس سواء النظري أو اللفظي ، و حتى الجسدي و هذه العبارة باللغة الفرنسية تعني كل شيء " on fait ce qu'on peux " قالها أربع مرات على التوالي و هو غائب ذهنيا ، حالة أخرى بعد سنة من ممارسة المهنة و بالثانوية " أنا ناس أملاح ما إديرولي والو " faut bien" rester tranquille avec les apprenants "، مدرسة أخرى في العلوم الطبيعية **10** سنوات من التدريس، ظهر الملل و ظهر معه الهدف الأساسي للحياة المهنية المكبوت ، حيث كان أملها الوحيد هو أن تكون طبيبة " Désir refoulé " ، و حاليا تريد أن تكون في مستوى تدريسي آخر و أعلى ، نحن أمام وضعية عدم الرضا الوظيفي ، فهل هذا الملل و الضرر Souffrance , épuisement , sinistrose راجع إلى عدم انضباط التلاميذ ، و التوقع من المدرسين أن يكونوا أقل صرامة و متفاهمين و ديمقراطيين، و التخلي عن مركزيتهم لصالح البيداغوجيا المركزة على التلميذ " المقاربة بالكفاءات " ، في غياب التكوين القاعدي اللازم المتمثل في الجانب النفسي و المعرفي الميداني و كذلك نقص في المواءمة المهنية Vocation du métier . فمهنة التدريس قد ضيعت الكثير من قيمتها و شأنها بالمجتمع Dévalorisation de la profession ، حيث أن التدريس هو بت رسالة ذات أبعـــاد متعددة و للأسف النقص الملحوظ للاعتبـــار و الاعتراف جراء ممارسة هذه الوظيفة جعل أغلب المدرسين يبحثون على التقاعد المبكر " Retraite proportionnée ,et retraite anticipée " ، قد تكون كذلك كاستراتيجية لممارسة هذه المهنة على مستوى المؤسسات التربوية الخاصة و بالتالي الحصول على راتبين شهريين

للرفع من المستوى المعيشي و القدرة الشرائية و تلبية الحاجات ، هذا الملل و الضرر الوظيفي عالجه كل من **2008 LANTHEAUM et Christophe Hélou Françoise** ، و كذلك الصعوبات المهنية للمدرسين و الضغوطـات و أثرها السلبي على الصحة النفسية و الجسمية لهؤلاء عوض اللذة و الرغبة و الاعتراف من جراء ممارسة مهنة التدريس ، فأصبح مناخ يعيق نماء الشخصية ذو تأثير سلبي على المردود و هذا راجع إلى التحولات و التغيرات على مستوى المناهج ، و مركزية المدرس ، فظروف التدريس أصبحت صعبة " le malaise enseignant " و حسب تقدير المختصين فإن ضرر المدرسين، هو راجع بالدرجة الأولى إلى العلاقات السيئة ما بين المدرس و التلاميذ و إلى وقاحة التلاميذ و هم في سن المراهقة insolente adolescence هذه الصلة للعمل التي تتميز بالمضايقة و الألم ، لابد من استراتيجيات للتكيف معهـا ، و كان هذا من خلال التكوين المستمر ، العمل الجماعي ، الانخراط النقابي ، التقليل من شأن هذا الضرر Relativisation و كذلك النكر le déni للصعوبات ، ناهيك عن الالتزام الكلي للمؤسسة و توظيف كل الجهود لصالحها أي إثراء مهام المدرسين.

أحد المدرسين المشاركين في ديناميكية الجماعة أن حي الحمري شعبي قديم و معروف ، تباع فيه المخدرات ، قد يكون نفس السوق مصغر متواجد بالثانوية " المهلوسات les psychotropes ، حيث أن "أنصار المولودية و حي المديوني " متواجدين بالثانوية ، و لا ننسى أن تلاميذ السنة الثالثة لهم موعد بعد بضعة أشهر بامتحان البكالوريا ثم الجامعة للحصول على الشهـــادات و بالتالي الدخول إلى سوق العمل و التوظيف بالمؤسسات المختلفة .

أما عن السؤال أو المحور الثاني و الذي ختم به الباحث هذا اللقاء الجماعي ، حول ماذا تنتظرون من التدريس ، سؤال محرج على حسب رد فعل هؤلاء الأساتذة ، فكانت دهشتي عند استماعي و ملاحظتي للصمت الكلي لدى جميع هؤلاء المدرسين ، صمت نشرحه و نحلله بصمت مملوء ذو معنى silence éloquent و هذا ما يعني بعدم الرضا المهني و مشكلة في الصلة " المدرس – منصب العمل " و نلتمسه من خلال السلوكات غير اللفظية لهؤلاء من سقوط الأعين و انحناء الرأس نحو الأسفل و احمرار الوجه Bio-feed-back ، ففي دراسة **"المجاهدي الطاهر"** حول " مدى تأثير تقدير الذات على درجة الرضا عن محتوى العمل لدى المعلمين " أن بالفعل مهنة التدريس تتواجد فيها كل الخصائص النبيلة و الجيدة ، غير أنه عمل روتيني و ممل و لا يجعل المعلم يتطور و لا يدفعه للتنافس و الإبداع ، بل محبط و أكثر من ذلك عبر البعض بأنه بغير هادف ، و غير محترم مما ولد حالة من عدم الرضا عن محتوى العمل ككل نتيجة انخفاض مستوى تقدير الذات لدى بعضهم ، كما وجد " عاقل فاخر" من خلال أبحاثه التربوية المتواصلة أن هذا الاتجاه نحو مهنة التدريس يحد من مدى النشاط و إمكانيته في المدرسة و سير العمل فيها ، ينعكس سلبا على نفسية التلاميذ في المدرسة باعتبار أن المعلمين قدوة لهم (العمرية عز الدين ، 2009 : 111) .

تحصل الباحث على اقتراح لإحدى المشاركين، على شكل دعوة أو استضافة عند تلاميذ المستوى الثالث بصدد تحضير امتحانات البكالوريا، لتحضريهم و مرافقتهم نفسيا لأن الضغوطات عندهم جد ملموسة le stress du BAC ، فالتكوين النفسي لهؤلاء المدرسين غير موجود، و كذلك النفساني بالثانوية غير موجود رغم أن المنصب l'intitulé du poste de travail بالهيكل التنظيمي متواجد و يدعى بالمستشـــار التربوي ، فهو ليس " بسيكولوق " ، مجالات تدخل النفساني كبير و شاسع و واسع ، و مؤسسات الدولة و على جميع المستويات و الأصعدة بحاجة ماسة إليكم " ياليبسيكولوق " ، فأين أنتم ؟ العمل يسمح لشاغل المنصب أن يقول من أنا ، أي الهوية المهنية L'identité professionnelle ، حيث تطرق **(2007)C-L-Le Boyer** في كتابه إلى موضوع الدافعية للعمل ، و أن الظروف الاقتصادية الصعبة و البطالة لا تؤدي حتما إلى ارتفاع في الدافعية للعمل خوفا من فقدان الوظيفة ، فظاهرة نقص الدافعية carence au niveau de la constance psychologique en terme de motivation لدى الموظفين هي مشكلة منتشرة تعاني منها أغلب المنظمات ، فإن هؤلاء الأشخاص لا يوظفون الجهد اللازم و الضروري و العمق الذهني للعمل و الأداء ، بل سلوكاتهم تتميز و في أغلب الأحيان بالانسحاب، لا مبالاة ، التأخر ، التغيب ، نقص في المردود و الأداء ، غياب العمق الكافي في ممارسة المهنة ، نقص في الكفاءة المهنية و المعرفة حول المعرفة ، الثقة بالنفس ، الرغبة في الاتصال ، المنهجية المستعملة في التدريس ، الشرح و التوضيح ، تنظيم العمل ، نماء الشخصية ، فالهدف الأسمى هو الأجر Rémunération. حقيقة العمل تغير منذ المفهوم التقني للعمل O.S.T**"الفريديرك تايلور" F. Toylor** فحسب، و قد فقد الكثير من مركزيته و أهميته فأصبح لا يمثل الإطار المثالي الأساسي ، خاصة في تدني الكبير للدافعية الحقيقية الداخلية و المتمثلة في المواءمة المهنية و الهوية المهنية ، و غياب الأهداف ، فأصبح لدينا أشخاص لديهم حوافز و المتمثلة في الراتب الشهري و كذلك دور الأب أو الزوج و هو حتمية اجتماعية لكسب المال و تلبية حاجات أفراد العائلة و حمايتها .

المقابلة ليست أحسن أداة لتحليل منصب العمل من قبل شاغله، خاصة في حالة عدم قدرته على وصف ماذا يفعل في مكان عمله ، كمجموعة من المهام و المسؤوليات المنوطة له ، ففي غياب العمق الذهني في الوصف la perspicacité dans la description du poste فالحل الوحيد للمحلل الباحث هو تقنية الملاحظة المباشرة ، و هذا انطلاقا من مساوئ و محدودية أذاة المقابلة .

ملاحظة مجموعة من المدرسين في وضعية حقيقية للعمل و في تفاعلهم مع التلاميذ بالقسم ، فتواجد الباحث بالقسم خلال الحصة التدريسية لم يغير من شيء فيما يخص سلوكات التلاميذ أو المدرس ، و لم يعتبر كجسم غريب يجب أخذ الحذر و الحيطة منه ، حيث تم التعود لتواجدي بالثانوية خلال بضعة ساعات فقط ، لحنكة و خبرة و كذلك شخصية الباحث ، مميزات سمحت له بالتكيف السريع و المباشر و الانصهار بداخل بيئة الثانوية ، " البسيكولوق والفوه "" ها هو جاالبسيكولوق " و جميع التلاميذ يريدون ممارسة هذه المهنة لأنها ممتعة sympathique et agréable.

4-3-الملاحظة المباشرة:

تعرف على أن يقوم الباحث من التأكد بنفسه من صحة المعلومات التي قام بجمعها عن طريق مراقبة و ملاحظة كل ما يجري حوله في القطاع محل الدراسة . و هي توفر معلومات عن السلوك الملاحظ في أوضاع طبيعية و واقعية (صالح النجار ، 2010 : 142).

أما في كتاب **حسام محمد مازن (2012)** فتعني الملاحظة بمعناها البسيط الإنتباه العضوي إلى حدث أو ظاهرة ما ، أما الملاحظة بمعناها العلمي فهي إنتباه مقصود و منظم و مضبوط للظواهر أو الأحداث ، بغية إكتشاف أسبابها و قوانينها ، و هي مرتبطة بسؤال بحتي ، و من تم فإنها تعمل كتقنية لتجميع البيانات التي تستهدف الإجابة عن ذلك السؤال .

فحسب مصطفى ميموني* ، فلا نستطيع تفسير ظاهرة بدون ملاحظة . و هي إلقاء نظرة شاملة على ظاهرة أو وضعية ما بدون تدخل و لا تحيز الباحث في هذه الوضعية . تمكن الباحث من التحقق من وجود الظاهرة أو المتغيرات التي تكون الظاهرة ، و بالتالي تحديد ما يحق ملاحظته و وصفه بدقة كاملة ، و تسمح للباحث من تجنب التأويل الحدسي les interprétations intuitifs.

و الهدف العام للملاحظة هو إيجاد معطيات تمكن من تبرير أو فحص الفرضيات ، تحتاج إلى تواجد و بقاء الباحث مع الحالة المعنية بالبحث ، و الظاهرة لا تدرس بالنيابة

c'est le socle et l'assise de la) les intermédiaires de recherche n'existe pas (recherche scientifique) .

بالنسبة للباحث هي تقنية مكملة لأداة المقابلة انطلاقا من محدوديتها ، للوقوف على الواقع الحقيقي لعملية التفاعل اللفظي و بالتالي الحكم و الفصل في الأمر ، حيث أن أساتذة الثانوية صرحوا وعبروا عن هذا الواقع من خلال المقابلات أما التلاميذ فلهم بملأ استبيان التفاعل اللفظي و الإجابة على الفقرات ، دور التلاميذ في هذه الدراسة كمفحوصين ، و طريقة التدريس مركزة عليهم و على أهدافهم التربوية، هو تقويم évaluation واقع التفاعل اللفظي بالقسم ، تقويم عمل المدرس في مهمته التفاعلية ، وضعية نوعا ما حرجة و صعبة القبول من قبل المدرسين . فكلما تكلم التلميذ و عبر عن مشاعره نما فكره و صقلت موهبته و تحكم في ألوان التخاطب . و بالتالي بإمكاننا الوقوف على حقيقة و واقع التفاعل اللفظي و الحكم على صدق أو كذب أحد أطراف الاتصال بالصف الدراسي ، و ملاحظة مدى استعمال و توظيف المدرس الأبعاد النفسية للتفاعل اللفظي التي وضعها فلاندرز ، خلال الحصة التدريسية ، و إن تعذر هذا فلماذا بالضبط ؟ من حيث توفرها أو انعدامها أو نذرتها .

أربع حالات لوصف التفاعل اللفظي بالقسم و مدى استعمال الجانب النفسي، أي العلاقات الإنسانية و تقنيات التفاعل من قبل المدرس للتواصل مع التلاميذ.

*** محاضرات مصطفى ميموني غير منشورة 1996**

- الملاحظة المباشرة رقم 01 :

مادة التاريخ – شعبة الآداب – التوقيت 8سا– 9سا، 14 سنة واحدة من التدريس .

بعد تحضير الصبورة من تاريخ و محتوى الدرس و المنهجية le plan scientifique du cour، في البداية المدرسة تطرح السؤال حول الدرس و تعطي الجواب ، تعليمات للتلاميذ الكتابة على الدفتر ، طريقتها تلقائية ارتجالية ، تبحث عن التفاعل المعرفي لكن الفصل نائم ، المدرسة تهدد و توعي و تذكر أن الفروض و الامتحانات على الأبواب ، جميع أسئلة المدرسة تتوقع الإجابة ، لا مجال للمبادرة ، المشاركة الفردية ضعيفة ، بل جماعية و فوضوية ، في غياب التشجيع اللفظي للمدرسة ، تركيزها كلي على الدرس و على الذات لا على التلاميذ ، الهدف هو الدرس و الحصة فقط ليس الحوار و المناقشة .

8 سا و 45 د أول تشجيع بجيد 8 سا 55 د استعمال أفكار بعض التلاميذ لأن إنتاج الأفكار ضعيف و محتشم ، أفضل و أحسن إجابة تنسخ على الصبورة للإجابة على إشكالية الموضوع ، المنهج المستعمل هو النظرية الجشطلتية " الصيغة " أي من الكل إلى الجزء ، فما دون على الصبورة من قبل التلميذة هي الكفاءة المحصل عليها و هي هدف الدرس ، أي طريقة المقاربة بالكفاءات ، الدرس صارم ، العلاقات الإنسانية باردة ، المدرسة متزنة تحب عملها ، تحب التلاميذ ، لكنها متمركزة حول ذاتها ، لا تترك المبادرة للتلاميذ و لا الوقت الكافي للتفكير و التذكر و الاسترجاع للإجابة .

- الملاحظة المباشرة رقم 02 :

مادة الفرنسية – شعبة الآداب – التوقيت 9 سا– 10 سا– موضوع الحصة : عيد الأمهات la fête des mères .

الموضوع كان محل تحضير و عمل منزلي للتلاميذ ، المدرسة تستمع إلى عمل كل تلميذ ، تفرض استعمال اللغة الفرنسية فقط حيث تتحكم فيها جيدا ، التلاميذ مستواهم متدبدب حتى ضعيف ، تحاول التشجيع ، و هي مسرورة بوجودي في القسم ، كان ذلك حافزا لها و للتلاميذ ، أفضل و أحسن عمل يكتب على الصبورة من طرف صاحب العمل.

المشاركة ضعيفة و الانتباه غائب تماما Participation et intéressement ، المدرسة تهدد و تستعمل السلطة و الأوامر لكن بدون جدوى ، حيث أن الأفكار موجودة لكن ضعف الثروة اللغوية للتعبير عن المشاعر و الأفكار يحول دون ذلك .

بالنسبة للعمل الموالي ، فالمدرسة تعطي تعليمات و أوامر و توجيهات ، الفوضى و عدم التركيز ، تتحرك من مكتبها و تقترب من التلاميذ و تحطم حاجز المسافة الاجتماعية distance social و المتمثل في المكتب و هو من معوقات الاتصال ، و ذلك للوقوف على الصعوبات و التفاعل مع التلاميذ لكن باستعمال العامية ، فحسب المدرسة فهي إستراتيجية مؤقتة للدخول و الولوج في عالم هؤلاء التلاميذ و في ثقافتهم ، و هي تعاني من تدهور العلاقة التربوية و من تعكر المناخ الصفي ، تحاول التحكم في القسم

و تستعمل كلمات تقنية مثل compétence et projet ، و هي تحاول دائما الابتسامة للتلاميذ و تطلب التركيز و الانتباه ، قراءة التلاميذ ضعيفة جدا ، تلميذين فقط معنيين بالمشاركة . المدرسة تغير من الإستراتيجية و تستعمل الصرامة rigidité و لماذا مع تلاميذ لا يتحكمون في اللغة و في غياب القاعدة المعرفية ، فالذنب ليس لديهم و لا يتحملون المسؤولية . حيث أن اللغة الفرنسية مكسب و غنيمة يجب الحفاظ عليها و استعمالها في وقت الحاجة، حيث قال رسول الله – صلى الله عليه و سلم – : " من تعلم لغة قوم آمن شرهم " .

- الملاحظة المباشرة رقم 03:

مادة العلوم الطبيعية – شعبة العلوم و التكنولوجيا – 10 سا– 11 سا

أصبح من الصعب إعادة ضبط انتباه التلاميذ و تركيزهم على الدرس ، و الإنصاة إلى تعليمات المدرس بعد الرجوع مباشرة من الاستراحة ، فالفصل يبقى في أغلب الأحيان و حسب تسريحات المدرس منفعل جدا لمدة 30 دقيقة و في كل مرة ، ظاهرة من الصعب التحكم فيها و هي متكررة ، رغم استعمال وسائل تكنولوجيا تعليمية حديثة DATA SHOW ، أخيرا يبدأ الدرس ، المدرس يشرح و يركز على المنهج و طريقة التدريس من الإشكالية و التعليمة و بالتالي التركيب أي الإجابة على الإشكالية .

تلميذ واحد يشارك فقط ، الفوضى تعود ، مشاركة فوضوية ، المدرس يطرح سؤال ذو إجابة متوقعة ، لا أحد يجيب ، 10 سا و 40 د و الفصل لا يزال منفعل ، التغذية الرجعية التي يبحث عنها المدرس غائبة و لن تأتي ، المحاورة جماعية ، خلال الحصة تلميذ لم يجلس بتاتا يتجول بالقسم ، يذهب إلى المزبلة ثم يعود إلى مكانه ... فالشيء الذي يهم الباحث و يجلب انتباهه ليس محتوى الدرس و عنوان الموضوع ، بل ما يحدث في القسم من تقنيات التفاعل ، الجانب النفسي و العلاقات الإنسانية و السلوكات غير متكيفة و لا تنطبق مع المعايير التربوية أي المناخ الصفي و مدى تأثيره على تقدير ذات هؤلاء التلاميذ .

المدرس يحاول و بصعوبة لكن بدون جدوى حتى يصل إلى هدف الحصة و إعطاء كفاءة و رصيد معرفي للتلاميذ و بالتالي تحقيق الهدف التربوي ، تلميذة واحدة و وحيدة فقط تقوم بالعمل المطلوب، و تقترح للمدرس تقديم عملها المنجز بطريقة مهذبة و بلغة فصيحة واضحة ، المدرس يقبل و يرحب بالمبادرة ، يشجع و يشكر و يدعم عن طريق كتابة هذا العمل على الصبورة لأنه الأفضل و الأحسن و الوحيد ، خلال الحصة الدراسية التلاميذ دهنهم متشرد ، ينظرون جهة النوافذ أي الشارع رغم أهمية المادة .

- الملاحظة المباشرة رقم 04 :

مادة الرياضيات– شعبة الآداب –11 سا–12 سا،26 سنة في مهنة التدريس .

التلاميذ و المدرس جد مسرورين بوجود الباحث بالقسم ، و كأن الملل يصيب القسم ، كلتا طرفي الاتصال خلال الحصة يبحثون و يريدون التحدث مع الباحث " البسيكولوق " حسب هؤلاء ، خاصة المسؤول الأول عن القسم بعد 26 سنة من العطاء لمهنة التدريس .

بداية الدرس بالشرح و الإلقاء ، الصف غير منتظم ، نوع من الفوضى ، القسم غير نظيف ، المشاركة جد ضعيفة ، التواصل مع تلميذة واحدة فقط un air de médiocrité ، بقية التلاميذ غير معنيين بالدرس ، المحاورة جماعية ، الاتصال الجانبي ما بين التلاميذ يطغى على القسم l'interaction latérale رغم الكتابة على الصبورة و الشرح و التلقين من طرف المدرس ، التفاعل الهابط من المدرس نحو التلاميذ موجود لكن الرد و المبادرة منعدمين و في جو من الفوضى ، غياب التفاعل المعرفي ، المدرس يكثر من التمارين على الصبورة و مع نفس الطالبة فقط ، محاولة ضبط القسم و تطبيق الصرامة و السلطة عن طريق تغير المكان لتلميذين لكن بدون جدوى ، في آخر الحصة ، المدرس يطلب من التلاميذ و يسألهم هل الدرس مفهوم ؟ بدون رد ، المدرس يقترب من الباحث و يدلي له باللغة الفرنسية ثلاث مرات " On fait ce qu'on peux " و هذا يعني كل شيء ، و هذه الجملة قد أدلى بها خلال المقابلة الجماعية و " On " يعود على جميع المدرسين .

- **مهم جدا :** خلال الدراسة الأساسية قام الباحث بثلاثة ملاحظات عند أقسام و أساتذة مختلفين بثانوية العقيد لطفي ، فمعاشه و ادراكاته و إحساساته الموضوعية لواقع التفاعل اللفظي بالقسم، كان مماثل للملاحظات التي قام بها خلال الدراسة الاستطلاعية بثانوية الإمام الهواري بحي الحمري .

- **التعليق عن أحداث و وقائع التفاعل اللفظي من خلال استعمال تقنية الملاحظة المباشرة :**

دور منشط الحصة الدراسية هو التسهيل و التوزيع الجيد و الموضوعي للطاقة على مسار مدة الدرس ، فمن غير الممكن ممارسة هذه الوظيفة بصفة منتظمة، إلى إذا تم فهم الجانب اللفظي و غير اللفظي الذي ينمي و يغذي حياة مجموعة القسم المدرسي le groupe classe،و ضبط الحالة النفسية لتلك المجموعة l'état psychologique du groupe. مناخ العلاقة مهم جدا لنماء المجموعة وتطورها نحو تحقيق الهدف التربوي، علاقات إنسانية، وعفوية وتعاطف spontanéité و بساطة ، جوخالي من المعوقات . على المنشط العمل على تحفيز و تحرير دهنيات المجموعة ، و لا يسمح له أن يكون سلطوي قاسي ، لكن عليه أن يسهر على تطبيق بعض المعايير و القوانين للحفاظ على كيان المجموعة، لاستمرارها في ديناميكيتها و أداءها و سرعتها، هذا ما تعمق فيه **"كارل روجرز"Carl Rogers**(G. Amado , et A. Guittet ,1975:106) فيما يخص الاتصال الخالص الذي يتطلب الموضوعية و التخلي عن الخبرات السابقة الذاتية les expériences subjectives، و استعمال قبول الآخر la congruence و الانتباه الإيجابي، و كذلك المشاركة الوجدانية Empathie، و الولوج في العالم النفسي الوجداني للآخر ، و بالتالي التخلي عن إصدار أحكام مسبقة التي تؤدي إلى صراعات و نزاعات و عدم التفاهم .

- أما فيما يخص ظاهرة التدريس باللغة الأجنبية و الدارجة داخل الأقسام و في جريدة الخبر ليوم الثلاثاء 2012/09/04 الموافق لـ 17 شوال 1433 هـ ، ص : 17 للعدد 6825 أصدرت وزارة التربية الوطنية

تعليمات صارمة للمعلمين و الأساتذة ، بتهذيب لغة التدريس في الأقسام و الابتعاد عن استعمال اللغة العامية ، و شددت الوزارة على إجبارية توظيف اللغة الفصحى أثناء التدريس سواء من قبل الأساتذة أو التلاميذ ، حيث أن المتابعة الميدانية من قبل الخبراء و المفتشين ، بينت استفحال ظاهرة " تهجين اللغة في التخاطب و المعاملة في المحيط التربوي " من حيث استعمال لغة " ظاهرها فرنسي و قواعدها عربية" ، هذا ما يتطلب العناية بالانضباط اللغوي و احترامه من طرف التلاميذ و الأساتذة ، فالومضات الإشهارية و انتشار التعابير الجديدة و لغة الرسائل القصيرة بفضل تقدم تكنولوجيا الاتصال و الإعلام ، أثرت بشكل كبير على استعمال لغة سليمة ، فيجب تعلم اللغات حسب أصولها دون حدوث هجين يؤثر على مستوى اللغات ، فلا يمكن في إطار سياسة التعليم تلقين لغة معينة باستعمال لغة أخرى ، و هو ما تسبب على مر السنوات في انتشار خليط من اللغات ، ترتب عنه استفحال ظاهرة العنف الذي يعيشه المدرس و هو في مكان عمله ، بما أن الشارع لا يرحم فلغته لا ترحم .

- "ها هو البسيكولوق " ، " أنا غاذي أنذيربسيكولوق مين نذي الباك "، فلماذا يحدث لهؤلاء المدرسين ؟ فعلى مسؤولين قسم علم النفس و الأرطوفونيا و علوم التربية من أساتذة و طاقم إداري و رؤساء المخابر ، إعطاء أفضل و أحسن تكوين لطلبة هذا القسم لأن المجال الميداني لتدخل النفسانيين les psychologues موجود شاسع و واسع " الخبزة و الخدمة كاينة ياليبسيكولوق " ، حيث الحجم الساعي لتربصات التكوين الميداني لطلبة علم النفس بالجامعات الفرنسية الخاصة لتحضير شهادة الماستر **1** و **2** يقارب **500** ساعة سنويا حسب القـــانون المعمول به و ساري المفعول لـ **19 ماي من سنة2006** و الذي برمج من قبل القرار**décret رقم 255 – 90 لـ 22 مارس 1990** للمصادقة على شهادة النجاح (Journal des psychologues , 2008: 70).

- مـلاحظـــة مباشرة أخـــرى :

خلال الدراسة الأساسية ، و التي دامت حوالي أسبوع كامل ، لاحظ الباحث نفس المدرسة لمادة اللغة العربية عند تلاميذ المستوى الأول من شعبتين مختلفتين ، جذع مشترك آداب و كذلك جدع مشترك علوم و تكنولوجيا ، للوقوف على مدى الفرق في العملية التفاعلية و استجابة هؤلاء التلاميذ للمدرسة و إلى الدرس . الشيء الملاحظ و الملتمس ، العلميين أكثر تفتح و استجابة و مبادرة للدرس و إلى توقعات المدرسة مقارنة بالأدبيين .

مدرسة تتميز بالصرامة و الإنضباط ، ملامح الوجه و الهندام و طريقة التجول بين الصفوف بأيدي مربعة **Les Bras Croisés** ، كلها مؤشرات توحي بالروح السلطوية عند المدرسة ، التي تحرص على تطبيق المعايير التربوية التي تجمع الصلة مدرس – تلاميذ ، فيها الجانب مقبول عند الأدبيين ، خاضعين لأوامر المدرسة ، حتى هندام جميع التلميذات هو مماثل لهندامها **synchronisation identité et vestimentaire** أي التحجب ، التجاوب ما بين أطراف الإتصال بالقسم مقبول، لكن الجو الدراسي

ثقيل و هادئ جدا ، سلطوي .أما عند العلميين فكان الجو خفيف مليء بالحيوية و النشاط و المبادرة و الرد الإيجابي ، و التفاعل يتميز بالإنسيابية ، رغم أن هندام هؤلاء التلاميذ العلميين منفتح و خفيف مغاير لهندام المدرسة ، فموضوعيا و حسب ملاحظات و إدراكات الباحث فإن تلاميذ الشعبة العلمية و التكنولوجيا أكثر و أفضل تفاعل و تبادل الآراء مع زملائهم الأدبيين ، و حتى المدرسة خرجت من سلطتها و تقوقعها و تكيفت معهم، فسلوكات هؤلاء الإيجابية كانت جذابة للمدرسة **l'effet contamination .**

و للإطلاع على التفاصيل المتعلقة بهذه النتائج ، يمكن الرجوع إلى أعمال عدد من علماء النفس نذكر من بينهم على وجه الخصوص **"رايدينغ و بانار" Riding et Banner** من جامعة **برمينجهام "Birmingham"** و هما الباحثان اللذان توصلا إلى أن الإنبساطين أفضل إنجازا من الإنطوائين في المجالات اللغوية ، و ما يتصل بها من مهارات(مولاي ، 2004 : 338).

- الخطوة الرابعة :

بما أن الدراسة النوعية لم تأتي بشيء لإثراء إستبيان التفاعل اللفظي ، من عبارات و فقرات ، قام الباحث بتحديد فقرات المقياس في شكلها النهائي ، لتقديمها لخبراء التحكيم ، ليصبح الاستبيان يحتوي على 49 فقرة جاهزة للتحكيم ثم للدراسة الاستطلاعية ، حيث حدد الباحث كذلك طريقة الإجابة على فقرات الاستبيان و الأوزان المناسبـــة لهـــا ، و رأى أن طريقـــة "ليكرت" " Likert " هي المثلى لهذا النوع من الاستبيانات ، باعتبار أن التفاعل يتدرج في الشدة و الحصول من : أوافق بشدة / أوافق / بدون رأي / غير موافق / غير موافق بشدة . ليضع المفحوص علامة (×) في الخانة التي تعبر عن تفاعله .

و على غرار هذا حذف البـاحث مستوى من مستويات الخمس لتدرج الإجابة ألا و هي " بدون رأي " ،حتى لا يبقى التلميذ حيادي في إجاباته على فقرات الاستبيان ، خاصة بالبيئة الجزائرية " خاطيني مانعرفش ، ما أعلباليش ، مشي أنا " و كأننا لسنا معنيين بالأمر ، و الأمر يهمنا و يخصنا ، خوفا من ردة فعل السلبية للمدرسين و الطاقم الإداري، بالانتقام جراء صراحة و صدق هؤلاء التلاميذ في استجاباتهم ، لأنه و حقيقة وضعية حرجة صعبة القبول من قبل المدرسين ، تمس من كبريائهم و اعتزازهم Orgueil و كذلك تعيد النظر و على البساط في تكوينهم و مهنتهم remettre en cause métier et formation ، فتقويم الأستاذ الثانوي من قبل تلاميذه و بالقسم و في مكان عمله و بعقر داره ، و هو المسؤول الأول على هذا المجال و على حيويته و مناخه و نوعية الاتصال هذا لا يطاق . و نظرا أن فقرات الاستبيان مختلفة من حيث الاتجاه فقد أعطيت الأوزان ، و هكذا أصبحت مستويات تدرج أربعة لكي يعطينا إجابات مباشرة موجهة دالة إحصائيا و صريحة و هي كالأتي :

الفقرة الموجبة في اتجاه الخاصية :

أوافق بشدة 4 درجات / أوافق 3 درجات / غير موافق درجتين / غير موافق بشدة درجة واحدة.

الفقرة السالبة في عكس اتجاه الخاصية :

أوافق بشدة درجة واحدة / أوافق درجتين / غير موافق 3 درجات / غير موافق بشدة 4 درجات حيث نجد بها علامة (*) و هذا للتميز ما بين نوعي الفقرات .

- هذا ما حدث فعلا خلال توزيع استبيان التفاعل اللفظي المرفق باختبار تقدير الذات على التلاميذ بالدراسة الاستطلاعية ، حيث كان على التلاميذ كتابة الاسم و اللقب على ورقة البيانات الشخصية ، فكانت تساؤلاتهم تعبر عن مخاوفهم و قلقهم فيما يخص مسار إجاباتهم ، و هل ستسقط ما بين أيدي الأساتذة و الطاقم الإداري و المدير . فكان من الصعب اللجوء إلى التلاميذ لتقويم المدرس ، لا يساعد في بعض المرات الوقوف على الحقيقة ، نظرا لمكانة المدرس بالنسبة إليهم ، و الحرمة التي يحظى بها، و نظرا للتخوفات أو على الأقل التحفظات التي يبدونها عندما يطلب منهم تقديم انتقاداتهم له أو ذكر سلبيات تتعلق بشخصيته و التي عرفوها من خلال إحتكاكهم به . قام الباحث بعمل جبار على نفسية هؤلاء التلاميذ الذي يتراوح سنهم ما بين 15 و 16 سنة لبث الاطمئنانات و الارتياح و الثقة في نفوس هؤلاء التلاميذ ، و قدم لهم الضمانات اللازمة أن استجاباتهم تبقى سرية و لا أحد له الحق أن يتطلع عليها و هذا بحث علمي محض فقط ، لكن هذا الخوف من الصدق له مبرراته و دوافعه.

- استعمل الباحث العامية لشرح و توضيح و رفع الالتباس على بعض الفقرات و المفاهيم ، و هذا بغية تسهيل العمل الميداني و التقرب من التلاميذ و التفكير فيهم و لمصلحتهم قبل كل شيء ، و كان هذا بطلب منهم ، رغم أن مستوى اللغة العربية المستعمل لتدوين فقرات الاستبيان كان بسيط و سهل في متناول الجميع و هذا ما شهد عليه أساتذة الثانوية و رغم ذلك وجدوا بعض الصعوبات ، و لهذا كان اعتراف الأساتذة أن المستوى اللغوي لهؤلاء التلاميذ سواء اللغة العربية أو الفرنسية ضعيف ، و هي حقيقة و واقع معاش الباحث الذي اكتشفه في الميدان .

- استبيان التفاعل اللفظي كان مرفق باختبار تقدير الذات التلاميذ ، استجابات المفحوصين على فقرات الاختبار كانت جد إيجابية ، كان هناك تجاوب أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية مع الاختبار ، لم تكن هناك صعوبات تذكر ، الملأ بكل فرح و سرور ، استجاباتهم سمحت لهم التعبير عن مشاعرهم و التكلم عن أنفسهم و الوعي بذاتهم ، مواضيع مهمة و حساسة كالوالدين ، الأسرة ، المجتمع ، المدرسة ، الأقران ، الذات العميقة ، المخاوف ... الخ التركيز على هؤلاء التلاميذ ، إعطائهم الأهمية و الاعتبار ، و أرجعت لهم الثقة بالنفس "la meilleur manière de présenter le soi c'est par soi même" و خلقت جو إيجابي و ممتع ، أغلبية التلاميذ سرحوا لي أن هذا النوع من الدراسة لابد أن يتكرر، نحن بحاجة للتعبير على انشغالاتنا و همومنا حتى تنمو و تتطور شخصيتنا ، حتى الأساتذة بحاجة إلى ذلك ، و سرحوا لي هؤلاء الأساتذة أنه كان عليك توزيع الاستبيانات و الاختبار على أساتذة الثانوية ليس التلاميذ ، كما أكد "مجاهدي الطاهر" من خلال دراسته التربوية عن تقدير ذات المعلم و رضاه عن محتوى العمل،

وجود إساءة كبيرة و كثيرة لفهم تركيز التربية الحديثة على المتعلم و تطوير المناهج و الوسائل و طرق التدريس ، و ظنوا أن ذلك يعني أن دور المعلم أصبح هامشي و ثانوي ، و نسوا أن المعلم هو الركيزة التربوية و التعليمية التي لا غنى عنها لأي مجتمع لكن بالمشاركة في الهدف التربوي و هو نجاح المتعلم (العمرية عز الدين ، 2009 : 101) .

- الخطوة الخامسة :

5- الخصائص السيكومترية للأداة :

- **دراسة صدق و ثبات استبيان التفاعل اللفظي :**

كانت عينة دراسة الصدق و الثبات ، مكونة من 70 تلميذا و تلميذة في المستوى الأول من التعليم الثانوي ، و كان الهدف من هذه الخطوة هو التأكد من صدق و ثبات الإستبيان الذي أعده الباحث ، و استخراج العوامل المكونة لهذا الإستبيان ، و تسمية الأبعاد التي تشمل الفقرات المتشبعة بعد استخدام طرق مختلفة للتأكد من مقياس التفاعل اللفظي .

الجدول رقم (11) لتسمية الأبعاد و فقرات الإستبيان إلى حروف باللغة الفرنسية des initiales لتسهيل عملية تفريغ استجابات أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية على الفقرات و باستعمال حزمة الرزنامة الإحصائية SPSS :

البعد	تسمية البعد و الفقرات (الترميز / codes)	البعد الفرعي
المحاضرة بالشرح و التلقين	**C :** conférence par commentaire et explication c_1- c_2- c_3- c_4- c_5	**GC**
إعطاء التوجيهات و العليمات	**DR :** Donner les directives et les recommandations DR_1- DR_2- DR_3- DR_4- DR_5	**GDR**
نقد التلاميذ و تبرير السلطة	**CJ :** critiquer les élèves et justifier l'autorité du maître CJ_1- CJ_2- CJ_3- CJ_4- CJ_5 – CJ_6	**GCJ**
توجيه الأسئلة	**PQ :** poser les questions PQ_1- PQ_2- PQ_3- PQ_4- PQ_5- PQ_6	**GPQ**
تقبل المشاعر	**CE :** congruence des émotions CE_1- CE_2- CE_3- CE_4- CE_5- CE_6	**GCE**
التشجيع	**E :** encouragements E_1- E_2- E_3- E_4- E_5	**GEE**
تقبل و استخدام أفكار التلاميذ	**AUI :** accepter et utiliser les idées des élèves AUI_1- AUI_2- AUI_3- AUI_4- AUI_5	**GAUI**
الإستجابة	**R :** Réplique R_1- R_2- R_3- R_4- R_5	**GR**
المبادأة (المبادرة)	**I :** initiative I_1- I_2- I_3- I_4- I_5- I_6	**GI**

Global : **G**

أوافق بشدة ⟵ extrêmement DACCORD

أوافق ⟵ DACCORD

غير موافق ⟵ PAS DACCORD

غير موافق بشدة ⟵ Extrêmement pas d'accord

- يجب الإشارة أنه بعد توزيع الإستبيانات على التلاميذ و استلامها، ألغى الباحث الفقرة رقم 48

الخاصة ببعد المبادأة (المبادرة) أي الخامسة من محور حديث التلاميذ ، و التي تنص أن " المدرس يقبل مبادرة التلاميذ أثناء الإجابة " و ذلك لغموضها و لإستحالة فهمها من طرف أغلبية المفحوصين ، ليصبح مقياس التفاعل اللفظي يحتوي على 48 فقرة .

أ- الصـــــدق : تم قياس الصدق بطريقتين :

أ-1- صـــدق المحكميـن :

تم إعداد الإستبيان الذي يقيس التفاعل اللفظي من خلال القراءات المختلفة للباحث لأدبيات البحث ، و من الإطار النظري و كذلك من الدراسات السابقة، التي تصب في موضوع البحث و كذلك مواضيع مختلفة التي أفادت بناء الإستبيان ، ناهيك عن خبرة و تجربة الباحث في التدريس، نفس الموضوع قد تناوله الباحث خلال مرحلة تحضير رسالة الماجستير 2012 ، طوره في الدكتوراه .

و قد تم عرض فقرات الإستبيان بصفته الأولية (أنظر الملحق رقم:4) الخاص بالإستبيان قبل التحكيم على خمسة 5 أساتذة* بقسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا بجامعة وهران 2 . و قد طلب الباحث من المحكمين إبداء الرأي في مناسبة فقرات الإستبيان للدراسة و فحص صياغة و مضمون كل فقرة و إيجابية و سلبية الفقرات ، و حذف ما عداها أو تعديلها .

في ضوء ملاحظات و اقتراحات المحكمين العلمية و اللغوية حول فقرات و أبعاد الإستبيان ، لم يتم حذف أو إضافة أي فقرة ، و تم الإعتماد على سلم **" مناسبة أو غير مناسبة "** لقبول الفقرة أو رفضها ، و اقتصرت كذلك التعديلات على الجانب اللغوي، و حذف بعض الكلمات و توضيح أكثر للفقرة للخروج من الغموض و سوء الصياغة ، حيث أجمع عليها المحكمون ، و قد أجرى الباحث التعديلات المطلوبة منه و ذلك لضبط الإستبيان في صورته النهائية (أنظر الملحق رقم:5).

---

* **الأساتذة المحكمين : د. ماحي إبراهيم – د. قادري حليمة – د. قويدري مليكة – د. زروالي لطيفة – د. لصقع حسنية.**

أ-2 - حســـاب الـصـدق La validité:

استخدم الباحث طرقا مختلفة لحساب صدق مقياس التفاعل اللفظي ، و يعرفه أحمد محمد الطيب (1999) " بأنه قدرة الأداة على قياس ما وضعت لأجله " (محمد الطيب ، 1999 : 209) و كانت النتائج كالتالي : أصبح الإستبيان جاهز للتوزيع على المفحوصين "تلاميذ المستوى الأول للطور الثانوي".

- **الإتساق الداخلي : Consistance interne :**

تم التحقق من صدق الإستبيان عن طريق الإتساق الداخلي ، و ذلك بحساب معاملات الإرتباط بين كل فقرة و المجموع الكلي للفقرات المكونة للاستبيان لغرض استبعاد الفقرات التي لا ترتبط بالدلالة المعنوية مع الدرجة الكلية للبعد الذي تقيسه الفقرة . و أظهرت النتائج أن أغلبية الفقرات إرتبطت بالدرجة الكلية للبعد العام ، و بالأبعاد الفرعية التي تنتمي إليها عند مستوى الدلالة 0.01 و كذلك 0.05 ، إلى البعض منها التي ألغيت ، كما يشير إلى تجانس الأبعاد الفرعية المكونة لإستبيان التفاعل اللفظي .

جدول رقم (12) يوضح قيمة معامل الإرتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية للبعد العام « TG »
(Total Global) / ن = 70 :

	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
C_1	1	0.225	غير دال
C_2	2	0.416	دال عند 0.01
C_3	3	0.542	دالة عند 0.01
C_4	4	0.243	دال عند 0.05
C_5	5	0.054	غير دال
DR_1	6	0.416	دال عند 0.01
DR_2	7	0.178	غير دال
DR_3	8	0.047	غير دال
DR_4	9	0.558	دال عند 0.01
DR_5	10	0.615	دال عند 0.01
CJ_1	11	0.544	دال عند 0.01
CJ_2	12	0.442	دال عند 0.01
CJ_3	13	0.088	غير دال
CJ_4	14	0.244	دال عند 0.05
CJ_5	15	0.309	دال عند 0.01
CJ_6	16	0.308	دال عند 0.01
PQ_1	17	0.518	دال عند 0.01
PQ_2	18	0.084	غير دال
PQ_3	19	0.526	دال عند 0.01
PQ_4	20	0.405	دال عند 0.01
PQ_5	21	0.594	دال عند 0.01
PQ_6	22	0.371	دال عند 0.01
CE_1	23	0.561	دال عند 0.01
CE_2	24	0.360	دال عند 0.01
CE_3	25	0.622	دال عند 0.01
CE_4	26	0.558	دال عند 0.01

CE_5	27	0.449	دال عند 0.01
CE_6	28	0.676	دال عند 0.01
E_1	29	0.537	دال عند 0.01
E_2	30	0.610	دال عند 0.01
E_3	31	0.403	دال عند 0.01
E_4	32	0.216	غير دال
E_5	33	0.332	دال عند 0.01
AUI_1	34	0.534	دال عند 0.01
AUI_2	35	0.120	غير دال
AUI_3	36	0.470	دال عند 0.01
AUI_4	37	0.489	دال عند 0.01
AUI_5	38	0.487	دال عند 0.01
R_1	39	0.135	غير دال
R_2	40	0.191	غير دال
R_3	41	0.391	دال عند 0.01
R_4	42	0.388	دال عند 0.01
R_5	43	0.293	دال عند 0.05
I_1	44	0.226	غير دال
I_2	45	0.408	دال عند 0.01
I_3	46	0.518	دال عند 0.01
I_4	47	0.113	غير دال
I_5	48	0.448	دال عند 0.01

يتضح من الجدول رقم (12) أن جميع معاملات الإرتباط التي تم الحصول عليها بحساب معامل الإرتباط لبرافي– برسون Bravais – Pearson بين درجة كل فقرة و الدرجة الكلية للبعد العام « TG »لإستبيان التفاعل اللفظي ، دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 عدى الفقرات رقم 4، 14، 43 كانت دالة عند 0.05 ، بينما الفقرات التالية : C_1 1 / C_5 5 / DR_2 7 / DR_3 8 / CJ_3 13 / PQ_2 18 / $E_4$32 / AUI_2 35 /R_1 39/ R_2 40 / I_1 44 / I_4 47 / فلم تكن دالة إحصائيا ، أي ما يعادل 12 فقرة من أبعاد

مختلفة تلغى نهائيا من استبيان التفاعل اللفظي حيث أصبحت عدد فقراته 36 عوض 48 فقرة و بالمحافظة على جميع الأبعاد التسع للمشكلة المدروسة .

و بناء على هذا ، كل فقرة التي تم الإبقاء عليها لها علاقة ارتباطية مع بعدها الجزئي .

جدول رقم (13) يبين قيمة معامل الإرتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية للبعد الجزئي لها :

البعد	رقم الفقرة	معامل الإرتباط	الدلالة الإحصائية
المحاضرة بالشرح و التلقين	2	0.570	دال عند 0.01
	3	0.533	دال عند 0.01
	4	0.502	دال عند 0.01
إعطاء التوجيهات و التعليمات	6	0.568	دال عند 0.01
	9	0.709	دال عند 0.01
	10	0.698	دال عند 0.01
نقد التلاميذ و تبرير السلطة	11	0.640	دال عند 0.01
	12	0.473	دال عند 0.01
	14	0.428	دال عند 0.01
	15	0.547	دال عند 0.01
	16	0.647	دال عند 0.01
توجيه الأسئلة	17	0.684	دال عند 0.01
	19	0.503	دال عند 0.01
	20	0.560	دال عند 0.01
	21	0.675	دال عند 0.01
	22	0.447	دال عند 0.01
تقبل المشاعر	23	0.651	دال عند 0.01
	24	0.502	دال عند 0.01
	25	0.747	دال عند 0.01
	26	0.746	دال عند 0.01
	27	0.634	دال عند 0.01
	28	0.680	دال عند 0.01
التشجيع	29	0.581	دال عند 0.01
	30	0.756	دال عند 0.01

	31	0.593	دال عند 0.01
	33	0.587	دال عند 0.01
تقبل و استخدام أفكار التلاميذ	34	0.671	دال عند 0.01
	36	0.705	دال عند 0.01
	37	0.629	دال عند 0.01
	38	0.622	دال عند 0.01
الإستجابة	41	0.562	دال عند 0.01
	42	0.532	دال عند 0.01
	43	0.447	دال عند 0.01
المبادرة	45	0.350	دال عند 0.01
	46	0.539	دال عند 0.01
	48	0.338	دال عند 0.01

* كما ذكر سابقا على متن هذه الرسالة مصدر تحديد مفردات الإستبيان ، بإستفادة الباحث من خبرته الميدانية و ملاحظاته اليومية و احتكاكه المتواصل بالأساتذة و الطلبة باعتباره أستاذ جامعي ، و كذلك على الدراسات السابقة في الموضوع مستفيدا من الدراسات المحلية ، و أخرى العربية التالية و المتعلقة بـ 36 فقرة التي تمثل استبيان التفاعل اللفظي في صورته النهائية الجاهز للدراسة الأساسية . (أنظر إلى الملحق رقم: 6).

- دراسة **قنيش سعيد (رسالة ماجستير 2011- 2012)** أخذ منها الفقرات التي تحمل الأرقام التالية : 24 ، 30 ، 31 ، 33 ، 35
- دراسة **توهامي سفيان (رسالة ماجستير 2010- 2011)** أخذ منها الفقرات التي تحمل الأرقام التالية : 7 ، 34
- دراسة **مرياح فاطمة الزهراء (رسالة ماجستير 2011- 2012)** أخذ منها الفقرات التي تحمل الأرقام التالية :

13

- دراسة **فلوح أحمد (رسالة ماجستير 2006- 2007)** أخذ منها الفقرات التي تحمل الأرقام التالية : 6 ، 12 ، 17
- دراسة **هامل منصور (رسالة دكتوراه 2007 – 2008)** أخذ منها الفقرات التي تحمل الأرقام التاليى : 2 ، 3 ، 5 ، 23 ، 25 ، 32

- دراسة **الحمداني عيسى بن خلف بن سلم (رسالة ماجستير 2006)** أخذ منها الفقرات التي تحمل الأرقام التالية :

1 ، 4 ، 8 ، 10 ، 11 ، 14 ، 15 ، 16 ، 20 ، 21 ، 26 ، 27 ، 29 ، 36

- مرجع قلق التفاعل لـ **أمل إبراهيم عبد الخالق رؤوف (2013)** ، أخذ منها الفقرات التي تحمل الأرقام التالية :

18 ، 19 ، 22

- من خبرات الباحث الميدانية كأستاذ جامعي التي تحمل الأرقام التالية :

9 ، 28

- **الإرتباطات المتعددة بين أبعاد المقياس :**

تم حساب معامل الإرتباط بين الأبعاد المكونة للمقياس ، على عينة الدراسة الإستطلاعية و المقدرة بـ 70 فردا .

جدول رقم (14) يوضح قيم معامل الإرتباط بين كل بعد فرعي و الدرجة الكلية للبعد العام « TG »لإستبيان التفاعل اللفظي :

الأبعاد	الإرتباط بالدرجة الكلية للإستبيان	الدلالة الإحصائية
المحاضرة بالشرح و التلقين GC	**0.524**	**دال عند 0.01**
إعطاء التوجيهات و التعليمات GDR	**0.673**	**دال عند 0.01**
نقد التلاميذ و تبرير السلطة GCJ	**0.612**	**دال عند 0.01**
توجيه الأسئلة GPQ	**0.760**	**دال عند 0.01**
تقبل المشاعر GCE	**0.815**	**دال عند 0.01**
التشجيع GEE	**0.687**	**دال عند 0.01**
تقبل و استخدام أفكار التلاميذ GAUI	**0.698**	**دال عند 0.01**
الإستجابةGR	**0.568**	**دال عند 0.01**
المبادرة GI	**0.580**	**دال عند 0.01**

يتضح من الجدول رقم (14) أن معاملات الإرتباط بين الأبعاد التسع (09) و الدرجة الكلية لمقياس التفاعل اللفظي كانت دالة وجد مرتفعة و مقبولة ، مما يدل على تناسق الأبعاد مع المقياس .

جدول رقم (15) يبين معاملات الإرتباط بين أبعاد المقياس :

الإرتباطات / البعد	GC	GDR	GCJ	GPQ	GCE	GEE	GAUI	GR	GI
المحاضرة بالشرح و التلقين	—	0.313 **	0.230	0.485 **	0.358 **	0.244 *	0.261 *	0.105	0.269 *
إعطاء التوجيهات و التعليمات		—	0.410 **	0.390 **	0.463 **	0.348 **	0.282 *	0.455 **	0.352 **
نقد التلاميذ و تبرير السلطة			—	0.421 **	0.465 **	0.201	0.326 **	0.239 *	0.221
توجيه الأسئلة				—	0.529 **	0.509 **	0.471 **	0.352 **	0.409 **
تقبل المشاعر					—	0.525 **	0.577 **	0.316 **	0.376 **
التشجيع						—	0.491 **	0.362 **	0.412 **
تقبل و استخدام أفكار التلاميذ							—	0.345 **	0.366 **
الإستجابة								—	0.244 *
المبادرة									—

- دال عند 0.01 ** / - دال عند 0.05 *

تتراوح الإرتباطات بين أبعاد الإختبار ما بين 0.239 و 0.577 ، و كانت أغلبيتها مرتفعة، إلاّ البعض منها، تتميز بإرتباطات منخفضة مثل بعد المحاضرة بالشرح و التلقين و بعد التشجيع و بتقبل و استخدام أفكار التلاميذ و المبادرة حيث المحاضرة و بشكلها التقليدي عبارة عن خطاب يلقى من طرف المدرس يتطلب إنصات و صمت التلاميذ و المتابعة و أخذ نقاط حول الدرس، و تقل فيه عملية التفاعل و الأخذ و

العطاء، بالنسبة لبعد إعطاء التوجيهات و التعليمات و بعد تقبل و استخدام أفكار التلاميذ، الإرتباط ضئيل، حيث أن المدرس خلال التوجيه و هو سلوك سلطوي محض، على التلميذ أن ينفذ بدون نقاش. فيما يخص بعد نقد التلاميذ و تبرير السلطة، ارتباط ضعيف مع بعد الإستجابة، ففي حالة نقد التلاميذ و معاتبتهم و الإكثار من الملاحظات فهذا سلوك لا يوحي بالإتصال و لا بتغذية رجعية منتظرة و تبادل الآراء، قد يتميز بالقسوة، فلإستجابة تكون شبه غائبة. الإرتباط ما بين بعد الإستجابة و المبادرة ضئيل لأن استجابة التلميذ تكون بطلب من المدرس و هي متوقعة، أما المبادرة فهي عفوية بدون تفكير أو تحضير مسبق، قد تكون لها علاقة بالدرس أو خارج موضوع الدرس.

هناك ارتباطات أخرى لكن بدون دلالة إحصائية و الإرتباط قد ينعدم خاصة ما بين بعد المحاضرة و بعد الإستجابة**(0.105)**، التركيز يكون على الأستاذ الثانوي و ما يقدمه للتلاميذ من معارف و معلومات و أفكار حول الدرس، و على التلاميذ الإنصات و الصمت، و هي سلوكات غير لفظية ليس التبادل و التفاعل و المناقشة و اكتساب الكفاءات اللازمة، اتصال هابط محض، هنا التلميذ لايزال تلميذ Disciple ليس متعلم شريك المدرس L'Apprenant partenaire، أما ارتباطات بعد نقد التلاميذ و تبرير السلطة في ارتباطات مع بعد التشجيع و المبادرة على التوالي، فهي ارتباطات لا تدل على شيء إحصائيا، فالنقد هو سلوك سلبي لا يوحي بتبادل الآراء و نماء الشخصية، بل هو حاجز للمبادرة و التفكير و الإبداع، و لا يسمح بالتشجيع و من معوقات الإتصال و تجميد التفاعلات، و هذا ما يؤكد ملاحظات الباحث التي قام بها في القسم و الأستاذ في مكان عمله يلقي الدرس، فهي سلوكات خالية من البعد الإنساني، و طريقة إلقاء الدرس تقليدية لا حديثة و لا مبنية على أهداف الوحدة، و إعطاء الكفاءات اللازمة للتلميذ و بالتعبير عن الآراء ...الخ. حسب النتائج فالأستاذ الثانوي لايزال يمثل مركز السلطة، و بحوزته سلطة المعرفة و التلميذ ليس شريك، له معارف و مستوى تعليمي، بل هو تلميذ لا يعرف شيء عليه بالتسجيل و الأخذ فقط. حيث أن لأبعاد تقبل المشاعر و التشجيع و تقبل و استخدام أفكار التلاميذ لها تأثير غير مباشر و بناء و هو سيكولوجي أما الأبعاد الأخرى لها تأثير مباشر بناء بيداغوجي تعليمي معرفي .

- الجدول رقم (16) يبين توزيع فقرات المقياس على أبعاد التفاعل اللفظي ،بعد تطبيق الصدق و إلغاء الفقرات غير الدالة :

الأبعاد	رقم الفقرات	المجموع
المحاضرة بالشرح و التلقين	**1 ، 2 ، 3**	**3**
إعطاء التوجيهات و التعليمات	**4، 5، 6**	**3**
نقد التلاميذ و تبرير السلطة	**7، 8، 9، 10، 11**	**5**
توجيه الأسئلة	**12، 13، 14، 15، 16**	**5**
تقبل المشاعر	**17، 18، 19، 20، 21، 22**	**6**
التشجيع	**23، 24، 25، 26**	**4**
تقبل و استخدام أفكار التلاميذ	**27، 28، 29، 30**	**4**
الإستجابة	**31، 32، 33**	**3**
المبادرة	**34، 35، 36**	**3**
المجمـــوع الكلـــي		**36**

فقرات المقياس هي على شكل عبارات، تسأل عن مدى وجود سلوكات لفظية توحي بالتفاعل و التشجيع و المبادرة و الإبداع و نماء الشخصية للتلاميذ ، سلوكات تصدر من المدرس المسؤول الأول على القسم، و المفحوصين هم التلاميذ في وضعية تقويم عمل المدرس، هم أولى و أدرى بما يحدث بالقسم ، الخلية التي يحدث فيها كل شيء .

ب- حساب الثبات :La Fidélité:

للتأكد من ثبات مقياس التفاعل اللفظي، تم استعمال طريقة التجزئة النصفية و طريقـة ألفاكرونباخ Alpha Cronbach.

"عبد الحفيظ مقدم" **(1993)** عرف الثبات على أنه "مدى الدقة أو الإتساق أو استقرار نتائج الأداة فيما لو طبقت على عينتين من الأفراد في مناسبتين مختلفتين " (مقدم، 1993 : 152) .

ب-1- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (α)، Alpha Cronbach :

بعد تطبيق معادلة ألفا كرونباخ لحساب الثبات الخاص بإستبيان التفاعل اللفظي على مستوى الإستبيان الكلي المتكون من 36 فقرة، تم التوصل إلى نتائج تشير إلى ارتفاع شدة قيمة **(α)** و المقدرة بـ **0.89** مما يبين تناسق فقرات الإستبيان .

ب-2- الثبات بطريقة التجزئة النصفية :

استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية بتقسيم عدد الفقرات الكلي للإستبيان إلى جزئين (18/18)، حيث

بلغت قيمة ثبات المقياس الكلي بعد تطبيق معادلة التصحيح لسبيرمان براون – Brown Spearman **0,86** و تعتبر هذه القيمة مرتفعة و جد مقبولة .

جدول رقم (17) يبين قيمتي الثبات الكلي لإستبيان التفاعل اللفظي ، ن = 70 :

الطريقة	Alpha Cronbach (α)	Spearman - Brown
القيمـــــة	0.89	0.86

تشير بيانات الجدول إلى ارتفاع قيمتي الثبات بالطريقتين المختلفتين المذكورتين أعلاه، هذا ما يؤكد ثبات الإستبيان و صلاحيته للإجراء على عينة الدراسة .

- **الصـــدق الـــذاتـــي :**

نظرا للعلاقة الوثيقة بين الثبات و الصدق الذاتي، قام الباحث بحساب الصدق الذاتي عن طريق إيجاد الجدر التربيعي لمعامل الثبات و هو $\sqrt{0.869}$ و قدر معامل الصدق الذاتي للإستبيان بـ : **0.932** و هذا ما يدل على صدق الإستبيان .

و عليه فإن هذه النتيجة تؤكد، و تجعلنا نقول بأن الإستبيان المطبق في دراستنا هذه صادق و يقيس فعلا ما وضع لقياسه .

6- اختبار كوبر سميث Cooper Smith لقياس تقدير الذات :

- **تمهيـــد :**

الإختبارات وسيلة من الوسائل الهامة لجلب المعلومات، و التي يعول عليها لقياس قدرات المتعلمين . و يعرف الإختبار بأنه مجموعة من المثيرات (أسئلة شفوية أو كتابية أو صور أو رسوم) أعدت لتقيس بطريقة كمية سلوك ما ، و الإختبار يعطي بدرجة أو قيمة أو رتبة ما للمفحوص . كما يعرفه "الصامدي و الآخرون 2004" بأنه طريقة منظمة لقياس السمة من خلال عينة من السلوكات الدالة عليها (صالح النجار، 2010 : 133) . و تستخدم الإختبارات في مجال التربية و التعليم في الكشف عن قدرات التلاميذ، و التعرف عن مشكلاتهم و تشخيص جوانب القوة و الضعف لديهم ، و قياس ذكائهم و ميولهم ، و في عمليات توجيههم و إرشادهم و التنبؤ بسلوكهم أو ممارساتهم .

أما اختبار تقدير الذات الخاصة بالصورة المدرسية ، فهو محدد من طرف نوعية التفاعل اللفظي ، فحسب نظرة الباحث و معاشه اليومي لمهنة التدريس بالجامعة و بمؤسسات تعليمية خاصة ، و احتكاكه بالطلبة و زملاء المهنة ، و كذا اعتماده على دراسات سابقة ، و على سبيل الذكر دراسة **"قدوري الحاج"** من جامعة ورقلة ، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه سنة 2015 ، و دراسة **"فراحي فيصل"** سنة 2009 لنيل شهادة الدكتوراه كذلك و من جامعة وهران 2 ، و دراسة **"بوقصارة منصور"** لنيل شهادة الدكتوراه من جامعة وهران كذلك سنة 2008 ، دراسات كانت حول تقدير الذات ، فكلما كانت نوعية التفاعل

اللفظي في المستوى و ذات بعد إنسيابي و بناء ، بتقدير و اعتبار الآخر ، و تقبل المشاعر ... الخ كلما كانت الثقة بالنفس لهؤلاء التلاميذ مرتفعة و كذا تقدير الذات و العكس صحيح .

يتكون اختبار كوبر سميث من 58 فقرة، تصف مشاعر الفرد و أراء و ردود أفعاله، و ذلك من خلال إجابته على فقرات المقياس بوضع علامة على عبارة **"تنطبق"** أو **"لا تنطبق"**.

في أول الأمر تم تصميم الصيغة المدرسية أصلا بعد الدراسة الشاملة لعامل تقدير الذات التي قام بها كل من "دايموند و روجرز" Rogers et Dymond **(1954)** و الذي يحتوي على 50 فقرة، حيث استمدت جذورها، و هذا بعد تركيبها و تعديلها و حذف الفقرات غير المناسبة الغامضة و التي تكررت، و إعادة صياغة البعض الآخر، ثم انتقاء 50 فقرة هذه تقيس أربعة ميادين : الإجتماعي ، الأسري ، الشخصي ، المدرسي (Cooper Smith ,1984 : 7)، و هذا الإختبار اتجاه تقييمي نحو الذات في مجال الميادين المذكورة أعلاه .

حيث يشير كوبر سميث(1984) "أن تقدير الذات هو تعبير عن اعتقادات Croyances الفرد بقدراته و مواءمته و إصراره conviction et détermination للنجاح و بقيمته الإجتماعية و الشخصية التي تترجم بتبني إتجاهات للتعامل مع مواقف الحياة اجتماعية كانت أو أسرية أو مهنية . في نفس الإتجاه"مصطفى فهمي" 1979 يعرف تقدير الذات "هو عبارة عن اتجاه يعبر به الفرد عن إدراكه لنفسه و عن قدرته نحو كل ما يقوم به من نشاطات و تصرفات (فهمي ، 1979 : 49) .

أما "روجرز" Rogers فيفسر تقدير الذات "بالخبرة التي يكتسبها الإنسان في مسيرة الحياة من جهة و بالقوى الفطرية التي ولد مزودا بها من جهة أخرى، يبدأ الإنسان في تكوين مفهومه عن ذاته و يضل يناضل ليحافظ على هذا المفهوم، فإذا كان الفرد يضن نفسه أنه ذكي فيسعى لأن يكون دائما في مستوى هذه الصورة ، و إذا كان يعتقد أنه رياضي فسيضل يناضل لتحقيق هذه الصورة (الوقفي ، 1998: 604)، و تضيف " ليلى عبد الحميد"(1985) أن مقياس كوبر سميث تمت ترجمته إلى العربية من طرف "فاروق عبد الفتاح "(1981) و هو مقياس خاص بالصورة الخاصة بالمدرسة، و يتضمن 58 فقرة ، 50 فقرة لقياس تقدير الذات، و 8 فقرات تكون مقياسا للكذب .

اشتملت النسخة العربية لهذا الإختبار المطبق خلال دراستنا في صورته المدرسية، المترجم من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية من قبل "فراحي فيصل" من جامعة وهران (2009) على نفس عدد فقرات و أبعاد النسخة الأصلية بما فيها مقياس الكذب، و تنحصر هذه الأبعاد في : تقدير الذات العام ، تقدير الذات الإجتماعي ، تقدير الذات الأسري ، تقدير الذات المدرسي ، إضافة إلى بعد الكذب التي لم يستعان به خلال هذه الدراسة لأن الأمر لا يتطلب ذلك، حيث أفراد العينة متمدرسين يتميزون بالسواء و التوازن ، لا يمثلون حالة شاذة مرضية (أنظر الملحق رقم:7). طبق الاختبار على 84 تلميذا و تلميذة و كان مرفق بإستبيان التفاعل اللفظي ، و تم الإحتفاظ على 70 نسخة من إستجابات المفحوصين لأسباب ذكرت أعلاه.

.

- **طريقة التصحيح :**

و فيما يتعلق بإعطاء الأوزان ، يمكن الحصول على الدرجات في هذا الإختبار بإتباع الخطوات التالية :

1- إذا كانت إجابة التلميذ "تنطبق" على الفقرة الموجبة نمنحه درجة 2 ، أما إذا كانت إجابته "لا تنطبق"نمنحه درجة 1 .

2- إذا كانت إجابة التلميذ "تنطبق" على الفقرة السالبة نمنحه درجة 1 ، أما إذا كانت إجابته "لا تنطبق" نمنحه درجة 2 .

- **أبعاد الإختبار و فقراته :**

تتكون أداة القياس من فقرات عددها 50 فقرة ، موزعة على أربع أبعاد ، موضحة في الجدول التالي :

جدول رقم (18) يوضح توزيع فقرات إختبار تقدير الذات على الأبعاد الأربعة، بإلغاء بعد الكذب :

الأبعاد	رقم الفقرة	المجموع
تقدير الذات العام	1، 3، 4، 7، 10، 12، 13، 15، 18، 19، 24، 25، 26، 29، 30، 32، 33، 35، 36، 39، 42، 43، 45، 48، 49، 50	26
تقدير الذات الإجتماعي	5، 8، 14، 21، 27، 37 ، 44، 46	8
تقدير الذات الأسري	6، 9، 11، 16، 20، 22، 28، 40	8
تقدير الذات المدرسي	2، 17، 23، 31، 34، 38، 41، 47	8
المجمـــوع الكلـــــي		50

لا يشمل الإختبار على بعد الكذب، لأننا في وضعية تعليمية تعلمية متكيفة، ليست دراسة حالة مرضية .

فقرات الإختبار مصاغة في اتجاهين إيجابي و سلبي، بواقع 19 فقرة موجبة و 31 فقرة سالبة و هي مبنية بالتفصيل حسب كل بعد في الجدول التالي :

جدول رقم (19) يوضح الفقرات الموجبة و السالبة لكل بعد من أبعاد اختبار تقدير الذات لكوبر سميث :

البعد	الفقرات الموجبة	الفقرات السالبة
العام	1، 7، 19، 26، 35، 36، 39 ، 42	3، 4، 10، 12، 13، 15، 18، 24، 25 ، 29، 30، 32، 33، 43، 45، 48، 49، 50
الإجتماعي	5، 8، 14، 27	21، 37، 44، 46
الأسري	9، 11، 20، 28	6، 16، 22، 40
المدرسي	31، 34، 38	2، 17، 23، 41، 47

6- 1-الخصائص السيكومترية للأداة :

- **صدق و ثبات الإختبار :**

قبل تطبيق الدراسة الميدانية على عينة البحث عن طريق جمع البيانات، لابد على الباحث التأكد من الخصائص السيكومترية لهذه الأدوات، و تتمثل في صدق الأداة و ثباتها حتى يتسنى له استخدام تلك الأداة بكل اطمئنان، و لقياس الخصائص السيكومترية اختبار تقدير الذات استخدم الباحث معامل الإرتباطات لـ Bravais – pearson ، بين درجة كل فقرة و درجة البعد الجزئي الذي تنتمي إليه، و كذلك درجة كل فقرة و الدرجة الكلية للبعد العام لحساب الصدق أي التناسق الداخلي، أما الثبات استعمل الباحث طريقة ألفا كرونباخ (α) و كذلك طريقة التجزئة النصفية spearman – Brown التصحيحية .

أ-حساب الصدق La Validité :

استعمل الباحث عدة طرق متباينة لحساب صدق اختبار تقدير الذات لكوبر سميث و كانت النتائج كما يلي:

- **الإتساق الداخلي : Consistance interne**

قام الباحث بحساب صدق محتوى الإختبار عن طريق إيجاد الإرتباط بين كل فقرة من فقرات الإختبار بالدرجة الكلية للإختبار، و كذلك الإرتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية للبعد الذي تقيسه، و الهدف من ذلك هو إلغاء الفقرات التي لا ترتبط بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه و لا بالإختبار ككل و هذا نظريا. لكن إجرائيا، و نظرا للأهمية البالغة لكل فقرة من فقرات الإختبار في دراستنا هذه، فقرات تخدم البحث، و بما أن الإختبار مقنن و مكيف للبيئة العربية، حيث ترجم عدة مرات و على نفس المنوال حسب النسخة الأصلية له من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية، و هو اختبار رسمي متفق عليه و من بناء خبراء و له صاحبه، و ليس من بناء الباحث، فلا يحق لنا أن نلغي أي فقرة أو المساس بأي شيء، لهذا قرر الباحث الإبقاء على جميع الفقرات بكاملها و التي تقدر بـ 50 فقرة .

جدول رقم (20) يبين قيم معاملات الإرتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية لاختبار تقدير الذات :

رقم الفقرة	معامل الإرتباط	الدلالة الإحصائية
1	0.204	غير دالة
3	0.201	غير دالة
4	0.259	دالة عند 0.05
7	0.194	غير دالة
10	0.386	دالة عند 0.01
12	0.518	دالة عند 0.01
13	0.387	دالة عند 0.01
15	0.559	دالة عند 0.01
18	0.395	دالة عند 0.01
19	0.433	دالة عند 0.01
24	0.492	دالة عند 0.01
25	0.202	غير دالة
26	0.329	دالة عند 0.01
29	0.112	غير دالة
30	0.212	غير دالة
32	0.178	غير دالة
33	0.005	غير دالة
35	0.373	دالة عند 0.01
36	0.602	دالة عند 0.01
39	0.355	دالة عند 0.01
42	0.165	غير دالة
43	0.178	غير دالة
45	0.198	غير دالة
48	0.078	غير دالة
49	0.224	غير دالة
50	0.176	غير دالة
5	0.172	غير دالة

8	0.190	غير دالة
14	0.278	دالة عند 0.05
21	0.430	دالة عند 0.01
27	0.441	دالة عند 0.01
37	0.012	غير دالة
44	0.321	دالة عند 0.01
46	0.097	غير دالة
6	0.233	غير دالة
9	0.429	دالة عند 0.01
11	0.153	غير دالة
16	0.312	دالة عند 0.01
20	0.596	دالة عند 0.01
22	0.434	دالة عند 0.01
28	0.465	دالة عند 0.01
40	0.504	دالة عند 0.01
2	0.191	غير دالة
17	0.283	دالة عند 0.05
23	0.241	دالة عند 0.05
31	0.204	غير دالة
34	0.145	غير دالة
38	0.381	دالة عند 0.01
41	0.157	غير دالة
47	0.327	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول رقم (20) و الذي يمثل قيم معاملات الإرتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية لإختبار تقدير الذات، أنه فعلا حوالي 24 فقرة غير دالة أي ليس لها ارتباط بالإختبار ككل ، و هو ما يعادل نسبة 50%. لكن الفقرات في ارتباطها مع البعد الفرعي الذي تقيسه، لها دلالة إحصائية، و مرتبطة ببعدها الفرعي إلى البعض منها . فجميع الأبعاد لها على الأقل فقرة واحدة غير دالة و بالتالي لا ترتبط إحصائيا بالبعد الذي تقيسه، فعلى سبيل الذكر : البعد العام يحتوي على 7 فقرات غير دالة على مجموع 26 فقرة ، أما البعد الإجتماعي لديه فقرة واحدة ، و أخيرا البعد الأسري فقرة واحدة كذلك . إلا البعد المدرسي الذي

فقراته كلها تتميز بالإرتباط مع بعدها و ذات دلالة إحصائية و تقيس ما وضع لقياسه، و هذا راجع إلى الوضع و الوضعية الذي آثر على استجابات المفحوصين ، حيث تم توزيع اختبار تقدير الذات لكوبر سميث برفقة استبيان التفاعل اللفظي بالقسم بين المدرس و التلاميذ ، برفقة مدرس المادة و الطاقم التربوي و بإشراف الباحث أستاذ جامعي ، بيئة تعليمية تعلمية تربوية خالصة ، أدت إلى إيحاء Suggestion و توجيه Orientation هذه الإستجابات و بالتالي إعطاء الأولوية و الإهتمام إلى فقرات البعد المدرسي مقارنة بالبعد العام الذي ليس له تأثير على نتائج التحصيل الدراسي ، إلى بعدي الجانب الإجتماعي و الأسري الذي لهم تأثير على دافعية و تحفيز هؤلاء التلاميذ للحصول على النتائج مرضية و مقبولة ، حيث هذين البعدين من محددات متغير التحصيل الدراسي ، حيث صيغة الإختبار هي صيغة مدرسية ، و بالرغم من عدم ارتباط بعض الفقرات مع بعدها إلى أننا نستطيع القول أن الفقرات لها اتساق داخلي جيد و مقبول . الشيء الأساسي هو ارتباط الفقرات مع البعد الذي تقيسه .

جدول رقم (21) يبين قيم معامل الإرتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية للبعد العام :

رقم الفقرة	معامل الإرتباط	الدلالة الإحصائية
1	0.178	غير دالة
3	0.321	دالة عند 0.01
4	0.237	دالة عند 0.05
7	0.074	غير دالة
10	0.458	دالة عند 0.01
12	0.487	دالة عند 0.01
13	0.455	دالة عند 0.01
15	0.570	دالة عند 0.01
18	0.456	دالة عند 0.01
19	0.449	دالة عند 0.01
24	0.522	دالة عند 0.01
25	0.248	دالة عند 0.05
26	0.310	دالة عند 0.01
29	0.183	غير دالة
30	0.296	دالة عند 0.05
32	0.337	دالة عند 0.01
33	0.018	غير دالة

35	0.437	دالة عند 0.01
36	0.575	دالة عند 0.01
39	0.403	دالة عند 0.01
42	0.282	دالة عند 0.05
43	0.16	غير دالة
45	0.275	دالة عند 0.05
48	0.139	غير دالة
49	0.263	دالة عند 0.05
50	0.114	غير دالة

يتبين من الجدول رقم (21) أن جميع معاملات الإرتباط التي تم التوصل إليها بحساب معامل الإرتباط ، بين درجة كل فقرة و الدرجة الكلية للبعد العام لإختبار تقدير الذات لكوبر سميث ، دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، البعض الآخر دال عند 0.05 و المتمثلة في الفقرات رقم : 4، 25، 30، 42 ، 45، 49 . أما الفقرات غير الدالة و هي رقم : 1، 7، 29، 33، 43، 48، 50 . حيث أن مجموع عدد فقرات البعد تساوي 26 .

جدول رقم (22) يبين قيم معامل الإرتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية للبعد الإجتماعي :

رقم الفقرة	معامل الإرتباط	الدلالة الإحصائية
5	0.365	دالة عند 0.01
8	0.304	دالة عند 0.05
14	0.519	دالة عند 0.01
21	0.656	دالة عند 0.01
27	0.353	دالة عند 0.01
37	0.021	غير دالة
44	0.546	دالة عند 0.01
46	0.370	دالة عند 0.01

يتبين من الجدول رقم (22) أن درجات الإرتباطات بين فقرات البعد الإجتماعي و الدرجة الكلية للبعد دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 ، إلى الفقرة رقم 8 كانت دلالتها الإحصائية عند 0.05 ، أما الفقرة رقم 37 فهي غير دالة تماما . حيث مجموع العدد الكلي لفقرات البعد يقدر بثمانية 8 فقرات ، و هذا يبين مدى إتساق فقرات البعد الإجتماعي .

جدول رقم (23) يبين قيم معامل الإرتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية للبعد الأسري :

رقم الفقرة	معامل الإرتباط	الدلالة الإحصائية
6	0.470	دالة عند 0.01
9	0.602	دالة عند 0.01
11	0.230	غير دالة
16	0.600	دالة عند 0.01
20	0.632	دالة عند 0.01
28	0.642	دالة عند 0.01
40	0.547	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول رقم (23) أن درجات الإرتباطات ما بين فقرات البعد الأسري و الدرجة الكلية لهذا البعد تتميز بارتفاعها حيث جميعها ذات دلالة إحصائية عند المستوى 0.01 ، ما عدى الفقرة رقم 11 فهي عديمة الدلالة ، لكن يبقى معامل ارتباطها متوسط و المقدر بـ 0.230 ، مما يؤكد على أن فقرات البعد الأسري تتميز بإتساق داخلي جيد .

جدول رقم (24) يبين قيم معامل الإرتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية للبعد المدرسي :

رقم الفقرة	معامل الإرتباط	الدلالة الإحصائية
2	0.290	دالة عند 0.05
17	0.579	دالة عند 0.01
23	0.500	دالة عند 0.01
31	0.487	دالة عند 0.01
34	0.499	دالة عند 0.01
38	0.306	دالة عند 0.05
41	0.331	دالة عند 0.01
47	0.454	دالة عند 0.01

ما يظهر لنا من الجدول رقم (24) أن فقرات البعد المدرسي تتميز بإتساق داخلي هائل و مرتفع جدا ، و درجة الإرتباطات ما بين الفقرات و الدرجة الكلية لهذا البعد دالة إحصائيا عند المستوى 0.01 ، ما عدى الفقرتان رقم 2 و 38 دالتان إحصائيا عند المستوى 0.05 .

- **الإرتباطات المتعددة بين أبعاد الإختبار :**

قام الباحث بحساب معامل الإرتباط بين الأبعاد المكونة للإختبار ، و المطبق على عينة الدراسة الإستطلاعية حيث ن تساوي 70 .

جدول رقم (25) يبين معاملات الإرتباط بين أبعاد الإختبار :

الإرتباطات	العام	الإجتماعي	الأسري	المدرسي
البعد العام	—	0.388	0.460	0.257
البعد الإجتماعي		—	0.307	0.257
البعد الأسري			—	0.282
البعد المدرسي				—

تتأرجح درجات الإرتباطات بين أبعاد الإختبار ما بين 0.460 و 0.257 . جميع الإرتباطات ما بين أبعاد الإختبار كانت مقبولة من حيث درجة ارتفاعها .

جدول رقم (26) يبين ارتباط الأبعاد الأربعة مع الدرجة الكلية لإختبار تقدير الذات :

الأبعاد	الإرتباط بالدرجة الكلية للإختبار	الدلالة الإحصائية
البعد العام	0.858	دالة عند 0.01
البعد الإجتماعي	0.607	دالة عند 0.01
البعد الأسري	0.731	دالة عند 0.01
البعد المدرسي	0.561	دالة عند 0.01

نلاحظ من خلال الجدول رقم (26) ارتباط واضح بين جميع أبعاد الإختبار و الدرجة الكلية للإختبار مما يدل على تناسق الأبعاد مع الإختبار .

و يتضح من خلال الإتساق الداخلي الذي جمع كل بعد على حدى و الإختبار الكلي ، و كذا ارتباط فقرات الأبعاد بالاختبار الكلي وارتباط الأبعاد فيما بينها على صدق اختبار تقدير الذات .

ب- حساب الثبات: La fidélité

تم التحقق من ثبات اختبار تقدير الذات لكوبر سميث Cooper Smith ، من خلال حساب معامل الثبات بطريقة معامل ألفا (α) كرونباخAlpha Cronbach و باستعمال طريقة التجزئة النصفية Half- split Reliability التصحيحية .

- **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ :**

من خلال تطبيق معادلة ألفا كرونباخ لحساب ثبات اختبار تقدير الذات على مستوى الأبعاد الأربع المكونة للإختبار و كذلك الإختبار الكلي ، تم الحصول على النتائج التالية :

جدول رقم (27) يوضح معاملات الثبات لإختبار تقدير الذات :

اختبار تقدير الذات لكوبر سميث	معامل الثبات αكرونباخ
البعد العام	0.572
البعد الإجتماعي	0.297
البعد الأسري	0.655
البعد المدرسي	0.374
الإختبار الكلي	0.743

تشير علامات الجدول إلى ارتفاع قيمة ألفا كرونباخ الخاصة بالإختبار الكلي لتقدير الذات و البالغة 0.743 ، أما القيم الخاصة بالأبعاد فكان مقدارها مقبول ، انحصرت ما بين 0.572 للبعد العام و 0.655 للبعد الأسري ، و كذلك 0.374 للبعد المدرسي و هي قيمة متوسطة ، أما قيمة ثبات البعد الإجتماعي فكانت نوعا ما ضعيفة و بمقدار يعادل 0.297 .

- **الثبات بطريقة التجزئة النصفية :**

استعمل الباحث طريقة التجزئة النصفية بتقسيم مجموع عدد فقرات الإختبار ككل إلى قسمين ، يحتوي القسم الأول على الفقرات الفردية ، أما القسم الثاني احتوى على الفقرات الزوجية (25/25) ، كما قام الباحث بحساب الثبات و بنفس الطريقة للأبعاد الأربع الممثلة لإختبار تقدير الذات ، أي (4/4) لكل بعد ، و تحصل الباحث على النتائج التالية :

جدول رقم (28) يبين قيم الثبات بعد تطبيق المعادلة التصحيحية لسبيرمان– براون Spearman-Brown:

اختبار تقدير الذات لكوبر سميث	قيمة الثبات المصححة بمعادلة S-B
البعد العام	0.622
البعد الإجتماعي	0.325
البعد الأسري	0.608
البعد المدرسي	0.396
الإختبار الكلي	0.637

تشير علامات الجدول إلى قيم مقبولة لنتائج معامل الثبات بعد التصحيح ، و هذا ما يؤكد ثبات الإختبار و صلاحيته للإجراء على عينة الدراسة الأساسية .

انطلاقا من نتائج الإتساق الداخلي و بحساب معامل الإرتباط لبرافي– برسون Bravais – Pearson ، و كذلك من نتائج حساب ثبات الإختبار و أبعاده باستعمال معامل ألفا كرونباخ و المعادلة التصحيحية لسبيرمان– براون Spearman – Brown نستطيع القول أن اختبار تقدير الذات لكوبر سميث صادق و فقراته ثابتة و واضحة و مفهومة ، و تقيس ما وضع لقياسه .

- فإذا قارنا صدق و ثبات اختبار تقدير الذات لكوبر سميث لهذه الدراسة مع نتائج صدق و ثبات دراستين سابقتين الخاصة بنفس الإختبار ، فنجد تقارب و تشابه كبير للنتائج المتحصل عليها أي لا فرق يذكر .

بالنسبة للدراسة الأولى كانت للباحث "قدوري الحاج" من جامعة ورقلة السنة الجامعية 2014 – 2015 ، حيث نتيجة الثبات باستخدام معامل **αكرونباخ** تساوي 0.55 ، و بالمعادلة التصحيحية لسبيرمان– براون فتساوي 0.70 ، ما يعبر عن ثبات الإختبار و مما يسمح لنا بتطبيقه بكل اطمئنان .

أما الدراسة الثانية للباحث فيصل فراحي من جامعة وهران 2 سنة 2009 و الخاصة كذلك لنفس الإختبار ، فكان ثبات الأبعاد يتراوح ما بين 0.42 و 0.63 باستعمال معامل **αكرونباخ** أما اختبار الكلي فثباته يقدر بـ 0.74 ، و بتطبيق التجزئة النصفية أي معادلة التصحيح أصبح ثبات الأبعاد يتأرجح ما بين 0.44 و 0.58 ، أما ثبات الإختبار الكلي فصار يقدر بـ 0.64 فهي بيانات مرضية ، خصوصا قيمة الثبات الخاصة بالإختبار الكلي .

أما صدق هذه الدراسة ، فأظهرت النتائج أن كل الفقرات ارتبطت بالأبعاد الفرعية التي تنتمي إليها عند مستوى الدلالة 0.01 ، مما يشير إلى تجانس الأبعاد الفرعية المكونة لإختبار تقدير الذات لكوبر سميث .

تراوحت الإرتباطات ما بين الأبعاد الفرعية للإختبار ما بين 0.168 و 0.335 ، أما ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية لإختبار تقدير الذات كانت تتأرجح ما بين 0.870 و 0.573 عند مستوى الدلالة 0.01 .

خلاصة القول أن نتائج الصدق الثبات لهذه الدراسات الثلاث كلها متساوية و إلى حد كبير .

نستنتج مما سبق ، أن ننوع من تقنيات و أدوات جمع المعلومات، و ذلك لكي يتسنى للباحث الإستفادة من إيجابيات كل طريقة ، و حتى يتأكد من صحة المعلومات التي تم الحصول بأكثر من طريقة ، أنه فعلا قد حصل على المعلومات الصحيحة . و يجب الإشارة إلى تكامل الطرق الأربعة منطقا من محدودية الطريقة، و كل هذه الطرق من تقنيات و أدوات بحث ، تبحث عن هدف و غاية علمية finalité scientifique .

II- الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية :

- **تمهيد :**

بعد التأكد من صدق أدوات القياس و من صحة الفرضيات الإجرائية المطروحة ، و بعد تطبيق الدراسة الاستطلاعية ، أجرى الباحث دراسته الميدانية الأساسية بثانويتي العقيد لطفي و الإمام الهواري بمدينة وهران بتطبيق أداتي القياس المتمثلتان في الاستبيان لقياس التفاعل اللفظي في الفصل الدراسي و اختبار تقدير الذات لكوبر سميت على العينة المتكونة من 510 تلميذا من ذكور و إناث. سنتطرق بهذا الجانب من الفصل إلى مجتمع الدراسة و مواصفات العينة ، و إلى المنهج المستعمل ، و توضيح الخطوات المتبعة لإجراء الدراسة الأساسية و الأساليب الإحصائية المستخدمة .

1 – منهج الدراسة :

يرتبط صدق النتائج و مدى مطابقتها للواقع المدروس ارتباطا قويا بالمنهج الذي يتبعه الباحث في دراسته لمشكلة بحثه ، و إذ تحاول الدراسة معرفة واقع التفاعل اللفظي بالقسم و علاقاته بتقدير ذات التلاميذ و بمستوياتهم في التحصيل الدراسي ، فإنها تصنف ضمن الدراسات النفسية الاجتماعية ، بحيث كفاءة التفاعل اللفظي ذات أهمية بالغة في تنظيم عمل المدرس بداخل القسم و هو محدد لمستويات تقدير ذات هؤلاء التلاميذ (مرتفع – متوسط – منخفض) .

لذلك كان المنهج الوصفي التحليلي (التفسيري) Méthode descriptive explicative هو الأنسب للدراسة الحالية باعتباره يقوم على جمع الحقائق و البيانات حول الظاهرة المدروسة كما هي في الواقع ثم تعليلها و تصنيفها وصولا لاستخلاص النتائج ، بالإضافة إلى محاولة رصد الفروق في استجابات أفراد العينة انطلاقا من متغير عامل الشعبة المتمثل في جذع مشترك آداب و كذلك جذع مشترك علوم و تكنولوجيا في عملية التفاعل اللفظي بداخل القسم الدراسي .

و بالتالي يصل الباحث إلى تفسير تلك النتائج بالاعتماد على الجانب النظري المتمثل في النظريات و الدراسات السابقة .

2 – المجال الجغرافي للدراسة الأساسية :

نظرا لطبيعة الموضوع و لنوع الدراسة أجرى الباحث دراسته الميدانية الأساسية بثانويتي الإمام الهواري بحي الحمري ، و العقيد لطفي بحي الميرامار لمدينة وهران .

اختار الباحث ثانوية الإمام الهواري للاعتبارات المذكورة آنفا على متن الدراسة الاستطلاعية ، و كذلك ، و ببساطة هو المكان الذي أجرى فيه الباحث دراسته الاستطلاعية وبكل وفاء و أمانة للأصل .

أما ثانوية العقيد لطفي لقربها الشديد من مكان اقامة الباحث ، و هي عودة إلى الديار ، بحيث تحصل على شهادة البكالوريا بهذه الثانوية ، و أغلبية العمال و الموظفين يعرفون الباحث سواء من قريب أو من بعيد فهم من أبناء الحومة .

3 – مدة تطبيق الدراسة:

تمت الدراسة خلال نهاية الثلاثي الأخير من الموسم الدراسي 2016/2015 و بالضبط خلال الفترة الممتدة من 03 أفريل إلى غاية 30 أفريل ، و هذا باقتراح من الطاقم الإداري للثانويتين و بتوجيه من مسؤولين بمديرية التربية لولاية وهران ، فالسبب بسيط ، راجع إلى البرمجة المبكرة لنهاية الدروس بالثانويات المتواجدة على مستوى دائرة وهران و البـــالغ عددها 26 ثـــانوية ، لأواخر شهر أفريل ، و امتحانات الثلاثي الثالث كانت خلال الأسبوع الثاني من شهر ماي ، و الهدف من وراء ذلك هو امتحانات البكالوريا لتلاميذ المستوى الثانوي الثالث التي كانت بنهاية شهر ماي كما نعرف جميعا .

دامت الدراسة حوالي ثلاث أسابيع خلال مرحلتين :

* **المرحلة الأولى :** كانت بثانوية العقيد لطفي و بدأها الباحث يوم الأحد : 2016/04/03 و انتهت يوم الخميس : 2016/04/07 .
* **المرحلة الثانية :** كانت بثانوية الإمام الهواري بحي الحمري ، دامت أسبوع كامل من يوم الأحد : 2016/04/10 إلى غاية يوم الخميس : 2016/04/14 .

قام الباحث خلال المرحلتين بتوزيع مقاييس الدراسة على العينة و إطلاعها على الغرض منهـــا و تقديم شروح على كيفية الإجابة على استبيان التفاعل اللفظي و اختبار تقدير الذات ، و لم تكن هناك صعوبة تذكر ، إلى انسحاب المستشارة التربوية ، التجاوب كان ممتاز ، سواء مع الأداتين أو مع الباحث نفسه ، حيث اغتنم فرصة تواجده بالميدان لإجراء الدراسة بتقديم المختص النفساني و توضيح عمله و مجال تدخله و كان هذا بطلب من الأساتذة و خاصة من التلاميذ أنفسهم ، فكما جاء على متن هذه الرسالة المجتمع بحاجة إلينا بكثرة ، و تابع الباحث تدخله حول كيفية الحصول على الشهادات الجامعية لممارسة هذه المهنة ، فحسب التلاميذ هي ممتعة .

و يجب الإشارة أن عملية توزيع و استلام استبيانات التفاعل اللفظي المرفقة باختبار تقدير الذات جرت بحضور مدرس كل حصة دراسية مع وجود عضو من الطاقم الإداري .

خلال الأسبوع الثالث من الدراسة، قام الباحث بتعيين عمل المدرس و تفاعله مع التلاميذ بالقسم باستعمال تقنية الملاحظة المباشرة و هذا بالثانويتين.

4 – عينة الدراسة الأساسية و خصائصها :

4 – 1 – مجتمع و عينة الدراسة :

يمثل اختيار عينة الدراسة إحدى أهم خطوات البحث العلمي الميداني ، ذلك أن نتائجه التي سينتهي إليها تتوقف و بدرجة كبيرة جدا على خصائص و مواصفات العينة و مدى تماثلها و تطابقها مع خصائص المجتمع الأصلي الذي سحبت منه ، حيث بلغ التعداد الإجمالي لتلاميذ المستوى الأول من التعليم الثانوي

جذع مشترك أداب و جذع مشترك علوم و تكنولوجيا على حد السواء 6097 تلميذا من كلتا الجنسين يتوزعون على 26 ثانوية ، المتواجدة على مستوى دائرة وهران حسب مديرية التربية لولاية وهران .
تم اختيار تلاميذ المستوى الأول من التعليم الثانوي بطريقة مقصودة ، يعيشون مرحلة انتقالية تكيفية من الطور المتوسط إلى الثانوي ، و سنة الجذع المشترك تتطلب العناية اللازمة لهؤلاء التلاميذ ، من مرافقة سيكولوجية ، و تفاهم الأستاذ الثانوي و إلى تقدير المشاعر و إلى التوجيه للمرة الثانية في ظرف سنة ، حيث أن متوسط سن هذه الفئة 15 سنة فقط fragile et délicat sur le plan psychologique ، لا يرضون بالإحباط و لا بالسلوكات السلطوية l'autorité traditionnelle .

بلغ حجم العينة 510 تلميذا ، يتوزعون كما يلي :

- 307 تلميذا على مستوى ثانوية العقيد لطفي .
- 203 تلميذا على مستوى ثانوية الإمام الهواري .

أما فيما يخص اختيار العينة، فالمعاملة و أسلوب المعاينة ظرفي أما النوع فهو طبقي أي جذع مشترك لشعبتي الآداب و العلوم و التكنولوجيا، و لم يتم مراعاة أي عامل كترتيب قائمة التلاميذ أو ترتيب جلوسهم أو جنسهم أو تكرارهم.
فبعد قيام الباحث بإجراءات التطبيق لأدوات الدراسة بمرحلة التعليم الثانوي، على العينة بالثانويتان المذكورتان أعلاه ، ثم تم فحص الاستبيان و الاختبار وفقـا لمفتـــاح تصحيح كل أداة ، و حصل كل فرد من أفراد العينة على درجة خام خاص به ، تقلص حجم العينة و أصبح عدد أفرادها الفعلي يقدر بـ 480 تلميذا ، مقدار يمثل عينة الدراسة النهائية ، أي إلغاء ما يعادل 30 مفحوص و هذا راجع لسببين :

- السبب الأول، هو استبعاد الباحث الإجابات الناقصة و غير المكتملة أو المشطبة .
- أما السبب الثاني ، يتمثل في تعذر الباحث من الحصول على المعدل السنوي لبعض التلاميذ ، راجع لأخطاء الكتابة بالحاسوب الإلكتروني Fautes de frappes المتواجدة على سجل النتائج ، التي تمثل مستوى التحصيل الدراسي لكل تلميذ ، و العودة إلى الثانوية لتصحيح الخطأ كان غير ممكن جدا جدا .

الذي يجب الإشارة إليه ، أن ناتج Résultante العلاقات ما بين التفاعل اللفظي بالقسم و تقدير الذات ، نلتمسه من المعدل السنوي la moyenne annuelle للتلاميذ ، و هي الوضعية التحصيلية للتلميذ " مقبول ، غير مقبول " ، و هو مجموع الفصول الثلاثـة للسنـــة الدراسيـــة و بإجراء عملية القسمة على ثلاثة 3 ، يمثل معدل الانتقال la moyenne de passage إلى المستوى الثاني إذا كان المعدل يساوي أو يفوق 10 ، أما إذا كان 9 و أدنى من 10 ، فالتلميذ معني بالامتحانات الاستدراكية les examens de rattrapages (أنظر الملحق رقم:9) . نظام جديد مفروض من الوزارة الوصية ، و المطبق إجرائيا ابتداءا من هذه السنة على مستوى طور التعليم الثانوي و كذلك المتوسط ، فحسب النتائج

المتحصل عليها جميع التلاميذ المعنيين بهذا الامتحان تحصلوا على العلامة 10 التي تعني الانتقال إلى المستوى الموالي و القبول . اليوم فالنجاح يطول الاغلبية من غير استحقاق، قديما من كان يستحق النجاح ينجح، ومن لا يستحقه لا ينجح(رابط الموضوع :ألوكا 42873). فالنجاح للجميع مثل التعلم للجميع Learning for all ، إلى من لم يريد ذلك . بثانوية لطفي الامتحان الاستدراكي كان في أواخر شهر ماي قبل تاريخ إجراء امتحانات البكالوريا ، أما بثانوية الإمام الهواري ، فكان نوعا ما متأخرا أي بعد هذه الامتحانات الخاصة بالمستوى الثالث من التعليم الثانوي .

أما بالنسبة للتلاميذ ذوي المعدل أقل من تسعة 9 ، فإن مصيرهم هو إعادة السنة للبعض ، و الطرد بالتوجيه إلى عالم الشغل للبعض الآخر و هم المعيدين لهذا المستوى للمرة الثانية .

خلال هذه المرحلة من الدراسة الميدانية ، تلقى الباحث صعوبات كبيرة جدا ، لم يدخلها في الحسبان في بداية الأمر لأن الظروف و السياق لم تكن توحي بذلك ، كادت أن تكون العامل الأساسي في عرقلة و توقف سير هذه الدراسة و إنهاءها فمن المستحيل تغير مكان الدراسة لضيق الوقت ، و هو عدم أو استحالة الباحث من الحصول على هذه المعدلات السنوية للتلاميذ المفحوصين ، و كان الرفض قاطع لا رجعة فيه من قبل مدراء الثانويتين ، و بطلب من بعض الأساتذة بحجة السر المهني secret professionnel ، مدراء غيروا من رأيهم و انقلبوا ، و كأن الباحث لم يقدم التسريحات اللازمة و وثائق الاتصال الضرورية الرسمية لذلك والمرفقة بعنوان الأطروحة ، و ليس بأستاذ جامعي ، و ليس ببحث علمي ، فكانت هناك بعض من الإهانة و الاستفزاز ، صعوبات ظهرت بالأسبوع الثاني من شهر جويلية بعد حصول التلاميذ على كشف النقاط و التوجيه ، و لكن و الحمد لله و بتوفيق منه ، هذه المعدلات تم الحصول عليها في الخفاء و بطريقة غير رسمية . علامات تستعمل لغرض البحث العلمي فقط و هناك وزارة لذلك ، و بالتالي الحصول على الشهادة لا غير ذلك ، ولا ضرر و لا مساس لا بالأشخاص ، و لا إلى منـــاصبهم الغنية و العالية و العزيزة عليهم حسب تصوراتهم و إدراكاتهم غير الموضوعية لمنصب العمل .

4 – 2 – مواصفات عينة الدراسة الأساسية :

يبين الباحث توزيع عينة الدراسة الأساسية النهائية التي بلغت 480 تلميذا من الجنسين ، حسب المتغيرات الكمية و النوعية ، و تقديم مواصفاتها ضمن الجداول التالية :

أ – حجم التلاميذ و الشعب :

الجدول رقم (29) يبين توزيع عينة الدراسة حسب الشعب (ن = 480) .

الشعب	عدد التلاميذ	النسبة المئوية %
ج . م . تكنولوجيا و علوم	318	% 66
ج . م . أداب	162	% 34
المجموع	480	% 100

الجذع المشترك تكنولوجيا و علوم يستقطب اهتمام التلاميذ ، و هذا راجع إلى نوعية المواد الدراسية ، و إلى التخصصات و التوجهات السنة الثانية ، نجد 318 تلميذا من الجنسين بهذه الشعبة أي نسبة 66 % و 162 تلميذا من الجنسين بالجذع المشترك أداب أي نسبة 34 % ، هذا الاختلاف و الفارق في الاهتمام و التدفق ، راجع لطراز و ذوق العصر للتلاميذ و أسلوب تفكيرهم ما لا يتوافق مع شعبة الاداب ، إذا ما أسقطت على أهدافهم التربوية و الاجتماعية و المهنية أي تطلعاتهم المستقبلية .

ب – الجنس و السن :

الجدول رقم (30) يبين توزيع عينة الدراسة حسب الجنس و السن .

السن / الجنس	14	15	16	17	18	19	21	المجموع
الذكور	8	79	81	36	12	7	1	224
الإناث	7	134	79	21	11	4	0	256
المجموع	15	213	160	57	23	11	1	480

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن 213 تلميذا من الجنسين يبلغ سنهم 15 سنة ، و كذلك 160 من هؤلاء التلاميذ يبلغ سنهم 16 سنة ، كما بلغ متوسط سن العينة الأساسية 15,78 و بانحراف معياري يقدر بـ 1,046 ، هذا ما يؤدي بنا إلى القول أن فعلا عمر تلاميذ عينة الدراسة يمثل العمر الحقيقي للسنة الأولى ثانوي ، إلا عند سن 19 سنة و كذلك 21 سنة عدد التلاميذ ضئيل جدا قد تنسب إلى حالات خاصة ، حيث أن التلاميذ في هذا السن يتواجدون بالجامعة و حتى أفراد السن 18 سنة .

أما بالنسبة للجنس ، فعند سن 15 عدد الإناث يمثل ضعف عدد الذكور ، و هذا التباين بين النسبتين راجع إلى إقدام الإناث على التدريس و القابلية للتعلم مقارنة بالذكور ، و عند سن 17 و سن 19 ، فعدد الذكور هو ضعف عدد الإناث ، و كذلك عند سن 21 هناك تلميذ واحد و هو ذكر ، فيمكن القول أن النجاح المدرسي هو لصالح الإناث ، و الرسوب من شأن الذكور .

ج – الشعب و السن :

الجدول رقم (31) يبين توزيع عينة الدراسة حسب الشعب و السن :

السـن / الشعـب	14	15	16	17	18	19	21	المجموع
ج . م . تكنولوجيا و علوم	13	162	101	23	10	8	1	318
ج . م . أداب	2	51	59	34	13	3	0	162
المجموع	15	213	160	57	23	11	1	480

نلاحظ بالجذع المشترك تكنولوجيا و علوم أن 162 تلميذا يبلغ سنهم 15 سنة ، يليه سن 16 بـ 101 تلميذا ، و كلما تقدمنا في السن يقل عدد التلاميذ بهذه الشعبة و بسرعة و حجم كبير ، و 13 تلميذا يبلغ سنهم 14 سنة ، يمكن اعتباره نضج مبكر و سابق لأوانه .

أما عند الجذع المشترك أداب ، عدد تلاميذ السن 16 يفوق عدد تلاميذ السن 15 ، و كلما تقدمنا في السن يقل عدد التلاميذ ، لكن الفارق ضئيل في العدد ، فيجب الإشارة أن عدد تلاميذ السن 14 يقدر بتلميذين اثنين فقط ، فالنضج المبكر هو لصالح الشعبة المذكورة أعلاه بحيث من نواتجها الأطباء و المهندسين ... الخ .

د – الشعب و الوضعية التحصيلية للتلميذ " مقبول ، غير مقبول " :

الجدول رقم (32) يبين توزيع عينة الدراسة حسب الشعب و الوضعية التحصيلية للتلميذ :

الوضعية التحصيلية / الشعـب	مقبول	غير مقبول	المجموع
ج . م . تكنولوجيا و علوم	294	24	318
ج . م . أداب	147	15	162
المجموع	441	39	480

يقدر عدد التلاميذ المقبولين بالجذع المشترك تكنولوجيا و علوم بـ 294 تلميذا من الجنسين ، و هو مقدار هائل مقارنة بعدد التلاميذ غير المقبولين بالسنة الثانية ثانوي ، حيث معدلهم السنوي أدنى من 10 و يقدر عدد هؤلاء التلاميذ بـ 24 تلميذا ، أما بالنسبة لتلاميذ الجذع المشترك أداب فعدد المقبولين كذلك هائل و يقدر بـ 147 تلميذا من الجنسين ، أما عدد التلاميذ غير المقبولين أي تكرار السنة للبعض و الطرد

و التوجيه المهني للبعض الآخر يقدر بـ 15 تلميذا . في حين عدد التلاميذ الإجمالي غير المقبولين يقدر بـ 39 تلميذا ، من بينهم تلميذ واحد فقط معني بالامتحانات الاستدراكية بحيث معدله السنوي يقدر بـ 9,5 .

ن – الجنس و الوضعية التحصيلية للتلميذ " مقبول ، غير مقبول " :

الجدول رقم (33) يبين توزيع عينة الدراسة حسب الجنس و الوضعية التحصيلية للتلميذ .

الوضعية التحصيلية / الجنس	مقبول	غير مقبول	المجموع
الذكور	202	22	224
الإناث	239	17	256
المجموع	441	39	480

على حسب عدد التلاميذ فإن التفوق و النجاح لصالح الإناث مقارنة بالذكور، و عدم القبول و الرسوب و الطرد للبعض الآخر، لصالح الذكور مقارنة بالإناث، أي ما يعادل 239 تلميذة مقابل 202 تلميذ ، و 22 تلميذ مقابل 17 تلميذة .

هـ - الشعب و مستويات التحصيل الدراسي للتلاميذ :

الجدول رقم (34) يبين توزيع عينة الدراسة حسب الشعب و مستويات التحصيل الدراسي للتلاميذ .

الشعب	مستويات التحصيل الدراسي للتلاميذ				المجموع
	أقل من 10 ضعيف	10 – 11 متوسط	12 – 13 – 14 حسن	15 و ما فوق امتياز	
ج . م . تكنولوجيا و علوم	24	180	95	19	318
ج . م . أداب	15	111	35	1	162
المجموع	39	291	130	20	480

ما نستطيع قوله و استنتاجه من خلال قراءتنا لهذه النتائج المتواجدة في الجدول أعلاه ، أنه نسبة كبيرة من التلاميذ و التي تقدر بـ 76 % أي 291 تلميذا من الجنسين يتميزون بمستويات متوسطة ، و التي تسمح فقط بالانتقال إلى السنة الثانية من هذا الطور ، و ما يعادل رصيد معرفي كمي و نوعي جد متوسط و متواضع ، و كأن الهم الوحيد و الغاية المرجوة هو الانتقال و تفادي الرسوب فقط و لو بأدنى حد ، هذا يعني أن درجة الطموح و التحفيز منخفضة .

أما بالنسبة للمستوى الحسن فنسبة التلاميذ جد منخفضة مقارنة بالمستويات المتوسطة و تقدر بـ 27 % ، أي ما يعادل 130 تلميذا من الجنسين للعينة الأساسية ككل .

فيما يخص متغير الشعب فالجذع المشترك تكنولوجيا و علوم متفوقين عن تلاميذ الجذع المشترك أداب في جانب الامتياز أي 19 تلميذا ممتاز مقابل واحد فقط لصالح الأدبيين ، قد يكون هذا راجع إلى التفاعل اللفظي الإيجابي في القسم و درجات تقدير الذات الإيجابية كذلك لدى هؤلاء تلاميذ الجذع المشترك التكنولوجيا و العلوم .

لتأكيد النتائج المتحصل عليها أعلاه و التفسيرات و التعاليق و الوصف السالف الذكر ، فسيكون على مستوى فصل عرض و تفسير نتائج الدراسة .

و – المستوى التعليمي للأب و مستويات التحصيل الدراسي للتلاميذ :

الجدول رقم (35) يبين توزيع عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي للأب و مستويات التحصيل الدراسي للتلاميذ .

المستوى التعليمي للأب	مستويات التحصيل الدراسي للتلاميذ				المجموع
	أقل من 10 ضعيف	10 – 11 متوسط	12 – 13 – 14 حسن	15 و ما فوق امتياز	
أمي	2	6	1	0	9
ابتدائي	5	24	6	0	35
متوسط	9	57	24	1	91
ثانوي	17	89	31	6	143
جامعي	6	115	68	13	202
المجموع	39	291	130	20	480

نستخلص من الجدول رقم (35) ما يلي :

أن 17 تلميذا من فئة المستوى الضعيف ، و الذي بلغ عددهم الإجمالي 39 تلميذا من الجنسين أي ما يعادل نسبة 8 % من العينة الأساسية ، المستوى التعليمي للأب يقف عند التعليم الثانوي، في حين أن 9 تلاميذ يتوقف المستوى التعليمي لآبائهم عند التعليم المتوسط ، و 6 تلاميذ عند التعليم الجامعي ، و 5 تلاميذ عند التعليم الابتدائي ، فالأمي تلميذين . أن 115 تلميذا من فئة المستوى المتوسط و الذي بلغ عددهم الإجمالي 291 تلميذا من الجنسين أي بنسبة 60 % من العينة الأساسية ، المستوى التعليمي للأب يقف عند التعليم

الجامعي ، في حين أن 89 تلميذا يتوقف المستوى التعليمي للأب عند التعليم الثانوي ، في حين أن 57 تلميذا يتوقف المستوى التعليمي لآبائهم عند التعليم المتوسط ، و 24 تلميذا عند التعليم الابتدائي ، فالأمي لـ 6 تلاميذ .

أنه 68 تلميذا من فئة المستوى الحسن ، و الذي بلغ عددهم الإجمالي 130 تلميذا من الجنسين ، أي بنسبة تقدر بـ 27 % من العينة الأساسية ، المستوى التعليمي للأب يقف عند التعليم الجامعي ، في حين أن 31 تلميذا يتوقف المستوى التعليمي للأب عند التعليم الثانوي ، و 24 تلميذا توقف المستوى التعليمي لآبائهم عند التعليم المتوسط ، و كذلك 6 تلاميذ عند التعليم الابتدائي ، فالمستوى الأمي تلميذ واحد فقط .

أنه 13 تلميذا من فئة مستوى الامتياز ، و الذي بلغ العدد الإجمالي لهؤلاء 20 تلميذا من الجنسين و بنسبة تقدر بـ 4 % من العينة الأساسية ، بحيث المستوى التعليمي لآبائهم يقف عند التعليم الجامعي ،وكذلك 6تلاميد المستوى التعليمي للأب توقف بالثانوية ، و تلميذ واحد فقط يتوقف المستوى التعليمي للأب عند التعليم المتوسط ، و الشيء المميز هو غياب كل من مستوى التعليم الابتدائي و المستوى الأمي عند أباء تلاميذ هذه الفئة الممتازة .

يظهر جليا ارتفاع نسبة المستوى الجامعي لآباء هؤلاء التلاميذ ، للفئات الأربع من مستوى تحصيلهم الدراسي ، حيث يقدر عددهم بـ 202 أي ما يعادل نسبة 42 % من آباء تلاميذ العينة الأساسية ، و كلما انخفض المستوى التعليمي للآباء كلما قل عددهم ، حيث بلغ عدد الآباء الذي مستواهم التعليمي متوسط 91 أي نسبة 19 % من آباء تلاميذ العينة الأساسية ، و الأميين عددهم 9 أي نسبة 2 % فقط .

ي– المستوى التعليمي للأم و مستويات التحصيل الدراسي للتلاميذ :

الجدول رقم (36) يبين توزيع عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي للأم و مستويات التحصيل الدراسي للتلاميذ .

المستوى التعليمي للأم	مستويات التحصيل الدراسي للتلاميذ				المجموع
	أقل من 10 ضعيف	10 – 11 متوسط	12 – 13 – 14 حسن	15 و ما فوق امتياز	
أمي	2	10	1	1	14
ابتدائي	3	17	7	0	27
متوسط	12	60	19	2	93
ثانوي	12	124	43	10	189
جامعي	10	80	60	7	157
المجموع	39	291	130	20	480

نستخلص من الجدول رقم (36) ما يلي :

أنه 12 تلميذا من فئة المستوى التحصيلي الضعيف ، و الذي بلغ عددهم الإجمالي 39 تلميذا من الجنسين و بما يعادل نسبة 8 % من العينة الأساسية ، فالمستوى التعليمي للأم يقف عند كل من التعليم الثانوي و المتوسط ولكل مستوى، و بينما 10 من هؤلاء التلاميذ المستوى التعليمي لأمهاتهم جامعي ، في حين 3 تلاميذ المستوى التعليمي للأم يقف عند المستوى الابتدائي ، أما الأمي فلتلميذين .

أنه 124 تلميذا من فئة المستوى التحصيلي المتوسط ، و الذي بلغ عددهم الإجمالي 291 تلميذا من الجنسين ، و بنسبة مئوية تقدر بـ 60 % من العينة الأساسية ، فالمستوى التعليمي للأم توقف عند التعليم الثانوي ، بينما 80 تلميذا المستوى التعليمي للأم جامعي ، في حين 60 تلميذا المستوى التعليمي لأمهاتهم توقف عند التعليم المتوسط ، و 17 تلميذا للتعليم الابتدائي ، و 10 تلاميذ أمهاتهم أميين .

أنه 60 تلميذا من فئة المستوى التحصيلي الحسن و الذي بلغ عددهم الإجمالي 130 تلميذا من الجنسين بنسبة مئوية تقدر بـ 27 % من العينة الأساسية ، المستوى التعليمي للأم جامعي ، بينما 43 تلميذا المستوى التعليمي لأمهاتهم توقف عند التعليم الثانوي ، و 19 تلميذا عند التعليم المتوسط ، في حين 7 تلاميذ و تلميذا واحدا فقط و بالترتيب و على التوالي عند التعليم الابتدائي و الأمي لمستوى تعليم أمهاتهم .

أنه 10 تلاميذ من فئة المستوى التحصيلي امتياز ، و الذي بلغ عددهم الإجمالي 20 تلميذا و بنسبة مئوية تقدر بـ 4 % من العينة الأساسية ، أمهاتهم مستواهم التعليمي ثانوي ، في حين 7 تلاميذ المستوى التعليمي لأمهاتهم جامعي ، و تلميذين للتعليم المتوسط ، في حين نسجل غياب تام لمستوى التعليم الابتدائي عند أمهات تلاميذ هذه الفئة من مستويات التحصيل الدراسي المرتفع ، أما بالنسبة للأمهات الأميين فتلميذ واحد والدته ذات مستوى أمي .

و يظهر جليا مرة أخرى ارتفاع كل من نسبة المستوى الثانوي و الجامعي لأمهات هؤلاء التلاميذ ، للفئات الأربع من مستويات تحصيلهم الدراسي ، و يقدر بـ 189 أم أي نسبة 39,5 % ، و 157 أم أي نسبة 32,5 % على التوالي و بالترتيب لتلاميذ العينة الاساسية.

خلاصة القول أنه المستوى التعليمي للوالدين مقبول جدا ، يسمح بتحفيز التلاميذ ، و تزويدهم بالطموح اللازم ، و إعطائهم المثل الأعلى حتى تكون نتائجهم الدراسية مرضية و مقبولة .

حيث أن للخلفية الأسرية دور كبير في التحصيل الدراسي ، و الدليل على ذلك مختلف الأبحاث التي أجريت في هذا المجال ، أن أباء المتفوقين يتميزون بتقديرهم العالي لسمات الاستقلالية و الذكاء و الإنجاز بصفة عامة .

و حسب " كونجر و بيترسون " " Conger et Peterson " (1984) في نفس السياق ، أي أن هؤلاء الأولياء يتميزون بكونهم ديمقراطيين و مشجعين للتفاعل الإيجابي ، المبني على الأخذ و العطاء و الرد مع أبنائهم ، و يدعمون نجاح أبنائهم بجميع الوسائل و يشجعونهم على النماء (مولاي بودخيلي ، 2004 : 379) .

5 – أساليب المعالجة الإحصائية :

إن الإحصاء هو مجموعة من المناهج الكمية المستعملة للتمكن من الوصول إلى الحكم الجيد و الرأي السديد الأقرب للصواب المقابل للظن ، أو هو بإيجاز دراسة أرقام الحوادث و علاقاتها (حليمي ، 1993 : 17) .

استخدم الباحث في معالجة بيانات الدراسة الأساسية مجموعة من الأساليب الإحصائية ، و ذلك بالاعتماد على البرنامج الحسابي للحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS ، و نظرا لطبيعة الموضوع ، و لنوع الفرضيات المطروحة طبق الباحث الأساليب الإحصائية التالية :

- التكرارات و النسب المئوية لوصف أفراد الدراســـة من حيث المتغيرات كـــالسن ، و الجنس و الشعب ... الخ .
- المتوسط الحسابي ، و هو أحد مقاييس النزعة المركزية و يعني إبراز مدى انتشار الدرجات في الوسط ، و هذا قصد استخراج متوسط أبعاد الدراسة الأساسية لمعرفة قيمة و مكان كل بعد ضمن الدراسة .
- الانحراف المعياري ، و هو أهم مقاييس التشتت ، و يقوم في جوهره على حساب انحرافات الدرجات عن متوسطها كما تدل تسميته عليه .
- معامل للارتباط المتعدد، للإجابة على الفرضية الأولى.
- معامل ارتباط " برافي برسون " "Bravas - Pearson" ، للإجابة على الفرضية الثانية.
- تحليل التباين الثنائي لقياس تأثير التفاعل بين متغيرين مستقلين على المتغير التابع، للإجابة على الفرضية الثالثة و الرابعة.

حيث يسمح تحليل التباين الثنائي باختبار ثلاث فرضيات دفعة واحدة تتعلق بالفروق (الاختلافات) بين المتوسطات باستخدام النسبة الفائية.

الفصل السادس

عرض نتائج الدراسة و مناقشتها

- **تمهيد:**

1- عرض نتائج الفرضيات و تفسيرها.

1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى و تفسيرها.

1-2- عرض نتائج الفرضية الثانية و تفسيرها.

1-3- عرض نتائج الفرضية الثالثة و تفسيرها.

1-4- عرض نتائج الفرضية الرابعة و تفسيرها.

2- الخلاصة العامة.

3- إسهامات الدراسة.

- **تمهيد:**

بعد عرضنا في الفصل السابق لأهم الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، سنقوم في هذا الفصل بعرض و تفسير و مناقشة نتائجها على ضوء فرضيات الدراسة من خلال قبولها أو رفضها، و ما جاء في الجانب النظري لهذا البحث.

و كانت إستجابة أفراد عينة الدراسة اتجاه أبعاد التفاعل اللفظي و تقدير الذات كما يلي:

الجدول رقم (37) يبين المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لأبعاد التفاعل اللفظي و أبعاد تقدير الذات.

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الدرجة الدنيا	الدرجة العليا
المحاضرة بالشرح و التلقين	7 ,91	1,48	4	12
إعطاء التوجيهات و التعليمات	7,74	1,67	3	12
نقد التلاميذ و تبرير السلطة	10,99	2,37	5	18
توجيه الأسئلة	12,62	2,54	5	20
تقبل المشاعر	13,02	2,84	6	22
التشجيع	9,70	1,93	4	16
تقبل و استخدام أفكار التلاميذ	9,90	2,09	4	15
الاستجابة	7,12	1,63	3	12
المبادرة	7,09	1,74	3	13
تقدير الذات العام	38,68	4,09	25	49
تقدير الذات الاجتماعي	11,98	1,59	8	16
تقدير الذات الأسري	12,03	2,02	8	16
تقدير الذات المدرسي	11,09	1,61	8	17

يتبين من الجدول رقم (37) أن متوسطات أبعاد التفاعل اللفظي تميزت بالتباين، منها ما هو مرتفع مقارنة بمتوسطات المنخفضة للأبعاد فقط، لكن و بصفة عامة يبقى هذا العامل منخفض في القسم و حسب فرضية الدراسة، الارتفاع إذا ما استندنا على متوسطات أكبر درجات لبعد تقبل المشاعر 22 ، و يليه بعد توجيه الأسئلة بـ 20، ثم بعد نقد التلاميذ و تبرير السلطة بـ 18 مما يبين أهمية و الاقتناع بالتفاعل اللفظي و أبعاده سواء المباشرة أو غير المباشرة، كوسيلة تسمح للتلاميذ باكتساب الثقة بالنفس و تقدير

الذات، و بالتالي تسجيل نتائج دراسية إيجابية و مقبولة، أما الأبعاد الأخرى تبقى منخفضة مثل التشجيع بـ 9,70 و انخفاض ملموس لمتوسط حديث التلميذ الممثل بالبعدين الاستجابة و المبادرة و على التوالي بـ 7,12 و 7,09.

أما بالنسبة لمتوسطات أبعاد تقدير الذات، جاءت نوعا ما مرتفعة ، بالنسبة للأبعاد التي تتكون من 8 فقرات ، فجاء في الترتيب الأول تقدير الذات الأسري، و هو البعد الأكثر انتشارا و بمتوسط حسابي 12,03 ، يليه تقدير الذات الاجتماعي بمتوسط حسابي 11,98 ، و يأتي متوسط تقدير الذات المدرسي بـ 11,09 و هو مهم جدا و منخفض مثله مثل بعد تقدير الذات الاجتماعي، مقارنة بالبعد الأول، و هذا ما ينطبق مع فرضية الدراسة التي تنص على انخفاض مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ و هذا ما لاحظه الباحث خلال تواجده مع هؤلاء.

للتفاعل اللفظي و تقدير الذات، دور فائق الأهمية و شأن كبير في تحديد الأداء المدرسي في القسم لهؤلاء التلاميذ، و هم مقتنعين بهذا حيث يتميزون بالوعي التعليمي التعلمي.

1- عرض نتائج االفرضيات وتفسيرها:

1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى و تفسيرها، التي تنص:

توجد علاقة إرتباطية بين التفاعل اللفظي وكل من تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة وهران ، وبعد المعالجة الإحصائية توصلنا إلى النتيجة التالية:

أ- عرض النتائج:

الجدول رقم (38) يوضح الارتباط المتعدد بين التفاعل اللفظي وكل من تقدير الذات والتحصيل الدراسي

الارتباط بين التفاعل	R	مستوى الدلالة	المتغير	r_1/ r_2	الدلالة
اللفظي و كل من تقدير	0.249	0.01	تقدير الذات	0.218	دال عند 0.01
الذات والتحصيل الدراسي			التحصيل الدراسي	0.064	غير دال

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيمة معامل الارتباط" R" المتعدد بين التفاعل اللفظي وكل من تقدير الذات والتحصيل الدراسي والتي بلغت 0.24، هي قيمة ضعيفة وموجبة ، أي أن العلاقة

طردية، بمعنى أن كلما زاد التفاعل اللفظي زاد معه مستوى تقدير الذات والتحصيل الدراسي، وبالنظر إلى قيم r_1 / r_2 الخاصة بارتباط كل من تقدير الذات والتحصيل الدراسي ، نلاحظ أنها بلغت في تقدير الذات 0.21 وهذا يعني أن كل زيادة في درجة الفرد في إستبيان التفاعل اللفظي يلازمها زيادة في مقياس تقدير الذات بـ 0.21 ، أما فيما يخص التحصيل الدراسي فقد بلغت 0.06 وهي قيمة ضعيفة جدا، ومنه يمكن القول بأن مقدار العلاقة بين التفاعل اللفظي وتقدير الذات أعلى من مقدار العلاقة بين التفاعل اللفظي والتحصيل الدراسي، وبالتالي يمكن التنبؤ بدرجات أفراد عينة الدراسة في تقدير الذات بناءا على درجاتهم في التفاعل اللفظي ، غير أننا لا يمكننا أن نتنبأ بدرجات الأفراد في التحصيل الدراسي بناءا على درجاتهم في التفاعل اللفظي ، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة عند مستوى الدلالة 0.01، وبالتالي نتوصل إلى قبول فرضية البحث العامة القائلة بـ: " توجد علاقة إرتباطية بين التفاعل اللفظي وكل من تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي "، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع إحتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

ب- تفسير النتائج:

التفاعل الإيجابي المجدي يتطلب وضوح المتخاطبين، و هذا ما سماه "حلمي المليجي " بالطلاقة، و هو سيل غير عادي من الأفكار المترابطة يبدو و العقل المبتكر كما لو كان يطلق طلقات من الأفكار الجديدة، بحيث الابتكار و القدرة على ذلك يتطلب تقدير ذات فوق المتوسط، و يرى " جيلفور" أنها صدور الأفكار بسهولة أي سير من الأفكار التي تصدر بسهولة سواء كانت طلاقة فكرية أو لفظية، و تعني أيضا توليد وحدات فكرية و معان و إنشاء حديث متصل، و إدماج حروف في كلمات، و إنتاج كلمات محددة و ذات معنى و إيراد الأفكار و القدرة عن التعبير عن الأفكار.

فللطلاقة التعبيرية علاقة بعامل طلاقة الأفكار من حيث الدور الوظيفي، فالمدرس الذي له القدرة و الكفاءة على إيجاد الأفكار و صياغة هذه الأفكار في كلمات هذا ما يدل على كفاءته الاتصالية. حيث أن بعض المفكرين الذين بحثوا عوامل تقدير الذات وجدوا أن كلا من الطلاقة اللفظية و سهولة بناء الجمل و الكلمات و المرونة التكيفية و الثقة بالنفس كلها عوامل متشابهة و متداخلة لأن الاختبارات التي استعملت لقياس هذه العوامل تعتمد على التوسيع و التنوع في الإستجابة (الطاهر سعد الله ، 1991 : 40). فالاتصال عن طريق التحدث و الانصات أو عن طريق القناة الصوتية السمعية، و يكون التفاعل في ظل هذا النوع من الاتصال وجها لوجه، كما هو الحال في الإنصات إلى المحاضرة أو الإنصات إلى

استجابة التلميذ، التي يكون فيها المتواصلون متصلين فيزيقيا، و في حالة التلاقي البصري، الأمر الذي يتيح المشاركة الوجدانية و تبادل الرسالة بين المرسل و المستقبل.

إن التواصل بواسطة السلوك اللفظي، يندرج ضمن هذا النوع من التواصل عدة تصنيفات للتفاعل، نذكر منها تصنيف "نيد فلاندرز" و هو تصنيف انطلق من أبحاث علم النفس الاجتماعي حول القيادة داخل الجماعة، و انتهى إلى القسم الدراسي، كجماعة يمكن أن يمارس فيه المدرس نوعين من الأثر، أثر سلطوي مهيمن سماه " فلاندرز " ' الأثر المباشر" ، و "أثر ديمقراطي " غير مهيمن سماه "بالأثر غير المباشر " . و بلور " فلاندرز" العلاقات اللفظية التي تسود عادة أي موقف تعليمي داخل القسم بين المدرس و التلاميذ بكلام المدرس و كلام التلاميذ و هذا التصنيف يركز على اللغة المنطوقة.

و من ثمة شكلت تنمية الذات و الأفكار و القيم الشخصية، أهم أهداف استراتيجيات التدريس في المنظومات التربوية الحديثة، حتى أن " بلوم " "Bloom" اعتقد أن زيادة الاستمرار في علمانية المجتمع يزداد معه التقلص من القيم لتتمركز حول المتعة، و العلاقات الشخصية، و تنمية الذات وتحقيقها وتقديرها، و على الأفكار، فإذا ما أضاعت المدرسة أمل التلاميذ في تحقيق الذات و قيمها و تقديرها فلم يبقى منها إلى الشيء القليل (العربي فرحاتي، 2010: 60 و 77).

و لعل هذه القيم من تحقيق الذات و تنميتها و تقديرها و أشكال العلاقات الاجتماعية، هي ما جعلت الدارسين يميلون أكثر إلى تعزيز الصيغ البيداغوجية المؤسسة على تشجيع التعلم الذاتي، إذ أن الخلاصة التي يمكن استنتاجها من نظريات التعلم على مختلف مشاربها الفكرية، و تجاربها حول علاقة الدوافع بالتعلم، تؤكد كلها، أن الدوافع قوة هائلة، في يد المعلم تتوقف فعاليتها التعليمية إلى حد كبير على مدى ملاءمة و انتظام هذه المثيرات البيئية و قدرتها على استثارتها، و من أهم هذه المثيرات ، أسلوب التدريس، و كلام المدرس أي السلوك اللفظي، إذ ثبت أن تشجيع المعلم المستمر لتلاميذه، و تحفيزه لهم لتعلم خبرة معينة، وفق نظام من التعزيزات المستمرة، من شأنها أن تولد لدى التلاميذ ميول إيجابية نحو الخبرة المستهدفة، و أن النجاح في تعلم خبرة ما – من حيث أن النجاح محفز من المحفزات – يصبح قوة إضافية مشجعة على مزيد من التعلم (رمزية الغريب، 1967: 425) و من ثمة فالعلاقة بين أساليب التدريس المبنية على التفاعل و تكوين الاتجاهات، و النجاح علاقة موجبة تؤكدها هذه الدراسات التجريبية حول التعلم و أساليبه.

و في ظل هذه العلاقات المؤكدة بين ما يتعرض له التلميذ من تحويلات مدرسية – أنماط التفاعل و أساليب التدريس – و تحولات عائلية – أنماط و أساليب التنشئة الاجتماعية – و بين نمو الشخصية ، حظيت العلاقة بين انجازات التلاميذ و تحصيلهم الدراسي، و بين أسلوب المعلم في التدريس، بحيث يعني به مجموعة السلوكات التي تميز المدرس خاصة اللفظية منها كفرد و التي تتصف بكونها ثابتة نسبيا، باهتمام الباحثين.

فقد وجد "ج. هاتمان" "J.Hattman " أن المدرس في المجال المعرفي، قد يكون منشطا للتفاعلات، و قد يكون مجرد مبلغ للمعلومات، و في المجال العلمي الإجرائي، قد يكون مساعدا أو موجها للتلاميذ، و في المجال الاجتماعي الوجداني قد يكون أكثر تقبلا و تفهما لسلوك و استجابات التلاميذ، أو قد يكون سلطويا تجاه سلوكاتهم، ووجد أن هذه الأساليب تؤثر بطريقة مباشرة على نمط العلاقات بين المعلم و التلاميذ داخل القسم، و على مستويات تقدير دواتهم، و بالتالي على تحصيلهم الدراسي، فالأساليب النشطة و المواقف المساعدة و المتسمة بالتقبل و الرضا ترتبط ارتباطا موجبا بتحصيل التلاميذ و العكس صحيح (عبد اللطيف الفاربي، محمد آيت موحى ، د.س: 30).

و لآراء و أحكام المعلمين تجاه تلاميذهم أثر على إنجازاتهم و تحصيلهم الدراسي، فقد وجد كل من "روزنتال" و " جاكوبسون" "R.A.Rosental"، "L.Jacobson " من خلال تجربة أجرياها في مدرسة ابتدائية بالولايات المتحدة الأمريكية، أن هناك علاقة قوية بين مواقف المدرسين القبلية، و ما يتوقعون من تلاميذهم تحقيقه و ما يحققه التلاميذ فعليا، من نتائج دراسية، فإيحاءات المعلم لتلاميذه من خلال ما يقوله، و الطريقة التي يقول بها و التعبيرات الموجهة للتلاميذ من شأنها أن تكسب التلاميذ الثقة بالنفس،و تحفزهم على المزيد من العمل و النشاط كما قد تتسبب في تعثرهم و فشلهم (العربي فرحاتي، 2010 : 82). و هذا عكس ما جاءت به نتائج دراستنا هذه، خاصة في مقدار العلاقة بين التفاعل اللفظي و التحصيل الدراسي حيث من الصعب التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي لهؤلاء التلاميذ من خلال درجاتهم في التفاعل اللفظي، قد تكون وراء هذا العامل أو المتغير التابع، عوامل و دوافع أخرى.

و يخلص " جون فيزي" "J.Vési" بناءا على أبحاث متعددة و لا سيما أبحاث" دوغلاس" "Douglas" أن الاختلاف في التحصيل في المراحل المختلفة من التعليم يعود إلى الاختلاف في الخبرة المبكرة، فالتلاميذ المنتمون إلى الأسر المزدهرة و المستفيدين من تربية تشجيعية و استقرار عاطفي، و مساكن صحية يظهرون باستمرار رغبتهم و تحسن في أعمالهم المدرسية، بخلاف التلاميذ الذي ينتمون إلى أمر أقل

ازدهار، و الذين تعرضوا بصفة أو أخرى لتربية الإكراه و النفور، و لم يحضوا بالعناية الكافية، كثيرا ما تظهر عليهم عقبات في مجال تحسين قدراتهم التعليمية (جون فيزي، 1978 :117) و في دراسة أجرتها " نجاة لخضر" 1973 حول مقارنة أساليب تنشئة الأطفال عند الأمهات المتعلمات و غير المتعلمات، وجدت أن الأمهات المتعلمات يتميزون بالتسامح عن الأمهات غير المتعلمات.

بناءا على هذه الدراسة المسحية للتجارب و البحوث حول العلاقة بين متغيرات الدراسة (التفاعل اللفظي – تقدير الذات – التحصيل الدراسي) هي أن العلاقة بين هذه المتغيرات، ظهرت في شكلها الدائري؛ أي: بمعنى أن التفاعل بنمط اللفظي يؤثر بطريقة مباشرة في تقدير الذات و في مستويات التحصيل الدراسي، أو ما يعبر عنه عادة بالنجاح و الإخفاق كما يؤثر في مشاعر التلاميذ بالدلالة الإيجابية و السلبية، و تكيفه الاجتماعي من عدمه، و احترامه لمدرسه و انضباطه من عدم ذلك، و طموحاتها الأكاديمية من عدمها. كما يؤثر كل من تقدير الذات و التحصيل في التفاعل و الإستجابات و النشاط الحيوي من انعدام ذلك أثناء التدريس، لهذه التجارب و البحوث تظهر على أن التحصيل الجيد و التكيف الجيد للتلميذ يعززان العلاقة التربوية بين المدرس و التلاميذ إيجابيا، و العكس في ذلك صحيح.

غير أن هذه المتغيرات تتأثر عند تفاعلها بعوامل أخرى غير مدرسية، كالذكاء و الخلفية الأسرية، إذا أن حالات النجاح و الرسوب المدرسي يمكن أن تعود إلى الذكاء الطبيعي، أو إلى أنماط الشخصية التي تشكلت وفقا الأساليب المعاملة " تسلط – حر " في الأسرة من قبل الوالدين خاصة، و في المدرسة من قبل المدرس خاصة. و كذا الوضع المادي و الاجتماعي الذي يحيا فيه التلميذ و الذي يتيح فرص الإشباع أو الحرمان، في المرحلة الأودبية خاصة. فكل هذه العوامل تساهم إلى حد بعيد في تفسير حالات التفاعل الإيجابي بين المدرس و التلاميذ من عدمه بدلالة استجابة التلميذ و تكيفه داخل القسم، و حالات التحصيل الدراسي الجيد من عدمه، بدلالة ارتفاع و انخفاض مستوى التحصيل الدراسي، و حالات الاتجاه الإيجابي و السلبي نحو الدراسة، و كذلك ارتفاع و انخفاض تقدير الذات و قد يكون متوسط، بدلالة انجذاب التلميذ نحو المدرسة و تكيفه مع زملائه، و رغبته في الاستمرار في التعلم و استجابته لمعلمه. و عليه فعند دراسة التفاعل و علاقاته بمتغيرات القسم الدراسي، لا يمكن تجاهل كل هذه المتغيرات الأمر الذي يفرض علينا تناول القسم برؤية نسقية.

- دراسة مخالفة للنتائج المتحصل عليها في دراستنا هذه، و التي أجراها " أحمد بن دانية"

سنة 1995 موسومة بـ " أثر معاملة المدرس لتلاميذه على التحصيل الدراسي. دراسة ميدانية " و هي تهدف إلى معرفة أثر معاملة المدرس لتلاميذه على تحصيلهم الدراسي و استخدم الباحث " أداة حمدان" و شملت الملاحظة عينة من5 مدرسين يقومون بتدريس فصلين دراسيين يضمان 72 طالبا و طالبة في المرحلة الإعدادية اختيرت بطريقة عشوائية، و من خلال الحصول على تكرارات التفاعل اللفظي المباشر و غير المباشر صنف الباحث المدرسين إلى مدرس ديمقراطي و مدرس غير ديمقراطي و بذلك درس الفروق بين هاتين المجموعتين في التفاعل و علاقته بالتحصيل، و تحصل على نتائج أهمها ما يلي:

- وجود فروق في السلوك اللفظي بين المدرسين الديمقراطيين و غير الديمقراطيين.
- وجود فروق في السلوك البناء و غير البناء للتلاميذ تبعا لنوعية المدرسين في حين وجد أن التحصيل لدى تلاميذ المعلم غير الديمقراطي أفضل من التحصيل عند تلاميذ المدرس الديمقراطي، و كما بينت النتائج أن هناك فروقا دالة بين متوسطات درجات تحصيل التلاميذ في المجموعتين، مما يؤكد أثر المعاملة على التحصيل الدراسي.

1-2- عرض نتائج الفرضية الثانية و تفسيرها، التي تنص:

توجد علاقة إرتباطية بين أبعاد كل من التفاعل اللفظي وأبعاد تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة وهران ، وبعد المعالجة الإحصائية توصلنا إلى النتيجة التالية:

أ- عرض النتائج:

الجدول رقم (39) يبين العلاقة بين أبعاد التفاعل اللفظي وأبعاد تقدير الذات.

المتغيرات	-	أبعاد تقدير الذات			
		تقدير الذات العام	تقدير الذات الإجتماعي	تقدير الذات الأسري	تقدير الذات المدرسي
أبعاد التفاعل اللفظي	المحاضرة بالشرح والتلقين	0, 178**	0, 112*	0, 156**	0, 183**
	إعطاء التوجيهات والتعليمات	0, 109*	0, 113*	0, 167**	0, 139**
	نقد التلاميذ وتبرير السلطة	0, 204**	0, 159**	0, 212**	0, 173**
	توجيه الأسئلة	0, 228**	0, 262**	0, 229**	0, 126**
	تقبل المشاعر	0, 168**	0, 134**	0, 238**	0, 227**
	التشجيع	0, 201**	0, 183**	0, 215**	0, 170**
	تقبل وإستخدام أفكار التلاميذ	0, 295**	0, 322**	0, 228**	0, 194**
	الإستجابة	0, 112*	0, 160**	0, 144**	0, 174**
	المبادرة	0, 200**	0, 201**	0, 138**	0, 175**
الارتباط دال عند مستوى الدلالة 0.01.**					
الارتباط دال عند مستوى الدلالة 0.05.*					

من خلال الجدول رقم (39) أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط بين أبعاد التفاعل اللفظي و أبعاد تقدير الذات قد تراوحت بين (0.109 – 0.322) وهذه القيم جاءت طردية، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة ، وهذا ما تجلى من خلال إرتباط أبعاد التفاعل اللفظي مع أبعاد تقدير الذات حيث جاءا أغلبها دالا إحصائيا فمنها ماهو دال عند مستوى الدلالة 0.01 والمتمثل في علاقة معظم أبعاد التفاعل اللفظي مع أبعاد تقدير الذات ، ماعدا بعض أبعاد التفاعل اللفظي وأبعاد تقدير الذات جاءت دالة عند مستوى 0.05 كارتباط بعد المحاضرة بالشرح والتلقين مع بعد تقدير الذات الإجتماعي، وكذلك إرتباط بعد التوجيهات والتعليمات مع بعدي تقدير الذات العام وتقدير الذات الإجتماعي ، واخيرا ارتباط بعد الإستجابة مع تقدير الذات العام .(أنظر الجدول أعلاه)

وبناء على ماسبق يمكن القول بأن هناك علاقة إرتباطية طردية ضعيفة دالة إحصائيا بين أبعاد التفاعل اللفظي وأبعاد تقدير الذات.

ب-تفسير النتائج:

يشكل الكلام من حيث تقنية صوتية أهم المكونات الأساسية في تشكل المنظومة الرمزية للإنسان و أهم تقنية في تفعيل المشاركة في إنتاج المعرفة بين أفراد المجتمع و التقليل من تفاوت الناس في اكتسابها و تخزينها، و تعد الألفاظ أو أشكال الوجود الإنساني من حيث وجوده المعرفي التعلمي، و هو ما تشير إليه أحدى دلالات التي نقرؤها في الآية القرآنية الكريمة "**و علم أدم الأسماء كلها** " **البقرة /31.** و بمقتضى هذه المعطيات المعرفية الإيمائية حول إمكانية الكلمة و التعلم في الوجود الإنساني، يكون الإنسان هو المخلوق الأقدر على الإطلاق على التعلم و اختزان المعرفة و تذكرها و توصيلها و استثمارها و إنتاجها، و استحداث التأثير التناظري التفاعلي بين الأفراد و الجماعات من جنسه بل أنه يفعل ذلك كله و يتعلم حتى مع تواصله بمحيطه البيئي و الكائنات الأخرى " **فبعث الله غرابا يبحث في الأرض ليريه كيف يواري سوءة أخيه قال ياويلتي أعجزت أن أكون مثل هذا الغراب فأواري سوءة أخي فأصبح من النادمين**" **المائدة /31.** و الإنسان قد يتعلم الكلمة الطيبة المنتجة و المفيدة في التواصل، و قد يتعلم الكلمة الخبيثة غير المفيدة تفسد الأخلاق و التفكير " **ألم تر كيف ضرب الله مثلا كلمة طيبة كشجرة طيبة أصلها ثابت و فرعها في السماء، تؤتي أكلها كل حين بإذن ربها و يضرب الله الأمثال للناس لعلهم يتذكرون، و مثل كلمة خبيثة كشجرة خبيثة اجتثت من فوق الأرض مالها من قرار** " **إبراهيم / 24-25-26.**

و إن عدنا إلى الدراسات المهتمة بأصل السلوك اللفظي و الكلام و بتطور اللغة نجدها تؤكد على أن الرموز المنطوقة ظهرت مع الإنسان نتيجة شعوره بالحاجة إلى تبليغ نظيره " السامع " برغباته " الناطق" أو توجيه فكر السامع و تنبيهه على الخصوص نحو استدعاء الصور الذهنية لربط الصوت بالمعنى و إعادة تركيب و إنتاج الرموز المنطوقة يحدث ذلك لدى الإنسان بفضل ما يتمتع به دون غيره من أصول بيولوجية و عريزية لقدرات ذكائية في مجال تعلم التواصل و الاتصال.

تؤكد جميع مفاهيم التفاعل بأنه لا يحدث إلا في ظل جماعة، و تؤكد دراسات علم النفس الاجتماعي أن الفرد يتخلى عن خصائصه كفرد حين انتظامه في جماعة، و أن الجماعة تتميز بظواهر نفسية عن الأفراد المكونين لها. فالمتغيرات المتصلة بالمدرس تشكل إلى درجة كبيرة المناخ السائد داخل القسم الدراسي، و الذي يؤثر بدوره إلى حد كبير في النمو العقلي و الاجتماعي و الانفعالي للتلاميذ، و في

تنميتهم السلوكية، و يعد هذا المناخ محصلة لعوامل متعددة، من أهمها التفاعل بين المعلم و تلاميذه، و لما كانت علاقة المعلم بتلاميذه من أهم العوامل التي تؤثر في مخرجات العملية التربوية فإن الطريقة التي يستجيب بها المعلم للتلاميذ و التي يتفاعل بها معهم أثناء التعليم يمكن أن يكون لها آثار سلبية أو إيجابية فيما يتعلق بتعلم التلاميذ و نموهم في مختلف جوانبه (الشامي ، 2001 :12).

و يرتبط بأسلوب التعليم مصطلح أسلوب المعلم، و يقصد به نمط العلاقة بين المعلم و تلاميذه، و هو بهذا يصف الطرق التي يلعب بها المعلمون أدوارهم كممثلين للقيم الذاتية، كما يعكس اتجاهات المعلمين نحو عملهم، حيث يسمح لهؤلاء التلاميذ التعبير التلقائي عن الشعور و التدعيم و التشجيع و يقبل التلميذ كشخص مهما كان أداؤه و كذا مشاعره.

و هذا ما يذل على مدى أهمية بعد تقبل المشاعر، بحيث تميز بعلاقة ارتباطية جيدة مع الأبعاد الأربعة المكونة لمتغير تقدير الذات ،و ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 ، حيث كانت 0.168 بالبعد العام، و 0.134 بالبعد الاجتماعي، و 0.238 بالبعد الأسري، و أخيرا 0.227 بالبعد المدرسي.

و ميز " محمد الشهب" 1984 بعد استعراضه لمجموعة من الدراسات حول العلاقة التربوية بين نموذجين من التدريس:

1- نموذج يقوم على أساس سلطة المدرس المستمدة من سلطة القانون و امتلاكه للمعرفة. و تكون العلاقة التربوية بين المعلم و التلاميذ في ظل هذا النموذج، علاقة بين من يعرف بمن لا يعرف، و يتم التواصل فيه من الأعلى أي المدرس الذي يمثل السلطة إلى الأدنى أي التلميذ الذي يمثل الطاعة.
2- نموذج يقوم على أساس اعتراف المدرس بوجود موضوعي مستقل للتلميذ،و الطرف الفاعل في العملية التعليمية، و تكون العلاقة التربوية فيه علاقة المشاركة الجماعية في إنتاج المعرفة، و التواصل فيه دائري من المدرس إلى التلاميذ، و من التلميذ إلى المدرس.
3- فدراسة لكل من " هنت" و " جويس" عام 1967 استخدم فيها مقياسا للتجريد، فوجد أن المعلمين الذين هم على درجة كبيرة من التجريد يتميزون بالتفكير التأملي، و بأنهم أكثر قدرة على استخدام الإطار المرجعي للتلميذ في حثه على التساؤل و فرض الفروض، كما أنهم أكثر قدرة على خلق بيئات تعليمية متنوعة.

و هكذا يتسم هذا النمط من المعلمين بالمرونة و تتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه "سيرنتشال" و زملاؤه عام 1966 من أن المرونة المعرفية ترتبط ارتباطا وثيقا بكفاية المعلم في التعليم و عموما يمكن القول بأن تلاميذ المعلم من النمط التجريدي يتميزون بأنهم أكثر اندماجا في العمل المدرس و أكثر نشاطا و حيوية و إيجابية، و أكثر تعاونية و أعلى تحصيلا من تلاميذ المعلم من النمط العياني (الشامي، 2001: 15).

أما " محمد زياد حمدان" 1984، و على غرار هذا وظف وصف " ديفيد كراتوول" و " بينجامين بلوم" السلوك العاطفي الإنساني إلى خمسة أنواع رئيسية و هي: الانتباه ، الإستجابة ، التقييم و التقدير، التنظيم، التركيب القيمي، و سلم " روبرت جانيه " المهارات العقلية للإدراك الإنساني و هي تعلم الإشارة، تعلم الإستجابة ، تعلم المنبه ، تعلم التسلسل ، الترافق اللفظي، تعلم التمييز ، تعلم المفاهيم،تعلم الأحكام و القواعد، تعلم حل المشكلات ... الخ فهذه و غيرها كثير محاولات لقياس أداء المدرس من خلال تصنيف السلوك الإنساني التعليمي داخل القسم الدراسي أو في الوضعية التربوية عموما.

بالنسبة للمدرس فوجوده ضمن جماعة القسم، إنما يعود إلى تأهيله العلمي و مقتضيات التنظيم البيداغوجي، و خبرته، فهو في كثير من الأحيان مكلف بتأطير قسم من الأقسام بطريقة التعيين الرسمي، لا عن طريق اختياراته إلا في حالات نادرة.

السلطة لا تظهر في الجماعة ذاتها، و لا تظهر السلطة فيها إلى على مستوى ما يصدره المدرس من أوامر و نواه و إرشادات بصفته السلطة العليا في القسم بحكم الخبرة، حيث تراوحت معاملات الارتباط الخاصة لبعدي إعطاء التوجيهات و التعليمات و كذا نقد التلاميذ و تبرير السلطة في علاقاتهم مع الأبعاد الأربع لمتغير تقدير الذات ما بين 0.109-0.212 و ذات دلالة إحصائية، حيث يعد المدرس هو الخبير المالك للمعرفة، و بشرعية الخبرة يضفي علاقات السلطة الخبرية على جماعته، و بالتالي فالمعلم في جماعة القيم، هو الخبير المؤهل دون غيره، و المالك لشرعية رئاسة الجماعة، و يعود إليه تنظيم القسم، من حيث تموضع الأعضاء في المكان و توزيع الأدوار الوظيفية و المشاركة، و ضبط طرق العمل الفردي و الجماعي، و تقرير نوعية العمل و سيرورته و وسائل تحقيق أهدافه. و لا يحق عادة للأعضاء أي التلاميذ مناقشته في مسائل التنظيم و الترتيب و طريقة العمل و نوعية النشاط إلا جزئيا، بل هو الذي يقرر تحقيق الأهداف و رسوب التلاميذ و نجاحهم و انتقالهم.

أما في مجال العلاقات الخارجية، فالقسم نسق صغير في نسق كبير يتأثر بمدخلات المحيط مباشرة، كما يؤثر بمخرجاته في المحيط بالتغيرات التي يحدثها على مستوى سلوك الأفراد المعرفية و العاطفية و الاجتماعية و الحركية .... الخ. و من ثمة فهو بالضرورة في تواصل و اتصال دائم بواسطة محيطه البيروقراطي و سلطته الرسمية مع جماعات و أقسام مدرسية أخرى، و نواد ثقافية و مهنية و جمعيات أولياء التلاميذ، و تنظيم هذه العلاقات و الروابط التي ينظمها القسم كجماعة، في إطار علاقات التعاون من أجل الوصول إلى أفضل مستويات التعلم و التعليم و إلى تقدير الذات أرقى، و العكس صحيح إن لم يكن ذلك. و حسب "محمد أديوان" 2001 فالتفاعل يتضمن بالضرورة فعل التواصل، و يكون مقدمة لازمة له، من حيث أن التواصل الإنساني على الخصوص، لا يعدوا أن يكون كما عرفة " جربنار" "Gerbner"

بأنه العملية التي بها يتفاعل المرسلون و المستقبلون للرسائل في سياقات اجتماعية معينة، فالتفاعل و التواصل بهذا المعنى مفهومان وظيفيان دالان على العلاقة الارتباطية بين المتفاعلين و يؤكدانها في صورتهما الخطية أو التبادلية الثنائية أو المتعددة.

فلا شك و كما أشرنا إليه أعلاه، أن التواصل داخل القسم، يحتاج إلى المضمون الإنساني و إشباعه بالقيم الإنسانية و خصائصها، كالتسامح و الكرامة و الحرية و الاعتراف بالآخر أو بالغير، كالقيمة و وجود موضوعي مستقل يتمتع به كل أطراف العلاقة. و حاجة العلاقة التربوية إلى المضمون البيداغوجي التعليمي التعلمي تكمن في ضرورة إشباع محتوى العلاقة الاتصالية بأفعال التحفيز و الإيقاظ الطرق الملائمة للتبليغ و التنشيط و سبل تحقيق الذات و تركيز التعليم حول مراكز الاهتمام، و حاجة العلاقة التربوية إلى المضمون التواصلي تتجلى في ضرورة تضمين محتوى العلاقة، فعل التحاور و فن الخطاب و أخلاقياته و توزيع الأدوار و تبادل الرسالة التعليمية التعلمية، بحيث بلغ معامل الارتباط ما بين بعد التشجيع و أبعاد تقدير الذات الأربع من العام، و الاجتماعي، و الأسري، و كذا المدرسي على التوالي 0.201، و 0.183 ، و 0.215 ، و 0.170 ، و كلها ذات دلالة إحصائية عند المستوى 0.05. كما تحتاج العلاقة التربوية من خلال ممارسة السلوك اللفظي إلى مضمون سيكولوجي، فمراعاة الفروق الفردية في التعلم و التعليم و الميولات الفردية في الاتجاهات و التكيف و التوافق النفسي مع المحيط و تأكيد الذات و تحقيقها و الاهتمام بالرغبة و الحاجة و الاستقلال و بناء الشخصية، كلها مضامين سيكولوجية، تحتاج إلى فن استعمال مستويات الخطاب لاستحداث التجاوب و التناغم، و بناء علاقة

تربوية بين أعضاء القسم مشحونة بالأبعاد الوجدانية و العاطفية، كالحب و الأمن و العطف و الحنان و تستبعد الخوف و الغضب، و الكره و الإكراه و النفور.

فالعلاقة التي تكون مشبعة بمحتوى قيم الذات و الحرية و الاستقلالية و هي قليلة الانتشار و نادرة، رغم إدعاء الكل بتمثلها، و هي صيغة يكون التلميذ فيها مركز للعملية التعليمية التعلمية و تسمى بالعلاقة الديمقراطية، و تسود هذه العلاقة في المدرسة التي تقوم وظائفها التعليمية التعلمية على مركزية التلميذ، كفرد أو جماعة ، بحيث تستهدف برامجها و وسائلها و نظامها التقييمي احترام الخصوصيات الفردية للتلاميذ و العمل على استقلاليته عن كل الضغوط المدرسية و الاجتماعية...الخ بحيث النتائج المتحصل عليها في دراستنا هذه فيما يخص معامل العلاقة الارتباطية لبعدي الإستجابة و المبادرة في كلام التلميذ بأبعاد تقدير الذات المختلفة تبقى نوعا ما ضئيلة، هذا ما يدل أن المدرس لا يزال متمركز عن ذاته وضحية سلطته و تقوقعه.

و على غرار هذا، هناك عدة دراسات سابقة تدعم هذا التحليل نذكر منها:

- دراسة" محمد مصطفى زيدان" 1981 بعنوان " الكفاية الإنتاجية للمدرس " اختار عينة من

المدرسين و التلاميذ و بلغت 1320 تلميذا 805 تلميذة موزعين على ستين 60 مدرسا و مدرسة، في عينة من مدارس وسط القاهرة، و جنوب القاهرة، و الجيزة ، و طنطا، و بني سويف، و استخدم الباحث عدة أدوات لقياس و ضبط متغيرات الدراسة وهي اختبار الذكاء المصور، اختبار بين تحصليين في مادة التاريخ و الجغرافيا، قياس الاتجاه التربوي للمدرسين، اختبار المواقف التعليمية، اختبار الشخصية، بطاقة تقويم المدرس، قائمة إيزنك للشخصية، خلص الباحث إلى نتائج نذكر منها جانب العلاقة بين التفاعل و التحصيل و التي هي عبارة عن الإجابة عن تساؤل البحث حول معرفة الأنماط السلوكية التي تظهر في التفاعل بين المدرس و التلاميذ و التي ترتبط ارتباطا موجبا بالتحصيل الدراسي و قد أوضحت النتائج أن الأنماط المرتبطة بالتحصيل الإيجابي هي:

نمط من السلوك الذي يتسم بالحرارة و الود، و التفهم لشعور التلاميذ، و نمط السلوك الذي يتسم بالجدية في العمل و تحمل المسؤولية و التمسك بالنظام، و نمط السلوك الذي يهتم بإثارة اهتمام التلاميذ و حماسهم و إطلاق خيالهم .

- دراسة أخرى للباحث " تركي عيسى أحمد الخطيب" 1990 تحت عنوان: أثر أنماط التفاعل

اللفظي في التدريس و اتجاهات الطلاب نحو مادة الجغرافيا في التحصيل الأكاديمي لطلاب الصف العاشر في المرحلة الأساسية في الأردن.

و خلص الباحث إلى نتائج أهمها:

فيما يتعلق بتحصيل الطلبة القبلي عدم وجود فروق بين متوسط علامات الطلبة لدى المجموعتين التجريبية و الضابطة، و فيما يتعلق بأنماط التفاعل اللفظي في تدريس مادة الجغرافيا أظهرت النتائج على العموم أن المجموعة التجريبية اهتمت أكثر بدافعية الطلاب و إفساح المجال للمبادرة و التقليل من الكلام و سرعة انتقاله أكثر من المجموعة الضابطة. و فيما يتعلق بنسبة كلام المعلم غير المباشر/ المباشر و علاقته باختلاف أسلوب التدريس فقد أظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لمصلحة المجموعة التجريبية.

- أما الدراسة التي قام بها " مصطفى محمد كامل" 1987 الموسومة بـ " أثر المدرس على

توافق التلاميذ و اتجاهاتهم نحو العمل المدرسي " أنما التفاعل اللفظي للمدرس، و حاول الباحث تفسير نتائجه في ضوء ما أورده من دراسات سابقة كدراسة " ستانس" "Staines " 1958 التي تؤكد أن سلوك المدرس من شأنه أن يزيد من تقدير التلاميذ لدواتهم، و دراسة " دافيدسون" و " لانج" "Langi" et "Davidson" 1960 التي انتهت إلى أن مفهوم التلميذ لذاته يرتبط باستخدام المدرس للاستحسان و الاستهجان. و دراسة " جروبمان " و رفقائه "Groobman et Al"1967 التي توصلت إلا أن المدرسة الحديثة التي تعزز التعليم الفردي، يكون تلاميذها أكثر وضوحا في الاتجاهات إيجابية نحو المدرسة و المدرس و التدريس. و دراسة " بيل" "Bell" 1976 التي تؤكد أن النمط غير المباشر في التدريس يؤدي إلى إتزان و واقعية و ميل للنشاط الاجتماعي لدى التلاميذ أكثر من غيرهم، و دراسة " شافمستر" "Shaffmaster" 1976 التي تؤكد وجود ارتباط موجب بين سلوك المعلم اللفظي المؤيد و الاستجابات الدالة على التوافق الاجتماعي من جانب التلاميذ.

- فيما يخص دراسة " فؤاد أبو حطب" 1974، حول العلاقة بين أسلوب المعلم و درجة التوافق

بين قيمه و قيم تلاميذه، و حدد مشكلة البحث في التحقق من ما تراكم من المعرفة حول خصائص شخصية المعلم و أثار أسلوب معاملته للتلاميذ، و التي تؤكد الدراسات أن أساليب التقبل و مراعاة مشاعر التلاميذ أفضل من الجفى في معاملتهم، و اختار مجموعة من المفحوصين، مجموعة المعلمين

بلغ عددهم 85 معلما و مجموعة التلاميذ بلغ عددهم 340 تلميذا في المرحلتين الإعدادية و الثانوية تم اختيارهم بطريقة عشوائية، و بتطبيق اختبار الاتجاهات قسم الباحث مجموعة المعلمين بنسبة 20% من اللذين تحصلوا على درجات منخفضة و درس الفروقات فيما بين المجموعتين، و خلص الباحث إلى نتائج نجملها فيما يلي:

أوضح تحليل التباين انعدام الفروقات بين المجموعتين في خمس قيم من القيم الستة التي شملها البحث و هي: القيمة النظرية، و القيمة الاقتصادية، و القيمة الجمالية، و القيمة السياسية، و القيمة الدينية، أما

القيمة الاجتماعية فقد كانت درجة التوافق فيها بين المعلمين و التلاميذ من ذوي أسلوب التقبل أعلى و دالة إحصائيا من الأسلوب المتمركز حول العمل. و خلص الباحث إلى أن أسلوب المعلم الموسوم بالتقبل و الرضا يمكن أن ينمي بعض القيم، بينما أسلوب المعلم المتمركز على العمل يمكن أن ينمي قيم أخرى.

- و أخيرا دراسة للباحث " ميدلي " " Medley" 1959، و في نفس السياق، و قد أكدت هذه

الدراسة فروقا بين المدرسين المبتدئين عن غيرهم، في أن المبتدئين يكثرون من الأسئلة و يرفضون إجابات التلاميذ بمقارنتهم بسابقيهم لسنوات الخبرة في التدريس (العربي فرحاتي، 2010 : 158)، ففي بعد توجيه الأسئلة فكان معامل الارتباط مرتفع مع بعد تقدير الذات العام و يقدر بـ 0.228 ، و 0.262 بالبعد الاجتماعي، و 0.229 بالبعد الأسري، و مقدار ضئيل مقارنة بالمعاملات المذكورة أعلاه أي 0.126 بالبعد المدرسي.

- و لقد ظهرت أبحاث التفاعل اللفظي نتيجة لإنتشار الأساليب التقليدية التي لا تتاح من خلالها

الفرصة للتلاميذ للمشاركة في الدرس بفاعلية ، حيث أن هذه الأساليب التقليدية ظلت فترة طويلة و لا تزال سائدة حتى الآن، مما يكون أثر سلبي على نمو التلاميذ في معظم النواحي نظرا لأن المدرس هنا يقوم بدور المرسل، و التلميذ يقوم بدور المستقبل دون أن تكون له أيه فرصة للاشتراك في الدرس، و هذا يرجع أساسا للمدرس، و الطريقة التي يتبعها في تعليمه، فالمعلم يستطيع أن يثير اهتمام تلاميذه، و يمكنه أيضا أن يحد من حرية التلميذ و يمنعه من التعليق و المبادرة بالحديث أثناء الشرح، أي قمع الإبداع اللغوي و تحقيق الذات، فالقسم مجال مخصص للكلام و تبادل الأراء للمدرس و التلميذ، فعلى التلميذ حق أن يتكيف و يتوافق و يمتلك هذا المكان S'approprié les lieux من خلال التعبير عن

الأفكار و الأغراض، و موافقة أو عدم موافقة رأي الزميل و حتى المعلم، من خلال تبادل علمي معرفي موضوعي، مبني على تقبل آراء الآخر، رغم أنه لا ينطبق مع أفكارنا و حتى اعتقاداتنا، لكن لا بد من الروح الرياضية.

3-1- عرض نتائج الفرضية الثالثة و تفسيرها، التي تنص:

لتفاعل كل من مستويات التفاعل اللفظي و الشعبة تأثير على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة وهران ، و للإجابة عن هذه الفرضية تم حساب اختبار التحليل التباين الثنائي:

أ- عرض النتائج:

الجدول رقم (40) : يبين الإحصاءات الوصفية للتحصيل الدراسي عند التلاميذ حسب مستويات التفاعل اللفظي والشعبة.

الشعبة	مستويات التفاعل اللفظي	متوسط مستوى التحصيل الدراسي	الانحراف المعياري	العدد
تكنولوجيا وعلوم	ضعيف	10.4833	2.16618	19
	متوسط	11.6075	2.06620	286
	مرتفع	11.8001	1.46206	13
	المجموع	11.5482	2.06381	318
آداب	ضعيف	10.5230	1.87692	47
	متوسط	11.1687	1.39280	115
	مرتفع	0.00	0.00	0.00
	المجموع	10.9814	1.57052	162
المجموع	ضعيف	10.5115	1.94751	66
	متوسط	11.4816	1.90634	401
	مرتفع	11.8001	1.46206	13
	المجموع	11.3569	1.92868	480

الجدول رقم (41) يبين نتائج تحليل التباين الثنائي لفحص تأثير متغير الشعبة و متغير التفاعل اللفظي، و التفاعل بين الشعبة و التفاعل اللفظي على التحصيل الدراسي ، ن=**480**.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
الشعبة	1.850	1	1.850	.514	.474
التفاعل اللفظي	37.129	2	18.563	5.156	.006
التفاعل	2.659	1	2.659	.739	.390
الخطأ	1710.025	475	3.600	-	-
المجموع	63691.551	480	-	-	-

- أثر متغير الشعبة غير دال إحصائيا عند 0,05، لا توجد اختلافات تذكر بين الشعب في التحصيل الدراسي، حيث ف = 0,514.
- يختلف التحصيل الدراسي باختلاف التفاعل اللفظي، حيث أثر متغير التفاعل اللفظي دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,01، حيث ف = 5,156.

من خلال الجدول رقم (41) نلاحظ أنه لا يوجد تفاعل بين كل من متغيري الشعبة و التفاعل اللفظي للتأثير على التحصيل الدراسي حيث كانت قيمة (ف) 0.739 وهي غير دالة عند مستوى الدلالة 0.05 ، ونسبة التأكد من النتيجة هو 95% مع إحتمال الوقوع في نسبة خطأ 5% .

ب-تفسير النتائج:

البحوث التي استهدفت معرفة الخصائص الشخصية للمعلمين و علاقاتها بإنجاز التلاميذ، قد تجاهلت إلى حد كبير القيام بدراسة التفاعل المتبادل بين المدرس و تلاميذه داخل القسم الدراسي.

بالنسبة لتلامذة سنة أولى ثانوي، مازالو على كنف المراهقة المبكرة و مرحلة جديدة في حياتهم الدراسية، مرحلة انتقالية تكيفية، فالمراهق مازال لم يستوعب بعد جملة التغيرات الجسمية، خاصة و أنه جديد على

مرحلة الثانوية و لم يستوعب المستجدات الحديثة من إطارات و طاقم إداري و أكاديمي، في حين أنه مقبل على بداية المراهقة المتأخرة ليصل إلى نوع من الاستقرار النفسي و الانفعالي النسبي.

إذن لا يوجد تفاعل بين متغير التفاعل اللفظي و متغير الشعبة في تأثيرهما على عامل التحصيل الدراسي، كون الشعبة لم يكن لها أي تأثير حسب مجموعة التطبيق أي العينة التي طبقنا عليها لكن لمتغير التفاعل اللفظي علاقة ارتباطية بعامل التحصيل الدراسي لدى هؤلاء التلاميذ. و كما نرى فالسلوك اللفظي الإيجابي المبني على البعد النفسي، من أهم مؤشرات الصحة النفسية لدى المدرس و سلامتها، و علامة دالة على مرونة الشخصية و مدى سوائها، أي الشخص الذي تكون لديه رؤية موضوعية لذاته، و يشعر بالراحة في المواقف المختلفة. وهي مجموعة من المهارات و الكفاءات الاتصالية و كذا استخدام الانفعالات بذكاء في العملية الاتصالية، تبادل إيجابي مثمر بناء أخذ بعين الاعتبار الآخر من المرجعية الثقافية و الاجتماعية و الاقتصادية والحالة النفسية. والفرد الذي يريد أن يتمتع بالصحة النفسية، من الضروري أن يكون قادرا على إشباع حاجاته الأساسية وارضائها، والمراهق المتمدرس كأحد أهم النماذج المتاحة لغير دليل على سعيه للوصول إلى صحة نفسية سليمة تجعله يواكب متغيرات الحياة و المجتمع من خلال المحافظة على توافقه النفسي والاجتماعي ... وغيرها، كل هذا ساعيا من ذاته أنه يحقق ذاته و كيانه من خلال تواجده داخل أسرته ومجتمعه و بالقسم الدراسي، مستعينا من تلك المساندة و المرافقة النفسية المطلوبة من أجل تحقيق النجاح الدراسي خاصة، وغيرها من الأمور التي تقدر ذاته وشخصه. إن تقبل استجابات ومبادءات التلاميذ وكذا شخصيتهم، هذا ما يدل على تميز المدرس بالمساندة الاجتماعية و الأكاديمية والمرافقة النفسية لهؤلاء التلاميذ، ليصبح هذا الأخير شخصا قادرا على النجاح الدراسي، و يتميز بالقابلية على التعلم، وأقل عرضة للاضطرابات النفسية، وأكثر قدرة على المقاومة والتغلب على الاحباطات، ويكون قادرا على حل مشكلاته بطريقة ايجابية سليمة. ومن جانب بيداغوجي وأثناء الفعل التدريسي الإحساس النفسي الذي يشعر به التلميذ عندما يدرك أن هناك مدرس موجود لمساعدته ونصحه وإرشاده والإنصات إليه وفهمه، ويتركون لديه انطباعا بأنه محل للحب و الرعاية والتقدير و الاحترام و يشعر في وجوده بالانتماء، خاصة داخل بيئة القسم الدراسي. فهذا السلوك المدرك و المقدم عن طريق العلاقات الاجتماعية ومن خلال التفاعل اللفظي الطيب، وتعلم المهارات التي تقي الفرد من مختلف الاضطرابات النفسية ومشاركته به لشعوره التام بالنجاح و تحضره على الإنجاز الأكاديمي. فحسب "عايدة عبد الحميد السيد" 1983 أسلوب تحليل التفاعل اللفظي يعتمد على نوعية المناخ السائد داخل القسم

الدراسي، أثناء الفعل التدريسي. وهذا مما لاشك فيه يكون له أكبر الأثر في التفاعل المتبادل بين المدرس وتلاميذه، ولذا كان من الطبيعي كنتاج للدراسات العديدة في هذا المجال معرفة ما يحدث من تفاعل بين المدرس و تلاميذه، وما يتركه ذلك التفاعل من تغير في وضع التلاميذ الأكاديمي، أو في سلوكياتهم وعلاقاتهم الاجتماعية، فالوقوف على السلوك اللفظي للمدرس و للتلاميذ و ما يحدث من تفاعل بين الجانبين، فإدراك سلوك المعلم اللفظي يقودنا إلى إدراك سلوك التلميذ اللفظي، وبالتالي إلى معرفة التغيرات التي تحدث للتلميذ من حيث نموه وتحصيله العلمي و من حيث تطوره الاجتماعي في علاقاته مع المعلم من جهة وفي علاقاته مع التلاميذ الآخرين من جهة أخرى. فالسلوك اللفظي للمعلم قد يكون له الدور الكبير في سلوك التلاميذ و اتجاهاتهم وتفكيرهم.

و على غرار "فلاندرز" و "آميدون" 1967، اهتمت الأبحاث في السنوات القليلة الأخيرة حول طرق التعليم وذلك بتحليل التفاعل بين المدرس وتلاميذه داخل القسم الدراسي، وقد اكتشف "فلاندرز" وهو أحد رواد تحليل التفاعل اللفظي، أن مدرس الرياضيات الناجح –وقت إجراء التجربة – يحاضر 50% من الوقت المخصص للدرس فقط، ويقوم بطرح الأسئلة في حدود 5% إلى 10% من الوقت المتبقي، كما وجد أيضا أن معلم المواد الاجتماعية حاضر في حدود 30% من الوقت فقط، بينما يقضي وقته المتبقي في محاورة تلاميذه بالطريقة السقراطية. مما سبق نرى أن المعلمين في الطريقة التقليدية يلجئون إلى إلقاء محتوى الدرس والاستئثار بالحديث معظم الوقت المخصص للحصة مكتفين بإشراك التلاميذ في الدرس مشاركة سلبية فقط أو عدم مشاركتهم على الاطلاق، قد يطلب المعلمون منهم أكثر من الحضور و الاستماع و تقبل المعلومات والحقائق، كما هي تقبلا سلبيا رتيبا. وهذا كما نعرف ليس من التعلم الجيد في شيئ حيث أن التعلم الجيد هو عملية هضم و تمثيل وليس مجرد إضافة و تلقين. فليس المهم إذن ما يبذله المدرس من جهد في الشرح والإيضاح بل المهم ما يبذله التلميذ من جهد ذاتي في البحث والتفكير. لقد أدى عدم الرضا عن النظام القديم إلى حدوث بعض التغيرات في السنوات الأخيرة، ولقد حلت محل العلاقات الفردية بين المدرس و التلميذ أنواعا مختلفة من الأساليب الاجتماعية كالمناقشات الجماعية و الأعمال التعاونية.

أما "محمدعثمان نجاتي" 1984، فقد تناول محور المناقشة الحرة في القسم الدراسي، بالنسبة لهذا الباحث هي أفضل من مجرد الاكتفاء بإلقاء المحاضرات، لأن ذلك يكفل مشاركة التلاميذ. أصبح الاهتمام المتزايد بالعلاقات الإنسانية، حيث تتميز هذه العلاقات بالتعاون و احترام الغير و بذل الجهود بالمبادأة بالحديث

و الميل إلى مساعدة التلاميذ و تشجيعهم و إتاحة الفرص أمامهم لإتخاذ القرارات التي تتعلق بنواحي نشاطهم.

وهاهو "عبد المجيد نشواتي" 1984، يلفت النظر في نتائج دراسته إلى دراسة الباحث "ويتي" "Witty" 1969، بحيث التلاميذ يفضلون سمات التعاون و التعاطف لدى معلميهم، و يضعونها في المركز الأول من حيث الأهمية، في حين يضعون الكفاءة النادرة في تعليم موضوع معين في المركز الأخير، الأمر الذي يبين بجلاء أن توافر بعض الخصائص المعرفية لديهم كالمهارة في تعليم مادة معينة وذلك من وجهة نظر المتعلمين على أقل تقدير.

"فعايدة عبد الحميد السيد" 1983، مرة ثانية، وفيما يخص هذه الطريقة تعتبر من أفضل الطرق التي تضمن إشراك التلاميذ في الدرس إشراكا إيجابيا،فهي تجعلهم يواجهون المشكلات المطروحة أمامهم و يشتركون في تحديدها، و يقترحون لها حلول و غير ذلك من العمليات التي تعتبر تدريبا لهم على التفكير السليم، كما أنها تجعل الصلة قائمة بين المدرس وتلاميذه طول الوقت.

"محمد زياد حمدان" 1996، و على متن دراساته العديدة في هذا الميدان، قد تسائل عن كيف يتحولون التلاميذ من أفراد تابعين في كل شيء إلى قادرين على المبادرة وصنع القرار؟ فحسب هذا الباحث، المهمة ليست بسيطة لأن الفرد الذي ينمو و يشتد عوده بتربية ثقافية مركزية لا يمكن تحويله في يوم و ليلة لإنسان صاحب مبادرة و قرار. إن الأمر يحتاج لوقت وجهد خاصين. ولكن مع هذا فإن المهمة ليست مستحيلة وما علينا سوى البدء بخطوة مناسبة لنصل بالتخطيط والمثابرة والتحصيل إلى ما نشتهي من شخصية مستقلة، قادرة على التحرك ذاتيا وصناعة القرار ... ومهما يكن يمكن هنا اعتبار المبادئ الإجرائية العامة التالية:

- أن لا تعمل و تقرر للفرد، طفلا أو راشدا شيئا يستطيع هو القيام به بدءا من الأسرة و الحي والسوق وانتهاء بالمؤسسات التعليمية من المدارس والجامعات. ولنترك الفرد دائما يفكر بنفسه ويمارس ذاته: يتأمل، يوازن الأمور والخيارات الممكنة لديه، يصنع القرار المناسب، يتخذ المطلوب و يتحمل في النهاية المسؤولية عن النتائج سلبا أوإيجابيا.
- أن ننمي في التلاميذ بالتوعية والتدريب عادات الانضباط الذاتي والإدارة الذاتية للوقت و الحياة والأنشطة اليومية المختلفة. أما ظاهرة المغيبات العقلية فحسب "حمدان" و بأشكالها وأنواعها

المختلفة تعتبر مشكلة العصر بدون منازع. بحيث تطرق إلى الخطورة الفائقة لهذه المشكلة العامة للتحصيل تكمن في استلائها للعقل البشري، الأمر الذي يحرم الفرد من القيام بأي تصرف شخصي أو اجتماعي هادف سليم بما في ذلك سلوك التعلم والتحصيل. فترجع أسباب انتشار هذه المشكلة إلى الفراغ النفسي و خيبة الأمل الحادة والصعوبات المختلفة التي يعيشها الفرد في الحياة المعاصرة، بدءا من الكفاح اليائس من أجل بقائه بتوفير لقمة العيش و انتهاء بتحقيق طموحاته للتقدم في المستقبل. و عندما تكثر المعيقات و تتداخل أمامه يهرب بعقله من الواقع بدل الاستعمال المكثف لهذا العقل لمواجهة الواقع.

وفيما يخص المتعلمون فأهم الصعوبات التربوية التي يواجهونها تتلخص في جهلهم أو عدم وعيهم الكافي بأهمية التحصيل لمستقبلهم وافتقارهم لعادة الدراسة المنظمة ثم الصناعة الذاتية للقرار. وبالنسبة للمتعلمون فتتمثل مشكلتهم في التربية والتحصيل. بحيث يتم اختيارهم أحيانا بطريقة علمية موضوعية كمتعلمين في المعاهد والكليات، ولم يتم إعدادهم ببرامج فعالة لمسؤولياتهم المدرسية ثم عند تخرجهم نرسلهم إلى مواقعهم التعليمية ونستدل ستار النسيان عليهم، من حيث عدم متابعتهم بالتدريب أثناء الخدمة كما لزم. ثم ترك معداتهم خاوية لسبب نظام توظيفهم الذي يراه الباحث "حمدان" الأكثر حرمانا و الأقل احتراما لأدمية الإنسان. والنتيجة؟ يواجهون المعلمون– كما يلاحظ أحيانا – بمختلف أنواع السخرية و الإهمال وبمواقف أسرية وشخصية مادية محرجة يضطرون معها للعمل الإضافي المرهق وأحيانا كسائقي لسيارات الأجرة، أو في التجارة – بزناسة – مثلا ... إلخ. ولتدعيم هذا التحليل، فهذه دراسات سابقة لبعض المختصين في هذا المجال، ونذكر منهم:

- دراسة "تركي عيسى أحمد الخطيب" 1990 في دراسة أخرى له تتعلق بالتحصيل الأكاديمي

و علاقته بأسلوب التدريس، فقد أظهر نتائج تحليل التباين الثنائي لمتوسطات التحصيل الأكاديمي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة لمصلحة المجموعة التجريبية. و فيما يتعلق بالتحصيل الأكاديمي وعلاقته بالاتجاه نحو المادة، فقد أظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف مستويات الاتجاه نحو مادة الجغرافيا، وهي عكس نتائج دراستنا فيما يخص نتائج التحصيل التلاميذ باختلاف الشعبة.

- دراسة أخرى "لفلاندرز" و "آميدون" 1965 وكذلك دراسة "شانتز"Shantz " 1963، والتي تؤكد وجود العلاقة الارتباطية بين التحصيل المرتفع والتعليم غير المباشر، ودراسة "الكلاني" 1976

حول تأثير عملية التفاعل اللفظي على أداء وتحصيل الطلبة، وأكدت على وجود ارتباط بين الدرجات المرتفعة للطلاب وأرائهم الإيجابية نحو المعلم والدرس وبين الأسلوب غير المباشر في التعليم. ودراسة "فناتا" " Vannata " 1980 التي استهدفت الكشف عن الاختلاف في التحصيل والاتجاهات لدى الطلاب في ضوء أسلوب التدريس وأوضحت الدراسة عدم وجود الفروق بين المجموعتين خلافا لدراسات سابقة، وفي دراسة "مشابطة" 1990 والتي هدفت إلى التعرف على أثر نمط التفاعل اللفظي في تحصيل طلبة الصف التاسع أساسي للذكور.

- وأخيرا دراسة كل من "حسين على سلامة" و "أحمد سيد ابراهيم" بالمملكة العربية السعودية

الموسومة " بالعلاقة بين أداء التدريس لمعلمي الرياضيات ومعلمي اللغة العربية –دراسة بأسلوب تحليل التفاعل اللفظي–" فمشكلة الدراسة تتمثل في دراسة العلاقة بين الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات واللغة العربية كما يقيسه أسلوب تحليل التفاعل اللفظي "لفلاندرز" ومن خلال النسب المائوية وتحليل التباين بين المجموعات، خلص الباحثان إلى عدة نتائج نلخصها فيما يلي:

- أكدت النتائج الاختلاف بين أداء معلم اللغة العربية، ومعلمي الرياضيات في مجال كلام التلاميذ

وثبات الخلايا وأسئلة المعلم الفورية لصالح معلمي اللغة العربية من حيث هم أكثر من زملائهم في إتاحة الفرصة للتلاميذ في نسبة الكلام، في حين يتفوق معلموا الرياضيات في مجال السلوك غير المباشر أي التفاعل الوجداني والتشجيع وتقترب نسب الأداء المباشر لدى الفئتين.

- فيما يخص الاختلاف بين الفئتين في كل الأنماط التدريسية فقد أوضعت النتائج أن هناك

فروقا بين الفئتين في نسب كلام المعلم إلى كل السلوكيات لصالح معلمي الرياضيات ونسب كلام التلاميذ لصالح معلمي اللغة العربية و في نسبة مبادأة التلاميذ لصالح مدرسي الرياضيات في استجابة المعلم الفورية لصالح معلمي الرياضيات، وفي نسب ثبات الخلايا لصالح معلمي اللغة العربية، وفي أسئلة المعلم الفردية لصالح معلمي اللغة العربية، في حين أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئتين في نسب الصمت ونسب المحاضرة، والسلوك التدريسي المباشر وأسئلة المعلمين.

إذن ما نخلص إليه في التربية الهادفة المعاصرة، يبدو المتعلمون الهدف الحقيقي الاستراتيجي لعمليات التعلم والإدارة والتعليم ومحور تناول الكتاب المنهجي بمساعدة وتوجيه المعلم. وبهذا، بينما يتمتع المتعلمون بدور رئيسي فعال في التربية فإن المعلم يتحول بالتربية الحديثة من محتكر المعرفة إلى موجه

لها و الكتاب المنهجي من مستودع مطلق لمعلومات أو خبرات التعلم إلى مرجع نسبي من بين مصادر المعرفة الحياتية اليومية والتقنية والبشرية المتعددة الأخرى ... و المتعلمون أنفسهم يتحولون من مستقبلين لرسائل التعلم والتحصيل إلى مرسلين حيويين بالمبادرة والمشاركة.

وهذا يؤكد أمرا أساسيا هو أنه لا غنى في الوقت الحالي للعملية التعليمية عن خدمات السلوك اللفظي البناء ذات بعد نفسي على غرار نموذج "فلاندرز" بل هذا مدعاة لأن يكون لهذا المتغير أهمية ومكانة في البرامج التكوينية للمدرسين، خاصة في الفترات الحرجة ونظام التحول التي يمر بها التلاميذ في مسارهم التعليمي، لأنها عملية بداخل القسم الدراسي تساهم في تحقيق النجاح التربوي لهؤلاء التلاميذ، وهذا من خلال اكتشافهم وفهم سلوكهم ومساعدتهم في الاختيار الدراسي السليم وجل ما قد يعترضهم من مشكلات وخاصة انخفاض تقدير الذات، حتى تزداد دافعيتهم نحو الدراسة والحرص الشديد على تحقيق التحصيل الجيد لضمان النجاح، وخاصة في عصرنا الحالي الذي كثرت فيه الأدوار الاجتماعية وتضاعفت فيه الارتباطات ، لا يمكن للتلميذ من التأقلم والتكيف مع كل هذه المتغيرات بالإضافة أنه مطالب بالنجاح وتحقيق التوافق في مساره الدراسي. لأن التلميذ يبحث عن من يفهمه و يوجهه ويساعده في أخذ القرارات و أمثلة ذلك كثيرة نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر: كيفية المراجعة، المذاكرة، تنظيم الدروس، التحضير النفسي للدراسة، التحضير النفسي لمواجهة ضغوطات الامتحانات و المشكلات المتعلقة به، اختيار التخصصات الدراسية المناسبة ... إلخ.

وهذا بالإضافة إلى المشكلات الفردية النفسية و الاجتماعية، كل هذه الجوانب وغيرها لم نغال إن قلنا بأن منظوماتنا التعليمية لا تعطيها أهمية بقدر الأهمية التي تعطيها للمواد الدراسية، وهذا أمر واقع ولمسناه أثناء الدراسة الميدانية بحيث التلاميذ يشتكون كثيرا من نقص العناية و الاهتمام بهم، حيث مشكلتهم المدرسية والنفسية والاجتماعية سواء المشتركة أو الفردية، ولا يجدون من يأخذ بيدهم وينير لهم الطريق الصحيح ولو بكلمة.

يجب الإشارة أنه قبل ذهابي كباحث للمؤسسات التعليمية من أجل تطبيق البرنامج المسطر من طرف الباحث، من توزيع الاستبيان والاختبار على التلاميذ، والقيام بالمقابلات الفردية والجماعية، و بالملاحظات داخل القسم الدراسي فقد كنت متخوف من عدم قبول التلاميذ لهذه العملية وتمردهم وعدم الجدية في الإجابة ونقص الالتزام والصراحة، ولكن وجدت العكس المتوقع، وهذه المخاوف كانت عبارة عن أوهام بمخيال الباحث فقط. فبعد اليوم الأول أصبح التلاميذ ينتظرون وبفارغ الصبر وتحمس موعد

اللقاء القادم، لأنهم وعلى حسب تسريحاتهم منذ التحاقهم بمقاعد الدراسة بصفتهم تلاميذ، لم يجدوا من يساعدهم على التكيف مع هذا الانتقال من الطور المتوسط إلى الطور الثانوي، أين الأساتذة مختلفون من حيث السلوكات اللفظية و حتى غير اللفظية، لم يجدوا من يصغي إليهم ويخفف عنهم ما يعانوه من ضغط مدرسي وعائلي، واستغربت كثيرا لدرجة انضباطهم والتزامهم وحرصهم الشديد على متابعة هذه العملية، وكانوا يتمنون أن لا ينتهي اللقاء، خاصة و أن مستوى تقدير دواتهم ارتفع واكتسبوا مهارات التفكير الإيجابي ومهارات الثقة بالنفس خلال التكلم عن التوجيه نحو التخصص المتوقع للسنة الثانية، وكذلك عن آفاق البكالوريا ثم الجامعة و عن كيفية الالتحاق بتخصص علم النفس، وما هي الشروط اللازمة لذلك، وهل هذا التخصص متواجد بالجزائر؟ بعد ذلك أصبحت الأشياء مفهومة وأكثر وضوحا وسهلة المنال في ذهنهم.

1-4- عرض نتائج الفرضية الرابعة و تفسيرها، التي تنص:

لتفاعل كل من مستويات تقدير الذات و الشعبة تأثير على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة وهران ، و للإجابة عن هذه الفرضية تم حساب اختبار التحليل التباين الثنائي:

أ- عرض النتائج :

الجدول رقم (42) يبين الإحصاءات الوصفية للتحصيل الدراسي عند التلاميذ حسب مستويات تقدير الذات و الشعبة.

الشعبة	مستويات تقدير الذات	متوسط مستوى التحصيل الدراسي	الانحراف المعياري	العدد
تكنولوجيا وعلوم	ضعيف	10.6827	2.24317	30
	متوسط	11.8209	2.07879	244
	مرتفع	10.6260	1.33075	44
	المجموع	11.5482	2.06381	318
آداب	ضعيف	10.2025	1.64017	51
	متوسط	11.3392	1.40601	111
	مرتفع	0.00	0.00	0.00
	المجموع	10.9814	1.57052	162
المجموع	ضعيف	10.3804	1.88675	81
	متوسط	11.6703	1.90543	355
	مرتفع	10.6260	1.33075	44
	المجموع	11.3569	1.92868	480

الجدول رقم (43) يبين نتائج تحليل التباين الثنائي لفحص تأثير متغير الشعبة و متغير تقدير الذات، و التفاعل ما بينهما على التحصيل الدراسي ، **ن=480.**

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
الشعبة	14.007	1	14.007	3.20	.124
تقدير الذات	122.554	2	61.277	17.921	.000
التفاعل	3.653	1	3.653	.000	.997
الخطأ	1624.127	475	3.419	-	-
المجموع	63691.551	480	-	-	-

- أثر متغير الشعبة غير دال احصائيا عند 0,05، لا توجد اختلافات تذكر بين الشعب في التحصيل الدراسي، حيث ف= 3,20.
- يختلف التحصيل الدراسي باختلاف تقدير الذات، حيث أثر متغير تقدير الذات دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,01 ، حيث ف = 17,921.

من خلال الجدول رقم(43) نلاحظ أنه لا يوجد تفاعل بين كل من متغيري الشعبة وتقدير الذات للتأثير على التحصيل الدراسي حيث كانت قيمة (ف) 0.000 وهي غير دالة عند مستوى الدلالة 0.05 ، ونسبة التأكد من النتيجة هو 95% مع إحتمال الوقوع في نسبة خطأ 5%.

ب- تفسير النتائج:

بعدما عرضنا النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة، سنقوم بمناقشتها و تفسيرها على ضوء ما جاء في الجانب النظري و الدراسات السابقة و الواقع المعاش، و ما تتميز به الطبيعة البشرية من خصائص. تطرق " مولاي بودخيلي محمد" 2004، في دراسته إلى النظرية الإنسانية " لأبراهام ماسلو" "Abraham Maslow" (1908- 1970) أو علم النفس الوجودي، فيرى بأن الإنسان في تغير دائم طوال الحياة، و بأن شخصيته أبعد ما تكون خاضعة في تكونها و تشكلها، لتأثير السنوات الخمسة الأولى

من حياته فقط، كما تحب أن تأكد ذلك مدرسة التحليل النفسي " لفرويد". يؤكد " ماسلو" في نظريته على أن الشخص يجب أن يدرس على أنه إنسان، و من الخطأ إخضاع جميع الناس لتفسير واحد أو معيار واحد نقيس به مختلف تصرفاتهم، و نرجع إليه في تحديدنا للدوافع التي أدت إليها، بأن الحاجة الأساسية التي يسعى الناس، كل الناس، إلى إشباعها عن طريق ما يقومون به من أنشطة، تتمثل في الجنس، كما يزعم " فرويد" أو في تحقيق الذات، كما يرى " أدلر " "Adler " ، أو في أشياء أخرى يحددها كل عالم وفق ما يرى و يعتقد.

إن " أدلر"، صاحب المدرسة التي أسماها " علم النفس الفردي" يقرر بوضوح بأن " هدف التعالي الفردي هو العامل المحدد في كل مرض عصبي إلا أن الهدف ذاته ينشأ دائما من خبرات النقص الحقيقية، فلو لم أكن بهذا القدر من القلق و لو لم أكن بهذا القدر من المرض، إذن لاستطعت أن أفعل كما يفعل الآخرون. و لو لم تكن حياتي حافلة بالمصاعب الخطيرة لكنت في الطليعة".

و خلافا لهذا فإن " يونغ" "Young" (1875-1961) صاحب المدرسة التي أطلق عليها اسم " السيكولوجية التحليلية " أو علم النفس التحليلي psychologie Analytique يرى بأن " الفرد يلبس القناع للتجاوب مع الوسط الاجتماعي، و القيام بدور اجتماعي معين يدل على مسايرته لمعايير المجتمع و يتصرف و يشعر بشعور الآخرين و يستجيب للقيم و للاتجاهات السائدة في المجتمع، أي أن سلوك الفرد يتجاوب إلى حد كبير مع متطلبات المجتمع حتى و أن أدى في نهاية الأمر إلى اختفاء الأنا الحقيقية للشخص و اغترابها". و " يونغ" يتفق هنا، و بالنسبة لتصرف الفرد وفقا لمتطلبات المجتمع، مع أصحاب نظرية النمط الثقافي حتى و إن كان في ماعدا ذلك من المواضع يختلف معهم أشد اختلاف، إذ يقرر بأن الإنسان محفز أساسا بدافع " البحث عن الذات" و ذلك بالإضافة إلى ما يمتلكه من دوافع بيولوجية.

و يذهب " ماسلو" إلى أبعد من هذا عندما يصرح قائلا بأن سبب تخلف الأطفال المحرومين اقتصاديا و اجتماعيا في المجال التربوي، و عدم بلوغهم ما يجب أو ما كان يمكن لهم أن يبلغوه في الميدان التحصيلي غالبا ما يرجع إلى أن عدم القدرة على إشباع الحاجات الأساسية، يؤدي بالضرورة إلى حرمان الفرد و عدم تمكينه من تنمية الحاجات الأكثر سموا، أو الحاجات الأعلى، من حيث الترتيب، كالحاجة إلى الانتماء أو الحاجة إلى تحقيق الذات. أي أن الحاجات الأسمى لا تظهر إلى في سن متأخرة نسبيا، خلافا للحاجات الفيزيولوجية التي لا يمكن لها الانتظار لحظة واحدة للتعبير عن وجودها، و كذلك الأمر

بالنسبة للحاجة إلى الأمن التي لا يمكن للطفل أن يحيا بدونها الحياة العادية و ينمو في غيابها النمو السليم. و حسب " ماسلو" أن الحاجة إلى تحقيق الذات سوف لن تبرز إلى الوجود إلا لدى أكثر الناس نضجا و أكثرهم ذكاء، و بلوغ هذه المرحلة المتقدمة هو الذي يتيح لهؤلاء إمكانية تقبل دواتهم و اعتمادهم عليها، كما يعطيهم القدرة على الاعتماد على مبادئهم ، و بالتالي على التخلص من التبعية لمتطلبات مجتمعاتهم و الخضوع لها حينما تدعو الضرورة إلى ذلك.

فتقدير الذات مفهوما مهما في الحياة النفسية، على اعتبار أن رؤية المراهق لذاته بصورة حسنة و تقديره لها تقديرا إيجابيا يسهم في استنهاض قدراته و إمكاناته بما يحقق به التوافق النفسي و الاجتماعي، و يعد تقدير الذات من أهم الأبعاد المتعلقة بشخصية الإنسان المؤثرة في سلوكه، حيث أن تقدير الذات هو درجة شعور الأفراد الإيجابية نحو دواتهم، حيث عرف " كوبرسميت " 1967 تقدير الذات بأنه " تقويم يضعه الشخص لنفسه و يعمل على المحافظة عليه حيث يتضمن اتجاهات الفرد الإيجابية أو السلبية نحو ذاته، كما يوضح اعتقاد الفرد بأنه مهم و ناجح و قادر و كفأ، أي أن تقدير الذات أو حكم الفرد على درجة كفاءته الشخصية". كما يعبر عن اتجاهات الفرد نحو نفسه، و بذلك يكون تقديره لذاته بمثابة خبرة ذاتية ينقلها إلى الآخرين، باستخدام أساليب التعبير الممكنة.

و قد حاولت الدراسات العديدة الربط بين تقدير الذات و بعض المفاهيم النفسية منها دراسة " روزنبرغ " 1965 التي طبقت على 5024 من المراهقين و المراهقات الأمريكيين التي بينت وجود علاقة بين تقدير الذات و العديد من المتغيرات النفسية و الاجتماعية كالقلق و العصابية و درجة تقبل الفرد لميول والديه، و هناك دراسة " كوهن " 1959 على عينة من الطلاب المراهقين بالجامعة فقد بينت أن الطلاب الذين يسجلون تقديرا منخفضا للذات يفضلون إقامة علاقة سلبية مع أساتذتهم و يرون أن دور الطالب هو الاستماع أكثر من المناقشة و المشاركة.

مما سبق نستنتج بأن تقدير الذات يتأثر بالخصائص و المميزات الأسرية، فالمراهق الذي ينشأ في أسرة تحيطه بالعناية و التقبل منذ طفولته يرفع ذلك كم قدراته و اهتماماته و مهاراته و في الوقت نفسه يمكن أن يعطي الوالدين تنشئة اجتماعية خاطئة و أساليب خاطئة مما يجعله يدرك نفسه بصفة سلبية، و يشير الباحثون إلى ضرورة الاهتمام بدراسة مصادر الدعم النفسي والاجتماعي ونوعية السلوكات اللفظية، التي تقدم السند النفسي و ترفع من معنويات هؤلاء التلاميذ المراهقين حيث أكدت دراسة " نفين السيد " 2009 أن المراهق المتمدرس المتوافق نفسيا و المتزن انفعاليا و حتما يكون له تقدير ذات مرتفع ، و تكوينه

لعلاقات منسجمة مع بيئته الاجتماعية و انتمائه للمجتمع و تفاعله و إلتزامه الشخصي نحو ذاته و مدرسته و بيئته نجد لديه علاقة طيبة مع أسرته و يشعر بحبها و تقديرها له، فالأسرة تلعب دورا مهما و كبيرا في تحقيقها للمراهق توافقا شخصيا و ذاتيا و اجتماعيا، و هذا ما أشار إليه " كوبرسميت " أن المراهقين ذوي تقدير الذات المرتفع ناجحون في الأمور التي تتعلق بالمدرسة و قد وجد أنهم أي كلا الجنسين يتميزون بالحيوية و النشاط و يعبرون عن آرائهم بحرية و يتقبلون النقد، و هذا يدل على توافقهم و اتزانهم النفسي الجيد حسب ما أشار إليه " قويدري علي " 2015.

و كما ترى " نسرين الجمي" 2008 فحكم الفرد على أهميته الشخصية حيث يعكس الثقة بالنفس و يتضمن الإحساس بالرضا عن الذات أو عدمه بمعنى أنه تقييم للصفات المدركة عن الذات و هكذا يكون الاتزان الانفعالي ثابت و مستقر دون تأثير إذ أن الاتزان المستقر مرده تقدير الذات الإيجابي، و التخصص لم نلاحظه يؤثر على نتائج الاتزان الانفعالي كون المراهقين المتمدرسين من كلا الشعبتين في استقرار و ثبات انفعالي.

بحيث أكدت العديد من الدراسات مثل دراسة "الريموني" 2008، ودراسة "كاراغيناكيس "Karagiannakis " 2006 و كذا دراسة " ناي " "Nye" 2009، أن مستوى تقدير الذات يؤثر و يؤثر على التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى أن تقدير الذات المرتفع يساعد التلاميذ في التعامل بإيجابية في مختلف المواقف الدراسية و الاجتماعية و هذا ما توصلت إليه العديد من الدراسات و هذا أمر طبيعي، بحيث أن نجاح و إنتاج العمل الإنساني متوقف كله على الخصائص النفسية في شخصية الإنسان و خاصة تقدير الذات، هذا الأخير الذي يؤثر على الإنسان في شتى مهامه، و لم نبالغ إذا قلنا بأن نجاح و صلاح الفرد في حياته يتأثر بشكل كبير جدا على تقديره لذاته، و يشير " كوبرسميت " إلى ذلك بحيث يذهب إلى أن الأشخاص ذوي تقدير الذات المرتفع يعتبرون أنفسهم أشخاصا هامين يستحقون الاحترام و الاعتبار فضلا عن أن لديهم فكرة محددة لما يظنون أنه صوابا، كما أنهم يملكون تصورا طيبا لنوع الشخص الذي يكوننه، و يستمتعون بالتحدي و لا يضطربون عند الشدائد (إبراهيم أبو زيد ، 1987: 81).

و في دراسة أخرى، حول الفروق بين الجنسين في متوسط درجات تقدير الذات و لصالح " قدوري الحاج" 2015 ، و يدل ذلك على أنه توجد فروق بين الذكور و الإناث في السمات الشخصية و قابلية السلوك للتعديل عند كلا الجنسين، و من جهة ثانية يدل على أن تحقيق الأهداف يعتبر من العوامل المؤثرة على

تقدير الذات سواء عند الذكور أو عند الإناث، فكلا من الذكور و الإناث بحاجة إلى استراتيجيات و آليات تساعدهم على التكيف و التوافق مع مشكلاتهم المدرسية و النفسية، و هذا ما توصلت إليه و تؤكده الدراسة التي قام بها " بورنت" "Burnett" 1999 فقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج، تفاهم المدرس ، و كذا استعمال التشجيع و شتى الأبعاد ذات طابع سيكولوجي في الوضعية التدريسية، إلى تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ، و تحسين تقدير الذات لديهم و تعديله و بالتالي تكيفهم، و هذا كونه خدمة إنسانية تعمل على مساعدة الأفراد على الاستبصار بمشكلاتهم و إمكاناتهم و قدراتهم و كيفية الإستفادة منها.

إن الطفل الذي ينمو وسط بيئة تتسم بالقساوة الشديدة و انعدام العطف و الحنان غالبا ما يقع فريسة سهلة للمخاوف، و هذا خلافا للطفل الذي يترعرع في أحضان أسرة تفيض بالحب و الأمان، فهناك ملابسات كثيرة ترافق الطفل أو تحيط به، فعمره مثلا يحدد دون شك كيفية استجابته للأنماط التربوية المختلفة التي يخضع لها. و لقد وجد أن الأمهات المتسامحات permissive – تكون مشفوعة بالحنان لتوليد دافع الإنجاز – يقفن إلى حد كبير وراء الكثير من السلوكات الإيجابية التي تصدر عن أطفالها كالمبادرة و الابتكار و الإبداع créativité originalité و الاعتماد على النفس، و هي السمات التي يقل وجودها لدى الأطفال الذين ربوا تربية تلفها القيود من كل ناحية. كما وجد أيضا أن تشجيع الأم و أطفالها على الاعتماد على النفس، أو الاستقلالية ، يؤدي بالضرورة إلى تشبعهم بها، و كثيرا ما ترتبط هذه السمة بدافع الإنجاز حسب " فرنون" "Vernon" 1973.

أما " روزن ""Rosen" 1959، فقد استطاع أن يبين أن الأسر الناجحة في الحياة و التي تسطر لنفسها أهدافا إنجازية عالية، عادة ما ينمي أطفالها نسبا عالية من الرغبة في الإنجاز لكن بشرط أن يكون الآباء مهتمين و عن قرب بما يحققونه من نجاح. و اهتمام هؤلاء الآباء بما يقوم به أبنائهم في المدرسة من شأنه حثهم على بدل مجهودات إضافية من أجل تحسين مردودهم المدرسي، و الدراسة هذه تبدي بوضوح مدى الدور الذي تلعبه الأسر عندما يتعلق الأمر باكتساب أطفالها قدرا عاليا من الطموح والرغبة في التحصيل أو الإنجاز أو بعدم اكتسابهم ذلك.

و لا بد من الإشارة هنا إلى أن النجاحات الشخصية التي يحرز عليها الطفل في أواخر مرحلة الطفولة و بداية المراهقة تؤثر بصفة إيجابية على أحاسيسه الخاصة بالتقدير الذاتي. و إذا ما تعرضت هذه الأخيرة للتهديد نتيجة لبعض العراقيل الاجتماعية ، فإن الشخص سيشعر حينها بالذل أو الضعة.

و لتلافي هذا الوضع المؤدي نفسيا، و المقلق دون شك، يلجأ الطفل أو المراهق إما إلى بذل قصارى جهده من أجل إحراز النجاح المنشود، و لو عن طريق اللجوء إلى الأساليب العدوانية و إما إلى الاستسلام أو الرضوخ لسلطان آليات الدفاع النفسي، و يختلف الأمر بالنسبة للأطفال الأصغر سنا لعدم ربطهم بين الإنجاز و الأحاسيس المتعلقة بالتقدير الذاتي في غالب الأحيان، و هو ما يفسر عدم شعور الطفل الصغير بالخيبة و الخزي إثر الإخفاق أو الفشل. إن الذي يهمه أولا و قبل كل شيء هو إشباع رغباته الآنية، أما ما عداها من الرغبات فلا شأن له بها. و مما يؤكد صدق هذا الاستنتاج عنه إحدى التجارب و الدراسات التي قام بها " ميشال " "Michel " 1958.

و يتابع " ميشال" و يقول أن الوعي الذاتي هو من نواتج النمو و مخلفاته فإن الذي لا شك فيه هو أن هذا الوعي و مداه هما اللذان يحددان درجة طموح الطفل المراهق و مدى حرصه على الإنجاز . و الأمر هذا هو الذي يفسر استعداد الأطفال الكبار للقيام بالمهام الصعبة، إذ عن طريق هذا الاستعداد، يتمكنون من استعراض إنجازاتهم الشخصية، و من المساهمة في تقوية تقديرهم الذاتي في نفس الوقت. على أن الأحاسيس الخاصة بالتقدير الذاتي لا تتوقف على سن الطفل وحدها، و إنما تتوقف أيضا على معاملة محيطه له، فالشعور بتقدير الأسرة وحبها من شأنه أن ينمي تلك الأحاسيس، و العكس صحيح دون شك فالنجاحات الاجتماعية التي يحققها الفرد داخل المدرسة و خارجها، و ما يلاقيه الشخص من قبول وحب داخل الأسرة، و بين أقرانه ، كلها عوامل من شأنها أن تمد الطفل بطاقات لا تنفذ في المجالات التي تحتاج إلى نسب عالية من الطموح، و في الميادين التي تتطلب الكثير من الثقة بالنفس، و استعداد كبيرا و أكيدا للإنجاز ، و الإصرار و المثابرة (مولاي بودخيلي محمد ، 2004 : 143).

أما " فتحي عبد الرحيم " 1982 ، يبدو و من خلال دراسة هذا الباحث، أن دور الأسرة في تكوين و رعاية دافع الإنجاز لدى الطفل هام إلى درجة كبيرة. و هذا ما دأب على تأكيده و التركيز عليه أكثر من باحث و أكثر من دارس.

ولقد أورد " كراندال " "Crandall" في هذا الصدد، أن الأطفال الذين يعملون كل ما في وسعهم بغية إنجاز ما يوكل إليهم من مهام خارج البيت هم أبناء لتلك الأمهات اللواتي يلجأن في غالب الأحيان إلى مدح و إثابة أطفالهن على ما يبذلونه من مجهودات في سبيل إنجاز ما يسند إليهم من الأعمال، أو لا يسند و ذلك منذ نعومة أظفارهم. بل أكثر من هذا لاحظ بعض العلماء أن الأطفال الذين يجدون الأمهات اللواتي يشجعنهم على التحكم المبكر، أو السيطرة المبكرة ، على المهارات الأساسية كالمشي أو التحكم ،

يحصلون في المدرسة على نتائج أفضل و أعلى من تلك التي يحصل عليها أولئك الذين لا يلقون نفس هذا التشجيع من قبل أسرهم، الشيء الذي يعني أن تعزيز الإنجازات المبكرة الصادرة عن الطفل من شأنه مساعدته على تنمية رغبة أكيدة و قوية في تحصيل المهارات العقلية، و في العمل بطريقة جيدة في المدرسة، بالإضافة إلى مساهمته الفعالة في تكوين دافع إنجاز قوي لديه،و هذا ما يشير إليه "وينتربوتام" "Winterbottom" عندما يقول " أن التدريب المبكر على الاستقلالية و السيطرة أو التفوق يساهم في تنمية دافع إنجاز قوي".

و يؤكد " كورنو" "Corno" على أنه من أحسن ما يمكن فعله من أجل المساعدة على تحفيز الطالب على التحصيل المدرسي هو تعليمة أو اكسابه القدرة على التحفيز الذاتي، و الحرص بعد ذلك على توظيفها في الهمام الدراسية.

و في ختام دراستنا يمكن أن نقول أن المراهق المتمدرس له من الأولوية ما يعكس ثباته و اتزانه ناهيك أن هذا الاستقرار و الاتزان راجع لحسن تقديره لذاته المرتفع و كذا الدعم و المساندة الاجتماعية من طرف الأسرة و المحيط و المدرسة، من شأنها أن يتجاوز بها فترة المراهقة و أزماتها لسلامة و سلاسة، و بذلك فإن الجميع مسؤول عن تسيير هاته المرحلة باختلاف مستوياتها و مقوماتاهاو تغيراتها. و المراهق المتمدرس ذو الشخصية القوية و الصلبة يمكن أن يحقق الكثير من النجاح و السداد دون أي اختلاف أو تجاوز و يمكن أن يصبوا إلى الصحة النفسية السليمة التي ينشدها أي شخص.

2- الخلاصة العامة:

من منظور تكاملي لما ورد في متن الرسالة نظريا و ميدانيا، حول موضوع " التفاعل اللفظي و علاقاته بتقدير الذات و بالتحصيل الدراسي" بداخل القسم الدراسي بثانويتي الإمام الهواري و العقيد لطفي بمدينة وهران لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي و من وجهة نظرهم، كما تحققنا من خلال هذه الدراسة من صحة الفرضيات المنطلق منها في بداية هذه الدراسة، و ذلك بعد اختبارها بمجموعة من الأساليب الإحصائية بالاستعانة بالبرنامج الحسابي للحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، و بعد مناقشة فرضيات الدراسة توصلنا إلى أنه:

1- توجد علاقة إرتباطية بين التفاعل اللفظي و كل من تقدير الذات و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة وهران.

2- توجد علاقة إرتباطية بين أبعاد كل من التفاعل اللفظي و أبعاد تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة وهران.

3- لا يوجد تفاعل بين كل من الشعبة و التفاعل اللفظي للتأثير على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة وهران.

4- لا يوجد تفاعل بين كل من الشعبة و تقدير الذات للتأثير على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة وهران.

كما خلصنا إلى ما يلي:

- عدم التناسق و الإنسجام من الجانب اللغوي للانساق الثلاث في إطار التنشئة الاجتماعية و هي: الأسرة ، و الشارع ، و المدرسة. و الملفت للإنتباه أن لغة الشارع اقتحمت القسم الدراسي، و هذا يتنافى و المعايير التربوية من حيث السلوك اللفظي بنموذج فلاندرز المستعمل في الدراسة، بداخل هذه الخلية التي يحدث و يقرر فيها كل شيء.
- عدم تحكم أغلب المدرسين في تقنيات الإتصال و هذا راجع لعدة أسباب أهمها:
  - نقص Carence في التكوين النفسي للمدرسين.
  - ضغوطات الشارع الممارسة على القسم الدراسي، الممثل بالتلاميذ و ذلك من خلال أسلوب رد هؤلاء التلاميذ على المدرسين، و في نفس الوقت رفض المدرسين مبادأة التلاميذ، ناهيك عن ضغوطات أولياء التلاميذ.
- عدم ارتياح كل من المدرسين و التلاميذ من تبعات و انعكاسات الجو السائد في القسم،

و هو السبب الرئيسي الذي لا يسمح بالتعبير عن الأعراض و المشاعر و الأخذ و العطاء المجدي، مما يؤدي إلى الإحباط، و حسب نظرية التحليل النفسي، يتبع هذا بالكبت لإحداث التوازن النفسي، ففي استمرار وضعية سوء الاتصال، هذا يحدث قلق الذي يصل إلى درجة العدوانية و تكوين صراعات حول الأثر و التأثير بين هؤلاء، مما استدعى طلب الاستنجاد بمختص نفساني في كلتى الثانويتين المذكورتين أعلاه، لحاجاتهم الماسة سواء التلاميذ أو المدرسين إلى الحديث البناء و التعبير عن آرائهم و أفكارهم و رغباتهم و حتى عن ضررهم قصد الإنصات إليهم و فهمهم.

- التفاعل اللفظي مبني على الأخذ و العطاء أي التغذية الرجعية الفعالة، و الذي يدخل في

إطار ضوابط الأسلوب غير المباشر الذي يتطلب درجة من نضج التلاميذ و مرونة و فهم المدرسين لهؤلاء التلاميذ المراهقين، قصد مرافقتهم و توجيههم بداخل القسم الدراسي و قبول أفكارهم، فهذا لم أجده في واقع الدراسة.

- ففي نقص و قلة الاتصال الفعال، حيث أن 41% من التلاميذ معدلاتهم تقدر بعلامة 10

(أي 197 تلميذ من:ن = 480 – عينة الدراسة -)، نتيجة تسمح لهم فقط بالإنتقال إلى الطور المقبل من هذه المرحلة ، في غياب تقدير الذات مرتفع، و كذلك غياب تحصيل دراسي كمي و نوعي في المستوى، هذا ما يؤدي بنا إلى النتيجة التي تفيد بأن هذه العلامات قد تحصل عليها هؤلاء التلاميذ عن طريق دروس خصوصية تدعيمية أو بمساعدة الأسرة و الأهل، أو بفضل استعمال سلوكات الغش المنتشرة في مدارسنا خلال الامتحانات خاصة بعد التطورات التكنولوجية الاتصالية التي عرفها التعليم، و عن طريق تواطؤ المدرسين مع التلاميذ في منحهم علامات مجانية.

و هذا ما يجعل الباحث تقديم مجموعة من إسهامات الدراسة في العنصر الموالي.

3- إسهامات الدراسة:

تنحصر إسهامات الدراسة في ثلاث جوانب ، وهي:

1- المساهمة في تطوير و تحسين عملية التفاعل اللفظي في القسم من خلال التحكم أكثر في سلوك التفاعل اللفظي الذي يندرج في سياق الفعل التربوي التعليمي و ذلك بهدف المساهمة في تطوير الكفاءات الاتصالية سواء لدى المدرسين أو التلاميذ.

2- المساهمة في إعادة بعث التكوين النفسي للمدرسين لمرافقة التلاميذ في المشروع التربوي و ذلك من خلال تحقيق الذات للتلاميذ، إضافة إلى الذات المهنية للمدرسين، و ذلك من خلال توثيق الصلة بينهما في البيئة المدرسية، و تتحقق هذه الغاية المرجوة من خلال تغيير الاتجاهات المهنية لدى المدرسين، بإعادة تحديد أدوارهم و مسؤولياتهم في سيرورة العملية التربوية.و هذه الأخيرة تتطلب التجديد و التطوير و الرفع من مستويات تطلعات المدرسين و طموحاتهم.

3- المساهمة في اكتساب القدرات النفسية لتسيير القسم الدراسي و مراعاة ميولات الأطفال و حاجاتهم و رغباتهم و استعداداتهم.

- إلى جانب هذا يجب الإشارة إلى الدراسة التي قام بها الباحث " قدوري الحاج" من جامعة ورقلة (2015/2014) ، حيث إسهامات دراسته جاءت مماثلة للإسهامات المذكورة أعلاه، مما يدل إلى الحاجة الملحة لتواجد أخصائي نفساني داخل المؤسسات التعليمية بأطوارها الثلاث، بفتح فضاءات espace d'accueil للحوار و التعبير عن المشاعر، و الدعم و السند النفسي soutien psychologique.

قائمة المراجع

I. المراجع :

1- قائمة المراجع باللغة العربية

أ- الكتب

ب- المجلات و الدوريات

ج- القواميس و المعاجم

د- الرسائل الجامعية

2- قائمة المراجع باللغة الأجنبية

أ- الكتب

ب- المجلات و الدوريات

ج- القواميس و المعاجم

II. مواقع الانترنت

ا- المراجع:

1- قائمة المراجع باللغة العربية:

أ- الكتب:

1- احمد محمد الطيب:(1999) التقويم و القياس النفسي و التربوي، ط1، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
2- احمد محمد عبد الخالق:(1983) الأبعاد الأساسية للشخصية، الدار الجامعية، بيروت.
3- أحمد عبد اللطيف وحيد:(2001)علم النفس الاجتماعي،ط1، دار المسيرة، سوق البتراء، عمان ، الأردن.
4- أحمد علي الفنيش:(1991) إستراتيجية التدريس، الدار العربية للكتاب، طرابلس، ليبيا.
5- أدموند أمدون، و نيدفلاندرز:(1986) دور المدرس في حجرة الدراسة(الترجمة: عبد العزيز بن عبد الوهاب البابطين)، ط1، جامعة الملك سعود.
6- أمل إبراهيم عبد الخالق رؤوف:(2013) قلق التفاعل،ط1، دار صفاء، عمان.
7- إبراهيم أحمد أبو زيد:(1987) سيكولوجية الذات و التوافق، دار المعرفة الجامعية، مصر.
8- إسحاق رمزي:(د . س) علم النفس الفردي، أصوله و تطبيقه ، ط3، دار المعارف ، مصر.
9- إسماعيل محمد القباني:(1958) التربية عن طريق النشاط، ط1، مكتبة النهضة المصرية، مصر.
10- بدرة معتصم ميموني، و مصطفى ميموني:(2010) سيكولوجية النمو في الطفولة و المراهقة ،ديوان المطبوعات الجامعية O.P.U ، بن عكنون ، الجزائر.
11- بطرس حافظ بطرس:(2008) التكيف و الصحة النفسية للطفل، ط1 ، دار المسيرة، عمان، الأردن.
12- بيار إيراني:(1992) إتنولوجيا التربية (الترجمة : عدنان الأمين)، ط2، معهد الإنماء العربي، بيروت ، لبنان.
13- توماس هوبكتر:(1960) النفس المنبثقة في البيت و المدرسة (الترجمة: محمد على العريان)، النهضة العربية، القاهرة.
14- جابر عبد الحمد جابر، و آخرون:(1982) مهارات التدريس، دار النهضة العربية، القاهرة.
15- جماعة من الباحثين:(1991) المدرس و التلاميذ أية علاقة، ط3، دار الخطابي، المغرب.
16- جمال الدين الشامي:(2001) المعلم و ابتكار التلاميذ، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الإسكندرية.
17- جودت أحمد سعادة:(2008) تدريس مهارات التفكير، دار الشروق ، رام الله.
18- جودة بني جابر:(2004) علم النفس الاجتماعي، ط1، مكتبة دار الثقافة، عمان.
19- جوزيف لومان، و حسين عبد الفتاح :(1989) إتقان أساليب التدريس، مركز الكتب الأردني، الأردن.
20- جون بياجيه:(1988) التوجهات الجديدة للتربية(الترجمة: محمد الحبيب بلكوش)، ط1،دار توبقال للنشر، الدار البيضاء ، المغرب.
21- جون بياجيه:(1992) علم النفس و فن التربية(الترجمة : محمد بردوزي)، ط5، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب.
22- جون ديوي:(1978) المدرسة و المجتمع (الترجمة: أحمد حسن الرحيم)، ط2، دار مكتبة الحياة، بيروت ، لبنان.

23- جون فيزي:(1978) التعليم في عالمنا الحديث(الترجمة: محمد الأكحل)،منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت ، لبنان.
24- حامد عبد السلام زهران:(1980) التوجيه و الإرشاد النفسي، ط2، عالم الكتب، القاهرة.
25- حامد، عبد السلام زهران:(1984)علم النفس الاجتماعي، ط5، عالم الكتب، القاهرة.
26- حامد، عبد السلام زهران:(1995) علم النفس النمو الطفولة و المراهقة ، ط5، عالم الكتب، القاهرة.
27- حامد، عبد السلام زهران:(1997) الصحة النفسية و العلاج النفسي، ط3، عالم الكتب، القاهرة.
28- حامد، عبد السلام زهران:(2005) الصحة النفسية و العلاج النفسي، ط4، عالم الكتب، القاهرة.
29- حسام محمد مازن:(2012) أصول مناهج البحث في التربية و علم النفس، ط1، دار الفجر، القاهرة.
30- حسين حمدي الطوبجي:(1980) التكنولوجيا و التربية ، ط1، دار القلم، الكويت.
31- حسين عبد الحميد أحمد:(2006) الشخصية، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية.
32- حلمي ساري، و محمد حسن:(2010) علم النفس الاجتماعي، ط1، الشركة العربية المتحدة للتسويق و التوريدات، القاهرة.
33- حمزة مختار:(1976) سيكولوجية المرضى و دوي العاهات، دار المعارف، القاهرة.
34- خليفة بركات محمد:(1980) علم النفس التعليمي، ط5، دار القلم ، الكويت.
35- خليل ميخائيل معوض:(2003) علم النفس التربوي أسسه و تطبيقاته، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية.
36- دانيلسون شارلوتي:(2001) مهنة التدريس، ممارستها و تعزيزها إطار نموذجي(الترجمة: عبد العزيز سعود العمر)، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
37- راضي وقفي:(1998) مقدمة في علم النفس، ط3، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
38- رافع الزغول، و عبد الرحيم الزغول:(د . س) علم النفس المعرفي، دار الشروق، القاهرة.
39- رمزية الغريب: (1967) التعلم و نظرياته- دراسة نفسية تفسيرية توجيهية- ، ط3، مطبعة المعرفة، القاهرة.
40- رتشارد لازاروس:(1980) الشخصية (الترجمة: سيد غانم) دار النهضة العربية، بيروت.
41- رياض عبد الرحيم أنور ،و آخرون:(1996) علم النفس التربوي، دينامية التفاعل في حجرة الدراسة، مكتبة المجمع العربي ، عمان.
42- الريماوي محمد عودة:(2004) علم النفس النمو، دار المسيرة، عمان.
43- زيد الهويدي:(2005) أساليب تدريس العلوم، دار الكتاب الجامعي، مصر
44- زلوف منيرة:(2011) المعاش النفسي لدى المراهقات المصابات بداء السكري المرتبط بالأنسولين و أثره على مستوى التحصيل الدراسي، دار هومة ، الجزائر.
45- السامرائي هاشم جاسم:(1988) المدخل في علم النفس، المكتبة الوطنية، بغداد.
46- سامي محمد ملحم:(2006) سيكولوجية التعلم و التعليم، الأسس النظرية و التطبيقية، ط2، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، عمان.
47- سعدية هادر:(1983) من أنا؟ مؤسسة كويت للتقدم العلمي، الكويت.
48- سليمان حامد:(2009) الإدارة التربوية المعاصرة، ط1، دار أسامة ، الأردن ، عمان.
49- سليمان عبد الواحد:(2010) صعوبات التعلم الاجتماعية و الانفعالية، دار إيتراك، القاهرة.
50- سليمان مالك مخول:(1981) علم نفس الطفولة و المراهقة، مطابع مؤسسة الوحدة، دمشق.
51- سهير محمد سلامة شاش:(2007) اضطرابات التواصل، ط1، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة.

52- سيجموند فرويد:(1926 بمدينة فيينا) الكف و العرض و القلق (الترجمة: محمد عثمان نجاتي 1957)، ط3، الناشر دار الشروق، القاهرة، أعيد طبعه على مطابع ديوان المطبوعات الجامعية OPU (1997) بترخيص من الناشر الأصلي.

53- سيجموند فرويد:(1938 بمدينة لندن) معالم التحليل النفسي (الترجمة: محمد عثمان نجاتي 1969) ، ط5، الناشر دار الشروق القاهرة، أعيد طبعه على مطابع ديوان المطبوعات الجامعية OPU (1986) بترخيص من الناشر الأصلي.

54- سيجموند فرويد:(1979) علم النفس الجماعي و تحليل الأنا، (الترجمة: جورج طرابيشي)، ط1، دار الطليعة ، بيروت.

55- شحاتة ربيع:(2011) علم النفس الاجتماعي، ط1، دار المسيرة، الأردن، عمان.

56- الشماع نعيمة:(1977) الشخصية: النظرية، التقييم، مناهج البحث، المطبعة العربية الحديثة.

57- الصالح صبحي:(1970) دراسات في فقه اللغة العربية، ط4، دار الملايين، بيروت ، لبنان.

58- صالح محمد علي أبو جادو:(2000) سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، ط2، دار المسيرة، عمان ، الأردن.

59- صالح محمد علي أبو جادو:(2006) علم النفس التربوي، ط5، دار المسيرة، عمان ، الأردن.

60- صالح محمد علي أبو جادو:(2010) سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، ط7، دار المسيرة، عمان ، الأردن.

61- صالح مهدي صالح:(2011) التحدث مع الذات، دار الصفاء، عمان.

62- صبحي حسان:(2005) النظام التربوي الاستعماري في الجزائر 1830- 1962 ، ط1، رياض العلوم، الدار البيضاء ، الجزائر.

63- الطاهر سعد الله:(1991) علاقة القدرة على التفكير الابتكاري بالتحصيل الدراسي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون ، الجزائري.

64- طريق شوقي محمد فرج:(2003) المهارات الاجتماعية و الاتصالية، دار غريب القاهرة.

65- عايدة ذيب عبد الله محمد:(2010) الإنتماء و تقدير الذات في مرحلة الطفولة، ط1 ، دار الفكر ، عمان.

66- عادل عز الدين الأشول:(1999) علم النفس النمو من الجنين إلى الشيخوخة، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة.

67- عادل عبد الله محمد:(2000) دراسات في الصحة النفسية، ط1، دار الرشاد، القاهرة.

68- عادل عبد الله محمد:(2008) مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل، ط4، دار الرشاد، القاهرة.

69- عبد الباسط محمد حسن:(1982) علم الاجتماع، الكتاب الأول المدخل، ط2، مكتبة غريب، القاهرة.

70- عبد الرحمان سليمان الطريري (1997)، القياس النفسي و التربوي نظريته، أسسه ، تطبيقاته، مكتبة الراشد ، الرياض.

71- عبد الفتاح دويدار:(1999) سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات و الاتجاهات، دار النهضة العربية، بيروت.

72- عبد القادر حليمي:(1993) مدخل إلى الإحصاء، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر.

73- عبد المجيد نشواتي:(1984) علم النفس التربوي، ط1، دار الفرقان، عمان ، الأردن.

74- العربي فرحاتي:(2010) أنماط التفاعل و علاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي و طرق قياسها، ديوان المطبوعات الجامعية O.P.U ، الجزائر.
75- عبير عبد الرحمان يس:(2009)علوم الاتصال ، الأسس و المبادئ و أداب التواصل مع الآخرين ، دار الكتاب الحديث القاهرة.
76- علاء الدين كفافي، و آخرون:(2003) مهارات الاتصال و التفاعل – في عمليتي التعليم و التعلم – ط1، دار الفكر، عمان.
77- علاء الدين كفافي:(2006) الارتقاء النفسي للمراهق، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
78- علاونة شفيق فلاح:(1989) أساسيات علم النفس التطوري، دار الجليل، بيروت، مكتبة الرائد العلمية، عمان.
79- على أسعد وطفة، و علي جاسم الشهاب:(2004) علم الاجتماع المدرسي – بنيوية الظاهرة المدرسية و وظيفتها الاجتماعية- ، ط1 ، مجد المؤسسة الجامعية، بيروت ، لبنان.
80- علي زيعور:(1980) مذاهب علم النفس، ط1، دار الأندلس، بيروت، لبنان.
81- عمر محمد التومي الشيباني:(1996) أسس علم النفس، ط1، دار الكتب، بنغازي.
82- عيساوي عبد الرحمان محمد:(1982) اتجاهات جديدة في علم النفس الحديث،ط1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
83- عيساوي عبد الرحمان محمد:(1984) علم النفس بين النظرية و التطبيق، دار النهضة العربية، بيروت.
84- غاستون ميالارية :(1980) مدخل إلى التربية، (الترجمة: نسيم نصر)،ط2،منشورات عويدات، بيروت - لبنان.
85- غاستون ميالارية:(2001) علم النفس التربية(الترجمة: شاهين فؤاد)، عويدات للنشر و الطباعة بموجب اتفاق خاص مع مطبوعات الجامعية الفرنسية P.U.F ، بيروت.
86- غنيم سيد:(1987) سيكولوجية الشخصية، دار النهضة العربية، القاهرة.
87- غيات بوفلجة:(1993) التربية و متطلباتها، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
88- غيات بوفلجة:(2008) مبادئ التسيير البشري، ط3، دار الغرب للنشر و التوزيع،وهران.
89- فاخر عاقل:(1978) علم النفس التربوي، دار العلم للملايين، بيروت.
90- فاطمة عبد الرحيم النوايسة:(2012) الاتصال الإنساني بين المعلم و الطالب،ط1، دار الحامد، عمان، الأردن.
91- فتحي الديب:(1983) الاتجاه المعاصر في تدريس العلوم، ط3، دار القلم، الكويت.
92- فخر الدين القلا، و يونس ناصر:(1993) أصول التدريس،ج2،ط2، جامعة دمشق.
93- فليه فاروق عبده، و عبد المجيد السيد محمد:(2005)السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية ، دار المسيرة، عمان، الأردن.
94- فريحة أنيس:(1973) نظريات في اللغة، ط1، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان.
95- قنديل محمد متولي، و بدوي رمضان سعد:(2005) الاتصال و العلاقات الإنسانية، دار النشر و الطباعة سوق بتراء، أردن، عمان.
96- كريمان بدير:(2008) تقويم نمو الطفل، ط1، دار الفكر ، عمان.
97- كريم محمد أحمد، و آخرون:(1992) الإدارة الصفية بين النظرية و التطبيق،مكتبة الفلاح، الكويت.
98- كمال الدسوقي:(1980) النمو التربوي للطفل و المراهق، دار النهضة العربية، بيروت.

99- كمال دسوقي:(1988) دخيرة علوم النفس، ج1 ، الدار الدولية، القاهرة.
100- ليلى عبد الحميد عبد الحفيظ:(1985) مقياس تقدير الذات للصغار و الكبار، دار النهضة العربية، القاهرة ، ص5.
101- مايسة أحمد النيال:(2002) التنشئة الاجتماعية، بحث في علم النفس الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
102- محمد أديوان:(2001) المدخل إلى دينامية الجماعة التربوية، ط1، أفريقيا الشرق، المغرب.
103- محمد بن حمودة :(1997) علم الإدارة المدرسية – نظرياته و تطبيقاته في النظام التربوي الجزائري- ، دار العلوم ، الجزائر.
104- محمد الدريج:(1991) تحليل العملية التعليمية، ط2، النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، المغرب.
105- محمد زياد حمدان:(1984) قياس كفاية التدريس، طرقه و وسائله الحديثة، سلسلة التربية الحديثة 14، الدار السعودية.
106- محمد زياد حمدان:(1996) التحصيل الدراسي، دار التربية الحديثة للنشر، دمشق.
107- محمد السيد عبد الرحمان:(1998) نظريات الشخصية ، دار قباء، القاهرة.
108- محمود عبد الحليم منسي:(1991) علم النفس التربوي للمعلمين، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
109- محمد الفالوقي، و رمضان القدافي:(1997) التعليم الثانوي في البلاد العربية، المكتب الحديث، الإسكندرية.
110- محمد مصطفى زيدان:(1997) سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام، ط3، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
111- محمد مقداد، و آخرون:(1994) قراءات في الأهداف التربوية، كتاب الرواسي2، ط1، ص 65، جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي، باتنة.
112- محمد مقداد، و آخرون:(1994) قراءات في طرائق التدريس، كتاب الرواسي3، ط1، ص 124، جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي، باتنة.
113- محمد يحياوي:(2003) دراسات في علوم النفس، دار الغرب، وهران.
114- مريم سليم:(2003) علم النفس العام، ط1، دار النهضة العربية ، بيروت.
115- مريم سليم:(2011) تقدير الذات و الثقة بالنفس، ط1، دار النهضة العربية، بيروت.
116- مزيان محمد:(2002) مبادئ في البحث النفسي و التربوي، دار الغرب ، ط2، وهران.
117- مصطفى حجازي:(2000) الاتصال الفعال في العلاقات الإنسانية و الإدارة ، ط3، المؤسسة الجامعية للدراسات، حمراء، بيروت ، لبنان.
118- مصطفى فهمي، و محمد علي القطان:(1979) التوافق الشخصي و الاجتماعي، مكتبة الخانجي، القاهرة.
119- المعايطة خليل:(1999) علم النفس التربوي،ط1، دار الفكر، عمان ، الأردن.
120- المغربي عبد الحميد عبد الفتاح:(2007) المهارات السلوكية و التنظيمية لتنمية الموارد البشرية، ط1، المكتبة العصرية ، مصر.
121- مقدم عبد الحفيظ:(1993) الإحصاء و القياس النفسي و التربوي، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون ، الجزائر.
122- منصف عبد الحق:(2007) رهانات البيداغوجيا المعاصرة، أفريقيا الشرق ، المغرب.

123- منصوري عبد الحق:(2003) صفات المعلم الإنتاجية، دار الغرب ، وهران.
124- مولاي بودخيلي محمد:(2004) نطق التحفيز المختلفة و علاقتها بالتحصيل المدرسي، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر.
125- ميخائيل إبراهيم أسعد:(1991) مشكلات الطفولة و المراهقة، دار الآفاق، القاهرة.
126- ميلود حبيبي:(1993) الاتصال التربوي و تدريس الأدب، دراسة وصفية تصنيفية للنماذج و الأنساق، ط1، المركز الثقافي العربي ، بيروت.
127- نبيل جمعة صالح النجار:(2010) القياس و التقويم، دار الحامد، المملكة الأردنية الهاشمية ، عمان.
128- نبيل عبد الهادي، و آخرون:(2003) التفاعل الصفي ، ط1، دار قنديل للنشر و التوزيع، عمان.
129- نبيل محمد الفحل:(2004) بحوث في الدراسات النفسية، دار قباء ، القاهرة.
130- هني خير الدين:(1999) تقنيات التدريس ، (د .ن)، (د .ب).
131- هوغ . ج . ب ،و آخرون:(1996) الجماعة، السلطة و الاتصال(الترجمة : نظير جاهل)، ط2، المؤسسة الجامعية ، بيروت.
132- ويليام لامبرت، وولاس لامبرت:(1993)علم النفس الاجتماعي (الترجمة : سلوى ملا)، ط2، دار الشروق، القاهرة.
133- وينفريد هوبر:(1995) مدخل إلى سيكولوجية الشخصية (الترجمة: مصطفى عشوي)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
134- يوسف القاضي:(1981) الإرشاد النفسي و الوجيه التربوي، دار المريخ، الرياض.
135- يوسف مراد:(1982) مبادئ علم النفس العام، دار المعارف، القاهرة.

ب- المجلات و الدوريات:

136- أحمد زين الدين بوعامر، و آخرون:(2014) تقييم أساتذة التعليم الثانوي للتكوين المستمر، - البرنامج الوطني للبحث - التربية و التكوين PNR 20 , CRASC / DGRSDT ، رغاية، الجزائر.
137- أحمد عيد رجاء:(1998) مشكلة الانضباط الصفي، المفهوم، و الأسباب، و العلاج، دراسة تحليلية، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، معهد الدراسات و البحوث التربوية، العدد 12، أكتوبر.
138- أحمد محمد و حسن صالح:(1995) قياس تقدير الذات لطلاب الجامعة، مجلة التقويم و القياس النفسي التربوي، العدد 06، جامعة الإسكندرية.
139- بوشلالق نادية:(2005، ديسمبر) دراسة حول النماذج السلوكية و فاعلية التعلم / التعليم، مجلة العلوم الإنسانية ، عدد 24.
140- تركي مصطفى أحمد:(1993) السلوك الديمقراطي، عالم الفكر، المجلد 22، العدد الثاني، أكتوبر ، نوفمبر ، ديسمبر، مصر .
141- جريدة الخبر ليوم الثلاثاء2012/09/04 الموافق لـ 17 شوال 1433 هـ ، ص 17 العدد 6825.
142- جريدة النهار ليوم الأربعاء 2013/11/04 الموافق لـ 28 شوال 1434 العدد 1803.
143- حسين محمد عطا:(1987) مفهوم الذات و علاقاته بمستويات الطمأنينة الانفعالية، مجلة العلوم الاجتماعية، 15 (13)، 103 / 128.
144- الزعيمي محمد (1995): قياس مستويات تحصيل التلاميذ في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، المجلة العربية للتربية، المجلد 15، العدد1 ، 66 - 145.
145- شايع عبد الله مجلي:(2013) تقدير الذات و علاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة صعدة، مجلة جامعة دمشق، المجلد 29، العدد الأول.

146- شوكت محمد:(1993) تقدير المراهق لذاته و علاقته بالاتجاهات الوالدية و العلاقات مع الأقران، مركز البحوث التربوية، كلية التربية جامعة الملك سعود.
147- شولمان:(1988) ترجمة علي حسين حجاج، مجلة الثقافة العالمية العدد40.
148- صباح باقر، و آخرون:(1976) تحليل التفاعل اللفظي بين المعلم و التلاميذ في الصفين الرابع و الخامس الابتدائي في مادتي العلوم و الحساب، مجلة جامعة بغداد.
149- صلاح أحمد محمد:(1989) تقدير الذات و علاقته بالاكتئاب لدى عينة من المراهقين، الكتاب السنوي في علم النفس، المجلد السادس، القاهرة، الجمعية المصرية للدراسات النفسية.
150- عباس علي ، و توق محي الدين:(1981) أنماط رعاية اليتيم و تأثيرها على مفهوم الذات في عينة من الأطفال في الأردن، مجلة العلوم الاجتماعية، 9 (3) ، 71 - 97.
151- عبد الرحمان سيد سليمان:(1999) قياس تقدير الذات في مرحلة الطفولة، مقارنة بين أربعة مقاييس، مجلة الإرشاد النفسي، العدد 11 ، 87 ، 123.
152- عبد الرحيم آيت دصو، و آخرون:(د . س) ، في طرق و تقنيات التعلم من أسس المعرفة إلى أساليب تدريسها، سلسلة علوم التربية 7، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء ، المغرب.
153- عبد الرحيم تمحري:(2007) تقنيات التعبير و التواصل، منشورات مجلة علوم التربية، العدد 8، ط1، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة.
154- عبد اللطيف الفاربي، و أخرون:(1992) البرامج و المناهج من الهدف إلى النسق، سلسلة علوم التربية 4، ط2، دار الخطابي للطباعة و النشر، المغرب.
155- عبد اللطيف الفاربي، و محمد آيت موحى:(د . س) القيم و المواقف، بيداغوجيا المجال النفسي، مبادئها النظرية و تطبيقاتها في القسم، سلسلة علوم التربية 8، الرباط، المغرب.
156- عثمان إبراهيم:(1992) مبادئ علم الاجتماع، برنامج البيت و التنمية الأسرية ، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان.
157- العمرية عزالدين: (أفريل 2009) مجلة دراسات اجتماعية، تصدر عن مركز البصيرة للبحوث و الاستشارات و الخدمات التعليمية، العدد الأول، دار الخلدونية للنشر و التوزيع، الجزائر.
158- عكاشة محمود فتحي:(1991) تقدير الذات و علاقته ببعض المتغيرات البيئية و الشخصية لدى عينة من أطفال مدينة صنعاء، الكويت، مجلة الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
159- علاء الدين كفافي:(1989) تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية و الأمن النفسي، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، العدد 39، المجلد 9، مجلس النشر العلمي الكويتي، الكويت.
160- علي محمد شعيب:(1988) نمدجة العلاقة السببية بين تقدير الذات و القلق و التحصيل الدراسي لدى المراهقين من المجتمع السعودي، مجلة العلوم التربوية، المجلد02 ، العدد 16.
161- غيات بوفلجة ، و آخرون:(2014) اللغة و الاتصال، مخبر البحث في علم النفس و علوم التربية، ط1، منشورات دار الأديب، جامعة وهران.
162- فاروق عبد الفتاح علي:(1987) ومقارنة نمو الذكاء و نمو تقدير الذات في الطفولة و المراهقة، دراسة ميدانية على تلاميذ المدارس، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق المجلد 2، العدد3 ، 13 ، 52.
163- فرينية ، رابطة المعهد التعاوني للمدرسة الحديثة:(1994) تعليمية، فرينة، أفاق تربية شعبية (ترجمة: صلاح الدين برمدا)، دراسات اجتماعية 18 منشورات، وزارة الثقافة ، سوريا.
164- فواز عقل:(2008) مجلة جامعة النجاح للأبحاث و العلوم الإنسانية مجلد 22 (01).
165- القاضي يوسف، و الآخرون :(1981) التوجيه و الإرشاد النفسي للأطفال غير العاديين، دراسة تحليلية، حوليات كلية الآداب، جامعة الكويت ، 4 (83)، 5- 89.

166- كاميليا عبد الفتاح:(1975) مفهوم الذات عند الشباب، القاهرة، الكتاب السنوي لعلم النفس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

167- كوكش حسين:(1978) مفهوم الذات عند المراهق، رسالة المعلم، العدد (4)، 50 - 57 ، عمان.

168- لما ماجد القيسي:(2010) العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية و المستوى الدراسي و الجنس و تقدير الذات لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية، مجلة العلوم النفسية و التربوية المجلد 11 ، العدد 1، 208 - 227.

169- ليلى داؤود:(1977) علم النفس الاجتماعي، أملية جامعية، جامعة دمشق.

170- محمد بن صالح عبد الله شراز:(2006) أبرز العوامل الأسرية المؤثرة في التحصيل الدراسي، مجلة أم القرى للعلوم التربوية الاجتماعية و الإنسانية، المجلد 18، العدد2، 83 - 144.

171- محمد الشهب:(1984) الوضعية المركزية للمدرس، و العلاقة مدرس معلم ، بعض النتائج التربوية للتدريس، مجلة مغربية لعلوم التربية، العدد7، المغرب.

172- محمد لعزيز لحبابي:(1974) مقال نكون أولا نكون تلك هي المشكلة، مجلة الأصالة السنة الرابعة، العدد 17 / 18.

173- محمد ماهر محمود:(1987) التوجيه و الإرشاد النفسي للأطفال غير العاديين، دراسة تحليلية، حوليات كلية الآداب و العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، العدد 43.

174- محمد منيزل عليمات، و خالد خليف هواش:(2006) العلاقة بين دافعية الإنجاز، و قلق الإمتحان، و آثارهما في التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية و الثانوية في محافظة المفرق، مجلة العلوم النفسية و التربوية، المجلد7، العدد 201، 3-222.

175- مراد صلاح أحمد:(1988) مفهوم الذات و الخبرة التدريسية لدى معلمي المرحلة الأولى الملتحقين و غير الملتحقين بالتأهيل التربوي، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد التاسع، الجزء الثالث.

176- مصطفى قسيم هيلات :(2007) آثر التعليم المختلف على تقدير الذات لدى عينة من الطالبات في الأردن، مجلة جامعة العلوم النفسية و التربوية، المجلد8، العدد 156، 1-172.

177- المطوع محمد حسن:(د . س) التوازن النفسي لطلاب و طالبات المرحلتين الإعدادية و الثانوية و علاقته بالدافع للإنجاز و الاتجاه نحو الاختبارات و تقدير الذات بدولة البحرين، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد 8، علوم التربية و الدراسات الإسلامية، الرياض، ص 244.

178- موريس دوبيس، و آخرون:(د. س) علم نفس الطفل من الولادة حتى المراهقة، (الترجمة: حافظ الجمالي) ، مطبعة جامعة دمشق، سوريا.

179- موسى جبريل:(1993) تقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين و غير المتفوقين دراسيا، مجلة دراسات المجلد2، العدد2.

180- مومن محمد:(1992) البيداغوجية اللاتوجيهية، مجلة علوم التربية، العدد3، السنة الثانية، الرباط، المغرب.

181- نصر محمد العلي، و محمد عبد الله سحلول:(2006) العلاقة بين فاعلية الذات و دافعية الإنجاز و أثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الثانوية في مدينة صنعاء، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية الاجتماعية و الإنسانية، المجلد18 ، العدد1 ، 92 / 130.

182- الهاجري عبد الله:(1993) ضبط السلوكي الطلابي في الفصول الدراسية، المجلة التربية، المجلد الثامن، ج 55 ، القاهرة.

ج- القواميس و المعاجم:

183- إبراهيم مصطفى، و آخرون:(1986) معجم الوسيط ، ج1، دار الدعوة، اسطنبول - تركيا.

184- إبراهيم مصطفى، و آخرون: (1989) معجم الوسيط ، ج2، مؤسسة ثقافية للتأليف و الطباعة و النشر و التوزيع ، دار الدعوة ، اسطنبول.

185- ابن جني أبو الفتح عثمان: (د. س) قاموس، الخصائص(التحقيق: محمد علي النجار) ج1، ص40، بيروت، لبنان.

186- ابن منظور الإفريقي المصري:(1994) معجم لسان العرب المجلد 11، ط3، دار صاد للنشر، بيروت، لبنان.

187- جان فرانسوا دورتيه:(2009) معجم العلوم الإنسانية (الترجمة : جورج كتورة)، ط1، الناشر كلمة و مجد المؤسسة الجامعية للدراسات، أبو ظبي و بيروت.

188- حسن شحاتة ، وزينب النجار: (2003) معجم المصطلحات التربوية و النفسية، (المراجعة: حامد عمار)، الدار المصرية اللبنانية، ط1، القاهرة.

189- عبد اللطيف الفرابي و آخرون:(1994) معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا ، و الديتاكتيك، ج1، سلسلة علوم التربية 9-10، ط1، دار الخطابي، المغرب ، ص 160.

190- عبد المنعم حنفي:(1978) موسوعة علم النفس و التحليل النفسي، ج2، مكتبة مدبولي ، القاهرة.

191- علي بن هادية ، و آخرون: (1991) القاموس الجديد للطلاب ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، ط7، الجزائر.

192- قاموس المنجد في اللغة العربية و الإعلام: (1975) ط26 ، دار المشرق، بيروت لبنان ،

193- محمد منير حجاب:(2004) المعجم الإعلامي، ط1، دار الفجر، القاهرة.

194- معجم المنجد في اللغة و الإعلام:(1976) ط2، التوزيع المكتبة الشرقية، المطبعة الكاثوليكية، الناشر دار المشرق، بيروت.

د- الرسائل الجامعية:

195- أحمد فلوح ، جامعة وهران:(2006- 2007) مواصفات أساتذة التعليم الثانوي من وجهة نظر التلاميذ، رسالة ماجستير في علوم التربية.

196- الحاج قدوري ، جامعة ورقلة:(2014 – 2015) بناء برنامج إرشادي لرفع مستوى تقدير الذات لدى المتمدرسين المعيدين للمستويات النهائية بالمؤسسة التعليمية الجزائرية، رسالة دكتوراه في علم النفس المدرسي.

197- حبيب نجاري ، و محمد زرقي ، جامعة وهران:(2000) أهمية استعمال الوسائل التعليمية و علاقتها بالتحصيل الدراسي في مادة العلوم الطبيعية، دراسة لدى عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي، شعبة العلوم الطبيعية، مذكرة ليسانس في علم النفس المدرسي.

198- الحميدي محمد الضيدان، أكاديمية نايف العربية للعلوم:(2003) تقدير الذات و علاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة، مذكرة ماجستير منشورة، قسم العلوم الاجتماعية.

199- سعيد قنيش ، جامعة وهران: (2011 - 2012) الاتصال التربوي و علاقاته بمستويات التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير في علم النفس العمل و التنظيم.

200- سماعيل يحياوي ، جامعة وهران : (2007) واقع الإصلاح التربوي في التعليم الثانوي، دراسة لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، رسالة ماجستير في علم النفس تربوي .

201- توهامي سفيان، جامعة وهران :(2010-2011) دراسة العبارات الكلامية في لغة المراهقين، رسالة ماجستير في علم النفس العيادي.
202- صارة حمري ، جامعة وهران:(2011 – 2012) علاقة تقدير الذات بالدافعية للإنجاز لدى تلامذة الثانوية، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي.
203- طلال بن حسين الحارثي، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى :(2001) تحليل التفاعل الصفي في مرحلة التعليم العام في ضوء أداة فلاندرز للتفاعل اللفظي، دراسة تكميلية لنيل درجة الماجستير، غير منشورة.
204- عايدة عبد الحميد السيد، كلية التربية ، جامعة المنصورة، مصر:(1983) العلاقة بين التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة و نمو تلاميذ المرحلة الإعدادية و أثرها في بعض أهداف تدريس العلوم، رسالة ماجستير غير منشورة.
205- عايدة عبد الحميد السيد، كلية التربية، جامعة المنصورة:(1986) التفاعل اللفظي و علاقته بتنمية المهارات الأدائية و الاتجاهات نحو مهنة التدريس لدى طلاب شعبة العلوم بكلية التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة.
206- علي موسى، جامعة النجاح الوطنية، نابلس:(2004) فعالية معلم اللغة العربية لمهارة شرح الدرس و طرح الأسئلة ، رسالة ماجستير غير منشورة.
207- فاطمة الزهراء مرياح ، جامعة وهران، السنة الجامعية:(2011- 2012) سوء التغذية لدى المتمدرسين و علاقاته بالتحصيل الدراسي، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي.
208- فيصل فراحي ، جامعة وهران :(2009) تقدير الذات و علاقاته بمشروع التكوين لدى طلبة التكوين المهني، رسالة دكتوراه في علم النفس.
209- محمد عبد العزيز عبد ربه سليمان، جامعة عين الشمس ، القاهرة:(2000) تصميم برنامج إرشادي لتحسين مفهوم الذات عند أطفال المؤسسات الإيوائية، رسالة ماجستير.
210- مريم لمام، جامعة وهران :(2006) تكنولوجيا الاتصال و ثقافة الشباب، دراسة لدى عينة من طلاب الجامعة، رسالة ماجستير في علم النفس.
211- مصطفى محمد كامل، كلية التربية، جامعة طنطا:(1982) استخدام تحليل التفاعل في تحديد الأنماط التدريسية المؤثرة على التحصيل، رسالة دكتوراه غير منشورة.
212- منصور بوقصارة ، جامعة وهران:(2008) الدافع للإنجاز، مركز الضبط، تقدير الذات و الإنجاز الأكاديمي لدى تلامذة الثانوية، رسالة دكتوراه في علم النفس.
213- منصور هامل ، جامعة وهران: (2007-2008) التفاعل الصفي و استراتيجيات التصرف لدى المدرس و التلميذ، رسالة دكتوراه في علم النفس.
214- المهيزع فهد المهيزع، جامعة الملك سعود، كلية التربية ، قسم علم النفس:(1999) التحصيل الدراسي و علاقاته بالعادات و الاتجاهات الدراسية، رسالة ماجستير غير منشورة.

2- قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

أ- الكتب:

215- Abric Jean- Claude : (2004) psychologie de la communication , Armand Colin , Paris .

216- Altet Marguerite :(1994) la formation professionnelle des enseignant, P.U.F, Paris.

217- Amado Gilles, et André Guittet :(1975) la dynamique des communication dans les groupe, Armand Colin, Paris.

218- Anzieu Didier, et Martin Jacques- Yves :(1976) la dynamique des groupes restreints , P.U.F ,Paris.

219- Avril, Philibert : (1992) l'écoute du client, Les éditions d'organisation , Paris.

220- Bandelot .c, et Establet :(1974)l' école capitaliste en France , P.U.F, Paris

221- Bandura Albert :(2007) auto efficacité (traduction de : Jacques le conte), de Boëck,2eme édition, Bruxelles.

222- Bartoli , Annie :(1991) Communication et organisation , édition organisation , Paris .

223- Benveniste. E :(1966) problèmes de linguistique générale . Gallimard, Paris.

224- Bion.W .R :(1965) recherche sur les petits groupes (traduit de l' anglaise par E. L. Herbert), 1er édition, P.U.F, Paris.

225- Bourdieu Pierre , et Passeron. J.C :(1970) la production, P.U.F, Paris.

226- Cabin Philippe :(1998) la communication – état des savoirs -, sciences humaines, Auxerre.

227- Cardon Alain, et Al :(2009) Analyse Transactionnelle, Eyrolles, Paris.

228- Carl Rogers :(1972) Liberté pour apprendre(traduit en français : Daniel le Bon),Dunod, Paris.

229- Chalauset claudie Terk, et Benoit Fauché :(2009) sophrologie et estime de soi, l'harmathan , Paris.

230- Conger. J.J ,and Peterson. A.C :(1984) Adolescence and youth, Harper and Row , New York .

231- Cooper Smith. S :(1984) Manuel de l'inventaire de l'estime de soi de Cooper Smith , les éditions du centre de psychologie appliquée, S.E.I, traduction et adaptation française, Paris.

232- Coslin Pierre .G : (2002) Psychologie de l'adolescent, Armand Colin ,Paris.

233- Crahay Marcel :(1999) Psychologie de l'éducation, P.U.F, Paris.

234- De Cecco .J.P:(1968) the psychology of learning and instruction , Prentice-Hall, New Jersey.

235- De perretti André , et al :(1967) techniques pour communiquer, hachette éducation, France.

236- De saint -Paul Josiane :(2004) estime de soi, confiance en soi, inter éditions, Paris.

237- De saussur Ferdinand :(1962) cours de linguistique générale, Payot,Paris.

238- Durkheim Emile :(1922) éducation et sociologie , P.U.F, Paris.

239- Faulin Jean –Noël, et Mouchon Serge :(2003) psychologie de l'éducation , nathan université, France.

240- Filloux Janine : (1974) du contrat pédagogique ,dunod, Paris .

241- Flarain Anges : (1999) le développement du langage, dunod, Paris.

242- Gaëtane Chapelle : (2004) le moi du normal au pathologique, sciences humaines, Auxerre.

243- Gaëtan Gabriel : (2011) Coatching Scolaire, de Boeck, Bruxelles.

244- Gaonac'h Daniel ,et Carolin Golder : (1995) profession enseignant –manuel de psychologie pour l' enseignant - ,hachette éducation , Paris.

245- Goffman Erwin :(1974) les rites d'interaction, minuit, Paris.

246- Hamachek. D.E :(1971) Encounters with the self, holt, Rine hart and Winston, Inc, New York.

247- Illitch Ivan :(1971) Une société sans école, seuil, Paris.

248- Josiane Michel :(2007) Techniques de communication interpersonnelle, 3eme édition ,organisation, groupe Eyrolles ,Paris.

249- Lantheaume Françoise, et Christophe Helou :(2008) la souffrance des enseignantes, 1er édition, P.U.F ,Paris.

250- Latry Françoise :(2004)Les Enseignants ont aussi des émotions , économia, France.

251- Le boyer Claude-Lévy , et les autres :(2003) Psychologie du travail , organisation , 2eme édition , Paris.

252- Le boyer Claude-Lévy :(2007) Re-motiver au travail, éditions d'organisation, groupe Eyrolles ,Paris.

253- L'ecuyer René :(1998) Le développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse, in Jean- Claude Ruano- Borbalan, L'identité , l'individu , le groupe , la société ,sciences humaines , France.

254- Le François .G. R:(1979) Psychology for teaching, wads worth publishing company, Californie.

255- Lemaine. G, différenciation sociale et originalité de l'identité, in Camillieri .C : (1971) Stratégies identitaire ,P.U.F, Paris.

256- Lobrot Michel :(1973) Priorité à l'éducation, petite bibliothèque Payot, Paris.

257- Louche Claude : (2007) Introduction à la psychologie du travail et des organisations , Armond Colin, Paris.

258- Luminet Olivier :(2002) Psychologie des émotions, de boeck université, Bruxelles.

259- Marc Edmond, et Picard Dominique :(1996) l' interaction social, 2eme édition , P.U.F, Paris.

260- Mauly George.J : (1973) Psychology for effective teatching , Holt, Rinehart and Winston, Inc, New Yourk.

261- Maurice Mathieu :(2004) Gagnez en autorité naturelle, en affaire et dans la vie, Dunod, Paris.

262- Mc Gandless Boyd.R, and Ellis .D:(1973) Evans , children and youth development, dry and press Inc ,New York.

263- Messinger Joseph :(2006) La grammaire des gestes, Flammarion , Paris .

264- Moreno Jean-Louis :(1965) Psychothérapie de groupe et psychodrame (traduit de l'allemand par Jacquelin Rouanet- Dellenabach et de l'anglais par : Anne Ancelin- Schutzen berger), 1er édition, P.U.F ,Paris.

265- Moscovici Serge :(1994) Psychologie Sociale des relations à autrui , nathan université ,Paris.

266- Mouton Isabelle :(2013) La reconnaissance des revendications collectives à l'estime de soi , sciences humaines, Auxerre.

267- Mucchielli Roger : (1973) Communication et réseaux de communication , E.S.F libraires techniques , France.

268- Mucchielli Roger :(1980) La dynamiques des groupes , E. S.F , Paris.

269- Nimier Jacque :(1996) La formation psychologique des enseignants , E.S.F, Paris.

270- Perron. R :(1991) les représentation de soi , développement, dynamiques , conflits , priva édition ,Toulouse .

271- Roché Sébastien : (2001) la délinquance des jeunes ,du seuil , Paris.

272- Sananes Bernard :(2005) La communication efficace-acquérir maitrise et confiance en soi dans ces rapports avec les autres – 4eme édition, Dunod, Paris.

273- Santrock .W.J :(1983) life-span development, W.C.P, Dubuque , Iowa.

274- Shermerhon. R. Johon, et Chappel Davis :(2002) Principes de management , bibliothèque mondial du Canada, Canada.

275- Toczek Marie – Christine , et Martinot Delphine :(2004) le défi éducatif , Armand Colin , Paris .

276- Vernon . M.D:(1973) Human motivation, Cambridge university press, Combridge.

ب- المجلات و الدوريات:

277- Ann Roberts, et al: (2000) Perceived family and peer transactions and Self esteem among urban early adolescents, journal of adolescence , 20,68-92.

278- Baudin. N :(2009) le noyaur de l'évaluation de soi, revue de question pratiques psychologiques, 15,137-150.

279- Block.J, et Robins. R.W:(1993) A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adult hood, Child developpment ,64,(3), 909-911.

280- Caldas .J .Stephen,and Bankston Carl:(1997) Effect of school population socio economic status on individual academic achievement , the journal of educational research, 90,(5), 269-277.

281- Cherif Halouma, et Philippe Monchaux :(2007) Adolescence quels projet de vie? Revue collection recherches, centre de recherche d'édition et d'applications psychologiques, Alger.

282- Courtinat – Camps Amélie, et les autres, Bulletin de psychologie tome 64 (4) /514/ juillet-aout 2011/07/08, Paris Cedex.

283- Gauthier.J.Samson. P, et turbide. D, adaptation française du social self inventory, Canadian journal of behavioral sciences,13,1981.

284- Goudrol Pierre - Jean :(2007) renforcer l'estim de soi des jeunes, le Rhone, revue écho santé, 35,3-5, France.

285- Guillon. S, et Crocq. A :(2004) estime de soi à l'adolescence, revue de la littérature, neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence,52,30-36.

286- Journal des psychologues, N° 259, Juillet-Aout 2008, édité par MARTIN MEDIA, France.

287- Martinot Delphine :(2001) Connaissance de soi et estime de soi, ingrédients pour la réussite scolaire , revue des sciences de l' éducation , vol 30 ,N° 3.

288- Michaud. J, et al :(2006) Construction et évaluation d'un questionnaire sur l' estime de soi sociale destiné aux jeunes adultes, revue européenne de psychologie appliquée, 56,109-122.

289- Thomasset. M, et blanc.R:(2008) l'estime de soi chez l'enfant porteur du syndrome de Williams – Beuren, Neuropsychiatrie de l'enfance et l'adolescence, 56, 165,172.

290- Ruel . P :(1986) Motivation et représentation de soi , revue psychologie et psychométrie , V7 , N° 2, 47-66.

291- Wilen. W:(2004) questioning skills, for teachers,What research says to the teacher ? higher education management, 21(3),25-37.

292- Ziller. R, and al :(1969) Self- esteem, a self – social construct, Journal of consult and Clin , psychology, 33.

ج- القواميس و المعاجم:

293- Doron Roland , et Françoise Parot : (1991) dictionnaire de psychologie, première édition, P.U.F , Paris.

294- Sillamy Nobert :(1999) dictionnaire de psychologie, Larousse, Paris.

295- Tamiissier Jean-Christophe,et Claire Brillard :(2011) Grand dictionnaire de psychologie, nouvelle édition, Larousse , Paris.

II- مواقع الانترنت:

296- حديفة عبد المعطي:(2015) برنامج مهارة طرح الأسئلة.
https://www.mediafire.com/view/1hmcssx

297- الحمداني عيسى بن خلف بن سالم:(2006) التفاعل الصفي – المدرسون و علاقاتهم بطلبة الصفوف – ماجستير ، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، تنظيم و إدارة سلطنة عمان.

https ://www.google.dz

298- رابط الموضوع: http://www.aluka.net/social/0/42873

299- رشيد التلواتي:(31- 10 - 2014) أفكار لحل مشكل ملل الطلاب داخل الفصول الدراسية
www.new.educ.com/bored-students

300- منتديات عبير:(2008) مهارة طرح الأسئلة.
https://v.3bir.net/76170

301- عبد الجليل الشوامرة: (2013) التواصل و التفاعل داخل الصف، منتديات أجيال المستقبل التعليمية
alajial.own0.com/t3309 topic

302- عبد الناصر أحمد الخوره: (2010) المناهج و طرق التدريس، منتدى النور للعلوم النفسية و التربوية.
nourfuture.yo7.com/t168-topic

303- وجيه المرسي أبو لبن: (2011) مهارة طرح الأسئلة، الموقع التربوي.
Kenanaonline.com/user/wageehmorssi/posts/447919.

الملاحق

الملحق رقم 01

جدول (١) أبعاد نظام فلاندر لتحليل التفاعل اللفظي

حديث المعلم	تأثير غير مباشر	الاستجابة	١- تقبل المشاعر: تقبل وتوضيح اتجاه أو درجة شعور التلميذ بأسلوب ليس فيه تهديد وقد تكون المشاعر إيجابية أو سلبية ويشمل ذلك المشاعر المتنبأ لها أو المستدعاة. ٢- المدح والتشجيع: مدح أو تشجيع عمل التلميذ أو سلوكه الفكاهات (النكات) التى تخفف التوتر وتحقق هدفا ولكنها ليست على حساب تلميذ آخر. الإيماء بالرأس، أو القول نعم أو استمر يعتبر متضمنا. ٣- تقبل أو استخدام أفكار التلميذ: توضيح أو بناء أو تطوير أو تحسين الأفكار التى يقدمها التلميذ، ويتضمن ذلك توسيع المعلم لنطاق أفكار التلميذ، ولكن حين يقدم المعلم مزيدا من أفكاره الخاصة، فإنه بذلك ينتمي إلى البعد (٥).
			٤- توجيه الأسئلة: توجيه سؤال عن محتوى أو خطوات معينة مبنى على أساس أفكار المعلم بهدف أن يجيب عليه التلميذ.
	تأثير مباشر	المبادأة	٥- المحاضرة (الشرح أو التلقين): تقديم الحقائق أو وجهات النظر عن محتوى أو خطوات معينة، التعبير عن أفكار المعلم الخاصة يعطى تفسيراته الخاصة وتقديم شروحة الخاصة. ٦- إعطاء التوجيهات (التعليمات): التوجيهات والتوصيات أو الأوامر، أو الأحكام التى يتوقع من التلميذ أن يذعن لها وينفذها. ٧- نقد السلطة أو تبريرها: العبارات التى تستهدف تغيير سلوك التلميذ من نمط غير مقبول إلى النمط المقبول، الصياح على تلميذ بالخروج (طرده)، القول عن سبب ما يفعله المعلم، المرجع الشخصى المتطرف.
حديث التلميذ		الاستجابة	٨- حديث التلميذ - استجابة: حديث التلميذ فى الاستجابة للمعلم مبادرة المعلم بالاتصال أو حث عبارة للتلميذ أو بناء موقف، حرية التلميذ فى التعبير عن أفكاره الخاصة محدودة.
		المبادأة	٩- حديث التلميذ - المبادأة: حديث التلاميذ الذين يأخذون فيه زمام المبادرة (الذى يبدعون ذاتيا به) التعبير عن الأفكار الخاصة، المبادأة بموضوعات جديدة، الحرية فى إعطاء الآراء والخط الفكرى مثل توجيه أسئلة تدل على التفكير السليم ذاهبين إلى ما وراء الموقف الحالى الموجود.
سلوك مشترك			١٠- الصمت أو الارتباك (الفوضى): التوقف القصير. الفترات القصيرة من الصمت وفترات الارتباك التى لا يستطيع الملاحظ أن يفهم طبيعة التفاعل الذي يحدث خلالها.

الملحق رقم (02) الجدول الذي يبين الفئات السلوكية لأداة حمدان للتفاعل اللفظي الشامل

حديث المعلم	غير مباشر	1 ــ قبول مشاعر التلاميذ : وفيها يتفهم المعلم أسباب تصرف التلميذ مهما كان
		2 ــ مديح وتشجيع ومكافأة التلاميذ : أي تحفيز المعلم وتشجيعه للتلاميذ باستمر
		3 ــ قبول واستعمال أفكار التلاميذ : يقوم المعلم بتكرار أفكار التلاميذ ويشرحها
		4 ــ أسئلة المعلم : أي الأسئلة الموجهة للتلاميذ قصد الإجابة عنها .
		5 ــ إجابة المعلم : ويقصد بها إجابة المعلم عن أسئلة التلاميذ المباشرة .
	المباشر	6 ــ محاضرة المعلم : ويقصد بها إلقاء المعلم للمعلومات أو عرض الصور أو الشرح .
		7 ــ التوجيهات والأوامر : إرشادات المعلم وتوجيهاته وأوامره المباشرة للتلاميذ .
		8 ــ الانتقادات وتبرير السلطة : انتقاد المعلم للسلوك السلبي للتلاميذ .
		9 ــ سلوك المعلم العدائي : ويتمثل في شتم المعلم للتلاميذ ، وعباراته غير اللائقة .
		10 ــ نوع التلاميذ أو طبيعتهم : أي عرقيا أو جنسيا أو دينيا أو اجتماعيا .
حديث التلاميذ	حديث بناء	11 ــ إجابات التلاميذ : وتشمل أي إجابة للتلاميذ أو التلميذ المباشرة عن أي سؤال للمعلم
		12 ــ مبادرات التلاميذ : وتحوي هذه الفئة إجابات التلاميذ أو أسئلتهم التطوعية .
		13 ــ إجابة التلميذ لآخر : ويحدث خلال الجماعية المفتوحة .
		14 ــ الهدوء البناء : ويشمل عرض الأفلام واستعمال السبورة والقراءة الصامتة...الخ .
	غير بناء	15 ــ السلوك العدائي : كل اعتداء جسمي أو لفظي على تلميذ آخر .
		16 ــ مقاومة المعلم : أي كل مظاهر رفض التلميذ لأوامر المعلم وتوجيهاته .
		17 ــ الفوضى والسلوك غير المفيد: وتشمل الفوضى والصراخ وكل الحركات المزعجة.

الملحق رقم 03

دليـــل المـقـــابلـــة

البيانات الشخصية

الثانوية :

الجنس :

السن :

مادة التدريس :

الأقدمية في التدريس :

تاريخ المقابلة :

مكان المقابلة :

الساعة : من ..... إلى .....

أخي المدرس ، أختي المدرسة ، زملائي في المهنة ، تحية طيبة :

إنني أشكركم جزيلا على منحي جزءا من وقتكم و لتعاونكم و تفاهمكم ، و أذكركم بأنني بصدد تحضير رسالة دكتوراه في علم النفس ، و جئت لمحاورتكم في إطار بحث يتناول موضوع واقع التفاعل اللفظي بالصف الدراسي و علاقاته بتقدير الذات التلاميذ و بمستويات تحصيلهم الدراسي و هذا من وجهة نظرهم.

و أأكد لكم بأن كلامكم سيبقى جد سري ، و لن يذكر اسمكم إطلاقا .

إذا كنتم مستعدين ، سنبدأ في طرح بعض الأسئلة المتعلقة بكم و بالموضوع المذكور أعلاه .

نـمـــوذج الأسـئـلـــة :

1- كيف عي العلاقة الوجدانية العلمية مع التلاميذ ؟ بناءة و حميمية أو العكس ؟

2- هل تأخذون بعين الإعتبار الجانب النفسي للتلاميذ – سن المراهقة - ؟

3- هل لأسلوب حديث المدرس علاقة بتقدير ذات التلاميذ (مرتفع ، منخفض) ؟

4- هل تتقبلون مشاعر التلاميذ في حالة الحزن أو المرض أو الفقر أو وضعيات دراسية و شخصية و كذا اجتماعية صعبة ؟

5- كيف يتم تشجيعكم للتلاميذ ؟ و ما هي العبارات المستعملة ؟

6- ما هو رد فعل التلاميذ لأوامر و تعليمات المدرس ؟

7- كيف يتم رد التلاميذ على صرامة المدرس ؟

8- هل مبادرة التلاميذ العلمية متواجدة بالقسم ؟ و هل تسمحون بها ؟

9- هل استعمال العامية – عبارات و ألفاظ الشارع – و لو كانت مهذبة ، عند التفاعل مع المدرس أمر لائق بالتلميذ ؟

10- هل أنتم محبوبون عند التلاميذ ؟ ما هي مؤشرات هذا الحب ؟

الملحق رقم 04 الاستبيان في صورته الأولية قبل التحكيم

جامـــعة وهران 2 محمد بن أحمد

كليـــة العلـــوم الإجتماعيـــة

قسـم علم النفـس و الأرطـوفونيا

تخصص العمل و التنظيم

في إطار البحث العلمي و تحضير أطروحة الدكتوراه، تحت عنوان " التفاعل اللفظي وعلاقاته بتقدير الذات و التحصيل الدراسي من وجهة نظر التلاميذ " ، يشرف الباحث أن يضع بين أيديكم إستبيان التفاعل اللفظي و اختبار تقدير الذات متمني منكم التعاون و الإجابة على هذا بكل عفوية .

التعليمات:

للإجابة المرجو منك أن تملأ هذه البيانات و تقرأ كل عبارة و تفهمها و أن تضع علامة (×) أمام الخانة التي تتفق و تنطبق عليك . و أحيطكم علما بأن الإجابة لن توظف إلا في إطار البحث العلمي .

و في الأخير تقبلوا منا جزيل الشكر و العرفان.

البيانات الفردية :

1- **الثانوية:**

2- **إسم التلميذ:**

3- **الجنس:** **ذكر** ☐ **أنثى** ☐

4- **العمر (السن):**

5- **الشعبة**

6- **تكرار السنة:**

7- **المستوى التعليمي:**

- **للأب:** **أمي** ☐ **إبتدائي** ☐ **متوسط** ☐ **ثانوي** ☐ **جامعي** ☐
- **للأم:** **أمي** ☐ **إبتدائي** ☐ **متوسط** ☐ **ثانوي** ☐ **جامعي** ☐

للإجابة المرجو منك أن تملأ هذه البيانات و تقرأ كل عبارة و تفهمها و أن تضع علامة (x) أمام الخانة التي تتفق و تنطبق عليك.

المحاور	الأبعاد	بدائل الإجابة	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
		الفقرات	مناسبة	غيرمناسبة	الملاحظات	
حديث المدرس	المحاضرة (بالشرح و التلقين)	1- المدرس يستعمل ألفاظ سهلة التناول				
		2- المدرس يقدم معارف و حقائق تتصل بمحتوى الدرس				
		3- المدرس يعطي تفسيرا واضحا للدرس				
		4- التلاميذ يجدون صعوبة في التركيز عندما يتحدث المدرس*				
		5- ينوع المدرس بين الإلقاء و الحوار في شرح الدروس				
	إعطاء التوجيهات و التعليمات	1- المدرس يصدر تعليمات قابلة للنقاش				
		2- المدرس يتيح فرصة إختيار الجلوس داخل القسم للتلاميذ				
		3- المدرس لا يسمح بالكلام الجانبي في القسم				
		4- المدرس يعدل السلوك السيئ للتلميذ بالنصائح و التوجيه				
		5- المدرس يحافظ على النظام في القسم لتفاذي الفوضى				
	نقد التلاميذ و تبرير السلطة	1- المدرس يتميز بعدم الإهتمام بالتلاميذ*				
		2- المدرس يستعمل الحوار لحل كل مشاكل القسم				
		3- المدرس يواجه التلميذ بحزم إذا أخطأ				
		4- المدرس يحمل مسؤولية التلميذ الذي أخطأ دون عقاب الآخرين				
		5- المدرس يكثر من إنتقاد التلاميذ*				
		6- المدرس يهدد و يخصم بعض الدرجات*				
	توجيه الأسئلة	1- أسئلة المدرس تقدم عناصر جديدة للمناقشة				
		2- المدرس يوجه الأسئلة كما لو كان يتوقع الإجابة				
		3- أسئلة المدرس يستطيع التلميذ الإجابة عليها				
		4- المدرس ينوع في طرح الأسئلة				
		5- أسئلة المدرس تعطي للتلاميذ فرصة للتفكير				
		6- أسئلة المدرس تحفز المشاركة و التفاعل				
	تقبل المشاعر	1- المدرس يُعامل التلاميذ بقسوة*				
		2- المدرس يتقبل كل ما يدلي به التلاميذ				
		3- المدرس يحسن تفسير شعور التلاميذ				
		4- المدرس يهتم بمشاكل التلاميذ و يشاركهم في حلها				
		5- المدرس متسامح و يتجاوز الأخطاء				
		6- المدرس يملك القدرة على خلق أجواء نفسية مريحة مع التلاميذ				
	التشجيع	1- المدرس يشجع إنجازات التلاميذ				
		2- المدرس يستعمل ألفاظ و عبارات مثل: تابع، جيد، أشكرك على المشاركة، المهم هو التعبير عن فكرة المشاركة...إلخ				
		3- المدرس يهتم بنجاح التلاميذ				
		4- المدرس يخاطب التلاميذ بأسمائهم				
		5- المدرس يستعين بالمكافآت المادية لإزالة الخوف				
	تقبل و إستخدام أفكار التلاميذ	1- المدرس يعترف بفكرة التلميذ و بكررها				
		2- المدرس لا يقبل التفكير الناقد*				
		3- المدرس يتيح فرصة المشاركة في القسم لجميع التلاميذ				
		4- المدرس يمدح فكرة التلميذ				
		5- المدرس يوافق على ما يدلي به التلاميذ من أفكار				

حديث التلميذ	الإستجابة (الرد- التغذية الرجعية)	1- يرفض التلاميذ الأسلوب القاسي للمدرس*			
		2- يسمح توقف المدرس عن حديث من لحظة إلى أخرى بتركيز و تفاعل التلاميذ			
		3- يعجبك قضاء بعض الوقت مع المدرس بعد نهاية الدرس			
		4- أتكلم على المدرس المتفاهم مع زملائي بإعجاب			
		5- التلاميذ يستجيبون لأوامر المدرس بالفوضى*			
	المبادأة (المبادرة)	1- التلميذ يبدأ بالتحدث دون أن يطلب منه المدرس ذلك			
		2- التلميذ يبادر بموضوعات جديدة			
		3- المناخ أثناء الدرس يسوده حرية التعبير و ممارسة التفكير			
		4- مبادأة التلميذ بالعامية (لغة الشارع) تلقي قبولا عند الزملاء أثناء الدرس في القسم*			
		5- المدرس يتقبل مبادرة التلاميذ أثناء الإجابة			
		6- يمكنني أن أتكلم أمام المدرس رغم ضعف لغتي			

ملاحظــة:

* فقرات في عكس إتجاه الخاصية أي غير البناءة.

و قد إستخدم الباحث إختيارات بدائل الإجابة وفق السلم الرباعي التالي:

موافق بشدة / موافق / غير موافق / غير موافق بشدة.

و تم تحديد الفقرات حسب كل من حديث المدرس و التلاميذ البناء و غير البناء.

الملحق رقم 05

صورة الإستبيان بعد التحكيم

إستبيان لقياس عملية التفاعل اللفظي

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
1	المدرس يستعمل ألفاظ في متناول التلاميذ				
2	المدرس يقدم معارف تتصل بمحتوى الدرس				
3	المدرس يعطي تفسيرا واضحا للدرس				
4	التلاميذ يجدون صعوبة في التركيز عندما يتحدث المدرس*				
5	المدرس ينوع بين الإلقاء و الحوار في شرح الدروس				
6	المدرس يصدر تعليمات قابلة للنقاش				
7	المدرس يتيح فرصة إختيار الجلوس داخل القسم للتلاميذ				
8	المدرس لا يسمح بالكلام الجانبي في القسم				
9	المدرس يعدل السلوك السيئ للتلميذ بالنصائح				
10	المدرس يحافظ على النظام في القسم لتفادي الفوضى				
11	المدرس يتميز بعدم الاهتمام بالتلاميذ*				
12	المدرس يستعمل الحوار لحل مشاكل القسم				
13	المدرس يواجه التلميذ بحزم إذا أخطأ				
14	المدرس يحمل مسؤولية التلميذ الذي أخطأ دون عقاب الآخرين				
15	المدرس يكثر من إنتقاد التلاميذ*				
16	المدرس يخصم النقاط الذين قاموا بسلوك غير لائق*				
17	أسئلة المدرس تقدم عناصر جديدة للمناقشة				
18	المدرس يوجه الأسئلة كما لو كان يتوقع الإجابة				
19	أسئلة المدرس يستطيع التلميذ الإجابة عليها				
20	المدرس ينوع في طرح الأسئلة				
21	أسئلة المدرس تعطي للتلاميذ فرصة للتفكير				
22	أسئلة المدرس تحفز المشاركة و التفاعل				
23	المدرس يُعامل التلاميذ بقسوة*				
24	المدرس يتقبل كل ما يدلي به التلاميذ				
25	المدرس يحسن تفسير شعور التلاميذ				
26	المدرس يهتم بمشاكل التلاميذ و يشاركهم فيها				
27	المدرس متسامح و يتجاوز الأخطاء				
28	المدرس يملك القدرة على خلق أجواء نفسية مريحة مع التلاميذ				
29	المدرس يشجع إنجازات التلاميذ				
30	المدرس يستعمل ألفاظ و عبارات مثل: تابع، جيد، أشكرك على المشاركة، المهم هو التعبير عن فكرة المشاركة...إلخ				
31	المدرس يهتم بنجاح التلاميذ				
32	المدرس يخاطب التلاميذ بأسمائهم				
33	المدرس يستعين بالمكافآت المادية				
34	المدرس يعترف بفكرة التلميذ و يكررها				
35	المدرس لا يقبل التفكير الناقد*				
36	المدرس يتيح فرصة المشاركة في القسم لجميع التلاميذ				
37	المدرس يمدح فكرة التلميذ إذا كانت جديدة				
38	المدرس يتقبل ما يدلي به التلاميذ من أفكار				
39	يرفض التلاميذ الأسلوب القاسي للمدرس				
40	يسمح توقف المدرس عن الحديث من لحظة إلى أخرى بتفاعل التلاميذ				
41	يعجبني قضاء بعض الوقت مع المدرس بعد نهاية الدرس				
42	أمدح المدرس المتفاهم أمام زملائي.				
43	التلاميذ يستجيبون لأوامر المدرس بالفوضى*				
44	يأخذ التلميذ مبادرة الحديث في القسم بدون إذن المدرس.				
45	التلميذ يبادر بموضوعات جديدة				
46	المناخ أثناء الدرس يسوده حرية التعبير				
47	تكلم التلميذ بالعامية تلقي قبولا عند الزملاء في القسم*				

48	المدرس يتقبل مبادرة التلاميذ أثناء الإجابة				
49	يمكنني أن أتكلم أمام المدرس رغم ضعف لغتي				

ملاحظـــة:

* فقرات في عكس إتجاه الخاصية أي غير البناءة.

و قد إستخدم الباحث إختيارات بدائل الإجابة وفق السلم الرباعي التالي:

أوافق بشدة / أوافق / غير أوافق / غير أوافق بشدة.

و تم تحديد الفقرات حسب كل من حديث المدرس و التلاميذ البناء و غير البناء.

الملحق رقم 06

الإستبيان في صورته النهائية

- لقياس عملية التفاعل اللفظي -

للإجابة المرجو منك أن تملأ هذه البيانات و تقرأ كل عبارة و تفهمها و أن تضع علامة (x) أمام الخانة التي تتفق و تنطبق عليك.

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
1	المدرس يقدم معارف تتصل بمحتوى الدرس				
2	المدرس يعطي تفسيرا واضحا للدرس				
3	التلاميذ يجدون صعوبة في التركيز عندما يتحدث المدرس*				
4	المدرس يصدر تعليمات قابلة للنقاش				
5	المدرس يعدل السلوك السيئ للتلميذ بالنصائح				
6	المدرس يحافظ على النظام في القسم لتفاذي الفوضى				
7	المدرس يتميز بعدم الإهتمام بالتلاميذ*				
8	المدرس يستعمل الحوار لحل مشاكل القسم				
9	المدرس يحمل مسؤولية التلميذ الذي أخطأ دون عقاب الآخرين				
10	المدرس يكثر من إنتقاد التلاميذ*				
11	المدرس يخصم النقاط الذين قاموا بسلوك غير لائق*				
12	أسئلة المدرس تقدم عناصر جديدة للمناقشة				
13	أسئلة المدرس يستطيع التلميذ الإجابة عليها				
14	المدرس ينوع في طرح الأسئلة				
15	أسئلة المدرس تعطي للتلاميذ فرصة للتفكير				
16	أسئلة المدرس تحفز المشاركة و التفاعل				
17	المدرس يُعامل التلاميذ بقسوة*				
18	المدرس يتقبل كل ما يدلي به التلاميذ				
19	المدرس يحسن تفسير شعور التلاميذ				
20	المدرس يهتم بمشاكل التلاميذ و يشاركهم فيها				
21	المدرس متسامح و يتجاوز الأخطاء				
22	المدرس يملك القدرة على خلق أجواء نفسية مريحة مع التلاميذ				
23	المدرس يشجع إنجازات التلاميذ				
24	المدرس يستعمل ألفاظ و عبارات مثل: تابع، جيد، أشكرك على المشاركة، المهم هو التعبير عن فكرة المشاركة...إلخ				
25	المدرس يهتم بنجاح التلاميذ				
26	المدرس يستعين بالمكافآت المادية				
27	المدرس يعترف بفكرة التلميذ و يكررها				
28	المدرس يتيح فرصة المشاركة في القسم لجميع التلاميذ				
29	المدرس يمدح فكرة التلميذ إذا كانت جديدة				
30	المدرس يتقبل ما يدلي به التلاميذ من أفكار				
31	يعجبني قضاء بعض الوقت مع المدرس بعد نهاية الدرس				
32	أمدح المدرس المتفاهم أمام زملائي.				
33	التلاميذ يستجيبون لأوامر المدرس بالفوضى*				
34	التلميذ يبادر بموضوعات جديدة				
35	المناخ أثناء الدرس يسوده حرية التعبير				
36	يمكنني أن أتكلم أمام المدرس رغم ضعف لغتي				

ملاحظـــة:

* فقرات في عكس إتجاه الخاصية أي غير البناءة.

و قد إستخدم الباحث إختيارات بدائل الإجابة وفق السلم الرباعي التالي:

موافق بشدة / موافق / غير موافق / غير موافق بشدة.

و تم تحديد الفقرات حسب كل من حديث المدرس و التلاميذ البناء و غير البناء.

الملحق رقم 07

يبين مقياس كوبر سميث في صـــورته المدرسية

مقياس كوبر سميث

صورة الخاصة بالمدرسة

Inventaire de
Coopersmith
FORME SCOLAIRE

الاسم: ..... اللقب: .....

السن: ..... الجنس: .....

الدراسي: ..... التاريخ: .....

صفحة رقم 01

تنطبق	لا تنطبق	
☐	☐	01 - لست مهموما بشكل عام
☐	☐	02 - أجد صعوبة كبيرة في اخذ الكلمة في القسم
☐	☐	03 - أود لو استطعت أن أغير أشياء في نفسي
☐	☐	04 - اتخذ قرارات دون صعوبات
☐	☐	05 - يتمتع الناس برفقتي
☐	☐	06 - أتضايق بسرعة في المنزل
☐	☐	07 - احتاج وقتا طويلا لأتعود على الأشياء الجديدة
☐	☐	08 - أنا محبوب بين زملائي من نفس سني
☐	☐	09 - يراعي والدي مشاعري عادة
☐	☐	10 - استسلم بسهولة للآخرين
☐	☐	11 - والداي ينتظران مني الكثير
☐	☐	12 - من الصعب كثيرا أن أكون كما أنا
☐	☐	13 - كل شيء مختلط و غامض في حياتي
☐	☐	14 - في الغالب أؤثر على الآخرين
☐	☐	15 - لدي نظرة سلبية على نفسي
☐	☐	16 - كثيرا ما تكون لدي رغبة في مغادرة البيت
☐	☐	17 - اشعر دائما بعدم الارتياح داخل القسم
☐	☐	18 - أجد شكلي اقل إعجابا مثل اغلب الناس
☐	☐	19 - عندما يكون لدي ما أقوله سأقوله
☐	☐	20 - يفهمني والداي
☐	☐	21 - اغلب الناس محببون أكثر مني
☐	☐	22 - أحس عادة باني محاصر من طرف والدي
☐	☐	23 - عادة ما تقل عزيمتي داخل القسم
☐	☐	24 - غالبا ما أتمنى إن أكون شخصا أخر
☐	☐	25 - عادة لا يثق الآخرين في
☐	☐	26 - أنا واثق من نفسي تماما

تنطبق لا تنطبق

صفحة رقم 02

27 - أعجب الناس بسهولة

28 - اقضي اوقاتا ممتعة مع والدي

29 - اقضي وقتا طويلا في أحلام اليقظة

30 - أتمنى لو كنت اصغر من سني

31 - أنا فخور بنتائجي الدراسية

32 - انتظر دائما من شخص آخر أن يقول لي ما يجب ان افعله

33 - عادة ما أتأسف على ما أقوم به من أعمال

34 - أقوم دائما بعملي بقدر المستطاع

35 - عموما أنا قادر على تدبر أموري

36 - أنا سعيد في حياتي

37 - أفضل أن يكون لي أصدقاء اقل مني سنا

38 - يعجبني أن توجه لي أسئلة في القسم

39 - افهم نفسي جيدا

40 - في البيت لا احد يهتم بي

41 - أدائي بالمدرسة ليس كما أود أن يكون

42 - أنا قادر على اتخاذ القرار و التمسك به

43 - لا يعجبني أن أكون ولدا (بنتا)

44 - أنا غير مرتاح في علاقاتي مع الآخرين

45 - عادة ما اخجل من نفسي

46 - عادة ما يحاول الأخرون إزعاجي

47 - يشعرني أساتذتي أن نتائجي غير كافية

48 - أنا لا اهتم بما يحدث لي

49 - ناذرا ما أوفق فيما أقوم به

50 - أتضايق بسرعة عندما يوبخني احد

الملحق رقم 08

النشاطات التربوية

المادة 17 : يساهم معلمو المدرسة الاساسية بصفة فعلية في ازدهار الجماعة التربوية واعطاء المثل بما يلي :

- المواظبة والانتظام في الحضور والقدوة والسلوك عموما ،
- المشاركة في النشاطات التربوية والاجتماعية ،
- الاهتمام بكل ما من شأنه ترقية الحياة في المؤسسة .

المادة 18 : يكون معلمو المدرسة الاساسية مسؤولين عن جميع التلاميذ الموضوعين تحت سلطتهم المباشرة في القسم طبقا للتنظيم التربوي المقرر في المؤسسة .

المادة 19 : يتولى معلمو المدرسة الاساسية مهام حراسة التلاميذ اثناء الدخول والخروج ، وفي فترات الاستراحة وبصفة عامة أثناء حركتهم داخل المؤسسة وفقا للترتيبات التي تنص عليها لائحة النظام الداخلي للمؤسسة .

أحكـام ختـامية

المادة 20 : يمنع الدخول على معلمي المدرسة الاساسية في اقسامهم اثناء قيامهم بعملهم باستثناء مدير المؤسسة والموظفين المكلفين بوظيفة التفتيش والتكوين .

المادة 21 : توضح مناشير لاحقة ، عند الحاجة ، احكام هذا القرار الذي يصدر في النشرة الرسمية للتربية .

حرر بالجزائر في 13 نوفمبر 1991

وزير التربية
علي بن محمد

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية

رقم : 153 و . ت أ . خ و

الجزائر في 26 فيفري 1991

قرار يحدد مهام الأساتذة في التعليم الأساسي والتعليم الثانوي

إن وزير التربية

- بمقتضى الأمر 76-35 المؤرخ في 16 ابريل سنة 1976 ، والمتضمن تنظيم التربية والتكوين ،

تابع الملحق رقم 08

- بمقتضى المرسوم رقم 76-71 المؤرخ في 16 ابريل سنة 1976 ، والمتضمن تنظيم المدرسة الأساسية وسيرها ،
- وبمقتضى المرسوم رقم 76-72 المؤرخ في 16 ابريل سنة 1976 والمتضمن تنظيم مؤسسات التعليم الثانوي وسيرها ،
- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 90-49 المؤرخ في 6 فبراير سنة 1990 ، والمتضمن القانون الأساسي الخاص بعمال التربية ،
- وبمقتضى القرار رقم 1011 المؤرخ في 15 سبتمبر سنة 1983 ، والذي يحدد مهام أساتذة التعليم الثانوي .

يقرر ما يلي :

أحكام عامة

المادة 1 : يمارس الأساتذة في التعليم الاساسي والتعليم الثانوي مهامهم وفقا لأحكام المرسوم رقم 90-49 أعلاه ، وتحت سلطة مدير المؤسسة .

المادة 2 : يقوم الأساتذة في التعليم الأساسي والتعليم الثانوي بنصاب التعليم الأسبوعي المقرر لهم وفقا للأحكام القانونية الأساسية المطبقة على كل سلك ، ويلزمون بأداء االساعات الإضافية المسندة لهم طبقا للتنظيم الجاري به العمل .

المادة 3 : تتمثل مهمة الأستاذ في تربية التلاميذ وتعليمهم ، فهو يقوم بنشاطات بيداغوجية وتربوية .

النشاطات البيداعوجية

المادة 4 : تشتمل النشاطات البيداغوجية على :

- التعليم الممنوح للتلاميذ ،
- العمل المرتبط بتحضير الدروس وتصحيحها وتقييمها ،
- تأطير التداريب والخرجات التربوية ،
- المشاركة في العمليات المتعلقة بالإمتحانات والمسابقات ،
- المشاركة في مجالس التعليم ومجالس الأقسام ،
- المشاركة في عمليات التكوين المختلفة .

المادة 5 : يقوم الأستاذ بمنح التلاميذ تعليما تضبطه قانونا مواقيت وبرامج وتوجيهات تربوية وتعليمات رسمية ، ويتعين عليه التقيد بها بصفة كاملة .

المادة 6 : يتولى الأستاذ اختيار مواضيع الفروض والإختبارات وتصحيحها وهو المعنى بها مباشرة إلا في حالات خاصة تقررها مجالس التعليم أو مجالس الأقسام .

المادة 7 : يتولى الأستاذ حساب المعدل في مادته ، وتسجيل العلامات التي يتحصل عليها التلامذ

تابع الملحق رقم 08

المادة 8 : يلزم الأساتذة بالمشاركة في إجتماعات المجالس المختلفة التي يكونون أعضاء فيها.

المادة 9 : يخضع الأساتذة إلى المشاركة في عمليات التكوين وتحسين المستوى وتجديد المعلومات التي تنظمها وزارة التربية سواء كمستفيدين أو مؤطرين بما في ذلك العمليات التي تبرمج أثناء العطل المدرسية.

المادة 10 : تدخل مشاركة الأساتذة في الأنشطة المتعلقة بالإمتحانات والمسابقات التي تنظمها السلطات السلمية من حيث إجرائها وحراستها وتصحيحها ولجانها، في الواجبات المهنية المرسومة لهم.

النشاطات التربوية

المادة 11 : يساهم الأستاذ بصفة فعلية في إزدهار المجموعة التربوية وتربية التلاميذ وإعطاء المثل بالآتي :

- المواظبة والإنتظام في الحضور والقدوة والسلوك عموما،
- المشاركة في النشاطات التربوية والإجتماعية،
- الإهتمام بكل ما من شأنه ترقية الحياة في المؤسسة.

المادة 12 : يكون الأستاذ مسؤولا عن جميع التلاميذ الموضوعين تحت سلطته المباشرة في القسم طيلة المدة التي يستغرقها الدرس الذي يكلف بإلقائه في إطار التنظيم العام للمؤسسة وجدول التوقيت الرسمي.

المادة 13 : يكون الأستاذ مسؤولا عن إنضباط التلاميذ الموكلين إليه وعلى أمنهم ويلتزم بالتكفل بهم من بداية الحصة إلى نهايتها.

المادة 14 : لا يمكن الأستاذ أن يتكفل بقسم غير منصوص عليه في جدول خدماته، ويشغل قاعة أخرى غير القاعة التي عينت له إلا بعد موافقة مدير المؤسسة أو نائب المدير للدراسات.

أحكام ختامية

المادة 15 : يمنع الدخول على أستاذ في قسمه أثناء قيامه بالدرس، باستثناء مدير المؤسسة والموظفين القائمين بمهمة التفتيش أو التكوين والبحث والتوجيه والعون المعين لجمع غيابات التلاميذ.

ويمكن نائب المدير للدراسات ومستشارو التربية إما بطلب من الأستاذ أو بأمر من المدير.

وتخضع كل الأشكال الأخرى للدخول إلى رخصة يمنحها مدير المؤسسة.

المادة 16 : تلغى جميع الأحكام المخالفة لهذا القرار ولا سيما القرار رقم.1011 المؤرخ في 15 سبتمبر 1983 المشار إليه أعلاه.

المادة 17 : توضح مناشير لاحقة، عند الحاجة، أحكام هذا القرار الذي يصدر في النشرة الرسمية للتربية.

وزير التربية

تابع الملحق رقم 08

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية

رقم : 177 و . ت أ . خ . و

قرار يحدد مهام الأساتذة الرئيسيين للتعليم الأساسي والتعليم الثانوي

إن وزير التربية

- بمقتضى الأمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 أفريل سنة 1976 والمتضمن تنظيم التربية والتكوين ،
- وبمقتضى المرسوم رقم 76-71 المؤرخ في 16 أفريل سنة 1976 والمتضمن تنظيم المدرسة الأساسية وسيرها ،
- وبمقتضى المرسوم رقم 76-172 المؤرخ في 16 أفريل سنة 1976 والمتضمن تنظيم مؤسسات التعليم الثانوي وسيرها ،
- وبمقتضى المرسوم رقم 90-49 المؤرخ في 06 فبراير سنة 1990 والمتضمن القانون الأساسي الخص بعمال التربية ،
- وبمقتضى القرار رقم 1004 المؤرخ في 15 سبتمبر سنة 1983 والذي يحدد مهام الأستاذ الرئيسي للقسم في مؤسسات التعليم الثانوي .

يقرر ما يلي :

المادة 1 : يمارس الأساتذة االرئيسيون للتعليم الأساسي والتعليم الثانوي مهامهم وفقا لأحكام المرسوم رقم 90-49 أعلاه وتحت سلطة مدير المؤسسة .

المادة 2 : علاوة على المهام المرسومة لأساتذة التعليم الأساسي وأساتذة التعليم الثانوي يتولى الأستاذ الرئيسي ما يلي :

- ينسق عمل الأساتذة الذين يقومون بالتدريس في القسم الواحد ،
- يقوم بمتابعة سلوك تلاميذ القسم وعملهم ونتائجهم ،
- ينشط التفكير الجماعي في المشاكل التي يلاقيها التلاميذ أو الأساتذة داخل القسم ،
- يشارك في خلق الجوّ الملائم الذي يحفّز التلاميذ على بدل مجهود متواصل ويدفع بالأساتذة إلى تقديم عمل ناجح .

المادة 3 : يقدم الاستاذ الرئيسي إلى مدير المؤسسة بصفة منتظمة عرضا عن الحالة المعنوية والسلوكية داخل القسم ، ويقدم خلال انعقاد مجالس الأقسام خلاصة عن ملاحظات الأساتذة وتقديراتهم .

المادة 4 : يمكن أن يبادر الأستاذ الرئيسي عند الحاجة ، بعقد إجتماع لأساتذة القسم الواحد ، وتهدف هذه الإجتماعات بصفة أساسية إلى :

تابع الملحق رقم 08

- التنظيم الأفضل للتعاون داخل القسم قصد تحقيق نجاعة أكبر لعمل الاساتذة ،
- إقامة الجوّ المناسب والكفيل بتحسين قدرات التلاميذ.

المادة 5 : يمارس الأستاذ الرئيسي مهمة التنسيق المنوطة به بالتعاون مع نائب المدير للدراسات والمستشارين الرئيسيين للتربية ومستشاري التربية ومستشاري التوجيه المدرسي والمهني وعلماء النفس المدرسين.

المادة 6 : يحضّر الأستاذ الرئيسي بالإشتراك مع نائب المدير للدراسات ومستشاري التربية مجالس الأقسام المنعقدة في نهاية الفصل.

المادة 7 : يعقد الأساتذة الرئيسيون للأقسام المتوازية أو الأقسام ذات المستوى الواحد ، تحت رئاسة مدير المؤسسة اجتماعات للتنسيق والتشاور مرتين في الفصل الواحد.

المادة 8 : يشارك الأستاذ الرئيسي بقوّة القانون في كل مجلس للتأديب يعقد للبتّ في قضية منسوبة للتلميذ تابع للقسم الذي يشرف عليه.

المادة 9 : يمكن الأستاذ الرئيسي أن يدعى للمشاركة عند الحاجة ، في إجتماعات مجلس التنسيق الإداري.

المادة 10 : إذا كان عدد الأساتذة الذين يستوفون شروط التعيين في المنصب الحالي للأستاذ الرئيسي أقل من عدد الأقسام التربوية المفتوحة في الموسسة فإنّه يمكن إستثنائيا تكليف الاستاذ الرئيسي الواحد بهذه المهمة في قسم إضافي أو قسمين إضافيين.

المادة 11 : تلغى جميع الأحكام المخالفة لهذا القرار ولا سيما القرار رقم 1004 المؤرخ في 15 سبتمبر 1983 المشار إليه أعلاه.

المادة 12 : توضح مناشير لاحقة عند الحاجة. أحكام هذا القرار الذي يصدر في النشرة الرسمية للتربية.

وزير التربية
علي بن محمد

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية

رقم : 174 و . ت أ . خ . و

الجزائر في 2 مارس 1991

قرار يحدد مهام الأساتذة المسؤولين على المادة للتعليم الأساسي والتعليم الثانوي

تابع الملحق رقم 08

- وبمقتضى المرسوم 76-71 المؤرخ في 16 افريل سنة 1976 والمتضمن تنظيم المدرسة الأساسية وسيرها ،
- وبمقتضى المرسوم رقم 76-72 المؤرخ في 16 افريل سنة 1976 والمتضمن تنظيم مؤسسات التعليم الثانوي وسيرها ،
- وبمقتضى المرسوم رقم 90-49 المؤرخ في 6 فبراير سنة 1990 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بعمال التربية ،
- وبمقتضى القرار رقم 759 المؤرخ في 17 افريل سنة 1983 والذي يحدد مهام الأستاذ المسؤول على المادة في مؤسسات التعليم الثانوي ،

يقرر ما يلي :

المادة الأولى : يمارس الأساتذة المسؤولون على المادة للتعليم الأساسي والتعليم الثانوي مهامهم وفقا لأحكام المرسوم 90-49 المذكور أعلاه وتحت سلطة مدير المؤسسة .

المادة 2 : علاوة على المهام المرسومة لأساتذة التعليم الأساسي واساتذة التعليم الثانوي يتولى الأستاذ المسؤول على المادة بصفة خاصة ما يلي :

- ينظم التشاور بين أساتذة المادة الواحدة ،
- يتأكد من تطابق الطريقة التربوية المتبعة مع الأهداف والبرامج والتوجيهات الرسمية المتعلقة بتدريس المادة ،
- يساعد في اقتناء الوسائل التعليمية والتجهيزات الضرورية لاعطاء تعليم ناجح واستعمالها بصفة عقلانية ،
- يعمل على انسجام المقاييس والمناهج والكيفات فيما يتعلق بمراقبة عمل التلاميذ وتقييمه وتنقيطه ،
- يقترح ترتيب الأنشطة بكيفية منسجمة قصد الاستغلال العقلاني للتوقيت الأسبوعي المخصص للمادة ،
- يشارك في اعداد التوزيعات الخاصة بمضامين البرامج ،
- ينفذ الإجراءات الضرورية التي يتطلبها العمل المشترك بين المواد .

المادة 3 : يعرض الاستاذ المسؤول على المادة على مدير المؤسسة رزنامة اجتماعات التنسيق والأيام التربوية الداخلية التي يتم اعدادها بالتشاور مع أساتذة المادة وتكون هذه الاجتماعات محل محاضر تدون في سجل خاص يفتح لهذا الغرض .

المادة 4 : يقوم الأستاذ المسؤول على المادة بتلخيص أنشطة التنسيق المنجزة خلال الفصل .

المادة 5 : يمكن الأستاذ المسؤول على المادة أن يشارك مع الأستاذ المطبق والمستشار التربوي للمقاطعة في تكوين الأساتذة المبتدئين ويساعد المفتش المعني في تنظيم الأيام الدراسية والندوات التربوية واجراءها داخل المؤسسة .

تابع الملحق رقم 08

المادة 6 : يقوم الاستاذ المسؤول على المادة بمهمة المقرر في مجلس التعليم ويشارك بصفة فعالة في تحضير المجلس ويقدم الى مدير المؤسسة جميع العناصر والمعلومات الضرورية لعقد اجتماعات المجلس واجرائها في ظروف حسنة.

المادة 7 : يساهم الاستاذ المسؤول على المادة في تنفيذ التوصيات التربوية التي تصدر عن مجلس التعليم ومتابعتها.

المادة 8 : يشارك الاستاذ المسؤول على المادة في تنظيم الأنشطة التربوية المكملة للمادة التي يقوم بها والتي تتمثل في الخرجات وانشاء النادي وتنشيطه والمجلة أو النشرة االداخلية والمعرض وتكوين المجموعات الوثائقية واي نشاط تربوي أو وثائق يرمي الى تنمية حب الاطلاع وتشجيع روح البحث وبعث جو التنافس في المؤسسة.

المادة 9 : يبدي الأستاذ المسؤول على المادة رايه فيما يتعلق باستعمال الاعتمادات المالية المخصصة للمادة ويشارك في اقتناء الوسائل التعليمية والسمعية والبصرية وفقا للاحتياجات التي يقدمها مجلس التعليم.

المادة 10 : يقدم الاستاذ المسؤول على المادة مشورته فيما يخص شروط استعمال القاعات المتخصصة والتجهيزات الموجودة فيها وعملها وصيانتها.

المادة 11 : يمكن الاستاذ المسؤول على المادة ان يدعى عند الحاجة للمشاركة في اجتماعات مجلس التنسيق الاداري.

المادة 12 : يمكن مدير المؤسسة أن يكلف الاستاذ المسؤول على المادة بتنسيق مادة غير المادة التي يتولاها أو متابعتها اذا تم توسيع مجلس التعليم الى مادتين أو ثلاث مواد يشتهر عنها أنها متقاربة أو متكاملة في حالة عدم وجود استاذ مسوول على المادة في المواد المذكورة.

المادة 13 : يمكن الأستاذ المسؤول على المادة أن يراس مجلس التعليم اذا تعذر ذلك على مدير المؤسسة ونائب المدير للدراسات في التعليم الثانوي ومدير المؤسسة في التعليم الأساسي.

المادة 14 : يعقد الاساتذة المسوولون على المادة اجتماعات شهرية للتنسيق فيما بينهم ويجتمون تحت رئاسة مدير المؤسسة مرة في الشهر.

المادة 15 : تلغى جميع الأحكام المخالفة لهذا القرار ولا سيما القرار رقم 759 المؤرخ في 17 افريل 1983 المشار اليه.

المادة 16 : توضح مناشير لاحقة ، عند الحاجة أحكم هذا القرار الذي يصدر في النشرة الرسمية للتربية.

وزير التربية

علي بن محمد

الملحق رقم 09

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية وهران
مصلحة التوجيه و الامتحانات
الرقم :1161/م.ت/م.ت.ا/2016

وهران في 2016/05/02
مدير التربية
إلى
السيدات و السادة مديري مؤسسات
التعليم الثانوي (للتطبيق)

الموضوع: تدابير تنظيمية متعلقة بتنظيم اختبارات الفصل الثالث
و الاختبارات الاستدراكية في السنتين الأولى و الثانية ثانوي.

المراجع:
-المنشور الوزاري رقم 1161 المؤرخ في 2015/10/14 المتعلق بتنظيم الاختبارات الاستدراكية في السنة الأولى ثانوي.
-لمنشور الوزاري رقم160المؤرخ2016/02/01المتعلق بتنظيم الاختبار الاستدراكي في السنتين الأولى و الثانية ثانوي
-المراسلة رقم 80 المؤرخة في 2016/03/01 المتعلقة بتوضيح تطبيق المنشور رقم 160 المؤرخ في 2016/02/01.
-المنشور الوزاري المؤرخ في2016/02/14 المتعلق بتعديل رزنامة اختبارات السنة الدراسية 2016/2015.
- المنشور الوزاري رقم 742/و.ت.و/أ.ع المؤرخ في 2016/04/27 المتعلق باختبارات الثلاثي الثالث للسنة الدراسية 2016/2015

المرفقات : نموذج استدعاء.

في إطار مرافقة سير العمليات المتعلقة بـ :
- إجراء اختبارات الفصل الثالث
- الاختبارات الاستدراكية
- مجالس الأقسام لنهاية السنة
- مجالس القبول و التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي

و تفاديا لأي اختلالات في الجانب التنظيمي المتعلق بالقواعد العامة التي تحكم هذه العملية، و بعد جلسة العمل المنعقدة بتاريخ 2016/04/05، يشرفني أن أوافيكم بالتدابير التنظيمية المتخذة التالية :

1- يقوم مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني بحملة تحسيسية للفئة المستهدفة بالاختبارات الاستدراكية للسنتين الأولى و الثانية ثانوي تتضمن الإجراءات العملية و التنظيمية لسيرها قبل إجراء اختبارات الفصل الثالث.

2- إجراء اختبارات الفصل الثالث للسنتين الأولى و الثانية، و تفاديا لكل ما من شأنه الإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص بين التلاميذ و إعطائهم فرصة تدارك ما فاتهم من تحصيل.

1.2. مراعاة خصوصية كل مؤسسة تعليمية، المؤسسات التعليمية المعينة كمراكز إجراء و تصحيح (الامتحانات الرسمية دورة 2016)، و إلتحاق مؤطري التجميع بالمراكز ابتداء من 2016/05/27 و إلتحاق مؤطري التصحيح بالمراكز ابتداء من 10 جوان 2016 إلى غاية الأسبوع الأول من شهر جويلية.

2.2.فترة اختبارات الفصل الثالث : ابتداء من 18 إلى غاية 24 ماي 2016 علما أن 16،15 و 17 ماي مخصصة للتصحيح الجماعي مع تلاميذ الأقسام النهائية.

2- الاختبارات الاستدراكية :

تتم عملية إجراء الاختبارات الاستدراكية بمراعاة الأسباب المذكورة أعلاه بعد الانتهاء من اختبارات الفصل الثالث و انعقاد مجالس الأقسام المسبقة و إعلام التلاميذ المعنيين بالاختبارات الاستدراكية و أوليائهم وفق النموذج المرفق، و بعد عملية المراجعة و المذاكرة من قبل الأساتذة و بعد إنجاز مواضيع الاختبارات الاستدراكية للمواد (موضوعين لكل مادة مع سلم التنقيط) .

بعد الإعلان الكتابي عن تاريخ إجراء الاختبارات الاستدراكية و تحديد الفئة المستهدفة و المتمثلة في التلاميذ الذين لم يستوفوا شرط القبول إلى المستوى الأعلى بالرجوع إلى المنشور 160.

1.2.مراحل الاختبارات الاستدراكية لسنوات الأولى و الثانية ثانوي

الفترة ممتدة من 05 إلى 12 جوان 2016 و تخصص لإنجاز الأعمال التالية :

- التصحيح الجماعي للاختبارات الفصلية مع تلاميذ السنة الأولى و الثانية ثانوي،
- عقد مجالس الأقسام المسبقة مع تحديد قوائم المعنيين بالاستدراك،
- المراجعة و المذاكرة مع الفئة المعنية (المستهدفة) فقط من قبل الأساتذة المشرفين على العملية،
- إجراء الاختبارات الاستدراكية في يوم أو نصف يوم يتم الإعلان عنه مسبقا،
- إعادة نقل نقاط الاختبارات الاستدراكية على كشف النقاط للفصل الثالث كما هو محدد في المنشور.
- إعادة حساب المعدل السنوي في المادة الممتحن فيها و المعدل السنوي العام مع تدوين ملاحظة ينتقل مع ذكر الشعبة بالنسبة للسنة الأولى ثانوي يعيد أو يوجه إلى الحياة المهنية.
- يدون المعدل السنوي الجديد المتحصل في سجل النتائج في خانة الملاحظات.
- إجراء المداولات و عقد المجالس النهائية
- الإعلان عن نتائج الاختبارات الاستدراكية، و التي تكون غير قابلة للطعن حسب ما ينص عليه المنشور رقم 161 المذكور في المرجع أعلاه.

3-مجالس القبول و التوجيه إلى السنة 2 ثانوي :

تنعقد هذه المجالس بين 26 إلى غاية 30 جوان 2016 باستثناء المؤسسات المحددة كمراكز تصحيح للامتحانات الرسمية التي تجرى قبل هذا التاريخ، يقرر فيها القبول و التوجيه النهائي للتلاميذ المقبولين في السنة 2 ثانوي بما فيهم الفئة التي اجتازت الاختبارات الاستدراكية.

من جهة أخرى، وجب التأكيد على أن إجراء اختبارات الثلاثي الثالث للمستويات المعنية لا يعني انتهاء السنة الدراسية، حيث يستوجب عليكم استغلال الوقت المتبقي من السنة الدراسية في تنظيم أنشطة لا صفية ثقافية و رياضية مختلفة لتحضير الأسبوع المدرسي المزمع تنظيمية خلال الأسبوع الأخير من شهر جوان و الذي ستصلكم بشأنه بطاقة تقنية مفصلة.

مدير التربية

تابع الملحق رقم 09

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية وهران
ثانوية : .....

إلى السيد : ولي أمر التلميذ .....
القسم : .....

استدعاء

الموضوع : ف/ي الاختبارات الاستدراكية.

يشرفني أن أبلغكم أن إبنكم / أو إبنتكم ..... مستوى .....
جذع مشترك/شعبة : معني(ة) بإجراء الاختبار الاستدراكي الخاص بالموسم الدراسي : .....
طبقا للمناشير المحددة لشروط و كيفية إجراء الاستدراك يوم ..... على الساعة .....
مواد الإجراء : 1-.....

2-.....

ملاحظة هامة :

أي غياب أثناء إجراء الامتحان الاستدراكي لا تتحمل إدارة المؤسسة عواقبه.

بـ .....في .....
مدير الثانوية
الختم و التوقيع

إشعار بالاستلام :

الاسم و اللقب :.....
رقم بطاقة التعريف :.....
الإمضاء :.....

بـ .....في .....
مدير الثانوية
الختم و التوقيع

الملحق رقم 10

جامعة وهران 2
Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
كلية العلوم الإجتماعية
Faculté des sciences sociales

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا
مصلحة ما بعد التدرج

المرجع: 185/ 2015 التاريخ: 2015/11/23

إلى السيد(ة):

مدير ثانوية الامام الهواري " بحي الحمري وهران "

ولاية وهران

موضوع : **طلب رخصة تربص ميداني .**

في إطار تحضير أطروحة الدكتوراه في علم النفس.

تخصص : **علم النفس – عمل و تنظيم–**

الموضوع : " **باتفاعل اللفظي بالفصل الدراسي و علاقاته بتقديرات الذات و بمستويات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ** "

نرجو من سيادتكم السماح للطا لب(ة) : **قنيش سعيد**

إجراء دراسته (ها) الميدا نية بمؤسستكم وذلك خلال الموسم الدراسي **2016/2015**.

مدة التربص:**06أشهر**

مكان التربص: **ثانوية الامام الهواري " بحي الحمري وهران "**

و لكم جزيل الشكر

نائب رئيس القسم المكلف بمصلحة ما بعد التدرج

أ. طبـاس سـعيد
نائبة رئيس قسم علم النفس و الارطفونيا
المكلفة بما بعد التدرج

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية وهران
مصلحة التنظيم التربوي
مكتب التعليم الثانوي

السنة الدراسية : 2016/2015

ترخيص الإتصال

لمؤسسات التعليم الثانوي العام و التكنولوجي لولاية وهران
يرخص السيد مدير التربية لولاية وهران ، للطالب (ة) :

- **قنيش سعيد**

الإتصال بالمؤسسات التعليمية التالية :

- **ثانوية الإمام الهواري**

(قصد إجراء دراسة ميدانية)

تسلم هذه الرخصة بطلب من الإدارة الوصية إلى الطالب (ة) أو الباحث (ة) مع وجوب احترام الشروط التالية :

- ✓ تحدد فترة التربص ابتداء من : 29 /11/ 2015 إلى غاية : 2015/12/10
- ✓ الرجاء الاتصال بمدير(ة) المؤسسة التعليمية لتحديد مواعيد الزيارة ، التاريخ و الساعة.
- ✓ لا يمكن الاتصال بالأساتذة أو التلاميذ في فترة الامتحانات.
- ✓ أن يقدم لزوما موضوع البحث.
- ✓ أن يرسل في نهاية البحث نسخة من حصيلة الاستقصاء أو الدراسة.
- ✓ لا يسمح للمتربصين بتقديم دروس للتلاميذ خلال فترة التربص.

وهران في : 24 نوفبر 2015

عن مدير التربية و بتفويض منه
رئيس مصلحة التنظيم التربوي
عريش بركان

نسخة إلى :
السيد(ة) مدير الثانوية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية وهران
مصلحة التنظيم التربوي
مكتب التعليم الثانوي

السنة الدراسية : 2016/2015

ترخيص الإتصال

201/13
2016/01/07

لمؤسسات التعليم الثانوي العام و التكنولوجي لولاية وهران
يرخص السيد مدير التربية لولاية وهران ، للطالب (ة) :

- **قنيش سعيد**

الإتصال بالمؤسسات التعليمية التالية :

- **ثانوية الإمام الهواري**

(قصد إجراء دراسة ميدانية)

تسلم هذه الرخصة بطلب من الإدارة الوصية إلى الطالب (ة) أو الباحث (ة) مع وجوب احترام الشروط التالية :

- ✓ تحدد فترة التربص ابتداء من : 2016 /01/10 إلى غاية : 2016/01/20
- ✓ الرجاء الاتصال بمدير(ة) المؤسسة التعليمية لتحديد مواعيد الزيارة ، التاريخ و الساعة.
- ✓ لا يمكن الاتصال بالأساتذة أو التلاميذ في فترة الامتحانات.
- ✓ أن يقدم لزوما موضوع البحث.
- ✓ أن يرسل في نهاية البحث نسخة من حصيلة الاستقصاء أو الدراسة.
- ✓ لا يسمح للمتربصين بتقديم دروس للتلاميذ خلال فترة التربص.

وهران في : 04 جانفي 2016

عن مدير التربية و بتفويض منه
رئيس مصلحة التنظيم التربوي
عرشن بركان

نسخة إلى :
السيد(ة) مدير الثانوية

تابع الملحق رقم 10

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
كلية العلوم الإجتماعية
Faculté des sciences sociales
قسم علم النفس والأرطوفونية
مصلحة ما بعد التدرج

المرجع: 91 / 2016 التاريخ: 2016/03/02

إلى السيد

مدير مديرية التربية لولاية وهران

موضوع : **طلب رخصة تربص ميداني .**

في إطار تحضير أطروحة الدكتوراه في علم النفس.

تخصص : **علم النفس العمل والتنظيم**

الموضوع : " **التفاعل اللفظي بالصف الدراسي وعلاقاته بتقدير الذات وبالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ** "

نرجو من سيادتكم السماح للطا لب(ة) : **قنيش سعيد**

إجراء دراسته (ها) الميدا نية بمؤسستكم وذلك خلال الموسم الدراسي **2016/2015**.

مدة التربص:**06 أشهر**.

مكان التربص:

1- ثانوية الإمام الهواري بحي الحمري بوهران

2- ثانوية العقيد لطفي بوهران

و لكم جزيل الشكر

نائب رئيس القسم المكلف بمصلحة ما بعد التدرج.

ا. طباس نسيمة
نائبة رئيس قسم علم النفس و الأرطوفونية
المكلفة بما بعد التدرج

تابع ملحق رقم 10

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية وهران
مصلحة التنظيم التربوي
مكتب التعليم الثانوي

السنة الدراسية : 2016/2015

141/108
2016/04/04

ترخيص الإتصال

24 MARS 2016
615

لمؤسسات التعليم الثانوي العام و التكنولوجي لولاية وهران
يرخص السيد مدير التربية لولاية وهران ، للطالب (ة) :

- **قنيش سعيد**

الإتصال بالمؤسسات التعليمية التالية :

- **ثانوية الإمام الهواري**
- **العقيد لطفي**

(قصد إجراء دراسة ميدانية)

تسلم هذه الرخصة بطلب من الإدارة الوصية إلى الطالب (ة) أو الباحث (ة) مع وجوب احترام الشروط التالية :

- ✓ تحدد فترة التربص ابتداء من : 2016/04/03 إلى غاية : 2016/04/30
- ✓ الرجاء الاتصال بمدير(ة) المؤسسة التعليمية لتحديد مواعيد الزيارة ، التاريخ و الساعة.
- ✓ لا يمكن الاتصال بالأساتذة أو التلاميذ في فترة الامتحانات.
- ✓ أن يقدم لزوما موضوع البحث.
- ✓ أن يرسل في نهاية البحث نسخة من حصيلة الاستقصاء أو الدراسة.
- ✓ لا يسمح للمتربصين بتقديم دروس للتلاميذ خلال فترة التربص.

وهران في : 14 مارس 2016

عن مدير التربية و بتفويض منه
رئيس مصلحة التنظيم التربوي
عمر بركان

نسخة إلى :
السيد(ة) مدير الثانوية

الملحق رقم 11 خاص بنتائج الدراسة الاستطلاعية
- استبيان التفاعل اللفظي -

```
GET
  FILE='C:\Users\ACER\Saved Games\Desktop\doctora plus.sav'.
DATASET NAME Ensemble_de_données1 WINDOW=FRONT.
CORRELATIONS
  /VARIABLES=C1 C2 C3 C4 C5 DR1 DR2 DR3 DR4 DR5 CJ1 CJ2 CJ3 CJ4 CJ5 CJ6 PQ
1 PQ2 PQ3 PQ4 PQ5 PQ6 CE1 CE2 CE3 CE4 CE5 CE6 E1 E2 E3 E4 E5 AUI1 AUI2 AUI
3 AUI4 AUI5 R1 R2 R3 R4 R5 I1 I2 I3 I4 I5 TG
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\ACER\Saved Games\Desktop\doctora plus.sav
```

Corrélations

		TG
C1	Corrélation de Pearson	,225
	Sig. (bilatérale)	,061
	N	70
C2	Corrélation de Pearson	,416**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	70
C3	Corrélation de Pearson	,542**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	70
C4	Corrélation de Pearson	,243*
	Sig. (bilatérale)	,042
	N	70
C5	Corrélation de Pearson	,054
	Sig. (bilatérale)	,657
	N	70
DR1	Corrélation de Pearson	,416**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	70
DR2	Corrélation de Pearson	,178
	Sig. (bilatérale)	,141
	N	70
DR3	Corrélation de Pearson	,047
	Sig. (bilatérale)	,700
	N	70
DR4	Corrélation de Pearson	,558**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	70
DR5	Corrélation de Pearson	,615**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	70

Corrélations

		TG
CJ1	Corrélation de Pearson	,544**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	70
CJ2	Corrélation de Pearson	,442**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	70
CJ3	Corrélation de Pearson	,088
	Sig. (bilatérale)	,467
	N	70
CJ4	Corrélation de Pearson	,244*
	Sig. (bilatérale)	,042
	N	70
CJ5	Corrélation de Pearson	,309**
	Sig. (bilatérale)	,009
	N	70
CJ6	Corrélation de Pearson	,308**
	Sig. (bilatérale)	,010
	N	70
PQ1	Corrélation de Pearson	,518**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	70
PQ2	Corrélation de Pearson	-,084
	Sig. (bilatérale)	,491
	N	70
PQ3	Corrélation de Pearson	,526**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	70
PQ4	Corrélation de Pearson	,405**
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	70
PQ5	Corrélation de Pearson	,594**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	70
PQ6	Corrélation de Pearson	,371**
	Sig. (bilatérale)	,002
	N	70
CE1	Corrélation de Pearson	,561**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	70
CE2	Corrélation de Pearson	,360**
	Sig. (bilatérale)	,002
	N	70

Corrélations

		TG
CE3	Corrélation de Pearson	,622**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	70
CE4	Corrélation de Pearson	,558**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	70
CE5	Corrélation de Pearson	,449**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	70
CE6	Corrélation de Pearson	,676**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	70
E1	Corrélation de Pearson	,537**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	70
E2	Corrélation de Pearson	,610**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	70
E3	Corrélation de Pearson	,403**
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	70
E4	Corrélation de Pearson	,216
	Sig. (bilatérale)	,073
	N	70
E5	Corrélation de Pearson	,332**
	Sig. (bilatérale)	,005
	N	70
AUI1	Corrélation de Pearson	,534**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	70
AUI2	Corrélation de Pearson	,120
	Sig. (bilatérale)	,322
	N	70
AUI3	Corrélation de Pearson	,470**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	70
AUI4	Corrélation de Pearson	,489**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	70
AUI5	Corrélation de Pearson	,487**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	70

Corrélations

		TG
R1	Corrélation de Pearson	,135
	Sig. (bilatérale)	,265
	N	70
R2	Corrélation de Pearson	,191
	Sig. (bilatérale)	,114
	N	70
R3	Corrélation de Pearson	,391**
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	70
R4	Corrélation de Pearson	,388**
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	70
R5	Corrélation de Pearson	,293*
	Sig. (bilatérale)	,014
	N	70
I1	Corrélation de Pearson	-,226
	Sig. (bilatérale)	,060
	N	70
I2	Corrélation de Pearson	,408**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	70
I3	Corrélation de Pearson	,518**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	70
I4	Corrélation de Pearson	,113
	Sig. (bilatérale)	,351
	N	70
I5	Corrélation de Pearson	,448**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	70
TG	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	
	N	70

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

تابع الملحق رقم 11
- استبيان التفاعل اللفظي -

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=GC TG
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\ACER\Saved Games\Desktop\doctora plus.sav
```

Corrélations

		GC	TG
GC	Corrélation de Pearson	1	,524**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	70	70
TG	Corrélation de Pearson	,524**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	70	70

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=GDR TG
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\ACER\Saved Games\Desktop\doctora plus.sav
```

Corrélations

		GDR	TG
GDR	Corrélation de Pearson	1	,673**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	70	70
TG	Corrélation de Pearson	,673**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	70	70

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=GCJ TG
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\ACER\Saved Games\Desktop\doctora plus.sav
```

Corrélations

		GCJ	TG
GCJ	Corrélation de Pearson	1	,612**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	70	70
TG	Corrélation de Pearson	,612**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	70	70

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=GPQ TG
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\ACER\Saved Games\Desktop\doctora plus.sav
```

Corrélations

		GPQ	TG
GPQ	Corrélation de Pearson	1	,760**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	70	70
TG	Corrélation de Pearson	,760**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	70	70

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=GCE TG
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\ACER\Saved Games\Desktop\doctora plus.sav
```

Corrélations

		GCE	TG
GCE	Corrélation de Pearson	1	,815**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	70	70
TG	Corrélation de Pearson	,815**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	70	70

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=GEE TG
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\ACER\Saved Games\Desktop\doctora plus.sav
```

Corrélations

		GEE	TG
GEE	Corrélation de Pearson	1	,687**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	70	70
TG	Corrélation de Pearson	,687**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	70	70

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=GAUI TG
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\ACER\Saved Games\Desktop\doctora plus.sav
```

Corrélations

		GAUI	TG
GAUI	Corrélation de Pearson	1	,698**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	70	70
TG	Corrélation de Pearson	,698**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	70	70

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=GR TG
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\ACER\Saved Games\Desktop\doctora plus.sav
```

Corrélations

		GR	TG
GR	Corrélation de Pearson	1	,568**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	70	70
TG	Corrélation de Pearson	,568**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	70	70

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=GI TG
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\ACER\Saved Games\Desktop\doctora plus.sav
```

Corrélations

		GI	TG
GI	Corrélation de Pearson	1	,580**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	70	70
TG	Corrélation de Pearson	,580**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	70	70

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

تابع الملحق رقم 11
- استبيان التفاعل اللفظي -

```
GET
  FILE='C:\Users\ACER\Saved Games\Desktop\doctora plus.sav'.
DATASET NAME Ensemble_de_données1 WINDOW=FRONT.
CORRELATIONS
  /VARIABLES=GC GDR GCJ GPQ GCE GEE GAUI GR GI
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

[Ensemble_de_données1] C:\Users\ACER\Saved Games\Desktop\doctora plus.sav

Corrélations

		GC	GDR	GCJ	GPQ	GCE	GEE
GC	Corrélation de Pearson	1	,313**	,230	,485**	,358**	,244*
	Sig. (bilatérale)		,008	,056	,000	,002	,042
	N	70	70	70	70	70	70
GDR	Corrélation de Pearson	,313**	1	,410**	,390**	,463**	,348**
	Sig. (bilatérale)	,008		,000	,001	,000	,003
	N	70	70	70	70	70	70
GCJ	Corrélation de Pearson	,230	,410**	1	,421**	,465**	,201
	Sig. (bilatérale)	,056	,000		,000	,000	,096
	N	70	70	70	70	70	70
GPQ	Corrélation de Pearson	,485**	,390**	,421**	1	,529**	,509**
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000		,000	,000
	N	70	70	70	70	70	70
GCE	Corrélation de Pearson	,358**	,463**	,465**	,529**	1	,525**
	Sig. (bilatérale)	,002	,000	,000	,000		,000
	N	70	70	70	70	70	70
GEE	Corrélation de Pearson	,244*	,348**	,201	,509**	,525**	1
	Sig. (bilatérale)	,042	,003	,096	,000	,000	
	N	70	70	70	70	70	70
GAUI	Corrélation de Pearson	,261*	,282*	,326**	,471**	,577**	,491**
	Sig. (bilatérale)	,029	,018	,006	,000	,000	,000
	N	70	70	70	70	70	70
GR	Corrélation de Pearson	,105	,455**	,239*	,352**	,316**	,362**
	Sig. (bilatérale)	,388	,000	,046	,003	,008	,002
	N	70	70	70	70	70	70
GI	Corrélation de Pearson	,269*	,352**	,221	,409**	,376**	,412**
	Sig. (bilatérale)	,024	,003	,066	,000	,001	,000
	N	70	70	70	70	70	70

Corrélations

		GAUI	GR	GI
GC	Corrélation de Pearson	,261*	,105	,269*
	Sig. (bilatérale)	,029	,388	,024
	N	70	70	70
GDR	Corrélation de Pearson	,282*	,455**	,352**
	Sig. (bilatérale)	,018	,000	,003
	N	70	70	70
GCJ	Corrélation de Pearson	,326**	,239*	,221
	Sig. (bilatérale)	,006	,046	,066
	N	70	70	70
GPQ	Corrélation de Pearson	,471**	,352**	,409**
	Sig. (bilatérale)	,000	,003	,000
	N	70	70	70
GCE	Corrélation de Pearson	,577**	,316**	,376**
	Sig. (bilatérale)	,000	,008	,001
	N	70	70	70
GEE	Corrélation de Pearson	,491**	,362**	,412**
	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,000
	N	70	70	70
GAUI	Corrélation de Pearson	1	,345**	,366**
	Sig. (bilatérale)		,003	,002
	N	70	70	70
GR	Corrélation de Pearson	,345**	1	,244*
	Sig. (bilatérale)	,003		,042
	N	70	70	70
GI	Corrélation de Pearson	,366**	,244*	1
	Sig. (bilatérale)	,002	,042	
	N	70	70	70

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

تابع الملحق رقم 11
- استبيان التفاعل اللفظي -

```
GET
  FILE='C:\Users\ACER\Saved Games\Desktop\doctora plus.plus.sav'.
DATASET NAME Ensemble_de_données1 WINDOW=FRONT.
RELIABILITY
  /VARIABLES=C2 C3 C4 DR1 DR4 DR5 CJ1 CJ2 CJ4 CJ5 CJ6 PQ1 PQ3 PQ4 PQ5 PQ6
CE1 CE2 CE3 CE4 CE5 CE6 E1 E2 E3 E5 AUI1 AUI3 AUI4 AUI5 R3 R4 R5 I2 I3 I5
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\ACER\Saved Games\Desktop\doctora plus.plus
.sav
```

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	70	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	70	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,898	36

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=C2 C3 C4 DR1 DR4 DR5 CJ1 CJ2 CJ4 CJ5 CJ6 PQ1 PQ3 PQ4 PQ5 PQ6
CE1 CE2 CE3 CE4 CE5 CE6 E1 E2 E3 E5 AUI1 AUI3 AUI4 AUI5 R3 R4 R5 I2 I3 I5
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=GUTTMAN.
```

Fiabilité

```
[Ensemble_de_données2] C:\Users\ACER\Saved Games\Desktop\doctora plus.plus
.sav
```

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	70	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	70	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Lambda	1	,873
	2	,904
	3	,898
	4	,864
	5	,888
	6	,957
Nombre d'éléments		36

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,799
		Nombre d'éléments	18[a]
	Partie 2	Valeur	,840
		Nombre d'éléments	18[b]
	Nombre total d'éléments		36
Corrélation entre les sous-échelles			,768
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,869
	Longueur inégale		,869
Coefficient de Guttman split-half			,864

a. Les éléments sont : C2, C3, C4, DR1, DR4, DR5, CJ1, CJ2, CJ4, CJ5, CJ6, PQ1, PQ3, PQ4, PQ5, PQ6, CE1, CE2.

b. Les éléments sont : CE3, CE4, CE5, CE6, E1, E2, E3, E5, AUI1, AUI3, AUI4, AUI5, R3, R4, R5, I2, I3, I5.

تابع الملحق رقم 11
- اختبار تقدير الذات -

```
GET
  FILE='C:\Users\ACER\Saved Games\Desktop\doctora plus.plus.sav'.
DATASET NAME Ensemble_de_données1 WINDOW=FRONT.
CORRELATIONS
  /VARIABLES=RLG EDD
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\ACER\Saved Games\Desktop\doctora plus.plus
.sav
```

Corrélations

		RLG	EDD
RLG	Corrélation de Pearson	1	,858**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	70	70
EDD	Corrélation de Pearson	,858**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	70	70

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```
GET
  FILE='C:\Users\ACER\Saved Games\Desktop\doctora plus.plus.sav'.
DATASET NAME Ensemble_de_données1 WINDOW=FRONT.
CORRELATIONS
  /VARIABLES=SIG EDD
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\ACER\Saved Games\Desktop\doctora plus.plus
.sav
```

Corrélations

		SIG	EDD
SIG	Corrélation de Pearson	1	,607**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	70	70
EDD	Corrélation de Pearson	,607**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	70	70

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

تابع الملحق رقم 11
- اختبار تقدير الذات -

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=RL1 RL3 RL4 RL7 RL10 RL12 RL13 RL15 RL18 RL19 RL24 RL25 RL26
RL29 RL30 RL32 RL33 RL35 RL36 RL39 RL42 RL43 RL45 RL48 RL49 RL50 SI5 SI8 S
I14 SI21 SI27 SI37 SI44 SI46 FA6 FA9 FA11 FA16 FA20 FA22 FA28 FA40 CO2 CO1
7 CO23 CO31 CO34 CO38 CO41 CO47
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

[Ensemble_de_données3]

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	70	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	70	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,743	50

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=RL1 RL3 RL4 RL7 RL10 RL12 RL13 RL15 RL18 RL19 RL24 RL25 RL26
RL29 RL30 RL32 RL33 RL35 RL36 RL39 RL42 RL43 RL45 RL48 RL49 RL50 SI5 SI8 S
I14 SI21 SI27 SI37 SI44 SI46 FA6 FA9 FA11 FA16 FA20 FA22 FA28 FA40 CO2 CO1
7 CO23 CO31 CO34 CO38 CO41 CO47
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=SPLIT.
```

Fiabilité

[Ensemble_de_données3]

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	70	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	70	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,580
		Nombre d'éléments	25[a]
	Partie 2	Valeur	,666
		Nombre d'éléments	25[b]
	Nombre total d'éléments		50
Corrélation entre les sous-échelles			,468
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,637
	Longueur inégale		,637
Coefficient de Guttman split-half			,636

a. Les éléments sont : RL1, RL3, RL4, RL7, RL10, RL12, RL13, RL15, RL18, RL19, RL24, RL25, RL26, RL29, RL30, RL32, RL33, RL35, RL36, RL39, RL42, RL43, RL45, RL48, RL49.

b. Les éléments sont : RL50, SI5, SI8, SI14, SI21, SI27, SI37, SI44, SI46, FA6, FA9, FA11, FA16, FA20, FA22, FA28, FA40, CO2, CO17, CO23, CO31, CO34, CO38, CO41, CO47.

تابع الملحق رقم 11
- اختبار تقدير الذات -

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=RL1 RL3 RL4 RL7 RL10 RL12 RL13 RL15 RL18 RL19 RL24 RL25 RL26
RL29 RL30 RL32 RL33 RL35 RL36 RL39 RL42 RL43 RL45 RL48 RL49 RL50
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	70	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	70	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

```
[Ensemble_de_données2]
```

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,572	26

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=RL1 RL3 RL4 RL7 RL10 RL12 RL13 RL15 RL18 RL19 RL24 RL25 RL26
RL29 RL30 RL32 RL33 RL35 RL36 RL39 RL42 RL43 RL45 RL48 RL49 RL50
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=SPLIT.

[Ensemble_de_données2]
```

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Fiabilité

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	70	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	70	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,431
		Nombre d'éléments	13[a]
	Partie 2	Valeur	,309
		Nombre d'éléments	13[b]
	Nombre total d'éléments		26
Corrélation entre les sous-échelles			,451
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,622
	Longueur inégale		,622
Coefficient de Guttman split-half			,618

a. Les éléments sont : RL1, RL3, RL4, RL7, RL10, RL12, RL13, RL15, RL18, RL19, RL24, RL25, RL26.

b. Les éléments sont : RL29, RL30, RL32, RL33, RL35, RL36, RL39, RL42, RL43, RL45, RL48, RL49, RL50.

تابع الملحق رقم 11
- اختبار تقدير الذات -

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=SI5 SI8 SI14 SI21 SI27 SI37 SI44 SI46
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

```
[Ensemble_de_données2]
```

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	70	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	70	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,297	8

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=SI5 SI8 SI14 SI21 SI27 SI37 SI44 SI46
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=SPLIT.
```

Fiabilité

```
[Ensemble_de_données2]
```

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	70	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	70	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,343
		Nombre d'éléments	4[a]
	Partie 2	Valeur	-,114[b]
		Nombre d'éléments	4[c]
	Nombre total d'éléments		8
Corrélation entre les sous-échelles			,194
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,325
	Longueur inégale		,325
Coefficient de Guttman split-half			,320

a. Les éléments sont : SI5, SI8, SI14, SI21.

b. La valeur est négative en raison d'une covariance moyenne négative parmi les éléments. Par conséquent, les hypothèses du modèle de fiabilité ne sont pas respectées. Vous pouvez vérifier les codages des éléments.

c. Les éléments sont : SI27, SI37, SI44, SI46.

تابع الملحق رقم 11
- اختبار تقدير الذات -

Fiabilité

[Ensemble_de_données3]

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	70	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	70	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,655	8

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=FA6 FA9 FA11 FA16 FA20 FA22 FA28 FA40
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=SPLIT.
```

Fiabilité

[Ensemble_de_données3]

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	70	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	70	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,406
		Nombre d'éléments	4[a]
	Partie 2	Valeur	,603
		Nombre d'éléments	4[b]
	Nombre total d'éléments		8
Corrélation entre les sous-échelles			,436
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,608
	Longueur inégale		,608
Coefficient de Guttman split-half			,603

a. Les éléments sont : FA6, FA9, FA11, FA16.

b. Les éléments sont : FA20, FA22, FA28, FA40.

تابع الملحق رقم 11
- اختبار تقدير الذات -

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=CO2 CO17 CO23 CO31 CO34 CO38 CO41 CO47
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

```
[Ensemble_de_données3]
```

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	70	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	70	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,374	8

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=CO2 CO17 CO23 CO31 CO34 CO38 CO41 CO47
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=SPLIT.
```

Fiabilité

```
[Ensemble_de_données3]
```

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	70	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	70	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,295
		Nombre d'éléments	4[a]
	Partie 2	Valeur	,111
		Nombre d'éléments	4[b]
	Nombre total d'éléments		8
Corrélation entre les sous-échelles			,247
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,396
	Longueur inégale		,396
Coefficient de Guttman split-half			,392

a. Les éléments sont : CO2, CO17, CO23, CO31.

b. Les éléments sont : CO34, CO38, CO41, CO47.

الملحق رقم 12 خاص بنتائج الدراسة الأساسية

الفرضية الأولى: توجد علاقة إرتباطية بين التفاعل اللفظي وكل من تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي بمدينة وهران

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Changement dans les statistiques				
					Variation de R-deux	Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F
1	.249[a]	.062	.058	1.87174	.062	15.791	2	477	.000

a. Valeurs prédites : (constantes), VAR00002, VAR00001

Coefficientsa

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.	Corrélations		
		A	Erreur standard	Bêta			Corrélation simple	Partielle	Partie
1	(Constante)	7.028	.931		7.552	.000			
	VAR00001	.036	.008	.218	4.560	.000	.242	.204	.202
	VAR00002	.017	.013	.064	1.340	.181	.146	.061	.059

a. Variable dépendante : VAR00003

تابع الملحق رقم 12

الفرضية الثانية: توجد علاقة إرتباطية بين كل من أبعاد التفاعل اللفظي وأبعاد تقدير الذات لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي بمدينة وهران.

		تقدير الذات العام	الذات الإجتماعي تقدير	تقدير الذات الأسري	تقدير الذات المدرسي	الدرجة الكلية تقدير الذات
المحاضرة بالشرح	Corrélation de Pearson	.178**	.112*	.156**	.183**	.203**
	Sig. (bilatérale)	.000	.014	.001	.000	.000
	N	480	480	480	480	480
إعطاء التوجيهات	Corrélation de Pearson	.109*	.113*	.167**	.139**	.158**
	Sig. (bilatérale)	.017	.014	.000	.002	.000
	N	480	480	480	480	480
نقد التلاميذ	Corrélation de Pearson	.204**	.159**	.212**	.173**	.242**
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000	.000	.000
	N	480	480	480	480	480
توجيه الأسئلة	Corrélation de Pearson	.228**	.262**	.229**	.126**	.272**
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000	.006	.000
	N	480	480	480	480	480
تقبل المشاعر	Corrélation de Pearson	.168**	.134**	.238**	.227**	.237**
	Sig. (bilatérale)	.000	.003	.000	.000	.000
	N	480	480	480	480	480
التشجيع	Corrélation de Pearson	.201**	.183**	.215**	.170**	.249**
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000	.000	.000
	N	480	480	480	480	480
تقبل واستخدام افكار التلاميذ	Corrélation de Pearson	.295**	.322**	.228**	.194**	.341**

	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000	.000	.000
	N	480	480	480	480	480
الإستجابة	Corrélation de Pearson	.112*	.160**	.144**	.174**	.176**
	Sig. (bilatérale)	.014	.000	.002	.000	.000
	N	480	480	480	480	480
المبادرة	Corrélation de Pearson	.200**	.201**	.138**	.175**	.238**
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.002	.000	.000
	N	480	480	480	480	480
الدرجة الكلية للتفاعل	Corrélation de Pearson	.292**	.289**	.304**	.264**	.366**
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000	.000	.000
	N	480	480	480	480	480

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

تابع الملحق رقم 12

الفرضية الثالثة: لتفاعل كل من مستويات التفاعل اللفظي و متغير الشعبة تأثير على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة وهران.

Facteurs inter-sujets

		N
VAR00001	1.00	318
	2.00	162
VAR00002	1.00	66
	2.00	401
	3.00	13

Statistiques descriptives

Variable dépendante: VAR00004

VAR00001	VAR00002	Moyenne	Ecart-type	N
1.00	1.00	10.4833	2.16618	19
	2.00	11.6075	2.06620	286
	3.00	11.8001	1.46206	13
	Total	11.5482	2.06381	318
2.00	1.00	10.5230	1.87692	47
	2.00	11.1687	1.39280	115
	Total	10.9814	1.57052	162
Total	1.00	10.5115	1.94751	66
	2.00	11.4816	1.90634	401
	3.00	11.8001	1.46206	13
	Total	11.3569	1.92868	480

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante: VAR00004

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
Modèle corrigé	71.771[a]	4	17.943	4.984	.001
Ordonnée à l'origine	15938.379	1	15938.379	4427.262	.000
VAR00001	1.850	1	1.850	.514	.474
VAR00002	37.126	2	18.563	5.156	.006
VAR00001 * VAR00002	2.659	1	2.659	.739	.391
Erreur	1710.025	475	3.600		
Total	63691.551	480			
Total corrigé	1781.796	479			

a. R deux = .040 (R deux ajusté = .032)

Comparaisons par paire

Variable dépendante: VAR00004

(I) VAR00002	(J) VAR00002	Différence des moyennes (I-J)	Erreur standard	Sig.[d]	Intervalle de confiance de la différence à 95%[d]	
					Borne inférieure	Limite supérieure
1,00	2,00	-,885*	,278	,002	-1,432	-,338
	3,00	-1,297*,[b]	,586	,027	-2,448	-,145
2,00	1,00	,885*	,278	,002	,338	1,432
	3,00	-,412[b]	,537	,443	-1,466	,642
3,00	1,00	1,297*,[c]	,586	,027	,145	2,448
	2,00	,412[c]	,537	,443	-,642	1,466

Basée sur les moyennes marginales estimées

*. La différence des moyennes est significative au niveau ,05.

b. Estimation de la moyenne marginale de la population modifiée (J).

c. Estimation de la moyenne marginale de la population modifiée (I).

d. Ajustement des comparaisons multiples : Différence la moins significative (équivalent à aucun ajustement).

تابع الملحق رقم 12

الفرضية الرابعة : لتفاعل كل من مستويات تقدير الذات و متغير الشعبة تأثير على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة وهران.

Facteurs inter-sujets

		N
VAR00001	1.00	318
	2.00	162
VAR00003	1.00	81
	2.00	355
	3.00	44

Statistiques descriptives

Variable dépendante: VAR00004

VAR00001	VAR00003	Moyenne	Ecart-type	N
1.00	1.00	10.6827	2.24317	30
	2.00	11.8209	2.07879	244
	3.00	10.6260	1.33075	44
	Total	11.5482	2.06381	318
2.00	1.00	10.2025	1.64017	51
	2.00	11.3392	1.40601	111
	Total	10.9814	1.57052	162
Total	1.00	10.3804	1.88675	81
	2.00	11.6703	1.90543	355
	3.00	10.6260	1.33075	44
	Total	11.3569	1.92868	480

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante: VAR00004

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
Modèle corrigé	157.669[a]	4	39.417	11.528	.000
Ordonnée à l'origine	31415.697	1	31415.697	9187.988	.000
VAR00001	14.007	1	14.007	3.207	.124
VAR00003	122.554	2	61.277	17.921	.000
VAR00001 * VAR00003	3.653	1	3.653	.000	.997
Erreur	1624.127	475	3.419		
Total	63691.551	480			
Total corrigé	1781.796	479			

a. R deux = .088 (R deux ajusté = .081)