الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
جامعة الجزائر
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

موضوع البحث :

# مفهوم الذات لدى المعلم وأثره على عملية التفاعل اللفظي

رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية.

إعداد الطالب:
كتاش مختار سليم

مدير البحث :
الأستاذ دوقة أحمد

السنة الجامعية : 2000-2001

# قـــائمة المراجع

١ – بشارة جبرائيل . المنهج التعليمي . دار الرائد العربي، بيروت. دون تاريخ.

٢ – د. جنسون و. رجنسون. التعلم الجماعي والفردي . ترجمة : رفعت محمـود بهجات، عالم الكتب، الطبعة الأولى، القاهرة ١٩٩٨.

٣ – دوقة أحمد. الفروق الفردية وأهميتها بالنســـبة للمربـــي. مجلـــة المربـــي. العدد:٠٧ ، الجزائر ١٩٩٨.

٤ – صلاح أحمد مراد. مفهوم الذات والخبرة التدريسية لدى معلمـــي المرحلـــة الأولى الملتحقين وغير الملتحقين بالتأهيل التربوي. مجلة كلية التربية بالمنصورة. العدد: ١٠، الجزء الثاني، ١٩٨٩.

٥ – سيد خير الله. مفهوم الذات أسسه النظرية والتطبيقية. دار النهضة العربيـــة. بيروت ١٩٨١.

٦ – عبورة محمد. نحو نموذج إجرائي لحوافز التربية والتعليم. رسالة ماجستير. معهد علم النفس وعلوم التربية، الجزائر ١٩٩٧.

٧ – عويضة محمد. سيكولوجية التربية. دار الكتب العلميـــة، الطبعـــة الأولـــى، بيروت ١٩٩٦.

٨ – عبد الحليم منسي. قياس مفهوم الذات لدى طلاب الجامعة. مركـــز النشـــر العلمي، الطبعة الأولى جدة ١٩٨٦.

٩ – لورسي عبد القادر. محددات فعالية الطريقة الحوارية للتدريس فـــي التعليـــم الأساسي. رسالة ماجستير. معهد علم النفس وعلوم التربية، الجزائر ١٩٩٧.

R. Mucchelli. La dynamique des groupes. E.S. F. Paris ,1980.

J. Maisonueuve. La dynamique des groupes.Que - Sais - je?, P. U. F, Paris ,1973 .

# الفهـــــرس


**المقدمة**

**الفصل التمهيدي : إشكالية البحث**

1.تحديد الإشكالية ..... 04

2.1.صياغة المشكل ..... 11

3.1.الفرضيات ..... 12

4.1.أهمية الدراسة ..... 12

5.1.أهداف الدراسة ..... 13

6.1.تحديد المصطلحات ..... 13

* مراجع الفصل التمهيدي ..... 16

**الباب الأول : الجانب النظري**

**الفصل الأول : خصائص المعلم والمتعلم**

**I.خصائص المعلم**

1. محكّات التعليم ..... 18

1.1. النتائج التعليمية ..... 18

2.1. العملية التعليمية. ..... 18

3.1. العوامل المنبئة ..... 19

2. خصائص المعلّم الفعّال ..... 19

1.2. الخصائص المعرفية ..... 19

2.2. الخصائص الشخصية ..... 20

3. كفائية التدريس الأدائية ..... 22

1.3. مهارات التفاعل الصفي ..... 23

4. العوامل المؤثرة على أداء المعلم ..... 26

## الاستنتاج العام للبحث :

تناولنا في هذه الدراسة تقاطع مفهومين يشكلان محورا هاما في استثمار الجهد التربوي ؛ إذ يمثل مفهوم الذات حالة نفسية ، تنتج عن تظافر مجموع الإدراكات التي يحملها الفرد عن نفسه ، ثم إن هذه الوضعية النفسية تترجم لدى المعلم ، في تفاعله مع التلاميذ ، ومن هنا جاء الإفتراض ، أن يكون لتلك الحالة أثرا فاعلا في مستوى ومحتوى عملية التفاعل الصفي اللفظي ؛ من خلال تأثير مفهوم الذت على أدائه التفاعلي .

للاستدلال على ما سبق افتراضه ، قام الباحث بتطبيق أداتين لجمع المعطيات ، ومن ثم اختبار الفرضيات الصفرية في دلالة الفروق ، ولقد دلت النتائج على وجود فروق جوهرية وذلك بالنسبة لكل الفرضيات ؛ أي سواء مات علق منها بالفرق في تفاعل المدرسين مع التلاميذ ، أو في تفاعل التلاميذ معهم ؛ بحيث كان الفرق دالا في الفرضية الأولى وكان لصالح المدرسين من ذوي مفهوم ذات سلبي ، لكن نوعية الفرق تختلف ، إذ بينت النتائج أن هذا الفرق يعزى إلى فئة المعلمين المتميزين بمفهوم ذات سلبي و الذي يؤثر على كلامهم المباشر ؛ إذ ارتفعت نسبتهم فيه ، أما بالنسبة لكلام المدرس غير المباشر ، فقد كان الفرق يحمل دلالة عكسية ؛ أي لصالح المدرسين ذوي مفهوم ذات إيجابي .

أما بالنسبة لدلالة الفرق بين المعلمين من حيث تفاعل تلاميذهم ؛ فقد كانت النتيجة ، أن انحاز الفرق لصلح المعلمين من ذوي مفهوم ذات إيجابي ،وفي هذا دلالة على أن هؤلاء المعلمين ، أكثر حرصا على استثمار المواقف التعليمية أثناء عملية التفاعل اللفظي .ومن ثم ، نقر بأن لمفهوم الذات أثر عميق في صياغة سلوك المعلم اللفظي أثناء عملية التفاعل داخل حجرة الدراسة وأن التلاميذ يتأثرون لتأثر معلمهم بذلك لأن سلوكهم يأتي تبعا لسلوك المعلم في الغالب .

1.4. الموهبة 26
2.4. الصفات الفكرية 26
3.4. التكوين 27
5. التكوين 27
1.5. أسس التكوين 28
2.5.خصائص عملية التكوين 29
3.5.وظائف المعلم 30
**II- خصائص المتعلم**
1.النمو المعرفي 30
1.1. مراحل النمو المعرفي 31
2.1. النمو المعرفي والعملية التعليمية 33
2. النمو اللغوي 34
1.2. النمو اللغوي والتعلم المدرسي 34
3. المدرسة و النمو النفسي 35
1.3. إتاحة الفرصة للتفاعل الصفي 35
2.3. إتاحة الفرصة للتعبير عن الانفعالات 36
3.3. إتاحة فرص متكافئة للنجاح 36
* مراجع الفصل الأول 38
**الفصل الثاني :عملية التدريس**
1. تعريف عملية التدريس 40
1.1. الفرق بين التدريس و التعليم 42
2. الأسس النفسية للتدريس 43
1.2. خصائص النمو لدى المتعلم 43
2.2. مبادئ التعلم و الدافعية 44
3. طبيعة عملية التدريس بين النظرة التقليدية و النظرة الحديثة 47

**٥. كيفية تحليل البيانات:**

بعد إنهاء عملية رصد التفاعل اللفظي ، وجمع حوا صل تكرارات كل قسم على حدة ، ضمن جداول تكرارية ، ثم حساب المتوسطات الحسابية لكل قسم لأخذ فكرة عن توزيع التفاعل ، قسمت بعد ذلك عينة المعلمين إلى مجموعتين على أساس تحصيلهم في مقياس مفهوم الذات ؛ أي الذين يتميزون بمفهوم ذات مرتفع والذين لديهم مفهوم ذات منخفض ، و ذلك وفق قيمة الوسيط الحسابي لمقياس مفهوم الذات ، و قد آثر الباحث الوسيط على المتوسط لاجتناب تأثير تشتت القيم .

بعد ذلك تم عقد مقارنة بين المجموعتين من خلال النسب التي تحصل عليها كلاهما في شبكة فلاندرز وذلك باستخدام اختبار "Z " لمقارنة النسب واختبار دلالة فرق النسب في توزع التفاعل اللفظي لكلا الفريقين.

1.3.طرق التدريس القديمة ..... 47
2.3.طرق التدريس الحديثة ..... 50
4.العلاقة البيداغوجية بين المدرس والتلميذ..... 52
1.4.تصنيف العلاقة البيداغوجية بين المدرس و التلميذ..... 52
2.4.العلاقة البيداغوجية في النموذج التمركز حول التلميذ..... 56
*مراجع الفصل الثاني..... 58

## الفصل الثالث : التواصل والتفاعل داخل حجرة الدراسة

1.التواصل البيداغوجي..... 62
1.1.تعريف التواصل..... 62
2.1.التواصل البيداغوجي ..... 63
3.1. عناصر التواصل ..... 64
4.1.وظائف التواصل البيداغوجي..... 67
5.1.سيرورة التفاعل أثناء عملية التواصل..... 69
6.1. التواصل البيداغوجي بين النموذجين..... 70
2. التفاعل اللفظي داخل القسم ..... 73
1.2. التفاعل الإجتماعي ..... 73
2.2 التفاعل اللفظي ..... 74
3.2.عناصر التفاعل ..... 74
4.2. صور التفاعل داخل القسم ..... 75
1.4.2.تفاعل متعلم/متعلم..... 75
2.4.2 المناقشة الصفية..... 79
3.4.2.تفاعل معلم /متعلم ..... 81
5.2.اللغة والتفاعل اللفظي في القسم ..... 84
6.2. تحليل التفاعل اللفظي من خلال نظام فلاندرز..... 86

**٢,٣. شبكة فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي:**

استخدم الباحث شبكة فلاندرز لرصد وتحليل التفاعل اللفظي بين المعلم والمتعلم ، كلام المتعلم والصمت أو الفوضى.

ينقسم كلام المعلم إلى جزأين ؛ كلام مباشر و كلام غير مباشر ويتعلق هذا الأخير بمدى الحرية المعطاة للتلاميذ .

**٤. كيفية جمع البيانات**

لقد تم توزيع مقياس مفهوم الذات على المعلمين ، ثم شرح كيفية الإجابة على المقياس ، وتم استلام الإجابات مباشرة بعد إنهائها في اليوم نفسه ، ثم صحح المقياس ، وحساب حاصل إجابة كل معلم على بنود المقياس.

أما بالنسبة لتطبيق شبكة فلاندرز، فقد قام الباحث بإجراء حصص تدريبية وعددها خمسة بمعدل ساعة ونصف للحصة الواحدة ؛ وذلك حتى يكتسب القدرة على الحكم وتصنيف سلوك التفاعل بدقة وبسرعة، بعدها شرع الباحث في رصد التفاعل اللفظي ، وكان ذلك بعد انطلاق الحصة بعشرة دقائق لغرض التهيؤ أخذ انطباع عام عن الموقف التعليمي ، وكان برصد التفاعل خلال حصة دراسة نص إذ يغلب فيها الحوار بين المعلم والتلاميذ ، ونظرا لما تتميز به الحصة من مرونة ومن تدرج من حيث الصعوبة والسهولة ، بحيث تمكّن كل مستويات التلاميذ من المشاركة في الحوار، وقد كان يسجل السلوك اللفظي كل ثلاث ثوان ، إذ يدرج الكلام على شكل أرقام بطريقة عمودية ، ودامت هذه العملية مدة نصف ساعة في كل قسم دراسي من أقسام معلمي العينة.

لقد أجريت هذه المعاملات بعد انطلاق السنة الدراسية (٢٠٠٠ - ٢٠٠١ م) بشهر، قصد مراعاة جانب الألفة واستتباب الأجواء على ما كانت عليه قبل العطلة الصيفية ، وحتى يحصل رصيد كاف في الائتلاف بين المعلم والتلاميذ.

**٥ . كيفية تحليل البيانات:**

1.6.2 إجراءات تصنيف تفاعل المدرس مع التلميذ ..... 91
2.6.2 القواعد والأحكام الأساسية لرصد التفاعل اللفظي..... 91
3.6.2 تفسير نظام تحليل التفاعل اللفظي ..... 94
* مراجع الفصل الثالث ..... 97

## الفصل الرابع : مفـــهـــوم الـــذات

1. الـــــذات ..... 100
1.1 تعريف الـــذات..... 100
2.1.نظرية الـــذات **لروجرز**..... 102
3.1.مكونات الـــذات..... 105
4.1.التمييز بين الأنـــا والـــذات ..... 105
2.مفـــهوم الـــذات ..... 106
1.2 بين الذات ومفهوم الذات..... 107
2.2. تعريف مفهوم الذات ..... 107
3.2. نظريات مفهوم الذات ..... 109
1.3.2.نظرية التحليل النفسي..... 109
2.3.2 النظرية السلوكية ..... 110
3.3.2. النظرية الظواهرية..... 112
4.2.نمو مفهوم الذات ..... 116
1.4.2 مرحلة بروز الذات ..... 117
2.4.2. مرحلة تأكيد الذات ..... 117
3.4.2. مرحلة توسع وتشعب الذات..... 117
4.4.2. مرحلة تفريق الذات ..... 118
5.4.2. مرحلة النضج ..... 118
5.2. العوامل المؤثرة في مفهوم الذات..... 119

الاجتماعية ونقد الذات، ويحتوي عبارات موجبة وأخرى سالبة مقسمة بالتساوي لكل بعد.

ولقد قام الباحث نفسه بتحليل مفردات المقياس، بعد حساب معامل التمييز لكل مفردة باستخدام معادلة (AIKEN ,1982) ؛ وقد أظهرت نتائج تحليل المفردات أن بنود المقياس على درجة عالية من التمييز؛ وذلك بعد استبعاد سبع عبارات ذات معامل تمييز منخفض.

وفيما يخص المقياس الذي طبق في هذا البحث ، فيتكون من بعدين أساسيين؛ بعد مفهوم القيمة الذاتية وبعد مفهوم الذات الاجتماعية ؛ كل بعد يحتوي على ١٨ عبارة ، ٠٩ منها سالبة و٠٩ موجبة ، فيكون بذلك مجموع عبارات المقياس ٣٦ عبارة ، وبهذا يسمح المقياس باستخراج مستويين من مفهوم الذات لكل بعد ، مستوى سالب وآخر موجب ، وتقيّم العبارة وفق سلّم تصحيح من ٠١ إلى ٠٥ بالنسبة للعبارات الموجبة ومن ٠٥ إلى ٠١ بالنسبة للعبارات السالبة.

**١.١.٣. الدراسة الاستطلاعية:**

بعد إعداد المقياس قام الباحث بتطبيقه على عينة من المعلمين ، وعددهم ٢٠ معلما بولاية الجزائر العاصمة ، من مجتمع معلمي السنة السادسة من التعليم الأساسي للسنة الدراسية (٢٠٠٠ – ٢٠٠١ م) ، في شهر سبتمبر ٢٠٠٠ ، وتتلخص أهداف هذه الدراسة في:

١ – تحديد الفترة الزمنية التي يستغرقها المعلمون في الإجابة على عبارات المقياس.

٢ – قياس ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية ثم حساب معامل الارتباط.

.

وقد دلّ معامل الارتباط للتجزئة النصفية على ثبات المقياس إذ قدّر بـ 0,73 باستخدام معادلة ألفا (Kuder Richardson).

1.5.2.مفهوم الذات واتجاهات الوالدين ..... 119
2.5.2. مفهوم الذات وعلاقته بديناميات الشخصية..... 120
3.5.2. المؤثرات الاجتماعية على مفهوم الذات..... 122
6.2. المستويات الإدراكية لمفهوم الذات ..... 125
7.2.أبعاد مفهوم الذات ..... 126
8.2. العمليات العقلية وعلاقتها بمفهوم الذات..... 128
2.8.2. عملية التقويم..... 129
3.8.2. التحويل..... 129
4.8.2. التوليد والإنتاج ..... 130
9.2. وظيفة مفهوم الذات ..... 131
10.2. مفهوم الذات والتوافق النفسي ..... 132
11.2. مفهوم الذات وعملية التعلم ..... 132
12.2 مفهوم الذات بين السلب والإيجاب..... 133
1.12.2. مفهوم الذات الإيجابي..... 134
2.12.2. مفهوم الذات السلبي ..... 135
13.2. قياس مفهوم الذات ..... 135
1.13.2. طريقة الاختبار والتصنيف ..... 136
2.13.2. التقنيات الإسقاطية ..... 136
3.13.2. الطرق الترابطية ..... 136
* مراجع الفصل الرابع ..... 138

## منهجية البحث

**١. نوع الدراسة:**

يدرج هذا البحث ضمن البحوث المسحية الوصفية ؛ إذ أن طبيعة المشكل المدروس تقتضي معالجة من خلال جمع معطيات ، تصف ظاهرة نفسية وهي مفهوم الذات لدى المعلم ، وأثرها على واقع تربوي ، من خلال وصف بيئة التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة.

**٢. كيفية اختيار العينة:**

**١,٢. عينة المعلمين:**

تم اختيار العينة من مجتمع معلمي السنة السادسة من التعليم الأساسي، بطريقة عشوائية ، بعد إجراء عملية القرعة ، وبعد الحصول على قائمة المدارس لولاية الجزائر العاصمة ، وتم بذلك اختيار أربع مدارس، ليبلغ عدد المعلمين عشرون معلما.

**٢.٢. عينة التلاميذ:**

تم اختيار عينة التلاميذ من مجتمع تلاميذ السنة السادسة من التعليم الأساسي لنفس الأقسام التي يدرسها معلمو العينة الأولى ليبلغ بذلك حجمها ٧٨٠ تلميذا ، موزعين على عشرين قسم بمعدل ٣٩ تلميذا في القسم.

**٣ . أدوات البحث:**

**١,٣. مقياس مفهوم الذات:**

اعتمد هذا البحث على مقياس مفهوم الذات الذي أنجزه الباحث (عبد الحليم منسي ، ١٩٨٦) لقياس مفهوم الذات عند الراشدين ، والمعد بالمملكة العربية السعودية لمجتمع طلاب الجامعة ، ويحتوي هذا المقياس على مائة بند تضم ستة أبعاد ؛ مفهوم الذات الجسمية، الذات الشخصية، الذات الأسرية ، الذات

## الباب الثاني : الجانب الميداني

### الفصل الخامس : منهجية البحث


1. نوع الدراسة ..... 141
2. كيفية اختيار العينة ..... 141
1.2.عينة المعلمين ..... 141
2.2.عينة التلاميذ ..... 141
3.أدوات البحث ..... 141
1.3.مقياس مفهوم الذات ..... 141
1.1.3.الدراسة الاستطلاعية ..... 143
2.3.شبكة فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي ..... 144
4.كيفية جمع البيانات ..... 144
5. كيفية تحليل البيانات ..... 145

الفصل السادس : عرض ومناقشة النتائج

1. وصف العينة ..... 147
2. إختبار الفرضيات ..... 149
1.2.الفرضية الأولى ..... 149
2.2. الفرضية الثانية ..... 152
3.2.الفرضية الثالثة ..... 155
4.2.الفرضية الرابعة ..... 157
- الخلاصة ..... 161
- الخاتمة ..... 163
- التوصيات والإقتراحات ..... 165
* المراجع ..... 168
* الملاحق ..... 175

مفهوم إيجابي عن ذواتهم والذين لديهم مفهوم سلبي عن ذواتهم وأثر ذلـــك علـــى عملية التفاعل اللفظي؟ وهل يتأثر تفاعل التلاميذ تبعا لذلك ؟

**٣. الفرضيات:**

**١,٣. الفرضية الأولى:**

هناك فرق دال بين المعلمين المتميزين بمفهوم ذات إيجابي والذين يتميزون بمفهوم ذات سلبي في سلوكهم التفاعلي اللفظي المباشر.

**٢,٣.الفرضية الثانية :**

هناك فرق دال بين المعلمين المتميزين بمفهوم ذات سلبي و الذين يتمـيزون بمفهوم ذات إيجابي في سلوكهم التفاعلي اللفظي غير المباشر .

**٣.٣.الفرضية الثالثة :**

هناك فرق دال بين المعلمين المتميزين بمفهوم ذات سلبي و الذين يتمـيزون بمفهوم ذات إيجابي فيما يخص سلوك تلاميذهم اللفظي استجابة لمعلمهم.

**٤,٣.الفرضية الرابعة:**

هناك فرق دال بين المعلمين ذوي مفهوم ذات ســلبي و ذوي مفــهوم ذات إيجابي فيما يخص سلوك تلاميذهم اللفظي مبادرة منهم .

**٤ – أهمية الدراسة:**

تحاول هذه الدراسة استجلاء أهمية عامل مفهوم الذات لدى المعلم باعتبـاره سمة شخصية ونفسية فاعلة في استثمار وتوجيه عملية التفاعل اللفظي، كذا إبــراز أهميته بالنسبة إلى استثمار المواقف التعليمية التي مـــن خلالـــها ينمـــي التلميـذ خصائصه واستعداداته الفطرية ويحقق إثرها الأهداف التعليميـــة. وعليـــه، وجـــه الاستفادة يكون بالنسبة:

– للمعلمين الذين يمثلون محور هذه الدراسة، وهم الذين يوجهون عمليـــة التفاعل اللفظي من خلال عدة اعتبارات، واقتصرت الدراسة على خاصية نفســـية واحدة وهي مفهوم الذات لديهم.

الجزائر في 2002/01/06

السيد/ كتاش مختار سليم
تاريخ الميلاد/ 1973/12/19
العنوان/ رقم 311 حي عليليقية
بومرداس

الموضوع: وكالة

أنا الممضي أسفله السيد كتاش مختار سليم
أود أن أوكل الآنسة عبد السلام فريدة،
لكي تسحب النسخة النهائية لشهادة الليسانس
علما أنني تحصلت على الشهادة في 1996.

رقم بطاقة التعريف: 091078 إمضاء المعني

2 9 جانفي 2002

كتاش مختار سليم
091078

إن الإنسان مفطور على تحسين صورة نفسه عند الآخرين، ومن مظـــاهر ذلك توجهه كل صباح نحو المرآة لتعديل هيئته، وكذلك الحال بالنســـبة للصـــورة الاجتماعية التي تنعكس إلى الفرد من خلال سلوكات الناس تجاهه، فيعدل إثر ذلك من سلوكه، فهو يتخذ من تفاعله مع الآخرين صورة يرى من خلالها ذاته، فيطلـق جملة من الأحكام على نفسه، وهذه الأحكام إنما يستشفها من نظـــرات وعـــبرات الذين يشكلون محل اهتمام بالنسبة له، ويحاول إثر ذلك أن يكون في توافق دائم مع الذوق العام لهؤلاء الأفراد.

إن مفهوم الذات يتكون نتيجة لظروف محيطة، ووفقه يكون التصرف مـــع المحيط فيؤثر هذا المفهوم على تفاعل الفرد مع الآخرين، والمعلم هو الآخر يتـأثر بما يصدر من تصرفات عن الأفراد المحيطين به تجاهه، حيث يكوّن مفهوما عـــن ذاته تبعا لردود أفعالهم نحو ما يقوم به، ومفهومه لذاته يوجه تصرفاته أثناء تفاعله مع التلاميذ، ويتأثر التلاميذ بدورهم لتأثره؛ فالخبرات النفسية التي يمر بها المعلـــم أثناء تفاعله مع الجوّ الاجتماعي خارج المدرسة سواء كانت هذه الخبرات سارة أم محزنة، تؤثر على عملية اتصاله بالمتعلمين؛ باعتبار مفهوم الذات:

**"تنظيماً إدراكياً انفعالياً، يتضمن استجابات الفرد نحو نفسه ككل وباعتباره مصدرا للتأثير والتأثر بالآخرين". (محمد إسماعيل، ١٩٨٩: ٧٤).**

**٢ – صياغة المشكل:**

إن نجاح عملية التعلم تستلزم فعالية تعليمية تجعل من الدرس محضنا لكـــل القدرات والطاقات الكامنة، وعليه فإن هذه الفعالية تفترض خصائص نفسية مـــن جنسها، ومفهوم الذات لدى المعلم من الخصائص الحيويـــة فـــي توجيـــه الطاقـــة النفسية، فينبغي هو الآخر أن يكون على نفس الصورة حتى يكون منســـجما مـــع مقتضى هذه الفعالية لتترجم إلى واقع تربوي حيوي. لكن هـــل يكفـــي أن يكـــون مفهوم المعلم لذاته إيجابيا حتى نضمن سيرورة فعالة لعملية التفاعل اللفظي داخـــل حجرة الدراسة ؟ وبصورة أدق، هل هناك فروق دالة بين المعلمين الذيـــن لديـــهم

**المقدمة :**

إن تفعيل عملية التعليم،يقتضي تفعيل دور المتعلم أثناء تعلمه و هذا بدوره يمر عبر البحث في فعالية أداء المعلم ، و ما ينبغي أن يكون عليه من الكفاءة وفق جملة الوظائف المنوطة به، لأن دور المعلم و ما يمنحه من إمكانيات المساهمة للتلاميذ،من شأنه أن يؤثر على فرص التفاعل الإيجابي لتحسين أداء المتعلم وعليه فالتفكير في تحسين مردودية التعليم ، ينبغي أن يدرِج ضمن اهتماماته تحسين أداء المعلم و محاولة توفير أحسن الظروف التي تمكن هذا الأخير من القيام بمهامه على أحسن وجه.

إلاّ أنه قد تعترض مجموعة من الظروف المعلم،فتحد من كفاءته مما ينعكس على مردودية الفعل التربوي ككل ؛ و عليه فإن طرح مشكل فعالية الأداء التربوي ضمن مدخل المساهمة الفعالة للتلميذ ، يقلل من تدخل هذه الظروف ، غير أن هذه المساهمة لا تتأتى إلاّ بالقدر الذي يمنحه المدرس من خلال توجيهه لمسار الأحداث أثناء التفاعل مع المتعلمين ؛ فإذا لم يتح المدرس فرصا للمشاركة في القسم فسوف تسيطر الظروف المكرسة لسلبية التلميذ خلال المواقف التعليمية ، وبذلك يعاد إنتاج نفس ظروف العمل التي كانت محل نقد في التربية التقليدية ، وتحدث المفارقة بين المبدأ وواقع الإنجاز، خاصة و أن بديل التربية الحديثة يفترض في التعلم المدرسي تفاعلا حقيقيا بين التلميذ و المعلم وبين التلميذ والتلميذ ، بل بين التلميذ و المحتوى التعليمي.

و بما أن التفاعل يحصل في حجرة الدراسة و باعتبار أن المدرس هو الموجه لعملية التدريس ، فإنه المسؤول الأول على مدى نجاح هذا التفاعل وإيفائه بالأهداف التربوية المنشودة . كما أنه لا يُغفل مطالبة المعلم بنتائج في مستوى الأهداف التربوية عن طريق تحقيق تفاعل صفي إيجابي ، غير أن ذلك يستلزم العناية الكافية بالمعلم نفسه ، تكوينا و مراعاةً للظروف الذاتية و الموضوعية والتي من شأنها تأهيله للاضطلاع بدوره كما ينبغي .

مؤهل فعلا لأن يضطلع بمهمة التعليم ؟ أم أن المعلم نفسه يحتاج إلى اهتمام والتفات إلى أحواله ومعاناته، إذ من غير المعقول أن يطلب منه أن يؤدي دوره كما ينبغي إذا كان يعيش واقعا نفسيا يحول بينه وبين القيام بواجبه كمعلم.

وعليه يجب إنصاف هذا المعلم ومحاولة فهم محيطه النفسي والاجتماعي، فالمعلم إنسان يعيش ظروفا شخصية واجتماعية تؤثر فيه ، ولا يمكن عزل تأثيراتها عن محيطه وبيئته المهنية، مع العلم أنه المسؤول الأول عما يحدث داخل حجرة الدراسة؛ إذ هو الذي يكرس الأجواء السلبية أثناء تفاعله مع المتعلمين، أو على العكس يعمل على توفير جوّ من الطمأنينة والرّاحة، ما من شأنه أن يرفع الشعور بالحرج لدى المتعلم عند الإجابة أو التعليق، ولا يهمه أصاب التلميذ أم أخطأ، بل يحرضه على المشاركة ويصحح الخطأ إن صدر منه، دون أن يشعر أنه ارتكب جرما، فيأخذ بيده إلى موطن الخلل ويجعله يكتشف خطأه بنفسه.

الجميع يسلم بمقولة مشهورة "فاقد الشيء لا يعطيه" والمعلم على صورة افتراضية من تحقيق كل ما سبق ذكره، لكن هل المعلم يتوفر على الغالب من الصفات التي تؤهله للقيام بذلك وخاصة النفسية منها؛ فربما كان المعلم أحوج إلى الرعاية والاعتبار، أو أن هذا المعلم يعاني من الظروف المحيطة به وأن المجتمع عامة أجحف في حقه ويطالبه في الوقت نفسه بما لن يتأتى له؛ إذ يفتقر المعلم أحيانا إلى مجموعة من الخصائص التي يستلزمها جوّ التعليم، قصد تحقيق الأهداف التربوية، ومن بين أهم هذه الخصائص؛ بعض سمات الشخصية التي تمكّن المعلم من استثمار جهده ومعارفه على أحسن وجه ومن بين أهم هذه المواصفات والخصائص النفسية التي لها انعكاس بالغ الأهمية على سلوك المعلم، هو المفهوم الذي يحمله عن ذاته، أي كيف يرى المعلم ذاته إجمالاً حتى يتسنى له بناء ذوات الآخرين، إذ تقف هذه الخاصية وراء مجموعة من السمات الأخرى وتتأثر بها بصفة فعالة سلبا وإيجابا، ومنه على سلوك المعلم وأدائه في القسم وعلى تفاعله مع المعلمين.

إن المسلم به ، أن الفعل التربوي لا يكون محققا للأهداف إلا في ضوء مراعاة لمعطيات من يمارسه من حيث تنمية الخصائص التي تستلزمها المواقف والنشاطات التربوية تبليغا و توجيها ، استيعابا و تمثلاً ، و من أهم هذه الخصائص لدى المعلم ، مفهوم نفسي سبق تقرير تأثيره على سلوك الفرد بصفة لا تدع مجالا للشك و هذه الخاصية تؤثر على مجموعة من الصفات النفسية الحيوية نموا واستثمارا ، و يصدق ذلك التأثير على العمليات المعرفية ؛ و هو مفهوم الذات ؛ أي المفهوم الذي يتمثله الفرد عن ذاته باعتبارها موضوع إدراكه و باعتباره يحتوي مجموعة من العمليات النفسية و المعرفية تقف وراء إنتاج سلوك معين .

هذا وقد تناول البحث في جانبه النظري أربعة فصول ؛ الفصل الأول خصص للتعريف بمجموعة الخصائص التي يتميز بها قطبا الفعل التربوي ، وهما المعلم والمتعلم ، بينما تناول الفصل الثاني تعريفا بعملية التدريس وعقد موازنات بين التربية التقليدية والتربية الحديثة. الفصل الثالث تعرض إلى عمليتي التواصل والتفاعل داخل حجرة الدراسة ، أما الفصل الرابع فتمت فيه معالجة مفهوم الذات كمفهوم نفسي له علاقة بسلوك الإنسان بصفة عامة .

وعلى العموم فقد تناول البحث مفهوم الذات باعتباره خاصية نفسية حيوية مؤثرة على سلوك المعلم و حاول رصد هذا التأثير من خلال عملية التفاعل اللفظي .

وقد يحدث أن يهمش المعلم التلميذ دون وعي منه، حيث يقتصر تعامله أو تفاعله مع عدد محدود من المتعلمين ؛ إذ يبدو ذلك واضحا من خلال توزيع الكلمة في القسم، فالمعلم يشرك التلاميذ النجباء في المناقشة، ويقلل من حظوظ المتوسطين والضعفاء؛ والحقيقة أن الظاهرة ترجع إلى عامل نفسي؛ فالنجباء يمثلون مصدر ارتياح بالنسبة له، لأن إجاباتهم توافق توقعاته وتمثل ثمرة جهده فإنجازهم من إنجازه. وعلى النقيض لا يفسح المجال للمتوسطين أو الضعفاء للمشاركة في الحوار والمناقشة، لأنهم يمثلون مصدر قلق وإحباط؛ لأن إجاباتهم تناقض توقعاته من عمله، وجهدهم وأراءهم ليس من جهده، وهذا المظهر بقدر ما يهمش التلميذ بقدر ما يهضم حقه في القسم، سواء استلزم كشف أخطائه ثم تصحيحها أو حقه في المشاركة مع زملائه باعتباره أحدهم وهذا ما يضاد مبدأ ديموقراطية التعليم نفسه، وهذا كله يصرف النظر عما يمكن أن يؤدي إليه التهميش من إحباط وفقدان الثقة بالنفس ، وعليه ضعف دافعية الإنجاز والتحصيل.

إن سيادة مثل هذه الظروف من شأنها أن تقضي على خصائص واستعدادات يأتي المتعلم مهيأ بها لاستيعاب الرسائل التعليمية وهضمها ثم إعادة تركيبها وفق بناه المعرفية، فالطفل في مثل هذه الظروف يتعلم العجز تعلما يجعله يسقط صوره على تصوره لذاته، فيحكم عليها بالعجز وأنه لا طائل من المساهمة في إنتاج المعرفة ما دام المعلم يعطيها جاهزة، ثم يعمم هذا الحكم على نفسه في سائر مجالات الحياة، إذ تنتقل صور العجز إلى مجاله الحيوي خارج المدرسة، ويكون إذ ذاك إنتاج عجز مقنّع يكبل كل طاقات التحرر والإنتاج الأصيل ؛ عجز ليس له ما يبرره من الناحية الموضوعية، إلا أن التلميذ لم ينل حظه من العناية والمشاركة في إنماء قدراته بنفسه مع زملائه.

غير أنه من البديهي أن الوقوف عند حد هذا الوصف، إنما يقف بالبحث عند عتبة الوصول إلى موطن الخلل ولا يتجاوز المعالجة العرضية للظاهرة، ومن السهل للوهلة الأولى إرجاع تلك الظاهرة السلبية إلى المعلم الذي غالبا ما يتهم بالتقصير وعدم الإيفاء بواجباته ، إلا أن هذا الحكم في الغالب، لا يكون مؤسسا على معطيات علمية، وعليه وجب النظر إلى حال المعلم بذاته؛ فهل المعلم مثلا

الفصل التمهيدي :

# إشكالية البحث

الانتماء الجماعي للمتعلم ؛ لأن المتعلم ينمو متفاعلا مع جماعة قسمه وليس بمعزل عنهم ، فهو يؤثر فيهم ويتأثر بهم.

فدور المعلم بهذا الاعتبار، عامل حاسم في توجيه سيرورة الأحداث أثناء الدرس، وعليه تقع مسؤولية التحكم فيها بما يخدم الأهداف التربوية دون إلحاق الضرر بالمبادئ العامة للفعل التربوي وما يقتضيه من حرية، وهذا ما يستلزم كفاءة فنية معتبرة من قبل المعلم؛ فيسعى إلى توفير جوّ يتضمن آليات يفرضها الاتصال المثمر، فيلعب المعلم دوره كقائد لجماعة القسم، موجها بذلك هذا التفاعل، فيتيح الفرصة لكل تلميذ ليساهم قدر استطاعته ويحرض منهم من لا يجد في جو الجماعة تشجيعا كافيا لتحقيق مكانته ضمنها، ويبدوا آراءهم بكل حرية في بناء أفكارهم ومعارفهم وذواتهم من خلال المواقف التعليمية المقترحة، وأن يشجعهم على مناقشة آراء زملائهم وآرائه وتمكينهم من تفكيك محتوى الرسالة التعليمية ، في عمل جماعي متناسق مع احترام الرأي المخالف أثناء الحوار.

فإذا كان المعلم لا يعبأ بما يجري داخل حجرة الدراسة، متناسيا أو متجاهلا المجال الذي يقدم فيه درسه وعليه يكون مهملا لعناصر النشاط التربوي والمقصودين به أساسا، فإن ذلك سترجم حتما في النتائج العاجلة والآجلة لمن تولى رعايتهم وقصدهم بالتربية؛ فالمعلم الذي لا يرى لنفسه دورا غير أنه ملّقن للمعرفة وأن له قول الفصل ابتداء وانتهاء. وعليه يختصر التلميذ في صورة جهاز استقبال وما عليه إلا أن يتلقى المحتوى ويخزنه إلى غاية الامتحان، وأن ليس له الحق في إبداء رأيه تجاه ما يتلقاه، ولا يرى المعلم طائلا من فتح باب النقاش والحوار، بل يفرض النظام عسفا باستخدام العقاب ولغة التهديد والتي من شأنها التأثير على عملية التفاعل داخل القسم؛ إذ يكتسب المتعلم بذلك سمة سلبية تتمثل في سمة الخوف كحافز متعلم، ما يحمل التلميذ على تجنب الاستجابة خوفا من رد فعل المعلم أو زملائه و إن كان يجد في نفسه رغبة في الإدلاء بشيء أو المساهمة مع زملائه .(م. عبورة، ١٩٩٧)

## 1 – تحديد إشكالية البحث:

تنطلق العملية التربوية من الفرد باعتباره محوراً لها ، من حيث أنه كائن اجتماعي ، فالتربية عملية هادفة مقصودة تمنح الإنسان فرصا ليبلغ كمال ذاته في كل جوانب شخصيته، مع اعتبار حاجات المجتمع وغاياته ضمن هذه السيرورة.

لقد مرت التربية بمراحل جعلت الفعل التربوي أكثر نضجا، وأكثر فعالية ومردودية و ذلك بالنسبة للفرد وللمجتمع ؛ فبعد أن كانت العملية التربوية متمحورة على المعلم معتمدة على أسلوب الإلقاء و التلقين ، فارضة بذلك سلبية تقضي على خصائص حساسة في نمو المتعلم، وتحد من استثمار بعضها على الوجه الذي يمكّن من بناء شخصية متوازنة ومتفقة مع القدرات الذاتية والحقيقية، وهذا القصور في تصور دور التربية، أورث عجزا مزدوجا على المستوى الفردي والاجتماعي.

على ضوء الوعي بأهمية وخطورة المشكل المطروح بمختلف أبعاده، فرض طرح آخر نفسه على المستوى التنظيري ، بما تميز به من فعالية ويتمثل هذا البديل في ضرورة تمحور العملية التربوية على المتعلم، ومن هنا بدأت تبرز حتميات هذا الطرح في استثمار الخصائص الفطرية للمتعلم ، مما أدى إلى تركيز الجهد التربوي ، في البحث عن أساليب تجعل التعليم في مستوى التحديات الفردية والاجتماعية؛ باعتبار أن المساهمة الفعّالة للفرد في البناء الاجتماعي ، تتحدد وفق معطياته الشخصية ومختلف القدرات الكامنة والتي تحدد بدورها مجالات مساهمته.

إن تطوير الفعالية التربوية حسب هذا المنظور يمرّ حتما عبر معرفة حقيقية لخصائص المتعلم ، معرفة تمكّن المعلم من التعامل معها ووفقها بحيث تراعى تنمية وتوجيها.

**"فالمربي مطالب بمحاولة فهم قدرات كل فرد واستعداداته وميوله،حتى يتمكن من توجيهه الاتجاه المناسب، وذلك**

لقد مرت التربية بمراحل جعلت الفعل التربوي أكثر نضجا، وأكثر فعاليـــة ومردودية و ذلك بالنسبة للفرد وللمجتمع ؛ فبعـــد أن كـــانت العمليـــة التربويـــة متمحورة على المعلم معتمدة على أسلوب الإلقاء و التلقين ، فارضة بذلك ســـلبية تقضي على خصائص حساسة في نمو المتعلم، وتحد من استثمار بعضـــها علـــى الوجه الذي يمكّن من بناء شخصية متوازنة ومتفقة مع القدرات الذاتية والحقيقية، وهذا القصور في تصور دور التربية، أورث عجزا مزدوجا على المستوى الفردي والاجتماعي.

على ضوء الوعـــي بأهميـــة وخطـــورة المشـــكل المطـــروح بمختلـــف أبعاده، فرض طرح آخر نفسه على المستوى التنظيري ، بما تميز به من فعاليـــة ويتمثل هذا البديل في ضرورة تمحور العملية التربوية على المتعلم، ومـــن هنـــا بدأت تبرز حتميات هذا الطرح في استثمار الخصائص الفطرية للمتعلم ، مما أدى إلى تركيز الجهد التربوي ، في البحث عن أساليب تجعل التعليـــم فـــي مســـتوى التحديات الفردية والاجتماعية؛ باعتبار أن المساهمة الفعّالـــة للفـــرد فـــي البنـــاء الاجتماعي ، تتحدد وفق معطياته الشخصية ومختلف القدرات الكامنة والتي تحـــدد بدورها مجالات مساهمته.

وقد تناول هذه الدراسة عنصرا مهما من عناصر الفعل التربوي، و الذي له دور حساس ومهم في توجيه هذا الأخير، وهي عملية التفاعل اللفظي؛ فلا يمكـــن للمعلم تقديم درسه إلا من خلال الاتصال بالمتعلم عبر مواقـــف تعليميـــة تعلّميـــة تتضمن أهدافا تربوية خاصة.

إن اعتبار أهمية دور المناقشة والحوار لتنشيط التفاعل الإيجـــابي داخـــل جماعة القسم، يفترض في المعلم أن يكون على درجة من اليقظة تجعله يثمن هـــذا التفاعل ويوجهه بما يتفق وخصائص المتعلم، وهذا بدوره يفترض فيـــه معرفـــة المتعلم معرفة مستوفية لكل جوانب شخصيته. والمقصودة بالإنماء والتوجيه ، وأن يكون على دراية بالمقتضيات التوجيهية لهذه الجوانب، متكاملة متفاعلة ضمن بعـــد

**من أجل تحقيق الأهداف التربوية المسطرة". (أ. دوقة، 1998: 20).**

أي معرفة المتعلم كشخص له خصائصه الحيوية، يتفاعل بها مع معطيات المحيط التربوي في مجموعها وفي تفاعلها؛ إذ تتظافر الوظائف الحسية والوجدانية والمعرفية لاستيعاب موقف تعليمي ما.وهذا يستلزم من القائمين على الفعل التربوي اعتبار هذه الجوانب مجتمعة متفاعلة. ويخص من القائمين بالاهتمام في هذه الدراسة المعلمون؛ فهم الذين تقع عليهم المسؤولية المباشرة في تحقيق الأهداف التربوية في تلاميذهم.

**"فالأطفال لا يعرفون كيف يتعلمون، وللمعلمين المسؤولية الخاصة لجعل التعلم ممكنا، بالتأكد من أن ما يجب تعلمه أن يكون مفهوما". (Smith. 1975. في لورسي 1977: 25).**

كما تتناول هذه الدراسة عنصرا مهما من عناصر الفعل التربوي، و الذي له دور حساس ومهم في توجيه هذا الأخير، وهي عملية التفاعل اللفظي؛ فلا يمكن للمعلم تقديم درسه إلا من خلال الاتصال بالمتعلم عبر مواقف تعليمية تعلمية تتضمن أهدافا تربوية خاصة.

**"فالتفاعل بين الطفل والراشد هو العامل الحاسم في تطوير الإمكانيات العقلية وتنميتها" (لورسي، 1997: 27).**

فالاتصال يسمح بتفاعل المعلم مع المتعلمين والمتعلمين مع بعضهم البعض ومع المحتوى التعليمي وهذا من شأنه أن يساعد على اندماج جميع أفراد القسم ضمن جماعة واحدة، وعليه يشعر المتعلم ضمنها بالانتماء وحب المساهمة فيها.

إن اعتبار أهمية دور المناقشة والحوار لتنشيط التفاعل الإيجابي داخل جماعة القسم، يفترض في المعلم أن يكون على درجة من اليقظة تجعله يثمن هذا التفاعل ويوجهه بما يتفق وخصائص المتعلم، وهذا بدوره يفترض فيه معرفة المتعلم معرفة مستوفية لكل جوانب شخصيته. والمقصودة بالإنماء والتوجيه ، وأن يكون على دراية بالمقتضيات التوجيهية لهذه الجوانب، متكاملة متفاعلة ضمن بعد

إن المسلم به ، أن الفعل التربوي لا يكون محققا للأهـداف إلا فـي ضـوء مراعاة لمعطيات من يمارسه من حيث تنمية الخصائص التي تستلزمها المواقـف والنشاطات التربوية تبليغا و توجيها ، اسـتيعابا و تمثـلاً ، و مـن أهـم هـذه الخصائص لدى المعلم ، مفهوم نفسي سبق تقرير تأثيره على سلوك الفرد بصفة لا تدع مجالا للشك و هذه الخاصية تؤثر على مجموعة من الصفات النفسية الحيويـة نموا واستثمارا ، و يصدق ذلك التأثير على العمليات المعرفية ، و هـو مفـهوم الذات ؛ أي المفهوم الذي يتمثله الفرد عن ذاته باعتبارهـا موضـوع إدراكـه و باعتباره يحتوي مجموعة من العمليات النفسية و المعرفية تقف وراء إنتاج سـلوك معين .

وعلى العموم فقد تناول البحث مفهوم الذات باعتباره خاصية نفسية حيويـة مؤثرة على سلوك المعلم و حاول رصد هذا التأثير من خـلال عمليـة التفـاعل اللفظي .

## إشكـاليـة البحـث

### ١ – تحديد إشكالية البحث:

تنطلق العملية التربوية من الفرد باعتباره محوراً لها ، من حيث أنه كـائن اجتماعي ، فالتربية عملية هادفة مقصودة تمنح الإنسان فرصا ليبلغ كمال ذاته فـي كل جوانب شخصيته، مع اعتبار حاجات المجتمع وغاياته ضمن هذه السيرورة.

الانتماء الجماعي للمتعلم ؛ لأن المتعلم ينمو متفاعلا مع جماعة قسمه وليس بمعزل عنهم ، فهو يؤثر فيهم ويتأثر بهم.

**"ولكي يستطيع المعلم أن ينظم العمل الجماعي بشكل ناجح لا بد له من معرفة الخصائص الفردية لكل تلميذ، كما أن التأثير الفردي على التلميذ لا يمكن أن يحصل إلا ضمن جماعة... فالجماعة لا تطمس شخصية الطفل ولكنها تؤثر على نوعية التربية ومحتواها، وهذا المبدأ يستدعي من المعلم الاهتمام بكل تلميذ عن طريق دمجه في الصف الجماعي".**

**(جبرائيل بشارة، د.ت: 231)**

فدور المعلم بهذا الاعتبار، عامل حاسم في توجيه سيرورة الأحداث أثناء الدرس، وعليه تقع مسؤولية التحكم فيها بما يخدم الأهداف التربوية دون إلحاق الضرر بالمبادئ العامة للفعل التربوي وما يقتضيه من حرية، وهذا ما يستلزم كفاءة فنية معتبرة من قبل المعلم؛ فيسعى إلى توفير جوّ يتضمن آليات يفرضها الاتصال المثمر، فيلعب المعلم دوره كقائد لجماعة القسم، موجها بذلك هذا التفاعل، فيتيح الفرصة لكل تلميذ ليساهم قدر استطاعته ويحرض منهم من لا يجد في جو الجماعة تشجيعا كافيا لتحقيق مكانته ضمنها، ويُبدوا آراءهم بكل حرية في بناء أفكارهم ومعارفهم وذواتهم من خلال المواقف التعليمية المقترحة، وأن يشجعهم على مناقشة آراء زملائهم وآرائه وتمكينهم من تفكيك محتوى الرسالة التعليمية ، في عمل جماعي متناسق مع احترام الرأي المخالف أثناء الحوار.

**"وعلى أساس التبادل اللغوي تتكون لدى التلميذ سلوكات المشاركة التي تجعل منه عضوا فعالا في العملية التعليمية". (Nonnon; 1986 في لورسي، 1997: 05).**

الحقيقة أن أعلام التربية أفاضوا كثيرا في الجانب التنظيري من خلال إسهاماتهم الفكرية، غير أن ما يلاحظ في الميدان، هو أن واقع الممارسة التربوية لا يزال بعيدا عن المستوى التنظيري ، ولازالت الكثير من المسلمات النظرية

## مقدمـــة

إن تفعيل عملية التعليم تقتضي تفعيل دور المتعلم أثناء تعلمه و هذا بـــدوره يمر عبر البحث في فعالية أداء المعلم ، و ما ينبغي أن يكون عليه من الكفاءة وفق جملة الوظائف المنوطة به، لأن دور المعلم و ما يمنحه من إمكانيـــات المســـاهمة للتلاميذ من شأنه أن يؤثر على فرص التفاعل الإيجـــابي لتحســـين أداء المتعلـــم وعليه فالتفكير في تحسين مردودية التعليم ، ينبغي أن يـــدرج ضمـــن اهتماماتـــه تحسين أداء المعلم و محاولة توفير أحسن الظروف التي تمكن هذا الأخـــير مـــن القيام بمهامه على أحسن وجه.

إلاّ أنه قد تعترض مجموعة من الظروف المعلم فتحد مـــن كفاءتـــه ممـــا ينعكس على مردودية الفعل التربوي ككل . و عليه فإن طرح مشكل فعاليـــة الأداء التربوي ضمن مدخل المســـاهمة الفعالـــة للتلميـــذ ، يقلـــل مـــن تدخـــل هـــذه الظروف ، غير أن هذه المساهمة لا تتأتى إلاّ بالقدر الذي يمنحه المـــدرس مـــن خلال توجيهه لمسار الأحداث أثناء التفاعل مع المتعلمين ؛ فإذا لم يتـــح المـــدرس فرصا للمشاركة في القسم فسوف تسيطر الظروف المكرسة لسلبية التلميذ خـــلال المواقف التعليمية ، وبذلك يعاد إنتاج نفس ظروف العمل التي كانت محل نقد فـــي التربية التقليدية ، وتحدث المفارقة بين المبدأ وواقع الإنجاز، خاصـــة و أن بديـــل التربية الحديثة يفترض في التعلم المدرسي تفاعلا حقيقيا بين التلميذ و المعلم وبيـــن التلميذ والتلميذ ، بل بين التلميذ و المحتوى التعليمي.

و بما أن التفاعل يحصل في حجرة الدراسة و باعتبار أن المـــدرس هـــو الموجه لعملية التدريس ، فإنه المسؤول الأول على مدى نجاح هذا التفاعل وإيفائـــه بالأهداف التربوية المنشودة . كما أنه لا يغفل مطالبة المعلم بنتائج فـــي مســـتوى الأهداف التربوية عن طريق تحقيق تفاعل صفي إيجابي ، غير أن ذلـــك يســـتلزم العناية الكافية بالمعلم نفسه ، تكوينا و مراعاةً للظروف الذاتيـــة و الموضوعيـــة والتي من شأنها تأهيله للاضطلاع بدوره كما ينبغي .

تفتقد أو تضل طريقها نحو الإنزال إلى ميدان العمل؛ فالمناخ الذي سبق ذكره، عن ضرورة إيجاد الجو الديموقراطي داخل حجرة الدراسة يبقى مجرد أماني في

الكثير من الأقسام الدراسية، ومع أن الكل يقر بأن المسؤولية تقع على المعلم إلا أن هذا الأخير أجحف نوعا ما في جانب الاهتمام العلمي ، ويكفي كدليل على ذلك ؛ قلة البحث في مجاله ، كقطب من أقطاب العملية التربوية إذا ما قورن بالاهتمام العلمي الذي حظي به المتعلم أو المحتوى الدراسي وكيفيات توصيله إلى المتعلم.

إن ما يشاهد اليوم من سلوكات المعلمين المناهضة للمبادئ والمسلمات التي ينبغي أن تحكم عملهم داخل القسم، إنما يدل على وجود شرخ أو هوة بين ما هو مدرك من قبل المعلم وما يطبقه فعلا ويعمل وفقه، فقد تجد المعلمين تناولوا من المقررات التكوينية المبادئ الأساسية التي تقوم عليها عملية التعليم، لكن عندما ينزلون إلى الميدان تجدهم على غير الحال المفترضة فيهم.

فإذا كان المعلم لا يعبأ بما يجري داخل حجرة الدراسة، متناسيا أو متجاهلا المجال الذي يقدم فيه درسه وعليه يكون مهملا لعناصر النشاط التربوي والمقصودين به أساسا، فإن ذلك سيترجم حتما في النتائج العاجلة والآجلة لمن تولى رعايتهم وقصدهم بالتربية؛ فالمعلم الذي لا يرى لنفسه دورا غير أنه ملقن للمعرفة وأن له قول الفصل ابتداء وانتهاء. وعليه يختصر التلميذ في صورة جهاز استقبال وما عليه إلا أن يتلقى المحتوى ويخزنه إلى غاية الامتحان، وأن ليس له الحق في إبداء رأيه تجاه ما يتلقاه، ولا يرى المعلم طائلا من فتح باب النقاش والحوار، بل يفرض النظام عسفا باستخدام العقاب ولغة التهديد والتي من شأنها التأثير على عملية التفاعل داخل القسم؛ إذ يكتسب المتعلم بذلك سمة سلبية تتمثل في سمة الخوف كحافز متعلم، ما يحمل التلميذ على تجنب الاستجابة خوفا من رد فعل المعلم أو زملائه و إن كان يجد في نفسه رغبة في الإدلاء بشيء أو المساهمة مع زملائه .(م. عبورة، 1997)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
جامعة الجزائر
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

موضوع البحث :

# مفهوم الذات لدى المعلم وأثره على عملية التفاعل اللفظي

ملخص رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية.

إعداد الطالب:
كتاش مختار سليم

مدير البحث :
الأستاذ دوقة أحمد

السنة الجامعية : ٢٠٠٠-٢٠٠١

فيفقد روح المبادرة أو الإسهام في جماعة القسم، وهذا يدل على أن التلميذ محاسب على كل كلمة يتفوه بها، وأن ليس له الحق في الخطأ، فيؤدي ذلك إلى تهميش التلميذ أو إلى أن يهمش التلميذ نفسه بنفسه.

وقد يحدث أن يهمش المعلم التلميذ دون وعي منه، حيث يقتصر تعامله أو تفاعله مع عدد محدود من المتعلمين ؛ إذ يبدو ذلك واضحا من خلال توزيع الكلمة في القسم، فالمعلم يشرك التلاميذ النجباء في المناقشة، ويقلل من حظوظ المتوسطين والضعفاء؛ والحقيقة أن الظاهرة ترجع إلى عامل نفسي؛ فالنجباء يمثلون مصدر ارتياح بالنسبة له، لأن إجاباتهم توافق توقعاته وتمثل ثمرة جهده فإنجازهم من إنجازه. وعلى النقيض لا يفسح المجال للمتوسطين أو الضعفاء للمشاركة في الحوار والمناقشة، لأنهم يمثلون مصدر قلق وإحباط؛ لأن إجاباتهم تناقض توقعاته من عمله، وجهدهم وأراءهم ليست من جهده، وهذا المظهر بقدر ما يهمش التلميذ بقدر ما يهضم حقه في القسم، سواء استلزم كشف أخطائه ثم تصحيحها،أو حقه في المشاركة مع زملائه باعتباره أحدهم وهذا ما يضاد مبدأ ديموقراطية التعليم نفسه، وهذا كله بصرف النظر عما يمكن أن يؤدي إليه التهميش من إحباط وفقدان الثقة بالنفس ، وعليه ضعف دافعية الإنجاز والتحصيل.

إن سيادة مثل هذه الظروف من شأنها أن تقضي على خصائص واستعدادات يأتي المتعلم مهيأ بها،لاستيعاب الرسائل التعليمية وهضمها ثم إعادة تركيبها وفق بناه المعرفية، فالطفل في مثل هذه الظروف يتعلم العجز تعلما يجعله يسقط صوره على تصوره لذاته، فيحكم عليها بالعجز وأنه لا طائل من المساهمة في إنتاج المعرفة ما دام المعلم يعطيها جاهزة، ثم يعمم هذا الحكم على نفسه في سائر مجالات الحياة، إذ تنتقل صور العجز إلى مجاله الحيوي خارج المدرسة، ويكون إذ ذاك إنتاج عجز مقنع يكبل كل طاقات التحرر والإنتاج الأصيل ؛ عجز ليس له ما يبرره من الناحية الموضوعية، إلا أن التلميذ لم ينل حظه من العناية والمشاركة في إنماء قدراته بنفسه مع زملائه.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
جامعة الجزائر
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

موضوع البحث :

# مفهوم الذات لدى المعلم وأثره على عملية التفاعل اللفظي

ملخص رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية.

إعداد الطالب:
كتاش مختار سليم

مدير البحث :
الأستاذ دوقة أحمد

السنة الجامعية : ٢٠٠٠-٢٠٠١

305

غير أنه من البديهي أن الوقوف عند حد هذا الوصف، إنما يقف بـــالبحث عند عتبة الوصول إلى موطن الخلل ولا يتجاوز المعالجة العرضية للظاهرة، ومن السهل للوهلة الأولى إرجاع تلك الظاهرة السلبية إلى المعلم الذي غالبا مـــا يتـــهم بالتقصير وعدم الإيفاء بواجباته ، إلا أن هذا الحكم في الغالب، لا يكون مؤســـسا على معطيات علمية، وعليه وجب النظر إلى حال المعلم بذاته؛ فهل المعلم مثـــلا مؤهل فعلا لأن يضطلع بمهمة التعليم ؟ أم أن المعلم نفسه يحتـــاج إلـــى اهتمـــام والتفات إلى أحواله ومعاناته، إذ من غير المعقول أن يطلب منه أن يـــؤدي دوره كما ينبغي إذا كان يعيش واقعا نفسيا يحول بينه وبين القيام بواجبه كمعلم.

وعليه يجب إنصـــاف هـــذا المعلـــم ومحاولـــة فـــهم محيطـــه النفســـي والاجتماعي، فالمعلم إنسان يعيش ظروفا شخصية واجتماعية تؤثر فيه ، ولا يمكن عزل تأثيراتها عن محيطه وبيئته المهنية، مع العلم أنه المسؤول الأول عما يحدث داخل حجرة الدراسة؛ إذ هو الذي يكرس الأجواء الســـلبية أثنـــاء تفاعلـــه مـــع المتعلمين، أو على العكس يعمل على توفير جو من الطمأنينة والراحة، مـــا مـــن شأنه أن يرفع الشعور بالحرج لدى المتعلم عند الإجابـــة أو التعليـــق، ولا يهمـــه أصاب التلميذ أم أخطأ، بل يحرضه على المشاركة ويصحـــح الخطـــأ إن صـــدر منه، دون أن يشعر أنه ارتكب جرما، فيأخذ بيده إلى موطن الخلل ويجعله يكتشف خطأه بنفسه.

الجميع يسلم بمقولة مشهورة "فاقد الشيء لا يعطيه" والمعلم على صـــورة افتراضية من تحقيق كل ما سبق ذكره، لكن هل المعلم يتوفر على الغـــالب مـــن الصفات التي تؤهله للقيام بذلك وخاصة النفسية منها؛ فربما كان المعلم أحوج إلـــى الرعاية والاعتبار، أو أن هذا المعلم يعاني من الظروف المحيطة به وأن المجتمـــع عامة أجحف في حقه ويطالبه في الوقت نفسه بما لن يتأتى له؛ إذ يفتقـــر المعلـــم أحيانا إلى مجموعة من الخصائص التي يستلزمها جـــو التعليـــم، قصـــد تحقيـــق الأهداف التربوية، ومن بين أهم هذه الخصائص؛ بعض سمات الشـــخصية التـــي تمكن المعلم من استثمار جهده ومعارفه على أحسن وجه ومن بيـــن أهـــم هـــذه

المواصفات والخصائص النفسية التي لها انعكاس بـــالغ الأهميـــة علـــى ســـلوك المعلم، هو المفهوم الذي يحمله عن ذاته، أي كيف يرى المعلم ذاته إجمالا حتـــى يتسنى له بناء ذوات الآخرين، إذ تقف هذه الخاصية وراء مجموعة من السمـــات

الأخرى وتتأثر بها بصفة فعالة سلبا وإيجابا، ومنه على سلوك المعلم وأدائه فـــي القسم وعلى تفاعله مع المعلمين.

إن الإنسان مفطور على تحسين صورة نفسه عند الآخرين، ومن مظـــاهر ذلك توجهه كل صباح نحو المرآة لتعديل هيئته، وكذلك الحال بالنســـبة للصـــورة الاجتماعية التي تنعكس إلى الفرد من خلال سلوكات الناس تجاهه، فيعدل إثر ذلك من سلوكه، فهو يتخذ من تفاعله مع الآخرين صورة يرى من خلالها ذاته، فيطلق جملة من الأحكام على نفسه، وهذه الأحكام إنما يستشفها من نظـــرات وعـــبرات الذين يشكلون محل اهتمام بالنسبة له، ويحاول إثر ذلك أن يكون في توافق دائـــم مع الذوق العام لهؤلاء الأفراد.

**"فيتكون بناء الذات نتيجة التفاعل مع البيئة وأحكام الآخرين حيث تتحول خبرات الفرد إلى صورة منظمة مع الذات بينما يهمل الخبرات الأخرى التي ليس لها علاقة مع ذاته، ويحدث التوافق عندما يصبح مفهوم الذات في وضع يسمح له بتمثيل كل الخبرات غير المتسقة مع الذات مصدر تهديد لها مما يؤدي إلى تعديل في الذات". (صلاح أحمد مراد، 1989: 73)**

إن مفهوم الذات يتكون نتيجة لظروف محيطة، ووفقه يكون التصرف مـــع المحيط فيؤثر هذا المفهوم على تفاعل الفرد مع الآخرين، والمعلم هو الآخر يتـــأثر بما يصدر من تصرفات عن الأفراد المحيطين به تجاهه، حيث يكون مفهوما عـــن ذاته تبعا لردود أفعالهم نحو ما يقوم به، ومفهومه لذاته يوجه تصرفاته أثناء تفاعله

مع التلاميذ، ويتأثر التلاميذ بدورهم لتأثره؛ فالخبرات النفسية التي يمر بها المعلم أثناء تفاعله مع الجوّ الاجتماعي خارج المدرسة سواء كانت هذه الخبرات سارة أم محزنة، تؤثر على عملية اتصاله بالمتعلمين؛ باعتبار مفهوم الذات:

**"تنظيماً إدراكياً انفعالياً، يتضمن استجابات الفرد نحو نفسه ككل وباعتباره مصدرا للتأثير والتأثر بالآخرين". (محمد إسماعيل، 1989: 74).**

هذا ؛ وتشير بعض الدراسات إلى أن هناك علاقة بين مفهوم الذات وتغيير سلوك المعلم داخل الفصل الدراسي، (Vanhorn, 1983) ، كما تشير دراسة (Tonelson, 1981) إلى أن مفهوم الذات لدى المعلم يساعد على خلق جوّ مدرسي نفسي جيّد. ووجدت دراسة (Edeburn & Landry, 1981) أن مفهوم الذات لدى المعلم يؤثر على نمو مفهوم الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وعلى زيادة تحصيلهم ، كما توصلت دراسة (Goodwin & Pane, 1981) أن للتدريب على مهارة العلاقات الإنسانية أثر على التطوير الموجب لمفهوم الذات. وأوضحت دراسة (Seation and al , 1978) أن مفهوم الذات لمعلم المرحلة الابتدائية وسنوات الخبرة، تساعدانه على معرفة مهارات التدريس.

أما ما يتعلق بأثر مفهوم الذات على بعض سمات الشخصية فقد أشار (Ausubel) ، إلى أن هناك علاقة بين مفهوم الذات والدافع للإنجاز، من خلال تكوين الحافز المعرفي، وتكريس الذات و ما يحرزه الفرد من سمعة من خلال أدائه المميز مما يشعره بكفايته واحترامه لذاته. **(محمد عويضة 1996).**

**2 – صياغة المشكل:**

إن نجاح عملية التعلم تستلزم فعالية تعليمية تجعل من الدرس محضنا لكل القدرات والطاقات الكامنة، وعليه فإن هذه الفعالية تفترض خصائص نفسية من جنسها، ومفهوم الذات لدى المعلم من الخصائص الحيوية في توجيه الطاقة النفسية، فينبغي هو الآخر أن يكون على نفس الصورة حتى يكون منسجما مع

## Références Internet.

1- W.w.w Interaction Professeur élèves. htm ( Internet) 7/06/00.

2- w.w.w. acelf. Ca. Net.

3- w.w.w. Purdue. Edu/ uns/htm/4 ever/97/ Gordon self.

4- R. L'ECUYER. Conception de soi. Internet. 2000.

5- w.w.w. e/ yerswal @ C.F.S. Purdue. Edu.

مقتضى هذه الفعالية لتترجم إلى واقع تربوي حيوي. لكن هل يكفي أن يكون مفهوم المعلم لذاته إيجابيا حتى نضمن سيرورة فعالة لعملية التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة ؟ وبصورة أدق، هل هناك فروق دالة بين المعلمين الذين لديهم مفهوم إيجابي عن ذواتهم والذين لديهم مفهوم سلبي عن ذواتهم وأثر ذلك على عملية التفاعل اللفظي؟ وهل يتأثر تفاعل التلاميذ تبعا لذلك ؟

**3. الفرضيات:**

**1.3. الفرضية الأولى:**

هناك فرق دال بين المعلمين المتميزين بمفهوم ذات إيجابي والذين يتميزون بمفهوم ذات سلبي في سلوكهم التفاعلي اللفظي المباشر.

**2.3.الفرضية الثانية :**

هناك فرق دال بين المعلمين المتميزين بمفهوم ذات سلبي و الذين يتميزون بمفهوم ذات إيجابي في سلوكهم التفاعلي اللفظي غير المباشر .

**3.3.الفرضية الثالثة :**

هناك فرق دال بين المعلمين المتميزين بمفهوم ذات سلبي و الذين يتميزون بمفهوم ذات إيجابي فيما يخص سلوك تلاميذهم اللفظي استجابة لمعلمهم.

**4.3.الفرضية الرابعة:**

هناك فرق دال بين المعلمين ذوي مفهوم ذات سلبي و ذوي مفهوم ذات إيجابي فيما يخص سلوك تلاميذهم اللفظي مبادرة منهم .

**4 – أهمية الدراسة:**

تحاول هذه الدراسة استجلاء أهمية عامل مفهوم الذات لدى المعلم باعتباره سمة شخصية ونفسية فاعلة في استثمار وتوجيه عملية التفاعل اللفظي، كذا إبراز أهميته بالنسبة إلى استثمار المواقف التعليمية التي من خلالها ينمي التلميذ

# المراجع الأجنبية


1- R. Barthes . Mythologies. Ed; Seuil , coll, point N° 10, France 1957.

2- N. Born. Jeunes deviants ou delinquants. Ed ; Pierre Mardaga, Belgique 1983.

3- N. Duruz. Narcisse, enquête de soi, Ed ; Pierre Mardaga , Belgique 1985.

4- M. Debesse. G. Mialaret. La Formation des enseignants. Coll. , que sais je ? P.U.F. Paris 1977.

5- J.Durand. Structure et psychologie des relations. Ed, E.P.I , 3eme ed , Paris 1989

6- R. L'Ecuyer. Conception de soi. P.U.F. Paris 1978.

7- L'Ecuyer. Méthodologie de l'analyse dévloppementale de contenu. Méthode GPS et conception de soi. Presse universitaire, de Québec 1990.

8- J. Lohisse. La communication anonyme. Ed, universitaire, Paris 1969.

9- J. Maisonneuve. La dynamique des Groupes. Coll ; Que - sais- je ? P.UF. Paris1973.

10- R. Mucchilli. La dynamique des groupes. E.S.F. Paris 1980.

11- J. Piajet. Psycologie et Pédagogie, Ed, Denoèl, Paris 1984.

12- A .M. Rochblave. La notion du rõle en Psychologie sociale. P.U.F. 1962.

13- H. Rosenberg and H. Kaplan. Social psychologie of self - Concept. Harlan Dairdsan, Inc, U.S.A 1982.

14- R.B. Zajonc. La psychologie sociale expérimentale. Ed. Dunod, France ( sans date ).

خصائصه واستعداداته الفطرية ويحقق إثرها الأهداف التعليمية. وعليه، وجه الاستفادة يكون بالنسبة:

- للمعلمين الذين يمثلون محور هذه الدراسة، وهم الذين يوجهون عملية التفاعل اللفظي من خلال عدة اعتبارات، واقتصرت الدراسة على خاصية نفسية واحدة وهي مفهوم الذات لديهم.

- معدو برامج تكوين الأساتذة ، حتى يتمثلوا أهمية هذا العامل وتوعية الأساتذة المكونين بضرورة أخذه بعين الاعتبار، مع التركيز على إدراج هذا العامل ضمن برنامج التكوين.

- التلاميذ: بحيث توفر لهم بيئة صفية أكثر حيوية وأكثر ملاءمة لنمو قدراتهم واستعداداتهم المعرفية والوجدانية.

**5 - أهداف الدراسة:**

تهدف هذه الدراسة إلى:

1 - معرفة ما إذا كان مفهوم الذات لدى المعلم يؤثر على استثمار خصائص المعلم النفسية والمعرفية في عملية التفاعل اللّفظي.

2 - معرفة ما إذا كان ذلك يؤثر على مبادرات التلميذ في القسم ومنه على اندماجه في جماعة القسم.

3 - التعريف بأثر البيئة الصفية ونوعيتها على نمو خصائص التلميذ ومنه على التحصيل بصفة عامة.

**6 - تحديد المصطلحات:**

**6 -1 مفهوم الذات:**

يرى كل من (Hall and Lindry, 1970) أن للذات معنيين على الأقل، الأول وهو عبارة عن سيرورة(Process)، والمعنى الثاني باعتبارها موضوعا. والنظرة الأولى تعني أن الذات مجموعة من العمليات النفسية التي تحكم السلوك والتوافق. أما

2- محمد علي الذيب . نمو مفهوم الذات لدى الأطفال والمراهقين وعلاقته بالتحصيل الدراسي. مجلة بحوث في علم النفس، الجزء الأول، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة 1994.

3- يوسف مقابلة ، إبراهيم يعقوب. أثر الجنس ومركز التحكم على مفهوم الذات. المجلة العربية للتربية، المجلد 14، العدد :02 ،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم 1994.

4- أ.بن دانية. طرق التدريس والإثارة العقلية للتلميذ. مجلة الرواسي ، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي ، عدد خاص ، دار الشهاب ، الجزائر1991 .

5- أ. دوقة. الفروق الفردية وأهميتها بالنسبة للمربي. مجلة المربي. العدد:07. الجزائر1998.

6- صلاح أحمد مراد. مفهوم الذات والخبرة التدريسية لدى معلمي المرحلة الأولى للملتحقين وغير الملتحقين بالتأهيل التربوي. كلية التربية بالمنصورة، العدد: 10 الجزء الثاني، 1998.

7- طلعت منصور. تنشيط نمو الطفل. عالم الفكر ، المجلد العاشر ، العدد الثالث الكويت1979.

النظرة الثانية؛ فهي اتجاه الفرد نحو ذاته بصفة عامة ومدركاته وتقييمه لنفسه كموضوع.

أما مفهوم الذات لديهما، فهو عبارة عن إطار مرجعي يعطي القوة والمرونة للسلوك الإنساني، ويستخدم مفهوم الذات في تقويم الشخصية، وعليه فأحسن الطرق لتعديل السلوك الإنساني هي تعديل في مفهوم الذات.

**(صلاح أحمد مراد، 1989).**

ويقتصر هذا البحث على اعتماد تعريف حامد زهران ، إذ يرى أن مفهوم الذات، هو تكوين معرفة منتظمة ومتعلمة للمدركات الشعورية والتصورات والتعميمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته؛ ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المتسقة والمحددة الأبعاد، عن التصورات والمدركات التي تحدد خصائص الذات، ووظيفة مفهوم الذات وظيفة دافعية وتكامل وتنظيم وبلورة عالم الخبرة المتغير الذي يوجد الفرد وسطه، فمفهوم الذات يحدد وينظم السلوك. **(عبد الحليم منسي، 1986).**

أما الجانب الإجرائي لقياس مفهوم الذات ، فيتمثل في مجموع النقاط المحصل عليها من قبل المعلمين بعد إجابتهم على بنود اختبار يقيس مفهوم الذات لديهم، والذي أعده الباحث عبد الحليم منسي ، غير أنه تم الاقتصار في هذا البحث على بعدين أساسيين من أبعاد مفهوم الذات وهما مفهوم القيمة الذاتية والقيمة الاجتماعية .

**2.6. التفاعل اللفظي:**

– يقع التفاعل عندما يؤثر طرف فاعل وليكن "أ" على طرف منفعل وليكن "ب" والعكس ، ويسمح التفاعل بالتعرف على آراء الأفراد وتقابلها وبانتقال المعلومات من طرف إلى آخر والكشف عن آراء جديدة ، ويؤدي

27- م. عبورة. نحو نموذج إجرائـــي لحوافـــز التربية والتعلـــيم. رسالـــة ماجستير غير منشورة. معهد علم النفس وعلوم التربية. جامعة الجزائر 1997.

28- م. عويضة. سيكولوجية التربية. دار الكتب العلمية ، ط1 ، بيروت 1996.

29- ح. زهران . علم النفس الاجتماعي . عالم الكتب ، ط5 ، القاهرة 1984.

30- م. زلوف. علاقة مفهوم الذات ومركز التحكم بسلوك التدخين عند المراهق. رسالة ماجستير -غير منشورة- معهد علم النفس وعلـــوم التربيـــة ، جامعـــة الجزائر 1998.

31- ع. ليلى. مقاييس تقدير الذات للصغار والكبـــار ، دار النهضة المصـــرية ، ط1 ، القاهرة 1984.

32- ع. لورسي. محددات فعالية الطريقة الحوارية للتدريس في التعليم الأساسي . رسالة ماجستير -غير منشورة - معهد علم النفس وعلوم التربيـــة ، جامعـــة الجزائر 1997.

33- ع. منسي . قياس مفهـــوم الذات لـــدى طلاب الجامعة . مركز النشر العلمي ، ط1 ، جـــدة 1986.

34- ع. النشواني . علم النفس التربوي . مؤسسة الرسالة ، ط9 ، بيروت 1998.

## المجلات والدوريات

1 - محمد أحمد دسوقي .مركز التحكم وعلاقته بمفهوم الذات لدى أعضاء هيـــئة التدريـــس بالجامعة ومعلمي المرحلة الثانوية العامة. مجلة جامعة الملك عـــبد العزيز ، كلية التربية بالمدينة المنورة، المملكة العربية السعوديـــة 1988.

تطور هذه العناصر وتداخلها إلى اتخاذ قرارات ومواقف لها تأثير على حياة الجماعة.(J. Maisonueuve, 1973)

أما الجانب الإجرائي لهذا المتغير فقد اعتمد الباحث مصفوفة تحليل التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة من خلال شبكة رصد التفاعل اللفظي لفلاندرز.

15- ن. فلاندرز و أ.أومدوند. دور المدرس في حجرة الدراسة. ترجمة، عبد العزيز بن عبد الوهاب البابطين. عمادة شؤون المكتبات . جامعة الملك سعود ، ط1 ، الرياض1986.

16- ح. فكري ريان. التدريس أهدافه ، أسسه ، أساليبه ، تقويم نتائجه ، تطبيقاته. عالم الكتب ، ط1 ، القاهرة 1999.

17- ع. الفاربي وآخرون. المدرس والتلميذ أية علاقة. دار الخطابي للطباعة والنشر ، ط3 المملكة المغربية 1991.

18- ن. الشماع. الشخصية ، النظرية ، التقييم ومناهج البحث. المنظمة العربية للثقافة والعلوم ، ط1 ، القاهرة 1977.

19- أ. الشرقاوي. أبعاد مفهوم الذات لدى الجانحين. رسالة ماجستير، غير منشورة. جامعة عين شمس1970.

20- م. فرغلي فراج. مرضى النفس في تطرفهم واعتدالهم. الهيئة العامة المصرية للتأليف والنشر ، القاهرة 1971.

21- ع. قنديل . التدريس واعداد المعلم. دار النشر الدولي ، ط2 ، الرياض 1998.

22- م. الطنوبي . قراءات في علم النفس الاجتماعي ، مكتبة دار المعارف الحديثة، مصر 1999.

23- ر. قديح. مفهوم الذهاني عن ذاته وعن الآخر. أطروحة دكتوراه دولة - غير منشورة - معهد علم النفس وعلوم التربية ، جامعة الجزائر 1992.

24- ن. قطامي. طرق دراسة الطفل. دار الشروق ، ط1 ، عمان 1989.

25- س. كامل أحمد . التوجيه والإرشاد النفسي. مركز الإسكندرية ، ط1 ، مصر 1999.

26- كارو ياماماتو. مفهوم الذات - سلسلة بحوث نفسية وتربوية - ترجمة ، ع. الخياط دار الهدى، ط1، الرياض 1990.

# مراجع الفصل التمهيدي

1 – بشارة جبرائيل . المنهج التعليمي . دار الرائد العربي، بيروت. دون تاريخ.

2 – د. جنسون و. رجنسون. التعلم الجماعي والفردي . ترجمة : رفعت محمود بهجات، عالم الكتب، الطبعة الأولى، القاهرة 1998.

3 – دوقة أحمد. الفروق الفردية وأهميتها بالنسبة للمربي. مجلة المربي. العدد:07 ، الجزائر 1998.

4 – صلاح أحمد مراد. مفهوم الذات والخبرة التدريسية لدى معلمي المرحلة الأولى الملتحقين وغير الملتحقين بالتأهيل التربوي. مجلة كلية التربية بالمنصورة. العدد: 10، الجزء الثاني، 1989.

5 – سيد خير الله. مفهوم الذات أسسه النظرية والتطبيقية. دار النهضة العربية. بيروت 1981.

6 – عبورة محمد. نحو نموذج إجرائي لحوافز التربية والتعليم. رسالة ماجستير. معهد علم النفس وعلوم التربية، الجزائر 1997.

7 – عويضة محمد. سيكولوجية التربية. دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، بيروت 1996.

8 – عبد الحليم منسي. قياس مفهوم الذات لدى طلاب الجامعة. مركز النشر العلمي، الطبعة الأولى جدة 1986.

9 – لورسي عبد القادر. محددات فعالية الطريقة الحوارية للتدريس في التعليم الأساسي. رسالة ماجستير. معهد علم النفس وعلوم التربية، الجزائر 1997.

R. Mucchelli. La dynamique des groupes. E.S. F. Paris ,1980.

J. Maisonueuve. La dynamique des groupes.Que - Sais - je?, P. U. F, Paris ,1973 .

# المراجع العربية

1- ر.أوبير. التربية العامة. ترجمة عبد الله عبد الدايم. دار العلم للملايين، ط8، بيروت 1996.

2- أبو هلال. تحليل عملية التدريس. مكتبة النهضة الإسلامية ، عمان 1979.

3- ج.بشارة. المنهج التعليمي. دار الرائد العربي ، بيروت. دون تاريخ.

4- ن. تمار . طرق التدريس. قراءات في طرق التدريس. كتاب الرواسي جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي ، عدد خاص ، دار الشهاب ، الجزائر 1994 .

5- جبسون وجنسون. التعلم الجماعي والفردي. ترجمة ، محمود بهجات.عالم الكتب، ط1 ، القاهرة 1998.

6- ع. جابر. سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم. دار الكتاب الحديث ، ط1 ، الكويت 1984.

7- ع. جابر. التدريس و التعلم. دار الفكر العربي، ط1 ، القاهرة 1998.

8- م. حمدان. أدوات ملاحظة التدريس. ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1986.

9- م. حمدان. التدريس الحديث أصوله وتطبيقاته. مؤسسة دار الكتاب، ط1 ، الكويت 1982.

10- م. زيدان.دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام.ديوان المطبوعات الجامعية،ط1،الجزائر1985.

11- سيد خير الله. مفهوم الذات ، أسسه النظرية والتطبيقية ، دار النهضة العربية ، بيروت1981.

12- ح. سلامة. نحو نظرية للتدريس. بحوث نفسية وتربوية. دار الهدى ، ط1 ، الرياض1991.

13- ف. السيد عثمان. سيكولوجية التفاوض وإدارة الأزمات. دار المعارف ، ط1، مصر1998.

14- ح.الفقي. التأخر الدراسي تشخيصه وعلاجه.عالم الكتب،ط1،القاهرة 1977 .

## الباب الأول : الجانب النظري

## الفصل الأول :

# خصائص المعلم والمتعلم

# المـــــراجـــــع

## I – خصائص المعلم :

إن عملية التعليم عملية ديناميكية تتم في نشاط مركب يحتوي جملة من المتغيرات والعوامل المتداخلة وفي تفاعل متواصل؛ فهناك المتغيرات الخاصة بالمعلم وأخرى خاصة بالمتعلم وأخرى ترجع إلى المادة التعليمية وطرق التدريس والتقنيات المستخدمة لتوصيل ذلك المحتوى ، وعليه فعملية التعليم تبقى صعبة الضبط وتبقى محل المحاولات التحسينية ما دامت تجري في وسط سريع التغير والديناميات المتفاعلة وكلها تؤثر في نتائجه ، وإذا أريد تقريب التسديد لأي مجهود تقييمي فعليه أن يمر عبر جملة من المحكات حتى يتسنى له إصدار بعض الأحكام التي من شأنها أن تكون محطة لبعض التعديلات لتحسين فعاليتها.

### 1 . محكّات التعليم:

#### 1.1.النتائج التعليمية:

هو عبارة عن محصلة ما تعلمه التلميذ من خبرات ومهارات ومحتويات معرفية وكل أشكال النمو لديه التي حصلت بعد التعلم، ويمكن الحصول على فكرة عن هذه النتائج من خلال مقارنة أداء المتعلم قبل التعليم بأدائه بعد التعليم؛ أي جميع التغيرات السلوكية الحاصلة من خلال ما يظهره المتعلم من اكتساب قدرات معرفية، ميول واتجاهات وقيم جديدة، ومهارات لم يكن يتحكم فيها من قبل، وتختلف طبيعة هذه النتائج حسب الهدف التعليمي، وتمكّن هذه الطريقة من أخذ فكرة عن إنجازات المعلم في المجالات النفسية، الحركية، الانفعالية والمعرفية.

#### 2.1. العملية التعليمية:

يشير هذا المحك إلى أنماط السلوك التفاعلي السائدة أثناء العملية التعليمية التعلّمية ، والتي تنتج تفاعل أنماط السلوك التعليمي للمعلم مع أنماط السلوك التعلّمي للتلميذ والتي يمارسها كلاهما في الوضع التعليمي؛ وتظهر أنماط سلوك

نفسها ، فإذا انصب اهتمام الفرد على وقاية صورة الذات الآنيـــة مـــهملا الـــذات الفعلية ، فإنه قد يسيئ إلى نفسه و كله اعتقاد بأنه يحسن إليها .

13- على غرار الاهتمام الرسمي بالرعاية النفسية للتلاميـــذ ، فـــإن ذلـــك ينبغي أن يلحق بالمعلمين، بإدخال مساعدين نفســـيين ينصـــب اهتمامـــهم علـــى المعلمين، و هو اقتراح عملي كفيل بتحقيق الاقـــتراحين الســـابقين ، و التصـــدي للمشاكل النفسية التي قد يكون المعلم عرضة لها .

14-كما يقترح الباحث بالنسبة لموضوع البحث، أن يتنـــاول بشـــيء مـــن التفصيل والإسهاب لأهميته و حداثته، في ربطه ببعـــض العمليـــات و المفـــاهيم التربوية الأخرى ، حتى يتم استجلاء بعض المؤشرات التي تفضي إلى تعديـــلات من شأنها رفع مستوى كفاية المعلم بصورة عامة .

المعلم التفاعلي من خلال الأساليب التي يستعملها في توصيل وشـــرح المحتـــوى التعليمي ، ومن خلال مهاراته في إثارة الأسئلة وإدارة الحوار والمناقشة وتوجيـــه التلاميذ وتقويم نتائجهم آنيا، أي بصفة تمكن التلميذ من تدارك ســـلوكه إن كـــان خاطئا أما أنماط سلوك التلاميذ فتتضح من خلال استجابات التلاميذ والتفاعل مـــع النظام المدرسي، وتركيز الانتباه، وبذل الجهد في إنجاز المهام التعليمية والاندماج ضمن جماعة القسم، كذا الأساليب التي يستعملونها في المناقشة وعرض آرائـــهم والتحاور مع زملائهم.

**3.1. العوامل المنبئة:**

و هي مجموعة الاستعدادات والقدرات والعوامل الشخصية التي يتسم بـــها المعلم والتي يمكن أن تساعد على التنبـــئ بفاعليـــة المعلـــم التعليميـــة الحاليـــة والمستقبلية، كقدراته العقلية وسماته الشخصية وعدد ســـنوات الخـــبرة ومســـتواه التحصيلي الأكاديمي، ويتأتى ذلك بإجراء بعض المقـــابلات واســـتخدام بعـــض المقاييس التي تقيس القدرات العقلية وبعض سمات الشخصية المرتبطـــة بـــالتعليم الفعال. **(عبد المجيد النشواتي، 1998)**.

غير أنه لا يمكن الوقوف على هذه الخصائص والاكتفاء بها لضمان تعليـــم فعال دون معرفة مستفيضة لبعض خصائص الفعالية المرتبطة بشخص المعلم.

**2 – خصائص المعلم الفعال:**

تصنف خصائص المعلم الذي يفترض فيه تحقيق مستوى تعليمي جيد إلـــى قسمين رئيسيين، خصائص معرفية وخصائص شخصية.

**1.2. الخصائص المعرفية:**

تعتبر القدرات العقلية والحصيلة المعرفية للمعلم من العوامل الحاسمة فـــي نجاح المعلم في مهامه التعليمية، وهذه الخصائص تؤثر على الاستراتيجيات التـــي

7-حث المعلم على ضرورة الانتباه إلى المواقف التي تثير دافعية التلميذ للمشاركة، وتعزيزها، و تجنب المواقف المحبطة، أو التي تشد عزائم التلميذ فيكون ذلك مدعاة للتهميش.

8-تحديد بعض الإجراءات الخاصة بتعليمية المواد الدراسية ، و التي من شأنها تسهيل عمل المدرس، باكتسابه لبعض الآليات التفاعلية الإيجابية ؛ كالتحفيز.

9-عدم تقييد المعلم بالمذكرات الرسمية، و منحه هامش التصرف في المحتوى أو الكيفيات الكفيلة بتوصيله ، حسب مقتضيات يقدرها المعلم تبعا لسيرورة التفاعل داخل القسم.

10-اعتبار الكيفيات التي يتفاعل بمقتضاها التلميذ مع مختلف الوضعيات التعليمية، و ما تثيره لديه من شعور بالأمن و الاطمئنان أو على النقيض ؛ الشعور بالتهديد ، لما يصدر من المعلم كسلوك لفظي عدواني ، أو بعض التصرفات التي تحدث إحباطا أو كفا ذهنيا أو عجزا مقنعا.

11-إعانة المعلم على تقبل ذاته كما هي، حتى يتسنى له الاستفادة من خبراته، و مساعدته على تقبل احتمال وجود تناقضات بين الذات ومفهوم الذات، وعليه يكون المعلم مستعدا لدفع مفهوم الذات وتقريبه أكثر من الذات الحقيقية المتوازنة ، فيفهم المعلم نفسه و يقبلها كما هي ولا يبخسها قيمتها، و يكون استلزاما لذلك تفهم أفضل و تقبل الآخرين .

**" إن الوثوق بالآخرين و محبتهم لا ينموان في تربة احتقار الذات "**

**( كارو ياماماتو، 1990 )**

12-المتابعة النفسية للمعلمين ، لتقريب التطابق بين الذات و مفهوم الذات، ومحاولة التقليل من الصراعات العصابية التي قد يعاني منها المعلم؛ فإحساس المعلم بضرورة الحفاظ على صورة جميلة للذات ، و هو على صورة مخالفة تماما لما هي عليه الذات الحقيقية ، فإن المعلم سيكون عرضة لانهيار عصبي قد يستعصي علاجه، و إنما يقع ذلك عند حدوث تشوه صورة الذات، و ليس الذات

يتبعها المعلم في عملية التواصل مع تلاميذه، ومهارته في توصيله رسالته التعليمية وهذه الخصائص مرتبطة من حيث نموها بجملة من العوامل.

**2. 1. 1 . الإعداد الأكاديمي والمهني:**

فالمعلم المتفوق في ميدان تخصصه والمؤهل مهنيا يكون أكثر قابلية للتحكم في العمليات العلمية الكفيلة بتحقيق نتائج تعليمية جيدة إذا قيست هذه الفعالية بمستوى تحصيل التلاميذ (Right and Nauthall, 1970). وقد أشارت دراسة (Rosenshina) إلى أن المعلمين الأكثر فعالية يمتلكون قدرات عقلية تمكنهم من استخدام نشاطات وأساليب متنوعة في التدريس تميزهم عن غيرهم من المعلمين الأقل فعالية.

**2. 1. 2 . إتساع المعرفة والاهتمامات:**

كما يرتبط التعليم الفعال بمدى تنوع اهتمامات المعلم واتساع اطلاعه على مختلف ميادين الحياة البشرية، خاصة ما تعلق منها بالقضايا الاجتماعية والأدبية والفنية . (Ryans, 1959).

**3.1.2. معرفة المعلم لتلاميذه:**

إن درجة إحاطة المعلم بمن يتولى تكوينهم من حيث خصائصهم المعرفية، الوجدانية والاجتماعية، كلها متغيرات تلعب دورا مهما في عملية التعليم كما بينت ذلك دراسة (Hoyt, 1955)، وأن هذه الخصائص لها علاقة بفاعلية التعليم واتجاهات التلاميذ نحو الدراسة ونحو المعلمين.

إن معرفة المعلم لأسماء تلاميذه وقدراتهم العقلية ومستويات نموهم، والصعوبات التي يواجهون أثناء تعلمهم وطبيعتها، ومعرفة خلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، ومعرفة اتجاهاتهم وميولهم وقيمهم، تجعل التعليم أكثر فعالية، حيث تجعل المعلم أكثر اندماجا معهم وأقدر على الاتصال بهم، كما تساعد التلاميذ على تكوين اتجاهات إيجابية نحوه ونحو المادة الدراسية.

**2.2. الخصائص الشخصية:**

يتأثر التلاميذ بمعلمهم خلال تفاعلهم من خلال ما يتميز به من سمات شخصية، فهذه السمات تؤثر على الجو التفاعلي وتواصل المعلم مع التلاميذ في

## التوصيات و الاقتراحات :

يقترح الباحث جملة من النقاط التي يراها كفيلة بالحد من تأثير مفهوم الذات على عملية التفاعل اللفظي؛ أو على الأقل ، محاولة العمل على تثبيت مفهوم ذات إيجابي لدى المعلم ، نلخصها فيما يلي:

1- صياغة محتويات تكوينية لإعداد المعلم ، من حيث الرصيد النظري النفسي حول مفهوم الذات و التفاعل الإيجابي ، و صياغة ذلك ضمن تصور المهام المنوطة به، وفق مبادئ التربية الحديثة .

2- إدخال بعض المواد التكوينية ، خاصة ما يتعلق بالجانب الوجداني للمعلم و كيفية استثمار الخصائص المعرفية والوجدانية للتلميذ .

3-تقصي توجيه المعلمين نحو المجالات التي من شأنها أن تفي بالحاجة إلى تأكيد الذات، و ربط ذلك بمستوى الإنجاز الأكاديمي، ليتحول إلى محك ومحل رضا الفرد عن النفس، ما يمكنه من صرف نظره إلى حد ما، عن الواقع الاجتماعي، و ما يمكن أن يصدر عنه من دواعي الإحباط، و احتقار الذات، مع العلم أن فعالية الفرد ترتبط بمستوى الضمانات الاجتماعية.

4-تدريب المعلمين على مهارات الاتصال الفعال و التركيز خاصة على تنمية الخصائص الوجدانية لدى التلميذ ، لأنها كثيرا ما تغفل إذا قورنت بالاهتمام الذي تحضى به الجوانب المعرفية .

5-تنبيه السلطات الرسمية إلى ضرورة التخفيف من وطأة الظروف التي تؤثر سلبا على مفهوم الذات لدى المعلم ، خاصة ما تعلق منها بالحاجات الاجتماعية الضرورية، كالسكن، الصحة، مستوى الدخل... الخ.

6-إعطاء توجيهات دورية للمعلمين حول أهمية التفاعل الإيجابي، وتوعيتهم بضرورة القيام بنقد جهودهم، فيما يخص طريقة تفاعلهم مع التلاميذ، أي القيام بتغذية راجعة باستمرار.

الصف الدراسي، ومنه تؤثر على سلوك المعلم لارتباطها بـــالجوانب الانفعاليـة للشخصية والتي لا يمكن التحكم فيها ولا التنبؤ بها على نفـس درجـة الصفـات المعرفية ومن أهم هذه السمات:

**1.2.2. الاتزان والمودة:**

تشير بعض الدراسات إلى أن المعلمين المتصفين بالاتزان الانفعالي يظـهر تلاميذهم مستوى أعلى من الأمن الانفعالي والصحة النفسية من تلاميذ المعلميـن المتصفين بالتوتر. وأن المعلمين الأكثر فعالية يمتازون بالتسامح تجاه تلاميذهـم، ويعبرون عن مشاعر ودية تجاههم، كما يشجعون على المساهمة في النشـاطات الصفية، مما يؤدي إلى تعزيز الثقة بالنفس لدى المتعلمين. (Ryans, 1960).

ولقد صنف (Witty, 1967) مجموعة من السمات الشخصية للمعلم الفعال كمـا يدركها التلاميذ أنفسهم من خلال دراسة مسحية وتوصل إلى ترتيبها تنازليا:

1 – التعاون والاتجاهات الديموقراطية.

2 – التعاطف ومراعاة الفروق الفردية.

3 – الصبر.

4 – سعة الميول والاهتمامات.

5 – المظهر الشخصي والمزاج المرح.

6 – العدل وعدم التحيز.

7 – الحس الفكاهي.

8 – السلوك الثابت والمتسق.

9 – الاهتمام بمشكلات التلاميذ.

10 – المرونة.

11 – استخدام الثواب والتعزيز.

12 – الكفاءة غير العادية في تعليم موضوع معين.

صيغت لتوجيه إشكالية البحث ، و التي نصت عموما علـــى وجـــود فـــرق بيـــن المعلمين في تفاعلهم داخل القسم ، وفي تفاعل التلاميذ معهم تبعا لمفهومـــهم عـــن ذواتهم . حسب ما هو محدد ضمن مصفوفة " فلاندرز" .

فمفهوم الذات عامل نفسي يؤثر على جملة الآليات التفاعلية اللفظية التـــــي يستخدمها المعلم أثناء ممارسته لمهنته ، و أن في ذلك دلالة علـــى تـــأثر المعلـــم بالصورة التي يحملها عن نفسه ، مما يؤثر على تفاعل التلاميذ معه ومع زملائـــهم ؛ و قد تبين أن المعلمين الذين يتميزون بمفهوم ذات إيجـــابي ، يتفوقـــون علـــى زملائهم من ذوي مفهوم ذات سلبي ، من حيث الاعتبـــارات التـــي يفـــترض أن يحتويها التفاعل اللفظي و أن يضمنها المعلم معاملته لتلاميذه داخل القسم ، وفـــق مقتضيات الحديثة للتربية ، و التي عنوانها التأكيد على ضرورة المساهمة الفعالـــة للتلاميذ أثناء تعلمهم .

تبين هذه الدراسة أن التلاميذ يقدرون بعض الخصائص الانفعالية عند المعلم كالود والتعاطف والتعاون ويعتبرونها أهم من بعض الكفاءات المعرفية.

**(عبد المجيد النشواتي، 1998: 238)**

**2.2.2. الحماس:**

أشارت بعض الدراسات إلى أن مستوى حماس المعلم في أداء مهمته التعليمية يؤثر على مهاراتهم أو فعاليتهم، وأن هناك علاقة بين مستوى تحصيل التلاميذ وحماس المعلم، وتنمية اتجاهاتهم نحو المادة التي يدرسونها.

**(Mastin ،1973)**

**3.2.2. الإنسانية:**

فالمشاعر المناقضة لمشاعر الإنسانية السليمة كالتزمت والديكتاتورية والعصبية، الانغلاق وعدم تقبل الآخرين والحساسية تجاه النقد تجعل المعلم أقل فعالية، حيث تؤثر هذه المشاعر على البنية الصفية سلبا وعلى انسجام التلاميذ معه، بحيث تحجمهم عن إقامة علاقة ودية معه بصدور تلك التصرفات عنه.

**(النشواتي، 1998)**

**3. كفايات التدريس الأدائية:**

الكفاية تعني التمكن من أداء عمل معين (هيوستون وهوسان، 1972) والكفاية في التدريس تعني القدرة على القيام بأداء محدد يتعلق بأحد مهام المعلم في الموقف التدريسي ، بحيث يكون هذا الأداء مؤثرا في تحقيق أهداف ذلك الموقف من جهة، وقابلا للملاحظة والقياس من جهة أخرى؛ ويقصد بالقابلية للملاحظة، إمكانية ملاحظة الأداء بصورة مرئية إذا كان أداء يتعلق بتنفيذ التدريس أو إدارة الفصل، أو بصورة مكتوبة إذا كان أداء يتعلق بتخطيط التدريس.(يس عبد الرحمان قنديل، 1998).

فالكفاية بهذا المفهوم هي الناحية الإجرائية التي يقوم على أساسها تقويم أداء المعلم، بحيث تسمح هذه الإجراءات بإصدار أحكام على مهارة المعلم التعليمية. ومن الكفايات التي يوليها الباحثون اهتماما خاصا نظرا لأهميتها في

## الخاتمـــة :

إن الجهد المقدم في هذا البحث ، يصب في جملة الاهتمامـــات المرتبطـــة بتحسين كفاءة المدرس ، و منه استثمار الجهد التربوي المبذول من قبل المدرسين و التلاميذ ، بل و كل القائمين على العملية التربوية ؛ إذ البحث في متغير نفســـي كمفهوم الذات ، وتأثيره على مجريات الأحداث داخل القســـم ، و حســـن ســـير النشاطات التربوية لتحقيق الأهداف المنوطة بها ، وعلاقة هذا المفـــهوم بنشـــاط التلميذ و هو يتفاعل مع المعلم ، و مع المواقف التعليمية المختلفة .

لقد اقتصر البحث على المعلم في تأثره المباشر بمفهوم الذات ، و رصـــد امتداد التأثير على التلميذ ، من خلال تفاعله في القسم ، لما يفترض في التلميذ من ضرورة المساهمة ، لاكتشاف و بناء المعرفة واكتساب بعض المهارات التي تتفق واستعداداته الفطرية ، المعرفية و الوجدانية .

تمكن صياغة البحث ، ضمن هذا المظورمن تيسير تحديد بعض جوانـــب المشكلات في العملية التربوية ، و التي لها علاقة بالواقع التربوي الممارس ، فهذا البحث مبني على مشكلة تستمد مبررات وجودها، من جملة المظاهر التي تتجلـى عبر سلوكات المدرسين أثناء تفاعلهم مع التلاميذ ، فتتأثر بذلك العلاقة بين المعلـم و التلميذ ، و ما ينجر عنه من عقبات تحول دون تحقيق أهداف تربوية حيوية فـي نمو التلميذ.

لقد قامت المعالجة المنهجية في هذه الدراسة على أساس اقتران افـتراضي له ما يبرره في الإنتاج المعرفي النظري ،لميدان علم النفس ، وميـــدان التربيـــة، إذ يبين مفهوم الذات كمفهوم نفسي ، قد يكون له أثر معتبر فـــي توجيـــه عمليـــة التفاعل اللفظي . و قد توصل الباحث إلى إقرار الفروق بالنسبة للفرضيات التـــي

توجيه الفعل التعليمي، المستوى الذي بلغه المعلم من الكفاية في مهارات التفـــاعل الصفي.

**1.3. مهارات التفاعل الصفي:**

**1.1.3. التهيئة والإشارة:** لابد لتحقيق الأهداف التعليمية من تجاوب التلاميذ مـــع معلمهم ولا بد أن يتوفروا على قدر لا بأس به من الدافعية للتعلم

ويمكن للمعلم أن يحقق هذا المستوى من الدافعية عند بدايـــة الـــدرس بإثارتـــهم وتحفيزهم فكريا لتلقي موضوع الدرس بإحدى الطرق الآتية:

1- طرح سؤال حول موضوع الدرس، على أن يتوقع المعلم أن تلاميـــذه على علم ولو مبدئيا بالموضوع

2- عرض فيلم قصير بواسطة الفيديو ثم طرح أسئلة حول الموضوع

3- عرض جسم أو شكل المادة ثم طرح أسئلة

4- استغلال بعض الأخبار حول الموضوع، أو حدث شائع فـــي المجتمـــع كنقطة انطلاق للموضوع وإثارة الاهتمام.

**2.1.3. استخدام الأسئلة:**

وذلك باعتبارها وسيلة فعالة لإثارة دافعية التلاميذ والحفاظ عليها، وجعـــل البيئة الصفية بيئة نشطة، بتفاعل المعلم مع التلاميذ والتلاميذ مع بعضهم البعـــض، كما تستعمل الأسئلة للتحقّق من بلوغ الأهداف بصفة متجانسة بين التلاميذ وهـــي أولى المراحل لكشف مواطن الخلل لتعديله وتدعيم ما صح من قواعـــد معالجـــة المعطيات كالعمليات المنطقية وتعتبر هذه العملية هامة جدا في تســـيير الصـــف الدراسي؛ إذ بواسطته يمكن للمعلّم إدماج جميع التلاميذ ضمن جماعة القسم.

*** قواعد استخدام الأسئلة:**

1- على المعلم أن يوجه الأسئلة بصفة متجانسة بين التلاميذ حتـــى يتيـــح الفرصة لكل التلاميذ كي يشاركوا ويندمجوا فيما يجري في القسم.

2- أن تكون طبيعة الأسئلة تثير العمليات العقلية العالية لدى التلاميذ.

## الخـــلاصـــة :

لقد تناول البحث بالدراسة ظاهرة نفسية في تقاطعها مع ظاهرة تربوية عند نقطة استثمار الجهد التربوي ، و البحث عن السبل التي تجعلـــه أكـــثر فعاليـــة ؛ فمفهوم الذات باعتباره حالة نفسية ، تنتج عن مجموع الإدراكات التي يحملها الفرد عن نفسه و يكوّنها عن ذاته ، باعتباره موضوع هذه الادراكات ؛ فإن هذه الحالـــة تترجم لدى المعلم ، في كيفية تفاعله داخل القسم و عليه افترض الباحث أن يكـــون لتلك الحالة أثرا ذا دلالة على عملية التفاعل الصفي اللفظي ، من خـــلال تـــأثير مفهوم الذات على أدآئه التفاعلي ، يتأثر تفاعل التلميذ معه و مع زملائه تبعا لذلـــك غير أن تأثر التلميذ ، يحمل على وجه التّعدي ، لتأثر المعلم بمفهومه عن ذاتـــــه ، والذي هو موضوع الدراسة في هذا البحث .

للاستدلال على ما سبق افتراضه ، قام الباحث بجمع معطيات و نتائج لكـــي يتسنى اختبار دلالة الفرق للفرضيات الصفرية و المتعلقة بالنسب التـــي تحصـــل عليها فريقان من المعلمين ؛ أي الذين يتميزون بمفهوم ذات سلبي و الذين يتميزون بمفهوم ذات إيجابي ، وكان اختبار الفرق من وجهين ؛ تفاعلهم العام ؛ أي سلوكهم اللفظي ، و الذي ينقسم إلى قسمين ؛ كلام المدرس المباشر ، و كلام المدرس غير المباشر ، ثم تفاعل تلاميذهم ، وينقسم بدوره إلى قسمين ؛ كلام التلاميذ كاســتجابة للمعلم ، و كلام التلاميذ مبادرة منهم.

لقد دلت النتائج عموما على فروق واضحة ، و ذات دلالـــة فـــي أغلبـــها و يصدق ذلك على كل الفرضيات ، أي سواء ما تعلق بالفرق في تفاعل المدرسين أو تفاعل تلاميذهم معهم ، بحيث كان الفرق دالا في الفرضيـــة الأولـــى و كـــان لصالح المدرسين من ذوي مفهوم ذات سلبي ، لكن نوعية الفرق تختلف ، إذ بينت النتائج أن هذا الفرق يعزى ، إلى فئة المعلمين المتميزين بمفهوم ذات سلبي والذي يؤثر على كلامهم المباشر ، إذ ارتفعت نسبتهم فيه . أما بالنسبة لكـــلام المـــدرس

3- أن يعد المعلم الأسئلة المحورية الموجهة للعملية التعليمية مسبقا، حتى تخدم الأهداف التعليمية.

4- الانتباه الذي يستغرقه كل تلميذ للإجابة.

5- استعمال عبارات المدح والتشجيع ليستمر التلميذ في الإجابة وإن كانت خاطئة.

6- تجنب الأسئلة التعجيزية أو التحقيرية ، لأنها تفقد قيمتها التربوية بل تؤثر سلبا على الناحية الوجدانية للتلاميذ.

**3.1.3.إستخدام المواد والأجهزة التعليمية:**

فمن شأن الكتاب أو الأشرطة المسموعة والمرئية، أو استخدام الشرائح الثابتة أو الخرائط أن تكمل مهام المعلم في الشرح والإيضاح، وأن توسع مدارك التلميذ بالنسبة للمحتوى المتناول، وأهمية هذه الوسائل تكمن في أنها تثير أكثر من حاسة واحدة لدى التلميذ،مما يثير انتباهه ويوقظ اهتمامه ويوفر عنصر التشويق فيكون الاستيعاب أسهل.

ومن شروط استخدام الوسائل التعليمية:

1- أن تخدم الوسائل المختارة الأهداف التعليمية

2- أن تكون مناسبة لمستوى تفكير التلاميذ، وإلا ستعقد الأداة أو الوسيلة المحتوى أكثر.

3- أن لا تتضمن الوسيلة مادة تعليمية غزيرة لأنها قد تشتت الانتباه.

**4.1.3. حيوية المعلم:**

وهي القدرة على التحرك في جميع أنحاء القسم، ومما يدل على حيوية المعلم أيضا، قدرته في تقليد بعض الحركات أو الأصوات حسب ما يقتضيه الموقف، كذا قدرته على توصيل الصوت إلى جميع التلاميذ، مما يساعد المعلم على المحافظة على حيويته ممارسة الرياضة.

غير المباشر فكان الفرق يحمل دلالة عكسية ، أي لصالح المدرسين ذوي مفـــهوم ذات إيجابي .

أما بالنسبة لدلالة الفرق بين المعلمين من حيث تفاعل تلاميذهـــم ، فكـــانت النتيجة ، أن إنحاز الفرق لصالح المعلمين من ذوي مفهوم ذات إيجابي ، و في هذا دلالة على أن هؤلاء المعلمين ، أكثر حرصا على استثمار المواقف التعليمية أثنـــاء عملية التفاعل اللفظي.

و عليه فإن لمفهوم الذات أثر عميق في صياغة سلوك المعلم اللفظي ، أثناء عملية التفاعل داخل حجرة الدراسة ؛ و أن التلاميذ يتأثرون لتأثر معلمهم بذلك لأن سلوكهم ، يأتي تبعا لسلوك المعلم في الغالب.

**5.1.3. إنهاء الدروس:**

يقتضي إنهاء الموقف التدريسي نظاما محكما، ويرجع ذلك إلى قدرة المعلم على التحكم في الوقت المتاح للدرس، حيث يرجئ بعض الدقائق لتلخيص الموقف وصياغة مواقف حياتية متشابهة إن أمكن، وبناء صورة نهائية منسجمة في ذهن التلميذ.

**2.3. مهارات إدارة الصف:**

**1.2.3. الانتباه للأحداث الجارية في القسم:**

عندما يلقي المعلم الدرس ويشرحه ويناقشه مع التلاميذ، فعليه ألا يغفل عما يحدث بالتوازي مع عمله، ويصعب هذا الانتباه إذا كانت أغلبية القسم مشدودة إلى المعلم متفاعلة معه في انسجام تام، إذ يعسر عليه أن يلتفت إلى المنشغلين عن الدرس بأشياء أخرى، وتكرر مثل هذه المواقف تجعل بعض التلاميذ بعيدين عن زملائهم ويصعب تدارك ما فاتهم مما يؤدي إلى إضعاف إرادتهم وإرادة المعلم في مساعدتهم ومن ثمة يحكمون على أنفسهم بالفشل والعجز عن القيام بأبسط الأشياء.

**2.2.3.المعاملة:**

يحمل التلميذ صورة مقدسة عن المعلم وعن المدرسة أول ما يدخلها ويتوقع من المعلم صفات حميدة ، وعليه فالمعلم ملزم بأن يحافظ على هذا المكتسب وأن يكون قدوة في سلوكاته سواء داخل القسم أو خارجه، حتى يضمن فعالية التأثير فيهم. ويضاف إلى ذلك استغلال هذه النظرة وتعزيزها إيجابيا بحرصه على مشاغلهم ومساعدتهم في حل بعض مشاكلهم واحترام مشاعرهم وأفكارهم، كما يظهر مشاعر الود والألفة تجاههم ومن المهم في ذلك أن يحفظ أسماءهم ليخاطبهم بها. (عبد الرحمان قنديل، 1998).

ويرى **روجرز** أن من أهم مظاهر العلاقة بين المدرس والتلميذ، هي تلك التي تعتمد على علاقة المساعدة،عن طريق الحب، حب التلميذ بشكل حقيقي، وأن

" نتيجة لمشاركة التلاميذ في النشاطات الصفية يكوّن التلاميـــذ بـــالفعل انطباعات مشتركة حول كيفية عمل المدرس باعتباره إنسانا ، و ما نـــوع العمل و إلى أي مدى يحبون درسه و إن هذه الانطباعات و الأحاســـيس تؤثر في كل أوجه السلوك في حجرة الدراسة ."

( فلاندرز، 1967 )

يتقبّل المدرس كلّ ما يقوله التلميذ دون أي موقف أخلاقي أو تقويمي حتى لا تكون لدى التلميذ مشاعر الإثم، إلا أن هذا الاحترام لا يتعدى حدودا معقولة.

**(جابر عبد الحميد جابر، 1984)**

**4. العوامل المؤثّرة على أداء المعلم:**

**1.4.الموهبة:**

يرى رونيه أوبير ؛ أن تكون مربيا ، يعني الاستعداد لفهم الأطفال ولإدراك طريقتهم الخاصة في تصور الأشياء والكائنات ، والقدرة على الهبوط إلى مستواهم والتحدث بلغتهم وجعل الأفكار التي نريد نقلها لهم يسيرة وقريبة وفي متناولهم. **(رونيه أوبير، 1967)**

والموهبة شعور عميق يكتنف المعلم يترجم في رغبة ملحة أو حاجة إلى التضحية في سبيل أضعف المخلوقات وأكثرها انفتاحا على المؤثرات جميعها وأشدها ثقة بقوة الراشد وصلاحه، فالحب أولى العناصر وأهمها في نجاح المعلم في حياته كمربي.

**2.4. الصفات الفكرية:**

يأتي على رأس الصفات الفكرية النظام والوضوح، إذ المعلوم أنّ المرء لا يستطيع تبليغ شيء إلاّ إذا أحسن فهمه واستيعابه وتمثّل المعرفة التي يريد إيصالها، وهذا يعني وضعها وإدراجها في منظومته الفكرية مع إدراك جميع علاقاتها بالمعارف الأخرى، وتقدير قيمتها، بتمييز ما هو أساسي فيها وما هو ثانوي. وبهذا الشكل تصبح المعرفة سهلة التناول تحليلا وتركيبا، وتأخذ صبغة منطقية، والمعارف الواضحة المبوبة والمصنفة لا تستمد قيمتها من ذاتها بقدر ما تستمدها من الطريقة التي استخدمت لتنظيمها؛ لأنّها تشمل في الوقت ذاته، تعليما للطريقة التي قدمت بها إلى حد ما.

وإضافة إلى ذلك ينبغي أن يتميز المعلم بقدرة نقدية وسيطرة دائمة على الذات تسيران جنبا إلى جنب. **(رونيه أوبير، 1967)**.

المعلمين ذوي مفهوم ذات إيجابي أكثر إتاحة لفرص المشاركة و المساهمة في القسم ، ما من شأنه أن يحبب جو الدراسة لديهم ، و يؤدي إلى تكوين انطباع حسن عن المعلم ، فيكون التلاميذ بذلك على مستوى من الدافعية ، يحملهم على فعالية إنجازيه للمهام التعليمية في مستوى تحقيق الأهداف التربوية. وفي هذا الصدد تأتي دراسة (Tonelson,1981) لتعزّز هذا الرأي إذ وجد أن مفهوم الذات يساعد على خلق جو مدرسي نفسي جيّد ، و أن ذلك له أثر معتبر على نمو مفهوم الذات لدى التلاميذ ، وعلى زيادة تحصيلهم الدراسي ؛ إذ تنمي هذه الأجواء الشحنات الوجدانية للتلميذ التي من شأنها أن تحرر طاقاته الكامنة .

كما يرى (Rouson,1976) ، أن مفهوم الذات لدى المعلمين يؤثر على سلوك الطلاب داخل حجرة الدراسة ، على اعتبار أن المعلمين هم مفتاح العملية التعليمية. على أنه لا يمكن إغفال ما لبعض العوامل من تأثير على مفهوم الذات ، ومنه على مستوى التحكم في الفصل الدراسي ؛ كعامل الخبرة في ميدان العمل التربوي ، إذ يساهم هذا الأخير في تكوين علاقات المساعدة بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ فيما بينهم .(Brothers,1985) (صلاح أحمد مراد ،1989 )

وعلى النقيض يؤدي قمع المبادرات إلى ظهور بعض السلوكات العدوانية من قبل التلاميذ ، و التي قد يدركها المعلم أنها تهديد له أو محاداة لشخصه فيقابل المعلم ذلك ، بعدوان تتعدد أشكاله مع تبريره ، لأن السلطة بيده ؛ فيزيد من سلوكات الضبط وحفظ النظام داخل القسم ، أو يعمد إلى ردود أفعال تشعر التلميذ بالنقص وتؤدي إلى بذلك إلى الإحباط والكف الذهني ، فيهمش التلميذ نفسه وتظهر لديه سلوكات الانطواء ، كأساليب دفاعية ، وقد يكون التلاميذ على خلاف ذلك تماما ، إذ يدرك سلوكات المعلم التسلطية أنها استفزازات ؛ فتصدر عنهم تصرفات تزيد من تعقد العمل التربوي ؛ بأن يلجأ إلى إصدار أصوات أو حركات أوعبارات تثير الضحك وتشدّ الانتباه ، وقد يحدث أن يتجه التلميذ إلى زملائه بردود أفعال عدوانية ، أو نحو المدرسة بتخريب أثاثها ، أو الكتابة على الجدران أو إلى التغيب فيقصي نفسه منها إن لم يتدارك الوضع بصفة عاجلة .

**3.4. التكوين:**

يقوم التكوين على إعداد المربين بتزويدهم بثقافة عامة تجعلهم قادرين على فهم مناحي الحياة والمشكلات الإنسانية، بحيث يستطيع أن يتفاعل معها وتكييف عمله معها، كما يعمل التكوين على إعداد المربيين من الناحية المهنية، بشتى مجالاتها انطلاقا من معرفة الطفل ومراحل نموّه، إلى التمرس بجميع الطرائق التدريسية، تضاف إلى ذلك الأخلاق المهنية والحقوق والواجبات التي ترشد المربي إلى الشروط العامة لممارسة المهنة. وعلى اعتبار أهمية هذا العامل فسوف يتناول بشيء من التفصيل فيما يلي.

**5. التكوين:**

يعتبر التكوين أحد العوامل الحاسمة في تحسين أداء المعلم، وأكثرها فعالية في تحقيق الأهداف التعليمية ذلك بما يتيح للمعلم من إمكانيات الاستجابة الصحيحة في المواقف التعليمية المختلفة.

ويعرفه (**عبد اللطيف الفارابي**، 1994: 149) بقوله:" هو فعل بيداغوجي يكتسب ويبنى ، وليس مجرد سجل للمعلومات أو مجرد تعليم لعادات معينة، فالتكوين ينبغي أن يسعى إلى البناء وتحليل المواقف البيداغوجية المختلفة بقدر الإمكان".

فالتكوين عملية بناء دقيقة متماسكة الجوانب تهدف إلى صقل شخصية المعلم لأن يتوافق مع مقتضيات الفعل التعليمي، ولا يقتصر على الجانب التلقيني أو الحشو لمجموع المعارف التي يقوم عليها المعلم، بحيث يكتسب المعلم آلية التكيف مع المواقف التعليمية على اختلافها وتنوعها.

ويعرفه (**عبد القادر لورسي**، 1997: 56): "هو تلك العملية الإعدادية التي تهدف إلى تزويد المعلم، بالقدرات والكفاءات والمهارات اللازمة لأداء عمله بنجاح، وتشمل هذه العملية جانبان أحدهما علمي معرفي والآخر إنساني، ويتمثل الجانب العلمي المعرفي في المعلومات المتعلقة بمضمون المواد الدراسية المختلفة التي سيقوم المعلم بتدريسها، بينما يشمل الجانب الإنساني المعلومات النفسية

لقد حملت مجموع المقارنات التي قام بها الباحث على اعتبار دلالة الفـــرق بالنسبة لكل النسب ، أي رفضت الفرضية الصفرية في كل المقارنات ، و في هذا دلالة واضحة على تباين المجهود المبذول من قبل المعلميـــن حســـب مفهومـــهم لذواتهم ، و في إثارة الخصائص الحيوية لدى التلاميذ ، بما يمنحونهم من فـــرص التعبير و حرية المشاركة داخل القسم ، والجدول التالي يلخص النتائج التي أسفرت عليها هذه المقارنات .

**جدول رقم (11): يبين دلالة الفرق بين كلام التلاميذ مبادرة منهم .**

| المقارنات | قيمة "Z" المحسوبة | دلالة الفرق |
|---|---|---|
| 01 | - 41.52 | دال |
| 02 | - 47.98 | // |
| 03 | - 17.23 | // |
| 04 | - 16.26 | // |
| 05 | - 19.92 | // |
| 06 | - 07.62 | غير دال |
| 07 | 00.00 | // |
| 08 | - 38.37 | دال (عكسيا) |
| 09 | - 46.54 | دال |
| 10 | - 43.11 | // |

و على إثر هذه النتائج ، أصبح التمايز بين المعلمين فـــي نوعيـــة تفـــاعل تلاميذهم معهم واضحا ، و أن إيجابية التفاعل إنما تتجه نحو المعلمين المتمـــيزين بمفهوم ذات إيجابي ، و أن الفرق المقرر ، حاصل في كلا النوعين ، أي سواء ما تعلق بكلام التلاميذ كاستجابة للمعلم أو بكلامهم مبادرة منهم ، مما يـــدل علـــى أن

والتربوية والاجتماعية الضرورية لتمكين المعلم من الاستجابة بصفة فعالة لمختلف الأوضاع التي تعترضه أثناء قيامه بعملية التدريس".

والتكوين المتواصل يوفق بين تعلم الفعل البيداغوجي والوعي بالغايات والأهداف التربوية، والإحاطة بشروط العلاقة التربوية والمعرفة النفسية والاجتماعية للتلميذ كما يقوم التكوين على ضرورة الوعي بلزوم التحسين الذاتي المستمر! للمعلم.

ولا ينبغي أن يركز التكوين على تلقين مجموعة من التقنيات فيسقط المعلم في سلبية التقيد بها، لا أن يعتقد المعلم بصلاحية النموذج المقترح لكل الوضعيات التعليمية بل عليه أن يتبنى أساليب متنوعة تستطيع تحريض القوى الخفية والقدرات والاستعدادات العميقة في التلميذ. وعليه يجب أن يجري التكوين في جو من النقاش والتفكير النقدي وهذا من شأنه أن يجعل المعلم يبحث عن تحديد الأهداف بشكل أدق وتصميم المواقف التعليمية بشكل أنسب وأكثر إتاحة للفرص وأكثر ثراء.

على أنه ليس هناك تكوين مثالي، وعليه فلا ينبغي أن يحمل المعلمون أثناء تكوينهم على التقيد بنموذج بعينه أو التقيد الحرفي بالتعليمات أو المذكرات الرسمية لإنجاز الدروس؛ إنه يجب محاولة تحضير المربي لكي يتمكن من القيام في أحسن ما يمكن بوظائفه،وأن يخلق باستمرار ظروفا جديدة للفعل التربوي ويتعلق الأمر بتحضير لوضعيات معروفة و وضعيات مجهولة، وإلى أنماط معينة كالتنشيط والتحضير لتنمية مواقف جديدة نحو التربية بدل النظر إلى التكوين من خلال المعنى الضيق الذي يؤدي إلى التقوقع. (Debesse et Mialaret, 1977 :274 )

**1.5. أسس التكوين:**

1- تقوم عملية التكوين على التفكير على الصعيد الفلسفي، التاريخي، الاجتماعي لمهام المؤسسة المدرسية والدور المنوط بها في المجتمع وغايتها الحالية والمستقبلية بالنسبة للتربية.

**جدول رقم (09): يوضح دلالة الفرق بين كلام التلاميذ استجابة للمعلمين.**

| المقارنات | قيمة " Z " المحسوبة | دلالة الفرق |
|---|---|---|
| 01 | - 8.03 | دال |
| 02 | -10.47 | // |
| 03 | - 30.14 | // |
| 04 | - 28.75 | // |
| 05 | - 2.82 | // |
| 06 | - 5.78 | // |
| 07 | - 0.44 | غير دال |
| 08 | 4.66 | دال (عكسيا) |
| 09 | - 7.40 | دال |
| 10 | - 3.82 | // |

**4.2. اختبار الفرضية الرابعة** : والتي مفادها وجود فرق بين التلاميذ من حيث كلامهم مبادرة منهم . فتوزعت نسبهم في مصفوفة فلاندرز حسب ما يبينه الجدول التالي :

**جدول رقم (10) : توزيع نسب حديث التلاميذ مبادرة منهم**

| فئة المعلمين دون الوسيط | نسبة كلام التلاميذ مبادرة منهم | فئة المعلمين فوق الوسيط | نسبة كلام التلاميذ مبادرة منهم |
|---|---|---|---|
| 1 | 18 | 1 | 07 |
| 2 | 10 | 2 | 06 |
| 3 | 00 | 3 | 18 |
| 4 | 04 | 4 | 19 |
| 5 | 00 | 5 | 02 |
| 6 | 01 | 6 | 01 |
| 7 | 00 | 7 | 04 |
| 8 | 02 | 8 | 07 |
| 9 | 09 | 9 | 21 |
| 10 | 04 | 10 | 08 |

2- مجموعة المعارف النفسية الخاصة بالتلميذ، بالمستوى الذي يمكنه من التعامل والتكيف مع المشكلات التي تواجه المتعلم، وذلك ما تعلق به فردا أو جماعة أي في تفاعله مع زملائه، فهناك جملة من البنيات والخصائص لا يمكنها أن تنمو إلا ضمن جماعة متفاعلة.

3- التدريب على تطبيق مختلف المعارف التي تناولها وجميع الطرق والتقنيات التربوية والتي من شأنها إقامة تواصل تربوي فعال.

4- الدراسة النفسية والتربوية لتعليمية المواد الدراسية، وينبغي تناول هذه الدراسة بصفة تضمن للمواقف التعليمية الخصوبة وتمكن المعلم من التنمية الذاتية

**(عبد القادر لورسي، 1997)**

**2.5.خصائص عملية التكوين:**

تستلزم عملية تكوين المعلمين إعدادا مزدوجا؛ تكوين علمي أكاديمي وتكوينا مهنيا تربويا، فأما التكوين العلمي الأكاديمي ينمي الكفاءات العلمية المرتبطة بالمستوى التعليمي، كما يتميز التكوين الأكاديمي بانفتاحه على ميادين علمية أخرى، بحيث يكون لدى المعلم ثقافة عامة واسعة خاصة ما تعلق بميادين النشاط الإنساني الاجتماعي، كما يمكن المعلم من نقل المواقف الذهنية الخاصة إلى ميادين عامة للفكر الإنساني.

وأما التكوين التربوي، فالمفترض أن يعد المعلم لأن يتمكن من توصيل المعارف بمهارة واكتساب طرق وتقنيات التبليغ، فالفعل التربوي يخضع إلى تحليل علمي ويقوم على تفسير العوامل والمتغيرات التي تحكم الوضعية التعليمية قصد فهم أشكال وكيفيات الفعل التعليمي وزيادة فعاليته بتسهيل النمو وتحديد أوقات الكف الذهني والفشل في إنجاز المهام التربوية وكيفية امتصاص حيز الأخطاء والاستجابات غير المرغوبة.

**( عبد القادر لورسي، 1997)**

فكانت نتائج المقارنات وفق ما يبينه الجدول التالي:

**جدول رقم (08) : يبين توزيع نسب حديث التلاميذ كاستجابة للمدرس.**

| فئة المعلمين دون الوسيط | نسبة كلام التلاميذ كاستجابة للمعلم | فئة المعلمين فوق الوسيط | نسبة كلام التلاميذ كاستجابة للمعلم |
|---|---|---|---|
| 1 | 18 | 1 | 32 |
| 2 | 13 | 2 | 30 |
| 3 | 08 | 3 | 31 |
| 4 | 07 | 4 | 28 |
| 5 | 18 | 5 | 14 |
| 6 | 22 | 6 | 27 |
| 7 | 21 | 7 | 32 |
| 8 | 36 | 8 | 37 |
| 9 | 31 | 9 | 22 |
| 10 | 20 | 10 | 34 |

دلت محصلة المقارنات بين النسب المختلفة ، على رفض الفرضية الصفرية فيما يخص تسع (09) مقارنات ، أي هناك فرق جوهري بين التلاميذ ، وكانت سبعة منها لصالح فئة المعلمين ذوي مفهوم ذات إيجابي ، و اثنتان منها دلت على عكس الأولى.

**3.5. وظائف المعلم:**

قام الباحث(Postic, 1977 ) بتحديد مجموعة من الوظائف للمعلم كما يلي:

1- **وظيفة التأطير**: وغرضها تنظيم العمل وتحديد العلاقات بين أفراد جماعة القسم خلال إنجاز المهام التعليمية المختلفة، ومراقبة العمل وتقدمه وتقويم النتائج في النهاية.

2- **وظيفة الإعلام**: بعد أن يختار المعلم جملة من المعارف وتنظيمها، يبلغها إلى التلاميذ، وهدف هذه الوظيفة هو توصيل العناصر القاعدية الأساسية التي تسمح للتلاميذ بإقامة وقائع مشابهة واكتشاف علاقات جديدة وبناء استدلالات منطقية صحيحة.

3- **وظيفة 3الإيقاظ**: وتتمثل في إثارة الاهتمام والدافعية المعرفية لدى تلاميذه بتوفير الظروف الملائمة لانطلاق نشاطهم والحصول على مشاركتهم، وتعمل هذه الوظيفة على إزالة الكف الذهني الذي يصيب التلاميذ أثناء الدرس.

**(عبد القادر لورسي، 1997)**

## II . خصائص المتعلم:

إن معرفة بعض مفاهيم النمو تشكل عاملا هاما في فهم سلوك المتعلم في الأوضاع التعليمية المختلفة ، كما تمكن المربي من تنظيم عملية التعليم على نحو يعزز السلوك السوي والذي يحدث بتفاعل النضج مع التعلم ، وفيما يلي نتعرض إلى جوانب النمو التي تؤثر على عملية التعلم بصفة عامة.

**1.النمو المعرفي:**

لكي يتسنى للمعلم فهم سلوك تلاميذه وتغييره ، عليه أولا أن يفهم كيف يتعلمون وماذا يتعلمون ، وكيف يستفيدون مما تعلموه في مواقف مختلفة مترجمة في سلوكا تهم داخل وخارج القسم ، وعليه يستلزم دراسة عمليات النمو المعرفي في علاقتها بالتعلم.

لا يتمثل أهمية ما قد يصدر من التلميذ ، كسلوك من شأنه أن يصب في جهده ويعززه ، إذا هو أراد أن يبني المعارف و يحقق الأهداف التربوية المنوطة به والتي من المفروض أن يعي المعلم أنها موجهة نحو التلميذ ، بل هو محورها والمقصود بها ابتداء ؛ هذا علاوة على أن في ذلك ( أي ارتفاع نسب التقاطع بين الخانات (6)،(7) ) ، دلالة على معاناة المعلم من صعوبة ضبط القسم ؛ أي هناك اضطراب داخل حجرة الدراسة ، و أن التلميذ يقاوم تأثير المعلم المباشر عليه مما قد يدركه التلميذ أنه تدخل في شؤونه ، أو تحامل عليه أو تهديد له ؛ و قد دلت على ذلك بعض الدراسات ، فيما ورد عن ( **Driss Alain, 1998** )، حيث استدل من خلال قيامه بملاحظات عن طريق المشاركة ، أن بعض مظاهر العدوانية اللفظية من قبل المدرس ، تؤثر على فعالية الأداء عند التلميذ ؛ إذ تستثير لديه عدوانية مقنعة ، و في ذلك أثر على أولى العمليات الذهنية في عملية التعلم كنتاج و هي الفهم .

و نفس النتائج دلت عليها و أكدتها دراسة (**Reins, 2000** ) ؛ أي أن هناك علاقة بين قبول أفكار التلاميذ والتوسع فيها ، من قبل المدرس و التحصيل الدراسي ، و تكوين اتجاهات إيجابية نحو المدرس و المادة الدراسية ، خاصة إذا ارتفعت نسبة تكرارات التعاقد في الخلية (3 – 3 ) ؛ أي أن المدرس يطيل في استعمال قبول الأفكار أثناء تفاعله.

و من ثمّ هناك دلالة واضحة على البون الشاسع ، بين المعلمين في كلامهم و نوعيته ، لصالح فئة ذوي مفهوم الذات المنخفض عموما و في كلامهم المباشر ، إلاّ أن ذلك ينعكس تماما عند مقارنة تدخلات المعلمين في كلامهم غير المباشر ، و هذا ما يتوافق و ما هو مفترض في المعلم و خصائصه التفاعلية ومهارات إدارة الصف الدراسي .

2-3. **اختبار الفرضية الثالثة** : وتفترض وجود دلالة في الفرق بين التلاميذ من حيث كلامهم كاستجابة للمعلم .

ترى المدرسة البنائية ؛ أن عملية التعلم عملية اكتساب خطـــط تصوريـــة جديدة ، ثم تعديلها استجابة لحاجات جديـــدة ، وعمليـــة التعديـــل هـــذه تســـمى بالتكيف ؛ وهي عملية بحث عن التوازن بين ما يتلقاه الطفل منة مثيرات وأوضاع جديدة وما يمتلكه من بنى معرفية ، وعندما يواجه الطفل خبرة جديدة يكون تمثيـلا داخليا لها ، أو صورة عقلية عن ذلك الشيء ، ومعنى هذا أن البنـــى المعرفيـــة قادرة على معالجة تلك المثيرات ، فتستمر حالة التوازن ، أما إذا عجزت فلا بـــد من البحث عن طريقة ما لاستعادة التوازن والخروج من حالة التوتر أو بـــالأحرى التنافر المعرفي ، على اصطلاح المدرسة البنائية. (**جابر عبد الحميد**، 1998)

وهذا يعني أن التوازن عملية ذات تنظيم ذاتي وتهدف إلى تكيف الطفل مع البيئة، وهنا يحدث تعلم جديد وانبناءات معرفية جديدة في المنظومة الفكرية.

غير أن التوازن يحتاج إلى عمليتين أساسيتين هما التمثل والتلاؤم، تعمـلان على نحو متزامن لتحقيق التكيف بين الطفل وبيئته؛ والتمثل يعني إدراك الخـبرات والمثيرات وتغيرها، وتعتمد في ذلك على مخططات البنـــى المعرفيـــة المنظمـــة والمتوافرة لدى الطفل، وتهدف إلى جعل هذه المدركات مناسبة للبنـــى المعرفيـــة الموجودة فعلا. بحيث تصبح جزءا من التنظيـــم المعرفـــي للطفـــل، أي تحويـــل الخبرات والأفكار الجديدة إلى مادة تناسب التنظيم المعرفي الذي يمتلكه الطفل ثـــم دمجها فيه.

أما عملية التلاؤم، فهي تغيير للمخططات والبنى المعرفية المتوافرة لـــدى الطفل؛ بحيث تناسب المثيرات والخبرات الجديدة، فـــهي عمليـــة تكييـــف للبنـــى المعرفية لتطابق الواقع الخارجي، وتحدث هاتان العمليتان فـــي آن واحـــد أثنـــاء معالجة الخبرات والمعلومات الجديدة (**عبد المجيد النشوتي**،1998).

**1.1. مراحل النمو المعرفي:**

**1.1.1. المرحلة الحسية الحركية:** (من 0 إلى سنتين)

في هذه المرحلة يكون تعامل الطفل مع البيئة عن طريق الحواس فيتعلـــم تمييز المثيرات المختلفة، ويكتسب في نهاية هذه المرحلة فكـــرة ثبـــات أو بقـــاء

بعد هذا العرض لمجمل المقارنات ؛ فقد تبين بوضوح أن هناك فرقا بين الفئتين ، بل إن ذلك الفرق جوهري ؛ أي أن المعلمين المتميزين بمفهوم ذات إيجابي ، يستثمرون أكثر المواقف التعليمية في تفاعلهم مع التلاميذ و إثارتهم ، إذ لا يكثر تدخلهم المباشر في القسم ، إذا ما قورنوا بزملائهم ، ممن يتميزون بمفهوم ذات سلبي ؛ ثم إن تدخلهم تكتنفه سياقات من شأنها ، توفير الجو الذي يشجع التلاميذ على المساهمة الفعالة في القسم ، قصد تنمية بعض الخصائص الحيوية لديهم ، مما يثيرهم ويرفع من دافعيتهم للإنجاز ، ما يزيد من شعورهم بالحرية ويؤدي إلى ارتفاع إحساسهم بالاندماج ، وشعورهم بجدوى تدخلهم ، ما من شأنه أن يحرر طاقاتهم ،عن طريق إبداء آرائهم و المشاركة مع زملائهم.(Witty,1967)

وإذا كان تدخل المعلم يتضمن شحنات انفعالية سارة ، فإن ذلك من شأنه أن يرسخ أجواء الألفة و الاطمئنان ، وكان ذلك دالا على وعي المعلم بحضور التلاميذ ، حضورا يسمح لهم بالمشاركة الفعالة ؛ من خلال إعادة استعمال المعلم لأفكارهم ، أو الإدلاء بموقف يساند فيه رأيهم أو يعبر فيه عن تقبل مشاعرهم. (الذيب ، 1994 )

فمن خصائص مهنة التدريس أنها تفترض في المعلم مهارات عالية في العلاقات الإنسانية ، وطرق ووسائل التعليم ، الإدارة و التنظيم والتخاطب الإنساني. ( حمدان ، 1986)

و على النقيض ، يكون المعلمون المتميزون بمفهوم ذات سلبي ؛ إذ يطغى تدخلهم على العملية التفاعلية ، فيحبس بذلك أنفاس التلاميذ ؛ و يكون الغالب إن لم يكن كله مرتكزا على التلقين ، لأنه مقترن بالمعلمين الذين يكون كلامهم مباشرا فيظفر بنسبة كبيرة ، ثم يأتي تقاطع حديث المعلم بين تقديم المبررات والتوجيهات أو توجيه بعض الانتقادات ، و كلما زادت تكرارات هذه النسب ، كان ذلك مكمما للأفواه المقابلة ، و غمطا لحق المشاركة و تجاهلا لما لحرية التلميذ من دور في تحقيق نمائه ، و تحرير طاقاته الكامنة و في هذا دلالة على أن هذا المعلم

الأشياء، ولا يدرك الطفل في هذه المرحلة إلاّ الزمن الحاضر، كما تتميز هذه المرحلة باكتساب اللّغة، وتتحسن عمليات التآزر الحسي-الحركي، وتناسق الاستجابات الحركية.

**2.1.1. مرحلة ما قبل العمليات**(2-7 سنوات):

يلاحظ في هذه المرحلة تسارع النمو اللّغوي، كما يبقى الطفل متمركزا حول ذاته، بحيث يعتبر ما يفعله صحيحا ولا يعي وجود وجهات نظر مخالفة، ولا يستطيع القيام بالعمليات المنطقية الرياضية البسيطة. كالجمع والطرح و القسمة، التناظر والتعويض وتتميز هذه المرحلة بتقدّم الإدراك البصري على التفكير المنطقي.

**3.1.1. مرحلة العمليات الحسية** (7-11 سنة):

يكون تفكير الطفل مقيّدا بالأشياء المحسوسة و صعوبة التفكير المجرّد مع إمكانية القيام ببعض المعالجات المنطقية وعمليات التصنيف البسيطة، ويلاحظ نمو مفهوم العدد؛ تطوّر التفكير المنطقي ومفهوم الاحتفاظ والتفكير في أكثر من بعد في نفس الوقت، نمو مفهوم الزمن ومفهوم الفراغ والمكان، والقدرة على الربط بين مفهوم الزمان والمكان في علاقة سببية؛ غير أنّه لا يستطيع افتراض عدّة فروض لتفسير ظاهرة واحدة، كما تقلّ في هذه المرحلة مشاعر الأنانية، وتقبل وجهات نظر الآخرين، والميل إلى الألعاب الجماعية.

**4.1.1. مرحلة العمليات المجرّدة:** (من 11 سنة فما فوق):

نموّ التفكير المجرّد؛ أي نمو القدرة على التعامل مع أشياء ليس لها وجود ملموس، عن طريق الخيال، ويصل إلى نتائج منطقية دون الاعتماد على الأشياء الملموسة. كذا نموّ التفكير المنطقي بحيث يستطيع القيام بالعمليات التالية:

1- الاستنتاج

2- القياس

3- الاستدلال الارتباطي

4- الاستدلال الاحتمالي

**الجدول رقم (06) : توزيع نسب كلام المدرس غير المباشر لكلا الفئتين .**

| فئة المعلمين دون الوسيط | نسبة كلام المدرس غير المباشر | فئة المعلمين فوق الوسيط | نسبة كلام المدرس غير المباشر |
|---|---|---|---|
| 1 | 25 | 1 | 30 |
| 2 | 12 | 2 | 26 |
| 3 | 13 | 3 | 29 |
| 4 | 15 | 4 | 34 |
| 5 | 12 | 5 | 17 |
| 6 | 13 | 6 | 26 |
| 7 | 10 | 7 | 38 |
| 8 | 28 | 8 | 42 |
| 9 | 23 | 9 | 23 |
| 10 | 21 | 10 | 45 |

لقد أسفرت النتائج بعد اختبار هذه الفرضية ، أن هناك دلالة في الفرق بالنسبة لتسع (09) مقارنات ، لكن هذا الفرق كان هذه المرة حليف المعلمين من ذوي مفهوم ذات إيجابي ، إلاّ في واحدة ، إذ لم يكن هناك فرق مطلقا ، لأن قيمة "Z" المحسوبة تساوي الصفر ، وهذا حسب ما يبينه الجدول أدناه :

**جدول رقم (07): يوضح دلالة الفرق بين كلام المعلمين غير المباشر.**

| المقارنات | قيمة "Z" المحسوبة | دلالة الفرق عند مستوى $\alpha$:0.05 |
|---|---|---|
| 01 | -2,66 | دال |
| 02 | -8,63 | // |
| 30 | -8,03 | // |
| 04 | -10,7 | // |
| 05 | -3,42 | // |
| 06 | -8,02 | // |
| 07 | -15,8 | // |
| 08 | -6,53 | // |
| 09 | 00 | ليس هناك فرق |
| 10 | -11,1 | دال |

5- الاستدلال الخاص بالنسبة والتناسب

6- ضبط المتغيّرات

7- التصنيف وفق معايير محددة

8- التفكير التأمّلي

9- النقد. (يس عبد الرحمان قنديل، 1998)

**2.1.النمو المعرفي والعملية التعليمية :**

يتمثّل وجه الاستفادة من النمو المعرفي بالنسبة للعملية التعليمية التعلّمية في النقاط التالية:

1- عندما يدرك المعلم أنّ الطفل يختلف من حيث تفكيره عن الراشد، حيث يرتكب أخطاء عندما يعالج موضوعا ما، وهذه الأخطاء في تفكير التلميذ تعرقل نوعا ما سير التدريس، فعلى المعلم أن يساعد الطفل على تجاوزها، بأن يقيم نوعا من التعاطف المعرفي مع الطفل، وينظر إلى الأشياء كما يدركها التلميذ لا كما يدركها الراشد.

2- يتعلّم الطفل عن طريق التفاعل المباشر مع الأشياء، وعليه ينبغي توفير الفرص الكافية للمعالجة الملموسة والمحسوسة، مما يساعد التلاميذ على فهم العلاقات المنتظمة بين تلك الأشياء في العالم المحيط بها بالنسبة إلى العالم المحيط به.

3- تنظيم وضعيات تعلّمية موافقة لمراحل النمو، يستطيع التلميذ أن يتعلم أو أن يكتسب بعض المفاهيم والمبادئ عن طريق الاكتشاف الذاتي، غير أنّ هذا يستلزم تنظيما مسبقا لعملية التفاعل بين التلميذ والمعلم وإغناء البيئة التعليمية بالمثيرات على نحو يسهل قدرة الأطفال على الاكتشاف والتعلم الذاتي.

4- تفيد معرفة مراحل النمو بأنّ كلّ خبرة جديدة نريد إيصالها إلى التلميذ إنما هي خبرة تتفاعل مع بنيته المعرفية القائمة بالفعل، وعليه ينبغي أوّلا إثارة اهتمامه نحوها، وقبل ذلك على المعلم أن يختار خبرات تناسب بناه المعرفية،

إن طغيان مظاهر الكلام المباشر أثناء عملية التفاعل اللفظي ، للمعلمين المتميزين بمفهوم ذات سلبي ؛ يرجع فيما يرجع ، إلى اثر مفهوم الذات على بعض سمات الشخصية والتقلبات المزاجية ، والى علاقة مفهوم الذات بنزوع الفرد نحو التسلط وضبط التلاميذ وحفظ النظام داخل القسم ، ولما يتميز به أصحاب مفهوم الذات السلبي من خجل وتحفظ في بناء العلاقات مع الآخرين والنفور وعدم التنازل. ولقد بينت بعض الدراسات (Norris et al , 1982) (Vonhorn , 1983) ؛ أن للتدريب اثر على الحد من تأثير السمات السلبية على البيئة الصفية وتنمية القدرة على علاقات المساعدة .

بالرجوع إلى تحليل الجانب الوظيفي لمفهوم الذات في هذه الوضعية ، أي من حيث تأثيره على البيئة الصفية ، فأن المعلم هنا يستثمر فقط الدافع الداخلي للمحافظة على الذات ، وأن رغباته وأهدافه هي الموجّه الوحيد لسلوكه أثناء التفاعل ، وذلك لتفادي بعض الخبرات التي قد تمثل بالنسبة له تهديدا لقيمته الذاتية أو على الأقل تشكل مصدر توتر وقلق ، لأنها لا تتوافق مع ما يتوقعه من سلوك تلاميذه لعدم انسجامها مع الذات المرآتية ؛ أي مع مستوى إنجازه الأكاديمي (Crutchfield,1962)

وقد تؤدي مثل هذه الظروف إلى ظهور بعض مشكلات الاتوافق ، و التي ترتبط بمدى قبول الفرد لتعديل فكرته عن ذاته ، وعن الواقع ليستوعبه كما هو ويتعامل معه وفق ذلك وعليه يقلل من توتره .

**2.2. الفرضية الثانية :**

يفترض البحث وجود دلالة الفرق بين المعلمين من حيث كلامهم غير المباشر .

وقد توزعت نسبهم كما يبينه الجدول الآتي :

فجدة الخبرات التربوية تكون نسبية بحيث تبنى على الخبرات السابقة للتلميذ لتسهيل عملية النمو المعرفي وإعادة تشكيل البنى المعرفية.

5- عملية النمو المعرفي تستلزم تفاعل الطفل مع الآخرين، بشكل فعال قصد الانتقال من التفكير المتمركز حول الذات إلى التفكير الاجتماعي ، ممّا يوسع آفاقه في إدراك المواقف التربوية المختلفة، ويمكن التلميذ من فهم وجهات نظر الآخرين، وذلك باستخدام لغة في متناوله وهذه اللّغة بدورها تعزّز قدرات الطفل المعرفية وتطور لديه العمليات الرمزية والمجرّدة.

6- تساعد معرفة مراحل النمو مصمّمي المناهج، على وضع مواد دراسية تتفق مع طبيعة العمليات العقلية لأطفال المراحل التعليمية التي توافق مراحل نموّهم. **(عبد المجيد النشواتي، 1998)**

**2. النموّ اللّغوي:**

يستمد النمو اللغوي أهميّته في العمليات التعليمية – التعلّمية لعلاقته الوثيقة بالنمو المعرفي ، وكون اللّغة العنصر الأساسي المستخدم في التواصل وفي جميع أنواع التعلّم والطفل خلال الأشهر الأولى يستعمل الطرق المعرفية غير اللّفظية لاستيعاب ما من حوله من مثيرات غير أنّ هذا الوضع لا يلبث أن يتغير، بحيث يحل النظام الرمزي اللّغوي تدريجيا محلّ الطرق غير اللّفظية، ويغدو الطفل قادرا على اكتساب اللّغة كلما تقدم في السن عبر عمليات التعلم الرسمي وغير الرسمي، وهكذا تصبح لغته شيئا فشيئا أكثر تطابقا مع لغة الراشدين، مما يجعله أكثر اندماجا معهم وأقدر على النشاط والمشاركة في المجتمع، وأوفر حظا في اكتساب المعرفة من خلال المناقشات والقراءة والاستماع.

**1.2.النمو اللّغوي والتعلم المدرسي:**

تشكل اللّغة حجر الزاوية في الاتصال المدرسي، ومنه لها أثر بالغ على التعلم ومحتواه، وما لم يتمكن الطفل من اللّغة، فسيفشل في مختلف النشاطات المدرسية فكثيرا ما يكون سبب انخفاض التحصيل أو حتى الرسوب المدرسي؛ صعوبات

بعد اختبار دلالة الفرق بين النسب المدرجة في الجدول ، تبين أن هناك دلالة في ست (06) مقارنات ، أي رفضت فيها الفرضية الصفرية ، عند مستوى الدلالة (0.05 ) ، و كلها كانت لصالح المعلمين ذوي مفهوم ذات منخفض ؛ أي ترتفع نسب حديثهم و كلامهم المباشر عن حديث زملائهم ، من الذين يتميزون بمفهوم ذات مرتفع ، وعليه هناك دلالة في الفروق بين الفئتين من حيث كلام المدرس المباشر بين المعلمين من الفئتين .

والجدول التالي يلخص ذلك؛

**جدول رقم (05) يوضح دلالة الفرق بين المعلمين في كلامهم المباشر.**

| المقارنات | قيمة "Z" المحسوبة | دلالة الفرق عند مستوى$\alpha$:0.05 |
|---|---|---|
| 1 | 1,55 | غير دال |
| 2 | 0,76 | // |
| 3 | 4,85 | دال |
| 4 | 6,37 | دال |
| 5 | 1,29 | غير دال |
| 6 | 4,22 | دال |
| 7 | 9,21 | // |
| 8 | 4,86 | // |
| 9 | 0,32 | غير دال |
| 10 | 8,43 | دال |

على المستوى اللّغوي، وعليه تقع على التعلم المدرسي ابتداء مسؤولية تعزيز النمو اللّغوي للتلاميذ، والمعلم يضطلع بهذه المسؤولية، من خلال ما يقدمه من برامج وما يتيحه من فرص الاستخدام أثناء الحوار والمناقشة، وتوضيح القواعد اللّغوية، وتزويد التلاميذ ببعض القرائن التي تساعدهم على التذكر، وإزالة مصادر القلق والتوتر التي تصاحب عادة عمليات التواصل داخل القسم، قصد تشجيع التلاميذ على التعبير بحرية وطلاقة.

**3. المدرسة والنمو النفسي:**

يساهم التكوين المدرسي مساهمة فعالة في تكوين شخصية سوية متوازنة، فقد أكدت بعض الدراسات أنّ بعض السمات كالإحساس بالكفاية الشخصية وتحقيق الذات والقدرة على توظيف القدرات الكامنة، يمكن تعلمها واكتسابها بتنظيم مواقف تربوية تحتوي على خبرات تعليمية مناسبة. (Hamachek ،1979).
وعليه ينبغي توفير جو مدرسي إيجابي يكون العمل فيه ضمن الخصائص التالية:

**1.3. إتاحة الفرص للتفاعل الصفي:**

إنّ هذه الخاصية تستمد أهميتها من الحاجة الملحة التي يشعر بها التلاميذ وخاصة تلاميذ نهاية الطور الثاني من التعليم الأساسي، إلى المساهمة في النشاطات المدرسية باعتبار أنّهم في مرحلة عمرية حساسة لأنّها تسبق مباشرة مرحلة المراهقة، وعليه كثيرا ما يواجه المعلمون صعوبات في التوفيق بين جميع التلاميذ وإتاحة الفرص لهم لأن يتفاعلوا مع النشاطات التربوية ويمارسوا بأنفسهم مختلف المهام باعتبار أنّه مجال مهم لتحقيق ذواتهم، فعلى المعلمين أن يجعلوا التلاميذ في وضعيات تعليمية تتيح لهم الفرص بالتساوي لكي يندمجوا ضمن جماعة القسم ؛ ما من شأنه أن يحقق جملة من الشروط النفسية للنمو النفسي والاجتماعي السوي و يتسنى للمعلّم ذلك بتنظيم ديمقراطي محكم للوضعيات التعليمية في القسم بتشجيع الحوار الحرّ ، وتبادل الآراء وتقبّلها ، وتكوين

و لأخذ فكرة عن نسبة تدخلات المعلمين من كلا الفئتين يتضمن الجـــدول التـــالي عرض نسب كلام المعلمين ككل حتى يتسنى قراءة الجـــــدول الـــذي يتخصـــص بعرض كلامهم المباشر فقط .

**الجدول رقم (03): توزيع نسب كلام المعلمين الإجمالي لكلا الفئتين**

| فئة المعلمين دون الوسيط | نسبة كلام المدرس الإجمالي | فئة المعلمين فوق الوسيط | نسبة كلام المدرس ككل |
|---|---|---|---|
| 1 | 79 | 1 | 66 |
| 2 | 85 | 2 | 68 |
| 3 | 89 | 3 | 65 |
| 4 | 91 | 4 | 68 |
| 5 | 88 | 5 | 83 |
| 6 | 77 | 6 | 72 |
| 7 | 78 | 7 | 65 |
| 8 | 61 | 8 | 60 |
| 9 | 66 | 9 | 74 |
| 10 | 76 | 10 | 62 |

بعد أخذ نظرة عن توزع كلام المدرسين لكلا الفئتين ، يعـــرض الجـــدول التالي ، نسب نفس المدرسين فيما يخص كلامهم المباشر .

**الجدول رقم (04) : توزيع نسب كلام المدرس المباشر لكلا الفئتين .**

| فئة المعلمين دون الوسيط | نسبة كلام المدرس المباشر | فئة المعلمين فوق الوسيط | نسبة كلام المدرس المباشر |
|---|---|---|---|
| 1 | 75 | 1 | 70 |
| 2 | 76 | 2 | 74 |
| 3 | 87 | 3 | 72 |
| 4 | 85 | 4 | 66 |
| 5 | 79 | 5 | 83 |
| 6 | 87 | 6 | 74 |
| 7 | 90 | 7 | 62 |
| 8 | 72 | 8 | 58 |
| 9 | 77 | 9 | 76 |
| 10 | 79 | 10 | 55 |

مجموعات فرعية تمارس نشاطات متنوعة ، على أن تستلزم هذه النشاطات مهارات فردية وجماعية تعاونية .

**2.3. إتاحة الفرصة للتعبير عن الانفعالات:**

إن المفترض في مؤسسة اجتماعية حساسة كالمدرسة أن تكون المكان الذي يمكن المتعلم من التعبير عن أفكاره لأنها تمنحه حرية تجعله يصرح بمشاعره وأحاسيسه دون خشية من رقابة أو إنزال عقاب بأي شكل كان؛ وللجانب الانفعالي أهمية تضاهي الجانب المعرفي ، فإذا نما التلميذ نماء انفعاليا سويا كان نموه المعرفي وكل الجوانب الأخرى أيسر ، غير أن الكثير من المعلمين لا يحسنون استغلال المواقف التعليمية لتنمية الجوانب الوجدانية عند التلاميذ، وهذا يعود في الغالب إلى أن المعلمين لا يحيطون بأهميتها لضعف إطلاعهم عليها ، ولصعوبة التحكم فيها نظرا لطبيعتها ، فمن الصعب مثلا أن يستدرج المعلم التلميذ إلى أن يصرح له عما يشعر به تجاه ما يواجه من مشاكل داخل وخارج المدرسة وعليه ينبغي أن يكون المعلم على وعي بأن التلميذ إنسان يحتاج كغيره لأن يكون محبوبا مقبولا و ذا قيمة مع من يتفاعل ويعيش معهم ، فالعلاقة الودية التي يقيمها المعلم مع تلاميذه كفيلة بأن تعزز مفهوم الذات لديهم ، وتزيد من إحساسهم بكفايتهم الشخصية ؛ هذا مع إدراك التلميذ أن بعض سلوكاته غير مرغوب فيها من حين لآخر. ومهارة المعلم هنا تتوقف على قدرته على التمييز بين قبول أفكار التلميذ وتشجيعه على التعبير عن مشاعره ورفض التدخل لتعديل بعض السلوكات ، فيوحي إلى التلميذ بأنه يقوم بمساعدته لتغييرها ، وذلك بعد تنمية وعيه بضرورة تغييرها وأن هذه السلوكات لا ينبغي أن تصدر عن تلميذ محترم مثله.

**3.3. إتاحة فرص متكافئة للنجاح:**

إن ما يحتاجه التلميذ خلال تعلمه شعوره بقدرة التفوق والنجاح فعلى المعلم أن ينظم عمله في تفاعل صفي يتيح فرصا للنجاح في المهام التعليمية البسيطة فللنجاح والفشل أثر على تكوين مفهوم الذات عند التلميذ . فالشعور بالنجاح يؤدي

أن يؤثر على مردودهم و مستوى كفاءتهم و يترجم ذلك ابتداء خلال عملية التفاعل اللفظي .

كما تبين الدرجة المحصل عليها ؛ إدراك الذات في علاقتها بالآخرين وتعكس إحساس الفرد بقيمته في تفاعله الاجتماعي مع الآخرين عامة ، ما من شأنه أن يؤثر على مهمة التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة .

**( أحمد صلاح مراد، 1989)**

و بخصوص تطبيق الأداة الثانية ، و هي شبكة فلاندرز للتفاعل اللفظي فقد رصد التفاعل اللفظي لكل معلم طبّق عمليه مقياس مفهوم الذات ، و كان ذلك لمدة نصف ساعة من مادة اللغة العربية و في محور دراسة النص بالذات ، ذلك لاعتبار تأثير طبيعة المادة المدرسة على عملية التفاعل اللفظي ، ثم قام الباحث بتفريغ الثنائيات ضمن المصفوفة ، ثم حساب النسب التالية :

1-حساب نسب كل قسم من الأقسام المدرجة في المصفوفة على حدة .
2-حساب نسبة كلام المدرس بالنسبة لكل التفاعل المرصد في المصفوفة .
3-حساب نسبة كلام المدرس المباشر.
4-حساب نسبة كلام المدرس غير المباشر.
5-حساب النسب المئوية لكل قسم من أقسام كلام المدرس بالنسبة إلى كلامه ككل.
6-حساب نسبة كلام التلاميذ بالنسبة لكل التفاعل.
7-حساب نسبة كلام كل قسم من أقسام كلام التلميذ بالنسبة إلى كلامه الإجمالي.

## 2. إختبار الفرضيات :

### 1.2.الفرضية الأولى :

تنص الفرضية على وجود فروق دالة بين المعلمين ذوي مفهوم ذات سلبي و ذوي مفهوم ذات إيجابي ، من حيث كلامهم المباشر .

إلى رفع مستوى الطموح ويدفع إلى مزيد من الإنجاز ومنه إلى رفـــع مســتوى التحصيل، وكل ذلك ينبغي أن يتم في جو من العدالة، بحيث يمنح المعلم لكل تلميذ فرصا لأن يشارك في النشـــاطات التعليميـــة، مـــع أولويـــة أضعـــف التلاميـــذ تحصيلا؛ رعاية وتحريضا على العمل إذ بإمكانهم إنجاز وتحقيق ما حققه غـــيرهم من زملائهم. (**النشواتي**، 1998).

**الجدول رقم (02) : توزيع درجات المعلمين في مقياس مفهوم الذات.**

| درجات المعلمين | تكـــرارها |
|---|---|
| 105 | 1 |
| 115 | 2 |
| 116 | 1 |
| 119 | 1 |
| 124 | 1 |
| 134 | 1 |
| 136 | 1 |
| 137 | 3 |
| 142 | 1 |
| 144 | 1 |
| 146 | 3 |
| 150 | 1 |
| 151 | 1 |
| 152 | 1 |
| 156 | 1 |

هذا و قد تم حساب قيمة الوسيط لتعين الدرجات المنخفضة من المرتفعة ، فكـــانت قيمته تساوي ( MD = 137 ) ؛ فكل الدرجات الواقعة من الوسط فما تحت تعتـــبر منخفضة و كل الدرجات الواقعة فوق الوسيط تعتبر مرتفعة ، هذا حتـــى يتســـني للباحث تقسيم عينة المعلمين إلى فئتين ، و القيام بمقارنات بين الفرقيـــن بالنســـبة لمجالات التفاعل اللفظي ، التـــي حددهـــا فلانـــدرز و حســـب مـــا حـــدّد فـــي الفرضيات ، مع العلم أن مجموع العبارات يساوي 180، و قد تم تصحيح المقياس حسب السلم الآتي :

1-العبارات الموجبة منحت درجات من 5 إلى 1.

2-العبارات السالبة منحت درجات من 1 إلى 5.

مع العلم بأن مقياس مفهوم الذات ، يحاول إعطاء صـــورة مقربـــة عـــن مستوى اعتبار الذات عند المعلمين ؛ إذ يميل أصحاب الدرجة المرتفعة إلى تقبـــل أنفسهم ويعتبرونها ذات قيمة و يثقون في أنفسهم ، أمـــا المعلمـــون ذوو الدرجـــة المنخفضة فيشكون في أنفسهم و في قيمتها، و يرون أنهم أشخاص غير مرغـــوب فيهم ، و غالبا ما يصاحب ذلك شعور بالقلق و عدم الثقة بالنفس و هذا من شـــأنه

## مراجع الفصل الأول

1- جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم. دار الكتاب الحديث، ط1، الكويت 1984.

2- جابر عبد الحميد جابر، التدريس والتعلم. دار الفكر العربي، ط1، القاهرة 1998.

3- قنديل عبد الرحمان يس. التدريس وإعداد المعلم. دار النشر الدولي، ط2، الرياض 1998.

4- عبد القادر لورسي. محددات فعالية الطريقة الحوارية للتدريس في التعليم الأساسي. رسالة ماجستير، غير منشورة معهد علم النفس وعلوم التربية، الجزائر 1997.

5- عبد المجيد النشواتي. علم النفس التربوي. مؤسسة الرسالة، ط9، بيروت 1998.

6- رونيه أوبير. التربية العامة. ترجمة عبد الله عبد الدايم. دار العلم للملايين، ط8، بيروت 1996.

7- -M- Debesse.G. Mialaret. La formation des enseignents. Coll, que sais je? P.U.F, Paris 1977.

**1. وصف العينة :**

لقد تكونت عينة البحث من عشرين معلما وفق ما يبينه الجدول التالي :

**الجدول رقم (01) : توزيع عينة المعلمين حسب معدل العمر لكلا الجنسين .**

| | ذكـــور | إنـــاث |
|---|---|---|
| الجنـــس | 08 | 12 |
| الســـن | 36 | 33 |

أما عينة التلاميذ فقد بلغ عددهم 780 تلميذا و كان معدل العدد في القسم 39 تلميذا ، تتوزع العينتين على أربعة مدارس ضمن المقاطعة التربوية لدائرة بـــاب الوادي بالجزائر العاصمة ، و تمثلت في أربع مدارس :

1- مدرسة سعيد هني.

2- مدرسة الصادق رابح.

3- مدرسة الإخوان حجّام.

4- مدرسة فريدة سحنون.

هذا و قد تم تطبيق الأداتين ؛ مقياس مفهوم لذات و شبكة رصـــد التفـــاعل اللفظي ، على نفس الأساتذة و على التلاميذ الذين يدرسهم المعلمون الذيـــن وقـــع عليهم الاختيار لتطبيق مقياس مفهوم الذات ؛ فكانت درجات المعلمين في مقيـــاس مفهوم الذات كما هو مبين في الجدول أدناه:

*الفصل الثاني :*

# عملية التدريس

## الفصل السادس :

# عرض ومناقشة النتائج

**1. تعريف عملية التدريس :**

**" عملية تربوية هادفة ، تأخذ في الاعتبار كافة العوامل المكونة للتعليم و يتعاون خلالها كل من المعلم و التلاميذ لتحقيق ما يسمى بالأهداف التربوية".**

**(محمد زياد حمدان ،**1986: 23)

ويعرف عبد الرحمان قنديل التدريس بقوله : " **هو موقف مخطط يستهدف تحقيق تخرجات علمية مرغوبة على المدى القريب، كما يستهدف إحداث مظاهر متنوعة للتربية على المدى البعيد " ( عبد الرحمان قنديل، 1998 : 13 ) .**

فالتدريس من هذا المنظور نشاط يقوم به المعلم و هذا النشاط مخطط من قبل ، يحدث ضمن زمان و مكان معين يقصد من ورائه تحقيق أهداف توجهه و تعد له والتي تكون محل تقييم التلاميذ قبل تقييم تحقيقها فيهم ، فإذا كانت أهداف التدريس لا تثير اهتمامات التلاميذ فلن يكتب لها نجاح كاف لبناء معارف و مهارات ، تقوم عليها أهداف مستقبلية لعملية التدريس و لا يهم إن كانت بعيدة أم قريبة ، و ما دام التلميذ هو المقصود ابتداء بأهداف التدريس فإنها تصاغ وفق حاجات النمو لديه بصفة متكاملة لكل الجوانب ، مما يعني اشتمال الأهداف على تنمية الجوانب النفسية ، العقلية، الجسمية و الاجتماعية و بشكل منسجم ، بحيث يضمن عدم طغيان جانب على حساب آخر و إلا اختل توازن النمو .

كل هذه الاعتبارات تستلزم ما يلي :

1-دراسة إمكانيات التلاميذ، لاتخاذها كنقطة انطلاق في عمل المدرس.

2-دراسة إمكانيات التعلم المتاحة في المدرسة .

3-صياغة أهداف إجرائية واضحة قابلة للتحقيق في ضوء إمكانيات التلاميذ و المدرسة و المعلم .

4-وصف الناحية الإنجازية (إستراتيجيات ) لتحقيق الأهداف .

5-وصف أساليب المتابعة و تقييم الأهداف **(قنديل، 1998 :14)**

أما بالنسبة لتطبيق شبكة فلاندرز، فقد قام الباحث بإجراء حصص تدريبية وعددها خمسة بمعدل ساعة ونصف للحصة الواحدة ؛ وذلك حتى يكتسب القدرة على الحكم وتصنيف سلوك التفاعل بدقة وبسرعة، بعدها شرع الباحث في رصد التفاعل اللفظي ، وكان ذلك بعد انطلاق الحصة بعشرة دقائق لغرض التهيؤ أخذ انطباع عام عن الموقف التعليمي ، وكان برصد التفاعل خلال حصة دراسة نص إذ يغلب فيها الحوار بين المعلم والتلاميذ ، ونظرا لما تتميز به الحصة من مرونة ومن تدرج من حيث الصعوبة والسهولة ، بحيث تمكّن كل مستويات التلاميذ من المشاركة في الحوار، وقد كان يسجل السلوك اللفظي كل ثلاث ثوان ، إذ يدرج الكلام على شكل أرقام بطريقة عمودية ، ودامت هذه العملية مدة نصف ساعة في كل قسم دراسي من أقسام معلمي العينة.

لقد أجريت هذه المعاملات بعد انطلاق السنة الدراسية (2000 – 2001 م) بشهر، قصد مراعاة جانب الألفة واستتباب الأجواء على ما كانت عليه قبل العطلة الصيفية ، وحتى يحصل رصيد كاف في الائتلاف بين المعلم والتلاميذ.

**5 . كيفية تحليل البيانات:**

بعد إنهاء عملية رصد التفاعل اللفظي ، وجمع حوا صل تكرارات كل قسم على حدة ، ضمن جداول تكرارية ، ثم حساب المتوسطات الحسابية لكل قسم لأخذ فكرة عن توزيع التفاعل ، قسمت بعد ذلك عينة المعلمين إلى مجموعتين على أساس تحصيلهم في مقياس مفهوم الذات ؛ أي الذين يتميزون بمفهوم ذات مرتفع والذين لديهم مفهوم ذات منخفض ، و ذلك وفق قيمة الوسيط الحسابي لمقياس مفهوم الذات ، و قد آثر الباحث الوسيط على المتوسط لاجتناب تأثير تشتت القيم .

بعد ذلك تم عقد مقارنة بين المجموعتين من خلال النسب التي تحصل عليها كلاهما في شبكة فلاندرز وذلك باستخدام اختبار "Z" لمقارنة النسب واختبار دلالة فرق النسب في توزع التفاعل اللفظي لكلا الفريقين.

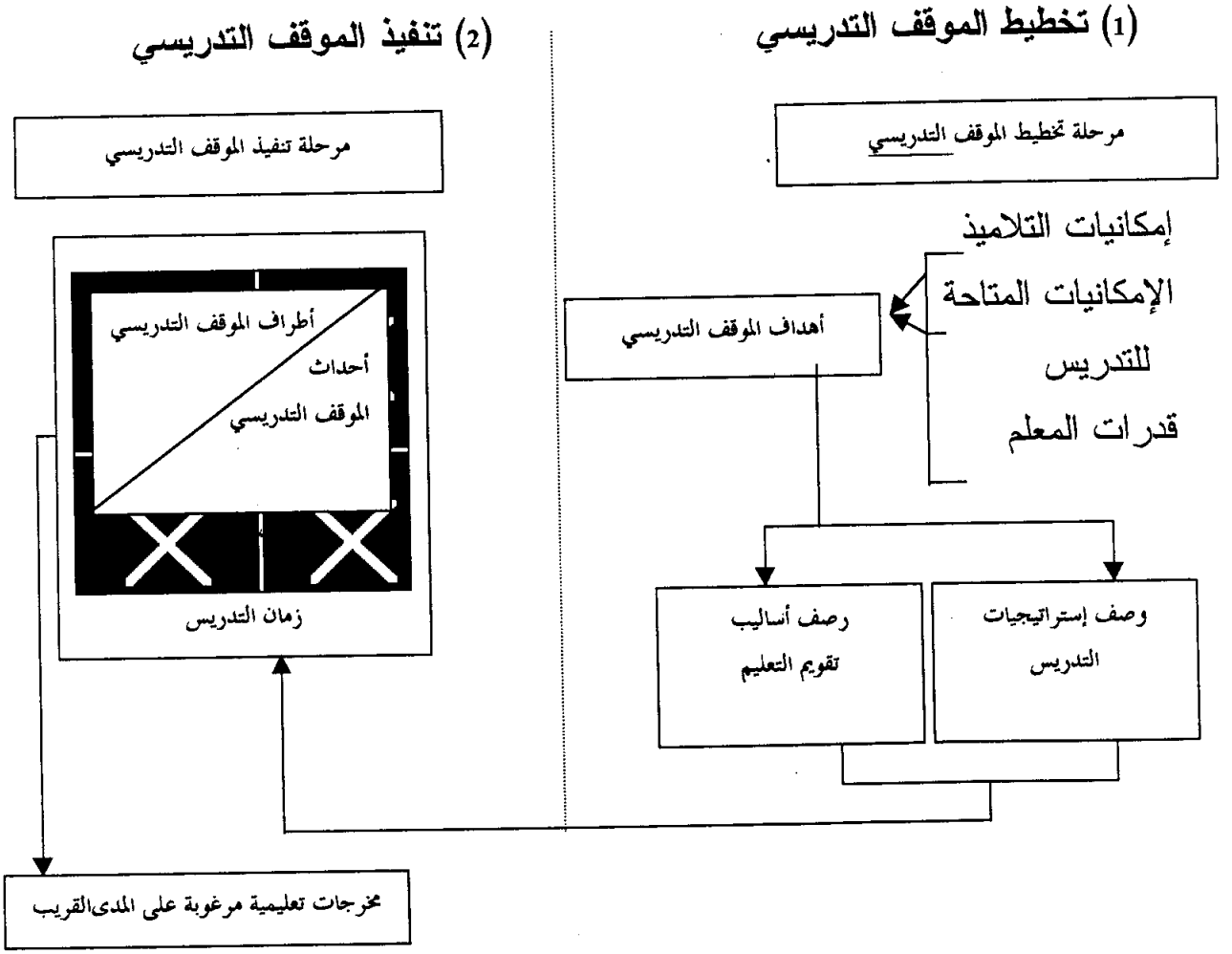
" **و التدريس يشمل مركبين ؛ الأول : الإحاطة بالمعارف المكتشفة، و الثاني؛ اكتشاف تلك المعارف** " **( أحمد أبو هلال، 1979 :9 )**

أما طريقة التدريس فتعني الأسلوب الذي يستخدمه المدرس لتوجيه نشاط التلميذ بحيث يمكنهم من التعلم بأنفسهم، باستعمال قدراتهم الفكرية في تطوير تعليمهم .**( ناجي تمار، 1994 )**

و يرى بن دانية أنها ، كيفية لتنظيم و استعمال مواد التعلم و التعليم لأجل بلوغ أهداف تربوية معينة. **( بن دانية ، 1991 )**

و تتكون عملية التدريس من مرحلتين كما هو مبين في الشكل التالي :

**مكونات عملية التدريس ( قنديل، 1998 : 17 )**



كما دل معامل الارتباط للتجزئة النصفية على ثبات المقياس إذ قدر بـ 0,73 باستخدام معادلة ألفا (Kuder Richardson).

### 2.3. شبكة فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي:

استخدم الباحث شبكة فلاندرز لرصد وتحليل التفاعل اللفظي بين المعلم والمتعلم ، كلام المتعلم والصمت أو الفوضى.

ينقسم كلام المعلم إلى جزأين ؛ كلام مباشر و كلام غير مباشر ويتعلق هذا الأخير بمدى الحرية المعطاة للتلاميذ ، ويضم العناصر الآتية:

1 – تقبل وجداني.

2 – مديح وتشجيع.

3 – تقبل رأي.

4 – الأسئلة.

أما الكلام المباشر فيضم:

5 – محاضرة وإلقاء.

6 – توجيه وإرشاد.

7 – نقد.

فيما يخص كلام التلميذ فيضم نوعين؛

8 ـ كلام التلميذ كاستجابة.

9 – كلام التلميذ مبادرة منه.

10 – الصمت أو الارتباك أو الفوضى أو السلوك غير المفهوم.

### 4. كيفية جمع البيانات

لقد تم توزيع مقياس مفهوم الذات على المعلمين ، ثم شرح كيفية الإجابة على المقياس ، وتم استلام الإجابات مباشرة بعد إنهائها في اليوم نفسه ، ثم صحح المقياس ، وحساب حاصل إجابة كل معلم على بنود المقياس.

و يرى **فلاندرز** أن التدريس يكون أكثر فعالية كلما كان البرنامج الدراسي يعتمد على مايلي:

1-هيئة تدريس مختصة .

2- تهيئة الجو التعليمي المناسب و الحافز على العمل .

3- إتاحة الفرصة للمتعلم بأن يشارك مشاركة فعلية.

4- تشجيع المتعلم على تجريب مهارات الاتصال اللفظي و استخدامها .

5- استخدام نظام التغذية الراجعة بفعالية .**(نيد فلاندرز، 1967 ).**

و الحقيقة أن الحرية المتاحة للمتعلم في اختيار النشاط التعليمي ، يجعله أكثر قدرة على استعمال و انتقاء التقنيات التي تناسبه لاستيعاب المادة الدراسية ، كما تقل نسبة احتمال الخطأ فيه كما يقل استمرار الخطأ في حالة و قوعه ، حسب مفهوم "برايس لويس لنظرية عوامل الخطأ .

<u>- الفرق بين التدريس و التعليم</u> : يقول **(أحمد أبوهلال ، 1979: 10)** :

**" التدريس غير التعليم ، لأن التدريس يعني عملية الأخذ و العطاء أوالحوار و التفاعل بينما لا يعني التعليم سوى العطاء من جانب واحد وهو المعلم في حالة التعليم . بعبارة أخرى فإن المعلم يقدم معلومات للمتعلم يعرفها هو دون غيره ، و بذلك فإن موقف المتعلم يكون سلبيا يتقبل فيه ما يعرض له دون المشاركة في أي شيئ. أما كلمة التدريس فتنطوي على المشاركة في الوصول إلى الحقيقة هدف التدريس، ففي التدريس تعليم للطرق و الأساليب التي يتمكن بواسطتها الدارس من الوصول إلى الحقيقة و ليس تدريس الحقائق <u>فقط</u> "**

فالتدريس يقوم على مجموعة من العمليات الحيوية التي تثير التلميذ و تشكل مجالا لنمو خصائصه، إذ يعتمد على الملاحظة ، التجربة و الممارسة اليدوية ، كما يقوم على أساس العمل الجماعي المنظم . و نتيجة لتكامل المواد الدراسية ، فإن هذا التكامل يترجم على مستوى المناهج التدريسية من حيث المواقف و النشاطات التربوية المختلفة .

جدول رقم (01): توزيع عبارات المقياس حسب البعد والاتجاه *

| بعد المفهوم / اتجاه العبارة | بعد مفهوم القيمة الذاتية | بعد مفهوم الذات الاجتماعية |
|---|---|---|
| العبارات السالبة | 20، 22، 24، 26، 28، 30، 32، 34، 36 | 2، 4، 6، 8، 10، 12، 14، 16، 18 |
| العبارات الموجبة | 1، 3، 5، 7، 9، 11، 13، 15، 17 | 19، 21، 23، 25، 27، 29، 31، 33، 35 |

### 1.1.3. الدراسة الاستطلاعية:

بعد إعداد المقياس قام الباحث بتطبيقه على عينة من المعلمين ، وعددهم 20 معلما بولاية الجزائر العاصمة ، من مجتمع معلمي السنة السادسة من التعليم الأساسي للسنة الدراسية (2000 – 2001 م) ، في شهر سبتمبر 2000 ، وتتلخص أهداف هذه الدراسة في:

1 – تحديد الفترة الزمنية التي يستغرقها المعلمون في الإجابة على عبارات المقياس.

2 – قياس ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية ثم حساب معامل الارتباط.

وكانت نتائج الدراسة الاستطلاعية ؛ تدل على أن المعلمين تفاعلوا بطريقة إيجابية مع إجراءات البحث ، وكان معدل الإجابة على المقياس يقدر بـ 13 دقيقة

* بنود المقياس مدرجة ضمن الملاحق.

و يقوم الجهد النظري لعملية التدريس على ثلاث مسلمات :

1-لا وجود لطريقة مثلى في التدريس ، أو وجود طريقة تناسب كافة المواقف التدريسية لكل المواد الدراسية ، و يقاس مدى نجاح المدرس بمدى توفيقه في اختيار الطريقة الملائمة للموقف ، فكل موقف تعليمي ( معلومات ، مفهوم ، مهارة ، اتجاه ...) له طريقة تناسبه مع تظافر المعطيات الخاصة بالمتعلم.

2-التدريس مهنة و ليس حرفة ، فالحرفة يستطيعها أي فرد من خلال المحاولة و الخطأ، أما المهنة فلا تنقاد إلى صاحبها إلاّ بشروط نفسية و على أسس فلسفية و علمية و تحتاج من صاحبها جهدا دائما و مستمرا مبني على إعمال العقل و الذكاء و على تطوير المعرفة في هذا المجال ، يضاف إلى ذلك كله الوقوف موقف المستفيد من الخبرة التدريسية بالخضوع إلى محك تقويم ، للعمل التدريسي .

3-الطريقة الفاعلة في التدريس تتضمن أكثر من مجرد تقديم معارف ، بل تستلزم فيها عميقا للمستويات العقلية للمتعلمين ، و تعمل في الوقت ذاته على تنمية قدراتهم العقلية و تحفزهم على العمل و المشاركة الفعالة في النشاط المدرسي ، فالمعلم أولا هو مربي ينمي و يكون الاتجاهات الإيجابية لدى التلميذ ، و يقدم إضافة إلى المعلومات ، طرق تنمية الذوق الجمالي في المادة الدراسية ، و طرق تغيير و تعديل الاتجاهات ، و أساليب اكتساب المهارات و ممارستها ، و مناهج اكتشاف المعرفة و حل المشكلات . **(حسن على سلامة، 1990 )**

**2.الأسس النفسية للتدريس :** يقوم التدريس على جملة من الأسس موجزة في النقاط التالية :

**2.1.خصائص النمو لدى المتعلم :** تعتبر خصائص النمو من الأسس التي ينبغي مراعاتها عند التدريس لضمان تحقيق أكبر قدر و أعلى مستوى من الأهداف التربوية في الزمن المتاح و بأقل جهد ممكن و يقوم النمو على جملة من المبادئ.

بنود المقياس على درجة عالية من التمييز؛ وذلك بعد استبعاد سبع عبـــارات ذات معامل تمييز منخفض.

أما فيما يخص صدق المفردات، فقد قام الباحث بحساب معاملات الارتبـاط بين درجات أفراد عينة التقنيين والدرجة الكلية ، التي حصلوا عليها في المقيـــاس وذلك باستخدام معادلة الارتباط الثنائي.

و بالنسبة لصدق المقياس ككـــل ، فقـد اعتمـد البـاحث علـى صـدق المحكمين ، حيث عرض عبارات المقياس على عشرة مختصين فـــي الصحـــة النفسية وعلم النفس التعليمي، للتأكد من أن العبارات تمثل حقيقة ، مفهوم الـــذات كما قام الباحث بمناقشة المحكمين في التحديد الإجرائي لمفهوم الذات ، والأبعـــاد الأساسية للمقياس، وطلب من المختصين استبعاد العبارات التـــي لا تتفـق وهـذا المفهوم، فكان الإجماع بنسبة 80% من عبارات المقياس، واستبعاد العبارات التي لم تحض باتفاق المحكمين.

أما ثبات الاختبار فقد قام الباحث عبد الحليم منسي ، باستخدام طريقة إعادة الاختبار، وقد طبق الاختبار على 120 طالب و120 طالبة مرتين ، بفـاصل زمنـي قدره أسبوعين، وكانت معاملات الارتباط الناتجة للدرجة الكلية تقدر بـ 0,77

وفيما يخص المقياس الذي طبق في هذا البحـث ، فيتكـون مـن بعديـن أساسيين؛ بعد مفهوم القيمة الذاتية وبعد مفهوم الذات الاجتماعية ؛ كل بعد يحتـوي على 18 عبارة ، 09 منها سالبة و09 موجبة ، فيكون بذلـك مجمـوع عبـارات المقياس 36 عبارة ، وبهذا يسمح المقياس باستخراج مستويين من مفـهوم الـذات لكل بعد ، مستوى سالب وآخر موجب ، وتقيّـم العبـارة وفـق سـلّم تصحيـح من 01 إلى 05 بالنسبة للعبارات الموجبة ومن 05 إلـــى 01 بالنســبة للعبـارات السالبة.

**2.1.1.المبادئ الأساسية للنمو:**

1-تنمو الخصائص العقلية ، الجسمية ، الاجتماعية و الانفعالية بمعـــدلات مختلفة من فرد إلى آخر بل وبالنسبة للفرد نفسه من حالة إلى أخرى .

2-يكتسب الطفل من خبراته أنواع التعلم التي يتوافر لديه استعداد لتعلمـــها والاستعداد هنا يمثل محصلة ما بلغه الفرد من نمو في جميع الجوانب .

3-التعليم الذي يعلو مستوى نضج التلميذ ، لا يحقق أثرا باقيا و لا يمكـــن أن يحقق انبناء معرفيا ، أي تراكم المعارف اللاحقة ، علما أن النضـــج يرتبـــط بالنمو الطبيعي و الوظيفي للجسم.

4-تمر عملية النمو في نمط تتابعي ، فالنمو يمر بمراحل متتابعة لا يختلـف ترتيبها باختلاف الأفراد فالجلوس مثلا يسبق الوقوف عند كل الأطفال.

5-النمو محصلة للتفاعل بين البيئة و الوراثة ، أي مجموع الخبرات الناتجة من تفاعل الفرد مع مثيرات المحيط. خبرات الفرد و خصائصه الموروثة .

6-النمو عملية مستمرة ؛ فما دام الإنسان يتفاعل مع البيئة فهو ينمو نتيجـــة النضج التعلم .

7-يختلف الجنسان في نموهما؛ و من مظاهر ذلك أن البنات يسبقن البنيـــن بحوالي عامين في الانتقال إلى مرحلة المراهقة ، كما يختلفان في اهتماماتـــهما.

**(قنديل، 1998 )**

**2.2.مبادئ التعلم و الدافعية :** يقوم التدريس على جملة من الأســـس المرتبطـــة بالتعلم و بإثارة الدافعية لدى المتعلمين :

**1.2.2.مبادئ التعلم :**

***النشاط ، التكرار و الاستعمال** ؛ فالفرد يتعلم نتيجة نشاط يتصل بجـــهازه العصبي، فينبغي أن يكون المتعلم نشطا بالنسبة لما يريـــد تعلمـــه ، و أن يكـــرر المتعلم ذلك النشاط حتى يصل إلى الدرجة المرغوب فيها من التعلـــم؛ و علـــى أم مجرد التكرار قد لا يؤدي إلى التعلم المرغوب إذا تم في ظروف سيئة ، خاصـــة إذا لم يكن المحتوى على درجة مقبولة من الإثارة و الفهم .

**1. نوع الدراسة:**

يدرج هذا البحث ضمن البحوث المسحية الوصفية ؛ إذ أن طبيعة المشكل المدروس تقتضي معالجة من خلال جمع معطيات ، تصف ظاهرة نفسية وهي مفهوم الذات لدى المعلم ، وأثرها على واقع تربوي ، من خلال وصف بيئة التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة.

**2. كيفية اختيار العينة:**

**1.2. عينة المعلمين:**

تم اختيار العينة من مجتمع معلمي السنة السادسة من التعليم الأساسي، بطريقة عشوائية ، بعد إجراء عملية القرعة ، وبعد الحصول على قائمة المدارس لولاية الجزائر العاصمة ، وتم بذلك اختيار أربع مدارس، ليبلغ عدد المعلمين عشرون معلما.

**2.2. عينة التلاميذ:**

تم اختيار عينة التلاميذ من مجتمع تلاميذ السنة السادسة من التعليم الأساسي لنفس الأقسام التي يدرسها معلمو العينة الأولى ليبلغ بذلك حجمها 780 تلميذا ، موزعين على عشرين قسم بمعدل 39 تلميذا في القسم.

**3 . أدوات البحث:**

**1.3. مقياس مفهوم الذات:**

اعتمد هذا البحث على مقياس مفهوم الذات الذي أنجزه الباحث (عبد الحليم منسي ، 1986) لقياس مفهوم الذات عند الراشدين ، والمعد بالمملكة العربية السعودية لمجتمع طلاب الجامعة ، ويحتوي هذا المقياس على مائة بند تضم ستة أبعاد ؛ مفهوم الذات الجسمية، الذات الشخصية، الذات الأسرية ، الذات الاجتماعية ونقد الذات، ويحتوي عبارات موجبة وأخرى سالبة مقسمة بالتساوي لكل بعد.

ولقد قام الباحث نفسه بتحليل مفردات المقياس، بعد حساب معامل التمييز لكل مفردة باستخدام معادلة (AIKEN ,1982) ؛ وقد أظهرت نتائج تحليل المفردات أن

***الأثر** : يرتبط بما للتسلط من دفع على المتعلم من حيث غنى الخبرة وعمقها ، فالفرد يتذكر بسرعة الخبرات التي آلمته أو سرته بشدة و هذا العامل مرتبط بأنماط التعزيزات المستعملة من قبل المدرس ( الثواب و العقاب ).

***الترابط:** فالأفكار المترابطة بمنظومة فكرية في عقل المتعلم تكون مهملة الفهم و التذكر و كلما كثرت أشكال الترابط التي تحدثها الفكرة الجديدة في ذهن التلميذ كلما كانت خصبة يستفاد منها في صياغة خبرات تربوية جديدة و كان من السهل استرجاعها. و من المبادئ المهمة في هذا المجال ؛ مبدأ التتابع أو الترتيب الزمني ؛ فإذا تضمنت الخبرة فكرة في سياق معرفي منسجم مع الخبرات السابقة أو عملا أو شعور أسبق مباشرة فكرة أو عملا آخر ، فإن استرجاع الأولى يؤدي إلى استرجاع الثانية ، و هذه العلاقات تكون قوية بالقدر الذي تحدثه و الخبرة السابقة من أثر في نفسية المتعلم .

***الحالة الذهنية** : تختلف آثار التعليم على الفرد باختلاف حالته الذهنية في الوقت الذي يحدث فيه التعلم و يقصد بالحالة الذهنية ، الأفكار و الأغراض التي تشغل عقل المتعلم في تلك اللحظة ، إذ ينبغي إعداد المتعلم ذهنيا للأنشطة والأفكار الجديدة و يتم ذلك بتحفيز المتعلم و بعث الرغبة و الاهتمام عن طريق عرض الهدف من النشاط على المتعلم في ضوء ما يعرفه المتعلم و ما لا يعرفه و في ضوء اهتماماته و قدراته و أذواقه .

***الاستعداد و النضج** : فلا يمكن تعليم أي مقرر دراسي إلاّ إذا كان المتعلم على مستوى من النضج يؤهله للتفاعل مع المحتوى الدراسي و استيعابه و الأمر لا يتوقف على تأجيل بعض المقررات ، بقدر ما يتوقف على المهارة في تعديل التعليم ليتماشى مع درجة استعداد التلميذ .

***الاهتمام، الجهد و الانتباه** : تؤثر درجة انتباه المتعلم لنوع الخبرة واهتمامه بها على تحصيل الأهداف التربوية ، أي ينبغي للمتعلم أن يبدي اهتماما لتحصيل ما ينبغي تحصيله، و يؤثر الاهتمام على مقدار الجهد المبذول و نوعيته لتحصيل خبرة تربوية ما .

## الباب الثاني : الجـــانب الميـــداني

## الفصل الخامس :

# منهجية البحـث

***العامل الفزيولوجي:** فإذا بلغ التعب و الجوع – و غيرها من العوامل التي ترتبط بالجانب الفزيولوجي– حداً معينا فإن ذلك من شأنه أن يؤثر على عملية التعلم عن طريق إضعاف عملية الانتباه و منه التأثير على الفهم .

***الذكاء :** فعلى المعلم أن يكيف المادة الدراسية بحيث يجعلها في متناول التلاميذ المحدودي الذكاء ؛ كأن يوفر مواد و أنشطة حسية و ملموسة و بسيطة أما التلميذ الذكي؛ فعليه توفير مواقف تعليمية تتحدى مستوى قدراته و مما يتطلب التعميم و الابتكار؛ وهذا ما يستلزم انتباه المعلم إلى مستوى تفاعل تلاميذه مع المواقف التعليمية المختلفة.

**2.2.2.الدافعية :**

فعلى المعلم أن يتحرى اختيار مواقف تعليمية و أنشطة تربوية تثير انتباه التلاميذ بالقدر الذي يضمن تعليما فعالا ، و هذا من شأنه أن يحفز التلاميذ ويدفعهم إلى القيام و المشاركة في الأنشطة المقترحة .

و تنشأ الدافعية من التوافق الذي يحصل بين المواضيع المعروضة واهتمامات التلميذ، و هي ذات علاقة بحاجات التلاميذ ، أما الانتباه فينشأ تلقائيا عن الاهتمام أو من دافع الإرادة .

كما تزداد دوافع التعلم إذا كانت الأهداف واضحة في ذهن المتعلم و كلما كانت قريبة ، و قد تبين أن إشراك التلاميذ في وضع الأهداف فإن ذلك من شأنه أن يقوي دافعية التعلم، أي عندما يقرون بأنفسهم ما يريدون تحقيقه.

**( لورسي، 1997 )**

**1.2.2.2.أشكالها :**

1–**الثواب و العقاب :** فالإسراف في التأنيب و العتاب يؤدي إلى شعور بالنقص و كراهية الذات و المعلم و المدرسة، مما يستلزم دراية بالمتعلم من حيث توقعات استجابة لبعض أشكال العقاب أو الثواب . كما أن للمدح المسرف عواقب وخيمة ، بحيث يؤدي إلى تضخم الأنا، عدم تقبل النقد .

11- كارويا ماماتو. مفهوم الذات. – سلسلة بحوث نفسية و تربوية – ترجمة عبد اللطيف الخياط ، دار الهدى ، ط1، الرياض 1990 .

12- ي.مقابلة ، إ.يعقوب .أثر الجنس ومركز التحكم على مفهوم الذات.المجلة العربية للتربية، المجلد:14 ، العدد:02 ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم 1994.

13- عبد الحليم منسي. قياس مفهوم الذات لدى طلاب الجامعة . مركز النشر العلمي ط1، جدة 1986.

14- ح.زهران . علم النفس الاجتماعي ، عالم الكتب ، ط5، القاهرة 1984 .

15- م.زلوف. علاقة مفهوم الذات و مركز التحكم بسلوك التدخين عند المراهق . رسالة ماجستير، غير منشورة ، معهد علم النفس و علوم التربية ، جامعة الجزائر 1998 .

16- N. Born . **Jeunes deviants ou delinquants**. ED. Pierre Mardaga, Bruxelle, 1983 .

17- N.Duruz. **Narcesse, enquete de soi** . ED. Pierre Mardaga, Bruxelle 1985.

18- R.L'ECUYER. **Conception de soi** . P.U.F. Paris, 1978 .

19- H.Rosenberg and H. Kaplan. **social psychologie of self concept**.Harlan Davidson,INC.U.S.A.1982.

20- R.L'ECUYER. Conception de soi . htm . **Intenet** . 2000 .

21- R.L'ECUYER. **Methodologie de l'analyse devlopementale de contenue- méthode G.P.S et conception de soi** .p.u.Quebec.1990.

22- www.a self.ca.internet.

23- www.purdue.edu/uns/htm/4 ever/97/GORDON SELF.

24- www.e/yersw al @ C.F.S.purdue.edu.

2-**النجاح و الفشل** : فالنجاح دافع قوي بحيث يؤدي إلى الإرتيـــاح و الثقة بالنفس و الرغبة في مزيد من الإنجاز و عكس ذلك يحدث الفشل، و لا يعني ذلك أن الأثر يحدث من المهام التقويمية و إنما قد يحدث حتى في أشكال المشاركة الصفية من خلال السؤال و الإجابة مثلا .

3-**الأهداف التعليمية** : فتعريف التلميذ بالهدف التربوي من المهام التـــي يراد منه القيام بها من شأنه أن يقوي دافعه نحو إنجاز المهام التلية ، بحيث يتمثـل صورة الهدف و هو مقبل على إنجاز تلك المهام من خلال تفاعله مع المواقـــف التعليمية.(**قنديل، 1998** ).

**3. طبيعة عملية التدريس بين النظرة التقليدية و النظرة الحديثة :**

تختلف طرق التدريس بين التقليدية و الحديثة ، و محل الاختلاف المحوري بينهما يكمن في المكانة التي يحتلها التلميذ في عملية التدريس؛ فالتقليدية تجعل منـه كائنا متلقيا لجملة من المعارف و غير نشط، أما الحديثة فجعلته محـــور النشـــاط التعليمي و بذلك فله دور إيجابي في المواقف التعليمية . و النشاط التعليمـــي فـــي النظرة التقليدية يقوم به المعلم وحدهُ، أما في النظرة الحديثة فالتلميذ فيـــه عضـــو فاعل ، و ليستبين الاختلاف نتعرض إلى كل منهما بشيئ من التفصيل .

**1.3. طرق التدريس القديمة** : يغلب على هذه الطرق عمومـــا أســـلوب التلقيـــن والتقليد ، التكرار و الاعتماد على الحفظ و الاستظهار ، وهو ما يشـــكل الجـــانب الأكبر من ألوان النشاط و دور المعلم فيها ، تسميع الحقائق الموجودة في الكتـــاب المدرسي، و لا يهم إذا كانت هذه الحقائق في متناول التلميذ أو غير معروفة علـــى الإطلاق ، كما أنها حقائق غير مرتبطة بمشاكل التلاميذ و اهتماماتهم في الغـــالب. و تعتمد أساسا على إكساب المهارات الأساسية و التي تنحصر عموما في القـــراءة و الكتابة و مبادئ الحساب.

## مراجع الفصل الرابع

1- ف. السيد عثمان. سيكولوجية التفاوض و إدارة الأزمات. دار المعارف، ط1، مصر 1998.

2- سهير كامل أحمد. التوجيه و الإرشاد النفسي، مركز الإسكندرية، ط1، مصر 1999.

3- ولاس د. لابين، ب.جرين . مفهوم الذات أسسه النظرية و التطبيقية ، ترجمة فوزي بهلول ، مراجعة سيد خير الله ، دار النهضة الغربية، ط1، بيروت 1981.

4- ن.الشماع . الشخصية ، النظرية ، التقييم و مناهج البحث. المنظمة العربية للثقافة و العلوم، ط1، القاهرة 1977 .

5- أ.الشرقاوي. أبعاد مفهوم الذات لدى الجانحين. رسالة ماجستير ، غير منشورة ، جامعة عين شمس، 1970.

6- صلاح أحمد مراد .مفهوم الذات والخبرة التدريسية لدى معلمي المرحلة الأولى للملتحقين وغير الملتحقين بالتأهيل التربوي. مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد:10 مصر1989.

7- عبد الحميد ليلى. مقاييس تقدير الذات للصغار و الكبار . دار النهضة المصرية، ط1، القاهرة 1984.

8- م.فرغلي فراج . مرضى النفس في تطرفهم و اعتدالهم ، الهيئة المصرية العامة للتأليف و النشر ، القاهرة 1971 .

9- ر.قديح . مفهوم الذهاني عن ذاته و عن الآخر ، أطروحة دكتوراه الدولة ، غير منشورة ، معهد علم النفس و علوم التربية ، جامعة الجزائر 1992 .

10- نايف قطامي . طرق دراسة الطفل . دار الشروق ، ط1، عمان 1989 .

### 1.1.3. خصائصـــها :

يمكن استجلاء مجموعة من السمات التي تتميز بها الطرق التقليديـــة مـــن خلال ملاحظة الفعل التعليمي و التي تتمثل فيما يلي :

1- تعتمد الطرق التقليدية على أسلوب الحفظ ، دون توظيـــف الجوانـــب العقلية الأخرى .

2-تعتمد الطرق التقليدية على الإلقاء دون الاهتمام بالتلاميذ من حيث الفـهم أو الإدراك .

3-الإنشغال الأساسي للمعلم هو عـــرض المعلومـــات و إتمـــام البرنـــامج الدراسي و العمليات العليا .

4-عدم تدخل التلميذ أو مواجهة المعلم أثناء الدرس .

5-يعتمد المدرس على قدراته الشخصية في عملية التدريس دون اللجـــوء إلى الوسائل المساعدة على الفهم .

6-ليس هناك اعتبار للفروق الفردية بين التلاميذ .

7-تتجاهل هذه الطرق خصائص كل من المعلم و المتعلم و تركز أساســـا على المادة الدراسية ، و ما عليهما إلا أن يكيفا مجهودهما مـــع محتـــوى المـــادة الدراسية .

8-يعتمد المعلمون فيها على شتى أشكال العقاب لتحفيز التلاميذ ، و إن كان هذا الشكل بدأ يقل شيئا ما في السنوات الأخيرة ، و بـــدأ يـــأخذ أشـــكالا أخـــرى كالمنافسة و على الرغم مما لها من أضرار على المستوى النفسي و على تكويـــن اتجاهات اجتماعية سلبية كما يستخدم في هذه الطرق التهديد بالعقاب أو الخصـــم من النقاط أو استدعاء الأولياء ، كوسيلة للمحافظة على النظام الذي يقصـــد بـــه الطاعة العمياء و السكون. **(فكري حسن ريان،1999)**

أو بالإطلاع على السيرة الذاتية للفرد ، و التي يقصها بنفسه ، و مـــن المقـــاييس المهمة و المعتمدة ضمن هذا التناول مقياس "**تنسي**" ، الذي أعدّ بالولايات المتحـــدة الأمريكية و قام بتكييفه "عبد الحليم منسي" ، و هو المقياس المعتمد في هذا البحـــث و يتكون المقياس في صورته الأولية من 112 عبارة ، موزعة على ستتة أبعاد :

1 – مفهوم الذات الجسمية

2– – مفهوم الذات الخلقية

3– مفهوم الذات الأسرية

4– مفهوم الذات الاجتماعية

5– مفهوم القيمة الذاتية

6– نقد الذات .

( عبد الحليم منسي، 1986 )

**2.1.3. المبادئ المنظمة للطرق التقليدية :**

تقوم الطرق التقليدية على مجموعة من المبادئ لخصها (PALMADE,1976) على النحو التالي :

**1.السهولة و التحليل و التدرج :** فكل فعل تعليمي فيها ينطلق من اكتساب أبسط العناصر ؛ و كل مجهود بيداغوجي يجب أن يبدأ بتحليل المادة الدراسية بحيث تجزأ إلى عناصر منفردة و سهلة الاستيعاب.

**2.الشكلية :** فالتحليل التبسيطي يسمح بالوصول إلى ترابطات منطقية ، والمعلم يقوم بمجهود لجعل التعليم استدلاليا غير أنه يبقى شكلي .

**3.التذكر :** فتجزئة المادة التعليمية إلى عناصر ، تجعلها سهلة التذكر وتتمثل المراقبة في الاستظهار من قبل التلميذ لما أخذه عن معلمه .

**4.السلطة :** إن النظام في القسم يعتمد على السلطة و الصرامة التي يفرضها المعلم، و يتحقق ذلك عن طريق العقوبات المسلطة على التلميذ ، كما أنه على الأولياء أن يساهموا في حفظ هذا النظام ؛ فتقدم لهم كل المعلومات عن السلوك و نتائج أبنائهم.

**5.المنافسة :** المنافسة تعتبر وجها من أوجه السلطة ، وتترجم في توجه عميق في ذهنية التلميذ ، و تتمثل هذه النزعة إلى التقليد و الحاجة إلى الاحتلال و المنافسة تتعقد بظهور الحاجة إلى التقدير و شعور الاستحقاق مادام المعلم هو أيضا طرف في المنافسة .

**6.الحدس :** أي أن التعليم يجب أن ينطلق من حدس حسي مباشر و عليه يجب أن يوفر للتلميذ معطيات حسية للملاحظة و الإدراك. ( **لورسي، 1997** )

الملاحظ أن الطرق التقليدية تعتبر التلميذ شخصا سلبيا إذ ليس عليه إلاّ أن يتلقى المحتوى التعليمي ، و هذه النظرة تتنافى مع النظرة التي ينبغي أن ينبني عليها التدريس ، فالتلميذ ، إنسان له شخصية متعددة الجوانب و له ميوله و دوافعه و حاجات لا ينبغي إغفالها ، و من ثم فالاتصال على التلقين يخل بتكوين شخصية

و لقد أدت هذه المسلمات إلى عدة محاولات لقياس مفهوم الذات ، فهناك ما يقيس وعي الفرد لذاته ، و منها ما يعتمد على تدوين الملاحظات خاصة إذا كان المبحوث طفلا ، و هناك ما يقيس تقدير الفرد لذاته ، و فيما يلي عرض مختلف الأنماط و الأشكال التي قيس بواسطتها مفهوم الذات .

### 1.13.2. طريقة الاختبار و التصنيف :

**1.1.13.2.تصنيف كيو** ؛" Q" : و هو عبارة عن بطاقات عددها 100 ، يحتوي كل منها على عبارة وصفية للشخصية مثل محبوب جدا ، سريع الغضب...، ويستخدم هذا التصنيف في قياس مفهوم الذات و وصف الذات المثالية ، حيث يطلب بعدها من المفحوص ترتيب البطاقات وفق الأصناف التالية :

أ- ما يشبهني ...ب- ما لا يشبهني أبدا... ج- ما يشبهني إلى حد ما ...

**2.1.13.2.منهج الكاشف :** يقدم هذا المنهج فرصة للتعبير عن الذات و تقييمها ووصفها ، خاصة في المجال الانفعالي و الاجتماعي من خلال النشاطات التي تتضمن الحب، الغضب أو الفخر ...( الشماع ، 1977 ) .

**2.13.2.التقنيات الإسقاطية :** يستخدم في هذه الطريقة أسلوب الملاحظة غير الموجهة عن طريق الاختبارات الإسقاطية ، و ملاحظة بعض السلوكات للكشف عن آليات الدفاع و تجليات اللاشعور ، غير أن هذه التقنيات تركز على الجانب اللاشعوري لمفهوم الذات ، في حين أنه لا يحتوي إلاّ على نسبة قليلة من اللاشعور و من هذه التقنيات ، رائز فهم الموضوع ( T.A.T ) ، رائز رسم الرجل و رائز الروشاخ .

**3.13.2.الطرق الترابطية :** و تتم بأسلوب الملاحظة المباشرة و المخططة ، حيث يضبط الباحث البيانات بصفة فورية ، كما يستغل في ذلك أسلوب المقابلة

متكاملة النمو ثم إن التراكم المعرفي عبر الزمان و المكان يجعل من المستحيل نقل التراث المعرفي الإنساني من جيل إلى آخر عن طريق التلقين .

و يشير ( LEROY,1970 ) إلى مظاهر السلبية التي يعانيها المتعلم فيرى أن:

**"المعلم في القسم هو الذي يجر تفكير التلميذ ، فهو يوجد في مركز كل الاتصالات ...إن صورة الذات التي يمكن للتلميذ أن يستخلصها هي أيضا صورة ذات كائن خاضع و تابع بصفة كلية لمراقبة و قرارات و مبادرة الغير. إن تقنية الأسئلة و الأجوبة التي بواسطتها كان سقراط يعتقد توليد الأفكار أصبحت وسيلة بواسطتها يقود المعلم التلاميذ دون أن يحررهم من وصايته في نشاط الاكتشاف و البناء الذهني"( لورسي ،1997 :74)**

**2.3. طرق التدريس الحديثة :**

تسعى الطرق الحديثة إلى إحداث التكيف مع الوسط الاجتماعي، فالمتعلم شخص يحتاج إلى نمو متكامل ضمن استغلال ميوله في تحقيق الأهداف التربوية التي تنطلق منه إذ عليه تبني العملية التربوية ، و استغلال نموه الذهني ضمن أنشطة تتبع من اهتماماته ، وتقتضي معرفة طبيعة هذه الطرق إلى التعرض إلى المبادئ العامة التي تعتمد عليها هذه الطرق في مزاولة مهامها مما يترجم في سلوك كل من المعلم و المتعلم .

**1.2.3. مبادئ التدريس الحديثة :**

1.**معنى الطفولة** : يرجع الفضل في هذا المجال أساسا إلى كل من **بياجيه** و **فالون**، فهما اللذان عبرا عن سلوكات الطفل بالنمو و التطور ؛ فبياجيه يعتبر النمو الذهني في ارتباطه بالنمو الجسمي و تتحكم فيه مراحل عملية خلال علاقات الطفل مع العالم الخارجي ، أما فالون فيعتبر النمو الذهني نتيجة للعلاقات المتبادلة بين العضوية السيكولوجية السائرة نحو النضج و الوسط الاجتماعي و المادي .

**" فلطفولة هي مرحلة في حياة الكائن البشري تتميز بالتكيف التدريجي الذي يظهر من خلال النشاط و التعبير، و خاصيتها سعي لتحقيق التوازن بين**

- قدرة الفرد على الإعتراف بالنقائص و الأخطاء .

( زلوف ، 1998 )

### 2.12.2. مفهـــوم الـــذات السلبـــي :

إن الشخص الذي يتميز بمفهوم سلبي عن ذاته ، يفتقر إلى ثقتـــه بقدراتـــه على تجاوز العقبات ، و أنه يعتقد أن معظم محاولاته ستبوء بالفشل ، و على إثـــر ذلك يتميز سلوكه بالسلبية و يكون مستوى أدائه ضعيفا ، و يتميز صاحبه بضيـــق المجال الإدراكي ، بحيث لا يدرك الوضعيات المطروحة إلاّ من خـــلال زاويـــة محصورة ، لا تمكّن من التفاعل معها بشكل متكامل : " إنه يعمل باستمرار علـــى افتراض أنه لا يمكنه أن يحقق النجاح ، و أنه لسبب أو لأخر يشعر أنه قـــدّر لـــه بالفشل ، و بالتالي يشعر بأنه غير جدير بالاعتبار ".( السيد خير الله ، 1981 : 158)

غير أنه لا يمكن بأي حال من الأحوال الحكم على الأشخاص ، بـــأن لـــهم مفهوما سلبيا عن ذواتهم أو العكس ، إلاّ من خلال التجليات السلوكية التي تتخـــذ كمؤشرات للاستدلال على هذا المفهوم ، و لهذا الغرض أنجـــز البـــاحثون عـــدة أدوات لقياس مفهوم الذات.

### 13.2. قيـــاس مفهـــوم الـــذات :

لقد كان لبعض التعاريف الإجرائية لمفهوم الذات ، أثرا حميدا في إخضـــاع هذا المفهوم إلى الملاحظة و القياس و كان ذلك من خلال بعض المعـــاني التـــي أضافتها إلى مفهوم الذات منها :

1- أن الوعي بالذات أمر مستمر و مسترسل
2- أن مفهوم الذات مفهوم شعوري يحدد سلوك الفرد و يوجهـــه بمـــا يضمن للذات الاستمرار و القوة .
3- أن الذات كظاهرة سيكولوجية تخضع للبحث و التجريب شأنها شـــأن الظواهر السيكولوجية الأخرى .

**عمليتي التمثل و التلاؤم، و ذلك عبر سلسلة من السلوكات الشخصية و عن طريق نشاط مستمر". ( لورسي ، 1997 :91)**

2.**البنية الذهنية** : تشكل البنية الذهنية خلال بناء المفاهيم ، و قد بينت دراسات **بياجيه** أن المفاهيم لدى الطفل تبنى انطلاقا من نشاط محسوس يقوم به الطفل ، فالذكاء العملي مثلا يسبق الذكاء اللفظي ؛ وذلك يستلزم تنظيم مواقف تعليمية تراعي هذه المعطيات.

3.**مراحل النمو الذهني** : عملية التعلم محكومة ، بمراحل النمو، فإذا كان النمو الذهني يمر بترتيب محدد داخليا فيكون من فصول الجهد و من تضييع الوقت محاولة تسريع هذا النمو ، و كل ما على القائمين على التدريس ، إيجاد المعارف و المهارات التي تطابق كل مرحلة ثم تقديمها في شكل قابل للاستيعاب .

4.**الحياة الإجتماعية** : تعد الحياة الاجتماعية للطفل ، العامل الأكثر قابلية لتنمية التبادل الحقيقي و النشط للفكر، و تعتبر في المنظور الأخلاقي ، فهي تخلص إلى الممارسة الفعلية لمبادئ السلوك ؛ بما تتيحه من مواقف التفاعل والتنشئة الاجتماعية.

**2.2.3.خصائص الطرق الحديثة للتدريس :**

تتميز الطرق الحديثة للتدريس بجملة من الخصائص توجه عملها ، و هي مستوحاة من الأهمية التي تضفيها على التعلم الذاتي؛ فالتعلم الذي له معنى هو الذي ينشأ عن التأمل و التعزيز الفعال لتعلم ينبع من أفكار المتعلم ذاته و ليس من البيئة المحيطة به فحسب. وعليه يمكن تمييز عدد من الخصائص :

1-تعتمد طرق التدريسية الحديثة على الاستقرار و الاستنتاج و التحليل والتركيب.

2-تعتمد على فهم العلاقات و المفاهيم التي يتم على أساسها البناء المعرفي.

3-تسمح للمعلم أن يتابع عن قرب عملية الفهم لدى التلميذ و التعرف على مواطن الضعف و الخلل في البناء المعرفي .

4-تمكن التلميذ من السؤال و الاستفسار عن كل ما هو في الدرس و من توظيف الخبرة المعرفية في بناء معارف جديدة .

الفرد و تعرض لها خلال تفاعله مع البيئة ، فأما الخبرات و المواقف المحبطة أو المؤلمة تؤدي إلى تقييم سلبي للذات و أما إذا كانت هذه الخبرات سارة و متعلقة بحاجات مشبعة ، فإن مفهوم الذات يكون إيجابيا و باعتبار أن جميع الأفراد يمرون بهذين النوعين من الخبرات ، فإن ذلك يكوّن لديهم جانبا سلبيا و آخر إيجابيا لمفهومهم عن ذواتهم ، و تكون الغلبة لجانب على آخر وفق حجم و نوعية الخبرات السارة إلى نسبة الخبرات المؤلمة ، و كيفية تمثّلها من قبل الشخص نفسه.

**1.12.2. مفهوم الذات الإيجابي :**

لقد حدد (Maslow, 1962) منذ الستينات مجموعة من الصفات التي يتميز بها الشخص الذي لديه مفهوم إيجابي عن ذاته و ذلك بحصر مجموعة من المؤشرات السلوكية كالأتي :

* أن يكون قادرا على تقبل نفسه و الآخرين و احترامهم .
* ينظر إلى المشاكل بعناية .
* لا يعتمد كثيرا على الظروف المحيطة به .
* يتبع نظاما ديموقراطيا في بناء معتقداته و صفاته الشخصية .
* يكون قادرا على الابتكار و الإبداع .

و كما يرى ( الديب ، 1994 ) أن النفس الإيجابية تقوم على ركائز تشكلها خبرات فعلية و التي تحقق تقدما و نجاحا في شتى مناحي الحياة ، و عليه يلعب الاتجاه الإيجابي نحو الذات دورا هاما في تحديد سلوك الفرد و نوعيته ، ذلك أن الفكرة الجيدة عن الذات ، من شأنها أن تعزز الشعور بالآمن و تقوي الثقة بالنفس و منه القدرة على مواصلة المواجهة ، و التغلب على العراقيل و يتميز الفرد ذو مفهوم الذات الإيجابي بجملة من الصفات منها :

- تأييد آراء و أفكار الآخرين قصد تشجيعهم .
- تعبير الفرد عن احساساته و مدى قدرته على التعبير أكثر .
- تقبل النقد من الآخرين .

5- تسمح بإقامة علاقات نموذجية بين المدرس و التلميذ.

6-توفق بين المادة التدريسية و مستوى نمو التلاميذ ( **ناجي تمار، 1994** )

**" و في النشاط المدرسي تأخذ كل العمليات النفسية طابعا إراديا وبالرغم من أنه يتشكل في اللعب التفكير و الخيال و تتكون الظروف لإثراء الذاكرة، فإن العمل الدراسي يُتم كل النشاط النفسي ، (التفكير و الذاكرة ، الإدراك والخيال والحركة و غير ذلك ) في إطار نشاط انضباطي ملتزم و منظم . فالطفل في مرحلة المدرسة لابد و أن يوجه ذاته لكي يدرك المادة الدراسية سواء في الفصل أو في المنزل. ".**

**( طلعت منصور، 1979 : 175 )**

**4-العلاقة البيداغوجية بين المدرس و التلميذ :**

إن الفعل التعليمي أثناء عملية التدريس إنما يتم ضمن علاقة تجميع الأطراف المنخرطة فيه ضمن سيرورة من شأنها أن توثق الصلة بينهم بشكل يجعل الأهداف أكثر تحقيقا لدى هذه الأطراف ؛ ثم إن هذه العلاقة تتأثر بالخصوصيات الذاتية النفسية، البيولوجية ، الثقافية و الاجتماعية للأشخاص الذين ينتجونها كما أن الأهداف التربوية المصاغة ضمن محتوى تعليمي معين والإسقاطات الإجرائية التي تنتج عنها النشاطات التربوية التي تحققها، دور فعال في صياغة هذه العلاقة، يرى (André Paré، 1977) : **"أن مفهوم البيداغوجيا هو التفاعل الموجود بين شخصين طفلا كان أم راشدا ، و محيط لمفهومه الواسع ، و المربي دوره تسهيل هذا التفاعل ." ( لورسي، 1977 : 38)**

**4-1-تصنيف العلاقة البيداغوجية بين المدرس و التلميذ :**

إختلف الباحثون في تصنيفهم للعلاقة البيداغوجية بين المدرس و التلميذ بحيث إختلفت عندهم العوامل التي أدرجت ضمن هذه العملية و سنقتصر على

على مفهوم الذات تشكلا و نموا و تغيرا ، سواء كان هذا التغير سلبيا أو إيجابيا وأن مفهوم الذات ، مفهوم مكتسب من خلال عمليات التعلم ، و المفاهيم التي يقوم عليها هذا الأخير و مجموع العمليات المعرفية و النفسية التي يستثيرها في الشخص أثناء موقف تعليمي ما ؛ و باعتبار أن مفهوم الذات تكوين معرفي منظم موحد و موحّد و متعلّم للمدركات الشعورية و التصورات و التقييمات الخاصة بالذات .

إن لتفاعل الشخص مع البيئة أثرا بالغا في تكوين الشخصية ، و حسب نظريات التعلم فإن البناء الأساسي للشخصية ، إنما يقوم على أنماط السلوك المتعلمة ، عن طريق التفاعل و هذه الأهمية تعزوها نظريات التعلم ليس فقط إلى الإنبناءات التي يحملها الفرد في ذاته ، و إنما إلى حاجة الفرد التي يدرك أنها مصدر إشباع لحاجاته ، و مع تلقي الفرد لتعزيزات البيئة ، تقوى بعض أنواع السلوك و يضعف لبعض الآخر ، كما يتعلم أنواع السلوك التي لا تتيح له التكيف مع وضعيات بيئية معينة ، فيعمل على إقصائها من دائرة الإستجابة المقبلة في حالة تكرار نفس المواقف ، و يتأتى ذلك للفرد عن طريق عاملين ، هما القوة التنظيمية و التحيز الإدراكي و الذي بواسطته يستطيع الفرد تثبيت خبراته مع الواقع و من تثبيت صورته عن ذاته ، غير أن هذا الثبات ليس مطلقا ، إذ يتغير مفهوم الفرد عن ذاته بفعل عاملين كذلك ؛ إدراك الاختلاف بين الذات و متطلبات المواقف المختلفة و الثقافة ، إضافة إلى مدى استعداد الفرد لقبول التغير الجديد ويتوقف هذا الإدراك على قدرة الفرد على رؤية نفسه بمنظار غيره و قبوله لتلك الصورة أو العمل على تحسينها مما يسمح له بالاندماج ضمن الجماعة التي ينتمي إليها . (.قديح ، 1992 )

### 12 .2. مفهوم الذات بين السلب و الإيجاب :

يتضمن مفهوم الذات جانبين أساسيين جانب المحتوى و جانب المستوى وهذا بالنسبة لكل الصفات المتضمنة فيه ، و ذلك مترتب عن الخبرة التي تلقاها

ذكر بعضها ، حيث يرى **D'HAINAUT** أن العلاقة البيداغوجية يمكن تصنيفها إلى أربعة أصناف كما يلي :

1-العلاقة التي يكون فيها فعل المدرس متمركزا حول التلميذ ذاته، بحيث يتحدد دور هذا الأخير في تقديم المعرفة.

2-العلاقة التي يتمركز فيها الفعل التعليمي حول التلميذ، و هنا يكتفي المدرس بإعادة بناء المعرفة و القيام بدور المرشد و المنشط.

3-العلاقة التي يؤدي فيها المدرس دور المحفز ، إذ يسهل سيرورة التعليم و التعلم من غير أن يوجهها أو يشارك فيها ، و إنما يستجيب لرغبات التلاميذ .

4-العلاقة التي يصبح فيها المدرس متعلما .

أما (**H.HANOUN,1976** ) فيميز بين شكلين من العلاقة ؛ علاقة متمركزة حول المدرس ؛ و تتسم بتوجيه كامل ، إذ يتدخل المدرس في أدنى شيئ يصدر من التلميذ ، مما يختزله إلى مجرد متلقي . و يؤدي إلى تجاهله و تهميشه ، فتنشأ لديه سلوكات عدوانية و يظهر عليه القلق كموقف دفاعي ، و الشكل الثاني هو العلاقة البيداغوجية المتمركزة حول المتعلم نفسه و تقوم على أساس مواقف اللاتوجيه الكلي، بحيث تترك جميع المبادرات للتلميذ مما يؤدي إلى اللاتوازن و تميز التلميذ بعدم الحسم في القرارات .**(الفاربي، 1994)**.

و على العموم ليس من قبيل الإطلاق أن توجد في الميدان إحدى هذه التصورات كما تحدث عنها الباحثان، لكن قد يحدث أن يكون المدرس في موقف تعليمي على مستوى معين من العلاقة مع التلاميذ و يكون في موقف آخر بصورة تختلف تماما عن الأولى . و عليه فهناك جملة من العوامل تحكم هذه العلاقة ، فهي تتأثر بما تخلقه الوضعيات التربوية من تناقضات وجدانية سواء لدى المدرس أو لدى التلميذ ، مما يحدث أثر أو انعكاسا على الأسلوب المباشر من قبل المدرس و منه على علاقته بالتلاميذ ، بحيث تؤدي تلك التناقضات الوجدانية إلى عدم التوازن في العلاقة التربوية ، بحيث يميلون إلى التركيز على تحقيق التوازن الوجداني و بالتالي يقيمون علاقات شخصية وجدانية مع التلاميذ و كثيرا ما يكون

**10.2. مفهـــوم الـــذات و التـــوافق النفســـي :**

أكدت بعض الدراسات التي تناولت العلاقة بين مفهوم الذات و القلق علـــى وجود علاقة بين مفهوم الذات الموجب و التوافق النفسي السليم ، كما كشفت عـــن العلاقة بين التفاعل ، تقبل الذات و ظهور المـــرض النفســـي ، حيـــث أن منشـــأ المرض النفسي هو عدم قدرة المريض على تقبل ذاته كما هي و بيئته ، و عـــدم تناسب طموحه مع قدراته و ما يتيحه الواقع من فرص ، كما ينشأ سوء التوافـــق عن إدراك بعض المتغيرات كتهديدات على مستوى الذات أو على مستوى المجال الظاهري للكائن البشري . ( محمد فرغلي فراج،1971)

إن مشكلات التوافق ترتبط أساسا ، بمدى قبول الفرد لتعديل فكرته عن ذاته و عن الواقع و عليه يقل التوتر أو يزيد تبعا لذلك ، ثم إن ذلك يخضـــع لتصـــور الفرد لحاجاته الحيوية و مدى تحقيقها في الواقع ، و من هذه الحاجات :

ـ الحاجات إلى محاولة حل الإنسان لمشكلات علاقاته الإنسانية .

– الحاجة إلى التحرك نحو الناس كالحاجة إلى الحب و العطف .

–الحاجة إلى التحرك بعيدا عن الناس كالإستقلال.

–الحاجة إلى التحرك ضد الناس كالقوة.

و تشكل هذه الحاجات أصل الصراع الداخلي ، و متـــى اســـتطاع الفـــرد التحكم فيه بتقبل تفسيره لصورته عن ذاته ، أو عن العالم الخارجي يقـــل التوتـــر ويعود الشخص إلى حالة التوازن النفسي .( زهران ، 1977 ) .

**11.2. مفهـــوم الـــذات و عمليـــة التعلـــم :**

يعتبر السلوك الذي يتعلمه الشخص من خلال نظرته إلـــى نفســـه عـــاملا أساسيا في فهم اختياره لمجموعة من السلوكات دون أخرى في تفاعله مع المحيـــط الخارجي و في استدخاله للمثيرات و إدراجها ضمن منظومتـــه الفكريـــة ، وأمـــا بالنسبة للعلاقة التي تربط التعلم بمفهوم الذات ، فتتمثل في أن التعلم يؤثر مباشرة

الإفـــراط فـــي هـــذا الجـــانب مدعـــاة إلـــى التســـبب و اســـتضعاف التلاميـــذ للمدرس ، أو يخضع المدرس سلوك التلاميذ للمقتضيات الوظيفية المنوطـــة بـــهم فيحولهم إلى أشخاص آليين لا يتحركون إلاّ إذا طلـــب منـــهم ذلـــك ؛ فتنمحـــي شخصياتهم . ( **الفاربي ، 1994** )

وعلى المجالات التي تكون فيها الحاجة إلى النمو، عن طريق إدراكها في مقام الضرورة ، و ذات تعزيزات إيجابية معتبرة بالنسبة للشخص.(أحمد كامل ، 1999 )

**9.2. وظيفة مفهوم الذات :**

يتميز مفهوم الذات بكونه في الغالب واقعيا و منظم لعالم الخبرة ، التي يكون الفرد مركزها و منه فهو ينظم السلوك ، و ينشأ ذلك كمحصلة للتفاعل الاجتماعي مع الدافع الداخلي للمحافظة على الذات . و يرى(Crutchfild, 1962 )أن رغبات الفرد و أهدافه تنتظم كلها حول مفهومه لذاته ، و يعمل مفهوم الذات دائما على الحفاظ على وحدة الذات و ديمومتها ، بإبعاد أو تفادي كل الخبرات التي تمثل بالنسبة له تهديدا لقيمته الذاتية .

و يرى ( Raimy, 1973) " **إن مفهوم الذات لا يزيد عن كونه هدفا مدركا منسقا ناتجا من حاضر و ماضي الملاحظة الذاتية ، إنه الخريطة التي يرجع إليها كل فرد لكي يفهم نفسه خاصة في المواقف التي تتطلب الحسم.** "

(قديح، 1992 : 39 )

و على العموم يعتبر مفهوم الذات عاملا أساسيا في تكوين الشخصية و في إنتاج السلوك ، و قد أجمع كل من ( Rogers, 1974) (Raimy, 1973),(Stock, 79) على أن تقبل الذات و تقبل الآخرين يتوقف على المفهوم الذي يكوّنه الفرد عن ذاته و أن كلاهما يتصل و يتأثر بالآخر .

و لمفهوم الذات دور هام في التوافق النفسي و الصحة النفسية ، و أن له وظيفة دافعية ، تنتج عن تنظيم و تكامل عالم الخبرة و تحديد المتغيرات في وسطه ، كما يساعد على تكوين المعايير الخلقية المختلفة ، ثم تحقيق هذه المعايير عن طريق السلوك . وفي هذا يرى (Kattell,1950 ) أن الذات هي المسؤولة عن صياغة السلوك الإنساني واتصافه بالاتزان و التنظيم و الارتقاء. (قديح ، 1992 )

**جدول رقم(01) : يوجز شكل العلاقة بين المدرس و جماعة القسم حسب النموذج المتبع**

**( الفاربي، 1994 : 135)**

| | النموذج المتمركز حول المدرس | النموذج المتمركز حول التلميذ |
|---|---|---|
| التماسك | **يعتمد على :**<br>- القوانين المؤسسية الخارجة عن الجماعة.<br>- البرنامج الدراسي الموحد.<br>- الحجرة الدراسية الواحدة.<br>- حصر العدد الذي تتكون منه الجماعة.<br>تعين زعيم الجماعة ( المدرس ) – العقاب. | **يعتمد على :**<br>- القوى السيكولوجية للجماعة.<br>- المناخ التضامني، الإخلاص، التعاون.<br>- التقريب بين اهتمامات أعضاء الجماعة.<br>- التنويع و المرونة في تطبيق البرنامج الدراسي.<br>- خلق روح المسؤولية لدى الأعضاء. |
| الزعامة | – زعامة سلطوية.<br>-تعتمد على الضغط و التخويف و الترهيب.<br>-تحديد السلوك المقبول و المرفوض.<br>-لا تسمح بالخروج عن سلطة الزعيم(المدرس).<br>-متعالية على التلاميذ.<br>-هي مصدر المعرفة.<br>-لا تسمح بالدخول في علاقات شخصية مع التلاميذ.<br>– تشجع على التنافس. | -زعامة ديموقراطية.<br>-تعتمد على المشورة.<br>-تراعي الظروف النفسية لسلوك الفرد و الجماعة.<br>-لا تعطي لنفسها سلطة مطلقة.<br>-تعتمد على تنويع مصادر المعرفة.<br>– تدخل في علاقات إنسانية مع التلاميذ.<br>– تشجيع على التعاون بين الأفراد. |
| المعايير | -خارجية و مفروضة مسبقا على الجماعة.<br>-لا مجال لتغييرها.<br>-لا تفرق بين ظروف جماعة و جماعة.<br>-لا تعير اهتماما للجانب المستتر من حياة الجماعة.<br>-تعرض الخارج عنها للعقاب.<br>-تساعد المدرس على حفظ النظام. | -تسعى لأن تكون داخلية نابعة من الجماعة نفسها.<br>-قابلة للتعديل حسب ظروف الجماعة.<br>-تراعي ظروف كل الجماعة.<br>-تهتم بالجانب المستتر من حياة الجماعة.<br>-تدور في غالبيتها حول التعاون و تشجيع المبادرات.<br>-تسمح بالتعبير عن لمشاكل الشخصية. |
| التفاعل | -يرتكز على المستوى الظاهر من حياة الجماعة.<br>-سطحي مخطط مسبقا من قبل المدرس.<br>-من المدرس إلى التلميذ.<br>-ينحصر في أسئلة و أجوبة.<br>-لا يستمر لقوى داخلية في الفعل التربوي.<br>-لا يعتمد على فعاليات التنشيط.<br>-لا فعالية له على مستوى الفعل التعليمي التعلمي. | -يرتكز على المستوى الظاهر و المستتر للجماعة.<br>-متعدد الاتجاهات بين المدرس و التلاميذ و بين التلاميذ.<br>-لا ينحصر في الأسئلة و الأجوبة.<br>-له أوجه متعددة يتداخل فيها الوجداني بالمعرفي.<br>-يعتبر المدرس عضوا فاعلا و منفعلا كباقي أعضاء الجماعة.<br>-يعتمد على فعاليات التنشيط.<br>-له أهمية قصوى في الفعل التعليمي التعلمي.<br>-يجعل من القسم ورشة عمل. |

" إن التكيف الناتج مع الأفكار الجديدة عن الذات يتضمن بالضرورة حل الصراعات الظاهرة بين المعلومات الجديدة و المدى الواسع من المعلومات النوعية المختزنة في الذاكرة. " ( سهير كامل أحمد 1999 : 126 ).

**4.8.2. التوليد أو الإنتاج :**

قد ينشغل الفرد أحيانا ببعض السلوكات التي تؤدي إلى تعلم جديد في محاولة للقيام بأدوار جديدة أو اكتساب هوية جديدة ، هنا يؤدي التوليد إلى إحداث تمايز بين الذات و ما تعلمه الفرد حديثا ، تتم عملية التوليد على الذات بوصفها موضوعا ، أي أن الشخص يقوم بابتكار ذاته المميزة . و التي تعدّ أساس المبادرات التالية ، كما يؤدي التوليد في علاقة الذات بالآخرين إلى مبادرات في مجال النشاط الجمعي .

عند تطبيق هذه العمليات ( التذكر ، التقويم ، التحويل و التوليد ) على فئة المضمون المسماة بالذات، يتم التركيز على الذات في علاقتها بمجال واسع من الخبرات الموقفية العيانية ، فكل فرد له مجموعة من المعلومات ، تشكل قاعدة معرفية خاصة به و تتعلق بحياته السابقة ، و عليه فالتذكر يستثير خصوصية الخبرة الفردية ، و التي تقبل التنبؤ في حالة توفر بيانات موقفية و لا يمكن للشخص أن تقوم بإستخلاصات نهائية عن ذاته إلاّ في الخطوط العامة للمشكلة للهوية و ذلك يصدق أيضا على بعض الجزئيات المتنوعة من البيانات التي انتهى فيها إلى تلك الإستخلاصات .

و يلعب تاريخ الفرد دور المحدد للكيفية التي يتم بها تقويم الذات و ذلك بما يحدده و يفرضه ، مما سيتم تجاهله أو اعتباره و التركيز عليه ، في عملية التقويم ، بل يختار حتى المحكات التي تقوّم على أساسها الذات .

و عند توليد أفكار جديدة عن الذات تتم محاولة الاعتماد على المجالات النوعية من الخبرة ، و التي سبق الحصول عليها ، بفعل إمكانات و مهارات عالية

**2.4. العلاقة البيداغوجية في النموذج المتمركز حول التلميذ:**

بعد التعرف على وجود نموذجين رئيسيين من تصور العلاقة البيداغوجية وبعد أن أفرزت المعطيات التربوية الميدانية و العلمية أن النموذج التقليدي ، أي المتمركز حول المعلم يؤدي إلى سلبية التكوين و اقتراح بديل البيداغوجيا المتمركزة حول التلميذ سوف تخصص بشيء من التفصيل، باعتبار أنها تجعل التلميذ محور فعل التعليم و التعلم ، و عليه فهو يجعل القائمين على التربية أمام تحديات جديدة و معقدة إذا ما قورنت بسابقتها من النموذج القديم .

فهذه النظرة تفرض على القائمين على الفعل التربوي اعتبار شخصية التلميذ و احترام قدراته و تنميتها و مراعاة بنيته النفسية و العقلية و تشجيع مبادراته و استقلاله برأيه و تحفيزه على ابتغاء المعرفة و اكتشافها بذاته ، و ذلك يمر عبر تنمية قدرته على التعبير و الاتصال و المناقشة و الحوار و في هذا يقول بياجيه : " **... يرجع تأخر تطبيق نماذج تربوية بديلة ، إلى كون هذه النماذج أكثر صعوبة في التطبيق من الطرق التقليدية السائدة ، ذلك لأنها تتطلب من المدرس عملا أكثر تميزا و أكثر يقظة ، بينما إلقاء الدروس فهو عمل أقل مشقة و ينسجم أكثر مع ميول الراشد عامة و ميول الراشد المربي خاصة ...ثم إن البيداغوجيا الفعالة تفرض تكوينا عميقا ، إذ بدون فهم جيد لسيكولوجية الطفل ، لا يستطيع المدرس فهم الخطوات التلقائية للتلاميذ، و عليه لا يستطيع أن يستفيد من أشياء تصدر عن التلاميذ لأنه يراها دون جدوى**".

**( Piaget,1984: 67)**

**1.2.4.خصائص العلاقة البيداغوجية في النموذج المتمركز حول التلميذ:**

1-يساهم التلميذ فيها مساهمة فعلية ، و يتيح الفرصة له لأن ينخرط فيما يفعله و هذا الانخراط ناتج عن اختباراته و حوافزه الداخلية .

2-يبرهن التلميذ على قدراته و كفاءاته من خلال التبادل و التجريب ، فالعلاقة تقوم على أساس التفاعل بين جميع أعضاء القسم ، و من خلاله تتاح له الفرصة لأن يعبر عن اهتماماته و التي تشكل مطية اندماجه في

و عندها تقوم عملية التذكر على الذات باعتبارها موضوعا ينتج عن هوية الفرد و عن وعيه بذاته ، فيؤدي تذكر الذات في علاقتها بالآخرين إلى الوعي بالتنشئة الاجتماعية و بالجماعات المرجعية .

**2.8.2. عملية التقويم :**

تقوم عملية التقويم على جملة من الأنشطة المتمايزة و التي تتضمن درجات متفاوتة من الأحكام ، و يعد التذكر شرطا هاما في عمليات التقويم ، و يشير كل من **(كيلي و راكلند )** إلى أنه يتعذر الوعي بالذات في حالة غياب تقويم الذات ، و الذي يتضمن تقديرها في مقابل محكات الصحة ، المناسبة لأهداف و أساليب السلوك .

**3.8.2. التحويل :**

باعتبار التحويل عملية إعادة تنظيم العناصر المتوفرة بالفعل، لدى الفرد من معلومات و معارف ، فإن إعادة التنظيم هذه تظهر استجابة لتوفر معارف جديدة ، و لأن هذه المعارف غير منسقة بداية ، فتصبح عملية التحويل استجابة تتجه أساسا لحل موقف من مواقف عدم التوازن ، و لتحقيق التوازن بواسطة تنظيم مجال الخبرة أو إعادة تنظيمه ، بطريقة تجعل الإدراكات الجديدة أو المختلفة تحقق أقصى تجانس ، مع الإطار السابق للتعلم .

و نظرا لأن التحويل يرتبط بالتكيف ، و لأن التحويل لا يقتصر على مرحلة الطفولة ، فإنه يمكن تمثيله بإعادة تفسير و تأويل المواقف التالية للتقويم السلبي للذات ؛ لذلك فهو يبدو أسلوبا مناسبا لحل المشكلات ، و يؤدي نشاط عملية التحويل ، عندما تكون الذات موضوعا لتغيير الفرد لبعض قيمه أو أنماط معيشته كما تؤدي عمليات تحويل الذات في علاقتها بالآخرين إلى استبصارات أو إعادة تأويل سلوكات الشخص نفسه ، كذا عن طريق إحساس الفرد بقدرته على حل المشكلات أو صياغتها أو إعادة تفسير المواقف لاستخدام قدرته بطريقة فعالة .

النشاط الجماعي ، إذ تنمي الجماعة القدرة على التعاون و تبادل الخبرات و التي يستفيد منها جميع العناصر .

3-نشاط التلاميذ ضمن هذه العلاقة ينطلق من ميولاتهم و رغباتهم ضمن بعد الانتماء إلى جماعة القسم و تحقيق الأهداف التربوية.

4-يبتعد المدرس على كل أشكال الضغط أو الإكراه ، بل يتعامل مع التلاميذ كواحد منهم في جوّ ديموقراطي بحيث يعطي لكل فرد الحق في إبداء رأيه و بصفة مستقلة ، و يعتبره الباحث الألماني **Berthold** ، القاعدة الأولى لحدوث انطلاقة تلقائية للتلميذ ؛ فالعلاقة تحريرية بفضل ما تمنحه من إمكانية التعبير الشامل و الحر .

5-المدرس يعمل فيها على توفير شروط سيكولوجية و مادية و علائقية ، تمكن التلاميذ من إنتاج المعرفة ، فهو إنتاج لا مركزي و مركب للمعرفة ، فالمدرس فيها مرشد و موجه يتولى مهمة تسيير النشاط البيداغوجي ، و تحريكه إن استلزم الأمر ذلك ، كما يسير نظام العلاقات بين الأشخاص و المهام و علاقاتهم فيما بينهم ، بمعالجة المشاكل التي تعترضهم مثل مشاكل الانسجام ، الصراع ، العدوان ، الاندفاع و الانطواء...

**( الفارابي ، 1994 )**

يقول **أرسطو : " إن حالة السعادة هي استخدام جميع قوى الإنسان الحيوية في اتجاه التفوق و الامتياز "** .

4 – مفهوم الذات الاجتماعية؛ وهو مفهوم الفرد عن ذاته داخل المجتمع و مدى تقبله لذاته كعضو في المجتمع و عن سلوكه الاجتماعي بصفة عامة.

5 – مفهوم القيمة الذاتية ؛ أو هوية الشخص ، أي إدراك الفرد لذاته و تقبله لنفسه و سلوكه الشخصي عامة .

6 – نقد الذات؛ مفهوم الفرد عن ذاته و تقبله للتغير و سلوكه تجاه نقد الآخرين له.

( عبد الحليم منسي ، 1986 : 15 )

### 8.2. العمليات العقلية و علاقتها بمفهوم الذات :

يعتبر مفهوم الذات بمثابة وصف مركب للذات ، أي تنظيم إدراكي انفعالي يتضمن استجابات الفرد نحو نفسه ككل . و ترى ( جوردان فيرفيلد ) أنه يمكن استخلاص مفهوم الذات من نسق البناء العقلي الذي وضعه جيلفورد و الذي يضيف فيه القدرات العقلية المختلفة وفق ثلاثة أبعاد أساسية ، هي العملية ، المضمون و الإنتاج ، و أن أي قدرة أو استعداد عقلي إنما هو عبارة عن مكون ثلاثي الأبعاد على الأقل ، إذ يتضمن بالضرورة مضمونا معينا و عملية معينة ثم إنتاجا معينا . و في مجال مفهوم الذات يمكننا أن نجد أربع عمليات أساسية تعمل في مضمون التفكير و هي : التذكر ، التقويم، التحويل ، التوليد أو الاستنتاج وعندما تكون الذات هي مجال التفكير يمكن النظر إليها باستقلال ، كما يمكن النظر إليها في علاقتها بالمعاني و الأشكال و غيرها ، فكيف تعمل هذه العمليات في علاقتها بالذات ؟

#### 1.8.2. عملية التذكر :

يتم تنظيم و تصنيف المعلومات و المعارف الواردة من الخبرة الخارجية عن طريق آلية معرفية ، و هي عملية التذكر ، و تتضمن بالضرورة وظيفة سابقة هي الربط بين التنبيه و الاستجابة ، و إقامة التداعيات الثنائية المناسبة وتفترض ألاّ تكون العناصر المتعلمة أو المكتسبة من الخبرة مفككة بل تتطور وتترابط في صيغة موحدة .

## المـــراجـــع الفصل الثاني

1- أبو هلال . تحليل عملية التدريس ، مكتبة النهضة الإسلامية ، عمان 1979 .

2- بن دانية أحمـــد . طـرق التدريـس و الإثـارة العقليـة للتلميـذ ، مجلـة الرواسي، جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي، عدد خـــاص ، دار الشـهاب للطباعة و النشر ، باتنة الجزائر 1991 .

3- تمار ناجي ، طرق التدريس - قـــراءات فـي طرائـق التدريـس- كتـاب الرواسي ، جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي ، باتنة الجزائر 1994 .

4- محمد زياد حمدان . أدوات ملاحظة التدريس ، مناهجها و اســتعمالاتها فـي تحسين التربية المدرسية . ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1986 .

5- حسن علي سلامة . نحو نظرية للتدريس ؛ بحـوث نفسـية و تربويـة ، دار الهدى ، ط1، الرياض 1990 .

6- طلعت منصور. تنشيط نمو الطفل . عالم الفكر، المجلد العاشر، العدد الثـالث، الكويت 1979.

7- فكري حسن ريان. التدريس أهدافه ، أسسه ، أساليبه، تقويم نتائجه ، تطبيقاته. عالم الكتب، ط1، القاهرة 1999.

8- عبد القادر لورسي . محددات فعالية الطريقة الحوارية للتدريس فـي التعليـم الأساسي ،رسالة ماجســتير غـير منشـورة ، معـهد علـم النفـس و علـوم التربية ، الجزائر 1997.

9- عبد اللطيف الفاربي و آخرون . المدرس و التلميذ أية علاقة . دار الخطـابي للطباعة و النشر ، ط3، 1991.

10- يس عبد الرحمان قنديل . التدريس و إعداد المعلم . دار النشر الدولي ، ط2، الرياض 1998.

أما ( صلاح مراد، 1989 ) ، فيرى أن مفهوم الذات يتخذ ثلاثة أبعاد رئيسية و ثلاثة ثانوية مستنتجة من الأولى :

- مفهوم الذات الواقعية ؛ و يقصد به ، الصورة التي يراها الفرد عن نفسه كما هي في الواقع .
- مفهوم الذات المثالية؛ و هي الصورة التي يتخذها الشخص لنفسه كمرجع أي كما يحب أن تكون.
- مفهوم الشخص العادي؛ و هي الصورة التي يحملها الفرد عن الشخص العادي .

أما الأبعاد الثانوية المستنتجة فهي كالآتي :

- مفهوم التباعد؛ و يدل على مدى تقارب الفرد مع الآخرين و هو بعد مستنتج من البعدين الأول و الثاني .
- تقبل الذات؛ و يدل على مدى تقبل الفرد لصورته عن ذاته ، و هو بعد مستنتج من البعدين الأول و الثاني .
- تقبل الآخرين؛ أي مدى تقبل الفرد لمجتمعه الذي يعيش فيه واقترابه من الآخرين .

و فيما يخص الأبعاد المعتمدة في هذا البحث فتعود إلى التي حددها **عبد الحليم منسي**، في دراسة حاول فيها بناء اختبار لمفهوم الذات لدى طلبة الجامعة ، و أساس هذا الاختيار يرجع إلى ضبطها من الناحية الإجرائية و منه كانت أكثر قابلية للقياس و هي كما يلي :

1 – مفهوم الذات الجسمية ؛ و يقصد به مفهوم الفرد عن نفسه و مدى تقبله لذاته جسميا و سلوكه تجاه جسمه .

2 – مفهوم الذات الخلقية ؛ و يراد به مفهوم الفرد عن ذاته و تقبله لأخلاقه وسلوكه الأخلاقي .

3– مفهوم الذات الأسرية ؛ أي مفهوم الفرد عن ذاته داخل أسرته و تقبله لذاته كعضو في الأسرة و سلوكه تجاه أفراد أسرته .

11- نيد فلاندرز ، أمدون أوموند . دور المدرس في حجرة الدراسة . ترجمة عبد العزيز بن عبد الوهاب البابطين . عمادة شؤون المكتبات – جامعة الملك سـعود، ط1، الرياض 1986 .

12- J.PIAGET . Psychologie et Pédagogie . Denoèl, Paris 1984 .

( زهران ، 1977 )

**7.2. أبعـــاد مفهـــوم الـــذات :**

على غرار الاختلاف الذي حصل في تحديد المستويات الإدراكية لمفـــهوم الذات ،امتد الاختلاف بين الباحثين حول الأبعاد التي يمكن أن يتخذها مفهوم الذات فقد ذكر ( Stains, 1954 ) أن مفهوم الذات يتخذ ثمانية أبعاد :

- البعد المساحي.
- بعد الذات المدركة و الواعية.
- تنوع الفئات داخل الذات.
- الثقة بالنفس.
- تكامل الأنماط.
- الاستبصار، و يقصد به تكامل الذات مع الواقع.
- الثبات، أي صفة ثبات مفهوم الذات عبر الزمان.
- تقبل الذات، أي تقبل الذات المدركة و الذات المثالية.

( أنور الشرقاوي، 1970 : 49 )

و يرى ( حامد زهران، 1972 ) أن مفهوم الذات يحتوي على خمسة أبعـــاد رئيســـة:

- التطابق بين الذات المدركة و الذات المثالية .
- قوة عاطفة الذات .
- التوافق الشخصي العام.
- العلاقات العائلية المتوافقة .
- الاتساق ، المسؤولية و الوثوق.

*الفصل الثالث :*

# التواصل والتفاعل داخل حجرة الدراسة

### 6.2. المستـــويات الإدراكيـــة لمفهـــوم الـــذات :

عند استقراء الأدبيات المختلفة لمفهوم الذات كمصطلح نفســـي ، يلاحـظ اختلاف الباحثين حول المستويات الإدراكية التي يتخذها مفهوم الذات، و الحقيقـــة أن ذلك الاختلاف طبيعي و منطقي يرجع في أصله إلى الاختلاف الحاصل حـــول تعريف مفهوم الذات ومستوى التحكم المنهجي في معالجة.

يرى ( vernon, 1963 ) : أن الذات تتكون من مجموعة من المستويات الإدراكية في تكوين الشخص الداخلي و نظامه الإدراكي كالآتي :

1 – المستوى الأعلى؛ و يتكون من مجموعة مـــن الـــذوات الاجتماعيـــة أو العامة ، التي يعرضها الفرد لمن يعـــرف أو الغربـــاء أو حتـــى المختـــبرين النفسانيين.

2 – الذات الشعورية الخاصة ؛ أي كما يدركها الفرد السوي و يشعر بـــها أو يعبر عنها لفظيا لأصدقائه فقط .

3 – الذات العميقة أو الذات المكبوتة ؛ والتي تظهر عـــادة بعـــد العـــلاج النفسي. فالتوصل إليها ليس سهلا ، نظرا لارتباطها بمواضيع حرجة .

و على هذه النظرة بنى **حامد زهران** موقفه و طوّر نظرته ثم أعاد صياغة هـــذه المستويات :

1 – **مفهوم الذات العام** : و هو المفهوم المدرك للذات الواقعية ، كما يعبر عنـــه الشخص نفسه، و يضم هذا المفهوم عددا من مفاهيم الذات، مثل مفـــهوم الـــذات الاجتماعية .

2 – **مفهوم الذات المكبوتة** : و هو المفهوم الذي يتضمن أفكار الفرد المهددة لذاته و التي نجح دافع تحقيق و تأكيد الذات في تجنيد حيل الدفاع ليغور في اللاشعور .

3 – **مفهوم الذات الخاص** : و هو أهم المستويات، لأنه يختص بالجزء الشـــعوري السري للشخص من خبرات الـــذات ، و معظـــم محتوياتـــه مخجلـــة أو حرجـــة أو بغيضة من قبل الشخص نفسه، أو غير مرغوبة اجتماعية ارتباطـــها ببعـــض القيم. و يعتبر هذا المفهوم بمثابة عورة نفسية لا يجوز إظهاره للناس.

## 1. التواصـــل البيداغـــوجي :

يعتمد التعليم على عملية أساسية في بلوغ أهدافه وهي عمليـــة التواصـــل فالتعليم مبني على التبليغ والتبادل لمجموعة من الخبرات التربوية عـــبر مواقـــف ونشاطات تعليمية ، وهذه النشاطات تتم في جو من الاتصال و التفاعل بين المعلـم والمتعلم وبين المتعلمين أنفسهم ، إذ كثيرا ما يتعلم الزملاء من بعضـــهم البعـــض بمجرد ملاحظة سلوكاتهم سواء كانت صحيحة فتحضى بالمحاكاة أو كانت خاطئـــة فتتجنب من باقي الملاحظين ، وهذه الفائدة الجليلة إنما تتـــم فـــي جـــو التفـــاعل والاتصال الذي ينبغي أن يتم عن وعي داخل حجرة الدراســـة ؛ أي أن يحضـــى بالتوجيه اللازم والتخطيط حتى يدخل هذا العامل بشكل فعال في سيرورة تحقيـــق الأهداف التربوية .

### 1.1. تعريف التواصل :

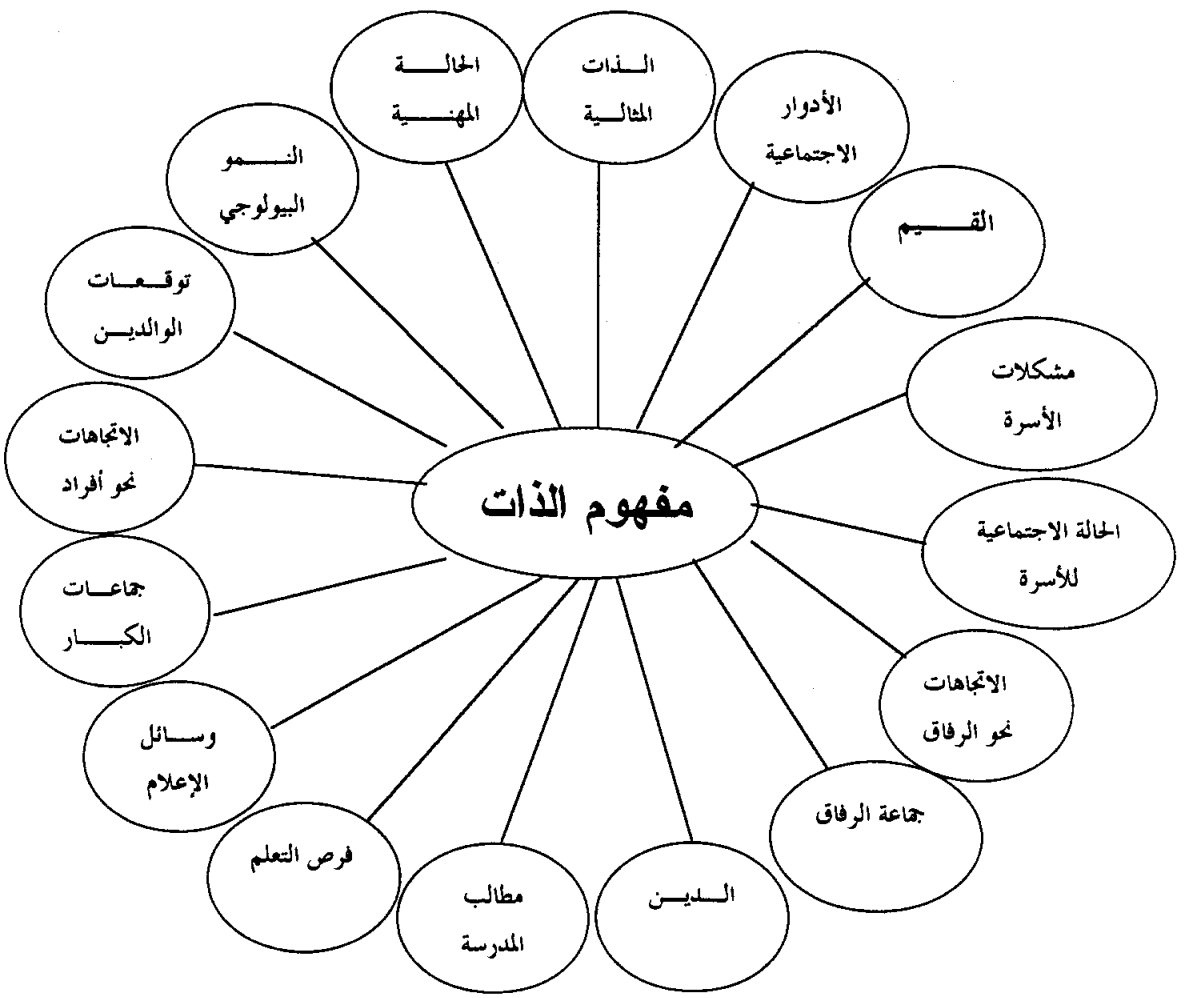
يعرف ( تشارلزكولي C.Codey ، 1969 ) التواصل فيرى:

" أنه الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنســـانية وتتطـــور ؛ إنـــه يتضمن كل رموز الذهن مع وســـائل تبليغـــها عـــبر المجـــال وتعزيزهـــا فـــي الزمان ، ويتضمن أيضا تعابير الوجه وهيئات الجسم والحركات ونبرة الصـــوت والكلمات والكتابات والقطارات والتلغراف و التلفون وكل ما يشمله آخر ما تم من الاكتشافات في الزمان والمكان " . ( Cite In.Lohisse , 1969 : 42 )

هذا التعريف يشير إلى أن فهم العلاقات الإنسانية لا يأتي إلا مـــن خـــلال الرموز أو الأدوات التي تتحرك بها هذه العلاقات سواء تعلق ذلك برموز اللغـة أو أشكال التواصل غير المنطوق كالكتابة والإيماءات وغيرها . ويقـــول فـــي هـــذا الصدد رولان بارت " ليس هناك ما يمنع الأشياء من الكلام ، لأن ما يحيط بنـــا يشكل لغة هي لغة ما وراء اللغة أو لغة العلامات " ( R.Barthes , 1957 : 1974 )

## المخطط يلخص العوامل المؤثرة على نمو مفهوم الذات

( زهران، 1984 : 295 )



فالتواصل اللفظي المنطوق وغير اللفظي ووسائل التواصل في الزمان والمكان مفاهيم لتحليل العلاقات الإنسانية هذه العلاقات ترتبط فيما ترتبط بوسائل الاتصال وعناصر و مضمون الرسالة الإتصالية و الوظائف المرجوة .

- **تعريف وظيفي :**

" التواصل يعني كل عملية إرسال رسالة بين طرفين أو أكثر وفي الغالب مرسل ومتلقي ، تنجز برسائل داخل سياق محدد في المجال والزمان قصد التبادل والتبليغ والتأثير " **(الفاربي وآخرون ،1991 : 59)**

**2.1. التواصل البيداغوجي :**

أما التواصل البيداغوجي فيضم جميع أشكال وسيرورات العلاقة بين المتواصلين سواء كانت العلاقة بين المعلم والتلميذ أو بين التلاميذ أنفسهم داخل سياق بيداغوجي .

" و نسمي تواصلا بيداغوجيا ؛ كل أشكال وسيرورات و مظاهر العلاقة التواصلية بين مدرس و تلميذ ، فهو يتضمن نمط الإرسال اللغظي وغير اللفظي بين المدرس والتلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم ، كما يتضمن الوسائل التواصلية والمجال والزمان ، وهو يهدف إلى تبادل أو تبليغ أو نقل الخبرات والمعارف والتجارب والمواقف مثلما يهدف إلى التأثير على سلوك المتلقي ".

**(الفاربي و آخرون ، 1991 :59 )**

إذن هناك علاقات تواصل بين المدرس و التلاميذ باعتباره قائدا لهذه العلاقة وعلاقات تواصل بين التلاميذ على أساس مبدأ حرية المبادرة و التدخل والمشاركة في صياغة الخبرة التربوية ضمن المواقف التعليمية . كما أن هناك سياقا للتواصل البيداغوجي في الزمان والمكان ووسائل لفظية وغير لفظية ، وللتواصل

2 – **الدور الاجتماعي** : ينمو مفهوم الذات من خلال التفاعل الاجتماعي وذلك أثناء وضع الفرد ضمن سلسلة من الأدوار الاجتماعية و أثناء تحرك الفرد في المؤسسات الاجتماعية ، فيتعلم الفرد أن يرى نفسه كما يراه زملاؤه في المواقف الاجتماعية المختلفة، و يتعلم خلالها المعايير الاجتماعية و التوقعات السلوكية التي يربطها الآخرون بالدور المنوط به .

3 – **التفاعل الاجتماعي** : يوضح ( Coombs, 1969 )، أن التفاعل الاجتماعي و العلاقات الاجتماعية الناجحة تعزز الفكرة السليمة الجيدة عن الذات ، و يرجع ذلك في عملية عكسية ، فيعزز مفهوم الذات الموجب ، نجاح التفاعل الاجتماعي .

4 – **أثر المقارنة** : فإذا قارن الفرد نفسه مع أفراد في نفس الجماعة سواء كانوا أقل منه شأنا، فإن ذلك يزيد من قيمته الذاتية أو بأفراد أعلى منه شأنا فإن ذلك يقلل من قيمته الذاتية .كما تساهم عملية التقمص في تشكيل مفهوم الذات بحيث يتخذ الفرد سلوك شخص آخر كمثل أعلى يحاول تقليده و جعله صورة لذاته يحاول بلوغها .

5– و بصفة عامة فإن مفهوم الذات يتأثر بمجموعة من المتغيرات ، كالنضج الاجتماعي ، الوثوق، المسؤولية، المسايرة الواقعية ، إقامة علاقات طيبة مع الرفاق ، اللباقة القيادية في إقامة العلاقات الاجتماعية، التوافق الاجتماعي، القيم الاجتماعية الأنانية ، حب العمل الجماعي ، التسامح، التعصب، الميل الاجتماعي...كل هذه العوامل لها علاقة بنمو مفهوم الذات إيجابيا أو سلبيا .

( زهران، 1984 )

البيداغوجي وظائف قد تكون تأثيرًا أو تبادلا أو تبليغًا ، وقد تكون مجتمعة ، غير أنه لا يمكن أن يحدث تواصال بيداغوجي إلا من خلال عناصره ومن خلال بعض المظاهر التي يؤدي بها التواصل الوظائف المذكورة.

**3.1.عناصر التواصل:**

**1.3.1. المرسل :**

أ- **الخلفية المرجعية** : هناك ثلاثة عناصر أساسية تشكل الإطار المرجعي لعملية التواصل .

* المعارف : أي كل المعارف و الأفكار التي تشكل مضمون الرسالة ، فالمفترض في كل مدرس أن يبلغ للتلاميذ معارفا وأفكارا ، باعتباره وسيطا بين المعرفة والتلاميذ .

* تنمية الشخصية : يتعلق بالقيم السائدة و المواقف المراد إثارتها أو تنميتها لدى التلاميذ ، والتي غالبا ما تمثل مواقف المدرسة كمؤسسة اجتماعية .

* المهارات : وتتلخص في كيفيات العمل التي يحاول المدرس من خلالها أن ينمي لدى التلاميذ القدرة على الفعل والإنجاز .

ب- **الموافق تجاه الآخرين** : تتدخل المواقف تجاه الآخرين في عمليات الإرسال والتي تنتج عن تجارب الحياة بصفة عامة ومكونات الشخصية و المزاج والمواقف الخاصة اتجاه التلاميذ بين مشاعر الحب والكراهية ، الاهتمام واللامبالاة ، الرضى والسخط وكل ما يشكل صورة المدرس عن نفسه وعن التلاميذ وصورة التلاميذ عنه .

### 5.2.5.2. التقلبات المزاجية :

كما هو معلوم أن الناس يظهرون أمزجة مختلفة بين فترة إلى أخرى و تتغير هذه الأمزجة من فرد إلى آخر بالنسبة لنفس الحادثة أحيانا بل و بالنسبة لنفس الفرد من حين لأخر ، و مهما كانت محددات التقلبات المزاجية فإنها تؤدي إلى تغيرات على مستوى مفهوم الذات ، و لقد بين ( Wessman, 1970 ) أن مفهوم الذات كان عاليا عند طالبات في حالة سعادة و مزاج إيجابي وأصبح منخفضا بالنسبة لنفس الطالبات في حالة كآبة و مزاج سلبي. ( الشماع ، 1977 )

### 3.5.2. المؤثرات الاجتماعية على مفهوم الذات :

يتفق معظم المنظرين على أن التفاعلات الاجتماعية ذات أهمية بالغة في تكوين مفهوم الذات ، إذ أن المرء يدرك ذاته حسبما يعتقد أن الآخرين يدركونها وتسمى هذه الصورة بالنفس المرآتية ( Charls Cooley, 1956 )، فعندما يجمع الفرد انطباعات الآخرين المتراكمة من خلال سلوكاته تتجمع لديه صورة الفرد الاجتماعية أو ما يسمى بالهوية الاجتماعية الذاتية . ( كارو ياماماتو، 1990 ) .

و إن تظافر الهويتين ؛ أي الهوية الاجتماعية الموضوعية و الهوية الاجتماعية الذاتية ينتج حالة إدراكية و هي مفهوم الذات .

و يتأثر مفهوم الذات بالجوانب الاجتماعية من خلال العناصر التالية :

1 - **المعايير الاجتماعية :** تؤثر المعايير الاجتماعية من خلال أحكام الأفراد على الشخص ابتداء من الصورة الجسدية إلى مختلف السلوكات الصادرة عنه، و بهذه العملية يستدخل الفرد هذه الأحكام و يتمثلها ضمن منظومته القيمية ويصبح بدوره يحكم بها على سلوكاته و على سلوكات الآخرين يسعى من خلالها إلى تحقيق التوافق بين مفهومه عن ذاته و سلوكاته ، ثم إن رضا الفرد عن ذاته يعتمد على الكيفية التي يقيس بها الفرد المظاهر التي يكتشفها مع من يحيطون به ، فيكون بذلك قد اكتسب مجموعة من المعايير يحكم بها على جميع ما يصدر منه.

**ج- وضعيات الإرسال :** ويقصد به الأثر المراد إحداثه من طرف مرسل في متلقي وقد قسم R.B.Zajonc هذه الوضعيات إلى ثلاثة أنماط من التواصل وهي :

1- **تواصل عرضي :** و ذلك عندما يقدم المرسل أخبارا دون أن يقصد ذلك. فمن خلال كلامه تظهر مؤشرات وعلامات لم تكن مقصودة بالذات من فعل التواصل .

2- **تواصل استهلاكي :** وذلك عندما يعبر المرسل عن انفعالات مثل الفرح والغضب والقلق و الإعجاب .

3- **تواصل أداتي :** وهو كل تواصل مقصود بالذات ، يهدف أساسا إلى إحداث أثر لدى المتلقي وإثارة ردود فعله . (R.B.Zajonc, 1996 )

**2.3.1. الرسالة :** في علاقة بين المدرس والتلاميذ هناك مراوحة بين نظام من الدلالات والمعاني قد يكون لفظيا لغويا أو غير لفظي ( حركات ، إشارات...) تتبادله الأطراف المتواصلة وهذه الرسالة يمكن تحديدها من خلال ثلاثة أبعاد .

**أ- الشفرة :** الخزان الذي نختار منه الوحدات لبناء رسالات ، أو بيان يسمى شفرة والحقيقة أن الشفرة تتضمن القواعد التي من خلالها يتاح تنسيق الوحدات فيما بينها. ( الفاربي 1991 :66 ).

فكل نسق من العلاقات اللفظية وغير اللفظية خاضع لقواعد ، يشكل شفرة ، ففي المجال اللفظي اللغوي يمكن استعمال شفرة كلمات وتراكيب وفي المجال الحركي نسق من الحركات الجسمية يشكل بدوره نظاما تواصليا مثل لغة الصم البكم . فالفعل اللفظي يعبر عن اختيار لغوي ، وهو اختيار يؤشر على ذاتية الشخص المتكلم .

**2.2.5.2. الاستجابة للإحباط :**

إن الشخص المتوافق يدرك المشاعر العدوانية التي تثيرها ظروف الإحباط إدراكا سليما، و من ثم يوجهها نحو الهدف المناسب، أي مصدر الإحباط الحقيقي أما الشخص غير المتوافق ، فمفهوم الذات لديه يعيق دخول المشاعر العدوانية إلى الوعي، فلا يستطيع الكشف العلني عنها، لذلك فهو قد ينكرها أو يكبتها و يحولها من المحبط الحقيقي إلى موضوع آخر .

**3.2.5.2. النجاح والفشل :** تقوم الدراسات حول تأثير النجاح و الفشل على مفهوم الذات ضمن افتراضين رئيسيين :

أ-مستوى الإيجابية في مفهوم الذات أمر يتعلمه الفرد من الثواب و العقاب الذي يتلقاه نتيجة سلوكه أو مميزاته الأخرى .

ب-إن مستوى الإيجابية في مفهوم الذات أمر يؤثر في سلوك الفرد و يمكن أن يساهم في التنبئ به.

ولقد أشار (Shranger, 1970) إلى أن الناس يختلفون في استجاباتهم للفشل فبعض الأفراد يعقب فشلهم تحسن في الأداء ، بينما البعض الأخر يتميزون بالخمول و التراجع ويصابون بالإحباط، وهذا يصدق كذلك على النجاح ؛ فقد يؤدي النجاح ببعض الأفراد إلى أداء أحسن ، بينما يؤدي بآخرين إلى التقاعس والتقهقر في مستوى الأداء والعكس بالنسبة للفشل و هذا على العموم .

**4.2.5.2. الأحداث اليومية :**

تترك بعض الأحداث التي تقع للفرد أثرا في صياغة مفهوم الذات وهذا الأثر يختلف من حيث العمق و الحدة تبعا لأهميته بالنسبة للفرد ، فمثلا تغيير السكن أو المرض ، فقدان الوظيفة أو وفاة أحد المحبوبين كلها مواقف تستلزم تكيفا، وقد يؤثر بعض هذه الأحداث تأثيرا سلبيا على مفهوم الذات، فقد بين (Kaplan,1981) أن قيمة الذات تتناقص كلما زادت الخبرات الحياتية المؤلمة و أن هناك علاقة بين مفهوم الذات والأحداث التي وقعت لأفراد العينة في السنة السابقة للدراسة.

**ب- الشكل** : قد تكون الرسالة في شكل بسيط مختزل و مباشر، وفق ما تفترضه طبيعة القناة ، وهو تصريحي إخباري ، كما قد يتضمن إفصاحا عن مواقف وانفعالات ، مع كونه تصريحيا إخباريا ، مثلما يكون معززا بالقناة البصرية كالحركات و الإيماءات والمتلقي هنا لا يستقبل كل الرسالة بقدر ما يعزل و ينتقي الجمل ويؤول مدلولها ويقوم بردود أفعال ، و يشترط في ذلك تناسب الرسالة مع المتلقي من حيث القدرة على استيعابها و أن تكون على قدر كاف من الوضوح و الإثارة وتناسب سياق الزمان والمكان والهيئة التي يحدث فيها التواصل .

يتخذ شكل الرسالة مستويين من الخطاب البيداغوجي :

* المستوى التصريحي Déclaratif : وهو كل دلالة مباشرة للخطاب ؛ أي المعنى المقصود بذاته ، فكل تواصل بيداغوجي يفترض فيه أن يكون تصريحيا يقصد بالدرجة الأولى الإخبار عن موضوع أو وضعية بطريقة مباشرة .

* المستوى التضميني : Connotatif : وهو دلالة غير مباشرة للخطاب ، أي خطاب ما وراء الخطاب المقصود لذاته .

**ج-المحتوى** : ويقصد به المضمون التعليمي ويتخذ بعدين أساسيين :

* بعد مؤسسي : وهو جملة المعايير الضابطة للكلام داخل القسم ، فهو تحديد لما ينبغي أن يقال ، وغالبا ما تمثل المقررات و التوجيهات الرسمية الحدود بين الممنوح أو المسموح به والمحظور .

* بعد ذاتي : وهو أسلوب المدرس في التعامل مع هذا المحتوى ، فهو يطبعه بشخصيته من خلال أبعادها الاجتماعية والثقافية والنفسية والمعرفية.

تؤدي إليه من تشرد و إثارة للخوف و القلق ، حيث تترك كلها آثارا تعيق تكوين مفهوم الذات ونموه نموا طبيعيا و سليما.

و من جهة أخرى فإن للعلاقة بالوالدين أثر على مفهوم الذات ، حيث تؤدي الفروق في الجو الأسري و طرق التنشئة الوالدية إلى فروق بين الأطفال في مكونات الشخصية و تقديرهم لذواتهم ، و أن العلاقات الأسرية الدافئة ذات أثر إيجابي في تكوين مفهوم الذات . ( قطامي، 1989 )

و على العموم فإن مفهوم الذات يتأثر بجملة من العوامل المرتبطة بالشخص نفسه في ديناميكية متفاعلة وضمن مجموعة من العوامل الخارجية المرتبطة بالخبرة مع عالم الأشخاص و مختلف التقييمات التي يصدرها الآخرون نحوه. ونظرا لأهمية هذين العاملين سوف يتم التعرض إليهما بشيء من التفصيل.

### 2.5.2. مفهوم الذات و علاقته بديناميات الشخصية :

يتميز مفهوم الذات كما سبقت الإشارة إليه بنوع من الثبات و الرتابة في النمو كلما تقدم الفرد في العمر ، و يرتبط مفهوم الذات بالعمليات النفسية الحيوية المسؤولة على الحفاظ على التوازن و الإجابات ، ومنه على التوافق النفسي بشكل عام. و لفهم هذه العملية ينبغي ربط هذا المفهوم بديناميات الشخصية في مواقف مختلفة ، أي في المواقف التي تثير تفاعلا داخليا أي تفاعل مفهوم الذات ببعض العمليات النفسية .

#### 1.2.5.2. الاستجابة لمنبهات غير مطابقة لمفهوم الذات :

ففي مثل هذه الوضعيات يدرك الفرد بعض الخبرات التي لا تتطابق مع مفهومه لذاته إدراكا مشوها أو قد لا يدركها أصلا و يدفع بها إلى مساحات اللاشعور، ويتم تشويه صورة هذه المدركات عن طريق ما يسمى بدفاعيات الإدراك التي يلجأ إليها الفرد كلما ازدادت الهوة بين الخبرة المستوعبة من المحيط الخارجي و مفهومه لذاته ، لذلك قد يصعب إدراك بعض الخبرات التي لا تتطابق مع مفهوم الذات .

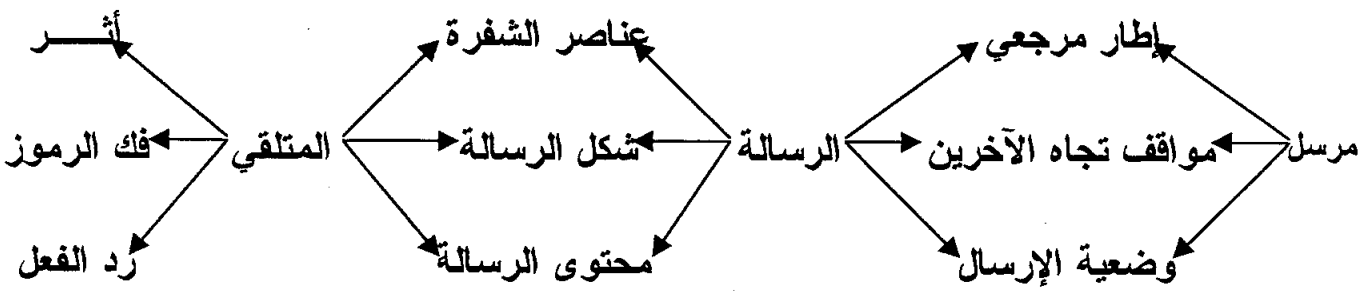
**المتلقي** : وهو المقصود بالاثر في عملية التواصل ، أي ابلاغ المتلقي إلـــى الهدف التربوي من خلال الوضائف التالية :

أ- **الأثر** : ويقصد به الأثر الذي تحدثه الرسالة لدى المتلقي من خلال تغيـير في عقله أو سلوكه ، وهناك جملة من العناصر تحدد مـــدى عمـق هـذا الأثـر وهي القرارات العقلية ، العلاقة الوجدانية بالمرسل ، الحوافز على التعليم ، وهـل يشكل محتوى الرسالة محل اهتمام بالنسبة له ؟

ب- **فك رموز الرسالة** : ويستلزم معرفة المتلقي لفك رموز الرسالة وذلـــك بمعرفة عناصر الشفرة ؛ أي نظام العلاقات المكونة للرســـالة و اشـتراكه فـي الخلفية المرجعية للرسالة

ج- **رد فعل المتلقي** : فالمتلقي يقوم بردود أفعال ظاهرة أو خفيـة ، لفظيـة أو غير لفظية سلبية أو إيجابية تجاه ما يتلقاه ، وهذا يساعد على تحديد ســـيرورة العلاقة بين المرسل والمتلقي أثناء فعل التواصل البيداغوجي .

**شكل رقم (03): مخطط يوضح التواصل البيداغوجي**( الفاربي ، 1991 : 68 )




**4.1. وظائف التواصل البيداغوجي :**

**1.4.1. التبليغ** : فالمعلم عندما يكون في علاقة تواصلية مع تلاميذه إنما هو بصـدد تبليغ مضمون معين ، وهنا يولي المعلم أهمية بالغة للمعارف والخبرات المنقولـــة

3. التقدير الإيجابي التي يكتسبها الفرد لأن الحاجة إلى اعتبار الذات تعمل على نحو إنتقائي ، و للتقدير الإيجابي بمجموعة من الشروط تساعد الفـــرد علـــى تجنب خبرات الذات التي تكون محل إستهجان من الفرد نفسه ، فـــي مقـابل السعي وراء بعضها الأخر مما يشكل محل إهتمام لديه . ( R.L'ecuyer, 1989)

## 5.2. العـوامـل المـؤثـرة في مفهـوم الـذات :

يرى ( EPISTEUR 73) " إن مفهوم الفرد عن ذاته يتكون عن غير قصد منـــه أثناء تفاعله مع البيئة و هذا ما يدل على أن العلاقة الديناميكية للفرد بمحيطه تمكنه من تكوين مفهوم عن ذاته." ( **منسي** ، 1986: 11 )

فالبيئة المادية و الاجتماعية تلعب دورا مهما في تشكيل و نمو مفهوم الـذات و إن أهم هذه العمليات ، التنشئة الاجتماعية ، فالإحتكاك و التفاعل الاجتماعي يجعـلان الفرد موضوعا توجه إليه تقويمات و أحكام من قبل الآخرين و بذلك تتشكل لديـــه مختلف التصورات والأحاسيس عن نفسه و منه يستجيب نحو الســـلوكات التـــي تصدر عنه و يقيمها .

### 1.5.2. مفهـوم الـذات و اتجاهات الـوالـديـن :

إن الطفل ينزع إلى الحفاظ على ود والديه ، و ذلك بأن يستجيب وفق مـــا يعتقدانه أنه مستحسن، و عن طريق هذه العملية فإن الطفل يتمثل قيمهم و أذواقـهم و منه فإن مفهوم الذات لدى الطفل يتشكل حسب إدراكه لمدى نجاحه في الحصول على تقييم إيجابي من والديه . ولقد قام الباحث ( Jourard, 1955 ) بدراسة في هـــذا الصدد ، ووجد أن هناك ارتباطا بين مفهوم الذات واتجاه الوالدين كمـــا يدركـــه الأبناء في حالتي الأم و الأب وبالنسبة لكل من الابن و البنت .

كما وجد ( Kaplan, 1971 ) أن هناك عوامل تتعلق بالأسرة و مفـــهوم الـــذات كالبيوت المتصدعة في حالة الطلاق أو الوفاة و الأحداث العائلية المفاجئة ، و مـــا

وهذا الفعل يتم عموديا من المدرس إلى التلميذ ، لذلك غالبا ما يأخذ شكل الإلقـــاء أو الحوار الموجه .

2.4.1. **التأثير** : هنا يولي المعلم أهمية لكيفية إحداث تغيير في سلوك المتعلم إذ هو الهدف من عملية التواصل و الحقيقة أن قيمة الفعل التعليمي ، تتلخص فـــي هـــذا الهدف ، لكنه لا ينحصر في إحداث تغيير في سلوكه الحركي أو المباشـــر وإنمـــا يكمن في التدليل على تغيير المجالات الأخرى ( الحسية ــ الحركية ، الوجدانيـــة والمعرفية ) من خلال ما يصدر عنه من سلوكات أثناء معالجته لشتى المواضيـــع وتعرضه لمختلف المواقف .

4.3.1. **التبادل** : وقد يكون التبادل أحيانا هدفا تربويـــا مقصـــودا ، وهـــو تبـــادل الخبرات والمعارف و المواقف فهذا يفترض أن تكـــون العلاقـــة بيـــن المـــدرس والتلاميذ مبنية على التوازن و المساهمة فـــي عمليـــة التواصـــل . و فـــي هـــذا يرى" Guillaumin" ، أنه يجب أن نعتبر المخاطب شريكا مستقلا وخارجا عن الذات فهو جزء من الواقع الموضوع المنفصل عن الذات ، والذي يتميز بالقدرة علـــى الفعل ورد الفعل ، وعلى اتخاذ القرار و إنجاز المهام والمبادرة. ( الفاربي، 1991)

و لفهم عملية التواصل داخل القسم ، اقترح عدة باحثين نماذج يمكن مـــن خلالها تحليل العلاقة التواصلية من خلال عناصرها ؛ ومن هذه النماذج ، نمـــوذج (R . JAKOBSON ، 1964 ) والذي ركز فيه على تحليل وظائف التواصل ، ويولـــي هذا النموذج أهمية بالغة لطبيعة الرسالة التي تحدد وظيفة التواصل وقد حصرهـــا في الوظائف التالية :

* وظيفة الفعالية : وذلك عندما يكون هدف الرسالة هو التأثير على مواقف وأفكار واتجاهات وسلوكات المتلقي ، فيكون الخطاب مثيرا لإحدى هذه الجوانب .

إلى تقوية الإدراكات الأولية ، مثل إدراك الأنا لمعرفة ذاته و إدراك أسرته والعالم الخارجي ، مما يسمح له بالاندماج في جماعات صغيرة كجماعة الرفاق والجماعة المدرسية و من خلال توسيع مجال الخبرة يتوسع مفهوم الطفل لذاته ليشمل تجارب جديدة سواء كانت إيجابية أو سلبية و يسهل استيعابها و توظيفها في مجال خبرته و تعامله المستقبلي مع الآخرين . ( L'ECUYER, 1978 )

**4.4.2. مرحلة تفريق الذات ( 12 – 18 سنة ) :**

في هذه المرحلة تحدث إعادة صياغة لمفهوم الذات و تفريقه عن الآخرين و ذلك نتيجة للنضج و تراكم الخبرات و الشعور بالمسؤولية ، مما يجعل الفرد يبحث عن تميز عن الآخرين للوصول إلى مفهوم الذات و الاقتناع بهويته الخاصة و يكون الفرد مفهوما أكثر ثباتا و ترابطا .

**5.4.2. مرحلة النضج ( 20 سنة فما فوق ) :**

في هذه المرحلة يصل مفهوم الذات إلى أعلى مستوى في التكوين و التنظيم و رغم ذلك فهو قابل للتغير ، غير أنه في الغالب ليس بنفس السرعة التي كان عليها قبل هذه المرحلة ، إلا في حالة التعرض إلى خبرات معرفية أو انفعالية ذات وقع عميق و يركز الفرد في هذه المرحلة على الجانب الاجتماعي للذات ، بحيث تتكون لدى الفرد مواقف و اتجاهات يتبناها في الحكم على سلوكاته و سلوكات غيره . (**قديح**، 1992 )

و على العموم فإن مفهوم الذات ينمو ضمن جملة من الحاجات الحيوية لخصها **روجرز** في العناصر التالية :

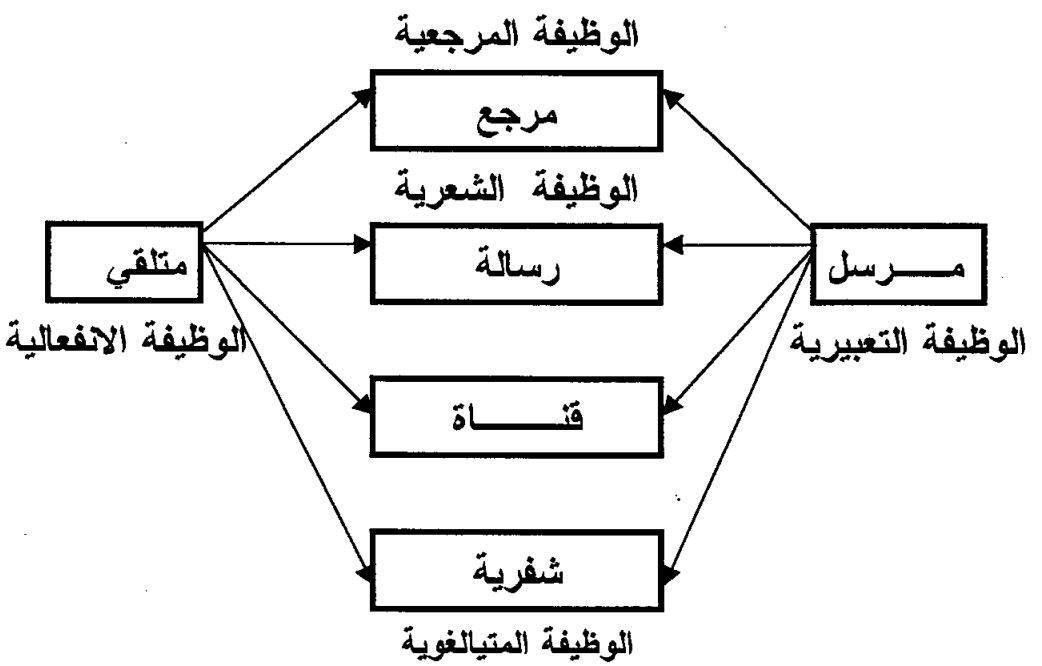
1. الحاجة إلى إعتبار الإيجابي من الأخرين ، و هي حاجة عامة ترتقى بظهور الوعي بالذات .
2. الحاجة إلى اعتبارات الذات، و يكتسبها نتيجة لخبرات الذات بإشباع أو إحباط حاجاتها إلى الإعتبار الإيجابي .

* وظيفة شعرية : و فيها يكون الهدف الرسالة نفسها ، من حيث مضمونها أو شكلها ، إذ يقصد المدرس إظهار خصائص جمالية في مضمون الرسالة .

* وظيفة إفهامية : هدف الرسالة ، تنبيه المستقبل لضمان استمرارية الاستقبال والتعزيز .

* وظيفة ميتالغوية : تركز الرسالة هنا على توضيح عناصر الشفرة المستعملة ، مثل شرح قواعد اللغة ، أو مبادئ رياضية أو مصطلحات ميدان معين...

**الشكل رقم (04): رسم تخطيطي لنموذج التواصل** :(الفاربي ، 1991 : 63)



و عموما يمر نمو مفهوم الذات عبر خمس مراحل ؛

**1.4.2. مرحلة بروز الذات ( 0 إلى سنتين ) :**

يمثل الطفل عند ولادته كلا غير متمايز ، و المظهر المسيطر في هذه المرحلة هو بروز الذات ، من خلال سياقات التفرقة بين الذات و لاالذات والخروج من العلاقة الأحادية "أم-طفل" ؛ فالطفل يتعلم في هذه المرحلة أن هناك عالما خارجيا هو عالم اللاأنا ، و أولى هذه المؤشرات عن عملية التمايز تبدأ من الصورة الجسدية ، فالطفل يتلقى مجموعة الأحاسيس العضوية و التي مصدرها الأعضاء الداخلية للجسم و مختلف الحواس ، التي تنقل التجارب الحسية المستقلة عنه ، كما تساعد على ذلك الخبارت الحسية المختلفة من جوع و عطش و ألم كذا حركة الأم و انفصالها عن حركته من حيث الحضور و الغياب ، و بصفة عامة يؤدي الإشباع للحاجات ، إلى الراحة و منه إلى الاتزان ، و يؤدي الحرمان وعدم تلبية الحاجات إلى التوتر و عدم التوازن .

**2.4.2. مرحلة تأكيد الذات ( 2 إلى 05 سنوات ) :**

في هذه المرحلة ينمو الوعي بالذات مع تطور اللغة ، حيث يظهر الاستعمال التدريجي لضمائر الشخصية و أدوات التعبير عن الملكية ، "أنا" " أنت" " لي" و " ملكي" و "ملكك" و هذا يدل على أن الطفل يفرق بين " الذات" و ذوات من يحيطون به ، بل و يدل على وعيه بذاته من خلال تعبيرات المعارضة والمطالبة ، مما يجعله يحس بقيمة الذاتية ضمن من يتفاعل معهم و عن طريق هذه العملية ، يقرب منه بعضهم و يبعد عنه البعض الآخر الذين يشكلون بالنسبة له مصدر إزعاج و قلق .

**3.4.2. مرحلة توسع و تشعب الذات ( 05 – 12 سنة ) :**

يتوسع مفهوم الذات نتيجة لتعدد و تراكم الخبرات الحسية ، العقلية الوجدانية و الاجتماعية ، و هذا من شأنه أن ينظم مفهوم الذات بشكل متواصل وبناء تدريجي لمفهوم الذات ، مما يجعل الطفل أكثر ثقة في نفسه و هذه الثقة تحمله على خوض تجارب مع الآخرين و تأدية أدوار مختلف و هذا بدوره يؤدي

**5.1.سيرورة التفاعل أثناء عملية التواصل :**

باعتبار أن التواصل تكتنفه عمليات تأثير متبادلة بين المدرس و التلميذ ، على الأقل على المستوى النظري ، فهو مسلم به إلا ما شذ ، فإنه يحسن التعرض إلى مسألة التفاعل خلال وضعيات تعليمية مختلفة وهي وضعيات يكون فيها المدرس الحكم والقائد لفعل التعلم ، ويكون التفاعل إذ ذاك منحصرا بين المدرس والتلميذ . وعندها يكون التلاميذ هم من يسير فصل التعلم من خلال النشاطات التعلمية ، فترتفع بذلك درجة التفاعل ، و هي محل الاهتمام في هذا البحث .

ولقد حدد ( Sgachte 1970 ) دورين رئيسيين لأفراد القسم :

1 ــ دور انحرافي يتجه إلى اتخاذ مواقف مغايرة للجماعة .

2 ــ دور عائم ليس له موقف محدد .

**1.5.1. شبكات التواصل :**

مجموع الإمكانيات المادية للتواصل ؛ الإجراءات المقبولة التي تتيح الكلام في لحظة أو أخرى وفي مستوى أو آخر .( الفاربي، 1991، 71 )

وعليه فالأمكنة التي يتموضع فيها التلاميذ داخل حجرة الدراسة لها دور أساسي في سيرورة التفاعل ، فمثلا في قسم يقوم على مركزية المدرس ، فإن التموضع الطولي للتلاميذ يتيح التبليغ والأخبار فقط. في حين إذا كان التمركز على التلميذ ، فإن التموضع يسمح بالتبادل و المبادرة من قبل المتعلمين .

* ***الفرق بين مفهوم الذات و تقدير الذات :***

يشير (Born, 1983) إلى أن تقدير الذات هو الحكم أو التقييم الذي يضعه الفرد لأفعاله و رغباته ، و تقوم هذه الأحكام على القيم التي يعيش الفرد في وسطها والتي يؤمن بها و يتبناها .

ثم إن تقدير الذات يحمل معنا تقييميا للذات بالرجوع إلى معايير يتبناها الفرد أثناء مراحل التنشئة الاجتماعية ، و تقييم الذات يشمل كل تصريح يشير إلى حكم إيجابي أو سلبي على الذات انطلاقا من المنظومة القيمية للشخص، أو قيم مفروضة من الخارج ، و تقدير الذات يؤثر على مفهوم الذات من حيث تأثره بمجموع الأحكام التي يطلقها الأفراد المهمون في حياة الفرد ، و عليه يعتبر تقدير الذات عنصرا من عناصر مفهوم الذات. فتقدير الذات يعبر عن اتجاهات القبول و الرفض للذات ، أما مفهوم الذات فهو الصورة التي يضعها عن نفسه دون تقييم لها .

تقدير الذات هو عقد موازنة بين تصور الفرد للشخص المثالي و ما هو عليه عن طريق مجموعة من الأحكام التي يصدرها عنه الأفراد من حوله .

أما مفهوم الذات فيشمل جميع الأبعاد و تصوره و مجموع الإدراكات المرتبطة بهذه الأبعاد أي دون عقد موازنات . ( عبد الحميد ليلى، 1984 )

**4.2. نمو مفهوم الذات :**

ينمو مفهوم الذات نتيجة التفاعل الاجتماعي مع نمو الدافع الداخلي لتأكيد الذات ، " فالذات موجودة منذ بداية حياة الفرد ، لكنها في حالة كمون، و تأخذ في التحقيق التدريجي مع النمو ، ففي البداية لا يكون هناك تمايز و لا حدود واضحة بين الذات و غير الذات ، ثم يبدأ تفاعل الذات و البيئة و تبدأ الذات في التمايز "

( زهران،1978 : 258 )

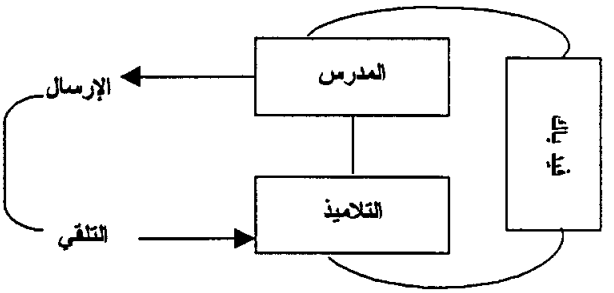
### 5.1. تأثر التواصل و التفاعل بتوزيع الأدوار :

و الأدوار كما يعرّفها( Rochblave ,1962 :30 ) : " هي كل نمـــوذج منظـــم يتعلق بوضع شخص ما داخل نظام تفاعلي " .

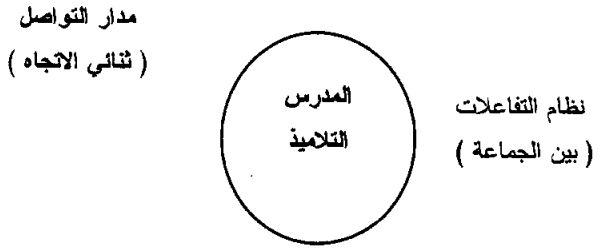
و عليه فتنظيم هذه التصرفات والأدوار، يؤثـــر علـــى شـــكل التواصـــل البيداغوجي ، وعلى نظام التفاعلات داخل القسم ، فعندما يكون النّظام متمركـــزا على المدرس كمرسل ، فإنّ الخطاب المدرسي يفترض أنّ يتدخل التلميذ ثم يتـأثر به من خلال ما يظهر من سلوك ، على اعتبار أن المعلم يقدم له نموذجا مثاليـــا . أما إذا كان التعليم متمركزا على التلميذ ، فإنّ دور المدرس يتقلص ليصبـــح هـــو نفسه متكيفا مع الأدوار التي تبرز خلال التواصل .

**شكل رقم(05): يوضح نموذجا التفاعل.( الفارابي ، 1991 :80 )**

① نموذج متمركز حول المدرس




② النموذج المتمركز حول التلميذ

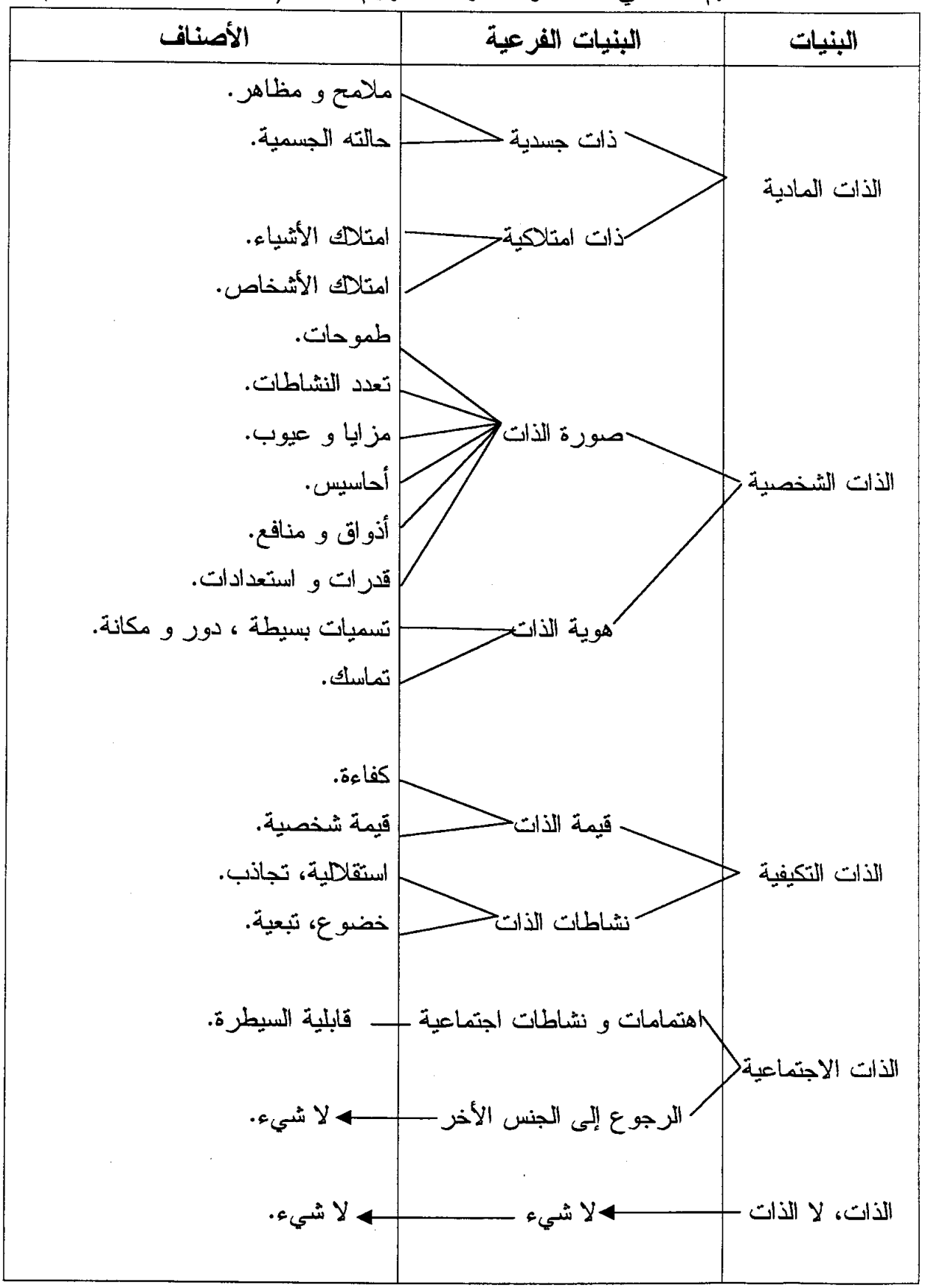



### 6.1. التواصل البيداغوجي بين النموذجين :

#### 1.6.1. النموذج المتمركز حول المدرس :

هذا النموذج يتصور العلاقة التواصلية بين المدرس والتلميذ من خلال مـــا يقوم به المدرس ، بهدف تبليغ جملة من المصارف ، وعليه يشكل المحتوى محور الفعل التعليمي ، فالمتعلم عليه أن يخزن المعرفة ويستوعبها . و هـــذا النمـــوذج

**مخطط التنظيم الداخلي للعناصر المكونة لمفهوم الذات ( R.L'ECUYER, 1989:78 )**



يخول للمعلم كل السلـــــــــطات ، ابتداء من السلطة المعرفية إلى سلطة الضبـط و التقييم ، ويقوم هذا النموذج على افتراض ، مفاده أنّ المعلم هـو الـذي يملـك المعرفة ، و عليه تقع مسؤولـــية التبليغ ، و مـا علـى المتعلـم إلا الإسـتماع والإنتباه و تمثّل كل ما يقدمه المعلم ، ثم يسترجعها عندما يطلب منه ذلك ،استدلالا على تحقيق الأهداف التربوية .

### 2.6.1. النموذج المتمركز حول المتعلم :

و ينقسم إلى قسمين ؛ النموذج المتمركز حول التلميذ ، والقسـم المتمركـز حول الجماعة ؛ فالأول يرتكز على حرية المتعلم وقدرته الذاتيـة علـى مباشـرة المواقف التعليمية بنفسه ، فمن خلال المهام والأنشطة يصبح كـل فـرد طرفـا مساهما ومتداخلا ، حسب إمكانياته في عمل الجماعة ، وعليه فمن أهـداف هـذا النموذج ، جملة من سلوكات التعاون والتفاعل الإيجابي ، ومجـالا للتبـادل بيـن الأفراد .

و على أساس هذه النظرة قام (L'Ecuyer) بتحليل العناصر المختلفة لمفـــهوم الذات ، لخصها في الجدول أدناه و الذي تضمن جانبين ، جانبا تقريريا أي تقييـــم الذات العام و الذي يكون إما سلبيا أو إيجابيا . و جانبا نشاطيا و الذي يبيـــن فيـــه نوع النشاط أو الاستجابة المتعلقة بالذات .( L'ECUYER, 1989 )

**جدول رقم (01) : يوضح اختلاف فعل التواصل البيداغوجي حسب نموذج التعليم .**

**(الفاربي ، 1991 : 69 )**

| النموذج المتمركز حول المدرس | النموذج المتمركز حول التلميذ |
|---|---|
| **المرسل :**<br>المدرس محور فعل التواصل ، فهو الذي يقود سيرورة التعليم والتعلم وينظمها ، فهو الوسيط بين التلميذ والمعرفة ، فالتواصل يأخذ شكلا عموديا ، يعتمد الإلقاء و العرض أو الحوار الموجه .<br><br>**الرسالة :**<br>كثيفة ، لأن هناك نصيب من المعرفة يجب تبليغه ، ومن ثم فشكل الرسالة يتخذ طابع التصنيف والترتيب وفق النسق الداخلي لكل مادة من المقرر ، وهو في الغالب يقيد الأخبار و معلومات تنتمي في مجملها إلى زمن مضى و تتميز بنوع من السكون ( عكس الإبداع ) .<br>**المتلقي :**<br>التلميذ هو الذي يقوم بفعل التلقي ؛ فعقله فارغ لابد أن يملأ بأساسيات المعرفة ، وهنا يأخذ التعلم الوجهة الكلاسيكية للاشتراط.<br>( مثير ← تعزيز .)<br>فاستجابة المتعلم تتم انطلاقا من مثيرات لفظية تأتي في شكل إخبار ، أو أسئلة موجهة فيرفع المتعلم إصبعه للإجابة لكي يتلقى تعزيزا إيجابيا أو سلبيا من لدن الأستاذ . | **المرسل :**<br>انطلاقا من الفعالية الإيجابية للمتعلم ، يصبح محور عملية الإرسال ، بينما يتحول المدرس إلى متلقي يكتفي بمساعدة التلاميذ ، فهو إرسال أفقي بين أفراد الجماعة تتوزع خلاله أدوار الكلام حسب سيرورة التفاعلات وديناميةالجماعة .<br><br>**الرسالة :**<br>فصل التواصل يتجه إلى تنمية شخص المتعلم وتعزيز مبادرته ومواقفه ، فليس هناك صحيح مطلق بما أن الذات قادرة على الإبداع والتغيير ، وتعطى هنا أهمية للمهام التي تنجزها الجماعة على حساب المحتويات فتكون الرسالة في شكل تفاعلات وتبادلات للكلام ومنه للخبرات .<br>**المتلقي :**<br>المعلم هو المتلقي ، فهو يمارس أساسا وظيفة المستمع ، وأن تسمع الآخر، يعني أن تنفتح على عالمه وتقبل به شريكا ومبدعا وليس مستهلكا ، إن سيرورة التفاعلات قائمة على أساس أن أسمع الآخر حين يتكلم وأن يسمعني حين أتكلم . |

بينما تشمل الذات عناصر لا شعورية . و مع أن مفهوم الـــذات شـــعوري إلاّ أن بعض مضموناته التي تحمل شحنات انفعالية مؤلمة أولية بالنسبة للذات ، قد يبعدها الفرد إلى الشعور بوسيلة من الوسائل الدفاعية و تظل تؤثر على الجانب الشعوري من هذا المفهوم . ( قديح، 1992 )

يتمايز في هذه النظرية اتجاهان رئيسيين ، الإتجـــاه التفـــردي و الاتجـــاه الاجتماعي ؛ فأما الاتجاه التفردي فيركز على دور السلوك الفـــردي و التجربـــة الذاتية في انبثاق مفهوم الذات ، ثم إن الميكانيزمات الإدراكية التي يركـــز عليـــها مفهوم الذات هي ميكانيزمات داخلية ، و عليه فبالرغم من الضغوط الخارجية فـإن الفرد يستطيع أن يوازن بين إدراك لذاته و الإدراكات المقترحة من الآخرين .

أما الاتجاه الاجتماعي ، فيركز على دور المجتمع في تكوين مفهوم الـذات، إذ يبرر أهمية تأثير السياق الاجتماعي في توجيه و إعطاء النموذج الذي ينبغـــي للشخص أن ينجزه ، من خلال التركيز على علاقة الذات بالآخرين .

( L'Ecuyer, 1978 )

و من أشهر النماذج المقترحة ضمن إطار نظريـــة الظواهريـــة ؛ نمـــوذج ( L'ecuyer,1978 ) الذي يعتبر الذات جهازا متكونا من ثلاثة أقسام تنظـــم الوظـــائف النفسية للكائن البشري ، و هي عبارة عن بنيات تقوم بوظائف حيويـــة و تحقـــق الذات بها التوازن و التوافق النفسي ؛

1. بنية الذات الشخصية ؛ التي تحتوي على صورتها و هويتها .
2. بينية الذات التكيفية ؛ و تحتوي على قدراتها و نشاطاتها .
3. بنية الذات الاجتماعية ؛ و تحتوي على الاهتمامات و الأنشطة الاجتماعيـــة والتجارب التي مرّ بها الشخص مع الآخرين.

## 2. التفاعل اللفظي داخل القسم :

### 1.2. التفاعل الاجتماعي :

يعتبر التفاعل الاجتماعي عملية حيوية للحياة البشرية ، وعليه لا يمكن فهم السلوك الإنساني إلا بعد إدراك أن السلوك الفردي يتأثر بسلوك الأفراد المحيطين به ، كما يؤثر هو بدوره في سلوكهم ، فسلوك الأفراد ظاهرة تنتج من التفاعل المستمر بين الشخص وسلوك الآخرين . وقد أطلق علماء الاجتماع و علماء النفس الاجتماعي على أنساق التفاعل الاجتماعي مصطلح العمليات الاجتماعية ( Social process ) . ويقصد بها الطرق الرئيسية الانتظامية والتكرارية الشمولية التي من خلالها يتفاعل الأشخاص و يتعاملون .

تتأثر معظم الخصائص النفسية ، المعرفية والاجتماعية بالتفاعل الاجتماعي ، من خلال القيم والاتجاهات المبثوثة في المجتمع ، ويشير التفاعل الاجتماعي إلى سلسلة المؤثرات و الاستجابات التي ينتج عنها تغير في الأطراف المتفاعلة ، بالنسبة للحال التي كانت عليها قبل التفاعل ، وتكون استجابة فرد ما دافعا ومحركا لاستجابات وتحركات الطرف أو الأطراف الأخرى.

( محمد عمر الطنوبي ، 1999 )

تعتبر عملية التفاعل الاجتماعي ، مجموعة من النشاطات التي نجد خلالها شخصين أو أكثر على اتصال هادف وله معنى ، وقوامه تبادل التنشيط من جهة ، و الاستجابة من جهة أخرى وتنقسم العمليات التفاعلية إلى قسمين رئيسيين:

1 ــ العمليات الانفكاكية : Dessociative Process ؛ و تشمل عمليات المنافسة ، الندية و النزاع أو الصراع .

2 ــ العمليات الارتباطية : Associative Process ؛ و تشمل عمليات التعاون ، التوافق والتمثل الاجتماعي والقيادة .( محمد عمر الطنوبي ، 1999 : 67 )

### 3.3.2. النظـريـة الظـواهـريـة :

حسب نظرية الذات لـ ( Rogers, 1959 ) . فإن لكل شخص خبرته الفرديـة التي تميزه عن الآخرين ، و أن الذات تنمو من تفاعل الكائن مع البيئة ، و يقيـم **روجرز** نظريته على ثلاثة مفاهيم ؛ الكائن العضوي، و هو كيان الفرد من أفكـاره ، سلوكه و وجوده الجسدي ، ثم المجال الظواهري ؛ و هو المجال الشعوري كمـا يدركه الفرد، و هو عالم الخبرة المتغير بإستمرار ، ثم الذات ، و هي أهم عناصر الشخصية ، تتكون من سلسلة من المدركات و القيم عن " الأنا " و النفس ، و هـي النواة التي يقام حولها بناء الشخصية و تنشأ بذلك من خلال تفاعل الكائن العضوي مع البيئة . ( L'ecuyer, 1978 )

و يرى **روجرز** أن الطفل يكتسب مفهوم الذات في مراحل نمـوه الأولـى وتلعب التفاعلات مع الأشخاص المهمين في حياته ، دورا مهما في تشكيله و فـي مقدمتهم الأم ، فمنذ الطفولة الأولى يدرك الطفـل و يعـي أشـكال الإستحسـان والإستهجان و اللذة و الألم و يتعلم أن هناك أشياء يحبها ، و تجلـب لـه اللـذة والراحة و أخرى لا يحبها و تسبب له الألم و الإنزعاج . ( الشماع ، 1977 )

كما يلعب مفهوم الذات دورا مهما في إدراك الفرد الشعوري للعالم الـذي يحيط به و في اختياره للسلوك المناسب ، و بواسطته يدرك خبراته مـع العـالم الخارجي ، ثم يتمثلها في مستوى الوعي ، كما قد يمنع الفـرد بواسـطة بعـض الخبرات من الوصول إلى مستوى الوعي و أن هناك علاقة وطيدة بيـن مفـهوم الفرد لذاته و التوافق النفسي ، و أن مفهوم الذات هو الذي يمكنه مـن الشـعور باستمرار الذات و ديمومتها ، ما يمكّن مـن التعـرض إلـى خـبرات جديـدة واستيعابها.

و من الملاحظات الهامة التي قدمها **روجرز** ، أن مفهوم الذات أهـم مـن الذات في تقرير السلوك ، و أن الفرد يسعى دائما إلى تأكيد ذاته و يستلزم ذلـك مفهوما موجبا للذات ، ثم إن مفهوم الذات مفهوم شعوري يعيه الفرد في عمومـه

**2.2. التفاعل اللفظي :**

التفاعل هو تبادل بين أعضاء الجماعة أو بين عضو وباقي أعضاء الجماعة . ( R . Macchlelli , 1980 ) .

على أن يكون هذا التبادل لفظيا وذا معنى ؛ ويعرف( Maisonneurve,1973 ) يقع تفاعل عندما يؤثر طرف فاعل وليكن " أ " على طرف منفعل وليكن " ب " والعكس ، ويسمح التفاعل بالتعرف على آراء أفراده وتقابلها ، وبانتقال المعلومات من طر ف إلى آخر ، والكشف عن آراء جديدة ، ويؤدي تطور هذه العناصر وتداخلها إلى اتخاذ قرارات ومواقف لها تأثير على حياة الجماعة .

فيتبين من خلال التفاعل ، مدى حيوية الجماعة أو جمودها ، كما تتبين من خلاله أشكال العلاقات بين أعضائها ، كما يتيح هذا المفهوم التعرف على الإيجابية لدى بعض الأعضاء في خلق ديناميكية داخل القسم وسلبية البعض الآخر ، كما يعطينا فكرة عن مظاهر الزعامة والانحرافات التي يمكن أن يرتكبها بعض الأفراد بالنسبة للنظام العام الذي يحكم سير الجماعة .

**3.2. عناصر التفاعل :**

**1.3.2. اللغة :** فهي الأداة الأساسية لعملية التفاعل باعتبار أن الواصل اللغوي هو أول مرحلة في عملية التفاعل .

**2.3.2. الإشارة و الرموز :** هناك مؤشرات على مواقف بعض الأعضاء داخل الجماعة ن خلال إشارات تدل على الرفض أو القبول أو الامتناع والنفور ، وما لها من انعكاس على الأفراد الآخرين.

و التعزيز لعوامل المراقبة الخارجية للفرد نفسه و المكافأة تصبح دالة على احتمال ظهور السلوك من عدمه ، و عندما يقيّم الفرد سلوكه ، فإن عملية التعزيز تمكن الفرد من إنتاج مجموعة من المعايير و التي تمكنه من مراقبة سلوكه ومنه التقليل من العراقيل الخارجية ، فينتج الفرد سلوكات وفق معايير يتمثلها ضمن منظومته القيمية لتصبح هي بدورها معززات لأنواع أخرى من السلوك. ( N.Duruz., 1985 )

و يلخص (N.Lewi ) نظرة المدرسة السلوكية إلى مفهوم الذات ، ضمن مصطلحين رئيسيين هما المعتقدات الحالية اتجاه النفس و مصطلح فضاء الحياة ؛ فالأول عبارة عن جملة التقييمات و الأفكار و الإدراكات و الأشياء التي يعتبرها مهمة بالنسبة له، أما الثاني فهو الفضاء الطبيعي الذي يمثل عالم الفرد من خبرات شخصية كفضاء يتحرك الفرد فيه. و يمكن اعتبار مفهوم الذات كجهاز داخلي معقد وهو مصدر سلوك الفرد و كل المتغيرات و العوامل التي تحدد السلوك و اتجاهه، وأن هذه العوامل والمتغيرات موجودة في فضاء الحياة، فإذا أردنا التنبأ بسلوك الفرد فعلينا أن نعرف العالم الخارجي من حوله.

( سيد خير الله، 1891 )

من الواضح أن النظرة السلوكية إلى العمليات النفسية الداخلية، نظرة سطحية لأنها لا تهتم بها من حيث طبيعتها، لذلك فهي تركز على الآثار الناتجة عنها و تجعل من النتائج انطلاقا للبحث ، و عليه فهي تنظر إلى مفهوم الذات باعتباره ظاهرة نفسية غامضة لا يمكن ملاحظتها مباشرة و منه لا يمكن قياسها من باب أولى. والحقيقة أن الأساس النظري للمدرسة السلوكية لا يمكنه أن يستوعب مثل هذه الظواهر و لذلك فلا يمكن البحث ضمن هذا الإطار النظري فيما يستطيع تقديمه من تأصيل لمفهوم الذات من الناحية العلمية و العملية إذا كان العجز في التصور أصلا .

**3.3.2. توزيع الأدوار و المهام على أفراد الجماعة :** و مدى قدرتها ورضى عناصرها لتحمل المهام المنوطة بهم ، وهذا الخدمة لهدف البيداغوجي الذي تعمل الجماعة على تحقيقه.

**4.3.2. المعارف والمعتقدات :** فالمعارف والمعتقدات التي تحملها عناصر الجماعة ، وقدراتهم الفكرية والبدنية ، تؤثر على طريقة عمل وفعالية الحلول المقترحة ، وهذا ما يشترط انتقال المعارف والمقترحات بين الأعضاء .

**5.3.2. حاجات أعضاء الجماعة :** فالحاجة إلى توفير جو حميمي ، من شعور بالمحبة والحاجة إلى الشعور بالانتماء ، تدفعهم إلى التفاعل والمشاركة في أعمال الجماعة.

**6.3.2. شبكات التفاعل :** فكلما تعددت علاقات العضو مع باقي الأعضاء كلما كان التفاعل أكبر و كانت الجماعة أكثر حيوية.(جنسون وجنسون،1998 :132 ).

و التفاعل داخل حجرة الدراسة ، يحدث بين أطراف الجماعة التي يفترض فها بلوغ الهدف التربوي معًا ، فكل فرد في الجماعة له الحق في الاستفادة من النتائج التي تحققها ، و هذا التفاعل يتم من خلال أنماط و أشكال معينة وبين العناصر المكونة لهذه الجماعة .

**4.2. صور التفاعل داخل القسم :**

**1.4.2. تفاعل متعلم / متعلم :** " تمثل عملية استقبال المعلومات من أصدقاء الفرد ، مصدراً هاما للرضى ، أما العمل بشكل مستمر في عمليات السخرية تؤدي إلى فقد الأصدقاء " . ( بهجات ، 98 : 22 ) .

فالمعلم ينبغي أن يصيغ أو يصمم دروسا تهيئ الفرصة أمام التلاميذ للوصول إلى أغراض مشتركة من خلال تنفيذ عمل جماعي ، بحيث يوزع

ثلاثة عناصر ؛ الهو، الأنا و الأنا الأعلى ، حيث يمثل الهو الجانب الأكبر من الشخصية ، و هو غير منطقي و لا شعوري و غير منظم ، و يسعى دائما إلى تحقيق اللذة ، لذا يعتبر مصدر الليبيدو أو الطاقة الحيوية و مصدر الدوافع . أما الأنا الأعلى فيمثل الضمير ، و يهتم بما هو صواب أو خطأ، حسن أو سيئ. ويتكون إثر مجموع القيم و المعتقدات التي يكتسبها الطفل خلال مراحل نموه متفاعلا مع المحيط . أما الأنا فيعمل كوسيط بين مطالب الهو و مقتضيات الأنا الأعلى ، و تعتبر الذات بالنسبة للشخصية ، الجهاز الذي يحاول دائما الحفاظ على كيانها الحيوي ، و عليه ، فحسب اتجاه التحليل النفسي فإن الأنا مرادف للذات.

أما مفهوم الذات فينشأ عن التفاعل بين الدوافع البيولوجية أو الغريزية للهو و الآثار التقليدية للتضييقات الوالدية و الثقافية التي تمثل الأنا الأعلى ، فهو إذن نتاج احتكاك الهو، الأنا و الأنا الأعلى و ما يقوم بينهما من وظائف دينامية يتطور و ينمو خلالها الكائن البشري. ( L'Ecuyer, 2000 )

الملاحظ أن نظرية التحليل النفسي تقوم على بعض المسلمات تبنى من خلالها مواقف و معاملات مع بعض الظواهر النفسية التي قد تتصل ببعض هذه المسلمات و في بعض جوانبها ، عير أنها تبقى قاصرة أو بعيدة عن حصر الظاهرة أو على الأقل الإشارة إلى أغلب جوانبها ، فعندما تحصر الذات في الأنا فإن ذاك يلغي الكثير من الوظائف الحيوية للذات ، كالوظيفة المنطقية المتصلة بعمليات معرفية عالية و ليس مجرد اختزال إلى التوفيق بين مطالب الهو ومحظورات الضمير أو الأنا الأعلى ، و إذ يلاحظ هذا على مستوى تحديد موقع الذات من الجهاز النفسي فإن مفهوم الذات نفسه لا ينشأ من تفاعل عناصر الجهاز النفسي فحسب.

**2.3.2. النظرية السلوكية :**

يعتقد في العرف السلوكي أن هناك جملة من العوامل الخارجية تمارس رقابة على السلوك و هناك عوامل داخلية مسؤولة عن مراقبة الذات ، و مفهوم الذات نتاج تقاطع هذان المنحيان ، و يجري ذلك بتحويل تدريجي لعمليات التقييم

التلاميذ ضمن مجموعات عمل ، ويقوم الدرس على أساس مراجعة مسؤولية الفرد داخل الجماعة عن طريق الاختيار العشوائي ، كما يجب على المعلـــم أن ينظـم وضعيات تعليمية تجعل كل تلميذ قادراً على المساهمة في بلوغ أغراض الجماعـة ومنه بلوغ الهدف من الدرس .

يساهم هذا النوع من التفاعل في إثارة دافعية المتعلم وتطويـــر العلاقـات الشخصية بين التلاميذ ، كما يعطي قيمة للمادة التعليمية ، ويزيد من ثقـــة التلميـذ بنفسه ويكسبه بذلك مهارات إدارة التفاعل الشخصية ، كما يتدرب التلميذ علـــى استخدام استراتيجيات التفاعل . يرى ( Quinyitian ) أنّ الطلاب يمكنـــهم تحقيـق استفادة أكبر من التعليم ، عندما يقومون بتعليم بعضهم البعض.

( جنسون و جنسون ،1998 )

و عليه فالمفترض في المدرس أن ينمي لدى التلميـــذ شـــعوره بـــالآخرين والسعي نحو تحقيق الأغراض النافعة لكل من تربطه بهم علاقة ، فيناقش التلميـــذ مع زملائه المادة و يحاول أن يساهم في إفهامها لزملائه ، و المدرس فـــي ذلـك يشجع مثل هذه الأجواء و المبادرات ، وعموما على المـــدرس أن يعمـل علـى تطوير الأهداف التالية عند التلاميذ :

1 ــ بناء مواقف تعاونية ، يعمل فيها الطفل من أجل تحصيل مشترك .

2 ــ التركيز على النتائج الجماعية أكثر من النتائج الفردية .

3 ــ تدريس المهارات الشخصية التي يحتاج إليها في بناء علاقات تعاونيـة بين القرناء .

4 ــ تشجيع مشاعر التدعيم و القبول والمودة والالتزام ، والتي تمثل أجزاء أساسية في الموقف التعليمي التعاوني .

بعد هذا السرد حسب التسلسل الزمني ، يبدو أن تعريف " **حامد زهـران** " أقربها إلى الإيفاء بأبعاد المفهوم و تعريفه ، إذ يرى أن مفهوم الذات :

**" تكوين معرفي منظم موحّد و منظِّم للمدركات الشعورية و التصـورات والتعميمات الخاصة بالذات ، يبلوره الفرد و يعتبره تعريفا نفسيا لذاته ويتكـون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد المختلفة لكينونتـه الداخلية و الخارجية ، و تشمل هذه العناصر المدركات و التصورات التي تحـدد خصائص الذات ، كما تظهر إجرائيا في وصف الفرد لذاته كما يتصورهـا هـو. والمدركات و التصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين يتصورنـها عنه و التي يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين . و لمفـهوم الذات وظيفة دافعية و تكامل و بلورة عالم الخبرة المتغير الذي يوجد الفرد فـي وسطه، لذا فإنه ينظم و يحدد السلوك"** . ( زهران ، 1994 : 291 )

و عليه فمفهوم الـذات مفـهوم سـيكولوجي افـتراضي يتضمـن كـل الأفكار و المشاعر التي تعبر عن جميع خصـائص الشـخص ، سـواء كـانت جسمية ، عقلية أو انفعالية ، و كل ما يتعلق به من معتقدات و قيم ، كما يضم هـذا المفهوم الخبرات السابقة للفرد و طموحاته المستقبلية ز يعبّر مـن خـلال هـذا المفهوم عن جميع مدركات الشخص ، و التي تتشكل من خلال تفاعله مع العـالم الخارجي و من خـلال خـبرات النجـاح و الفشـل و بكـل أشـكال التعزيـز الخارجية و الداخلية .

## 3.2. النـظـريات التي تناولت مفهـوم الذات :

### 1.3.2. نظرية التحليل النفسي :

تعتبر الذات بالنسبة لاتجاه التحليل النفسي ، كتلة مستقلة لـها خصائصـها التي تميزها عن المحيط الخارجي ، و تحتوي على التطورات النفسـية الداخليـة الشعورية و اللاشعورية، و ترجع في أساسها إلى قوام نظرية التحليل النفسي التي تنظر إلى الشخصية الإنسانية ، كجهاز نفسي ، فهي ترى أن هذا الأخير يتكون من

5 ــ تحمل كل فرد من المجموعة المسؤولية و الوفاء بالتزاماته نحو بقية أعضاء المجموعة .

6 ــ التأكد من نجاح خبرات الأطفال في التعليم التعاوني .

(جنسون، 1998 )

كثيرا ما يشكوا المدرسون من الفوضى و التشويش داخل القسم ، وبحجة أن ذلك يعرقل سير الدرس يلجؤون إلى أساليب عقابيه لحفظ النظام ، غير أن الفوضى التي تظهر كذلك لدى بعض التلاميذ هي في الحقيقة طاقة حيوية ، ينبغي توجيهها واستغلالها ضمن سياقات تفاعلية بناءة ، وذلك من خلال بناء مواقف تعليمية من شأنها أن تستجيب لحاجات التلاميذ ، وتنسجم مع هذه الطاقة . ومن التمرات التي يمكن الحصول عليها من تفاعل التلاميذ مع بعضهم ما يلي :

1 ــ يتعلم التلميذ أثناء تفاعله مع قرنائه ، مجموعة من المعارف والاتجاهات ، القيم والمهارات يصعب عليه الحصول عليها مع المعلم .

2 ــ تلعب جماعة القرناء دوراً هاما في تعلم المهارات المتعلقة بضبط الوقت و إدارته ، بتعلم الانصراف من تلبية الحاجات الظرفية إلى الحاجات والأهداف البعيدة ، كما تعدل الجماعة السلوكات العدوانية لأفرادها .

3 ــ اختزال التلميذ لذاته وتمركزه حولها ، وزيادة قدرته على أخذ صورة أكثر اتساعا، مما يساعده على إدراكه للمشكلات بمختلف أبعادها .

4 ــ يتيح التفاعل فرص تكوين علاقات مشابهة خارج المدرسة ، و تحاشي العزلة ؛ كما ينمي القدرة على المشاركة والاتحاد ، وتتأثر تطلعاته التربوية برفقائه إيجابا .

2 – مشكلة على مستوى منطق تعريف الذات ، فالعلوم السلوكية تقوم أساسا على وجهة نظر خارجة عن الملابسات و الخلفيات التي ينتج عنها السلوك و لهذا فالسلوكيون يرون أن مفهوم الذات ليس إلا إدراك للواقع و ليس الواقع نفسه .

3 – هناك صعوبة ناتجة عن تعدد و تنوع الآراء حول طبيعة مفهوم الذات و هو ما أدى إلى تعارض التعريفات ، إضافة إلى أنه ينبغي إحداث تمييز واضح بين ما إذا كان مفهوم الذات ظاهرة قابلة للملاحظة أم أنه محرك إدراكي للسلوك .

4 – التساؤل المطروح ، هل يبدأ البحث في هذا المفهوم بتعريفه أم بقياسه ومنه يصاغ تعريفه حسب تعبيرات النتائج التي تم التوصل إليها.

5 – ينبغي تعريف مفهوم الذات من خلال إجراءات القياس و الكيفية التي تم الكشف بها عنه و كيف يؤثر في السلوك . (كامل أحمد، 1999)

وفيما يلي سوف نتعرض إلى مجموعة من التعاريف لمفهوم الذات :

يرى **روجرز**( Rogers, 1964 ) أنه " المجموع الكلي لكل ما يستطيع الفرد أن يدعي أنه له، جسده ، سماته و قدراته ." ( مقابلة و آخرون، 1994 : 26 )

أما **عماد الدين إسماعيل** فيرى أن :" مفهوم الذات ينشأ عن طريق تعميم الخبرات الانفعالية و الإدراكية على الفرد باعتباره جزء من المجال الكلي الذي يتفاعل معه ، فهو بذلك تنظيم إدراكي انفعالي يتضمن استجابات الفرد نحو نفسه ككل ، كما يظهر ذلك في التقدير اللفظي الذي يحمل صفة من صفات ضمير المتكلم." ( قديح ، 1992 : 70 )

يرى ( Eysencle, 82 ) :" مفهوم الذات هو تكامل الاتجاهات و القيم و الأحكام لدى الفرد و المرتبطة بسلوكه و قدراته و إمكاناته ، و يشمل مفهوم الذات الوعي بهذه المتغيرات و تقويمها ." ( صلاح مراد، 89 : 75 )

5 ــ تقوم مجموعة القرناء بدور هام في تطوير حرية الإرادة و الاستقلالية لدى الفرد ، و بذلك يتمكن الفرد من التوقع ، فعندما يتخذ التلميذ قرارا مـــا فإنـــه يأخذ في اعتباره السلوك الاجتماعي المناسب وذلك من خلال مراعاة كل من القيـم الذاتية ومتطلبات الموقف ذاته .

6 ــ زيادة الخبرات مع الآخرين ، وزيادة المسؤوليات ممـــا يـــؤدي إلـــى التطور المعرفي والاجتماعي ، والتي تمثل عوامل تساهم في إحداث تغيرات فـــي مفهوم الذات ، و تقوم جماعة القرناء بدورها في تنمية مفـــهوم الـــذات، إذ يقـــوم التلميذ بتمثل عدة أدوار اجتماعية تساعده على تناسق وتكامل نظرته عن ذاتـــه ، كما يبني إطاره المرجعي الذي يفيده في إدراك ذاته .

7 ــ يقوم مجموع الرفاق بدور هام في الإبقاء على التعاون و التفاعل بيـــن الأعضاء ، وذلك يمثل مظهرا من مظاهر الصحة النفسية ، حيث تنبئ العلاقـــات الفقيرة مع القرناء في المرحلة الابتدائية عن خلل نفسي، و غياب عناصر الصداقة أثناء هذه المرحلة يزيد من احتمال مخاطر المرض العقلي .

8 ــ تؤمن مجموعة القرناء في كل من مؤسسات العمل و التربية تـــأثيرا قويا على إنتاجية الفرد ، لأن مجموعة القرناء تقوم على أساس مواقـــف تعاونيـــة يعمل فيها التلاميذ معا أكثر من تلك التي يعمل فيها الفرد بمفرده .

9 ــ نمو الشعور بالانتماء والقبـــول والتدعيـــم ، وممارســـة المـــهارات الاجتماعية اللازمة للإبقاء على علاقات التفاعل ، وتطوير حساسية التلميذ لما هـــو متوقع منه عن طريق إسناده دوراً في مسار تحقيق الجماعة للهدف التربوي .

( جنسون ، 1998) .

لزاما قبل التطرق إلى التعريف أن نعقد موازنة بحكم جوار مفهومين قد يعسر على القارئ بل و أحيانا على الباحثين المتخصصين أن يميزوا بين مفاهيم تقع موقع مفهوم الذات من الذات كوحدة نفسية تشمل سابقها .

**1.2. بين الذات و مفهوم الذات :**

تحتل الذات في الموروث الأدبي النفسي مكانة تنوب عن النفس البشرية ككل ، منذ (James, 1843) فقد طور الباحثون فكرة النفس الفاعلة و النفس المنفعلة أي الواصفة لذاتها حين تلقيها للفعل أو القيام به ، أما مفهوم الذات ، فيمثل محصلة تمثيل غير تام عن النفس و يحتوي على مختلف محاولات وصف النفس المتلقية للفعل، و هذه المحاولات لا تقتصر على ما يصف الفرد به نفسه ، بل يضم أيضا انطباعاته عن الصور التي صور بها نفسه أو التي صور بها الآخرون أي كأنه يقوم بمراجعة للكيفية التي يرى بها نفسه و التي يراه بها غيره .
فكل محاولة لوصف النفس هي محاولة رمزية ، و بهذا يكون كل وصف للنفس عبارة عن صورة منعكسة أو وصف ظل النفس و ليس النفس ذاتها . و عليه فمفهوم الذات بالنسبة للذات بمثابة الخريطة التي تصف الأرض ، و لا يمكن بأي حال للخريطة أن تكون مرادفا للشيئ الذي تصفه بها بلغت دقة الدلائل التي تحملها عنه. ( كارو ياماماتو، 1990 )

**2.2. تعريف مفهوم الذات :**

بعد جرد مجموعة من التعاريف وجد روبرت بيلز (R.Bills, 1982) أن هناك خمس مشكلات أساسية ينبغي ضبطها لصياغة تعريف لمفهوم الذات ؛

1- ينبغي توفير وجهة نظر أولية يمكن تبنيها لتحديد ما المقصود بالواقع ، إذا بتحديد هذا الأخير وفق التعريفات التي نضفيها عليه ، و مفهوم الذات يتأثر من حيث تحديده مباشرة بهذه التعريفات .

### 2.4.2.المناقشة الصفية :

" هي الاندماج في تناول لفظي منظم و التعبير عن الأفكار التي تتعلق بموضوعات معينة ، والمناقشات مواقف يتحدث فيها المعلمون والتلاميذ أو التلاميذ مع بعضهم ، ويشتركون في الأفكار و الآراء " .

( جابر عبد الحميد جابر ، 1982 : 195 )

فالمناقشة بهذا الاعتبار تمنح التلميذ فرص الأخذ والعطاء ، بل اكتساب مهارة الفرز والانتقاء فيما يأخذ وممن ، ويتخير مما يعطيه ولمن . كما يكتسب بالممارسة مهارات فنية في كيفيات الإنتاج للخطاب والتي يراعي فيها مستلزمات الذين يتجاذبون معه أطراف الحديث .

**1.2.4.2. أهداف المناقشة الصفية** : تستخدم المناقشة لتحيق ثلاثة أهداف تعليمية :

- تساعد المناقشة على تحسين تفكير التلاميذ ، وعلى تشكيل فهمهم للمحتوى الأكاديمي ، وتقويم معارفهم و توسيعها وزيادة قدرتهم على التفكير في الموضوع .

- تزيد المناقشة من اندماج التلميذ في التفاعل مع زملائه ، بحيث تمنحه فرصا للإداء عن أفكاره وتزيد من دافعيته للاندماج وتبادل الرأي ، في مواقف تتعدى حجرة الدراسة ، و تساعده على تعلم مهارات الاتصال وعمليات التفكير. كما تعلمه الاستماع إلى الآخرين و الاستجابة لهم بطرق مناسبة وتعلم طرح الأسئلة بصفة جيدة .

يمكن اعتبار الذات العنصر المشكل لمجموع السياقات التي تتحكم في السلوك . أما الأنا فتستعمل للدلالة على السياقات الفعالة و المتحكمة في الفعل و تحافظ على التكيف . ( R.L'Ecuyer, 1979 ).

و مما سبق بخصوص التمييز بين الذات و الأنا ، فيمكن اعتبار الذات المظهر الإدراكي للفرد بالنسبة للأنا ، فالذات تعود إلى ما يفكر فيه الفرد عن نفسه و ترجع إلى المواقف و المشاعر، الإدراكات و التقديرات التي يشعر بها الفرد تجاه نفسه حتى يلاحظها كموضوع معرفة ، أما الأنا فهو المركز الذي تتم فيه العمليات و الوظائف النفسية الشعورية و اللاشعورية كتنظيم الدوافع و التكيف مع العالم الخارجي . فكلمة الذات تستعمل غالبا للدلالة على الجانب الإدراكي أما كلمة الأنا فتستعمل للدلالة على السياقات الفعالة التي تتحكم في الفعل و تحافظ على التكيف .

**2. مفهوم الذات :**

يلعب مفهوم الذات دورا محوريا في تشكيل سلوك الأفراد و إبراز سماتهم المزاجية فالإنسان ينزع لأن يسلك و يتفاعل مع مختلف المواقف وفق ما يتفق مع مفهوم الذات و عليه فكل محاولة لفهم السلوك بعيدا عن فهم الفرد لذاته ضمن مختلف أبعاد تبقى محاولة قاصرة و لا تعطي إلا النزر اليسير من المعلومات التي لا تقف على الخلفيات الثقيلة في اعتبار سلوك الفرد و تفاعله مع المحيط الخارجي . و منه فإن أي مبادرة لمساعدة الفرد في فهم مشكلات و إعادة توافقه لن تكون مستوفية لمظاهر المشكلات في سوء التوافق و منه لن تكون في مستوى الاستجابة لهدف إعادة التوافق . و لإجلاء هذه الأهمية ينبغي الوقوف على تعريف مفهوم الذات و محاولة تنظيم الرصيد النظري حول هذا المفهوم الذي يبقى حديثا وتكتنفه صعوبات منهجية ترجع في أساسها إلى طبيعة المفهوم نفسه .

إن التناول المنطقي لمثل هذه المفاهيم يفرض تسلسلا منهجيا ييسر فهم الموضوع و منه إجراءات الضبط التطبيقي و الإسقاطات التطبيقية ، و عليه كان

- كما توفر للمعلم وسيلة ليتبين ما يفكر فيه التلميذ ، وكيف يُعـــدّه و يعـــالج أفكاره ، وعن كيفية استخدام المعلومات المقدمة له تحليل عمليات تفكيره .

**2.4.2.العوامل التي تتأثر بها المناقشة :**

**أ-حديث المعلم** : فإذا كان المعلم متسلطا يحب السيطرة على الدرس ، فإن ذلـــك مـــن شـــأن أن يحـــد مـــن مبـــادرة التلاميـــذ، و لقـــد وجـــد كـــل مـــن ( Schmuch And Schmuch 1989 ). أن المعلمين يتحدثون و يشرحون ثلاثة أربـــاع الوقت.

**ب-أسئلة المعلم** : فأنماط أسئلة المعلمين تؤثر على عملية التفاعل ومبادرات التلاميذ ، وقد وجد ( B.Rasenrine) ، أن الأسئلة الضيقة المحددة تبدو أفيد ، خاصة عندما يقدم المعلم تغذية راجعة مباشرة عن إجابات التلاميذ .كما توصل كل مـــن ( Redfield & Rousseau,1981 ) . إلى أن الأسئلة ذات مستوى عالٍ من التفكير، لـــها أثار موجبة على التحصيل .

**ج-وقت الانتظار** : فالوقت الذي يقضيه التلميذ للإجابة عن أسئلة المعلـــم أو معدل التبادل بينهما ، أي الوقت الفاصل بين سؤال المعلم و إجابة التلميـــذ وبيـــن الاستجابة ورد فعل المعلم اللاحق ، له أثر على نمط المناقشـــة ضمـــن الفصـــل الدراسي.

**د-معرفة التلميذ** : أي أن تكون لدى المعلم صورة واضحة عن التلميذ ، مـــن حيث خصائصه الوجدانيـــة ( هـــل هـــو خجـــول ، اندفـــاعي...) ، والجوانـــب المعرفية ،الحسية خاصة ما يتعلق بالسمع والبصر ، وقدرات النطق مـــن حيـــث سلامتها .

الموضوعي و التعرف البين شخصي (interpersonnel ) ، فالتعرف الشخصي هو أن تعرف شيئا عن الفرد من خلال الإطار المرجعي الداخلي ، و التعرف الموضوعي هو أن يمر ما نعرفه بتدقيق و مراجعة مع ملاحظة الآخرين والتعرف البين شخصي ، هو استخدام مهاراتنا للإحساس بما يشعر به الآخرون أو محاولة فهم المجال الظاهري لشخص آخر .

### 3.1. مكونات الذات :

تتألف الذات من عدة عناصر لخصها (قطامي ، 1989 : 90 ) في النقاط التالية :

1- الكفاءة العقلية .
2- الثقة بالذات و الاعتماد على النفس
3- الكفاءة الجسمية من حيث القوة ، الجمال، بناء الجسم و الجاذبية
4- درجة النمو في الصفات الذكرية أو الأنثوية
5- الخجل و الإنسحابية
6- التكيف الاجتماعي

### 4.1. التمييز بين الأنا و الذات :

لقد ميز (Jung) بين كل من الذات و الأنا ، إذ يعتبر الأنا موضوع وعي بينما يرى أن الذات موضوع ترابط و مركز مشترك بين الشعور و اللاشعور أما M.Klein ، فترى أن كلمة "ذات" تشير إلى عواطف و نزوات الشخصية بينما كلمة "أنا" فتشير أكثر إلى بنية الشخصية . كما يرى بعض الباحثين أمثال (Alport, 1961) (Kingert,1969) أنه ينبغي النظر إلى الذات باعتبارها السلطة التي تضع الفرد في اتصال مع العالم الخارجي و تسمح له بتعديل السلوك من أجل التفاعل مع المحيط.

فالذات إذن ؛ هي ما يميز الفرد كشخص ، و تحمل معنيين ؛ الطريقة التي يدرك بها الفرد نفسه و المواقف و المشاعر التي يحس بها . و من جهة أخرى

**2.2.4.2.طريقة المناقشة الصفية** : هناك عدة طرق لتسيير المناقشة الصفية منها :

أ- **طريقة تبادل التسميع والأسئلة والأجوبة** : ويتوقف ذلك على طبيعة الموضوع المعالج والهدف البيداغوجي إذ تتأثر الأسئلة بذلك طولا وتعقيدًا .

ب-**المناقشة القائمة على المشكلة** : تستعمل لدمج التلاميذ في تفكير عالي المستوى ، لإثارة دافعتيهم للاستقصاء الفكري ، وغالبا ما يختار المعلم من المشكلات التي تخلق تنافرا معرفيا لدى التلاميذ .

ج-**المناقشة القائمة على المشاركة** : يساعد فيها المعلم التلاميذ على تشكيل استدلالاتهم على نحو مستقل ، وعن طريق الخبرات المشتركة ومناقشة معنى هذه الخبرات ، و توسيعها مع طرح أسئلة للدراسة المستقبلية . و عليه فعلى المعلمين أن ينتبهوا إلى المستوى المعرفي لدى التلاميذ وقدرتهم ى استيعاب بعض المشاكل والمواضيع والتعامل معها. ( جابر عبد الحميد جابر ، 1982 )

**3.4.2. التفاعل : معلم / متعلم :**

لقد بات من المؤكد أن للمعلم أثرا بالغ الأهمية في تشكيل مفهوم ذات أكاديمي لدى التلاميذ ، إذ يمكن للمعلم أن يطوّر بعض الجوانب في شخصية التلميذ تؤثر على حياته المستقبلية ولقد أشارت إلى ذلك بعض الدراسات فقد وجد ( EATON Et al ,1978 ) أن هناك علاقة إيجابية بين فعالية أداء بعض المعلمات في المرحلة الابتدائية والنجاح في الحياة الراشدية ، مع العلم أن جميع أفراد العينة كانوا ينتمون إلى طبقة اجتماعية محرومة ثقافيا . ( عبد المجيد النشواتي ، 1998 )

1-**الكائن العضوي** : و هو الفرد بكليته ( Organism )، و الذي يتميز بأنه يستجيب ككل منظم للمجال الظاهري لإشباع حاجاته المختلفة و باستجابته نحو المثيرات لتلبية الحاجات ، يتكون لديه رصيد من الخبرات ثم يعيد صياغتها لتصبح شعورية أو ينكر بعضها لتظل لا شعورية أو يتجاهلها كلية.

2-**المجال الظاهري** : و هو مجموع الخبرات المكونة من تفاعل الكائن العضوي بالمحيط الخارجي ، و يتميز بأنه يكون شعوريا أو غير شعوري ويتوقف ذلك على مدى تحويل هذه الخبرات إلى رموز أم لا .

3-**الذات** : و هي الجزء المتمايز من المجال الظاهري ، و هي المحور الرئيسي للخبرة التي تحدد الشخصية ؛ ففكرتنا عن ذواتنا هي التي تحدد نوع شخصياتنا وكيفية إدراكنا لها ، و تتكون من نمط الإدراكات و القيم الشعورية بالنسبة للأنا. ( السيد عثمان ، 1989 )

أما الذات و هي مفهوم النواة عند روجرز في الشخصية ، فلها خصائص عديدة منها :

1- تنمو عن تفاعل الكائن مع بيئته.
2- إنها تمتص قيم الأخرين و تدركها بطريقة مشوهة .
3- تنزع الذات إلى الإتساق.
4- يسلك الكائن بأساليب تتسق مع الذات.
5- الخبرات التي تتسق مع الذات تدركها بوصفها تهديدات.
6- تتغير الذات نتيجة للنضج و التعلم . ( قديح ، 1992 : 39 )

يتلخص أسلوب روجرز في محاولته فهم الفرد عن طريق الدخول إلى عالمه ليتمكن من رؤية العالم الخارجي كما يدركه الفرد نفسه ، كما يحاول تقييم سلوك الفرد حسب منظور الشخص نفسه ، و عليه فقد ميز بين ثلاثة أنواع من المعرفة التي يتوصل إليها الباحث و هي ، التعرف الشخصي ، التعرف

على إثر ما سبق يتبين أن هناك عوامل عديدة تؤثر على عملية تفاعل المعلم / المتعلم تلخص فيما يلي :

**1- التكوين الإداركي للمعلم و تقييم التلاميذ :**

إن جملة الأحكام التي يصدرها كل من المعلم والتلميذ على بعضهما أو التي يطلقها كل منهما على شخصه ، لها علاقة بالتكوين الإدراكي لكل منها ويتم التفاعل بينهما على أساس ، التفضيلات القيمية التي يطلقها كل منهما على الآخر . و قد كشفت دراسات عديدة ، أن المعلمين يتخذون اتجاهات ومواقف مختلفة إزاء تلاميذهم ويتفاعلون معهم على نحو مختلف ، مما يؤدي إلى تباين تحصيلهم وسلوكهم داخل القسم . (Helton And Oakland ,1977 ) ( Willis And Brophy ,1974 ).

و قد لخص الباحث ( Silberman , 1969 ) اتجاهات المعلمين نحو تلاميذ هم في أربع فئات أساسية ؛ اتجاهات التعلق ، الاهتمام ، اللامبالاة و النّبْذُ .

**2- أثر الشكل الخارجي :**

حاول بعض الباحثين معرفة ما إذا كان للمظهر الخارجي للتلاميذ أثر على تقدير المعلمين لهم ، على حساب الذين لديهم مظهرا خارجيا أقل جاذبية ، وقد وجد ( Sahria ,1975 ) بعد دراسة حالات لتلاميذ معوقين ، فأفاد المعلمون بأن هؤلاء التلاميذ ، يعانون من مشكلات أكاديمية و انفعالية واجتماعية ، كما كانت توصياتهم بوضع هؤلاء التلاميذ في صفوف خاصة .

**3- أثر المستوى الاقتصادي ــ الاجتماعي :**

أشارت بعض الدراسات إلى أن المعلمين كثيرا ما يتأثرون بالطبقة الاقتصادية الاجتماعية التي ينتمي إليها التلاميذ ، حيث ينزع المعلمون إلى تقدير التلاميذ المنتمين إلى مستويات اقتصادية ــ اجتماعية راقية على نحو أفضل من

و يرى روجرز أنه قد يحدث تشويه في الترميز فتأخذ بعض الخبرات صورا رمزية مشوهة فيتصرف الفرد بسببها تصرفا غير مناسب، مع العلم أن الفرد يحاول غالبا التحقق من رموز خبراته فيقابلها مع الواقع ، أي يجري عليها اختبارا قصد التأكد من مطابقتها مع العالم الخارجي .

و يتمايز جزء من المجال الظاهري تدريجيا ليصبح "الذات" و التي تعني عند روجرز؛ الكشتالت التصوري الثابت و المنظم و المتألف من مدركات خاصة بضمير المتكلم ، بصيغة الفاعل و المفعول و من مدركات علاقتها بالآخرين وبمظاهر الحياة المختلفة و القيم المرتبطة بهذه المدركات كما أنها ، كشتالت مستعدة لأن تدخل الوعي و لو أنها ليست بالضرورة داخله ، كما أنها مرنة ومتغيرة ، فهي سيرورة رغم أن وجودها محدد في أية لحظة من الزمن .

( C.Rogers, 1951)

بالإضافة إلى الذات بمفهومها العام ، هناك الذات المثلى و هي ما يطمح أن يكون الشخص عليه ، و كلما كان التطابق بينها كلما كانت الشخصية تقترب من الانتظام و التوافق و كلما كانت الهوة بينهما كبيرة كلما كان عدم التوافق و كان الشخص بحاجة إلى المساعدة ، غير أن أشد الحالات خطورة هي حالات عدم التطابق بين الذات و الكائن ؛ أي بين الذات بمفهومها المدرك و الكائن بخبراته الحقيقية ؛ و ذلك ما يؤدي بالفرد إلى الشعور بأنه مهدد مما يجعله يستعين بآليات دفاعية في سلوكه و تزمت تفكيره و صرامته ، و هنا ينبغي التدخل لإحلال التوازن بإعادة التطابق الصادق بين الصور الرمزية للخبرات التي تكون عليها الذات و خبرات الكائن الحقيقية ، حتى يعود الشخص إلى حالة التوافق و يستطيع بذاك القيام بكل وظائفه على أحسن حال ، فيصبح أكثر تقبلا لخبراته و تميز تفكيره بالواقعية. (الشماع ، 1977)

و تتلخص التصورات الرئيسية التي تقوم عليها نظرية روجرز فيمايلي :

تقديراتهم للتلاميذ المنحدرين من مستويات اجتماعية منخفضة . ( De Meis and Turer,1977 ) وعلى الرغم من أن نتائج بعض الدراسات تقر بوجود علاقة ارتباطية بين بعض القدرات العقلية والمستويات الاقتصادية ـ الاجتماعية والثقافية للأسرة ، إلاّ أن ذلك لا يعني تمكن المعلم من إصدار أحكام أو تقديرات قطعية على تلاميذه . ( النشواتي ، 1977 )( طحان ، 1997 ) .

**4- أثر توقعات المعلم :**

كثيرا ما ينشئ المعلمون توقعات على تلاميذهم ، تؤثر على طريقة تفاعلهم معهم ، مما يؤثر على تحصيلهم وسلوكاتهم داخل حجرة الدراسة . وقد أكد ذلك كل من جاكبسون و روزنتال (Jacobson and Rosental 1968 ) في دراسة تجريبية ، فكان أن ازداد معدل ذكاء العينة التجريبية بـ 12.22 درجة بعد إخبار المعلمين بأنهم أذكياء ، فإذا كوّن المعلم صورة عن تلميذ ما بأنه ذكي ، فإنه يتوقع منه سلوكا يتفق مع هذا التوقع و يتعامل معه وفق هذا التصور، و إذا أدرك التلاميذ بأن المعلم يحمل مثل هذه التصورات عنهم ، فسوف يعدلون سلوكاتهم لتتفق مع هذه التوقعات . غير أن هذه الحقيقة ليست حتمية ، فقد فنّد بعض الباحثين النتائج التي توصل إليها جاكبسون و روزنتال ، أي عدم تحريف المعلمين لأداء تلاميذهم نتيجة معرفة درجات ذكائهم أو مستويات تحصيلهم ( Wiltroche And Lumsdaine,1977 ) وذلك مع إقرارهم بأن لهذه التوقعات تأثيرات على تفاعل المعلمين مع تلاميذهم كما ونوعًا .

**5- أثر جنس المعلم :**

تبين الدراسات أن الفتيان أقل قدرة من البنات في المجالات التي تتطلب مهارات لفظية وقرائية .( Bloom,1971 ) في حين يتفوق الصبيان على البنات في مجال المهارات الرياضية في بداية سن المراهقة. ( Maccdey And Jaclin ,1974 )

التي سبقته في مجال علم النفس إلى حصر إجرائي لمجموعة من المؤشرات السلوكية عن الذات .

**2.1. نظرية الذات لـ ( C.Rogers,1903 ) :**

ولد روجرز في ولاية أليوني بالولايات المتحدة الأمريكية سنة 1903، في وسط أسرة يصفها بالتدين و المحافظة و الجدية ، أول ما درس علم الزراعة ، ثم تحول اهتمامه إلى التاريخ إذ تخرج من قسمه سنة 1924 ، ثم التحق بمعهد اللاهوت الوحدوي بنيويورك المعروف باتجاهه الليبرالي في الدين ، ثم التحق بكلية المعلمين في جامعة كولومبيا سنة 1926 ، حيث حصل على دكتوراه في علم النفس التربوي الإكلينيكي سنة 1931 ، بعدها عمل بمركز التوجيه الذي يضم عدة اتجاهات نفسية علاجية ، و قد أحس روجرز بالتناقض بين التفكير الفرويدي المتأمل والتفكير الإحصائي التجريبي الذي تلقاه عن ثورندايك ، كما تأثر بالمحلل النفسي ( Rank ) الذي انشق عن فرويد ، بعدها عمل أستاذا بجامعة **أوهايو**. و أصدر كتابه " الإرشاد و العلاج النفسي " سنة 1942 و في الفترة بين 1957–1963 عمل أستاذا لعلم النفس و الطب النفسي في جامعة وسكنسن ، و في عام 1964 أستاذا بجامعة كالفورنيا بمعهد الدراسات السلوكية .

تعد نظرية روجرز أول معارضة كبيرة توجه إلى نظرية فرويد ، خاصة بعدما نشر كتابه "الإرشاد و العلاج النفسي" يرى روجرز أن بناء نظرية في الشخصية يجب أن ينبع من الخبرة و ترتكز نظريته على مفهومين أساسيين هما الظاهرية و الكلية ؛ فالشخصية تتكون من الكائن العضوي الذي يستجيب ككل متكامل ، و تشكل مجموعة الخبرات أو المدركات مجاله الظاهري و الذي لا يعرفه إلا الشخص نفسه ، ثم إنه يستجيب للبيئة من حوله كما يدركها هو ؛ أي حسب مجاله الظاهري و المدركات الشعورية لذلك المجال و التي هي عبارة عن خبرات يحولها الكائن إلى صور رمزية و هذه المدركات من أهم محددات السلوك خاصة لدى الأسوياء و هذا خلافا لما قامت عليه نظرية التحليل النفسي في تركيزها على اللاشعور .

ولقد عزى الباحثون هذا التباين بين التلاميذ إلى افتراضات ، مفادها أن المعلمات يعاملن الصبيان على نحو يختلف عن معاملة البنات ، وأنهن غير قادرات على تزويد تلاميذهن بالنموذج الذكري المناسب ، الذي يساعدهم على فهم دورهم . ( Travis,1977 ) ( Vroegh, 1976 ) .

**6- أثر التلاميذ :**

يؤثر التلاميذ بدورهم على سلوكات معلميهم من خلال التوقعات التي يحملونها عنهم ، خاصة منها ما تعلق بضبط الصف وطرق تقديم المادة الدراسية و توقعاتهم حول كفاءة معلميهم ، فيؤدي ذلك إلى إصدار سلوكات وفق هذه التوقعات ، فيكون رد فعل المعلمين وفق سلوك التلاميذ ، كما يدركم المعلمون أن التلاميذ هم المصدر الأساسي لسمعتهم المهنية .

و قد قامت بعض الدراسات بالتدليل على أن التلاميذ يستطيعون تغيير سلوك معلمهم اللفظي ، من خلال أنماط استجاباتهم لسلوك معلمهم ، كأن تكون هذه الأنماط سلبية أو إيجابية ، فتنشأ علاقات إيجابية أو سلبية بينهم. ( Nalon And Noble,1976 ) .كما قد يستجيب المعلم لمجموعة دون باقي التلاميذ ، بحيث يتخذ هذه المجموعة كمرجع يعتمده في طريقة تقديمه للمادة الدراسية تبسيطا و تعقيدا سرعة وبطأ .( Schleclty And Atwood,1977 )

و الغالب على ما يبدو أن المعلمين يمارسون أنماطا تفاعلية معينة دون وعي كامل منهم ، الأمر الذي يؤدي إلى تجاهل بقية التلاميذ وعدم التفاعل معهم فينسحبون تدريجيا ويهمشون .( عبد المجيد النشواتي ، 1998 ) .

**5.2. اللغة و التفاعل اللفظي في القسم :**

يتوقف النجاح في الحياة اليومية إلى حدّ كبير على استخدام اللغة ، والصورة نفسها تنتقل إلى المواقف التي يتعرض لها التلميذ داخل القسم

الاحتفاظ بنفس الهوية في جميع مراحل الحياة مع التماسك و التنسيق في تصرفات الفرد بكل منطقية ، فالذات هي القاعدة الأساسية لهوية الفرد .
(زلوف ، 1998 : 70 )

و يميز ( **لندهولم**، 1940 ) بين الذات الذاتية و الذات الموضوعية ، فـللأولى تتكون من تلك الرموز التي يعي الفرد من خلالها نفسه و ما يعتقده عن نفسه ، أما الذات الموضوعية فتشير إلى ما يعتقده الآخرون عن الفرد ، و كلما قلت المسـافة بين التصورين أدى إلى تصور صحيح للفرد عن نفسه ، و تتكـون الـذات مـن مجموعة نشيطة من العمليات المعرفية كالتفكير ، التذكر و الإدراك ، مما يساعدها على ضمان الوظائف الحيوية و الحفاظ على الخصائص النفسية للفرد على مـرّ الزمان. ( ف.السيد عثمان، 1998 )

و يعرف **عبد السلام زهران** الذات بقوله :

" هي الشعور و الوعي بكينونة الفرد ، و تنمو الذات و تنفصل تدريجيا من المجال الإدراكي و تتكون بنية الذات كنتيجة للتفاعل مع البيئة و تشـمل الـذات المدركة ، الذات الاجتماعية و الذات المثـالية ، و قد تمتـص قيـم الآخـرين وتسعى إلى التوافق و الثبات و تنمو نتيجة للنضج و التعلم ".

( عبد السلام زهران، 1984 : 291)

نظرا لحداثة الاهتمام بموضوع الذات ضمن إطـاره المنـهجي الصحيـح والذي هو مجال علم النفس ، يبقى تحديد تعريف واسع و دقيق للـذات ، يخطـو خطى ضئيلة نوعا ما ، خاصة إذا قورن بالمفاهيم النفسية الأخرى و عليه يتعـذر الوصول إلى تعريف شامل للذات أو الاقتراب منه إلاّ من خـلال دلائلـها علـى سلوك الإنسان و مجال حركته و هذا ما حاول (كارل روجـرز ، C.Rogers ) فـي إطار نظريته أن يفي به و أن يجعل بعد ذلك إسقاطات عملية من خـلال مسـلمة انطلق منها و هي تحويل الذات إلى مؤشرات سلوكية قابلة للملاحظـة و القيـاس وسيعرف القارئ من خلال العرض الآتي كيف توصل روجز من دون النظريـات

فاللغة هي الوسيط الذي يتم من خلاله قدر كبير من المهام التدريسية و الذي من خلاله يبرهن التلاميذ للمعلمين على أنهم بلغوا أهدافا تربوية ، وأنهم يحضون بقدر لا بأس به من الخبرة التربوية ، واللغة المنطوقة تتيح للتلاميذ تشكيل معان عن معارفهم الجديدة وتركيبها إلى المعاني المشفرة قبلها ، وتؤثر اللغة على عمليات تفكير التلاميذ كما تسمح لهم بتحقيق هويتهم كمتعلمين و كأعضاء داخل جماعة القسم .

" إن العجز أو الضعف في اللغة واستعمالاتها ، يضعف حظوظ التلميذ في المشاركة و التبادلات اللفظية و بالتالي يعيق التعلم المدرسي و النمو المعرفي بشكل عام " . ( لورسي ، 1997 : 81 ).

فهناك علاقة بين اللغة والمنطق و كلاهما يؤدي إلى القدرة على التحليل والتفكير ، و تتيح اللغة تنمية القدرة على ربط الجوانب المعرفية من التعلم بالجوانب الاجتماعية .إن التفاعل ينتج بمقدار ما يحصل من الفهم لدى التلميذ و يحصل الفهم لدى التلميذ بمقدار قدرة المعلم على إفهام وتبسيط مضمون الرسالة التعليمية و قدرة التلميذ على استيعابها ، ويحصل مقدار الاستيعاب والفهم بمقدار ما يملك التلميذ من كفاءة لغوية تمكنه من تمثل الرسالة في ذهنه .

فاللغة في المدرسة تشكل مجالا للفهم والتواصل ، باعتباره علاقة بين شخصيين يقعان في هذا المجال الذي يمنحهما ميدانا مرجعيا مشتركا ، يشكل خلفية بفضلها تنتقل علاقتهما إلى عناصر أخرى في مجالهما الحيوي .

ترى نونون أن اللغة هي ثمرة تلاقي نوعين من النمو أحدهما النمو الحركي الذي ينتج عنه في نهاية المطاف التصور ، والآخر هو أنماط التفاعل مع الأشخاص الآخرين الذي يؤدي بدوره إلى التبادلات اللفظية وتطويرها .(لورسي ،1997 )

لقد اهتم العلماء و الباحثون و الفلاسفة بموضوع الذات و معناها و محلـــها من البناء النفسي للإنسان ، و قد تجسدت هذه الاهتمامات عبر الأدبيات التي خلفها الباحثون أمثـــال ( Lock . 1632) ، ( Berkeley, 1753) , (J.Mille, 1829) و(Kant,1838) .

غير أن هذه الجهود لم تكن مؤطرة ضمن منظور علم النفس إلاّ بعد ظهور (W.James1842-1910 ) ، إذ بالأعمال التي قام بها حول الذات بدأ هذا المفـــهوم يتدرج شيئا فشيئا و يأخذ مكانه كمفهوم نفسي مستقل ، ومع بداية القرن العشـــرين بدأت بعض النظريات النفسية تتبنى الذات و الأنا كمفهومين في دراسة الشـــخصية و التوافق النفسي .(قديح ،1992)

**1.الـــذات :**

إن لكلمة "**الذات**" معنيين ، فهي تعرّف مـــن جهـــة باتجاهـــات الشـــخص و مشاعره عن نفسه و من جهة أخرى تعتبر مجموعة من العمليات الســـيكولوجية التي تحكم السلوك و التوافق ، فالمعنى الأول يحدد الذات باعتبارهـــا موضوعـــا و المعنى الثاني يعتبر الذات كسيرورة.

و يعتبر ( Sarbin, 1952 ) الذات ؛ بناء معرفيا يتكون من أفكار الفرد عـــن جميع مناحي وجوده ، وتكتسب هذه الذوات التي تعتبر أبنية تحتية للبناء المعرفـــي الكلي خلال الخبرة ( قديح ، 1992) .

**1.1.تعـــريف الـــذات:**

**: ( Andronikof sanclade, 1990 )**

تمثل الذات ما هو موجود في أعماق كل واحد منا ،فهي النواة الحسية لهوية كل واحد منا ، وهو ما يضمن الشعور بالوجود الدائم و الاستمرارية أي

### 6.2. تحليل التفاعل اللفظي من خلال نظام فلاندرز :

يتأثر العمل داخل حجرة الدراسة بجملة من العوامل الاجتماعيـــة ، وذلـك بطريقة يصعب فصلها عن العوامل الأخرى ، مما يجعل عملية تحليلها و تفسيرها من جنس نفس الصعوبة ، لذا كان المحبذ في مثل هذه المواضيع تحديد مجـــالات العمل والدراسة ، بشكل دقيق حتى يتمكن من الوصول إلـــى نتـائج ذات فـائدة عملية. و قد اقتصر البحث على التفاعل اللفظي باعتباره يتميز بدرجة ثبات أكـبر مقارنة بالسلوك غير اللفظي ، و من المفترض أن يكون السلوك اللفظـــي عينـة ممثلة للسلوك الكلي أثناء عملية التفاعل الصفي، لأنه يحتل معظم الوقت الدراسي.

كما وقع الاختيار في هذا البحث على نظام فلا ندرز في تحليـــل التفـاعل اللفظي باعتباره يركز الاهتمام على درجة حرية التلاميذ في حجرة الدراسة والتي يمنحها المدرس إيّاهم.

لقد قسم فلاندرز كلام المدرس قسمين مباشر وغير مباشر فيكون المـدرس مباشرا ويعني ذلك أنه يمنح التلاميذ الحد الأدنى من الحرية في الاستجابة وهـذا من شأنه أن يؤثر على مبادراتهم ، ويكون غير مباشر إذا منح تلاميذه الحد الأعلى من الحرية في الاستجابة أثناء الدرس واختيار المدرس لنوع السلوك سواء كـان شعوريا أم غير شعوري ، فهو يعتمد على عدة عوامل منها ، إدراك المعلم لنمـط التفاعل اللفظي الحاصل في حجرة الدراسة وعلى نوع الأهداف الخاصة بمواقـف تعليمية معينة .

كما قدم فلاندرز تقسيما لكلام التلاميذ ، وذلك ليكون التفاعل الكلـــي أثنـاء الدرس ذا معنى ، كما تضمن قسما خاصا بالصمت والاضطراب أو أي شيء آخر يحدث ، غير كلام المدرس أو كلام التلاميذ وفيما يلي تفصيل هذه الأقسام :

## الفصل الرابع :

# مفهوم الذات

1 ـ **كلام المدرس :** وقسمة إلى قسمين : التأثير المباشـــر والتـــأثير غـــير المباشر :

1.1ـ **التأثير غير المباشر**

يتقبل المدرس ما يشعر به تلاميذه و يعترف بأن لهم الحق في التعبير عـــن مشاعرهم ولا يعاقبون عليه ، حيث يستعمل المدرس ما يساعده من العبارات على قبول وتوضيح شعور تلاميذه ، كما يتضمن تعبير التلميذ عن مشاعره في مواقـــف سابقة أو مستقبلية وتشير إلى شعور بالارتياح أو عدمه ، أو تتنبأ بأحداث سارة أو مؤلمة .

2.1.1 ـ **الثناء و التشجيع :** يقصد به إزالة التوتر دون أن يكون على حساب التلميذ أو مجموعة من تلاميذ القسم ( رصد معاني الثناء ) .

3.1.1 ـ **تقبل الأفكار :** تقبل اقتراحات التلاميذ و تبسيطها ، وتبيين أنها مـــن فكر التلميذ ، خاصة إذا كانت صائبة ، وتقويم اعوجاجها بطريقة لا تشعر التلميـــذ بعظم خطئه

4.1.1 ـ **توجيه الأسئلة :** الأسئلة التي يتوقع المعلم منه إجابة التلاميذ عليـــها فقط فنوعية الأسئلة تعطي فكرة عن تصور المعلم لحرية التلميذ ، فالأسئلة المغلقـة مثلا ( صح ، خطأ ، نعم ، لا ) تحد من حرية التلميذ في الإفصاح عن رأيه ، كما تجعل التلميذ يخشى من التعليقات المباشرة ، لأنه يخاف أن يقع في الخطأ ، و هذا النوع من الأسئلة يركز على الإجابة وليس على التلميذ .

11- J. R.B.Zajonc. La Psychologie Sociale expérimentale ED.Dunod.France,sans date.

12- File : //A : interaction professeur eleves . htm . (internet) 07/06/2000.

2.1 ـ **التأثير المباشر :**

و ينقسم إلى ثلاثة أقسام :

1.2.1 ـ **الشرح و التلقين :** بحيث يقدم المدرس معلومات ، أفكارا وآراء ، محاولا تركيز انتباه التلاميذ على موضوع معين .

2.2.1 ـ **تقديم توجيهات :** يقدم المدرس توجيهات و أوامر إلى التلاميذ و يتوقع منهم الالتزام بها وتنفيذها ، ويستعان في تحديد عبارة المدرس فيما إذا كانت توجيها أو أمرًا ، بدرجة حرية التلميذ في الاستجابة .

3.2.1 ـ **النقد وتبريرات السلطة :** عبارات النقد لتغيير سلوك التلاميذ نحو الاتجاه المرغوب ، وينضمُ إلى هذا النوع كل أشكال التبرير أو الدفاع عن سلوك المعلم أو توجيهاته .

2 ـ **سلوك التلميذ : وينقسم إلى جزئين .**

1.2 ـ **الاستجابة للمدرس :** يدرج في هذا الجزء كل مبادرة للتلاميذ قصد الإجابة عن سؤال المدرس ، أو عندما يستجيب التلميذ لفظيا لتوجيه وجهه إليه المدرس ، فيدرج فيه ، كل إجابة من التلميذ جاءت لبناء على تكليف من المدرس وكل تعقيب من التلميذ على الموضوع الذي يقدمه المدرس أو أي استفسارٍ عن القضية التي يتحدث عنها في لحظة التدخل .

2.2 ـ **تحدث التلميذ مبادرة منه :** فبدأ التلميذ في التحدث دون أن يطلب منه ذلك يدرج في هذا القسم ، كذلك عندما تكون استجابة التلميذ تعبيرا عن رأيه الخاص حول موضوع ما .

## مراجع الفصل الثالث

1 ــ جابر عبد الحميد جابر . سيكولوجية التعلم و نظريات التعليم ، دار الكتاب الحديث ، ط 1 ، الكويت 1984 .

2 ــ د. جنسون و ر. جنسون. التعليم الجماعي والفردي ، التعاون والتنافس والفردية . ترجمة ، رفعت محمود بهجات ، عالم الكتب ، ط 1 ، القاهرة 1998 .

3 ــ محمد عمر الطنوبي . قراءات في علم النفس الاجتماعي . مكتبة دار المعارف الحديثة ، مصر1999 .

4 ــ نبد فلا فدرز وإدموند أمدون . دور المدرس في حجرة الدراسة . ترجمة ، عبد العزيز بن عبد الوهاب البابطين. عمادة شؤون المكتبات ، جامعة الملك سعود ، ط 1 ، الرياض 1986 .

5 ــ عبد اللطيف الفاربي و آخرون . المدرس والتلميذ أية علاقة . دار الخطابي للطباعة والنشر ، ط3 ، المغرب 1991 .

6 ــ عبد القادر لورسي . محددات فعالية الطريقة الحوارية للتدريس في التعليم الأساسي . رسالة ماجستير غير منشورة، معهد علم النفس وعلوم التربية ، الجزائر 1997 .

7 ــ عبد المجيد النشواتي . علم النفس التربوي . مؤسسة الرسالة . ط 9 ، بيروت 1998.

8 – R.Barthes . Mythologies . Ed .Seuil, Colle Point N°10 ,1957 .

9 – J .Lohisse, La Communication anonyne .ED. Universitaire, Paris,1969.

10 – A.M . Rochblave, La Notion du role en psychologie Social . ED.P.U.F.1962 .

3 ــ **سلوك مشترك ، ويضم قسما واحدًا .**

1.3 ـ **الصمت أو الفوضى :** فكل شيء يحدث في حجرة الدراسة ، ويسجل في فترة التداخل والاضطراب في الاتصال اللفظي ، خاصة فيما يعسر على الملاحظ تحديد الفواصل بين أنواع الحديث . كما نسجل فيه لحظات السكون التام.

( نيد فلاندرز و أمدون إدمون ، 1986 )

الجدول رقم (03) : نموذج من مصفوفة فلا ندرز.(فلاندرز و أمدون ،1967: 37)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | | | | | | | | | | | 2 |
| 2 | | | | | | | | | | | 1 |
| 3 | | | | | | | | | | | 2 |
| 4 | | | | | | | | | | | 1 |
| 5 | | | | | | | | | | | 0 |
| 6 | | | | | | | | | | | 2 |
| 7 | | | | | | | | | | | 1 |
| 8 | | | | | | | | | | | 0 |
| 9 | | | | | | | | | | | 3 |
| 10 | | | | | | | | | | | 2 |
| المجموع | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 3 | 2 | 14 |
| النسبة % | | | | | | | | | | | |

## أقسام التفاعل اللفظي في نظام فلاندرز العشري:(فلاندرز و أمدون ، 1986 : 15)

| | | |
|---|---|---|
| كلام المدرس | كلام المدرس غير المباشر | 1 ــ تقبل المشاعر : إدراك المدرس لمشاعر تلاميذه ، ويؤكد حقهم في التعبير عنها ولا يقابل ذلك بأي شكل من أشكال الاعتراض أو العقاب .<br>2 ــ الثناء أو التشجيع : عبارات الثناء و التشجيع وقد يكون ذلك في صورة إيماءات يؤدي إلى استرسال التلاميذ في الحديث ، و كل الدعابات المزيلة للتوتر دون أن يكون على حساب التلاميذ .<br>3- تقبل الأفكار : تقبل المدرس لأفكار تلاميذه ، بتوضيحها أو تلخيصها .<br>3 ــ توجيه الأسئلة : الأسئلة الموجهة حول صلب الموضوع والتي يتوقع أن يعرف التلاميذ إجابتها. |
| | كلام المدرس المباشر | 5 ــ الشرح و التلقين : تقديم معلومات ، حقائق ، أراء ، تعبر عن فكرة خاصة بالمدرس كما يتضمن بعض الأسئلة التعبيرية .<br>6 ــ توجيهات : يتوقع المدرس التزام التلاميذ بتنبيهاته و أوامره .<br>7 ــ النقد وتبريرات السلطة : وتشمل ما يوجهه المدرس من عبارات نقد إلى تلاميذه تستهدف تعديل سلوكهم في الاتجاه المرغوب . ويتضمن استخدام المدرس لسلطته الذاتية إلى حد بعيد . |
| كلام التلميذ | / | 8 ــ الاستجابة للمعلم : يسجل كل ما يصدر عن التلميذ ويبدو بوضوح أنه نتيجة لطلب المعلم أو لسؤال موجه إليه ( التلميذ ) .<br>9 ــ تحدث التلميذ بمبادرة منه : هو بدء التلميذ الحديث دون طلب من المعلم و دون أن يكون نتيجة توجيه سؤال من المعلم . |
| سلوك مشترك | / | 10 ــ الصمت أو الفوضى : والمقصود هو فترات التداخل و الاضطراب في الاتصال اللفظي ، وكذلك فترات السكون التي لا يتحدث فيها أحد مطلقا في حجرة الدراسة . |

و بعد تفريغ البيانات في المصفوفة يحدد الملاحظ النسب المئوية لأنواع العبارات المختلفة من التفاعل اللفظي ، ومن النسب التي ينبغي على الملاحظ حسابها، والتي تساعده في عملية تحليل التفاعل ؛ نسبة حديث المدرس في حجرة الدراسة ، نسبة حديث التلميذ ، نسبة حديث المدرس المباشر إلى كلامه غير المباشر و غيرها من النسب التي على أساسها تعقد الفروق بين الأنماط العشرة المدرجة في المصفوفة .

### 1.6.2. إجراءات تصنيف تفاعل المدرس مع التلميذ :

يسجل الملاحظ السلوكات التي تقع في القسم كل ثلاث ثوان ، وذلك حسب ما يوافق السلوك من رقم ، فيدرج الأرقام بشكل متسلسل وعمودي ، ويمكن للملاحظ أن يسجل ملاحظات هامشية ، إن غمّ عليه تصنيف السلوك حتى يهتدي بها بعد حصة التسجيل و تفريغ هذه الأرقام في المصفوفة . ومن المستحسن أن يمضي الملاحظ فترة تتراوح بين خمس إلى عشر دقائق من بداية الحصة لا يسجل فيها شيئا ، و ذلك لغرض التهيئ و أخذ انطباع عام عن الموقف التعليمي وعندما يتغير النشاط ، على الملاحظ أن يوقف التسجيل ، ويعمل وكأن حصة أخرى قد بدأت ، ومثال ذلك عندما يقوم التلاميذ بالقراءة الصامتة ، مع العلم أنه لابد من تسجيل نوع النشاط الجديد ، على شكل ملاحظات هامشية . ( فلاندرز و أمدون ، 1967 ).

**2.6.2. القواعد و الأحكام الأساسية لرصد التفاعل اللفظي :** تحسن هذه القواعد من درجة ثبات استعمال هذا النظام ودقة الملاحظة :

**القاعدة الأولى :** عندما يقع لبس في انتماء العبارة بين قسمين يختار دائما القسم الأبعد من القسم ( 5) باستثناء عندما يكون القسم (10) طرفا أو واحدا من الأقسام التي حصل فيها اللبس ، فلا نختار القسم (10) . والسبب في عدم اختيار القسم (5) لأنه أكثر تكرارا و كلما ابتعدنا عنه قل التكرار ، فإذا وقع اللبس مثلا بين القسم (2) والقسم (3) نختار (2) .

**القاعدة الثانية :** لا نغير تصنيف سلوك المعلم من المباشر إلى غير المباشر أو العكس إلا إذا كانت هناك دلالة واضحة للتغير من قبل المدرس .

**القاعدة الثالثة :** التصنيف يكون على أساس ما يعنيه سلوك المعلم عند التلميذ ، وذلك فيما يختص بتقييدهم في حريتهم أو منحهم هذه الحرية ، فمثلا

**القاعدة الخامسة عشر** : عندما يجيب أكثر من تلميذ على سؤال ضيق واحد قدمه المدرس فيسجل ذلك ضمن القسم (8) . ( فلاندرز و أمدون، 1986 ) .

**2.6.2. تفسير نظام تحليل التفاعل اللفظي :**

إن جمع حواصل السلوكات المصنفة ضمن المصفوفة ، ثم الخروج بنسبة معينة لا يكفي لفهم سلوك التفاعل اللفظي ، فالقول مثلا بأن المدرس استعمل 50% من الوقت للمحاضرة والإلقاء وأنه استعمل 50% للانتقادات لا يكفي ، لكن المهم هو معرفة متى استعملها ومع أي نوع من العبارات ؟ .

لبلوغ هذه النتيجة لابد من إعادة تبويب وترتيب النتائج أو البيانات الخام ضمن مصفوفة من عشرة أعمدة وعشرة صفوف ، وبذلك يستطيع الملاحظ استخراج فكرة واضحة عن تفاعل المدرس مع التلاميذ . فجمع البيانات في صورتها الأولية تكون مسجلة في شكل سلسلة من الأرقام العمودية أزواجا أزواجًا.

فهذه الأعمدة تفرغ في المصفوفة . ولتحديد الخلية التي يسجل فيها الرقم ؛ يرجع الملاحظ إلى الأعمدة و الأرقام المدرجة فيها على شكل أزواج ، حيث يشير الرقم الأول من الزوج إلى الصف و الرقم الثاني إلى العمود و توضع علامة واحدة في خلية تقاطعهما ، والملاحظ أن كل زوج يتداخل مع الزوج الذي يليه والذي قبله ، وأن كل رقم يستعمل مرتين ماعدا الرقم الأول والأخير أي الصمت ، ولهذا يسجل الرقم (10) في بداية و نهاية المصفوفة .

إن اختيار الرقم (10) أي الصمت في بداية ونهاية المصفوفة مبني على فرضية مفادها أن يبدأ كل تسجيل وينتهي بالصمت ، وبهذا يضمن تساوي عدد الحدود الإجمالي في كل عمود مع عدد الحدود الإجمالي في كل صف مماثل .

عندما يقوم المدرس بتشجيع التلاميذ ، غير أنهم يفهمون أنها نقد لأحدهم ، فإن هذا السلوك يصنف ضمن قسم الانتقادات (7) و ليس في قسم التشجيع (2) ، فالمعيار الثابت في تصنيف سلوك المدرس ، هو تأثيره على سلوك التلاميذ من خلال العبارات التي يستخدمها. هذه القاعدة تساعد على إدراك سلوك المدرس بشكل واضح ، لأنها تبين الشرخ الذي يحدث بين ما أراده المدرس من كلامه وما فهمه التلاميذ ، وكثيرا ما يحدث ألاّ يتوافق فهم التلاميذ مع ما أراده المدرس .

**القاعدة الرابعة :** إذا حدث أكثر من قسم واحد خلال ثلاث ثوان فيسجل الملاحظ كل الأقسام المستعملة في تلك الفترة ، وفي حالة عدم حصول تغير في السلوك خلال نفس الفترة ، فيعاد تسجيل رقم نفس القسم الذي سجل من قبل .

**القاعدة الخامسة :** تأتي توجيهات المدرس على شكل عبارات لها نتيجة يمكن ملاحظتها على سلوك بعض التلاميذ ، ومثال ذلك أن يقول المدرس لتلميذ ما: " **اذهب إلى السبورة**" . فهذا السلوك يسجل ضمن توجيهات ، القسم (6) ، كما تأتي بعض العبارات وكأنها توجيهات ، لكن لا يمتثل لها التلميذ ، وهذه العبارات غالبا ما تسبق التوجيهات الفعلية كأن يقول المدرس: " **استعدوا لقضاء وقت الراحة** " فتدرج هذه العبارة ضمن قسم المحاضرة (5) .

**القاعدة السادسة :** عندما يدعو المدرس تلميذا باسمه يسجل الملاحظ ذلك ضمن قسم طرح السؤال (4) في الغالب .

**القاعدة السابعة :** إذا كانت هناك فترة صمت مميزة ، ولفترة ثلاث ثوان على الأقل يسجل الملاحظ القسم (10) لكل ثلاث ثوان من الصمت أو الضحك ، أو الكتابة فعلى السبورة بدون صوت أو ما شابه ذلك .

**القاعدة الثامنة :** عندما يكرر المدرس إجابة صحيحة صدرت من التلميذ ، فيسجل ذلك ضمن قسم التشجيع (2) ، وهنا يعني أن إجابة التلميذ صحيحة وتستحق التشجيع والثناء .

**القاعدة التاسعة :** عندما يكرر المدرس فكرة التلميذ وينقلها على بقية التلاميذ تعتبر هذه الفكرة ، موافق عليها وقابلة للنقاش ، فتسجل ضمن القسم (3) قبول أفكار التلاميذ.

**القاعدة العاشرة :** إذا بدأ التلميذ الحديث بعد تلميذ آخر مباشرة ، أي دون تدخل المدرس فيوضع تكرار في القسم (10) ، إشارة لتغير الحديث من تلميذ إلى آخر ، أي بين تكرار القسم (8) والقسم (9) .

**القاعدة الحادي عشر :** إذا صدرت من المدرس كلمات مثل ؛ نعم ، طيب ممتاز آه... بين تكرارات القسم (9) فيسجل تكرار في القسم (2) التشجيع وتعتبر هذه الكلمات بمثابة تشجيع للتلاميذ وإيذان للاستمرار في الحديث .

**القاعدة الثاني عشر :** عندما يمزح المدرس مع التلاميذ لإزالة التوتر وابتغاء الراحة فإن ذلك يسجل ضمن قسم التشجيع(2) ، أما إذا كان غرض المدرس من المزاح هو التندّر والاستهزاء بالتلميذ فتصنّف هذه العبارات ضمن قسم الانتقادات(7).

**القاعدة الثالثة عشر :** الأسئلة البيانية أو البلاغية ليست أسئلة ، لأن المدرس لا يبتغي بها جوابا ، فتعتبر كالمحاضرة ، فتصنف ضمن القسم (5) .

**القاعدة الرابعة عشر :** السؤال الضيق الذي يطرحه المدرس هو إشارة إلى حدوث إجابة تقع ضمن القسم (8) الاستجابة للمعلم . وعندما يقدم التلميذ إجابة محددة و متوقعة ، يصنف ذلك ضمن القسم (8) ، أما إذا توسع وأبرز إجابته فتدرج ضمن القسم (9) مبادرة التلميذ بالحديث .