جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

الاتصال التفاعلي اللفظي وعلاقته بتقدير الذات

- دراسة ميدانية لدى عينة من تلاميذ المستوى الأول ثانوي بثانوية عبد الباقي بن زيان الشعاعي دائرة سيدي علي ولاية مستغانم-

الطالبة: كلويلي بختة

لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة	الصفة
سيسبان فاطيمة الزهراء	أستاذة محاضرة(أ)	رئيسة
قنيش سعيد	أستاذ محاضر(ب)	مشرفا ومقررا
عثمان عز الدين	أستاذ محاضر(ب)	ممتحنا

السنة الجامعية 2019-2020

تاريخ الإيداع :2020/09/26

إمضاء المشرف بعد الاطلاع على التصحيحات .

د . قنيش سعيد

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم

كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية.

قسم : العلوم الاجتماعية.

شعبة: علم النفس.

مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر.

تخصص: علم النفس المدرسي.

الاتصال التفاعلي اللفظي و علاقته بتقدير الذات.

دراسة لدي عينة من تلاميذ مستوى الأولى ثانوي لثانوية عبد الباقي بن زيان الشعاعي

دائرة سيدي علي – ولاية مستغانم-

الطالب(ة): كلويلي بختة.

أعضاء لجنة المناقشة:

اللقب و الاسم	الرتبة	الصفة
سيسبان فاطيمة الزهراء.	أستاذة محاضرة(أ)	رئيسا
قنيش سعيد	أستاذ محاضر (ب)	مشرفا و مقررا.
عثمان عز الدين	أستاذ محاضر (ب)	ممتحنا

السنة الجامعية:2019-2020.

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم.

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية.

قسم : العلوم الاجتماعية.

شعبة: علم النفس.

مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر

تخصص: علم النفس المدرسي.

الاتصال التفاعلي اللفظي و علاقته بتقدير الذات.

دراسة ميدانية لدي عينة من تلاميذ مستوى الأولى ثانوي لثانوية عبد الباقي بن زيان الشعاعي

دائرة سيدي علي – ولاية مستغانم-

الطالب(ة):كلويلي بختة.

أعضاء لجنة المناقشة:

اللقب و الاسم	الرتبة	الصفة
سيسبان فاطيمة الزهراء.	أستاذة محاضرة(أ)	رئيسا
قنيش سعيد	أستاذ محاضر (ب)	مشرفا و مقررا.
عثمان عز الدين	أستاذ محاضر (ب)	ممتحنا

السنة الجامعية:2019-202

إهداء

أهدي عملي المتواضع إلى سندي الأول في الحياة

و ضوء دربي إلى والدي الكريمين أطال الله عمرهما.

أهدي ثمرة هذا البحث المتواضع إلى إخوتي و أصدقائي و كل من ساهم و ساعد من قريب أو بعيد في إنجاز هذه الرسالة.

كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى الأستاذ المؤطر "قنيش سعيد" الذي أمدني بجملة من النصائح و التوجيهات، و إلى كل أساتذتي الأعزاء و جميع إطارات كلية علم النفس.

وفقنا الله لما فيه خيرا لنا و للعباد و البلاد.

شكر و تقدير

يطيب لي أن أتقدم بالشكر الجزيل و الامتنان العظيم

إلى من أمدني بيد العون، و منحني الشرف الكبير بإشرافه على مذكرتي،

إلى من أرشدني و وجهني إلى الطريق الصحيح،

إلى من تحمل عبء فضولي و تقبل بصدر رحب، إلى من بذل قصارى جهده ليرى عملي ناجحا و صائبا

إلى الأستاذ المحترم:" قنيش سعيد"

أطال الله في عمره و حفظه لنا و لأسرته.

و أقدم شكري إلى أعضاء لجنة المناقشة و عينة الدراسة

تلاميذ ثانوية عبد الباقي بن زيان الشعاعي.

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الاتصال التفاعلي اللفظي و علاقته بتقدير الذات لدى عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي، و استخدمنا المنهج الوصفي التحليلي لأنه يعتبر دراسة تتناول الوقائع الموجودة وقت إجراء البحث و تم إعداده أداة الدراسة على شكل استبيان التفاعل اللفظي الذي احتوى على 28 سؤالا و اختبار كوبر سميث لتقدير الذات فيه 08 بنود و تخص البعد المدرسي فقط، و قد أخذنا عينتنا بطريقة عشوائية بسيطة و تكونت من 38 تلميذا و تلميذة، فيما يمثل 21 ذكور و 17 إناث للسنة أولى من التعليم الثانوي بثانوية "عبد الباقي بن زيان الشعاعي" دائرة سيدي علي ولاية مستغانم، و من هنا استعملنا في دراستنا المنهج الوصفي التفسيري و استخدمنا أسلوبين: الأسلوب الأول استبيان التفاعلي اللفظي لفلاندرز من تصميم فلاندرز ترجمة حمدان، و الأسلوب الثاني اختبار تقدير الذات لكوبر سميث ترجمة فيصل فراحي جامعة وهران، و تم التوصل إلى النتائج التالية:

- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا ما بين متغير الاتصال التفاعلي اللفظي و متغير تقدير الذات المدرسي لدى المستوى الأول ثانوي.
- توجد فروق دالة إحصائيا في الاتصال التفاعلي اللفظي باختلاف الجنس لصاح الإناث.
- توجد فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات المدرسي باختلاف الجنس لصالح الإناث.

- **الكلمات المفتاحية:** الاتصال التفاعلي اللفظي، تقدير الذات.

Study summary:

This study aimed to identify verbal interactive communication and its relationship to self-esteem among a sample of first-year high school students, and we used the descriptive analytical approach because it is considered a study that deals with the facts present at the time of conducting the research and the study tool was prepared in the form of a verbal interaction questionnaire that contained 28 questions. And the Cooper Smith test for self-esteem has 08 items related to the school dimension only. We took our sample in a simple random way and it consisted of 38 male and female students, while 21 males and 17 females represent the first year of secondary education at the secondary school of "Abd al-Baqi bin Zayan Al-Shaai '." Department of Sidi Ali Mostaganem,

And from here we used in our study the descriptive and explanatory approach and used two methods: the first method is a verbal interaction questionnaire for Flanders designed by Flanders Hamdan translation, and the second method is a self-esteem test by Cooper Smith translated by Faisal Farahi at the University of Oran, and the following results were reached:
- There is no statistically significant correlation between the verbal interactive communication variable and the school self-esteem variable among first-year secondary school students.

- There are statistically significant differences in verbal interactive communication according to gender.

- There are statistically significant differences in school self-esteem according to gender.

• Key words: communication, verbal interaction, self-esteem.

فهرس المحتويات.

الرقم	العنوان	الصفحة
01	- إهداء.	أ
02	- شكر و تقدير	ب
03	- ملخص الدراسة.	ج
04	- فهرس المحتويات.	هـ
05	- قائمة الجداول.	ح
06	- قائمة الأشكال.	ط
07	- الملاحق	ي
08	- مقدمة الدراسة.	13
الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة.		
01	- **الإشكالية.**	16
02	- صياغة الفرضيات.	17
03	- دواعي اختيار الموضوع.	18
04	- أهداف الدراسة.	18
05	- أهمية الدراسة.	19
06	- المفاهيم الإجرائية للدراسة.	19
الفصل الثاني:الاتصال التفاعلي اللفظي.		
	- تمهيد.	23

01	- تحديد مفهوم الاتصال.	23
02	- أهمية الاتصال و أهدافه.	26
03	- أنواع الاتصال.	27
04	- مفهوم التفاعل اللفظي.	30
05	- أهمية التفاعل اللفظي.	32
06	- أنماط التفاعل اللفظي.	36
07	- مهارات التفاعل اللفظي.	37
08	- فعالية التفاعل اللفظي	38
09	- نظريات التفاعل اللفظي.	38
10	- تعريف فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي.	41
11	- ملخص الفصل.	48
الفصل الثالث:تقدير الذات.		
	- تمهيد.	50
01	- مفهوم الذات.	50
02	- تعريف تقدير الذات.	51
03	- **الفرق بين مفهوم الذات و تقدير الذات.**	52
04	- أنواع تقدير الذات.	53
05	- العوامل المؤثرة في تقدير الذات.	53
06	- مستويات تقدير الذات.	59

07	– **مظاهر تقدير الذات.**	60
08	– النظريات التي فسرت تقدير الذات.	62
09	– ملخص الفصل.	65
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.		
	– **تمهيد.**	67
i.	– **الدراسة الاستطلاعية.**	67
01	– المجال الجغرافي للدراسة.	67
02	– عينة الدراسة.	67
03	– مدة الدراسة.	68
04	– حجم العينة و مواصفاتها.	68
05	– أدوات القياس و خصائصها السيكومترية.	74
ii.	– الدراسة الأساسية.	82
01	– ملاحظة.	82
02	– منهج الدراسة.	82
03	– الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة الأساسية.	82
الفصل الخامس: عرض و تفسير نتائج الدراسة.		
01	– عرض و مناقشة نتائج الفرضية الأولى	85
02	– عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثانية.	87

03	– عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.	89
04	– تفسير النتائج من خلال الدراسات السابقة	90
01	– تفسير الفرضية الأولى	90
02	– تفسير الفرضية الثانية	93
03	– تفسير الفرضية الثالثة	95
	– الخاتمة	99
	– الإسهامات العامة للدراسة	100
	– المصادر و المراجع	102

قائمة الجداول و الأشكال:

- **قائمة الجداول:**

رقم الجدول	عـــــنـــــوان الـــــجـــــدول	الصفحة
01	أبعاد نظام فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي.	47
02	توزيع عينة الدراسة حسب الجنس.	69
03	توزيع عينة الدراسة حسب تكرار السنة.	70
04	معامل الارتباط بيرسون بين الفقرات و الدرجة الكلية للاستبيان	77
05	معامل الثبات ألفا لاكرومباخ استبيان الاتصال اللفظي التفاعلي لمتغير الجنس.	77
06	توزيع الفقرات لاختبار تقدير الذات على البعد المدرسي.	79
07	الفقرات الموجبة و السالبة لكل بعد من اختبار تقدير الذات المدرسي	79
08	معامل الارتباط بيرسون بين الفقرات و الدرجة الكلية للاستبيان.	80
09	معامل الثبات ألفا لكرومباخ لاستبيان تقدير الذات	81
10	معامل الارتباط بيرسون بين أداتي الدراسة.	86
11	متوسطات استبيان الاتصال اللفظي التفاعلي لمتغير الجنس	87
12	اختبار ليفين للفروق الفردية.	88
13	متوسطات استبيان تقدير الذات المدرسي لمتغير الجنس.	89

- **قائمة الأشكال:**

رقم الشكل	عـــنـــوان الـــشـــكـــل	الصفحة
01	نمط التفاعل اللفظي وحيد الاتجاه.	34
02	نمط التفاعل اللفظي ثنائي الاتجاه.	35
03	نمط التفاعل اللفظي ثلاثي الاتجاه.	35
04	نمط التفاعل اللفظي ثلاثي الاتجاه.	36
05	أعمدة بيانية تمثل توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	70
06	توزيع عينة الدراسة حسب الشعبة.	71
07	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب تكرار السنة	73

الملاحق

جامعـــة عبد الحميد بـــن بـــاديس – مستغـــانـــم-

كليـــة العلـــوم الاجتمـــاعيـــة

قســـم علـــم النفـــس

تخصص علم النفس المدرسي

في إطار البحث العلمي وتحضير رسالة الماستر ، الموسومة بـ "الاتصال التفاعلي اللفظي وعلاقته بتقدير الذات" ، يشرف الطالبة أن توضع بين أيديكم استبيان التفاعل اللفظي واختبار تقدير الذات متمنية منكم التعاون والإجابة على هذا بكل عفوية وتلقائية.

التعليمات:

للإجابة المرجو منك أن تملأ هذه البيانات وتقرأ كل عبارة وتفهمها وأن تضع علامة (×) أمام الخانة التي تتفق وتنطبق عليك.

وفي الأخير تقبلوا منا جزيل الشكر والعرفان.

البيانات الفردية:

- الثانوية.
- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
- العمر(السن):
- الشعبة:
- تكرار السنة:

الاستبيان لقياس عملية التفاعل اللفظي

للإجابة المرجو منك أن تملأ هذه البيانات وتقرأ كل عبارة وتفهمها وأن تضع (×) أمام الخانة التي تتفق وتنطبق عليك.

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
01	المدرس يصدر تعليمات قابلة للنقاش				
02	المدرس يعدل السلوك السيئ للتلميذ بالنصائح				
03	المدرس يحافظ على النظام في القسم لتفادي الفوضى				
04	المدرس يتميز بعدم الاهتمام بالتلاميذ				
05	المدرس يستعمل الحوار لحل مشاكل القسم				
06	المدرس يحمل مسؤولية التلميذ الذي أخطأ دون عقاب الآخرين				
07	المدرس يكثر من انتقاد التلاميذ				
08	المدرس يخصم نقاط الذين قاموا بسلوك غير لائق				
09	المدرس يعامل التلاميذ بقسوة				
10	المدرس يتقبل كل ما يدلي به التلاميذ				
11	المدرس يحسن تفسير شعور التلاميذ				
12	المدرس يهتم بمشاكل التلاميذ ويشاركهم فيها				
13	المدرس متسامح ويتجاوز الأخطاء				
14	المدرس يملك القدرة على خلق أجواء نفسية مريحة مع التلاميذ				
15	المدرس يشجع إنجازات التلاميذ				
16	المدرس يستعمل ألفاظ وعبارات مثل: تابع ، أشكرك على المشاركة ، المهم هو التعبير عن فكرة المشاركة...إلخ.				
17	المدرس يهتم بنجاح التلاميذ				
18	المدرس يستعين بالمكافآت المادية				
19	المدرس يعترف بفكرة التلميذ ويكررها				
20	المدرس يتيح فرصة المشاركة في القسم لجميع التلاميذ				
21	المدرس يمدح فكرة التلميذ إذا كانت جديدة				
22	المدرس يتقبل ما يدلي به التلاميذ من أفكار				
23	يعجبني قضاء بعض الوقت مع المدرس مع نهاية الدرس				
24	أمدح المدرس المتفاهم أمام زملائي				
25	التلاميذ يستجيبون لأوامر المدرس بالفوضى				
26	التلميذ يبادر بموضوعات جديدة				
27	المناخ أثناء الدرس يسوده حرية التعبير				
28	يمكنني أن أتكلم أمام المدرس رغم ضعف لغتي				

يعتبر الاتصال عامة من المواضيع الأساسية التي استقطبت اهتمام الكثير من المفكرين و الباحثين منذ أعوام حلت باعتباره أساس التفاعل الاجتماعي الذي يؤدي إلى نشوء علاقات متعددة في مختلف المواقف بين شخصين أو أكثر بهدف الوصول إلى مشروع مشترك ، فالفرد يركز على الإ يصال للتعبير على آرائه و اهتماماته وأفكاره لغيره من الأفراد ، وهو الركيزة الأساسية لأي نشاط كما أنه يسمح بتقريب مسافة الاتصال وبالتالي يصبح أداة من أدوات التأثير على الأفراد ، و هو وسيلة فعالة لإحداث التغيير في سلوكهم لهذا يمكن القول بأن الاتصال هو شريان الحياة بمختلف ميادينها.

لهذا بفضل الاتصال تتمكن المؤسسات على اختلاف طبيعتها في المجتمع في الاستمرار والقيام بمهامها على أحسن وجه ومن بينها نجد المؤسسة التربوية بجميع أطوارها التعليمية كونها المركز الثاني بعد الأسرة، فللأسرة هي مجتمع صغير يتفاعل فيه الأعضاء ويؤثر بعضهم في بعض، حيث أن العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ و معلمهم تؤثر تأثيرا كبيرا في الجو الاجتماعي لحجرة الدراسة، و من ثم بث المناخ السائد داخل حجرة الدراسة إلى حد كبير في النمو العقلي و الاجتماعي و الانفعالي للتلاميذ وتنميتهم السلوكية.

تعد علاقة المعلم بتلاميذه من أهم العوامل التي تؤثر في العملية التربوية، فإن الطريقة التي يستجيب بها المعلم للتلاميذ و التي يتفاعل بها معهم أثناء التدريس يمكن أن يكون لها آثار إيجابية فيما يتعلق بتعلم التلاميذ ونموهم في مختلف جوانبه، بل ورضاهم عن المعلم و الدرس.

2 – فيعد المعلم بحق أحد المتغيرات الهامة في العملية التعليمية بما يتبعه مع تلاميذ فضله من أساليب تحثهم على التفكير وتطلق على قدراتهم وخيالاتهم نحو الأفكار الجديدة والمميزة.

قامت الطالبة الباحثة بدراسة الاتصال التفاعلي اللفظي و علاقته بتقدير الذات و التي قسمت إلى خمسة فصول:

الفصل الأول كان عبارة عن مدخل للدراسة تناولت فيه الباحثة إشكالية البحث، دواعي اختيار الموضوع، صياغة فرضيات البحث أهداف الدراسة و حدودها ثم حددت المفاهيم الإجرائية للدراسة، أما الفصل الثاني فتناولت فيه تعاريف الاتصال و أهميته و أنواعه، ثم انتقلت إلى التفاعل اللفظي، مفهومه، أهميته، أنماطه، مهاراته، نظرياته و أبعاد التحليل التفاعلي اللفظي، ثم الفصل الثالث تناولت فيه مفهوم الذات و تقدير الذات و أنواع تقدير الذات و العوامل المؤثرة فيها و مستوياتها مظاهرها و النظريات التي فسرتها،

و الفصل الرابع تناولت فيه الجانب الميداني بالتطرق إلى الدراسة الاستطلاعية و الأساسية التي تمت في ثانوية عبد الباقي بن زيان الشعاعي.و أخيرا الفصل الخامس عرضت فيه نتائج الدراسة و التفسيرات الخاصة بنتائج كل فرضية حيث ربطت بين نتائج الدراسة و واقع العلاقة بين الأساتذة و التلاميذ، ثم قدمت ملخصا عاما للدراسة.

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة.

- تحديد الإشكالية.
- صياغة الفرضيات.
- دواعي اختيار الموضوع.
- أهداف الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- المفاهيم الإجرائية للدراسة.

1. الإشكالية:

إن عملية الاتصال بين البشر عملية أساسية نحس بها ونفهم من خلالها بيئتنا والتي يمكن الاستفادة من عناصرها في الأمور التي تساعد الإنسان في علاقته مع مجتمعه بين ما فيها يمر الفرد منذ ولادته مرورا بجميع مراحل حياته حيث يعيش مواقف اتصالية مع عائلته من البيت إلى الشارع إلى المدرسة وصولا إلى الجامعة و يعتبر حلها المؤشرات الاجتماعية .

وعلى هذا فإن أسلوب تحليل التفاعل اللفظي يعتمد على نوعية المناخ السائد داخل حجرة الدراسة أثناء التعليم.

و هذا مما لاشك فيه يكون له الأثر الأكبر في التفاعل المتبادل بين المعلم وتلاميذه، و لذا كان من الطبيعي كنتاج للدراسات العديدة في هذا المجال معرفة ما يحدث من تفاعل بين المعلم و تلاميذه.

و ما يتركه ذلك التفاعل من تغير في وضع التلاميذ الأكاديمي أو في سلوكياتهم وعلاقتهم الاجتماعية وهذه الطريقة هي طريقة الملاحظة المباشرة للسلوك اللفظي للمعلم والتلاميذ وما يحدث من تفاعل بيت الجانبين، حيث أن الطريقة التي ندرك بها سلوك المعلم اللفظي تقودنا إلى إدراك سلوك التلميذ اللفظي، و بالتالي إلى معرفة التغيرات التي تحدث للتلميذ من حيث نموه و تحصيله العلمي ومن حيث تطوره الاجتماعي في علاقته مع المعلم من جهة و في علاقته مع التلاميذ الآخرين من جهة أخرى في السلوك اللفظي للمعلم قد يكون له الدور الكبير في السلوك التلاميذ و اتجاهاتهم وتفكيرهم .

إن التعلم يتم عن طريق التفاعل، يتفاعل المتعلم مع الوسط الذي يعيش فيه داخليا وخارجيا

و من خلال هذا التفاعل يكتسب المتعلم خبرات جديدة ينتج عنها تغييرا في سلوكه، و هذا هو المعنى الذي يقبله للتعلم و يعني ذلك أن اكتساب المتعلم للمعرفة لا يعني أنه قد تعلمها ، ذلك أن لكي يصلها على تلك المعرفة المكتسبة لفظا تعلما فإنه يجب أن يكون لها مغزى و معنى لدى المتعلم.

و من المنطلق أن عملية إيصال المعلومات والمهارات المرغوبة فيها إلى التلاميذ تشكل هدفا رئيسيا من أهداف العملية التربوية ويساهم مدى نجاحها في فعالية هذه العملية على نحو كبير و لن يتحقق هذا الهدف ما لم يتوافر مناخ صغير يسوده نمط تواصل فعال، و التواصل حقيقته من جوهر النشاطات الصفية على الإطلاق .

و لذلك اهتمت الأبحاث في السنوات القليلة الأخيرة حول طرق التعليم وذلك بتحليل التفاعل بين المعلم وتلاميذه داخل حجرة الدراسة.

كل هذه المعطيات والمتغيرات دفعتنا للبحث في الموضوع و هو:

التفاعل اللفظي وعلاقته بتقدير ذات التلاميذ.

ومنه نطرح التساؤل التالي:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين الاتصال التفاعلي اللفظي و تقدير الذات لدى التلاميذ؟.
- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا ما بين متغير الاتصال التفاعلي اللفظي و متغير تقدير الذات المدرسي؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات المدرسي باختلاف الجنس لدى التلاميذ؟

2. الفرضيات:

1.2-الفرضية الأولى:

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا ما بين متغير الاتصال التفاعلي اللفظي و متغير تقدير الذات المدرسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

2.2-الفرضية الثانية:

توجد فروق دالة إحصائيا في الاتصال التفاعلي اللفظي باختلاف الجنس لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي بدائرة سيدي علي مستغانم.

3.2- الفرضية الثالثة:

توجد فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات المدرسي باختلاف الجنس لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي بدائرة سيدي علي مستغانم.

3. دواعي اختيار الموضوع:

- الرغبة الملحة لدى الطالبة الباحثة لدراسة هذا الموضوع لأنه ركن من الأركان الهامة التي تقوم عليها العملية التربوية فمن خلال قراءتنا لأدبيات البحث تكونت لدي فكرة حول الموضوع تناولته و شخصته ميدانيا.
- الاهتمام المتزايد بالاتصال التفاعلي اللفظي و مدى تأثيره في حجرة الدراسة من قبل علماء و باحثين و مختصين في علم النفس.
- تندرج هذه الدراسة في هذا الاتجاه بحيث أن الغرض منه تسليط الضوء على أهم ما يساعد و ما يسود داخل القسم و التفاعل الناتج بين الأستاذ و التلميذ و مدى تأثيره عليه.
- اختارت الطالبة الباحثة مرحلة السنة أولى ثانوي لأن التلاميذ بحاجة إلى العناية و المرافقة النفسية لأنهم في مرحلة انتقالية تكيفية من الطور المتوسط إلى الطور الثانوي.

4.الهدف من الدراسة:

*معرفة إذا كانت هناك فروق بين التفاعل اللفظي وتقدير الذات التلميذ.

*معرفة إذا كانت هناك دور التفاعل اللفظي للمعلم في رفع من تقدير الذات لدى التلميذ.

*معرفة إذا كانت هناك الفروق لتقدير الذات بين التلاميذ.

* وضع استبيان ضوء الكاشف للعلاقة الموجودة بين الاتصال التفاعلي اللفظي و تقدير الذات المدرسي لدى التلاميذ.

* استبيان فروق الجنس الأكثر معاملة داخل القسم مع الأستاذ مقارنة بالجنس الآخر.

* استبيان الفروق بين الشعب الأدبية و العلمية في الاتصال التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة.

5. أهمية الدراسة:

1.5- الأهمية النظرية:

إن الدراسة توضح معرفة الفروق بين التفاعل اللفظي وتقدير الذات .

توضح معرفة الفروق بين التقدير الذات بين التلاميذ.

تسليط الضوء على مفهوم الاتصال التفاعل اللفظي وتقدير الذات داخل حجرة الدراسة.

تقدم صورة واضحة عن التفاعل اللفظي للمعلم في رفع من تقديرات ذات التلميذ .

2.5- الأهمية العلمية التطبيقية:

تناولت هذهالدراسة شريحة هامة من شرائح المجتمع وهي شريحة تلاميذ المرحلة الثانوية والتي من خلالها كشف على علاقة بين التفاعل اللفظي للمعلم وتقديرات ذات التلميذ.

*تعرف التلاميذ مرحلة الثانوية بتقدير الذات .

*تتجسد الأهمية و لو بالقليل بمرجع يقيد الباحثين في هذا المجال.

6. المفاهيم الإجرائية للدراسة.

1.6- التفاعل اللفظي: تحليل التفاعل بأنه إجراء بحث متخصص يعطي معلومات عن بعض الخصائص المتعددة للتعليم كما أنه يحلل السمات التلقائية لمحتوى الاتصال اللفظي بين المعلم وتلاميذه، و يتم ترتيب البيانات الموجودة من الملاحظة ثم تحلل النتائج لدراسة أساليب التعليم والتعلم .

2.6- أبعاد التفاعل اللفظي:

حديث المعلم: التأثير الغير مباشر.

الاستجابة.

- **تقبل المشاعر:** تقبل و توضيح اتجاه أو درجة شعور التلميذ بأسلوب ليس فيه تهديد و قد تكون الشاعر إيجابية أو سلبية و يشمل ذلك المشاعر المتنبأ لها أو المستدعاة

- المدح و التشجيع: مدح أو تشجيع عمل التلميذ أو سلوكه الفكاهات(النكات) التي تخفف التوتر و تحقق هدفا و لكنها ليست على حساب تلميذ آخر، الإيماء بالرأس، أو القول نعم أو استمر يعتبر متضمنا.
- تقبل أو استخدام أفكار التلميذ: توضيح أو بناء أو تطوير أو تحسين الأفكار التي يقدمها التلميذ، و يتضمن ذلك توسيع المعلم لنطاق أفكار التلميذ، و لكن حين يقدم المعلم مزيدا من أفكاره الخاصة فإنه بذلك ينتمي إلى العبد(0).

- **توجيه الأسئلة:** توجيه سؤال عن محتوى أو خطوات معينة مبني على أساس أفكار المعلم بهدف أن يجيب عليه التلميذ.

التأثير المباشر.

المبادأة:

- المحاضرة (الشرح أو التلقين): تقديم الحقائق أو وجهات النظر عن محتوى أو خطوات معينة، التعبير عن أفكار المعلم الخاصة يعطي تفسيراته الخاصة و تقديم شروحه الخاصة.
- إعطاء التوجيهات (التعليمات): التوجيهات و التوصيات أو الأوامر، أو الأحكام التي يتوقع من التلميذ أن يذعن لها و ينفذها.
- نقد السلطة أو تبريرها: العبارات التي تستهدف تغيير سلوك التلميذ من نمط غير مقبول إلى النمط المقبول، الصياح على تلميذ بالخروج(طرده)، القول عن سبب ما يفعله المعلم المرجع الشخصي المتطرف.

حديث التلميذ

الاستجابة:

- **حديث التلميذ- استجابة:** حديث التلميذ في الاستجابة للمعلم مبادرة المعلم بالاتصال أو حث عبارة للتلميذ أو بناء موقف، حرية للتلميذ في التعبير عن أفكاره الخاصة محدودة.

المبادأة:

- **حديث التلميذ- المبادأة:** حديث التلاميذ الذين يأخذون فيه زمام المبادرة(الذين يبدعون ذاتيا به) التعبير عن الأفكار الخاصة، المبادأة بموضوعات جديدة، الحرية في إعطاء الآراء و الخط الفكري مثل توجيه أسئلة تدل على التفكير السليم ذاهبين إلى ما وراء الموقف الحالي الموجود.

السلوك المشترك:

- **الصمت أو الارتباك(الفوضى):** التوقف القصير، الفترات القصيرة من الصمت و فترات الارتباك التي لا يستطيع الملاحظ أن يفهم طبيعة التفاعل الذي يحدث خلالها.

3.6- تقدير الذات:

هو التقدير أو النقطة التي يعطيها التلميذ لتقديره انطلاقا من إجاباته على اختبار تقدير الذات المدرسي من المستوى أو التقدير الذي يعطيه لذاته.

4.6- الأستاذ:

هو جزء من الأجهزة المنفذة لرسالة التعليم في المجتمع وهو العامل الأول والأساسي القائم غلى تطبيق المعلومات ونقلها إلى أبناء المجتمع إذ يعتبر ناقلا لثقافة الأجيال السابقة وأخلاقهم وعاداتهم على الخيل الجديد عبر المؤسسة.

5.6- التلاميذ :

إن التلميذ يعني مزاولته للتعليم الابتدائي أو المتوسط أو الثانوي، والتلميذ ركن هام في العملية التربوية فهو مبدأها و هدفها و كما أن العملية التربوية الحديثة تخضع لنظم التعليم وإعداد المعلمين، و وضع المناهج والكتب بما يلائم مواهب التلاميذ ومستوياتهم وطرائقهم في التفكير و النشاط

الفصل الثاني

الاتصال التفاعلي اللفظي.

- تحديد مفهوم الاتصال.
- أهمية الاتصال و أهدافه.
- أنواع الاتصال.
- مفهوم التفاعل اللفظي.
- أهمية التفاعل اللفظي.
- أنماط التفاعل اللفظي.
- مهارات التفاعل اللفظي.
- نظريات التفاعل اللفظي.
- أبعاد فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي.
- خلاصة الفصل.

تمهيد:

يعتبر التفاعل الذي يجري داخل القسم بين الأستاذ و المتعلمين عماد العملية التعليمية حيث تتم من خلال شبكة من الاتصالات و التبادل الرمزي بما فيه من إلقاء و تلقي الحوار داخل القسم و تعتبر عملية التعلم و التعليم هي محور العملية التربوية القائمة بين الأستاذ و المتعلم داخل المنظومة التربوية .

1. **تحديد مفهوم الاتصال:**

جاء في لسان العرب اتصل الشيء بالشيء لم ينقطع و الوصل ضد الهجران و الوصل خلاف الفصل و منه صلة الرحم ال ـتي تعني القرب و القرابة، والتواصل في اللغة العربية يعني الاقتران و الاتصال و الصلة و الترابط و الالتمام و الجمع و الإبلاغ.

أما في اللغة الأجنبية فقد جاء في le petit robert أن الاتصال هو الإبلاغ و الاطلاع و الإجبار أي نقل خبر ما من شخص إلى آخر أو بإقامة علاقة مع شخص ما كما يدل على الشئ الذي يتم تبليغه و قد استعمل(فعل) (communique) أول مرة في اللغة الفرنسية القديمة سنة(1936) بمعنى ربط الشيء بالشيء و ذهب بعض الباحثين إلى حد التمييز بين معنيين متقاربين (الاتصال و التواصل) من حيث الدلالة فالاتصال من الفعل اتصل يتصل فنقول اتصل فلان بفلان أي أقام معه صلة و يفيد هذا المعنى أن المبادرة تأتي من جانب واحد هو الفاعل،أما التواصل فهو من الفعل تواصل يتواصل فنقول: تواصل فلان بفلان، و يفيد ذلك المشاركة ما دام الفاعل أكثر من واحد، و ما دامت المبادرة تأتي من الطرفين معا، فالتواصل بهذا المعنى هو حوار يتبادل فيه الطرفان الحديث في دورة الكلام حيث يكون أحد الطرفين مرسلا و الثاني متلقيا، و عندما يرد الثاني بالموافقة أو الاختلاف يصير مرسلا و المرسل أولا يصير متلقيا و هذا ما يفيد الفعل يتحاورون أي يتراجعون الكلام.

ليس من السهل لأول مرة تحديد مفهوم الاتصال نظرا لعدة أسباب و عوامل مختلفة نراها مسئولة على تعدد المفاهيم و التعاريف و من بين تلك الأسباب:

- الغنى الدلالي الذي تتميز به هذه الكلمة مما أدى إلى وجود تعاريف كثيرة جدا للمفهوم اختلف في درجة تركيزها على عناصره.
- المفهوم حديث العهد نسبيا فعلى غرار العديد من المصطلحات التي تستمدها العلوم الإنسانية و الاجتماعية من العلوم و فروع المعرفة الأخرى نجد تعريفات مختلفة لمفهوم الاتصال.

- هناك مقاربات متعددة للظاهرة الاتصالية فيمكن أن يتم التناول المفاهيمي من زاوية ابستمولوجية فلسفية أو من زاوية نفسية تربوية أو من زاوية سوسيولوجية أو لغوية.
- تعدد المدارس العلمية و الفكرية للباحثين في هذا المجال حيث يشير طلعت منصور في هذا الصدد إلى أن هناك خمس و عشرون تصورا مختلفا لمصطلح الاتصال يجري استخدامه في البحث و قد ظهر خمسون وصفا للعملية الاتصالية.
- الاهتمام الكبير الذي أصبحت توليه العديد من حقوق المعرفة الإنسانية للاتصال و البحث فيه مما نتج عنه اختلاف في تحدياته و تنوع في تصوراته و مقارباته و تعدد في نماذجه النظرية. (عوف، 2011، صفحة 104)

بناء على ما تقدم يمكن القول أنه على المستوى العلمي البحثي توجد تعريفات كثيرة يركز بعضها على المراحل التي يمر بها الاتصال و يدرس كل مرحلة على حدى و هدفها و تأثيرها على عملية الاتصال ككل، و ينظر إلى الاتصال على أنه عملية يقوم فيها طرف أول(مرسل) بإرسال رسالة إلى طرف مقابل (مستقبل) بما يؤدي إلى إحداث أثر معين على متلقي الرسالة في حين تركز بعض التعاريف على التأثير الذي يحدثه الاتصال في السلوك من أجل تغييره كهدف أساسي للاتصال و تقاس نتيجة التأثير بنوع رجع الصدى و الاستجابة من طرف المستقبل (بكسر الباء) كما يتضمن مفهوم الاتصال في هذا المدخل معنى المشاركة و الاشتراك مسبقا.

و من نماذج التعريفات المتداولة نجد تعريف :جورج لننبرغ" الذي ذكر فيه أن الاتصال هو:"التفاعل بواسطة الرموز و الإشارات التي تعمل كمنبه أو مثير يؤدي إلى إشارة سلوك معين عند المتلقي" عرفه في الأربعينات كارل هوفلاند:" العملية التي ينقل الموجة بها الفرد القائم بالاتصال منبهات بقصد تعديل أو تغيير السلوك الفرد أو الأفراد الآخرين"(مستقبل الرسالة)، كما عرفه ديفلور بأنه :"عملية نقل انطباع أو تأثير من منطقة إلى أخرى أو من بيئة إلى الفرد و ذلك من خلال عدة أساليب جوهرها الكلام و استخدام الحواس تشعر الآخرين بالاهتمام"، و عرفه محمود عودة:" عملية أو طريقة التي تتناقل بها الأفكار و المعلومات بين الناس داخل التسوق الاجتماعي معين، يختلف من حيث الحجم و من حيث العلاقات المتضمنة فيه، بمعنى أن يكون التن اسق الاجتماعي مجرد علاقة ثنائية نمطية بين شخصين أو جماعة صغيرة أو المجتمع المحلي و المجتمع الإنساني".

و يذهب سمير حسن إلى أن الاتصال :" نشاط يستهدف تحقيق انتشار أو شيوع لفكرة و موضوع أو قضية و ذلك عن طريق انتقال المعلومات أو الأفكار أو الآراء من شخص أو جماعة من الأشخاص أو جماعات باستخدام رموز ذات معنى واحد و المفهوم بنفس الرجة لدى الطرفين"، (السيد، 2004،ص24) و يعرفه برستور و هاوكينز بقولهما العملية التي يتم من خلالها تعديل السلوك الذي تقوم به الجماعات داخل منظمات و بواسطة تداخل المعلومات لتحقيق الأهداف التنظيمية"، و ينظر مارتن أندرسون الاتصال على أنه:" تلك العملية التي من خلالها نفه الآخرين و يفهمون ها". (نصر الله، 2001،ص30)

إن الاتصال هو جوهر العلاقات الإنسانية فالاتصال و العلاقات الإنسانية لا يمكن أن ينفصلا إلا اصطناعيا إذ أنهما على مستوى الوجود لا يمثلان سوى شيئا واحدا، فالإنسان ككائن اجتماعي يتعايش داخل الجماعة بحيث يفرض أدوات الاتصال بين أفراد الجماعة التي ينتمي إليها أو يتواصل معها.

إن التواصل يتضمن كل الرموز الذهن سواء تعلق الأمر برموز اللغة كوسيلة للتواصل أو تعلق الأمر بأشكال التواصل غير المنطوق كالكتاب والحركات الجسمية و نبرات الصوت و غيرها و هذا يعني أن الأشياء المحيطة بنا يمكن أن تشكل لغة التواصل. (الرزاق، 2009، صفحة 30)

إن هناك وسائل للتبليغ رموز الذهن في الزمان و المكان إذ يمكن أن نميز هنا بين الوسائل السمعية المنطوقة مثل اللغة والأصوات و الوسائل المرئية مثل الحركات و اللباس و تعابير الوجه كما تميز أيضا بين الوسائل الشمسية (قناة شم سرية) مثل: الرائحة و العطر أو الوسائل الذوقية كالطعام (قناة ذوقية). (الفارابي، 1991، صفحة 57)

إن تعريف شارلز كولي يمكننا من بلورة الأبعاد السوسيولوجية الثقافية و التربوية للاتصال المتمثلة بالخصوص في تأسيس العلاقات الإنسانية، و مظاهر التفاعل بين الأفراد و الجماعات فهو يتيح لنا إمكانية الحصول على المفاهيم الأساسية في تحليل الاتصال هي: علاقات إنسانية و التواصل اللفظي المنطوق و غير اللفظي " ووسائل التواصل في المكان و الزمان" و هي مفاهيم ترتبط بوسائل تواصل و أدواته مثلما ترتبط بمضمون الرسالة.

نستكشف من الدلالتين اللغوية و الاصطلاحية أن التواصل ليس مجرد تبليغ معلومات بطريقة خطية أحادية الاتجاه و لكنه تبادل الأفكار و الأحاسيس و الرسائل التي قد تفهم و قد لا تفهم بنفس الطريقة من طرف كل الأفراد المتواجدين في وضعية تواصلية.

2. أهمية الاتصال و أهدافه:

تعتبر الاتصالات أساس حياتنا اليومية فنحن نتبادل الكميات و النوعيات الضخمة من البيانات و المعلومات فمن السؤال عن الأحوال إلى تبادل المشاعر و نقل الأفكار و استعراض أخبار التناقل الوجهات النظر و توفير المعلومات و الرقابة، لذلك يلعب الاتصال دورا مهما في تفاصيل حياتنا اليومية نوجزها فيما يأتي:

إن القدرة على إنجاز أهداف تتوقف على كفاءة الاتصال التي يبزها المرسل في عمله حيث أشار "القعيد" إلى أن الدراسات أوضحت أن النجاح الذي يحققه الإنسان في عمله يعتمد في 85% منه على البراعة الاتصالية و 15 فقد تعتمد على المهارات لمهنية أو العملية المتخصصة أن الاتصال تمثل جزء كبير من النشاط اليومي و يقدر بعض خبراء أنها تستهلك ما بين 75 و 95 % من الوقت.

أنها تفيد في نقل المعلومات و البيانات و إحصاءات و مفاهيم عبر قنوات مختلفة بما يساهم في اتخاذ قرارات مختلفة و تحقيق النجاح.

أنها ضرورة أساسية في توجيه و تغيير السلوك الفردي و الجماعي للفرد و الجماعات و هو ما تسعى و تدور حوله كافة الجهود التربوية.

أنها تساهم في نقل المفاهيم و الآراء و الأفكار عبر القنوات الرسمية لخلق التماسك بين مكونات المؤسسة الاجتماعية و الاقتصادية و التربوية و توحيد جهودها بما يمكنها من تحقيق أهدافها.

إنها وسيلة هادفة لضمان تفاعل و التبادل المشترك للأنشطة.

أنها وسيلة رقابية و إرشادية لنشاطات المسؤول في مجال التوجيه فعاليا عاملين.

تحفز العاملين و التلاميذ للقيام بالأدوار المطلوبة منهم. (حميدي، 2009، صفحة 291)

3. أنواع الاتصال:

يتنوع الاتصال وفق تصنيفات كثيرة و متنوعة و سوف نقتصر على ذكر أهمها:

أ. الاتصال اللفظي:

هو الاتصال الذي يتم من خلال استخدام الرموز اللفظية التي تمثل في لغة سواء كانت مكتوبة أو منطوقة أو مسموعة و يعتمد فيه بصفة أساسية على للفظ كوسيلة لنقل معاني، إلى أن اللفظ ذاته يخضع إلى تعدد و تنوع فهنالك اللفظ ذو معنى ضمني و لفظ ذو معنى صريح هو أمر متوقف على قدر ة الإنسان على فهم دلالات رموز ومعانيها كما يقصدها المرسل أي قدرة المرسل على بناء الرسالة اتصالية من حيت ألفاظ بكيفية تمكن من نقل مضمون إلى مستقبل و إيصاله على نحو مراد تبلغه فل كلمة لها أثر بالغ في نقل رسالة لان لغة هي التي تحمل أفكار و تحافظ عليها و تنقلها إلى غير، قد عبر عن هدا معنا "كندياك " عندما قال : نحن لا نتفكر بصور حسن أو سيئة إلى أن لغتنا مصنوعة صناعة حسنة أو سيئة "(بوقلي 1986 ص 345) فاللغة تلعب دورا هاما في الاتصال اللفظي وهي التي تحدد كفاءة هذه العملية ، ومقاطع ، وكلمات تتركز للاتصال اللغوي عليها وعلى نسق من وحدات هي :

وحدات الصوت:

- المخزونات الصوتية.
- المورفيم: هي نسق من وحدات الصوتية و الإعرابية.

وحدات المقطع:

- **وحدات المعجم:** هي نسق للمقاطع المكونة للكلمات.
- **وحدات تركيب:** هي نسق من كلمات مكونة للجملة.

ويتم التواصل للغوي عبر القناة الصوتية السمعية أي أن التواصل للغوي يعتمد أساسا على اللغة الإنسانية ويستحق سمعيا و بصريا فاللغة منطوقة لها مستوى لغوي هو عبارة عن نظام من علامات دالة (علاقة الدال بمدلول) و التي هي نسق من وحدات نسميها وحدات خطاب فالكلم لها أثر بالغ بنقل رسالة لان اللغة هي التي تحمل الأفكار وتحافظ عليها و تنقلها إلى غير و كما يرى النوام (تشوسكي) أن اللغة ذات وظيفة تعبيرية و هي أن التواصل ما هو إلا وظيفة إلى جانب وظائف أخرى قد تؤديها

اللغة، وترى المدرسة الوظيفية الأوروبية بشقيها شرقي و غربي أن اللغة الإنسانية وظيفتها التواصل، فاندري مارتيني يعرف اللغة على أنها : " تمفصل مزدوج وظيفتها الأساسية هي التواصل ، و أما في تراثنا الإسلامي فقد عرف ابن جني للغة بقوله : "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم ". يقول نادر محمد سراج:" يتواصل متكلمو اللغة الإنسانية معينة فيما بينهم بسهولة و يسر و ذلك مرده إلى أن كل منهم يمتلك و يستخدم في بيئة للغوية عينها نسق القواعد نفسه، الأمر الذي يتيح له سهولة استقبال و إرسال و تحليل المراسلات اللغوية " ، (حجي، 2000، صفحة 90) هذا ما يحدث مبدئيا عبر ما نسميه شكل التواصل اللفظي.

اتفق أغلب علماء اللغة هي التعبير و التواصل و التفاهم ويبرز في هذا المجال الفرنسي " اندريه مارتيني" الذي يؤكد بدوره ومن خلال كلامه في اللغة الإنسانية كمؤسسة من المؤسسات الإنسانية أن هذه الأخيرة إنما تنتج عن الحياة في المجتمع و هذا هو تماما حال اللغة.

ب. الاتصال الغير لفظي:

هو نوع من الاتصال لا يوظف اللغة المنطوقة بل يوظف نظاما من العلامات غير اللفظية مثل حركات و هيئات الجسم و توجهاته و كيفية تنظيم الأشياء، فالاتصال غير اللفظي تستخدم فيه بدائل أخرى للفظ، فالإشارات غير اللفظية تشكل نسق تعبيرية يرتبط بالثقافة و المعاني التي تكون وراء الإشارات و التي تختلف باختلاف الثقافات"، وقد تفطن اللغويون إلى ان عملية الاتصال لا تعتمد فقط على اللغة المنطوقة بصفتها الأداة الرئيسية الاتصال بل تعتمد أيظن على ما يصاحبها من رموز و إشارات، سماها سوسير " النظام العلاماتي" المعبر عن الأفكار و كما يرى هول ":أن فعل التواصل لا يقتصر على اللغة المتعارف عليها بل يتعدى إلى استعمال الرموز و الدلالات المميزة كلغة الجسم، مثل النظر و اللمس و الصمت و الإشارة و مختلف تعبيرات الوجه الانفعالية". (حسين ا.، 1988، صفحة 140)

قد أثبتت عدة دراسات بخصوص التواصل غير اللفظي بأن أكثر من 65 % من المعاني قد يتم إيصالها بشكل غير لفظي، كما تبين أن المعلم الذي يستعمل التلميحات غير اللفظية بوعي يبدو أكثر فعالية من المعلم الذي لا يستعمل هذه التلميحات في قسمه، وترجع أهمية الاتصال غير اللفظي إلى ان يصدر تلقائي بصورة لا شعورية وغير متكلفة ومن ثم فإن هذا سلوك يتضمن رسائل تنقل إلى مستقبل تتميز بصدقها فتكشف بوضوح عن مشاعر و انفعالات المرسل تجاه المتلقي و غالبا ما تكون أنماط سلوك

غير اللفظي التي تصدر عن المصدر تتضمن رسائل ذات معنى و دلالة متعارف عليها بين أفراد الثقافة الواحدة و قد حاول الكثير من الباحثين من خلال الدراسة الميدانية رصد تلك الأنماط الغير لفظية من الاتصال و خاصة في البيئات المدرسية و بتحديد داخل القسم و وضعها في شكل لوائح تشبه القاموس ومن تلك الدراسات دراسة (ستيف داون) التي يبين فيها وظيفة الحركات وما تؤديه الحركة من معنى، فتحريك الرأس وظيفته التكرار ومعناه (نعم) وهز الكتفين وظيفته ألاستبدال و معناه (لا أعرف) و تحريك الرأس وظيفته التعليق و يترجم نظرة غيظ و نبرة صوت وظيفتها لفت الانتباه و الاستمرار في وظيفة التركيز و رفع اليدين وظيفتها التنظيم حك الرأس وظيفته التعبير عن خيبة الأمل التحديق أو النظر فوق أو بعيد وظيفته التعبير عن السيطرة أو الاستسلام، هز القبضة تعبير عن العدوانية، المصافحة تعبر عن المشاعر الطبية، التلمس أو التقبيل يعبر عن الإثارة، (الملتقى الدولي جامعة ورقلة ، مارس 2005، ص 294) ومع أهمية هذا التصنيف في قراءة دلالة الإيماءات و حركات الجسمية الحسية إلا أنه يبقى خاضع لعامل الخصوصية الثقافية التي وجد فيها باعتبار أن سلوك غير اللفظي نتائج ثقافة و عادات و تقاليد و أعراف اجتماعية تكونت عبر الزمن من خلال التراث الحضاري لكلامه.

4. مفهوم التفاعل اللفظي:

أ. تعريف التفاعل:

تفاعل مع الحدث تأثر به و أثاره الحدث فدفعه إلى تصرف ما، تفاعل مع الأحداث الأخيرة – تفاعلت الجماهير العربية مع الانتفاضة الفلسطينية – تفاعل الطالب مع أستاذه. (.birzeit.edu، 2020)

ب. **تعرف التفاعل اللفظي:**

تناول الأدب تربوي عدة من التعريفات لمفهوم تحليل التفاعل اللفظي في المواقف التعليمية وحول ذلك فقد أشارة (فلاندرز) بأن عملية تحليل التفاعل اللفظي تعد محاولة موضوعية و دقيقة يراد منها وصف و تنظيف ما يحدث من سلوك يمكن ملاحظته و تسجيله في أثناء الدرس أو جزء منه بحيث يعطي رؤية و صورة واضحتين عن هذا سلوك ويظهر ذلك في صورة كم سلوك تدريسي و نوعه سواء حدث من معلم أو التلاميذ فهوا إذن أسلوب يستهدف دراسة سلوك عبر رصد ما يصدر عن معلم و تلميذ من كلام وذلك بغية مساعدة للمعلم على مراجعة أسلوبه التدريسي و ضبطه. (Flandres، 1970)

ينظر أميدون 1927 إلى أسلوب تحليل تفاعل اللفظي على أنه تكنيك لتعرف على أبعاد كمية و توعية لسلوك اللفظي بين معلم و تلاميذه في حجرة الدراسة.

يرى أحمد حسين القاني 1978 آن تفاعل اللفظي عبارة عن تطبيق عملي لمفهوم التنفيذية الرجعية وهو يستهدف التقدير الكمي و النوعي للإبعاد السلوك للمعلم و التلاميذ، و الوثيق الصلة بالمناخ الاجتماعي و الانفعالي في المواقف التعليمية، على اعتبار أن هذا المناخ إذا ما كان جيدا فإن ذلك يمكن أن يؤدي إلى مردود تعليمي أفضل. (الشامي، 2001، صفحة 16)

ترى عيادة عبد حميد أن تفاعل اللفظي عبارة عن العملية اللغوية التي تتبادل فيها كل من التلاميذ و المعلم للألفاظ بغرض إيجاد اتصال يمكن ملاحظة من قبل آخرين بين المعلم و التلاميذ و كذلك بين التلاميذ وبعضهم بعض و نتائج من خلاله الفرص التلاميذ للتفكير المستقل و الوصول إلى لاستنتاجات بأنفسهم وعلى المعلم أن يشجعهم و لا يملئ رأيه عليه و هذا التفاعل يكون و وثيق الصلة بمناخ الاجتماعي و للانفعالي في مواقف التعليمية . (الشامي، 2001، صفحة 24)

من خلال هذه التعريفات يمكن استخلاص الخصائص التالية :

التفاعل اللفظي:

1. إن التفاعل اللفظي يهتم الدرجة الأولى بالسلوك اللفظي.
2. هناك طرفان مشتركان في عملية التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة وهما المعلم و تلميذه.
3. إن التفاعل اللفظي يكون وثيق الصلة بالمناخ السائد داخل حجرة الدراسة.
4. إن التفاعل اللفظي يؤثر في النتائج التعليمية. (الشامي، 2001، صفحة 24)

-**التفاعل اللفظي:**

التفاعل في غرفة الصف هو مج م ل الكلام ولأقوال المتتابعة التي تتبادلها المعلم و المتعلمون فيها بينهم داخل الصف في أثناء التدريس لتحقيق أهداف تربوية وتعليمية مخطط لها ، وتحليل دلك التفاعل بطريقة موضوعية ليظهر في صورة كمية يتطلب استخدام الأداة ملاحظة مناسبة للموقف التعليمي ألتعلمي :"وهو يعد من أفضل الأساليب الملاحظة للأنماط التفاعل اللفظي في أثناء التدريس " . (حسين ا.، 1985، صفحة 184)

5. أهمية التفاعل اللفظي:

إن أهمية المؤسسات التعليمية تمكن في إنها ليست المكان يكسب فيه التلاميذ المعارف وحسب إنما هي المؤسسات مجتمع مصغرة يتفاعل فيه أعضاء المكونون لهذه المؤسسات ويؤثر بعضهم في البعض الأخر، فهم من خلال هذا التفاعل يستطيعون التعبير عن أرائهم بحرية و الاستفادة من أفكار الآخرين و البناء عليها و تطوير الرأي الفردي في حواراتهم. (مزعل ا.، 2015، صفحة 135)

وكما كان الاتصال اللفظي يضم كل أنواع الألفاظ الموصلة في عملية التعليم التي يستقبلها المتعلم بحاسة السمع حيث يعتمد على لألفاظ و رموزها الصوتية التي تشير إلى أشياء متع ددة ،وهو بذلك يشكل أحد مظاهر النشاط التدريسي ، كونه يغطي ما يقارب 70 % م وقت النشاط الصفي الإجمالي. (طيبة، 2008، صفحة 100)كان لزام على المعلم أن يدرك أن فعالية التعلم ترتبط إلى حد كبير بعملية الاتصال الصفي فكلما زادت فرص الاتصال بين المعلم و التلميذ في الموقف التعليمي أصبحت عملية التعلم ذات معنى كما إن أداة المعلم داخل الصف يعد من العوامل المهمة المؤثرة في أداء التلاميذ لأنه لا يؤدي إلى تحقيق الأهداف الخاصة بالدرس فقط، بل يؤدي أيضا إلى كتساب التلاميذ أنماط ثقافية واجتماعية مختلفة، (خلف،، 2004، صفحة 52)و بالتالي فإنه ينبغي أن يتعرف على أصناف الكلام الذي يدور في غرفة الصف و لاطلاع على توجيه نحو إحداث ال تغيرات المرغوب فيها سلوك المتعلمين و أفكارهم و اتجاهاتهم. (زيد، 2004 ، صفحة 13)

وصول أهمية التفاعل اللفظي في عملية التعليمية قد أشار (القذافي) إلى إنها تكمن في أنه:

1- يسهم في إثارة اهتمام المتعلمين ودفعهم للتعلم، ويسود من خلاله ممارسات الديمقراطية و الاتجاهات الايجابية نحو المعلم .

2- يعزز التفاعل اللفظي دور المعلم كقائد تربوي في الفصل.

3-اتجاهات ايجابية نحو المعلم و نحو المادة الدراسية، بل نحو زملائهم.

4- ينمى لديهم مهارات استماع و تعبير و نقاش وذلك بما يوفره المعلم للمتعلمين من امن و عدالة الديمقراطية.

5- يرفع من مستوي تحصيل المتعلمين، ويقوى تعلمهم من خلال قيام المعلمين بشرح بعد نقاط للمتعلمين لأقل قدرة منهم.

6- ينمى مهارات التحدث والاستماع لدى المعلم و المتعلمين معا، ويقدم خبرة جيدة تساهم في تنظيم أفكار المعلم و المتعلمين. (محمد ا.، 2010، صفحة 21)بينما أشار المحسن بان التفاعل اللفظي فوائد عدة منها أنه:

1 - يمد المعلم بأداة ملاحظة تساعدهم على فهم عالم المعقد (عالم التدريس) وتحليله في فصل.

2-يفيد بالتنبؤ بمخرجات التعليم وفي تحسين العملية التعليمية.

3- يساعد المعلمين على كيفية ضبط سلوكهم التدريسي اللفظي.

4- معرفة ماذا نجاح العملية التعليمية ومدا إسهام المعلم في توفير جو اجتماعي.

5- يزود المعلمين قبل الخدم و أثنائها بالاتجاهات ايجابية نحو المجال سلوكية التدريس.

6-يساعد المعلم على ترقية أسلوبه في التدريس. (الله ا.، 2012، صفحة 26)

في حين واضح (حسب الله) إن أهمية التفاعل اللفظي في حجرة الدراسة تسهم فيما يلي:

- مساعدة المعلم على تطوير طريقته في التدريس عن طريق إمداده بمعلومتك حول كل من سلوكه التدريسي داخل الفصل ومعاير السلوك المرغوب فيه .
- زيادة حيوية التلاميذ في المواقف التعليمي إذا يعمل على تحريرهم من حالة الصمت و السلبية و الانسحابية إلى حالة مناقشة وتبادل وجهة نظر حول أي موضوع أو قضية.
- تغير دور المعلم من ملقن و تلميذ متلق و مستجيب لا حول له ولا قوة، إلى كونهما قطبي العملية التعليمية.
- تربية التلاميذ على كيفية التخاطب و الحديث و الإصغاء و إقناع وعدم المقاطع وتقدير المواقف الآخرين خبراتهم ومشاعرهم المختلف في وجهات النظر. (مزعل ا.، 2015 ، صفحة 04)

6. أنماط التفاعل اللفظي:

إن الموقف التعليمي بصفة عامة يتكون من معلم، التلميذ، المادة الدراسية،وسيلة الاتصال، ووسيلة الاتصال هذه قد تكون الحوار اللغوي بين المعلم و الطالب فهناك أربع صور لأنماط الاتصال بين المعلم و تلاميذه داخل حجرة الدراسة ثم تجمعهما وهي :

1-نمط التفاعل اللفظي وحيد إلى اتجاه .

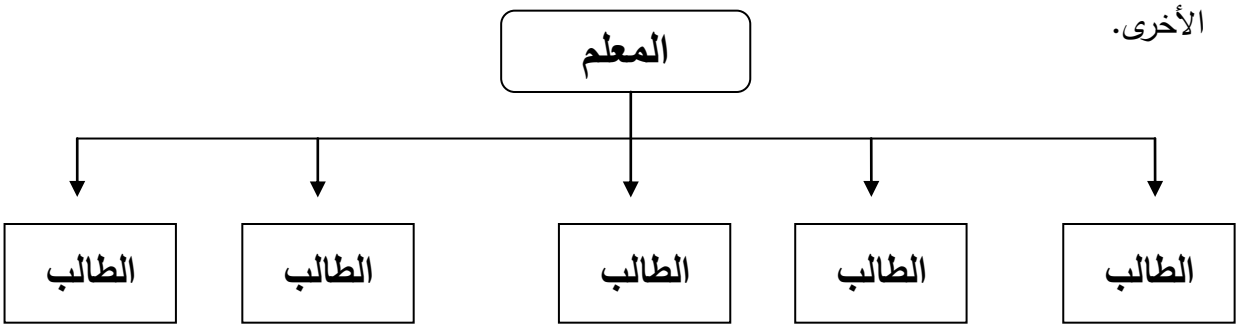
2- نمط التفاعل اللفظي ثنائي الاتجاه.ك

3-نمط التفاعل اللفظي ثلاثي الاتجاه

4-. نمط التفاعل اللفظي الفتوح و الهادف.

1.6-**نمط التفاعلي اللفظي وحيد الاتجاه** :

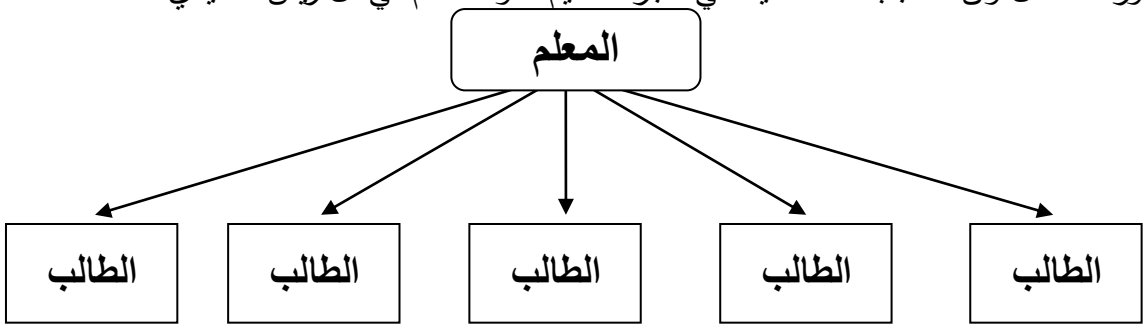
في هذا نمط يعتبر المعلم هو المحور الرئيسي للموقف التعليمي دون أي مشاركة بين المعلم والطالب أو بين طلاب و بعضهم بعض وهذا النمط الاتصالي الأقل الأنماط من حيث فعالية يتخذ فيه الطلاب موقف سلبيا بينما يتخذ معلم موقف الايجابي وهذا نمط يشير في جوهره إلى طريقة تقليدية التي تكون فيها حصيلة التعلم مجرد حقائق و معارف يستوعبها الطلاب دون النظر إلى جوانب التعلم الأخرى.



نمط التفاعل اللفظي وحيد الاتجاه .

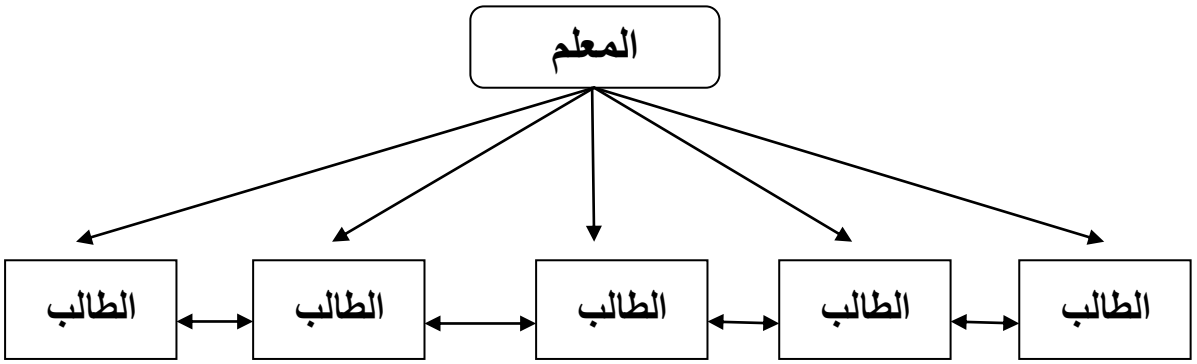
2.6- **نمط التفاعل اللفظي ثنائي الاتجاه:** يعتبر هذا نمط أكثر تطور من نمط الأول وذلك لأنه لا يركز كليا على معلم بل يعطي فرصة للطلاب للمشاركة المعلم كما يسمح المعلم أن ترد استجابات من الطلاب ففي بعض الأحيان يريد المعلم أن يتأكد من أن ما قاله قد وصل إلى عقول الطلاب و لذلك يقوم المعلم بتوجيه بعض الأسئلة للطلاب ليتأكد من مدى استفادة لطلاب مما قال ويقوم بمعالجة نواحي القصور

التي تناولها أثناء الشرح أي أن هذا الاتصال ليس من اجل دفع وزيادة التفاعل بين التلاميذ ولكن الغرض منه التأكد من الصدى ما قاله من الطلاب وهذا نمط لا يسمح بحدوث التفاعل من تلميذ و أخر ولكن الاتصال يكون بين معلم و تلاميذ ثم ينتقل المعلم إلى تلاميذ أخر.... وهكذا أي أن المعلم مازال هو محور لاتصال وان استجابات التلاميذ هي مجرد تدعيم سلوك معلم في التدريس التقليدي.



نمط التفاعل اللفظي ثنائي الاتجاه

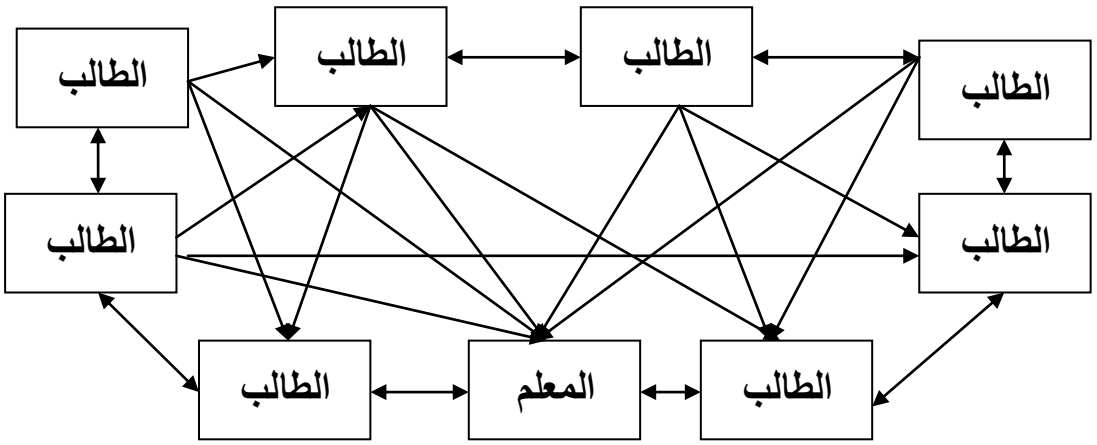
3.6- **نمط التفاعل اللفظي ثلاثي الاتجاه :** في هذا نمط يسمح المعلم بالمناقشة بينه وبتن التلاميذ وبين بعضهم بعض أي أنه يتيح فرصة للتلاميذ للتعلم من بعضهم بعض و فهذا المعلم ليس هو مصدر وحيد للتعلم لكنه يسمح للتبادل خبرات بين التلاميذ و يعتبر هذا نمط أكثر تطورا من نمط ثاني حيث أن المعلم يناقش تلاميذه ليتأكد من أن ما قاله صدى التلاميذ وفي نفس الوقت يتيح فرصة للتلاميذ للتعبير عن النفس و التدريب على كيفية عرض واجهات بأسلوب سهل و مختصر وكلها مهارات التلميذ في حاجة إليها.



نمط التفاعل اللفظي ثلاثي الاتجاه.

4.6- **نمط التفاعل اللفظي المفتوح و الهادف:** إن هذا النمط ينشأ من النمط الثالث و لكن تزداد فيه فرص الاتصال بين المعلم و طلابه وبين الطلاب و بعضهم البعض بصورة أكثر و يقوم المعلم فيه بدور الخبير فالموجه لتفاعل داخل حجرة الدراسة و هذا بذلك مختلف عن النمط الثالث حيث كان الاتصال فيه محدود مع بعض التلاميذ لما في هذا النمط فهناك فرصة للتلميذ للتكيف مع المجموعة حيث تتم مناقشة المشكلات ووضع الحلول و التعبير عن الآراء و الأفكار التي تجعل التلميذ متعلما نشطا كم الجو الاجتماعي جوا تعاونيا يقل فيه تسلط المعلم.

نمط التفاعل اللفظي ثلاثي الاتجاه



7. أنماط التفاعل اللفظي:

يرى المختصون في التربية أن هناك نمطان من التفاعل يظهران في مستوين من للاستقصاء و الاكتشاف هي:

1.7 - **مستوى منخفض من الاكتشاف و الاستقصاء** : بواسطة معد أطلق على هذا النمط نمو المناقشة المتشابهة للعبة .....الطاولة و الذي يرى ضرورة ابتعاد المعلم عن استخدام مثل هذا النمط ما أمكن لأنه يمثل مستوى منخفض من التفاعل بين المعلم و المتعلمين فالمعلم لا يسمح منه للمتعلمين بالاستجابة من اجل مزيد من التفاعل الذي يؤدي إلى مزيد من النمو ولكنه لمجرد التأكد من وصول الحقائق و المعارف إلى عقول الطلاب و يلاحظ إن التفاعل في النمط الثنائي الاتجاه ولكنه يعتمد على المعلم أساس ويبدأ منهاجا منه إلى متعلم بعينه ثم يرتد من هذا المتعلم إلى المعلم ثانية الذي ينتقل إلى متعلم آخر هكذا.

2.7 –**مستوى مرتفع من الاكتشاف و الاستقصاء:** بواسطة الطالب و قد أطلق على هذا

3.7 – النمط اسم نمط المناقشة المتشابهة للعبة كرة السلة و يمثل هذا النمط مستوى مرتفع من التفاعل و هو يساهم في تعلمهم عن طريق التبادل الخبرات و الآراء هذا وان كان التفاعل يتم بين المعلم و عدد محدود من المتعلمين. (مصطفى)

8. مهارات التفاعل اللفظي:

تعد عملية التفاعل اللفظي بين المعلم و التلاميذ عملية معقدة فهي تتأثر بعوامل الموقف التدريسي سواء كان معلما أو تلميذا أو فصله دراسيا أو معطله، لكن وإن كان لهذه المتغيرات أثره ينكر على أنماط التفاعل اللفظي ألا أن العوامل المتصلة بالمعلم و التلاميذ غالبا ما تكون هي التي تشكل و تحدد مناخ حجرة الدراسة الاجتماعية و الانفعالية وفي هذا الخصوص فقد أشارة "عطية "إلى انه بنبقي أن :

1– تكون لغة المدرس واضحة و سليمة.

2– تكون ملائمة لمستوى التلاميذ.

3–تتصل بمادة التعلم.

4–يتوفر فيها شيئا من جمال.

5–الابتعاد عن تكرار و مغردات معينة بشكل نمطي.

6– تدعيم فيها إشارات و الإيماءات المعبرة.

ومن مهارات الاتصال التي ينبغي أن يمتلكها المعلم ويوظفها في موقف ألتعلمي لكي يتمكن من ممارسة عملية التدريسية يتمكن إيصاله للرسالة التي يسعى لتحقيقها لذا التلاميذ ما يلي:

1 – **مهارة إصغاء التلاميذ:** وفي غاية الأهمية ينبغي للمعلم أن يتدرب عليها وتتمثل في استخدام اللغة الجسدية للإظهار الاهتمام و تشجيع التلميذ على استمرار و مواجهة التلميذ أثناء الحديث لإظهار اهتمامك للاستماع إليه.

2 – **تقبل المشاعر و أ فكار التلاميذ:** و تتمثل في قدرة المعلم للاستجابة للتلاميذ للتعاطف.

3 - **مهارة طرح الأسئلة:** وتعني القدرة على توجيه على العدد كبير من الأسئلة الواضح و المحدد متعلق بأهداف الدرس في زمن المناسب و ينبغي على المعلم مراعاة أن يكون سؤال واضح خليا غير موحي بإجابة للتلاميذ.

4 - **التشجيع و التعزيز** : ويتضمن ذلك : (محمد أ.، 2008)خبرات أثناء التشجيع يستخدمها معلم والتي تثير حماس التلميذ و إثارة و فداعيته و تشجيعه على استمرار في مشاركة.

9. فعالية التفاعل اللفظي:

-أن تكون لغة المدرس واضحة سليمة و سهلة.

-أنتكون ملائمة لمستوى المتعلمين.

-أن تتصل بمادة التعلم.

-أن يتوافر فيها شيء من الجمال.

-أن تدعم بإيماءات و إشارات معبرة.

-الابتعاد عن تكرار مفردات معينة بشكل نمطي.

10. نظريات التفاعل اللفظي:

ثمة نظريات عدة مفسرة للتفاعل كموضوع عام من مواضيع علم النفس الاجتماعي و سوف نقتصر في بحثنا على النظريات التي تناولت التفاعل داخل القسم.

أ. نظرية التحليل النفسي:

تفسر نظرية التحليل النفسي السلوك داخل القسم أو العلاقات الوجدانية في ضوء مفهوم"التوحد" هو مفهوم يتجلى في اكتشاف الشخص السمات المنتشرة بينه و بين الشخص الآخر، فالتلميذ يتوحد مع الصف كلما أحس بسمات مشتركة بينه و بين المعلم و كلما تمكن المعلم بذلك من تعزيز طموح التلميذ و رفع مستواه و بذلك يحدث تماثل بين الجهاز النفسي للفرد لدى الجماعة.

ومن هذا المنطلق استطاع"ريدال" أن يرصد سعة العلاقة الوجدانية داخل القسم بين المدرس و التلاميذ على فكرة "الشخص المركزي" الذي يستقطب وجدانية أفراد الجماعة سواء تمثل ذلك في شخص المدرس أو التلميذ أو جماعة من التلاميذ و حدد ذلك الشخص في سمات أوردها " محمد آيت موح" كالتالي:

1. **العامل الأبوي:** و ينطبق على نمط من المدرسين ذوي الملامح الصارمة و العدل و يتمتعون باحترام التلاميذ و تجاوبهم معهم كما يمثلون الأنا الأعلى لتلاميذهم.
2. **القائد:** وينطبق على المدرس المثير للإعجاب التلاميذ و تقمص شخصيته.
3. **التسيد:** و ينطبق على المدرس الموهوب بالانضباط العالي و يستخدم ميولات التلاميذ و رغباتهم و إشباع ميولاته السيادية و تقل بين التلاميذ في ضوء تسييره علاقات الصداقة و يتقمصون المستبد(التوحد مع التعدي).
4. **موضوع الحب:** و ينطبق على المدرسين موضوع حب و ميل التلاميذ الذي يجعل منه الشخص المركزي لجماعة القسم.
5. موضوع العدوانية: و ينطبق على المدرسين ذوي السيادية المرنة فالتلاميذ لا يميلون إليهم و لكنهم يحافظون على علاقات الصداقة بينهم و بينه لتحاشي العقوبات.
6. **المنظم:** و يعمل التلاميذ لإتاحة الفرصة للآخرين لإشباع حاجاتهم المكنونة كتهيئة فرض الغش دون الإحساس بالذنب فهم أشخاص مركزيين لأنهم إشباع جماعي لرغبة اللذة.
7. الفاتن: و ينطبق على التلميذ الذي يدفع جماعة زملائه للقيام بعمل ما دون إرادتهم بمجرد قيامه هو بذلك العمل و يسمى مثل هذا الشخص بالشخص المركزي.
8. **البطل:** و ينطبق على التلميذ الذي يباشر إلى التمرد ضد السيادة أولا عدالة المعلم دفاعا عن أحد أصدقائه فيتحول التوحد مع التعدي إلى التوحد مع التلميذ البطل ففي ضوء هذه المواصفات يتحدد نمط التفاعل و العلاقات الوجدانية في القسم الدراسي فقد يكون تعاونيا أو سلطويا حسب نظرية التحليل النفسي.

ب. **النظرية السلوكية:**

اتفق كل من " بابلوف وواطسون و ثروند ايك و سكنيز و مال و تولما" و غيرهم على أن الانفعال و السلوكيات من حيث هي قابلة للملاحظة المباشرة في الإطار الأمثل لفهم الظاهرة النفسية فشرود التلميذ و انشغالاته بأدواته و عدم انتباهه سلوكيات تفسر عدم اهتمام التلميذ بالدرس إلا بدلالة هذه الأفعال.

في ضوء هذا المفهوم العام للسلوك حاول السلوكيون تفسير جميع ما يجري في القمم من سلوكيات و تفاعلات بين المعلم و التلاميذ على مبادئ (التعزيز، التعميم، الاستجابة، الانطفاء) و من ثم فتنظيم المثيرات في اتجاه تحفيز التلميذ نحو التعلم موضوع ما يؤدي إلى استجابة و حصول التعلم و تعزيز

الإجابة الصحيحة يؤدي إلى إمكانية تكرارها و تعميمها في حين أن التخلص من الاستجابات الخاطئة يتم عن طريق إزالة المثيرات المسببة لها و أكد "سكنر" على أن أساليب التخويف و الإنذار لا يؤدي إلى استجابات مرغوب فيها.

و عليه فالتفاعل بين التلاميذ و المعلم في ضوء مثيرات الوسط التعليمي للحصول على نمط إيجابي من التفاعلات داخل القسم فاعتماد المعلم لأساليب الحوار و تبادل الرأي و تعزيز السلوك بنتائجه كالنجاح و ما يترك ذلك من شعور لدى التلاميذ و المعلم بالرضا يفسر اتجاهات التلاميذ الإيجابية نحو الدراسة و مشاركتهم الواسعة في الدرس و إن تجاهل المعلم لتلاميذه و تهميشهم و اعتماده أساليب الإكراه و التخويف و التهديد يفسر مظاهر الاتجاهات نحو المدرسة كالنفور و الهروب و قلة المشاركة مما يؤدي إلى الرسوب. (مصطفى، صفحة 24)

ت. النظرية الجشطاتية:

حسب (لوين) فإن السلوك الذي داخل القسم من المعلم أو التلميذ لا يمكن تفسيره أو فهمه كسلوك منفصل أو منعزل و إنما هو مجموعة العوامل المتداخلة كالمكان و الزمان و حالة الطفل السيكولوجية و الفيسيولوجية و اتجاهاته نحو المعلم و المادة و الدراسة و جماعة التلاميذ و الظروف الفيزيقية و الخلفية الأسرية .....الخ، فهذه العوامل مجتمعة في انتظام وظيفي هي ما يطلق عليه الجيشطالتيون المجال الكلي و الكلية هي السمة المركزية للإدراك و التعلم عن طريق الاستبصار فالتلاميذ و المعلم إنما يدركون المواقف بناء على بنيتها الكلية و تنتظم العلاقات داخل القسم بالتالي يكون وفقا لهذه القاعدة.

يؤكد جون بياجيه أن استيعاب القواعد و الأحكام و بروز العواطف و ملامح الشخصية تتناسب مرحلة العمليات الصورية في سن الحادية عشر و لا يتم ذلك إلا في حالة حدوث التوازن عبر البيت الاستيعاب و التلاؤم خلال مراحل النمو المخالفة و يقصد بالتوازن سعي الفرد و نشاطه المستهدف دوما لفهم و تفسير ما حدث من تغيرات على مستوى محيطه أو على مستوى تفكيره و هذه التغيرات هي المنشئة لحالة اللاتوازن التي تولد لدى الفرد الحاجة إلى المعرفة و إعادة التوازن المفقود و أما الاستيعاب فيصد به إمكانية الفرد إدماج معطيات و معلومات المحيط الخارجي ضمن سلوكه الحركي و الفكري و أما التلاؤم فيقصد به تكيف و توافق الحالة النفسية و العقلية و البيولوجية لفهم و تفسير تغييرات المحيط و يرجع التوازن و عدمه في مجال العلاقات الوجدانية و التفاعلات الاجتماعية إلى الأساليب التربوية إذ أن الاستقلال الذاتي و نمو علاقات التبادل و التفاعل الاجتماعي و الإيجابي مع الآخرين يعود إلى الأساليب

التربوية القائمة على الاحترام المتبادل بين المعلم و التلميذ، فالاحترام المتبادل ناتج عن اتحاد عمليتي " الحب و الخوف" هو منشأ حالة التوازن بين عمليتي الاستيعاب و التلاؤم في مجال التفاعل و العلاقات الوجدانية للفرد و مختلف الأشخاص المكونين لمحيطه و هي العملية التي تؤدي إلى اللامركزية أدوار الأنا و تشكل الانضباط المستقل الحر لدى التلاميذ فالخوف من المعلم الذي يقترن بالحب و الاحترام لا يؤديان إلى خضوع التلميذ لسلطة المعلم و تفاقم مركزية الأنا.

ث. نظرية الضبط:

حددت نظرية الضبط الأدوار الرئيسية للمدير و المعلم و التلميذ و فسرت العلاقات الاجتماعية و الوجدانية و الدور الرئيسي للمدرسة من حيث أنها نظام اجتماعي ضابط فتلخصه النظرية في استحداث تفاعلات و علاقات وظيفية بين أفرادها. (زايد، 2003).

11. تعريف نظام فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي:

لقد قام نيد فلاندرز بناء هذا النظام في جامعة مينسوتا فيما بين 1955-1960، ويرجع اهتمامه بالسلوك اللفظي في حجرة الدراسة إلى نهاية الأربعينات حيث بدأ بدراسة التعبير اللفظي و التعلم في الدراسة في بحثه 1948 للإثبات أن التعبير اللفظي يساعد على التعلم .

ولكن الأعمال WILALL وتصنيف الذي قام ببنائه لسلوك المعلم تشكل الخبرات الأولية التي بني على أساسها نظام فلاندرز وكان أول استخدام لهذا نظام في بحوث فلاندرز 1965للدراسة الأنماط التعليمية مختلف على اتجاهات التلاميذ وتحصيهم الدراسي، ثم اتسع نطاق استخدامه في بحوث مختلف حول عملية التعليم وفعالة المعلم ، وتدريب المعلمين. (الشامي، 2001، صفحة 35)

1. وعرفه الحمل 1982 بأنه : بنظام من البرا مج التدريب و اعتقاد المتمدرسين الغرض منه قياس ووصف التفاعلين بين المتمدرسين و التلاميذ يعتمد على نجاح عملية تدريس ويتم تحقيقه من خلال المشاركة اللفظية. (محمد ح.، 2000، صفحة 63)

وعرفه القطابي 2000 بأنه نظام قائم على فرضيته مفادها أن معظم التفاعلات التي تدور في الصف هي تفاعلات لفظية و أنها تشكل ما يزيد 70% من مهمات المدرس . (نايفا، 2000، صفحة 148)

12. نظام فلاندرز لتحليل التفاعل: FLANDERS INTERACTION ANALYSIS SYSTEM

1. **المرونة:** ولمرونة هذا جانبا الأول يتمثل في استخدامه إمكانية في مجالات متعددة من البحث فقد استخدم بكفاءة في تحديد فاعلية المعلم في وصف و تعديل السلوك التدريسي و في إعداد الطلاب المعلمين و تدريب أثناء التلاميذ الخدمة وفي دراسة السمات الشخصية للمعلمين وفي توجيه المعلمين كما استخدم كأداة للتنفيذية المرتدة بأشكالها المختلفة أما الجانب الثاني فيتمثل في إمكانية و سهولة إجراء تعديل على أبعاد العشرة الأصلية لهطا النظم لتلاءم أهداف البحوث المختلفة ولكي يوفر لهذه البحوث المعلومات ا لتي تلتمس التوصل إليها و يؤكد ذلك تعدد نظم الملاحظة و التصنيف التي ثم بناؤها على أساس الأبعاد العشرة لفلاندرز.
2. **إمكانية التطبيق** : فهذا النظام أو الاستجابة بالنسبة للمعلم و حثهم يهدف نظام فلاندرز في تقدير توازن المبادرة أو الاستجابة بالنسبة للمعلم و التلاميذ و تدل خبرة الباحثين الذين استخدموا ال(fias) على سهولة تعلم أبعاده ببساطة و ببساطة الرموز الدالة عليها و هي عشرة أرقام.

و قد أكد فلاندرز دليلا يتصل بهذا النظام يتضمن توضيح المحتوى ال (fias) و إجراءات تدريب الملاحظين و طرق جمع و تسجيل البيانات و المشكلات الإحصائية في مقارنة المصفوفات ووحدة الترميز المقدار المسالك أو الإحداثيات التي يتضمنها كل رمز من الرموز الرقمية العشرة.

3. **التجديد:** إحدى الخواص الأساسية لنظام فلاندرز هي استفاءه للمحكات تحديد المتمثلة في عنوانه المحدود الدال على الهدف منه المباشر في تحديد التفاعل اللفظي بين المعلم و التلميذ في حجرة الدراسة على أساس أن هذا السلوك قابل للملاحظة لدرجة من الثبات أعلى من السلوك الغير لفظي على افتراض أن السلوك اللفظي للفرد بعد عينة ملائمة من سلوكه الكلي كما أن هذا النظام اعتمد في بناءه على أساس نظري و هو مجموعة من الفروض النظرية التي صاغها فلاندرز عن تأثير المعلم التي حكمت اختيار و صياغة الأبعاد هذا بإضافة إلى كل هذا النظام ينتمي إلى مجموعة نظم للملاحظة العاطفية فهو يركز على الجوانب العاطفية في مناخ حجرة الدراسة.

4. **محكات الصدق:** رغم أن الموضوعات متعلقة بصدق أدوات الملاحظة من أكثر الموضوعات إثارة للخلاف فقد وجد فلانرز باحثون الذين استخدموا هذا النظام حلول لمثل هذه الموضوعات:

1. في الفقرات العشر المكونة لهذا النظام معرفة بدرجة من الوضوح ينقص إلى الحد الأدنى من التفسير الذاتي للملاحظة و هي شاملة لأبعاد السلوك اللفظي الذي يركز عليه النظام و قد اختيرت فقرات بحيث تكون منسقة مع الأساس النظري الذي وضعه فلاندرز لتأثير المعلم و يتصل ذلك بصدق محتوى الأداة، كما أن هذه الفقرات جمعت مانعة و تشمل التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة الكلية.
2. و فيم يتعلق به حك السياق context فقد قصر فلاندرز مختلف الإجراءات اللازمة للتأكد من اتساق الملاحظة في استخدام السياق أو البيئة التي يحدث فيها التفاعل فالتركيز يكون على السلوك اللفظي و بالتالي يتم تجاهل الأحداث الغير لفظية ووحدة وقت الملاحظة مقتصرة جدا(04 ثوان) و هي تقيد قدرة الملاحظة على وضع الأحداث البيئية موضوع الاعتبار.

13. **أبعاد فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي:**

وقد صمم هذا النظام أساس لتصنيف السلوك اللفظي للمعلم و التلاميذ داخل حجرة الدراسة و يشمل هذا النظام على عشرة أبعاد للسلوك للفظي و تتحدد عملية التفاعل اللفظي بين المعلم و تلاميذ و بين التلاميذ بعضهم البعض داخل حجرة الدراسة من خلال ثلاثة محور رئيسية هي :

FLANDERS NA 1967

1 حديث المعلم: TEACHERTALK

2 حديث التلميذ:PUPIL TALK

3 الصمت و الارتباك: SILENCE OM COMFUSION

أولا: حديث المعلم : TEACHERTALK

وينقسم إلى قسمين رئيسين هما:

القسم الأول :التأثير غير المباشر:

1. **تقبل المشاعر :** ACCEPTS FELINGE ويسجل فهذا البعد التعبيرات التي تصد من المعلم و تشير إلى تقبله و تفسيره لشعور التلميذ التعبيرات لانفعالية أي يبديها التلاميذ بطريقة غير تمهيدية أي أنه لا يقابل هذه التعبيرات الانفعالية بأي شكل من أشكال العقاب أو الاعتراض بشرط أن يسمى و يوضح هذا شعور أو الانفعال بأسلوب غير مخيف وقد تكون هذه التعبيرات الانفعالية موجب أو سالبة و يتضمن هذا البعد أيضا التعبيرات التي تستدعي المشاعر السابقة و تنبؤ بالأحداث السارة أو محزنة

التي سوف تحدث في المستقبل مثال ذلك حينما يدخل المعلم الفصل بعد الفسحة مثلا فيجد فصل منفعلا فإنه يقول:

ا- يا سلام لكن الفصل يبدو منفعلا اخبرني ما لذي حدث في فناء أثناء الفسحة، و أحيانا يحدث خلطا بين بعد (ا) خاص بتقبل مشاعر (ب) بعد خاص بإعطاء توجيهات وقاعدة هنا حين يسمي المعلم الشعور أو لانفعال يسجل (ا) وعندما يتخذ مبادأة في توجيه التلاميذ يسجل (ب) فمثل لو أن معلم قال ب- يا سلام لكن الفصل يبدو منفعلا أنا سأطلب من كم جميعا أن تضعو رؤوسكم على أدراجكم حوالي دقيقة واحدة .

- فنجد هنا أن معلم اعترف بشعور عن طريق تسميته و اخذ مبادرة للإعطاء توجيه فنجد أننا في هذا الموقف المسجل (ا) ثم (ب).

2. **المدح أو التشجيع: PRAISEON Encourage**

يسجل في هذا البعد الكلمات أو عبارات المدح أو التشجيع التي يستخدمها المعلم و قد يكون ذلك في صورة إماءة بالرأس أو مهمة أو قول نعم أو الاستمرار و التي توضح للتلميذ أنه في الطريق السليم و أن يستمر في عرض فكرة معينة. (الشامي، 2001) و يتضمن هذا البعد أيضا دعايات التي تخفف التوتر و لكنها ليست على حساب التلاميذ أو بعضهم و للتمييز بعدين (2) و (1) هو أنه في البعد الأول(1).

هناك عنصر تشخيص الموضوعي الذي لا يوجد في البعد اثنان و ستخدم كلا البعدين تعبيرات التي لها معاني الحماس لكن البعض اثنان يصف استحسان المعلم للمعلم.

3. تقبل المشاعر:

يسجل هذا البعد تعبيرات المعلم التي يستجيب بها الأفكار التي يقدمها التلاميذ و هي تكون عن طريق:

أ -اعتراف بفكرة التلميذ عن طريق تكرارها، تكرار الأسماء و الروابط المنطقية التي عبر عنها تماما.

ب -تعديل الفكرة و إعادة صياغتها أو تصويرها بكلمات المعلم بالحرف.

ت تطبيق الفكرة و اتخاذها أساسا للاستنتاج.

ث -مقارنة الأفكار عن طريق رسم العلاقة بين فكرة التلميذ أو بفكرة المعلم نفسه.

ج -تلخيص ما قاله التلميذ أو مجموعة من التلاميذ.

القسم الثاني: التأثير المباشر direct fluence

و يشمل الأبعاد الثلاثة التالية:

1 -**المحاضرة الشرح و التلقين: lectuning** و يسجل في هذا البعد تعبيرات المعلم التي يقدم فيها الآراء أو وجهات النظر و حقائق محتوى الدرس أو الخطوات المعينة للتذكير المقتحم في الحديث interjecting thoughts و التعليقات المرتجلة offhandcomments و قد اعتبر فلاندرز هذا البعد صلة لتعبيرات المعلم statements catchall for teacher لأنه عادة ما يكون أكثر تكرارا و الإشارة إلى أن التسجيل غير الدقيق فيه بالزيادة أو النقصان قد يشوه بروفيل المعلم.

2 -**إعطاء التوجيهات(التعليمات): civing directions**

يسجل في هذا البعد تعبيرات المعلم التي تصدر في صيغة التعليمات الأحكام أو الأوامر command و التوقع أن يذعن عن تلميذ له أي لا تكون للتلميذ حرية عدم الاستجابة له و هي تعزز سلطة المعلم و من الأمثل لذلك :"اقرأ يا محمد هذه الرسالة" (نفس المرجع،ص33.).

3 -**نفذ السلطة أو تبريرها(criticizing or justifying authority)**

سيجل في هذا البعد تعبيرات المعلم التي يستهدف من خلالها تغير السلوك تلميذ من نمط غير مقبول إلى نمط مقبول مثل–الصباح على تلميذ للخروج (طرده) كما يشمل مجموعة من التعبيرات التي قد تسمى (الدفاع أو تبرير الذات) يؤكد المعلم سلطته ويدافع عن نفسه ضد التلميذ عن طريق القول عن سبب ما يفعله.

ويستخدم البعدان (6)،(7)، ليشيران إلى التوجيه المباشرة و التعليمات من جانب المتعلم و كلاهما يساعدان على تحقيق نمط حقيقي لمبادة المعلم استجابة التلميذ.

أما استخدم المعلم أفكاره من عنده فإن ذلك ينتمي للبعد (5) و عموما فإن البعد (3) يستغرق التعبير عنه أكثر من ثلاث ثواني.

4 -توجيه الأسئلة: ASKS QUESTIONS

يسجل في هذا البعد تعبيرات المعلم المصاغة في شكل أسئلة تستهدف تحريك المناقشة إلى الخطوة التالية و تقديم عنصر جديد للمناقشة و تقديم أفكار يعتمد المعلم أنها هامة أو القاعدة التي تحكم الملاحظة ما أن يسلك المعلم كما لو كان يتوقع إجابة. (الشامي، 2001)

وحيث انه يمكن تسجيل أسئلة المعلم في أي واحدة من أبعاد المعلم السبعة و حيث لا يسجل في البعد (4) ألا الأسئلة التي المعلم الإجابة لها و أي تدور حول محتوى الدرس أما إذا كانت موضوعية و متضمنة إظهار للشعور أو الانفعال يكون تسجيلها في (1) إذا كانت تستهدف المدح يكون تسجيلها في (2) و إذا كانت تعتمد على أفكار سبق أن قدمها التلميذ يكون تسجيلها في (3) و إذا كانت لا تتوقع إجابة يكون تسجيلها في (6) و إذا و إذا كانت نقدية أو متخصصة لجذب انتباه التلاميذ التصرفين عن الدرس آو إجبارهم على سلوك غير مقبول يكون تسجيلها في (7) و يدخل في هذا الأسئلة التي تتطلب إجابة قصيرة Narrow التى تسمح بالشرح أو التفسير أو تقديم الآ راء و التي توسع فرص تقديم آراء التلاميذ في الإجابة أي حرية التلاميذ في الإجابة .

حديث المعلم	تأثير غير مباشر	الاستجابة	– تقبل المشاعر: تقبل و توضيح اتجاه أو درجة شعور التلميذ بأسلوب ليس فيه تهديد و قد تكون الشاعر إيجابية أو سلبية و يشمل ذلك المشاعر المتنبأ لها أو المستدعاة – المدح و التشجيع: مدح أو تشجيع عمل التلميذ أو سلوكه الفكاهات(النكات) التي تخفف التوتر و تحقق هدفا و لكنها ليست على حساب تلميذ آخر، الإيماء بالرأس، أو القول نعم أو استمر يعتبر متضمنا. – تقبل أو استخدام أفكار التلميذ: توضيح أو بناء أو تطوير أو تحسين الأفكار التي يقدمها التلميذ، و يتضمن ذلك توسيع المعلم لنطاق أفكار التلميذ، و لكن حين يقدم المعلم مزيدا من أفكاره الخاصة فإنه بذلك ينتمي إلى العبد(0).
			– توجيه الأسئلة: توجيه سؤال عن محتوى أو خطوات معينة مبني على أساس أفكار المعلم بهدف أن يجيب عليه التلميذ.
	تأثير مباشر	المبادأة	– المحاضرة (الشرح أو التلقين): تقديم الحقائق أو وجهات النظر عن محتوى أو خطوات معينة، التعبير عن أفكار المعلم الخاصة يعطي تفسيراته الخاصة و تقديم شروحه الخاصة. – إعطاء التوجيهات (التعليمات): التوجيهات و التوصيات أو الأوامر، أو الأحكام التي يتوقع من التلميذ أن يذعن لها و ينفذها. – نقد السلطة أو تبريرها: العبارات التي تستهدف تغيير سلوك التلميذ من نمط غير مقبول إلى النمط المقبول، الصياح على تلميذ بالخروج(طرده)، القول عن سبب ما يفعله المعلم المرجع الشخصي المتطرف.
حديث التلميذ		الاستجابة	– حديث التلميذ– استجابة: حديث التلميذ في الاستجابة للمعلم مبادرة المعلم بالاتصال أو حث عبارة للتلميذ أو بناء موقف، حرية للتلميذ في التعبير عن أفكاره الخاصة محدودة.
		المبادأة	– حديث التلميذ– المبادأة: حديث التلاميذ الذين يأخذون فيه زمام المبادرة(الذين يبدعون ذاتيا به) التعبير عن الأفكار الخاصة، المبادأة بموضوعات جديدة، الحرية في إعطاء الآراء و الخط الفكري مثل توجيه أسئلة تدل على التفكير السليم ذاهبين إلى ما وراء الموقف الحالي الموجود
سلوك مشترك			– الصمت أو الارتباك(الفوضى): التوقف القصير، الفترات القصيرة من الصمت و فترات الارتباك التي لا يستطيع الملاحظ أن يفهم طبيعة التفاعل الذي يحدث خلالها.

جدول(01) أبعاد نظام فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي.

خلاصة الفصل:

إن الاتصال التفاعلي اللفظي عبارة عن عملية فعل و رد فعل سلوكي أساسه العلاقة التربوية في إطار النشاط التدريسي حيث يلعب دور مهم في إعطاء التعليمات و التوجيهات بالقدر الكافي الذي يسهم في توضيح الأهداف و يعزز اشتراك المتعلمين و تحقيقهم لأهدافهم.

الفصل الثالث

تقدير الذات

- تمهيد.
- مفهوم الذات.
- تعريف تقدير الذات.
- الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات.
- أنواع تقدير الذات.
- العوامل المؤثرة في تقدير الذات.
- مستويات تقدير الذات.
- مظاهر تقدير الذات.
- النظريات التي فسرت تقدير الذات.
- خلاصة الفصل.

تمهيد:

لقد احتلت الذات مكانة بارزة في النظريات الشخصية: فأهتم علماء النفس بالذات ومفهومها مما أدى إلى ظهور أبحاث متعددة بهذا الشأن .

*فقد ظهر مصطلح تقدير الذات في أواخر الخمسينيات وسرعان ما أخذ مكانته المتميزة وتشير الأكاديمية الأمريكية أن تقدير الذات لا يعتبر فطري بل يبدأ الطفل بتعلمه من خلال التعامل مع الآخرين والتفاعل مع العالم فكل الأحداث المحبة وغي المحبة لها تأثير قوي ومباشر على معتقدات الفرد الأساسية ،فكلما زادت عدد الخبرات كان التأثير الإيجابي أقوى على تقدير الذات .

1. مفهوم الذات:

1)تعريف الذات: باعتبار أن مفهوم الذات هو النواة التي تقوم عليها الشخصية ،والتي توفر المعني لإدراك الفرد لنفسه من النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية ،فإن تعريف الذات خضع للتباين بحسب وجهات نظر علماء النفس ،وذلك على النحو الأتي :

عرف ابن منظور د،ت 447 الذات بأنها الشيء ،حقيقته وخاصته. (الرزاق، 2009، صفحة 55)

وعرفها وليام جيمس: (William James) الذات على أنه (الأنا العملية بمعنى أنها مجموع ما يمتلكه الإنسان أو ما يقول أنه له من جسمه ،سماته ، أسرته ، مهنته ، سلوكاته .....الخ.

ويعرفها أيضا على أنها كل ما تنطوي عليه النفس من عناصر كيان وجداني شامل. (آخرون، 1981، صفحة 228)

الذات :

هو مصطلح نفسي يعبر عن مفهوم افتراضي يشمل جميع الأفكار والمشاعر و الاتجاهات التي يكونها الفرد عن نفسه ، و يشمل المعتقدات والقيم والقناعات والطموحات المستقبلية التي تتأثر بحد كبير بالنواحي الجسمية والعقلية و الانفعالية و الاجتماعية. (العامرية، 2014، صفحة 09)

يرى هول و لندزي المشار إليهما في أن كلمة الذات في علم النفس تحمل معنيين:

الذات كموضوع : هي اتجاهات الشخص ومشاعره ومدركاته وتقييمه لنفسه.

الذات كعملية: وهي مجموعة أنشطة من العمليات السيكولوجية كالتفكير والتذكر والإدراك التي تحمل سلوك والتوافق. (حجري، 2011، صفحة 05)

وفي الأخير نلخص الذات هو حقيقة الشيء ويشمل جميع المعتقدات والقيم والقناعات كما يعتبر الذات معتقدات الفرد حول ذاته في مختلف النواحي الجسمية والنفسية و الاجتماعية وهو بناء الأساسي الذي يرى فيه الإنسان نفسه عند تفاعله مع الآخرين.

2. تعريف تقدير الذات :

إن تقدير الذات أمر ضروري من أجل سلامة الإنسان من الناحية النفسية إضافة إلى كونه ضرورة عاطفية فبدون وجود قدر معين من تقدير الذات ، فتعد تقدير الذات من الموضوعات النفسية التي اهتم بها المختصون في علم النفس اهتماما بالغا لما له من أهمية كبيرة في دراسة الشخصية الإنسانية .فتعدد وتنوع تعريفات تقدير الذات نحاول استعراض بعض منها فيما يلي:

– **يرى كوبر سميث (1967)** : إلى أن تقدير الذات يعكس مجموعة الاتجاهات والمعتقدات التي يكونها الفرد عن نفسه عندما يواجه العالم المحيط فيما يتعلق بتوقع النجاح والفشل والقبول والقوة الشخصية ،فتقدير الذات وفق سميث يتشكل من خلال الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه متضمنا الاتجاهات التي يرى أنها تصفه على نحو دقيق. (كمال، 2017، صفحة 221)

– **ويرى بيكارد(2001)**أن مفهوم تقدير الذات من مفهوم تقييمي يعتمد أساسا على كيفية تقدير الفرد لنفسه ،ويمكن أن تكون هذه التقديرات إيجابية أو سلبية ،حيث يتأثر تقدير الذات بدرجة بلوغ المعايير والأهداف الشخصية ،وتصنيف إنجازه بأنه منخفض أو مرتفع من الأمل والأقران ،وعند المقارنات بين الفرد و الآخرين .

– **يرى معايطة 2007** : إن تقدير الذات هو التقييم العام لدى الفرد لذاته في كليتها وخصائصها العقلية و الاجتماعية و الانفعالية والأخلاقية والجسدية ،وينعكس هذا التقييم ثقته بذاته ،وشعوره نحوها وفكرته عن مدى أهميتها وتوقعاته منها كما يبدو في مختلف مواقف الحياة. (محمد ع.، 2010، صفحة 77)

تقدير الذات هو موسوعة نفسية: هو سمة شخصية تتعلق بقيمة التي يعطيها الفرد لشخصيته ،فهو يتحدد كوظيفة للعلاقة بين الحاجات المشبعة ومجمل الحاجات التي يشعر بها .

– **يعرفها سفسني** : بقوله أنه شعور بقوة وضعف الفرد وقبول ذاته وتحمل كامل مسؤولياته لتأكيد ذاته من أجل الوصول إلى أهدافه المرجوة.

– **ويعرفها عبد الرحمن :** تقدير الذات حكم الفرد أن لديه القدرات والإمكانيات المناسبة ومدى إحساسه بالنجاح وبقيمته والأهمية في الحياة . (حسيبة، 2011، صفحة 77)

ويعرف ميوجز وروريولد : تقدير الذات بأنه تقدير الفرد لقيمته والأهمية مما يشكل دافعا للتوليد مشاعر الفخر والإنجاز و احترام النفس وتجنب الخبرات التي تسبب شعور بالنقص وينبغي أن يغرس هذا الشعور في الفرد من قبل البيت والمدرسة عندما يكون عند الشخص قاعدة قوية من احترام الذات وتقديرها ينعكس ذلك على علاقته مع الآخرين وتتولد لديه الرغبة في الاستماع لهم وتقبل أرائهم ومشاعرهم وتقدير تميزهم واختلافهم عنه.

3. الفرق بين تقدير الذات ومفهوم الذات :

– **يقول ليكوبي :** حسب الإحساسات و الإدراكات المختلفة وحسب الإمكانيات المتنوعة والمتفاوتة للفرد يتكون مفهوم الذات متعدد الأوجه وحسب سوبر هذه المفاهيم المختلفة تنتظم في نسق تصاعدي يضم مجموعة كل مفاهيم الذات (كفاءات نقائص في مجالات مختلفة).ومن هذا النسق يبرز تناسق متفاوت ووحدة الشخصية .وحسب تماسك وأهمية هذه المفاهيم للذات يكون ويصدر الفرد حكما على ذاته (أي يشعر بكفاءاته ونقائصه يسمى تقدير الذات يعني مستوى الرضا أو عدم الرضا على الذات

– ج بولي (1981) تقدير الذات ينتج عن التعلق وهو شعور الفرد بأنه محبوب وله قيمة ومكانة في محيطه.

وقدم كذلك كوبر سميث 1970: تعريفا للتفرقة بين مفهوم الذات وتقدير الذات ثم إيجازه فيما يلي :

مفهوم الذات : يشمل مفهوم الشخص وأرائه عن نفسه، بينما تقدير الذات يتضمن التقييم الذي يصنفه وما يتمسك به من عادات مألوفة لديه مع اعتباره لذاته ولهذا فإن تقدير الذات يعبر عن اتجاه القبول أو الرفض ، و يشير إلى معتقدات الفرد تجاه ذاته و باختصار يكون تقدير الذات هو الحكم على مدى صلاحيته معبرا عنها بواسطة الاتجاه الذي يحمله نحو ذاته فهو خبرة ذاتية ينقلها الآخرين عن طريق التقارير اللفظية ويعبر عنها بالسلوك الظاهر وفي الأبحاث التي قام بها (فوكس 1990) ميز بين الإصلاح الوصفي .

مفهوم الذات : والإصلاح الوجداني تقدير الذات ففي تعليقه يقول :

إن مفهوم الذات يشير إلى وصف الذات من خلال استخدام سلسلة من الجمل الإخبارية مثل (أنارجل) (أنا طالب) وذلك لتكوين وصياغة صورة شخصية متعددة الجوانب .

أما تقدير الذات فيهتم بالعنصر التقييم لمفهوم الذات حيث أن الأفراد يقومون بصياغة وإصدار الأحكام الخاصة بقيمتهم الشخصية ،كما يرونها ،وببساطة فإن مفهوم الذات يسمح للفرد بأن يصف نفسه في إطار تجربة مثيرة ، أما تقدير الذات فيهتم بالقيمة الوجدانية التي يربطها الفرد بأدائه خلال هذه التجربة ويميز "**هاشميك** " بين ثلاث مصطلحات في هذا المجال الذات وتمثل الجزء الواعي من النفس على مستوى الشعوري ،ومفهوم الذات يشير إلى تلك المجموعة الخاصة من الأفكار و الاتجاهات التي تكون لدينا في أي لحظة من الزمن ،أي أنها ذلك البناء المعرفي المنظم الذي ينشأ من خبراتنا والوعي بها أما تقدير الذات فيمثل الجزء الانفعالي منها، أي أن مفهوم الذات يتضمن التعريف الذي يضعه الفرد عن نفسه أو فكرة التي يكونها عن ذاته أما تقدير الذات فهو تقييم الفرد لذاته بما فيها من الصفات. (حياة، 2010، صفحة 71)

4. أنواع تقدير الذات:

قسم علماء النفس تقدير الذات:

– 1) **تقدير الذات المكتسب** : هو تقدير الذاتي الذي يكتسبه الشخص خلال إنجازاته فيحصل على الرضا بقدر ما أدى من نجاحات فيبني التغيير الذاتي على ما يحصله من إنجازات.

– 2) **تقدير الذات الشامل:** يعود إلى الحس العام للافتخار بالذات فليس مبينا أساسا على مهارة محددة أو إجازات معينة فهو يعني أن الأشخاص الذين أخفقوا في حياتهم العلمية لا يزالون ينعمون بدفء التقدير الذاتي العام وحتى وأن أغلق في وجوههم باب الاكتساب و الاختلاف الأساسي بين المكتسب والشامل ويمكن في التحصيل والإنجاز الأكاديمي ففكرة التقدير الذاتي المكتسب تقول أن الإنجاز يأتي أولا ثم التقدير الذاتي بينما فكرة التقدير الذاتي الشامل تقول أن التقدير الذات يكون أولا ثم يتبعه التحصيل والإنجاز. (بطرس، 2008، صفحة 458)

5. العوامل المؤثرة في تقدير الذات :

يتأثر تقييم الفرد لذاته أو تقديره لذاته باعتباره مفهوما سيكولوجيا بمجموعة من العوامل لعل أهمها ما يلي :

–1) العوامل الذاتية : وهي عوامل تتعلق بشخصية الفرد ومن جميع جوانبها وتتمثل فيما يلي :

أ) صورة الجسم : وتتمثل في التطور الفيسيولوجي مثل طبيعة وشكل وحجم الجسم والسرعة والدقة في الحركة وكذا البينة الجسمية ،ولعل هذا الأمر يختلف بحسب جنس الشخص، و الصورة التي يرغب فيها فبالنسبة للرجال يتأثر الرضا عن الذات بالبنية الجسمية الجيدة ،وقوة العضلات ،بينما عند المرأة يختلف

الأمر ،فكلما كان جسم أصغر إلى حد ما عن المعتاد والرشاقة وحسن الملامح العامة وتناسق الجسم فإن ذلك يؤدي إلى الرضا عن الذات. (دويدار، 1999، صفحة 256)

و يظهر هذا حاليا في المؤسسات التعليمية فنجد أن كلا من الذكور والإناث يحرصون جميعهم على شكل جسمهم ومظهرهم الخارجي باعتباره كما سبق ذكره أحد المعايير الذاتية المهمة التي يحرص عليها المتعلم لاختلاف الجنس وذلك بما توفر من إمكانيات وقدرات.

ويقول زهران أن صورة الجسم لدى الإنسان تتأثر بخصائصه الموضوعية لجسمه كالطول والتناسق العضلي. (زهران، 1995، صفحة 430)

- **ب) القدرة العقلية:** حيث يتأثر موقف الفرد من نفسه وتقييمه لذاته بقدراته العقلية عموما ،حيث أن قدرته العقلية تمكنه من أن يقيم خبراته بشكل إيجابي أو سلبي ، فالإنسان السوي والذي يتمتع بقدرة عقلية سوية ينظر إلى نفسه بصورة إيجابية ،ويقيم خبراته بشكل إيجابي أفضل من الإنسان الذي لا يمتلك ذلك.

-ج) مستوى الذكاء :

بحيث أن مستوى الذكاء الذي يظهره الفرد داخل محيطه الاجتماعي له تأثير كبير على طبيعة التفاعل والدور الاجتماعي الذي يحاول الفرد التأكيد ذاته من خلاله ويظهر هذا بوضوح عند المتعلم داخل المدرسة مع أقرانه وزملائه ومدرسية وإدارته وبمعنى أخر فالوعي والبداهة وفهم وتحليل وتركيب المواقف تؤثر بدرجة كبيرة في تقدير الذات عند الفرد، فالشخص الذكي ينظر لنفسه بشكل أفضل من الشخص قليل الذكاء بالإضافة إلى الأحداث العائلية حيث يعمل الذكاء على إعطاء نظرة خاصة للفرد حول ذاته، كما أن هذه النظرة يساهم فيها المجتمع بصفة إيجابية أو سلبية حسب معاملة المحصلين به.

- **د) معدل النضج :** يقترن دائما النضج المبكر بتقدير الذات الإيجابي ،حيث يمكن النضج المبكر المراهق من تحمل المسؤوليات والمشاركة في النشاطات الاجتماعية والرياضية ،والتي تترك لديه صورة إيجابية عن الذات ،بعكس المتأخر بالنضج فهو يعاني من ضغوط نفسية لأنه يعامل كأنه أصغر من سنه وبأسلوب يختلف عن أبناء جيله من المبكرين بالنضج ،مما يعطي صورة سلبية عن الذات .

-هـ) النضج الجنسي: أن التبكير في النضج الجنسي له أهمية للمراهقين ،حيث يوفر لهم اطمئنانا لبلوغهم وأساس لشعورهم بالثقة، أما التأخير فيؤدي لمشاعر نقص وقد وجد فونست أن الفتيات ذوات النضج المبكر يحصلن على مفاهيم عن الذات مرتفعة و إيجابية في المراهقة المتأخرة على عكس ما كان معتقدا. (زهران، 1995، الصفحات 293-431)

2) العوامل الاجتماعية: والتي تشمل كل من:

أ) **الدور الاجتماعي** : بحيث يتأثر تقدير الفرد لذاته بالدور الذي يؤديه الفرد داخل مجتمعه، و ما يقوم به في إطار البناء الاجتماعي الذي يتمكن به من قياس العالم الخارجي الذي يحيط به، و إدراكه ماديا.
بحيث أنه هناك أهمية كبيرة للتفاعل بين الذات والدور الاجتماعي في السلوك البشري،إذ يعتبر تصور الفرد لذاته من خلال الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها من العوامل الهامة التي تساهم في تكوين مفهوم الذات ،والفرد في أدائه لسلوك الدور المنوط به يعبر عنه كجزء من ذاته.
و باعتبار أن المدرسة أحد المؤسسات الاجتماعية يمثل فيها المتعلم دور التلميذ أو الزميل الذي يحرص على تمثيلها بالوجه الإيجابي من خلال تحقيق التوافق الدراسي أو التحصيل الجيد والنجاح بمعنى أن هذه المتغيرات من شأنها أن تؤثر على طبيعة الدور الذي يلعبه التلميذ سواء مع مدرسة أو مع زملائه.
ب) **التفاعل الإيجابي** : إن التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناجحة ،تدعم الفكرة السلبية الجيدة والإيجابية عن الذات ،فالفكرة الموجبة عن الذات تفرز نجاح التفاعل الاجتماعي ويزيد من نجاح العلاقات الاجتماعية ،بمعنى أن الأثر متبادل بين القيمة التي يعطيها الفرد لذاته وبين التفاعل الاجتماعي، وهذا ما نصادفه بشكل لافت عند التلميذ مثلا خلال التفاعل الاجتماعي في المواقف التعليمية الرسمية وغير الرسمية ،فنجاحه أو فشله في توافقه ونجاحه الدراسي يؤثر بشكل مباشر على طبيعة تفاعله الاجتماعي ومكانته داخل المدرسة أو خارجها ،كما أن التفاعل الاجتماعي السليم الخالي من المواقف التهديدية يساهم في درجة تقدير الفرد لذاته ولقد بينت الدراسات مثل دراسة (.....) وغيره أن التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناضجة تعزز الفكرة السليمة عن الذات، و أن خبرات التفاعل الاجتماعي تنشأ من خلال عملية التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي.
و) الإعاقة الجسمية: لا يستطيع المعوق جسديا المشاركة بالأنشطة مما يترك أثر سلبي في مفهومه لذاته ، و إن اتجاه الآخرين نحوه يحدد إلى أي مدى تلعب الإعاقة ذلك الأثر العميق في حالة عدم القدرة على المشاركة الأصحاب في النشاطات المختلفة.
ج) **مستوى الطموح** : إن فكرة الفرد عن نفسه تؤثر في مستوى طموحه، حيث يتأثر طموح الفرد بتقديره لذاته ولكن قد يضع المراهقون الذكور أهدافا أعلى من قدراتهم ، و هنا يحدث التعارض بين أهدافهم وإنجازاتهم وفي حالة فشلهم تضعف ثقتهم بأنفسهم ويؤدي ذلك إلى تقويم منخفض للذات.
4) **العاطفة** :إن قدرة تعبير الفرد عن عواطفه يؤثر في مفهومه عن ذاته ،فبعض المراهقين يتسمون بسرعة الانفعال ويحدثون الانطباع بأنهم غير ناضجين، و بعضهم الآخر يكبحون عواطفهم ولكنهم يعبرون عنها بطريقة مقبولة اجتماعيا في اللحظة المناسبة.

ك) الخبرات النجاح والفشل : يسهم كل من النجاح وتوقع النجاح في التقدير الإيجابي للذات ،ولذلك يسلك المتعلم طرقا تؤدي للمزيد من النجاح ،أما الفشل وتوقع الفشل فيؤدي إلى الإحباط والذي يقود أحيانا إلى تكيف سلبي ولا سينا في حالة كون الدافع المحيط لدى الفرد هاما وقويا ،والذين يكون تحصيلهم الدراسي سيئا يشعرون بالنقص وتكون لديهم اتجاهات سلبية نحو الذات وفي نفس الوقت هناك دلائل قوية على أن فكرة الفرد الجيدة عن قدراته ضرورية للنجاح الدراسي.

و) القبول الاجتماعي : إن تقدير الذات والقبول الاجتماعي يتأثر ان ببعضهما البعض، فالشخص الواثق من أنه يلقى قبولا اجتماعيا يظهر ذلك في سلوكه، و تلقي مشاركته الاجتماعية قبولا، أما ذوو تقدير الذات المنخفض فإن مشاركتهم الاجتماعية أقل ثباتا و هم أقل قبولا لدى الأخريين.

ز) المقارنة : حيث يتأثر نمو الذات من خلال المقارنة،إما بمقارنة الفرد لنفسه بجماعة من الأفراد أقل منه قدرة فيزيد ذلك من قيمة نفسه أو بجماعة أعلى منه فيقلل من قيمتها ،بحيث يمكننا القول أن من أهم العوامل التي تؤثر في نمو الذات متعلقة بالمؤشرات الاجتماعية والتي لا يمكن فصل أحدها عن الآخر إذ أنها كل متكامل و تنمو الذات تكوين كنتاج للتفاعل الاجتماعي جنبا إلى جنب مع الدوافع الداخلية لتأكيد الذات .

3) **العوامل العارضة :** وتتمثل خصوصا في الظروف التي تحيط الفرد أثناء قيامه بتقدير ذاته ،فقد تتضمن هذه الظروف مثلا تنبيهات معينة تجعل الشخص المعني يراجع نفسه ويتفحص تصوراته، ويقوم بتعديل اتجاهاته وتقديراته اتجاه نفسه و اتجاه الآخرين، فقد يكون الفرد مثلا في حالة مرضية أو تحت تأثير ظروف عارضة معينة مثلا أزمات اقتصادية أو اجتماعية أو مهنية أو دراسية فهذا من شأنه أن يؤثر على الجانب و الحالة النفسية ،أما تأثير هذه الحالات على تقدير الفرد فتحدد بمدى تأثر الفرد بالنضج و درجة تكيفه معها.

د) المعايير الاجتماعية : حكم الفرد عن نفسه ،معناه أنه يحمل عن نفسه صفة من الصفات بدرجة معينة ،وبالنسبة لمعيار معين يأخذه من المجتمع من مستويات السلوك التي يحددها له انتهاج طريقة وفقا لمقتضياتها وقد ظهرت أهمية المعايير الاجتماعية خاصة المتعلقة بالجسم بالنسبة لمفهوم الذات بعد أن تثبت عن طريق الدراسات التي تمت في هذا المجال ،أن صورة الجسم والقدرة العقلية وعالها من أثر في تقييم الفرد لذاته تعتمد على معايير اجتماعية.

هـ) الخصائص والمميزات الأسرية : فالجو الأسري الذي ينشأ فيه الفرد بما فيه من خصائص ومميزات والعلاقات السائدة فيه يؤثر بالسلب أو الإيجاب على تقدير الذات ،وبخاصة التلميذ ،فإن وجد هذا الأخير

الرعاية و الاهتمام والمناخ الذي يشجعه على دراسته زاد هذا من سلامة نموه والإيجابية في طبيعة مساره التعليمي والعكس كذلك ، و كمثال بسيط عن هذا فإذا أحسن التلميذ أو أدرك أن عائلته تحرص على دراسته وتشجيعه على ذلك وهناك اتصال بين أسرته ومدرسته بخصوص حياته الدراسية هذا يزيد من تفاؤله ويزيد من تفاؤله ويزيد أيضا من دافعيته نحو الدراسة والعكس الصحيح .

– وتبين الدراسات أن والدي الأطفال ذوي تقدير الذات المرتفع يشجعون السلوك المستقل والاعتماد على النفس ويشجعون على إبداء الرأي ضمن حدود معقولة أما والدي ذو التقدير المنخفض فلا يقدرون أراء أبنائهم التقدير المناسب ويحدون من حريتهم ويكثرون من استخدام العقاب فالطفل الذي ينشأ في أسرة تحيطه بالعناية والتقبل ذلك من شأنه أن يرفع من قدراته و اهتماماته ومهاراته ،وفي ذات الوقت وبصورة مغايرة اتباع الوالدين أساليب خاطئة في التنشئة الاجتماعية ،يتسبب في معاناة الطفل ويعبر عن ذاته بالسلب فيرى نفسه منبوذ وغير موثوق فيه.

– هذه العوامل الاجتماعية وغيرها من شأنها كما ذكر سابقا أن تؤثر على التقييم الذاتي للفرد وهذا ما يؤكده إريسكون في نظرية النمو النفسي الاجتماعي في نمو الذات وتأكيدها ،خاصة في مرحلة المراهقة من خلال الدور الذي يلعبه الفرد أو التلميذ خلال التفاعل الاجتماعي في المواقف المختلفة التي يتعرض لها في حياته اليومية .

و) القبول الاجتماعي : إن تقدير الذات والقبول الاجتماعي يتأثران ببعضهما فالشخص الواثق من أنه قبولا اجتماعيا يظهر في سلوكه، وتلقى مشاركته الاجتماعية قبولا ،أما ذوو تقدير الذات المنخفض فإن مشاركتهم الاجتماعية أقل ثباتا، وهم أقل قبولا لدى الآخرين.

ز) المقارنة: حيث يتأثر نمو الذات من خلال المقارنة،إما بمقارنة الفرد لنفسه بجماعة من الأفراد أقل منه قدرة فيزيد ذلك من قيمة نفسه أو بجماعة أعلى منه فيقلل من قيمتها ،بحيث يمكننا القول أن من أهمة العوامل التي تؤثر في نمو الذات متعلقة بالمؤثرات الاجتماعية والتي لا يمكن فصل أحدها عن الأفراد إذا أنها كل متكامل ، و تنمو الذات تكوينا كنتاج للتفاعل الاجتماعي جنبا إلى جنب مع الدوافع الداخلية لتأكيد الذات. (زهران، 1995)

3) **العوامل العارضة :** وتتمثل خصوصا في الظروف التي تحيط الفرد أثناء قيامه بتقدير ذاته ،فقد تتضمن هذه الظروف مثلا تنبيهات معينة تجعل الشخص المعني يراجع نفسه ويتفحص تصوراته، ويقوم بتعديل اتجاهاته وتقديراته اتجاه نفسه ويتفحص تصوراته ،ويقوم بتعديل اتجاهاته وتقديراته اتجاه نفسه و اتجاه الآخرين، فقد يكون الفرد مثلا في حالة مرضية أو تحت تأثير ظروف عارضة معينة مثلا أزمات

اقتصادية أو اجتماعية أو مهنية أو دراسية فهذا من شأنه أن يؤثر على الجانب و الحالة النفسية ،أما التأثير هذه الحالات على تقدير الفرد فتحدد بمدى تأثر الفرد بمظاهرها ودرجة تكيفه معها.

د) المعايير الاجتماعية : حكم الفرد عن نفسه ،معناه أنه يحمل عن نفسه صفة من الصفات بدرجة معينة ،وبالنسبة لمعيار معين يأخذه من المجتمع من مستويات السلوك التي يحددها له انتهاج طريقة وفقا لمقتضياتها وقد ظهرت أهمية المعايير الاجتماعية خاصة المتعلقة بالجسم بالنسبة لمفهوم الذات بعد أن ثبت عن طريق الدراسات التي تمت في هذا المجال ،أن صورة الجسم والقدرة العقلية وعالها من تأثر في تقييم الفرد لذاته تعتمد على معايير اجتماعية .

هـ) الخصائص والمميزات الأسرية : فالجو الأسري الذي ينشأ فيه الفرد بما فيه من خصائص ومميزات والعلاقات السائدة فيه يؤثر بالسلب أو بالإيجاب على تقدير الذات ،وبخاصة التلميذ فإن وجد هذا الأخير الرعاية و الاهتمام والمناخ الذي يشجعه على دراسته زاد هذا من سلامة نموه والإيجابية في طبيعة مساره التعليمي والعكس ذلك ، و كمثال بسيط عن هذا فإذا أحس التلميذ أو أدرك أن عائلته تحرص على دراسته وتشجعه على ذلك وهناك اتصال بين أسرته ومدرسته بخصوص حياته الدراسية هذا يزيد من تفاؤله ويزيد أيضا من دافعيته نحو الدراسة والعكس الصحيح .

– وتبين الدراسات أن والدي الأطفال ذوي تقدير الذات المرتفع يشجعون السلوك المستقل و الاعتماد على النفس ويشجعون على إبداء الرأي ضمن حدود معقولة أما والدي ذو التقدير المنخفض فلا يقدرون أراء أبنائهم التقدير المناسب ويحدون من حريتهم ويكثرون من استخدام العقاب .

فالطفل الذي ينشأ في أسرة تحيطه بالعناية والتقبل ذلك من شأنه أن يرفع من قدراته و اهتماماته ومهاراته ،وفي ذات الوقت وبصورة مغايرة إتباع الوالدين أساليب خاطئة في التنشئة الاجتماعية ، يتسبب في معاناة الطفل ويعبر عن ذاته بالسلب فيرى نفسه منبوذ وغير موثوق فيه .

– هذه العوامل الاجتماعية وغيرها من شأنها كما ذكر سابقا أن تؤثر على التقييم الذاتي للفرد وهذا ما يؤكده إريسكون في نظرية النمو النفسي الاجتماعي في نمو الذات وتأكيدها ،خاصة في مرحلة المراهقة من خلال الدور الذي يلعبه الفرد أو التلميذ خلال التفاعل الاجتماعي في المواقف المختلفة التي يتعرض لها في حياته اليومية.

6. مستويات تقدير الذات:

يرى الكثير من العلماء ومن بينهم(بوش) أن تقدير الذات يتعرض لتغيرات حسب تصرفات الفرد وردود أفعاله .

فالتقدير الذات مستويات ولكل مستوى خصائص ومميزات حسب شخصيته كل فرد ، ومن بين العلماء الذين صنفوا تقدير الذات إلى مستويات نجد تصنيف "هاما شيك " المتمثل في:

- المستوى المرتفع (العالي) لتغيير الذات .
- المستوى المنخفض (المتدني) لتقدير الذات .

عرف جوزيف موتان Joseph mutin: تقدير الذات العالي بأنه الصورة الإيجابية التي يكونها الفرد حول نفسه ،إذ يشعر بأنه ناجح جدير بالتقدير وينمو لديه الثقة بقدراته لإيجاد الحلول لمشكلاته و لا يخاف في المواقف التي يجدها حوله بل يواجهها بكل إرادة.

وأظهرت الدراسات التي أجريت في مجال تقدير الذات أن الأشخاص ذو التقدير المرتفع للذات يؤكدون دائما قدراتهن وجوانب قوتهم فخصائصهم الطيبة .

- المستوى المتدني لتقدير الذات بعدة تسميات التقدير المنخفض للذات بأنه دعم رض ا الفرد بحق ذاته و رفضها.

- **زوبيدة أمزيان :** كذلك يشعر أصحاب التقدير المنخفض للذات بالإحباط ويشعرون أن تحصيلهم أقل ويعتقدون أن ذكاء الآخرين أفضل من ذكائهم ،لذلك ينتابهم الإحساس بالعجز والقلق نحو التعامل مع الآخرين كما يبدون عدوك و رضائهم عن مظهرهم العام ووزنهم .

ويشعرون بالخجل بأنهم فاشلون .....

عن هذا المنطلق يمكن تحديد السمات العامة لذوي تطوير الذات المنخفض في:

- احتقار الذات والتشاؤم.
- الميل إلى سحب أو تعديل أرائهم خوفا من سخرية الأخريين.
- عدم الشعور بالكفاية من الأدوار والوظائف.
- الشعور بالغربة عن العالم.
- الشعور بالذنب دائما.

- معنى ذلك أن تقدير الذات المرتفع هو أكثر المقاييس التي يمكن أن يستخدمها الفرد للحصول على حالة التوافق، كما يمكنه مواجهة الفشل في الحب أو العمل دون أن يشعر بالحزن أو الانهيار لمدة طويلة

،بينما يميل الفرد ذو تقدير الذات المنخفض إلى الشعور بالهزيمة حتى قبل أن يقتحم المواقف الجديدة أو الصعبة حيث أنه يتوقع فقدان الأمل المستقبل .

– كما توجد فئة من الأشخاص تقع بين هذين النوعين السابقين وهي فئة الأشخاص ذو التقدير المتوسط للذات إذ ينمو تقدير الذات من خلال قدراتهم على عمل الأشياء المطلوبة منهم ،حيث وجد (كوبر سميث 1967) أن هناك ثلاث مستويات لتقدير الذات وهي:

– أ) **المستوى المرتفع** : ويشمل من لديه درجة حالية من تقدير الذات وهم أفراد نشطين وناجحين اجتماعيا وعلميا و أكاديميا .

– **ب) المستوى المنخفض للذات** : يشمل الأفراد الضعفاء أكاديميا و اجتماعيا وغالبا ما يعانون ضغوط نفسية وعصبية و اضطرابات سلوكية .

– **ج) المستوى المتوسط** : ويقع الفرد والتقدير الذات المتوسط هذين النوعين وتكون إنجازاتهم متوسطة. (بطرس، 2008، صفحة 490)

7. مظاهر تقدير الذات:

–1) **تقدير الذات المرتفع** : إن الأشخاص الذين يتمتعون بتقدير مرتفع للذات يؤكدون دائما على قدراتهم وعلى جوانب قوتهم وخصائصهم الشخصية ،وهو أكثر ثقة بآرائهم وأحكامهم ،فالأفراد ذوي التقدير المرتفع للذات يتمتعون بمجموعة من الصفات منها:

–1) النظر إلى أنفسهم نظرة واقعية.

–2) ينظرون إلى أنفسهم كأشخاص مقبولين في المجتمع.

–3) يستطيعون أن يجحدوا نقاط قوتهم وضعفهم.

–4) لديهم قدرة كبيرة على جلب الأصدقاء وإقامة علاقات جيدة مع الآخرين.

–5) يستجيبون للتحديات ويرغبون في المحاولات الجديدة.

–6) يرغبون في المجازفة.

–7) يشعرون بالرضا عن إنجازاتهم لأنهم يشعرون بالمسؤولية إزاء النتائج.

–8) يجدون في البحث عن الحلول المشاكل والصعوبات التي تواجههم.

–9) ينسجمون مع الوسط الذي يتواجدون فيه سواء كان مدرسة أو عمل.

–ولقد أوضح مرك " Marck"أن الأفراد ذوي التقدير المرتفع للذات يكونون أقل عرضة للضغط النفسي وأكثر ثقة بالنفس، فهم يتمتعون بالكفاءة في العديد من مصطلحات مما يعزز قدراتهم وإمكانياتهم، فهم يضعون أهدافا لأنفسهم وفقا لما يودوا أن يفعلوا في حياتهم وما يرغبوا في إنجازه ما يدعم نظرتهم الإيجابية عن ذاتهم، و هذا بدوره يشكل تغذية راجعة صحيحة لتدعيم تقدير الذات لديهم.

فالفرد الذي لديه تقدير ذات إيجابي يستطيع تكوين علاقات جيدة مع المعلمين كما يكون أكثر قدرة على بناء صداقات متنوعة ومتعددة مع الزملاء ،ويتخذ من الجد و الاجتهاد أساسا لمواجهة المواقف المختلفة ،ويتميز سلوكه بالحركة والنشاط والمساهمة الحادة في الأنشطة المدرسية وذلك من أجل تحقيق أهداف الدراسية ،كما يتمتع بالثقة في النفس عند تعامله مع المواقف التعليمية المختلفة .

2) تقدير الذات المنخفض:

إن الأفراد ذوي التقدير المنخفض للذات يركزون على عيوبهم ونقائصهم وصفاتهم غير الجيدة ،وهم أكثر ميلا للتأثر بضغوط للجماعة و الانصياع لأرائها وأحكامها ويضعون لأنفسهم توقعات أذى من الواقع .

ويستجيب الأشخاص الذين لديهم تقدير متدني للذات لظروف الحياة ومتغيراتها بإحدى الطريقتين :

1) الشعور بالنقص اتجاه أنفسهم: فهم يشكون في قدراتهم، لذلك يبذلون قليل من الجهد في أنشطتهم، وهم يعتمدون بكثرة على الآخرين لملاحظة أعمالهم و غالبا ما يلومون أنفسهم عند حدوث خطأ ما.

و يمنحون الثناء الآخرين في حالة حدوث النجاح وعند الثناء عليهم يشعرون بارتباك في قبول هذا الثناء و الإطراء فالمدح يسبب لهم حرج، لأن لديهم شعور بالنقص في حياتهم وهنا الشعور السلبي مهلك لصحتهم النفسية.

2) **الشعور بالغضب والرغبة في الانتقام** : فهم غالبا ما يعانون من مشاكل في أعمالهم وفي حياتهم العامة، مما يسبب لهم في النهاية الاضطراب النفسي وعضوي و هذا من شأنه أن ينمي عندهم الرغبة في الانتقام من الآخرين. (يحياوي، 2003، صفحة 547)

8. النظريات المفسرة لتقدير الذات:

1) نظريات كارل هوروجرز:

ولقد صيغت مفاهيم هذه النظرية حسب رمضان القذافي بلغة الخبرة الذاتية التي تهتم بما يريد ؟ واشتقت من عمله كمعالج ،وتتركز هذه النظرية على البحث عن أثر الذات في الإدراك الذي يأخذه الفرد من الأحداث المؤثرة ، و الطريقة الذي يستخدم فيها عند روجرز هي جشطالت تصوري متسق منظم يتألف من إدراكات خصائص الأنا وإدراك علاقات الأنا بالآخرين، وبجوانب الحياة المختلفة، و في ارتباطها بالقيم المتعلقة بهذه الإدراكات.

– إن فكرة الشخص عن نفسه وفكرته عن علاقته بالآخرين التي تنبثق من تفاعله الاجتماعي فتصبح بالتدريج صفة مميزة لذاته وتؤثر على إدراكه وسلوكياته ،فهدف الفرد هو الميل إلى تحقيق ذاته وذلك من خلال تقييمه لها على أساس خبراته وبالتالي فهو يقسم هذه الخبرات إلى خبرات سلبية وأخرى إيجابية

2) نظرية روزنبرج:

تدور الأعمال روزنبرج حول محاولته دراسة لمن ارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته ،وذلك من خلال المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط به قد أهتم بصفة خاصة ينقسم المراهقين لدواتهم ،وأوضح أنه عندما نتحدث عن تقدير المرتفع للذات فنحن نعني أن الفرد يحترم ذاته ويقيمها بشكل مرتفع بينما تقدير الذات المنخفض أو المتدني يعني رفض الذات أو عدم الرضا، عنها لذلك نجد أن أعمال روزنبرج قد دارت حول دراسة نمو ارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته وسلوكه من زاوية المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي بالفرد ،وقد اهتم روزنبرج بتقييم المراهقين لدواتهم ووضع دائرة اهتمامه بعد ذلك بحيث شملت ديناميكيا تطور صورة الذات الإيجابية في مرحلة المراهقة ، و اهتم بالدور الذي تقوم به الأسرة وأساليب السلوك الاجتماعي للفرد مستقبلا والمنهج الذي استخدمه روزنبرج هو الاعتماد على مفهوم الاتجاه باعتباره أداة محورية ترتبط بين السابق واللاحق من الأحداث والسلوك و اعتبر " روزنبرج" أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه وطرح فكرة أن الفرد يكون اتجاهات نحو كل الموضوعات،التي يتعامل معها ويخبرها وما الذات إلا أحد هذه الموضوعات ويكون الفرد نحوها اتجاها لا يختلف كثيرا عن الاتجاهات التي يكونها نحو الموضوعات الأخرى ولو كانت أشياء بسيطة يود استخدامها، و لكنه فيما يعد عاد وأعترف بأن اتجاه الفرد نحو ذاته يختلف ولو من الناحية الكمية عن اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى، بمعنى ذلك أن (روزنبرج) يؤكد على أن تقدير الذات هو يعبر عن اتجاه الاستحسان أو الرفض.

3) **نظرية كوبر سميث :**

أعمال كوبر سميث تمثلت في دراسته بتقدير الذات عند أطفال ما قيل المدرسة ويرى أن تقدير الذات يتضمن كلا من عمليات تقييم الذات وردود الأفعال و الاستجابات الفاعلية، وعلى عكس روزنبرج لم يحاول كوبر سميث أن يربط أعماله في تقدير الذات بنظرية أكبر وأكثر شمولا ولكنه ذهب إلى أن تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب ،ولذا فإن علينا ألا نتعلق داخل منهج واحد أو مدخل واحد معين لدراسته،بل علينا أن نستفيد منها جميعا لتفسير أوجه المتعددة لهذا المفهوم .

ويؤكد كوبر سميث بشدة على أهمية تجنب فرض الفروض غير الضرورية ،وينقسم التعبير الفرد عن تقديره لذاته إلى قسمين :

التغيير الذاتي : وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها.

التعبير السلوكي : وهو يشير إلى الأساليب السلوكية التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته، تكون متاحة للملاحظة الخارجية .

ويتميز كوبر سميث بين نوعين من تقدير الذات، تقدير الذات الحقيقي ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم غير ذو قيمة ،وفد افترض في سبيل ذلك أربع مجموعات وهي : النجاحات والقيم والطموحات والدفاعات، وقد بين هناك ثلاثة من حالات الرعاية الوالدية تبدوا له مرتبطة بنمو المستويات الأعلى من تقدير الذات :وهي تقبيل الأطفال من جانب الآباء ، وتدعيم السلوك الأطفال الإيجابي من جانب الآباء و لاحترام مبادرة الأطفال وحريتهم في التعبير من جانب الآباء .

4) **نظرية ريلز :**

تفترض نظرية" ريلز " أن تقدير الذات ينشأ ويتطور بلغة الواقع الاجتماعي للمحيط الذي يعيش فيه الفرد، لذا ينظر زيلر على تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية ،ويؤكد أن تقييم الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته ويلعب دور المتغير الوسيط، أو أنه منطقة متوسطة بين الذات والعالم الواقعي وعلى ذلك هو العامل الذي يحدد نوعية المتغيرات التي ستحدث في التقييم الفرد لذاته تبعا لذلك .

تقدير الذات" لريلز: فمفهوم يرتبط بين تكامل الشخصية من الناحية وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من ناحية أخرى ولذلك فإنه افترض أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من تقدير الذات ، وهذا يساعدها في أن تؤدي وظائفها بدرجة عالية من كفاءة في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه ، إن تأكيد" زيلز" على العالم الاجتماعي جعله يساهم مفهومه ويوافقه النقاد على ذلك بأنه تقدير

الذات الاجتماعي ، وقد أدعية أن المناهج أو المداخل الأخرى في دراسة تقدير الذات لم تعطي العوامل الاجتماعية حقها في نشأة ونمو تقدير الذات.

5) **النظرية السلوكية:**

يشير رواد المدرسة السلوكية إلى أن التوافق النفسي المطلوب لذات سليمة عملية مكتسبة عن طريق التعلم والخبرات التي يمر بها الفرد ، والتعزيز والتدعيم لهما دور مهم في تنمية التقدير الإيجابي لذات الفرد وتوافق النفسي الفعال بدوره يغبر عن تقدير الذات المرتفع والعكس صحيح . لقد أكدت النظرية السلوكية بصفة عامة على أن الفرد ملتقي ومستجيب للمثيرات البيئية فتقدير الذات لدى الفرد هو نتاج لتفاعل خبراته مع البيئة ومتطلباتها، فالبيئة هنا لها تأثير قوي على السمات الشخصية للفرد بما فيها تقدير الذات.

6) **النظرية العرفية:**

ركز أتباع هذه النظرية على العمليات الفكرية المعرفية ،وركز كيلي و ديجوري على الأبعاد المعرفية وأكد ديجوري على الطريقة التي يقيم بها الأفراد أنفسهم ودور الكفاية كأحد مظاهر تقدير الذات ويعرف الكفاية الذاتية بأنها الإحساس بقدرة الفرد على إنتاج وتنظيم الأحداث في حياته ،وأن الكفاية الذاتية المنخفضة تخفض العلاقة بين الفرد وذويه وبالتالي تنقص من نمو الفرد وتجعل من تقديره لذاته منخفضا. (الحاج، 2015، الصفحات 103-107)

خلاصة الفصل:

نستخلص مما سبق أن تقدير الذات لا يولد معا الإنسان بل يكتسبه من خلال تجاربه في الحياة، لذلك يمكن القول أن تقدير الذات يكتسب التلميذ بصيرة لأفكاره وسلوكه اتجاهه ويساعده على حل مشكلاته واكتساب طرق النجاح في مشواره الدراسي والمهني.

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.

تمهيد.

i. **الدراسة الاستطلاعية.**

أولا: المجال الجغرافي للدراسة.

ثانيا: عينة الدراسة.

ثالثا: مدة الدراسة.

رابعا: أدوات و تقنيات البحث الدراسة الاستطلاعية.

1. **الدراسة الكمية:**

أ -استبيان التفاعل اللفظي.

- كيفية بناء الاستبيان.

ب -اختبار تقدير الذات.

- كيفية بناء الاختبار.

خامسا: الخصائص السيكومترية للأداة.

حساب الصدق.

حساب الثبات.

ii. **الدراسة الأساسية.**

- ملاحظة.

- منهج الدراسة.

- الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة الأساسية:

1. النسب المئوية.
2. معامل الارتباط إيبرسون.
3. معامل الثبات ألفا لكرومباخ.
4. اختبار"ت" لعينتين مستقلتين.

تمهيد:

يتعرض هذا الجانب من الدراسة الميدانية وصفا للإجراءات المتبعة بغرض تحقيق أهداف البحث من خلال التعرض إلى منهج الدراسة الاستطلاعية و مجتمع الدراسة و عينتها أدوات جمع البيانات و كيفية معالجتها إحصائيا أي الإجراءات التي استخدمت للتأكد من الخصائص السيكومترية من الصدق و الثبات بالنسبة لمقياس التفاعل اللفظي و اختبار تقدير الذات لكوبر سميث .copper smith

خلال هذه المرحلة قامت الطالبة الباحثة بتطبيق أدوات القياس للتأكد من صلاحية تطبيقها و تحديد الصعوبات و المشاكل المتعلقة بالفهم و صياغة اللغوية للفقرات من أجل تبسيطها و إعادة صياغتها و جعلها في متناول التلاميذ المفحوصين، و خاصة و نحن نتعامل مع عينة تتمثل في تلاميذ المستوى الأول من التعليم الثانوي مما يستدعي ببساطة الأفكار و العبارات التي يستوعبها التلاميذ بكل سهولة، و للتأكد من أن الفرضيات و العبارات التي تم طرحها هي فرضيات إجرائية يمكن التحقق منها بقبولها أو برفضها، كما كان هدف هذه الدراسة هو كيفية تجاوز الصعوبات التي يمكن أن تظهر أثناء هذه الدراسة الأساسية.

i. الدراسة الاستطلاعية.

1 -المجال الجغرافي للدراسة:

أجريت الطالبة الباحثة دراستها الاستطلاعية بثانوية عبد الباقي بن زيان الشعاعي سيدي علي بمستغانم و تم اختيار هذه الثانوية بطريقة مقصودة لعدة اعتبارات منها:

- التسهيلات المقدمة للباحث لإجراء بحوث ميدانية داخل هذه الثانوية.
- وجود طاقم تربوي و إداري مساعد و متفاهم.
- زاولت الطالبة الباحثة دراستها في هذه الثانوية.

2 -مكان الدراسة:

تقع ثانوية عبد الباقي بن زيان الشعاعي بمدينة سيدي علي ولاية مستغانم، أنشأت الثانوية سنة 2001 و افتتحت سنة 2002 مساحتها حوالي 10150م^2 ، تحتوي هذه المؤسسة على 01 حجرة دراسية، 04 مخابر، ملعب، مكتبة، ساحتين، مرقدين و 10 مكاتب إدارية كما تحتوي على 5945 وثيقة.

يبلغ عدد الأساتذة 52 أستاذ و أستاذة و 597 تلميذ و تلميذة، بينما الإداريين فبلغ عددهم 35 موظف إداري، أما عن نظام المؤسسة فيعتمد على النظام الداخلي و النصف داخلي و الخارجي.

3 مدة الدراسة:

حرصا على أهمية الدراسة الاستطلاعية قامت الطالبة الباحثة بإجراء هذه المرحلة من البحث الميداني و التي تمثلت فيما يلي:

- **المرحلة الأولى:** من 2020/02/13 إلى 2020/02/20.

تمت فيها الطالبة الباحثة بإجراء لقاءات و اتصالات مع الطاقم الإداري و التربوي و كذا مجموعة من الأساتذة و التلاميذ.

- **المرحلة الثانية:**

تعذر الأمر أن الطالبة الباحثة في هذه المرحلة لم تتم البحث الميداني لأن المؤسسات التعليمية أغلقت يوم 12 مارس 2020 و هذا راجع للظروف الصحية التي يمر بها العالم بوجه عام و الجزائر بوجه خاص جراء وباء كورونا فقد تعذر علينا أن نقوم بالدراسة في ظروف عادية.

4 حجم العينة و مواصفاتها:

- **حجم العينة:**

مجتمع الدراسة الاستطلاعية من 38 تلميذ و تلميذة منهم 16 تلميذة و 21 تلميذ ينتمون كلهم إلى شعبتين مختلفتين علميين و أدبيين.

- **مواصفات العينة:**

تبين الطالبة الباحثة توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المتغيرات الكمية و النوعية.

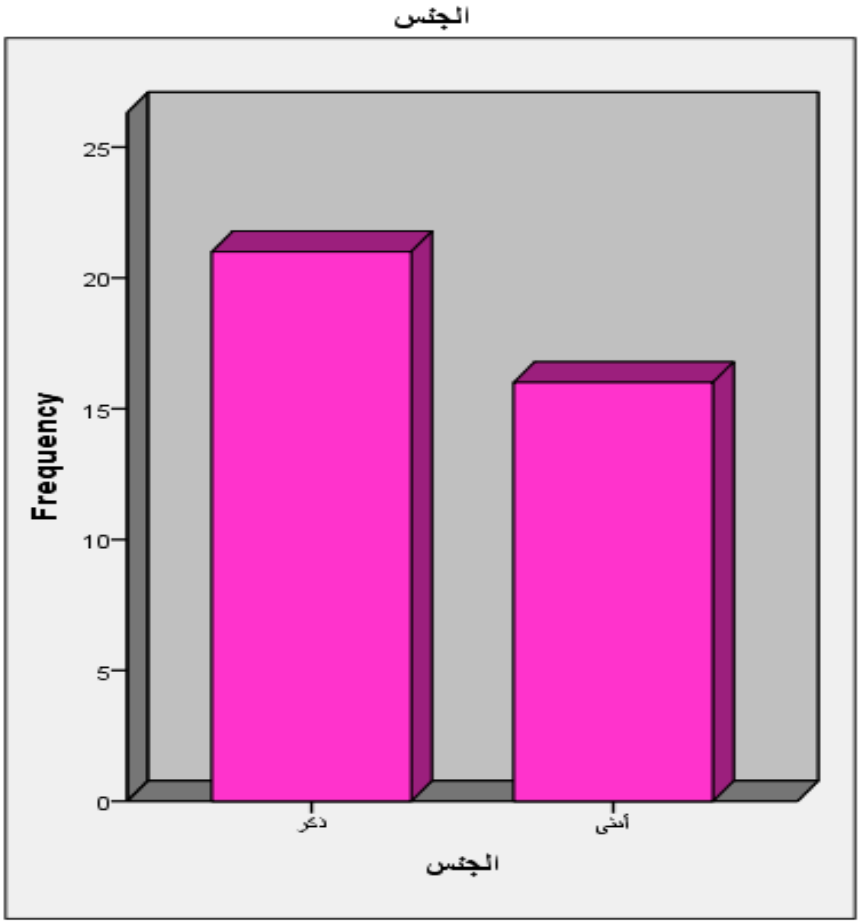
1 – من حيث الجنس:

الجنس					
		تكرار	النسبة	النسبة المئوية الصالحة	النسبة التراكمية
صالح	ذكر	21	56,8	56,8	56,8
	أنثى	16	43,2	43,2	100,0
	المجموع	37	100,0	100,0	

جدول رقم (02) يبين توزيع عينة الدراسة حسب الجنس.

التعليق:

من خلال الجدول أعلاه والذي يمثل خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية وهذا حسب النوع (الجنس) نجد أن عدد الذكور أكبر من عدد الإناث، حيث بلغ عدد الذكور 21 تلميذا بنسبة تقدر بـ 56,8 %، بينما الإناث فكان عددهم 16 تلميذة وهو ما نسبته 43,2 %.



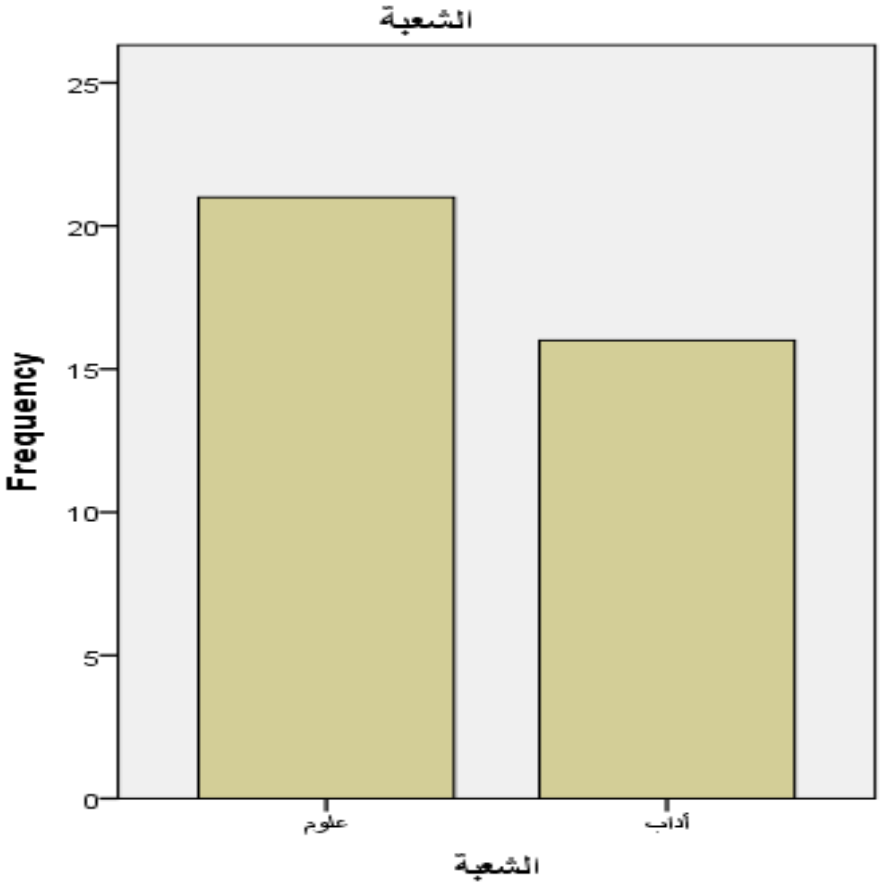
شكل رقم (05) أعمدة بيانية تمثل توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.

2 من حيث الشعبة الدراسية:

الشعبة					
		تكرار	النسبة	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
الصالح	علوم	21	56,8	56,8	56,8
	أداب	16	43,2	43,2	100,0
	المجموع	37	100,0	100,0	

جدول رقم (05) يبين توزيع عينة الدراسة حسب الشعبة

التعليق: من خلال الجدول أعلاه و الذي يمثل خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية و هذا حسب الشعبة نجد أن عدد العلميين أكبر من الأدبيين حيث بلغ عدد العلميين 21 بنسبة تقدر 56.8% بينما الأدبيين فكان عددهم 16 و هو ما نسبته 43.2%.



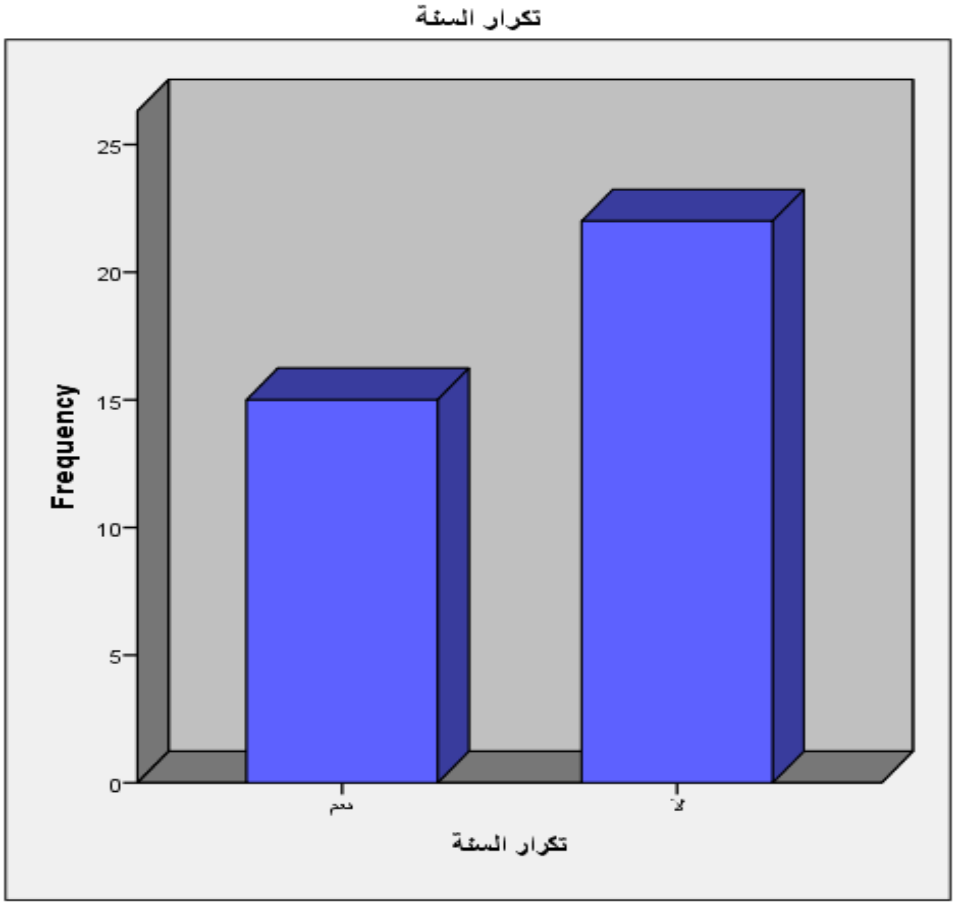
شكل رقم (06) أعمدة بيانية تمثل توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الشعبة

3 من حيث تكرار السنة الدراسية:

تكرار السنة					
		تكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية الصالحة	النسبة التراكمية
صالح	نعم	15	40,5	40,5	40,5
	لا	22	59,5	59,5	100,0
	المجموع	37	100,0	100,0	

جدول رقم (03) يبين توزيع عينة الدراسة حسب تكرار السنة

التعليق: من خلال الجدول المبين أعلاه و الذي يمثل خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية و هذا حسب تكرار السنة نجد أن نسبة المعيدين أقل من الناجحين حيث بلغ عدد المعيدين 15 بنسبة تقدر ب: 40% بينما بلغ عدد الناجحين 22 و هو ما نسبته 59.5%



شكل رقم (07) أعمدة بيانية تمثل توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب تكرار السنة.

5. أدوات القياس و خصائصها السيكومترية:

الاستبيان التفاعلي اللفظي:

الاستبيان التفاعلي اللفظي ما بين المدرس و التلاميذ بداخل القسم يعتبر هذا الاستبيان من أكثر طرق جمع المعلومات البحثية شيوعا و استعمالا في البحوث السلوكية و يمكن تعريف الاستبيان بأنه أداة لتجميع البيانات ذات صلة بمشكلة بحثية معينة، و استكشاف آراء الناس حول الموضوع المحدد، فهو يتضمن مجموعة من الأسئلة أو الفقرات أو البنود أو الجمل الخبرية أ, العبارات المكتوبة و كما نرى هناك عدة تسميات يعبر المجيب عن الأجوبة كتابيا و بطريقة يحددها الباحث حسب أغراض البحث. (النجار، 2010)

كيفية بناء الاستبيان:

ملاحظة: تم الحصول على هذا الاستبيان من دراسة سابقة للدكتور "قنيش سعيد" أستاذ بجامعة مستغانم من تخرجه للدكتوراه سنة 2010 و هو المشرف على مذكرتي الموسومة بعنوان: **التفاعل اللفظي و علاقته بتقدير الذات و التحصيل الدراسي** ، لدى عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي، تم تطبيقه في بيئة عربية جزائرية بمدينة وهران و محكم من طرف الأساتذة المحكمين للتعليم العالي: د.ماحي إبراهيم، د. قادري حليمة، د. قويدري مليكة، د. زروالي لطيفة، د.لصقع حسنية.

و انطلاقا من هذا فحسب فلاندرز تتوزع أبعاد التفاعل على المحورين كما يلي:

1 حديث المدرس:

أ. تقبل المشاعر.

ب. التشجيع.

ت. تقبل و استخدام أفكار التلاميذ.

ث. توجيه الأسئلة.

ج. إعطاء التوجيهات و التعليمات.

ح. نقد السلطة أو تبريرها.

2 حديث التلميذ:

أ. الاستجابة.

ب. المبادأة.

محور حديث المدرس: و يشتمل الأبعاد الستة حيث كلام المدرس محروص بالمناطق السلوكية اللفظية البناءة أو غير البناءة في نظر التلميذ حيث أن تقدير ذاته متعلقة بمبدأ استعمال الأبعاد هذه و بنوعية أسلوب المحادثة بالصف الدراسي، حيث أن المدرس هو المسؤول الأول على المناخ الصفي و تم تصويبها على الترتيب التالي:

1. تقبل المشاعر.
2. التشجيع.
3. توجيه الأسئلة.
4. إعطاء التوجيهات و التعليمات.
5. نقد السلطة أو تبريرها.

محور حديث التلميذ: و يشمل بعدين و لكل بعد منطقتين:

1. بعد الاستجابة.
2. بعد المبادأة(المبادرة).

طريقة التصحيح : حيث حددت الطالبة الباحثة طريقة الإجابة على الفقرات الإستبيان و استعملت طريقة (نيكرت) في هذا الإستبيان.

البدائل كانت على الشكل التالي:

1 موافق 2- موافق بشدة 3- غير موافق 4- غير موافق بشدة

عند الفقرات الموجبة في اتجاه الخاصية أوافق بشدة

أوافق بشدة 4 درجات

أوافق 3 درجات

غير موافق 2 درجات

غير موافق بشدة 1 درجة

بالنسبة للفقرات السالبة في عكس اتجاه الخاصية :

أوافق بشدة 1 درجة

أوافق 2 درجات

غير موافق 3 درجات

غير موافق بشدة 4 درجات

3. قياس الصدق و الثبات:

1 - الصدق:

بعد قيام الباحثة بتفريغ جملة الاستمارات التي قام بالإجابة على عباراتها أفراد العينة والمقدر عددهم 37 مفردة، تم تفريغ الإجابات على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS V20) وتم الحصول على النتائج التالية:

العبارة	معامل الارتباط	الدلالة	العبارة	معامل الارتباط	الدلالة
1	0,364*	دال عند 0,05	**15**	0,347*	دال عند 0,05
2	0,202	غير دال	**16**	0,578**	دال عند 0,01
3	0,893**	دال عند 0,01	**17**	0,200	غير دال
4	0,298	غير دال	**18**	0,615**	دال عند 0,01
5	0.288	غير دال	**19**	0,287	غير دال
6	0,137	غير دال	**20**	0,348*	دال عند 0,05
7	−0,207	غير دال	**21**	0,329*	دال عند 0,05
8	−0,108	غير دال	**22**	0,499**	دال عند 0,01
9	0,335*	دال عند 0,05	**23**	0,431**	دال عند 0,01
10	0,475**	دال عند 0,01	**24**	0,323	غير دال
11	0,418*	دال عند 0,05	**25**	−0,228	غير دال

12	0,318	غير دال	**26**	0,287	غير دال
13	0,552**	دال عند 0,01	**27**	0,299	غير دال
14	0,423**	دال عند 0,01	**28**	0,360*	دال عند 0,05

*** جدول رقم (04) يبين معامل الارتباط بيرسون بين الفقرات والدرجة الكلية للاستبيان.**

دال عند مستوى الدلالة 0,01 ** دال عند مستوى الدلالة 0,05

التعليق: من خلال الجدول أعلاه يتضح وجود ارتباطات مختلفة بين كل فقرة والدرجة الكلية لاستبيان الاتصال التفاعلي اللفظي، حيث هناك فقرات دالة عند مستوى الدلالة 0,01، وأخرى دالة عند مستوى الدلالة 0,05، ومنها ما هي غير دالة.

فبالنسبة للفقرات غير الدالة يتم استبعادها وهذا لغرض حساب الثبات للاستبيان.

2 - الثبات:

الإحصائيات الموثوقية	
الرقم من العناصر	ألفا كرونباخ
16	,607

جدول رقم (05) يبين معامل الثبات ألفا لكرومباخ لاستبيان الاتصال اللفظي التفاعلي لمتغير الجنس.

4. الأسلوب الإحصائي المستعمل في الدراسة:

اختبار تقدير الذات: (كوبر سميث):

الاختبارات وسيلة من الوسائل الهامة لجلب المعلومات و التي يعول عليها لقياس قدرات المتعلمين و يعرف الاختبار بأنه مجموعة من المثيرات (أسئلة شفوية أو كتابية أو صور أو رسوم أعدت لتقيس كمية سلوك ما و الاختبار يعطي بدرجة أو قيمة أو رتبة ما للمفحوص كما يعرفه الصامدي و آخرون بأنه طريقة عملية منظمة لقياس السمة من خلال عينة من السلوكات الدالة عليها. (النجار، 2010)

و تستخدم الاختبارات في مجال التربية و التعليم في الكشف عن قدرات التلاميذ و التعرف عن مشكلاتهم و تشخيص جوانب القوة و الضعف لديهم و قياس ذكائهم و ميولهم، و في عمليات توجيههم و إرشادهم و التنبؤ بسلوكهم أو ممارستهم ، أما اختبار تقدير الذات الخاصة بالصورة المدرسة فهو محدد من طرف نوعية التفاعل اللفظي فحسب نظرة الباحث و معاشه اليومي لمهنة التدريس بالجامعة و بمؤسسات تعليمية خاصة، و يتكون اختبار كوبر سميث من 58 فقرة تصف مشاعر الفرد و آراء و ردود أفعاله و ذلك من خلال إجابته على فقرات المقياس بوضع علامة "*" على عبارة تنطبق أو لا تنطبق .

و في أول مرة تم تصميم صيغة مدرسية أصل بعد الدراسة الشاملة للعامل تغيرات الذات التي قام بها كل من دامونز روجرز 1954و الذي يحتوي على 50 فقرة حيث استمدت جذورها و هذا البعد تركيبها و تعديلها و حذف فقرات غير مناسبة الغامضة و التي تكررت و إعادة صياغة البحث الآخر ثم انتقاء 50 فقرة و هذه تقيس 04 ميادين اجتماعية أسرية شخصية و المدرسية و هذا الاختبار اتجاه تقييمي نحو الذات في مجال الميادين المذكورة أعلاه.

حيث يشير كوبر سميث 1984 إن تقدير الذات هو التعبير عن اعتقادات الفرد لقدرته و مواءمته و إصراره للنجاح و بقيمته الاجتماعية و الشخصية التي تترجم بتيني الاتجاهات للتعامل مع مواقف الحياة الاجتماعية كانت أسرية أو مهنية في نفس الاتجاه.

"مصطفى فهمي 1979" يعرف التقدير الذات وهو يعرف تعريف الذات هو عبارة عن اتجاه يعبر بيه عن إدراكه لنفسه وعن قدرته نحو كل ما يقوم به من النشاطات و تصرفات.

أما روجرز فسيفسر تقدير الذات بخبرة التي يكتسبها إنسان في مسايرة الحياة من جهة و بقى الفكرية التي ولد بها مزود بها من جهة أخرى.

طريقة التصحيح:

فيما يتعلق بإعطائه الأوزان يمكن الحصول على درجة فعل الاختبار لاتباع الخطوات التالية:

1. إذا كانت إجابة التلميذ تنطبق على الفقرة الموجبة تمنحه درجة اثنان، و إذا كانت إجابته لا تنطبق تمنحه درجة واحدة.
2. إذا كانت إجابة التلميذ تنطبق على الفقرة السالبة تمنحه درجة واحدة أما إذا كانت إجابته لا تنطبق تمنحه اثنان.

أبعاد الاختبار و فقراته:

- تتكون أدوات القياس من فقرات عددها 50 فقرة موزعة على 04 أبعاد فأخذت بعدا واحدا و هو البعد المدرسي الموضح في الجدول التالي:

الأبعاد	رقم الفقرة	المجموع
تقدير الذات المدرسي	2،17،23،31،34،38،41،47	8

جدول (06) يوضح توزيع الفقرات لاختبار تقدير الذات على البعد المدرسي.

فقرات الاختبار المصاغة في اتجاهين الإيجابي و السلبي و الواقع ثلاث فقرات موجبة و خمس فقرات سالبة و هي مبينة في التفاصيل حسب البعد في الجدول التالي:

البعد	الفقرات الموجبة	الفقرات السالبة
البعد المدرسي	**38-34-31**	**2.17.23.41.47**

جدول (07) يوضح الفقرات الموجبة و السالبة لكل بعد من اختبار تقدير الذات المدرسي(كوبر سميث)

ثانيا: قياس الصدق و الثبات.

1 الصدق:

بعد تفريغ إجابات الاستبيان على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS V20) تم الحصول على النتائج التالية:

العبارة	معامل الارتباط	الدلالة
1	0,385*	دال عند 0,05
2	0,307	غير دال
3	0,413*	دال عند 0,05
4	0,118	غير دال
5	0,342*	دال عند 0,05
6	0,492**	دال عند 0,01
7	0,106	غير دال
8	0,435**	دال عند 0,01

جدول رقم (08) يبين معامل الارتباط بيرسون بين الفقرات والدرجة الكلية للاستبيان.

* دال عند مستوى الدلالة 0,01 ** دال عند مستوى الدلالة 0,05

التعليق: من خلال الجدول أعلاه يتضح وجود ثلاث فقرات ليس لها ارتباط بالدرجة الكلية للاستبيان و يتم استبعادها لحساب الثبات للاستبيان.

2 الثبات:

الإحصائيات الموثوقية	
الرقم من العناصر	ألفا كرونباخ
6	,610

جدول رقم (09) يبين معامل الثبات ألفا لكرومباخ لاستبيان تقدير الذات.

ii. الدراسة الأساسية:

1. ملاحظة:

لقد تم استثمار نتائج و بيانات الدراسة الاستطلاعية و هذا راجع للظروف الصحية التي يمر بها العالم كلهو الجزائر متمثلة في جائحة كورونا لقد تعذر الأمر أن نقوم بالدراسة الأساسية كان في ظروف صعبة. و هذا لقيامنا بالماستر المدرسي فقط.

بما أنه قد تم استنتاج نتائج الدراسة الاستطلاعية فنذكر أن عينة الدراسة بلغت 37 تلميذ و تلميذة منهم 21 ذكور و 16 إناث موزعة على 56.08 % ذكور و 43.02% إناث. و من ثم تمت هذه الدراسة بثانوية عبد الباقي بن زيان الشعاعي دائرة سيدي علي ولاية مستغانم.

2. منهج الدراسة:

يتوقف تحديد المنهج المتبع من قبل الطالبة الباحثة على طبيعة الموضوع المدروس و لقد رأينا أن المنهج الوصفي التحليل هو الملائم لإجراء بحثنا الميداني و يمكن تعريفه أنه استقصاء ينصب على ظاهرة نفسية اجتماعية كما هي موجودة في الواقع بعد تشخيصها و كشف جوانبها و تحديد العلاقة بين عناصرها لأننا بصدد تشخيص ظاهرة موضوع البحث و جوانبها و ذلك جميع البيانات و تدوينها إضافة إلى تفسيرها و معرفة العلاقات الموجودة بين هذه الظاهرة و غيرها من الظواهر المتشابهة و مقارنتها يجب أن تكون عليها للتعرف على سبب حدوث المشكلة و طريقة حلها ووضع التنبؤات المستقبلية للأحداث. (شفيق،، 1998).

3. الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة الأساسية:

إن الإحصاء هو مجموعة من المناهج الكمية المستعملة للتمكن من الوصول إلى الحكم الجيد و الرأي السديد الأقرب للصواب مقابل للظن أو هو بإيجاز دراسة أرقام الحوادث و علاقتها. (حليمي، 1993)

و يمكّن الإحصاء في مجال علم النفس و علوم التربية الباحث من السلوك من خلال ما يجريه من معالجات إحصائية للبيانات التي يجمعها من خلال التطبيق لدراسته على عينة البحث. (النيل)

ومن أجل معالجة البيانات المتحصل عليها و تصنيفها تصنيفا إحصائيا لتفسيرها و الاستفادة منها استخدمنا مجموعة من الأساليب الإحصائية و ذلك بالعتماد على استخدام البرنامج الحسابي للحزمة

الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) و هذا للوصول إلى التحقق من فرضيات الدراسة و تحقيق أهداف البحث، و بالنسبة للتقنيات المستخدمة في ذلك استخدمنا:

1. **النسب المئوية:** ز ذلك لحساب المتغيرات الكمية كالسن و الجنس و الشعب و هذا لمعرفة مدى التجانس أو اختلاف أفراد العينات الدراسة حول المواصفات المذكورة
2. **معاملة ارتباط بيرسون:** يستخدم في حالة التأكد من وجود العلاقة الخطية بين متغيرين في حالة البيانات الكمية المستخرجة من مقياس المسافات المتساوية. $R = \frac{N(\sum * y) - (\sum *)(\sum \quad)}{\sqrt{[n\sum 2 - (\sum x)2][n\sum y2 - (\sum y)2}}$
3. **معامل الثبات ألفا لاكرومباخ:** يستخدم لحساب المعاملات الموثوقة لأدوات المسح و يستخدم لتقدير الثبات من خلال الاتساق الداخلي عندما تكون الدرجة موثوقة كبيرة ذلك يعني أن النتائج تؤدي إلى نتائج مماثلة عندما يعيد الشخص نفسه إجراء الاستبيان.
4. **اختبار "t" لعينتين مستقلتين:** يستخدم هذا الاختبار الإحصائي في حالة التأكد من الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطس عينتين. (الحفيظ، 1993)

الفصل الخامس

تفسيرالنتائج

- عرض و مناقشة نتائج الفرضية الأولى.
- عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثانية.
- عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.

تفسير نتائج الدراسة من خلال الدراسات السابقة.

1 – عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا ما بين متغير الاتصال التفاعلي اللفظي و متغير تقدير الذات المدرسي لدي تلاميذ سنة أولى ثانوي.

الارتباطات			
		مجموع عبارات الاستبيان الأول	مجموع عبارات الاستبيان الأول
مجموع عبارات الاستبيان الأول	**إرتباط بيرسون**	1	,057
	سيج. (2-الذيل)		,736
	العدد	37	37
مجموع عبارات الاستبيان الأول	ارتباط بيرسون	,057	1
	سيج. (2-الذيل)	,736	
	العدد	37	37

جدول رقم (10) يبين معامل ارتباط بيرسون بين أداتي الدراسة.

التعليق: يوضح الجدول أعلاه معامل الارتباط بيرسون بين أداتي الدراسة وهذا لغرض البحث في العلاقة الارتباطية بين الأداتين، حيث يتبين عدم وجود علاقة ارتباطية من خلال النتائج المعروضة؛ إذ بلغ معامل الارتباط بيرسون 0,057 وهو معامل ارتباط ضعيف جدا وليس له دلالة إذ بلغت دلالة معامل الارتباط 0,736.

2 – عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية: توجد فروق دالة إحصائيا في الاتصال التفاعلي اللفظي باختلاف الجنس لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي لدائرة سيدي علي ولاية مستغانم.

بعد قيام الباحثة بتفريغ إجابات المتعلمين على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، وكذا اعتمادها الأساليب الإحصائية المناسبة للوصول إلى نتائج تفضي إلى قبول أو رفض الفرض البحثي، كانت النتائج المتحصل عليها كالتالي:

إحصائيات المجموعة					
	الجنس	العدد	المعنى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
الاتصال اللفظي التفاعلي	ذكر	21	41,9524	4,05557	,88500
	أنثى	16	40,9375	5,87048	1,46762

جدول رقم (11) يبين معامل متوسطات استبيان الاتصال اللفظي التفاعلي لمتغير الجنس.

التعليق: يوضح الجدول متوسطات استبيان الاتصال اللفظي التفاعلي باختلاف الجنس، حيث يتضح أن عينة الذكور قوامها 21 تلميذا ومتوسطها الحسابي 41,95 بانحراف معياري قدره 4,06، بينما الإناث فعددهن 16 تلميذة بمتوسط حسابي قدره 40,94 وانحراف معياري قدره 5,87.

اختبار عينات مستقلة										
		اختبار ليفين للمساواة في الفروق		اختبارt للمساواة في الوسائل						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	الفروق	الفروق الفردية	95%فاصل الثقة للاختلاف	
									Lower	Upper
استبيان الاتصال اللفظي التفاعلي	الفروق المتساوية	1,220	,277	,622	35	,538	1,01488	1,63138	-2,29699	4,32675
	الفروق الغير المتساوية			2,59	25,376	,559	1,01488	1,71380	-2,51212	4,54188

جدول رقم (12) يبين اختبار ليفن للفروق.

التعليق: من خلال الجدول الذي يمثل اختبار ليفن لقياس التجانس نجد أن قيمة ت قد بلغت 0,622 بدرجة حرية 35 درجة وهي غير دالة عند مستوى الدلالة 0,05، وهنا تعتمد الباحثة القيم في حالة عدم التجانس.

من النتائج المستنتجة ومن خلال ما عرض في الجدولين ترى الباحثة أنه يمكن القول بقبول الفرض البحثي والذي مفاده توجد فروق في الاتصال اللفظي التفاعلي تعزى لمتغير الجنس، هذه الفروق من خلال الجدولين السابقين تعزى لصالح جنس الذكور.

3 – عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية: توجد فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات المدرسي باختلاف الجنس لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي لدائرة سيدي علي ولاية مستغانم.

بعد القيام بالمعالجة الإحصائية المناسبة باعتماد الأسلوب الإحصائي المناسب توصلنا إلى النتائج التالية:

إحصائيات المجموعة					
	الجنس	الرقم	معنى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
استبيان تقدير الذات المدرسي	ذكر	21	7,7619	1,13599	,24789
	أنثى	16	8,2500	1,12546	,28137

جدول رقم (13) يبين معامل متوسطات استبيان تقدير الذات المدرسي لمتغير الجنس.

التعليق: يوضح الجدول متوسطات استبيان الاتصال اللفظي التفاعلي باختلاف الجنس، حيث يتضح أن عينة الذكور قوامها 21 تلميذا ومتوسطها الحسابي 7,76 بانحراف معياري قدره 1,14، بينما الإناث فعددهن 16 تلميذة بمتوسط حسابي قدره 8,25 وانحراف معياري قدره 1,13.

4 تفسير مناقشة الفرضيات حسب الدراسات السابقة:

1. **تفسير الفرضية الأولى:** توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا ما بين متغير الاتصال التفاعلي اللفظي و متغير تقدير الذات المدرسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

4. يوضح الجدول أعلاه معامل الارتباط بيرسون بين أداتي الدراسة و هذا لغرض البحث في العلاقة الارتباطية بين الأداتين، حيث يتبين عدم وجود علاقة ارتباطية من خلال النتائج المعروضة، إذ بلغ معامل الارتباط بيرسون 0.057 و هو معامل ارتباط ضعيف جدا و ليس له دلالة إذ بلغت دلالة معامل الارتباط0.736.

5. و هناك دراسات سابقة مقاربة برهنت على هذا و منها:

- **دراسة أ.محمد طياب**(2010) الجزائر بعنوان"الاتجاه نحو مهنة التدريس و علاقته بالأداء التدريسي لدى أستاذ التربية البدنية و الرياضية بمرحلة التعليم الثانوي،" يهدف هذا البحث إلى التعرف على طبيعة العلاقة الموجودة بين اتجاه أستاذ التربية البدنية و الرياضية بمرحلة التعليم الثانوي نحو مهنة التدريس و الأداء التدريسي من خلال معرفة درجة منه الاتجاهات من حيث هي إيجابية أم سلبية و كذلك عن طريق قياس مستوى لأداء التدريسي الفعلي من خلال الممارسات التدريسية في درس التربية البدنية و الرياضية، و لهذا فقد استخدم الباحث أداتين هما مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس و مقياس الأداء التدريسي حيث تم توزيعها على عينة عشوائية من الأساتذة بلغ عددها 250 أستاذ موزعين على 06 ولايات من الوسط و الغرب الجزائري و بعد المعالجة الإحصائية استخدام الرزمة الإحصائية أظهرت النتائج وجود علاقة جد إيجابية بين المتغيرين لما يدل على ارتباطهم ارتباطا قويا كما بينت النتائج أيضا امتلاك الأساتذة لاتجاهات إيجابية نحو مهنة تدريس التربية البدنية و الرياضية ما جعلهم يحققون نوعا من الأداء التدريسي الجيد في مختلف مهارات التدريس التربية البدنية و الرياضية لدى الطلبة لضمان التدريس الجيد.

- **دراسة قادري 2012:** و كان بعنوان التفاعل اللفظي بين الأستاذ و التلميذ في مرحلة الثانوية، و قد هدفت إلى معرفة عناصر التفاعل اللفظي للتلاميذ في مرحلة الثانوية، و كذا معرفة إن كان هناك ارتباط بين سلوك التلاميذ و معاملة أستاذهم لهم كما استعملت المنهج الوصفي التحليلي و تكونت من عينة الدراسة من 86 تلميذا و 30 أستاذ، استعملت الباحثة لتحقيق هدف الدراسة استبيانين و أشارت النتائج إلى وجود ارتباط دال إحصائيا بين سلوك التلميذ و معاملة الأستاذ.

- **دراسة الحراثي 2010:** و قد كانت بعنوان (تحليل التفاعل الصفي في مراحل التعليم العام في ضوء أداة فلاندرز للتفاعل اللفظي)، و قد سعت الدراسة إلى تحديد مستوى التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة في كل من مرحلة من مراحل التعليم الثلاث و إيجاد العلاقة بين أنماط التفاعل اللفظي و تحصيل الطلاب في كل مرحلة و قد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي حيث تعتمد الدراسة على الملاحظة المباشرة و التسجيل و علمي الرياضيات في مراحل التعليم الثلاث،أما أدوات الدراسة فقد استخدم الباحث بطاقة فلاندرز لرصد أنماط التفاعل اللفظي، و من بين ما توصلت إليه الدراسة أن المعلم لم يكن يعطي الفرصة للتلاميذ للتحدث، و كان ينفرد بالحديث في معظم الوقت و أن هناك صمتا أو فوضى أكثر من النسبة القياسية.
- **دراسة الرهيط(2009):** هدفت الدراسة إلى تحليل التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة للمعلمين المتميزين وفق نظام فلاندرز، و كذا معرفة الفرق بين نسب التفاعل اللفظي للمعلمين و النسب القياسية التي وضعها فلاندرز و استعمل الباحث المنهج الوصفي و قد تكون مجموع الدراسة من جميع معلمي التعليم العام المترشحين للتمييز من وجهة نظر إدراك المدارس و المشرفين التربويين في محافظة عنيزة و البدائع بالمملكة العربية السعودية و البالغ عددهم(69) معلما، و توصلت الدراسة إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط المتعلمين المتميزين و متوسط فلاندرز في جميع فئات التفاعل اللفظي عدا الفئة السادسة(إصدار الأوامر و التوجيهات) و كذا الفئتين الثامنة و التاسعة و هي (استجابة الطلاب و مبادرتهم)، كما أثبتت الدراسة أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط المعلمين المتميزين و متوسط النسب التي وضعها فلاندرز.
- **دراسة بوشلاغم (2006/2005):** قامت هذه الطالبة بدراسة الكفاءة المهنية للمعلم و أساليب السير في المؤسسة التعليمية– دراسة ميدانية بمدينة عنابة – انطلقت الباحثة من هذه الدراسة من التساؤل الرئيسي التالي: كيف أن تسيير العمل يؤثر على كفاءة المهنيين؟

و فتحت لدراسة الواقع التربوي في الجزائر عدة تساؤلات منها:

6. ما هو شكل الاتصال في المؤسسة التعليمية؟ و هل يفتح مجالات التفاعل بين مختلف الأطراف التربوية؟

إن النتائج المستخلصة من هذه الدراسة هي أن عامل مهنة التعليم يكتسب مهاراته عن طريق الخبرة الذاتية فبالنسبة لنا تلخص هذه النظرية غياب مهاراته عن طريق الخبرة الذاتية، كما تلخص لنا غياب مجالات مهنية تتبلور فيها كفاءات العاملين بقطاع التعليم الابتدائي.

- دراسة مركز البحوث التربوية بالعراق (1974): كان الهدف من دراسته التعرف على أنماط التفاعل اللفظي بين المعلم و التلميذ في المرحلة الابتدائية في السنوات الرابعة و الخامسة، و تحليلها و الكشف عن العلاقة بين باقر و سعدي لفتة، تحت إشراف الخبير هرمان فرناندس (دونتكييف) و تكونت العينة من 13 معلما حيث تم رصد 31 درسا بواسطة شبكة الملاحظة التفاعل اللفظي لفلاندرز و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: دروس الحساب في السنة الرابعة: كان كلام المعلم يمثل 50.23% من إجمالي الكلام في غرفة الصف و فترة الصمت تمثل 13.19% من إجمالي الكلام في غرفة الصف، أسئلة المعلم تمثل 86.76% من إجمالي الكلام في غرفة الصف، و في دروس العلوم في نفس المستوى كانت النتائج كما يلي: كلام المعلم 82.21 %من إجمالي الكلام في غرفة الصف، كلام التلميذ يمثل 35.23% من إجمالي الكلام في غرفة الصف الصمت يمثل 49.30% و يتضح من هذه النسب أن غالبية المعلمين يعتمدون على تلاميذهم في تسيير الدروس و لم يظهروا تفاعلا بالمستوى المطلوب مع تلاميذهم و اقتصروا على طرح الأسئلة كما يعتقد ذلك الباحثون.

* **الدراسات الأجنبية مقاربة و تتمثل فيما يلي:**

- **دراسة بلاز و آل blase et al 1986:** هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين درجة التعاون و الاتصال اللفظي لدى عينة من المعلمين و مسؤوليتهم و قد خلصت الدراسة إلى أن قلة التعاون أدت إلى ضعف الاتصالات لدى 9.4 %من أفراد العينة.

- **دراسة جونسون و جونيسون: 1988** حول أساليب إدارة صف و علاقتها بعملية الاتصال لدى عينة من معلمي التعليم الابتدائي توصله فيها إلى أن الأسلوب إدارة الصف دورا كبيرا في نجاح عملية الاتصال التربوي و أن أسلوب التعاوني المشترك أقوى الأساليب لتفعيل الاتصال داخل الفصل.

- **دراسة نورتن 1993:** حول مهارات التواصل اللفظي لدى المعلم حيث بينت أن أسلوب التواصل و مهاراته له الأثر الكبير على دافعية المتعلم للتعلم و المشاركة في الصف.

2. تفسير الفرضية الثانية:

نص الفرضية: توجد فروق دالة إحصائيا في الاتصال التفاعلي اللفظي باختلاف الجنس لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي لدائرة سيدي علي ولاية مستغانم.

من خلال النتائج المستنتجة ما عرض في الجدولين ترى الباحثة أنه يمكن القول بقبول الفرض البحثي و الذي مفاده توجد فروق في الاتصال اللفظي التفاعلي تعزى لمتغير الجنس، هذه الفروق من خلال الجدولين السابقين تعزى لصالح جنس الذكور.

و هناك دراسات سابقة برهنت على هذا و منها:

- **دراسة الجبر 1983:** رمت الدراسة إلى تعرف أثر تدريب معلمي العلوم للصف السادس علمي تحليل التفاعل اللفظي في التحصيل العلمي لتلاميذهم في مادة العلوم.

استعمل الباحث عينة قوامها (24) معلم و معلمة من معلمي الصف السادس الابتدائي في الأردن قسموا إلى مجموعتين متكافئتين تجريبية دربوا أفرادها على تحليل التفاعل اللفظي وفق نظام فلاندرز و الأخرى ضابطة لم يتلقى أفرادها على تحليل التفاعل اللفظي وفق نظام فلاندرز و ضمن العينة أيضا(855) طالب و طالبة الصف السادس الابتدائي في منطقة أربد بالأردن قسموا إلى مجموعتين تجريبية قوامها(451) طالب و طالبة و ضابطة قوامها (404) طالب و طالبة.

1. وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط التحصيل العلمي في مادة العلوم لتلاميذ الصف السادس ابتدائي الذين درسوا عند معلمي المجموعة التجريبية و متوسط التحصيل الأكاديمي و مادة العلوم للتلاميذ الذين درسوا لدى معلمي المجموعة الضابطة. (الجبر، 1989)
2. **دراسة الخطيب 1992:** أجريت هذه الدراسة في الأردن و رمت إلى تعرف أثر أنماط التفاعل اللفظي التدريسي و اتجاهات التلاميذ نحو المادة الجغرافية في التحصيل.

تكونت عينة الدراسة من (12) معلم و معلمة و (445) طالب و طالبة من طلبة الصف العاشر أساسي اختيروا عشوائيا و قواعد البحث حقيبة تعليمية حول القياس و التحليل التفاعل اللفظي لتدريب المجموعة التجريبية و تم حساب ثبات الرصد للملاحظ حسب معادلة سكوت لثبات الأحكام بين الإجراءين فبلغ (84%) كما طور مقياس اتجاهات الطلاب نحو مادة الجغرافيا و حسب معامل ثبات المقياس حسب

معادلة (K_{n20}) فبلغت قيمة الثبات (92%) قام الباحث بناء على اختيار تحصيلي في وحدة استثمار الموارد من كتاب الجغرافية للصف العاشر (1991-1992) و حسب معامل الثبات للمقياس بنسب معادلة الفاكر ونباخ فبلغ (76%).

7. أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- ✓ تمييز أسلوب التدريس لدى معلمي المجموعة التجريبية بالأسلوب غير المباشر بينما تميز أسلوب معلمي المجموعة الضابطة بالأسلوب المباشر.
- ✓ أسلوب التدريس غير المباشر يؤدي إلى زيادة التحصيل الدراسي. (الخطيب، 1992)

-دراسة الأمدل 1985:

هدفت إلى تقديم أدوات قياسية لتقييم معلمة الرياضيات و التعرف على درجة السلوك السائدة في الحصة الدراسية حيث طبقت الدراسة على (25) معلمة و اعتمدت على الباحثة على المنهج الوصفي و ليس التجريبي و كان مستوى المبحوثين المدارس الابتدائية و ليس الجامعية و لم تستثمر جميع أنواع التفاعل اللفظي، و اعتمدت المعلمات على الإلقاء اللفظي فقط، و لم تستخدم الباحثة وسائل إحصائية معروفة فقط النسبة المئوية و أدوات فلاندرز العشرية.

أما **دراسة النظامي 2002** فقد تمت الدراسة من وجهة نظر الطلبة فقد كانت دراسة وصفية ركزت على الاتصال اللفظي و غير اللفظي لدى المدرس و رغم أنها جامعية إلا أنها ليست تخص التعليم التقني و ليست تجريبية.

و تبين أن هذه الدراسات كانت وصفية و ليست تجريبية.

-دراسة حليمة قادري(2009-2010): التفاعل الصفي بين الأستاذ و التلميذ في المرحلة الثانوية، و طبقت على 56 تلميذ و 30 تلميذة في ثانوية أحمد عبد الرزاق بولاية وهران الجزائر و التي درست الإشكال التالي:

8. هل هناك علاقة بين سلوك التلاميذ في القسم و معاملة الأستاذ لهم؟

و هدفت هذه الدراسة إلى معرفة عناصر التفاعل اللفظي للتلاميذ في المرحلة الثانوية و معرفة إمكانية وجود ارتباط بين سلوك التلميذ و معاملة الأستاذ للتلميذ و بين الجو العام للقسم و إدارة الأستاذ له.

و من خلال نتائج الدراسة وجد ارتباط دال إحصائيا بين سلوك التلاميذ و معاملة الأستاذ لهم حيث أن هناك ارتباط موجب بين هذين البعدين إذ أن " ر" المحسوبة و المقدرة ب 39% أكبر من (ر) الجدولية و البالغة 0.44 عند مستوى الدلالة 0.01 و درجة الحرية 33.

9. يوجد ارتباط دال إحصائيا بين الجو العام في القسم و إدارة الأستاذ للقسم حيث اتضح أن قيمة "ر" المحسوبة و المقدرة ب:0.96 أكبر من "ر" الجدولية.

3. تفسير الفرضية الثالثة:

نص الفرضية: توجد فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات المدرسي باختلاف الجنس لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي لدائرة سيدي علي ولاية مستغانم.

من خلال الجدول الذي يمثل اختبار ليفن لقياس التجانس نجد أن قيمة"ن" قد بلغت 1.3 بدرجة الحرية 35 درجة و هي غير دالة عند مستوى الدلالة 0.05 و هنا تعتمد الطالبة الباحثة القيم في حالة عدم التجانس.

10. من النتائج المستخدمة و من خلال ما عرض في الجدولين ترى الباحثة أنه يمكن القول بقبول الفرض البحثي و الذي مفاده توجد فروق في تقدير الذات المدرسي تعزى لمتغير الجنس، هذه الفروق من خلال الجدولين السابقين تعزى لصالح جنس الإناث.

و تبين أن هناك دراسات سابقة مشابهة و مقاربة برهنت على هذا و منها:

الدراسات الأجنبية:

1. **دراسة بال (2001):** بهدف التعرف على تأثير مفهوم الذات و مستوى الطموح على التحصيل الدراسي، و كانت عينة الدراسة مكونة من (240) طالبا و طالبة من المرحلة الجامعية، و قد بينت النتائج وجود تأثير موجب و دال إحصائيا لكل من مفهوم الذات و مستوى الطموح في التحصيل الدراسي. (بركات)
2. **دراسة وكسلر 2002waksler:** و هدفت إلى تقدير الذات و مستوى الطموح لدى عينة مكونة من الطلاب الجامعيين في ضوء بعض و تمثلت عينة الدراسة من (453) طالب و طالبة ماتحقين بالدراسة في التخصصات المختلفة و بينت النتائج عدم وجود فروق على مستوى الطموح و مفهوم الذات ترجع لمتغيرات الجنس و التخصص. (بركات)

3. **دراسة بلاك بورن(2002):** و التي هدفت إلى التعرف على علاقة مستوى الطموح بمفهوم الذات في ضوء متغيرات الجنس و التخصص و تكونت عينة الدراسة من (428) طالبا و طالبة، و قد أظهرت النتائج وجود علاقة دالة موجبة بين مفهوم الذات و مستوى الطموح لدى الطلاب كما بينت النتائج وجود فروق دالة موجبة دالة في مستوى الطموح تبعا لمتغير التخصص لصالح التخصصات، بينما بينت الدراسة عدم وجود فروق تبعا لمتغير الجنس و من وجهة أخرى أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مفهوم الذات لمتغيري الجنس و التخصص.

و توجد نتائج مقاربة و تتوافق مع نتائج أيضا مع نتيجة الدراسة:

- دراسة بوق صارة منصور (2007) و الذي توصل من خلالها إلى وجود فرق دال إحصائيا بين الذكور و الإناث في تقدير الذات لصالح الذكور كما تشابه هذه النتيجة أيضا مع نتائج الدراسة التي أجراها لما ماجد القيسي(2010) و التي توصل من خلالها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في تقدير الذات.

و في حين تتعارض نتيجة الدراسة مع ما توصل إليه " علي محمود شعيب" 1998 من خلال دراسته التي أجراها على عينة من تلاميذ مرحلة المتوسط بمدينة مكة المكرمة و التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق جنسية في درجات تقدير الذات أو حتى في أبعاد تقدير الذات.

كما تتعارض أيضا مع ما توصل إليه "العنزي" 2005 حيث خلص إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات.

و تختلف نتيجة الدراسة أيضا مع ما قدمه "فراحي"2009 من خلال دراسته التي شملت مجموعة من الطلبة من مراكز التكوين المهني حيث توصل إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات بين الذكور و الإناث لهذه الفئة من الطلبة. (حسين م.، 1987)

خاتمة.

لقد انصب الاهتمام بالاتصال التفاعلي اللفظي لما له من دور فعال و مهم على العملية التعليمية، إذ يعد المؤشر الأساسي في تحقيق إنجاح الأهداف من جهة و لما له تأثير على تقدير الذات التلاميذ فيما يبدي نجاح العملية التربوية، و يعد الاتصال التفاعلي اللفظي من أدوات التدريس، فإذن تعد عملية الاتصال التفاعلي اللفظي محاولة موضوعية و دقيقة يراد بها وصف تنظيم ما يحدث من سلوك يمكن ملاحظته فهذا الأسلوب في التدريس يستهدف دراسة السلوك و ذلك عبر رصد ما يصدر عن المعلم و المتعلم و هنا ترجع تقدير الذات المدرسي للتلميذ و يتضمن الاتجاهات التلميذ الايجابية و السلبية نحو ذاته، كما يوضح أن مدى اعتقاد التلميذ بأنه قادر و هام و ناجح أي تقدير الذات هو حكم درجة كفاءة الشخصية عما يعبر عن اتجاهات التلميذ نحو نفسه.

و من خلال دراستنا لموضوع الاتصال اللفظي و علاقته بتقدير الذات المدرسي ، لدى تلاميذ الطور الثانوي و من خلال اطلاعنا على الجانب النظري و التطبيقي فقد توصلنا إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين متغير الاتصال التفاعلي اللفظي و متغير تقدير الذات لدى التلميذ و هذا ما أثبت من الدراسة.

إسهامات الدراسة.

انطلاقا مما سبق خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات و الاقتراحات الهامة و التي ينبغي الاهتمام بها و هي كما يلي:

-إجراء دراسات أخرى تبحث عن العلاقة بين الاتصال التفاعلي اللفظي و تقدير الذات للتلميذ.

-ضرورة استخدام اختبارات و مقاييس جزائرية للكشف عن التفاعل اللفظي و تقدير الذات المدرسي.

-القيام بدراسة للكشف عن العلاقة بين التفاعل اللفظي و تقدير الذات المدرسي.

-الاهتمام باستعمال أنظمة التدريس الحديثة كنظام فلاندرز لما له أثر في التدريس.

-إمكانية استعمال نظام فلاندرز في مراحل دراسية مختلفة.

-إجراء دراسة لمعرفة أثر تقديرات الذات المدرسي على المتغيرات الأخرى غير التفاعل اللفظي.

-نقترح على المؤسسات التعليمية و خاصة مؤسسات التعليم الثانوي التكفل بدور المعلم في تقدير الذات.

و من خلال ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج نقترح بإعادة دراسات أخرى حول موضوعنا لتتضح صورته و أدبياته و إيجابياته للجميع و تبادل الخبرات.

المصادر و المراجع

- بطرس حافظ بطرس، 2008التكيف و الصحة النفسية للطفل، ط1،.دار الميسرة النشر و التوزيع و الطباعة، الأردن.
- بن صالح الغامدي، غرام الله بن عبد الرزاق، 2009.التفكير العقلاني و التفكير الغير عقلاني، دافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين، مذكرة شهادة دكتوراه في علم النفس، السعودية،
- بنت عبد الله نبهان العامرية، 2014.أبعاد مفهوم الذات لدى العاملات و الغير عاملات و علاقته بمستوى الضغوط النفسية و التوافق الأسري بالمحافظة الداخلية رسالة ماجستير، جامعة نزوى،
- بورنان حياة، 2010.العنف في الوسط المدرسي و علاقته بتقدير الذات عند تلاميذ الطور الثانوزي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر02، الجزائر.
- حافظ بطرس، 2008.التكيف و الصحة النفسية للطفل، عمان، دار الميسرة للنشر و التوزيع و الطباعة.
- حامد زهران، 1995، علم النفس النمو، الطفولة و المراهقة، ط5، عالم الكتب، القاهرة،
- زياد بركات علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة و علاقتهما ببعض المتغيرات، رسالة دكتوراه، جامعة القدس.
- سالمة بنت راشد بن سالم حجري، 2011.فاعلية البرنامج الإرشادي الجمعي في تنمية تقدير الذات لدى المعاقين بصريا، رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي، سلطنة عمان،
- عايدة ذيب عبد الله محمد، 2010.الانتماء و تقدير الذات في مرحلة الطفولة، دار الفكر للنشر و التوزيع، عمان.
- عبد الفتاح دويدار، 1999.سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات و الاتجاهات، دار النهضة العربية، بيروت،
- عبد القادر حليمي، 1993.مدخل إلى الإحصاء، د ط ، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون الجزائر.
- قدوري الحاج، 2015. بناء برنامج إرشادي لرفع مستوى تقدير الذات لدى المتمدرسين المعيدين للمستويات النهائية بالمؤسسة التعليمية الجزائرية، رسالة دكتوراه غير منشورة.
- كربوس حسيبة، 2011.الخجل و علاقته بتقدير الذات لدى المراهقات في التعليم المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر02: الجزائر.
- محمد جمال يحياوي، 2003.دراسات في علوم النفس، دار الغريب وهران، د ط.
- محمد شفيق، 1998.البحث العلمي، الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث،

- محمود السيد أبو النيل، الإحصاء النفسي و الاجتماعي و التربوي، ط2، دار الشروق للنشر العربية، القاهرة.
- محمود عطا حسين،1987. تقدير الذات و علاقته بمستويات الطمأنينة الانفعالي، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت،خريف
- مقدم عبد الحفيظ، 1993. الإحصاء و القياس النفسي و التربوي، ديوان المطبوعات الجامعية ، بن عكنون الجزائر،
- ميكيا كمال، 2017.دافع الإنجاز و تقدير الذات و علاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، جامعة تيزي وزو،
- يوسف مصطفى، القاضي و آخرون، 1981. الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي دار المريخ الرياض،