وزارة التعليـــم العـــالي والبحـث العلمـــي
جامعـــة عمـــار ثليجـــي - الأغـــواط -
كليـــة: العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم: علم النفس

العنوان :

التواصل التربوي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة السنة الثالثة من التعليم الثانوي

-دراسة ميدانية ببعض ثانويات المسيلة-

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية

تخصص:علم النفس التربوي

إعـداد الطالب: **إشراف الدكتور:**

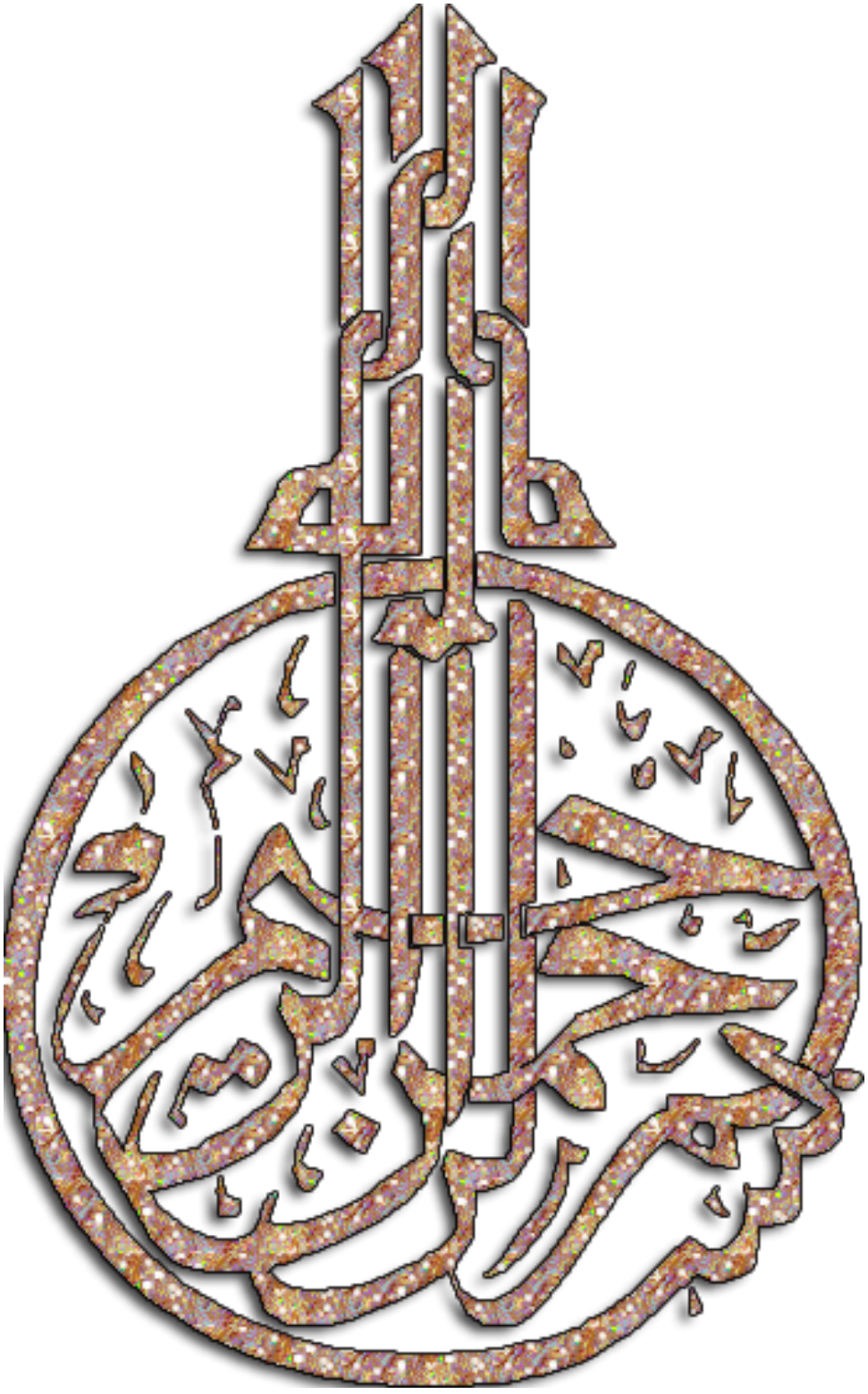
- *حمزة بركات*

- ميلود حميدات

لجنة المناقشة:

د. باهي سلامي	**أستاذ محاضر "أ"**	**جامعة عمار ثليجي-الأغواط**	**رئيســـــا**
د. حميدات ميلود	**أستاذ محاضر "أ"**	**جامعة عمار ثليجي-الأغواط**	**مشرفا ومقررا**
د. بوداود حسين	**أستاذ محاضر "أ"**	**جامعة عمار ثليجي-الأغواط**	**مناقشـــــا**
د. داودي محمد	**أستاذ محاضر "أ"**	**جامعة عمار ثليجي-الأغواط**	**مناقشـــــا**

السنة الجامعية: 2014-2015



﴿ إنَّ الذين آمنوا وعملوا الصالحات إنا لا نضيع اجر من أحسن عملا ﴾

صدق الله العظيم

(سورة الكهف،الآية:30)

يقول القاضي عبدا لرحيم البيسانيّ في رسالة إلى عماد الدين الأصفهاني:

إنّي رأيتُ أنّه ما كَتَبَ أَحَدُهُم في يَومِهِ كِتاباً إلا قالَ في غَدِهِ

لو غُيّرَ هذا لَكانَ أَحسن ولَو زُيِّدَ ذاكَ لَكانَ يُستَحسن

ولَو قُدِّمَ هذا لكانَ أفضل

ولو تُرِكَ ذاكَ لَكانَ أجمل

وهذا مِن أعظَمِ العِبر

وهو دَليلٌ على استيلاءِ النّقْصِ على جُملَةِ البَشر

شكـــــر وتقديـــــــر

الحمد لله الذي انزل على عبده الكتاب ولم يجعل له عوجا والصلاة والسلام على من بعث للناس سراجا منيرا ، وهاديا ونصيرا والحمد لله الذي يسر لي أمري ومنحني العزم والصبر على مواصلة الدراسة والاستفادة من العلم والمعرفة ووفقني إلى الانتهاء من هذا البحث المتواضع من غير حول مني ولا قوة وما كان لهذا العمل أن يتم إلا بتوفيق الله العلي القدير وبعد:

فإن من هدي سيد البشر شكر النعمة وشكر الناس فإن من لا يشكر الناس لا يشكر الله واعترافا مني بالفضل اذكر بالامتنان والشكر والتقدير أستاذي الفاضل الدكتور **حميداش الميلود** وذلك لتفضله بالإشراف على هذا البحث وعلى ما بذله بصبر وإخلاص من جهد ووقت ،فقد كانت لتوجيهاته السديدة التي كان يقدمها بتواضع العالم وإخلاص المؤمن عظيم الأثر في تقويم عملي والتنبيه إلى مواطن الخلل وكان لي نبراسا اهتدي به فنعم الناصح الأمين فله مني كل الاحترام والتقدير على متابعته لهذا العمل ودعمه ومساندته الرءوفة لي طوال البحث فجزاه الله خير الجزاء ومتعه بالصحة والعافية .

وأتقدم بموفور الشكر والتقدير والامتنان للأساتذة الأجلاء أعضاء لجنة المناقشة على قبولهم مناقشة هذا البحث وهم كل من الدكتور **سلامي الهاشمي** والدكتور **داودي محمد** والدكتور **بوداود الحسين** ،اسأل الله تعالى أن يمتعهم بالصحة والعافية ويبارك في أعمارهم انه كريم سميع الدعاء .

وانه ليطيب لي و يثلج صدري ويريح روحي ويقر عيني أن أتقدم بالشكر الجزيل لكل من أسهم معي في انجاز هذا البحث المتواضع سواء بتحكيم الاستبيان وتعديل خطة البحث وإمدادي بأي معلومة قيمة أنارت لي طريقا كنت اجهله واخص بالشكر أساتذتنا الأجلاء بكل من جامعة عمار ثليجي بالاغواط وجامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

كما لا ننسى بالشكر الجزيل كل من عمال المكتبة المركزية وأخص بالذكر الأستاذ الياس، بجامعة المسيلة وعمال معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية وعلى رأسهم الأمينة العامة سامية على دعمهم المتواصل وتشجيعا تهم المتواصلة خلال انجاز هذا البحث

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل أصدقائي واخص بالذكر (يوسف،ياسين،لحسن، ،محفوظ،بشير،سليم، جاب الله، بوبكر،عبد الوهاب، فاروق،احمد منيرة،حنان زينب، فطوم)

وأتقدم بالشكر والامتنان إلى كافة أفراد أسرتي الكريمة الذين واكبوا هذا العمل بالرعاية والتشجيع

كما أشكر كل من قدم لي يد المساعدة لإعداد هذا البحث سواء من قريب أو من بعيد.والحمد لله ربي العالمين..... (حمزة)

الإهـــــــــــــــداء

بدأنا العمل بكل حب وارتياح بذلنا جهدا ونلنا صبرا وهانحن اليوم والحمد لله نطوي سهر الليالي وتعب الأيام وخلاصة مشوارنا بين دفتي هذا العمل المتواضع.

- إلى منارة العلم والإمام المصطفي إلى الأمي الذي علم المتعلمين إلى سيد الخلق إلى رسولنا الكريم سيدنا محمد ﷺ.
- إلى الينبوع الذي لا يمل العطاء والمصباح الذي أنار لنا طريق العلم إلى من حاكت سعادتي بخيوط منسوجة من قلبها إلى والدتي العزيزة أطال الله وبارك في عمرها .
- إلى من سعى وشقى لأنعم بالراحة والهناء الذي لم يبخل بشئ من أجل دفعي في طريق النجاح الذي علمني أن أرتقي سلم الحياة بحكمة وصبر إلى والدي العزيز أطال الله وبارك في عمره.
- إلى من حبهم يجري في عروقي ويلهج بذكراهم فؤادي إلى أخواتي وإخوتي.
- إلى كل أبناء إخوتي وأخواتي .
- إلى من سرنا سوياً ونحن نشق الطريق معاً نحو النجاح والإبداع إلى من تكاتفنا يداً بيد ونحن نقطف زهرة تعلمنا إلى كل زملائي وزميلاتي.
- إلى من علمونا حروفا من ذهب وكلمات من درر وعبارات من أسمى وأجلى عبارات في العلم إلى من صاغوا لنا علمهم حروفا ومن فكرهم منارة تنير لنا سيرة العلم والنجاح إلى أساتذتنا الكرام.

الموضوع	فهرس المحتويات	الصفحة
شكر وتقدير		
الإهداء		
فهرس الجداول		
فهرس الأشكال		
ملخص الدراسة		
مقدمة الدراسة		أ
الفصل الأول : الإطار العام للدراسة .		
1- إشكالية البحث		04
2- الفرضيات .		10
3- أسباب اختيار الموضوع .		10
4- أهمية الدراسة .		11
5- أهداف الدراسة .		12
6- تحديد المفاهيم والمصطلحات.		12
7- الدراسات السابقة .		14
الفصل الثاني : التواصل التربوي.		
-تمهيد		29
1- تعريف التواصل		29
2- مبادئ التواصل التربوي		37
3- عناصر عملية التواصل في العملية التعليمية		37
4- نماذج التواصل التربوي		43
5- أبعاد التواصـــــل التربوي		47
6- أساليب التواصل التربوي		52
7- أنماط التواصل التربوي		56
8- كفايات المرسل والمتلقي		60
9- وظائف التواصل التربوي		64

10– أهم النظريات المفسرة للتواصل التربوي بين المعلم والتلميذ داخل القسم.	66
11– أنواع التواصـــــــــــل التربوي داخل القسم	69
12– تصنيفات التواصل التربوي البيداغوجي بين المعلم والتلميذ داخل القسم	70
13– تصنيف التواصل التربوي بين المعلم والتلميذ حسب نموذج التعليم	72
14– مهارات التواصل التربوي بين التلميذ والأستاذ	74
15– الوسائل التعليمية وعلاقتها بالتواصل التربوي	76
16–التواصل التربوي في ضل المقاربة بالكفاءات	79
17– التواصل التربوي ودوره في التعليم الثانوي	81
18– معوقات التواصل داخل القسم	83
خلاصة	87
الفصل الثالث : تقدير الـــــذات.	
تمهيد	89
1– تعريف الذات وتقدير الذات	89
2– اتجاهات مفهوم تقدير الذات	94
3– نماذج تقدير الذات	95
4– تصنيفات تقدير الذات	96
5– تقدير الذات وبعض المفاهيم	96
6– تكوين تقدير الذات	98
7– العوامل المؤثرة في تقدير الذات لدى الفرد	99
8– نظريات تقدير الذات	105
9– أبعاد تقدير الذات	107
10– أهمية تقدير الذات	108
11– أقسام تقدير الذات	109
12– مستويات تقدير الذات	110
13– تقدير الذات في العملية التربوية	114
خلاصة	117

الفصل الرابع : منهجية الدراسة والإجراءات الميدانية	
تمهيد	119
1-خطوات إجراء الدراسة	119
2-الدراسة الاستطلاعية	119
3-المنهج المستخدم	121
4- حدود الدراسة.	121
5- مجتمع و عينة الدراسة و كيفية اختيارها.	123
6- الخصائص السّيكومتريّة لأدوات الدراسة	127
7- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.	134
خلاصة	137
الفصل الخامس : عرض وتحلـــــــيل نتائـــــــــج الدراسة	
عرض وتحليل نتائج الدراسة	139
عرض نتائج الدراسة في ضوء الفرضيّات والدراسات السابقة.	140
تحليل نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة.	148
تعليق عام على النّتائج.	160
اقتراحات الدراسة.	160
الخاتمة.	162
قائمة المصادر والمراجع.	165
الملاحق.	

فهرس الجداول

الرّقم	عنوان الجدول	الصّفحة
01	يوضح يمثل الوضعيات التواصلية.	65
02	يوضّح دور الأستاذ في بناء تقدير الذات للتلميذ.	116
03	يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة على الثانويات	123
04	يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة على الثانويات حسب متغير الجنس	124
05	يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة على الثانويات حسب متغيرالتخصص	125
06	يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة على الثانويات حسب متغير الجنس في الدراسة الأساسية	126
07	يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة على الثانويات حسب متغيرالتخصص في الدراسة الأساسية	127
08	يوضح الاستبيان في صورته الاولية	128
09	يوضح عدد العبارات المحذوفة من الاستبيان بعد التحكيم	129
10	يوضح عدد العبارات في الصورة النهائية للاستبيان	129
11	يوضح ثبات استبيان التواصل بطريقة التجزئة النصفية.	130
12	يوضح ثبات استبيان التواصل التربوي بطريقة التناسق الداخلي	131
13	يوضح معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية لمحاور الاستبيان مع الدرجة الكلية للاستبيان ككل.	132
14	يوضح صدق استبيان التواصل التربوي باستخدام المقارنة الطرفية.	133
15	يوضح ثبات مقياس تقدير الذات بطريقة التناسق الداخلي	134
16	يوضح صدق استبيان التواصل التربوي باستخدام المقارنة الطرفية.	134
17	يوضح العلاقة بين درجات أفراد عينة الدراسة في محور التواصل الوجداني ودرجاتهم في مقياس تقدير الذات.	140
18	يوضح العلاقة بين درجات أفراد عينة الدراسة في محور التواصل المعرفي ودرجاتهم في مقياس تقدير الذات.	141
19	يوضح العلاقة بين درجات أفراد عينة الدراسة في محور التواصل الاجتماعي ودرجاتهم في مقياس تقدير الذات.	142
20	يوضح العلاقة بين درجات أفراد عينة الدراسة في محور التواصل السلوكي ودرجاتهم في مقياس تقدير الذات	142
21	يوضح الفروق بين أفراد العينة في أبعاد التواصل التربوي تبعا لمتغير الجنس.	143
22	يوضح الفروق بين أفراد العينة في أبعاد التواصل التربوي تبعا لمتغير التخصص.	144
23	يوضح الفروق بين أفراد العينة في تقدير الذات تبعا لمتغير الجنس.	145
24	يوضح الفروق بين أفراد العينة في تقدير الذات تبعا لمتغير التخصص.	146
25	يوضح العلاقة بين درجات أفراد عينة الدراسة في التواصل التربوي ودرجاتهم في مقياس تقدير	147

	الذات	

فهرس المخططات و الأشكال		
الرّقم	**عنوان الشكل**	*الصّفحة*
01	**يمثل الفرق بين التواصل والاتصال**	35
02	**يمثل عناصر التواصل**	42
03	**يمثل النموذج السلوكي للتواصل** (هارولد لاسويل)	44
04	**يمثل النموذج الرياضي للتواصل** (شانون و ويفر)	45
05	**يمثل النموذج اللساني** (جاكبسون) .	47
06	**يمثل نمط التواصل الأحادي الاتجاه.**	57
07	**يمثل نمط التواصل الثنائي الاتجاه.**	58
08	**يمثل نمط التواصل الثلاثي الاتجاه.**	59
09	**يمثل نمط التواصل المتعدد الاتجاه.**	60
10	**يمثل الوسائل التعليمية**	**78**
11	**يمثل الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات**	97
12	**يمثل توزيع أفراد مجتمع الدراسة على الثانويات**	123
13	**يمثل توزيع أفراد مجتمع الدراسة على الثانويات حسب متغير الجنس**	124
14	**يمثل توزيع أفراد مجتمع الدراسة على الثانويات حسب متغيرالتخصص**	125
15	**يمثل توزيع أفراد مجتمع الدراسة على الثانويات حسب متغير الجنس في الدراسة الأساسية**	126
16	**يمثل توزيع أفراد مجتمع الدراسة على الثانويات حسب متغيرالتخصص في الدراسة الأساسية**	127
17	**يوضح لوحة الانتشار بين متغيري التواصل التربوي وتقدير الذات**	140

فهرس الملاحق:

الرقم	عنوان الملحق
1	استبيان التواصل التربوي في صورته الأولية.
2	استبيان التواصل التربوي في صورته النهائية.
3	مقياس تقدير الذات لكوبر سميث.
4	قائمة السادة الخبراء المحكمين لاستبيان التواصل التربوي
5	مخطط التنظيم الجديد للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي
6	تعليمة التحكيم موجهة للأساتذة
7	تعليمة الاستبيان الموجهة للتلميذ
8	الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الذات
9	الخصائص السيكومترية لاستبيان التواصل التربوي
10	نتائج الفرضيات العلائقية باستخدام الحزمة الإحصائية spss
11	نتائج الفرضيات الفارقية باستخدام الحزمة الإحصائية spss
12	تعليمة زيارة المؤسسات التربوية و مديرية التربية مقدم من طرف جامعة عمار ثليجي –الأغواط –

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التواصل التربوي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وذلك باعتماد المنهج الوصفي ألارتباطي، حيث تكونت عينة الدراسة من (180) تلميذا وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق أداتين، مقياس التواصل التربوي من إعداد الباحث ومقياس تقدير الذات "لكوبر سميث"، وقد تمت المعالجة الإحصائية بواسطة الحزمة الإحصائية (SPSS20) ، حيث تم الاستعانة بالأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية، معامل الارتباط بيرسون، اختبار لفين، اختبار (T-TEST) لعينتين مستقلتين متجانستين وغير متجانستين، وفي الأخير أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- توجد علاقة بين بعد التواصل الوجداني وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.
- توجد علاقة بين بعد التواصل المعرفي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.
- توجد علاقة بين بعد التواصل الاجتماعي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.
- توجد علاقة بين بعد التواصل السلوكي (الحركي) وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي في أبعاد التواصل التربوي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي في أبعاد التواصل التربوي تعزى لمتغير التخصص لصالح الأدبيين.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي في تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي في تقدير الذات تعزى لمتغير التخصص لصالح الأدبيين.

Summary of the Study:

The study aimed to identify the relationship between educational communication and self-esteem among the students of the third year secondary, and by adopting a descriptive approach a linking, where the study sample consisted of 180 male and female students were chosen at random, and to achieve objectives of the study were applied tools, educational outreach questionnaire prepared by Researcher and measure self-esteem "to Cooper Smith," has been the statistical treatment by the statistical program the (SPSS20), where it was used the following statistical methods: averages, Pearson correlation coefficient, Levin, test, test (T-TEST) for two independent samples homogeneous and non-homogeneous, In the latter study, the following results:

• There is a relationship between after communicating emotional and self-esteem among the students of the third year of secondary education.

• There is a relationship between after communicating knowledge and self-esteem among students of the third year of secondary education.

• There is a relationship between after social networking and self-esteem among the students of the third year of secondary education.

• There is a relationship between after behavioral communication (kinetic) and self-esteem among students of the third year of secondary education.

• There are significant differences between the students of the third year of secondary education in the educational dimensions of communication due to the variable sex in favor of males.

• There are significant differences between the students of the third year of secondary education in the educational dimensions of communication due to the variable specialization in favor of the literary.

• There are significant differences between the students of the third year of secondary education in self due to the variable sex in favor of males estimate.

• There are significant differences between the students of the third year of secondary education in self-esteem due to the variable specialization in favor of the literary.

مقدمة

مقدمـــــــة:

إن العملية التربوية كانت ولا تزال أساسا لتقدم المجتمعات وتطورها، لهذا حظيت باهتمام بالغ من قبل المختصين في المجال التربوي، ويعتبر التلميذ واحدا من المحركات الأساسية لهذه العملية، لذا فقد اهتم هؤلاء الباحثون في المجالات المختلفة للعلوم التربوية والنفسية بالتركيز على مساعدته على استغلال كل إمكانياته من أجل تحقيق التعلم الأمثل، هذا ما ذهبت إليه النظريات الحديثة في التعلم المدرسي، والتي ترى أن تبني المتعلم لمسؤولية تعلمه شيء في غاية الأهمية في زيادة قدرته على تحسين مرددوه التربوي فوظيفة المدرسة الحديثة تعدت وظائفها التقليدية التي اقتصرت على التعلم الأساسي كالقراءة والكتابة، والمعلومات المدرسية بصفة عامة، واهتمت إلى جانب هذا بالجوانب السيكولوجية للتلميذ المتعلم والتي تؤثر تأثيرا عميقا على أدائه وإنجازه المدرسي، ويشكل التواصل التربوي وتقدير الذات إحدى هذه الركائز الأساسية لضمان نجاح العملية التربوية أو فشلها، حيث أصبحت الدول المتقدمة تبحث وتحاول دمج هذه المفاهيم، وتكيفها تدريجيا ضمن الأهداف البيداغوجية **(موسى رشاد، 1994، ص 119)**.

فالعملية التعليمية في جميع أطوراها ترتكز على ثلاثة أقطاب رئيسية هي المعلم، المتعلم، المادة التعليمية (المحتوي) وهذه الأقطاب مجتمعا تشكل ما يسمي بالتواصل ، فكل من الأستاذ و التلميذ يحتك بالآخر و يتواصل معه من خلال المعارف و النشاطات وذلك ما يكوّن العلاقة الإنسانية أثناء وجودهم داخل الصف الدراسي.

لذا اعتمدت العملية التربوية على الفرد باعتباره محورا لها من حيث أنه كائن اجتماعي ، فالتربية عملية هادفة مقصودة تمنح الإنسان فرصا لبلوغ كمال ذاته في كل جوانب شخصيته مع اعتبار حاجات المجتمع و غاياته ضمن هذه السيرورة.

ولما كانت تلك العملية متمحورة على المتعلم استندت من أجل إيصال تلك المعارف إليه على طرق و وسائل منها الأساليب القديمة و المتمثلة في طريقة الإلقاء و التلقين الإ أنها عرفت تطورا مثلها مثل جميع مجالات الحياة حيث حاول المهتمون بشؤون التربية و التعليم إحداث طرائق جديدة حديثة تمكن المتعلمين من اكتساب المعارف بأيسر و أفضل الطرق، و منها محاولة إقامة علاقات ودية بين المعلم و التلميذ ، تتمثل في طريقة الحوار و المناقشة التي تعتبر مجالا خصبا يساعد على التوصل إلى أكبر قدر من النجاح الدراسي .

ويوجد لكل تلميذ فضاء قد يشبع فيه حاجته لتقدير ذاته والمستمدة من خلال العلاقات الاجتماعية الموجودة في المدرسة كالرفقاء، الأساتذة بصفتهم أطراف مهمة في شبكة هذه العلاقات ومرافقتهم الدائمة للتلميذ، بحيث يعد المعلم القطب الفعال في جعل المتعلم متوافقا في المدرسة أو غير متوافق ويتم ذلك من خلال الأساليب والطرائق التربوية التي يتبعها مع التلاميذ فكما للآباء أساليبهم في تربية أبنائهم فللمعلمين أساليبهم في التعامل مع التلاميذ وما يفرزه ذلك التعامل على السمات الشخصية، ويرى "زيلر" (Ziller) أن الأسلوب والطريقة التي يسلكها المعلمون في تعاملهم مع المتعلمين ذات أهمية في تقديرهم لذواتهم وفي توافقهم **(نزيم صرداوي، 2008، ص 157)**.

ومن ثم جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على هذا الموضوع والذي يحمل عنوان: " التواصل التربوي وعلاقته بتقدير الذات لدى التلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي".

ولتحقيق أهداف البحث قمنا بتقسيمه ليشمل جانبين، الجانب الأول يتعلق بالجانب النظري والذي يحتوي على ثلاثة فصول نظرية، حيث خصصنا الفصل الأول والذي كان حول الإطار العام للدراسة لعرض الإشكالية وفرضيات الدراسة وأهدافها والدراسات السابقة ذات العلاقة، والتعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة.

أما الفصل الثاني فتضمن مفهوم التواصل و التواصل التربوي وكل ما يتعلق به من مبادئ وعناصر التواصل في العملية التربوية، ونماذج وأبعاد التواصل التربوي، وأساليبه وأنماطه، ونظرياته، ووظائفه.

أما الفصل الثالث فقد تضمن مفهوم تقدير الذات وأنواعه ونظرياته، وتضمن كذلك مستوياته والعوامل المؤثرة فيه وأهميته في العملية التربوية.

ثم خصصنا الجزء الأخير للجانب التطبيقي للدراسة الحالية والذي ينقسم بدوره إلى فصلين، فتمحور الفصل الأول في هذا الجانب للدراسة حول منهجية البحث، مكان وزمان إجراء البحث، العينة ثم بعد ذلك عرضنا المقاييس المستعملة في البحث، لنصل في الأخير إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث، ويخصص الفصل الثاني من الجانب التطبيقي وهو الأخير في الدراسة الحالية لعرض وتحليل النتائج في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة، وقدمنا في الأخير استنتاجا عاما للدراسة الحالية، وأخيرا الخاتمة وتقديم الاقتراحات.

الفصل الأول:الإطار العام للدراسة

1. إشكالية البحث
2. الفرضيات
3. أسباب اختيار الموضوع
4. أهمية الدراسة
5. أهداف الدراسة
6. تحديد المفاهيم والمصطلحات
7. الدراسات السابقة

1- الإشكالية:

يعتبر التعليم الأداة الهامة لتربية وتعليم النشء حيث تعتمد الأمم على مخرجاته في المساهمة والارتقاء بعجلة التقدم.وتحتوي المدارس على أغلى ثروات الأمة وهي النشء الجديد الذي يمثل الموارد البشرية للمستقبل ، ويقع على عاتق المربين والمعلمين ليس فقط التدريس وإنما التربية ونمو جميع الجوانب لدى النشء، ولابد من الاهتمام بالعلاقات الإنسانية والتربية الفكرية والاجتماعية وتعليمهم تبادل الآراء والاستفادة من وجهات النظر المخالفة والحوار والتواصل هو الوسيلة لذلك **(العتيبي، 2007، ص،05)**.

حيث حظي ميدان التربية و التعليم في مختلف دول العالم بصورة عامة و في أقطار الوطن العربي بصورة خاصة بنصيب وافر من الاهتمام لأن العملية التعليمية هي عملية منظمة و مقصودة و هادفة يعتمد النجاح فيها على مدى فعالية مختلف الجهات المسئولة عن تطوير التعليم والسير به نحو الأهداف المنشودة.

وفي ضوء التحديات والتغيرات التي تواجه التعليم في زمن العولمة وانفتاح الحضارات واندماج الثقافات مما دفع بالدول إلى إنشاء لجان وفرق البحث لإصلاح التعليم وتحسينه ومن بين الدول الجزائر التي قامت بإصلاحات متتالية على كل المناهج التربوية بغية التماشي مع كل التطورات العلمية والتكنولوجيا الحديثة والتي من خلالها تزدهر البلاد وتكون في حالة رقي عالية وقد خصت هذه الإصلاحات كل الأطوار الدراسية ومن بينها الطور الثانوي الذي يكون فيه التلميذ يمر بمرحلة حساسة في حياته تؤثر عليه ومنه يتأثر المجتمع الذي يعيش فيه من خلال سلوكياته وهي مرحلة المراهقة.

ويعد التعليم الثانوي أحد أهم الأطوار التعليمية، لأنه يشكل حلقة تواصل بين التعليم المتوسط والتعليم العالي وكذلك باعتبارها المرحلة الأساسية لتكوين الإطارات الوسطى القادرة على تنشيط القاعدة الاقتصادية للمجتمع لذا نجد العديد من منظمات التربية في العالم تنادي بضرورة الاهتمام بالتعليم الثانوي في كل البلدان،ولقد حظي التعليم الثانوي في بلادنا بالاهتمام في مختلف فروعه وشعبه خاصة بعد الإصلاحات التربوية التي تشهدها المنظومة التربوية مؤخرا حيث انطلقت هيكلة هذه المرحلة وإعداد البرامج الخاصة بها في كل دخول مدرسي جديد، وذلك ضمن المحاولات التي تبذلها الدولة لمواكبة التطور السريع للتقدم العلمي والتكنولوجي في العالم وذلك انطلاقا من القناعة الراسخة بأن إعداد القوى البشرية هو مفتاح النهضة الشاملة في كافة القطاعات (وزارة التربية الوطنية، 2005، ص.60).

وبالنظر إلى الحاجة الماسّة والملحة إلى تحسين المردودية في التعليم الثانوي والرفع من قيمته في ظل التحولات التي تمر بها المنظومة التربوية فإن هناك حاجة ماسة إلى إجراء البحوث والدراسات التي تعرّفنا بواقع العملية التعليمية ومختلف المشكلات التي تعاني منها وعلى جميع الأصعدة، ولعل أبرز هذه المشكلات يمكن أن نلحظها داخل القسم الدراسي الذي يحتوي طرفي العملية الاتصالية المعلم من جهة والتلميذ من جهة أخرى واللذان يقضيان معظم أوقاتهما فيه من أجل مهمة التحصيل الدراسي الذي لا يحدث بطريقة جيدة إلا إذا توفرت كل الظروف الملائمة للدراسة والتي تسمح للطرفين من أداء عملية اتصالية فعالة في جو من المناقشة والمشاركة، التي تؤدي إلى فهم واستيعاب المعلومات، فالاتصال الفعّال الذي يتم على مستوى القسم يكون سببا في نجاح العملية التعليمية وفي تجنب تدهور التعليم **(وزارة التربية الوطنية، 2005، 61)**.

إن التعلم الأفضل داخل الصف الدراسي يقتضي التواصل، فبدونه لا تعطي العملية التعليمية نتائج جيدة، فهو على حد تعبير أحمد إبراهيم احمد **(2002)**: "ضروري لتحسين العلاقات الإنسانية و شعور العاملين (أطراف التواصل) بالعدل" **(إبراهيم أحمد، 2002، ص 244)**

فالتواصل عملية لبناء منظومة من الرسائل، بقصد إحداث إنماء فكري محدد(تعلم مفهوم أو مبدأ أو حقيقة)، أو تهذيب عاطفة منها عادة أو اتجاه أو قيمة **(سامي ملحم، 2001، ص 388)**.

إن للتواصل قنوات من بينها التواصل اللفظي الذي أثبتت الدراسات التي أجريت حوله في العالم الغربي أن نسبة كبيرة من الدروس ما زالت تتم عن طريق التلقين و الحفظ و الاستظهار، و بالتالي عدم مقدرتها على دفع المتعلمين و الاستجابة هنا تعني التواصل الفعال بين قطبي التعليم معلم – متعلم و بين المتعلمين معا. أما التواصل غير اللفظي فهو يعد من بين قنوات التواصل تلك، و التي توجه الاهتمام إليها حديثا، و لقد توصل "**Mahrabian** إلى أن أكثر من **(65%)** من الاتصال يتم بكيفية غير شفهية، و هذه الكيفية تستخدم كبديل للرسائل الشفهية، إلا أن واقع الممارسات التعليمية يظهر عدم اكتراث المعلمين– ومن قبلهم واضعو المناهج الدراسية – بالأثر الفعال للتواصل غير اللفظي في التنمية الشخصية و الاجتماعية للمتعلمين لاسيما في بداية مرحلة مهمة و حساسة في حياة الفرد، الا وهي مرحلة المراهقة ، حيث يعايش الفرد فيها تغيرات على عدة أصعدة مختلفة وهي الفسيولوجية منها و العقلية و العاطفية **(خديجة بالي، 2007، ص 20)**.

فالتواصل التربوي لا ينحصر فقط على في مجرد التواصل بين الأستاذ والتلاميذ حيث يشمل كذلك التواصل بين المدرسة ومحيطها السيسيوثقافي وفي جميع الحالات لا تتم العلاقات التواصلية بطريقة ناجعة إلا إذا كان كل فرد متواصل مع ذاته قادرا على الانخراط والتواصل داخل الجماعة كما أن للتواصل الفعال قواعد كثيرة منها: البساطة، الوضوح الاختصار والكفاية

(العربي أسليماني،2005،ص،03).

إذ إن فعالية التعليم والتعلم تتحدد بمدى كفاءة قنوات التواصل التربوي السائدة فيها، والتي تتفاعل معا بحيث يؤثر كل عنصر منها على العناصر الأخرى ويتأثر بها حيث أشار **العجمي (2000)** إلى وجوب توافر نظام الاتصال والتواصل في العملية التربوية، وبدونه تضعف عملية الإدارة والتعليم داخل المدرسة، لأنه شرطا أساسيا ولازما لوجود المدرسة واستمرارها، ويعتبر والتواصل من أهم جوانب العمل الإداري في جميع المؤسسات بصفة عامة والمؤسسات التعليمية بصفة خاصة **(العجمي، 2000، ص37).**

وتلعب عملية التواصل التربوي دورا فاعلا ومؤثرا في العملية التعليمية على كافة مستوياتها وظروفها، ومن خلالها يتم تبادل الآراء والأفكار بين عناصر النظام التعليمي، وتتبلور أهمية التواصل التربوي في نقل العادات والأفكار والمشاعر والخبرات والتجارب من جيل إلى آخر مما يؤدي إلى ديمومة واستمرارية المجتمع، نقل التراث الثقافي من مجتمع إلى آخر، يوفر التواصل التربوي فرصة التفكير والاطلاع والحوار وتبادل المعلومات والمعارف في شتى مجالات العلوم والتعرف على أفكار وآراء الآخرين وصقل الشخصية المستقلة الناضجة، متابعة الأحداث الجارية في العالم، تنمية وتطوير المجتمع، والتقدم التربوي وتطوير الأنظمة ولقد اهتم العديد من الباحثين لعملية الاتصال والتواصل.

وقد تناولت عدة دراسات التواصل التربوي في موضوعاتها بالبحث والدراسة، ومن أحدث هذه الدراسات دراسة "**الوصيفي**" **(2012) التي هدفت** إلى معرفة درجة ممارسة معلم المرحلة الثانوية لدوره في تعزيز ثقافة التواصل لدى طلبته من وجهة نظرهم في ضوء الفكر التربوي الإسلامي ودراسة **الخزاعلة**" **(2011)هدفت الدراسة** إلى التعرف على دور مشرفي التربية العملية في تحقيق مهارات الاتصال التربوي للطلبة المعلمين في كليتي تربية جامعة الزرقاء الخاصة وآل البيت ، وكذلك دراسة "**كهينة**" **(2007)** وهي دراسة **بعنوان**"الاتصال التربوي بين المعلم والتلميذ في الجزائر".

وقد أثبتت الدراسات كذلك أن التواصل التربوي الفعال بين الأستاذ والتلاميذ يزيد من دافعية التعلم للتلاميذ ومنه الشعور بتقدير الذات العالي لديهم، هذا الأخير الذي يعرفه "**خليل المعايطة**"

(2007) بأنه: " التقييم العام لدى الفرد لذاته في كليتها وخصائصها العقلية والاجتماعية والانفعالية والأخلاقية والجسدية، وينعكس هذا التقييم على ثقته بذاته، شعوره نحوها وفكره عن مدى أهميتها،وتوقعاته منه، كما يبدو في مختلف الحياة.

لأن تقدير الذات والشعور بها يعتبر من أهم الخبرات السيكولوجية للإنسان فالإنسان هو مركز عالمه، يرى ذاته كموضوع مقيم من الآخرين فإذا نظرنا إلى هذا المفهوم، باعتباره مفهوم سيكولوجيا نجده يرتبط بمتغيرات متباينة منها: الاعتماد على الذات مشاعر الثقة بالنفس إحساس المرء بكفاءته، تقبل الخبرات الجديدة وفعالية الاتصال الاجتماعي وغيرها **(الضيدان، 2003، ص02)**.

ويرى **خليل المعايطة (2007)** على أن تقدير الذات هو: التقييم العام لدى الفرد لذاته في كليتها وخصائصها العقلية والاجتماعية والانفعالية والأخلاقية والجسدية، وينعكس هذا التقييم على ثقته بذاته، شعوره نحوها وفكره عن مدى أهميتها،وتوقعاته منها ،كما يبدو في مختلف الحياة **(المعايطة ، 2007،ص83)**.

ولقد تناولت دراسات عديدة سواء كانت عربية أو أجنبية تقدير الذات، فقد أجرى **موسى عبد الخالق جبريل (1983)** دراسة بحث فيها العلاقة بين تقدير الذات والتكيف المدرسي لدى التلاميذ الذكور في المدارس الثانوية الأكاديمية والمهنية في الأردن، وكشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين تقدير الذات والتكيف المدرسي لدى تلاميذ المدارس الثانوية للذكور.

وقامت "**بيقع صليحة**" **(2012)** بدراسة معاملة الأستاذ وعلاقتها بتقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط المتأخرين دراسيا، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية متعددة بين درجات مقياس معاملة الأستاذ ودرجات تقدير الذات ودرجات الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا.

وإن إحساس الفرد بذاته، حسب "**مارجريت ميد**" **(Margaret Meade)** هو نتيجة لسلوك الآخرين نحوه، فتعتبر أن الذات ظاهرة اجتماعية ونتاج اجتماعي لا ينشا إلا في ظروف اجتماعية وحيث توجد اتصالات اجتماعية وترى "**ميد**" أنه يمكن أن تنشا عدّة ذوات تمثل كل منها مجموعة من الاستجابات مستقلة، بدرجة أو بأخرى ومكتسبة من مختلف الجماعات الاجتماعية فقد تنمو لدى الشخص مثلا ذات عائلية تمثل بناء الاتجاهات التي تعبر عن العائلة وذات مدرسية وتمثل الاتجاهات المعبرة عن معلميه وزملائه وذوات أخرى كثيرة بحسب أوجه النشاط الذي يقوم به الشخص وطبقا لمفهوم "مارجريت ميد" إلى أن الدافع الأساسي للإنسان هو تحقيق الذات وتحسينها والعمل على

زيادة تقدير الذات من خلال مجموعة من أنماط الحياة داخل المجتمع الذي يعيش فيه الفرد **(الضيدان، 2003،ص،4)**.

ونحن نعلم بأن العملية التربوية بجميع مقوماتها وعناصرها طالتها يد التغيير والتطوير عبر مراحل مختلفة في عدة مجتمعات من العالم، حتى في بلادنا، حيث لوعدنا إلى النصوص المتعّلقة بالإصلاحات التربوية للاحظنا التغيير الذي مس طبيعة النظام التربوي التقليدي بصيغ جديدة أكثر انسجاما وأكثر مسايرة مع التغيرات التي عرفتها بلادنا في مختلف الميادين الاجتماعية، الاقتصادية والسياسية بداية بإقامة نظام يوفر الحد الأدنى من التعليم لكل أبناء الوطن بالتساوي وإجباريا في مرحلته الأساسية ومجانا في كل مراحله إلى الاتجاه نحو بناء وصياغة المضامين التربوية التعليمية من جديد وتأهيل المعلم وترقية أدائه الوظيفي والمعرفي وصولا إلى إعادة تنظيم الموقف التعليمي داخل قاعة الدروس وتفعيل العملية التعليمية في ضوء صيغ الحوار الحرّ في مجال التدريس وتوفير كل الوسائل التعليمية والإمكانيات لإنجاح العملية التعليمية وذلك حتى تكون أكثر فعالية وأكثر استجابة لمتطلبات العصر ومن أجل إعداد الأفراد للعيش في عالم تطبعه عولمة الحياة في شتى مجالاتها المختلفة وتميزه تكنولوجيا الإعلام والاتصال الجديدة التي بدأت تحدث تغيير في وسائل وأساليب التعليم الذي هو نشاط جماعي مشترك بين أطراف العملية التعليمية قبل كل شيء مبني على تبليغ وتبادل مجموعة من الخبرات التربوية عبر مواقف ونشاطات تتم في جو من الاتصال والتفاعل بين المعلم والتلميذ وبين المتعلمين أنفسهم داخل القسم **(كهينة، 2007، ص،8)**.

وتطبيق هذه الأفكار التربوية في الميدان بالمؤسسات التربوية فإن العملية التعليمية داخل حجرة الدراسة تكون قد تطورت واتخذت نمطا معينا من التفاعل والاتصال بين المعلمين والتلاميذ ،الشيء الذي دفعنا إلى الكشف عن واقع هذا التواصل داخل أقسام السنة الثالثة من التعليم الثانوي في ضل المقاربة الجديدة التي انتهجتها الدولة والتي تضمن أن يكون المتعلم هو المحور الفعال في هذه المقاربة التي تتمثل في المقاربة بالكفاءات وقد أكدت مختلف الأبحاث الحديثة في علم النفس التربوي جميعها على أهمية الانطلاق من حاجات التلميذ وميوله واهتماماته في العملية التعليمية التربوية،ولقد جاءت هذه الأعمال للتأكيد على المبدأ التربوي الذي يرى أن التلميذ هو محور العملية التربوية وغايتها وذلك على خلاف التربية التقليدية الكلاسيكية التي تعطي المعلم الأهمية المركزية والدور الايجابي كونه المصدر الوحيد للمعرفة بالنسبة للتلميذ وهذا ما يصبو إليه النظام التربوي من خلال الإصلاحات الجديدة وأساليب التدريس وطرقه الحديثة خاصة في المرحلة الثانوية والتي يكون فيها التلميذ في مرحلة

حساسة من عمر الإنسان وهي مرحلة المراهقة التي تكون شخصية التلميذ خلال مساره الدراسي والعملي ومن خلال ما سبق ذكره يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل العام التالي:

هل توجد علاقة بين التواصل التربوي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي؟

والذي يندرج تحته مجموعة من التساؤلات الفرعية وتتمثل في:

1- هل توجد علاقة بين بعد التواصل الوجداني وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي ؟

2- هل توجد علاقة بين بعد التواصل المعرفي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي؟.

3- هل توجد علاقة بين بعد التواصل الاجتماعي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي؟.

4- هل توجد علاقة بين بعد التواصل السلوكي (الحركي) وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي؟.

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي في أبعاد التواصل التربوي تعزى لمتغير الجنس؟.

6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي في أبعاد التواصل التربوي تعزى لمتغير التخصص؟.

7- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي في تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس؟.

8-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي في تقدير الذات تعزى لمتغير التخصص؟.

2- فرضيات الدراسة:

- الفرضية العامة:

- توجد علاقة بين التواصل التربوي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

الفرضيات الجزئية:

1- توجد علاقة بين بعد التواصل الوجداني وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

2- توجد علاقة بين بعد التواصل المعرفي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

3- توجد علاقة بين بعد التواصل الاجتماعي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

4- توجد علاقة بين بعد التواصل السلوكي (الحركي) وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي؟.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التواصل التربوي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس(ذكور/ إناث).

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التواصل التربوي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص.

7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس(ذكور /إناث).

8- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص(علمي/ أدبي).

3- أسباب اختيار موضوع الدراسة:

إن اختيار الباحث لمشكلة ما له مبررات وأسباب تصير بمثابة دوافع تحفزه على البحث والتمحيص، وعليه فان أسباب اختيار هذا الموضوع هي:

3-1- طبيعة الموضوع وحساسيته التربوية لأنه يمس أهم قطاع من قطاعات المجتمع و هو التربية والتعليم.

3-2- إلقاء الضوء على حقيقة التعامل المتبادل داخل الفصل الدراسي بين الأستاذ و التلميذ.

3-3- الرغبة الملحة لدراسة هذا الموضوع بالتحليل بغية الوقوف على الخلفية النظرية له باعتباره يتناول متغيرات تخدم مجال اختصاصنا.

3-4- الوعي التام بان الاهتمام الكبير بالتربية والتعليم وخاصة التواصل التربوي يعد احد الاستثمارات التي تساهم في بناء أي مجتمع وازدهاره.

3-5- قلة الدراسات في هذا الموضوع على حد علم واطلاع الباحث والتي حاولت الربط بين متغير التواصل التربوي ومتغير تقدير الذات عند تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

3-6- الرغبة في إفادة المجتمع بدارسة علمية ذات طابع تربوي تخدم التواصل التربوي بين الأستاذ والتلميذ معا.

4- أهمية موضوع الدراسة

تستمد الدراسة أهميتها من طبيعة الموضوع في حد ذاته ومن نوع المشكلات المطروحة للبحث وعليه تتجلى أهمية هذه الدراسة في تناولها للجوانب التالية:

- تناولها لمصطلح التواصل التربوي باعتباره مفهوما جديدا لم يتم تناوله إلا في الآونة الأخيرة كمكون مهم من مكونات النجاح المدرسي وهو موضوع حيوي من أهم الموضوعات المعاصرة في مجال التربية
- تناولها لمتغير نفسي مهم في الجانب التربوي متمثل في تقدير الذات
- قد تسهم في رفع كفايات كل من الأساتذة والتلاميذ في استخدام مهارات التواصل التربوي الفعال المحققة لتقدير الذات .
- يمكن أن تثري المكتبة التربوية بموضوعٍ حيويٍ، فالكفاءة العالية لعملية التواصل التربوي بين الأستاذ والتلاميذ تمثل العمود الفقري لعملية التفاعل والتفاهم والمشاركة الحية، التي تفضي إلى النشاط داخل المدرسة وخارجها.
- كما تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها قد تفتح المجال أمام الباحثين في الجزائر لإجراء المزيد من الدراسات بخصوص هذه المتغيرات وتوفير اكبر قدر من المعلومات والحقائق عنها.
- كما قد تفيد هذه الدراسة واضعي برامج التوجيه والإرشاد لتنمية التواصل التربوي وتقدير الذات العالي لدى مجتمع الدراسة وتقديم معلومات كافية وبيانات كمية حول العلاقة بينهم.

5- أهداف موضوع الدراسة

يهدف هذا الموضوع لتحقيق مجموعة من الأهداف النظرية والتطبيقية وهي كالتالي:

5-1- الأهداف النظرية:

- تسليط الضوء على التواصل التربوي وماله من أهمية وكذا تقدير الذات وتأثيره الكبير على العملية التربوية.
- لفت انتباه الأستاذ من اجل الاهتمام أكثر بعملية التواصل التربوي داخل الفصل الدراسي.
- التعرف على الأنماط والأساليب المستعملة في عملية التواصل التربوي وتأثيرها المباشر على تقدير الذات لدى تلميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.
- تزويد المكتبة الجامعية بمرجع يجمع بين متغيرات الدراسة (التواصل التربوي، تقدير الذات).

5-2- الأهداف التطبيقية:

- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التواصل التربوي (التواصل الوجداني، التواصل المعرفي، الاجتماعي، والحركي) وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة الثانوي.
- التعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التواصل التربوي تعزى لمتغير الجنس والتخصص.
- التعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس والتخصص.
- بناء استبيان بأبعاده الأربعة حول التواصل التربوي لدى تلاميذ السنة ثالثة من التعليم الثانوي.

6- المفاهيم الأساسية للدراسة:

6-1- مفهوم التواصل التربوي:

6-1-1-التعريف الاصطلاحي للتواصل التربوي: هو تلك العملية المستمرة التي تحدث بين أطراف العملية التربوية وذلك من خلال نقل الأفكار والخبرات والمعلومات والمهارات من المعلم إلى المتعلم بطرق وأساليب مختلفة حيث تحدد الأدوار التي يقوم بها كل طرف في ظل العلاقات الإنسانية (عمر عبد الرحيم نصرالله2001،ص266).

6-1-2- التعريف الإجرائي للتواصل التربوي:

يشير المفهوم التربوي للتواصل إلى تلك العمليات التي تحدث في الموقف التعليمي/ التعلمي ويشترك فيها أطراف الموقف وعناصره المختلفة من أجل تحقيق أهداف تعليمية سلوكية مخططة ومقصودة.

لقد استفاد الباحث من خلال اطلاعه على الأدب التربوي المتعلق بالتواصل التربوي من خلال كتاب لـ **(سليماني العربي، 2005)** حول جودة التربية والتعليم (التواصل التربوي الأستاذ والتلميذ أنموذجا)، وتمكن من صياغة **التعريف الإجرائي للتواصل التربوي** على النحو الآتي :

التواصل التربوي عملية تحدث بين الأستاذ والتلميذ، داخل الفصل الدراسي، لنقل الخبرات والتوجيهات والمشاعر والمعلومات والرسائل اللفظية وغير اللفظية، من خلال وسائل وقنوات متعددة تؤدي إلى تفاعل الطرف الآخر من أجل تحقيق أهداف العملية التربوية بأفضل الوسائل وبأجودها، ويمكن قياسه من خلال أداة الدراسة المتمثلة في الاستبيان الذي يقيس عملية التواصل التربوي لدى تلميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

التواصل من الناحية التربوية:

عملية تحدث في الموقف التعليمي التعلمي بين جميع الأطراف لتنظيم التعلم،ويمكن القول أن التواصل هو عملية تعلم وأن التعلم هو عملية التواصل**(علي تعوينات،2009،ص16)**

6-2- مفهوم تقدير الذات:

6-2-1- التعريف الاصطلاحي لتقدير الذات :

عرفه العلماء ومنهم **(كوبر سميث)**على أنه تقييم يضعه الفرد لنفسه ويعمل على المحافظة عليه، ويتضمن تقدير الذات :اتجاهات الفرد الإيجابية أو السلبية نحو ذاته كما يُوضح مدى اعتقاد الفرد بأّنه هام وقادر وناجح وكفؤ، أي أن تقدير الذات هو حُكم الفرد على درجة كفاءته الشخصية، كما يعبر عن اتجاهات الفرد نحو نفسه أو معتقداته عنها، وهكذا يكون تقدير الذات بمثابة خبرة ذاتية ينقلها الفرد إلى الآخرين عن طريق التقارير اللفظية والسلوك الظاهر **(Cooper , 1984 ,p .10. Smith)** .

6-2-2-التعريف الإجرائي لتقدير الذات:

يعرف تقدير الذات في هذه الدراسة بأنه التقييم الذي يضعه الفرد لذاته، ويتحدد بمجموع الاستجابات على فقرات مقياس تقدير الذات المستخدم في الدراسة والذي وضعه العالم الأمريكي كوبر سميث والمتكون من 25عبارة.

6-3- تعريف الأستاذ والتلميذ :

6-3-1- التعريف الاصطلاحي للأستاذ:

يعرفه سلامة آدم: مدرب يحاول بالقوة والمثال وبشخصيته أن يتحقق من أن التلاميذ يكتسبون العادات والاتجاهات والشكل العام للسلوك المنشود عن طريق تحفيزهم إلى القيام بالمهام التي يسندها إليهم، وبالتالي يعلمهم كيف يتصرفون في المواقف التي يتعرضون لها، كيف يحرزون النجاح والتقدم في سلوكياتهم اليومية **(عبد الغني عبود ، 1992 ، ص189)**

6-3-2-التعريف الاصطلاحي للتلميذ:

إن مصطلح التلميذ يعني مزاول للتعليم الابتدائي أو المتوسط أو الثانوي، والتلميذ ركن هام في العملية التربوية فهو مبدأها وهدفها، وكما أن العملية التربوية الحديثة تخضع لنظم التعليم وإعداد المعلمين، ووضع المناهج والكتب بما يلاءم مواهب التلاميذ ومستوياتهم وطرائقهم في التفكير والنشاط. **(عبد الرحمان محمد الهاشمي،1985 ، ص.77).**

7- الدراسات السابقة:

7-1- الدراسات السابقة التي تناولت التواصل التربوي:

اولا- الدراسات العربية:

1- دراسة ألوصيفي (2012): بعنوان "دور معلم المرحلة الثانوية بمحافظات غزة في تعزيز ثقافة التواصل لدى طلبته وسبل تطويره في ضوء الفكر التربوي الإسلامي".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة معلم المرحلة الثانوية لدوره في تعزيز ثقافة التواصل لدى طلبته من وجهة نظرهم في ضوء الفكر التربوي الإسلامي وقام الباحث باستخدام **المنهج الوصفي** التحليلي كمنهج للدراسة. أما عن **أداة الدراسة،** فلقد استخدم الباحث استبانه تقيس دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز ثقافة التواصل، **وتمثلت عينة الدراسة** ب (620) طالباً وطالبة ، قام باختيارهم بطريقة عشوائية. ومن **أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة**

1- أن درجة ممارسة المعلم في توعية الطلبة بمفهوم التواصل والحث عليه جاء بدرجة متوسطة

2- أ ن نسبة مرتفعة من الطلاب لديها الوعي الكافي بأهمية آداب التواصل.

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلاب (الذكور)في مجال أدوار المعلم في توعية الطلبة بمفهوم التواصل وأهميته والحث عليه داخل الفصل الدراسي.

4- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلبة التخصص الأدبي في مجال أدوار المعلم في توعية الطلبة بمفهوم التواصل وأهميته والحث عليه.

2- دراسة الخزاعلة (2011) بعنوان: "دور مشرفي التربية العملية في تحقيق مهارات الاتصال التربوي للطلبة المعلمين في كليتي تربية جامعة الزرقاء الخاصة وآل البيت".

هدفت الدراسة التعرف إلى دور مشرفي التربية العملية في تحقيق مهارات الاتصال التربوي للطلبة المعلمين في كليتي تربية جامعة الزرقاء الخاصة وآل البيت، وتكون **مجتمع الدراسة** من جميع الطلبة المعلمين المسجلين في برنامج التربية العملية، والبالغ عددهم (412) وتكونت **أداة الدراسة** من استبانة مكونة من (45) فقرة، وموزعة على مجالات هي :الاستماع، والتحدث، والكتابة، والاتصال التعاوني، والتوجيه) .واستخدم الباحث مجموعة من المعالجات الإحصائية مثل: المتوسط الحسابي، والوزن النسبي، والترتيب، والتباين الأحادي. **ومن أهم النتائج التي خلصت إليها الدراسة:**

1- أن الدور الحقيقي لمشرفي برامج التربية العملية في تحقيق مهارات الاتصال التربوي من وجهة نظر الطلبة المعلمين كان متوسطاً.

2-اختلاف في وجهات نظر الطلبة المعلمين فيما يتعلق بدور المشرفين في تحقيق مهارات الاتصال التربوي، وذلك تبعاً لمتغير الجنس، ولصالح الذكور.

3- دراسة خديجة بنت صالح بالي (2008): بعنوان "علاقة التعلم التعاوني بالتواصل الصفي".

كان **هدف هذه الدراسة** هو البحث في طبيعة العلاقة بين التعلم التعاوني والتواصل الصفي، وقد تمثلت عينة الدراسة في (18) صفا دراسيا من مدارس مقاطعة ورقلة (01) بمدينة ورقلة، وأعدت الباحثة أداتين لجمع بيانات الدراسة، الأولى هي شبكة ملاحظة لملاحظة التواصل الصفي في موقف التعلم التعاوني في مستوى السنة الثانية متوسط، والأداة الثانية هي استبيان لمعرفة أراء متعلمي السنة الثانية متوسط في التواصل الصفي، أما أهم الأساليب الإحصائية المستعملة، فهي النسب المئوية لمعرفة نسب التواصل الصفي) حسب النوع و الاتجاه، بالإضافة إلى اختبار (ت) لدلالة الفروق. **وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:**

1- موقف التعلم التعاوني لا يغلب فيه التواصل الصفي غير اللفظي على التواصل الصفي اللفظي في مستوى السنة الثانية متوسط.

2- موقف التعلم التعاوني يغلب فيه التواصل الصفي متعلم – متعلم على التواصل الصفي معلم متعلم في مستوى السنة الثانية متوسط.

3- في موقف التعلم التعاوني لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مادتي الرياضيات الفرنسية في التواصل الصفي عند متعلمي السنة الثانية متوسط.

4- في موقف التعلم التعاوني لا يختلف التواصل الصفي بإختلاف جنس المعلم لدى متعلمي السنة الثانية متوسط.

4- دراسة كهينة اورليس (2007) بعنوان:"الاتصال التربوي بين المعلم والتلميذ في الجزائر".

هدفت الدراسة إلى تحليل العملية الاتصالية بين التلميذ والأستاذ بكل إبعادها وجوانبها كدراسة وصفية للعملية الاتصالية البداغوجية وقد تمثلت عينة الدراسة في (120) أستاذ و(280) تلميذ من أقسام السنة أولى من التعليم الثانوي وكان إجراء الدراسة بثانويات وسط العاصمة حيث استعملت الباحثة أداة لجمع البيانات تمثلت في استبيان من إعدادها يحتوي على خمس محاور هي الاتصال البيداغوجي داخل القسم الاتصال الاجتماعي، تكوين الأستاذ، وسائل الاتصال البيداغوجية، عوائق الاتصال البيداغوجي. واعتمدت على الأساليب الإحصائية متمثلة في النسب المئوية لمعرفة نسبة الاتصال حسب الجنس (ذكر،أنثى) والتخصص (علمي أدبي) ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة هي:

- أغلبية التلاميذ المبحوثين الذكور والإناث الأدبيين والعلميين يفضلون أن يتبع المعلم طريقة المناقشة في تقديم الدرس فهي تجعلهم مشاركين فاعلين داخل القسم حيث يتسنى لهم إبداء آرائهم ومواجهة المواقف عن طريق الحوار

- يؤكد أغلبية المبحوثين الذكور والإناث وعلى اختلاف الشعبة التي يدرسون فيها والمستوى المعيشي لهم على أن علاقاتهم جيدة مع زملائهم التلاميذ ما يبين لنا بأنهم يميلون إلى التعامل والاتصال فيما بينهم، هذه العلاقة الايجابية يمكن إرجاعها إلى العمل الجماعي فيما بينهم.

- اغلب المبحوثين يؤكدون على أن الوسائل التعليمية التقليدية والوسائل التعليمية الحديثة هما الأكثر استعمالا في القسم بينما الوسائل الأكثر حداثة فإن استعمالها ناقص نظرا لعدم توفرها .

– ولقد وجدنا بأن أغلبية **الأدبيين** أكدوا على أن أساتذتهم يستعملون الوسائل التعليمية التقليدية فقط بينما نظرائهم العلميين فأكدوا على أن أساتذتهم يستعملون الوسائل التعليمية التقليدية والحديثة معا نظرا لطبيعة دروسهم التي تحتاج إلى كل الوسائل خلال التجارب التطبيقية

– يجد أغلبية التلاميذ المبحوثين الذكور والإناث الوقت المخصص للدراسة في كل حصة غير كاف حتى لإنهاء الدرس، بينما نجد أن أغلبية التلاميذ **الأدبيين** يجدون الوقت كاف عكس نظرائهم العلميين الذين يجدونه غير كاف ويعود هذا ربما إلى طبيعة العمل التطبيقي في دروس المعلمين التي تتطلب وقتا أكثر.

– ثانيا: الدراسات الأجنبية:

1– دراسة وست West (1994) بعنوان: " الاتصال بين المعلم والطالب في أمريكيا".

قام وست بإجراء دراسته في مدينة (New England) وكانت الدراسة في إحدى المدارس الحكومية وهي عبارة عن دراسة مسحية مسح هدف من خلالها إلى التعرف على العلاقات بين المعلم والطالب وهي عملية مهمة ومكملة للعملية التربوية، وتألفت عينة الدراسة من (158) طالبا وطالبة، واستخدم الباحث استبانة كطريقة لجمع البيانات، وهذه البيانات هي المعلومات الديمقراطية الأساسية للطالب، وإضافة إلى أسئلة هدفت إلى التعرف من الطلبة على التجارب الايجابية والسلبية التي تعرضوا لها مع المعلمين، وقد أظهرت نتائج الدراسة التالي:

– أن الطلبة ينظرون إلى مساعدة المعلم على أنها تجربة قيمة في الصف وقد لاحظ (72) من الطلبة أن التعليقات الايجابية من المعلم تعتبر مساعدة أما الاحترام والتقدير فكانت الناحية الايجابية الثانية، وحصلت على (45) من تعليقات الطلبة كما أشار من الطلبة (41) إلى أهمية النشاط والاستمتاع بالعملية التعليمية أما فيما يتعلق بالفئات السلبية للاتصال فقد تضمنت الإحراج والانضباط غير المبرر، والعدوانية التي لا لزوم لها والتوقعات غير المنطقية وتوصل الباحث إلى أن بعض المعلمين يسببون الإحراج للطلبة وان التأديب الذي يفرضونه عليهم يكون أحيانا غير مفضل. كما أشار الطلبة إلى أن المعلم أحيانا يستخدم العقاب الجسدي في التعامل مع السلبية في الصف.

2– دراسة Cirillo & Herbel- Eisenmann (2006) بعنوان:" سلوك المعلم التواصلي في صفوف الرياضيات".

هدفت الدراسة إلى تفعيل الخطاب الصفي الفاعل في صفوف الرياضيات وقد تم إجراءها ضمن مشروع ممول من المجموعة الدولية لسيكولوجية تعليم الرياضيات في أمريكا الشمالية وبلغت عينة

الدراسة (70) معلماً ومعلمة ومن معلمات من المرحلة الثانوية كما شملت تقيم آراء(178) طالباً وطالبة من مدارس مختلفة من نفس الصفوف، وقد استخدم الباحثين استبانة" الطلبة في خمسة تصنيفات لسلوكيات التواصل لدى المعلمين وهي: التحدي، والتشجيع والمدح، والدعم الغير لفظي، والفهم والود، والتحكم، وكل تصنيف شمل(7) عبارات باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، وقد أظهرت النتائج علاقة ارتباط دالة إحصائية بين متغيرات الدعم الغير لفظي والتشجيع والمدح، كما أظهرت الدراسة وجود ارتباط موجب ومعتدل بين التحدي والتشجيع والمدح، وكذلك دلل التحليل البياني على وجود فروق بين وجهة نظر الطلبة الإناث والذكور، كما ظهرت الفروق في متغير الدعم الغير لفظي، وقد أوصت الدراسة بضرورة وجود فهم أعمق لسلوك المعلم التواصلي من وجهتي نظر المعلمين والطلبة لتشجيع تواصل صفي فاعل.

3- دراسة Osakwe (2009) بعنوان: "أبعاد التواصل كمنبئات لتواصل صفي فاعل"

هدفت الدراسة إلى التعرف على أبعاد التواصل كمنبئات لتواصل صفي فعال واستخدم الباحث استبانة مكونة من "20 " فقرة، كما استخدم المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت عينة الدراسة على " 600" معلماً ومعلمة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين مواقف المعلمين وقاعدة المعرفة وبين مهارات التواصل الصفي الفاعل، كما أظهرت النتائج أنها منبئات لتواصل صفي فاعل، واقترحت الدراسة ضرورة تزويد معلمي المدارس الثانوية بالفرص التي يمكن أن يطوروا فيها مثل هذه الإسهامات، كما أظهرت الدراسة عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين موقف المعلمين وقواعد المعرفة ومهارات التواصل وبين التفاعل الصفي، وأن مهارات التواصل هي منبئ لتفاعل صفي مؤثر فاعل.

4- دراسة Cunconan (2011) بعنوان: " الدور التواصلي للطالب – المفهوم والقياس ومدى صدق ميل الطالب لتوجيه الأسئلة في صفوف الكلية".

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى دور الطالب في التواصل الصفي كما هدفت إلى معرفة طبيعة مفهوم التواصل من حيث توجيه الأسئلة داخل الصف، والمقاييس المستخدمة لقياس ذلك، وقد بلغت عينة الدراسة 207 ذكور، و 192 إناث، بدون ذكر نوع الجنس، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، كما تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، ومن خلال التحليل العاملي، تم تحليل وضوح وصدق المقياس، وقد أظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توجيه الطلبة للأسئلة تعزى لعامل الجنس لصالح الذكور، وأن ذلك ممكن أن يتأثر بالعرقية، كما وأظهرت الدراسة

أن المقياس المستخدم يمكن أن يخدم كآلية لفهم كيف ولماذا يستطيع الطلبة أن يتواصلوا مع أقرانهم ويحققوا انطباعات اجتماعية في الصف، وقد أوصت الدراسة بضرورة إجراء دراسات مستقبلية بحيث تأخذ العنصر الاجتماعي في الحسبان، وتركز على فهم الأنشطة التواصلية وتطويرها في الحوار والتواصل الصفي.

7-2- الدراسات المتعلقة بتقدير الذات:

اولا: الدراسات العربية:

1- دراسة بيقع صليحة(2012) بعنوان:"معاملة الأستاذ وعلاقتها بتقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا (دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الرابعة متوسط)".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين معاملة الأستاذ للتلميذ و تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا سنة رابعة متوسط، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي، وقد طبقت الدراسة على عينة مكونة من (104) تلميذ وتلميذة متأخرين دراسيا تم إجراء الدراسة على مجتمع الدراسة حيث تم اختيار المتوسطات لولاية الأغواط بطريقة عشوائية والتي شملت (08)مؤسسات بالولاية، واستخدمت الباحثة مقاييس الدراسة والمتمثلة في مقياس معاملة الأستاذ ومقياس الدافعية للإنجاز، مقياس تقدير الذات، وتم جمع البيانات ثم تحليلها بواسطة الأساليب الإحصائية المناسبة بواسطة الحزمة الإحصائية(SPSS)، **وقد تم التوصل إلى ما يلي:**

- وجود علاقة إرتباطية متعددة بين درجات مقياس معاملة الأستاذ ودرجات تقدير الذات ودرجات الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا.

- وجود علاقة إرتباطية جزئية دالة بين معاملة الأستاذ وتقدير الذات لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا.

- وجود علاقة إرتباطية دالة بين معاملة الأستاذ والدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا والمتغير الأكثر ارتباطا بمعاملة الأستاذ هو متغير تقدير الذات.

-عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في تقدير الذات وفي الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا. واستنادا إلى النتائج المتوصل إليها تبين لنا أهمية معاملة الأستاذ للتلميذ والتفاعلات الوجدانية التي تربطهما في تقدير الذات والدافعية للإنجاز واللذين يقومان بدوران هامان في توافق التلميذ دراسيا وفي إحرازه للنجاح، وكذلك يرتبط نجاح التلميذ وتفوقه على صحته النفسية وهذا ما أثبتته العديد من الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا المجال.

2- خمنو دونيا(2009): "تأثير تقدير الذات على الاختيار المهني لدى تلاميذ الثالثة ثانوي بالجزائر"

هدفت هذه الدراسة هو التعرف على تقدير الذات لدى تلاميذ الثالثة ثانوي تأثيره على اختياراتهم المهنية، و قد تم تناول الموضوع اعتمادا على عدة نظريات في الاختيار المهني وتقدير الذات حيث تم تقسيم الموضوع إلى قسمين أساسيين:

القسم الأول شمل الاختيارات المهنية لدى التلاميذ الثالثة ثانوي من خلال تحديد المهن المفضلة و لغير مفضلة لديهم مع محاولة البحث عن وجود علاقة بين اختيار المهنة و تقدير الذات لدى التلميذ، القسم الثاني هدف إلى التعرف على تقدير الذات للتلاميذ الثالثة ثانوي علاقته ببعض المتغيرات الشخصية كالجنس والتخصص الدراسي والمستوى الاقتصادي.

بلغ العدد الإجمالي لعينة البحث 300 تلميذ موزعين على ستة تخصصات، إناث و ذكور من ثلاث ثانويات مختلفة بالجزائر العاصمة، أما الأداة المستخدمة في البحث فهي مقياس تقدير الذات" للدكتور صالح عبد الرحمن الأزرق "واستبيان الاختيار المهني الذي اقتبس من استبيان الباحث **(Bothwell Miller)** لدراسة العلاقة بين المتغيرين الاختيار المهني و تقدير الذات تم الاعتماد على المعالج الإحصائيSPSS وأسفرت نتائج الدراسة عن ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختيار المهني لتلاميذ الثالثة ثانوي و مستوى تقديره للذات.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختيار المهني لتلاميذ الثالثة ثانوي حسب الجنس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لتلاميذ الثالثة ثانوي حسب الجنس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات حسب التخصص الدراسي لتلاميذ الثالثة ثانوي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات حسب المستوى الاقتصادي لتلاميذ الثالثة ثانوي.

وقد أوضحت هذه النتائج أن تقدير الذات يعتبر كمحدد لسلوك الفرد في مجال المهنة من تأثير على اختيار المهنة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ الثالثة ثانوي في تقدير الذات وفقا لمتغير الجنس والتخصص الدراسي و المستوى الاقتصادي.

وأظهرت هده النتائج أهمية تقدير الذات لدى تلاميذ الثالثة ثانوي، والواقع أن نتائج هده الدراسة ذات أهمية بالغة في مجال الإرشاد المهني من خلال مساعدة التلميذ على اختيار ما يناسبه بناءا على تخصصه وسنه وجنسه دون إهمال ما للعوامل البيئية و الاجتماعية من تأثير و دور.

4- دراسة "موسى عبد الخالق جبريل" (1983) بعنوان تقدير الذات والتكيف المدرسي لدى الطلاب"

هدفت الدراسة إلى التعرف عن العلاقة بين تقدير الذات والتكيف المدرسي لدى الطلاب الذكور في المدارس الثانوية الأكاديمية والمهنية بالأردن، وتكونت عينة الدراسة من (1341) من طلبة المدارس الثانوية العامة، و(286) من طلبة المدارس الثانوية المهنية في الأردن، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وقد تم تطبيق اختبار التكيف المدرسي من إعداد الباحث، واختبار تقدير الذات من إعداد الباحث.

وقد توصلت الدراسة إلا أنه توجد علاقة دالة إحصائيا بين تقدير الذات والتكيف المدرسي لدى تلاميذ المدارس الثانوية لصالح الذكور(**سهيلة علوطي، 2010، ص. 56).**

3- دراسة احمد محمد الصالح (1988) بعنوان:" تقدير الذات لدى طلاب كلية التربية وعلاقته ببعض المتغيرات"

هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين تقدير الذات والجنس والتخصص والتحصيل الدراسي، وتكونت **عينة البحث** من(220) طالب وطالبة من كلية التربية جامعة الإسكندرية حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من طلاب الشعب العلمية والأدبية، وأسفرت الدراسة على النتائج التالية:

- هناك اثر لعامل الجنس
- هناك اثر لعامل التخصص
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في تقدير الذات لصالح الإناث.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص في تقدير الذات لصالح الأقسام الأدبية.

ثانيا: الدراسات الاجنبية:

1- دراسة مارترينز وكركرا Martrnez and Garcra (2007) بعنوان: "الأنماط النفسية والمعاملة الوالدية وعلاقتها بتقدير الذات لدى المراهق".

أجريت هذه الدراسة في البرازيل في جامعة كاستيلا وهدفت إلى معرفة العلاقة بين الأنماط النفسية وتقدير الذات ،وتكونت العينة من(1239) مراهق ومراهقة واستخدم الباحث مقياس التنشئة الاجتماعية ومقياس تقدير الذات واستخدما الأساليب الإحصائية متمثلة في تحليل التباين ،الانحراف المعياري، وأظهرت النتائج أن تقدير الذات للمراهق في الأسرة الديمقراطية المتساهلة اعلي من تقدير الذات للمراهق في الأسرة السلطوية أو الأسرة المهملة.

2- دراسة Ellis Sonjaj (1999) بعنوان: " مفهوم تقدير الذات عند المراهقين دراسة نيوزيلندية".

هدفت الدراسة إلى :بحث أساليب تقدير الذات عند المراهقين، ومعرفة إلى أي مدى تتوافق آراؤهم أو تتعارض مع النظريات الحالية لعلماء النفس في تقدير الذات، واستخدم الباحث في الدراسة أسلوب المقابلة من خلال الحصول على الموافقة من الأبوين في مشاركة الطلاب في هذه المقابلة. **وتكونت عينة** الدراسة من (24) طالباً في عمر 14 سنة إلى15 سنة من مدرستين ثانويتين في مقاطعة وايكاتو بنيوزيلندا، وذلك لمعرفة مفهومهم عن تقدير الذات، وقد روعي أن يتم الاختيار بالتساوي بحيث يكون من كل مدرسة 12طالباً، ل عدد الذكور ومعظم المشاركين من أصل أوربي، والأقلية منهم من أصل نيوزيلندي، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن:

- اقترح (19) طالباً أن سلوك الفرد في المدرسة يتعلق بتقديره لذاته، كما إقترح (08) طلاب أن الحصول على درجات مرتفعة أو النجاح في المدرسة يعطي للفرد تقدير ذات مرتفع.

- أجمع أغلبية الطلاب أن العائلة والرفاق لديهما تأثير كبير في تقدير الفرد لذاته، وكما تعتمد على الأسلوب الذي يتعامل به هؤلاء الأشخاص مع الطالب، وما هي فكرتهم عنه؟ بينما أشار طالباً على أَن التقليل من شأن الطالب أو إهانته يكون له تأثيره السلبي على تقدير الذات

.كما أشاروا إلى أن المدح، والثناء، أو الإعلاء من شأن الطالب له تأثيره الإيجابي في تقدير الذات.

اقترح 12 طالباً أن تقدير الذات لا يعتمد على رأي الآخرين تجاه الفرد، ولكن يعتمد على ما إذا كان الفرد سيقبل هذا الرأي أم يرفضه.

يرى خمسة من الطلاب أن تقدير الذات يعتمد على العوامل الداخلية للفرد .وبالتالي فتقدير الذات يعتبر بعيداً عن أي عوامل اجتماعية. وبناء على ذلك فإن الطالب هو الذي يحدد مصيره.

بينما اقترح اثنين من الطلاب أن تقدير الذات يختلف طبقاً لإرادة الفرد، ويرى ثلاثة آخرون أن تقدير الذات يرتبط بالمقارنة مع الآخرين.

أثبتت الدراسة أن تقدير الذات يعتمد على العوامل الخارجية وليست الداخلية، ومن هذه العوامل: لإنجازات الدراسية، المدح والثناء، مساعدة الآخرين، وذلك عند الأغلبية. بينما رأي الأقلية أن تقدير الذات شيء يتقلب ويتغير طبقاً لإرادة الفرد والأحداث اليومية التي يتعرض لها

3- دراسة كرستين وكلنج وآخرون Kristen & Kling , et al 1999 بعنوان : " الفروق بين الجنسين في تقدير الذات . "

اعتمدت الدراسة على تحليل مضمون الدراسات السابقة في الكشف عن الفروق بين الجنسين في تقدير الذات وأشارت النتائج إلى أن هناك اتجاهين للتحليل.

- تحليل مضمون الأبحاث التي تناولت الذات ،وبلغت 216 استجابة، تدل على أن الفروق لصالح الذكور. وتشير الدلائل إلى ارتفاع تقدير الذات لدى عينة الذكور، وهذه النتيجة تعتبر مقياسا عالياً لتقدير الذات للمقارنة بالإناث . وتفسر الدراسة أن الإناث أقل في تقدير الذات عن الذكور، حيث يرجع ذلك إلي الدور الذي يؤديه الذكور في المجتمع ، والذكورة تؤدي دوراً بالغاً في الفرق بين الجنسين **(عطا أحمد على شقفة، 2008،ص،156)**.

4- دراسة Black, Kalanek Constance (1996) بعنوان: تقدير الذات، وعلاقته بالنوع، والحالة الاجتماعية، العرق، أصل العرق، صفات العائلة والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

هدفت الدراسة إلى: بحث العلاقة بين تقدير الذات، ومتغيرات النوع والحالة الاجتماعية الاقتصادية، الأصل العرقي، وخصائص أو مميزات العائلة والتحصيل الدراسي.

وتكونت عينة الدراسة من 90 طالباً من طلاب مدرسة متوسطة أغلبيتهم من اللون54 % الأبيض و17 % ذوي اللون الأسود، وآخرين بنسبة 15 %، واستخدم الباحث في الدراسة :استبيان تقدير الذات الذي طوره كل من دبوا، فيلبس، وليز 1995.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن:

- أكدت نتائج الدراسة أن تقدير الذات عادة ما يكون له اتجاهات متعددة مثل العائلة القوة الدافعة لتنمية تقدير الذات الأكاديمي.

يوجد فرق بين تقدير الذات عند الإناث والذكور يعزى للحالة الاجتماعية والاقتصادية. أما الطلاب الذين يعيشون بمفردهم في المنزل بعد المدرسة لفترة طويلة من الوقت لديهم انحراف في تقديرهم لذاتهم .وتقدير الذات للشكل او العامل الخارجي هام جداً للطلاب الذين يكون أمهاتهم متعلمات تعليم جامعي أو عالٍ.

وفرت هذه النتائج الكثير لنأخذه في اعتبارنا لفهم تقدير الذات للمراهقين وعلاقته بالمتغيرات الإحصائية للسكان.

7-3- التعليق على الدراسات السابقة:

لقد قمنا بعرض مجموعة من الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة وانطلقنا من التواصل التربوي باعتباره المتغير المستقل في دراستنا، ثم تقدير الذات باعتباره متغير تابع، وكانت متسلسلة زمنيا مع التمييز بين الدراسات العربية والدراسات الأجنبية . وسوف يتم التعليق على الدراسات السابقة من حيث الأهداف والعينة والأدوات والمنهج واهم النتائج المتوصل إليها

7-3-1- التعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت التواصل التربوي:

ما يلاحظ على عناوين الدراسات السابقة في هذا المحور هو اختلاف واضح في استخدام مصطلح التواصل حيث نجد دراسات استخدمته بمفهوم الاتصال ودراسات أخرى استخدمته بمفهوم التواصل.

1- من حيث الأهداف:

تنوعت أهداف الدراسات السابقة في هذا المحور من حيث المتغيرات المراد معرفة علاقتها بالتواصل التربوي حيث **هدفت ألوصيفي (2012)** إلى معرفة درجة ممارسة معلم المرحلة الثانوية لدوره في تعزيز ثقافة التواصل لدى طلبته **وهدفت دراسة الخزاعلة(2011) الى** التعرف إلى دور مشرفي التربية العملية في تحقيق مهارات الاتصال التربوي للطلبة المعلمين. **اما دراسة خديجة بنت صالح بالي (2008) فهدفت الى** البحث في طبيعة العلاقة بين التعلم التعاوني والتواصل الصفي. **وهدفت دراسة كهينة اورليس (2007)** الى تحليل العملية الاتصالية بين التلميذ والأستاذ بكل إبعادها وجوانبها كدراسة وصفية للعملية الاتصالية البداغوجية. **في حين هدفت دراسة (وست 1992) إلى التعرف على بين العلاقات المعلم والطالب. أما دراسة Cirillo & Herbel- Eisenmann (2006)** فهدفت إلى تفعيل الخطاب الصفي الفاعل في صفوف الرياضيات أما **دراسة**

(Osakwe2009) فهدفت إلى التعرف على أبعاد التواصل كمنبئات لتواصل صفي فعال، في حين هدفت **دراسة Cunconan(2011)** إلى التعرف إلى دور الطالب في التواصل الصفي.

أما الدراسة الحالية فتهدف الى التعرف على العلاقة بين التواصل التربوي وتقدير الذات.

2- من حيث العينة:

أما فيما يتعلق بالعينات التي اعتمدت في الدراسات السابقة فإن معظم الدراسات السابقة في هذا المحور استخدمت عينتها من المرحلة الثانوية (الوصيفي، 2012)، في حين دراسة(الخزاعلة، 2011) فشملت الطلبة المعلمين، **وشملت دراسة (اورليس، 2007) الأساتذة والتلاميذ الأولى ثانوي**، أما دراسة **خديجة بنت صالح بالي (2008) فشملت تلاميذ الثانية متوسط شملت الأساتذة والتلاميذ في المرحلة الثانوية، وأيضا دراسة Cirillo & Herbel- Eisenman (2006) أما دراسة اوسكاو (2009) فشملت عينة المعلمين. في حين شملت دراسة (Cuncona 2011) طلبة الجامعة** أما الدراسة الحالية فشملت تلاميذ المرحلة الثانوية وبالتحديد الثالثة ثانوي.

3- المنهج:

ما يلاحظ أن اغلب الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي.**وتتشابه الدراسة الحالية مع الداسات السابقة في اعتمادها على المنهج الوصفي.**

4- من حيث الأدوات:

ما يلاحظ أن اغلب الدراسات العربية والأجنبية أنها استخدمت الاستبانة كأداة لقياس الاتصال أو التواصل والدراسة الحالية تشترك مع الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة لقياس التواصل التربوي وهي من إعداد الباحث.

5- النتائج:

- اغلب الدراسات أشارت إلى أهمية التواصل التربوي بين المعلم والمتعلم.

7-3-2- التعقيب على الدراسات الخاصة بتقدير الذات:

1- من حيث الأهداف: تنوعت أهداف الدراسات السابقة من حيث المتغيرات المراد معرفة **علاقتها بتقدير الذات إذ شملت** التعرف على العلاقة بين معاملة الأستاذ للتلميذ و تقدير الذات والدافعية للإنجـاز لدى التلاميذ المتأخرين في **دراسة بيقع صليحة (2012)**، والتعرف على تقدير الذات لدى تلاميذ الثالثة ثانوي وتأثيره على اختياراتهم المهنية في دراسة **خمنو دونيا (2009)**، والتعرف عن

العلاقة بين تقدير الذات والتكيف المدرسي لدى الطلاب الذكور في المدارس الثانوية في **دراسة "موسى عبد الخالق جبريل" (1983)** ومعرفة العلاقة بين تقدير الذات والجنس والتخصص والتحصيل الدراسي في **دراسة احمد محمد الصالح (1988)**. وهدفت إلى معرفة العلاقة بين الأنماط النفسية وتقدير الذات في **دراسة "مارترينز وكركرا Martrnez and Garcra (2007)** بحث أساليب تقدير الذات عند المراهقين، ومعرفة إلى أي مدى تتوافق آراؤهم أو تتعارض مع النظريات الحالية لعلماء النفس في تقدير الذات في **دراسة Ellis Sonjaj (1999)** والكشف عن الفروق بين الجنسين في تقدير الذات في **دراسة كرستين وكلنج وآخرون 1999 Kristen & Kling , et al** . أما **دراسة Black, Kalanek Constance (1996)** هدفت الدراسة إلى: بحث العلاقة بين تقدير الذات، ومتغيرات النوع والحالة الاجتماعية الاقتصادية، الأصل العرقي، وخصائص أو مميزات العائلة والتحصيل الدراسي.

أما الدراسة الحالية فتهدف إلى التعرف على العلاقة بين التواصل التربوي وتقدير الذات.

2- من حيث العينة:

هناك دراسات استخدمت عيناتها من المرحلة المتوسطة كما في: **دراسة بيقع صليحة(2012)**التي شملت التلاميذ المتأخرين دراسيا سنة رابعة متوسط و**دراسة Black, Kalanek Constance(1996).**

ودراسات أخرى استخدمت عيناتها من المرحلة الثانوية **كدراسة خمنو دونيا(2009):التي شملت** تلاميذ الثالثة ثانوي. و **دراسة "موسى عبد الخالق جبريل" (1983)** لدى الطلاب الذكور في المدارس الثانوية الأكاديمية والمهنية بالأردن،. و**دراسة مارترينز وكركرا Martrnez and Garcra (2007)**. و **دراسة Ellis Sonjaj(1999).**

في حين استخدمت **دراسة احمد محمد الصالح (1988)** عينتها من طلبة الجامعة وتكونت **عينة البحث** من(220) طالب وطالبة من كلية التربية جامعة الإسكندرية. و**دراسة كرستين وكلنج وآخرون Kristen & Kling , et al 1999** التي شملت كل من الذكور والإناث حيث لم تحدد المرحلة. وتراوح **حجم العينة** بين (24) في دراسة **Ellis Sonjaj (1999)** و (1621) في دراسة **دراسة "موسى عبد الخالق جبريل" (1983)**

أما حجم العينة في الدراسة الحالية فبلغ (180) وشمل تلاميذ المرحلة الثانوية وبالتحديد تلاميذ الثالثة كلا التخصصين العلمي والأدبي والذكور والإناث.

3- من حيث المنهج:

كل الدراسات تقريبا استخدمت المنهج الوصفي بنوعيه الارتباطي والمقارن. والدراسة الحالية تشترك مع الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي بنوعيه.

4- من حيث النتائج:

توصلت اغلب الدراسات إلى وجود علاقة بين تقدير الذات والمتغيرات التي درست معها. كما في دراسة موسى عبد الخالق(1983) الذي توصل إلى وجود علاقة بين تقدير الذات والتكيف المدرسي. وان تقدير يعتمد على العوامل الخارجية(التواصل) كما في دراسة **Black, Kalanek Constance (1996).**

- عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في تقدير الذات كما في دراسة **(صليحة بيقع، 2012).** في توصلت دراسة كرستين وكلنج وآخرون **Kristen & Kling , et al 1999** الى وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات لصالح الذكور. وان تقدير الذات للمراهق يختلف بين الاسرة الديمقراطية والسلطوية لصالح الأسرة الديمقراطية كما في دراسة- **دراسة مارترينز وكركرا Martrnez and Garcra (2007).**

- وجود فروق في تقدير الذات لصالح الأدبيين كما في دراسة احمد محمد الصالح (1988).

- أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الاهتمام بالتواصل التربوي وعلاقته بتقدير الذات لدى تلاميذ الثالثة ثانوي، حيث تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لمتغيرات الدراسة التواصل التربوي وعلاقته بتقدير الذات، حيث لم يجد الباحث دراسة سابقة في البيئة الجزائرية جمعت بين المتغيرين- في حدود علم الباحث-

وكذلك الاستفادة منها في بناء مقياس التواصل التربوي الذي تم بناؤه انطلاقا منها والتركيز على المرحلة الثانوية وبالتحديد السنة الثالثة ثانوي. وكذلك استخدام مقياس كوبر سميث لتقدير الذات. وكذلك في صياغة فرضيات الدراسة.والاستفادة بالرجوع إلى بعض المراجع.

الفصل الثاني:التواصل التربوي

- تمهيد
1. تعريف التواصل.
2. مبادئ التواصل التربوي.
3. عناصر عملية التواصل في العملية التعليمية.
4. نماذج التواصل التربوي.
5. أبعاد التواصـــــل التربوي.
6. أساليب التواصل التربوي.
7. أنماط التواصل التربوي.
8. كفايات المرسل والمتلقي.
9. وظائف التواصل التربوي.
10. أهم النظريات المفسرة للتواصل التربوي بين المعلم والتلميذ داخل القسم.
11. أنواع التواصـــــــــل التربوي داخل القسم.
12. تصنيفات التواصل التربوي البيداغوجي بين المعلم والتلميذ داخل القسم.
13. تصنيف التواصل التربوي بين المعلم والتلميذ حسب نموذج التعليم.
14. الوسائل التعليمية وعلاقتها بالتواصل التربوي.
15. مهارات التواصل التربوي بين التلميذ والأستاذ.
16. التواصل التربوي في ضل المقاربة بالكفاءات.
17. التواصل التربوي ودوره في التعليم الثانوي.
18. معوقات التواصل داخل القسم.
- خلاصة

تمهيد:

يمثل التواصل روح الحياة البشرية وعمودها الفقري، وسر نشوء المجتمعات وقيام الحضارات الإنسانية، وقد قرر القرآن هذه الحقيقة **قال الله تعالى" يأيها الناس إنّ خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا ان أكرمكم عند الله اتقاكم إن الله عليم خبير" (الحجرات، الآية 13).** فالتواصل في حقيقته علاقة مباشرة بالآخرين ، إنها علاقة إنسانية وجدانية ويكتسي التواصل أهمية بالغة في قيام علاقات مادية و معرفية بين الأفراد والجماعات إنه ممارسة ضرورية لقطاعات متعددة، ومنها قطاع التعليم والتربية حيث تقوم بين أطرافه المختلفة علاقات تبادل للمعرفة و يلعب التواصل دورا كبيرا في وضع البرامج والمناهج واستمرار تماسكها دوما نحو الأفضل.

1- تعريف التواصل

لقد تعددت التعريفات التي تبين معنى كلاً من التواصل والاتصال من قبل الباحثين والمتخصصين العرب والأجانب، خاصة في علوم الاتصال والإعلام والاجتماع، وعلم النفس، وقد ظهر للباحث من خلال عرض هذه التعريفات التداخل الكبير في معنى هذين المصطلحين، من هنا تبرز الحاجة إلى تعريف واضح لكل من المصطلحين التواصل والاتصال، حيث إن الهدف من تعريف أي مصطلح هو توضيحه وإزالة الغموض فيه يقول الباحث عطاري: يفيد التعريف في عملية التحديد والتحليل المتعلقة بالمصطلح ذلك أنه في غياب الوضوح يمكن للمناهج أن تتأثر بالقيم الشخصية والفلسفية الذاتية للفرد ، وفي مثل هذه الحالة يمكن للأفراد أن يختاروا جوانب معينة ويحذفوا جوانب أخرى، مما يؤدي إلى التشويش وعدم وضوح العلاقات بين مختلف العناصر **(عطاري عارف، 1993،13).**

من هنا يتناول الباحث تعريف مفهوم كل من التواصل والاتصال محاولاً الوصول لتحديد هذين المفهومين بشكل يتوافق مع واقعيته، ووظيفته في النظام التربوي، وطبيعة هذا البحث

1-1-التعريف اللغوي:

لتعريف التواصل والاتصال في اللغة يجب الرجوع لأصل هاتين الكلمتين من خلال الأصل المعجمي لهما في قواميس اللغة العربية فقد ورد في لسان العرب أن كلمة التواصل في اللغة من وصل الشئ بالشئ ، يصله وصلا وصلة ، والوصل ضد الهجران وهو خلاف الفصل ، والتواصل ضد التصارم و أن كلمة اتِّصال من مادة وصل والوصلة ما تصل بالشيء **(ابن منظور، 2005 ،ص788).**

وجاء في القاموس المحيط أن (الاتِّصال) هو الوصول للشيء أو بلوغه أو الانتهاء إليه وهو من مادة (وصلَ) يصلُ فلان وصولا، ووصل الشيء إليه وصولا أي بلغه وانتهى (**الفيروز أبادي،1983، ص350**).

مما سبق يتبين أن كلا الكلمتان (تواصل – اتصال) هما من مادة واحدة وهي مادة وصلَ وعليه يكون التواصل والاتصال في اللغة العربية بمعنى واحد وهو كل شيء ا تصل بشيء آخر فما بينهما وصل، وصلَة، فالوصلُ يعني الاتِّصال، والصلَةُ تعني التَّواصل.

أما في القاموس الانجليزي oxford Englsh جاء تعريف الاتصال : أنه العملية التي تنتقل بها الرسالة من مصدر معين إلى مستقبل و احد أو أكثر بهدف تغيير في السلوك. (**485 p, 2006, Warn**)

إن البحث في تعريف التواصل ليس أمرا هينا نظرا لكثرة الإشغالات على هذا المفهوم منذ ما يقرب من خمسين سنة ، الأمر الذي جعله مفهوما مطاطيا ، ومكنه من الحضور على مستوى العديد من العلوم و المقاربات ، بدءا بالاستخبارات و انتهاء بالعلوم الإنسانية وعلوم الإعلام ، لذلك كان على المشتغلين به أن يعملوا على تقريبه من ميدان انشغالهم لإضفاء الشرعية العلمية عليه ،وأيضا لجعله إجرائيا، وهذا ما ننوي القيام به بعد أن نستعرض مجموعة من التعاريف .

1-2 التعريف الاصطلاحي:

لقد تعرض مفهوم التواصل والاتصال لتعريفات وآراء متباينة بين الباحثين والمتخصصين حيث لم يتفقوا على تعريف واحد ومحدد لكل من هذين المصطلحين، ويرجع هذا التباين إلى الاختلاف في الفلسفات أو التوجهات أو إلى طبيعة فهم هؤلاء الباحثين والمتخصصين لمضمون الاتصال والتواصل ودوره في الحياة الإنسانية، لذا يتطلب الأمر الاطلاع على تعريفات بعض الباحثين والمتخصصين العرب والأجانب للوقوف على ملامح مفهومي الاتصال والتواصل عندهم ، ثم التوصل بعدها إلى مفهوم واضح ومحدد يشمل جميع عناصر العملية الاتصالية ، ويعبر عن وظيفة ودور التواصل في تحقيق أهداف وأغراض هذه العملية فتعريف التواصل اصطلاحاً جاء محدوداً في الأدب التربوي حيث أن الباحثين والمتخصصين لم يفرقوا كثيراً بينه وبين الاتصال واعتبروه – التواصل – مرادفاً لمصطلح الاتصال.

– تعريف أونزيو و مارتان (Anzieu et Martin.JY) : التواصل هو مجمل الميكانيزمات المادية و النفسية التي تستخدم في التواصل بين شخص أو عدة أشخاص بغية الوصول إلى أهداف معينة **(ANZIEU, D et MARTIN , 1986 , p 589).**

– تعريف ديفيطو وآخرون (Devito, J.A et autres) : يحصل التواصل إذا بعثنا أو استقبلنا رسائل أو أعطينا معنى لإشارات شخص ما ، ويتأثر التواصل دائما بالمشوشات و يقوم داخل سياق و له أثر ما و يتضمن إمكانية للرجع **(DEVITO et autres , 1993 , p 5) .**

– تعريف كوولي (Cooley, C) فالتواصل هو : الميكانيزم الذي تتواجد بواسطته العلاقات الإنسانية و تتطور، ويتضمن جميع رموز الفكر و وسائل إرسالها عن طريق مكان ، وبتدعيم زمان ، إنه يتضمن تعبيرات الوجه ، والاتجاهات، والحركات، ونبرات الصوت والكلمات، والكتابات و المطبوعات ، وسكك الحديد ، و التلغراف والتلفون ، وكل ما يسير نحو إتمام اكتشافات الفضاء و الزمن **(Mucchielli , (COOLEY, C in R, 1988p33**.

يتبين لنا عبر هذا التعريف أن التواصل هو جوهر العلاقات الإنسانية ومحقق تطورها. وبالتالي، فالتواصل له وظيفتان من خلال هذا التعريف:

أ– وظيفة معرفية: تتمثل في نقل الرموز الذهنية وتبليغها زمكانيا بوسائل لغوية وغير لغوية،

ب–وظيفة تأثيرية وجدانية: تقوم على العلاقات الإنسانية **(جميل حمداوي،2009،ص2)**.

– تعريف المصطفى حدية : التواصل ظاهرة مركبة و ضرورية ، تشير إلى مجموعة أصناف التواصل الإنساني، فهو يتغير تبعا للآليات المستخدمة لبلورته وتبعا للمواضيع المتتالية **(المصطفى حدية ،1995،ص21)**.

وبالنسبة لارتباط التواصل بدينامية الجماعة ترى رشيدة أفيلال أن أهمية النشاط التواصلي تكمن في أن كل فعل اجتماعي يستند على مبدآ تبادل المعلومات ، إما داخل إطار جماعة أو بين الجماعات ، وأن التواصل من حيث طبيعته الدينامية يمثل إحدى تعبيرات دينامية الجماعة ، وإحدى أشكال التفاعلات الأكثر أهمية فيها **(AFILAL , R ,1996 , p100)** .

و فيما يخص ارتباط التواصل بالتعبير يؤكد الباحث خليل أحمد خليل، أنه عند الإنسان تكون اللغة هي الناقل المميز للاتصال الدقيق ، حيث يرتبط التواصل هنا بالتعبير أي انتقال المضمون التعبيري بين فاعل و قابل ، حيث يكون القابل فاعل آخر ، وفي مستوى تخاطب الأنا مع الآخر تقوم

علاقة مقبولة بين الطرفين ، فكلما كان التعبير جديدا ،غنيا ، عاديا ، كان الاتصال سهلا **(خليل أحمد خليل، 1995 ، ص10)**.

و من حيث ربط التواصل بالثقافة عرف ونكين (Winkin , Y) التواصل ، بأنه : مجموع الأفعال التي تحرك " البنيات " المؤسسة للمجتمع يوما عن يوم ، بمعنى ثقافته ، إنها مجموع تحيينات الثقافة في الألف وواحد من حركات الحياة اليومية**(WINKIN, Y,1988,p21)**.

– ولما اعتبر التواصل سلوكا مثيرا قال أحمد فاخر عاقل: في التواصل يكون سلوك عضوي ما بمثابة مثير لسلوكات عضوية أخرى **(أحمد فاخر عاقل ، 1988،ص 26)**.

– وفي ارتباط بالتفاعل الإنساني أشار موكييلي (Mucchielli . R) إلى أن التفاعل هو أولا تبادل بين أعضاء الجماعة ، أو بين عضو و الجماعة كلها ، فهو يفترض إذن تواصلا مصحوبا بفعل في الاتجاهين معا **(عبد الكريم بلحاج،1999،ص 59)**.

و كتب ميد(Mead , G) في هذا الصدد أن المبدأ الأساسي في التنظيم الاجتماعي هو التواصل الذي يؤدي إلى المشاركة مع الآخر ، وهذا يتطلب أن يظهر الآخر استعداده وتكون هذه المشاركة ممكنة بواسطة نوع التواصل الذي يحققه الإنسان .

ويؤكد كذلك أن هذه المشاركة تكون سابقة منطقيا و انطولوجيا عن التواصل اللفظي ، و أنها تعبر عن الاتجاهات الاجتماعية و الإنسانية الأساسية ، يمكن اختصارها في أهميتين : التعاون والتبادل**(SILLAMY , N , 1983 ,p59)**

و يعرفه زيتون التواصل: عملية يتم فيها تكون علاقة متبادلة بين طرفين، تؤدي إلى التفاعل بينهما، وتشير إلى علاقة حية متبادلة بين الطرفين.أو عملية تفاعل بين طرفين حول رسالة معينة (مفهوم أو فكرة أو رأي أو مهارة أو قيمة أو اتجاه) إلى أن تصير الرسالة مشتركة بينهما**(زيتون، 1997، ص307)**.

وعرف العاجز التواصل أيضا بأنه عملية يتم فيها تكوين علاقة متبادلة بين طرفين تؤدي إلى التفاعل بينهما، وتشير إلى علاقة حية متبادلة بين الطرفين **(فؤادالعاجز،محمدالبنا،2004 ،ص117)**.

كما أشار أبو نمر أيضا في كتاباته وأكد ماجاء به مفهوم التواصل وقال بان التواصل تكوين علاقة متبادلة بين طرفين، أو بتعبير آخر انفتاح الذات على الآخرين في علاقة حية لا تنقطع حتى تعود من جديد **(محمدأبو نمر،2001، ص98)**.

1-3- تعريف الاتصال

يعرفه حسن محمد خير الدين: إنه عملية نقل المعاني عن طريق الرموز، فعندما يتعامل الأفراد مع بعضهم بواسطة الرموز، فإنهم يقومون بعملية الاتصال **(خيري خليل الجميلي، 1997 ،ص10).**

يعرف (كارك هوفلاند 1938):الاتصال على انه هو العملية التي ينقل بمقتضاها الفرد (القائم بالاتصال) منبهات (عادة رموز لغوية) لكي يعدل سلوك الأفراد الآخرين (مستقبلي الرسالة)، أي أن القائم بالاتصال ينقل عمدا (أي بشكل هادف) منبهات لإحداث تأثير **(أمال سعد متولي،2007،ص30).**

ويرى (جورج لندبرج):الاتصال بأنه نوع من التفاعل يحدث بواسطة الرموز التي تكون حركات أو صور أو لغة و أي شيء آخر يعمل كمنبه للسلوك **(فضيل دليو،2003، ص16).**

يعرفه حسن محمد خير الدين: إنه عملية نقل المعاني عن طريق الرموز، فعندما يتعامل الأفراد مع بعضهم بواسطة الرموز، فإنهم يقومون بعملية الاتصال**(خيري خليل الجميلي، 1997، ص10).**

كما يعرفه الدكتور حسين حمدي الطوبجي: هو العملية أو الطريقة التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتى تصبح مشاعة بينهما وتؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر، وبذلك يصبح لهذه العملية عناصر ومكونات واتجاه تسير فيه وهدف تسعى إلى تحقيقه، ومجال تعمل فيه ويؤثر فيها(**عبد الحافظ محمد سلامة، 2000 ، ص34).**

ويلاحظ من خلال التعاريف والمفاهيم السابقة للتواصل والاتصال أن المصطلحين يعبران عن مفهوم واحد من حيث الجانب اللغوي والجانب الاصطلاحي العلمي فالكثير من الباحثين والمتخصصين التربويين تعرض لمعنى الاتصال وفضل البعض منهم استعمال مصطلح تواصل بدل مصطلح اتصال.

وعليه يرى الباحث أن **التواصل هو** : العملية المستمرة ، التي يتم فيها تبادل الخبرات أو التوجيهات او المعلومات بين طرفين أو أكثر ، عبر رسائل لفظية أو غير لفظية ، تؤدي إلى إحداث علاقة تفاعل وتفاهم و مشاركة حية ، بحيث يتم التأثير على أنماط السلوك أو الأداء لغرض تحقيق هدف معين.

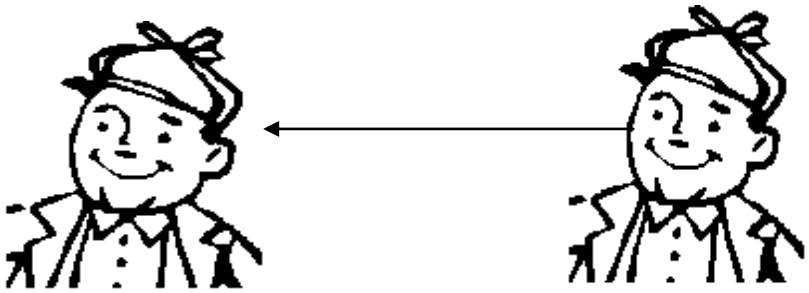
أما الاتصال هو : العملية المحددة ، التي يتم فيها توجيه رسالة لفظية أو غير لفظية ، تحمل خبرات أو توجيهات أو معلومات من طرف لآخر أو من مجموعة لأخرى، دون تلقي أي رد عليها.

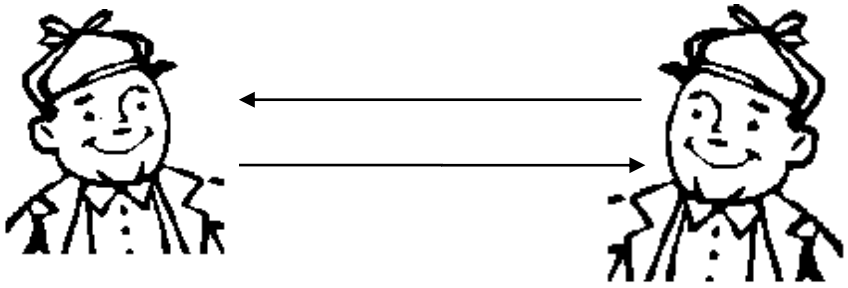
لذلك يفضل بعض الباحثين والمتخصصين في مجال الاتصال استخدام مصطلح التواصل بدل الاتصال، ويقولون إن التواصل كما توحي به الكلمة نفسها يدل على أن هناك طرفين في العلاقة بينما

يفهم من الاتصال بأنه أحادي الجانب والتواصل عندهم يعني نقل المادة الإعلامية أو غيرها عبر القنوات أو الأوعية المختلفة من شخص إلى أخر، مع إمكانية حدوث تغذية راجعة من المستقبل **(ربحي مصطفى، محمد الدبس،1999،ص28).**

كما يتضمن مفهوم التواصل إضافة إلى ما ذكر معنى الاستمرارية في تبادل الرسائل الاتصالية، أي أن التواصل انفتاح الذات على الطرف الآخر في علاقة حية متينة لا تنقطع وإذا انقطعت فترة عادت من جديد ورغم ذلك نجد اغلب الباحثين لا يعيرون أي اهتمام لهذا الفارق الدقيق بين مفهوم الاتصال ومفهوم التواصل، واستخدموا في دراساتهم لفظ الاتصال على أساس أنهم يقصدون به معنى التواصل آو العكس ولذلك فإننا في درستنا هذا ننتهج نهجهم ونتحدث عن التواصل والاتصال دون الاهتمام بهذه الفرو قات.

ومن ذلك يتبين أن الاتصال جزء من عملية التواصل ، وهو يسبق عملية التواصل ولا تبدأ هذه العملية إلا به، فالتواصل أشمل وأعم من الاتصال وهو يتضمن بداخله معني الاتصال، فلا يوجد تواصل بدون اتصال وشكل رقم (1) يوضح الفرق بين الاتصال والتواصل – وهذا التعريف حسب ما يراه الباحث يتفق مع واقعية ودور عملية الاتصال والتواصل ، ويحقق وظيفته داخل المنظمة أو المؤسسة التربوية وداخل القسم الدراسي وهو ما يتبناه الباحث ويواكب طبيعة الدراسة التي يقوم بها.





شكل رقم (1) : الفرق بين التواصل والاتصال

المصدر: خليل الدعس، 2009، ص19

1-4 مفاهيم لها علاقة بالتواصل التربوي

التفاعل الصفي:

ويعرف التفاعل الصفي بأنه :شبكة العلاقات المتداخلة الناجمة عن تفاعل الطلاب كأفراد أو كمجموعات مع معلميهم أو فيما بينهم، تشكّل نوعا من نظام إجتماعي تلتئم فيه النشاطات الصفية المتنوعة، ويدرك فيه كل فرد من افراده الدور الذي يترتب عليه القيام به، لأنه يعرف تقريبا ما المتوقع منه سواء كان معلما أو متعلما **(عبد المجيد نشواتي، 2003 ،ص241)**.

كما يعرف التفاعل الصفي بأنه عملية تربوية يطور فيها الطلبة أفكارهم وأرائهم بعناية المدرس الذي يحرص على رفع مستواها وارتقائها **(يوسف قطامي وآخرون، 2000 ،ص 822)**.

العلاقة التربوية:

مجموعة النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلى توفير جو صفي تسوده العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين المعلم وطلابه ، وبين الطلاب أنفسهم داخل غرفة الصف ، ومن هنا فهي عملية تهدف إلى توفير تنظيم فعال من خلال توفير جميع الشروط والظروف اللازمة لحدوث التعلم لدى الطلاب بشكل فعال **(خولة أحمد يحيى ،2000،ص 36)**.

الفعالية التربوية :

مجموعة من المناشط والإجراءات التي يقوم بها المعلم في البيئة المدرسية عن قصد بهدف الوصول إلى نتائج مرضية في مجال التدريس دون إهدار الوقت والطاقة **(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، 2007 ،ص19)**.

الحوار التربوي: ويقصد به تلك المحادثة التي تكون بين المدرس والتلميذ حول موضوع دراسي ما تتيح للتلميذ فرصة الإدلاء بدلوه والخوض في الموضوع بحرية فيتعلم بذلك المبادأة في الحوار الرصين ،كما يساعد على تقييم الأفكار وتحليلها وتفسيرها ،وتعرف هذه بطريقة المحادثة المباشرة ،تقوم على أساس مناقشة الجماعات الصغيرة من خلال تقسيم تلاميذ الفصل إلى مجموعات صغيرة ويتم الحوار فيما بين افراد كل مجموعة على حدة وبين افراد اية مجموعة مع المدرس **(مجدي عزيز إبراهيم، 2000، ص 958).**

كما يعتبر الحوار قناة من قنوات التواصل يكتسب من خلالها التلاميذ المزيد من المعرفة والوعي كما انه طريقة للتفكير الجماعي والنقد الفكري الذي يؤدي إلى توليد الأفكار والبعد عن الجمود ويعتبر وسيلة للتآلف بين التلاميذ والمعلمين والتعاون فيما بينهم وبديلا عن سوء التفاهم والتقوقع والتعسف **(مكتب التربية العربي لدول الخليج ،2010،ص100).**

1-5 تعريف التواصل التربوي:

هو علاقة تفاعل وتبادل وتأثير وتأثّر بين فردين وفي المجال التربوي ويسمّى تواصلاً لكلّ أشكال وسيرورات ومظاهر العلاقات بين التلميذ ومعلّمه، أو بين التلاميذ أنفسهم، كما يتضمّن الوسائل التواصلية والمجال والزمان، ويهدف إلى تبادل أو نقل الخبرات والمعارف والتجارب والمواقف، مثلما يهدف إلى التأثير في سلوك المتلقّي. ويبقى التواصل بين المعلّم والتلميذ هو مطمح الجهد التربوي والتعليمي، ففيه تتحقّق المرامي والأهداف. ويؤدي غيابه إلى اغتراب كلّ واحد عن الآخر ويفتقد الانسجام والتناغم، وتغيب العلاقة الإنسانية التي لا يمكن للعملية التربوية التعليمية أن تنجح بدونها **(العربي أسليماني، 2005، ص19).**

وإذا أردنا أن نبحث عن **مفهوم للتواصل التربوي البداغوجي** من المنظور الحديث للعقد البداغوجي الذي تتركز فيه السلطة وتتهيمن حول التلميذ باعتباره محل وغاية العملية التعليمية-التعلمية فإننا لا نجد مفهوما أنسب لجلاء معناه من الذي أورده عبد اللطيف الفاربي في معجم علوم التربية وهو كالأتي

هو كل أشكال وسيرورات مظاهر العلاقة التواصلية بين مدرس وتلاميذ أو بينهم أنفسهم ،انه يتضمن نمط الإرسال اللفظي وغير اللفظي ،كما يتضمن الوسائل التواصلية والمجال والزمان وهو يهدف إلى تبادل أو تبليغ ونقل الخبرات والتجارب والمواقف مثلما يهدف إلى التأثير على سلوك المتلقي **(مختار بروال،2014، ص90).**

2- مبادئ التواصل التربوي

ولتحقيق التواصل التربوي يتطلّب توفير مبادئ أهمها:

2-1 مبدأ الانسجام: ويتجلّى في رغبة المعلم لجعل التلميذ يشارك في بناء الدّرس عن طريق الحوار.

2-2 مبدأ التبادل المستمر: ويتجلّى في تصحيح الفارق بين الهدف والنتيجة التي حصل عليها في تحديد الهدف من النظام أو المناهج بعد تحليل الحاجات والمنطلقات، وتنفيذ العمليات والمهمات، وتقويم سير التنفيذ وآثاره وننتائجه .

2-3 مبدأ الإدراك الشامل:

ينبغي الانتباه إلى ما يمكن أن يحسّ به كلّ طرف من أطراف العملية التّواصلية في خلق شمولية تامة في التّواصل أمّا التواصل الفعّال فيتطلّب دينامية الكلام والكتابة بتوافر عناصر رئيسة، تتلخّص في استعمال أسلوب متين ومنسّق يتميّز بحوار مفهوم وحيوي، يمنح الفرصة للتلميذ للمشاركة في بناء الدّرس من دون الإحساس بالملل، ويمكّن التلاميذ من كسر الحواجز فيما بينهم، وبالتالي إكسابهم مهارات الإنصات، ولا يمكن تحقيق ذلك إلا باستعمال العلاقات والرّوابط المنطقية. ولإنجاح التّواصل التربوي يستلزم استعمال لغات متعدّدة سمعية و بصرية وحرفية تتكامل فيما بينها **(العربي أسليماني، 2005، ص19).**

3-عناصر عملية التواصل في العملية التعليمية:

تعد اللغة من أهم وسائل الاتصال في المواقف التعليمية، حيث يمكن استخدام اللغة على شكل لغة لفظية أو غير لفظية، وتعد هذه اللغة مهمة جدا للمعلم لأنها تساعده في التواصل الفعال مع التلاميذ.

وبما أن التعليم موقف من المواقف يحدث فيه تعلم سلوك المعلم فهذا الموقف له أثر كبير في سلوك التلاميذ، إذ سلوكه جزءا من عملية الاتصال، لذلك فإن عملية الاتصال الفعال لا تتم إلا في ضوء تكامل جميع عناصر الاتصال وأهم هذه العناصر هي:

3-1- المرســـــــــل: (الاستاذ)

يعد المرسل (الأستاذ) هو مصدر الرسالة ومنطلق عملية الاتصال في العملية التعليمية، ففي حالة اتصال المعلم بالتلاميذ، فإن كلا منهما يأتي إلى مجال الاتصال وهو مزود بخبرة سابقة تؤثر

على الرسالة والموقف التعليمي وتتأثر به، وبذلك يمكن تعديل الرسالة بما يساعد في تعديل السلوك لدى المتعلمين وهذا يؤدي إلى التعلم(**الطوبجي حسين فتحي، 1986ص، 29**).

ولذلك لابد للمرسل أن يجيد فن التحدث أمام التلاميذ، وأن تكون لغته سليمة وواضحة، ويجب عليه أن يكون عارفا بفنون عملية الاتصال الفعال في الموقف التعليمي، وأن يكون متمكنا من مادته العلمية ليكون قادرا على جذب انتباه التلاميذ أثناء الحصة الدراسية(**أحمد محمد الزعبي ،2005 ،ص 271**).

وهنا لابد من التأكيد على الدور الأساسي للمعلم كونه المصدر الأساسي الذي تنطلق منه العملية الاتصالية، وهو العنصر الأول من عناصر العملية أي الجهة التي تصدر منها الرسالة المرسلة إلى المستقبل، حيث يبدأ المعلم بصياغة أفكاره في رموز تعبر عن المعنى الذي يقصده للتلميذ، فإذا نجح المعلم في اختيار الرموز المناسبة للتعبير عن فكرة تعبيرا صحيحا ودقيقا وواضحا يكون بذلك قد وضع قدمه على الطريق الصحيح، أما إذا عجز المرسل (الأستاذ) عن صياغة أفكاره في رموز واضحة تعبر عما يقصده انهارت عملية الاتصال في مراحلها الأولى وتحولت إلى عبث قد يسبب الضرر بدلا من النفع، وتمر صياغة الرسالة بعدة مراحل، فإذا كان المصدر غير قادر على التواصل أو تكون مهارات المرسل الذي يتولى نقل الرسالة من مصدر عال إلى الحد الذي يضفي على الرسالة وضوحا أكثر أو قدرة أكبر على الإقناع والتأثير. وتعتبر الثقة العامل الأساسي الذي يمكن الأستاذ من لفت انتباه واهتمام التلميذ، فيتلقى منه مضمون الرسالة (المعلومات) وهو واثق بأنه يعطيه كل ما يملك من معارف ومعلومات أو مهارات أو اتجاهات أو قيم والتي يريد المرسل (الأستاذ) توصيلها للمستقبل (التلميذ) بغية إحداث تأثير لديه.

وعليه يجب أن تكون عملية التواصل بين المعلم والتلميذ فيها تفاعل وتجاوب بينهما، فالثقة في المعلم شرط أساسي في نجاح العملية الاتصالية، خاصة إذا كانت مدعومة بشعور التقدير والاحترام

(مصطفى عبد السميع محمد، 2001، ص30).

3-1-1اتجاهات المرسل (الأستاذ) وتتمثل في:

- **اتجاهات المرسل نحو نفسه:**

يرى (برلو Brule)أنه إذا كان اتجاه المصدر نحو نفسه سلبيا فيحتمل أن يؤثر هذا التقييم السلبي للذات على الرسالة التي يضعها، بينما إذا كان اتجاه المصدر نفسه إيجابيا، ويعتقد أنه محبوبا، فقد يجعل هذا الاعتقاد ناجحا لثقته في نفسه، حيث تبين أن اتجاه المرسل نحو ذاته يؤثر على الطريقة التي يتصل بها مع المستقبل (التلميذ).

3-1-2 اتجاهات المرسل نحو المتلقي:

يؤثر اتجاه المصدر نحو المتلقي على قدرة مصدر التواصل، يدرك التلميذ بأن المعلم يحبه ويحترمه ويتعاطف معه ليصبح أقل انتقادا لرسائله ويزداد احتمال قبوله لرسائله وتفهمه واستيعابه للأفكار والآراء المقدمة، فالاحتمال الأكبر أن التلميذ لن يستمع ولن يقتنع بكلام المعلم إذا شعر في أعماقه أنه لا يهتم به ولا يحبه ولا يحترمه، ولكي ينجح المعلم في توصيل رسائله للتلميذ ينبغي أن تتوافر بعض الشروط في المعلم وهي:

- أن يكون الأستاذ متمكنا من مادة رسالته.
- أن يكون على دراية بخصائص من يتعامل معهم ويوجه إليهم رسالته (التلميذ)
- أن يكون قادرا على إدراك مدى تأثير رسالته على التلميذ.
- أن يحسن اختيار الوقت والمكان الملائمين لتوصيل الرسالة **(عاطف عدلي العبد،1993،ص84).**

3-2 المستقبـــــــل: (التلميذ)

يشكل التلميذ عنصر أساسي ومهم من عناصر عملية التواصل الذي توجه إليه الرسالة، ويقوم بفك رموزها وتفسيرها وفهم معناها (المستقبل)، إنه المستهدف من عملية التواصل، ولهذا فإن نجاح الرسالة في الوصول إلى المستقبل يقاس بما يقوم به المستقبل من سلوكيات يستطيع من خلالها مواجهة مواقف حياته الجديدة، والمستقبل هو جزء فعال في عملية التواصل وليس متلقيا فقط**(عبد الحافظ محمد سلامة،1993،ص17).**

وباعتبار التلميذ هو أهم حلقة في عملية التواصل وهو المستقبل للرسالة، فهو لا يستقبلها ويتأثر بها مباشرة، وإنما يقوم بعمليات تنقيح وتنقية حسب سماته النفسية والاجتماعية ومستوى تعليمه واتجاهاته، وحتى يحقق التواصل أهدافه المنشودة، ينبغي أن يتوافر في المستقبل شروط منها:

- أن يشعر التلميذ بأهمية الرسالة وقيمة الأستاذ ودوره.
- أن يكون قادرا على إدراك مضمون الرسالة بوضوح.

وبناء على ذلك يكون واجبا على المرسل (الأستاذ) تهيئة الظروف النفسية والاجتماعية والفيزيائية المناسبة التي تساعد المستقبل (التلميذ) على أن يكون مهيئا لاستقبال المعلومات والخبرات الجديدة في المواقف التعليمية، وتساعده في تعديل سلوكه غير المرغوب فيه وتنمية السلوك المرغوب فيه (**أحمد محمد الزعبي،2005،ص270**).

3-3 الرسالة:

تعد الرسالة في عملية التواصل المضمون أو المحتوى المعرفي ، أو المعلومات والأفكار والمهارات التي يريد المرسل (الأستاذ) أن ينقلها إلى المستقبل (التلميذ)، والتي من شأنها التأثير فيه وتحقق الهدف من عملية التواصل وهناك ثلاثة أمور يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار بالنسبة للرسالة وهي:

3-3-1- تعليمات الرسالة:

إن هذه المعلومات هي مجموعة من الرموز التي إذا وضعت في ترتيب معين من العناصر "مفردات لغة " أو مجموعة من الأساليب لجمع تلك العناصر في تكوين معين.

3-3-2- مضمون الرسالة:

هو عبارة عن مادة الرسالة التي يختارها المعلم للتعبير عن أهدافه، فهي عبارة عن المعلومات والعبارات التي تقدم والاستنتاجات التي يخرج بها، والأحكام المقترحة.

3-3-3- معالجة الرسالة:

تشير معالجة الرسالة إلى القرارات التي يتخذها الأستاذ كطريقة يقدم بها مضمون الرسالة، فالمعلم قد يختار معلومة أو فكرة معينة ويتجاهل معلومة أو فكرة أخرى، وقد يلخص ما يقوله في البداية أو في النهاية، ويستطيع ذكر كل الحقائق للتلميذ في نقله للرسالة، وقد يترك له مهمة تكملة الجوانب التي لم يذكرها في الرسالة ويتخذ القرار الذي يحقق له هدفه بأفضل شكل متاح (**عاطف عدلي العبد،1993،ص90**).

ولهذا يجب أن تتصف الرسالة التعليمية المرسلة إلى المتعلم بخصائص تساعد في تحقيق الهدف منها وأهم هذه الخصائص هي:

- أن تكون بسيطة وبعيدة عن التعقيد ليسهل فهمها من قبل المستقبلين(التلاميذ)
- أن تكون مناسبة للنمو العقلي والمعرفي للتلميذ.
- أن تلبي حاجات التلاميذ.

– أن تعرض بأسلوب مشوق ومثير للتلاميذ(**أحمد محمد الزعبي ، 2005، ص 272**).

3-4 قناة التواصل (الوسيلة):

يقصد بقناة التواصل الوسيلة التي من خلالها يتم نقل الرسالة من المرسل إلى المستقبل إذ هي حلقة الوصل بين الأستاذ والمتعلم يستخدمها الأستاذ لتوصيل أفكاره أو آرائه إلى المتعلم (**أحمد حسن اللقاني، علي الجمل ، 1996، ص203**).

وقد تكون قناة التواصل الصوت العادي للمرسل (الأستاذ) أو الكتب المدرسية وغير المدرسية، أو المجلات، أو الخرائط ، أو الرسومات أو اللوحات أو الأفلام التعليمية أو المسجلات الصوتية أو الحاسوب، أو التعليم المبرمج، فقناة التواصل تنقل المعلومات والأفكار والمفاهيم بهذه الوسائل إلى المستقبل (التلميذ)، فهي تعد عنصرا أساسيا في عملية الاتصال في المواقف التعليمية (**أحمد محمد الزعبي ، 2005، ص 272**).

فالمرسل (الأستاذ) قد يعد رسالة ذات محتوى معرفي جيد، ولكنه قد يفشل في إيصالها إلى المستقبل (التلميذ)، ولذلك لابد للأستاذ أن يمتلك خبرة واسعة في إيصال المعلومات إلى المستقبل (التلميذ) (**حسن زيتون،1997، ص 27**)

تختلف قنوات التواصل بحسب الأهداف المرجو تحقيقها، فقد تكون لفظية وهي تشمل وسائل التواصل المنطوقة الشفوية المباشرة منها وغير المباشرة، ووسائل الاتصال المكتوبة وقد تكون غير لفظية أي حسية كالإشارات والإيماءات والحركات التي يستعملها المعلم في تعليم التلميذ.

أومن خلال اختيار الوسيلة التعليمية المناسبة (قناة التواصل)، وبناءا على ذلك فإن التواصل الفعال بين الأستاذ والتلميذ لا يمكن أن يتم بدون وسيلة تواصل مناسبة، إذن الوسيلة تؤثر بشكل فعال على الرسالة (**أحمد محمد الزعبي ، 2005، ص 272**).

ويتحكم في استخدام وسيلة التواصل العوامل التالية:

– طبيعة الفكرة أو الهدف الذي يسعى الأستاذ إلى تحقيقه من خلال رسالته.

– خصائص المتعلم من حيث قدراته، قابليته للتأثير.

– تكاليف استخدام الوسيلة بالنسبة لأهمية الهدف المطلوب تحقيقه.

– أهمية عامل الوقت للموضوع الذي يتناوله التواصل.

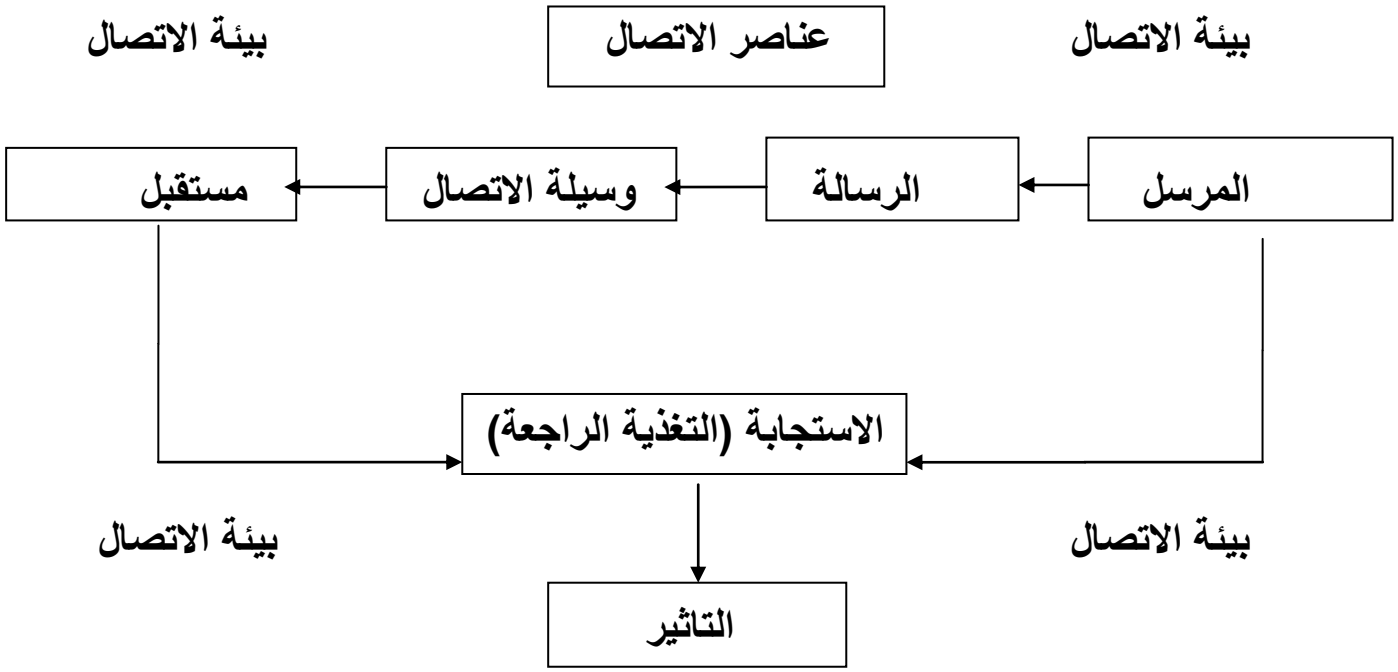
3-5 التغذية الراجعة أو الأثر:

هي ردة الفعل الصادرة من المستقبل للرسالة، ومن الممكن أن تكون على شكل مداخلات أو حركات غير لفظية كتعبيرات الوجه ونظرات العيون أو الإشارات والإيماءات، وقد تكون متمثلة بالصمت المطبق بدون أي تعليق أو تعقيب، ومن خلال التغذية الراجعة يتمكن المرسل من معرفة ما إذا كانت رسالته سلبية المردود أم إيجابية المردود، وذلك من خلال قراءة الحركات غير اللفظية أو سماع الردود أو النقاشات أو المداخلات التي توحي بإيجابية أو سلبية الفكرة أو طريقة عرضها **(رافدة الحريري،2010 ،25)**.

كما ويمكن أن تسمى التغذية الراجعة بالتغذية العكسية ويقصد بها جميع أنواع ردود الأفعال التي يقوم بها المستقبل، والتي تمكن المرسل من التصرف على أساسه.

3-6 بيئة التواصل :

تتمثل في قاعة الدراسة أو المكتبة أو المختبر أو هي الوسط الذي تأتي الرسالة عبره، ويكون ماديا ،فيزيقيا أو معنويا متمثلا في العلاقات الإنسانية **(ملحم سامي محمد،2001 ،201)**.



الشكل: رقم(02) يمثل عناصر التواصل ، المصدر: ريم جمال زكي القريب،ص17

4 – نماذج التواصل التربوي:

لا يمكننا الاقتراب أكثر من فهم الظاهرة الاتصالية وإدراك جوانبها والكشف عن مكوناتها الأساسية ووصف آليات عملها والإحاطة بأبعادها المختلفة دون معرفة اهم المقاربات والنماذج المفسرة لموضوع التواصل. ورغم أن الظاهرة الاتصالية قديمة كما هو الحال بالنسبة لجميع الظواهر المرتبطة بالحياة البشرية أو الطبيعية إلا أن الاهتمام بموضوع التواصل ودراسته علميا يعتبر حديثا نسبيا في هذا العصر **(الميلود حبيبي،1993،ص8)**.

في أواخر الأربعينيات وبداية الخمسينيات ومع ذلك حدثت نقلات نوعية وظهرت نتيجة لهذا الاهتمام دراسات وفيرة تحليلية لعملية التواصل في شكل نماذج تحدد عناصرها الأساسية والعلاقة بين تلك العناصر **(فضيل دليو،2003،ص21)**.

لوجود كثيرا من النماذج التي تفسر عملية التواصل سوف نتطرق إلى ثلاث نماذج تخدم دراستنا لفهم التواصل التربوي داخل القسم، و هي نفسها التي وضعها عبد اللطيف الفاربي(1991) لأنها أكثر النماذج التي بينت مكونات التواصل داخل الفصل الدراسي و العلاقات بين هذه العناصر أو المكونات. حيث تم اعتمدها من طرف مجموعة من الباحثين في مجال التواصل

4-1 النموذج السلوكي

وضعه عالم السياسة الأمريكي (هارولد لاسويل)عام 1948 واستخدم بشكل كبير في الدراسات الإعلامية والاتصالية ، وقد صاغ لاسويل نموذجه من خمس أسئلة (من ، ماذا ، بأي واسطة ، لمن،و بأي تأثير) ويعتبر هارولد لاسويل مؤسس الطريقة الكمية لتحليل المضمون **(فضيل دليو،2003،ص21)**

وواضح أن هذا النموذج يظهر خمسة عناصر للعملية الاتصالية:

(المرسل،الرسالة، المرسل اليه، القناة، التأثير)غير أن هارولد لاسويل ركز على العنصر الأخير وهو التأثير ذلك لأن اهتماماته ودراسته كانت تتركز على تأثير الدعاية على الرأي العام فإذا لم يتحقق هذا التأثير تصبح عملية الاتصال فاشلة وان أدت جميع العناصر الأخرى وظائفها المطلوبة بكفاءة عالية**(محمد عمر الطونبي ،ص85)** .

ويؤخذ على هذا النموذج إهماله لعامل رجع الصدى، وانه ينظر إلى المستقبل كعنصر سلبي في عمليات الاتصال التي تسير–حسب هذا النموذج –في اتجاه واحد من المرسل إلى المستقبل، كما انه لم يعير أي اهتمام لتأثير التشويش على تبليغ الرسالة الاتصالية ومن سلبيات هذا النموذج أنه

يجعل المتقبل سلبيا في استهلاكه،ومنظوره سلطوي في استعمال وسائل التأثير على المتلقي الذي يكون في صالح المرسل.

وللتمثيل:فالمدرس هو المرسل والتلميذ هو المتلقي والرسالة ما يقوله المدرس من معرفة وتجربة، ثم الوسيط الذي يتمثل في القنوات اللغوية وغير اللغوية والأثر هو تلك الأهداف التي ينوي المدرس تحقيقها عبر تأثيره في التلميذ **(عوين محمد الهادي، 2009،ص52).**

يقول لاسويل إن الطريقة المناسبة لوصف عملية التواصل وذلك بالإجابة على الأسئلة التالية :

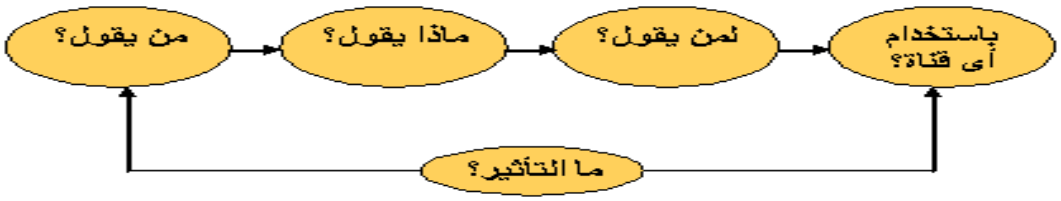
1-من يقول؟ ◄— المرسل

2-ماذ يقول؟ ◄— الرسالة

3- لمن يقول ؟ ◄— المستقبل

4-بأي وسيلة اوقناة؟ ◄— الوسيلة

5- ما التأثير؟ ◄— التغذية الراجعة



الشكل رقم(03) يمثل نموذج التواصل (هارولد لاسويل)

المصدر: موسوعة ويكبديا الحرة

4-2النموذج الرياضي:

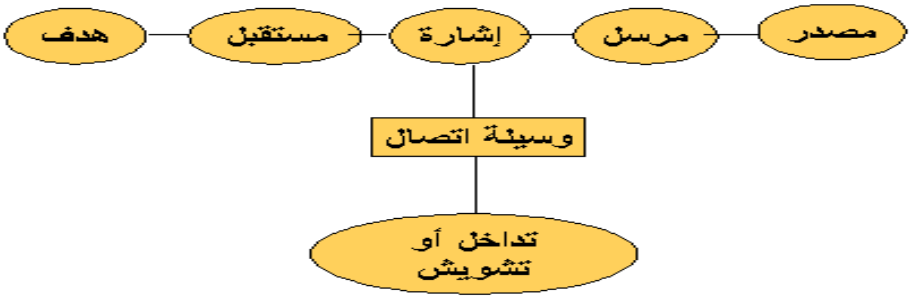
نموذج شانون و ويفر1949 م يعد هذا النموذج أساسا للنماذج اللاحقة الذي يأتي ثمرة لنتائج البحث الذي أجراه شانون لصالح شركة" بيل "للهاتف، حيث أوليا فيه"-شانون"و"ويفر" -"بحكم اختصاصهم ، كمهندسين في الاتصال وكرياضيين إحصائيين، عناية خاصة لدراسة الجوانب التقنية المرتبطة بنقل المعلومات، بغض النظر عن المضامين المحمولة(**ميلود حبيبي ،1993، ص21).**

ووصفا فيه شانون وزميله ويفر عمليات الاتصال من خلال ستة عناصر (1) :مصدر المعلومات (2) المرسل (3) القناة أو الوسيلة (4)المستقبل (5) الهدف (6) مصدر الضوضاء . واستطاعا ان يصورا نموذجهما ويرتكز النظام التواصلي في هذا النموذج على مبدأ الترميز وفك الترميز حيث يختار مصدر المعلومات رسالة ما" يضعها في صيغة رمزية ثم يبعث بها من خلال

جهاز إرسال– خط تلفوني –أو اتصال لاسلكي، أو جهاز لنقل الصور، ثم يقوم جهاز الاستقبال بفك شفرة الإشارات ويحولها إلى رسالة، يستطيع الهدف أن يستقبلها وميزة هذا النموذج إدخاله لمصطلح الضوضاء الذي يفسر علة الاختلاف في فهم معنى الرسالة بين المرسل والمستقبل فالتغييرات والانحرافات التي تطرأ على الرسالة في جهاز الإرسال وجهاز الاستقبال ترجع إلى التشويش الذي يشير إلى مصدر الخطأ الذي يسبب حدوث اختلافات بين العلامات والإشارات التي تدخل جهاز الإرسال وتخرج من جهاز الإرسال **(عمادمكاوي،ليلى حسين السيد،1998،ص40)**.

ومن النقد الموجه لهذا النموذج إغفاله للأثر الرجعي للرسالة، والفعل التواصلي فيه يتخذ مسارا خطيا واحدي الاتجاه لا يهمه إلا النقل الكمي للمعلومات من وجهة نظر المرسل، ويختزل هذا النموذج التعامل مع المتواصلين بالنظر إليهم كعناصر تقنية وظيفتها الترميز، كما يسلط الضوء على القناة ويهمل عناصر أخرى لها دورها الحاسم في النقل مثل السنن والمرجع وهذا النموذج ينسجم مع نمط الاتصال العمودي والمركزي حيث ركز عليه مجموعة من الباحثين في تفسير الظاهرة الاتصالية بكل ابعادها**(ميلودحبيبي،1993،ص25)**.

وحسب الفاربي (1991) فان هذا النموذج يجب أن يكون كل من المعلم و المتعلم على دراية بالترميز، و إلا فإن التواصل لن يتم، أو ربما يتماشى هذا النموذج مع أساليب التعليم و التعلم التي تعتمد على نشاط المتعلم و تعاونه مع باقي المتعلمين **(الفاربي،1991،ص62)**.



الشكل رقم (04) **يمثل نموذج التواصل** (شانون و ويفر)

المصدر: موسوعة ويكبديا الحرة

4-3النموذج اللساني: نموذج رومان جاكبسون 1964م

اعتبر جاكبسون في نموذجه أن اللغة وظيفتها الأساسية هي التواصل، و أن لهذا التواصل ستة عناصر وهي : (المرسل والرسالة والمرسل إليه والقناة والمرجع واللغة)

ولكل عنصر وظيفة لغوية خاصة : فالمرسل وظيفته انفعالية تعبيرية، والرسالة وظيفتها جمالية أو بلاغية،إنشائية، والمرسل إليه وظيفته تأثيرية وإنتباهية، والقناة وظيفتها حفاظية، والمرجع وظيفته مرجعية أو موضوعية، واللغة أو السنن وظيفتها لغوية أو وصفية وقد اشتهر هذا النموذج في الادب والبلاغة واللسانيات كثيرا واعتمده الكثير من الادبيين (**الميلود حبيبي،1993 ،ص58**).

وحسب الفاربي(1991)إن هذا النموذج ركز بالأساس على وظائف التواصل، و هو ينتمي إلى حقل اللسانيات، ذلك أن هذا النموذج يهتم بطبيعة الرسالة في حد ذاتها، لذلك نجده يفيد في تحليل نوع الخطاب الذي يمكن أن يوجهه مدرس إلى تلاميذه، و الشكل رقم(05)الموالي يبين ذلك ذكر فيما سبق أن هذا النموذج يركز على الوظائف الأساسية للخطاب الذي يمكن أن يوجهه مدرس إلى تلاميذه و هذه الوظائف تتمثل في:

4-3-1وظيفة مرجعية: تكون عندما يخبر المعلم عن أشياء موضوعية لا تتعلق بالمرسل أو المتلقي بل متعلقة بالموضوع أو المرجع الخارجي .مثل إخبار المتعلم أن :الجزائر من الدول العربية وموجودة داخل القارة الافريقية

4-3-2 وظيفة تعبيرية: و تكون عندما تظهر الرسالة موقفا معينا، مثل موقف:نحن نعيش على ارض المليون ونصف المليون شهيد فالعبارة هنا تعبر عن ميل مرسلها إلى تعظيم البلد الذي يعيش فيه وإحساسه بالوطنية

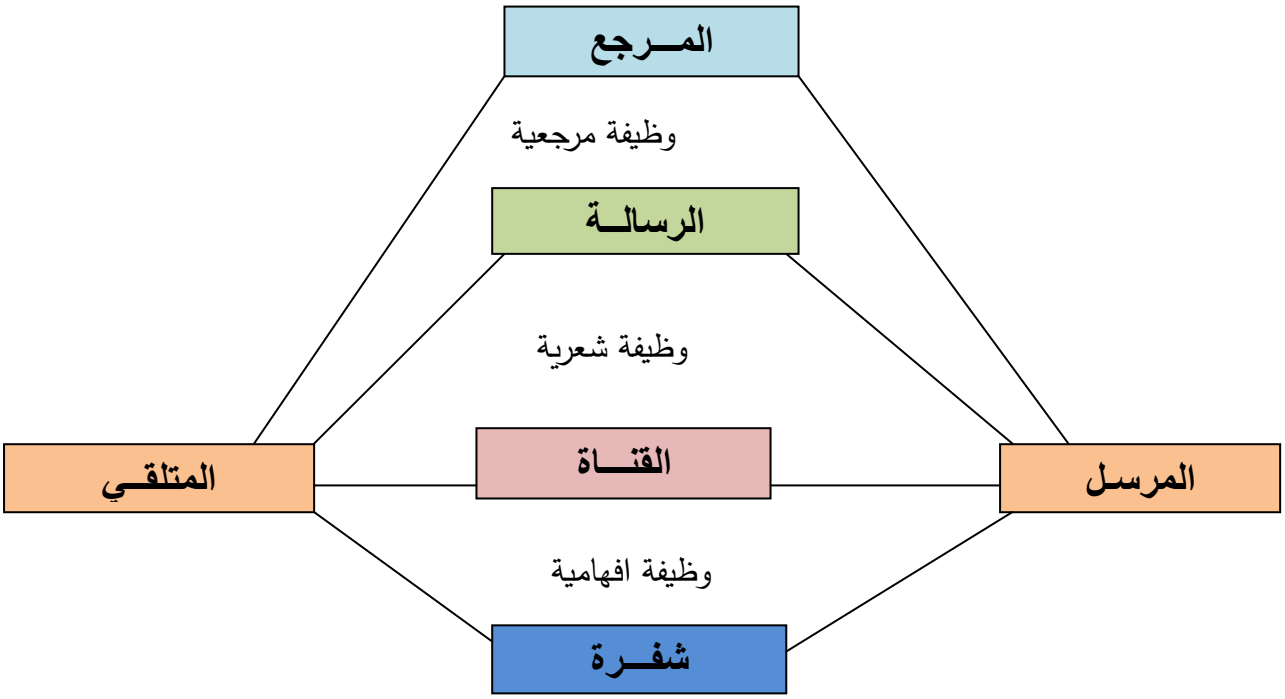
4-3-3وظيفة انفعالية: تبدو عندما يكون الهدف من التواصل هو التأثير على مواقف أو أفكار أو سلوكات المتلقي .مثل هذا الدرس سيكون من مقررات الامتحان أو هذا الاستنتاج يفيدكم فيما بعد.

4-3-4 وظيفة شعرية:إن الهدف من عملية التواصل هنا هو الرسالة ذاتها من حيث مضمونها أو شكلها الإجمالي، فالمدرس هنا لا يقصد الإخبار أو التعبير أو التأثير بقدر ما يقصد إظهار سمات جمالية في الخطاب،ومثال ذلك استخراج الصور البيانية والمحسنات البديعية من نص أدبي (**الفاربي،1991، ص64**).

4-3-5 وظيفة افهامية: تكون عندما يسعى المرسل إلى تنبيه المتلقي لضمان استمرار الاستقبال و تعزيز التواصل. مثال(انتبهوا – مفهوم؟.....)

4-3-6 وظيفة ميتا لغوية : و تعني توضيح رموز التواصل، مثل شرح مبادئ رياضية أو مصطلحات مادة دراسية معينة مثل دراسة مادة الفلسفة (**الفاربي،1991، ص65**).

إن الوظائف السابقة الذكر متداخلة فيما بينها، و إن كانت الواحدة منها قد تطغى على الأخرى عندما يتواصل الأستاذ أو المتعلمين أنفسهم، هذا من جهة و من جهة أخرى إن نموذج – جاكبسون – تعرض لتفاصيل ضرورية في التواصل التربوي و بالشرح المعمق، و هي ميزة لم تلاحظ في باقي النماذج الأخرى والتي توصل إليها الباحث من خلال استعراض هذه النماذج.



الشكل رقم(05)**يمثل نموذج التواصل** ل جاكبسون1964، **المصدر**: (الفاربي 1991،ص63)

5- ابعاد التواصـــــل التربوي

إن التواصل مظهر من مظاهر العلاقات الإنسانية ولكل مظهر أبعاد تفسره وتعطي دلالاته ليفهمه الاخرين ومن بين هذه الابعاد التي تفسر التواصل التربوي:

5-1 التواصل الوجداني:

إن من بين وظائف التواصل التأثير على المتلقي سلبا أو إيجابا فهناك تواصل كلما أمكن لجهاز معين وبالأخص جهاز حي أن يؤثر على جهاز آخر بتغيير فعله انطلاقا من تبليغ إرسالية وبهذا المفهوم يفيد التواصل كل التأثيرات التي يمارسها نظام على آخر مثل تلك العلاقة التي تنبني على تطبيق أوامر وتعليمات وإحداث تغيير في سلوك الآخر،وتعتبر السلوكية من أهم التيارات التي ركزت

على الوظيفة التأثيرية ، لأن التواصل حسب المنظور السلوكي يرتكز على مفهومي المثير والاستجابة لذلك يؤثر السلوك اللفظي أو غير اللفظي على المتلقي تأثيرات وجدانية تكون لها انعكاسات إيجابية مثل التعاون والتماثل والاندماج وانعكاسات سلبية مثل التعارض والصراع والتنافس.

ومن ثم فالعمليات الإيجابية أقوى أثار وأبقى من العمليات السلبية، والا لما بقيت المجتمعات الإنسانية أو تقدمت نحو الرقي والنهوض فالصراع والعمليات السالبة عموما مجالها محدود وكذلك أسلوبها،ذلك لأن الحياة تضطر الأفراد بمختلف مصالحهم أو مواقفهم إلى أن يوافقوا أنفسهم بالآخرين وأن يتخلصوا من الصراع إلى الاندماج أو التكيف مع البيئة. ويقصد بالتواصل الوجداني في مجال البيداغوجيا اكتساب الميول والاتجاهات والقيم وتقدير جهود الآخرين وذلك من خلال تفاعله مع المادة المدروسة واكتسابه الخبرات بأنواعها المباشرة وغير المباشرة، ولقد خصص للمجال الوجداني صنا فات بيداغوجية ومن بين المهتمين بهذا المجال كارتهول (Krathwol) الذي خصص صنافة تتكون من خمسة مستويات ذات صلة وثيقة بالمواقف والقيم والاهتمامات والانفعالات والأحاسيس والتوافق والمعتقدات والاتجاهات: فكرية كانت أو خلقية،وهذه المستويات هي: التقبل ، الاستجابة ، الحكم القيمي، التنظيم ،التمييز بواسطة قيمة أو بواسطة منظومة من القيم **(حسن زيتون،كمال زيتون،1995،ص94)**.

5-2 التواصل المعرفي:

التواصل المعرفي يهدف إلى نقل واستقبال المعلومات أو إنتاجها وهو تواصل يركز على الجوانب المعرفية ومارقيها، أو بتعبير آخر فأنه يركز على الإنتاجية والمردودية، ويهدف هذا التواصل إلى نقل الخبرات والتجارب إلى المتلقي وتعليمه طرائق التركيب والتطبيق والفهم والتحليل والتقويم بصفة عامة، إنه يهدف إلى تزويد المتلقي بالمعرفة والمعلومات الهادفة .ومن ثم، يقوم هذا التواصل على تبادل الاراء ونقل المعارف وتجارب السلف إلى الخلف.ويساهم السلوك اللفظي ، وغير اللفظي في التواصل المعرفي إذا تم احترام الشروط السيكولوجية التي تحيط بالمتلقي أو يعيشها.فالرفع من الإنتاجية المعرفية لا يتم إلا عبر سلوكات لفظية ديمقراطية تعتمد على روح المشاركة واللاتوجيهة والتسيير الذاتي والتفاعل الديناميكي البناء ، وعبر سلوكات لفظية ،وغير لفظية مثل حركات التنظيم والحركات الديداكتيكية وحركات التقويم وهكذا لا يمكن عزل التواصل المعرفي عن التواصل الوجداني إلا من باب المنهجية ليس إلا وثمة صنافات بيداغوجية في مجال التواصل المعرفي كصنافة بلوم

(Bloom) التي تتمثل في ألمراقي التالية:المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقييم **(حسن زيتون،كمال زيتون، 1995،ص62)**.

5-3 التواصل الحركي:

يمكن الحديث عن التواصل الحركي والحسي الذي يتناول ما هو غير معرفي ووجداني ويتمظهر هذا التواصل في إطار الحركات المتنوعة والمسرح والرياضة الحركية، ويتضمن هذا التواصل في المجال التربوي مجموعة متسلسلة من الأهداف تعمل على تنمية المهارات الحركية، واستعمال العضلات والحركات الجسمية، ومن أهم صنافات هذا التواصل الحركي نجد صنافة هارو Harrow التي وضعها صاحبها .وتتكون هذه الصنافة من ست مستويات أساسية، وهي:

1-الحركات الارتكاسية

2-الحركات الطبيعية الأساسية

3-الاستعدادات الإدراكية

4-الصفات البدنية

5-المهارات الحركية لليد

6-التواصل غير اللفظي **(حمداوي جميل،2009،3)**.

ومن أهم وسائل التواصل الحركي بين التلميذ والأستاذ

1- تعبيرات الوجه:

يصف التربويون أن الوجه يأتي في المرحلة الثانية بعد الكلمات لنقل الإحساس الداخلي للشخص، ويؤكد هذا المعنى أن تعبيرات الوجه كلها تعبيرات مقصودة.

ويستخدم الوجه لنقل رسائل معينة، وأن تعبيرات الوجه تعكس ستة أنماط رئيسية من الانفعالات وهي: السعادة والحزن والدهشة والتعجب والضيق والغضب.

وتعتبر تعبيرات الوجه التي تدل على الابتهاج والسرور والإعجاب والتقدير ذات أثر إيجابي كبير على أداء الطلاب، لوضوحها وسهولة تغيير دلالتها.أما تعبيرات الوجه التي تحمل معنى الضيق وعدم الرضا والغضب يكون لها أثر عكسي على الطلاب.

2- لغة الأيدي:

وهي أكثر اللغات شيوعاً واستخداماً وفاعلية في غرفة الصف، وهي لغة تعبيرية تهدف لإيصال أفكار معينة يعبر عنها المرسل بحركات مدروسة لليدين، للحصول على استجابات مفيدة وصحيحة ومن هذه الحركات:

- الربت على الكتف تعبيراً عن الرضا والحنان، وتشجيع الطالب وتعزيزه
- تحريك اليد على شكل دائري، لتشجيع الطالب على الاستمرار.
- رفع اليدين إلى أعلى، تعبيراً عن الاستحسان .
- رفع كف اليد مفتوحاً أماماً باتجاه الطلاب تعبيراً للطلب منهم أن يكفوا عن الكلام أو الكف
- عن أداء عمل معين.
- الإشارة بإصبع السبابة باتجاه طالب محدد بقصد تحديده.
- وضع إصبع السبابة على الفم للطلب من طالب معين للكف عن الكلام.**(العاجز فؤاد،محمد البنا ،2007،ص131)**

3- لغة العيون:

وهي من أكثر اللغات تأثيراً في عملية التواصل بين الأفراد، لأن أي تواصل يبدأ عادة بعد التقاء العيون، ليعلن الطرفان استعدادهما للتواصل، ويستطيع المعلم من خلال النظر في عيون الطلاب قراءة انطباعهم حول الدرس، كما أنهم يستطيعون من خلال علاقتهم بالمعلم أن يفهموا ما يريد بواسطة نظرات العين خاصة فيما يتعلق بضبط النظام.

وتؤدي العيون وظائف هامة لاستمرارية التواصل أو إيقافه ومن هذه الوظائف:

- التحديق فهويسهل ويراقب عملية التغذية الراجعة، لأنها تعكس تنظيم وتدفق المعلومات أي بدء وانتهاء المحادثة وتنظم الانتباه والاهتمام.
- تحمل العواطف والمشاعر، فالأفراد يتجنبون النظر إلى بعضهم بعضاً عند مناقشة أخبار غير سارة.
-التحديق يرتبط بنوع العلاقة بين طرفي التواصل كالإعجاب والاهتمام بحديث بعضهما والتفاعل والمشاعر.

ويساعد ذلك المعلم في نقل رسائل مختلفة للطلاب من خلال العيون ومنها:

- تواصل العينين مع الطالب بشكل منتظم مع هزة خفيفة بالرأس تشعر الطالب بالاهتمام والموافقة على ما يطرح من أفكار وآراء.

- تجنب اتصال العينين مع الطالب تشعره بعدم الاهتمام أو عدم الانتباه.
- العبوس والتقطيب والنظر نحو الطالب تشعره بغضب المعلم وعدم الرضا.
- النظر نحو الطالب باستهزاء للتعبير عن السخرية والنقد.

4- لغة التواصل المكاني:

وتعني اقتراب المرسل من المستقبل للتواصل معه، مع المحافظة على نطاق لمسافة التواصل، لأن أي اختراق لنطاق التواصل قد يعيق التواصل الفعال بين الأطراف المتواصلة، وعلى ذلك فالمسافة بين المعلم والطالب تعطي إشارة معينة يمكن أن يفسرها الطالب في ضوء الموقف فتؤثر على سلوك الطالب بطريقة إيجابية أو سلبية، وكلما اقترب المعلم من الطالب فإن ذلك يدل على تقدير المعلم للطالب وتوفر علاقة اجتماعية بينهما، ويمكن للمعلم استخدام هذه اللغة في الحالات التالية:

- الاقتراب من الطالب المنتبه والمشارك في التفاعل الصفي لحثه على الاستمرار، وتعزيز العمل الذي يقوم به.
- الاقتراب من الطالب غير المنتبه وغير المشارك في التفاعل الصفي لحثه على الانتباه، وتعديل بعض أنواع السلوك.
- الاقتراب من الطالب أثناء تأديته لبعض المهام والأنشطة لإشعاره بالمؤازرة.
- الابتعاد عن الطالب أثناء حديثه أو إجابته مع القيام بحركة تشير إلى اللامبالاة لتشعر الطالب بالتوقف عن الحديث لعدم الموافقة على ما يقول.

5- لغة الشفاه:

وتحمل معاني كثيرة ودلالات متعددة، ومنها ما يشير إلى الغضب وعدم الرضا وإلى الدفء والسعادة والصداقة، ويمكن للمعلم توظيف هذه اللغة في الحالات التالية:-

- الابتسامة تشير إلى السعادة والصداقة والقبول.
- العبوس وتقطيب الشفتين يشير إلى الغضب وعدم الموافقة.
- إصدار همهمات وقد تكون هذه الهمهمات تشجيعية أو تكون تحذيرية.
- العض على الشفتين تعبيراً عن القلق والشؤم والغضب.
- ضم الشفتين تعبيراً عن التعجب والاستغراب**(العاجز فؤاد،محمد البنا ،2007،ص132)**
-

5-4 التواصل الاجتماعي

يُعرف جريشام (1998) Greshamالتواصل الاجتماعي بأنه اللغة المستخدمة في المواقف الاجتماعية ويشير إلى قدرة الطفل على استخدام اللغة من حيث " البنية والدلالة والتوظيف " وذلك للتفاعل مع الآخرين في مختلف المواقف الاجتماعية بدءاً من الدخول في عضوية جماعة الأقران إلى حل مختلف الصراعات الاجتماعية، وهو يتمثل في تأقلم الفرد مع المحيط الذي يعيش فيه من خلال الجماعات الصغيرة والكبيرة والعلاقات التي يكونها مع الاخرين.

ويتمثل التواصل الاجتماعي بكيفية التواصل بالآخرين وكيفية إقامة العلاقات والروابط ، وأن يحسن الفرد الانتباه و الإصغاء ، ويكيف اتصالاته بالآخرين حسبما يتلاءم مع احتياجات هؤلاء الناس.

الاتصال بالآخرين نعني بها قدرة الشخص على تنظيم وإدارة انفعالاته في التعامل مع الآخرين ، وتحقيق النسيج الاجتماعي السليم الذي يحقق الصحة النفسية ويدفع إلى التعاون والعمل الفعال ، والقدرة على امتلاك قلوب الآخرين ، والقدرة على التأثير وتغيرقناعات الآخرين(**سعاد جبر سعيد،2008،ص19**).

فالتواصل الاجتماعي يشير إلى تأثير الفرد القوي والايجابي في الآخرين عن طريق إدراك انفعالاتهم ومشاعرهم ومعرفة متى يقود ومتى يتبع الآخرين وبتصرف معهم بطريقة ملائمة فالإنسان كائن اجتماعي وقدرته على السلوك بصورة سليمة مع الآخرين عامل فعال في توافقه ،وتشير الكفاءة الاجتماعية إلى القدرة على فهم مشاعر الآخرين وانفعالاتهم بالصورة المثلى التي يتطلبها الموقف ،وهي تظهر في القدرة على التأثير في الآخرين والتواصل معهم بشكل فعال(**بشير معمرية،2007، 32**).

6- أساليب التواصل التربوي:

نقصد بأساليب التواصل التربوي كل أسلوب تسلطي أو ديمقراطيا و تسيبي (فوضوي) فمن هنا نحاول ان نعطي مفهوم التواصل لكل من هذه الأساليب في المجال التربوي الإنساني ونحاول أيضا أن نربط مدى تأثيرها على الجانب ألعلائقي بين المعلم والمتعلم.

6-1 أسلوب التواصل التسلطي :

هنا يكون الاستاذ في دور إملاء أو إعطاء الأوامر ، فمن خلال اتصالاته مع المتعلم(التلميذ) يريد أن يكن له الاحترام هذا لأنه معلم له معارفه وثقافاته عليه الحل أثناء الحوار ويتقبل أو يستحسن

التدخلات إن كانت ممثلة من مفاهيمه بمعنى انه هو الذي يعمل على خلق العلاقة التربوية الإنسانية كما يريد وكما ينبغي ان يكون**(Dildine. R. Demoulin,1994, P 293).**

ومن هذا المنطلق نجد أن التواصل السلطوي يرى دائما أن المتعلم لا يستطيع أن يكون حرا يسلك لنفسه الطريق الذي يريده وان له خبرة صغيرة قد تجعله يتدخل في أمور تفيد المعلم والمتعلم هذا ما يجعل المعلم يهتم فقط بتحقيق الأهداف مع عدم الاكتراث بالاعتبارات الإنسانية.

حيث يقوم التواصل السلطوي على مبدأ الالتزام والإكراه ونعني به : الميل إلى استخدام العنف في العمل التربوي فالتواصل السلطوي سلوك ينطوي على العنف والإكراه ويتنافى مع معطيات وأسس السلوك الديمقراطي **(علي اسعد وطفة،2004، ص207).**

ويتجلى ذلك في منع المتعلمين من الإعلان عن وجهات نظرهم أو من توجيه النقد أو إبداء الرأي المخالف وهذا ما يمكن أن نطلق عليه التسلط المعرفي.

- أثر التواصل التسلطي على التلاميذ:

يؤثر التواصل التسلطي في سلوكيات وقدرات واتجاهات الطلاب بشكل مباشر وقد يظهر ذلك على إحدى الصور التالية:

- فقدان الطالب الأمن والطمأنينة ،ويجعله يعيش في جو قلق وخوف.
- إضعاف ثقة الطالب بنفسه ،وقدرته على تحمل المسؤولية مما يدفعه للغيبة والنميمة والوشاية ويقل عطاء التلاميذ ويزداد التخريب بغياب المعلم**(حسن منسي،2000 ،ص28).**

كما ويذكر تربويون آخرون آثارا أخرى لهذا النمط منها:

- يقتل طموح الطالب ويحد من آماله ،ويفقده القدرة على التعاون.
- يفقد الطالب الاستقلالية والاعتماد على النفس والقدرة على التحصيل.
- يستجيب الطالب للمعلم خوفا من العقاب لا من قناعة ورضا.
- عدم رغبة الطالب في اكتساب المعرفة والتحصيل.
- الغش في الامتحانات وكراهية المدرسة والهروب منها ،والتسرب الطلابي.
- الخنوع الذي قد تليه ثورة وشيكة على المعلم مما يسبب في حدوث مشكلات صفية.
- عدم تنمية اتجاهات ايجابية لدى الطلاب كضبط النفس.
- حدوث الفوضى والتسيب في حالة غياب المعلم أو عدم وجوده **(العاجز فؤاد،محمد البنا ، 2007،ص12).**

ويرى الباحث أن على الأستاذ تجنب مثل هذا النمط في عملية التعلم انطلاقًا من أن تلاميذنا يحتاجون إلى من يفهموهم ويتفهم حاجاتهم يبني فيهم الثقة بالنفس ويغرس فيهم الاتجاهات والقيم الايجابية المساعدة على بناء مجتمع يسمو دوما إلى الرقي والازدهار.

6-2 اسلوب التواصل الديمقراطي

هي عملية التواصل التي تقوم على أسس ديمقراطية وتهدف إلى تحقيق التوازن والتكامل في شخص المتعلم بناء على معطيات العلوم السلوكية كعلم النفس والتربية ، وتجسد ها علاقة المبادئ التربوية والنفسية الحديثة في تكرس قيم التربية الحرة والتغذية الراجعة والعلاقات الأفقية القائمة بين المعلمين والمتعلمين وهذا ما يريده الجميع

وتشكل الأجواء الديمقراطية المناخ المناسب لبناء علاقات تربوية تفاعلية ذات اتجاه ايجابي وهي تتيح للمتعلمين تحقيق التواصل الايجابي ويتجلى هذا في فعاليات الحوار والمناقشة وإبداء الرأي المخالف وتوجيه النقد الايجابي فحرية المتعلم لا تنتهي في حدود حرية اختيار المدرسة أو الثانوية التي ينتسب إليها في حرية المناقشة والنقد والاعتراض والتفكير النقدي وهذا هو منطلق الديمقراطية التربوية وجوهرها.

ويقولLE CONTE القائد الديمقراطي يعطي الحلول والآراء ولكن القرار يكون مشترك مع المتعلمين فالمعلم هنا يتمرن حقيقيا كفرد داخل الجماعة ويشترك كثيرا في النشاطات

.(Dildine. R. Demoulin,1994, P 77)

كما ينتظر من القيادة الديمقراطية توفير مساحة واسعة من الحرية والمرونة والتعلم بالقدوة من القائد المعلم الذي يسمح بارتفاع المعنويات وتبادل المعلومات **(سامي عريفج،2004 ،ص106)**.

- ومن أبرز ممارسات الأستاذ في هذا الأسلوب:

إتاحة فرص متكافئة أمام التلاميذ والممارسة الفعلية لذلك وإشراك التلاميذ في المناقشة وتبادل الرأي ووضع الأهداف وصياغتها ورسم الخطط والأساليب واتخاذ القرارات **(حسن منسي،2000ص28)**.

والأستاذ في هذا الأسلوب يشجع الطلاب لبذل أقصى جهد مستطاع في سبيل إقبالهم على التعليم والتعلم ،والكشف عن مواهبهم وقدراتهم الابتكارية بالثناء والتقدير ،ويحترم فيه الطلاب ويقدر مشاعرهم ،هذا مع عدم إشعار الطالب بالتعالي عليهم بسبب المركز الوظيفي ،مع عدم التساهل معهم ،والانفتاح عليهم بشكل يؤدي إلى فقدان المعلم لاحترامهم وتقديرهم له ،مع إتاحة الحرية الفكرية لكل الطلاب

،والثقة فيهم وفي قدراتهم والرغبة في التعامل معهم ،كما أنه لا يتعصب لرأيه باعتباره معلما ،ويعمل على تنمية الاعتماد على النفس ،ويستثير حاجات الطلاب وبعمل على تحقيق النتاجات التعليمية المرغوبة.**(العاجز فؤاد، محمد البنا،2007، ص13)**

- أثر أسلوب التواصل الديمقراطي على التلاميذ:

يؤثر الأسلوب الديمقراطي في سلوكيات وقدرات واتجاهات وميول الطلاب بشكل مباشر وقد يظهر هذا الأثر في عدة أمور منها:

1- الإقبال على المعلم والمدرسة برغبة صادقة والأنشطة المدرسية والصفية كذلك.

2- زيادة التفاعل فيما بين الطلاب داخل وخارج الصف.

3- إحساس الطلاب بالمسؤولية ،وإدراك أهمية الواجبات والعمل على انجازها.

4- حب الطلاب للعمل والتعاون فيما بينهم لإنجاز الأفضل

5- تحقيق الأهداف المرغوبة من التعلم لدى الطلاب على المدى البعيد. **(العاجزفؤاد، محمد البنا 2007، ص14).**

من خلال كل ما سبق يتضح أن الأستاذ هنا يعطي الأهمية إلى الاعتبارات النفسية والاجتماعية للمتعلم فعندما يقوم بعملية التواصل مع جماعة المتعلمين يأخذ بعين الاعتبار خصائص المتعلم النفسية والاجتماعية إضافة إلى أن الأستاذ الديمقراطي إثناء تواصله يستخدم كلمة نحن بدلا من كلمة انا

3-6 أسلوب التواصل الفوضوي:

يقوم المعلم في هذا النمط بالتواصل مع التلاميذ والاعتماد عليهم كليا ،فهم الذين يقومون بالنشاط ويمارسونه بدون توجيه ،كما أن الأستاذ في هذا النمط لا يلقي بالا واهتماما جادا بما يجري في غرفة الصف ،إذ أنه سلبي الدور ،يترك الحرية كاملة للتلاميذ في اتخاذ القرارات حول الأنشطة الفردية والجماعية ،كما أنه يقدم العون للتلاميذ متى طلب منه ذلك ،ويقوم بأدنى قدر من المبادرات والاقتراحات ،ولا يقوم بأية محاولة لتقويم السلوك الطلابي أو النتاجات التعليمية،كما أنه يقوم بتوضيح الحقائق والمعلومات ويحدد اتخاذ الوسائل اللازمة لوحده دون مشاركة أو استفسارات من الطلاب ،ويحافظ على علاقات صداقة مع الطلاب بدون حدود ومعايير سلوكية ضابطة.**(العاجز فؤاد، محمد البنا ،2007،ص16)**

- **أثر اسلوب التواصل الفوضوي على التلاميذ:**

يؤثر الأسلوب الفوضوي على سلوكيات وقدرات واتجاهات الطلاب بشكل يؤثر في بناء شخصياتهم ومن هذه الأمور:

– قلة الإنتاج التعليمي للطالب بحضور الأستاذ وهدر الوقت في الأسئلة والمعلومات ،وعدم استغلاله بطريقة مناسبة و إهمال الطلاب للواجبات البيتية لعدم محاسبة المعلم لهم و تركيز الطلاب على حفظ المادة الدراسية دون فهم ووعي.(**حسن منسي،2000 ، ص28)**

ويرى الباحث إن عدم اكتساب التلاميذ للاتجاهات المرغوبة كضبط النفس وتحمل المسؤولية ولا مبالاة التلميذ في المواقف التعليمية ،وعدم الجدية في التواصل التربوي الصفي هي محصلة طبيعية لنتائج وآثار هذا الأسلوب ، كذلك إن شعور التلاميذ بالقلق وعدم الثقة بالنفس ،لأنهم لا يوجهون نحو الأهداف بصورة واضحة وضعف في قدرة الطلاب على التخطيط للأعمال المطلوبة منهم ،هو نتاج متوقع نتيجة ممارسة عملية تعليمية بدون توجيه أو متابعة.

7–أنماط التواصل التربوي:

7–1 نمط التواصل وحيد الاتجاه :

وهو نمط يرسم الأستاذ ما يود قوله أو نقله إلى التلاميذ ولا يستقبل منهم، وهذا النمط من التواصل هو أقل الأنماط من حيث الفعالية، ففيه يأخذ التلاميذ موقفا سلبيا مطلقا، بينما يتخذ المعلم موقفا ايجابيا، ويشير هذا النمط إلى الأسلوب التقليدي في عملية التدريس والذي يعتبر المتعلم فيه مجرد ذاكرة يجب أن تردد ما يقوله المعلم والذي يجيد فن الإلقاء، ويجعل من نفسه مصدرا وحيدا للمعرفة دون أن يكون للمتعلم أي دور سوى الاستقبال التلقائي، كما يشير هذا النمط إلى حصيلة التعلم التي تتم فيه مجرد حقائق ومعارف يستوعبها التلاميذ داخل الصف . **(نادر فهمي الزيود وآخرون،1999،ص191)**

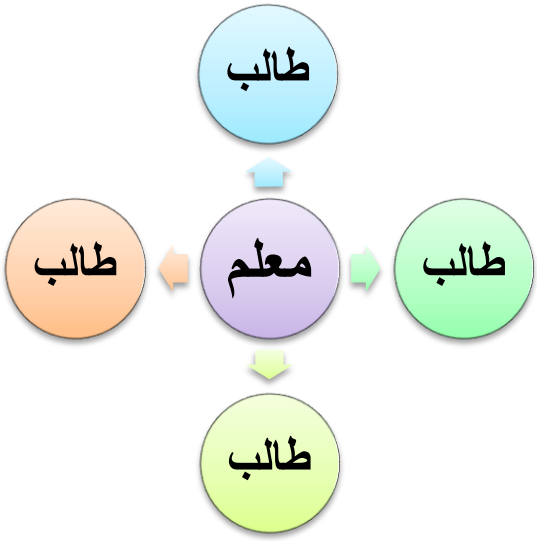
ويضيف ألأغبري (2000) صفات لهذا النمط وهي:

1– أن هذا النمط أقل الأنماط فعالية.

2– يدعم ما يسميه التربويين بالتعليم البنكي.

3– لا يتيح للتلاميذ فرصا للتواصل ببعضهم بعضًا. **(الأغبري عبد الصمد، 2000، ص317)**

ويمكن توضيح هذا النمط الأحادي بالشكل التالي



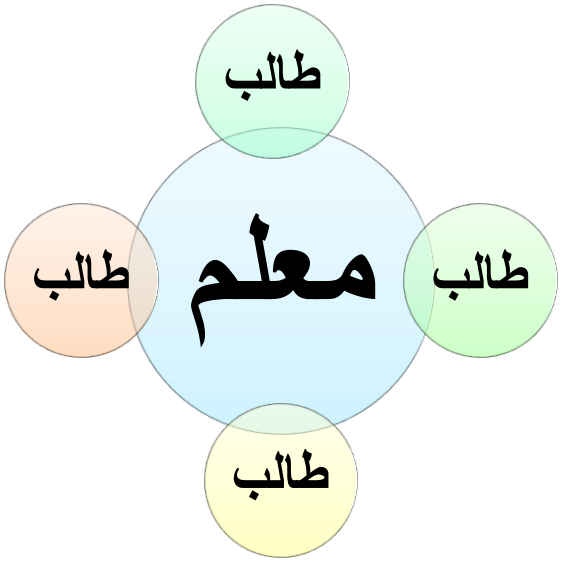
الشكل رقم (06) :يمثل نمط التواصل الأحادي الاتجاه

المصدر: مصطفى خليل الكسواني،ص72،بتصرف)

7-2 نمط التواصل ثنائي الاتجاه:

هذا النمط أكثر فعالية من النمط الأول، فيه يسمح الاستاذ بأن ترد إليه استجابات من التلاميذ، ويسعى إلى معرفة صدى ما قاله أو محاول نقله إلى عقول التلاميذ، ويشعر في الكثير من الأحيان بأن ما يقوله ربما لا يكون قد وصل إلى عقول تلاميذه على النحو المطلوب، ولذلك يسأل التلاميذ أسئلة تساعده على اكتشاف ما الفائدة التي حققوها، ومع ذلك يظل الاستاذ في الخط الذي حدده منذ البداية وهو نقل الحقائق والمعارف إلى عقول تلاميذه، وأن ما سمح به من وقت لتلقي استجابات التلاميذ ليس مراد رغبته في زيادة التفاعل معهم، وإنما للتأكد من أن ما قاله كان له الصدى المرغوب فيه لديهم، ويؤخذ على هذا النمط أنه لا يسمح بالاتصال بين تلميذ وتلميذ آخر،وأن الأستاذ لفيه محور الاتصال وإن استجابات التلاميذ هي وسائل لتدعيم الأستاذ المعلم في الأداء التدريسي التقليدي (**نادر فهمي الزيود وآخرون،1999،ص191)**

والشكل التالي يمثل هذا النمط:



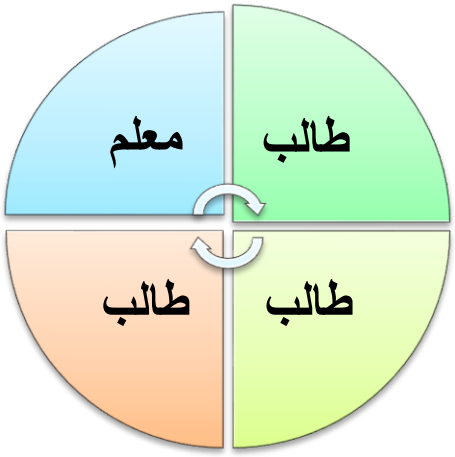
الشكل رقم (07):يمثل نمط التواصل الثنائي الاتجاه

المصدر:(مصطفى خليل الكسواني ،ص73،بتصرف)

7-3 نمط التواصل الثلاثي الاتجاه:

يسمح هذا النمط بالتواصل بين الأستاذ و التلاميذ ، كما يتيح لهم التواصل فيما بينهم و من ثم يعلم بعضهم بعضا فالمعلم في هذا النمط ليس المصدر الوحيد للتعلم لأنه يسمح لبعض المتعلمين بتبادل الخبرات التي حصلوا عليها من مصادر مختلفة، و بالتالي يعد المعلم التواصل في هذا النمط بالتواصل المثمر، و هذا النمط من أنماط التواصل الذي يتبعه بعض إتباع النظري الإنسانية في إدارة الصف اللذين لم يتخلصوا تماما من آثار النظرية الكلاسيكية لأن التواصل فيه مفتوح على نطاق ضيق و لا يسمح للتجمع لتبادل وجهات النظر **(مصطفى خليل الكسواني و آخرون ، 2005 ، ص73).**

نرى بأن هذا النمط أكثر فعالية من الأنماط المذكورة سابقا بحيث يفسح نوعا ما المجال لتفاعل المتعلمين فيما بينهم و ذلك بتبادل المعارف و الخبرات و المشاركة في الأنشطة و هذا النمط يساعد كل من المعلم و المتعلم على تحقيق أهدافهم والشكل التالي يمثل هذا النمط:



الشكل رقم (08): يمثل نمط التواصل الثلاثي الاتجاه

المصدر: مصطفى خليل الكسواني،ص74،بتصرف)

7-4 نمط التواصل متعدد الاتجاه

في هذا النمط تتعدد فرص التواصل بين الأستاذ والطلاب وبين الطلاب أنفسهم مما يعني اتساع فرص التفاعل وتبادل الخبرات بين الأستاذ والطلاب كما يسمح للطالب بتطوير أفكاره من خلال نقاش مع زملائه وتبادل الخبرات **(الخطايبة وآخرون، 2002م، ص153).**

وهذا النمط من التواصل هو النمط الطبيعي وفق نظرية العلاقات الإنسانية بحيث يأخذ بعين الاعتبار كون التلميذ محور العملية التعليمية، كونه شخصية مميزة من حيث الخصائص و الحاجات و الميول والرغبات، ومن الانتقادات التي وجهت إلى هذا النمط هي صعوبة تطبيقه بحيث يتطلب ذلك مهارات ودراية كبيرة من قبل المعلم وفهم جيد من قبله لأهداف المنهاج **(مصطفى خليل الكسواني و آخرون، 2005 ،ص74)**

ويرى حجي (2000) أن نمط التواصل المتعدد الاتجاهات هو أفضل الأنماط اتفاقًا مع الاتجاهات الحديثة في إدارة الفصل إلا أن هناك صعوبات تحول دون الأخذ بها من أهمها:

1 -ارتفاع كثافة الفصل الدراسي.

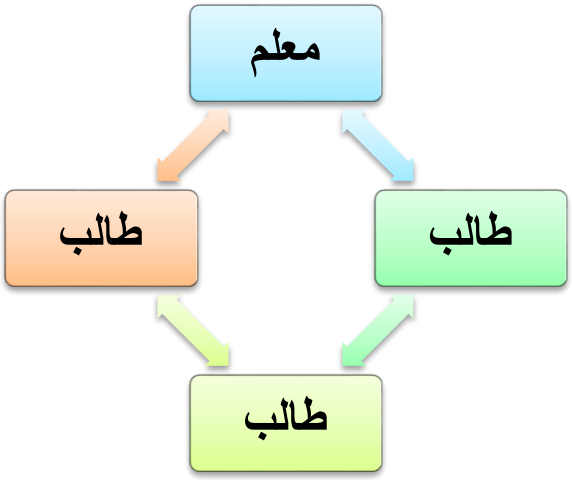
2 -طبيعة المقررات والمواد الدراسية ومحتواها.

3 -قصر العام الدراسي.

4 -انخفاض مستوى إعداد المعلم.

5 -قلة الوسائل التعليمية المتاحة. **(اسماعيل حجي 2000 م، ص 107).**

والشكل التالي يمثل هذا النمط:



الشكل رقم (09): يمثل نمط التواصل المتعدد الاتجاه

المصدر: (مصطفى خليل الكسواني،ص75، بتصرف)

وكما نعلم أن عملية التواصل التربوي ونجاحه داخل القسم تتطلب اجتهادات خاصة من الأستاذ تتحدد في مجموعة من الكفايات يمتاز بها الأستاذ والمطلوب توفرها في القائم بالتواصل والمتلقي معا ومن بين هذه الكفايات هي

8- كفايات المرسل والمتلقي

8-1 كفايات المرسل (الأستاذ)

- القدرة على وضع أهداف النشاط الاتصالي العامة والمرحلية بصورة واضحة ودقيقة وواقعية بما يتلاءم مع متطلبات العمل التربوي في الحقل المقصود وفي الوقت المناسب

- القدرة على تخطيط الخطاب المطلوب إلى الملتقى بالصورة التي تيسر على المتلقي فهمه وتمثله الدقيقة بفحوى الخطاب وما يتضمنه من معارف وحقائق ومشاعر ومواقف ومهارات بما يزرع الثقة في نفوس المتلقين إذ أن ثقة المتلقي بمصدر التواصل تعد أساسية في تحديد مدى تأثره بما يوجهه إليه القائم بالتواصل من رسائل.

- مهارات استعمال الأدوات اللغوية والرموز والإشارات التي تستخدم في صياغة الرسائل المختلفة بما يتلاءم مع الأهداف والجمهور المخاطب وكذلك الوسيلة المستخدمة من استخدام وسائل التشويش

المناسبة في صياغة الخطاب بما يتضمن انتباه المتلقي واستمرار اهتمامه بالرسائل التي يتعرض لها حتى نهاية التعرض للرسالة.

– اختيار الوسيلة الاتصالية الأكثر فاعلية في إيصال الرسالة على أفضل وجه مما هو متوفر من وسائل والتي تتلاءم مع قدرات المرسل والمتلقي معا ومع الإمكانات الاقتصادية المتاحة .

– استخدام الوسيلة المستخدمة في مخاطبة جمهور المتلقين وبخاصة وتلك التي تتطلب مهارات فنية وتقنية عالية كاللوحة الضوئية والحاسوب وغيرها

– الدراية الجيدة بمتغيرات المحيط الذي تجرى فيه عملية التواصل والمقدرة على التعامل مع هذه المتغيرات بمرونة تكفي لتعديل الرسالة كما اقتضى الموقف ذلك

– الإحاطة بمواصفات المتلقي وقدراته ومهاراته ورغباته والقدرة على الاستجابة للفروق الفردية التي تطبع جمهور المتلقين خلال جميع مراحل التواصل بهم

– المعرفة بكيفية أشراك الجمهور في عملية التلقي الايجابي وتوفر المهارات اللازمة لذلك وبخاصة فيما يتعلق بالطلبة بحيث يستطيع توظيف إمكانات طلبته في المشاركة في صنع الوسائل التعليمية وهي وسائل اتصالية في النهاية كجزء من أهداف التعلم

– قابلية استيعاب رغبات الجم المتلقي ومراعاة اهتماماتهم واحترامها حتى حال اختلافها مع رغباته وقناعاته والقدرة على منح فرص متتالية للمتلقي للتعبير عن دواخله بقدر مقبول من الحرية والمرونة

– القدرة على قياس ردود أفعال الجمهور وفهم التغذية الراجحة التي ترد إلى المرسل بأشكال مختلفة والاستعداد للأخذ بها في تطوير العملية الاتصالية بمختلف مراحلها

– الرغبة في التتبع والاستعداد للتطور بما يتماشى مع تطور التكنولوجيا الاتصالية وظروف الواقع الذي تجري فيه عملية الاتصال **(حارث عبود،2009،ص84)**.

يقول الأستاذ حمد الله أجبارة " فغالبا ما يظن بعض الأشخاص أن مهنة التدريس وممارستها داخل الفصل الدراسي أمر هين، حيث يقتصر دور المدرس على إلقاء المقرر الدراسي الموجود والمهيأ مسبقا في الكتب المدرسية، وانتهى الأمر، ولعل أهم شيء في العملية التعليمية هو تحديد دور المدرس، فمن هذا المنطلق يمكن أن نتحدث عن مواصفات المدرس الكفء وعن مهاراته وقدراته، وكفايته التدريس **(حمد الله اجبارة،2009،ص68)**.

❖ **أسس كفايات المدرس الناجح:** يمكن أن نلخص هذه الأسس المحققة لكفايات المدرس الناجح في أربعة أسس:

1-الأساس العلمي الأكاديمي:

ويرتبط بالكفاية المعرفية اللازمة للممارسة التدريس عن جدارة بكل شروطها بما في ذلك التكوين الذاتي المستمر في بناء الشخصية العلمية المتزنة والماهرة والمستوعبة لكل جديد ".فتطبيق الطرق الفعالة في التدريس والاشتغال وفق مقاربة الكفايات لا يمكن أن يتم في غياب إطار نظري يستند عليه المدرس ويرجع إليه كي ينهل منه أفكارا جديدة تيسر له التعامل مع التلميذ من أجل تلبية حاجياته وتطوير قدراته ومهاراته .وباختصار يستحسن أن يكون المدرس ذاته من يطلع على المستجدات في علوم التربية، التي نعتبرها من أهم العناصر في عملية التدريس.

2- الأساس التربوي:

أي الكفاية الديداكتيكية التي تمكن المدرس من حذق مستلزمات الفعل التعليمي كتحليل محتوى المادة، والاطلاع على خصوصيات المتعلم، والتخطيط للدرس، وصياغة الأهداف، وتحديد استراتيجية التدريس، والوسائل التعليمية المساعدة، وتنظيم بيئة القس م،والتهيئة للدرس، وجذب الانتباه، وتحسين الاتصال، واستخدام أساليب التعزيز في إدارة القسم، وتحديد الواجبات المنزلية والتقويم) المباشرة، والتكوينية، والختامية.

ولذلك "لا يمكن أن نحمل التلاميذ فشلهم الدراسي وحدهم، فالمدرس طرف فاعلفي العملية التربوية ويمكن له إن ينقذ البعض منهم إذا كان ملما بعلوم التربية، وطرق التدريس، واختيار الوضعيات الأنسب لحل بعض المشكلات وكذلك الإلمام بأصول التدريس وبالطرق الفعالة، مع التمكن من مبادئ علم النفس التربوي إن المدرس يحمل على عاتقه مسؤولية الاهتمام بالتلميذ وتقديم الدعم له ومساعدته على تجاوز العراقيل التي تؤخر تكوينه الذاتي، وهذا لن يتأتى إلا بمسايرة المستجدات التربوية وفهم كل ما تقدمه من جديد طرق التدريس والتقييم والبيداغوجيات المنفتحة على التلميذ.

3-الأساس التواصلي:

التواصل عملية نقل الأفكار والتجارب، وتبادل المعارف والمشاعر بين الأفراد والجماعات.وقد يكون هذا التواصل ذاتيا شخصيا أو تواصلا غيريا .وقد ينبني على الموافقة أوعلى المعارضة والاختلاف .كما يفترض التواصل أيضا – باعتباره نقلا وإعلام– مرسلا ورسالة ومتقبلا وشفرة، يتفق على تسنينها وتشفيرها كل من المتكلم والمستقبل المستمع، وسياقا مرجعيا ومقصديه الرسالة. ولذلك

يصعب الحديث عن العملية التعليمية –التعلمية دون ذكر وتوظيف التواصل فالتواصل البيداغوجي الصفي عنصر أساسي، ومكون لا غنى عنه في العملية التعليمية التعلمية؛ إذ كيف يمكن للمدرس أن يحدد مكامن الضعف والقوة لدى التلميذ إذا لم يتواصل معه، وكيف له أن يساعد المتعلم ويقدم له إستراتيجية معالجة إذا لم يرافقه في سيرورة تعلمه وينصت إليه ويحترم رأيه.

4-الأساس الأخلاقي :

وهو الركن الأساس في كل عملية تدريسية، يجعل من المدرس قدوة للمتعلم بمثابة كفاية دائمة ومستقرة ولعلم النفس هنا كلام لا يمكن الاستهانة به من خلال تحليلاته للغة الجسد ودورها في العلاقات بين مختلف الأطراف التي يجمعها فضاء واحد من حيث المكان والزمان. يعتقد علماء النفس بأن % 60 من حالات التخاطب والتواصل بين الناس تتم بصورة غير شفهية أي عن طريق الإيماءات والإيحاءات والرموز، لا عن طريق الكلام واللسان ويقال إن هذه الطريقة ذات تأثير قوى، أقوى بخمس مرات من ذلك التأثير الذي تتركه الكلمات. **(حمد الله أجبارة،2009،ص68)**

8-2 كفايات المتلقي(التلميذ)

– الرغبة في المشاركة الفاعلة في العملية الاتصالية وتوفر الدافعية لتلقى رسائل المرسل في إطار الظرف المتاح وبالوسائل المتاحة .

– التمكن من اللغة التي يستخدمها المرسل في رسالته بما فيها من إشارات ورموز لفظية وصورية وغيرها بما يتحقق لديه الفهم الكامل لمحتواها

– القدرة على استخدام الوسائل التي يخاطبه من خلال المرسل كالبرمجيات او الصحافة او البريد الالكتروني إن عدم إتقان مهارات استخدام الوسيلة المستخدمة في عملية الاتصال يتسبب في ضياع فرصة التلقي الصحيح مما يعد نوعا من أنواع التشويش للاتصال القدرة على التفاعل الايجابي بينه وبين المرسل بما يحقق التشارك بينهما وتوفر الدافعية الكافية لتزويد المرسل بالتغذية الراحة وتبادل الأفكار والمشاعر دون عوائق ترجع غالى الاستفراد بالرأي أو التلقي السلبي والتسليم بكل ما يرد إليه من المرسل دون رغبة في مناقشة أو الدخول في حوار يثري الطرفين

– توفر المهارات اللازمة للتغلب على بعض معوقات الاتصال في البيئة الاتصالية والتي يمكن التغلب عليها من خلال تعديل آلية التواصل وإشعار المرسل أنيا آو لاحقا بما يستجد من متغيرات بغية التعاون معه على حلها توفر الرغبة والمهارات اللازمة للمشاركة في عملية إنتاج الوسائل التعليمة بالنسبة للطلبة كجزء من عملية التعلم**(حارث عبود،2009،ص85)**.

9- وظائف التواصل التربوي:

يكمن إجمال وظائف التواصل بين الأستاذ والمتعلمين فيما يلي:

9-1 القسمة العادلة (partage): المتواصلون يتقاسمون المكان والزمان والكلام والاهتمام

9-2 التبادل (échange): ويربط ذلك بالمعلومات والأفكار والانطباعات ووجهات النظر دون إغفال تبادل النظرات بين الأشخاص.

9-3 الكسب المزدوج (gagnant-gagnant): التواصل الجيد الناجح هو الذي يتخذ شكل لعبة لا يكون فيها الربح الذي يحققه أحد العناصر نقصا من حصيلة الآخر، لأن التواصل يقوم بالأساس على جعل المتواصلين يكسبون جميعا.

9-4 النقل (transfert): ومعناه تبليغ فكرة أو معلومة أو خبر أو تجربة، اعتمادا على أداة من لدن الأستاذ، إلى المتعلم قصد استقبالها واضحة ومفهومه، لتوظيفها في حياته اليومية.

9-5 الأثر (impact): ويقصد به الأثر الايجابي الذي يحدثه مضمون التواصل. ولذلك فإن هذه الوظيفية مرتبطة بالوظائف السابقة، إذ أن التبادل والتبليغ والقسمة العادلة كلها عمليات تهدف إلى إحداث تأثير يعمل على تغيير السلوك. فالتعبير، مثلا، عن تجارب أو خبرات ومعارف لا يجب أن يقتصر على نقل الرسائل بين المتعلمين، بل ينبغي أن يحدث تأثيرات في سلوكاتهم تغيير السلوك) **(رحيمو بخات واخرون ،2006،ص20)**

ويتم التواصل بين الأشخاص في شكل محادثات (conversations) أفقية قد تحصر في أربعة أنماط، نوجزها في الجدول التالي:

نوع المحادثة	مجالـهـا
محادثة تأثيرية conversation d'effet	تنصب أساسا على الجانب الوجداني قصد التأثير فيه، ولذلك فهي ذاتية، لأن منطلقاتها تكون من الأستاذ (أفكاره، آرائه، قناعاته الشخصية، معلوماته...).وقد يصاحبها عرض صور توضيحية لحالات معينة ويرتبط هذا النوع من المحادثات غالبا بالمواقف.
محادثة إخبارية conversation d'information	ويتم فيها الالتزام بالموضوعية قصد الإمكان، مع تقديم كل عناصر الخبر وجوانبه، ويكون القصد من هذا النوع التواصلي تقديم رسائل إخبارية من مصادر متعددة، ويمس هذا النوع من المحادثات في غالب الأمر المعلومات.
محادثة تكوينية conversationde formation	وفي هذا النوع من التواصل يقدم الأستاذ للمتعلمين تقنيات أو مناولات تتعلق بالموضوع ولذلك يتوجب على الأستاذ معرفة تامة. – يمتلك كفايات في الموضوع – له منهجية في الإنجاز ولا يستغرق تقديمه حيزا كبيرا من الوقت.
محادثة ظرفية conversation d'occasion	وهي المحادثات التي تفرضها المناسبات العرضية دون تفكير سابق في الإعداد لها، ومنها: – استغلال حدث في الشارع. – استغلال خبر في صحيفة. – استغلال خبر في التلفزيون. وهذا النمط التواصلي يفرض على الأستاذ امتلاك القدرة على المبادءة، واتخاذ المبادرة والارتجال. ولا يتأتى له ذلك إلا بالتدرب على المحادثة والمناقشة حتى يكون على استعداد لأخذ الكلمة في كل الظروف والمناسبات. أن يجعل هذا النوع من المحادثات نقطة انطلاق للقاءات مستقبلية مستمرة.

الجدول رقم (01) يمثل الوضعيات التواصلية

المصدر: (رحيمو بخات واخرون ،2006،ص27).

وإذا كان عرض هذه الوضعيات قد تم بطريقة مجزأة، فإن بإمكان الأستاذ أن يجمع بين أكثر من وضعية واحدة خلال عملية التعلم.

10- أهم النظريات المفسرة للتواصل التربوي بين المعلم والتلميذ داخل القسم.

لقد تباينت النظريات في تفسيرها للتواصل والتفاعل التربوي داخل القسم تبعا لتباينها في تسيير التعلم.

10-1 **النظرية السلوكية :**

تعد مقولة" الحدث النفسي هو السلوك "لواطسن أي أن سلوك الفرد مؤشرا على حالته النفسية الداخلية، بمثابة الاتجاه العام للمدرسة السلوكية في تفسيرها للسلوك الإنساني فرواد هذه النظرية سكينر (Skinner) ،هال (Hall) تولمان (Tolman) اتفقوا على أن الأفعال والسلوكات هي الإطار الأمثل لفهم الظاهرة النفسية فشرود التلميذ في القسم وانشغاله بأدواته وعدم انتباهه سلوكات تفسر عدم اهتمام التلميذ بالدرس والسلوك عندهم إنما هو وحدة مؤلفة من المثير والاستجابة فكل أفعال الفرد إنماهي استجابات لمثيرات معينة فإجابة التلميذ هي استجابة لمثير سؤال المعلم...الخ في ضوء هذا المفهوم العام حاول السلوكيون تفسير جميع ما يجري في القسم من تفاعلات بين المعلم والتلاميذ ومن ثمة فتنظيم المثيرات في اتجاه تحفيز التلميذ نحو تعلم موضوع ما يؤدي إلى استجابة إيجابية، وتعزيز الاستجابة الصحيحة تؤدي إلى إمكانية تكرارها وتعميمها في حين أن التخلص من الاستجابات الخاطئة يتم عن طريق إزالة المثيرات المسببة لها(**فرحاتي العربي ،2009 ص30)**

فاعتماد المعلم لأساليب الحوار وتبادل الرأي وتعزيز السلوك يفسر اتجاهات التلاميذ الإجابية نحو الدراسة ومشاركتهم الواسعة في الدرس، وأن تجاهل المعلم لتلاميذه وتهميشهم واعتماده أساليب الإكراه والتخويف والتهديد يفسر مظاهر الاتجاهات السلبية نحو الدراسة كقلة المشاركة في القسم والنفور من المدرسة.

10-2 **النظرية الجشطالتية :** حسب كورت لوين (Kurt Lewin)

فإن ما يصدر داخل القسم من الاستاذأو التلميذ لا يمكن تفسيره أو فهمه منفصلا أو منعزلا إنما هو حصيلة مجموعة العوامل المتداخلة بالمكان والزمان وحالة التلميذ السيكولوجية والفيزيولوجية و اتجاهاته نحو التلاميذ الاستاذ والظروف الفيزيقية والخلفية الأسرية...الخ فهذه العوامل مجتمعة في انتظام وظيفي هي ما يطلق عليه الجشطالتيون المجال الكلي وتنتظم العلاقات داخل القسم وفقا لهذه القاعدة، وتفسر وتحلل جميع أنماط التواصل والتفاعل داخل القسم في ضوء مفهوم سيكولوجيا جماعة

القسم وفي ضوء نمط القيادة أي أسلوب تسيير الجماعة داخل القسم في ضوء مفهوم سيكولوجيا جماعة القسم وفي ضوء نمط القيادة أي أسلوب تسيير جماعة القسم أسلوب ديمقراطي أم أسلوب أوتوقراطي تسلطي...الخ (**فرحاتي العربي ،2009، ص31)**

10-3 النظرية التكوينية البنائية :

ومن أهم رواد هذه النظرية جان بياجيه (J.PIAJET) الذي يرى بأن نمو علاقات التبادل والتفاعل الإيجابي مع الآخرين تعود إلى الأساليب التربوية النشطة القائمة على الاحترام المتبادل بين المعلم من حيث هو راشد والتلميذ من حيث هو في طور النمو فالاحترام المتبادل الناتج عن اتحاد عمليتي الحب والخوف هو منشأ حالة التوازن بين عمليتي الاستيعاب والتلاؤم في مجال التفاعل والعلاقات الوجدانية بين الفرد ومختلف الأشخاص المكونين لمحيطه يقصد بياجي من عمليتي الاستيعاب والتلاؤم إمكانية الفرد إدماج معطيات ومعلومات المحيط الخارجي ضمن سلوكه الفكري والحركي وأما التلاؤم فيقصد به تكييف وتوافق الحالة النفسية والعقلية والبيولوجية لفهم وتفسير تغيرات المحيط وهي العملية التي تؤدي بالضرورة إلى تشكل الانضباط المستقل الحر لدى التلاميذ أما حالة عدم التوازن فتنشأ من أساليب الإكراه والضغط والسلطة المطلقة للمعلم والبرنامج التربوي وهي الحالة البيداغوجية التي تؤدي إلى الاحترام الأحادي الناتج عن انفصال عمليتي الحب والخوف فالخوف من المعلم والاحترام الأحادي تلميذ نحو المعلم لا يؤديان إلا إلى خضوع التلميذ لسلطة المعلم والانضباط الخارجي وامتثال التلميذ لأوامر المعلم ليس إلا حيلة لتفادي العقاب وهذه هي الحالة السلبية من التفاعل التي تؤثر بصفة مباشرة على نمو العلاقات بين المعلم والتلميذ وتعيق النشاط الذهني الفاقد لفعل التبادل والحوار (**فرحاتي العربي ،2009 ص32).**

10-4 نظرية الضبط:

تنطلق نظرية الضبط في تفسيرها للسلوك الإنساني بصفة عامة من ماأكدته الدراسات النيروفزيولوجية على أن الدماغ البشري هو مصدر السلوك ويعمل كنظام ضابط لكل النشاطات ومن أشهر روادها وليم غلاسر (William Glasser) والذي يرى بأن عمليات التنشئة الاجتماعية هي التي تكسب الفرد خلال مراحل نموه بلايين الصور الذهنية التي تحفظ في الدماغ وتودع فيه كنظام سلوكي تستخدمه كآليات وخبرات تساعده في إشباع حاجاته وإزالة توتراته واضطراباته النفسية والجسمية فحين يحدث حرمان من إشباع حاجة لدى الفرد فإنه تحدث حالة من التوتر والاضطراب فيسعى الفرد لإزالة ذلك التوتر باستدعاء الصور الذهنية المناسبة لإشباع تلك الحاجة من المستودع

الدماغي، وكثيرا ما يحدث تعارض وتصادم أثناء سعي الأفراد لتحقيق رغباتهم فيتوخى نظام الضبط (المسؤولية) كمبدأ ينظم سلوك الفرد داخل الجماعة بحيث يحترم كل فرد نظيره حين القيام بعمليات الإشباع فمبدأ المسؤولية هو ما يجعل الفرد يرتقي بممارسة الإشباع في ضوء احترام رغبات الآخرين حين قيامهم بعملية الإشباع وكل صراع وتنافر يحدث بعد ذلك بين الأفراد يفسر الفشل في نظام الضبط وفي هذا المنظور حددت نظرية الضبط محتوى التفاعل داخل القسم فحسب هذه النظرية فإن عملية النجاح والفشل في تحقيق الإشباع تعود أساسا إلى الأساليب التربوية، فالفشل في تحقيق الانتماء وتحقيق الذات مثلا يعود إلى حالات الملل والنفور وفتور العلاقات والتواصل الوجداني والاجتماعي داخل القسم وهي حالات ناشئة من تداعيات الطرق التربوية التلقينية القائمة على الضغط والإكراه في معظم الأحيان فتفاعل التلميذ وتواصله مع عناصر النظام المدرسي وعلاقته الاجتماعية وانجازاته التعليمية كلها تدخل في إطار ممارسة الإشباع لحاجات الجسم والعقل والنفس فكلما نجح التلميذ في إشباع حاجاته كلما زاد حبا للانتماء ونموا عقليا وتحصيلا معرفيا وكلما فشل زاد إحباطا وشعور بعدم الرضا الذي يؤدي إلى الهروب من انتظام التلاميذ وفق الانتماء ولتفعيل التفاعل بين أعضاء القسم اقترح غلاسر Glasser نمط الفرق التعليمية المتباينة من حيث مستوى الذكاء حتى يتم الحوار والتبادل والإحساس بالحرية و المسؤولية والتعاون بين الأفراد وتتحول وظيفة المعلم إلى وظيفة الضابط للفرق التعليمية (**فرحاتي العربي ،2009 ص33**).

وما يمكن استخلاصه من هذه النظريات في تفسيرها للتواصل والتفاعل داخل القسم هو أنها تباينت فيما بينها فالمدرسة السلوكية تقلل من فعل الوجدانية في استحداث التواصل بناءا على اختصارها للفعل الإنساني في آلية وميكانيكية المثير والاستجابة والمدرسة الجشطالتية تركز على أن الموقف التعليمي كلي ، ويتأثر بظروف المجال الحيوي بما فيه المجال النفسي الاجتماعي للتلميذ والمعلم

فالتواصل داخل القسم يتأثر بأسلوب القيادة والمجال الانفعالي لجماعة القسم والمدرسة التكوينية تبدي أهمية التوازن بين عمليتي الإستعاب والتلاؤم في استحداث التواصل الإيجابي داخل القسم ونظرية الضبط تؤكد على أهمية نظام الضبط الدماغي في تحقيق إشباعات الفرد واستحداث التواصل الإيجابي داخل القسم.

11- أنواع التواصـــــــــــل التربوي داخل القسم

11 -1 التواصل غير اللفظي:

تشير بعض الأدبيات التربوية إلى أن أكثر من 80 % من الرسائل الموجهة إلى الطلاب أثناء عملية التفاعل داخل الصف هي رسائل غير لفظية، ولذلك لابد أن تنقل هذه الرسائل بصدق وأمانة ووضوح مشاعر المعلم واتجاهاته، كما أن لها أثراً في التأثير على أداء الطلاب وفاعليتهم **(زيتون كمال، 1987، ص318)**.

ويمكن تعريف **التواصل غير اللفظي:** أنه كافة الرسائل أو المعاني التي يتم نقلها وتبادلها دون استخدام الألفاظ،ومن الوسائل المستخدمة في هذا التواصل تعابير الوجه والابتسامات وحركات الرأس واليدين ونظرات العينين، وغيره مما يسهم في عملية التواصل الصفي إلى حد كبير **(أبو نمرة محمد، 2001، ص123)** .

وتكمن أهمية التواصل غير اللفظي أنه في عملية التواصل يقوم المرسل بنقل رسالتين في آن واحد، أحدهما لفظية يستخدم فيها الكلمات، والأخرى غير اللفظية، وعندما تتعارض الرسالتان، فغالباً ما تكون الرسالة غير اللفظية أكثر تعبيراً وصدقاً، أي تقوم الرسالة غير اللفظية بما تعجز الكلمة عن القيام به.

ومن المهم للمعلم أن يتعرف على الإشارات غير اللفظية التي تصدر عن الطلاب ، حتى يستطيع أن يبدأ مثل هذا الحوار، ويحتاج المعلم إلى تمييز مثل هذه الإشارات وتفسيرها، وهذا يتطلب ألفة وحساسية بلغة الاتصال غير اللفظي، وفي ضوء هذا يستجيب المعلم بإشارات تحمل رده **(مرسي محمد، 1998، ص100)**.

ويرى بعض المهتمين بالتواصل أن التواصل غير اللفظي أكثر أهمية من التواصل الغوي لدرجة إن هذا الأخير لا يمثل إلا نسبة مئوية ضئيلة لا تتعدى (7%) ويمثل الصوت (38 %) في حين يشكل التواصل غير اللفظي (55%) ومعلوم أن جل علماء التواصل الذين اطلعنا على كتبهم ومقالاتهم في هذا الباب يأخذون بهذه النسبة ويعتبرونها منطقية بل إن البعض منهم مثل مارتن martin يرى أن أكثر من (70%) من الرسالة أثناء التواصل يتم بواسطة عناصر غير لفظية إلا أننا لانوا فق على ذلك كليا صحيح إن التواصل اللفظي له تأثير واضح وفعال في التواصل الإنساني ولكننا لا نعتقد ان الكلمات(اللغة المنطوقة) لا تمثل إلا (7 %) فقط أن اللغة البشرية ارقي وسائل التواصل وأفضلها على الإطلاق ولو كان الأمر كما يعتقد هؤلاء الباحثون لجعل التواصل غير

اللفظي الأساس في التواصل الإنساني ولكانت اللغة مجرد مكمل له في حين أن العكس هو الصحيح **(محمد إسماعيل علوي،2013،ص63).**

11-2 التواصل اللفظي:

يعتمد هذا النوع على اللفظ أو الكلمات حيث تشمل لغة الكلام والحديث والكتابة وغير المكتوبة ومن أمثلة الوسائل المكتوبة المذكرات والتقارير والكتب والصحف اليومية والمجلات. أما الوسائل غير المكتوبة فتتمثل في المحاضرات ، المؤتمرات، حلقات المناقشة، المقابلات بأنواعها**(خيري خليل الجميلي، 1997،ص 25)**

12- تصنيفات التواصل التربوي البيداغوجي بين المعلم والتلميذ داخل القسم.

12-1 تصنيف التواصل البيداغوجي حسب التفاعل بين المعلم والتلميذ:

نظرا للتعدد في النماذج التربوية وتباين صيغ التواصل والتفاعل داخل القسم ، حاول الباحثون في هذا المجال تصنيف التواصل واختلفوا في ذلك تبعا لاختلافهم في معايير التصنيف وفيما يلي نذكر البعض منها:

- **التصنيف وفق معيار شكل العلاقة التواصلية :**

ونعني بشكل العلاقة التواصلية شكل توزيع الأدوار الوظيفية لعناصر عملية التعليم :المعلم – التلميذ –المحتوى –جماعة التلاميذ ومدى حضور وغياب كل عنصر من هذه العناصر من حيث الفعالية أثناء عملية التدريس داخل القسم فأحيانا يهيمن المعلم على الدرس وتغيب باقي العناصر وأحيانا أخرى يهيمن حضور التلميذ على الدرس وتغيب باقي العناصر ومن هذه التصنيفات نجد:

أ – **تصنيف الباحثة ليلى عبد الستار علم الدين** :أوردت ثلاث أشكال أو طرق تنتقل بها الأفكار والمعلومات عن طريق الوسط أو الناقل في ظل عمليتي الإرسال والاستقبال وأشكال التواصل الثلاث هي:

تواصل صاعد :وتكون العلاقة البيداغوجية في اتجاه من التلاميذ إلى المعلمين وهي علاقة تكون في صورتها الإيجابية المثلى.

تواصل هابط :وهو الشكل الذي تكون فيه العلاقة البيداغوجية في اتجاه من المعلم إلى التلاميذ وهي العلاقة التي تعكس دور المعلم التسلطي الذي يولد شعور الخوف لدى التلاميذ.

تواصل أفقي :وهو الشكل الذي تكون فيه العلاقة البيداغوجية متعددة الاتجاهات بين المعلم والتلاميذ وهذه تعكس الصورة الايجابية للتواصل.

12-2 التصنيف وفق معيار الأنماط السلوكية :أي من حيث نوعية السلوك المعبر عن التواصل فالسلوك داخل القسم هو كل ما يصدر من المعلم أو التلاميذ من أقوال وألفاظ أو أفعال كالحركات والإيماءات أو أصوات بحيث تكون لذلك دلالات بيداغوجية معينة وأثر على تفاعل المتواصلين والتواصل وفقا لهذا المعيار صنفين هم

- **التواصل بواسطة السلوك اللغوي :**

وضمنها عدة تصنيفات نذكرمنها تصنيف نيد فلاندرز Ned Flanders الذي اعتبر المعلم في القسم يمكن أن يمارس فيه نوعين من الأثر أثر سلطوي سماه بالأثر المباشر أو أثر ديمقراطي سماه بالأثر غير المباشر، ولقد صنف هذا الباحث العلاقات اللفظية التي تسود عادة أي موقف تعليمي داخل القسم بين المعلم والتلاميذ أو بين التلاميذ فيما بينهم إلى ثلاث تصنيفات هي :كلام المعلم ، كلام التلاميذ، فترات الصمت أو الفوضى، ولكي يرصد السلوك اللفظي داخل القسم صمم شبكة للرصد وتكميم السلوك اللفظي لكل من المعلم والتلاميذ داخل القسم ولتسهيل عملية الإحصاء واستخراج النسب المئوية ابتكر نظام مصفوفة خاصة عرفت باسم النظام العشري لفلاندرز فركز على التواصل باللغة المنطوقة في دراسة التفاعل بين المعلم والتلميذ داخل القسم**(فرحاتي العربي ،2009 ص60)**

- **التواصل بواسطة الإيماءات والحركات :**

ومن بين التصنيفات على هذا النحو نجد تصنيف الباحثة سامية القطان التي صنفت فعل التواصل البيداغوجي غير اللفظي وفق معيار تواصل موجب وتواصل سالب وعلاماتهم هي:

•**علامات التواصل غير اللفظي الموجب** :منها التكلم بثقة وبلا توتر، الابتسام ، إحداث إيماءات بيديه، النظر إلى الشخص الذي يتحدث معه، انحناء الرأس إلى الأسفل بالموافقة... الخ.

•**علامات التواصل غير اللفظي السالب** :وهي نقيض العلامات التي تعبر عن التواصل غير اللفظي الموجب ولقد اقتصر هذا التصنيف على ملاحظة المجال الحركي والانفعالي فحسب وأهمل السلوك اللفظي. **(فرحاتي العربي ،2009 ص73)**

12-3 تصنيف التواصل وفقا لمعيار القناة :

فالتواصل قد يتم عن طريق القناة السمعية،أو عن طريق القناة السمعية البصرية أو عن طريق القناة البصرية ومن التصنيفات التي وردت وفقا لهذا نجد تصنيف عبد اللطيف الفارابي فعنده تنوعت

قناة التواصل إلى قناتين هما القناة الصوتية السمعية والقناة المرئية البصرية، والقناة الصوتية السمعية تشمل اللغة المنطوقة والأصوات غير اللغوية ويحدث التواصل من خلالهما على مستويين هما:

- مستوى اللغة من حيث هي نظام من الرموز المنطوقة والتواصل والتفاعل البيداغوجي على هذا المستوى يكون بكل ما يتلفظ به المعلم أو التلميذ فرادا أو جماعات بصفة متبادلة من ألفاظ ذات دلالة معينة لغاية تعليمية محددة وفي ظروف تدريسية معينة.
- مستوى ميتا لغوي ويقصد بها التواصل الذي يتم عن طريق ما يمكن أن يسمى بالعلامات شبه اللغوية أو الأصوات غير اللغوية فعادة يحدث أثناء التواصل البيداغوجي بين المعلم والتلاميذ ، أصوات شبه لغوية كارتفاع درجة الصوت ونبرته وإيقاعه وكحدوث القهقهة والصراخ فهذه الأصوات تشير عادة إلى جوانب معينة من الانفعالات كالغضب والفرح والقلق...الخ وكلها لها أثرها على مستوى التواصل بين المعلم والتلاميذ سلبا أو إيجابا ويدرج الباحث هذين المستويين من التواصل عن طريق القناة السمعية الصوتية ضمن التواصل اللفظي أما القناة المرئية البصرية فهي ترصد الإشارات والحركات والإيماءات أو ما يسميه بلغة الجسم أو التواصل غير اللفظي ومجالات ملاحظته أثناء إنجاز الدرس داخل القسم فهي:

1- التموضعية :أي مجال استعمال المسافة وكيفية تموضع المتواصلين في المجال

2- الحركية : أي مجال الحركات الجسمية والأعضاء في المجال.

3- الميمية : أي مجال تعابير الوجه والنظر التي تترجم انفعالات معينة.

4- الموضة : أي مجال الهندام واللباس وكيف له تأثير **(فرحاتي العربي ،2009 ص59).**

13- تصنيف التواصل التربوي بين المعلم والتلميذ حسب نموذج التعليم:

13-1 التواصل حسب نموذج التعليم المتمركز على المعلم :

هذا النموذج يتصور العلاقة الاتصالية بين المعلم والتلميذ ، من خلال ما يقوم به المعلم بهدف تبليغ جملة من المعارف إلى المتعلم الذي عليه أن يخزن هذه المعرفة، ويستوعبها ويسترجعها عندما يطلب منه ذلك المعلم الذي تخول له كل السلطات إبتداءًا من السلطة المعرفية إلى سلطة الضبط وكالتقييم لأنه الوحيد الذي يملك المعرفة وعليه تقع مسؤولية التبليغ وما على التلميذ إلى الاستماع والانتباه فأسلوب الاتصال هنا سلطوي أو تسلطي بحيث يكون المعلم هو الأمر الذي يريد أن يكون له الاحترام المطلق والتلاميذ ليس لديهم رد فعل اتجاه هذا الأسلوب لأن المعلم هو من يملك المعرفة **.(Gayet Daniel, 1995 ,p 145)**

وسلطته تكون نابعة من هذه المعرفة التي لم تكن عند التلميذ فاتصاله معه يكون في اتجاه واحد والمعلم هو الذي يعمل على تسيير القسم والتلميذ عليه الطاعة والاحترام وهنا نتخيل بأن التلميذ إذا لم يمتثل للقواعد والأوامر التي وضعها المعلم جزاؤه العقاب فمفهوم العقاب هنا أنه سلوك يتخذه المعلم السلطوي عندما لا يحترمه التلميذ وهو في حد ذاته عبارة عن سلوك اتصالي يكون سلبيا أكثر منه إيجابيا وهذا العقاب سواء جسمي أو لفظي تنجر من ورائه نتائج وخيمة كخلق علاقة تنافر بين المعلم والتلميذ وحدوث الانشقاق بينهما بالتالي التلميذ ينظر إلى المعلم بنظرة الكراهية واتصاله بالمعلم يكون محدودا أو منعدما حتى عندما يأمره المعلم بالكلام.

2-13 التواصل حسب نموذج التعليم المتمركز على المتعلم :

هذا النموذج يرتكز على حرية المتعلم وعلى قدرته الذاتية على مباشرة المواقف التعليمية بنفسه فمن خلال المهام والأنشطة يصبح كل فرد طرفا مساهما ومتداخلا حسب إمكانياته من خلال جملة من سلوكات التعاون والتفاعل الايجابي فيتسع مجال التبادل بين الأفراد وأسلوب الاتصال يكون ديمقراطيا في القسم فالمعلم يعطي الحلول والآراء ولكن لا يأخذ القرار لوحده بل يشاركه في ذلك التلاميذ وفي مختلف الأنشطة والتلاميذ يكونون أحرار في التعبير عن ميولاتهم ورغباتهم أما المعلم يعزز مبادراتهم ويشجعها، وأثناء اتصاله بتلاميذه يعطي الأستاذ الأهمية للاعتبارات النفسية والاجتماعية لهم ويسعى لإنشاء علاقة وطيدة معهم، فهذا كارل روجرس بحكم خبرته في التعليم يرى أنه بمجرد الدخول في عقد بين الأستاذ والتلميذ يجب أن تكون هناك علاقة وطيدة وإعطاء المسؤولية للتلميذ للتعبير عن مشاعره وأحاسيسه حتى يتسنى لنا فهمه **(Dedline 1994 ,P77)**.

وأول تطبيق هو ترك التلميذ في احتكاك مع المشاكل التي تتعلق بوجوده والتي يريد أن يحلها وبالاتصال المستمر يجعل المعلم التلميذ يعبر ويفصح عن مشاكله والاتصال الديمقراطي مبني على الشفافية على حد قول كارل روجرس فالتلميذ يقول عن معلمه أعرف من يكون، أعرف مع من أتعامل يثق بي هومهيأ لمساعدتي وفهمي، والأولوية في السلوك الديمقراطي هو احترام التلاميذ وهذا الاحترام يظهر بالكلام المشجع والتعبير غير اللفظي كالبسمة المشجعة مثلا وما يجعل التلميذ يحس بذاتيته هو التقدير والاعتراف من طرف المعلم، فيسمح هذا بالزيادة في معارفه.

14- مهارات التواصل التربوي بين التلميذ والأستاذ :

ولقد ذكرت الحريري(2010) بأن مهارات التواصل تتنوع لتشمل ما يلي:

أولا : مهارة الاستماع والإنصات.

ثانيا: مهارة الحديث الشفوي.

ثالثا: مهارة القراءة.

ربعاً: الكتابـــــة **(رافدة الحريري،2010،ص106)**.

حيث تتطلب عملية التواصل أربع مهارات أساسية يجب على كل من المرسل و المستقبل أن يتقنها لكي تتم العملية التعلمية–التعليمية بكفاءة و فعالية عالية كما أشارت إليه الحريري و تتلخص هذه المهارات فيما يلي:

14-1 مهارة الاستماع:

إنها تمثل أكبر نسبة من وقت الاتصال (32%) حيث أن هذا الاستماع أو الإنصات يكون من المتعلم عندما يستمع لشروحات و أفكار زملائه وأستاذه، كما يكون الاستماع من الأستاذ عندما يستمع إلى تلاميذه و هم يستفسرون و يبادرون بأفكارهم .و أيضا يتمثل الإنصات في أن يفهم المستقبل ما يتلقاه من المرسل، و لكي يتحقق هذا الهدف لابد من شروط منها:

– أن يكون لدى المستقبل قاموس لغوي ثري ليوظفه في استدعاء الرموز اللغوية المناسبة أو المعينة على فهم ما يسمعه.

– سلامة جهازي السمع و البصر لديه بالإضافة إلى الحواس الأخرى.

–أن تتوفر الخبرات والمكتسبات اللازمة بخصوص اللغة الإشارية، لدى المستمع، و المصاحبة للكلام مثل حركات اليدين ملامح الوجه ونبرات الصوت ، و التي تعينه على فهم ما يهدف إليه المرسل**(محمد عودة الريماوي ،2003 ،ص324)**

إن لمهارة الإنصات فائدة كبيرة في التواصل و قد يتوقف عليها في عدة حالات و مثال ذلك هو التحدث لشخص بلغة غير لغته يجعله لا يفهم ما يقال و بالتالي ينعدم التواصل.فكيف إذا كان الوضع داخل غرفة الصف الدراسي.

14-2 مهارة التحدث:

إن الكلام يمثل ما نسبته (21 %) من النسبة الكلية لوقت الاتصال و هذه المهارة" تعني القدرة على إخراج الأفكار و المعاني من عالمها غير المنطوق إلى العالم المنطوق، كما تتطلب مهارات فرعية منها سلامة النطق، و لباقة التعبير، و حضور البديعة، و الاستجابة السريعة، و تنسيق الأفكار و ترتيبها، و استخدام الحركات المصاحبة للحديث بحيث تكون ملائمة لمعاني الكلمات و الجمل إذا فالتواصل التربوي يتطلب مهارة الكلام التحدث و العناية بها أكثر بتدريب المتعلم لتحسينها عنده و ذلك من المراحل الأولى لنموه اللغوي.

14-3 مهارة القراءة :

إنها تمثل ما نسبته (% 11) من وقت الاتصال و علماء النفس يتحدثون عن دور القراءة في كفاية التواصل من خلال ما تتيحه من تواصل مع الآخرين عبر المسافات و عبر الأزمان ويؤكد الكثيرون على ضرورة أن يتقن الطفل مهارات القراءة الرئيسية، كمهارة الفهم و مهارة التمييز، ومهارة الاسترجاع، ومهارة حركات العين في نهاية السنة التاسعة من عمره **(محمدعودةالريماوي ،2003،ص327)**

لذلك وجب على الأستاذ التركيز على البحث عن أساليب تدفع المتعلم لتعلم القراءة و تنمية مقدرته فيها، فجزء كبير من مشاكل التعليم كالرسوب و التسرب و غيرهما، و التي يعاني منها المتعلمون في الثانوية نكون بسبب خلل في القراءة لاسيما في مراحل التعليم الأولى ومن خلال مكتسبات التلميذ السابقة لكيفية القراءة ومخارج الحروف.

14-4 مهارة الكتابة :

إنها تمثل ما نسبته (06 %) من وقت التواصل وهذا حسب (دعبس،1999) وهي تمثيل رمزي يكتسب فيها الرمز معنى دلاليا أكثر من كونه معنى حرفيا، و تمارس وظيفة التعبير عن الأفكار المتضمنة في اللغة المنطوقة.و الكتابة مهارة حركية يتم اكتسابها عن طريق التدريس و التدريب المنظم الدقيق، حيث تدرب اليد على الحركات المعقدة للقيام بكتابة كل حرف، كما يجب أن تعمل اليد و العين معا في هذه المهارة و لا تكتمل مهارة الكتابة إلا بشروط منها القدرة على استخدام قواعد اللغة، و على المهارة في عرض ما كتب، و هي بدورها على قدر كبير من الأهمية في التواصل الصفي لأنها تظهر الكثير من شخصية الكاتب و وضعه، و هذا ما يفسر اختلاف تعبير متعلم من مستوى دراسي إلى مستوى آخر . **(خديجة بالي،2008،ص57)**

و عليه إن مهارات التواصل التربوي ضرورية جدا لتكوين تواصل تربوي فعال يخدم التلميذ ووجب الاهتمام بهذه المهارات وتنميتها بعدة طرق وخاصة في مرحلة الثانوية التي تهيئ التلميذ الى الدخول في مجال التعليم العالي والدراسة في الجامعة.

15- الوسائل التعليمية وعلاقتها بالتواصل التربوي

15-1 تعريف الوسائل التعليمية

هي مواد وأدوات وأجهزة تعليمية ملائمة للمواقف التعليمية المطروحة يستخدمها كل من المعلم أو المتعلم لنقل محتوى تعليمي أو معرفي أو الوصول إليه **(بشير عبد الحليم الكلوب ،1999،ص108).**

15-2 أهميتها في عملية التواصل التربوي بين الأستاذ والتلميذ

إن التدريس الهادف هو الذي يدعمه الوسائل التعليمية كالخبرة المباشرة وغيرها من الوسائل البديلة الأخرى لأنه يكوّن المتعلم ويجعله يدرك الأشياء في عالمه إدراكا حسيا يعده فيما بعد لإدراك المجرد وللتصور الذهني والتفكير وتلك هي الغاية لذلك كانت الحاجة ماسة الى الاستعانة بالوسائل التعليمية المتعددة والمتجددة وهذا نظرا لأهميتها التي تبرز في :

- تعمل على اكتساب المتعلم أنواعا من السلوك وأنماطا من المهارات والاتجاهات .
- تمكن المتعلم من القدرة على الإدراك والتصور .
- تنقل المتعلم من المجال الحسي إلى المجال المجرد .
- تربي في المتعلم القدرة على تكوين المفاهيم اللغوية والمفاهيم الرياضية .
- تعد المتعلم إعدادا تربويا وعلميا عن طريق توسيع دائرة الخبرات المباشرة .
- تعمل على إثارة الاهتمام لدى المتعلمين واستمالتهم إلى مواقف معينة .
- تبعث في المتعلمين نشاطا متزايدا وحساسا شديدا لمعرفة الأشياء حسيا .
- تمدهم بثروة لغوية ولفظية تساعدهم على إنماء المعاني وتوسيعها .
- تربي في المتعلمين الذوق الأدبي والفني اللازمين كمواقف الحياة المختلفة .
- تساعد المدرس على القيام بمهمته التعليمية خير قيام **(محمدالصالح حثروبي،1999،ص66)**

15-3 تصنيف الوسائل التعليمية :

الوسائل التعليمية ليست مجرد أدوات بل أنها ذات وظيفة ثلاثية الأبعاد تؤثر على سلوك المدرس وسلوك المتعلم ومثلما تؤثر على أهداف الدرس وهذه الوظيفة جعلت الباحثين يحاولون تصنيفها وفق معايير محددّة :

تصنيف حسب الصفات : ويمكن إبرازها في ثلاثة أنواع

- وسائل متحركة ووسائل ثابتة .
- وسائل بصرية أو سمعية .
- وسائل لفظية أو غير لفظية .

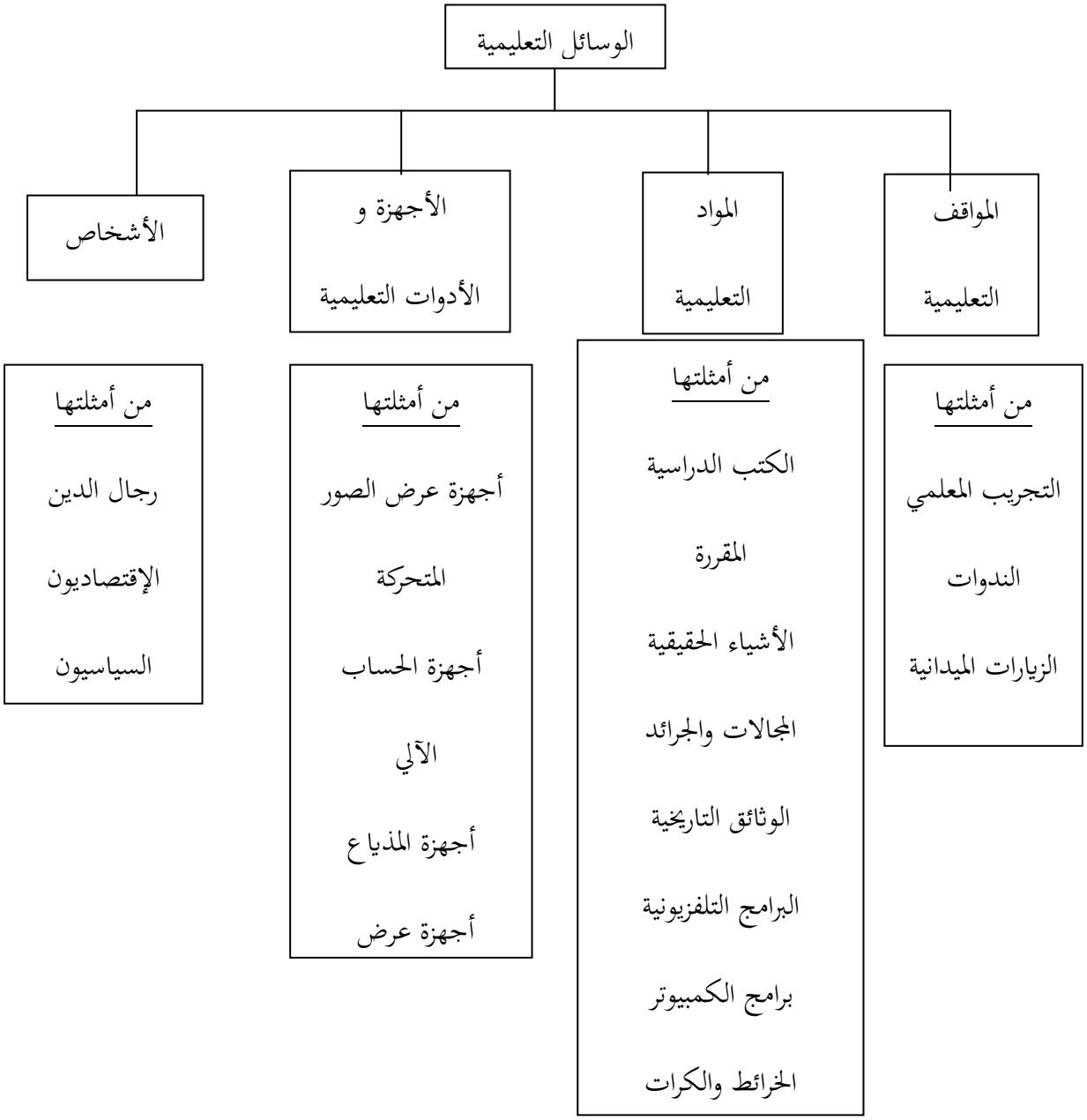
تصنيف حسب الوظيفة : نذكر منها

- وسائل تتيح تبليغ وتجيل معلومات أو المحافظة عليها (المذياع ، آلة التسجيل ، الكتاب) وهي وسائل تنسجم والأهداف المعرفية (اكتساب معارف و معارف) .
- وسائل تتيح استعمال ومعالجة معطيات عن طريق تحديد عناصرها وتحليلها أو تركيبها (المجهر ، أجهزة كهربائية) وهي وسائل تنسجم والأهداف المعرفية والمهارية (التطبيق التحليل التركيب).
- وسائل نستعملها كموضوع للدرس كالعينات الطبيعية من أحجار و نبات وحشرات وهي أشياء يمكن أن تنسجم مع الأهداف المعرفية و المهارية.

تصنيف حسب المواد :

يمكن أن تصنف الوسائل التعليمية حسب طبيعة المواد المبرمجة في المدارس التعليمية إلى :

- الرياضيات : الأشياء المتوفرة لدى التلميذ (، الكتب، الحروف المجسمة، المشاهد المصورة ،الأشرطة...)
- الاجتماعيات : الصور، الخرائط ، الرسوم البيانية ، الكرة الأرضية .
- وسائل مشتركة بين جميع المواد: السبورة ، الألوان ، الكتاب المدرسي ، الصور، الجداول(**محمد الصالح حثروبي،1999،71**).



شكل رقم (10) يوضح الوسائل التعليمية

المصدر: (حسن حسن زيتون،2001)

16- التواصل التربوي في ضل المقاربة بالكفاءات

16-1 اعتماد المقاربة بالكفاءات:

من الإشكاليات التي واجهت النظام التربوي في بلادنا كغيره من الأنظمة التربوي في العالم مشكلة تجزئة المعارف التي ميزت المناهج السابقة ، إذ تضم في ثناياها قائمة من المفاهيم يجب على المتعلم تعلمها ، وبعض المهارات عليه اكتسابها في كل مادة من المواد الدراسية، والنتيجة هي تراكم المعارف لدى المتعلم دون إقامة روابط بينها ، مما يحول دون امتلاكه لمنطق الانجاز والاكتشاف ، بعبارة أخرى يجد نفسه يتعلم من اجل أن يتعلم، وليس لفعل شيء ما أو تحليل واقع والتكيف معه استنادا على ما تعلمه. وكحل لهذه الإشكالية ، تم اعتماد المقاربة بالكفاءات كاختيار بيداغوجي يرمي إلى الارتقاء بالمتعلم ، من منطق أن هذه المقاربة تستند إلى نظام متكامل ومندمج مع المعارف، الخبرات ، والمهارات المنظمة والاداءات ، التي تتيح للمتعلم ضمن وضعية تعليمية/تعلمية انجاز المهمة التي تتطلبها تلك الوضعية بشكل ملائم.

ومن ثم تغدو هذه المقاربة بيداغوجيا وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية ، وبالتالي فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في الحياة ، من خلال تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة ، إن هذه المقاربة كتصور ومنهج منظم للعملية التعليمية- التعلمية ، تستند إلى ما أقرته النظريات التربوية المعاصرة وبخاصة النظرية البنائية التي تعد نظرية نفسية لتفسير التعلم وأساسا رئيسيا من الأسس النفسية لبناء المنهج المدرسي ، الذي ينطلق من كونه أن المعرفة:

- تبنى ولا تنقل.
- تنتج عن نشاط.
- تحدث في سياق.
- لها معنى في عقل المتعلم.
- عملية تفاوضية اجتماعية تتطلب نوعا من التحكم(**المربي،2006،ص06**)

16-2 دواعي استعمال المقاربة بالكفاءات في جملة من التحديات هي:

- ضرورة الاستجابة لتزايد حجم المعلومات في مختلف المواد العلمية.
- ضرورة تقديم تعلمات ذات دلالة بالنسبة لكل ما يتعلمه التلميذ ويؤدي به إلى التساؤل لماذا يتعلم مادة معينة وبطريقة محددة ؟

- ضرورة إيجاد فعالية داخلية من اجل تعليم ناجح وتكافؤ الفرص للجميع.
- ضرورة الاستجابة لطلب ملمح يتمثل في النوعية وحسن الأداء من خلال اختيار.
- مسعى بيداغوجي يضع المتعلم في محور الاهتمام.
- اعتماد بيداغوجيا يكون شغلها الشاغل تزويد المتعلم بوسائل التعلم وما يسمح له بان يتعلم كيف يفعل وكيف يكون **(نايت سلمان وآخرون، 2004 ، ص26).**

16-3 دورالاستاذ في نجاح عملية التواصل التربوي داخل القسم من خلال المقاربة بالكفاءات

- الانهماك الفعال ، وذلك بتوفير الوقت الكافي للمتعلم لتأمين انخراطه في العمل الذي يفضله ويرغب فيه ، ويشعر بأنه يستجيب لحاجاته ، أي وضعية فيها تعلمه بكيفية نشيطة ، موظفا طاقاته المختلفة.
- الانغماس ، من خلال توفير محيط جيد مثل الوسائل المستهلة للقيام بالنشاط التعليمي المستهدف
- التملك ، بمعنى جعل المتعلم يشعر بأنه صاحب النشاط ألتعلمي أو ما ينتج عنه وذلك بحكم اختياره للنشاط في شكله ومحتواه.
- النمذجة ، بمعنى تمكين المتعلم من أن يرى توضيحا علميا من المدرس للكفاءات المستهدفة.
- الاستجابة المشجعة ، أي أن أداء المتعلم يجب أن يتبعه رد من المدرس ليشعر بأنه محل رعاية واهتمام ، وان يكون الرد بناءا ومشجعا. وهذا التعليم/التعلم يحتاج إلى طرائق تدريس نشيطة من بينها التدريس بالمشكلة ، إذ يوضع المتعلم أمام وضعيات تعلم باعتبارها نشاطات معقدة تطور لديه روح الملاحظة الإبداع ، الفعل ، وبمعنى آخر انجاز مهمات ، وتعتبر الوضعيات بمنظور بيداغوجيا الإدماج .
- وضعيات للتعلم فيها يقترح على المتعلم انجاز هدف خاص لدرس أثناء التعلمات المنتظمة ، هذه المهلة هي ما يطلق عليها" لحظة الإدماج حيث أثناءها المتعلم يقوم بتجنيد مختلف المعارف ، حسب الأداء ،وعلى أساس لحظة الإدماج هذه وبناءا عليها يتم تطوير المعرفة السلوكية.
- وضعيات للتقويم ذلك أن وضعيات التقويم تماثل وضعيات الإدماج ، إذ كلما حقق المتعلم نجاحا في عملية الإدماج نال ما يعبر عن هذا النجاح ، وأخيرا فأساليب التعليم والتعلم تغيرت، وبتغيرها أصبح دور المدرس يرتكز على مساعدة المتعلم باعتباره في قلب منظومة التعلم ، إذ يقوم بتعلمات بنفسه اعتمادا على طرائق تدريس نشيطة تمكنه من تجاوز اكتساب الكفاءات واكتساب قيم واتجاهات ، والقدرة على التفكير المنطقي وحل المشكلات

وتقييم المفاهيم ، وكذلك الثقة بالنفس و الاستقلالية ، وذلك هو الهدف الجوهري الذيتسعى إلى تحقيقه مختلف الأنظمة التربوية في العالم ومنها منظومتنا(**المربي،2006،ص06**).

ومنه نلخص دور الأستاذ والتلميذ من خلال طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

- **دور الأستاذ:(المعلم)**

المعلم منشط ومنظم وليس ملقنا وهو بذلك يحقق التالي:

- يسهل عملية التعلم ويحفز على الجهد والابتكار.
- يعد الوضعيات ويحث المتعلم على التعامل معها.
- يتابع باستمرار مسيرة المتعلم من خلال تقويم مجهوداته

- **دور التلميذ:(المتعلم)**

المتعلم هو محور العملية التعليمية و عنصر نشيط فيها فهو:

- مسؤول على التقدم الذي يحرزه .
- يبادر و يساهم في تحديد المسار التعليمي .
- يمارس و يقوم بمحاولات يقنع بها أنداده و يدافع عنها في جو تعاوني.
- يثمن تجربته السابقة و يعمل على توسيع آفاقها.

17- التواصل التربوي ودوره في التعليم الثانوي:

تعتبر مرحلة التعليم الثانوي مرحلة هامة في المسار الدراسي للتلميذ،كونها تجمع بين بعدين هامين، فمن جهة تتوسط السلم التعليمي، بحيث تأخذ المكانة الوسطى التي تصل بين التعليم الأساسي و التعليم العالي و من جهة أخرى تقابل المرحلة الثانوية مرحلة المراهقة،أهم مراحل النمو في حياة الفرد،هذه المرحلة الحساسة التي لابد من أخذها بعين الاعتبار من طرف الأستاذ ،كما أن لمرحلة التعليم الثانوي مجال واسع حيث لابد لها من استيعاب أكبر عدد ممكن من التلاميذ في التخصصات المختلفة، الأدبية منها و العلمية والتكنولوجية، و فسح المجال أمام التلاميذ لتطوير قدراتهم و إرضاء حاجاتهم المتزايدة عبر هذه المرحلة .التي يشاع عنها أنها فترة عواصف وتوتر وشدّة يمر بها المراهق، تسودها المعاناة والإحباط والصراع والأزمات النفسية وصعوبة التوافق بسبب العديد من التغيرات التي تطرأ على المراهق من جميع النواحي.المرحلة ومنه سنتطرق إلى تعريف التعليم الثانوي وماهية أهدافه فبحكم موقع المرحلة الثانوية في السلم التعليمي فإنه تقع عليها تبعات أساسية وحيوية؛ من حيث إشباع الحاجات التربوية والتعليمية والنفسية والاجتماعية للمتعلمين في مرحلة تعد من أهم

مراحل حياتهم، وكذا إعدادهم في الوقت نفسه لمواصلة تعليمهم وكل هذا يتطلب ذلك التواصل الفعال بين التلميذ والأستاذ داخل القسم

17-1 تعريف التعليم الثانوي

المقصود بالتعليم الثانوي ذلك النوع من التعليم النظامي الذي يمتد من انتهاء المرحلة المتوسطة وينتهي عند مدخل التعليم العالي، وتمتد المرحلة الثانوية في معظم النظم التعليمية الدولية من سن انتهاء الطفولة إلى سن اكتمال النضج والقدرة على الإسهام في نواحي النشاط الاجتماعي ولها أثر بعيد في نفوس الناشئة وفي تكوينهم وإعدادهم للحياة وكيفية إيجاد الطرق المثلى للتمتع بحياة مملوءة بالوظيفية والعضوية الفعالة في المجتمع، وتوافق هذه المرحلة المراهقة المتوسطة لدى التلاميذ **(محمد الفالوقي ورمضان القذافي،1997، ص107)**.

17-2 أهداف التعليم الثانوي:

إن الهدف العام من تعليم الثانوي هو خلق الشخصية السوية المتزنة، تلك الشخصية التي تستطيع عبور مرحلة المراهقة بسلام، وأهم قضية يواجهها التعليم الثانوي هي كيفية إيجاد الطرق الناجحة التي تساعد الناشئة المراهقين في الانتقال السليم من الطفولة والحياة المدرسية إلى النضج والكمال وحياة المجتمع، والانتقال السليم يتحقق عن طريق مراعاة بعض الأهداف الرئيسية التالية والتي تكون مكملة **لعملية التواصل التربوي بين الأستاذ والتلميذ:**

1) إكساب الطلاب المفاهيم العلمية الإنسانية وتسخيرها لخدمة المجتمع.

2) تزويد الطلاب بالمهارات الفكرية ومناهج البحث العلمي.

3) تحسين مهارات الطلاب اللغوية وقدراتهم الأدائية وإعدادهم مهنيا وتكنولوجيا.

4) تزويد الطلاب بالمهارات السلوكية والقيم.

5) تنمية تقدير المسؤولية واحترام القانون والقيم.

6) تكوين اتجاهات الشعور بالانتماء والقدرة على التكيف.

7) تقدير نجاحات الإنسان وقبول مسؤولية المواطنة، وإدراك المواقف والأحداث الدولية.

8) إكساب الطلاب حساسية الذوق الفني وتقدير الجمال.

9) مساعدة الطلاب على معرفة أنفسهم وتقدير الآخرين.

10) تمكين الطلاب من الالتحاق بالتعليم العالي.

11) تعزيز شخصية الطلاب وتنمية قدراتهم البدنية والفكرية والمعنوية.

12) تنمية الثقافة العامة والمعارف الأساسية وملكة النقد.

13) تنمية روح الإبداع والمهارات العلمية **(محمد الفالوقي ورمضان القذافي،1997 ،ص125).**

18- معوقات التواصل داخل القسم (تصنيفها):

جاء في كتاب التواصل التربوي: مدخل لجودة التربية و التكوين أن هناك مجموعة من العوامل التي تعيق عملية التواصل بين الأطراف. منها ما يتعلق بسيكولوجية المرسل و المتلقي، و منها ما يتعلق بالسياق الاجتماعي و منها ما يتعلق بالسياق الجغرافي و السوسيوثقافي. فالكلمة التي ينطق بها الأستاذ أو يكتبها الكاتب تأخذ دلالتها و إيحاءها من هذه السياقات. و عموما يمكن تلخيص معوقات التواصل فيما يلي:

-**الصعوبات الدلالية:** ترتبط هذه الصعوبات بالشحنة الدلالية التي تعطى للألفاظ والكلمات. و لذلك تتحدث اللسانيات عن التضمين و التصريح و الإيحاء.

-**صعوبات التمركز على الذات:** و تتسبب في اختلال التوازن، و فقدان الحوار و التفاعل بين أطراف العملية التواصلية التي يجب أن تتبادل التأثير والتأثر.

-**التوجه المادي:** كأن يعتبر المتكلم (الأستاذ) تلاميذه عبارة عن أشياء أو موضوعات (التشييء أو التبضيع) غير آخذ بعين الاعتبار مشاعرهم و ميولهم.

-**إغفال تمثلات التلاميذ:**

الأستاذ الذي لا ينطلق من تمثلات تلاميذه غالبا ما لا يوفق في تحقيق التواصل التربوي معهم. لأن عملية الاكتساب والاستيعاب تتم باستدخال المعرفة الجديدة في البنيات الذهنية القبلية وفي نفس الآن يحصل التلاؤم الذي هو تكيف وملائمة الشيمات الذهنية القبليةمع المعرفة الجديدة. و هذا يعني أن التمثلات، كنظام تفسيري و صيرورة معرفية و نتاج لهذه الصيرورة، تلعب دورا مهما في جعل الألفاظ تكتسي المعنى و الدلالة،

-**الاستغلال و الموثوقية :**

يتمثل في استغلال سذاجة التلاميذ المعرفية، و تقديم معطيات خاطئة على أنها صحيحة، أو عدم الاعتراف بكونه معرضا للخطأ كغيره من الناس و الأساتذة. ومن عوائق التواصل التربوي كذلك نقص المعلومات أو تضخمها، وعدم مناسبة المقال للمقام، واللحن والتلعثم ، والآثار الناتجة عن الآراء والأحكام التي يكونها الأستاذ عن تلاميذه ، و كون الأستاذ يساير تلاميذه أو كون التلاميذ لا يعترض بعضهم على بعض. و ظاهرة المجاملة الثقافية هاته تولد التضليل وعدم الكشف عن الأخطاء

لتصحيحها و استثمارها.إن بعض الأساتذة يتجنبون الدخول في حوار مع تلاميذهم لأسباب ذاتية. كما أن البعض يتقبل أجوبتهم وتعاليقهم تفاديا للوقوع في وضعية حرجة تجعله مطالبا بتصحيحها.

-ضعف الثقة في النفس :

تتولد الثقة في النفس من فعل الاحتكاك و التفاعل و إتاحة الفرصة لنشوء الصراعات السوسيومعرفية ، إن الأستاذ الذي يمنح التلميذ فرصة التعبير و الاختلاف و الخطأ يكون أقرب إلى منحه الثقة في النفس من أستاذ لا يقبل الأجوبة الخاطئة، و ينهج أسلوب القمع والتقرير.

-**الضجيج** : يعتبر من بين العناصر الخارجية الطفيلية التي تشوش على عملية التواصل

(العربي اسليماني2005،ص56)

و يمكن أن نصنف عوائق التواصل حسب طبيعتها إلى عوائق داخلية و أخرى خارجية :

* **عوائق داخلية:** وهي في جملتها ثلاث مظاهر أو تجليات:

-عوائق داخلية ذات طبيعة نفسية نابعة من ذات المرسل أو كامنة في نفس المتلقي وتتمثل في بعض العوامل النفسية كالخجل والاضطراب، والشعور بالحرج، والخوف، وعدم الإحساس بالحرية والتلقائية.

بعضها طبيعي في نفس المتلقي، والبعض الأخر قد يتسبب فيه المرسل أو المدرس بتصرفاته غير المدروسة، وعدم مراعاته قواعد بيداغوجيا الفوارق، ذلك أن مدرس المجموعة يجد أمامه خليطا من التلاميذ المختلفي الشخصيات والتكوين النفسي. وإنّ قمعه للمغرور المتعالي أو تتفيهه لإجابة الثرثار لسوف تكون له آثاره على الخجول والجبان وضعيف الشخصية فتقتل فيهم روح الرغبة في المشاركة، فيكون ذلك من أقوى موانع التواصل بينهم وبين الأستاذ.

-عوائق داخلية ذات صبغة ذهنية وتتمثل في جملة العوامل الذهنية مثل قصور المتلقي عن فك الترميز، ومثل اختلاف المرجعية وتباين المفاهيم بين المرسل والمتلقي.

-عوائق داخلية ذات صبغة وجدانية وتتمثل في جملة المشاعر والأحاسيس الجاذبة أو المنفرة وفي مقدمتها تأثير الأستاذ في نفوس تلاميذه بشخصيته وهيئته ودرجة حيوية مما يشدهم إليه ويرغبهم في التواصل معه أو ينفرهم منه ويصرف نفوسهم عنه.

***عوائق خارجية :**

وهي جملة الموانع المادية التي تعيق التواصل أو تمنع فاعليته، ومنها:

- قصور في وسائل التبليغ لدى المرسل

- ضعف وسائل الاستقبال لدى المتلقي
- صعوبات تتعلق بمضمون الرسالة البيداغوجية أو بشكلها وبنيتها
- عوامل معيقة يشتمل عليها المحيط الذي يكتنف العملية التواصلية
- عوامل متولدة عن الوسط الثقافي والمستوى الحضاري

كما يمكن أن نصنفها حسب مصدرها إلى :

***معوقات ترتبط بالمرسل:**

يمكن أن تكون مرتبطة بقناة التواصل، كرداءة الخط أو خلل في النطق :كلكنة غير واضحة ،السرعة في الكلام، صوت مرتفع- خافت.عدم استعمال الوسائل التعليمية(بما فيها السمعية البصرية) بطريقة جيدة،رداءة الخط.

و يمكن أن تكون نفسية:كعدم رغبة المدرس في عملية التعليم نظرا لاتجاه سلبي لذيه،أو له موقف سلبي من المستقبل أو أن يكون المرسل خجولا،منكمشا، ضعيف الثقة بنفسه، سريع الغضب.

***معوقات ترتبط بالمستقبل: (التلميذ أو الأستاذ)**

يمكن أن نذكر منها عدم رغبته في استقبال الخطاب.كما يمكن أن تكون المعيقات مرتبطة في هذا الباب،بتصوراته و مواقفه من المرسل و بتصوراته لردود فعله عن مستوى استقباله لخطاب ذلك المرسل.

أو عجز المستقبل عن فك ترميز الرسالة الموجهة أو ضعف حافزيته على التعلم إذا لم يقتنع بحيوية الخطاب الموجه إليه و لا يوجد فيه ما يثير انتباهه. أو نفسية كشعور التلميذ بالخوف من العقاب أو من السخرية أو الخجل أو عدم الإحساس بالحرية و التلقائية. أو وجود إختلالات أو قصور على مستوى السمع أو البصر

***معوقات ترتبط بالمجال(المحيط):**

و هي عوائق مرتبطة بالمعطيات المادية للفصل و المعطيات التنظيمية و المناخ الاجتماعي السائد داخله، ومنها نذكر:

-**الضجيج:** سواء كان مصدره من داخل القاعة أو من خارجها.

-مستوى الإنارة و التهوية داخل مجال التواصل.

-الإكتضاظ داخل القسم حيث لا يسمح بإقامة تواصل حقيقي بين الأستاذ و أكبر عدد من التلاميذ مختلفين في إمكانية و طرق تواصلهم.

-موقع كل من التلاميذ و الأستاذ داخل القسم، ويقصد هنا تنظيم المقاعد و السبورة و مكتب الأستاذ.

***معوقات ترتبط بالخطاب :** و ذلك إذا كانت مسافة كبرى بين مستوى مضمون الرسالة و إمكانيات المستقبل و قدراته، كأن يكون خطاب المدرس أكبر بكثير من قدرات التلميذ مما قد يسقط المتواصلين فيما يسمى بحوار الصم **(محمد وديع،2013،ص8)**.

خلاصة:

يمكن اعتبار التواصل التربوي من أهم حلقات المنظومة التربوية، و أي خلل يطالها كاملة أو يطال أحد مستوياتها يؤثر في العملية التربوية برمتها و يؤثر بالتالي على جودتها فالتواصل ممارسة أساسية في التفاعل مع الآخرين والتعبير عن الذات وهو أساس التوازن النفسي وأساس الاندماج الاجتماعي للفرد والانتماء إلى ثقافة ما ولذلك تعد المدرسة المؤسسة الاجتماعية الثانية بعد الأسرة في رعاية رجل الغد وبناء جيل المستقبل حيث تقوم بوظيفة التربية ونقل الثقافة وتوفير الظروف المناسبة للنمو جسميا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا، فضلا عن خلق علاقات تواصلية بين التلاميذ ومدرسيهم أو بين التلاميذ أنفسهم فيتوفر لهم فيها فرص التواصل التربوي الفعال الذي يعتبر وسيلة من وسائل التربية وبدونه تفقد التربية قدرتها في تأدية رسالتها على الوجه الأكمل.

الفصل الثالث: تقدير الذات

- تمهيد

1. تعريف الذات وتقدير الذات
2. اتجاهات مفهوم تقدير الذات
3. نماذج تقدير الذات
4. تصنيفات تقدير الذات
5. تقدير الذات وبعض المفاهيم
6. تكوين تقدير الذات
7. العوامل المؤثرة في تقدير الذات لدى الفرد
8. نظريات تقدير الذات
9. أبعاد تقدير الذات
10. أهمية تقدير الذات
11. أقسام تقدير الذات
12. مستويات تقدير الذات
13. تقدير الذات في العملية التربوية

- خلاصة

تمهيد

الشخصية الإنسانية ظاهرة تكوينية وعملية إنمائية مستمرة في غاية التعقيد،وتتضمن التفاعل بين الفرد وبيئته المادية والنفسية والاجتماعية،وهي الإطار الخاص بالفرد والذي تنتظم فيه طبيعته الجسمية والعقلية والنفسية وخلاصة خبرته التي مر بها ، وما اكتسبه من أفكار ومعتقدات بصورة مقصودة وغير مقصودة، والتي تتفاعل فيما بينها في مواجهة المثيرات البيئية المختلفة،مؤدية إلى استجابات خاصة تدل على الكيفية الفريدة التي مر بها هذا التفاعل في موقف معين، ومعنى ذلك أن الشخصية ترتكز على عاملين لهما نفس الدرجة من الأهمية، وهما عامل الوراثة وعامل الخبرة ، التي تكتسب من البيئة، وأن النمو الطبيعي للشخصية لا يتم إلا بالتفاعل بين هذين العاملين.

وتعد الذات تنظيم يحدد للفرد شخصيته وفرديته التي تظهر معها طبيعة جذابة التي تحدد له أسلوبه المتميز في الحياة ،ولما كانت الذات هي مركز الشخصية التي تتجمع حولها كل النظم الأخرى، وهي التي تمد الشخصية بالتوازن والثبات، فإن تحقيق الذات هو الغاية التي ينشدها الإنسان، ويعني تحقيق الذات أفضل أشكال التوازن والتكامل والامتزاج المتجانس لجميع جوانب الشخصية وقبل البدأ في التحدث عن تقدير الذات نسبقها بتعريفات الذات وماهيتها

1- مفهوم الذات

1-1 تعريفات

الذات هي الشعور والوعي بكينونة الفرد وتتكون كنتيجة للتفاعل مع البيئة وتسعى إلى التوافق والثبات وتنمو نتيجة للنضج والتعلم. **(خليل المعايطة،2007، ص 82)**

ويعتبر وليم جيمس (James) نقطة الانتقال بين الطرق القديمة والحديثة في دراسة الذات وقد حدد أسلوبين لدراسة الذات،الذات العارفة واعتبرها لا قيمة لها في فهم السلوك إذ هي تتضمن مجموعة من العمليات كالتفكير والإدراك والتذكر،أما الذات كموضوع وهي الذات التجريبية العملية وتتضمن:

- **الذات المادية:** وهي تتضمن جسم الفرد وأسرته وممتلكاته.
- **الذات الاجتماعية:**وتتضمن جسم ووجهة نظر الآخرين نحو الفرد.
- **الذات الروحية:**وتتضمن انفعالات الفرد ورغباته وميوله **(قحطان الظاهر،2004، ص17)** .

وتعتبر الذات مفهوما محوريا في نظرية"روجرز للشخصية"حيث يعرفها بأنها تنظيم عقلي معرفي منظم من المدركات والمفاهيم والقيم الشعورية التي تتعلق بالسيمات المميزة للفرد وعلاقاته المتعددة **(رمضان عبد الرؤوف، 2000، ص210)** .

ومن أوائل علماء النفس الاجتماعيين الذين ساهموا إسهاما فعالا في دراسة الذات عالم النفس الاجتماعي كولي (Coolay) (1902) وهو صاحب الرأي المشهور،"إن المجتمع مرآة يرى الفرد فيها نفسه ومفهوم مرآة الذات"هو أن الفرد يرى نفسه بالطريقة التي يراها به الآخرون **(قحطان الظاهر،2004، ص17)**.

أما فرويد (Freud) الذي يمثل علماء التحليل النفسي فيعتبر الأنا المرتكز الأساس في بناء الشخصية، إذ لها دور وظيفي وتنفيذي تجاه الشخصية ، فهي التي تتحكم بدوافع الفرد من حيث تفريغها أو التحكم بها للموازنة بين ما يفرضه الواقع من أخلاقيات والدوافع الطبيعية، أي أن وظيفتها هي التوافق بين الواقع والضمير.

ويمكن القول أن الأجزاء المتفاعلة المكونة للشخصية وهي الهو والذات العليا لها خصائصها التي تميزها عن بعضها البعض بالرغم من أن فرويد يعد الهو الغريزة الوراثية هي الأساس في نشوء الأنا **(قحطان الظاهر، 2004 ،ص20)**.

كما أن للذات عدة خصائص تميزها حسب كارل روجرز وتتمثل في:

- تنمو الذات من التفاعل بين الكائن الحي وبين البيئة التي يعيش فيها وخاصة المحيطة به.
- يمكن للذات أن تستوعب وتتمثل قيم الآخرين وتدركها بطريقة مشوقة.
- أن الكائن الحي يكافح ويسلك سلوكا يساير الذات.
- أن الذات قابلة للتعديل نتيجة للنضج والتعلم.

ويرى روجرز أنه في حالة التوافق التام بين المجال الظاهري (عالم الخبرة)وبين الذات تحرر الفرد من التوتر الداخلي والقلق وتمكنه من الاستقرار النفسي **(رمضان عبد الرؤوف، 2000، ص398)** .

1-2 تعريف مفهوم الذات:

يعتبر مفهوم الذات متغيرا هاما، لا يمكن الاستغناء عنه من أجل فهم الشخصية والسلوك الإنساني ، لهذا تعددت تعار يف مفهوم الذات بتعدد اتجاهات علماء النفس.

وعرفه ادلر1945هوتنظيم يحدد للفرد شخصيته، وفرديته، وهذا التنظيم يفسر خبرات الكائن العضوي ويعطيها معناها،وتسعى الذات في سبيل الخبرات التي تكفل للفرد أسلوبه المتميز في الحياة وإذا لم توجد تلك الخبرات فإنه يعمل على خلقها **(عبد الفتاح الدويدار،1992،ص32)**.

ومفهوم الذات (أي فكرة الفرد عن ذاته) يعتبر حجر الزاوية في الشخصية (التي هي جملة السمات الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية التي تميز الشخص عن غيره) ويعتبر مفهوم الذات من أهم العوامل المؤثرة في السلوك الاجتماعي للشباب **(عبد السلام زهران ،وآخرون،2003 ، ص181)** .

ويعرفه أيضا (عبد السلام زهران، 2003) بأنه تكوين معرفي منظم موحد ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتعميمات الخاصة بالذات،يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته،ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المجددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية والخارجية وتشمل هذه العناصر المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تظهر إجرائيا في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو الذات المدركة"والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين الذات الاجتماعية والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود أن يكون الذات المثالية**(عبد السلام زهران، 2003، ص366)**

1- 3 تعريف تقدير الذات

كما تعد الذات الجزء من المجال الظاهري الذي يتحدد علي أساسه السلوك المميز للفرد، كذلك فالطريقة التي يدرك بها الفرد ذاته هي التي تحدد نوع شخصيته،لذا فإن فكرة الفرد عن نفسه هي النواة الرئيسة التي تقوم عليها شخصيته أما تقدير الذات فيعرف بأنه "مدرك أو اتجاه يعبر عن إدراك الفرد لنفسه وعن قدرته على كل ما يقوم به من أعمال وتصرفات، ويتكون هذا المدرك في إطار حاجات الطفولة، وخاصة الحاجة إلى الاستقلال والحرية والقبول والنجاح ويعرف أيضا بأنه مجموعة من التقديرات التي يعطيها الحسنة والسيئة التي تتضمنها **(مصطفى فهمي 1979 ،ص 245)** .

لقد بدأ مصطلح تقدير الذات في الظهور في أواخر الخمسينات،وسرعان ما أخذ مكانته المتميزة في كتابات الباحثين والعلماء،بجانب المصطلحات الأخرى في نظرية الذات كمفهوم تقبل الذات الذي يشير إلى الفرق بين الذات الواقعية والذات المثالية ،ثم ظهر مفهوم تقدير الذات وهو يشير بدرجة أساسية إلى حسن تقدير المرء لذاته وشعوره بجدارته وكفايته وقدرته**(فيوليت إبراهيم ،وعبد الرحمان سليمان، 1998 ، ص191** .

ويعرفه خليل المعايطة (2007) على انه التقييم العام لدى الفرد لذاته في كليتها وخصائصها العقلية والاجتماعية والانفعالية والأخلاقية والجسدية، وينعكس هذا التقييم على ثقته بذاته، شعوره نحوها

وفكره عن مدى أهميتها، وتوقعاته منها ،كما يبدو في مختلف الحياة **(خليل المعايطة،2007، ص.83)**.

ويذكر موسى جبريل (1993)أن تقدير الذات يشير إلى توقعات النجاح في مهمات لها أهمية شخصية واجتماعية، وكذلك أيضا إلى وجود مشاعر إيجابية نحو الذات، وإلى قبول الذات، وأنها مقبولة من الآخرين**(موسى جبريل،1993، ص.197)**.

كما يعرفه بطرس حافظ(2008) أن تقدير الذات هو تقدير الفرد لقيمته ولأهميته مما يشكل دافعا لتوليد مشاعر الفخر والإنجاز واحترام النفس وتجنب الخبرات التي تسبب شعورا بالنقص،وينبغي أن يغرس هذا الشعور في الطفل من قبل البيت والمدرسة،وعندما يكون لدى الطالب قاعدة قوية من احترام وتقدير الذات ينعكس ذلك على علاقته مع الآخرين فتتولد لديه رغبة في الاستماع لهم وتقبل آرائهم ومشاعرهم وتقدير تميزهم واختلافهم عنه(**بطرس حافظ، 2008، ص485**).

كما يقدم عبد الرحيم بخيت(1985) تعريفا لتقدير الذات بأنه مجموعة الاتجاهات والمعتقدات التي يستند عليها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به ومن هذا فان تقدير الذات يعطي تجهيزا عقليا يعد الشخص للاستجابة طبقا لتوقعات النجاح والقبول والقوة الشخصية **(عبد الرحيم بخيت ،1985، ص6)**.

ويرى زيلر على أنه مجموعة من المدركات التي يمتلكها الفرد عن قيمته الذاتية، هذه المدركات مرتبطة ومتأثرة بمدركات وردود أفعال الأشخاص الآخرين اللذين لديهم مكانة معينة عند الفرد**(سيد خير الله، 1981 ، ص121)**

ويؤكد صفوت فرج (1986) أن تقدير الذات بمثابة تقييم الفرد لذاته في مسعى منه نحو التمسك بهذا التقييم، فيما يتضمنه من ايجابيات تدعوه لاحترام ذاته مقارنا بالآخرين وفيما يتضمن هذا التقييم أيضا من سلبيات لا تقلل من شانه بين الآخرين في الوقت الذي يسعى فيه للتخلص منه **(صفوت فرج ،1986،ص7)**.

ويرى لورانسLawrence (1981) أن تقدير الذات عبارة عن تقييم الشخص لذاته إيجابياً وسلبياً ، والتقييم الموجب يشير إلى تقدير الفرد المرتفع لذاته ، بينما التقييم السالب يشير إلى تقدير الفرد المنخفض لذاته أي التعبيرعلى نهاية قطب موجب أو سالب أو بينهما (**Lawrence, 1981,p246)**.

وترى إيمان معاذ (1997) أن تقدير الذات هو حكم الفرد على درجة كفاء ته الشخصية كما يعبر عن اتجاهات الفرد نحو نفسه ومعتقداته عنها، والفكرة التي يدركها الفرد عن كيفية رؤية الآخرين وتقييمهم له (**إيمان معاذ،1997،ص46)**.

ويرى نبيل الفحل(2000) أنه يمكن تعريف تقدير الذات على أنه عبارة عن حكم يتبناه الشخص للحكم على نفسه وأسلوب شخصي للحكم على ذات الشخص في مواقف حياتية عديدة، حيث يتقبل هذا الشخص هذا الحكم دون اعت ا رض أو تظلم لأنه نابع من إحساساته وانفعالاته تجاه الأحداث، ويرضي بهذا الحكم، ويحاول أن يتباهى بذاته إذا كان هناك نوعاً من النجاح، ويحجب نفسه عن الآخرين إذا كان حكمه بالفشل على ذاته، فهو تقييم ذاتي للصفات الذاتية التي تظهر في المواقف الحياتية.وتقدير الذات أيضاً هو مجموعة الاتجاهات والمعتقدات التي يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به، ومن هنا فإن تقدير الذات يعطي تجهيزا عقلياً يعطي الشخص الاستجابة طبقاً لتوقعات النجاح والقبول والقوه(**نبيل الفحل، 2000،ص23**).

ويرى بورتر Porter (2002)ا ن تقدير الذات هو حكم حول مدى ما نملكه من خصائص وقدرات بالمقارنة مع ما نعتبره مثالياً، كما يشير إلى المدى الذي نقدر به أنفسنا وصفاتنا الشخصية **.(Porter,2002 ,P 199)**

وتشير **ديبورا ريتشاردسون** Debora Ritshardson (2000) إلى أن تقدير الذات هو رأيك في نفسك "نظرتك لنفسك "وشعورك نحوها والذي يمكن أن يتغير وفقا للموقف، على سبيل المثال :أنت قد تشعر بالارتياح تجاه ذاتك عندما تكمل عملك، وقد تشعر بالذنب تجاه ذاتك عندما تترك عملك أكثر من اللازم إلى الدقيقة الأخيرة **(Debora Ritshardson,2000 , P 10).**

وتذكر نيلو Nello (2004)أن تقدير الذات هو أن يقدر الفرد نفسه باحترامٍ أو مودة بوضع قيمة أو تقدير عالٍ أو رأي إيجابي عن ذاته **(Nello, 2004 ,P7).**

والتعريف الأكثر قبولاً وانتشاراً لتقدير الذات هو التعريف الذي وضعه **براندن ناثانيال (Nathaniel Branden)** وتبناه المجلس القومي الأمريكي لتقدير الذات، حيث يعرف تقدير الذات بأنه الثقة في قدراتنا لتحل التحديات الأساسية للحياة، والثقة في حقنا أن نكون ناجحين وسعداء، وان نشعر بالقيمة والاستحقاق والجدارة في تأكيد حاجاتنا ورغباتنا، وتحقيق قيمنا .كما يعرفه أيضا بأنه " الاعتماد على الخبرة الشخصية للإحساس بالجدارة والقدرة على التأقلم مع التحديات الحياتية الأساسية(**Branden,1994,P 75).**

ويذهب مانوس وآخرون **Manos et al (2005)** إلى أن تقدير الذات هو اتجاه موجب أو سالب نحو ذات الشخص، ويستند إلي تقييم خصائصه ويتضمن مشاعر الرضا أو عدم الرضا عن ذاته **(manos et al , 2005 , P104).**

ويشير باتان وآخرون **Pattan et al. (2006)** إلى أن تقدير الذات يعكس إحساس الفرد بقيمته أو احترام الذات، وإلى أي مدى الفرد يعجب ويستحسن ويحب نفسه؟ ويعتبر تقدير الذات مكون تقييمي لمفهوم الذات، وهو يستخدم لكي ينسب إلى الإحساس الشامل لاحترام الذات ، وهناك مفاهيم مثل: تقدير المظهر الخارجي، أو تقدير الجسم تستخدم لكي تدل على تقدير الذات. ***(Pattan et al., 2006,P31)***

ويمكن تلخيص كل تعريفات مفهوم تقدير الذات السابقة في:

نستخلص أن تقدير الذات هو عبارة عن حكم وتقييم وإحساس واتجاه يضعه الفرد حول نفسه بالإيجاب أو السلب انطلاقا من خبراته واتجاهاته السابقة التي كونها هو عن نفسه وهو ما يعكس مدى الرضا والقبول واحترام هذه الذات ومدى أهميتها من خلال علاقاته مع الآخرين،داخل المجتمع الذي يعيش فيه وهو يتأقلم معه.

2-اتجاهات مفهوم تقديرالذات :

تعدد الاتجاهات التي تناولت مفهوم تقديرا لذات وهي كالتالي :

2-1 كما تعرف ماريا **Maria(2000)** تقدير الذات بوصفه اتجاها بأنه شعور الفرد بالإيجابية مع نفسه متمثلا في الكفاءة والقوة والإعجاب بالذات واستحقاق الحب .(**Maria 2000 ,p229)**

2-2 تقدير الذات بوصفه حاجة حيث اهتم أبراهام ماسلو (**maslo.a**) بتصنيف حاجات التقدير إلى اتجاهين مهمين

أولهما: حاجات التقدير التي تتضمن الرغم القوية في الانجاز والكفاءة والثقة بالنفس والقدرة على الاعتمادية

وثانيها: حاجات تشترك مع التصنيف الأول – لكنها تتضمن الرغبة في الحصول على الهيبة والإعجاب فالناس لديهم احتياج حقيقي للتقدير من خلال وجهة نظر الآخرين **(مصطفى عبد الفتاح ،1993،ص369).**

3-2 تقدير الذات بوصفة حالة فقدمت كريتين واخرون1999 kristen et al تعريفا لتقدير الذات يتضمن نظرة الشخص الشاملة لذاته أو نفسه والتقدير يتضمن التقييم والحكم على معرفة الذات التي تتضمن الايجاب والسلب فالتقدير الايجابي يرتبط بالصحة النفسية والتقدير السلبي يرتبط بالاكتئاب **(kristen et al ,1999, p470).**

2-4 تقدير الذات بوصفه توقيعا فان التغذية الراجعة feed back السلبية او الايجابية تؤثر من خلال البيئة الاجتماعية في تقدير الذات ويربط "ادلر adler بين الاحساس بالفشل وتقدير الذات وهو مااسماه عقدة النقص هذا على عكس ما تصوره البورت alport وهو القوة والمثابرة اما رولوماي Rollomay فيؤكد ان تقدير الذات مرتبط بالكينونة " نكون او لا نكون" فالوعي بالذات احتياج ومطلب رئيسي للأفراد حتى يعي بنفسه وكينونته وقبول ما هو مقبول ومستحسن **(RICHARD –SCOTT1989, P23).**

2-5 تقدير الذات بوصفه تقييما فيتمثل في إصدار الحكم وأيضا أحكام الآخرين لمعاني الذات المتمثلة في الذات الجسمية وهوية الذات ونطاق الذات وتصور الذات ومجموع تلك القيم المدركة يمكن ان يعبر عنه من خلال الظاهرة السلوكية للفرد أثناء المحادثة **(شوقية ابراهيم ،1993،ص73).**

يعتبر تقدير الذات مفهوما متصلا اتصالا وثيقا بمفهوم الذات وهو جانب منه لان احكام القيمة متضمنة فيما يتعلمه الفرد منذ طفولته من الآخرين عن نفسه.

ويضيف إبراهيم أبو زيد (1987) أن إدراك الذات يصل إلى درجة من الوضوح عندما يصل الطفل إلى سن الثالثة في الأغلب ويتأخر إدراكه لذاته قبل هذه السنة لأسباب عديدة منها ضعف ذاكرة الطفل وافتقاره إلى الخبرات التي تمكنه من تميز الذات عن البيئة فضلا عن عجزه اللغوي(**إبراهيم أبو زيد ،1987،ص120).**

3- نماذج تقدير الذات:

أ) نموذج التقبل الاجتماعي:

وهذا النموذج يقترح أن تقدير الذات ينشأ من تقبل الآخرين.

ب) نموذج الكفاءات:

ويقترح النموذج أن تقدير الذات يستند إلى إدراك الكفاءة في نطاق ، أو في مجال معين في الحياة.

ج) النموذج الثقافي:

يرى أن الثقافة و الحضارة التي تشجع وتعزز التركيز على الذات بشكل مباشر أو غير مباشر سوف يؤدي ذلك إلى تقدير ذات أعلى. (***Twenge & Campbe* ,1200 ,P 36).**

4-تصنيفات تقدير الذات:

لقد أشار كل من مارش (Marsh) و فوكس (Fox) في دراسة لهما سنة 1990إلى وجود العديد من النماذج التي يمكن على أساسها تصنيف تقدير الذات إلا أن أفضلها النموذج الهرمي متعدد الأبعاد (Multimensionl Hierarchical)والذي يوجد في قمته التقدير الشامل أو الكلي للذات ثم يتدرج إلى الأبعاد المتعددة وكل بعد من هذه الأبعاد تجزأ إلى أبعاد فرعية خاصة بكل بعد ومن المزايا التي يتصف بها هذا النموذج هو إمكانية التعرف على الأهمية النسبية للأبعاد الفرعية وارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه وكذلك بالنسبة لتقدير الذات ككل ومن هذه التصنيفات:

- تقدير الذات الجسميـــة.
- تقدير الذات الصحيـــة.
- تقدير الذات الاجتماعية.
- تقدير الذات الشخصيــة.
- تقدير الذات الأسرية.
- تقدير الذات القياديـــــة.
- تقدير الذات التدريبيـــــة.
- تقدير الذات الخلقيـــة **(غازي،شيماء عبد مطر، 2007 ، ص156).**

5- تقدبر الذات وبعض المفاهيم

5-1 تقدير الذات والثقة بالنفس :

تشير كاثرين وكريستين **(Kathryn & christine, 2006)** إلى أن تقدير الذات والثقة بالنفس مفهومان معقدان بالرغم من أنهما مرتبطان فهما ليسا شيئاً واحداً بالضبط .وعلى الرغم من أن المصطلحين يعاملان بشكل متبادل، فهما مختلفان، حيث لا يوجد إجماع عام بالنسبة للطبيعة الدقيقة للثقة وتقدير الذات تعود لميزات موجودة، والفرق بين المصطلحين هو:

يرتبط تقدير الذات بمشاعرنا عن الجدارة والكفاءة والفعالية والأهمية.هذه المشاعر التي تؤثر على تصرفاتنا وسلوكنا.

- ترتبط الثقة باعتقاداتنا العامة عن قدراتنا وصفاتنا، عن السمات الخاصة لأنفسنا أو في مواقف معينة. - تتغير مستويات تقدير الذات والثقة عند الاستجابة لمواقف وأحداث الحياة، وكيف نتعامل معها. (P07 **(Kathryn & christine, 2006 ,**

2-5 تقدير الذات ومفهوم الذات

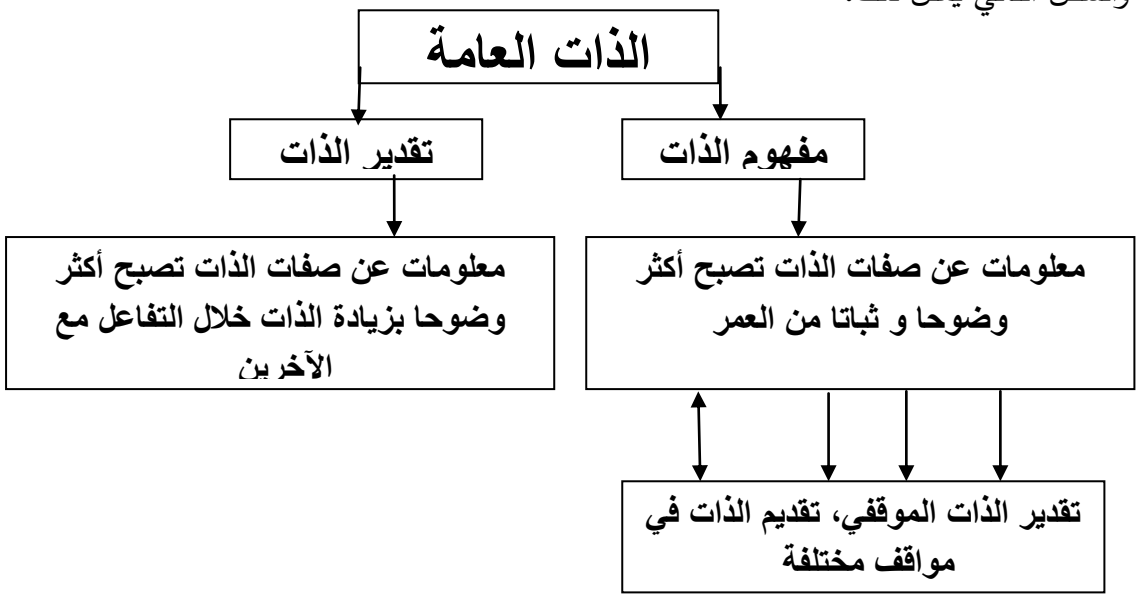
مفهوم الذات هو نظرة الفرد إلى نفسه وهي تتضمن الوصف وليس الحكم، وتتشكل هذه النظرة من خلال تفاعل مجموعة من العوامل أبرزها الخبرة مع البيئة المحيطة وعلاقته بالآخرين،إضافة إلى تفسيره لسلوكه الذي يقوم به.**(Alexander, 2001, P332)**

وقامت سارة ناصر بدراسة ميزت فيها بين الاصطلاح الوصفي مفهوم الذات والاصطلاح العاطفي نفسه في إطار تجربة مثيرة أما تقدير الذات فيهتم بالقيمة الوجدانية التي يربطها ، الفرد بأدائه خلال الوجداني تقدير الذات ففي تعليقها تقول إن مفهوم الذات يشير إلى وصف الذات من خلال استخدام سلسلة من الجمل الإخبارية مثل(أنا رجل)،(أنا طالب) وذلك لتكوين وصياغة صورة شخصية متعددة الجوانب أما تقدير الذات فيهتم بالعنصر ألتقييمي لمفهوم الذات حيث إن الأفراد يقومون بصياغة وإصدار الأحكام الخاصة بقيمتهم الشخصية كما يرونها . وببساطة فإن مفهوم الذات يسمح للفرد بأن يصف هذه التجربة(**سارة ناصر، 2001 ،ص87).**

فتقدير الذات هي مجموعة من القيم والتفكير والمشاعر التي يملكهاالفرد حول نفسه فيعود مصطلح تقدير الذات إلى مقدار رؤية الشخص لنفسه وكيف يشعر اتجاهها(**محمد حسين قطناني، 2011ص 207) .**

ويرى الباحث أن مفهوم الذات هو نظرة الفرد لنفسه واعتقاده عنها بدون تقييم،أما تقدير الذات فهو تقييم الفرد لمفهوم الذات الذي قام بتكوينه عن نفسه.

والشكل التالي يمثل ذلك:



الشكل رقم(02) يمثل (الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات)

المصدر: (عبد الحميد ليلى ، 1985 ، ص05).

5-3 تقدير الذات وفعالية الذات:

يرى غالب المشيخي (2009)أن فاعلية الذات هي ثقة الفرد في قدراته خلال المواقف الجديدة أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة أو هي اعتقادات الفرد في قوة الشخصية مع التركيزعلى الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاؤل ولهذا تتضح أهمية فعالية الذات في تحقيق تقدير الذات(**غالب المشيخي،2009،ص68**).

6- تكوين تقدير الذات

يبدأ تكوين تقدير الذات منذ الطفولة من خلال إدراك الطفل لمشاعر الآخرين نحوه حبا أو كراهية تقبلا أو نبذا رعاية أو إهمالا وان له قيمة عند والديه والأسرة والأقارب والجيران والمجتمع ويشير سلجمان 1999 silegman إلى أن تقدير الذات تتضح معالمه في الثامنة من العمر ويساعد أبنائهم على تكوين تقييم عالي للذات عن طريق الحب مع الحرية والتهذيب ويرى كذلك كوبر سميث إن تقدير الذات مثل أي خاصية نفسية تبدو أنها تثبت نسبيا في الإنسان بين 7- 10 سنوات من عمره ولكن اريك اريكسون زاد في هذه الفترة العمرية حتى سن المراهقة حيث أن جماعة الأصدقاء في هذه الفترة لها تأثير كبير على الشخصية فيتعامل الفرد مع شخصيات كثيرة مختلفة ومع مفاهيم جديدة وتجارب غير مألوفة .

ويعتمد سوليفان sullivan على أن كل الصور العضوية للاضطرابات النفسية ترجع إلى علاقات بين شخصية لاسوية ويرجع ذلك إلى افتقار الفرد إلى العطف والحنان الكافيين خلال مرحلة الطفولة والفشل في الحصول على جماعة صداقة في مرحلة ما قبل المراهقة إضافة إلى مشاكل مرحلة المراهقة والنتيجة هي التدني الواضح في تقدير الذات ووجود نظام ذا ت متصلب ومشوه وهو ما يحول دون قدرة الفرد على تشكيل أو أداء ناجح للسلوك في التفاعلات بين شخصية وقد يعود انخفاض تقدير الفرد لذاته إلى الاعتماد الواضح والمبالغ فيه على الآخرين او الانعزال بعيدا عنهم وطبقا لنظرية التعلم الاجتماعي التي تعتقد بقوة في تأثير المواقف على السلوك فكل شخص يمكن ان يستجيب بطرق محددة مستقلة في المواقف المحددة أي أن تقدير الذات يتكون من خلال فكرة الفرد عن نفسه واتجاهاته نجوها ويتراوح هذا التقدير بين عالي، منخفض والتقييم الايجابي للذات يعني أن الشخص يحب نفسه وهو انعكاس لحب الآخرين،ويتأثر تقدير الذات بالفروق الحضارية والشخصية ومواقف الشخص فالناس يميلون إلى أن يقارنوا بينهم وبين الآخرين اعتمادا على مقارنة الاجتماعية خصوصا في مواقف النجاح التي تفسر التقييم العالي أو المنخفض للذات(**بشير معمرية،2012،ص132**).

7- العوامل المؤثرة في تقدير الذات لدى الفرد:

7-1 عوامل ذاتية:

7-1-1 تقدير الذات والناحية الجسمية:

تعد الناحية الجسمية من المصادر الحيوية في تشكيل مفهوم الذات والتي تتضمن بنية الجسم ومظهره وحجمه، حيث أن المراهق ينظر إلى جسمه كرمز للذات فشكل الوجه وتناسقه والطول والوزن يؤثر بشكل كبير في مدى تقبله لذاته وتقييمه لها، وقد يخلق عنده نوع من القلق وخاصة إذا كان قصورا أو عدم كفاية لبعض أجزاء جسمه، إذا كان النقص في أي جانب قد ينمي عنده شعورا بالدونية، مما ينعكس بشكل سلبي على رؤيته لنفسه **(قحطان أحمد الظاهر، 2004 ، ص147).**

ويضيف **عبد السلام زهران، (1995)** أن صورة الجسم لدى الطفل تتأثر بخصائصه الموضوعية مثل الحجم وسرعة الحركة والتناسق العضلي، ولكن إذا كانت هذه الخصائص تعتمد على معايير اجتماعية مثل نظرة الآخرين إليه والتقييم الدائم بين الحسن والرديء، فإنها تكون بمثابة خصائص اجتماعية**(عبد السلام زهران، 1995 ، ص430).**

كما استعملت تعبيرات مفهوم الجسم أو صورة الجسم أو الذات الجسمية إلى الإشارة إلى الجوانب الجسمية من صور الذات، ومفهوم صورة الجسم يشير إلى الجسم كخبرة نفسية، ويركز على مشاعر الفرد واتجاهاته نحو جسمه **(إبراهيم أبو زيد، 1987 ، ص95).**

يتبين لنا هنا أهمية الناحية الجسمية وتأثيرها في تقدير الفرد لذاته، فطول الجسم وتناسقه ومظهره وملامحه الجميلة لها تأثير إيجابي في رؤية الفرد لنفسه وهذا يدعوا إلى استجابات، القبول والحب والاستحسان والرضا والتقدير.

7-1-2 تقدير الذات والقدرات العقلية للفرد :

إن القدرة العقلية تؤدي دورا هاما في التأثير على تصور الفرد الذاتي وبالتالي تقديره لها، ومن هنا يبدأ الطفل ينظر إلى نفسه وتتضح هذه العملية أكثر في مرحلة المراهقة ،ومع التقدم في السن نجد أن التركيز ينتقل من القدرة العقلية إلى القدرات الطائفية مثل القدرة اللغوية،القدرة الميكانيكية والقدرة الفنية،وبذلك يستطيع الفرد أن يفهم قدراته الحقيقية،ويتمكن من تكوين صورة لذاته يرضى عنها أو يرفضها،ورضا الفرد عن ذاته يعتمد على كيفية تقييمه للمظاهر التي يكتشفها في ذاته والتي يعمل الكبار المحيطين به على إحاطته به في جو متنوع وممتع **(دينا الظاهر، 2008 ، ص95).**

7-1-3 تقدير الذات والجنس:

إن متغير الجنس يعتبر من المتغيرات المهمة التي تؤثر في مفهوم الذات فهو يحدد إلى حد ما أساليب التعامل الوالدية ، وقد ترى الفرق واضحا في تعامل الوالدين مع أبنائهم حيث يعطي الولد الرعاية والعناية والاهتمام بقدر يفوق البنت وكما أنه يمنح حرية الحركة والتعبير عن آرائه وميوله وتطلعاته أكثر من البنت ، الأمر الذي لا يمكن أن يفرز بظلاله على رؤية كل منهما لنفسه **(قحطان أحمد الظاهر،2003 ص147)**.

7-2عوامل خارجية:

7-2-1 تقدير الذات والتنشئة الاجتماعية:

يتشكل تقدير الذات من خلال متغيرات كثيرة تختلف في درجة تأثيرها، وتأخذ الأسرة الدرجة الأولى في تأثيرها تشكيل الملامح الأساسية لما سيكون عليه الطفل وتعد العلاقات الأسرية من أكثر العوامل تأثيرا في تشكيل الفروق في مكونات الشخصية.

والأسرة عامل هام في تكوين شخصية الطفل فتعطيه اسمه، وتعكس خبراتها وتجربتها عليه كما توفر له الحب والحنان، الاطمئنان النفسي، الاستقرار، الأمن،الحماية **(حسين عبد الحميد رشوان،2003، ص86)**.

ففي دراسة قام بها ميوسيم (Mussem) وآخرون هدفت إلى معرفة أثر العلاقة بين الوالدين والأبناء في بناء الشخصية للمراهقين واتجاهاتهم، إن الأبناء الذين لم يحصلوا على عطف أبوي كاف كانوا أقل أمنا وأقل ثقة بالنفس، وأقل توافقا في علاقاتهم الاجتماعية ، كما كانوا أقل اندماجا في المجتمع وأكثر توترا وقلقا من هؤلاء الذين يرون أنهم يحصلون على عطف أبوي كاف **(قحطان أحمد الظاهر،2004، ص83)**.

كما أنه هناك أساليب يستعملونها الوالدين من خلال التنشئة والتي من شأنها تؤثر في تقدير المراهق لذاته ومن بين هذه الأساليب حسب **(قحطان أحمد الظاهر،2004)** نذكر:

أ -أسلوب التحكم والسيطرة:

يتسم هذا الأسلوب بالصرامة والقسوة وتحميل الطفل أكثر من طاقته ، إذ يعتمد هذا الأسلوب على الأمر وعلى الطفل التنفيذ ، متجاهلين بذلك إرادة الطفل ورغبته لذلك يكون الطفل تابعا فاقدا لإرادته ويمتثل لأمر والديه حيث نجد أن الوالدين هما اللذان يحددان أسلوب حياة أطفالهم ، المتعلق

بأنشطتهم ودراستهم ولعبهم ، وهذا الأسلوب يعزز القلق والخوف والتردد والانسحاب مما يؤثر سلبيا في نظرتهم لأنفسهم وفي تقديرهم لذاتهم بشكل سلبي.

ب –أسلوب الحماية الزائدة:

إن الحماية الزائدة أو التدليل المفرط بحيث يقوم الوالدان بالواجبات والأمور التي يفترض أن يقوم الطفل بها ، وتبقى النظرة إليه على أنه طفل صغير رغم تجاوز الطفولة يجعل هذا الأسلوب الطفل مسلوب الإرادة ، ويكون معتمدا على غيره ولا يستطيع تحمل المسؤولية مما قد يؤدي إلى حدوث سوء التوافق الذي يدعوه إلى الانسحاب من الجماعة وقد يشعر بأنه أقل منهم وبالتالي يؤثر سلبا في تقديره لذاته.

ج –أسلوب الإهمال:

قد يتبع بعض الآباء أسلوب الإهمال بقصد أو غير قصد مع أبنائهم ، من خلال عدم الاهتمام بنظافتهم وحاجاتهم ورغباتهم الضرورية سواء الفزيولوجية أو النفسية ،فيشعر الأبناء بعدم الانتماء إلى الأسرة ويخلق شعور لديهم بالذنب والقلق ، وبالتالي النظر إلى نفسه على أنه عضو غير مرغوب فيه وأنه غير فعال وهذا ما يؤثر سلبا في تقديره لذاته.

د –أسلوب التفرقة:

إن أسلوب التفرقة بين الأبناء من خلال تفضيل أحد الأبناء لأسباب مختلفة، كالجنس أو العمر الزمني أو الترتيب الميلادي أو الصحة، إن هذا الأسلوب يغرس في نفوس الأبناء بأنهم غير مرغوبين فيهم، وقد يعبر عنه سلوكات عدم الطاعة والعصيان والعدوان بأشكاله المختلفة، كما قد يخلق هذا الأسلوب الكراهية والبغضاء والغيرة.

إن هذه الأساليب لها تأثيرها السلبي على شخصية الطفل، والمسؤولية تقع هنا على الوالدين حيث يجب عليهم أن يحرصوا على سلامة أبنائهم من خلال تتبع الطرق السليمة في التنشئة الاجتماعية .

إن معرفة الطفل من قبل الآباء ، يعني تقبله كما هو مع التشديد على قدراتهم عدم تجاهل نقاط ضعفه فمعرفة الطفل تعني الاهتمام بحاجاته و الاعتراف برغباته ومشاعره.

بين النظرية والواقع فرق شاسع ولكن يبقى الطفل كائن فريد وهو يطلب لأن نعامله باحترام وتقدير ،وحتى نكون قادرين على ذلك من الضروري بداية أن يحترم الوالد الوالدة نفسه، ويحترم

حاجاته، بالإضافة إلى تنظيم الحياة الأسرية من أجل سيطرة جو من الثقة والأمان الضروريان (**مريم سليم،2003 ، ص37**).

وحسب (كفافي2008) تعتبر الأسرة البيئة الأولى للفرد نظرا لما تضعه من لبنات فيما يتعلق بمفهوم الذات وتقدير الذات هو الأساس المتين لإدراكات الفرد لنفسه،حيث أن التأثيرات البيئية الأولية تنحصر في الأسرة،إذن فالإمدادات الأساسية التي يبنى على أساسها تقدير الذات تأتي من الأسرة.ولذلك فإن المدى الذي يمكن أن يتوحد به الأطفال مع آبائهم له تأثير هام على تقديرهم لذواتهم.

وقد اتضح أن الأبناء الذين لديهم علاقات وثيقة مع الآباء المحبين العطوفين المدعمين في معاملتهم يميلون إلى أن يكون لديهم تقدير ذات مرتفع (**علاء الدين كفافي، 2008 ، ص319**).

7-2-2 تقدير الذات والمدرسة:

للمدرسة دور مهم في تنشئة الأطفال، وإن كان لا يرقى إلى مستوى البيئة الأولى المتمثلة في الأسرة، لكنها تعتبر فعالة في تنمية الجوانب العقلية والجسمية والاجتماعية والانفعالية للطفل، ويعد المعلم من المتغيرات المهمة وهو الذي يجعل الطفل متكيفا في المدرسة أو غير متكيف من خلال الأساليب التي يستعملها وما تفرزه هذه الأساليب من آثار على المعلم (**قحطان أحمد الظاهر، 2004 ، ص176**).

فهناك الأسلوب الاستبدادي الذي يكون فيه المعلم الآمر والناهي وما على المتعلم إلا الطاعة وهو يستخدم كل أشكال العقاب، وهذا ما يؤثر تأثيرا سلبيا على المتعلم،إذ لا يستطيع أن يعبر عن ذاته أو أن يحقق فضوله العلمي نتيجة الخوف والقلق والتردد.

وهناك أيضا أسلوب المتذبذب لا هو لين ولا هو شديد، يبعد عن الموضوعية والعلمية حيث العملية غير متوازنة وتفتقد إلى التقييم الحقيقي، الأمر الذي يدعوا إلى سوء التقدير الذي من شأنه قد يؤثر على بعض المتعلمين وقد يحقق الآخرون امتيازا لا يستحقونه. كما أنه هناك أسلوب يعتمده المعلمون وهو أسلوب التهاون مما ينشأ عليه الفوضى وعدم الانضباط مما يؤدي إلى سلوكات غير مرغوبة وتعزيز لبعض السلوكات المنافية للقانون والعام للمدرسة. ويعد الأسلوب الديمقراطي الأسلوب الأمثل الذي يتميز بالعلاقة الإيجابية بين المعلم والمتعلم إذ يحقق هذا الأسلوب الضبط الداخلي بدلا من الضبط الخارجي وهو أسلوب يحقق في ذات الوقت الحجات النفسية والاجتماعية والعقلية للمتعلم والتي تصب في رؤيته لنفسه (**قحطان أحمد الظاهر، 2004 ، ص176**).

وقد حددت(**مريم سليم،2003**) بعض الأساليب التي يستخدمها المعلم لبناء تقدير ذات عال للمتعلم وهي:

- إتاحة الفرصة للتلاميذ لكسب الانتباه والشعور بالأهمية بطرق مقبولة.
- ألا يشعر أي تلميذ بالعزلة أو الرفض الاجتماعي.
- تعليم المهارات الاجتماعية للذين لم يتم تعليمهم كيفية التعامل والتوافق مع الآخرين كي يحضوا بالقبول من جانبهم.
- أن يؤكد المعلم للطلاب على أهمية بناء شعور داخلي بتقدير الذات.
- الاعتماد على مصادر خارجية لتقدير الذات، مثل إرضاء الآخرين، والشهرة ، الوضع الاجتماعي.
- أما المصادر الداخلية فهي تستند بشعور قوي بالهوية أو الوعي الذاتي فيما يتعلق بمن هو والتصور الواضح للشخصية التي يرغب أن يحققها بالإضافة إلى الأشياء التي يرغب في تحقيقها.
- يستطيع المعلم أن يساعد التلاميذ في وضع تصور بعيد للمستقبل من خلال وضع أهداف والعمل على تحقيقها.

وكما يرى (الضيدان2003) أن المدرسة تلعب دورا كبيرا في تقدير الطفل لذاته فهي تحتل المرتبة الثانية بعد البيت والأسرة بالنسبة للعديد من الأطفال في تأثيرها على تكوين تصور الطفل عن نفسه،وتكوين اتجاهاته نحو قبول ذاته أو رفضها،كما أن نمط المدرسة والنظام المدرسي والعلاقة بين المعلم والتلميذ كلها عوامل تؤثر في تقدير الطفل لذاته **(حميدي الضيدان ، 2003 ، ص31).**

تقدير الذات والمعايير الاجتماعية :

أظهرت الدراسات أهمية المعايير الاجتماعية بالنسبة لمفهوم الذات ووجد انه بالنسبة للرجال فان الحجم الكبير للجسم يؤدي إلى الرضا عن الذات ،والعكس بالنسبة للنساء ورضا الفرد عن ذاته يعتمد على كيفية قياسه للمظاهر التي يكتشفها والتي يساعد الكبار المحيطون به على إحاطته بها **(خليل المعايطة ، 2007 ،ص89)**

7-2-3 تقدير الذات والدور الاجتماعي :

إن صورة الذات تنمو خلال التفاعل الاجتماعي وذلك أثناء وضع الفرد في سلسلة من الأدوار الاجتماعية،وأثناء تحرك الفرد في إطار البناء الاجتماعي الذي يعيش فيه،فإنه عادة يوضع في أنماط من الأدوار المختلفة منذ طفولته وأثناء تحركه خلال هذه الأدوار،فإنه يتعلم أن يرى نفسه كما يراه رفاقه في المواقف الاجتماعية المختلفة **(عبد السلام زهران، 1995 ، ص430).**

7-2-4 تقدير الذات و التفاعل الاجتماعي :

دلت الدراسات أن التفاعل السليم والعلاقات الاجتماعية الناجحة تعزز الفكرة السليمة الجيدة عن الذات وان مفهوم الذات الموجب يعزز نجاح التفاعل الاجتماعي ويزيد العلاقات الاجتماعية نجاحا وهذا النجاح يؤدي إلى زيادة نجاح التفاعل الاجتماعي **(خليل المعايطة ، 2007 ،ص90).**

7-2-5 تقدير الذات والمقارنة الاجتماعية :

تلعب المقارنة الاجتماعية دورا في توجيه سلوكنا منذ الصغر وتظل إلى صياغة ما تقترن بسلوكنا وأفكارنا عن ذاتنا حتى في الرشد ،وهو ما دفع ليون فستنجر(Fesinger.L) إلى تبني ما يعرف بنظرية المقارنة الاجتماعية والتي تتضمن أن الأفكار والأحاسيس المرتبطة بالذات تنشا في اغلب الأحوال من عقد مقارنات بيننا وبين الآخرين ، كما يستخدم المدرسون المقارنة بين الطلاب لحث المتأخرين دراسيا منهم على الانجاز والنجاح، وهذا ما قاد فستنجر إلى أن الناس يريدون تقييم أنفسهم على نحو دقيق ولذا يبحثون عن آخرين يشبهونهم لعقد هذه المقارنات **(محمد عبد الرحمن، 2004،ص108).**

7-2-6 تقدير الذات والسلوك:

إن السلوك الإنساني هو نتاج العوامل داخلية وخارجية تتعلق بالجانب البيولوجي والاجتماعي يقول السلوكيون أن السلوك متعلم سواء كان سوي أو غير سوي، إذ أن البيئة التي يعيش فيها الفرد هي التي تشكل سلوكه تبعا لمتغيراتها الكثيرة **(قحطان أحمد الظاهر، 2004،ص173).**

وكما ذكرنا سابقا أن السلوك هو نتيجة لعوامل عديدة منها أساليب التنشئة الوالدية الخاطئة من خلال أشكال الرفض الصريح أو من إيماءات أو إشارات تدلل على الرفض، أو السيطرة من خلال الحماية الزائدة والفرط في التدليل وإخضاعه لنظام صارم بالعقاب بأشكاله خاصة الجسدي، هذا كله له تأثير في نفس الطفل، مما يؤدي به إلى مشاكل سلوكية معينة. ومن الدراسات التي بحثت في العلاقة بين السلوك ومفهوم الذات" دراسة ستراوس Strauss وآخرون الذين قاموا بتطبيق قائمة المشكلات السلوكية ومقياس مفهوم الذات وتوصلت الدراسة إلى أن المجموعة المتطرقة أقل تقديرا للذات وأكثر قلقا وأقل توكيدا للذات وأكثر انسحابا اجتماعيا، وأقل تحصيلا أكاديميا وأكثر معاناة بالمشكلات النفسية **(قحطان أحمد الظاهر، 2004 ، ص171)**

من خلال ما تناولنه في السابق يتضح بأنه توجد عدة عوامل تؤثر في تقدير الذات هي عوامل ذاتية داخلية خاصة بشخصية الفرد نفسه كصورة جسمه التي يتصورها الفرد عن ذاته وكذا القدرات

العقلية التي يتمتع بها ومنها عوامل بيئية خارجية كالعناية من طرف الأسرة والمدرسة وكذا وجود المعايير والمقارنة الاجتماعية والأدوار الاجتماعية التي يلعبها الفرد من خلال تفاعله الاجتماعي مع بيئته ومجتمعه الذي يعيش فيه.

8- نظريات تقدير الذات:

من بين النظريات التي تناولت تقدير الذات و حاولت تفسيره ما يلي:

8-1) نظرية روزنبرغ (1965) Rosenberg theory:

و تدور أعمال **روزنبرغ** حول محاولته دراسة نمو وارتقاء سلوك التقييم للفرد من زاوية المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط بالفرد، و قد اهتم بصفة خاصة بتقدير المراهقين لذواتهم، و وسع دائرة اهتمامه بذلك حيث شملت ديناميات صورة الذات الإيجابية و اهتم بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير الفرد لذاته، و عمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة و أساليب السلوك الاجتماعي اللاحق للفرد فيما بعد .كما اهتم بشرح و تفسير الفروق التي توجد بين الجماعات في تقدير الذات مثل تلك التي بين المراهقين الزنوج و المراهقين البيض، و التغيرات التي تحدث في تقدير الذات في مختلف مراحل العمر .المنهج الذي اعتمده **روزنبرغ** هو مفهوم الاتجاه باعتباره أداة محورية تربط بين السابق و اللاحق من الأحداث و السلوك.

واعتبر **روزنبرغ** أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه و طرح فكرة أن الفرد يكون اتجاها نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها، و ما الذات إلا أحد هذه الموضوعات، و لكنه فيما بعد اعترف أن اتجاه الفرد نحو ذاته ربما يختلف و لو من الناحية الكمية من اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى **(صالح محمد أبو جادو، 2000 ، ص153)**.

8- 2) نظرية كوبر سميث (1976)Cooper-Smith Theory

على عكس **روزنبرغ**، حاول **كوبر سميث** أن يربط أعماله في تقدير الذات بنظرية أكثر شمولية، لكنه ذهب إلى أن تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب .لذا يجب علينا أن نستفيد منها جميعا لتفسير الأوجه المتعددة لهذا المفهوم .

و يؤكد بشدة على أهمية وضع الفروض غير الضرورية، و إذا كان تقدير الذات عند **روزنبرغ** ظاهرة أحادية البعد، فإنها عند **كوبر سميث** ظاهرة أكثر تعقيدا لأنها تتضمن كلا من عمليات تقييم الذات، ردود الفعل و الاستجابة الدفاعية، و إذا كان تقدير الذات يتضمن اتجاهات تقييمية نحو الذات،

فإن هذه الاتجاهات تتسم بقدر كبير من العاطفة .و تقدير الذات هو الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه متضمنا الاتجاهات التي يرى أنها تصفه على نحو دقيق .و ينقسم تقدير الفرد لذاته إلى قسمين: التعبير الذاتي و هو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها، و التعبير السلوكي الذي يفصح عن تقدير الفرد لذاته و تكون متاحة للملاحظة الخارجية.

وهناك التقدير الذاتي الحقيقي، و نجده عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذوي قيمة، و تقدير الذات الدفاعي عند الأفراد الذين يشعرون بأنهم ليس عندهم قيمة و لكنهم لا يستطيعون الاعتراف بمثل هذا الشعور والتعامل معه.

و قد ركز **كوبر سميث** على خصائص العملية التي تصبح من خلالها مختلف جوانب الظاهرة الاجتماعية ذات علاقة بعملية تقييم الذات .و قد افترض أربع مجموعات من المتغيرات تعمل كمحددات لتقدير الذات و هي الحاجات، القيم، الطموحات والدفاعات و يذهب **كوبر سميث** إلى أنه بالرغم من ذلك، إلا أنه لا يمكن تحديد أنماط أسرية مميزة بين أصحاب الدرجة العالية و أصحاب الدرجة المنخفضة في تقدير الذات **(صالح محمد أبو جادو، 2000 ص 155).**

8-3) نظرية زيلر (1969)Zelar theory:

تفترض نظرية **زيلر** أن تقدير الذات ينشا ويتطور بلغة الواقع الاجتماعي، أي ينشأ داخل الإطار الاجتماعي للمحيط الذي يعيش فيه الفرد، لذا ينظر **زيلر** إلى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية، ويؤكد أن تقييم الذات لا يحدث –في معظم الحالات –إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي.

ويصف **زيلر** تقدير الذات بأنه التقدير يقوم به الفرد لذاته ويلعب دور المتغير الوسيط، أو أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي.

وعلى ذلك فعندما تحدث تغيرات في بيئة الشخص الاجتماعية فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعاً لذلك .وتقدير الذات – طبقاً **لزيلر** –مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من ناحية وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من ناحية أخرى .ولذلك فإنه افترض أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل تحظى بدرجة عالية من تقدير الذات، وهذا يساعد في أن تؤدي وظائفها بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه.

إن تأكيد **زيلر** على العامل الاجتماعي جعله يسمي مفهومه – ويوافق النقاد على ذلك – بأنه تقدير الذات الاجتماعي وقد ادعى أن المنهاج أو المداخل الأخرى في دراسة تقدير الذات لم تعطِ العوامل الاجتماعية حقها في نشأة ونمو تقدير الذات(**علاء الدين كفافي ،1989 ،ص105**).

نستخلص من النظريات المفسرة لتقدير الذات، أن **روزنبرغ** يعتبر الذات موضوع من الموضوعات التي يتعامل معها الفرد، كما اعترف باختلاف الأفراد في تقديرهم لذاتهم و لو من الناحية الكمية أما **كوبر سميث** فيعتبرها ظاهرة معقدة لأنها تتضمن كل من عمليات تقييم الذات، ردود الفعل و الاستجابة الدفاعية و التي تتسم بقدر كبير من العاطفة كما نستخلص أن **زيلر** ركز على الجانب الاجتماعي للذات على حساب الجوانب الأخرى.

9- أبعاد تقدير الذات

تناول العديد من الباحثين أبعاد تقدير الذات بتقسيمات مختلفة وتكمن أهمية هذه الأبعاد في التأثير على تقدير ذات الفرد ،ولعبها دوراً كبيراً من خلال كسب المهارات الاجتماعية، وتكوين العلاقات والصداقات ، والتفاعل مع الأقران وكل هذا له اثر ايجابي على تقدير الذات التي يكونه الفرد حول نفسه ومن بين هذه التقسيمات ما أشارت إليه الباحثة آيت مولود ياسمينة وهو كالتالي:

9-1 الرضي عن الذات:

يتمثل الرضي في التوافق بين الصورة التي يرغبان يكون عليها والصورة الواقعية التي يظهر عليها في المجتمع وعلى مدى التوافق الموجود بين هاتين الصورتين فكلما كان تقارب بين الصورتين كلما كان تقدير الذات أحسن والتكيف جيد.

9-2 التكييف:

إن تقدير الذات لا يقتصر على تعيين قيم ايجابية للنفس بل يتعلق أيضا بعملية التكييف بواسطة القدرة على التحكم في المحيط المادي والاجتماعي ،هذا التحكم يولد لدى الفرد إحساسا على انه قادر على التدخل في مجرى الأشياء والحوادث وبذلك تقوى الذات ايجابيا فالقدرة على التكيف في الوسط الطبيعي مرهون بادرتك الفرد لتقديره لذاته.

9-3 الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه :

كما يرتبط تقدير الذات بالصورة التي يكونها الفرد عن نفسه فإذا كانت هذه الصورة سيئة يشعر انه عاجز عن تحقيق أهدافه والتعبير عن مشاعره فلا يتوافق مع محيطه وبالتالي يمكن أن يصبح

عدوا لنفسه إذ يصل إلى كره ذاته ويتولد عن ذلك ضغطا سيكولوجيا ينعكس على كل المجالات في حياته فيصعب عليه إدراك وفهم حب الآخرين له .

9-4 الثقة بالنفس:

إن عدم الثقة بالنفس تولد إحساسا في مجرى الحياة الذي يستلزم ربط علاقات سليمة وإقامة توازن نفسي،أما الثقة بالنفس فإنها متوقفة على تقدير واقعي للقوى الفردية لذا فان تقبل الذات والتعرف عليها شرطان أساسيان يوصلان الفرد إلى تحديد إمكانيات التغير والتطوير الكامنة بداخله واستعمالها يتطلب منه شجاعة كبيرة.

9-5 الأدوار الاجتماعية:

تشكل الأدوار الاجتماعية أهمية كبيرة في البحث عن الهوية الفردية وتحديدها وتكوينها في التنظيم التدريجي لمفهوم الذات المنفردة لأنها تتعلق بالبيئة العائلية التربوية والاجتماعية التي يعيش فيها الفرد ،والتي توفر له إشارات تقيمية يستعملها وفقا لتجاربه المعاشة ،ويتكون تقدير الذات من خلاصة جميع التقييمات التي يقوم بها الفرد حول صورة ذاته وفعاليتها وأساليبها الدفاعية .

ومن كل هذا نرى انه إذا استطاع التلميذ إدراك هذه الأبعاد فسيضع لنفسه أهدافا واقعية تسهل عليه التكيف الجيد مع المهارات الحياتية والمواقف المختلفة والمؤدية إلى تكوين شخصية سوية وبالتالي إعطاء قيمة ايجابية للذات وتقييم ايجابي نابع من التلميذ نفسه **(آيت مولود ياسمينة،2012،ص45)**.

10- أهمية تقدير الذات:

إن كثيراً من مشكلات الطفولة تنجم عن الشعور بانخفاض تقدير الذات، فالشعور الذي يحمله الأطفال نحو أنفسهم هو أحد المحددات الأساسية للسلوك، وشعور الطفل بأنه شخص بدون قيمة يفتقر إلى احترام الذات، ويؤثر على دوافعه واتجاهاته وسلوكه، فهو ينظر إلى كل شيء بمنظار تشاؤمي.
إن الأطفال الذين يفتقرون إلى الثقة بالذات لا يكونوا متفائلين حول نواتج جهودهم، فهم يشعرون بالعجز والنقص ويفتقدون حماسهم بسرعة، وتبدو الأشياء بالنسبة لهم وكأنها تشير دائماً بشكل غير سليم، وهم يستسلموا بسهولة وغالباً ما يشعرون بالخوف ويصفون أنفسهم بصفات سلبية مثل(سيئ،عاجز، فاشل) ويتعاملوا مع الإحباط والغضب بطريقة غير مناسبة ، حيث يتوجهون بسلوك انتقامي نحو أنفسهم ونحو الآخرين.

إن تقدير كل شخص لذاته يؤثر في أسلوب حياته، وطريقة تفكيره، وعمله، ومشاعره نحو الآخرين، ويؤثر في نجاحه، ومدى انجازه لأهدافه في الحياة، فمع احترام الشخص وتقديره لذاته تزداد إنتاجيته، وفاعليته في حياته العملية والاجتماعية فلا يجب أن تكون إخفاقات وعثرات الماضي عجلة تقودنا للوراء، وتقيدنا عن السير قدماً، بل العكس يجب أن يكون ماضينا سراجاً يمدنا بالتجارب والخبرة في كيفية التعامل مع القضايا، والأحداث، ولكن يعتمد ذلك على مستوى تقديرنا لذاتنا، وعلى تجاربنا الفردية .

ويشير تقدير الذات إلى نظرة الفرد الايجابية له نفسه، بمعنى أن ينظر الفرد إلى ذاته نظرة عالية تتضمن الثقة بالنفس بدرجةٍ كافيةٍ، كما تتضمن إحساس الفرد بكفاءته وجدارته واستعداده لتقبل الخبرات الجديدة، وبصفة عامة يرتبط تقدير الذات بالسلوك الذي يعبر عن النمو أكثر مما يعبر عن الدفاع، كما يعبر عن ذلك أصحاب التوجه الإنساني في علوم النفس **(علاء الدين كفافي 1989،ص110)**.

11- أقسام تقدير الذات:

هناك من قسم تقدير الذات إلى قسمين هما:

11-1 التقدير الذاتي المكتسب:

هو التقدير الذاتي الذي يكتسبه الشخص خلال إنجازاته، فيحصل على الرضا بقدر ما قام به من نجاحات، فيبني التقدير الذاتي على ما يحصله من إنجازات.

11-2 التقدير الذاتي الشامل:

يعود إلى الحس العام للافتخار بالذات، فليس مبنيا أساسا على مهارة محددة أو إنجازات معينة، فهو يعني أ ن الأشخاص الذين أخفقوا في حياتهم العملية لا يزالون ينعمون بالتقدير الذاتي العام.

والاختلاف الأساسي بينهما في التحصيل ،والإنجاز الأكاديمي، ففكرة التقدير الذاتي المكتسب تقول: إن الإنجاز يأتي أولاً ثم يتبعه التقدير الذاتي بينما فكرة التقدير الذاتي الشامل

تقول : إن التقدير الذاتي الشامل يكون أولاً ثم يتبعه التحصيل ويرى مؤيد التقدير الذاتي المكتسب يمكن الفرد من الاهتمام بذاته.

ويرى مؤيد التقدير الذاتي المكتسب: أن التقدير الذاتي الشامل ذو تأثير سلبي فزيادة الثقة تؤدي إلى المبالغة وهذا يؤدي إلى الشك الذاتي، بينما المكتسب يمكن الفرد من الاهتمام بذاته، فهو ينمو طبيعيا وخصوصا عندما ينجز شيئا ذو قيمة ، بينما الشامل يحتاج لتفعيل ما لديه، فلا بد من تدخل الأشخاص المحيطين به. **(بطرس حافظ ،2008،ص 485)**

12- مستويات تقدير الذات:

12-1 تقدير الذات المرتفع :

وهو حكم شخصي للفرد عن الاستحقاق التي يتم التعبير عنها في الاتجاهات التي يحملها اتجاه نفسه،حيث وجد كوبر سميث أن الأشخاص ذو تقدير الذات المرتفع يعتبرون أنفسهم أشخاصا هامين يستحقون الاحترام والاعتبار.فضلا عن أن لديهم فكرة محددة وكافية لما يظنوه صوابا كما انهم يملكون فهما طيبا لنوع الشخص الذي يكونونه ويستمتعون بالتحدي ولا يضطرون عند الشدائد**(إبراهيم أبو زيد، 1987،ص82)**

وينقسم تقدير الذات المرتفع إلى:

أ – تقدير ذات مرتفع مستقر :فالفرد الذي يمتاز بتقدير ذات مرتفع مستقر لا تؤثر فيه أحداث الحياة اليومية بشكل عميق، لذلك لا يبذل الكثير من الجهد، والوقت في الدفاع عن نفسه، أو التبرير، له تقبل موضوعي للانتقادات، وكثير الطموح.

ب – تقدير ذات مرتفع غير مستقر :يبذل الفرد طاقة كبيرة في التبرير أو الدفاع عن النقد أو الفشل، يتقبل الإنتقاد، لكن بشكل انفعالي، هدفه دائما النجاح، والتقدم للأمام**(Andre et Liloed, ,P 77 2002)**

كما أن الأفراد ذوي التقدير المرتفع للذات يميلون إلى أن يكونوا واثقين في أنفسهم ومستقلين ومتحملين للمسؤولية ومتفهمين ومتفائلين بما سوف تأتي به الحياة.

وأن أصحاب المفهوم الايجابي عن الذات والذين يقدرون أنفسهم تقديرا عاليا أو معقولا يحققون إنجازات مدرسية أفضل من الآخرين من ذوي التقدير المنخفض للذات، فتقدير الذات المرتفع هو أحد المفاهيم الأساسية للتوافق في مختلف مجالات الحياة **(علاء الدين كفافي، 2008، ص،318).**

وتقدير الذات يمكن أن يكون واحداً من أعظم مقومات الحياة السعيدة والصحيحة، فالأفراد الذين لديهم تقدير ذات عالٍ يكونون مشبعين وراضين عن حياتهم، وتكون لديهم انفعالات موجبة، وأكثر توكيدية، ومستقلين، ومبتكرين ***(Twenge & Campbell, 2001 – Popovic, 2005, 39).***

12-1-1- صفات الأشخاص ذوي تقدير الذات المرتفع:

يتصف الأشخاص الذين لديهم تقدير ذات مرتفع بما يلي:

- ينظرون إلى أنفسهم نظرة واقعية.
- يقبلون أنفسهم كأشخاص مقبولين.

- يستطيعون أن يحددوا نقاط الضعف، ونقاط القوة لديهم.
- يستند تقديرهم لأنفسهم على تغذية راجعة صحيحة، وليس لما يحبون أن يعتقدوا عن أنفسهم.
- يكون لديهم مجموعة كبيرة من الأصدقاء.
- يقيمون علاقات مع الآخرين.
- ينسجمون مع معظم الذين في وسطهم (العمل، المدرسة، الجامعة..)
- يعملون في أغلب الأحيان كقادة إيجابيين.
- يتطوعون للقيام ببعض الأعمال.
- يرغبون في مساعدة الآخرين وفي المجازفة.
- يستجيبون للتحديات، ويرغبون في محاولات جد
- يشعرون بالتهديد بسبب التغيرات أو المواقف الجديدة.
- يتعاملون بإيجابية مع الثناء والتقدير.
- يشعرون بالرضا عن إنجازاتهم.
- يستطيعون عادة الاعتراف بأخطائهم.
- يضعون أهدافا لأنفسهم.
- غالبا ما يكون لديهم أبطال ونماذج يتباهون بها.
- يجدون طريقة لحل مشاكلهم.
- لديهم أراء قوية لا يخشون من التعبير عنها **(مريم سليم،2003،ص 17)**.

12-1- 2أسباب تقدير الذات المرتفع:

1- مدح الآخرين.

2- استماع من حولنا لحديثنا، واحترامهم لنا وإبداء الاهتمام بنا.

3- النجاح في الدراسة.

4- مشاعر الآخرين الإيجابية.

5- امتلاك أصدقاء موثوق بهم. **(بطرس حافظ ،2008، ص488)**.

12-2 تقدير الذات المنخفض: :

وهو المفهوم السلبي للذات ،حيث يرى روزنبرغ أن هذا المستوى من تقدير الذات غالبا ما يكون مرتبطا بمشاعر الفشل والارتباك والاكتئاب، وقد ذكر سيد خير الله، (1981) أن أصحاب التقدير

المنخفض للذات يتميزون بالقلق والخجل والحساسية المفرطة وفقد الثقة بالنفس والميل إلى العزلة.ويضيف علاء الدين كفافي،(2008) أن أصحاب تقدير الذات المنخفض يكونوا اعتماديين ومتشائمين وشكاكين وقلقين وغير واقعيين وغير قادرين على تقبل المساعدة من الآخرين عندما يكونون بحاجة إليها(**علاء الدين كفافي، 2008 ، ص50).**

وينقسم تقدير الذات المنخفض إلى:

أ- تقدير ذات منخفض مستقر :وهي حالة انفعالية دوما سلبية، لا يبذل الفرد أي جهد في تغيير تقدير الذات نحو الأفضل، مع التأكد بعدم النفع، أو عدم القدرة على تحقيق الأهداف الشخصية.

ب- تقدير ذات منخفض غير مستقر :وهي حالة انفعالية سلبية، لكن يبذل مجهودات لتحقيق تقدير الذات، والرغبة في تحقيق المشاريع، والنجاح الشخصي. **(Andre et Liloed,2002,78)**

12-2-1 صفات الأشخاص ذوي تقدير الذات المنخفض:

يتصف أصحاب التقدير المنخفض بعدة صفات وخصائص ومن بينها:

* احتقار الذات، والشعور بالنقص.
* الشعور بالذنب دائما، حتى ولو لم يكن هناك علاقة بالخطأ.
* الإعتذار المستمر عن كل شيء.
* عدم الشعور بالكفاءة.
* يميلون إلى سحب أو تعديل رأيهم، خوفاً من سخرية ورفض الآخرين.

ويؤدي عدم إحترام الذات إلى نتائج سليبة من أبرزها:

- القلق والتوتر.
- الشعور بالوحدة.
- الإكتئاب.
- تدني التحصيل الأكاديمي.
- عادات سيئة كالتدخين وغيره **(بطرس حافظ ،2008،ص 489).**

12-2-2 أسباب تقدير الذات المنخفض:

إن العديد من مشكلات الطفولة والمراهقة تتكون نتيجة الشعور بانخفاض تقدير الذات فالأطفال الذين يفتقرون إلى تقدير الذات يشعرون بالخوف ، ويصفون أنفسهم بصفات مثل "سيء" و"عاجز" ويتوجهون بسلوك انتقامي نحو أنفسهم والآخرين ومن أهم أسباب تقدير الذات المتدني:

1- الممارسات الخاطئة في تنشئة الأطفال (كالحماية الزائدة، الإهمال، التسلط، العقاب).

2- التقليد: فالآباء الذين يشعرون بضعف الثقة بأنفسهم غالبا ما ينقلون ذلك إلى أبنائهم وكأنه يورث إليهم.

3- الاختلاف والإعاقة: فالأطفال الذين يعانون من القبح أو القصر..الخ يكونون أقل تقديرا لذواتهم.

4- انتقاد المحيطين بقسوة.

5- الإهانة والضرب.

6- تجاهل الآخرين والسخرية.

7- الفشل في المدرسة **(كاملة الفرخ شعبان ،عبد الجابر تيم، 1999،ص 156)**.

وتشير الدراسات أن قرابة **%** 95 من الناس يشكون ويقللون من قيمة ذواتهم، فيقارنون أنفسهم بالآخرين ويعتقدون أن الآخرين يعملون أفضل منهم واهم ينجزون ما يسند إليهم بيسر، وعادة الأشخاص الذين لديهم ازدراء الذات يستجيبون إلى ظروف الحياة ومتغيراتها بإحدى الطريقتين:

* الشعور بالنقص اتجاه أنفسهم تجدهم يشكون في قدراتهم لذلك يبذلون قليل من الجهد في أنشطتهم،وهم يعتمدون بكثرة على الآخرين لملاحظة أعمالهم، وغالبا ما يلومون أنفسهم عند حدوث خطأ ما،ويمنحون الثناء للآخرين في حالة حدوث النجاح،وعند الثناء عليهم يشعرون بارتباك في قبول هذا الثناء والإطراء.

* الشعور بالغضب وإرادة الثأر من العالم، فهم غالبا ما يعانون من مشاكل في أعمالهم وفي مساكنهم مما قد يسبب في النهاية مرض نفسي وعضوي ورغبة في محاولة الانتقام من العالم،وتراهم دائما يبحثون عن الأخطاء ولا يرون إلا السلبيات **(حبيبة ضيف الله،2011،ص122)**.

كما يرى علاء الدين كفافي (2008)أن الأفراد ذوي التقدير المنخفض للذات يحتمل أن يكونوا اعتماديين ومتشائمين وشكاكين وقلقين غير واقعيين وغير قادرين على تقبل المساعدة من الآخرين عندما يكونوا في حاجة إليها والأشخاص الذين لديهم تقدير ذات منخفض عرضة للنقد والرفض من الآخرين بسبب المدعمات المثيرة للخجل التي يصنعونها لأنفسهم عن طريق أرائهم المتدنية في ذواتهم **(علاء الدين كفافي، 2008 ، ص317)**.

ويتضح من كل ما سبق أن النجاح في مختلف الميادين يتطلب تقدير ذات عال أو مرتفع، وأن الفشل وفقدان الثقة في النفس ناتج عن تقدير منخفض للذات،كما أن تقدير الذات غير ثابت يمكنه

التغيير لذا يمكن للأشخاص الذين لديهم تدني في مستوى تقدير الذات أن يعملوا على رفعه للمضي قدما وتحقيق النجاح في حياتهم بكل ايجابية وثقة.

13- تقدير الذات في العملية التربوية:

13-1 تقدير الذات عند المعلم:

إن المعلم الذي يتسم بسمات مهنية، معرفية، شخصية و أخلاقية جيدة قادرة على إعطاء المتعلم دوره الحقيقي ليحقق حاجاته الجسمية، العقلية، الاجتماعية و الانفعالية والتي لها الأثر الكبير في تقييمه لنفسه .و تؤكد نظرية **كارل روجرس** على حاجة عامة لدى جميع الأفراد، يسميها الحاجة إلى الاعتبار الايجابي التي تنمو عند المرء كلما تطور وعيه لذاته و إدراكه لها، هذه الحاجة تدفع الشخص إلى الحصول على التقبل و الحب بالنسبة إلى الأشخاص المهمين في حياته، و الشخص لا يحتاج إلى الاعتبار من الآخرين فحسب بل يحتاج إليه من ذاته أيضا، و تنمو الحاجة إلى الاعتبار من خبرات المرء المرتبطة بإشباع هذه الحاجة أو إحباطها، و يحقق هذا التوافق السليم إذا كان الشخص يلقى تقديرا و اعتبارا ايجابيا غير مشروط من الآخرين، أو إذا كان هناك انسجام بين هذه الحاجة و تقييم الشخص لذاته. **(محمد أحمد كريم و آخرون، 2002 ، ص179).**

ويشير **تولسون Toulson** إلى أن فهم المعلم لذاته يؤثر على سلوكه ومنه على عمله؛ حيث أثبتت الدراسات وجود علاقة ارتباطيه دالة بين فهم المعلم لذاته و تقديرها و بين الزيادة في مستوى تحصيل تلاميذه، كما أن فهم الذات يساعد على نمو مهارات التدريس لدى المعلمين و يحقق النمو الوجداني و العقلي للتلاميذ، و تشير دراسة **أحمد عثمان صالح** (1988) إلى أن فهم المعلم لذاته يمثل أهمية كبرى في العملية التعليمية و قد أصبح معيارا لمدى فعالية المعلم و كفائتة **(عبد الرحمان صالح الأزرق، 2000 ، ص 120).**

إذن فالمعلمون الذين لديهم تقدير عال للذات يميلون إلى مساعدة التلاميذ في تنمية استراتيجيات لحل المشكلات، كما أنهم يبنون لديهم شعورا بالثقة و يؤسسون أساليب ضبطهم الصفي على الفهم و التعاون المشترك و المشاركة من خلال العمل و إبداء الاحترام المتبادل، هذه العلاقة تمكن التلاميذ من أن يعلموا و ينموا ثقتهم و قدراتهم على العمل بشكل مستقل.

و تشير الدراسات إلى أن المعلمين الذين لديهم تقدير متدني للذات يميلون أكثر إلى استخدام العقاب مع التلاميذ و يظهرون صبرا اقل أثناء عملهم و تعاطفا أقل مع التلاميذ الذين لديهم مشكلات، كما أنهم يتناولون العملية التعليمية من موقع سلطوي، و يميلون إلى انتقاد تلامذتهم كما أنهم يشكون

باستمرار من أنهم يتعاملون مع تلاميذ غير منضبطين و بلا دافعية .إن مثل هؤلاء المعلمين يقيمون مع تلاميذهم علاقات مبنية على سلوكيات تحفظ ماء الوجه لهم، و يترددون في السماح للطلاب برؤيتهم كأشخاص يمكن أن يرتكبوا أخطاء، إنهم يقضون على إبداعهم و حماسهم للتعلم، كما أنهم يخيفونهم من المبادرة و يجعلونهم يعتمدون على الكبار من حولهم و يميلون إلى التركيز على نقاط ضعفهم و يؤكدون على عدم بذلهم للجهود اللازمة(**مريم سليم، 2003 ، ص25**).

وليس من المستبعد أن يعاني المعلم ذو التقدير المتدني من مشاكل مع زملائه في العمل و مع مدير المدرسة، و حتى مع جيرانه و أفراد أسرته.

13- 2 تقدير الذات عند التلميذ:

لقد اهتم الباحثين بظاهرة التحصيل و العوامل المؤثرة فيها، و انصبوا على الجوانب العقلية، كالذكاء مثلا، باعتباره أكثر العوامل ارتباطا بالتحصيل، إلا أن اتجاه البحوث أخذ منحى أخر نتيجة ظهور علامات تشير إلى أهمية الجوانب النفسية و الاجتماعية في أداء الفرد .حيث اتضح بعد إجراء الدراسات و البحوث أنه لا يمكن الفصل بين الجوانب المعرفية و غير المعرفية في التعلم، و يعتبر مفهوم الذات متغيرا مهما في التعلم بل من أكثر المحددات أهمية في خبرات التعلم لدى التلميذ، و يتفق علماء النفس على أن إكساب الفرد للمهارات المختلفة ينبغي أن يمضي قدما في تلازم مع تقدير الذات الايجابي لديه.

و لقد أصبح من المسلم به في علم النفس أن الأفراد ذوي التقدير المرتفع هم أكثر تكيفا و تحصيلا من الأفراد الأقل تقديرا و ذلك في ضوء حجم الأدب السيكولوجي الذي تناول تقدير الذات من حيث علاقته بالتحصيل و الأداء، و يمكن أن نجد تأييدا لهذه العلاقة بناءا على ما قام به **أبان** و زميلاه **ويست** و **ستيف** (1980) **Apanne Wiste & Stiven** أن ثمة شواهد كثيرة على وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات و التحصيل(**جابر عبد الحميد جابر، 1985 ، ص203**).

3-13 دور الأستاذ في بناء تقدير الذات للتلميذ:

يقوم الأستاذ بمساعدة تلاميذه في تعلم تقدير الذات و يمكن إيضاحها في الجدول التالي:

السمات التي يريد أن يحققها للتلميذ	دور الأستـــــــــــــــاذ
الشعور بالأمن.	-وضع حدود واقعية. -تنفيذ الأنظمة و القوانين باتساق. -تنمية تقدير الذات و تحمل المسؤولية. -بناء الثقة.
الشعور بالهوية الذاتية أو مفهوم الذات	-تقديم التغذية الراجعة. -تقديم عناصر القوة عند الأطفال. -التعبير عن الحب و القبول. -المساعدة في تقييم نقاط القوة و نقاط الضعف.
الشعور بالانتماء.	-إيجاد بيئة مناسبة. -البحث عن المسؤوليات العضوية في المجموعة. -تشجيع القبول و الالتحاق بالآخرين. -بناء الفخر و الاعتزاز بالنفس.
الشعور بالهدف أو الغاية.	-نقل التوقعات -بناء الثقة والإيمان. -المساعدة في وضع الأهداف -تقديم الخيارات ثم المساعدة في الاختيار واتخاذ القرار. -تقديم التشجيع و المساندة. -المساعدة في تقييم الذات. -تقديم التقدير و الحوافز.

الجدول رقم(02): يوضح دور الأستاذ في بناء تقدير الذات للتلميذ
المصدر: (صليحة بيقع،2012:ص65)

خلاصـة

تعد دراسة تقدير الذات من الموضوعات المهمة التي مازالت تتصدر المراكز الأولى في البحوث النفسية و الشخصية، فتقدير الذات هو المركب السيكولوجي الحيوي الذي ترتكز عليه شخصية الفرد فنحن نعيش في عصر محفوف بتغيرات سياسية و اقتصادية و ثقافية لها تأثيرها المباشر على مصير الفرد سواء في حياته الدراسية أو العملية أو الأكاديمية، فمفهوم الفرد عن ذاته يحدد بدرجة كبيرة سلوكه واتجاهاته ومحور تفكيره ودافعيته.

وباعتبار أن تقدير الذات العالي لقدرات الفرد تجعله مدركا لقدراته الحقيقية وهذا بدوره يؤثر على انجازه وتحصيله الدراسي وبالتأثير على كل علاقاته الاجتماعية من قريب أو بعيد.

إن حكم الفرد على ذاته يعتبر حصيلة ما وصل اليها من نجاح أو فشل خلال خبراته في الحياة، و تقدير الذات يعتبر بعدا هاما و أساسيا في التحصيل الأكاديمي للفرد وحتى في المجالات الأخرى من حياته ، كما أن تقدير الذات إذا كانت واضحة لدى المتعلم، خاصة في المجال الأكاديمي، تستثير دافعيته للتعلم، و من ثم المثابرة في الأداء المدرسي و هذا ما تطرقنا له في الفصل السابق من خلال تعريف تقدير الذات ثم فهم النظريات والمستويات وأنواع تقدير الذات والعوامل المؤثرة في تقدير الذات خاصة عند التلميذ وفي آفاق العملية التربوية.

الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية للدراسة

- تمهيد

1. خطوات إجراء الدراسة
2. ا لدراسة الاستطلاعية
3. المنهج المستخدم
4. عيّنة الدراسة وكيفية اختيارها.
5. حدود الدراسة.
6. الخصائص السّيكومتريّة لأدوات الدراسة
7. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

- خلاصة

تمهيد:

يسعى كل باحث من خلال دراسته إيجاد حل للتساؤل الذي طرحه حيث تتم الإجابة عليه من خلال إثبات أو نفي الفرضيات التي تمت صياغتها كإجابات مؤقتة على تساؤلات الدراسة العلمية عن طريق اختبار الفروض ميدانيا وليتسنى ذلك ينبغي على الباحث اعتماد منهج معين يلاءم طبيعة الموضوع بالإضافة إلى تحديد مجالات دراسته الزمانية والبشرية ومنه يتم تحديد أدوات جمع البيانات الميدانية التي تخدم موضوع الدراسة وكذا الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة المتغيرات المراد دراستها وهذا ما سنتعرف عليه من خلال هذا الفصل:

خطوات إجراء الدراسة:

إن إجراء الدراسة يتطلب عددا من الخطوات البحثية والإجراءات الرسمية والعلمية التي قام بها الباحث والمتمثلة فيما يلي:

- وضع الإطار النظري للدراسة والاطلاع على الدراسات السابقة.
- اختيار وبناء مقياس التواصل التربوي .
- تحديد الثانويات التي ستتم فيها الدراسة
- طلب الترخيص لإجراء الدراسة من طرف الجامعة.
- إجراء مقابلات مع مديري هذه الثانويات من أجل السماح بإجراء الدراسة.
- تحديد عينة الدراسة والمتمثلة في تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- التأكد من صدق وثبات مقاييس الدراسة قبل تطبيقها على عينة الدراسة الأساسية بتوزيع المقاييس (مقياس كوبر سميث،استبيان خاص بالتواصل التربوي) على كل فرد من أفراد العينة وشرح بنود المقياسين، وهذا بمساعدة مستشاري التوجيه الموجودين على مستوى الثانويات المعنية بالدراسة.
- تفريغ درجات المقياسين وإجراء العمليات الإحصائية عليها ناقشة وتحليل النتائج الدراسة بالرجوع إلى الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة وكذا الأخذ برأي وتفسيرات مستشاري التوجيه،والأساتذة وبعض أفراد العينة باعتبارهم في الميدان ويحملون تفسيرات وأراء واقعية.

الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية الخطوة الأولى لأي بحث علمي في جانبه الميداني لأنها تلم بمختلف جوانب المشكلة المطروحة بالإضافة إلى أنها تعطينا نظرة أولية حول متغيرات الدراسة كما

تمكننا من إعادة صياغة الفرضيات، و تهدف الدراسة الاستطلاعية الى تحقيق العديد من الأهداف وقد حددها أبو علام (2013) كما يلي:

- التعرف على ميدان الدراسة
- توفر للباحث الفرصة لتقويم مدى مناسبة البيانات التي يحصل عليها للدراسة.
- التأكد من صلاحية الأدوات المستخدمة في الدراسة، والتي تتمثل في:
- التأكد من الفهم اللغوي للمقياس.
- دراسة صدق المقياس.
- دراسة ثبات المقياس.
- تساعد الباحث على اختبار أولي لفرضيات الدراسة؛ حيث تقدم لنا النتائج الأولية مؤشرات بمدى صلاحية هذه الفرضيات وما هي التعديلات الواجب القيام بها إن كانت تحتاج إلى تعديلات.
- تمكن الباحث من إظهار مدى كفاية إجراءات البحث والمقاييس التي اختيرت لقياس المتغيرات
- الوقوف على بعض الصعوبات التي تواجه الباحث **(أبو علام، 2013، ص.157)**.

وقد قام الباحث بإجراء الدراسة الاستطلاعية خلال شهر افريل من السنة الدراسة 2014/2013م على عينة من تلاميذ الثالثة ثانوي شملت**(67)** تلميذ وتلميذة من الثانويات المذكورة، من كلا التخصصين العلمي والأدبي والذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد تم تطبيق المقياسين معا بحضور الباحث ومستشاري التوجيه، وقد دامت الدراسة الاستطلاعية للتأكد من الخصائص السيكومترية للأداتين يومين كاملين وقد تم استبعاد هذه العينة من الدراسة الأساسية، وقد سبق هذه الدراسة الاستطلاعية العديد من المقابلات مع التلاميذ والأساتذة ومستشاري التوجيه بهدف التعرف على مدى ملائمة محاور مقياس التواصل التربوي الذي تم بناؤه، ومن أهم نتائج الدراسة الاستطلاعية:

- فهم التلاميذ لبنود المقياسين.
- كلا المقياسين تميزا بخصائص سيكومترية عالية.
- الاتفاق مع الأساتذة ومستشاري التوجيه ومدراء الثانويات لأجل سيرورة أحسن لعملية التطبيق.

- المنهج:

إن مناهج البحث العلمي متعددة ومتنوعة تباين المواضيع محل البحث والدراسة ولا يمكن إنجاز أي بحث دون اعتماد منهج واضح يساعد على الدراسة وتحديد الإشكال ,فالمنهج مجموعة من الخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق النتائج المطلوبة في بحثه.

وفي دراستنا هذه تم الاعتماد على المنهج الوصفي الذي يعرفه **زرواتي (2002)** هو كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر تعليمية أو اجتماعية أخرى **(رشيد زرواتي، 2002 ، ص119)**.

وتماشيا مع طبيعة الدراسة الحالية التي تحاول الكشف عن طبيعة العلاقة بين التواصل التربوي وتقدير الذات. فان المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي ألارتباطي باعتباره انسب منهج لمثل هذه الدراسات ، وهي بحوث تصف درجة العلاقة بين المتغيرات وصفا كميا، لأن الغرض من جمع البيانات تحديد الدرجة التي ترتبط بها متغيرات كمية بعضها بالبعض الآخر **(رجاء أبو علام، 2013 ، ص245)**.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود والمجالات التالية:

الحدود المكانية:

تم إجراء هذه الدراسة بولاية المسيلة ببعض الثانويات وهي:

- حمدي عيسى بلدية اولاد دراج.
- محمد تركي بلدية أولاد عدي القبالة.
- سعودي عبد الحميد بلدية المسيلة.
- صلاح الدين الأيوبي بلدية المسيلة

الحدود الزمانية :

تم إجراء الدراسة الأساسية خلال السنة 2014/2013 وهذا لانتظار عودة كل التلاميذ للدراسة واستقرار القوائم والأرقام النهائية للتلاميذ الموجودين على مستوى الثانويات المعنية بالدراسة مع تجنب قدر الإمكان فترات الدخول المدرسي والامتحانات تجنبا لضغط التطبيق لتقنيات البحث على التلاميذ

كما أن في بداية الدراسة الاستطلاعية استغرق الباحث وقتا طويلا في الاطلاع على الإطار النظري والمقابلات مع مستشاري التوجيه بهدف بناء تحديد محاور استبيان التواصل التربوي، وذلك بمساعدة بعض مستشاري التوجيه عبر تراب الولاية وكذا الأساتذة ذوي الخبرة وبعض التلاميذ وذلك من خلال إجراء العديد من المقابلات والمناقشات معهم وتجريب المقاييس لمعرفة مدى ملائمة بنود هذه المقاييس لخصائص العينة وبعد الاستقرار على المقاييس الحالية وتحكيمها وتوزيعها على العينة الاستطلاعية، استغرق أيضا الباحث وقتا طويلا في جمعها حيث كان يقوم بتوزيعها بنفسه مع شرح محتواها وطريقة الإجابة مع كل فرد من أفراد العينة، وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس والانتهاء من الدراسة الاستطلاعية تم وبنفس الطريقة تطبيق الدراسة الأساسية.

الحدود البشرية(العينة)

يرى فؤاد البهي السيد(1979) أن دراسة أي مجتمع عن طريق عينة ممثلة له تمثيلا صادقا، تغني عن دراسة المجتمع الأصلي، وعليه فان النتائج المستقاة من الأفراد الذين شملتهم العينة المدروسة يمكن أن تعمم على أفراد المجتمع الأصلي للدراسة **(فؤاد البهي السيد،1979،ص412)**.

وهذا ينطبق على عينة الدراسة الحالية وأفضل طريقة لاختيار العينة هي الطريقة العشوائية لأن استخدامها يعني أن لكل فرد من أفراد المجتمع فرصة متساوية لاختياره في العينة، كما أن احتمال تمثيل العينة أعلى في الطريقة العشوائية من الطرق غير عشوائية .إذ يترتب على هذه الطريقة الحصول على فروق ضئيلة وغير منتظمة بين خصائص المجتمع وخصائص العينة، وما يحصل عليه الباحث من فروق بين خصائص العينة وخصائص المجتمع هي فروق وليدة الصدفة، وليست راجعة إلى أي تحيز سواء كان مقصود أو غير مقصود. والمعاينة العشوائية مهمة أيضا لأنها متطلب ضروري في الإحصاء الاستدلالي الذي يمكن الباحث من تعميم نتائج العينة على المجتمع وإذا لم يتم اختيار العينة بطريقة عشوائية فإننا بذلك ننقص مسلما أساسيا من مسلمات الإحصاء الاستدلالي، ولن تكون تعميماتنا من العينة على المجتمع صادقة **(أبو علام، 2013 ، ص158)**.

حيث تم إجراء الدراسة الحالية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ببعض ثانويات المسيلة التي تم تحديدها في المجال المكاني للدراسة.

مجتمع وعينة البحث:

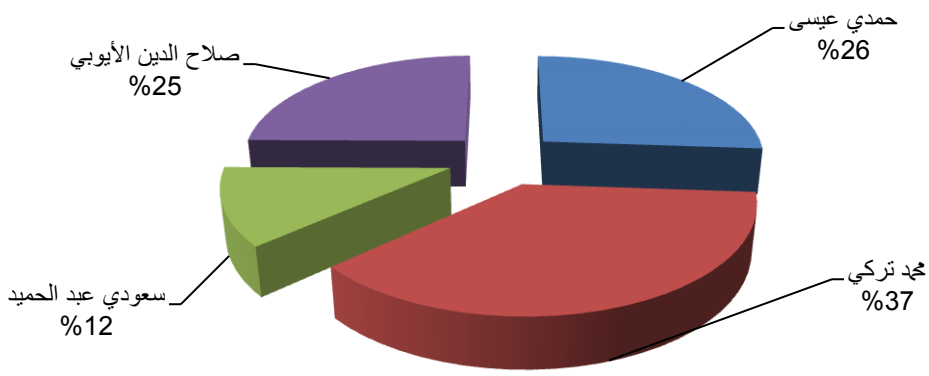
مجتمع البحث:

اقتصر البحث الحالي على مجموع التلاميذ ببعض ثانويات ولاية المسيلة والتي تمثلت في ثانويات (حمدي عيسى، محمد تركي، سعودي عبد الحميد، صلاح الدين الأيوبي) بواقع 1126 تلميذا وتلميذة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم(03) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة على الثانويات

جدول رقم(03)يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة على الثانويات		
الثانوية	تعداد التلاميذ	النسبة المئوية
حمدي عيسى	294	26%
محمد تركي	420	37%
سعودي عبد الحميد	132	25%
صلاح الدين الأيوبي	280	12%
المجموع الاجمالي للتلاميذ	1126	100%

الشكل رقم (12) يمثل توزيع أفراد مجتمع الدراسة على الثانويات



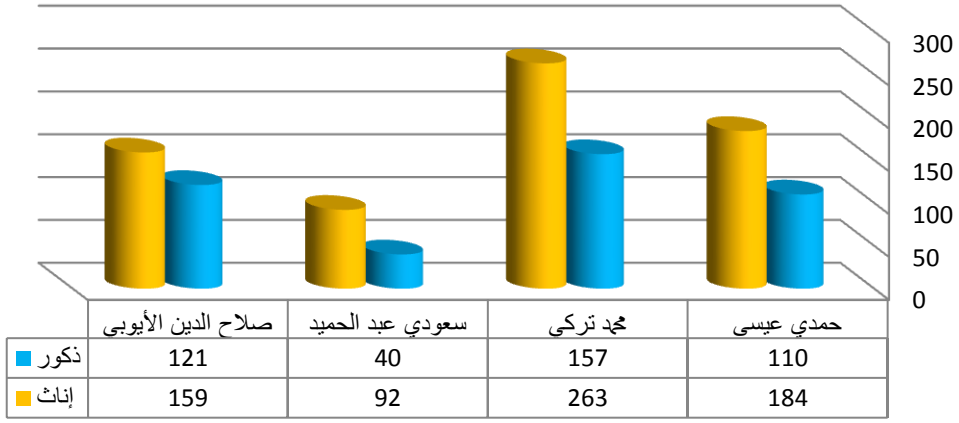
كما تجدر الإشارة إلى أن أفراد مجتمع الدراسة توزعوا حسب الجنس (ذكور، إناث) إلى 110 تلميذا و184 تلميذة في ثانوية حمدي عيسى،و **(157)** تلميذا و **(263)** تلميذة في ثانوية محمد

تركي،و(40) تلميذا و92 تلميذة في ثانوية سعودي عبد الحميد و121 تلميذا و159 تلميذة في ثانوية صلاح الدين الأيوبي،كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم (04) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة على الثانويات حسب متغير الجنس

الثانوية	الجنس				الإجمالي
	ذكور	النسبة %	إناث	النسبة %	
حمدي عيسى	110	26%	184	26%	294
محمد تركي	157	37%	263	38%	420
سعودي عبد الحميد	40	9%	92	13%	132
صلاح الدين الأيوبي	121	28%	159	23%	280
المجموع الاجمالي للتلاميذ	428	100%	698	100%	1126

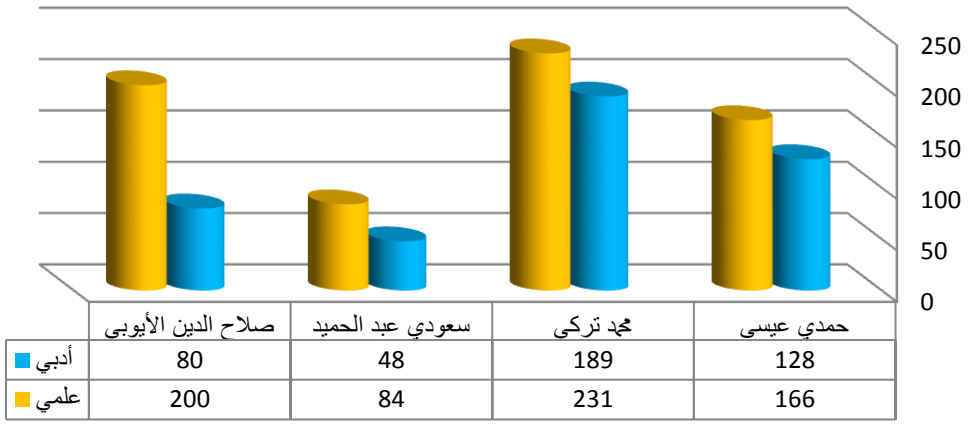
الشكل رقم (13) يمثل توزيع أفراد مجتمع الدراسة على الثانويات حسب متغير الجنس



هذا من جهة ومن جهة أخرى توزع أفراد مجتمع الدراسة حسب التخصص (أدبي، علمي) إلى 128 تلميذ ذو تخصصات أدبية و166 ذو تخصصات علمية في ثانوية حمدي عيسى، و189 تلميذ ذو تخصصات أدبية و(231) ذو تخصصات علمية في ثانوية محمد تركي، و48 تلميذ ذو تخصصات أدبية و84 ذو تخصصات علمية في ثانوية سعودي عبد الحميد، و80 تلميذ ذو تخصصات أدبية و200 ذو تخصصات علمية في ثانوية صلاح الدين الأيوبي، كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم (05)يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة على الثانويات حسب متغير التخصص					
الثانوية	التخصص				الاجمالي
	أدبي	النسبة %	علمي	النسبة %	
حمدي عيسى	128	29%	166	25%	294
محمد تركي	189	42%	231	34%	420
سعودي عبد الحميد	48	18%	84	29%	132
صلاح الدين الأيوبي	80	11%	200	12%	280
المجموع الاجمالي للتلاميذ	445	100%	681	100%	1126

الشكل رقم (14) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة على الثانويات حسب متغير التخصص



2- عينة البحث وكيفية اختيارها:

تعتبر عملية اختيار عينة الدراسة من أهم الخطوات المنهجية التي يقوم عليها البحث ولقد حرص الباحث على ضرورة اختيار هذه العينة عشوائيا للوصول إلى أهدافه الأساسية البحث.

حيث تم ذلك بصورة عشوائية بسيطة وفي هذه الطريقة يعتمد الباحث على نسبة مئوية معينة والتي تتحدد تبعا لحجم مجتمع الدراسة وما دام هذا الأخير يتكون من بضعة آلاف فإن النسبة المختارة تكون 10% وبالتالي فإن :

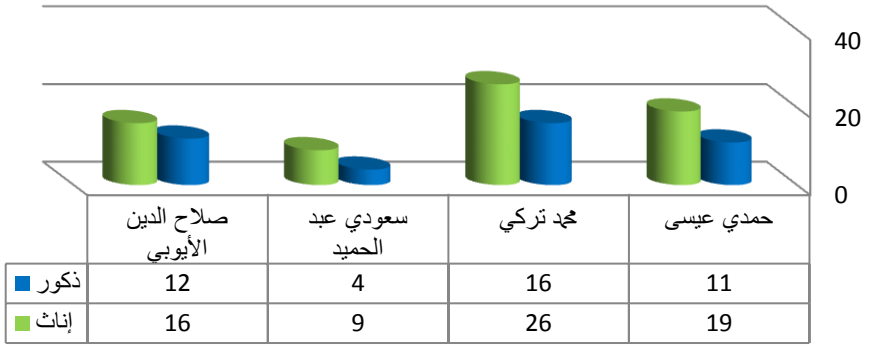
$$P = \frac{1126 \times 10\%}{100\%} = 112.6$$

وعليه فقد تم اختيار عينة البحث بحيث أن يشترط في هذه العينة أن تكون عشوائية نسبية وقد اشتملت العينة على 113تلميذا وتلميذة موزعة على الثانويات حسب الجنس إلى:

الجدول رقم (06) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة على الثانويات حسب متغير الجنس في الدراسة الأساسية

الثانوية	الجنس				الاجمالي
	ذكور	النسبة %	إناث	النسبة %	
حمدي عيسى	11	26%	19	26%	30
محمد تركي	16	37%	26	38%	42
سعودي عبد الحميد	4	9%	9	13%	13
صلاح الدين الأيوبي	12	28%	16	23%	28
المجموع الاجمالي للتلاميذ	43	100%	70	100%	113

الشكل رقم (15) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة على الثانويات حسب متغير الجنس

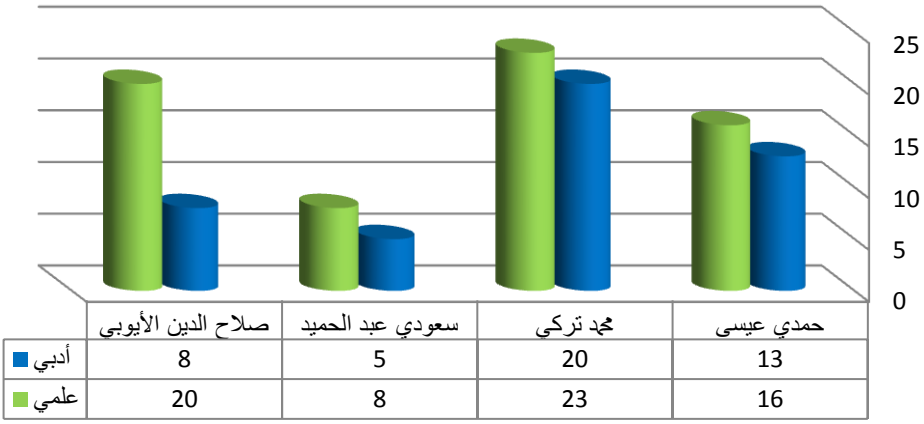


كما توزعت عينة الدراسة حسب متغير التخصص إلى:

الجدول رقم(07) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة على الثانويات حسب متغيرالتخصص في الدراسة الاساسية

الثانوية	التخصص				الاجمالي
	أدبي	النسبة %	علمي	النسبة %	
حمدي عيسى	13	29%	16	25%	29
محمد تركي	20	42%	23	34%	43
سعودي عبد الحميد	5	18%	8	29%	13
صلاح الدين الأيوبي	8	11%	20	12%	28
المجموع الاجمالي للتلاميذ	46	100%	67	100%	113

الشكل رقم (16) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة على الثانويات حسب متغير التخصص



-أدوات الدراسة:

استبيان التواصل التربوي:

1/التعريف:

مجموعة من الأسئلة المتنوعة والتي ترتبط بعضها البعض بشكل يحقق الهدف الذي يسعى إليه الباحث من خلال المشكلة التي يطرحها في بحثه.ويرسل الاستبيان بالبريد أو بأي طريقة أخرى إلى مجموعة من الأفراد أو المؤسسات التي اختارها الباحث لبحثه لكي يتم الاستجابة عليها، ثم إعادتها للباحث ويكون عدد الأسئلة التي يحتوي عليها الاستبيان كافية ووافية لتحقيق هدف البحث بغض النظر عن عددها.

وقد مر إعداد استبيان التواصل التربوي بالخطوات التالية:

– في بداية الأمر قام الباحث بجمع كل المعلومات والبيانات المتعلقة بموضوع التواصل التربوي من مختلف المراجع والرسائل وكل الأدبيات المتعلق بهذا الموضوع، بعدها قام الباحث ببناء الاستبيان في صورته الأولى والذي تكون من أربعة أبعاد وهي : بعد التواصل الوجداني، وبعد التواصل المعرفي، وبعد التواصل الاجتماعي، وأخيرا بعد التواصل السلوكي (الحركي)، وقد تكون الاستبيان من118 عبارة موزعة على المحاور الأربع كما هو موضح في الجدول التالي:

الاستبيان في صورته الأولية		
أبعاد الاستبيان	أرقام العبارات	عدد العبارات
التواصل الوجداني	من 1 إلى 33	33
التواصل المعرفي	من 34 إلى 62	29
التواصل الاجتماعي	من 63 إلى 87	25
التواصل السلوكي	من 88 إلى 118	31
مجموع العبارات		118

الجدول رقم(08) يوضح الاستبيان في صورته الأولى:

– وبعدها قام الباحث بعرض هذه الصورة من الاستبيان على مجموعة من المحكمين المختصين كما هو موضح في (الملحق رقم04)، من أجل الحكم على مدى صلاحية الاستبيان وعلى عباراته من حيث مدى وضوحها ومدى تعبيرها عن الهدف المراد الوصول إليه، قام الباحث بتحديد نسبة 80% كنسبة اتفاق فإذا كان الاتفاق بين الحكام في العبارات دون هذا السقف يتم حذفها أما إذا كان الاتفاق يساوي أو أكثر من هذه النسبة فإن الباحث سيبقي عليها. وبعد هذه العملية توصل الباحث إلى مجموعة من العبارات التي تم حذفها وقد كانت موزعة على هذه الأبعاد كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (09) يوضح عدد العبارات المحذوفة من الاستبيان بعد التحكيم

أبعاد الاستبيان	عدد العبارات المحذوفة

التواصل الوجداني	**18**
التواصل المعرفي	**14**
التواصل الاجتماعي	**10**
التواصل السلوكي	**16**
مجمـــوع العبـــــارات	**58**

بعدها توصل الباحث إلى الصورة النهائية لهذا الاستبيان وقد تكون من 60 عبارة موزعة على أربع محاور، يضم المحور الأول المتعلق بالتواصل الوجداني 15 عبارة ، أما المحور الثاني والمتعلق بالتواصل المعرفي فقد احتوى على (15) عبارة، في حين ضم المحور الثالث والذي يتعلق بالتواصل الاجتماعي15 عبارة كذلك، كما ضم المحور الأخير المتعلق بالتواصل السلوكي (15) عبارة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم(10) يوضح عدد العبارات في الصورة النهائية للاستبيان.

الاستبيان في صورته النهائية		
أبعاد الاستبيان	**أرقام العبارات**	**عدد العبارات**
التواصل الوجداني	**من 1 إلى 15**	**15**
التواصل المعرفي	**من 16 إلى 30**	**15**
التواصل الاجتماعي	**من 31 إلى 45**	**15**
التواصل السلوكي	**من 46 إلى 60**	**15**
مجمـــــــــــــــــــوع العبـــــــــــــــارات		**60**

كما تجدر الإشارة إلى أن الباحث أعطى ثلاث بدائل للإجابة على عبارات هذا الاستبيان وهي (دائما، أحيانا، أبدا) كما أعطى لهذه البدائل التدريجات وهي على الترتيب (3، 2، 1) علما أن كل عبارات هذا الاستبيان موجبة, كما أضاف الباحث سؤالين آخرين حول الجنس والتخصص.

- الخصائص السيكومترية لاستبيان التواصل التربوي:

أ/ حساب الثبات :

تم حساب ثبات هذا الاستبيان بطريقتين:

1/ التجزئة النصفية:

تقوم هذه الطريقة على أساس تجزئة عبارات الاستبيان إلى قسمين أعلى وأدنى أو العبارات الفردية والعبارات الزوجية ثم حساب معامل الارتباط بين النصفين ثم تعويض الناتج في معادلة التصحيح حيث تم تقسيم عبارات الاستبيان إلى قسمين أعلى وأدنى عن طريق نظام (SPSSV20) وبعدها تم حساب معامل الارتباط بين النصفين والذي بلغ (0.60) وبالتعويض في المعادلة التصحيحية لسبيرمان براون بلغة قيمة الثبات الكلي (0.75) أما المعادلة التصحيحية لجاتمان فقد بلغت (0.74) وهذا ما يدل على أن هذا الاستبيان يتمتع بثبات مرتفع كما هو موضح في الجدول رقم (11) :

الجدول رقم (11) يوضح ثبات استبيان التواصل بطريقة التجزئة النصفية	
الارتباط بي النصفين	0,600
معامل الثبات الكلي سبيرمان براون	0,750
معامل الثبات باستخدام جاتمان	0,748

2/ ثبات التناسق الداخلي:

تقوم هذه الطريقة على أساس حساب معدل ارتباطات العبارات فيما بينها عن طريق معامل الثبات لألفا كرونباخ حيث بلغت قيمته 0.89 وهذه القيمة لا تختلف كثيرا عن قيمة الثبات التي تم حسابها بطريقة التجزئة النصفية وبالتالي فإن هذا يؤكد على مدى ثبات هذا الاستبيان كما هو موضح في الجدول رقم (12)

الجدول رقم (12) يوضح ثبات استبيان التواصل التربوي بطريقة التناسق الداخلي	
ألفا كرونباخ	عدد العبارات
0,892	60

ب/حساب الصدق :

1/ صدق الاتساق الداخلي :

تم حساب صدق هذا الاستبيان عن طريق الاتساق الداخلي والذي يقوم في أساس على حساب الارتباطات بين الدرجات الكلية لكل محور بالدرجة الكلية للمقياس ككل بمعامل بيرسون حيث بلغت قيمة الارتباط بين الدرجة الكلية المحور الأول والدرجة الكلية المحور الثاني (0.67) وبين الدرجة الكلية المحور الأول والدرجة الكلية المحور الثالث (0.61) وبين الدرجة الكلية المحور الأول والدرجة الكلية للمحور الرابع (0.46) وبين الدرجة الكلية المحور الأول والدرجة الكلية للمقياس ككل (0.84) أما الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور الثاني والدرجة الكلية للمحور الثالث فقد بلغت (0.59) وبين الدرجة الكلية للمحور الثاني مع الدرجة الكلية للمحور الرابع (0.52) وبين الدرجة الكلية للمحور الثاني مع الدرجة الكلي للمقياس ككل (0.85)، وبين الدرجة الكلية للمحور الثالث مع الدرجة الكلية للمحور الرابع (0.40) وبالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الثالث مع الدرجة الكلية للمقياس ككل فقد كانت (0.82)، أما بالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الرابع مع الدرجة الكلية للمقياس ككل فقد كانت (0.72) ومن خلال جملة الارتباطات هذه وبما أنها كلها موجبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) نستطيع الحكم على هذا الاستبيان بأنه صادق كما هو موضح في الجدول رقم (13) :

الجدول رقم (13) يوضح معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية لمحاور الاستبيان مع الدرجة الكلية للاستبيان ككل.						
		التواصل الوجداني	التواصل المعرفي	التواصل الاجتماعي	التواصل السلوكي	التواصل التربوي ككل
التواصل الوجداني	معامل بيرسون	-	,670**	,618**	,465**	,841**
	مستوى الدلالة	-	,000	,000	,000	,000
	حجم العينة	-	67	67	67	67
التواصل المعرفي	معامل بيرسون	-	-	,593**	,525**	,853**
	مستوى الدلالة	-	-	,000	,000	,000
	حجم العينة	-	-	67	67	67
التواصل الاجتماعي	معامل بيرسون	-	-	-	,402**	,829**
	مستوى الدلالة	-	-	-	,001	,000
	حجم العينة	-	-	-	67	67
التواصل السلوكي	معامل بيرسون	-	-	-	-	,721**
	مستوى الدلالة	-	-	-	-	,000
	حجم العينة	-	-	-	-	67

**الارتباطات دالة عند مستوى الدلالة (α=0.01)

2/ صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) :

تم حساب صدق هذا الاستبيان كذلك باستخدام طريقة المقارنة الطرفية أو ما يطلق عليها بالصدق التمييزي التي تقوم في الأساس على ترتيب القيم تنازليا ثم أخذ نسبة 27% من الطرفين الأعلى والأدنى ثم المقارنة بينهما باستخدام اختبار الدلالة الإحصائية (Ttest) وبعدها يتم تفسير هذه القيمة وفقا لحالتين هما:

- إذا كانت قيمة الفرق لـ (Ttest) دالة عند مستوى الدلالة (0.05 أو α=0.01) فهذا يعني أن هذا الاستبيان صادق لأنه استطاع أن يميز بين الطرفين.

- إذا كانت قيمة الفرق لـ (Ttest) غير دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05) فهذا يعني أن هذا الاستبيان غير صادق لأنه لم يميز بين الطرفين.

وبالنظر إلى قيمة اختبار الدلالة (Ttest) كما هو موضح في الجدول رقم (14) يتضح بأن هذا الاستبيان صادق حيث بلغت قيمته (13.43) وهي دالة عند درجة الحرية (34) ومستوى الخطأ أو الدلالة (α= 0.01)

الجدول رقم (14) يوضح صدق استبيان التواصل التربوي باستخدام المقارنة الطرفية

	الطرفين	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة	القرار
التواصل التربوي	الأعلى	18	151,3333	9,55028	34	13,489	0.000	دال عند
	الأدنى	18	114,5000	9,73599				0,01

2-) مقياس تقدير الذات لكوبر سميث (Cooper Smith 1967)

- التعريف بالمقياس :

صمم هذا المقياس في الأصل من طرف الباحث الأمريكي كوبر سميث سنة1967 لقياس الاتجاه ألتقييمي نحو الذات في المجالات الاجتماعية الأكاديمية العائلية والشخصية، ولقد كانت مقاييسه في الأول تحمل الطابع العام، و لم تحدد السلوك في المواقف المختلفة حسب الأشخاص والأعمار، لهذا كانت بحاجة ماسة لبناء مقاييس ثابتة وصادقة لقياس تقديرات الذات،ومن هنا ظهرت ثلاثة مقاييس هي:

1- مقياس الصورة القصيرة، الخاصة بالمدرسة (8-14سنة)

2- مقياس الصورة الخاصة بالمدرسة (8-14سنة)

3- مقياس الصورة الخاصة بالكبار من 16 سنة فما فوق. حيث قام فاروق عبد الفتاح بالترجمة و التكييف و طبقها في البيئة العربية عام1981 **(صليحة بيقع،2012،ص150).**

وقد احتوى هذا المقياس بعد التكييف على 25 عبارة يجاب عنها ببديلين هما (تنطبق، لا تنطبق) ويعطى لها التدريجات التالية (2، 1) على الترتيب.

الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الذات:

أ- حساب الثبات :

تم حساب ثبات هذا المقياس عن طريق معامل الثبات لألفا كرونباخ حيث بلغت قيمته 0.40 وهذه القيمة متوسطة مما تدل على أن هذا المقياس يتمتع بثبات مقبول على العموم كما هو موضح في الجدول رقم (15) :

الجدول رقم (15) يوضح ثبات مقياس تقدير الذات بطريقة التناسق الداخلي

ألفا كرونباخ	عدد العبارات
0,408	**25**

ب- حساب الصدق :

تم حساب صدق هذا الاستبيان كذلك باستخدام طريقة المقارنة الطرفية أو ما يطلق عليها بالصدق التمييزي، وبالنظر إلى قيمة اختبار الدلالة (Ttest) كما هو موضح في الجدول رقم (16) يتضح بأن هذا المقياس صادق حيث بلغت قيمته (14.94) وهي دالة عند درجة الحرية (22.95) ومستوى الخطأ أو الدلالة (α= 0.01)

الجدول رقم (16) يوضح صدق مقياس تقدير الذات باستخدام المقارنة الطرفية

	الطرفين	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة	القرار
تقدير الذات	الأعلى	18	43,1667	1,88648	22,956	14,947	0.000	دال عند
	الأدنى	18	35,9444	,80237				0,01

- الأساليب الإحصائية :

تم الاستعانة في المعالجة الإحصائية للبيانات بنظام (SPSS) " حزمة الإحصاء في العلوم الاجتماعية حيث تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية :

أولا: في ما يخص الخصائص السيكومترية :

- معامل الارتباط بيرسون
- معادلة الثبات لـ ألفا كرونباخ.
- معادلة "ت" للمقارنة الطرفية.

ثانيا: في ما يخص فرضيات الدراسة :

- التكرارات والنسب المئوية والتمثيلات البيانية وتعطى بالعلاقة التالية:

$$p = \frac{fi}{\sum fi} \times 100$$

وهذا لوصف مجتمع وعينة الدراسة.

- معامل الارتباط بيرسون البسيط والذي يعطى بالعلاقة التالية:

$$Rp = \frac{n \times \sum(x \times y) - \sum x \times \sum y}{[n \times \sum x^2 - (x)^2][n \times \sum y^2 - (y)^2]}$$

لمعالجة الفرضيات العلائقية.

- اختبار ليفين للكشف عن التجانس بين عينتين مستقلتين (F) ويعطى بالعلاقة التالية:

$$F = \frac{S_1^2}{S_2^2}$$

بحيث:

- (S21) هو التباين الأكبر.
- (S22) هو التباين الأصغر.

ويتم حساب التباين بالعلاقة التالية:

$$S^2 = \frac{n\sum x^2 - (\sum x)^2}{n(n-1)}$$

بحيث:

- $(\sum x^2)$ هو مجموع مربعات القيم.
- $(\sum x)^2$ هو مربع مجموع القيم.
- (n) هو حجم العينة.

- اختبار الدلالة الإحصائية "ت" لعينتين مستقلتين (Ttest) ونميز فيه حالتين هما:

- اختبار (Ttest) لعينتين مستقلتين متجانستين ويعطى بالعلاقة التالية:

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\left[\frac{(n_1-1)S_1^2+(n_2-1)S_2^2}{n_1+n_2-2}\right]\left[\frac{n_1+n_2}{n_1.n_2}\right]}}$$

بحيث:

- $\bar{x}_1$ المتوسط الحسابي للمجموعة الأولى.
- $\bar{x}_2$ المتوسط الحسابي للمجموعة الثانية.
- n_1 حجم المجموعة الأولى.
- n_2 حجم المجموعة الثانية.
- S_1^2 تباين المجموعة الأولى.
- S_2^2 تباين المجموعة الثانية.

ودرجة الحرية هنا تعطى بالعلاقة التالية:

$$df = n_1 + n_2 - 2$$

- اختبار (Ttest) لعينتين مستقلتين غير متجانستين ويعطى بالعلاقة التالية:

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}}$$

ودرجة الحرية هنا تعطى بالعلاقة التالية:

$$df = \frac{[(S_1^2/n_1) + (S_2^2/n_2)]^2}{\left[(S_1^2/n_1)^2 \big/ n_1 - 1\right]\left[(S_2^2/n_2)^2 \big/ n_2 - 1\right]}$$

خلاصة:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل نكون قد وضحنا أهم الإجراءات المنهجية التي يتبعها الباحث في دراسته الميدانية فهي بذلك تسهل له عملية جمع البيانات ومعالجتها بطرق علمية بحيث يمكن الاعتماد على نتائجها حيث يبدأ الباحث دراسته الميدانية بدراسة استطلاعية تمهيدية لدراسته الأساسية ثم التعريف بالمنهج المستخدم في الدراسة بالإضافة إلى مجالاتها والأدوات المستخدمة إلى جانب الأساليب الإحصائية المستعملة ون من ثم النتائج المتوصل إليها وهذا بطريقة منهجية متسلسلة.

الفصل الخامس: عرض و تحليل نتائج الدراسة

1. عرض نتائج الدراسة في ضوء الفرضيّات والدراسات السابقة.
2. تحليل نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة.
3. تعليق عام على النّتائج.
4. اقتراحات الدراسة.

أولا:عرض نتائج الدراسة الأساسية :

التذكير بفرضيات الدراسة:

الفرضية العامة

- توجد علاقة بين التواصل التربوي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

الفرضيات الجزئية:

1- توجد علاقة بين بعد التواصل الوجداني وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

2- توجد علاقة بين بعد التواصل المعرفي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

3- توجد علاقة بين بعد التواصل الاجتماعي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

4- توجد علاقة بين بعد التواصل السلوكي (الحركي) وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي؟.

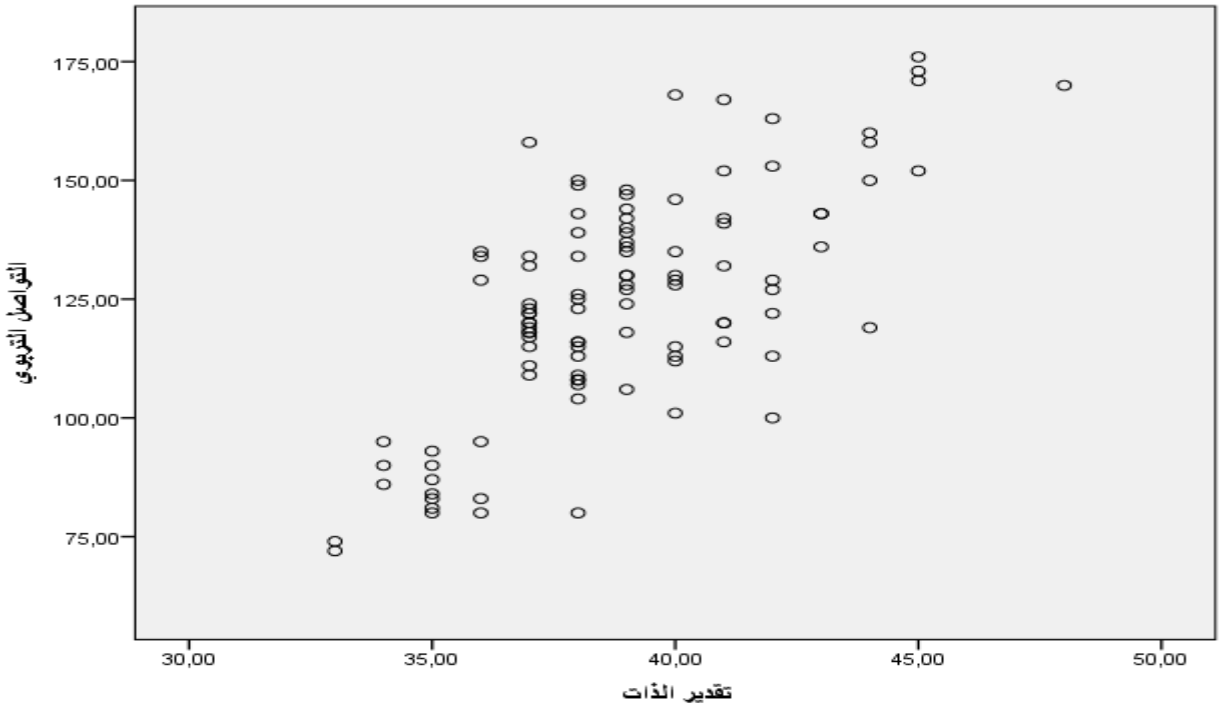
5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التواصل التربوي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس(ذكور/ إناث).

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التواصل التربوي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص.

7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس(ذكور/إناث).

8- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص(علمي/ أدبي).

وقبل البدء في معالجة هذه الفرضيات يجب على الباحث التأكد من شرط خطية العلاقة وهذا باستخدام لوحة الانتشار حيث وجد أن هناك علاقة خطية بين التواصل التربوي وتقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة مما يستوجب على الباحث أن يستخدم معامل الارتباط بيرسون البسيط في معالجة الفرضيات العلائقية كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (17): يوضح لوحة الانتشار بين متغيري التواصل التربوي وتقدير الذات

نتائج الفرضية الجزئية الأولى :

تنص الفرضية الجزئية الأولى على " توجد علاقة بين بعد التواصل الوجداني وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي " وبعد المعالجة تم الحصول على النتائج التالية :

الجدول رقم (17) يوضح العلاقة بين درجات أفراد عينة الدراسة في محور التواصل الوجداني ودرجاتهم في مقياس تقدير الذات

		تقدير الذات
التواصل الوجداني	معامل الارتباط	0,692**
	مستوى الدلالة	0.000
	حجم العينة	113
**** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α=0.01)**		

من خلال الجدول أعلاه رقم (17) وبالنظر إلى قيمة معامل الارتباط بيرسون والتي بلغت (0.69) نلاحظ أنها قيمة مرتفعة نوعا ما وطردية أي أنه كلما زاد التواصل الوجداني لدى أفراد عينة الدراسة كلما زاد معه تقدير الذات، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وبالتالي يمكن رفض

الفرض الصفري والقول بأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التواصل الوجداني وتقدير الذاتلدى أفراد عينة الدراسة ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي (99%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (1%) .

نتائج الفرضية الجزئية الثانية :

تنص الفرضية الجزئية الثانية على "توجد علاقة بين بعد التواصل المعرفي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي" وبعد المعالجة تم الحصول على النتائج التالية :

الجدول رقم (18) يوضح العلاقة بين درجات أفراد عينة الدراسة في محور التواصل المعرفي ودرجاتهم في مقياس تقدير الذات

		تقدير الذات
التواصل المعرفي	معامل الارتباط	,720**
	مستوى الدلالة	0.000
	حجم العينة	113
**** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α=0.01)**		

من خلال الجدول أعلاه رقم (18) وبالنظر إلى قيمة معامل الارتباط بيرسون والتي بلغت (0.72) نلاحظ أنها قيمة قوية وطردية أي أنه كلما زاد التواصل المعرفي لدى أفراد عينة الدراسة كلما زاد معه تقدير الذات، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وبالتالي يمكن رفض الفرض الصفري والقول بأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التواصل المعرفي وتقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي (99%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (1%) .

نتائج الفرضية الجزئية الثالثة :

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على "توجد علاقة بين بعد التواصل الاجتماعي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي" وبعد المعالجة تم الحصول على النتائج التالية :

الجدول رقم (19) يوضح العلاقة بين درجات أفراد عينة الدراسة في محور التواصل الاجتماعي ودرجاتهم في مقياس تقدير الذات

		تقدير الذات
التواصل الاجتماعي	معامل الارتباط	,600**
	مستوى الدلالة	0.000
	حجم العينة	113
**** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α=0.01)**		

من خلال الجدول أعلاه رقم (19) وبالنظر إلى قيمة معامل الارتباط بيرسون والتي بلغت (0.60) نلاحظ أنها هي الأخرى قيمة مرتفعة نوعا ما وطردية أي أنه كلما زاد التواصل الاجتماعي لدى أفراد عينة الدراسة كلما زاد معه تقدير الذات، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وبالتالي يمكن رفض الفرض الصفري والقول بأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التواصل الاجتماعي وتقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي (99%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (1%) .

نتائج الفرضية الجزئية الرابعة :

تنص الفرضية الجزئية الرابعة على "توجد علاقة بين بعد التواصل السلوكي (الحركي) وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي" وبعد المعالجة تم الحصول على النتائج التالية :

الجدول رقم (20) يوضح العلاقة بين درجات أفراد عينة الدراسة في محور التواصل السلوكي ودرجاتهم في مقياس تقدير الذات

		تقدير الذات
التواصل السلوكي	معامل الارتباط	,623**
	مستوى الدلالة	0.000
	حجم العينة	113
**** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α=0.01)**		

من خلال الجدول أعلاه رقم (20) وبالنظر إلى قيمة معامل الارتباط بيرسون والتي بلغت (0.62) نلاحظ أنها قيمة فوق المتوسط وطردية أي أنه كلما زاد التواصل السلوكي لدى أفراد عينة الدراسة كلما زاد

معه تقدير الذات، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وبالتالي يمكن رفض الفرض الصفري والقول بأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التواصل السلوكي وتقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي (99%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (1%) .

نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

تنص الفرضية الجزئية الخامسة على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي في أبعاد التواصل التربوي تعزى لمتغير الجنس" وبعد المعالجة تم الحصول على النتائج التالية:

الجدول رقم (21) يوضح الفروق بين أفراد العينة في أبعاد التواصل التربوي تبعا لمتغير الجنس

الأبعاد	اختبار ليفين للكشف عن التجانس (F)	مستوى الدلالة	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة	القرار
التواصل الوجداني	0,828	0,365	ذكور	43	31,9535	6,91084	111	1,892	0,061	غير دال عند
			إناث	70	29,6286	5,96893				0.05
التواصل المعرفي	0,022	0,882	ذكور	43	32,4419	6,92924	111	1,495	0,138	غير دال عند
			إناث	70	30,4714	6,72379				0.05
التواصل الاجتماعي	0,754	0,387	ذكور	43	30,4884	7,45901	111	2,704	0,008	دال عند
			إناث	70	26,7571	6,90817				0.01
التواصل السلوكي	0,903	0,344	ذكور	43	33,2093	6,868	111	1,089	0,278	غير دال عند
			إناث	70	31,8143	6,44552				0.05
التواصل التربوي ككل	0,836	0,363	ذكور	43	128,093	25,58721	111	2,038	0,044	دال عند
			إناث	70	118,6714	22,74096				0.05

نلاحظ من خلال الجدول أن اختبار التجانس ليفين كشف على أن مجموعتي الذكور والإناث متجانستين في كل أبعاد استبيان التواصل التربوي وهذا لأن كل قيم (F) جاءت غير دالة إحصائيا مما يقودنا إلى استخدام اختبار (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين ومتجانستين.

ومن خلال الجدول أعلاه رقم (21) نلاحظ أن الفروق بين أفراد عينة الدراسة في أبعاد التواصل التربوي كلها فروق ضئيلة فمنها ما هو دال عند (α=0.01) كما في البعد الثالث (التواصل الاجتماعي) ومنها ما هو دال عند (α=0.05) وتجلى ذلك في الدرجة الكلية للاستبيان ككل أما البقية فهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) حيث جاءت قيمة الفرق بين الجنسين في بعد التواصل الوجداني 1.89،أما في بعد التواصل المعرفي فقد بلغت قيمة الفرق 1.49 في حين بلغت قيمة الفرق في بعد التواصل السلوكي 1.08 ومنه فإن قيمة الفرق بين أفراد عينة الدراسة في التواصل التربوي ككل وفقا لمتغير الجنس والتي بلغت 2.03 وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) يمكن القول بأن الفرضية البحثية الخامسة تحققت وأنه توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في التواصل التربوي تعزى لمتغير الجنس وأن هذا الفرق هو لصالح الذكور، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

نتائج الفرضية الجزئية السادسة: تنص الفرضية الجزئية السادسة على انه:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي في أبعاد التواصل التربوي تعزى لمتغير التخصص" وبعد المعالجة تم الحصول على النتائج التالية:

الجدول رقم (22) يوضح الفروق بين أفراد العينة في أبعاد التواصل التربوي تبعا لمتغير التخصص

الأبعاد	اختبار ليفين للكشف عن التجانس (F)	مستوى الدلالة	التخصص	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
التواصل الوجداني	1,023	0,314	أدبي	46	32,9348	6,60775	111	3,487	0,001	دال عند 0.01
			علمي	67	28,8507	5,7584				
التواصل المعرفي	0,143	0,706	أدبي	46	33,4783	6,64242	111	3,009	0,003	دال عند 0.01
			علمي	67	29,6716	6,5814				
التواصل الاجتماعي	1,417	0,236	أدبي	46	30,5	7,53879	111	2,885	0,005	دال عند 0.01
			علمي	67	26,5821	6,76925				
التواصل السلوكي	0,026	0,873	أدبي	46	33,9783	6,42388	111	2,212	0,029	دال عند 0.05
			علمي	67	31,2239	6,55471				
التواصل التربوي ككل	0,968	0,327	أدبي	46	130,8913	24,66687	111	3,278	0,001	دال عند 0.01
			علمي	67	116,3284	22,14989				

نلاحظ من خلال الجدول أن اختبار التجانس ليفين كشف على أن مجموعتي الأدبيين والعلميين متجانستين كذلك في كل أبعاد استبيان التواصل التربوي وهذا لأن كل قيم (F) جاءت غير دالة إحصائيا مما يقودنا إلى استخدام اختبار (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين ومتجانستين.

ومن خلال الجدول أعلاه رقم (22) نلاحظ أن الفروق بين أفراد عينة الدراسة في أبعاد التواصل التربوي كلها فروق دالة إحصائيا، فمنها ما هو دال عند (α=0.01) وتجلى ذلك في الأبعاد الثلاثة الأولى حيث بلغت قيمة (T) في البعد الأول (التواصل الوجداني) 3.48 وفي البعد الثاني (التواصل المعرفي) 3.00 وفي البعد الثالث (التواصل الاجتماعي) 2.88 وتجلى كذلك في الفرق في الدرجة الكلية للاستبيان ككل و الذي بلغ 3.27، أما البعد الرابع (التواصل الحركي) والذي بلغ فيه الفرق 2.21 فهو دال عند (α=0.05) وبالتالي يمكن القول بأن الفرضية البحثية السادسة تحققت وأنه توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في التواصل التربوي تعزى لمتغير التخصص وأن هذا الفرق هو لصالح الأدبيين، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 99%مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

نتائج الفرضية الجزئية السابعة:

تنص الفرضية الجزئية السابعة على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي في تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس" وبعد المعالجة تم الحصول على النتائج التالية:

الجدول رقم (23) يوضح الفروق بين أفراد العينة في تقدير الذات تبعا لمتغير الجنس

المقياس	اختبار ليفين للكشف عن التجانس	مستوى الدلالة	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة	القرار
تقدير الذات	0,103	0,749	ذكور	43	39,2558	3,25205	111	1,989	0,049	دال عند
			إناث	70	38,0714	2,96023				0.05

نلاحظ من خلال الجدول أن اختبار التجانس ليفين كشف على أن مجموعتي الذكور والإناث متجانستين كذلك في مقياس تقدير الذات هذا لأن قيمة (F) جاءت غير دالة إحصائيا مما يقودنا إلى استخدام اختبار (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين ومتجانستين.

ومن خلال الجدول أعلاه رقم نلاحظ أن قيمة اختبار الفروق (T) بلغت 1.98 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) ومنه يمكن القول بأنه توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس وأن هذه الفروق هي لصالح الذكور وبالتالي تحقق الفرضية البحثية الثامنة، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

نتائج الفرضية الجزئية الثامنة:

تنص الفرضية الجزئية الثامنة على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي في تقدير الذات تعزى لمتغير التخصص" وبعد المعالجة تم الحصول على النتائج التالية:

الجدول رقم (24) يوضح الفروق بين أفراد العينة في تقدير الذات تبعا لمتغير التخصص

المقياس	اختبار ليفين للكشف عن التجانس	مستوى الدلالة	التخصص	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة	القرار
تقدير الذات	0,515	0,475	أدبي	46	39,4348	2,78609	111	2,65	0,009	دال عند 0.01
			علمي	67	37,8955	3,19153				

نلاحظ من خلال الجدول أن اختبار التجانس ليفين كشف على أن مجموعتي الأدبيين والعلميين متجانستين كذلك في مقياس تقدير الذات هذا لأن قيمة (F) جاءت غير دالة إحصائيا مما يقودنا إلى استخدام اختبار (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين ومتجانستين.

من خلال الجدول أعلاه رقم نلاحظ أن قيمة اختبار الفروق (T) بلغت 2.65 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) ومنه يمكن القول بأنه توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في تقدير الذات تعزى لمتغير التخصص وأن هذه الفروق هي كذلك لصالح الأدبيين، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

نتائج الفرضية العامة :

تنص الفرضية العامة على "توجد علاقة بين بعد التواصل التربوي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي" وبعد المعالجة تم الحصول على النتائج التالية :

الجدول رقم (25) يوضح العلاقة بين درجات أفراد عينة الدراسة في التواصل التربوي ودرجاتهم في مقياس تقدير الذات		
		تقدير الذات
التواصل التربوي	معامل الارتباط	,739**
	مستوى الدلالة	0.000
	حجم العينة	113
** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α=0.01)		

من خلال الجدول أعلاه رقم (25) وبالنظر إلى قيمة معامل الارتباط بيرسون والتي بلغت (0.73) نلاحظ أنها قيمة قوية وطردية أي أنه كلما زاد التواصل التربوي لدى أفراد عينة الدراسة كلما زاد معه تقدير الذات، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وبالتالي يمكن رفض الفرض الصفري والقول بأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التواصل التربوي وتقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي (99%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (1%) .

ثانيا: تحليل نتائج الدراسة في ضوء الفرضيّات:

1- **تحليل نتائج الفرضية الأولى:** والتي تنص على أنه: توجد علاقة بين بعد التواصل الوجداني وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي ، و لقد أثبتت نتائج الدراسة أن هناك علاقة بين المتغيرين، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين كل من درجات التلاميذ في بعد التواصل الوجداني و تقدير الذات (ر =**0.69**) وجاءت هذه القيمة دالة عند (**0.01**) وبهذا فقد تم قبول الفرضية الأولى أي فرضية البحث ورفض الفرضية الصفرية، وبربط النتائج بالدراسات السابقة لم يجد الباحث أي دراسة تتفق مع هذه النتيجة– في حدود ما تمّ الإطّلاع عليه–

وبالرّجوع إلى نتائج الدّراسة الحالية فيمكن تفسير وجود علاقة بين التواصل الوجداني و تقدير الذات إلى ما ذهب إليه (**حسن زيتون وآخرون، 1995**) بالقول: "إن من بين وظائف التواصل التأثير على المتلقي سلبا أو إيجابا" فهناك تواصل كلما أمكن لجهاز معين وبالأخص جهاز حي أن يؤثر على جهاز آخر بتغيير فعله انطلاقا من تبليغ رسالته"، وبهذا المفهوم يفيد التواصل كل التأثيرات التي يمارسها نظام على آخر مثل تلك العلاقة التي تنبني على تطبيق أوامر وتعليمات وإحداث تغيير في سلوك الآخر،وتعتبر السلوكية من أهم التيارات التي ركزت على الوظيفة التأثيرية ، لأن التواصل حسب المنظور السلوكي يرتكز على مفهومي المثير والاستجابة لذلك يؤثر السلوك اللفظي أو غير اللفظي على المتلقي تأثيرات وجدانية تكون لها انعكاسات إيجابية مثل التعاون والتماثل والاندماج وانعكاسات سلبية مثل التعارض والصراع والتنافس.

ومن ثم فالعمليات الإيجابية أقوى آثار وأبقى من العمليات السلبية، وإلا لما بقيت المجتمعات الإنسانية أو تقدمت نحو الرقي والنهوض فالصراع والعمليات السالبة عموما مجالها محدود وكذلك أسلوبها،ذلك لأن الحياة تضطر الأفراد بمختلف مصالحهم أو مواقفهم إلى أن يوافقوا أنفسهم بالآخرين وأن يتخلصوا من الصراع إلى الاندماج أو التكيف مع البيئة. ويقصد بالتواصل الوجداني في مجال البيداغوجيا اكتساب الميول والاتجاهات والقيم وتقدير جهود الآخرين وذلك من خلال تفاعله مع المادة المدروسة واكتسابه الخبرات بأنواعها المباشرة وغير المباشرة. ولقد خصص للمجال الوجداني صنا فات بيداغوجية ومن بين المهتمين بهذا المجال "**كرات هول**" (**Krathwol**) الذي خصص صنافة تتكون خمسة مستويات ذات صلة وثيقة بالمواقف والقيم والاهتمامات والانفعالات والأحاسيس والتوافق والمعتقدات والاتجاهات: فكرية كانت أو خلقية،وهذه المستويات هي: التقبل ، الاستجابة ، الحكم–

القيمي التنظيم ،التمييز بواسطة قيمة أو بواسطة منظومة من القيم. (حسن **زيتون وآخرون، 1995، 94**).

ويعزو الباحث هذا الارتباط كون التلميذ يدرك أهمية التواصل التربوي خاصة الجانب الوجداني في بناء الذات القوية والمتوافقة على جميع المستويات، كما أنه يدرك دور التواصل في العملية التعليمة والتي من خلالها يتم تبادل الآراء والأفكار ويرى عناصر النظام التربوي وواضعو المناهج التربوية أن التواصل الوجداني بين التلميذ والأستاذ يسهم في نقل العادات والأفكار والمشاعر والخبرات والتجارب من جيل إلى آخر مما يؤدي إلى ديمومة واستمرارية المجتمع، و التلميذ مدفوع بجملة من الرغبات والميول التي تجعل منه ينزع إلى التميز حتى يبرز ذاته للآخرين ولذلك هو يحتاج إلى العلم والمعرفة التي لن تتأتى له إلا بالتعليم الذي يشترط فيه حسن التواصل مع العناصر الفاعلة في هذه العملية. فالتواصل الوجداني يتيح فرصة التفكير والاطلاع والحوار وتبادل المعلومات والمعارف في شتى مجالات العلوم و التعرف على أفكار وآراء الآخرين وبناء شخصية مستقلة وقوية لتلميذ ناضج ومفيد لنفسه ومجتمعه

2- **تحليل نتائج الفرضية الثانية:** والتي تنص على أنه: توجد علاقة بين بعد التواصل المعرفي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي ، و لقد أثبتت نتائج الدراسة أن هناك علاقة بين المتغيرين، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين كل من درجات التلاميذ في بعد التواصل المعرفي و تقدير الذات (ر =0.72) وجاءت هذه القيمة دالة عند **(0.01)** وبهذا فقد تم قبول الفرضية الأولى اي فرضية البحث ورفض الفرضية الصفرية وبربط النتائج بالدراسات السابقة لم يجد الباحث أي دراسة تتفق مع هذه النتيجة- في حدود ما تمّ الإطّلاع عليه-

وبالرجوع إلى التراث النظري نجد أن التواصل المعرفي يهدف إلى نقل واستقبال المعلومات أو إنتاجها وهو تواصل يركز على الجوانب المعرفية أو بتعبير آخر فأنه يركز على الإنتاجية والمرودية، ويهدف هذا التواصل إلى نقل الخبرات والتجارب إلى المتلقي وتعليمه طرائق التركيب والتطبيق والفهم والتحليل والتقويم بصفة عامة .إنه يهدف إلى تزويد المتلقي بالمعرفة والمعلومات الهادفة .ومن ثم، يقوم هذا التواصل على تبادل الآراء ونقل المعارف وتجارب السلف إلى الخلف.ويساهم السلوك اللفظي، وغير اللفظي في التواصل المعرفي إذا تم احترام الشروط السيكولوجية التي تحيط بالمتلقي أو يعيشها.فالرفع من الإنتاجية المعرفية لا يتم إلا عبر سلوكات لفظية ديمقراطية تعتمد على روح المشاركة واللاتوجهية والتسيير الذاتي والتفاعل الديناميكي البناء ، وعبر سلوكات لفظية ،وغير لفظية مثل حركات التنظيم

والحركات الديداكتيكية وحركات التقويم وهكذا لا يمكن عزل التواصل المعرفي عن التواصل الوجداني إلا من باب المنهجية ليس إلا.وثمة صنافات بيداغوجية في مجال التواصل المعرفي كصنافة بلوم (**Bloom**) التي تتمثل في المراقي التالية:المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقييم. **(حسن زيتون وآخرون، 1995، 62).**

كما يرى "**جون بياجيه**" (**J.PIAJET**) بأن نمو علاقات التبادل والتفاعل الإيجابي مع الآخرين تعود إلى الأساليب التربوية النشطة القائمة على الاحترام المتبادل بين الأستاذ من حيث هو راشد والتلميذ من حيث هو في طور النمو فالاحترام المتبادل الناتج عن اتحاد عمليتي الحب والخوف هو منشأ حالة التوازن بين عمليتي الاستيعاب والتلاؤم في مجال التفاعل والعلاقات الوجدانية بين الفرد ومختلف الأشخاص المكونين لمحيطه يقصد "**جون بياجيه**" (**J.PIAJET**) من عمليتي الاستيعاب والتلاؤم إمكانية الفرد إدماج معطيات ومعلومات المحيط الخارجي ضمن سلوكه الفكري والحركي وأما التلاؤم فيقصد به تكييف وتوافق الحالة النفسية والعقلية والبيولوجية لفهم وتفسير تغيرات المحيط وهي العملية التي تؤدي بالضرورة إلى تشكل الانضباط المستقل الحر لدى التلاميذ أما حالة عدم التوازن فتنشأ من أساليب الإكراه والضغط والسلطة المطلقة للأستاذ والبرنامج التربوي وهي الحالة البيداغوجية التي تؤدي إلى الاحترام الأحادي الناتج عن انفصال عمليتي الحب والخوف فالخوف من المعلم والاحترام الأحادي تلميذ نحو المعلم لا يؤديان إلا إلى خضوع التلميذ لسلطة المعلم والانضباط الخارجي وامتثال التلميذ لأوامر المعلم ليس إلا حيلة لتفادي العقاب وهذه هي الحالة السلبية من التفاعل التي تؤثر بصفة مباشرة على نمو العلاقات بين المعلم والتلميذ وتعيق النشاط الذهني الفاقد لفعل التبادل والحوار. **(العربي فرحاتي، 2009، 32).**

ويعزو الباحث هذا الارتباط كون التلميذ يدرك أن العالم يتغير وهو تحت تأثيرات اجتماعية وثقافية واقتصادية وسياسية قد عقدت الحياة وحولتها من البسيطة إلى المركبة ولم يعد الإنسان قادرا على تحقيق هدفه، ولم تعد الأهداف قادرة على جلب الطمأنينة والأمن النفسي، ولعل أهم التحديات هي التكيف الأكاديمي والتكيف المهني، خاصة وأن العصر الذي يحيا فيه هو عصر التطورات والاكتشافات العلمية في مجال الاتصالات وأصبح من الصعب التنبؤ فيه بما هو قادم ، لذلك صار من واجب التلميذ تكوين نفسه وجعلها في تمام الاستعداد حتى تستطيع التأقلم مع كل المستجدات، ولن يتأتى له هذا إلا بالقدرة على التواصل المعرفي من خلال الانجازات الأكاديمية وكسب اكبر قدر ممكن من

المعلومات والتفوق الدراسي الذي يعزز الثقة بالنفس ويرفع من تقدير التلميذ لذاته فيتأثر تحصيله الدراسي بشكل ايجابي

3- **تحليل نتائج الفرضية الثالثة:** والتي تنص على أنه: توجد علاقة بين بعد التواصل الاجتماعي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي ، و لقد أثبتت نتائج الدراسة أن هناك علاقة بين المتغيرين، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين كل من درجات التلاميذ في بعد التواصل الوجداني و تقدير الذات (ر =0.60) وجاءت هذه القيمة غير دالة عند **(0.01)** وبهذا فقد تم قبول الفرضية الأولى أي فرضية البحث ورفض الفرضية الصفرية، وبربط النتائج بالدراسات السابقة لم يجد الباحث أي دراسة تتفق مع هذه النتيجة– في حدود ما تمّ الإطّلاع عليه–

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما ذهب إليه "**جريشام**" **(Gresham, 1996)** بالقول بأن التواصل الاجتماعي يقصد به: :اللغة المستخدمة في المواقف الاجتماعية ويشير إلى قدرة الطفل على استخدام اللغة من حيث " البنية والدلالة والتوظيف " وذلك للتفاعل مع الآخرين في مختلف المواقف الاجتماعية بدءاً من الدخول في عضوية جماعة الأقران إلى حل مختلف الصراعات الاجتماعية .وهو يتمثل في تأقلم الفرد مع المحيط الذي يعيش فيه من خلال الجماعات الصغيرة والكبيرة والعلاقات التي يكونها مع الآخرين ومن بينهم الأستاذ داخل القسم الدراسي .

كما أظهرت الدراسات أهمية المعايير الاجتماعية بالنسبة لمفهوم الذات ووجد انه بالنسبة للرجال فان الحجم الكبير للجسم يؤدي إلى الرضا عن الذات ،والعكس بالنسبة للنساء ورضا الفرد عن ذاته يعتمد على كيفية قياسه للمظاهر التي يكتشفها والتي يساعد الكبار المحيطون به على إحاطته بها. **(خليل المعايطة ، 2007، 89)**.

كما أن صورة الذات تنمو خلال التفاعل الاجتماعي وذلك أثناء وضع الفرد في سلسلة من الأدوار الاجتماعية،وأثناء تحرك الفرد في إطار البناء الاجتماعي الذي يعيش فيه،فإنه عادة يوضع في أنماط من الأدوار المختلفة منذ طفولته وأثناء تحركه خلال هذه الأدوار،فإنه يتعلم أن يرى نفسه كما يراه رفاقه في المواقف الاجتماعية المختلفة. **(حامد زهران، 1995، 430)**.

وقد دلت الدراسات أن التفاعل السليم والعلاقات الاجتماعية الناجحة تعزز الفكرة السليمة الجيدة عن الذات وان مفهوم الذات الموجب يعزز نجاح التفاعل الاجتماعي ويزيد العلاقات الاجتماعية نجاحا وهذا النجاح يؤدي إلى زيادة نجاح التفاعل الاجتماعي. **(خليل المعايطة، 2007، 90)** .

ويرى "زيلر" **(Zelar , 1969)** أن تقدير الذات ينشا ويتطور بلغة الواقع الاجتماعي، أي ينشأ داخل الإطار الاجتماعي للمحيط الذي يعيش فيه الفرد، لذا ينظر "زيلر" **(Zelar)** إلى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية، ويؤكد أن تقييم الذات لا يحدث –في معظم الحالات –إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي. **(علاء الدين كفافي، 1989)**.

ويعزو الباحث هذا الارتباط كون التلميذ جزء من البيئة التي يعيش فيها، وكما نعلم أن الإنسان يؤثر في البيئة ويتأثر بها ، فالجوانب الاجتماعية تشغل حيز الإدراك لدى التلميذ فتؤثر على انتباه فيخصّص لها حيز كبير من الاهتمام ولعل التحديات الاقتصادية والأسرية تبعث في كثير من الأحيان تبعث الإحساس بالتوتر والقلق ويظهر هذا واضحا في مرحلة المراهقة والتي أجمع الكثير من العلماء والباحثين على أنها مرحلة الأزمات وذلك بسبب التغيرات النمائية المختلفة في جوانب الشخصية ، كما أن الشاب المراهق يواجه تحديات المطالب الأساسية الملحة التي تجعله يتعرض لضغوط نفسية ومن هذه المطالب تحقيق علاقة ناضجة مع جماعة الرفاق وتحقيق هويته وتنمية المعايير الخلقية والحاجة لمركز الاجتماعي واتخاذ القرارات التي تتعلق بمستقبله المهني والذي يعد من المهام الرئيسية للمراهق والذي يجعله موجها بضغوط من قبل المحيطين به، كل هذه المطالب تجعل التلميذ يدرك أهمية التواصل الاجتماعي في تشكيل شخصية تتمتع بالاستقلالية وتشعر بتقدير الآخرين لها وقبولهم لها.

4- **تحليل نتائج الفرضية الرابعة:** والتي تنص على أنه: توجد علاقة بين بعد التواصل السلوكي (الحركي) وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي ، و لقد أثبتت نتائج الدراسة أن هناك علاقة بين المتغيرين، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين كل من درجات التلاميذ في بعد التواصل السلوكي (الحركي) و تقدير الذات (ر =0.62) وجاءت هذه القيمة دالة عند **(0.01)** وبهذا فقد تم قبول الفرضية الأولى أي فرضية البحث ورفض الفرضية الصفرية، وبربط النتائج بالدراسات السابقة لم يجد الباحث أي دراسة تتفق مع هذه النتيجة– في حدود ما تمّ الإطّلاع عليه–

ويفسر الباحث هذه النتيجة المتوصل إليها من خلال ما ذهب إليه "**أحمد فاخر عاقل**" **(1988)** في قوله بأنّ: "التواصل يكون سلوك عضوي ما بمثابة مثير لسلوكات عضوية أخرى. **(فاخر عاقل، 1988، 26)** .

إذ يمكن الحديث عن التواصل الحركي والحسي الذي يتناول ما هو غير معرفي ووجداني ويتمظهر هذا التواصل في إطار الحركات الجسمية والمسرح والرياضة الحركية، ويتضمن هذا التواصل

في المجال التربوي مجموعة متسلسلة من الأهداف تعمل على تنمية المهارات الحركية، واستعمال العضلات والحركات الجسمي، ومن أهم صنافات هذا التواصل الحركي نجد صنافة "**هارو**" **(Harrow)** التي وضعها صاحبها .وتتكون هذه الصنافة من ست مستويات أساسية هي: (الحركات الارتكاسية الحركات الطبيعية الأساسية، الاستعدادات الإدراكية) الصفات البدنية المهارات الحركية لليد)، وتحقيق التلميذ لهذه الصنافات يزيد من تقديره لذاته والعكس صحيح.

كما أن التواصل غير اللفظي يلعب دور في التواصل الحركي وتعد مقولة" الحدث النفسي هو السلوك "**لواطسن**" على أن سلوك الفرد يعد مؤشرا على حالته النفسية الداخلية، وهوبمثابة الاتجاه العام للمدرسة السلوكية في تفسيرها للسلوك الإنساني فرواد هذه النظرية "**سكينر**" **(Skinner)**، هال **(Hall)** "**تولمان**" **(Tolman)** اتفقوا على أن الأفعال والسلوكات هي الإطار الأمثل لفهم الظاهرة النفسية فشرود التلميذ في القسم وانشغاله بأدواته وعدم انتباهه هي سلوكات تفسر عدم اهتمام التلميذ بالدرس والسلوك عندهم إنما هو وحدة مؤلفة من المثير والاستجابة فكل أفعال الفرد إنما هي استجابات لمثيرات معينة فإجابة التلميذ هي استجابة لمثير سؤال المعلم...الخ في ضوء هذا المفهوم العام حاول السلوكيون تفسير جميع ما يجري في القسم من تفاعلات بين المعلم والتلاميذ ومن ثمة فتنظيم المثيرات في اتجاه تحفيز التلميذ نحو تعلم موضوع ما يؤدي إلى استجابة إيجابية، وتعزيز الاستجابة الصحيحة تؤدي إلى إمكانية تكرارها وتعميمها في حين أن التخلص من الاستجابات الخاطئة يتم عن طريق إزالة المثيرات المسببة لها **(العربي فرحاتي ،2009، 30)**.

فاعتماد المعلم لأساليب الحوار وتبادل الرأي وتعزيز السلوك يفسر اتجاهات التلاميذ الإيجابية نحو الدراسة ومشاركتهم الواسعة في الدرس وهذا ما يزيد من درجة تقدير التلاميذ لأنفسهم ونجاحهم في مختلف ميادين ومجالات الحياة المدرسية ، وأن تجاهل المعلم لتلاميذه وتهميشهم واعتماده أساليب الإكراه والتخويف والتهديد يفسر مظاهر الاتجاهات السلبية نحو الدراسة كقلة المشاركة في القسم والنفور من المدرسة...الخ، وهذا ما يقلل بدوره من درجة تقدير التلاميذ لذواتهم وبالتالي فشلهم في مختلف مجالات وميادين الحياة المدرسية.

5- **تحليل نتائج الفرضية الخامسة:** والتي تنص على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التواصل التربوي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس(ذكور/ إناث)

ولقد أثبتت نتائج الدراسة من خلال الجدول (21) على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي في تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة (ت)

للفروق دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يعني أنه توجد فروق بين تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي في تقدير الذات تعزى لمتغير التخصص، وبالتالي تم رفض الفرض الصفرية وقبول الفرض البحثية.

وبربط هذه النتيجة بالدراسات السابقة نجدها تتفق مع دراسة كل من **الوصيفي (2012)** حيث كانت من بين نتائج الدراسة التي أجراها وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلاب (الذكور) في مجال أدوار المعلم في توعية الطلبة بمفهوم التواصل وأهميته والحث عليه داخل الفصل الدراسي.

وأيضا اتفقت الدراسة مع دراسة **الخزاعلة (2011)** والتي كانت من بين نتائج الدراسة التي أجراها اختلاف في وجهات نظر الطلبة المعلمين فيما يتعلق بدور المشرفين في تحقيق مهارات الاتصال التربوي، وذلك تبعاً لمتغير الجنس، ولصالح الذكور.

كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة **Cunconan (2011)** والتي كانت من بين نتائجها أنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توجيه الطلبة للأسئلة تعزى لعامل الجنس لصالح الذكور ويعزو الباحث وجود فروق بين الجنسين في التواصل التربوي إلى كون قلق المستقبل يتطور بشكل تدريجي مع الزمن ومع تزايد المخاوف من الاختبارات وخاصة الاختبارات النهائية المتمثلة في اجتياز امتحان البكالوريا الذي يعتبر مصيري بالنسبة لكل التلاميذ وخاصة الذكور الذين يرون فيه المستقبل والدخول في أفق جديد والمتمثل في الجامعة وبالتالي وجب أن يكون هناك تواصل تربوي جيد ومفيد داخل القسم ومع الأستاذ من جهة والزملاء من جهة أخرى وربما يعود السبب في ذلك أيضا إلى قدرة الذكور على التكيف مع المتغيرات التي تحدث في داخل القسم ومن بينها الاستجابة للتواصل اللفظي والنشاطات المختلفة والتفاعلات المتنوعة من خلال المناقشة مع الزملاء والأستاذ أكثر من الإناث، اللواتي لديهن درجة من الحرج، والخجل وهذا نابع من التنشئة الاجتماعية وعدم المبادرة أكثر من الذكور، كما أن هناك بعض التصرفات يرغب بها الذكور لإثارة الآخرين والحصول على مستوى تقدير من الزملاء والأستاذ حيث تزداد في هذه المرحلة أي المرحلة الثانوية والتي تتبعها فترة المراهقة سلوكات الذكور الدالة على القدرة والتميز والاستقلالية سعياً للفت انتباه الآخرين في نفس الوقت أكثر من الإناث اللواتي ربما لا يستطعن التصرف بالطريقة نفسها، حيث تظهر عليهن صفات الخجل والتردد والانطوائية والسلبية نتيجة ظهور علامات الأنوثة لديهن.لذلك ظهرت فروق على مستوى التواصل التربوي تعزى للجنس ولصالح الذكور.

6- **تحليل نتائج الفرضية السادسة :** والتي تنص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التواصل التربوي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص

ولقد أثبتت نتائج الدراسة من خلال الجدول (22) على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي في التواصل تعزى لمتغير التخصص، حيث كانت قيمة (ت) للفروق دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يعني أنه توجد فروق بين تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي في التواصل تعزى لمتغير التخصص، وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البحثية.

وبربط هذه النتيجة بالدراسات السابقة نجدها أيضا تتفق مع دراسة **الوصيفي(2012)** والذي كانت من بين نتائجه التي توصل إ ليها من خلال دراسته وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلبة التخصص الأدبي في مجال أدوار المعلم في توعية الطلبة بمفهوم التواصل وأهميته والحث عليه.

ويعزو الباحث وجود فروق في التواصل التربوي تعزى لمتغير التخصص ولصالح الأدبيين حيث لاشك أن العلوم الأدبية الإنسانية ككل تقدر دور التواصل بين أفراد المجتمع بصورة أكبر بكثير من العلوم الطبيعية وتميل لدراسة الظاهرة وتفسيرها وتطبيقها ونستطيع أن نقول أنها من لب العلوم الأدبية والإنسانية وبذلك يكون ميل التلاميذ في التخصص الأدبي إلى تقدير قيمة التواصل مع الأستاذ والزملاء أعلى منها لدى تلاميذ التخصص العلمي وذلك لاعتماد الأدبيين المتكرر على دراسة الوجدان والقيم والميول والاتجاهات وأسلوب الحوار في جل المواد الدراسية الخاصة بهم والتي من بينها الشعر والنثر والفلسفة واستفادتهم من هذه المواد في كيفية التعبير والإنشاء وامتلاك عبارات ساعد ت على التواصل الجيد والفعال مع كل العناصر الفاعلة في العملية التربوية عكس العلمين اللذين يكون اعتمادهم على التحليل والتركيب والتطبيق في كل مواد البرنامج الدراسي ويكون التواصل التربوي كبير عند الأدبيين نتيجة دافعية الانجاز لدى التلاميذ من خلال التشجيع المقدم لهم من الأستاذ كما أن العلاقة الجيدة التي تربط التلاميذ الأدبيين مع الأستاذ داخل القسم تعطي التلميذ شعورا بالطمأنينة وإقامة علاقات اجتماعية مع زملائه مما يقوي لديه مشاعر الانتماء كما أن نمط التقويم يساعد أيضا على التواصل التربوي بين التلميذ والأستاذ وخاصة أننا نعلم أن البرنامج الدراسي طويل جدا خاصة للتخصص الأدبي فالتواصل الجيد يساعد على نجاح تلميذ التخصص الأدبي وهو مقبل على اجتياز امتحان البكالوريا ومنه تخفيف قلق الامتحان و زيادة الدافعية للانجاز ومن ثم النجاح والتفكير في

المستقبل وكذلك طبيعة المواد الأدبية تلعب دور و تتيح للأستاذ الفرصة للتواصل التربوي وبناء علاقات اجتماعية أفضل مع التلاميذ من خلال التعرف على مشكلاتهم وحياتهم الاجتماعية.

7- **تحليل نتائج الفرضية السابعة:** والتي تنص على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس(ذكور،إناث).

ولقد أثبتت نتائج الدراسة من خلال الجدول (23) على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي في تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة (ت) للفروق دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يعني أنه توجد فروق بين تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي في تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس، وبالتالي تم تحقق الفرضية السابعة.أي قبول الفرضية البحثية ورفض الفرضية الصفرية.

وبربط هذه النتيجة بالدراسات السابقة نجدها أيضا تتفق مع دراسة **موسى عبد الخالق جبريل(1983)** والذي كانت من بين نتائج دراسته على أنه توجد علاقة دالة إحصائيا بين تقدير الذات والتكيف المدرسي لدى تلاميذ المدارس الثانوية لصالح الذكور.

كما قد اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة **احمد محمد الصالح (1989)** والذي قد نصت نتائج دراسته على انه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في تقدير الذات لصالح الإناث.

ويعزو الباحث وجود فروق في تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس كون البنية النفسية تختلف من جنس إلى آخر ، خاصة في مفهوم الدافعية إذا اعتبرنها : حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقته في أي موقف تعليمي يشترك فيه ويهدف إلى إشباع دوافعه للمعرفة وصيانة تحقيق الذات **(خليفة،2000 ، ص120)**.

ولأن الذكور يميلون دوما لإثبات الذات والقدرات وتحمل المسؤولية عكس الإناث اللواتي يملن إلى التقبل من الآخرين وعدم المعارضة فالذكور يسعون دوما إلى تعزيز مواقفهم الحياتية بشتى الأساليب والمهارات مما تولد عندهم ثقة بالنفس ومن ثم تقدير الذات العالي فالتلميذ في السنة الثالثة ثانوي يعلم انه مقبل على شهادة البكالوريا التي تعد شيئ مهم في حياته ففي هذه المرحلة يكون الذكور صور جيدة عن أنفسهم وقدراتهم ويكونون علاقات جيدة مع أقرانهم وأساتذتهم .

كما أن الذكور يسعون إلى تجنب الإحباط أكثر من الإناث لأن الحاجات غير المشبعة والتي يعاني الفرد من صعوبة جمة في إشباعها، قد تؤدي إلى إحباط وتوتر حاد يسبب آلاما نفسية تؤدي إلى العديد من الوسائل الدفاعية التي تمثل ردود أفعال يحاول الفرد من خلالها أن يحمي نفسه منها كما ان الذكور يسعون دوما الى الثقة بالنفس والاستقلال والقدرة على الانجاز والأهمية والمعرفة وهذا ما يكون للفرد وضعا اجتماعيا مقبولا وتقديرا مهما من طرف الآخرين و كسب احترامهم ولا ننسى أن الأستاذ الكفء له دور كبير في تنمية تقدير الذات لدى التلميذ من خلال مراعاة تطور التلاميذ وحاجتهم النفسية والاجتماعية مما يعزز ذلك الثقة بالنفس بين التلاميذ وأساتذتهم ومن ثم زيادة في التحصيل الدراسي.

وهذا ما أكده "**ماسلو**" **(Maslow)** حيث يرى بأن سلوك الأفراد وراءه دوافع ترتبط بإشباع الذات الذي يتطور ليصل إلى مفهوم تحقيق الذات ، حيث أن الأفراد يولدون ولديهم دوافع داخلية تهدف إلى تحقيق تقدير الذات. **(الغامدي، 2000، 69)**

8- **تحليل نتائج الفرضية الثامنة:** والتي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي في تقدير الذات تعزى لمتغير التخصص.

ولقد أثبتت نتائج الدراسة من خلال الجدول (24) على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي في تقدير الذات تعزى لمتغير التخصص، حيث كانت قيمة (ت) للفروق دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يعني أنه توجد فروق بين تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي في تقدير الذات تعزى لمتغير التخصص، وبالتالي تم تحقق الفرضية الثامنة أي فرضية البحث ورفض الفرضية الصفرية .

واتفقت دراستنا مع دراسة **احمد محمد الصالح (1988)** والتي كان من بين نتائجها انه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص في تقدير الذات لصالح الأقسام الأدبية

و يعزو الباحث هذه الفروق على انه يوجد اختلاف في التخصص الدراسي والمقررات الدراسية المتضمنة المواد الأدبية التي قد تنمي الاتجاهات والقيم والوجدان كما تنمي القدرة على ربط علاقات اجتماعية مع الأستاذ والزملاء مما تؤثر في التلميذ وتعطيه دفعا مهما للعطاء والتفوق ومن ثم يؤثر في البيئة المحيطة به مما يعزز تقدير الذات لدى تلاميذ التخصص الأدبي وذلك من خلال تقييم الآخرين لهم وكسبهم الثقة بالنفس والذي ينشا عليه تقدير الذات العالي وهذا ما أشار إليه فاروق عبد الفتاح بان نمو تقدير الذات لا يتأثر بالعوامل البيئية والموقفية فحسب ولكنه يتأثر بعوامل دائمة مثل ذكاء الفرد

وقدراته العقلية وسمات شخصيته والمرحلة العمرية والتعليمية التي يمر بها كما يتأثر بالأفراد اللذين يتعامل معهم فإذا كانت البيئة تهيئ للفرد المجال والانطلاق والإنتاج والإبداع فان تقديره لذاته يزداد أما إذا كانت البيئة محبطة وتضع العوائق أمام الفرد بحيث لا يستطيع أن يستغل قدراته واستعداداته ولا يستطيع تحقيق طموحاته فان تقدير الفرد لذاته ينخفض**(فاروق عبد الفتاح، 1987 ،ص21)**

تحليل نتائج الفرضية العامة: والتي نصت على انه توجد علاقة بين التواصل التربوي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

ولقد أثبتت نتائج الدراسة من خلال الجدول (25) على أنه **توجد علاقة بين التواصل التربوي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.** حيث كانت قيمة (ت) للفروق دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يعني أنه توجد فروق بين تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي في تقدير الذات تعزى لمتغير التخصص، وبالتالي تم تحقق الفرضية العامة أي فرضية البحث ورفض الفرضية الصفرية أي انه توجد علاقة ارتباطية بين التواصل التربوي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي أي كلما زاد التواصل التربوي بين التلاميذ والأستاذ داخل القسم زاد تقدير الذات لدى التلاميذ وتكوين صورة ايجابية لديهم تدفعهم إلى فهم أنفسهم وفهم الآخرين مما يولد جوا من الاجتهاد والتفوق والرقي وهذا ما أثبتته النتائج السابقة بين علاقة بنود التواصل التربوي (الوجداني ،المعرفي،الاجتماعي،الحركي) وتقدير الذات.

وكانت بعض الدراسات قد اتفقت مع دراستنا الحالية بطريقة غير مباشرة ومن بين هذه الدراسات نجد دراسة **Ellis Sonjaj(1999)** من حيث النتيجة التي توصل إليها والتي تضمنت إلى أن المدح، والثناء، أو الإعلاء من شأن الطالب له تأثيره الإيجابي في تقدير الذات ويكون المدح والثناء بالتواصل الفعال بين الأستاذ والتلاميذ من خلال المناقشة والحوار.

و دراسة **Black, Kalanek Constance(1996)** حيث كانت من بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن تقدير الذات للشكل أو العامل الخارجي هام جداً للطلاب وخاصة في البيئة التي يعيش فيها (المدرسة والأسرة) ومن بين العوامل الخارجية التي أشار إليها صاحب الدراسة التواصل مع الآخرين وما يترتب عليه من تحقيق عالي لتقدير الذات

دراسة وست West (1994) والتي نصت بعض نتائجها من خلال إجابات بعض الطلبة على أن الطلبة ينظرون إلى مساعدة المعلم على أنها تجربة قيمة في الصف وقد لاحظ (72) من الطلبة أن التعليقات الايجابية من المعلم تعتبر مساعدة لهم أما الاحترام والتقدير فكانت الناحية الايجابية الثانية،

وحصلت على (45) من تعليقات الطلبة كما أشار من الطلبة (41) إلى أهمية النشاط والاستمتاع بالعملية التعليمية وهذا ما يفسر بان شخصية الأستاذ تلعب دور فعال في تحقيق التواصل التربوي الجيد والمؤثر في صقل شخصية التلميذ وزيادة تقدير الذات العالي والايجابي لديه من خلال الاحترام والتقدير المتبادل ومنه الاستمتاع بالعملية التربوية وبلوغ نتائج ايجابية مرجوة من الفريق التربوي ككل ولا ننسى الدور الفعال الذي تلعبه الأسرة وخاصة الأسرة الديمقراطية في جعل التلميذ يتواصل مع الآخرين ومن بينهم الأستاذ والزملاء ومن ثم إعطاء التلميذ (المراهق) تقييم جيد لنفسه والحكم عليها بايجابية من خلال التنشئة الاجتماعية التي عايشها وهذا ما أثبتته دراسة **Martrnez and Garcra (2007)**.

كما يمكننا إرجاع هذه النتيجة من دراستنا الحالية إلى المجهودات الكبيرة التي يقدمها الأستاذ داخل القسم والاهتمام بالتلاميذ خاصة أنهم يمرون بضغوط عديد ومختلفة كونهم مقبلين على امتحان مصيري وهو اجتياز شهادة البكالوريا ومحاولة الأستاذ تحقيق وفهم كل حاجتهم الأساسية والثانوية وخلق روح التنافس الشريف بينهم في الدراسة والقيام بكافة الأنشطة الصفية واللاصفية وهذا كله لتحقيق التواصل بينهم وهذا ما أكد عليه **الفاربي(2012)** من خلال المواقف التي تحدث داخل القسم بين التلميذ من جهة والأستاذ من جهة أخرى خاصة تلك المواقف تجاه المتعلمين والتي تتحدد بنوعية العلاقات الوجدانية بين المدرس والمتعلمين وإشعارهم بالأمن والاطمئنان وكسب تقدير عالي للذات من خلال تلقي الرسالة وقد تتدخل فوارق في تلقي الرسالة كالاختلاف في الجنس والسن والثقافة والوضع الاجتماعي ونمط المعيشة كما أن هناك مستويات لتلقي الرسالة تختلف باختلاف سياقها وأهدافها وطبيعة العلاقات الوجدانية والتصورات حول التعليم والتعلم**(عبد اللطيف الفاربي،2012،ص10)** وهذا كله له اثر كبير في تحقيق النتيجة المتوصل إليها في دراستنا الحاليـــــــــــــــــة.

تعليق عام على النتائج:

من خلال عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية، وفي ضوء المعالجة الإحصائية لفرضيات الدراسة يمكن أن نستخلص ما يلي:

أظهرت النّتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيّا بين التواصل التربوي بأبعاده الأربعة(التواصل الوجداني والتواصل المعرفي والتواصل الاجتماعي والتواصل الحركي) والدرجة الكلية لتقدير الذات لدى طلبة السنة الثالثة من التعليم الثانوي

وهذا يعني انه تحقّق الفرض البحثيّ، ولم يعثّر الباحث – في حدود إطّلاعه– على أي دراسة سابقة عربيّة أو أجنبيّة تتفق أو تختلف مع هذه النّتيجة.

وأشارت النّتائج كذلك إلى وجود فروق دالة إحصائيّا في التواصل التربوي تعزى لمتغير الجنس والتخصص لصالح الذكور ولصالح التخصص الأدبي،وهذا يعني تحقّق الفرض البحثيّ. وتتّفق هذه النّتيجة مع دراسة **الوصيفي(2012)** وأشارت النّتائج كذلك إلى وجود فروق دالة إحصائيّا في تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس والتخصص لصالح الذكور ولصالح التخصص الأدبي،وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من **موسى عبد الخالق جبريل (1983) ودراسة احمد محمد الصالح (1988).**

اقتراحات و توصيات الدراسة:

تعتبر غاية كل بحث علمي ذو طابع علمي وتجريبي، الوصول إلى نتائج ملموسة من شأنها خدمة المعرفة العلمية، بإضفاء الجديد للمتناولات النظرية، وتقدم حلولا إجرائية للمشكلات الأكاديمية المطروحة في الوسط المدرسي، والتي تظهر في النتائج الأمبريقية المتوصل إليها في بحثنا هذا، واستخلاص أهم التوصيات والاقتراحات التي سنحاول تقديمها على النحو التالي:

- ❖ إعادة الدراسة الحالية وذلك بتوسيع إطار العينة لتشمل باقي الأطوار الدراسية.
- ❖ عقد دورات تدريبية لتدريب الأساتذة على مهارات التواصل التربوي
- ❖ إجراء دراسة حول الأستاذ الناجح والتواصل التربوي الفعال.
- ❖ إجراء دراسة حول دور إدارة المدرسة في تفعيل مهارات التواصل التربوي بين الأساتذة والتلاميذ.
- ❖ دراسة معوقات التواصل التربوي بين الأستاذ والتلاميذ والمشكلات التي تحد من فاعليته .
- ❖ إجراء دراسة مماثلة تتناول الأسباب المؤثرة على عملية التواصل التربوي وعلاقته بمتغيرات أخرى.

- ❖ العمل على تطوير مقاييس أخرى خاصة بالتواصل التربوي وتقدير الذات حيث تتناول عدة أبعاد تغطي كافة مناحي حياة التلميذ في المدرسة الجزائرية
- ❖ إعداد برامج إرشادية خاصة بالأستاذ وكيفية تحكمه في البيئة الصفية من خلال عملية التواصل التربوي .
- ❖ بناء يرامح إرشادية لتنمية التواصل التربوي لدى التلاميذ.
- ❖ إجراء دراسات حول علاقة التواصل التربوي بمتغيرات أخرى لها تأثير في مجال التربية والتعليم.
- ❖ إعداد برامج لتنمية تقدير الذات العالي والمرتفع لدى التلاميذ وزيادة الثقة بأنفسهم
- ❖ إعداد دراسات حول تقدير الذات وعلاقتها بمتغيرات أخرى تخدم مجال التربية والتعليم
- ❖ دراسة العوامل والأسباب المؤدية إلى انخفاض تقدير لذات لدى طلبة المرحلة الثانوية

خاتمة

الخاتمة:

لقد اتضح جليا من خلال هذه الدراسة أن العلاقة بين التواصل التربوي وتقدير الذات علاقة تكاملية خاصة في الموقف التربوي، حيث تتعدد المتغيرات التي تتحكم فيها، ولفهم هذه المتغيرات وتفسيرها والتعرف على التداخل الموجود بينها، كان من الضروري في مرحلة أولى التطرق إلى المداخل النظرية التي من شأنها أن تضع موضوع البحث في إطاره النظري ومعرفة موقعه من الدراسات السابقة، وكذا تحديد المقاربة النظرية التي تم دراسة الموضوع ضمنها.

وقد تبين من خلال الدراسة النظرية أن موضوع الدراسة قد تم التطرق إليه من زوايا مختلفة واتجاهات نظرية متعددة، وإن الاستفادة من هذه الأطر النظرية والمداخل المنهجية والتقنية وأدوات الفهم والتفسير، مكنتنا في مرحلة ثانية من الذهاب إلى الدراسة الميدانية مزودين بوسائل منهجية علمية وموضوعية توصلنا من خلالها إلى نتائج هامة.

وفي ضوء مشكلة الدراسة وتساؤلاتها صيغت ثماني فرضيات لهذه الدراسة، حيث نصّت الفرضية الأولى على انه توجد علاقة بين بعد التواصل الوجداني وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي أما الثانية فقد نصت على انه توجد علاقة بين بعد التواصل المعرفي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي أما الثالثة فقد نصت على انه توجد علاقة بين بعد التواصل الاجتماعي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي،أما الرابعة فقد نصت على انه توجد علاقة بين بعد التواصل السلوكي (الحركي) وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي وقد نصت الفرضية الخامسة على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي في أبعاد التواصل التربوي تعزى لمتغير الجنس وكانت الفرضية السادسة قد نصت على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي في أبعاد التواصل التربوي تعزى لمتغير التخصص والفرضية السابعة نصت على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي في تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس كما نصت الفرضية الثامنة على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي في تقدير الذات تعزى لمتغير التخصص.

ولاختبار هذه الفرضيات وتحليل نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها، فقد تمّ الاستعانة بعدّة أساليب إحصائية منها: المتوسطات الحسابية، معامل الارتباط بيرسون، اختبار لفين، اختبار (T-TEST) لعينتين مستقلتين متجانستين وغير متجانستين.

وقد أظهرت النّتائج في الأخير وجود علاقة بين التواصل الوجداني وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي، كما أظهرت النّتائج وجود علاقة بين التواصل المعرفي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي، وقد أظهرت النّتائج كذلك وجود علاقة بين التواصل الاجتماعي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي، وقد دلت النّتائج أيضا على وجود علاقة بين التواصل السلوكي (الحركي) وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي، ودلّت النّتائج كذلك على وجود علاقة بين التواصل السلوكي (الحركي) وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي، كما أثبتت النّتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي في أبعاد التواصل التربوي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور وقد أثبتت النّتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي في أبعاد التواصل التربوي تعزى لمتغير التّخصص لصالح الأدبيين.

ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة ثالثة من التعليم الثانوي في تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس والتخصص ولصالح الذكور والأدبيين.

وفي ضوء نتائج هذه الدّراسة فقد تم وضع جملة من الاقتراحات والتوصيات التي يمكن أن تفيد في البحوث والدراسات اللاحقة ذات العلاقة بالموضوع والتي تمت الإشارة إليها سابقا.

قائمة المصادر

و المراجع

أولا:المصادر

القرآن الكريم

ثانيا : المراجـع.

ا- الكتـــب

1- إبراهيم احمد أبو زيد (1987): سيكولوجية الذات والتوافق،ط1،دار المعرفة الجامعية،القاهرة.

2- أبو علام رجاء(2013): *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*، ط4، دار النشر للجامعات ،القاهرة.

3- أبو نمر محمد (2001) : إدارة الصفوف وتنظيمه، ط1، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

4- إسماعيل حجي (2000): إدارة بيئة التعلم والتعليم النظرية والممارسة داخل القسم والمدرسة، ط 1، دار الفكر العربي، القاهرة.

5- ألأغبري عبد الصمد(2000): الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، ط1، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، عمان.

6- بشير عبد الحليم الكلوب(1999): التكنلوجيا في عملية التعلم والتعليم ، ط2،دار الشروق للنشر والتوزيع،الأردن .

7- بشير معمرية (2007): بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، منشورات الحبر، الجزء الثالث، الجزائر.

8- بشير معمرية (2012):علم النفس الذات،ط1،دار الخلدونية للنشر والتوزيع ،الجزائر.

9- بطرس حافظ بطرس (2008):التكيف والصحة النفسية للطفل،ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة،عمان.

10- الجميلي خيري خليل (1997): الاتصال ووسائله في المجتمع الحديث، دط، الإسكندرية.

11- حارث عبود (2009): الاتصال التربوي،ط1،دار وائل للنشر والتوزيع،عمان،الاردن.

12- حامد عبد السلام زهران (2003): علم النفس الاجتماعي ،ط6،عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة.

13- حامد عبد السلام زهران،إجلال محمد مرى (2003):دراسات في علم النفس النمو،ط1،عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة ،القاهرة.

14- حسن حسن زيتون(2001): مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس، ط1،عالم الكتب،القاهرة.

15- حسن حسين زيتون ، كمال عبد الحميد زيتون (1995): تصنيف الأهداف التدريسية،دار المعارف، الإسكندرية.

16- حسن عماد مكاوي، ليلى حسين السيد (1998): الاتصال ونظرياته المعاصر ة ،ط 1، الدار المصرية اللبنانية.

17- حسين عبد الحميد أحمد رشوان(2003): تطور النظم الاجتماعية وأثرها في الفرد والمجتمع، ط4 ،المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

18- خليل عبد الرحمان المعايطة (2007): علم النفس الاجتماعي،ط2،دار الفكر للنشر و التوزيع،عمان.

19- خولة أحمد يحي (2000) : الاضطرابات السلوكية والانفعالية،ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،عمان.

20- دليو فضيل (2003): الإتصال مفاهيمه ونظرياته ووسائله،ط1،دار الفجر.الجزائر.

21- رافدة الحريري (2010): فاعلية الاتصالات التربوية في المؤسسات التعليمية، دارالفكر، عمان، الأردن.

22- رشيد زرواتي(2002): تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية،ط1 ،دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر.

23- رمضان رشيدة عبد الرءوف(2000): آفاق معاصرة في الصحة النفسية للأبناء ،دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع،القاهرة.

24- الزعبي أحمد محمد (2005): مشكلات الأطفال النفسية والسلوكية والدراسية ،ط1،دار الفكر، دمشق.

25- زيتون حسن حسين (1997) : التدريس رؤية في طبيعة المفهوم،ط1، عالم الكتب،القاهرة.

26- زيتون كمال (1997): التدريس نماذجه ومهاراته، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الإسكندرية.

27- زيتون كمال (1997): تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات ، دار عالم الكتب، القاهرة.

28- سامي محمد ملحم(2001): سيكولوجية التعلم والتعليم،الأسس النظرية والتطبيق،ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،الأردن.

29- سعاد جبر سعيد (2008): سيكولوجية التفكير والوعي بالذات،ط1،عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ،الأردن.

30- سلامة عبد الحافظ محمد (1993): وسائل الاتصال وأسسها النفسية والتربوية،د ط، دار الفكر، عمان.

31- سلامة عبد الحافظ محمد (2000): الوسائل التعليمية والمنهج،ط1،دار الفكر،عمان.

32- سيد خير الله(1981): مفهوم الذات وأسسه النظرية والتطبيقية ط1،دار النهضة العربية للنشر، بيروت.

33- صالح علي أبو جادو(2000): سيكولوجية التنشئة الاجتماعية،ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

34- الطنوبي محمد عمر (2001): نظريات الاتصال، ط1، مكتبة الإشعاع الفنية ،الإسكندرية.

35- الطوبجي حسين فتحي (1986): وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم .د ط،دار القلم،الكويت.

36- طيب نايت سلمان، زعتوت عبد الرحمن،قوال فاطنة (2004):المقاربة بالكفاءات مفاهيم بيداغوجية في التعليم ، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.

37- العاجز فؤاد،محمد البنا (2007): الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق ، ط 3، دار المقداد للطباعة، غزة،فلسطين.

38- عاطف عدلي العبد (1993): الاتصال والرأي العام.د ط، دار الفكر العربي ،القاهرة .

39- عبد الرحمان صالح الأزرق(2000):علم النفس التربوي للمعلمين، دار الفكر العربي، لبنان.

40- عبد الفتاح الدويدار (1992): سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات،دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

41- عبد المجيد نشواتي (2003): علم النفس التربوي ، ط4 ، دار الفرقان ، الأردن.

42- العربي ا سليماني (2005): التواصل التربوي جودة التربية والتعليم، دار الخطابي للطباعة و النشر، المغرب.

43- عريفج، سامي (2001) : الإدارة التربوية المعاصرة ، ط1 ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

44- عطاري عارف(1993): التوجيه التربوي اتجاهات معاصرة، دار البشير، عمان،الأردن.

45- علاء الدين كفافي (2008):الارتقاء النفسي للمراهق،دار المعرفة الجامعية،القاهرة.

46- علي اسعد وطفة(2004):علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة المدرسية و وضيفتها الاجتماعية،ط1مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،لبنان.

47- علي تعوينات (2009):التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي،المعهد الوطني لمستخدمي التربية وتحسين مستواهم،الجزائر.

48- عمر عبد الرحيم نصر الله(2001):مبادئ الاتصال التربوي والإنساني،ط1 ،دار وائل للنشر،عمان،الأردن.

49- فؤاد البهي السيد(1979):علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري ،دار الفكر العربي ،القاهرة.

50- فيوليت فؤاد إبراهيم،عبد الرحمان سيد سليمان(1998):دراسات في سيكولوجية النمو"الطفولة والمراهقة"،مكتبة زهراء الشرق،القاهرة.

51- قحطان احمد الظاهر (2004):مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق،ط1،دار وائل للنشر،عمان.

52- كاملة الفرخ شعبان و عبد الجابر تيم(1999): مبادئ التوجيه و الإرشاد النفسي، الطبعة 1 دار صفاء للنشر والتوزيع,عمان.

53- ليلى عبد الحميد عبد الحافظ (1985): تقدير الذات للكبار والصغار، دار النشر المصرية، القاهرة.

54- ماجد الخطايبة، أحمد الطويسي، عبد الحسين السلطاني (2000): التفاعل الصفي، ط1 ، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

55- متولي ، أمال سعد (2007): مبادئ الاتصال بالجماهير ونظرياته ،ط1،دار الإسراء، الأردن.

56- محسن كاظم الفتلاوي(2007): كفايات التدريس، ط1 ، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

57- محمد السيد عبد الرحمان (2004): علم النفس الاجتماعي المعاصر مدخل معرفي ، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

58- محمد الصالح حثروبي(1999): نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته ، دار الهدى للطباعة والنشر ،عين مليلة الجزائر.

59- محمد الفالوقي،رمضان محمد القذافي(1997): التعليم الثانوي في البلاد العربية،ط2 المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

60- محمد عودة الريماوي (2003): في علم نفس الطفل،ط1،دار الشروق والتوزيع ، الأردن.

- محمد حسن قطناني(2011): تطوير الذات دورات تدريبية، ط1 ، دار جرير للنشر والتوزيع، السعودية.

61- مرسي محمد (1998): المعلم والنظام، عالم الكتب، القاهرة.

62- مريم سليم(2003) : تقدير الذات والثقة بالنفس، دار النهضة العربية، بيروت.

63- مصطفى ربحي عليان،محمد عبد الدبس (1999): وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم،ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، الإسكندرية.

64- مصطفى عبد السميع محمد (2001):الاتصال والوسائل التعليمية،ط1، القاهرة.

65- مصطفي خليل الكسواني و آخرون (2005): إدارة التعلم الصفي ،ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع ،عمان.

66- مصطفى فهمي (1979): الصحة النفسية دراسة في سيكولوجية التكيف ،المطبعة العربية الحديثة،القاهرة.

67- منسي حسن (2000): إدارة الصفوف، ط 2 ،دار الكندي للنشر، الأردن.

68- موسى رشاد عبد العزيز(1994):علم النفس الدافعي، دار النهضة العربية، القاهرة.

69- ميلود حبيبي1993): الاتصال التربوي وتدريس الأدب،ط1،المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان.

70- نادر فهمي الزيود وآخرون (1999): التعلم والتعليم الصفي، ط4 ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

71- يوسف قطامي وآخرون (2000): تصميم التدريس،ط1 دار الفكر للنشر والتوزيع،الأردن.

II المعاجم و المناجد والموسوعات

72- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (2005): لسان العرب، مجلد 6، دار صادر ،بيروت

73- أحمد فاخر عاقل(1988): معجم علم النفس، بيروت.

74- خليل أحمد خليل (1995) : معجم المصطلحات الاجتماعية سلسلة المعاجم العالمية، بيروت

75- الفيروز أبادي، محمد الدين محمد بن يعقوب (1983):القاموس المحيط ، جزء4، دار الفكر، بيروت.

76- اللقاني أحمد حسن والجمل علي(1996): معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس،ط1، عالم الكتب،القاهرة

77- مجدي عزيز إبراهيم(2000): موسوعة المناهج التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

78- مصطفى كامل عبد الفتاح(1993): موسوعة علم النفس والتحليل النفسي ،بيروت

III الرسائل والأطروحات الجامعية

79- آيت مولود ياسمينة(2012):تقدير الذات وعلاقته بظهور السلوك العدواني عندا لنساء المتأخرات في سن الزواج، رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة مولود معمري،تيزي وزو ،الجزائر.

80- إيمان عبد الرحمان معاذ(1997): السلوك الغيري لدى الأطفال وعلاقته بتقديرهم لذواتهم، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة الزقازيق، مصر.

81- حبيبة ضيف الله(2012): صورة الجسم وعلاقتها بتقدير الذات لدى المشلولين والمبتورين المصابين بالإعاقة الحركية المكتسبة رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة الجزائر2،الجزائر.

82- الحميدي محمد ضيدان الضيدان(2003): تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض،رسالة ماجستير ،جامعة الرياض ،كلية الدراسات العليا ،قسم العلوم الاجتماعية.

83- خديجة صالح بالي (2008): التعلم التعاوني وعلاقته في التواصل الصفي رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة ورقلة،الجزائر

84- الدعس زياد (2009): معوقات الاتصال والتواصل التربوي بين المديرين والمعلمين بمدارس محافظة غزة وسبل موجهتها في ضوء الاتجاهات المعاصرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، غزة، فلسطين.

85- دينا حسين إمام الظاهر(2008): فاعلية برنامج إرشادي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى المعاقات حركيا، رسالة دكتوراه غير منشورة،كلية التربية ،جامعة عين شمس،مصر.

86- ريم جمال زكي القريب (2012):واقع الاتصال الأكاديمي في جامعة النجاح الوطنية وعلاقته بالرضا عن الحياة الجامعية من وجهات نظر الطلبة ،رسالة ماجستير غير منشورة، بكلية الدراسات العليا ،بجامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

87- سارة ناصر الدوسري(2001): إدراك القبول والتحكم الوالدى لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بتقدير الذات والفاعلية الذاتية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود. الرياض.

88- سهيلة علوطي (2008): العلاقة بين تقدير الذات ودافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي،رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة ورقلة، الجزائر.

89- شوقية إبراهيم (1993):الضغوط النفسية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة وعلاقتها بتقدير الذات رسالة ماجستير غير منشورة،بكلية التربية ،جامعة الزقازيق،مصر.

90- صالح بن يحي الجار الله الغامدي (2009): اضطرابات الكلام وعلاقتها بالثقة بالنفس وتقدير الذات لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة ،رسالة دكتوراه غير منشورة،كلية التربية،جامعة أم القرى ،مكة.

91- عطا أحمد على شقفة(2008): تقدير الذات وعلاقته بالمشاركة السياسية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة بغزة رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة غزة،فلسطين

92- عوين محمد الهادي(2009): أنماط الاتصال الصفي اللفظي لدى معلمي التعليم الابتدائي،رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة ورقلة،الجزائر.

93- غالب بن علي محمد المشيخي (2009): قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلبة الطائف، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى بمكة المكرمة،مكة.

94- غزية بنت عازي بن عبدالله العتيبي(2007):الحوار التربوي كآلية للاتصال واتخاذ القرار لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية،جامعة أم القرى،مكة.

95- كهينة اورليس(2007):الاتصال التربوي بين التلميذ والأستاذ في الجزائر، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة الجزائر

96- نزيم صرداوي (2008): المحددات غير الذهنية للتفوق الدراسي ، دراسة مقارنة بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة ثالثة ثانوي، رسالة دكتوراه في علوم التربية،الجزائر.

IV المجلات والدوريات العلمية

97- جابر عبد الحميد جابر(1985):دراسات نفسية في المجال المعرفي، مجلد18، مركز البحوث التربوية، قطر.

98- رحيم و بخات واخرون (2006): مصوغة التواصل والتنشيط،وزارة التربية المغربية،المغرب.

99- صفوت فرج(1991): مصدر الضبط وتقدير الذات وعلاقتهما بالانبساط والعصابية ، مجلة دراسات نفسية ، العدد26 ،القاهرة.

100- عبد الرحيم بخيت(1985): دور الجنس في علاقته بتقدير الذات،منشورات الجمعية المصرية للدراسات النفسية ،القاهرة.

101- عبد الكريم بلحاج (1999) :المنظور النفسي الاجتماعي لدينامية الجماعة في تنشيط الجماعات مجلة سيكولوجية التربية العدد الأول، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء.

102- عبد اللطيف الفاربي(1991):المدرس و التلاميذ أية علاقة ، دراسة تحليلية نقدية للعلاقة التربوية، ط3، دار الخطابي للطباعة و النشر،المغرب

103- علاء الدين كفافي (1989): تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي،دراسة في عملية تقدير الذات، مجلة العلوم الاجتماعية ، مجلد9 ،العدد35 ، جامعة الكويت.

104- الفاربي عبد اللطيف (2012): مصوغة علم النفس الاجتماعي ، دينامية الجماعات – التواصل البيداغوجي طرق التنشيط،المغرب

105- فاروق عبد الفتاح سلامة (1987):مقارنة نحو الذكاء ونحو تقدير الذات في الطفولة والمراهقة ، مجلة كلية التربية ،مجلد 02 ،العدد 03 ، جامعة الزقازيق.

106- المجلة الجزائرية للتربية المربي(2006): البيداغوجية الجديدة بيداغوجيا الادماج، العدد 05 ،المركز الوطني للوثائق التربوية،الجزائر.

107- مختار بروال (2014) :مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية ،العدد 5،جامعة الوادي ،الجزائر.

108- المصطفى حدية (1995) :الشباب و مشكلات الاندماج، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط،المغرب.

109- نبيل محمد الفحل (2000): دراسة تقدير الذات ودافعية الانجاز لدى المرحلة الثانوية في كل من مصر والسعودية دراسة ثقافية ، مجلة علم النفس ، العدد 23 ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

110- نشر وتنمية و تطوير ثقافة الحوار (2010): مكتب التربية العربي لدول الخليج.

111- وزارة التربية الوطنية(2005): منشورات ملف التربية والتكوين ، الجزائر.

V مواقع الشبكة العنكبوتية (الانترنت)

112- معوقات التواصل التربوي مقالة لمحمد وديع (2013)

https://www.facebook.com/pages/Sciences-de-lEducation

113- مفهوم التواصل: النماذج والمنظورات د. جميل حمداوي المغرب2009

http://www.arabicnadwah.com/comments.mafhoum-hamadaoui

114- نماذج التواصل التربوي2014،موسوعة ويكيبيديا الحرة : http://ar.wikipedia.org/wik

VI المراجع الأجنبية

115- AFILAL, R (1996) : Mieux communiquer pour mieux agir Psychologie de l'éducation , Revue n°1 , Najah El jadida , Casablanca.

116- Agricultural Sciences and Natural Resources, Oklahoma State University. Young Children.

117- Alexander,(2001):Defining self-esteem. What is self-esteem and why does it matter? Self-Esteem as an aidto. understanding and recovery. Mentahealthcare.

118- ANZIEU, D et MARTIN, J.Y(1986) : La dynamique des groupes restreints, P.U.F, Paris.

119- Bender, R.LWells, M, G and Peterson ,S,R (1993):Self-Esteem Paradoxes and innovation in clinical theory and Practice. Washington D.C .

120- Branden, N, (2000): The psychology of self-esteem(2nd ed).san Francisco, CA: Jossey-bass.

121- COOLEY, C(1988) Les réseaux de communication, E.S.F, Paris.

122- Cooper Smith(1984) : manuel inventaire d'estim. de soi1 édition cent de psychologie appliqué. Paris.

123- Danielle Baill (1997) : Didactique De L'anglais، Editions NATHAN، Paris.

124- Deborah, Richardson (2000): Self-Esteem,Oklahoma Cooperative Extension Fact Sheets, Division of

125- Dedline Dmoulin (1994) : introduction à la psychopédagogie, ed de Boek, Belgique.

126- DEVITO et autres (1993) : Les fondements de la communication humaines. Morin, Canada.

127- Gayet Daniel (1995) : Modèles éducatifs et relations pédagogiques, formations des enseignants enseignés, ed Armand colin, paris.

128- Manos, D., Bueno, M., Mateos, N. and Torre, A. (2005): Body Image in Relation to Self-Esteem in a Sample of Spanish Women with Early-Stage Breast Cancer, Psicooncologia.

129- Maria, K&.Harnish, D.L,(2000): Self- Esteem in Children, British Journalof Education Psychology.

130- Nello, Nicol, Lemley (2004): The Reliability Of Piers-Harris Children's Self-Concept Scale, Second Edition Doctoral dissertation,The Graduate College, Marshal University,Ohio.

131- Pattan, N., Kang, S., Thakur, N., and Parthi, K. (2006): State Self-Esteem in Relation to Weight Locus of Control Amongst Adolescent , J . Indian Assoc. Child Adolesc. Ment . Health .

132- SILLAMY, N (1983) : Dictionnaire de la psychologie, Larousse, Bordas, Paris.

133- Twenge, J. and Campbell, W. (2001): Age and Birth Cohort Difference.

134- Wade, S. (2007): Differences in Body Image and Self-Esteem in Adolescents with and without Scoliosis, Dis for Degree of Doctor of Psychology Faculty of the Adler School of Proffessional Psychology, Umi.

135- Warn, H (2006): The *compact Edition of Oxford English Dictionary*. Oxford University

الملاحق

ملحق رقم (01): ملحق الاستبيان في صورته الأولية

الرقم	العبارة التواصل الوجداني	واضحة	غير واضحة	تقيس	لا تقيس	ملاحظات واقتراحات
1	ينمي الأساتذة في التلميذ الثقة بالنفس					
2	يحترم الأساتذة مشاعر التلميذ					
3	يصحح الأساتذة الاتجاهات والمعتقدات السلبية الخاطئة لدى التلميذ					
4	يعزز الأساتذة دافعية الانجاز لدى التلميذ					
5	يثير الأساتذة دافعية التعلم لدى التلميذ بطرق متنوعة					
6	يشجع الأساتذة أنماط التفكير المختلفة لدى التلميذ					
7	يشجع الأساتذة محبة التلميذ لزملائه بكل سهولة					
8	يراعي الأساتذة الفروق الفردية لدى التلميذ وزملائه					
9	يتكيف الأساتذة مع المواقف الطارئة أثناء المادة الدراسية					
10	يرسخ الأساتذة مبادئ الأخلاق لدى التلميذ					
11	ينمي الأساتذة قدرة الابتكار والإبداع لدى التلميذ					
12	يثير الأساتذة انتباه التلميذ وتوجيهه					
13	ينمي الأساتذة الرغبة لدى التلميذ في استقبال المعلومة والإصغاء إليها					
14	ينمي الأساتذة الشعور بالرغبة للاستجابة والاهتمام بالمعلومة					
15	يدرب الأساتذة التلميذ على قبول قيمة العلم وأهميته					
16	يدرب الأساتذة التلميذ على تفضيل قيمة العلم والولاء لها					
17	ينمي الأساتذة أسلوب حياة تندمج فيه الأفكار والمعتقدات لدى التلميذ					
18	يجعل الأساتذة التلميذ يميز سلوكا ته ويعدلها					
19	ينمي الأساتذة مفهوم الذات لدى التلميذ					
20	يمتلك الأساتذة روح الدعابة والفكاهة والمرح أثناء المادة الدراسية					
21	يتقبل الأساتذة مشاعر التلميذ وعواطفه					
22	يقوم الأساتذة بالثناء على التلميذ وتعزيزه					
23	يتقبل الأساتذة أفكار التلميذ وتعليقاته					
24	ينمي الأساتذة في التلميذ حب الاستطلاع					
25	يساعد الأساتذة التلميذ في اتخاذ القرار نحو دراسته					
26	يشجع الأساتذة إسهامات التلميذ دون تمييز					
27	يحقق الأساتذة بهجة التعلم من خلال مشاركة التلميذ في المناقشة					
28	يتسم الأساتذة بالاتزان الانفعالي والمثابرة مع التلميذ					
29	يبث الأساتذة القيم الخلقية من خلال التعامل مع التلميذ					
30	يوفر الأساتذة الأمن والطمأنينة والراحة النفسية للتلميذ خلال المادة الدراسية					
31	يبتسم الأساتذة في وجه التلميذ أثناء المادة الدراسية					
32	يتعامل الأساتذة مع التلميذ بكل مساواة وعدالة					
33	يشعر التلميذ أن الأساتذة قدوة حسنة لجدهم ونشاطهم.					

الرقم	العبارة التواصل المعرفي	واضحة	غير واضحة	تقيس	لا تقيس	ملاحظات واقتراحات
1	يهتم الأساتذة بالجانب التطبيقي لمحاور المادة الدراسية					
2	يهتم الأساتذة بتطبيق المبادئ والقواعد العلمية في مواقف جديدة					
3	يقوم الأساتذة بإثراء المادة الدراسية من خلال ربطها بواقع الحياة					
4	يستخدم الأساتذة طرق وأساليب تدريس متنوعة					
5	يستخدم الأساتذة وسائل تعليمية مناسبة للمادة الدراسية					
6	يقوم الأساتذة بإيصال التلميذ إلى مستوى المعرفة وتذكر المعلومات السابقة					
7	يقوم الأساتذة بإيصال التلميذ إلى مستوى التحليل في المادة الدراسية					
8	يقوم الأساتذة بإيصال التلميذ إلى استنتاج علاقات جديدة وتركيبها					
9	يعطي الأساتذة أهمية لوصف المادة والخبرات التعليمية أمام التلميذ بشكل كامل و مفصل					
10	يعطي الأساتذة تلخيصات واضحة ودقيقة للتلميذ خلال المادة الدراسية					
11	يمنح الأساتذة فرصة للتلميذ حيث يعمل على تطبيق المعلومات والمفاهيم المكتسبة					
12	يمنح الأساتذة فرصة للتلميذ ليقوم بتقديم استنتاجات جديدة حول المادة الدراسية					
13	يضع الأساتذة أهداف لحث التلميذ على التحليل والتفكير في المادة الدراسية					
14	ينمي الأساتذة في التلميذ تصورا كاملا على المادة الدراسية					
15	ينمي الأساتذة في التلميذ روح النقد والتقييم الايجابي للمعلومات والخبرات المكتسبة					
16	يمتلك الأساتذة معرفة كافية بخصائص المادة التي يدرسونها					
17	يعرض الأساتذة المادة الدراسية بشكل منظم ومتسلسل					
18	يعتمد الأساتذة على الكتاب المدرسي بشكل رئيسي					
19	يستخدم الأساتذة لغة واضحة وسليمة في النقاش مع التلميذ					
20	يستخدم الأساتذة تقنية الشرح وتقديم معلومات وأفكار مختلفة في المادة الدراسية					
21	يجعل الأساتذة التلميذ يستفيد من مصادر المعرفة المقروءة والمسموعة والمرئية					
22	يستخدم الأساتذة استراتيجيات التعليم الجديدة في المادة الدراسية					
23	ينمي الأساتذة في التلميذ التعلم الذاتي.					
24	يقوم الأساتذة بتدعيم كلامهم بحجج وبراهين لإثباته					
25	يصيغ الأساتذة عبارات واضحة ليركز التلميذ بشكل جيد أثناء الاستماع والقراءة					
26	يتحاور الأساتذة مع التلميذ بطريقة ديمقراطية					
27	يتحاور الأساتذة مع التلميذ بكل ارتجالية لكسب مهارات التعبير					
28	يقوم الأساتذة برفع التحصيل الدراسي للتلميذ من خلال معرفة مكتسباته					
29	يحدد الأساتذة الواجبات المنزلية المتنوعة المناسبة لمستويات التلميذ.					

الرقم	العبارة التواصل الاجتماعي	واضحة	غير واضحة	تقيس	لا تقيس	ملاحظات واقتراحات
1	ينمي الأساتذة قدرة التلميذ في تكوين علاقات صداقة ناجحة مع الآخرين والاحتفاظ بها					
2	ينمي الأساتذة روح المناقشة الجماعية أثناء المادة الدراسية					
3	ينسجم الأساتذة بسهولة مع المواقف الاجتماعية التي تحدث أثناء المادة الدراسية					
4	ينمي الأساتذة قدرة اندماج التلميذ وانسجامه مع زملاءه					
5	يدير الأساتذة التفاعل الصفي بفاعلية خلال وقت مناسب					
6	ينمي الأساتذة مع التلاميذ علاقات ودية قائمة على الاحترام المتبادل والانضباط الذاتي					
7	يولي الأساتذة اهتمام لحاجات التلميذ الشخصية					
8	يحفز الأساتذة التلميذ على التعاون والمشاركة في الأنشطة الصفية					
9	يتيح الأساتذة فرص تعليمية متكافئة ومتكاملة لجميع التلاميذ					
10	يتحاور الأساتذة مع التلميذ ويتبادلون الرأي معه					
11	يعتبر الأساتذة أنفسهم موضع ثقة أمام التلميذ					
12	ينوع الأساتذة أساليب التعامل مع التلميذ					
13	يتسامح الأساتذة مع التلميذ دون ضعف وخوف					
14	يتمتع الأساتذة بميول اجتماعية تزيد في التفاعل الاجتماعي مع التلميذ					
15	يتمتع الأساتذة بعلاقات طيبة وودية مع التلميذ					
16	يتفهم الأساتذة مشاكل التلميذ ويساهمون في حلها					
17	يتعامل الأساتذة مع أسئلة التلميذ بكل مصداقية					
18	يكون على دراية بالإشارات الاجتماعية التي تصدر عن التلميذ					
19	يملك الأساتذة القدرة على التأثير في التلميذ أثناء المادة الدراسية					
20	ينمي الأساتذة روح الانتماء إلى الجماعة في التلميذ					
21	يعتمد الأساتذة على الأسلوب الجماعي والعمل التعاوني في المادة الدراسية					
22	يشارك الأساتذة التلميذ في الأنشطة المدرسية والرياضية					
23	يتيح الأساتذة للتلميذ فرصة الحوار مع زملائه أثناء المادة الدراسية					
24	يحث الأساتذة التلميذ على تبادل الخبرات المكتسبة مع زملائه					
25	يتواصل الأساتذة مع التلميذ خارج المادة الدراسية من خلال الانشطة اللاصفية					

الرقم	العبارة التواصل السلوكي (الحركي)	واضحة	غير واضحة	تقيس	لا تقيس	ملاحظات واقتراحات
1	يستخدم الأساتذة كتلة الجسد للتمثيل والتوضيح					
2	يستخدم الأساتذة حركة هز الرأس للموافقة أو المعارضة					
3	يستخدم الأساتذة الرسم على السبورة أو في الهواء					
4	يغير الأساتذة في نبرة الصوت ونغمته أثناء المادة الدراسية					
5	يستخدم الأساتذة حركة العينين والحاجب للتعبير عن الدهشة					
6	يستخدم الأساتذة تعبيرات الوجه لتكملة مدلول الكلام المنطوق					
7	يقوم الأساتذة بتقليد بعض ما يصدر من التلميذ من حركات وكلام					
8	يربط الأساتذة بين الحركات والكلمات أثناء المادة الدراسية					
9	يواجه الأساتذة التلميذ بشكل صحيح ومباشر					
10	يستخدم الأساتذة المكان داخل القسم كمجال للحركة والتنقل					
11	يستخدم الأساتذة حركات اليدين للتوضيح والتنظيم					
12	يكتب الأساتذة على الصبورة بصور ة واضحة					
13	يؤشر الأستاذ بإصبعه للدلالة أو التوضيح و التعزيز					
14	ينظر الأساتذة إلى التلميذ المتحدث لا إلى سواه					
15	يصغي الأساتذة للتلميذ في المادة الدراسية					
16	يظهر الأساتذة بمظهر عام لائق بهم					
17	يتحكم الأساتذة بتعبيرات الوجه والجسد بما يخدم هدفهم التربوي					
18	يقوم الأساتذة بجعل التلميذ يتمرن حسب المواقف التي تحتاج إلى حركة جسمية					
19	يختار الأساتذة إشارة من مجموعة الإشارات لبداية القيام بحركة معينة					
20	يقوم الأساتذة بجعل التلميذ يستعد ويتهيأ للقيام بأداء جسدي وعقلي و فكري					
21	يكتسب التلميذ من الأساتذة المهارات الضرورية في المادة الدراسة					
22	يقوم الأساتذة بحركات منظمة و مركبة تفسر استجابة للإشارات					
23	يستخدم الأساتذة الإشارات والإيماءات نحو التلميذ					
24	يتجنب الأساتذة السلوكيات المشتتة لانتباه التلميذ كالرد على الهاتف النقال					
25	يحافظ الأساتذة على الاتصال البصري مع التلميذ عند المناقشة في المادة الدراسية					
26	يوزع الأساتذة النظرات داخل القاعة أثناء المادة الدراسية					
27	تتوافق حركات أجسامهم مع ألفاظهم أثناء المادة الدراسية					
28	يتضح على الأساتذة علامات الرفض والقبول عند إجابة التلميذ					
29	يتحرك الأساتذة بين الصفوف أثناء المادة الدراسية					
30	يقوم الأساتذة بالمشي بهدوء ووقار أمام التلميذ أثناء المادة الدراسية					
31	يحافظ الأساتذة على وضعية وقوفهم أما م التلميذ أثناء القراءة والكتابة على السبورة					

الملحق رقم (02): استبيان التواصل التربوي في صورته النهائية

الرقم	العبارة	دائما	أحيانا	أبدا
	التواصل الوجداني			
.1	ينمي الأساتذة في التلميذ الثقة بالنفس			
.2	يحترم الأساتذة مشاعر التلميذ			
.3	يشعر التلميذ أن الأساتذة يعاملونه بكل حب ومودة			
.4	يعزز الأساتذة دافعية الانجاز لدى التلميذ			
.5	يشجع الأساتذة أنماط التفكير المختلفة لدى التلميذ			
.6	يشجع الأساتذة محبة التلميذ لزملائه بكل سهولة			
.7	يراعي الأساتذة الفروق الفردية لدى التلميذ وزملائه			
.8	يرسخ الأساتذة مبادئ الأخلاق لدى التلميذ			
.9	يثير الأساتذة انتباه التلميذ أثناء الدرس			
.10	ينمي الأساتذة الشعور بالرغبة للاستجابة للمعلومة			
.11	يمتلك الأساتذة روح الدعابة والفكاهة والمرح أثناء المادة الدراسية			
.12	يقوم الأساتذة بالثناء على التلميذ وتعزيزه			
.13	يتقبل الأساتذة أفكار التلميذ وتعليقاته			
.14	يحقق الأساتذة بهجة التعلم من خلال مشاركة التلميذ في المناقشة			
.15	يبتسم الأساتذة في وجه التلميذ أثناء المادة الدراسية			
	التواصل المعرفي			
.1	يهتم الأساتذة بتطبيق المبادئ والقواعد العلمية .			
.2	يقوم الأساتذة بإثراء المادة الدراسية من خلال ربطها بالواقع			
.3	يستخدم الأساتذة طرق وأساليب تدريس متنوعة			
.4	يقوم الأساتذة بإيصال التلميذ إلى مستوى المعرفة والتذكر			
.5	يقوم الأساتذة بإيصال التلميذ إلى مستوى التحليل والاستنتاج			
.6	يعطي الأساتذة أهمية لوصف المادة أمام التلميذ بشكل كامل			
.7	يعطي الأساتذة تلخيصات دقيقة للتلميذ خلال المادة الدراسية			
.8	ينمي الأساتذة في التلميذ روح النقد والتقييم الايجابي للمعلومات			
.9	يعرض الأساتذة المادة الدراسية بشكل منظم ومتسلسل			
.10	يعتمد الأساتذة على الكتاب المدرسي بشكل رئيسي			
.11	يستخدم الأساتذة تقنية الشرح في المادة الدراسية			
.12	ينمي الأساتذة في التلميذ التعلم الذاتي.			
.13	يصيغ الأساتذة عبارات جيدة أثناء الاستماع والقراءة			
.14	يتحاور الأساتذة مع التلميذ بطريقة ديمقراطية			
.15	يحدد الأساتذة الواجبات المنزلية المناسبة لمستويات التلميذ.			

الرقم	العبارة	دائما	أحيانا	أبدا
	التواصل الاجتماعي			
.1	ينمي الأساتذة قدرة التلميذ في تكوين علاقات صداقة ناجحة والاحتفاظ بها			
.2	ينمي الأساتذة روح المناقشة الجماعية أثناء المادة الدراسية			
.3	ينسجم الأساتذة بسهولة مع المواقف الاجتماعية أثناء المادة الدراسية			
.4	يدير الأساتذة التفاعل الصفي بكل موضوعية			
.5	يتيح الأساتذة فرص تعليمية متكافئة ومتكاملة لجميع التلاميذ			
.6	ينوع الأساتذة أساليب الحوار مع التلميذ			
.7	يتمتع الأساتذة بالتفاعل الاجتماعي مع كل التلاميذ			
.8	يتمتع الأساتذة بعلاقات جيدة مع التلميذ			
.9	يتفهم الأساتذة مشاكل التلميذ ويساهمون في حلها			
.10	ينمي الأساتذة روح الانتماء إلى الجماعة في التلميذ			
.11	يعتمد الأساتذة على الأسلوب الجماعي والعمل التعاوني في المادة الدراسية			
.12	يشارك الأساتذة التلميذ في الأنشطة المدرسية			
.13	يتيح الأساتذة للتلميذ فرصة الحوار مع زملائه أثناء المناقشة			
.14	يحث الأساتذة التلميذ على تبادل الخبرات المكتسبة مع زملائه			
.15	يتواصل الأساتذة مع التلميذ خارج المادة الدراسية من خلال الأنشطة اللاصفية			
	التواصل السلوكي (الحركي)			
.1	يستخدم الأساتذة حركة هز الرأس للموافقة أو المعارضة			
.2	يستخدم الأساتذة الرسم على السبورة أو في الهواء			
.3	يغير الأساتذة في نبرة الصوت ونغمته أثناء المادة الدراسية			
.4	يستخدم الأساتذة حركة العينين والحاجب للتعبير عن الدهشة			
.5	يربط الأساتذة بين الحركات والكلمات أثناء المادة الدراسية			
.6	يستخدم الأساتذة حركات اليدين للتوضيح والتنظيم			
.7	يكتب الأساتذة على السبورة بصور ة واضحة			
.8	يؤشر الأستاذ بإصبعه للدلالة أو التوضيح .			
.9	ينظر الأساتذة إلى التلميذ المتحدث لا إلى سواه			
.10	يستخدم الأساتذة الإشارات والإيماءات نحو التلميذ			
.11	يتجنب الأساتذة السلوكيات المشتتة لانتباه التلميذ كالرد على الهاتف النقال			
.12	يوزع الأساتذة النظرات داخل القاعة أثناء المادة الدراسية			
.13	يتضح على الأساتذة علامات الرفض والقبول عند إجابة التلميذ			
.14	يتحرك الأساتذة بين الصفوف أثناء المادة الدراسية			
.15	يحافظ الأساتذة على وضعية وقوفهم أما م التلميذ أثناء القراءة والكتابة على السبورة			

الملحق رقم (03): مقياس تقدير الذات لصاحبه العالم كوبر سميث

تعليمات :

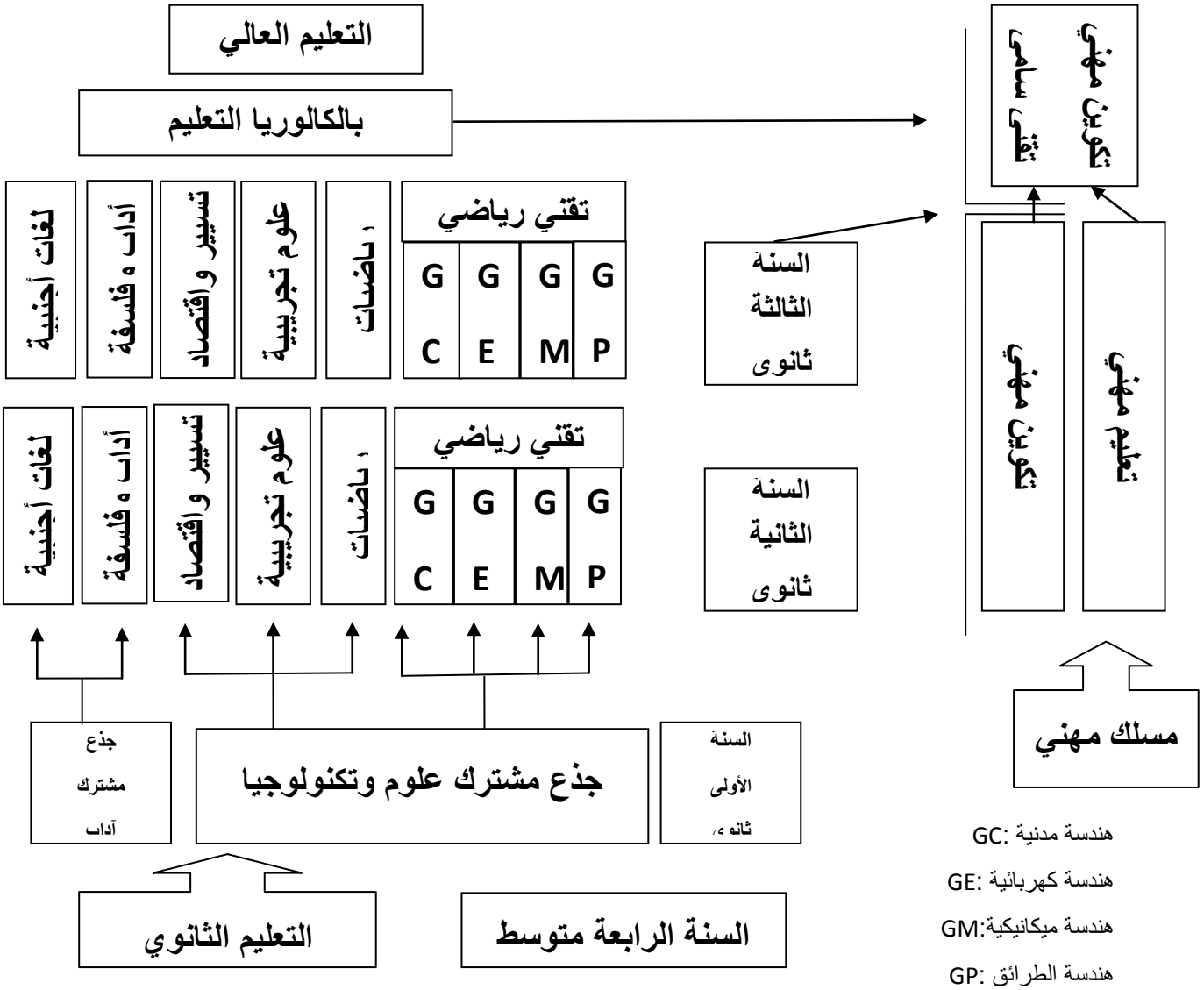
- فيما يلي مجموعة من العبارات تتعلق بمشاعرك ، إذا كانت العبارة تصف ما تشعر به عادة ضع علامة (×) في خانة تنطبق، أما إذا كانت العبارة لا تصف ماتشعر به، فضع علامة (×) في الخانة لا تنطبق.
- لا توجد إجابات خاطئة وأخرى صحيحة ، وإنما الإجابة الصحيحة هي التي تعبر بها عن شعورك الحقيقي.

الرقم	العبارات	تنطبق	لا تنطبق
.1	لا تضايقني الأشياء عادة		
.2	أجد من الصعب أن أتحدث أمام مجموعة من الناس		
.3	أود لو استطعت أن أغير أشياء في نفسي		
.4	لا أجد صعوبة في إتخاذ قراراتي بنفسي		
.5	يسعد الآخرون بوجودهم معي		
.6	أتضايق بسرعة في المنزل		
.7	أحتاج وقتا طويلا كي أعتاد على الأشياء الجديدة		
.8	أنا محبوب بين الأشخاص من نفس سني		
.9	ترعى عائلتي عادة مشاعري		
.10	أستسلم بسهولة		
.11	تتوقع عائلتي مني الكثير		
.12	من الصعب جدا أن أبقى كما أنا		
.13	تختلط الأشياء كلها في حياتي		
.14	يتبع الناس أفكاري عادة		
.15	لا أقدر نفسي حق قدرها		
.16	أود كثيرا لو أترك المنزل		
.17	أشعر بالضيق من عملي غالبا		
.18	مظهري ليس وجيها مثل معظم الناس		
.19	إذا كان عندي شيء أقوله فإنني أقوله عادة		
.20	تفهمني عائلتي		
.21	معظم الناس محبوبون أكثر مني		
.22	أشعر كما لو كانت عائلتي تدفعني لعمل الأشياء		
.23	لا ألقى التشجيع عادة فيما أقوم به من أعمال		
.24	أرغب كثيرا أن أكون شخصا آخر		
.25	لا يمكن للآخرين الاعتماد علي		

الملحق رقم(04): يمثل قائمة المحكمين لاستبيان التواصل التربوي

الرقم	اسم ولقب الأستاذ	الرتبة	الاختصاص	الجامعة
01	زياد بركات	أستاذ دكتور	علم النفس التربوي	جامعة نابلس ،فلسطين
02	قدوري رابح	أستاذ دكتور	علوم التربية	جامعة المسيلة
03	ضياف زين الدين	أستاذ دكتور	علم النفس تنظيم وعمل المدرسي والمهني	جامعة المسيلة
04	حميدات ميلود	أستاذ محاضر أ	فلسفة التربية	جامعة الاغواط
05	داودي محمد	أستاذ محاضر أ	علم النفس التربوي	جامعة الاغواط
06	بوداود حسين	أستاذ محاضر أ	علوم التربية	جامعة الاغواط
07	بوفاتح محمد	أستاذ محاضر أ	علم النفس عمل وتنظيم	جامعة الاغواط
08	بومنقار مراد	أستاذ محاضر أ	علم النفس عمل وتنظيم	جامعة عنابة
09	هديبال مقبال	أستاذ محاضر أ	علم النفس المعرفي	جامعة البليدة
10	عمور عمر	أستاذ محاضر أ	نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية	جامعة المسيلة

الملحق رقم (05): مخطط التنظيم الجديد للتعليم الثانوي العام و التكنولوجي



إعادة هيكلة مرحلة ما بعد الإلزامي

مخطط التنظيم الجديد للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي

المصدر : وزارة التربية الوطنية ، القرار رقم 16 المتضمن : تحديد هيكلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، المؤرخ في 14 ماي2004 ، ص . 01

ملحق رقم (06): تعليمة التحكيم موجهة للأساتذة

الجمهوريــة الجزائريــة الديمقراطيــة الشعبيــة

وزارة التعليــم العــالي والبحـث العلمــي

جامعــة عمـار ثليجــي – الأغــواط

كليــة: العلوم الإنسانية والاجتماعية

شعبة علم النفس

طلب تحكيم استبيان

الاستاذ الدكتور الفاضل

يشرفني أن أضع بين يديك هذا الاستبيان ،كأداة لجمع البيانات المتعلقة بالجزء الميداني لدراستي ، استكمالا لمتطلبات نيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي،وهي بعنوان التواصل التربوي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة السنة الثالثة من التعليم الثانوي. ورغبة في الاستفادة من علمكم وخبرتكم ،أرجو التكرم بإفادتي عن مدى ملائمة الأبعاد ، و الفقرات المسجلة بوضع إشارة (×) للفقرات المناسبة وإجراء التعديل على الفقرات التي تحتاج إلى تعديل أو اقتراح ما ترونه مناسبا على الفقرات أو البدائل المقترحة وقد استخدمنا البدائل التالية : **دائما ، أحيانا ، أبدا**

علما بأن مشكلة الدراسة تتحدد في التساؤل الرئيسي الأتي

هل توجد علاقة ارتباطيه بين التواصل التربوي و تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي؟

ويتفرع منه التساؤلات الآتية

- 1- هل توجد علاقة بين التواصل الوجداني وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي ؟
- 2- هل توجد علاقة بين التواصل المعرفي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي ؟
- 3- هل توجد علاقة بين التواصل الاجتماعي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي ؟
- 4- هل توجد علاقة بين التواصل السلوكي(الحركي) وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي ؟
- 5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والتخصص في التواصل التربوي؟
- 6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس و التخصص في تقدير الذات ؟

الفرضيات:

الفرضية الرئيسية: توجد علاقة ارتباطيه بين التواصل التربوي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي؟

الفرضيات الجزئية:

1) توجد علاقة بين التواصل الوجداني وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.
2) توجد علاقة بين التواصل المعرفي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.
3) توجد علاقة بين التواصل الاجتماعي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.
4) توجد علاقة بين التواصل السلوكي(الحركي) وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.
5) توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والتخصص في التواصل التربوي .
6) توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والتخصص في تقدير الذات.

مع العلم أن التواصل التربوي: هو تلك العملية الدينامية المستمر ة، التي يتم فيها تبادل الخبرات أو التوجيهات أو المعلومات أو البيانات أو الأفكار أو القيم أو الاتجاهات أو المهارات أو الرموز أو الإشارات بين طرفين الأستاذ والتلميذ داخل الثانوية، عبر رسائل لفظية أو غير لفظية، تؤدي إلى إحداث علاقة تفاعل وتفاهم ومشاركة حية، بحيث يتم التأثير على أنماط السلوك أو الأداء ، بغرض المساعدة في تحقيق الأهداف التربوية .

الطالب: حمزة بركات

ملحق رقم (07): تعليمة الاستبيان الموجهة للتلميذ

جامعة عمار ثليجي

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

شعبة علم النفس

استبيان التواصل التربوي

أخي التلميذ ـ أختي التلميذة

في إطار إنجاز مشروع بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير تخصص علم النفس التربوي يشرفني أن أضع بين أيدكم هذا الاستبيان .

أخي التلميذ ـ أختي التلميذة :

بين يديك قائمة تحتوي على مجموعة من العبارات التي تقيس التواصل التربوي لدى التلميذ الثـانوي أرجو منكم قراءة العبارات جيدا ووضع أمام كل عبارة ما يناسبك وما تشـعر به علامة(×)

راجيـــا منكم التكرم بالإجابة على كل العبارات بكل موضوعية وعدم ترك عبارات دون إجـابة

تذكـــــر/ (ي): أنـه لا توجد عبارة صحيحة وأخرى خاطئة إنما إجابتك تقيس ما تشعر به فقط

نشكر لك حسن تعاونك وثقتك

بيـــانات عـامة

اسم الثانوية : .....

الجنـس : ذكر ☐ أنثى ☐

الشعـبة: علمي ☐ أدبي ☐

التخصص: .....

إعداد الطالب: حمزة بركات **إشراف الدكتور: الميلود حميدات**

ملحق رقم (08): الخصائص السيكومترية لتقدير الذات

```
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00003
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Notes

Output Created		21-AUG-2014 20:19:54
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet0
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	40
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=VAR00003 /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	00:00:00,02
	Elapsed Time	00:00:00,02

```
[DataSet0]
```

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00003	1,00	18	42,9500	1,90498	,42597
	2,00	18	34,7500	1,20852	,27023

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
VAR00003	Equal variances assumed	1,396	,245	16,255	38
	Equal variances not assumed			16,255	32,162

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
VAR00003	Equal variances assumed	,000	8,20000	,50445
	Equal variances not assumed	,000	8,20000	,50445

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
VAR00003	Equal variances assumed	7,17879	9,22121
	Equal variances not assumed	7,17266	9,22734

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008
VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016
VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024
VAR00025 VAR00026
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Reliability

Notes

Output Created		21-AUG-2014 20:20:25
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet0
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	75
	Matrix Input	
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data for all variables in the procedure.

Syntax		RELIABILITY /VARIABLES=VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025 VAR00026 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA.
Resources	Processor Time	00:00:00,00
	Elapsed Time	00:00:00,00

[DataSet0]

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	75	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	75	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,524	25

ملحق رقم (09): الخصائص السيكومترية لاستبيان التواصل التربوي

Reliability
Scale: ALL VARIABLES

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,855
		N of Items	30[a]
	Part 2	Value	,803
		N of Items	30[b]
	Total N of Items		60
Correlation Between Forms			,600
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,750
	Unequal Length		,750
Guttman Split-Half Coefficient			,748

a. The items are: VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028, VAR00029, VAR00030.

b. The items are: VAR00031, VAR00032, VAR00033, VAR00034, VAR00035, VAR00036, VAR00037, VAR00038, VAR00039, VAR00040, VAR00041, VAR00042, VAR00043, VAR00044, VAR00045, VAR00046, VAR00047, VAR00048, VAR00049, VAR00050, VAR00051, VAR00052, VAR00053, VAR00054, VAR00055, VAR00056, VAR00057, VAR00058, VAR00059, VAR00060.

Reliability

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,892	60

Correlations

Correlations

		VAR00061	VAR00062	VAR00063	VAR00064	GENE
VAR00061	Pearson Correlation	1	,670**	,618**	,465**	,841**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000
	N	67	67	67	67	67
VAR00062	Pearson Correlation	,670**	1	,593**	,525**	,853**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000
	N	67	67	67	67	67
VAR00063	Pearson Correlation	,618**	,593**	1	,402**	,829**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,001	,000
	N	67	67	67	67	67
VAR00064	Pearson Correlation	,465**	,525**	,402**	1	,721**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001		,000
	N	67	67	67	67	67
GENE	Pearson Correlation	,841**	,853**	,829**	,721**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	
	N	67	67	67	67	67

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

T-Test

Group Statistics

	VAR00065	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00066	1,00	18	151,3333	7,30834	1,72259
	2,00	18	114,5000	4,24611	1,00082

Independent Samples Test

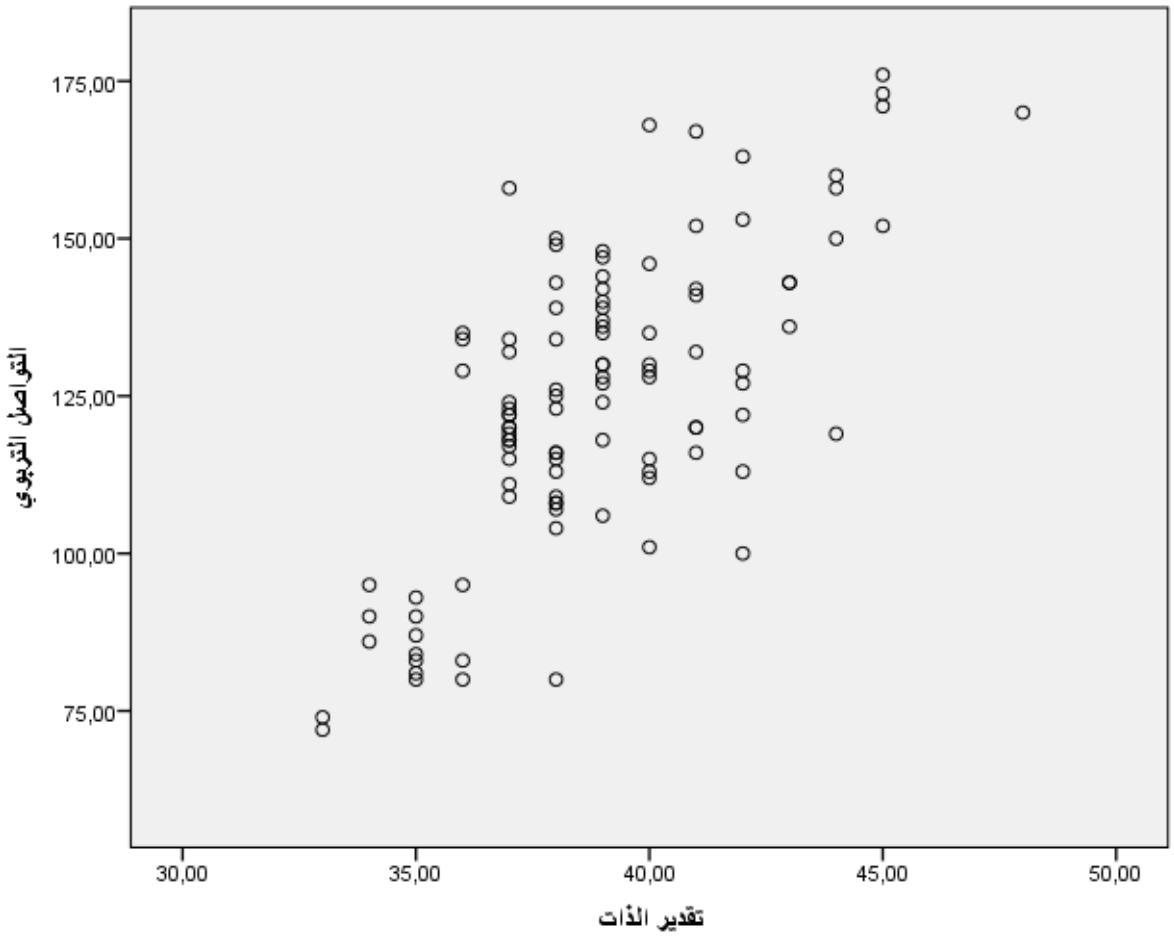
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
VAR00066	Equal variances assumed	4,103	,051	18,489	34	,000	36,83333	1,99222	32,78465	40,88202
	Equal variances not assumed			18,489	27,303	,000	36,83333	1,99222	32,74775	40,91892

ملحق رقم (10): نتائج الفرضيات العلائقية باستخدام الحزمة الإحصائية spss

```
GET
  FILE='C:\Users\ABDO BAHACH\Documents\FFOutput\Untitled1.sav'.
DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.
GRAPH
  /SCATTERPLOT(BIVAR)=TOTAL WITH TAKDIR
  /MISSING=LISTWISE.
```

Graph

```
[DataSet1] C:\Users\ABDO BAHACH\Documents\FFOutput\Untitled1.sav
```



Correlations

Correlations

		PARTY1	TOTALTAKDIR
PARTY1	Pearson Correlation	1	,692**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	113	113
TOTALTAKDIR	Pearson Correlation	,692**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	113	113

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

Correlations

		PARTY2	TOTALTAKDIR
PARTY2	Pearson Correlation	1	,720**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	113	113
TOTALTAKDIR	Pearson Correlation	,720**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	113	113

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

Correlations

		PARTY3	TOTALTAKDIR
PARTY3	Pearson Correlation	1	,600**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	113	113
TOTALTAKDIR	Pearson Correlation	,600**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	113	113

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

Correlations

		PARTY4	TOTALTAKDIR
PARTY4	Pearson Correlation	1	,623**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	113	113
TOTALTAKDIR	Pearson Correlation	,623**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	113	113

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

Correlations

		TOTALTARBAWI	TOTALTAKDIR
TOTALTARBAWI	Pearson Correlation	1	,739**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	113	113
TOTALTAKDIR	Pearson Correlation	,739**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	113	113

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ملحق رقم (11): نتائج الفرضيات الفارقية باستخدام الحزمة الإحصائية spss

```
T-TEST GROUPS=SEXE(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=PARTY1 PARTY2 PARTY3 PARTY4 TOTALTARBAWI
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Group Statistics

	SEXE	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
PARTY1	ذكور	43	31,9535	6,91084	1,05389
	إناث	70	29,6286	5,96893	,71342
PARTY2	ذكور	43	32,4419	6,92924	1,05670
	إناث	70	30,4714	6,72379	,80365
PARTY3	ذكور	43	30,4884	7,45901	1,13749
	إناث	70	26,7571	6,90817	,82568
PARTY4	ذكور	43	33,2093	6,86800	1,04736
	إناث	70	31,8143	6,44552	,77039
TOTALTARBAWI	ذكور	43	128,0930	25,58721	3,90201
	إناث	70	118,6714	22,74096	2,71806

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
PARTY1	Equal variances assumed	,828	,365	1,892	111
	Equal variances not assumed			1,827	79,190
PARTY2	Equal variances assumed	,022	,882	1,495	111
	Equal variances not assumed			1,484	86,934
PARTY3	Equal variances assumed	,754	,387	2,704	111
	Equal variances not assumed			2,655	83,765
PARTY4	Equal variances assumed	,903	,344	1,089	111
	Equal variances not assumed			1,073	84,657
TOTALTARBAWI	Equal variances assumed	,836	,363	2,038	111
	Equal variances not assumed			1,981	81,034

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
PARTY1	Equal variances assumed	,061	2,32492	1,22876
	Equal variances not assumed	,071	2,32492	1,27266
PARTY2	Equal variances assumed	,138	1,97043	1,31798
	Equal variances not assumed	,141	1,97043	1,32758
PARTY3	Equal variances assumed	,008	3,73123	1,37986
	Equal variances not assumed	,010	3,73123	1,40557
PARTY4	Equal variances assumed	,278	1,39502	1,28045
	Equal variances not assumed	,286	1,39502	1,30018
TOTALTARBAWI	Equal variances assumed	,044	9,42159	4,62262
	Equal variances not assumed	,051	9,42159	4,75537

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
PARTY1	Equal variances assumed	-,10996	4,75980
	Equal variances not assumed	-,20816	4,85799
PARTY2	Equal variances assumed	-,64123	4,58210
	Equal variances not assumed	-,66830	4,60916
PARTY3	Equal variances assumed	,99695	6,46551
	Equal variances not assumed	,93598	6,52648
PARTY4	Equal variances assumed	-1,14228	3,93231
	Equal variances not assumed	-1,19023	3,98027
TOTALTARBAWI	Equal variances assumed	,26157	18,58162
	Equal variances not assumed	-,04005	18,88324

```
T-TEST GROUPS=SICIALITY(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=PARTY1 PARTY2 PARTY3 PARTY4 TOTALTARBAWI
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Group Statistics

	SICIALITY	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
PARTY1	أدبي	46	32,9348	6,60775	,97426
	علمي	67	28,8507	5,75840	,70350
PARTY2	أدبي	46	33,4783	6,64242	,97937
	علمي	67	29,6716	6,58140	,80405
PARTY3	أدبي	46	30,5000	7,53879	1,11153
	علمي	67	26,5821	6,76925	,82700
PARTY4	أدبي	46	33,9783	6,42388	,94715
	علمي	67	31,2239	6,55471	,80079
TOTALTARBAWI	أدبي	46	130,8913	24,66687	3,63693
	علمي	67	116,3284	22,14989	2,70604

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
PARTY1	Equal variances assumed	1,023	,314	3,487	111
	Equal variances not assumed			3,399	87,873
PARTY2	Equal variances assumed	,143	,706	3,009	111
	Equal variances not assumed			3,004	96,281
PARTY3	Equal variances assumed	1,417	,236	2,885	111
	Equal variances not assumed			2,828	89,839
PARTY4	Equal variances assumed	,026	,873	2,212	111
	Equal variances not assumed			2,221	98,137
TOTALTARBAWI	Equal variances assumed	,968	,327	3,278	111
	Equal variances not assumed			3,213	89,842

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
PARTY1	Equal variances assumed	,001	4,08404	1,17127
	Equal variances not assumed	,001	4,08404	1,20170
PARTY2	Equal variances assumed	,003	3,80662	1,26495
	Equal variances not assumed	,003	3,80662	1,26715
PARTY3	Equal variances assumed	,005	3,91791	1,35784
	Equal variances not assumed	,006	3,91791	1,38543
PARTY4	Equal variances assumed	,029	2,75438	1,24500
	Equal variances not assumed	,029	2,75438	1,24030
TOTALTARBAWI	Equal variances assumed	,001	14,56295	4,44295
	Equal variances not assumed	,002	14,56295	4,53320

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
PARTY1	Equal variances assumed	1,76308	6,40499
	Equal variances not assumed	1,69585	6,47222
PARTY2	Equal variances assumed	1,30003	6,31321
	Equal variances not assumed	1,29145	6,32179
PARTY3	Equal variances assumed	1,22726	6,60856
	Equal variances not assumed	1,16544	6,67038
PARTY4	Equal variances assumed	,28733	5,22143
	Equal variances not assumed	,29308	5,21568
TOTALTARBAWI	Equal variances assumed	5,75895	23,36694
	Equal variances not assumed	5,55673	23,56916

```
T-TEST GROUPS=SEXE(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=TOTALTAKDIR
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Group Statistics

	SEXE	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TOTALTAKDIR	ذكور	43	39,2558	3,25205	,49593
	إناث	70	38,0714	2,96023	,35381

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
TOTALTAKDIR	Equal variances assumed	,103	,749	1,989	111
	Equal variances not assumed			1,944	82,609

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
TOTALTAKDIR	Equal variances assumed	,049	1,18439	,59559
	Equal variances not assumed	,055	1,18439	,60921

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
TOTALTAKDIR	Equal variances assumed	,00419	2,36459
	Equal variances not assumed	-,02739	2,39616

```
T-TEST GROUPS=SICIALITY(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=TOTALTAKDIR
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Group Statistics

	SICIALITY	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TOTALTAKDIR	أدبي	46	39,4348	2,78609	,41079
	علمي	67	37,8955	3,19153	,38991

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
TOTALTAKDIR	Equal variances assumed	,515	,475	2,650	111
	Equal variances not assumed			2,718	104,678

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
TOTALTAKDIR	Equal variances assumed	,009	1,53926	,58089
	Equal variances not assumed	,008	1,53926	,56637

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
TOTALTAKDIR	Equal variances assumed	,38818	2,69034
	Equal variances not assumed	,41621	2,66231

تم بحمد الله