1-1.تحديد الإشكالية:

تعد المدرسة، البيئة التعليمية الأكثر اتساعا التي ينتقل إليها الطفل بعد رياض الأطفال أو الأسرة وهي المؤسسة التي تهيئ الظروف وتوفر الإمكانات لسير العملية التعليمية، ويقع على كاهلها تحقيق المهمات والأهداف التي أوكل إليها المجتمع تحقيقها، ودور المدرسة يكون ايجابيا في تحقيق تلك الأهداف إذا ما توفر لها الوسط الملائم والمتمثل في الاهتمام والرعاية، وتوفير مختلف متطلباتها وحل مشاكلها وكل ما من شأنه عرقلة مسيرتها التربوية والتأثير السلبي على مخرجاتها. فجودة المدرسة تعنى جودة مخرجاتها، ولا تقاس جودة المخرجات التعليمية إلا إذا كان أداؤها فعالا، ويشمل أداء الفريق الإداري والتربوي والمتعلمين.

ويعد الأستاذ رائد اجتماعي في مدرسته وبيئته ومجتمعه، وتكمن أهميته في تكوين الأجيال وإعدادهم للحياة، بما في ذلك تثقيف العقول وتهذيب النفوس وصقل المواهب وتنمية الاستعدادات ، وتفتح القدرات ، ثم تعديل سلوك الأفراد في اتجاه اجتماعي سليم، إذ أن الأستاذ هو همزة الوصل بين المادة والمتعلم فهو العامل الرئيسي في تقدير ذا التلميذ وهذا يظهر في طريقة تعامله معه، وكذلك طريقته في توصيل المعلومة.

إن من بين أكبر العقبات التي تعيق الأستاذ في العملية التعليمية التعليمة اليوم هو كيفية تعامله مع فئات التلاميذ، فكل تلميذ منهم خصائصه ومميزاته ولكل منهم قدراته ومواهبه، ويعتبر أسلوب المعاملة من العوامل الأساسية التي تساعد على جلب انتباه التلميذ أو نفوره، لذلك فإن علاقة التلميذ بالأستاذ يستحسن أن تكون علاقة يسودها التفاهم فهو بمثابة الأب الثاني للتلاميذ، والاعتماد عليه في مساعدتهم على حل مشاكلهم ومحاولة تفهم حاجاتهم ويحاول إمدادهم بأكبر قدر ممكن من المعلومات في المادة التي يدرسها، وبالتالي قد تكون شخصية الأستاذ واسلوب معاملته أحد الأسباب التي تؤثر في قابلية التلميذ لهذه المادة، واستيعابه لها، وأن يراعي الفروق الفردية للتلاميذ محاولا تنمية الاتصال وتوطيد العلاقات بينهم، حيث أكد دراسة **Anderson.H- Anderson.G** وآخرون سنة 1954 التي تناول طبيعة العلاقات بين سلوك الأطفال وتفاعلهم مع المعلم المتسامح أن سلوك المعلم المسيطر يتمثل في استخدام)القوة، إلقاء الأوامر، التهديد، التوبيخ، الإحراج(؛ حيث أبدى الأطفال الذين يتعلمون على يد معلم مسيطر سلوكا من بينها عدم المسايرة، الإهمال، الانمماس في نشاطا أخرى مثل الهمس، وتؤكد هذه الدراسات أن سلوك التلميذ يعتمد بدرجة كبيرة على سلوك معلمهم أي يحاول اجبار التلاميذ فيجدون مقاومة بدرجة كبيرة سواء في صورة الهمس مع الزملاء أو في شرود الذهن أو عن طريق المعارضة المباشرة.

من ناحية أخرى اثبت هذه الدراسات أن التلاميذ الذين تعلموا على يد معلم ديمقراطي اظهروا تصرفا يتسم بالتلقائية في اتصالاتهم بميرهم.

(Anderson.G. 1992, 96)

أما دراسة R. Ebills: اختار مجموعة مكونة من ثمانية معلمين، أربعة منهم يعتبرون من طرف المدير كأحسن المعلمين، ملائمين وذوي فاعلية، أما الأربعة الآخرين فهم من ذوي الذكاء المنخفض وأقل فعالية فأعطى للتلاميذ استبيان للإجابة حول المعلمين الثمانية حول العلاقة بينهم من أجل معرفة كيف يدركون العلاقة الموجودة بينهم وبين المعلمين.

وتوصل الدراسة الى أن المعلم الفعال له خصائص تسهل التعليم وبالعكس مع المعلم غير الفعال.

كما دل العديد من الدراسات على الدور الفعال الذي يلعبه الأستاذ في زيادة الدافعية وتقدير الذات لدى التلاميذ كدراسة جون جيلمور (1974)J.Gelmor الذي أكد وجود صلة قوية بين التقدير العالي للذات والإنتاجية العالية سواء كان ذلك من النواحي الأكاديمية او الإبداعية وبالمقابل تبين أن تدني تقدير الذات سمة من سما ضعيفي التحصيل وقليلي الإبداع والمنقادين لسواهم من الأشخاص.

كما يضيف برنر Burns بانه توجد مؤشرا على ان زيادة التقدير الايجابي تسهم في زيادة الفعالية المدرسية والنجاح المدرسي كما ان النجاح المدرسي بدوره يسهم في زيادة الثقة والتوقع الإيجابي عن الذات .

يتبين لنا مما سبق ذكره اهمية تقدير الذات للتلميذ في مشواره الدراسي وتأثيره على ادائه الأكاديمي فمن هنا يبرز دور الاستاذ بالاهتمام المشكلة ومحاولا ايجاد حل لها وذلك باتباع استراتيجيا معينة لأن طبيعة العلاقة التربوية القائمة بين الاستاذ والتلميذ قد تؤثر وبشكل كبير على تقييم التلميذ لذاته ومعرفة امكانياته وقدراته ،كما ان العلاقة بين الاستاذ والتلميذ تتنوع بحيث يوجد الاسلوب الديمقراطي الذي يتميز بالعلاقة الإيجابية بين الاستاذ والتلميذ إذ يلبي للتلميذ احتياجاته النفسية والبيداغوجية ويدعم ثقته بنفسه وهذا ما يساعده على التملق على خبرة الفشل التي مر بها لكن هناك من يتبع الاسلوب التسلطي والذي يكون فيه الاستاذ الامر الناهي وما على التلميذ إلا الطاعة والخضوع بحيث يستخدم كل اشكال العقاب وهذا يجعل التلميذ غير قادر على التعبير عن ذاته وتحقيق طموحاته فهذا النوع من الاسلوب يقلق التلميذ ويزرع فيه الخوف والتردد والذي يؤثر بدوره على المتعلم, فكل هذه الاساليب تؤثر على نفسية التلميذ.

(حسين ابو ريش واخرون: 2006، 38)

فدراستنا هذه جاء لتسلط الضوء على هذا الموضوع الموسوم بمعاملة الاستاذ وعلاقتها بتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط وانطلاقا مما سبق ذكره يمكن طرح التساؤل التالي:

هل توجد علاقة ارتباطية بين معاملة الاستاذ وتقدير الذات لدى التلاميذ سنة الرابعة متوسط؟

وتندرج ضمن هذا التساؤل الرئيسي تساؤلا فرعية:

- هل توجد فروق ذا دلالة احصائية في معاملة الاستاذ للتلاميذ تعزى لمتغمير جنس التلميذ؟
- هل توجد فروق ذا دلالة إحصائية في معاملة الاستاذ للتلميذ تعزى لمتغير المعدل التحصيلي؟
- هل توجد فروق ذا دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى التلاميذ تعزى لمتغير جنس التلميذ؟
- هل توجد فروق ذا دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى التلاميذ تعزى لمتغير المعدل التحصيلي؟

2-1. تحديد الفـــــــــرضــيات:

قبل التطرق إلى تحديد فرضيات الدراسة لابد أن نشير إلى أن الفرضية ما هي إلى إجابة محتملة للإشكال المطروح، إن تحديد متغير الدراسة على أساس المتغير المستقل وهو المتغير الثابت في الظاهرة (السبب)، والمتغير التابع هو دراسة الأثر (النتيجة).

في هذه الدراسة يتحدد كل من معاملة الأستاذ كمتغير مستقل وتقدير الذات كمتغير تابع، وعلى هذا الأساس يمكن تحديد فرضيا الدراسة كالآتي:

الفرضية الرئيسة: توجد علاقة بين معاملة الأستاذ وتقدير الذات لدى التلاميذ السنة الرابعة متوسط.

الفرضيات الجزئية:

- توجد فروق ذا دلالة إحصائية في معاملة الاستاذ للتلميذ تبعا لمتغير جنس التلميذ؛
- توجد فروق ذا دلالة إحصائية في معاملة الاستاذ للتلميذ تعزى لمتغير المعدل التحصيلي؛
- توجد فروق ذا دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى التلاميذ تعزى لمتغير جنس التلميذ؛
- توجد فروق ذا دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى التلاميذ تعزى لمتغير
- ير المعدل التحصيلي.

3-1. أهـــمية الـــدراسة:

- إلقاء الضوء على أهمية العلاقة بين معاملة الأستاذ وعلاقته بتقدير الذات لدى التلاميذ.
- قد تفيد هذه الدراسة في إرشاد وتوجيه هذه الفئة من المجتمع.
- تقديم إرشادا للمعلمين حول الاهتمام بتقدير ذوا تلاميذهم.
- توجيه الاساتذة إلى إتباع أساليب المعاملة السوية للتلاميذ.

- توفر الدراسة الحالية بعض المعلومات العلمية عن بعض الأساليب الصحيحة في المعاملة تسهم في بناء تقدير الذات لدى التلاميذ.
- تكمن أهمية الدراسة في أنها حديثة ولم يتم تناولها من قبل وهذا على حد علم الباحث.
- لفت انتباه المربين إلى أن أسباب فشل المؤسسة التربوية في تحقيق أهدافها لا يعود فقط إلى نقص الإمكانيات المادية وكفاءة البرنامج بل هناك شخصية المعلم في تعامله مع التلميذ.
- التنبؤ فيما إذا كان للمعاملة أثر في تقدير الذات .
- إن النتائج التي ستظهرها الدراسة سوف تسهم في وضع مقترحات يمكن الاستفادة منها في مجالا عدة تخص المعلمين وكل من يسهم في إعداد التلميذ.

1-4. أهـــداف الدراسة:

تكمن اهداف الدراسة في جملة النقاط التالية:

- التأكد من وجود علاقة ارتباطية بين معاملة الاستاذ وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؛
- الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في ادراكهم لأساليب معاملة الأستاذ؛
- إبراز دور معاملة الاستاذ في تحسين التحصيل الدراسي (تحسين العملية التعليمية /التعلمية)؛
- الكشف عن الفروق الموجودة بين الذكور والاناث في تقدير الذا في هذه المرحلة (الرابعة متوسط)؛
- الكشف عن دور تقدير التلاميذ لذواتهم في زيادة تحصيلهم الدراسي؛
- إظهار مدى أهمية المعاملة الحسنة للأستاذ للتلاميذ في التحصيل الدراسي من خلال تقدير ذواتهم.

1-5. مـــفاهيم الدراسة:

أولا: الاستاذ (المعلم):

أ- لـــغة: من علم يعلم، اسم فعل بمعنى من يمارس مهنة التعليم، الأستاذ المتميز المؤثر في طلابه وفي الصناعات ، من له حق ممارسة إحدى الحرف، أو يرأس فريق من العمال.

(محمود حجازي، القاهرة: 1992، 579)

اصطلاحا: هو ذلك الشخص المقدم لبرنامج تعليمي أو عارض لتجربة معملية ذو مؤثرا ايجابية متنوعة، قائد لتلاميذه، وهو موجه لسلوكهم وراعي لقدراتهم ومواهبهم حامل للثقافة ناشرا لها ورائد اجتماعي في بيئته ومدرسته .

(زكية ابراهيم كامل، نوال شلتون:2007، 32)

ب- إجرائيا: هو الشخص الذي يمارس مهنة التدريس بصورة دائمة في المرحلة المتوسطة بمؤسسات التعليم المتوسط التابعة لوزارة التربية الوطنية ببلدية اولاد دراج خلال الموسم الدراسي 2015ا2016.

ثانيا: معـــــاملة الاستاذ:

أ- لـــغة: عامل فلان، تصرف معه بعمل من الاعمال كالبيع وغيره، تعامل الرجلان: عامل أحدهما الآخر.

المعاملة مصدر عامل، وتطلق المعاملات على الاعمال المدنية التي تنعقد بين اثنين أو أكثر، كالبيع والشراء والشراكة والايجار ونحوها، وتطلق عند الفقهاء على الأحكام الشرعية المتعلقة بتلك الاحكام.

ب- اصطلاحا: هو استمرارية اسلوب معين او مجموعة من الاساليب المتبعة في تنشئة التلميذ وتربيته ويكون لها أثر في تشكيل شخصيته، وهي تنقسم إلى نوعين:

- أساليب المعاملة السوية وتشمل(الديمقراطية وتحقيق الأمن النفسي)؛
- أساليب غير سوية وتشمل(الحماية الزائدة، التسلط، الاهمال).

(سهير كامل احمد، شحاتة سليمان محمد 2001ص12-8).

ت- اجرائيا: هي الدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في استبيان معاملة الاستاذ للتلميذ.

ثالثا: تـــعريف تقدير الذات:

أ _ تقدير الذات لغة: ان تشير كلمة تقدير الذات من الناحية اللغوية على حكم فردي او اخلاقي يعقب فحصا انتقاديا. فهو تقييم وتقرير قيمة محدودة، ونقول ان فلانا نال تقديرا فهو كل ما يدل على الاحترام والاعتزاز ،اي شعور صادر عن راي حسن في جدارة الشخص ومزاياه.

(المنجد في اللغة العربية المعاصرة ،2000، 1130).

ب _ اصطلاحا: عرفه كوبر سميث(1978) C. Smith، تقدير الذات على أنه تقييم يضعه الفرد لنفسه ويعمل على المحافظة عليه ويتضمن تقدير الذات اتجاهات الفرد الايجابية والسلبية نحو ذاته، كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه هام وقادر وناجح وكفؤ، أي أن تقدير الذات هو (حكم الفرد على درجة كفاءته الشخصية)، كما يعبر عن اتجاها الفرد نحو نفسه أو معتقداته ،وهكذا يكون تقدير الذات بمثابة خبرة ذاتية ينقلها الفرد إلى الآخرين عن طريق التقارير اللفظية والسلوك والظواهر.

ت- إجرائيا: هي الدرجة التي يحصل عليها التلاميذ على مقياس تقدير الذات .

1-6. الدراسات الســـــابقة:

لقد اهتم العديد من الباحثين بالعلاقة القائمة بين المعلم والتلميذ وقامت على أثر ذلك عدة دراسات علمية، تهدف إلى تسليط الضوء على أهمية هذه العلاقة ومحاولة تناول الآثار الإيجابية والسلبية لمعاملته لتلاميذه، بحيث اعتبروها عاملا مهما وأساسيا في تحديد المستوى التحصيلي للتلميذ.

أولا: الدراسات العربية:

أ -دراسة حمودة حسن عبد العال 2013:

الموسومة: المعاملة المدرسية وعلاقتها ببعض أنماط السلوك لدى طلبة المرحلة الأساسية؛ حيث هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين اساءة المعاملة المدرسية والامن النفسي لدى عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية الحكومية والخاصة، وتكونت عينة الدراسة من (331) تلميذ وتلميذة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكما استخدم الباحث ايضا مقياس سوء المعاملة المدرسية، ومقياس الامن النفسي كلاهما من اعداده، وتوصلت الدراسة الى وجود علاقة سالبة بين سوء المعاملة والامن النفسي، وان تلاميذ المدارس الحكومية يعانون من سوء المعاملة اكثر من تلاميذ المدارس الخاصة، ويعاني الذكور من سوء المعاملة اكثر من الاناث، ووجود تفاعل دال بين الجنس ونوع التعليم في سوء المعاملة المدرسية.

ب – دراسة اورحمان ماسينيسا وغربي ياسمينة (2013/2012):

وهدفت الدراسة الى معرفة دور أسلوب معاملة المعلم في الدافعية للانجاز وتمت الدراسة في مجموعة من متوسطات ولاية البويرة حيث تكونت عينة الدراسة من تلاميذ السنة الاولى الثانية والثالثة والرابعة متوسط من كلا الجنسين، وقد بلغ حجم العينة 80 تلميذ وتلميذة (40 ذكور، 40 اناث) وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية.

وقد استعمل الباحث اداتين من ادوات جمع البيانات تمثلت استبيان معاملة المعلم ومقياس دافعية الانجاز.

ومن بين ما توصلت اليه الدراسة انه كلما كانت معاملة المعلم للتلميذ جيدة يكون التحصيل جيد وكلما كانت معاملة المعلم للتلميذ سيئة كان التحصيل سيئ.

ج –دراسة بيقع صليحة (2011 / 2012):

وهدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين معاملة الاستاذ وتقدير الذات ودافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط المتأخرين دراسيا، واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي وتكونت العينة من (104) تلميذ وتلميذة وتمت الدراسة في متوسطات ولاية الاغواط وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية واستخدم الباحث ادوات جمع البينات المتمثل في مقياس معاملة الاستاذ او مقياس تقدير الذات ومقياس دافعية الانجاز وقد توصلت الدراسة.

الى وجود علاقة ارتباطية دالة بين معاملة الاستاذ ودافعية الانجاز لدى تلاميذ المتأخرين دراسيا والمتغير الاكثر ارتباطا هو تقدير الذات.

كما توصلت الدراسة الى عدم وجود فروق بين الجنسين (ذكور والاناث)، في تقدير الذات ودافعية الانجاز. (بيقع صليحة 2011. 2012)

ح – دراسة محمد فتحي عكاشة (1990):

عنوان الدراسة: تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات البيئية والشخصية لمجموعة من أطفال مدينة صنعاء.

هدفت الدراسة الى معرفة علاقة تقدير الذات ببعض المتغيرات البيئية والشخصية للمجموع اطفال صنعاء، كما هدفت الى معرفة اثر اشكال الرعاية التي يعيش في كنفها الطفل على تكيفه وتكوينه لمفهوم ايجابي عن ذاته وبالتحديد على تقديره ذاته باعتبار ان تقدير الذات هو احد المكونات الهامة لفهوم الذات كما هدفت لمعرفة اثر نوع الرعاية الاجتماعية للطفل على تقديره لذاته، كما هدفت الدراسة لمعرفة دور كل من الجنس والعمر الزمني لطفا في تقديره لذاته، واجريت الدراسة على عينة قدرت (198) طفل، من اطفال مدينة صنعاء بالجمهورية العربية اليمنية استخدم الباحث اقياس تقدير الذات لدى اطفال المدرسة الابتدائية وتوصلت الدراسة الى ان لنوع الرعاية التي يعيش في كنفها الطفل دورا هاما في تقديره لذاته، حيث تمت المقارنة بين ثلاثة الاشكال متمثل في الرعاية الاسرية، ودور رعاية الايتام، واخيرا الرعاية في مؤسسات الاحداث واوضحت النتائج ان اعلى المجموعات في تقدير الذات هي مجموعة الاطفال العاديين يليهم مجموعة الاطفال الايتام، وفي الاخير يأتي مجموعة الاطفال المودعين للمؤسسات الاحداث.

اكدت الدراسة وجود علاقة بين تقدير الطفل لذاته، وتحصيله الدراسي خاصة بالنسبة لمقرري اللغة العربية و الرياضيات. (الحميدي محمد ضيدان الضيدان، ص 72).

خ- **دراسة بيومي عام 1989:**

عنوان الدراسة: تقدير الذات لدى عينة من تلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض.

هدفت الدراسة لمعرفة هل هناك فروق بين الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض في مقياس تقدير الذات، والتلاميذ ذوي التحصيل الدراسي غير المنخفض. حيث تكونت عينة الدراسة من (184) تلميذا من تلاميذ الصف الأول بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة، تتراوح أعمارهم بين (12. 18) سنة؛ استعان الباحث باستمارة لجمع البيانات، ومقياس تقدير الذات في مرحلة المراهقة المبكرة والوسطى من إعداد الباحث. توصلت الدراسة إلى أن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض في مقياس تقدير الذات، والتلاميذ ذوي التحصيل غير المنخفض لصالح التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المرتفع.

(ابراهيم فيوليت فؤاد 1998، ص 198).

هـ- **دراسة علي محمود شعيب (1988):**

هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة السببية بين تقدير الذات والقلق والتحصيل الدراسي، لدى عينة من المراهقين من المجتمع السعودي.

كما هدفت لمعرفة مدى اختلاف المراهقين الذكور عن الاناث للمجتمع السعودي في تقديرهم للذات.

كما تمت الدراسة على عينة من تلاميذ وتلميذات نهاية المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، مقدارها 148 تلميذ و144 تلميذة، وتم اختيار العينة بطريقة العشوائية من بين التلاميذ والتلميذات في نهاية المرحلة المتوسطة بمدينة مكة.

ومن بين الادوات المستعملة في جمع البيانات مقياس تقدير الذات.

ومن بين ما توصلت اليه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث من تلاميذ المرحلة المتوسطة في درجة تقديرهم للذات.

كما توصلت الى ان بعض مكونات تقدير الذات كتقدير المراهق لذاته كقيمة في الحياة والتكيف الدراسي، ليس بينها وبين التحصيل الدراسي علاقة سببية.

كما ظهرت علاقة سببية بين التقدير الاجتماعي للذات والتحصيل الدراسي.

(الحميدي محمد ضيدان الضيدان ، 75).

و- دراسة رمزية غريب(1987):

هدفت هذه الدراسة إلى محاولة معرفة الخصائص المعرفية، العقلية والخلقية والإنسانية للأستاذ وأسلوب معاملته للتلاميذ الذي يساهم في فشل المعلم في مهنته ويؤثر تأثيرا سيئا في إدارته لصفه ونفوس تلاميذه، وكذا معرفة الخصائص التي تساهم في نجاح المعلم و يكون لها الأثر الجيد في المردود الدراسي للتلميذ. وقد أثبتت نتائج هذه الدراسة إلى أن الصفات أو السمات الإنسانية من أهم الصفات التي تقوي العلاقة بين المعلم وتلاميذه، بالإضافة الى أسلوب المعاملة الحسنة أيضا يؤثر في فعالية التعليم على نحو كبير وأن القسوة في أسلوب المعاملة تجاهلهم وعدم الاهتمام بهم، وعدم المساعدة في حل مشاكل تلاميذه وتمديد العون لهم من العوامل المهمة التي تفشل هذه العلاقة وتعيقها، وبالتالي تنعكس على مدى تقبل هؤلاء التلاميذ لهذا المعلم وتجاوبهم معه ومع أسلوب التدريس الذي يتبعه في إلقاء الدرس وهذا يساهم في فشل إدارته الصفية وفشل التلاميذ في تحصيلهم. **(رمزية الغريب، 1987، ص35).**

ثانيا: الدراســــــــات الأجنبية:

أ- دراسة Macdonald et Zaret 2006:

هدفت الدراسة لتقييم العلاقة التفاعلية بين أسلوب المعلم واستجابات التلاميذ؛ حيث قاما بدراسة التفاعلات لتسعة من المعلمين مع التلاميذ، فالباحثان رأيا أنهما، يستطيعان تقسيم سلوك المعلمين، والتلاميذ حسب مختلف الحالات والتصنيفات، فعندما يكون سلوك المعلم مفتوح، شرح، يسهل سلوك الإجابة من طرف المتعلم فيكون منتج، يشتغل، يجرب، يعطي شروحات، فعندما يكون سلوك المعلم مغلق، أي يوبخ، ويحتقر، فنجد سلوك المتعلم يصبح في وضعية التقبل فقط أي أنه يستوعب حسب المعطيات التي أعطيت له، ولذلك فإن المقارنة بين المجموعتين من خلال سلوك المعلمين والتلاميذ ومن خلال كل هذا يظهر لنا المعلمين اللذين يعطون الأهمية لتقدم العملية التعليمية التعلمية فإنهم يثيرون المبادرة ويكون رد فعل مبدع وايجابي من طرف التلاميذ، أما بالنسبة للمعلمين الذين يهتمون بنوعية العلاقة بينهم وبين تلامذتهم وسلوكهم المنغلق معهم ويكون رد فعل المتعلم سلبي. ***(غواسن ياسين، 2006).***

ب-دراسة(Ellis.S.J1999):

وهدفت الدراسة الى معرفة مفهوم تقدير الذات عند المراهقين بنيوزيلندا، كما هدفت الى بحث اساليب تقدير الذات عند المراهقين ومعرفة الى اي مدى تتوافق اراءهم او تتعارض مع النظريات الحالية لعلماء النفس في تقدير الذات.

كما اعتمدت الدراسة على أسلوب المقابلة من اجل الحصول جمع البيانات، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية بحيث كان عدد اغلب الذكور المشاركين من أصل أوربي والأقلية منهم من أصل نيوزيلندي، كما تراوح حجم العينة 24 طالبا يتراوح اعمارهم بين 14 و15 سنة.

ومن بين ما توصلت اليه الدراسة:

اقترحت 19 طالبا ان سلوك الفرد يتعلق بتقديره لذاته، كما اقترح 8 طلاب أن الحصول على الدرجات المرتفعة أو النجاح في المدرسة يعطي للفرد تقدير ذات مرتفع، كما اجمع اغلبية الطلاب ان العائلة والرفاق لديهم تأثير كبير في تقدير الفرد لذاته ' كما اشار 18 طالبا على ان التقليل من شأن الطالب او إهانته يكون له تأثير سلبي على تقدير الذات، كما أشاروا الى ان المدح والثناء او الإعلاء من شأن الطالب له تأثير ايجابي في تقدير الذات.

كما اقترح 12طالبا ان تقدير الذات لا يعتمد على رأي الاخرين تجاه الفرد ولكن يعتمد على ما إذا كان الفرد سيقبل هذا الرأي أم سيرفضه.

كما يرى بعض من الطلاب ان تقدير الذات يعتمد على العوامل الداخلية للفرد وبالتالي فتقدير الذات يعتبر بعيد عن اي عوامل اجتماعية، وبناءًا على ذلك فإن الطالب هو الذي يحدد مصيره، بينما اقترح بعضهم أن تقدير الذات يختلف طبقا لإرادة الفرد، ويرى البعض الآخر بأن تقدير الذات يرتبط بالمقارنة مع الآخرين.

كما توصلت الدراسة الى ان تقدير الذات يعتمد على العوامل الخارجية وليست الداخلية، ومن هذه العوامل: الانجازات الدراسية، المدح والثناء، مساعدة الآخرين وذلك عند الاغلبية بينما رأى الاقلية ان تقدير الذات شيء يتقلب ويتغير طبقا لإرادة الفرد والاحداث اليومية التي يتعرض لها.

(Ellis 1999, P :178)

ت –دراسة Anderson.G– Anderson (1954):

سلسلة من الدراسات اشترك فيها Anderson.G – Anderson.H وآخرون سنة1954 تناولت طبيعة العلاقات بين سلوك الأطفال وتفاعلهم مع المعلم المتسامح، وقد أكدت أن سلوك المعلم المسيطر يتمثل في استخدام القوة والقاء الأوامر، والتهديد، والتوبيخ، والإحراج، بينما استعمل أنواع السلوك المتسامح على الدعوة لنشاط وسؤال الطفل عن ميوله ومشاركته في النشاط وقد اتضح أن الأطفال الذين تعلموا على يد معلم ديموقراطي أظهروا تصرفات تتسم بالتلقائية والمبالاة والاتجاهات الاجتماعية البناءة في اتصالاتهم بغيرهم، وذلك بدرجة أكبر من المجموعة الأخرى ومن الناحية الثانية أبدى الأطفال الذين يتعلمون على يد معلم مسيطر سلوك عدم المسايرة بالإضافة الى الإهمال والانغماس في نشاطات اخرى مثل الهمس، وترجع هذه الدراسات الى ان سلوك التلاميذ يعتمد بدرجة كبيرة على سلوك معلمهم وأن المعلمين الذين يستعملون الأساليب الديمقراطية في التعامل مع الأطفال،يكافئونهم بما يجدونه من تعاون أكثر من تلاميذهم وما يبدونه من تلقائية في السلوك والاهتمام والمبادرة من ناحية أخرى فإن المعلمين الذين يحاولون اجبار تلاميذهم على المقاومة بدرجة أكبر سواء ظهرت هذه المقاومة في صورة الهمس مع الزملاء او في الشرود الذهني أو عن طريق المعارضة المباشرة (G–H 1954, P: 96).

ج–دراسةH. Henderson et Ambrewer:

التي تؤكد أن أهم الصفات الضرورية للمدرس الناجح في علاقاته الاجتماعية هي حبه لمهنته وتفانيه فيها وكذلك حبه لتلاميذه وقدرته على تكوين جو من الصداقة وأسلوب معاملة جيد، بحيث يسوده التفاعل والتفاهم ومواجهته لمشاكله ومشاكل تلاميذه باطمئنان وهدوء وقدرته على رؤية هذه المشاكل بالطريقة التي يراها المراهقون، وبالصورة التي يتأثرون بها مما ينعكس إيجابيا على زيادة المردود الدراسي.

فؤاد بهي الدين: 1977، 312).

التعليق عن الدراسات السابقة:

لقد تم في بحثنا هذا إدراج أهم الدراسات التي تم الاستعانة بها، سواء أثناء التحضير للدراسة واختيار الموضوع وإجراء الدراسة الاستطلاعية. أو أثناء إعداد الخطة المنهجية: من خلال التحضير للإشكالية وتساؤلا وصياغة الفرضيات، والأهداف وأهمية الدراسة. والتوطين للجانب النظري ومختلف التقسيمات والعناوين الفرعية وتقسيم الفصول، وكذا في نهاية الدراسة والوصول للنتائج وتقديم التفسيرات الضرورية. فما يلاحظ على مختلف هذه الدراسات ما يلي:

1- وظف كلها المنهج الوصفي التحليلي؛
2- اتفق كلها على العلاقة بين متغيري الدراسة في عمومها؛
3- كلها قسمت لمجموعة من الفرضيات الجزئية، شملتها فرضية عامة أو رئيسية؛
4- أغلبها اتفق من حيث نوعية العينة المرصودة للدراسة (المتمثلة في المرحلة الإعدادية والرابعة متوسط)؛
5- اعتمد كلها في تحليل النتائج على الإحصاء الوصفي؛
6- هدف كلها لإغناء العمل التربوي، والممارسة التربوية؛
7- شجع كلها على الرفع من دافعية التلميذ للتحصيل المدرسي.

وليس أدل على هذه النقاط التي تم ذكرها من الاستفادة التي حصل عليها الدراسة، من دراسة(بيقع صليحة 2011-2012)، في تصميم استبيان الدراسة وكيفية تصحيحه، واشتمل بالتقريب على نفس متغيري الدراسة، كما أستفيد من دراسات(حمودة حسن عبد العال 2013(ودراسة)رمزية غريب 1987(، ودراسة)علي محمود شعيب 1998)، ودراسة
(Ellis1999)، في صياغة الفرضيات النتائج المتوصل إليها.

أما ما تميز به دراستنا هذه عن بقية هذه الدراسات ، فهو ارتكازها على خصوصية المجتمع المحلي لبلدية أولاد دراج، ومحاولة فهم هل يمكن الوصول لنفس النتائج؟ كما أن دراستنا هذه تميز بخصوصيتها الزمانية 2016. كما ناقض دراستنا هذه مختلف الدراسات في اعتبار "معاملة الأستاذ" العامل الرئيسي "في تقدير الذات عند التلميذ"، ولا أدل من ذلك النتيجة المتوصل إليها فيما يتعلق العلاقة بين "معاملة الأستاذ" و "التحصيل الدراسي"، ونفيها لعلاقة الارتباط بين متغير "تقدير الذات " و"الجنس."

تمهيد:

للأستاذ منزلة كبيرة عند كافة افراد المجتمعات على اختلاف طبقاتهم الأكاديمية او الاجتماعية وعلى اختلاف اديانهم او مذاهبهم الفكرية فهو يعتبر رائد اجتماعي، يساهم في تطوير المجتمع وتقدمه، اي الشخص المؤتمن على اهم ما يملكه المجتمع من ثروة وهو الذي يعتمد عليه في رعاية هذه الثروة و استثمارها الامثل الذي يخدم اهداف المجتمع ويحقق طموحاته، وذلك عن طريق تربية النشء تربية صحيحة، تتسم بحب الوطن والدفاع عنه ،والمحافظة على التراث الوطني والانساني، وتسليح تلاميذه بطرق العمل التي تمكنهم من متابعة اكتساب المعارف وتكوين القدرات والمهارات وغرس قيم العمل الجماعي في نفوسهم وتعويدهم على ممارسة الحياة الدمقراطية في حياتهم اليومية، مما دعا البعض الى تسمية مهنة الاستاذ (بالمهنة الام) لأنها سابقة أو أساسية للدخول الى اي مهنة اخرى فالمهندس أو الطبيب أو السائق كلهم لابد وأن يتلقوا دراسات في تخصصاتهم المهنية المختلفة على ايد متخصصي المهنة الام في المدرسة بمراحلها المختلفة أو في الجامعة بشتى كلياتها و تخصصاتها وسنوضح كل هذا من خلال هذا الفصل .

2- 1.اهمية الأستاذ في العملية التعليمية التعلمية:

2-1-1.تعريف الاستاذ:

تعدد التعريفات والمفاهيم التي تناول المعلم الفعال بهدف التعرف على الخصائص والسمات التي يجب أن يتحلى بها داخل الفصل والمدرسة التي يعمل بها، وفيما يلي سنعرض بعض من التعريفات التي ذكر في كتاب سلامة عبد العظيم حسين كما يلي:

(سلامة عبد العظيم حسين ، 2006، 230- 231).

تعريف كلارك Clark: المعلم الفعال على أنه ذلك المعلم الذي لديه القدرة على تزويد معرفة الطالب وتحسينها وتقديم محتوى من المادة الدراسية، وتوفير التعلم الجيد لمختلف الطلاب ذوي القدرات والمهارات المختلفة، ومن ثم فإنه يراعي الفروق الفردية بين هؤلاء الطلاب أثناء قيامه بواجباته ومهامه داخل الغرفة الصفية وخارجها.

أما ويجلينسكي Wenglinskyفيعرفه أنه بمثابة باحث يتقاسم المعرفة مع طلابه ويستخدم طرق التدريس المناسبة ويولد لديهم نوع من الحماس والتحفيز للعمل، ويظهر اهتمام كبير بالطلاب ويتيح لهم الفرصة للمناقشة والحوار داخل الفصل، ويقدم لهم نوع من التدريس الجيد.

وأكد Wenglinskyأن الممارسات داخل الفصل تعتبر ذا أهمية بالغة في عملية التعلم، ويرى أن ما يحدث داخل الفصل يؤثر على أداء المعلم وجودة أدائه، وكذلك الأمر بالنسبة لطرق

التدريس وأساليب المعاملة ولكنه أكد على ضرورة استخدام تحصيل الطالب كمقياس لفعالية المعلم.

أما ميلون Millionفقد توجه نظرته إلى تعريف المعلم: على أنه ذلك الشخص الذي يستطيع استخدام استراتيجيا فعالة للتعلم وإدارة الفصل، وتحديد الاحتياجات التعليمية للطلاب وتصميم الأنشطة التعليمية المناسبة والتقويم الذاتي، كما يتسم بالتمكن من المادة العلمية وفهم طبيعتها.

أما سميث Smithيعرف المعلم على أنه الشخص الذي يمتلك المهارة في تحديد ماهية المادة التعليمية، وأسلوب توصيل محتواها للطلاب، ويمتلك مهارة صنع القرار، ويظهر مستوى فعاليته على أسلوبه في إدارة الفصل المدرسي.

وكما يعرف المعلم أيضا على أنه هو ذلك الشخص المقدم لبرنامج تعليمي أو عارض لتجربة معملية ذو مؤشرات إيجابية متنوعة، ويكون قائد لتلاميذه وموجه لسلوكهم، وراع لقدراتهم ومواهبهم وهو حامل للثقافة وناشر لها ورائد اجتماعي للبيئة المدرسية.

(زكية إبراهيم كمال ونوال إبراهيم شلتوت : 2007، 96).

2-1-2. مكانته (الأستاذ) في العملية التعليمية التعلمية:

يعتبر دور المعلم هو محور العملية التربوية، والعامل الرئيسي الذي يتوقف عليه نجاح التربية في بلوغ غاياتها، وتحقيق دورها في تطوير الحياة في عالمنا الجديد.

(عبد العزيز السيد، 1972، 08).

وهو أكبر مدخلات العملية التربوية وأهمها بعد الطلاب ومكانة المعلم في النظام التعليمي تتجلى من حيث أنه يحدد نوعية التعليم واتجاهه وبالتالي نوعية مستقبل الأجيال وحياة الأمة.

(محمد عفيفي، 1982، 01).

فهو القادر على تحقيق أهداف التعليم وترجمتها الى واقع ملموس فهو ركن أساسي من أركان العملية التعليمية، بل وحجر الزاوية فيها . (غاستون ميالاريه، 1999، 27).

وكذلك يؤدي المعلم دور القدوة، أو المثال النموذجي لتلاميذه أنهم يتمثلون شخصيته ويحاكونه ويحاولون الانطباع به ما لا يقره يتجنبه الصغار وما يستحسنه يأخذون به .

(كمال دسوقي، 1979، 274)

وأيضا هو الذي يعمل على تنمية المهارات والقدرات على التلاميذ عن طريق تنظيم العملية التعليمية التعلمية وضبطها واستخدام تقنيا التعليم ووسائله ومعرفة حاجا التلاميذ وطرق

تفكيرهم وتعليمهم، وهو عنصر اساسي في أي موقف تعليمي .

(غاستون ميالاريه،1993، 201).

2-1-3.دوره (الأستاذ) في العملية التعليمية التعلمية:

إن المعلم يأخذ على عاتقه قيادة التلاميذ نحو ترجمة الأهداف التربوية إلى واقع علمي وإجرائي، فعن طريق المعلم يتم تنفيذ السياسة التعليمية والخطط التربوية وإرساء قواعد النظام السياسي العام للدولة وإحداث التغيير الاجتماعي المطلوب.

وكل هذا يتم عن طريق تفاعل المعلم مع جماعة الفصل، ولهذا نجد أن مهنة المعلم لها جانبين هما: الجانب الفني، والجانب الإداري، والجانب الفني لا ينفصل عن مضمونه الإداري في العملية التعليمية ولذلك فإن دراسته عن الإدارة التعليمية، لها جانب كبير من الأهمية للمعلم لعدة أسباب منها ما يلي:

- المعلم هو الأساس، في تحقيق الأهداف التربوية العامة والسياسة التربوية التي توكلها وزارة التربية والتعليم.
- إن المعلم يمثل السلطة المدرسية بما تتضمنه من معاني مرتبطة بالضبط والتقويم والثواب والعقاب وغير ذلك، مما يؤثر بصورة مباشرة على سلوك تلاميذه.
- المعلم يمثل قاعدة الهرم التعليمي في هيكل الوزارة وذلك لأهمية الدور الذي يقوم به لتحقيق أهداف المدرسة التي يعمل بها وتحقيق أهداف مجتمعه.

يعمل كمستشار للعملية التعليمية وموجها لها، لذا فهو ينتقل بين المجموعات مراقبا فلا يقضي وقته عند مجموعة دون المجموعات الباقية.

(طارق عبد الحميد البدري: 2008، 57).

- يناقش أفراد المجموعة في الأمر الذي كلفوا بتنفيذه ويزودهم بالمعلومات والتوضيحات المطلوبة للتوصل إلى تنفيذ العمل، ويرشد المجموعة إلى مصادر تعلم إضافية إن تطلب ذلك. (فوزي أحمد سمارة ،2004، 129).

وحتى يستطيع المعلم أن يؤدي هذه الأمور وتكون إدارته للصف فاعلة عليه أن يقوم بعدة أمور ونذكر من بينها ما يلي:

- احترام التلاميذ: وهذا الاحترام لا يتحقق إلا إذا سلك المعلم سلوكا يؤدي إلى ذلك، مثل التخطيط السليم للدرس وتشجيع التلاميذ على التعلم والابتعاد عن تحقيرهم، والتعرف على الطلبة بأسمائهم.
- قدرة المعلم على البقاء واعيا باستمرار لما يحدث في الغرفة الصفية مع المحافظة على المرونة والحدس لاجتناب انتشار الفوضى.
- التنظيم: ويعني تنظيم المعلم لعمله داخل الغرفة الصفية وهو الذي ينعكس إيجابيا على المناخ الصفي، مما يؤدي إلى تقليل المشاكل الإدارية، أما عدم تنظيم الموضوعات الدراسية وتكرارها والتشعب، أو الخروج عن موضوع الدرس فهو يؤدي إلى ظهور المشاكل.

- تنوع الأساليب والأنشطة داخل الحصة بما يراعي الفروق الفردية ويؤدي إلى اشتراك التلاميذ في التفاعل الصفي والواجبات الصفية، فالتفاعل الصفي يؤدي إلى اشتمال التلميذ والتخلص من المشاكل الإدارية أو عدم التفكير بها.
- الانتقال المتسلسل: يجب على المعلم ألا ينتقل من نشاط لأخر في الحصة الصفية، إلا إذا تأكد أن التلاميذ في حالة انتباه وأن يشرح الأهداف المتعلقة بالنشاط الجديد.
- الأوقات الفاصلة: هي بداية الحصة، ونهايتها، والدقائق الأخيرة من الحصة، أو نهاية العام فيجب أن يتخذ المعلم قرارا حاسمة .

(فوزي أحمد سمارة ،2004، 133).

وهناك أدوار مختلفة في العملية التربوية حيث كان دوره في القديم يقتصر على تحقيق الكفاية التعليمية والمعرفية، ونقل التراث للأجيال الجديدة، ولما كان المعلم هو المصدر الأساسي والوحيد للمعرفة والمعلومات، فقد كان عليه أن يقوم بعملية الضبط والنظام في الغرفة الصفية حتى يتم نقل المعلومات إلى المتعلم باستخدام أسلوب التلقين والحفظ، أي تراكم المعلومات فكان اهتمام المعلم يرتكز على التحصيل، أما المعلم حديثا ونتيجة التغيرات والتطورات التي طرأ على دور المدرسة والذي أصبح ينصب حول المتعلم والنمو المتكامل لجوانب الشخصية العقلية والجسمية والنفسية والانفعالية لذا فمن واجب المعلم أن يؤدي عدد من الوظائف والأدوار، نذكر منها:

- الاهتمام بالتلميذ الذي هو محور العملية التربوية من جميع جوانبه (الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية).
- التركيز على مشكلا التلميذ التحصيلية والنفسية.
- التخطيط الجيد لعمليات التعليم والتعلم.
- تشجيع التلاميذ على التعاون والمشاركة في الأنشطة الصفية.
- توفير المناخ الديمقراطي داخل الصف.
- التعرف على مستويات التلاميذ وقدراتهم واستعداداتهم وميولهم واهتماماتهم.
- تزويد التلاميذ بتغذية راجعية على أدائهم. (فوزي أحمد سمارة ،2004، 134).

2-1-4.أهميته (الأستاذ) في الإدارة الصفية:

تكاد تتوقف العملية التربوية على المعلم باعتباره من أهم عناصر العملية التعليمية، وقد ارتكز عليه منذ القدم، فالمعلم فرد يمتلك مهارات سلوكية تفاعلية وكفايات علمية أدائية ترشحه للقيام بذلك الدور دون غيره من الأفراد ومن هذا المنطلق تبرز أهميته في إدارته لصفه من خلال ما يلي:

أ-تحكمه وإدارته للصف الدراسي ودوره في نقل العلوم والمعارف، فتشجيع المعلم للتفاعل الصفي له أثر إيجابي في تكوين شخصية المتعلمين، فالصوت المسموع في حجرة الصف لا يكون بالضرورة صوت المعلم، فالتفاعل الموجه يؤدي إلى مستوى أفضل من التعليم بينما

يؤدي التسلط إلى تدني المستويات وكب الإبداع، فالمعلم الناجح هو الذي يستطيع وضع الضوابط والقواعد الكفيلة بالمساعدة على الحوار والمناقشة البناءة بأسلوب تربوي.

ب-المعلم كمصدر للأسئلة حيث أن كثرة استخدام المعلم للأسئلة بأسلوب صحيح يثير عند المتعلمين عمليا عقلية عليا أثناء التعليم تؤثر على نوعيته.

وهذا ما يخلق جو من المنافسة وما يزيد من دافعية التلاميذ وما يحقق الاستجابة المرغوبة على أن يكون إعداد وصياغة هذه الأسئلة بشكل سليم.

ج-المعلم كموجها للتعليم، حيث أن عليه القيام بعملية توجيه وضبط المواقف التعليمية في الاتجاه الذي تحدده الأهداف التربوية فهو الموجه لسلوك التلاميذ.

د-علاقته بالمجتمع المدرسي، حيث يجب أن تكون علاقته جيدة مع الجميع، لأن هذا يؤدي إلى بلوغ أهداف التربية والتعليم، فعلاقته بالتلاميذ يجب أن تقوم على الأخوة والاحترام والتعاطف، أما علاقة المعلمين مع بعضهم فهي على جانب كبير من الأهمية.

ه-المعلم كفيل بإعداد الأجيال وتنشئة الأطفال تنشئة اجتماعية تحقق أهداف المجتمع الذي يقدمهم للمشاركة فيه، ويقرر كفايته في عمله وتكيفه فيه ينجح في أداء رسالته، لذلك كان اختيار الأفراد لمهنة التدريس أو توجيههم إليها من أهم العمليات التربوية، ولكل هذه الأمور تلقى على المعلم مسؤوليات جسام تظهر منها أهمية الدور المنوط بتنفيذه.

2-2. سمات وخصائص المعلم (الأستاذ):

يتميز المدرسون الفاعلون بشخصية دافعة ومثيرة للاهتمام وشائعة، ويبدو أنهم يستمتعون بما يعملون وأنهم يثقون بالتلاميذ ويحترمونهم، وأن المادة التي يدرسونها، قيمة وممتعة والتدريس المتسم بالتحمس يساعد التلاميذ على المثابرة، ويثير دافعتيهم، ويقودهم إلى زيادة في التعلم والرضى، ومن صفاته ما يلي:

- يبدو واثقا من نفسه ودودا.
- يبرز أهمية مادته للتلاميذ ويثب ذلك.
- يحافظ على إلقاء بصره بأبصار التلاميذ جميعا بالسلوكيات البعيدة عن المهنة ويعالجها بسرعة.
- لديه الدعابة مع التلاميذ وذلك بتوفير الدفء الوجداني وروح الفكاهة.
- يستخدم الحركة للحفاظ على الاهتمام والاستحواذ على الانتباه ويكون مبتكر ومتنوع في طريقته التعليمية.
- التنوع في أساليب التدريس.
- توزيع الأسئلة بين المتعلمين ومراعاة الفروق الفردية بينهم.
- الديمقراطية ومشاركة التلاميذ في اتخاذ القرارات.
- التمتع بالمهارات اللازمة للرفع من معنويا الطلاب وزيادة دافعتيهم.
- أن يضبط نفسه في حالا الانفعالية كالفرح المفرط والغضب.

(إبراهيم أحمد أبو زيد، 1987، 31).

2-2-1.خصائص المعلم (الأستاذ) المعرفية:(سيتم التفصيل فيها أكثر عند التفصيل في كفايات المعلم)

يوجد عدد من الخصائص المعرفية التي ينبغي توافرها في المعلم نذكر منها ما يلي:

أ-الإعداد الأكاديمي والمهني:

يرتبط إعداد المعلم أكاديميا أو مهنيا على نحو إيجابي بفعالية التعليم، فقد أشار الدراسات إلى وجود ارتباط إيجابي بين مستوى التحصيل الأكاديمي للمعلمين وفعاليتهم التعليمية، فالمعلم المتفوق في ميدان تخصصه والمؤهل مهنيا على نحو جيد يغدو أكثر فعالية من المعلم الأقل تفوقا وإعدادا.

ب-اتساع المعرفة والاهتمامات: إن المعلم الناجح لا يرتبط بتفوق المعلم في ميدان تخصصه والميادين الأخرى ذات العلاقة فقط بل يرتبط أيضا بمدي اهتماماته وتنوعها.

ج _المعلومات المتوافرة للمعلم عن طلابه: المعلم الفعال لا يعرف الكثير عن ميدان تخصصه فقط، بل يعرف الكثير عن طلابه، إذ أن معرفة المعلم أسماء طلابه وقدراتهم العقلية ومستويات نموهم وتحصيلهم، وخلفياتهم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية تجعله أكثر فعالية في تواصله وتعامله معهم.

(محمد سامي منير: 2000، 28).

2-2-2.خصائص المعلم (الأستاذ) الجسمية:

لا يستطيع المعلم القيام بوظيفته بصورة ملائمة إلا إذا توافرت فيه الخصائص الجسمية التالية:

- قوة الشخصية والذكاء وسلامة الجسم والعقل.
- المحافظة على المظهر والشكل اللائق.
- أن يكون نشيطا يتسم بالحيوية لأن المعلم الكسول يهمل عمله ولا يجد من الحيوية ما يدفعه للقيام بواجباته الكثيرة، مما يلحق الضرر بالتلاميذ.

كذلك يستحسن أن يكون المدرس سليم السمع، قوي البصر، خالي من الأمراض والعاهات الجسمية كي يستطيع أن يؤدي رسالته العلمية خير أداء، لأن المدرس الضعيف الجسم يكون، سريع التأثر معرضا لكثير من الأمراض، فإذا توفر هذه الصفا في المدرس وأخلص في عمله وكان موضع احترام وتبجيل ،استطاع أن يقوم بعمله خير قيام، ويصل إلى المرض الأسمى الذي ترمي إليه التربية والتعليم.

(طارق عبد الحميد بدري، 2001، 134).

2-2-3.خصائص المعلم (الأستاذ) الخلقية:

يتعامل المعلم مع الصغار في عمله ويكونهم من الناحية الجسمية والعقلية والخلقية، فهو مثلهم الأعلى في سلوكه وأخلاقه، يتأثرون به كقدوة بطرق غير مباشرة أكثر من تأثرهم

بالوعظ والتلقين، لذا فهو بحاجة ماسة إلى الصفا الخلقية الطيبة حتى يؤثر فيهم وينجح في مهنته ومن هذه الصفا الخلقية التالية ما يلي:

- أن يكون المعلم عطوفا لينا مع تلاميذه، فلا يكون قاسيا ويعّقد لجوؤهم إليه واستفادتهم منه، والتفاهم الروحي حوله، وألا يكون عطوفا لدرجة الضعف فيطعمهم فيه ويفقدهم احترامهم له ومحافظتهم على النظام.
- أن يتصف بالصبر والأناة والتحمل حتى يستطيع التعامل معهم وتوجيههم بنجاح.
- أن يتحلى بالحزم والكياسة فلا يكون سيء الخلق، وسريع الغضب فيفقد بذلك حسن إشرافه على التلاميذ ويفقد بالتالي احترامهم له وثقتهم به.
- أن يكون مخلصا في عمله وجادا فيه ومحبا له.
- أن يكون طبيعيا في سلوكه مع تلاميذه وزملائه، غير متكلف حتى لا تنكشف أخلاقه الحقيقية ويعرف تكلفه والتلاميذ قادرون على معرفة حقيقة مدرسهم.
- أن يكون محترما لتقاليد قومه محتشما غير مستهتر، لأنه نائب عن المجتمع في إعداد الصغار ولا يمكن أن ينشأ الطفل على احترام تقاليد قومه إلا إذا وجد معلمه كذلك.

(بشير محمود، 2007، 168).

2-2-4.خصائص المعلم (الأستاذ) النفسية والانفعالية:

هناك مجموعة من الخصائص النفسية والانفعالية التي ينبغي أن تتوفر في المعلم وهي:

- الاتزان الانفعالي والقدرة على التكيف.
- القدرة على تنمية الدافع عند التلاميذ لمساعدتهم على تحقيق النجاح ومواجهة الإحباط.
- القدرة على استخدام التعزيز الإيجابي أو المكافأة لتدعيم السلوك المراد تكراره.
- القدرة على العمل مع التلاميذ بطريقة إيجابية. (بشير محمود، 2007، 169).

2-2-5.خصائص المعلم (الأستاذ) العقلية:

هناك مجموعة من لخصائص العقلية التي ينبغي أن تتوافر في المعلم نذكر منها:

- الذكاء والقدرة على التصرف الحكيم، وعلى حل ما يصادفه من مشكلات في الموقف التعليمي، ويتضمن ذلك فهم وإدراك الحقائق وتطبيق المعلومات النظرية على مشكلات الحياة الواقعية.
- دقة الملاحظة وذلك للتمكن من ملاحظة التلاميذ، وبذلك يساعد التلاميذ على التقدم المستمر.
- القدرة على إدراك المفاهيم الأساسية في الآداب والعلوم والفنون.
- المتابعة الواعية للفكر التربوي المعاصر.
- القدرة على تطوير عمله وإتباع أحدث الأساليب التربوية.
- القدرة على تقويم عمله وتحسينه. (بشير محمود،2007، 170).

2-2-6.المشاعر الإيجابية للمعلم (الأستاذ):

يحتاج الطلبة الى تطوير علاقات الصداقة عن طريق الانتماء والألفة في الجو الصفي وتفترض النظرية النفسية أن المعلم يطور اشارات ظاهرة ايجابية، يستدل منها على تحقيق نظريته في الإدارة الصفية الذاتية الإيجابية.

ويطور المعلم هذه المؤشرات عادة استنادا الى خبرته ومعرفته ويؤكد اشاراتها في كل أداء يقوم به وهناك بعض الإشارات التي تظهر من قبل المعلم والتي تنتقل للطلبة مشاعر المعلم الإيجابية. (يوسف قطامي، 2002، 37).

- ابتسامة المعلم والتحية الدافئة في بداية كل درس
- تحية الطلبة واظهار الاهتمام حينما يظهر بعض الطلبة تغيرات في ملابسهم.
- يقدم المعلم الدعم للطلبة حينما يواجهون نشاطات تعليمية تفوق قدراتهم ويشاركهم البهجة حينما ينجحون في تأدية تلك المهمات.
- الاستماع الجيد حينما يحضر الطلبة غاضبين ومختلفين عن أمر ما.
- اظهار مشاعر المشاركة مع الطلبة حينما يواجهون مشكلة أو احباط ما ويشعرهم بأنهم بشر يواجهون كما يواجه أي انسان من مشكلا.
- قبول الطلبة واظهار الاحترام والتقدير والاهتمام الخاص .

(خالد عيظة الحارثي، 2008، 89).

2- 3-كفايات المعلم (الأستاذ):

وتشمل على كفايات عدة وهي:

2-3-1.الكفايات التدريسية:

وهي تلك الكفايات التي ترتكز على عملية التدريس وطريقة إلقاء الدروس، ولكن يوجد نقص في تحقيق أهداف التعليم والتعلم الفعال، لقلة تركيزها على الطالب كمحور للعملية التعليمية ،ونظرا لأنه توجد علاقة وثيقة بين التعليم الفعال في الصف الدراسي وبين رضا الطلاب وتفاعلهم مع المعلم، فإنه يمكن التخلص من بعض السلوكيات السلبية إذا اعتمد المعلم في تدريسه على التعليم الفعال، الذي يعتمد على الحوار وبناء الشخصية والخبرة من خلال المشاهدة والتطبيق الميداني.

2-3-2.الكفايات الإدارية:

لا يقتصر عمل المعلم على التدريس فقط، وإنما يقوم بأعمال إدارية لا تقل عن عمله في التدريس، وتركز الكفايات الإدارية في التخطيط والتنسيق لمادته الدراسية بالإضافة إلى التوجيه والإشراف والمتابعة، كما أن المعلم يضع قواعد وأنظمة خاصة بالفصل يشترك الطلاب في وصفها وتنفيذها بتوصيات من المعلم، ويتحقق ذلك من خلال اكتساب بعض المهارات مثل التخطيط المرتكز على تنظيم المعلومات والأفكار للوصول إلى تحقيق الأهداف الموضوعية والتنظيم الذي يراعي قدرا الطلاب والتوجيه الفعال.

2-3-3.كفايات الاتصال: تعد عملية الاتصال عملية مستمرة مع الطلاب داخل الفصل وخارجه بمصادر المعلومات المحلية والعالمية، لذا لابد للمعلم أن يكتسب مهارات الاتصال مع الأفراد والجماعات، ومع التقنيات الحديثة التي تساعده في تحقيق أعماله الإدارية والتعليمية.

2-3-4.كفايات إدارة الوقت: فالمعلم الفعال هو القادر على استثمار الوقت ويحافظ عليه ويستفيد منه، وذلك من خلال التخلص من الأسباب التي تؤدي إلى ضياع الوقت داخل الصف ،لأن تلك المضيعات تأخذ جزءا كبيرا من وق المعلم الذي يجب أن يبذله في شرح المادة الدراسية، والحوار مع الطلاب والاهتمام بمشكلاتهم ورعاية سلوكهم.
(سلامة عبد العظيم حسن، 2006، 261).

ويعتبر المفكرون التربويون أن المعلم الناجح هو الذي يمتلك الكفايات الأساسية والتي تضمن:

- كفايات التخطيط للدروس وأهدافه: وتتضمن تحديد الأهداف التعليمية الخاصة بالمادة التعليمية ومضمونها والنشاطات والوسائل الملائمة لها.
- كفايات تنفيذ الدرس: وتشمل على تنظيم الخبرات التعليمية والنشاطات المرافقة لها وتوظيفها في العملية التعليمية.
- كفايات التقويم: وتشمل على إعداد أدوا القياس المناسبة للمادة التعليمية المدرسية.
- كفايات العلاقات الإنسانية: وتتضمن بناء علاقات إنسانية إيجابية بين المعلم والطالب وبين الطلبة أنفسهم في العملية التعليمية.

وتعد كفاءة المعلم أو كفايات المعلم من أهم العوامل المسؤولة على نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها، وكذلك في تحقيق أهداف الممارسات التعليمية، والتي تعتمد أيضا على قدرة المعلم على ترجمتها إلى مواقف سلوكية وخدما تعليمية تعمل على إثراء تعليم الطلاب ونموهم المتكامل الذي يعد الهدف الأسمى للتربية.

يعتبر المعلم الفعال من يتميز بالكفاية التعليمية، المتمثلة بالقدرة على عمل الأشياء بفاعلية وبمستوى معين من الاقتدار، والمعلم الفعال هو الكفء مهنيا والملتزم لدوره ورسالته، والمؤمن بسموها وأهميتها، وهو ركن رئيسي من أركان المدرسة الفعالة ومتطلباتها.

في حين يعتبر" الدويك" أن كفايا المعلم الفعال تتكون من:

أ-الكفايات التعليمية وتتكون من ثلاثة عناصر:

- التخطيط للتدريس.
- تنفيذ التدريس.
- الإدارة والتواصل. (صفاء عبد العزيز، وسلامة عبد العظيم، 2007، 35)

2-3-5.الكفايات المعرفية: وتشمل ثلاثة عناصر:

- المهارات الأساسية.
- المادة والمنهجية.
- النماء الإنساني والعلاقات الإنسانية.

2-3-6.الكفايات المهنية: وتتكون من عنصرين:

- الاتجاهات المهنية.
- السلوك المهني. (تيسير الدويك، 2005، 44).

2-4.وظائف المعلم (الأستاذ):

ولكي ينجح المعلم في عمله ويصل الى تحقيق هذه الأمور يجب عليه ملاحظة ما سيأتي من مبادئ التربية الحديثة:

- ان يدرس فصله جيدا بحيث يعرف جماعته ويعرف كل فرد فيه حق المعرفة ويكون عمله قيادة المتعلمين وترغيبهم في العمل والسير بهم الى الامام حتى ينجحوا ويصبحوا قادرين على الاستقلال في العمل والتفكير.
- ان يعد عملا خاصا بكل فرد او جماعة في فصله ليجد كل متعلم ما يلائمه من العمل فيعمل بحسب مستواه العقلي والدراسي وذلك بأن يرتب المعلم عمله، ويكون مصدرا للمعلومات ومرشد لمن يحتاج الى الارشاد ويتدخل في المنازعات التي لا يستطيع التلاميذ الفصل فيها.
- ان يسمح للتلميذ بالتفكير ويعطيه قدر من الحرية لأداء العمل واختياره ويعوده الاعتماد على النفس. (ترجمة جبرائيل بشارة، 1986، 161).
- تخطيط المواقف التدريسية وتنفيذها بإعطاء الطلاب المعلومات وتعليمهم المهارات وتقويم تعلمهم وتعزيزه ومتابعة تحصيلهم العلمي.
- ادارة الصف وضبط النظام داخله وتعويد الطلاب على التعلم والعمل كمجموعة.
- نقل القيم والمثل وغرس العادات الحسنة في نفوس الطلاب والحرص على ان يكون قدوة حسنة ومثلا يقتدون به.
- ادارة الطاقات الاجتماعية غير الصفية بالتخطيط لها وتنفيذها بمشاركة الطلاب وغرس حب الجماعة في نفوسهم.
- التعاون مع الادارة والزملاء في المهام الادارية والتعليمية.
- التعاون مع المنزل في تحقيق نمو الطلاب التربوي والتعليمي.
- ارشاد الطلاب وتوجيههم في المسار التعليمي والمساهمة في حل المشكلات التربوية للطلاب.

- الدراسة والبحث والحرص على النمو المعرفي والاهتمام بتطوير العملية التعليمية.

من كل هذا يتضح لنا مدى أهمية الدور الكبير الذي يضطلع به المعلم وعلاقته بإفراد المجتمع من طلاب وزملاء ومسؤولين وإداريين وأولياء الأمور .

- كما يعتبر المعلم نائب عن الوالدين وعن المجتمع الذي عهد اليه ان يربي الصغار حتى يصيروا مواطنين صالحين.

المعلم يقوم مقام الوالدين والمجتمع في تربية الطفل وتوجيهه وارشاده في جميع نواحي ،تربيته بحيث يتمكن من الملائمة والتوافق بين نفسه وبين بيئته ووظيفة المعلم لا تعد مقصورة على التعليم بل تتعدى هذه الدائرة المحدودة الى دائرة التربية بأوسع معانيها وابعادها.

- كما يكمن دور المعلم في تعويد التلاميذ على السلوك الاجتماعي المناسب، وبعبارة اخرى تمكينهم من ان يلائموا بين أنفسهم وبين البيئة التي يعيشون فيها من الناحيتين المادية والاجتماعية.

ان وظيفة المعلم كما يراها كل من صالح عبد العزيز وعبد العزيز المجيد 1966:"هي مساعدة الطفل على ان يوفق بين حاجاته ونموه وبين البيئة التي يعيش فيها بوضعه في الموضع المناسب وقد عبر أحد المربين عن وظيفة المعلم بقوله: "ان عملية التربية تقوم بين الافراد وعواملها الثلاثة: هي عامل البيئة، والأخلاق، وموقف المعلم."

(العياشي بن زروق ،1995، 45).

2-5.الوسائل التعليمية التعلمية الموظفة من قبل المعلم (الأستاذ):

يحرص المعلم الناجح على استخدام الوسائل التعليمية، والتي تمثل كل ما يستعمله المعلم من أجهزة وأدوا وغيرها بهدف تحسين وزيادة فعالية التدريس، حيث أنه فيما مضى كان الكتاب المدرسي الأداة الرئيسية في عملية التعليم والتعلم، أما الآن وبتطور المدرسة في التربية الحديثة تعدد الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعلم وأصبح ضرورة حتمية لاستعمالها من طرف المعلمون بغية رفع كفاءتهم في التدريس ورفع مستوى التلاميذ.

(عبد السلام عبد الله الجقندي،2008، 161).

وهناك وسائل عديدة يمكن للمعلم استخدامها، بعضها يعتمد على حاسة البصر مثل السبورة والرسم والرسم البياني وطوابع البريد والنماذج والعينات والشرائح والأفلام الثابتة، وبعضها يعتمد على حاسة السمع مثل التسجيلات، كما تعتمد على حاستي السمع والبصر معا مثل التمثيليات والتلفزيون والأفلام المتحرك.

وفيما يلي نبرز أشكال الوسائل التعليمية:

<u>الخبرا المباشرة</u>: وهي المواقف التعليمية التي يلعب الطالب دورا نشطا وهي خبرة واقعية.

المجسمات: وهي نماذج قياسية ذا مقياس رسم مثل الكرات الأرضية والخرائط وهناك أيضا نماذج شفافة ومفككة مثل تركيب محرك السيارة أو وضع شيء في زجاجة يظهر شفاف...الخ.

التمثيليات: تستخدم التمثيلية للتغلب على الصعوبات التي تواجه المعلم وتقف أمام الخبرة المباشرة، فمن خلال التمثيليات يمكن أن تتجمع لدى الطلاب فرصة الإسهام بطريقة إيجابية والتركيز على العناصر الهامة وإن مشاركة الطلاب تكون أكثر فائدة من ملاحظة العمل.

التوضيحات العملية: حيث يقوم المعلم بالدور الإيجابي فيها كأن يكون قدوة في فكرة ما أو مهارة بطريقة عملية، ومن أمثلة ذلك التجارب ويجب أن يقوم المعلم بإشراك الطلاب في الدرس عن طريق الأسئلة والأداء العملي.

التسجيلات الصوتية: وهي من الوسائل السمعية المتمثلة في الأسطوانات وأشرطة التسجيل والإذاعة الداخلية للمدرسة والراديو، وتفيد في تعلم النطق السليم وحسن الإلقاء وتعمل على غرس القيم والاتجاهات، وتوضيح النواحي التاريخية والجغرافية وعرض الأحداث ،بالإضافة إلى أن الإذاعة يصل تأثيرها إلى ملايين الطلاب.

الصور الثابتة: مثل الصورة الفوتوغرافية وصور المجسمات والرسوم الشفافة والشرائح المجهرية المعروضة ومن هذه الصور ما يستخدم دون أجهزة عرض والأخرى عكسها.

(السليتي فراس:2008، 25).

الرحلات التعليمية: تؤدي الرحلات التعليمية المدرسية دورا هاما في مختلف مراحل التعليم، إذ تهيئ للطلاب الدراسة الواقعية والاتصالات المباشرة بالأماكن الأشخاص ونواحي النشاط بالبيئة لكي يتعرفون على مظاهر الكون ويندمجون بالبيئة المحيطة بهم وبالمجتمع الذي يعيشون فيه، وهذا ما يجعلهم يتابعون ما يتعلمونه في الفصل من خلال هذه الرحلات والمشاهدة المباشرة للميدان.

المعارض التعليمية: تعد المعارض التعليمية امتدادا لما درسه التلاميذ في المدرسة حيث بواسطتها يقوم المعلم بتلخيص ما مر به الطلاب من خبرات أثناء دراستهم وذلك لإثارة تفكيرهم نحو مشكلات تهمهم وتكون المعارض ذا قيمة إذا كان من إنتاج الطلاب أنفسهم.

الأفلام التعليمية: وسيلة ناجحة تثير التلميذ وتستدعي انتباهه، ولذا يسهل على المدرس أن يحقق عن طريقها الكثير من الأغراض التعليمية وتشكل هذه الأفلام مصدرا له أهمية في التعلم، باعتبارها وسيلة فعالة تثير انتباه التلاميذ مباشرة وتصل إلى تحقيق الأهداف المرجوة بسرعة فائقة.

(عبد السلام عبد الله الجقندي، 2008، 170).

6-2.العوامل المؤثرة على أداء المعلم (الأستاذ):

وتشمل عوامل خاصة بالمعلم والتي تتضمن بدورها أسلوبه في التعامل مع صفه بين: تسلطي وديمقراطي وفوضي، وشخصيته. وكذا عوامل خاصة بالمتعلم، وعوامل خاصة بالأسرة.

2-6-1.عوامل خاصة بالمعلم (الأستاذ):

لا شك بان هناك عدد من العوامل التي تؤثر في عملية تقويم المعلم تتعلق بالجوانب الرئيسية التالية:

2-6-1-1.شخصية المعلم (الأستاذ):

تلعب شخصية المعلم دورا بارزا في تحديد مستوى اداء المعلم في العمل وردود أفعاله إزاء المواقف الضاغطة التي يتعرض لها:

- فنمط الشخصية التي يتميز بها المعلم تحدد التزاماته في العمل وميله ومدى نشاطه فعاليته ومناقشته وطموحه وصبره وتوتره.
- تشير الدراسات والبحوث النفسية في هذا المجال إلى وجود عدد من الأدلة التي ترتبط بين اعتقاد المعلم بمدى تحكمه وسيطرته على وجود الإحداث المحيطة به .
- انتقال المعلم الى حياة جديدة او الانتقال إلى مدينة او حي او سكن جديدين أو وفاة شخص قريب منه اذ يتطلب منه التوافق مع المواقف الجديدة والتعامل معها.
- وتشير الدراسات (هولمز) الى ان أكثر المواقف الضاغطة التي لها أثر على حياة المعلم ما يتعلق منها بالزواج وانفصال او طلاق او وفاة أحد الزوجين والارهاق في العمل والتغير في الحياة الصحية لأفراد اسرته وساعات عمله اليومية العمل وشروطه والاضطرابات الاسرية وقدرته على انجاز واجباته الدينية والاجتماعية .

وترى كوبوسا 1979 الى ان المعلمين الذين يتعرضون لمثل هذه المواقف الضاغطة يختلفون في امدى امكانية سيطرتهم ومقاومتهم للضغط، مشيرة الى ان المعلمين الذين يتمتعون بشخصية صلبة هم أكثر قدرة على السيطرة على احداث البيئية المحيطة (سامي محمد ملحم، 2006 ،494).

- كثيرا ما يحدث المتعلمون مشكلا صفية أو يصدرون سلوكا غير مناسبة مع أحد المعلمين، بينما لا يتصرفون كذلك مع معلم أخر، وفي هذه الحالة يكون المعلم هو السبب في حدوث هذه المشكلات نتيجة لعدة أسباب، منها عدم إتقان المعلم لمادته أو ضعف قدرته على إيصالها بالطريقة المناسبة، أو عدم الكفاءة في تنفيذ أنشطة التعليم المختلفة، أو ضعف الخصائص الشخصية للمعلم، أو مزاجه العصبي المتقلب وثورته لأتفه الأسباب، أو سوء معاملته للمتعلمين أو الإساءة لهم بالألفاظ، أو شعور المتعلمين

بعدم المساواة في المعاملة من قبل المعلم، وأنه يفضل أحدهم على الأخر، أو يستجيب للسلوكيات غير المناسبة استجابة غير عادلة.

2-6-1-2.أساليب المعاملة التي يستخدمها المعلم (الأستاذ):

وهي مجمل اشكال العلاقة الموظفة من قبل المعلم في علاقته مع تلاميذ الصف الذي يشرف على تعليمه وتشمل:

الأسلوب التسلطي:

يسود في هذا النظام جو من التسلط على كل ما يدور داخل الصف، فالإدارة الصفية تتصف بالتهديد والعقاب، وفرض النظام والهدوء عن طريق إثارة الخوف، فالمعلم بحسب هذا النظام هو الذي يختار النشاط التعليمي حسب ما يراه مناسبا دون ان يراعي حاجا ورغبا التلاميذ والفروق الفردية بينهم، نلاحظ ان هذا الأسلوب من الإدارة من سلبياته انه يقلل من دافعية التلاميذ، كما انه يقلل من انضباطهم الذاتي لأنه مفروض عليهم، كما يعيق المتعلم عن اتخاذ القرار ويجعله يعيش في جو من القلق والتوتر مما يؤدي الى كره المتعلم للمعلم والمدرسة معا، وبالتالي ضعف التحصيل وعدم الرغبة في التعلم .

(مصطفى خليل الكسواني، 2005، 19).

الاسلوب الديمقراطي:

يتميز هذا الاسلوب باحترام كيان المتعلم والعمل على تنميته، وإتاحة الفرصة له بالتعبير عن آرائه ومناقشة معلمه وزملائه، يساوي بين تلاميذه فلا يميز بينهم ويشكرهم في النشاطات التعلمية ويحترم آرائهم، ويعمل على توفير جو يسوده الامن والطمأنينة بعيدا عن جو الخوف والرعب، ويعمل على تشجيعهم. (محمد عبد الرحيم عدس، 1995، 18).

نرى من خلال ما سبق ذكره ان هذا الاسلوب يحمل انشطة ايجابية تؤدي الى تعلم فعال لما يتوفر للمتعلمين من حرية التعبير عن آرائهم وإبراز قدراتهم من خلال مشاركتهم في الانشطة التعليمية، كذلك توفير فرص للإبداع.

الاسلوب الفوضوي:

يمنح المدرس من خلال هذا الاسلوب عن رغبة ذاتية او غير ذاتية حرية متناهية للمتعلمين في توجيه شؤونهم وتعلمهم، والتصرف كما يحلو لهم دون تدخل منه، فتجدهم يتنقلون من مكان لآخر ويخرجون بدون اذن. (نضال عبد اللطيف برهم، 2005، 12).

نرى من خلال ما سبق ان هذا الاسلوب لا يحقق الاهداف التربوية لأن المتعلم يفتقد الى القوة الموجهة له فيشعر المتعلم بالضياع، ولا يستطيع المتعلم ان يقيم نفسه هل هو على خطأ أم على صواب، ولا توفر له جو هادئ يساعده على استيعاب ما يقدم له من معارف وبالتالي تضعف دافعيته للتعلم.

2-6-2.عوامل خاصة بالتلميذ:

وتتمثل هذه العوامل في:

* أعمال الشعب والسلوكيات غير المنظمة الصادرة عن التلاميذ داخل قاعة الدرس مثل عدم احترام المعلم والاستماع إلى شرح الدرس أو نصائحه وإهمال الواجبات المنزلية.

- ازدحام الصف بعدد كبير من الطلاب، مما يصعب في مهمة المعلم في شرح الدرس، أو ضبط النظام داخل الصف.
- ضعف المستوى العلمي للطلاب بسبب انعدام دافعية التعلم عند الكثير منهم، وذلك بسبب انعدام الانضباط في الصف أو بسبب إهمال الأسرة وعدم متابعتها للتلميذ في المنزل ،وأيضا هناك سبب ذو تأثير كبير على هذا المستوى مثل عدم تواصل الأسرة مع المدرسة بشكل منتظم.
- عدم وجود نظام ردع مناسب أو قانون يعاقب الطالب المشاغب أو المقصر يحفظ للمعلم مكانته وهيبته.
- كراهية ونفور التلميذ من المدرسة والهروب منها، وذلك لعدم وجود أشياء تجذبه إليها.
- عدم تحمل المسؤولية من طرف التلميذ وعدم جديته، وهذا ما سيجعله معزولا ولا مبالياً سوآءا في الأسرة أو المدرسة. (محمد عوض التربوي، ومحمد فرحان القضاة، 2006، 78).
- يمكن أن تؤثر جماعة الأقران في سلوك المتعلم تأثير كبيرا وخاصة في سن المراهقة ،وفي بعض الحالات يكون تأثيرها سلبيا يؤدي إلى إصدار المتعلم لسلوكيات غير مناسبة نتيجة لأنهم يزينون هذه السلوكيات للمتعلم ويثنون عليه للقيام بها، إما لأنهم يكرهون المعلم أو المادة الدراسية، أو لأنهم حاقدون على المتعلم نفسه ويريدون توريطه في مثل هذه السلوكيات.

كذلك يمكن أن تحدث السلوكيات غير المناسبة نتيجة اشتراك أحد المتعلمين مع جماعة تخالفه أو لا يشعر بالانسجام معها، فيؤدي الاختلاف في الرأي بين أفرادها إلى حدوث هذه السلوكيات.

2-6-3.عوامل تتعلق بالمحيط

2-6-3-1.عوامل تتعلق بالإدارة المدرسية:

هناك بعض المشكلات الصفية التي تنشأ عن شعور المتعلم بضعف نمط الإدارة المدرسية سواء كان متمثلة في ضعف شخصية مدير المدرسة في تعاملاته مع المشكلات اليومية ،الحادثة في مدرسته وعدم حزمه في اتخاذ القرارات المناسبة بشأنها، أو كان بسبب الإدارة المدرسية التي تتاح فيها الفرص لكل العاملين بالمدرسة لعمل ما يريدون ويترك فيها الحبل على الغارب لكل فرد فيها، وفي هذا الجو الذي تضيع فيه السلطة والاحترام لا تطبق

القوانين والتعليمات على من يسيء التصرف، مما يتسبب عنه حدوث العديد من المشكلات الصفية. (عف مصطفى الطنطاوي، 2009، 130).

وأيضا يمكن أن ترجع هذه الأسباب إلى التسيير العشوائي لإدارة المدرسية والتي تتمثل في بعض الاستراتيجيات التي نحن في صدد ذكرها فيما يلي:

عدم تقديم الحوافز المعنوية لعمل المعلم ونشاطه داخل الصفوف.

- اهتمام الإدارة المدرسية بالنواحي الإدارية الشكلية على حساب اهتمامها بالعملية التربوية،فلا تهتم بأمور المعلم ومساندته في مواجهة التلاميذ المشاغبين والمشاكل الصفية التي تحدث فيها.
- المركزية الشديدة التي تنتجها الإدارة المدرسية في اتخاذ القرارات، وتأثير ذلك على دور المعلم في ضبط سلوكيا التلاميذ.
- افتقاد الإدارة المدرسية لصلاحية ردع الطلبة أوالمساعدة في دفعه إلى الاهتمام بدروسه.

(محمد عوض التربوي ومحمد فرحان القضاة، 2006، 79).

2-6-3-2.عوامل تتعلق بالأسرة:

في بعض الحالات تكون الظروف الأسرية هي الدافع لبعض المتعلمين لإصدار السلوكيات غير المناسبة في حجرة الدراسة، وينبغي على المعلم أن يتفهم هذه الظروف ويحاول بالتعاون مع الأخصائي الاجتماعي بالمدرسة معالجة الآثار المترتبة عليها، ومن هذه الظروف التدليل الزائد للابن وعدم توجيهه حينما يرتكب مخالفا في المنزل، واستخدام العنف من قبل الوالدين أو أحدهما، وإهمال متابعة الوالدين لابنهما وإهمال مشكلاته، وحالا التفكك الأسري التي ينشأ عنها أفراد غير أسوياء يميلون للعنف والانتقام .

(محمد عوض التربوي ومحمد فرحان القضاة، 2006، 158).

2- 7.استراتيجيات المعلم (الأستاذ) في معالجة المشكلات الصفية وطرائق اثارة الدافعية للتعلم عند التلاميذ:

يستخدم المعلم في ادارته لصفه نوعين من الاستراتيجيات هما الوقاية وكذا العلاج، كما أنه يستخدم مجموعة من الطرائق والأساليب لإثارة دافعية تلاميذه للتعلم.

2-7-1.استراتيجية الوقاية من الوقوع في المشكلات:

إن الوقاية من المشكلات خير من التورط فيها، وما يتبع ذلك من عناء في المعالجة، ويركز المربون في هذا الصدد على الترتيبات التالية:

- التخطيط المسبق والتحضير الدقيق للفعاليات التي ستغطى الحصة الصفية كاملة؛ إذ أن التجارب التعليمية قد أثبت أن المشكلات الإدارة الصفية تبدأ من ضعف ثقة المعلم نفسه ،وفي ترتيباته وخططه مما يبدو مرتبكا مترددا أمام تلاميذه.

- الاهتمام بالضبط المبكر للصف من اللقاء الأول مع التلاميذ، ليس بالحديث عما يجب أن يكون أو ما ينوي عمله، ولكن بالمبادرة من جانبه بالانضباط الذاتي، وجعل التلاميذ يشعرون بإتقانه مهنته وتحمله لمسؤولياته.

فالحصة الأولى يجب أن تتناول موضوعا من صلب المنهج بشكل علمي، وتعكس نموذج شخصية المعلم وخبرته وثروته المعرفية، أسلوبهِ في إدارة الصف، لا أن تكون حصة تعارف فقط.

- يجب أن يدرك التلاميذ ومن خلال سلوك المعلم أن عملية التعليم ترافقها وتلازمها عملية تقويم، تتناول الجانب الأكاديمي والجانب السلوكي، وأن المعلم سيقدم خدماته للطلاب بمسؤولية تامة، وأن الطلاب مسؤولون عن سلوكهم الذي يخضع للتقويم الذي توثق نتائجه أولا بأول .
- ضرورة بقاء الصف في حركة ونشاط مستمرين، ويتم تنويع الأنشطة في الحصة الصفية الواحدة، بما يكلف مراعاة الفروق الفردية في الاهتمامات، وتبعا للتباين في القدرات منعا للملل والإحباط .
- المحافظة على التلاميذ في وضع متيقظ، بتوزيع الأسئلة والمهمات عليهم بشكل يتناول كل أركان الصف، وعدم تركيز عمليات التفاعل الصفي على التلاميذ المتميزين فقط.
- متابعة نشاط التلاميذ وسلوكهم بيقظة تامة، حتى في الحالات التي يكون فيها مشمولا مع أحد التلاميذ أو بالكتابة على اللوح، كي لا ينتهك أحد التلاميذ القواعد التنظيمية في سابقة يصعب السيطرة على ما يترتب عليها لاحقا من تكرار السلوك غير المنضبط.

(عف مصطفى الطنطاوي، 2009، 131).

- تكريس قواعد الانضباط الصفي، والحزم والعدل والثبات وعدم التحيز في تطبيقها، دون أن يعني ذلك فرضا على التلاميذ عنوة، بل يتم التأكد منها بإخضاعها للنقاش والمداولة وإبراز أهميتها في التنشئة الاجتماعية لهؤلاء التلاميذ والوسائل ضرورية لنجاح التعليم أكاديميا.
- جذب انتباه التلاميذ ومساعدتهم على التركيز عند بداية الحصة، حيث يبدأ الحديث قبل أن يتأكد من أن الجميع قد توجهوا نحوه، وأصبحوا في وضع يساعدهم على استقبال الدرس بعد فترة الاستراحة الفاصلة بين الدروس ثم ينطلق إلى الكلام، ولكن بصوت أقل ارتفاعا من صوته المعتاد، فذلك أدعى لزيادة التركيز ولف الانتباه.
- المتابعة الدقيقة لنشاط التلاميذ، وتعيين وق محدد لكل نشاط لا يتم التهاون فيه، والانتباه السلبي من نشاط إلى أخر، والتجول بين التلاميذ أثناء النشاط لمراقبة عدم انشغالهم بغيره ،والرد على استفساراتهم بالخصوص.
- تعزيز النشاط المتميز والسلوك المناسب، فقد أكد أبحاث السلوكيين أن أثار التعزيز لا تدعم سلوك التلميذ المتميز وحسب وإنما تنتشر وتذكي روح المناقشة عند الآخرين

Kizlik (1999)، كما أظهرالدراسات أن تعزيز السلوك المناسب عند أحد التلاميذ يعد أسلوبا مناسبا لضبط سلوك التلميذ المشكل.(محمد عوض التربوي ومحمد فرحان القضاة، 2006، 160).

2-7-2.استراتيجية معالجة المشكلات:

مهما كان التدابير الوقائية فإن المشكلات تحصل، ويترتب على المعلم مواجهتها، وأول هذه المشكلات ما كان قائما بالفعل وهي:

- التعرف على ذوي الحاجات الخاصة، وتقديم الرعاية المناسبة لهم حتى لا يكونوا سببا في اتساع نطاق المشكلات ومن هذه الفئات: نجد التلاميذ الموهوبين وكذلك المتأخرين دراسيا أو بطيء التعلم، التلاميذ الذين يعانون من عجز سمعي أو بصري أو فكري، أو يعانون من صعوبات في النطق، التلاميذ القلقين والمحبطين والتلاميذ المشاغبين.
- التدخل المباشر من جانب المعلم عند وقوع المشكلة ومخالفة القواعد لمنع تفاقم المشكلة ووضع حد لها تحسبا من زيادة التعقيد فيها.
- يكون التدخل في البداية على صورة إظهار المعلم لاهتمامه بمشكلة التلميذ فإذا شاهد أحدهم يسترخي ويميل للنوم، أو ينكمش ويميل للانعزال وعدم المشاركة يطالبه بالعودة إلى النشاط والمشاركة المألوفة منه، ويعده بحديث خاص معه في وق لاحق لو كان هناك ضرورة لذلك في نظر التلميذ.
- قد يأخذ المعلم صورة التلميحات، بان ينهي عن السلوك المخالف للقواعد بإبراز مساوئه، ويكون ذلك بالتوقف عن الدرس لبرهة وتوجيه حديثه بصيغة جمعية مع تركيز نظره على من قام بالمخالفة، مما يشعر الأخير بانتباه المعلم للسلوك الخاطئ، ويجعله بعدل في سلوكه ذاتيا دون الوقوع في الحرج الذي تقود إليه تسمية الشخص ولف الأنظار إليه مما يدفعه إلى المقاومة والتحدي في بعض الحالات.
- قد يتعمد المعلم إهمال السلوك المخالف لقواعد، كالنحنحة أو هز المقعد، حتى لا تكون استجابة للمعلم لبدايات هذه المخالفة سببا في توسيع نطاقها والإمعان فيه، فقد وجد أن استجابة المعلم بالتعبير عن الانزعاج من مثل هذه المخالفات أو السلوكيات الغير المرغوب فيها حيث إن لم يكون هذا المعلم قادرا على تحديد مصدرها تؤدي إلى

انتشارها، بينما يؤدي الإهمال إلى شعور مبتدع هذه المخالفة إلى اليأس منها وتنطفئ تدريجيا.

- إن لجوء المعلم إلى الإشارات الرادعة، مثل وضع الإصبع في حالة تقاطع مع الشفتين والعينان تحدقان في وجه المخالف، حين يلاحظ أن أحد التلاميذ ارتكب إساءة قد يكون أسلوبا أكثر فعالية من الكلمات الصريحة لأنه يؤكد للتلاميذ أن اهتمام المعلم بهم كمجموعة بتوفير متطلبا الهدوء للدرس، هو أكبر من اهتمامه بالشخص المرتكب للمخالفة أو الأسلوب السيئ، بدلالة أن المعلم لم يعطي المخالف من عنايته أكثر من

مجرد الإشارة وهذا ما يجعل المخالف أو المسيء يشعر بقيمة العدول عن الخطأ استرداد لمكانته.

- إذا كان المخالفة صريحة ومكشوفة فلا يمكن للمعلم أن يتجاهلها أو الاكتفاء بالتلميح بل لابد من إيقاف الدرس لإشعار التلاميذ باعتراضه على هذه المخالفة ويؤكد ذلك لمرتكب المخالفة الكف عن تكرار الخطأ، ومن يتم ذلك يطالب بالقدوم إلى مكتبه بعد الحصة لتقييم الخطأ وتدوين الواقعة في السجلات كسابقة موثقة يتحمل التلميذ المسؤولية عنها .
- قد يجد المعلم أن موقع جلوس التلاميذ في أحد الأركان أو مجاراة بعض التلاميذ الذين يجنحون للشغب عندما يجتمعون هو ما يشجع على المخالفة فيلجأ إلى استراتيجية إعادة توزيع أماكن الجلوس وبهذا الشكل يكون قد أو قف روافد المشكلات.
- على المعلم أن يبتعد عن اتخاذ القرار بإيقاع العقوبة على أي تلميذ يرتكب مخالفة تستوجب العقوبة في داخل غرفة الصف، بل يكتفي بتحدي المخالفة وتوضيح أبعادها ومساوئها أمام التلاميذ، وينذر مرتكب المخالفة بضرورة مراجعته في نهاية اليوم الدراسي للمداولة، تحاشيا للمناقشة في غرفة الصف التي قد تفضي إلى تحديا أمام التلاميذ مما يزيد من المساوئ المترتبة على المخالفة والتشديد على اعتذار التلميذ عن الخطأ للتأكد على أن الخطأ مرفوض ولا مكان له، وعدم تقبل أية تبريرا للخروج عن قواعد النظام بأي شكل.(محمد عوض التربوي ومحمد فرحان القضاة، 2006، 162).

2-7-3.الطرائق والأساليب المستخدمة لإثارة الدافعية للتعلم من طرف المعلم(الأستاذ):

ويقصد بإثارة الدافعية للتعلم عند التلاميذ إيجاد الرغبة في التعليم وتحفيزهم عليه وذلك يتم بعدة طرق وأساليب يستخدمها المعلم في العملية التعليمية لزيادة الدافعية للتعلم، والتي يطلق عليها المربون مصطلح استراتيجيا الحفز ونذكر منها:

- ربط أهداف الدرس بالحاجات النفسية والعقلية والاجتماعية للمتعلم.
- جعل النشاط التعليمي مناسبا لقدرا التلاميذ.
- تنويع الأنشطة التعليمية في الحصة وربطها بالمواقف الحيادية.
- مراعاة الفروق الفردية وإحداث تغيير في البيئة المادية داخل الصف.
- استخدام التجريب والتعلم بالعمل.
- تغيير نغمات صوت المعلم واستخدام الإشارات والحركات الجسدية.
- استخدام أساليب التعزيز بأشكاله المختلفة.
- تعريف التلاميذ بنتائجهم وإعطائهم التغذية الرجعية باستمرار.
- الإخلاص من العمل والموضوعية في التعامل مع التلاميذ.
- تحديد مشكلات التلاميذ لحلها، ومن ثم جعل التلميذ أكثر اندفاعا وحماسا للحصة.

وكذلك فإن استخدام أساليب تعليم مختلفة هي واحدة من المهمات والقرارات التي يجب على المعلم اتخاذها، لما لها من أهمية في إدارة الصف فهو يقوم بتقديم المعارف بأساليب متعددة أشهرها:

الشرح والمحاضرة، الحوار والأسئلة والتساؤلات، وحل لمشكلات والمشاريع وأساليب المبنية على استخدام الوسائل التعليمية المختلفة والمختبرات التعليمية، والتعليم بواسطة الأجهزة والآلات كالتعليم المبرمج، وكذا مشاركة التلاميذ في النقاش وإدارته أمر هام وضروري ،وذلك من خلال ما يثيره المعلم من أسئلة تتطلب تقديم الآراء والمقترحات فيها.

ولكي ينجح المعلم في إثارة دافعية التلاميذ بشكل كبير يجب عليه حسن اختيار الأساليب المناسبة للتعلم، لأنها أمر هام يعود على التلاميذ بالفائدة المرجوة، كما وأن تنظيم عملية التفاعل الصفي من القرارات الهامة التي يتخذها المعلم إدارة صفه، وقد أكد نتائج الكثير من الدراسات ضرورة إتقان المعلم مهارات التواصل والتفاعل الصفي لأن المعلم الذي لا يتقن هذه المهارات يفشل في مهمته التعليمية، ويمكن القول إن نشاطا المعلم في غرفة الصف هي نشاطا لفظية.

(محمد حسن العجمي ،2008، 109).

خلاصة:

يلاحظ من خلال ما ورد في الفصل الأول، أن وظائف الأستاذ في تطور مستمر وبحكم هذا الدور الصعب فعليه ان يكون ذو شخصية قوية ونفوذ كبير يستطيع ان يمتلك قلوب تلاميذه ويستهوي أفئدتهم، ان يكون مدرسا وان يكون ملمًا بطبائع التلاميذ وغرائزهم وعاداتهم وميولهم وتفكيرهم ويعامل تلاميذه معاملة واحدة، ويعدل بينهم ويحسن الصلة بينهم وذلك بتلقي تكوين ضروري لذلك. وان يتصل بالحياة والعالم كل الاتصال، كي يمكنه من تزويد تلاميذه بما يشاؤون من ثقافة وادب وعلم واختراع. وذلك لأن تكوين النفوس وصقل العقول ورعاية الأبدان عملية صعبة وشاقة لكنها ضرورية لبناء المجتمع.

تمهيد:

يواجه كثير من التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط، خاصة تلاميذ السنة الرابعة؛ صعوبات مدرسية ومرد ذلك ليس ضعف قدراتهم العقلية، بل لأنهم ونتيجة الإيحاء المتبادل أصبحوا لا يتمتعون بالثقة في أنفسهم، ويعتقدون أنهم غير قادرين على التحصيل المدرسي. وجدير بالذكر كما دل مختلف الدراسات العلمية ان المدرسة عبر مختلف المراحل التعليمية؛ تلعب دورا هاما في بلورة وتشكيل مفهوم الذات لأنها تضم في صفوفها عددا كبيرا من التلاميذ الذين يمكن ان يؤثروا ويتأثروا (أو ما يطلق عليه تأثير جماعة الأقران)، وهذا ينطبق ايضا على تأثير الأساتذة في تلامذتهم -وهذا ما يهمنا في دراستنا هذه-، لذا نجد ان هناك علاقة متبادلة بين مفهوم الذات والتحصيل المدرسي، اي انه إذا كان مفهوم الفرد عن ذاته جيدا وايجابيا فإن تحصيله الدراسي يتأثر كذلك.

إذا أردنا ان نزيد تحصيل التلميذ، فيجب علينا ان نعمل على بلورة مفهومه وتقديره لذاته بما يناسب الموقف. وتشير الدراسات التي اجري في هذا المجال ان اتجاها الاباء والامها نحو التحصيل المدرسي أثر كبير في بلورة مفهوم التلميذ وتقديره لذاته، وبالتالي على زيادة تحصيله.

فهل يمكن أن نجد نفس الأثر فيما يتعلق بعلاقة الأستاذ بالتلميذ؟ هذا ما سنحاول الإجابة عليه ،من خلال المناقشة النظرية لمفهوم تقدير الذات عند التلميذ كمتغير تابع.

3-1.مفهوم الذات:

لقد تعدد مفاهيم الذات بتعدد علماء النفس، وتعدد اتجاهاتهم، حيث يعتبر هذا المفهوم متغيرا هاما، لا يمكن الاستمناء عنه من أجل فهم الشخصية والسلوك الإنساني في الدراسات التي يقومون بها في هذا المجال، حيث عرفه أدلر (1945) Adler"هو تنظيم يحدد للفرد شخصيته، وفردانيته، وهذا التنظيم يفسر خبرا الكائن العضوي، ويعطيها معناها، وتسعى الذات في سبل الخبرات التي تكفل للفرد أسلوبه المتميز في الحياة وإذا لم توجد تلك الخبرات فإنه يعمل على خلقها."

(عبد الفتاح الدويدار،1992، 32).

بينما يرى ويليام جيمس W.Jemesse" بأن ذا الفرد هي ذلك المجموع الإجمالي، لكل ما يمكن أن يطلق عليه، ليس فقط جسده وقواه النفسية، وإنما ملابسه وبيته وزوجته وأطفاله، أسلافه وأصدقاؤه شهرته وأعماله، أراضيه وخيوله ويخته.. ."

(إبراهيم أحمد أبو زيد،1987، 75).

من التعريفين السابقين يتبين لنا بأن مفهوم الذات هو الأسلوب الذي يحدد به الفرد مفهومه عن نفسه ويحدد به معالم شخصيته، والذات لا تقتصر على الجانب المادي في الفرد فقط بل

تشمل كل ما يدخل في مجال حياته من الماديا والمعنويا وتتضمن الخبرات التي يمر بها والآراء التي يراها الفرد في حياته والتي من خلالها يعطي الصورة المناسبة لنفسه حسب تقييمه لها.

ويعرف كارل روجرز Rogersمفهوم الذات بأنه "عبارة عن أسلوب الفرد في النظر إلى نفسه، وهو شعور الفرد بكينونته، وبوجوده، ووظيفته، أي هو فكرة الشخص عن نفسه".

(إبراهيم أحمد أبو زيد،1987، 78).

في حين يرى حامد عبد السلام زهران أن مفهوم الذات "هو تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية، والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، يتكون من أفكار الفرد عن نفسه. (جود عبد الهادي، سعيد حسين العزة،2007، 35).

ومن هنا يتبين لنا أن مفهوم الذات: هو تكوين منظم يكوّنه الفرد عن نفسه من خلال أفكاره ومشاعره، باعتباره كائنا حيا يعيش في بيئة، تحتم عليه أن يرسم لنفسه صورة تميزه وتفرّده عن الآخرين، ليكون شخصا قائما بذاته ومستقلا عن محيطه الذي هو فيه.

2-3.مفهوم تقدير الذات:

إن كل الأفراد ينظرون إلى أنفسهم بطريقة ما، فالبعض يرون أنفسهم أقل من الآخرين فينعكس ذلك على سلوكهم وأدائهم، والبعض يقدرّون أنفسهم حق قدرها فينعكس ذلك على سلوكهم نحو أنفسهم ونحو غيرهم، لهذا لاقى مفهوم تقدير الذات أهمية كبيرة وسط الدارسين والباحثين على اعتبار أن الرفع من تقدير الذات عند الفرد يدفع به إلى الرفع من طاقاته وقدراته نحو المزيد من النجاح، والإنجاز ويقود إلى مزيد من الكفاءة والفعالية في المجتمع ،لذلك فقد تعدد تعاريف تقدير الذات حسب الدراسات والبحوث التي أجري في هذا المجال حيث يعرف كوبر سميث Smith تقدير الذات بأنه "تعبير عن اتجاه القبول أو الرفض، ويشير إلى معتقدا الفرد اتجاه ذاته، ويتضمن التقييم الذي يصفه الفرد وما يتمسك به من عادا مألوفة لديه و من اختياره، في حين يعرفه زيلرZeller على أنه "مجموع المدركات التي يمتلكها الفرد عن قيمته الذاتية، هذه المدركات مرتبطة ومتأثرة بمدركات وردود أفعال الأشخاص الآخرين الذين لديهم مكانة معينة عند الفرد."

(سيد خير الله، 1981، 121).

بتين من التعريفين أن تقدير الذات، هو حكم الفرد على نفسه بالإيجابية أو السلبية حسب ما كوّنه هو عن نفسه وخلال تفاعله مع جماعا الآخرين، أي أن تقدير الذات هنا ذو طابع اجتماعي طبيعة الإنسان التي تحتم عليه العيش وسط الجماعة والأخذ برأيهم والاقتداء بهم. بينما يعرف روزنبرج Rosenbargueتقدير الذات بأنه "اتجاها الفرد الشاملة، سالبة

كان أو موجبة نحو نفسه، وهذا يعني أن تقدير الذات المرتفع يعني أن الفرد يعتبر نفسه ذو أهمية وقيمة، بينما يعني تقدير الذات المنخفض عدم رضا الفرد عن ذاته".

(فيصل جمل الليل ،2004، 167).

أي أن تقدير الذات عند روزنبرجRosenbargueيعني فكرة المرء عن نفسه فكرة شاملة يضع نفسه بها موضع القبول أو الرفض، فيقبل نفسه ويقدرها أو يرفضها ولا يرضى عنها ،ويحطّ من قدرها.

ويذهب عبد الوهاب كامل إلى أن تقدير الذات هو "مفهوم يتحمض عن وعي ورؤية سليمة موضوعية للذات، فقد يغالي الفرد في تقديره لذاته ويصاب بما يمكن وصفه بسرطان الذات، وهو تضخم مرضي خبيث في ذا الفرد، يجعله غير مقبول من الآخرين ويبحث عن الكلام بدون عمل والعدوانية اللفظية. أو أن الفرد قد لا يعطي نفسه حقها ويحطّ من قدرها، وبالتالي ينحدر بذاته نحو الدونية والإحساس بالنقص، وأخيرا فقد يكون الفرد متزنا يجمع بين الكبرياء الحميد والتواضع واحترام الآخرين".

(وحيد مصطفى كامل ،2003، 98).

يشير التعريف إلى ضرورة رؤية الفرد لنفسه رؤية سليمة وواقعية من أجل أن تكون نظرته وصورته عن نفسه حقيقية تجمع بين خصائص القبول والرضا، فالغلوّ في تقدير الذات يؤدي إلى المرور والرفض، والنبذ من طرف الآخرين. والحط من تقدير الذات وتحقيرها يؤدي إلى الفشل والإحساس الدائم بالنقص، لذا ينبغي على الفرد أن يتّسم بالصفا التي تجعل منه إنسانا واقعيا ومحترما ومتزنا.

3-3.العلاقة بين مفهوم الذات وتقدير الذات:

هناك الكثير ممن يخلط بين مفهوم الذات وتقدير الذات، والتفرقة بينهما كما يوضح كوبر سميثSmith**:** أن مفهوم الذات يشمل مفهوم الشخص و آرائه عن نفسه، بينما تقدير الذات يتضمن التقييم الذي يضعه، وما يتمسك به من عادا مألوفة لديه مع اعتباره لذاته، ولهذا فإن تقدير الذات يعبر عن اتجاه القبول او الرفض، إلى معتقدا الفرد واتجاه ذاته، وباختصار يكون تقدير الذات هو الحكم على مدى صلاحيته، معبرا عنها بواسطة الاتجاه الذي يحمله نحو ذاته، فهو خبرة ذاتية ينقلها للآخرين عن طريق التقارير اللفظية ويعبر عنها بالسلوك الظاهر.

ويميز هاماشيك Hamachekhبين ثلاثة مصطلحا في هذا المجال؛ اولا: الذات وتمثل الجزء الواعي من النفس على المستوى الشعوري، وثانيا: مفهوم الذات ويشير إلى تلك المجموعة الخاصة من الافكار والاتجاهات التي تكون لدينا في أية لحظة من الزمن أي

أنها ذلك البناء المعرفي المنظم الذي ينشأ من خبراتنا بأنفسنا والوعي بها، أما ثالثا: تقدير الذات فيمثل الجزء الانفعالي منها.

(الحميدي محمد ضدان الضيدان، 2003، 20-21).

كما وضح كليمس Climes أن مفهوم الذات يتعلق بالجانب الإدراكي من شخصية الفرد فهي الصورة الإدراكية التي يكونها ،أما تقدير الذات فيتعلق بالجانب الوجداني منها حيث يتضمن الاحساس بالرضا عن الذات او عدمه .

(بطرس حافظ بطرس، 2008، 479).

فتقدير الشخص لذاته نابع عن حاجا أساسية من حاجا الإنسان أشار إليها العديد من النظريين في مجال علم النفس من أمثال **ماسلو**Maslow، حيث نظم الاحتياجات على شكل هرم للوصول إلى تحقيق الذات الواقع في قمة الهرم.

3- 4.نظريات تفسير تقدير الذات:

إن أهمية تقدير الذات وضرورة معرفة الفرد لذاته، أد بالضرورة إلى سعي العلماء والباحثين في البحث المتواصل في هذا المفهوم، حيث قام على أساسه عدد من النظريات أهمها:

3-4-1.نظرية روزنبرج:

حاول روزنبرج دراسة نمو وارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته من خلال المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي للفرد، واهتم بصفة خاصة بتقييم المراهقين لذواتهم، كما اهتم بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقييم الفرد لذاته وعمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة، وأساليب السلوك الاجتماعي اللاحّق للفرد فيما بعد، واعتبر أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه. (أميرة عبد الواحد، 2004، 75).

3-4-2.نظرية زيلر:

"ينظر إلى تقدير الذات، من زاوية نظرية المجال في الشخصية، ويؤكد أن تقييم الذات لا يحدث في معظم الأحيان إلا في إطار المرجعي الاجتماعي، ويصف تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته ويرى بأن تقدير الذات يلعب دور المتغير الوسيط، ويشمل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الخارجي الواقعي، وعلى هذا فإنه عندما تحدث تغيرا في بيئة الشخص الاجتماعية فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم ذاته تبعا للمتغيرات."

3-4-3.نظرية كوبر سميث:

اهتم **سميث** في دراسته بتقدير الذات عند أطفال ما قبل الثانوية، وقد ركز على تقدير الذات الدفاعي، والذي يوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم ليسوا ذوي قيمة ولكنهم لا يستطيعون الاعتراف بمثل هذا الشعور، ولا يستطيعون التعامل على أساسه مع أنفسهم ومع الآخرين ،كما ركز **سميث** على خصائص العملية التي تصبح من خلالها مختلف جوانب الظاهرة الاجتماعية ذا علاقة بتقدير الذات، وقد افترض في سبيل هذا أربع متغيرا ومحددا لتقدير الذات هي: النجاحات والقيم، الطموحات والدفاعات.

كما يرى أنه بالرغم من عدم قدرتنا على تحديد أنماط أسرية مميزة بين أصحاب الدرجات العالية والمنخفضة في تقدير الذات عند الأطفال، فإنه هناك ثلاثة حالا من الرعاية الوالدية تبدو مرتبطة بنمو أعلى مستويا تقدير الذات هي:

تدعيم السلوك الإيجابي عند الطفل.

احترام مبادرة الأطفال واحترام حريتهم في التغيير والإبداع من طرف الآباء.

تفعيل أدوار الأطفال المختلفة من طرف الآباء. (أميرة عبد الواحد، 2004،76-77)

تبرز من خلال هذه النظريات الثلاث أهمية دور الأسرة في خلق تقدير الذات عند الطفل ،فالرعاية السليمة والتربية المتقنة للأطفال تنشأ جيلا على قدر من الثقة بالنفس وعلى درجة عالية من اعتبار وتقدير الذات، كما يبدو جليا دور المشاركة الاجتماعية والبيئة المحيطة في تحديد معالم شخصية الفرد والرفع من تقديره لذاته وتحقيقه لها.

3- 5.مستويات تقدير الذات:

من المعلوم أن تقديرنا لذواتنا يتغير بتغير المواقف المختلفة، التي نتعرض لها، فقد يقدر الفرد نفسه بدرجات كبيرة في مواقف يرى بأنه ذا قيمة وقدر فيها، بينما ينخفض تقديره لذاته في مواقف أخرى، يجد نفسه فيها بغيضا ومنبوذا وقد يكون الفرد أحيانا في موقف يفرض عليه أن يتماشى مع قدراته وطموحاته فيعدل في مستوى تقديره لذاته، وسوف نطرح في الآتي مستويا تقدير الذات التي هي:

3-5-1.تقدير الذات المرتفع:

وهو المفهوم الإيجابي للذات، والذي تمثله الثقة بالنفس، واحترام الذا وهذا ما أشار إليه وحيد مصطفى كامل (2003)، حيث يتميز أصحاب هذا المستوى بأنهم يعتبرون أنفسهم هامين ويستحقون الاعتبار والتقدير، فضلا على أنهم يملكون انطباعا طيبا على الشخص الذي يكونون عليه.

كما يتميز أصحاب التقدير العالي للذات بالبعد عن القلق والخوف والتوتر والانسجام بدرجة ملائمة من الاستقرار النفسي وتمكنهم من المشاركة الاجتماعية، وللتنشئة الاجتماعية السليمة والخبرات الحسنة أثرها الكبير في الرفع من تقدير الذات.

3-5-2.تقدير الذات المنخفض:

وهو المفهوم السلبي للذات، حيث يرى روزنبرج 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 وقلة الثقة بالنفس والميل إلى العزلة.

والأفراد ذووا التقدير المنخفض للذات، يفقدون ثقتهم بأنفسهم من أول مشكلة تواجههم ،ولا يستطيعون إيجاد حل لمشكلاتهم، ويتخيلون دائما أن كل ما يعملونه سوف يفشل فيؤدي بهم إلى الاستسلام والهروب والانسحاب الاجتماعي، لا يحبون المشاركة في النشاطات والمناقشات مع الآخرين.

3-5-3.تقدير الذات المتوسط:

وهو يقع بين المستوى المرتفع والمستوى المنخفض لتقدير الذات، فقد ذهب أحمد إبراهيم أبو زيد (1987)، إلى أن هذا المستوى يتميز به الفرد الذي يتماشى طموحه مع إمكاناته وقدراته، فيحاول دائما الاستفادة بأكبر قدر من الخبرات التي يمر بها، حتى لا يقع في الخطأ ،ويسعى هذا الأخير إلى كسب محبة الآخرين، كما يتميز باحترامه للآخرين بالطريقة المناسبة حسب رأيه، وهو دائم الاجتهاد من أجل الوصول إلى مستوى أعلى من المستوى الذي يكون عليه، ببحثه عن جوانب القوة فيه وتدعيمها.

3-6.الحاجة الاجتماعية إلى تقدير الذات:

يعيش الفرد في مجتمع هو المرآة التي يرى نفسه فيها، فهو يمكن أن يغير من نفسه إذا خالف سلوكه مبدأ الجماعة، ويسعى دائما إلى تحقيق التوافق بينه وبين مجتمعه، وهذا ما أكده عبد الفتاح الدويدار (1992)، بأن الحاجة للاعتبار الإيجابي تنمو من خبرا الذات المرتبطة بإشباع هذه الحاجة أو إحباطها، فيتحقق التوافق النفسي السليم إذا كان الشخص يلقى اعتبارا إيجابيا من الآخرين.

هذا وقد وافقه حامد عبد السلام زهران (1980)، في أن تقبل الذات يرتبط ارتباطا وثيقا بتقبل الآخرين له، حيث تتأثر الذات بالعوامل الاجتماعية واتجاها الفرد نحو الآخرين ،واتجاها الآخرين نحوه.

فالفرد في إطار تفاعله مع محيطه يميل إلى تحقيق ذاته، وتكون لديه حاجة ضرورية للتقدير والحب والاحترام والقبول من طرف الآخرين، ففي نظرية الحاجات **لـ: ماسلو**، ذكر الحاجة للتقدير والاحترام في قمة الهرم التنظيمي للحاجات حيث يبدأ هذا الأخير بالحاجات البيولوجية والعضوية مرورا بالحاجة للأمن والحاجة للحب والانتماء، وصولا إلى الحاجة إلى تحقيق الذات وطلب التقدير، وهذا لما يتمتع به الفرد من طاقا فطرية تتعلم باحترام الذا.

3- 7.العوامل المؤثرة في تقدير الذات:

يذكر وولفWolf أن تقدير الذات عرضة لعوامل دينامية ذاتية، تؤثر فيه حيث أن الشخص إذا عبر عن نقص الانسجام بين الصورة الداخلية للذات والواقع الخاص بالذات فإنه يتوتر انفعاليا، بسبب عدم تعرفه على ذاته والحكم عليها انفعاليا وهناك نوعان من العوامل المؤدية إلى تقدير الذات المرتفع أو المنخفض.

3-7-1.تقدير الذات وأساليب التنشئة الوالدية:

ان العلاقة بين اساليب التنشئة الوالدية وتقدير الذات للطفل علاقة قوية بحيث يؤثر الوسط الذي يعيش فيه الطفل على صحته النفسية واهم الطاقات التي تمد الطفل بالفاعلية واستثمار الطاقة تقدير الذات يعتبر من الدعائم القوية التي تحقق للفرد ذاته وفعاليته في المجتمع الذي يعيش فيه فالتنشئة الوالدية سلاح ذو حدين فالأسرة قد تساهم في النمو مفهوم ذا ايجابي للفرد وهذا ما ينعكس إيجابيا على الشخصية كما قد تلعب دورا سلبيا في بناء تقدير ذا منخفض للطفل اما بقصد او بغير قصد. ومن بين الاساليب التي تؤدي إلى تقدير ذا منخفض ما يلي:

اسلوب التحكم والسيطرة: يشمل القسوة والصرامة وتحمل الاطفال أكثر من طاقتهم ،إذا تعتمد على الامر والرفض والعقاب والحرمان وفقا لذا الاسلوب يحاول الوالدين تشكيل سلوك أبنائهم وفق معايير صارمة ومحددة غير مبالية بإرادة ورغبا ابنائهم، ان هذا الاسلوب يغرس في نفوس الابناء الخوف والقلق والتردد والانسحاب والكب مما يؤثر بشكل سلبي في نظرتهم لأنفسهم.

اسلوب الحماية الزائدة: يأخذ هذا الاسلوب الاتصال المفرط بالطفل والتدليل المبالغ فيه إذا يقوم الوالدين الاب والام او كلاهما بالواجبات والامور التي يفترض ان يقوم بها الطفل، وقد تبقي النظرة اليه على انه طفل صغير وغير قادر على تحمل المسؤولية من التفاعل الاجتماعي مما يخلق له الخوف والخجل وهذا يؤدي الى النظرة السلبية للذات.

اسلوب الاهمال: قد يتبع الاباء الاهمال في اسلوب تعاملهم مع ابنائهم بشكل مقصود او غير مقصود من خلال عدم اكتراثهم بنظافتهم ورغباتهم وحاجاتهم الضرورية الفيسيولوجية والنفسية كما انهم قد يعزفون عن التعزيز للسلوكيات المرغوبة التي يقوم بها ابنائهم مما يؤثر سلبا على ذواتهم.

اسلوب التذبذب: ان التذبذب في تعامل مع الابناء وعدم الاستقرار على منهجية ثابتة قد يخلق عند الابناء القلق والخوف والتردد إذا يستخدم الاولياء الثواب والعقاب بشكل عشوائي بعيدا عن العلمية والموضوعية مما يؤثر على تقييم لذواتهم.

اسلوب التفرقة: قد يتبع الاباء اسلوب التفرقة من خلال تفضيله لأحد الابناء او بعضهم على الاخرين لأسباب مختلفة كالجنس او العمر الزمني او الشكل الخلقي او الترتيب الميلادي من طرف الاب او الام او كليهما يؤثر على تقدير الفرد لذاته.

(قحطان احمد الظاهر، 2004، 85).

يتضح لنا مما سبق التأثير الكبير لأساليب التنشئة الوالدية على تقدير الفرد لذاته.

3-7-2.تقدير الذات والعوامل المدرسية:

المعلمون والرفقاء هم من بين الاشخاص ذوي الأهمية بالنسبة للطفل. فعندما يدخل الطفل المدرسة فإن عوامل جديدة تدخل في تقويمه لذاته. وقد يضطر إلى تعديل تقويمه لنفسه حيث ان تقويم زملائه ومعلميه قد يختلف عن تقويم والديه، وبذلك كثيرا من الطرق التي كان يعامل بها والامور التي كان يقوم سلوكه وفقا لها قد لا تجد مكانا لها في المدرسة خاصة في سن المراهقة يصبح التعزيز من قيل جماعة الرفقاء والمعلمين أعمق أثر من حيث تقويم الطلاب لأنفسهم. (فتيحة يعقوبي، 2011، 20).

3-7-3.المعلمون وتقدير الذات:

يمتلك المعلمون الوسائل لتنشئة تلاميذ واثقين في أنفسهم، راضين عنها، ويمتلكون الحوافز الذاتية للنجاح ويمكن لهذه التنشئة أن تحقق في أي فصل دراسي إذا ما أدرك المعلمون أن كل طفل مهم لذاته وأنه فريد وله حقوق ومشاعر يجب الاعتراف بها والمحافظة عليها وكذلك إيجاد الظروف الصفية لتنمية الخصائص الخمس:

- الشعور بالأمن.
- الهوية الذاتية أو مفهوم الذات .
- الشعور بالانتماء.
- الشعور بالهدف أو الغاية وبالكفاءة والقدرة الشخصية.

إن أي عامل لبناء تقدير الذات لدى التلاميذ إذ الم يكن المعلمون قادرون على النظر بواقعية إلى أنفسهم، ولم يشعروا بالرضا عن أنفسهم، فإنه من غير المحتمل أن ينجحوا في بناء تقدير الذات في طلابهم، ومن المحتمل أن يقع هؤلاء المعلمون فريسة للتناقض الحاصل بين احتياجاتهم الذاتية واحتياجا طلابهم.

فالمعلمون اللذين يتمتعون بتقدير عال للذات أكثر قدرة على مساعدة طلابهم في تعلم استراتيجيا حلما يعترضهم من مشكلا مثل هؤلاء المعلمين يبنون الثقة في نفوس التلاميذ ويعتمدون التفاهم والمناقشة والتعاون والاهتمام والاحترام المتبادل كأساس لضبط هذه العلاقة الإيجابية اتجاه التلاميذ أن يتعلموا وينموا ثقتهم بأنفسهم وينموا قدرتهم على العمل بمسؤولية وما يحتاج أكثر إلى بناء تقدير ذا مرتفع.

التلاميذ المتأخرين دراسيا بصفتهم مروا على تجربة فاشلة وبحكم هذه التجربة ينخفض تقديرهم لذواتهم وهذا ما أثبته الدراسة التي قام بها بروك أوفر ويانسون وطومسون بأنه توجد علاقة بين مفهوم الذات وبين التحصيل الدراسي وكذلك دراسة هو لي.

بحيث استخلص هولي Holly أن التلاميذ يحققون نجاحا تعليمية واجتماعية أفضل إذا كان لديهم مفهوم واقعي للذات وشعور بالأهمية الذاتية والثقة بقدراتهم وما تهمنا في هذه الدراسة التلاميذ المتأخرين دراسيا في سن المراهقة الذين لديهم تدني في تقدير الذا فهم بحاجة إلى بيئة صفية مناسبة تراعي أحوالهم النفسية وتتكفل بصحتهم النفسية .ونقطة بداية هذا التكفل تبدأ من الأستاذ بصفته العنصر الفاعل في الصف الدراسي.

3-7-4.خبرات النجاح والفشل وتقدير الذات:

إن خبرة النجاح ترفع من تقدير الفرد لذاته ومن شعوره بأهميته وهنا كحاجة إلى النجاح من أجل بناء تقدير عال للذات والحصول على قبول الجماعة، وأن الفرد يرى في إدراك الآخرين لنجاحه أمرا باعثا على السعادة والنجاح في حد ذاته دافع للنجاح. ذلك أن النجاح أو الفشل من الأمور التي تلحق بسعي التلاميذ وراء أهدافهم عينة وكذلك توقعاته لقدراته ومستوى طموحه، إن النجاح وتوقعه يسهمان في التقدير الإيجابي للذات، ويسلك التلاميذ طرق تؤدي بهم إلى تحقيق المزيد من النجاح، أما الفشل فيؤدي إلى الإحباط الذي يقود أحيانا كثيرة إلى التكيف السلبي .إذا كان المدرسة تستخدم الدرجات الدراسية مقياس للقدرات و هي مؤشر على نجاح التلاميذ أو فشلهم ، فإن التلميذ يستخدم نفس المعيار ويحكم على نفسه وأفعاله بقدر ما تعطي المدرسة أهمية لهذا المعيار بقدر ما يكون له أثر على مفهوم الذات لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا إذا أن الدرجات المخفضة ربما تجعله يشعر بالنقص، وقد تجعله يقدر نفسه وقدراته أن الذين يكون Mac candless: تقديرا منخفضا ،وهذا ما يراه ماك كاندلاس إنجازهم المدرسي سيئا يشعروا بالنقص وتكون لديهم

اتجاها سلبية نحو الذات، وفي الوقت نفسه هناك دلائل قوية على أن الفكرة الجيدة لدى الفرد عن قدراته ضرورية للنجاح المدرسي. وهذا يعني أن النجاح في الحصول على الدرجات العالية يولد شعورا قويا بالرضا والاطمئنان في حين يولد الفشل في الحصول على الدرجات العالية شعورا بالهزيمة والإحباط . (فتيحة يعقوبي ،2011،24)

وهذا ما لاحظناه في سما المتأخرين دراسيا فتحصليهم المنخفض يشعرهم بالنقص وضعف الثقة بالنفس وتدني مفهوم الذات فتوجد علاقة بين التحصيل الدراسي ومستوى تقدير الذات .

3-7-5.تقدير الذات والتوافق الدراسي:

تعد المدرسة المؤسسة الثانية التي يواجها الطفل بعد الأسرة والتي تعمل على تكوين شخصية الطفل السوية عن طريق المدرسين وكذلك المنهج الدراسي ومواكبته للقدرات العلمية للتلاميذ، وكذلك العلاقة بينه وبين أقرانه من التلاميذ ومدى تواجد الأنشطة المختلفة بالمدرسة، وتعمل المدرسة على منح التلاميذ القدوة الحسنة من خلال المعلمين وهنا يأتي دور التعلم بالتقليد، فالطفل يقلد النموذج وهو المعلم خصوص إذا رأى الطفل إن سلوك النموذج قد عزز في مواقف عدة، كما تساعده على تنمية التوجه نحو انفعالاتهم.

في مواقف مختلفة، ذلك أنه من خلال العلاقات الموجودة في المدرسة يجد الطفل فضاء آخر ليشبع فيه حاجاته للحب والتقدير، الانتماء، التقدير الاجتماعي، وهذا من خلال علاقاته مع الآخرين وكذلك من خلال ما يستطيع تحقيقه من إنجازا ترفع من تقديره عند الآخرين وتحسن نظرتهم إليه، كما ترفع أيضا من تقديره لذاته.

(فتيحة يعقوبي،2011،26)

3-7-6.عوامل تتعلق بالفرد نفسه:

وتشمل استعدادا الفرد والمظهر الخارجي وجاذبية الجسم والاستقرار النفسي.

حسب ما ذهب إليه وحيد مصطفى كامل (2003)، فإن درجة تقدير الذات لدى الفرد تتحدد بقدر خلوّه من القلق وعدم الاستقرار النفسي، بمعنى أنه إذا كان الفرد يتمتع بصحة نفسية جيدة ساعده ذلك على النمو نموا طبيعيا ويكون تقديره لذاته مرتفعا، أما إذا كان على درجة من القلق وغير مستقر نفسيا، انخفض تقديره لذاته، إذن القلق وعدم الاستقرار النفسي من العوامل التي تؤثر على تقدير الذات ومستواها.

وفي نفس السياق أشار منذر عبد الحميد (2005)، إلى أن استعدادا الفرد وقدراته إن استملها بطريقة تحقق له الفائدة والمتعة فإنها ترفع من تقديره لذاته واحترامه لنفسه، فنجاح الفرد يولد لديه المزيد من الرغبة في المكانة والتقدير الاجتماعيين، كما يتأثر مستوى تقدير

الذات بعوامل تكون دائمة في الفرد مثل: درجة الذكاء والقدرات العقلية وسما الشخصية ومراحل النمو التي يمر بها خلال حياته.

ولا يمكن المرور دون ذكر أهمية المظهر الخارجي والجاذبية الجسمية للفرد ودوره الأساسي في الرفع من مستوى تقدير الذات عند الفرد فجاذبية وجمال الوجه والمظهر يعدان عاملان أساسيان في بناء العلاقات الاجتماعية، والتي بدورها تزيد ثقة الفرد بنفسه واحترامه لها وسعيه الدائم لتحقيق التقدير الإيجابي.

3-7-7.عوامل بيئية:

بينّ وحيد مصطفى كامل (2003)، بأن العوامل البيئية متصلة بظروف التنشئة الاجتماعية، والظروف التي يتربى فيها الطفل والتربية التي يتلقاها، وكذلك ما يتعلق بالأفراد الذين يتعامل معهم الفرد، فإذا كان البيئة تهيئ له المجال للانطلاق والإبداع فإنه يسعى دائما إلى تحقيق النجاح وإثبات ذاته، أما إذا كان مثبطة ومصدر للعوائق أمام الفرد، فإنها تكون حائلا بينه وبين إمكاناته، مساعدة على تحطيم طموحاته وزرع الفشل فيه والإذلال الدائم لذاته والحط من قدرها.

إن هذه العوامل مجتمعة تخلق أشخاصا ذوو تقدير واحترام من طرف أنفسهم ومن طرف الآخرين، وغياب أحدها قد يعثرّ مسيرة نمو الذات ويحطّ من قدرها ويقلل من اعتبارها واحترامها.

خلاصة:

إن تقدير الذات يعبر عن الحكم على صلاحية الفرد من خلال اتجاه تقومي نحو الذات في المجالات الاجتماعية والشخصية والأكاديمية، وان احساس الفرد بتقدير الآخرين له يساعده في رفع تقديره لذاته، وعلى العكس فعندما يحرم الفرد من التقدير من طرف الآخرين سواء في المنزل، الشارع بين الاصدقاء، او في المدرسة، فإن هذا يؤدي به الى العزلة والوحدة أو الانحراف، وبالتالي يخفض تقديره لذاته .

من هنا يمكن القول ان الذات عند الفرد تنمو وتحقق من خلال اتصالاته وخبراته الاجتماعية، فمن خلال تعامله وتفاعله مع الوسط الاسري ،الاجتماعي والمدرسي يقدر الفرد ذاته سواء بالسلب او الايجاب باعتبار الوسط مصدر تشجيعه او احباطه ومصدرا لتقيمه المستمر .

تمهيد:

تعتبر الدراسة الميدانية الجانب العملي للبحث، فهي مكملة للدراسة النظرية التي تهدف إلى جمع المعلومات والبيانات للاقتراب أكثر إلى موضوع الدراسة بشكل علمي عملي للوصول في الأخير إلى نتائج أكثر دقة وموضوعية.

وعليه فقد عمدنا الى اختيار الخطوات المنهجية المناسبة لتحقيق المرض العلمي والعملي في هذا البحث الذي يسعى الى التحقق من مدى صحة الفرضيات المذكورة آنفا وفيما يلي عرض لمختلف الخطوات المنهجية.

4-1.الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية الخطوة الأولى التي يجب أن يقوم بها كل باحث عند وصوله الى أداة البحث المعتمد عليها في دراسته. حيث من خلالها يستطيع الباحث تجميع المعلوما والمشاهدات عن مجموعة من الظواهر الخاصة بموضوع الدراسة وبالتالي تعميق معرفته للموضوع سواء من الناحية النظرية أو التطبيقية مما يسهل عملية التخطيط والتصميم المنهجي، فهي خطوة تساعد على تجريب أو اختيار أداة البحث، فيكشف نقاط الضعف والقوة فيها، هذا ما يتضمن صدق النتائج المتوصل اليها في نهاية البحث.

أما بالنسبة للباحث، فقد قام بإجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة عشوائية، تتكون من 28 تلميذ وكان الدراسة على مستوى متوسطة "كشرود سعد" باولاد دراج حيث قدم لهم تقنية البحث المتضمنة استبيان حول اراء التلاميذ في نوع المعاملة التي يتلقونها من قبل اساتذتهم، وكذا مقياس تقدير الذات.

والهدف من ذلك يتجلى في تحديد البنود الغامضة، وذلك من أجل تعديلها أو حذفها وتعويضها بعبارا أكثر وضوح

(محمد خليفة بركا، 1979، 76).

4-2.منهج البحـث:

يعتبر المنهج الوصفي من أكثر المناهج استعمالا في العلوم الانسانية، وهو نفس المنهج الذي استعمله الباحث في دراسته هذه، والتي تتمثل في معاملة الأستاذ وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة السنة الرابعة متوسط، بإقليم بلدية اولاد دراج.

4- 3.مجال الدراسة

4-3-1.مجتمع الدراسة وخصائصه: يضم مجتمع الدراسة تلاميذ السنة الرابعة متوسط والبالغ عددهم(519) تلميذا يدرسون بمتوسطات بلدية اولاد دراج بولاية المسيلة والبالغ عددها (6 متوسطات) خلال السنة الدراسية (2015-2016)، حيث تم عملية الاحصاء عن طريق معلوما تم استقاؤها من مديري هذه المتوسطات والجدول(1) يوضح ذلك.

جدول)1(توزيع التلاميذ في مجتمع الدراسة حسب تسمية المتوسطة والجنس

اسم المتوسطة	عدد التلاميذ		المجموع	النسبة المئوية
	الذكور	الإناث		
ابو بكر الرازي	74	74	148	28.51
جابر بن حيان	51	43	94	18.11
الشهيد قنفود محمد	47	65	112	21.57
الشهيد ويفي محمد الطيب	25	34	59	11.36
الشهيد كشرود سعد	11	19	30	5.78
الشهيد سعدي عبد الحفيظ	26	50	76	14.64
المجموع	234	285	519	% 100

4-3-2.عينة الدراسة:

النوع الذي اعتمده الباحث في دراسته هي العينة العشوائية، وهي ذلك الأجراء الذي يكون فيه لجميع الأفراد في مجتمع الدراسة نفس الاحتمال في أن يتم اختيارهم في عينا الدراسة بشكل مستقل. نعني بالاستقلالية أن اختيار الأفراد في مجتمع الدراسة يكون ضمن أفراد عينة الدراسة لا يؤثر على اختيار الأفراد الآخرين بأي شكل من الأشكال".

(Talsaid ,2007,99-100)

أي مجموعة من التلاميذ مكونة من كلا الجنسين ذكور واناث، ويبلغ حجم العينة 104 تلميذ؛ 65اناث و39 ذكور حيث وزع الباحث الاستبيان على التلاميذ ومن ثم جمعه بعد منح فترة مناسبة لملأه.

الجدول(2) توزيع عينة الدراسة حسب تسمية المتوسطة والجنس والمعدل التحصيلي

اسم المتوسطة	عدد التلاميذ						المجموع	النسبة المئوية
	الذكور			الإناث				
	أقل من 10	بين 10 و15	أكبر 15	أقل من 10	بين 10 و15	أكبر 15		
ابو بكر الرازي	4	5	1	00	15	00	25	24.03
جابر بن حيان	5	2	1	3	8	1	20	19.23
الشهيد قنفود محمد	1	5	00	5	5	1	17	16.23
الشهيد ويفي محمد الطيب	00	3	1	3	3	2	12	11.53
الشهيد كشرود سعد	00	4	2	2	6	1	15	14.42
الشهيد سعدي عبد الحفيظ	1	4	00	2	7	1	15	14.42
المجموع	11	23	5	15	44	6	104	% 100

4-3-3.المجال الزمني للدراسة:

انطلق الدراسة الميدانية يوم (15 فيفري 2016)، واستمر إلى غاية (15 افريل 2016)، وتم على مرحلتين:

4-3-3-1. <u>مرحلة الاولى</u>: تم اخذ تصريح من مديرية التربية وذلك بسماح ممارسة الجانب الميداني في المتوسطات الستة، لبلدية اولاد دراج.

4-3-3-2. <u>مرحلة الثانية</u>: اجري الدراسة الاستطلاعية في متوسطة الشهيد كشرود سعد بأولاد بن صوشة ،وتم توزيع استمارة الاستبيان ومقياس تقدير الذات على التلاميذ.

4- 4.أدوات الدراسة:

تعتبر عملية جمع البيانات لأغراض التقويم والبحث العلمي من المراحل الهامة التي تحتاج إلى عناية خاصة من قبل الباحث، وعلى ذلك كان الأدوات التي تم توظيفها هي:

4-4-1.استبيان معاملة الاستاذ:

حيث قام الباحث ببناء استبيان معاملة الاستاذ لتلاميذ المرحلة المتوسطة) السنة الرابعة متوسط،(حيث تم مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة وكذا بعض الاستبيانات التي تضمن بنودا وعبارات لها صلة بشكل أو بآخر بمتغير معاملة الاستاذ للتلاميذ، كاستبيان معاملة المعلم من إعداد غربي سمية(2013.2012)، واستبيان معاملة الأستاذ من إعداد بيقع صليحة(2011.2012)، واستبيان المعاملة الوالدية من إعداد النفيعي(1988)، واستبيان المعاملة الوالدية من إعداد الدكتور ابراهيم ابو دقة(2008)، واستبيان اساليب المعاملة الوالدية من اعداد اليامنة لطرش(2012.2013).

وقد ضم الاستبيان 25عبارة ،وبعد عرضه على مجموعة من الخبراء المحكمين في اختصاص علوم التربية وعلم النفس تم حذف عبارتين وأصبح الاستبيان يحتوي على 23 عبارة.

وتضمن تعليمة الاستبيان فقرة قصيرة كتمهيد، وضحنا فيه الهدف من الاستبيان وكيفية الاجابة عليه، وذلك بتقديم مثال توضيحي كما أشرنا إلى اهمية الصراحة في الاجابة بالإضافة لطمأنة عينة الدراسة على سرية إجاباتهم.

ويتضمن المقياس عبارات سالبة تتمثل في العبارة رقم(2.8.19)، وباقي العبارات موجبة.

وطريقة التصحيح استمد من مقياس ليكرث كما هي موضحة في الجدولين التاليين:

جدول رقم(3) يوضح طريقة تصحيح فقرات استبيان معاملة الاستاذ

الاستجابة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	ابدا
الدرجة في البنود الموجبة	5	4	3	2	1
الدرجة في البنود السالبة	1	2	3	2	5

صدق وثبات الاستبيان:

أ -صدق الاستبيان:

-الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض الاستبيان على عدد من أساتذة الاختصاص وأخذ آرائهم حول صياغة الفقرا ومدى صدقها في قياس ما وضع لقياسه، وقد أخذ الباحث بالآراء التي أجمع عليها غالبية المحكمين، حيث أبقى على العبارات التي حصل على اتفاق80 % من آراء المحكمين.

- صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحث بتطبيق استبيان معاملة الاستاذ على عينة استطلاعية حجمها 28 تلميذ، ثم قام بحساب معاملا الارتباط بين درجة كل فقرة من الفقرات مع بقية البنود، ومعاملا الارتباط لكل فقرة بالدرجة الكلية للاستبيان، وذلك كما في الجدول(4).

جدول رقم(4) معاملات الارتباط بين كل بند من بنود الاستبيان والمجموع الكلي له

رقم الفقرة	معامل الارتباط ببقية البنود	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبيان	رقم الفقرة	معامل الارتباط ببقية البنود	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبيان
1	0.600**	0.484**	14	0.491**	0.433*
2	0.577 **	0.513**	15	0.620**	0.428*
3	0.625**	0.592**	16	0.441*	0.485*
4	0.489*	0.503**	17	0.636**	0.651**
5	0.641**	0.633**	18	0.762 **	0.575**
6	0.691**	0.656**	19	0.818**	0.765**
7	0.538**	0.401*	20	0.412*	0.439*
8	0.439*	0.425*	21	0.704**	0.634**
9	0.735**	0.693**	22	0.583**	0.626**
10	0.708**	0.669**	23	0.4*08	0.525**
12	0.564**	0.496**			
13	0.385*	0.417*			

مستوى الدلالة : 0.01**

0.05*

يتبين من الجدول(5) أن جميع معاملا ارتباط دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 01.0 و05.0، وهذا يدل على أن الفقرات ترتبط فيما بينها وكذا بالدرجة الكلية، وبذلك يمكن القول بأن الاستبيان يتوفر على درجة موثوقة من الصدق.

ثبات الاستبيان (الأداة 01) معاملة الاستاذ:

للتحقق من ثبا استبيان معاملة الأستاذ استخدم الباحث طريقتين لحساب معامل الثبات هما: معامل الفا كرونباخ، والتجزئة النصفية عن طريق معامل سبيرمان – براون ومعامل جيتمان ،والجدول(5) يوضح ذلك:

جدول(5) معاملات ألفا كرونباخ وسبيرمان-براون وجيتمان لحساب ثبات استبيان معاملة الأستاذ

ألفا كرونباخ	سبيرمان-براون	جيتمان
0.861	0.825	0.822

يتبين من الجدول (5) أن معامل الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ بلغ (861.0) وبطريقة التجزئة النصفية عن طريق معامل سبيرمان براون بلغ(825.0)، وعن طريق معامل جيتمان بلغ(822.0)، أي أن الاستبيان يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبا، مما يسمح باستخدام الاستبيان في الدراسة الحالية باطمئنان.

4-4-2.مقياس تقدير الذات:

قام الباحث باستعمال مقياس تقدير الذات من اعداد صالح بن يحي الجار الله الغامدي (2009)، حيث يحدد مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ السنة الرابعة متوسط.

يتكون المقياس(20) عبارة.

– تصحيح المقياس:

يحوي المقياس على(20) عبارة تقيس مقدار الذات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ،امام كل عبارة استجابتين تعبران عن انطباق العبارة على المفحوص، او عدم انطباقها (تنطبق ا لا تنطبق)، وتصحح وفق التدرج (1 –صفر) للعبارات الايجابية، وتعكس عند التصحيح للعبارات السالبة ،والعبارات السالبة هي(2 .4 .6 .7 .9 .10 .12 .13 .15 .16 .18.19)

.

صدق وثبات المقياس

أ- صدق المقياس:

- الصدق الظاهري:

تم عرض مقياس تقدير الذات على عدد من أساتذة علم النفس وعلوم التربية وأخذ آرائهم حول صياغة الفقرات ومدى صدقها في قياس ما وضع لقياسه، حيث لم يتم تغيير أي فقرة من فقرا المقياس.

- صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحث بتطبيق مقياس تقدير الذات على عينة استطلاعية حجمها 28، ثم قام بحساب معاملا الارتباط بين درجة كل فقرة من الفقرات مع بقية بنود المقياس، ومعاملا الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس، وذلك كما في الجدول(6).

جدول رقم(06) معاملات الارتباط بين كل بند من بنود مقياس تقدير الذات والمجموع الكلي له

رقم الفقرة	معامل الارتباط ببقية بنود المقياس	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	رقم الفقرة	معامل الارتباط ببقية بنود المقياس	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
1	0.621**	0.486**	11	0.440*	0.487*
2	0.620**	0.478*	12	0.640**	0.402*
3	0.774**	0.552**	13	0.623*	0.550**
4	0.717**	0.502**	14	0.414*	0.589*
5	0.429*	0.498*	15	0.402*	0.406*
6	0.486**	0.428*	16	0.393*	0.398*
7	0.638**	0.429*	17	0.410*	0.433*
8	0.424*	0.487*	18	0.628**	0.436*
9	0.700**	0.766**	19	0.666**	0.563**
10	0.588*	0.402*	20	0.546**	0.489*

مستوى الدلالة:0.01**
0.05*

يتبين من الجدول(6) أن جميع معاملات ارتباط دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (01.0 و05.0)، وهذا يدل على أن الفقرات ترتبط فيما بينها، كما ترتبط بالدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات، وبذلك يمكن القول بأن المقياس يتوفر على درجة مقبولة من الصدق.

ب -ثبات الاستبيان تقدير الذات :

للتحقق من ثبا مقياس تقدير الذات استخدم الباحث طريقتين لحساب معامل الثبات هما: معامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية عن طريق معامل سبيرمان – براون ومعامل جيتمان، والجدول(7) يوضح ذلك:

جدول رقم(7) معاملات ألفا كرونباخ وسبيرمان-براون وجيتمان لحساب ثبات مقياس تقدير الذات

ألفا كرونباخ	سبيرمان– براون	جيتمان
0.654	0.732	0.692

يتبين من الجدول(7) أن معامل الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ بلغ (654.0) وبطريقة التجزئة النصفية عن طريق معامل سبيرمان براون بلغ(732.0)، وعن طريق معامل جيتمان بلغ(692.0)، أي أن مقياس تقدير الذات يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات، وهذه النتيجة تسمح باستخدام المقياس في الدراسة الحالية.

4- 5.الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة:

استعمل الباحث عدة أساليب إحصائية لمعالجة البيانات بغية التحقق من فرضيات الدراسة وهي:

معامل ارتباط بيرسون لاستخراج صدق الاتساق الداخلي ولإيجاد العلاقة بين درجا معاملة الأستاذ ودرجا تقدير الذات لعينة الدراسة.

اختبار) (لدراسة الفروق بين متوسطا درجات العينة في استبيان معاملة الأستاذ وفي مقياس تقدير الذات حسب الجنس.

تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطا درجا العينة في استبيان معاملة الأستاذ وفي مقياس تقدير الذات حسب معدل التلميذ.

معاملا ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية عن طريق معاملي سبيرمان-براون وجيتمان لحساب ثبا أداتي الدراسة.

5- 1.مناقشة النتائج حسب الفرضيات:

5-1-1.عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الرئيسية: التي تنص على أنه **"توجد علاقة بين درجات معاملة الأستاذ ودرجات تقدير الذات للتلاميذ السنة الرابعة متوسط"**.

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجا معاملة الأستاذ ودرجا تقدير الذات والجدول(9) يوضح ذلك:

جدول(8)

معامل الارتباط بيرسون بين درجات معاملة الأستاذ ودرجات تقدير الذات

مصفوفة الارتباط	درجات تقدير الذات	**مستوى الدلالة
درجات معاملة الأستاذ	**0.386**	**0.01**

يتضح من الجدول(8) بأن قيمة معامل الارتباط بين درجات معاملة الأستاذ ودرجات تقدير الذات تقدر بـ(0.386)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى 01.0، مما يدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة –هذا ما يتماشى مع نفي فرضيتين من بين الفرضيات الجزئية واقرارهما بفرضيتين بديلتين-بين درجا معاملة الأستاذ ودرجا تقدير الذات للتلاميذ السنة الرابعة متوسط.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة شرانك(1968) Schrank وبيز Beesبأن توقعا المعلمين واتجاهاتهم تلعب دورا في صياغة فكرة التلاميذ عن قدراتهم ،وبالتالي تقديرهم لذواتهم يؤثر في انجازاتهم الدراسية.

(نزيم صرداوي، 2008، 158).

و نتائج دراسة ديسي Deci وريان Ryan وبعض زملائه اثر فئتين كبيرتين من اساليب المعلمين، المعلم الذي يراقب والمعلم الذي يقدم المعلومة عن قرابة 900 تلميذ في اقسام متكافئة من الصف السادس ابتدائي إلى الاولى متوسط في التعليم، ووجدوا ان هناك ارتباطا متوسطة بين اسلوب المعلمين من جهة وبين الدافعية الداخلية للتلاميذ و لكفاءتهم المدركة من جهة ثانية و هذا يعني ان المعلمين اللذين لهم اسلوب اكثر اعلامية (تبيان نوع الخطأ)، يخلصون عموما الى تقوية الدافعية الداخلية لدى تلاميذهم (حب الاطلاع مثلا)، و تنمية تقديرهم لذواتهم، و ان المعلمين اللذين يغلب الاسلوب الرقابي كالذين يعاقبون تلاميذهم على انجازهم واجاباتهم بصورة سيئة، يخلصون عموما في نهاية المطاف الى تخفيض دافعيتهم الداخلية، ولانقاص شعورهم بالكفاءة وثقتهم بأنفسهم ونلاحظ نفس الطاهرة على مستوى مناخ الصف.

ونتائج دراسة كومبس(1969) Koombs اثبت ان التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناضجة تعزز الفكرة السليمة والجيدة عن الذات، وان مفهوم الذات السليم يعزز نجاح التفاعل الاجتماعي .

(نزيم صرداوي، 2008، 72).

ونتائج دراسة دانزينك(1979) Danzingوالتي هدف الى معرفة تأثير استخدام المعلم اساليب تعديل السلوك في تحسين مفهوم الذات لتلاميذ المصابين بإعاقة عقلية بسيطة ،واظهر نتائج هذه الدراسة ان المتعلمين الذين تحصلوا على تعزيز)المدح كمعزز لفظي فاعل في تعميق العبارات الايجابية عن الذات قد تحسنوا في تقدير ذواتهم بشكل ملحوظ. (نزيم صرداوي، 2008، 157).

5-1-2.عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الجزئية الأولى: التي تنص" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معاملة الأستاذ للتلميذ تبعاً لمتغير الجنس".**

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار(ت) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ السنة الرابعة في استبيان معاملة الأستاذ، والجدول(9) يوضح ذلك.

جدول(9) اختبار(ت) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ السنة الرابعة في استبيان معاملة الأستاذ حسب الجنس

معاملة الأستاذ	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	الدلالة	
الدرجة الكلية	ذكور	39	90.05	13.32	2.080-	0.040	دالة عند 0.05
	أناث	65	94.82	9.92			

يبين الجدول(9) أن المتوسط الحسابي لاستجابات تلاميذ السنة الرابعة متوسط (الذكور)على استبيان معاملة الأستاذ يقدر بـ(90.50)، بانحراف معياري يقدر بـ(13.32)، أما المتوسط الحسابي لاستجابات تلاميذ السنة الرابعة متوسط على استبيان معاملة الأستاذ فيقدر بـ(82.94)بانحراف معياري يقدر بـ(9.92)، في حين بلم قيمة اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجا التلاميذ والتلميذا = (-2.080) وهي دالة إحصائيا عند مستوى 05.0، وبالتالي توجد فروق جوهرية بين متوسطات درجات تلاميذ السنة الرابعة في الدرجة الكلية لاستبيان معاملة الأستاذ لصالح الإناث .

وتتفق دراستنا مع دراسة الصافي(2001)، التي توصل الى وجود فروق ذا دلالة احصائية في معاملة المدرسية تعزى الى متغير الجنس (ذكور، اناث).

كما تتفق مع دراسة عبد المجيد(2004)، التي هدف الى معرفة العلاقة بين اساءة المعاملة والامن النفسي لدى عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية الحكومية والخاصة، وتكون عينة الدراسة من(331)، تلميذ وتلميذة، وتوصل هذه الدراسة الى ان الذكور يعانون من سوء المعاملة أكثر من اناث ،ووجود تفاعل دال بين الجنس وسوء المعاملة.

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (طعيمة،2010)، في وجود فروق في معاملة الاستاذ للتلميذ تعزى لمتغير جنس التلميذ.

واختلف نتائج دراستنا مع دراسة حمودة حسن عبد العال(2013) وذلك لعدم وجود فروق ذا دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس(ذكور، اناث)، لصالح الاناث.

كما اختلف مع نتائج دراسة ابو ريش(2008)، التي توصل الى عدم وجود فروق في المعاملة المدرسية تعزى لمتغير الجنس (ذكور، اناث).

يمكن تفسير ذلك بأن الاناث في هذه الفترة أميل للاستقرار العاطفي والانفعالي، على عكس الذكور؛ فتلميذة الرابعة متوسط أكبر نضجًا من الناحية الانفعالية من التلميذ الذي يكون في هذه الفترة أكثر عرضة لتأثير فترة المراهقة، بما تتضمنه من تقلبا مزاجية.

5-1-3.عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الجزئية الثانية: التي تنص على أنه؛ **"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معاملة الأستاذ للتلميذ تعزى لمتغير المعدل التحصيلي"**.

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات معدل التلميذ لاستبيان معاملة الأستاذ والجدول (10) يوضح ذلك:

الجدول(10) نتائج تحليل التباين الأحادي للإحصاءات الوصفية للمتغير التابع لكل فئة من فئات المتغير العاملي

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
اقل من 10	12	99.92	10.613	3.064
ما بين 10. 15	65	91.14	12.279	1.523
اكبر من 15	27	94.52	8.432	1.623
الكلي	104	93.03	11.490	1.127

كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي (اختبار ف) لدراسة الفروق بين متوسطا درجات تلاميذ السنة الرابعة في استبيان معاملة الأستاذ، والجدول(11) يوضح ذلك.

جدول(11) تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ السنة الرابعة في استبيان معاملة الأستاذ حسب معدل التلميذ

معاملة الأستاذ	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة	
الدرجة الكلية	بين المجموعا	861.502	2	430.751	3.416	0.037	دالة عند 0.05
	داخل المجموعا	12737.411	101	126.113			
	المجموع الكلي	13598.913	103				

يتبين من الجدول(11) أن قيمة ف تقدر بـ(3.416) هي دالة عند مستوى(0.05)، مما يدل على وجود فروق ذا دلالة إحصائية بين متوسطا درجا تلاميذ السنة الرابعة في استبيان معاملة الأستاذ تعزى لمتغير معدل التلميذ (أقل من10، بين 10 و15، أكبر من 15)، ولمعرفة لصالح من الفروق تم عمل المقارنات البعدية بطريقة شيفي والجدول(12) يبين نتائج ذلك.

جدول(12): نتائج اختبار شيفي لدلالة الفروق بين متوسط الدرجات أفراد عينة الدراسة على استبيان معاملة الاستاذ حسب معدل التلميذ

معاملة الأستاذ	معدل التلميذ		الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	الدلالة	
الدرجة الكلية	أقل من10	بين 10 و15	877.8*	3.528	0.050	دال
		أكبر من 15	5.398	3.896	0.386	غير دال
	بين 10و15	أقل من10	-8.778-*	3.528	0.050	دال
		15أكبر من	-3.380-	2.571	0.425	غير دال
	أكبر من15	أقل من10	-5.398-	3.896	0.386	غير دال
		بين 10 و15	3.380	2.571	0.425	غير دال

*** مستوى الدلالة 05.0**

يبين الجدول(12) وجود فروق ذا دلالة إحصائية بين متوسطا درجا تلاميذ السنة الرابعة ،في استبيان معاملة الأستاذ تعزى لمتغير معدل التلميذ بين التلاميذ الحاصلين على معدل أقل10 والتلاميذ الحاصلين معدل بين 10 و15 لصالح التلاميذ الحاصلين على معدل أقل من 10.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة جولدستين(1999) Goldstein، أن العدوان في البيئة المدرسية يكون شديدا جدا، ومرتفعا عندما تكون الاعداد كبيرة في الفصول وعندما تكون سيطرة المدرس على الفصل تتسم بطريقة استبدادية متسلطة اي عدم وجود توافق مع البيئة الدراسية والذي يؤثر على الاداء الدراسي ومستوى طموح وذلك بالتراجع وانخفاض في التحصيل الدراسي .

(فتيحة يعقوب، 2010، 26).

كما اتفق مع دراسة فرايمر وشولمان وهوسر (1996) FrymierShulman Houser

الى ان سلوك المعلم مصدر مهم من مصادر تعزيز دافعية التحصيل لدى التلاميذ .

(www. Berkely edu bgd motivate)

كما اتفقت مع دراسة تينبام حيث توصل هذه الدراسة بان 06% من التلاميذ الذين خضعوا لنظام العقاب لديهم كراهية شديدة للحياة المدرسية ونسبة 20 % من التلاميذ غير سعداء متوافقين دراسيا حيث ان للتلاميذ استعداد للهروب من المدرسة.

(مصطفي منصوري، 2008، 60)

كما اتفق مع دراسة رمزية المريب في(1971)، بان العلاقة بين التلميذ ومدرسته واساتذته وزملائه وشعوره بانه ليس محبوبا يكون سببا في كره المدرسة وانصرافه عن التحصيل وتدني مستوى طموحه.

كما اتفق مع دراسة والترسWalters، حيث توصل الى ان تأثير معاملة المعلم السيئة للتلميذ تأثير على دافعيته للإنجاز والتحصيل بحيث ان اسلوب القسوة يمنع التعلم وما قد يترتب عليه من تفكير ناقد واكتشاف وافكار ابداعية .

(مصطفي منصوري، 2008، 60)

كما اتفق مع دراسة الوناس بوعكاز(1998)، في دراسته المتمثلة في إثر الاهداف السلوكية والدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي فتوصل الى ان تزويد التلاميذ للأهداف السلوكية ينمي دافعية التعلم والتحصيل لديهم .

وتعارض نتائج دراستنا مع دراسة كورمن (1974) Korman، التي توصل الى انه كلما كان التوقعات المرتبطة بقيمة الإنجاز محدودة تناقص السلوك الموجه للإنجاز والعكس صحيح فالمكافأة التي يحصل عليها الفرد في المؤسسة او الطالب في المدرسة لها قيمة كبيرة في زيادة الاداء الافضل وبذل المزيد من الجهد.

5-1-4.عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الجزئية الثالثة: والتي كان فحواها **"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ السنة الرابعة في مقياس تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس."**

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار(ت) لدراسة الفروق بين متوسطا درجا تلاميذ السنة الرابعة في مقياس تقدير الذا ، والجدول(13) يوضح ذلك.

جدول(13): اختبار(ت) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ السنة الرابعة في مقياس تقدير الذات حسب الجنس

تقدير الذات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	الدلالة	
الدرجة الكلية	ذكور	39	13.41	3.454	0.456-	0.649	غير دالة
	أناث	65	13.69	2.789			

يبين الجدول(13)أن المتوسط الحسابي لاستجابا تلاميذ السنة الرابعة متوسط(الذكور)على مقياس تقدير الذا يقدر بـ(13.41)،بانحراف معياري يقدر بـ (3.454)، أما المتوسط الحسابي لاستجابا تلاميذ السنة الرابعة متوسط على مقياس تقدير الذا فيقدر بـ(13.69)بانحراف معياري يقدر بـ(2.789، في حين بلم قيمة اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ والتلميذا= (-0.456) وهي غير دالة إحصائيا، وبالتالي لا توجد فروق بين متوسطا درجا تلاميذ السنة الرابعة في الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذا ، مما يتعارض مع الفرضية الجزئية المرصودة سلفاً في هذه الدراسة، ويمكن بالتالي الإقرار بالفرضية البديلة وهي:" لا توجد فروق ذا دلالة إحصائية بين متوسطا درجا تلاميذ السنة الرابعة في مقياس تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس ."
وتتفق النتائج المتوصل إليها، وفقاً للفرضية البديلة مع نتائج دراسة جاليس (1992) Jalais الى انه لا يوجد تأثير لمتغير الجنس على تقدير ذات الفرد وان السيرورة النفسية وسيرورة الضغط متشابهة عند الجنسين. (نزيم صرداوي، 2008، 178)
وكذلك تتماشى نتائج فرضيتنا البديلة مع دراسة علي محمود(2004)، التي تهدف الى دراسة مدى اختلاف الذكور والاناث في درجة تقدير الذات وتوصل الى عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في درجات تقدير الذات.

كما اتفق مع دراسة سهل فريدة (2008)، والتي أكد دراستها على عدم وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات.

كما اتفق نتائج دراستنا –وفقاً للفرضية البديلة-مع دراسة ماكوبيMc Coby حيث توصل نتائج الدراسة الى تساوي في درجا تقدير الذات بين الذكور والاناث في مرحلة الطفولة المتأخرة من 9الى 13سنة وتبقى هذه الفروق غير دالة بين الجنسين في مرحلة المراهقة وان التباين يظهر بوضوح في مرحلة الرشد.

كما اتفق مع دراسة مارسي فريدمان ورمان (1975) Marcia Friedman Romano، توصل الى ان تحقيق الفرد ذكرا او انثى لرتبة مرتفعة للهوية يجعل نظرته لذاته وتقديره لها يتسم بالإيجابية حسب ظروف التنشئة الاجتماعية والتي بدورها تختلف من مجتمع لآخر وهناك عدة عوامل أسرية أخرى تأثر في تقدير الذات.

(زهرة حميدة، 2005، 49).

كما اتفق مع دراسة محمد حسن المطوع(1996)، التي هدف الى التعرف على طبيعة العلاقة بين التوازن النفسي وبعض المظاهر مثل: تقدير الطلاب لذواتهم في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية (الجنس)، وتوصل الدراسة الى عدم وجود فروق دالة احصائية بين الجنسين في تقدير الذات.

أما الدراسات التي قد تختلف نتائجها مع نتائج هذه الدراسة، من حيث اتفاقها مع فرضيتنا المرصودة واختلافها مع الفرضية البديلة، فلم يعثر الباحث –في ضوء اطلاعه- على دراسات من هذا النوع ويمكن أن يعزى ذلك لانعدامها وقلتها.

5-1-5.عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الجزئية الرابعة: التي كان فحواها **"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس تقدير الذات تعزى لمتغير المعدل التحصيلي."**

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات معدل التلميذ في مقياس تقدير الذات والجدول(14) يوضح ذلك:

الجدول(14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات معدل التلميذ في مقياس تقدير الذات

معدل التلميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
أقل من10	15.00	2.374	12
بين 10 و15	13.72	2.870	65
أكبر من15	12.63	3.477	27
الكلي	13.59	3.042	104

كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي (اختبار ف)، لدراسة الفروق بين متوسطا درجا تلاميذ السنة الرابعة في مقياس تقدير الذات، والجدول(15) يوضح ذلك.

جدول(15)تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ السنة الرابعة في مقياس تقدير الذات حسب معدل التلميذ

تقدير الذات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة	
الدرجة الكلية	بين المجموعات	49.909	2	24.955	2.790	0.066	غير دالة
	داخل المجموعات	903.312	101	8.944			
	المجموع الكلي	953.221	103				

يتبين من الجدول(15) أن قيمة ف تقدر بـ(2.790) هي غير دالة، مما يدل على عدم وجود فروق ذا دلالة إحصائية بين متوسطا درجا تلاميذ السنة الرابعة في مقياس تقدير الذات تعزى لمتغير معدل التلميذ (أقل من10، بين 10 و15، أكبر من 15)، وتتفق نتائج هذه الدراسة، وبالتالي نفي الفرضية المرصودة والإقرار بالفرضية البديلة.

وهذا ما يتفق مع دراسة بادوين، بلدزول، كويمبي Bledsol، Badwin،Quimby، بان تقدير الذات يمثل عنصرا اساسيا للنجاح المدرسي فالأطفال ذوي التقدير العالي يتحصلون على نتائج جيدة كما ان تقدير الذات لدى الطلبة يعتبر عاملا مهما في مواصلة الدراسا العليا او التخلي عنها ويرى الباحث جيرجن(1980) Gergen بان النجاح وتوقعه يسهمان في التقدير الايجابي للذات.

ومع دراسة صرداوي (2011) والتي هدف الى فحص العلاقة بين كل من دافع الانجاز وتقدير الذات والتحصيل الدراسي كما هدف ايضا الى معرفة الفروق بين الجنسين في دافع وتقدير الذات لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وتوصل الدراسة الى وجود علاقة دالة بين كل من دافع الانجاز وتقدير الذات والتحصيل الدراسي كما توصل الدراسة ايضا الى وجود وفروق دالة في المتفوقين والمتأخرين دراسيا.

كما اتفق دراستنا مع دراسة كوبر سميث(1967)، بانه توجد علاقة موجبة بين درجا مقياس تقدير الذات ومتوسط الدرجات المدرسية لعينة من الاطفال تتراوح اعمارهم ما بين 10و12سنة.

كما اتفق نتائج دراستنا –وفقاً للفرضية البديلة-مع دراسة باشمان(1957) Bachman وجود علاقة موجبة بين درجا تقدير الذات للقدرة على العمل الدراسي.

كما اتفق نتائج دراستنا –وفقاً للفرضية البديلة دائمًا-مع نتائج دراسة محمد فتحي عكاشة(1990)، التي هدف الى معرفة أثر أشكال الرعاية التي يعيش في كنفها الطفل على تكيفه وتكوينه لمفهوم ايجابي عن ذاته وبالتحديد على تقديره لذاته اعتبا أن تقدير الذا هو أحد المكونات الهامة لمفهوم الذات، كما هدف الى معرفة أثر نوع الرعاية الاجتماعية للطفل على تقديره لذاته، ودور كل من الجنس والعمر الزمني للطفل في تقديره لذا ، وتوصل الدراسة الى وجود علاقة بين تقدير الطفل لذاته وتحصيله الدراسي .

وكذلك مع دراسة أليس. إس. جي (1999) Ellis.S.J، التي هدف إلى معرفة مفهوم تقدير الذات عند المراهقين بنيوزيلندا، كما هدف الى معرفة اساليب تقدير الذات عند المراهقين ومعرفة الى اي مدى تتوافق اراءهم او تتعارض مع النظريات الحالية لعلماء النفس في تقدير الذات، وتوصل الى ان حصول الطلاب على درجا مرتفعة او النجاح في المدرسة يعطي الفرد تقدير ذا مرتفع .

كما اختلف دراستنا –وفقاً للفرضية البديلة-مع دراسة احمد مملاوي) 2009، 2010(، التي توصل الى عدم وجود علاقة دلالة احصائية بين تقدير الذات والتكيف الدراسي لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة وهي تنفي الفرضية التي تنص على وجود علاقة ذا دلالة احصائية بين تقدير الذات والتكيف الدراسي.

كما اختلف دراستنا مع دراسة علي محمود شعيب) 1988(التي هدف الى معرفة العلاقة السببية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي عند المراهقين من المجتمع السعودي حيث توصل الى ان بعض مكونا الذات والتكيف الدراسي ليس بينهما وبين التحصيل الدراسي علاقة سببية.

2-5.الخلاصـــــــــة:

من خلال دراستنا هذه، والتي تم الإقرار في بدايتها ورصد لها فرضية رئيسية كان مضمونها **" توجد علاقة بين معاملة الأستاذ وتقدير الذات لدى التلاميذ السنة الرابعة متوسط ،"**وأربعة فرضيا جزئية هي:

- توجد فروق ذا دلالة إحصائية في معاملة الاستاذ للتلميذ تبعا لمتغير جنس التلميذ.
- توجد فروق ذا دلالة إحصائية في معاملة الاستاذ للتلميذ تعزى لمتغير المعدل التحصيلي.
- توجد فروق ذا دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى التلاميذ تعزى لمتغير جنس التلميذ.
- توجد فروق ذا دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى التلاميذ تعزى لمتغير المعدل التحصيلي.

وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها كما تم رصدها أعلاه، حيث تم إقرار فرضيتين جزئيتين فقط، ونفي الفرضيتين المتبقيتين، وإقرار فرضيتين بديلتين لهما هما على التوالي:

- لا توجد فروق ذا دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى التلاميذ تعزى لمتغير جنس التلميذ.
- لا توجد فروق ذا دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى التلاميذ تعزى لمتغير المعدل التحصيلي.

- نلاحظ ارتباط معاملة الأستاذ بمتغير الجنس، وهذا يمكن تفسيره في ظل الخصائص النمائية في هذه المرحلة لكلا الجنسين(بين 14 سنة حتى 18 سنة)، حيث تتميز الإناث في مقابل الذكور بوصولهن المبكر لمرحلة اكبر في النمو من حيث النضج، وتصرن قد اكتسبن شخصيا مشارفة على النضج والبلوغ، في مقابل التلاميذ الذكور التي توافق لديهم هذه المرحلة، مرحلة المراهقة بما تتميز به هذه المرحلة من تقلبا انفعالية ومزاجية ،كما أنه يمكن تفسيرها في ضوء البيئة الاجتماعية، حيث تميل الإناث للدراسة أكثر والسعي لإرضاء الوسط المدرسي الذي محوره الأستاذ ومجمل الأساتذة المشرفين، وذلك من أجل اتخاذ ذلك كوسيلة للتخلص من مختلف الضغوط التي تفرضها الأسرة في هذه المرحلة على الفتاة.

- كما نلاحظ ارتباط معاملة الأستاذ بمتغير التحصيل الدراسي، وذلك يعزى أن التلاميذ الأكثر تحصيلا هم دومًا أكثر ميلا للهدوء وللتعلق بالبيئة التربوية، في مقابل التلاميذ الأقل تحصيلا، فتكون هنا معاملة الأستاذ مع التلاميذ هي نوع من الفعل ورد الفعل المتبادل.

- فيما يتعلق ارتباط متغير تقدير الذات بالجنس ومعدل التحصيل الدراسي، حيث تم إقرار الفرضيات البديلة وذلك نظرًا لعدم ارتباط تقدير الذات بهاذين المتغيرين (الجنس-التحصيل الدراسي)، وارتباطه بعوامل أخرى بعيدة عن هاذين العاملين. فما يتصف به الفرد (التلميذ) في هذه المرحلة، هي ارتفاع قيمة تقدير الذات (التي قد تصل الى حد مركب العظمة بحسب تعبير التحليل النفسي) وهذا لدى الجنسين، حيث تميل الإناث لاكتمال أنوثتهن، وسعيهن لإثبات هذه الأنوثة من خلال النرجسية، ويطرح الأمر بنفس الحدة لدى الذكور حيث يظهر ذلك خاصة في معاملة الفرد (التلميذ) تجاه وسطه الأسري أكثر من وسطه المدرسي، وسعيه في هذه المرحلة للتخلص من أشكال الرقابة الأسرية وبالتحديد "السلطة الأبوية."

- كما لا يرتبط تقدير الذات بمتغير التحصيل الدراسي، للأسباب نفسها حيث يسعى كل طفل
(تلميذ) لإثبات تقديره لذاته، بغض النظر عن نتائجه الدراسية (حتى أن هناك من التلاميذ من يتخذ انخفاض نتائجه الدراسية كوسيلة في محاولة اثباته لذاته في مقابل السلطة الأبوية التي تم الإشارة إليها.)

- فيما يتعلق بالفرضية الرئيسية، وتفسير ضعف الارتباط بين معاملة الأستاذ وتقدير الذات لدى التلاميذ سنة رابعة متوسط، على اعتبار أن معاملة الأستاذ هي عامل من مجمل العوامل التي تسهم في تقدير الذات بالنسبة لطفل هذه المرحلة، بالإضافة لمجموعة من العوامل الأخرى (أنظر: 3-7.العوامل المؤثرة في تقدير الذات) منها:

1- أساليب التنشئة الأسرية
2- تأثير جماعة الأقران في هذه المرحلة
3- علاقة الطفل بالسلطتين الأبوية بالنسبة للذكر، والأموية بالنسبة للفتاة.
4- كون الطفل في مرحلة نهائية بحسب التنظيم المدرسي(السنة رابعة متوسط).

وغيرها من العوامل التي تفسر ضعف الارتباط بين معاملة الأستاذ وتقدير الذات لدى طفل هذه المرحلة.