المهارات الأدائية للأستاذ أثناء التفاعل الصفي و علاقتها ببعض الاضطرابات الانفعالية (الخوف-القلق-الانطواء)

لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط

The performance skills of the professor during class interaction And its relationship to some emotional disorders (fear - anxiety - introvert) for the first year students is average

* محمد وزاني أستاذ محاضر "ب"،

جامعة مصطفى سطنبولي معسكر،علم النفس و علوم التربية،

Mohamed.ouazani@univ-mascara.dz

تاريخ الإرسال: 03 / 02 / 2020	تاريخ القبول: 10 / 09 / 2020	تاريخ النشر: 15 / 10 / 2020

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين المهارات الأدائية للأستاذ أثناء التفاعل الصفي وبعض الاضطرابات الانفعالية (القلق . الخوف . الانطواء) لدى التلاميذ السنة الأولى متوسط بمدينة معسكر. وقد بلغت عينة الدراسة (85)تلميذ وتلميذة، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية ,و اعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي.كما استخدمنا أداة لجمع البيانات بتطبيق استبيان عن المهارات الادائية والتفاعل الصفي والاضطرابات الانفعالية. وعرضنا هذه الأداة للفحص للتأكد من صدقها وثباتها.وعليه تمت المعالجة الإحصائية لفرضيات الدراسة بالاستعانة ببرنامج (spss) وفق مؤشر معامل الارتباط برسون ، حيث دلت النتائج على أن هناك علاقة إرتباطية بين المهارات الأدائية للأستاذ أثناء تفاعله داخل الصف الدراسي ببعض الاضطرابات الانفعالية و المتمثلة في الخوف و القلق و الإنطواء.

الكلمات المفتاحية: المهارات.التفاعل.التلميذ.الاضطرابات الانفعالية.الأستاذ. القلق.الخوف.الإنطواء.

Abstract:

This study aimed to reveal the relationship between the performance skills of the professor during class interaction and some emotional disturbances (anxiety, fear, introversion) among the first year pupils average in Mascara. The sample of the study was (85) schoolboy and Schoolgirl students. The sample was chosen randomly, and in our study we relied on the descriptive approach. We also used a tool to collect data by applying a questionnaire on performance skills, class interaction and emotional disorders. We offered this tool to check for honesty and reliability. We presented this tool for testing to ensure its validity and reliability. Accordingly, the statistical treatment of the study hypotheses was conducted using the program (spss) according to the Pearson Correlation Coefficient Index, As the results indicated that there is a correlation between the performance skills of the professor during his interaction in the classroom with some emotional disorders, which are fear, anxiety, and introvertion.

Keywords : Skills , Interaction, The student, Emotional disturbances, the professor, Anxiety, the fear, And introverted.

مقدمة:

إن العملية التربوية كانت ولا تزال أساسا لتقدم المجتمعات وتطورها، لذلك حظيت باهتمام بالغ من قبل المختصين في المجال التربوي، ولقد اتفقت الآراء على أن المدرسة مسؤولة عن إعداد التلميذ للحياة كمواطن صالح في المجتمع، ويعتبر التلميذ واحد من المحركات الأساسية لهذه العملية، لهذا اهتم الباحثون في جميع المجالات المختلفة لعلوم التربية وعلم النفس بالتركيز على مساعدته واستغلال كل امكانياته من أجل التعلم الأمثل، وليتم تكوين هذا التلميذ تكوينا جيدا لابد له من أساتذة أكفاء يؤطرونه ويشرفون عليه، فنجاح أو فشل في تحقيق الأهداف المنشودة يتوقف بالدرجة الأولى على الأستاذ، بحيث يمثل الركيزة الأساسية في عملية التعلم، فهو المسؤول عن تحقيق أهداف التربية في ضوء الخصائص النمائية للتلميذ، إذ ينظم الخبرات ويديرها وينفذها في اتجاه الأهداف المحددة لكل منها، فلا يقتصر دوره على تزويد المتعلم بمختلف أنواع المعرفة وحشوها في ذاكرته وحسب بل يتعداه الى اكساب المتعلم المهارات والخبرات والقيم لتعديل سلوكه نحو الأفضل وبناء شخصيته بصورة متكاملة، الاضطلاع بكل هذه المهام لا يتاتى للأستاذ إلا امتلاك مجموعة من المهارات الأدائية اللازمة المتمثلة في مهارة التهيئة للدرس، طرح الاسئلة، ومهارة التعزيز وكذا مهارة استثارة الدافعية والتقويم لقيامه بالعملية التدريسية، فهذه العلاقة بين الأستاذ والتلميذ تعتبر محكا أساسيا يتوقف عليه النشاط التعليمي، فهي علاقة تفاعلية تسهم في تحسين تحصيلهم وزيادة دافعيتهم وتبادل الخبرات والمعارف.

فالتلميذ هو المحور العملية التعليمية التعلمية، إذ يمر بعدة مراحل في هذه العملية فلكل مرحلة من هذه المراحل خصائص تختلف باختلاف مراحل النمو فيها التي يمر بها المعلم، ونجد خاصة مرحلة التعليم المتوسط ومنها السنة الأولى التي هي مرحلة انتقالية من مرحلة التعليم الابتدائي الى المتوسط، وقد يؤدي ذلك الى سوء التكيف وبالتالي يصبح عرضة لبعض الاضطرابات الانفعالية المتمثلة في الخوف، والقلق والانطواء، فيتأثر بذلك أدائه تحصيلي واجتماعي وانفعالي، ونظرا لأهمية المهارات الأدائية للأستاذ في عملية التعلم، حاولنا من خلال هذه الدراسة البحث في المهارات الأدائية أثناء التفاعل الصفي وعلاقته بالاضطرابات الانفعالية، وعليه سيتم تناول الموضوع في خطة بحث تتضمن جانبين الأول نظري والثاني ميداني.

- **الإطار النظري للدراسة**

. **أهمية الدراسة:** . تكمن أهمية الدراسة في أهمية موضوع المهارات الادائية للأستاذ اثناء التفاعل الصفي للتلميذ بحد ذاته، باعتبارها مرتبطة بنجاح وفشل الأستاذ في العملية التعليمية التعلمية وعلاقتها بالاضطرابات الانفعالية.

. الكشف عن وجود التفاعل الصفي.

. تعرف هذه الدراسة المهتمين في المجال التربوي على المهارات الادائية للأستاذ اثناء التفاعل الصفي واضطرابات الانفعالية لدى تلاميذ السنة الأولى، مما يساعد على تكييفهم وتقديم الخدمات المناسبة لهم للتخفيف من حدة هذه الاضطرابات.

. تكون هذه الدراسة بمثابة دراسة سابقة من خلال فتح المجال للبحث في دراسات مشابهة مستقبلا.

II. أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الى ما يلي:

. التعرف على العلاقة بين المهارات الأدائية للأستاذ اثناء التفاعل الصفي والاضطرابات الانفعالية (كالقلق، الخوف و الانطواء).

. البحث في العلاقة بين المهارات الادائية للأستاذ اثناء التفاعل الصفي والاضطرابات الانفعالية بين الذكور والإناث.

. الكشف عن التفاعل بين المهارات الادائية للأستاذ اثناء التفاعل الصفي وتلاميذ السنة الأولى متوسط.

. محاولة الخروج بنتائج من خلال الدراسة وطرح اقتراحات لعلها تساهم في إثراء الحلول حول موضوع البحث.

. المساهمة في إثراء الرصيد العلمي حول موضوع المهارات الادائية للأستاذ، الذي يعتبرمن المواضيع الحديثة.

IIIالإشكالية:

يمر عالمنا اليوم بمرحلة تحول كبرى، إذ تحمل الالفية الثالثة العديد من المتغيرات والتحديات المختلفة، ومن اهم هذه التحديات التكنولوجية والاقتصادية والمعرفية والبيولوجية والبيئية والعلمية والتعليمية، فالتغيرات المتلاحقة والتحولات العالمية في وقتنا الحاضر مست جميع المجالات خاصة مجال التربية والتعليم، إذ يعتبر من اهم المجالات التي يتوقف عليها تربية النشء وبناء الامة ومواكبة التقدم والتطور، لذا أصبحت الحاجة ملحة لوجود عنصر بشري من النوع الجيد لمزاولة هذا التحول و تقوية فاعلية النظام التربوي، حيث أصبح أستاذ اليوم مرتبطا جزئيا بالتحديات و المتغيرات التي يتحتم على النظام التربوي في أي مجتمع مواجهتها، وازداد هذا الأمر أهمية و تأثيرا حيث فرض على الأساتذة أن يفهموا الحاجة إلى التغيير، بفعل أن الأستاذ هو الركيزة الأساسية لتحقيق جودة التعليم، والإرتقاء المستمر بأداء الأستاذ بغض النظر عن حالة المدارس وكثافة حجرات الدراسة ومصادر التعليم الذي يعتمد عليها، فالبرغم من أهمية ذلك كله لفاعلية النظام التربوي، إلا أنه سيظل دون جدوى مالم يتوافر في الأستاذ الذي يوظفه بفاعلية مجموعة من المهارات الأدائية (يوسف، 2009: 36)، إذ يعتبر هذا الأخير من اهم العوامل التي يجب أن تتوافر في الأستاذ، حيث يتوقف عليها بلوغ أهداف العملية التعليمية التعلمية، ويقصد بالمهارات الادائية مجموعة السلوكيات التدريسية الفاعلة التي يظهرها الأستاذ في نشاطه التعليمي داخل غرفة الصف أو خارجها في شكل تحركات لفظية أو غير

لفظية، تتميز بعناصر السرعة والدقة في الأداء وتسيير للعملية التعليمية تحقيقا لأهدافها المعرفية والمهارية والوجدانية، سواء كان ذلك بفعل مثير معين او بصورة تلقائية (فاضل، 2010: 26)، وتتمثل هذه المهارات في مهارة التخطيط، تهيئة للدرس، طرح الأسئلة، و مهارة التعزيز وكذا مهارة استثارة الدافعية والتقويم.

لقد تعددت الدراسات التي تناولت موضوع المهارات الادائية من بينها دراسة "عبد الله حمايدي" (1996) حيث توصلت نتائج الدراسة ان جميع المهارات التدريسية هامة ولازمة للمعلمين، وتختلف وجهات نظر أصحاب التخصصات حول درجة أهمية المهارات والخبرات التدريسية، ترجع إلى من لديهم خبرات تدريسية أكبر، ونجد دراسة توفيق مرعي (1981) حيث حددت الدراسة بعض المهارات الأدائية اللازم توفرها لدى المعلمين حيث توصل الباحث إلى خمسة وثمانون مهارة صنفها الى ستة مجالات.

ونظرا لأن الأثر الذي يقوم به الأستاذ في العملية التعليمية التعلمية هو أثر رئيسي مهم، فإن كل العوامل من منهاج وكتاب مدرسي ومهارات الأدائية والتفاعل الصفي لها أهميتها، فالتفاعل باعتباره عملية ديناميكية مستمرة تدفع بالتلاميذ الى الاقبال على التعلم وتحسين تحصيلهم واكساب أنماط ثقافية واجتماعية ونفسية، مما يعزز ثقتهم بأنفسهم . (مصطفى خليل، 2009: 20)، وبما أن الأستاذ يعد العمود الفقري للعملية التعليمية والتعلمية وما يمتلكها من المهارات الأدائية وانعكاساتها على التلميذ، تهدف دراستنا الى البحث في العلاقة بين المهارات الادائية للأستاذ أثناء التفاعل الصفي وعلاقتها بالاضطرابات الانفعالية المتمثلة في الخوف والقلق والانطواء، ومن هنا يمكننا طرح التساؤلات التالية:

1 . هل هناك علاقة بين المهارات الادائية للأستاذ أثناء التفاعل الصفي مع تلاميذ السنة الأولى متوسط.

2 . هل هناك علاقة بين المهارات الادائية للأستاذ اثناء التفاعل الصفي والاضطرابات الانفعالية تعزى لمتغير الجنس.

3 . هل هناك علاقة بين المهارات الادائية للأستاذ اثناء التفاعل الصفي تعزى لمتغير القلق.

4 . هل هناك علاقة بين المهارات الادائية للأستاذ اثناء التفاعل الصفي تعزى لمتغير الخوف.

5 . هل هناك علاقة بين المهارات الادائية للأستاذ اثناء التفاعل الصفي تعزى لمتغير الانطواء.

IV. فرضيات الدراسة:

1. لا يوجد علاقة ارتباطية بين المهارات الادائية للأستاذ اثناء التفاعل الصفي مع تلاميذ السنة الأولى متوسط.

2 . لا يوجد علاقة ارتباطية بين المهارات الادائية للأستاذ اثناء التفاعل الصفي والاضطرابات الانفعالية تعزى لمتغير الجنس.

3 . لا يوجد علاقة ارتباطية بين المهارات الادائية للأستاذ اثناء التفاعل الصفي تعزى لمتغير القلق.

4 . لا يوجد علاقة ارتباطية بين المهارات الادائية للأستاذ اثناء التفاعل الصفي تعزى لمتغير الخوف.

5 . لا يوجد علاقة ارتباطية بين المهارات الادائية للأستاذ اثناء التفاعل الصفي تعزى لمتغير الانطواء.

V. المفاهيم الإجرائية للدراسة: اعتمدنا في هذا البحث على تحديد المفاهيم الأساسية، والتي تعتبر من أهم متغيرات البحث كالآتي:

- ✓ **مفهوم الإجرائي للمهارات الأدائية:** يقصد بها مجموعة السلوكات التدريسية التي يقوم بها أو يمارسها أستاذ التعليم المتوسط أثناء العملية التعليمية، مثل مهارة التخطيط، مهارة التهيئة للدرس، والتقويم.
- ✓ **المفهوم الإجرائي للتلميذ:** هو التلميذ المتمدرس في السنة الأولى متوسط، يتراوح سنه ما بين (11. 15) سنة.
- ✓ **المفهوم الإجرائي للأستاذ:** هو الأستاذ الموظف في قطاع التربية الوطنية، والذي يقوم بمهمة التدريس في إحدى المتوسطات التابعة لمديرية التربية لولاية معسكر.
- ✓ **المفهوم الاجرائي للاضطرابات الانفعالية:**هي تلك الاضطرابات التي تظهر على التلميذ غير القادر على التوافق والتكيف مع الانتقال للمرحلة المتوسط، مثل القلق، الخوف، والانطواء.
- ✓ **المفهوم الإجرائي للتفاعل الصفي:** هو مجموعة التصرفات الصادرة عن التواصل اللفظي وغير اللفظي بين أطراف العملية التدريسية (أستاذ وتلاميذ، بين التلاميذ) خلال موقف معين.

- **الجانب النظري للدراسة:**
  - **المهارات :**

. **مفهوم المهارة:** :هي الحذف في الشيء، الماهر الحاذق لكل عمل، ويقال مهّرت بهذا أمر، أمهر به مهارة، أي صرت به حاذقا، الحديث الشريف الماهر بالقرآن مثل السفرة وهم الملائكة **(ابن منظور،1995: 174).**

وورد في معجم الوسيط: احكمه وصار به حاذقا، فهو ماهر، ويقال مهّر في العلم وفي الصناعة وغيرهما **(معجم اللغة العربية، 2004: 889).**

وقد ورد أيضا في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي (1994) بانها قدرة عالية على أداء فعل حركي معقد بسهولة ودقة **(الحنفي، 1994 :802).**

وعرفها اللقاني واخرون بانها الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الانسان حركيا وعقليا مع توفير الوقت والجهد والتكاليف (اللقاني واخرون، 1996: 187).

أما سعادة فعرفها بانها القدرة على القيام بعمل ما بشكل جيد (سعادة، 2001: 477).

وتعرف المهارة بانها السهولة والدقة في أداء عمل من الاعمال بدرجة من السرعة والاتقان مع الاقتصاد في الجهد المبذول وبأقل وقت ممكن عن طريق الفهم (امل محمد، 2007: 123).

يقصد بالمهارة التمكن من أداء مهمة محددة بشكل دقيق يتسم بالتناسق والنجاعة، ولذلك يتم التحديث عن التمهير، أي اعداد الفرد لأداء مهام تتسم بدقة متناهية (محمد حميميد،2017: 305).

فالمهارة اذن هي القدرة على القيام بعمل ما بشكل من الدقة والسرعة والاتقان.

II. مفهوم الأداء: أدى، أُدي الشيء: اوصله، أدى تأدية الشيء أي اوصله ولدى اليه الخبر، وصل الأداء إيصال الشيء الى المرسل اليه (منجد في اللغة والاعلام، 2003: 06).

عرفه احمد زكي بدوي بانه القيام بأعباء الوظيفة من مسؤوليات وواجبات وفقا للمعدل المفروض أدائه من العامل الكفء المدرب (احمد زكي، 1993: 310).

ويعرف بانه النشاط الذي يمكن الفرد من انجاز المهمة او الهدف المخصص له بنجاح، ويتوقف ذلك على الاستخدام المعقول للموارد المتاحة (ناصر،2004: 54).

ويعرف أيضا بانه حصيلة تفاعل عاملي القدرة والدافعية معا (لامية، 2015: 23) ونستخلص من التعاريف أعلاه ان الأداء هو انجاز مهام في شكل أنشطة او السلوكيات انية محددة وقابلة للملاحظة والقياس وعلى مستوى عال من الدقة والوضوح.

III. مفهوم المهارات الادائية: هناك عدة تعريفات للمهارات الادائية من بينها نذكر ما يلي:

عرفها عبد الحميد على انها إمكانية أداء عمل معين من الاعمال التدريسية التي يقوم بها المعلم قبل واثناء وبعد قيامه بمساعدة المتعلمين على تحقيق الأهداف الموضوعية بدقة وسرعة (عبد الحميد،1977: 299).

وعرفها زيتون بانها القدرة على أداء عمل \نشاط معين ذي علاقة بتخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه، وهذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكيات (الأداءات) المعرفية، الحركية والاجتماعية، ومن ثم يمكن تقييمه في ضوء معايير الدقة في القيام به، وسرعة إنجازه والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة، بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنتظمة، ومن ثم يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية (زيتون،2004: 12).

وعرفها راشد وسعودي على انها مجموعة السلوكيات الفعالة التي يظهرها المعلم في نشاطه التعليمي داخل حجرة الدراسة وخارجها لتحقيق اهداف محددة تصدر من المعلم دائما في في شكل استجابات حركية أو لفظية، وتظهر في تلك الاستجابات عناصر الدقة والسرعة في الأداء والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي (راشد وآخرون، 1997: 467).

كما أورد امام وآخرون بانها نمط من السلوك التدريسي الفعال في تحقيق اهداف محددة تصدر عن المعلم دائما في شكل استجابات عقلية أو لفظية أو حركية أو حسية أو عاطفية متماسكة، وتتكامل هذه الاستجابات بعناصر الدقة والسرعة والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي،أما صلاح الدين عرفة فقد عدد في تعريفتها كما يلي:

المهارة الادائية هي القدرة على حدوث التعلم وتنمو هذه المهارة عن طريق الاعداد التربوي، والمرور بالخبرات المناسبة.

فهي نمط من السلوك التدريسي الفعال في تحقيق اهداف محددة، والذي يصدر عن المعلم دائما في شكل استجابات، وتتكامل في هذه الاستجابات عناصر القوة والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي، فهي مهارة متعلمة تخضع في اكتساب الافراد لها لقواعد تعلم المهارات المختلفة.

وعرفها كذلك بانها أداء المعلم الذي يتم من خلال عملية التعليم، يختلف نوع هذا الأداء وكيفيته باختلاف المادة الدراسية وطبيعتها، وخصائصها واهداف تعليمها وتعلمها، وهي أيضا مظاهر السلوك الأدائي الادراكي الحركي الذي يقوم بها المعلم في ترابط وتسلسل منظم وثابت، بغرض اهداف تعليمية محددة مع مراعاة الدقة والاستمرارية (عرفة، 2011: 33).

ونستخلص من خلال التعاريف السابقة ان المهارة الادائية للأستاذ هي سلوك تدريسي يتحلل في مجموعة سلوكيات حركية، اجتماعية ومعرفية، التي تتحقق في ضوء معايير الدقة والسرعة والاتقان المتغيرة بتغير المواقف التدريسية.

IV. مكونات المهارات الأدائية: تتكون المهارات الادائية من مكونات ثلاث هي:

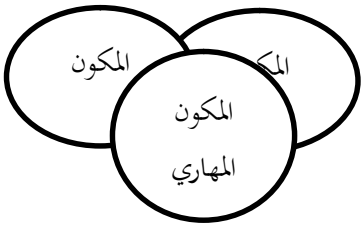
المكون المعرفي ⟵ المكون المهاري ⟵ المكون النفسي

أولا: المكون المعرفي: يتمثل المكون المعرفي في محتوى المهارة الذي يشمل مواصفات المهارات الادائية في كيفية أدائها، وأسسها النفسية والتربوية ومناسبتها للتلاميذ، ولأهداف المادة الدراسية ومحتواها، الى جانب مواضيع استخدامها، واهم الأساليب المناسبة لاستخدامها في الموقف التعليمي، ثم اهم المشكلات التي ان تواجه المعلم في اثناء تنفيذه لتلك المهارة التدريسية، وأساليب التغلب على هذه المشكلات وتتضح أهمية الجانب المعرفي عند بداية التعلم للمهارة التدريسية وقبل القيام بتنفيذها.

ثانيا: المكون المهاري: ويتمثل في أسلوب المعلم في أداء مهارة التدريس، وتنفيذ الأساليب المناسبة لها خلال الموقف التعليمي، والتي تتناسب مع اهداف المادة الدراسية ومحتواها، بما يساهم في تحقيق تلك الأهداف ومساعدة التلاميذ على التعلم.

ثالثا: المكون النفسي: ويتمثل في رغبة المعلم في تعلم المهارة الادائية المطلوبة، واحساسه بأهميتها واقتناعه بدورها في سلوكه وفي أدائه كمعلم يقوم بإدارة الموقف التعليمي من خلال مجموعة من الأداءات التي تشكل في مجملها المهارة الأدائية.

وهذه المكونات الثلاث تأتي متداخلة بصورة شاملة في أداء مهارة التدريس أثناء الموقف التعليمي، بحيث تبدو المهارة في صورة مجملة، ولكن من خلال أداء مجموعة من الإجراءات والتكتيكات التي تتناسب مع المهارة الأدائية (عرفة،2005: 29-30).



شكل رقم (01): يمثل مكونات المهارة الأدائية.

V-خصائص المهارات الادائية: تتسم مهارات الادائية بصفة عامة بمجموعة من الخصائص التي تميزها عن غيرها من المهارات الأخرى وتلك الخصائص هي:

العمومية: وخاصة في تلك المهارات التي تؤدي اثناء الموقف التعليمي، ويرجع ذلك الى ان وظائف المعلم تكاد تكون واحدة في كل المراحل التعليمية، وفي كل المواد الدراسية الا ان محتوى المادة الدراسية وأهدافها هي التي تميز هذه المهارات الادائية من مرحلة الى مرحلة أخرى.

التداخل: فمهارة الادائية لها مكوناتها (المعرفي، المهاري، النفسي) واساليبها المناسبة، والتي تتم في اثناء الموقف التعليمي في صورة متداخلة يصعب الفصل بين مهارة ادائية معينة ومهارة ادائية أخرى في الموقف التعليمي الواحد، ويقتصر هذا الفصل بين أداءات مهارة تدريسية وأداءات مهارة تدريسية أخرى على مواقف التدريب على أداء هذه المهارة.

الديناميكية: فمهارة الادائية تتسم بالتطور المستمر لعوامل مهمة، مثل التطور التربوي وتطور الأهداف التعليمية، وتطور الأهداف التدريسية وتطور أساليب تدريس المواد الدراسية، وأساليب تقييمها، مما يجعل مسايرة مهارات الادائية لهذا التطور، وما ينتج عنه من أفكار ومهام جديدة امرا ضروريا.

الترابط: ينظر الى أداء المعلم التدريسي كمحصلة من المهارات الادائية المتداخلة والمترابطة والمتناسقة في صورة متكاملة تؤدي في النهاية الى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

الاكتساب: فمهارة الادائية يمكن تعلمها من خلال مكوناتها (المعرفية، المهارية، والنفسية) الى جانب تلك الخصائص، فان مهارات الادائية تتطلب ان تتوافر لدى المعلم عدة سمات شخصية وقدرات عقلية وجسمية، تعد لازمة للنجاح في مهنة التدريس (عرفة، نفس المرجع السابق:31-32).

- التفاعل الصفي

1. مفهوم التفاعل الصفي: بداية وقبل التطرق الى مفهوم التفاعل الصفي، لابد من وأن نعرض تعريفا للصف، لكون التفاعل الصفي لا يتم الا داخل الصف.

1. 1 **تعريف الصف**: ان الصف عبارة عن نظام اجتماعي مصغر، وبالتالي يمكن تحليله بأشكاله متعددة سواء من الداخل او من الخارج، وذلك بصلاته مع المدرسة وبالعلاقات التي يرعاها هذا النظام وكيفية ارتداء هاته العلاقات الى الداخل، وكذلك بنية العلاقات الفردية الموجودة فيه **(نعيم، 2009: 273)**.

يمثل الصف في النظام المدرسي ميدان تعليم اجتماعي و تكويني بالدرجة الأولى قبل ان تتم العملية التعليمية التعلمية، والدليل على ذلك التخطيط للمرحلة التمهيدية المعتمدة على الاتصال اللفظي الممهد لتكييف التلاميذ على النظام الجديد إضافة الى عوامل أخرى (احمد يخلف، 2011: 86)، كما ان غرفة الصف هي مكان لعمليات متعددة سواء بين المعلم و تلاميذه أو التلاميذ أنفسهم لإنجاح العملية التعليمية التعلمية (نعيم، المرجع السابق: 283)، بمعنى أن الصف عبارة عن موقع معين تتم فيه العمليات التفاعلية المختلفة بين اطراف العملية التعليمية التعلمية قصد تنميتها و تطويرها .

1 - 2 تعريف التفاعل الصفي: هناك عدة تعاريف للتفاعل الصفي نذكر منها:

عرفه أبو سعيد (2006) بانه كل ما يصدر عن المعلم و الطلاب داخل الحجرة الدراسية من كلام وأفعال وإشارات وحركات و غيرها، بهدف التواصل وتبادل الأفكار والمشاعر، مما لا شك فيه ان للتفاعل دورا في العملية التعليمية التربوية، كما ان لا شك ان له اثر في عملية التعليم و التعلم (أبو سعيد، 2006: 03).

عرفه مجدي ومحمد (2002) بانه مجموعة الاداءات التدريسية التي تحدث داخل الصف الدراسي بين المعلم والمتعلمين من كلام وأفعال وإشارات وحركات والتواصل لتبادل الأفكار والمشاعر، بهدف اثارة دافعيتهم نحو الدرس ورفع الكفاءة التعليمية التدريسية التي يمكن ملاحظتها وتسجيلها وتحليلها (مجدي ومحمد، 2002: 77).

وعرفه حمدان (1982) أنه هو كل الأفعال السلوكية التي تجري داخل الصف اللفظية (الكلام) أو غير اللفظية (الايماءات) بهدف تهيئة المتعلم ذهنيا ونفسيا لتحقيق تعلم أفضل.

وعرفه نشواني (1985) بانه عبارة عن الآراء والأنشطة والحوارات التي تدور في الصف بصورة منتظمة وهادفة، لزيادة دافعية المتعلم وتطوير رغبته الحقيقية للتعلم.

وعرفه القلا وناصر (1995) بانه إيصال الأفكار او المشاعر او الانفعالات من شخص لآخر ومن مجموعة لأخرى (ماجد واخرون، 2002: 150).

ويتضح من خلال التعاريف أعلاه بان التفاعل الصفي هو عملية تتم بين الأستاذ ومتعلميه وبين المتعلمين أنفسهم، بهدف تحقيق التعلم المقصود.

2 – أهمية التفاعل الصفي: يعتمد نجاح العملية التعليمية التعلمية بدرجة كبيرة على طبيعة التفاعل بين الأستاذ وطلابه، وبين الطلاب أنفسهم، ففي بعض الأحيان يحدث هذا التفاعل بطريقة طبيعية وفي أحيان أخرى لابد من اجراء التعديلات لتوفيره، ويعتبر الكثير من التربويين موضوع التفاعل الصفي في العملية التربوية من أهم الموضوعات التي يجب ان يعيلها كل من المشرف والمعلم والتلميذ وذلك للأسباب التالية:

يعول على التفاعل الصفي في تخطيط وتنفيذ وتقويم عملية التعليم والتعلم.

يطور التلاميذ في عملية التفاعل الصفي أفكارهم وآرائهم بعناية الأستاذ الذي يحرص على رفع مستواها.

يزيد حيوية التلاميذ في الموقف التعليمي، اذ يعمل على تحريرهم من حالة الصمت والسلبية والانسحاب الى حالة البحث والمناقشة وتبادل وجهات النظر في القضايا التي تهمهم وتلبي احتياجاتهم.

يساعد التلاميذ على تطوير اتجاهات إيجابية نحو الاخرين، وعلى تطوير مواقفهم وآرائهم فيستمعون لراي الاخر ويحترمونه.

يتيح التفاعل الصفي فرصا امام التلاميذ للتعبير عن ابنيتهم المعرفية والمفاهيم التي يمتلكونها من خلال الادلاء بآرائهم وعرض أفكارهم حول أي موضوع او قضية صفية.

يتيح للتلميذ فرصا للتدريب على الانتقال والتخلص تدريجيا من تمركز تفكيره حول ذاته، والسير نحو ممارسة عضويته الاجتماعية مما يساعد على التقدم نحو الفرص التي يمارس فيها استقلاليته في الراي ويسهم ذلك في نهاية المطاف في تطوير شخصيته وتكاملها.

يقدم فرصا مناسبة لقدرات التلاميذ وامكاناتهم الذهنية ليمارسوا التفكير المستقل في ظل الظروف القريبة من الظروف الطبيعية والحيوية إذ تتاح لهم فرص مناسبة كما هي الحال في الحياة الواقعية (علي تعوينات، 2009: 99).

3 - أنواع التفاعل الصفي: يقسم سلوك الأستاذ اثناء تفاعله في الصف مع طلابه الى قسمين رئيسيين هما:

الاتصال اللفظي: ويكون عن طريق الكلام او الحديث.

الاتصال غير اللفظي: ويكون عن طريق الإشارات والايحاءات او الايماءات

3- 1 التفاعل اللفظي :يقصد به أنواع الكلام شائعة الاستخدام داخل الصف بدء بتوجيه الأدوار والتعليمات او استخدام عبارات الاستحسان والتشجيع ونقل الأفكار من قبل المعلم، وفي هذه اللحظة يكون التلاميذ اكثر استعدادا للتفاعل معه والتفاعل بين بعضهم البعض،وبذلك نجد أن مواقف التعلم تكون اكثر ثراء وقيمة وذات معنى ويشعر التلاميذ بميل حقيقي للإقدام والمشاركة فيما يجري من مناقشات جميع الأطراف، كذلك فان النتاج التعليمي ونوعيته مرهون بما يسود العلاقة بين المعلم والمتعلم، وما يسود الجو الصفي من تساهل مقنن لإنجاح التفاعلات المخططة (الخطابية واخرون، 2004: 153-154).

1-1-3 **أهمية التفاعل اللفظي**: يحددها أبو حادوا (2002) بما يلي:

- يزيد من مقدرة المعلم في خلق والابداع للمستحدثات التربوية.
- يربط بين النظرية والتطبيق في المجال البحثي والاستقصائي في غرفة الصف.
- يساعد المعلم في تخطيط وتنظيم ممارساته وبدورها تحسن الممارسات التدريسية الصفية ويزيد من وعي المعلم لأهمية هذه العلاقة وزيادة نتاجات التعلم لدى المتعلمين.
- يسهم في تقليل من فرص العشوائية ويساعد على فرض الرقابة للتدريس.
- تعويد المتعلم على الاستقلالية والاعتماد على النفس في طرح الأفكار ونموها (الخطابية، المرجع السابق: 171).

3 - 1 -2 فعالية التفاعل الصفي:

- أن تكون لغة المدرس واضحة وسليمة وسهلة.

- أن تكون ملائمة لمستوى المتعلمين.
- أن تتصل بمادة التعلم.
- أن يتوافر فيها شيء من الجمال.
- أن تدعم بالإشارات والايماءات المعبرة.
- الابتعاد عن تكرار مفردات معينة بشكل نمطي.
- الحرص على ان يكون لكل حركة او أداء معنى يعبر عنها (عطية، 2007: 101-102).

3 . 2 التفاعل غير اللفظي: يعرفه القطامي (1993) بانه التواصل بلغة الإشارة المتضمنة تعبيرات الوجه وإشارات اليد والراس، وتهدف مهارات التواصل غير اللفظي الى نقل المشاعر والأفكار من شخص الى اخر باستعمال الحركة، وهي من أهم المهارات النفس الحركية حيث جاءت في قمة الهرم، حسب تصنيف هاور للمهارات النفس حركية.

3. 2. 1 مزايا التفاعل غير اللفظي: إن عملية التفاعل غير اللفظي تساعد في نقل المعلومات بشكل أفضل، لان المدرس باستخدامه لوسائل التفاعل غير اللفظي يلقي على المعلومة عباءة إنسانية، ويجعلها أكثر ملائمة لشعور المتعلم.

والنقاط التالية تعد ميزات التفاعل غير اللفظي وهي كالاتي:

- تساعد على التواصل عندما لا يتمكن الافراد من التخاطب بصورة طبيعية.
- يستخدم كنوع من الاختصار.
- تزيد من مستوى التعبير عن النفس في التفاعل الاجتماعي.
- تزداد العلاقات الإنسانية دفئا عند استخدام التواصل غير اللفظي (فراس،2008: 206-207).

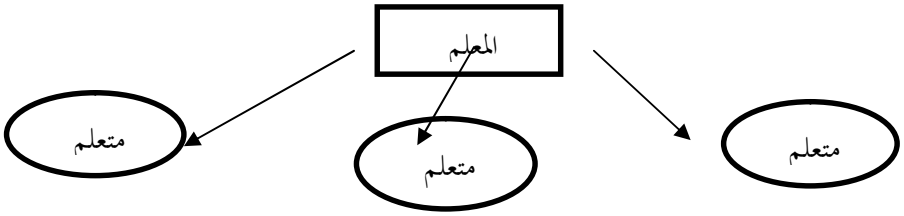
3 -2- 2 العناصر التي تتصل بالتفاعل غير اللفظي:

- كل التعابير المنجزة بواسطة الجسد (حركات، ملامح ...)، وتنتمي الى شفرة الإنجاز.
- العلامات الثقافية كطريقة اللباس وتتمثل في الشفرة الاصطناعي.
- استعمال المجال والديكور تمثل الشفرة السياقية.
- الاثار التي تحدثها أصوات والوان مثل: نظام إشارات المرور وهي الشفرة الوسيطة (تاعوينات، 2009: 107).

4 . **أنماط التفاعل الصفي:** يمكن وصف أربعة أنماط للتفاعل الصفي وهي:

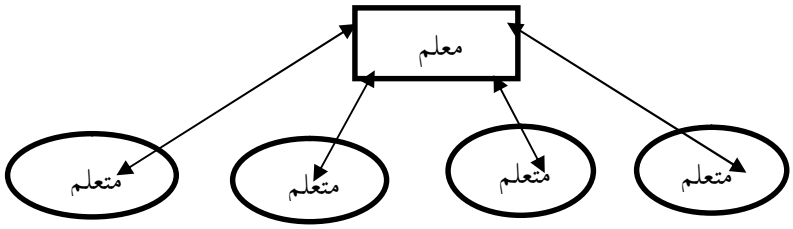
4 - 1 **النمط الأحادي:** هو نمط يرسل المعلم ولا يستقبل، أي يرسل ما يود قوله او نقله الى التلاميذ ولا يستقبل منهم، وهذا النمط من الاتصال هو اقل الأنماط من حيث الفعالية، ففيه يأخذ التلاميذ موقفا سلبيا مطلقا، بينما يتخذ المعلم موقفا إيجابيا، ويشير

هذا النمط الى الأسلوب التقليدي في عملية التدريس، والذي يعتبر فيه المتعلم مجرد متلقي يجب ان يردد ما يقوله المعلم والذي يجيد فن الالقاء، ويجعل من نفسه مصدرا وحيدا للمعرفة دون ان يكون للمتعلم أي دور سوى الاستقبال التلقائي، كما يشير هذا النمط الى عملية التعلم التي تتم فيه مجرد حقائق ومعارف يستوعبها التلاميذ **(تاعوينات،2009: 103)**.



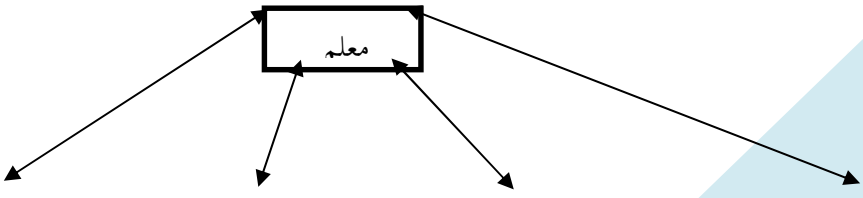
شكل رقم (03): يمثل نمط الاتصال وحيد الوجه.

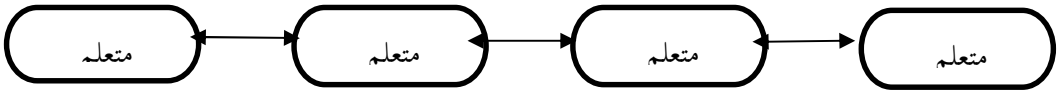
4 -2 نمط الاتصال ثنائي الاتجاه: هذا النمط اكثر فعالية من النمط الأول، فيه يسمح المعلم بان ترد اليه استجابات من التلاميذ، ويسعى الى معرفة صدى ما قاله او محاولة نقله الى عقول التلاميذ، ويشعر في الكثير من الأحيان بان ما يقوله ربما لا يكون قد وصل الى عقول تلاميذه على النحو المطلوب، ولذلك يسال التلاميذ أسئلة تساعده على اكتشاف ما الفائدة التي حققوها، ومع ذلك يظل المعلم في الخط الذي حدده منذ البداية، وهو نقل الحقائق والمعارف الى عقول تلاميذه، وأن ما سمح به من وقت لتلقي استجابات التلاميذ ليس مراده رغبته في زيادة التفاعل معهم، وإنما للتأكد من ان ما قاله كان له الصدى المرغوب فيه لديهم، و يؤخذ على هذا النمط انه لا يسمح بالاتصال بين التلميذ والتلميذ آخر، وان المعلم فيه محور الاتصال وأن استجابات التلاميذ هي وسائل لتدعيم المعلم في الأداء التدريسي التقليدي.



شكل رقم (04): يمثل نمط الاتصال ثنائي الاتجاه.

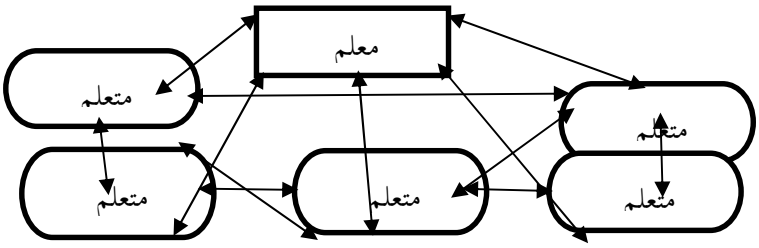
4 -3 نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه: هذا النمط أكثر تطورا من سابقتها، ففيه يسمح المعلم بأن يجري اتصال بين تلاميذ الصف، وأن يتم تبادل الخبرات والآراء ووجهات النظر بينهم، وبالتالي فان المعلم فيه لا يكون المصدر الوحيد للتعلم، كما ان هذا النمط يتيح للجميع فرص التعبير عن النفس والتدرب على كيفية عرض وجهات النظر باختصار وسهولة، وهي كلها مهارات يحتاج اليها الأبناء في مجرى حياتهم اليومية (ماجد، 2004:154).





شكل رقم (05) يمثل نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه.

4 -4 نمط الاتصال متعدد الاتجاهات: وهذا النمط يمتاز عن غيره من الأنماط السابقة وبخاصة النمط الثالث، لكن في هذا النمط تتسع فرص الاتصال وتتعدد بين المعلم والتلاميذ او بين التلاميذ بعضهم البعض، كما تتوافر فيه أفضل الفرص للتفاعل وتبادل الخبرات، مما يساعد كل تلميذ على نقل فكرته وخبراته الى الاخرين (الباري، 2005: 103).



شكل رقم (06) يمثل نمط الاتصال متعدد الاتجاه.

5. نظام التفاعل الصفي: ان أسلوب المعلم يؤثر في نمط العلاقات داخل الصف الذي بدوره يؤثر على نتائج، لذا على المعلم ان يعتمد في تنظيمه على قواعد وتعليمات تحكم علاقته بتلاميذه على اختلاف مستوياتهم بالتوجيه الصحيح ، و ضبط سلوكاتهم دون افراط أو تفريط **(علاء الدين، 2007: 118).**

6 . **النظريات المفسرة للتفاعل الصفي:** ثمة نظريات عدة مفسرة للتفاعل الصفي كموضوع من مواضيع علم النفس الاجتماعي، فسوف تقتصر على النظريات التي تناولت التفاعل داخل القسم من بينها:

6 -1 **النظرية السلوكية**: اتفق كل من بافلوف وواطسون وثرونديك وسكينر وهال وتولما وغيرهم على أن الانفعال والسلوكيات من حيث هي قابلة للملاحظة المباشرة هي الإطار الأمثل لفهم الظاهرة النفسية فشرود التلميذ وانشغاله بأدواته وعدم انتباهه، سلوكيات تفسر عدم اهتمام التلميذ بالدرس ولا يمكن إدراك عدم اهتمام التلميذ بالدرس الا بدلالة هذه الأفعال.

في ضوء هذا المفهوم العام للسلوك حاول السلوكيون تفسير جميع ما يجري في القسم من سلوكيات وتفاعلات بين المعلم والتلاميذ بناء على مبادئ (التعزيز، التعميم، الاستجابة، الانطفاء)، ومن ثم فتنظيم المثيرات في اتجاه تحفيز التلميذ نحو تعلم موضوع ما يؤدي الى استجابة وحصول التعلم وتعزيز الإجابة الصحيحة يؤدي الى إمكانية تكرارها وتعميمها، في حين ان التخلص من الاستجابات الخاطئة يتم عن طريق إزالة المثيرات المسببة لها، وأكد سكنر على ان أساليب التخويف والإنذار لا يؤدي الى استجابات مرغوب فيها.

و عليه فالتفاعل بين التلاميذ و المعلم في ضوء مثيرات الوسط التعليمي للحصول على نمط إيجابي من التفاعلات داخل القسم، فاعتماد المعلم لأساليب الحوار وتبادل الراي وتعزيز السلوك بنتائجه كالنجاح و ما يترك ذلك من شعور لدى التلاميذ والمعلم بالرضا يفسر اتجاهات التلاميذ الإيجابية نحو الدراسة ومشاركتهم الواسعة في الدرس، وأن تجاهل المعلم لتلاميذه وتهميشهم واعتماده أساليب الاكراه والتخويف والتهديد يفسر مظاهر الاتجاهات السلبية نحو المدرسة كالنفور والهروب و قلة المشاركة مما يؤدي الى الرسوب **(بيدي، 2017: 88-89)**.

6 - 2 **نظرية الضبط** : حددت نظرية الضبط الأدوار الرئيسية للمدير ومعلم والتلميذ و فسرت العلاقات الاجتماعية والوجدانية، ودور رئيسي للمدرسة من حيث انها نظام اجتماعي ضابط، فتلخصه النظرية في استحداث تفاعلات وعلاقات وظيفية بين افرادها، والتلميذ هو نظام فرعي ضابط مدفوع من داخل لإشباع حاجاته و كلما فشل في اشباع حاجاته كلما زاد احباطا و شعور بعدم الرضا، أما الدور الوظيفي للمعلم فهو الاخر يختصر في انه يعمل كنظام فرعي ضابط فمن خلال مهنته يحاول أن يحقق صور الاشباع لحاجاته العامة من الانتماء وتقدير الذات وحرية وتختلف الطرق حسب كل معلم (بيدي، نفس المرجع: 90).

6 -3 **نظرية الجشطالتية**: إن السلوك الذي داخل القسم من المعلم او التلميذ لا يمكن تفسيره او فهمه كسلوك منفصل او منعزل، إنما هو مجموعة العوامل المتداخلة كالمكان والزمان وحالة الطفل السيكولوجية والفسيولوجية واتجاهاته نحو المعلم والمادة الدراسية وجماعة التلاميذ والظروف الفيزيقية والخلقية والأسرية .....الخ، فهذه العوامل مجتمعة في انتظام وظيفي هي ما يطلق عليه الجشطالتيون المجال الكلي، فالمجال الكلي والكلية هي السمة المركزية للإدراك والتعلم عن طريق الاستبصار، فالتلاميذ والمعلم انما يدركون المواقف بناء على بنيتها الكلية و تنظم العلاقات داخل القسم بالتالي يكون وفق هذه القاعدة.

يؤكد جون بياجيه القواعد والاحكام وبروز العواطف وملامح الشخصية تناسب مرحلة العمليات الصورية، ولا يتم ذلك الا في مرحلة حدوث التوازن عبر اليتي الاستعاب والتلاؤم خلال مراحل النمو المختلفة، ويقصد بالتوازن سعي الفرد ونشاطه المستهدف دوما فهم وتفسير ما حدث من تغيرات على مستوي محيطه او على مستوى تفكيره، وهذه التغيرات هي المنشئة لحالة اللاتوازن التي تولد لدى الفرد الحاجة الى المعرفة وإعادة التوازن المفقود، وأما الاستعاب فيقصد به إمكانية الفرد ادماج معطيات ومعلومات المحيط الخارجي ضمن سلوكه الحركي و الفكري.

اما التلاؤم فيقصد به تكيف وتوافق الحالة النفسية والعقلية والبيولوجية لفهم وتفسير تغيرات المحيط، ويرجع التوازن وعدمه في مجال العلاقات الوجدانية وتفاعلات الاجتماعية الى الأساليب التربوية، إذ أن الاستقلال الذاتي ونمو علاقات التبادل والتفاعل الاجتماعي والإيجابي مع الاخرين تعود الى الأساليب التربوية القائمة على الاحترام المتبادل بين المعلم والتلميذ، فالاحترام المتبادل ناتج عن اتحاد عمليتي "الحب و الخوف " وهو منشأ حالة التوازن بين عملتي الاستعاب والتلاؤم في مجال

التفاعل وعلاقات الوجدانية للفرد في مختلف الأشخاص المكونين، وهي العملية التي تؤدي الى لا مركزية أدوار الانا وتشكل الانضباط المستغل لدى التلاميذ، فالخوف من المعلم الذي يقترن بالحب والاحترام لا يؤديان الى خضوع التلميذ لسلطة المعلم و تفاقم مركزية الانا (بيدي، نفس المرجع السابق: 89-90).

الاضطرابات الانفعالية :

1. مفهوم الاضطرابات الانفعالية:لقد تباينت وتعددت تعاريف الاضطرابات الانفعالية بتعدد وجهات نظر الباحثين والاطر النظرية التي تبناها كل باحث ومنها ما يلي:

يعرفها جمعة بأنها النمط الثابت والمتكرر من السلوك العدواني أو غير العدواني، الذي تنتهك فيه حقوق الآخرين وقيم المجتمع الأساسية أو قوانينه المناسبة لسن الطفل في البيت أو المدرسة ووسط الرفاق وفي المجتمع، على أن هذا السلوك أكثر من مجرد الانزعاج المعتاد (جمعة، 2000: 29).

عرفها الجبوري (1997) بأنها نمط من الأفكار والانفعالات السلوكية التي تتصف بالابتعاد عن السلوك النمطي أو المقبول وعدم وجود مبرر له ويصاحب سوء تكيف، ويسبب ضيق وتوتر للفرد، ويتحدد الاضطرابات السلوكية والانفعالية بعدد تكرار السلوك وله القدرة على تغيير الاتجاهات حول أوجه الحياة المختلفة (الجبوري، 1997: 52).

كما عرفها الداوود بأنها مجموعة السلوكيات غير السوية التي تتصف بها بعض الأطفال والتي تميزهم عن أقرانهم من حيث ابتعادها عن السلوك النمطي والمقبول وعدم مسايرتها للمعايير والمفاهيم الاجتماعية السائدة، ويمكن تحديدها من خلال حدة السلوك وتكراره (الداوود، 2001: 17).

كما تعرف الاضطرابات الانفعالية بأنها جميع الأفعال والتصرفات التي تصدر عن الطفل بصفة متكررة أثناء تفاعله مع البيئة والمدرسة، بحيث لا تتمشى مع معايير السلوك السوي المتعارف عليها والمعمول بها في البيئة وتشكل خروجا عن السلوك المتوقع من الفرد العادي، وتصف من تصدر عنه بالانحراف وعدم السواء (قاسم، 1994: 112).

وتعرف كذلك بأنها الانحراف الواضح والملحوظ في سلوك ومشاعر وانفعالات الفرد حول نفسه وحول بيئته، ويستدل على وجود الاضطرابات عندما يتصرف الفرد تصرفا يؤذي نفسه والآخرين (القاسم، 2000: 176).

وتعرف الاضطرابات الانفعالية بأنها مجموعة من أشكال السلوك المنحرف والمتطرف بشكل ملحوظ ومتكرر باستمرار، وتخالف توقعات الملاحظ وتتمثل في الاندفاع والعدوان والاكتئاب والانسحاب (فاروق، 2011: 40).

تعرف أيضا بانها عبارة عن زيادة أو نقصان في المجالات المعرفية والانفعالية والسلوكية، مقارنين هذا النقص بمستوى مقبول أصلا (قطامي، 1999: 112).

ويعرف الأطفال المضطربين انفعاليا هم أولئك الذين يستجيبون لبيئتهم بطريقة غير مقبولة اجتماعيا، وهي مرضية شخصيا وذلك بشكل واضح ومتكرر ولكن يمكن تعليمهم سلوكا اجتماعيا وشخصيا مقبولا ومرضيا (القاسم، 2000: 15).

2 . أسباب الاضطرابات الانفعالية: إن الأسباب التي تؤدي الى الاضطرابات الانفعالية غير معروفة، فالأطفال أشخاص متميزون، ولا تزال الدراسات حول الأسباب في بداية الطريق، والتفاعلات التي تحدث مع الأطفال من جهة ومع أسرهم من جهة أخرى معقد جدا لدرجة أننا لا نستطيع تحديد سبب واحد مؤكد للاضطراب، ومع ذلك نستطيع تحديد عدد من المجالات يمكن أن تسبب الاضطرابات الانفعالية، ولكن مع ذلك تكون هذه الأسباب متداخلة فيما بينها ومتعددة وهذه المجالات هي:

2 . 1 المجال الجسمي والبيولوجي: يتأثر السلوك بالعوامل الجينية والعوامل العصبية وكذلك البيولوجية أو بتلك العوامل مجتمعة، ومن غير شك فإن هناك علاقة دقيقة بين جسم الانسان وسلوكه. **(يحيى، 2000: 32).**

2 . 2 **المجال النفسي:** نظرا لتكون الانسان من مجموعة من المشاعر والتأثرات والتأثيرات من وفي البيئة التي حوله، فإن الجانب النفسي له الأثر البالغ في تكوين الاضطرابات الانفعالية فإن تعرض الانسان للإحباط والفشل، والصراع بين الرغبة الجنسية والإشباع الجنسي، وعدم إشباع الحاجات الجنسية، الرفض، والجوع ونقص الأمن الانفعالي، له أثر بالغ الأثر في تكوين تلك الاضطرابات، إلى جانب هذه الأسباب النفسية، فإن هناك مجموعة من الأسباب الأخرى ذات التأثير في الفرد للوصول به الى الاضطرابات ومنها الصدمات العنيفة في الطفولة، التوحد مع أحد الوالدين المضطربين انفعاليا، وعدوى الخوف من الكبار، التسلط والقسوة في المعاملة، الضغوط الموجهة الى الفرد، وجود الفرد في مواقف جديدة دون الاستعداد لها والصعوبات التي يواجهها المراهقون في التوافق وحل مشكلاتهم، كل تلك الأسباب النفسية تلعب دورا مهما في تكوين وظهور الاضطرابات الانفعالية (الربعي، 2011: 17).

2 . 3 **المجال المدرسي:** يضطرب بعض الأطفال حين التحاقهم بالمدرسة، والبعض الآخر في أثناء تواجدهم في البيئة المدرسية (في أثناء سنوات الدراسة)، ويمكن لهؤلاء الأطفال أن يصبحوا بوضع أفضل أو أسوء من جراء المعاملة التي يتعاملون بها داخل الصف. **(يحيى،2000: 34).**

4 . خصائص الأطفال المضطربين وانفعاليا: هناك صعوبة في وضع خط فاصل بين الأطفال الطبيعيين ذوي الاضطرابات الانفعالية، فجميع الأطفال يظهرون أنماط سلوك عدوانية مختلفة أو أنماط سلوك إنسحابية أوأنماط سلوك مضادة للمجتمع من وقت لآخر، ولكن ما يميز الأنماط السلوكية للأطفال المضطربين انفعاليا التكرار والشدة والمدة التي يستمر فيها السلوك، وبعض هذه الخصائص كالتالي:

4 . 1 **الفهم والاستعاب**: بعضهم غير قادر على فهم المعلومات التي ترد من البيئة، يستطيع هؤلاء الأطفال لفظ الكلمات، ولفظ سلسلة من الكلمات مكونين جملة لقصة معينة، ولكن لديهم فهم قليل لمعنى القصة، ويستطيعون حل مسائل حسابية بسيطة باستخدام مهارات حسابية ميكانيكية، ولا

يستطيعون فهم معنى الشتائم، وغير قادرين على إعادة نص معين وتفسير القصص والمسائل والاتجاهات ومع ذلك يستطيعون إعادة المادة وتكرار ما سبق (يحيى، نفس المرجع السابق: 93).

4 . 2 السلوك الهادف الى جذب الانتباه: وهو أي سلوك لفظي أو غير لفظي، بحيث يستخدمه الطفل لجذب انتباه الآخرين، والسلوك عادة يكون غير مناسب للنشاط الذي يكون الطفل بصدده، وعادة يقوم هؤلاء الأطفال بأنماط من السلوكات لجذب الانتباه تتضمن الصراخ، أو المرح الصاخب، أو التهريج أو الأخذ بآخر حرف من كلمة في أي تعامل لفظي، والبعض يقومون بحركات جسدية باليدين والرجلين مثل هؤلاء الأطفال غالبا ما يوصفون بذوي الحركة الزائدة لكن ما يميزهم هو جذب الانتباه.

4 . 3 **عدم الاستقرار النفسي**: يعود الى المزاج المتقلب بالتغير السريع في المزاج من الحزن الى السرور، ومن السلوك العدواني الى الإنسحابي، ومن الهدوء الى الحركة وهكذا، وهذا التقلب في المزاج غير متنبأ به ويحدث دون وجود سبب ظاهر، ويوصف هؤلاء دائما بأنهم سريعو التهيج وسلوكهم غير قابل لتنبأ به (الشربني، 2001: 57).

4 . 4 **العجز عن تركيز الانتباه**: هو عدم القدرة على التركيز على مثير لوقت كاف لإنهاء مهمة ما، ويوصف الطفل قليل الانتباه بعدم القدرة على إكمال المهمة المعطاة له في الوقت المحدود، وهذا السلوك يتضمن عدم الانتباه بالمهمة، وعدم الاهتمام بالتوجيهات المعطاة له ويظهر أنه مشغول البال أو يتابع أحلام اليقظة (يوسف، 2000: 67).

4 . **4 الاندفاع**: هو الاستجابة الفورية لأي مثير، بحيث تظهر هذه الاستجابة على شكل ضعف في التفكير، وضعف في التخطيط وتكون هذه الاستجابات سريعة متكررة وغير ملائمة، وغالبا ما تكون نتائج هذه الاستجابات خاطئة، ويوصف الأطفال المندفعون بأنهم لا يفكرون.

4 . 5 **التكرار**: هو النزعة الى الاستمرار في نشاط معين بعد انتهاء الوقت المناسب لهذا النشاط، بحيث يجد هؤلاء الأطفال صعوبة في الانتقال من نشاط الى آخر، هذه المثابرة قد تكون لفظية أو جسدية، فقد يستمر الطفل بالضحك مدة طويلة بعد سماع نكتة عندما يكون الآخرون قد توقفوا عن الضحك، أو أن يجيب عن سؤال بعد مدة طويلة بحيث لا يتعدى المدة المناسبة أو أن يستمر في الكتابة على ورقة ليصل الى أقصى نهايتها، أو أن يستمر في ترداد كلمة معينة أو رقم معين وهكذا (يحيى، 2000: 96).

5 . أشكال الاضطرابات الانفعالية: تعتبر الاضطرابات الانفعالية من أبرز المعيقات التي تواجه الأطفال، ومن بين هذه الاشكال التي ستتناول على النحو التالي:

- ***<u>أولا القلق:</u>***

يعد الشعور بالقلق امرا طبيعيا إن كان لسبب واضح ينتهي بانتهائه، ولكن قد ينتاب الفرد قلقا دون سبب محدد يمتلك كيانه ويشل أدائه، مما يشكل لدية اضطرابا ويعتبر من أكثر الاضطرابات النفسية شيوعا.

1 . مفهوم القلق: يختلف الكثير في تعريف القلق ومن بين هذه التعريفات ما يلي:

يعرف القلق بأنه شعور غامض غير سار بالتوقع والخوف والتوتر، مصحوب عادة ببعض الاحساسات الجسمية، خاصة زيادة نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي، يأتي في نوبات تتكرر في نفس الفرد (عكاشة، 2003: 134).

ويعرف أيضا بأنه عبارة عن حالة انفعالية مؤقتة يشعر بها الانسان عندما يدرك تهديدا في الموقف، فينشط جهازه العصبي اللاإرادي، وتتوتر عضلاته، ويستعد لمواجهة هذا التهديد، وتزول هذه الحالة بزوال مصدر التهديد (البشر، 2005: 17).

ويعرف بأنه مركب انفعالي من الخوف المستمر بدون مثير ظاهر والتوتر والانقباض (زهران، 1982: 487).

2 . أعراض القلق: أما اعراضه فضمت كثرة الحركة وعدم الاستقرار وتشتت الانتباه وسرعة التعب وعدم المثابرة وسوء العلاقة مع الزملاء واضطراب واضح في النوم، ويظهر عادة عند شعور الطفل بالخطر من تهديد خارجي (الخوف من فقدان الشيء)، وتتسم تلك الاعراض بالاستمرار والشدة وسنفصل في هذه الاعراض على النحو الآتي:

2 . 1 أعراض القلق بشكل عام: يعرف القلق بأن تكون أعراضه سائدة، وهو حالة داخلية مؤلمة من العصبية والتوتر والشعور بالرهبة، ويكون مصحوبا باحساسات جسمانية مختلفة واستجابات مثل سرعة دقات القلب والخفقان والعرق والارتعاش واضطرابات المعدة، والشعور بالافتقار لمزيد من الهواء في الرئتين وآلام في الصدر (محمد، 2004: 21).

2 . 2 أعراض القلق النفسية: وأعراض القلق النفسي بشكل عام التوتر العام، والقلق على الصحة والعمل وعدم الاستقرار والخوف، حيث يكون الفرد خائفا ولكنه لا يعرف مصدر الخوف، ويكون متوقعا لحدوث شيء ما دون أن يعرف ما هو هذا الشيء، هذا الى جانب الشك والتردد والاكتئاب والضيق وترقب المستقبل، وبطبيعة الحال فإن هذه الأعراض تؤدي الى تدهور قدرة الفرد على الإنجاز، كما تؤثر على توافقه الاجتماعي والمهني والاسري.

2 . 3 أعراض القلق الجسمية: وللقلق مجموعة من الأعراض الفسيولوجية التي تميزه، تصبب العرق وارتعاش اليدين وارتفاع ضغط الدم وتوتر العضلات، والنشاط الحركي الزائد والدوار والغثيان، وفقدان الشهية وعسر الهضم وجفاف الفم والحلق، واضطرابات التنفس ونوبات التنهد والشعور بالضيق، والتعب والصداع المستمر والأزمات العصبية مثل: مص الأصابع، وهز الكتفين **(بخش، 2004: 16 ،18)**.

- ***<u>ثانيا الخوف:</u>***

2 . مفهوم الخوف:

يعرف الخوف بأنه ظاهرة طبيعية على الأقل إلى حد معين، ويؤكد علماء النفس على أنه من الضروري أن نميز بين المخاوف الطبيعية إبان الطفولة والمخاوف العصبية التي تميزها طريقة الشعور أكثر من الخوف نفسه (عكاشة، 1999: 13).

ويضيف الزغبي بأن الخوف انفعال يتضمن حالة من التوتر تدفع الشخص الخائف الى الهرب من الموقف الذي أدى الى استثارة خوفه حتى يزول التوتر، وتتميز مخاوف الأطفال بعدم الثبات وبالتغير مع التقدم في العمر، وتزول عند الطفلبعض المخاوف لتحل محلها مخاوف أخرى (الزغبي، 2005: 25).

2 . 2 ***أسباب الخوف:*** توجد أسباب عديدة يمكن أن تدفع الطفل الى أن يخاف في مواقف مختلفة، ومن بين هذه الأسباب يمكن أن نجد:

- نعرض الطفل للمواقف ومثيرات غريبة ومنفردة تحدث ألما نفسيا فيخاف منها وبتكرار هذه المواقف والمثيرات يثبت انفعال الخوف لدى الطفل ويستمر.
- القصص المخيفة والمبالغ فيها.
- ينبعث الخوف في نفس الطفل من خلال تخويفه بأشياء كانت تبدو له طبيعية ولكنها ارتبطت في ذهنه بمواقف مؤلمة مخيفة.
- تقليد الأطفال للكبار في مخاوفهم.
- العقاب المستمر للطفل يعوده على عدم الثقة وعرضه لظهور الخوف.
- المقارنات بين الأطفال وتوليد الخوف من الفشل **(عبد الباري، 2004: 129)**.

➢ ***ثالثا الانطواء:***

3 . **مفهوم الانطواء:**

يعرف الانطواء بانه خبرة وجدانية ضاغطة تؤثر على شخصية الفرد وعلى علاقاته نتيجة احساسه بالرفض (نانسي، 2012: 500).

ويعرف بأنه شعور الفرد بوجود فجوة نفسية تباعد بينه وبين أشخاص وموضوعات مجاله النفسي إلى درجة يشعر معها بافتقاد التقبل والتواد من جانب الآخرين **(قشقوش، 1973: 130)**.

ويعرف الانطواء للدلالة على اتجاه الفرد نحو العالم الداخلي وليس العالم الخارجي، حيث يبدي منطوي الانعزال عن الاتصالات الاجتماعية والتقوقع نحو الذات (عادل الأشول، 1987: 525).

3.3 **أسباب الانطواء:**هذا النوع من السلوك لا يمكن رده الى عامل معين ولكن على الأغلب تشكل وتصاغ أساليبه بتضافر عدة عوامل أساسية في ذاته وبيئته النفسية والاجتماعية ومن أهمها:

. النقص الجسماني الذي يتناول تركيب عضو من أعضاء الجسم أو وظيفته وقد يتعلق بهيبته الظاهرية أو بحجمه أو منظره الخارجي، كالعور والعرج أو البدانة المفرطة أو أي تشويه ظاهر قد يشعر به الفرد أو ينسب إليه من قبل الآخرين.

. العوامل المتعلقة بالجانب العقلي خاصة آثارها في المجال المدرسي وهذا الجانب مهما كانت أسبابه فإنه يعرض الانطوائي لحالات قاسية خاصة عندما تعقد المقارنات بينه وبين سواه من رفاقه وخاصة الأصغر منه سنا أو حجما وقد تدفعه تلك المواقف الشعور بالنقص وتفرض عليه تجنبها بالابتعاد عن الآخرين وعن تلك المواقف التي يحتمل أن تثار تلك.

. **قسوة الوالدين**: يعمد بعض الآباء الى القسوة والتعسف عند معاملتهم لأبنائهم اعتقادا منهم أن ذلك أضمن أسلوب في تقويم اعوجاجهم، وقد يبدأ هذا الأسلوب منذ عهد الطفولة وقد يمتثل الطفل أو المراهق بسبب الضعف أو الالتزام لتلك الأوامر والنواهي دون أن تتاح له فرصة التفكير أو الادراك أو الاستيعاب، وإنما يقوم بذلك إرضاء لهما وتجنبا لغضبهما، فالطفل يفقد تدريجيا أهم مقومات التكامل النفسي وأسس الثقة بالنفس وينسحب إلى ذاته.

. التذبذب في المعاملة وعدم استقرارها في اتجاه واحد: إن أخطر ما يحصل للطفل هو معاملة والديه غير مستقرة، فقد يعامل بلطف ولين وفي نفس الوقت يحاسب باعتباره رجلا، فيلام على أبسط الأخطاء والهفوات، كما قد يحصل أن يعاقب أحيانا ويسامح أحيانا أخرى على نفس المواقف المشابهة، وإن هذا التذبذب في المعاملة من أقسى أنواعها إلى أشدها يؤدي بالطفل الى حيرة وبالتالي اضطرابه النفسي وعدم ثبات نظرته الى نفسه أ, ثقته بذويه مما يجعله ينسحب إلى داخله ويعيش معها.

. الشعور بالنقص بسبب ضعف اقتصادي وافتقاده الى الشعور بالأمن لفقده الثقة في الغير والخوف منهم.

. عدم تبادل الثقة والاحترام يخلق شخصا تنقصه الثقة بالنفس لأن الفرد هو طفل يتميز بإحساسات مرهفة شديدة التميز **(أحمد رابح، 1999: 472)**.

5. **انتشار الاضطرابات الانفعالية في الوسط المدرسي**: ينتقل التلميذ في مسيرته التعليمية من محطات مختلفة بداية من السنة الأولى ابتدائي إلى المرحلة المتوسطة وانتهاء بالمرحلة الثانوية، ويرافق التلميذ في هذه الفترة عدة تغيرات بإمكانها أن تؤثر على عملية التكيف للمراحل المختلفة، ولعل أبرز هذه المحطات وأكثرها حدة انتقال التلميذ من المرحلة الابتدائية الى السنة الأولى متوسط، نظرا الى ما يرافقها من تغيرات أكاديمية وجسدية ونفسية، فالتلميذ فجأة يجد نفسه وسط عالم غريب، تغير مظهر المبنى المدرسي، لم تعد جدران غرفة الصف مليئة بالصور والرسوم الزاهية، اختلف ترتيب المقاعد، وغابت عنه المعلمة التي تلقنه كل العلوم، اليوم أصبح لكل مادة أستاذ مختص وعليه استيعاب أسلوب كل واحد منهم وأخذ ملاحظاته بنفسه، والتركيز المتواصل، وتحمل مسؤولية القيام بواجباته، ويرافق كل ذلك تغيرات جسدية نفسية إذ تتزامن ومرحلة المراهقة التي تتم فيها تشكيل هويته وتحمل المسؤولية والرغبة في الاستقلالية، مما يربكه حدوث ذلك دفعة واحدة، فينعكس ذلك على تكيفه مع الوسط الجديد وبالتالي يصبح عرضة الى الإصابة بالاضطرابات الانفعالية من بينها الخوف والقلق و الانطواء وغيرها، وذلك ينعكس على أدائه المدرسي.

- **الإجراءات المنهجية للدراسة:**

I- الدراسة الاستطلاعية: تعتبر الدراسة الاستطلاعية تمهيدا أوليا لإجراء الدراسة الأساسية، ويتم من خلالها التحقق من الفرضيات التي تم طرحها، وكذلك التأكد من أن أدوات الدراسة تستجيب للمعطيات السيكومترية من صدق وثبات، وتهدف الى مايلي:

- التأكد من صلاحية المنهج المستخدم في الدراسة.
- تصميم استمارة المهارات الأدائية للأستاذ والتفاعل الصفي والاضطرابات الانفعالية.
- حساب الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.
- التدريب على تطبيق أداة المستخدمة لجمع البيانات.
- التعرف على مدى تقبل المبحوث للأداة المستخدمة في الدراسة.

1. خصائص أداة الدراسة: لقد تم إعداد استبيان "المهارات الادائية للأستاذ والتفاعل الصفي واضطرابات انفعالية " في صورة الأولية، وذلك بعد الاطلاع على مجموعة من البحوث والمراجع التي بحثت في موضوع الدراسة، وتم استشارة الخبراء ومفتشي التربية ومجموعة من المستشارين، وعليه تم وضع مجموعة من الفقرات التي نعتقد انها تتناسب مع الأبعاد، وتضمن الاستبيان ثلاث أبعاد وهي:

بعد المهارات الأدائية للأستاذ، وبعد التفاعل الصفي داخل القسم، وبعد الاضطرابات الانفعالية (القلق . الخوف . الانطواء)، حيث يشمل البعد الأول على 34 بندا، والبعد الثاني على 25 بندا، والبعد الثالث 23 بندا، أي يتضمن الاستبيان 82 بندا، والجدول رقم (01) يبين عدد البنود في كل بعد.

أبعاد الاستبيان	عدد البنود
المهارات الادائية	34
التفاعل الصفي	25
الاضطرابات الانفعالية	23
المجموع	82

الجدول رقم (01) يبين عدد البنود في الاستبيان.

ولقد اخترنا سلما تقديريا مكونا من 5 بدائل وهي: (غير موافق تماما. غير موافق . غير متأكد. موافق . موافق تماما)، حيث تمثل البدائل الخمس القيم التالية: (01. 02. 03 . 04 .05)، والجدول التالي يبين طريقة تصحيح الاستبيان.

غير موافق تماما	غير موافق	غير متأكد	موافق	موافق تماما
01	02	03	04	05

الجدول رقم (02) يمثل طريقة تصحيح الاستبيان.

2- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة الاستطلاعية:

- ✓ **الصدق:** تم حساب الصدق بطرق مختلفة وهي كالآتي:
- ✓ **صدق المحكمين:** تم عرض الاستبيان في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من السادة أعضاء هيئة التدريس متخصصين في علم النفس من جامعة معسكر.

على ضوء نتائج صدق المحكمين تم إجراء تعديلات على الاستبيان، فيما يخص انتمائها للأبعاد، حيث تم حذف عدد من البنود في كل بعد، ففي البعد الأول للمهارات الادائية للأستاذ تم حذف البنود التالية: (03. 06. 07. 09. 11. 13.16. 18. 21. 22. 27. 28.29. 30.32. 34)، اما البعد الثاني للتفاعل الصفي تم حذف البنود التالية: (08. 14. 19. 20. 21. 24. 25)، والبعد الثالث للاضطرابات الانفعالية تم حذفه منه البنود التالية: (04. 11. 16. 20. 23) .

3- **صدق الاتساق الداخلي:** لقد تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبيان عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبيان وبعدها.

- ✓ **ثبات الاستبيان:** تم حساب الثبات عن طريق معامل الثبات ألفا لكرومباخ، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الابعاد	معامل الثبات
بعد المهارات الأدائية للأستاذ	**0.726**
بعد التفاعل الصفي داخل القسم	**0.723**
بعد الاضطرابات الانفعالية (القلق . الخوف . الانطواء)	**0.739**

الجدول رقم (3) يوضح قيمة معامل الثبات للاستبيان.

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة معامل الثبات في البعد الأول للمهارات الادائية للأستاذ بلغ (0.72)، أما البعد الثاني للتفاعل الصفي بلغت قيمة معامل الثبات (0.72)، والبعد الثالث للاضطرابات الانفعالية (الخوف . القلق . الانطواء) بلغت قيمته (0.73)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، أي أن الاستبيان ثابت وقابل للتطبيق في دراستنا.

II. الدراسة الأساسية: بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية والتأكد من صدقها وثباتها، سنتاول الدراسة الأساسية في الخطوات التالية:

- ✓ **مجتمع الدراسة الأساسية:** يتكون مجتمع الدراسة من (237) تلميذ وتلميذة من مرحلة التعليم المتوسط (متوسطة أحمد بن شاعو)، الذين تتراوح أعمارهم بين (11. 15) سنة من المستوى الدراسي الأول للسنة الدراسية 2018. 2019.
- ✓ **مواصفات عينة الدراسة الأساسية:** تتكون عينة الدراسة من (85) تلميذ وتلميذة من مجتمع الدراسة الذي يتكون من (237)، وتم اختيارها بطريقة عشوائية، والجدول رقم () يمثل حجم عينة الدراسة الأساسية.

عدد أفراد المجتمع الأصلي	عدد أفراد عينة الأساسية	النسبة المئوية
237	85	%36

الجدول رقم (4) يمثل حجم عينة الدراسة الأساسية.

أما بخصوص خصائص عينة الدراسة الأساسية التي تميز عينة بحثنا، والتي تعرض من خلال الجداول من السن والجنس كما يلي:

متغير السن	عدد التلاميذ	السبة المئوية
من 11 فما فوق	66	%77.7
من 13 فما فوق	19	22.3%
المجموع	85	100 %

الجدول رقم (5) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب السن.

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن نسبة 77.7 % من أفراد العينة يتراوح عمرهم من 11 فما فوق، في حين أن نسبة 22.3% تراوحت أعمارهم من 13 فما فوق.

المتغيرات	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
الذكور	38	44.7%
الإناث	47	55.3 %
المجموع	85	100 %

الجدول رقم (6) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.

نلاحظ من خلال الجدول أن عدد التلاميذ الاناث بلغ نسبة 55.3 %، في حين بلغ عدد التلاميذ الذكور 44.7 %.

. **منهج الدراسة:** إن طبيعة الموضوع هي التي تحدد المنهج المتبع في الدراسة، وعليه تم استخدام المنهج الوصفي لملائمته موضوع الدراسة، فالمنهج الوصفي يهتم بوصف وتفسير ما هو كائن، وهو من أكثر المناهج استخداما في الدراسات، لكونه يركز على تصنيف المعلومات وتنظيمها والتعبير عنها كما وكيفا، مما يسهل فهم العلاقات بين مكونات متغيرات البحث المراد دراستها.

5. تطبيق الدراسة الأساسية: بعد تصحيح الاستبيان، توجهت الى متوسطة أحمد بن شاعو، حيث تم توزيعها على عينة الدراسة التي قوامها (85) تلميذ وتلميذة، وتم ذلك في نهاية شهر أفريل، أي في فترة الممتدة {من 23 إلى 25 أفريل 2019}، وقد تم استرجاع (85) استبانة، والجدول التالي يوضح عدد الاستبيانات الموزعة والمسترجعة.

عدد الاستبيانات الموزعة	عدد الاستبيانات المرجعة	عدد الاستبيانات القابلة للتفريغ
85	85	85

الجدول رقم (7) يمثل تفريغ الاستبيانات العينة الأساسية.

- **عرض النتائج**

➢ **الفرضية الأولى نصها** " لا يوجد علاقة ارتباطية بين المهارات الادائية للأستاذ مع التلاميذ أثناء التفاعل الصفي .

حاول الباحث معالجة نص الفرضية الأولى من خلال إستعمال الأسلوب الإحصائي تحليل التباين (ANOVA) معامل الإرتباط بيرسن **Pearson** لمعرفة العلاقة بين المهارات الادائية للأستاذ مع التلاميذ أثناء التفاعل الصفي.

يوضح الجدول( ) المعالجة الإحصائية لعلاقة المهارات الأدائية للأستاذ أثناء التفاعل الصفي بإستعمال تحليل التباين ANOVA لعينة (ن=85)

ANOVA

SDA

لا يوجد علاقة ارتباطية بين المهارات الادائية للأستاذ مع التلاميذ أثناء التفاعل الصفي .	Sum of Squares	df	Mean Square	F ف	Sig.
Between Groups	4021,450	34	118,278	1,246	,236
Within Groups	4745,562	50	94,911		
Total	8767,012	84			

تبين من حلال الجدول ( ) أن قيمة "**ف**" 1.246 الجدولية تبتعد عن مجموع المربعات بقيمة 4021.45وعن متوسط المربعات بقيمة 118.278 ما يفسر أن هناك تباين بين القيم المحسوبة و القيمة الجدولية.كما النتائج تختلف عن الصفر وهي دالة إحصائيا, أي توجد فروق معنوية بين المعاملات عند مستوى الإحتمالية **a=0.05** بحيث تختلف عن المحسوبة و المقدرة بـ0.23 أي أكبر منها عند مستوى الدلالة 0.05 و بالتالي تتحقق الفرضية الصفرية على أنه لا يوجد علاقة بين المهارات الأدائية أثناء التفاعل الصفي مع التلاميذ عند عينة(ن=85).

يوضح الجدول( ) المعالجة الإحصائية لعلاقة المهارات الأدائية للأستاذ أثناء التفاعل الصفي بإستعمال معامل الإرتباط pearson لعينة (ن=85)

Correlations

لا يوجد علاقة ارتباطية بين المهارات الادائية للأستاذ مع التلاميذ أثناء التفاعل الصفي .				SDA المهارات الأدائية	SDI التفاعل الصفي
SDA	Pearson Correlation			1	-,247*
	Sig. (2-tailed)				,023
	Sum of Squares and Cross-products			8767,012	-2214,988
	Covariance			104,369	-26,369
	N			85	85
	Bootstrap[c]	Bias		0	,005
		Std. Error		0	,097
		95% Confidence Interval	Lower	1	-,416
			Upper	1	-,037
SDI	Pearson Correlation			-,247*	1
	Sig. (2-tailed)			,023	
	Sum of Squares and Cross-products			-2214,988	9161,012
	Covariance			-26,369	109,060
	N			85	85
	Bootstrap[c]	Bias		,005	0
		Std. Error		,097	0
		95% Confidence Interval	Lower	-,416	1
			Upper	-,037	1

يلاحظ من خلال الجدول ( ) أن معامل الارتباط لبيرسن بين المهارات الأدائية أثناء التفعل الصفي مع تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط وصلت قيمته "ر" « R » 0.24- عند مستوى الدلالة 0.05 و بالتالي فهي غير دالة إحصائيت و جاءت النتائج من خلال الجدول أن قيمة مجموع المربعات الكبرى المحسوبة

بلغت 8767.012 و تتباعد بكثير عن القيمة الجدولية 104.36 الخاصة بالعلاقة بين المهارات الأدائية أثناء التفاعل مع تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط و بالتالي نقبل الفرضية الصفرية.

- **الفرضية الثانية:**

نص الفرضية :" لا يوجد علاقة ارتباطية بين المهارات الادائية للأستاذ اثناء التفاعل الصفي بالاضطرابات الانفعالية ."

يوضح الجدول( ) المعالجة الإحصائية لعلاقة المهارات الأدائية للأستاذ أثناء التفاعل الصفي بالإظطرابات الانفعالية باستعمال تحليل التباين ANOVA لعينة (ن=85)

ANOVA

SDASDI

لا يوجد علاقة ارتباطية بين المهارات الادائية للأستاذ اثناء التفاعل الصفي بالاضطرابات الانفعالية	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	6196,443	38	163,064	1,008	,486
Within Groups	7277,367	45	161,719		
Total	13473,810	83			

يلاحظ من حلال الجدول ( ) أن قيمة "ف" 1.008 الجدولية تبتعد عن مجموع المربعات بقيمة 6196.44وعن متوسط المربعات بقيمة 163.064 ما يفسر أن هناك تباين بين القيم المحسوبة و القيمة الجدولية.كما النتائج تختلف عن الصفر وهي غير دالة إحصائيا, أي توجد فروق معنوية بين المعاملات عند مستوى الإحتمالية **a=0.05** بحيث تختلف عن المحسوبة و المقدرة ب SIG= 0.48=Pv أي أكبر منها عند مستوى الدلالة 0.05 و بالتالي تتحقق الفرضية الصفرية على أنه لا يوجد علاقة بين المهارات الأدائية أثناء التفاعل الصفي بالإظطرابات الإنفعالية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط عند عينة(ن=85).

يوضح الجدول( ) المعالجة الإحصائية لعلاقة المهارات الأدائية للأستاذ أثناء التفاعل الصفي بالإظطرابات الانفعالية باستعمال معامل الارتباط pearson لعينة (ن=85)

Correlations

لا يوجد علاقة ارتباطية بين المهارات الادائية للأستاذ اثناء التفاعل الصفي بالاضطرابات الانفعالية ."				SDASDI المهارات الأدائية أثنا ء التفاعل	SDT الإظطرابات الإنفعالية
SDASDI	Pearson Correlation			1	,010
	Sig. (2-tailed)				,927
	Sum of Squares and Cross-products			13473,810	182,762
	Covariance			162,335	2,202
	N			84	84
	Bootstrap[c]	Bias		0	,018
		Std. Error		0	,093
		95% Confidence Interval	Lower	1	-,197
			Upper	1	,265
SDT	Pearson Correlation			,010	1
	Sig. (2-tailed)			,927	
	Sum of Squares and Cross-products			182,762	24290,702
	Covariance			2,202	292,659
	N			84	84
	Bootstrap[c]	Bias		,018	0
		Std. Error		,093	0
		95% Confidence Interval	Lower	-,197	1
			Upper	,265	1

يظهر من خلال الجدول ( ) أ ن قيمة "ر" أي معامل الارتباط « R » تساوي0.010 أي تختلف عن الصفر وهي غير دالة عند مستوى 0.92 Pv=(Sig) أي توجد فروق معنوية بين المعاملات عند مستوى الإحتمالية a=0.05 وبالتالي يمكن القول بأنه لا يوجد علاقة ارتباطيه بين المهارات الادائية للأستاذ اثناء التفاعل الصفي بالاضطرابات الانفعالية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط عند عينة 'ن=85).و بالتالي نقبل الفرضية الصفرية.

- **الفرضية الثالثة: نص الفرضية :"** لايوجد علاقة ارتباطية بين المهارات الادائية للأستاذ اثناء التفاعل الصفي تعزى لمتغير القلق"

يوضح الجدول( ) المعالجة الإحصائية لعلاقة المهارات الأدائية للأستاذ أثناء التفاعل الصفي تعزى لمتغير القلق باستعمال معامل الارتباط pearson لعينة (ن=85)

Correlations

لايوجد علاقة ارتباطية بين المهارات الادائية للأستاذ اثناء التفاعل الصفي تعزى لمتغير القلق"				SDASDI المهرات الأدائية أثناء التفاعل	SANG متغير القلق
SDASDI	Pearson Correlation			1	,028
	Sig. (2-tailed)				,800
	Sum of Squares and Cross-products			13498,047	226,306
	Covariance			160,691	2,694
	N			85	85
	Bootstrap[b]	Bias		0	,009
		Std. Error		0	,086
		95% Confidence Interval	Lower	1	-,150
			Upper	1	,231
SANG	Pearson Correlation			,028	1
	Sig. (2-tailed)			,800	
	Sum of Squares and Cross-products			226,306	4858,988
	Covariance			2,694	57,845
	N			85	85
	Bootstrap[b]	Bias		,009	0
		Std. Error		,086	0
		95% Confidence Interval	Lower	-,150	1
			Upper	,231	1

تبين من خلال الجدول ( ) أ ن قيمة "ر" لمعامل الارتباط لبيرسن « R » بين متغيرالمهارت الأدائية للأستاذ و متعير القلق قد بلغت **0.28** و هي ضعيفة جدا.و هي تختلف عن الصفر حيث أنها غير دالة عند مستوى **Pv=(Sig) 0.80** أي توجد فروق معنوية بين المعاملات عند مستوى الاحتمالية **a=0.05** .و بالتالي نقيل الفرضية الصفرية على أنه لا يوجد علاقة بين المهارات الادائية للأستاذ اثناء التفاعل الصفي تعزى لمتغير القلق لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط عند عينة 'ن=85)

- **الفرضية الرابعة: نص الفرصية:** " لا يوجد علاقة ارتباطية بين المهارات الادائية للأستاذ اثناء التفاعل الصفي تعزى لمتغير الخوف ."

يوضح الجدول( ) المعالجة الإحصائية لعلاقة المهارات الأدائية للأستاذ أثناء التفاعل الصفي تعزى لمتغير الخوف باستعمال معامل الارتباط pearson لعينة (ن=85)

Correlations

لا يوجد علاقة ارتباطية بين المهارات الادائية للأستاذ اثناء التفاعل الصفي تعزى لمتغير الخوف				SDASDI المهرات الأدائية أثناء التفاعل	SPEUR متغير الخوف
SDASDI	Pearson Correlation			1	-,024
	Sig. (2-tailed)				,826
	Sum of Squares and Cross-products			13473,810	-187,524
	Covariance			162,335	-2,259
	N			84	84
	Bootstrap[b]	Bias		0	,012
		Std. Error		0	,088
		95% Confidence Interval	Lower	1	-,172
			Upper	1	,184
SPEUR	Pearson Correlation			-,024	1
	Sig. (2-tailed)			,826	
	Sum of Squares and Cross-products			-187,524	4425,810
	Covariance			-2,259	53,323
	N			84	84
	Bootstrap[b]	Bias		,012	0
		Std. Error		,088	0
		95% Confidence Interval	Lower	-,172	1
			Upper	,184	1

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

يتضح من خلال المعالجة الإحصائية الظاهرة في الجدول ( ) أ ن قيمة "ر" لمعامل الارتباط لبيرسن « R » بين متغير المهارت الأدائية للأستاذ و متعير الخوف قد بلغت **0.02** -و هي ضعيفة جدا.كما أنها تختلف عن الصفر حيث أنها غير دالة إحصائيا بالمفارنة مع القيمة الجدولية عند مستوى **0.80** **Pv=(Sig)** أي توجد فروق معنوية بين المعاملات عند مستوى الإحتمالية **a=0.05** .و بالتالي نقيل الفرضية الصفرية على أنه لا يوجد علاقة بين المهارات الادائية للأستاذ اثناء التفاعل الصفي تعزى لمتغير الخوف لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط عند عينة (ن=85)

الفرضية الخامسة:

نص الفرضية : " لا يوجد علاقة ارتباطية بين المهارات الادائية للأستاذ اثناء التفاعل الصفي تعزى لمتغير الانطواء ."

يوضح الجدول( ) المعالجة الإحصائية لعلاقة المهارات الأدائية للأستاذ أثناء التفاعل الصفي تعزى لمتغير الإنطواء باستعمال معامل الارتباط pearson لعينة (ن=85)

Correlations

لا يوجد علاقة ارتباطية بين المهارات الادائية للأستاذ اثناء التفاعل الصفي تعزى لمتغير الانطواء				SDASDI المهرات الأدائية أثناء التفاعل	SINTIM متغير الإنطواء
SDASDI	Pearson Correlation			1	,017
	Sig. (2-tailed)				,874
	Sum of Squares and Cross-products			13498,047	123,529
	Covariance			160,691	1,471
	N			85	85
	Bootstrap[c]	Bias		0	-,004
		Std. Error		0	,102
		95% Confidence Interval	Lower	1	-,227
			Upper	1	,242
SINTIM	Pearson Correlation			,017	1
	Sig. (2-tailed)			,874	
	Sum of Squares and Cross-products			123,529	3702,706
	Covariance			1,471	44,080
	N			85	85
	Bootstrap[c]	Bias		-,004	0
		Std. Error		,102	0
		95% Confidence Interval	Lower	-,227	1
			Upper	,242	1

أسفرت النتائج الإحصائية من خلال الجدول ( ) أ ن قيمة "ر" لمعامل الارتباط لبيرسن « R » بين متغير المهارت الأدائية للأستاذ و متعير إنطواء قد بلغت **0.01** -و هي ضعيفة جدا.كما أنها تختلف عن الصفر حيث أنها غير دالة إحصائيا بالمقارنة مع القيمة الجدولية عند مستوى **0.87 Pv=(Sig)** أي توجد فروق معنوية بين المعاملات عند مستوى الإحتمالية **a=0.05** .و بالتالي نقيل الفرضية الصفرية

على أنه لا يوجد علاقة بين المهارات الادائية للأستاذ اثناء التفاعل الصفي تعزى لمتغير الإنطواء لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط عند عينة (ن=85).

- **مناقشة عامة**

من خلال نتائج الدراسة نستخلص أن الهدف الرئيسي للمدرسة اليوم ليس تلقين المعارف، بل إعداد المتعلم للتفاعل والتكيف في مجتمعه والمساهمة في تطويره، وعلى هذا الأساس لابد من توافر مجموعة من المتطلبات من بينها الأستاذ متحكم في البيداغوجيات الجديدة، وبذلك أصبح أستاذ اليوم الموجه والفاتح المجال أمام المتعلم لبناء تعلماته بنفسه، وبذلك فان امتلاك الأستاذ للمهارات لا علاقة له بالاضطرابات الانفعالية، بل هو نتيجة مرحلة انتقالية من الطور الابتدائي الى السنة الأولى متوسط، باعتباره انتقل من طفل ابتدائي الى طفل متوسط وما يصاحبها من تغيرات انفعالية، جسمية، تعليمية ، فقلقه قبل الامتحان، وخوفه من الأستاذ عند نسيان واجبه هي ردود أفعال لهذا التغيير.

المراجع:

أولا الكتب:

1- **الجقندي عبد السلام عبد الله، 2002: دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس، ط1، دمشق.**

2- **الحنفي عبد المنعم، 1994: موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ط4، مطبعة الاطلس، القاهرة.**

3- **الحيلة محمد محمود، 2002: مهارات التدريس الصفي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع.**

4- **الحيلة محمد محمود، 2009: مهارات التدرس الصفي، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.**

5- **الخطابية ماجد وآخرون، 2004: التفاعل الصفي، ب ط، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.**

6- **الربيعي محمود داوود، 2011: طرائق تدريس التربية الرياضية وأساليبها، ط1،دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.**

7- **الزغبي أحمد، 2005: مشكلات الأطفال النفسية في الطفولة والمراهقة، ط1، دار القاهرة.**

8- **الزعلول عماد عبد الرحيم وشاكر عقلة محايبد، 2007: سيكولوجية التدريس الصفي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.**

9- الشريني زكريا، 2001: المشكلات النفسية عند الأطفال، ب ط، دار الفكر العربي، القاهرة.

10-الصيفي عاطف، 2009: المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان.

11-الفتلاوي سهيلة محسن كاظم، 2003: كفايات التدريس: مفهوم، تدريب، أداء، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

12-القاسم وآخرون، 2000: اضطرابات السلوكية، ط1، دار صفاء للطباعة والنشروالتوزيع، عمان.

13-اللقاني أحمد حسين وعلي الجمل، 1996: معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس، ط1، عالم الكتب، القاهرة.

14-المنجد في اللغة والإعلام، 2003: ط4، دار النشر، لبنان.

15-الميلادي عبد المنعم، 2006: مشاكل النفسية يواجهها الطفل، ب ط، مؤسسة شباب الجامعة، اسكندرية.

16-الهويدي زيد، 2005: أساليب حديثة في التدريس العلوم، ب ط، العين دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.