

08 ص 10/2006

07/05

رقم الترتيب :
رقم التسلسل :

جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية



Th. psy

02/07



مذكرة
مقدمة لنيل شهادة

الماجستير

الفرع : علم النفس
التخصص : علم النفس الاجتماعي
من طرف الطالبة : ربيعة جعفرور

تحت عنوان :

صورة الطالب الجامعي من وجهة نظر المدرسين والطلاب

دراسة استكشافية مقارنة لدى عينة من المدرسين والطلاب
جامعة ورقلة نموذجاً

نوقشت يوم : 12 مارس 2006 م

أمام لجنة المناقشة المكونة من :

رئيساً
مشرفاً
مناقشاً
مناقشة
مناقشاً

أستاذ محاضر (جامعة ورقلة)
أستاذ التعليم العالي (جامعة ورقلة)
أستاذ محاضر (جامعة الجزائر)
أستاذة محاضرة (جامعة ورقلة)
أستاذة محاضرة (جامعة ورقلة)

د. عبد الكريم قريشي
د. محي الدين مختار
د. علي تعوينات
د. نادية مصطفى الزقاي
د. حريزي موسى

14	الفصل الثاني: صورة الطالب الجامعي (الواقعية والمتوقعة)
15	- تمهيد
16	- أولا: صورة الطالب الجامعي
16	1- العلاقة التربوية
16	أ- وضعية التواصل البيداغوجي
23	ب- وضعية التفاعل الصفّي
30	- ثانيا: الصورة الواقعية للطالب الجامعي عند المدرسين
31	1- صورة الطالب عند المدرس وعلاقتها ببعض العوامل المدرسية
32	2- صورة الطالب عند المدرس وعلاقتها ببعض العوامل الشخصية
35	3- صورة الطالب عند المدرس وعلاقتها ببعض العوامل الإجتماعية
37	- ثالثا: الصورة المتوقعة للطالب الجامعي عند الطلاب
37	1- تقييم الذات
39	2- ظاهرة بيجماليون
41	* خلاصة الفصل
43	الفصل الثالث: الإدراك الإجتماعي
44	- تمهيد
45	- أولا: مفهوم الإدراك الإجتماعي
45	1- التطور التاريخي لظهور مفهوم الإدراك الإجتماعي
48	2- تعريف الإدراك الإجتماعي
49	3- الفرق بين الإدراك الإجتماعي وبعض المتغيرات
51	- ثانيا: الإدراك الإجتماعي وتكوين الانطباعات
52	1- الشخصية وتكوين الانطباعات

شكر وتقدير

الحمد لله واهب المنة المتفضل علينا بكامل النعم والكرم نحمده
جل وعلا أن يسر لنا سبيل هذا العمل وأن يقدر به الخير إن شاء الله.
وبعد نتوجه بالشكر والعرفان للأستاذ المشرف الأستاذ
الدكتور "محيي الدين مختار" على تحمله أعباء الإشراف حيث
لم يبخل علينا من خبرته الطويلة في الميدان، حيث وجه ونصح
بما يقوم هذا العمل.

و كلمة شكر وعرفان خاصة للدكتور عبد الكريم قريشي
على ما بذل وكد في سبيل تخرج هذه الدفعة.
ولكافة أساتذة جامعة ورقلة نتوجه بالشكر على تفضلهم بتقديم
الرأي والمشورة وأخص بالذكر (أ. عمروني حورية، أ. بوضياف
نادية، أ. مزياني الوناس، أ. بن زاهي منصور).

مقدمة

يحظى موضوع العلاقة التربوية بالدراسة والتحليل من طرف عدة تخصصات في علوم التربية وعلم النفس، وذلك انطلاقا من كونها تؤثر بدرجة ما في نواتج العملية التعليمية. ويهتم البحث في هذا المجال بدراسة التأثير والتأثر المتبادل بين المدرس والطلاب، حيث لا يمكن إدراك طبيعة الآخر أو فهم هويته إلا من خلال التعامل والتفاعل معه.

ولقد بات من المؤكد بشكل لا يمكن نفيه ما لخصائص المدرس و نشاطه داخل الفصل من تأثير، حيث يذهب الرأي العام السائد في أوساط المربين و المؤيد بنتائج البحث و الدراسة بأن لشخصية المدرس مستوى كبير من الأهمية في التأثير على مجرى العملية التربوية. من ذلك ما ثبت في دراسة (سبولدينج.Spaulding) من أن للمدرسين تأثيرا على مفهوم الذات عند التلاميذ الذين يدرسونهم.

و نظرا لأهمية نظرة التلميذ لذاته و كونها يمكن أن تؤثر سلبا أو إيجابا في جميع مظاهر نشاطه المدرسي كما تحدد فرص نجاحه، فقد أجري في هذا الصدد عدة دراسات (صامويلس. 77 Samuels) اتفقت على أن هناك علاقة إيجابية بين مفهوم الذات عند التلميذ و مستوى إنجازه.

يتضح من خلال الحقائق السابقة أن العلاقة التربوية عملية معقدة و يمكن دراستها من عدة جوانب، هذا وعلى اعتبار التفاعل الاجتماعي أهم عناصر العلاقات الاجتماعية التي تختص بها الجماعة ووحدة شخصيتها المتفاعلة، والذي يتمثل في التوقع من قبل الأفراد، ومن خلال إدراك الدور الاجتماعي، وسلوك الفرد في ضوء القيم والمعايير السائدة في المجتمع ولعل من أبرز مظاهر التفاعل الاجتماعي تقييم الذات وعلاقة ذلك بالآخرين، والتقييم وإعادة التقييم (باسم ولي ومحمد جاسم محمد، 2004، ص 66).

فقد ظهرت إشكالية العلاقة التربوية في مباحث علم النفس الاجتماعي التربوي خلال الستينات، و ذلك تبعا لاكتشاف أهمية الظواهر العلائقية في مختلف الوضعيات الإنسانية، حيث درست في إطار المبحث الخاص بالمعرفة الاجتماعية و قد أفضى البحث في هذا المجال إلى أن علاقة المدرس بالطالب تتأثر بطبيعة إدراك المدرس لشخصية الطالب و مكانته في المجال النفسي و العاطفي للمدرس، كما أن لنمط التفاعل السائد داخل الصف دور معترف به في هذا الصدد حيث يحدد نمط الاستجابة المتبادل بين الطرفين.

فإذا كان تفاعل المدرس مع طلابه إيجابيا عكس ذلك نظرته الإيجابية لطلابهم، أما إذا كان تفاعله سلبا فالعكس صحيح. ولقد أوضحت نتائج بعض الدراسات (بروفي وجود Brophy & Good 1970) أن للإدراكات المتبادلة أثرا عكسيا، حيث أنه إذا كون المدرس نظرة سلبية نحو طالب ما فإنه سيهمله مما يؤدي إلى انخفاض تقديره لذاته وتدني نتائجه بصورة مطابقة لتوقعات المدرس منه.

وذلك يتفق مع ما يعرف بظاهرة بيجماليون أو آثار توقع المدرس (أو النبوءة التي تحقق ذاتها)، وكلها مصطلحات تدل على حدوث السلوك بصفة مطابقة لتوقع الآخر من الفرد، وقد جاءت الفكرة الأساسية لهذه الظاهرة من البحث الذي قام به (روزنثال وجاكوبسون 1960) وذلك على مدارس الأحياء الشعبية بفرنسا.

وقد أدى تزايد الدراسات المتعلقة بهذا الموضوع إلى ظهور عدة نظريات تشرح أسس و قواعد عملية الإدراك الاجتماعي منها (نظرية التعلم، العزو، المعرفية).

و عليه وفي ظل الحقائق السالفة الذكر يتضح أن تحسين نظرة المدرسين للطلاب هو أمر مرهون بتوفر فرص للتواصل و التفاعل و ذلك قصد تعديل الإدراكات الخاطئة و السالبة.

و لقد أدركت الطالبة ذلك ورغبة في اكتشاف جانب من واقع الطالب الجامعي تأتي الدراسة الحالية في إطار علم النفس الاجتماعي التربوي، حيث يهتم هذا الفرع الجديد من العلم بأشكال التفاعل بين الدور والشخصية في المدرسة أو الفصل

باعتبارهما جزء من السياق في النظام الإجتماعي والذي يحمل قيم المجتمع وثقافته (زين العابدين درويش، 1999، ص 191).

هذا وباعتبار الإدراك الإجتماعي وعملية تقييم الذات وعلاقة ذلك بالآخرين مظهرا من مظاهر التفاعل الإجتماعي فإن الطالبة ستتناول موضوع الدراسة الحالية في ظل التأكيد على أن الطالب يمثل مستقبل المجتمع وإطاره القادم، لذلك ستهتم الدراسة الحالية بالكشف عن صورته الواقعية عند المدرسين والصورة المتوقعة له عند الطلاب ومدى الاختلاف بينهما، ثم دراسة الفروق على مستوى كل مجموعة. وذلك من خلال الخطة التالية:

- الفصل الأول:

يشتمل هذا الفصل على التعريف بموضوع الدراسة المرتبط أساسا بحدود مكانية وبشرية وزمانية خاصة به، ثم بينت الباحثة أهمية الدراسة وأسباب اختيارها وأهدافها العلمية والعملية. التي تطلبت صياغة مجموعة من الفرضيات أهمها:

- 1- طبيعة الصورة الواقعية للطلاب الجامعي عند المدرسين سالبة.
 - 2- طبيعة الصورة المتوقعة للطلاب الجامعي عند الطلاب سالبة.
 - 3- لا توجد فروق في تشتت الصورة الواقعية للطلاب الجامعي عند المدرسين و الصورة المتوقعة للطلاب الجامعي عند الطلاب
 - 4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرسين في تحديد طبيعة الصورة الواقعية للطلاب الجامعي تبعا للجنس، الأقدمية، الفرع.
 - 5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في تحديد طبيعة الصورة المتوقعة للطلاب الجامعي تبعا للجنس، المستوى الدراسي، الفرع.
- وذلك في ظل تحديد وضبط التعاريف الإجرائية خاصة بالبحث الحالي والتي تمكن من قياس المتغيرات الأساسية في الدراسة بالأداة المتعلقة بصورة الطالب الجامعي.

- الفصل الثاني:

خصص هذا الفصل للإطار النظري حول صورة الطالب الجامعي الواقعية والمتوقعة وذلك في ظل التراث النظري المتعلق بموضوع الإتصال البيداغوجي والتفاعل الصفّي وعمليات تقييم الذات وظاهرة بيجماليون محاولين تدعيمها بما توفر من دراسات سابقة مرتبطة بموضوع الدراسة الحالية.

- الفصل الثالث:

تم إفراد هذا الفصل للنظريات المفسرة للإدراك الإجتماعي والعملية الخاصة به، حيث تعتقد الباحثة أنه يمكن لهذا المفهوم أن يفسر ويحلل الظاهرة المدروسة . حيث تفسر صورة الطالب الجامعي من طرف المدرس وذلك من خلال إدراكه لمجموعة الصفات التي يتصف بها. ثم للصورة المتوقعة للطالب الجامعي من طرف الطلاب وذلك من خلال إدراكهم لإدراك المدرس للصفات التي يتصفون بها.

-الفصل الرابع:

بعد الانتهاء من الدراسة النظرية لا بد من تثمينها بجانب ميداني يؤيدها أو ينفيها. لذلك فإن هذا الفصل هو خاص بالإجراءات المتبعة لتطبيق هذه الدراسة ميدانيا. وذلك من خلال المنهج واختيار العينة وتقنين الأدوات ومجموع الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل النتائج.

- الفصل الخامس:

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج النهائية للدراسة والتي نحصل عليها بعد تطبيق الأدوات والأساليب الإحصائية التي جاءت في الفصل السابق، ومن أهم النتائج ما يلي:

- 1- طبيعة الصورة الواقعية للطالب الجامعي عند المدرسين سلبية.
- 2- طبيعة الصورة المتوقعة للطالب الجامعي عند الطلاب سلبية.
- 3- لا توجد فروق في تشتت الصورة الواقعية للطالب الجامعي عند المدرسين و الصورة المتوقعة للطالب الجامعي عند الطلاب.
- 4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرسين في تحديد طبيعة الصورة الواقعية للطالب الجامعي تبعاً للجنس، الأقدمية، الفرع.
- 5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في تحديد طبيعة الصورة المتوقعة للطالب الجامعي تبعاً للمستوى الدراسي والفرع، بينما توجد تبعاً للجنس.

- الفصل السادس:

بعد الحصول على النتائج لا بد من وضع تفسير وتحليل لها وذلك قصد تبسيط الفهم لظاهرة المدروسة، وذلك من خلال ربطها بالإطار النظري والدراسات السابقة، في ظل ما أعتمد عليه من تعاريف إجرائية وأدوات قياس. ثم تختتم الدراسة بخلاصة عامة لما جاء فيها ووضع مقترحات بناء على ما توصلت إليه الباحثة فيها محاولة فتح آفاق جديدة للبحث في الموضوع من جوانب جديدة وطرق مختلفة.

فهرست المحتويات

الموضوع	الصفحة
- شكر وتقدير	
- مقدمة	أ
- فهرست المحتويات	و
- فهرست الجداول	ي
- فهرست الأشكال	ل
- فهرس الملاحق	م
الباب الأول: الجانب النظري	01
الفصل الأول: تقديم الدراسة	02
- أولاً: التعريف بموضوع الدراسة	03
- ثانياً: حدود الدراسة	09
- ثالثاً: فرضيات الدراسة	09
- رابعاً: أهمية الدراسة وأسباب اختيارها	10
- خامساً: أهداف الدراسة	11
- سادساً: التعاريف الإجرائية	12
* خلاصة الفصل	13

والقسم هو ذلك النظام الاجتماعي الذي لا يتأتى القيام بوظيفته خير قيام إلا إذا ارتبطت أدواره بغيره من الأنظمة الاجتماعية -خاصة المدرسة ثم المجتمع- والأدوار ولو كانت متشابهة لا يقوم بها أصحابها على وجه المماثلة، ذلك أن كل فرد يؤدي دوره في حدود خصوصياته -وإن كان يتبع القوانين في أدائه... وهذا الاختلاف هو ما يشكل الطابع المميز لكل شخصية(محمد أديوان، 2001، ص 102) والشكل التالي يوضح مخطط الدور كما هو موضوع:

النظام الاجتماعي ← المؤسسة ← الدور ← التوقع ← التصرف.
شكل رقم(01) يوضح مخطط الدور كما هو موضوع

(محمد أديوان، 2001، ص 103)

ولكن بتدخل العوامل الشخصية نحصل على:

النظام الاجتماعي ← الفرد ← الشخصية ← الميل ← التصرف
شكل رقم(02) يوضح مخطط الدور في ظل العوامل الشخصية

(محمد أديوان، 2001، ص 103)

56	2- العوامل المؤثرة في الإدراك الإجتماعي
59	- ثالثا: النظريات المفسرة للإدراك الإجتماعي ومبادئه
59	1- منحى التعلم
61	2- نظرية الاستدلال
67	3- المنحى المعرفي
75	4- مبادئ عامة حول الإدراك الإجتماعي
75	- رابعا: أساليب دراسة الإدراك الإجتماعي
76	* خلاصة الفصل
77	الباب الثاني: الجانب الميداني
78	الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة
79	- تمهيد
79	- أولا: المنهج المتبع في الدراسة
80	- ثانيا: فرضيات الدراسة
82	- ثالثا: مجال الدراسة
84	- رابعا: عينة الدراسة
90	- خامسا: أدوات جمع البيانات
96	- سادسا: الأساليب الإحصائية
99	* خلاصة الفصل
100	الفصل الخامس: عرض وتحليل النتائج
101	- تمهيد
101	- أولا: عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى
101	- ثانيا: عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية
102	- ثالثا: عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة
103	- رابعا: عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة

109	- خامسا: عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة
114	* خلاصة الفصل
115	الفصل السادس: تفسير النتائج
116	- تمهيد
116	- أولا: تفسير نتائج الفرضية الأولى
118	- ثانيا: تفسير نتائج الفرضية الثانية
119	- ثالثا: تفسير نتائج الفرضية الثالثة
121	- رابعا: تفسير نتائج الفرضية الرابعة
126	- خامسا: تفسير نتائج الفرضية الخامسة
131	- خلاصة ومقترحات
135	- المراجع
141	- الملاحق

فهرست الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	نسبة أفراد عينة المدرسين إلى العدد الكلي ضمن كل فرع	83
02	نسبة أفراد عينة الطلاب إلى العدد الكلي ضمن كل فرع	84
03	توزيع أفراد عينة المدرسين حسب الفرع	85
04	توزيع أفراد عينة الطلاب حسب الفرع	86
05	توزيع أفراد عينة المدرسين حسب (الجنس الأقدمية، الفرع)	88
06	توزيع أفراد عينة الطلاب حسب (الجنس، المستوى الدراسي، الفرع)	89
07	قيمة (كا ²) ومستوى الدلالة بين تكرارات المدرسين والطلاب على الاستبيان	102

فهرست الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	عناصر الاتصال البيداغوجي	17
02	مخطط الدور كما هو موضوع	25
03	مخطط الدور في ظل العوامل الشخصية	25
04	مخطط لأهم العوامل المؤثرة في أداء دور التعلم لدى الطالب	26
05	مخطط تأثير أفكار المتعلم على سلوكه وسلوك المدرس تجاهه	28
06	مراحل عملية إرجاع السلوك إلى أسبابه (عملية العزو)	63
07	الأسباب التي نعزو إليها نجاح الطالب أو فشله	64
08	مراحل عملية العزو حسب وينر (Winer)	65

فهرست الملاحق

142	الملاحق رقم (01): نتائج صدق المقارنة الطرفية بالنسبة لفقرات استبيان الصورة الواقعية للطلاب الجامعي
143	الملاحق رقم (02): نتائج صدق المقارنة الطرفية بالنسبة لفقرات استبيان الصورة المتوقعة للطلاب الجامعي
144	الملاحق رقم (03): استبيان الصورة الواقعية للطلاب الجامعي
146	الملاحق رقم (04): استبيان الصورة المتوقعة للطلاب الجامعي
148	الملاحق رقم (05): النتائج الخام لعينة المدرسين
149	الملاحق رقم (06): النتائج الخام لعينة الطلاب

الباب الأول

الجانب النظري

♦ الفصل الأول: تقديم الدراسة

♦ الفصل الثاني: صورة الطالب الجامعي

(الواقعية والمتوقعة)

♦ الفصل الثالث: الإدراك الإجتماعي

الفصل الأول

تقديم الدراسة

أولاً : التعريف بموضوع الدراسة

ثانياً : حدود الدراسة

ثالثاً : فرضيات الدراسة

رابعاً : أهمية الدراسة وأسباب اختيارها

خامساً : أهداف الدراسة

سادساً : التعاريف الإجرائية

* خلاصة الفصل

أولاً - التعريف بموضوع الدراسة:

تعتبر التربية عنصراً جوهرياً من عناصر التنمية ذلك أنها عامل هام في التقدم وامتلاك السلطة، وللتعليم الجامعي دور بارز في هذه العملية، فهو إلى جانب إسهامه في نمو المعرفة والبحث، فإنه مصدر لإمداد المجتمع بالأيدي العاملة المؤهلة -في شتى المجالات-، وضخامة الأعداد التي يتولى رعايتها تجعل من الضروري الاهتمام بهذا النوع من التعليم، والذي يعتمد بدوره على فاعلية النظام التربوي -بمكوناته- وكفاءته. ولعل من أبرز مكونات هذا النظام مجموع الأفواج التربوية المتمثلة في جماعة القسم. وفي هذه الدراسة تحاول الطالبة تحليلها من الجانب النفسي الإجتماعي.

حيث تعتمد الحياة الجامعية اعتماداً كبيراً على العلاقة بين المدرس والطالب، فهي ليست مجرد كتاب و تحصيل، وإنما هي عبارة عن تفاعل -إيجابي- بينهما، وبين الطلاب فيما بينهم، و المشاركة في الحياة الجامعية، مما ينعكس على التحصيل الأكاديمي للطلاب (عبد الرحمن عيسوي، ب ت، ص 32-33، 104)

حيث يقول أحمد شبشوب (1991) في هذا الصدد: "تتعدى العلاقة التربوية التواصل المعرفي -في مستواها الظاهر- إلى إقامة علاقة نفسية -اجتماعية بين المربي و المتعلم. و هي من شأنها أن تؤثر في المناخ السائد داخل القسم، ذلك أن هذا التواصل المعرفي لا يجمع بين فكرين محضين، وهو أمر يخلق تشابكات علائقية في مستوى سلوكي كل من المدرس والطالب". ويؤكد ذلك ما ذهب إليه (بوستيك. Postic) بقوله: " إن الناظر إلى العلاقة التربوية من بعدها النفسي-الاجتماعي يلاحظ ترابطاً في سلوك كل من المدرس والطلاب." (ص: 308-309).

نتبين من خلال ما سبق بأن دراسة بيئة القسم تتطلب الإلمام بدور كل طرف وتحديد درجة تأثيره وتأثره بالطرف المقابل، ولكن وباعتبار المدرس وعلى مر العصور وليومنا هذا يمثل قائد هذه الجماعة فهو بمثابة العنصر الفعال والرئيسي في عملية تنشئة الناشئة والشباب.

ويتفق هذا مع نتائج البحوث في علم النفس الاجتماعي حول آثار أنماط القيادة، كما أيدت ذلك البحوث التجريبية في علم النفس التربوي حيث دلت على تأثير المدرس على تحصيل الطلاب بمختلف مستوياته، كما أكدت دراسة (كارنو وميلون. 1978 Carno and Mellon) من جهة أخرى أن كلا من المدرسين والطلاب يؤثرون في بعضهم البعض بيد أن توقعات المدرسين ذات وزن أكبر من حيث تأثيرها على أداء الطلاب - خاصة فيما يتعلق بالسلوك والمهارات الاجتماعية- من وزن الأثر الذي يحدثه هذا الأثر في اتجاهات المدرسين و توقعاتهم (عبد المجيد نشواتي، 1997، 258-259).

تتضمن هذه التوقعات إطلاق أحكام متبادلة عن كل طرف-حيث يبدو من المستحيل أن يعيش الإنسان في عالم موضوعي- ويمكن الفرق بين المدرسين والطلاب في كون المدرسين -وبحكم دورهم المهني- أكثر قدرة من الطلاب على ترجمة اتجاهاتهم وقيمهم إلى سلوك فعلي، وفي المقابل هناك دراسات نفى أصحابها (Flemig and Auttomen 1971) أن يكون لشخصية المدرس كل هذا التأثير على الطلاب، غير أن الأدلة المتراكمة التي تؤكد وجود مثل هذه العلاقة هي في درجة من القوة مما يجعل التشكيك فيها صعبا وغير مؤسس (منصوري عبد الحق، ب-ت، ص 33).

هذا ويؤكد علم النفس الاجتماعي اليوم أن كل طرف من أطراف الوضعية التربوية يدرك الطرف المقابل من خلال مرشح ينكسر عليه الواقع الذي يسود ساحة الجماعة-جماعة المدرسين أو جماعة الطلاب- التي ينتمي إليها، ذلك أن كل جماعة تفرض على الأفراد المنتسبين إليها ضغوطا للامتثال لمجموعة الأفكار والمعتقدات التي تتبناها، وهي بذلك تجرهم لاعتماد قوالب نمطية جاهزة للحكم على الموضوعات مما يوحد نظرتهم لها، وهذا ما جعل (ميتشلي. Michielli) يقول: " أن تصرف الأفراد يختلف حسب مناخ المجتمعات التي ينتمون إليها " (أحمد شبشوب، 1991، ص302).

يعكس لنا الطرح السابق كيف أن آثار المدرسين أقوى من آثار الطلاب، كما أنها متعلقة أساساً بشخصية المدرسين وبطبيعة اتجاهاتهم النفسية نحو الطلاب وبمكانة الطلاب في المجال النفسي والعاطفي للمدرسين، والتي هي في أساسها مستمدة من المرجعية المهنية، أما الطلاب فإنهم الأكثر عرضة للتأثر بأفكار المدرسين واتجاهاتهم نحوهم.

وهذا ما كشفت عنه دراسات عديدة (willis and Brophy. 1975 - Helton and Oakland. 1977)، حيث أن المدرسين يتخذون اتجاهات مختلفة إزاء الطلاب المختلفين، ويتفاعلون معهم على نحو مختلف، الأمر الذي يؤدي إلى تباين الطلاب في التحصيل والسلوك (عبد المجيد نشواتي، 1997، ص 258-259)، منها ما جاء في دراسة (سبولدينج. Spaulding 1954) والتي قام بها بهدف معرفة طبيعة العلاقة بين إنجاز الطلاب المدرسي وسلوك المدرسين، وتأثيرهم على مفهوم الذات لدى الطلاب. فوجد أن الطلاب الحاملين لتقديرات عالية عن الذات أشرف على تعليمهم أشخاص تميزوا بالمواقف المؤيدة والمشجعة زيادة على اتصافهم بالصبر والتأني والرضى عن النفس والاستعداد الكامل لتقديم المساعدة، أما الذين كونوا عن أنفسهم نظرة سلبية فإنهم كانوا يدرسون لدى مدرسين عرفوا بالاستبداد والترفع والتكبر، وبممارستهم المستمرة للمضايقات والتهديدات (منصوري عبد الحق، ب-ت، ص 30-31). فإذا كون المدرس فكرة عن أحد طلابه بأنه شجاع مثلاً فسيعامله على أنه كذلك وسيتوقع منه سلوكاً مطابقاً لذلك، كما قد يستجيب الطالب - بدوره - بطريقة توحى بأنه شجاع فعلاً (عبد المجيد نشواتي، 1997، ص 255-256). ففي الواقع أن الطالب وعندما يتبين أن المدرس يتصور أن لديه قدرة عالية ومستوى عال من التحصيل يبدأ بزيادة نشاطه التفاعلي مع المدرس، بعكس الطالب الذي يدرك أنه على مستوى متدن وقدرات متواضعة، بحيث يبدأ بالحد من نشاطه التفاعلي مع المدرس (بدر عمر العمر، 1986، ص 45).

وعليه نقول بأنه إذا كانت توقعات المدرس من الطالب متدنية فإن الطالب سيرضى منه بالإنجاز القليل وذلك مهما كانت مواهبه وقدراته الفطرية كما يعتقد بأن ليس لديه أمل في رفعها (محمد عبد الرحيم عدس، 2000، ص 60). ويتفق هذا مع الحس العام حيث أن ما نكونه من آراء ومعتقدات وتوقعات حول الآخرين تؤثر في طريقة سلوكنا نحوهم، وأن طريقة سلوكنا هذه تؤثر في طريقة سلوكهم نحونا حيث يستجيبون غالباً طبقاً لتوقعاتنا (عبد المجيد نشواتي، 1997، ص 255). هذا ومن ناحية أخرى فإن للتوقعات تأثيراً في تشكيل الصورة التي يحملها الطالب عن نفسه من حيث تقديره لذاته وبالتالي طموحاته المستقبلية، وذلك من شأنه التأثير على تصور الذات المدرسي الذي يتكون من محصلة إدراكات الفرد لذاته المرتبطة بالصورة المنعكسة للذات بواسطة الآخرين ذوي الدلالة - الأهل، الأصدقاء، المدرسين... - في مواقف التفاعل الاجتماعي، وينطوي هذا المفهوم على معنى الشعور بالانتماء، وفي نفس الوقت على شيء من التنوع يعكس أشكالاً مختلفة لتكييف الفرد مع المواقف التي يجابهها كما يرتبط في بعض مظاهره بتقدير الذات وإثباتها (بن عالية وهيبة، 2002، ص 51).

فيما سبق إشارة إلى أن الطالب ليس مجرد متلقي وإنما هو فاعل وملاحظ جيد لما يدور حوله. حيث أنه قادر على إدراك الإشارات التي توصل توقعات المدرسين منه - وذلك على نحو غير مباشر - ومن المحتمل أن يدرك الطلاب الآخرون ذلك أيضاً فيكيّفوا ويعدلوا من إدراكاتهم وتوقعاتهم وفقاً لذلك. فهو بذلك يفرض نوعية إدراك المدرس له، أو يحدد طبيعة العلاقة التي يعامله بها.

كما لاحظ (دافسون ولانغ. Davidson and lang 1960) أنه حينما حكم الطلاب على نظرة مدرسيهم نحوهم بأنها كانت إيجابية جاءت نظرتهم إلى أنفسهم كذلك إيجابية، كما اقترن ذلك بالإنجاز الأكاديمي والسلوك المنضبط لديهم (منصوري عبد الحق، ب-ت، ص 31). وفي ذلك تأكيد مرة أخرى على مكانة المدرس في جماعة الفصل وتمسك الطالب بها.

وقد ثبت هذا الاعتراف والتأثير من خلال عدة دراسات تناولت الظاهرة في إطار عدة متغيرات كالجنس والذكاء، منها ما جاء في دراسة (بلاردي. Palardy 1969) حول الفروق بين الجنسين حيث أنه وعندما توقع المدرسون من ذكور الصف الأول إحراز نجاح أقل مستوى من نجاح الإناث في مادة القراءة، جاءت النتائج الواقعية مؤيدة لذلك، كما أنهم حين تصوروا عدم وجود أي فرق بين الجنسين لم يحصل ذلك فعلا، وحصل في كثير من الحالات أن مجرد إحساس الطلاب خاصة الذكور بأن معلمهم لا يتوقع منهم قراءة جيدة كان يؤدي عمليا إلى فشلهم في ذلك، حتى لو كانوا على قدرة واستعداد لتحقيق المستوى الجيد فيها (منصوري عبد الحق، ب-ت، ص 31).

وذلك ما أكدته دراسة (دويل وآخرون. Doule et al. 1971) أيضا وذلك بالنسبة لمتغير الذكاء حيث أشارت إلى أن نتائج الطلاب جاءت موافقة لتوقعات المدرسين، فالذين اعتبر ذكاؤهم ضعيفا أنجزوا في اختبار الذكاء بأقل مما هم مؤهلون فعلا لتحقيقه، أما الذين اعتبر ذكاؤهم عاليا استطاعوا الحصول على نتائج تفوق في الظاهر إمكاناتهم العقلية، وهذا ما يسمى بالنبوءة التي تحقق ذاتها (منصوري عبد الحق، ب-ت، ص 31-32).

هذا وفي جانب آخر فقد وجد (بروفي Brophy 1982 وآخرون) أن الطلاب الأكثر تعرضا للآثار الإيجابية والسلبية لتوقعات المدرس هم الصغار في السن، منخفضي التحصيل، المنتقلون من مرحلة تعليمية إلى أخرى أو المحبون لمدرسيهم على وجه الخصوص (جابر عبد الحميد جابر، 2000، ص 24).

نلاحظ من خلال ما سبق كيف أنه في اللحظة نفسها التي يتفاعل فيها الطلاب والمدرسون كيف أنهم يكونون توقعات حول بعضهم البعض، ويبنون استنتاجات وأحكام وانطباعات، وكيف أن طبيعة إدراك المدرس للطلاب يتدخل بحظ وافر في العلاقة التي تربطه بالطلاب ونمط العلاقة الاجتماعية التي يعامله بها المدرس، ويحدد نوع الاستجابة السلوكية للطلاب إزاءه.

وعليه فإذا كانت أحكام الطلاب والمدرسين صحيحة أو متفقة مع الواقع فسوف يكون بالإمكان قيام تفاعل إيجابي بين الطرفين، أما إذا كانت انطباعات

الطرفين غير متفقة أو غير قريبة من الواقع فإن ذلك قد يحد من التفاعل البناء بينهما، كما قد تنشأ عنه صعوبات تزعزع العلاقات الشخصية المتبادلة بينهما (محمد عبد العزيز، 1994، ص168).

ونظرا لأهمية الظواهر العلائقية في مختلف الوضعيات الإنسانية، فإن الدراسة الحالية تأتي لاستكشاف جانب من مظاهر التفاعل الاجتماعي، المتمركز أساسا حول الإدراك الاجتماعي وظاهرة بيجماليون، حيث أن علم النفس الاجتماعي يهتم بعمليات الإدراك الاجتماعي والتفسير، أي باستراتيجيات تجميع المعارف الاجتماعية وما يمكن أن تتضمنه من تحيزات، وذلك من أجل فهم وتفسير طبيعة الصورة الواقعية والمتوقعة للطلاب الجامعي.

* تساؤلات الدراسة:

المشكلة هي نقطة البدء في أي بحث علمي، ويصاحبها تساؤل رئيسي أو تساؤلات فرعية. وكلما استطاع الباحث حصر المشكلة وتحديد كلاً استطاع بذلك التقدم في بحثه (فضيل دليو وآخرون، 1999، ص113) وتأتي تساؤلات الدراسة على النحو التالي:

- 1- ما طبيعة الصورة الواقعية للطلاب الجامعي عند المدرسين ؟
- 2- ما طبيعة الصورة المتوقعة للطلاب الجامعي عند الطلاب ؟
- 3- هل توجد فروق في تشتت الصورة الواقعية للطلاب الجامعي عند المدرسين والصورة المتوقعة له عند الطلاب ؟
- 4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرسين في تحديد طبيعة الصورة الواقعية للطلاب الجامعي تبعا للجنس، الأقدمية، الفرع ؟
- 5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في تحديد طبيعة الصورة المتوقعة للطلاب الجامعي تبعا للجنس، المستوى الدراسي، الفرع ؟

ثانياً - حدود الدراسة:

تحدد الدراسة الحالية من خلال العناصر التالية:

1- الحدود المكانية:

مدينة ورقلة.

2- الحدود البشرية:

تكونت عينة الدراسة الحالية من (33 أستاذ) و (553 طالب وطالبة) موزعين على مجموعة من الفروع التابعة لكلية (الآداب والعلوم الإنسانية، العلوم والعلوم الهندسية، الحقوق والعلوم الاقتصادية).

3- الحدود الزمنية:

طبقت الأداة الحالية للدراسة خلال الفترة الممتدة ما بين 9-18/04/2005.

4- المتغيرات والأدوات:

كما تتحدد هذه الدراسة من خلال المتغيرات الأساسية للبحث وهي (صورة الطالب الجامعي، الصورة المتوقعة، الصورة الواقعية). وذلك في إطار الأداة الأساسية المعدة في هذه الدراسة وهي تحدد طبيعة صورة الطالب الجامعي، وهي تتكون من (26) بندا منها (18) بندا تحمل صفات سلبية و (08) بنود تحمل صفات موجبة. وهي مقسمة ضمن ثلاثة أبعاد وهي: (البعد: المدرسي، الشخصي، الإجتماعي).

ثالثاً - الفرضيات:

في ضوء مشكلة الدراسة ومحدداتها، والبحوث والدراسات السابقة تصيغ الطالبة فرضيات الدراسة على النحو التالي:

- 1- طبيعة الصورة الواقعية للطالب الجامعي عند المدرسين سالبة.
- 2- طبيعة الصورة المتوقعة للطالب الجامعي عند الطلاب سالبة.
- 3- لا توجد فروق في تشتت الصورة الواقعية للطالب الجامعي عند المدرسين والصورة المتوقعة له عند الطلاب .

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرسين في تحديد طبيعة

الصورة الواقعية للطلاب الجامعي تبعا للجنس، الأقدمية، الفرع.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في تحديد طبيعة الصورة

المتوقعة للطلاب الجامعي تبعا للجنس، المستوى الدراسي، الفرع.

رابعاً- أهمية الدراسة وأسباب اختيارها:

تكتسب الدراسة الحالية أهمية خاصة من حيث طبيعة الموضوع الذي تتناوله (الإدراك الاجتماعي) حيث يعتبر الإدراك المظهر الأول لاحتكاك العقل بالعالم الخارجي كما يحدث نتيجة تفاعل الأشخاص (المدرسين) مع المجال الخارجي (المدرس)، وهذا المجال بدوره يؤثر فيه، كما أنه عملية انتقائية تكشف عن شخصية الآخر في جانب منها- هذا ومن ناحية أخرى فإن للإدراك قيمة تربوية تتمثل في النقاط التالية:

- يمثل احتكاك المدرس بالطلاب مجموعة من المواقف الإدراكية التي يعمل المدرس على تثبيتها وتدعيمها.

- دراسة المدرس لسيكولوجية العملية الإدراكية تساعد على فهم ديناميات هذه العملية، كما تيسر له القدرة على مراقبة العوامل المتدخلة فيها والعمل على التحكم فيها، فالموقف التعليمي إذن هو موقف إدراكي أولاً (أحمد زكي صالح، 1966، ص 606).

إضافة إلى كون الدراسة تهتم بدراسة المناخ الصفّي حيث يعتبر من العوامل الرئيسية في تحديد نتائج التعلم، فهو يرتبط بمثيرات سارة ليكون الصف صورة سارة في ذهن الطالب، فيعمم هذه الخبرة بكل موقف ولكن إذا حدث العكس تتكون لديه اتجاهات سلبية نحو التعلم وبذلك تظهر أهمية ما يجري داخل الصف من نشاطات وطبيعة العلاقات الاجتماعية السائدة داخله (يوسف قطامي ونايفة قطامي، 2000، ص 252).

ونظراً لأهمية المرحلة الجامعية من ناحية أخرى، وكونها تتميز بالثبات في كثير من الخصائص، كما أنها مجتمع متكامل ولا يكف فيه الإمام بالمادة العلمية فحسب، بل بما يجري من علاقات و بطبيعة نظرة كل طرف للآخر، فإن الإدراك

السليم في هذه المرحلة ضمان لنجاح العلاقات الإجتماعية مع المجتمع الكبير، وعليه فإن طبيعة الدراسة الحالية في الكشف عن واقع التفاعلات يهتما من عدة نواحي.

1- الناحية النظرية (الأكاديمية) من حيث:

- توفير إطار نظري مناسب لتفسير الظاهرة المدروسة. تعين المهتمين بالميدان ليكونوا على قدرة في التصدي لمواجهة المشكلات المتعلقة بالموضوع الحالي.

- قلة البحوث والدراسات السابقة في الجزائر ومدينة ورقلة وذلك في حدود اطلاع الطلبة .

- بناءا على ما سبق فالدراسة الحالية إثراء للدراسات في هذا الموضوع.

- كون الآراء التي تبنى عليها الدراسة مستمدة من الواقع (أطراف العملية التربوية)

- التعرف على الصفات المكونة لصورة الطالب الجامعي. حيث تقدم بذلك للطلاب - خاصة - معلومات كافية حول واقعه الحالي فيتبين مدى اتفاق مجاله الإدراكي مع الواقع الخارجي. ومن ثم يسهل عليه التخطيط ليصبح أكثر اقترابا مما يأمل.

2- الناحية العملية (الميدانية):

- تفيدنا في تعديل الإدراكات الخاطئة حول صورة الطالب الجامعي-إن وجدت- وتدعيم الإدراكات الموجبة.

- تعديل البيئة الصفية من مناهج وطرق تدريس بما يتناسب والحقائق الموجودة في الواقع والتي ستكشف عنها هذه الدراسة.

- تصحيح الفوارق في الإدراك بين الطرفين (المدرسين والطلاب). لأن الصور الشائعة (السلبية خاصة) تعوق نشاط الطالب.

خامسا- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية وفي إطار متغيراتها والأدوات المستخدمة إلى:

- تحديد طبيعة الصورة الواقعية والمتوقعة للطالب الجامعي لدى عينة الدراسة.

- دراسة الفروق بين المدرسين والطلاب في تحديدهم لطبيعة الصورة الواقعية والمتوقعة للطالب الجامعي.

- دراسة الفروق بين المدرسين في تحديدهم لطبيعة الصورة الواقعية للطالب الجامعي.

- دراسة الفروق بين الطلاب في تحديدهم لطبيعة الصورة المتوقعة للطالب الجامعي.

سادسا- التعاريف الإجرائية:

1- صورة الطالب الجامعي:

مجموعة الصفات الإيجابية والسلبية التي يتصف بها الطالب الجامعي والتي تتدرج ضمن مجموعة الأبعاد التالية (المدرسي، الشخصي، الإجتماعي) وذلك كما يقيسه الاستبيان المعد في الدراسة الحالية.

* الصفات الإيجابية:

وهي الصفات المقبولة من طرف النظام المدرسي والإجتماعي، والمساعدة على النجاح. وذلك كما حددت من طرف المحكمين ونتائج التحليل العاملي في الدراسات السابقة.

* الصفات السلبية:

وهي الصفات غير المقبولة من طرف النظام المدرسي والإجتماعي، والمعيقة للنجاح. وذلك كما حددت من طرف المحكمين ونتائج التحليل العاملي في الدراسات السابقة.

2- الصورة الواقعية للطالب الجامعي:

ونعني بها إدراك المدرس لصورة الطالب الجامعي - كما هي في الواقع - وذلك من خلال تقديره لأهم الصفات المكونة لها، بالإجابة على الصورة الأولى من الاستبيان المعد في الدراسة الحالية، وهي إما موجبة أو سالبة (أنظر الملحق رقم 03).

* صورة الطالب الجامعي الواقعية الموجبة:

وهو الحد الذي يحصل فيه المدرس بعد إجابته على الصورة الأولى من الاستبيان على درجة أكبر من متوسط العينة .

* صورة الطالب الجامعي الواقعية السالبة :

وهو الحد الذي يحصل فيه المدرس بعد إجابته على الصورة الأولى من الاستبيان على درجة أقل من متوسط العينة.

3- الصورة المتوقعة للطالب الجامعي:

ونعني بها إدراك الطالب لإدراك المدرس للصورة الواقعية الطالب الجامعي، وذلك من خلال تقديره لأهم الصفات المكونة لها استجابة على الصورة الثانية من الاستبيان المعد في الدراسة الحالية. وهي إما موجبة أو سالبة (أنظر الملحق رقم 04).

* صورة الطالب الجامعي المتوقعة الموجبة :

وهو الحد الذي يحصل فيه الطالب بعد إجابته على الصورة الثانية من الاستبيان على درجة أكبر من متوسط العينة.

* صورة الطالب الجامعي المتوقعة السالبة :

وهو الحد الذي يحصل فيه الطالب بعد إجابته على الصورة الثانية من الاستبيان على درجة أقل من متوسط العينة.

* خلاصة الفصل:

قامت الطالبة خلال هذا الفصل بتحديد موضوع الدراسة من خلال مجال دراسته وحدوده، وذلك بتبيان أهميته والأهداف المسطرة لتحقيقها من خلال التأكد من صحة الفرضيات، والتي ضبطت من خلال التعاريف الإجرائية وأدوات الدراسة. وحتى تتمكن من تفسير نتائج الدراسة لا بد من تحضير إطار نظري مناسب يحلل ويناقش الظاهرة موضوع الدراسة وذلك ما تخصصه للفصل الثاني والثالث.

الفصل الثاني

صورة الطالب الجامعي (الواقعية والمتوقعة)

تمهيد

أولاً: صورة الطالب الجامعي

1-العلاقة التربوية

أ-وضعية التواصل البيداغوجي

ب-وضعية التفاعل الصفي

ثانياً: الصورة الواقعية للطالب الجامعي من وجهة نظر المدرسين

1-صورة الطالب الجامعي وعلاقتها ببعض العوامل المدرسية

2- صورة الطالب الجامعي وعلاقتها ببعض العوامل الشخصية

3- صورة الطالب الجامعي وعلاقتها ببعض العوامل الإجتماعية

ثالثاً: الصورة المتوقعة للطالب الجامعي من وجهة نظر الطلاب

1-تقييم الذات

2-ظاهرة بيجماليون

*خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر العمل التربوي سيرورة نفسية-اجتماعية تفترض وجود نظام تواصل وتفاعل بين المدرس والطالب، لذلك فإن التعليم هو الدخول في علاقة وفي تواصل مع من هم في حاجة إلى مساعدة تربوية. والمدرس كأهم عناصر العملية التربوية يؤثر بشكل كبير على شخصية طلابه وعلى مرد ودهم المدرسي، ويتوقف هذا التأثير أساسا على طبيعة نظرتة للطلاب(محمد عبد العزيز، 1994، ص55، 69).

ولقد ظهرت إشكالية العلاقة التربوية في مباحث علم النفس الإجتماعي التربوي خلال الستينات، وذلك تبعا لاكتشاف أهمية الظواهر العلائقية في مختلف الوضعيات الإنسانية. وعليه فإنه يمكن لعلم النفس الإجتماعي أن يفيد المنظر في علوم التربية من حيث: قضية تنبؤ طرف تربوي بسلوك الطرف المقابل، قضية تصور الطرف داخل الوضعية التربوية، قضية العلاقات التربوية (أحمد شبشوب، 1991، ص293، 307).

لذلك تحاول الطالبة من خلال هذا الفصل التعرف على طبيعة صورة الطالب الجامعي من خلال الدراسات السابقة والتراث النظري، وذلك بتحليل صورة الطالب الجامعي ثم الصورة الواقعية والمتوقعة له.

أولاً- صورة الطالب الجامعي:

تكاد تكون كل مواقف حياتنا بمثابة مواقف يلاحظنا فيها الآخرون ويتفاعلون معنا وعندما تتكون انطباعاتنا عن الآخرين فإنها تؤثر على أحكامنا الخاصة عنهم وأساليب تفاعلنا معهم... وكما نعامل الغير بطريقة تعكس توقعاتنا وانطباعاتنا فإننا نحتملهم بطريقة غير مباشرة على إتيان السلوك الذي نتوقع أن نراه منهم (سيد محمد عبد الرحمن، 2000، ص229)، ونفس الوضعية تنطبق على صورة الطالب الجامعي وعليه ولكي نفهم كيفية تشكلها لابد من تحليل الموقف الذي تتحدد من خلاله وهو العلاقة التربوية بين المدرس والطالب مع تحليل أهم عناصرها للوقوف على ذلك.

1- العلاقة التربوية:

تعتبر العلاقة التربوية عن شبكة العلاقات المتداخلة والناجمة عن تفاعل الطلاب كأفراد وكمجموعة مع مدرسيهم، أو فيما بينهم، بحيث يدرك كل طرف الدور الذي يترتب عليه القيام به، لأنه يعرف تقريبا ما هو متوقع منه سواء كان مدرس أو طالب (أحمد شبشوب، 1991، 367).

ولا تقتصر العلاقة التربوية على التواصل المعرفي بل تتعداه لتنتج علاقات نفسية-اجتماعية بين الطرفين (مدرس/طالب)، والتي يمكن لها أن تؤثر في الجو السائد داخل الصف، لذلك لابد من تحليل العلاقة التربوية للتعرف على كيفية تأثيرها في تشكيل الصور، وذلك باعتبار وضعيتي التواصل والتفاعل البيداغوجي.

أ- وضعية التواصل البيداغوجي:

تتكون العملية الإتصالية من أكثر من فرد واحد، حيث يعتبر أحدهما مرسل والآخر مستقبل. وتحتل هذه العملية مكانة في الحياة الاجتماعية عامة، والموقف الصفّي كغيره من المواقف الاجتماعية يجمع أكثر من فردين يمثل فيه طرف واحد دور المدرس (Ann malamach, 1997, p14).

ولعملية الإتصال عدة وظائف لعل من أهمها:

* الوظيفة التعليمية:

حيث يعتبر الاتصال عملية تفاعل اجتماعي بين المدرس والطلاب فيها أخذ وعطاء، فعل ورد فعل، تعليم وتعلم تهدف إلى إحداث تغيير في السلوك، الأفكار..

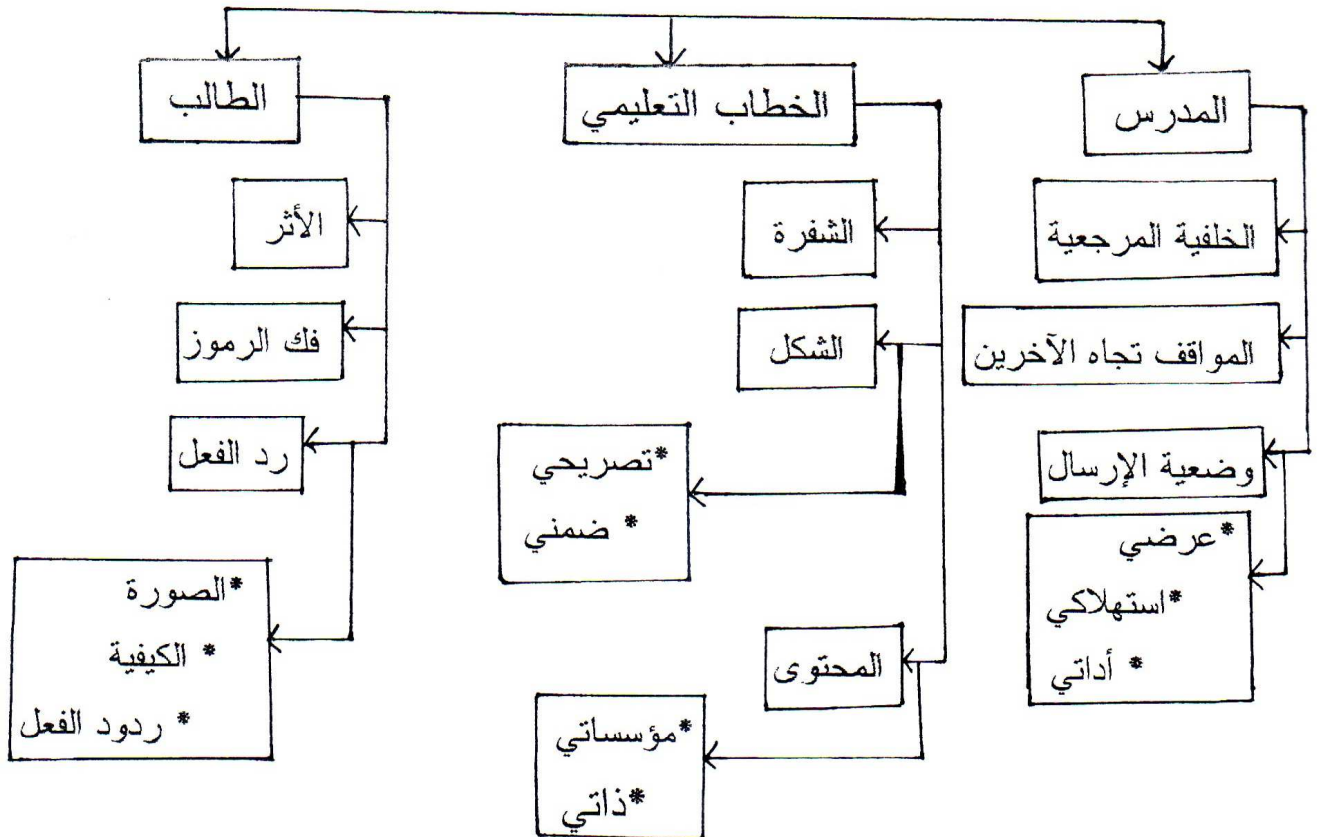
* الوظيفة الإجتماعية:

يعتبر الاتصال أداة فعالة في تكوين العلاقات الإنسانية وذلك عن طريق تسهيل تبادل المعلومات بين الأفراد، كما أنه عامل مهم في توحيد الأفكار والاتجاهات وتغييرها، فالانتمية الإجتماعية تعتمد على الاتصال في العمل على تغيير الاتجاهات والعادات وخلق الرغبة لتغيير الذات (إبراهيم أبو عرقوب، 1993، ص 48-49).

أ. 1- عناصر الاتصال البيداغوجي:

يمكن التحدث عن وجود فعل بيداغوجي بتوفر ثلاثة عناصر أساسية هي (المدرس، الطالب، الرسالة الخطاب التعليمي) ولكل عنصر دوره وذلك وفقا للمخطط التالي:

عناصر الاتصال البيداغوجي



الشكل رقم (01): يوضح عناصر الاتصال البيداغوجي

يوضح الشكل السابق أن لكل عنصر دور أو مهمة يضطلع بها ونلخصها هنا
عن (عبد اللطيف الفارابي 1991)، بالشكل التالي:
أ.1.1- المدرس:

يقوم المدرس بثلاث وظائف أساسية في فعل التواصل البيداغوجي وهي:
* الخلفية المرجعية:

ونعني بها مجموع المعارف التي سيبلغها المدرس للطلاب، إضافة إلى القيم
والقدرات التي يعمل على استئثارها أو تنميتها لديهم، وتحدد هذه العملية
بجملة من العناصر أهمها إلمام المدرس بالمعرفة في مجال التخصص، والقدرة على
معرفة حاجيات وقدرات طلابه كي يساعدهم على استغلالها بشكل أفضل.

* المواقف تجاه الآخرين:

يتحدد اتجاه المدرس نحو الطلاب والعملية التعليمية بصفة عامة من خلال
صورته عن نفسه وصورة طلابه عنه، إضافة إلى نوعية العلاقة البيداغوجية
بينهما، حيث يلعب رأي المدرس تجاه طلابه دورا هاما في التواصل، فكلما كان
إيجابيا عمل على تعزيزه والعكس إذا كان سلبيا.

* وضعية الإرسال:

وهي الهدف أو الأثر الذي يريد المدرس إحداثه في شخص الطلاب، ويتحدد
ذلك من خلال الأهداف التعليمية المسطرة إضافة إلى معرفة المدرس بطبيعة
الطلاب وطريقة التدريس المتبعة من طرفه.

وقد قسم (زاجونك) هذه الوضعيات إلى ثلاثة أنماط من التواصل وهي:

- تواصل استهلاكي: وذلك عندما يعبر المدرس عن انفعالاته تجاه الموقف التعليمي
فيفهم رسالة معينة تحدث أثرا خاصا.

- تواصل أداتي: وهو يهدف أساسا إلى إثارة ردود فعل الطلاب من خلال إحداث
الأثر.

- تواصل عرضي: وهو تقديم أخبار دون قصد، حيث تفهم من خلال المؤشرات
المصاحبة للرسالة اللفظية.

وهو أحد الأركان الأساسية في فعل التواصل البيداغوجي حيث يقوم بثلاث وظائف أساسية هي:

* **الأثر:** وتمثله الوظيفة الانفعالية أو التأثيرية بحيث يتأثر الطالب بمحتوى الخطاب التعليمي، مما يؤدي إلى تغيير في تفكيره وسلوكه.

ويحدد هذا التأثير بقدرات الطالب العقلية بحيث يدرك المحتوى بشكل أو بآخر، إضافة إلى علاقته الوجدانية بالمدرس والحوافز على التعلم، ثم ماذا ينوي من يفعل بالخطاب الموجه إليه. ذلك أن فعل التعليم والتعلم يكتسب قيمته من خلال التغييرات التي تحدث لدى الطالب عندما يتلقى خطابا تعليميا.

* **فك رموز الخطاب التعليمي:**

من أبرز مشكلات الإتصال المتبادل هو معرفة الإطار المرجعي أو المنطلق المفاهيمي الفكري للآخرين في تبادل الحديث معهم للتوصل إلى المعنى الضمني والظاهر للرسالة، فإذا وجد تعارض بين ما يقوله المدرس ومستوى إدراك الطلاب فإن وصول الخطاب يكون قاصرا.

* **ردود الفعل:**

لا يقتصر دور الطالب في عملية التواصل البيداغوجي على مجرد التلقي بل إنه قادر على القيام بردود فعل مختلفة ظاهرة أو خفية لفظية أو غير لفظية، إيجابية أو سلبية. وكلها تعبر عن مدى رفضه أو قبوله للخطاب التعليمي، ذلك أن ردود فعل الطالب تتحدد من خلال كيفية تلقيه للمحتوى وذلك بناء على ما يلي:

- **الصورة:** وتمثل صورة المدرس عند الطلاب.
- **الكيفية:** فكل طالب طريقته في تلقي المحتوى وذلك من ناحية الفهم والإدراك، بحيث يقوم بعملية الضبط والتأويل.
- **ردود الفعل:** فإذا كان الطالب متقبلا أظهر نشاطا واستماعا وملائمة مع مضمون الخطاب لكونه اتفق مع مرجعيته واهتمامه، أما إذا كان رافضا فإنه يقوم بفعل سلبي كالامبالاة أو رفض الاستماع وقد يكون ذلك رفضا للمدرس نفسه.

ففي كل موقف تعليمي هناك رسالة تبلغ يتبادلها كل من المدرس والطلاب وهي تتحدد من خلال:

* الشفرة:

غالبا ما يرتبط المردود التعليمي بمدى تحكم المدرسين في أداة التواصل اللغة، بحيث يقوم المدرس وفي مختلف المواقف باختيار ما يناسب من المفردات والألفاظ كي يتناسب مع كم ونوع الرسالة ومستوى نضج الطلاب.

* الشكل:

كي يضمن المدرس وصول المحتوى التعليمي يجب أن يكون خاليا من أشكال التعقيد لذلك فإن شكل الرسالة يتخذ مستويين من الخطاب هما (المستوى التصريحي والمستوى الضمني).

* المحتوى:

ويقصد به مضمون الخطاب وهو يتخذ بعدين هما (البعد المؤسساتي والبعد الذاتي)(ص:67-75).

يتضح من خلال ما سبق أن جماعة الفصل الدراسي ذات تنظيم إجتماعي ونفسي في آن واحد، فهي مكان إجتماعي من حيث أنها منظمة بطريقة رسمية وشكلية، تتوزع فيها الأدوار والمهام بحسب الأهداف المتوخاة. إضافة إلى تميزها بتنظيم وبنية خاصة تميزها عن الجماعات الأخرى. ويظهر الطابع النفسي لها في كون العلاقات داخلها لا تتم في قالب رسمي -كما هو محدد سلفا- وإنما تخضع إلى خصوصيات في الطباع والأمزجة المختلفة من عضو إلى آخر داخل الجماعة.

ونتيجة لهذا التداخل بين الجانب النفسي والجانب الإجتماعي، أطلق على جماعة الفصل الدراسي جماعة ذات بنية سيكو-اجتماعية(محمد أديوان، 2001، ص 81-82).

ونظرا لكون الاتصال والتواصل وتكوين العلاقات التي تحدث بين الطلاب والمدرسين تقوم في معظم الحالات على عملية الأخذ والعطاء. وتبادل الرموز والمعاني بينهما، فإن تحليل هذه العملية يتطلب التعرف على جوانبها المختلفة والكشف عن مكوناتها.

فيتعلق قسم منها بالأحداث التي تحدث داخل القائم بالاتصال، والبعض الآخر يتعلق بما يحدث مع غيره من الناس ممن يتصل معهم (عمر عبد الرحيم نصر الله، 2001، ص 275).

أ.2- أنماط الاتصال:

من خلال مما سبق يتضح أن العلاقة بين المدرسين والطلاب تتحدد من خلال نمطين أساسيين من الاتصال هما:

أ.2.1- الاتصال الذاتي:

وهو مقدرة الفرد على إدراك ذاته والعلاقات التي تربطه بالعالم الخارجي المحيط به، ومعرفته لصفاته ومدى قدرته وحدوده.. حيث تعتبر عملية تحسين اتصال الفرد مع نفسه، عملية تجعله يمتلك القدرة على توظيف إمكانياته بصورة كاملة. وهذا ما يضمن له -لاحقا- شخصية سوية، وأن يكون له أسلوب حياة فعال.

ولكي نفهم سلوك الفرد في موقف معين يجب أن نفهم معنى وأهمية الموقف بالنسبة له، وذلك لكون كل فرد يدرك ذات الموقف بصورة مختلفة عن الآخرين. ونجاح الفرد في تحقيق الإتصال الذاتي يساعده على القيام بعملية الضبط الذاتي وبالتالي التغلب على الفشل مستقبلا، ليصل بالتالي إلى صورة المراقب الذاتي الناضج والطبيعي الذي يرى نفسه بصورة صادقة وخالية من الخداع، وهذا النمط من الاتصال يعتبر أساس العلاقات الإنسانية بأنواعها (عمر عبد الرحيم نصر الله، 2001، ص 290-293).

إن هذا النوع من الإتصال هو الذي يتيح للطلاب إدراك صورته عند المدرس وذلك في ظل إدراكه للمجال الخارجي وكيفية تفسيره.

أ.2. - الإتصال الشخصي (بين الفرد والآخر):

وهي العمليات التي تحدث مع الغير عندما نقوم بإصدار المعاني ومقدرة الفرد على إدراك ذاته ترتبط بصورة وثيقة بمقدرته على إدراك الآخرين.

فالإتصال يعتبر حاجة نفسية واجتماعية لا يستطيع الإنسان الاستغناء عنها كونها توفر عدة حاجات أساسية (الإنتماء، الأمن، تأكيد الذات وتقديرها، المعرفة، الفهم). كما أن الإتصال بين فردين هو اتصال بين نظامين ذاتيين - في الأساس - وبالتالي فإن كل نظام منهما يتأثر ويتفاعل بالآخر.

وفي نهاية الأمر فإن هذه العلاقة يتوقف عليها مستقبل الطالب بما في ذلك تطور شخصيته في كلا الاتجاهين (عمر عبد الرحيم نصر الله، 2001، ص 277، 294). إن هذا النوع من الإتصال هو الذي يساهم في تحديد الصورة الواقعية للطالب عند المدرس.

* العوامل المؤثرة في الإتصال والمتعلقة بالجانب الإدراكي:

أ - الثبات الإدراكي:

وهو اتجاه الفرد نحو بعض المعتقدات، بحيث لا يبتعد عنها مهما طرأت عليه من خبرات جديدة. وبذلك فهو يقاوم التغيير ولا يستجيب لأي معلومة جديدة بسهولة.

ب - الإختيار الإدراكي:

وهو انتقاء الفرد للمعلومات التي توافق أهدافه ومعتقداته السابقة.

ج - الإسقاط الإدراكي:

وهو إلصاق ما يتصف به الشخص بالآخرين، ويحدث ذلك نتيجة ميوله واتجاهه إلى تقدير سلوك الآخرين وأحكامه عليهم

د - اتجاهات المستقبل:

وهو يتمثل في اتجاهات المستقبل نحو المتصل واتجاهاته نحو الرسالة وكذا القناة. واتجاهه نحو نفسه وذلك من حيث ثقته أو عدم ثقته بنفسه، حيث أن إدراك الفرد لذاته يحدد أسلوب تعامله مع نفسه ونظرته للمستقبل. فإذا كان إدراكه لذاته موجبا انعكس ذلك على نظرته الموجبة للمرسل والنعكس صحيح (فعاليات ملتقى ورقة، 2005، ص 9-10).

ب- وضعية التفاعل الصفّي:

إن وضعية جماعة القسم التواصلية تحتم عليها الدخول باستمرار في علاقة تفاعلية، حيث يتوقف نجاح العملية التربوية داخل الصف على مدى ما يجري من اتصال بين المدرس وطلابه في المواقف التعليمية، ولإحداث ذلك لا بد من توفر البيئة المناسبة والمشجعة على التفاعل سواء ما تعلق بالأمور المادية أو بالجو الاجتماعي والإنفعالي، ويطلق على الأنشطة المتبعة من قبل المدرس والطلاب لاستمرار الاتصال بالتفاعل الصفّي.

وقد عرفه (القلا وناصر) بأنه: "إيصال الأفكار أو المشاعر أو الانفعالات من شخص لآخر، ومن مجموعة لأخرى".

وقد أكدت أهمية التفاعل الصفّي عدة دراسات، حيث ذكرت أنه:

- يساعد على التواصل وتبادل الأفكار بين الطلبة مما يساعد على نمو تفكيرهم.
- يساعد في تهيئة المناخ الاجتماعي والانفعالي الفعال.
- يساعد على ضبط الذاتي.

- يتيح فرصة أمام الطلبة للتعبير عن أبنيتهم المعرفية وعرض أفكارهم (ماجد الخطايب وآخرون، 2002، ص 149-150).

كما يعتمد نمط التفاعل السائد داخل الصف بالدرجة الأولى على القدر الذي يسمح به المدرس من الحرية في التفكير والبعد عن الذات. ويتفق الدارسون لهذا المجال على أن التفاعل الصفّي يضم نوعين رئيسيين من التواصل.

ب.1- التواصل اللفظي:

وهو يشير إلى مستوى العلاقة الاجتماعية والنفسية بين المدرس والطلاب، وهو يحدد نمط التعامل الذي يتبناه المدرس إزاء الطلاب، ويقيم مستوى الرفض أو القبول الاجتماعي للطلاب من قبل المدرس (مصباح عامر، 2003، ص 168).

ب.2- التواصل غير اللفظي:

يشمل هذا النمط على كل التعبيرات غير اللفظية وبعض الأمارات، الإشارات، الحركات، هي علامات مقصودة كالضحك، النظر، حركة الرأس، حركة اليد، الأصابع... تدل على المفاجئة، الانتظار، الاهتمام... هي رموز عفوية تدل على الاتجاه الإيجابي أو السلبي أو المحايد داخل الصف (M.Postic, 1998, p135).

والحقيقة أنه لا يوجد اتصال لفظي بدون اتصال غير لفظي، حيث أوضح الباحثون أهمية الاتصال غير اللفظي في إطار الاتصال اللفظي حيث أن الأول يقدم ما نسبته (65 بالمائة) من المعلومات المتبادلة، كما وجدت عدة دراسات أخرى عدة أشكال من التفاعل بين الرسائل اللفظية وغير اللفظية (Gustave-Nicolasfisher, 1997, p112).

* بعض العوامل المؤثرة في التفاعل بين المدرس والطالب:

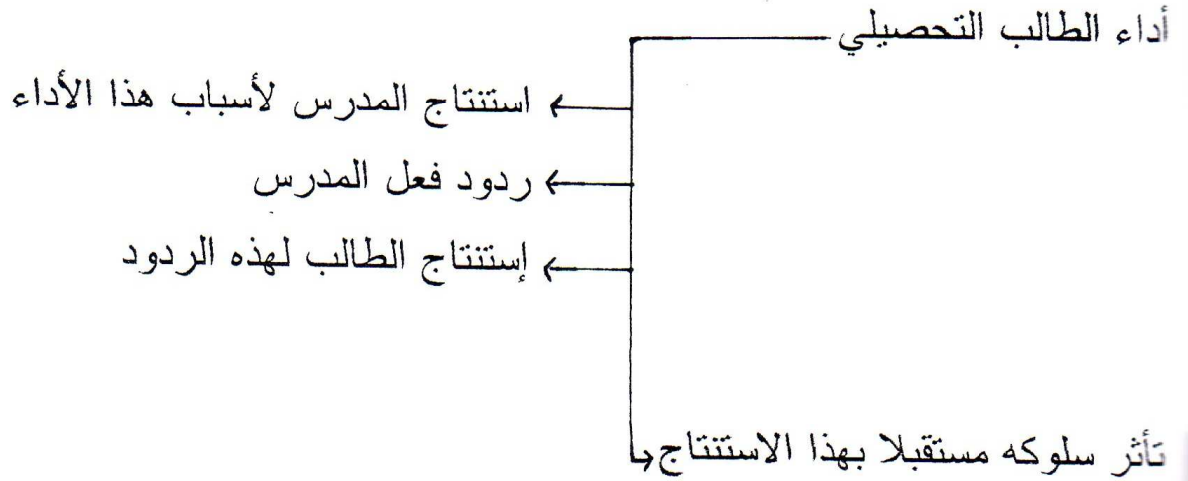
1- التجارب الوجدانية الأولى المعيشة من كل طرف في الوسط العائلي:

إن الصورة التي يمكن أن يكونها الطالب عن المدرسة و ما هو مسموح يقوم به في القسم تغوص جذورها في التجارب الأولى للفرد و التي يبلغها له الأولياء و الأهل. حيث أنها ترسخ لدى الطفل صورة الراشد، التي تؤثر بدورها على الصورة التي يكونها الطالب عن المدرس. و هو يدرك المدرس تبعاً للعلاقات الموجودة سابقاً مع أبويه . و بالمثل فإن اتجاهات المدرس إزاء طلابه هي موجهة أيضاً بعدة عوامل ناتجة عن وضعيته العائلية و ماضيه الشخصي (محمد عبد العزيز، 1994، ص 76-77)

2- توقعات كل من المدرس والطالب عن دور الآخر:

يعتبر الدور إحدى المفاهيم الأساسية التي تعين وظيفة الفرد في مؤسسة إجتماعية ما. ويذهب (لينتون) إلى القول بأن الدور يفصح عن المظاهر الديناميكية للسلوكات الفردية داخل الجماعة (محمد أديوان، 2001، ص 101).

نلاحظ من خلال ما سبق كيف أن هذه العملية (العزو) تتم:



الشكل رقم (07) يوضح مراحل عملية العزو حسب (وينر Winer).

* العوامل المؤثرة في عملية الاستدلال:

يرى (هايدر وكيلى Kelly، Heider) أن هناك مجموعة عوامل هي بمثابة

قواعد منطقية في عملية الاستدلال:

1- التلازم أو التغير المصاحب:

أي كيفية ربط التغير الحاصل في (أ) -النجاح الدراسي كما في المثال السابق- بالتنوع في (ب) -ظروف موقف الامتحان- حيث أننا ندركها ويكأنهما يحدثان معاً، فنذكر بالتالي أن أحدهما سبباً للآخر فنحن نرجع التمايز بين أفعال الفرد لأسباب خارجية، بينما نعزو اتساق هذه الأفعال عبر المواقف لأسباب داخلية.

2- التغاضي:

أي إبراز أحد عناصر الموقف والتغاضي عن البقية، كأن نعزو نجاح الطالب لسبب واحد دون غيره من الأسباب ونتجاهل غيره.

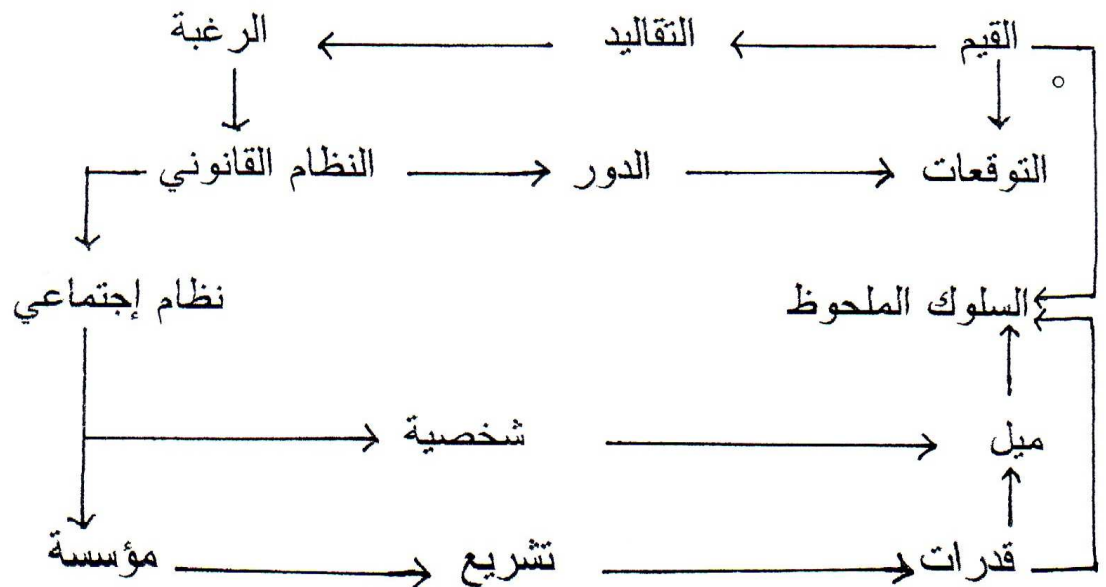
3- تزايد الخسائر:

أي ما يترتب من مغانم وتكلفة مع الشخص الآخر موضوع الإنطباع، وذلك تبعاً للتباين القائم بين أفراد مجتمعهما.

4- الاتساق في السلوك:

فكلما كان سلوك الفرد متسقاً تم عزوه لأسباب داخلية والعكس صحيح.

وفيما يلي مخطط لأهم العوامل المؤثرة في أداء دور التعلم لدى الطالب:



شكل رقم (03) يوضح العوامل المؤثرة في أداء دور التعلم لدى الطالب

(محمد أديوان، 2001، ص 103)

يبنى التفاعل أساساً على التوقعات، ولكي يؤدي الفرد دوره بنجاح عليه أن يتعلم ما هو متوقع منه من سلوك... فالمدرس يسلك مع الطالب بحسب ما يمليه عليه إدراكه لدوره كمعلم وبحسب توقعات الطالب منه. ومن المسلمات الأساسية في نظرية (كيلي. Kelly) أن ما يحدد نشاط الشخص إنما هي الطرق التي يستبق بها الأحداث، ومن ذلك فإن السلوك الإنساني عندئذ إنما هو سبقي أو توقعي وليس رجعي أو استجابي.

إن الأطفال و قبل دخولهم المدرسة يحملون معهم توقعات، يشيدون اتجاهات و يكونون صورة عن المدرسة و عما يمكن أن ينتظر منهم و عن السلوك الذي يجب أن يقوموا به في القسم و في الإطار المدرسي وبهذا تتجلى أهمية معرفة المدرس لطبيعة توقعات طلابه و توجيهها، بحيث تكون إيجابية ومساعدته على تحقيق التعليمات المنتظرة (محمد عبد العزيز، 1994، ص 77)

3- الأفكار و المعتقدات التي يؤمن بها كل من المدرس والطالب:

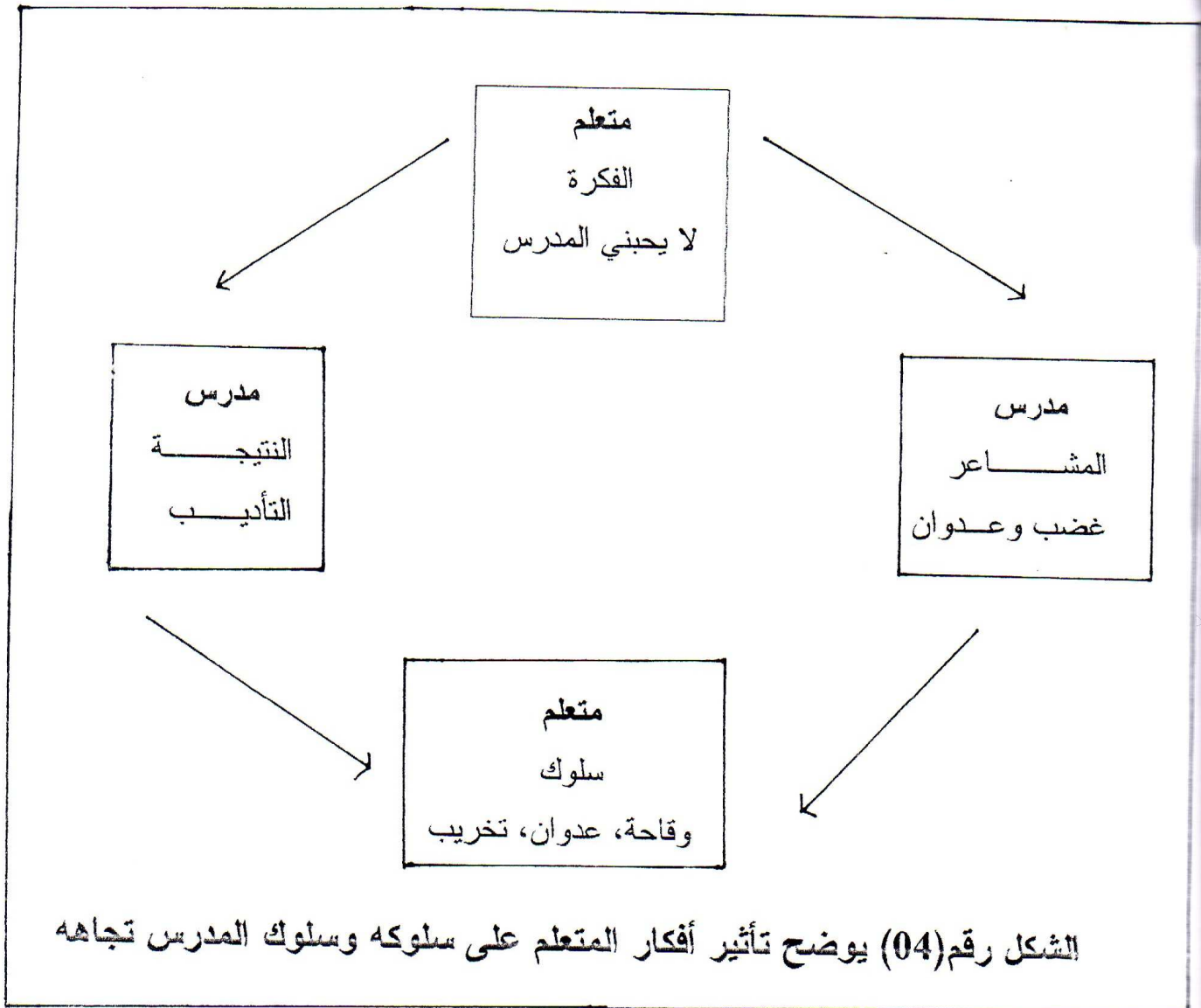
المحيط الثقافي بأبعاده المختلفة يؤثر بشكل كبير على سلوك الفرد وتعامله مع الآخرين، لذا فإننا نفهم العالم المحيط بنا حسب معتقداتنا و أفكارنا و حسب ما نعتقد أنه سوف يحدث ويوضح ذلك (بوستيك. Postic) قائلا: "إننا ندرك وضعية ما و نعطي معنى للأحداث التي نعيشها بواسطة نموذج يأتي من عالم معتقداتنا الذي هو نفسه ينجز شيئا فشيئا بفضل تجارب ووضعيات مشابهة و حسب مكانتنا الاجتماعية و دورنا".

4 - التصور الذاتي الذي يحمله كل من المدرس والطالب عن نفسه:

يؤثر التصور الذاتي الذي يحمله كل طرف عن نفسه على تعامله مع الآخرين، و يتمثل التصور الذاتي في "مجموع الاتجاهات والمعتقدات التي يحملها الفرد عن نفسه" فالاتجاه الإيجابي الذي يحمله المدرس عن نفسه يكون تأثيره على الطالب أقوى من تأثير الطرق والمهارات لدى المدرس، وكذا تقنياته وإنجازه وكفاءته.

هذا الاتجاه الإيجابي نتوقع ظهوره بتواجد عنصر الثقة في النفس عند المدرس ومستوى من التكيف (محمد عبد العزيز، 1994، ص78). ولعل الأمر ذاته ينطبق على الطالب.

والشكل التالي يوضح ذلك:



(يوسف قطامي ونايفة قطامي، 2000، ص183)

يظهر الشكل كيف أن الأفكار التي يحملها المتعلم في ذهنه تؤثر على مشاعره وسلوكه والنتيجة. وهو يعبر عن أن كره المدرس للطلاب يؤدي إلى ظهور مشاعر سلبية أو غضب، عدوان. وقد أنتجت هذه المشاعر سلوكا وقحا داخل الصف مما أدى بالمدرس إلى تأديب المتعلم، ومما ثبت وأيد الأفكار التي يحملها الطالب عن نفسه أن المدرس يكرهه. وهذه الفرضية التي كونها الطالب عن المدرس، دون وعي ودون تدخل المدرس بشكل فاعل. مما يجعله يتأخر في ضبط أفكاره (يوسف قطامي ونايفة قطامي، 2000، ص183).

وقد لاحظ (سبولدينج. Spaulding 1954) أن الطلاب الحاملين لتقديرات عالية لذواتهم كان مدرسوهم أكثر تشجيعا وتأييدا لهم بالإضافة إلى كونهم يتصفون بخصال البرودة والتأني والصبر والرضا بالنفس وبذل المساعدة، بينما كان العكس مع طلاب المدرسين المستبدين ،حيث حملوا تقديرات سلبية لذواتهم ومفهوما غير قوي عن الذات.

وحسب (دافسون ولانغ. Davidson and lang) فإن الطلاب الذين يقدرّون احساسات وانطباعات واتجاهات مدرسيهم نحوهم مناسبة، فإنهم بالتالي يقدرّون أنفسهم بنظرة إيجابية كما ثبت أنه كلما كان تصور الطلاب لنظرة المدرسين نحوهم إيجابيا كلما كان إنجازهم الأكاديمي نسبيا أحسن، وسلوكهم داخل القسم أطيّب وأكثر رضا(منصوري عبد الحق، ب- ت، ص 30-31) والمدرس بحكم وظيفته ومكانته في الوضعية التربوية يمكن أن يعدل من الصورة الذاتية للطلاب بتخفيض مستواها أو رفعه. مما يؤثر على طموحاته وأدائه المدرسية.

5- البنية السوسيو مترية لجماعة القسم:

يتحدد سلوك الفرد في جماعته، ويتخذ صفاته المميزة من التنظيم العام للجماعة، ويرتبط هذا بمفهوم العلاقة بين الجزء والكل، فالجماعة أكثر من أفرادها والسلوك الفردي يتشكل نتيجة إدراك الفرد للوحدة العامة للنظام الاجتماعي، أو عن طريق البصيرة، ثم يتحدد السلوك بالتدرج وبالانتقال إلى الكل.

إن موقع ومكانة الطالب السوسيو مترية تؤثر بشكل كبير على تفاعله والطالب الزعيم يختلف عن الطالب المرفوض في القسم في تفاعله مع مدرسه واتجاهه نحوه. وقد لاحظ بعض الدارسين أن بنية جماعة القسم قد تؤثر على التواصل فيها، ومن ثم على التفاعل الناتج عن هذا التواصل، فكلما كانت البنية معقدة ومتشعبة، والأدوار متنوعة، كانت التواصلات ضرورية ومتاحة والعكس صحيح. فالفصل الدراسي هو بمثابة بنية سيكو - إجتماعية يتعدل ويتغير بتغير أحد عناصره (محمد عبد العزيز، 1994، ص 79).

ثانيا- الصورة الواقعية للطلاب الجامعي من وجهة نظر المدرسين:

ويقصد بها نظرة المدرس للطلاب والتي تتحد من خلال تقديره لصفات يراها هامة في الطالب. وتهدف الباحثة من خلال هذا العنصر الإشارة إلى كيفية تشكل صورة الطالب عند المدرس والعوامل المسهمة في ذلك. وذلك على اعتبار أن صورة الطالب عند المدرس هي التي تحدد نمط الإتصال والتفاعل بينهما خلال مسار الدراسة ومما يتحدد عنه كذلك أنماط العلاقات المتبادلة بينهما.

من الدراسات السابقة يتضح التأثير الكبير للمدرس على شخصية المتعلم وعلى مردوده المدرسي، حيث يتوقف تأثير المدرس على الطالب أساسا على طبيعة نظرته إليه وتلعب هذه النظرة دورا كبيرا في عمله التربوي- التعليمي ومردوده. وهي عملية جدا معقدة ذات عوامل متعددة ومتداخلة. ولقد ذكر (محمد عبد العزيز 1994) مجموعة من العوامل التي تؤثر في نظرة المدرس للطلاب نلخصها كالتالي: من العوامل الخاصة بالمدرس نذكر: >> تفكيره، نضجه الوجداني، تاريخه الشخصي وخبراته، نظرته لذاته وتصوره لدوره المهني...<< . أما العوامل الخاصة بالمجتمع نذكر منها >> القيم الأخلاقية والدينية والإيديولوجية والثقافية، الضغوط الإجتماعية، التيارات التربوية السائدة...<< .

وعن تأثير عوامل أخرى في موقف المدرس واتجاهه إزاء الطلاب والمادة الدراسية تبينت مجموعة من العوامل في دراسة (م، أ، باني ول، ف، جونسون. 1971 M.A.Bany et L.V.Jonson) وهي مرتبة كالآتي : >> مزاجه، تصوره للطفولة، تعب، صفاته المهنية، مزاجه اليومي، التربية التي تلقاها هو نفسه، وضعيته الاجتماعية، سنه، جنسه << . وعوامل أخرى يجدر ذكرها >> إدراك المدرس لدوره المهني وتوقعاته<<.

Γ هذا ويعتبر (جيلي. Gilly) هنا أن الدور المهني للمدرس كما يدركه هو نفسه يقوده إلى تكوين تصور معين عن الطلاب يكون على صلة بتوقعاته عنهم، وتأثر هذه التوقعات على سلوك المدرس تجاههم وعلى قيادته للعملية التربوية لذلك كانت الصفات والمظاهر التي يقدرها أكثر من غيرها ويعطيها الأولوية على سواها هي تلك التي تكون تصرفاته وتحدد سلوكياته.

يتبين من خلال ما سبق تعقيد التصور الذي يكونه المدرس عن طلابه وعن تأثيره البعيد على سلوكهم في القسم (ص: 55-56) وتحليل نتائج الدراسات المختلفة التي تناولت تصورات واتجاهات المدرسين إزاء طلابهم تبرز ثلاث اتجاهات أساسية هي:

- أ- دراسات بينت نتائجها التأثير الكبير للعوامل الاجتماعية للطلاب من حيث أصلهم الاجتماعي، ومستواهم الإقتصادي... في تحديد تصورات المدرس لهم.
- ب- دراسات بينت نتائجها التأثير الكبير للعوامل الشخصية للطلاب من عقلية ومزاجية... في تحديد تصورات المدرس لهم
- ج- دراسات بينت نتائجها التأثير الكبير للعوامل المدرسية كالانضباط والنظام والاتجاه نحو العمل المدرسي... في تحديد تصورات المدرس لهم. والتي نعرضها وفقا لما يلي:

1- صورة الطالب عند المدرس وعلاقتها ببعض العوامل المدرسية:

في دراسة (جيلي وكول. Gilly et coll. 1974-1975) تبين أن المدرسين يميلون في تصورهم للطلاب إلى تقديم المظاهر المعرفية من شخصيته واتجاهاته النفسية تجاه العمل تاركين ثانيا الصفات الوجدانية والعلائقية. وذلك لأن هذه القيم تؤدي إلى تحقيق الأهداف المهنية المحدثة عن طريق المؤسسة (M.Postic, 1998, p107)

ويشرح ذلك قائلا: " عندما تتمثل وظيفة المدرس من حيث الجوهر إكساب المتعلم المعارف والمعلومات في إطار مؤسسة تقدم المضامين التعليمية والدرجات العامة، وتمارس إلى جانب ذلك إشرافا قسريا إلى حد ما على الإجراءات التربوية المتبعة... وكأن المدرس يقيم تصوره عن الطالب بدءا من تسلسل وترتيب القيم حسب توقع المدرسة وأهميتها عنده" (محمد عبد العزيز، 1994، ص 59)

فالطالب ذو التحصيل المرتفع والخصال الطيبة يجعل المدرس يميل إليه ويقربه، كما أن المدرسين يفضلون الطلاب الذين يساعدونهم على أداء أعمالهم داخل الصف، ويشعرونهم بالإنجاز وتحقيق الهدف.

هذا إضافة إلى العوامل التالية-بالترتيب- والتي تؤثر على إدراك المدرس

للطلاب

- نجاح الطالب أو فشله في تعلم المعلومات أو المهارات المقررة له في منهاج الدروس.

- درجة انسجام الطالب مع مقاييس السلوك المقررة.

- المظهر الخارجي وجاذبية الطالب أو منظره.

- الحالة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للأسرة التي ينحدر منها الطالب (مصباح عامر، 2003، ص154).

كما حاول (كوفمان. Kaufman. 1976) تحديد أنماط الطلاب الذين يمكن للمدرسين استخدامها كنقط استدلال في إدراكهم لسلوك الطلاب وتوصل إلى نمطين هما:

- الطالب المشارك في القسم.

- الطالب المنضبط المذهب. (بن عالية وهيبة، 2002، ص66).

و هذا يعني أن المدرسين يميلون إلى إدراك الطلاب الذين يشعرونهم بالإنجاز والتقدم في العمل بصورة موجبة، أما الطلاب الذين يخلون بالنظام أو يشعرون المدرسين بالإخفاق يتسببون في ظهور سلوك مضاد للمدرس مما يعن أنه أدركهم بصورة سلبية.

2- صورة الطالب عند المدرس وعلاقتها ببعض العوامل الشخصية:

اتضح من خلال دراسة (سيدمان. Seidman. 1971) أن المدرسين يختلفون بسبب عوامل ذاتية في نظرتهم إلى الطلبة والتي لا تتعلق باستجابات أستاذ خاص إزاء سلوك طالب معين حيث وجه سؤالين إلى المدرسين وهما:

- ما هي الأشياء التي تحبذ أن يقوم بها الطلبة؟

- ما هي الأشياء التي لا تحبذ أن يقوم بها الطلبة؟

ووجه سؤالين للطلبة وهما:

- ما هي الأشياء التي ترى أن المدرسين لا يحبذون أن تقوم بها؟

- ما هي الأشياء التي ترى أن المدرسين يحبذون أن تقوم بها؟

وقد صنفّت الإجابات حسب ثلاث فئات وهي: (السلوك الشخصي، السلوك الفردي، التحضير للعمل).

وقد أشار الطلاب إلى العمل أكثر من المدرسين إذ تولي هذه الفئة الأخيرة أهمية إلى شخصية الطلبة وأن الصفات التي تفضلها عند طلابها ترجع إلى المزاج، الانظام (الفوضى)، الكسل، قلة الجدية.

وفي دراسة (كهيلابوز 1990) تحت عنوان "أنموذجا كل من المعلم والمتعلم كما يتصوره كلا الطرفين" توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

أ- أن الصفات التي اختص بها الطلاب من وجهة نظر مدرسيهم لا تخرج في جوهرها عن خاصيتي الاجتهاد والانضباط، والصفات التي اختص بها الطلاب على أنفسهم تتمحور بالدرجة الأولى حول صفات وأدوار علائقية تفتح صاحبها على الحياة وعلى الآخرين تجعله متحملا بالمرح والتفاؤل والاهتمام.
ب- غابت لدى المدرس صورة الطالب الباحث، المجدد والذي يعتمد على تعلماته.
(محمد عبد العزيز، 1994، ص 57-59).

ونخص هنا بعض العوامل بالتفصيل نظرا لأهميتها.

* المظهر الخارجي:

وهو يتمثل في تناسق الملامح التي يتصف بها أحد الأشخاص. ذلك أن بعض الأفراد يتمتعون بالعديد من الفوائد الإجتماعية بسبب جاذبيتهم وأوضحت الدراسات التي تناولت هذا الموضوع أن هناك ميلا عاما لدى معظم الأفراد لإدراك الأشخاص المتمتعين بالجاذبية الجسمية على أنهم أفضل. ويبدو أن هذه النظرة المتحيزة تؤدي إلى التحيز في التعامل معهم بالقياس إلى ذوي الجاذبية المنخفضة. إلا أن الدراسات المتتالية تشير إلى أن أثر الجاذبية يكون فاعلا عند بدء التعارف وفي بداية التفاعل الإجتماعي. وعندما لا تتوافر معلومات كافية عن الآخرين، حيث يصبح المظهر الخارجي هو المعيار المحدد لعملية الإدراك (زين العابدين درويش، 1999، ص 128-129).

وفي الإطار المدرسي أفادت الدراسات بهذا الشأن أن المدرسين ينزعون إلى تقدير الطلاب ذوي المظهر الخارجي الجذاب على نحو أفضل من تقدير الطلاب ذوي المظهر غير الجذاب أو الأقل جاذبية.

وقد تبين من دراسة (روس ساليڤيا. 1975 Ross and Salivia) أن جاذبية الطالب أو الطالبة ترتبط على نحو إيجابي بتقديرات المدرسين لذكاء الطالب، والاهتمام الوالدي بالتربية، والتنبؤ بالنجاح المدرسي المستقبلي. وبمدى الشعبية التي يمكن أن يتمتع بها الطالب بين أقرانه (عبد المجيد نشواتي، 1997، ص 253-254).

* الإسم الشخصي:

يذهب علماء النفس الاجتماعي إلى أبعد مما سبق حيث يؤكدون على أهمية إسم الطرف المقابل في بلورة العلاقة التربوية، ويسوق (بوستيك. Postic) هذه التجربة الأمريكية قائلا:

قام فريق من الباحثين المنتمين إلى جامعة ستانفورد بالتجربة التالية: أخذوا مجموعة مكونة من (50 مقالة) في اللغة الإنجليزية مستوياتها متقاربة (حول المعدل) وكتبوا عليها بصفة عشوائية أسماء مطابقة لذوق العصر وأخرى عتيقة. فلاحظوا أن المصححين الذين إختاروهم من بين المدرسين الشبان قد انحازوا إلى الأسماء المنتمية إلى الصنف الأول.

* معامل الذكاء:

ومن ناحية أخرى فإن إدراك المدرس لطرفه المقابل يتأثر كذلك بالهالة التي ينسجها حول كل طالب، وحسب عبارة (ميشال جيللي M.Gilly) فقد تبين بصورة تجريبية أن المدرس الذي يعطي لطالب ما مقاما مدرسيا مرتفعا يتوق إلى إصاق خصال إنسانية إيجابية بنفس الطالب، وهي خصال قد لا تكون موجودة عند المعنيين بالأمر فعلا. (أحمد شبشوب، 1991، ص 309).

إلا أن نتائج دراسة (بيت. 56 Bitt) التي شملت دراستها على (165 طالبا) من السنة الخامسة ابتدائي بمعامل ذكاء أدنى (94)، جاءت معاكسة للفرضية المقدمة فيما يخص أثار التنبؤات بالإنجاز الأوتوماتيكي، فلم يظهر أي أثر للزيادة أو

التخفيض الاعتباري لمعاملات الذكاء على الاختبارات الموضوعية للمردود المدرسي (محمد عبد العزيز، 1994، ص65) ويمكن تفسير ذلك ب:

- أن معرفة معاملات ذكاء الطلاب من طرف المدرس لا تؤثر واقعيا على الطالب.

- هناك تأثير على الطالب، و لكن بما أن مدرسي (بيت. Bitt) يعرفون مسبقا تلامذتهم من (7-8) أسابيع قبل إعلامهم بمعاملات ذكائهم ألغي الأثر بآمالهم.

- هناك فعلا آثار، و لكن فقط عندما يعني الأمر المدرسات.

- هناك فعلا آثار، و لكن فقط عندما يعني الأمر الطالبات.

- هناك فعلا آثار و لكن فقط عندما يعني الأمر الأطفال الأصغر سنا من أطفال المستويات العليا الأكبر سنا.

- هناك فعلا آثار و لكن عندما يكون للمدرسين شهادة "باشلور دقري" و القليل جدا من معلمي (بيت. Bitt)، كان لهم هذه الشهادة (14 بالمئة).

- هناك فعلا آثار و لكن عندما يكون معامل ذكاء الطفل أقل من (94 درجة) وفي اتجاه معاكس (محمد عبد العزيز، 1994، ص65).

مما سبق يتضح أن العوامل الشخصية تترتب غالبا في المرتبة الثانية وذلك تأثرا بالهالة التي ينسجها المدركون حول الموضوع المدرك.

3- صورة الطالب عند المدرس وعلاقتها ببعض العوامل الإجتماعية:

* الأصل الإجتماعي للطالب:

تشير بعض الدراسات إلى تأثير أحكام المدرسين وتقديرهم لطلابهم بالخلفية الثقافية أو الطبقة الاقتصادية-الاجتماعية التي ينحدر منها الطلاب (Henderson and Long. 1973 De Meis and Turner) (عبد المجيد نشواتي، 1997، ص255)، حيث يثير موضوع الأصل الاجتماعي للطالب ولحد اليوم جدلا حادا بين المفكرين الاجتماعيين والسياسيين والهيئات الإنسانية المتعددة، ويتضح ذلك جليا من خلال دراسة (روبار.ا. روزنثال ولونور جاكسون. 1968 Ropert.A.Rosenthal et Lenore Jacobson) بيجماليون داخل الصف.

كما يوجهه (ويلسون. Wilson 1963) الانتباه إلى أن سبب التغيرات بين مطامح ونتائج الشبان المحتاجين اجتماعيا، راجع إلى تطبيع الأنماط المختلفة التي يقيمها المدرسون أي التغيرات في آراء المدرسين تجر اختلافات في نتائج و مطامح الطلاب.

من ذلك أن المدرسين في مدارس الأحياء الشعبية يقيمون معاييرهم على مستويات دنيا من معايير الأحياء الغنية و ينشغلون أقل بنقل طلابهم إلى المستوى الحقيقي للقسم، و أن الأطفال ذوي الأصل المحضوس مقدرون فوقيا في اختبارات الأداءات بينما الآخرون مقدرون تحتيا (محمد عبد العزيز، 1994، ص 64).

و يؤكد (ج.ب.بورتوا و ج.الهاي. 1981. J.P.Poroutoi et G.Elhaye) من جهتهما على أن الصورة التي يكونها المربي عن الأصل الاجتماعي، الاقتصادي والثقافي للطلاب متغير تأثيره معتبر على نوعية التعليمات والكيفية التي ينقط بها الطالب، و هما يشيران أيضا إلى أن معرفة المدرس للانتماء الاجتماعي للطلاب توجه حكمه و تؤثر على جميع أداءاته المدرسية (محمد عبد العزيز، 1994، ص 66 كما بين (بيار مارك. Pierre Marc) من جهته أن المدرسين غالبا ما يعزون إخفاق الطالب من أبناء العمال إلى أسباب تتطابق مع تصور الطالب "الكسول" "المعارض" والمسؤول عن إخفاقه في حين تتوافق أسباب إخفاق الطبقة المرفهة في نظرهم مع تصور الطالب "القابل للتحسن" والذي تغفر تعثراته (بن عالية وهيبة، 2002، ص 66).

لكن على الرغم من تجذر تأثير الأصل الاجتماعي إلا أنه لم يرق للمرتبة الأولى لا شيء إلا أنه لم يرتبط بقوة بالأهداف التعليمية.

* لون الطالب:

وعن أثر لون الطفل يشير (روزنتال و جاكبسون. Rosenthal et Jacobson) بأن أطفال الأقليات الإثنية خاصة السمر منهم هم على الخصوص أكثر تعرضا للمعاناة، فعندما تعرف أو تعتقد عن طالب شيئا ما فذلك يتضمن أشياء أخرى صحيحة أو خاطئة.. هذا ما يسمى بآثار الهالة.

و هذا يعني أن التقديرات التي يقدمها المدرسون عن طلابهم هي محددة بعدة متغيرات، بعض المرات يتعرف المدرس على النقائص و أحيانا أخرى يغفلها، وأن تقديرا مغيرا قليلا بأثر الهالة قد يثير أمل نجاح يبلغ للطلاب.

ثالثا- الصورة المتوقعة للطلاب الجامعي من وجه نظر الطلاب:

أظهرت بعض الدراسات (بروفي وجود. 1970 Brophy & Good، ماكديرميت 1977.McDermott) بأن هناك علاقة بين درجة توقعات المدرسين ومستوى أداء الطلاب، فعندما يتبين الطالب أن المدرس يتصور أن لديه قدرة متواضعة يبدأ بالحد من نشاطه التفاعلي مع ذلك المدرس بعكس الطالب الذي يدرك أنه على مستوى عال من التحصيل (بدر عمر العمر، 1986، ص45).

وعليه تأتي أهمية دراسة الصورة المتوقعة للطلاب الجامعي والمتمثلة في تقدير الطلاب لنظرة المدرسين لهم والتي تتعكس من خلال نمط التفاعل السائد بينهما والمتكونة من مجموعة صفات هامة حسب رأي الطالب، وتود الطالبة من خلال هذا العنصر أن تتبين كيف أنه وفي نفس اللحظة التي يتفاعل فيها المدرس مع الطلاب، ومن خلال نمط التفاعل والعلاقات القائمة بينهم وبين مدرسيهم يتمكنون من إدراك لصورتهم عند مدرسيهم مما يؤثر على تقديرهم لذواتهم إن إيجابا أو سلبا.

1- تقييم الذات:

إن موضوع الدراسة الحالية يدخل في إطار تقييم وتشخيص ذاتي للصفات، ويشير المختصون إلى أن عملية التشخيص الذاتي تتم وفق خطوات متتابعة، وهي كالتالي:

1. 1- الوعي بالذات:

يشير هذا المفهوم إلى قدرة الفرد على الوعي بنفسه كموضوع للملاحظة أثناء تفاعله مع الآخرين، ويشير (كارفر) إلى أنه يقيس بعدين هما:

أ- الوعي بالذات الخاصة وتأمل ما يحدث فيها.

ب- الوعي بالذات العامة:

وهو يعكس ميلا لدى الفرد للإهتمام بالجانب الإجتماعي الظاهر للذات إبان التفاعل مع الآخرين... فمن يعرف حدود نفسه سيعمل على تطويرها، أما من

يتجاهل ذلك فلن يتقدم لأنه لن يعدل ذاته. وسيظل يتعامل بنفس الطريقة غير الفعالة مع المواقف المتغيرة (طريف شوقي ممد فرج، 2003، ص 198-199). ومما لاشك فيه أن المشاعر الإيجابية نحو الذات تجعل الحياة بناءة بصفة أكبر، وقد لاحظ التربويون على مدى سنوات عدة أن هناك علاقة بين صورة الذات عند الطالب وعمله المدرسي، فلو كانت لديه صورة طيبة عن ذاته فإن عمله المدرسي سيكون أفضل والعكس صحيح.

والمدرس الذي يكون على وعي تربوي بهذا الأمر هو الذي يجعل ترقية نمو الطالب بذاته الهدف المنشود ... ويتحقق ذلك عندما يعرف الطالب من هو أو ذاته الحقيقية ويعرف قدراته ويتعامل مع مشاعره وأهدافه (سماح خالد زهران، 2004، ص 116).

1. 2- مراقبة الذات:

بعد وعي الفرد بالصعوبات والمشاكل -النقائص- التي يواجهها في جوانب معينة، فإنه يعمل بصورة مقصودة على مراقبة ذاته بغية الوقوف بصورة مفصلة على الجوانب النوعية لتلك الأوجه من القصور. وتفترض نظرية مراقبة الذات التي قدمها (شنايدر Snyder) والتي تركز بصورة خاصة على مراقبة الذات إبان تفاعلها مع الآخرين - على وجود خمسة مكونات للمفهوم وهي:

- الإعتناء بمدى ملائمة السلوك الاجتماعي للبيئة المحيطة.

- الانتباه للمعلومات الخاصة بالمقارنات الاجتماعية.

- القدرة على التحكم في، وتقديم الذات.

- استخدام تلك القدرة في مواقف معينة.

- تغيير السلوك الاجتماعي كدالة للموقف.

إن المراقب لذاته يستخدم هاديات الآخرين كموجهات لعملية مراقبة أسلوب تقديمه لذاته، ويسأل نفسه "ماذا علي أن أفعل لأبدو بصورة أفضل" ومن ثم فهو أكثر وعياً بكيفية إدراك الآخرين له. ويميل لتنظيم سلوكه ليتواءم بصورة مرنة مع توقعاتهم، وأكثر قدرة على التأثير في الآخرين، ومهارة في إدارة التفاعلات الاجتماعية معهم. ويضيف (هيجانز Higgins. 1996) "أن الناس تراقب نفسها لتقف

على التعارض بين حالتهم الراهنة والحالة التي يرغبون بلوغها بهدف التقريب بين الحالتين" (طريف شوقي محمد فرج، 2003، ص 198-200).

1. 3- التشخيص الذاتي:

بعد مراقبة الذات والحصول على معلومات كافية حولها يميل الفرد للدخول في عملية التشخيص، أي محاولة فهم الأسباب الكامنة وراء أوجه قصوره - بصورة دقيقة نسبياً - والتشخيص الذاتي ضروري لبدء عملية التنمية، وهو يهدف إلى الإجابة على السؤال التالي "لماذا أنا غير راض عن نفسي"، "وكيف أغير تلك الحالة"؟ وعقب حالة التشخيص تلك وبعد أن يتضح للفرد معالم الصورة على نحو يمكنه من تحديد ما يجب عليه تغييره، تنشط لديه الدافعية لتغيير ذاته، ويضع بعض الأهداف الموجهة لعملية التنمية (طريف شوقي محمد فرج، 2003، ص 198-201).

2- ظاهرة بيجماليون:

جاءت فكرة تحقيق الذات من البحث الذي قام به (روزنتال و جاكوبسون 1968 Rosenthal et Jacobson. بيجماليون داخل الصف) حيث درساً أثر توقعات المدرسين القائمة على درجات الطلاب في اختبار الذكاء. -وفي الأصل كانا مهتمين بفكرة أن البرامج الحكومية المعدة للشباب المحروم يبدو أنها تنمي تعميمات جامدة عند المدرسين عن إمكانيات الطلاب الأكاديمية الذين يدرسون هذه البرامج- ولقد بحثاً على وجه الخصوص ما إذا كان الطلاب الذين اعتقد مدرسوهم أنهم سيحققون مكاسب عقلية أعظم أثناء السنة الدراسية، سوف يحققون مكاسب أكثر من الطلاب الآخرين فعلاً (جابر عبد الحميد جابر، 2000، ص 26). ويلخصها جابر عبد الحميد جابر كالتالي:

أجريت التجربة في مدرسة تعلم طلاب من الطبقة الدنيا والمتوسطة من مدينة متوسطة الحجم. وفي نهاية إحدى السنوات الدراسية طبق عليهم اختبار ذكاء مقنن. وقبل بداية السنة الدراسية التالية، تم تحديد حوالي (20 بالمئة) منهم على نحو عشوائي، واعتبروا ذوي إمكانيات أكاديمية عالية. والواقع أنهم لا يختلفون حقيقة عن البقية، ولا يوجد أي سبب يدعو لاعتبارهم مؤهلين لتحقيق مكاسب أفضل من أقرانهم. غير أن مدرسيهم مع ذلك، أخبروا بأن هذه الفئة يتوقع منهم التفوق

الأكاديمي المفاجئ، طبق على جميع الطلاب اختبار ذكاء مقنن في منتصف العام الدراسي وفي نهايته، ومرة أخرى في نهاية السنة الدراسية.

وبينت النتائج أن هذه المجموعة - التي حمل عنها مدرسوها إمكانية تفوقها - أظهروا في الحقيقة مكاسب أعظم من البقية، صف إلى ذلك، أنه عندما طلب من المدرسين أن يصنفوا هؤلاء الطلاب اعتقدوا أنهم أكثر حبا للاستطلاع واهتماما بالدرس وجاذبيته، وأفضل توافقا، وأكثر جودة وأقل من حيث حاجتهم للموافقة الاجتماعية، ويحتمل أن ينجحوا في حياتهم المستقبلية أكثر من البقية. وانتهى الباحثان إلى القول بأن توقعات المدرسين زادت من المكاسب العقلية لهؤلاء الطلاب مما أدى إلى تحقيق هذا النمو، ويبدو أن ذلك ناتج - ومن ناحية أخرى - عن اختلاف طرق تفاعل المدرسين معهم .

ولقد لاحظ الباحثان أن نغمة الصوت والتعبير الوجهي واللمس وحركات الجسم نقلت إلى هؤلاء الطلاب توقعات أعلى مما نقل إلى زملائهم، وهذه الرسائل غير اللفظية قد تساعدهم -الطلاب- على تغيير تصوراتهم عن أنفسهم، وتوقعهم من سلوكهم ودافعيتهم أو مهارتهم المعرفية

غير أن (كوبر وتوم. 1984) يبينان أن نبوءة تحقيق الذات هي طريقة من طريقتين تؤثر بهما توقعات المدرسين في التعلم. وهي ذات إسهام فرعي، لذلك فقد جاء بما يسمى بالتوقعات الباقية والمستمرة، فقد تكون توقعات المدرسين المبدئية متفاوتة في الدقة، ومع ذلك تؤثر في سلوكهم المبدئي وتعلم الطلاب.

ويميل البعض لرفض تعديل توقعاتهم غير الدقيقة بعناد -المنخفضة خاصة، لذا نتحدث عن أهمية تقديم الذات أو الإنطباع الأولي- وذلك من طلاب معينين، وبينما نجد آثار التوقعات المبدئية محدودة، فإن للتوقعات الباقية أثرا تراكميا (ص: 25-27)

مما سبق نلاحظ كيف أن لتوقعات المدرسين آثارا متعددة الجوانب على الطلاب منها (صورة الذات، الدافعية، النجاح، الأداء، السلوك). وقد جاء في صدد ذلك دراسة لـ (أحمد شبشوب 1979) ونلخصها فيما يلي:

قام صاحب الدراسة بسبر آراء عينة مكونة من (43 أستاذ). من التعليم الثانوي التونسي وذلك من خلال الأسئلة التالية:

- ما هي الأعمال التي يقوم بها تلاميذكم والتي تلقى رضاكم؟
 - ما هي الأعمال التي يقوم بها تلاميذكم والتي لا تلقى رضاكم؟
 - ما هي الأعمال التي تقومون بها في الفصل والتي تلقى رضا تلاميذكم؟
 - ما هي الأعمال التي تقومون بها في الفصل والتي لا تلقى رضا تلاميذكم؟
- وقد أشارت النتائج إلى ما يلي:
- أن الذي يطغى على تصور المدرسين لتلاميذهم هو موقف هؤلاء من المدرسة والمعرفة والمدرسين بنسبة (73 بالمئة).

- أن المدرسين يضعون الصفات الإنسانية للتلميذ في المرتبة الأخيرة من اهتمامهم (6,6 بالمئة)، وهو أمر يكاد يكون طبيعيا إذا نحن تذكرنا التصور التقليدي الذي تبنيه المؤسسة المدرسية حول الطالب (أحمد شبشوب، 1991، 292-298).

* خلاصة الفصل:

يتضح من خلال هذا العرض النظري للبحوث والدراسات السابقة بأن هناك مؤشرات نظرية وعملية تؤكد وجود ارتباط بين صورة الطالب الجامعي عند المدرسين والصورة المتوقعة له من طرف الطلاب، هذا وتتحدد طبيعة صورة الطالب الجامعي من خلال خصائص المدرسين (الشخصية والمهنية خاصة) وبالعوامل (المدرسية والشخصية، والاجتماعية) للطلاب.

هذا وقد كشف تحليل وضعية التفاعل بين طرفي العملية التربوية عن وجود نمط إدراكي متبادل بينهما. بحيث تتأثر علاقة المدرس بالطالب وبشكل كبير بطبيعة إدراك كل طرف للآخر ولإدراك هذا الآخر تجاهه. حيث تتم عملية الانتقاء الإدراكي بناء على الصور التي يرى بها كل طرف الآخر. والمدرسون يتخذون

اتجاهات ومواقف مختلفة إزاء الطلاب مبنية أساساً على إدراكهم الاجتماعي
للخصائص التي يجب أن يتميزوا بها.
لذلك ستحاول الطالبة من خلال الفصل اللاحق تحليل عملية الإدراك الاجتماعي
من ناحية المفهوم والنظريات.

الفصل الثالث

الإدراك الاجتماعي

تمهيد

أولاً: مفهوم الإدراك الاجتماعي

1- التطور التاريخي لمفهوم الإدراك الاجتماعي

2- تعريف الإدراك الاجتماعي

3- الفرق بين الإدراك الاجتماعي وبعض المتغيرات

ثانياً: الإدراك الاجتماعي وتكوين الانطباعات

1- الشخصية وتكوين الانطباعات

2- العوامل المؤثرة في الإدراك الاجتماعي

ثالثاً: النظريات المفسرة للإدراك الاجتماعي ومبادئه:

1- منحى التعلم

2- نظرية الاستدلال

3- المنحى المعرفي

4- مبادئ عامة حول الإدراك الاجتماعي

خلاصة الفصل

تمهيد:

حينما نلتقي بمن لم يسبق لنا رؤيتهم فإننا نميل كثيرا إلى رسم صورة لهم في أذهاننا، فمجرد رؤية شخص يمر أمامك أو حتى مجاورته في نقل عمومي تمدك بأفكار عن شخصيته و نشأته و مكانته، فهذا منبسط و هذا منطوي، هذا ميسور و هذا متواضع و هكذا... و نحن بهذا التصنيف نكون انطبعا- إيجابي أو سلبي- عن الآخر، و هذا الانطباع يصف إدراكنا له، والذي يعد نقطة البدء في تكوين علاقات اجتماعية متبادلة وما يعقبها من تكوين جماعة.(عبد المنعم شحاته، 2001، ص21)

والتفاعل المستمر بين المدرسين والطلاب يتيح لكل طرف تجميع مجموعة معارف وخبرات عن الآخر مما يجعله يتوقع منه سلوكا ما في موقف معين، ذلك أن السلوك التفاعلي لا يعبر عن العلاقات الموضوعية فحسب ولكن عن العلاقات المدركة أيضا. وعليه يأخذ الإدراك الاجتماعي للمدرسين نحو الطلاب أهمية بالغة إلى حد كونه يتدخل في تحديد نمط العلاقة والتفاعل بينهما.

ونظرا لهذا الترابط بين مفهوم التفاعل والإدراك الاجتماعي تحاول الطالبة من خلال هذا الفصل عرض وتحليل مختلف عناصر ونظريات الإدراك الاجتماعي.

أولاً - مفهوم الإدراك الإجتماعي:

1- التطور التاريخي لمفهوم الإدراك الإجتماعي:

قبل التطرق إلى مفهوم الإدراك الإجتماعي تعرض الطالبة لتطوره التاريخي، وذلك حسب (عبد الرحمان عدس 1966)

1. أ- في الدراسات الأولى التي أسهمت في تحديد معنى عملية الإدراك الإجتماعي، دراستان قام بهما (دايموند 1948 و 1949). وهما دراستان تمهيديتان، حيث ناقش الباحث العلاقة "بين البصيرة وقدرة الفرد على الشعور باحساسات الأفراد الآخرين في المواقف الإجتماعية المختلفة" ليصل إلى الإستنتاجات التالية:

- القدرة على الإحساس بشعور الآخرين عملية أساسية في تكوين مفهوم العلاقة بين الفرد والآخرين.

- تعتمد بصيرة الفرد في علاقته بالآخرين على مدى قدرته على الإحساس بشعورهم

- الإحساس بالآخرين عملية تحدث نتيجة العلاقات الإجتماعية التي يتعرض لها الطفل في سنواته الأولى. وواضح أن هذه الفكرة قد مهدت لفكرة تقدير الإدراك الإجتماعي.

1. ب- قام (تومسون ونيشيمورا سنة 1950) بدراسة عن محددات الاختيار الإجتماعي، حيث وصلا إلى أن هذا الاختيار يعتمد على:

- فكرة الفرد عن الآخر أكثر مما يعتمد على حقيقة كل منهما.
وتوالى بعدها البحوث محاولة إبراز دور المقارنة والتشابه في عملية الإدراك الإجتماعي.

1. ج- درس (فيدلر وآخرون سنة 1952) أثر الإتجاهات اللاشعورية على الاختيارات الإجتماعية على (26 من الذكور). فتوصلوا إلى أن:

- الفرد يدرك الآخرين ممن يحبهم كما لو كانوا أكثر شبهاً به وبشخصيته والعكس صحيح.

- أن الفرد يدرك الآخرين ممن يحبهم كما لو كانوا أكثر شبهاً بذاته المثالية، أو كما يحب هو أن يكون والعكس صحيح.

- أنه ليس هناك دليل على أن الخصائص الشخصية للأفراد تتشابه مع الخصائص الشخصية لمن يختارونهم ولا تتشابه مع الخصائص الشخصية للذين لا يفضلونهم.

- أنه ليس هناك دليل على أن الأشخاص المفضلين يدركون الآخر بطريقة تختلف عن إدراك الأشخاص المرفوضين. وتعتبر هذه الدراسة إنطلاقة الدراسة الجديدة في مجال الإدراك الاجتماعي.

1. د- عاود (فيدلر 1954) دراسته في التشابه المفترض بين الأشخاص في المواقف الاجتماعية كدلالة على إنتاجية الجماعة، وقد توصل إلى:
- وصف الذات عند الفرد.

- تنبؤ الفرد بوصفه ذات أقرب معاونين له (أحبهم إليه).

- تنبؤ الفرد بوصفه ذات أبعد معاونين عنه (أبغضهم إلى نفسه).

1. هـ- قام (دافيتز سنة 1955) بدراسة العلاقة بين الإدراك الاجتماعي والاختيارات بين الأطفال لدى عينة مكونة من (39 طفلاً) تتراوح أعمارهم بين (6-13 سنة) وتوصل إلى أن الطفل:

- يميل إلى إدراك أصدقائه الأكثر شبهاً بذاته، ممن لا يختارهم.

- يميل إلى إدراك أصدقائه الأكثر شبهاً بذاته، مما هم عليه في الواقع.

* كما قام (لاندي) بدراسة مشابهة توصل من خلالها إلى ما يلي:

- يميل الفرد إلى إدراك أصدقائه الأكثر شبهاً بذاته المثالية، والعكس بالنسبة لصفات الذات غير المرغوبة.

- يميل الفرد إلى إدراك من يرفضهم الأكثر شبهاً بذاته بصفات الذات غير المرغوب فيها والعكس صحيح.

1. و- قام (نيوكمب سنة 1956) بدراسة حول (17 طالباً من طلاب الجامعة) استنتج من خلالها أن:

- إدراك التشابه بين الفرد والآخر هو أساس عملية الإدراك الاجتماعي في حد ذاتها.

1. ز- إقترح (ناجويري وآخرون سنة 1958) أن الإدراك الإجتماعي في الجماعات الصغيرة يعتمد على إحساس الفرد نحو الفرد الآخر، وعلى فهم الفرد لطبيعة إحساس الفرد الآخر نحوه.

1. ح- حاول (روجرز سنة 1959) إكتشاف العلاقة بين التشابه الحقيقي والتشابه المفترض.

- كما حاول (روزيل) إختبار أثر اللون أو الجنس على التشابه المفترض، لكنه لم يصل إلى تأكيد ذلك.

* كما قرر (كانتر) أن إدراك الفرد للآخرين إنما يعتمد على إتجاهات ومعايير الفرد ذاته، وقد أوضحت تجاربه أن:

- الأفراد ذوي الميول التسلطية أو إتجاهات التزعم والسيطرة، إنما يدركون الآخرين - وخاصة الأفراد ذوي المكانة الإجتماعية الواضحة - على أنهم أكثر سيطرة وتسلطية وحساسية إجتماعية مما هم عليه في الحقيقة، والعكس صحيح.

* كما قام (دافيتز) بتجربة في نفس السنة. وقد جاءت نتائجها منافية تماما ، حيث وجد أن الأفراد الآخرين الذين يشعرون بالخوف والقلق في المواقف الإجتماعية المختلفة يدركون الآخرين على أنهم أكثر ميلا للتهديد وإنزال العقاب مما هم عليه حقيقة.

ط- درس (فيدلر سنة 1961) أثر العمر الزمني والاختلافات الجنسية على إدراك الأفراد ككائنات اجتماعية فوجد أن:

- الإدراك الإجتماعي يتأثر بالاختلافات الجنسية في حين أن العمر الزمني يؤثر فقط على إدراك صورة الذات.

- تزيد دقة الإدراك الإجتماعي بزيادة العمر الزمني.

- يميل الإناث إلى إدراك الآخرين بصورة أفضل مما هم عليه فعلا، بينما الذكور على العكس من ذلك (ص 285-289).

يتضح من خلال هذا العرض التطور الذي حصل على مفهوم الإدراك الإجتماعي، انطلاقا من دراسته في إطار العلاقة بين البصيرة والشعور باحساسات الغير، إلى اعتماد فكرة الفرد عن غيره واتجاهاته اللاشعورية إلى اعتبار الإدراك

محكوم بمدى التشابه القائم بين الشخص القائم بالإدراك والمدرّك. إلى اعتباره أخيراً يعتمد على فهم طرفي التفاعل لطبيعة إحساس الآخر تجاهه. وعليه فقد جاءت تعاريف الإدراك الاجتماعي متتالية على النحو التالي:

2- تعريف الإدراك الاجتماعي *

يرجع ظهور مصطلح الإدراك الاجتماعي إلى الأربعينات حيث أطلق على فرع من فروع علم النفس الاجتماعي، وقد ساعد على المعرفة والإلمام ببعض الجوانب الكثيرة للتفاعل الاجتماعي وفيما يلي بعض التعاريف:

- تعريف (انجلش وانجلش): " إدراك سلوك الشخص الآخر إدراكا يكشف عن اتجاهاته ومشاعره ومقاصده". يعتبر هذا التعريف الإدراك كمؤشر على بعض الخصائص.

- تعريف (Galina Andreena): " تكوين تصور متعلق بالرغبات، الأفكار، القدرات والمزاج، الاتجاهات والمواقف (زرقون رتيبة، 2001، ص 68-69). وفي هذا التعريف إشارة للعناصر المدركة.

- تعريف (هايز. Hays. 1958): "الإدراك الذي يحدث تحت ظروف ومتغيرات اجتماعية تؤثر فيه. فإدراك الشخص الآخر في موقف معين معناه أننا ندرك هذا الشخص الآخر بأنماط سلوكه وخصائص شخصيته وتكوينه" (سعد عبد الرحمن، 1966، ص 284). وهو يؤكد هنا على أهمية العوامل الموقفية والشخصية على الإدراك .

- تعريف (مارك كوك. M. Cook. 1979): "هو إدراك موضوعه أو مثيراته الأفراد، وهو عملية تكوين أحكام حول الأفراد الآخرين. كما أنه الطرق التي يتفاعل أو يستجيب بها الأفراد تجاه الغير بالفكر أو بالشعور أو بالعقل". وهو يؤكد هنا على أن الإدراك هو إطلاق حكم على الموضوع المدرك.

* صار يعرف هذا المفهوم اليوم بمصطلح جديد هو المعرفة الاجتماعية.

- تعريف (جورج سفتيكوفيس 1984): "هو عملية تمثل تفكيرنا وتمثلنا لسلوكنا ولسلوك الآخرين والافتراضات حول هذا السلوك والتفسيرات التي نعطيها والانطباعات التي نكونها". ويتميز هذا التعريف بتحديد مراحل تكون الإدراك نحو الآخر فهو إجرائي في طرحه.

- تعريف (أحمد عزت راجح 1991): "هو إدراك العلاقات التي تفصح عن مشاعر الغير، عواطفهم ومقاصدهم". يؤكد هذا التعريف على أن عملية الإدراك ليست سهلة بل هي ربط للعلاقات بين المتغيرات في الواقع (سماح خالد زهران، 2004، ص 29).

كما ذكر (عبد اللطيف خليفة 2003) تعريفا للإدراك الاجتماعي على أنه: "عملية تكوين انطباعات عن الآخرين، تقويمهم و الحكم على سلوكهم و خصالهم سواء فيما يتعلق بمشاعرهم، شخصيتهم، استعداداتهم... ". حيث يعتبر التقويم أحد المظاهر والمكونات الهامة في هذه العملية، والذي قد يترتب عليه بعض التشوهات وعدم الدقة في العديد من المواقف" (ص: 90). ويشير هذا التعريف إلى اعتبار الإدراك عملية تقويم وحكم على سلوك وشخصية الآخر.

الملاحظ على هذه التعاريف أنها تتطور كما أنها تؤكد على كون الإدراك الاجتماعي عملية إطلاق حكم على الموضوع المدرك ولكنه ليس حكما قيميا وإنما يتمثل في مدى توفر المدرك على سمة معينة.

3- الفرق بين الإدراك الاجتماعي وبعض المتغيرات:

يرتبط مفهوم الإدراك الاجتماعي بمجموعة مفاهيم رأت الطالبة ضرورة وضع الحدود الفاصلة بينها وذلك من خلال ضبط المفاهيم التالي:

3.1- الإدراك الحسي والإدراك الاجتماعي:

يستخدم الإدراك في علم النفس الاجتماعي بصفة مغايرة عما هو في علم النفس التجريبي. حيث يشار إليه في هذا الأخير إلى ما يقع على سلوك الكائن الحي من تحكم مصدره الحواس أو خبرة حسية منظمة على ضوء خبرات سابقة. فهو بذلك دراسة الخبرة الآنية للكائنات الحية. وهو بهذا المعنى يركز على عمليات الاستدلال والتي تستخدم غالبا على أنها معرفة أكثر من كونها

- إدراكا. أما الإدراك الإجتماعي فهو يهتم بمعرفتنا للخصائص النفسية لدى الأشخاص الآخرين، وعليه فإنه يمكننا القول :
- الإدراك الإجتماعي ينحصر بالبيئة الإجتماعية أما الإدراك الحسي فينحصر بالبيئة الطبيعية.
- كما أن السلوك الإنساني غير الأشياء فهو متعدد العوامل ومتشعب بطبيعة وجدانية تؤثر في أحكامنا(فالمادة لا تستطيع التأثير فينا مثل الأفراد، إذ أنها لا تستطيع أن تفعل بنا شيئا).
- يخضع إدراكنا للأشخاص لعمليات التكملة أكثر مما يحدث مع الأشياء وذلك راجع للخبرة، ولكن كلاهما يتطلب:
- توفر مجموعة مفاهيم أو تعميمات حتى نتمكن من الحكم على المدركات.
- يعتمد على الاستدلال(معتز عبد الله وخليفة، 2001، ص453، 455).
3. ب- التصور والإدراك الإجتماعي:
- إن التصور وحسب (موسكوفيسي. Moscovici) هو إعادة بناء للواقع مع منحه دور الوسيط بين نشاط الإدراك والنشاطات المعرفية الأخرى. كما أنه عبارة عن حاصل أنشطة التحليل والتصنيف لمختلف أبعاد الأشياء. وهو يتدخل في كل من عملية التعرف على الشيء واستحضاره(بن عالية وهيبة، 2002، 54، 59) وفي هذا الصدد يعتبر(دور كايم) أول من تكلم عن التصور الإجتماعي خاصة وأنه قال:"أن المجموعة هي أكثر من تجمع أفرادها، والمجموعة كظاهرة اجتماعية تنتج-حسبه- موضوعا جماعيا للتصورات والسلوك".
- فسلوك الأفراد وتصوراتهم واتجاهاتهم لا تتواجد في أي وعي فردي وإنما تتواجد في الكل...وهذا ما ذهب إليه (موسكوفيسي Moscovici) عندما قال أن التصور الإجتماعي لا يكون كذلك إلا إذا كان مقتسما من طرف مجموعة من الأفراد وعندها يكون منتجا جماعيا، وهو من جهة أخرى محاولة لاحتواء العالم الخارجي(سوالمية فريدة، 1997/1998، ص20-22). ونؤكد هنا على مفهومين أساسيين هما الصورة الذهنية والصورة النمطية.

- الصورة الذهنية:

هي تمثّل عقلي مجرد لموضوع فئة معينة من الموضوعات، تقوم على الإدراكات السابقة دون أن تكون لها انعكاسات كبيرة. حيث يحدث في بعض الأحيان استبعاد أو نسيان جوانب أخرى وإعادة تفسير جوانب ثالثة عند تنظيم الصورة الذهنية. أو تكوينها، معتمدة على المصادر غير المباشرة للمعلومات ومتأثرة بالخيال.

- الصورة النمطية (أو المنطبعة):

فهي المعتقدات التي تراكمت وأصبحت مقبولة مقدما، بحكم العادات والتوقعات المألوفة. ودون أن تكون نتاجا لتقديرات جديدة متطورة للظواهر، وهي لا تماثل الواقع بحيث لا يمكن الحكم عليها بالصدق أو الكذب مما يوقعنا في أخطاء التعميم. ويرى (دوب. Doob) أن الأفكار النمطية تكون العنصر المعرفي في الاتجاهات (عاطف عدلي العبد عبيد، 2001، ص 23-24).

3. ج- الاتجاه والإدراك الإجتماعي:

يعبر عن الاتجاه بأنه مكون من ثلاثة مكونات فرعية وهي (المكون المعرفي، الوجداني، السلوكي) وتتجه الدراسات الحالية إلى تناولها كل على حد. حيث يعبر المكون المعرفي على معتقدات الفرد وأفكاره حول موضوع معين وطريقة إدراكه له.

وعليه فإن الطالبة في هذه الدراسة تنظر إلى الإدراك الإجتماعي على أنه عملية تشكيل انطباع من خلال موقف التفاعل مع الآخر ينجم عنه إصدار حكم، ويتضمن هذا الأخير تصنيف سلوك أو شخصية الآخر ضمن فئة معينة، كما أنه يعبر عن الاتجاه نحو الذات ونحو الآخر.

ثانيا- الإدراك الإجتماعي وتكوين الانطباعات:

تبدأ العمليات السيكولوجية على اختلافها بالمستوى الإدراكي الذي يتضمن تفسير الاحساسات وربطها وإدراك العلاقة بينها، وإعطائها معنى يتصل بحياة الشخص وخبراته ومجتمعه الذي يتفاعل معه، حيث توصلت الدراسات المعمقة في مجال الشخصية إلى أن عملية الإدراك ليست نقطة البداية فقط ولكنها خلاصة

المستويات جميعاً (عبد الفتاح محمد دويدار، 1999، ص303) وينطبق ذلك على الإدراك الاجتماعي لذلك تربطه الطالبة هنا بمفهوم الشخصية ومكوناتها.

1- الشخصية وتكوين الانطباعات:

إن عملية الإدراك الاجتماعي تشتمل على ثلاث جوانب لكل منها تأثيره في التفاعل المتبادل بين فرد وآخر وهي:

أ- كيفية تكوين انطباع عن الآخر.

ب- كيفية تشكيل إدراك الآخر لنا من خلال تقديم أنفسنا له.

ج- كيفية اكتشاف نفاق الآخر إذا حاول ذلك (عبد المنعم شحاتة، 2001، ص24)

أ- كيفية تكوين انطباع عن الآخر:

وتمر هذه العملية بثلاث مراحل وهي حسب عبد المنعم شحاتة:

أ.1- الإنطباع الأولي:

وهو الذي يتشكل بمجرد رؤيتنا للآخر وذلك بغض النظر عن كم المعلومات التي نمتلكها حوله.

أ.2- إقامة علاقات مفترضة:

حيث نربط هنا بين تفاصيل ما نراه. فنحن مثلاً دائماً ما نربط بين الذكورة والجرأة (فكلما نرى رجلاً نقول هو جريء). حيث يتم هنا التوصل إلى إقامة هذه العلاقة الافتراضية بين تفاصيل صورة الآخر من خلال عملية الاستدلال السببي، أي عزو أشياء إلى أشياء أخرى، وهي خطوة سابقة لكثير من مظاهر السلوك الاجتماعي.

أ.3- التنبؤ:

حيث يتنبأ الشخص هنا بسلوك الآخر في موقف معين وتحدد هذه التنبؤات- التوقعات - تفسير صاحب الإنطباع الأولي لسلوك الآخر وردود أفعاله نحوه (عبد المنعم شحاتة، 2001، ص25).

* العوامل المؤثرة في تكوين الانطباعات:

تتأثر عملية تكوين الانطباع بعدة عوامل أهمها:

1- المعلومات الأولية:

كان (سولومون آش. S.Asch) أول من درس أثر المعلومات الأولية في تكوين الانطباعات، حيث توصل من خلال دراسته إلى أن أثر المعلومات الأولية كان سببه أن الصفات الأخيرة تكتسب معناها من الصفات الأولى. وذلك بالاعتماد على وجود القطبية والتناقض في المعلومات التي يتضمنها ترتيب الصفات في القائمة، ويجري حل التناقض الناتج عن ظهور صفات سيئة عن الشخص من خلال التمسك بالموقف-الانطباع - الذي سبقه (عبد الحميد صفوت إبراهيم، 1993، ص293).

كما أيد (لوشيز 1957) هذه النتيجة من خلال تجاربه ويفسر ذلك بـ:

- المعلومات في الفقرة الثانية يمكن ألا تقرأ جيداً بسبب التشبث الذهني الذي يمكن أن تسببه الفقرة الأولى.

- المبحوث قد يكون أقل انتباهاً إلى المعلومات الواردة في الفقرة الثانية.

- المبحوث يكون قد اقتنع فعلاً بالفقرة الأولى مما يجعله يرفض مضمون الفقرة الثانية.

وعليه فالافتراض القائم هنا هو: أن المعلومات الأولية تؤدي إلى موقف للشخص من الموضوع و هذا الموقف يؤثر بدوره على المعلومات التي ترد بعد ذلك، و أيده بعد ذلك (أندرسون 68) و لكنه فسر ذلك باستبعاد المعلومات.

بينما ذهب (هندريك كوستانتيني 1970) إلى أن تقليل الاهتمام بالمعلومات المتأخرة في عملية تكوين الإنطباع هو الأكثر احتمالاً (عبد الحميد صفوت إبراهيم، 1993، ص294-296).

2- تأثير الحداثة:

اشتمل التراث التجريبي على عدة دراسات تؤكد بأن للمعلومات الحديثة أثر كبير في تكوين الإنطباع النهائي للشخص حول الموضوع المدرك منها دراسة: (لوشيز 1957، روزنبوم-ليفين 1968، ويلسون-أنسكو 1968) ويفترض تفسير نتائج هذه الدراسات أن الطالب الذي يحصل في بداية دراسته على تقدير

ضعيف، ثم يحصل بعد ذلك على تقدير ممتاز، سوف يكون متفوقا ويراه أستاذة بصورة أفضل مما يراه في الطالب الذي يحصل على تقدير ممتاز ثم على تقدير ضعيف(عبد الحميد صفوت إبراهيم، 1993، ص 298-300).

وتتلخص تفسيرات أثر الأولوية والحادثة فيما يلي:

- يظهر تأثير الأولوية حينما يتحدد الانطباع النهائي للشخص المدرك أساسا بالمعلومات الأساسية التي حصل عليها أكثر من المعلومات الجديدة، وذلك بسبب: (إستبعاد المعلومات الحديثة، تقليل الإنتباه للمعلومات الجديدة، تغيير معنى المعلومات الجديدة).

وعليه فإن أثر المعلومات الأولوية يظهر حينما تؤدي المعلومات الأساسية إلى تكوين انطباع ثابت يسعى صاحبه إلى الإبقاء عليه أثناء استقباله واستيعابه لمعلومات جديدة.

- أما بالنسبة لتأثير الحادثة فإن طول الفترة بين المعلومات الأولوية والمعلومات الحديثة، وكون مقدار المعلومات الأولوية كبيرا لا يمكن تذكره، حدوث أنشطة متدخلة بينهما، يميل بالشخص نحو تذكر المعلومات الحديثة حين يعكس ترتيب المعلومات إجراء تكون فيه المعلومات الحديثة أكثر صدقا نحصل على أثر أكبر للحادثة(عبد الحميد صفوت إبراهيم، 1993، ص 302).

3- تأثير السمات المركزية:

تشير نتائج (وشنر) إلى أن هناك أحوالا تؤدي إلى ظهور السمات المركزية بحيث:

- تظهر إحدى السمات ارتباطا كبيرا بالسمات موضع التقدير.
- تظهر السمات الثابتة الأخرى، ذات ارتباط ضعيف بالسمات المركزية في القائمة(عبد الحميد صفوت إبراهيم، 1993، ص 305).

ب- تشكيل انطباع الآخر نحونا*:

يتأثر سلوكنا نحو الآخر - أو سلوكه الموجه نحونا - بالانطباع الذي نكوّنه عنه (مدرس، طالب) استناداً إلى كيفية إدراكنا، مما يترتب عليه نمط التفاعل اللاحق بين الطرفين و تسمى عملية محاولة تشكيل انطباع الآخر بإدارة الانطباع (impression management) أو تقديم الذات (self presentation)، حيث يقصد بذلك ما يبذله الشخص من جهود للتحكم في الانطباعات التي يكونها الآخرون عنه و جعلهم يرونه بصورة إيجابية بهدف الوصول إلى تفاعل يحقق ما هو مرغوب فيه، حيث يكون هذا التقديم روتينياً في المواقف العادية، نشطاً في المواقف الجديدة. وتتأثر هذه العملية بعدة عوامل موقفية و شخصية منها:

- مدى معرفتك بمن تقدم نفسك لهم .
 - مدى التزامك بالمعايير الشائعة.
 - الأدوار المنوطة بك.
 - الخصال الشخصية، النسق القيمي، مفهوم وصورة الذات التي يأمل الشخص أن يكون عليها، ودافعيته لتقديم الذات (عبد المنعم شحاتة، 2001، ص 40-41).
- وحتى تتمكن من التقديم بصورة جيدة عليك أن تلجأ إلى ما يسمى بالتوقعات المعيارية، و مصدر هذه التوقعات هو الأدوار النمطية التي يوليها المجتمع لأفراده على أساس نوعهم و أعمارهم و مستوى تعليمهم. حيث يعد الدور المنوط بالنوع أكثر الأدوار نمطية في المجتمع و أكثرها استقراراً و ثباتاً. و بالتالي يمكن توقع تفضيلات الآخر في ضوء الدور المنوط به طبقاً لنوعه (عبد المنعم شحاتة، 2001، ص 42).

* إن ما يكشف عن وجود نفس الصورة هنا راجع لعملية المقارنة الاجتماعية (فالطلبة يقلدون بعضهم البعض و يقومون سلوكاً تهم تبعاً لغيرهم من الطلاب).

ج- إكتشاف نفاق الآخر إذا حاول ذلك:

كثيرا ما يظهر البعض غير ما بطن ويقولون غير الحقيقة ،كما يظهر من الطلاب في موقف الاختبار ومن المرشحين لوظيفة ما، ومن بعض شهود العيان ، إذن فالشخص يكذب وعليك إكتشاف ذلك، ويتم ذلك من خلال إدراك الفروق بين من يكذب ومن هو صادق(عبد المنعم شحاتة، 2001، ص 48).

2- العوامل المؤثرة في الإدراك الإجتماعي:

2. أ- عوامل تتعلق بالمدرک:

2. أ. 1- الدور:

فالآخر يتصرف بناء على دوره مما يقلل أو يزيد من مكانتنا أو قوتنا، وبالتالي يؤثر على إدراكنا له وذلك ما أكدته دراسة(هورتز. 1958 Hortes).

2. أ. 2.الرابطه السببية:

فالتصرف المخالف لتوقعاتنا يؤثر على إدراكنا للآخر وذلك ما أيده تجارب (جونز. 1958 Jones).

2. ب- عوامل تتعلق بالمدرک:

2. ب. 1- العوامل المزاجية:

ومن الدراسات في هذا المجال دراسة (فربانش وسنجر 1957) حول تأثير مشاعر الأفراد وظروفهم على إدراكهم للآخرين وجد أن المفحوصين الذين يشعرون بالخوف من توقعهم حدوث صدمة كهربائية يدركون الآخرين على أنهم يهددون منهم. على غرار الذين لا يتوقعون ذلك.

2. ب. 2- خصائص الشخص المدرک على إدراكه:

2. ب. 2. 1- السن والجنس:

* السن:

أشارت الدراسات المبكرة لـ(Taft 1955) إلى أن الأطفال يتحسنون أكثر في تحديد تعبيرات الوجه ونبرات الصوت الخاصة بالمشاعر كلما كبروا وفي دراسة لكل من (فيدلر وكوهن 1961) وجدا أن الصغار يختلفون في إدراك الآخرين عن الأكبر سنا(سماح خالد زهران، 2004، ص78، 82).

وفي دراسة (وتكن وزملاؤه 1954، 1962) حول الأسلوب المعرفي الاعتماد -الاستقلال عن المجال الإدراكي لدى مجموعة من الافراد في مستويات عمرية مختلفة ممتدة من الطفولة إلى أوسط العمر أو الرشد المبكر توصل إلى وجود تطور في درجات الافراد بحيث تتجه درجاتهم إلى الاعتماد على المجال الإدراكي بتزايد العمر، ويصل الافراد إلى أعلى الدرجات في مرحلة العشرينات مما يجعل خاصية الاستقلال عن المجال الإدراكي من الخواص الرئيسية لهذه الفترة العمرية، بينما على العكس من ذلك تتميز مرحلة الرشد المتأخرة وما يليها بالاعتماد نسبيا على المجال الإدراكي* (أنور محمد الشرقاوي، ب-ت، ص92).

*** الجنس:**

قام (Taft1955) بدراسة حول الفروق بين الجنسين فوجد أن هناك اختلافا بين إدراك كل من الرجال والنساء إلى جانب التعرف على المشاعر. إلا أن (ماكوبي وجاكيلين1975) توصلا إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في جوانب الإدراك عامة(سماح خالد زهران، 2004، ص82).

يستخلص من نتائج الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في الأساليب المعرفية الإدراكية واستخدمت فيها مقاييس مختلفة في عدة مواقف تجريبية واختبارية ما يلي:

- الفروق بين الجنسين بصفة عامة ليست كبيرة وغير مؤكدة في اغلب الدراسات التي أقيمت في الدول العربية والأجنبية على حد سواء.
- الفروق داخل كل جنس هي أكثر وضوحا سواء كان ذلك في إطار المواقف التربوية أو المهنية، أو في إطار العلاقات الإجتماعية وخصائص الشخصية.

* أدى البحث في ميدان الإدراك إلى اعتبار الفروق بين الافراد تمثل في جانب منها فروقا في الأساليب تعاملهم مع الموضوعات الخارجية، أي ان هذه الفروق تعكس الأسلوب المعرفي الإدراكي الذي يتميز به الفرد في تعامله مع مثيرات المجال الذي يوجد فيه(أنور محمد الشرقاوي، ب-ت، ص89).

- تظهر الفروق بين الجنسين مع بداية المراهقة وتظل حتى بداية مرحلة الرشد المبكر وتكون في صالح الذكور، مما يجعل الذكور أكثر ميلا إلى الاستقلال عن المجال من الإناث (أنور محمد الشرقاوي، ص 97).

2. ب. 2- أثر السمات الشخصية للمدرك على إدراكه:

تبين من دراسة (سكودل 1953) أن: المسيطرين ذوي الدرجات العالية يدركون الآخرين على أنهم مسيطرون بدرجة عالية مثلهم، والعكس بالنسبة لذوي الدرجة المنخفضة، وذلك ما أيدته دراسة (ليتز 1960).

2. ب. 2. 3- النمط الإدراكي الخاص بكل فرد:

تبين أن كل فرد يتميز بنمط معين يستخدمه في الإدراك، كما جاء من خلال دراسة (جولن وآخرون 1955) إذ أن كل فرد يهتم في إدراكه للآخرين بسمات معينة يضعها في المقدمة أو يكررها.

2. ب. 2. 4- المكانة السوسيو مترية:

فمركز الفرد في بناء الجماعة يحدد مدى تقبل أفراد المجموعة له (سماح خالد زهران، 2004، ص 79).

2. ب. 2. 5- أثر إدراك الفرد لذاته وتقديره لها على إدراكه وصحته النفسية:

في دراسة لـ (جرنفر كروكر 2002) بمعهد البحوث الاجتماعية على عينة من (600) من طلاب الجامعة وجد أن الأفراد الذين يستمدون إدراكهم لذواتهم وتقديرهم لها من الخارج (رأي الآخرين) والمكانة الاجتماعية-الاقتصادية التي يحتلونها هم أكثر قلقا من غيرهم، لأن فقدان هذه الأمور يؤدي بهم إلى الشعور بالدونية والقلق المستمرين (فرأي الغير متغير مثل ما أن ما لديهم متغير).

أما الأفراد الذين يستمدون إدراكهم لذواتهم وتقديرهم لها من مصادر ذاتية فإنهم يحصلون على درجات أعلى من ذويهم، وهم أقل عرضة للانحرافات (سماح خالد زهران، 2004، ص 80).

2. ب. 2. 6- أثر اتجاهات التعصب:

فالأفراد الأقل ميلا للتعصب يكونون أكثر دقة في إدراكهم للآخرين عن ذوي الميل الشديد للتعصب (تجارب ألتمان وميجنيز).

ج- العوامل المتعلقة بالتنظيم المعرفي للفرد:

ج.1- الخبرة السابقة:

وجد أن خبرة الفرد السابقة ببعض المجموعات أو الجماعات العرقية، الحضارية تؤثر على إدراكه لشخص آخر.

ج.2- العلاقات الإجتماعية ومفهوم الفرد عن ذاته (سماح خالد زهران، 2004، ص81).

يتأكد من خلال هذا العرض أن العوامل المؤثرة في الإدراك الإجتماعي تتدرج ضمن صنفين رئيسيين هما: العوامل الموقفية والعوامل الشخصية. وذلك ما نجده بطريقة واضحة من خلال الأطر النظرية المفسرة لعملية الإدراك الإجتماعي.

ثالثا- النظريات المفسرة للإدراك الاجتماعي:

1- منحى التعلم:

وتدور فكرته حول كون الأشخاص يشكلون إدراكاتهم عن الآخرين وفقا لطريقة آلية بسيطة. حيث أن كل الصفات لها نفس التأثير و ليس هناك سمة مركزية أو هامشية بعيدا عما لديه من خبرات، وذلك كما تبينه النماذج التالية:

1. أ- نموذج المتوسط (Averaging Model) :

و الذي قدمه (أندرسون) حيث يذهب إلى أنه: إذا لاحظ الشخص (أ) أن الشخص (ب) لطيف و ذكي و حكيم، و لكنه قصير جدا و ملابسه فقيرة فإنه يعمل أفكاره فيما هو إيجابي أو سلبي من هذه الصفات، و ذلك بعمل تقويم عام لمتوسط الصفات الذي هو (مجموع السمات الإيجابية ناقص مجموع الصفات السلبية على العدد الكلي للسمات).

1. ب- نموذج الإضافة:

وذلك من خلال ربط الفرد بين المعلومات المستقلة عن طريق الإضافة
فمثلاً: إذا كان الشخص (أ) يحب الشخص (ب) بدرجة (+5) ثم تكونت لديه سمة
جديدة بدرجة (+1) فيكون تقدير الشخص (أ) للشخص (ب) حينئذ يساوي (+6) (سيد
معتز عبد الله وعبد اللطيف خليفة، 2001، ص 459-460).

يأخذ نموذج المتوسط بتأثير المعلومات الأولية وذلك على افتراض أن
المعلومات الحديثة يتم استبعادها قبل الأخذ بمتوسط المعلومات السابقة (أندرسون)
وقد افترض آخرون مثل (فشبائين-هنتر 1964) نمودجا على أساس الجمع، ويفترض
هذا النموذج أن المعلومات المتتابة تتم إضافتها إلى الانطباع القائم في ذهن
الشخص.

فإذا كانت هناك قائمتان من الصفات لهما نفس عدد الفقرات ولكن تختلفان في
الدلائل الموجبة فإنه في كل من النموذج القائم على أساس المتوسط والآخر القائم
على أساس الجمع سوف يتم التنبؤ على أساسهما بانطباع أكثر تفضيلاً وذلك من
خلال التعميم الناتج من قائمة بها سمات أكثر تفضيلاً وأعلى في نسبتها مما دونها
من السمات الأقل تفضيلاً (عبد الحميد صفوت إبراهيم، 1993، ص 296).

ويعتبر نموذج الجمع أفضل في تفسيره لعملية تكوين الانطباعات عن الآخرين،
حيث يراعي استقلالية قيمة كل صفة عن باقي الصفات. في حين يراعي نموذج
المتوسط متوسط قيمة الصفات كلها (شمال حسن، 2001، ص 100)

غير أن هذه النتيجة تختلف في التنبؤ بالآثار الناتجة عن المعلومات الإضافية
فلكي نحفظ بانطباع أكثر تفضيلاً فإن نموذج المتوسط يشترط أن تكون السمات
الإضافية أكثر تفضيلاً عن متوسط السمات التي سبق تقديرها. أما النموذج الجمعي
فيتنبأ باستمرار الانطباع المحبب طالما كانت السمات الإضافية محببة من أي نوع
كانت (عبد الحميد صفوت إبراهيم، 1993، ص 296).

2- نظرية الإستدلال (العزو)*:

تفسر نظرية الإستدلال الإدراك الإجتماعي من خلال ما لدى الفرد من شواهد ومعارف عن الآخرين إضافة لبعض المبادئ العامة حول السلوك الإنساني. والتي تتيح إمكانية التعميم وفهم السلوك، فالأحكام التي يطلقها الأفراد -هنا- إنما هي في الواقع عبارة عن علاقة بين السمة المشاهدة والتصور الداخلي للفرد ومعتقداته وتوقعاته. مثلاً: أنت تعرف أن الشخص (أ) كثير الكلام فينتج تبعاً لذلك أنه إجتماعي يميل لتكوين الصداقات بالرغم من عدم تأكيدك من ذلك الأمر وذلك ما يسمى بالشخصية الضمنية.

الشخص الذي يصدر حكماً يستند إلى ثلاثة مصادر أساسية ألا وهي (الموضوع، السياق، الذاكرة) فيستدل في ضوء قاعدة المطابقة ومن خلال المعلومات المرتبطة بفئة معينة من الأشخاص، كما يقوم باستدلالات إضافية مستخدماً قاعدة الترابط.

هذا وتفسر عملية الأحكام المتغيرة من خلال نموذج المهارة الإجتماعية الذي قدمه (أرجايل كينروون) والذي يشمل على عمليات أثناء التفاعل. فالشخص يقابل أشخاصاً آخرين ثم يقرر ماذا يفعل لكي يحقق هدفه، ثم يفعل أو يسلك. ثم يقوم بفحص النتائج المترتبة عنه (عبد اللطيف خليفة، 2003، ص 93).

*نظرية العزو لا تشكل كلا موحدا ولكنها تشكل مجموعة جهود أهمها (علم النفس المنطق العام لهايدر، نظرية الإستدلال المناظر لجونز وديفيز، نموذج التغيرات والمنظومات السببية لكيلي، نظرية الوسم المعرفي لشاكتز، نظرية إدراك الذات لبيم، نظرية الدافعية والعزو لواينر) (روبرت مكلفين ورتشارد غروس، 2001، ص 195-196).

وهنا لابد من الإشارة إلى أن من أبرز علماء هذا المنحى (هايدر Heider) والذي قدم تفسيراً وافياً لهذا الطرح نفصله في التالي:

يقول (هايدر) أن ملاحظتنا لسلوك الآخر ومحاولة إدراكه تدفعنا إلى التفكير في أسباب حدوثه ولكي يتأتى لنا ذلك فإننا نقوم بعملية تنظيم للخبرات والمشاهدات الآنية مع تفاصيل الموقف ضمن علاقة سببية وذلك ما يسمى استدلالاً. ونحن نقوم بذلك وعلى حد قوله -أيضاً- لكي نصل إلى فهم متسق ومتكامل للبيئة المحيطة بنا، حيث نتمكن من خلال ذلك من التعامل مع الموقف وتوجيهه لصالحنا وبشكل يحقق لنا الراحة (Richard Y. Bourhis/ Jacques-Philippe Leyens, 1999, p101).

ويمكن إرجاع السلوك إلى نوعين من الأسباب -وذلك حسب وينر- وهما:

أ- أسباب داخلية:

حيث نعزو سلوك الآخر -نجاح الطالب- إلى قدراته وإمكاناته.

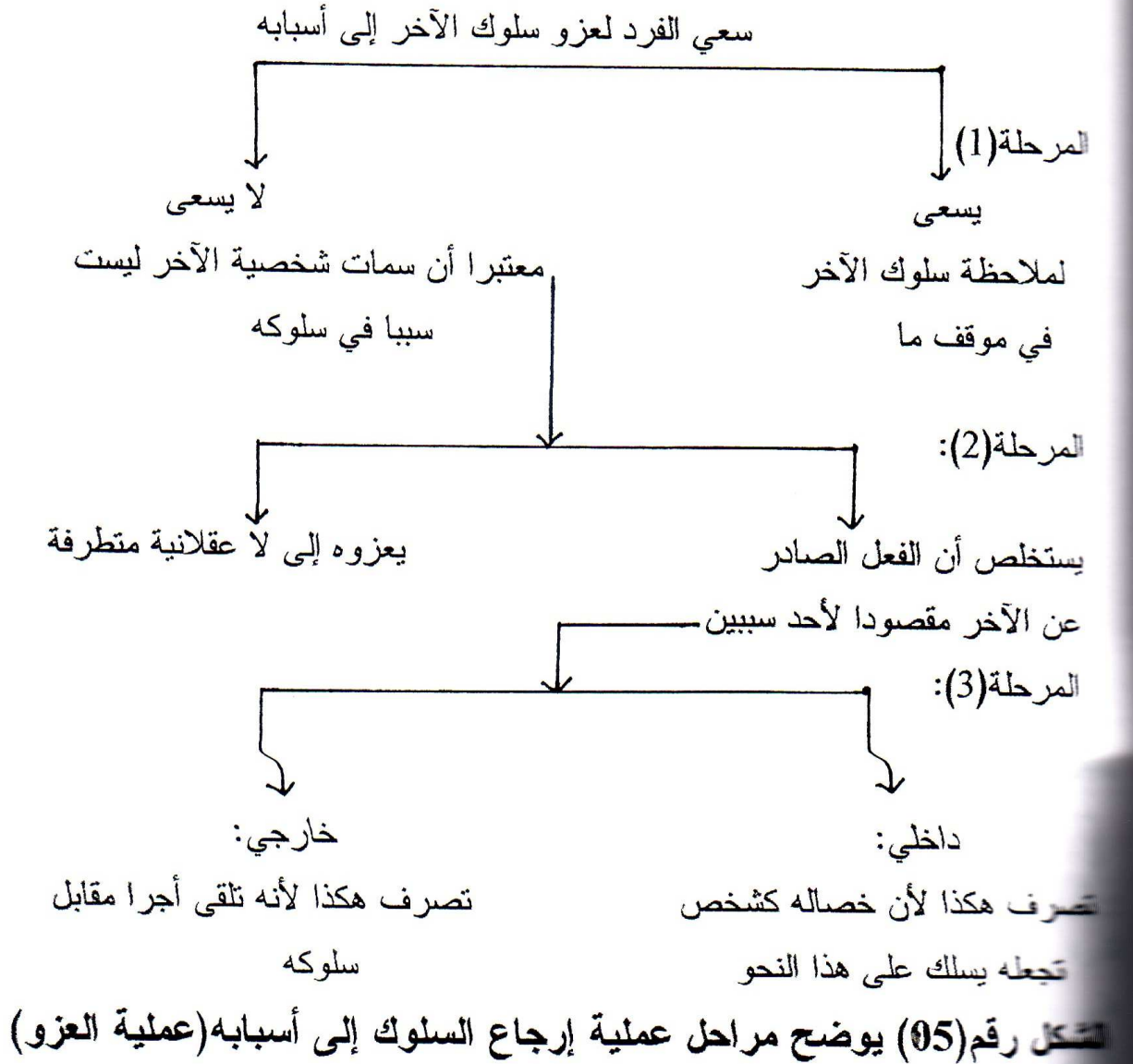
ب- أسباب خارجية:

حيث نعزو السلوك -فشل الطالب- للظروف المحيطة بالموقف وما يتوفر عليه

من تنبيهات (الصدفة، الحظ) (M. Postic, 1998, p102)

وتمر هذه العملية -إرجاع السلوك إلى أسبابه- بثلاث مراحل

وذلك حسب الشكل التالي:



(عبد المنعم شحاته، 2001، ص 33).

والسببين السابقين يندرجان ضمن بعدين هما التغير والثبات مما ينجر عنه

أربعة أسباب أو عوامل وهي:

جـ- أسباب مستقرة-داخلية:

كقدرات الفرد وإمكاناته واستعداداته.

د- أسباب متغيرة-داخلية:

مثل المجهود الذي يبذله الفرد عند أداء مهمة ما، ومن التوفيق الذي يلقاه أدائه

هـ- أسباب مستقرة-خارجية (وهي بإمكان الفرد التحكم فيها):

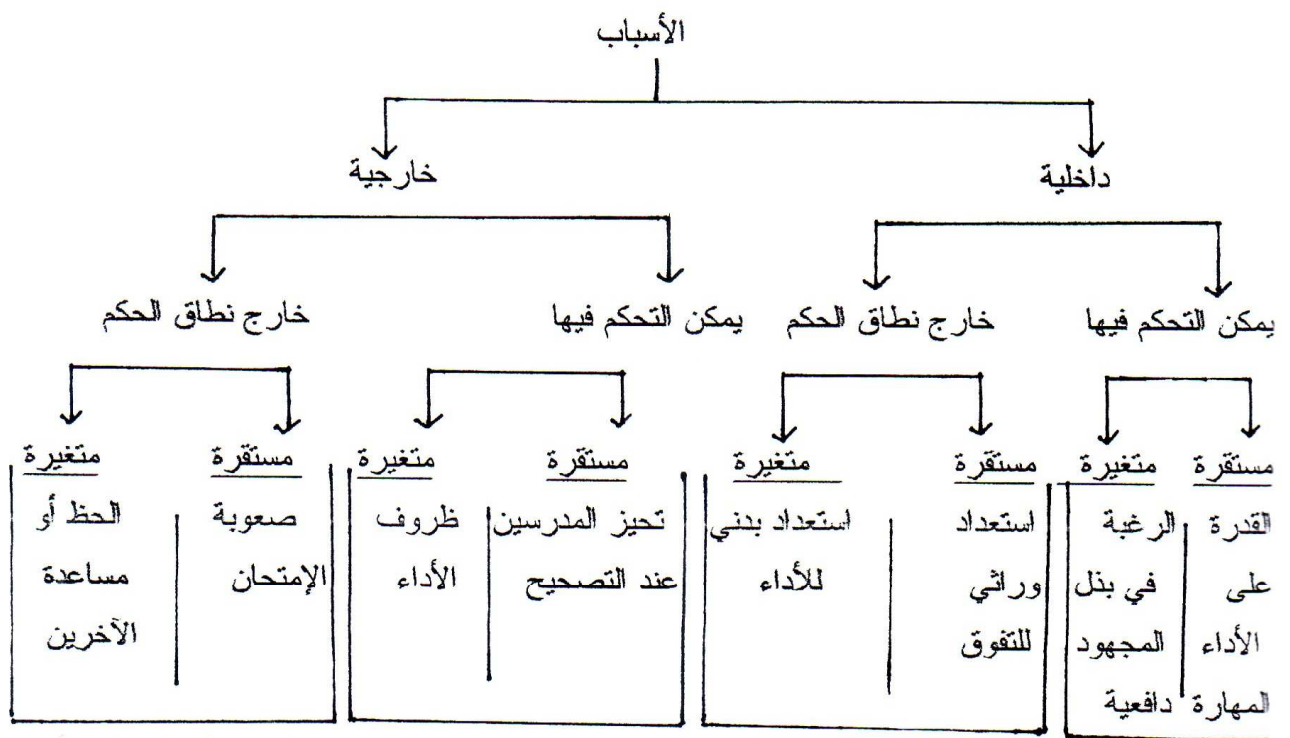
وهي تتعلق بصعوبة المهمة كالتالي الذي يقرر ما إذا كان سيبدل جهدا كي يحقق النجاح أم أنه لن يبذل المزيد منه.

و- أسباب متغيرة-خارجية (أسباب خارج نطاق تحكم الفرد أو سيطرته):

كالتالي الذي يوهب سعة العقل فينجح بأقل قدر من الجهد، وآخر يكون

محظوظا فيدرك النجاح بأيسر السبل (M.Postic, 1998 p102)

والشكل التالي يلخص ما سبق:



الشكل رقم (06) يوضح الأسباب التي نعزو إليها نجاح الطالب أو فشله.

(عبد المنعم شحاته، 2001، ص35).

واستنادا لما قاله (وينر Winer) فإن عزو المدرس لفشل الطالب إلى انخفاض قدراته (سبب داخلي مستقر لا يمكن التحكم فيه) يؤدي به إلى التعاطف معه، بينما إذا تم عزو فشله إلى نقص الجهد المبذول (سبب داخلي متغير يمكن التحكم فيه) مما يجعل المدرس يتوقع منه إمكانية التحسن إذا حاول الطالب ذلك، مما يثير غضب المدرس (عبد المنعم شحاته، 2001، ص36).

وتتناول الطالبة هذا المؤشر بالدراسة للتحقق من تأثيره في تحديد طبيعة الصورة الواقعية للطالب الجامعي عند المدرسين. وتتوزع فئات الأقدمية تبعاً لما يلي*:

- أقدمية قصيرة المدى وتمتد ما بين (1-9) سنوات.
- أقدمية متوسطة المدى وتمتد ما بين (10-18) سنة.
- أقدمية طويلة المدى وتمتد ما بين (19-27) سنة.

تبين من نتائج تطبيق استبيان الصورة الواقعية للطالب الجامعي عند المدرسين أن درجات عينة المدرسين ذوو أقدمية قصيرة تراوحت بين (59-97) من أصل (130) درجة بمتوسط حسابي قدره (76.14) وانحراف معياري قدره (9.3)، بينما تراوحت درجات عينة المدرسين ذوو أقدمية متوسطة ما بين (63-88) بمتوسط حسابي قدره (76.5) وانحراف معياري قدره (8.95) بينما تراوحت درجات عينة المدرسين ذوو أقدمية طويلة ما بين (88-100) بمتوسط حسابي قدره (94) وانحراف معياري قدره (6) وقصد دراسة الفروق الملاحظة بين تكرارات هاته العينات قامت الطالبة بتطبيق اختبار (كا²) للاستقلالية. وكانت النتائج على النحو الموضح في الجدول الموالي:

*تراوحت سنوات التدريس لدى أفراد العينة ما بين (1-25) وبالتالي فإن المدى هو (1-25)+1=25. وتود الطالبة أن يكون عدد الفئات ثلاثة ومنه فإن طول الفئة يساوي إلى: $25/3=8.33$ ~9 (أنظر صفت فرج، 1996، ص 48-49).

5- التمايز:

فكلما تمايزت سلوكيات الفرد كانت أسبابها خارجية والعكس.

6- الإجماع:

فإذا كانت سلوك الفرد مشابها لسلوك الغير تم عزوه لأسباب خارجية والعكس (عبد المنعم شحاته، 2001، ص 36-37).

* التحيزات الأساسية في نظرية العزو:

أثناء عملية فهم الفرد للعلاقات مع العالم المحيط به خاصة فيما يخص إدراك الأشخاص يرتكب مجموعة أخطاء لعل أهمها:

1- الخطأ الأساسي (حسب روس. Ross):

وهو الميل لتقدير العوامل الداخلية الكامنة خلف السلوك وإهمال دور العوامل الموقفية.

2- التحيز الخادم للذات:

نلاحظ في كثير من الأحيان أن الأشخاص يميلون لعزو أسباب نجاحهم إلى عوامل داخلية، وأسباب فشلهم لعوامل خارجية، وذلك محافظة على تقدير الذات.

3- تحيز المشاهد-الفاعل:

والفرضية المطروحة هنا هي وجود فرق بين الفاعل والمشاهد للفعل حيث يميل عامة الناس لاعتبار السلوك الصادر من الآخر مصدره داخلي متناسين إكراه البيئة، بينما الشخص يرجع ذات الفعل للبيئة (الموقف) أكثر من ميلهم لعزوه لذواتهم لأسباب داخلية (شخصية) (Gerald N. Sande, 1988 , p13). ويفسر ذلك بكون الفرد ينتبه بشكل بسيط لسلوكه على غرار سلوك الآخر.

* مصادر الخطأ في الاستدلال:

أ- التسرع:

حيث ننقل من مقدمات إلى نتائج (قليلة المعطيات) وذلك قصد التفسير المستعجل لسلوك الغير، بينما يكون الفرد موضع الحكم- أكثر وعيا (بالمقدمة والنتيجة) ويأتي سلوكه متسقا معهما، فإذا رأيت شخصا يسب آخر فإنك تصفه بالعدوانية، بينما هو يرى نفسه يقوم بسلوك تلقائي لصد الهجوم عليه.

ب- البعد عن استخدام القواعد المنطقية:

حيث غالبا ما نكتفي بملاحظة التعاقب في الأحداث دون التدقيق في مدى التماثل بينهما، وإذا ما تم التدقيق فإنه يكون دون قياس صحيح يضمن صحة الاستدلال.

ج- خصال الشخصية:

وهي عناصر متعددة منها:

- ميل الفرد للتساهل يجعله يتسرع في القول بالعلاقة السببية .
- ميل الفرد لتحقيق ذاته وذلك برفض تعديل الانطباعات الأولى.
- الإجرام حيث يميل المجرم لاتهام الضحية بالجرم حتى وإن تم عكس ذلك، حيث يكونون إنطباع سلبي حول الضحية يسهم في طبيعة الاستدلال ومنحاه (عبد المنعم شحاته، 2001، ص 37-38).

3- المنحى المعرفي:

إن ما كان يعرف من قبل بالإدراك الإجتماعي صار يعرف اليوم بالمعرفة الإجتماعية، وقد ظهر هذا التوجه المعرفي للمرة الأولى من خلال الدراسات حول إدراك الغير منذ بداية الثلاثينات. حيث أكد (لوين) على أن تصرفات الأفراد غير تابعة للعوامل البيئية فقط ولكن يحكمها نمط ومعالجة المعلومات، وهو يهتم بإعطاء أهمية للملامح البارزة والسمات المركزية (Gustave-Nicolas, 1997, p157-158)

يذهب أنصار هذا الإتجاه إلى أن للإنطباعات التي يكونها الفرد عن الآخرين معنى محددا بالنسبة له، وهي ليست مستقلة عن معارفه وخبراته السابقة، بل توجد ضمن سياقات تؤثر فيه وتتأثر به فنحن لا ندرك صفات الآخرين عن أنها أجزاء متفرقة، ولكنها متصلة بينها درجة من الإتساق.

فمعرفتنا لشخص أنه ذكي في سياق كونه يتسم بالدفء يختلف عما عرفناه في سياق كونه يتسم بالبرودة. ويتم فهم هذه العمليات بصورة أدق من خلال دور كل من عملية (المعالم البارزة، عملية التصنيف الفئوي، المخططات، القوالب النمطية

الجامعة) في الإدراك الاجتماعي (عبد اللطيف خليفة، 2003، ص93)، ويوردها .

(خليفة) على النحو التالي:

3. 1- المعالم البارزة*:

يعين الفرد في إدراكه للآخرين مجموعة دلائل، ولكنه هنا لا يتعامل معها بنفس الصفة، بل وفقا لمبدأ الشكل والأرضية. فكثيرا ما يعطي الأشخاص أهمية للمظاهر البارزة في المجال الإدراكي فمثلا: رؤية طالب يجلس على كرسي متحرك توحي مباشرة بأنه معاق جسديا. أما غيرها من الصفات كملابسه، جنسه... فتعتبر جوانب ثانوية.

وقد تبين في هذا الصدد أن اتجاه الفرد نحو موضوع معين لا يعتمد على معتقداته حوله فحسب، وإنما على معتقداته البارزة حوله، فإن كانت سلبية فسينجر عنها تكون اتجاهات سلبية والعكس صحيح. كما أن الشخص يستجيب للمنبهات البارزة بدرجة عالية، وأن هذا البروز يؤثر في إدراك السببية بين الأجزاء ويزيد من تماسك الانطباع العام الذي يكونه الفرد عن الآخرين.

3. 2- التصنيف الفئوي:

تقوم هذه العملية على مجموعة أسس منها: التصنيف على أساس المظهر الخارجي، الخصائص الجسمية، السلالة، العمر، الجنس... وقد يترتب عليها أشكال خاطئة من الإدراك ، والتي تؤدي إلى العدوان والتعصب،

- التمثل:

وهو تجاهل الفروق والتباين بين أعضاء الجماعة وإدراكهم على أنهم أكثر تشابها عما هم عليه في الواقع. فإذا أدرك أستاذ ما الطلاب على أنهم عدوانيون فإنه قد وقع تحت تأثير التمثل.

* المعلومات البارزة هي كذلك لكونها شيقة إنفعاليا، مثيرة للخيال، يمكن رؤيتها وبسرعة، أسرع في تذكرها من غيرها.

- التضاد:

ويقصد به إدراك الفروق بين الجماعات على أنها أكبر مما هي عليه فعلا. كأن يدرك المدرس مثلا أن الفروق بين الطلاب العلميين والأدبيين هي أكبر مما هي عليه في الواقع، وتقوم هذه الأخيرة على عمليتين أساسيتين هما:

أ- المخططات:

وهو من أبرز المفاهيم في المعرفة الاجتماعية، وأصله في اليونانية لفظ (shape) أي الشكل أو المعالم العامة لما نعرفه عن شخص ما أو حدث معين والمقصود به هو "نسق أو بناء منظم للمعارف حول منبه معين أم مجموعة من المنبهات مثل: الأشخاص، نمط الشخصية، الدور، الحدث... وتختلف هذه المخططات على بعد العيانية-التجريد.

- عيانية:

وتشتمل على عناصر نوعية محددة.

- مجردة:

وتشتمل على عناصر شاملة وعامة، كما يختلف هنا الأشخاص فيما يمتلكونه من مخططات عن نفس الموضوع. وترتقي هذه المخططات عبر الزمن سواء من حيث الشكل أو المضمون. وتساعدنا هذه الأخيرة على عمل التوقعات العامة أو التصورات المسبقة عن الآخرين، وبالتالي تؤثر على إدراكنا لهم وعلى تفاعلنا معهم (عبد اللطيف خليفة، 2001، ص 93-96).

وهناك ما يسمى بنظرية مخطط النوع التي قدمها (بيم. 1981 Bim). حيث يقسم الأشخاص إلى نوعين أولهما لديه مخططات تتعلق بالنوع. وثانيهما لا توجد لديه. حيث أشار إلى أن الميل لاستخدام النوع كمخطط أولي يرتبط بمفهوم الذات، وتؤثر تنميطات النوع الخاصة بالذات على إدراك الآخرين، فقد تبين مثلا أن الإناث أكثر تنميطة من الذكور (عبد اللطيف خليفة، 2001، ص 97).

يعني هذا اللفظ في اللاتينية الحديثة "Ster-eo-tip". ويقابله في الألمانية لفظ "Stereos" وفي الإنجليزية لفظ "Solid-type". وفي قاموس اللغة يعني "أنماطا جامدة".

ويعد (ليبمان. Lipman) أول من أطلقه في كتابه >> الرأي العام <<. وقد استعاره من تقنيات الطباعة "القوالب الجامدة". حيث كان هذا المفهوم موجودا منذ (1798) وعرفه على أنه: "صورة شديدة التبسيط للعالم للدلالة على تلك الصور التي في رؤوسنا، والتي تمدنا بمعايير جاهزة للحكم على الأشياء، ولتفسير الأحداث التي لا نعلم عنها أكثر من الجزئيات". أين البيئة هي أكثر تعقيدا (Richard Bourhi / Jacques-Philhppe leyens, 1999, p129). ثم شاع استخدام المصطلح في علم النفس الاجتماعي للدلالة على إدراك مقنن إلى درجة كبيرة لكل موضوع في فئة من الموضوعات. وهو يستخدم للإشارة إلى المعتقدات والتصورات التي توجد لدينا عن أعضاء جماعة ما. حيث يوجد لدى كل واحد منا بعض التصورات والتوقعات عن أعضاء الفئات الاجتماعية المختلفة تتعلق بملامحهم الجسمية وقدراتهم، سماتهم... ولكننا بدلا من استخدامها لوصف الفرد ذاته فإننا نعممها على كل أفراد جماعته.

ويرى (هاردنغ. Harding) هنا أن هذه الصورة تتسم بالبساطة وعدم التعقيد، وبكونها خاطئة أكثر مما هي صادقة أو دقيقة. وبأن التوصل إليها يتم عن طريق شخص ثالث. وبكونها تقاوم التعديل الذي تمدنا بضرورته خبرة التفاعل مع صاحب الصورة إذا تفاعلنا معه، فهي نهائية وتجعلنا نفسر سلوك الآخرين بشكل يتسق معها. وهي تتسم بغياب الدليل وإن وجد فهو غير مؤسس (عبد المنعم شحاته، 2001، ص 26-27).

ومن ذلك قد نجد أن شخصان ينظران نظرة متعارضة لسلوك ثالث فإذا كانت صورته عند أولهما موجبة فهي عند ثانيهما سالبة. ويفرق الباحثون هنا بين مصطلحين هما:

- الفكرة النمطية عن الغير:

ويتركز الاهتمام هنا على الأفكار القومية النمطية، وهي الصفات الشائعة والتي تنسب إلى شعب ما من قبل شعب آخر. أو من جماعة ما إلى جماعة أخرى. والتي تأخذ شكل العقيدة العامة، وهي تصاغ على غير أساس موضوعي متأثرة بأفكار متعصبة تتسم بالتبسيط في تصورهما للآخر

- الفكرة النمطية عن الذات:

تشير إلى التصورات والأفكار النمطية التي ينسبها فرد ما إلى جماعته، أو مجتمعه الذي ينتمي إليه (عبد اللطيف خليفة، 2003، ص 98)

* الأفكار الجامدة ودقة الإنطباعات:

تمثل الصور النمطية إحدى الطرق التي تعبر بها النظرية الضمنية في الشخصية عن نفسها، وذلك في حال الصفات المنظورة (الجنس، العنصر...). فتؤدي تلك المعلومة إلى تكوين حكم حول شخصية أي فرد ينتمي إلى الجماعة التي تشترك معه بتلك الخاصية (صورة نمطية للفرد). وحكما بأن جميع الأفراد الذين ينتمون إلى تلك الجماعة يمتلكون سمات متشابهة (صورة نمطية للجماعة) ذلك أن انطباعاتنا عن الآخرين لا تأتي من تعلمنا أسماء السمات.

ومما سبق فإن للأفكار الجامدة خاصيتين هما:

- الصورة النمطية تكشف عن فئة الفرد.

- تجمع على أن ثمة خصائص معينة تتميز بها فئة معينة من الأفراد (روبرت مكلفين ورتشارد غروس، 2001، ص 245).

ولقد أظهر بحث (كانتر وبرالي) وجود درجة عالية من الاتفاق بين طلبة جامعة برنستون الأمريكية في إدراكهم لجماعات عرقية متنوعة وبخاصة ما يتعلق بسمات ازدرائية، وقد ظهر وجود هذه الصور النمطية لديهم برغم كونهم لم يحتكوا بهذه الفئات.

وعلى العكس من ذلك فقد أظهرت دراسة (غلبرت) التتبعية أن الصور النمطية لدى طلبة جامعة برنستون أصبحت أضعف بكثير مما كانت عليه في السابق، كما وجد (كارنر) وزملاؤه حدوث تغيرات إيجابية في مدى تقبل الأمريكيين

للجماعات العرقية مما يشير إلى قابلية الصور النمطية للتغيير ولو جزئياً (روبرت مكلفين ورتشارد غروس، 2001، ص 245).

كما أظهرت دراسة (مكولي وستيت) أن السمة النمطية لأي جماعة لا تعن بالضرورة أنها تنطبق على جميع أعضاء تلك الجماعة، وإنما هي موجودة لديهم أكثر من غيرهم (روبرت مكلفين ورتشارد غروس، 2001، ص 247).

* أسباب تمسك الأفراد بالصورة النمطية:

تعتبر التنبؤات مفيدة في اقتصاديات النشاط النفسي-دون الحاجة لبذل كثير من الوقت والجهد العقلي لتحقيق الفهم- حيث لا يتطلب التعامل مع شخص ما جمع كافة المعلومات حوله بل إن مجرد معرفة جنسه، درجة ذكائه، أو أية معلومة تصنفه في فئة ما تمكننا من الوصول إلى توقعات حول أشكال اهتمامه وتحديد نمط التعامل معه. فهي مريحة برغم أخطائها، بل وحينما نقاوم تغيير أفكارنا النمطية باستقبال معلومات جديدة عن الشخص فإن تلك الأفكار الجامدة تصبح عائقاً يحول دون قدرتنا على فهم ما حولنا من أمور (فهي بمثابة كبش فداء).

إضافة إلى ذلك فهي تمنح الجماعة المسيطرة شعوراً بالتفوق بينما تكون الجماعات الأخرى أقل شأنًا (شمال حسن، 2001، ص 91-93). وبصفة عامة فإن الأفكار الجامدة غير الدقيقة تنتج عن:

1. أن التوقعات الأولية قد تكون أساساً لتفسير المعلومات وقد يؤدي ذلك إلى تشويه سلوك الآخر كي يلائم النمط الجامد في أذهاننا.

2. أن التوقعات في حد ذاتها قد تكون محددا لطبيعة سلوك الآخرين نحونا، فإذا كان الشخص يتوقع أن كل ذوي الشعر الأحمر متقلبي المزاج، فلن ينتظر الفرصة لإثبات صحة اعتقاده، بل أن صاحب هذه الصفة يجد نفسه دائماً في موقف يدفعه فيه الآخرون لأن يكون متقلب المزاج (عبد الحميد صفوت إبراهيم، 1993، ص 316-317).

* عوامل شيوع الصورة النمطية في المجتمع:

1- الأسرة:

حيث تقوم الأسرة وفي حضور الأبناء بعمليات الإشراف للربط بين جماعة ما ووصفها بألفاظ محددة، وتكرر هذه العملية على الدوام. وتعزز بالمديح أو السخرية مما يجعل الأبناء يكتسبون هذه الصورة بدرجة كبيرة (يحملون صورة نمطية عن كل فئة)

2- المؤسسات التربوية:

حيث تسهم الكتب المدرسية والمعارض المقامة وبعض الملصقات بعرض صورة عن مجموعة فئات (مثل نشاط الذكور والإناث)، مما ينشأ عليه الأطفال ويرسخ في أذهانهم كصور ثابتة.

3- قنوات الإتصال الجمعية:

إن ما يرد في وسائل الإعلام من أخبار وتقارير عن فئات معينة، أو ما يرد عبر الصحف والمجلات وما يتكرر عن نفس الفئة هنا وهناك مما يجعل القارئ يحمل قوالب جاهزة للحكم عليها مستقبلاً (شمال حسن، 2001، ص 94-96).

* العوامل المؤثرة في عملية التصنيف الفئوي:

أ- البناءات المعرفية أو المخططات*:

وهي نسق المعلومات أو الفكرة العامة لدى الشخص عن فئة ما، وهي بذلك تختلف من شخص لآخر ومن سن لآخر. وهي فكرة شائعة عن أعضاء الجماعة لذلك فهي تستخدم لملئ المعلومات المفقودة عن شخص ما نتعامل معه -لأول مرة ربما- كون ذلك يساعدنا على تفسير سلوك الآخر بشكل يتسق معها.

* يمكن أن يشكل إجماع جماعة ما على صورة نمطية بناءً معرفياً جمعياً بغض النظر عن دقته.

ب- مركزية السمة أو الفعل:

لقد توصل علماء الجشطالت إلى مبدأ عدم تساوي المنبهات في درجة الوضوح، فبعضها يحتل مركز الانتباه والآخر يحتل هامشه، فيكون بذلك أقل وضوحاً وذلك ما أكدته تجارب (آش. Ach) أيضاً.

ج- حداثة التعرض:

يؤكد باحثوا الإدراك أهمية الجدة في تلقي المعلومات، حيث تحتل هذه الأخيرة بؤرة الانتباه مقارنة بالمعلومات القديمة.

د- أثر الهالة:

حيث تظهر بعض البحوث أن من يتمتع بشكل جذاب، جميل وأنيق يكون عند الآخرين انطباعاً إيجابياً. أي يصنف ضمن فئة مفضلة لديهم.

هـ- تشابه موضوع الانطباع مع القائم به:

إذ يفضل الفرد من يشبهه ويكن له مشاعر جيدة لمجرد تشابههما.

و- التعارض:

المنبه الذي يوجد ضمن سياق يتعارض وصفاته، سيحتل بؤرة الأشياء مما يسهل عملية تصنيفه (عبد المنعم شحاته 2001، ص: 29-30).

ز- الموقع من الآخر:

إذا أتيت لك مشاهدة أحد طرفي المحادثة وجها لوجه، أو وجد بينك وبينه تشابه، فإن ذلك يؤدي بك للقول أنه الأكثر تأثيراً في المحادثة ووجهتها.

ح- الجماعة الداخلية:

تلعب معايير الجماعة التي ينتمي إليها الفرد دوراً في تنظيم معرفته وهذا التأثير متعلق بنوع الفرد وعمره ونوعية العائد المحصل عليه.

ط- حاجة الفرد للغلق المعرفي: يتفاوت الأفراد في حاجتهم للغلق من أجل فهم سلوك الآخر (عبد المنعم شحاته، 2001، ص 30-31).

4- مبادئ عامة حول الإدراك الإجتماعي:

توصل الباحثون وفي مجال دراستهم للمعرفة الاجتماعية-الإدراك الإجتماعي- إلى مجموعة من المبادئ العامة، وهي:

أ- تشتمل معالجة المعلومات عن الأفراد الآخرين على إدراك أو تصور بعض المعاني المرتبطة بموضوع المنبه.

ب- يميل الأفراد إلى الانتباه إلى الملامح الأكثر بروزا في المجال الإدراكي.

ج- ينتظم المجال الإدراكي للفرد عن طريق تصنيف الأجزاء -الأفراد- في فئة أو مجموعة معينة.

د- يتم إدراكنا للمنبهات في إطار سياقها الزماني والمكاني المشتمل على مجموعة معارف (سيد معتز عبد الله وعبد الطيف خليفة، 2001، ص462).

رابعا- أساليب دراسة الإدراك الإجتماعي:

قدم (كوك. Cook) المناهج المستخدمة في دراسة الإدراك الإجتماعي من خلال قواعد الإستدلال وهي:

1- قاعدة الترابط:

كأن تربط بين الذكاء والتوافق، ولها عدة أساليب:

أ- الوصف الحر:

حيث يطلب من الفرد وصف الآخر بعباراته الخاصة. ويليه تحليل مضمون.

ب- إختبار التصنيف لمجموعات:

وقد أعده (كيلي Kelly) حيث يطلب من الفرد تقسيم مجموعة كبيرة من الأشخاص (من 30 شخصا)، إلى مجموعة صغيرة (مكونة من فردين أو ثلاثة). ثم يطلب منه بعد ذلك تحديد الأبنية أو الأسس التي استخدمها في هذا التصنيف.

ج- أسلوب السمة الهادية:

والذي قدمه كل من (برونر وشابيرو، وتاجوري) يخبر الشخص الذي يصدر الحكم أن يفكر -مثلا- في الشخص الداهية، ويقدم له إلى جانب ذلك عددا كبيرا من الصفات، ويطلب منه تحديد أكثرها ارتباطا بهذا الشخص.

د- أسلوب مميز المعنى:

وقدمه (أوسجود وآخرون. Osgood et al)، حيث يطلب من الفرد أن يصدر أحكامه على الآخرين من خلال أبعاد قطبية مثلا (جميل مقابل قبيح. شجاع مقابل جبان)، ثم تحلل النتائج باعتماد التحليل العاملي.

2- قاعدة التحديد أو المطابقة:

كأن نصف من لا يؤدي التحية بالبخل. وتعتمد الأساليب المستخدمة في إطار هذه القاعدة على التقارير الذاتية، إلا أنها تتأثر بالجاذبية الاجتماعية. وهناك ثلاثة جوانب تؤخذ بعين الاعتبار في إطار هذا النوع من الدراسة وهي (مضمون الأفعال، السياق الذي تصدر فيه، التعبيرات غير اللفظية) (معتز عبد الله وعبد اللطيف خليفة، 2001، ص 472-473).

* خلاصة الفصل:

كي نتمكن من التفاعل مع الآخر فإن ذلك يتطلب وجود صورة عنه، وهذه الأخيرة تتشكل عن طريق عملية تكوين الإنطباعات، والتي تؤثر فيها مجموعة عوامل لعل من أبرزها التصنيف الفئوي في فئة نمطية. حيث أن هذه الصورة المنطبعة عن الآخر سريعا ما تتدخل بحظ وافر في سيرورة التفاعل بينهما. وأن الآخر سيتفاعل معنا بناء على توقعه المسبق لما رسمناه عنه من صورة، وهذا في حد ذاته يشكل تهديدا وخطرا وخاصة في حال كونها سالبة مما يشكل اتجاهات تعصبية داخل الجماعة الواحدة، ونفورا وعدوانا بينهما.

إلا أن الطالبة لاحظت عدم اتفاق بين الدراسات السابقة حول تأثير بعض محددات الإدراك الاجتماعي كالجنس، العمر الزمني. كما قلت دراسة الإدراك بين الفروع الدراسية المختلفة. لذلك تحاول في هذه الدراسة التأكد من كون الفروق بين الأفراد تبعا لهذه المتغيرات فروقا جوهرية. وذلك من خلال ترتيب العمل الميداني من خلال الفصل القادم.

الباب الثاني

الجانب الميداني

♦ الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

♦ الفصل الخامس: عرض وتحليل النتائج

♦ الفصل السادس: تفسير النتائج

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

أولاً: المنهج المعتمد في الدراسة

ثانياً: فرضيات الدراسة

ثالثاً: مجال الدراسة

رابعاً: عينة الدراسة

خامساً: أدوات جمع البيانات

سادساً: الأساليب الإحصائية

* خلاصة الفصل

حتى يتمكن الباحث من رصد الظاهرة المدروسة ميدانيا لا بد من ترتيب الإجراءات الخاصة بذلك من منهج وعينة وما يترتب عليهما، وذلك ما تعرضه الطالبة في الفصل الحالي.

أولاً- المنهج المعتمد في الدراسة:

من الواضح أن طبيعة كل بحث تقتضي تحديد مناهج وأساليب معينة للقيام به، وعملية الاختيار هذه تتم على أساس متطلبات البحث وطبيعة المواضيع التي يعالجها والشروط الضرورية للقيام به (محمد جمال يحياوي، 2003، ص227).

وتعتبر الدراسة الحالية من نوع الدراسات الاستطلاعية أو الاستكشافية بحيث تهدف إلى اكتشاف ظاهرة التوقعات وطبيعة صورة الطالب الجامعي، وإلقاء مزيد من الضوء عليها.

ولما كانت البحوث الاستكشافية تمثل الجهود البحثية الإرتيادية في مجال علم معين يجهل الباحث الكثير عن طبيعته وعن الظواهر التي يدرسها، فإن ذلك يتطلب درجة عالية من المرونة والشمول وعدم التحديد الدقيق (عاطف عدلي العبد عبيد، 2001، ص37).

لذلك فإن الدراسة الحالية تنتمي إلى فئة الدراسات التي تستخدم المنهج الوصفي الاستكشافي، فضلا عن المقارن كمرحلة لاحقة ومكملة للاستكشافي، حيث أن المهمة الجوهرية للمنهج الوصفي هي الإجابة على السؤال "ماذا" وذلك من خلال رصد طبيعة الظاهرة موضوع البحث مما يتطلب بعد ذلك تحليلها، والتعرف على العلاقة بين مكوناتها والآراء والاتجاهات نحوها. والآثار المترتبة عليها، ولا تتم العملية إلا من خلال تصنيف الحقائق المتوصل إليها وتحليلها بدقة والوقوف على تفسيرها (إخلاص محمد عبد الحفيظ ومصطفى حسين باهي، 2002، ص83).

وعليه فإن هذا النوع من البحوث الذي يقتضي الكشف عن الحقيقة يتطلب جمع المعلومات والحقائق التي تساعد على معرفة جوهر الحقيقة (القضية) والباحث هنا ليس ملزما بالوصول إلى نتائج يمكن تعميمها ولكنه مطالب بالتثبت من صحة الحقائق، والتأكد من دقة المعلومات التي حصل عليها، وتحليل تلك المعلومات

بأسلوب منطقي يثبت الكشف عن صحة الحقائق المجتمعة لديه(عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات، 2001، ص 18-19). ونعتمد بصفة محددة على أسلوبين من أساليب المنهج الوصفي هما:

أ- أسلوب المسح المدرسي:

يحدد (علي عجوه) في كتابه الرائد على الصورة الذهنية أن بحوث الصورة تعتمد على نفس المناهج والأدوات التي يستخدمها علماء النفس والإجتماع والاتصال لقياس الاتجاهات ومعرفة الدوافع المؤيدة والمعارضة. ومن ثم تحديد أبعاد الصورة الحالية للفرد. والمسح المدرسي يهتم بعملية التقويم الداخلي والخارجي لبيئة المدرسة مما يجعلنا على بصيرة بالعوامل المؤثرة فيها-وذلك من خلال دراسة خصائص المدرسين والمتعلمين-(إخلاص محمد عبد الحفيظ ومصطفى حسين باهي، 2002، ص 85-87)

وتستخدم الطالبة في هذه الدراسة منهج المسح باعتباره جهدا علميا منظما للحصول أو التعرف على آراء عينة الدراسة حول صورة الطالب الجامعي، حيث تفيد هذه البيانات مستقبلا في التعرف على سلوك عينة الدراسة فيما يتعلق بعملية الإدراك ومن ثم التفاعل.

ب- الأسلوب المقارن:

وهو الذي يصف الحالة الموجودة، وهو عبارة عن البحث الذي يحاول فيه الباحث تحديد السبب لحدوث الفرق في السلوك(خير الدين علي أحمد عويس، 1997، ص 103). وفي الدراسة الحالية تستخدمه الطالبة لدراسة الفروق في تحديد طبيعة صورة الطالب الجامعي بين عينة المدرسين والطلاب كل على حد

ثانيا- فرضيات الدراسة:

تتمثل الفرضية في الفكرة الأساسية التي تتكون لدى الفرد بخصوص الظاهرة المدروسة، وذلك عن طريق الملاحظات التي يقوم بها والخبرات والمعارف المكتسبة حول الموضوع(محمد جمال يحياوي، 2003، ص 147). وقد تعمدت الطالبة في تحديد مؤشرات الدراسة من خلال الدراسات السابقة-المتوفرة- حول الموضوع والتي يشترك فيها الطلاب والمدرسون وهي(الجنس، الأقدمية، الفرع)

بالنسبة للمدرسين. (الجنس، المستوى الدراسي، الفرع) بالنسبة للطلاب. هذا ومن جهة أخرى، ونظرا لقلة الدراسات السابقة حول الموضوع من جهة وعدم اتفاق النتائج المتعلقة بالفروق بين الأفراد تبعا لمتغيرات الدراسة فقد عمدت الطالبة إلى صياغة الفرضيات على نحو الفرض الصفري . وعليه فقد جاءت الفرضيات على النحو التالي:

- 1- طبيعة الصورة الواقعية للطلاب الجامعي عند المدرسين سالبة.
 - 2- طبيعة الصورة المتوقعة للطلاب الجامعي عند الطلاب سالبة.
 - 3- لا توجد فروق في تشتت الصورة الواقعية للطلاب الجامعي عند المدرسين والصورة المتوقعة له عند الطلاب .
 - 4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرسين في تحديد طبيعة الصورة الواقعية للطلاب الجامعي تبعا للجنس، الأقدمية، الفرع .
- وسيم دراسة هذه الفرضية من خلال دراسة كل مؤشر من المؤشرات التي تتضمنها على حد وذلك على النحو التالي:

4. 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرسين في تحديد طبيعة الصورة الواقعية للطلاب الجامعي تبعا للجنس . وتهدف الطالبة من خلال ذلك إلى اكتشاف الفروق الإدراكية بين الجنسين.

4. 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرسين في تحديد طبيعة الصورة الواقعية للطلاب الجامعي تبعا للأقدمية، وتهدف الطالبة من خلال ذلك إلى اكتشاف الفروق الإدراكية بين المدرسين بتغير عنصر الأقدمية المتمثل في اختلاف سنوات التدريس بالجامعة

4. 3 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرسين في تحديد طبيعة الصورة الواقعية للطلاب الجامعي تبعا للفرع، وتهدف الطالبة من خلال ذلك إلى اكتشاف الفروق الإدراكية بين مدرسي الفروع المختلفة ومن خلاله عن تأثير البيئة في عملية الإدراك.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في تحديد طبيعة الصورة المتوقعة للطلاب الجامعي تبعا للجنس، المستوى الدراسي، الفرع .

وسيتم دراسة هذه الفرضية من خلال دراسة كل مؤشر من المؤشرات التي تتضمنها على حد وذلك على النحو التالي:

5.1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في تحديد طبيعة الصورة المتوقعة للطلاب الجامعي تبعا للجنس، وتهدف الطالبة من خلال ذلك إلى اكتشاف الفروق الإدراكية بين الجنسين في الإدراك ومن خلاله نمط التفاعل.

5.2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في تحديد طبيعة الصورة المتوقعة للطلاب الجامعي تبعا للمستوى الدراسي، وتهدف الطالبة من خلال ذلك إلى اكتشاف الفروق الإدراكية بين طلاب السنة الأولى والرابعة لتحديد مدى مساهمة التقدم في الدراسة في عملية الإدراك.

5.3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في تحديد طبيعة الصورة المتوقعة للطلاب الجامعي تبعا للفرع، وتهدف الطالبة من خلال ذلك إلى اكتشاف الفروق الإدراكية بين طلاب الفروع المختلفة لتحديد مدى تدخل عنصر البيئة أو المناخ الإجتماعي السائد ضمن كل فرع في عملية الإدراك.

ثالثا- مجال الدراسة:

اقتصر مجال الدراسة الحالية على ثلاث كليات تحددت بعد القيام بالدراسة الاستطلاعية وذلك لكونها تنقسم بين الكليات النظرية والتطبيقية، ثم اختلاف الفروع المدروسة وتوزعها على هذه الكليات بشكل يضمن المقارنة، إضافة إلى التسهيلات الإدارية المتوفرة على مستوى كل فرع.

وقد عمدت الطالبة إلى اختيار نسب مقاربة في كل الكليات بحيث تصل إلى (25 بالمائة) من كل فرع ولكن وبعد التطبيق تقلص العدد في بعضها لتصل النسب إلى الأرقام الموضحة في الجدول أدناه وذلك بالنسبة لعينة المدرسين والطلاب على حد سواء.

جدول رقم (01)

يوضح نسبة أفراد عينة المدرسين إلى العدد الكلي ضمن كل فرع

الفرع	عدد المدرسين	عينة الدراسة	النسبة المئوية
علم النفس وعلوم التربية	26	12	46.15
فرنسية	16	05	31.25
تكنولوجيا	64	07	10.76
علوم قاتونية وإدارية	26	07	26.92
إنجليزية	5	02	40
المجموع	137	33	25.08

إن النسب الموضحة في الجدول رقم (01) تشير إلى أن نسبة مدرسي علم النفس أكثر من غيرهم ويرجع ذلك أساساً إلى كوننا ندرس في نفس القسم الذي ندرس به وتفهم المدرسين حاجة الدراسة، وقد ترتب مدرسوا الإنجليزية ثانياً لا شيء إلا لأن العدد الكلي للمدرسين الدائمين بهذا الفرع لا يتجاوز الخمسة. كما يلاحظ أن نسبة مدرسي التكنولوجيا قد ترتبت أخيراً عدا عن قلتها ويرجع ذلك أساساً إلى أن هذا الفرع يستغل عدداً كبيراً من المدرسين لتغطية العدد الكبير من المقاييس والأفواج التربوية.

جدول رقم (02)

يوضح نسبة أفراد عينة الطلاب إلى العدد الكلي ضمن كل فرع

الفرع	عدد الطلاب	عينة الدراسة	النسبة المئوية
علم النفس وعلوم التربية	413	102	24.69
فرنسية	312	70	22.43
تكنولوجيا	649	114	17.56
علوم قانونية وإدارية	1037	189	18.22
إنجليزية	307	78	25.40
المجموع	2727	553	20.27

كما أن النسب المشار إليها في الجدول رقم (02) تبدو متقاربة مما يقلل أثر الفروق بين العينة ، لكن الملاحظ أن عدد الطلاب بالنسبة للتكنولوجيا أقل بالمقارنة ويرجع ذلك أساسا إلى كون الطالبة قد اختارت من طلاب السنة الرابعة فرع الفيزياء بتخصصيه الفيزياء والكيمياء (41 طالبا وطالبة من السنة الرابعة، و83 من الجذع المشترك تكنولوجيا). وتجنبنا غيره من الفروع ذلك أن طلاب هذا الجذع من السنة الأولى يتفرعون عدة فروع مما يعني اختلاف جديد في المعاهد والمدرسين وذلك يشكل متغيرا دخيلا في الدراسة.

رابعاً - عينة الدراسة:

يتعذر إجراء العديد من البحوث العلمية دون الاعتماد على أسلوب المعاينة، وذلك لتمتع هذا الأسلوب ببعض الخصائص غير المتوافرة في طريقة الحصر الشامل لمفردات المجتمع المستهدف دراسته، منها على وجه الخصوص:

- تحقيق درجة دقة أكبر .

- توفير الجهد المبذول .

- تجنب تلف العينة (أحمد عبد الله اللح ومصطفى محمود أبو بكر، 2001-2002، ص148-149).

وقصد الكشف عن الاختلافات الموجودة بين عينة الدراسة عمدت الطالبة إلى اختيار العينة على النحو التالي:

1- مصدر عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الحالية من (33 أستاذ) و(553 طالب وطالبة) موزعين على مجموعة من الفروع التابعة لبعض كليات جامعة ورقلة، وقد تم اختيارها بطريقة العينة العشوائية .

جدول رقم (03)

يوضح توزيع أفراد عينة المدرسين حسب الفرع

الفرع	عدد المدرسين	النسبة المئوية %
علم النفس وعلوم التربية	12	36.36
فرنسية	05	15.15
تكنولوجيا	07	21.21
علوم قانونية وإدارية	07	21.21
إنجليزية	02	0.66
المجموع	33	100

العدد الكلي للمدرسين الدائمين ضمن الفروع المدروسة يترتب وفقا لما يلي:
تكنولوجيا، علوم قانونية وإدارية، علم النفس وعلوم التربية، فرنسية، إنجليزية.

جدول رقم (04)

يوضح توزيع أفراد عينة الطلاب حسب الفرع

الفرع	عدد الطلاب	النسبة المئوية %
علم النفس وعلم التربية	102	18.44
فرنسية	70	12.65
تكنولوجيا	114	20.61
علوم قانونية وإدارية	189	34.17
إنجليزية	78	14.10
المجموع	553	100

إن النسب المتحصل عليها ترجع أساسا إلى الاختلاف الموجود بين العدد الكلي للطلاب ضمن كل فرع، والتسهيلات المقدمة، حيث سجلنا أن العدد الكلي للطلاب ضمن الفروع المدروسة يترتب وفقا لما يلي: علوم قانونية وإدارية، التكنولوجيا، علم النفس، فرنسية، إنجليزية.

2- حجم و خصائص العينة:

تماشيا مع أهداف البحث ومتغيراته تجنبت الطالبة نظرية المعاينة -الصغيرة حسب توزيع ستيودنت، حيث لا يقل هنا أفراد العينة عن (30) - وعليه فقد تم إختيار أفراد العينة وفقا لما يلي:

-إختلاف الفروع.

-إختلاف المستوى الدراسي وعدد سنوات التدريس.

-إختلاف الجنس.

-إستبعاد الطلاب الأجانب.

-مراعاة أن يكون المدرس يحاضر ويشرف على حصص الأعمال الموجهة.

-عدد الاستثمارات الموزعة: (40) للمدرسين، و(600) للطلاب .

-عدد الاستثمارات المسترجعة: (36) للمدرسين، و(580) للطلاب.

-عدد الاستثمارات المستبعدة: (03 للمدرسين)، و(27 للطلاب).

وبذلك تكون عينة الدراسة الحالية قد اشتملت على (33 أستاذ و 553 طالبا وطالبة) وهم الذين قبلت استثماراتهم، وقد توزعوا حسب متغيرات الدراسة، والجداول التالية (5 و 6) توضح توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول رقم (05)

يوضح توزيع أفراد عينة المدرسين حسب (الجنس، الأقدمية، الفرع)

الفرع						الجنس	مستوى الأقدمية
علم النفس وعلوم التربية	جذع مشتك تكنولوجيا	علوم قانونية وإدارية	إنجليزية	فرنسية			
06	00	04	01	00	(1-9)سنوات ن=11 %68.75	ذكور ن=16 %48.48	
01	00	02	00	01	(10-18)سنة ن=04 %25		
00	01	00	00	00	(19-27)سنة ن=01 %6.25		
05	06	01	01	03	(1-9)سنوات ن=16 %94.11	إناث ن=17 %51.51	
00	00	00	00	00	(10-) 18سنة ن=00		
00	00	00	00	01	(19-27)سنة ن=01 %5.88		

جدول رقم (06)

يوضح توزيع أفراد عينة الطلاب حسب (الجنس، المستوى الدراسي، الفرع)

إناث		ذكور		الفرع	المستوى الدراسي	
ن=	%	ن=	%		ن=	%
34	69.07%	6	30.92%	40	فرنسية	س(1)
33		9		42	إنجليزية	
58		41		99	علوم قانونية وإدارية	
37		44		81	جذع مشترك تكنولوجيا	
46		6		52	علم النفس وعلوم التربية	
28		2		30	فرنسية	س(4)
32		4		36	إنجليزية	
54		34		88	علوم قانونية وإدارية	
21		12		33	فيزياء+كيمياء	
37		13		50	علم النفس وعلوم التربية	

خامسا- أدوات جمع البيانات:

أستخدم في الدراسة الحالية استبيان (صورة الطالب الجامعي) والذي اشتمل في صورته النهائية على (26 صفة) مقسمة إلى (8 صفات إيجابية)، و(18 صفة سلبية). وهو يحمل صورتين (الصورة الأولى والصورة الثانية).

- الصورة الأولى:

وتمثل الصورة الواقعية للطالب الجامعي عند المدرس من وجهة نظر المدرسين.

- الصورة الثانية:

وتمثل الصورة المتوقعة للطالب الجامعي من وجهة نظر الطلاب

وقد مر إعداد هذه الخطوات التالية:

- المرحلة الأولى:

تضمنت إستقراء الدراسات والبحوث السابقة، التي تناولت صورة الطالب (الواقعي أو المثالي من وجهة نظر الطلاب والمدرسين). وذلك بغرض إحصاء الصفات المتفق عليها.

- المرحلة الثانية:

تم خلالها القيام بدراسة استطلاعية على عينة مكونة من (143 طالبا وطالبة) و(08 أستاذة). بكلية (الآداب والعلوم الإنسانية، العلوم والعلوم الهندسية).

وذلك من خلال توجيه سؤال مفتوح على استمارة أعدت خصيصا لذلك، حيث وجه السؤال التالي للمدرسين:

- ما هي الصفات الواقعية التي يتصف بها الطالب الجامعي، من وجهة نظرك؟

ووجه السؤال التالي للطلاب:

- ما هي الصفات التي يصف بها المدرس الطالب الجامعي، من وجهة نظرك؟.

ثم قامت الطالبة بحصر الصفات المشار إليها من طرف العينة الكلية، وذلك بحسب المعنى والدلالة، إضافة إلى اعتبار الصفات الأكثر تكرارا. ليصل العدد النهائي إلى (26 صفة).

- المرحلة الثالثة:

في ضوء المرحلتين السابقتين تمت صياغة الأداة على النحو التالي:

* البعد المدرسي:

وهو يشتمل على الصفات العقلية-المعرفية الدالة على بذل الجهد والنشاط المدرسي، واحترام النظام. واشتمل على (12 بند. 02 إيجابية و 10 سلبية). وتمثلها البنود رقم (1، 2، 3، 4، 5، 6، 8، 15، 19، 20، 25، 26).

* البعد الشخصي:

وهو يشتمل على الصفات الشخصية-الانفعالية الدالة على الجانب المزاجي-الانفعالي، والاستعداد الوراثي والقدرات الخاصة. واشتمل على (11 بند. 04 إيجابية و 07 سلبية)، وتمثله البنود رقم (7، 10، 11، 12، 13، 14، 16، 17، 18، 21، 24).

* البعد الإجتماعي:

وهو يشتمل على الصفات الاجتماعية الدالة على العلاقة مع الآخرين، الإجتماعية، واشتمل على (03 بنود. 02 إيجابية و 01 سلبية). وتمثله البنود رقم (9، 22، 23).

* طريقة التقدير وحساب درجات الاستبيان:

يتكون هذا الاستبيان من قائمة من الصفات يتم الاختيار بين بدائلها المتعددة. حيث نجد أن المقياس ذو الخمس نقط يعطي تمييزا أكثر دقة من المقياس أو القائمة التي تعتمد على إجابات (نعم/لا) كما أنه ينبه إلى أنواع متباينة من الاختلافات والانحرافات (فؤاد أبو الحطب، 1986، ص 454).

وقد تبنت الطالبة هذه الطريقة في التقدير في الدراسة الحالية. حيث أعتمد على مقياس خماسي متدرج من (1-5) في حال العبارات الموجبة والعكس في حال العبارات السالبة ببدايل أجوبة (بدرجة قليلة جدا، بدرجة قليلة، بدرجة

متوسطة، بدرجة كبيرة، بدرجة كبيرة جدا). وذلك استنادا إلى نتائج الدراسات السابقة. وعليه فإن أقل درجة هي $(26=1 \times 26)$ ، وأعلىها $(150=5 \times 26)$. والمتوسط النظري للاستبيان هو $(78=3 \times 26)$

حيث يختار كل فرد من العينة البديل الذي يراه مناسباً وذلك حسب رأيه، بوضع علامة (x) تحت البديل المختار موازاة مع الفقرة، كما أنه ليس للاستبيان زمن محدد.

-المرحلة الرابعة:

تم فيها تقدير ثبات وصدق الأداة وذلك بعد تعديلها وفقاً لما سبق.

* الخصائص السيكومترية للأدوات:

01 - الثبات:

يقصد بمصطلح الثبات دقة الاختبار في القياس أو الملاحظة وعدم تناقضه مع نفسه، واتساقه واطراده فيما يزودنا به من معلومات عن سلوك المفحوصين، ولا بد للباحث أن يحدد درجة الموثوقية في بيانات الاختبار كما تتمثل في اتساق القياسات أو الملاحظات التي يتحصل عليها (فؤاد أبو حطب، 1999، ص 101).

كما تتعدد أساليب حساب الثبات ويختص كل أسلوب منها بتقدير نوعية محدد من "تباين الخطأ". وهو التباين الذي يؤثر في ثبات المقياس الذي نحصل عليه كلما استخدمنا مقاييسنا المختلفة. وتصلح بعض الأساليب لحساب ثبات مقاييس معينة. بينما لا تصلح لحساب ثبات مقاييس أخرى. ولا يعن هذا أن المقياس الواحد لا تصلح له إلا طريقة واحدة لحساب الثبات. فيمكن أن نستخدم أكثر من أسلوب واحد (صفوت فرج، 2000، ص 297). وتبعاً لطبيعة الاستبيان الحالي - ذو البدائل المتعددة وأكثر من اثنين - تستخدم الطالبة معامل التجانس في تقدير الثبات.

- معامل ألفا كرومباخ*:

يُعتبر هذا النوع من الاستبانات أكثر حاجة لاستخدام معامل التجانس أكثر من اختبارات الأداء الأقصى التي هي في العادة من نوع الكل أو لا شيء. ولهذا اقترح ألفا كرومباخ معادلة منذ عام (1951)، يطلق عليها معامل ألفا. وتطورت بعد ذلك على يد (كايزر ميشيل 1975)، (فؤاد أبو حطب، 1999، ص 119). ومعادلته على الشكل التالي:

$$\text{ألفا} = \left(\frac{N}{1-N} \right) \times \frac{\text{مج}^2 \text{ع}^2 (1^2, 2, N)}{\text{ع}^2}$$

(فؤاد أبو الحطب وآخرون، 1999، ص 120)

ألفا:معامل ثبات الاستبيان.

ن: عدد الفقرات ككل.

ع²: تباين الاستبيان ككل.

مج(ع²، 2، ن):مجموع تباينات الفقرات من الفقرة الأولى إلى الفقرة الأخيرة في الاستبيان (فؤاد أبو حطب، 1999، ص 120).

* يستعمل هذا المفهوم بمصطلحات متعددة منها(معامل التجانس، تحليل التباين، الإتساق

الداخلي كنمط من التجزئة النصفية حيث يقسم الاختبار إلى عدد فقراته)

حيث قدرت قيمة ألفا بالنسبة لصورة الاستبيان الخاص بالمدرسين ب(0.73) وقدرت قيمة ألفا بالنسبة لصورة الاستبيان الخاص بالطلاب ب(0.84)، وكلاهما ذات دلالة إحصائية عند (0.01). وبالتالي فالاستبيان على قدر مقبول من الثبات.

02- الصدق:

أكثر التعريفات شيوعاً للصدق هو " أن يقيس الاختبار ما أعد لقياسه". وقد تم إعتداد عدة أنواع من الصدق للتحقق من صلاحية الأداة وهي:

02- صدق المقارنة الطرفية:

يعتبر الصدق المرتبط بالبنود من أفضل أنواع الصدق، لذلك تعتمد الطالبة في الدراسة الحالية إلى اعتماد هذا النوع وذلك بإتباع الخطوات التالية:

- تقسيم درجات الأفراد على المحك الداخلي (الدرجة الكلية على الاستبيان) إلى مجموعتين متطرفتين وهي حسب ما ذهب إليه (فلانجان J.C.Flangan) هم أولئك الذين يقعون ضمن نسبة (27 بالمائة) من المفحوصين الحاصلين على الدرجات العليا فيه، والذين يقعون ضمن نسبة (27 بالمائة) من الحاصلين على الدرجات الدنيا.

- بعد تحديد المجموعتين في ضوء المحك الداخلي تتم المقارنة بين أداء المفحوصين فيهما على الفقرة وتستخدم في ذلك اختبار "ت" لدراسة الفروق بين المجموعتين (فؤاد أبو حطب، 1999، ص146-147).

- بالنسبة لاستبيان الصورة الواقعية:

تم تطبيق إختبار "ت" على عينة مكونة من (33 مدرس) والمقارنة بين الربع الأعلى والأدنى (بنسبة 27 بالمائة) في كل فقرة، كانت النتائج على النحو المبين في الملحق (رقم 01)، وقد تبين من خلال هذه النتائج أن جميع الفقرات لها قدرة تمييزية بين المجموعتين وبالتالي للاستبيان قدر مقبول من الصدق.

- بالنسبة لاستبيان الصورة المتوقعة:

تم تطبيق إختبار "ت" على عينة مكونة من (44 طالبا وطالبة) والمقارنة بين الربع الأعلى والأدنى (بنسبة 27 بالمائة) في كل فقرة، كانت النتائج على النحو المبين في الملحق (رقم 02)، وتدل هذه النتائج أن جميع الفقرات لها قدرة تمييزية بين المجموعتين، وبالتالي للاستبيان قدر مقبول من الصدق.

- إجراءات تطبيق الأداة:

بعد التخطيط للدراسة الميدانية وبعد إعداد الإختبارات والإستبيانات اللازمة لجمع البيانات والتأكد من صدقها وثباتها يصبح من السهل على الباحث أن يقوم بدراسته الميدانية دون التعرض لمشكلة ما (إبراهيم وجيه محمود ومحمود عبد الحليم منسي، 1983، ص 92). وعليه وبعد التحضير المسبق للدراسة الأساسية من خلال الدراسة الإستطلاعية والاتفاق مع المدرسين والطلاب على عملية التطبيق.

تم إجراء الدراسة الأساسية خلال الفترة الممتدة من (09-2005/04/18).

- حيث تم الاستعانة بمصلحة التعليم لكل قسم والتي زودتنا بجدول التوزيع الزمني للتخصصات المدروسة حاليا مما سهل مهمة الإتصال المباشر بالعينة وبصفة جماعية (حصص الأعمال الموجهة وذلك بالنسبة لعينة الطلاب والمدرسين على حد سواء).

- بعد توزيع الاستبيان (أنظر الملحق رقم 03 و 04) تم التأكد من فهم التعليمات و الإطلاع على ورقة كل مجيب بعد تسلمها وذلك بغرض التأكد من الإجابة على كامل البنود، وردها في حال النقص بغرض إتمامها.

سادسا- الأساليب الإحصائية:

* الإحصاء اللابرمطري:

وهو الإحصاء المتحرر من قيود شكل التوزيع التكراري وحجم العينة، وهو يصلح لمستويات القياس التي تعتمد على التصنيف أو ترتيب الأفراد، وخير ما يستخدم فيه هذا النوع هو سمات الشخصية والاتجاهات النفسية (فؤاد البهي السيد، 1978، ص353)، وتبعا لطبيعة البيانات المتوافرة في الدراسة الحالية فإنه تم الإعتماد على الأساليب الإحصائية اللابرمطرية التالية:

- إختبار "كا²":

لما كانت البيانات على المقياس الإسمي وهي على شكل تكرارات فقد اعتمد على اختبار كا². حيث أن الأصل في هذا الاختبار أنه مقياس لمدى اختلاف التكرار المشاهد عن التكرار المتوقع (فؤاد البهي السيد، 1978، ص364). وتستخدم الطالبة النوع الثاني.

* إختبار "كا² للاستقلالية":

وهو يستخدم لمعرفة الفروق بين عينتين مستقلتين. وهو يستخدم هنا للتأكد من صدق الفرضية الثالثة والرابعة والخامسة ومعادلة (كا²) العامة هي على النحو التالي:

$$\text{كا}^2 = \frac{\text{مج} (ت و - ت م)^2}{ت م}$$

(مقدم عبد الحفيظ، 2003، ص113)

ت و: التكرار المشاهد .

ت م: التكرار المتوقع وهو يساوي (مج الصف في مج العمود تقسيم المجموع الكلي)

-تصححيات يايٲس:

عند استعمال (كا²) وتكون لدينا درجة الحرية تساوي واحد أو عندما يكون عدد التكرارات المتوقعة في خانة ما أقل من (10) فإن النتيجة تكون مخلوطة لذلك يجب تعديلها عن طريق تصحيح يايٲس (Yates).

حيث إذا كانت:

- (ت و < ت م) نطرح 0.5 من البسط . أما إذا كانت
 - (ت و > ت م) نضيف 0.5 للبسط. (مقدم عبد الحفيظ، 1978، ص 116-117).
- بحيث تصيح المعادلة السابقة على النحو التالي *:

$$\frac{[(ت و - ت م) \pm 0.5]^2}{ت م} = كا^2 \text{ مج}$$

- النسب المئوية:

وقد استعملت لتحويل التكرارات المحصل عليها إلى نسب مئوية.

$$* \text{ درجة الحرية} = (\text{عدد الصفوف} - 1) \times (\text{عدد الأعمدة} - 1)$$

- معامل الاختلاف:

يعبر معامل الاختلاف عن التشتت بين المجموعات المختلفة في متغيرات مختلفة, ومعادلته وفقا للشكل التالي:

$$\text{معامل الاختلاف} = \left(\frac{\text{الانحراف المعياري}}{\text{المتوسط الحسابي}} \right) \times (100).$$

(خير الدين علي أحمد عويس, 1997, ص 166)

* خلاصة الفصل:

تمكنت الطالبة من خلال هذا الفصل من ضبط منهج وعينة الدراسة، والتحضير لتطبيق الأدوات وذلك بعد التأكد من صلاحيتها. والتثبت من وجود أساليب إحصائية تمكننا من حساب نتائج الفرضيات، والتي تعرضها-النتائج- الطالبة في الفصل اللاحق مع التعليق عليها.

الفصل الخامس

عرض وتحليل النتائج

تمهيد

أولاً: عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.

ثانياً: عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.

ثالثاً: عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.

رابعاً: عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة.

خامساً: عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة.

* خلاصة الفصل

تمهيد:

عندما يتم الباحث النتائج النهائية للبحث يجب عليه تلخيصها وعرضها في جداول إحصائية، وذلك بطريقة تساعد على تفسيرها بصفة ميسرة. بعد تنفيذ خطة البحث وإجراء مختلف العمليات التي تتضمنها، وجمع المعلومات والنتائج المتحصل عليها تأتي عملية تحليل هذه المعلومات والنتائج ومعالجة معطياتها وذلك بغية استخراج الحقائق التي تتضمنها (محمد جمال يحيوي، 2003، ص149) وتقوم الطالبة في هذا الفصل بتلخيصها وعرضها في جداول إحصائية.

أولاً- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى. والتي نصها:

طبيعة الصورة الواقعية للطالب الجامعي عند المدرسين سالبة.

تبين من نتائج تطبيق استبيان الصورة الواقعية للطالب الجامعي أن درجات عينة الدراسة تتراوح بين (59 - 100) من أصل (130) درجة بمتوسط حسابي قدره (77.72) وانحراف معياري قدره (9.78). وهو ينخفض عن المتوسط النظري للاستبيان (78) بدرجة طفيفة (0.28). كما حصل ما نسبته (39.39%) من المدرسين على درجات أكبر من المتوسط و ما نسبته (60.60%) من المدرسين على درجات أقل من المتوسط. وهذا يعن أن غالبية أفراد العينة قد حددوا طبيعة صورة الطالب الجامعي بكونها سالبة وذلك يسير في اتجاه فرضية البحث ويؤيدها.

ثانياً- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية. والتي نصها:

طبيعة الصورة المتوقعة للطالب الجامعي عند الطلاب سالبة.

تبين من نتائج تطبيق استبيان الصورة المتوقعة للطالب الجامعي أن درجات عينة الدراسة تتراوح بين (38 - 116) من أصل (130) درجة بمتوسط حسابي قدره (77.58) وانحراف معياري قدره (14.73). وهو ينخفض عن المتوسط النظري للاستبيان (78) بدرجة طفيفة (0.42).

كما حصل ما نسبته (45.75%) على درجات أكبر من المتوسط وما نسبته (54.24%) على درجات أقل من المتوسط وهذا يعن أن غالبية أفراد العينة قد حددوا طبيعة صورة الطالب الجامعي بكونها سالبة وذلك يسير في اتجاه فرضية البحث ويؤيدها.

ثالثاً- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرسين والطلاب في تحديد طبيعة صورة الطالب الجامعي. وتتناول الطالبة هذا المؤشر بالدراسة للتحقق من الفروق الملاحظة في تحديد طبيعة صورة للطالب الجامعي بين العينتين. تبين من نتائج تطبيق استبيان صورة للطالب الجامعي عند المدرسين أن درجاتهم تراوحت بين (59 - 100) من أصل (130) درجة بمتوسط حسابي قدره (77.72) وانحراف معياري قدره (9.78)، بينما تراوحت درجات عينة الطلاب بين (38-116) بمتوسط حسابي قدره (77.58) وانحراف معياري قدره (14.73). موجبة.

كما أن المدرسين أجابوا بنسبة أكبر من الطلاب وذلك في اتجاه الصورة السالبة بينما ارتفعت نسبة الطلاب عن المدرسين في اتجاه الصورة الموجبة. ولاختبار صدق هذه الفرضية قامت الطالبة بتطبيق معامل الاختلاف حيث دلت النتائج على أن تشتت الصورة المتوقعة بين الطلاب أكبر من تشتت الصورة الواقعية بين المدرسين.

حيث بلغ معامل الاختلاف بالنسبة لعينة المدرسين حوالي (12) حيث بلغ معامل الاختلاف بالنسبة لعينة الطلاب حوالي (18).

رابعاً - عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرسين في تحديد طبيعة الصورة الواقعية للطالب الجامعي تبعا للجنس، الخبرة، الفرع. وللتحقق من هذا الفرض قامت الطالبة بتطبيق اختبار (كا²) لعينتين مستقلتين وذلك بدراسة كل مؤشر على حد، وكانت النتائج على النحو الذي تبينه الجداول من (10-08) وذلك كما يلي:

4. 1- مؤشر الجنس:

وتتناول الطالبة هذا المؤشر بالدراسة للتحقق من تأثيره في تحديد طبيعة الصورة الواقعية للطالب الجامعي عند المدرسين. تبين من نتائج تطبيق استبيان الصورة الواقعية للطالب الجامعي عند المدرسين أن درجات عينة الذكور تراوحت بين (65-100) من أصل (130) درجة بمتوسط حسابي قدره (77.45) وانحراف معياري قدره (14.65)، بينما تراوحت درجات عينة الإناث بين (59-97) بمتوسط حسابي قدره (77.64) وانحراف معياري قدره (14.77) .

وقصد دراسة الفروق الملاحظة بين تكرارات عينة المدرسين الذكور والإناث قامت الطالبة بتطبيق اختبار (كا²) للاستقلالية، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (08)

يبين قيمة (كا²) ومستوى الدلالة بين تكرارات المدرسين على استبيان الصورة الواقعية للطالب الجامعي تبعا للجنس

طبيعة الصورة	موجبة		سالبة		مج	كا ² المحسو	كا ² المجدو	د.ح	م.د
	ت.و	%	ت.و	%					
ذكور	06	37.5	10	62.5	16	0.037	3.8	1	0.05
إناث	08	47.05	09	52.94	17				
المجموع	14	42.42	19	57.57	33				

تشير النتائج المحصل عليها إلى أن نسبة مجموعة الذكور والإناث الذين حددوا طبيعة الصورة على أنها سالبة أكبر من المجموعة التي حددوها على أنها موجبة، كما أن الذكور أجابوا بنسبة أكبر من الإناث وذلك في اتجاه الصورة السالبة بينما ارتفعت نسبة الإناث عن الذكور في اتجاه الصورة الموجبة.

وبعد تطبيق اختبار (كا²) لدراسة الفروق تبين أن قيمة (كا²) المحسوبة أقل من قيمة (كا²) المجدولة وذلك عند مستوى دلالة (0,05)، ومنه نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل.

وبالتالي فإن الفروق الملاحظة بين المدرسين في تحديد طبيعة الصورة المتوقعة للطالب الجامعي تبعا للجنس لا تعتبر فروقا جوهرية، وأنه ليس للجنس هنا دور في عملية الإدراك.

جدول رقم (09)

يبين قيمة (كا²) ومستوى الدلالة بين تكرارات المدرسين على استبيان الصورة الواقعية للطالب الجامعي تبعا للأقدمية

طبيعة الصورة	موجبة		سالبة		المجموع	كا ² المحسو	كا ² المجدو	ح.د	م.د
	ت.و	%	ت.و	%					
(9-1)	10	37.03	17	62.96	27	0.17	5.99	2	0.05
(18-10)	02	50	02	50	04				
(27-19)	01	50	01	50	02				
المجموع	13	39.39	20	60.60	33				

تشير النتائج المحصل عليها إلى أن فئة أقدمية قصيرة المدى قد حددوا طبيعة الصورة على أنها سالبة أكبر من المجموعة الموازية، بينما تساوت الأطراف بالنسبة لبقية الفئات. كما أن هذه الفئة الأولى قد أجابت بنسبة أكبر من بقية المجموعات وذلك في اتجاه الصورة السالبة.

وبعد تطبيق اختبار (كا²) لدراسة الفروق تبين أن قيمة (كا²) المحسوبة أقل من قيمة (كا²) المجدولة وذلك عند مستوى دلالة (0,05) وعليه نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل

وعليه نقول أن الفروق الملاحظة بين المدرسين في تحديد طبيعة الصورة الواقعية للطالب الجامعي تبعا للأقدمية لا تعتبر فروقا جوهرية، وبالتالي ليس لهذا العامل دور في عملية الإدراك.

4. 3- مؤشر الفرع:

وتتناول الطالبة هذا المؤشر بالدراسة للتحقق من تأثيره في

تحديد طبيعة الصورة الواقعية للطالب الجامعي عند المدرسين.

تبين من نتائج تطبيق استبيان الصورة الواقعية للطالب الجامعي عند

المدرسين أن درجات عينة مدرسين الفرنسية تراوحت بين (59-97) من أصل (130)

درجة بمتوسط حسابي قدره (75.8) وانحراف معياري قدره (8.47). بينما

تراوحت درجات عينة مدرسين الإنجليزية ظين (74-79) أي بمتوسط حسابي

قدره (76.5) وانحراف معياري قدره (3.25).

أما درجات عينة مدرسين العلوم القانونية والإدارية تراوحت بين (67-88)

من أصل (130) درجة بمتوسط حسابي قدره (77) وانحراف معياري قدره (5.74).

و درجات عينة مدرسين التكنولوجيا تراوحت بين (71-100) من

أصل (130) درجة بمتوسط حسابي قدره (83.71) وانحراف معياري

قدره (11,44). و درجات عينة مدرسين علم النفس فتراوحت بين (59-97) من

أصل (130) درجة بمتوسط حسابي قدره (75,66) وانحراف معياري قدره (9,8)

وقصد دراسة الفروق الملاحظة بين تكرارات هذه العينات

الفرعية، قامت الطالبة بتطبيق اختبار (كا²) للاستقلالية. وكانت النتائج على

النحو الموضح في الجدول الموالي.

جدول رقم (10)

يبين قيمة (كا²) ومستوى الدلالة بين تكرارات المدرسين على استبيان الصورة الواقعية للطلاب الجامعي تبعا للفرع

طبيعة الصورة الفرع	موجبة		سالبة		مج	كا ² المحسو	كا ² المجدو	د.ح	م.د
	ت.و	%	ت.و	%					
فرنسية	02	60	03	40	05	1.43	9.5	4	0.05
إنجليزية	01	50	01	50	02				
علوم قتونية وإدارية	04	57.14	03	42.85	07				
جذع مشترك تكنولوجيا (فيزياء+كيمياء)	03	42.85	04	57.14	07				
علم النفس وعلوم التربية	03	25	09	75	12				
المجموع	13	39.39	20	60.60	33				

تشير النسب المئوية في الجدول إلى أن عينة مدرسين الفرنسية والعلوم القانونية قد أجابوا على أن الصورة الواقعية للطلاب الجامعي موجبة بنسبة أكبر من العينة الموازية التي أجابت على أنها سالبة بينما العكس حصل عند مدرسين التكنولوجيا وعلم النفس. بينما تساوت بين الطرفين بالنسبة لمدرسي الإنجليزية. وقصد دراسة هذه الفروق الملاحظة بين المجموعات المختلفة طبقت الطالبة اختبار (كا²) للاستقلالية وقد تبين أن قيمة (كا²) المحسوبة أقل من قيمة (كا²) المجدولة وذلك عند مستوى دلالة (0.05). ومنه نقبل الفرض الصفري وعليه نستنتج أن الفروق الملاحظة بين المدرسين في تحديد طبيعة الصورة الواقعية للطلاب الجامعي تبعا للفرع لا تعتبر فروقا جوهرية، وبالتالي نقول بأن اختلاف الفروع لم يكن كفيلا باختلاف عملية الإدراك.

جدول رقم (10)

يبين قيمة (كا²) ومستوى الدلالة بين تكرارات المدرسين على استبيان الصورة

الواقعية للطلاب الجامعي تبعا للفرع

طبيعة الصورة الفرع	موجبة		سالبة		مج	كا ² المحسو	كا ² المجدو	ح.د	م.د
	ت.و	%	ت.و	%					
فرنسية	02	60	03	40	05	1.43	9.5	4	0.05
إنجليزية	01	50	01	50	02				
علوم قنونية وإدارية	04	57.14	03	42.85	07				
جذع مشترك تكنولوجيا (فيزياء+كيمياء)	03	42.85	04	57.14	07				
علم النفس وعلوم التربية	03	25	09	75	12				
المجموع	13	39.39	20	60.60	33				

تشير النسب المئوية في الجدول إلى أن عينة مدرسين الفرنسية والعلوم القانونية قد أجابوا على أن الصورة الواقعية للطلاب الجامعي موجبة بنسبة أكبر من العينة الموازية التي أجابت على أنها سالبة بينما العكس حصل عند مدرسين التكنولوجيا وعلم النفس. بينما تساوت بين الطرفين بالنسبة لمدرسي الإنجليزية.

وقصد دراسة هذه الفروق الملاحظة بين المجموعات المختلفة طبقت الطالبة اختبار (كا²) للاستقلالية وقد تبين أن قيمة (كا²) المحسوبة أقل من قيمة (كا²) المجدولة وذلك عند مستوى دلالة (0.05). ومنه نقبل الفرض الصفري

وعليه نستنتج أن الفروق الملاحظة بين المدرسين في تحديد طبيعة الصورة الواقعية للطلاب الجامعي تبعا للفرع لا تعتبر فروقا جوهرية، وبالتالي نقول بأن اختلاف الفروع لم يكن كفيلا باختلاف عملية الإدراك.

موجبة، كما أن الذكور أجابوا بنسبة أكبر من الإناث وذلك في اتجاه الصورة السالبة بينما ارتفعت نسبة الإناث عن الذكور في اتجاه الصورة الموجبة.

وبعد تطبيق اختبار (كا²) لدراسة الفروق تبين أن قيمة (كا²) المحسوبة أكبر من قيمة (كا²) الجدولة وذلك عند مستوى دلالة (0.05) وعليه نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل الذي ينص على أنه توجد فروق بين الطلاب في تحديد طبيعة الصورة المتوقعة للطلاب الجامعي تبعاً للجنس، ومنه نستنتج أن الفروق الملاحظة بين الطلاب في تحديد طبيعة الصورة المتوقعة للطلاب الجامعي تبعاً للجنس تعتبر فروقا جوهرية، وبالتالي للجنس دور في عملية الإدراك.

5. 2- مؤشر المستوى الدراسي:

وتتناول الطالبة هذا المؤشر بالدراسة للتحقق من تأثيره في تحديد طبيعة الصورة المتوقعة للطلاب الجامعي عند المدرسين من طرف الطلاب. تبين من نتائج تطبيق استبيان الصورة المتوقعة للطلاب الجامعي عند الطلاب أن درجات عينة طلاب السنة الأولى تراوحت بين (38-113) من أصل (130) درجة بمتوسط حسابي قدره (80.02) وانحراف معياري قدره (14.72). بينما تراوحت درجات عينة طلاب السنة رابعة بين (40-116) بمتوسط حسابي قدره (74.38) وانحراف معياري قدره (14,12).

وقصد دراسة الفروق الملاحظة بين تكرارات هاتين العينتين قامت الطالبة بتطبيق اختبار (كا²) للاستقلالية. وكانت النتائج على النحو الموضح في الجدول الموالي:

جدول رقم (12)

يبين قيمة (كا²) ومستوى الدلالة بين تكرارات الطلاب على استبيان الصورة

المتوقعة للطلاب الجامعي تبعا للمستوى الدراسي

طبيعة الصورة	موجبة		سالبة		مج	كا ² المحسو	كا ² المجدو	د.ح	د.م
	ت.و	%	ت.و	%					
سنة أولى	150	47.77	164	52.22	314	1.2	3.8	1	0.05
سنة رابعة	102	42.67	137	57.32	239				
المجموع	252	45.75	301	54.24	553				

تشير النسب المئوية في الجدول إلى أن عينة طلاب السنة الأولى قد حددوا طبيعة الصورة المتوقعة بكونها سالبة أكثر من المجموعة الموازية لها والتي حددتها على أنها سالبة وكذلك الأمر بالنسبة لطلاب السنة الرابعة، كما أن طلاب السنة الرابعة أجابوا بنسبة أكبر من طلاب السنة الأولى وذلك في اتجاه الصورة السالبة بينما ارتفعت نسبة طلاب السنة الأولى عن طلاب السنة الرابعة في اتجاه الصورة الموجبة.

وقصد دراسة الفروق الملاحظة بين المجموعات طبقت الباحثة اختبار (كا²) للاستقلالية وتبين أن قيمة (كا²) المحسوبة أقل من قيمة (كا²) المجدولة وذلك عند مستوى دلالة (0.05) وعليه نقبل الفرض الصفري، ومنه نستنتج أن الفروق الملاحظة بين الطلاب في تحديد طبيعة الصورة المتوقعة للطلاب الجامعي تبعا للمستوى الدراسي لا تعتبر فروقا جوهرية، وأن اختلاف المستوى الدراسي متغير ليس كفيل باختلاف الإدراك.

5. 3- مؤشر الفرع:

وتتناول الطالبة هذا المؤشر بالدراسة للتحقق من تأثيره في تحديد طبيعة الصورة المتوقعة للطالب الجامعي عند المدرسين من طرف الطلاب.

تبين من نتائج تطبيق استبيان الصورة المتوقعة للطالب الجامعي عند الطلاب أن درجات عينة طلاب الفرنسية تراوحت بين (44-105) من أصل (130) درجة بمتوسط حسابي قدره (73,91) وانحراف معياري قدره (12,51). بينما تراوحت درجات عينة طلاب الإنجليزية بين (38-112) من أصل (130) درجة بمتوسط حسابي قدره (74, 74) وانحراف معياري قدره (15,97). أما درجات عينة طلاب العلوم القانونية والإدارية تراوحت بين (47-108) من أصل (130) درجة بمتوسط حسابي قدره (77.30) وانحراف معياري قدره (14,07). ودرجات عينة طلاب التكنولوجيا تراوحت بين (40-116) من أصل (130) درجة بمتوسط حسابي قدره (79,70) وانحراف معياري قدره (16.03). ودرجات عينة طلاب علم النفس فتراوحت بين (49-110) من أصل (130) بمتوسط حسابي قدره (80,34) وانحراف معياري قدره (13.5).

وقصد دراسة الفروق الملاحظة بين هذه العينات الفرعية، قامت الطالبة بتطبيق اختبار (كا²) للاستقلالية: وكانت النتائج على النحو الموضح في الجدول الموالي:

جدول رقم (13)

يبين قيمة (كا²) ومستوى الدلالة بين تكرارات الطلاب على استبيان الصورة المتوقعة للطلاب الجامعي تبعا للفرع

طبيعة الصورة	موجبة		سالبة		مج	كا ² المحسو	كا ² المجدو	د . ح	م.د
الفرع	ت.و	%	ت.و	%					
فرنسية	34	48.57	36	51.42	70	4.58	9.5	4	0.05
إنجليزية	34	43.58	44	56.41	78				
علوم قانونية وإدارية	108	57.14	81	42.85	189				
جذع مشترك تكنولوجيا (فيزياء+كيمياء)	54	47.36	60	52.63	114				
علم النفس وعلوم التربية	51	50	51	50	102				
المجموع	281	50.81	272	49.18	553				

تشير النسب المئوية المبينة في الجدول أن عينة الطلاب الفرنسية والإنجليزية والتكنولوجيا قد حددوا طبيعة الصورة بكونها سالبة بنسبة أكبر من المجموعة الموازية التي حددتها على أنها موجبة بينما حدث العكس بالنسبة لطلاب العلوم القانونية والإدارية، أما طلاب علم النفس فقد تساوت النسبة المئوية بين الطرفين الموجب و السالب. وقصد دراسة الفروق الملاحظة بين هاته المجموعات قامت الباحثة بتطبيق اختبار (كا²) للاستقلالية وقد تبين أن قيمة (كا²) المحسوبة أقل من قيمة (كا²) الجدولة وذلك عند مستوى دلالة (0.05).

ومنه نقبل الفرض الصفري، وعليه فإن الفروق الملاحظة لا تعتبر فروقا جوهرية. وأن الفرع متغير لا يؤدي إلى اختلاف الإدراك.

* خلاصة الفصل:

قامت الطالبة في هذا الفصل بتحليل النتائج المتحصل عليها بعد تصحيح الاستبيان الذي طبق على عينة الدراسة، وذلك بتبويبها في جداول وفقا لمجموعات المقارنة التي نصت عليها فرضيات الدراسة، إضافة لتضمينها مستوى الدلالة وذلك قصد التعرف على مدى جوهريّة الفروق الملحظة، ليسهل بذلك عملية تفسير النتائج التي تخصص لها الفصل اللاحق.

الفصل السادس

تفسير النتائج

تمهيد

أولاً: تفسير نتائج الفرضية الأولى.

ثانياً: تفسير نتائج الفرضية الثانية.

ثالثاً: تفسير نتائج الفرضية الثالثة.

رابعاً: تفسير نتائج الفرضية الرابعة.

خامساً: تفسير نتائج الفرضية الخامسة.

* خلاصة ومقترحات.

تمهيد:

يعتبر الهدف الأساس لأي دراسة الفهم وتحقيق التفسير لذلك عند هذه النقطة من البحث لا بد من وضع تفسير لنتائج الدراسة الحالية وتعرضه الطالبة على النحو التالي

أولاً - تفسير نتائج الفرضية الأولى:

تتص الفرضية الأولى على أن طبيعة الصورة الواقعية للطالب الجامعي عند المدرسين سالبة. ولاختبار صدق هذه الفرضية قامت الطالبة بحساب النسب المئوية للأفراد الذين انخفضت درجاتهم عن المتوسط (الذين حددوا طبيعة الصورة بكونها سالبة) و النسب المئوية للأفراد الذين ارتفعت درجاتهم عن المتوسط (الذين حددوا طبيعة الصورة بكونها موجبة)، حيث ارتفعت نسبة المجموعة الأولى على الثانية ومنه فإن صورة الطالب الجامعي عند المدرسين سالبة ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال النقاط التالية:

- مجال الإتصال:

إن النمط السائد للعلاقة في نظام الجامعة بصفة عامة قد لا يتيح فرصا كثيرة ومقاربة لتحقيق اتصال فعال بين طرفي العملية التربوية، فقد يكون شكليا وغير موضوعي مما يجعله لا يحقق معرفة أفضل بالطرف المقابل، كما أنه قد يعمل على زرع الشك وعدم الثقة بين الطرفين.

هذه النظرة يبدو أنها عامة بين المدرسين مما يجعلنا نقول بأن نظام الاتصال المعمول به في الإطار الجامعي قد حدد بشكل أو بآخر طبيعة نظرة المدرسين للطلاب وهي هنا سالبة.

- سيادة النظرة التقليدية للطالب في ظل بروز النظرة الحديثة له:

يبدو أن النظرة التقليدية للمتعلم لا تزال تسيطر على تفكير العديد من المدرسين، حيث يعتبر مجرد متلقي ومستهلك للمعرفة وذلك مع العلم والاعتراف أحيانا أخرى ببعض مبادئ المدرسة الحديثة التي ترى بأن الطالب فاعل نشط في تعلمه.

ولكن معطيات الواقع وإفرازاته (غياب الإمكانيات، الأوضاع الإجتماعية...) هي التي تحدد طبيعة الصورة.

- دقة الانطباعات :

لا يمكن أن تأخذ الملامح والصفات معنى في حد ذاتها في كل الأحوال... ولكن يبدو أننا وفي كثير من الأحيان ننقل وبلا جهد من ملمح المظهر واللغة غير اللفظية، والسلوك إلى خصائص الشخصية التي نعتقد أنهم يعكسونها، ومع ذلك فلا أحد من الملامح التي نستخدمها في إدراكنا للآخر لها معنى في حد ذاتها، فلا السلوك وحده أو المظهر الخارجي أو التعبيرات غير اللفظية تعبر بمفردها عن الخصائص الداخلية لشخص ما بصفة مباشرة (محمد السيد عبد الرحمن، 2004، ص199).

- التحيز لتكوين انطباع سلبي:

لا تهدف الجهود التي يبذلها الناس دائما إلى البحث عن تكوين انطباع دقيق أحيانا، فأحيانا توجه رغباتنا وآمالنا جهودنا في البحث عن الحقائق وتفسيرها ويحدث أحيانا وعندما يقارن المدرس انطباعاته مع آخر يدرك الأمر بشكل مختلف يدرك أن نظرتة منحازة، ومثل هذا الاختلاف هو الذي يدفعه للتفكير الجاد لتحديد الحقيقة أو أن تفسير وأحكام الآخرين تجاه الطلاب هي المنحازة.

ثانيا - تفسير نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أن طبيعة الصورة المتوقعة للطالب الجامعي عند الطلاب سالبة. ولاختبار صدق هذه الفرضية قامت الطالبة بحساب النسب المئوية للأفراد الذين انخفضت درجاتهم عن المتوسط (الذين حددوا طبيعة الصورة بكونها سالبة) و النسب المئوية للأفراد الذين ارتفعت درجاتهم عن المتوسط (الذين حددوا طبيعة الصورة بكونها موجبة)، حيث ارتفعت نسبة المجموعة الأولى على الثانية ومنه فإن صورة الطالب الجامعي عند الطلاب سالبة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال النقاط التالية:

- إن طلاب الجامعة على مستوى من النضج يمكنهم من إصدار أو تكوين حكم إدراكي على مدى فعالية بيئة التعلم بمحدداتها المادية والاجتماعية، وهذه الأحكام تؤثر أو ترتبط بنظرتهم لذواتهم وتقديرهم لها وبالتالي على مستوى أدائهم الأكاديمي، حيث يرى (Klasmeier) " أن المناخ النفسي الاجتماعي لبيئة الدراسة يمثل أهم العوامل التي تؤثر على الأداء الأكاديمي للطالب (فتحي مصطفى الزيات، 2001، ص476) حيث يستعين الطلاب هنا بالتاريخ الشخصي للعلاقة مع المدرسين مما يحدد استراتيجيات إدراك على النحو الذي ظهر. إلا أنه تجدر الإشارة إلى أن الطالب الذي يطور نظرة سلبية لقدراته وذاته فإنه سوف يطور فشله لأسباب داخلية ويحدث هنا ما يسمى بالعجز المكتسب.

كما أن دراسات (Frazer Walberg.Moss) تؤكد على أهمية التفاعل بين المحددات الشخصية والبيئية في التأثير على السلوك بوجه عام، حيث أن (السلوك يساوي دالة الشخصية في البيئة) وقد ينشأ عن هذا التفاعل تكيف سلبي حين يرضخ الفرد (الطلاب هنا) ويتقبل المحددات البيئية كما هي رغم أنها قد تفوق قدرة الفرد على التغيير، كما قد يحدث حين ترضخ المحددات البيئية لأنواع النشاط الشخصي في ضوء إمكانات الفرد وقدراته على تغييرها (فتحي مصطفى الزيات، 2001، ص476).

- تفسير نتائج الفرضية الثالثة والتي نصها:

لا توجد فروق في تشتت الصورة الواقعية للطلاب الجامعي عند المدرسين والصورة المتوقعة له عند الطلاب، واختبار صدق هذه الفرضية قامت الطالبة بتطبيق معامل الاختلاف حيث دلت النتائج على أن تشتت الصورة المتوقعة بين الطلاب أكبر من تشتت الصورة الواقعية بين المدرسين.

ويمكن إرجاع نتيجة البحث إلى العوامل التالية:

- توقعات كل من المدرس والطلاب عن دوره ودور الآخر:

من المهم أثناء التفاعل مع الآخر أن يكون لديك معلومات مبدئية-مباشرة أو غير مباشرة- أو توقعات حول دور ومكانة الآخر حيث نستخدم هذه المعلومات لملء الفجوات في تصورنا عن الآخر وذلك كله حتى نتمكن من التفاعل معه بشكل مناسب، ولكن الذي يحدث هنا هو أن هذه التوقعات يشوبها الغموض والقلق من طرفي العملية التربوية. ومما له دلالة في هذا الجانب أن مكانة الفرد في السلم الاجتماعي ستجعله يميل إلى تفسير بعض الوقائع التي تحدث في البيئة الإجتماعية بطريقة تتسجم مع مكانته هذه.

- أخطاء العزو والاستدلالات الخاطئة:

يبدو أن بعض المدرسين -خاصة- واقعون تحت تأثير أخطاء العزو -السالفة الذكر (أنظر الفصل الثالث-) مما قد يجعلهم يسندون صفات الطالب إلى عوامل ذاتية خاصة به متغافلين عن الموقف الذي ظهرت فيه، بينما يدركها الطلاب على أنها الفكرة أو النظرة التي يرى بها المدرسون الطلاب وهم متمسكون بها. كما أن الخطوتين الأوليتين في العزو (تحديد السلوك ووصف الفاعل) هما عمليتين سهلتين لكن عملية استخدام الاستنتاج السببي لتصحيح الانطباع هي أصعب خطوة، وهي تتطلب جهدا لذا فهي غالبا ما لا تتم بينما العمليات الأولى تتم وبصورة آلية (محمد السيد عبد الرحمن، 2004، ص218).

- وزن تأثير توقعات المدرس أكبر من وزن تأثير الطالب:

وذلك ما أكدته العديد من الدراسات-المذكورة سابقا منها دراسة (بلاردي، سبولدينج، صورس وصورس...) وذلك باعتبار المكانة التي يحتلها المدرس كقائد للعملية التربوية وكفرد بارز بالنسبة للطلاب يقتدون به ويمثلون له.

- نظرية بذرة الحقيقة:

فلأننا مدركون اجتماعيا فإننا نلجأ إلى التصنيف الفئوي كأسهل طريقة إدراكية، مما يسهل من جهة أخرى الوقوع في كثير من الأخطاء الإدراكية الناجمة عن الصور النمطية خاصة، ولكن نظرية بذرة الحقيقة تزودنا بملاحظة هامة وهي أنه لا بد من توفر الصفة عند أحد العناصر وأن خبرة بعض الأفراد بها هي التي سمحت لهم بنقلها إلى الغير، مما يؤدي إلى شيوعها ولعل هذا هو السبب في مقاومتها للتغيير. ويكون الخطر الأكبر في حال كونها سالبة ذلك أنها تؤدي إلى ما يسمى بالعجز المتعلم، حيث يميل الأفراد (الطلاب هنا) للتأثر بهذه النظرة أو مسابقتها مما يقلل من دوافعهم الحقيقية. هذا وتذكر دراسة (غلبرت السالفة الذكر) التتبعية عن إمكانية تغيير الصور النمطية ولو جزئيا.

هذا وفي جانب مقابل فقد جاء في دراسة (Martins1976) التي أجراها بهدف التعرف على أثر الأسلوب المعرفي الاعتماد/الاستقلال عن المجال على تفضيلات البرامج الدراسية لدى عينة مكونة من (379) من طلاب الجامعة الجدد، وباستخدام اختبار الأشكال المتضمنة واستبيان التفضيلات الدراسية. قورن بين المتعلمين على المجال بالمستقلين عنه، وقد دلت النتائج أن الطلاب المعتمدين على المجال يتسمون بالخصائص التالية:

- يفضلون الإلتحاق بالدراسات التاريخية والاجتماعية والإنسانية عموما، وخاصة تلك التي تنطوي على التفاعل (وقد يعود ذلك بالنسبة لنتيجة الدراسة الحالية كون غالبية أفراد العينة من كليات نظرية).

- ينجذبون إلى الكليات والمهن التي تؤكد على العلاقات الشخصية، حيث يفضلون أن يكونوا على علاقة وثيقة بالآخرين. كما أنهم من ذوي الحساسية الإجتماعية، وخاصة للأحكام التي تصدر عن الآخرين.

- يفتقرون إلى الاستقلال والحكم الذاتي ويميلون إلى الإقتداء بذوي السلطة ويعتمدون على الآخرين في التعريف بذواتهم.

- يستجيبون للتعزيزات الخارجية كما أنهم ينتمون إلى خلفيات ثقافية تؤكد على الطاعة والخضوع للسلطة والسير وفقا للأدوار المحددة (فتحي مصطفى الزيات، 2001، ص586).

وبالتالي وفي ضوء ما كشفت عليه نتائج الدراسة الحالية من إدراكات سالبة تتوقع الطالبة وجود:

- اتجاهات سالبة متبادلة بين المدرسين والطلاب.

- صعوبة الإتصال وتعقد مساره.

- اهتزاز ثقة الطلاب بأنفسهم.

- انتشار مشاعر الخوف والغموض بين الطرفين.

- عدم ضمان نتائج التفاعل. مما يؤثر على إنتاجية الجماعة.

ثالثا- تفسير نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرسين في تحديد طبيعة الصورة الواقعية للطالب الجامعي تبعا للجنس، الأقدمية، الفرع. ولاختبار صدق هذه الفرضية قامت الطالبة بتطبيق اختبار (كا²) للاستقلالية، وذلك بدراسة كل مؤشر على حد وكانت النتائج على النحو التالي:

- الفرضية الفرعية 4. 1 وتنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرسين في تحديد طبيعة الصورة الواقعية للطالب الجامعي تبعا للجنس. وبتطبيق اختبار (كا²) تبين أنه لا توجد فروق جوهرية بين المدرسين وهذا ما يعن قبول الفرض الصفري.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة (تافت 1955 Taft)، حيث توصل إلى أن هناك اختلافات بين إدراك كل من الرجال والنساء، وبصفة خاصة في مجال التعرف على المشاعر كما تدعمها دراسة (ماكوبي وجاكلين 1975 Maccoby and Jaklin) التي خلصت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في جوانب الإدراك الاجتماعي عامة (سماح خالد زهران، 2004، ص 81-82). وبالرغم من ذلك فإن هذه النتيجة تتنافى مع نتائج دراسة (فيدلر 1961) حيث أثبت وجود فروق بين الجنسين حيث يميل الإناث إلى إدراك الآخرين بصورة أفضل مما هم عليه فعلا، بينما الذكور على العكس من ذلك (سعد عبد الرحمان، 1966، ص 289). وبالنسبة لنتيجة البحث الحالية يمكن تفسيرها وفقا للنقاط التالية:

- الدور المهني للمدرس:

لا يختلف الدور المهني بين المدرسين والمدرسات وذلك من حيث الحقوق والواجبات ونظم التسيير والقوانين. فلا وجود لنصوص قانونية تفرق على أساس الجنس، كما أن النظام المدرسي واحد بمختلف عناصره وهذا ما يؤدي إلى التشابه في عناصر المجال الإدراكي بينهما لتتوحد المعالم البارزة والتي تساعد على تشكل صور متماثلة حول الطالب الجامعي. وقد يكون هذا الاتفاق وفي جانب منه دلالة على صحة هذا الإدراك، أو مدى شيوع الصورة النمطة بين المدرسين. حيث تمنحهم تقييما سهلا وبسيطا وتزودهم بمعايير جاهزة للحكم على الطلاب مستقبلا. كما أن الجماعة التي ينتمي إليها الفرد أو تلك التي يتردد عليها بقصد العمل أو تحقيق منفعة معينة يمكن أن يشكل إجماعها على صورة نمطة بناءا معرفيا جمعيا وذلك بغض النظر عن دقته.

هذا وفي جانب أكثر خطورة أشارت دراسة (كاتز وبرالي) إلى وجود درجة عالية من الاتفاق بين طلبة جامعة برنستون الأمريكية في إدراكهم لجماعات عرقية

متنوعة وبخاصة ما يتعلق بسمات ازدرائية، وقد ظهر وجود هذه الصورة النمطية لدى الطلبة رغم أنهم لم يحتكوا بأحد من معظم الجماعات العرقية التي وصفوا سماتها (روبرت مكلفين ورتشارد غروس، 2001، ص 245).

ومن هنا يتأكد دور الإتصال والتفاعل بين أفراد المجموعة الواحدة أو المجموعات فيما بينهم. وذلك قصد تصحيح الأخطاء الإدراكية الناتجة أساسا عن شيوع صور نمطية خاطئة. وعلى الرغم من ذلك فإننا نقول أن شيوع الصورة النمطية لا تعن في الحقيقة-حسب دراسة (مكولي)- أنها تنطبق على جميع أعضاء تلك الجماعة، وإنما كونها توجد لديهم بنسبة أعلى من الآخرين.

- الفرضية الفرعية 2.4 وتنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرسين في تحديد طبيعة الصورة الواقعية للطلاب الجامعي تبعا للأقدمية. بتطبيق اختبار (كا²) تبين أنه لا توجد فروق جوهرية بين المدرسين وهذا ما يعن قبول الفرض الصفري.

وذلك ما يؤكد على سيادة صورة قارة وثابتة بين المدرسين حول الصورة الواقعية للطلاب الجامعي. ويمكن تفسير ذلك في ظل عملية الثبات الإدراكي التي يتسم بها المدرسون. فبرغم تقدم سنوات التدريس فإن الفروق باتت غير محسوسة. مما يشير إلى اعتماد طرق استدلالية خاطئة (كالتسرع، التغاضي..). هذا من جهة ومن جهة أخرى يمكن إرجاع ذلك إلى انتقال هذه الصورة بطريقة غير مباشرة من المدرسين ذوي الأقدمية إلى الأحدث وذلك دون تحقق التفاعل الكافي بين المدرسين والطلاب. مما يكون لديهم تصورات مسبقة حول الطلاب.

هذا ولا ننسى خصوصية جامعة ورقلة. وذلك لكونها جامعة حديثة مما ينجر عنه الحديث المبكر عن وجود تقاليد ثابتة أو شيوع أنماط علائقية، أو مهما كان نوعها. وأن ما يلاحظ هو مجرد انطباعات أولى تسهل عملية الإدراك من أجل تحقيق التفاعل المبدئي الذي يضمن السيرورة للجماعة.

كما أن اندراج المدرسين ضمن جماعة هيئة التدريس يجعل من العمليات النفسية التي تحدث داخلها تأثيرا على طبيعة إدراك المدرس للعلاقات السائدة والأحداث المحيطة بها. فهو يعمل في كل حين على مجاراتها والامتثال لها، وذلك

يفيده في التخلص من الشعور بالقلق فيلجأ إلى تبني أحكام الجماعة. مما يشكل بناء معرفيا جمعيا يساهم في تحديد التهيؤ الإدراكي (المدرسين ذوو أقدمية قصيرة خاصة) ويظهر ذلك جليا عند مواجهة معلومات غامضة. مما يستدعي المخططات المخزونة في الذاكرة لأجل عقد مقارنات بينها حيث نقبل ما اتسق معها ونرفض ما تعارض.

- الفرضية الفرعية 4. 3 وتنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرسين في تحديد طبيعة الصورة الواقعية للطالب الجامعي تبعا للفرع. بتطبيق اختبار (كا²) تبين أنه لا توجد فروق جوهرية بين المدرسين وهذا ما يعن قبول الفرض الصفري. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال العناصر التالية:

- أن مدرسي الفروع المختلفة وبالرغم من ذلك إلا أنهم مشتركون في إدراك المعالم البارزة ذاتها التي تحدد لديهم الصورة الواقعية للطالب الجامعي. كما أن لتوقعاتهم المسبقة المشتركة دور في ذلك حيث يصنفونهم وببساطة شديدة ضمن فئة واحدة تجمع أغلب الصفات ويتجاهلون الباقي مما يشكل الأقلية. كما أن إدراكهم وممارستهم لدورهم المهني لا تختلف كثيرا - من فرع لآخر مم يعزز إدراكهم الموحد. كما تسعى ضغوط البيئة - الجامعة - إلى توحيد تصرفات الأفراد وأفكارهم ومعتقداتهم حسب القوانين الظاهرة والضمنية للمجتمع.

- تفسير نتائج الفرضية العامة أربعة:

وبوجه عام تشير النتائج الخاصة بالفروق بين المدرسين وبعد تحليلها من خلال مؤشر (الجنس، الأقدمية، الفرع) إلى عدم وجود فروق جوهرية بين المدرسين في تحديد طبيعة الصورة الواقعية للطالب الجامعي. وعليه يمكن إرجاع ذلك إلى العوامل التالية:

- عدم الاختلاف في إدراك الدور المهني:

حيث أكدت دراسة (م. ا. باني ول. ف. جونسون السالفة الذكر) على أن من أهم العوامل المحددة لنظرة المدرس للطلاب هي إدراكه لدوره المهني، وتشابه إدراك المدرسين هنا يعني أن لهم نفس الإدراكات لدورهم المهني والذي يتحدد من خلال

قانون منظم لا يفرق في قوانينه بين المدرسين على أساس الجنس، الفرع، الخبرة. وذلك من حيث الحقوق والواجبات الأساسية.

- الثبات الإدراكي:

يتأثر إدراكنا بتوقعاتنا وخبراتنا وافتراضاتنا التي نكونها عن الأفراد الآخرين فيكون المدرسين (الأقل أقدمية) افتراضاتهم المسبقة عن الطلاب وذلك استنادا إلى بعض المدرسين السابقين مما يجعلهم في كل حين يلجأون إلى إكمال الصورة والتغاضي عن التشويه الذي قد يلحق بها. وعليه فإن للمعلومات الأولية التي يكونها المدرسين (الأكثر أقدمية) حول الطلاب أثرا باقيا وأساسيا خاصة في ظل الرغبة في السيطرة على الموقف التعليمي. والرغبة في تبسيط فهم الآخر. وتخضع هذه الإدراكات للنقل عبر الأجيال المتعاقبة مما يدعمها ويجعلها متجذرة في الواقع. وأن قابليتها للتغيير بعد ذلك تكون عملية صعبة. حيث غالبا ما نتمسك بإدراكاتنا حتى بعد علمنا بانتهائها.

- إدراك موحد لدور الطالب وتوقعات مشتركة حوله:

إن النظرة الشائعة حول المتعلم وخضوعه للنظام هي نظرة متأصلة في المجتمع وذلك بالرغم من التقدم الهائل الذي يقر بتولي هذه الفكرة. حيث ينظر المدرسون إلى الطالب كمجموعة من الصفات المساعدة على العمل المدرسي وإنهاء المقرر الدراسي.

- إدراك الفرق بين مكانة المدرس والطالب:

إن لكل طرف في الوضعية التربوية مكانته الخاصة ولعل الواقع قد بالغ في الفروق بينهما، ومن خلال ذلك يبدو أن للمدرسين فهما مشتركا للحدود بينهم وبين الطلاب مما يجعل إدراكا تهم متشابهة.

- سيادة صورة نمطة وقارة:

إن ما سبق يؤكد بأن للمدرسين نظرة موحد وثابتة حول الطالب الجامعي، وهي متأصلة في الواقع المدرسي والإجتماعي بصفة عامة.

رابعاً - تفسير نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في تحديد طبيعة الصورة المتوقعة للطلاب الجامعي تبعاً للجنس، المستوى الدراسي، الفرع. ولاختبار صدق هذه الفرضية قامت الطالبة بتطبيق اختبار (كا²) وذلك على مستوى كل مؤشر على حد. وفقاً لما يلي:

- تفسير نتيجة الفرضية الفرعية 1.5 وتنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في تحديد طبيعة الصورة المتوقعة للطلاب الجامعي تبعاً للجنس. بتطبيق اختبار (كا²) تبين أنه توجد فروق جوهرية بين الطلاب وهذا ما يعني رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل. وهذه النتيجة تأكيد للدراسات التي توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين في عملية الإدراك منها دراسة (فيدلر 1961) ودراسة (تافت. 1955 Taft)، ومع ذلك فإنها تتنافى مع دراسة (ماكوبي وجاكلين. 1975 Maccoby and Jaklin)، بن زاهي وآخرون) حيث توصلوا إلى عدم وجود فروق بين الجنسين.

هذا وفي جانب آخر فقد أشارت دراسة (أنور الشرقاوي) وموضوعها "الاستقلال عن المجال الإدراكي وعلاقته بمستوى الطموح ومفهوم الذات لدى الشباب من الجنسين" على عينة من (152) من طلاب الجامعة بكلية التربية بحلوان، وبتطبيق اختبار الأشكال المتضمنة إلى:

- وجود فروق بين الجنسين من الطلاب بحيث أن الطلبة والطالبات المستقلون عن المجال الإدراكي يختلفون عن المعتمدين على المجال من الجنسين اختلافاً دالاً لصالح الذكور (سواء المستقلين عن المجال أو المعتمدين عليه)، وفسر ذلك بالفرص التي يمنحها المجتمع العربي للذكور وبالدور الذي تدعمه القيم والمعايير الاجتماعية عن الإناث (محمود السيد أبو النيل وانشراح محمد دسوقي، 1986، ص 272).

وقد كشفت الدراسات الخاصة بالفروق بين الجنسين في الاستقلال عن المجال في أمريكا وأوروبا والعالم العربي عن وجود فروق واضحة بين الجنسين في الاستقلال عن المجال الإدراكي، فالأولاد والرجال يميلون لأن يكونوا أكثر استقلالا

عن المجال الإدراكي من البنات والنساء (محمود السيد أبو النيل وانشراح محمد دسوقي، 1986، ص272).

ويمكن تفسير نتيجة الدراسة الحالية باعتبار النقاط التالية:

- المعالم البارزة:

حيث أن لكل (فئة، نوع) معالمه البارزة في البيئة ومجموعة سمات أو معتقدات بارزة، ومجموعة أفكار وتصورات يؤمن بها، تساعد في عملية فهم سلوك الآخر، إضافة إلى الخضوع لضغوط ونواميس الجماعة الفرعية (النوع) التي ينتمي إليها كل جنس. حيث يعتبر في هذه الحالة جزءا من كل موحد، يعتبر انتماؤه إليه بمثابة هوية أو تحقيق للذات.

- المخططات أو البناءات المعرفية:

وهي الفكرة التي يكونها الفرد عن فئة ما حيث تعتمد على صفة بارزة يشترك أعضاء الفئة في الاتسام بها أو تعتمد على فعل شائع بينهم ملفت للانتباه حيث تكون نسقا من المعلومات حولها ويختلف هذا النسق من فرد لآخر ومن مرحلة عمرية لأخرى بالنسبة للفرد الواحد.

- تفسير نتيجة الفرضية الفرعية 5.2 والتي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في تحديد طبيعة الصورة المتوقعة للطلاب الجامعي تبعا للمستوى الدراسي. وبتطبيق اختبار (كا²) تبين أنه لا توجد فروق جوهرية بين الطلاب وهذا ما يعني قبول الفرض الصفري.

وهذه النتيجة تتنافى مع الدراسات التي تقول بتأثر الإدراك بعامل السن أو المرحلة العمرية. حيث أن الإنسان كائن فعال في معالجة المعلومات التي يتعرض لها. فهو يغير ويعدل في مخططاته عند تقدمه في العمر وعند زيادة خبراته عن عالمه. وذلك يرجع أساسا إلى أن مخططات الطفل الصغير هي غير مخططات الطفل الكبير، ومخططات الطفل الكبير هي غير مخططات الراشد. وكذا الحال مع الخبرات، فالشخص الذي يمتلك خبرات قليلة ومحدودة عن البيئة الاجتماعية والطبيعية التي يعيش فيها ستكون مدركاته بكل تأكيد مختلفة عن ذلك الذي يمتلك خبرات كثيرة وغنية عن بيئته-وذلك ما تؤيده نظرية بياجيه حول الأبنية المعرفية.

وفي جانب آخر وجد (بروفي. 1982Brophy) أن الطلاب الأكثر تعرضا للآثار الإيجابية والسلبية لتوقعات المدرس هم الصغار في السن منخفضوا التحصيل، المنتقلون من مرحلة تعليمية إلى أخرى، أو المحبون لمدرسيهم على وجه الخصوص (جابر عبد الحميد جابر، 2000، ص24) حيث أن لتوقعات المدرسين أثرا باقيا (كما عبر عنه كوبر وتوم).

فهي تلعب دورا هاما في تدرس الطلاب وهي أميل للتحقق، حيث أن الطلاب الجدد يدخلون المدرسة لأول مرة وهم حاملون لمجموعة توقعات-منها تحقيق النجاح، ربما باعتبار استمرار فرحة اجتياز امتحان البكالوريا- وواقين من أنفسهم لكنهم سرعان ما يتعلمون تعديل إدراكا تهم وفقا للوضع الجديد الذي اكتشفوا أنه لا يخالف الوضع السابق من فرض للسلطة بإحلال الطالب موضع التبعية للمدرس من جديد.

فالمدرس جديد باعتبار المرحلة ولكنه كسابقه في حمله لمجموعة معتقدات سالبة تجاه المتعلم. كما أن الخطاب التعليمي يبني تصورا سلبيا حول المتعلم وذلك لكونه يؤكد على عدم استقراره داخل القسم فيخضع المدرس بصفته عوناً لمؤسسة تراقبه وتعززه إلى التصورات التي تفرزها هذه الأخيرة حول الأطراف المتواجدة بها. وهكذا ينزلق المدرس في تصور مدرسي للطرف المقابل وهو تصور لا يترك مجالا للبعد الإنساني للطلاب (أحمد شبشوب، 1991، ص298). وقد أكدت دراسات (جيلي. Gilly) في هذا الصدد على أن العلاقة التربوية مبنية على سوء تفاهم عميق بين المدرس والطلاب، وهو وضع من شأنه أن يفرز نوعا من الإحباط لكلا الطرفين.

وبهذا فإن الوضعية التربوية تخضع لقانون التناقض ففي هذا الإطار يحرص المدرس على الاهتمام بالصفات المدرسية للطلاب-كونها تضمن له الحركة العمودية للمعرفة- بينما هذا الأخير يحاول تغيير هذه الوضعية بتعويض النظام العمودي بنظام يأخذ بعين الاعتبار مطالبه النفسية والاجتماعية (أحمد شبشوب، 1991، ص299).

وفي جانب آخر وجد (بروفي. 1982Brophy) أن الطلاب الأكثر تعرضا للآثار الإيجابية والسلبية لتوقعات المدرس هم الصغار في السن منخفضوا التحصيل، المنتقلون من مرحلة تعليمية إلى أخرى، أو المحبون لمدرسيهم على وجه الخصوص (جابر عبد الحميد جابر، 2000، ص24) حيث أن لتوقعات المدرسين أثرا باقيا (كما عبر عنه كوبر وتوم).

فهي تلعب دورا هاما في تـمدرس الطلاب وهي أميل للتحقق، حيث أن الطلاب الجدد يدخلون المدرسة لأول مرة وهم حاملون لمجموعة توقعات-منها تحقيق النجاح، ربما باعتبار استمرار فرحة اجتياز امتحان البكالوريا- وواتقين من أنفسهم لكنهم سرعان ما يتعلمون تعديل إدراكا تهم وفقا للوضع الجديد الذي اكتشفوا أنه لا يخالف الوضع السابق من فرض للسلطة بإحلال الطالب موضع التبعية للمدرس من جديد.

فالمدرس جديد باعتبار المرحلة ولكنه كسابقه في حمله لمجموعة معتقدات سالبة تجاه المتعلم. كما أن الخطاب التعليمي يبني تصورا سلبيا حول المتعلم وذلك لكونه يؤكد على عدم استقراره داخل القسم فيخضع المدرس-بصفته عوناً لمؤسسة تراقبه وتعززه إلى التصورات التي تفرزها هذه الأخيرة حول الأطراف المتواجدة بها. وهكذا ينزلق المدرس في تصور مدرسي للطرف المقابل وهو تصور لا يترك مجالا للبعد الإنساني للطلاب (أحمد شبشوب، 1991، ص298). وقد أكدت دراسات (جيلي. Gilly) في هذا الصدد على أن العلاقة التربوية مبنية على سوء تفاهم عميق بين المدرس والطلاب، وهو وضع من شأنه أن يفرز نوعا من الإحباط لكلا الطرفين.

وبهذا فإن الوضعية التربوية تخضع لقانون التناقض ففي هذا الإطار يحرص المدرس على الاهتمام بالصفات المدرسية للطلاب-كونها تضمن له الحركة العمودية للمعرفة- بينما هذا الأخير يحاول تغيير هذه الوضعية بتعويض النظام العمودي بنظام يأخذ بعين الاعتبار مطالبه النفسية والاجتماعية (أحمد شبشوب، 1991، ص299).

-تفسير نتائج الفرضية العامة خمسة:

تشير النتائج الخاصة بالفروق بين الطلاب وبعد تحليلها من خلال مؤشر (الجنس، المستوى الدراسي، الفرع) إلى عدم وجود فروق بين الطلاب في تحديد طبيعة الصورة المتوقعة للطلاب الجامعي ماعدا بالنسبة لمتغير الجنس فإنها موجودة.

وبصفة عامة يمكن إرجاع ذلك إلى:

- الأبنية المعرفية عند الطلاب:

هناك فهم إدراكي مختلف لموقف التفاعل مع المدرس إذ أن لكل فئة إدراكا مختلفا للموقف ذاته وذلك بناء على المجال النفسي لكل طرف مما يحدد طبيعة إدراكه ويجعله مختلفا عن الغير.

- الجماعة الداخلية:

الفروع المدروسة تتميز باستقلال محيط الدراسة الواحد عن الآخر مما يؤدي إلى استقلالية في المظاهر البارزة والأفكار المشتركة بين طلاب.

خلاصة ومقترحات

إن اعتبار عملية الإتصال عبارة عن نظام يجرنا للحديث عن التبادلات الحاصلة بين أطرافه والتي تدعى تفاعلا. كما أن نتائجه الملاحظة تدعى سلوك التفاعل. وما دمنا-من جهة أخرى- ننظر إلى التواصل من زاوية التبادل، فإنه يمكننا فحص علاقة القوى الملاحظة بين أطراف التبادل-المتواصلين-.

وتأتي فائدة هذا المفهوم أكبر كلما كان معبرا عن علاقة مدركة، أي علاقة التأثير المتبادل بين أطراف التواصل... ليس فقط من زاوية العلاقات الموضوعية بل وكذلك من زاوية العلاقات المعاشة. فيمكن مثلا أن نتأثر بنظرة الغير إلينا في حين أنه أعمى.. وما يعبر عنه السلوك هنا ليس هو العلاقات الموضوعية بل العلاقات المدركة (باساغانا، 1983، ص30).

وتعتبر عملية إدراك الآخر عملية فهم ونشاط بنائي وظيفته جعل الصورة منسجمة مع العالم المحيط، لذلك فإن تكون الصور هو عملية معقدة وتتدخل فيها عوامل شعورية ولا شعورية، اجتماعية، شخصية متعددة وليس من السهل الإحاطة بها.

وفي الموقف التعليمي ترتبط نظرة المدرس للطلاب بنوعية الصورة التي يحملها الطالب عنه مسبقا وبنوعية الصورة الفعلية المكونة نتيجة احتكاكهما ببعضهما البعض-من جهة أخرى-.

وقد هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة الصورة الواقعية والمتوقعة للطلاب الجامعي من وجهة نظر المدرسين والطلاب على الترتيب و الفروق العامة بينهما ، ثم دراسة الفروق داخل عينة كل طرف.

وبعد تطبيق الأدوات (استبيان صورة الطالب الجامعي) وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة (كا²، معامل الاختلاف) توصلت الطالبة إلى النتائج التالية:

- طبيعة صور الطالب الجامعي الواقعية عند المدرسين سالبة
- طبيعة الصورة المتوقعة للطالب الجامعي عند الطلاب سالبة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرسين والطلاب في تحديد طبيعة صورة الطالب الجامعي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرسين في تحديد طبيعة الصورة الواقعية للطالب الجامعي.

وعليه فإن (الجنس، الأقدمية، الفرع) ليست عوامل محددة للصورة الواقعية للطلاب عند المدرسين

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في تحديد طبيعة الصورة المتوقعة للطالب الجامعي تبعا للجنس وهي غير موجودة تبعا للمستوى الدراسي، الفرع. وعليه فإن طبيعة الصورة المتوقعة للطلاب عن أنفسهم لدى المدرس مرتبطة بجنس الطالب فقط.

ومن خلال تفسير هذه النتائج في ظل الإطار النظري توصلنا إلى أن نظرة المدرسين للطلاب هي نظرة سالبة، وقد أدرك الطلاب هذه النظرة، وهذا يجربنا للحديث عن صحة هذه الإدراكات التي تنشأ أساسا عن الخبرة الشخصية بالآخر ولو مرة واحدة أو انتقالها من فرد لآخر. وعليه يتوجب تعديل الإدراكات وذلك من خلال:

- تفعيل الاتصال بين أطراف العملية التربوية وهذا ما أكدته (دراسة نادية يوب مصطفى الزقاي، مختار يوب، مزياني وزيانى 2005). وذلك من خلال ما يقوم به قائد الجماعة-خاصة- في تسهيل هذه المهمة، وضرورة التفاعل الإيجابي غير المشروط.

- تدعيم مفهوم الذات لدى الطلاب خاصة.
- تقديم إichاءات موجبة من طرف المدرس وذلك لكونه يمثل المجتمع بالنسبة لشخص الطلاب.

- تنمية الإدراك الإجتماعي: والهدف من هذه العملية تغيير الصورة النمطية. وذلك من خلال العناصر التالية:

- التقرب أكثر من الآخر وفهم دواعي تصرفاته:

وذلك من خلال إتاحة فرص للتعارف الشخصي حيث أثبتت البحوث المقامة في إطار التخصص على أن الاحتكاك اليومي والمباشر يمكن أن يفيد في تغيير الصور النمطية فاحتكاك ربات البيوت البيض اللاتي فرضت عليهن الظروف السكن المجاور لربات بيوت زنجيات أتاح لهن معرفة بعضهن البعض معرفة حقيقية ساعدت على تغيير ما لديهن من صور نمطية.

- الدعم الإجتماعي لعلاقات التفاعل المتبادل بين أعضاء الجماعات المختلفة:

يمكن لهذه العملية إذا تمت في بيئة تعلّى من شأن المساواة ولا تحول دون اتصال الأفراد المتباينين (مدرس-طالب) بعضهم وبعض ان تغير من الصور النمطية.

- المشاركة التعاونية:

إن وجود أهداف مشتركة بين الطرفين (مدرس-طالب) تتيح فرصة القيام بأنشطة مشتركة من شأنها أن تغير الصور النمطية الشائعة عن أحد الأطراف (محمد مصطفى الشعبيني، 2002، 51-53)

- التقليل من أثر التأثيرات السلبية التي تحرف إدراكاتنا:

وذلك من خلال التعرف عليها ثم توعية الأفراد بها ليعملوا على تجنبها، ثم دعم التفاعلات التي تسير في هذا الإطار وذلك من خلال الإتصال الفعال.

- مراقبة الذات وتطويرها باستمرار.

- التفاعل بين الأجيال للتقليل من أثر انتقال الصفات السالبة-الخاطئة-خاصة

وأخيرا نقول أنه لا بد من توفر أطراف التواصل على نظام صحيح ودقيق، وهو مهم لتقليل خطر التفاعل المقتصر على العلاقات المدركة لوحدها. ويقول (فون كراناناش Von cranenach) في هذا الصدد "إذا كان كل من الباعث والمستقبل قادرين على تبادل المعلومات بواسطة السلوك الذي يصدره أحدهما ويتلقاه الآخر فما ذلك إلا لأن هذا السلوك يحمل دلالة، وتظهر في الأثر الذي تتركه في تفكير المشاركين وفي

سلوكهم. (باساغانا، 1983، ص31). وبناء على ما جاء في هذه الدراسة وما أفادتتنا

فإننا نرى أنها تفتح مجال البحث في الدراسات التالية:

- العلاقة بين الصورة المتوقعة للطالب الجامعي وبعض المتغيرات (تقدير

الذات، مستوى الطموح، الاتجاه نحو المستقبل...)

- الفرق بين الصورة الواقعية والمتوقعة للطالب الجامعي لدى المدرسين.

- الفرق بين الصورة الواقعية والمتوقعة للطالب الجامعي لدى الطلاب.

- التصورات الشائعة حول الطالب الجامعي.

- صورة الطالب الجامعي عند الإداريين وعمال الجامعة.

المراجع

- المراجع العربية:

* الكتب

* الدوريات.

* الملتقيات والرسائل الجامعية.

- المراجع الأجنبية:

* الكتب.

المراجع

- المراجع العربية:

* الكتب:

- 1- إبراهيم وجيه محمود وعبد الحليم منسي (1983). البحوث النفسية والتربوية. دار المعارف.
- 2- إبراهيم أبو عرقوب (1993). الاتصال الإنساني ودوره في التفاعل الاجتماعي. عمان-الأردن: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع. ط(1).
- 3- أحمد زكي صالح (1966). علم النفس التربوي. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية. ط(09).
- 4- أحمد شبشوب (1991). علوم التربية. تونس: الدار التونسية للنشر. الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب.
- 5- أحمد عبد الله اللحج، مصطفى أبو بكر (2001-2002) البحث العلمي تعريفه، خطواته، مناهجه، المفاهيم الإحصائية. الإسكندرية: الدار الجامعية.
- 6- إخلاص محمد عبد الحفيظ ومصطفى حسين باهي (2002). طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضة. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- 7- باساغانا (1983). مبادئ في علم النفس الاجتماعي. ترجمة: بوعبد الله غلام الله. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- 8- باسم محمد ولي ومحمد جاسم محمد (2004). المدخل إلى علم النفس الاجتماعي. الأردن: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع. ط(1).
- 9- ت.أ. أنسكو وج. سكوبلر (1993): علم النفس الاجتماعي التجريبي. ترجمة: عبد الحميد صفوت إبراهيم. المملكة العربية السعودية: عمادة شؤون المكتبات. جامعة الملك سعود.

- 10- جابر عبد الحميد جابر (2000). مدرس القرن الحادي والعشرين
الفعال <المهارات والتنمية المهنية>. القاهرة: دار الفكر العربي. ط(1).
- 11- خير الدين علي أحمد عويس (1997). دليل البحث العلمي. القاهرة: دار الفكر
العربي. ط(1).
- 12- زين العابدين درويش (1999). علم النفس الاجتماعي <أسسه وتطبيقاته>.
القاهرة: دار الفكر العربي.
- 13- سعد عبد الرحمن (1966). أسس القياس النفسي الاجتماعي. دار الثقافة
العربية للطباعة.
- 14- سماح خالد زهران (2004). الإدراك الاجتماعي <كيف تفهم نفسك وتفهم
الآخر، من أجل علاقات إنسانية أفضل>. تقديم: سعد عبد الرحمن. القاهرة: دار الفكر
العربي. ط(1).
- 15- سيد معتز عبد الله وعبد اللطيف خليفة (2001). علم النفس الاجتماعي. القاهرة:
دار غريب.
- 16- طريف شوقي محمد فرج (2003). المهارات الاجتماعية الإتصالية <دراسات
وبحوث نفسية>. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- 17- صفوت فرج (2000). القياس النفسي. القاهرة: الأنجلو المصرية. ط(4).
- 18- _____ (1996). الإحصاء في علم النفس. القاهرة: مكتبة الأنجلو
المصرية. ط(3).
- 19- عاطف عدلي العبد عبيد (2001). صورة المعلم في وسائل الإعلام. القاهرة:
دار الفكر العربي. ط(2).
- 20- عبد الرحمن العيسوي (ب-ت). تطوير التعليم الجامعي. الإسكندرية: منشأة
المعارف.
- 21- عبد الفتاح محمد دويدار (1999). علم النفس الاجتماعي <أصوله ومبادئه>.
الأزاريطة: دار المعرفة الجامعية.
- 22- عبد اللطيف محمد خليفة (2003). دراسات في علم النفس الاجتماعي. القاهرة:
دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع. المجلد (3).

- 23- عبد المجيد نشواتي (1997). علم النفس التربوي. بيروت: مؤسسة الرسالة. ط(9).
- 24- عبد المنعم شحاته (2001). أنا والآخر >سيكولوجية العلاقات الإنسانية<. القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع. ط(1).
- 25- عمر عبد الرحيم نصر الله (2001). مبادئ الإتصال التربوي والإنساني. عمان-الأردن: دار وائل للطباعة والنشر. ط(1).
- 26- عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات (2001). مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية. ط(3).
- 27- فتحي مصطفى الزيات (2001). علم النفس المعرفي >دراسات وبحوث<. القاهرة: دار النشر للجامعات. ج(1). ط(1).
- 28- فضيل دليو وآخرون (1999). أسس المنهجية في العلوم الإجتماعية >سلسلة 29 العلوم الإجتماعية، المنهجية 3<. قسنطينة: منشورات جامعة قسنطينة. دار البعث.
- 29- فؤاد البهي السيد (1978). الإحصاء النفسي وقياس العقل البشري. القاهرة دار الفكر العربي.
- 30- فؤاد أبو الحطب ، سيد أحمد عثمان، آمال صادق (1999). التقويم النفسي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. ط().
- 31- ماجد الخطايبه، أحمد الطويسي، عبد الحسين السلطاني (2002). التفاعل الصفي. عمان.الأردن: دار الشرق للنشر والتوزيع. ط(1).
- 32- محمد أديوان (2001). المدخل إلى دينامية الجماعة التربوية. المغرب: أفريقيا الشرق. بيروت-لبنان: أفريقيا الشرق.
- 33- محمود السيد أبو النيل، انشراح محمد دسوقي (1986). علم النفس الفارق >دراسات عربية وعالمية<. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
- 34- محمد السيد عبد الرحمن (1999). علم النفس الإجتماعي المعاصر >مدخل معرفي<. القاهرة: دار الفكر العربي. ط(1).
- 35- محمد جمال يحيياوي (2003). دراسات في علوم النفس. وهران: دار الغرب للنشر والتوزيع.

36- محمود شمال حسن(2001). سيكولوجية الفرد في المجتمع. القاهرة: دار الآفاق العربية. ط(1).

37- محمد عبد الرحيم عدس(2000). المعلم الفاعل والتدريس الفعال. عمان.الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. ط(1).

38- محمد مصطفى الديب(2003). علم النفس الإجتماعي التربوي >أساليب تعلم معاصرة<. القاهرة: عالم الكتب. ط(1).

39- محمد مصطفى الشعبيني(2002). علم النفس الإجتماعي. دار العلم للثقافة.

40- مصباح عامر(2003). التنشئة الإجتماعية والسلوك الانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية. الجزائر: دار الأمة. ط(1).

41- منصور عبد الحق(ب-ت). صفات المعلم الإنتاجية >سلسلة إصدارات مخبر التربية والتنمية<. دار الغرب للنشر والتوزيع.

42- يوسف قطامي، نايفة قطامي(2000). سيكولوجية التعلم الصفي. عمان-الأردن: دار الشرق للنشر والتوزيع. ط(1).

* الدوريات:

43- أنور محمد الشرقاوي. ب-ت. الفروق في الأساليب المعرفية الإدراكية لدى الأطفال والشباب والمسنين من الجنسين.مجلة العلوم الإجتماعية: العدد(05).

44- بدر عمر العمر(1986).أهمية الدافعية للإنجاز في الإرشاد التربوي. المجلة التربوية:المجلد الثالث العدد التاسع.يونيو.الكويت: مجلس النشر العلمي ص ص38-52.

45- عبد اللطيف الفارابي(1991). المعلم والتلاميذ أية علاقة.سلسلة علوم التربية:(العدد الثالث).سبتمبر.دار الخطابي للطباعة والنشر.ط(03).

*** الملتقيات والرسائل الجامعية:**

- 46- فعاليات الملتقى الدولي (2005). سيكولوجية الاتصال والعلاقات الإنسانية. قسم علم النفس وعلوم التربية. جامعة ورقلة: 20-22 مارس.
- 47- بن عالية وهيبة (2002). تصور مفهوم التقويم لدى كل من مفتش ومعلم التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس العمل والتنظيم-جامعة الجزائر.
- 48- زرقون رتيبة (2001). كيفية إدراك الآباء والأمهات لمستقبل الأبناء. رسالة ماجستير غير منشورة في علم الاجتماع-جامعة الجزائر.
- 49- سوامية فريدة (1997/1998). دراسة أثر الصراع الثقافي على الهوية من خلال طلبة جامعة قسنطينة لتربية الأولاد. رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس العيادي-جامعة منتوري. قسنطينة.
- 50- محمد عبد العزيز (1994). مقارنة تحليلية لصورتَي المعلم والتلميذ وتفاعلهما. رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس العام -جامعة السانية. وهران.
- المراجع الأجنبية:

*** الكتب:**

- 51- Ann malamach (1997). Classroom interaction. oxford university Press.
- 52- Gustave-Nicolas fisher (1997). La Psychologie Sociale. PAO edition du seuil.
- 53- M. Postic (1998). La Relation Educative .Paris: Press Universitair de France. 8 edition.
- 54- Gerald N. Sande (1988). Perceiving One's Traits and Others': The Multifaceted Self. Jurnal of Personality and Social Psychology. Vol. 54, No. 1, 13-20.
- 55- Richard Bourhis. Jaques-Philippe Leyens (1999). Stereotypes. Discrimination et Relation Intergroupes. Belgique: Pierre Mardage editeur. 2 edition .

الملاحق

-الملحق رقم(01):نتائج صدق المقارنة الطرفية لفقرات استبيان الصورة الواقعية للطلاب الجامعي.

-الملحق رقم(02):نتائج صدق المقارنة الطرفية لفقرات استبيان الصورة المتوقعة للطلاب الجامعي.

-الملحق رقم(03) : استبيان الصورة الواقعية للطلاب الجامعي.

-الملحق رقم(04) : استبيان الصورة المتوقعة للطلاب الجامعي.

-الملحق رقم(05): النتيج الخام لعينة المدرسين

-الملحق رقم(06): النتيج الخام لعينة الطلاب

**-الملحق رقم (01):نتائج صدق المقارنة الطرفية لفقرات استبيان
الصورة الواقعية للطالب الجامعي.**

م.د	د.ح	ت المجدولة	ت المحسوبة	ع 2	م 2 (ن=2)	ع 1	م 1 (ن=1)
0.01	16	2.92	11.72	0.10	3.89	0.17	1.78
/	/	/	12.75	0.25	4.44	0.1	1.89
			4.51	0.67	3	0.44	1.33
			8.48	0.25	4.56	0.25	2.44
			6.66	0.47	3.56	0.25	1.56
			10.09	0.22	4	0.17	1.78
			3.8	0.99	3.89	0.25	2.56
			7.54	0.17	3.22	0.25	1.56
			5.92	0.44	3.33	0.22	1.67
			3.02	1.11	4	0.44	2.67
			12.63	0.25	4.56	0.17	1.78
			4.76	1.06	4.22	0.40	2.22
			7.87	0.32	4.11	0.17	2.22
			9.38	0.40	4.22	0.17	1.78
			6.25	0.69	4.44	0.17	2.22
			7.2	0.22	4.33	0.10	2.89
			7.2	0.10	4.11	0.22	2.67
			8.79	0.17	4.22	0.32	2.11
			8.48	0.25	4.56	0.25	2.44
			3.57	0.22	2.67	0.44	1.67
			10.17	0.22	4.67	0.22	2.33
			3.34	0.99	3.11	1.11	1.67
			10.09	0.22	4	0.17	1.78
			8.35	0.40	3.78	0.25	1.44
			6.45	0.40	3.78	0.40	1.78
			6.80	0.84	3.78	0.40	1.33

/ دح = (2 ن - 2).

**-الملحق رقم (02):نتائج صدق المقارنة الطرفية لفقرات استبيان
الصورة المتوقعة للطالب الجامعي.**

م.د	د.ح	ت المجدولة	ت المحسوبة	ع 2	م 2 (ن=2=12)	ع 1	م 1 (ن=1=12)
0.01	22	3.81	13.3	0.24	4.58	0.24	1.92
/		/	4.6	1.41	3.92	0.38	2.08
			13.3	0.24	4.58	0.24	1.92
			4.6	1.41	3.92	0.38	2.08
			13.3	0.24	4.58	0.24	1.92
			4.6	1.41	3.92	0.38	2.08
			10.71	0.58	4.42	0.31	1.42
			12.5	0.14	4.83	0.61	1.58
			13.09	0.19	4.25	0.31	1.5
			10.32	0.24	4.58	0.49	2
			4.03	0.52	3.75	0.56	2.5
			10.86	0.35	3.75	0.26	1.25
			14	0.25	4.5	0.31	1.42
			3.86	0.47	3.83	0.54	2.58
			3.91	0.74	3.58	0.54	2.25
			4.30	0.74	3.42	0.49	2
			7.50	0.72	3.67	0.31	1.42
			4.28	0.81	3.17	0.58	1.67
			5.09	0.85	3.25	0.27	1.67
			10.18	0.19	4.75	0.65	2
			11.60	0.08	4.92	0.54	2.25
			14	0.25	4.5	0.31	1.42
			5.45	0.97	3.83	0.41	1.92
			7.35	1.25	3.5	0.08	.1
			7.84	0.99	4.17	0.30	1.58
			9.09	0.50	3	0.08	.1

/ دح=(2 ن-2).

-الملحق رقم (03) : استبيان الصورة الواقعية للطالب الجامعي.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ورقلة

قسم علم النفس وعلوم التربية

أخي الطالب، أختي الطالبة:

بهدف إعداد مذكرة ماجستير في علم النفس الإجتماعي، نضع بين أيديكم الاستبيان التالي، حول صورة الطالب الجامعي، نرجو إفادتنا من خلال الإجابة على أسئلة الاستبيان الذي بين أيديكم

بيانات عامة

ضع علامة (×) في الخانة المناسبة

☐

مؤنث

☐

الجنس:مذكر

عدد سنوات التدريس:

الكلية التي تدرس بها:

يتكون الإستبيان من (26) فقرة، يلي كل منها بدائل أجوبة: بدرجة قليلة جدا، بدرجة قليلة، بدرجة متوسطة، بدرجة كبيرة، بدرجة كبيرة جدا.

إقرأ الفقرة جيدا، ثم اختر البديل الذي تراه مناسبا وضع علامة (×) تحته موازاة مع الفقرة، لا تضع أكثر من علامة في الفقرة الواحدة. لا يوجد عبارات صحيحة واخرى خاطئة، فالإجابة صحيحة طالما انها تعبر عن رأيك.

مثال توضيحي:

يتصف الطالب الجامعي بأنه	بدرجة قليلة جدا	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جدا
طموح			×		

إذا كنت ترى أن الطلاب طموحين بدرجة متوسطة، ضع علامة (×) تحت بدرجة متوسطة.

شكرا على تعاونكم

يتصف الطالب الجامعي بأنه:	درجة قليلة جدا	درجة قليلة	درجة متوسطة	درجة كبيرة	درجة كبيرة جدا
قليل العمل والنشاط (لا مبالي)					
إتكالي (كسول)					
مستهلك (معتمد على الأستاذ)					
مستواه متدن					
غير مطلع					
غير مشارك (سلبي)					
إنطوائي					
محب للعلم والبحث (نشط، مجتهد، باحث)					
ذو مسؤولية (يتحمل المسؤولية)					
ليس له إمكانيات وقدرات					
لا يحترم الوقت					
متسرع (متهور، مستهتر، مندفع)					
ذكي					
يعاني مشكلات مادية ومعنوية					
كثرة الغيابات					
محترم					
ذو خلق					
شجاع					
غير جدي (غير منضبط، لا يهتم)					
هدفه النقطة					
مزاجه متقلب					
تفضيل الأستاذ المتسامح					
التعاون					
الإهتمام بالمظهر الخارجي والأمور الثقافية					
روح المبادرة والنقاش					
لا يمتلك فصاحة لغوية					

-الملحق رقم (04) : استبيان الصورة المتوقعة للطلاب الجامعي

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ورقلة

قسم علم النفس وعلوم التربية

أخي الطالب، أختي الطالبة:

بههدف إعداد مذكرة ماجستير في علم النفس الإجتماعي، نضع بين أيديكم الاستبيان التالي، حول صورة الطالب الجامعي، نرجو إفادتنا من خلال الإجابة على أسئلة الاستبيان الذي بين أيديكم.

بيانات عامة

ضع علامة (×) في الخانة المناسبة

☐

مؤنث

☐

الجنس:مذكر

التخصص الدراسي:

الفرع:

☐

سنة رابعة

☐

المستوى الدراسي:سنة أولى

يتكون الإستبيان من (26) فقرة، يلي كل منها بدائل أجوبة: بدرجة قليلة جدا، بدرجة قليلة، بدرجة متوسطة، بدرجة كبيرة، بدرجة كبيرة جدا.

اقرأ الفقرة جيدا، ثم اختر البديل الذي تراه مناسباً وضع علامة (×) تحته موازاة مع الفقرة، لا

تضع أكثر من علامة في الفقرة الواحدة. لا يوجد عبارات صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة

صحيحة طالما انها تعبر عن رأيك.

مثال توضيحي:

يتصف الطالب الجامعي بأنه	بدرجة قليلة جدا	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جدا
طموح			×		

إذا كنت ترى ان الطلاب طموحين بدرجة متوسطة، ضع علامة (×) تحت بدرجة متوسطة.

شكرا على تعاونكم

يصف الأستاذ الطالب الجامعي بأنه:	درجة قليلة جدا	درجة قليلة	درجة متوسطة	درجة كبيرة	درجة كبيرة جدا
قليل العمل والنشاط (لا مبالي)					
إتكالي (كسول)					
مستهلك (معتمد على الأستاذ)					
مستواه متدن					
غير مطلع					
غير مشارك (سلبي)					
إنطوائي					
محب للعلم والبحث (نشيط، مجتهد، باحث)					
ذو مسؤولية (يتحمل المسؤولية)					
ليس له إمكانيات وقدرات					
لا يحترم الوقت					
متسرع (متهور، مستهتر، مندفع)					
ذكي					
يعاني مشكلات مادية ومعنوية					
كثرة الغيابات					
محترم					
ذو خلق					
شجاع					
غير جدي (غير منضبط، لا يهتم)					
هدفه النقطة					
مزاجه متقلب					
تفضيل الأستاذ المتسامح					
التعاون					
الإهتمام بالمظهر الخارجي والأمور الثقافية					
روح المبادرة والنقاش					
لا يمتلك فصاحة لغوية					

-الملحق رقم (05):النتائج الخام لعينة المدرسين

[illegible]

-الملحق رقم (06):النتائج الخام لعينة الطلاب

تكنو	ذ	ا	حقوف	فرنسية	إنجل	علمن	س 1
ا	ذ	ا	ذ	ا	ذ	ا	ذ
96	82	74	58	94	99	84	89
87	95	75	69	81	76	97	71
100	99	75	76	84	69	90	74
101	105	71	65	105	68	112	74
99	106	65	75	82	74	88	67
102	104	73	65	81	77	101	75
88	99	66	52	81		76	95
84	95	60	72	94		72	79
79	87	65	77	79		68	79
96	79	53	73	91		97	61
98	95	60	71	94		83	59
84	92	56	68	88		89	61
81	106	70	66	82		89	63
87	99	59	74	44		94	66
96	72	47	63	70		87	74
88	72	57	71	73		108	71
113	69	87	66	75		80	72
63	69	100	62	76		92	74
65	56	85	63	76		62	61
67	74	106	65	61		71	60
75	70	108	62	76		73	54
70	66	82	74	72		74	68
74	76	92	88	76		71	76
68	57	80	79	50		55	77
73	64	96	86	74		77	108
66	74	96	99	62		65	89
60	66	93	96	72		38	94
57	69	87	87	64		62	82
65	74	84	108	70		58	91
59	65	105	90	73		73	80
72	68	77	95	73		69	94
55	75	60	101	62		60	90
61	91	60	82	71		69	93
92	109	72	84	68			93
98	82	61	102				92
80	87	71	106				109
101	109	52	83				98
	82	74	100				93
	85	84	85				110
	75	82	88				91
	74	90	50				91
	72	85					87
	71	96					89
	63	82					100
		106					82
		84					
		86					
		98					
		87					
		86					
		99					

							81		
							79		
							80		
							100		
							97		
							88		
س 4							79		
79	66	54	97	95	94	67	61	100	84
67	73	66	88	75	89	69	52	90	116
74	76	54	81		86	73	74	94	91
65	63	69	90		92	69	68	45	89
57	75		106		100	70	63	60	79
66	67		98		79	65	75	71	87
71			94		81	65	68	70	86
67			55		71	66	62	63	95
64			49		58	60	63	60	60
84			58		52	61	69	60	55
79			62		56	74	66	110	69
103			62		69	72	67	62	68
88			53		55	59	57		40
			61		76	74	68		66
			77		67	55	69		73
			63		65	49	77		95
			63		64	72	69		85
			74		63	93	73		83
			54		66	84	72		69
			70		64	90	60		73
			61		58	87	88		59
			52		64	87	81		
			62		61	84	89		
			65		61	92	93		
			67		66	97	81		
			71		66	96	100		
			70		69	95	85		
	81		56		75	61	106		
	92		69			74	94		
	88		61			77	79		
	85		61			69	87		
	95		58			73	80		
	84					71	80		
	98					57	79		
	80						81		
	99						91		
	86						86		