جامعة مولود معمري– تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علوم التربية

إشكالية الخجل وعلاقتها بمستوى التواصل اللفظي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

–دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي في ولاية تيزي

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص ارشاد وتوجيه

إعداد:

–عبدلي صبيحة

–عروس محمد

إشراف الأستاذ:

أ.د مصطفى موالك

السنة الجامعية

2025/2024

بسم الله الرحمان الرحيم

قال الله تعالى: " وإذا تأذن ربك لئن شكرتم لأزيدنكم ولئن كفرتم إن عذابي لشديد". سورة إبراهيم الآية 07

قال الله تعالى: " وقل ربي زرني علما ". طه الآية 114

قال الرسول صلى الله عليه وسلم:" من لم يشكر الناس لم يشكر الله "

وقال أيضا: إن العلماء ورثة الأنبياء وإن الأنبياء لم يورثوا دينارا ولا درهما وإنما ورثوا العلم فمن أخذه اخذ بحظ وافر.

(وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه وبالوالدين إحسانا، إما يبلغن عندك الكبر أحدهما أو كلاهما فلا تقل لهما أف ولا تنهرهما، وقل لهما قولا كريما)

صدق الله العظيم

شكر وعرفان

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين محمد عليه أفضل الصلاة والسلام.

أما بعد نشكر الله عزوجل الذي بتوفيقه تمكنا من إنجاز هذه الدراسة التي نرجو أن تنال رضاه.

نتوجه بجزيل الشكر والامتنان إلى الأستاذ المشرف "مصطفى موالك" الذي لم يبخل علينا بتوجيهاته ونصائحه القيمة التي كان عونا لنا في إتمام هذا البحث.

إلى كل أساتذة قسم علوم التربية الذين عملوا معنا طيلة هذه المدة من العطاء دون كلل أو ملل.

إلى كل من ساعدنا من قريب أو بعيد في انجاز هذا العمل.

إلى من ساهم في غرس بذرة العلم فينا لكم منا فائق التقدير والاحترام.

صبيحة & محمد

الإهداء

أهدي تخرجي إلى من أحمل اسمه بكل فخر إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهد إلى طريق العلم "أبي الغالي".

إلى من علمتني الأخلاق قبل أن أتعلمها إلى الجسر الصاعد به إلى الجنة إلى اليد التي أزالت عن طريقي العقبات ومن ظلت دعواتها تحمل اسمي ليلا ونهارا "أمي الغالية" محبوبتي وملهمتي.

إلى صغيري وقطعة قلبي حبيبي "ابن أختي الغالي" حفظك الله ورعاك.

إلى من وهبني الله نعمة وجودهم مصدر قوتي وأرضي الصلبة وجدار قلبي المتين اخوتي "ياسمين، فاطمة".

إلى زوجي أختي الغالي.

إلى روح جدي الغالي رحمه الله وجدتي أطال الله في عمرها.

إلى من رافقني بالقلب قبل الدرب وإن سقطت كانوا أول من رفعني بكلماتهم أصحابي وأحبتي "ريما، خديجة".

إلى جميع أصدقائي وصديقاتي.

صبيحة

الإهداء

أهدي هذا العمل الى كل من ساهم في مساعدتي سواء من قريب أو من بعيد. وأقدم هذا العمل المتواضع إلى:

الأم والدي اطال الله في عمرهم ان شاء الله ونتمنى لهم الصحة والعافية وكذلك الأخوة.

وكل أفراد العائلة من عم وعمة وخال وخالة وجد وجد وجدة.

وإلى كل أصدقائي وزملائي وزميلاتي في دراسة.

محمد

ملخص الدراسة

يتمثل موضوع الدراسة في العلاقة بين الخجل ومستوى التواصل اللفظي أثناء إنجاز الدرس لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي والهدف منها الكشف عن العلاقة القائمة بين المتغيرين وكذا الفروق في درجات كل من مقياس الخجل والتواصل اللفظي وفقا لعاملي الجنس والشعبة الدراسية وبتطبيق المقياسين (الخجل، التواصل اللفظي) على أفراد العينة تم التوصل إلى نتائج مفادها:

1- توجد علاقة بين الخجل ومستوى التواصل اللفظي أثناء انجاز الدرس لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

2- عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية في درجات مقياس الخجل تغزو إلي عامل الجنس لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

3- عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية في درجات مقياس الخجل تغزو إلي عامل الشعبة الدراسية لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

4- عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية في درجات مقياس مستوي التواصل اللفظي أثناء إنجاز الدرس تغزو إلي عامل الجنس لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

5- عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية في درجات مقياس مستوى التواصل اللفظي أثناء انجاز الدرس تغزو إلي عامل الشعبة لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
الاهداء	
شكر و عرفان	
ملخص الدراسة باللغة العربية	
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	
فهرس المحتويات	
مقدمة	أ
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1-إشكالية الدراسة.	5
2- فرضيات الدراسة	9
3- أهداف الدراسة	9
4-أهمية الدراسة	10
5-تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة	10
6-الدراسات السابقة	11
الفصل الثاني	
الخجل	
تمهيد	27
1-مفهوم الخجل	27
2- المفاهيم المرتبطة بالخجل	27
3- مكونات الخجل	28
4- أسباب الخجل	29
5- الاتجاهات والآراء المفسرة للخجل	31

6- نظريات الخجل وأنواعه	32
7-تصنيف الخجل	33
8- المظاهر العامة لدى الخجولين	34
9- أعراض الخجل	36
10- أشكال الخجل	37
11- أساليب التغلب على الخجل	37
12- الوقاية من الخجل	38
خلاصة	39
الفصل الثالث	
التواصل اللفظي	
تمهيد	41
1-مفهوم المشاركة الصفية القائمة على التواصل اللفظي	41
2-لمحة مختصرة حول ظهور مفهوم المشاركة الصفية القائمة على التواصل اللفظي	42
3-مفهوم التواصل اللفظي	46
4-المعنى الاصلاحي للتواصل	47
5-إدركات الأفراد المتعددة للتواصل الإنساني	49
6- المفهوم البيداغوجي للتواصل	51
7- المشاركة الصفية وعناصر التواصل البيداغوجي	52
8- مميزات التواصل في إطار المشاركة الصفية	54
9-تصنيفات التواصل البيداغوجي	55
10-البعد التفاعلي للمشاركة الصفية	57
11-العوامل المعيقة لفعالية المشاركة الصفية	60
خلاصة الفصل	62

الجانب التطبيقي	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	65
1-الدراسة الاستطلاعية	65
2-عينة الدراسة الاستطلاعية	65
3-منهج الدراسة	66
4-مجالات البحث	66
5-أدوات الدراسة	66
6-الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة	68
7-عينة الدراسة الأساسية	70
8-كيفية جمع البيانات	71
9-كيفية تحليل البيانات	71
الفصل الخامس	
عرض وتفسير النتائج	
عرض وتفسير النتائج	74
الاستنتاج العام	81
الخاتمة	85
قائمة المراجع	
الملاحق	

فهرس الجداول

رقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	الجدول يوضح صدق التميزي لمقياس الخجل	68
02	الجدول يوضح ثبات مقياس الخجل	69
03	الجدول يوضح صدق التميزي لمقياس التواصل اللفظي	69
04	الجدول يوضح ثبات مقياس التواصل اللفظي	70
05	الجدول يوضح خصائص عينة الدراسة بحسب عامل الجنس	70
06	الجدول يوضح خصائص عينة الدراسة بحسب عامل الشعب الدراسية	71
07	الجدول يبين العلاقة بين الخجل ومستوى التواصل اللفظي ودلالتها الإحصائية لدى أفراد العينة	74
08	الجدول يبين قيمة فروق في درجات مقياس الخجل وفقا لعامل الجنس لدى افراد العينة	75
09	جدول يبين قيمةt للفروق في درجات مقياس الخجل وفقا لعامل الشعبة الدراسية (آداب – علوم) لدى أفراد العينة	78
10	جدول يبين قيمةt للفروق في درجات مقياس التواصل اللفظي، وفقا لعامل الجنس لدى أفراد العينة	79
11	جدول يبين قيمةt للفروق في درجات مقياس مستوى تواصل اللفظي وفقا لعامل الشعبة الدراسية لدى أفراد العينة	80

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	نمط تواصل أفقي مبني على العلاقة الثنائية	56
02	نمط التواصل صفي لفظي جماعي	56
03	نمط التفاعل الصفي القائم على عمليات التواصل والتبادل اللفظي	59

فهرس المخططات

الرقم	عنوان المخطط	الصفحة
01	مخطط يوضح العناصر الأساسية لعملية التواصل البيداغوجي	54
02	مخطط يوضح خصائص علاقة التواصل البيداغوجي داخل البحث	55

المقدمة

المقدمة

تعد العملية التربوية كل متكامل يستدعي نجاحها توافر جميع عناصرها وانسجامها. وتعد العملية التعليمية التعليمة من بين أهم هذه العناصر والتي تعتبر أحد المحاور التي انكب العلماء والباحثين على تناولها من مختلف جوانبها النفسية والتربوية البيداغوجية، والهدف الأساسي واحد ويتمثل في تربية التلميذ وتعليمه من خلال البحث في إمكانية تطوير قدراته ومهاراته ومساعدته على تجاوز مختلف العقبات والحواجز النفسية والذهنية والاجتماعية والبيداغوجية التي تعترضه والتي بالإمكان الحد من تطوره ونجاحه الدراسي.

وعلى هذا الأساس فنجد أن العملية التعليمية إنما تهدف إلى نجاح التلميذ وتطوير قدراته ومهاراته التعليمية في كافة جوانب الحياة يتمثل ذلك في الكمال الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي. ففي مسيرة التلميذ الدراسية نجد هناك عدة المشاكل النفسية والسلوكية التي تعيق سيرورة نمو التلميذ نفسه وتطوره وأدائه الأكاديمي.

فمن بين أهم هذه المشاكل النفسية ذات المنشأ التربوي والاجتماعي والتي قد تعيق مسار التلميذ في دراسته وتعلمه، مشكلة الخجل باعتبارها حالة ثبت مدى تأثيرها في حياته التلميذ الدراسية والعلائقية، بحيث تقف عائقا كبيرا أمام تطوره والحد من مستوى تحصيله ونجاحه الدراسي، حيث يمثل هذا الأخير بتأثيراته موضوعاه إضافيا آخرا في مجال تفاعل الفرد الاجتماعي سواء داخل الأسرة أو في القسم الدراسي أو في محيطه الاجتماعي والمدرسي من خلال ربط العلاقات وأواصل الصداقة مع الزملاء ومكان العمل مستقبلا.

ومن هذا المنطلق يمكن القول بأن المشكل النفسي البارز لدى الشخص الخجول عدم استطاعته التعبير الصريح والمطلق عن آرائه وأفكاره وذلك بالنظر إلي مخاوفه وتوجساته لما قد يعتقده الآخرون عنه، بحيث يعجز عن طرح مختلف التساؤلات أمام الجماعة، كما يخجل أن يجيب عن تساؤلات الآخرين أمام الجماعة كذلك، ولا يستطيع أن يقابل الآخرين وجها لوجه وأن يوجه نظره إليهم بشكل مباشر.

وقد ينطبق ذلك على التلميذ الثانوي المعني بالدراسة الحالية الذي يعاني من مشكلة عدم القدرة على الاختلاط الطبيعي وبالآخرين لكونه يشعر بالنقص الأمر الذي يحط من قيمته وتقديره لذاته، بحيث لا يرى في نفسه ذلك الفرد المرغوب فيه، بحيث يعتقد بأن زملاءه يميلون إلى رفضه وتجنبه.

وفي هذا السياق تشير كثير من الدراسات المنجزة في هذا الشأن بأن نجاح التلميذ وفشله في مسيرته الدراسية و مرتبطة بدرجة كبيرة بالمشاكل النفسية التي قد يعاني منها، ولعل اهم **هذه** المشاكل الخجل. فمن بين الاشكاليات التي تطرح في هذا االأمر أن الخجل في المجال الدراسي وفي مجال التعليم والعلم الصفي يمنع التلميذ من التواصل اللفظي سواء مع زملائه أو مع أساتذته فالتلميذ الخجول لا يطرح التساؤلات التي تشغل ذهن التلميذ فلا يستطيع أن ينقل أفكاره بوضوح ويشاركها مع الآخرين وهذا ما يؤثر سلبا على نوعية وجودة التواصل مع الآخرين.

اتساقا مع ما سبق ذكره في هذه المقدمة حاولنا تنظيم أطوار الدراسة الحالية من خلال تقسيمها إلي جانبين: نظري وتطبيقي حيث قمنا بتقسيم الجانب النظري إلى ثلاث فصول. الفصل الأول يتمثل في الجانب التمهيدي للدراسة والذي يتكون من إشكالية البحث وتساؤلاته وأهميته وأهدافه وكذا المفاهيم الأساسية الاصطلاحية منها والإجرائية.

ويتناول والفصل الثاني من الدراسة متغير الخجل من حيث مفهومه، أنواعه وطرق علاجه او التخفيف من آثاره لاسيما تلك الآثار النفسية والاجتماعية التي تعيق تطوره الدراسي والمهني.

ويتناول الفصل الثالث متغير التواصل اللفظي من خلال المشاركة الصفية بحيث يتضمن تعريفا لغويا واصطلاحيا وإجرائيا يستجيب للمعنى المقصود من الدراسة الحالية ولأهدافها.

ولقد تم تقسيم الجانب التطبيقي إلى فصلين، فصل رابع يتناول الإجراءات الميدانية للدراسة وذلك انطلاقا من خطوات الدراسة الاستطلاعية ونتائجها وكذا الدراسة الأساسية من حيث العينة وكيفية اختيارها وأدوات البحث وكيفية دراسة خصائصها السيكومترية، كما تم خلالها استعراض حدودها الرمانية والمكانية المادية والبشرية. ويتضمن هذا الفصل كذلك الاساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات.

اما الفصل الخامس فيتناول عرضا مفصلا لنتائج الدراسة مع تفسيرها وفقا للدراسات السابقة. ولقد ختمنا أطوار الدراسة الحالية باستنتاج عام وخاتمة وكذا قائمة المراجع والملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1-إشكالية الدراسة.

2- فرضيات الدراسة.

3- أهمية الدراسة.

4- أهداف الدراسة.

5-تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة.

6- الدراسات السابقة.

1-إشكالية الدراسة:

تمثل عملية التواصل (Communication) أهمية بالغة في تفاعل الأفراد وتبادل المنافع فيما بينهم، إذ على أساسه تبنى العلاقات الاجتماعية وتتحقق مصالح الناس في كل زمان ومكان. ولا تقتصر أهمية التواصل على مجتمعات بعينها، بل تعني كافة المجتمعات الإنسانية على اختلافها وتفاوت درجة تطورها وتحضرها. وبالتواصل يتمكن المرء من اكتساب الخبرات والمعلومات الجديدة ويمتلك مهارات خاصة تسمح له بالتعامل بنجاح مع مقتضيات الحياة العصرية في شتى مجالات حياة. (سلوى عثمان صديق 1999) .

وتتعدد أشكال التواصل منها ما هو قائم على التبادل اللفظي حيث يحتل اللغة الشفهية والتعبير المنطوق قيمة كبيرة، ومنها ما هو قائم على لغة الرموز والتعبير الجسدي، الإشارة والتعبيرات الإيمائي الأساس في عملية التواصل والتبادل وسواء كان التواصل لفظيا أو غير لفظي فإنه في مجمله يهدف إلى النمو المعرفي والعاطفي والسلوكي للأفراد للجماعات على حد سواء .(إبراهيم أبو عرقوب، 1993). ومن جهة أخرى يعد التواصل عملية مستمرة تهدف إلى تحقيق أهداف (تربويه تثقيفية، اجتماعية تربوية وترفيهية). (علاء الدين أحمد ثقافي، 2003). وهي عملية تلقائية لقابلية الإنسان في تعلمها منذ الصغر (راشد محمد عطية، أبوصواوين، 2005).

وفي مجال التعليم والتعلم الصفي فان مشاركة المتعلم تشكل احد أهم مقومات التفاعل والتواصل أثناء انجاز الدرس، إذ على أساس ما يحدث من فعل التواصل والتفاعل بين التلاميذ والمدرس وبين التلاميذ مع بعضهم تتم العملية التعليم التعلمية وتتجسد وعلى أساسها تتحقق الأهداف التربوية والبداغوجية المسطرة والمتمثلة في اكتساب المتعلمون المفاهيم الحديثة والخبرات العرفية الجديدة والمهارات السلوكية الضرورية التي تسمح لهم بمواكبة الحياة العصرية والتكيف مع مقتضياتها في شتى المجالات. (لجنة تأليف وترجمة 2002).

ومن مظاهر المشاركة الصفية عمليات الاتصال والتواصل اللفظي عبر انخراط المتعلمين في مختلف الحوارات الثنائية والنقاشات الجماعية المنظمة يتم خلالها تبادل الأفكار والمعلومات وبناء خبرات ومعارف جديدة ، ذلك أن كل تفاعل وكل تواصل لفظي يحدث داخل قاعات الدرس بين أطراف العملية التعليمية له تأثيره البالغ على بيئة التعلم نفسها وعلى ما يحدث خلالها من تفاوض صفي اجتماعي. (عادل سعيد البنا، 2002).

ويشير في هذا الشأن الباحث التربوي (سامي محمد ملحم،2002) في هذا السياق إلى إن نجاح المدرس في تدريس بعض المواد يعتمد بشكل خاص على ما يدركه هذا الأخير عن دور التغذية الراجعة في تفاعل التلاميذ المتعلمين وفي مشاركتهم في انجاز الدرس عن طريق التواصل اللفظي الشفهي.

وعلى الرغم من أهمية المشاركة الصفية لاسيما المشاركة القائمة على التواصل اللفظي إلا آن صعوبات متنوعة كبيرة تعترض بعض التلاميذ الذين يعانون من الخجل ومن مستوى معين من اضطراب الخوف من التواصل الشفهي مع الآخرين

ويذهب كل من .(سعيد بن عبد أله إبراهيم دبيس،1997) في هذا الصدد إلى حد افتراض وجود علاقة تأثير بين صعوبات التواصل وتدني مستوى التعليم وكذا انحصار التحصيل الدراسي لدى فئات معينة من المتعلمين دون الفئات الأخرى داخل الصف الواحد.

وفي الولايات المتحدة الأمريكية أثبتت بحوث ودراسات كل من (Watson،1987) و Gardner) و (1997)،Erikson أن ما يعادل(20%) من طلاب المدارس والجامعات يواجهون بعضا من أشكال الخوف والقلق لدى تواصلهم لفظيا بالآخرين بعضها ناتج عن كثرة الخجل والارتباك.(هنا حافظ بدوي،1998).هذه النتيجة شكلت فيما بعد سندا علميا لمختلف اللجان البيداغوجية المكلفة ببناء مناهج التعليم في من بعض الأنظمة التربوية المتطورة. (هنا حافظ بدوي،1998).

وتدعم هذه النتائج ما توصلت إليها دراسة (1997)،Gardner و (1997)،Erikson ، والتي أكدت وجود نسبة أعلى من المتعلمين في المستويات الدنيا والعليا يعانون من مخاوف مرتفعة كلما فرض عليهم موقف من مواقف التواصل اللفظي وجها لوجه، أو حتى مجرد توقع حدوث هذا التواصل. (أيمن غريب،2005).

وفي الواقع الدراسي ببلادنا، فبالرغم من غياب الدراسات والأبحاث الجادة في هذا الموضوع، إلا أن الملاحظات وما استقيناه من مصادر مطلعة ومتخصصة ومنها الملاحظات التي تحصلنا و وقفنا عليها والبيانات الأولية التي استقيناها من لدن أفراد مجتمع البحث الحالي خلال الدراسة الاستطلاعية تشير إلى فرضية وجدود هذه الظاهرة ، إن لم نقل تجذرها في الواقع المدرسي الجزائري،الأمر الذي دفع بنا إلى التساؤل عن مدى تأثيرها في تمدرس التلاميذ ولطلاب في المستوى الثانوي وفي مستوى تحصيلهم الدراسي.

علما أن محاولات بحثية أمبريقية، أجريت في البلاد العربية تناولت ذات موضوع لدى طلاب الثانوي غير أنها ربطت متغير (الخجل) بمتغيرات أخرى كمستوى دافعية التعلم ونسب النجاح في الثانوية العامة، والتي توصلت إلى نتائج مفادها: أن الطلاب الذين يتسمون بالخجل يظهرون أثناء أداءهم مستوى مرتفع من قلق التواصل، حيث يعدون في الغالب من الطلاب الأقل نجاحا أكاديميا مقارنة بأقرانهم من الطلاب غير الخجولين، ذوي المستويات العادية من قلق التواصل اللفظي. كما أن مستوى دافعيتهمم في الغالب متدني وتحصيلهم الدراسي ضعيف،مقارنة بفئة الطلاب الذين لا يشعرون بنفس درجة القلق من التواصل مع الأخريين. (يوسف قطامي نايفة قطامي، 2000).

وفي مضمون الدراسات السابقة المماثلة وما انجر عنها من نتائج وحقائق بحثية، نحاول في الدراسة الحالية بتحديد سياقات المشاركة والتواصل الصفي اللفظي التي تثار فيها حالات الخجل، حيث قمنا بتحديدها في السياقات التواصلية التالية: (سياق التواصل بالمدرس) و(سياق التواصل مع التلاميذ) و(سياق التواصل أثناء العروض الشفهية مخاطبة جمهور القسم) .

وفي سياق حاول كل من Ellis and Lucas تحديد أهم العوامل المثيرة لمشاعر الخجل التواصل اللفظي ومشاركة أطراف العملية التعليمية ، وفي مقدمة هذه العوامل بحسب رأي الباحثين، توقع بعض المتعلمين ردود أفعال نظراتهم السلبية عند حدوث أخطاء أثناء الحديث، وكذا التقييم السلبي المتوقع من المدرس لأداءاتهم خلال العروض الشفهية، إضافة إلى نقص الإعداد الكافي لمواجهة جمهور الصف والتواصل به لفظيا. (عادل سعيد البنا، 2000).

ويضيف الباحث (احمد الطويسي) في هذا الخصوص عوامل مساعدة أخرى لا تقل أهمية في تقوية مشاعر الخجل لدى المتعلم، منها طرق التعليم والتي لا تنسجم مع أسلوب التعلم الذي يفضله المتعلم، إضافة إلى بيئة الصف وما يرتبط بها من ظروف الإعداد والترتيب والتنظيم وتهيئة الشروط المواتية لحدوث عملية التعلم.

لكل هذه العوامل تأثيرها الدال في تحديد إمكانية التخفيف من مشاعر الخجل لدى المتعلم وإثارة دافعية الإقبال او تقوية هذه المشاعر ودفعه إلى العزوف عن التواصل والمشاركة في انجاز الدرس.(أحمد الطويسي آخرون 2002).

ومن جهته عمد (يوسف ونايفة فطامي) على تحديد جملة من الدوافع التي يعتقد أن لها أثرا في تقدم الفرد في تحقيق أهدافه التعلمية داخل الصف، أبرزها عامل الشعور بالحاجة والأهمية وطموح الفرد وطبيعة أفكاره واتجاهاته وقيمه وقناعاته وميوله ومفهومه لذاته، ومعتقداته وتوقعاته وغيرها من العوامل (يوسف ونايفة قطامي، 1998). في حين حد الباحث في التربية وعلم النفس ((كلن،Kolen)

ثلاثة أنماط من السلوك يتحلى بها التلاميذ داخل الصف أثناء انجاز الدرس وتعكس بشكل مباشر أساليب تعلمهم، وتتمثل هذه الأنماط في: (سلوك تلميذ يتسم بالاندماج التام في النشاط الصفي، اندماجا مباشرا ومتعمقا في المادة العلمية) و(سلوك تلميذ يتسم بعدم الاندماج المطلق المباشر وغير المباشر في النشاط الصفي (كأن ينظر التلميذ مثلا إلى المدرس أو يفكر بصمت أثناء انجاز الدرس) و(سلوك يتسم بالاندماج التام في النشاط الصفي، لكن دون أن يظهر التلميذ في ذلك حركة محسوسة تدل على هذا الاندماج.

هذا ويعتقد (Kolen) أن هذه الأشكال الثلاثة من سلوك المتعلمين داخل الصف أثناء انجاز الدرس هي نواتج خلفيات المتعلمين النفسية والاجتماعية، تستدعي تعاملا بيداغوجيا متنوعا طرف المدرس تستجيب لحاجات كل تلميذ وتنسجم مع أسلوبه ووتيرته. (ماجد الخطايبة ،2000).

ويوسع (أحمد الفجيح) هذه الفكرة قائلا: أن المتعلم مهما كان وضعه الدراسي، يحتاج إلى معلومة ولكن يحتاج إلى جانب ذلك إلى أن يتعلم بطريقة تناسب تفكيره وبأسلوب ينسجم مع نظامه التمثيلي وتطابق مع نمط تواصله وتفاعله.(احمد الفجيح،2002).

إن غياب الدراسات ذات الطابع الأكاديمي حول إشكالية الخجل والتواصل البيداغوجي في الوسط التربوي الجزائري، أثار فينا الرغبة في معرفة مدى وجود هذه الظاهرة في المدرسة الجزائرية وفي المرحلة الثانوية تحديدا ومن ثم معرفة مدى تعقدها وتحذرها، خاصة أن تلاميذ المرحلة الثانوية هم من فئة المراهقين فترة المراهقة هي فترة انتقالية،تكون فيها نظرة المتعلم المراهق ثابتة عن نفسه وعن علاقته بالآخرين. حيث إذا كانت نظرته لنفسه ايجابية، فإن ذلك سوف يساعده في تحقيق الذات وبعقد علاقات اجتماعية سليمة انطلاقا من علاقته بزملائه في الصف ثم وداخل محيط المدرسة وصولا إلى الاستقلال الذاتي عن الأسرة. (ماجد الخطايبة، 2002). لكن كل الخوف، يكمن في فشل هذا التلميذ المراهق في تحقيق انجازات هامة في حياته، ومنها الانجازات المدرسية والاجتماعية، مما قد يؤدي إلى اضطراب الهوية لديه، وهو اضطراب قد يوقعه في هاوية الخطورة بطرق متعددة، تحت تأثير عوامل هامة نفسية وانفعالية مساعدة لحدوث ذلك. فالخجل والحساسية المفرطة ومختلف المخاوف الاجتماعية كثيرا ما تجعل المراهق التلميذ يتجنب الأنشطة الجديدة، وقد يدفعه ذلك إلى أن يتحاشى الاتصال المباشر وجها لوجه، الأمر الذي يجعله يفضل الانسحاب من المواقف الاتصالية الفردية التي قد يفرضها عليهم المدرس أثناء الدرس ويتهرب من المواقف الجماعية التي تفرضها عليه الحياة الاجتماعية ككل. (فرنسوا سوزارني، 2005).

اتساقا مع ما سبق، تسعى في الدراسة الحالية إلى الإجابة على التساؤلات التالية:

1- هل توجد علاقة ارتباطية بين الخجل ومستوى التواصل اللفظي اثناء انجاز الدرس لدى تلاميذ التعليم الثانوي؟

2-هل توجد فروق ذات دالة احصائية في درجات مقياس الخجل لدى تلاميذ التعليم الثانوي، تعزو لعامل الجنس؟

3- هل توجد فروق ذات دالة احصائية في درجات مقياس الخجل لدى تلاميذ التعليم الثانوي، تعزو لشعبة الدراسة؟

4- هل توجد فروق ذات دالة احصائية في درجات مقياس مستوى التواصل اللفظي أثناء انجاز الدرس لدى تلاميذ التعليم الثانوي، تعزو لعامل الجنس؟

5- هل توجد فروق ذات دالة احصائية في درجات مقياس مستوى التواصل اللفظي أثناء انجاز الدرس لدى تلاميذ التعليم الثانوي، تعزو لعامل الشعبة الدراسية؟

2- فرضيات الدراسة:

1 - توجد علاقة بين الخجل ومستوى التواصل اللفظي أثناء انجاز الدرس لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

2- توجد فروق دالة في درجات مقياس الخجل لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزو لعامل الجنس.

3- توجد فروق دالة في درجات مقياس الخجل لدى تلاميذ التعليم الثانوي وفقا لشعبة الدراسة.

4- توجد فروق في درجات مقياس مستوى التواصل اللفظي أثناء انجاز الدرس لدى تلاميذ التعليم الثانوي وفقا لعامل الجنس.

5- توجد فروق في درجات مقياس مستوى التواصل اللفظي أثناء انجاز الدرس لدى تلاميذ التعليم الثانوي وفقا لعامل الشعبة الدراسي.

3-أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التربوية التالية:

1-طبيعة العلاقة بين الخجل ومستوي التواصل اللفظي.

2-معرفة الفروق بين الخجل و مستوي التواصل اللفظي.

4-أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية مما يمكن أن تسهم به نتائجها لكل من:

4-1- مخططي المناهج، ومصممي البرامج، ومؤلفي الكتب المدرسية: حيث يجد هؤلاء بين أيديهم ما يساعدهم ولو بقليل بمعطيات مبدئية تخص معوقات التواصل في المرافق التربوية، الأمر الذي من شأنه أن ساعدهم على تحديد رؤوس الموضوعات، واختيار النصوص الملائمة لمختلف الميول وأساليب التعلم والتفكير لدى المتعلمين.

4-2- منفذي المناهج والمشرفين على تنفيذها بداية (بالأستاذة المدرسين): إذ يمكن لهم الاستفادة من نتائج هذه الدراسة، من أجل التركيز على الأساليب التدريسية المناسبة التي تبث فعاليتها في إكساب المتعلمين مهارات التواصل اللفظي، ولاسيما (أسلوب التعاوني، التشاركي الجماعي النشط).

4-3-التلاميذ أنفسهم: كون الظاهرة تمس فئة منهم يحملون خصائص متعددة، حيث يبدو الطالب هادئا في مواقف التعلم، ولكنه في العمق يعاني من مخاوف، وعليه قد يثني عليه المعلمون والآباء على سلوكه، الشيء الذي يجعل الظاهرة تحمل مخاطرة كبيرة، لأن شكل التفاعلات الحادثة داخل الصف بين المعلم

وطلابه في بيئة تعلم، قد تتخذ شكل الفوضى المنظمة، بما يتماشى وفكر المدرسة البنائية (Constructivisme)، المعاصرة (كمال زيتون وحسن زيتون، ص126). فنتائج هذه الدراسة وغيرها ممن تناول الظاهرة، يمكن أن تسهم في زيادة مستوى اتجاهات التلاميذ الايجابية نحو التواصل اللفظي الفعال.

4-4- الموجهون والمرشدون النفسانيون: تعد نتائج هذا البحث بمثابة دعوة للمختصين التربويين والمرشدين النفسانيين والموجهين والمدرسين إلى وضع تصور علمي يسمح بالتدخل الصفي، لوضع برنامج علاجي يقوم على أساس اختيار نماذج وأساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب والتلاميذ ذوي صعوبات ومخاوف المشاركة في الصف (عادل سعيد، 2002).

4-5- الأولياء: توعيتهم بشأن خطورة الظاهرة وتشجيعهم على مساعدة أبنائهم ان كانوا من هذه الفئة على تعلم الحوار مع الآخرين والاتصال بهم، والتفاعل معهم.

4-6-الباحثين: حيث يمكن أن تسهم هذه الدراسة في فتح المجال أمام بحوث أخرى تتناول تحديد المهارات التواصلية، وضع البرامج التعليمية لتنميتها، بما يضمن استفادة التلاميذ مما يقدم لهم، ومما يوجهون إليه أثناء الدروس في ضوء إمكاناتهم النفسية والذهنية.

5-تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة:

5-1-التعريف النظري لمفهوم الخجل: يعرف الخجل لغة: الخجل بمعنى الاسترخاء والحياء (عربي العربي324ص،2000)

- **أما اصطلاحا:** فيعني ميل الفرد إلى تجنب التفاعل الاجتماعي أو المشاركة في المواقف الاجتماعية صورة غير مناسبة، حيث أن تأثيره الانفعالي السلبي مع الآخرين في المواقف الاجتماعية واضح للغاية. ويعرف (عبد العزيز دربي، 1971) الخجل أيضا بكونه حالة نفسية قد تكون سببا في انطواء الإنسان وانسحابه الاجتماعي من خلال بعده عن الناس وعدم المقدرة على المعاشرة والمخالطة ويصبح سريع الارتباك فاقد الثقة بالنفس يلازمه الخوف الدائم ولديه الشعور بالنقص مشغول بنظرات الناس إليه ولا يهم فيه. (مدانات أوحيني، 1996،36)

التعريف الإجرائي للخجل: هو التصرفات التي تصدر عن الفرد في بعض المواقف التي تشمل على تفاعلات اجتماعية وتعتبر على عدم الارتياح (إحساس) بالضيق وعدم المقدرة على التحدث والتعبير عن الآراء أمام الآخرين وعدم الثقة بالنفس وصعوبات التعبير عن الذات وتجنب المواقف الاجتماعية والهروب الاجتماعي والذي يتم قياسه في هذه الدراسة من خلال مقياس الخجل.

2-5 التعريف النظري للتواصل اللفظي:

يعرفه (محمد عبد الله عود،1989) بأنه عملية تبادل رسائل صفية ذات علاقة بموضوع الدرس تنطوي على أفكار ومفاهيم وانجازات عملية بين أطراف العملية التعليمية (المدرس / التلاميذ) ،حيث تقوم هذه الأطراف بتبادل الإرسال والاستقبال، ويكون احدهم هو المرسل فقط.

– ويعرفه (مصطفى عبد السميع، 1998) بأنه نوع من التواصل التفاعلي يحدث بين مدرس وتلاميذه وبين التلاميذ بعضهم بعض داخل الصف الدراسي. ويتضمن أنواعا من السلوك، مثل الكلام والإيماءات والإشارات الحركية. وفي الموقف التعليمي، يعتمد المدرس في تكوين البناء الاجتماعي لجماعة القسم على قواعد التنظيم الاجتماعي، والتواصل بين الأفراد.

– ويعرفه (عبد الحسين السلطان،2002) بأنه عملية انخراط التلاميذ في انجاز الدرس من خلال تلميحات لفظية وإتباع تمثيل أدوار وإثارة مختلف الأسئلة الموجهة والتي يراعى فيها عامل الفروق الفردية.

3-5-التعريف الإجرائي للتواصل اللفظي أثناء انجاز الدرس: يعبر مفهوم التواصل اللفظي اثناء انجاز الدرس في هذه الدراسة في انخراط التلاميذ في انجاز الدرس عن طريق تبادل الرسائل اللفظية مع بعضهم ومع المدرس ، وقد يتعرض بعض التلاميذ الى صعوبات في المشاركة في انجاز الدرس اما عن ارتفاع مستوى الخجل لديهم او عن شعورهم بمخاوف اجتماعي والتي يمكن تحديدها في مستوى مشاعر الخوف المدرك من طرف تلميذ هذه المرحلة التعليمية وشعوره بالقلق إزاء موقف يتطلب تواصلا لفظيا حقيقيا أو مرتقبا مع المدرس أو مع زملائه التلاميذ، داخل الصف وخلال الدرس. وفي الدراسة الحالية يعد التلميذ ممن يعانون من مخاوف المشاركة الصفية، إذا حصل على درجات عالية على (قائمة مخاوف التواصل اللفظي الصفي) التي يغطيها (مقياس التواصل اللفظي أثناء انجاز الدرس)

6-الدراسات السابقة:

أولا: الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير الخجل

1-دراسة محمد صلاح،2018:

والتي تهدف إلى تقص العلاقة المحتملة بين الخجل والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى عينة من التلاميذ كليه التربيه بلغ عددها 150 تلميذ وتلميذة في دير الزور والرقة كما يحاول الكشف عن مستوى الخجل ومعرفة الفروق في الاستجابات لأفراد العينة البحث التي تعزو للجنس وتم استخدام مقياس الخجل من إعداد الدريني1981 وكذلك استخدام مقياس العوامل الخمس وبعد اختيار الفرضيات تم التوصل إلى نتائج التالية:

1- وجود ارتباط إيجابي دال على احصائيات بين الخجل وعصبية.
2- كلية التربية المستوى الخجل المرتفع.
3- وجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين الخجل والانبساط والصفاوة والطيبة واليقظة الضمير.
4- عدم وجود فروق ضد الدالة إحصائيا في الاستجابة على مقياس الخجل وفي الاستجابة في مقياس العوامل الخمسة.

الكبرى: استنباط العصبية الصفاوة طيبه واليقظة الضمير. تعزل لمتغير الجنس.

2-دراسة سهام عطوي 2021:

هدفه الكشف عن العلاقة بين الخجل ومفهوم الذات لدى تلاميذ الشق الثاني في المرحلة الأساسية بمنطقة ولتحقيق ذلك الهدف تم استخدام المنهج الوصفي وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الخجل والاختبار مفهوم الذات وتم تطبيقها على عينة من التلاميذ مكونه من 451 تلميذ وتلميذة من بينها الصف السابع والثامن والتاسع في مرحلة الأساسي وأكدت نتائج الدراسة على ان هناك فاروق الدالة بين المتوسط تلاميذ الصف السابعة لصالح تلاميذ الصف التاسع بينما لم تظهر الفروق الدالة الإحصائية بين المتوسط تلاميذ الصف السابع والثامن او متوسط الصف الثامنة والتاسعة وان هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخجل وتقبل الذات حيث بلغت قيمة الارتباط 0.418 إلى أن اتجاه العلاقة موجب اي انه كلما انخفض الخجل انخفضت درجات أفراد العينة في تقبل الذات والتي تعكس رضا الفرد عن نفسه والعكس صحيح

3- آسيا ال ضبعان 2022:

والتي هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين الخجل والثقة بالنفس لدى افراد المراهقات في مدينه وكذلك ايجاد فروق بين الطالبات القسم العلمي وطالبات القسم الأدبي في الخجل تكونت العينة من 50 طالبة من الطالبات الثانوية المدينة وانضم وانضمت لاين عدد 25 من طالبات قسم العلمي 25 طالبة من طالبات القسم الأدبي وقد تم تطبيق مقياس خرجه من اعداد حسين الدريني 1981 ومقياس الثقة بالنفس اعداد سيدتي شرجي وتغريب عادل احمد.

وقد تم استخدام معامل بيرسون واختبار تي في المعالجة البيانات الإحصائية وتوصل البحث إلى النتائج التالية:

1-وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية سالبة بين الخجل والثقة بالنفس لدى المراهقات في المدينة عند مستوى الدلالة 0.05

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات القسم آداب والقسم العلمي في الخجل.

4- تعقيب على الدراسات الخاصة بمحور الخجل:

من خلال عرضنا الدراسات السابقة تبين لنا ما يلي:

1-أهمية دراسة المتغير الخجل لدى الطلاب لما له من تأثير على مهارات الاجتماعية والشخصية دراسة سهام عطوي 2021 وكذلك دراسة اسيا ار ضبعان 2022.

2- ندرة الدراسات التي أجريت على البيئة السعودية لمتغير الخجل وعلاقته بمستوي الطموح وهذا ما يميز الدراسة الحالية.

3-ندرة الدراسات التي أجريت على عينة من طلاب مرحلة المتوسط.

4- تتفق الدراسات الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في المنهج الوصف.

ثانيا: الدراسات الخاصة بمتغير التواصل اللفظي اثناء انجاز الدرس

1- دراسة ميهان ، (1973) Mehan:

تتمثل **مشكلة الدراسة** في مدى_وجود علاقة بين التنظيم الاجتماعي وعلاقته والتفاعل اللفظي داخل الصف الدراسي". وتتمثل أهميتها_في إمكانية توظيف نتائجها في برامج تطوير أساليب التدريس الصفي، واستغلالها في عمليات إعداد برنامج التوجيه والإرشاد التربوي، واستثمار التوصيات والاقتراحات في تحقيق التوافق الاجتماعي لجماعة القسم. أما الهدف من هذه الدراسة فيتمثل في معرفة علاقة عامل التنظيم الاجتماعي داخل الصف بمستوى إقبال التلاميذ على التفاعل والمشاركة في الدرس.

منهج الدراسة: ولتحقيق أهداف الدراسة، تم الاعتماد على المنهج الوصفي في وصف السلوكيات داخل الفصل، ورصد مختلف التفاعلات أثناء سير الدرس، وتحديد أثارها على مستوى مشاركة التلاميذ في انجاز الدرس.

لقد أجريت هذه الدراسة على عينة من تلاميذ الصف المتوسط، قوامها 150 تلميذا موزعين على خمسة فصول. وكانت الدراسة تتابعيه، حاول فيها الباحث وصف جو الصف من حيث تفاعل التلاميذ وردود أفعالهم، أمام المثيرات اللفظية، واستجاباتهم لأسئلة المدرس وتواصلهم مع بعضهم. استعملت فيها أدوات بحث تتمثل في نسخة من (مقياس التنظيم الاجتماعي) المعدل، وأداة ملاحظة سلوك التلميذ من إعداد الباحث نفسه. وقد تم تقسيم الأداة إلى ثلاثة أقسام، قسم يقيس (سلوك التلميذ المرتبط بالمدرس) وقسم يصف (سلوك التلميذ المرتبط بزملائه التلاميذ من جماعة الصف)، وقسم ثالث يصف التلميذ المرتبط بزملائه التلاميذ من جماعة الصف)، وقسم ثالث يصف (سلوك التلميذ المرتبط بالدرس).

وبعد تحليل جميع رموز عملية التواصل الصفي أثناء الدرس ، توصل الباحث في نهاية دراسته إلى حقيقة علمية مفادها : أن التفاهم والتوافق ، والانسجام بين أطراف العملية التربوية أثناء سيرورة الدرس ، تشكل مفاهيم تعليمية تتجسد في الواقع الصفي بناء على الكيفية التي تترجم بها رموز عمليات التفاعل، بمعنى أن ادراك التلاميذ تتأثر دائما بنوع السلوك الذي ينتهجه المدرس ، باعتبار هذا الأخير

قائدا تربويا ،مطالبا بتحليل جميع عناصر عملية التواصل بينه وبين التلاميذ أنفسهم خلال الدرس ، وهذا ما قد يسمح له بفهم إدراكاته هو ، وبالتالي يتمكن من حسن توجيهم وإرشادهم وتنظيم أدوارهم وتنشيطها أدوار. (Marcel Postic .1996)

2- دراسة (1973) Gilly Ferry et Marie Luse:

تتمثل مشكلة الدراسة في التساؤل التالي: "هل يؤثر نمط العلاقة التفاعلية (مدرس / تلاميذ) على مشاركة التلاميذ في انجاز الدرس؟". وتتمثل أهمية هذه الدراسة الميدانية في:
تطوير أدوات رصد التفاعل الصفي، وفي إعداد قائمة شكلية لملاحظة أنواع التدخلات والعمليات التي يقوم بها المعلم. والتلاميذ أثناء الدرس.

- إمكانية توظيف واستغلال نتائج الدراسة في تنظيم العمل الصفي ، واستثمار الحقائق العلمية الميدانية التي تم التوصل إليها في اختبار أسلوب إدارة الصف وسير الدروس.

أما الهداف من هذه الدراسة، فيتمثل في معرفة أنماط العلاقة بين الدرس والتلاميذ داخل حجرة الدرس.

- تحليل السلوكات التي تصدر من طرف المعلم أثناء إدارته الصف الدراسي ومعرفة أثرها على مستوى دوافع التلاميذ للتعلم وإقبالهم على التواصل والمشاركة في الدرس. منا يتمثل في توعية القائمين على التدريس الصفي بصعوبات التواصل البيداغوجي ومعوقاته خاصة تلك المعوقات المتعلقة باختيار أسلوب التدريس المناسب الذي يمكن اعتماده في تنشيط المشاركة أثناء الدرس يعتمده في عمله الصفي.

وفيما يخص العينة، فقد قامت الدراسة على عينة قوامها (150 تلميذا) من مختلف الأقسام الدراسية في مرحلتي التعليم المتوسطة والثانوية. أما الأدوات، اعتمدت الدراسة على تقنية الملاحظة المستمرة شأنها في ذلك شأن دراسة الباحث (مهان،Mehan.) من خلال بناء (سلم ملاحظة سلوك التواصل بين أطراف العملية التعليمية) من أجل معرفة العلاقة التفاعلية بين المدرس والتلاميذ.

وكان الباحث يحضر إلى قاعة الدراسة صباح كل حصة مرة واحدة كل أسبوع ،وذلك لمدة فصلين دارسين متتاليين، ولقد عمل اثر ذلك على تطوير سلم الملاحظة وتحويلها إلى (شبكة ملاحظة) لسلوك المدرس أنواع التدخلات والعمليات التي يقوم بها أثناء الدرس. وبعد ذلك قام بتنظيم مجموعة من التعاملات شملت في البداية (المدرس)، ثم (التلاميذ).

ولقد توصلت هذه الدراسة إلى أن كيفية سير الدرس والخطة التي يتخذها المدرس في سبيل تحقيق أهداف تعليمية، تعد من أهم العوامل المحددة لمشاركة التلاميذ في الدرس، من حيث نوعها ومستواها.

- أن كيفية سير الدرس من طرف المدرس تؤثر إلى حد كبير في ظاهرة عزوف التلاميذ أو إحجامهم عن أي شكل من أشكال التواصل الصفي، وان ادراكات التلاميذ ومشاركتهم في الدرس، تتأثر بنوع السلوك الذي ينتهج المدرس عندما يشرح الدرس. كما أكدت هذه الدراسة على أن فهم التلاميذ لأدوارهم المتوقعة

وإدراكهم لها أثناء انجاز الدرس داخل الصف متوقف كذلك على درجة تحليل عملية تواصلهم مع بعضهم البعض ومع الدرس كذلك .

3- دراسة الين وبوريس (1985) Allen et Bouhris:

تتمثل مشكلة الدراسة في مدى انتشار مخاوف الاتصال الشفهي لدى طلاب الجامعة المقيدين في القرارات الإجبارية؟". كما تتمثل أهمية هذه الدراسة في إمكانية توظيف نتائجها في بناء برامج توجيه وإرشاد نفسي الخاصة بمساعدة الطلاب المقيدين بقرارات إجبارية، والذين يعانون من مظاهر عدم التكيف مع الدراسات الجامعية، منها صعوبات التواصل. بينما يتمثل الهدف من الدراسة في معرفة اثر (مخاوف الاتصال البيداغوجي) الصفي لدى فئة الطلاب الجامعيين في تأخرهم في بعض المقررات الدراسية.

ولقد انصبت هذه الدراسة على عينة من طلاب الجامعة، من فئة الطلاب المقيدين في القرارات لإجبارية قوامها (200 طالب) موزعة وفقا للشعب الدراسية والمستوى الدراسي لأفراد العينة تم الاعتماد في هذه الدراسة على "استبانه مخاوف الاتصال الشفهي"وعلى (المعدلات السنوية لأفراد العينة في الوحدات الدراسية المقررة)، حيث توصلت النتائج إلى مايلي:

- أ ن ما نسبته (15% إلى 20%) على الأقل من أفراد العينة المقصودة لديهم مخاوف الاتصال الصفي مع زملائهم الطلبة، وهم يعانون من (خوف التحدث) مع زملائهم، من خوف التحدث أمام المدرسين و(أمام جماعة كبيرة من الطلبة).

- وان ما بين (85% إلى (90%) من الطلاب يكرهون التحدث ولو مرة واحدة أو مرتين في الفصل الدراسي، أمام زملائهم، حيث يتجنبون قدر الإمكان عرض حصيلة واجباتهم ووظائفهم المنزلية أمام جماعة القسم.

4- دراسة الين وآخرين (1987) Allen:

مشكلة الدراسة: "ما العوامل المؤثرة في عزوف الطلاب عن الاتصال الصفي الشفهي؟"ولقد تركزت هذه الدراسة حول الطلاب المتدربين لتدريس اللغة الانجليزية بإحدى كليات التربية. أما أهميتها فتتمثل أهمية فيما يلي:

- لفت انتباه المكونين إلى أهمية تدريب المعلمين المبتدئين على مهارات التواصل عامة والتواصل الشفهي البيداغوجي خاصة ، لما لهذه المهارات من اثر على فعالية دور المعلم البيداغوجي القائم على التواصل والتفاعل ،وإثره على وظيفته كقائد تربوي.

- لفت انتباه المدرسين إلى مخاطر ظاهرة مخاوف الاتصال الشفهي) ،لاختلاطها بخصائص الطالب الهادئ في مواقف التعلم ، وهو ما يتناقض مع شكل التفاعلات الصفية المطلوبة في التعليم النشط ، والذي يدخل في صميم ادوار المتعلم التعليمية.

ومن بين الأهداف التي_تسعى هذه الدراسة إلى تحقيقها فهي كالتالي:

– معرفة مستوى مخاوف التواصل اللفظي عند فئة الطلبة الجامعيين، ومعرفة العوامل المؤثرة في ظهورها، (كسياق الاتصال، ومواقفه) و (تأثيرات العوامل الثقافية) و (نوع الوسيط اللغوي المستعمل كقناة اتصال).

– معرفة وتفسير الفروق في مستوى التواصل لدى كل من الذكور والإناث من طلبة العينة.

– معرفة أسلوب التعلم الأكثر تفضيلا لدى كل من الطلبة، (مرتفعي مستوى التواصل اللفظي) والطلبة (منخفضي مستوى التواصل اللفظي).

– معرفة أكثر الحالات التي يؤثر فيها عامل الخوف من التواصل اللفظي على أداء الطالب الأكاديمي، والتعرف على تصوراتهم عن أنفسهم.

– معرفة أسلوب التعلم الأكثر تفضيلا لدى طلاب عينة الدراسة مرتفعي مستوى التواصل ومنخفضي مستوى التواصل.

تتكون عينة هذه الدراسة من (389 طالبا) جامعيا وزعت مناصفة بين الذكور والإناث، طبقت عليهم. أداة بحث تتمثل في مقياس مستوى التواصل اللفظي للباحثة، (Rei) ومن النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة:

– أن اغلب طلاب عينة البحث يفضلون بشكل أكبر الأساليب التعليمية التي تمنح لهم مجالا أرحب من الاستقلالية، وتجنبهم الاتصال اللفظي المباشر.

– أن أغلب طالبات العينة تفضلن بصورة أكثر، أساليب التعلم التي تسمح لهن بالمشاركة الصفية التعاونية.

5– دراسة Rosefeld and al (1995) :

مشكلة الدراسة: "هل توجد علاقة بين مخاوف الاتصال اللفظي لدى تلاميذ الصف الثانوي، وتحصيلهم الدراسي؟" وهي دراسة مقارنة بين فئة التلاميذ المتفوقين، وفئة التلاميذ المتخلفين في مستوى تحصيلهم الأكاديمي. وتتمثل أهميتها في توظيف نتائجها في مهمة التكفل بالطلاب ذوي صعوبات التواصل البيداغوجي اللفظي داخل الفصل، في حين تتمثل أهدافها في:

– تحديد طبيعة العلاقة بين المتغيرين، (مخاوف الاتصال) و(التحصيل الدراسي) ، وذلك بحسب مستويات قلق التلاميذ أفراد العينة في مجال التواصل البيداغوجي اللفظي.

– معرفة علاقة (الخوف من التحدث أثناء صيرورة الدرس) (بمستوى التحصل الدراسي).

– حصر مؤشرات مخاوف المتعلم الصفي الخاص بالتواصل اللفظي البيداغوجي ،من اجل إعداد مقياس يضم أعراض الظاهرة.

تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج المقارن لمعرفة فروق التحصيل (المرتفع والتحصيل المتدني)، لعينتين من الطلاب، باستعمال (مقياس الخوف الاجتماعي)، حيث تم التوصل إلى نتائج هامة، يمكن إيجازها في النقاط التالية:

– أن الطلاب الذين يصنفون بأن لديهم مستوى مخاوف الاتصال اللفظي مرتفع، مهددون أكثر من غيرهم بمخاطر أكاديمية.

– وأن الطلاب الذين يعانون من مخاوف التحدث داخل الصف الدراسي، قد يعانون أكثر من غيرهم من صعوبات التعلم المختلفة.

– وأن تصورات الطلاب الموهوبين أكاديميا عن أنفسهم، هم أكثر كفاءة، وأقل تذبذبا في الحديث، من الطلاب ذوي المستويات العادية من مخاوف الاتصال الشفهي.

6– دراسة Richard Young (1995)

مشكلة الدراسة: "هل يؤثر نمط المشاركة الصفية في التحصيل الدراسي؟". وهي دراسة مقارنة بين مجموعة تلاميذ اللغة الانجليزية كلغة أولى و تلاميذ اللغة الانجليزية كلغة ثانية.

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة في إعداد مناهج تدريس اللغة الانجليزية كلغة ثانية للطلبة الأجانب الوافدين. والتفكير – بناء على نتائج هذه الدراسة– في المقاربة البيداغوجية المناسبة في تدريس اللغة الانجليزية لغير الناطقين بها.

أهداف الدراسة: تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف نذكر أهمها في:

– معرفة نمط المشاركة الصفية السائدة لدى عينة من التلاميذ الثانويين المتقدمين والمتوسطين من دراسي اللغة الانجليزية .

– قياس التفاعل الصفي المباشر للتلاميذ أثناء الدرس، ومقارنة متغير التفاعل الصفي بين التلاميذ الذين يدرسون اللغة الانجليزية كلغة أولى ، والذين يدرسونها كلغة ثانية.

– قياس التفاعل المباشر بين المقدمين من التلاميذ والمتأخرين منهم في تعلم اللغة الانجليزية كلغة ثانية.

أدوات الدراسة: اعتمد الباحث على المنهج الوصفي (المقارن) للمقارنة بين أنماط المشاركة الصفية، عن طريق الحوار والمناقشة، باستعمال أسلوب المقابلة، تسمى (بمقابلات السرعة اللغوية)، وهي تقنية تقيس مستوى التفاعل المباشر القائم على الإتصال اللفظي (اللغوي)، كما تم الاعتماد في هذه الدراسة على معدلات السنة الدراسية في المقررات الرسمية.

نتائج الدراسة: ولقد توصل الباحث إلى نتائج يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

– ثبوت وجود فروق دالة في مقدار الحديث والاسترسال دون حرج ودون خوف لدى أفراد عينة الدراسة، بمعنى وجود فروق دالة في معدل الكلام عندهم.

– وأن التلاميذ المتقدمين في تحصيلهم الدراسي، يتحدثون بصورة أكثر، وأسرع من التلاميذ المتوسطين في تحصيلهم. وأن التلاميذ المتأخرين يتكلمون اقل وأبطأ.

– ثبوت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ارتباط السياق بين التلاميذ المتقدمين والمتوسطين، حيث أتضح أن التلاميذ المتقدمين هم أكثر اتقانا وهدوءا وتفحصا في إجابتهم على الأسئلة الموجهة أثناء الدرس.

7- دراسة Chebreso and al (1995) :

تتمثل مشكلة الدراسة في التساؤل التالي : "هل تؤثر مخاوف الاتصال الشفهي على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ؟" ومن بين أهدافها، معرفة اثر مخاوف التواصل الصفي على مردود التلاميذ الدراسي، ومعرفة إنعكاسات هذه المخاوف على متابعة التلاميذ لدروسهم، وكذا معرفة مميزات الطلاب ذوي مخاوف التواصل الشفهي، مع معالجة مواقف التواصل الصفي التي تحول دون مشاركة التلاميذ أثناء الدرس.

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي المقارن ، باستعمال (مقياس القلق الاجتماعي) كأداة جمع البيانات. ولقد أقام الباحث دراسته على عينة من الطلاب الثانويين، تقدر بـ (388 طالبا) في مختلف المستويات والشعب.

وقد توصل الباحث في ختام هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

– إن التلاميذ ذوي مخاوف الاتصال الشفهي، يحققون مستويات متدنية في تحصيلهم الدراسي، مقارنة بنظرائهم التلاميذ ذوي مخاوف الاتصال الشفهي المتوسط والمنخفض.

– إن مميزات التلاميذ ذوي مخاوف التواصل مع الآخرين أثناء الوقف التعليمي ،تتمثل في السلوكات التالية:

ا– تجنب الحوار من خلال التهرب من الكلام الموجه لهم على شكل سؤال من قبل المدرس، ولو بغرض التأكد من فهمهم للمادة، أو حتى بتقديم النصح لهم.

ب– هم اقل الفئات توجيها للأسئلة إلى المدرس والى طلاب الفصل أثناء انجاز الدرس، وهم اقل المتعلمين مشاركة في الحوار المباشر أو في المناقشة المنظمة. (عادل سعيد ألبنا، 2000). وفئة كبيرة منهم يتجنبون المشاركة ويعزفون عنها كلما أمكن.

8- دراسة(1995) ; Drink Water:

تسائل الدراسة هو: ما هي السلوكات الصفية السائدة لدى تلاميذ الصف الثانوي في حصص تعلم اللغة؟" في حين ان أهميتها تتمثل أهمية هذه الدراسة في إمكانية تصنيف سلوك التلاميذ الصفية، السوية منها وغير السوية، من أجل التدخل والتعديل. أما أهدافها فتتمثل في التعرف على معاناة المتعلمين في

مجال التعلم الصفي ، وصعوبات التواصل ، والتفاعل مع المجموعة الصفية، وفي إعداد قائمة لأهم السلوك التي تؤشر لمخاوف المتعلمين أثناء الدرس ،واتخاذها كمرجع في دراستها .

انصبت هذه الدراسة على سلوك التلاميذ داخل الصف أثناء الوقف التعلمي على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية ،والتي يقدر عددها بـ (211 تلميذ) مناصفة بين الذكور والإناث. ولقد جرت الدراسة وفقا لإجراءات المنهج الوصفي، حيث تم الاعتماد على (أداة الملاحظة المباشرة).

ولقد توصل الباحث في دراسته هذه إلى النتائج التالية :

– أن الطلاب الذين يعانون من مخاوف المشاركة داخل الصفوف، يفضلون الجلوس في الصفوف الأخيرة من قاعة الدرس، أو في المكان الذي لا يلاحظهم فيه أحد.

– وأن التلاميذ الذين يعانون من مخاوف المشاركة الصفية ، يتوارون بين الصفوف الأخيرة ليكونوا في منأى عن المشاركة في المناقشات ،وفي الحوارات ، أو في أية محاولة ، لجرهم لموقف اتصالي شفهي.

- وأن التلاميذ الذين يبدون مشاعر الخوف من التواصل اللفظي ،يميلون إلى الانسحاب من مواقف التعامل اللفظي ،والمشاركة الشفهية الضرورية ،التي يفرضها أسلوب التدريس عن طريق الحوار والنقاش الصفي. ويزداد سلوك الانسحاب لديهم، كلما شعروا بان المدرس سوف ينادي عليهم بالاسم. (ضياء الدين زاهر،1999) .

9– دراسة كية ; Kye (1995):

مشكلة الدراسة: "هل تؤثر عملية إعداد برامج الأنشطة الداعمة للتفاعل اللفظي، في تنمية مهارات الحوار والنقاش الصفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟". ومن بين أهدافها الوصول إلى الكيفية العلمية والتربوية السليمة في تصميم الأنشطة المشجعة للتلاميذ على التفاعل اللفظي داخل الصف.

- اتخاذ هذه الأنشطة كوسيلة بيداغوجية لمحو مشاعر التهديد ،التي يشعر بها التلاميذ ذوي المستوى المنخفض في مهارات التواصل اللفظي أثناء الدرس.

–إثارة دافعية التواصل مع الآخرين لدى التلاميذ الذين يعانون من الشعور بالإخفاق والدونية ، وتشجيعهم على التفاعل، من خلال الإقبال على المشاركة الصفية الفعالة .

أدوات البحث وعينته: اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي في رصد واقع التواصل البيداغوجي داخل غرف الدرس في مؤسسات مجتمع البحث وذلك من أجل تصميم بعض الأنشطة المتمتعة والمتشبعة بعناصر تدفع إلى التفاعل داخل الصف. وكانت الدراسة منصبة على عينة قوامها (300) تلميذ من تلاميذ المرحلة الثانوية، مقسمين على (10) أقسام تربوية وموزعين على (05) مؤسسات تربوية. وتم الاعتماد في جمع البيانات على (شبكة ملاحظة السلوك اللفظي) داخل الصف أثناء انجاز الدرس.

ولقد توصل الباحث خلال دراسته هذه إلى أن الأنشطة المستخدمة كان لها دور كبير وأثر ايجابي في تنمية بعض مهارات الحوار الهامة لدى التلاميذ مثل:(عدم التردد في التحدث) والإبقاء على الحوار وإنهائه وإعطاء تفصيلات وعمل مقارنات وتصحيح معلومات خاطئة لدى شخص وعمل حوارات جماعية.

10- دراسة اللقاني، (1996):

مشكلة الدراسة: "ما هي أنماط التفاعل الصفي لدى مدرسي المواد الاجتماعية؟"وتتمثل أهميتها في إعداد برنامج تدريبي للطلاب المعلمين المتدربين في شعبة العلوم الاجتماعية والإنسانية. في حين تتمثل أهدافها في معرفة أنماط التفاعل الصفي لدى المعلم المتدربين في شعبة العلوم الاجتماعية، وفي وصف أنماط تفاعل المعلمين المتدربين اللفظي مع بعضهم البعض.

تتكون عينة الدراسة من مجموعة من المعلمين تحت التدريب، يقدر عددهم بعشرة (10) أفراد، طبق عليهم منهج العلوم الاجتماعية بأقسام كلية التربية بجامعة عين الشمس، مصر.

منهج البحث وأدواته: اعتمد الباحث على المنهج الوصفي لتحليلي في إجراء هذه الدراسة مع تطبيق أدوات (فلاندرز) للتحليل التفاعل اللفظي.

_ومن بين النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسة النتائج التالية:

– أن الطلاب (المعلمون المتدربون) يهتمون بمحتوى الدرس أكثر من إجراءات تقديم وشرد الدرس ، حيث لا يناقشون ولا يحاورون ولا يطرحون الأسئلة على التلاميذ.

– المعلم المتدرب، يسيطر على العملية التعليمية، بالاعتماد أكثر على الإلقاء، وعدم منح الفرصة للتلاميذ للمبادرة والمشاركة، والتفاعل.

– عدم مبادرة التلاميذ بالتواصل بالكلام بالقدر الكافي، ما هو ألا انعكاس لطريقة المدرس في إدارته للصف وفي أسلوبه في التدريس ، لان هذا الأخير يقوم على احتكار المدرس للكلمة ،وعلى عدم تلقي التلاميذ التشجيع و التحفيز اللازمين على ذلك. (بوزقزي رزيقة ،2007– 2008)

11- دراسة Armestrong. G.K. (1997):

مشكلة الدراسة:"هل توجد علاقة بين قلق التحدث داخل الصف والنجاح الأكاديمي لدى تلاميذ المستوى المتوسط؟" أما أهدافها يتمثل في إمكانية توظيف النتائج المحصل عليها في إعداد برنامج إرشادي للتلاميذ ذوي صعوبات التحدث داخل الصف الدراسي، وكذا إمكانية إعداد برنامج علاجي للتلاميذ ذوي مستويات قلق التواصل الصفي المرتفعة.

اعتمد الباحث في دراسته على المنهج المقارن، واستعمال بنود (مقياس القلق الاجتماعي)، حيث توصل إثرها إلى نتائج يمكن إيجازها في النقاط التالية:

- تباين التلاميذ في تحصيلهم الأكاديمي يرتبط بشكل كبير بمستويات قلق التحدث لديهم.

– التلاميذ الذين يتسم أداءهم بقلق التواصل، هم في الغالب اقل نجاحا أكاديميا من التلاميذ ذوي المستويات العادية من قلق التواصل لفظيا بالآخرين. (Armestra, G.K 1997).

12– دراسة،(1999) ; Sen Shaw and aL:

مشكلة الدراسة:"ما هي العوامل المدرسية المساهمة في عزوف التلاميذ من المشاركة الصفية؟" أهداف الدراسة تتمثل في الرغبة في تعريف القائمين على التدريس الصفي، بأهمية عامل الاتجاهات، والميول نحو بعض النشاطات الصفية، في إقبال التلاميذ، أو عزوفهم عن المشاركة الصفية. وكذا الرغبة في تعرف القائمين على التدريس الصفي، بأهمية الظروف البيئية في تحديد سلوك التلاميذ في الموقف التعليمي، وكذا التعرف بشكل عام على العوامل المؤثرة في عزوف التلاميذ عن المشاركة الصفية، من أجل التدخل الإرشادي.

أهمية الدراسة تتمثل في أهمية تأثير السلوكات الصفية في عزوف التلاميذ عن المشاركة الصفية في تعلم التلاميذ. وحصر هذه السلوكات في المتغيرات التالية: (طرق التعلم المعتمدة من طرف المدرس ، وسلوكه الصفي ، وظروف البيئة الصفية المادية والنفس اجتماعية ، واتجاهات التلاميذ السلبية نحوا لدرس والمدرس).

منهج البحث وأدواته: اعتمد الباحث في هذه الدراسة على (المنهج الوصفي، ألارتباطي)، (موظفا الملاحظة المباشرة) على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية ، موزعة على (12) قسم دراسي ، وعلى مستوى ست (06) ثانويات. ومن النتائج التي_توصلت إليها هذه الدراسة:

– أن هناك علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات بين عزوف التلاميذ عن المشاركة الصفية، وطرق التدريس المعتمدة من طرف المدرس. وبين عزوف التلاميذ عن المشاركة الصفية وسلوك المدرس الصفي.

– بين سلوك المدرس الصفي، وبين اتجاهات التلاميذ السلبية، كشعورهم بالملل داخل القسم أثناء الدرس.

– بين سيطرة المدرس غير البيداغوجية على الموقف التعليمي وعدم اهتمام التلاميذ بالدرس

– بين خوف التلاميذ من النقد، والإحراج من طرف المدرس، وتجنبهم المشاركة في النقاش الصفي.

– بين شعور بعض التلاميذ بمشاعر النقص والدونية، وانسحابهم من أي شكل من أشكال الانخراط في النشاط الصفي.

13– دراسة التكروري(2000):

مشكلة الدراسة:" هل تؤثر طريقة التدريس الصفي على التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة؟" أهميتها_توظيف النتائج في برامج تكوين المعلمين المتدربين والمشرفين الموجهين وكذا معرفة دور المعلم

في تنشط التعامل الصفي الايجابي وفي معرفة أسباب عزوف التلاميذ من المشاركة الصفية والتفاعل الصفي.

منهج البحث وأدواته: لقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي القائم على الملاحظة المباشرة (ملاحظة سلوكات المدرس ، وطريقته في التدريس) و(سلوكات التلاميذ أثناء انجاز الدرس). طبقت إجراءات الدراسات على عينة قومها ، (05) معلمين من معلمي المدرسة المتوسطة و (300) تلميذ من تلاميذ هذه المرحلة ، موزعين على (20) قسما دراسيا. ومن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، نذكر ما يلي:

– لقد نبهت هذه الدراسة إلى أن سرعة المعلم في إلقاء الدرس ، وعدم إعطاء التلاميذ فترة راحة بين الحين لأخر، هي السمة الغالبة على طرق تدريس (75%) من معلمي العينة، وهو ما قد يكون سببا في جعل نسبة (70%) من تلاميذ عينة البحث ، يشعرون بالتوتر والإحباط ، ولا ينجذبون إلى الدرس

– ولقد نبهت الدراسة إلى أن (25%) من مدرسي العينة فقط من يعتمد طرق تدريس تتسم بالتشجيع على المشاركة. وهو ما انعكس إيجابا على (35%) من تلاميذ (أفراد عينة البحث) ، حيث زاد ذلك في دافعيتهم للمشاركة في النقاش ، وفي الحوار أثناء الدرس .

– أن تلاميذ بعض الأقسام، الذين لم يتلقوا تشجيعا من طرف المعلم ،عبروا عن عجزهم في انجاز الواجبات المطلوبة منهم ، ومنهم من عزف عن المشاركة الصفية ، خاصة المشاركة القائمة علة التواصل اللفظي.

– وان بعض التلاميذ الذين كانوا عرضة لإهمال معلمهم، عبروا عن شعورهم بالخوف والحرج، والحساسية الشديدة، ليس من معلمهم فحسب، بل وحتى من زملائهم التلاميذ.

– أن الخطأ في الإجابة، الذي يقابل بعدم الاهتمام من طرف المعلم، يزيد التلاميذ من العزلة داخل الصف.

– إهمال المعلم للتلاميذ، يجعلهم يفقدون الثقة بالنفس، فيمتنعون عن المشاركة بفاعليته في الأنشطة الصفية، وربما منهم من يترك بعض الأسئلة الصفية في دفتره، ودون آن يسال المعلم أو يسال زملائه.

14– دراسة كناش مختار (2001):

مشكلة الدراسة: "هل يؤثر مفهوم الذات لدى (المعلم /المدرس)، في عملية التفاعل اللفظي الصفي؟" وتبدو أهمية هذه الدراسة في التعرف على الخصائص النفسية، والمعرفية للمتعلم المراهق، من اجل استثمارها في مجالات تدريب المدرسين، وإعدادهم وبيداغوجيا للتدريس الصفي النشط، وفي مختلف المراحل الدراسية. وكذا الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تحضير البيئة الصفية المادية، والاجتماعية وتحسينها. أما الأهداف التي تصبو الدراسة إلى تحقيقها فتتمثل في الأهداف التالية:

– وصف الخصائص النفسية ، والمعرفية لدى معلم المرحلة الثانوية ، وتحديد مؤشراتها السلوكية.
– معرفة علاقة مفهوم المدرس لذاته ،ومستوى تجاوب المتعلمين مع الدرس ومدى إقبالهم على المشاركة الفعالة.
– معرفة أثر خصائص (المعلم/ المدرس) النفسية والمعرفية في زيادة التفاعل اللفظي لدى التلاميذ أثناء الدرس. ولقد شملت هذه الدراسة على عينة، قوامها (20 معلما) و (750 تلميذا) اختيروا عشوائيا من مدارس جزائرية. كما تم الاعتماد في هذا البحث على المنهج الوصفي (ألارتباطي) ، القائم على (استبيان التفاعل اللفظي الصفي) و(مقياس مفهوم الذات). ولقد خلصت هذه الدراسة إلى النتائج التالية :
– وجود فروق جوهرية في نمط تفاعل كل من المعلمين، والتلاميذ داخل الصف، حيث آن التلاميذ، لا يستجيبون بنفس الدرجة لتفاعلات معلميهم.
– اختلاف أنماط تفاعل التلاميذ داخل الفصل الدراسي، مرتبط بتداخل متغيرات، متعلقة بالجوانب الشخصية للمعلمين.
– وجود فروق بين المعلمين المتميزين بذات ايجابية ، وبين المعلمين الذين يتميزون بذات سلبية ، من حيث السلوك التفاعلي اللفظي المباشر وغير المباشر داخل قاعة الدرس.
– أن المعلمين ذوي مستوى مفهوم الذات الاجتماعي المرتفع، كانوا أكثر تفاعلا مع تلاميذهم حيث كانوا أكثر حرصا على استثمار المواقف التعليمية ،أثناء عملية التفاعل اللفظي الصفي عن غيرهم من المعلمين.

15– دراسة خديجة بنت صالح، (2007):

يتمثل التساؤل الرئيسي للدراسة في: "هل توجد علاقة بين أسلوب التعلم التعاوني، وعملية التواصل الصفي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة؟". وتبدو أهميتها في إمكانية استغلال نتائجها من طرف المكونين في إعداد برامج التدريب البيداغوجي والعلمي لمدرسي المرحلة المتوسطة. أما الأهداف التي تسعى هذه الدراسة إلى تحقيقها فيمكن إيجازها في الأهداف التالية:
– معرفة أنماط التعلم السائدة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في دراسة العينة.
- معرفة طبيعة العلاقة بين أسلوب التعلم التعاوني ونوعية التفاعل والتواصل الصفي.
ومن جهة أخرى شملت عينة الدراسة ،(18 صفا دراسيا) من مدارس ولاية ورقلة ، تحتوي على(240 تلميذا) من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط ،مناصفة بين الذكور والإناث، في مادتي الرياضيات واللغة الفرنسية. اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي القائم على الاستبيان وذلك لمعرفة أراء العلمين ، وعلى (شبكة ملاحظة) من إعداد الباحثة ، بهدف رصد موقف التعلم التعاوني أثناء الدرس .
نتائج البحث: ولعل أهم نتيجة توصلت إليها الباحثة في هذه الدراسة هي:

– آن موقف التعلم التعاوني، يساهم في إثراء التفاعل الصفي، ويساعد كثيرا التلاميذ على المشاركة الصفية، حيث يغلب يجمع بين شكلين من التواصل اللفظي وغير اللفظي وهو ما ينسجم مع أساليب تعلم أغلب تلاميذ العينة. (خديجة بنت صالح،20072).

تعقيب وتعليق:

يتضح من استعراض الباحث للدراسات السابقة، المتعلقة بمتغيري الدراسة: (المشاركة الصفية) و(مخاوف التلاميذ من المشاركة القائمة بالتواصل اللفظي) ما يلي:

– أن مخاوف الاتصال عامة، ومخاوف التواصل اللفظي بصفة خاصة،هي من القضايا التي لقيت اهتماما بالغا من طرف الباحثين في الدراسات الأجنبية ، وأن أغلب هذه الدراسات تمحورت حول كشف طبيعة خوف المتعلمين من عملية لتواصل اللفظي البيداغوجي. ولقد حاول أصحاب هذه الدراسات الإجابة على بعض التساؤلات الخاصة بمدى ارتباط الظاهرة ببعض المتغيرات كالمستوى الدراسي والقلق الاجتماعي وكذا مدى تأثرها بأنماط التفكير السائد ة من خلال اعتمادهم مقاربات ومناهج بحث مختلفة: (الوصفي، المقارن، التجريبي).

– وللدراسات العربية مكانتها المحترمة في تناول هذا الموضوع ،إلا أن معظمها اقتصرت على الجانب الوصفي للظاهرة ،اعتمادا على المقاربة المسحية التي يعوزها تحليل العلاقات بين المتغيرات ومناقشتها .

– أن مخاوف التواصل اللفظي تزداد أهمية لدى الباحثين، كلما تعلق الأمر بالوسط المدرسي والتفاعل الصفي.

– تركيز معظم هذه الدراسات السابقة على الأهمية العامة للتفاعل الصفي، وعلى ضرورة مشاركة المتعلم في انجاز الدرس، باعتبار هذا الأخير المحور الفاعل في العملية التعليمية من وجهة نظر منظري الاتجاه التربوي الحديث.

– كما ركز أصحاب هذه الدراسات على ضرورة توفر شروط المساندة النفسية والتربوية والخدمة الاجتماعية من طرف الجميع، أولياء وأساتذة ومرشدين وطلبة.

– أن أغلب هذه الدراسات ركزت على عينات من طلاب الجامعات، وإغفال فئات المراحل الدنيا من التعليم وخاصة مرخلة التعلم الثانوي ، بالرغم من كونها مرحلة حرجة وانتقالية ينتقل فيها المتعلم من الطفولة الى الرشد ومن استهلاك للمعلومات إلى استثمارها.

– أن اغلب الدراسات ركزت في تحليلاتها على وصف سلوك المعلم ودوره ونمط تفاعله الصفي ، ونوع علاقته التربوية بالتلاميذ داخل الصف ، وأسلوبه في التدريس الصفي حيث اعتبرت كل ذلك من الأمور الأساسية في دراسة نوعية التفاعل والتواصل الصفيين وأثرها في فعالية المشاركة الصفية.

– عدا بعض الدراسات الأجنبية، فان الدراسات الأخرى لم ترتبط أسباب هذه المخاوف التواصلية بأنماط شخصية التلاميذ، ولا بمجالات القلق الاجتماعي، ولا حتى بحالات الخجل لديهم.

– أن جل الدراسات اعتمدت على الاستبيان كأداة جمع البيانات المؤشرة لظاهرة الخوف من التواصل البيداغوجي اللفظي لدى أفراد عينات البحث، وأن القليل منها اعتمد الملاحظة المباشرة داخل الصفوف الدراسية أثناء الدرس، من خلال إعداد شبكات ملاحظة واتخاذها كأدوات جمع البيانات.

– وأن الأساليب الإحصائية المستعملة في تحليل النتائج، هي بشكل عام: (C2)، (معامل يرسون) و(تحليل التباين).

الفصل الثاني

الخجل

تمهيد.

1-مفهوم الخجل.

2- المفاهيم المرتبطة بالخجل.

3- مكونات الخجل.

4- أسباب الخجل.

5- الاتجاهات والآراء المفسرة للخجل.

6- نظريات الخجل وأنواعه.

7- تصنيف الخجل.

8- المظاهر العامة لدى الخجولين.

9- أعراض الخجل.

10- أشكال الخجل.

11- أساليب التغلب على الخجل.

12- الوقاية من الخجل.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يعد الخجل ظاهرة نفسية وعامل من العوامل التي من شأنها أن تؤثر سلبا على قدرات الفرد واستعداداته لاسيما قدرته على التكيف الجيد مع البيئة الاجتماعية التي يحيا فيها، إذ تحد من إمكاناته على التفاعل والتواصل وعلى تكوين الصدقات واكتساب معارف ومهارات مختلفة وفي هذا الفصل سوف نتناول بعض المفاهيم التي نراها تخدم الموضوع.

1-مفهوم الخجل:

الخجل له الكثير من المعاني والاستخدامات التي كلها تدور حول ما يواجه الناس من صعوبات في المواقف الاجتماعية؛ وهي تستخدم للإشارة الى كل من خبرات الخجل العابر في موقف أو آخر؛ وإلى خلفية ثابتة تميز الفرد في معظم المواقف الاجتماعية؛ تصنف جوانب الخجل الى فئات معرفية وجسدية وسلوكية؛ ويوضح هذا لأن الناس عندما يشعرون بالخجل إلى شعورهم الزائد بذاتهم؛ والى شعورهم بالقلق اتجاه ما يعتقده الآخرين عنه؛ كما أنهم يشعرون بالارتباك و عدم الراحة وأحيانا تحمر وجوههم ويضلون ساكتين وهادئين متحاشين أن يكونوا محط أنضار الآخرين. (راي كروزير، 73،2009)

إن الفرد يواجه كل يوم مواقف جديدة تتطلب منه قدرة نفسية عالية لمواجهة تحديات، والتأقلم مع التغيرات التي تطرأ على البيئة مما يؤثر على حياته وهي قد تكون الأساس في حدوث التوافق السوي والغير السوي. (الشربيني، 33،2001)

تذكر مايسة أن الخجل سمة من سمات الشخصية ذات صيغة انفعالية تتفاوت في عمقها من فرد الى آخر؛ ومن موقف الى آخر؛ ومن عمر الى آخر؛ ومن ثقافة الى آخرى كما تتعدد اشكاله وأنواعه ومظاهره كتعدد اعراضها ليأخذ شكل الزمرة بين الفيزيولوجية والاجتماعية والمعرفية والانفعالية. (مايسة النيال، 3،1999).

2- المفاهيم المرتبطة بالخجل:

2-1 - التواضع: هو شكل من أشكال الخجل؛ إذ أنه ينتج عن فرط الشعور بالذات وإدراكها. وفي تعريف آخر يعرف الخجل على أنه ظاهرة انفعالية اجتماعية تظهر عند الأطفال في الفترة من 2 الى 3 سنوات وتستمر خلال المراحل اللاحقة؛ بحيث شكل مشكلة حقيقية للفرد في مرحلة المراهقة.

2-2 – الحرج: هو حالة انفعالية مستمرة أو مؤقتة نسبيا تنتج عن تناقض ما قد يظهر به الفرد في مواقف اجتماعية معينة عن صورته الواقعية أو الحقيقية، ويستدل عليه من تعبيرات الوجه وحركات العين؛ وبذلك فهو يختلف عن الخجل، فهو أشد درجة منه، فالحرج دائما ينتج عن احباط انفعالي.

2-3 – التحفظ: ويشابه المتحفظ مع الخجول في أن كل منها يحاول الاحتياط من المواقف التي تعمل في طياتها قلقا اجتماعيا يثير ويهدد؛ وهكذا وإن كان الفرق بينهما يكمن في أن التحفظ يتكون من مكونات معرفية وعقلانية فضلا عن احتوائه على مكونات وجدانية أيضا ولكن ليس بالقدر ذاته في الخجل. (مايسة أحمد النيال، 1999، ص 180-199-105).

2-4 – التجنب: قد يدفع الخجل الى التجنب؛ ولكن لا يدفع التجنب الى الخجل؛ والخجول قد يلجأ الى التجنب والوحدة والعزلة والتحاشي خشية التفاعل مع الآخرين؛ كذلك الحال فيما يتعلق بالخوف أو الرهاب أو الفوبيا أو الخوف المرضي مع الآخرين والناس؛ فالفرق الكبير بينه وبين الخجل لأن الأول يحتوي على الهلع والفزع والرعب. (مايسة أحمد النيال،1999، ص 240).

2-5 – الحياء: عرفه (فرحة، 2000 ص 123) بأنه القلق والانزعاج في حضور الغير من الناس وينشأ عن وعي للذات شديدة الحدة. ومن جهة النظر الإسلامية فإن هناك فرق بين الخجل والحياء فالخجل يحدث في موقف بمعنى لا يأتي إلا بالتعرض لموقف فيظهر عليه أما الحياء فيظهر بموقف وبغير موقف، وهو ملازم لصاحبه. ويحدثنا خير خلق الله محمد صلوات الله عليه وسلم إذ يقول "إن الله حي كريم، يستحي إذا رفع الرجل إليه يديه، أن يردهما صفرا خائبين" فالحياء هو شعبة الإيمان.

3- مكونات الخجل:

اقترح بعض الباحثين: كفافي 1994؛ حمادة 1999؛ النيال 1999 نموذج المكونات الأربع للخجل وهي:

3-1 – المكون الانفعالي: ويظهر من خلال تنبيه الأحاسيس النفسية التي تدفع الفرد الى استجابة التفادي والانسحاب بعيدا عن مصدر التنبيه كخفقان القلب واحمرار الوجه وبرودة اليدين. (كفافي، 1994).

3-2- المكون المعرفي: حيث أشار إيزنك الى ذلك المكون بأنه انتباه مفرط للذات ووعي زائد بالذات وصعوبات في الإقناع والاتصال. (مايسة أحمد النيال، 1999، ص 15).

3-3- المكون السلوكي: نقص السلوك الظاهر؛ ويركز على الكفاءة الاجتماعية للأشخاص الخجولين ويتصفوا بنقص في الاستجابات السوية. (حمادة لولوة نهاية، 1999، ص29).

3-4- المكون الوجداني للخجل: والمتمثل في الحساسية وضعف الثقة في النفس واضطراب المحافظة على الذات. (مايسة أحمد النيال، مدحت عبد الحميد أبوزيد، 1999، ص 15).

4- أسباب الخجل:

هناك عدة أسباب مختلفة بإمكانها أن تؤدي بالطفل الى حالات الخجل منها:

4-1- الوراثة: تلعب الوراثة دورا كبيرا في شدة الخجل لدى الأطفال؛ فالجينات الوراثية لها تأثير كبير على خجل الطفل من عدمه؛ فالخجل يولد مع الطفل منذ ولادته؛ وهذا ما أكدته التجارب لأن الجينات تنقل الصفات الوراثية من الوالدية الى الجنين؛ والطفل الخجول غالبا ما يكون له أب يتمتع بصفة الخجل؛ وإن لم يكن الأب كذلك فقد يكون أحد أقارب الأب كالعم أو الجد. (عمر حسن أحمد بدران، دون سنة، ص 25).

4-2- الأسباب النفسية: من بين الأسباب النفسية التي تؤدي الى ظهور الخجل لدى الأطفال نجد الأسباب النفسية؛ والتي تتمثل فيما يلي:

أ-تسمية الذات كالخجول: يظهر عندما يتقبل الأطفال أنفسهم كخجولين؛ وذلك عندما يدركون المواقف من خلال شعورهم بالخوف ونقدهم للذات؛ فهم يتصرفون كما لو أن عليهم أن يثبتوا بأنهم فعلا خجولين وغير مؤكد لذواتهم؛ ويهملون أي معلومات أو حوادث تتناقض مع هذا الإدراك؛ فهم لا يعتقدون بأن أي مديح إليهم يمكن أن يكون صحيحا. ومن المعتاد أن يكرر الخجول حديثا سلبيا مع الذات؛ كما يقول أنا لا أستطيع التحدث مع أحد؛ إنني أعرف بأنهم سوف يسخرون مني؛ من الأفضل ألا أقول شيئا؛ لأنني سوف أبدو كأحمق. (جمال مثقال القاسم؛ ماجد السيد عبيد، 2000، ص 163).

ب- مشاعر النقص: إن الشعور بالنقص الذي يعتري نفسية الطفل هو من أقوى مسببات الخجل؛ ويكون هذا الشعور بسبب حالة جسمية كالضخامة؛ العرج؛ فقد يعود الشعور بالنقص الى ما يسمعه الطفل أنه

ذميم الشكل؛ ويتأكد له ذلك كلما نظر الى نفسه وقارنها بالزملاء؛ وأحيانا تشعر البيئة الطفل بالنقص نتيجة ما توقعه فيه الظروف من مشكلات تقلل منه؛ ولا يستطيع أن ينال الاستحسان والتدليل اللذين وجدهما داخل أسرته وبين أفراد عائلته؛ مما يشعر الطفل بعدم الكفاية؛ وفقدان تحقيق المكانة؛ ومن ثمة فقدان ثقته بنفسه؛ فيصبح خجولا. (زكريا الشربني، 1981، ص 107).

4-3- الأسباب الجسمية:

أ-**المزاج والإعاقة الجسمية:** يبدو بعض الأطفال خجولين منذ ولادتهم؛ فهناك أدلة تدعم فكرة خجل تكويني أو وراثي؛ فبعض الأطفال يميل للضوضاء والإندفاع؛ وبعضهم الآخر يميل للهدوء والعزلة؛ وقد يستمر هذا النمط مع الأطفال طوال حياتهم فيما بعد؛ واذا عومل الأطفال الخجولين تكوينا بأي طريقة من الطرق الموضوعية تحت الشعور بعدم الأمن فإن من المحتمل جدا ظهور الخجل الشديد لديهم؛ وغالبا ما تؤدي الإعاقة الجسمية الى الخجل؛ فالإعاقة الظاهرة تجعل بعض الأطفال مختلفين عن غيرهم؛ قد تؤدي بهم الى أن يصبحوا حساسين جدا؛ فهم يتجنبون الآخرين حتى لا يحدقوا بهم أو يتحدثوا عنهم؛ أما الإعاقات الخفية كعدم القدرة على التعلم؛ أو مشكلات التعبير اللغوي قد تؤدي إلى الانسحاب الاجتماعي. (جمال مثقال وآخرون، 2000، ص 164).

4-4- الأسباب الاجتماعية:

نذكر منها:

أ-**نموذج الوالدين:** إن الأبوين الخجولين غالبا ما ينجبان أطفالا خجولين؛ ويؤدي ذلك إلى مزج القوي الوراثية التي تحمل استعدادا للخجل والعيش مع نماذج من الراشدين الخجولين؛ فالاتصالات الاجتماعية تكون في حدها الأدنى؛ والتحدث مع الآخرين يكون باستعمال مصطلحات الخوف وعدم الثقة، وكل هذا يقود الطفل إلى أن يصبح خجول. (جمال مثقال وآخرون، 2000، ص 164)

ب- أساليب التنشئة الخاطئة: ويشمل الحماية الزائدة من الوالدين الناجمة من خوفهم على أبنائهم من الضرر والأذى؛ ففي هذه الحالة يساهم الوالدين في بناء وتشكيل شخصية أطفالهم بشكل سلبي؛ مما يجعلها تتسم بالجبن والخجل؛ وعدم الثقة بالنفس.

إلى جانب التدليل المفرط الذي يعد من أهم أسباب الخجل؛ ويظهر ذلك كرغبة الأم باعتماد الطفل عليها في المأكل والمشرب وقضاء الحاجة؛ وبالتالي عدم إتاحة الفرصة له بالخروج مع أصدقائه لكي يلعب خوفا من اكتساب سلوكيات سلبية مرفوضة.(طه عبد العظيم حسين، 2009، ص 34).

د- التأخر الدراسي: إن تأخر الطفل الدراسي عن باقي زملائه هي من الأمور التي تشعره بالخجل؛ وأنه أقل من مستوى زملائه؛ ولكن لا يعني ذلك أن كل تلميذ خجول متأخر دراسيا فكثير من التلاميذ الأوائل في المدرسة يعانون من الخجل لأسباب أخرى.

5- الاتجاهات وأراء المفسرة للخجل:

يعد الخجل من المشكلات السلوكية السلبية في جميع مراحل العمر المختلفة؛ حيث ترجع أسبابه إلى العديد من وجهات النظر والاتجاهات المفسرة لظاهرة الخجل وأسبابه وتطوره منها:

5-1- الاتجاه التحليلي:

يفسر الخجل في ضوء انشغال الأنا بذاته ليأخذ شكل النرجسية؛ فضلا عن اتصاف الخجول بالعدائية والعدوان. (النيال وأبوزيد، 1999، 26)

5-2- اتجاه التعلم الاجتماعي:

يدرج منحنى نموذج التعلم الاجتماعي الخجل الى القلق الاجتماعي؛ والذي بدوره يثير أنماطا متباينة السلوك الإنسحابي؛ وعلى الرغم أن النتيجة الطبيعية للانسحاب والتفادي تتمثل في خفض معدلات القلق ومن ثم الخجل؛ إلا أنه يمنع فرصة تعلم المهارات الاجتماعية الملائمة؛ ولا تتوقف سلبيات الخجل الناجم عن القلق الاجتماعي عند هذا الحد فحسب؛ لكنها تمتد لتكون عواقب أخرى معرفية تظهر في شكل توقع الفشل في الموقف الاجتماعي؛ وحساسية مفرطة للتقويم السلبي من قبل الآخرين وميل مزمن لتقويم الذات تقويما سلبيا. (النيال وأبوزيد، 1999)

5-3- الاتجاه أو المنحنى البيني الأسري:

يرجع البعض تفسير الخجل الى عوامل بيئية أسرية؛ تتمثل فيما يمارسه الوالدان من أساليب المعاملة كالحماية الزائدة؛ التي قد تنتج عنها اعتماد الطفل الكلي على الوالدين؛ أو النقد المستمر الموجه نحو الطفل قد يُؤدي الى نشأة أسلوب التردد وتنمية المخاوف لديه؛ الى جانب التهديد الدائم بالعقاب من شأنه أن يجعل مشاعر الجبن والخوف تتفاقم لدى الطفل. (النيال وأبوزيد، 1999، 27).

5-4- الاتجاه الوراثي:

ويعزى فيه الخجل الى شق وراثي تكويني؛ فيميل بعض الأطفال الى التعرض للضوضاء والرغبة في الانطلاق؛ في حين يميل بعضهم الآخر الى السكون والانفراد؛ وقد يستمر هذا النمط ملازما لسلوك الطفل طوال حياته وفي مراحل العمر التالية أيضا؛ وجدير بالذكر أن معاملة الطفل (الخجول وراثيا) بأي من طرق الممارسات الوالدية السالبة؛ قد تجعله معرضا الى المعاناة من الخجل المزمن. (النيال وأبوزيد، 1999، 27).

6-نظريات الخجل وأنواعها:

يصنف بعض العلماء الخجل الى نوعين؛ حيث قام إيزنك بتقسيمه الى نوعين:

6-1- الخجل الانطوائي: ويتسم صاحب هذا النوع من الخجل بالعزلة ولكن مع القدرة على العمل بكفاءة مع الجماعة إذا اضطر الشخص لذلك.

6-2- الخجل العصابي: ويتسم صاحب هذا النوع من الخجل بالقلق الناتج عن الشعور بالحساسية المفرطة نحو الذات والشعور بالوحدة النفسية. (حسين فايد، 2005، 231).

6-3- نظرية بسBuss، 980:

هذه النظرية في كتابة الشعور بالذات والقلق الاجتماعي يوضح فيه بس تطور الخجل؛ حيث افترض وجود نوعين من الخجل:

***خجل الخوف:** الخوف من ردود الفعل الغير مألوفة والتلقائية.

***خجل الوعي بالذات:** ويتمثل بالوعي الزائد لتوقعات الآخرين حوله. مصطفى النوري القمش وخليل عبد الرحمان المعايطة، 2006، 226).

7- تصنيف الخجل:

7-1- الخجل الانطوائي: وهو يعني الميل للعزلة وعدم القدرة على تكوين علاقات اجتماعية إلا أن الأفراد من هذا النوع يكون لديهم القدرة على العمل بشيء من الكفاءة مع الجماعة إذا اضطر ذلك.

ويمثل الانطواء والخجل الانسحابي شكل أبلغ خطرا من غيرها من الاضطرابات السلوكية الاجتماعية كالسلوك العدواني مثلا؛ حيث يعتمد الطفل على الانطواء والسلبية بدلا من العدوان والفعالية والنشاط، ووجه الخطر في ذلك أن الطفل الذي يتسم بطابع الانطواء والسلبية قد ينال من البيئة التي يعيش فيها القبول والتشجيع على اعتبار أن الانطواء طاعة وامتثال وأن العدوان انحراف وثورة وتمرد. (الحضري مديحة، 2001، ص 103)

7-2- الخجل العصابي: والخوف من هذا النوع يكون غير قادر على العمل حتى عندما يريد ذلك أو تحتاج إليه الجماعة ويتميز هذا الفرد بالقلق الشديد والحساسية للذات أثناء وجوده مع الرؤساء بصفة خاصة ويتميز بالوحدة النفسية وهذا يؤدي بالشخص إلى التعرض للصراع النفسي بين رغبته في مصاحبته للآخرين وخوفه من هذه المصاحبة. (الطيب محمد عبد الظاهر، 1991، ص 50). فالخجل الاجتماعي العصابي هو قلق ناتج عن الشعور بالوحدة النفسية مع وجود صراعات نفسية في تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين. (النيال، 1999، ص 16).

وقد صنف ايزنكوابيزنك الخجل الى نوعي:

أ-**الخجل الانطوائي:** وهو الخجل الذي يتميز صاحبه بالقلق الناتج عن الشعور بالحساسية المفرطة واحساس بالوحدة النفسية ويدفع صاحبه الى الوقوع في صراعات نفسية بين رغبة الفرد الخجول في تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين وخوفه منها. إيمان عبد الكريم الطائي، 2001، ص 323).

***تصنيف باس (1980):** إذ صنف الخجل الى نوعين:

أ-**خجل الخوف:** وهو نوع من أنواع القلق الاجتماعي إذ يتضمن الانزعاج من التفاعلات الاجتماعية أو الفزع أو الرعب من وجود الشخص مع الآخرين ويبدأ خلال السنة الأولى والسنة الثانية من عمر الطفل

ويسمى بقلق الغرباء وبنمو الطفل وتكرار أو التعود من وجود الغرباء فإن درجة الخوف تنقص؛ فالخجل يكون طبيعي عند مراحل نمائية معينة كفترة الرضاعة أو المهد ما يعرف بالخجل المتمركز حول الخوف من الغرباء. (buss,1986)

ب- خجل الشعور بالذات: ويحدث عندما يكون الشعور بالذات حاد أكثر من الحد الطبيعي إذ يشعر الفرد بمراقبة الآخرين له فيحس بالإحراج وينتهي به الأمر بالشعور بالكسل ويرى باس أن الإنسان هو وحده يكون مدرك لذاته.

***تصنيف الشربيني** (2000) صنف الخجل الى ستة أشكال وهي:

تجنب والامتناع من مخالطة الآخرين سواء في الحديث وفي أماكن تواجدهم.

أ-خجل الاجتماعات: خجل في المشاركة في أي اجتماعات أو رحلات أو أنشطة رياضية.

ب- خجل المظهر: كان يخجل الطفل عند ارتداء ثوب جديد أو الأكل أمام الناس.

ج- خجل الحديث: التزام الطفل الصمت وعدم التحدث مع الآخرين وتكون اجابته مقتصرة بنعم أو لا بعدم المعرفة.

د- خجل حضور الاحتفالات والمناسبات: كالخجل عند حضور مناسبة كالأفراح أو الأعياد ويفضل الطفل العزلة والابتعاد عن مواقع هذه المناسبات وعدم الانخراط أو المشاركة. الشربيني، 2000، ص 92).

8- المظاهر العامة لدى الخجولين

8-1- العزلة والبعد عن الناس: غالبا ما يؤدي الخجل في جميع أحواله الى رغبة الخجول في العزلة والبعد عن الناس اعتقادا منه أن كل الناس يراقبونه ليجدو فيه ما يجعلهم يسخرون منه أو يتهكمون عنه.

8-2- الغيرة والحسد: أحيانا يخالط الشعور بالخجل عناصر الحسد والغيرة والبغض والحقد على الآخرين.

***المظاهر العامة الفيزيولوجية:**

-اضطرابات في الإفرازات، تعرق في الأطراف وجفاف الحلق.

-توسع الأوردة السطحية التي تسبب احمرار الوجه، الأمر الذي يعانيه الخجول.

- انقباض الأوردة السطحية في حالة الرهاب الاجتماعي التي تسبب الشحوب.

- اضطراب في الكلام والتلعثم والاضطراب في التنفس والتشنج في الصدر وتكون الحبال الصوتية متصلبة التي ينشأ عنها الكلام متقطع وتنفس غير منتظم وتغير في الصوت أحيانا يكون غير مسموع أو غير مفهوم. أنس شكشك، 2009، 112).

-إنهاك وعرق وسلبية ووهن متواصل بعد ازمة الخوف.

-عدم الانتظام في دقات القلب وارتجاف اليدين والأصابع ويفقد الشخص اتزانه الانفعالي.

***المظاهر النفسية السيكولوجية:**

-زيادة قوة الملاحظة لدى الشخص الخجول لدرجة كبيرة دون قدرته على تفهم الموقف ويدمج نفسه كأنه لعبة في أيادي الآخرين؛ ينظرون اليه ولا يستطيع عمل أي شيء؛ وثمة شيء يؤثر على الخجول هو الظرف الذي يثير الخجل؛ فهو لا يعرف شيئا مما هو خارج عنه ولا يرى شيئا ويشعر الخجول بأنه مشلول بصورة واضحة الأمر الذي يدعو الى الحكم غالبا ذكي بأنه غبي.

-وعلى العكس فإن الخجول ينظر الى الطرف الذي يثير الخجل بحدة البصر لا حدود لها.

-رفض مواجهة أي وضع يعرف الخجول مسبقا أنه يثير الخجل ورفض حضور الاجتماعات.

*** المواقف التي يظهر فيها الخجول:**

-عند تقديمه إلى أشخاص؛ عندما يمازحه أحدهم أو ينتقده؛ عندما يراقبهم أحدهم أثناء عمل ما؛ عند مقابلة شخص مهم، عند القاء كلمة أمام الناس، عندما يصلهم الدور للتعريف بأنفسهم في اجتماع ما في معظم تفاعلات الاجتماعات خاصة مع من لا يعرفهم. أنس شكشك، 2009، 113).

9-أعراض الخجل:

9-1- عدم الاهتمام والإهمال: إن بعض الآباء يظهرون قلة اهتمام بأطفالهم وذلك يؤدي الى شعورهم بالنقص؛ ويشجع على وجود الاعتمادية عندهم، إن عدم الاهتمام من طرف الوالدين يؤدي إلى وجود شخصية خائفة وخجولة تشعر هؤلاء الأطفال بأنهم لا يستحقون الاحترام كما تصبح عندهم عدم الثقة الداخلية الضرورية للمخاطرة في المجتمع. (الشربيني، 2000،ص92)

9-2- عوامل وراثية: تلعب الوراثة دورًا كبيرًا في شدة الخجل عند الأطفال، فالجينات الوراثية لها تأثير كبير على الخجول الفرد من عدمه؛ فالخجل يولد مع الفرد وهذا ما أكدته التجارب لأن الجينات تنتقل الصفات الوراثية من الوالدين الى الجنين، والفرد الخجول غالبا ما يكون له أب يتمتع بصفة الخجل؛ وإن لم يكن الأب كذلك فقد يكون أحد الأقارب. (إسراء، 2017، ص 10).

9-3-أعراض وجود المرض: الخجل هو أمر غير طبيعي شأنه شأن أي مرض أو ضغط نفسي آخر يؤدي الى ظهور مجموعة أعراض تندرج تحت ثلاث تقسيمات:

***أعراض سلوكية:** وتشمل: (قلة التحدث والكلام أمام الغرباء).(-النظر دائما لأي شيء عدا من يتحدث معه).(-تجنب لقاء الغرباء أو الأفراد غير المعروفين له).(-مشاعر ضيق عند الاضطرار للبدء بالحديث أولا).(-التردد الشديد في التطوع لأداء مهام فردية أو اجتماعية (أي مع الآخرين). وبالنسبة لصغار الأطفال ربما نجدهم يمصون أصابعهم يهرعون إلى غرفهم حال وجود ضيف بالمنزل؛ يتعلقون بآبائهم ويضعون رأسهم في صدور إباءهم عند مداعبة شخصا غريبا لهم.(IZARD &hyson .1986).

***أعراض جسدية:** تشمل:

-زيادة النبض، وانقباض شديد في القلب- توسع الأوعية الدموية المحيطة الذي ينجم عنها احمرار الوجه - مشاكل وآلام في المعدة - رطوبة وعرق زائد في اليدين والكفين- جفاف في الحلق والفم - الارتجاف والارتعاش اللاإرادي- تشنجات في الصدر وتوتر في الحبال الصوتية الذي يسبب في تقطع الحديث والتأتأة والنفس المتقطع والتغير في الصوت وفي بعض الأحيان تخرج أصوات يتعذر سماعها.

***أعراض انفعالية داخلية (مشاعر نفسية داخلية):** وتشمل: -الشعور والتركيز على النفس -الشعور بالإحراج - الشعور بعدم الأمان - محاولة البقاء بعيدا عن الأضواء- -الشعور بالنقص.

10- أشكال الخجل:

- إن الخجل مرض إذ ما استبد بإنسان فإنه يعصب عينيه عن الحقيقة ويجعله أشد الناس تحقيرا لذاته. (علي سيد خليفة، 2001، 3)؛ ويجعله غير متقبلا لذاته وغير منسجما مع الآخرين؛ وقد يختلف كذلك شكله ومظاهره عند الأفراد من هذه الأشكال نذكر:

10-1- خجل مخالطة الآخرين: ويتمثل في شكل نفور من الزملاء أو الأقارب وامتناع وتجنب الدخول في محاورات أو الحديث وتعمد الابتعاد عن أماكن تواجدهم.

10-2- خجل الحديث: على الطفل الخجول الالتزام بالصمت وعدم التحدث مع غيره بل تقتصر إجابته على القبول أو الرفض وعدم الاعتراف بعدم معرفة أمر وقد يبيد انشغاله عندما يوجه له الكلام وعدم التناسق في الكلام والتأتأة والتلعثم.

10-3- خجل الاجتماعات: يكتفي الطفل بالحديث مع أفراد أسرته وبعض أقرانه في المدرسة ويبتعد عن المشاركة في الاجتماعات أو الرحلات. سامي محمد ملحم، 2007، 126).

10-4 - خجل المظهر: هناك بعض المواقف التي يظهر فيها الخجل لدى بعض الأشخاص كان يخجل الفرد عند ارتداء لباس البحر أو حينما يقص أو يحفف شعره.

10-5- خجل التفاعل مع الكبار: يخجل بعض الأطفال حين يبدأ حوار بينه وبين المعلمين أو عندما يبتاع أشياء من البائعين أو عندما يستقبل أصدقاء والديه.

10-6- خجل الحضور للحفلات: هناك من الأشخاص من يخجل من حضور الأفراح أو الأعياد أو حفلات النجاح. (أنس شكشك، 2009، 115).

11- أساليب التغلب على الخجل:

الطفل الخجول مفرط الإحساس ويحتاج الى إعادة بناء ثقته بنفسه وقبول نقاط الضعف لديه وهناك أساليب نستعين بها لتغلب على مشكلة الخجل من بينها ما يلي:

-تشجيع ومكافأة الأطفال لكي يكون اجتماعيين وذلك من خلال تقديم خبرات سارة وسعيدة قدر الإمكان والإكثار من الزيارات والرحلات.

-تشجيع الثقة بالنفس ومدحهم واحترام تصرفاتهم وتدريبهم كيف يتحملون مضايقة الآخرين لهم بدون هروب.

-تقديم جو مريح ودافئ إذ يلعب الحب والاهتمام دور مهم في توكيد الثقة بالذات ويجب تعليم الأطفال بقوة لا للمواقف التي تزعجهم ولا يرغبون فيها. وفي هذا الشأن، يقول الشربيني أن أفضل الطرق للتغلب على الخجل:- لا بد من تحديد مواقف الخجل- تشجيع التعبير عن النفس وإبداء الرأي - - دعم الثقة بالنفس -- تشجيع التجمعات وعدم العزلة. (الشربيني، 2001، 95)

12- الوقاية من الخجل:

بالرغم من أن حالات منتشرة وعادية؛ إلا أن العلاج يعد صعبا؛ لأنه يتعلق بتغيير جذري في شخصية الطفل ونظرته لنفسه؛ وذاته ونظرته للآخرين؛ وتغير السلوكيات التي كان يقوم بها؛ وكما يقال الوقاية خير من قنطار علاج؛ فنستطيع أن نقوم بعرض مجموعة من النقاط لتفادي الوقوع في المشكلة.

12-1- تشجيع النشاطات الاجتماعية ومكافئتها: مثل الرحلات، زيارة الرفاق، اختيار طفل اجتماعي لإقامة صداقة معه؛ المكافأة للنشاط الاجتماعي؛ عدم تعزيز سلوك الخجل؛ عدم السماح بالعزلة. (كاملة الفرخ وعبد الجبار تيم، 1999، 205).

12-2 - تشجيع الثقة بالذات والتصرف الطبيعي: مثل الاعتماد على الذات؛ الحرية باللعب؛ التعبير عن الآراء بصراحة؛ تعليم الأطفال كيف يتعاملون مع المزاح والإغاظة؛ تعلي الطفل مواجهة الصراعات؛ إعداد الطفل لتكيف مع الصعوبات.

12-3- تشجيع تطوير المهارات والتمكن منها: المساعدة للشعور بالكفاءة والقدرة؛ تعليم الخجول على التحكم بالبيئة؛ تعليم الأطفال أشياء بسيطة حتى يتكرر نجاحهم؛ تشجيع الهوايات مثل: الرياضة والموسيقى؛ من الضروري مكافئة الخطوات الصغيرة مثل: مصاحبة الأطفال للباب للترحيب بالزوار بدون التحدث ثم يتدرج للتحدث؛ لا تواجه الانتقادات بل استبدلها بالامتداح. كاملة الفرخ وعبد الجبار تيم، 1999، 207). إذ يبلغ نسبة انتشارها حوالي 40 لدى المراهقين والشباب؛ وتشكل ظاهرة الخجل مصدر إزعاج وإحراج للمراهقين والشباب من حيث أنها تعيقهم عن عمليات التواصل الاجتماعي المناسب مع الآخرين والى انسحابهم من العديد من المواقف. عماد عبد الرحيم الزغلول، 2006، 145).

ويتسم صاحب الخجل بالقلق الناتج عن الشعور بالحساسية المفرطة نحو الذات والشعور بالوحدة النفسية. (حسين فايد، 2005، 231).

ويقول أحمد عزت راجع كذلك في تعريفه للخجل؛ أن الخجل ينشأ من ارتكاب الفرد حماقة تمس احترامه لنفسه لكنها لا تغضب ضميره أو تخرق المعايير الاجتماعية والخلقية التي تؤمن بها. (أحمد عراجع، بدون سنة، 129)

ويرى الكثير من علماء التربية وعلم النفس أهمية الصحة النفسية للأطفال والمراهقين؛ حيث يصف الزهران الصحة النفسية بأنها حالة دائما نسبيا يكون فيها الفرد متوافقا نسبيا ويشعر بالسعادة مع نفسه ومع الآخرين؛ ويكون قادر على تحقيق ذاته وإمكاناته لأقصى حد ممكن ويكون قادر على مواجهة مطالب الحياة شخصية متكاملة سوية ويكون سلكه عاديا؛ بحيث يعيش في سلامة وحالة إيجابية تتضمن التمتع بصحة العقل والجسم. (حامد الزهران، 2005، 30)

خلاصة الفصل

من خلال دراستنا لهذا الفصل تبين لنا أن سعادة الإنسان تتحقق بقدرته على التكيف مع الذات ومع الآخرين المحيطين به وحتى يحقق التكيف الإيجابي لا بد من إشباع حاجاته. في ضوء متطلبات البيئة ويقضي هذا الإشباع التفاعل مع الآخرين؛ حيث نجد أن هذا الأخير هو أساس مشكلة الخجل؛ فعرف على أنه خبرة عدم الراحة وحالة من الكف وعدم الملائمة في المواقف الاجتماعية. فتعرفنا على أهم الأسباب التي منها البيولوجية والنفسية وعن النظريات المفسرة للخجل وأيضا من المظاهر العامة لدى الخجولين وأعراض الخجل وأخيرا تعرفنا على علاج الخجل كتدريب على المهارات الاجتماعية ولعب الأدوار وتقليل فرط الحساسية التدريجي.

الفصل الثالث

التواصل اللفظي

تمهيد

1- مفهوم التواصل اللفظي

2- مفهوم المشاركة الصفية القائمة على التواصل اللفظي

3- لمحة مختصرة حول ظهور مفهوم المشاركة الصفية والتواصل اللفظي

2- التواصل اللفظي وطبيعة العلاقة البيداغوجية.

3- المضمون (التواصلي- التفاعلي) للمشاركة الصفية.

4- المشاركة الصفية وأنماط التواصل اللفظي اثناء انجاز الدرس.

5- التفاعل الصفي والتواصل اللفظي البيداغوجي، اية علاقة؟

6- العوامل المعيقة لفعالية المشاركة الصفية القائمة على التواصل اللفظي.

خلاصة الفصل.

تمهيد

ومن الجوانب التعليمية التعلمية التي ساهمت هذه المفاهيم في إثرائها الجانب المتعلق بعملية (المشاركة الصفية) كعنصر بارز ومؤثر في التعليم والتدريس الصفي. فما المقصود إذن بالمشاركة الصفية؟ وما العناصر المرتبطة بها كمفهوم بيبداغوجي؟ وما أهميتها التعليمة والديداكتيكية في إنجاز الدرس؟ وكيف تناول علماء التربية والتعليم إشكالية اختلاف مستويات المشاركة الصفية لدى التلاميذ في مختلف مراحل التعليم؟ وما علاقة كل ذلك بيداغوجيا مع اختلاف وتباين أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ؟ وأخيرا أي العوامل التعليمية والنفس اجتماعية المساعدة في إثارة دوافع التلاميذ وتحفيزهم على المشاركة؟ وما هي العوامل المسببة أكثر في عزوفهم عنها؟

إن محاولات الباحث الإجابة على هذه التساؤلات وغيرها، هو ما سيشكل أطوار ومراحل هذا الفصل الثاني من الدراسة الحالية.

1- مفهوم المشاركة الصفية القائمة على التواصل اللفظي:

في بداية هذا العرض نحاول وضع مفهوم المشاركة الصفية في سياقه المحدد في هذه الدراسة، انطلاقا من تحديد معانيه المعجمية ومدلولاته الاصطلاحية، انطلاقا من تصورات علماء النفس وعلوم التربية والبيداغوجيا لهذا المفهوم.

1-1- التعريف اللغوي: المشاركة الصفية في الأصل كلمة مشتقة من فعل (شارك) و(شرك). (المنجد الابجدي،1998). وفي قاموس (سلسلة القلم) وردت كلمة (مشاركة) بمعنى (مساهمة) و(مشاطرة). وجاء نظير (المشاركة) باللغة الفرنسية في المعجم نفسه بلفظCollaboration) وكذلك لفظ (.participation) (الكسندر باغي،2011).

أما كلمة (الصفية): فيمكن فهمها انطلاقا من أن لكل علاقة تواصلية تفاعلية بعدها المكاني. ويشكل الصف الدراسي البعد المكاني للمشاركة الصفية والمتمثل في قاعات التدريس وفي مدرجات الجامعات مختبراتها، وغيرها من أماكن التعليم والتعلم التي تحدث فيها العلاقة التواصلية البيداغوجية. (ماجد الخطايبة ،2002).

1-2 - التعريف الاصطلاحي: يعرفها (يوسف قطامي،2004): على أن المشاركة في إنجاز الدرس من خلال التواصل اللفظي هي إعطاء التلاميذ فرص تحمل المسؤولية في إدعاءاتهم وتشجيعهم على ذلك ومساعدتهم على تكوين اتجاهات مناسبة أثناء إنجاز الدرس داخل الصف.

- ويعرفها (راشد محمد عطية وأبو صواوين،2005): في كونها عملية تبادل رسائل صفية بين أطراف العملية التعليمية، تنطوي على أفكار ومفاهيم وانجازات، بحيث يكون أحد هذه الأطراف مرسلا والأخر مستقبلا. (راشد محمد عطية أبو صواوين ،2005).

– ويعرفها (مصطفى عبد السميع عمر،200): هي عملية تتم داخل الصف أثناء إنجاز الدرس خلال تواصل تفاعلي بين مدرس وتلاميذه وبين التلاميذ أنفسهم وعبر أنواع من السلوك مثل الكلام والإيماءات والإشارات الحركية، وفي إطار قواعد التنظيم الاجتماعي. ويلعب المدرس في هذا الشأن دورا أساسيا في تكوين البناء الاجتماعي لجماعة القسم.

من خلال التحليل المعمق لمضامين التعاريف السابقة الخاصة بمفهوم (المشاركة الصفية)، تتراءى لنا جملة من الملاحظات يمكن إيجازها في النقاط التالية:

أولا: تأكيد جل هذه التعارف على الطابع الجماعي،Caractèr Social لعملية المشاركة الصفية. ويمكن توضيح ذلك عندما نقول مثلا: أن التلميذ (س) يشارك في القسم، حيث يستشف من ذلك آن فعل هذا التلميذ وسلوكه الصفي قد تم استيعابه في إطار جماعي أي أنه لا يمكن لأي تلميذ أن يشارك في الدرس وهو منعزل عن الجماعة الصفية التي ينتمي إليها. ومن ثم لا يمكن وصف عمله هذا إلا بالجماعي، لأن البعد الجماعي متوفر فيه.

ثانيا: تأكيدها للمستوى اللغوي للمشاركة الصفية، حيث يحتل فيها (التبادل اللفظي الشفهي)، Induction Orale أهمية قصوى. وهو أمر طبيعي، اعتبارا من أن عملية المشاركة الصفية في طبيعتها هي نشاط بيداغوجي يقوم أساسا على التواصل اللفظي المباشر بالدرجة الأولى. وتجدر الإشارة في هذا المقام إلى أن نتائج البحوث في هذا الموضوع ما فتئت تشير إلى أن مستوى اللغة الملفوظة Langage

2– لمحة مختصرة حول ظهور مفهوم المشاركة الصفية القائمة على التواصل اللفظي:

تشير أدبيات التواصل الاجتماعي التي تضمنتها مختلف المراجع العربية، والأجنبية في أكثر من حقل دراسي (اجتماعي تربوي، بيداغوجي، سلوكي اتصالي) إن المشاركة الصفية كفكرة، لم تكن أمرا حديث الطرح والتناول بل سبقها تداول أراء وأفكار متعددة تحمل في طياتها معنى إشراك المتعلمين في بناء معارفهم من خلا ل إنخراطهم الفعال في الفعل التعليمي التعلمي داخل الصف، غير أن تباين الفلسفات التي استند إليها العلماء والباحثون في تكوين تصوراتهم لهذا المفهوم، أدى الى التعبير عن معناه بعدة طرق أبرزها (التعلم الجماعي النشط) و(التواصل الصفي) وغيرها من التعابير التي يقصد بها معنى واحدا وهو مشاركة المتعلم في إنجاز الدرس داخل الصف .

ان تعدد التسميات التي عرف بها (مفهوم المشاركة الصفية) أمر فرضته عدة إعتبارات، كان أهمها طبيعة عملية (المشاركة) نفسها وتعدد أبعادها التربوية والتواصلية والتفاعلية والإعلامية وما يتصل بها من عوامل نفسية واجتماعية ومعرفية. فكل هذه العوامل مجتمعة إذا أضيفت إلى عامل تعقيد العلاقة بين المدرس والتلميذ داخل القسم، أدت إلى نوع من الخلط والتداخل في تسمية هذا المفهوم. ولتجنب هذا الخلط في مفهوم المشاركة الصفية، ارتأى الباحث ضرورة اعتماد تسمية واحدة محددة، تبعده عن الوقوع

في العمومية المفرطة آو في الوقوع في فخ التجريد الذي يتنافى والأهمية الإجرائية لمعاني ومدلولات المفاهيم والمصطلحات. وفي هذا السياق يحاول الباحث وضع مصطلح (المشاركة الصفية) بما يتضمنه من محتوى معرفي سلوكي ونفسي اجتماعي في سياقه البيداغوجي والتربوي. وللقيام بذلك يجدر أولا تحليل الجوانب المعرفية والنفسية والاجتماعية لهذا المفهوم.

2-1- المشاركة الصفية القائمة على التواصل اللفظي وطبيعة العلاقة البيداغوجية داخل الصف:

لقد اجمع علماء التربية على أن الأهداف الأساسية التي تسعى التربية الحديثة إلى تحقيقها، تتمثل أساسا في النمو المتكامل للأفراد في النواحي الجسدية والعقلية والانفعالية. (عمر عبد الرحيم،2004). وباعتبار المدرسة العصرية تمارس وظائفها في إطار فلسفة التربية الحديثة فإنها معنية أكثر من غيرها من المؤسسات التربوية بتجسيد تلك الأهداف والغايات.(إبراهيم أبو عرقوب،1985). فبين جدران حجرات المدرسة يعيش التلاميذ معظم أوقاتهم، يتعرضون فيها إلى مواقف مختلفة تستدعي ربط علاقات تفاعل وتواصل داخل (ثالوث متفاعل) هو (المدرس والتلميذ والمعرفة) نسميها بالمفهوم البيداغوجي (علاقات صفية). وتتمظهر هذه العلاقة من خلال بعدين أساسيين هما: (البعدين التواصلي) و(البعد السيكولوجي). وينظر إلى التواصل في العلاقة التربوية على أنه النشاط الأدائي للتفاعل بين المدرس التلاميذ، له متغيراته وله مكوناته وأنماطه. ويمكننا فهم البعد السيكولوجي للعلاقة التربوية من خلال تحليل ديناميكية التفاعل داخل الجماعة الصفية من حيث المشاركة والتواصل بين أفرادها ومن حيث تبادلهم المشاعر والتصورات. ذلك أن جماعة القسم كما يراها (Decorte): "ليست مجرد تجميع لمجموعة أفراد في صف دراسي واحد ليدرسوا ويتعلموا، بل هي قبل كل شيء عبارة عن كلية تمارس داخلها تأثيرات متبادلة". (العربي فرحاتي،2010)

ومعنى ذلك أن المدرس والتلميذ معا، يكونان داخل الصف حقل تفاعلات في إطار شبكة من العلاقات الإجتماعية والعلاقات الوجدانية من تعاطف وتنافر وحب وكراهية. وبمعنى أدق فإن بنية ذلك الحقل العلائقي في ذلك الوقت، هي التي تحدد الطريقة التي يشارك بها المدرس.

وفي السنوات الأخيرة ظهرت عدة تصنيفات للعلاقة البيداغوجية، بحسب توزيع الأدوار الخاصة بكل عنصر من عناصر العملية التعليمية. ومن أهم هذه تصنيفات نذكر ما يلي:

- **تصنيف (Hanoun)**: يختصر فيه (Hanoun) العلاقة البيداغوجية داخل الصف في شكلين أساسيين:

الأول يتمثل في العلاقة التي يتمركز فيها الفعل التعليمي كاملا حول شخص المدرس.

والثاني تتمثل في العلاقة التي يتمركز فيها الفعل التعليمي بشكل عام حول مبادرات التلاميذ.

- **تصنيف(J.Duclos)**: تصنيف يختصر فيه (J.Duclos) العلاقة البيداغوجية داخل الصف بين المدرس والتلاميذ في ثلاثة أشكال أساسيه:

يتمثل الشكل الأول في العلاقة الأوتوقراطية الأبوية التي يميزها قيام المدرس بدور الترويض في ظل قيم السلطة والنظام.

ويتمثل الشكل الثاني في العلاقة الأوتوقراطية التي يميزها تمركز الفعل التعليمي بصورة كبيرة على المادة الدراسية.

أما الشكل الثالث يتمثل في العلاقة الديمقراطية، حيث يكون فيها الفعل التعليمي متمركزا حول التلميذ وحول قيم الحرية والاستقلالية.

– **تصنيف (DHainaut):** تصنيف يختصر فيه (DHainaut) العلاقة التربوية داخل الفصل في أربعة أشكال أساسيه:

يتمثل الشكل الأول في علاقة يكون فيها المدرس متمركزا حول ذاته ويكون دوره في معظم الوقت محددا فقط في الإبلاغ والإرسال وتقديم المعرف.

ويتمثل الشكل الثاني في علاقة توجيه وإرشاد يتمركز فيها الفعل التعليمي حول التلميذ، ويكتفي المدرس بوظيفة التوجيه والتنشيط.

ويتمثل الشكل الثالث في علاقة التوجيه والتحفيز على التعلم، ويرتكز فيها عمل المدرس على تسهيل صيرورة التعليم والإشراف عليه من خلال توفير سبل إشباع حاجات التلاميذ وتسهيل تواصلهم وتفاعلهم وتأثيرهم وتأثرهم بالعملية التعليمية.

أما الشكل الرابع فيتمثل في علاقة يكون فيها المدرس متعلما، حيث توصف وظيفته في هذه الحالة (بتواصلية إرسالية تفاعلية). (جماعة باحثين مغاربة، 1991).

إن قراءة متفحصة لتصنيفات العلماء للعلاقة التربوية بين المدرس والتلاميذ داخل الصف تبين أن محددات المشاركة الصفية تتعدى الجوانب البيداغوجية والمعرفية إلى مجال تصورات الأفراد وأرائهم عن دور المدرسة كمؤسسة ووظيفتها وأهدافها كمؤسسة اجتماعية. ولعل تعدد تصنيفات العلماء للعلاقة البيداغوجية داخل الصف نتيجة لاختلاف تصورات الأفراد لماهية المدرسة ولوظيفتها في المجتمع، ومن ثم فان شكل العلاقة البيداغوجية ليس كما يعتقد البعض بأنه مجرد مسالة منهجية وفقط، بل هي قبل كل شئ قضية سياسية وقضية تصورات تربوية معا. (luis Hainaut، 1977).

وفي هذا الشأن وضع (Duclos) ثلاث تصورات أساسية لدور المدرسة والتي على أساسها تتشكل خلفية العلماء لتصورات العلاقة البيداغوجية داخل الصف، وهي:

– تصور يرى أن على المدرسة أن تعطي الأولوية للمعطى الثقافي، وحفظ ارث الماضي وحفظ التوازن الاجتماعي. ولقد تعرض هذا التصور للانتقاد واعتبر تصور جد محافظ لا يحترم اختلاف الرأي ولا يشجع على الحداثة والإبداع ولا يدفع إلى التواصل والتفاعل والمشاركة، بل ويشدد على المحافظة على قيم الماضي ويعيد إنتاجها.

– تصور يولي أهمية كبيرة للتقدم الاجتماعي والتنظيم العقلاني الفعال للمجتمع. وهو تصور مبني على تشجيع الأفراد على التفتح على المجتمع والمشاركة في نموه وتطويره. فالتعليم الصفي وفق هذا التصور لوظيفة المدرسة، يتم عن طريق ممارسة مواقف الحياة الاجتماعية الطبيعية ومواجهة مشاكلها وتحليلها ودراستها، ومن ثم لا تكون المادة العلمية وطريقة تدريسها منفصلة مجردة، بل تخدم الحياة وتعين الفرد والجماعة على مواجهة مشاكل الحياة.

– تصور يركز على احترام الشخص الإنساني وعلى تحقيق استقلاليته الاجتماعية والفكرية والذاتية وتحريره من جميع أنواع الضغوط. (J.Duclos ; 1999).

وفي مجال التعريف بالتصورات الحاصلة حول وظائف المدرسة الاجتماعية، ينادي علماء التربية والتعليم في الأنظمة التربوية الحديثة بسيادة تصور (J.Duclos) الذي ينادي بضرورة احترام حقوق المتعلم في التربية والتعليم والتكوين والنظر اليه على أنه شخص انساني له الحق في أن تحقق المدرسة استقلاليته الاجتماعية والفكرية والذاتية وتحريره من جميع أنواع الضغوط.)

وتجد دعوة التربويين الى الأخذ بتصور J.Duclos مبررها في كونه التصور الذي يأخذ في الاعتبار مسيرة التحول الديمقراطي الذي يشهده العالم والذي يتطلب اليوم أكثر من أي وقت مضى إكساب الجيل الجديد من المتمدرسين مجموعة من القيم الاجتماعية والمهارات التي تؤهلهم للمشاركة الجادة في عملية التحول الاجتماعي الديمقراطي والمشاركة فيتناول مناقشة قضايا المجتمع الراهنة وإبداء رأي سياسية وفكرية فيها. ولا يتسنى ذلك إلا بإرساء قواعد السلوك الديمقراطي وحرية التعبير الذي هو من صميم وظائف المدرسة الحديثة.

2-2 – المضمون التواصلي والتفاعل للمشاركة الصفية:

لا يمكننا تصور حدوث مشاركة داخل الصف بالمفهوم الصحيح للكلمة من دون حدوث اتصال وتواصل بين أفراد المجموعة الصفية، ذلك أن تواصل الأفراد هو أساس تعاملهم وتفاعلهم.

هذا وتتنوع أشكال التواصل داخل الصف. فقد تكون عملية التواصل لفظية وقناتها صوتية وقد تكون غير لفظية وقناتها سمعية ومقولاتها لغوية وقد تكون (مرئية بصرية) أو ايمائية وقناتها اشارية ومقولاتها تموضعية حركية (العربي فرحاتي، 2009).

هكذا تبدو عملية مشاركة التلاميذ في الدرس كوظيفة تواصل وتفاعل، سواء في صورتها الخطية التبادلية الثنائية (مدرس– تلميذ) او في صورتها التبادلية المتعددة (مدرس– تلاميذ) و(تلاميذ– تلاميذ) او في صورة تفاعل وتواصل الجميع مع المادة الدراسية). (ليفيمي ك، موران.ا، 1996).

2-3– المضمون التواصلي:

يتمثل البعد التواصلي للمشاركة الصفية في كونه الإطار الذي يتم فيه تبادل الأفكار ونقل المعلومات وتوصيلها في إطار وحدة المهمة والأهداف. (رمزي فتحي هارون،2003). ولا يخلو أي نظام تعليمي في المجتمعات الديموقراطية من عنصر التواصل كأساس في سبيل تحقيق الغاية من هذا النظام. ولمعرفة أثر

عنصر التواصل في فعالية المشاركة والتفاعل الصفي، يجدر بداية معرفة ماهية التواصل كمفهوم مرادف لفعل التشارك والمشاركة اللفظية وكوجه من أوجهها.

3 -المعنى اللغوي العام للتواصل:

في خضم تنقيب الباحث في معاني مفهوم التواصل من الناحية اللغوية والدلالية اتضح له أن الشرح الفرنسي لكلمة التواصل، (Communication) يختلف جوهريا عن الشرح الاصطلاحي الذي يتضمنه معجم علوم التربية، بحيث يتجاوز الشرح اللغوي للكلمة الى المعنى الدلالي والوظيفي. (العربي فرحاتي، ،2010).

إن تحليلا للكلمة الفرنسية (Communication) يوضح أنها تشمل معاني مختلفة ومتداخلة في بعض الأحيان فهي تفيد الية التواصل والتوصيل كما تتضمن فعل التواصل (Acte de communication) وفعل التبليغ.

وفي سياق معاني كلمة (Communication) يشير الباحث (Roger Mucchilli)) في كتابه (communication et reseaux de communication)أن أية عملية تواصل بين الناس مهما كانت لا تخلو من فعل التبليغ والنقل، حيث أن إبلاغ معلومة كيفما كان نوعها غرضها هو إقامة علاقة بين شخص وشخص أو بين شخص ومؤسسة أو بين جماعة مع جماعة.

وفيما يخص المعنى الإبستمولوجي لكلمة (Communication)، فلا يختلف عن معنى (الاتصال). ويعتبر العالم (1998) Weiner أول من ادخل هذه الكلمة (اتصال) في الاصطلاحات العلمية عن الفعل الارتدادي في كلمة (السبرنيتيقا) أو ما يسمى (بعلوم التحكم) طبقا للمبدأ القائل بأن لكل أثر فعلا ارتداديا معينا، وأن أي فعل مهما كان لابد أن يحدث في المفعول فيه آثر ما وأن أي أثر لاي فعل رد فعل وارتجاع يتم بشكل دائري. هذا الأثر الناتج عن (التواصل الدائري) يطلق عليه علماء الاتصال ب: (التغذية الراجعة، أو(feedback). (العربي فرحاتي،2010).

ونظرا لكون مصطلح (التواصل) موزعا على أكثر من حقل معرفي، صار الباحثين يطرحونه بتسميات مختلفة انطلاقا من أن لكل باحث تجربته الخاصة في توظيفه وفقا لمبادئه وأهدافه البرغماتية. هذا التنوع الملاحظ في استخدام هذا المصطلح شكل أمام الباحث صعوبة منهجية خاصة في وضع تعريف شامل كامل، يتضمن كل معاني التواصل الواردة في مختلف النماذجه والصيغ. الأمر الذي أدى بالباحث الى حصر كلمة (التواصل) فيما تواتر في كتب ومراجع العلوم الاجتماعية بعد تحليلها واستقراء مضامينها. وكان هدف الباحث وغايته وراء ذلك هو ربط مفهوم (التواصل) قدر الإمكان بفعل المشاركة الصفية. ولعل أكثر معاني كلمة التواصل اللغوية والاصطلاحية المتواترة في تلك الكتب والمراجع والتي تقترب بشكل أو بأخر بمصطلح المشاركة الصفية في جانبها اللفظي المعاني التالية:

ا- لقد وردت كلمة (تواصل) في قاموس(Oxford,1994) بمعني نقل وتوصيل وتبادل بالكلام والكتابة والإشارات بوجود طرفين (مرسل ومستقبل) أو (مرسل ومستقبلين). (رمزي فتحي هارون،2003).

ب – ووردت كلمة (التواصل) في (المنجد في الإعلام) بمعنى (الوصل)، حيث يقال في هذا (وصلت الشيء بالشيء)، أي وصلا وصلة ووصل إليه وصولوا بمعنى بلغ. (المنجد في الإعلام 1984).

ج – كما وردت كلمة (تواصل) في (معجم المنجد الأبجدي) بمعنى (الإتصال) (والوصلة) أي كل ما اتصل بالشيء، وكل شيء اتصل بالشيء. فالوصلة بهذا المعني تعني الإتصال والذريعة. وفي ذات المعجم ، ورد (التواصل) بمعنى الوصل وخلافا لمعنى الفصل. ونقول (اتصل الشيء بالشيء) اي لم ينقطع. و(وصل الشيء بالشيء) يعني لم ينقطع كذلك. اما (وصل الشيء إلى الشيء وصولا وتوصل إليه) "فمعناه انتهى إليه وبلغه. (المنجد الأبجدي،1987).

– أما في المعجم الكافي، فان كلمة (التواصل) وردت مشتقة من مصدر لفعل توصل وتوصلا بمعنى انتهى إلى الشيء وبلغه. وأن لفظ التوصيل فيعني الربط والنقل والتسليم. (المعجم الكافي، 2008).

– بينما جاء فعل (التواصل) في قاموس زاد الطلاب بمعنى (اجتمع واتفق) مع الأخر (وتوالى وترابط). وفي سياق أخر يعني لفظ التواصل معنى (الإستمرار والتتابع والترابط والإتصال). (قاموس زاد الطلاب،2008).

أما (سلسلة قواميس القلم)،فقد جاءت فيها كلمة (تواصل) بمعنى اتصال وإخبار وإبلاغ وإطلاع وتبادل رسائل.(اسكندر باغي،2011).

يتضح من التعريفات المعجمية السابقة أن للفظ التواصل معاني مختلفة باختلاف سياقاتات التي يتواصل فيها الافراد، إلا أنها جميعها تفيد معنى اقامة علاقة ثنائية أو أكثر من خلال اتصال الافراد ببعضهم البعض ومحاولة كل واحد في فهم أفكار الأخر والتعرف على خبراته وتصوراته ومشاعره. ومنه يتضح ان جميع هذه التعارف تتفق حول أهمية عناصر(الإبلاغ والتبادل والإرسال والاستقبال) الأثر والتأثير الذي تحدثه علاقة

التواصل رغم اختلاف مضمون التواصل وزمان ومكان حدوثه.

4-المعنى الاصطلاحي للتواصل:

ومن حيث الاصطلاح فإن معاني مفهوم التواصل جاءت مختلفة باختلاف الحقل الدراسي الذي وظف فيه هذا المصطلح. وللتعرف على هذا الإشكال ينبغي الوقوف بداية اهم تعارف المصطلح مع التركيز على التعريفات الواردة في مراجع العلوم الاجتماعية. وفي هذا الشأن:

ا- يعرف (Charl Cooley)، مصطلح التواصل على أنه الميكانيزم الذي به توجد العلاقات الإنسانية وتتطور. ويتضمن كل رموز الذهن ووسائل تبليغها عبر المجال وأساليب تعزيزها في الزمان،

كما يتضمن الألفاظ والكلمات وتعابير الوجه وهيأت الجسم من حركات ونبرات الصوت وأشكال الكتابات والمطبوعات – وحتى التلغراف والهاتف – وكل ما يشمله أخر ما تم اكتشافه في مجال التبليغ والاستقبال.(احمد محمد الخطيب، 2009).

ب- ويعرفه (محمد عودة، 1983) على أنه عملية تفيد المشاركة وتكوين العلاقات. ويقابلها في اللغة اللاتينية (Communication) المشتقة من كلمة (Communus) والتي تعني فيما تعنيه المشاركة وتكوين علاقات أساسها التواصل والتبادل.محمد عودة،1993).

ج- ويعرفه (Richard Arcand ;2003) بأنه الصيرورة الحركية التي تنشأ بين الفرد وغيره، تنتهي بتبادل أفكار وإيصال رأي وتكوين علاقة. وفي مجال التربية والتعليم فإن قناة التواصل تأخذ في العادة الطابع الصوتي والسمعي اللغوي و تأخذ الطابع المرئي البصري والحركي.(2003) (Richard Archard;.

د- ويعرفه (رمزي فتحي هارون) بأنه شكل من أشكال التفاعل الإجتماعي الذي ينخرط فيه الناس ويبنون خلاله المعاني بعدما تتشكل في عقولهم كأفراد متواصلين صورا ذهنية للعالم يتبادلونها بينهم عن طريق الرموز.(رمزي فتحي هارون،2003).

مناقشة وتحليل التعاريف السابقة:

إن ما يمكن استقراءه من مضمون التعاريف الاصطلاحية السابقة هو وجود ثلاثة خصائص تميز عملية التواصل عامة والتواصل اللفظي الشفهي تحديدا.

وتتمثل الخاصية الأولى في (الطابع الاجتماعي للعملية)، حيث يعد فعل التواصل جوهر العلاقات الإنسانية ووجهها الأخر. ذلك أن عملية تكيف الإنسان مع محيطه الإجتماعي البشري تتطلب قبل كل شيء امتلاكه أدوات اتصال وتواصل تسمح له بالتعايش مع الجماعة التي يحيا ضمنها. (أحمد عوض الترتوري وآخرون ، 2006).

وتتمثل الميزة الثانية في خاصية (المجال) الزماني والمكاني الذي تحدث فيه عملية التواصل، فقد يتواصل الأفراد داخل الأسرة فتأخذ العملية (طابع التواصل الأسري). وقد يتواصلون في الشارع فتأخذ العملية (طابع التواصل الاجتماعي) وقد يعقد التواصل في المدرسة أو في مكان العمل فتأخذ العملية،(طابع التواصل المدرسي والمهني).

أما الميزة الثالثة للتواصل، فتتمثل في الخاصية اللغوية، وتأخذ هذه الأخيرة في مجال التواصل البشري عدة أبعاد، منها البعد اللغوي الملفوظ بوسائله المنطوقة وقنواته الصوتية والسمعية. والبعد اللغوي غير المنطوق بوسائله غير اللفظية كالإشارات وحركات الجسم

والوجه. والبعد الشخصي الذي نحدده في الهندام وتسريحة الشعر وطريقة التموضع وتوزيع المجال وتنظيمه وغيرها.(Sadker Baucner,1981).

الملاحظة الهامة التي تمكن الباحث من استقائها من مضمون هذه التعريفات كذلك هي التقاء بعض المعاني المعطاة للتواصل وابتعاد بعض معانيه الاخرى عن معاني مصطلحات مثل (الاتصال، الابلاغ، الذيوع والانتشار). وفي هذا السياق يتضح أن بعض معاني التواصل الإصطلاحية تقترب من معانى مصطلحي (الإتصال) و(الإبلاغ) على أساس أن المتلقي في الاتصال وفي التواصل يعتبر عنصرا مهما في عملية الإبلاغ وكذا على أساس وجود عقد عرفي مسبق بين المرسل والمتلقي حول الشارة المعينة التي يتم بواسطتها التواصل. أما التقاء معنى التواصل بمصطلحات (الإخبار والذيوع، (Information) و(الانتشار)، (Deffusion)، فتمثل في كون هذه المصطلحات تشكل خدمات وأدوات فاعلة لحدوث عملية الإتصال والتواصل. (هادي نهر، أحمد الخطيب، 2009).

أما من حيث الاختلافات الملاحظة في محتوى التعريفات السابقة لمفهوم التواصل، فإن مرد ذلك يعود في الأساس الى اختلاف منطلقات أصحابها الفكرية والى تباين خلفياتهم النظرية. وبناء على ذلك نجد فمن الباحثين من كان منطلقه في صياغة تعريفه اعتقاده بأن الإتصال والتواصل لفظان مترادفان يجمعهما معنى واحد. ومنهم من كان منطلقه التعارض بين المصطلحين في القصد والسياق، ومنهم من كان منطلقه وجود تكامل وارتباط عضوي بين التواصل ومصطلحات أخرى كالإتصال والإخبار والذيوع والإنتشار وغيرها، لكونها تشترك جميعها مع مصطلح التواصل في معناه العام وان اختلفت سياقات الاستعمال والتوظيف

5 –إدراكات الأفراد المتعددة للتواصل الإنساني:

من المتفق عليه علميا أن مصطلح التواصل قبل أن يعتبر عملية تبادل لفظي هو قبل شيء عملية نقل معلومات وخبرات وأفكار ومشاعر عبر قنوات تواصلية مختلفة سواء كانت كلمات أو صور أو رموز)، وان الأفراد المتواصلين لا يدركون دائما عمليات تواصلهم مع محيطهم الخارجي المادي والمعنوي بنفس الصورة والشكل وإنما يدركونها في صور وأشكال عديدة ومختلفة. (Canada et Waller,1995).بحيث أن من صور التواصل ما يبدو للناس كفعل طبيعي بسيط يحدث في المحيط المعيشي كسلوك تلقائي عادي مألوفويلازم الإنسان طيلة حياته، وهو خال من التعقيد و لا يتطلب من الأفراد المتواصلين مهارات اضافية ولا يستدعي قدرات خاصة.

ومقابل هذه الصورة العادية البسيطة، يكتسي التواصل الانساني صورا أخرى معقدة، تتطلب من الأفراد المتواصلين قدرا من المهارات والكفايات التواصلية الاضافية، تضمن لهم قدرا معينا من النجاح في تحقيق الهدف من التواصل.

ويرجع علماء الاتصال سبب تعدد صور التواصل يعود بالأساس الى اختلاف إدراكات الناس والى تباين تصوراتهم وأهدافهم من عملية التواصل نفسها ومن اختلاف، الظروف والمواقف التي يتواصلون فيها وتغيرها الدائم. (مجموعة من الباحثين المغاربة).

فانطلاقا من هذه الحقائق البحثية توصل الباحثان (هادي نهر، وأحمد الخطيب) بتحديد ثلاثة صور للتواصل الإنساني تتوافق وإدراكات الأفراد المختلفة، وهي:

– **تواصل استهلاكي:** وهي صورة تواصلية لا تأخذ في الاعتبار إلا حالة المرسل. ويمكن تمثيل هذه الصورة في: (شخص يمسك بطرف صحن ساخن ثم يصرخ. فسواء كان هذا الشخص وحيدا أم لم يكن فان إرسال المعلومة (الصراخ) يتم بدون الاهتمام بطريقة الارسال. (هادي نهر، وأحمد الخطيب،2009).

– **تواصل وارد:** تدرك هذه الصورة من توظيف المتواصلين لغة الجسد ويطلق عليه (تواصل فوق لغوي). فمن خلال لغة الجسد نتلقى معلومات عن حالات الخرين ونتلقى إشارات حول دوافعهم وردود أفعالهم وحتى ما يودون اخفاءه عنا رغما عن إرادتهم. ويمكن تصوير هذه الصورة من التواصل (بشخص يمسك بطرف صحن ساخن ثم يصرخ). ففي هذه الحالة قد يعرف الشخص الذي يرافقه بان الصحن ساخن جدا فيستنتج في الحين انه يتألم. وهكذا يكون هذا الشخص قد أعطى معلومة على (التوازي) من دون أن ينتبه إلى ذلك. (هادي نهر، وأحمد الخطيب، 2009). وهذه المعلومة ستغير حتما عند الشخص الأخر طريقة تناوله لصحنه كاستجابة للرسالة (الصراخ).

– **تواصل أدوي:** وتدرك هذه الصورة من التواصل عندما يقوم أحدنا بإرسال معلومة بشكل إرادي من أجل الوصول إلى هدف معين. أو عند ما نوجه الآخرين للقيام بمهمة معينة في إطار علاقة تفاعلية يميزها الأخذ والعطاء والفعل وردة فعل. (هادي نهر، وأحمد الخطيب،2009). ويمكن تمثيل هذه الصورة من التواصل في (شخص يمسك بطرف صحن، ثم يحذر الآخرين انتبهوا، فالحصون ساخنة جدا).

انطلاقا من الصور التي يتخذها التواصل الإنساني والتي حددها (هادي نهر وأحمد الخطيب) يحق للباحث أن يتساءل عن أي من الصور السابقة للتواصل تلتقي أكثر مع هدف الرسالة التربوية (الأثر التربوي)؟

إن الإجابة على هذا التساؤل تحيلنا مباشرة الى الاستدلال بما توصلت اليه دراسات سابقة في هذا الشأن في أن صورة (التواصل الوارد) هي الصورة الأكثر فعالية في التحكم في المعلومات وفي نقل الأفكار وفي تبادل عمليات التأثير والتأثر، وهذه الصورة بالتالي تناسب كثيرا عملية المشاركة الصفية، وفعالية هذه الصورة من التواصل الصفي اللفظي تكمن في كونها تتخذ شكل (الدائرية) الشبيهة بلعبة كرة

الطاولة (بينغ- بونغ) وتجعل من العملية التعليمية عملية تبادلية تفاعلية، يكون فيها الأفراد في وضعيات مختلفة (مرسلين ومتلقين) ثم (مرسلين من جديد) وهكذا.

فالتواصل بهذا الشكل يصبح متداخلا يكون فيه (المرسل مرسلا) وفي الوقت نفسه يكون (متلقيا). في حين يكون (المتلقي مرسلا) وتكون الإجابة متزامنة والتلاميذ يكونون فيه سببا ونتيجة في آن واحد.

يتضح من هذا العرض أن المشاركة بمفهوم التواصل الأدائي تعني فيما تعنيه التشارك في الكلمات والسلوك والمصالح والتبادل في الافكار والمشاعر. ولا تعني بذلك ضرورة التوافق والموافقة وسواء كان التشارك والتبادل مرغوبين ومطلوبين وسواء كانا ناجحين أم فاشلين، فان كليهما يهدفان إلى هدف واحد وهو التفاهم بشكل أفضل.

6-المفهوم البيداغوجي للتواصل:

تتفق أكثر المقاربات في التدريس الصفي على أن التواصل البيداغوجي يعد من أهم العناصر التي يعتمد عليها أي عمل تربوي تعليمي، ومنها مقاربة التدريس بالكفاءات التي جاءت بها اصلاحات النظام التربوي الاخيرة في بلادنا. فانطلاقا من هذه للأهمية المعطاة لعنصر التواصل في مضمون هذه المقاربة البيداغوجية جاءت رغبة الباحث في تناول موضوع التواصل البيداغوجي بالبحث والتحليل محاولا الإجابة عن ماهية المفهوم المعجمي والاصطلاحي لعنصر التواصل البيداغوجي؟ وعن أهميته العملية والإجرائية في فعالية المشاركة الصفية؟

وفي هذا السياق يمكننا التطرق بنوع من تحليل والمناقشة الى أراء باحثين تناولوا هذا الموضوع التواصل البيداغوجي للإجابة على جزء من هذه التساؤلات، بداية بالباحث (محمد محمود الحيلة،2002) الذي عرف التواصل البيداغوجي بانه نمط من التفاعل اللفظي وغير اللفظي، يسود الصف الدراسي خلال الموقف التعليمي التعلمي. ويظهر عمليا في اعتماد المجموعة الصفية أساليب الحوار وطرق النقاش في انجاز الدرس.

ويتفق مضمون هذا التعريف مع ما ورد في معجم مصطلحات التربية حول لفظ التواصل البيداغوجي الذي من مظاهره العامة تدخلات التلاميذ وتساؤلاتهم وردود أفعالهم والتي تشير الى مشاركتهم في انجاز الدرس. (معجم علوم التربية، 2000).

ويرى(Eddy Veneziano) في احدى مؤلفاته حول التدريس الصفي أن التواصل البيداغوجي يمثل أهم حاجات التلاميذ الصفية النفسية والاجتماعية والبيداغوجية الأساسية في بناء علاقة تربوية حقيقية أثناء الدرس. (1986)،Eddy Veneziano).

ويذهب الباحث(André Gutter) نفس المذهب فينظر الى التواصل البيداعوجي كأساس بناء العلاقة البيداغوجية داخل الصف مضيفا أهمية حضور جميع الأطراف المشكلة للجماعة الصفية (المدرس، التلاميذ) بخصائصها وديناميكيتها ومظاهرها النفسية. ويرتبط نجاح الجماعة الصفية في تحقيق

أهداف التواصل داخل الصف بمدى توفر شروط إشباع حاجات أفرادها ومعالجة حالات التوتر والقلق والصراع لديهم. (العربي فرحاتي، 2009) .

7 – المشاركة الصفية وعناصر التواصل البيداغوجي:

يقصد بعناصر التواصل البيداغوجي، الرسالة البيداغوجية ومصدرها وقناتها ومستقبلها وفيما يلي عرض مفصل لمدلولات هذه العناصر ولأهميتها اثارة وفعالية المشاركة الصفية.

أ– مصدر الرسالة: ويتمثل في أي مبادر في إنشاء الرسالة، فقد يكون المبادر هو المدرس بدافع الرغبة في اثارة الرغبة في التواصل وإحداث تأثير معين في سلوك المتعلمين. وقد يتمثل في شخص التلميذ بدافع نقل الرسالة أو المشاركة في تبادلها. وفي الغالب يقوم المدرس بدور المرسل لعدد كبير من المرات ولفترات زمنية قد تطول وقد تقصر بحسب الطريقة المعتمدة في التدريس وبحسب المناخ النفسي الاجتماعي السائد أثناء إنجاز الدرس. (رمزي فتحي هارون ،2003).

وتختلف مصادر الرسائل البيداغوجية من نموذج تواصلي تعليمي الى نموذج تواصلي تعليمي أخر. ففي نموذج (لزويل) للتواصل مثلا، يكون المدرس في الغالب هو مصدر المعارف وهو العنصر الذي تتجسد فيه خاصية الإرسال أثناء الدرس. في حين يرى باحثون أخرون في نماذج تواصلية حديثة أخرى، أن تجسيد مصد الرسالة البيداغوجية أثناء الدرس في شخص المدرس التصور تقليدي لا يحمل قيمة تربوية أو بيداغوجية مفيدة، لأن الإرسال بهذا الشكل هو أشبه بعملية احتكار الكلمة من طرف شخص واحد داخل الصف وهو (المدرس) وتظل باقي الأطراف مقصاة من المشاركة،

ويرى هؤلاء الخبراء في مقابل ذلك على أن المثالية في التواصل البيداغوجي الحديث هي اشتراك المدرس والتلميذ في عمليتي الارسال والاستقبال معا وتبادلهما بشكل دوري لتمس جميع عناصر المجموعة الصفية. لكن ذلك لا يتحقق الا إذا نجح المدرس في تكييف أساليب تدريسه وطرق تعليمه بما يفسح المجال للتلاميذ للمشاركة اللفظية والبوح باحتياجاتهم النفسية والبيداغوجية. (وهيب سمعان وآخرون،1999).

ب– الرسالة البداغوجية: تعد الرسالة البيداغوجية أساس أية عملية تواصل صفي وقلبها النابظ. و قد تكون الرسالة مجرد فكرة تعبر عن انفعال التلاميذ واتجاهاتهم ومواقفهم وقد تأخذ شكل معلومة أو صورة سلوكية حركية، تعبر عن تساؤلات التلاميذ وتذمراتهم في فترة من فترات الدرس وهكذا. (محمد عبد الباقي احمد،2005).

ويرى باحثون أن وضعية التلميذ التواصلية في مجال المشاركة الصفية، لا تظل على حال ثابت، بل تتغير بإطراد، فقد يكون التلميذ في وضعية المتلقي للرسالة حينا ويكون في وضعية المرسل حينا اخرى.

وبناء على ذلك تتميز الرسالة البيداغوجية عن غيرها من الرسائل في المجالات الأخرى في:

أولا: أن الرسالة البيداغوجية تتوفر على حد أقصى من كم المعلومات، حيث يعيب المختصون تضمين الرسالة البيداغوجية كمية كبيرة من الأخبار تتجاوز عتبة التقبل لدى التلاميذ. لأن التلميذ أثناء تواجده في الصف يكون في وضعية تتطلب وضعية في كل فترات الدرس درجة من (الأصالة) قابلة لاستعاب الرسالة الجديدة لتنتظم فيها التغذية الراجعة المزدوجة.

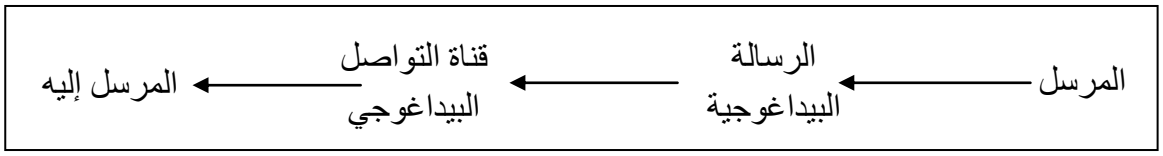
ثانيا: أن الرسالة البيداغوجية خلال الدرس تندمج داخل سياق (سوسيو وجداني)، حيث أن الإرتياح الذي يشعر به التلاميذ داخل الصف وواقع حالة الأمان الناتج عن سلوك المدرس، ينعكس إيجابا على جدية عمل الجماعة وعلى فعالية مشاركة أفرادها في الدرس وعلى تنمية مشاعر الرضا لديهم. (Roger Mucchielli ;1995).

ج- قناة الرسالة البيداغوجية: يقصد بالقناة الوسيلة أو الأداة التي عبرها يشارك التلاميذ ويتواصلون أثناء الموقف التعليمي. وتتعدد وسائل الاتصال أثناء الدرس وتتنوع، فقد يكتب المدرس على السبورة وقد يعرض صورا وخرائط وقد يستخدم المسجل. وعلى الرغم من أهمية استعمال مختلف وسائل الايضاح التقليدية والحديثة في إنجاز الدرس، إلا أن الواقع الصفي يشير الى أن الشكل اللفظي الشفهي في تبادل الرسائل البيداغوجية هو الغالب في معظم الوقت.

د- الجمهور المستهدف: يعد التلميذ المستهدف الرئيسي من عملية التواصل البيداغوجي داخل الصف وهو المعني الأول بالدعوة الى المشاركة في تبادل الرسائل داخل اثناء الدرس. غير أن مبادئ البيداغوجية الحديثة ترى أن المدرس من جهته معني بقدر معين باستقبال الرسائل الصفية.

هـ- الإستجابة وردة الفعل: ويطلق على الاستجابة لفظ (الأثر) والمقصود به الأثر الذي تحدثه الرسالة الصفية في عقل وسلوك المتعلم والذي يمكن قياسه بمستوى (ردات افعال) المتعلمين ازاء الرسالة التي يتلقونها. ويطلق على أثر الرسالة البيداغوجية في البحوث الاكاديمية مصطلح (التغذية الراجعة) او(feedback). ومن الدلالات التي يحملها هذا المصطلح، أن الفعل البيداغوجي لا ينحصر فقط في إخبار المتعلمين او التواصل معهم عبر إرسال معلومات طوال الحصة الدراسية، بل في مدى قبول التلميذ للرسالة أو رفضها. ولمعرفة مدى تجسيد هذا المدلول على المدرس أن يتساءل: هل حدث التأثير المرجو في المتعلم أم لم يحدث؟ ويمكنه معرفة الإجابة عن هذا التساؤل من ردود أفعال التلاميذ من الرسالة الصفية، سواء كانت ذلك بواسطة عبارات لفظية -دالة على فهمهم الرسالة أو عدم فهمهم لها- أو بواسطة اشارات إيمائية، كالابتسامة وهز الرأس ورفع اليد وعبوس الوجه وغيرها من التعابير. (محمد سامي منير، 1998).

وتؤثر الرسالة البيداغوجية في المدرس حينما يخبره التلميذ بعدم فهمه للدرس أو حين يلفت نظره إلى شعوره بعدم الراحة أثناء الدرس لسبب ما. (رمزي فتحي هارون،2003). والخطاطة التالية توضح العناصر الأساسية المكونة للتواصل البيداغوجي:



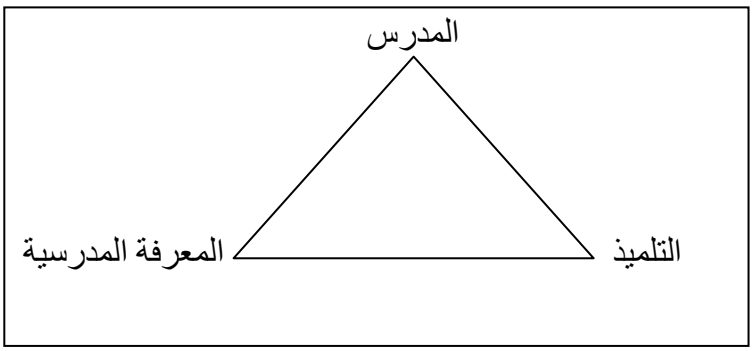
عناصر عملية التواصل البيداغوجي

8- مميزات التواصل في إطار المشاركة الصفية:

من البديهي أن التواصل في شكله العام لا يكون دائما على نسق واحد من الوضوح والفاعلية. فالتواصل في الإذاعة والتلفاز والمسرح والروايات يختلف اختلافا شكليا وجوهريا عن التواصل البيداغوجي داخل الفصل الدراسي. ويعود سبب هذه الاختلافات الى تباين مكونات التواصل نفسه والى ارتباط اهدافه وغاياته بالسياق الذي يحدث فيه. ويستثنى من هذه الاختلافات عنصر المشاركة في الارسال والاستقبال الذي يعد العنصر المشترك في أنواع التواصل هذه. فالتواصل البيداغوجي مبني أساسا على فكرة اللمشاركة عندما يتواصل المدرس مع تلاميذه إنما يهدف وراء ذلك إلى إشراكهم في فكرة ما أو في موقف معين يرجى اتخاذه. وهذا يفيد في حقيقة الامر فكرة أساسية مفادها أن عملية التدريس الصفي في محتواه عملية مشاركة.

هذا ويتميز التواصل في إطار المشاركة الصفية في كونه عملية ديناميكية تتمظهر في حركية التبادل والتأثير والتأثر والناتجة عن مشاركة كل الأطراف في إرسال معلومات ومشاعر وتبادل أدوار. كما يتميز بكونه عملية مستمرة ذات مجال زمني مفتوح بقدر دوام واستمرار عمليتي التعليم والتعلم، والأرجح أن العمليتين تستمران طيلة حياة الفرد. ذلك ان التلاميذ والمدرسين يظلون داخل صفوفهم الدراسية في حالة تواصل دائم حتى وهم صامتون، حيث ثبت أن المتعلم في حالة الصمت يكون أحيانا في وضعية تعلم ذاتي يستدعي خلالها أفكار ومعلومات ويقوم أثر ذلك بتحليلها ومعالجتها. والميزة الأخيرة للتواصل في إطار المشاركة الصفية فيتمثل في كونه عملية دائرية لا تسير باتجاه واحد بل هو ثنائي ومتعدد الاتجاه يتبادل خلالها الأطراف المتواصلة الإرسال والاستقبال معا. (مجموعة من الباحثين المغاربة، 2006).

والخطاطة التالية توضح خصائص علاقة التواصل البيداغوجي كما تم عرضها:



علاقة عناصر التواصل البيداغوجي داخل الصف

9- تصنيفات التواصل البيداغوجي:

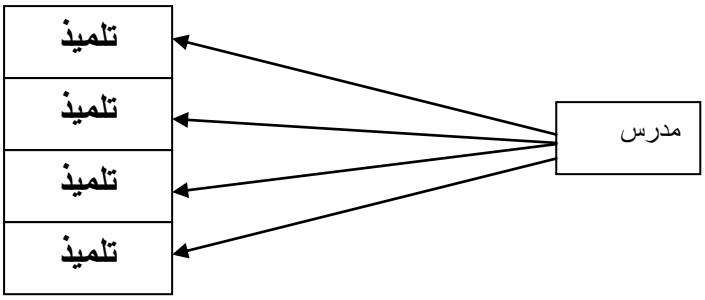
تتباين عمليات التواصل البيداغوجي وتتنوع تبعا لتنوع الأدوار الوظيفية لعناصر العملية التعليمية وتبعا لاختلاف كيفية توزيع هذه الأدوار داخل الصف ولمدى حضور أو غياب كل عنصر أثناء سير الدرس. (العربي فرحاتي،2010).

انطلاقا من التنوع الحاصل في الأدوار التربوية وعلى ضوء الاختلافات الملاحظة في العلاقة التربوية (مدرس تلاميذ)، جاءت تصنيفات الباحثين للتواصل الصفي البيداغوجي والتي تتفق مع بعضها في جوانب وتختلف في أخرى

9-1 - المشاركة الصفية وأنماط التواصل بالمدرس والتلاميذ: ترتبط أنماط التواصل الصفي ارتباطا وثيقا بشكل العلاقة التي تربط المدرس بتلاميذه داخل الصف، ويلاحظ في هذا الشأن ثلاثة أنماط من التواصل وهي:

9 -2- نمط تواصل عمودي من المدرس إلى التلميذ: ويتميز بالسلبية والانغلاق الذي يسببه تسلط المدرس وارتكازه على إعطاء الأوامر وانتظار الردود وعدم السماح للتلاميذ بالتعبير عن حاجاتهم ورغباتهم الذاتية، في حين تبقى التغذية الرجعة ضعيفة وغير وظيفية. ومن عيوب هذا النمط من التواصل الصفي أنه لا يساعد في إقبال المتعلمين على المشاركة في الدرس إلا في حالات نادرة وشكلية. (أحمد فريقي، 2012)

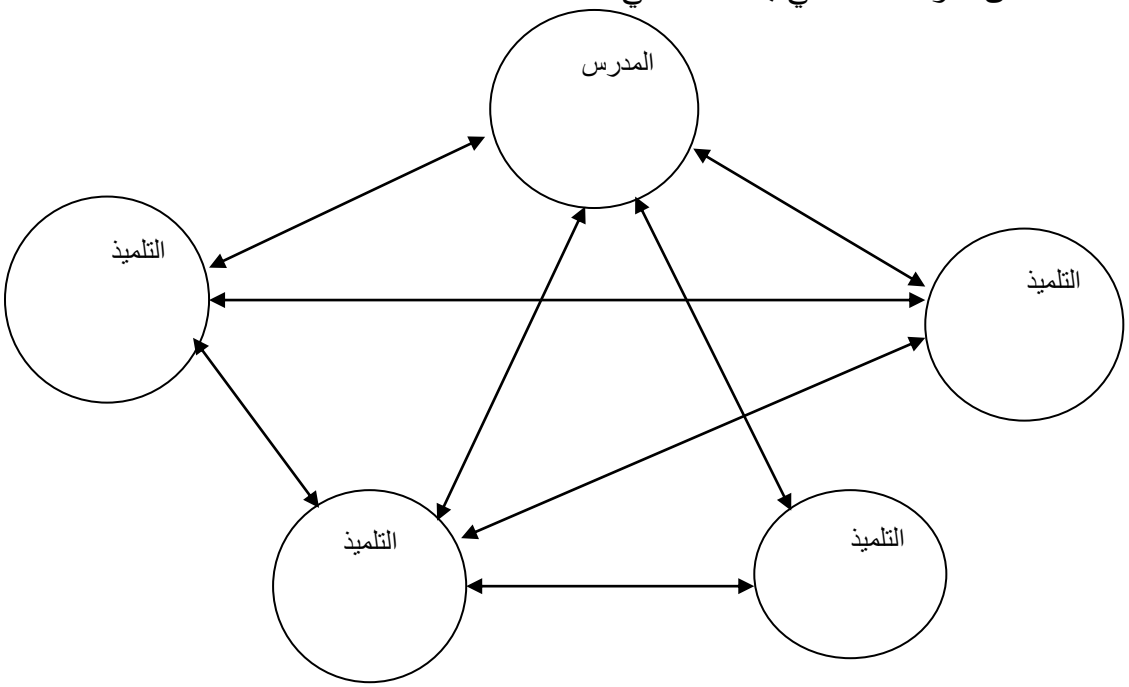
9-3 - نمط تواصل أفقي مبني على العلاقة الثنائية:(مدرس-تلميذ): ويتميز هذا النمط بالإيجابية والفعالية ويرتكز على دور التلميذ وفعاليته وعلى مؤهلاته الذاتية، بحيث إذا منحت له حرية التعبير اللازمة ووفرت له شروط التفاعل الضرورية، فانه سوف يفجر الطاقات المتوفرة لديه اصلا. (خالد المير وآخرون،1996). ويمكن التعبير على هذا النمط من التواصل الصفي بالشكل التالي:



نمط تواصل صفي، (لفظي افقي)

يوضح هذا الشكل كيف يرتكز التدريس الصفي على التفريد في التعلم، حيث تعطى الأهمية الكبرى للعلاقات الثنائية (مدرس- تلميذ) على أن يكون مستوى العلاقة التواصلية بينهما أفقي. ويتميز هذا الشكل من التواصل بأنه قائم على مبدأ حرية المتعلم والإيمان بقدراته وعلى دافعيته وذاتيته الحقيقية. (خالد المير،1696).

- **نمط تواصل جماعي مبني على عمل الجماعة بما فيه المدرس:** ويرتكز في الجزء الأكبر منه على أداء الجماعة الصفية التي تصبح في الوقت نفسه وسيلة وهدفا. ويتميز هذا النمط من التواصل بعدم احتكار المعلومة والمعرفة من أي طرف كان حتى وإن تعلق الأمر بالمدرس نفسه. هذا الأخير يعتبر واحدا من أفراد الجماعة، يتقاسم معها الرسائل اللفظية وغير اللفظية ويساهم في تأمين وجود قنوات الإتصال للجميع ويبادر في البحث عن أي حل لأي مشكل يعيق سبيل المشاركة الجادة. ويمكن التعبير عن هذا النمط من التواصل الصفي بالشكل التالي:



نمط تواصل لفظي جماعي

ومهما يكن، فإن اختلاف أنماط التواصل الصفي، إلا أنها في مجال المشاركة الصفية تتكامل بشكل تجعل عملية التفاعل والتبادل اللفظي وغير اللفظي ممكنة لكل أفراد الجماعة الصفية باختلاف أساليب المشاركة لديهم.

10- البعد التفاعلي للمشاركة الصفية:

إذا كان البعد التواصلي للمشاركة الصفية محددا اجرائيا في نقل وتبادل المعلومات بين التلاميذ بقنواتها اللفظية وغير اللفظية أثناء انجاز الدرس، فإن بعدها التفاعلي لا يمكن فهمه إلا من خلال تحليل ردود أفعال التلاميذ السلوكية والوجدانية حين يشاركون وحين ينخرطون في الأنشطة الصفية المنظمة. (محمد زياد حمدان،1999).

فانطلاقا من مبادئ المدرسة السلوكية التي تعتقد أن وراء أي سلوك أو حدث نفسي مثير ما، فإن سلوكات للتلاميذ وردود أفعالهم أثناء الدرس هي استجابات لحالات نفسية داخلية ناتجة عن حدوث التفاعل. (أحمد الطوسي وآخرون 2002). وهذه الاستجابات السلوكية الصفية من حيث هي قابلة للملاحظة المباشرة تعد الإطار الأمثل لفهم صيرورة التفاعل الصفي ومعرفة مدى حدوثه من عدمه. وكمثال على ذلك فإن شرود ذهن التلميذ أثناء الدرس ماهو إلا مؤشرا سلوكيا يفسر عدم تفاعله وعدم مشاركته. (عبد اللطيف الفارابي وآخرون،1991).

ومن الباحثين من تناول البعد التفاعلي للمشاركة الصفية وفقا للمقاربة الكلية التي لا ترى السلوك الصادرة عن المدرس والتلاميذ أثناء الدرس سلوكات معزولة أو منفصلة بل هي حصيلة جملة من عوامل متداخلة أهمها عامل المكان والزمان وحالات التلاميذ النفسية والفسيولوجية واتجاهاتهم نحو المدرس ونحو المادة الدراسية ونحو جماعة الصف واتجاهات المدرس وأساليب التدريس التي يعتمدها، كلها عوامل تعمل مجتمعة في نظام وظيفي، يسمى (المجال الكلي المنظم).

ومن الباحثين من تناول التفاعل الصفي على أساس أنه سلوك يحقق التوحيد بين الإطراف. ويسميه التحليليون (التماثل النفسي للفرد أو الجهاز النفسي في حالة تفاعل بين الجماعات). ما يعني أن التلميذ بإمكانه أن يتوحد مع مدرسه إذا أحس بسمات مشتركة معه، كما بإمكانه أن يتوحد مع تلميذ وأكثر إذا اكتشف لمسات مشتركة بينهم. (القلا ناصر، يونس،1995).

ومن الباحثين من تناول التفاعل الصفي وفقا لمرجعية تربوية صرفة، انطلاقا من فكرة عامة مفادها أن التفاعل الصفي هو حصيلة التواصل وتبادل المعلومات والمعارف ذات علاقة بالدرس بين أفراد الجماعة الصفية وأثره الذهني والوجداني على هؤلاء الأفراد بحيث أن حدوث التواصل وحده لا يكفي لحدوث المشاركة الصفية، إذ لا بد لأية عملية تواصل وتبادل أن تؤدي إلى تأثير سلوكي ذهني وجداني معين لدى التلاميذ. (عبد الرحمن السفاسفة،2005).

10 -1- التفاعل الصفي والتواصل البيداغوجي، أية علاقة؟

لا يفرق علماء الانتروبولوجية بين لفظ التواصل والتفاعل، بل يعبرون عنهما بمعنى واحد يفيد التأثير والتأثر المتبادل بين الأفراد خلال تنشئتهم الاجتماعية.

أما علماء الاتصال فيرون أن المصطلحين متلازمين ومترابطين وكلاهما يدلان على معاني (المشاركة والتبادل) التي تؤدي إلى حصول ارتباط وجداني بين الأفراد المتواصلين. (العربي فرحاتي، 2009).

ويرى علماء النفس الاجتماعي أن تفاعل الأفراد يحمل في طياته صفات التبادل والتأثير والتأثر ويمر عبر قنوات ويأخذ شكل التنشئة الاجتماعية المبنية أصلا على التواصل الاجتماعي.

ويقف علماء الاجتماع عند بعض النقاط المشتركة بين التفاعل والتواصل تتمثل نقطة الاشتراك الأولى في كون التفاعل ناتج عن مرور المتفاعلين بتجربة تواصلية، اكتسبوا خلالها خبرة أو خبرات جديدة. والتجربة كما هو معلوم لا يمكن أن تتم في فراغ بل تحدث في موقف اجتماعي انساني ويتطلب تواصل معين.(R.Mucchielli ,1980)

إذن فالحديث عن (التفاعل) بهذا المعنى، يفترض وجود علاقة ارتباط وتواصل بين متفاعلين أو أكثر، ما يجعلنا بالتالي نستنتج استحالة حدوث تفاعل ما بين اثنين أو أكثر في غياب عملية إرسال واستقبال أو دون المرور عبر قنوات لفظية أو غير لفظية أو دون حدوث أثر ما. (طلعت منصور،1998).

وفي سياق الحديث عن علاقة عنصر الأثر بالتفاعل، يعلق.(R.Mucchielli) على التفاعل الصفي عملية لا يمكن ادراكها إلا من خلال الأثر الذي تحدثه تدخلات مدرس وتلاميذ على تلاميذ أخرين خلال موقف تواصلي معين داخل جماعة الصف، وأن هذا الأثر الذي يحدثه التفاعل قد يكون باعثا على فعل معين لدى أفراد الجماعة الصفية وقد يكون رد فعل الجماعة مثيرا في نفس الوقت لرد فعل التلميذ المتدخل وهكذا دواليك. (Mucchielli Roger ، 1980).

ومن الباحثين من يتصور العملية التعليمية التعلمية بوصفها تفاعلا، وأن التفاعل في اعتقادهم ما هو إلا صورة من صورها المتعددة. ومن الباحثين كذلك من يوظف مصطلح (التعليم التفاعلي) القائم على فكرة فعالية جميع الأطراف المشاركة، تلاميذ ومدرسين، وهي الفعالية التي تتصف بوحدة هدف هذا التفاعل.

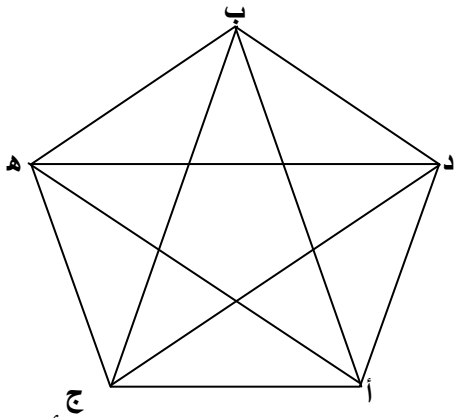
وتدرج الباحثة (أرينا الكسييفا زيمنيانا،2009) في تحليلها لمصطلح التفاعل فكرة (الآلية الداخلية للاتصال) والتي تفسرها في كون التفاعل الصفي إنما ينشا من خلال وحدة الحالة النفسية التي استدعاها تفاهم الأطراف المتواصلة وجدانيا داخل الصف، وأن تغير مستوى التفاعل الصفي ومحتواه مرتبط بتغير الحالة النفسية للتلاميذ وفي تغير وضعياتهم المتجددة في فترات زمنية محددة.

هذا وتتخذ الألية التفاعلية للتلاميذ داخل أشكالا تنظيمية تتمثل في جميع الأنشطة التنسيقية المشتركة وأعمال المجموعات وألعاب التمثيل الدورية وصفوف التدريب وغيرها من أشكال التنشيط الكفيلة بتكثيف التبادلات الحقيقية الفكرية والوجدانية بين أعضاء الجماعة الصفية. (Rogers Mucchielli،1980).

10-2 - التفاعل الصفي ومفهوم التغذية الراجعة:

يعد التفاعل الصفي الجانب التطبيقي لمفهوم التغذية الراجعة ويمكن شرح ذلك في كون كلام المدرس يثير ردود أفعال التلاميذ وما يتلفظ به تلميذ ما داخل الصف يحفز جواب تلميذ أخر ويدفع تلميذا أخر صامتا إلى التدخل والكلام بدوره. فكل هذه التبادلات التي تعمل على منح شروط الحياة للجماعة الصفية تعتبر تفاعلا صفيا.(جاكسون مونان وآخرون،2007). والشكل التالي يبين نموذج التفاعل الصفي القائم على عمليات التبادل وردود الافعال داخل الجماعة:

10-3-نمط التفاعل الصفي القائم على عمليات التواصل والتبادل اللفظي:



انطلاقا من هذه الصورة التي يتخذها التفاعل الصفي، نستنتج أن المؤشرات الدالة على حدوثه بين المتعلمين تبدو في الانتقال التلاميذ من حالة الصمت الى المشاركة اللفظية ومن حالة الانسحابية الى الاندماج والممارسة الفعلية ومن الاكتفاء بالمعرفة النظرية الى المهارات التطبيقية ومن نزعة الفردانية والتمركز على الذات الى العمل الجماعي وتأدية الأدوار. (يوسف ونائلة قطامي،2000).

فحتى يحقق التفاعل الصفي الانتقال الايجابي للتلاميذ بما يفسح لهم المجال للتعبير عن أبنيتهم المعرفية وحتى يحقق ذلك التكامل الاجتماعي المنشود للأفراد كجماعة لابد أن يتوفر جملة من العوامل المساعدة لتجسيد ذلك. ومن هذه العوامل ما يمكن تلخيصه في النقاط التالية:

أ-عامل القوة، (La force): ويقصد بهذا العامل قوة التواصل بين عناصر الجماعة الصفية. وفي هذه النقطة بالذات تترأى للباحث حالتين متباينتين:

ففي حالة سيادة جو التعاون والتكامل بين رغبات التلميذ كفرد ورغبات الأطراف الأخرى داخل الصف كجماعة، فان التفاعل يكون ايجابيا. أما في حالة تعارض قوى وميول التلاميذ داخل الجماعة، فان ذلك يولد الصراع، ويكون التفاعل بالتالي سلبيا.

ب-عامل الموقع (position): أي وضعية التلميذ وادراكه لحالته النفسية والذهنية، كحالة التعب والجوع والخوف وغيرها من الحالات السيكولوجية.

ج-عامل موقع ألآخرين (position des autres) أي وضعية التلاميذ الأخرين وموقعهم بالنسبة للتلميذ داخل نفس المجال. والمقصود هنا هو إدراك التلميذ كفرد لعلاقته بالتلاميذ الآخرين. (أي حقل تفاعل القوى).

د-عامل النفوذ،Domination: أي مدى تأثير تلميذ ما على التلاميذ الآخرين أو مدى انجذاب التلاميذ الى تلميذ معين نتيجة عمل قام به.

هـ- عامل تكافؤ العناصر،(Valence)، ويقصد به ذلك الصراع الحاصل بين أفراد الجماعة الصفية أو ذلك التجاذب الذي يحصل بين القوى المتعارضة داخل هذه الجماعة الصفية (العربي فرحاتي ،2009).

11- العوامل المعيقة لفعالية المشاركة الصفية:

خلافا للعوامل السابقة المساعدة لحدوث مشاركة صفية تفاعلية وفعالة، هناك عوامل أخرى ثبت تأثيرها السلبي في عملية اقبال التلاميذ على المشاركة في الدرس. وتجدر الإشارة هنا الى أننا لا نقصد بهذه العوامل تلك المشكلات المتعلقة بالإرسال والتلقي داخل القسم ولا تلك المتصلة بمصادر اللاتفاهم الناتجة عنها، بل المقصود هاهنا، العوامل الذاتية والموضوعية المسببة في تثبيط السلوك التفاعلي الحقيقي داخل الصف. ويمكننا ملاحظة ثلاثة أنواع من العوامل يعتقد أنها وراء ضعف مستوى التواصل بين التلاميذ وتدني درجة مشاركتهم، وهي على التوالي:

أ-عوامل ذاتية: تعود للتلميذ نفسه ككرهه للمادة الدراسية أو رفضه لمدرسها. ففي هذا الشأن تشير الأبحاث الى أن التلميذ عندما يكره مادة دراسية معينة أو ينفر من مدرسها تكون دافعيته في تعلمها ضعيفة، وبالتالي فان أمر اقباله في المشاركة في هذه المادة يكون ناقصا أو منعدما.

هذه الحقيقة التربوية تؤكدها نتائج دراسات عديدة، أهمها دراسة (محمود فؤاد محمود،2012) التي تتلخص في كون نسبة تفوق (55 %) من المتعلمين المنخفضة دافعيتهم للتعلم بسبب كرههم للمادة الدراسية أو بسبب كرههم لمدرس هذه المادة، هم أفراد يتصفون داخل صفوفهم بسلوكات الإنطواء والعزلة المولدة للعزوف عن المشاركة. (محمود فؤاد محمود،2012).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في كون ضعف مستوى التلميذ في مجال التواصل والتفاعل والمشاركة أثناء الدرس مرتبط الى حد ما بتحفظه من التواصل مع المدرس بالدرجة الأولى إما بسبب الخوف أو الخجل أو بسبب نقص مهارات التحدث والخطابة والتواصل اللفظي مع من يمثل سلطة عليا كالمدرس مثلا.

ويشير Meigniez. R الى عوامل ذاتية أخرى تكون وراء ضعف مستوى التواصل الصفي وتتمثل في رفض التلميذ مبدأ تحمل مسؤولية الرأي والاتكال على أراء الأخرين. وقد يكون التلميذ ممن يعانون انغلاق مزمن إزاء الغير أو ممن يعانون من الأمراض المادية التي تلحق بالحواس والتي تعيق عمليتي الارسال والاستقبال. وهي أمراض تلحق اضطربا بالقناتين السمعية الصوتية، فينجر عنها خلل في السمع أو

صعوبة في النطق ببعض الحروف، كما قد ينجر عنها ضعف في الرؤية أو عطب عصبي حسي حركي. (R .Meigniez,1999).

ب- عوامل اديولوجية: من الأفراد المتعلمين- خاصة في المستويات العليا من التعليم الثانوي والجامعي- من تتملكه شخصية مناهضة للمجتمع، تجعله يرفض الإنخراط في المشاركة في النشاط الصفي بقرار قبلي وتفضيله البقاء في وضعية ملاحظ، وذلك كنتيجة لرد فعل عاطفي داخل الفصل أو كشعور بغضب أو استياء أو قلق. (R.Meigniez.1967).

ج- عوامل موضوعية: ومن العوامل الموضوعية ماهو متعلق بنظام التعليم داخل المدرسة، ذلك اعتبارا من أن الصف الدراسي هو جزء من المؤسسة التعليمية، كونه يمثل المكان المثالي لتعلم الأفراد. فمن الناحية التربوية يفترض أن تكون الغرف التي تنجز فيها الدروس مصممة بكيفيات توفر للمتعلمين شروط الراحة النفسية وتساعدهم على الاقبال على المشاركة الفعلية. والدراسات في هذا الشأن تؤكد أن الدور الذي تلعبه البيئة الصفية جد مهم في زيادة دافعية تعلم التلاميذ ومشاركتهم في انجاز الدرس. ويتشدد اصحاب هذه الدراسات في توصياتهم على ضرورة العمل على توفير عوامل نظام التهوية والهدوء وتنظيم طريقة الجلوس ومراعاة الفروق الفردية في التواصل.

ويدخل في إطار العوامل الموضوعية المعيقة للمشاركة الصفية أيضا كفاءة المدرس التدريسية ودوره في تحبيب المادة الدراسية للتلاميذ. ولقد أجمع المختصون في هذا الصدد على أن يمثل المدرس داخل الجماعة الصفية والقدوة والأسوة والمثال، بالنظر الى ارتباط ذلك بارتفاع أو تدني مستوى التعلم لدى التلاميذ.

ومن مظاهر قصور دور المدرس في اثارة المشاركة الصفية عدم التوفيق في اختيار طريقة التدريس المناسبة وفي سوء ادارة لصف وفي عدم الكفاية في طرح الاسئلة المناسبة واكتفائه بأسئلة الكتاب والاقتصار فقط على الاسئلة المغلوقة التي تحمل جواب (نعم) او(لا) ولا تمنح الفرصة للإجابة المفتوحة والتعبير الحر.

ولعل أخطر مظاهر القصور لدى المدرس عدم مراعاته للفروق الفردية بين فئات من التلاميذ والتركيز في تعامله الصفي على فئة معينة من التلاميذ وإهمال فئات أخرى، خاصة فئات الخجولين والمتحفظين والمترددين التي هي في أمس الحاجة الى التشجيع والتحفيز على المشاركة وتخليصهم من مشاعر الخيبة والإحباط والعزلة الاجتماعية داخل الصف.

د- عوامل متعلقة بالجماعة الصفية: ومن أمثلة هذه العوامل رفض عناصر الجماعة الصفية للسلطة الوصية لسبب ما. وفي حالات معينة تتثبط عزيمة الجماعة الصفية جراء مرور بعض أفرادها بتجارب فاشلة في السابق، وتأثيرها السلبي يتسبب في فقدان الثقة في الجماعة وفي إمكانية تحقيق أهدافها.

ويشير(R.Meigniez) الى التوترات الداخلية، والنزاعات الضمنية الحاصلة بين التلاميذ، وهي في عمومها توترات ناتجة عن وجود ضغط خارجي في محيط المدرسة أو من خارجه وتؤثر في تواصلهم

داخل الجماعة. ومن أمثلة هذه التوترات العداء الذي يكنه بعض تلاميذ للمجموعة التي يدرسون فيها لدواعي مختلفة والذي يجعلهم يرفضون مشاركتها في العمل الصفي، يضاف الى ذلك حالات يرفض فيها أفراد الجماعة الصفية المهمة الموكلة لهم انجازها وحالات يتخذ فيها أفراد الجماعة الصفية موقفا نقديا أو لامبالاة بالعمل الواجب انجازه احتقارا له. ويمثل هذا العامل الأخير مؤشرا قويا لنفور المتعلمين التلقائي للمشاركة في النشاط الصفي. (R.Meigniez 1999).

خلاصة الفصل

إن ما يمكن قوله كخلاصة للفصل الحالي أنه على الرغم من تنوع المقاربات التي اهتمت بمفهوم المشاركة الصفية القائمة على التواصل اللفظي وتعددها، تبقى المشاركة الصفية في معناها الشمولي هو ذلك الفعل التبادلي المعلومات والمشاعر والخبرات ونقلها بين عناصر الجماعة الصفية بما فيهم المدرس عبر عبر قنوات تفاعل لفظية مباشرة وغير لفظية ايمائية وجسدية.

وفي إطار المشاركة الصفية تتحقق عملية فك تلك الترميزات Ecodages في المعلومات المتبادلة بحسب طبيعة التفاعلات القائمة بين أفراد الجماعة الصفية أثناء تواصلهم وبحسب اشكال الإستجابات للرسائل الصفية البيداغوجية ووفقا للسياق الذي ينتج فيه ذلك التواصل.

ولقد اتضح من جهة أخرى ان التعاريف التي اهتمت بمفهوم المشاركة الصفية القائمة على التواصل اللفظي نجدها تنسجم مع التحديدات اللغوية والدلالات المعجمية التي تبرز أن التواصل هو بالأساس علاقة بين متواصلين وفي التواصل البيداغوجي يحدث بين المتعلمين وما قلناه عن التواصل البيداغوجي ينسحب على التفاعل الصفي باعتباره كذلك علاقة بين متفاعلين أي علاقة تاثير وتأثر مستمرة باستمرار حصة الدرس.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للبحث في جانبه الميداني

تمهيد

1-الدراسة الاستطلاعية

2-عينة الدراسة الاستطلاعية

3-منهج الدراسة

4-مجالات الدراسة

5-أدوات الدراسة

6-الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة

7-عينة الدراسة الأساسية

8-كيفية جمع البيانات

9-كيفية تحليل البيانات

تمهيد:

بعد تطرقنا إلى الجانب النظري للدراسة، نحاول في المرحلة الثانية استعراض خطوات الجانب التطبيقي الميداني والذي يعتبر مكمل للجانب الأول، حيث نستعرض خلاله مجموعة من الإجراءات المنهجية المعتمدة في هذا البحث، بداية بالدراسة الاستطلاعية ثم اختيار منهج البحث المعتمد، وعينة الدراسة، ثم المجال المكاني والزماني الذين طبقت فيهما إجراءات الدراسة، وكذا أدوات البحث وحساب مدى صدقها وثباتها، ومن ثم بيان كيفية معالجة البيانات من خلال اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة، ثم عرض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها.

1- الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية من بين الخطوات الهامة التي يتطلبها الجانب التطبيقي لأية عملية بحثية ميدانية علمية وممنهجة، من حيث كونها اللبنة الأولى والأساسية التي ترتكز عليها الخطوات اللاحقة للدراسات الميدانية، حيث تعرف الباحث بالظروف التي سوف تنجز فيها الدراسة العلمية.

وفي دراستنا هذه الحالية تم اختيار ثانوية (الأخوين الشهيدين بلخير محمد وأكلي واقنون بجبلة) التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي، وذلك خلال مجتمع بحث يتكون من تلاميذ السنة الأولى ثانوي المسجلين في السنة الدراسية 2024-2025. ونظرا لاعتماد مجموعة البحث العينة العشوائية، فقد تم توزيع استبيان مقياس مستوى التواصل اللفظي الذي يتكون من (21) عبارة وكذا استبيان الخجل الذي يتكون من (33) عبارة، وذلك على عينة تحتوي على (100) تلميذ مناصفة بين الذكور والإناث.

2-عينة الدراسة الاستطلاعية:

ولقد تم اختيار عينة الدراسة انطلاقا من استطلاع عام داخل المؤسسة التعليمية المعنية بغية التعرف على مجتمع البحث والتواصل، حيث تم التواصل مع هيئة التدريس بمؤسستي البحث لأخذ صورة عامة عن مدي وجود مشكلة ضعف التواصل اللفظي في صفوف التلاميذ، منها مقابلة مدير الثانوية وكذا مجموعة من التلاميذ والحصول من الإدارة الموافقة النهائية لإجراء هذا البحث الميداني بهذه الثانوية.

3-منهج الدراسة:

تم الاعتماد في البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي، كونه المنتهج الأنسب والملائم لطبيعة البحث ولأهدافه ومتغيراته. والمنهج الوصفي التحليلي في حقيقته يعد من بين المناهج البحثية الوصفية المهمة في مجال البحث العلمي، كونه ينسجم مع الطريقة المنهجية المرتبة والتي يقوم فيها الباحث بدراسة موضوع بحثي ما بهيئته الطبيعية(**www.mobta 3ath.com**)، مبعث للدراسات الأكاديمية. فكما عرفه الباحث (فرانكل ووالن،**Frenkle et Wallen**) الممنهج الوصفي التحليلي هو عبارة اخذ أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم الواصف لظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات .(سامي محمد ملحم،2000،ص 370).

4-مجالات البحث:

لقد اجري البحث الحالي على عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي والتي اختيرت بشكل عشوائي في ثانوية (الاخوين الشهيدين بلخير محمد واكلي واقنون بجبلة) التابعة لولاية تيزي وزو. ولقد تمت مراحل انجاز هذه البحث في الفترة ما بين شهر جانفي وماي من السنة الدراسية 2024-2025.

5-أدوات الدراسة:

تم استعمال أداتي الدراسة المتمثلة في مقياس مستوى التواصل اللفظي ومقياس الخجل كأداتي بحث بهدف جمع البيانات اللازمة لفحص الفرضيات، وذلك بعد دراسة مدى صدقهما وثباتهما وصلاحية استعمالهما في البحث الحالي.

أولا: مقياس مستوى التواصل اللفظي

التعريف مقياس مستوى التواصل اللفظي، والذي يشمل على واحد وعشرين (21) عبارة، موزعة على ثلاثة محاور، تمثل السياقات التي تحدث فيها مستويات المشاركة اللفظية القائمة على التواصل اللفظي داخل الصف أثناء انجاز الدرس، وهي: المحور الأول ويتضمن مستويات التواصل اللفظي بالمدرس. ويحتوي المحور الثاني (07) عبارات تتضمن مستويات التواصل اللفظي مع التلاميذ ويحتوي المحور الثالث (07) عبارات تتضمن مستويات التواصل مع جمهور الصف أثناء العروض الشفهية. وأرقام عبارات المقياس وفق المحاور الثلاثة هي مرتبة على الشكل التالي:

تتمثل عبارات المحور الأول مرتبة في الأرقام: (1-2-3-4-5-6-7).

تتمثل عبارات المحور الثاني مرتبة في الأرقام: (:8-9-10-11-12-13-14).

وتتمثل عبارات المحور الثالث مرتبة في الأرقام:(15-16-17-118-19-20-21).

- طريقة الإجابة على عبارات المقياس:

تكون الإجابة على عبارات المقياس تبعا لبدائل ثلاثة (03) وفقا لمقياس ليكرت (Likert) وهي تنطبق علي هذه العبارة تماما – تنطبق علي هذه العبارة قليلا – لا تنطبق علي هذه العبارة على الإطلاق. طريقة تصحيح المقياس: نظرا لكون عدد عبارات المقياس هي (21) عبارة موزعة بالتساوي على محاور المقياس الثلاثة بواقع (07) عبارات لكل محور، فان التصحيح يكون من خلال الجمع الجبري البسيط لكل البدائل التي يختارها التلميذ المبحوث عند استجاباته لعبارات المقياس. وبهذا يكون تقدير مفردات المقياس كما يلي – تواصل لفظي مرتفع داخل الصف، تواصل لفظي متوسط داخل الصف أثناء انجاز الدرس – عدم حدود تواصل لفظي داخل الصف أثناء انجاز الدرس. وللتمييز بين مستويات التواصل اللفظي أثناء انجاز الدرس، اعتبر الباحث أن الأفراد الذين يحصلون على اقل من 75 درجة يعدون من الأفراد ذوي مستوى التواصل المنخفض، وان الأفراد الذين يحصلون على درجات تفوق أو تساوي (75) من الدرجات الكلية للمقياس هم أفراد ذوي مستوى التواصل اللفظي الم رتفع، في حين يعتبر الذين يحصلون على درجات تتراوح بين 25 و75 من درجات المقياس الكلية من أفراد العينة ذوي مستوى التواصل اللفظي المتوسط. يحصلون على (25) درجة أو اقل، يعدون من الأفراد النسخة المقدمة للأساتذة المحكمين.

ثانيا: مقياس الخجل: تم إعداد هذا المقياس من طرف الباحث التربوي (حسين الدردني سنة 1998)، وذلك بغرض قياس بعض سلوكات الأفراد والتي تنم عن حالات الخجل في المواقف الاجتماعية. يحتوي هذا المقياس على (36 بندا)،منها بنود ايجابية وعددها (26 بندا) وبنود سلبية وعددها (10 بنود)،حيث على أفراد من فئة المراهقين والراشدين. والجدير بالذكر ان هذا المقياس يسمح بتطبيقه سواء فرديا او جماعيا، وذلك من دون تحديد مدة التطبيق.(علوية،2017).

تكون الإجابة على عبارات مقياس الخجل تبعا لبدائل (03) وهي: (غالبا)-(أحيانا) -(أبدا)، حيث يمنح (0) بالنسبة للإجابة (غالبا) للبنود السلبية ودرجة (1) للإجابة (باحتانا) للعبارات السلبية ودرجتين (2) للإجابة ب(بابدا) على العبارات السلبية كذلك.

أما بالنسبة للإجابة على العبارات الايجابية، فيكون التصحيح بطريقة عكسية، حيث يمنح درجتين (2) بالنسبة للإجابة (غالبا) للبنود الايجابية ودرجة (1) للإجابة (باحيانا) للعبارات الايجابية ودرجة (0) للإجابة ب (ابدا) على العبارات الايجابية كذلك.

ولتأكيد صلاحية هذه النسخة النهائية من اجل استعمالها في جمع البيانات تم عرضها على مجموعة من المحكمين والذين أدلو برأيهم حول عبارات الاستبيان وكيفية تطبيقه وعملية تصحيحه.. ولقد تم الأخذ بعين الاعتبار ملاحظات الأساتذة المحكمين مما عزز من إمكانية تطبيقه بهذا الشكل النهائي.

6- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

6-1- دراسة صدق مقياس الخجل:

جدول (01)

يوضح صدق التمييزي لمقياس الخجل

المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	قيمة (Sig)
العليا	08	46.50	3.02	7.301	0.000
الدنيا	08	38.25	1.03		

من خلال نتائج الجدول رقم (01) نلاحظ أن قيمة اختبار (ت) تساوي (7.301)، في حين أن قيمة (Sig) تساوي (0.000) وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (0.01)، وبالتالي فهي قيمة دالة احصائيا، وعليه فمقياس الخجل يميز بين القيم الدنيا والقيم العليا وبالتالي فهذا مؤشر على قوة صدقه.

أ- دراسة ثبات مقياس الخجل:

جدول رقم (02)

يوضح ثبات مقياس الخجل

عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
33	0.705

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن معامل ألفا كرونباخ بلغ القيمة 0.705 ، وتدل هذه النتائج على ثبات مقياس التفاعل الصفي.

ب- دراسة صدق مقياس التواصل اللفظي:

جدول رقم (03)

يوضح صدق التمييزي لمقياس التواصل اللفظي

المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	قيمة (Sig)
العليا	08	39.62	2.72	7.565	0.000
الدنيا	08	20.50	6.61		

من خلال النتائج نلاحظ أن قيمة اختبار (ت) تساوي (7.565)، في حين أن قيمة (Sig) تساوي (0.000) وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (0.01)، وبالتالي فهي قيمة دالة احصائيا، وعليه فمقياس مخاوف التواصل اللفظي يميز بين القيم الدنيا والقيم العليا وبالتالي فهذا مؤشر على قوة صدقه.

ج- دراسة ثبات مقياس التواصل اللفظي:

جدول رقم (04)

يوضح ثبات مقياس التواصل اللفظي

عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
21	0.755

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن معامل ألفا كرونباخ بلغ القيمة 0.755، وتدل هذه النتائج على ثبات مقياس مخاوف التواصل اللفظي.

7-عينة الدراسة الاساسية:

تعتبر العينة جزء من المجتمع الذي يقوم الباحث بدراسته، بحيث تسمح له بالتعرف على خصائصه. (محمود عبد الحميدن1999نص156).

7-1-خصائص عينة الدراسة الاساسية:

تتمثل عينة الدراسة الحالية في فئة التلاميذ المراهقين المتمدرسين في السنة الأولى ثانوي والذين تتراوح أعمارهم ما بين 15 و18 سنة. ويبلغ عددهم 100 تلميذ وتلميذة من جميع الشعب الدراسية.

ولقد تم الاعتماد في اختيار العينة على أسلوب المعاينة العشوائية مناصفة بين الذكور والإناث من مجتمع بحث حجمه يبلغ (300).

جدول رقم (05)

يوضح خصائص عينة الدراسة بحسب عامل الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	49	49%
أنثى	51	51%
المجموع	100	100%

يلاحظ من معطيات الجدول السابق أن عدد أفراد العينة ذكور هو (49) بنسبة مئوية تقدر ب(49%) وعدد أفراد العينة إناث (51) بنسبة مئوية تقدر ب(51%)

جدول رقم (06)

يوضح خصائص عينة الدراسة بحسب عامل الشعبة الدراسية

الجنس	العدد	النسبة المئوية
علمي	50	50%
أدبي	50	50%
المجموع	100	100%

يلاحظ من معطيات الجدول السابق أن عدد أفراد العينة في شعبة العلوم هو (50) بنسبة مئوية تقدر ب(50%) وعدد أفراد العينة في الشعبة آداب 50) بنسبة مئوية تقدر ب(50%)

8-كيفية جمع البيانات

فيما يتعلق بمقياسي الخجل ومقياس التواصل اللفظي، فقد تمت صياغة نسخة من تعليمات المقياسين مرفقة بالعبارات التي تختص برصد حالات الخجل ومستويات التواصل اللفظي أثناء انجاز الدرس. ولقد نبه الباحثان المفحوصين في تعليمة المقياس بأهمية الإجابة بصدق لأن ذلك من شانه أن يخدم أهداف البحث عند تطبيق هتين الأداتين.

9- كيفية تحليل البيانات (الأدوات الإحصائية)

تتنوع الأشكال والصور والتقنيات الإحصائية المستخدمة بتعدد الأغراض البحثية والدراسية، وهذا كله من أجل التوصل إلى معالجة وتحليل البيانات بطريقة علمية قابلة للتحليل والقياس. وفي الدراسة الحالية وبعد جمع البيانات اللازمة للإجابة على أسئلة الدراسة تم تفريغ الاستمارات الصالحة ومن ثم تحليلها احصائيا داخل جداول باستعمال الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)

ولقد استخدم الباحثان في تحليل بيانات الدراسة الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد مجتمع البحث.
- اختبار معامل (ألفا كرونباخ) لحساب ثبات الأداتين
- اختبار معامل الارتباط (R بيرسون) لمعرفة مدى العلاقة بين متغيري الدراسة.
-اختبار (ت) للفروق بين عينتين.

الفصل الخامس

عرض و تفسير النتائج

عرض وتفسير النتائج

جدول رقم (07)

قيمة العلاقة بين الخجل ومستوى التواصل اللفظي ودلالتها الإحصائية لدى أفراد العينة

المتغيرات	N	قيمة R	مستوى الدلالة المحسوبة (sig)	مستوى الدلالة المعتمدة
الخجل	100	0.95	0.00	0.01
مستوى التواصل اللفظي	100			

يتضح من بيانات الجدول رقم (07) أن قيمة بيرسون (R) بلغت (0.95)، وان مستوى الدلالة المعتمدة هي: (0.01) وبما أن قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة (0.00) (اصغر)من قيمة مستوى الدلالة المعتمد (0.01) فان الفرضية الأولى التي مفادها: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخجل ومستوى التواصل اللفظي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي مؤكدة وذلك هند مستوى الدلالة 0.01

ويمكن تفسير هذه النتيجة بما توصلت اليه دراسات عديدة والتي تؤكد جميعها مدى وجود علاقة تأثير بين مخاوف المتعلم وخجله ومستوى مشاركته في انجاز الدرس، منها دراسة Yacob، التي اثبتت بان مستوى درجات مخاوف المشاركة الصفية القائمة على التواصل اللفظي لدى افراد العينة تزيد عن متوسط درجات المقياس زيادة دالة قابلة للتعميم على المجتمع الاحصائي. كما يمكن تفسير هذه النتيجة كذلك بمحتوى النتائج التي توصل اليها باحثون اجتماعيون اخرون من امثال: (1989); Boos و(1971) Bandura و(1989) Goldein والذين اكدوا في دراساتهاا حول اشكالية التواصل اللفظي الشفهي، ان مشكلة الخوف والخجل من التحدث مع الاخرين مرتبطة بشكل كبير اما بوجود اشخاص غرباء او رسميون كالمدرسين او لوجود الجنس الاخر او لعدم التحكم في التحكم في (اللغة) التي يفترض التواصل

بها والتي يتطلبها موقف التواصل نفسه او ضعف امكانات الفرد في مجال التواصل لها في مواقف معينة كالموقف التعليمي.

جدول رقم (08)

قيمة (T) للفروق في درجات مقياس الخجل وفقا لعامل الجنس لدى أفراد العينة

المتغير	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	درجة الحرية	قيمة (T)	Sig	مستوى الدلالة
الخجل	ذكر	49	96.87	28.91	1.16	0.72	0.12	0.05
	انثى	51	104.37	33.14				

يتضح من معطيات الجدول رقم (08) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس الخجل تعزو لعامل الجنس، حيث بلغت قيمة (T) (0.72)، وبما ان قيمة مستوى الدلالة المحسوب (0.12) اكبر من مستوى الدلالة (0.05) فإننا نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة التي مفادها وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزو إلى عامل الجنس في درجات مقياس الخجل لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

وتتعارض هذه النتيجة مع توصلت إليه دراسة الباحث التربوي (كمال علي، 1983) التي تؤكد أن البنات يظهرن مستوى اكبر من الخجل ويبدو ذلك جليا في بداية الحديث مع حضور عنصر الجنس الأخر. (عادل السعيد البنا،2000). وتتفق مع ما توصل اليه الباحث النفساني Drink Water (1997) ، حيث ان أن تعميم الفروق المحتملة بين الذكور والإناث غير ممكن الا اذا اخذنا في الاعتبار عوامل اخرى من بينها الجوانب الشخصية والبيئية التي نشا فيها كل من البنت والولد سواء تعلق الأمر بالبيئة الدينية أو الثقافية او الاقتصادية

ومن جهته يرجع Croskey (1984) الفروق الملاحظة بين الذكور والاناث في مستوى الخجل في العادة بسيطة والتي تتأثر ببعض العوامل، اهمها طبيعة التواصل والتفاعل هل هو تواصل مباشر او غير

مباشر، هل هو تواصل رسمي او غير الرسمي، ثنائي او امام الجمهور وغيرها من العوامل، ذلك ان البنات غالبا ما يجدن صعوبة اكبر في التفاعل من دون الشعور بالخجل بالشكل المباشر خاصة في حضور الجنس الاخر. وما عدا ذلك فان دراسات تربوية كثيرة تؤكد اشتراك التلاميذ من الجنسين في صفات الخجل خاصة اثناء انجاز الدرس، ومن الباحثين من يربط ذلك بمخاوف التواصل اللفظي خاصة مع المدرسين تحاشيا لأسئلتهم او مطالبهم الدراسية (طه كامل،1998).

جدول رقم (09)

قيمة (T) للفروق في درجات مقياس الخجل وفقا لعامل الشعبة الدراسية (آداب – علوم) لدى فراد العينة

المتغير	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	Sig	مستوى الدلالة
الخجل	علمي	50	104.04	26.05	0.79	0.001	01.36	0.05
	أدبي	50	98.98	36.26				

يتضح من معطيات الجدول رقم (09) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس الخجل يعزو لعامل الشعبة الدراسية (آداب –علوم)، حيث بلغت قيمة (T) (0.001) عند مستوى الدلالة (0.05). وبما ان قيمة مستوى الدلالة المحسوب هي (.01.36) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد (0.05) فأممن نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة والتي مفادها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس الخجل تعزو إلى عامل الشعبة الدراسية لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بما توصل اليه الباحث (Yacob ;1999) بان امر الخجل لا يعود بالأساس الى اختلاف الشعبة بقدر ما يعود الى الموقف التعليمي الذي قد لا يتوافق وشخصية المتعلم ومع امكاناته في المشاركة والمواجهة وكذا الى لغة التواصل اللفظي الشفهي، لا سيما اذا كان هذا المتعلم غير متحكم فيها، الامر الذي يعرضه للأحراج ولأي مواجهة مشاكل وصعوبات جمة في تبليغ افكاره وآرائه والمعاني

التي يريد ايصالها عندما يحاول المشاركة في الدرس، وقد بينت كثير من الدراسات ان ظاهرة الخجل لا تقتصر على طبيعة المادة المدروسة او الى الشعبة العلمية التي ينتمي اليها التلميذ، بل هي عامة، بحث نجد في كل الشعب تلاميذ يميلون بسبب خجلهم الزائد الى الاحجام عن المشاركة في الدرس وعدم التواصل اللفظي اثناء انجازه ، خجلا من قصورهم في مجال التحدث حسب تصورهم وخوفا من الفشل والاحراج وغيرها من دواعي الخجل والخوف والوجل من المشاركة.

ومن جهة اخرى يجدر بنا الاشارة الى ان معظم الدراسات السابقة التي تناولت مشكلة التواصل اللفظي، انما اجريت في الوسط المدرسي وفي سن المراهقة وما حولها، ولهذا نتخوف في عملية تفسيرنا لنتائج الدراسة الحالية من ان تكون نتائج الدراسات السابقة التي استندنا اليها قد تاثرت بحالات الخجل والتحفظ المرتبطة بهذا السن. نقول هذا ا بالرغم من افتراض بعض اصحاب هذه الدراسات ان التواصل اللفظي المرتبط بالخجل والتحفظ عبر مراحل العمر يمكن ان تتعرض للتغير في مراحل العمر التالية، والدليل على ذلك ان كثير ممن يتصفون بالخجل والتردد وبمخاوف التواصل اللفظي هم في الواقع اصحاب ضمائر عالية وليسوا بمرضى او مضطربين. (محمد محروس، محمد الشناوي،1992).

جدول رقم (10)

قيمة (T) للفروق في درجات مقياس مستوى التواصل اللفظي، وفقا لعامل الجنس لدى أفراد العينة

المتغير	نوع العينة	العدد	متوسط حسابي	انحراف معياري	درجة الحرية	قيمة (T)	sig	مستوى الدلالة
مستوى التواصل اللفظي	ذكر	49	76.92	27.74	0.12	0.92	0.08	0.05
	أنثى	51	77.70	30.72				

يتضح من معطيات الجدول رقم (10) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين في درجات مقياس مستوى التواصل اللفظي يعزو لعامل الجنس (ذكر– انثى)، حيث بلغت قيمة (T) (0.92) عند مستوى الدلالة 0.05) والتي هي اكبر من القيمة الحرجة (0.08) وبالتالي نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية

الصفرية والتي مفادها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس التواصل اللفظي اثناء الدرس تعزو إلى عامل الجنس لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

وتتعارض هذه النتيجة مع ما توصلت اليه بعض الدراسات من ملاحظة تفاوت بسيط بين متوسط درجات التواصل اللفظي بين الجنسين، منها نتائج دراسة الباحث التربوي (كمال علي، 1983) التي تؤكد على ان البنات يظهرن مستوى أكبر من مخاوف التواصل الصفي لاسيما في بداية الحديث وكان المدرس من الجنس الاخر. (عادل السعيد البنا،2000).

ومن الدراسات التي تخالف نتائج الدراسة الحالية كذلك دراسة (1997) Drink Water الذي يعزو ذلك الى شكل اللغة اللفظية المستخدمة وسياق عملية التواصل، حيث توصل الى نتائج تشير بوضوح مدى تفوق الذكور على الاناث في الأحاديث التي تستخدم فيها لغة التأكيد والسلطة، في حين تشعر الإناث بالراحة في الأحاديث الثنائية أو مع مجموعة من الأفراد المألوفين. كما أن البنات يستخدمن اللغة كوسيلة لبناء وتدعيم العلاقات. 1997) Drink Water.ومهما كان فان التعميم في هذا المجال يحتاج إلى الأخذ في الاعتبار العديد من الفروق الموجودة بين الأفراد جوانب عدة ، الشخصية منها والنفسية أو الاجتماعية

اما دراسة، (Carl German) فقد توصلت بدورها الى نتائج تخالف نتائج الدراسة الحالية، حيث تشير الى ان اختلافات الأفراد من كلا الجنسين في عملية التواصل اللفظي، والذي لا يكمن فقط في عوامل الخوف او القلق والتحفظ، بل في (شكل ولغة التواصل) المستخدمة لدى الجنسين. حيث اشارت هذه الدراسة إلى أن شكل ولغة التواصل يبدا في الحدود بين الفتيان والفتيات في سن (أربع سنوات)، حيث في هذه السن يبدا انفصال الذكور عن امهاتهم ويندمجون مع الفتيان الاخرين في عالم الانشطة الرياضية والجماعية التي تعد اساس بناء العلاقات الاجتماعية الخالية من اشكال الخوف والتحفظ. في حين تعمل التربية الاسرية في هذه السن كذلك على الحد من مجالات التواصل لدى البنات، حيث يصبحن منغمسات أكثر في نمط من الحوار بين نفس الجنس الانثوي. فهذا الشكل من اشكال الحوار الانثوي يتميز عن الحوار الذكوري في كونه تغلب عليه لغة المشاعر والعواطف. وهذه الخاصية الشاعرية للغة الانثوية من شانها ان يفقد الفتيات وهن في هذه المرحلة الجرأة في التواصل السوي دون مخاوف خاصة في حضور الجنس الاخر داخل الصف او حتى خارجه.

اما الباحث (Maclintyre ;1998) فقد اثبتت نتائج دراسته ان الافراد من الذكور والاناث على حد سواء يفضلون الاداء امام اقرانهم المألوفين لديهم عن الاداء امام الغرباء. ويعزي ذلك في نظر الباحث الى ان البنات والذكور عندما يتواجدون مع افراد المجموعة الصفية المألوفين، فان الجو سوف يكون اقل اثارة لمخاوف المشاركة الصفية عن طريق التواصل اللفظي وبالتالي تزول الفوارق في هذا الامر.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة بما توصل اليه الباحث (طه كامل ،1998) في كون مستوى مخاوف مشاركة التلاميذ في المناقشات والحوارات الجماعية وفي مجال العروض الشفهية هو الاعلى لدى الاناث منه لدى الذكور. ويرجع الباحث هذه الحقيقة البحثية الى عوامل الضغط الذي يفرضه وجود المدرس اثناء القاء العروض الشفهية وبسبب الاعتقاد السائد لدى المتعلمات بان المدرس قد لا يتسامح مع اخطائهن المحتملة سواء في شكل أحاديثهن او في محتواها. والدليل على ذلك ان مستوى شعور التلاميذ – وبخاصة التلميذات – بمخاوف التواصل اللفظي اثناء العروض الشفهية في المواقف التي يكون فيها المدرس مشغولا او غير منتبه تكون اقل بكثير مقارنة بمستوى الشعور بمخاوف التواصل المباشر خلال العرض الشفهي اللفظي بحضور المدرس.

اما (ج. هاريسون مونان)، فيفسر الفروق الملاحظة في درجات مخاوف التواصل وجها لوجه مع جمهور الصف من اجل القاء كلمة او عرض شفهي الى عوامل نفسية معرفية بالدرجة الاولى، وتتمثل خاصة في انماط التفكير التي يميز الاناث دون الذكور والتي عادة ما يكنن اكثر تركيزا على الجوانب السلبية في اذهانهن. وهي حقيقة سبق وان اثيرت في دراسات سابقة والتي مفادها ان مخاوف الاناث من مقابلة الجمهور – ومنه جمهور القسم – نابع اساسا من تركيزهن على سلبياتهن في الحضور امام الجمهور وفي عملية الالقاء وفي الصوت ووغيرها من الامور التي تعتقد الفتاة انها نقطة ضعف فيها تثير الاحباط. الامر الذي يجعلهن في معظم الوقت اقل شعورا بالراحة كلما يقبلن على العرض الشفهي كونهن أكثر تجاهلا بقدراتهن الطبيعية في التواصل بالمقارنة مع الذكور. (Georg H. Mounin ; 2008).

وفضلا عن ذلك، فان التلاميذ الذكور ليس لديهم شيئا مميزا يشغلهم لكي ينجحوا في مهمة العرض الشفهي، بحيث اي لباس او حذاء يتم رؤيته على انه عادي ولا يؤدي الى اية عبارة نقدية في حقه كمتحدث، يصبح مقبولا ارتداؤه وصالحا لمقابلة الجمهور به، الأمر الذي ربما يجعل مخاوفهم في هذا السياق عادية. في حين نجد الاناث في هذه السن يهتمن بأكثر من امر قبل الظهور امام الجمهور، بحيث ليس بيديهن قصة شعر موحدة او اسلوب معين في الملابس والاحذية، بل وحتى مساحيق التجميل قد يكون لها تأثيرها القوي في شان التفكير في شخصيتها وفي كيفية التواصل مع جمهورها. وربما هذا ما يجعل كذلك مخاوفهن من التواصل اللفظي تزيد شيئا عن متوسط المخاوف والخجل لدى الذكور.

جدول رقم (11)

قيمة (T) للفروق في درجات مقياس مستوى التواصل اللفظي، وفقا لعامل الشعبة الدراسية لدى أفراد العينة

المتغير	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	Sig	مستوى الدلالة
مستوى التواصل اللفظي	علمي	50	104.0	3.72	0.79	0.01	11.36	0.05
	ادبي	50	98.9	5.07				

يتضح من معطيات الجدول رقم (11) عدم وجود او عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين في درجات مقياس مستوى التواصل اللفظي يعزو لعامل الشعبة الدراسية (آداب –علوم)، حيث بلغت قيمة (T) (0.01) عند مستوى الدلالة (0.05) وقيمة مستوى الدلالة المحسوب 11.36 وهو اكبر من مستوى الدلالة المعتمد الامر الذي يجعلنا نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية والتي تشير الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجات مقياس التواصل اللفظي اثناء انجاز الدرس تعزو الى عامل الشعبة الدراسية (علمي – ادبي).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بما توصل (Aplumbaum)،1996، حيث اثبت هذا الاخير الى ان تأثير معايير اخرى تأثير له مدلوله في تحديد مستوى التواصل اللفظي اثناء الدرس في جميع الشعب والتخصصات الدراسية. ولعل من بين اهم هذه العوامل بالإضافة الى عامل اللغة عامل الالفة بالجمهور، حيث خلص هذا الباحث الى حقيقة مفادها ان الجمهور الصفي غير المألوف لدى التلميذ الحديث العهد بالمدرسة او الصف من شانه ان تؤثر على سلوكه التواصلي خاصة اللفظي منه أثناء الدرس، حيث لاحظ عدم وجود فروق في تأثير هذا العامل في جميع الشعب التي يدرس فيها التلميذ.

ومن جهة اخرى يعتقد Aplumbaumان لسمة شخصية التلميذ دور كبير في تحديد مستوى تواصله الصفي، ذلك ان التلاميذ الخجولين والخائفين من تواجدهم داخل الصف هم قبل كل شيء افراد يتسمون اصلا بمستويات من القلق والتوتر في مقابلة عدد كبير من الناس، بغض النظر عن طبيعة المواد التي يدرسونها او الشعبة الدراسية التي ينتمون اليها. وفي اعتقادها الباحث فإن الخجل والخوف يتدعمان بشكل مطرد لدى بعض التلاميذ في حالات تواجدهم في مواقف تتطلب منهم التواصل لفظيا امام جمهور غير مألوف وبلغة غير مألوفة لكن يفرضها ذلك الموقف. (اتشيدا دونا. 1985).

الاستنتاج العام:

من خلال دراستنا لموضوع البحث الحالي والمتمثل في "علاقة الخجل ومستوى التواصل اللفظي اثناء انجاز الدرس لدى تلاميذ السنة الأولي ثانوي، وبعد إتمام انجاز خطوات البحث في جوانبه النظرية والتطبيقية توصلنا إلى ما يلي:

1- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخجل ومستوى التواصل اللفظي اثناء انجاز الدرس لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي.

2 - عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجات مقياس الخجل تعزو الى عامل الجنس لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

3- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس الخجل تعزو الى عامل الشعبة الدراسية لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

-4 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس التواصل اللفظي اثناء انجاز الدرس تعزو الى عامل الجنس لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

5-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس التواصل اللفظي اثناء انجاز الدرس تعزو الى عامل الشعبة الدراسية لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

ومجمل هذه النتائج تترجم حقائق علمية أكدتها معظم الدراسات التي اطلعنا عليها. فدراسة الباحث التربوي. (سعيد دبيس،1997.) أثبتت أن معظم الناس يصبحون خجولين ومرتبكين وهي علامات عدم التوافق النفسي عندما يطلب منهم من هو مصدر التحدث معه أو استدعائهم للتواصل لفظيا معه. (سعيد دبيس،1997.). كما أثبتت دراسة الباحث (Mc Croskey,1989)آن حدوث مستويات مرتفعة من

مخاوف التواصل اللفظي مع من هو اكبر سنا أو سلطة أو مستوى ثقافي أو اجتماعي تزداد اطرادا لدى بعض الأفراد. ويرجع الباحث ذلك إلى امتلاك هؤلاء الأفراد استعدادا نفسيا متجذرا في شخصياتهم أكثر بسبب نوع التربية الأسرية والتنشئة الاجتماعية التي تلقوها منذ صغرهم.1936; Guilford) و(1986. Jons) و(1986, Smith فيرجعون في دراساتهم سبب ارتفاع مستوياتالخجل ومخاوف تواصل التلاميذ اللفظي بالمدرسين إلى نمط الشخصية الخجولة وما يميز هذه الفئة سمات الانعزال والانطواء التي تطبع شخصياتهم ،ما يجعلهم يجدون صعوبات كبيرة في مجال الاختلاط بالآخرين مقارنة بذوي الشخصيات الانبساطية الانفتاحية.(حسين حسين طاحون وآخرون،1996).

ومن جهة أخرى يرجع (أحمد الفنيش) في تحليله ارتفاع مستوى الخجل ومخاوف التواصل اللفظي إلى نظرة التلميذ للمدرس والى تصوره لمكانته العلمية والاجتماعية، حيث يرى بان هذه التصورات المتعلقة بالمدرس استقاها التلميذ من محيطه الأسري والمدرسي، وهي تصورات ذات تأثير بالغ في سلوكات الفرد وتلعب دورا أساسيا في شعوره بالارتباك الفعلي كلما وجد نفسه في وضعية تواصل مع المدرس وجها لوجه. (أحمد الفنيش، 1999).

أما (2000) ،Kurtus فيربط ارتفاع مستوى مخاوف التواصل بالمدرس بطبيعة العلاقة التربوية والشخصية والإنسانية التي تربط المدرس بالتلاميذ داخل الصف، وهي علاقة يرى (Kurtus) أنها يمكن أن تنعكس سلبا أو إيجابا على اسلون إدارته للصف كما يمكن إن تؤثر على طريقة تعامله مع التلاميذ،وهذا بدوره تستدعي من التلاميذ في تشكيل تصورات معينة وأخذ انطباعات خاصة بالمدرس. (Kurtus. 2000)

اقتراحات الدراسة:

سعيا لتعزيز فرص المشاركة الصفية القائمة على الأداء اللفظي الشفهي لدى المتعلمين، واستهدافا لزيادة فعالية الذات والرفع من مستوى التفاعل الصفي وخفض مستوى الخجل والمخاوف لديهم، تقترح الدراسة الحالية جملة من الاقتراحات نوصي بها المعلمين وكل من له علاقة بالشأن التربوي والتعليمي، يمكن استعراضها في هذا المقام كما يلي:

أ- بالنسبة للمدرسين: عليهم بتنويع طرق التدريس بما يتوافق باختزال مخاوف مستويات الخجل وصعوبات التفاعل والتواصل أثناء إنجاز الدرس.

- اعتماد المزج بين التواصل الثنائي والتواصل الجماعي وبين عقد اجتماعات وأعمال جماعية منظمة تعتمد الحوار والمناقشة وعروض مسرحية ولعب ادوار وغيرها. ويمكن لهيئة التدريس في هذا الإطار تنظيم حصص تعرض فيها عروض شفهية أمام جمهور الصف لتدريبهم على فنيات الخطابة وإلقاء

كلمات في لقاء جماهيري مفتوح مع بعض المسؤولين وهيئة التدريس وأولياء الأمور،وان يخصص لذلك جزءا في درجات أعمال السنة للتلميذ.

ب-النسبة للمكلفين بالتكوين والتخطيط المدرسي:

- إعداد مدرسين يتقنون فن التدريس النشط من خلال تصميم إستراتيجية وبرامج تدريبية تمكنهم من مهارات التواصل والتفاعل البيداغوجي مع المتعلمين ليكونوا هم أنفسهم أمثلة ونماذج في مجال التواصل الفعال يقتدى بها التلاميذ داخل الصف، وتدريب المدرسين قبل الخدمة على أساليب التدخل العلاجي وأساليب وفنيات مختلفة تساعد خلالها التلاميذ ذوي مخاوف التواصل الشفهي وتمكينهم على التعلم في ضوء اساليبهم المفضلة في التعلم.

ج- بالنسبة للإباء وأولياء أمور التلاميذ:

- تنشئة الأطفال على التواصل والحوار مع الأخر وذلك من خلال توفير لهم فرص تعلم مهارات التحدث والمشاركة في المناقشات التي تحدث داخل الأسرة منذ الصغر وإشراكهم في الاجتماعات الرسمية وفي المناسبات الخاصة، فهو من شأنه اختزال مخاوف الطفل من التواصل اللفظي وبطريقة تدريجية بما لا يسمح بفرص ظهورها لدى الأبناء.

د- للطلبة والباحثين في الشأن التربوي والتعليمي:

إجراء نفس الدراسة وبنفس متغيراتها أو بمتغيرات إضافية على عينات أخرى في مراحل التعليم الأخرى (الابتدائي والمتوسط) وذلك بعد تصميم أداة مبسطة لفئة التعليم الابتدائي وأدوات بحث أخرى في مستوى فئة التعليم الثانوي والجامعي، بحيث يمكن لكل فئة من هؤلاء التلاميذ والطلاب فهمها.

الخاتمة

الخاتمة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دلالة العلاقة بين الخجل ومستوي التواصل اللفظي وظهور مخاوف في المشاركة الصفية في سياقات التواصل الفظي المختلفة لدى تلاميذ السنة الأولي ثانوي في إحدى الثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وز. ويتمثل التساؤل الرئيسي للدراسة هو: هل توجد علاقة دالة بين الخجل ومستوي التفاعل الصفي لدى تلاميذ عينة الدراسة، حيث تفرعت عنه ثلاثة تساؤلات فرعية تتعلق بسياقات التواصل اللفظي داخل الصف أثناء إنجاز الدرس. وهي سياق التواصل اللفظي مع المدرس وسياق التواصل اللفظي مع التلاميذ وأخيرا في سياق التواصل اللفظي أثناء العروض الشفهية.

وللإجابة على تساؤلات المطروحة في الدراسة، اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك نظرا لملائمة هذا المنهج البحثي لطبيعة الموضوع المدروس، ولمناسبته في تحقيق الأهداف المقصودة من وراء البحث. كما اعتمد الباحثان في هذه الدراسة على تطبيق مقياسي ""الخجل" ومقياس "التفاعل الصفي" في جمع البيانات، وذلك بعد التأكد من صدق فقراتهما وثباتها من خلال الدراسة إجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة من تلاميذ الأولي ثانوي. في حين تمت خطوات الدراسة الأساسية على عينة قوامها (100) تلميذ مناصفة بين الذكور والإناث والمسجلين في أقسام المرحلة الثانوية والذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية بين تلاميذ ثانوية (الأخوة الشهيدين بلخير محمد وأكلي واقنون بجبلة) التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو.

هذا وبعد عمليات جمع المعطيات ومعالجتها معالجة إحصائية، تم التوصل إلى وجود علاقة ذات دالة إحصائيا بين الخجل ومستوي التواصل اللفظي في سياقاتها المختلفة لدى تلاميذ السنة الأولي ثانوي بمعنى الفرضية العامة تحققت بشكل كامل.

في الأخير نستنتج أن الفعل من بين المشكلات النفسية التي تعيق التلميذ في حياته اليومية خاصة في حياته المدرسية فالخجل يمنعه من الاتصال والتفاعل داخل المجتمع وداخل المدرسة بصفة خاصة حيث أنه تجعله ضعيف في سلوكه الاجتماعي مع الآخرين فنجد بأنه مشكلة ويتسبب أيضا بمشكلات آخرى حيث أنه ذو نتائج سلبية وعواقب غير مفضلة، حيث نجد ذلك التلميذ منعزل عن غيره ويؤدي إلى الانطواء على نفسه فيصبح عاجزا عن التعبير على نفسه فهذا ما يؤدي الى تحصيل منخفض.

فنجد أنه يجب معالجة الخجل وعلاقته بالمشكلات الصفية من خلال اتاحة فرص التفاعل أمام التلاميذ وتنظيم الذات والانفعالات والاشتراك في أنشطة تفيد التلاميذ عامة والحرص على مساعدة التلاميذ ذات

المشكلات النفسية واعطائهم اهتمام من طرف الأسرة والمعلم ومراعاة الفروق الفردية من حيث القدرات الطلابية.

المراجع

قائمة المصادر والمراجع

أولا: باللغة العربية

1- أحمد الطويسي واخرون، التفاعل الصفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى عمان، الأردن، 2002 ،149-150.

2-أحمد الفجيح، العلوم التربوية، مجلة كلية المعلمين، المجلد السابع، العدد الثاني، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية. (2007)، 12.

3-أحمد راجع، (بدون سنة ولا طبعة)، أصول علم النفس، المكتب المصري للنشر والتوزيع، الإسكندرية.

4-أحمد علي الفنيش، 1999، أصول التربية، دار الكتاب الجديد، الطبعة الثانية، بيروت لبنان،1999، ص17.

5-أحمد فريقي، التواصل التربوي اللفظي في العملية التعليمية، أطروحة دكتوراه في علوم التربية، كلية التربية ،جامعة محمد الخامس ،الرباط المغرب ،201219 - 2000 ، 120

6-أحمد محمد الخطيب، مبادئ التوجيه والارشاد النفسي، دار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية ، عمان الأردن ،2009 ، 11.

7-اسكندرباغي، سلسلة قواميس القلم، فرنسي- فرسي-عربي. دار القلم للطباعة، والنشر، بيروت لبنان.2011، 612

8-أنس شكشك، (2009)، الامراض النفسية والعلاج النفسي، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1.

9-ج. الشبهاني ملخص بحث حول طرائق تدريس العلوم، منشورات كلية التربية، السنة الدراسية 1993-1994، جامعة دمشق سوريا، 132

10-جاكسون مونان، التواصل ، نظريات ومقاربات، ترجمة عزالدين الخطابي، منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى، مطبعة النجاح، الدار البيضاء المغرب،2007،ص28.

11-جماعة باحثين مغاربة، المدرس والتلاميذ، اية علاقة؟ دار الخطابي للنشر، الرباط المغرب، الطبعة الثالثة، 1991، 78.

12-حامد الزهران، (2005)، الصحة النفسية والعلاج النفسي، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، ط4.

13-حسن عبد العزيز الدريني، مقياس الخجل، كراسة التعليمات، الطبعة الثانية، دار الفكر العربي، القاهرة مصر، 1984، 22.

14-حسن علي الفايد، مقياس الرهاب الاجتماعي (كراسة التعليمات)، مؤسسة طيبة النشر والتوزيع، ميدان الظاهر، حلوان، مصر،2006، 12 .

15-حسين حسن طاحون، مجلة مستقبل التربية العربية، مركز ابن خلدون للدراسات، المقطم، المجلد الثاني، الجزء الثامن، مصر،1996. ،128- 148-149.

16-حسين فايد، (2005)، المشكلات النفسية والاجتماعية (رؤية تفسيرية)، مؤسسة طيبة لنشر والتوزيع، القاهرة، ط1.

17-الحصري، طرائق التدريس، ملخص منشورات كلية التربية للسنة الجامعية 1995-1996، جامعة دمشق سوريا، ،240

18-حمادة لولوة نهاية، عبد اللطيف، (1999)، الخجل من متطور الفروق بين الجنسين وأوجه الاختلاف بين الفروق الفردية الدراسية الأربع الجامعية، مجلة دراسة الخليج والخزيرة، العدد 24، 49 سبتمبر.

19-حمدان محمد زياد، الحوار والأسئلة الصفية، دار التربية الحديثة، الطبعة الأولى ،عمان ، الاردن. ،1999 ، 105

20-خالد المير وآخرون، نظريات التعلم، توزيع دار الاعتصام، الطبعة الثانية 1996، 91.

21-دافيد ج ، ترجمة الشهباني، طرائق تدريس الجغرافيا، منشورات كلية علوم التربية، جامعة دمشق، سوريا ،1988، ص23،24.

22-راشد عطية، أبو صواوين، تنمية مهارات التواصل الشفوي، (التحدث والاستماع) ، ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع ،الطبعة الاولى ،2005.

23-راي كروزير ترجمة معتز سيد عبد الله، (2009)، الخجل، عالم المعرفة للنشر والتوزيع، الكويت، ط1.

24-رشيد نواف ،حسن عباس،2005، أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة في المنرحلة الأساسية العليا ومراعاة المعلمين لها أثناء تدريس الرياضيات، اطروخة دكتوراة علوم التربية ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا. الأردن. 2005.

25-رمزي فتحي هارون، الادارة الصفية، دار وائل، عمان الأردن، الطبعة الأولى، 3003، 322-324.

26- زكريا اسماعيل 1991، طرق تدريس اللغة الفرنسية، دار المعارف الجامعية، الطبعة الأولى، الاسكندرية مصر، 1991.ص211.

27-سامي محمد ملحم ،القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار الميسرة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، عمان الأردن.2002 ، 24.

28-سامي محمد ملحم ، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار الميسرة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، عمان الأردن.2002.24 ،

29-سامي ملحم، (2007)، المشكلات النفسية عند الأطفال، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن، ط1.

30-سعيد ابراهيم دبيس،الخوف من التحدث أمام الأخرين وعلاقته بتقدير الذات وبعض المتغيرات الديموغرافية، مجلة كلية التربية ،جامعة عين الشمس، العدد 21 الجزء الثالث، القاهرة مصر، 1997، ص99-135

31-سلوى حسين ومحمد بصل، ملخص بحث حول استراتيجية مقترحة لتدريس الأدب قائمة على التعلم النشط وأثرها على تنمية الذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية ، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الزقازق، مصر،2010، 17- 18

32-سمير شسيخاني ،اقهر الخجل (اختبارات نفسية متفرقة)، مؤسسة دار الجيل، الطبعة الاولى ، بيروت، لبنان ، بدون سنة .

33- السيد أبو النيل محمود ،علم النفس الاجتماعي، دراسات عربية وعالمية منشورة، الجزء الثاني، 2002 ص27.

34- الشربيني، زكريا (2001): المشكلات النفسية عند الأطفال، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1.ايفي نايشتاردت، تكلم بدون خوف،ترجمة لجنة التاليف والترجمة التابعة لدار العربية للعلوم، الطبعة الأولى،ببيروت لبنان،2005، 37-38-39.

35-طه عبد العظيم حسن، استراتيجيات ادارة الخجل والقلق الاجتماعي، دار الفكر الطبعة الاولى، عمان الاردن، 2009 52

36-عادل سعيد البنا، مخاوف الاتصال الشفهي وعلاقته بالقلق الاجتماعي،مجلة مستقبل التربية العربية ،العدد الثامن ،المركز العربي للتعليم والتنمية، جامعة المنصورة، القاهرة مصر، ص2000،21،19

37-عبد الرحمن السفاسفة، ادارة النعليم والتعلم الصفي، دار يزيد للنشر والتوزيع الطبعة الأولى ،2005 ص81

38- عبد اللطيف الفرابي وأخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديدكتيك، الجزء السابع ، دارالخطابي للطباعة ،الرباط، المغرب.(1994).

39-العربي فرحاتي، أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2010 ، 72.

40-علاء الدين كفافي، (1994)، معجم علم النفس والطب النفسي دار النهضة العربية، القاهرة.

41- فرانسوا سوزاريني، اقهر الخجل، ترجمة سمير شيخاني ،دارالجيل، الطبعة الثانية ، بيروت لبنان، (2005) ، 64-66.

42-فؤاد شاهين، موسوعة علم النفس ،الجزء الأول، دار عويدات للطباعة والنشر بيروت لبنان،2011

43-القلا ويونس ناصر،أصول التدريس ،الجزء الأول، منشورات كلية التربية، جامعة دمشق سوريا،1995، 240

44-القلا ويونس ناصر،أصول التدريس ،الجزء الأول، منشورات كلية التربية، جامعة دمشق سوريا،1995، 240.

45-كاملة الفرخ وعبد الجبار تيم، (1999)، مبادئ التوجيه والإرشاد، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان أردن، ط1.

46-كناش مختار صعوبات التكيف لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية وأثره على تحصيلهم الدراسي، كلية العلوم الاجتماع،ي جامعة الجزائر، 2012، 24، 25

47- مايسة أحمد النيال، 1999، سيكولوجية التوافق للطلبة، دار النهضة المصرية، دون طبعة.

48-مجدي غزيز ابراهيم ،2009، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى،عمان الأردن، 2009،ص63.

49-محمد ابراهيم عبد الله عود ،علم الاجتماع المدرسة ،دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، الطبعة الأولى ،1995، 122.

50-محمد السيد عبد الرحمن، فاعلية برنامج ارشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية في علاج الخجل والشعور بالذات ،الجزء الثاني،دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة مصر. (1998)، 320.

51-محمد حسن القاسي وأخرون ،التعلم والتعليم الصفي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى ، عمان الأردن، 1995 ، 115.

52-محمد زياد أحمد ،،قياس كفاية التدريس.طرقه وسائله الحديثة. سلسلة التربية الحديثة، العدد رقم 14. الدار السعودية للنشر والوزيع. 1997 ص57.

53-محمد سامي منير، المدرس المثالي نحو تعليم أفضل ، دارغريب للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، 1998، مصر، 56.

54-محمد سامي منير،المدرس المثالي (نحو تعلم افضل)، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى، القاهرة مصر،1998، 50-52.

55-محمد عبد الباقي أحمد، المعلم والوسائل التعليمية، المكتب الجامعي الحديث، الطبعة الثانية، الاسكندرية مصر ،99،2005

56-محمد علي أزروال، الممارسات التعليمية الصفية، معايير وأبعاد، مجلة التربية، العدد 47، مطابع ايكوبرانت، الرباط المغرب، (2002)، 59.

57-محمد عودة الريماوي، في علم النفس الطفل، دار الشروق، الطبعة الأولى، عمان الأردن (1998)، 120.

58-محمد محمود الحيلة ، مهارات التدريس الصفي ، دار الميسرة، الطبعة الأولى عمان الأردن ،2002، ص102.

59-محمد محمود، ساري حمادنة، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، عالم الكتاب الحديث للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، أربد الأردن ،2012، ،20

60-محمود سباخ، قاموس زاد الطلاب، دارالراتب الجامعية ،الطبعة الثانية، بيروت لبنان، 2001، ص125.

61-مصطفى عبد السميع، 1998، مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم دار الفكر للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية عمان، الأردن. 2005 54،53.

62-مصطفى عبد السميع، الاتصال و الوسائل التعليمية، مكتب الكتاب للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، القاهرة مصر، 2003، 22

63-مصطفى عبد السميع، محمد عمر، الاتصال و الوسائل التعليمية، مكتب الكتاب للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، القاهرة مصر، 2003، 22

64-مصطفى غالب ، تغلب على الخوف ، مكتبة الهلال ،الطبعة الأولى، بيروت لبنانن،1981، ص145.

65-مصطفى غالب ،1984، سيكولوجية الطفولة والمراهقة ، دار النشر والتوزيع، الطبعة الأولى ،بيروت لبنان، 1984 ، 15.

66-مصطفى نور الشمس مصطفى نور الشمس،،الاضطرابات السلوكية والانفعالية، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة ،الطبعة الأولى، عمان الأردن. 2001، 225.

67-مصطفى نور القمش وخليل عبد الرحمان معايطة، الاضطرابات السلوكية والانفعالية، بدون طبعة، دار الفكر، الأردن، 2007.

68- المنجد الأبجدي، دار الشروق المطبعة الكاثوليكية للتوزيع، المكتبة المشرقية المشرقية، الطبعة الأولى، بيروت لبنان، 1987، 517.

69-منير حسن وجمال خليل، دراسة الخجل وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية، مجلة مستقبل التربية العربية، مركز ابن خلدون للدراسات الايمائية، العدد الثامن، المنصورة، مصر (2005) ، ص39

70-ميشال زكريا، " الألسنية، المبادئ والاعلام" ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الطبعة الثانية ، بيروت لبنان،1983.

71-هادي نهر،أحمد الخطيب، ادارة الاتصال والتواصل، عالم الكتاب الحديث ، الطبعة الأولى ، أربد، الاردن، 2009، 56.

72-هاريسون مونان، م لارينا كاس، المتحدث الواثق (تحدث بجراة تحدث بثقة)، ترجمة هيئة التأليف والترجمة بمكتبة جرير، الطبعة الأولى، الرياض العربية السعودية، 2008، ص125.

73-هنا حافظ بدري، أبعاد العملية الاتصالية رؤية نظرية علمية وواقعية ، دار النشر والتوزيع ط1،مصر الجديدة ،1998، 98- 99.

74-وزارة التربية الوطنية، النظام التربوي الجزائري ،منشورات وزارة التربية الوطنية ،الطبعة الاولى، فيفري، 2002، 21.

75- وهيب سمعان وأخرون، الادارة المدرسية الحديثة، عالم الكتب للنشر والتوزيع، الطبغة الأولى، القاهرة، مصر ،2000، ص95 126.

76-يوسف ونائلة قطامي ،سيكولوجية التعليم الصفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى ،عمان الأردن.، (2000)، 133-193 .

ثانيا: المراجع باللغة الاجنبية

1. Bourhis J;*Communication apprehension an learning styles,* ERIC.No.EJ371944
2. Dainaut Louis *Des fins aux objectif de leducation*, Ed.LABOR. .4e
3. Duclos.*Trois types d'écoles. Trois Théories d'apprentissage et* ***modèles*** *d'enseignement* ;
4. Ducrot et Tzvetan Todorv, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage* ; ed.Seuil coll. Point ; 1972
5. Ehrman M; and 0xford; R. *Adul language Learning styles and strategies in an intensive training setting*. Modern Language Journal;1990;p p 311-327
6. Georg Mounin. *Clef pour la luiguistique* .Ed Seghers.Paris.1971.p32.3
7. Howard, J. et Henney, A. (1998). *Student participation and instructor gender in the mixed-age college classroom. The Journal ofHigher Education*, *69*(4), 384-405.
8. Howard, J., Short, B ET Clark, M. (1996). *Students' participation in the mixed-age college Classroom. Teaching Sociology*, *23*, 8-24. DOI : 10.2307/1318894
9. Johnson; B.1995. ***A*** *case study if learning styles of Mexican American college students*.Dessertation Abstract Inter ational.1995. p109
10. Johnson;D and Johhnson;R.1994. Goal *structured in Hussein and postlethwait. The encyclopedia of education* pp 2,3
11. K .Armstrong .*Instruction strategies for the student with speech Anxiety*. ERIC. ED, 1997

12. Ministère de l'Éducation du Québec. *Indicateur d'éducation* Revue de la Direction générale des ressources informationnelles, Éd **1995, Cebec,Canada**

Richard Arcade; Nicole Bourdeau; *La communication efficace*, Rrvue Boeck universitaire, Paris ;200

13. Richard Arcade; Nicole Bourdeau; *La communication efficace*,Rrvue Boeck universitaire, Paris ;2003

14. Roger Muchielli ; *Communication et réseaux de communication*;B.S.F.3 ed, 1980. **Revues**

15. T. Allen. And al 1987 (*A study of the behaviors of two groups of descriptive children when taught with quantitatively defined strategies) directive VS.Non-Directive teaching Unpublished doctoral dissertation*, Tallahassee Florida State University.1976.

الملاحق

جدول (01): يوضح صدق التمييزي لمقياس الخجل

المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	قيمة (Sig)
العليا	08	46.50	3.02	7.301	0.000
الدنيا	08	38.25	1.03		

جدول رقم (02): يوضح ثبات مقياس الخجل

عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
33	0.705

جدول رقم (03): يوضح صدق التمييزي لمقياس التواصل اللفظي

المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	قيمة (Sig)
العليا	08	39.62	2.72	7.565	0.000
الدنيا	08	20.50	6.61		

جدول رقم (04): يوضح ثبات مقياس التواصل اللفظي

عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
21	0.755

جدول رقم (05): يوضح خصائص عينة الدراسة بحسب عامل الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	49	49%
أنثى	51	51%
المجموع	100	100%

جدول رقم (06): يوضح خصائص عينة الدراسة بحسب عامل الشعبة الدراسية

الجنس	العدد	النسبة المئوية
علمي	50	50%
أدبي	50	50%
المجموع	100	100%

جدول رقم (07): قيمة العلاقة بين الخجل ومستوى التواصل اللفظي ودلالتها الإحصائية لدى أفراد العينة

المتغيرات	N	قيمة R	مستوى الدلالة المحسوبة (sig)	مستوى الدلالة المعتمدة
الخجل	100	0.95	0.00	0.01
مستوى التواصل اللفظي	100			

جدول رقم (08): قيمة (T) للفروق في درجات مقياس الخجل وفقا لعامل الجنس لدى أفراد العينة

المتغير	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	درجة الحرية	قيمة (T)	Sig	مستوى الدلالة
الخجل	ذكر	39	96.87	28.91	1.16	0.72	0.12	0.05
	انثى	61	104.37	33.14				

جدول رقم (09): قيمة (T) للفروق في درجات مقياس الخجل وفقا لعامل الشعبة الدراسية (آداب – علوم) لدى فراد العينة

المتغير	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	sig	مستوى الدلالة
الخجل	علمي	49	104.04	26.05	0.79	0.001	01.36	0.05
	أدبي	51	98.98	36.26				

جدول رقم (10): قيمة (T) للفروق في درجات مقياس مستوى التواصل اللفظي، وفقا لعامل الجنس لدى أفراد العينة

المتغير	نوع العينة	العدد	متوسط حسابي	انحراف معياري	درجة الحرية	قيمة (T)	sig	مستوى الدلالة
مستوى التواصل اللفظي	ذكر	39	76.92	27.74	0.12	0.92	0.08	0.05
	أنثى	61	77.70	30.72				

جدول رقم (11): قيمة (T) للفروق في درجات مقياس مستوى التواصل اللفظي، وفقا لعامل الشعبة الدراسية لدى أفراد العينة

المتغير	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	Sig	مستوى الدلالة
مستوى االتواصل اللفظي	علمي	49	104.0	3.72	0.79	0.01	11.36	0.05
	ادبي	51	98.9	5.07				