جامعة مولود معمري – تيزي وزو–
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
فرع علوم التربية

# العنف اللفظي الممارس من طرف الأستاذ و علاقته بظهور مخاوف المشاركة الصفية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط

## دراســـة ميدانية في كل من متوسطتي فريحة و تيميزارت

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر

في علوم التربية: تخصص علم النفس التربوي

**إعداد الطالبتين:**

- لحاد ثين هينان
- ياحي فريزة

**إشراف الأستاذ:**

أ.د/ مصطفى موالك

السنة الجامعية: 2019/2018

# كلمة الشكر

**قال الله تعالى: "ولئن شكرتم لأزدنكم"**

**أولا و قبل كل شيء نشكر الله عزّ و جلّ جلاله الذي وفقنا و أعاننا على إتمام هذا العمل.**

**و إلى لمن يقدر النجاح معناه، الأستاذ المشرف الدكتور موالك مصطفى الذي شرفنا بقبوله الإشراف على هذه المذكرة، فأنت أهل لشكر و التقدير، فلك منا كل الثناء و الاحترام و الامتنان على ما بذلته من جهد، و على ما قدمته لنا من توجيهات قيمة.**

**و ما نملك إلا أن نقول لك جزاك الله خير جزاء.**

**كما يسرنا أن نوجه أسمى آيات التقدير و العرفان لكل من كانت له يد عون أو مساعدة لإتمام هذا العمل و نخص بالذكر الدكتور خطاب الحسين و الدكتور حشلاف يونس.**

**و وفاء و عرفانا للجميل نتوجه بالشكر و التقدير و بكل حب و امتنان و كل من شجعنا من قريب أو من بعيد و لو حتى بالدعاء.**

غفيب – تيم يمئم

# الإهـــــــــداء

أهدي ثمرة جهدي إلى التي وهبتني الحياة و أشفيت بسعادة، و بكت لابتسم أمي الحنون حفظها الله و أطال الله في عمرها.

و إلى روح أبي الطاهرة " بابا بلعيد" رحمة الله عليه.

إلى من قسمت معهم سنين حياتي و أمضيت بقربهم أحلى الأوقات إلى سندي و مصدر فخري إخوتي، أخي محند، أخي عميروش حفظهما الله و أطال عمرهما.

إلى من زرع التفاؤل في دربي و تقاسمت معهنّ أحلى الأوقات و أخص منهنّ أختي ويزة، أختي سميرة، أختي صبرينة.

إلى البراعم الصغار سامي، اليان، ليا، عليلو، حميدوش.

إلى رفيقتي و صديقة العمر التي كانت لي سندا و عونا، التي شركتني في انجاز هذا العمل

"صديقتي فريزة"

و إلى كل الأصدقاء الغاليين على قلبي: حسين، نورة، وريدة، زوهرة، سميرة، ندير.

و إلى كل من أضاف لحياتنا شيئا، و إلى كلمن أعرفه و يعرفني، والى كل من مدني يد العون و لو بكلمة طيبة.

**ثين هينان**

# الإهـــــــــداء

الحمد و الشكر لله فهو المتفضل و المنعم أوّلا

إلى من أثقلت الجفون سهرا...وجاهدت الأيام صبرا...وشغلت البال فكرا

- أمي الحبيبة -

إلى سندي و قوتي بعد الله- أبي الغالي-

إلى جميع أفراد أسرتي: ليندة، فاطمة، يوسف، تسعديت، حميد، كمال، كاتية، حكيم مياس

إلى زميلتي و رفيقة دربي في هذا العمل – ثين هينان – و عائلتها الكريمة

و إلى كل من تسعهم ذاكرتي و لا تسعهم مذكرتي

فريزة

**ملخص الدراسة باللغة العربية:**

هدفت الدراسة إلى البحث عن العلاقة بين العنف اللفظي الممارس من طرف الأستاذ وظهور مخاوف المشاركة الصفية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ببعض مؤسسات ولاية تيزي وزو.

ولقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي،كما تم استعمال الادوات التالية في جمع البيانات التالية:

– إستبيان العنف اللفظي من (إعداد الطالبتين، سنة 2019)، و مقياس مخاوف المشاركة الصفية من إعداد (موالك مصطفى، سنة 2014)

و في هذا السياق تم تطبيق بنود الادتين على أفراد العينة التي قوامها (120 تلميذا)، مناصفة بين الذكور و الإناث حيث اختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة، و فيما يخص المعالجة الإحصائية للبيانات تم الاستعانة بالحزمة الإحصائية(SPSS) لحساب معامل الارتباط بيرسون و اختبار T للفروق و لقد تم التوصل في البحث الحالي إلى النتائج التالية:

– تتعرض نسبة كبيرة من تلاميذ الطور المتوسط لمستوى عالي و متوسط من العنف اللفظي الموجه إليهم من طرف الأستاذ.

– لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العنف اللفظي الممارس من طرف الأستاذ على التلاميذ مرحلة التعليم المتوسط و ظهور مخاوف المشاركة الصفية.

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الدرجة الكلية لاستبيان العنف اللفظي للأستاذ على الذكور و إناث عينة الدراسة.

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور و إناث في درجات مخاوف المشاركة الصفية لدى التلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

ملخص الدراسة باللغة الأجنبية:

Cette étude est consacrée à la recherche sur la relation entre la violence verbale exercée par l'enseignant et l'appréhension de participation en classe chez les élèves des établissements moyens dans la wilaya de Tizi-Ouzou.

Dans cette étude on a suivi la méthode analyse descriptive. Pour recueillir les données nécessaires pour l'étude on a utilisé :

-Questionnaire de la violence verbale (réalisé par deux étudiantes 2019).

-Test de l'appréhension de participation en classe (réalisé par Dr .M.Moualek).

L'application est faite sur un échantillon de 120 élèves du cycle moyen dans la wilaya de Tizi-Ouzou choisit de manière aléatoire simple.

En utilisant le SPSS notre étude est parvenue aux résultats suivants :

-Un grand pourcentage d'élèves du cycle moyen souffre d'un niveau élevé de violence verbale exercé par leurs enseignants.

-Il n'existe pas de relation statistiquement significative entre la violence verbale exercé par les enseignants sur les élèves du cycle moyen et l'apparition de peur de participation en classe.

-Il n’existe pas de différence statistiquement significative dans le degré général du questionnaire de la violence verbale exercé par l’enseignant sur les garçons et les filles dans notre échantillon d’étude.

-Il n’existe pas de différence statistiquement significative entre les garçons et les filles dans le degré de peur de participation chez les élèves du cycle moyen.

## فهرس المحتويات

كلمة الشكر

الإهداء

ملخص البحث باللغة العربية

ملخص البحث باللغة الأجنبية

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

مقدمة

**الجانب النظري**

**الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية**

**تمهيد**.....07

1-إشكالية البحث.....07

2-فرضيات البحث.....12

3- أسباب اختيار الموضوع..... 12

4- أهداف البحث.....13

5- أهمية البحث.....14

6- تحديد المفاهيم الإجرائية للبحث.....15

7- الدراسات السابقة.....16

**الفصل الثاني: العنف اللفظي للأستاذ**

**تمهيد**.....27

I-العنف

1- مفهوم العنف.....28

2- النظريات المفسرة للعنف.....29

II-العنف المدرسي

1-مفهوم العنف المدرسي.....33
2- مظاهر العنف المدرسي.....35
3- أسباب العنف المدرسي.....37
4- الآثار المترتبة عن العنف المدرسي.....41
III-العنف اللفظي
1- مفهوم العنف اللفظي.....43
2- أشكال العنف اللفظي.....44
3- مظاهر العنف اللفظي للأستاذ .....45
4- آثار العنف اللفظي.....46
**خلاصة الفصل**
**الفصل الثالث: مخاوف المشاركة الصفية**
**تمهيد**.....50
1- لمحة مختصرة حول مفهوم المشاركة الصفية.....50
2- مفهوم المشاركة الصفية.....52
3- الجوانب المعرفية و النفس اجتماعية للمشاركة الصفية.....53
4- المشاركة الصفية و طبيعة العلاقة البيداغوجية داخل الصف.....56
5- المشاركة الصفية و أنماط التواصل بالمدرس و التلاميذ.....57
6- العوامل المعيقة لفعالية المشاركة الصفية.....60
**خلاصة الفصل**
**الجانب الميداني**
**الفصل الرابع: منهجية البحث و اجرائاتها التطبيقية**
**تمهيد**.....65
1- الدراسة الاستطلاعية.....65
2- أدوات الدراسة.....67
3- منهج الدراسة..... 76

4- حدود الدراسة.....77
5- عينة الدراسة..... 77
6- الأساليب الإحصائية المستخدمة.....81
**الفصل الخامس: عرض و تحليل و مناقشة نتائج الدراسة**
**تمهيد**.....83
1- عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الأولى.....84
2- عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثانية.....88
3- عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.....92
4- عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة.....96
الاستنتاج العام.....102
الاقتراحات.....103
المراجع
الملاحق

## فهرس الجداول


| الرقم | العنوان | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس. | 66 |
| 02 | توزيع الأساتذة المحكمين حسب الكليات التي ينتمون إليها. | 70 |
| 03 | أرقام العبارات وفقا لمحاور المقياس. | 73 |
| 04 | توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الجنس. | 79 |
| 05 | توزيع أفراد العينة الأساسية حسب المتوسطة. | 80 |
| 06 | مستويات العنف الممارس من طرف الأستاذ على تلاميذ أفراد العينة. | 85 |
| 07 | معامل الارتباط بيرسون بين مستوى العنف اللفظي للأستاذ و مخاوف المشاركة الصفية. | 89 |
| 08 | قيمة "ت" و دلالتها الإحصائية في مستوى العنف الممارس من طرف الأستاذ بين ذكور و إناث عينة البحث. | 93 |
| 09 | قيمة "ت" و دلالتها الإحصائية في مستوى مخاوف المشاركة الصفية بين ذكور و إناث عينة البحث. | 96 |


## فهرس الأشكال


| الرقم | العنوان | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | يمثل نمط تواصل أفقي(مدرس– تلميذ). | 58 |
| 02 | يمثل نمط تواصلي جماعي. | 59 |
| 03 | يوضح النسب المئوية لتوزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس. | 67 |
| 04 | توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الجنس. | 79 |
| 05 | توزيع أفراد العينة الأساسية حسب المتوسطة. | 80 |

**مقدمة :**

لقد شهد المجتمع الإنساني عبر مختلف الأزمنة العديد من المؤسسات المهتمة بعملية التربية والتنشئة الاجتماعية، أهمها الأسرة والمدرسة، وتعتبر هذه الأخيرة من أهم هذه المؤسسات على الإطلاق، حيث أحال إليها المجتمع مسؤولية إعداد الأجيال للمستقبل ومن مهام المدرسة تلقين الطفل المعارف و العلوم و كل الخبرات ذات الصلة بعملية التعليم و التعلم و التي تمكنه من استخدام المعلومات و الوسائل في خدمة ذاته و خدمة مجتمعه.

ومن اجل تقديم تعليم مدرسي ذو جودة عالية يقوم المعلم بتوظيف طرق وأساليب و استراتيجيات تدريس مختلفة بغية ضمان الفهم والاستيعاب من خلال إشراك اكبر عدد من التلاميذ في النشاط الصفي، ولذلك كثيرا ما يلجا المدرس إلى توفير مناخ صفي مناسب و وإحلال الضبط الدراسي وحفظ النظام داخل القسم، إلا أن الملاحظ في الميدان لجوء عدد لا يستهان به من المدرسين إلى فرض النظام باستخدام العنف بحجة العقاب التربوي، ويحدث دلك بالرغم من صدور قوانين تمنع استخدامه، إلاّ أن دلك مازال سائدا في الواقع المدرسي الجزائري بمختلف أنواعه، لاسيما العنف اللفظي منه والذي لا يتوقف عند حدود الكلام المشين أو الشتم والسخرية والاهانة، بل يتعداه إلى أسلوب الترهيب والتهديد والوعيد الذي من شانه أن يؤثر سلبا على طبيعة المشاركة الصفية للتلميذ حيث يؤدي به إلى فقدانه قدرته على تحقيق التلاؤم الدراسي وعدم تمكنه من عقد علاقات متميزة مع أساتذته

و زملائه، كما قد يؤدي به إلى الامتناع عن المشاركة داخل الصف وخارجه ، ومن ثم يؤثر سلبا على تقديره لذاته وعلى مستوى تحصيله الدراسي.

ولمعرفة مدى وجود العلاقة بين العنف اللفظي الممارس من طرف الأستاذ و ظهور مخاوف المشاركة الصفية لدى التلاميذ وطبيعة هذه العلاقة تم تقسيم هذا البحث إلى جانبي أساسيين هما:

**الجانب النظري والذي يتمثل في الفصل الأول** المتضمن للإطار النظري للدراسة، منه إشكالية البحث وفرضياته، أسباب اختياره، أهدافه وأهميته، تحديد المفاهيم إجرائيا، وأخيرا الدراسات السابقة.

**أما الفصل الثاني:** فقد خصص لمفهوم العنف من خلال استعراض معاني العنف **عامة** و**العنف** المدرسي والعنف اللفظي للأستاذ خاصة، وربط ذلك كله بأهم النظريات المتصلة به. وفيما يخص العنف اللفظي فقد تطرقنا فيه إلى مفهومه، مظاهره، أسبابه، أشكاله، و آثاره في نفسية الطفل و في مجال تمدرسه ، و انتهى الفصل بخلاصة.

**الفصل الثالث:** خاص بالمشاركة الصفية، و يتضمن تمهيدا للفصل، لمحة مختصرة حول ظهور مفهوم المشاركة الصفية، مفهوم المشاركة الصفية، جوانبها المعرفية، طبيعة العلاقة البيداغوجية داخل الصف، أنماط التواصل بين المدرس و التلاميذ، العوامل المعيقة لفعالية المشاركة الصفية، و انتهى الفصل بخلاصة.

**الجانب الثاني:** فيتمثل في الجانب الميداني و يتضمن فصلين و هما :

**الفصل الرابع:** خاص بمنهجية البحث و اجرائاتها التطبيقية، و تناولنا فيه تمهيدا للفصل، الدراسة الاستطلاعية، منهج البحث، عينة البحث و خصائصها، الأدوات المستعملة في البحث،المعالجة الإحصائية المستخدمة.

**الفصل الخامس:** خاص بعرض و تحليل و تفسير و مناقشة نتائج البحث، و تناولنا فيه تمهيدا للفصل، عرض وتحليل نتائج البحث، تفسير و مناقشة النتائج، الاستنتاج العام، خاتمة و الاقتراحات.

# الفصل الأول: إشكالية الدراسة

**تمهيد**

**1**-إشكالية البحث

**2**-فرضيات البحث

**3**-أسباب اختيار الموضوع

**4**-أهداف البحث

**5**-أهمية البحث

**6**-تحديد المفاهيم الإجرائية للبحث

**7**-الدراسات السابقة

**تمهيد:**

يتضمن هذا الفصل مشكلة الدراسة و أسئلتها فروضها، أهميتها، وأهدافها المصطلحات المستخدمة، كما يتضمن أهم الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات البحث الأساسية مستعرضا نتائجها و توصياتها.

**1.إشكالية الدراسة :**

تعتبر المدرسة إحدى المؤسسات الاجتماعية المساهمة في تنشئة الأفراد و إعدادهم للحياة وتزويدهم بمختلف المعارف و المهارات الاجتماعية، و التي لهم بحسن التفاعل والاندماج داخل محيطهم الاجتماعي، و المشاركة في التعامل مع القضايا التي تمس المجتمع، من خلال المساهمة في تقرير مصيره الاقتصادي و الثقافي و السياسي و غيرها من القضايا.

و في المجال التربوي يعتبر علماء التربية الهدف التعليمي أهم أهداف التواصل عامة والمشاركة اللفظية خصوصا على الإطلاق، إذ بالمشاركة في انجاز الدروس يكتسب المتعلمون المفاهيم الحديثة و الخبرات الجديدة الضرورية التي تسمح لهم بمواكبة الحياة العصرية، و التكيف مع مقتضياتها في شتى المجالات.**(لجنة تأليف و ترجمة،2002).**

هذا وتزداد أهمية التواصل كهدف تعليمي تعلمي أكثر عندما يتعلق الأمر بمشاركة التلاميذ في انجاز الدروس عن طريق انخراطهم في المناقشات و الحوارات الصفية التبادلية، ذلك أن كل تواصل لفظي يحدث داخل قاعات الدرس بين المدرس و المتعلم و

بين المتعلمين أنفسهم له تأثيره على بيئة التعلم نفسها، و على ما يحدث خلالها من تفاوض صفي اجتماعي.( **البنا، 2002**).

فنجاح المدرس يعتمد بشكل خاص على ما يدركه عن دور التغذية الراجعة في مشاركة التلاميذ في الدرس(**ملحم، 2002**).

ذات الدراسات و البحوث التربوية المتخصصة أشارت إلى وجود مخاوف لدى فئات من متعلمين تتعلق بمشاركتهم اللفظية في الدرس، و تذهب بعض هذه الدراسات إلى حد افتراض وجود علاقة تأثير بين هذه المخاوف و تدني مستوى تعلم فئات من التلاميذ. ( **بن عبدالله و دبيس، 1997**).

و من هذه الدراسات التي أثبتت صحة هذا الافتراض و التي شكلت نتائجها فيما بعد سندا علميا للجان المكلفة ببناء مناهج التعليم في بعض الأنظمة التربوية المتطورة، دراسة لباحث الاجتماعي( **Watson, 1987**) التي أشارت إلى أن ما يعادل (20%) من الناس يواجهون بعضا من أشكال القلق لدى تواصلهم لفظيا بالآخرين(**بدري،1999**).

و تدعم هذه النتائج ما توصلت إليها دراسة( **Erikson, 1997و Gardner, 1997**) و التي أكدت وجود نسبة أعلى من المتعلمين في المستويات الدنيا و العليا يعانون من مخاوف مرتفعة كما فرض عليهم موقف من مواقف التواصل اللفظي وجها لوجه، أو حتى مجرد توقع حدوث هذا التواصل(**غريب، 2005**).

و قد يصعب على أي باحث حصر أسباب ظهور مخاوف المشاركة الصفية أو تحديد العوامل المساعدة في ظهورها لدى التلاميذ, إلّا أن أبرزها تلك المرتبطة بطبيعة العلاقة السائدة بين عناصر الجماعة الصفية و بجو القسم و مناخه النفسي, ذلك أن جو الصف إذا كان بالنسبة للتلميذ مخيفا أو مرعبا أو غير مألوفا و يتعارض مع خبرته الاجتماعية، فان هذا التلميذ سيشعر فيه بالتهديد، وسيكون بالتالي مدفوعا للحفاظ على أمنه السيكولوجي أكثر من أن يكون مدفوعا بدافع التواصل و المشاركة لفظيا في الدرس، أو حتى بدافع المعرفة و التعلم(**قطامي ، 1985**).

و في هذا السياق يعتقد علماء التربية أن لعلاقة المعلم غير الطبيعية بالتلاميذ عامل إضافي و متغير أساسي في ظهور مخاوف المشاركة الصفية لدى فئة عريضة من التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية.

و في هذا الشأن تشير أدبيات التعلم الصفي و الإدارة الصفية أن العلاقة الطبيعية بين المدرس و التلاميذ تتحدد بمدى وعي المعلم بدوره التربوي القائم على المودة و الرحمة و احترام شخصية التلاميذ، و مراعاته الفروق الفردية في قدراتهم و ميولهم في أساليب تعلمهم مع استعمالها في عملية إعداد الدروس، و اختيار طرق التدريس بما يحقق نجاحهم الدراسي، و يقلل من شعورهم بالخوف و الفشل.

و في مقابل ذلك فان سوء العلاقة بين المدرس و التلاميذ داخل الصف الدراسي قد تكون عاملا في ظهور مخاوف التواصل لدى التلاميذ و الذي يتمظهر في عزوفهم عن

المشاركة في انجاز الدرس، و قد تتخذ هذه العلاقة السلبية مظهر العنف الممارس من طرف المدرس بكل أشكاله و لاسيما العنف اللفظي المتمثل في الصراخ و السب و الشتم و السخرية و عبارات الاهانة، و هي سلوكات غير تربوية و غير إنسانية، آثارها تنعكس سلبا عاجلا أو أجلا على سلوكات التلاميذ و نفسيا تهم، لذلك ينبغي تربويا تجسيد هذه العلاقة على مبدءا الرأفة و العطف و الاحترام المتبادل بين الطرفين باعتبارهما محوري العملية التربوية(**الخولى، 2006**).

و على هذا الأساس أكدت معظم الدراسات التربوية على أن دور المعلم بشكل عام يؤثر ب60% في تكوين إعداد التلميذ و تكوينه، بينما تشترك بقية العناصر الأخرى في هذه العملية التربوية ب40%فقط ( **شحاتة و آخرون، 1994**).

هذا و تزداد مسؤولية المدرس كلما ازدادت الضغوطات المدرسية، و هذا ما يؤدي حتما إلى ردود أفعال نفسية و سلوكية سيئة تتمثل في ظواهر العنف الذي يعتبر كرد فعل لسوء السلوك، و يتوقف نوعه على ظروف الموقف، فمثلا العنف اللفظي الذي قد يلجئ إليه بعض المعلمين و الأساتذة بحجة فرض النظام، و تعديل سلوكات بعض التلاميذ غير المرغوبة، و تحقيق الانضباط الصفي خلال انجاز الدرس باستخدام تعبيرات توبيخية و تهديدية، و استخدام عبارات السخرية و التهكم و الشتم، و كلها ممارسات قد تؤدي بالتلاميذ إلى الشعور بالخوف من الحديث، والمشاركة اللفظية، و فقدان الثقة من ذلك(**الدسوقي ، 1996** ).

و من جهة أخرى قد يبلغ الآمر أهمية قصوى عندما يتعلق الأمر بتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط التي تصادف فترة المراهقة كمرحلة انتقالية تتميز بتغيرات نمائية هامة، سواء على الصعيد النفسي، الذهني أو الجسدي، حيث تشكل الانفعالات فيها عنصرا أساسيا في ظهور السلوك المضطرب، يدفع عادة لتلميذ هذه المرحلة إلى تعبيرات سلبية و في بعض الأحيان تصرفات غير أخلاقية، الأمر الذي يؤدي إلى عرقلة السير الحسن للعمل الصفي(**العوض، 1999**).

وبالرغم من أن بعض الأساتذة و المعلمين يلجئون إلى هذا النوع من العقاب المعنوي، من اجل التقليل من ظهور بعض أشكال من السلوكيات غير المرغوب فيها، إلا أن ذلك غير مقبول تربويا، بل يجب الحذر عند استخدامه نظرا للآثار السلبية على نفسية الفرد الذي مورس عليه العقاب.

اتساقا مع ما سبق يحاول البحث الحالي الإجابة على التساؤلات التالية:

- هل يتعرض معظم تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط لمستويات عالية من العنف اللفظي الموجه اليهم؟

- هل توجد علاقة دالة بين ممارسة العنف اللفظي من طرف الأستاذ و ظهور مخاوف المشاركة الصفية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية للعنف اللفظي الممارس من طرف الأستاذ اتجاه تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط وفقا لعامل الجنس؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ظهور مخاوف المشاركة الصفية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط وفقا لعامل الجنس؟

## 2.فرضيات البحث:

– يتعرض معظم تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط لمستويات عالية من العنف اللفظي الموجه إليهم.

– توجد علاقة دالة إحصائيا بين ممارسة العنف اللفظي من طرف الأستاذ و ظهور مخاوف المشاركة الصفية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية للعنف اللفظي الممارس من طرف الأستاذ اتجاه تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط وفقا لعامل الجنس.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ظهور مخاوف المشاركة الصفية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط وفقا لعامل الجنس.

## 3. أسباب اختيار الموضوع :

لكل باحث أسباب و دوافع أدت به إلى الاهتمام بالموضوع و الرغبة في الوقوف عليه من مختلف جوانبه و من الأسباب ما هو ذاتي و ما هو موضوعي.

**1.3.الأسباب الذاتية:** تتمثل في اختيار موضوع البحث الحالي في رغبة الباحثتين الشديدة في اكتشاف حيثيات و خبايا العنف اللفظي و تأثيراتها في الوسط المدرسي و في نوعية تعلم التلاميذ بشكل عام.

التعرف على أسباب ظهور مخاوف المشاركة الصفية و إخراج هذه الظاهرة إلى ميدان البحث و الدراسة العلمية.

**2.3.الأسباب الموضوعية:** و تتمثل في اختيار موضوع البحث الحالي في معرفة مدى انتشار ظاهرة العنف اللفظي الممارس من طرف الأستاذ في مرحلة التعليم المتوسط، و معرفة عواقب و آثار هذه الظاهرة السلبية في تمدرس التلاميذ و في تحصيلهم الدراسي.

## 4. أهداف البحث :

يمكن تحديد أهداف البحث الحالي في النقاط التالية:

- التأكد من مستويات العنف اللفظي الممارس من طرف الأستاذ في مدارس التعليم المتوسط.

- معرفة مدى وجود علاقة دالة بين العنف الممارس من طرف الأستاذ و عزوف التلاميذ من المشاركة الصفية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

- اقتراح بعض التوصيات لتفادي انتشار هذه الظاهرة و تجنب أخطارها على مستوى المراهق المتمدرس.

– تهتم الدراسة الحالية إلى التعرف أكثر على النتائج السلبية للعنف المدرسي بصفة عامة و العنف اللفظي بصفة خاصة و تأثيره على المحيط المدرسي و خاصة المشاركة الصفية.

## 5. أهمية البحث:

تحديد أهمية البحث الحالي في النقاط التالية :

– تسليط الضوء على جانب هام من جوانب واقع التدريس الصفي في مدارس التعليم المتوسط و المتمثل في وصف بعض المظاهر السلبية التي تؤثر سلبا في نوعية تمدرس التلميذ و المتمثل في استخدام العنف اللفظي كأسلوب التعامل مع التلميذ أثناء انجاز الدرس.

– توعية المدرسين في ضرورة تجنب أسلوب العقاب اللفظي لاسيما في مرحلة المراهقة التي تتميز بخاصية الحساسية من سوء تعامل الآخرين منه.

– توعية المعلمين و الأساتذة بأهمية تشجيع التلاميذ على المشاركة الصفية و التواصل البيداغوجي التربوي المبني على الاحترام و التقدير مع التلاميذ أثناء انجاز الدرس.

– التفكير في مستقبل الأجيال خوفا من ضياعها نتيجة سوء الأداء التعليمي التربوي.

–تحقيق المعنى الصحيح للتربية و التعليم و إعطاء المهنة قيمتها.

## 6.تحديد المفاهيم إجرائيا :

### 1.6.العنف اللفظي:

هو استجابة صوتية ملفوظة تعمل مثيرا يضر بمشاعر الآخر و يعبر عنه بصورة الفظ و التحديد و النقد الموجه من طرف الأستاذ على التلاميذ بهدف استفزازهم أو اهانتهم أو الاستهزاء بهم و يظهر عن طريق الألفاظ، الإشارات و الإيماءات، ويمكن قياسه من خلال عبارات استبيان العنف اللفظي الذي اعد خصيصا لهذه الدراسة.

### 2.6.مخاوف المشاركة الصفية:

يعتبر مفهوم المشاركة الصفية في هذا البحث عن مستوى الخوف المدرك من طرف تلميذ المرحلة المتوسطة و شعوره بالقلق إزاء موقف يتطلب تواصلا لفظيا حقيقيا أو مرتقبا من المدرس أو مع زملائه التلاميذ داخل الفصل و خلال انجاز الدرس، و في البحث الحالي يعد التلميذ ممن يعانون من مخاوف المشاركة الصفية إذا حصل على درجات عالية على قائمة مخاوف التواصل اللفظي التي يغطيها مقياس المشاركة الصفية.

### 3.6.التعليم المتوسط:

هو قاعدة أساسية للتعليم يفترض أن يمس كالأطفال الجزائريين الذين بلغوا (11سنة) من العمر إل غاية (16سنة) الموافق للسنة الرابعة متوسط, وتختتم هذه المرحلة باختبار امتحان شهادة التعليم المتوسط.

## 7. الدراسات السابقة :

تلعب الدراسات السابقة دورا هاما في معرفة المناهج و الأدوات و النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة، كما تمكن الباحث من ربط بحثه بدراسات سابقة و معرفة الجوانب التي يستفيد منها، خاصة من حيث صياغة الفروض و ضبط المفاهيم، حيث أن كثيرا من الدراسات النظرية تكون نقطة بداية للبحوث اللاحقة، كما تمكن من تجنب الصعوبات التي واجهها غيره في البحث. **(سلطانية و آخرون، 2004)**

وفي دراستنا هذه اعتمدنا على بعض من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع البحث الحالي والمتمثلة فيما يلي:

### 1.7. الدراسات المتعلقة بمحور العنف اللفظي :

#### 1.1.7.الدراسات العربية :

**1.1.1.7دراسة محمد إبراهيم كاظم(1959)** : حول اتجاه العام للمعلمين و المديرين نحو استخدام العنف ضد التلاميذ, و تعد هذه الدراسة من أقدم الدراسات التي تناولت الموضوع في العالم العربي.

و أجريت هذه الدراسة على عينة من المعلمين و المدراء, حيث توصلت إلى نتائج مفادها أن الاتجاه العام للمعلمين و المديرين هو الموافقة على استخدام العنف ضد التلاميذ في حالات معينة من الغش في الامتحان و سوء السلوك، كما أوضحت هذه الدراسة أنّ أهم أساليب العنف التي يلجأ إليها المعلمون و المديرون : هو تبليغ الولدين بالسلوك السيئ

للتلميذ و لومه منفردا و اللجوء إلى خصم العلامات و إعطاء واجبات إضافية و منح إنذارات خلال الفصل الدراسي **(السور طي، 2003)**.

**2.1.1.7.دراسة أبو عليا(1992)** :تتمثل هذه الدراسة حول وجود فروق دالة بين المعلمين المؤهلين و المعلمين غير المؤهلين في استخدام العقاب.

حيث توصلت هذه الدراسة إلى نتائج مفادها أن 83% من المعلمين و 64% من المعلمات يستخدمون العنف غير أن هناك فروق ذات دلالة بين المعلمين المؤهلين و المعلمين غير المؤهلين في استخدام العنف، حيث اتضح أن العنف يلجأ إليه الفئة غير المؤهلة أكثر من الفئة المؤهلة.

كما أظهرت هذه النتائج أيضا أن المعلمين يلجئون إلى استخدام العنف لأسباب سلوكية ( كالعدوان و السلوكيات غير السوية) في حين تستخدمه المعلمات لأسباب أكاديمية كالتقصير في الدراسة و عدم أداء الواجبات المدرسية.

**3.1.1.7.دراسة صادق(1995)** : تتمثل هذه الدراسة في معرفة الأسباب الداعية إلى استخدام العنف.

حيث أجريت هذه الدراسة على عينة من تلميذات مدارس البنات بالقاهرة، ولقد اتضح من النتائج أن أكثر الأسباب الداعية إلى استخدام العنف اللفظي هو الخطأ في الإجابة و إهمال الواجبات و انخفاض في مستوى التحصيل، ولعل أهم الأساليب العنف المستخدمة

من طرف الأساتذة هي الضرب بالعصا أو المسطرة، و التهكم و التوبيخ و السخرية و اللوم.

**2.1.7.الدراسات الأجنبية :**

**1.2.1.7دراسة N.Christopher (1989)** : تحت عنوان العنف الجسدي و علاقته بالسلوك لدى أطفال المدارس المتوسطة

أجريت هذه الدراسة على عينة من مدارس ولاية بنسلفانيا بالوم أ قوامها 292 مدرسة، من مناطق مختلفة من هذه الولاية.

ومن نتائج هذه الدراسة أن العنف البدني الممارس من طرف المدرسين من شأنه أن يؤدي إلى تغيير السلوك في الاتجاه المرغوب لدى التلاميذ، ومن خلاله يتعلمون ضبط النفس **(السور طي، 2003).**

**2.2.1.7.دراسة Hullو Madsin:** تتمثل هذه الدراسة في فعالية أساليب العنف اللفظي في تعديل سلوك التلاميذ خاصة السلوكات التي تتسم بالفوضى و صعوبة الالتزام بالتعليمات.

و قد اتضح من خلال النتائج أن أكثر الباحثين اختصاصا أكدوا أن العنف المستخدم ليس فقط غير مثمر، و إنما أيضا محفوف بالمخاطر لأنه يدفع بالطفل إلى مقت ما يجب أن يحبه **(سكور، 1997).**

## 2.7.الدراسات المتعلقة بمخاوف المشاركة الصفية:

### 1.2.7.الدراسات العربية:

**1.2.3.7.دراسة التكروري (2000):** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور المعلم في تنشيط التعامل الصفي الايجابي و في معرفة أسباب عزوف التلاميذ من المشاركة الصفية و التفاعل الصفي.

لقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي القائم على الملاحظة المباشرة(ملاحظة سلوكات المدرس و التلاميذ أثناء انجاز الدرس) و طبقت إجراءات الدراسة على عينة قوامها(105) معلمين من معلمي المدرسة المتوسطة و(300) تلميذ, موزعين على (200) قسما دراسيا.

ونبهت الدراسة في البعض من نتائجها إلى أن (25%) من مدرسي العينة فقط من يعتمد طرق تدريس تتسم بالتشجيع على المشاركة، و هو ما انعكس ايجابيا على (35%) من تلاميذ أفراد عينة البحث، حيث زاد ذلك في دافعتيهم للمشاركة في النقاش، و أن بعض الأقسام الذين لم يتلقوا تشجيعا من طرف المعلم عبروا عن عجزهم في انجاز الواجبات المطلوبة منهم، و منهم من عزف عن المشاركة الصفية، و أن بعض التلاميذ الذين كانوا عرضة لإهمال معلمهم، عبروا عن شعورهم بالخوف و الحرج و الحساسية الشديدة، و إهمال المعلم للتلاميذ يجعلهم يفقدون الثقة بالنفس فيمتنعون عن المشاركة أثناء الدرس.

**2.2.3.7.دراسة كناش مختار(2001):** و من الأهداف التي تصبوا هذه الدراسة إلى تحقيقها هي معرفة علاقة مفهوم المدرس لذاته، و مستوى تجوب المتعلمين مع المدرس

ومدى إقبالهم على المشاركة الفعالة و معرفة أثر خصائص(المعلم_المدرس) النفسية و المعرفية في زيادة التفاعل اللفظي لدى التلاميذ أثناء الدرس.

لقد شملت هذه الدراسة على عينة قوامها(20معلما)، و(750) تلميذا اختيروا عشوائيا من مدارس جزائرية، و تم الاعتماد في هذا البحث على المنهج الوصفي الارتباطي، القائم على استبيان العنف اللفظي و مقياس مفهوم الذات.

و لقد خلصت هذه الدراسة إلى وجود فروق جوهرية في نمط تفاعل كل من المعلمين، و التلاميذ داخل الصف، حيث أن التلاميذ، لا يستجيبون بنفس الدرجة لتفاعلات معلميهم، و اختلاط أنماط تفاعل التلاميذ داخل الفصل الدراسي، مرتبط بتدخل متغيرات متعلقة بالجوانب الشخصية للمعلمين، ووجود فروق بين المعلمين المتميزين بذات ايجابية، وبين المعلمين الذين يتميزون بذات سلبية من حيث السلوك التفاعلي اللفظي داخل قاعة الدرس.

### 2.2.7.الدراسات الأجنبية:

**1.2.2.7.دراسة Mehan (1973)** : يتمثل الهدف الأساسي لهذه الدراسة في معرفة علاقة عامل التنظيم الاجتماعي داخل الصف بمستوى إقبال التلاميذ على التفاعل و المشاركة في الدرس.

وتكونت عينة الدراسة من (150) تلميذا موزعين على خمسة فصول و كانت الدراسة تتابعية، حاول فيها الباحث وصف جو الصف من حيث تفاعل التلاميذ و ردود أفعالهم

أمام المثيرات اللفظية، و استخدم فيها مقياس التنظيم الاجتماعي المعدل و أداة ملاحظة سلوك التلميذ من إعداد الباحث نفسه.

بعد تحليل جميع رموز عملية التواصل لصفي أثناء الدرس توصل الباحث في نهاية دراسته إلى حقيقة علمية مفادها، أن التفاهم و التوافق، و الانسجام بين أطراف العملية التربوية أثناء صيرورة الدرس، تشكل مفاهيم تعليمية تتجسد في الواقع الصفي بناءا على الكيفية التي تترجم بها رموز عمليات التفاعل، بمعنى أن ادراكات التلاميذ تتأثر دائما بنوع السلوك الذي ينتهجه المدرس، باعتبار هذا الأخير قائدا تربويا.

**2.2.2.7.دراسةGilly Ferry et Marie Luse (1973)** : تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أنماط العلاقة بين المدرس و التلاميذ داخل حجرة الدرس، و تحليل السلوكات التي تصدر من طرف المعلم أثناء إدارة الصف الدراسي و معرفة آثارها على مستوى دوافع التلاميذ للتعلم و إقبالهم على التواصل و المشاركة في الدرس.

قامت الدراسة على عينة قوامها (150) تلميذا من مختلف الأقسام الدراسية في مرحلتي التعليم المتوسط و الثانوية، و اعتمدت الدراسة على تقنية الملاحظة المستمرة من خلال بناء سلم ملاحظة سلوك التواصل بين أطراف العملية التعليمية من أجل معرفة العلاقة التفاعلية بين المدرس و التلاميذ.

و توصلت هذه الدراسة في البعض من نتائجها إلى أن كيفية سير الدرس ة الخطة التي يتخذها المدرس في سبيل تحقيق أهداف تعليمية تعد من أهم العوامل المحددة لمشاركة

التلاميذ في الدرس من حيث نوعها و مستواها، و أن كيفية سير الدرس من طرف المدرس تؤثر إلى حد كبير في ظاهرة عزوف التلاميذ عن أي شكل من أشكال التواصل الصفي، كما أن ادراكات التلاميذ و مشاركتهم في الدرس في الدرس، تتأثر بنوع السلوك الذي ينتهج المدرس عندما يشرح الدرس.

**3.2.2.7.دراسة Sen Shaw and al(1999)** : من الأهداف التي تسعى هذه الدراسة إلى تحقيقها، التعرف بشكل عام على العوامل المؤثرة في عزوف التلاميذ عن المشاركة الصفية، من أجل التدخل الإرشادي و تعريف القائمين على التدريس الصفي بأهمية عامل الاتجاهات و الميول نحو بعض النشاطات الصفية في إقبال التلاميذ، أو عزوفهم عن المشاركة الصفية.

اعتمد الباحث في الدراسة على المنهج الوصفي ألارتباطي موظفا الملاحظة المباشرة على عينة من لتلاميذ المرحلة الثانوية موزعة على (12) قسم دراسي، وعلى مستوى (06) ثانويات.

ولقد توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات، بين عزوف التلاميذ من المشاركة الصفية، و طرق التدريس المعتمدة من طرف المدرس، و بين عزوف التلاميذ عن المشاركة الصفية و سلوك المدرس الصفي، بين سيطرة المدرس غير البيداغوجية على الموقف التعليمي و عدم اهتمام التلاميذ بالدرس، بين خوف التلاميذ من النقد، و الإحراج من طرف المدرس، و تجنبهم المشاركة في النقاش

الصفي, بين شعور بعض التلاميذ بمشاعر النقص و الدونية و انسحابهم من أي شكل من أشكال الانخراط في النشاط الصفي.

## 3.7.التعقيب عن الدراسات السابقة:

### 1.3.7.التعقيب عن الدراسات التي تطرقت إلى العنف اللفظي :

من خلال ما جاء في مضمون الدراسات السابقة حول استخدام العنف اللفظي في مجال التربية و التعليم أن جل الدراسات تحذر من نتائجه السلبية التي يتركها على شخصية التلميذ، بحيث قد يؤدي به إلى النفور من المدرسة و الهروب منها، كما قد يؤدي إلى تبني دافعيته، أو إلى الميل إلى السلوكات العدوانية، فالنظام الذي يقوم على العقاب و اللوم و العنف و القسوة و التوبيخ يؤدي بلا شك إلى شعور التلميذ بالخوف من المدرسة و إلى فقدان الثقة في النفس والى الاكتئاب (**ألزغبي، 2002** ).

و في هذا السياق جاء في القرار الوزاري في التربية الوطنية الجزائرية رقم2/172 المؤرخ في 1 جوان 1992 يمنع بصفة مطلقة استعمال العقاب الجسدي أو اللجوء إلى العنف, أو كل ما من شأنه أن يلحق ضررا ماديا أو معنويا بالتلاميذ.

فقد ورد في المادة (06) من هذا القرار الوزاري ما يلي :

يعد العقاب البدني و أساليب العنف وسيلة غير تربوية في تهذيب سلوكات التلاميذ, بل يعتبر خطأ مهنيا يعرض الموظف الفاعل إلى الإجراءات التأديبية المنصوص عليها في القوانين الأساسية السارية المفعول.

### 2.3.7.التعقيب عن الدراسات السابقة التي تطرقت إلى مخاوف المشاركة الصفية :

يتضح من خلال ما جاء في مضمون الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير مخاوف المشاركة الصفية، أن العلاقة التفاعلية بين المعلم و التلميذ عامة و مخاوف التواصل و المشاركة خاصة هي من القضايا التي لقت اهتماما بالغا من طرف الباحثين، و أن أغلب هذه الدراسات تمحورت حول كشف العوامل المؤثرة في عملية التفاعل الصفي.

و ركزت معظم الدراسات على أهمية العامة للتفاعل الصفي على ضرورة مشاركة المتعلم في انجاز الدرس، باعتبار هذا الأخير المحور الفعال في العملية التعليمية من وجهة نظر منظري الاتجاه التربوي.

ولقد حاول أصحاب هذه الدراسات الإجابة على بعض التساؤلات الخاصة بمدى ارتباط الظاهرة ببغض المتغيرات و مدى تأثرها بها، كالتنظيم الاجتماعي و طريقة التدريس الصفي و مفهوم الذات لدى المدرس.

و جل الدراسات ركزت في تحليلاتها على وصف سلوك المعلم و دوره و نمط تفاعله الصفي و نوع علاقاته التربوية بالتلاميذ داخل الصف، و أسلوبه في التدريس الصفي، حيث اعتبرت كل ذلك من الأمور الأساسية في دراسة نوعية التفاعل و التواصل الصفيين و أثرها في فعالية المشاركة الصفية.

ركزت أغلب هذه الدراسات على عينة من فئات المراحل الدنيا من التعليم خاصة مرحلة التعليم المتوسط كونها مرحلة حرجة و انتقالية ينتقل فيها المتعلم من الطفولة إلى الرشد.

وكما اعتمدت على الملاحظة المباشرة داخل الصفوف الدراسية أثناء الدرس من خلال إعداد شبكات ملاحظة و اتخاذها كأدوات جمع البيانات.

وقد توصلت دراسة Sen Shaw and al إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين المتغيرات و عزوف التلاميذ من المشاركة الصفية، و اتفقت كل من دراسةMehan و Gilly et Marie على أن ادراكات التلاميذ و مشاركاتهم تتأثر بنوع السلوك الذي ينتهجه المدرس، و توصلت الدراسات العربية كل من التكروري وكناش مختار على وجود فروق بين المعلمين المتميزين بذات ايجابية و بين المعلمين الذين يتميزون بذات سلبية وفقا لنوع استجابات المتعلمين، فإهمال المعلم للتلاميذ و عدم تشجيعهم يجعلهم يفتقدون الثقة بالنفس و الشعور بالخوف فيمتنعون من المشاركة في الصف.

# الفصل الثاني: العنف اللفظي للأستاذ

**تمهيد**

**I**-العنف

**1**-مفهوم العنف

**2**-النظريات المفسرة للعنف

**II**-العنف المدرسي

**1**-مفهوم العنف المدرسي

**2**-مظاهر العنف المدرسي

**3**-أسباب العنف المدرسي

**4**-الآثار المترتبة عن العنف المدرسي

**III**-العنف اللفظي

**1**-مفهوم العنف اللفظي

**2**-أشكال العنف اللفظي

**3**-مظاهر العنف اللفظي للأستاذ

**4**-آثار العنف اللفظي على التلاميذ

**خلاصة الفصل**

**تمهيد :**

تعد المدرسة المؤسسة الاجتماعية الثانية بعد الأسرة والتي أولها المجتمع مهمة تنشئة أبنائه، و صقل شخصياتهم و تنمية مهاراتهم و مواهبهم و قدراتهم و النمو السليم المتكامل في مختلف جوانب شخصياتهم، سواء تلك الجوانب الانفعالية أو العقلية و الجسمية أو النفسية، ولقد وضع المجتمع ثقته أكثر في هذه المهمة النبيلة والشاقة في عاتق المعلم والمربي، وكفله تحقيق ذلك، حيث منح له الحرية في التكفل بالأطفال وأعطاه التقدير الاجتماعي المستحق و الامتيازات اللازمة لأداء وظيفته على أكمل وجه، لكن هناك فئة من الأساتذة و لأسباب عديدة لا تقدر حجم الثقة التي أسندت إليه، حيث يقوم ببعض الأعمال التي تشوه تلك الوظيفة المقدسة و الصورة التي قيل فيها "كاد المعلم أن يكون رسولا".

وفي السياق تناولنا هذه الظاهرة في محور بحثنا الحالي التي استهلناها بتوضيح مفهوم العنف عامة والعنف اللفظي خاصة ولاسيما العنف في الوسط المدرسي، والنظريات المتصلة به والمفسرة لممارسة المدرس لهذا السلوك تجاه التلاميذ في مختلف المستويات التعليمية، حيث تطرقنا فيه إلى مفهومه ومظاهره وأسبابه وأشكاله و آثاره في نفسية الطفل، وفي مجال تمدرسه ومردوده، ومستقبله الدراسي بشكل عام.

## أولا: العنف

### 1.مفهوم العنف:

– من حيث المفهوم اللغوي "فان العنف حسب المنجد الأبجدي ،فقد جاء لفظ العنف بمعنى تعنيفا ( عنف ) أي عامله بشدة أي لامه بشدة عتب عليه".

**( المنجدالأبجدي، 1986 )**

– ولقد عرفه **ابن منظور(1994):**"العنف هو الخرق بالأمر و قلة الرفق به و هو ضد الرفق اعنف الشيء به أخذه بشدة و التعنيف هو التقريح و اللوم".

– وحسب **طه عبد العظيم(2008):**"كلمة العنف من المصدر( ع ن ف )و هو الخرق بالأمر و قلة الرفق به و هو ضد الرفق عنف به، و عليه يعنف عنفا و عنافا و أعنفه تعنيفا إذ لم يكن رفيقا في أمره و اعنف الأمر اخذ الأمر".

– وحسب **معتوق (1993):**"تنحدر كلمة عنف من الكلمة اللاتينية فولنتيا التي تعني السمات الوحشية،بالإضافة إلى القوة و الفعل هو**violare** الذي يعني العمل بالخشونة و العنف أو التدنيس و الانتهاك و المخالفة، و كل هذه الكلمات ترتبط بكلمة **فيس** التي تعني القوة و اليأس و القدرة و العنف، وبقوة أكثر فان كلمة **vis** تعني القوة الفاعلية المؤثرة". **( كرداشة، 2009)**

ومن خلال ما سبق يتضح أن التعريفات اللغوية للعنف لها قواسم مشتركة تتمثل في أن العنف تعبير عن القوة و القسوة و الشدة، كما قد يكون توبيخ و تعيير و تقريح و لوم.

**أما اصطلاحا:** فقد عرفه **علي عبد الرحمان الشهري**" بأنه عبارة عن سلوك موجه لابتذاء الآخرين بأضرار مادية أو معنوية و ذلك بتدمير كيانهم و ممتلكاتهم".

**(الشهري، 2003)**

– أما **المنظمة العالمية للصحة:** فقد عرفت العنف "بكونه الاستعمال المتعمد للقوة الفيزيائية سواء بالتهديد أو بالاستعمال المادي ضد الذات آو ضد شخص آخر أو مجموعة أخرى". **(الخولي، 2006 )**

– يعرف **محمد خضر ( 1998 ):**"بأنه كل فعل ظاهر أو مستمر مباشر مادي أو معنوي موجهه لإلحاق الأذى بالذات أو بالآخر أو جماعة أو ملكية أي واحد منهم".

**(طه عبد العظيم ، 2007)**

– و يعني العنف عند **عبد العزيز موسي ( 2009 ):**"إيذاء بالقول أو الفعل بالآخرين سواء كان هذا الآخر فردا أو جماعة".

ومن هذا المنطلق نصل إلى تعريف العنف، انه أي سلوك عدواني موجه نحو الغير له أساس غريزي، و قد يكون هذا السلوك لفظي أو غير لفظي و يكون ماديا أو معنويا.

**2.النظريات المفسرة للعنف :**

تعد ظاهرة العنف من أكثر الظواهر التي تتطلب اهتمام من جميع النواحي سواء من الجهات الحكومية المختلفة أو من ناحية الأسرة التربوية من جهة أخرى، و يعرف العنف في النظريات المختلفة على انه كل تصرف يؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخرين، قد يكون

جسميا أو نفسيا أو لفظيا بالسخرية، و الاستهزاء من الفرد و فرض الآراء بالقوة، و إسماع الكلمات البذيئة، جميعها أشكال مختلفة لنفس الظاهرة، و منها نذكر النظرية البيولوجية و النظرية السلوكية و النظريات النفسية الاجتماعية.(**يحي محمد، 2008**).

## 1.2.النظرية البيولوجية:

حسب **كوفمان (1981)** تركز هذه النظرية على بعض العوامل البيولوجية في الكائن الحي مثل الصبغيات الجينات و الهرمونات و الجهاز العصبي و الغدد الصماء، و التأثيرات البيوكيميائية و الأنشطة الكهربائية في المخ التي قد تكون مثيرة للعنف، و قد وجدت بعض الدراسات الحديثة أن هناك علاقة بين العنف من جهة و اضطرابات الجهاز الغددي و الكرموزومات و مستوى النشاط الكهربائي في الجهاز العصبي المركزي من جهة أخرى حسب **وطفة (1998)**، كما اتضح أن العنف عند الذكور مكون بيولوجي مرتبط أساسا بهرمون جنس الذكورة،فمن الملاحظ أن الذكور بشكل عام يميلون للعنف أكثر من الإناث، و يتضح أن الفرد الذي يقل عنده هرمون الذكورة عادة يميل إلى الهدوء و تقل عنده سلوكيات العنف.

و تشكل الغدد الصماء جهاز الضبط و تنظم أنشطة الجسم المختلفة، و ذلك عن طريق إفراز مواد كيمياوية اصطلح عن تسميتها **هرمونات** و هو مصطلح يعني مواد منشطة و تكون مسؤولة عن النشاط العام لدى الفرد فضلا عن مسؤولياتها عن الاتزان الانفعالي و سرعة النمو الجسمي و الجنسي، تفرز بعض الغدد الصماء هرمونا واحدا بينما يفرز

بعضها الآخر أكثر من هرمون، و قد عرف من الهرمونات حتى الآن 27 نوعا يتميز كل منه بتأثير معين على السلوك، كما تجدر الإشارة إلى السيالة العصبية التي تلعب دورا أساسيا في تنظيم المزاج و ضبط بغض العمليات كالأكل النوم الاستشارة و الألم، فسلوك العنف نتاج للعديد من الأسباب المتداخلة و لا يعود لنقص أو زيادة إفراز غدة أو عوامل وراثية أو تفاعل عوامل بيولوجية مع العوامل البيئية فقط.( **زيادة،2007**).

## 2.2.النظرية السلوكية:

يعتقد السلوكيون أن السلوك العدواني كغيره من أنماط السلوك الإنساني محكوم بتوابعه، أي أن السلوك العدواني تزداد احتمالات حدوثه عندما تكون نتائجه ايجابية أو مقززة و مدعمة و تقل احتمالات حدوثه عندما تكون نتائجه سلبية أو عقابية، و يعد هذا حجرا لأساس في مفهوم الاشراط الإجرائي الذي طوره العالم الأمريكي **سكينر**، ويتم علاج السلوكيات العدوانية بناءا على تفسير هذه النظرية، من خلال أساليب تعديل السلوكيات المختلفة كالتعزيز العقاب العزل التعزيز التفاضلي التصحيح الزائد و غيرها.

**(رشيد،2007)**

## 3.2.النظريات النفسية الاجتماعية:

### 1.3.2.نظرية الضبط:

ترى نظرية الضبط أن العنف غريزة إنسانية فطرية تعبر عن نفسها عندما يفشل المجتمع في وضع قيود محكمة على أعضائه، و يذهب أصحاب هذه النظرية إلى أن نمط الدفاع الأول بالنسبة إلى المجتمع يتمثل في معاير الجماعة التي لا تشجع العنف و تستنكره، و نجد أن أعضاء المجتمع الذين لا يتم ضبط سلوكهم عن طريق الأسرة و غيرها من الجماعات الأولية يتم ضبط سلوكهم عن طريق رجال الشرطة و الخوف من القانون،أي عن طريق وسائل الضبط الاجتماعي الرسمية، و عندما تفشل الضوابط الرسمية في ضبط سلوك أعضاء المجتمع يظهر سلوك العنف بين هؤلاء الأعضاء. **(طلعت ، 2001)**

### 2.3.2.نظريةالتعلم:

ترفض هذه النظرية فكرة العدوان على أنها نتيجة الإحباط و تقول أن العدوان لا يختلف عن أي استجابة نتعلمها، فالعدوان يمكن تعلمه من خلال الملاحظة و التقليد، و يهتم أنصار هذه النظرية بتفسير عملية تعلم سلوك العنف من خلال التقليد و المحاكاة فيرون أن معظم سلوك الإنسان سلوك متعلم و يتم تعلمه من خلال القدوة إذ يمكن للفرد من خلال ملاحظة سلوك الآخرين أن يتعلم كيفية انجاز السلوك الجديد. **( أبو شهبه، 2004)**

فالسلوك العدواني سلوك اجتماعي متعلم كغيره من السلوكات الأخرى، و أن هذه السلوكيات تكتسب بطريقة غير مقصودة نتيجة ما يسمى بالتعلم بالنمذجة أو التعلم الانتقالي و ما يترتب من هذا السلوك من ثواب أو عقاب.**(عبد المعطي، 2001)**

و اثبت **بندورا** من خلال دراساته الميدانية و التجريبية المتعددة إمكانية تقليد الطفل و المراهق للأنماط السلوكية العدوانية التي يشاهدها، والتعلم من خلال الملاحظة يمكن الفرد من تعلم العنف أو السلوك العنيف من خلال ملاحظة العنف فيما تصدره وسائل الإعلام.**( كمال، 2002)**

يبدو من عرض نظريات تفسير العنف أن كل منها ركزت على جانب من السلوك يختلف عن الجانب الذي ركزت عليه غيرها وذلك لاختلاف وجهات نظرها حول ظاهرة العنف، فهناك من يرى أن هذه الظاهرة هي نتيجة لعوامل فطرية ووراثية، في حين يرى البعض الآخر أن العنف سلوك متعلم و مكتسب من البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الإنسان.

**ثانيا:العنف المدرسي**

**1.مفهوم العنف المدرسي :**

– يعرف ( **Dubaquier** ) العنف المدرسي" هو انحطاط في النظام و مكوناته التربوية و يحتوي على درجات تنطلق من عدم الحياء إلى القتل مرورا بالتخريب".

**(Dupaquier, 2000)**

- و تعرفه **تيداني خديجة و آخرون(2004)"** على انه سلوك يمارسه التلميذ في مدرسته سواء ضد زملائه أم أساتذته أم ضد ممتلكات المدرسة و القائمين عليها، و هو مظهر من مظاهر سوء التكيف المدرسي. "

– و يعرفه **عدنان كيفي** على أن المقصود من العنف المدرسي "هو ما يجري بداخلها من ممارسات سلوكية يكون أبطالها الطلاب و الطالبات و المعلمين و المعلمات، و قدها تزايد الأفعال و نتيجتها استخدام الركل و الضرب و الكلمات و الدلالات الحادة و العصا و أحيانا السلاح." **(الفسفوس، 2006)**

– كما عرفت **الباحثة شيدلر**" العنف المدرسي على انه السلوك العدواني اللفظي و غير اللفظي نحو شخص آخر يقع داخل حدود المؤسسة." **( بن حرز الله،2011)**

– و أيضا تشير **الباحثة**" **فاطمة فوزي** " إلى أن العنف المدرسي عبارة عن تعدي تلميذ أو عدد من التلاميذ على غيره من التلاميذ، أو احد العاملين بالمدرسة بالقول أو بالفعل أو سلب الممتلكات الشخصية. **(جادور، 2005)**

ومما سبق ذكره نستنتج أن التلميذ يتعرض لمختلف أشكال العنف في المدرسة، منها اللفظية فهي اشد أنواع العنف كونها تشكل خطرا على الصحة النفسية للضحية، و نجد أيضا الجسدية التي تعتبر المرحلة الثانية حيث يتعدى الفرد مرحلة الكلام القبيح والسخرية و غيرها ليصل إلى مرحلة إلحاق الأذى عن طريق الجسد، بالإضافة إلى العنف ضد الممتلكات حيث يهدف إلى إلحاق الضرر من حرق و سرقة و إتلاف، و أخيرا العنف النفسي الذي يكون عن طريق التحقير و الإهمال و الإحراج و الألفاظ البذيئة.

## 2.مظاهر العنف المدرسي :

### 1.2.العنف الصادر من الأستاذ :

يتخذ العنف الصادر من الأستاذ المظاهر التالية:

- العنف الجسدي كالضرب الدفع الركل

- العنف اللفظي كالاهانة الإذلال السخرية من التلميذ أمام زملائه، نعته بصفات مؤذية الانتقادات المستمرة.

- العنف الجنسي يندرج من خلال استعمال كلمات ذات دلالة جنسية إلى الملامسة الشاذة ببعض أجزاء جسم التلميذ وصولا إلى التحرش به. **(الخولي، 2007)**

### 2.2.العنف الصادر من التلاميذ :

و يشمل العنف الصادر من التلاميذ المظاهر التالية :

- **التمرد على المجتمع المدرسي:** هو تجمع بعض الطلاب في عصابات تحاول على تقاليد المجتمع المدرسي و مخالفة القواعد، و القيم التي يحافظ عليها، و يلجئون إلى الهروب من المدرسة و التعدي على الآخرين خارج المجتمع المدرسي أو البيئة المدرسية.

- **الإضراب و الامتناع عن الدرس:** حيث يتزعم بعض الطلاب حركة العصيان و الإضراب داخل المدرسة و قد يكون هذا الإضراب على نطاق ضيق فيشمل عددا من طلاب الفصل الواحد أو على نطاق واسع و يشمل مجموعة من طلاب مختلف الصفوف

أو الفصول و هذا العصيان و الإضراب يعكس رغبة الطلاب في العدوان على النظام المدرسي و مصدر السلطة في المدرسة.

- **العدوان الموجه ضد الآخرين:** يقوم بعض الطلاب بإثارة الشغب داخل المدرسة داخل حجرات الدراسة حيث يعتدون على رفاقهم بتمزيق كراريسهم الضرب... الخ كما يعتمد بعض الطلاب على خلق جو من الفوضى داخل حجرات المدرسة قصد منع السير السليم للدرس.**(بوشوك، 2008)**

- **التخريب:** يتمثل في تخريب مختلف الأجهزة و المنشات في المدرسة و معظم هذه الأضرار لا يتم تسجيلها حيث تعتبر مخالفة بسيطة مثل الكتابة على الجدران و الطاولات كسر الأثاث المدرسية...الخ

- **الشتم:** يعتبر كيفية معنوية و إسماع الكلمات البذيئة و التلفظ بأي شيء يؤذي الآخرين.

- **الكذب:** ظاهرة منتشرة في المدرسة حيث ينشر احدهم خبرا كاذبا عن شخص آخر ثم يؤدي ذلك إلى شجار عنيف بينهم.

- **السرقة:** فيها يحاول الطالب أو التلميذ إظهار شخصيته القوية بامتلاكه أشياء و أدوات الآخرين.

- **الإدمان:** ظاهرة تنتشر بين التلاميذ رغم أنهم غير عنيفين إلا في حالة امتلاكهم المال لشراء المواد**(Dubaquier, 2000)**.

مما سبق ذكره نستنتج أن العنف في المدرسة يتخذ أشكالا متعددة، فمنه العنف الصادر من الأستاذ الذي يتجلى في العنف الجسدي و العنف النفسي، و هو الخطير كونه يترك آثار سلبية في نفسية الضحية، خاصة نعت التلميذ بصفات مؤذية أمام زملائه، و هذا يؤدي به إلى الإحباط، بالإضافة إلى العنف الجنسي و هو الأقل استعمالا في المدارس، كما يوجد العنف الصادر من التلميذ الذي يظهر على شكل تمرد على المجتمع المدرسي،الإضراب و الامتناع عن الدرس، العدوان الموجه نحو الآخرين، التخريب الشتم الكذب السرقة و الإدمان.

## 3.أسباب العنف المدرسي :

### 1.3.أسباب العنف الصادر من الأستاذ :

- عدم التعامل الفردي مع الطالب و عدم مراعاة الفروق الفردية داخل الصف الدراسي.
- لا يوجد تقدير للطالب كانسان له حق الاحترام و له كيانه.
- عدم وجود ثقافة الحوار بحيث لا يستطيع الطالب التعبير عن مشاعره فغالبا ما يتلقى الصد والإذلال من قبل الأستاذ و اهانته إذا اظهر غضبه.
- الإكثار من انتقاد الطالب من خلال معرفة نقاط ضعفه.
- الاستهزاء من أقوال و أفكار الطالب.

– وجود مسافة كبيرة بين المعلم و الطالب حيث لا يستطيع محاورته أو نقشه حول علاماته، أو عدم رضاه من المادة،أو وجود غموض حول موضوع الدراسة، كذلك خوف الطالب من السلطة يمكن أن يؤدي إلى خلق تلك المسافة. **(يحي محمد، 2008)**

### 2.3.أسباب العنف الصادر من التلاميذ :

هناك مجموعة من الأسباب التي تتفاعل فيم بينها تؤدي إلى العنف المدرسي و منها:

#### 1.2.3.أسباب خاصة بالأسرة :

– التفكك الأسري نتيجة الطلاق أو الانفصال المعنوي بين الزوج و الزوجة.

– التدليل الزائد أو القسوة الزائدة من الوالدين.

– نقص المهارات الوالدين التواصلية مع أبنائهم و بين الأسرة و المدرسة.

– تراخي دور الأسرة في تأكيد دور المعلم للأبناء.

– عدم متابعة الأسرة للأبناء و بالتالي على مشكلات التلاميذ في المدرسة.

– الضغوط الاقتصادية و المشكلات الاجتماعية.**(جادو، 2005)**

#### 2.2.3.أسباب خاصة بالرفاق :

– الاختلاط برفقاء السوء الذين يشجعون الطفل على ممارسة العنف.

– التقليد و مسايرة الرفاق في تصرفاتهم و سلوكا تهم و التي فيها من الممكن أن يتخذ الفرد سلوكا عدوانيا.

- الشعور بالفشل في مسايرة الرفاق.

- الهروب المتكرر من المدرسة.

- الشعور بالرفض من قبل الرفاق.

### 3.2.3.أسباب العنف ترجع إلى المدرسين :

- الاستعانة ببعض المتعلمين غير المؤهلين تربويا ومن ثم افتقادهم للطريقة الصحيحة في التعامل مع الطلاب.

- إشراف بعض المعلمين في استخدام أسلوب العقاب البدني في تعاملهم مع تلامذتهم.

- غياب التوجيه و الإرشاد من قبل المدرسين.

- عدم الاهتمام بمشكلات الأطفال.

- ضعف الثقة بالمدرسين.

- غياب القدوة الحسنة. **(بطرس، 2008)**

### 4.2.3.أسباب العنف التي ترجع إلى شخصية الطفل :

- الاضطراب الانفعالي و النفسي و ضعف الاستجابة للقيم و المعايير الاجتماعية.

- الاعتزاز بالشخصية و قد يكون ذلك على حساب الغير و الميل أحيانا إلى سلوك العنف.

- عدم القدرة على مواجهة المشكلات بصراحة.

- تمرد المراهق على طبيعة حياته في الأسرة و المدرسة.

- الشعور المتزايد بالإحباط.

- ضعف الثقة بالنفس.

- إشباع الميل للانتقام. **(دريدري، 2007)**

### 5.2.3.أسباب سلوك العنف التي ترجع إلى المجتمع المدرسي :

- كثافة البرامج و عدم استجابتها للحاجات النفسية و عدم بنائها على أسس تراعي ميول و رغبات التلميذ.

- كثافة الحجم الزمني الأسبوعي للدراسة و تأثيره على طاقات و قدرات التلميذ.

- متطلبات المدرسين من الأعمال الدراسية و الواجبات المنزلية التي تفوق قدرات التلاميذ و إمكاناتهم مما يدفعهم إلى استخدام العنف كوسيلة للتعبير عن رفضه، و عدم رضاه عن واقع العمل المدرسي.

- كثرة الغياب في أوساط المدرسين، الأمر الذي يؤدي إلى ضرورة استخلافهم بمدرسين آخرين و هذا بدوره يؤدي بالتلاميذ إلى الخروج عن النظام في الصف، و يساعد على ازدياد الفوضى و التمرد داخل المؤسسة التربوية، كإضافة إلى سلوكات بعض المدرسين غير المسؤولة.

- عدم كفاية الأنشطة المدرسية.

– تأثير المناهج الأكاديمية و طرق تعليمها و تدريسها عندما لا تتناسب مع مستوى قدرات التلاميذ و ميولهم، و لا تراعي الفروق الفردية مما يؤدي إلى الإحباط و الملل، وبالتالي ممارسة العنف داخل المدرسة.**(حويتي، 2006)**

### 6.2.3.أسباب العنف التي قد ترجع إلى الأمن :

– عدم وجود رجال الأمن في المؤسسات بصورة كافية و قلة تدريبهم.

– طبيعة هيكلة المدارس غير أمنية. **(العيساوي، 2007)**

### 7.2.3.أسباب سلوك العنف التي ترجع إلى وسائل الإعلام :

يعتبر التلفزيون و ما يقدمه من برامج متنوعة من أهم وسائل الاتصال بالنسبة للطفل، ولقد أكدت دراسات كثيرة إن العنف المدرسي سببه يعود إلى العنف التلفزيوني، فالبرغم من الايجابيات العديدة التي يقدمها التلفزيون إلا انه لوحظ كثيرا من السلبيات التي كان وراءها مشاهدة أفلام الإجرام، و العنف و الجنس و الرعب تحولت من مشاهد تلفزيونية إلى سلوكات يمارسها كثيرا من الشباب، خاصة بعد ظهور المحطات و القنوات الفضائية عن طريق الجهاز الرقمي.**(طالب، 2001)**

## 4.الآثار المترتبة عن العنف المدرسي :

لقد أوضحت الكثير من الدراسات أن العنف المدرسي له أثار جد سلبية على التلاميذ أهمها:

### 1.4.آثار نفسية :

- سيطرة الأفكار الانتحارية.

- يسبب العنف مشكلات التوافق و انخفاض تقدير الذات

- الشعور بالوحدة و الاكتئاب و القلق العام و القلق الاجتماعي إضافة إلى الشعور بعدم الأمان.

- الشعور بالخوف و الفزع و الإحباط.

- نقص الثقة بالنفس. **(طه،2007)**

### 2.4.آثار تعليمية :

- تأخر الاستيعاب اللفظي.

- التسرب من المدارس.

- تدني التحصيل الدراسي.

- الهروب من المدرسة.

### 3.4.أثار انفعالية سلوكية :

- عدم المبالاة.

- عصبية زائدة.

- انخفاض الثقة بالذات.

- السرقة و الكذب.

- الهجومية و الاندفاعية في المواقف.

- القيام بسلوكيات ضارة مثل شرب الخمر أو المخدرات.

- مشاكل الانضباط.

- تشتت الانتباه. **(عبدي، 2010)**

من خلال ما سبق نستنتج أن للعنف آثار وخيمة تعكس على التلميذ في كافة سلوكياته، ففي السلوك الشخصي تؤدي إلى عصبية زائدة، و مخاوف غير مبررة و مشاكل انضباطية،و عدم القدرة على التركيز السرقة، و القيام بسلوكيات ضارة مثل شرب الخمر و المخدرات أما الآثار المتعلقة بالجانب التعليمي نذكر هبوط في التحصيل التعليمي، التسرب من المدرسة، أما أثاره النفسية تتمثل في الشعور بالوحدة و الاكتئاب و القلق، والشعور بعدم الأمان و إضافة إلى ما ذكرناه فان العنف يؤدي إلى ضعف الثقة بالنفس، وسرعة رد الفعل و الهجومية، أو التوتر الدائم و عدم الاستقرار النفسي.

**ثالثا: العنف اللفظي**

**1.مفهوم العنف اللفظي :**

- يعرف **محمد مصطفى عبد المعطي(2001)** العنف اللفظي على انه" تلك العبارات و الألفاظ التي تلحق الضرر المعنوي بالفرد المقابل، و قد يكون له الأثر العميق على الضحية، و في إشعال نار العنف بمختلف أشكاله، و أن العدوان اللفظي هو إلحاق الأذى بشخص آخر عن طريق سبه أو نقده أو السخرية".**(عبد المعطي، 2001 )**

– ويعرف أيضا على انه" كل تصرف أو فعل مؤذ نفسيا يمس مشاعر الطفل، كالسخرية و التوبيخ و الشتم و اللوم و الترويع و الاحتقار، و الوصف بألفاظ بذيئة". **(بوطابل، 2013)**

– كما هو "التهديد باستعمال العنف فعليا و غالبا ما يسبق العنف الفعلي البدني الحقيقي ذا المعنى فهي عبارات و ألفاظ بذيئة لديها اثر بالغ في نفسية الضحية." **(العرود، 2005)**

يتضح من خلال ما سبق أن العنف اللفظي عبارة عن إساءة لفظية و سوء المعاملة كإذلال و إهمال و تهميش الفرد، تصدر من قبل المعلمين و من قبل المحيط الخارجي و الأفراد المحيطين بالشخص نفسه، و يكون بالتعبيرات التي تحمل رسائل جارحة و ساخرة فيها احتقار للطفل.

**2.أشكال العنف اللفظي :**

– يشمل العنف اللفظي الأشكال التالية

– كل عبارات الاحتقار و التسلط دون حق.

القذف بالسوء.

– التهديد و الإكراه.

الإعجاب بالنفس ( التكبر) و رفع الصوت.

– تعيير بالعاهات و الخصائص الجسمية .

– الوصف بالجهل و سب الأقارب وسب الجلالة و الاتهام بالعجز و الضعف.

– السخرية و التشبيه بالحيوان **(موسي و العايش، 2009)**

نستنتج أن للعنف اللفظي أشكال تتمثل في كل عبارات الاحتقار، و التسلط بالإضافة إلى التهديد و الإكراه.

**3.مظاهر العنف اللفظي للأستاذ على تلاميذه :**

نجد صور إحباط و كبت و قمع الطلاب من طرف الأساتذة تفوق قدرات و إمكانيات الطلبة، فالتقدير فقط يرجع في تقدير العلامات العالية و نعني بذلك مجتمع تحصيل و يظهر العنف اللفظي للأستاذ من هذه الناحية كالتالي :

– عدم التعامل الفردي مع الطالب و عدم مراعاة الفروق الفردية داخل الصف الدراسي.

–لا يوجد تقدير للطالب كانسان له حق الاحترام و له كيان.

– عدم وجود ثقافة الحوار بحيث لا يستطيع الطالب التعبير عن مشاعره فغالبا م يتلقى

– صد الإذلال من قبل الأستاذ و اهانته إذا اظهر غضبه.

– الإكثار من انتقاد الطالب من خلال معرفة نقاط ضعفه.

– و جد مسافة كبيرة بين المعلم و الطالب حيث لا يستطيع محاورته أو نقاشه حول علاماته أو عدم رضاه من المادة أو وجود غموض حول موضوع الدراسة كذلك خوف الطالب من السلطة يمكن أن يؤدي إلى خلق تلك المسافة .**(موسي و العايش، 2009)**

نستنتج مما سبق أن ممارسة الأستاذ للعنف اللفظي داخل حجرة الدراسة يؤدي إلى خلق فجوة بينه و بين التلاميذ ما يؤثر سلبا على العملية التعليمية التعلمية ككل.

### 4.آثار العنف اللفظي على التلاميذ:

يؤثر العنف اللفظي سلبا على الأشخاص خاصة على الأطفال كونهم الأكثر عرضة له نذكر منها:

- تدني مستوى الاعتماد على الذات أو عدم الثقة بالنفس.
- عدم التفوق الدراسي.
- سوء المعاملة المستمرة قد يؤثر على نمو الطفل الجسمي الاجتماعي الأكاديمي و العاطفي.
- كره المدرسة و كره المعلمين و كذا المادة الدراسية فيرفض الذهاب إلى المدرسة ويتمارض، أي يدعي انه مريض فبيداء بالشكوى من الم في بطنه أو وجع في رأسه حتى لا يذهب إلى المدرسة.
- قد يكون عرضة للقلق و الاكتئاب و الإحباط و الشعور بالنقص عند الكبر.
- توبيخ الطفل و لومه يولد لديه حالة من الخجل و الانطواء و العزلة و الخوف و الفزع.

**( صحيفة العرب 2016 ).**

نستنتج مما سبق أن للعنف اللفظي آثار سلبية على الطفل خاصة، فالكلمة قد تدمر سعادة شخص و تؤدي به إلى الفشل إذا قيلت بطريقة خاطئة فشتم و تخويف و تهديد

الطفل و انتقاده باستمرار مقارنته بالآخرين من قبل الوالدين أو المعلم تحطم نفسية الطفل و تخلف آثار وخيمة على شخصيته، و تشكل عنده عقدة نفسية طويلة الأمد لا تزول بسرعة بل تعيش معه وتسبب له الكثير من المشاكل النفسية.

**خلاصة الفصل:**

كل تلميذ و هو داخل المحيط المدرسي لديه حقوق و لديه واجبات يؤديها، و بذلك على كل مدرس أن يؤدي واجبه اتجاه تلامذته إذ عليه أن يفرق بين مفهوم العقاب و العنف، و عدم ممارسة العقاب حتى يسود الهدوء داخل القسم، و يؤدي أمانته شريطة أن يمارس دون إفراط، و العنف من المفترض أن لا يواجهه الأستاذ لتلامذته لأنه مخالف لأخلاق المهنة التي هي تربية الأجيال أما بالعنف فهو يهدم مستقبل الأجيال، بالتالي عليه احترام كيان التلميذ على انه كائن إنساني لديه حقوق وعليه واجبات سواء كان ذلك داخل المحيط المدرسي أو خارجه.

# الفصل الثالث: مخاوف المشاركة الصفية

**تمهيد**

**1**-لمحة مختصرة حول مفهوم المشاركة الصفية

**2**-مفهوم المشاركة الصفية

**3**-الجوانب المعرفية و النفس الاجتماعية للمشاركة الصفية

**4**-المشاركة الصفية و طبيعة العلاقة البيداغوجية

**5**-المشاركة الصفية و أنماط التواصل بالمدرس و التلاميذ

**6**-العوامل المعيقة لفعالية المشاركة الصفية

**خلاصة الفصل**

**تمهيد :**

عرفت البحوث التربوية توسعا كبيرا في السنوات القليلة الماضية، امتد هذا التوسع ليشمل موضوعات تقنية وسيكولوجية تهتم بدراسة أنماط سلوك المتعلم داخل القسم وسط الجماعة الصفية، وقد ساهم في توسع هذه البحوث انفتاح الباحثين على العلوم المعرفية كعلم النفس و علم الاجتماع و علوم الاتصال و غيرها من العلوم الحديثة التي ما فتئت مفاهيمها الجديدة تثبت جدارتها في تحقيق الجودة في مجالات التربية و التعليم، و من الجوانب التعليمية التعلمية التي ساهمت هذه المفاهيم في إثرائها الجانب المتعلق بعملية المشاركة الصفية كعنصر بارز و مؤثر في التعليم و التدريس الصفي. فما المقصود بالمشاركة الصفية ومتى كان ظهورها؟ وما جوانبها المعرفية ؟ وللإجابة على ذلك ينبغي الإجابة كذلك على ماهية طبيعة العلاقة البيداغوجية داخل الصف؟ و ما هي أنماط التواصل بين المدرس و التلاميذ؟ و في الأخير التعرف على ما هي العوامل المعيقة لفعالية المشاركة الصفية؟

## 1.لمحة مختصرة حول ظهور مفهوم المشاركة الصفية:

تشير أدبيات التواصل الاجتماعي التي تضمنها مختلف المراجع العربية، و الأجنبية في أكثر من حقل دراسي اجتماعي، تربوي، بيداغوجي، سلوكي، اتصالي أن المشاركة الصفية لم تكن فكرة حديثة الطرح و التناول بل سبقها تداول كثير من الآراء و الأفكار

المتعددة والتي تحمل في طياتها معنى إشراك المتعلمين في بناء معارفهم من خلال انخراطهم الفعال في الفعل التعليمي التعلمي داخل الصف، غير أن تباين الفلسفات التي استند إليها العلماء والباحثون في تكوين تصوراتهم لهذا المفهوم أدى إلى التعبير عن معناه بعدة طرق أبرزها (التعلم الجماعي النشط) و (التواصل الصفي) و غيره من التعابير التي يقصد بها معنى واحد و هو مشاركة المتعلم في انجاز الدرس داخل الصف.

إن تعدد التسميات التي عرفها مفهوم المشاركة الصفية أمر فرضته عدة اعتبارات، كان أهمها طبيعة عملية المشاركة نفسها وتعدد أبعادها التربوية، التواصلية، التفاعلية والإعلامية وما يتصل بها من عوامل نفسية و اجتماعية و معرفية، فكل هذه العوامل مجتمعة إذا ما أضيفت إلى عامل التعقيد الذي يطبع العلاقة بين المدرس و التلميذ داخل القسم قد أد بالباحثين إلى الشعور بنوع من الخلط والتداخل في تسمية هذا المفهوم، و لتجنب هذا الخلط في مفهوم المشاركة الصفية، ارتأى هؤلاء الباحثين ضرورة اعتماد تسمية واحدة محددة تبعدهم عن مشكلة الوقوع في العمومية المفرطة أو الوقوع في فخ التجريد الذي يتنافى والأهمية الإجرائية لمعاني و مدلولات المفاهيم و المصطلحات، وعلى هذا الأساس حاول الباحثون وضع مصطلح المشاركة الصفية بما يتضمنه من محتوى معرفي سلوكي و نفسي اجتماعي في سياقه البداغوجي و التربوي، وذلك بعد تحليل الجوانب المعرفية و النفسية و الاجتماعية لهذا المفهوم.

## 2.مفهوم المشاركة الصفية :

### 1.2.المفهوم اللغوي:

_تعني كلمة المشاركة ( المساهمة) و هي في الأصل كلمة مشتقة من فعل (شارك) و (شرك). ( **المنجد الأبجدي، 1998**).

_ وجاء نظير (المشاركة) باللغة الفرنسية في المعجم نفسه بلفظ (collaboration) و كذلك (participation). (**باني، 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 و في مدرجات الجامعات و مختبراتها، وغيرها من أماكن التعليم و التعلم التي تحدث فيها العلاقة التواصلية البيداغوجية (**الخطابية، 2002**)

### 2.2.المفهوم الاصطلاحي:

– يعرف **يوسف القطا مي (2004)**:" المشاركة الصفية على أنها إعطاء التلاميذ فرص تحمل المسؤولية في ادعاءاتهم و تشجيعهم على ذلك و مساعدتهم على تكوين اتجاهات مناسبة أثناء انجاز الدرس داخل الصف".

– أما **عبد الرحمان العيساوي (2004)** يعرفها: "على أنها عبارة عن موقف إنساني فيه يحدث التواصل و التفاعل بين كافة عناصر العملية التعليمية، و يعتبر التلميذ المعنى الأول للتواصل البيداغوجي في إطار المشاركة الصفية".

– وحسب **عبد الحسين السلطان و آخرون (2002)**، فان المشاركة الصفية" هي عملية تجذب اهتمام المتعلم و حصر انتباهه إلى موضوع الدرس بغية إشراكه فيه، و يتم ذلك من خلال تلميحات لفظية و غير لفظية، و من خلال إتباع تمثيل ادوار و إثارة مختلف الأسئلة الموجهة، و يتطلب إثرائها داخل المجموعة الصفية مراعاة عامل الفروق الفردية بين المتعلمين".

– في حين **يرى جونسونJohnson(2002)**: "أن المشاركة الصفية تعني الاتصال في ابسط معانيه، ومن مظاهرها تبليغ رسائل لفظية و غير لفظية و تبادل الأفكار و الانفعالات أثناء مواقف تعليمية تعلميه مختلفة". **(هارون، 2003)**

نستنتج مما سبق أن جل هذه التعاريف تؤكد على الطابع الجماعي لعملية المشاركة الصفية، كما أنها أكدت على المستوى اللغوي للمشاركة الصفية، حيث يحتل فيها التبادل اللفظي الشفهي أهمية قصوى إضافة لتأكيدها للمحتوى الاجتماعي و النفسي و الشخصي للمشاركة الصفية و ذلك من منطلق أن تلاميذ الصف الواحد هم أفراد يرتبط كل واحد منهم بوسط عائلي و بمحيط اجتماعي نشئ فيه.

### 3.الجوانب المعرفية و النفس اجتماعية للمشاركة الصفية:

تتداخل في مهنة المشاركة الصفية عدة جوانب يمكن تلخيصها في الجوانب الأربعة التالية:

### 1.3.الجانب الإنساني:

يعد هذا الجانب من أهم جوانب المشاركة الصفية و ذلك اعتبارا من أن التواصل الحاصل خلال الدرس إنما يهدف إلى إشراك المتعلمين في عملية تبادل الأفكار، و الخبرات و التصورات في جو حميمي إنساني تسوده قيم التسامح و التقبل و الاعتراف بالآخر، و الحفاظ على كرامته الإنسانية.

و مما أكدته هذه البحوث في هذا الإطار تلك العلاقة الدالة بين الطابع الإنساني للمشاركة الصفية ارتفاع مستوى التفاعل الصفي، بحيث إن ذلك من شانه آن يوفر للمتعلمين مناخا تربويا ملائما للتعلم، مناخا يجد فيه كل عنصر حد أدنى من الحرية الشخصية و إشباعا بالقيم الإنسانية. **(الحيلة، 2002)**.

### 2.3. الجانب البداغوجي:

و يدخل في هذا الجانب طرائق التدريس، و أساليب التنشيط و التبليغ و توزيع الأدوار، و تبادل الرسائل العلمية اللفظية، و تداركها و تأويلها و تنويع رموزها الذهنية (كاللغة اللفظية و الكتابة و الحركات الجسمية و نبرات الصوت)، و غيرها من الرموز **(الحيلة، 2002)**.

### 3.3.الجانب المعرفي:

يتمثل في تمكين التلاميذ من تحصيل المعارف و من استهلاك المعلومات الضرورية لتعلمهم و التدريب على كيفيات استثمارها في المناقشات و الحوارات الصفية، أي أن المشاركة الصفية القائمة على التعلم التعاوني (التواصلي) تدفع إلى التعلم الذاتي المولد لدوافع الانجاز و الابتكارات لدى المتعلم (**كريمة حليم، 2007**).

### 4.3.الجانب السيكولوجي:

أثبتت بعض الدراسات التي تناولت مشكلات و عوائق التعلم أن ميول المتعلمين و اتجاهاتهم و مستوى تأكيد الذات لديهم هي محددات أساسية تتشكل وفقها طبيعة التفاعل الصفي و نوعية المشارك في الدرس, و تتمثل هذه المحددات في رغبات الأفراد النفسية الطبيعية و في حاجاتهم إلى التواصل و التفاعل و الانتماء إلى الجماعة, الامتثال لمعايرها خوفا من العزلة و الإقصاء.

و في هذا الشأن جاء في عديد من الأبحاث التربوية أن القسم بخصائصها التفاعلية تعد مصدر إشباع للعديد من الحاجات من خلال التواصل بين أفرادها، ولعل أهمها الحاجة إلى الانتماء و الحاجة إلى الصراع و المنافسة و الحاجة إلى مشاركة الآخر في الانجاز و التفوق و تقدير الذات و النجاح في أداء الأعمال (**kubanek, 1995** ).

و نستنتج مما سبق أن المشاركة الصفية عملية تتمظهر من خلال نشاط بيداغوجي تربوي يحدث في إطار شبكة من علاقات معقدة و متعددة تتداخل فيها الجوانب البيداغوجية و الإنسانية و المعرفية و السيكولوجية.

## 4.المشاركة الصفية و طبيعة 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 و العقلية و الانفعالية **(عمرعبد الرحيم, 2004)**. و باعتبار المدرسة العصرية تمارس وظائفها في إطار فلسفة التربية الحديثة فإنها معنية أكثر من غيرها من المؤسسات التربوية بتجسيد تلك الأهداف و الغايات **(أبو عرقوب، 1985)**.

فبين جدران حجرات المدرسة يعيش التلاميذ معظم أوقاتهم يتعرضون فيها إلى مواقف مختلفة تستدعي ربط علاقات تفاعل و تواصل داخل ثالوث متفاعل(المدرس–التلميذ–المعرفة) ونسميها بالمفهوم البيداغوجي علاقات صفية، و تتمظهر هذه العلاقة من خلال بعدين أساسيين هما: البعد التواصلي والبعد السيكولوجي، و ينظر إلى التواصل في العلاقة التربوية على انه النشاط الأدائي للتفاعل بين المدرس و التلاميذ، له متغيراته، وله مكوناته و أنماطه.

و يمكننا فهم البعد السيكولوجي للعلاقة التربوية من خلال تحليل ديناميكية التفاعل داخل الجماعة الصفية من حيث المشاركة و التواصل بين أفرادها و من حيث تبادلهم

المشاعر و التصورات، ذلك أن جماعة القسم كما يراها **(Decarte)** : ليست مجرد تجميع لمجموعة أفراد في صف دراسي واحد ليدرسوا و يتعلموا، بل هي قبل كل شيء عبارة عن كلية تمارس داخلها تأثيرات متبادلة **(فرحاتي، 2010)**.

و بمعنى ذلك أن المدرس و التلميذ معا، يكونان داخل الصف حقل تفاعلات في إطار شبكة من العلاقات الاجتماعية و العلاقات الوجدانية من تعاطف و حب و كراهية، و بمعنى أدق فان بنية ذلك الحقل ألعلائقي في ذلك الوقت، هي التي تحدد الطريقة التي يشارك بها التلميذ.

## 5. المشاركة الصفية و أنماط التواصل بالمدرس و التلاميذ :

ترتبط أنماط التواصل الصفي ارتباطا وثيقا بشكل العلاقة التي تربط المدرس بتلاميذه داخل الصف، و يلاحظ في هذا الشأن ثلاثة أنماط من التواصل و هي :

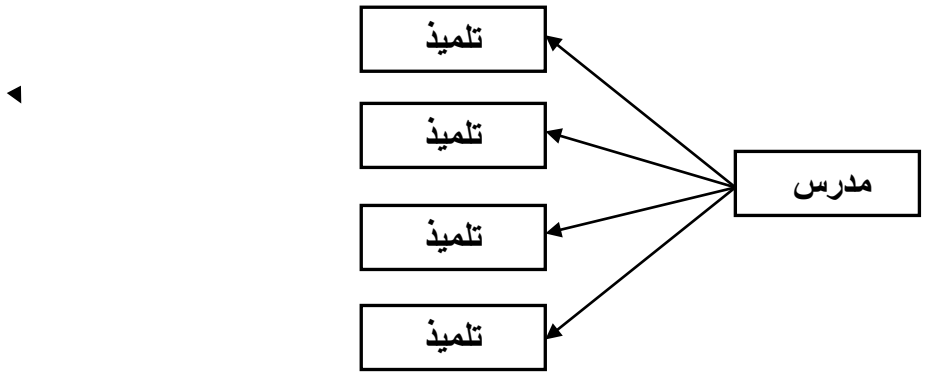
### 1.5.نمط تواصل عمودي من المدرس إلى التلاميذ:

ويتميز بالسلبية و الانغلاق الذي يسببه تسلط المدرس و ارتكازه على إعطاء الأوامر و انتظار الردود و عدم السماح للتلاميذ بالتعبير عن حاجاتهم و رغباتهم الذاتية، في حين تبقى التغذية الراجعة ضعيفة و غير وظيفية، و من عيوب هذا النمط من التواصل الصفي انه لا يساعد في إقبال المتعلمين على المشاركة في الدرس إلا في حالات نادرة و شكلية **(فريقي، 2010)**.

**2.5.نمط تواصل أفقي مبني على العلاقة الثنائية( مدرس- تلميذ) :**

و يتميز هذا النمط بالايجابية و الفعالية، يرتكز على دور التلميذ و فعاليته و على مؤهلاته الذاتية، بحيث إذا منحت له حرية التعبير اللازمة ووفرت له شروط التفاعل الضرورية فانه سوف يفجر الطاقات المتوفر لديه أصلا **(المير و آخرون، 1996)**.

و يمكن التعبير عن هذا النمط من التواصل الصفي بالشكل التالي :

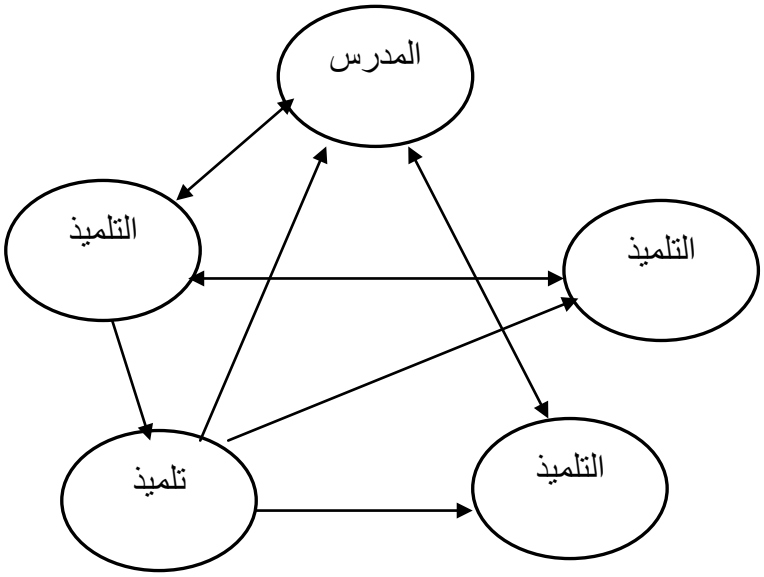



**الشكل رقم(01):** نمط تواصل أفقي (مدرس-تلميذ).

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 مبدآ حرية المتعلم و الإيمان بقدراته و على دافعتيه و ذاتيته الحقيقية **(المير، 1996)**.

### 3.5.نمط تواصلي جماعي مبني على عمل الجماعة بما فيها المدرس :

ويرتكز في الجزء الأكبر منه على أداء الجماعة الصفية التي تصبح في الوقت نفسه وسيلة و هدفا، و يتميز هذا النمط من التواصل بعدم احتكار المعلومات و المعرفة من أي طرف كان حتى و إن تعلق الأمر بالمدرس نفسه، هذا الأخير يعتبر واحدا من أفراد الجماعة، يتقاسم معها الرسائل اللفظية و غير اللفظية و يساهم في تامين وجود قنوات الاتصال للجميع و يبادر في البحث عن أي حل لأي مشكل يعيق سبيل المشاركة الجادة. ويمكن التعبير عن هذا النمط من التواصل الصفي بالشكل التالي:




**الشكل رقم (02):** نمط تواصلي جماعي.

و مهما يكن من اختلاف في أنماط التواصل الصفي، إلا أنها في مجال المشاركة الصفية تتكامل بشكل تجعل عملية التفاعل و التبادل اللفظي و غير اللفظي ممكنة لكل أفراد الجماعة الصفية باختلاف أساليب المشاركة لديهم.

## 6.العوامل المعيقة لفعالية المشاركة الصفية :

هناك عوامل عدة ثبت تأثيرها السلبي في عملية إقبال التلاميذ على المشاركة والتفاعل مع مقتضيات الدرس، وتتمثل في العوامل التالية:

### 1.6.العوامل الذاتية:

تعود للتلميذ نفسه ككرهه للمادة الدراسية أو رفضه لمدرسها، ففي هذا الشأن تشير الأبحاث إلى أن التلميذ عندما يكره مادة دراسية معينة أو ينفر من مدرسها تكون دافعيته في تعلمها ضعيفة، وبالتالي فان أمر إقباله في المشاركة في هذه المادة يكون ناقصا أو منعدما، هذه الحقائق 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 الانطواء و العزلة المولدة للعزوف عن المشاركة **(محمود فؤاد، 2012)**.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في كون ضعف مستوى التلميذ في مجال التواصل و التفاعل و المشاركة أثناء الدرس مرتبط إلى حد ما بتحفظه من التواصل مع المدرس بالدرجة الأولى، إما بسبب الخوف أو الخجل أو بسبب نقص مهارات التحدث و الخطابة و التواصل اللفظي مع من يمثل سلطة عليا كالمدرس مثلا.

### 2.6.عوامل إيديولوجية :

و من الأفراد المتعلمين و خاصة في المستويات العليا من التعليم الثانوي و الجامعي من تتملكه شخصية مناهضة للمجتمع، تجعله يرفض الانخراط في المشاركة في النشاط الصفي بقرار قبلي و تفضيله البقاء في وضعية ملاحظ، و ذلك كنتيجة لرد فعل عاطفي داخل الفصل أو كشعور بغضب أو استياء أو قلق ( **Bluiling. 1993**)

### 3.6.عوامل موضوعية:

ومن العوامل الموضوعية ما هو 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 و تساعدهم على الإقبال على المشاركة الفعلية.

و الدراسات في هذا الشأن تؤكد أن الدور الذي تلعبه البيئة الصفية جد مهم في زيادة دافعية تعلم التلاميذ و مشاركتهم في انجاز الدرس، و يتشدد اصحب هذه الدراسات في توصياتهم على ضرورة العمل على توفير عوامل نظام التهوية و الهدوء و تنظيم طريقة الجلوس و مراعاة الفروق الفردية في التواصل، ويدخل في إطار العوامل الموضوعية المعيقة للمشاركة الصفية أيضا كفاءة المدرس التدريسية و دوره في تحبيب المادة الدراسية

للتلاميذ، و لقد اجمع المختصون في هذا الصدد على ان يمثل المدرس داخل الجماعة الصفية القدوة و الأسوة و المثال ( **Bluiling, 1993**)

### 4.6.عوامل متعلقة بالجماعة الصفية :

ومن أمثلة هذه العوامل رفض عناصر الجماعة الصفية للسلطة الوصية لسبب ما، و في حالات معينة تتثبط عزيمة الجماعة الصفية جراء مرور بعض أفرادها بتجارب فاشلة في السابق، و تأثيرها السلبي يتسبب في فقدان الثقة في الجماعة و في إمكانية تحقيق أهدافها، ويشير(Bluiling. D) في هذا الصدد إلى التوترات الداخلية و الصراعات الضمنية الحاصلة بين التلاميذ، و هي في عمومها توترات ناتجة عن وجود ضغط خارجي في محيط المدرسة أو من خارجه و تؤثر في تواصلهم داخل الجماعة، و من أمثلة هذه التوترات العداء الذي يكنه بعض التلاميذ للمجموعة التي يدرسون فيها لدواعي مختلفة و الذي يجعلهم يرفضون مشاركتها في العمل الصفي، يضاف إلى ذالك حالات يرفض 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 (**Bluiling, 1993**)

**خلاصة الفصل:**

إن ما يمكن قوله كخلاصة للفصل الحالي أنه على الرغم من تنوع المقاربات التي اهتمت بمفهوم المشاركة الصفية القائمة على التواصل اللفظي و تعددها تبقى المشاركة الصفية في معناها الشمولي هو ذلك الفعل التبادلي للمعلومات و المشاعر و الخبرات و نقلها بين عناصر الجماعة الصفية، بما فيها المدرس عبر قنوات تفاعل لفظية إيمائية و جسدية، و لقد اتضح من جهة أخرى أن التعاريف التي اهتمت بمفهوم المشاركة الصفية القائمة على التواصل اللفظي نجدها تنسجم مع التحديدات اللغوية، و الدلالات المعجمية التي تبرز أن التواصل هو بالأساس علاقة بين متواصلين، و في التواصل البيداغوجي يحدث بين المتعلمين، و ما قلناه عن التواصل البيداغوجي ينسحب على التفاعل الصفي باعتباره كذلك علاقة بين متفاعلين أي علاقة تأثير و تأثر مستمرة باستمرار حصة الدرس.

# الفصل الرابع: منهجية البحث و اجرائاتها التطبيقية

**تمهيد**

**1**-الدراسة الاستطلاعية

**2**-أدوات الدراسة

**3**-منهج الدراسة

**4**-حدود الدراسة

**5**-عينة الدراسة

**6**-الأساليب الإحصائية المستخدمة

**تمهيد:**

بعدما تعرضنا للجانب النظري و ذكر أهم الفصول النظرية لهذا البحث التي تعتبر القاعدة الأساسية لكل بحث ميداني، سنستعرض في هذا الفصل أهم الاجراءات المنهجية التي نتبعها في البحث الميداني بما فيها المنهج المتبع، الدراسة الاستطلاعية، طريقة اختيار العينة، الإطار المكاني و الزماني للدراسة، أدوات الدراسة و طرق التحقق من خصائصها السيكومترية.

## 1. الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية جزء لا يتجزء من الدراسة الأساسية، و هي مرحلة أولية يقوم بها الباحث لاختبار أدوات البحث.

و بعدما تحصلنا على رخصة البحث الميداني من طرف الجامعة، قمنا بتحديد متوسطتين التي يمكننا الذهاب إليها بولاية تيزي وزو، تم النزول إلى ميدان الدراسة أين تم استطلاع الرأي العام التربوي، و تم مناقشة موضوع الدراسة الذي يتضمن مشكلة العنف اللفظي الممارس من طرف الأستاذ، و مستوى مخاوف المشاركة الصفية لدى التلاميذ، حيث تم جمع أكبر عدد ممكن من المعلومات و البيانات.

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في شهر مارس(2019) بهدف معرفة مدى امكانية إجراء الدراسة ميدانيا، و كذا التحقق من مدى ملائمة الأدوات التي تم الاعتماد عليها في عينة البحث، و تتمثل في مقياس مخاوف المشاركة الصفية الذي أعده الباحث موالك

مصطفى سنة (2014)، و استبيان العنف اللفظي للأستاذ الذي أعدته الباحثتان خصيصا لهذا البحث.

وقد تم تطبيق أدوات الدراسة هذه على العينة الاستطلاعية التي بلغ عددها (30 تلميذ و تلميذة) للسنة الثانية والثالثة من التعليم المتوسط في بعض اكماليات ولاية تيزي وزو (12 إناث و 18 ذكور) والذين تتراوح أعمارهم مابين (12- 16 سنة).

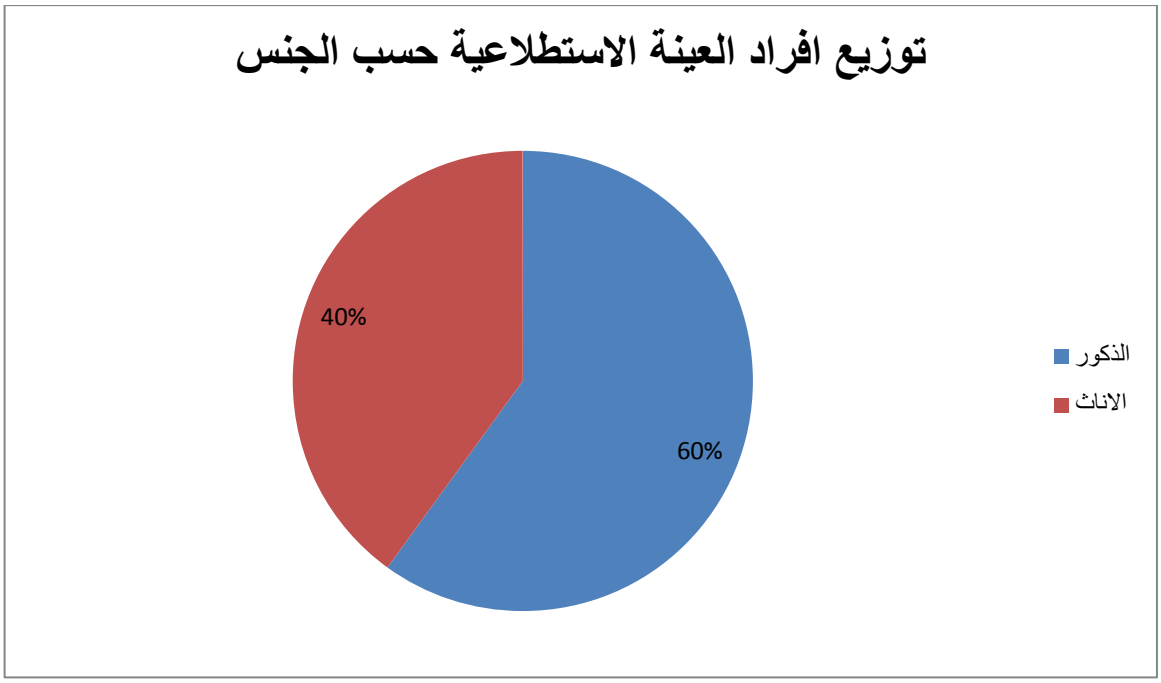
ولقد توصلت هذه الدراسة الاستطلاعية الى مجموعة من النقاط التي يجب عرضها كالآتي :

- التعرف على مدى وضوح عبارات أدوات البحث لدى عينة الدراسة الاستطلاعية.
- تحديد موضوع البحث بدقة.
- تحديد عينة البحث العنف اللفظي بدقة.

و الجدول التالي يوضح خصائص أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس :

**جدول رقم(01)** : يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس

| الجنس | عدد التلاميذ | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **الذكور** | 18 | % 60 |
| **الإناث** | 12 | %40 |
| **المجموع** | 30 | %100 |




**الشكل(03)** :يوضح النسبة المئوية لتوزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس.

نلاحظ من خلال الجدول رقم(01) و الشكل رقم(03) أن العدد الكلي لأفراد العينة الاستطلاعية يقدر ب30 تلميذ و تلميذة, حيث يقدر عدد الذكور ب(18 ذكر) بنسبة 60 و عدد الإناث ب(12 أنثى) بنسبة 40 مما يشير إلى نسبة الذكور أكبر من نسبة الإناث.

## 2.أدوات الدراسة:

### 2. 1. استبيان العنف اللفظي:

#### 1.1.2. حساب صدق استبيان العنف اللفظي الممارس من طرف الأستاذ:

قمنا بحساب صدق مقياس العنف اللفظي على مجموعة من المحكمين وهم أساتذة محاضرين في تخصصات علوم التربية.

### 2.1.2.حساب ثبات استبيان العنف اللفظي الممارس من طرف الأستاذ:

قمنا بحساب ثبات مقياس العنف اللفظي الممارس من طرف الأستاذ من خلال حساب معامل الارتباط الفا كرونباخ وكانت النتيجة أن قيمة معامل ثبات الاستبيان باستخدام (الفا كرونباخ) (0.87)، وهي قيمة مقبولة جداً، الأمر الذي يشير إلى تمتع الاستبيان بثبات عالي يمكن تعميم نتائجه على المجتمع الأصلي بثقة عالية.

### 2.2.مقياس مخاوف المشاركة الصفية:

تم الاعتماد في الدراسة الحالية على مقياس مخاوف المشاركة الصفية لقياس المتغير الثاني الخاص بمستوى المخاوف التي تعتري أفراد العينة أثناء مشاركتهم في انجاز الدرس.

وفي هذا السياق لا يخرج المعنى الذي تعطيه الباحثان لمفهوم (المشاركة الصفية) عن الإطار التربوي البيداغوجي لعملية المشاركة، حيث تعني بالنسبة للباحثتين كل ممارسة تواصلية وكل فعل يتم خلاله تبادل رسائل(صفية، لفظية) بين أطراف العملية التعليمية والتي تنطوي على أفكار ومفاهيم وانجازات عملية وتتضمن أنواعا من السلوك مثل (الكلام والإيماءات والإشارات الحركية) . (**عود،1989** ).

ويدخل هذا المعنى إجرائيا في إطار مستوى الخوف المدرك من طرف (تلميذ المرحلة الثانوية) إزاء موقف صفي، يتطلب تواصلا لفظيا حقيقيا أو مرتقبا في سياقات تواصل

ثلاثة، هي: (سياق تواصل مع المدرس) و(سياق تواصل مع الزملاء التلاميذ) و(سياق العروض الشفهية).

وفي الدراسة الحالية، يُعد التلميذ ممن يعانون من مخاوف المشاركة الصفية، ذا حصل على درجات أعلى من متوسط درجات مقياس مخاوف المشاركة الصفية.

### 1.2.2.أهمية وأهداف استخدام مقياس مخاوف المشاركة الصفية:

ا-**الأهمية:** يتضمن مقياس مخاوف المشاركة الصفية مسحا شاملا لمخاوف التواصل اللفظي الشفهي التي يعتقد أنها تصاحب فئة من تلاميذ التعليم المتوسط في الموقف التعليمي التعلمي داخل الصف الدراسي. ويتضمن المقياس مجموعة من عبارات تؤشر لهذه المخاوف، وتشكل بالنسبة للباحثتين أداة دراسة (سيكو- بيداغوجية) صالحة لجمع البيانات الخاصة بمخاوف التلاميذ من المشاركة داخل القسم في شكلها اللفظي.

**ب- الأهداف:** تستهدف الباحثان من وراء استخدامهما هذا المقياس كأداة بحث في الدراسة الحالية إلى تحقيق هدفين أساسيي، وهما:(رصد مخاوف تلاميذ المرحلة المتوسطة من المشاركة الصفية الشفهية) من خلال الكشف عن نوعيتها ودرجة حدوثها، وذلك اعتمادا على التقرير الذاتي. و الهدف الثاني هو قياس مستوى هذه المخاوف ومعرفة مدى انتشارها، ومقارنة النتائج من اجل معرفة الفروق في مستوى حدوثها بين أفراد العينة ومعرفة مدى إمكانية تعميمها.

### 2.2.2 حساب صدق مقياس مخاوف المشاركة الصفية:

**حساب صدق مقياس مخاوف المشاركة الصفية:**

لقد تم الاعتماد في حساب صدق مقياس (مخاوف المشاركة الصفية) خلال الدراسة الاستطلاعية بأتباع الطرق التالية:

**- صدق المحكمين:**

تم عرض وعاء بنود المقياس على عدد من المحكمين من أساتذة جامعيين في رتب أستاذ محاضر وأستاذ التعليم العالي في تخصصات علوم التربية وعلم النفس إكلينيكي وعلم النفس الاجتماعي. والتي توزعت بحسب الكليات على النحو التالي

**جدول رقم (02):** توزيع الأساتذة المحكمين بحسب الكليات التي ينتمون إليها

| الجامعة | الكلية | عدد الأساتذة المحكمين | النسبة |
|---|---|---|---|
| جامعة الجزائر1 | المدرسة العليا للأساتذة (بوزريعة) | 02 | 20 |
| جامعة الجرائر2 | كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية . | 03 | 30 |
| جامعة البليدة. | كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية . | 02 | 20 |
| جامعة تبزي وزو | كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. | 03 | 30 |
| المجموع | | 10 | 100 |

ولقد طلب من السادة الأساتذة المحكمين قراءة عبارات المقياس بتفحص دقيق عبارة عبارة، وتحديد العبارات التي يعتقدون أنها لا تقيس بشكل جيد مخاوف تلميذ المرحلة الثانوية من المشاركة اللفظية في الدرس، أو تلك التي لا تمثل مؤشرا لذلك من اجل

حذفها أو الاستغناء عنها، كما طلب الباحث من الأساتذة المحكمين إمكانية اقتراح أي تعديل في صياغة أي عبارة من عبارات المقياس.

و بناء على ملاحظات السادة الأساتذة المحكمين وعلى أساس توجيهاتهم واقتراحاتهم، تم تعديل بعض عبارات لتتناسب ومستوى أفراد عينة الدراسة الحالية، و بهذا التعديل أصبح طول المقياس عند هذا المستوى مكونا من واحد وعشرين(21) عبارة تلخص معظمها في الاتجاه نحو التبسيط.

### 3.2.2.حساب ثبات مقياس مخاوف المشاركة الصفية:

استعملت الباحثتين في عملية حساب ثبات المقياس على طريقة حساب معادلة (ألفا كرونباخ): على عينة مكونة من (30) تلميذا في المرحلة المتوسطة مناصفة بين الجنسين. ولقد توصلت الباحثتان إثرها إلى أن معامل الثبات بالنسبة للدرجة الكلية (0.91) وهي قيمة دالة،الأمر الذي يشير إلى أن المقياس يتمتع بثبات جيد. ( انظر صفحة الملاحق).

### 4.2.2.وصف مقياس مخاوف المشاركة الصفية في صورته النهائية:

يشمل مقياس مخاوف المشاركة الصفية على واحد وعشرين(21) عبارة، موزعة على ثلاثة محاور، تمثل السياقات التي تحدث فيها مخاوف المشاركة داخل الصف،والتي نستعرضها على النحو التالي:

**المحور الأول:** (مخاوف المشاركة الصفية في سياق التواصل اللفظي بالمدرس. ويحتوي هذا المحور على عشر(10) عبارات، تتضمن مجموعة من مشاعر الخوف من التعبير الشفهي (كشعور التلميذ بالضيق من ملاحظات المدرس) و(شعوره بتوتر شديد عندما يضطر على للوقوف للتحدث أمام المدرس) و(تردده في مطالبة المدرس توضيحات حول مسالة لم يتمكن من فهمها في الدرس) و(شعوره بالخوف من أن يجرح كبرياءه إذا وقع في خطا ما أمام المدرس) و(شعوره بنقص ثقته في إمكانية تقبل المدرس لوجهات نظره). وأرقام عبارات هذا المحور في الصورة النهائية المعدة للتطبيق هي مرتبة كالتالي العبارات: رقم (1-2-3-4-5-6-7).

**المحور الثاني:** (مخاوف متعلقة بالتواصل اللفظي مع التلاميذ) ويمثل هذا المحور عشر (10) عبارات تعبر عن جملة من مخاوف يشعر بها التلميذ، وهي (شعوره بالخوف من التعرض إلى سخرية تلاميذ الصف) و(شعوره بالميل إلى تجنب أي شكل من أشكال الحوار والنقاش الجماعي أثناء الدرس) و(شعوره بالميل إلى العزلة الاجتماعية أثناء الدرس) و(شعوره بالانزعاج من النشاطات الصفية التفاعلية).وأرقام هذه العبارات في الصورة النهائية المعدة للتطبيق هي على الترتيب، العبارات رقم (8-9-10-11-12-13-14).

**المحور الثالث:** ( مخاوف متعلقة بالتواصل اللفظي أثناء العرض الشفهي)، ويتضمن هذا المحور عشر(10)عبارات، تقيس العلامات الدالة على مخاوف التلميذ من العرض

الشفهي وجها لوجه أمام جمهور القسم (تلاميذ ومدرس) ومن مؤشرات هذه المخاوف (الاستجابات الفسيولوجية التي يظهرها التلميذ أثناء الإلقاء الشفهي أمام جماعة القسم،كشعوره بزيادة دقات القلب أو بصعوبة البلع أو بجفاف اللسان أو التعرف) و(شعوره بالخوف من التقويم السلبي لعرضه الشفهي سلبا من طرف جماعة القسم). وأرقام هذه العبارات في الصورة النهائية المعدة للتطبيق هي على الترتيب كما يلي: العبارات رقم(15-16-17-118-19-20-21). والجدول التالي يوضح أرقام العبارات لكل محورمن محاور المقياس.

**جدول رقم(03):** أرقام العبارات وفقا لمحاور المقياس

| المحور | أرقام العبارات | المجموع |
|---|---|---|
| مخاوف المشاركة في سياق التواصل بالمدرس. | **1،2،3،4،5،6،7** | **07** |
| مخاوف المشاركة في سياق التواصل مع التلاميذ | **8،9،10،11،12،13،14** | **07** |
| مخاوف المشاركة في سياق العروض الشفهية | **14،16،17،18،19،20،21** | **07** |

تجدر الإشارة إلى أن الإجابة على كل بند من بنود هذا المقياس في صيغته النهائية، تكون تبعا لبدائل خمسة (04) وفقا لمقياس ليكرت (Likert) وهي:

1- تنطبق علي هذه العبارة تماما

2-تنطبق علي هذه العبارة أحيانا

3- تنطبق علي هذه العبارة قليلا

4- لا تنطبق علي هذه العبارة على الإطلاق.

كما تجدر الإشارة أيضا هنا إلى أن جميع عبارات المقياس قد أعدت في الاتجاه السلبي، بمعنى كلما حصل التلميذ المبحوث على درجة مرتفعة على عبارات المقياس ، كان ذلك في اتجاه مزيد من المعاناة من اعرض مخاوف التواصل اللفظي أثناء مشاركته في انجاز دروس.

### 5.2.2. طريقة تصحيح المقياس:

**طريقة تصحيح المقياس:**

نظرا لكون عدد عبارات المقياس هي، (21) عبارة موزعة بالتساوي على محاور المقياس الثلاثة بواقع (سبع) عبارات لكل محو، *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:

- خوف شديد من المشاركة اللفظية داخل الصف
- خوف متوسط الشدة من المشاركة اللفظية داخل الصف.
- عدم الشعور بالخوف من المشاركة اللفظية داخل الصف.

وللتمييز بين مستويات مخاوف المشاركة الصفية ،اعتبر الباحث أن الأفراد الذين يحصلون على درجة تفوق أو تساوي (53) درجة يعدون من الأفراد ذوي مخاوف

المشاركة الصفية المرتفعة، وان الأفراد الذين يحصلون على درجة تتراوح ما بين (25 و52)رجة هم من الأفراد ذوي مخاوف المشاركة الصفية المتوسطة، في حين أن الأفراد الذين يحصلون على درجة تساوي أو تقل من (25) درجة من درجات المقياس الكلية هم أفراد ذوي مخاوف المشاركة الصفية الضعيفة.

### 6.2.2.تعليمات المقياس:

تقدم للتلاميذ المفحوصين مجموعة من العبارات، تعبر على أهم المخاوف التي يشعر بها تلاميذ المرحلة المتوسطة من المشاركة في الدرس، ويتعين من كل فرد أفراد عينة البحث المفحوصين الاستجابة للعبارة التي تنطبق عليه وفق سلم (ليكرت) المتدرج:(ينطبق تماما)،(ينطبق أحيانا)،(ينطبق قليلا)،(لا ينطبق على الإطلاق).

وفي سياق إجراءات تطبيق المقياس، وجهت الباحثتان جملة من التعليمات العامة، للمفحوصين في تطبيق المقياس، ومن هذه التعليمات، عدم إعطاء أمثلة للمفحوصين وتجنب أي سلوك يوحي للمفحوصين بأنماط معينة من الإجابات. وفي هذا الإطار شدت الباحثتان على ضرورة التأكد من عدم وجود شكل من أشكال التعاون أو تبادل الآراء بين المفحوصين عند الإجابة عن عبارات المقياس. وبالمقابل بإمكان مطبق المقياس العمل على تشجيع التلاميذ المفحوصين على ضرورة الإجابة بكل صدق عن كل عبارات المقياس، مع إعلامهم منذ البداية بالأهداف العلمية من وراء استعمال هذا المقياس، وفي

هذا السياق قامت الباحثتان بتحديد زمن تطبيق المقياس على المفحوص الواحد ما بين (25-40) دقيقة.

توصلنا إلى أن معامل الثبات لاستبيان العنف اللفظي للأستاذ بلغ (0.87) و صدقه الذي بلغ (0.93)، و معامل الثبات لمقياس مخاوف المشاركة الصفية الذي بلغ (0.91) و صدقه الذي بلغ (0.95)، و منه فكلا من الادتين يتمتعان بثبات و صدق مرتفع يمكن الاعتماد عليهما في البحث الحالي.

**3. منهج الدراسة:**

يعتبر المنهج الوصفي التحليلي منهجا يصف الظاهرة المدروسة و تصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة و تصنيفها و تحليلها, و إخضاعها للدراسة الدقيقة.

واتبع البحث الحالي منهجا وصفيا تحليليا يهدف إلى دراسة ظاهرة العنف اللفظي دراسة وصفية تحليلية و التي تعتبر مشكلة تربوية يعاني منها أولياء التلاميذ من جهة و التلاميذ من جهة أخرى.

وعليه تم انتهاج هذا المنهج الوصفي التحليلي من أجل معرفة و تفسير و تحليل ظاهرة العنف اللفظي الممارس من طرف الأستاذ من أجل معرفة أسبابها و العوامل المؤثرة فيها, و ما هو مستوى مخاوف المشاركة الصفية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

## 4.حدود الدراسة:

### 1.4.الحدود المكاني:

يتحدد المجال المكاني للدراسة الحالية في متوسطتين هي كل من متوسطة فريحة قاسي محند و اعمر الواقعة ببلدية فريحة دائرة عزازقة، و متوسطة الإخوة زيان الواقعة ببلدية تيميزارت دائرة واقنون.

### 2.4.الحدود الزماني :

يتحدد في الفترة مابين 3 إلى 7 مارس المزامن للفصل الثاني من العام الدراسي 2018 /2019 التي طبق فيها كل من الاستبيان و المقياس على أفراد العينة.

## 5.عينة الدراسة الأساسية:

تعني مجموعة الأفراد الذين يجرى عليهم البحث, فقد قمنا باختيار عينة دراستنا من المجتمع الأصلي المتكون من 1325 تلميذ لكي تكون ممثلة له.

### 1.5.حجم العينة:

هو عدد العناصر المنتقاة لتكوين عينة, و من المتعارف عليه كلما كان حجم عينة الدراسة كبيرا كلما كانت النتائج المتحصل عليها أكثر دقة و تمثيلا, لكن هناك بعض العوامل التي تمنع الباحث من تبني عينة كبيرة لدراستها كعامل الوقت و المال, و قد

أكدت الدراسات المنهجية الحديثة, أنه كلما كان المجتمع الأصلي كبيرا, كلما كانت للباحث حرية اختيار حجم عينة بحثه.**(Maurice , 1997)**

و عليه قمنا باختيار عينة مكونة من (120) تلميذا من التعليم المتوسط, بالطريقة العشوائية البسيطة, موزعة على متوسطتين.

## 2.5.كيفية اختيار العينة :

اعتمدنا في بحثنا على العينة العشوائية البسيطة، و هي :
العينة التي تختار وحداتها من الإطار الخاص بها، على أساس يهيئ فرص انتقاء متكافئة
لجميع وحدات المجتمع المحسوبة منه، و نلخص مزايا العينة العشوائية البسيطة فيما يلي : – أبسط أنواع العينات و أهمها إذ لابد استخدامها في مراحل البحث الإحصائي.

–خالية تماما من خطأ التحيز. **(طلعت همّام، 1984)**

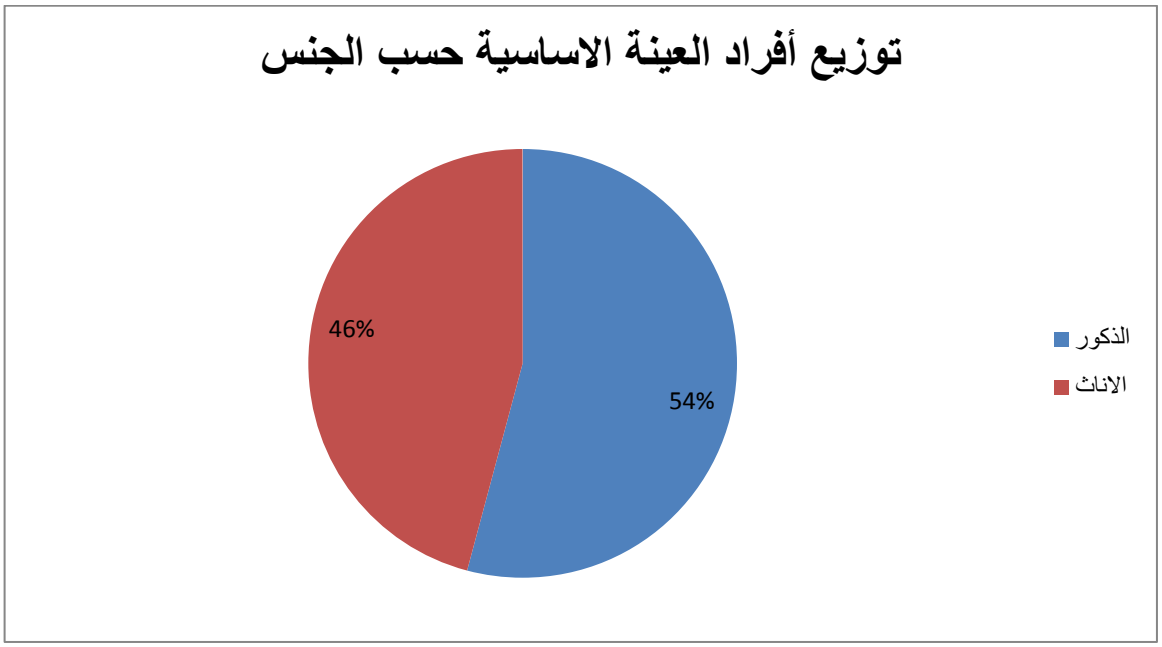
## 3.5.خصائص عينة الدراسة الأساسية :

سنعرض فيما يلي خصائص عينة الدراسة الأساسية موضحة في جداول و أشكال بيانية :

**الجنس :**

**جدول رقم(04): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.**

| الجنس | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| ذكور | 65 | %54 |
| إناث | 55 | %46 |
| مجموع | 120 | %100 |



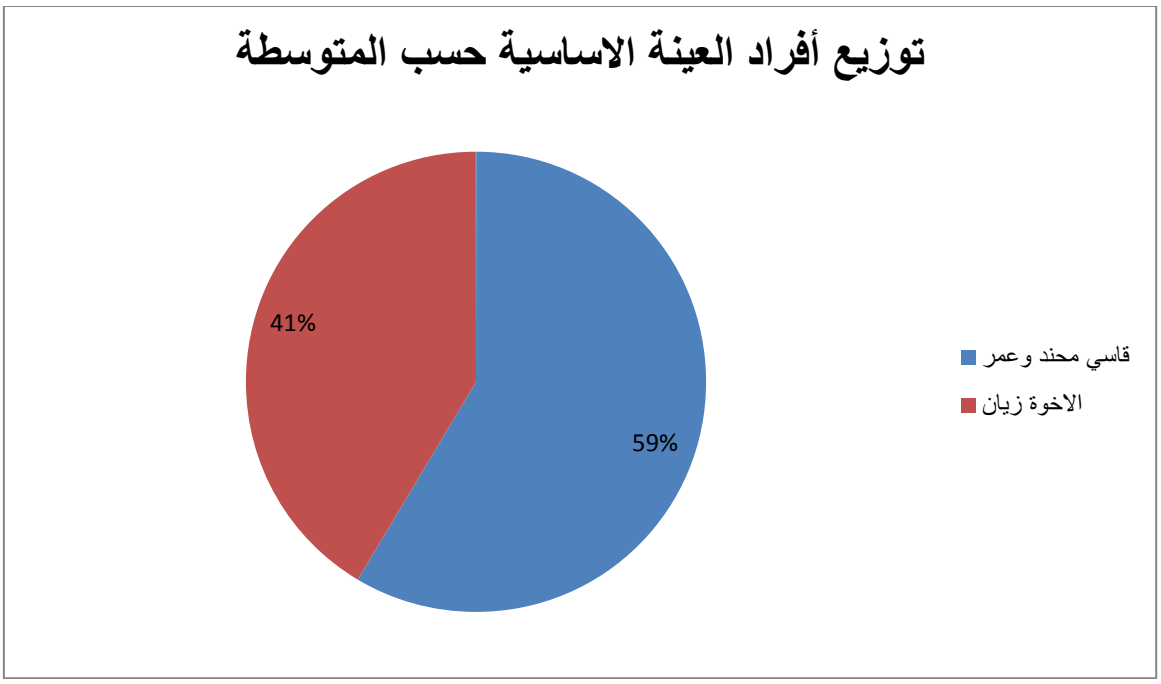

**الشكل رقم(04) : توزيع أفراد العينة حسب الجنس.**

نلاحظ من خلال الجدول رقم(04) و الشكل رقم(04) أن أفراد العينة من الذكور(65) و المقدر ب (54%) أكبر من عدد الإناث (55) و المقدر ب (46%).

**المتوسطة :**

**الجدول رقم(05) : توزيع أفراد العينة الأساسية حسب المتوسطة.**

| المتوسطة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| قاسي محند واعمر | 70 | %59 |
| الاخوة زيان | 50 | %41 |
| المجموع | 120 | %100 |




**الشكل رقم(05) : توزيع أفراد العينة الأساسية حسب المتوسطة.**

نلاحظ من خلال الجدول رقم(05) والشكل رقم(05) أن نسبة التلاميذ (59%) في متوسطة قاسي محند وأعمر هي الأكبر مقارنة بنسبة تلاميذ (41%) في متوسطة الإخوة زيان.

**6. الأساليب الإحصائية المستعملة:**

لتحقيق أهداف البحث و تحليل البيانات التي جمعت استخدمنا العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة ببرنامج النظام الإحصائي للعلوم الاجتماعية **SPSS V .20** و فيما يلي الأساليب التي استخدمناها:

- **التكرارات و النسب المئوية:** و ذلك لتقدير نسب درجات استبيان العنف اللفظي.
- **المتوسط الحسابي:** لحساب متوسطات درجات الأفراد في استبيان العنف اللفظي و مقياس مخاوف المشاركة الصفية، و بعض خصائص العينة.
- **الانحراف المعياري:** و هذا لمعرفة مدى تباعد القيم عن المتوسط.
- **معامل الارتباط بيرسون: Pearson corrélation coefficient** لحساب مدى الارتباطات بين الأبعاد و البنود لدراسة صدق الاتساق الداخلي، و دراسة الارتباط بين متغيرات البحث.
- استخدام معامل **الفا كرومباخ Alpha gronbach** لقياس الثبات.
- اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطين لعينتين غير مرتبطتين.

# الفصل الخامس: عرض و تحليل و مناقشة نتائج الدراسة

**تمهيد**

1-عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الأولى

2-عرض وتحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثانية

3-عرض وتحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4- عرض وتحليل و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة

استنتاج عام

اقتراحات

توصيات

المراجع

الملاحق

**تمهيد:**

بعد أن تتطرقنا في الفصل السابق للإجراءات التطبيقية للبحث بالتعريف بخصائص العينة، التأكد من سلامة الأدوات، سنحاول في الخطوة التالية عرض النتائج المتحصل عليها ومن ثم تحليلها و مناقشتها والتأكد من مدى تحقق فرضيات البحث من عدمه، كما سنحاول في آخر هذا الفصل الخروج باستنتاج عام وتقديم بعض الاقتراحات و التوصيات.

## عرض و تحليل و مناقشة نتائج فرضيات البحث:

### 1-عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الأولى والتي مفادها:

يتعرض معظم تلاميذ عينة البحث بمستويات عالية من العنف الموجه إليهم من طرف الأستاذ.

للتأكد من مدى صحة هذه الفرضية تم تطبيق مقياس " العنف اللفظي الممارس من طرف الأستاذ على التلميذ" وقد تم التأكد من مستويات العنف الممارس على تلاميذ أفراد العينة وذلك بتحويل الدرجات المحصل عليها إلى تكرارات ونسب مئوية. وقد تم قبل ذلك تحديد مستويات العنف الذي يتلقاه التلميذ في المقياس في ثلاث فئات أساسية،حيث تشير الدرجة العليا إلى 32 و الدرجة المنخفضة 16 و يمكن عرض هذه المستويات على الشكل التالي:

- من 1 درجة إلى 17 درجة يمثل مستوى عنف لفظي منخفض.
- من 17 درجة إلى 26 درجة يمثل مستوى عنف لفظي متوسط.
- من 26درجة إلى 32 درجة يمثل مستوى عنف لفظي مرتفع.

## جدول رقم (06)

## مستويات العنف الممارس من طرف الأستاذ على تلاميذ أفراد العينة

| مستوى العنف الممارس من وجهة نظر التلاميذ | التكرارات | النسب |
|---|---|---|
| ]17 -01] | 1 | %0.83 |
| ] 26 -17] | 76 | %63.33 |
| ] 32 -26] | 43 | %35.83 |
| **المجموع** | 120 | %100 |

من معطيات الجدول السابق رقم (06) يتضح أن أكثر من نصف أفراد عينة البحث يعانون من مستوى مرتفع من العنف اللفظي الممارس عليهم من طرف الأستاذ وبنسبة (63.33%). وان ما يقارب النصف من أفراد العينة يعانون من مستوى متوسط من العنف اللفظي الممارس عليهم من طرف المدرس، وبنسبة (35.83%)، وأن فردا واحدا فقط من أفراد العينة ممن يعاني من مستوى عنف لفظي خفيف ممارس ضده من طرف الأستاذ وبنسبة. (0.83%)، وعليه يمكن القول أن نسبة كبيرة من أفراد العينة المتمثلة من تلاميذ الطور المتوسط يعانون من عنف لفظي مرتفع و متوسط يمارس عليهم من طرف الأستاذ، وبالتالي يمكن القول بان الفرضية القائلة "بان معظم تلاميذ عينة البحث يتعرضون لمستوى عالي من العنف الموجه إليهم من طرف الأستاذ" قد تحققت.

**تحليل ومناقشة النتائج:**

ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون العنف اللفظي أصبح السبيل الوحيد الذي يلجا إليه معظم المعلمين والأساتذة كأسلوب ردع وفرض الانضباط وذلك في غياب التكوين البيداغوجي للمدرس قبل وأثناء الخدمة، وربما يعود ذلك إلى نظام توظيف الأساتذة خاصة في الطورين الابتدائي والمتوسط، حيث تعتمد عملية التوظيف على الالتحاق المباشر بالمهنة لخريجي الجامعات دون الأخذ في الاعتبار مدى تأهيلهم التربوي والبداغوجي، بل يكفي تقديم المتر شح للشهادة الجامعية في التخصص أو المادة التي سيدرسها، ومما يزيد من خطورة القضية هو استخدام أشكال العنف اللفظي الذي يتضمن أنماط مختلفة من التوبيخ والشتم والتهديد والسخرية وفي اضعف اليمان استدعاء ولي الأمر و غيرها من أنماط العنف اللفظي وأنواعه والتي يمارسها المعلم والأستاذ كلما وجد نفسه أمام مشكلة انضباطية أو عند ظهور سلوكات غير مرغوبة ، كعدم الانضباط وعدم القيام بالواجبات المدرسية, أو إثارة الفوضى في القسم، الأمر الذي يترك بلا شك أثارا سلبية على نفسية التلميذ. ذلك أن التوبيخ والسخرية التي يستخدمها المدرسون بشكل مبالغ فيه وفي شتى الظروف كمحاولة لإسكات التلميذ المشاغب وتعديل سلوكه، أو إشعاره بالمهانة أمام زملائه من الطبيعي أن يخلف في نفسية التلميذ اتجاهات سلبية قد يدوم آثارها كلما تكرر استخدامها، وقد تدفع تلك الألفاظ التي يقصد بها توبيخ التلميذ و شتمه إل شعور هذا الأخير بالغباء واحتقار الذات.

إن شعور التلميذ المراهق خاصة بالجرح النفسي أمام زملائه يدفعه إلى العزلة و الانطواء و عدم المشاركة داخل الصف, و في هذا الشأن يرى Zimmerman بان كرامة التلميذ تتحطم دائما بسبب الاهانة الشديدة التي يتعرض إليها بالمدرسة، فالمعاملة السيئة تزيد من قلق التلميذ، و تدفع إلى تبادل الشتائم أو الدخول في الاحتجاجات مع المدرسين، و يفقد التلميذ أدنى درجة من الاحترام، و ينتهي الأمر بالتهديد أو محاولة ضرب المدرس أو تحطيم ممتلكات المدرسة. **(فرشان ، 2009)**

و كما تتفق هذه النتائج مع ما جاء في دراسة أمال **عبد السلام الخليلي(2005)** في أن معظم أساتذة المتوسطات يلجئون إلى العنف أثناء تعاملهم مع تلاميذهم وذلك باستخدام النقد القاسي و المباشر أو التجريح أو الإهمال، والذي تعترف هذه الباحثة بأنه ليس أسلوبا مناسبا لمعالجة المشاكل الدراسية، بحيث انه أسلوب ضرره أكثر بكثير من نفعه، حيث ثبت بما لا يدع مجالا للشك انه يضعف ثقة الطالب بنفسه و يعمل على خلق صورة ضعيفة عن الذات و الشعور بالإحباط و الفشل.

ومن هذه الدراسات كذلك دراسة الباحث **بن حرز الله(2011)** التي سعت إلى التعرف على مدى انتشار ظاهرة استخدام المعلمين للأساليب العنيفة ضد التلاميذ و أسباب اللجوء إلى ذلك، حيث أشارت نتائجها إلى(85%) من أفراد عينة الدراسة تعرضوا للعنف البدني و ان (42%) منهم تعرضوا للعنف اللفظي، ولقد علق الباحث على هذه النتيجة

على ان المعلمين كثيرا ما يلجئون إلى أسلوب العنف في تعاملهم مع التلاميذ ولم تتمكن القوانين التربوية من ردعهم من استخدام العنف في العمل البيداغوجي مع التلاميذ.

وفي هذا السياق يرى **(طه عبد العظيم، 2008)** في دراسته حول العنف اللفظي في المؤسسات التربوية أن الإساءة اللفظية التي يمارسها المعلم اتجاه التلاميذ و التي تظهر على شكل اهانة أو سخرية يؤدي إلى خلق الخوف و الرهبة و العزل و الانطواء لدى التلاميذ تمثل الأسلوب السلبي في العمل التربوي سواء داخل الصف أو خارجه، و يشكل تهديدا لشعور التلاميذ داخل المدرسة.

اتساقا مع ما جاء في مختلف البحوث في هذا المجال فان بحثنا الحالي توصل من خلال هذه النتائج إلى أن شتم المعلم للتلميذ يعتبر مؤشر على عدم احترام المعلم لتلاميذه ووضعيته التعليمية، حيث انه في مقابلة مع التلاميذ عبر أغلبيتهم أن إحساسهم بعدم احترامهم من طرف أساتذتهم، وان هذه المعاملة تمس كرامتهم و تحطم مشاعرهم، وأن استخدام العنف اللفظي يترك آثارا جانبية غير مرغوب فيها على التلاميذ، لان هذا النوع من العنف يستثير انفعالات سلبية عند التلاميذ، ويصبح بعض التلاميذ حاقدين على المدرس.

**2- عرض و تحليل و مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية والتي مفادها:**

توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين العنف اللفظي الممارس من طرف الأستاذ ومخاوف المشاركة الصفية.

تم الاعتماد في دراسة هذه الفرضية على الدراسة الارتباطية باستخدام طرق إحصائية متمثلة في حساب معامل الارتباط برسون R بهدف الكشف على وجود أو عدم وجود العلاقة بين العنف اللفظي و المشاركة الصفية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في ولاية تيزي وزو وتبيان طبيعة هذه العلاقة وذلك عند مستوى الدلالة (0.01) والجدول التالي يوضح ذلك :

**جدول رقم ( 07)**

حساب معامل الارتباط بيرسون R بين مستوى العنف اللفظي و المشاركة الصفية

| المتغيرات الإحصائية / الفرضية | العينة | معامل ارتباط بيرسون R | مستوى الدلالة sig المحسوبة | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|
| توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين العنف اللفظي و مستوى مخاوف المشاركة الصفية | **120** | **0.04** | **0.63** | **0.000** | **غير دالة إحصائيا** |

انطلاقا من معطيات الجدول السابق رقم يتضح أن قيمة بيرسون R هي (0.04) بما أن مستوى الدلالة المحسوبة (0.63) اكبر من قيمة مستوى الدلالة المجدولة فان العلاقة

بين المتغيرين غير دالة إحصائيا، الأمر الذي يجعلنا نقر بعدم تحقق الفرضية القائلة بوجود علاقة ارتباطيه دالة بين مستوى العنف اللفظي الممارس من طرف الأستاذ على تلاميذ المرحلة المتوسطة و ظهور مخاوف المشاركة الصفية.

**تحليل ومناقشة النتائج:**

ومن نتائج بعض الدراسات التي تتعارض مع نتائج الدراسة الحالية نتائج دراسة الباحث **عبد المنعم احمد الدر دري(2005)** حول اثر التفاعل اللفظي بين المدرس والتلميذ في التحصيل الدراسي في أن نمط التفاعل الذي يصبغ العلاقة بين المعلم والتلاميذ هي المحدد الأساسي لطبيعة التحصيل الدراسي، بحيث إذا ما كان هذا التفاعل قائما على التفاهم و التعاون و المشاركة الفعالة من قبل التلاميذ فانه سوف يؤثر على المستويات التحصيلية للتلميذ من جهة، كما ينعكس أيضا على شخصيته وسلوكه داخل الصف. كما كشفت نتائج دراسة الباحث **راشد السهل(1994)** بان نسبة معتبرة من المعلمين يميلون إلى استخدام العنف البدني أو التوبيخ اللفظي، أو الفصل من المدرسة أكثر من ميلهم لاستخدام الوسائل البيداغوجية والتربوية الحديثة والتي تتمثل في تحفيز السلوك الايجابي والتوجيه نحو الأعمال الايجابية كالمشاركة اللفظية في الدرس، وكذا الثواب الايجابي وعلى تجاهل بعض السلوكيات البسيطة والحرمان من بعض الأنشطة المحببة وتقديم النصح الإرشاد والتوجيه السليم نحو السلوك الحسن، تجنبا لاشعهاره بالرهبة وظهور سلوكات الخوف التردد والتحفظ أثناء انجاز الدروس. **(الشهاب، 2006)**.

وتتعارض هذه النتائج كذلك مع ما توصلت إليه دراسات تربوية أخرى عديدة، منها تقرير **Englander(1986)**، حيث تشير إحصائياتها أن ممارسة العنف في المدارس يتفاوت بين منطقة وأخرى ففي بعض المدارس اتضح أن العنف منتشر بنوعيه (الجسدي– اللفظي) وذلك نظرا لعدم امتلاك المعلمين في هذه المناطق للمهارات التربوية والأساليب البيداغوجية في إدارة الصفوف و إشراك المتعلمين في انجاز الدروس، بحيث لا يدركون خصائص النمو لدى تلاميذ مرحلة المراهقة المتسمة بمشاعر التحفظ والتردد، والخشية لعدم امتلاك المعلمين الخبرات والكفايات المناسبة للتعامل مع سلوكات المراهقين، مما جعلهم يستخدمون العنف عند ظهور المشكلات، فقد أكدت أن أكثر الاستجابات شيوعا لسوء السلوك في المدارس بغض النظر عن نوع المخالفة هو العنف مثل التوبيخ اللفظي و الاحتقار و استعمال القوة، الأمر الذي يثير لدى التلاميذ حالات من الخوف المؤدية إلى العزلة وفي أقصى تعبير التسرب المدرسي.( **جابر، 2000**).

وقد يعود سبب عدم وجود علاقة بين ممارسة العنف ومخاوف المشاركة الصفية وفقا لنتائج الدراسة الحالية إلى عامل التنشئة الاجتماعية التي مر بها التلميذ منذ الصغر والتي جعلت العنف الممارس عليه أمر هيّن وأصبح جزء من ممارسات الأسرة والمجتمع عليه، حيث آن الواقع الأسري والاجتماعي المليء بالعنف المعنوي خاصة، جعل الطفل لا يبالي وأصبح أسلوب التوبيخ والنقد والتهديد والوعيد أمر مميع ولا يجدي نفعا، الأمر الذي لا يؤثر في نفسية اغلب الأطفال.

ومهما يكن فان هذا الواقع الاجتماعي والتربوي لا يساعد على تهيئة البيئة الملائمة للتكوين، وذلك لكون استخدام العنف كوسيلة ردع في الاتجاه سلبي للعقاب، ذلك أن التربية الأسرية في شكلها الحالي تعتمد في عمومها كثيرا على العنف وعلى تضييق مجال الحوار والإقناع والتعزيز والاستقرار الذاتي للفرد، بل أن التسلط يكاد يسيطر على معظم المؤسسات الاجتماعية العربية التي ما فتئت تعمل على غرس الاتجاهات العقابية وزرع الأفكار التسلطية لدى أفرادها، فالمعلمون الذين ينشئون في بيئة اجتماعية تسمح بالعنف يطورون اتجاهات ايجابية نحو العنف، و في هذا المجال بينت دراسة **محمد رمضان في الكويت سنة(1990)** أن الأسرة العربية تتبع نمط التنشئة التسلطية لأبنائها، فالآباء و المعلمون يستخدمون أساليب التسلط و الشدة و العنف في تربية الأطفال، و أنا الأسرة العربية تبدي قبولا كبيرا لعملية الضرب، الشتم و توبيخ الأبناء من اجل تربيتهم و النتيجة أن الطفل أصبح لديه أمرا مألوفا لا يثير خوفه .**( الشهاب، 2006)**

**3- عرض و تحليل و مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة والتي مفادها:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العنف الممارس على تلاميذ أفراد العينة من طرف الأستاذ داخل الصف الدراسي وفقا لعامل الجنس.

## جدول رقم (08)

قيمة(t) ودلالتها الإحصائية في مستوى العنف الممارس من طرف الأستاذ بين ذكور وإناث عينة البحث.

| البيانات / الجنس | العدد | متوسط حسابي | انحراف معياري | قيمة F | قيمة t | درجة حرية | Sig مستوى الدلالة المحسوبة | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | 65 | 24.34 | 3.95 | 0.19 | -1.35 | 118 | 0.17 | 0.05 | غير دالة |
| إناث | 55 | 25.33 | 4.04 | | | | | | |

وباستخدام اختبار(t) لفحص وجود الفرق بين متوسط درجة مستوى العنف الممارس على تلاميذ وتلميذات العينة مقارنة بمتوسط درجات المقياس، اتضح أن متوسط درجات العنف الممارس على التلاميذ الذكور بلغ (24.34) درجة بانحراف معياري (3.95) ومتوسط الدرجات لدى الإناث هو(25.33) بانحراف معياري (4.04). حيث بلغت قيمة (t) (1.35-)، وبما أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة (0.17) أكبر من مستوى الدلالة المجدولة (0.05)، فان الفروق

الملاحظة غير دالة إحصائيا، ومن ثم يمكننا القول بأنه لا توجد فروق في درجات العنف اللفظي الممارس من طرف الأستاذ على التلاميذ داخل الصف الدراسي تعزو إلى متغير الجنس.

**تحليل و مناقشة النتائج:**

على مستوى الدرجة الكلية للمقياس ،أبانت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات العنف اللفظي الذي يتلقاه الطلبة من الجنسين بالرغم من التفاوت البسيط الملاحظ بين متوسط درجات العنف الممارس لصالح تلميذات عينة الدراسة.

وهذه النتيجة تتعارض مع توصلت إليه دراسة الباحث التربوي **كمال علي (1983)** التي تؤكد أن الذكور أكثر تعرضا للعنف بأشكاله المختلفة من طرف المدرسين وخاصة العنف اللفظي لكون التلميذات من الإناث اقل شغبا واقل عرضة لأسباب العقاب نظرا لطبيعتها كأنثى والتي عادة ما تتلقى تربية محافظة تضع حدودا للبنت لا يجب تجاوزها، والبنات يظهرن مستوى اكبر من الحياء والتحفظ أمام الأساتذة لاسيما في حضور عنصر الجنس الأخر**(عادل السعيد البنا،2000)**. إنما الاختلاف الموجود بين الجنسين يكمن فقط في شكل العقاب المستخدمة في العملية التعليمية، وفي هذا السياق أكدت دراسة **Drink Water (1997)** أن الذكور يتعرضون للعقاب بأشكاله المختلفة في حين أن الإناث نادرا ما يتعرضن إلى العنف الجسدي، كما أن البنات يستخدمن اللغة كوسيلة لبناء وتدعيم العلاقات مع المدرسين وفي التعبير عن آرائهم في حين أن الذكور أساليب

تعبيرهم عملية وفي بعض الأحيان عنيفة. ومهما كان فان التعميم في هذا المجال يحتاج إلى الأخذ في الاعتبار العديد من الفروق الموجودة بين الأفراد الذكور والإناث في جوانب عدة منها النفسية و الاجتماعية .

ومن جهة أخرى توصلت دراسة **Mc-Croskey (1984)** في كون الفروق الملاحظة في درجات العنف اللفظي الممارس على الذكور والإناث هي فروق في العادة بسيطة تتأثر ببعض العوامل، أهمها موقف التواصل وطابعه (المباشر أوالرسمي)، وفي هذا الشأن يرى **( Mc-Croskey)** في بحوثه أن البنات غالبا ما يجدن صعوبة اكبر في تواصلهن مع المدرسين ، بحيث يتصفن بنوع من الخشية والحياء ما يجعلهن يترددن في القيام بأعمال قد تستدعي العقاب وبالتالي ممارسة العنف عليهن. **(طه كامل،1998)**.في حين يرجع **(Carl German)** ذلك إلى التربية الأسرية التي تعمل في هذه السن على الحد من مجالات التواصل غير السوي أو العنيف لدى البنات، حيث يصبحن منغمسات أكثر في نمط من الحوار اللطيف وفي نطاق محدود بين نفس الجنس الأنثوي، فهذا الشكل من أشكال الحوار الأنثوي يتميز عن الحوار الذكوري في كونه تغلب عليه لغة المشاعر والعواطف، وهذه الخاصية الشاعرية للغة الأنثوية من شانها أن يفقد الفتيات الجرأة في تجاوز القواعد النظامية أو الأخلاقية التي تستدعي من الأساتذة استعمال العقاب اللفظي أو الجسدي وغيره من أشكال العنف.

**4- عرض و تحليل و مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة والتي مفادها:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مخاوف المشاركة الصفية لدى تلاميذ التعليم المتوسط وفقا لعامل الجنس.

**جدول رقم (09)**

قيمة t ودلالتها الإحصائية في مستوى مخاوف المشاركة الصفية بين ذكور وإناث عينة البحث.

| البيانات / الجنس | العدد | متوسط حسابي | انحراف معياري | قيمة F | قيمة t | درجة حرية | Sig مستوى الدلالة المحسوبة | م الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | 65 | 47.32 | 13.11 | 0.86 | -0.01 | 118 | 0.98 | 0.05 | غير دالة |
| إناث | 55 | 47.36 | 12.18 | | | | | | |

وباستخدام اختبار (t) لفحص وجود الفرق بين متوسط درجة مخاوف المشاركة الصفية لدى تلاميذ وتلميذات العينة مقارنة بمتوسط درجات المقياس، اتضح أن متوسط درجات المخاوف لدى التلاميذ الذكور بلغ (47.32) درجة بانحراف

معيـــاري (13.11) ومتوســـط درجـــات الإنـــاث هـــو(47.36) بـــانحراف معيـــاري (12.18)، حيـــث بلغـــت قيمـــة (t) (0.01−)، وبمـــا أن قيمـــة مســـتوى الدلالـــة المحسـوب 0.98 اكبـر مـن مسـتوى الدلالـة المجدولـة 0.05، فـان الفـروق الملاحظـة غيـر دالـة إحصـائيا، ومـن ثـم يمكننـا القـول بأنـه لا توجـد فـروق فـي درجـات مخـاوف المشاركة الصفية تعزو إلى متغير الجنس.

**تحليل و مناقشة النتائج:**

فعلى مستوى الدرجة الكلية للمقياس، أبانت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مخاوف المشاركة الصفية، تعزو إلى متغير الجنس بالرغم من التفاوت البسيط الملاحظ بين متوسط درجات مخاوف المشاركة الصفية لصالح تلميذات عينة الدراسة.

وهذه النتيجة تتعارض مع ما توصلت إليه دراسة الباحث التربوي **كمال علي (1983)** التي تؤكد أن البنات يظهرن مستوى اكبر من مخاوف التواصل الصفي لاسيما في بداية الحديث في وحضور عنصر الجنس الأخر**(عادل السعيد البنا،2000)**. إنما الاختلاف الموجود بين الجنسين يكمن فقط في شكل اللغة اللفظية المستخدمة في عملية التواصل، وفي هذا السياق أكدت دراسة **Drink Water (1997)** تفوق الذكور على الإناث 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، ومهما كان فان التعميم في هذا المجال يحتاج إلى الأخذ في الاعتبار العديد من الفروق الموجودة بين الأفراد جوانب عدّة، الشخصية منها أو النفسية أو الاجتماعية.

أما على مستوى محاور المقياس، فقد أبانت نتائج الجدول السابق ضمنيا انه لا توجد فروق دالة في درجات أفراد العينة في مستوى مخاوف المشاركة الصفية تعزو إلى عامل الجنس سواء في سياق التواصل بالمدرس أو التلاميذ أو خلال العروض الشفهية.

وهذه النتيجة يمكن تفسيرها كذلك بما توصلت إليه دراسة **Mc-Croskey (1984)** في كون الفروق الملاحظة في درجات مخاوف التواصل اللفظي بين الذكور والإناث هي فروق في العادة بسيطة تتأثر ببعض العوامل، أهمها موقف التواصل وطابعه (المباشر أو الرسمي)، وفي هذا الشأن يرى **( Mc-Croskey)** في بحوثه أن البنات غالبا ما يجدن صعوبة اكبر في تواصلهن الثنائي المباشر مع الجنس الآخر، وما عدا ذلك فان دراسات تربوية كثيرة تؤكد اشتراك التلاميذ من الجنسين في صفات الخوف وبالتردد في توجيه الأسئلة للمدرس و في استفساره أو مطالبته توضيح الغامض من الأفكار في الدرس. **(طه كامل،1998).**

كما يمكن تفسير هذه النتيجة كذلك بما توصلت إليه دراسة( **Carl German)** في كون اختلافات الأفراد من كلا الجنسين في عملية التواصل اللفظي لا يكمن فقط في عوامل الخوف أو القلق والتحفظ، بقدر ما يكمن في

(شكل ولغة التواصل) المستخدمة لدى الجنسين. حيث أشارت هذه الدراسة إلى أن شكل ولغة التواصل يبدأ في الحدود بين الفتيان والفتيات في سن (أربع سنوات)، حيث في هذه السن يبدأ انفصال الذكور عن أمهاتهم ويندمجون مع الفتيان الآخرين في عالم الأنشطة الرياضية والجماعية التي تعد أساس بناء العلاقات الاجتماعية الخالية من أشكال الخوف والتحفظ. في حين تعمل التربية الأسرية في هذه السن كذلك على الحد من مجالات التواصل لدى البنات، حيث يصبحن منغمسات أكثر في نمط من الحوار بين نفس الجنس الأنثوي، فهذا الشكل من أشكال الحوار الأنثوي يتميز عن الحوار الذكوري في كونه تغلب عليه لغة المشاعر والعواطف، وهذه الخاصية الشاعرية للغة الأنثوية من شانها أن يفقد الفتيات وهن في هذه المرحلة الجرأة في التواصل السوي دون مخاوف خاصة في حضور الجنس الآخر داخل الصف أو حتى خارجه.

أما الباحث**McIntyre ( 1998)** فقد أثبتت نتائج دراسته أن الأفراد من الذكور والإناث على حد سواء يفضلون الأداء أمام أقرانهم المألوفين لديهم عن الأداء أمام الغرباء، و يعزي ذلك في نظر الباحث إلى أن البنات والذكور عندما يتواجدون مع أفراد المجموعة الصفية المألوفين، فان الجو سوف يكون اقل إثارة لمخاوف المشاركة الصفية عن طريق التواصل اللفظي وبالتالي تزول الفوارق في هذا الأمر.

أما ما يتعلق بالتواصل مع التلاميذ فيمكن تفسير هذه النتيجة بما توصل إليه الباحث **طه كامل (1998)** في كون مستوى مخاوف مشاركة التلاميذ في المناقشات والحوارات الجماعية وفي مجال العروض الشفهية هو الأعلى لدى الإناث منه لدى الذكور، ويرجع الباحث هذه الحقيقة البحثية إلى عوامل الضغط الذي يفرضه وجود المدرس أثناء إلقاء العروض الشفهية وبسبب الاعتقاد السائد لدى المتعلمات بان المدرس قد لا يتسامح مع أخطائهن المحتملة سواء في شكل أحاديثهن أو في محتواها، والدليل على ذلك أن مستوى شعور التلاميذ وخاصة التلميذات بمخاوف التواصل أثناء العروض الشفهية في المواقف التي يكون فيها المدرس مشغولا أو غير منتبه تكون اقل بكثير مقارنة بمستوى الشعور بمخاوف التواصل المباشر خلال العرض الشفهي اللفظي بحضور المدرس.

أما **George H. Mounin (2008)** فيفسر الفروق الملاحظة في درجات مخاوف التواصل وجها لوجه مع جمهور الصف من اجل إلقاء كلمة أو عرض شفهي إلى عوامل نفسية معرفية بالدرجة الأولى، وتتمثل خاصة في أنماط التفكير التي يميز الإناث دون الذكور والتي عادة ما يكنّ أكثر تركيزا على الجوانب السلبية في أذهانهن، وهي حقيقة سبق وان أثيرت في دراسات سابقة والتي مفادها أن مخاوف الإناث من مقابلة الجمهور، ومنه جمهور القسم ، نابع أساسا من تركيزهن على سلبياتهن في الحضور أمام الجمهور وفي عملية الإلقاء وفي الصوت وغيرها من الأمور التي تعتقد الفتاة أنّها نقطة ضعف فيها تثير الإحباط، الأمر الذي يجعلهن في معظم الوقت أقل شعورا بالراحة كلما يقبلن

على العرض الشفهي كونهن أكثر تجاهلا بقدراتهن الطبيعية في التواصل بالمقارنة مع الذكور.

و فضلا عن ذلك، فان التلاميذ الذكور ليس لديهم شيئا مميزا يشغلهم لكي ينجحوا في مهمة العرض الشفهي، بحيث أي لباس أو حذاء يتم رؤيته على انه عادي ولا يؤدي إلى أية عبارة نقدية في حقه كمتحدث، يصبح مقبولا ارتداؤه وصالحا لمقابلة الجمهور به، الأمر الذي ربما يجعل مخاوفهم في هذا السياق عادية، في حين نجد الإناث في هذه السن يهتمن بأكثر من أمر قبل الظهور أمام الجمهور، بحيث ليس لديهن قصة شعر موحدة أو أسلوب معين في الملابس والأحذية، 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 تزيد شيئا عن متوسط المخاوف لدى الذكور.

**استنتاج عام:**

استهدفت الدراسة الحالية التعرف على علاقة العنف اللفظي الممارس من طرف الأستاذ على تلاميذ المرحلة المتوسطة بمخاوف المشاركة الصفية ،ولتحقيق هذا الهدف الرئيسي تم تطبيق أداتي الدراسة المتمثلتين في (مقياس مخاوف المشاركة الصفية) و(استبيان العنف اللفظي ) على عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة،ولقد توصلنا إلى النتائج التالية:

**بالنسبة للفرضية الأولى:**

اتضح أن نسبة كبيرة من أفراد العينة المتمثلة في تلاميذ الطور المتوسط يتعرضون إلى عنف لفظي مرتفع و متوسط الموجه أليهم من طرف الأستاذ.

**بالنسبة للفرضية الثانية:**

اتضح انه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العنف اللفظي الممارس من طرف الأستاذ بظهور مخاوف المشاركة الصفية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

**وبالنسبة للفرضية الثالثة:**

اتضح عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الدرجة الكلية لاستبيان العنف اللفظي الممارس من طرف الأستاذ على ذكور وإناث عينة البحث.

**بالنسبة للفرضية الرابعة:** اتضح عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجات مخاوف المشاركة الصفية بين ذكور وإناث عينة البحث.

**اقتراحات البحث:**

نظرا للنتائج التي توصلنا إليها ارتأينا أن نقدم الاقتراحات التالية:

– على الإدارة المدرسية التدخل في المعاملات السيئة و عنف الأساتذة على التلاميذ لان ذلك يشكل خطرا كبيرا على نفوس الضحايا مما يؤدي إلى نفور التلاميذ من المدرسة.

– توعية الأساتذة بأخطار العنف و آثاره الاجتماعية و النفسية و التربوية. من خلال عقد ندوات و حملات التوعية حيث يشارك فيها مختصون في علم الاجتماع و علم النفس و علوم التربية.

– إقامة دورات تكوينية لفائدة المعلمين الحاليين تتضمن اكتساب مهارات في الإدارة الصفية.

– إعادة النظر في نمط توظيف معلمي التعليم المتوسط.

– تدريب التلاميذ الضحايا على تنمية مهارات الاتصال و كيفية مواجهة المواقف الصعبة. بالإضافة إلى تدريبهم على الثقة بالنفس و عدم الاستسلام و التمسك بحقوقهم دون التعدي على حقوق الآخرين.

– على التلميذ الذي يعاني من مخاوف المشاركة الصفية أن يحاول التواصل اللفظي الشخصي بشكل دائم و مستمر في اكتشاف مخاوفه في التواصل اللفظي و معرفة طبيعتها و سياق حدوثها.

– وعليه أن يحاول التخفيف من مشاعر القلق و الخوف من التحدث أمام الآخرين و من الشعور بالإحراج أو من التقييم السلبي من طرف الآخرين و محاولة تجنب مواقف

المشاركة الصفية من خلال محاولة الانخراط التدريجي في النشاطات الصفية ضمن جماعة الصف.

– إجراء نفس الدراسة وبنفس متغيراتها على عينات أخرى في مراحل التعليم الأخرى (الابتدائي والثانوي) وذلك بعد تصميم أداة مبسطة يمكن لكل فئة من هؤلاء التلاميذ فهمها.

– إجراء مزيدا من الدراسات والبحوث حول موضوع العنف اللفظي الممارس من طرف الأستاذ و علاقته بمتغيرات أخرى كالتأخر الدراسي.

## قائمة المراجع

**المعاجم و القواميس:**

1-إبن منظور(1984). لبنان العرب. لبنان: دار صادر. ص25.

2-إسكندر، باني(2011). **سلسلة قواميس القلم. فرنسي، فرنسي، عربي**. بيروت: دار القلم للطباعة و النشر.ص612.

3-المنجد الأبجدي(1986). بدون إسم. بيروت. لبنان: دار المشرق . ط1. ص931.

4-المنجد الأبجدي(1987).المكتبة المشرقية. لبنان: دار الشروق المطبعة الكاثولكية للتوزيع. ط1.ص517.

**الكتب:**

5-إبراهيم، أبو يعقوب(1993). **الإتصال الإنساني و دوره في التفاعل الإجتماعي.** الأردن: مجدلاوي للنشر و التوزيع. ط1.ص120.

6-أحمد رشيد، زيادة(2007). **العنف المدرسي بين النظرية و التطبيق.** الأردن: دار الوراق. ط1.ص 27-30.

7-احمد محمد الزغبي(2002). **الامراض النفسية و المشكلات السلوكية و الدراسية عند الاطفال.الاردن:** دار زهران للنشر و التوزيع. بدون طبعة. ص60

8-العربي، فرحاتي(2010). **أنماط التفاعل و علاقة التواصل في جماعة القسم الدراسي و طرق قياسها.** الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية. بدون طبعة.ص72.

9-أميمة، جادو(2005). **العنف المدرسي**. مصر: دار السحاب.ط1.ص33.

10-حافظ، بطرس(2008). **المشكلات النفسية و علاجها**.عمان. ط1.ص265.

11-حسان، شحاته و محبات، أبو عميرة(1994). **المعلمون و المتعلمون(أنماطهم و سلوكهم و أدوارهم)**. القاهرة: دار العربية للكتاب. بدون طبعة.

12-حسين، طه عبد العظيم(2008). **سيكولوجية العنف العائلي و المدرسي**. مصر: دار الجامعة الجديدة.ص17.

13-حسين، عبد المعطي(2001). **الإظطرابات النفسية في الطفولة و المراهقة**. القاهرة: دار القاهرة. ط1.ص45.

14-حليل وديع، سكور(1997). **العنف و الجريمة دار العربية و العلوم**. لبنان.

15-خالد، المير(1996). **نظريات التعلم**. توزيع دار الإعتصام. ط2.ص91.

16-خديجة، تيداني(2004). **الأسرة و المدرسة، سوء التكيف المدرسي بين الإشكالية و الواقع**. الجزائر: دار قرطبة للنشر و التوزيع. ط1.ص07 .

17-رشاد علي، موسى و زينب، زين العايش(2009). **سيكولوجية العنف ضد الأطفال**. القاهرة: عالم الكتاب. ط1.ص19.

18-رشاد، موسى و زينب، زين العايش(2009). **سيكولوجية العنف ضد الأطفال**. القاهرة :عالم الكتب. ط1.

19-رمزي، هارون(2003). **الإدارة الصفية**. الأردن: دار وائل. ط1.ص322.

20-سامي محمد، ملحم(2002). **القياس و التقويم في التربية و علم النفس**. الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع. ط2.ص24.

21-سلطانية، بلقاسم(2013). **أسس المناهج الاجتماعية**. الجزائر: دار الفجر للنشر و التوزيع. دون طبعة. ص216.

22-عباس، العوض(1999). **الصحة النفسية و التوافق النفسي**. بيروت: دار النهضة العربية. بدون طبعة.

23-عبد الحسين، السلطاني(2002). **التفاعل الصفي**. الأردن: دار الشروق للنشر و التوزيع. ط1.ص130.

24-عبد الرحمان، العيساوي(2007). **سيكولوجية العنف المدرسي و المشاكل السلوكية**. دار النهضة العربية.ط1.ص39.

25-عبد الرحمن، العيساوي(1995). **علم النفس النمو**. مصر: دار الكتب الجامعية. ط1.ص36.

26-عبد الرحمن، العيساوي(2007). **سيكولوجية العنف المدرسي و المشاكل السلوكية**. بيروت : دار النهضة العربية. ط1.

27-عبد العزيز، دريدري(2007). **مقياس التوافق الدراسي لطلبة الجامعة**. القاهرة: دار الفكر العربي. بدون طبعة.ص132.

28-عدنان، الفسفوس(2006).**الدليل الإرشادي لمواجهة السلوك العدواني لدى طلبة المدارس**. مصر: السلسلة الإرشادية. ط1.ص21.

29-عمر، عبد الرحيم ناصر(2010). **تدني مستوى التحصيل و الإنجاز المدرسي أسبابه و علاجه**. لبنان: دار النهضة العربية. ط1.ص121.

30-كريمة، حليم(2002). **رهانات الفهم، حوارية لسانية و نصية بخصوص الفهم، الطريقة الإكلينيكية**. دمشق. ط1.ص95.

31-كمال، الدسوقي(1974). **علم النفس و دراسة التوافق**. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة و النشر. بدون طبعة.

32-لطفي، طلعت إبراهيم(2001). **الأسرة و المشكلات، العنف بين الشباب في جامعة الإمارات العربية المتحدة**. الإمارات: مركز الإمارات للدراسات و البحوث الإستراتيجية. ط1.ص14.

33-ماجد، الخطيبة و آخرون(2002). **التفاعل الصفي ة الإدارة الصفية**. الأردن: دار الشروق للنشر و التوزيع. ط1.ص150.

34-محمد عبد الله، عيد(1989). **التعلم و التعليم الصفي**. الأهلية للنشر و التوزيع. ط1.

35-محمد منير، كرادشة(2009). **العنف الأسري**. الأردن: عالم الكتب الحديث. ط1.ص31.

36-محمد، الحيلة(2002). **مهارات التدريس الصفي**. الأردن: دار المسيرة. ط1.ص102.

37-محمد، ساري مادنة(2012). **مفاهيم التدريس في العصر الحديث**. الأردن: عالم الكتاب الحديث للنشر و التوزيع. ط1.ص20.

38-محمد،الخولي(2007). **العنف في مواقف الحياة اليومية، نطاقات و تفاعلات.** مصر: دار و مكتبة الإسراء للنشر و التوزيع. ط1.ص59.

39-محمود سعيد، الخولي(2006). **العنف في الحياة اليومية.** دار الإسراء للطبع و التوزيع. ط1.ص44.

40-نيهان، يحي محمد(2008). **الأساليب التربوية الخاطئة و أثرها في تنشئة الطفل.**الأردن:دار اليازوري. بدون طبعة.ص116.

41-هارفيا، روبنز(2000). **كيف تتحدث و تستمع بفعالية.** السعودية: مكتبة جرير. ط1.ص28.

42-هنا، حافظ بدري(1998). **أبعاد العملية الإتصالية رؤية نظرية علمية و واقعية.** مصر الجديدة: دار النشر و التوزيع. ط1.ص ص98-99.

43-يزيد عيسى، السورطي(2003). **تنمية بعض القيم الاجتماعية.** الردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع. بدون طبعة. ص82.

44-يوسف، قطامي و نايلة، قطامي(2000). **سيكولوجية التعليم الصفي.** الأردن: دار الشروق للنشر و التوزيع. ط1.ص 133.

**الرسائل الجامعية:**

45-أحمد، فريقي.(2000).**التواصل التربوي اللفظي في العملية التعليمية.** أطروحة الدكتوراه في علوم التربية. كلية التربية. جامعة محمد الخامس: الرباط المغرب.ص120.

46-حسينة، بوشوك.(2008). **دراسة ميدانية مقارنة بثانويات القراني حول العنف في ثانويات العاصمة.** رسالة ماجستير في علم النفس. جامعة الجزائر كلية العلوم الاجتماعية : الجزائر. ص ص46-47.

47-سميرة، عبدي.(2010-2011). **الضغط المدرسي و علاقته بسلوكيات العنف المدرسي و التحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس.** رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس المدرسي. جامعة مولود معمري. تيزي وزو: الجزائر.ص11.

48-علي عبد الرحمان، الشهري.(2003-2004). **العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين و الطلاب.** رسالة منشورة لنيل شهادة الماجستير. جامعة نايف للعلوم الأمنية : المملكة العربية السعودية.ص26 .

49-لويزة، فرشان.(2009). **علاقة المحيط النفسي الاجتماعي و المدرسي بالسلوك العنيف لدى التلميذ الطور الثالث.** رسالة دوكتورا في علم النفس الاجتماعي. جامعة الجزائر: الجزائر.

50-محمد، العرود.(2005).**العنف الأسري و دوافعه و أثره و علاجه من منظور تربوي.** رسالة ماجستير منشورة. جامعة اليرموك :الأردن.ص63.

**المجلات و الملتقيات :**

51-أحسن، طالب(2011). **العنف في المؤسسات التربوية و الدور الوقائي للإعلام الشارقة.** مجلة الفكر الشرطي. 10(3).

52-أمال، كمال(2002). **الاتجاه نحو العنف لدى الأطفال، الإبعاد الاجتماعية و الجنائية للعنف في المجتمع المصري.** المركز القومي للبحوث الاجتماعية. المؤتمر السنوي الرابع. المجلد الأول. ص224 .

53-أيمن، غريب و ناصر، قطب(2001). **البنية العاملية لمكونات القلق الإجتماعي لدى عينة من الشباب المصري.** الهيئة العامة للكتاب. (57). ص ص70-71.

54-سعد الدين، بوطابل و عبد الحفيظ، محوشة(2013). **الاتصال، وجود الحياة في الأسرة.** الملتقى الوطني الثاني في جامعة قصدي مرباح ورقلة. أيام الكتب من (9-10). ص07.

55-سعيد بن عبد الله، دبيس(1997).**الخوف من التحدث مع الآخرين. و علاقته بتقدير الذات و بعض المتغيرات الديموغرافية.** مجلة كلية التربية. (21).ص ص99-135.

56-عادل، سعيد البنا(2000). **مخاوف الإتصال الشفهي و علاقته بالقلق الإجتماعي.** مجلة المستقبل للتربية العربية. (8).ص ص19-21.

57-علي، جاسم الشهاب(2006). **ممارسة العقاب البدني في المدارس المتوسطة لدولة الكويت و اتجاهات المعلمين نحو العقاب البدني.** المجلة التربوية. جامعة الكويت.الكويت.20(80).

58-فادية، أبو شهبة(2004). **ظاهرة العنف داخل الأسرة المصرية(منظور إجتماعي قانوني).** المجلة الجنائية القومية. 74(1).ص70.

59-مراد، بن حرز الله(2011). **دور منع كل أشكال العنف في النظام التربوي الجزائري في الحد من ظاهرة العنف المدرسي**. الملتقى الوطني حول دور التربية في الحد من ظاهرة العنف. مخبر الوقاية و الأرغونومية. جامعة الجزائر العدد4. ص54 .

**قائمة المراجع بالغة الأجنبية :**

60-A .Kubanek, et M. waller.(2005). **Poser des questions avec assurance**. **Pédagogie collégiale**. (8)2. 13-17.

61-Bluiling Willis. D.(1993). **Academic involvement at university**. Higher Education. 25(2). 133-135

62-Dubaquier. J.(1999). **La violence en milieu scolaire**. Paris. Presse universitaire de France. P8.

63-George Mounin. **Clef pour la linguistique**. Ed Shegers. Paris. 2008. P32.

**ملحق رقم01: استبيان العنف اللفظي**

**جامعة مولود معمري تيزي وزو**
**كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية**
**قسم علوم التربية**
**تخصص علم النفس التربوي**

**<u>البيانات الشخصية</u>:**

**السن:.....**

**الجنس:.....**

**المستوى التعليمي:.....**

**التعليمة: عزيزي التلميذ (ة)**

قصد القيام بدراسة علمية لمعرفة مدى علاقة العنف اللفظي للأستاذ على مستوى مخاوف المشاركة الصفية لدى التلاميذ الطور المتوسط، نضع بين يديك مجموعة من العبارات أمنين منك إبداء رأيك بكل صراحة، و ذلك بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة لأجوبتك، نرجو منك عدم ترك أي عبارة دون إجابة.

**و لك منا جزيل الشكر والتقدير**

| الرقم | العبارات | نعم | لا |
|---|---|---|---|
| 01 | هل سبق و أن تعرضت لإنتقادات لاذعة من طرف الأستاذ؟ | | |
| 02 | هل لما يدخل الأستاذ لقاعة التدريس يقوم باستعمال ألفاظ غير لائقة؟ | | |
| 03 | هل سبق و أن تعرضت لإهانات من طرف الأستاذ؟ | | |
| 04 | هل يستعمل الأستاذ ألفاظ غير محترمة في تعامله معك؟ | | |
| 05 | هل اعترضت عن الدخول للقسم خوفا من العنف اللفظي للأستاذ في الحصة؟ | | |
| 06 | هل تفضل الجلوس في الخلف و عدم المشاركة في الحصة نتيجة عنف الأستاذ؟ | | |
| 07 | هل تعزف عن المشاركة في الحصة لسبب التعامل السيء للأستاذ الزميل بطريقة غير لائقة؟ | | |
| 08 | هل تؤثر الحالة المادية لك كتلميذ على طريقة تعامل الأستاذ خاصة في المشاركة الصفية؟ | | |
| 09 | هل سبق أن تعرضت لتمييز من طرف الأستاذ داخل القسم بينك و بين تلميذ أخر لديه وضع مادي أحسن منك؟ | | |
| 10 | هل ميّز الأستاذ داخل القسم بينك و بين تلميذ أخر أحد أبويه زميل في العمل؟ | | |
| 11 | هل سبق أن إنعزلت عن الجو داخل القسم لسبب العنف اللفظي للأستاذ؟ | | |
| 12 | هل تعرضت لإهانة من طرف الاستاذ داخل القسم لسبب أنه من نفس الحي الذي تعيش فيه و علاقته مع العائلة غير متفقة؟ | | |
| 13 | هل شعرت أن الأستاذ يقوم بإهانتك إذا لم تتمكن من مادته؟ | | |
| 14 | هل شعرت أن الأستاذ قام بإسقاط مشاعر العنف عليك؟ | | |
| 15 | هل لاحظت أن معاملة الأستاذ سلطوية داخل القسم؟ | | |
| 16 | هل سبق و أن قام الأستاذ بمعاقبتك ظلما؟ | | |

**ملحق رقم02: مقياس مخاوف المشاركة الصفية**

**جامعة مولود معمري تيزي وزو**

**كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية**

**قسم علوم التربية**

**تخصص علم النفس التربوي**

**معلومات شخصية**

**الجنس:**

**السن:**

**المستوى التعليمي الدراسي:**

**تعليمة المقياس:**

عزيزي التلميذ (ة)

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تدور حول مخاوف المشاركة الصفية، الرجاء منكم قراءة كل عبارة بعناية، ثم ضع علامة (×) في الخانة التي تنطبق عليكم (تماما، أحيانا، قليلا، على الإطلاق). و تأكد بأنه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة. و ستكون في سرية تامة

**ولك منا جزيل الشكر و التقدير**

| الرقم | العبارات | تماما | أحيانا | قليلا | إطلاقا |
|---|---|---|---|---|---|
| 01 | أفضل الجلوس في المقاعد الخلفية داخل القسم، خوفا من ملاحظات الأستاذ. | | | | |
| 02 | أتلعثم في كلامي كلما حاولت الإجابة على سؤال المدرس أثناء الدرس. | | | | |
| 03 | عندما أواجه الأستاذ في القسم تضيع مني إجابة أعرفها جيدا. | | | | |
| 04 | أخشي أن أقدم عملي للأستاذ من أجل تصحيحه إلا إذا كنت مضطرا للقيام بذلك. | | | | |
| 05 | أشعر بارتعاش الشفتين كلما أوشك على الحديث للمدرس أثناء الدرس. | | | | |
| 06 | أتردد عدة مرات قبل الإدلاء برأيي، خوفا من عدم تقبل المدرس وجهة نظري. | | | | |
| 07 | عندما أستمع إلى شرح الأستاذ، أومئ براسي دلالة على موافقتي أو رفضي. | | | | |
| 08 | عندما أرغب في المشاركة في الدرس أكون خائفا من أن يراقب التلاميذ تصرفاتي. | | | | |
| 09 | أفضل التزام الصمت طيلة صحة الدرس بدل المشاركة في إنجاز الدرس. | | | | |
| 10 | تعتريني مخاوف من فقدان السيطرة على نفسي أو فعل شيء ما يجذب انتباه التلاميذ إلي. | | | | |
| 11 | أشعر دائما بأنني عاجز على الإنخراط في حلقة الحوار و النقاش داخل الصف. | | | | |
| 12 | لا أبدي راي و لا أقدم تعليقات على ما يقوله زملائي حتى و لو طلب مني ذلك. | | | | |
| 13 | عندما أعمل في مجموعة داخل الصف، أخشى أن يضن التلاميذ أنني ضعيف المستوى الدراسي. | | | | |
| 14 | تنتابني مخاوف من النشاطات الجماعية، فأميل إلى الإنسحاب منها بسرعة. | | | | |
| 15 | أتجنب القيام بقراءة نص ما أو تقديم عرض شفهي خوفا من ملاحظة زملائي توتري و اضطرابي. | | | | |
| 16 | لا أبادر بتصحيح أي تمرين على السبورة لأنني أخشى أن أخطأ فأتعرض لسخرية زملائي التلاميذ. | | | | |
| 17 | أخاف من أنني لا أتذكر شيئا قبل أن أقوم بعرض شفهي رغم استعدادي له. | | | | |
| 18 | أكون خائفا من أن يراني أفراد مجموعة الصف قلقا و متلعثما في حديثي. | | | | |
| 19 | يقلقني أن يبدو صوتي غريبا كلما طلب من قراءة نص أو إلقاء أبيات شعرية أمام جماعة الصف. | | | | |
| 20 | أتجنب إلقاء كلمة مهما كان موضوعها إذا لم يكن من الضروري القيام بذلك حتى لا أتعرض للإحراج أمام زملائي داخل الصف. | | | | |
| 21 | أخاف من الامتحانات الشفهية و أفضل أن يتم تقييمي داخل الفصل من خلال الامتحانات الكتابية. | | | | |