جامعـــة مـــولـــود معـــمـــري تيـــزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

مخاوف التفاعل الصفي اللفظي وعلاقته بطبيعة العلاقة التربوية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط

دراسة وصفية تحليلية في بعض متوسطات ولاية تيزي وزو

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص: تربية، تعليم وتكوين

إعداد الطالبتين:

بوغرارة روزة

دحمان أمينة

إشراف الأستاذ:

دكتور موالك مصطفى

السنة الجامعية : 2017/2016

كلمة الشكر

نشكر أولا وأخرا الله ربّ العالمين.

الحمد لله عزّ وجلّ الذي وفقنا لإتمام هذا العمل المتواضع وهذا لم يكن ليتحقق إلا بفضله.

نوجه خالص الشكر والعرفان وكامل الاحترام والتقدير للأستاذ المشرف **"موالك مصطفى"** الذي تعلمنا منه الكثير، فقد كانت توجيهاته ونصائحه وأراءه السديدة أثرها الكبير في اعداد هذه المذكرة، حفظه الله ورعاه.

كما نشكر السادة أعضاء لجنة المناقشة الذين تفضلوا بقبول مناقشة هذه المذكرة.

ووفاء وامتنانا بالفضل لأهل الفضل واعترافا بالجميل نتقدم بالشكر الجزيل لكل من أثرانا بعلمه وفكره وإلى كل من وقف إلى جوارنا معلما وناصحا ومرشدا ونخص بالذكر أساتذة قسم العلوم الإنسانية والاجتماعية خاصة أساتذة علوم التربية.

كما لا يفوتنا أن نقدم الشكر إلى كل من ساعدنا من قريب أو بعيد لإنجاز هذا البحث.

لكم منّا جزيل الشكر والتقدير وجزاءكم الله خير جزاء.

روزة / أمينة

إهداء

الى من كلّله الله بالهبة و الوقار، إلى من علمني العطاء بدون إنتظار وإلى من أحمل إسمه بكل إفتخار وكان لي مثلا في التحدي والمثابرة، الذي تمنى لي دائما النجاح ولم يبخل عليا يوما **"أبي"** الغالي والحنون أطال الله في عمره وأرضاه عني.

إلى منبع الحنان والأمل في الحياة وسر الوجود وبسمة الحياة، إلى من حملتني وسهرت لأجلي الليالي، من ربتنى و تعهدتنى طفلة و التي لم تبخل عليا يوما بالنصائح **"امي"** الغالية والعزيزة اطال الله في عمرها و ارضاها عني.

الي سندي و افتخاري اخواني **"طارق" و "ارزقي"** و الي ورود دنياي اخواتي **"صبيحة " "نعيمة"** و **"سميرة"** وقرة عيني مهجة القلب و البراءة ابنة اختي **"سرين"** حفظها الله.

الي احلى صديقة التي شاركتني هذا البحث **"امينة"** و جميع عائلتها و لكل صديقاتي طيلة المشوار الدراسي خاصة صديقة العمراني قاسمت معها حلو الأيام و مرها و كانت سندي في مشواري الدراسي **"سعيدة"** و جميع عائلتها.

الي ملاكي في الدنيا منبع الحب الذي ترتوي منه نفسي رجائي في شدتي و عزائي في شوقي رفيق احزاني الذي ساعدني و وجهني الي تخصص علوم التربية و كان سندي و دعمي في انجاز هذا البحث المتواضع **"صفيان"** و جميع عائلته.

الى كل من ذكره قلبي ولم يكتبه قلمي.

روزة

إهداء

أهدي ثمرة جهدي إلى

التي وهبتني الحياة وأشقت لسعادتي وبكت لأبتسم، **"أمي"** الحنونة و الغالية حفظها الله أطال في عمرها وأمدها صحة وبركة.

الذي كرس حياته لأجل سعادتي وسهر لأجل راحتي وفتح لي أبواب المستقبل، **"أبي"** الغالي والعزيز حفظه الله وأطال في عمره.

أخي العزيز **" محند "** وزوجته **"أسماء"** و أخواتي **"كهينة"** و**"كنزة"** الذين تحملت معهم حلو الدنيا ومرها وكانوا لي عونا مدى الحياة.

وقرة عيني مهجة القلب و البراءة بنات أخي **"أسينات"** و **"مارياناس"**

كل أصدقائي من الطفولة، وألى كل من شاركني مشوار الدراسة.

إلى من شاركتني في إنجاز هذا العمل المتواضع صديقتي وزميلتي **"روزة"** وجميع أفراد عائلتها

إلى كل من ذكره قلبي ولم يكتبه قلمي.

أمينة

فهرس المحتويات

كلمة الشكر

الإهداء

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

مقدمة

الجـانب النظـري

الفصل الأول: الإطار العام لإشكالية البحث

1-إشكالية البحث.....05

2-فرضيات البحث.....08

3-أهداف البحث.....09

4-أهمية البحث.....10

5-تحديد المفاهيم و المصطلحات الأساسية للبحث.....10

6-الدراسات السابقة.....11

الفصل الثاني: مخاوف التفاعل الصفي اللفظي

تمهيد.....30

1-الإنسان وعقدة الخوف.....31

2-مفهوم الخوف.....31

3-الخوف وتصنيفاته في الطب النفسي.....34

4-مراحل دراسة موضوع الخوف في المجال التربوي 35

4-مخاوف التفاعل الصفي اللفظي (تحديد مصطلح) 39

6-بعض المفاهيم المرتبطة بمصطلح مخاوف التفاعل الصفي اللفظي.....42
7-التفسيرات النظرية المختلفة لمفهوم مخاوف التفاعل الصفي اللفظي.....46
8-دور الوسط العائلي والمدرسي في ظهور مخاوف التفاعل في سياق المشاركة الصفية...62
9-مظاهر مخاوف التفاعل الصفي اللفظي في سياق التواصل الصفي المختلفة.....66
خلاصة الفصل.....70

الفصل الثالث: العلاقة التربوية

تمهيد.....74
1-مفهوم العلاقة التربوية.....75
2-أنماط العلاقة التربوية: (أستاذ – تلميذ) 76
3-طبيعة العلاقة بين الأستاذ والتلميذ.....81
4-أشكال العلاقة التربوية.....82
5-عقبات ومشاكل العلاقة بين الأستاذ والتلميذ أثناء إنجاز الدرس.....82
6-أهمية بناء العلاقة الإيجابية بين الأستاذ والتلميذ في مجال التدريس الصفي.....83
خلاصة الفصل.....86

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للبحث

تمهيد.....89
1-الدراسة الاستطلاعية.....89

2-منهج البحث.....89
3-عينة البحث.....90
4-المجال الزماني والمكاني للبحث.....91
5-الأدوات المعتمدة في جمع البيانات.....93
6-حدود البحث.....97
7-الأساليب الإحصائية المعتمدة.....99

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد.....101
1-عرض وتحليل ومناقشة النتائج 101
2-إستنتاج العام.....109
3-قتراحات.....110
قائمة المراجع
الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	الجداول	الصفحة
01	توزيع أفراد العينة حسب المؤسسات التعليمية	91
02	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	92
03	توزيع أفراد العينة حسب السن	92
04	أرقام العبارات وفقا لمحاور المقياس	96
05	نتائج اختبار معامل الارتباط (Pearson) للعلاقة بين مخاوف التفاعل الصفي اللفظي والعلاقة التربوية (استاذ – تلميذ) الديموقراطية.	101
06	نتائج اختبار معامل الارتباط (Pearson) للعلاقة بين مخاوف التفاعل الصفي اللفظي والعلاقة التربوية (استاذ – تلميذ) التسيبية.	103
07	نتائج اختبار معامل الارتباط (Pearson) للعلاقة بين مخاوف التفاعل الصفي اللفظي والعلاقة التربوية (استاذ – تلميذ) التسلطية.	105
08	نتائج اختبار(t) للفروق في درجة مقياس مخاوف التفاعل الصفي اللفظي، تبعا لطبيعة العلاقة التربوية (ديموقراطية - تسلطية).	107

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	الطريقة التي يؤثر فيها علاقة المدرس الإيجابية مع الطلبة على سلوكهم	85

مقدمة:

يعد التدريس عملية تعليمية تربوية تستهدف توجيه المتعلمين ونموهم الدراسي ليصبحوا قادرين على الوفاء بمتطلبات الحياة المدرسية ومواجهة تحدياتها. ويعتمد هذا على الدور الأساسي الذي ينبغي أن يلعبه المدرس في العملية التعليمية، إذ يعد المسؤول المباشر على إنجاح هذه العملية وتحقيق أهدافها التربوية والبيداغوجية. ويقترن ذلك بمدى فهمه لهذه العملية وطبيعة دوره فيها.

انطلاقا مما سبق جاءت الدراسة الحالية كمحاولة لإظهار دور المدرس، وأهمية إعداده وتكوينه وتدريبه على بناء علاقات صفية جيدة مع التلاميذ، الأمر الذي دفعنا إلى معرفة أشكال وأنماط العلاقة التي تجمع بين المدرس والتلميذ داخل الصف الدراسي، وكذا الحاجة إلى معرفة مدى وجود ارتباط عضوي دال بين طبيعة هذه العلاقة وبين مخاوف التفاعل الصفي اللفظي التي يبديها تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط أثناء إنجازهم للدرس.

ومن أجل إنجاز هذا البحث تم تقسيمه إلى جانبين نظري وتطبيقي، يتضمن الجانب النظري منه ثلاثة فصول، يتناول الفصل الأول الإطار العام لإشكالية البحث، فرضياته، أهدافه وأهميته، والتعريفات العامة والإجرائية للمفاهيم الأساسية للبحث، وكذا استعراضا مستفيضا بالتحليل والمناقشة لأهم الدراسات السابقة التي تخدم متغيرات البحث.

أما الفصل الثاني، فتتناول فيه الباحثتان مفهوم مخاوف التفاعل الصفي اللفظي وأديباته وتصنيفاته وفقا للطب النفسي. كما تطرقت الباحثتان بنوع من التوسع إلى المراحل التي عرفتها دراسة ظاهرة الخوف مركزتين على مظاهر الخوف في المجال التربوي. ولتمييز مخاوف الناس عن بعض الظواهر النفسية والانفعالية الأخرى، حاولت الباحثتان إبراز علاقة مخاوف الناس بالخجل والتحفظ والقلق وغيرها من الظواهر ذات صلة بمشاعر الخوف.

أما الفصل الثالث: فيتضمن مفهوم العلاقة التربوية واستعراض أديباتها، من حيث أنماطها وطبيعتها وأشكالها، مستعرضات العقبات والمشاكل التي تحول دون تواصل وتفاعل بين المعلم والمتعلم.

وفي الأخير تم استعراض في ذات الفصل أهمية بناء علاقة إيجابية بين المدرس والتلميذ في مجال التدريس الصفي.

ثانيا: الجانب التطبيقي: يتكون من فصلين، يتضمن الفصل الرابع منهج الدراسة، أدواتها، عينتها، وفي الفصل الخامس تم عرض النتائج المتوصل إليها ومناقشتها، ليختتم باستنتاج عام وبعض الاقتراحات.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام لإشكالية البحث

1-إشكالية البحث.

2-فرضيات البحث.

3-أهداف البحث.

4-أهمية البحث.

5-تحديد المفاهيم الأساسية للبحث.

6-الدراسات السابقة.

1-إشكالية البحث:

تشير الدراسات والأبحاث التربوية إلى أهمية العلاقة التربوية التي تربط التلاميذ المتعلمين بالمدرس داخل الصف الدراسي. ولقد ذهبت بعض هذه الدراسات إلى تحليل هذه العلاقة بناء على معطيات نفسية تربوية وبيداغوجية، توصلت إلى نتائج هامة منها تصنيف طبيعة هذه العلاقة من علاقة ديمقراطية وعلاقة تسلطية وعلاقة تسيبيه. وقد بنى أصحاب هذه الدراسات تصنيفاتهم للعلاقة التربوية (مدرس – تلميذ) انطلاقا من نتائج تقديراتهم وتقييماتهم لمستويات التفاعل والتواصل الحاصل داخل الجماعة الصفية أثناء إنجاز الدروس ووفقا لمظهرات التلاميذ السلوكية وردود أفعالهم اللفظية سواء كمبادرات فردية وشخصية أو كتغذية راجعة لرسائل المدرس وأسئلته وتوجيهاته أثناء الدرس.

هذا وتمثل هذه الدراسات التربوية مستويات تواصل المتعلمين بالمدرس وتفاعلهم ببعضهم بشبكة معقدة ومتداخلة من العلاقات الناجمة عن تبادلات لفظية وغير لفظية بين التلاميذ كأفراد وكمجوعة أو بين هؤلاء التلاميذ مع مدرسيهم، بحيث يدرك كل فرد من المجموعة الصفية الدور الذي ينبغي القيام به وما يتوقع منه القيام به.

وترتبط طبيعة العلاقة التربوية بين التلميذ والمدرس من جهة أخرى بخصائص المدرس وسماته الشخصية وأسلوب قيادته وإدارته للصف. فمن المدرسين من يتميز بالتسلط في إدارته للقسم وضبطه للمجريات إنجاز الدرس.

وفي هذا الشأن يذهب بعض الباحثين، منهم ريد(Reid,1983) إلى أنه بالرغم من أهمية توفر الانضباط والهدوء والنظام في مجال التدريس الصفي، إلا أن المبالغة في فرض الانضباط بالتشدد في التعامل مع التلاميذ قد يؤدي إلى الإضرار بمستوى التفاعل الصفي ويقلل من تواصل التلاميذ ومشاركتهم في إنجاز الدروس، ذلك أن هذا النوع من العلاقة وإن كان مظهرها الجدية وفرض الانضباط، إلا أن باطنها مشاعر الخوف والتردد والتحفظ. فصفة التسلط والتشدد وأسلوب التعامل الديكتاتوري عندما يسود جو القسم ويطبع علاقة المدرس بتلاميذه، فإن ذلك من شأنه أن يؤدي إلى إثارة مشاعر الخوف والرعب لدى التلميذ من كل شكل من أشكال التواصل بالمدرس وبجمهور القسم كتجنبه تناول الكلمة أمام جمهور

الصف أو المشاركة اللفظية في الدرس. ويذهب بعض المدرسين إلى اعتبار ذلك من العوامل التي تدفع ببعض التلاميذ إلى الانسحاب والعزلة الصفية وفي بعض الأحيان نبذ المدرسة والانقطاع عن التمدرس بشكل نهائي.

فمن المدرسين من يتميز في علاقته الصفية بتلاميذه بالإهمال واللامبالاة، حيث لا يعير اهتمام كبير لما تتطلبه العملية التعليمية من جدية ونظام وانضباط. فصفة التسيب عندما تسود الصف وتطبع العلاقة التربوية بين المدرس والتلميذ من شأنها أن تحول جو القسم إلى فوضى يضر بالأداء التربوي للمدرس وتضعف من دافعية التعلم للتلاميذ وبالتالي تؤثر سلبا على مشاركة التلاميذ وعلى نوعية تعلمهم.

ومن المدرسين من يتميز أدائه التربوي والتعليمي بالتنظيم والتخطيط، حيث يجعل نصب عينيه مصلحة المتعلمين، وكيفية تلبية حاجاتهم التربوية والنفسية. وفي هذا الشأن ترى ريد(1983) أن المدرس باعتباره الواسطة بين عملية التعليم والتعلم ودوره جد مؤثر في تدريب التلاميذ وتربيتهم وتحصيلهم العلمي والأكاديمي يحول دون ظهور مشكلات التعلم والتكيف والتفاعل الصفي. وفي هذا الصدد تشير ريد(1983) إلى أن العلاقة الايجابية الديموقراطية التي ينبغي أن تسود بين المدرس تنعكس إيجابيا ليس فقط على سلوكات التلاميذ الصفية الإيجابية وعلى مستوى دافعيتهم للمشاركة ولكن حتى على المناخ الصفي الجذاب للتفاعل والتواصل. **(رمزي فتحي هارون، 2003، ص270).**

وبناءا على هذه التصنيفات المميزة للعلاقة التربوية مدرس-تلميذ، يشدد الباحثون التربويون على العلاقة الديموقراطية كونها الإطار الأمثل لحدوث التفاعل والتواصل الصفي البيداغوجي اللازم للتعلم الإبداعي والتحصيل العلمي النظري والتطبيقي.

إن عملية التفاعل الصفي باعتبارها من أنواع ا لتفاعل الاجتماعي، ينطوي على مظاهر السلوك الصفي والإدراكي المتبادل بين المعلم والتلاميذ، لا يمكن حدوثها إلا في ظل علاقة بيداغوجية مبنية على الحرية والاحترام المتبادل وفي بيئة انسانية هادئة مطمئنة ومشجعة على التواصل بين أفراد الجماعة الصفية، بعيدا عن مظاهر الخوف والتردد والتحفظ وسوء الضن.

وفي هذا السياق تشير معظم الدراسات التي أنجزت في مجال التدريس الصفي إلى أن للمناخ النفسي أهمية قصوى في ارتفاع مستوى دافعية التعلم وفي نواتج عملية التعليم والتعلم سواء على المستوى المعرفي أو الوجداني والاجتماعي أو حتى على المستوى الأداء السلوكي والحركي. ويتصل بالمناخ الصفي الايجابي والفعال جملة من الشروط المادية والموضوعية، أهمها غرفة الصف وما يتوفر فيها من تجهيزات ووسائل إيضاح وتهوية ونظافة وغيرها من الشروط.

هذا ومن الثابت أن للمناخ النفسي والاجتماعي الملائم يساعد على حدوث التفاعل الصفي من خلال نمطين من التواصل اللفظي وغير اللفظي بين المدرس والجماعة الصفية وبين أفراد هذه الجماعة بعضها بعضا. وفي مجال التعلم الصفي يعتبر التواصل اللفظي المحور الأساسي لعملية التفاعل، حيث يشير في تمظهراته إلى مجمل الكلام والأقوال المتتابعة التي يتبادلها المعلم والمتعلمون فيما بينهم في غرفة الصف وإلى ما يرافق هذا الكلام من أفعال وإيحاءات وتلميحات واستجابات ترتبط بالعملية التعليمية التعلمية. ويقوم مفهوم التفاعل اللفظي على فكرة التبادل الفعال للكلام في إطار عمليتي التعليم والتعلم. ولقد قام الباحث التربوي أندرسون (1939) بمحاولات تقييم التفاعل الصفي وقياس مستوياته من خلال قياس إعداد شبكة تحتوي معطيات دقيقة عن سلوك كل من المدرس والتلاميذ اللفظي وغير اللفظي داخل غرفة الصف وأثناء إنجاز الدرس. ومن النتائج التي توصل إليها والتي لها علاقة بالدراسة الحالية هي أن المدرس الذي تربطه بالتلاميذ علاقة ديمقراطية يتميز سلوك تلاميذه بالمبادرة والتلقائية والإيجابية والإقبال الكبير على المشاركة في الدرس. وعلى النقيض من ذلك فان السلوكات الصفية لتلاميذ المدرس التسلطي الديكتاتوري تتصف في أغلبها بالسلبية بفعل الخوف والتردد والإحجام من المشاركة في الدرس. أما المدرس التسيبي فإن غياب الهدوء والنظام والمتابعة والتوجيه يفوت على التلاميذ فرص التخاطب بين أطراف العملية التربوية، علما أن توسيع دائرة الاتصال والتواصل كعامل حيوي في حدوث التفاعل والمشاركة من صميم الدور التربوي للمدرس في مجال التدريس الصفي. **(قطامي يوسف،2002، ص325).**

اتساقا مع ما سبق ذكره في شأن طبيعة العلاقة التربوية التي تميز المدرس بتلاميذه وبظهور مخاوف التفاعل لدى التلاميذ داخل الصف الدراسي، تحاول الدراسة الحالية الإجابة على **التساؤل الرئيسي** التالي:

هل توجد علاقة بين مخاوف التفاعل الصفي اللفظي وطبيعة العلاقة التربوية بين الأستاذ والتلميذ (ديموقراطية – تسيبية – تسلطية) لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟

التساؤلات الفرعية:

1-هل توجد علاقة دالة بين مخاوف التفاعل الصفي اللفظي وطبيعة العلاقة التربوية الديموقراطية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟

2-هل توجد علاقة دالة بين مخاوف التفاعل الصفي اللفظي وطبيعة العلاقة التربوية التسيبية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟

3-هل توجد علاقة دالة بين مخاوف التفاعل الصفي اللفظي وطبيعة العلاقة التربوية التسلطية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟

4-هل توجد فروق دالة في مخاوف التفاعل الصفي اللفظي، تبعا لطبيعة العلاقة التربوية ديموقراطية-تسلطية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟

2-فرضيات البحث:

الفرضية العامة:

توجد علاقة بين مخاوف التفاعل الصفي اللفظي وطبيعة العلاقة التربوية بين الأستاذ والتلميذ (ديموقراطية – تسيبية – تسلطية) لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

الفرضيات الجزئية:

1-لا توجد علاقة دالة بين مخاوف التفاعل الصفي اللفظي وطبيعة العلاقة التربوية الديموقراطية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

2-توجد علاقة دالة بين مخاوف التفاعل الصفي اللفظي وطبيعة العلاقة التربوية تسيبية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

3-توجد علاقة دالة بين مخاوف التفاعل الصفي اللفظي وطبيعة العلاقة التربوية تسلطية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

4-توجد فروق دالة في درجات أفراد العينة في مخاوف التفاعل الصفي اللفظي، تبعا لطبيعة العلاقة التربوية (ديموقراطية-تسلطية) لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

3-أهداف البحث:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

-الكشف عن نوعية العلاقات التربوية بين الأستاذ والتلميذ في مدارس مجتمع البحث.

-معرفة مدى وجود علاقة دالة بين ظهور مخاوف التفاعل الصفي اللفظي وطبيعة العلاقة التربوية بين الأستاذ والتلميذ (ديموقراطية-تسيبيه-تسلطية).

- معرفة مدى وجود علاقة دالة بين مخاوف التفاعل الصفي اللفظي وطبيعة العلاقة التربوية الديمقراطية.

- معرفة مدى وجود علاقة دالة بين مخاوف التفاعل الصفي اللفظي وطبيعة العلاقة التربوية التسيبية.

- معرفة مدى وجود علاقة دالة بين مخاوف التفاعل الصفي اللفظي وطبيعة العلاقة التربوية التسلطية.

- الكشف عن مدى وجود فروق دالة في درجات أفراد العينة في مخاوف التفاعل الصفي اللفظي، تبعا لطبيعة العلاقة التربوية (ديموقراطية – تسلطية).

4-أهمية البحث:

يمكن تحديد أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

- أهمية البعد التفاعلي والتواصلي البيداغوجي داخل الصف بين المدرس والتلاميذ في جودة العملية التربوية وإيجابية تعلم التلاميذ وتحصيلهم الدراسي.

- ضرورة الاهتمام بتحسين طبيعة العلاقة التربوية التي تربط بين المدرس والتلاميذ والتي من شأنها الرفع من سيرورة التواصل والتفاعل الصفي في إطار مشاركة المتعلمين في إنجاز الدرس.

5-تحديد المفاهيم والمصطلحات الأساسية للبحث:

ا- التعريف الاصطلاحي لمفهوم مخاوف التفاعل الصفي اللفظي:

يعرف (Kurtus,1984) مخاوف التفاعل الصفي اللفظي بأنها "حالة نفسية انفعالية، تدفع بالفرد إلى الفزع وإلى الارتباك الفعلي. ويؤدي به ذلك إلى انخفاض مستوى مهارات التحدث لديه عن المستوى اللفظي الذي كان عليه من قبل ".(**عادل سعيد البنا ، 2000،ص19).**

ب-التعريف الإجرائي لمفهوم مخاوف التفاعل الصفي اللفظي:

هي الدرجة التي يتحصل عليها تلاميذ السنة الرابعة متوسط عند تطبيق مقياس مخاوف التفاعل الصفي اللفظي الذي أعده الأستاذ موالك مصطفى تحت إشراف الأستاذ الدكتور أحمد دوقة.

ج-التعريف الاصطلاحي لمفهوم العلاقة التربوية:

عرف (أبو نيل) العلاقة بين الأستاذ والتلميذ على أنها "علاقة إيجابية يسودها التعاطف والاحترام المتبادل ويتوقف ذلك على دور المدرس من حيث كونه قائد، فالقيادة تعتمد على إعانة الطلاب للتوصل إلى أهدافهم وإشباع رغباتهم واشتراكهم في العمل باستعمال وسائل

التعزيز المختلفة، كل ذلك من شأنه أن ينمي علاقات التعاطف والاحترام المتبادل".**(العربي فرحاتي،1999، ص12).**

د-التعريف الإجرائي لمفهوم العلاقة التربوية:

هي الدرجة التي يتحصل تلاميذ السنة الرابعة متوسط عند الإجابة على عبارات استبيان العلاقة التربوية (ديموقراطية -تسلطية -تسيبية)، من إعداد الباحثتان سنة 2017/2016.

6-الدراسات السابقة:

أولا: الدراسات المتعلقة بمخاوف التفاعل الصفي اللفظي

ا-الدراسات العربية:

1-دراسة خديجة بنت صالح، (2007):

مشكلة الدراسة: "هل توجد علاقة بين أسلوب التعلم التعاوني، وعملية التواصل الصفي اللفظي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة؟".

أهمية الدراسة: تبدو أهمية هذه الدراسة في إمكانية استغلال نتائجها من طرف المكونين في إعداد برامج التدريب البيداغوجي والعلمي لمدرسي المرحلة المتوسطة.

أهداف الدراسة: من الأهداف التي تسعى هذه الدراسة إلى تحقيقها الأهداف التالية:

- معرفة أنماط التعلم السائدة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في دراسة العينة.
- معرفة طبيعة العلاقة بين أسلوب التعلم التعاوني ونوعية التفاعل والتواصل الصفي.

عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة، (18 صفا دراسيا) من مدارس ولاية ورقلة، تحتوي على (240 تلميذا) من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط، مناصفة بين الذكور والإناث، في مادتي الرياضيات واللغة الفرنسية.

منهج البحث وأدواته: اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي القائم على الاستبيان وذلك لمعرفة أراء العلميين، وعلى (شبكة ملاحظة) من إعداد الباحثة، بهدف رصد موقف التعلم التعاوني أثناء الدرس.

نتائج البحث: ولعل أهم نتيجة توصلت إليها الباحثة في هذه الدراسة هي:

- آن موقف التعلم التعاوني، يساهم في إثراء التفاعل الصفي، ويساعد كثيرا التلاميذ على المشاركة الصفية، حيث يغلب ويجمع بين شكلين من التواصل اللفظي وغير اللفظي وهو ما ينسجم مع أساليب تعلم أغلب تلاميذ العينة. **(خديجة بنت صالح،2007، ص 65).**

2-دراسة أحمد التكروري،(2000):

مشكلة الدراسة:" هل تؤثر طريقة التدريس الصفي على التفاعل الصفي اللفظي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة؟" .

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة في توظيف النتائج في برامج تكوين المعلمين المتدربين والمشرفين الموجهين.

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية هذه الدراسة في معرفة دور المعلم في تنشط التعامل الصفي الإيجابي وفي معرفة أسباب عزوف التلاميذ من المشاركة الصفية والتفاعل الصفي.

منهج البحث وأدواته: لقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي القائم على الملاحظة المباشرة (ملاحظة سلوكات المدرس، وطريقته في التدريس) و(سلوكات التلاميذ أثناء إنجاز الدرس).

عينة الدراسة: طبقت إجراءات الدراسات على عينة قوامها (05) معلمين من معلمي المدرسة المتوسطة و (300) تلميذ من تلاميذ هذه المرحلة، موزعين على (20) قسما دراسيا.

نتائج الدراسة: ومن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، نذكر ما يلي:

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

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

- أن تلاميذ بعض الأقسام، الذين لم يتلقوا تشجيعا من طرف المعلم، عبروا عن عجزهم في انجاز الواجبات المطلوبة منهم، ومنهم من عزف عن المشاركة الصفية، خاصة المشاركة

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

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

- إهمال المعلم للتلاميذ، يجعلهم يفقدون الثقة بالنفس، فيمتنعون عن المشاركة بفاعليته في الأنشطة الصفية، وربما منهم من يترك بعض الأسئلة الصفية في دفتره، ودون آن يسأل المعلم أو يسأل زملائه. **(أحمد التكروري،2000، ص 71).**

ب-الدراسات الأجنبية:

1-دراسة (Armstrong G.K ,1997):

مشكلة الدراسة: "هل توجد علاقة بين قلق التفاعل اللفظي داخل الصف والنجاح الأكاديمي لدى تلاميذ المستوى المتوسط؟".

الهدف من الدراسة: من الأهداف الرئيسية التي تسعى هذه الدراسة إلى تحقيقها هي:

- إمكانية توظيف النتائج المحصل عليها في إعداد برنامج إرشادي للتلاميذ ذوي صعوبات التحدث داخل الصف الدراسي.

- إمكانية إعداد برنامج علاجي للتلاميذ ذوي مستويات قلق التواصل الصفي المرتفعة.

أدوات الدراسة: اعتمد الباحث في دراسته على المنهج المقارن، واستعمال بنود (مقياس القلق الاجتماعي).

نتائج الدراسة: يمكن إيجاز النتائج المتوصل إليها من هذه الدراسة في النقاط التالية:

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

- التلاميذ الذين يتسم أداءهم بقلق التواصل، هم في الغالب أقل نجاحا أكاديميا من التلاميذ ذوي المستويات العادية من قلق التواصل لفظيا بالآخرين. **(G.K Armestrong , 1997,P87)**.

2 - دراسة روزفيلد (Rosefeld and al, 1995):

مشكلة الدراسة: "هل توجد علاقة بين مخاوف التفاعل اللفظي لدى تلاميذ الصف الثانوي، وتحصيلهم الدراسي؟" وهي دراسة مقارنة بين فئة التلاميذ المتفوقين، وفئة التلاميذ المتخلفين في مستوى تحصيلهم الأكاديمي.

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة في توظيف نتائجها في مهمة التكفل بالطلاب ذوي صعوبات التواصل البيداغوجي اللفظي داخل الفصل.

أهداف الدراسة: يمكن حصر أهداف هذه الدراسة في جملة من النقاط هي، كالتالي:

- تحديد طبيعة العلاقة بين المتغيرين، (مخاوف الاتصال) و(التحصيل الدراسي)، وذلك بحسب مستويات قلق التلاميذ أفراد العينة في مجال التواصل البيداغوجي اللفظي.
- معرفة علاقة (الخوف من التحدث أثناء صيرورة الدرس) (بمستوى التحصيل الدراسي).
- حصر مؤشرات مخاوف المتعلم الصفي الخاص بالتواصل اللفظي البيداغوجي، من اجل إعداد مقياس يضم أعراض الظاهرة.

أدوات الدراسة: تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج المقارن لمعرفة فروق التحصيل (المرتفع والتحصيل المتدني)، لعينتين من الطلاب، باستعمال (مقياس الخوف الاجتماعي).

نتائج الدراسة: توصلت هذه الدراسة إلى نتائج هامة، يمكن إيجازها في النقاط التالية:

- أن الطلاب الذين يصنفون بأن لديهم مستوى مخاوف الاتصال اللفظي مرتفع مهددون أكثر من غيرهم بمخاطر أكاديمية.
- وأن الطلاب الذين يعانون من مخاوف التحدث داخل الصف الدراسي قد يعانون أكثر من غيرهم من صعوبات التعلم المختلفة.

- وأن تصورات الطلاب الموهوبين أكاديميا عن أنفسهم، هم أكثر كفاءة، وأقل تذبذبا في الحديث، من الطلاب ذوي المستويات العادية من مخاوف الاتصال الشفهي. **(أيمن غريب وقطب ناصر،2002، ص16).**

3 -دراسة (Richard Young, 1995):

مشكلة الدراسة: "هل يؤثر نمط التفاعل والمشاركة الصفية في التحصيل الدراسي؟". وهي دراسة مقارنة بين مجموعة تلاميذ اللغة الإنجليزية كلغة أولى وتلاميذ اللغة الإنجليزية كلغة ثانية.

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة في إعداد مناهج تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية للطلبة الأجانب الوافدين. والتفكير

- بناء على نتائج هذه الدراسة في المقاربة البيداغوجية المناسبة في تدريس اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها.

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

-معرفة نمط المشاركة الصفية السائدة لدى عينة من التلاميذ الثانويين المتقدمين والمتوسطين من دراسي اللغة الإنجليزية.

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

- قياس التفاعل المباشر بين المقدمين من التلاميذ والمتأخرين منهم في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية.

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

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

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

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

- ثبوت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ارتباط السياق بين التلاميذ المتقدمين والمتوسطين، حيث اتضح أن التلاميذ المتقدمين هم أكثر اتقانا وهدوءا وتفحصا في إجابتهم على الأسئلة الموجهة أثناء الدرس. **(Richard Young, 1995, p40).**

4-دراسة (Chebreso and al ,1995):

مشكلة الدراسة: "هل تؤثر مخاوف التفاعل الشفهي على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟"

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- معرفة أثر مخاوف التواصل الصفي على مردود التلاميذ الدراسي.
- معرفة انعكاسات هذه المخاوف على متابعة التلاميذ لدروسهم.
- معرفة مميزات الطلاب ذوي مخاوف التواصل الشفهي.
- معالجة مواقف التواصل الصفي التي تحول دون مشاركة التلاميذ أثناء الدرس.

أدوات الدراسة: اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي المقارن، باستعمال (مقياس القلق الاجتماعي) كأداة جمع البيانات.

عينة الدراسة: أقام الباحث دراسته على عينة من الطلاب الثانويين، تقدر بـ (388 طالبا) في مختلف المستويات والشعب.

نتائج الدراسة: وقد توصل الباحث في ختام هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- إن التلاميذ ذوي مخاوف الاتصال الشفهي، يحققون مستويات متدنية في تحصيلهم الدراسي، مقارنة بنظرائهم التلاميذ ذوي مخاوف الاتصال الشفهي المتوسط والمنخفض.
- أن مميزات التلاميذ ذوي مخاوف التواصل مع الآخرين أثناء الوقف التعليمي، تتمثل في السلوكات التالية:

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

ب-هم أقل الفئات توجيها للأسئلة إلى المدرس والى طلاب الفصل أثناء انجاز الدرس، وهم أقل المتعلمين مشاركة في الحوار المباشر أو في المناقشة المنظمة وفئة كبيرة منهم يتجنبون المشاركة ويعزفون عنها كلما أمكن.**(عبد الفخار الرحيم، 1995،ص19)**

5-دراسة كيي (Kye ,1992):

مشكلة الدراسة: "هل تؤثر عملية إعداد برامج الأنشطة الداعمة للتفاعل اللفظي في تنمية مهارات الحوار والنقاش الصفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟".

أهداف الدراسة: تتمثل أهداف هذه الدراسة في:

- الوصول إلى الكيفية العلمية والتربوية السليمة في تصميم الأنشطة المشجعة للتلاميذ على التفاعل اللفظي داخل الصف.

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

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

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

نتائج الدراسة: ولقد توصل الباحث خلال دراسته هذه إلى النتائج التالية:

- أن الأنشطة المستخدمة كان لها دور كبير وأثر إيجابي في تنمية بعض مهارات الحوار الهامة لدى التلاميذ مثل:(عدم التردد في التحدث) والإبقاء على الحوار وإنهائه وإعطاء

تفصيلات وعمل مقارنات وتصحيح معلومات خاطئة لدى شخص وعمل حوارات جماعية.**(نبيل فضل، 2001،ص279).**

6- دراسة الين وبوريس (Allen et Bourhis,1992):

مشكلة الدراسة: "ما مدى انتشار مخاوف التفاعل القائم على التواصل الشفهي لدى طلاب الجامعة المقيدين في القرارات الإجبارية؟".

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية هذه الدراسة في إمكانية توظيف نتائجها في بناء برامج توجيه وإرشاد نفسي الخاصة بمساعدة الطلاب المقيدين بقرارات إجبارية، والذين يعانون من مظاهر عدم التكيف مع الدراسات الجامعية، منها صعوبات التواصل.

نتائج الدراسة: ولقد ضحت نتائج هذه الدراسة ما يلي:

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

- وأن ما بين (85% إلى (90%) من الطلاب يكرهون التفاعل والتحدث ولو مرة واحدة أو مرتين في الفصل الدراسي أمام زملائهم ، حيث يتجنبون قدر الإمكان عرض حصيلة واجباتهم ووظائفهم المنزلية أمام جماعة القسم.**(Bourhis,J,1992 ,p113).**

7- دراسة الين واخرون (Allen and all,1987):

مشكلة الدراسة: "ما العوامل المؤثرة في عزوف الطلاب عن التفاعل الصفي الشفهي؟" ولقد تركزت هذه الدراسة حول الطلاب المتدربين لتدريس اللغة الإنجليزية بإحدى كليات التربية.

اهمية الدراسة: وتتمثل أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

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

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

هدف الدراسة: تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

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

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

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

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

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

عينة الدراسة: عينة الدراسة متكونة من (389 طالبا) جامعيا وزعت مناصفة بين الذكور والإناث.

أدوات الدراسة: تناولت هذه الدراسة بالأساس قياس مستوى التواصل بين طلبة الجامعة من الذكور والإناث باستعمال أدوات بحث متمثلة في (مقياس التواصل اللفظي)، قام الباحث بإعداده، وكذا اعتماده على قائمة أساليب التعلم للباحثة (Reid)، في تحديد الأساليب التعليمية المفضلة.

نتائج الدراسة: ولعل أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، النتائج التي سندرجها مختصرة في النقاط التالية:

- أن أغلب طلاب عينة البحث يفضلون بشكل أكبر الأساليب التعلمية التي تمنح لهم مجالا أرحب من الاستقلالية، وتجنبهم الاتصال اللفظي المباشر.

- أن أغلب طالبات العينة تفضلن بصورة أكثر، أساليب التعلم التي تسمح لهن بالمشاركة الصفية التعاونية.**(Allen,JL and all,1987,p192)**

8-دراسة ميهان (Mehan ,1973):

مشكلة الدراسة: "هل توجد علاقة بين التنظيم الاجتماعي وعلاقته والتفاعل اللفظي داخل الصف الدراسي".

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية هذه الدراسة في إمكانية توظيف نتائجها في برامج تطوير أساليب التدريس الصفي، واستغلالها في عمليات إعداد برنامج التوجيه والإرشاد التربوي، واستثمار التوصيات والاقتراحات في تحقيق التوافق الاجتماعي لجماعة القسم.

الهدف من الدراسة: يتمثل الهدف الأساسي لهذه الدراسة في معرفة علاقة عامل التنظيم الاجتماعي داخل الصف بمستوى إقبال التلاميذ على التفاعل والمشاركة في الدرس.

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

عينة الدراسة: أجريت هذه الدراسة على عينة من تلاميذ الصف المتوسط، قوامها 150 تلميذا موزعين على خمسة فصول. وكانت الدراسة تتابعيه، حاول فيها الباحث وصف جو الصف من حيث تفاعل التلاميذ وردود أفعالهم أمام المثيرات اللفظية، واستجاباتهم لأسئلة المدرس وتواصلهم مع بعضهم.

أدوات الدراسة: لقد وظف الباحث نسخة من (مقياس التنظيم الاجتماعي) المعدل، وأداة ملاحظة سلوك التلميذ من إعداد الباحث نفسه. وقد تم تقسيم الأداة إلى ثلاثة أقسام، قسم يقيس (سلوك التلميذ المرتبط بالمدرس) وقسم يصف (سلوك التلميذ المرتبط بزملائه التلاميذ من جماعة الصف)، وقسم ثالث يصف التلميذ المرتبط بزملائه التلاميذ من جماعة الصف)، وقسم ثالث يصف (سلوك التلميذ المرتبط بالدرس).

نتائج الدراسة : بعد تحليل جميع رموز عملية التفاعل والتواصل الصفي أثناء الدرس، توصل الباحث في نهاية دراسته إلى حقيقة علمية مفادها : أن التفاهم والتوافق، والانسجام

بين أطراف العملية التربوية أثناء صيرورة الدرس، تشكل مفاهيم تعليمية تتجسد في الواقع الصفي بناء على الكيفية التي تترجم بها رموز عمليات التفاعل، بمعنى أن إدراكات التلاميذ تتأثر دائما بنوع السلوك الذي ينتهجه المدرس ، باعتبار هذا الأخير قائدا تربويا ،مطالبا بتحليل جميع عناصر عملية التواصل بينه وبين التلاميذ أنفسهم خلال الدرس، وهذا ما قد يسمح له بفهم ادراكاته هو، وبالتالي يتمكن من حسن توجيهم وإرشادهم وتنظيم أدوارهم وتنشيطها أدوار. **(Marcel Postic, 1996,p107)**

9-دراسة (Gilly Ferry et Marie Luse ,1973):

مشكلة الدراسة: "هل يؤثر نمط العلاقة التفاعلية (مدرس -تلاميذ) على مشاركة التلاميذ في إنجاز الدرس؟".

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية هذه الدراسة الميدانية في:

- تطوير أدوات رصد التفاعل الصفي، وفي إعداد قائمة شكلية لملاحظة أنواع التدخلات والعمليات التي يقوم بها المعلم. والتلاميذ أثناء الدرس.
- إمكانية توظيف واستغلال نتائج الدراسة في تنظيم العمل الصفي، واستثمار الحقائق العلمية الميدانية التي تم التوصل إليها في اختبار أسلوب إدارة الصف وسير الدروس.

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى:

- معرفة أنماط العلاقة بين الدرس والتلاميذ داخل حجرة الدرس.
- تحليل السلوكات التي تصدر من طرف المعلم أثناء إدارته الصف الدراسي ومعرفة أثرها على مستوى دوافع التلاميذ للتعلم وإقبالهم على التفاعل والتواصل والمشاركة في الدرس.
- توعية القائمين على التدريس الصفي بصعوبات التواصل البيداغوجي ومعوقاته خاصة تلك المعوقات المتعلقة باختيار أسلوب التدريس المناسب الذي يمكن اعتماده في تنشيط المشاركة والتفاعل أثناء الدرس يعتمده في عمله الصفي.

عينة الدراسة: قامت الدراسة على عينة قوامها (150 تلميذا) من مختلف الأقسام الدراسية في مرحلتي التعليم المتوسطة والثانوية.

أدوات الدراسة: اعتمدت الدراسة على تقنية الملاحظة المستمرة شأنها في ذلك شأن دراسة الباحث مهان(Mehan) من خلال بناء (سلم ملاحظة سلوك التواصل بين أطراف العملية التعليمية) من أجل معرفة العلاقة التفاعلية بين المدرس والتلاميذ.

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

نتائج الدراسة: ولقد توصلت هذه الدراسة في إلى نتائج نلخصها في النقاط التالية:

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

- أن كيفية سير الدرس من طرف المدرس تؤثر إلى حد كبير في ظاهرة عزوف التلاميذ أو إحجامهم عن أي شكل من أشكال التواصل الصفي.

- كما أن إدراكات التلاميذ ومشاركتهم في الدرس، تتأثر بنوع السلوك الذي ينتهج المدرس عندما يشرح الدرس.

- وأن فهم التلاميذ لأدوارهم المتوقعة وإدراكهم لها أثناء إنجاز الدرس داخل الصف متوقف كذلك على درجة تحليل عملية تواصلهم مع بعضهم البعض ومع الدرس كذلك. **(زرهوني الطاهر،1993، ص12-22).**

ثانيا: الدراسات المتعلقة بالعلاقة التربوية:

ا-الدراسات العربية:

1-دراسة أسيا عيسى، (1990):

قامت بدراسة تحت عنوان: نحو ملمح عام لشخصية المعلم، حيث توصلت إلى أن شخصية المعلم هي التي تضبط العلاقات التفاعلية بين المعلم والتلاميذ أنفسهم فترى أن المعلم المتسلط يكون غير إنساني في معاملته ولا يراعي ميول التلاميذ، وهذا ما يؤثر سلبا على العملية

التربوية التعليمية داخل الصف والتي تحول دون التفاعل الصفي، فتتوقف علاقة المعلم بالمتعلم على شخصيته. **(أسيا عيسى،1990، ص40-41).**

2-دراسة رمزية الغريب:

وكان الهدف من دراستها هو الوقوف على سمات المدرس العقلية والخلقية والإنسانية التي تكون سببا في إخفاق المدرس في مهنته، ويكون لها أثر سيء في نفوس طلابه، كذلك التي يكون لها أثر طيب في نفوس الطلاب واشتملت الدراسة على عينتين:

- **الأولى:** تتضمن (100) معلم ومعلمة جامعيين لا تقل المدة التي أمضاها كل واحد في مهنة التدريس عن سبعة سنوات.

-**الثانية:** وتتضمن (100) طالبة جامعية من كليات البنات الجامعة عين الشمس وطلبت من أفراد العينة ذكر صفات، المعلم التي تركت أثر حميد في نفوسهم وذكر صفات المعلم الذي ترك أثر سيء ومنبوذ في نفوسهم.

وبعد الإجابة تحصلت على مجموعة كبيرة من الصفات والسمات التي حببتهم في أساتذتهم وقربت بينهم ودعمت العلاقات الإنسانية المختلفة بين المدرس والطالب، كما تحصلت على مجموعة كبيرة من الصفات التي نفرتهم من بعض المعلمين وكان سببا في توتر العلاقة بين المعلمين والمتعلمين. **(رمزية الغريب،1960، ص143-144).**

ب-الدراسات الأجنبية:

1-دراسة ريد (Reid,1983):

حول العلاقة الإيجابية بين المعلم والطلبة التي مفادها أن المعلمين الذين لديهم علاقات إيجابية مع طلبتهم لديهم قدرة كبيرة على إدارة جيدة للصف الوقاية من حدوث المشكلات الصفية السلوكية، حيث توصلت إلى أهمية بناء علاقة إيجابية بين المعلم والتلميذ يترددون

في القيام بسلوكات تغضب المعلم وتؤثر سلبا على علاقاتهم معه. **(رمزي فتحي هارون، 2003، ص270).**

2-دراسة باور (power,1977):

قام بدراسة حول: علاقة مدرس-طالب والتحصيل الدراسي، حيث أكد أن المدرسون العدائيون لهم تأثير عكسيا على توافق طلبتهم وتحصيلهم، حيث يجعلهم يتبعون النمط السلوكي لمدرسيهم، أما المدرسين الذين تسود بينهم و بين طلبتهم علاقة إيجابية وودية، فإنهم يظهرون الكثير من التلقائية و المبادرة و كذا المشاركة و قدرتهم على المشكلات، فالمدرس الذي يظل مع طلابه لفترة زمنية طويلة يسمح بالتفاعل بينهم وكذلك يضطلع بمهنة كبيرة في التربية والتوجيه مما يجعله أكثر تأثيرا على شخصيات التلاميذ وسلوكهم و أسلوب التعامل و العمل داجل الصف و خارجه. **(عفاف أحمد عويس، 2003، ص383).**

2-دراسة أندرسون وزملاءه (Andersen et al,1939):

درسوا فيها العلاقة بين سلوك التلاميذ وطريقة معاملة المدرس لهم وحاولوا تحقيق فرضيتين في هذا البحث و هما:

الأولى: تتعلق بإثبات ما أسموه دائرة النضوج، معنى هذا أن السلوك المتكامل عند شخص يؤدي إلى تنمية السلوك المتكامل عند الأخرين.

الثانية: تتعلق بإثبات ما أسموه الدائرة المفرغة، ومعنى هذا أن معاملة الفرد للآخرين إذا كانت مبنية على السيطرة والديكتاتورية واستجابوا له هؤلاء بالسيطرة والتحكم.

ولقد تم اختيار عينتين من التلاميذ من الصف الثاني من المرحلة الأولى:

-**المجموعة الأولى:** كانت تعمل مع مدرس اتصف بمعاملته الديموقراطية لهم فظفر عند الأطفال السلوك المتكامل مثل التلقائية والاتجاهات الاجتماعية الموجبة.

-**المجموعة الثانية:** تعمل مع مدرس اتصف بالسيطرة المستمرة ومعاملته الديكتاتورية، فظهرت أنماط السلوك المتسق بين التلاميذ، هذا يؤكد الفكرة المعروفة وهي أن الشدة السيطرة تولد المقاومة والكبت وقلة عناية التلاميذ بمدرسهم، فكثيرا ما ينصرفون عن المدرس يكثر الهمس بينهم.

وقد يتبع الباحثون سلوك التلاميذ بعد مضي سنة على البحث الأول فوجدوا أن المجموعة التي كان يعمل معها مدرس ديكتاتوري قد عدلت من سلوكها بانتقالها للعمل من مدرس غير ديكتاتوري، أما المدرس الديكتاتوري قد ظلت معاملته كما هي.

وخلاصة البحث أن سلوك التلاميذ يتوق إلى حد بعيد على سلوك مدرسهم وأن الجو الجماعي الذي يميز الموقف له تأثير كبير على أنماط السلوك المكتسب **(رمزية الغريب، 1960، ص148).**

4-دراسة تورنار (Turnard):

عبر الإجابة على السؤال التالي: هل يؤثر تكيف المدرس أو عدمه على معاملة التلاميذ؟ للجواب على هذا السؤال قام تورنار، (Turnard) وزملائه ببحث لمعرفة ما إذا كان عدم الاستقرار الانفعالي للمدرسين يؤدي إلى عدم استقرار التلاميذ اشتملت الدراسة على عينتين: الأولى تتكون من7مدرس، والثانية من 95 مدريا، حيث أعطى للمجموعتين استفتاء عن التكيف الانفعالي وقسموا مجموعة المدرسين على أساس نتائج هذا الاستفتاء إلى مجوعتين: فئة المتكيفون انفعاليا، فئة ضعيفة التكيف، بمقارنة متوسط درجات التلاميذ لكل فئة من الفئتين بين أن درجات الأطفال الذين كانوا مع الفئة الأقل تكييفا.

و كثيرا ما أثرت نتائج بحثه الجدال بين علماء النفس، فبعضهم انتقد نزعته إلى التعميم و اعتباره أن كل مدرس غير متكيف لا يكون تلاميذه بالضرورة غير متكيفين أمثال قلاستون الذي يقول :"إن بعض المدرسين التعساء كثيرا ما يفرطون في العطف على تلاميذه التعساء، كما أن بعض المدرسين الذين أخفقوا في التكييف في المجتمع كثيرا ما يصبون غضبهم و

يفرغون نزعتهم العدوانية على أطفالهم، و قد يكون لعدم تكيف المدرسين للوسط أثر ملحوظ على التكيف الاجتماعي و الشخصي للتلاميذ و قد لا يكون، و يتوقف ذلك على المعاملة التي لا تستخدم العقوبة أو التي لا يعاقب فيها إلا نفسه، قد يكون في منتهى الشقاء و التعاسة كفرد و لكنه لا يؤثر على تكيف تلاميذه، أما المدرس الذي يلجأ إلى تحقيق ما يشعر به من توتر نفسي بإيذاء الاجرين و الاعتداء عليهم هو الذي يؤثر على نمو التلاميذ النفسي التكيفي.

(رمزية الغريب،1960، ص149-150).

5دراسة ليفين، ليت وهوايت (Lewin ,white et lippt):

وكان موضوعها علاقة معلم تلميذ والتي تضمنت ثلاث مجموعات من الأفراد الأولى ديموقراطية والمجموعة الثانية تسلطية، والمجموعة الثالثة تسيبية حيث بينت نتائجها أن المجموعة التسلطية تتطلب وقت طويلا لتنظيم وقتها وأمورها على عكس المجموعة الثالثة عمتها الفوضى و لم يكن في وسعها إنجاز أي شيء و من هذه التجربة نستنتج أن النظام الفعال والمناسب في الفصل هو النظام الديموقراطي حيث يساعد على خلق جو مناسب في الفصل. **(منير مرسي،1997، ص22).**

تعليق حول الدراسات السابقة:

يتضح من استعراض الباحث للدراسات السابقة، المتعلقة بمتغيري الدراسة: (مخاوف التفاعل الصفي اللفظي) و(العلاقة التربوية) ما يلي:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

أما ما يتصل بالدراسات الخاصة بمحور العلاقة التربوية، فإن جل الدراسات السابقة في هذ المجال تؤكد أن سلوك التلميذ واتجاهاته اثناء تواجده داخل الصف تنطبع كثيرا بنمط العلاقة التربوية، حيث تتم في إطارها عملية التأثير والتأثر. وهي العلاقة يتحكم في طبيعتها جانبها المدرس باعتباره القائد التربوي والمدير للصف، حيث يتعين تحكمه في زمام الأمور أثناء إنجاز الدرس.

كما تطرق أصحاب معظم هذه الدراسات إلى بعض العقبات أو المشاكل التي تتخلل زمن الحصة الدراسية، اهمها سلوك بعض المدرسين منه السلوك التسلطي تجاه التلاميذ. فمنهم من يلجا الى استعمال القمع ولا يساعد التلاميذ على المشاركة وفي أحسن الأحوال يلجأ إلى صفوة من التلاميذ الذين يتمتعون بدرجة عالية من الذكاء دون الفئات المتوسطة من التلاميذ. ومما يمكن استخلاصه كذلك من نتائج هذه الدراسات أن معاملة المدرس المتسمة بالشدة والديكتاتورية قد تكون مدعاة لخوف التلاميذ وتجنبهم أي فرصة للمشاركة والتواصل اللفظي.

وعلى نفس المنوال فإن معاملة المدرس لتلاميذه داخل الصف إذا كانت تسيبيه أو تتسم بالإهمال فإن من نتائجها جعل الصف الدراسي مضطربا تستغله فئة لتلاميذ المشاغبين في الإتيان بالأفعال التهكمية وينعكس ذلك سلبا على البناء الاجتماعي للصف وبالتالي على المردود التربوي للتلاميذ.

ويوصي أخيرا معظم أصحاب هذه الدراسات السابقة المتعلقة بالعلاقة التربوية داخل الصف إلى اعتماد أسلوب المعاملة التي تعتمد الرعاية والمودة والتقبل وعدم حرمان التلاميذ من الحرية والاستقلالية في حدود المطلوب تربويا، لأن ذلك من شأنه أن يقوي دوافع التلاميذ للتعلم ويرفع من إقبالهم على التفاعل مع بعضهم كجماعة صفية والمشاركة الفعلية في إنجاز الدرس.

الفصل الثاني

مخاوف التفاعل الصفي اللفظي

تمهيد

1-الإنسان وعقدة الخوف.

2-مفهوم الخوف.

3-الخوف وتصنيفاته في الطب النفسي .

4-مراحل دراسة موضوع الخوف في المجال التربوي.

5- مخاوف التفاعل الصفي اللفظي(تحديد مصطلح).

6-بعض المفاهيم المرتبطة بمصطلح مخاوف التفاعل الصفي اللفظي.

7-التفسيرات النظرية المختلفة لمفهوم مخاوف التفاعل الصفي اللفظي.

8-دور الوسط العائلي والمدرسي في ظهور مخاوف التفاعل في سياق المشاركة الصفية.

9-مظاهر مخاوف التفاعل الصفي اللفظي في سياق التواصل الصفي المختلفة.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يتعرض الناس لمواقف يشعرون فيها بعجز في التعبير وتتبخر فيها كافة الجمل والعبارات ولم يعودوا يشعرون إلا بالفزع يسيطر على الجسد والذهن معا. ولعل أهم الفئات من الناس الذين يعنون من ذلك فئة الطلاب والتلاميذ من مختلف المراحل التعليمية بداية من تلميذ المتوسط والثانوي الذي يحاول مشاركة زملائه في إنجاز الدرس إلى الطالب الجامعي وهو يقوم بعرض شفهي أمام نظرائه من الطلبة في الجامعة. هؤلاء جميعهم تنتابهم مخاوف من اعتقاد الآخرين نحوهم أو من ردود أفعال البعض السلبية تجاههم أو من جذب الانتباه أثناء الحديث إليهم.

ويتضمن هذا الفصل الثالث من الدراسة الحالية طبيعة الخوف، والمخاوف البشرية واستعراض التعاريف الخاصة بها والتطرق إلى التصنيفات المختلفة، لاسيما تصنيفات الطب النفسي. كما يتضمن هذا الفصل كذلك مراحل تناول العلماء والباحثين لمخاوف التواصل اللفظي وكذا المفاهيم المرتبطة بهذه المخاوف، أهمها علاقته بالخجل وبالقلق والحصر والتحفظ وغيرها. وفي الأخير التفسيرات المختلفة التي أعطاها الباحثون لمخاوف التفاعل منها تفسيرات التحليل النفسي والسلوكي والتعلم الاجتماعي وغيرها من التفسيرات.

1-الإنسان وعقدة الخوف:

يرى علماء النفس أن الخوف غريزة إنسانية، تبدأ عند المولود الصغير. وربما كانت الحاجة إلى الحماية هي الأصل في تعلق الطفل بأمه، فالأم تمثل في نظر هذا الطفل الملجأ الحصين الذي يجد لديه الإشباع الحقيقي، كحاجته الملحة إلى الأمان والسلام والطمأنينة. **(عبد الحق عامر، 1993، ص 24).**

وفي مقابل ذلك، يرى علماء آخرون أن الخوف عند الإنسان ليس غريزة في مجمله، بل هي ميول فطرية وحاجات أصلية قابلة للتعديل والتحويل والتبديل والإعلاء، ومرد ذلك حسبهم، أنه ليس هناك غريزة محددة جامدة متصلبة، بحيث يمكن أن نطلق عليها اسم "غريزة الخوف "بل هناك وظيفة نفسية يضطلع بها الخوف في حياة الكائن البشري، وتلك هي محاسبة الذات الفردية ضد أخطار العالمين الخارجي والداخلي. **(مصطفى غالب،1981، ص145).**

2- مفهوم الخوف:

بالنظر إلى هذا التنوع في الآراء حول طبيعة الخوف عند الإنسان، فإن المرء ليجد نفسه أمام صعوبة وضع تعريف فارق وشامل لمفهوم الخوف، خاصة عندما نعرف بأن الخوف ظاهرة مصنفة في قائمة الانفعالات الرئيسية الأصلية. حيث أن الخوف بطبيعته الانفعالية يلتقي مع كافة الانفعالات من حيث تمظهراته كحالة عابرة ومؤقتة مع درجة الشدة المعروفة في الانفعالات، أو من حيث تمظهراته كحالة انفعالية بالغة الشدة، بحيث يكون (خوفا مصادما) في مستوى الانفعالات المتصادمة أو من حيث تمظهراته كحالة مستمرة نسبيا في حدود ما تتسم به الانفعالات، حيث يمثل الخوف في هذه الحالة شعورا بالقلق.

وبالرغم من وجود هكذا تقاطعات وتداخلات بين الخوف والانفعالات الأخرى، كالقلق والاكتئاب وغيرها من الظواهر الانفعالية ذات علاقة بالسلوك الإنساني، إلا أن الخوف، يظل مميزا عن باقي الانفعالات الأخرى، خاصة الشعور بالخطر الذي يمثل في حقيقته العنصر الرئيسي في تحديد ظاهرة الخوف. **(N. Sillamy, 1999,p199).**

وبسبب هذه التقاطعات الموجودة بين هذه المفاهيم صارت الباحثتان جد حذرتين من وضع تعريف خاص ومباشر لمفهوم الخوف، حيث فضلنا الاكتفاء بالتعريف العام لهذا المفهوم، ومبررهما في ذلك تداخل حالات الخوف بالحالات الانفعالية الأخرى كالقلق والتوتر والاكتئاب والخجل والتحفظ وغيرها من الحالات المشابهة وأن أهم ما يمكن فعله في هذا السياق، هو التفريق بين نوعين من الخوف:

وهما الخوف السوي الذي يلاحظ لدى العادي من الناس، كالخوف من الخطر والخوف من المستقبل والخوف من الموت والخوف من المرض والخوف من العدوى وتمييزها عن المخاوف غير السوية اللاعقلانية المقترنة عادة بحالات القلق والتوتر والاكتئاب إذ في إطار هذا التفريق، تتحدد علاقة الخوف السوي بالمخاوف المرضية في جوانبها السلوكية والنفسية والانفعالية.

وفي هذا الشأن تتفق جل التعاريف أن الخوف السوي إنما يكون من شيء أو موضوع يسبب الخوف فعلا، بمعنى أنه يمثل استجابة طبيعية، قد تدفع الفرد إلى تجنيب المثيرات المخيفة. وبحسب علماء النفس التحليليين، فان الخوف السوي هو عبارة عن وسيلة أو حيلة أو آلية دفاعية، يلجأ إليها الفرد للدفاع عن نفسه بقصد إزاحة القلق الداخلي الناجم عن الفكرة أو الموضوع أو الموقف المثير للخوف لديه.

أما في حالة المخاوف غير السوية، فإن شعور الفرد بالخوف عادة ما يكون سببه معروفا، لأن الفرد في هذه الحالة إما أنه يخاف من شخص معين أو من حي عادي في هذه الحالة هو أن هذا الشخص أو الشيء أو الموقف الذي كان وراء خوفه لا يسبب الخوف وان أو من شيء ما أو من موقف محدد. فالفرد بالتالي يدرك مصدر خوفه إلا أن غير بطبعه، كما أن الخوف الناتج عنه لا يتناسب لا كما ولا كيفا مع هذا المثير. وبعبارة أخرى، فإن النوع الأول أي الخوف السوي هو خوف طبيعي ومنطقي، أما النوع الثاني أي المخاوف المرضية فهي مخاوف وهمية لا أساس لها في عالم الواقع، فقد تكون مرتبطة فقط وبشكل غير طبيعي مع بعض الموضوعات أو بعض المواقف.

وفي هذا السياق تشير مراجع معينة إلى دراسة مظاهر الخوف التي تعتري الإنسان ليس أمرا جديدا، بل سبق وأن تناولها علماء وفلاسفة منذ عهود. وفي هذا الشأن كان التركيز منصبا على الإجابة على جملة من فرضيات تتعلق بأنواع المخاوف البشرية ومصادرها وطبيعتها وآلياتها. وذلك في إطار علم السيميولوجيا أو الدلالات.

ولقد توسعت الدراسات من طرف علماء أطباء نفسانيين معاصرين، حيث طالت الدراسات والاضطرابات العقلية والنفسية والسلوكية ذات علاقة بمشاعر الخوف. وقد أعطوا للنتائج التي توصلوا اليها تفسيرات متعددة مدت لهم فيما بعد شهرة واسعة في مجال علم النفس المرضي، ومن هذه التفسيرات تلك التي أنجزها، **(Sigmund Freud,1895)** والتي تجددت عبر الزمان وأصبحت تشكل جزءا من اهتمامات التحليل النفسي فيما بعد.

هذه التفسيرات وإن دلت على شيء إنما تدل على ثراء موضوع الخوف، سواء من حيث تنوع الوحدة Le polymorphisme أو من حيث وحدة التنوع Heterogeneite**.**

ويتمثل محتوى التفسيرات التي عقبت دراسات الباحثين أن حالات الخوف لدى الأفراد ما هي في الحقيقة إلا نتائج نفسية لمخاوف غريزية، أي أن الأمر يتعلق بالمحافظة الذاتية الغرائزية المنحدرة من منطق بدائي مع غياب تام للتمثيلات. وقد يتعلق الأمر بكبت أولي بعد صدمة، مثلما يقترحه **(G.Bayle)**، أي ما قبل عبور الأوديب وتكوين الأنا الأعلى لفهم بعض المخاوف المرضية تحت تأثير الوظيفة التركيبية للأنا، بتعويض تضحية جزئية، سيكون هناك إنقاذ (للقلق الصدمي) عن طريق إشراك عودة مزدوجة واستثمار مضاد. **(نبيل فرحان ،1999،ص223).**

يفهم من محتوى هذه التفسيرات البحثية الإكلينيكية المتخصصة أن الخوف بمفهومه العام ظاهرة إنسانية وعالمية، يشترك جميع الأفراد في مضامينها النفسية وفي بمظهراتها السلوكية والانفعالية.

وفي هذا السياق يشير المختصون إلى أن مشاعر الخوف لدى الفرد لا يمكن بأية حال من الأحوال تحطيمها ما دام الإنسان متعلقا بالحياة. فقد يجد البعض منا نفسه حائرا مترددا، لا يعرف التصرف جراء هذه المشاعر وبسبب جهله لمصادر اضطرابه. وقد يلجأ البعض

الأخر إلى التعويض بأشياء من الحيل الدفاعية والمخاوف الوهمية المرضية. **(الأزرق بن علو، 2003، ص 65) .**

3-الخوف وتصنيفاته في الطب النفسي:

وتتضمن تصنيفات الطب النفسي الحديث مجموعة من حالات الخوف المرضي المنتشرة لدى الأفراد، أهمها: مخاوف الفضاءات المفتوحة ومخاوف الأماكن المغلوقة والخوف من المرتفعات والخوف من الماء والخوف من الناس والخوف من الأجانب.

والمريض في كل هذه الحالات لا يعرف سببا لها وسلوكه المضطرب يوحي بعدم معرفة سببه ودوافعه ولا معرفة طريقا للتحكم فيه.

وفي هذا الصدد تشير الأبحاث الإكلينيكية أن المخاوف المرضية تسبب للفرد إعاقات نفسية وسلوكية مختلفة تحول دون استقراره الاجتماعي والمهني والدراسي.

ونذكر من هذه المخاوف تلك المتعلقة بالتواصل مع الناس (Anthropoïde) والتي وضعها الباحثون من ضمن فئات المخاوف المستمرة مع الفرد، كونه معرض للتواجد في مواقف الاختلاط بالآخرين، وهي مواقف تتضمن أداء اجتماعيا. ومن مظاهرها الخوف من الكلام في الأماكن العامة، والخوف من أخذ الكلمة وسط جماعة من الأفراد الأجانب، والخوف من طرح الأسئلة أو الإجابة عنها داخل الصف والخو من التحدث مع رموز السلطة كالمدرسين والمشرفين والمرشدين وغيرهم**(N. Sillamy ,1999,p198)**

وتشير نتائج الأبحاث أن بعض مخاوف التواصل في المواقف الاجتماعية تكون عادية في مستواها، يمكن للفرد مع الوقت تجاوزها لكونها بسيطة في تأثيرها على أداءه العادي. وهناك مخاوف اخرى توصف بغير العادية لا في مستواها ولا في تأثيرها على أداء الفرد وعلاقاته. وتفيد الدراسات النفسية أن استفحال هذا النوع من المخاوف الاجتماعية قد يقود الفرد إلى اضطراب في مستوى علاقاته مع محيطه، لاسيما إذا كان هذا الفرد من فئة المراهقين، كون الفرد في هذه المرحلة العمرية معروف بميله إلى تجنب وضعيات التواصل

التي تتطلب تفاعلات اجتماعيه. وخوفه هذا قد يدفع بالبعض من التلاميذ المراهقين الى الانعزال والانزواء، وربما إلى التسرب من المدرسة، أو حتى الانسحاب من التعليم بشكل نهائي **(حسن المالح،1999،ص 91).**

4-مراحل دراسة موضوع الخوف في المجال التربوي:

وبالعودة إلى أدب ما قبل 1980 نجد أن الباحثين التربويين يستعملون مفهوم قلق الانفصال في دراساتهم لمخاوف الأطفال المدرسية. استمرت الأبحاث في هذ الموضوع بعد هذا التاريخ باستعمال نفس المصطلح إلى غاية التسعينات من القرن الماضي وهي الفترة التي عرفت نشاطا بحثيا ثريا في ميدان علم النفس المدرسي، ولعل أهم هذه الدراسات في هذا المجال دراسات تناولت إشكاليات التفاعل الصفي من خلال تحليل العلاقة التربوية السائدة داخل الفصل الدراسي وانعكاسات ذلك على مستوى المشاركة في الدرس ولقد حاولت هذه الدراسات ربط نتائج هذه الدراسات بمتغيرات نفسية أهمها مشاعر الخوف والقلق والخجل والتحفظ والانسحاب وغيرها من الانفعالات ذات محتوى نفسي. غير أن افتقاد أصحاب هذه الدراسات لنماذج تقييم موضوعية وابتعادهم عن مبادئ وأسس علم النفس القياسي أفقد هذه البحوث عنصر المعيارية والموضوعية اللازمين في تناول مثل هذه الإشكاليات، وهذه الحدود المنهجية حالت دون إمكانية تعميم النتائج على جميع الحالات المدرسية.

ولقد دام أمر البحث في موضوع (المخاوف) بهذه الكيفية إلى غاية بداية العشرية الأخيرة حين حاولت بعض المؤسسات العالمية المهتمة بشؤون الصحة والتربية في العالم، كالمنظمة العالمية للصحة (O.M.C) ومنظمة اليونسكو(UNESCO) الدخول في خط البحث في مجال التنمية البشرية بمساهمات مالية معرفية ومهنية في تنمية خبرات المتمدرسين المعرفية والعناية بالنواحي الصحة العقلية والنفسية والبيئية لأطفال العالم. ومن الخدمات العلمية الهامة التي قدمتها هذه المنظمات للباحثين والمربين وثائق خاصة بالبحوث التربوية المنجزة عبر العالم والمجلات العلمية الدوريات والتي تشكل مراجع ومصادر علمية

موضوعية ذات مصداقية، لاسيما في مجال التحديد الدقيق للمفاهيم والمصطلحات العلمية لأهمية ما تتضمنه من بيانات وحقائق رقمية إحصائية.

فاستنادا إلى الموجز التشخيصي والإحصائي للأمراض العقلية، **(DSM III R 1987)**، فإن الخوف البسيط هو "خوف مستمر لا عقلاني ورغبة مرغمة على تجنب موضوع أو وضعية ما ".أما التصنيف العالمي العاشر للأمراض (CIM 10)، المحدد من قبل المنظمة العالمية للصحة (OMS)، فقد وضع مصطلح الخوف الخاص النوعي في إطار جوهر نفس التعريف السابق. وهو التعريف الذي يستثني جميع المخاوف المرتبطة بالمواقف الاجتماعية كالخوف من التواصل والتفاعل والخوف من مواجهة الناس الأجانب خاصة وجها لوجه وضعف القدرة على الكلام والمشاركة اللفظية داخل الصف في المدارس والجامعات.

وفي هذا السياق يرى خبراء (OMS) أنه لا يمكن وصف المتعلم بالفرد الذي يعاني من خوف مرضي من التواصل في المواقف التعليمية إلا إذا كان هذا الخوف مفرطا في مظاهره أو إذا كان ذلك يؤدي به إلى تجنب مواقف الحديث والحوار والنقاش بحد ذاتها. **(الكنزي ميمون ،1980، ص37).**

ويرى ذات الخبراء أن الخوف يكون دائما مربطا بحالات قلق ألى درجة التماثل بينهما، حيث لا يتمكن التمييز بينهما إلا على أساس ارتباط ظهورهما بظروف نوعية محددة. وفي إطار التمييز بين الحالتين حاول **(S. Freud)** طرح إشكالية (قلق بدون خوف)، في إحدى نظرياته، متسائلا عن ماذا يكون التمفصل بين مضمون المخاوف وحدة القلق إلى الحد المميز للعرض الخوفي؟

وسواء شعر الفرد بمخاوف أو اعتراه قلق في موقف ما، فهو في كلتا الحالتين يستجيب لموقف يعتقد بأنه يشكل خطرا عليه ويدعوه للدفاع عن ذاته. وفي كلتا الحالتين كذلك تصاحب الفرد الخائف أو القلق تغيرات جسمية وفسيولوجية (وأخرى نفسية انفعالية). وقد تكون هذه الأعراض الجسمية والفزيولوجية والانفعالية المصاحبة للشعور بالخوف بداية لقلق الفرد الخائف والتي تستدعي منه التأهب والإستنفار.

وفي مجال علم النفس المدرسي تتفق المراجع على المصاحبة أن أسباب مخاوف التلميذ داخل الصف الدراسي معروفة في معظمها وهي ذات مصادر خارجية مرتبطة بطبيعة البيئة الصفية. خلافا لحالة القلق الذي يكون مصدره في الغالب داخلي ونابع من أعماق ذات الفرد. كما أن الخوف هو استجابة انفعالية منطقية إزاء تهديد حقيقي، وأن القلق هو استجابة انفعالية غير منطقية إزاء تهديد متخيل للفرد القلق،لا يتغلب عليه الفرد بصورة كاملة إلا اذا استطاع السيطرة على مخاوفه، إذ بدون إزالة هذه المخاوف أو اختزالها ، يبقى القلق قائما مستمرا. **(طه عبد العظيم حسين،2009، ص 52).**

بالرغم من هذه الاختلافات النسبية الملاحظ خوف والقلق، إلا أن جل تفسيرات العلماء يرجع جذورهما القلق والخوف إلى ماضي الفرد وإلى تعليماته في مراحل نموه النفسي والاجتماعي السابقة. ويجد هذا الاعتقاد مغزاه خاصة لدى علماء المدرسة السلوكية. فالسلوكيون ينطلقون من مبدأ مفاده أن استجابة الفرد لا تعد قلقا إلا عندما يستثار الفرد بواسطة مثيرات ليس من طبيعتها إثارة الخوف أصلا. وذلك لكون الذي يحدث في مثل هذه الحالة هو أن المثير المحايد هو(مثير ليس من شأنه هذه الاستجابة) ولكنه يكتسب القدرة على الاستثارة أي (القدرة على توليد الاستجابة) نتيجة لحدوثه في نفس الوقت تقريبا والذي حدث فيه المثير الطبيعي أدى إلى استجابة الخوف. ويمكن تلخيص حالة القلق وفق نظرة السلوكية هذه في أنها عبارة عن استجابة خوف اشتراطية متعلمة وأن الفرد في هذه الحالة غير واع بالمثير عن طريق الاشتراط الكلاسيكي. **(إيمان فوزي سعيد،1996، ص 33).**

وفي مقابل هذه النظرة السلوكية للخوف هناك وجهة نظر التحليلية التي تربط مخاوف الأفراد بنمط الشخصية التي تملك الاستعداد للمعاناة من حالات الاكتئاب والخواء واليأس من المواجهة وعدم الشعور بالفعالية. وفي الحالة المدرسية يبدو التلميذ الخائف وكأنه يعاني من أعراض اكتئابية كاضطراب النوم وانخفاض الرغبة في التواصل وغياب دافع التفاعل الصفي الاجتماعي المباشر.

وفي دراسات وصفية للظاهرة، اتضح أن الفرد الخائف يبدي في أغلب حالات الخوف أنواعا من اضطراب النشاط الحركي وإفراطا في الإثارة وأحينا بطء شديدا في السلوك

الحركي، فقد يلاحظ عنده مثلا عدم استقرار على وضعية واحدة في لحظات قصيرة كالإكثار من الذهاب والمجيء والمبالغة في فرك يديه أو شعره. وقد يلاحظ لديه تباطؤ واضح في الحركة وفي الكلام وقد يبدو شاكيا من صعوبة التفكير وضعف في تركيز الذهن.

وتشير ذات الدراسات أنه في حالة الاكتئاب الشديد، يجد الفرد الخائف صعوبة كبيرة في اتخاذ القرار مهما كان بسيطا، فحالته الإكتئابية تجعله دائما يقدر ذاته تقديرا سلبيا ويتصور نفسه تصورا سيئا لا يتفق إطلاقا مع الحقيقة. وفي العادة يعيش ماضيه بكل تفاصيله يلوم خلاله نفسه عن زلات سابقة فيعلق تأنيب الضمير لأخطاء إرتكبها في الماضي.

وفي دراسات نفسية تحليلية اتضح أن مخاوف الأفراد قد تتسم بالخطورة أكثر عندما تقترن بالاكتئاب، ويفسر الأمر في كون الفرد الذي يقترن لديه الخوف بالاكتئاب قد يقع ضحية سهلة لانطباعاته الخاطئة ولأفكاره اللامنطقية. فخوفه هنا يدفعه إلى الاعتقاد بأن الناس سوف يقيمون أفعاله تقييما سلبيا. وبفعل هذه المشاعر الاكتئابية يتعرض الخائف الى هلوسات متعددة، فيعتقد أن هناك من يخطط للتخلص منه، أو أنه سيموت قريبا بالسرطان وقد يشعر بأنه يتلقى الأوامر من أصوات غريبة ليفعل شيئا ما أو لا يفعل شيئا أخر. **(فايز قنطار ومصطفى بصل،2008، ص77).**

وفي هذا الشأن، يرى ا**.بيك (A. Beck)** :أن الاكتئاب ينتج عن نمط إدراكي خاطئ يظهر على أشكال مختلفة، كالتصور السلبي للأنا والتأويلات السلبية للتجارب الشخصية وعلى تكوين فكرة سلبية عن المستقبل وغيرها من الادراكات الخاطئة. وتترتب هذه السلبية في الأفكار ظهور مشاعر اليأس والخوف وعدم القدرة وضعف الفعالية، وهي جميعها سمات سلوكية ذهنية يتميز بها الشخص المكتئب الخائف يستدعي علاجها تعديلا في هذا الموقف .

أما في مجال الطب النفسي فقد كان التركيز منصبا على الجانب العضوي في دراستهم للظاهرة ومسبباتها. ومن العوامل التي يعتقد هؤلاء الأطباء أنها ذات علاقة مباشرة بمخاوف الأفراد واكتئابهم اضطراب الغدد الصماء ومنها الغدة الدرقية، والغدة النخامية. وكذلك بعض الحالات المرضية الفيروسية كحالات التسمم التي تسببها بعض المواد الكيمائية مثل(الكورتيكوستيروئيد) أوالهرمون المنشط لقشرة الكظر(AHCT) وبعض الأدوية التي

تعالج ارتفاع الضغط (كالررزبين) مثلا. ومن هؤلاء الأطباء من يعتقد بأن لخفض بعض المواد الكيمائية، مثل (النورادرينالين) و(السيروتونين) مسؤولية مباشرة في الرفع من المستوى الوظيفي لبعض النواقل العصبية. فحسب دراسة (Elsenberg, 1981)،فان النشاط الوظيفي لمنظومة العصبونات هو نتاج للتوازن بين عدة أنواع من (النوافل العصبية) ، ليس فقط (النور أدرينالين) أو(السيروتونين) ولكن أيضا(الايسيتيل كولين) و(البيبتيد العصبي-الاندرفين).

ويمكن الفهم في الأخير بأن مخاوف الإنسان بشكلها العام بحسب علماء الاتجاه العضوي، ما هي في الحقيقة إلا حصيلة تفاعل عوامل كيمائية حيوية غير طبيعية عند المصابين بالاكتئاب تضاف الى ضغوط الفرد النفسية الاجتماعية، وعدم الانتظام الوراثي، أي أن هذه المخاوف تكمن في اضطراب عملية التوازن بين الأنواع الكيمائية المختلفة وهو الخلل الذي يكون ناجما عن اضطرابات وراثية في الواصل تصيب آلية انتظام هذه المواد في الجسم.(**فايز قنطار ومصطفى بصل،2008،ص78).**

5-مخاوف التفاعل الصفي اللفظي (تحديد مصطلح):

- يعرف **(Mc.Croskey,1985)** مخاوف التفاعل الصفي اللفظي كمصطلح يعبر عن حالة قلق ومستوى من التوتر المدرك من قبل الفرد، إزاء موقف يتطلب منه التواصل مع شخص أو أشخاص آخرين شفهيا، وسواء كان هذا الموقف حقيقي أو مرتقب"**(عادل سعيد البنا ،2002،ص،19).**

- ويعرفها **(Harrison and Larinackas)** بأنها عبارة عن خبرة انفعالية ذاتية، محتواها الشعور بالقلق وعدم الراحة حيال التحدث على الملا أو في مواقف معينة، تتضمن مواجهة مجموعة من الناس من أصحاب سلطة، أو أفراد، يخشى أن يصدروا أحكامهم عليه بأنه خجول. **(هاريسون مونان،1990، ص125).**

- ويعرفها **(مصطفى نور الشمس)** بأنها مجموعة من الأعراض السلوكية التي تشترك مع الخجل،ومن مظاهرها،الكبح والسلبية ، وتجنب الاحتكاك والاتصال والكلام في مواقف

يعتبرها الفرد الخائف مخيفة ويتميز فيها بعدم الطلاقة اللفظية،والصمت التام،وهو الأمر الذي يدفعه فجأة إلى الانسحاب من تلك المواقف الاجتماعية".**(مصطفى نور الشمس، 2007، ص 225).**

- ويعرفها **(حسين الدريني)** بأنه شعور الفرد بالقلق إزاء الحديث، بحضور الآخرين، وأن هذا السلوك يعكس ميل الفرد الخائف إلى تجنب التواصل الاجتماعي اللفظي. وإذا حاول مشاركة الآخرين في الأحاديث الجانبية أو في النقاشات الجماعية، فإن ذلك غالبا ما يتم بطريقة غير ملائمة".**(حسين عبد العزيز الدريني، 1984، ص 22).**

مناقشة وتعليق:

إن نظرة فاحصة لمضمون التعاريف السابقة تجعلنا نستنتج جملة من خصائص تميز (مخاوف التفاعل اللفظي) لدى الأفراد، يمكن استعراضها في هذا المقام بنوع من الشرح والتحليل في النقاط التالية:

أولا: أن مخاوف التفاعل اللفظي هي مشاعر (ذات مضمون وجداني) تتجلى في أعراض القلق والتوتر النفسي المصاحبة لها. **(نبيل فرحان ،1999، ص223).**

ويرجع بعض العلماء تلك الأعراض إلى شعور الفرد الخائف بالنقص والدونية اتجاه الآخرين وما يصاحب ذلك من شعور مؤلم بالتوتر والقلق وبالإحباط واليأس، ويبدو تأثير هذه الأعراض على الفرد الخائف كلما انطلق في الحديث أو قبل ذلك بدقيقتين أو أكثر، ثم تتطور بعد ذلك، حيث يجد نفسه في حالة مزاجية سلبية.

ثانيا: إن مخاوف التفاعل اللفظي ذات (مضمون معرفي) يتجلى في اهتمامات الفرد الخائف المتزايدة بنظرة الناس وبطبيعة تقييمهم له. ولقد أعطت الباحثة

في هذا السياق مثالا حول الأفراد الذين يشعرون بالتوتر والخوف الشديدين عندما يهمون القيام بتفاعل مع الاخرين من خلال الاتصال بهم في سياق العروض شفهية، حيث لاحظت بأنهم ينطلقون من أفكار خاطئة ومن معتقدات لا موضوعية إذ يميلون في أغلب الأحيان إلى

استدعاء النقد السلبي عن أنفسهم قبل حتى بداية العرض الشفهي أو قبل موعد الحديث الفعلي(**ايفي نايشتاردت،2004،ص37).**

ثالثا: انطلاقا من ملاحظات الباحثة **ايفي نايشتاردت،(2004)** فان التلميذ المتصف بهذه بمخاوف التفاعل اللفظي يكون أكثر خوفا قبل دخوله حجرة الدرس ويزداد خوفه المرتقب عند كل نقاش صفي محتمل. ولقد أشار الباحث **(مصطفى نور الشمس)** الى هذه الحالة المزاجية والسلوكية من خلال أربعة مكوناتها أربع الرئيسية والمتمثلة في الحالة الحيوية المزاجية والسلوك والتفكير. فهذه العناصر الأربعة يمكن لأي فرد أن يدركها عندما يشعر بالخوف الشديد. **(مصطفى نورالشمس،2007، ص 225).**

رابعا: أن لرجال الأدب وفنون التمثيل والمسرح تفسيراتهم الخاصة لظاهرة الخوف من التفاعل مع الجمهور من خلال التواصل اللفظي وغير اللفظي معهم، حيث يعتبرونها حالات طبيعية ومجرد مشاعر عادية ذات طبيعة بشرية موجودة لدى كل الناس لا يمكن إزالتها في معظمها كونها، لأنها تعكس الدماغ الطبيعي للجسم البشري. وتجد نظرة أهل الفن هذه لمخاوف التواصل الشفهي تفسيرها فآراء وطروحات الخبير المسرحي المعروف ب**(Antoine)**، والذي أطلق عليها (إرهاب المسرح)، حيث يعتقد هذا المسرحي بأن الخوف من مقابلة جمهور المسرح هو (شر لابد منه) كونه عامل هام ومؤجج للانتباه ومثير للهمة.

خامسا: أن تصورات خبير المسرح **(أنطوان)** لعملية التواصل اللفظي أمام الجمهور، تنطبق على حالة المتعلمين داخل الصف، حيث أن تلميذ الصف الدراسي، مثله مثل رجل المسرح في حاجة إلى عامل ما يؤجج انتباهه ويثير دافعيته ويستفز همته للمشاركة. وهذا أمر مهم في أية عملية تعليمية إذا تم بشكل متوازن. **(ايفي نايشتاردت،2004، ص39).**

سادسا: إن عدم تحضير المتعلمين لعملية التعلم وعدم تحفيزهم للتفاعل، فان مشاعر الخوف قد تستفحل لدى البعض ممن لديهم قابلية لذلك، بحيث إذا تجاوز تأثير هذه المشاعر السلبية حيال تواصلهم حدا معينا، فان ذلك من شانه ان يؤدي بهم إلى إعاقة عمليات تواصلهم وتفاعلهم خلال مسارهم الدراسي وقد يجرهم ذلك إلى النسيان وقلة الاستعذاب والتعرض إلى

تأثيرات سلوكية سلبية، كالارتباكات والتأتأة وغيرها من الظواهر السلبية الأخرى اثناء تعليمهم.(**سمير شيخاني، 2005،ص65).**

6- بعض المفاهيم المرتبطة بمصطلح مخاوف التفاعل اللفظي:

ترتبط بمصطلح مخاوف التفاعل مجموعة من المفاهيم أهمها المخاوف الاجتماعية والخجل التحفظ. ويحاول الباحث في هذا المقام توضيح طبيعة العلاقة بين هذه المصطلحات وإبراز مميزات كل مصطلح ومدلولاته:

6-1- علاقة مخاوف التفاعل اللفظي بالمخاوف الاجتماعية:

يرتبط الخوف من التفاعل اللفظي الشفهي بالخوف الاجتماعي في كون المفهومين يمثلان شكلا من أشكال الاضطرابات النفسية السلوكية والعصبية في تمظهراتها المتعددة والمتنوعة، وفي كونهما يعبران عن مشاعر وأحاسيس سلبية تتولد داخل الفرد كلما تعرض لمواقف اجتماعية يراها محرجة له.

والخوف الاجتماعي مثله مثل مخاوف التواصل اللفظي بات اليوم أكثر ارتباطا بجيل الطلبة والمتعلمين وبخاصة تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية، حيث تمثل هتين المرحلتين فترة عمرية حرجة، وهي (فترة المراهقة) وما يعرف عنها من مشكلات وما تمثله من مظاهر نمائية تجسد شخصية التلميذ. **(أبو النيل،2002، ص27).**

ولقد أظهرت الدراسات التي أجريت في هذا السياق أن عينة من الأفراد الذين يظهرون بعضا من مخاوف التواصل اللفظي داخل أقسامهم هم أفراد يعانون من مشكلات نفسية واجتماعية عدة، أهمها ضعف العلاقات مع الأخرين الناتجة عن معاناتهم من مخاوف اجتماعية. الأمر الذي يؤدي ببعضهم على المدى البعيد إلى إعاقة كبيرة في تكيفهم مع الحياة المدرسية وحياتهم العامة وإذا لم يجدوا من ينتشلهم من واقع هذه المشكلات بالتوجيه والإرشاد**(أحمد غنام،1996،ص87).**

هذا ويعتبر العلماء من جهة أخرى مخاوف التفاعل اللفظي كظاهرة شائعة نسبيا بين الناس، وأن معظم البشر قد يتعرضون لمثل هذه المواقف بدرجات متفاوتة، الأمر الذي يجعلنا نعتقد بأن مخاوف التواصل اللفظي لا تشكل دليلا علميا على معاناة الفرد من الخوف الإجتماعي القهري. فتجارب الحياة في هذا الشأن تفيد أنه ليس كل من يعاني من مخاوف التفاعل القائم على التواصل اللفظي الشفهي، يعاني بالضرورة من الخوف الإجتماعي لأن هذا الأخيرة تعتبر في مجال الطب النفسي من الاضطرابات العقلية الكبرى الخارجة عن سيطرة الفرد. **(حسن المالح، 1995، ص60).**

كما أنه ليس كل من يعاني من هذه المخاوف يعاني بالضرورة من مشاكل اجتماعية لأن دراسات تربوية حديثة أثبتت وجود عدد من أطفال ومراهقين يظهرون سلوكات تدل على معاناتهم من مشاكل كبيرة مع الأجواء المدرسية، بالرغم من اعترافهم بعدم معاناتهم من أية مشاكل أخرى عائلية أو اجتماعية كالانفصال عن الأسرة **(Tembeplake,1984,p93).**

الأمر الذي يستدعي التوسع أكثر في البحث في طبيعة العلاقة بين المخاوف المدرسية وانفعالات القلق والتوتر لدى المتمدرسين .

وقد تتقاطع مخاوف القائم على التواصل اللفظي مع حالات القلق الاجتماعي في تدخل مشاعر التوتر والقلق في وظائف الفرد النفسية والسلوكية. وشدة هذه المشاعر ومستوى حدوثها في الفرد يجعله سجين نفسه ويحول دون تحرره من الصعوبات النفسية والعقلية والتي تعيق أداءه اليومي وتعطل مهامه في النوم والتعلم والعمل ومن الاختلاط بالآخرين في العمل والأماكن العامة كالأسواق وساحات المدارس وصفوفها.

6-2- علاقة مخاوف التفاعل القائم على التواصل اللفظي بالخجل:

يرتبط ظهور الخجل لدى الإنسان بمراحل نموه النفسي والاجتماعي. ويشير العلماء في هذا الصدد الى مرحلة الطفولة الأولى، واعتبارها المرحلة التي تظهر فيها مشاعر الخوف من الأشخاص الأجانب والغرباء عن المحيط الأسري. ويعتبرها الباحثون كحالة طبيعية مألوفة لدى أغلب الأطفال في هذه السن، لكن استمرارها خلال مراحل العمر التالية يجعلها تتحول من مشاعر الخوف وعدم الأمن إلى نوع من الخجل. ويشدد الباحثون في سيكولوجية

الشخصية على أهمية الوضع البيئي والأسري للطفل في حدوث هذا التحول وتجذرها إلى مرحلة الشباب والرشد.

ولقد حاول الباحث التربوي **(Mc.Croskey,1985)** التمييز بين الخوف والخجل وتحديد أوجه الاختلاف بينهما. وفي هذا الشأن يرى هذا الباحث أن مخاوف التواصل اللفظي هو مصطلح يشير إلى الخوف المرتبط بموقف تواصلي شفهي حقيقي، سواء كان متوقعا من شخص أو من عدة أشخاص.**(Mc.Croskey, 1985, p37) .**

ويرى الباحث **(سعيد البنا)** أن الخوف يمثل خبرة انفعالية ذاتية في حين أن الخجل هو ميل سلوكي قد ينتج عن مخاوف التفاعل والاتصال اللفظي الشفهي أو عن أي عوامل أخرى، وبالتالي فهو يمثل الموقف القبلي للانسحاب من مواقف الاتصال بالآخرين أو محاولة تجنبهم. **(عادل سعيد البنا،2002، ص28).**

6-3-علاقة مخاوف التفاعل القائم على التواصل اللفظي بالسلوك التحفظي:

اعتمادا على المعنى الذي يعطيه **(Mc.Croskey, 1985)** **(وسعيد البنا)** لكل من مخاوف التواصل اللفظي والخجل، يتضح أن الخوف من التواصل اللفظي في مواقف اجتماعية معينة هو ذاته مظهر من مظاهر السلوك التحفظي. ويدعم هذا الاستنتاج الباحث **(حسين الدريني)** عندما اعتبر الخجل حالة نفسية من أعراضها الشعور بالخوف والسلوك التحفظي في المواقف الاجتماعية.

ومن المعروف من جهة أخرى أن الفرد الخجول يمتاز بسلوكه التحفظي ولانسحابي من مواجهة الناس، لاسيما أصحاب السلطة منهم. ومصدر خوفه وتحفظه توقعاته السلبية من أن يصدر الناس أحكامهم عليه بأنه خجول. **(حسين عبد العزيز الدريني،1984، ص 22).**

وتنسحب مظاهر الخوف من التواصل اللفظي على الطلاب والتلاميذ داخل صفوفهم الدراسية، حيث تشير الدراسات في هذا الشأن إلى أنها مظاهر شائعة حتى بالنسبة إلى التلاميذ المنطلقين الذين لا يتسمون بالخجل أو التحفظ. ونذكر في هذا الشأن نتائج دراسة الباحث**(Wazimbarbo, 1980)** والتي تشير الى أن فئة التلاميذ الأكثر مشاركة في الدرس قد يشعرون هم كذلك بالخوف والقلق في تواصلهم خلال الدرس. ولقد عملت هذه

الدراسة على الربط بين مشاعر الخوف والخجل والتحفظ وبين متغيرات معينة منها طبيعة الموقف الذي يستدعي التواصل ونوعية الأطراف المتواصلة. وتستدل الدراسة على ذلك بكون الشخص المتصف بأنه اجتماعي الطبع والسلوك يشعر بالراحة عندما يتحادث مثلا مع شخص واحد أو شخصين اثنين فقط أو عندما يتحادث مع أفراد أقل منه مستوى ومكانة اجتماعية أو أقل منه سنا.ولكن هذا الشخص قد يشعر بالتوتر في مواقف أخرى كتحدثه مثلا وسط مجموعة من الناس طلبة كانوا أم مدرسين، وأمام أناس رسميين يمثلون سلطة معينة. وفي دراسة مماثلة توصل **(Wazimbarbo)** إلى أن نجاح بعض الأفراد المتصفين بالخجل في مهن، مثل التدريس والتمثيل، يعود بالأساس إلى تميزهم بقدرة التغلب على مشاعرهم المتصفة بالخجل في بعض الجوانب. **(Wazimbarbo, 1980,p36).**

هذه الملاحظة الميدانية، جعلت الباحث **بوسن(Boussen, 1995)** فيما بعد يفصل بين حالات الخجل وحالات الخوف المصاحبتين لمواقف التواصل اللفظي، توصل أثرها التمييز بين أنواع من الخجل ذات صلة بالتواصل اللفظي وهما الخجل الانطوائي والخجل العصابي. ففي الخجل الانطوائي بالرغم من ميل الفرد الخجول للعزلة وبالرغم من عدم قدرته على تكوين علاقات اجتماعية مستقرة، إلا أنه قادر على التواصل بكفاءة ونجاح مع الجماعة إذا اضطر لذلك. في حين يلاحظ أن الفرد في الخجل العصابي غير قادر على التواصل مع الاخرين وأنه يميل بشكل دائم إلى الهروب عند مواجهة مواقف تتطلب الحوار وتبادل الحديث. **(حسين حسن طاحون، 1996، ص 128).**

ومن الباحثين من يعتقد بأن استمرار حالات الخجل والتحفظ من التواصل اللفظي لفترة متأخرة من حياة الفرد يجعل منها جزءا من سلوكه ومن ثم يصبح الصعب ملاحظة أن هذا الفرد خجول أو خائف من التواصل. وهذه الملاحظة تنطبق كثيرا عند الكبار من الأفراد. **(منير حسن و جمال خليل، 1996، ص39)** .

مهما يقال في شأن التمييز بين مفاهيم الخجل والتحفظ والقلق الاجتماعي ومخاوف التواصل اللفظي إلا أنها عمليا تبقى عملية شائكة. والدليل على ذلك هو التباين الملاحظ في مقاربات العلماء وتناولاتهم لهذه المفاهيم نفسها. فمن الباحثين من استخدم القلق الاجتماعي

لتفسير معتقدات الأفراد الذين يعانون من مخاوف التواصل اللفظي. ومنهم من يعتقد بأن الخجل والتحفظ ومخاوف التواصل شيء واحد، وتأثيراتها واحدة في تفاعل الفرد وفي علاقاته وصداقاته. **(حسين عبد العزيز الدريني، 1984، ص22).**

في حين يرى آخرون عكس ذلك تماما، إذ يعتقد كل من **(منير حسن و جمال خليل)** أن الخجل لا يشكل بالضرورة عاملا محبطا للسلوك الاجتماعي للفرد، كما أن التحفظ لا يمثل حتما مؤشرا لفشل الفرد في تواصله الاجتماعي والمهني والمدرسي، وأن الخصائص المصاحبة للخجل مثل العزلة والتردد في مواجهة المواقف الاجتماعية أو تجنبها، من الممكن أن تكون مفيدة لبعض الأفراد، لأنها تؤدي بالنسبة اليهم إلى زيادة في قدرتهم على الاستقلالية وتساعدهم في تكوين مفاهيم جديدة عن الحياة الاجتماعية بشكل جيد، وخاصة في ظروف التغير الاجتماعي الكبير الذي يميزه التبدل والتغير عن الكثير من القيم الاجتماعية الموروثة التي يرصدها المرء في السنوات الأخيرة. **(منير حسن وجمال خليل، 1996، ص39-40).**

فبالرغم من تأكيد بعض الدراسات الميدانية قوة تأثير الخجل في حدوث مخاوف التواصل الصفي لدى المتعلمين، الا أن باحثين أخرين يؤكدون أن ذلك ليس هو العامل الوحيد في حدوث هذه المخاوف، حيث أن عدم ميل بعض المتعلمين إلى المشاركة في الحوار والنقاش الصفي وتفضيلهم أساليب التعلم الفردية الانغلاقية والانطوائية ليس دائما نابعا عن خوفهم من التواصل بقدر ما هي أساليب يتخذها بعض المتعلمين لأنفسهم تعطيهم فرصا لتنمية جوانب استقلالية شخصياتهم ويتخذونها مرجعهم السلوكي. كما أن من المتعلمين من يقبل على التواصل إذا ساعدهم على ذلك وجود بيئة أقل قلقا وأقل غموضا، مما يمكنهم من تنمية القدرة على التواصل مع الآخرين ومواجهة المواقف الاجتماعية بشكل تدريجي. **(منير حسن جمال وآخرون،1996، ص39) .**

7-التفسيرات النظرية المختلفة لمفهوم مخاوف التفاعل اللفظي.

لم تمر ظاهرة مخاوف الأفراد من التفاعل وخاصة القائم على التواصل اللفظي مرور الكرام على علماء النفس والاجتماع، وحتى مختصي الإعلام والاتصال، بل شدت انتباههم

كباحثين منذ القدم. ما يعني أن الموضوع تمت دراسته في مختلف الوضعيات وفق مقاربات متعددة تستند كل منها لخلفيات نظرية معينة. ومن التصورات المفاهيمية التي وضعها الباحثون في تفسيرهم للظاهرة بحسب الاتجاهات النظرية المختلفة ما نلخصه في العرض التالي:

7-1- تفسير مدرسة التحليل النفسي:

تعد نظرية التحليل النفسي من النظريات الرائدة في مجال دراسة الشخصية ومظاهرها العقلية والنفسية والانفعالية والسلوكية، كونها أكثر النظريات اهتماما بتفصيلات بناء الشخصية البشرية وخصائص مراحلها وتراكم خبراتها من غير قطيعة. ولقد حاول أصحاب هذه النظرية تفسير دوافع السلوك الإنساني والتنقيب عن أسباب انحرافه بتأكيدهم على أثر العوامل الفطرية وعلى دور الدوافع الطبيعية، كالرغبات والحاجات، وما يرتبط بهما من شحنات نفسية، مسببة في حدوث السلوك. **(صلاح حسين الدهيري،2005، ص72).**

فبحسب هذه النظرية دائما، فان السلوك الحالي لأي فرد مهما كان عمره، لابد وأن يكون مرتبطا بمجموع خبراته السابقة التي مر بها خلال مراحل نموه الأولى. **(رمضان محمد القذافي، 1997، ص44)** .

فعلى أساس مبادئ هذه النظرية يفسر التحليليون شعور الفرد بمخاوف التفاعل والتواصل مع الآخرين بكونها تعبير خاص عن (حالة قلق) ناتجة عن خبرة سابقة حدث لها تثبيت في مرحلة ما من مراحل عمره الأولى وسببت له عجزا في مواجهة المواقف المشابهة، والأرجح آن تكون هذه المرحلة غامرة بالمثيرات الاجتماعية في ظل محدودية قدرات الفرد وخبراته في الاستجابة لها من خلال التواصل اللفظي. **(إيمان فوزي سعيد،1996، ص33).**

ويعتقد **(S.Freud)** في هذا الشأن أن حالات الخوف من التفاعل والتواصل في المواقف الاجتماعية ومنها الخوف من التقرب الى الاخرين ومشاركتهم والتحدث إليهم ما هي في الأساس إلا إشارة للأنا لكي يقوم بعمل اللازم ضد ما يهددها. **(عادل سعيد البنا، 2002، ص20).**

وفي نفس الاطار يصنف **(Feinchel,1944)** هو أحد رواد مدرسة التحليل النفسي مخاوف الأفراد من التواصل والتفاعل بالآخرين من العصابات الناتجة أصلا عن الصراعات بين الرغبات الجنسية الطفولية التي حركت مرة أخرى عن طريق النكوص. فمخاوف الأفراد من تفاعلهم من وجهة النظر هذه مرتبطة لا شعوريا بهذه الرغبات وأن أعراضها العصابية هي عبارة عن اتفاق بين المتطلبات الاندفاعية والقوى المضادة لها والمعللة للمخاوف في وضعية التلاؤم اللاشعوري للإغراءات الاندفاعية. فالقلق بهذا المعنى يحل محل الإثارة، الأمر الذي يؤدي فيما بعد إلى تجنب الوضعية المخيفة أو يشكل اندفاعا عدوانيا أو يذكر بحرمان مبكر أو يستحضر عقابا يخشى لا شعوريا.

هذا ويستشف من تصورات التحليليين لمخاوف الافراد في مجال تفاعلاتهم الاجتماعية أنها ترتكز على الأقل على عاملين أساسيين، هما:

ا-أمل القلق الاجتماعي: ينمو القلق الاجتماعي لدى الفرد كرد فعل لفشله وإحباطه المتكرر من مكروه يصيبه أو سوء معاملة أو لما يتعرض له من رفض إهانة وسخرية من جماعة الأقران أو ممن هم أكبر منه سنا.

ب-وفي المجال المدرسي، فإن التلميذ في مراحل التعليم المختلفة يتمكن من التكيف مع جو الصف في ضوء ما يلمسه من معاملات وتفاعلات جيدة من المدرس ومن الأقران. وفي ضوء درجة القلق الذي يشعره بمخاوف معينة أهمها مخاوف التواصل اللفظي، كالإجابة جهرا عن الأسئلة الأكاديمية، واعتقاده أن مشاركته هذه سوف تخضع لعملية نقد تقويم مباش أو غير مباشر. **(صلاح حسين الدهيري ،2005، ص72).**

ج-الارتباك: يعد الارتباك من أهم العوامل المرتبطة بمخاوف التواصل اللفظي، حيث ثبت من نتائج بحوث ودراسات نفسية أن معظم الناس يصبحون أكثر قلقا عندما يطلب منهم التحدث أمام مجموعة ويكونون أكثر خوفا من أن يظهروا بمظهر الحمقى الأغبياء أمام الأقران أو بحضور الناس المهمين. **(سعيد دبيس،1997، ص99).**

كما أثبتت دراسات أخرى كذلك أن الخوف بدوره يدفع إلى حالة من الفراغ والارتباك العقلي والى انخفاض مستوى مهارات التحدث عن المستوى الفعلي.

وفي هذا الشأن يتخذ علماء النفس التحليلي عنصر(الارتباك) كأحد مظاهر القلق الاجتماعي الرئيسية في تحليلاتهم لجوانب كثيرة من ظواهر التفاعل الاجتماعي. ولقد اتضح لهم أن الارتباك في عملية التواصل يحدث بحدوث التناقض الحاصل بين الصورة التي يتمنى الفرد أن يظهر بها أمام الآخرين والصورة التي يستطيع إظهار نفسه بها فعلا. ولقد يرجع الفضل في وضع نفسي اجتماعي دقيق لمفهوم الارتباك للباحث، **(Andersen,1990)**، حيث اعتبره "حالة انفعالية يشعر فيها الفرد باضطراب التفكير والسلوك وبحالات التردد والتحفظ في الحديث بحضور الآخرين، وما يصاحب ذلك من تغيرات فسيولوجية وعضلية**".(عادل السعيد البنا، 2002،ص21).**

7-2-تفسير أصحاب نظرية الذات والإرشاد اللامباشر:

يركز أصحاب هذا الاتجاه على أن فهم مخاوف الفرد من التفاعل الاجتماعي يستدعي أولا فهم ذاته الإنسانية والتعرف على وجهة نظره المتميزة في الحياة، لأن الناس كما يعتقدون كائنات متكاملة لا يمكن فهمها فقط بدراسة الأجزاء المكونة لها،بل يحددون مفهوم الذات على أنه نموذج داخلي،يتكون خلال تفاعل الأفراد مع العالم، بحيث يؤثر نموذج الذات في الأحداث كما تؤثر الإحداث بدورها في نموذج الذات.ويرى أصحاب هذا الاتجاه الفكري أن الجهاد في سبيل الذات،يعتبر هو الدافع الإنساني الرئيسي،أما الدوافع الأخرى، الجسمية والفسيولوجية مثلا فهي قليلة الأهمية. **(مدثر سليم أحمد، 2002، ص96).**

ويعد العالمان **(Carl Rogers and A .Maslow)** أشهر رواد هذا الاتجاه الفكري وأكثر العلماء انتقادا لأفكار**(Freud)** في تفسير مشاعر الخوف لدى البشر. وربما يرجع ذلك الى اختلاف وجهات نظرهم حول الطبيعة البشرية ذاتها، إذ في الوقت الذي يقر فيه **(Freud)** بان الاضطراب النفسي وحالات الخوف المتصلة به، ناتج عن صراع خفي بين قوى شريرة في لاشعور الإنسان، فان **(A.Maslow and C.Rogers)** يعتقدان آن النفس البشرية بناءة وفعالة وميالة للتواصل خيرة مع الأخر بطبيعتها الفطرية. وقد توصل هذان العالمان إلى هذه الفكرة التفاعلية للشخصية من اتجاهين مختلفين: ففي الوقت الذي كان من المتوقع أن يهتم **(A.Maslow)** بالسلوك غير العادي والمرضي، فقد تحول إلى دراسة

الأشخاص الأسوياء أكثر قدرة على تحقيق التوافق والتواصل. آما **(C.Rogers)** فيعد واحدا من أشهر المعالجين النفسانيين، والذين عالجوا مخاوف الناس واضطراباتهم النفسية الاجتماعية، إذ تعد نظريته نتاج جهد متواصل في مجال علم النفس الإكلينيكي. **(محمد السيد عبد الرحمان، 1998، ص320).**

ولقد حاول **(C.Rogers)** مساعدة الناس على التغلب على مخاوفهم ومصاعب التفاعل لديهم، من خلال تنمية القدرة على التغلب على مشكلات الحياة. وقد بني أسلوبه في الممارسة الإكلينيكية، بالتزامن مع تطور أفكاره في مجال الإرشاد والمساعدة النفسية، ومن خلال تطور أرائه حول (مفهوم الذات). فالذات حسب هذا العالم هو بمثابة نموذج منظم ومنسق من الخصائص المدركة (للانا) أو (الضمير المتكلم) مع القيم المتعلقة بهذه الرموز. **(بدر الدين العمود،2004، ص82) .**

وخيرة الأنا عند **(C. Rogers)**هي التي تشكل إدراكات الذات،أي ما يصلها من خبرات ، وما مخاوف الأفراد وفقا لهذه النظرة،إلا جزء (للخبرات) المشكلة لهذه الادراكات. وإذا كانت مشاعر الخوف هي خبرة فإن هذا يعني أن إحساس فرد ما بالخوف يمثل جزء من الخبرات الأساسية التي تكون شخصيته. **(مدثر سليم أحمد، 2002، ص96-97).**

7-3-تفسير الاتجاه السلوكي:

يمكننا استقراء من المبادئ الفكرية الأساسية التي بنيت عليها النظرية السلوكية أن الخوف سلوك طبيعي وهو رد فعل لمثير غير مرغوب. اما مخاوف التفاعل اللفظي فهي مجموعة استجابات تستثيرها تنبيهات مختلفة ليس من شأنها أن تثير هذه الاستجابات نتيجة لعملية تعلم سابقة. **(إيمان فوزي سعيد،1996،ص38).**

ومن وجهة نظر السلوكية، فإن مخاوف التفاعل اللفظي تتميز عن غيرها من الاستجابات بمضمونها الانفعالي وتناوب وامتزاج مشاعر التوتر والقلق والرعب معا، وهي مشاعر منصبة أساسا على المستقبل. ويربط **(Eysenck et Voline)** مشاعر الخوف من الاتصال بالقلق كرد فعل لتواجد الفرد في وضعية مثيرة يواجه فيها شخصا غريبا أو أشخاص يصعب عليه التفاعل معهم شفهيا، إما لسبب ما خارجي أو نتيجة خطر يداهم الفرد من داخل جسمه

ويكون مجهول المصدر. ويرى **(Eysenck et Voline)** أن الخوف من التفاعل اللفظي إذا اقترن بالنوع الأول من القلق، فإن الفرد يستجيب استجابة دفاعية عادية، كأن يصمت مثلا أو يتحفظ أو ينسحب. أما إذا اقترن هذا الخوف بالقلق من النوع الثاني، فإن استجابة الفرد تكون غالبا في شكل نوبات تحدث بطريقة فجائية ومن دون إنذار أو سبب ظاهر، **(الكنزي ميمون، 1980، ص37).**

ويشير السلوكيون في هذا السياق إلى أن تعرض الفرد بصورة متكررة لظروف الخوف من موقف معين من شأنه أن يعلمه مع الوقت الإحساس بالخوف كلما وجد نفسه في مواجهة ذلك الموقف، فيصبح بالتالي كل مكان وكل شيء يتزامن مع وجوده أثناء حدوث نوبة الخوف مثيرا لخوف جديد، ويصبح القلق المصاحب للخوف متعلقا بهذه المواقف أو الأشياء عن طريق الارتباط بها. **(عبد الحق عامر،1993، ص254).**

ومن ثم أوضحت الدراسات انه كلما ازداد تكرار وقوع نوبات الخوف التلقائية لدى الفرد ازداد ظهور مخاوفه من هذه المواقف وبالتالي ازداد احتمال استمرارها في المواقف المشابهة. **(شهباني، 1988، ص23).**

ومن الملاحظ في هذا المجال كذلك أن الفرد المعرض لموقف الخوف من التفاعل يحاول دائما أن يتحاشى كل المواقف التي تستدعي التفاعل وتجنب خاصة تلك التي ترتبط بزيادة مستوى القلق والتوتر، حيث يسعى الفرد في مثل هذه الحالات الى يسلك أي عمل يختزل خوفه ويقلص قلقه ويشعره بالارتياح. وبتكرار هذا المسلسل مرات عديدة يصبح الارتياح في نظر الفرد الخائف مرتبطا بالهرب من هذه المواقف وتجنبها. ويفسر السلوكيون ذلك في كون جهازه العصبي للفرد الخائف صار مدربا على أن الهرب يشكل وسيلة الشعور بالارتياح وبالتالي يصبح تقدمه نحو ما يثير مخاوفه مدعاة للتوتر والقلق، في حين يصبح هروبه من هذه المواقف مرتبطا بالارتياح. هذه الارتباطات تؤدي مع الزمن إلى بروز بشكل قوي سلوك التجنب لدى الفرد الخائف يزيد من تثبيت مخاوفه وتضخيمها. **(عبد الحق عامر،1993، ص24-25).**

ومن جهة أخرى، فإن البحوث التربوية والسلوكية ما فتئت تكشف عن وجود عوامل مختلفة ذات علاقة بظهور وتطور مخاوف التفاعل اللفظي، أهمها تلك المتعلقة (بالأسرة والمدرسة) والتي يمكن إيجازها في هذا المقام في النقاط التالية:

ا-تلقي المدح والتشجيع:

وفي هذا الشأن، تشير النتائج البحثية إلى أن التلاميذ الذين يتواصلون بطريقة إيجابية ونشطة مع آبائهم ومدرسيهم ويتلقون الدعم والمدح على مجهوداتهم، يميلون لإظهار استجابات موافقة لتلك الأنماط التفاعلية التي تم تدعيمها وتعزيزها من المحيطين. وخلافا لذلك أكدت نتائج ذات البحوث إلى أن التلاميذ الذين يعاقبون جراء فشلهم في كيفية تواصلهم تنمو لديهم قابلية الخوف من الكلام والحديث أمام الأخرين بصورة مرتفعة، وتتكون لديهم توقعات سلبية عن أنواع المواقف التي تستدعي التواصل اللفظي ويبدون ميولات واضحة للتهرب والانسحاب تقودهم في النهاية إلى ما يمكن تسميته (بالعجز المتعلم).

.(Mc. Croskey, 1985,p37)

ب-الافتقار إلى نموذج القدوة المناسب:

يرى **(Albert Bandura ,1974)**أن البيئة تشكل السلوك، والسلوك بدوره يشكل البيئة وأن كليهما يؤثر ويتأثر بالأخر. فالفرد يؤثر في بيئته ويشكلها بطريقته التي تنسجم مع حاجاته. والبيئة بدورها تشكل الفرد بما يتناسب ومقتضياتها ومتغيراتها. ومن العمليات التي يؤكد عليها **(A. Bandura)** في تسهيل تشكيل سلوك الأفراد (النمذجة) أو التعلم بملاحظة نموذج يمثل القدوة. وبناء ذلك يرى أصحاب نظرية التعلم بالنمذجة أن مخاوف التواصل اللفظي إنما تنمو بسبب (غياب نموذج القدوة)، لأن الفرد دائما يحاكي ما يلاحظه من أنماط التواصل السائد لدى الأشخاص الذين يراهم في بيته من أباء ومعلمين وغيرهم. فإذا كان في هؤلاء من هو من ذوي المستويات المرتفعة من مخاوف التواصل اللفظي الشفهي فبالتأكيد أن ذلك سوف يكون له انعكاسات سلبية على الشخص الذي يحتذى به. وعلى أساس نظرية

النمذجة هذه فلا غلو إذا قلنا أن للبيئة الاجتماعية المحيطة دورها الكبير في تشكيل مخاوف التواصل اللفظي لدى الأفراد باعتبارها (سلوكات متعلمة) تتتشكل من خلال التقليد والمحاكاة بالآخرين.

ج-النموغير الملائم لمهارات التفاعل:

لا يقل هذا العامل عن العوامل الأخرى أهمية في تفسير مخاوف الطفل التواصل اللفظي. فمن وجهة النظر السلوكية القائمة على (مفاهيم التعلم والممارسة) فإن الأفراد ذوي (مخاوف التفاعل اللفظي المرتفعة) يميلون إلى تجنب التواصل في جميع المواقف وإذا تفاعلوا فإن تفاعلهم يكون فقط مع من أقل منهم شانا أو مستوى. وهذا السلوك الذي يعوزه التدريب والممارسة الاجتماعية لا يسمح لهم بتعلم مهارات تواصل ملائمة وسلوك تعامل اجتماعي مناسب. **(Drink water.M, 1997,p109) .**

د-الاتجاهات الوالدية:

تشير دراسات **(Coplin Morgan)** الى أن الاتجاهات الوالدية تلعب دورا كبيرا في تشكيل صعوبات التواصل لدى الأطفال منذ حداثة سنهم، خاصة الأطفال الذين ينشأون في أسر يكون فيها اتجاه الأبوين سلبيا نحو الإنجاز والتحصيل المدرسي لدى أبنائهم، حيث يعد ذلك بداية تشكيل صعوبات التفاعل التي قد تستمر ويعاني الطفل طوال مسيرته التعليمية. هذا الموقف السلبي للأولياء قد يتجه سلبا الى درجة تطبيع سلوك الطفل باللامبالاة وعدم الاهتمام. وهذا يؤدي مع مرور الوقت إلى انخفاض التحصيل عامة وتدني مهارات التعبير الشفهي ومن ثم التوقف عن الدراسة تماما.

ه-استراتيجية التدريس:

يرى أصحاب الاتجاه السلوكي أن استراتيجيه التدريس غير الفعالة تؤثر تأثيرا سلبيا في أداء التلاميذ التربوي، ذلك أن الدراسات التي أجريت في هذا الشأن أثبتت أن عدم مناسبة طريقة التدريس لميول التلاميذ، تؤدي في أغلب الأحيان إلى صعوبات تعليمية أهمها عدم

قدرة المتعلم على المشاركة الشفهية. فعلى سبيل المثال، أوضحت النتائج البحثية أن طريقة تعليم القراءة الصوتية اللغوية للطفل الذي يحتاج الى طريقة مرئية، ينتج عنها صعوبات تعلم هذه المهارة في القراءة **(Coplin Morgan ,2001,p67).**

و- الفشل المدرسي:

تلعب خبرات الفشل وعدم استخدام التعزيز المناسب دورا كبيرا في تشكيل صعوبات التعلم ومنها الشعور بمخاوف من المشاركة أثناء الدرس، حيث أن الفشل المدرسي المبكر يمكن أن يترك علامة أو سمة فيما يتعلق بإدراك الطفل لذاته والاستجابة للوضع المدرسي والثقة بنفسه وتوقعات الغير حيث أن الثقة بالنفس لها دور كبير في تشكيل المخاوف.

7-4-تفسير الاتجاه المعرفي:

تقوم المقاربة المعرفية في تفسير مخاوف التفاعل على النموذج الذي يفترض أن مشاعر الناس وسلوكياتهم، تتأثر وبإدراكاتهم للأحداث، وأنه ليس موقفا بذاته هو الذي يحدد كيف يشعر الناس، ولكنها الطريقة التي يفسرون بها تلك الأحداث **ا.بيك،(1965)** . فعندما تتواجد مجموعة من الأفراد في موقف اجتماعي واحد، فان اختلافات عاطفية كثيرة تميز استجاباتهم لهذا الموقف، معتمدين على ما يجري في أدمغتهم بينما هم في هذا الموقف، وذلك اعتبارا من أن الجهاز المعرفي للفرد، هو الذي يؤثر على الجهاز العصبي المنتج لأنماط من السلوك. **(طلعت مطر، 2007، ص318).**

ولقد حاول علماء البيداغوجيا توظيف مضمون افتراضات المدرسة المعرفية حول السلوك البشري في فهم ومعالجة قضايا التعلم والصعوبات التي يصادفها المتعلمون في مجالات الانتباه والإدراك والفهم والاستيعاب والتذكر وغيرها من العمليات العقلية. ولقد سمح ذلك بإحراز تقدم ملموس في الكشف عن كثير القوانين التي تتحكم في بعض العمليات العقلية المعرفية ودورها في تشكيل بعض أنماط السلوك الانفعالي الاجتماعي منها مخاوف التواصل في المواقف الاجتماعية.

وانطلاقا من الخلفية المعرفية هذه، جاءت نتائج الدراسات التربوية لتشير الى أن بعضا من الصعوبات التي يتلقاها المتعلمون في مجال تعلمهم الصفي هي نواتج لاضطرابات في العمليات العقلية والانفعالية الرئيسية للمتعلم، ومنها مخاوف المشاركة الصفية. وأن معالجة مثل هذه الصعوبات يستدعي بالضرورة التدخل الايجابي والتكفل الضروري لصالح فئات من المتعلمين بغية مساعدتهم على اكتساب المهارات العقلية التي يفتقرون إليه. **(مصطفى زيدان،1983، ص43)**

ومن التفسيرات التي ارتبطت بهذا الاتجاه الفكري المعرفي والخاصة بصعوبات التفاعل الاجتماعي عامة ومخاوف التواصل اللفظي تحديدا، تفسير رأي فيه اصحابه أن مخاوف الأفراد من التواصل ظاهرة نفسية معرفية مرتبطة بشكل أساسي بأنماط التفكير لدى الأفراد الذين يهانون منها. ويفترض أصحاب هذه النظرة بأن بعض المتعلمين قد يملكون قدرات لفظية سليمة، ولكن إذا كانت أساليبهم المعرفية غير ملائمة لمتطلبات غرفة الدراسة وبيئتها، فان ذلك من شأنه أن يحول دون تواصلهم لفظيا بشكل ايجابي في الموقف التعليمي. وبهذا الافتراض، فهم بذلك يؤكدون على أن المتعلم يتعلم ويتواصل دون صعوبات إذا حدث تتناسب المهام المدرسية مع أسلوبه المعرفي المفضل، أو إذا مكنه نضجه الفكري والمعرفي من تطوير إستراتيجية تعليم أكثر ملاءمة.

ومن الإجراءات التي يحددها الباحثون المعرفيون للتعامل مع صعوبات التواصل الصفي وتجاوز مخاوف المتعلمين الحديث الادلاء بآرائهم اثناء الدرس تعريض التلميذ الخائف تدريجيا إلى مواقف صفية مثيرة مخاوفه كخطوة وكمرحلة تكييف واندماج تتبعها خطوات أخرى في الطريق نحو تحقيق الهدف ومنها على سبيل المثال:

- وضع رسم تصويري لمخطط يحتوي خطوات يتدرج عبرها التلميذ الخائف من التواصل أثناء الدرس.

- توجيه سؤال عام للتلميذ الخائف، بحيث تكون إجابته سهلة، كسؤاله مثلا عن تاريخ اليوم، فقط من أجل إشعاره بالراحة في بداية الحصة.

- الانتقال بالتلميذ خلال الحصة إلى المرحلة الثانية بسؤال أخر يكون أكثر تحديدا ويتطلب إجابة اقل سهولة.

- وهكذا يكون الاستمرار في التواصل مع التلميذ الخائف بتدرج واعي وفقا لمستوى القلق والخوف لديه (قليل أو متوسط).

- القيام بالتمرن على هذه الخطوات أثناء كل حصة دراسية ولعدة مرات إلى غاية ملاحظة بأن مظاهر الخوف لدى التلميذ الخائف بدا يقل بدرجة ملحوظة للانتقال به خلال الحصص المقبلة إلى الخطوات التالية في تسلسل هرمي، تمكنه في النهاية المشاركة في الدرس بدون خوف أو قلق. **(طلعت مطر، 2007، ص318).**

وفي سياق هذا التحليل الخاص بخطوات التدخل لمساعدة المتعلم في المشاركة التلقائية دون خوف، تشير نتائج الدراسات إلى أن فئة المتعلمين الخائفين من التواصل يقيمون أنفسهم سلبا، حيث انهم كثيرا ما يدركون كم هم بعيدون عن تحقيق أهدافهم في المشاركة في الدرس، فتسيطر عليهم أعراض الخوف والقلق والإحراج. ولمعالجة هذا الاعتقاد الخاطئ والمبالغ فيه، يقترح هؤلاء الباحثون إطلاق حصص خاصة يناقش فيها المدرس التلاميذ الذين يعانون من مخاوف التواصل اللفظي أثناء الدرس ويتعرف فيها على معتقداتهم وأفكارهم المعطلة وتوقعاتهم: هل يتوقعون الفشل؟ وهل يتوقعون الارتباك؟ أو يتوقعون تعرض لسخرية زملائهم وعدم تقبلهم من طرف المدرس؟

7-5-تفسير الاتجاه العقلاني العاطفي:

كما سبق ذكره أنفا، فان الموجز التشخيصي والإحصائي للأمراض العقلية للعام 1987يعرف الخوف البسيط بأنه "خوف مستمر لاعقلاني، يعرف خلاله الفرد رغبة مرغمة على تجنب موضوع أو وضعية ما ". ولا يستثني من هذا التعريف مخاوف التواصل في مواقف تتطلب الكلام والتحدث.

ويمكن تفسير مضمون هذا التعريف في إطار مبادئ الاتجاه العقلاني العاطفي التي الأكثر توظيفا في ميدان البحث التربوي المعاصر، لاسيما في مجال البحث في اضطرابات التواصل الاجتماعي

ومن الأفكار والمبادئ التي ينطوي عليها هذا الاتجاه ما جاء في أعمال العالمين النموذجين، **(Albert Ellis,1662,p99)**

ولفهم كيفية تناول هذا الباحث لموضوع مخاوف التواصل اللفظي في سياقات التفاعل الاجتماعي المختلفة، ارتأى الباحث بداية استعراض بعضا من الجوانب الفكرية والنظرية لهذين النموذجين:

7-6-تفسير مخاوف التواصل اللفظي وفقا لمبادئ(Albert Ellis, 1962) :

من خلال عملية مسح معرفية إكلينيكية، اتضح لصاحب المدرسة المعروفة بمدرسة الإرشاد العقلاني الانفعالي **(Albert Ellis)** وجود اثنى عشرة (12) معتقدا خاطئا، تعد حجر الزاوية في أية مساعدة نفسية، ويوصي بمعرفتها لدى كل منشغل بمهام التربية والتعليم والتوجيه والإرشاد. بعض هذه المعتقدات يدخل في تشكيل مخاوف الناس من التواصل الشفهي اللفظي مع الآخرين. ويمكن التركيز في هذا المقام على مخاوف المتعلمين في الوسط المدرسي، حيث تشير تقارير بحثية عديدة الى أن نسبة معتبرة من تلاميذ الصفوف الدراسية يعانون من مخاوف ذات علاقة بمشاركتهم أثناء الدرس، وبإمكان هذه المخاوف أن تتحول إلى عوائق خفية تحول دون تعلم فعال. .**(طلعت مطر، 2007،ص318).**

ويتضح من تحليلات الباحثين لطبيعة هذه المخاوف أن استمرارها لدى المتعلم طيلة أطوار دراسته دليل على أنها ليست مجرد عادة يتجاوزها الفرد مع الوقت أو مهارة يفتقر إليها ويكفي تعلمها، ولكن الأمر أبعد من ذلك بكثير، كونها مخاوف ناتجة في جانب كبير منها عن أخطاء في تفكير الفرد ذاته وتتحول مع الوقت إلى معتقدات باطلة.

وأنواع من السلوكات السلبية ومنها مخاوف المشاركة الصفية. ولعل أهم هذه المعتقدات الخاطئة المسؤولة عن كثير من حالات الاضطرابات النفسية ومنها مخاوف التواصل اللفظي المعتقدات التالية:

ا-الخوف من الفشل:

يتمظهر هذا النوع من المخاوف لدى الفرد المتعلم على شكل مجموعة متنوعة من الأعراض السلوكية والتي تأخذ في العادة طابع السلوك الإنسحابي، حيث يتجنب خلالها الفرد أي شكل من أشكال الإقدام أو المشاركة خوفا من فشل محتمل فيما يقول أو يعمل. ودافع الفرد المتعلم من وراء هذا السلوك الانهزام يتمثل حسب **(A.Ellis)** في اعتقاده بأن انخراطه في الحوار أو النقاش الصفي، يعفيه من التعرض للفشل، وبالتالي لن يحتاج في حالته هذه بعد ذلك إلى عقبات تعيقه، لأنه ببساطة سيتخلى عن كل الفرص التي قد تسنح له. وفي ذات السياق، يشير **(A. Ellis)** إلى أن الفكرة السائدة لدى الفرد الخائف من احتمال الفشل هي الاعتقاد، بأن الأمور ستكون بمثابة كارثة، وذات انزعاج كبير إذا ما حدث هذا الفشل المحتمل أو إذا سارت الأمور في اتجاهات معاكسة لرغباته.

وعلى ضوء أفكار**(Ellis)** هذه، جاءت نتائج دراسة **(Mc. Croskey, 1985)** حول مخاوف الاتصال الشفهي لدى الطلاب الجامعيين، وهي نتائج تؤكد بأن تعرض المتعلم إلى العقاب نظير فشله يعزز خوفه من الفشل، والأمر سيان بين الطفل في المدرسة الابتدائية والطالب الشاب في الجامعة. فالنتائج التي توصل اليها **(Mc.Croskey)** تشير الى أن الطلاب الذين يعاقبون على فشل جراء تواصله في الموقف التعليمي، تتكون لديهم توقعات سلبية تنمي من مستوى مخاوفهم التفاعلية والتواصلية اللفظية بصورة مرتفعة. ويفسر **(Mc.Croskey)** ذلك في كون ميول الطلاب إلى إظهار استجابات انسحابية، ناتجة أساسا مما يسميه (العجز المتعلم). وعلى العكس من ذلك يرى هذا الباحث الى أن تلقي الطلاب مزيدا من الدعم والمدح نظير نجاحهم في تواصلهم أثناء الدرس، ينمي فيهم الميل الى إظهار استجابات موافقة لتلك الأنماط التفاعلية التي تم تدعيمها وتعزيزها من المحيطين. **(37 .(Mc. Croskey ,1985,p**

واستدراكا لمثل هذه الأخطاء في التفكير، يرى (**A. Ellis ,1960**) أنه بدلا من خلق خوف التفاعل في نفوسنا جراء فشلنا الاجتماعي في ظروف معينة، فان المنطق السليم يفرض علينا التعلم من الفشل واتخاذه منطلقا في عملية تحويل سير بعض الأحداث عندما تسير خلافا لأهوائنا ورغباتنا. **(البرت اليس،1962، ص72).**

ب-الخوف من النسيان:

قد يبالغ التلميذ في قلقه من احتمال تعرضه إلى نسيان ما سيقوله إذا تم استجوابه من طرف المدرس. وقد يزداد قلقه أكثر من احتمال أن يكون ضحية تعرضه إلى خيانة ذاكرته له، فينسى محتوى الإجابة المطلوبة. وهكذا يتعاظم أثر هذه الأفكار الخاطئة في خوفه ويتشتت تركيزه ويزداد نتيجة احتمال حدوث ما يخشى حدوثه.

وفي هذا السياق تورد بحوث ودراسات جملة من حقائق علمية منها أن النسيان حالة فيزيولوجية عضوية تتأثر بانفعالات الفرد وبحالاته النفسية ومنها (مخاوفه) الناتجة أساسا عن معتقداته الخاطئة وأفكاره السلبية. وأن أكثر الأفراد المعرضين للنسيان خلال تواصلهم الشفهي، هم أفراد يتصفون بضعف تقدير الذات وضعف الثقة في النفس وضعف إيمانهم بقدراتهم الذاتية. وتدعم هذه النتائج البحثية فرضية **(A. Ellis)** "بأن الإيمان بالفشل والخوف الشديد منه يعد أكبر برهان على عجز صاحبه".

ج-الخوف من الإحراج:

تحدث حالة الخوف من الإحراج لدى التلميذ، عندما يحاول مشاركة زملائه في نشاطهم الصفي، إذ يجد التلميذ نفسه في وضع يجعله يخطئ وقد لا يعرف من أين يبدأ أو ينتهي. فعندما يعجز التلميذ عن تجاوز مشاعر الخوف من التواصل بنفسه، يفسح المجال الاستيلاء القلق والتوتر عليه طيلة حصة الدرس، فلا يعد يهمه وهو في هذه الوضعية إلا انتظار ساعة الصفر وتنتهي فيه الحصة ويخرج سالما من الإحراج.

هذه الوضعية الانفعالية المعرفية يفسرها **(A. Ellis)** على أنها شعور تأسس على فكرة خاطئة وهي اعتقاد الفرد بأنه من الأسهل تجنب الوقوع في صعوبات الحياة مع أناس هم في الحقيقة سيئون لا يتورعون من إلحاق الأذى النفسي بالآخرين. فتفكير التلميذ بهذه الكيفية، تجعله يعيش الخوف من كل دعوة إلى المشاركة في النقاش الصفي، لأنه ببساطة مؤمن بأنه لا يتجاوز هذا الموقف (المحنة) بخير إلا بالإقدام على الإنسحابي التدريجي، ملحقا بهذا السلوك الانهزامي الأذى بحياته الدراسية. **(Albert Ellis ,1962,p98) .**

د-الخوف من المجهول:

يعد الخوف من المجهول من المعتقدات الخاطئة الأكثر انتشارا بين الأفراد. وفي مجال التعلم الصفي أضحى عاملا أساسيا يعيق التواصل السليم ويحول دون المشاركة الفعالة. وقد يحدث في هذا الشأن أن يبالغ تلميذ ما في التخطيط لبعض الأمور مثل: كيف يشارك أثناء الدرس؟ وماذا يقول؟ وكيف يسأل وكيف يستفسر؟ وكيف يجيب؟ كلها حسابات تؤتي نتيجة للقلق الذي يساور التلميذ حيال دقائق الأمور وتفصيلاتها، وعدم ترك المجال للعفوية بحدوث أمور داخل الصف غير متوقعة ولا يتحكم فيها. وقد تزداد حدة خوف التلميذ مما سوف يحدث له (المجهول) إذا تعلق الأمر بتقديم عروض شفهية. فقد يفكر في احتمال خيانة ذاكرته له أو في فقدان سيطرته على نفسه إذا ما جر الى المناقشة وغيرها من الأفكار التي تدل على خوفه الشديد من مجهول ينتظره.

ويعتقد **(A.Ellis)** بأن مصدر هذه الحالات الانفعالية نابعة أساسا من قراءة التلميذ للمستقبل بشكل سلبي، ومن تأويلاته الخاطئة لما سيحدث له لو تواصل خطا أثناء الدرس أو بطريقة دراماتيكية. ويعتقد **(A.Ellis)** في هذا الشأن بأن الاعتقاد بأن شيئا ما خطيرا أو مخيفا قد يحدث في أي وقت، فكرة خاطئة قد تجعل الفرد إذا ما استمرت في مخيلته يعيش معظم وقته خائفا مترقبا الأسوأ ويظل متوترا خائفا بسبب ايلائه اهتمامه وتفكيره باحتمال حدوثه" ويضيف **(A.Ellis)** في هذا الأمر أنه: "صحيح أن القلق الموضوعي أو الخوف البسيط الذي يعتري كل فرد ضروري لأنه يؤدي إلى حل المشكلات، إلا أن البقاء طوال

سنوات الدراسة وبشكل مستمر تحت هذه المخاوف من الغيب ومن المجهول أمر لا طائل منه".**(Albert Ellis,1962,p99).**

ه-الخوف من الانسحاب والهروب المفاجئ من موقف التواصل:

يعتقد كثير من الناس أنه من الأسهل تجنب صعوبات الحياة والمسؤوليات الذاتية من أن نواجهها. وكثير من تلاميذ المدارس لا يخرجون عن هذا الاعتقاد، حيث تعتريهم أفكار غير صائبة غير منطقية وغير واقعية تجاه مشاركته في الدرس.

فمن وجهة النظر المنهج الانفعالي العاطفي، فإن أفكار هؤلاء الافراد لا تستند إلى أي أساس منطقي عقلاني، حيث أنهم بتجنبهم مواجهة مشكلاتهم ومسؤولياتهم إنما يشترون راحتهم لفترة قصيرة، ولكنهم في الحقيقة يدفعون الكثير من جراء الإحباط والألم الذي ينتابهم نتيجة أفكارهم السلبية هذه، لأن هذه الأفكار ثبت انها تؤثر وبشكل سلبي على تفكيرهم وتقوض ثقتهم بذواتهم، وتجعل مشاعر العجز تلازمهم. **(فيصل محمد خيرالزاد،2004، ص45).**

و-الخوف من تجارب الماضي:

يتعرض التلميذ لمواقف صفية يشعر فيها بخوف من التواصل مع الآخرين، لا لشيء إلا لكون الموقف الذي يتواجد فيه شبيه بمواقف اجتماعية سابقة تعرض فيها إلى تجارب قاسية. إن مرد هذا الخوف بحسب أفكار **(A.Ellis)** الى تاريخ الفرد وقصته السابقة كعاملين محددين لسلوكه الحالي، وذلك اعتبارا من أن ما كان له تأثير كبير في السابق على السلوك في موقف معين يجب أن يكون له تأثير مماثل في سلوكه الحالي وفي موقف مشابه.

فعلى ضوء هذا المعنى يكون التلميذ الخائف من المشاركة في الدرس قد تعرض فيما سبق لموقف صعب في نفس الموقف خلال مراحل دراسته الأولى، فصار متأثرا بهذا الموقف وانطبعت فيه تلك الصعوبات التي واجهها، ومن ثم تشكلت لديه خلفية في تفكيره ونظرته إلى العمل الصفي عامة، والى المشاركة في الدرس تحديدا. **(محمد حمدي الحجار،1975، ص ص125-126).**

إن ما يمكن ملاحظته من التحليلات السابقة لمخاوف المشاركة الصفية ذلك التقاطع الحاصل بين أفكار **(A.Ellis)** ومبادئ الاتجاه التحليلي بخصوص تأثير تجارب ماضي الفرد، وخاصة طفولته. ولكن بالرغم من هذا التقاطع في الاعتقاد، إلا أن باحثين آخرين يرون أن تفسير مخاوف الناس الآنية بتأثير تجارب ماضيهم ليس بالأمر المطلق، حيث أثبتت دراسات حديثة إمكانية تبديل سلوك الفرد حتى وان كانت بصماته وتأثيراته تعود إلى حياة الطفولة. ومبرر أصحاب هذه الدراسات أن السلوك البشري مهما كان بالإمكان تبديله حتى من دون البحث عن أسبابه اللاشعورية، وهم بذلك يرون أن الخوف من التواصل اللفظي هو مجرد استجابة متعلمة مكتسبة عن طريق الاشتراط وبالتالي يمكن إزالتها أو تبدلها عن طريق التعلم والتدريب السلوكي عن طريق تكسير الروابط الاشتراطية. **(فيصل محمد خير الزاد،2004، ص45).**

8-دور الوسط العائلي والمدرسي في ظهور مخاوف التفاعل في سياق المشاركة الصفية:

يعطي علماء التربية لخبرات التلميذ الأسرية والمدرسية أهمية قصوى في تشكيل سلوك المتعلم المدرسي. وفي سبيل تحليل علاقة خبرات الطفل الأسرية والمدرسية بظهور مخاوف التواصل الصفي اللفظي لديه، تم حصر جملة من العوامل المشكلة لسلوك الخوف الاجتماعي ومخاوف التواصل اللفظي تحديدا. وتتمثل هذه العوامل في الآتي:

ا-الوسط العائلي:

يعتقد الكثير من التربويين أن للتربية الأسرية دورها الهام في تشكيل الشخصية ككل وفي صنع الأفراد الأكثر خوفا وخجلا.

ولقد أثبتت الأبحاث التربوية والاجتماعية أن التربية الأسرية العنيدة التي لا يسمح بالمناقشة والحوار تجعل من الولد مطيعا وتضيع منه فرص فهم صحة المتطلبات أو صوابيتها. وغالبا جدا ما تكون طموحات هذا الوالد المطيع العميقة في حالة سلطة قاسية محصورة أو مكبوتة منذ البداية. **(سمير شيخاني، 2005، ص65).**

ويشير **(long)** في هذا الشأن أن الوالدين المتشبثين بالرأي والمستبدين في تعاملاتهما الخشنة مع أبنائهم، ينشئون في العادة أولادا يتسمون بمظاهر الخوف والخجل. ذلك أن أسلوب تنشئتهم غير الملائم لم يكن ليساعد على اكتساب مهارات الاتصال والتواصل مع الأخرين. **(long,1996, p66-75).**

انطلاقا من هذه الحقيقة البحثية تتضح أهمية عامل السلطة الأبوية وتأثير المواقف الاجتماعية التقييمية في ظهور مخاوف التواصل لدى الأطفال حتى داخل الصفوف الدراسية.

فالسلطة الأبوية قد تتحول إلى رد فعل يطبعه الخوف في حالة عدم تعويض نفسي وفي حالة عدم توفير مناخ الاطمئنان.

وفي هذا الإطار يمكن الاستنتاج بأن شعور التلميذ بالخوف من المشاركة في الدرس في حضور المدرس ما هو في الحقيقة إلا تعبير على أهمية ارتباط هذا الخوف بالقلق الاجتماعي وبالخوف من السلطة الرمزية. وإلا ما معنى أن يظهر بعض التلاميذ مستوى مرتفع من مخاوف المشاركة الصفية في حضور المدرس وعدم شعورهم بذات المستوى من المخاوف في غيابه؟

من جهته يفسر **(Frekan ,1997)** في دراسته حول آليات التواصل الاجتماعي مخاوف التواصل الشفهي بالنمو غير الملائم لمهارات التحدث والتخاطب كأساليب اتصال وتواصل مع المحيط الاجتماعي،حيث اشارت نتائجها الى أن نسبة معتبرة من أفراد العينة المختارة يتصفون بمخاوف التواصل الشفهي المرتفعة ويميلون إلى تجنب الاتصال مع جميع الناس، وأنهم يتواصلون فقط مع من هم أقل كفاءة منهم. ولذلك لا تنمو لديهم مهارات التواصل الشفهي بالطريقة الملائمة **(Frekan ,1997,p105).**

هذه النتائج وغيرها تجد سندها في أدبيات المدرسة السلوكية والتعلم الاجتماعي القائلة بأن سلوكات الأفراد وانفعالاتهم ومخاوفهم الزائدة من التواصل الاجتماعي مردها البيئة الاجتماعية والأسرية. أي أن سلوكات الأفراد ليست كلها موروثة، بل مكتسبة من خلال خبرات مشروطة، يميل إليها الأفراد منذ سنواتهم الأولى الى تعميمها.

وفي هذا الشأن يشدد **(Hul and Binet)** على تعزيز السلوك المكتسب، لأن تجاهل السلوك أو العقاب منه يؤدي حتما الى انطفاؤه. ويذهب **(Sosarini ,2005)** نفس المذهب عندما أعتقد بأن معاقبة الطفل على أمور تتعلق بعملية تواصله اللفظي تكون لها أثار مباشرة وغير مباشرة في ظهور أو عدم ظهور مخاوف التواصل اللفظي الشفهي لديه مستقبلا. ولقد استطاع هذا الباحث التأكد من فرضياته حين اشارت النتائج التي توصل اليها الى أن نسبة كبيرة من التلاميذ الذين يتواصلون بطريقة ايجابية ونشطة مع آبائهم يتلقون جراء ذلك الدعم والمدح على مجهوداتهم في حسن الحديث والتعبير، وهم بالتالي يميلون إلى إظهار استجابات موافقة لتلك الأنماط التفاعلية التي تدعيمها وتعزيزها من المحيطين. **(سمير شيخاني،2005، ص66).**

كما أكدت دراسة **(MC. Croskey,1985)** أن الطلاب الذين يتعرضون إلى أعمال عقابية لأسباب تتعلق بتواصلهم مع الآخرين، يزداد احتمال نمو مخاوف التواصل الاجتماعي لديهم، بحيث تكون مخاوفهم التواصلية في شكلها اللفظي الشفهي مرتفعة جدا. ولقد اتضح أن هؤلاء غالبا ما يظهرون ميولا للاستجابات الانسحابية، والتي تقودهم إلى ما يمكن تسميته (بالعجز المتعلم) الناتج أصلا عن توقعاتهم السلبية عن مواقف التواصل اللفظي الشفهي أمام الناس. **(MC. Croskey ,1985,p37).**

وفي سياق دور الوسط الأسري، يذهب **(Albert Bandoura,1999)** إلى اعتبار افتقار الطفل إلى النموذج أو القدوة المناسبة داخل الأسرة قد يحرمه من مبادرات شخصية تفتح *خاصياته الطبيعية*. ذلك أن الطفل لن يشعر بأنه على مستوى المهمات التواصلية عندما يفرض عليه، لأنه ببساطة لم يحاك في صغره أنماط التواصل.

ب-الوسط المدرسي:

لا تقل العوامل المدرسية أهمية في ظهور مخاوف التواصل لدى المتعلم. ولقد اجتهد الباحث في هذا المقام جمعها في أربعة نقاط رئيسية وهي:

-العلاقة بين المدرس والتلاميذ: لطبيعة العلاقة السائدة بين المدرس وتلاميذه داخل الصف دورها المؤثر في إقبال أو عزوف التلاميذ عن المشاركة أثناء الدرس. ففي بعض

أنواع العلاقات السلبية يقوم المدرس بتوبيخ تلاميذه وعقابهم نفسيا وبدنيا ويستهزئ من تلميذ بطيء الحديث والقراءة أو له عيب خفيف في النطق فيجعل كل التلاميذ في الصف يضحكون عليه، فيكون المدرس بذلك قد زرع بذرة الخوف من التواصل لدى هذا التلميذ مستقبلا.

وفي بعض الحالات يحدث أن يضع المدرس تلميذ أخر في أحد المقاعد الخلفية في القاعة ويجعله يعيش عزلة إزاء رفاقه الآخرين فيدفعه بذلك الى العزوف عن المشاركة وعن التواصل أثناء الدرس. هذه التعاملات السلبية التي تسود العلاقة بين المدرس والتلميذ تصبح ذات خطورة تحطم مستقبل المتعلم المدرسي خاصة في مراحل التعليم الأولى، حيث لا يزال التلميذ غير قادر على متابعة ما يدور في الصف لعدم نضجه الفكري.

ومن العلاقات السلبية داخل الصف الدراسي والتي ثبت تأثيرها على مستوى تواصل المتعلم وتفاعله أثناء الدرس التمييز والتعامل غير العادل الذي يقوم به المدرس مع التلاميذ والتعامل. ومن مظاهر هذه العلاقة السلبية تفضيل تلميذ على آخر بسبب مستواه الاجتماعي والاقتصادي أو الميل الى فئة من التلاميذ دون فئة أخرى كان يميل الى الاهتمام بالتلاميذ المبتهجين، ويتغافل عن التلاميذ الخجولين المرتابين.

وقد يلجأ المدرس بدافع ترسيخ صفة التواضع في التلميذ أو بدافع ترسيخ جو الانضباط أثناء الدرس إلى إخفاء بعض المواهب اللفظية وجمال أسلوب الإلقاء والتعبير التي يتمتع بها هذا التلميذ، فيخفي عنه بالتالي خاصيات التواصل عنده، وقد يقدم له ملاحظات مقززة، عقب كل نجاح يحققه أثناء النقاش الصفي من مثل: هل تضن أنك التلميذ الوحيد داخل القسم؟ أو هذه الأسئلة ليست موجهة لك وحدك.

كل هذه التعاملات من شأنها أن تؤدي مع الوقت الى زيادة حدة مخاوف التلاميذ المنبوذين والمقصيين وتدفعهم الى الانعزال والانسحاب التدريجي من النشاط الصفي. **(سمير شيخاني، 2005، ص66).**

- **المنهاج الدراسي:** يتطلب عدم نضج تلميذ في المراحل الأولى من التعليم وضع برنامج دراسي ينسجم مع خصائص مراحل نموه الذهنية والمعرفية. الشيء نفسه ينطلي على تلاميذ المراحل اللاحقة. فأي تجاوز من القائمين لهذه الحقيقة سوف ينعكس سلبا على تعلم

التلميذ وعلى مشاركته في الدروس. ولقد اثبتت تجارب المربين في هذا الشأن أن تحميل التلميذ فوق طاقته قد يدفعه إلى العزلة والإنسحابية خارج جو الدرس بعيدا عن أي شكل من أشكال التواصل والمشاركة.

- **تبديل المدرسة:** قد يحدث أن يغير التلميذ المدرسة لسبب من الأسباب، وتتطلب هذه العملية جهودا إضافية من أجل تكيفه مجددا مع ظروف المدرسة الجديدة. ولقد اثبتت الدراسات في هذا الشأن أن تصرف التلاميذ الأساسية لا يؤهلهم دائما للتكيف مع ظروف المدرسة الجديدة خصوصا التلاميذ ذوي أسلوب التواصل الانفعالي.فحالات التبديل المتجددة توقعه في كل مرة في مخالب القلق والتوتر وتحوله الى عزلة عاطفية جراء شعوره بالنقص من صعوبة التأقلم مع التغيرات التي يعيشها.

-**الاختلاط والمشاكل الجنسية:** يعد الاختلاط داخل الصف وما يرتبط به من مشاكل جنسية من المتغيرات الهامة ذات علاقة بظهور مخاوف التواصل اللفظي لدى المتعلم المراهق. وتشير الأبحاث في هذا السياق إلى أن الطريقة التي تعالج بها المشاكل الجنسية لدى هؤلاء المراهقين والبعيدة عن مبادئ التربية الجنسية عامل إضافي يزيد في تعقد مفهوم الجنس.

هذا وتشير الدراسات إلى أن ظهور مخاوف التواصل مع الجنس الآخر أو في حضوره مرده التفسيرات الجنسية الخاطئة التي يستقيها المراهق خارج إطارها العلمي التربوي. وتفيد هذه الأبحاث أن هذه المخاوف تتحول مع الوقت إلى خجل خاص (هو الخجل من الجنس الأخر). وهذا النوع من المخاوف تتميز بصعوبة تشخيصها المباشر واكتشاف أعراضها من دون إقرارها من طرف المعني به شخصيا.

9-مظاهر مخاوف التفاعل الصفي اللفظي في سياق التواصل الصفي المختلفة:

تتباين مظاهر مخاوف التفاعل الصفي اللفظي بتباين خصائص الأشخاص المتواصلين، ذلك أن خوف البعض لا يعني بالضرورة خوف البعض الآخر. فكل فرد يحمل في ذاته شكلا

أو أشكالا من مخاوف التواصل الخاص به. ثم أن الخوف من موقف ما قد يكون أقل حدة إذا كان نفس الفرد في موقف أخر.

انطلاقا من هذه الحقيقة، اتضح للباحث أن أغلب مخاوف التواصل اللفظي في مجال التعلم الصفي تحدث في ثلاثة سياقات مختلفة، وهي: مخاوف من التواصل بالمدرس ومخاوف من التواصل مع التلاميذ ومخاوف التواصل في سياق خلال العروض الشفهية.

ويمكن توضيح اختلاف مظاهر خوف المتعلم من التواصل اللفظي في هذه السياقات التواصلية المختلفة من خلال إعطاء وصف سلوكي للتلميذ الخائف داخل الصف في كل سياق من هذه السياقات على حدي:

9-1-مظاهر مخاوف المشاركة الصفية في سياق التواصل اللفظي بالمدرس:

يحدد الباحثون مؤشرات المخاوف من المشاركة اللفظية في سياق التواصل بالمدرس في الصمت الذي يطبع تواجد التلميذ داخل الصف.ولقد أكدت الدراسات في هذا الشأن أن التلاميذ الذين يعانون من خوف المدرس يعرفون بقلة حديثهم للمدرس وعدم توجيههم للأسئلة وأكثر الأفراد داخل الصف ترددا قبل أن يتحدثوا. ومن الأعراض النفسية لمخاوفهم الشعور بالقلق الشديد من الإحراج إذا وقعوا الوقوع الخطأ أمام المدرس. وقد يكون هؤلاء التلاميذ مدفوعين بسوء ضنهم في نظرة المدرس لهم وبعدم ثقتهم في إمكانية تقبله لما يقولون. ومن الأعراض السلوكية لمخاوفهم بتجنبهم نظرات المدرس وتحاشي ملاحظاته ومقابلته ولو بغرض التأكد من فهمهم المادة الدراسية أو بغرض تقديم أعمالهم لتصحيحها. **(N. Imocks ,1971, p32).**

وتدفع هذه المخاوف أفراد هذه الفئة من التلاميذ الى الجلوس في الأماكن الأخيرة والمخفية من الصف حتى لا يلاحظهم فيها المدرس ويكونوا بالتالي في منأى من اتصاله بهم ومن احتمال جرهم عنوة إلى المشاركة في الدرس.

وتعترف تلاميذ فئة الخائفين من التفاعل والتواصل بالمدرس بلجوئهم الى التظاهر طيلة الحصة الدراسية بعدم الالتفات الى المدرس، وأن مجرد تفكيرهم في دعوته لهم للمشاركة

يشعرهم بالضيق والخوف والخجل. ويعترف بعظهم بأنه طالب مدرسه مرة أو مرتين منفردين بألا يوجه لهم أسئلة أمام زملائهم عرضهم بذلك الى إرباكهم ووضعهم في موقف حرج.

9-2-مظاهر مخاوف المشاركة الصفية في سياق التواصل اللفظي بالتلاميذ:

تتمظهر مخاوف التلاميذ من المشاركة في الدرس في اعتمادهم اللامبالاة وعدم الاستماع بالرغم من فهمهم الرسائل التي يريد الآخرون توصيلها إليهم.

وتصف بعض الدراسات هؤلاء التلاميذ بأنهم لا يحبذون المشاركة اللفظية، وإذا اضطرتهم الحاجة إلى الاستماع للدرس، فإن جل تركيزهم يكون في الأفكار الأساسية، دون غيرها من التفاصيل. أما سلوكهم التواصلي فلا يتعدى الجانب الجسدي للعملية. وترجع هذه الدراسات عزوف هذه الفئة من التلاميذ عن المشاركة الصفية، إلى ميولهم إلى التحفظ بمشاعرهم وعواطفهم لأنفسهم، وعدم إظهارها للآخرين. ذلك أن معرفتهم الجيدة للكلمات والعبارات التي تجعلهم يتأثرون عاطفيا يجعلهم يسعون على الدوام الى اتخاذ مواقف دفاعية وتجنب كل الموقف الانتقادية.

الأمر نفسه يحدث عندما يضطر هؤلاء التلاميذ إلى العمل في مجموعة، ففي هذه الحالة تزداد مخاوفهم وتتعاظم، وقد تعتريهم شكوك من أن يفقدوا السيطرة على أنفسهم أو أن يفعلوا شيئا ما يجذب انتباه التلاميذ الآخرين إليهم، لأنهم يخشون من أن يضن التلاميذ بأنهم ضعاف المستوى فيخذلونهم ويخذلون أنفسهم.

9-3-مظاهر مخاوف المشاركة الصفية في سياق العروض الشفوية:

من الملاحظات الهامة التي يستشفها القارئ من نتائج الأبحاث المتعلقة بمخاوف التواصل الصفي أن الوضعيات التي يجد فيها بعض المتعلمين أنفسهم وجها لوجه أمام جمهور القسم لإلقاء عروض شفهية، تعد من أكثر الوضعيات الصفية إثارة لمخاوف التواصل لديهم. وقد اعتبرها بعضهم بمغامرة خطيرة ومجهولة العواقب.

ومن ملامح فئة التلاميذ الذين يتميزون بمخاوف شديدة من العروض الشفهية، اهتمامهم الشديد بآراء الآخرين فيهم، وهذا يجعلهم دائمي البحث عن استحسان الناس لسلوكهم، وتظل رغباتهم مستمرة في الحصول على موافقة زملائهم وتقبل لإنجازاتهم المحققة. وحاجتهم في ذلك هي الشعر بتقدير الآخرين لهم.

فبالرغم من أن الحاجة الى التقدير هو دافع مشترك بين الناس جميعا وعامل نفسي مهم في تحقيق التميز في الأداء، إلا أن المبالغة المتطرفة في نشوذ الكمال قد يؤدي بالفرد الى تحقيق عكس ذلك، بحيث تتحول هذه الحاجة الى عامل نشوء مخاوف الظهور أمام الآخرين.

ويدعم الباحث **(Paul Clément Jagot,1983)** هذا التحليل عندما يشير الى أن مخاوف التلميذ من الظهور في مهمة تعليمية أمام زملائه، ما هي في الوقع الا ترجمة لمبالغته في الاهتمام بشخصيته في أعينهم ،لأن التلميذ في هذه الحالة يعتقد بأن زملاءه يراقبونه ويمتحنون تدخلاته ويحصون هفواته ونقاط ضعفه. وحينئذ يجد نفسه عند إلقائه العرض الشفهي مأخوذا من طرف موجة من مشاعر الخوف والريبة من حكم زملائه من عدم تقبلهم له. **(Paul Clément Jagot,1983,p43).**

خلاصة الفصل:

يتضح من الفصل السابق، أن التواصل كعملية انسانية، تشكل المحور الأساس في عمليتي التعليم والتعلم ولا تتمان إلا به. ومن مظاهره في مجال التعلم الصفي مشاركة التلاميذ وتفاعلهم اثناء سيرورة الدرس.

لكن وعلى الرغم من أهمية مشاركة التلاميذ في الدرس وتأثيرها ايجابا على العملية التعليمية ككل، إلا أن فئة من التلاميذ يجدون فيها صعوبات وعوائق.

ويميز الباحثون بين أنماط متمايزة من المشاركة الصفية، منها مخاوف تواصل كسمة ثابتة نسبيا في شكل أسلوب تواصل متوافق في أكثر من سياق، ومخاوف تواصل كحالة تتغير من حيث شكل التواصل وأسلوبه والموقف الذي يحدث فيه، ومخاوف تواصل في سياق ناتج لخبرة الخوف السابقة.

وتؤثر في ظهور مخاوف المشاركة الصفية جملة من العوامل، منها ما هو وراثي يعود إلى ميل جيني ومنها ما هو متعلم يرجع الى خبرات سلبية مر بها التلميذ في موقف تواصلي سابق، ومنها ما ناتج عن غياب النموذج وعدم مرور المتعلم بما فيه الكفاية بتجارب التحدث أمام الناس.

وفي هذا السياق استعراض الباحث في هذا الفصل أراء العلماء واتجاهاتهم الفكرية، انطلاقا من الاتجاه التحليلي الذي يرى اصحابه أن مخاوف التواصل الشفهي كغيرها من المخاوف لدى الأفراد أمر داخلي في الفرد يتعلق بسمات الشخصية وأنماطها، مرورا بالاتجاه السلوكي وارتباط المخاوف بعوامل خارجية. ويدخل في إطار هذه العوامل السياق اللغوي الذي تحدث فيه هذه المخاوف، بحيث تأكد أنها تحدث في سياق اللغة الأجنبية وفي مواقف النقاش والعروض الشفهية أكثر حدوثها في مواقف العمل الثنائي.

ويضاف الى هذه العوامل عوامل ديداكتيكية بيداغوجية تتعلق بطرق التدريس وأساليب ادارة الصف والوسائل التعليمية.

ولقد تم التركيز في هذا الفصل على أراء **(Albert Ellis et Evi nichtardet)** في تفسير مخاوف التواصل اللفظي وتم اتخاذها كإطار كونها أفكار تعبر عن الاتجاه المعرفي السلوكي الذي يعد أهم الاتجاهات النظرية التي فسرت الظواهر الانفعالية، لاسيما في جانبها المعرفي، ومنها ظواهر القلق والخجل والمخاوف وكون اشتقاقات هذا النهج الميدانية تعد الأكثر تداولا واستخداما في المقاربات التربوية خاصة في مجال الإرشاد والتوجيه النفسي التربوي.

ومن العوامل ذات الطابع المعرفي السلوكي التي يعتقد **(Albert Ellis)** أنها من الأسباب المشكلة لمخاوف التواصل اللفظي معتقدات الفرد اللاعقلانية وأفكاره الخاطئة اهمها اعتقاده بأن الفشل حاصل لا محالة في مهمة التواصل، والخوف من المجهول أو حتمية حدوث الإحراج من التواصل والخوف من تكرار تجارب انتظار المجهول من التواصل، حدوث الإحراج، إمكانية الانسحاب المفاجئ من موقف التواصل والخوف من تكرار تجارب الماضي وغيرها من الأفكار الخاطئة.

أما **(Evi nichtardet)** فقد حددت جملة من العوامل ترى أنها وراء تشكيل هذه المخاوف، أطلقت عليها خرافات الأفراد ازاء التواصل اللفظي الشفهي والتي تتمثل في: اعتقادهم بأن باستمرار القلق يزداد مع استمرار موقف التواصل، والاعتقاد بأن للتوتر علاقة بالضعف، والاعتقاد بأن القدرة على التواصل موهبة يولد بها الإنسان، وأن الحديث أمام الناس مهمة صعبة، وأن ارتكاب الأخطاء في الحديث كارثة لا يمكن استدراكها.

ولقد تم التطرق الى عوامل نشوء هذه المخاوف أهمها عوامل ذات صلة بالوسط العائلي كالافتقار إلى نموذج وغياب القدوة المناسبة من الأب أو الأم، أما بسبب وفاة أو غياب أحدهما أو كلاهما وبالتالي عدم حصول (النمذجة) في السلوك التواصلي اللفظي للطفل. ويضاف الى ذلك تجاهل تعزيز فعل الاتصال اللفظي سواء عن طريق المدح أو الثناء أو المكافأة ماديا ومعنويا أو عن طريق التعرض للعقوبة التي قد تكون السبب في حدوث عملية الكف، وتكون نتيجة ذلك كله تجنب الفرد فيما بعد مواقف التواصل المشابهة.

ولقد تم التركيز على استبدادية الأولياء الطلبة وعلى تعسفهم في التعامل مع أبنائهم من خلال تطبيق سياسة: (اسمع وطبق واصمت) والتي تعد من الأساليب التربوية العنيدة، التي تجعل الولد مضطرا إلى السمع والطاعة وتفوت عليه فرصة فهمه صحة ما يطلب منه وصوابيته.

وفي الأخير تم التطرق الى علاقة مظاهر الخوف من التواصل اللفظي بأنماط شخصية المتعلمين وبنياتهم النفسية وسوء استثمار آلياتهم الدفاعية.

الفصل الثالث

العلاقة التربوية

تمهيد:

1. **مفهوم العلاقة التربوية.**
2. **أنماط العلاقة التربوية:(أستاذ-تلميذ).**
3. **طبيعة العلاقة بين الأستاذ والتلميذ.**
4. **أشكال العلاقة التربوية.**
5. **عقبات ومشاكل العلاقة بين الأستاذ والتلميذ.**
6. **أهمية بناء العلاقة الإيجابية بين الأستاذ والتلميذ في مجال التدريس الصفي.**

خلاصة الفصل

تمهيد:

للعلاقة التربوية التي تربط بين الأستاذ والتلميذ دور رئيسي في نجاح أو فشل العملية التعليمية التعلمية، إذ تساهم إلى حد كبير في تحقيق الأهداف التعليمية المسطرة. والفصل الثاني من البحث الحالي يستعرض أدبيات العلاقة التربوية (مدرس –تلميذ) من حيث تحديد مفهوم العلاقة التربوية، طبيعتها المهنية والإنسانية وكذا أنماطها وأشكالها. وفي ذات السياق يتطرق هذا الفصل إلى أهم المشاكل والعقبات التي تحول دون جودة هذه العلاقة وأهمية مواجهتها وتجاوزها ببناء جسور تواصل بين الطرفين تضمن سهولة التبادل والتواصل والتفاعل بين الطرفين المدرس والتلميذ بشكل عام.

1- مفهوم العلاقة التربوية:

مجموعة من النشاطات التي يسعى المدرس من خلالها إلى توفير جو صفي يسوده العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين المدرس وطلابه، وبين الطلاب أنفسهم داخل غرفة الصف، ومن هنا فهي عملية تهدف إلى توفير تنظيم فعال من خلال توفير جميع الشروط والظروف الأزمة لحدوث التعلم لدى الطلاب بشكل فعال. **(خولة أحمد يحيى،2003، ص160).**

ويمكن حصر مفهوم العلاقة التربوية القائمة بين المدرس والتلميذ في تلك التأثيرات المتبادلة والمتواصلات المشتركة الاجتماعية منها والعاطفية بين المعلم والتلميذ في إطار الأداء التربوي. **(عبد الغني عبود وآخرون،1993، ص260).**

فلقد عرف **(أبو نيل)** العلاقة المطلوبة بين الأستاذ والتلميذ داخل الصف على أنها "تلك العلاقة الإيجابية التي يسودها التعاطف والاحترام المتبادل. ويتوقف ذلك على دور المدرس من حيث كونه قائد، فالقيادة تعتمد على إعانة الطلاب للتوصل إلى أهدافهم وإشباع رغباتهم واشتراكهم في العمل، باستعمال وسائل التعزيز المختلفة، كل ذلك من شأنه أن ينمي علاقات التعاطف والاحترام المتبادل". **(العربي فرحاتي،1999، ص12).**

أما الباحث **(جابر عبد الحميد جابر)** فيعرفها بأنها "التطبيق المباشر لنماذج التدريس المختلفة واستخدام استراتيجيات التدريس المتنوعة التي تستهدف مساعدة الطلاب على التعلم".(**جابر عبد الحميد جابر،1998، ص232).**

أما **(سميرة أحمد السيد)** فتعرف العلاقة التربوية على أنها "علاقة يجب أن يسودها التفاهم المتبادل والتقبل، الديموقراطية والاحترام، ويتطلب من المدرس أن يكون موجها لطلابه وأن يساعدهم على اكتشاف قدراتهم وأن يشترك الطلاب في تخطيط العمل وتوزيع المسؤوليات واتخاذ القرارات الخاصة بأنشطتهم ومشروعاتهم". **(سميرة أحمد السيد،1993،ص77).**

ويؤكد كل من (**محمود عبد الرزاق شفشق وهدى محمود الناشف**) على أن نجاح المدرس في وظيفته مرتبط بتكوين علاقات صفية سوية مع المتعلمين، فمن المفيد أن يهتم المدرس بمشاعر طلابه، ويعتبر تلك المشاعر موضوعا هاما ينبغي تناوله ويتم ذلك عن طريق تنمية مهارات التوحد الانفعالي الذي يعني ببساطة أن نضع أنفسنا موضع الآخر، أن نحاول إدراك لماذا يشعر الشخص بشعور معين. **(محود عبد الرزاق شفشق وهدى محمود الناشف،1995، ص65).**

يتضح من مضمون التعريفات السابقة إجماع أصحاب هذه التعاريف على كون العلاقة التربوية يعد بمثابة المحرك الأساسي، إعداد المتعلمين وتحضيرهم على الإدماج الاجتماعي في مختلف المواقف التربوية والتعليمية التعلمية. كما تتفق هذه التعريفات على أهمية نوعية العلاقة بين المدرس تلميذ داخل الصف كون ذلك يبرز أكثر جوانب إقبال التلاميذ على التفاعل كجماعة بيداغوجية، طبيعة هذا التفاعل ومستواه يفسر بشكل جلي نوع هذه العلاقة ونمطها (ديموقراطية أو تسيبية أو تسلطية).

2 -أنماط العلاقة التربوية:

تشير كثير من المراجع التي تم تصفحها في هذا الصدد على ان العلاقة التربوية التي تجمع بين المدرس وتلاميذه داخل الصف تتجلى على عدة أشكال وأنماط، يمكن تلخيصها في هذا المقام كما يلي:

2-1-العلاقة الديموقراطية:

حيث تعد الديموقراطية شكلا من أشكال التنظيم الاجتماعي الهادف إلى تحقيق التعاون المشترك بين أعضاء الجماعة القائم على أساس احترام الفرد والإيمان بقيمته وكرامته وحقوقه وما يتمتع به من خصائص ومزايا وإمكانيات وقدرات، وتؤكد الديموقراطية على ضرورة تبادل الرأي والمشورة والتعاون. **(بشير محمد عريبات،2007، ص82).**

ويعتمد هذا النمط من العلاقة التربوية داخل الصف على المبادئ التالية:

- الحرص على إيجاد جو مفعم بالمودة والطمأنينة، مما يتيح للتلاميذ فرصة القيام بأعمالهم بفعالية واحترام قيم التلاميذ وتقدير مشاعرهم وتطلعاتهم، والعمل على إشباع حاجاتهم ورغباتهم.

- إتاحة فرص متكافئة أمام التلاميذ، وتشجيعهم على التعاون فيما بينهم وإشراك التلاميذ في المناقشة، وإتاحة الفرصة أمامهم لتبادل وجهات النظر.

- استثارة اهتمامات التلاميذ وتوجيهها، واستخدام أساليب تعزيز مناسبة واشتراكهم في وضع الأهداف وصياغتها، وفي رسم الخطط والأساليب، واتخاذ القرارات.

- إتاحة الفرصة أمام التلاميذ لتقييم عملهم بأنفسهم، مع اضطلاعه بدور توجيهي في هذا المجال وتشجيع التلاميذ على الإقبال على التعلم وتحقيق النتاجات التعليمية المرغوبة من خلال استثارة حاجاتهم للإنجاز والنجاح. (**عبد الرحمن السفاسفة،2005، ص201-202).**

- أثر نمط العلاقة التربوية الديموقراطية (مدرس –تلميذ) على التعلم:

يمكن تلخيص أثر النمط الديموقراطي في النقاط التالية:

- حب التلاميذ للعمل واستمتاعهم به، لأنهم يعملون في جو يتسم بالهدوء والطمأنينة، مما يدفعهم إلى التعاون المثمر مع معلمهم، وبذل جهد أكبر في العمل. ولا يخفى أثر ذلك على تسهيل تعلمهم وتكامل شخصياتهم وتحسين صحتهم النفسية.

- حب التلاميذ لمعلميهم وحبهم لبعضهم البعض، نظرا لأنهم يعملون في بيئة ديموقراطية تتميز بالإخلاص والثقة والتفكير المشترك، مما يساعد على توطيد الصداقة وإحداث الاندماج فيما بينهم.

- توافر فرص العمل التعاوني والتخطيط الجماعي الموجه لإنجاز العمل، مما يساعد التلاميذ على تقديم المقترحات وتعلم كيفية اتخاذ القرارات والتعامل المثمر فيما بينهم.

- تبلور احتياجات التلاميذ في صورة أهداف واضحة محددة لديهم، مما يسهل عليهم العمل على تحقيقها.

- توافر برنامج تعزيز مناسبة، تؤدي إلى دفع التلاميذ إلى التفاعل الإيجابي، وإلى استثارة اهتماماتهم وتوجيهها. **(عبد الرحمن السفاسفة،2005، ص202).**

2-2-العلاقة التسلطية:

إن هذا النمط من أنماط القيادة التربوية، لا يسمح للمعلمين الذين يعتبرون جزءا أساسيا من العملية التربوية والتعليمية في المدرسة بالمشاركة في عملية التخطيط والإسهام في رسم سياسات المدرسة أو وضع الأهداف الأساسية لها، فقد يجب عليهم القيام بتنفيذ ما يطلب منهم تنفيذه، وهذا يعني حرمانهم من تقييم نتائج التخطيط وتحقيق الأهداف بالرغم من كونهم الأقدر على القيام بهذه العملية. **(عمر عبد الرحيم نصر الله،2010، ص198).**

وفيما يلي أبرز الممارسات السلوكية التي يتميز بها المعلم في هذا النمط:

- استخدام أساليب القسر والإرهاب والتخويف والاستبداد بالرأي ولا يسمح للتلميذ أن يعبر عن أرائه، حيث توقع من التلاميذ الطاعة المطلقة والتنفيذ الفوري لكل أوامره.

- يضع أهداف النشاط الذي يجري في غرفة الصف، ويسيطر عليه سيطرة كاملة ويحكم على عمل التلاميذ ويقومه، وذلك انطلاقا من اعتقاده بأنه أكثر منهم خبرة وحكمة.

- يستخدم وبشكل مستمر حكمه الشخصي في تقرير ما يعمله التلاميذ، ومتى يعملونه، ومن الذي يقوم منهم بالعمل.

- يقرر متى ينقد ومتى يعاقب ويثيب، ولا يمنح إلا القليل من الثناء لاعتقاده بأن ذلك يفسد التلاميذ.

- يحرص على جعل التلاميذ يعتمدون عليه شخصيا انطلاقا من عدم ثقته بقدرتهم على فعل الشيء الصحيح إذا ما تركوا لأنفسهم ويحرص على المحافظة على الوضع التعليمي كما هو، ويقاوم أية محاولة لتغييره على اعتبار أن أية محاولة من هذا القبيل تشكل تحديا لسلطته كما

يغفل العلاقات الإنسانية بينه وبين تلاميذه، ويقيم حاجزا بينه وبينهم يحول دون تعرفه عليهم وعلى حاجاتهم.

- أثر النمط التسلطي على التعلم:

يمكن تلخيص أثر النمط التسلطي في العلاقة التربوية (مدرس –تلميذ) داخل الصف في النقاط التالية:

- عدم توافر الفرص للتلميذ ليتعلم كيف يضع أهدافه لذاته، أو كيف يسيطر على نفسه، أو كيف يقدر المسؤولية، أو كيف يسهم بالعمل في اللجان، ونحو ذلك.

- عدم توافر المناسبة التي تدفع التلميذ إلى التفاعل، وعدم توافر البيئة المشجعة لهذا التفاعل.

- افتقار التلميذ إلى اختيار أفضل السبل لتحقيق الأهداف، بسبب سيره وفق تعليمات وضعت له ولا يفهم الغرض منها فهما تاما.

- اضطرار التلاميذ إلى كبت رغباته وميوله، مما يؤدي إلى نفوره من التعلم وإلى تعقيدات أخرى تنشأ عن ذلك كتدهور الصحة النفسية.

- ظهور بعض المظاهر السلبية على التلميذ كالشرود والاتكالية، وعدم الرغبة في التعاون، واللجوء إلى الغيبة والنميمة، وعدم الاطمئنان للمعلم مع السعي المستمر لجذب انتباهه وكسب رضاه، أو إبداء الخضوع له والذي يمكن أن يتجول إلى ثروة عدائية ضده إذا ما سمحت الظروف بذلك. **(عبد الرحمن السفاسفة،2005، ص199، 200).**

2-3-العلاقة التسيبية:

إن هذا النمط من المدرسين يترك انطباعا لدى الطلاب، بأنه يترك مهم الحرية الكاملة في تقرير وتحديد أنواع الأنشطة التي يريدون القيام بها خلال العملية التعليمية، وهو يحاول دائما أن يعطي الطلاب المعلومات المفصلة الإضافية والتي من غير المفروض أن يطلعوا عليها أو يعرفونها، وهو يظهر لطلابه بصورة دائمة أنه مستعد لتقديم العون لهم في أي وقت يطلبون ذلك منه.

إن مثل هذا المدرس لا يقوم بتقديم المبادرات أو الاقتراحات التعليمية و التربوية للطلاب إلا بصورة قليلة تكاد أن تذكر، كما أنه لا يقوم بتقويم سلوكهم سواء كان إيجابيا أو سلبيا، مما يتركهم في وضع صعب من معرفة الصحيح من الخطأ و الاستمرار فيما هم عليه من سلوك و أعمال ويزداد هذا الوضع صعوبة عندما لا يقوم هذا المدرس بإعطاء أدنى قدر من التشجيع و التقدير و التعزيز على إقبالهم على التعلم و التعليم وإنجاز المهام و الفعاليات التي تتطلب منهم بأفضل ما يكون، إعقابهم على عدم قيامهم بإنجاز الفعاليات و المهام، و الإقبال على التعليم و التعلم ومحاولة رفع مستواهم التعليمي والتحصيلي. **(عمر عبد الرحيم نصر الله،2010، ص191).**

- أثر النمط التسيبي على التعلم:

يمكن تلخيص أثر النمط التسيبي في العلاقة التربوية (مدرس تلميذ) داخل الصف الدراسي في النقاط التالية:

- ضعف إنتاجية التلاميذ بحضور المعلم، بسبب قضائهم لمعظم الوقت في الاستفسار منه من المعلومات بدلا من انشغالهم بعمل فعلي مثمر، ولا يختلف الوضع كثيرا في حالة غيابه.

- إحساس التلاميذ بالقلق نتيجة إدراكهم بأنهم يمارسون نشاطا غير موجه يحول دون معرفتهم ما ينتظر منهم، مما يجعلهم غير واثقين من أنهم يعملون الشيء الصحيح من جهة، وخائفين من النتائج غير السارة المترتبة على عدم أدائهم لما ينتظر منهم من جهة أخرى. ومن المسلم به أن أحدا لا يحب أن يشعر بأنه يضيع وقته سدى.

- افتقار التلاميذ إلى القدرة على وضع الخطط لعملهم، نظرا لعدم تبلور حاجاتهم في صورة أهداف واضحة لديهم. ولا يخفي بأن تركهم أحرارا في العمل لن يساعدهم على امتلاك تلك القدرة.

- كره التلاميذ للنظام الذي تترك فيه سلطة التصرف للجماعة دون أن يكون هناك شخص واحد يتولى القيادة، ويرسم لهم الطريق الذي يسيرون فيه، وذلك لأن وقتا طويلا يضيع في التخطيط، بينما يمكن الاستفادة منه في تنفيذ العمل نفسه. خاصة أنه قد يحدث أن يتفق التلاميذ

وقتا طويلا في بحث مشروع معين ثم يتبين في النهاية أن تنفيذه أمر مستحيل، مما يخلق لديهم شعورا بعدم الارتياح نحو هذا الأسلوب في العمل الجماعي.**(عبد الرحمن السفاسفة،2005، ص204).**

3- طبيعة العلاقة بين الأستاذ والتلميذ:

إن العلاقة التربوية التي تقوم بين (الأستاذ والتلميذ) داخل الصف الدراسي وأثناء انجاز الدروس، مندرج في إطار مزدوج:

ا-الإطار الشعوري: إطار الاتصال بين الأشخاص.

ب-الإطار اللاشعوري: إطار العواطف

والعلاقة التربوية داخل الصف هي علاقة تبادلية في طبيعتها يعيد فيها الطفل العيش اللاشعوري لاختبارات سابقة مرتبطة بالصورة المثالية وكذلك يعيش المآزم الراهنة وسوف ينقل إلى المدرس الانفعالات والمشاعر التي يحس بها اتجاه الصورة المثالية للأهل.

أما من ناحية المدرس فإن درجة النضوج العاطفي للمدرس هي التي ستحدد نوعية العلاقة التي يقيمها مع الطالب، ولكن يلاحظ **موكو،(1968)** أن المربي في مواجهته كالتلميذ الذي هو على عاتقه، وكالتلميذ المكبوت في داخله، وغالبا ما يحمل تعليم المدرس دون أن يقصد ذلك طابع النقلية أي نقل ما عاشه إلى التلميذ، والتلميذ الذي يملك القدرة استجواب الراشد في القسم الأكثر قدما شخصه سوف يزعج المدرس الغير الناضج عاطفيا، ولا يستطيع الرد إلا على نمط دفاعي عندها.

وتكرار المآزم الداخلية للتلميذ في العلاقة التربوية تحدد طبيعة النقلية التي يمكن أن تكون إيجابية أو سلبية، ومهما كانت طبيعتها تثير دائما ردود أفعال عند المربي، وهذه الردود العاطفية اللاواقعية جوابا على نقله، وسوف تنعكس على العلاقة التربوية لتدعيمها أو لإرباكها. **(هوغيت كوهلار، 1997، ص33-34).**

4-أشكال العلاقات التربوية(أستاذ-تلميذ):

هناك عدة تصنيفات أو أشكال تحدد نوع العلاقة التربوية ومظاهرها، وهي تصنيفات تختلف باختلاف الباحثين وتباين أراءهم ومطلقاتهم النظرية. ومن هنا أهم هذه التصنيفات ذات صلة بالبحث الحالي نذكر تصنيف **جون ديكلو،(1979)** والذي يميز ثلاثة أشكال للعلاقة التربوية، نستعرضها في هذا المقام كما يلي:

4-1-الشكل الأول:(العلاقة المتمركزة على الأستاذ): وهذا الشكل يمثل العلاقة التي تتمركز حول المدرس (المعلم) حيث يقوم هذا الأخير بترويض تلاميذه بالاعتماد على قيم السلطة وإعطاء الأوامر وإتباع النظام، ولهذا يوصف عمل المدرس بهذا الشكل بما يسمى الأوتوقراطية.

4-2-الشكل الثاني:(العلاقة المتمركزة على المادة التعليمية): يمثل هذا الشكل العلاقة التي يتمحور الاهتمام فيها حول المادة التعليمية، وتقوم أساسا على مبدأ الفعالية والعقل، وهذه العلاقة تتميز بالطابع النقدي الحر ةالديقراطي.

4-3-الشكل الثالث:(العلاقة المتمركزة حول التلميذ والمتعلم): ويمثل هذا الشكل العلاقة التي تتمركز حول التلميذ المتمدرس أو المتعلم، وقد تقام إذا أحسن توظيفها على الأساس الديموقراطي المتسامح والمتفاهم. **(موهوب جيجيق، 1999، ص15).**

5-عقبات ومشاكل العلاقة بين الأستاذ والتلميذ أثناء إنجاز الدرس

إن العلاقة التربوية القائمة بين الأستاذ والتلميذ والتي تتم في إطارها التأثير والتأثر والتي يسيرها بطبيعة الحال هو المدرس لأنه هو الذي يحكم زمام الأمور ويسيرها، مع العلم أن هذه العلاقة لا تخلو من العقبات والمشاكل منها:

- بعض المدرسين يسيئون المعاملة ويعتمدون على الصفوة من الطلاب الذين يتمتعون بدرجة عالية من الذكاء ويفهمون من أول مرة فيستمرون في شرح الدرس دون مبالاة بالآخرين أو يعطون المعلومات بسطحية دون إيضاح، وهذا ما يسبب الانحراف عن الهدف التربوي التعليمي. **(جبارة عطية جبارة،1992، ص120).**

- إذا كانت معاملة المدرس تتسم بالشدة والقسوة، فيكون هذا مدعاة خوف المتعلمين منه، وهروبهم من حصته، إضافة إلى الصعوبة إلى المبادئ التربوية التي تساهم في غرسها فيهم لغلطته وإطاحته خوفا وليس اقتناعا، ونفس الشيء يقال إذا كانت شخصية المدرس تتسم بالضعف وزيادة اللامبالاة في علاقاته بهم والتهاون في حصته وبمعلوماته والفرصة المتاحة للأطفال المشاغبين، أن يأتوا معه بأفعال تهكمية تأتي بنتائج سلبية على البناء الاجتماعي في المدرسة. **(مصطفى أحمد زيدان،1983، ص193).**

- إن الدوافع اللاواعية في اختيار المهنة يمكن أن تشكل أحيانا مصدر أخر من الصعوبات العلائقية. **(هوغيت كوهلار، 1997، ص34).**

- أن المدرس الذي لا يشجع طلابه على الانتماء إليه والثقة به ولا يلجؤون إليه إلا في الأمور التعليمية مع الوضع في الاعتبار أن لكل منهم مشاكله الخاصة وأموره الشخصية.

-من المدرسين من يعتبر نفسه شرفي لا يتطلب منه سوى الحضور بضعة ساعات وإلقاء بعض العبارات التي تغطي منهجه دون النظر إلى العملية التربوية ككل، فلا يبالي بأية مسؤولية أخرى عليه اتجاه الطلاب ومشكلاتهم وتكوينهم، وما إلى ذلك يحدث المشاكل العلائقية وتزداد التوترات بين الطرفين. **(جبارةعطية جبارة، 1992، ص197- 198).**

6-أهمية بناء علاقة إيجابية بين المدرس والتلميذ:

يعد اهتمام المدرس ببناء العلاقة الإيجابية مع تلاميذه من صميم العمل الصفي الناجح،

وهي بمثابة صناعة الألفة والثقة بين أطراف العملية التعليمية. وقد تبدأ عملية بناء هذه العلاقة بالعمل على تنظيم غرفة الصف بما يقوي الروابط ويحقق أهداف الطالب المرسومة.

ويعد سلوك المدرس الايجابي والديمقراطي أساس هذا البناء ومن قواعده المتينة التي ولا شك في خلق جو من الاحترام المتبادل. وتتطلب بناء العلاقة التربوية الإيجابية داخل الصف الدراسي الاهتمام بالأمور التالية:

-الاهتمام بمشاعر تلاميذه وأحاسيسهم خاصة فئة التلاميذ المراهقين واحترام الآراء المتبادلة بين الطرفين.

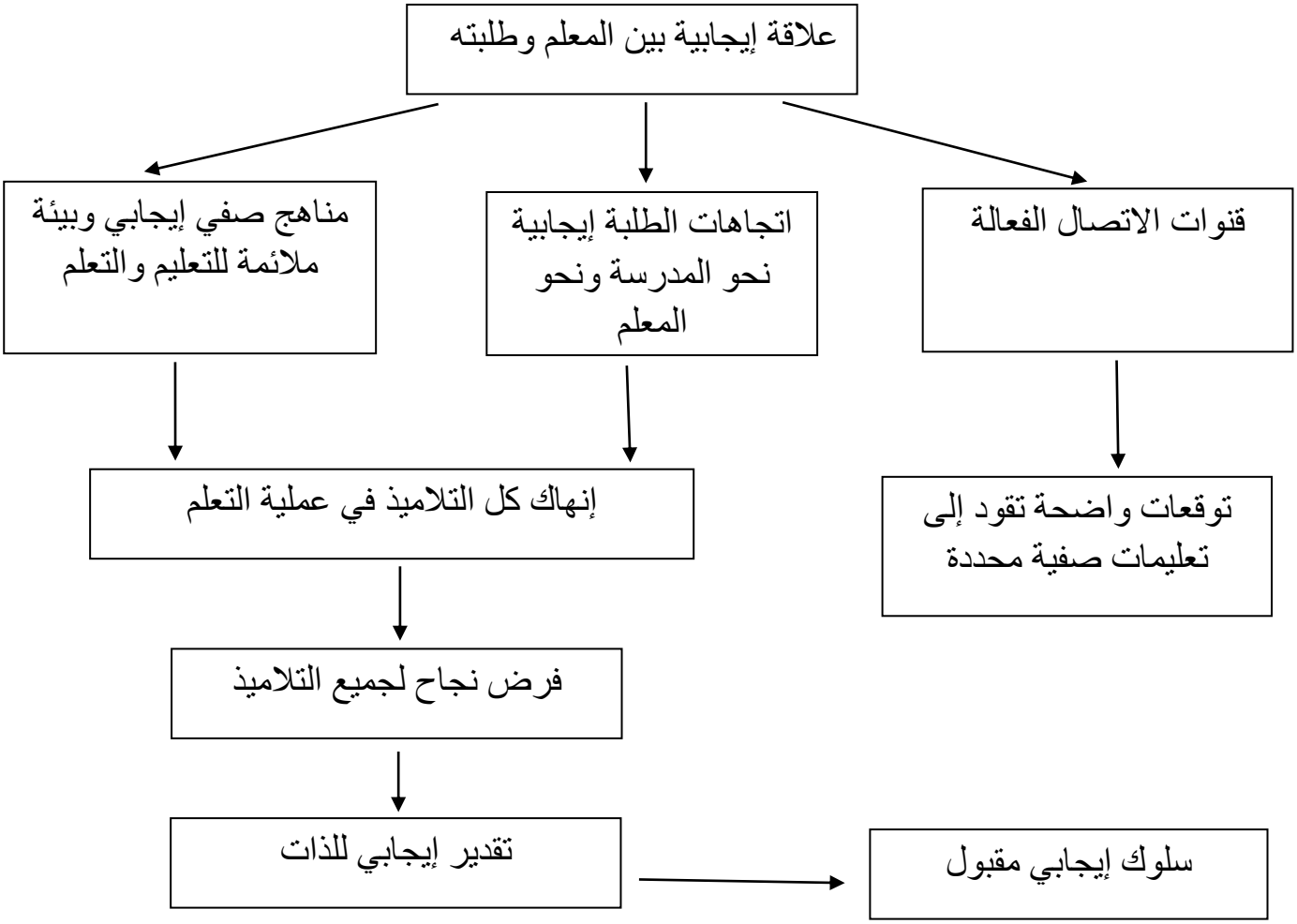
- سعي المدرس لضبط الموقف الصفي من خلال تحركاته داخل غرفة الصف، وعدم استلامه لمطالب تلاميذه الفوضوية، وأن يكون لطيفا وحازما في نفس الوقت، وتعتبر عملية التشاور والتفاهم بين المعلم والتلميذ ذات أهمية في ضبط الموقف الصفي. **(سعيد حسني العزة،2002، ص89-88).**

- تؤثر العلاقة الإيجابية بطريقة غير مباشرة على سلوك التلاميذ واتجاهاتهم الايجابية نحو المدرسة والمعلم إذا تسمح بالإقبال المتزايد للتعلم وتعاون التلاميذ مع المعلم واتباعهم للتعليمات المدرسية، ويزيد من دافعية التلاميذ للعمل الجيد وتفعيل النشاطات داخل الصف، وتشجيع التلاميذ على طرح استفساراتهم وآرائهم. وهذا يزيد من فرص النجاح لجميع التلاميذ وتقديرهم الإيجابي للذات. **(رمزي فتحي هارون، 2003، ص270).**

والشكل التالي يوضح الطريقة التي يؤثر فيها علاقة المدرس الإيجابية مع الطلبة على سلوكهم.

الشكل رقم (01):

يوضح الطريقة التي يؤثر فيها علاقة المدرس الإيجابية مع الطلبة على سلوكهم.



(رمزي فتحي هارون، 2003، ص272).

خلاصة الفصل:

مما تقدم في هذا الفصل يتضح أن العلاقة التي تربط المدرس بالتلميذ داخل الصف الدراسي هو ما تثيره لدى المتعلمين دوافع للتعلم والتفاعل والتشارك في النشاط الصفي. فمن الطبيعي أن تستهدف العلاقة التربوية داخل الصف الدراسي صناعة المناخ البيداغوجي والتربوي السليم لتعلم فعال أساسه الود والحرية، أي المناخ يدفع الى التفاعل والمشاركة والشعور بالارتياح في ظل علاقة تربوية تثير لدى المتعلم الحيوية وروح المثابرة والسعي لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المسطرة.

كما أنه من الواجب على المدرس الابتعاد قدر الإمكان عن الممارسات الصفية التي تتسم بالتسلط والإهمال كونها ممارسات تنخر البناء الاجتماعي الصفي، وتلوث جو الصف النفسي الاجتماعي، الأمر الذي ينعكس سلبا على المردود التربوي للتلاميذ وعلى انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لديهم.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للبحث

تمهيد

1-الدراسة الاستطلاعية.

2-منهج البحث.

3-عينة البحث.

4-المجال الزماني والمكاني للبحث.

5-الأدوات المعتمدة في جمع البيانات.

6- حدود البحث.

7- الأساليب الإحصائية المعتمدة.

تمهيد:

بعد عرض الجانب النظري سوف نخصص هذا الجزء للجانب التطبيقي الذي سنعرض فيه الخطوات المنهجية المعتمدة عليها من هذا البحث بداية بالدراسة الاستطلاعية ثم منهج البحث، عينة البحث، المجال الزماني والمكاني للبحث، الأدوات المعتمدة لجمع البيانات، الأساليب الإحصائية المعتمدة وأخيرا حدود البحث.

1-الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية من بين الخطوات المهمة التي تسبق الدراسة الأساسية لموضوع البحث، حيث تهدف لجمع المعلومات ومعرفة مدى إمكانية القيام بالدراسة الميدانية، كما تسمح بالتعرف على الظروف والإمكانيات المتوفرة في الميدان ومدى صلاحية الأدوات المنهجية المستعملة قصد ضبط متغيرات البحث.

ولإجراء دراستنا هذه قصدنا متوسطتي بوجيمة و تامدة وهذا بعد الحصول على تصريح لإجراء الدراسة الميدانية من مديرية التربية لولاية تيزي وزو وذلك خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2017/2016 ، ونظرا لاعتماد مجموعة البحث على العينة العشوائية تم توزيع نسخ لاستبيان العلاقة التربوية وذلك على عينة تتكون من 50 تلميذ و تلميذة من المستوى الرابع من التعليم المتوسط وذلك بعد مقابلة مدير المؤسسة لطلب الموافقة لإجراء البحث الميداني في تلك المتوسطة

وقد جرت العملية بمساعدة مجموعة من الأساتذة سواء أثناء توزيع النسخ وأثناء استعادته بعد التأكد من تسجيل التلاميذ للمعلومات المطلوبة.

2-منهج البحث:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي باعتباره المنهج المناسب والملائم للدراسة الحالية وأهدافها واشكاليتها وطبيعة متغيراتها. حيث عرف فرانكل

ووالن(Fraenkle et wallen): المنهج الوصفي التحليلي "على أنه أخذ أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم الواصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة".**(سامي محمد ملحم،2000، ص370).**

3-عينة البحث:

3-1-المجتمع الأصلي:

يقصد به المجتمع الذي يسحب منه الباحث عينة بحثه، وهو الذي يكون موضوع الاهتمام في البحث والدراسة. **(محمد بوعلاق، 2009، ص15).**

ويمثل المجتمع الأصلي في بحثنا هذا، مجموع التلاميذ الذين يدرسون في المستوى الرابع متوسط من الجنسين ذكر وأنثى في كل من متوسطة علي محمد سعيد شعلال في بوجيمة البالغ عددهم 28 تلميذا، المتوسطة الجديدة بوجيمة البالغ عددهم 57 تلميذا، متوسطة أقني أفقوس البالغ عددهم 56 تلميذا ومتوسطة أوسماعيل حسين بتامدة بعدد 87 تلميذ، متوسطة عميود إسماعيل بتيزي وزو يبلغ عددهم 86 تلميذ والمتوسطة الجديدة تيقوبعين البالغ عددهم 88 تلميذا.

3-2- العينة وطريقة اختيارها :

تم اختيار أفراد عينة البحث الحالي بطريقة عشوائية بسيطة، قوامها 200 تلميذ وتلميذة من صفوف السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

ويقصد بالعينة العشوائية البسيطة تلك العينة التي يتم فيها الاختيار العشوائي وفق شرط لا وفق الصدفة، بحيث يتوفر لكل فرد من المجتمع الأصلي الفرصة المكافئة لدى فرد أخر، وفي أن يتم اختياره للعينة دون أي تحيز أو تدخل من قبل الباحث. **(سامي محمد ملحم،2000، ص220).**

ومن المعروف أنه كلما كان حجم عينة البحث كبيرة كلما كانت النتائج المتحصل عليها أكثر دقة وتمثيلها في الواقع، لذا فقد ارتأينا الاعتماد على عينة عشوائية تقدر ب 200 تلميذ وتلميذة.

جدول رقم(01):

يمثل توزيع أفراد العينة حسب المؤسسات التعليمية:

المتوسطات	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
"علي محمد سعيد شعلال"بوجيمة	28	%14
المتوسطة الجديدة بوجيمة	28	%14
"أقني أفقوس" بوجيمة	28	%14
"أوسماعيل حسين" تامدة	29	%14.5
"عميود أسماعيل" تيزي وزو	57	%28.5
المتوسطة الجديدة تيقوبعين	30	%15
المجموع	200	%100

يتضح من خلال هذا الجدول أن توزيع أفراد العينة حسب المؤسسات التعليمية متفاوت، فنجد أكبر فئة ممثلة لعينة الدراسة تتواجد في متوسطة "عميود أسماعيل" بنسبة 28.5%ثم تليها المتوسطة الجديدة تيقوبعين بنسبة 15% و متوسطة"أوسماعيل حسين" بنسبة 14.5% وأخيرا نجد متوسطات بوجيمة بنفس النسبة تقدر ب14%.

جدول رقم:(02):

يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	78	%39
أنثى	122	%61
المجموع	200	%100

يتضح من خلال بيانات هذا الجدول أن نسبة الاناث في عينة البحث تقدر ب 61% مقابل نسبة 39% للذكور. وربما يعود ذلك إلى أن عنصر الإناث هو الغالب عددا في المؤسسات التعليمية مكان إجراء البحث.

جدول رقم:(03):

يمثل توزيع أفراد العينة حسب السن.

السن	التكرار	النسبة المئوية
[15-14]	136	%68
[17-16]	64	%32
المجموع	200	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن معظم أفراد العينة يتراوح أعمارهم ما بين [15-14] أي بنسبة تعادل 68% مقابل نسبة تعادل 32% من أفراد العينة الذين تتراوح أعمارهم ما بين [17-16] إذ أغلبيتهم معيدين السنة.

4-المجال الزماني و المكاني للبحث :

4-1-المجال الزماني:

بعد اختيار عينة البحث تم تطبيق مقياس مخاوف التفاعل الصفي اللفظي و استبيان العلاقة التربوية بطريقة كتابية جماعية في نهاية الفصل الثاني وبداية الفصل الثالث من السنة الدراسية2016/ 2017 .

4-2-المجال المكاني:

أجريت الدراسة بولاية تيزي وزو على تلاميذ السنة الرابعة متوسط وهذا في ستة متوسطات تعليمية والمتمثلة في:

-متوسطة أقني أفقوس :

تقع في أقني أفقوس ببوجيمة، دائرة ماكودة، ولاية تيزي وزو، فتحت أبوابها في سبتمبر 2002م،بنيت على مساحة تقدر ب2500م²، العدد الإجمالي للتلاميذ 245 تلميذ، 129 منهم ذكورو 116 منهم إناث، عدد الأساتذة هو22 أستاذ، يحتوي على مخبرين، ورشة واحدة و06 مكاتب .

-متوسطة علي محمد سعيد شعلال:

تقع في بوجيمة، فتحت أبوابها في سبتمبر 1983م، بنيت على مساحة تقدر ب 1300م²، العدد الإجمالي للتلاميذ 188 تلميذ، 101 منهم دكور و87 منهم إناث، عدد الأساتذة هو12 أستاذ، يحتوي على مخبر، ورشة، مكتبة واحدة وقاعة الأساتذة.

-المتوسطة الجديدة بوجيمة:

تقع في بوجيمة، دائرة ماكودة، ولاية تيزي وزو، فتحت أبوابها في 1985م، مساحتها الإجمالية تقدر ب 22400.00م²، العدد الإجمالي للتلاميذ 329 تلميذ، 175 منهم ذكور و154 منهم إناث، عدد الأساتذة هو 31 أستاذ، يحتوي على مجبرين، ورشتين ومطعم واحد.

-المتوسطة الجديدة تيقوبعين :

تقع في تيقوبعين، دائرة واقنون، ولاية تيزي وزو، فتحت أبوابها في 2000/2001م، العدد الإجمالي للتلاميذ 384 تلميذ، 194 منهم ذكور و190 إناث، عدد الأساتذة هو 32 أستاذ، يحتوي على مخبرين، ورشتين، قاعة إعلام ألي، مطعم واحد ومكتبة واحدة.

-متوسطة عميود إسماعيل:

تقع في تيزي وزو، دائرة تيزي وزو، ولاية تيزي وزو، فتحت أبوابها في 1978م، مساحتها الإجمالية تقدر ب 6526م²، العدد الإجمالي للتلاميذ 685 تلميذ، 346 منهم ذكورو 339 منهم إناث، عدد الأساتذة هو 36 أستاذ، يحتوي على 03 مخابر، 03 ورشات ومطعم واحد .

-متوسطة أوسماعيل حسين :

تقع في تامدة، دائرة واقنون، ولاية تيزي وزو، فتحت أبوابها في 2005م، بنيت على مساحة تقدر ب 2338.23م²، العدد الإجمالي للتلاميذ 342 تلميذ، 172 منهم ذكور و 170 منهم إناث، عدد الأساتذة هو 22 أستاذ، يحتوي على مخبرين، ورشة واحدة، مخبر للإعلام الألي، مكتبة واحدة، مطعم واحد وملعب رياضي.

5-الأدوات المعتمدة لجمع البيانات :

تم الاعتماد في الدراسة الحالية على مقياس مخاوف التفاعل الصفي اللفظي الذي أعده الدكتور موالك مصطفى وبإشراف من الأستاذ الدكتور أحمد دوقة سنة 2013 وإستبيان العلاقة التربوية.

5-1-وصف مقياس مخاوف المشاركة الصفية: 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 المحورعلى عشر(10) عبارات، تتضمن مجموعة من مشاعر الخوف من التعبير الشفهي (كشعور التلميذ بالضيق من ملاحظات المدرس) و(شعوره بتوتر شديد عندما يضطر على الوقوف للتحدث أمام المدرس) و(تردده في مطالبة المدرس توضيحات حول مسألة لم يتمكن من فهمها في الدرس) و(شعوره بالخوف من أن يجرح كبرياءه اذا 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 المحورعشر (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 الى 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).

المحورالثالث: (مخاوف متعلقة بالتواصل اللفظي أثناء العرض الشفهي) ويتضمن هذا المحورعشر(10) عبارات، تقيس العلامات الدالة على مخاوف التلميذ من العرض الشفهي وجها لوجه أمام جمهور القسم (تلاميذ ومدرس) ومن مؤشرات هذه المخاوف (الاستجابات الفزيولوجية التي يظهرها التلميذ أثناء الإلقاء الشفهي أمام جماعة القسم، كشعوره بزيادة دقات القلب أو بصعوبة البلع أو بجفاف اللسان او التعرق) 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-

16-17-18-19-20-21). والجدول التالي يوضح أرقام العبارات لكل محورمن محاور المقياس

جدول رقم(04):

أرقام العبارات وفقا لمحاور المقياس

المحور	ارقام 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	15،16،17،18،19،20،21	07

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

1- تنطبق على هذه العبارة تماما.

2-تنطبق على هذه العبارة أحيانا.

3- تنطبق على هذه العبارة قليلا.

4- لا تنطبق على 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.

- **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، وأن الأفراد الذين يحصلون على درجات تتراوح ما بين (25 و52) درجة 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.

- **تعليمات المقياس:** تقدم للتلاميذ المفحوصين مجموعة من العبارات، تعبر على أهم المخاوف التي يشعر بها تلاميذ المرحلة الثانوي من المشاركة في الدرس، ويتعين من كل فرد أفراد عينة البحث المفحوصين الاستجابة للعبارة التي تنطبق عليه وفق سلم ليكرت المتدرج: (ينطبق تماما)، (ينطبق احيانا)، (ينطبق قليلا)، (لاينطبق على الاطلاق).

وفي سياق اجراءات تطبيق المقياس، وجه الباحث جملة من التعليمات العامة للمفحوصين ولبعض من استعان بهم الباحث في تطبيق المقياس. ومن هذه التعليمات، عدم إعطاء أمثلة للمفحوصين وتجنب أي سلوك يوحي للمفحوصين بأنماط معينة من الإجابات. وفي هذا الإطار شدد الباحث 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، قام الباحث بتحديد زمن تطبيق المقياس على المفحوص الواحد ما بين (25-40) دقيقة.

5-2-إستبيان خاص بطبيعة العلاقة التربوية من إعداد االباحثتان: لقد قمنا بإعداد وبناء استبيان خاص بقياس طبيعة العلاقة التربوية (أستاذ – تلميذ) من خلال صياغة جملة من العبارات تقيس مدى وجود علاقة تربوية معينة سائدة أثناء انجاز الدروس، عددها (14) عبارة يجاب عليها عبر ثلاثة بدائل ومرتبة كالتالي: (دائما –أحيانا – ابدا).

- طريقة تصحيح الاستبيان: نظرا لكون عدد عبارات الاستبيان هي (14) عبارة موزعة بالتقدير على محاور الاستبيان الثلاثة بواقع (4) عبارات لكل محور، فإن التصحيح يكون من خلال (الجمع الجبري البسيط) لكل البدائل التي يختارها التلميذ المبحوث عند استجاباته لعبارات الاستبيان. وبهذا يكون تقدير مفردات الاستبيان كما يلي:

- علاقة تربوية ديموقراطية.
- علاقة تربوية تسيبية.
- علاقة تربوية تسلطية.

وللتمييز بين طبيعة هذه العلاقات التربوية، اعتبرت الباحثتان أن الأفراد الذين يحصلون على درجة تفوق أو تساوي (18) علاقتهم بمدرسهم علاقة ديموقراطية، وأن الأفراد الذين يحصلون على درجات تتراوح ما بين (10و18) هم من الأفراد الذين علاقتهم بمدرسهم علاقة تسيبية، في حين أن الأفراد الذين يحصلون على درجة تساوي أو تقل من (10) درجة من درجات الاستبيان هم أفراد علاقتهم بمدرسهم علاقة تسلطية.

-دراسة صدق وثبات الأداة (الاستبيان):

-صدق الأداة: للتحقيق من صدق الأداة المستخدمة تم عرضه على مجموعة من الأساتذة ذوي الاختصاص في علوم التربية. ومطالبتهم بقراءة محتوى بنود الاستبيان من أجل إبداء أراءهم في شكل العبارات ومضمونها وإعطاء وجهات نظرهم أو بإلغاء ما لا يخدم أهداف البحث أو بتعديل ما يجب تعديله ليتلاءم والغاية من البحث. ولقد عملت الباحثتان بما أوصى

به الأساتذة المحكمين لاعتقادهم بصدق الأداة في صورته النهائية وأن المضمون حقيقة يقيس ما وضع لأجله.

-ثبات الأداة: في الدراسة الاستطلاعية تم عرض الاستبيان على عينة، قوامها 50 تلميذ في نفس مجتمع البحث و بحساب النتائج المتحصلة عليها وذلك باستخدام معامل الثبات ألفا كرومباخ (Alpha Crombakh) و كانت النتيجة0.69 و هي قيمة دالة، بحيث تشير إلى أن الاستبيان صادق وثابت يمكن تطبيقه على العينة الأساسية.

6-- حدود البحث:

تمت الدراسة الحالية على فئة من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط والذين تتراوح أعمارهم ما بين 14 و17 دون التطرق إلى مستويات أخرى من نفس المرحلة التعليمية، كما تم أيضا التطرق في هذه الدراسة إلى متغيري مخاوف التفاعل الصفي اللفظي والعلاقة التربوية (أستاذ-تلميذ) دون التطرق إلى متغيرات أخرى.

7 الأساليب الإحصائية المعتمدة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على مجموعة من الأدوات الإحصائية الوصفية المتمثلة في: النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية والأدوات الإحصائية الاستدلالية المتمثلة في: (T test) لعينتين مستقلتين و معامل الارتباط بيرسون (Person) ومعامل الثبات ألفا كرومباخ(Alpha Crombakh). وقد تمت معالجة المعطيات بالاعتماد على برنامج الرزنامة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS Version 20).

عرض وتحليل و مناقشة النتائج

تمهيد.

1-عرض وتحليل ومناقشة النتائج.

2-الاستنتاج العام .

3-الاقتراحات.

قائمة المراجع.

الملاحق.

تمهيد:

يتم في هذا الفصل عرض وتحليل ومناقشة النتائج وصولا إلى الاستنتاج العام والاقتراحات.

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة:

1-1-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى: لا توجد علاقة دالة بين مخاوف التفاعل الصفي اللفظي وطبيعة العلاقة التربوية الديموقراطية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

جدول رقم(05):

نتائج اختبار معامل الارتباط (Pearson) للعلاقة بين مخاوف التفاعل الصفي اللفظي والعلاقة التربوية (أستاذ – تلميذ) الديموقراطية.

متغيرات الدراسة	العينة	قيمة r	القيمة المرفقة Sig	مستوى الدلالة المعتمد	القرار
مخاوف التفاعل الصفي اللفظي وطبيعة العلاقة التربوية **الديموقراطية**	200	0.875	0.00	0.01	دالة

من أجل التحقق من صحة الفرضية الأولى والتي مفادها لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مخاوف التفاعل الصفي اللفظي وطبيعة العلاقة الديموقراطية، تمت مقارنة القيمة المرفقة والتي يرمز إليها في الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS بالقيمة المعتمدة sig، حيث اتضح من معطيات الجدول رقم (05) أن قيمة sig المقدرة ب 0.00 هي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد 0.01 ومن ثم نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي مفادها توجد علاقة بين مخاوف التفاعل الصفي اللفظي وطبيعة العلاقة التربوية الديموقراطية بين الأستاذ وتلاميذ العينة.

وهذه النتيجة تتعارض مع ما توصلت إليه دراسات تربوية كثيرة منها دراسة (Marsel Postis) تحت عنوان La relation éducative enseignent – élève en classe، حيث أكد أن المدرس الديموقراطي يساعد بأسلوبه الحر العادل في تعامله الصفي بالتلاميذ داخل الصف في صناعة المناخ الصفي الاجتماعي المحفز على التواصل والتفاعل دون خوف أو قلق أو إحراج والدافع للتعلم والمشاركة الصفية الحيوية والفعالة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بتأثير عوامل أخرى يصعب التحكم فيها في هذه الدراسة منها نمط شخصية التلميذ، حيث أن فئة التلاميذ المنطويين الخجولين يتحفظون من التواصل مع الآخرين ويترددون من المشاركة الصفية ويجدون صعوبة في الدخول في تفاعلات اجتماعية مهما كان موقف التعلم وطبيعة العلاقة التربوية.

ذات التفسير أشار إليه (Mc.Croskey, 1985) الذي أكد أن عملية التفاعل الصفي تتحكم في مستوياته عوامل منها العلاقة التربوية الصفية وكذا حساسية فئة التلاميذ ذوي أساليب التعلم الانطوائي والانغلاقي والفردي، وذلك نتيجة حساسية ذوي هذه الأساليب التعلمية من بعض المواقف التعليمية التي تستدعي التفاعل والتواصل والمشاركة، من مشاركة والإجابة على الأسئلة المطروحة وكذا الإقبال على العروض الشفهية.

ويضيف (Mc.Croskey, 1985) في هذا السياق إن عناصر الجماعة الصفية من الإناث قد يعانين من بعض المخاوف بغض النظر عن طبيعة العلاقة التي تربطهما بالأستاذ داخل الصف، كون هذه المخاوف البسيطة طبيعية تتعلق بطبيعة السلوك التحفظي الذي يميز أي فتاة في سن المراهقة لاسيما اذا كان القسم مختلط والأستاذ من الجنس الآخر.

أما الباحث التربوي طه كامل، (1998) فيعتقد من جهته أن مخاوف التفاعل الصفي تتأثر بعامل صعوبة التفاعل مع أي شخصية تحمل الطابع الرسمي كالمدرس مثلا.

ويمكن إضافة عامل آخر له تأثيره في ظهور مخاوف التفاعل الصفي اللفظي أكد عليه الباحث منير حسين وجمال خليل وآخرون، (1992) والمتمثل في الوسيط اللغوي السائد داخل الصف. ولقد أكدت دراسة أخرى لجمال خليل واخرون، (1993) أن الوسيط اللغوي وحده يفسر ما يوازي (35%) من التباين الكلي لمخاوف التواصل بالجماعة وأن سيمات الشخصية تفسر ما يوازي (20%) وهذا وحده يدلل على أن مخاوف التفاعل الصفي اللفظي

هي في مجملها حالة ترتبط بعوامل متباينة في تأثيرها أهمها العلاقة التربوية وسمات الشخصية وموقف التواصل نفسه والوسيط اللغوي وقناة التواصل.

1-2-عرض وتحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثانية: توجد علاقة دالة بين مخاوف التفاعل الصفي اللفظي وطبيعة العلاقة التربوية تسيبية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

جدول رقم (06):

نتائج اختبار معامل الارتباط (Pearson) للعلاقة بين مخاوف التفاعل الصفي اللفظي والعلاقة التربوية (أستاذ – تلميذ) التسيبية.

متغيرات الدراسة	العينة	قيمة r	القيمة المرفقة Sig	مستوى الدلالة المعتمد	القرار
مخاوف التفاعل الصفي اللفظي وطبيعة العلاقة التربوية **التسيبية**	200	0.830	0.00	0.01	دالة

من أجل التحقق من صحة الفرضية الثانية والتي مفادها وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مخاوف التفاعل الصفي اللفظي وطبيعة العلاقة التسيبية، تمت مقارنة القيمة المرفقة والتي يرمز إليها في الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS بالقيمة المعتمدة sig، حيث اتضح من معطيات الجدول رقم (06) أن قيمة sig المقدرة ب 0.00 هي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد0.01.

وعلى هذا الأساس يمكن القول أن هناك علاقة طردية موجبة قوية بين مخاوف التفاعل الصفي اللفظي وطبيعة العلاقة التربوية التسيبية بين الأستاذ وتلاميذ العينة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ما توصلت إليه دراسة الباحث التربوي سعيد دبيس،(1997) في كون معظم الناس يصبحون خائفين قلقين أو مرتبكين عندما يتفاعلون في

حضور شخص هو مصدر سلطة كالمدرس، خاصة أثناء إستدعائهم للتواصل معه تواصلا لفظيا أو غير لفظي. **(سعيد دبيس،1997،ص136).**

- أما الباحثين (Guilford, 1936) و(Jons , 1986) و(Smith, 1986) فيرجعون في دراساتهم سبب ارتفاع مستويات مخاوف بالرغم من حالة التسيب وعدم التسلط داخل الصف إلى نمط الشخصية الخجولة لفئة من التلاميذ وما يميزها من سمات الانعزال والانطواء التي تطبع شخصياتهم، ما يجعلهم يجدون صعوبات كبيرة في مجال التواصل والتفاعل والاختلاط بالآخرين مقارنة بذوي الشخصيات الانبساطية الانفتاحين.**(حسين حسن طاحون وآخرون،1996، ص129).**

بينما يرجع (أحمد الفنيش) في تحليله ارتفاع مستوى مخاوف التلاميذ غير العادي من التواصل بالمدرس إلى نظرة التلميذ نفسه للمدرس وإلى تصوره لمكانته العلمية والاجتماعية، حيث يرى بأن هذه التصورات المتعلقة بالمدرس استقاها التلميذ من محيطه الأسري والمدرسي، وهي تصورات ذات تأثير بالغ في سلوكات الفرد وتلعب دورا أساسيا في شعوره بالفراغ والارتباك الفعلي كلما وجد نفسه في وضعية تواصل مع المدرس وجها لوجه. **(أحمد علي الفنيش،1999،ص17).**

- أما (Kurtus , 2000) فيربط ارتفاع مستوى مخاوف التواصل بالمدرس بطبيعة العلاقة التربوية والشخصية والإنسانية التي تربط المدرس بالتلاميذ داخل الصف، وهي علاقة يرى (Kurtus) أنها يمكن أن تنعكس سلبا أو إيجابا على أسلوب إدارته للصف كما يمكن أن تؤثر على طريقة تعامله مع التلاميذ، وهذا بدوره يستدعي من التلاميذ في تشكيل تصورات معينة وأخذ إنطباعات خاصة بالمدرس.**(Kurtus,2000,P65)**

ويدعم هذا التحليل ما أشارت إليه دراسة **(Batty, 1987)** في كون أغلبية التلاميذ لا يظهرون مخاوف عندما يتفاعلون مع بعظهم في غياب الأستاذ كونهم يتأثرون بعامل الألفة التي تجمع بينهم داخل الصف وخارجه. وهو العامل الذي يعتقد (Batty) أنه أساسي في تسهيل سبل التواصل الصفي بين التلاميذ وتيسيرها بما يؤدي في النهاية إلى إختزال مخاوف التواصل اللفظي فيما بينهم وتخفيف الشعور بها.

ويرى عادل السعيد البنا ،(2002) في هذا السياق أن مستوى مخاوف التفاعل الصفي اللفظي يتأثر بعامل الألفة بين التلاميذ والمدرس وبين التلاميذ بعضهم ببعض، حيث أظهرت هذه الدراسة أن عملية التواصل اللفظي بين التلاميذ الصف الدراسي الواحد يزداد من دون مخاوف كلما كان التعارف بين أفراد المجموعة الصفية كبيرا، وأنه كلما تحول أفراد المجموعة الصفية إلى جمهور مألوف كلما قلل ذلك من اثارة مخاوف التفاعل الصفي اللفظي.

1-3-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة: توجد علاقة دالة بين مخاوف التفاعل الصفي اللفظي وطبيعة العلاقة التربوية تسلطية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

جدول رقم (07):

نتائج اختبار معامل الارتباط (Pearson) للعلاقة بين مخاوف التفاعل الصفي اللفظي والعلاقة التربوية (أستاذ – تلميذ) التسلطية.

متغيرات الدراسة	العينة	قيمة r	القيمة المرفقة Sig	مستوى الدلالة المعتمد	القرار
مخاوف التفاعل الصفي اللفظي وطبيعة العلاقة التربوية **التسلطية**	200	0.75	0.00	0.01	دالة

من أجل التحقق من صحة الفرضية الثالثة والتي مفادها وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مخاوف التفاعل الصفي اللفظي وطبيعة العلاقة التسلطية، تمت مقارنة القيمة المرفقة والتي يرمز إليها في الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS بالقيمة المعتمدة، حيث اتضح من معطيات الجدول رقم (07) أن قيمة sig المقدرة ب 0.00 هي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد 0.01.

وعلى هذا الأساس يمكن القول أن هناك علاقة طردية موجبة قوية بين مخاوف التفاعل الصفي اللفظي وطبيعة العلاقة التربوية التسلطية بين الأستاذ وتلاميذ العينة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بما توصلت إليه دراسة سعيد دبيس،(1997) في كون علاقة المدرس بتلاميذه اذ أن طبعها التسلطية والديكتاتورية في إدارة الصف يجعل معظم هؤلاء التلاميذ يظهرون مستويات متباينة من الخوف والارتياب من ردود أفعال المدرس من سلوكهم اللفظي وغير اللفظي، حيث يصبحون خائفين قلقين أو مرتبكين عندما يطلب منهم المدرس التحدث معه أو استدعائهم للتواصل والتفاعل لفظيا معه.**(سعيد دبيس،1997، ص136)**

ويرى (Mc. Croskey) في هذا الشأن أن مستويات مخاوف التواصل اللفظي هؤلاء التلاميذ تزداد طرديا كلما تعلق الأمر بفئة من التلاميذ الذين يمتلكون إستعدادا نفسيا متجدرا في شخصياتهم بسبب نوع التربية الأسرية ونوع التنشئة الاجتماعية التي تلقوها منذ صغرهم. **(Mc. Croskey, 1985,P192).**

أما (Kurtus, 2000) فيربط إرتفاع مستوى مخاوف التواصل بالمدرس بطبيعة العلاقة التربوية والشخصية والإنسانية التي تربط المدرس بالتلاميذ داخل الصف، و يرى (Kurtus) أنها يمكن ان تنعكس سلبا أو إيجابا على أسلوب إدارته للصف كما يمكن أن تؤثر على طريقة تعامله مع التلاميذ، وهذا بدوره يستدعي من التلاميذ في تشكيل تصور ات معينة وأخذ انطباعات خاصة بالمدرس . **(Kurtus, 2000,P65)**

أن مستوى مخاوف أفراد العينة من التفاعل الصفي وفقا لنتائج دراسة (Batty, 1987) تزداد في ظل علاقة تربوي تسلطية كون المدرس في هذه الحالة لا يقوم بدوره الأساسي في تسهيل سبل التواصل الصفي بين التلاميذ وتيسيرها بما يؤدي في النهاية إلى اختزال مخاوف التفاعل فيما بينهم وتخفيف الشعور بها. **(Batty, 1987,p91)**

ويرجع الباحث (سعيد البنا) ذلك إلى غياب الألفة وعدم قدرة المدرس التسلطي في صناعتها داخل الصف بينه وبين أفراد الجماعة الصفية، الأمر الذي يجعل مستوى التفاعل منخفضا والترددات والتحفظات من المشاركة تزداد من طرف التلاميذ ومن ثم تزداد مستويات مخاوفهم من التفاعل الصفي في غياب قائد تربوي يعمل على اختزالها.

1-4-عرض وتحليل و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة: توجد فروق دالة في درجات أفراد العينة في مخاوف التفاعل الصفي اللفظي، تبعا لطبيعة العلاقة التربوية (ديموقراطية-تسلطية) لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

جدول رقم (08):

نتائج اختبار(t) للفروق في درجة مقياس مخاوف التفاعل الصفي اللفظي، تبعا لطبيعة العلاقة التربوية (ديموقراطية ـ تسلطية).

طبيعة العلاقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	قيمة T	مستوى الدلالة المفترض sig	درجة الحرية (df)	مستوى الدلالة المعتمد	القرار
ديموقراطية	8.625	1.639	18.64	15.75	0.001	398	0.05	دالة
تسلطية	11.655	2.170						

من خلال معطيات الجدول رقم (08) ،يتضح أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة في مقياس مخاوف التفاعل الصفي اللفظي والذين أقروا بأن علاقهم بالمدرس داخل الصف ديمقراطية هو 8.625 بإنحراف معياري 1.639 ،مقابل متوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة في مقياس مخاوف التفاعل الصفي اللفظي والذين أقروا بأن علاقتهم بالمدرس داخل الصف تسلطية هو 11.655 بانحراف معياري 2.170، وبتطبيق اختبار **T** للفروق اتضح أن قيمة **T** تقدر ب 15.75 بدرجة حرية **(df)** 398، وبما أن مستوى الدلالة المفترض والمقدر**sig** ب 0.001 أصغر من مستوى الدلالة المعتمد 0.05 ما يعني أن الفروق الملاحظة دالة إحصائيا لصالح الديموقراطي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بما أشار إليه كل من (Yacob,1999) و(Nishide,1998) في أن ارتفاع مستوى مخاوف التفاعل الصفي اللفظي في ظل علاقة تربوية أستاذ- تلميذ تسلطية ترجع أساسا الى الارتياب الذي يشعر به التلاميذ من ردود أفعال الأستاذ من مواقفهم وآراءهم و سلوكاتهم بشكل عام أو من صعوبة إقناعه أو مواجهة إنتقاداته وتعليقاته أو حتى الإجابة على تساؤلاته، وفي هذا الشأن لاحظ (Yacob) أن مستوى هذه المخاوف تكون في أعلى مستوياتها لدى المدرس التسلطي وتقل كثيرا عندما يتعلق الأمر بمدرس ديمقراطي حيث تشتد الألفة والتعارف وتختزل المخاوف وتنخفض في نهاية السنة الدراسية أو الطور التعليمي.

- أما (Nishide) فيرجع ارتفاع مستوى مخاوف التلاميذ من التفاعل الصفي اللفظي في ظل العلاقة التربوية التسلطية الى توقعاتهم من تقييم الأستاذ السلبي أثناء التحدث أمامه او الإجابة عن أسئلته أو طرح أفكار وحلول لمسائل مطروحة في الدرس.

إن احتمال تعرض التلميذ للفشل من المشاركة وللإحراج بسبب نقص المفردات اللغوية لديه أو بسبب صعوبة البحث الذهني عن الكلمات المعبرة عن آراءه وأفكاره ومشاعره قد يعرضه للتقييم السلبي، الأمر الذي من شأنه أن يلعب دورا بارزا في عسر التفاعل وخوف التواصل من المشاركة في إنجاز الدرس. **(نوفل محمد نبيل، 1998، ص78).**

وهذا يجعلنا نستنتج بأن التسلط والتقييم السلبي والمبالغة في العقاب البدني والمعنوي من أهم العوامل المثيرة للقلق والخوف من التفاعل الصفي عامة ومخاوف التواصل اللفظي والمشاركة الشفهية بشكل خاص.

وبالمقابل يرى الباحث حسين حسن طاحون ،(1992) أن العلاقة التربوية الديموقراطية تساعد في تكيف التلاميذ مع الجو الصفي وترفع في دافعيتهم للتعلم وإقبالهم عل التفاعل والتواصل، خاصة لدى التلميذ المتصف بمظاهر الخجل والتحفظ في الموقف التي تتطلب التواصل والتفاعل.

استنتاج عام:

استهدفت الدراسة الحالية التعرف على علاقة مخاوف التفاعل الصفي اللفظي بطبيعة العلاقة التربوية بين الأستاذ والتلميذ (ديموقراطية –تسيبية – تسلطية) لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ولتحقيق هذا الهدف الرئيسي تم تطبيق أداتي الدراسة المتمثلتين في (مقياس مخاوف التفاعل الصفي اللفظي) و(استبيان العلاقة التربوية) على عينة من تلاميذ الرابعة متوسط بولاية تيزي وزو.

ولقد توصلت الباحثتان في نهاية الدراسة الحالية الى النتائج التالية:

1- بالنسبة للفرضية الأولى: توجد علاقة دالة إحصائيا بين مخاوف التفاعل الصفي اللفظي وطبيعة العلاقة التربوية الديموقراطية.

2- بالنسبة للفرضية الثانية: توجود علاقة دالة إحصائيا بين مخاوف التفاعل الصفي اللفظي وطبيعة العلاقة التربوية التسيبية.

3- بالنسبة للفرضية الثالثة: توجود علاقة دالة إحصائيا بين مخاوف التفاعل الصفي اللفظي وطبيعة العلاقة التربوية التسلطية.

4- بالنسبة للفرضية الرابعة: توجود فروق دالة إحصائيا في درجات أفراد العينة، تبعا لطبيعة العلاقة التربوية (ديموقراطية – تسلطية).

وعلى هذا الأساس يمكن القول أن الفرضية العامة قد تحققت في الجزء الأكبر منها، بحيث تأكدت حصة الفرضيات: الثانية والثالثة والرابعة ولم تتحقق الفرضية الأولى.

الإقتراحات:

سعيا لتعزيز فرص التفاعل الصفي وخفض مستوى مخاوف المتعلمين في هذا المجال، تقترح الدراسة الحالية جملة من التوصيات نحددها في النقاط التالية:

- تنويع أساليب التعلم وتقديم فرص التعلم المستقل التي تساعد على إختزال مخاوف التفاعل والتواصل حينما يقدم المتعلم على أداء مهارات التواصل اللفظي التي يتطلبها الموقف التعليمي.

- إعتماد أساليب تدريس صفي ديمقراطي يراعي فيها أساليب التعلم المفضلة لدى جميع التلاميذ.

- تحقيق التوازن في عمليات التقييم البيداغوجي لمشاركة التلاميذ والبحث عن أساليب تقييم بديلة والتي من شأنها أن تشجع على التواصل بين التلميذ والمدرسين التلاميذ أنفسهم، بما يساعد على التغلب على صعوبات مخاوف التواصل اللفظي لدى المتعلمين بعيدا عن السخرية والرفض وعدم التقبل .

- الإهتمام أكثر بالتلاميذ غير المتفاعلين وغير المشاركين في المناقشات الصفية وتشجيعهم على التعبير اللفظي بأسلوبهم ولغتهم الخاصة.، ويستحسن في ذلك اعتماد الطريقة الدائرية سعيا الى تشجيع التلاميذ الذين يعزفون عن المشاركة والذين يحجمون ولا يرفعون أيديهم ولا يتطوعون للإجابات الشفهية لسبب خوفهم و خجلهم.

- عمل المدرسين مع الآباء وأولياء الأمور والمختصين النفسانيين والاجتماعيين في التكفل بحالات القلق والخوف والخجل والتحفظ إذا ثبت أن بعض الحالات يمكنها أن تتجاوز قدرات المدرسين العلاجية.

- ضرورة البحث أكثر في أسباب ظاهرة مخاوف التفاعل الصفي اللفظي ودراستها من جذورها ، ورسم منحى وطريقة تؤدي إلى إزالة هذه الظواهر من الوسط المدرسي أو التخفيف من آثارها .

- تكوين الأساتذة والمعلمين على الإدارة الصفية الديموقراطية التي تضمن علاقة تربوية سليمة تحقق التقارب بين المدرس والتلميذ والابتعاد قدر الإمكان عن التعامل التسلطي والأسلوب التسيبي في العمل التربوي الصفي.

- على الآباء وأولياء أمور التلاميذ تنشـئة الأطفال على التواصـل والحوار والتفاعل مع الآخر من خلال توفير لهم فرص تعلم مهارات التحدث والمشـاركة في المناقشـات التي تحدث داخل الأسرة منذ الصـغر. وإشراكهم في الاجتماعات الرسمية وفي المناسبات الخاصة، فهو من شـأنه اختزال مخاوف الطفل من التواصـل اللفظي وبطريقة تدريجية بما لا يسـمح بفرص ظهورها لدى الأبناء.

وأخيرا على التلميذ الذي يعاني من مخاوف المشـاركة الصـفية أن يحاول التواصـل بمدرسـه والتفاعل مع زملائه داخل الصـف. وعليه التخفيف من مشـاعر القلق والخوف بالتحدث أمام الآخرين والبحث عن أصـدقاء جدد مع الحرص على التواصـل معهم شـفهيا وبصـريا وإظهار الإبتسـامة والترحيب بهم وحسـن الدعابة وروح التعبير والمرح والمبادرة في الحديث معهم.

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية:

ا- الكتب:

01- أحمد علي الفنيش، (1999)، **أصول التربية**، دار الكتاب الجديد، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية.

02- أحمد التكروري، (2006)، **المعلم الجيد، دليل المعلم في الادارة الصفية الفعالة**، دار مكتبة حامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، طبعة الأولى.

03- أرون بيك، (1992)، **العلاج المعرفي الاسس والأبعاد**، ترجمة طلعت مطر، المركز القومي للترجمة، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى،(2007).

04- الأزرق بن علون، (2003)، **كيف تتغلب على القلق وتنعم بالحياة**، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، بدون طبعة.

05- ألبرت اليس، (1962)، **شعور أفضل ،نفسية أفضل ،حياة أفضل**، ترجمة مركز التعريب والبرمجة ، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، (2004).

06- ألبرت اليس، (1962)، **أسس ومبادئ الارشاد العقلاني الانفعالي**، ترجمة محمد حمدي الحجار، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية، (1975).

07- إيفي نايشتاردت، (2004)، **تكلم بدون خوف**، ترجمة لجنة التأليف والترجمة التابعة لدار العربية للعلوم، ببيروت، لبنان، الطبعة الأولى،(2005).

08-إيمان فوزي سعيد، (1996)، **الصحة النفسية**، كلية التربية، جامعة عين الشمس، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى.

09- بشير محمد عريبات، (2007)، **إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعليم**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى.

10- تشيدا دونا، (1998)، **إعداد التلاميذ للقرن الحادي والعشرين**، ترجمة نوفل محمد نبيل، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ادارة التربية، دمشق، سوريا، بدون الطبعة،(2001).

11- جابر عبد الحميد جابر، (1998)، **التدريس والتعلم الأسس النظرية واستراتيجيات والفاعلية**، القاهرة، دار الفكر العربي، بدون طبعة.

12- جبارة عطية جبارة، (1992)، **المشكلات الاجتماعية والتربوية تشخيص، علاج، وقاية،** دار المعارف، الإسكندرية، بدون طبعة

13- جيري فيري و ماري لوز، (1892)، **تنظيم وتسيير للمؤسسة التعلمية،** ترجمة زرهوني الطاهر، ديوان المطبوعات جامعة الجزائر، بدون طبعة،(1993).

14-حسن المالح، (1995)، **الخوف الاجتماعي، الخجل،** دا ر الاشراقات للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، الطبعة الأولى.

15-حسن عبد العزيز الدريني، (1984)، **مقياس الخجل، كراسة التعليمات،** دار الفكرالعربي، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى.

16-حسن عبد العزيز الدريني، (1984)، **مقياس الخجل، كراسة التعليمات،** دار الفكرالعربي، القاهرة، مصر، الطبعة الثانية.

17- خولة أحمد يحيى(2003)، **الإضطرابات السلوكية والإنفعالية،** دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الثانية.

18- رمزي فتحي هارون، (2003)، **الإدارة الصفية،** دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن، بدون طبعة.

19- رمزية الغريب، (1960)، **العلاقات الإنسانية في الحياة الصغيرة ومشكلاتها اليومية،** ملزمة الطبع والنشر والتوزيع، عمان، بدون طبعة.

20- رمضان محمد القذافي، (1997)، **الصحة النفسية والتوافق،** المكتب الجامعي الحديثّ، الإسكندرية، مصر، الطبعة الثانية.

21- سامي محمد ملحم، (2000)، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس،** دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

22- سعيد حسني العزة، (2002)، **صعوبات التعلم،** الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى.

23- سمير شيخاني، (2005)، **أقهر الخجل (اختبارات نفسية متفرقة)،** مؤسسة دار الجيل، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى.

24- سميرة أحمد السيد، (1993)، **علم اجتماع التربية**، دار الفكر العربي، القاهرة، بدون طبعة. 25- الشهباني، (1988)، **طرائق تدريس الجغرافيا**، منشورات كلية علوم التربية، جامعة دمشق، سوريا، بدون طبعة.

26- شيزيبرو وآخرون، (1989)، **الإتصال والكفاءة**، ترجمة عبد الفخار الرحيم، دار المعارف، الجامعية، الإسكندرية، مصر، بدون طبعة،(1995).

27- صلاح حسن الدهيري، (2005)، **مبادئ الصحة النفسية**، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، الطبعة الأولى.

28- طه عبد العظيم حسين، (2009)، **استراتيجيات ادارة الخجل والقلق الاجتماعي**، دار الفكر، عمان، الاردن، الطبعة الأولى.

29-طه كامل، (2009)، **استراتيجيات ادارة الخجل والقلق الاجتماعي** ،دار الفكر، عمان، الأردن، الطبعة الأولى.

30- عبد الحق عامر، (1993)، **خوف تلاميذ المدرسة الابتدائية وأثره على تحصيلهم الدراسي**، كلية التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب، بدون طبعة.

31- عبد الرحمن إبراهيم السفاسفة، (2005)، **إدارة التعليم والتعلم الصفي**، مركز يزيد للنشر، الأردن، بدون طبعة.

32- عبد الغني عبود وآخرون، (1993)، **إدارة المدرسة الإبتدائية**، ملزمة الطبع والنشر، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، الطبعةالثانية.

33- عمر عبد الرحيم نصر الله، (2010)، **تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي، أسبابه وعلاجه**، دار وائل للنشر والتوزيع ،الأردن، عمان، الطبعة الثانية.

34- فيصل محمد خير الزاد، (2004)، **العلاج السلوكي لحالات القلق والتوتر النفسي بطريقة الكف بالنقيض**، دار العلم للملايين، ، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى.

35- قطامي يوسف، (2002)، **إدارة الصفوف**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، بدون طبعة.

36- الكنزي ميمون، (1980)، **دور منهج اللغة العربية في تنمية الاستعدادات الأدبية لدى التلميذ المغربي في المرحلة الثانوية**، دار الخطابي للنشر، الرباط ، المغرب، الطبعة الأولى.

37- كيي، (1992)، **الإتصال والمخاوف**، ترجمة نبيل فضل، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمي الرابع، مصر، بدون طبعة، (2001).
38- ليندة دافيدوف، (1996)، **القلق الاجتماعي**، ترجمة بدر الدين العمود، الهيئة العامة للكتاب، دمشق، سوريا، بدون طبعة، (2004).
39- محمد بوعلاق، (2009) ، **الموجه في الاحصاء الوصفي و الاستدلال في العلوم النفسية و التربوية و الاجتماعية** ، دار الامل للطباعة و النشر و التوزيع ، بدون طبعة.
40- محمد السيد عبد الرحمن، (1998)، **فاعلية برنامج ارشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية في علاج الخجل والشعور بالذات**، الجزء الثاني، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة مصر.
41- محمود عبد الرزاق شفشق وهدى محمود الناشف، (1995)، **إدارة الصف المدرسي**، دار الفكر العربي، القاهرة، بدون طبعة.
42- مدثر سليم أحمد، (2002)، **الصحة النفسية**، المكتب العالمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، بدون طبعة.
43- مصطفى أحمد زيدان، (1983)، **دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام**، دار الشروق، جدة، بدون طبعة.
44- مصطفى غالب، (1981)، **تغلب على الخوف**، مكتبة الهلال، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى.
45- مصطفى نور الشمس،(2007)، **الاضطرابات السلوكية والانفعالية**، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، الطبعة الأولى.
46- نبيل فرحان، (1999)، **مظاهر الخوف المرضي المدرسي عند الطفل المغربي**، المكتبة الجامعية، الرباط ، المغرب، بدون طبعة.
47- هاريسون مونان، (1990)، **المتحدث الواثق (تحدث بجراة تحدث بثقة)**، ترجمة هيئة التأليف والترجمة بمكتبة جرير، الرياض، العربية، السعودية، الطبعة الأولى، (2008).
48- هوغيت كوهلار، (1997)، **علم النفس المدرسي**، عويدات للنشر والتوزيع، بيروت، بدون طبعة.

ب- الرسائل:

49- أسيا بن عيسى، (1990)، **نحو ملمح عام لشخصية المعلم، دراسة تحليلية تقويمية لصفات المعلم الطور الثالث من التعليم الإبتدائي**، رسالة ماجيستير في علم النفس التربوي، جامعة الجزائر.

50- فرحاتي العربي، (1999)، **التفاعل الصفي بين المعلم و التلاميذ وعاقته بالتحصيل والاتجاه نحو الدراسة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر.

51- موهوب جيجيق، (1999)، **عوامل العلاقة التربوية الديموقراطية للمعلم وتحصيل المتعلم**، رسالة ماجيستير في علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.

ج- المجلات والمنشورات:

52- أحمد غنام، (1996)، **المعلومات التربوية على المستوى الإبتدائي**، مجلة التربية الحديثة، بيروت، عدد 27.

53- حسين حسن طاحون، (1996)، **مجلة مستقبل التربية العربية** ، مركز ابن خلدون للدراسات، المقطم، المجلد الثاني، الجزء الثامن.

54- خديجة بنت صالح ، (2007)، **أسلوب التعلم التعاوني وعلاقته بالتواصل الصفي اللفظي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة**، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة الجزائر.

55- روزفيلد وآخرون، (1995)، **التربية الحديثة**، ترجمة أيمن غريب، قطب ناصر، مجلة مستقبل التربية العربية، جامعة المنصورة، القاهرة، مصر.

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

57- الســـيد أبو النيل محمود، (2002)، **علم النفس الاجتماعي**، دراســـات عربية وعالمية منشورة، الجزء الثاني.

58- عادل سعيد البنا، (2000)، **مخاوف الاتصال الشفهي وعلاقته بالقلق الاجتماعي**، مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، جامعة المنصورة، القاهرة، مصر، العدد الثامن.

59- فايز القنطار ومصطفى بصل، (2008)، **علم النفس الصيدلاني**، منشورات جامعة دمشق، سوريا، الطبعة الثانية.

60-مارو شارلوت، (1995)، **تأثيرات التعبير الشفهي**، ترجمة حسن المالح، جامعة كامبريش، مجلة الأنباء،(1999).

61-منير حسن وجمال خليل، (1996)، **دراسة الخجل وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية**، مجلة مستقبل التربية العربية، مركز ابن خلدون للدراسات الايمائية، المنصورة، العدد الثامن.

المراجع باللغة الأجنبية:

A- Livers :

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

63- Albert Ellis, (1962), Reasons and Emotion in Psychotherapy; Lyle Stuart.

64- Batty,(1987), P foreign language anxiety and learning style ERIC N EJ 583905.

65- Bourhis. F and Allen. M,(1992), Meta-analysis of the relationship between communication apprehension and cognitive performance communication Education, 39 (1).

66-Jagot Paule,(1983), science de l'éducation approche (csb) éducation.

67- Drink water,(1997),N communication apprehension as factor influencing the quality of lif of people RSA.

68- Frekan .A,(1997), Acomparison of the psychometric psychological medicin

69- Mc. Crockey,(1985), The impact of Communication apprehension on college student retention and success 2ed Cresskill; New Jersey

70- Richard Arcade,(2003),Nicole Bourdeau; La communication efficace, Revue Boeck universitaire, Paris .

71- Richard Young,(1995), social phobia ERIC NED 46171

72- Tembeplake,(1984),the preferred learning styles of for African American males, Daser.

B- Reveus :

73-Allen. JL and all,(1987), the effects of communication advaidance, learning styles and gender upon classroom achievement, ERIC, N°, ED 291111.

74- Armstrong. K,(1997), Instruction strategies for the student with speech, Anxiety, ERIC, ED.

75-Coplin,(2001), Treating communication and advaidance Factor perspective, ERICN : ED 258298.

76- Kurtus. R,(2000), Overcoming the fear of speaking to groups avaitable ERIC N ED129001.

77- Long,(1996), Social Anxiousness, journal of personality assessment.

78- Marcel Postic, (1996), la relation éducative, 7eme ED, PUF.

79- N. Imocks,(1971), clef pour la linguistique, ED Ségliers, paris.

C- Dictionnaire :

80- Nobert Sillamy,(1999),LAROUSSE , Dictionnaire de Psychologie , rue de Montparnasse, Paris France .

الملاحق

ملحق رقم(02):

استبيان العلاقة التربوية

التعليمة:

عزيزي التلميذ نحن طلبة قسم الماستر علوم التربية بجامعة مولود معمري تيزي وزو بصدد تحضير مذكرة التخرج، نرجو منك الإجابة على فقرات هذا الاستبيان بوضع اشارة (X) في الخانة المناسبة، علما بأن إجابتك لا تستعمل الا لغرض البحث العلمي وأن نتائجه موقفة إلى حد كبير على مدى صدق إجابتك على عبارات هذا الاستبيان.

البيانات الشخصية:

الجنس:

السن:

المستوى الدراسي:

1- كيف تتصور علاقتك بمدرسك داخل الصف؟

حسنة ☐ متوسطة ☐ سيئة ☐

2- ما طبيعة إدارة أستاذك للصف الدراسي؟

ديمقراطية ☐ تسيبية ☐ تسلطية ☐

3- هل يسمح لك أستاذك بالتعبير الحر عن أرائك؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

4- هل تعتقد أنه بوسعك أن توجه أسئلة خاصة بالدرس إلى أستاذك ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

5- هل يقدم أستاذك فورا على معاقبتك إذا صدرت منك سلوكات غير لائقة؟

يكتفي بالتأسف ☐ لا يبالي ☐ يقدم على ذلك فورا ☐

6- هل يقبل أستاذك إعتذاراتك إذا ما بدرت منك أخطاء داخل الصف:

يهمه ذلك كثيرا ☐ لا يبالي ☐ لا تهمه على الإطلاق ☐

7- هل تعتقد بأن أستاذك عادل في تقييماته لك أثناء الامتحانات؟.

عادلة ☐ أحيانا ☐ غير عادلة إطلاقا ☐

8- هل تعتقد بأن دوامك حضور الدروس يؤثر في تعملك مع أستاذك؟

تأثيرا ايجابيا ☐ من دون تاثير ☐ تأثيرا سلبيا ☐

9- هل ترغب أن يعاملك أستاذ أخر مستقبلا بنفس معاملة أستاذك الحالي؟

أتمنى ذلك كثيرا ☐ لا يهمني ذلك ☐ لا أتمنى ذلك إطلاقا ☐

10- **هل يتفهم أستاذك ردود أفعالك السلبية في بعض المواقف المحرجة؟**

جد متفهم ☐ لايهتم بذلك ☐ لا يتفهم ذلك إطلاقا ☐

11- **هل تتلعثم عند الإجابة على سؤال يوجهه لك أستاذك أثناء الدرس؟**

أبدا ☐ أحيانا ☐ دائما ☐

12- **هل تبادر بتقديم أعمالك الصفية لأستاذك من أجل تصحيحها؟**

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

13- **هل تتردد في النهوض إلى السبورة إذا طلب المدرس من التلاميذ تصحيح التمارين؟**

أبدا ☐ نادرا ما يطلب منا ذلك ☐ دائما ☐

14- **هل تفضل الجلوس في الأماكن الأمامية لتكون أمام الأستاذ مباشرة؟**

أفضل ذلك كثيرا ☐ لا يهمني ذلك ☐ لا أفضل ذلك إطلاقا ☐