

جامعة نزوى

كلية العلوم والآداب

الدراسات العليا

قسم التربية والدراسات الانسانية

مشكلات تواصل المعلمات مع طالباتهن من وجهة نظر المعلمات والطالبات
بالصفين التاسع والعاشر من التعليم الأساسي بمدارس المديرية العامة
للتربية والتعليم بمحافظة الشرقية جنوب.

**Teachers' Communication Problems with their Students from
the point of view of teachers and students of grades of 9&10 in
the basic school in the general Directorate of Education in
sharqia south.**

رسالة مقدمة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في مجال الإرشاد والتوجيه

إعداد الطالبة:

أسماء بنت سالم بن محمد الهاشمية

إشراف

د. مطاع محمد بركات (مشرفاً رئيسياً)

د. أحمد حاليو

د. فتون خرنوب

2017/2016

استمارة توقيع لجنة المناقشة بإجازة الرسالة

اسم الطالبة: أسماء بنت سالم بن محمد الهاشمي.

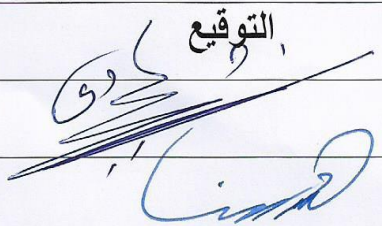
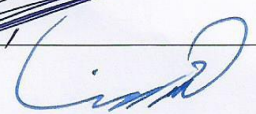
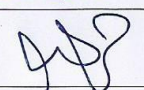
التخصص: الإرشاد والتوجيه.

العام الجامعي: 2017/2016م.

- عنوان الرسالة : " مشكلات تواصل المعلمات مع طالباتهن من وجهة نظر
المعلمات والطالبات بالصفين التاسع والعاشر بمدارس المديرية العامة للتربية
والتعليم بمحافظة الشرقية جنوب " .

- تاريخ المناقشة : 8 فبراير 2017م.

توقيع لجنة المناقشة

اسم المناقش	التوقيع
د. محمد أحمد نقادي	
أ.د سامر جميل رضوان	
د. حمود بن عبدالله الشكري	

إهداء

إلى أكرم أبوين يا من ستظل أرواحهم معي إلى أن ألقى الله، والدي الكريمين، رحمهما الله .

إلى عمتي وأم زوجي التي رافقتني دعاؤها بالتوفيق في كل صباح

(سُلَيْمَة بنت محمد بن خميس الهاشمية)

إلى رفيق دربي الذي ساندني وأعادني إلى مقاعد الدراسة، زوجي الحبيب

(ثاني بن سيف بن علي الهاشمي).

إلى صديقة عمري التي استمر سؤالها إلى أين وصلت في كل لقاء سعيدة بنت محمد الراشدية

إلى الفاضلة الأستاذة /فاطمة بنت محمد بن عامر السنيديّة التي أعدت الترجمة لملخص الدراسة بالغة الإنجليزية.

إلى زملائي في مجموعة الباحثين برسالة الماجستير مع الدكتور مطاع بركات الذين رافقوني في فترة الدراسة.

إلى قرة عيني وساكني قلبي وأملّي الذين صبروا وتحملوا تقصيري أبنائي

علي و سيف الدين وهاجر وسارة وسالم و جود

إلى كل طالب علم يجد بين طيات بحثي هذا علم ينتفع بها .

الباحثة...

شكر وتقدير

الحمد لله حمدا عظيما مباركا كما يليق بجلاله، وصلاة مباركة طيبة على حبيبي وسيد الخلق محمد صلى الله عليه وسلم .

يطيب لي بعد أن أنهيت عملي هذا أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من كان له أثر وإن قل في إتمام دراستي هذه لتري النور بمساندتهم وجزيل عطاءهم.

فأول من يستحق بعد الله الشكر على ما قدم من وقته وعلمه وخبراته ومخلص توجيهاته الفاضل الدكتور / مطاع محمد بركات المشرف الرئيس على الدراسة، والشكر موصول للدكتور الذي أكرمني بجزء من وقته الثمين لإعداد الجانب الإحصائي للدراسة الفاضل الدكتور محمد النقادي. وجزيل شكري لكل من:

الأستاذة/ سليمة بنت عامر الراسبية مديرة مدرسة لمساعدتي في تنفيذ بعض جلسات الحلقات البورية.

الأستاذة/ موزة بنت سالم الهاشمية ماجستير لغة عربية للمراجعة اللغوية النهائية .

الأستاذة/ سعيدة بنت علي بن سالم الراسبية/ عضو فني امتحانات وشؤون طلبة لمساعدتي في تنفيذ أغلب المجموعات البورية، ولجهودها معي في الجانب الإحصائي وسؤالها ودعمها المستمر في جميع مراحل الدراسة.

الأستاذة /سالمة بنت سالم بن محمد المرهوبية / ماجستير لغة عربية ومشرفة مادة اللغة العربية لجهودها في المراجعة اللغوية للدراسة وللأداة الأولى (المجموعات البورية).

أجزل الشكر لمدارس العينة إدارة ومعلمات وطالبات وأخص بالذكر من شارك في مجموعة العينة من معلمات وطالبات.

الباحثة

فهرس المحتويات

المحتويات

ب.....	إهداء
د.....	شكر وتقدير
ه.....	فهرس المحتويات
ح.....	قائمة الملاحق
ط.....	ملخص الدراسة باللغة العربية
ط.....	ملخص الدراسة
2.....	الفصل الأول
2.....	مقدمة
3.....	مشكلة الدراسة:
6.....	أهداف الدراسة وتساؤلاتها:
6.....	الهدف الرئيس:
6.....	الأهداف المحددة:
10.....	محددات الدراسة:
11.....	الفصل الثاني
12.....	الفصل الثاني
12.....	الجانب النظري والدراسات السابقة
12.....	الجانب النظري:
12.....	مقدمة:
13.....	مفهوم التواصل:
13.....	التواصل والاتصال وكفايات المعلم:
15.....	*الممارسات المدرسية ودورها في النمو النفسي للمراهق.
18.....	التفاعل الصفي ومهارات التواصل:
19.....	المراهق والنمو الاجتماعي والانفعالي:
22.....	نظريات الاتصال:
33.....	أنواع التواصل:
33.....	التواصل اللفظي:
34.....	التواصل غير اللفظي(اللغة الصامتة):
35.....	أسباب مشكلات التواصل:
37.....	الدراسات السابقة:
49.....	التعليق على الدراسات السابقة:

53 الفصل الثالث

53 منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة خطأ! الإشارة المرجعية غير معروفة.

54 تمهيد

54 المجتمع الأصلي للدراسة:

56 عينة الدراسة:

57 أدوات الدراسة وإجراءاتها:

57 أدوات الدراسة:

58 وصف مقاييس الدراسة وأدواتها:

58 أولاً: أداة المجموعات البورية :

60 ثانياً: جداول التفضيل:

60 الاجراءات المتبعة لتطبيق أدوات الدراسة:

62 منهجية النظرية المجردة:

64 التحديات والمعوقات:

66 النتائج وتفسيرها و مناقشتها

67 تمهيد

68 الإجابة على السؤال الأول للدراسة وتفسيرها.

68 السؤال الأول: ما هي المشكلات التي تمنع التواصل بين المعلمة وطالباتها؟

91 إجابة السؤال الثاني للدراسة وتفسيرها .

91 وللإجابة على سؤال الدراسة الثاني: ما هي الأسباب الرئيسة الكامنة وراء مشكلات التواصل؟

98 الإجابة على سؤال الدراسة الثالث وتفسيرها.

105 الإجابة على السؤال الخامس وتفسيرها.

107 الإجابة على السؤال السادس وتفسيرها :

113 الإجابة على السؤال السابع وتفسيرها:

115 التوصيات:

115 الدراسات والبحوث المقترحة:

116 المراجع العربية :

124 المراجع الأجنبية :

فهرسة الجداول

جدول (1) عدد المخالفات المسجلة في سجل الانضباط الطلابي في البوابة التعليمية للعام الدراسي 2015/2016	5
لمدارس العينة	5
جدول 2 حسب المدرسة أفراد مجتمع الدراسة من المعلمات خلال فترة التطبيق	55
جدول 3 مجتمع الدراسة الأصلي للطلابات في الصفوف التاسع والعاشر للمدارس المشمولة بالدراسة	55
جدول 4 عدد طالبات العينة في مدارس العينة	56
جدول 5 أعداد المعلمات في عينة الدراسة حسب التخصص	57
جدول 6 إجابات الطالبات على السؤال الأول الشق الأول وفقا لمحور مشكلات تتعلق بالمعلمات	68
جدول 7 إجابات الطالبات على السؤال الأول الشق الأول وفقا لمحور الطالبات	79
جدول 8 إجابات الطالبات على السؤال الأول الشق الثاني وفقا لمحور مشكلات تتعلق بالطالبات	83
جدول 9 إجابات الطالبات على السؤال الأول الشق الثاني وفقا لمحور مشكلات تتعلق بالمعلمات	87
جدول 10 إجابات الطالبات على السؤال الأول للدراسة الشق الثاني وفقا لمحور مشكلات تتعلق بالبيئة الصفية والمحيط	90
جدول 11 إجابات الطالبات على السؤال الثاني للدراسة وفقا لمحور أسباب تتعلق بالطالبات	92
جدول 12 إجابات الطالبات على السؤال الثاني وفقا لمحور أسباب تتعلق بالمعلمات	94
جدول 13 إجابات الطالبات على السؤال الثاني وفقا لمحور أسباب أخرى	96
جدول 14 إجابات الطالبات على السؤال الثالث وفقا لمحور آثار تتعلق بالطالبات	98
جدول 15 إجابات الطالبات على السؤال الثالث وفقا لمحور المعلمات	101
جدول 16 نتيجة تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة شيوع المشكلات من وجهة نظر المعلمات وفقا لمتغير الخبرة 1	103
جدول 17 المتوسط الحسابي للخبرة للمشكلة ذات الدلالة	103
جدول 18 نتيجة تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة شيوع المشكلات من وجهة نظر المعلمات وفقا لمتغير الخبرة 2	104
جدول 19 الوسط الحسابي وفقا لمتغير الخبرة للمشكلة ذات الدلالة ذات الدلالة (2)	104
جدول 20 فروق في درجة شيوع المشكلات من وجهة نظر المعلمات وفقا لمتغير التخصص 1	105
جدول 21 المتوسط الحسابي وفقا للتخصص للمشكلة ذات الدلالة 1	106
جدول (22) معيار المقارنة الخاص بمشكلة البحث للإجابة على بعض الأسئلة	107
جدول (23) ترتيب أولويات المشكلات التي تعيق مبادرة الطالبات من وجهة نظر الطالبات والمعلمات (محور المعلمات)	108
جدول (24) ترتيب أولوية المشكلات التي تعيق مبادرة الطالبة من وجهة نظر المعلمات والطالبات (محور الطالبات)	109
جدول (25) ترتيب أولوية المشكلات التي تعيق الفهم الواضح للمعلمة من وجهة نظر المعلمات والطالبات (محور الطالبات)	110
جدول (26) ترتيب أولوية المشكلات التي تعيق الفهم الواضح للمعلمة من وجهة نظر الطالبات والمعلمات (محور المعلمات)	111
جدول (27) ترتيب أولويات المشكلات التي تعيق الفهم الواضح للمعلمة (محور البيئة الصفية والمحيط)	112
جدول (28) متوسطات ترتيب المعلمات وفقا لعامل التخصص للمشكلات التي تعيق مبادرة الطالبة (محور المعلمات)	113

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
1	قائمة بالمراجعين لأسئلة المجموعة البؤرية	128
2	قائمة بالمراجعين لجداول التفضيل	129
3	الصورة النهائية لأسئلة المجموعة البؤرية	130
4	الصورة النهائية لجداول التفضيل	135-131
5	رسالة تسهيل مهمة باحث صادرة من جامعة نزوى	136

ملخص الدراسة باللغة العربية

ملخص الدراسة

مشكلات تواصل المعلمات مع طالباتهن من وجهة نظر المعلمات والطالبات بالصفين التاسع والعاشر بمدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الشرقية جنوب

إعداد: أسماء بنت سالم بن محمد الهاشمي

إشراف: الدكتور/ مطاع محمد بركات

هدفت هذه الدراسة للتعرف على مشكلات تواصل المعلمات مع طالباتهن من وجهة نظر الطالبات والمعلمات بالصفين التاسع والعاشر بمدارس محافظة الشرقية جنوب، استخدمت الباحثة المنهج الكيفي (تحليل المحتوى والنظرية المجردة) مع استخدام المنهج الكمي في بعض النتائج. طبقت الباحثة أداتين الأولى المجموعات البؤرية وذلك لمعرفة المشكلات التي تعيق التواصل بين المعلمات وطالباتهن وأسباب هذه المشكلات والآثار المترتبة عليها، وطبقت على عينة عددها (96 طالبة)، والثانية جداول التفضيل وذلك للتعرف على درجة وعي المعلمة لوجود هذه المشكلات وأسبابها وآثارها، ومدى الاتفاق بين المعلمات والطالبات في إدراك هذه المشكلات. كما تم تصميم الأداة الثانية من محتوى ما خرجت به الحلقات البؤرية من استجابات من الطالبات حيث تم فرزها وتجميعها وتقسيمها إلى محاور بواسطة الباحثة.

ولتحليل استجابات المعلمات في جداول التفضيل تم استخدام رزمة البيانات الإحصائية (SPSS). وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

* أشارت استجابة الطالبات إلى وجود فئتين من المشكلات التي تمنع التواصل ومبادرة الطالبة منها ما يتعلق بالطالبة وأخرى تتعلق بالمعلمة. وكذلك إلى وجود ثلاث فئات من المشكلات التي تمنع الفهم الواضح للمعلمة وتتعلم بالمعلمة أو الطالبة أو البيئة الصفية والمحيط، كما أشارت استجابة الطالبات إلى وجود ثلاث فئات لمشكلات تتعلق بالطالبات والتي التي تمنع تواصل المعلمة مع طالباتها تتعلق بالمعلمة أو الطالبة وأسباب أخرى وكذلك فئتين من الآثار التي تتعلق بكل من المعلمة أو الطالبة.

* اتفقت وجهة نظر المعلمات حسب عامل الخبرة عند مستوى دلالة $0.05 \leq$ حول شيوع وجود هذه المشكلات ما عدا مشكلة (كره الطالبة لتكرارها مواقف سلوكية غير مقبولة ينعكس على تواصلها مع المعلمة) لصالح الفئة من (7-12) سنة و مشكلة (سرحان الطالبة وانشغالها بأمر خارج الحصة) لصالح الفئة (12 فأكثر).

*اتفقت وجهة نظر المعلمات حسب عامل التخصص عند مستوى دلالة $0.05 \geq$ حول شيوع وجود هذه المشكلات عدا مشكلة (شخصية المعلمة غير محاورة و متسرة في تفسير سلوك الطالبة) لصالح معلمات التربية الاسلامية.

* اتفقت وجهات النظر بين المعلمات وطالباتهن في ترتيبهن للمشكلات حسب درجة أهميتها وذلك في ست وعشرين (26 مشكلة) من مجموع ثمان وثلاثين (38) مشكلة، بينما اختلفت فقط أولوية كل من المعلمات والطالبات في ترتيب (12) اثني عشر مشكلة.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة

مشكلة الدراسة

أهداف الدراسة وتساؤلاتها

الهدف الرئيسي

الأهداف المحددة

أهمية الدراسة :

الأهمية النظرية للدراسة

الأهمية التطبيقية للدراسة

مصطلحات الدراسة

محددات الدراسة

الفصل الأول

مقدمة:

خطت العلوم الاجتماعية خطوات كبيرة وواثقة في إطار البحث في المجالات المختلفة للعلوم التربوية، وخصت جانب التربية والتعليم بنصيب وافر من جهودها وأثمرت وبعون الله الكثير من النظريات والبرامج التطبيقية التي ساهمت بلا شك في تجويد العملية التربوية برمتها.

إن السعي الحثيث للتربويين للاستفادة من جهود المنظرين انتج أثراً إيجابياً نحو تطوير هذه العلوم خدمة للعملية التربوية التي جعلت من المعلم والتلميذ محورين أساسيين في سبيل الرقي بالعملية التعليمية.

إن التواصل بين المعلم والتلميذ يشتمل أشكاله له أهمية كبرى في سبيل تحقيق أعلى مراتب الفائدة في الموقف التعليمي الصفي، وسلامة العلاقة بين المعلم والتلميذ هي من أهم الأهداف التي نسعى جميعاً مفكرين وإداريين وباحثين أن نعمقها، وهذا جميعه يؤثر على زيادة الأثر الذي تحدثه هذه العلاقة على شخصية التلميذ وأدائه فتزويد من دافعيته للإنجاز كما تزيد من مساحة الأمان والقدرة على كشف الذات في جو يسوده الحب والاحترام والاعتراف بحقوق الآخر وفهم أعمق للواجب، كما أنه يخلق جواً صحياً يجعل المعلم أكثر انسجاماً ورضاً وأقدر على التطوير والانجاز .

تعد عملية التواصل بين المعلمين والتلاميذ ذات أثر واضح، لأنها إذا أخفقت أثرت على التلميذ من جميع النواحي التعليمية والتربوية والنفسية وحتى الصحية، بالإضافة إلى تأثيرها على كل من المعلم وولي أمر التلميذ لأنهم جميعاً قد تضرروا من سوء هذه العلاقة.

تمثل مهارة التواصل لدى المعلم ركيزة أساسية، تعتمد عليها العلاقة بينه وبين الطالب، وأشار بطرس (2008) إلى أن مشاركة المعلم للتلاميذ خلال ممارستهم للأنشطة الصفية تشجعهم وتثير لديهم حب الاستطلاع وأن طريقة المعلم وأسلوبه ووجهة نظره حيال مقترحاتهم لها الأثر الأكبر في إشاعة الثقة في نفوسهم عندما تكون ايجابية، ويشير (بطرس، 2008) إلى أن من السمات الاجتماعية للمراهق أنه قابل وقادر على أن يفتح باب الحوار مع الآخر ويتقبل الآراء ويناقشها، فيجب أن نعطيهِ الفرصة والحرية المحسوبة، ويجب على المعلم أن يشجعه على الحوار ومناقشة الموضوعات التي تهمة.

رتب ماسلو (Maslow) في هرمه -هرم الحاجات - ثلاث حاجات للتواصل بين الناس أهمها التقدير ويشمل (الاستحسان والاعتراف واحترام الآخرين وتقدير الذات) وحاجة الانتماء

والحب وتشمل (الانتساب لجماعه ما وتبادل المحبة مع الآخرين)، وحاجه السلامة، وتشمل (الأمن والارتياح والتحرر من الخوف) (أبو جادو، 2000).

يحتاج التعلم بطبيعته إلى مستوى عال من الدافعية العامة تستدعي الكثير من العوامل المساعدة لها لتوفير جو مفعم بالأمن والحرية ويأتي ذلك من خلال احترام شخصيات الطلبة واحترام آرائهم دون سخرية أو تهكم (أبو جادو، 2000).

قد يكون للمرحلة العمرية وتداعياتها تأثيراً كبيراً على هذه العلاقة حيث أن الفهم الواعي لطبيعة المرحلة العمرية يساعد المعلم كثيراً في التعرف على انجح السبل والوسائل الممكنة للاستفادة منها في زيادة دافعية التلميذ ورغبته في الانجاز، إذ أن الرغبة والدافعية تعد سمةً مهمةً للتلاميذ ليكونوا من ذوي الثقة العالية بالذات، مما يجعلهم قادرين على تجويد أدائهم.

ووفقاً لأبي رياش وعبد الحق (2000) فإن المراهق يحتاج إلى تقبل الآخرين له في الصف والمنزل والجوار وبهمه أن يلاقي القبول من الأشخاص الهامين لديه ولذا يلعب المعلم دوراً كبيراً في بناء الذات الاجتماعية لدى الطالب وعليه يمكن للمعلم أن يكلف التلميذ بما يشاء من المهام إذا شجعه على التفرد الخلاق وعدم الإذعان.

ولقد أشار القوايسة (2012) إلى أن اعتبار الآخرين أشياء مادية وعدم النظر إليهم كأشخاص لهم احتياجاتهم ووجهات نظرهم حول الأشياء والمواقف تشكل مشكلة ذات أثر قوي على التواصل الصفي لدى المتعلم.

مشكلة الدراسة:

إن إخضاع السلوك البشري للدراسة ليس أمراً هيناً، ذلك لأن السلوك البشري تتداخل فيه الجوانب النفسية والانفعالية والاجتماعية والثقافية، وحيث أن البشر يحتاجون إلى التواصل في حياتهم فإنه يشكل مهارةً أساسيةً تتضمن مدىً واسعاً من التفاعل مع الآخرين مما ينتج عنه سلوكيات ظاهرة أحياناً وخفية أحياناً أخرى، لذلك فهو يستلزم دقةً وصدقاً أكبر في التعامل معه..

قد يحدث هذا التواصل بشكل لفظي يفصح عما يتضمنه إلا أنه قد يخفي أحياناً محتوى غير لفظي يضم الكثير من الانفعالات والرسائل المهمة وغير المعلنة والتي يمكن أن تتحول مع مرور الوقت إلى تراكم سيء يؤثر سلباً على طبيعة علاقة الإنسان بمن حوله.

ولقد أثبتت الدراسات العلمية في هذا المجال أن 85% من نجاح الشخص في المهمات يعود إلى مهارات التواصل بينما تعزى 15% من النسبة إلى إتقان الفرد لمهارات العمل (عبد اللطيف، 1990) والتي من أهمها كسب الثقة والمصادقية.

وبناء على حاجة الانسان إلى تفعيل مهارة التواصل في كل مرحلة من مراحل حياته، فهناك مراحل تعد فيها مهارة التواصل ذات أثر كبير على تكوين شخصية الفرد من هذه المراحل مرحلة المراهقة التي تعد من المراحل المهمة في حياة الأشخاص ويعتبرها أغلب الناس مرحلة من التأرجح الانفعالي والتمركز حول الذات.

يتطور تفكير المراهق في هذه المرحلة ليصبح أكثر استقلالية و منطقية ومثالية وتجريداً كما يصبح أكثر انفتاحاً وقدرة على فحص مجتمعه المحيط وإقامة علاقات أكثر إمتاعاً لأنه قادر على محاكمة أفكاره وأفكار غيره وابتكار خطط لحل مشكلاته(الضامن،2005).

إن الاتصال بالآخرين يلبي للمراهق حاجات تواصلية مختلفة، اجتماعية وتنشيطية وترفيهية، يحتاجها عند احتكاكه بمعلميه وزملائه، إذ تظهر نتائج وآثار مختلفة لهذا التواصل تتداخل فيها الطبيعة الشخصية للأفراد والوعي والمعرفة بالذات، يمكن أن تمر بسلسلة أحياناً وقد تنشأ عنها بعض المشكلات في أحيان أخرى. ولا تتوقف مشكلة التواصل في الغرفة الصفية على المعلم وحده فهو طرف واحد بل إن جزءاً لا بأس به من العلاقة يعتمد على الطالب.

تشير الدراسات إلى أن هناك غياب التزام لدى بعض الطلبة بآداب التواصل وسلوكيات التعامل العامة مع الآخرين (الوصيفي، 2012) ولقد أشار الطعاني(2011) إلى أن من أهم المهارات الأساسية لتقوية العلاقة بين التلميذ والمعلم هو استخدام مهارات التواصل الفعالة، وأشار إليها على أنها من أهم الظروف التعليمية التي تمكن الطالب من التعلم.

يرى أبو جادو(2000) أن وعي المربي لخصائص المتعلمين النمائية ضرورياً وتطبيقياً، فمن الناحية النظرية تساعده هذه المعرفة على فهم طبيعة المراهق وكيفية التواصل معه حتى ينتقي المعايير التي يتفاعل بها أما من الناحية التطبيقية فهي تعين المربي على توجيه سلوك المراهق وتمكنه من التحكم في المثيرات البيئية وتأطير مدى الاستجابة فيها، كما يؤكد على مفهوم استقلالية الذات في هذه المرحلة.

إن ما ينتج عن مشكلات التواصل من تداعيات في الموقف الصفّي هي مشكلات انفعالية، إذ أوضحت دراسة ويتكن(Witkin) أن صفات الشخص الانفعالية تؤثر في ادراكه الحسي وأن اختلاف الأفراد في تفسيرهم للمثيرات الغامضة هي دلالة على احتياجاتهم الخاصة وهذا خاضع للخصائص الشخصية (مصطفى، 2009).

نخلص مما سبق أن مشكلات التواصل من أهم معوقات الأداء التعليمي التعليمي لكل من المعلم والتلميذ، لذلك تُرجع إليه كثير من أسباب الإخفاق الدراسي والتسرب والهروب من المدرسة،

وتتفرع مشكلة التواصل في اتجاهين أولهما يتعلق بشخصية المعلم وإدراكه لدوره التربوي والتعليمي ومسؤوليته في إدارة المواقف الصفية على أساس من الحكمة والموضوعية والإنصاف، أما المنحى الآخر فيتعلق بالمرحلة العمرية الحساسة التي يعيشها الطالب وما يعتريه من صراعات وتغيرات تجعله يجانب الاتزان أحيانا في ردود فعله.

وبحكم التفاعل المستمر للباحثة بالشريحتين -طالبة ومعلمين - اعتماداً على تدرجها الوظيفي في الحقل التربوي من معلمة إلى مديرة مدرسة بالإضافة إلى كونها ولية أمر لطالبة في مراحل تعليمية مختلفة، فقد عايشَت الكثير من المشكلات والقضايا التي قد تصل أحياناً للدوائر القانونية بمديريات الوزارة، و في لقاء هاتفي مع المحامي بالشؤون القانونية التابعة لمكتب المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الشرقية جنوب أوضح أنه قد تصل الشكاوى بالادعاء العام الى 4 في الشهر الواحد أغلبها من أولياء أمور الطلبة في مدارس الحلقة الثانية وما بعد الأساسي.

كما أوضح قسم التحليل والدراسات بالمديرية نفسها أن ثلث المواقف المسجلة تقريبا في البوابة التعليمية لنفس الفئة العمرية من الطلبة تتضمن افتقار الحكمة في التعامل مع المرحلة العمرية، وتعود في الأساس لضعف مهارات التواصل بين المعلمين وتلاميذهم، وجاءت أكثر الشكاوى من الطلبة حول تسرع المعلمين والهيئة الادارية والفنية في تسجيل المخالفات ولو البسيطة منها في سجل الانضباط الطلابي في البوابة التعليمية مما يجعل الطالب يخاف من مواجهة المواقف أو يحجم عن مشاركات يوسع بها دائرة علاقاته وتواصله خوفا من قرار تسجيلها مما يكون وصمة للطلاب في سجله والجدول 1 يوضح اختلاف نسب تسجيل ملاحظات انضباط الطلبة في سجل الانضباط الطلابي حسب البوابة التعليمية للعام الدراسي 2016/2015:

جدول (1) عدد المخالفات المسجلة في سجل الانضباط الطلابي في البوابة التعليمية للعام الدراسي 2016/2015 لمدارس العينة

المدسة	عدد الحالات	العدد الكلي	النسبة المئوية
مدرسة الكامل للتعليم الأساسي(5-12)	855	865	98,8%
مدرسة الوافي للتعليم الأساسي(5-12)	31	648	4,8%
مدرسة رمال الشرقية للتعليم الأساسي(1-12)	6	860	0,6%
مدرسة الأصالة للتعليم الأساسي(1-12)	57	660	8,6%
مدرسة الرفعة للتعليم الأساسي(5-10)	لا يوجد	959	0%
مدرسة بلاد بني بوعلي للتعليم الأساسي(10-12)	600	989	60,9%
مدرسة رملة أم المؤمنين للتعليم الأساسي(8-9)	65	1010	6,4%

يشير الجدول(1) إلى اختلاف واضح في نسب المخالفات الطلابية المسجلة لمدارس العينة وهذا الاختلاف (كما أشارت مديرات مدارس العينة) ناجم عن اختلاف في معايير كل مدرسة حسب تقييمها لدرجة المخالفة، فهناك مدارس تلجأ إلى تسجيل المخالفات مهما كان حجمها ودرجة تكرارها ومدارس أخرى تفضل التعامل مع السلوك المقصود والطالب المخالف وتقلل من التسجيل المباشر للمخالفة..

لذلك ارتأت الباحثة - من وجهة نظرها- ضرورة دراسة مقترحات الطرفين للتوصل إلى حلول لتلك المشكلة، مما يساهم في تقديم مقترحات وتوصيات تعالج هذه المشكلة، كما أن لرأي المعلم حسب درجة وعيه للمشكلات نصيب من موضوع الدراسة.

وجدت الباحثة أن أغلب الدراسات النظرية التي بحثت في مشكلات التواصل قد ركزت على ممارسات للمعلم أو من وجهة نظر المعلمين ولم تناقش من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وتحاول الدراسة في صياغتها وأدواتها الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ماهي مشكلات التواصل بين المعلمات وطالباتهن من وجهة نظر الطالبات والمعلمات أنفسهن؟

أهداف الدراسة وتساؤلاتها:

الهدف الرئيس:

إن هدف هذه الدراسة هو الكشف عن واقع وطبيعة مشكلات التواصل بين المعلمات والطالبات في الغرفة الصفية والبيئة المدرسية من وجهة نظر طالبات مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وذلك بتحديد المشكلات التي تمنع مبادرة الطالبة بتقديم سؤال أو وجهة نظر أو اقتراح فكرة للمعلمة، والأسباب التي تمنع الفهم الواضح لما تقدمه المعلمة وتحاول إيصاله لطالباتها، ذلك أن التواصل عملية تفاعلية بين طرفين. كما ستقوم الباحثة بدراسة وتحديد درجة وعي المعلمات بوجود مثل هذه المشكلات نوعاً ودرجةً.

الأهداف المحددة:

تهدف الدراسة تحديداً إلى:

- التعرف على المشكلات التي تتعلق بضعف قدرة الطالبات على توصيل آرائهن أو أفكارهن أو مبادراتهن أو استجاباتهن في الموقف التعليمي إلى معلماتهن من وجهة نظر الطالبات أنفسهن.
- التعرف على المشكلات التي تمنع الطالبة من الفهم الواضح لما تقوله المعلمة من وجهة نظر الطالبات أنفسهن.

- التعرف على الأسباب التي تؤدي إلى ظهور مشكلات التواصل من وجهة نظر الطالبات.
- التعرف على الآثار المترتبة على وجود مشكلات التواصل من وجهة نظر الطالبات.
- التعرف على درجة وعي المعلمات بوجود مشكلات تعيق التواصل بينهن وبين الطالبات.
- التعرف على مدى الاتفاق بين الطالبات ومعلمتهن في أولوية هذه المشكلات.
- التعرف على كيفية تأثير كل من الخبرة والتخصص في درجة الوعي بهذه المشكلات.

وتركز الدراسة على الإجابة على الأسئلة التالية:

***السؤال الأول: ما المشكلات التي تحول دون التواصل بين المعلمة وطالباتها من وجهة نظر الطالبات؟**

***السؤال الثاني: ما الأسباب المحددة وراء هذه المشكلات من وجهة نظر الطالبات؟**

***السؤال الثالث: ما الآثار المترتبة على وجود هذه المشكلات من وجهة نظر الطالبات؟**

*** السؤال الرابع: هل توجد فروق بين أنواع المشكلات تعزى إلى عامل الخبرة؟**

*** السؤال الخامس: هل توجد فروق بين أنواع المشكلات تعزى إلى عامل التخصص؟**

***السؤال السادس: ما مدى اتفاق وجهات النظر بين المعلمات والطالبات حول أنواع مشكلات التواصل؟**

*** السؤال السابع: هل يتأثر الوعي وترتيب هذه المشكلات لدى المعلمة بعامل التخصص والخبرة؟**

أهمية الدراسة:

تتناول هذه الدراسة واحدة من المهارات الاجتماعية التدريسية الضرورية للتفاعل الصفّي والتي لها أثر كبير في سلاسة الدور التعليمي والتربوي للمعلم، وكذلك على أداء ودافعية وانجاز الطالب ، ولقد أوضحت الدراسات التربوية أن سلوك المعلم مفتاح لإدارة الصف الناجحة مما يعقبها زيادة في تعلم التلاميذ (سلوم، الغافري، 2007) كما تؤكد تلك الدراسات على أن جودة العمل في المؤسسات التعليمية الناجحة معرفياً وتكنولوجياً يتوقف على الأهداف التعليمية، وإدراك تقدم الطلبة، وتوفير البدائل التعليمية المناسبة لهم على اعتبار أن السلوك الصفّي عموماً يعد نوعاً من الاتصال (الغافري، 2002).

وبحسب (سلوم، الغافري، 2007) فلقد أشار (McCroskey) إلى أن الاتجاهات نحو المدرسة مرتبطة بالخوف من التواصل فكلما زاد الخوف لدى المتعلم زادت على أثره الاتجاهات السلبية نحو المدرسة، كما أكدت الدراسات أن هناك أثراً إيجابياً لاستخدام المعلم لمهارات التواصل غير اللفظية على اتجاهات التلميذ نحو المدرسة (الشرمانية، 2016).

ولقد أوصت الدراسات التربوية مثل سعيد و ميخائيل (2005) ضرورة دراسة مستوى وعي المعلمين والتلاميذ لمهارات التفاعل الصفّي ووعي الاتجاهات نحو المدرسة وضرورة تدريب المعلمين والتلاميذ لتحسين مهارات التفاعل الصفّي لديهم على اعتبار أن التواصل هو الشكل الأوضح للتفاعل.

كما وأوصت دراسة راشد (2007) ضرورة بناء برامج لتنمية مهارات التواصل الشفوي للمعلمين لخفض القلق والإحساس بالضغط لديهم.

الأهمية النظرية للدراسة:

أشار كثير من الدراسات إلى وجود ترابط قوي بين طبيعة التواصل الصفّي ودافعية الطلبة وإقبالهم على الدراسة ومدى انجازهم (سلوم والغافري، 2007)، وأن مشاركة الطالب بفعالية في الموقف الصفّي تتوقف على درجة دافعيته، كما أشار (Kersse & Jeffrey 1997) إلى أن الدافعية كحالة داخلية ناتجة عن علاقات اجتماعية تجعل المعلم مسئولاً عن دعم الكفاءة والاستقلالية ذات الصلة بموضوع التواصل.

• أولاً: أوصت كثير من الدراسات بتبني برامج تدريب للمعلمين خصوصاً على مهارات التفاعل الصفّي وإدارة الصف، وبشكل أعمق لمهارات التواصل والتعامل مع الآخرين (سعيد وميخائيل، 2005).

• ثانياً: قلة الدراسات التي ناقشت موضوع التواصل في الغرفة الصفية لهذه المرحلة العمرية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم خصوصاً على مستوى الباحثين العمانيين وفي البيئة العمانية بخصوصيتها.

• ثالثاً: قلة الدراسات التي طرحت الموضوع من ناحية انفعالية و ركزت عليها كمهارة اجتماعية، فمعظم الدراسات ناقشت المهارات اللفظية والبصرية في التواصل.

الأهمية التطبيقية للدراسة:

* أولاً: تتناول الباحثة أداة غير شائعة الاستخدام عريبيا بالرغم من أنها قديمة عالميا وهي من فئة (active researches) وهي المجموعات البؤرية (focus groups) أو مجموعات التركيز وتم تفعيلها عريبيا في نظام القياس البحثي بنطاق ضيق خصوصا في البحوث الاجتماعية - على حد علم الباحثة - وسيكون إضافة إلى المكتبة البحثية.

* ثانيا: هذه الدراسة محاولة لرصد أنواع مشكلات التواصل من الطلبة أنفسهم وتحديد أسبابها وآثارها على الطالب والمعلم مما سيمهد الطريق لإعداد برامج تدريبية للمعلمين والطلبة.

*ثالثا: تسعى هذه الدراسة لرصد واقع وعي المعلمين لهذه المشكلات بعد أن يحددها الطلبة لتطويع هذه النتائج بما يفيد الميدان التربوي ويثريه بمقترحات الطلبة أنفسهم لتحسين علاقتهم بالمعلمين، ويخفف عامل القلق لدى المعلمين فلقد أثبتت الدراسات أن سوء التواصل بين المعلم وتلاميذه يزيد من القلق مما يزيد ضغوطات المعلمين ويهدر جهودهم التربوية والتعليمية (سلوم و الغافري، 2007).

رابعا: كما ان هذه الدراسة سوف تتعرض لمنهجية ليست شائعة الاستخدام وهي منهجية النظرية المجذرة (Grounded theory) التي يتم فيها ترميز البيانات المستمدة من استجابات الطلبة وتصنيفها ويتم استخدامها للتعامل مع البحوث الكيفية ومنها بحوث تحليل المضمون (ستراوس وكوربين، 1999).

مصطلحات الدراسة:

ورد في هذه الدراسة مصطلحات ترى الباحثة ضرورة تعريفها إجرائياً على حسب استخدامها في الدراسة:

مشكلة: كل معيق ترى الطالبة في عينة الدراسة أنه يمنع تواصلها لفظياً وغير لفظيا مع المعلمة، ويؤثر على قدرتها على الاستفسار وطرح الأفكار والمقترحات والآراء.

التواصل: احدى المهارات الاجتماعية المهمة التي تتضمن كل اتصال بين المعلم وتلاميذه لفظيا وغير لفظي وينقل التلميذ عبره الرأي والفكرة والتساؤل والمقترح وردود الفعل بين كل من التلميذ والمعلم.

المجموعة البؤرية: هي تجمع أفراد يتشابهون في الهدف يتم عبر تجمعهم طرح ومناقشة أفكار بذاتها بهدف تلمس كل ما يخص قضية البحث، وذلك من المبحوثين مباشرة دون تقييد أو إملاء

للرأي، وينحصر عدد أفرادها بين 8-15 فرد ولا يشترط أن يكونوا على معرفة ببعضهم أو ينتموا لفئة واحدة معينة.

جداول التفضيل : هي طريقة جمع معلومات يطرح عبرها مجموعة من الآراء يعيد المفحوص ترتيبها تنازليا أو تصاعديا لوضعها في درجة معينة.

النظرية المجذرة : منهجية بحثية خاصة بالبحوث الكيفية .

على الرغم من اختلاف البحوث في تحديد عدد أفراد المجموعة، فإن بعض البحوث استخدم المجموعات الصغيرة (4-6) وبعضهم استخدم (10-12) وتجاوز بعضهم إلى (10-15) يمكن تبرير الاختلاف هنا لاختلاف الأعمار السنية وطبيعة العلاقة بين أفراد المجموعة.

وقد رأت الباحثة توسيع المجموعة لأن المجموعة المقصودة جمعت أكثر من ميزة لتوسيعها، فقد ارتأت الباحثة أن تأخذ بخيار توسيع المجموعة إلى عدد تراوح بين (8-15) وذلك للأسباب التالية: تقارب المرحلة العمرية، تقارب المستوى الثقافي والتعليمي، سهولة التحكم من خلال الحوار والنقاش بين أفرادها، بالإضافة إلى إمكانية إثارة أكبر قدر من الآراء والاختلافات، لذلك كان معينا للباحثة توسيع المجموعة ولم يثر ذلك أي مشكلة أثناء العمل.

محددات الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على بحث مشكلات التواصل لدى المعلمين في الغرفة الصفية من وجهة نظر الطالبات في مدارس الحلقة الثانية بمحافظة جنوب الشرقية وللدراسة الحدود التالية:

الحدود المكانية: مدارس الحلقة الثانية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان.

الحدودية الزمانية: نفذت الدراسة خلال العامين (2015-2016) و (2016/ 2017)

الحدود البشرية: طالبات مدارس التعليم الأساسي بالحلقة الثانية بالصفين التاسع والعاشر، ومعلمات المواد الأساسية (لغة عربية -تربية إسلامية -لغة انجليزية -دراسات اجتماعية -علوم - رياضيات) لهذه الصفوف.

الحدود الموضوعية: مشكلات التواصل من وجهة نظر الطالبات في الصفين التاسع والعاشر ومعلماتهن.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الجانب النظري

ثانياً: الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الجانب النظري والدراسات السابقة

الجانب النظري:

سيتم في هذا الفصل مناقشة مشكلات التواصل وأنواعها والمعوقات التي تمنع الاتصال والتواصل بين المعلم وتلاميذه والممارسات المدرسية وعلاقتها بمشكلات التواصل ، وعلاقته بأبعاد الكفايات التربوية ، ونظريات التواصل كما أشارت إليها الأدبيات والدراسات السابقة.

مقدمة:

تركز اهتمام الدراسات التربوية في القرن العشرين على تمكين المعلم من تنفيذ المنهج الدراسي وتوصيل المعرفة المتضمنة في الكتاب المدرسي كأساس لنجاح العملية التعليمية، اذ وكلت الأدوار كلها إلى المعلم وتمحورت العملية التعليمية بجميع جوانبها حوله، إلا أن النمو المتسارع لجميع جوانب الحياة بما فيها العملية التعليمية أثبت مدى إخفاق هذه الطريقة وعليه اتجهت جهود التربويين نحو بيان أهمية المشاركة لجميع أقطاب العملية التعليمية -الطالب والمعلم والمنهج وولي الأمر- ودراسة ذلك من مختلف جوانبه.

شكلت عملية التواصل التي تعد من العمليات النفسية المعقدة بسبب تداخل الجوانب النفسية والاجتماعية والثقافية والمعتقد للسلوك فيها، فالسلوك التواصل هو نتيجة لتفاعل هذه الجوانب مجتمعة، وهذا التداخل يعد أحد أهم هذه الموضوعات المستحقة للدراسة، وتأتي دراسة هذه العملية وفقاً لمنحيين هما:

الأول: ذاتي داخلي وهو يتمحور في علاقة الفرد بذاته ودرجة توافقه معها ويرى روجرز أن معايير التوافق تكمن في الإحساس بالحرية والانفتاح على الخبرة والثقة في المشاعر الذاتية (عبد اللطيف، 1990).

والثاني: خارجي علانقي يشمل علاقة الفرد مع الآخرين وهي تؤثر في ما نسبته 85% من نجاحات الفرد بينما تؤثر المهارات العملية بما نسبته 15% فقط من هذه النجاحات في مختلف مناحي الحياة.

مفهوم التواصل:

وبحسب الأدبيات السابقة هناك مفهومان متكاملان هما الاتصال والتواصل ويشير الاتصال إلى عملية نقل الأفكار والرسائل المختلفة إلى الآخرين دون أن يشترط ردود الفعل المقابلة، بينما يستلزم التواصل وجود تغذية راجعة على محتوى الرسالة وردود فعل قد تظهر عبر تعبير منطوق أو غير منطوق.

والسلوك التواصلية عموما سلوك مقصود فالأصل في سلوك الإنسان هو القصد لأن كل ما يصدر عنه له هدف وموجه نحو غاية معينة سواء كان السلوك شعوريا أو لا شعوريا.

ويرى (تاعوينات، 2009) أن للتواصل مفاهيم عدة منها الاجتماعي والسيكولوجي والآلي والبيولوجي والتربوي، وهو بشكل عام كل سلوك يصدر من الفرد قول أو فعل أو حركات وكل ما يعبر عن شعور.

والتواصل التربوي هو علاقة تبادلية تحدث في الموقف التعليمي التعليمي بين أطراف النظام التعليمي بقصد نقل وتوصيل فكرة أو رأي أو معرفة للآخرين. ويشاركه (أبو شعيرة وغباري، 2009) على أنه العمليات التي تحدث في الموقف التعليمي التعليمي ويشترك فيه أطراف الموقف وعناصره من أجل تحقيق أهداف سلوكية ومعرفية مقصودة.

ويعرفه (الزعيبي وآخرون، 2010) على أنه ربط وإيجاد علاقة بين طرفين بهدف بلوغ غاية معينة.

ويعرفه (سالم، 2014) بأنه التبادل اللفظي وغير اللفظي الحادث بين شخصين أو أكثر بشكل يؤدي إلى وصول أفكار ومشاعر واتجاهات كل منهم للآخر.

وتعرفه الباحثة بأنه سلوك مهاري قابل للتعليم يتفاعل الفرد بواسطته مع ذاته ومحيطه لنقل ما يدركه من أفكار وآراء ومعارف للآخر متأثرا بجوانب شخصيته المختلفة.

التواصل والاتصال و كفايات المعلم:

تعد مهارة التواصل من أوجب ما يحتاج إليه المعلم من مهارات و كفايات، ولقد أدرجت المؤسسات التربوية على اختلافها نصوصا خاصة بالكفايات التي يحتاج إليها المعلم الناجح لأداء مهمته التربوية بكفاءة ونجاح ومنهم المعلم العماني.

إن عمليتي التعليم والتعلم تشكل منظومة تواصلية يتم خلالها نقل مجموعة من الرسائل المعرفية والسلوكية لإحداث تغيير هادف ومقصود في مجال الفكر والعقل وفي مجال الأداء وفي مجال تهذيب العاطفة، ولذا فإن من أهم كفايات المعلم تعلم فنون التواصل ومهاراته وإتقانها (أبو شعيرة وغباري، 2009).

لقد تنوعت كفايات المعلم لتواكب القرن الجديد والتغيرات التكنولوجية المرافقة له والتي أثرت في تطور الأفراد والمجتمعات بشكل عام، واستلزمت أن تجد العلاقات الإنسانية موقعا لها ضمن هذه الكفايات، وكان تضمين الكفايات الإنسانية سابقا للقرن الحادي والعشرين، إلا أن قناعات المعلمين عملت في بعض الأحيان على تهميش هذه الكفايات من حيث المعرفة بها أو تطبيقها، ويرى (أورليخ، 2003) أن أهم الاعتبارات التي يضعها المعلمون أن التركيز في الصفوف الثانوية والمتوسطة يكون على عمليات التفكير بينما يركز معلم الابتدائي على خبرات الطفل ويتوجهون نحو ذات الطالب وكذلك المساواة وهي أن تتساوى فرص التعلم لدى جميع المتعلمين، وعلى المعلم أن يمارس هذه الكفايات بشكل واع وعليه فإن هدف المدارس أن يصل الطالب إلى أعلى مستوى من القدرة الإنسانية

المقصود بالكفاية هنا هو المقدرة على إنجاز نتائج مرغوبة في مجال المعرفة والمهارة مع الاقتصاد في الجهد والوقت والنفقات، وترى (الفتلاوي، 2003). إن البعد الأخلاقي هو من الأبعاد التي ينبغي توافرها في المعلم، والذي يتضمن المرونة والصبر والهدوء وتجنب الانفعال وتشجيع الاحترام المتبادل والثقة في طلابه والتقدير والاحترام والحرص على تنويع الحوافز وتحسين وسائل الاتصال مع طلابه.

أما (عبيد، 2016) فتري أنه لا بد للمعلم أن يراعي واجبات أساسية تجاه طلابه منها العدل بينهم وتجنب إفشاء أسرارهم وتشجيعهم على التعبير عن آرائهم واحترام ذواتهم وأن يكونوا قادرين على التحكم بانفعالاتهم.

وقد صنفت كفايات المعلم إلى مجالات مختلفة، منها التي تتحدث عن طريقة تواصل المعلم مع تلاميذه ومسؤوليته حولها منها التفاعل بين المعلم وطلابه وإدارة الفصل والعلاقات الشخصية والمسؤولية الاجتماعية، وقد حددت مارتا فوستر (Foster.M) أربع وظائف للمدرسة تختص بالتنشئة الاجتماعية منها مهارات الحياة الاجتماعية والتعامل الاجتماعي والعلاقات الإنسانية والتوازن القيمي (كفافي وآخرون، 2005).

وترى (Wood, 2010) أن التواصل يلبي واحدة من حاجات الانتماء في هرم ماسلو (Maslow)، وأن الأشخاص ذوي الانتماء الجيد تقل إصابتهم بالأمراض مقارنة بغير

المتواصلين وأن جميعنا نحتاج أن نحس بالانتماء في مجموعات العمل سواء على النطاق الرسمي أو الخاص، وفي استفتاء أجري على 480 شركة حول أهم المهارات التي تعتمد عليها قرارات التوظيف كان على قمة القائمة مهارات التواصل الشخصي فهي مفتاح الحصول على الوظيفة وطريق للنجاح في بيئة العمل.

*الممارسات المدرسية ودورها في النمو النفسي للمراهق.

يشير (الأشول، 1982) إلى أن الجو المدرسي الذي يقل فيه الاتصال بين المعلمين والطلبة ينشأ عنه سوء فهم وتشيع روح العداوة فيما بينهم، ويميل المعلمون والطلبة إلى تكوين إدراكات واقعية ومشاعر ايجابية تجاه بعضهم البعض في حالة وجود اتصال وتواصل في جو صحي ونفسي، وهناك مقومات للنمو الاجتماعي الفعال للطلاب في الجو المدرسي أهمها:

* أولاً: التقبل داخل الجماعة.

* ثانياً: العمل التعاوني.

* ثالثاً: درجة الاندماج.

* رابعاً: الشعور بالارتياح.

وللممارسات المدرسية دور كبير في تشجيع أشكال من العلاقات الاجتماعية المختلفة، فالمعلم الذي يشجع العلاقات الاجتماعية التعاونية يشجع جو من الايجابية بين تلاميذه، ويقلل القلق النفسي ويشعر الطالب فيه بالأمان والألفة كما يقل الخجل والانطواء والخوف من الآخرين ويوجد روح الجماعة والتوافق في التعامل بين أفرادها وينمي القدرة على التعبير عن الذات، بينما يوجد التنافس الفردي كرهاً متبادلاً بين التلاميذ، ويزيد معدل القلق وحب الذات والغربة بين التلاميذ والأخطر من ذلك أن التلاميذ المتنافسين يعيقون تقدم زملائهم من الوصول إلى أهدافهم، ويكون لديهم دافعية خارجية للتعلم ناشئة عن التنافس مع الآخرين (الجبري والديب، 1998)

وفي دراسة حول مشكلات الشباب يرى بعض الشباب من سن (13-18) سنة أن معظم المدارس تهتم بالحياة الأكاديمية، وأن كادر تلك المدارس ينظر إليهم أحياناً كأطفال يتوقع منهم دائماً أن يكونوا منضبطين ويحبطون أحلامهم وأفكارهم (ابراهيم، 2009)

وتركز (عبيد، 2016) على أن دور المعلم المستقبلي رئيسي في إتقان مهارات التواصل والتعلم الذاتي، وأن يكون متفهماً لطبيعة علاقته بتلاميذه، وأن تتميز هذه العلاقة بالحوار والتفاعل وتبادل الخبرة، وأن يسهم بفاعلية في تطوير شخصية تلاميذه.

إن معظم المشكلات الاجتماعية تنشأ نتيجة الافتقار للمهارات الاجتماعية، فالأشخاص الذين يعانون من مشكلات في قدرات التواصل اللفظية وغير اللفظية يسيئون تفسير محتوى الرسائل الاتصالية المرسلة من الآخرين (الجزار، 2008).

إن المهارات الاجتماعية ليست السلوك بحد ذاته بل هي واحدة من مكوناته التي تساعد الفرد على فهم وتفسير وتكوين ردود فعل متوافقة (Steadly, et.al., 2008).

كما تعد مهارة بناء الاتصال بين المعلم وتلاميذه واحدة من المهارات الاجتماعية الدقيقة والصعبة، إذ أنها تستلزم من المعلم الولوج إلى نفسه الطالب لفهم انفعالاته وتقبل مشاعره حتى يستجيب لها وبالتالي وجب على المعلم إتباع استراتيجيات مهمة لبناء هذه المهارة (عبدالهادي وآخرون، 2013) منها:

1. الاهتمام بالجانب الوجداني: ونقصد بها أن يضع المعلم نفسه في موقع الطالب عند تحليل أو ملاحظته ردود أفعال الطلبة وفيها يختلف المعلم في فهم ممارساتها وهذه المهارة متدرجة إذ تبدأ من غياب ادراك المعلم لمحتوى انفعال الطالب وحقيقة مشاعره وصولاً إلى تفهمه لاستجابات الطالب حتى التي لم يعبر عنها مروراً بالاستجابة السطحية والاستجابة لما عبر عنه الطالب فقط دون الولوج إلى تفسير وتحليل مشاعر الطالب التي لم يعبر عنها.
2. الاحترام المتبادل: قد يعتقد بعض المعلمين خطأ أن التساهل في إعطاء الدرجات يجعل الطالب يحترم معلمه، إلا أن التجربة أثبتت خطأ هذا المعتقد؛ والطالب لا يحترم إلا المعلم الذي يحترم ذاته ويتعامل بعدالة وموضوعية مع طلابه، لذا وجب على المعلم التركيز على بناء ثقة طلابه فيه وتقديرهم واحترامهم أيضاً، وتظهر هذه الاستراتيجية بمستويات متدرجة تبدأ من سلبية الطالب تجاه المعلم وقلة احترامه وكذلك قلة احترام المعلم لعلاقته بطلابه وصولاً إلى أعمق مستويات الاحترام والتقدير للذات والآخر.
3. الصدق في التعبير عن المشاعر: للطالب القدرة على جس مدى المصادقية في مشاعر الآخرين (المرحلة من 15-16 سنة) والتعامل معها، كما يريد هو لا كما يريد المعلم، إذ يغلب الطالب في هذه الحالة مصلحته في ردود الفعل تجاه ما يعبر عنه المعلم من أحاسيس ومشاعر، فقد يعبر المعلم بطريقه لفظية منفصلة عن المشاعر الحقيقية، وقد يعبر بمشاعر ذات صلة وقد يكون صادقاً وصريحاً بمعنى أن يعبر حسب طبيعة الموقف إن كان سلبياً أو إيجابياً، وقد يصل إلى أقصى درجات المصادقية والطبيعية لحقيقة مشاعره

وتركز مهارات الاستماع على ضرورة أن يحيد المعلم مشاعره ويسيطر عليها ولا يسمح لها بتوجيه ردود فعله (ساري، 2014)

كما يجب على المعلم أن ينمي سلوك الديمقراطية لدى تلاميذه وقبلها أن ينميها في ذاته. ويرى الباحثون (الأشول، 1982 و هارمن، 2000) أن اهتمام الأشخاص ببعضهم البعض يولد قوى داخلية للاستثارة، فإذا كان الاهتمام متبادلاً بين المعلم والطالب فإن الإلهام ينساب على طول ممر عالي الشحنة.

إن سلوك المعلم المسيطر كما في سلوكيات استخدام الصوت العالي وإعطاء الأوامر والتهديد والتوبيخ والإحراج والإجبار على المسيرة، تجبر الطفل على المقاومة، ولا يتحمس لعمله وينشغل بالهمس والتلفت مما يضعف هدف المعلم في خفض الصراع بين التلميذ وهو من الأهداف المهمة للعملية التعليمية، وبطبيعة الحال فإن المعلم المسيطر يغلب على علاقته بتلاميذه الكراهية والعدوان، كما أن البيئة الصفية هي من أهم العوامل المهمة المؤثرة على التحصيل الدراسي للطالب وفي ذات الوقت فإن العلاقات المتوترة منبئة بالسلوك العدواني للطالب (Rubio, 2010)

وفاعلية المتصل (المعلم) تتحدد بقدرته على تخليص المتلقي من القلق والتوتر والخوف وتساعد على القبول الاجتماعي، وكذلك تؤثر فاعلية المتلقي من ناحية العمر ودرجة الثقة بالنفس والسلوك.

وقد أشار (عبد اللطيف، 1990) إلى دور المؤسسة التعليمية ذاتها في تعميق الاتجاهات الإيجابية للطلبة نحو المؤسسة التعليمية التي ينتمون إليها، فقد أوضح أن المتفوقين لديهم اتجاهات إيجابية نحو كل ما يدور في المدرسة، المنهج الدراسي والمعلمين والأساليب التعليمية والزملاء والأقران، وأشار إلى أن السلوكيات المعززة لها تأثير مهم وموجب على عملية التحصيل والتفوق وأوضح أن استجابة التلاميذ للمعلمين تكون إيجابية إذا تركزت عملية التعليم على الطالب نفسه.

ويرى (شاهين، 2013) أن المدرسة والأسرة هما الجهتان اللتان يوكل إليهما التربية الاجتماعية للطالب، فالتعلم يتم من خلال التفاعل بين المعلمين والتلاميذ وكذلك الدعم الذي تقدمه الأسرة، لأن العلاقات والعمليات الوجدانية تؤثر في كيف يتعلم التلميذ، وماذا يتعلم؟

إن المعلم الكفاء هو الذي يملك سمات اجتماعية وانفعالية تمكنه من الاتزان الانفعالي واحترام طلابه، ومن هذه السمات الوعي الذاتي والتعاطف والتواصل الاجتماعي وإدارة الانفعالات وتنظيمها والمسئولية الاجتماعية، مما يجعله قادرا على التعامل مع تلاميذه بمعرفة ووعي.

التفاعل الصفي ومهارات التواصل:

يعرف (الهادي وآخرون، 2013) التفاعل الصفي بأنه كل ما يصدر عن المعلم والتلاميذ في غرفة الصف من كلام وحركات وإشارات، بهدف التواصل لتبادل الأفكار والمشاعر والمعارف، ويؤدي إلى فهم مشترك لما يطرح من معارف وآراء. وهو عملية ديناميكية متحركة تشجع التلاميذ على الاقبال على التعلم، وتتيح فرصة أكبر للمعلم للعطاء وللإبداع. ويوجد فرق بين معلم المادة ومعلم التلاميذ فيما يملكه من كفايات التفاعل الصفي فمعلم المادة يقدم مادة علمية بحته فهو ملم بمادته ومجيد فيها، بينما معلم التلاميذ فيعطي للعلاقات الاجتماعية مساحة أوسع يسودها الدفء والثقة فيشعر التلاميذ بالأمان والاطمئنان.

يؤكد الباحثون على أن التفاعل الصفي ضروري لتكوين علاقات اجتماعية ونفسية ايجابية، فالتلاميذ الذين يتعلمون في جو اجتماعي ايجابي يكونون أكثر قدرة على التعلم كما أن ذلك يؤدي إلى تقبل التلاميذ لمعلمهم فيكونون اتجاهات ايجابية نحو المعلم، وبهذا يكون التفاعل بين المعلم وتلاميذه هو نشاط يهدف منه كلاهما الى التواصل مع آخر وتوضيح محتوى الأفكار والمشاعر في المواقف التفاعلية اليومية.

يوجد هناك نمطان تفاعليان لعملية التواصل التعليمي هما:

أولاً: النمط المتمركز حول المحتوى وهو الذي ينطلق من مبدأ أسبقية المعرفة على المتعلم، وفيها تهتمش الجوانب الانفعالية المصاحبة لعملية التعلم، ولهذا النمط توجهات قديمة في ممارستها وقد يرفضها الجانب النفسي للمتعلم؛ إلا أنها ما زالت ممارسة وبشدة.

ثانياً: النمط المتمركز حول المتعلم والذي يركز على جوانب اجتماعية ونفسية للمتعلم وينطلق من مبدأ حرية المتعلم وقدرته الذاتية على التعلم ويكون فيه المتعلم، أكثر نشاطاً وأكثر تفاعلاً مع محتوى المعرفة ويسلك فيه سلوكاً معبراً عن ذاته وأفكاره واحتياجاته (علي، 2009).

ويرى (الصيرفي، 2008) أن الصراعات نتاج لتواصل ضعيف بين الأفراد وغياب الانفتاح وضعف قدرة أفراد الصراع على إشباع حاجاتهم وتحقيقها، ويرى أن الصراع يمكن تجنبه لتقليل الفجوة بين الأفراد وزيادة مساحة الاتصال بينهم. وأوضح (rubio, 2010) أن البيئة الصفية

داعم ومؤثر قوي في تحصيل الطالب كما أنها من الممكن أن تكون منبئة بسلوكه العدواني وأن العدالة والمساواة و الإنصاف هي من الصفات المهمة للمعلم الفاعل.

المراهق والنمو الاجتماعي والانفعالي:

المراهقة هي الميلاد الوجودي والنفسي للإنسان كذات منفردة، و هي عملية انتقال من نمط في العلاقات يعبر عن تبعية كاملة للأسرة وانحصار علاقاته في إطارها أو تحت مسؤوليتها إلى نمط يتميز بتوسيع العلاقات والمرجعيات باتجاه الاستقلالية(حجازي،2013).

ينتاب المراهق في هذه المرحلة حالة من تحدي الطفولة، مما يجعله يجرّد آراء الراشدين من كل ثقة، فينزع إلى الاستقلالية المفرطة مقابل التبعية، مما قد يعرضه لعصاب صدمي يظهر على شكل قابلية سريعة للتهيج ونوبات الغضب والتعب دون جهد وضعف الانتباه ونوبات القلق وأحلام اليقظة.

يسبق النمو الاجتماعي في مرحلة المراهقة النمو الانفعالي ويتفوق عليه، وكما في قائمة هافجurst (Hafjhurst) للمهمات النمائية نلمح أن المراهق يسعى لإقامة علاقات متبادلة ووثيقة مع معلميه وأهله وتنمية حسه الأخلاقي ويعدّها من المهمات البارزة (توق وقطامي وعدس،2003) .

إذا تميّز مرحلة المراهقة بولوج قوي إلى العالم الاجتماعي والانتماء لجماعة الأصدقاء، وتحمل تحديات كثيرة ليكتسب فيها المراهق أدواره الاجتماعية ومكانته، وتعرض جماعة الأصدقاء أفرادها لاختبار مدى القوة الشخصية والقدرة على الإقناع والتأثير وبناء الشعبية، وهذه الجماعة لا ترحم إذا ما أحست ضعف أو محدودية قدرة المراهق على التأثير والتنافس.

يتعلم المراهق من خلال جماعة الأصدقاء، الاستبصار العلائقي والذاتي والاجتماعي ويختبر القواعد الاجتماعية وحدود التواصل والتفاعل، أما لدى الإناث فإن علاقة الصداقة بصديقة واحدة مستودع الأسرار تكون أكثر حميمية من الذكور، فتتماهى الذوات وتبنيان عالماً ذاتياً له الكثير من الخصوصية.

ويرى (حجازي، 2013) أن التحولات في تفكير المراهق تطلق زخماً نحو استكشاف الهوية، فتشعر المراهق بأنه يمتلك قوة يجادل الآخرين ويثير التساؤلات حول أفكاره مما يدهش المربون من جرأته ورغبته في مواجهة الآخرين، ويشعرهم بخروجه عن الطور.

يناوب المراهق في هذه المرحلة حالتي الدفاع والإشباع في محاولة لإقامة الاتزان الانفعالي ويمكن أن نميز بين أربع أنواع من المراهقة:

أولاً: المراهقة المتكيفة: يميل المراهق فيها إلى الاتزان الانفعالي، وإقامة علاقة سوية مع الآخرين، وتقنين أحلام اليقظة وموجات الغضب والقلق، فهو يميل نحو الاتزان في الإشباع لأغلب رغباته، ويحيد استجاباته عند التعامل مع المسائل الدينية والفلسفية، فلا تأخذ صوراً حادة، في مثل هذه الحالة لا بد من الإشارة إلى أن أكثر ما يؤثر في هذا النوع من المراهقة وجود تربية أسرية متزنة قادرة على احتواء المراهق وتفهم حاجاته واحترام رغباته، اقترنت بوجود معلمين وأقران وزملاء مقدرين ومتزنين انفعالياً، لذلك فإن الأنشطة الرياضية والاجتماعية المجتمعية لها دور في الثبات الانفعالي للمراهق.

ثانياً: المراهقة الانسحابية: يكون المراهق فيها منغلقة منطوية على نفسه ويميل إلى الأنشطة الانطوائية كقراءة الكتب وكتابة المذكرات حول انفعالاته، وهو كثير النقد للنظم الوالدية والاجتماعية، وتنتابه الكثير من الهواجس وأحلام اليقظة.

ثالثاً: المراهقة العدوانية المتمردة: وتنشأ عادة -هي والمراهقة الانسحابية- في جو التربية السلطوية الضاغطة والمتزمنة، منزلية أو مدرسية أو مجتمعية، وفيها يحاول المراهق التمرد على هذه السلطات بالمجاهرة بالعدائية والمحاولات الانتقامية، ويحاول أن يقتل الكبار في شكله ومشيته وتصرفاته، ويحتال في تنفيذ رغباته ومآربه.

رابعاً: المراهقة المنحرفة: يأخذ المراهق فيها سمات الانحلال الأخلاقي والانهيار النفسي الشامل، نتيجة للانفلات الأسري أو الضغط الشديد أو التعرض لأزمات حادة كالضرب العدواني أو الاعتداء الجنسي والتطرف في التعامل مع حاجته ورغباته.

تحدد في هذه المرحلة الكفاءة الاجتماعية للمراهق، إذ يجب على التربية الاجتماعية للمراهق أن تركز على وعيه بذاته والتغيرات الحاصلة وتدريبه على استراتيجيات ومهارات تمكنه من التعاطي مع متغيرات هذه المرحلة بوعي ومعرفة ويمكن التمييز فيها بين ثلاث مستويات (حجازي، 2013):

المستوى الأول: مستوى المعرفة ويتضمن قدرة المراهق على قراءة الموقف واستدعاء خبراته السابقة وتحليل مؤشرات الموقف ومتضمناته، وقدرته على التوقع وفق الإمكانيات والمؤشرات.

المستوى الثاني: المستوى العاطفي وتتمثل في امتلاك المراهق للوعي بالعواطف والمشاعر والانفعالات وكذلك على مدى قدرته على التحكم فيها وإدراك مصادرها وموازنتها والقدرة على التعلم من الخبرات اللاحقة.

المستوى الثالث: مستوى القرار ويتم فيه اختيار المراهق السلوك الأمثل والأنسب والوعي بآثاره ومرتباته، وتوظيف الخبرات، فيتعلم كيف يضبط انفعالاته ويكتشف ما الذي يثيره ومتى وما هي المواقف التي يجب أن يتشدد أو يتعاطف فيها، ولحظة التفكير هذه تعطيه فرصة للتنفس وتقليل التوتر مما يجعله يصل لمرحلة الانسجام الذاتي مع نفسه ومع الآخرين.

يؤكد علماء علم النفس الفارق (الأمارة، 2014) أنه توجد فروق دالة بين سمات الأفراد في درجة توافقهم وتعاملهم مع الصراعات والإحباط والشعور بالعداوة، وهذه السمات هي التي تظهر اختلافاً في مدى الاستجابة للمواقف الصفية بين الطلبة ومعلميهم وتنبئ هذه الاستجابة عن بنى نفسية مختلفة يجب على المعلم أن يتعامل معها بالكثير من التغافل، والتقليل قدر الإمكان من ردود الفعل المتشجعة التي تزيد من مساحة الخلاف بين المراهقين ومعلميهم.

ويرى (Rubio, 2010) أن المعلم الفاعل هو القادر على إيجاد فصل دافئ في علاقاته معززاً للحماس والدافعية مهتماً ومتفهماً يعرف خصوصية كل طالب فيعرف إستراتيجيته ونظامه في التعلم وكذلك تفضيلاته وخلفيته الثقافية ومعتقداته.

تتأثر حياة المراهق المدرسية في هذه المرحلة بشكل كبير، إذ تمر العلاقات المدرسية، بمنعطف حساس و تتنامى المهارات المعرفية للطالب ويقترّب من خياراته المستقبلية في الصفين التاسع والعاشر، وفي ذات الوقت تتسارع التحولات الجنسية والنفسية التي تثير اهتمامه، ويبدأ التمايز الواضح في الذكاءات المتعددة (حجازي، 2013) وتبدأ الاهتمامات الموازية لعلاقاته بالرفاق كالسهر واللقاءات المطولة والاهتمامات المشتركة خصوصاً ذات العلاقة بوسائل التواصل الاجتماعي.

وتعد هذه المرحلة حسب (الفتلاوي، 2005) مرحلة تعلم الهوية، إذ يقف المراهق فيها أمام خيارين إما أن يقبل ذاته بما فيها من ميزات وعيوب ويقوي قناعاته فيها بوجود الآخرين فيها وليس بمعزل عنهم. وإما أن لا يقبلها إذا لم تكن في مستوى قبول الآخرين، فيلجأ لتقمص أدوار أخرى، قد لا تكون ملائمة له ولكنه يرتاح بذوبانه فيها ومن هنا جاءت قوة تأثير مجموعة الرفاق، فهو يحاول أن يغطي ضعفه في اكتشاف ذاته معوضاً ذلك بما يراه مقبولا من هذه الجماعة.

إن الانطواء هو أحد مشاكل المراهقين المقلقة التي تتزايد يوما بعد يوم، وتظهر في الوحدة والعزلة والسلبية والتردد والخجل وكذلك مشكلة الاغتراب وغالبا ما تكون ثقافة المراهقين مختلفة ومنفصلة عن ثقافة الراشدين (الجزار، 2011) لذلك يلاحظ على علاقتهم أنها دائما مشوبة بالنزاع والصراع.

نظريات الاتصال:

يعد الاتصال واحدا من العلوم الناشئة التي ظهرت حديثا في الستينيات من القرن العشرين، ومما حدا بالمنظرين أفراد هذا العلم بالدراسة هو تدخل علم الاتصال في الكثير من الأنماط والعلاقات الاجتماعية، فهو علم متعدد الخلفيات (الموسى، 2014) ركز في بداياته على الإعلام كأهم وسيلة اتصال جماهيري في وقته، فظهرت عدة نظريات فسرت كيف يتم التواصل؟ وكيف تؤثر قنوات التواصل على المتلقي؟ وما هي معوقاته؟ وفي هذا الجانب سنناقش مجموعة منها من منحنى درجة تأثيرها على المتلقي وطريقة تأثيرها وملاستها لموضوع الدراسة من وجهة نظر الباحثة.

ومن هذه النظريات:

أولاً: نظريات في الاتصال العام:

نموذج القذيفة السحرية أو الرصاصة: (Magic Bullet or Shell Model)

ومن النظريات القديمة نموذج القذيفة السحرية التي فسرت طريقة استقبالنا للمثيرات ذات المعنى من حولنا وكيف تتكون ردود الأفعال حيالها وأعطت هذه النظرية سلطة كبيرة للمتصل على المتلقي، لأنها شلت تماما قدرته على نقدها وغربلتها، وقد كانت دراسة هوفلاند (Hofland) لتأثير البرامج الإعلامية على المجتمع مؤكدة في حينها على هذه الفكرة وما دعمها تزامنها مع الحرب العالمية الثانية التي اجتهدت المؤسسات السياسية في توجيه فكر الشعوب إلى عدالة القضايا السياسية التي كانت تتبناها مواقع السلطة للموت في سبيلها (الموسى، 2012 وشاوي، 2014).

وقد ينطبق الفرض على مجموعة من المراهقين لأن هذه المرحلة العمرية تتداخل كثير من الظروف في تكوين الوعي لديها مثل التربية الوالدية والممارسات المدرسية ومجموعة الرفاق، لذا يجب على المعلم - إن أسقطنا الفرض على التعليم- أن يجتهد في تكوين فكر واعٍ وناقد يسهم في تقليص الفجوة ويقلل من أثر الرسائل غير الموجهة على وعي المراهق.

كما يرى نموذج التأثير الانتقائي أن الاستعداد ومعايير الجماعة وشكل الاتصال-خصوصا الوجهاء أو الشخصي- والقيادة هي عناصر اتصالية وسيطة، لتكوين فكر المتلقي والتي من شأنها أن تنشط الوضع الاتصالي، ولكنها لا ترى السلطة المطلقة للمرسل في التأثير على المتلقي (الموسى، 2012)، كما يرى (الشاوي، 2014) أن الوالدين والمعلمين وأئمة المساجد وقادة الرأي قادرين على تحييد تأثير وسائل الإعلام، مهما كان حجم تنظيمها، وذلك حين تزداد مساحة الثقة بينهم وبين المتلقين.

خلال العملية الانتقائية ينتقي المتلقي ما يريد أن يسمع أو يشاهد أو يقرأ لأنه يختار ما يتوافق مع اهتمامه وأفكاره أولاً، ثم يدرك ما قرأه أو سمعه أو شاهده وفق إدراكه لذاته وما يريد لدوره الاجتماعي، ثم تأتي مرحلة التذكر التي يدرك فيها ما يريد أن يتصوره ويتذكره وينسى ما عدا ذلك.

كما ترى (Anderson, 1966) أن السلوك التواصل الفوري والدافئ يدعم التفاعل الناتج لدى الأشخاص فيتفاعلون أكثر مع من يستجيب بالشكل الذي يحبون وهذا يتوافق مع تفسير المراهق لعلاقاته بالمعلمين، وفقاً لمدرسته فهو يختبر ويصنف ويقيم معلميه أحياناً في مواقف تعليمية مختلفة ليخرج في نهاية المطاف بفكرة واضحة وقاطعة من وجهة نظره يتعامل وفقها ويسوقها في بيئته الصفية وقد يحملها لسنوات في ذهنه فتحدد علاقته بالمادة الدراسية ومعلميه وزملائه وحتى اختياراته المستقبلية، إلا أنه في بعض الأحيان ينكص عن الفكرة في حالة تعرضه لموقف اتصالي يغير الفكرة المتبناة، وبالتالي يغير العلاقة الاتصالية مع معلميه أو من يتصل بهم وفق مستجداته الإدراكية.

كذا يرى نموذج الغرس والإنماء الثقافي أن مداومة التعرض لفكرة معينة أو لثقافة معينة تجعل الفرد يؤمن أن ما تعرض له هو العالم الحقيقي فلا يرى سواه، وتمثل الثقافة مجموعة من الرموز والصور الذهنية التي تنظم العلاقات الاجتماعية والخبرات والأولويات والقيم. فكثير من الطلبة إذا سئلوا حول مهنة التدريس سوف تكون إجاباتهم مرتكزة على نوع العلاقة بينه وبين معلميه، فهذا شكل من أشكال التعرض المتواصل لنموذج وهو ما يسمى التعلم بالنمذجة.

إن لعملية الإنماء عنصرين رئيسيين هما التعليم العرضي أو غير المقصود ومهارات الاستدلال المعرفي، وتؤكد هذه النظرية على أن التكرار والإعادة لمثير معين يؤدي إلى ترسيخ الفكرة المعروضة وبالتالي يتمحور تفكير الفرد حول ما يعرض له فقط، ويستدل به على الواقع المعاش وتفسيره له. كما يرى (Ham&Dunbar, 2006) إن الإقناع هو طريقة تواصلية يؤثر بها الفرد على المعتقدات والاتجاهات والسلوك بطريقة واعية أو غير واعية باستخدام

التواصل غير اللفظي. وحسب (الموسى، 2012) يرى بولدنج (Bulding) أن الإنسان يطور صورته العقلية باستمرار نتيجة تفاعل معارفه السابقة مع الأحداث المختلفة.

لابد أن تنتبه المؤسسات التربوية لهذا الغرس الثقافي لما له من أثر في تكوين فكر المراهق، والمعلم الفاعل هو الذي يعرف خصوصية وفردية كل طالب ويعلم تفضيلاته وخلفيته الثقافية ومعتقداته (Rubio, 2010)

يشير نموذج الاستخدام والإشباع إلى أن الفرد يستقبل ويتذكر تفاصيل الرسائل التي تشبع حاجاته ورغباته، ويرى (الموسى، 2012) أن للمتلقى سلطة واضحة على الرسائل التي يتلقاها، كما يرى (فهيمى وعبد الجواد، 2012) أن الأشخاص لا يتواصلون مع الرسائل غير الشيقة وغير السارة.

يرى (الشاي، 2014) أن فكرة النموذج تبدأ من تولد حاجات بيولوجية ونفسية واجتماعية لدى الإنسان، وتتفاعل هذه الحاجات مع الخصائص الشخصية للأفراد والبيئة الاجتماعية المحيطة، إذ يتلقى الفرد خلال عملية التفاعل رسائل اتصالية مختلفة يركز فيها على ما يحقق تلبية حاجاته، تستلزم فاعلية التواصل إتقان مهارات اجتماعية منها إرهاب الإحساس لمشاعر الآخرين واحترامهم وتقديرهم (أبو شعيرة وغباري، 2009). وحسب (الخرزاعلة وآخرون، 2012) يرى كريكرز وكاسل (Crackers & Castle) أن المشكلات الصفية الفردية ناتجة من عدم إشباع حاجات الانتماء والإحساس بقيمة الذات.

إن المراهقة مرحلة ينشط فيها التجريب، فيحاول فيها المراهق تجريب استقلاليته وإشباعها، خصوصا عندما تتزاحم أسئلة كثيرة مشوبة بالتوجس، مما يجعله يصطدم بسلطة الوالدين والمعلمين، الذين يحجمون حاجاته في التعبير عن رغباته واحتياجاته، فيلجأ لجماعة الرفاق أو وسائله الخاصة لتحصيل المعرفة (توق وقطامي وعدس، 2003)

إن ذلك يفسر إقبال الأفراد على أنواع معينة من المواد الإعلامية دون غيرها، وكذلك على نفس المنحى تتمايز علاقة الطالب بمعلميه بشكل خاص بمن حوله، ففي الوقت الذي تظهر فيه عواطف تعلق بين طالب وبعض معلميه تظهر بالمقابل عواطف نفور وتباعد بين البعض الآخر وذات الطلبة؛ وذلك بسبب اختلاف الطبيعة النفسية للمتواصل.

ففي دراسة أجرتها (Nash, without) على مجموعة من الطلبة والمعلمين خلصت إلى أن توقعات المعلمين تؤثر على التحصيل الأكاديمي والسلوكي للطلبة، ويختلف تأثيرها بين طالب

وآخر على مفهوم الذات لديهم في حين رأى بعض الطلبة أن مواقف المعلمين لا تؤثر على مفهومهم لذواتهم في حين أثر ذلك سلباً على الآخرين.

نرى عبر نموذج وسائل الاتصال كامتداد للحواس أن وسائل الاتصال تخاطبنا عن طريق حواسنا، فأصبح إخراج الرسائل معالجاً بحيث يعمل على تفعيل الوسيلة الاتصالية، ويرى مكلوهان أن التركيز على بناء الوسيلة مسؤول عن قدرة الرسالة على توصيل المضمون (فهمني و عبد الجواد، 202).

تحمل هذه النظرية المعلمين مسؤولية مضاعفة في تحسين وسائلهم التواصلية مع طلابهم، ويرى المنظرون أن على المرسل أن يكون خبيراً بأفضل طريقة لمواصلة الحواس، وبالتالي يجب على المربين أن يكون لديهم أفضل الطرق لتفعيل دور التكنولوجيا بصورة أكثر وعي ومعرفة، فهي وسيلة اتصالية مفضلة لفئة الشباب والمراهقين.

ثانياً: نظريات في طريقة انتقال الرسالة التواصلية:

وهي النماذج التي فسرت مسار الرسالة التواصلية وهي التي ركزت عليها أغلب الدراسات في تفسير مشكلات التواصل:

1. نموذج ديفلور: (Daflor Model):

هو من أكثر النماذج التي اعتنت بتفسير طريقة انتقال الرسالة ومسارها اقناعاً وشمولية، وهي من النماذج التي لقيت قبولا أكثر طور فيه ديفلور (Daflor) نموذج شانوف - ويفر (Hanov - Weaver) الذي يرى أن الرسالة الاتصالية وعملية الاتصال لها عناصر أساسية أربعة هي المرسل والرسالة والمستقبل وعناصر التشويش.

تشمل عناصر التشويش، التشويش الفني وهو المعوقات الخارجية التي تعيق نقل الرسالة بشكلها الصحيح، بينما يركز تشويش المعاني على التحريف الحاصل للرسالة المنقولة (القوايسة، 2012) ويؤثر على فهم المستقبل للرسالة بهدف وصول محتوى الرسالة مطابقة لإرسالها إلى المستقبل. وأعتمد ديلفور (Daflor) هذا التصنيف وأضاف إليه التغذية الراجعة، التي يحصل المرسل على استجابة من المستقبل تساعد على تعديل محتوى رسالته الاتصالية ليضمن تأثيرها على المستقبل.

وترى الباحثة أن التشويش معيق لوصول الرسالة نظراً لوجود أنماط مختلفة من المتعلمين، خصوصاً من لديهم مشكلات في التركيز، وعدد غير قليل من الطلبة (يزيد على 25 طالباً) في الصف الواحد، كما أوضحت هذا التأثير طالبات العينة.

ثالثاً: نظريات نفسية ساهمت في تفسير مشكلات التواصل:

1. نظرية التوقع (Expectancy theory)

هي واحدة من النظريات التي فسرت السلوك التواصل، إذ ربطت نظرية التوقع ليفكتور فروم (vector vroom) بين الأداء والحافز، فالتوقع اختيار واعى بين بدائل بهدف زيادة السرور وتقليل الألم، وبما أن السلوك الشخصي هادف دائماً، فإن الفرد يميل عادة إلى حساب البدائل التي يراها أمامه كنتاج لهذا السلوك، ويختار بينها وفق قاعدة محبباته لميله فطرة لتجنب ما يكره.

كما ترى النظرية أن هناك توقعين لنتائج السلوك يتمركز الأول حول تحقيقه للإنجاز فبمجرد قناعة الفرد بقدرته على انجاز ما يهدف إليه ينشط باتجاهه ويحققه فعلاً ثم يبدأ في التوقع الثاني فيفكر في عائد هذا السلوك وقيس مدى ودرجة ما ستحققه له المكافأة، وترى الباحثة أنه وفقاً لهذه النظرية يلزم للمعلم معرفة حاجات طلابه التي يرغبون في إشباعها، حتى يسهل تواصله معهم ويتوقع ردود أفعالهم وحتى سلوكهم أحياناً قبل أن يظهر. ويلخص هذه العلاقة (علي وحموك، 2014) في هذه المعادلة:

الميل للنجاح = الدافع للنجاح * احتمالية النجاح * القيمة الحافزة للنجاح.

يشير فيذر (fither) إلى أن نجاح المتعلم في أداء مهمته مرتبط بعاملين هما درجة توقعه للنجاح، والقيمة التي يحصل عليها من أداء المهمة عند توفر هذين العاملين، فإن إحساس المتعلم بالفاعلية الذاتية تزيد، وعليه يتوجب على المعلم أن يحفز تلاميذه بالتغذية الراجعة الموجهة نحو الهدف، وأن يرفع من إحساسهم بأن ما يحققونه ليس عملاً عادياً وأن يتطورون بشكل جيد.

يتصرف الطالب بناء على ما يتوقع فإذا كان ما يتوقعه من معلمه إيجابياً فإنه يصدر السلوك حسب ما يتوقعه، وهذه المرحلة العمرية (14-16 سنة) أكثر حساسية وتخوف من ردود فعل المعلم وخصوصاً الإناث.

عليه فإن المعلم قادر على توجيه توقعات طلابه بالتركيز على وضوح الأهداف ووضوح خطة الأداء وواقعية الحوافز، وبالتالي فإن المتعلم نتيجة لوضوح الهدف ومسار الأداء والحافز يستطيع جعل توقعاته منطقية متحققة ويتحول إلى شخص منجز وراض عن نتيجة توقعاته فيتعلم في جو آمن بعيد عن إحساسه بالظلم والتمييز

2. نظرية العزو (Attribution Theory)

تعتبر نظرية العزو لبرنارد واينر (Bernard Wiener) من النظريات المعرفية التي تعزو الدافعية لدى الفرد لأسباب داخلية أو خارجية حسب موقع الضبط لديه، بمعنى أن السلوك الفردي للأشخاص هادف ومدفوع بقوة، بواحد من سببين إما داخلي أو خارجي، كما أشار كل من فينر وروتر (Wiener & Rutter) (علي وحموك، 2014).

تسمى هذه النظرية أيضا نظرية اللذة أو الألم (الزغلول والهنداوي، 2013) لأن العزوات أو الأسباب التي يحيل إليها الفرد السلوك يكون منبعها ما يحسه من لذة أو ألم، وهي من النظريات التي ربطت بالعملية التربوية إذ يميل أغلب الطلبة لعزو نجاحهم أو فشلهم الدراسي لأسباب كامنه في المنهج أو الطرائق أو المعلم أو القدرات الخاصة، أو نتيجة لعامل داخلي وضغط العمل والحظ كعامل خارجي.

يمكن أن يغدو العمل سهلاً إذا كانت قدرة الشخص على أداء المهمة وجهده المبذول أثناء العمل كبيراً، إذ يطوع صعوبة العمل لصالحه فيشحن ذاته بإحساس أنها لا تتطلب إلا القليل من الجهد، وذلك لأن رغبته أكبر في تحقيق الهدف، وبالتالي فإن دفع القدرة باتجاه الهدف تعطي العمل إحساساً بلذة كبيرة، مما يؤدي لتحقيق الهدف المطلوب، ويركز هيدر (Heder) (1958) على أن العاملين لا يعملان إلا بتوفر الهدف المراد تحقيقه (علي وحموك، 2014).

ويرى واينر (Weiner) (الزغلول والهنداوي، 2013) أن سلوك الفرد ناتج للعزوات التي يعزو المواقف إليها سواء كانت سارة أو غير سارة وعليها تتحدد ردود فعله تجاه المواقف على طبيعة السبب الذي يعزو إليه الفرد الموقف.

الإنسان بطبيعته يحتاج للتبرير لتخفيف حدة أثر الاخفاقات عليه، لذلك فإن الطالب غالباً ما يعزو فشله الدراسي وعدم حصوله إلى ما يريد على أكثر من سبب كالمنهج والمعلم والوقت والامتحانات

3. نظرية تقدير الذات (self-esteem Theory)

ظهرت على يد كارل روجرز (Carl Rogers) (1902-1987) وجاءت ثورة على النظريات التي أعطت للدوافع الخارجية دوراً كبيراً في توجيه الأفراد (علي وحموك، 2014) وهي من النظريات واسعة الانتشار وركزت في بدايتها على الجانب العلاجي (العلاج المتمركز حول العميل) ثم اتسعت لتشمل إرشاد الأشخاص بشكل عام، وقد ركزت هذه النظرية أيضاً على اتجاهات الأفراد الشخصية تجاه الخيارات وكيف تنمو الحاجات النفسية مع نمو الأفراد وهي ترى أن هناك متصلاً من الأسباب الكامنة وراء السلوك يأتي على قمته الدافع الداخلي.

كما ترى أن الفرد يقوم بالسلوك نتيجة المتعة و الرضى فالسلوك فيها غرضي وهادف(ملحم،2001) وينشأ من تفاعل الخبرات والمدرجات مع المواقف، وتركز على مفاهيم الكفاءة والاختيار والترابط، كما ترى هذه النظرية أيضا أن الإنسان بحاجة للشعور بالكفاءة والاستقلال الذاتي و الاختيار في التوجيه نحو الهدف، وأن الأفراد الذين يدفعون ذاتيا أكثر احتمالا للاستمرار والتكيف والنجاح وعلى غير المتوقع ففي حالة وجود هدفين لهما نفس القيمة سيكون أدأهما متساويًا لدى الأفراد، إلا ان التجربة أثبتت أن الحكم في الاختيار هو حجم الدافع الذاتي لكلا النشاطين، ويعتمد على الناتج المتوقع منهما.

إن الواقع يظهر أن أدوار الكفاءة والاستقلالية الذاتية أكثر تأثيرا من الارتباط بين الاختيارات والآخرين كموجه خارجي، مما يشير إلى أن ارتباط الدافع الخارجي برضى الآخرين ليس ضروريا في المحافظة على الدافع الذاتي فهو الأقوى (Deci&Ryan,2000).

تظهر أبعاد تكون الذات لدى المراهق في مدى ادراك الفرد لإمكاناته وهذا الادراك قابل للتعديل بشكل مستمر، حيث أن هذه الامكانات قابلة للنمو والتطوير بفعل الخبرة، وهذه الأبعاد منها الادراك الانتقالي الذي يصاب فيه المراهق بالتذبذب في تبين هذه الامكانات نتيجة إخفاقه أحيانا أو ضعف قدرته على تجاوز مشكلاته، وبالتالي فإنه ينظر لذاته بمنظار سلبي يزيد من تمركه حول ذاته، وبعد الذات الاجتماعية التي يتطرق المراهق أحيانا في التعامل معها ففي حالة إخفاقه في إرضاء المجتمع فإنه قد يتمرد عليه أو ينسحب منه، بالإضافة إلى بعد الذات المثالية الذي يعتمد على سلامة الخبرات التي تعرض لها المراهق ونوع الرعاية المحيطة -الوالدية أو المدرسية - في توجيهه وارشاده (قطامي وعدس،2002)

إن الأبعاد السابقة تساهم في توجيه مصادر الضبط لدى المراهق بشكل كبير، وبالتالي فإنها تتدخل في نوعية ما يقرره المراهق عن ذاته، مما يؤثر عليه في خياراته ومعتقداته.

4. نظرية الحاجات (Needs Theory)

تعتبر نظرية الحاجات من النظريات المعرفية التي فسرت السلوك الإنساني بشكل كبير، وهي مفسرة بمبررات قوية المعنى لهذا السلوك على اختلاف وظائفها ومواقعها، لقد فسر ماسلو (Maslow) الحاجات بهرمه المشهور على عمومية هذه الحاجات، كما فسر ماكلياند (McClelland) السلوك الإداري من منطلق الحاجات التحفيزية في المواقع الإدارية، وتوصل هنري موراي (Moray) إلى ما يزيد على 20 حاجة متفرعة، إذ يرى موراي (Moray) أن الحاجة موجهة لكل العمليات المعرفية للفرد وبالتالي فهي موجهة للسلوك .

وتركز هذه الدراسة على الحاجات في عمليتي التعليم والتعلم (الفتلاوي، 2005) من ثلاث نواحي:

1. استخدامها لتوجيه سلوك المتعلم لكيفية الاستجابة للمواقف المختلفة ضمن البيئة المدرسية.

2. استخدامها لزيادة مستوى التعلم المعرفي المرغوب.

3. الحاجة لتفريغ الطاقة الانفعالية للمتعلم.

من بين الحاجات الضرورية والمهمة للمتعلم الحاجة للنجاح والتقدير، الحاجة للمعرفة والحاجة للتعبير عن الذات والحاجة للإنجاز والحاجة للانتماء. تتجاذب المتعلم في البيئة الصفية مجموعة من الاحتياجات فمن جهة يرغب في علاقة نفسية جيدة متواصلة مع معلميه، بالإضافة إلى وجود رغبة جادة وحب استطلاع معرفي ورغبة في استكشاف البيئة المحيطة لدى المتعلم، إلا أن الحاجتين لا تتعارضان بل هما تكملان بعضهما لضمان نمو متكامل ومتوازن للمتعلم.

تري (wood,2010) أن التواصل يلبي واحدة من حاجات الانتماء في هرم ماسلو (Maslow)، وأن الأشخاص ذوي الانتماء الجيد تقل إصابتهم بالأمراض مقارنة بغير المتواصلين، وأن جميعنا نحتاج أن نحس بالانتماء في مجموعات العمل سواء كان على النطاق الرسمي أو الخاص.

إن المعلم الفاعل هو القادر على إيجاد فصل دافئ في علاقاته معزز للحماس والدافعية، مفعول في علاقته بالطالب مهتم ومتفهم لدعم التعلم (Rubio,2010).

المراهق في هذه المرحلة تلح عليه حاجات مختلفة أغلبها ما يوفر الأمن والانتماء والحرية، لذلك فهو يعول على المعلم تحقيق هذه الحاجات ليزيد من انتمائه لبيئته المدرسية ويعزز دافعيته للتعلم.

5. نظرية الدافعية: (Motivation Theory)

الدافعية هي حالة داخلية للفرد تعمل على توجيهه نحو سلوك معين وتستمر بدفعه حتى يتحقق الهدف الموضوع، والمتعلم في هذه المرحلة (المراهقة) يبدأ بوضع أهدافه الخاصة خصوصاً في الصف العاشر الذي يبدأ فيه بتحديد اختياراته للمواد الدراسية، وبالتالي التخصص مستقبلاً وقد يتأثر أحياناً بقيم ومعايير مجتمعية معينة، فمثلاً إذا كان المعيار المجتمعي يعطي قيمة أعلى لتخصصات الطب والهندسة يجد الطالب نفسه مدفوعاً للتوجه نحو هذه الخيارات.

وحسب (قطامي وعدس، 2002) هناك ثلاثة دوافع رئيسة تتحكم في عملية التعلم للطلبة أهمها دافع الاستكشاف، وهذه دوافع فطرية لدى البشر وهم يسعون دائماً لاكتشاف الجديد، لذلك وجب أن توفر بيئة التعلم العامة للطلاب مناخاً جاذباً للاستكشاف والتعلم، بالإضافة إلى دافع الاستثارة الحسية.

إذ تعد الحواس هي مجال الاتصال بين الفرد وبيئته، ففي تجربة على طلبة من جامعة ماكجيل/ كندا، منع الطلبة من التواصل مع الآخرين إلا لإشباع حاجات الطعام والإخراج مقابل مبلغ مادي، وبعد يومين إلى ثلاثة أيام انسحب جميع الطلبة في العينة، وذلك لأنهم بدأوا يتخللون أموراً وصوراً ليست واقعية وفقدوا إحساسهم بالزمان والمكان، وضعفت قدرتهم على التركيز وحل المشكلات، لذلك وجب على المعلم التنويع في الخبرات فهذه المثيرات عبارة عن مصادر تدفعهم للتعلم (قطامي وعدس، 2002).

وأخيراً هناك دافع التحصيل الذي يعد محركاً رئيساً للممارسات الصفية للمتعلمين، إذ ينشط الطلبة ذوي دوافع التحصيل العالية ويتواصلون مع معلمهم بشكل أكبر منتهزين الفرص التي تقودهم لرفع مستوى تحصيلهم، وتتدخل التنشئة الاجتماعية في رفع دافع التحصيل، لذلك تختلف دوافع التحصيل وحب البيئة الاجتماعية التي نشأ فيها الطالب. ومن الملاحظ أن الطلبة ذوي الدوافع الداخلية أقدر على الانجاز والاستمرار والسعي نحو تحقيق الهدف مقارنة بذوي الدوافع الخارجي الذين ينتظرون التشجيع والاقناع بضرورة الأداء حتى يحققوا الأهداف.

ويمارس المعلم أحياناً دون وعي مجموعة من الممارسات التي تضعف دافعية الطلبة، مثل استخدام العلامات كعقاب، وغياب النمذجة، وتشجيع التبعية للمعلمين وقلة التشجيع وفرص الانجاز وسيطرة المزاجية على تصرفات بعض المعلمين، حيث تعمل هذه الممارسات كم أضعفتها مجموعة العينة على إضعاف الرغبة والدافعية للتعلم وتقلل من مشاركة الطلبة وتفاعلها.

6. نظرية السمات: (Trait theory)

يعد علم النفس هو علم دراسة الشخصية والتي هي المحور المحرك لكل سلوك يقوم به الفرد، فمعرفةنا بالشخصية داعمة لنا لتفسير السلوك، وفي مرحلة المراهقة فإن محور العلاقة المهمة لديه هو مجموعة الأصدقاء والجماعات ونماذج القدوة، ونظرية السمات التي أسس لها يونغ وجدد فيها الكثير من المنظرين معه ومن بعده منهم جوردن ألبورت وريموند كاتل.

ترى هذه النظرية في مجملها أن السمة شيء موجود فعلاً لدى الفرد في جهازه العصبي ويستدل على وجودها بمظاهر السلوك المختلفة (الزغلول و الهنداوي، 2013)، كما ترى أن هناك

سمات عامة مشتركة بين أفراد المجتمع الواحد منشؤها قيم وضغوطات المجتمع، وهي غير ثابتة، إضافة إلى سمات فردية تختلف من شخص لآخر وهي أساسية لشخصية الفرد وتفردته.

وضعت للشخصية سمات أساسية كل سمة لها بعدين، وترى هذه النظرية أن هناك خصائص وسمات للأفراد (وهي ليست حالة مرضية) ويرى البعض أنها امتداد على متصل بين طرفيه الصفة وضدها، وحسب تصنيف مايرز بريغز (MBTI) قسمت إلى أربع مرتكزات ينشأ من كل سمة صفتين متضادتين وينشأ من هذا التضاد ستة عشر نمطاً للشخصية:

1. المرتكز والسمة الأولى: طبيعة تفاعل الفرد مع الآخرين: - قد تكون الشخصية منفتحة انفتاحاً اجتماعياً مطلقاً لها القدرة على إقامة علاقة متميزة من اللقاء الأول وهي شخصية متحمسة ومعبرة وحركية وهذه الفئة لا يمكن أن تشارك أو تنجز إلا في ظل علاقة مفتوحة، وعلى النقيض منها الشخصية المنطوية المغلقة التي تفضل العيش مع العالم الداخلي وهذه الفئة لا تتقبل الانفتاح على الآخرين وتعمل في ظل ظروفها الخاصة ولا تتجاوب عند التعامل في فرق العمل.

2. المرتكز والسمة الثانية: طريقة التفكير والتعلم: -

يعتمد صاحب التفكير الحسي (Sensing) على مشاعره العميقة وكيف ترى الأمر القائم من وجهة نظر مشاعرية وهو يستقبل المعلومة عبر حواسه الخمس يتعامل مع المعطيات الموجودة فعلاً يثق في المشاهد والمحسوس، وعلى الطرف الآخر الذي يعتمد على حدس (Intuitive) اللحظة لديه، وهو يتعامل مع النظريات أكثر ويأخذ منها الصور التفصيلية الكاملة، هذه الفئة تكون قادرة على التخيل وقراءة ما بين السطور.

3. المرتكز والسمة الثالثة: طريقة اتخاذ القرار:

يختلف منشأ الفكرة لدى العقلاني (Thinking) فقد يكون منشأها عقلي تحليلي مرتكز على معلومات يراها هو الحقيقة، وهي شخصية موضوعية عقلانية ناقدة، تعمل التفكير العقلي وتعيد المشاعر عند اتخاذ القرار، بينما يرى المشاعري (Feeling) الأمور بمشاعره أكثر ويحيد المعلومة لصالح المشاعر، عاطفي لا يغضب الآخرين ولا يريد أن يخسر أحداً.

4. المرتكز والسمة الرابعة: الطريقة في النظر للحياة: -

يظهر لك عند تعاملك مع الآخرين الشخص الذي يتعامل بشكل صارم وحازم (Judging) ودون أن يقدر العلاقات الانسانية وهو دقيق ومخطط وملتزم ومنجز للأعمال كما خطط لها، أو مرن ومتساهل (Perceiving) وهو مسوف و سريع التكيف وغير منظم مفقتر إلى المعايير المقبولة للتعامل مع الآخرين.

تعتبر السمات عن سلوك الأفراد تحت تأثير المثيرات البيئية، ويتمحور تأثيرها على نوعية التفاعل بين الفرد وبيئته المحيطة (قطامي و عدس، 2002)، ويرى كاتل أن السمة مصدر للسلوك مستقر نسبيا طوال حياة الفرد إلا أنه قابل للتكيف (ملحم، 2001) وطالما كان الفرد عارفا لسماته المميزة وواعيا لسلوكه الأنبي فإنه سيكون قادر على ابداء ردود فعل محسوبة تجاه الآخرين.

إن معرفة المعلم لسمات الطلبة المختلفة، يزيد من قدرته على التعامل معهم بانفتاح أكبر وفاعلية أكثر، حيث تظهر مهارته في قبول طلبته على اختلاف أمزجتهم وثقافتهم مما يجعل الطالب أكثر رغبة في التفاعل وينفتح على التواصل مع زملائه ومعلميه.

7. نظريات الذكاءات المتعددة (theory of multiple intelligence)

تعتبر نظرية الذكاءات المتعددة شبيهة بنظرية القدرات المنفصلة لثيرستون (Therston)، حيث تتألف من مجموعة من القدرات المستقلة التي تعتبر كل قدرة منها ذكاءً مستقلا بذاته، ويملك الفرد قدرات منها بمستويات مختلفة غير أنه يتفوق في قدرة معينة أكثر من غيرها، فكانت نظرية جاردنر (Gardner) 1983 نتيجة ملاحظته لبعض الأشخاص الذين يتمتعون بقدرات خارقة في جوانب معينة ولكنهم لا يحصلون على درجات مرتفعة على اختبارات الذكاء (الزغول والهنداوي، 2013).

كما يرى جاردنر أنه من الصعب تحديد كافة القدرات التي يشتمل عليها الذكاء (بقيعي، 2014)، ويعتبر جاردنر الذكاء مجموعة من المهارات التي تمكن الفرد من التعامل مع مشكلاته وهي امكانيات بيولوجية تتفاعل مع المكونات البيئية للوصول بالشخص إلى حلول مقبولة للتحديات التي تقابله. وهي من النظريات المفيدة في معرفة أساليب التعلم وأساليب التدريس فأنها تكتشف مواطن القوة والضعف عند المتعلم.

وترى النظرية أن هناك قائمة من الذكاءات تختلف نسبها بين البشر تصل إلى تسعة أنواع منها الذكاء الشخصي والاجتماعي والمنطقي والموسيقي والجسمي والمكاني والحركي والوجودي واللغوي، ويرى جاردنر (ابو هاشم، 2007) أن كل فرد لديه عدة ذكاءات وهي تعمل بشكل مستقل وأن مستوى الذكاء الواحد يختلف من شخص لآخر وعليه فهو يرى أن الأسوياء قادرون على

توظيف هذه الذكاءات حسب صورتهم الذكائية وهذا التوظيف هو الذي يحدد الفروق الفردية، كما أنه يرى أنه حتى ذوي صعوبات التعلم قادرون على التفوق إذا اكتشف تميزهم.

وعليه فإنه على المعلم أن ينمي خبراته ليكون قادراً على اكتشاف هذه الاختلافات في الذكاء ولا يحصر الطالب في الذكاء المعرفي المنطقي الذي يكون واضحاً أكثر من غيره، وهذا راجع إلى طبيعة المناهج الدراسية التي تركز عادة على المعارف وتقلل من طرح المهارات، كما أنه يجب عليه أن يعي أفضل الطرق في التعامل مع كل نوع من الذكاءات.

أنواع التواصل:

يختلف الباحثون في تصنيف أنواع الاتصال إلى أنواع مختلفة منها التصنيف على حسب الشكل الذي تنقل به الرسالة وما هي الرموز المستخدمة، فينقسم إلى اتصال لفظي وغير لفظي. وفي الجزء القادم سوف نفصل في نوعي الاتصال اللفظي وغير اللفظي.

التواصل اللفظي:

هو كل لفظ يصدره المرسل يحتوي على رسالة منطوقة تعبر عن فكرة معينة، يتعامل معها المستقبل، وفقاً للكثير من الظروف والاشتراطات، يؤدي التواصل اللفظي وظائف أساسية بشكل واضح منها:

1. المشاركة المتعاطفة مع المرسل مما يقوي الوسيلة التواصلية ويعمقها.

2. منع الاتصال، إذ يرسل المرسل رسالة تفيد ضعف الرغبة في الاتصال ويمتنع عن المشاركة أو نقل معرفة أو مشاعر أو محتوى متضمن يهدف للوصول إلى غاية معينة (فهمني وعبد الجواد، 2012).

يعبر الفرد في التواصل اللفظي عن محتوى الرسالة بألفاظه المنطوقة، فيقلل من احتمالية الخطأ المتعمد فيه لأنه يكون ضمن منطقة الوعي، وبالتالي فهو قادر بوعيه أن يختار المحتوى الذي يود إيصاله، إلا أن البعض أحياناً لا يراقب محتوى اللفظ الذي ينطقه فيؤثر ذلك على علاقاته التواصلية مع الآخرين، ويبرر ذلك بمبررات مختلفة كالغضب وعدم القصدية والتعنت أحياناً.

إن اللفظ المنطوق يحمل جانباً كبيراً من محتوى الرسالة التواصلية، وعلى الرغم من أن التواصل اللفظي هو الجزء الواضح من الرسالة إلا أنه يمثل جزءاً بسيطاً منها، بينما يقع الجزء الأكبر من فهم محتوى الرسالة على القسم غير اللفظي منها.

التواصل غير اللفظي (اللغة الصامتة):

يتسع مجاله ليشمل كل ما يشير أو يؤدي إلى نقل رسالة بمضمون محدد وهادف كوضعية الجسم وتعبيرات الوجه والإيماءات والمسافة بين المتلقي والآخرين أو حركات معينة متعارف على محتواها من الرسائل.

يرى (فهيمى و عبد الجواد، 2012) أن لغة الجسد هي الجزء الأهم في الوسائل التواصلية، حيث تنقل ما نسبته (50-80) % من المعلومات، بينما تنقل نبذة الصوت وطبيعته (15-30) % وهما يشكلان معا (65-95) % من الرسالة.

يمكن أن تتداخل الوظائف بين الاتصال اللفظي وغير اللفظي بحيث لا يمكن التعامل مع الرسالة الواحدة إلا كنظام اتصالي متكامل يؤدي وظائف مختلفة منها التكرار والإعادة، فيعيد نفس المحتوى بطريقتين أو قد يتناقض المحتوى ويصاغ معنى مغاير لما تقوله الرسالة المنطوقة أو للتأكيد على المحتوى المنطوق بحركة معينة (فهيمى و عبد الجواد، 2012).

كما ترى (Anderson, 1966) التواصل غير اللفظي يتأثر بقوة بتفضيلات الشخص واتجاهاته وقيمه ومعتقداته، وترى أن السلوك غير اللفظي غير مفعّل لدى بعض المعلمين بالرغم من قدرته على تعزيز صورة المعلم وعلى تفعيل تعلم الطلبة.

يمكن تقسيم الاتصال إلى أنواع حسب الأفراد المتصل بهم، يمكن للفرد أن يتصل بذاته (الاتصال الذاتي)، أو قد يتصل بآخرين في الاتصال الجاهي (وجهها لوجه)، والاتصال الجماهيري، والاتصال المؤسسي، والاتصال الدولي، والاتصال الوسيطى (الموسى، 2010).

يعد الاتصال الجاهي مع الاتصال الذاتي أمراً أساسياً لفهم جميع أنواع الاتصال، ويستلزمان وجود تفاعل مركز حول موضوع الاتصال، ويتم التواصل فيهما برسائل محددة المحتوى يعمل السلوك الاتصالي فيها ناقلاً للرسالة التواصلية.

أما الاتصال الذاتي هو مدخل نفسي لمعرفة كيف يتواصل الفرد مع الآخرين، فدرجة السواء للفرد في علاقته مع ذاته هو الذي يبنى بطبيعة علاقته بالآخرين.

إن الثقافة والمعتقد والإدراك هي موجهات رئيسية للسلوك، فالإنسان يدرك من الرسائل التي تصله من الآخرين ما يتلاءم ومعتقداته، وقد يكون هذا الجانب غير ظاهر لكنه يحمل على عاتقه نجاح العملية الاتصالية برمتها، فما يحدث في الجانب النفسي الذاتي من مقومات أقدر على نقل الرسالة الاتصالية أكثر مما يظهر منها على جانب الغير أو الجاهي، إذ أن أغلب العمليات الاتصالية غير اللفظية تحدث على هذا الجانب ويظهر أثرها على تعبيرات الجسم والوجه واليدين،

إلا أن الفرد قادر أحياناً على أن يحمل هذه التعبيرات بخلاف ما يتفاعل داخله على جانب المستوى النفسي، كما هو ملاحظ لدى الساسة والدبلوماسيين.

إن للاتصال الجاهي أهمية كبيرة في تلبية حاجات نفسية خاصة تتضمن التفاعل والاختلاط بالآخرين، وكذلك تلبية حاجة الفرد للانتماء لمجموعة على نطاق شخصي أو في مجال العمل، وتعد هذه المهارة المهمة من أهم المهارات التي تركز عليها الشركات في مواصفات الموظفين الذين يلتحقون بها (وود، 2010)، كما تلبي للإنسان حاجة من حاجات تحقيق الذات والحصول على الصداقة.

يشترط في الاتصال الجاهي (الموسى، 2012) أن يكون موضوع التواصل واضحاً، إضافة إلى وضوح قدرة المتصلين على إبداء مشاعرهم بصدق واهتمام حقيقيين، وأن يكون فهم الرسالة المنقولة لا يتجاوز المعنى الأصلي لها دون تشويه، وفي حال تداخلت ظروف تواصلية أخرى عند نقل الرسالة فإن محتوى الرسالة قد يتشوه وعندها يجب أن يتأكد كلا الطرفين من فهم المحتوى المحدد للرسالة كما هو، وذلك باستخدام أساليب التواصل اللفظي وغير اللفظي لنقل الرسالة، لأن بعض البشر يميل إلى تحميل المواقف وجهة نظره الشخصية ويتهم الآخرين بعدم الفهم حيال الموقف دون النظر إلى الاختلافات الاجتماعية بين الأفراد والمجموعات (آل مساعد و العقباني، 2011).

يرى (Barry, 2011) أن المعلم الجيد هو بالضرورة منصت جيد ليس فقط لمحتوى الكلمات ولكن أيضاً لإشارات الموافقة والرفض ولتعبيرات المتعة أو الرغبة في الاستماع، وأن التواصل غير اللفظي يحتاج أن تكون خلفية المعلم ومعرفته وخبرته جيده، وأنه من السهولة أن يسيء الطالب تفسير اللفظ إن لم تكن التعبيرات قادرة على فلترة الرسالة وفقاً للمحتوى ولثقافة المتلقي وجنسه و تحيزاته، وتتركز أشكال التواصل غير اللفظي في تقبل المشاعر والأفكار وتشجيعها ودعمها وتكوين تغذية راجعة تجاهها (علي، 2009).

أسباب مشكلات التواصل:

يركز موضوع الدراسة على مشكلات التواصل التي تنشأ لدى المراهق، وخصوصاً في علاقاته المدرسية مع معلميه وزملائه ومجتمعه المدرسي، لذا رأينا ضرورة مناقشة الأسباب التي تكمن خلف هذه المشكلات، إذ تظهر الكثير من المعوقات المادية والاجتماعية والنفسية التي تعيق عملية التواصل، مما يؤثر على أداء كل من المعلم والطالب، كما يمكن أن يمتد تأثيره على حياة الطالب المستقبلية، ومن هذه الأسباب:

أسباب تتعلق بالطالب:

1. التباين في المستوى والإدراك: وتتأثر عملية التواصل بالمستوى الثقافي والعمرى، ويتوقف إدراكنا للأمور على عوامل مختلفة تربوية ومعرفية ونفسية ويختلف مستواه بين فرد وآخر، لذلك نجد أن المراهق المتكيف أكثر قدرة على الوعي بالموقف والتعامل معه من المراهق المنسحب أو العدوانى(الموسى،2010).
2. تصارع المنبهات: فالمراهق أكثر استجابة للمشتتات من غيره، وأقل قدرة على التركيز على منبه واحد، لذلك يتوجب على المعلم أن يغير من طرائقه ووسائله باستمرار ويوظفها، لتزيد من تركيز الطالب وتقلل من تضارب المنبهات.
3. الافتراض المسبق: أشارت الكثير من الدراسات إلى أن الافتراضات المسبقة تعيق عملية الإنصات لموضوع الرسالة، ويميل المتلقي إلى تحديد ردود فعله على فكرته السابقة أكثر مما يأخذ به من رسالة المرسل ويؤثر هذه السلوك على علاقته بالمادة الدراسية وبمعلميه وزملائه.
4. الضغوط الداخلية والمعوقات النفسية: تؤثر التربية الوالدية والتربية المدرسية بشكل كبير على نوعية الطالب المحاور، وتقرز شخصيات مختلفة، كما أن الظروف النفسية التي لا يعيها المعلم أحيانا قد تعيق إنصات الطالب، وتفقد المعلم جهوده، وتجدر الإشارة هنا إلى أن طبيعة العلاقات السلبية بين المعلم وتلاميذه وبين الطلبة وبعضهم البعض يمكن أن تخلق عائقا كبيرا للتواصل (عبد الهادي وآخرون،2013).

أسباب تتعلق بالمعلم و المدرسة :

كما أن للمعلم دورا في الأسباب التي تعيق التواصل مع الطالب نجمله في:

1. العرض المختل: عندما تختل طريقة عرض الرسالة فإن المرسل يفقد المتلقي مباشرة، حيث أشارت الكثير من الطالبات (عينة الدراسة) إلى أن الطالبة تميل للسرхан والملل في حالة عدم قدرة المعلمة على توضيح هدفها، وكذلك عند ضعف قدرتها على التسلسل المخطط للموضوع.
2. الضغوط الخارجية والبيئة الصفية: أفادت الدراسات أنه من العوامل المؤثرة على التواصل في البيئة الصفية كثرة المشتتات والمقاطعات، وكذلك أعداد الطلبة داخل الصف ودرجة الحرارة والإضاءة.

3. تذبذب السلطات المرجعية للمراهق: فالمراهق يبدأ يتخير مرجعياته و قدواته، لأن مساحة النقد تتسع لديه وهو حساس تجاه علاقته بالآخرين، ويندفع للتعامل مع الأشخاص الذين يحبهم ويتناسبون مع تفكيره ومعتقداته، لذلك تزيد احتكاكاته مع من يرفضهم أو من يرفضونه.

4. المواجهات المستمرة لسلطات البيت والمدرسة: نتيجة مواقف يعتقد المراهق أنها لا تستحق، ويتهم الوالدين والمعلمين بتضخيم الأمور، وهذا منشؤه قلة ثبات المعايير وضعف وضوحها واختلافها بين كل من المربي والمراهق، تحاول المدرسة تعزيز الفاصل بينها والطالب وذلك راجع لثقافة السلطة التي تشجع احتماء المعلم بالوضعية الاجتماعية وسلطة المهمة .

5. ضعف وعي الأسرة والمدرسة بطبيعة التحولات الخاصة في حياة المراهق: وصعوبة تفهمهم لمدى استحقاقها و مرجعيتها، اذ يتهم الوالدان والمعلمون غالبا المراهق بقلة الأدب والاحترام عندما يتواجهون معه في المواقف، ولا يعتقدون بضرورة مصادقته في هذه المرحلة انتصارا لسلطتهم، ويغضب المراهق كثيرا ويتعنّت عند إهمال أفكاره أو فرض الآراء عليه (علي، 2009)، وبالرغم من ذلك نجد أن السلطة المطلقة المتخيلة للوالدين تمارس هذا الإهمال بشتى الطرق.

6. ضعف الأنظمة الأسرية والمدرسية: فبعض الأنظمة مترهلة ضعيفة في الإمكانيات التي تنمي شخصية المراهق وتعزز التعلم المبني على الاستكشاف والتفكير النقدي.

الدراسات السابقة:

هناك الكثير من الدراسات والبحوث التي ناقشت عملية التواصل في البيئة المدرسية والصفية منها دراسات ناقشت درجة تفعيل هذه المهارة من قبل المعلمين ودراسات ناقشت المشكلات الناجمة عن سوء التواصل ودراسات ناقشت الآثار الناتجة عن ذلك:

أولا : دراسات ناقشت درجة تفعيل مهارة التواصل من قبل المعلمين في البيئة الصفية:

*دراسة (الشريانية، 2016) هدفت الدراسة لتبيان مستوى مهارات التواصل غير اللفظي لدى المعلمين من وجهة نظر طلبة الصف التاسع ومدى اسهامها في التنبؤ بدافعية الانجاز واتجاه الطلبة نحو المعلم، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي وطبقت على عينة قدرها (242) طالبا وطالبة.

خلصت الدراسة إلى أن درجة استخدام المعلمين لمهارات التواصل غير اللفظي بين الضعيفة والمتوسطة، وأن أعلى المهارات قدرة على التنبؤ بدافعية الطالب للإنجاز هي مهارة التواصل

بطبقات الصوت وأن أكثر المهارات ارتباطا بدافعية الانجاز هي مهارة التواصل البصري وأيضا هي ذاتها أكثر المهارات ارتباطا باتجاه الطلبة نحو المعلم.

*دراسة (سيفتن، 2013) هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات التواصل والإبداع عن طريق التدريس التبادلي باستخدام مهارات التنبؤ والتوضيح والتلخيص والتساؤل وقد إستخدم الباحث مقياسا لمهارة التواصل وبطاقة لملاحظة هذه المهارة ومقترح تصور للتدريس التبادلي، ومقاييس أخرى.

اختار الباحث عينة تكونت من (60) طالبا بالصف الثامن وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق في المتوسطات دالة إحصائيا على مهارة التواصل لدى العينة قبل وبعد تطبيق البرنامج، وأن التدريس التبادلي له أثر كبير في تنمية مهارة التواصل، وزيادة قدرتهم على التعبير عن أفكارهم والاستماع للآخرين وتكوين صلات بين الملاحظات الشكلية والحسية.

*دراسة (العياصرة، 2013) هدفت الدراسة للتعرف على مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية لمهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي واستخدم الباحث بطاقة ملاحظة للمعلمين مكون من 26 فقرة طبقت على 36 معلما ومعلمة وتوصل إلى أن درجة استخدام المعلمين لمهارة التواصل غير اللفظي بلغت 64% بينما انخفضت مهارة التواصل اللفظي إلى 48%.

*دراسة (نصر وعبابنة، 2013) هدفت الدراسة إلى معرفة درجة إسهام معلمي العلوم والاجتماعيات والتربية الإسلامية في تحسين مهارات التواصل اللفظي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي وأثر متغيري الجنس والتخصص والتفاعل بينهما. واختار الباحث عينة عشوائية (45) معلما ومعلمة مقسمة بين التخصصات الثلاثة بواقع 15 من كل تخصص، أعد الباحث استبانة ثلاثية التدرج.

أظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائيا لمعلمي جميع المواد في العينة في تحسين مهارات التواصل حيث حازت على الترتيب الكلام، القراءة، الكتابة، وأثر دال لمهارة الكلام تعزى للتخصص لصالح معلمي الدراسات الاجتماعية والتربية الإسلامية ووجود أثر دال في تحسن مهارة القراءة تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات، ولم يظهر أثر دال إحصائيا على المهارات الثلاث يعزى إلى متغير التفاعل بين الجنس والتخصص.

*دراسة (الوصيفي، 2012) هدفت الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لتعزيز ثقافة التواصل لدى الطلبة من وجهة نظرهم، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستخدما استبانة طبقت على عينة من طلاب المرحلة الثانوية (620) طالبا، واستخدم برنامج التحليل الإحصائي (spss) وتوصل إلى أن نسبة متوسطة (56.16%) من التلاميذ لديها الوعي

الكافي بدور المعلم في تعزيز ثقافة التواصل لدى الطلبة، كما أظهرت النتائج أن نسبة عالية بلغت (70.97) من التلاميذ لديها الوعي الكافي بأهمية آداب التواصل.

*دراسة (كابور، 2011) هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية مهارات التواصل بين المعلم والمتعلم وأثرها على التحصيل الدراسي للمتعلم واستخدمت مقياس لمهارة التواصل لدى المتعلم ومقياس لمهارة التواصل لدى المعلم وبطاقة ملاحظة وبرنامج تدريبي لمهارات التواصل من إعداد الباحثة.

وقد أجرت الباحثة دراستها على عينة مقدارها (32) من المعلمين قسموا لمجموعتين (16) تجريبية و(16) ضابطة) وبلغ عدد تلاميذ معلمي المجموعتين (139 للضابطة و148 للتجريبية) وتوصلت الباحثة إلى وجود فروق دالة إحصائية في مهارات التواصل لكل من المعلمين والمتعلمين في المقياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجدت أنه لا توجد فروق دالة إحصائية لدى المجموعة التجريبية لمهارات التواصل في القياسين البعدي والبعدي المؤجل.

أما بالنسبة للمتعلمين وجدت الباحثة أنه توجد فروق دالة إحصائية في مهارات التواصل بين مجموعة الطلبة للمعلمين بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، كما وجد أنه توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الطلبة المعلمين بالمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

* دراسة (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2010) هدفت الدراسة لمعرفة درجة انخراط المتعلمين النشط في العملية التعليمية التعليمية وتوجيه أنظار العاملين في قطاع التربية والتعليم إلى أهمية التفاعل الصفي وضرورة تشجيع الطلبة على المبادرة وطرح الأفكار وإبراز الابتكارات، وأجريت على عينة من (82 مدرسة) وعدد (4614 ذكور) و(4963 إناث).

كما تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي ومقياس فلاندرز للملاحظة وخلصت الدراسة إلى أن الطالب يقضي معظم وقته كرد فعل لما يطلبه المعلم وأن مبادرة الطالب بالأفكار والأسئلة بلغت 11.4%، وأن للتنشئة الاجتماعية دور في درجة انخراط الطالب في الموقف الصفي، إذ تفوق في ذلك الذكور على الإناث بنسبة تشجيع بلغت 29.9% وأن نسبة حديث المعلم ذكرا كان أو أنثى بلغت 62%.

*دراسة (Georgakopoulos&Guerrero, 2010) هدفت الدراسة لمعرفة أسوأ وأفضل المعلمين في استخدام مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي عبر دراسة ست ثقافات مختلفة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم وطبقت الدراسة باستخدام استبانتيين مختلفتين وزعت على 540 طالبا وطالبة من استراليا وأميركا وتايوان والسويد واليابانيين والمكسيك ولقد لاحظ الباحث أن هناك اختلاف بين الثقافات في نوع التواصل ومستواه.

خلصت الدراسة إلى أن المعلم المؤثر اتصاليا ليس بالأمر اليسير، ولا يعتمد ذلك على النجاح في التحصيل في نهاية العام إنما يمتد تأثيره على القيم والتحصيل المستدام، وأن الطالب يقيم المعلم على أنه المهتم والمتفهم والعاقل واللطيف في تعامله والمعزز للأداء، والقادر على تكوين الصف الدافئ في علاقاته، والقادر على إلهام التلاميذ، للوصول إلى أقصى إمكانات التعلم من خلال توظيف خصائصهم ومهاراتهم الشخصية، وأن أفضل المعلمين هم الذين يوظفون التعبير غير اللفظي والهدوء والحوار خارج الصف.

كما أكد الطلبة اليابانيين والتايوانيين مقارنة بالأستراليين والأمريكيين الذين ينظرون إلى معلمهم أنهم أكثر استخداما للتواصل والتعبير غير اللفظي أما الطلبة السويديين والأمريكيين فقد أشاروا إلى أن معلمهم أكثر استخداما للحوار داخل الصف من اليابانيين والتايوانيين، وأن للمعلمين الأستراليين والأمريكيين علاقاتهم خارج الصف أقل من بقية الثقافات.

*دراسة (أحمد، 2009) هدفت الدراسة لمعرفة أثر برنامج تدريبي مقترح على مستوى مهارات التواصل الشفهي، وركزت على مهارة طرح الأسئلة لدى الطلبة (المعلمين و المعلمات) في كلية ابن الهيثم ببغداد، وأثر ذلك على مستوى أدائهن في مقرر التربية العملية.

اختارت الباحثة عشوائيا (82) طالبا وطالبة للمجموعتين التجريبية والضابطة-40 طالب للمجموعة الضابطة و42 طالبا للمجموعة التجريبية - وذلك بإعداد اختبار قبلي لمعرفة مدى وعي الطلبة لوجود هذه المهارة، كما قامت الباحثة بإعداد استمارة ملاحظة مكونة من مجالين: الأول حول مهارة طرح الأسئلة والثاني حول مهارة تلقي إجابات الطلبة، كما بنت برنامج تدريبي مقنن، واستنتجت الباحثة أن هناك فروق دالة إحصائية على أن مستوى الطلبة في المهارة متساو قبل الشروع بالتدريب، وأن هناك فروقا دالة إحصائية بين مستوى الطلبة في المهارة بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

*دراسة (المقيد والعاجز، 2009) هدفت الدراسة إلى التعرف على مشكلات ضبط الصف التي تواجه المعلمين، والكشف عن درجة وجود هذه المشكلات وعلاقتها بسنوات الخبرة والمؤهل، ومحاولة التوصل إلى مقترحات تساعد المعلمين على حلها، تكونت العينة من (520) معلما، واستخدم الباحث منهج البحث الوصفي، وخلص إلى أنه توجد فروق دالة إحصائية بين تقديرات مشكلات ضبط الصف والمتعلقة بالتلاميذ، تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة، وكذلك توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقدير مشكلات ضبط الصف تعزى لمتغير المؤهل العلمي وذلك لصالح طلبة البكالوريوس.

* (دراسة wolff.2009) هدفت الدراسة لرفع مستوى طلبة الصف الرابع في وحدة الكسور عن طريق توظيف مهارات التواصل، إذ قامت الباحثة باختيار عينة مقصودة مكونة من (12 طالب) ممن كانت نتائجهم منخفضة في نتائج الاختبار المعياري المصمم خصيصا للدراسة، وتميزت العينة باختلاف الثقافة واللغة الأم التي كانوا يتحدثون بها، وخصص للطلبة معلم مساعد واعتمدت الدراسة على المتابعة المباشرة للطلبة وطرق تقييم مختلفة.

قامت الباحثة بإعداد مسح لاتجاهات الطلبة نحو دراسة هذه المادة في بداية الفصل، ولقد طبقت الباحثة مجموعة من المهارات التواصلية منها الاستماع، الإجابة على التساؤلات، ملاحظة تنفيذ المهمات، المساعدة على التواصل وفهم محتوى المعرفة المقدمة، وأجرت مقابلات متصلة لمناقشتهم كيف توصلوا إلى الإجابة، ثم عرضوا لاختبارات بعدية، وجاءت نتائج الدراسة جيدة بحيث زادت من فهمهم للكسور وقابليتهم للتواصل رياضيا، كما أن قابليتهم نحو شرح إجاباتهم ومشاركتها قد زادت، و لوحظ بأن قلقهم وعصبيتهم انخفضا بمستوى كبير، كما أن سعادتهم وثقتهم بذواتهم قد زادت وأصبحوا أكثر ذكاء.

* (دراسة (سلوم، الغافري، 2007) هدفت الدراسة إلى تقصي اتجاهات طالبات كلية التربية بعبري نحو كفايات التواصل الصفي وإدارة الصف، واستخدم الباحثان استبانة مكونة من (70) بندا ذات صلة بالتواصل الصفي وإدارة الصف وتألقت العينة العشوائية للدراسة من (154) طالبة.

وجدت الدراسة ارتفاعا ملموسا في تقديرات اتجاهات الطالبات، واحتلت كفايات إدارة الصف المرتبة الأولى و كفايات التواصل الصفي بالمرحلة الثانية، وأوصت بضرورة إعادة النظر في محتوى مقرر طرائق التدريس بشأن عدد من الكفايات وخاصة الكفايات المتعلقة بإدارة الصف والتواصل ومهارات التفاعل الصفي.

دراسة (عقل، 2007) هدفت الدراسة لمعرفة درجة تفعيل مهارات التواصل والتفاعل الصفي في مقرر اللغة الانجليزية من وجهة نظر الطلبة، إذ أعد الباحث استبانة مكونة من (36) بندا طبقت على عينة طبقية عشوائية مكونة من (623) طالبا، بينت الدراسة توفر عالي لمهارات المشاركة والتشجيع وحرية التعبير وتقبل الآراء لدى أفراد العينة المبحوثة.

* (دراسة (الحمداني، 2006) هدفت الدراسة لمعرفة أنواع التفاعل اللفظي الصفي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في مدارس التعليم الأساسي، تم اختيار نظام فلاندرز لتحليل التفاعل الصفي، كما تم تطبيق الدراسة على عينة من 20 معلما مناصفة من تخصصي التاريخ والجغرافيا، وتوصل للنتائج التالية وهي غياب الفروق الدالة في كمية كلام المعلم مما يدل على أن المعلم مازال مسيطر

على الموقف الصفّي التعليمي، وأن غياب وجود الفارق الدال إحصائياً يعزى لمتغير التخصص، وأن الأسلوب المباشر مازال سائداً على الأسلوب غير المباشر.

*دراسة (سعيد وميخائيل، 2005) هدفت الدراسة لقياس فعالية برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التفاعل الصفّي لدى معلمي المرحلة الإعدادية أثناء الخدمة، وتألّفت عينة الدراسة من (42) معلماً ومعلمة للمجموعتين التجريبية والضابطة، استخدم الباحثان المنهج الوصفّي في التعرف على أبعاد ومكونات مهارة التفاعل الصفّي واستخدم المنهج التجريبي لتحديد فعالية البرنامج، كما صمم الباحثان قائمة بمهارات التفاعل الصفّي وبطاقة لملاحظة سلوك المعلم التفاعلي الصفّي، وقد توصل الباحثان إلى أن مهارات التفاعل الصفّي بحاجة إلى تدعيم من خلال تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة وأكدوا على غياب هذا المكون الهام لديهم وضعفه.

*دراسة (قاسم و النقيب، 2005) سعت الدراسة لتحديد مهارات التواصل الصفّي لدى المعلمين ومستوى أدائها لديهم، وتقدم مقترحاتها في ضوء النتائج. قام الباحث بإعداد قائمة بالمهارات اللازمة للمعلم وحكمها، واعتمد الملاحظة المباشرة كأداة لقياس كفاءة المعلم في مهارة التواصل الصفّي ولهدف الدراسة، قام المعلم باختيار عينة عشوائية قوامها (102) معلم، وقد أسفرت النتائج عن أن نسبة جيدة من المعلمين يمارسون بعض مهارات التواصل ولكنها في مستوى لا يرضي الطموح في حين انخفضت كفاية الأداء في بعضها إلى (29.94) وبعضها إلى (12.05)

*دراسة (الديسي، 2004). هدفت الدراسة للتعرف على أنماط التفاعل الصفّي السائدة لدى طلبة الصف العاشر، وعلاقتها بالدراسة والخبرة والمؤهل والبرامج التدريبية التي التحق بها المعلم وأثرها على اتجاهات الطلبة نحو مادة التربية الوطنية، تكونت عينة الدراسة من (46) معلماً (500) طالب، واستخدم الباحث فيها بطاقة الملاحظة الصفية للمعلمين داخل الصف، وكذلك استخدم استبانة لقياس اتجاهات الطلبة نحو المادة.

حدد الباحث أربع مستويات للتفاعل -أحادي الاتجاه وثنائي الاتجاه وثنائي الاتجاه ومتعدد الاتجاهات- توصل الباحث إلى أن أكثر الأساليب استخداماً الثاني -ثنائي الاتجاه ويعبر عن مسار الحوار من الطالب للمعلم أو العكس- بينما يقل استخدام الثالث-الثنائي الذي يعبر عن مسار الحوار بين المعلم والطالب ورد الطالب على المعلم- ويندر استخدام الرابع-متعدد الاتجاهات الذي يشير إلى تداول الحوار بين الطلبة وبعضهم وبين الطلبة ومعلمهم)، وأن هناك فروقاً ذات دلالة لعامل الخبرة، حيث وجد أن المعلمين (6-10) سنوات أكثر استخداماً للنمطين الثالث والرابع وكذلك بالنسبة لحملة البكالوريوس والذين تعرضوا لبرامج تدريبية..

*دراسة (wimbish,2001) هدفت الدراسة لمعرفة مدى التفاعل بين المعلم وتلاميذه الذين يدرسون دراسة منتظمة بكلية المجتمع والذين يدرسون عن بعد من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وقد تمت الدراسة باستخدام المنهجية النوعية والتي شملت عدد 12 طالب، وقد طرحت الدراسة عدة تساؤلات تركزت حول ماهية التفاعلات التي تحدث بين المعلم والطالب، وهل تساهم هذه التفاعلات في إتمام المقرر المدروس؟ وما مضمون هذه التفاعلات؟ وما التوقيت المناسب الذي يشجع على إتمام المقرر؟

ومن خلال استقصاء وجهة نظر التلاميذ أنفسهم عن طريق توجيه أسئلة استمرت 24-48 شهرا، وفي النتائج أعرب التلاميذ عن سعادتهم وأكدوا على أهمية الحوار مع المعلم قبل مباشرة أداء المهمات، كما أكد المعلمون على مدى الاحترام المتبادل بين الطرفين، مما خلق بيئة محفزة سليمة ساهمت في إتمام المقرر بنجاح.

*دراسة (السيد، 1996) هدفت الدراسة لمعرفة مدى وعي الطالبات المعلمات تخصص الدراسات الاجتماعية بكلية عبري بمهارة التواصل البصرية واقتراح برنامج لتدريبهن على تفعيل هذه المهارة مع تلاميذهن، طبق البرنامج على (20) طالبة معلمة وقد طبق الباحث اختبارا تحصيليا قبليا لهؤلاء المعلمات حول مهارات التواصل كانت نتيجته وجود ضعف واضح في استخدام التواصل البصري الخاص بمهارات المادة نسبته (26.9-34.4)، كما طبق الباحث استمارة ملاحظة للمعلمات وبرنامجا تدريبييا، وتوصل إلى أن هذه المهارة منخفضة لدى عينة البحث عن النسبة المقبولة تربويا، كذلك أشار إلى وجود علاقة ارتباطيه بين مستوى مهارة التواصل ومستوى الأداء التدريسي للمعلمات.

ثانيا: دراسات ناقشت المشكلات الناجمة عن سوء التواصل والنتائج المترتبة عليها:

أ. مشكلات تتعلق بالمعلمات :

*دراسة حمادنة (2014). هدفت الدراسة إلى التعرف على أشكال العنف المدرسي ومدى انتشاره في المدارس الثانوية الأردنية ودور الهيئة التدريسية فيه، تمثلت العينة في 450 فردا منهم (50) مديرا ومديرة و(50) مساعد ومساعدة و150 معلما ومعلمة و200 طالب وطالبة، وجاء في المرتبة الأولى هو العنف اللفظي وأنواع العنف الأخرى تالية له، وجاء العنف اللفظي أعلاه في المتوسطات لدى المعلمين، وأن العنف اللفظي هو أكثر أنواع العنف المدرسي حدوثا وأن الضغط النفسي الذي يتعرض له الطلبة من قبل الزملاء أو الإدارة والمعلمين أسهم في بروز ظاهرة العنف المدرسي، وأوصت بضرورة تمثيل المعلمين للقيم الدينية وتفعيل دور المعلم التربوي وتحسين أساليب المعلمين في التعامل.

* دراسة أحمد (2014) هدفت الدراسة لمعرفة المحددات الرئيسة للنجاح الدراسي معتمدة المدخل السوسيوي- سيكولوجي فيها، وخلص الباحث إلى أن النجاح المدرسي يتأثر بالقيم الإيجابية التي ينتجها المحيط المدرسي والخبرات المدرسية خصوصا بين المعلم والطالب كقيمة الاحترام المتبادل وتقدير المدرسة كمكان آمن ومريح وقيمة الاجتهاد المدرسي.

كما يرى أن المناخ المدرسي السيئ يدفع بالطالب لتبني قيم سلبية مثل النظرة الدونية للمعلم، وأن تبني الطالب للقيم الايجابية يدفعه للإنجاز والتفوق التعليمي، وأكد على أن صورة المعلم والتعليم في الثقافة والمخيال الشعبي يلعب دورا هاما في النجاح الدراسي.

*دراسة إدريس وشريف (2013). هدفت الدراسة لمعرفة أثر التعزيز على التحصيل الدراسي، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي وتحليل الجانب النظري، طبقت الدراسة على عينة من (32 معلمة و18 معلم) وظف فيها الباحثان استبياننا ضم 24 سؤالاً في ثلاث محاور.

توصلت الدراسة إلى أن المعلمين بنسبة تفوق 90% يؤيدون استخدام التشجيع والتحفيز وأثر المدح والثناء الايجابي، و100% منهم يؤيدون فكرة أن منح الحوافز المعنوية يزيد من ثقة المتعلم بنفسه ويوطد العلاقة بين المعلم والمتعلم، كما أيد 70% من أفراد العينة نتيجة أن التوبيخ يولد نقص ثقة الطالب بذاته.

*دراسة (أبو غزالة، علاونه 2010). هدفت الدراسة لتقصي مستوى العدالة من وجهة نظر الطالبة ومستوى الفعالية للذات المدركة وعن العلاقة بينهما، استخدم الباحثان المنهج الوصفي وعينة قدرها 591 طالبا وطالبة من الصفوف الرابع والسابع والتاسع، وتوصل إلى أن الاناث يعتقدن بتحيز المدارس لحاجات الذكور أكثر من حاجتهن، لذلك سجلن شعورا منخفضا بالعدالة المدرسية خصوصا في الصف التاسع وارتبط شعورهن بالعدالة والكفاءة بالتوقع حيث زاد الارتباط كلما زاد التوقع.

* دراسة (بركات، 2004):هدفت الدراسة إلى معرفة أنواع العنف التي يتعرض لها الطفل، وهي دراسة مسحية أجراها الباحث مع مجموعته البحثية بعينة جيدة من طلبة الصفين الخامس والثامن وذويهم ومعلميهم، بلغت (8962 تلميذا) و(8962 ولي أمر) و(1055 معلما)،

طبقت الدراسة عبر ثلاث استبانات مختلفة حسب كل فئة، واحتوت الاستبانات على أسئلة مفتوحة للإجابة عليها بشكل حر للتعبير عن آرائهم وخبراتهم. كما طبقت بطاقة البيانات الخاصة بالطفل، نتجت عن هذه الدراسة نتائج كثيرة نعرض منها من وجهة نظر التلاميذ أن نسبة تعرض الطفل للكلمات المهينة(80.38%)، ونسبة تعرضه للتهديد بالعلامات(61.58%) ونسبة استخدام

المعلمين لأسلوب السخرية(56.39%)، وعبر الأسئلة المفتوحة لأولياء الأمور تمت الإشارة إلى أن واحد من أشكال العنف التي يتعرض لها التلاميذ هي التمييز (132 مرة).

*دراسة (غنيم،2003)هدفت الدراسة التجريبية لمعرفة أثر التغذية الراجعة بعد الاختبارات الصفية على التحصيل في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف السابع على عينة مكونة من (114) طالبا، قسموا إلى ثلاث مجموعات؛ مجموعة ضابطة بلا تغذية راجعة لم يعطوا أي ملاحظات حول إجاباتهم، ولم تعاد إليهم أوراق الإجابات ومجموعتين قدمت لهم تغذية راجعة الأولى أعيدت لهم أوراق إجاباتهم مع الحلول الصحيحة لمقارنتها، والثانية أعيدت مع الإجابات الصحيحة ومعلومات أكثر عميقا ودقة حول إجاباتهم قسمت وحدة المساحات في مقرر الصف السابع إلى ثلاث أقسام اختبروا اختبارات فصلية بعد كل قسم، ثم عرضوا جميعا لاختبار بنهاية الفصل وجد أن المجموعة الضابطة التي لم تعط أي تغذية راجعة كان أدائها ضعيفا، بينما كان هناك تقدما واضحا لأداء المجموعة التجريبية وبمستوى أفضل لدى المجموعة التي أعطيت تغذية أكثر عمقا ودقة.

*دراسة (Davis,2000) هدفت الدراسة إلى وصف وتحليل ومقارنة أثر جنس المعلم على التفاعل بين المعلم والطالب في المدارس القروية والمدنية، واستخدمت الدراسة الطريقة النوعية، إذ تم اختيار 4 معلمين كعينة للدراسة من مدرستين قروية ومدنية ذكر وأنثى من كل مدرسة. وتم ملاحظتهم خلال 6 حصص دراسية بعد إجراء مقابلة قبل وبعد تنفيذ الدراسة ومناقشتهم حول المشاركة بآرائهم عن تأثير التفاعل بين المعلم والطالب، استخدم تصوير الفيديو في الموقف الصفي والمقابلات المباشرة والملاحظات الموقفية.

توصلت الدراسة إلى النتائج و الملاحظات التالية: لا توجد فروق دالة إحصائية بين جميع معلمي العينة على اختلاف الجنس بين المعلمين من المدرستين في مستويات التواصل اللفظي، وأن المناهج الدراسية في المدرستين تدعم على نحو تقليدي الأنشطة الذكورية وتترك فقط بعض الأنشطة الاختيارية التي تدعم حاجات الإناث، كما وجد أن ثلاثة من المعلمين يستخدمون لغة شائعة ويخاطبونهم بلفظ المذكر عند مخاطبتهم لكلا الجنسين، وأن المعلمات أكثر تلمسا لاحتياجات التعلم لدى الإناث، بينما الذكور أكثر تلمسا للحاجات التعليمية للذكور، وأن معظم الطلبة الذين تمت مقابلتهم يدركون أنه يجب أن يكون المعلم منصفا عند تعامله مع الجنسين.

*دراسة(Richmond,1997) هدفت الدراسة المسحية لتقصي نوع الأثر (سلبى ام ايجابي أم عديم الأثر)،لقواعد السلطة ومحددات السلوك التي يستخدمها المعلم على دافعية الطالب للدراسة وعلاقته بالمدرسة، وقد أجريت الدراسة على عينة كبيرة من الطلبة تحت التخرج (366)، وطبقت الباحثة ثلاث مقاييس للدافعية ومقياس السلوك البديل ومقياس لمصادر القوة التي يستخدمها المعلم بخمس مستويات.

ركزت على محورين: الدافعية وعلاقتها بالسلوك وطريقة التواصل بناء على مصادر القوة التي يستخدمها المعلم، وكانت نتائج الدراسة حول فرضية التواصل أن التواصل اللفظي له جانب تملكي إذ لا يمكن

أن تنقل الرسالة جميعها عن طريقه، وجانب مهم من المعنى المتضمن في دماغ الطالب لا يصل للمعلم، وأوصت الدراسة المعلمين عند نقل الرسالة على توظيف اللغة اللفظية وغير اللفظية.

*دراسة (Dufreson&ext,1996) هدفت الدراسة لتطبيق واحدة من تقنيات أنظمة التواصل الصفي (classroom communication system (ccs)) وهي تقنية (classtalk) على صفوف الفيزياء والرياضيات وهي طريقة بديلة للطريقة التقليدية التي تركز على دور المعلم كمحاضر ودور الطالب كمسجل للملاحظات، وهي طريقة يمكن تطبيقها على المجموعات الصغيرة والكبيرة.

أجرى الباحثون دراستهم على أربع مجموعات بعينة وصلت إلى 74 طالبا واستخدم المنهج الكيفي، إذ طبقوا الطريقة على مجموعات الفصول الأربعة وسجل استجابات الطلبة بطريقة بيانية، كما أجروا مجموعة من المقابلات على مجموعة من الطلبة والمعلمين، وتوصلوا إلى أن (classtalk technique) هي طريقة فارقة ليست فقط في تشجيع التعلم النشط خلال الحصة، ولكن في تعزيز مهارات التواصل الصفي بين الطلبة وبعضهم البعض وبين الطلبة ومعلميهم، وهي تجعل الطلبة ايجابيين بشكل أكبر ويتعلمون بنسبة أكبر من نظام المحاضرة المباشرة، وقد أبدى الطلبة تشجيعا وقبولا للتعلم بهذه الطريقة كونها تجعل الطالب أكثر قدرة على تحليل الأفكار والتعمق فيها من المحاضرة والتطبيق المباشر.

دراسة (Howkins,1995). هدفت هذه الدراسة النوعية لتقصي حالة طالب مراهق أمريكي من أصول أفريقية وعلاقته بمعلميه، ثم جمعت ملاحظات خلال سنة ونصف كاملة من مواقفه المدرسية ومقابلات مع 10 من أصدقائه البالغين و7 من معلميه ومدير المدرسة ومساعدته والمرشد الطلابي.

توصلت الدراسة إلى أنه يمكن تقسيم إدراك المحيطين عن المراهق، إلى إدراك ايجابي مرتكز على نقاط القوة لديه وإدراك سلبي يركز على نقاط الضعف لديه، وبالتالي انقسم المعلمون إلى مجموعة وصفت الطالب بأنه يقوم بسلوك غير مقبول وينظر إليه بصدمة ويفسر سلوكه بتوجس، ويعزز ذلك ضعف المستوى التحصيلي للطالب فلا يرى ايجابيات الشخص، وقسم يصف الطالب أن لديه فاعلية لتحسين السلوك على الرغم من تكرار إخفاقاته التعليمية وهؤلاء يرون في نقاط القوة تأثير ايجابي على التفاعل ولا يركزون على السلبيات كموانع تعيق النجاح.

ب. دراسات تتعلق بمشكلات الطالبات:

*دراسة الجزار (2011). هدفت الدراسة لبحث العلاقة بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات كمتغير مستقل و الوحدة النفسية كمتغير تابع على فئة من طلبة الجامعة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي بعينة قدرها 90 طالب و109 طالبة.

طبق الباحث مقياسين هما: الأول اختبار للمهارات الاجتماعية لقياس الفروق الفردية في مهارات التواصل الاجتماعي، والثاني مقياس الشعور بالوحدة، ونتجت عن وجود فروق دالة في مهارات التعبير الانفعالي والحساسية الانفعالية والحساسية الاجتماعية لصالح الإناث، وكذلك توجد فروق دالة في مهارة الضبط الاجتماعي والانفعالي لصالح الذكور نتيجة للتوقعات الاجتماعية.

* دراسة المزين وسكيك (2011). هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين التواصل الصفي ومشكلات الانضباط لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين، واتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي بعينة من المعلمين بلغت 299 معلماً واستخدما استبياناً للتعرف على واقع التواصل الصفي.

خلصت الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لعامل الجنس لصالح الذكور، وأن أعلى مشكلات الانضباط الطلابي نسباً الحديث الجانبي ومثلت (51%) وتعد منخفضة مقارنة بالمراحل العمرية الأقل، نظراً لزيادة وعي الطلبة وكثافة المناهج الدراسية التي تحتم على الطالب وتجبره على الانضباط والالتزام، كما توصل إلى أن المعلمين لديهم محاولات جادة لزيادة التواصل الصفي وتقليل المشكلات (81.8%) ويأتي على رأس الممارسات الجيدة الاستماع للطلبة باهتمام، أما أقل الممارسات تنظيماً فهي العلاقات الاجتماعية بين الطلبة.

دراسة الزعبي (2011) هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني بأشكاله الأربعة الجسدي، واللفظي، والغضب، والعدائية واستخدمت الدراسة الأسلوب التحليلي الوصفي بعينة قدرها 333 طالباً وطالبة من العاديين والمتفوقين، كما استخدمت مقياسين الأول للسلوك العدواني والثاني للذكاء الاجتماعي.

خلصت الدراسة أن الطلبة المتفوقين لديهم رؤية وفهم أفضل للمحيط المدرسي إلا أن حساسيته تجاه مطالب الآخرين وميولهم أكبر، كما أن المجموعتين لديهم درجة منخفضة في الذكاء الاجتماعي بسبب مرورهم بمرحلة تذبذب الهوية، كما ترى الدراسة أن الطالب المتفوق أقل في سلوكه العدواني من الطالب العادي، ويرجع ذلك إلى أنه قادر على ضبط الذات وتنظيمها لأن أهداف التفوق لديه أكثر أهمية، كما خلصت الدراسة إلى أن النمو الجسدي للمراهق، يوحي له بمقدرة جسدية أكبر، ليضع نفسه في مكانة تليق في المجتمع المدرسي ويستخدمها لإثبات هويته الذاتية.

دراسة سميرة (2011). هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين الضغط الذي يتعرض له الطالب، وعلاقته بسلوك العنف والتحصيل الدراسي. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بعينة قدرها 364 طالباً وطالبة تتراوح أعمارهم بين 15-17 سنة، واستخدمت استبانة تحوي 18 سؤالاً مقسمة

لثلاث محاور، واستخدمت مقياسين هما مقياس للضغط المدرسي ومقياس لسلوكيات العنف المدرسي.

توصلت الدراسة متوافقة مع دراسات أخرى إلى أن المعاملة غير اللائقة والتمييز بين التلاميذ من أهم أسباب خلق جو عنيف، كما أشارت إلى أن الجو المدرسي الضاغط يؤثر سلباً على العمليات المعرفية، كما أشارت إلى دور الرفاق باعتبارها نموذج لدى المراهق في انجازه وتوجهه.

*دراسة (Butt, 2011). هدفت الدراسة التجريبية لمعرفة أثر التواصل غير اللفظي على أداء الطلبة ومستواهم التحصيلي. طبقت على مادة اللغة الانجليزية في الصفوف التاسع والعاشر بعينة قدرها 40 معلماً و800 طالباً، تم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم تدريب المعلمين في المجموعة التجريبية على أساليب التواصل غير اللفظي، وتم مراقبة التفاعل عن طريق الملاحظة الصفية المباشرة، إضافة إلى استبانة خاصة بموضوع الدراسة.

أظهرت نتائج هذه الدراسة أن تفعيل التواصل غير اللفظي جعل بيئة التعلم النشط أكثر فاعلية، وكان الطلبة أكثر حماساً ودافعية ومشاركة، وذلك بتفعيل جملة من سلوكيات التواصل غير اللفظي كتعبيرات الوجه وحركات الجسم والتواصل البصري ونبرة الصوت والمسافة المكانية للمعلمين في تحقيق مخرجات أفضل، على عكس المجموعة الضابطة الذين لم يركزوا على استخدام أساليب التواصل غير اللفظي.

*دراسة (الحموي، 2010). هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة التبادلية التأثيرية بين مفهوم الذات والتحصيل على عينة مكونة من 92 طلبة و88 طالباً. طبقت الباحثة مقياس لمفهوم الذات، وتمت المقارنة بين الأداء التحصيلي للطلبة والأداء على مقياس مفهوم الذات، وخلصت إلى أنه توجد فروق دالة بين أفراد العينة في الأداء على مقياس مفهوم الذات وأن الطلبة الذين لديهم مستوى عال في مفهوم الذات، هم الأكثر تحصيلاً، وارتبط ذلك بنظرتهم الايجابية لذواتهم واستعدادهم وشعورهم بدافع النجاح وتخطي العقبات.

*دراسة (wainman, 2010). هدفت الدراسة لمعرفة أثر الوحدة النفسية للطلبة ذوي صعوبات التعلم على مشكلات الطالب التعليمية، وهي دراسة نوعية استخدمت المقابلة والملاحظة على عدد 4 طلاب ب-2 من الذكور و2 من الإناث، وقد وجدت الباحثة أن تأثير الوحدة النفسية مضاعف على ذوي الصعوبات أكثر من العاديين وتؤثر بشكل واضح على أدائهم التعليمي والسلوكي، لأنهم يحجمون عن التواصل مع أقرانهم وتقل مبادراتهم التطوعية عند مرورهم بخبرة تختلف عما يرغبون فيه ويعتقدونه.

كذلك تؤثر المقارنات بين ذات التلميذ والذات المثالية سلبا على أدائه سواء كانت المقارنة منه أو من غيره من الأقران أو من معلميه، ووجدت أن هناك بعض المشكلات التي يعاني منها الطالب ذو صعوبات التعلم مثل تسلط الأقران مما يؤدي إلى ضعف رغبته في التعلم وعزوفه عن المدرسة.

*دراسة (فايد،2008).هدفت الدراسة للتعرف على أثر طريقتي التعليم التنافسي والتعليم التعاوني على تعلم الطلبة واتجاهاتهم حول المدرسة. واستخدم الباحث عينة عشوائية من 203 طالبا من الذكور والإناث من الصف الخامس و176 طالبا وطالبة من الصف الأول الثانوي، واستخدم 3 مجموعات تجريبيتين ومجموعة ضابطة، واستخدم مع التجريبية الأولى الطريقة التعاونية، وتم فيها تدريب المعلمين على توجيه التلاميذ إلى التعاون في أداء الواجبات والمهام، لتحقيق الهدف، بينما دربت الثانية على توجيه التلاميذ على التنافس فرادى لتحقيق نفس الهدف.

طبق الباحث اخت (barry,2011) ن تحصيليين قبلي وبعدي على المجموعات الثلاث، كما طبق مقياس لاتجاهات الطلبة نحو المدرسة، خلص الباحث إلى أن الإناث في الصف الخامس يتعلمن أكثر بالطريقة التنافسية بينما في الصف الأول الثانوي يتعلمن أكثر بالطريقة التعاونية، كما أنه توجد فروق دالة إحصائية لصالح التعلم التعاوني، كما وجد أن الطلبة ذوي القدرات العليا يميلون للتعلم التنافسي، بينما يميل الطلبة ذوي المستويات المتوسطة للطريقة التعاونية.

*دراسة (Crozier,2003).هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة المشاركة الصفية والمبادرة التطوعية للأطفال الخجولين في الأنشطة الصفية، وقد اختارت الدراسة عينة من 40 طالب وطالبة، واستخدمت الدراسة النوعية و عرضت الطلبة لقياس مستوى الثراء اللفظي وكمية المفاهيم التي يتقنونها، والثاني حول القدرة على وصف وتصنيف مجموعة من الصور وكتابة قصة.

خلصت هذه الدراسة إلى أن الأداء يتأثر ويكون نتيجته أقل في حالة الاختبار الجماعي، وذلك لضعف مهاراتهم التواصلية عنه في حالة الاختبار الفردي في قياس الثراء اللغوي. كما تبين في اختبار الوصف والتصنيف أن محتوى ما يقدمه الأطفال الخجولين من وصف مختصر وجمل ذات معاني بسيطة وغير متنوعة وقد ترجع الأسباب إلى قلقهم من الموقف.

التعليق على الدراسات السابقة:

يمكن عرض التعليق على هذه الدراسات من وجهة نظر الباحثة وفقا للمواضيع البحثية المتعلقة بها من نواحي مختلفة، فقد ركزت أغلب الدراسات حول مهارة التواصل على درجة تفعيلها داخل

الصف كما أن دراسات أخرى تعرضت لمشكلات التواصل منفردة وأغلبها دراسات مسحية، إلا أن الدراسة الحالية تركز على هذه المشكلات من وجهة نظر الطلبة والمعلمين:

الأول: دراسات تحدثت عن واقع استخدام التواصل الصفّي لدى المعلمين:

خاضت أغلب الدراسات العربية في استخدام مهارات التواصل لدى المعلمين وتطبيق برامج تدريبية، لتبيان الأثر ما قبل وما بعد التدريب، وانقسمت تلك الدراسات الى دراسات وجدت تفعيل جيد للمهارة من قبل المعلمين، ودراسات أخرى خلصت إلى ضعف في تفعيل هذه المهارات.

أفاضت هذه الدراسات في بحث درجة تمثل ومعرفة المعلمين بمهارة التواصل والاتصال، فقليل منها أكد على أن هذه المهارة متوفرة كما في دراسة نصر وعبابنة (2013) ودراسة المزين وسكيك (2011) ودراسة عقل (2007) وبالمقابل الكثير منها التي وجدت أنه مازال التفعيل ضعيفا ومنها دراسة السيد (1994) ودراسة قاسم و النقبى (2005) والحمداني (2006) و دراسة العياصرة (2013) ودراسة كابور (2011)، ودراسة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2010) و الوصيفي (2012) ودراسة Butt (2011) ، ودراسة أحمد (2009) و دراسة الديسي (2004) ودراسة Richmond (1997) ودراسة n-Griep (1997) وسلوم و الغافري (200).

معظم هذه الدراسات أوصت بإدراج مواد تدرس المهارات الاجتماعية ومنها مهارة التواصل للطلبة في كليات التربية، وهذا دليل على قناعة جماعية بحاجة المعلمين لتفعيل مهارات التواصل في الموقف الصفّي والمعلمين أنفسهم ينادون بتفعيلها، إلا أن واقع الدراسات أتى بنتيجة مغايرة حيث أن نسبا غير قليلة أوضحت ضعفا في استخدامها بالرغم من القناعة بالحاجة إليها وهذا مجال للتساؤل حول الأسباب.

بحسب نتائج الدراسة الحالية فإن الباحثة ترى أن هناك نقصا وخلافا في معرفة المعلمات بالعوامل المؤثرة على تواصل الطالبات مع معلماتهن وهي من العوامل التي لا تراها المعلمة أو لا تعتقد بتأثيرها، فقد كانت هناك مقاومة مختلفة القوة ضمن عينة المعلمات إذ أكدت المعلمات على أن المعلمة تقوم بأدوارها في التواصل بينها وبين طالباتها كاملة إلا أن سقف المطالبات لدى الطالبات أكبر من قدرة المعلمة للاستجابة لها، بينما نفت الطالبات ذلك وأكدن إلى وجود مشكلات واضحة في التعامل من قبل المعلمات تؤدي إلى ظهور تلك المشكلات.

الثاني: دراسات ناقشت بعض الأسباب والمشكلات التي تعيق التواصل سواء دورها في إضعاف مستوى المبادرة، أو في التقليل من قدرة الطالبة على الفهم الواضح لما تقوله المعلمة، وقد

اتضح بالفعل أنها مشكلات رأت الطالبات درجة تأثيرها وسوف تعرض في نتائج هذه الدراسة ومن هذه الدراسات التي ناقشت بعض المشكلات المعيقة للتواصل دراسة حمادنة (2014) و دراسة الجزار (2011) ودراسة ادريس وشريف (2013) ودراسة نعيمة (2010) ودراسة أبو غزالة وعلاونة (2010) ودراسة Georgakopoulos&Guerreo (2010) ودراسة Wolf (2010) ودراسة (2009) ودراسة (2003) Crozier ودراسة غنيم (2003) ودراسة Wimbish (2001), ودراسة Dafreson & ext,1996 ، دراسة Howkin (1995)، ودراسة Grip (1995) ودراسة Crozier (2003)

ناقشت هذه الدراسات أثر البيئة المحفزة والتغذية الراجعة واستخدام الحوار وتأثير التحيز والتمييز واستخدام أسلوب الشدة وعوامل مختلفة أخرى يرى الباحثون أثرها على أداء الطالب في الموقف الصفّي.

الثالث : دراسات ناقشت الآثار المترتبة على سوء التواصل بين المعلمين وتلاميذهم جراء ضعف هذه المهارات.

*ومنها دراسة سيفتن (2013) ودراسة المزين وسكيك (2011) ودراسة ذهبية (2011) ودراسة الزعبي (2011) ودراسة سميرة (2011) ودراسة الحموي (2010) ودراسة أحمد (2014) ودراسة Wainman (2010) ودراسة Davis (2000) ودراسة Howkins (1995) وقد قدمت هذه الدراسات على تنوعها تفصيلا مؤكدا للآثار التي تعرضت لها الطالبات في مجموعة العينة، وقد تنوعت الآثار بين الآثار النفسية والشخصية منها الخضوع والانقياد وفقد الدافعية وضعف مفهوم الذات والخجل والعدوان ونتائج تؤثر على الجانب التعليمي كالهروب والتسرب وانخفاض المستوى التعليمي وفقدان المبادرات والمشاركات التطوعية لبعض لفئات من الطلبة.

اختلفت الدراسة الحالية مع نتائج بعضها واتفقت مع نتائج دراسات أخرى سيتم تبين هذه المواقف بالتفصيل في مناقشة نتائج المجموعات البؤرية، واعتمدت الباحثة توصيات بعضها لوضع أهداف الدراسة الحالية، خصوصا التي أشارت إلى ضرورة دراسة المشكلات التي تعيق تواصل المعلمين مع تلاميذهم، وأسباب وآثار هذه المشكلات وضرورة التدريب عليها.

رابعاً: دراسات تم الاستعانة بها في وضع وتحليل الأداة الأولى (المجموعات البؤرية) وهي دراسات كل من دراسة (1998) Jeanne S. Smith ودراسة قامت بها Cullen- Abu (2009) Reavill والدراسات العربية منها دراسة رنا إبراهيم حداد (2009)، ودراسة Abu Soboh (2014) ودراسة جرادات (2013) التي استخدمت النظرية المجذرة، وبالرغم من أن هذه الدراسات جميعها لم تتعرض لذات الموضوع إلا أنها فصلت في طريقة استخدامها للتحليل

الكيفي وخصوصا استخدامها للنظرية المجذرة في ترميز البيانات المستقاة من أفراد العينة وكيفية الاستعانة بتكميم بعض البيانات أحيانا عند الاضطرار.

الفصل الثالث

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

مجتمع الدراسة

عينة الدراسة

أدوات الدراسة

وصف المقاييس

إجراءات تطبيق الدراسة

المعالجة الإحصائية

الفصل الثالث

منهج الدراسة وإجراءاتها

تمهيد:

تناولت الباحثة في هذا الفصل منهج ومجتمع وعينة الدراسة بفننتيها من المعلمات والطالبات، كما تناولت بالتفصيل أدوات الدراسة المتمثلة في الحلقات البؤرية وجداول التفضيل وكيفية تطبيق هذه الأدوات على عينات الدراسة.

منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة في دراستها هذه على المنهج النوعي الكيفي لمناسبتها لموضوع الدراسة، ويصنف ضمن دراسات تحليل المضمون (بدوي، 1977) التي تهدف إلى التعرف على الظاهرة من خلال تحليل محتوى الأقوال والبيانات التي تضمنتها استجابات الطالبات وذلك بجمع وحدات الدلالة (كلمات ومواضيع موجزة) لأنها تبحث في مشكلات تواصل المعلمات مع طالباتهن من وجهة نظر كل من المعلمات و الطالبات، والذي يترتب عليه جمع الحقائق والمعلومات من المبحوثين مباشرة وتصنيفها وتفسيرها للوصول لتعميمات مقبولة في إطار العينة، كما تم فيها تكميم بعض النتائج المستخلصة من الحلقات النقاشية وتحويلها إلى كميات لتسهيل التعامل معها وتوظيفها (كالتكرارات والنسب المئوية) والمستخلصة من جداول التفضيل بالتعامل معها عن طريق برنامج الرزم الاحصائية (spss) عبر تحليل التباين الأحادي والمتوسطات والانحرافات المعيارية.

ولقد استخدمت الباحثة أداتين للدراسة أولها المجموعات البؤرية التي يتم فيها جمع المعلومات من العينة الأولى وهي مجموعة الطالبات بكيفية خاصة (سيتم توضيحها)، والثانية جداول التفضيل والتي طبقت على المعلمات مستقاة من البيانات والمعلومات التي أدلت بها الطالبات تم تصنيفها إلى محاور لتحديد المعلمة درجة شيوعها أو وجودها في البيئة الصفية.

المجتمع الأصلي للدراسة:

اعتمدت الباحثة في بحثها على سبع مدارس من مدارس الحلقة الثانية بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الشرقية جنوب ولقد بلغ عدد الطالبات في المدارس التي شملتها الدراسة 1485 طالبة، كما وبلغ عدد المعلمات بالمدارس المشمولة بالدراسة 560 معلمة. والجدول (1) يوضح أفراد مجتمع الدراسة من المعلمات وفقا للمدارس المتوفرة،

جدول 2 حسب المدرسة أفراد مجتمع الدراسة من المعلمات خلال فترة التطبيق

م	المدرسة	عدد المعلمات
1	الكامل للتعليم الأساسي (12-6)	82
2	الوافي للتعليم الأساسي (12-5)	72
3	رمال الشرقية للتعليم الأساسي (12-1)	89
4	الأصالة للتعليم الأساسي (10-1)	72
5	الرفعة للتعليم الأساسي (10-5)	77
6	رملة أم المؤمنين للتعليم الأساسي (9-8)	82
7	بلاد بني بو علي للتعليم الأساسي (12-10)	86
	المجموع	560

أما الجدول (2) يوضح توزيع مجتمع الطالبات في الصفوف التاسع والعاشر للمدارس المشمولة بالدراسة.

جدول 3 مجتمع الدراسة الأصلي للطالبات في الصفوف التاسع والعاشر للمدارس المشمولة بالدراسة

م	المدرسة	عدد الطالبات
1	الكامل للتعليم الأساسي (12-6)	التاسع 137
		العاشر 111
2	الوافي للتعليم الأساسي (12-5)	التاسع 68
		العاشر 78
3	رمال الشرقية للتعليم الأساسي (12-1)	التاسع 60
		العاشر 47
4	الأصالة للتعليم الأساسي (10-1)	التاسع 39
		العاشر 0
5	الرفعة للتعليم الأساسي (10-5)	التاسع 177
		العاشر 87
6	رملة أم المؤمنين للتعليم الأساسي (9-8)	التاسع 189
		العاشر 0
7	بلاد بني بو علي للتعليم الأساسي (12-10)	التاسع 133
		العاشر 359
	المجموع	التاسع 764
		العاشر 682
	المجموع الكلي	1485

عينة الدراسة:

هي عينة مقصودة لأغراض البحث، إذ استدعى ذلك توجيه المدرسة ممثلة في الأخصائيتين الاجتماعيتين والنفسية للاختيار من بين طالبات مجتمع الدراسة الطالبات القادرات على الحوار والمناقشة.

وتعد مشكلات التواصل الصفّي خصوصاً والمشكلات التربوية من أكثر المشكلات التي تعرضت معظم جوانبها إن لم تكن جميعها للبحث المنظم إلا أن معظم البحوث العربية التي تناولت هذه المشكلات ركزت على جوانب كمية مسحية فقط. وتكمن مشكلة البحث الكمي على الرغم من مزاياه العديدة في أنه يعتبر القضايا التي لا تظهر تكراراً وانتشاراً بأنها غير موجودة فتستثني من الطرح والمناقشة بينما يحاول البحث النوعي توضيح عمق تأثيرها ودرجة معاناة الطلبة منها، ولذلك فقد ارتأت الباحثة اعتماد المجموعات البؤرية التي تتضمن آراء منظمة لموضوع المشكلة بمناقشته مع الفئة الملامسة له (طالبات الصفين التاسع والعاشر).

قامت الباحثة باعتماد أسماء مجموعات عينة الدراسة من الطالبات وفقاً لما تم ترشيحه من المدارس دون أي تدخل من قبلها في اختيار العينات، وقد تراوح العدد بين (12-15) طالبة من كل مدرسة من سبع مدارس بالمحافظة والجدول (3) يوضح عدد طالبات العينة في كل مدرسة من المدارس المشمولة بالدراسة. و جدول (4) يوضح أعداد المعلمات في عينة الدراسة للمدارس المشمولة بالدراسة حسب التخصص كالتالي:

جدول 4 عدد طالبات العينة في مدارس العينة

م	المدرسة	عدد الطالبات
1	الكامل للتعليم الأساسي (12-6)	14
2	الوفاي للتعليم الأساسي (12-5)	12
3	رمال الشرقية للتعليم الأساسي (12-1)	15
4	الأصالة للتعليم الأساسي (10-1)	15
5	الرفعة للتعليم الأساسي (10-5)	12
6	رملة أم المؤمنين للتعليم الأساسي (9-8)	13
7	بلاد بني بو علي للتعليم الأساسي (12-10)	15
	المجموع	96

شملت عينة الدراسة من المعلمات جميع معلمات المواد الأساسية اللواتي يدرسن الشعب المختارة في عينة الطالبات بالمدرسة من جميع التخصصات وجاءت وفقا للآتي:

جدول 5 أعداد المعلمات في عينة الدراسة حسب التخصص

م	المدرسة	الإسلامية	اللغة العربية	الدراسات	الانجليزية	العلوم	الرياضيات	الكافة
1	الكامل للتعليم الأساسي (12-6)	3	5	4	3	5	5	25
2	الوافي للتعليم الأساسي (12-5)	1	4	2	-	4	-	11
3	رمال الشرقية للتعليم الأساسي (1-12)	-	2	1	1	3	1	8
4	الأصالة للتعليم الأساسي (10-1)	1	1	1	2	1	1	7
5	الرفعة للتعليم الأساسي (10-5)	4	2	2	3	4	4	19
6	رملة أم المؤمنين للتعليم الأساسي (9-8)	4	3	2	3	5	5	22
7	بلاد بني بو علي للتعليم الأساسي (12-10)	1	6	5	5	3	7	27
	المجموع	14	23	17	17	25	23	119

تم التنسيق مع إدارات المدارس للقاء المعلمات وتنفيذ جداول التفضيل وذلك خلال الدوام الرسمي وتوضيح الفكرة مباشرة لهن وخصص لكل مدرسة يوم دراسي كامل، كما أن التنفيذ تم بواسطة الباحثة نفسها ومع المعلمات فرادى أو مجموعات حسب الوقت المتاح لكل معلمة.

أدوات الدراسة وإجراءاتها:

أدوات الدراسة:

استدعت طبيعة مشكلة الدراسة البحث عن وسيلة أكثر فاعلية وقربا من عينة الدراسة (طالبات الصفين التاسع والعاشر من مدارس الحلقة الثانية من مدارس التعليم العام). اختارت الباحثة لتحقيق ذلك استخدام الحلقات البؤرية التي تفعل المقابلات المكثفة مع عينة الدراسة، وتعد هذه الأداة بالرغم من قلة استخدامها في البحوث العربية ذات جدوى وفعالية أكبر إذ أنها تعطي الطالبة فرصة جيدة لحرية التعبير عن رأيها كما تراه دون تقييد.

ولا بد من الإشارة هنا إلى أن العينة المختارة هي عينة مقصودة ،وسبب اختيار هذه العينة من الطالبات جاء على منحيين أساسيين:

الأول: كون هذه المرحلة العمرية هي من أكثر المراحل التي يتم تسجيل ملاحظات عدم الانضباط السلوكي لها، نظرا لأنها في منتصف مرحلة المراهقة التي تكون عنيفة عادة وناقدة وتميل للتعبير المباشر عما تعتقد مما يوسع فجوة التباعد بينها وبين المعلمة إذا افترض الطرفان لمهارات التواصل.

الثاني: نفسيا ونمائيا لدى هذه المرحلة مقدرة على نقد الواقع والتعبير عن آرائها ومواقفها تجاه الآخرين بجرية أكبر.

وصف مقاييس الدراسة وأدواتها:

إن تطبيق المنهج الكيفي النوعي في هذه الدراسة اضطر الباحثة للبحث عن ادوات مناسبة، الى أن استقر الرأي على (الحلقات البورية) كأداة ومقياسا أوليا لهذه الدراسة بالرجوع للأدبيات وللدراسات السابقة التي طبقت المقياس، ولقد تم اعتماده بعد عرضه على المشرف وتطبيقه على عينه تجريبية من الطالبات، أما المقياس الثاني وهو جداول التفضيل فتم تحديد محتواه في ضوء النتائج التي تم استخلاصها من المجموعات البورية (لأنها تم تحديدها تالية للمجموعات البورية) ثم عرض على المشرف الذي أشار بعد مراجعته بعرضه على مجموعة من المعلمات من غير معلمات العينة لملاحظة مدى وضوح العبارات ولم تكن هناك أية ملاحظات سوى خطأ في ترقيم العبارات تم تعديله لاحقا.

أولاً: أداة المجموعات البورية :

والمجموعات البورية هي أداة ونظام مباشر في استقاء المعلومة حول مشكلة البحث من المبحوثين أنفسهم ويتم من خلالها تكوين حلقة يتراوح عدد أفرادها بين اثنتي عشرة إلى خمس عشرة طالبة (Greene&Hogan.2005) بميسر أي الباحثة نفسها و مساعدة لها تم اختيارها لأسباب عدة منها كونها مهتمة بالمواضيع البحثية وهي عضو فني امتحانات وشؤون طلبة، تقوم بتسجيل مكتوب لزيادة المصادقية بالإضافة إلى التسجيل الصوتي، وذلك عن طريق استقاء المشكلات الخاصة بموضوع الدراسة مباشرة من الطالبات. والمساعدة الثانية مديرة مدرسة يتم الاستعانة بها في حالة تعذر المساعدة الأولى وهي بذات القدرة على فهم موضوع البحث كما أنها الأكثر خبرة في التعامل مع المرحلة العمرية.

وقد تم الاجتماع بالأختين قبل تنفيذ الجلسات للتعريف بموضوع البحث وتوضيح الهدف من المجموعات البورية وطريقة التسجيل، كما تم تنفيذ حلقة تجريبية للوقوف على درجة الاتفاق في تسجيل المحتوى لمشاركات الطالبات فتم اعتماد الطريقة بعد تبين أن درجة الاتفاق عالية.

تم كتابة استجابات الطالبات مباشرة على لوحة قلابة كما تصيغها الطالبة، وفي ذات الوقت تعمل المساعدة على التسجيل الكتابي في استمارة خاصة لاستجابات كل طالبة على أسئلة النقاش، بعد ذلك تم عرض ما صاغته الطالبة مباشرة عليها بعد انتهاء الحلقة بالإضافة إلى إعداد تسجيل صوتي لمحتوى الحلقة كاملاً، يمكن أن يستخدم مرفقاً كمرجع في حالة الحاجة كما تم الاحتفاظ بمذكرة صغيرة احتفظت فيها الطالبة ببعض أفكارها.

بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة التي استخدمت المجموعات البؤرية من بينها دراسة (1998) Jeanne S. Smith ودراسة قامت بها (2009) Cullen-Reavill (2009) والدراسات العربية منها دراسة رنا إبراهيم (2009)، ودراسة أماني أبو صبح (2014) ودراسة جرادات (2013) التي استخدمت النظرية المجذرة، إذ قامت الباحثة بتصميم أدواتها الخاصة بالرجوع للدراسات المدرجة سابقاً، لصعوبة حصولها على دراسة مطابقة للفئة أو الموضوع كما صاغت أسئلتها التي ناقشتها مع المجموعات البؤرية والتي ستجيب على أول ثلاث أسئلة انطلاقاً من أسئلة وفروض الدراسة على النحو التالي:

أسئلة المجموعات البؤرية الأربعة:

السؤال الأول: ما هي المشكلات التي تمنع الطالبة من التواصل و نقل أفكارها ومقترحاتها وأسئلتها للمعلمة من وجهة نظر الطالبات؟

السؤال الثاني: ما المشكلات التي تمنع الطالبة من التواصل و إدراك ما تقوله المعلمة بشكل واضح من وجهة نظر الطالبات؟

السؤال الثاني: ما هي الأسباب الرئيسية وراء حدوث هذه المشكلات التي تمنع التواصل؟

السؤال الرابع: ما الآثار المترتبة على وجود هذه المشكلات التي تمنع التواصل من وجهة نظر الطالبات؟

قامت الباحثة بعرض الأسئلة على المشرف وكذلك على معلمة لغة عربية ومشرفة لغة عربية وعدد ست طالبات من الصفين التاسع و العاشر، وذلك للتأكد من ملائمة العبارات للإجابة على تساؤلات الدراسة، وللتأكد من سلامتها اللغوية، وللكشف عن مدى وضوحها للفئة العمرية التي سيتم التطبيق عليها.

ثانيا: جداول التفضيل:

قامت الباحثة باستخراج العبارات التي اتفقت عليها الطالبات على أنها إجابات للأسئلة التي طرحت خلال المجموعات البؤرية. ثم تم عرض النتائج على الفاضل المشرف العلمي على الدراسة لتقييم سلامتها العلمية وبعد الموافقة عليها من قبل المشرف تم عرضها على معلمات من تخصصات العلوم الإنسانية والتطبيقية لمعرفة سلامة الصياغة وسلاسة التعبير للفهم وعرضت للمراجعة اللغوية لتقييم السلامة اللغوية لها، كما قمنا بتطبيقها على معلمات صفوف التاسع والعاشر بنفس المدارس التي تم أخذ عينة الطالبات منها للمواد الأساسية (التربية الإسلامية، اللغة العربية، اللغة الانجليزية، الدراسات الاجتماعية، العلوم والرياضيات).

الاجراءات المتبعة لتطبيق أدوات الدراسة:

قامت الباحثة -بهدف تنفيذ أدوات الدراسة - بزيارة كل مدرسة على حدة. كما أجرت النقاشات المتعلقة بالدراسة في كل مدرسة من مدارس العينة على حدة، كما تم تنفيذ الأداة الثانية بعد شهرين من تنفيذ الأداة الأولى.

كانت الاجراءات في كل أداة وفقا للآتي:

أولا: إجراءات الأداة الأولى(المجموعات البؤرية):

1. تحديد مدارس الحلقة الثانية للطالبات في محافظة الشرقية جنوب كعينة محددة للدراسة.
2. تم القيام بالإجراءات اللازمة لتطبيق أدوات الدراسة من مثل: الاتصال بالمدارس وأخذ موافقتها المبدئية لتطبيق الدراسة فيها والتنسيق معها للزيارة.
3. زيارة المدارس وتوضيح موضوع الدراسة لإدارات هذه المدارس والأخصائيات الاجتماعيات والأخصائيات النفسيات فيها والهدف منها وأدواتها كما تم الاتفاق معهن على اختيار عدد من طالبات الصفين التاسع والعاشر (بين 12-15 طالبة) ، كما تم اشراك معلمات الفصول المذكورة في اختيار الطالبات المشاركات في مجموعات الحوار، وذلك لمعرفةن المباشرة لهؤلاء الطالبات .
4. التنسيق مع اثنتين من المساعدات للمساهمة في تسجيل الملاحظات أثناء الاجتماع بالطالبات وهن من الخبرات الطويلة كإداريات وتربويات.
5. أخذ الموافقة من الطالبات المشاركات على إجراء المقابلة قبل إجراء المقابلة، إذ وافقت جميع الطالبات على المشاركة بعد ضمان السرية لهن، كما وافقت جميع الطالبات على التسجيل المكتوب والصوتي بينما أبدى البعض رفضه للتسجيل المرئي (الفيديو) وتقيدنا برغبتهن واعتمدنا على المصادر الأربعة التي تمت الموافقة عليها من قبل الطالبات وهي كالتالي:

(a) التسجيل الصوتي.

(b) التسجيل الكتابي على اللوحة القلابة.

(c) التسجيل الكتابي على قوائم خاصة معدة لهذا الغرض.

(d) مفكرة خاصة لكل طالبة تسجل ملاحظاتها.

6. استغرقت المناقشات مع الطالبات بين الساعة والنصف الساعتين تقريبا.

إذ عملت الباحثة على تقديم شرح مفصل لمجريات الحلقة في بداية كل لقاء، ابتداء من صياغة الأهداف ووضع المحاور مع شرح مبسط لفكرة الحلقة كأداة بحثية وتوضيح الأسئلة التي سيتم طرحها بالإضافة إلى التلخيص والتحليل لما تم استخلاصه من الطالبات دون تحريف أو تبديل في نهاية كل لقاء .

وعند إجراء الحلقة جاءت الاجراءات وفقا للتالي:

1. التعريف بالباحثة والمساعدة والطالبات الحاضرات.

2. توضيح الهدف من الحلقة واجراءاتها.

3. توضيح اسلوب العمل.

4. تحديد السؤال بوضوح.

5. تلخيص محتوى ما قبل وبعد كل سؤال.

6. التأكد من استيفاء استجابات جميع الطالبات قبل الانتقال لسؤال آخر.

7. تقديم شكر للطالبات المشاركات في الدراسة قبل وبعد الجلسة.

أما الأسئلة التي تم طرحها في المجموعات البورية، فكانت أربعة أسئلة جاءت بالتسلسل التالي:

1. ما الصعوبات التي تتبادر لذهنك عند نقل أفكارك وصياغتها لمعلمتك؟

2. ماهي الصعوبات التي تمنع الإدراك الواضح لما تقوله المعلمة من وجهة نظرك؟

3. ما الذي يؤدي لظهور تلك المشكلات من وجهة نظرك؟

4. كيف تؤثر هذه المشكلات على تفاعل الطالبة وعلاقاتها بزميلاتها ومعلماتها داخل الصف؟

واعتمدت الباحثة ثلاثة أنواع من الصدق:

أولاً: الصدق الوصفي: الذي تم باعتماد أكثر من مراقب لمصادقية الرصد والتسجيل ونقل الأفكار (Greene&Hogan,2005) (الباحثة والمساعدة) وأكثر من طريق للتسجيل مثل اللوحة القلابة، استمارة المساعدة والتسجيل الصوتي ومفكرة الطالبة.

ثانياً: الصدق التأويلي: الذي تم بالتدقيق في تمثيل المعاني للظاهرة المدروسة (Williams&Katz,2002) وكذلك بالمشاركة الاسترجاعية للمبحوثين وذلك بالرجوع إليهم ليوافقوا على ما تم من تفسيرات.

ثالثاً: الصدق النظري ويقصد به درجة توافق المحتوى المدروس مع النظريات المعروفة وذلك بتفسير الظاهرة بما يتوافق والنظريات المفسرة لها، وكذلك باعتماد إستراتيجية التنويع النظري واستخدام أكثر من نظرية للتأويل (حجر،2003).

للإجابة على الثلاث أسئلة الأولى استخدمت الباحثة النظرية المجذرة وهي نظرية تساعد في تفسير الملاحظات النوعية والتي جمعت من أفرادها سرداً تعبيرياً يعاد تصنيفها بحيث يسهل التعامل معها.

منهجية النظرية المجذرة:

هي واحدة من أهم طرق البحث النوعي التي تركز على إجراءات منظمة تستقرئ الظاهرة المدروسة نشأت على يد كل من برني جلاسر وانسلیم ستراوس عام 1967.

وفي العلوم الاجتماعية هناك الكثير من الظواهر لا يمكن أن تفسرها الأرقام وحدها فالرقم دلالة متوسطة بمعنى أنه يدور حول منطقة الوسط، لذلك فإن النتائج المتطرفة يضطر الباحث أحياناً للتغاضي عنها واعتبارها شذوذاً وهذا قد ينطبق على التجارب المختبرية إلا أنه يكون باتراً لنتائج البحوث الاجتماعية فضعف دلالة الرقم ليس حكماً قطعياً على ضعف الظاهرة المدروسة ولكنه في الظواهر الانسانية له دلالات ومؤشرات مختلفة تتعلق بخصوصية السمات البشرية وتطرفها)

(Abusoboh,2014)

ويرى (ستراوس وكوربين،1999) أن التساؤل في البحوث المعتمدة على النظرية المجذرة يجب أن يبدأ عاماً ومرناً وأن يقلل الباحث من القراءة في الدراسات السابقة حتى لا يلج إلى دراسة الظاهرة بتصورات مسبقة ويمكنه ذلك بعد ظهور أول فئة من بياناته.

واعتمدت النظرية على أربع معايير للحكم على انطباق النظرية على الظاهرة المدروسة وهي:

1. المطابقة و التوافق: يجب فيه أن تكون النظرية مطابقة للظاهرة المدروسة و معبرة عنها من خلال استقراء دقيق للبيانات والحقائق التي تم جمعها حول الظاهرة وتتوافق مع السياق العام للظاهرة في منبعها الأصلي.

2. الفهم: لا بد أن تكون النظرية قابلة للفهم الشامل والاستيعاب وأن تكون واضحة ومفهومة لكل من الباحث والمبحوث، ويكون الباحث قادر على الربط بين البيانات التي توصل إليها.

3. قابلية للتطبيق على سياقات بيئية مختلفة: وبالتالي يجب أن تكون المنهجية مجردة بمستوى كاف ومتنوعة مما يجعلها قادرة على الانطباق على سياقات مشابهة وإن اختلفت البيئات.

4. الضبط: يجب فيه التركيز على ربط المفاهيم المتعلقة بالظاهرة المدروسة والتي استقتها من البيانات المنظمة بدقة لتتطبق على مواقف محددة ضمن استجابات العينة للظاهرة المدروسة.

وتتطلب منهجية النظرية المجذرة ترميز العبارات والجمل المستقاة من المبحوثين في ثلاث أشكال من الترميز (ستراوس وكوربين، 1999):

1. الترميز المفتوح: وفيه يتم تجميع العبارات ضمن سياقات تشابه المحتوى فيما بينها، ويبدأ مع بداية جمع البيانات وفيه يتم استخراج المفاهيم من البيانات المستقاة من العينة بوضوح، ثم يبدأ ترتيب وتنظيم العبارات وتحديد درجة التشابه والاختلاف فيما بينها بهدف وضعها في مجموعات تسمى بالفئات وبالتالي تنشأ منها فئات أولية حتى يتم التشعب النظري من البيانات التي يدلي بها أفراد العينة.

2. الترميز المحوري: الذي يعيد ترتيب وتصنيف العبارات المرمزة لمحاوّر تتبعها حسب درجة تشابه المحتوى، وتطوير وإنشاء الفئات وهي من المراحل الحساسة حيث يعطى سياقاً واضحاً لكل فئة ويحدد خواصها ويعتمد مسار الترميز على أسس واضحة منها الظاهرة ذاتها ومسببها والاطر الذي تظهر فيه وكيف تظهر وكيف تتفاعل وكيف تتم الاستجابة لها وما يترتب على هذه الظاهرة.

3. الترميز المختار أو الاختياري: ويتم فيه فهم المحور ونوع المشكلة المتعلقة والأدلة التي تمثلها وإرجاع المشكلة إلى مسبباتها والربط بين الفئات الرئيسية ببعضها البعض إذ أنها جميعها مبنية على نفس الظاهرة لتصل في النهاية من خلال الربط لتفسير وافي للظاهرة محل الدراسة (جرادات، 2013)

استخدمت الباحثة المتوسطات والنسب المئوية لحساب درجة تكرار المشكلة أو نسبة شيوعها. كما استخدمت تحليل التباين الأحادي (one way Anova) لكشف العلاقة بين نوع المشكلة ومتغيرتي

الدراسة -الخبرة والتخصص-. ولإجراء المقارنة بين وجهة نظر الطالبة ووجهة نظر المعلمات حول مدى انتشار ووضوح هذه المشكلات في الغرفة الصفية استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحساب موقع العبارة بالنسبة للمعلمات والنسب المئوية والتكرار لتحديد الشيوخ والأولوية بالنسبة للطالبات.

التحديات والمعوقات:

- بالرغم من قناعة الباحثة بتطبيق هذا النوع من الأدوات البحثية إلا أنه كانت هناك الكثير من المعوقات التي أثرت على مسار تطبيق الأداة، فبالإضافة إلى المعوقات الإدارية كانت هناك بعض التحديات أثناء التطبيق:
- الشد والجذب في التفاعل وإبداء الرأي:

لتبريرات عدة كانت هناك عوامل خارجة عن سيطرة الباحثة تؤثر على الطالبة وتجعلها محجمة أو متحفظة أحيانا، فالطبيعة الحساسة للمرحلة العمرية أثرت على دافعية بعض الطالبات، كما كان توجس الطالبات في البداية من وصول هذه الآراء للمعلمة عاملا في الإحجام إلا أنه بعد اطمئنان الطالبات على سرية الجلسة جاءت الإجابات أكثر عمقا وانفتاحا، ولابد من الإشارة هنا إلى أن آراء الطالبات في بعض المدارس كانت أكثر غنى وشفافية مقارنة بمدارس المناطق النائية (حسب تصنيف الوزارة).

• عامل الوقت:

جاء تطبيق أدوات الدراسة في مدة زمنية غير ملائمة فقد كانت الفترة في منتصف الفصل الدراسي الأول، وكانت لدى البعض اختبارات قصيرة تم فيها سحب بعض أفراد العينة من الجلسات لفترة ثم عودتهن أثر ذلك على درجة الاسترسال في طرح القضايا.

• رغبة بعض الإدارات في المشاركة في الجلسة:

حرصا على تلمس القضايا التي تعاني منها الطالبات طالبت بعض إدارات المدارس بحضور اللقاءات، إلا أن مبدأ السرية كان متفقا عليه مع الطالبات وبالتالي اضطررنا لرفض طلب إدارات تلك المدارس تلبية لرغبة الطالبات.

- اعتراض بعض المعلمات على محتوى النتائج التي عرضت في جداول التفضيل من منطلق أن المرحلة العمرية ووعي وإدراك الطالبة لا يمكن الأخذ به والتسليم على أنه حقيقة الواقع إلا أنه مع الحوار والمناقشة وافقت المعلمات على المشاركة.

أخيرا تدرج الباحثة الايجابيات التي رصدتها أثناء التطبيق لأدوات الدراسة:

* مرونة وسلاسة التسهيلات المقدمة من قبل المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الشرقية جنوب ولدى إدارات مدارس العينة ونجزل الشكر لإدارات هذه المدارس والأخصائيات الاجتماعيات والأخصائيات النفسيات فيها.

* خبرة الباحثة في تدريب هذه الفئة العمرية كان لها دور كبير في سهولة تسيير مراحل الجلسة والتعامل مع هذه الفئة العمرية بخصوصيتها وخصوصية التجربة المقصودة.

* استعانة الباحثة بالمساعدات في الدراسة اسهم في تسهيل العمل خلال الحلقات البؤرية لتفهمهن لموضوع البحث وكونه في دائرة اهتمامهن بالإضافة لخبرتهن الطويلة في التعامل مع هذه الفئة العمرية، إذ تشغل الفاضلة /سليمة بنت عامر الراسبية وظيفة مدير مدرسة بخبرة امتدادها 29 سنة، كما تشغل الفاضلة سعيده بنت علي بن سالم الراسبية وظيفة عضو فني امتحانات وشؤون طلبة بخبرة في السلك التربوي امتدادها 21 سنة.

وكملاحظة عامة:

اختلفت المدة الزمنية التي استغرقتها كل حلقة، إذ جاءت أقلها زمنيا في مدارس المناطق النائية، فقد جاءت عبارات الطالبات مختزلة، وقليلة التنوع مقارنة بزميلاتهن من مدارس مناطق المدن، وأرجعت الباحثة ذلك إلى طبيعة التربية الوالدية ودرجة الانفتاح على الآخرين والمستوى الثقافي للوالدين (أغلب أولياء الأمور أميين) بينما تجاوزت الساعتين في بعض مدارس المدينة ذات الكثافة العالية لثراء المحتوى المطروح من الطالبات وعمقه (وذلك في مدرسة واحدة فقط)

الفصل الرابع

النتائج وتفسيرها و مناقشتها

- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وتفسيرها.
- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وتفسيرها.
- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وتفسيرها.
- النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع وتفسيرها.
- النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس وتفسيرها.
- النتائج المتعلقة بالسؤال السادس وتفسيرها.
- النتائج المتعلقة بالسؤال السابع وتفسيرها.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة و تفسيرها

تمهيد

خصصت الباحثة هذا الفصل لعرض النتائج التي تم التوصل إليها حول مشكلات تواصل المعلمات مع طالباتهن من وجهة نظر الطالبات والمعلمات في مدارس الحلقة الثانية للصفين التاسع والعاشر بمدارس محافظة الشرقية جنوب، وشرحها وتفسيرها بالعودة للنظريات العلمية ذات الصلة سواء المتعلقة بمهارات التواصل أو المتعلقة بالجوانب النفسية.

كان قرار دمج الفصلين الثالث والرابع ضرورياً وذلك لأن أغلب النتائج ظهرت بشرح كيفية محتوى استجابات العينة، حيث استلزم ذلك لتسهيل الربط على القارئ أن تكون النتيجة وتفسيرها متتالين وبالتالي لزم أن يتتالي التفسير لكل نتيجة مباشرة حتى يربط القارئ بين النتيجة التي تم التوصل إليها وتفسيرها، بالإضافة إلى تكميم بعض النتائج الوصفية.

وبرزت أهمية كبرى للنقاش العميق ودور كبير في تحسس جوانب المشكلة، إذ ثبت صحة قرار الباحثة في استخدام المجموعات البؤرية لدراسة العوائق والتحديات التي تمنع الطالبة من نقل أفكارها ومقترحاتها واستفساراتها وإبداء رأيها وتقديم مبادراتها قراراً صائباً وأسهم بفاعلية كبيرة في تلمس الكثير من المشكلات مهما اختلف حجم تأثيرها أو ظهورها.

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول للدراسة قامت الباحثة بتقسيم أسئلة المجموعة البؤرية إلى سؤالين، أما السؤال الأول فلقد تناول عرض العوائق التي تعيق تقديم المبادرات والمقترحات، أما بالنسبة للسؤال الثاني فهو يتعرض للصعوبات التي تمنع الطالبة من الفهم الواضح لما تقوله المعلمة.

وكان السؤال الأول للمجموعة البؤرية كالاتي:

* ما الصعوبات التي تتبادر لذهنك عند نقل أفكارك وصياغتها لمعلمتك؟

وقد جاءت إجابات الطالبات عميقة في صياغتها التي ظهرت أحيانا باللهجة العامية، وكانت بعض الطالبات يلجأن أحيانا لاستخدام الأمثلة المؤكدة للمشكلة المطروحة على احتمال أن الفكرة التي طرحها لن تصدقها الباحثة، وتشهد زميلاتها على صدق كلامها.

كما تم صياغة العبارات التي شاركت بها الطالبات حسب درجة توافقها ومقاربتها لذات المعنى ضمن محور واحد ومن ثم تم حساب عدد مرات ذكر المشكلة وبمعنى آخر لم يتم سؤال جميع

الطالبات حول رأيهن في وجود المشكلة التي تحدث عنها زميلتهن في الجلسة ولكن التكرار جاء طبيعياً دون إحياء.

وكانت نتائج الإجابة على أسئلة الدراسة حسب تسلسلها كالتالي:

الإجابة على السؤال الأول للدراسة وتفسيرها.

السؤال الأول: ما المشكلات التي تحول دون التواصل بين المعلمة وطالباتها من وجهة نظر الطالبات؟ ونظراً لأن هذه الدراسة تعنى بمشكلات الطالبات، فمن البديهي أن يتمحور السؤال الأول للمجموعات البؤرية حول المشكلات التي تمنع مبادرة الطالبة من تقديم سؤال أو رأي أو مقترح للمعلمة، كما تم تقسيم هذا السؤال إلى محورين، محور يتعلق بالمعلمة ومحور يتعلق بالطالبة، ويوضح الجدول استجابات الطالبات حول مشكلات التواصل فيما يتعلق بالمعلمات

المحور الأول: مشكلات وصعوبات تتعلق بالمعلمة

جدول 6 إجابات الطالبات على السؤال الأول الشق الأول وفقاً لمحور مشكلات تتعلق بالمعلمات

الترتيب	النسبة %	تكرار	العلامة
1	35.4%	34	عدم الإنصات لحديث الطالبة وعدم مساعدتها على التعبير عن أفكارها.
2	33.3%	32	عصبية المعلمة واستخدامها ألفاظاً غير مقبولة تستفز الطالبة.
3	25%	24	شخصية المعلمة غير محاورة ومتسرعة في تفسير سلوك الطالبة.
4	18.7%	18	التمييز بين الطالبات حسب المستوى التحصيلي والشكل والجنسية.
5	16.6%	16	أفكار وافتراسات مسبقة سلبية عن الطالبة .
6	15.6%	15	عدم تقدير الظروف الخاصة بالطالبة.
6 م	15.6%	15	عدم تزويد الطالبة بتغذية راجعة حول ما تقدمه من أفكار ومقترحات.
7	14.5%	14	عدم احترام الطالبة وتكرار أهانتها وإحباطها في المواقف المختلفة.
8	12.5%	12	ضعف التعزيز لما يطرح من آراء وأفكار.
9	6.2%	6	تعميم المواقف الخاطئة من الطالبة على جميع سلوكها.
10	4.2%	4	كره الطالبة لتكرارها مواقف سلوكية غير مقبولة ينعكس على تواصلها معها.
10 م	4.2%	4	استخدام العقاب الجماعي.

ظهرت من خلال نتائج هذه الدراسة عدة مشكلات وصعوبات ترتبط بالمعلمة منها:

بالمرتبة الأولى كانت المشكلة الرئيسية والأكثر شيوعاً التي طرحت من قبل المفحوصات هي:

"عدم الإنصات لحديث الطالبة وعدم مساعدتها على التعبير عن أفكارها" وقد ظهرت بنسبة 35.4% بتكرار 34 مرة من عدد الطالبات المشاركات إذ صاغت الطالبات الفكرة بأساليب مختلفة لفظاً ومرتفة مضمونا من مثل عبارة "تجاهل المعلمة لي أثناء الإجابة ينعني". "المعلمة تستهزئ بإجابتي". "تهميش الطالبة ورأيها وفقداء حق مناقشته سبب". "المعلمة لا تساعدني في شرح فكرتي" "المعلمة لا تشجع على إبداء الرأي وتكتفي بالتدريس فقط، يعنى تأطير العلاقة في المنهج فقط" "ردة فعل المعلمة أثناء رفضها للفكرة تتعبنى" " تعليق المعلمة السلبى على فكرتي يحرجنى" "المعلمة لا تتقبل رأيي" "عدم إنصات المعلمة لي و أحياناً ما تسمعني وتتشغل عني بأشياء ثانية، أحتاجها كل متكامل "

كان تركيز الطالبة يدور حول القضية الأولى والتي تتعلق بضعف قدرة المعلمات على الإنصات لحديث الطالبات وعدم مساعدتهن على التعبير عن أفكارهن، وقد تعارضت هذه الدراسة مع دراسة (المزين و سكيك، 2011) التي تؤكد وجود محاولات جادة من المعلمين لزيادة مساحة الاستماع للطالبة وأن على رأس الممارسات الجيدة للمعلمين الاستماع للطالبة باهتمام، بالإضافة إلى دراسة (عقل، 2007) التي ناقشت وجود توفر عالي لمهارات المشاركة والتشجيع وحرية التعبير وتقبل الآراء لدى أفراد العينة المبحوثة واتفقت المطالبة مع دراسة (grips,1997) إذ يرى أن اللغة مركبة فيجب أن ينتبه المعلم لمحتوى كلامه وأن تعبيرات الوجه ذات دلالات مختلفة وأن الطالب يطالب بتوفير الأمن النفسي والاحترام وتشجيع الاستقلال. واتفقت أيضاً مع دراسة (وزارة التربية والتعليم فلسطين، 2010) أن الطالب يقضي أغلب الموقف التعليمي كرد فعل وغير مبادر أما دراسة (الديسي، 2004) فلقد أظهرت انحصار أساليب تواصل المعلم مع الطالبة في الأحادي والثنائي ويقل الثلاثي وينعدم المتعدد بمعنى أن درجة التفاعل أثناء الموقف الاتصالي مقننة وغير مفتوحة وتتحصر في حالات ثلاث إما أن يكون المعلم هو المسيطر ويستخدم أسلوب الالتقاء من طرفه فقط أو يسمح للطالب بمداخله ويرد عليه، أو يسمح بحوار منه لطالب ثم منه للآخر وهذا أيضاً غير ممارس بكثرة أما المتعدد فينعدم وهو الذي يفتح فيه الحوار بين الطالبة وبعضهم البعض وبينهم و معلمهم شريك في الحوار معهم، وهناك دراسة (نعيم، 2010) التي أوصت بإدراج مبادئ الحوار التعليمي في طرق التدريس نتيجة لضعف الأداء فيها، بالإضافة إلى دراسة (الحمداني، 2006) التي وجدت أن المعلم مازال مسيطراً على كمية الكلام في الموقف الصفي.

كما يرى نموذج وسائل الاتصال كامتداد للحواس (شاوي، 2014) ضرورة مخاطبة المستقبل عن طريق جميع حواسه، وخصوصاً الحواس التي يجذبها الطالب فيجب على المعلم أن يفتن لأنواع المستقبلين من الطلبة فمنهم السمعى، والبصرى، والحسى، خصوصاً أثناء الاستماع والإنصات له.

وتشير نظرية الحاجات (الفتلاوي، 2005) إلى أن من أهم الحاجات التي يركز عليها المتعلم والتي تأتي في مقدمتها الحاجة إلى التقدير والحاجة للتعبير عن الذات، فغياب الإنصات للمتعلم أو منعه من التعبير عن حاجاته يعيق نموه، ويضعف دافعيته للتواصل، لذلك ترى الباحثة أن المعلمة بتجاهلها وضعف إنصات لحديث الطالبات فإنها تعيق إشباع الحاجة إلى التعبير عن الذات.

ترى الباحثة إن الانصات هو لب عملية التواصل، وبالنظر إلى حساسية المرحلة العمرية المشمولة بهذه الدراسة فمن المؤكد أن الطالبة تكون بحاجة لمن ينصت لرأيها ويأخذ به ويشركها فيما يتعلق بها من قرارات، ولذلك فإن ضعف تفعيل المعلمات لهذه المهارة من الأسباب الرئيسية لبروز المشكلة التي تناولتها الدراسة، إذ أن أغلب المشكلات التي تستدعي اتخاذ الإجراء الإداري أو القانوني هي مشكلات ناتجة عن امتناع المعلمة عن التحاور مع الطالبة والسعي للوصول لحلول مناسبة مع ولي الأمر أساسا.

الملاحظ ميل الطالبات للحاجة إلى منافذ حوار لا يرتبط فقط بالجانب التعليمي المعرفي بل يتعداه لحاجات نفسية أخرى خصوصا أن البيئات الثقافية التي أتت منها بعض الطالبات هي بيئات شحيحة في التعبير العاطفي نتيجة للخصوصية الثقافية لها حيث أن الطالب يرى أن الانصات من علامات النضج الأخلاقي والفكري للمعلم .

وجاءت في المرتبة الثانية من حيث الشيوع مشكلة " عصبية المعلمة واستخدامها ألفاظا غير مقبولة تستفز الطالبة"، إذ تكررت 33.3% أعيد ذكرها من 32 طالبة بصياغات عدة منها "عصبية وايد ما تعطي فرصة " ممكن إذا معصبة ترد بكلمات غير لائقة " "تعصب بسرعة وتمنعني أكمل إذا ما أعجبتها الفكرة " و "أحس أحيانا تعاملني الند للند أنا في النهاية طالبة " " صراحة المعلمة هي الي تحدد موقعي تتقبل أشارك ما تتقبل أسمع وبس " " أنا ممكن أتحمل بس إذا تعدت لتربييتي أرد وممكن أغلط عليها " " الألفاظ المحبطة القوية تعيق تواصلتي خصوصا إذا ما كنت أنا السبب " "أسلوبها غير مقبول وألفاظها بعد"

أشارت الطالبات إلى أن عصبية المعلمة واستخدامها ألفاظاً غير مقبولة تستفز الطالبة من أكثر المشكلات التي يعاني منها، ولقد أكدت الدراسات على أن العنف اللفظي يأتي في أول قائمة العنف المدرسي ويتصدر المعلم قائمة المعنفين ومن تلك الدراسات دراسة (حمادنة، 2014) التي وجدت أن العنف اللفظي هو أكثر أنواع العنف المدرسي انتشارا إذ جاء المعلم في أول قائمة المعنفين، كما أشارت دراسة (الجزار، 2011) إلى وجود فروق دالة في مهارات التعبير الانفعالي والحساسية الانفعالية والحساسية الاجتماعية بين الجنسين لصالح الإناث.

تشير دراسة (سميرة، 2011) إلى أن الجو المدرسي الضاغط يؤثر على تعلم الطلبة، وأن المعاملة غير اللائقة تعد سببا في خلق جو عنيف في البيئة الصفية، وأشار دراسة (بركات، 2004) إلى أن نسبة تعرض الطلبة للكلمات المهينة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم كانت (80.38).

كما أشارت بعض المراجع في علم النفس إلى ذلك بإشارات مختلفة فركزت على طبيعة النمو النفسي والاجتماعي للمراهق (حجازي، 2013) إذ تذكر أن من الخواص الانفعالية للمراهق البالغ من العمر ما بين (15-18 سنة) خاصية الحساسية المفرطة خصوصا إذا شعر بأن معاملة الآخرين لا تتناسب مع ما وصل إليه من نضج، وأشد ما يغضبه شعوره بأن الآخرين لا يفهمونه، وكذلك عند جرح شعوره وكرامته. كما أن الطالب الذي يتعرض للسخرية والإغظة من الأقران أو المعلمين يلجأ إلى أحد أمرين إما الانسحاب ورفض المشاركة أو الميل إلى العنف والتحدي لذا فإن نقص اللياقة لدى بعض المعلمين يجعل الطلبة لا يتقبلونهم (الفتلاوي، 2005).

كما أشارت أحد تقارير منظمة يونسكو حول العنف في المدارس أن "ثمة أشكال أخرى عديدة من العقوبات القاسية والمهينة غير العقوبات البدنية، وتدخل في ذلك العقوبات التي تحط من قدر الطالب أو تذله أو تخيفه أو تهدده أو تسخر منه. وعلاوة على ذلك، يشكل استخدام القوة البدنية في حد ذاته من جانب ينم عن القوة والسيطرة والتخويف، واضعا شخصا أكبر وأقوى من الطالب يمثل تهديدا (المعلم) مما يعزز فكرة اقتران أعمال العدوان البدني بالعدوان النفسي" (يونسكو، 2009).

تري الباحثة أن الضغوط النفسية عامة التي تعاني منها المعلمات والتي قد تنتج من تراكم الأعباء المدرسية على عاتق المعلم بالإضافة إلى المشكلات الأسرية والظروف النفسية الخاصة لدى بعض المعلمات تؤثر تأثيرا كبيرا على أداء المعلمات وتواصلهن مع الطالبات، كما أن الخبرة قد تلعب دورا كبيرا في تفعيل مهارة التواصل وضعف الخبرة قد يؤدي إلى تشويش علاقة المعلمة بالطالبة حيث أن أغلب تصرفات المعلمات مغلفة بحسن النوايا بينما ما يصل إلى الطالبة منها هو الموقف الظاهر بغض النظر عن نوايا المعلمات الطيبة والتي قد لا تفهمها الطالبة بطريقة صحيحة، وتري بعض المعلمات أن تقييد الحوار مع الطالبات يجنب المعلمة تجاوز الطالبة عليها ويرسم لها شخصية واعترافا بالسلطة ولكن الطالبة ترى عكس ذلك.

من وجهة نظر الباحثة فإن هذه المشكلات تحديدا تفسر سبب حدة المواقف والتفاعل بسبب فقدان سبل الحوار، كما يدل على ظهور مشكلة مهمة وهي ضعف انتباه الكثير من المعلمات لأبسط استراتيجيات التواصل مع الطالبة.

وجاءت في المرتبة الثالثة مشكلة " شخصية المعلمة غير محاوره ومتسرعة في تفسير سلوك الطالبة" والتي صاغتها الطالبات بعبارات مختلفة منها " المعلمة لا تبالي بما أقدم " " تتسرع في الحكم على الموقف ما تسألني وتمنعني أناقش " "أحيانا تحكم علي من موقف واحد غلط ويظل طول السنة في مخها حتى لو أنا تغيرت " "تحكم علي من موقف واحد وما ترضى تسمعني" " عدم تشجيع المعلمة للطالبات بطرح أفكار معينة" و "أسلوب المعلمة في استقبال استجابات الطالبات يأخذ شكل العصبية "

اتفقت النتيجة مع دراسة (نعيمه،2010) التي أشارت إلى أن أغلب المعلمين لا يتمتعون بالمرونة الكافية في التعامل مع الطالبة خلال عملهم، وذات الدراسة أشارت إلى أن ما نسبته (52.5%) منهم فقط لديهم القدرة على التواصل، كما أشارت دراسة (Georgakopoulos&Guerrero,2010) أن أفضل المعلمين كما يراهم الطالبة عبر ست ثقافات مختلفة هم المعلمون القادرون على توظيف التعبير غير اللفظي والهدوء والحوار، أما في دراسة (Butt,2011) وجد أن مستويات الطالبة وتفاعلهم ومشاركتهم تتقدم إذا كانت لدى المعلم مهارات التواصل خصوصا غير اللفظية واضحة ومفعلة بشكل جيد، وأشارت دراسة (Richmond,1997) أن اللفظ وحده لا ينقل الفكرة كاملة حيث أن التواصل اللفظي له جانب تملكي لا يمكن أن تنقل الرسالة كلها عن طريقه فجانبا مهم من المعنى يكون في ذهن المتحدث، وترى نظرية الحاجات (الفتلاوي،2005) أن من الحاجات الضرورية للمتعلم هي الحاجة للتعبير عن الذات، وأن المعلمة غير المحاوره لا يمكن أن تلبي هذه الحاجة الفطرية لدى طالبتها. وبحسب نظرية التوقع (علي وحموك،2014) فإن الطالبة لا تتوقع تفهما من المعلمة المتسرعة في الاستنتاج وغير المحاوره، ولذلك تحجم الطالبة عن مناقشتها حتى وإن اعتقدت أنها ذاتها على صواب، وهذا يبرر صمت أغلب الطالبات عن الدفاع عن الذات في مواجهة هذه المواقف.

وترى الباحثة أن المعلمة قد تبرر تقييدها للحوار مع الطالبة أن ذلك يحافظ على هيبتها، ويجنبها الكثير من المشكلات والأعباء الناتجة من انفتاحها على الطالبات خصوصا أن (المعلمة تعتقد) أن المراهقات لسن قدرات على ترسيم الحدود في علاقتهن بالآخرين، وبالتالي فهي ترفض كل ما يمكن أن يחדش هذه السلطة أو يهملها، أو ما يوقعها في المشكلات من جانب آخر.

أما المشكلة التي جاءت في المرتبة الرابعة فكانت مشكلة " التمييز بين الطالبات حسب المستوى التحصيلي والشكل والجنسية" بتكرار 18 مرة ونسبة 18.7% " بعض المعلمات يشاركن الطالبات

الي يحبهن أو قريباتهن " "حتى اللون والشكل الي مالي دخل فيه يخلي بعض المعلمات ما يشاركني
" إذا أنا مستواي أقل إيش ذنبي أنا أحتاج أكثر حد يساعدني "

ورأت الطالبات أن "التمييز بين الطالبات حسب المستوى التحصيلي و الشكل و الجنسية" يفقد المعلمة مصداقيتها وثقة الطالبة بها، إذ اتفق رأي الطالبات مع دراسة (سميرة، 2011) أن المعاملة غير اللائقة والتمييز بين التلاميذ من أهم أسباب خلق جو عنيف وكذلك دراسة (أبوغزالة، 2010) التي توصلت إلى أن الإناث سجلن شعورا منخفضا بالعدالة المدرسية بشكل أكبر من الذكور وارتبط شعورهن بالعدالة والكفاءة بالتوقع، إذ أنه كلما زاد الارتباط زاد التوقع، وفي دراسة (بركات، 2011) فقد أشار الطالبة أنه على قائمة سلوك التمييز التي يمارسها المعلم هو التمييز في المشاركة بنسبة (45.7%) ثم تأتي المعاملة الخاصة بنسبة (36.6%)، أما دراسة (wainman, 2010) التي رأت فرط تأثير هذه المقارنات بين ذات الطالب والذات المثالية سلبا سواء كانت المقارنات من زملائه أو معلميه، كما أشارت دراسة (wimbish, 2000) إلى أن الطالبة يرون ضرورة أن يكون المعلم عادلا بين الجنسين وأن الإناث أكثر تحسسا لهذه التفرقة خصوصا عندما يستخدم المعلم أنشطة ذكورية أكثر أو ألفاظا تدل على المذكر بشكل أكبر ووفق نظرية التوقع (علي وحموك، 2014) فإن الطالبة التي تتوقع تحيز معلمتها لطالبة معينة وفق معايير الشكل والمستوى والجنسية والقراءة والتي ترى الطالبة أنها معايير غير منطقية يزداد توقعها بالرفض إن لم تكن هذه المعايير متوفرة لديها، وبحسب نظرية الدافعية (توق وعدس وقطامي، 2003) فإن غياب النمذجة يعد شكلا من أشكال غياب الدافعية والتي تتمثل في غياب نموذج المعلم العادل، وترى (هارمن، 2000) أنه تكون من المعلم أحيانا سلوكات لا ينتبه لها وتصدر عنه دون قصد بينما يفسرها الطالب على أنها سلوكات تمييزية لذلك وجب على المعلم مراقبة تصرفاته والتبرير المنطقي لها إن أحس أن هناك حساسية لدى طالته من تصرف ما تجاه طلبة معينين.

وترى الباحثة أن من أهم خصائص النمو الانفعالي للمراهق هو رهافة الحس لديه، وزيادة مستوى الكآبة والحساسية نحو الذات فالطالبة ترى أن المعلمة المتحيزة لفئة معينة من الطالبات ظالمة، دون أن تحاول الطالبة ذاتها البحث حول موضوع التمييز الحاصل وهل هناك أسباب منطقية وراء سلوك المعلمة لصالح فئة معينة من الزميلات اللواتي يحتجن لذلك (وفقا لما يستدعيه الموقف)، فسرعة الغضب لدى الطالبة تجعلها تأخذ موقفاً متشدداً أحيانا ضد المعلمة.

أما المشكلة التي جاءت في **المرتبة الخامسة** من خلال تأكيد الطالبات على سلبية الفكرة التي تأخذها المعلمة مسبقا عن الطالبة من مواقف حكيت لها من زميلاتها المعلمات أحيانا، أو مواقف مدرسية سجلت عليها وذلك

بنسبة 16 % وتكرر 16 مرة من قبل الطالبات هي مشكلة "أفكار وافتراسات مسبقة سلبية عن الطالبة". وأشارت بعض الطالبات إلى أن "وجود حكم مسبق عن الطالبة يجعل المعلمة تأخذ فكرة سلبية عن الطالبة ويقيّد مشاركتها" فقد صاغت أكثر من طالبة مشكلة "وجود حكم سلبي مسبق" وفقا للآتي: "هذا الحكم المسبق يجعلني أترجع حتى لو فكرت في التواصل، لأنني متأكدة إنها بتحرّجني"، وأكدت الطالبات أنهن يكرهن غرف المعلمات ولا يدخلنها إلا لضرورة "دائما المعلمات في غرفهن يتكلمن عن الطالبات". كما أشارت الطالبات إلى أن أفكار المعلمات المسبقة عن الطالبات هي من الأسباب التي تعيق الطالبات في تواصلهن مع المعلمة، حيث أن فكرة المعلمة المستقاة من مصادر مختلفة قد تكون غير عادلة أحيانا، وبنيت على معايير الشخص ذاته وفي مواقفه الخاصة ولا يمكن بشكل من الأشكال تعميمها على سلوك الطالبة كله.

ولقد أشارت (دراسة حالة) قام بها (Howkins,1995) إلى أن المعلمين اختلفوا في إدراك المراهق الحالة فبعضهم كان لديه إدراك إيجابي مرتكز على نقاط القوة وبعضهم كان له ادراك سلبي مرتكز على نقاط السلب لديه، إذ وصفه ذوو الإدراك السلبي بأنه يقوم بسلوك غير مقبول وينظرون إليه بصدمة وفسروا سلوكه بتوجس، ذلك مما أدى إلى ضعف المستوى لديه، إذ لم يرى المعلمون إيجابيات الطالب الحالة.

وبحسب نظرية التوقع (Deci&Ryan,2000) فإن الطالب إذا أدرك أن تقدير المعلم له ضعيف نتيجة لمواقف مختلفة ينخفض دافع الانجاز لديه لإدراكه بأن سلوكه لن يكافأ بالشكل الذي يرغب وأن هناك حكما مسبقا لدى المعلم عنه فيحجم عن المشاركة.

وترى الباحثة انه وفقا لنظرية التوقع (علي وحموك،2014) فإن الطالبة التي مرت بمواقف معينة مع المعلمة لا تتوقع قبولا من معلمتها، مما يجعلها غير مبالية في تصرفاتها أو متحدية أحيانا بردود فعلها تجاه المواقف، بالإضافة إلى أن المرحلة النمائية للمراهقات تزيد من ممارسة مثل هذه التصرفات من التحدي و اللامبالاة التي تخفف من حدة الآثار النفسية المترتبة على مقاومة المعلمة أو رفضها للطالبة.

وحدث في المرتبة السادسة مشكلة (عدم تزويد الطالبة بتغذية راجعة حول ما تقدمه من أفكار ومقترحات) إذ أن صمت المعلمة والإحباط الذي يسببه للطالبة مؤثر على تواصلها بشكل لافت، وذلك ما صاغته الطالبات في عبارات مماثلة منها: "تجاهلني ما تعطيني رد واضح " صامته وما تساعدني أعبر أو تحسّسني أنها فهمتني" " ضعف التغذية الراجعة يفقدني الحماس والدافعية" و "تجاهل الطالبة وهي تجيب على الأسئلة وعدم إعطاء تغذية راجعة".

جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة (غنيم،2003) والتي أشارت إلى ارتفاع معدل أداء الطلبة نتيجة لوجود تغذية راجعة ودقيقة حول أداءهم، وكذلك مع دراسة (wolff,2009) التي ركزت على زيادة التواصل أثناء أداء المهمات التعليمية والاستماع والإجابة على التساؤلات مما كان له آثار

نفسية وسلوكية ومعرفية على أداء الطلبة، كما ترى نظرية التوقع (علي وحموك، 2014) أن التغذية الراجعة يجب أن تلبي توقعات الفرد عن تقدير إنجازاته. كما تضع في الحسبان المكافأة المتوقعة منه، وقد تتنوع التغذية الراجعة (حسب السلوك المدعوم) فتكون لفظية مكتوبة أو منطوقة أو عن طريق موافقة الفكرة والتشجيع عليها والاستشهاد بها، أو بحركة أو إيماءة تفيد بقبولها ودعمها.

وترى الباحثة أنه يجب على المعلمة أن تراعي نوع ومستوى التغذية الراجعة المقدمة للطلبة، فهناك من الطلبة من يحتاج مستوى من التغذية يركز على حجم أدائه مقارنة بمستوى أدائه وقدراته، بينما يمكن التعامل مع طالب آخر وفق معايير عامة عند تقييم أدائه.

كما جاءت في نفس المرتبة مشكلة "عدم تقدير الظروف الخاصة بالطلبة" وعبرت الطالبة عن ذلك بعبارات منها: "ما تراعي نفسيات الطالبات"، "ما تفهمني"، "حتى لو حاولت أكلمها ما تقدر ظروفني" وذلك بنسبة 15.6% وتكرار 15 مرة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (سميرة، 2011) على أن ردود الفعل والمعاملة غير اللائقة سبب في خلق جو مدرسي عنيف، وكذلك دراسة (Georgakopoulos & Guerrero, 2010) التي أشارت إلى أن جميع الثقافات وضعت المعلم المتفهم واللطيف في تعامله والمعرّز للأداء والقادر على تكوين صف دافئ في علاقاته من اشتراطات المعلم المؤثر لديهم، وهناك دراسة (Wolff, 2009) التي ركزت على الاهتمام بقدرات الطلبة وأوضاعهم النفسية ومشكلاتهم السلوكية وخلصت في نتائجها إلى أن هذا الاهتمام ساهم في خفض مستوى قلقهم وعصبيتهم وزاد ثقتهم بذواتهم. بالإضافة إلى دراسة (Griep, 1997) والتي أشارت إلى أن من أهم الرسائل غير اللفظية التي تساهم في التعبير عن تقدير الطلبة التعبير عن الاحترام وتشجيع الاستقلال وتشجيع احترام الفرد لذاته. وحسب نظرية الحاجات فإن الحاجة للاحترام والتقدير تعد من أول حاجات المتعلم الواجب مراعاتها، وترى نظرية تقدير الذات (علي وحموك، 2014) أن الفرد يقوم بسلوكه نتيجة المتعة والرضا وأن سلوكه موجه نحو إشباع حاجاته كما يدركها هو، كما وترى الباحثة أن الطالب الذي لا يقدر ولا تحترم ظروفه الخاصة لا يحس برغبة في التواصل والمبادرة ويصر على التحدي والسلوكيات غير المقبولة.

وجاءت في المرتبة السابعة مشكلة "عدم احترام الطالبة وتكرار إهانتها وإحباطها في المواقف المختلفة، إذ ظهر ميل الطالبات إلى فكرة أن المعلمة لا تحترمن وتكرر إهانتهم وإحباطهم في المواقف الصفية، وصاغت الطالبات ذلك بعبارات توحى بإصرار المعلمة على تعمد إهانتها ومن تلك العبارات: "تتعمد إهمال أفكاري وإهانتني" "تستهزئ بصفاتي وحتى شكلي" "تنتقدي دائما أمام

الطالبات "تسخر مني ومن مشاركتي" تعليقاتها سلبية " "تسخر من رأي". وجاءت هذه المشكلة بنسبة 14.5% وتكرار 14 مرة. ففي دراسة (بركات، 2004) أشار ما نسبته (56.39) من الطلبة إلى أن المعلمين يستخدمون ألفظ ساخرة منهم، كما وركز الطلبة على أن من المشكلات التي تقابلهم استخدام المعلم للكلمات المهينة والسخرية، كما ناقشت دراسة (Wimbish, 2000) مدى احترام المعلم ودوره في خلق بيئة محفزة للطلبة.

تري الباحثة أن الحاجة للاحترام والتقدير أولوية ملحة لدى المراهقات، وأشارت الطالبات إلى أن المعلم الذي لا يحترم الطالب فهو ليس جديرا بالاحترام والأجدر بهن تجنب التفاعل والتعامل مع هذه الفئة من المعلمات.

وجاءت مشكلة (ضعف التعزيز لما يطرح من أفكار) بالمرتبة الثامنة، وظهرت بنسبة 12.5% وتكرار 12 مرة، إذ رأت الطالبة أن "ضعف التعزيز يؤثر على أدائهن وصاغت ذلك بعبارات منها: " أسلوب التوجيه ما يشجع " طريقة المعلمة لا تشجعي على التحدث " أسلوب التعزيز متفاوت بين الطالبات أحس بالظلم أحيانا " أساليب جميعها تقلل من رغبتها في التواصل.

يعد ضعف التعزيز المعنوي من قبل المعلمة لما تطرحه الطالبة من مقترحات أحد معوقات التواصل إذ أكدت دراسة (إدريس وشريف 2013) بنسبة 100% من أفراد العينة إلى أن منح الحوافز المعنوية يزيد من ثقة المتعلم بنفسه ويوطد علاقة المعلم والمتعلم بنسبة 70% منها يؤيد أن التوبيخ يولد نقص ثقة لدى المتعلم. ومن الناحية النظرية فإن التعزيز الإيجابي يشكل إحدى البدائل المتوقعة لدى الطالب، التي تزيد من قدرة المعلم على توجيه توقعات طلابه بوضوح خطة الأداء والحوافز.

تري الباحثة أن المعلمة تعتقد بأهمية تقنين معايير للتعزيز وفق معايير محددة، ولكنها -أي المعلمة- تفتقد في ذات الوقت معرفة طرق التعامل مع الحالات الفردية، واختيار نوع التعزيز الناجح للحالة بعينها. فالتعزيز لا يرتبط بحجم الإضافة التي يضيفها الطالب مقارنة بحجم المعرفة الناتجة لدى الشخص المشارك إذ أن النتائج البسيطة التي يحققها الطالب (خصوصا الطلبة ضعاف التحصيل) يحتاج فيها للتعزيز من قبل المعلم لرفع الدافع وتحفيز مستوى المشاركة للطلاب.

وفي المرتبة التاسعة وبتكرار بلغ 6 مرات ونسبة 6.2% جاءت مشكلة، المعلمة "تعمم المواقف الخاطئة من الطالبة على جميع سلوكها بعبارات منها ".

لا بد من الإشارة هنا إلى أن النسبة الواردة ضعيفة لهذه المشكلة تحديدا ولكن واقع الحال يري أن هذه المشكلة لها تأثير مضاعف على الطالبة، ولا تعني هذه النسبة بطبيعة الحال ضعفا في

ظهور المشكلة إلا أن الطالبات في مجموعة العينة كنا يؤثرن عدم تكرار ذكر المشكلات التي ذكرتها زميلاتهن، حيث أن الباحثة لم تكن تسأل المجموعة كاملة حول موافقتهم على ما ذكرته زميلاتهن وتكتفي بذكر المشكلة على لسان صاحبتها، وفي تجربة سؤالهن حول درجة موافقتهم على ما ذكرته زميلاتهن فكن في أغلب المواقف يوافقن بالإجماع.

تري الطالبة أنها ليست مخلوقا معصوما -وهذه حقيقة بينة- اذ تشعر أن في تفكير المعلمة ظلما بينا وفق هذا النمط فقد تخطيء أحيانا، ويؤكد علم النفس أن الصواب والخطأ أحد مبادئ تعلم السلوك، والطالب في مواقفه يتعلم على الجانبين المعرفي والسلوكي فيجب على المعلم أن يتقبل الطالب هكذا دون اشتراط أو توصيف فهو في مرحلة قابلة للتعلم وتعديل السلوك، وهذه من صميم مهام المعلم وكفاياته المتطلبة للمهنة، وحسب الدراسات يشكل هذا التعميم ضغطا على الطالب ويزيد من احتمالية العنف لديه (سميرة، 2011)، كما تعد الإناث عموما أكثر حساسية لانخفاض مستوى العدالة في التعامل (أبو غزالة وعلاونه، 2010)،

يقضي الطالب مدة زمنية ليست بالقصيرة في المدرسة وهي المؤهلة منطقيا في إكساب الطالب الكثير من المهارات الحياتية على اعتبار أن المدرسة هي البيت الثاني للطالب ويستمر فيه متيقظا لمدة تساوي بقاءه متيقظا في المنزل، فليس من المستغرب أن يخطئ الطالب أحيانا وعلى المعلم أن يوجهه ويقوم اعوجاجه. كما أن المدرسة هي المؤسسة التي اختارها المجتمع لتكمل دوره التربوي وفق ما يرتضيه من قيم وبشكل أكثر توجيها وعلمية.

تري الباحثة أن الطالبة تدرك أخطاءها بمجرد التنبيه إليها وتتوقف رغبتها في تقويم سلوكها اعتمادا على أسلوب التوجيه المستخدم وطبيعة علاقتها بالمعلمة.

وجاءت في المرتبة العاشرة من حيث الشيعوع مشكلة الفهم الخاطئ لاستجابات المعلمة للطالبة في المواقف المختلفة، إذ ترى الطالبات أنه من ضمن الأسباب التي تمنع تواصلها مع المعلمة "اعتقادها أن المعلمة تكرهها" وصاغت الطالبات ذلك بعبارات منها "كره الطالبة لتكرارها مواقف سلوكية غير مقبولة ينعكس على تواصلها معها" و "المعلمة تكرهني وترفض أفكاري" وتذكر الطالبة عددا من المواقف الدالة على كره المعلمات للطالبات من وجهة نظرها من مثل "تتحيّز لطالبات معينات" "نظرة المعلمة فيها احتقار" "الكلام الجارح من المعلمة للطالبة" سوء معاملة الطالب الضعيف "تعبير الوجه والاشمئزاز من الطالبات". إذ ترى الطالبة أن هذه المواقف تشكل مواقف حقيقية ولا تجد لها الطالبة احتمالات أخرى لتفسيرها إلا وفق قناعات الطالبة الشخصية.

أشارت بعض الدراسات ضرورة أن يكون المعلم منصفاً في تعامله مع طلابه كما في دراسة (Davis,2000)، ودراسة (أبو غزالة، علاونة، 2010) التي أوصت بضرورة تطبيق العدالة لآثارها على اتجاهات التلاميذ نحو المدرسة واختياره للمواد المختلفة في مرحلة التخصص.

كما أوردت الطالبات أمثلة تعتقد فيها أنها مواقف تحمل طابع الكراهية وتظهر عادة عندما تنتشج العلاقة في مناقشات تبدأ عادية ثم يتعصب كل فرد لرأيه، وترى الطالبة أن المعلمات يستخدمن في هذه المواقف سلطتهن بشكل عشوائي ويمارسن العقاب الفردي أو الجماعي أحياناً.

وفي نفس المرتبة تأتي مشكلة "العقاب الجماعي" بتكرار بلغ أربع مرات ونسبة 4.5%، وجاء ذلك بعبارات مختلفة منها "التهديد بالعقاب المستمر" و"التهديد بتنقيص الدرجات" و"العقاب أكثره على الجميع فنتحاشاها". وتتفق النتيجة مع ما يراه (توق وعدس وقطامي، 2003) وفقاً لنظرية الدافعية أن المعلم يمارس أحياناً دون وعي مجموعة من الممارسات التي تضعف دافعية الطالبة ومنها استخدام العلامات كعقاب، و تشجيع التبعية للمعلمين وسيطرة المزاجية على تصرفات بعض المعلمين

ويرى (بقيعي، 2014) أن استخدام المعلم لل.عقاب المتهور والانتقامي هو دليل على ضعف قدرة المعلم على السيطرة وضعف في النضج الانفعالي، كما تشير هنا إلى دراسة (Georgakopoulos&Guerrero,2010) التي ترى أن المعلم المؤثر هو الذي يكون تأثيره مستداماً بخلق الجو الصفي الدافئ في علاقاته والقادر على توظيف التعبير غير اللفظي والحوار وهذا مما يقلل المواقف المتحدية في علاقة المعلم بطلابه.

وترى الباحثة في الآراء السابقة مبرراً قوياً لمشكلة البحث إذ أن هذه المشكلات تطرح وجهة نظر مفادها أن هناك معوقات مختلفة تمنع تواصل الطالبة ومبادراتها ومشاركتها الفاعلة في الموقف الصفي، ووفقاً لهذا الواقع فمن الطبيعي أن تحجم الطالبات عن المشاركة، إن مجموع هذه المواقف والأسباب يمكن أن تؤدي لعلاقة متوترة ومشحونة بين الطالبة ومعلماتها.

إن إحساس الكره أو شعور الطالب بالكراهية للمعلم لا ينشأ إلا في بيئة متوترة ومشحونة، وقد لا تكون فكرة الكره فكرة حقيقية قائمة، ولكن الرسائل اللفظية وغير اللفظية من المعلمة يمكن أن تتضمن هذه الفكرة الموحية بالكره سواء كانت بقصد أو بدون قصد.

وبما أن المقصد الأساسي للتواصل القائم بين المعلمة والطالبة هو أن تدرك الطالبة أنها ماثار اهتمام المعلمة وأن المعلمة تبحث عن ما يخدم المستوى التحصيلي للطالبة فيجب على المعلمة في محتوى علاقتها بالطالبة أن توصل هذه الفكرة وتؤكد بها بجميع سلوكياتها اللفظية وغير اللفظية.

ثانياً: وبالنسبة للمحور الثاني فقد أشارت الطالبات إلى مشكلات تتعلق بالطالبة وتمنع مبادرتها وتفاعلها داخل الصف وسجلت آراء الطالبات حول هذه المشكلات كما هي موضحة في الجدول التالي حسب تكرار ذكرها وترتيبها بين الفقرات:

جدول 7 إجابات الطالبات على السؤال الأول الشق الأول وفقاً لمحور الطالبات

صعوبات تتعلق بالطالبة	تكرار	%	الترتيب
شخصية الطالبة خجلة ومنطوية.	41	42.7%	1
الطالبة لا تثق بذاتها ويقدراتها	37	38.5%	2
الخوف من ردود فعل غير متوقعة من معلمتها	34	35.4%	3
الخوف من ظلم المعلمة لها في درجاتها أو تعاملها معها.	16	16.7%	4
الخوف من قطع حديث المعلمة أو إخراجها بسؤال.	10	10.4%	5
محتوى الأسئلة والأفكار المطروحة لا يثير اهتمام الطالبة	10	10.4%	5
الخوف من اتهامها بالسرحان أو عدم الفهم.	7	7.3%	6
الخوف من أن تنقل المعلمة مواقفها حتى البسيطة إلى الوالدين ومعلماتها	4	4.1%	7
عدم الثقة في احتفاظ المعلمة بأسرارها.	3	3.1%	8

و جاءت مشكلة الخجل في المرتبة الأولى على رأس المشكلات من حيث الشيوع و بتكرار 41مرة ونسبة 42.7% "شخصية الطالبة خجلة ومنطوية" والتي عبرت عنها الطالبة بعبارات " الخجل من المشاركة"، " الخجل من المعلمة خاصة في الأسئلة الخاصة "

و لقد اتفقت هذه الفكرة مع دراسة (Wainman,2010) التي أشارت إلى أن تأثير الوحدة النفسية سلبي جدا على الطلبة العاديين ومضاعف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم من ناحية الأداء التعليمي والسلوكي إذ يقل تواصل الطالب وتقل مبادراته ورغبته في التعلم، ودراسة (Wolff,2009) التي أشارت إلى أن إخراج الطالبة من توقعها حول ذاتها ومساعدتها بشكل مفرد يزيد من مهاراتها التواصلية وقدرتها على أداء المهمات كما وتزيد ثقتها بذاتها. أما دراسة (الحموي،2010) فلقد بينت أثر مفهوم الذات على أداء الطلبة وأن من لديهم مستوى عال في مفهوم الذات، هم الأكثر تحصيلاً وارتبط ذلك بنظرتهم الايجابية لذواتهم واستعدادهم وشعورهم بدافع النجاح وتخطي العقبات، وفقاً لدراسة (Crozier,2003) فإن الطالبة الخجولين كانت نتيجتهم في الاختبار الفردي أفضل من الاختبار الجماعي وذلك لضعف مهاراتهم التواصلية ولأسباب ترجع لقلقهم من الموقف الاختباري (Barry,2011) الجماعي، وبحسب نظرية تقدير الذات (علي وحموك،2014) فإن هناك أسباباً كامنة وراء السلوك، ومن أهم هذه الأسباب الشعور بالكفاءة

والاستقلال الذاتي والاختيار، وأن الأفراد الذين يدفعون ذاتيا أكثر احتمالا للاستمرار والتكيف والنجاح.

وتعتقد الباحثة أن مشكلة الخجل مشكلة مركبة حيث يرتبط أحيانا بالخوف فالطالبة الخجولة تتحاشى التفاعل بالمعلمات وحتى بالزميلات وخوفها قد يكون مبررا أو غير مبرر أحيانا، وتبرر ذلك بالخجل، بينما تعتقد المعلمة أن خجل الطالبة أو خوفها أحيانا هو تمسك بالأدب والخلق في التعامل وتشجع هذا السلوك.

وجاءت في **المرتبة الثانية** من حيث الشيوع وبتكرار 37 مرة ونسبة 38.5% مشكلة "الطالبة لا تثق بذاتها وبقدراتها" وعبرت عنها الطالبة بعبارات منها "عدم الثقة في نفسها وفي أن آرائها ستكون محط إعجاب الطالبات" و"ضعف شخصية الطالبة وعدم ثقتها في نفسها في إبداء الرأي"

أوضحت دراسة (الجزار، 2011) أن الاناث أكثر حساسية وقدرة على التعبير الانفعالي، أما ودراسة واينمان (wainman, 2010) فأشارت إلى أن الطالب تقل مبادراته في حالة مروره بخبرات غير متفقة مع ما يرغب أو يعتقد، ودراسة (الحموي، 2010) التي رأت أن الطلبة الذين لديهم مفهوم عالٍ للذات هم أكثر تحصيلاً، وبحسب نظرية التوقع (علي وحموك، 2014) فإن تواصل الطالب مرهون بتوقعه، أما وجهة نظر الباحثة فتشير إلى أن الطالبة غير الواثقة بذاتها تلجأ لتقليل مبادراتها وأسئلتها، لأن ذلك يجنبها التفاعل. كما أنه يترك لدى المعلمة عنها صورة الطالبة المؤدبة وهذا يشكل بالنسبة لها حماية للذات.

وفي **المرتبة الثالثة والرابعة والخامسة والسادسة والسابعة** جاءت مشكلة الخوف وبنسب مختلفة، حيث كانت أكثر المشكلات وضوحا وشيوعا هي مشكلة الخوف، إذ جاءت هذه المشكلة بمصادر مختلفة بشكل مكرر خمس مرات وإن اختلفت أسبابه من مجموع تسعة عوامل تتعلق بالطالبات، فبنسبة 35,4 وتكرار 35 مرة جاءت مشكلة "الخوف من ردود فعل غير متوقعة من معلمتها ثالثا، وبعبارات مختلفة منها: "الخوف من ردة فعل المعلمة" "الخوف من ردة فعل المعلمة وتعليقاتها واستهزائها" "الخوف من تفهم فكري خطأ" شعوري أنها ستفرض أفكارى ومقترحاتى"

و جاءت في **المرتبة الرابعة** مشكلة "الخوف من ظلم المعلمة لها في درجاتها أو تعاملها معها" بتكرار 16 مرة ونسبة 16.7% وبعبارات مختلفة منها : " التهديد بصعوبة الاختبار ودقة التصحيح تأثير مخاوف الطالبات من الاختبار والمشاركة " تعميم العقاب لخطأ بدر من طالب واحد "خوف وقلق من عقاب الطالبة بالدرجات "

وفي المرتبة الخامسة جاءت مشكلة " الخوف من قطع حديث المعلمة أو إحراجها بسؤال " المعلمة تعبت من كثرة أسئلتني"، " المعلمة تضجر من مشاركاتني وأسئلتني " "

أما مشكلة "محتوى الأسئلة والأفكار المطروحة لا يثير اهتمام الطالبة" فاحتلت المرتبة الخامسة وبنسبة بلغت 10.4% تكررت 10 مرات. و من عبارات الطالبات "الطرح السطحي للمواضيع من قبل المعلمات ولا يصل إلى الطالب فيمتنع عن المشاركة، وقد ركزت الطالبات على هذه العبارة كون وسائل التعلم عن بعد ثرية في الوقت الحالي والمعلم الذي لا يستطيع المنافسة في خضم هذا التدفق المعرفي لن يجد من يستمع له داخل الصف.

ويأتي الخوف على خمس أشكال خوف من قطع حديث المعلمة وخوف من الاتهام بالسرхан وخوف من توسيع دائرة المشكلة إلى الوالدين وبقية المعلمات وخوف من ردود فعل غير متوقعة وخوف من الظلم في التعامل أو الدرجات.

و يعد الخوف احد أهم مشكلات النمو الانفعالي لدى المراهق، فهو يخاف من الامتحانات ونتائجها ويخاف من توتر علاقته بمعلميه وزملاءه نتيجة لفرط حساسيته للمواقف. والخوف شعور بالخشية من أسباب واضحة (الدلفي، 2013) إن أحد أسباب الخوف المدرسي هو القيود التي تضعها المدرسة على حرية الطالب فالمدرسة تفرض قوانين وقيود تلزم المراهق وهو غير مقتنع بها، وإذا زادت مساحة الممنوعات غير المبررة في المدرسة، فسرعان ما يضيق المراهق بها. إذ اشتكت الطالبات (في مدارس العينة) أن قائمة الممنوعات واسعة وكبيرة ومتنوعة ودائما متجددة ويضاف إليها حتى أصبحت الطالبة تختنق من المحاصرة وكثرة الإنذارات، مما يضطر الطالبة لتحاشي التفاعل لأن ذلك يعرضها لتطبيق العقوبات وفقا للوائح، وأكدت دراسة (بركات، 2004) إلى أن نسبة تعرض الطفل للتهديد بالعلامات من وجهة نظر الطفل ذاته وصلت (61.58)

ويمكن أن يتولد الخوف لدى الطالب نتيجة لفشله الدراسي إذ يخشى من فقد علاقته بمعلميه الذين يفضلهم أو زملائه الذين أحبهم، لا اعتقاده أنهم من الممكن أن يرفضوه لفشله، ومثال على ذلك مشكلة تعلم لغة جديدة غير اللغة الأم إذ لاحظ الباحثون ارتفاع نسبة فشل المتعلم في تعلم اللغة في المواقف الصفية بينما تكون القدرة على تعلمها من التفاعل والواقع أفضل، وبالأخص إذا ارتبط النشاط بتقييم مباشر ونجاح ورسوب، لأن التخوف من الفشل فيه يكون أكبر بخلاف التعلم الذي يعطي الطالب خيارات أكبر في اكتساب المعرفة وتقييمها.

ومن المشكلات التي ذكرتها الطالبات سابقا وتدرجت من البسيط الذي يؤدي لقطع الحديث أو اتهامها بالسرхан وصولا إلى خوف عميق ومركب كالخوف من ردود فعل غير متوقعة، أما نمط الخوف من توسيع دائرة المشكلة إلى الوالدين والمعلمات فهو فقدان الثقة في المعلمة كمربية وقدوة تلجأ إليها

الطالبة، عند تعرضها للمشكلة وهذا بحد ذاته يناقض أدوار المعلم التربوية التي تستلزم توفير مدى من الانفتاح على الطلبة واحتواء مشكلاتهم.

وهناك الخوف الذي يشكل فقدا لمصادقية وعدالة المعلم وبالتالي غياب النمذجة فالطالبة تخاف من ظلم المعلمة لها وعقابها عن طريق انقاص درجاتها في السلوك لمواقف بسيطة تعتقد الطالبة أنها عادية بينما تراها المعلمة أنها تجاوزا على الأخلاق. وعليه فإن طبيعة المناخ المدرسي الجاذبة مهمة جدا وتضاف لرصيد المدرسة وقدرتها على جذب الطلبة والعاملين بها.

وأخيرا جاءت مشكلة غياب الثقة بين المعلمة وطالباتها في المرتبة الثامنة جاء بنسبة تأييد 3.1% و تكرار لثلاث طالبات "عدم الثقة في احتفاظ المعلمة بأسرارها". فقد أشارت الطالبات إلى أن إفشاء المعلمة لأسرار الطالبات لزميلاتها من المعلمات، لا يجعل الطالبة تثق بالمعلمة حتى وإن كانت مواضيع بسيطة ومن هذه العبارات "عدم الثقة في المعلمة (تنشر الأسرار)" "أخوف من عدم حفاظ المعلمة على السرية وتكشفه أمام الآخرين".

وأشارت دراسة (أحمد، 2014) إلى أن النجاح المدرسي يتأثر بالقيم الإيجابية المنتجة في المحيط المدرسي ذاته، والخبرات المدرسية بين المعلم والطالب وخاصة ما يتعلق بقيمة الاحترام المتبادل، وترى الباحثة أن غياب النموذج المثالي للمعلم لدى الطالبة وهو من أهم الوسائل التربوية التي تنقل بها القيم، بالإضافة إلى غياب قيمة كحفظ السر والأمانة يجعل الطالب يقيم المعلم بأنه غير صالح ليكون قدوة له في جميع سلوكه.

و تناول السؤال الثاني من أسئلة المجموعات البورية الذي جاء للإجابة على الشق الثاني من السؤال الأول من أسئلة الدراسة، مناقشة المشكلات التي تعيق فهم الطالبة لمحتوى المعرفة أو التوجيه الذي تقدمه المعلمة والذي جاء كالاتي:

السؤال الثاني للمجموعة البورية : ما الصعوبات التي تمنع الطالبة من الفهم الواضح لما تقوله المعلمة من وجهة نظرك؟

والجدول التالي يوضح استجابات الطالبات حول الأسباب التي تعيق الفهم الواضح لما تقوله المعلمة فيما يتعلق بالطالبات ومن هذه الأسباب:

صعوبات تتعلق بالطالبة	التكرار	النسبة	الترتيب
كثرة مداخلات الطالبات والمقاطعات المستمرة.	40	41.6%	1
اعتقاد الطالبة بعدم كفاءة المعلمة (ضعف القدرة على التخطيط والإقناع وترتيب الأفكار)	37	38.5%	2
سرحان الطالبة وانشغالها بأمور خارج الحصة.	30	31.2%	3
غياب الرغبة والهدف لدى الطالبة.	22	22.9%	4
كره الطالبة للمعلمة و إحساسها أن المعلمة تكرهها.	16	16.6%	5
مشكلات خاصة لدى الطالبة صحية ونفسية لا تدركها المعلمة.	14	14.6%	6
ضعف المستوى التعليمي للطالبة.	14	14.5%	6

ولقد أجملت الطالبات الصعوبات التي تتدخل فيها شخصية الطالبة وسلوكها ومستواها التعليمي في سبع مشكلات رئيسية

وكانت في المرتبة الأولى و الأكثر شيوعا و بنسبة بلغت 41.6 % وتكرار 40 مرة هي "كثرة مداخلات الطالبات والمقاطعات المستمرة " ومن العبارات التي سجلتها الطالبات " الإزعاج والتشويش والمداخلات "المقاطعة المستمرة من الطالبات" كما أشارت إليها الطالبات.

فقد اتضح أن كثرة مداخلات الطالبات والمقاطعات المستمرة وهذا ما تمت الإشارة إليه من 40 طالبة من طالبات العينة، وفي هذا دلالة على وضوح المشكلة وانتشارها، وفيه ايضا إشارة إلى ضعف قواعد إدارة الصف وضبط الطالبة بالنسبة للمعلم، يرى (المقيد والعاجز، 2009) أن للمؤهل العلمي دور في قدرة المعلم على ضبط الصف لصالح حاملي شهادة البكالوريوس مقابل شهادة الدبلوم، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (قاسم و النقبي، 2005) التي ذكرت أن استخدام المعلمين لمهارة التواصل الصففي ضعيفة ويؤدي ذلك إلى انخفاض مستوى الأداء في بعضها إلى (12.5) كما يعني وجود عجز لدى المعلم في ضبط المداخلات وتقليل معدل التشويش، كما ترى دراسة (Georgakopoulos&Guerrero,2010) أن الطالب يقيم المعلم الأكثر تأثيرا بأنه القادر على مد تأثيره على القيم والتحصيل المستدام وليس المعلم المؤدي الذي يقصر دوره على التلقين، ويرى نموذج الاتصال عن طريق الحواس أهمية كبيرة لتفعيل الوسيلة التواصلية والتركيز على بناء الوسيلة مسئول عن قدرة الرسالة على الوصول، لذلك وجب اختيار الوسائل الأكثر قدرة على شد الانتباه وتوجيه الفكرة.

ويبدو هذا متعارضا مع ما أشارت له الطالبات من مثل رفض المعلمة تقديم طالبة لمقترحاتها ومشاركاتها، وتعتقد الباحثة أن عدم تنظيم الحوار الصفي وعدم توجيهه بشكل سليم يجعل المشاركات غير منظمة ولا تصب على الموضوع المقصود بشكل خاص بل على العكس تشتت الطالبات وتمنع التواصل السلس مع المعلمة وفهم ما تقوله بوضوح.

وجاءت بالمرتبة الثانية مشكلة "اعتقاد الطالبة بعدم كفاءة المعلمة" وذكرت بتكرار 37 مرة و بنسبة بلغت 38.5% ومن عبارات الطالبات "ضعف القدرة على التخطيط والإقناع وترتيب الأفكار".

وتركز الطالبة على خبرة المعلمة ورغبتها في مهنة التدريس ودرجة احترامها للطالبة على أنها عوامل تحدد كفاءتها، ومن المعايير التي وضعتها الطالبة ما يلي: أولها القدرة على التخطيط وهذا (كما تراه الطالبة) يتضح من وضوح الهدف والتسلسل للأفكار والقدرة على الاقتناع بما تقوله وإقناع الآخرين به، وكذلك قدرة المعلمة على ترتيب أفكارها بحيث تكون قادرة على تقديم الأفكار بتسلسل منطقي ويؤكد لها الوسيلة التعليمية المستخدمة. ومن العبارات الموضحة من الطالبات "أسلوب المعلمة غير مقبول وغير مفهوم لتوضيح الأفكار" و "عدم تحضير المعلمة يضاعف أدائها وتضعف مشاركة الطالبة" و "ضعف التسلسل في عرضها يعيق الفهم" و "عدم اقتناع الطالبة بكفاءة المعلمة".

إن اعتقاد الطالبة بعدم كفاءة المعلمة هي مشكلة، وتستدل الطالبة على وجودها بضعف قدرات المعلمة التخطيطية وعدم ترتيب أفكارها وضعف قدرتها على الإقناع، ويعود ذلك إلى أن الطالبة في هذه المرحلة تمتلك مهارات جيدة في النقد والتقييم اكتسبتها القدرة على تقييم أداء المعلمات، وإمكانية تحسس درجة ثقة المعلمة بنفسها، بالإضافة إلى أن الطالبة قادرة على تحديد أهدافها والتحرك إليها مباشرة.

ذلك لأن مظاهر النمو العقلي للمراهق، واتساع آفاقه العلمية وقدرته على التحليل المنطقي وتمييزه للظلم والعدل والخير والشر أكسبته المقدرة على تقييم الآخرين (من وجهة نظر الباحثة)، غير أن بعض المعلمات كانت لهن آراء حادة رافضة على محتوى جداول التفضيل على أساس أن الطالبات غير مؤهلات لتحديد المشكلات لأن المرحلة العمرية لا تؤهلهن، وهذا الرفض (كما تراه الباحثة) دليل على أن المعلمة لا تضع رأي الطالبة فيها موضع الجد وهذا مغاير للطبيعة النفسية للمراهق ونظريات علم النفس التي ترى نضج المراهق في هذه المرحلة وأنه قادر على النقد، وذلك لاتساع آفاقه العقلية خصوصا في المرحلة العمرية (15-18) سنة حسب (الفتلاوي، 2003).

وفي المرتبة الثالثة و بنسبة 31.2% ومرات تكرار 30 مرة جاءت مشكلة "سرحان الطالبة وانشغالها بأمر خارج الحصة". ومن العبارات الدالة "الانشغال بأمر خارج الدرس" "انشغال

الطالبة وسرحانها بأمور خاصة". ويظهر تأثر الطالبة بالمرحلة العمرية جليا في انشغال الطالبة و سرحانها حيث تغلب صراعات البحث عن الهوية و الاستقلالية على تفكير المراهق مما يلجئه أحيانا للسرحان، كما أن أحلام اليقظة تزداد في هذه المرحلة.

وترى الطالبات في مجموعة العينة أن سرحان الطالبة وانشغالها بأمور خارج الحصة أو عدم تركيز انتباهها على مجريات الحصة الدراسية هو أحد أسباب قلة الفهم وضعف التواصل خلال الحصة، وبحسب (الفتلاوي، 2003) فإن مقدار التعلم يتناسب طرديا مع مقدار التركيز الزمني، وسرحان الطالبة وانفصالها بحواسها عن متابعة الحصة وانشغالها بالتفكير بأمور خارج الحصة يضعف هذا التركيز، لأنه من خصائص المراهق العقلية الانسياق وراء أحلام اليقظة والتخيلات غير الواقعية ولهذا يسهل تشتيت انتباهه نتيجة لمعوقات الانتباه والتركيز لديه، ويعول الطالب على المعلم كثيرا باستخدام آليات ووسائل جاذبة تمنع انفلات الطالبة وتقلل من الهدر.

وفي المرتبة الرابعة و بتكرار 22 مرة ونسبة 22.9% جاءت مشكلة "غياب الرغبة والهدف لدى الطالبة"، والرغبة والهدف مسيران فعليان للأداء الصفي، ومن العبارات الدالة من قبل الطالبات "كسل الطالبة"، "الإهمال وعدم الاهتمام بالحصة"، "غياب الطموح" و "عدم الرغبة في التعلم".

وهنا لابد من الإشارة إلى أنه في هذه المرحلة الدراسية والعمرية يبدأ توجيه الطالبة لوضع أهداف أكثر دقة إذ يبدأ في الصف العاشر اختيار المواد الدراسية وفقا لما حددته الطالبة من أهداف مستقبلية لذلك يظهر غياب الهدف في هذه المرحلة أكثر تأثيرا وإقلاقا للطالبة، ووفقا لنظرية الدافعية (توق وعدس وقطامي، 2003) فإن الدوافع الداخلية أكثر أثرا وقدرة على التوجيه نحو الهدف.

ووفقا لنظرية الحاجات (الفتلاوي، 2005) فإن الطالبة تصارع حاجتها للفهم والمعرفة ومع غياب الدافع لعدم وضوح الهدف وبعده عن التحقيق من وجهة نظرها يزداد هذا الصراع.

كما أن بعض الطالبات رأت أن (المعايير المجتمعية) التي لا تشجع مواصلة البنت لتعليمها الجامعي وتزويجها في سن مبكرة يضعف الرغبة والهدف لديها لأنها ايقنت أن لا مجال للتعليم بعد مرحلة الدبلوم (كما في بعض القرى البدوية). وهذا يشير إلى خصوصية مجتمعية لبعض مدارس العينة.

وبالمرتبة الخامسة وبتكرار 16 مرة ونسبة 16.6% جاءت مشكلة "كره الطالبة للمعلمة وإحساسها أن المعلمة تكرهها" وهي فكرة تعتقد الطالبة أن لها دلائل وبراهين وجاءت بعبارات مثل "عدم تقبل المعلمة بمنعني من المشاركة" "طريقة تعامل المعلمة مع الطالبة يجعلها تكرهها" "دائما العلاقة متوترة" "استفزاز المعلمة للطالبة" "كره المادة والمعلم بسبب أسلوبه" "ضعف العلاقة وكره الطالبة لتلك المعلمة ولا تود سماع شرحها" "شعور الطالبة أنها غير مرغوبة لدى هذه المعلمة"

وهذا ناتج عن الطبيعة النفسية للمراهق (حجازي، 2013) في هذه المرحلة التي يكون المراهق فيها حاد السلوك، نتيجة لكثرة التغيرات الجسمية والهرمونية وتنازع مرحلة الطفولة له ويكثر لديه التناقض الانفعالي وسهولة استقزازه وانفجار حالات الغضب المفاجئة لديه، وقد يحدث تحت هذه الظروف انفجار غضب المراهق نتيجة لإحساسه بالظلم، وتعد الإناث أقل قدرة على الضبط الانفعالي وأكثر حساسية للظلم والتمييز ففي دراسة (Davis, 2000) أكد الطلبة على ضرورة أن يكون المعلم منصفاً.

تري الباحثة أنه إذا لم يكن المعلم حذراً في ردود فعله في مثل هذه الحالات، يمكن أن تحدث حالات التجاوز وتصعد حالات الاشتباك التي تبدأ بمواقف بسيطة تصل أحياناً إلى الجهات القانونية والقضائية، كما أشار الباحث القانوني في مديرية المحافظة (مجتمع الدراسة).

في المرتبة السادسة جاءت "مشكلات خاصة لدى الطالبة صحية ونفسية لا تدركها المعلمة " وتري الطالبة أن المعلمة التي تحصر علاقتها بالطالبة في المنهج المدرسي والمادة العلمية تفقد مشاركة الطالبة، وسجلت الملاحظة بنسبة 14.5% وتكرار 14 مرة، وعبرت عنها بعبارات مختلفة " عدم تقدير المعلمة لظروف الطالبات " "مشكلات شخصية تعيق التواصل".

تري الطالبات في مجموعة العينة أن "المستوى التعليمي المنخفض للطالبة لا يؤهلها للتواصل أو يعيق تواصلها"، وجاء بعبارات منها. "عدم الاهتمام بالطالبة الضعيفة " "عدم مساعدة الضعيفات في التعبير".

من وجهة نظر الباحثة فإن مثل هذه التصرفات تشكل تجاهلاً لدور المعلمة التربوي إذ أن تواصل المعلمة مع الطالبة حق للطالبة يجب أن تعمل المعلمة جهدها لرفعه وتفعيله، بشكل يساعد في إكساب الطالبة مهارات شخصية ومعرفية، إن ضعف المستوى التعليمي واستمرار الضعف خصوصاً في أساسيات التعلم كالقراءة والكتابة والحساب سببه تجاهل المعلمة لدورها التربوي بالإضافة إلى وجود مشكلات صحية ونفسية لدى الطالبة لا تدركها المعلمة تعيق بشكل واضح المشاركة لأنه في مثل هذه الأوضاع تغيب الأهداف وتضعف الحاجة للمعرفة والفهم، وتشعر الطالبة بالتهميش والإقصاء ويتناقض هذا الوضع بطبيعة الحال مع تحقيق ذات عالية للطالبة وانتماء لمجموعة التعلم التي توجد فيها.

وبحسب نظرية تقدير الذات (علي وحموك، 2014) فإن الإنسان بحاجة للشعور بالكفاءة والاستقلال الذاتي، ولأن أدوار الكفاءة والاستقلالية أكثر تأثيراً من الدافع الخارجي و رضا الآخرين، ذلك لأن الفرد ينتقي من المواقف ما يستجيب له حسب رضاه عنه.

المحور الثاني: صعوبات تتعلق بالمعلمة

وللإجابة على السؤال (ما الصعوبات التي تمنع الطالبة من الفهم الواضح لما تقوله المعلمة من وجهة نظرك؟) جاءت استجابات الطالبات حول المشكلات التي تتعلق بالمعلمات وتعيق الفهم ترتيباً وتكراراً كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول 9 إجابات الطالبات على السؤال الأول الشق الثاني وفقاً لمحور مشكلات تتعلق بالمعلمات

الترتيب	النسبة	التكرار	صعوبات تتعلق بالمعلمة
1	26%	25	أهداف الدرس غير واضحة والتخطيط والتنفيذ لا يخدم الأفكار المطروحة.
2	18.7%	18	أسلوب المعلمة المتشدد في التعامل مع المواقف المختلفة.
3	14.6%	14	قلة إثارة دافعية الطالبة وتحفيزها للتعلم.
4	13.5%	13	ضعف قدرة المعلمة على إدارة وضبط الصف.
5	12.5%	12	نبرة صوت المعلمة (العالية جداً والمنخفضة جداً) والسرعة في الحديث
6	8.3%	8	استهزاء المعلمة بالطالبة عند طرحها أفكار هزيلة المحتوى.
7	4.2%	4	استخدام المعلمة المتكرر للعقاب الجماعي.

وجاء في المرتبة الأولى "أهداف الدرس غير واضحة والتخطيط والتنفيذ لا يخدم الأفكار المطروحة"، وتركز الطالبة على أهمية الشخصية المرنة للمعلمة والكفاءة الأدائية بتكرار 25 مرة ونسبة بلغت 26% وتؤكد أن لهما تأثير في دافعية الطالبة للتجاوب مع المعلمة والقدرة على توصيل المعلومة بشكل جيد للطالبة، وترى الطالبة أن عدم ترابط التنفيذ والأفكار المطروحة من قبل المعلمة يعيق توصيل الرسالة للطالبة.

وأشارت الطالبة إلى ذلك بإشارات مختلفة منها "الأداء المتردد من قبل المعلمة" "أسلوب المعلمة وأدائها الذي يفقد التسلسل في الأفكار" "ضعف التسلسل للأفكار وعدم الربط بينها"

وجاء في المرتبة الثانية "أسلوب المعلمة المتشدد في التعامل مع المواقف المختلفة" وجاء بنسبة 18.7% وتكرار 18 مرة، وبعبارات مختلفة منها "تعرض الطالبة لعقاب مسبق" "إضطرابي للتعبير عن الفهم وأنا غير فاهمة لوجود مواقف سابقة" "المعلمة صارمة عند طلب مهام من الطالبات، بالمرتبة الثالثة "قلة إثارة دافعية الطالبة وتحفيزها للتعلم" بنسبة 14.6% ومرات 14 وعبرت الطالبة عن ذلك بعبارات منها "هدوء ورتابة الحصة من قبل المعلمة" و"عدم تنويع المعلمة للوسائل المستخدمة" و"أسلوب المعلمة في الشرح روتيني" و"أسلوب المعلمة وأدائها غير

مقبول"، ولا يمكن في هذه الحالة تجاهل المرحلة العمرية التي تتطوي على الكثير من الحيوية وهذه الرتبة تضعف الإحساس بالرغبة والمبادرة للمشاركة.

وقد أظهرت دراسة (فايد، 2008) أن الطالبة في الصف الأول الثانوي وخصوصا ذوي المستويات المتوسطة أكثر ميلا للتعلم التعاوني من التعلم التنافسي، بخلاف المراحل العمرية الأقل (طلبة الصف الخامس) الذين يميلون للتعلم التنافسي أكثر، كما أكدت نظرية (Gardner) للذكاءات المتعددة، أن هناك اختلافا بين الأفراد من ناحية قدراتهم الخاصة التي تعينهم على التعلم، وبالتالي وجب على المعلم أن يكتشف أنواع الذكاءات للطلبة ليسهل عليه توصيل المعارف والمهارات.

أما المرتبة الرابعة جاءت مشكلة "ضعف قدرة المعلمة على إدارة وضبط الصف" وأكدت 13 طالبة بنسبة 13.5 %، وقد عبرت الطالبات صراحة بعبارات منها "ضعف قدرة المعلم على إدارة الصف" و"المعلمة غير قادرة على ضبط الصف وإدارته" و"عدم تمكن المعلمة من التحكم في الصف" ويختلف ذلك بين معلمة وأخرى إذ تظهر على أن الطالب المشاغب يستمد قوته من ضعف شخصية المعلم وذلك يتضح من قدرة بعض المعلمات على توجيه الطالبة المشاغبة وتحجيم سلوكها بينما تعجز معلمات أخريات عن فعل ذلك لنفس الطالبة، وفي **المرتبة الخامسة** مشكلة "نبرة صوت المعلمة (العالية جدا والمنخفضة جدا)" وبنسبة 12.5 % وتكرر 12 مرة والسرعة في الحديث. و لا يعني تأخر ترتيبها ضعف تأثيرها بقدر ما هو خصوصية شخصية لدى المعلمة تحكمها الخبرة أحيانا إلا أن تأثيرها واضح. وجاءت بعبارات مختلفة منها "صفات شخصية في المعلمة كضعف الصوت وهذوء زائد" و"مستوى صوت المعلم غير محفز للطلاب على الفهم" و"السرعة في الشرح بسبب ضيق الوقت"، وفي **المرتبة السادسة** مشكلة "استهزاء المعلمة بالطالبة عند طرحها أفكار هزيلة المحتوى". ردود فعل المعلمة خصوصا غير اللفظية يعد مثيرا موجهها لسلوك العناد لدى بعض الطالبات وجاء بذكر 8 طالبات للمشكلة وبنسبة 8.3 % ومن العبارات الموضحة "استهزاء المعلمة على بعض الأفكار الهزيلة" و"ردة فعل المعلمة عند إجابتي على سؤال ما بالخطأ" يمنعهم من التواصل مع المعلمة. وفي **المرتبة السابعة** وبنسبة 4.2 % وتكرر 4 مرات "استخدام المعلمة المتكرر للعقاب الجماعي". ترى الطالبة أن المعلمة مخطئة في هذا الاعتقاد وهو بحسب عبارة الطالبات "اعتقاد المعلمة أن أسلوب الشدة يزيد الفهم" وانسحاب أثر سلوك بعض الطالبات على الجميع يجعل الطالبة المنضبطة تحس بالقهر والظلم "العقاب الجماعي بعقاب جميع الطالبات بعدم شرح الدرس وهذا يعيق الفهم"

وتمت الإشارة للمشكلات الإدارية والفنية حوالي 74 مرة مقابل 30 مرة تمت فيها الإشارة للمشكلات الشخصية والنفسية وهذا مؤشر على نضج جيد لمهارة النقد لدى الطالبات، إذ وجهت

النظر للعوامل التي رأت أنها رئيسة ولا تختلف بينها الطالبات مثل أهداف الدرس والتخطيط وطريقة تنفيذ الدرس وإدارة الصف والتحفيز فهذه مشكلات بيئية وواضحة أغلب الطالبات قادرات على تقييمها، بينما التشدد وتطبيق العقوبات والاستهزاء اختلفت معايير الطالبات في إقرارها، لذلك جاءت النتيجة فيها اختلاف في الأولوية بهذا الشكل.

لاحظت الباحثة من خلال دراستها لهذه العينات أنه يمكن تصنيف هذه المشكلات أو الصعوبات وفقا لمعايير، يمكن أن نحددها وفقا للآتي:

*صعوبات تتعلق بالجانب التدريسي الإداري والفني ومنها ضعف وضوح الأهداف والتخطيط، وعشوائية التنفيذ، وبعد التخطيط والتنفيذ عن الهدف الموضوع، وضعف الدافعية والتحفيز، وضعف قدرة المعلمة على ضبط وإدارة الصف ونبرة الصوت المنخفضة أو الحادة وأثر ذلك على مشاركات الطالبة وتفاعلها.

وتشير هذه المشكلات إلى ضعف في كفايات بعض المعلمين المهمة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (سعيد وميخائيل، 2005) التي توصلت إلى أن مهارات التفاعل الصفّي بحاجة إلى التدعيم من خلال تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة على مهارات التواصل وكذلك مع دراسة (سلمو والغافري، 2007) التي وجدت أن كفايات التواصل تأتي ثانياً وأوصت بضرورة إعادة النظر حول محتوى بعض المقررات المتعلقة بإدارة الصف والتفاعل الصفّي، كما أشارت دراسة (دافرسن وآخرون، 1996) إلى أن الاستراتيجيات مثل (classtalk technique) والتي تعزز مهارات التواصل الصفّي أكثر قبولا من الطلبة ويتعلمون منها بشكل أكبر، ودراسة (قاسم والنقبي، 2005) أسفرت عن أن نسبة جيدة من المعلمين يستخدمون مهارات التواصل ولكنها في مستوى لا يرضي الطموح وانخفضت في بعضها لمستوى وصل إلى 29.94% و بعضها إلى 12.5%.

*الصعوبات التي تتعلق بالجانب النفسي والشخصي: منها أسلوب المعلمة المتشدد واستخدامها للسلطة والعقاب الجماعي ولجوءها أحيانا لأساليب مستفزة كالاستهزاء بالطالبة عند طرحها لأفكار هزيلة المحتوى فهي من أكثر المعوقات تأثيرا وقد اتفقت مع دراسة (أبو غزالة و علاونة، 2010) التي توصلت إلى أن الإناث سجلن شعورا منخفضا بالعدالة، ودراسة (الزعبي، 2011) التي سجلت درجة منخفضة للذكاء الاجتماعي في مجموعتي الدراسة (المتفوقين والعاديين) غير أن مستواه لدى المتفوقين أفضل لوضوح أهداف التفوق لديهم وذلك لأسباب مرورهم بمرحلة تذبذب الهوية، وخلصت إلى أن النمو الجسدي للمراهق يوحى له بمقدرة جسدية يستخدمها لإثبات هويته الذاتية.

فإذا كانت البيئة غير مواتية، والمادة غير متقبلة، وحجم الضغوطات عالية، فما هي ميسرات التواصل في هذه المرحلة، وحسب النظريات في العلوم الإنسانية إن الفرد يميل لتقبل المواقف التي يحبها ويميل إلى قبولها حسب نموذج التأثير الانتقائي ((Anderson, 1966) ويحبها ويختارها

ويتقبلها، إذا كانت تلبي حاجة لديه حسب نموذج الاستخدام والإشباع (فهيمى وعبد الجواد، 2014) ونظرية الحاجات وأنها ترضي توقعاته حسب نظرية التوقع ولديه أهدافه ودوافعه الداخلية العالية لتقبلها حسب نظرية العزو (علي وحموك، 2014) ونظريات الدافعية (توق وعدس وقطامي، 2003).

وفي بيئة مماثلة وظروف مماثلة من الطبيعي أن تعتقد الطالبة أن فشلها الدراسي مبرر فهي تعزوه إلى غياب الأدوار الفاعلة للمعلمة، وغياب المعلم النموذج القدوة، وغياب الرقابة، مما يؤدي إلى ضعف الدافعية، وغياب أهداف التعلم الذي هو المهمة الرئيسية التي تجعل الطالبة تتواصل مع معلمتها رغبة في التفاعل والاستفادة المعرفية والإفادة من دورها كطالبة.

ويوضح الجدول (9) عدد من الصعوبات التي تعيق الفهم الواضح للمعلمة من قبل الطالبة و تتعلق بالبيئة الصفية والمحيطية نجمها في الجدول الآتي:

جدول 10 إجابات الطالبات على السؤال الأول للدراسة الشق الثاني وفقا لمحور مشكلات تتعلق بالبيئة الصفية والمحيطية

البيئة الصفية و المحيطية	التكرار	النسبة	الترتيب
البيئة الصفية التفاعلية غير جاذبة.	37	38.5%	1
أفكار مسبقة حول صعوبة المادة الدراسية تجعل الطالبة لا تتقبلها.	24	25%	2
ضغط الجدول المدرسي وضغط التكاليفات الدراسية.	13	13.5%	3

وجاء في المرتبة الأولى لمشكلات البيئة الصفية مشكلة "جاذبية البيئة الصفية " باعتبارها مشكلة مؤثرة في عملية التفاعل الصفّي والاتصال والتواصل داخل الصف وأخذت عبارة البيئة الصفية التفاعلية غير جاذبة مستوى واضحا لدى الطالبة في إعاقه التواصل وقد ركزت عليها الطالبات بأكثر من عبارة وأكثر من موقع مثل "عدم وجود تجديد أو ترفيه" و"عدم اهتمام المعلمة بالتكنولوجيا بالرغم من أنها مهمة " وجاءت بأعلى نسبة بلغت 38.5% وتكرار 37 مرة.

وتتفق هذه الفكرة مع ما يراه مكلوهان من حيث أن التركيز على بناء الوسيلة مسئول عن قدرة الرسالة على توصيل المضمون (فهيمى و عبد الجواد، 202)

وجاءت في المرتبة الثانية وبنسبة 25% وتكرار 24 مرة مشكلة وجود "أفكار مسبقة حول صعوبة المادة الدراسية التي تجعل الطالبة لا تتقبلها، إذ تستقي الطالبة أفكارها السلبية من بعض زميلاتها أو

من إحياءات بعض المعلمات أحيانا "فكرة مسبقة من المعلمة عن المادة". "أخذ فكرة مسبقة سلبية عن المادة " "عدم اقتناع الطالبة بالمعلمة أو المادة".

وأخيرا بنسبة 13.5% وتكرر 13 مرة مشكلة " ضغط الجدول المدرسي وضغط التكاليفات، وعبرت الطالبة عن ذلك بعبارات منها: "توزيع الحصص المستمر " بسبب الغياب المتكرر لبعض المعلمات "ضغط الامتحانات وظروف المعلمات" "ضغط الجدول ووجود أكثر من حصة للمادة"، فالطالبة ترى أن هناك بعض القوانين التي تحد من وجود مثل هذه المشكلات، إلا أن إدارات المدارس والسلطة التعليمية غير موظفة لها.

وترى الباحثة أن الطالبة لم تركز بشكل كبير على أثر البيئة المحيطة، ودورها في إعاقة التواصل، وترى أن الهيئة الإدارية والتدريسية مسئولة مسؤولية مباشرة عن تطويع هذه العوامل، وذلك بالتحكم بجانب الغياب المتكرر للمعلمات، مما يؤدي إلى ضغط الجدول المدرسي بمواد معينة في فترات معينة، وتطويع التكنولوجيا، ومحاولة جعل التعليم أكثر متعة.

وضعت الطالبة ثلاث عوامل تمثل مشكلات أو صعوبات و هي "عدم قدرة البيئة الصفية على جذب الطالبة والضغطات في الجدول والتكاليفات المدرسية، وكذلك أفكار مسبقة لدى الطالبة عن المادة جعلتها ترفضها ولا تتقبلها، وتتفق هذه النقطة مع السبب السابق "ضعف إثارة الدافعية والتحفيز" وجاءت الكثير من الدراسات متوافقة مع هذه المشكلة منها دراسة (سيفتن، 2013) التي تناولت تأثير التدريس التبادلي على رفع مهارة التواصل، كما أشارت دراسة (سميرة، 2011) إلى أن الجو المدرسي الضاغط يؤثر سلبا على العمليات المعرفية، إضافة إلى دراسة (نعيم، 2010) التي أشارت إلى أن 52.5% من المعلمين لا يظهرون مرونة في التعامل مع الطالبة.

ومن الطبيعي (وفقا لرأي الباحثة) أن تركز الطالبة على تفعيل دور التكنولوجيا للخروج بالموقف التعليمي من جو الرتابة، لأن هذه المرحلة العمرية اتسعت علاقتها بالتكنولوجيا لدرجة أن الطالبة ترى إمكانية تفعيل الألعاب الالكترونية لإيصال الأفكار في الموقف الصفّي.

إجابة السؤال الثاني للدراسة وتفسيرها .

وللإجابة على سؤال الدراسة الثاني: ما الأسباب المحددة وراء هذه المشكلات من وجهة نظر الطالبات؟ كان للطالبة وجهة نظرها حول الأسباب التي تؤدي إلى ظهور هذه المشكلات نستعرضها في الجدول (10) وقد قسمت إلى ثلاث محاور:

الترتيب	النسبة	التكرار	أسباب تتعلق بالطالبة
1	31.2%	30	إحساس الكراهية بين المعلمة والطالبة.
2	28.1%	27	ضعف الرغبة لدى الطالب في التعلم وعدم وجود ميول للمادة.
3	25%	24	سمات شخصية كالخجل والعناد.
4	15.6%	15	الشللية و التحزبات والصحة السيئة.
5	4.2%	4	اعتماد الطالبة على مصادر أخرى للمعلومة (الانترنت، المعلم الخصوصي).

المرتبة الأولى:

أعطت الطالبة ل "إحساس الكراهية بين المعلمة والطالبة" درجة الأولوية وصاغته في عبارات مختلفة منها: "تعمد إهانة الطالبة " "غياب مبدأ الاحترام بين المعلمة والطالبة " "كره الطالبة أسلوب المعلمة بسبب الضغط " "عنف بعض المعلمات". وهذه من النقاط التي تعترض عليها معظم المعلمات وتنفي وجودها

تنشأ هذه العلاقة المشوبة بالتوجس (وفقاً لرأي الباحثة) نتيجة لضعف التواصل السليم بين المعلمة وطالباتها، وتتراكم الكثير من المواقف السيئة التي تزيد من مساحة الفجوة بينهما و خالفت هذه الدراسة دراسة (ذهبية، 2011) التي توصلت إلى وجود أسباب أخرى لسلوك الطالب العدواني غير العقاب وغياب الاحترام، ورأت دراسة (الجزار، 2011) أن الحساسية الانفعالية أكبر لدى الإناث والقدرة على الضبط الانفعالي أقل وهذا يفسر سلوك الطالبة الاندفاعي وردود فعلها الحادة أحياناً، فالطالبة لا تعطي للمعلمة عذراً لاعتقادها بأن المعلمة تتعمد إهانتها.

جاء في المرتبة الثانية بنسبة بلغت 28.1% وتكرر 27 مرة ضعف الرغبة لدى الطالبة في التعلم وعدم ميل للمادة، إذ ركزت الطالبة على الأثر الكبير لغياب الهدف، وأشارت إليه سابقاً على أنه معيق لفهم المعلمة، وأكدت في عبارات مختلفة منها "غياب الهدف لدى الطالبة " "عدم رغبة الطالبة في الدراسة " "كره الطالبة للبيئة الدراسية ". واتفقت النتيجة مع نظرية العزو التي ترى أن أغلب الطلبة يميلون لعزو نجاحهم أو فشلهم الدراسي لأسباب كامنه في المنهج أو الطرائق أو المعلم أو القدرات الخاصة. (الزغلول والهنداوي، 2013).

في خضم المشكلات المذكورة فمن الطبيعي أن تكون الرغبة في التعلم لدى الطالبة ضعيفة ويقل ميلها نحو مادة بعينها وفقا للتأثير الانتقائي ((Anderson,1966) الذي يدفعها للتفاعل مع المعلمة التي تعتقد أنها تلبي رغباتها وتخدم حاجاتها.

جاءت في المرتبة الثالثة وبتكرار 24 مرة ونسبة 25% مشكلة: سمات شخصية للطالبة تتأثر بالمرحلة العمرية كالخجل والعناد، وصيغت بعبارات مختلفة منها "محاولة بعض الطالبات إثبات ذاتهن وقوتهن" "أسلوب الطالبة غير مقبول أحيانا"، وهذا ما تؤكد الدراسات والكثير من نظريات الشخصية.

تعد بعض سمات الشخصية كالخجل والعناد سبب من أسباب ظهور مشكلات التواصل، وذلك موافقا لدراسة (الزعبي، 2011) الذي يرى أن للذكاء الاجتماعي دور في السلوك، فهو يرى أن المتفوقين لديهم فهم أوضح للمحيط المدرسي وأقدر على ضبط النفس ودراسة (wainman,2010) التي وجدت أن الشخصية تؤثر في قدرة الفرد على التواصل ومبادراته التطوعية، كما يرى (Crozier,2003) أن الأطفال الخجولين يقل لديهم القدرة على المشاركة والتعبير اللفظي وترى الباحثة هنا ضرورة إبراز الدور التربوي للمعلم الذي يحتم عليه السعي جادا لدمج هذه الأنماط من الشخصيات في المجتمع الصفّي فمثل هذه المشكلات تعيق الطالبة عن التفاعل والتحصيل الجيد.

في المرتبة الرابعة يزداد تأثير الصحبة - كما تراه الطالبة - كعميق للتواصل إذا كانت معايير هذه الصحبة غير مقبولة، وجاءت بعبارات مختلفة منها " الشللية و التحزبات والصحبة السيئة" "تقليد بعض النماذج السيئة" "تأثير الرفقة السيئة كالهروب من الحصة" وجاء بتكرار 15 مرة ونسبة 15.6%

يزداد تأثير الرفقة والصحبة مع النمو ويزداد في مرحلة المراهقة، وعلاقة الصداقة لدى الإناث أكثر أهمية إذ تنمى فيها الشخصيات، ولذلك ووفقا لرأي الباحثة نجد أنه بسهولة يمكن أن يغدو موقفا واحدا من قبل المعلمة ضد إحدى الطالبات كفيلا بحشد عداوة معظم الطالبات تجاه المعلمة لارتباط الطالبات ببعضهن البعض.

في المرتبة الخامسة جاء بنسبة 4.2% وتكرار 4 مرات اعتماد الطالبة على مصادر أخرى للمعلومة (الانترنت، المعلم الخصوصي). "وجود بدائل أخرى لدى الطالب كالمعلم الخصوصي قد يكون سببا لظهور هذه المشكلات"، و"بحث الطالبة عن مدى واسع من الخبرات والمعلومات في الانترنت".

وفقا لرأي الباحثة فإن المصادر الخارجية في استقاء المعلومة يمكن أن تكون سببا لظهور بعض المشكلات مثل الحاجة إلى المعلم الخصوصي والانترنت، فخيارات الطالبة في الحصول على المعلومة أصبحت أكثر وبالتالي إن لم تنافس المعلمة هذه المصادر ستقل علاقتها بطالبتها ويقل رغبة الطالبة في التركيز ومتابعة الموقف الصفّي.

فيما يتعلق بأسباب ظهور مشكلات التواصل، قسمت استجابات الطالبات إلى ثلاث محاور أولها يتعلق بالمعلمات كما هو موضح في الجدول (11):

جدول 12 إجابات الطالبات على السؤال الثاني وفقا لمحور أسباب تتعلق بالمعلمات

الترتيب	النسبة	التكرار	أسباب تتعلق بالمعلمة
1	%33.3	32	ضعف وعي المعلمة لطبيعة المهمة التربوية لها.
2	%25	24	عدم اهتمام المعلمة بإقامة علاقة مفتوحة بطالبتها.
3	%22.9	22	ضعف تأهيل المعلمة.
4	%14.5	14	تداخل الأمور الشخصية والمهنية
5	%9.3	9	ضغوط وظروف خاصة لدى المعلمة.
6	%5.2	5	المقارنات غير المقبولة بين الطالبات.

جاء ضمن الأسباب التي تتعلق بالمعلمة في المرتبة الأولى "ضعف وعي المعلمة لطبيعة المهمة التربوية لها" بالعبارات التالية بنسبة 33.3% وتكرار 32 مرة "عدم امتلاك المعلم لقناعات تقنعه بمهامه" "ثقافة المعلم الاستعراضية" "استخدام طرق غير واعية" "ضعف الثقافة المهنية لدى المعلمة" "عدم وعي المعلمة بدورها" وأشارت الطالبة إلى أن أساليب المعلمات غير متزنة "مرة عصبية مرة طيبة ما تفهمها"

كما جاء في المرتبة الثانية و بنسبة 25% وتكرار 24 مرة جاء "عدم اهتمام المعلمة بإقامة علاقة مفتوحة بطالبتها". وشددت على أنهن (الطالبات) قادرات على ضبط علاقتهن بالمعلمات دون تفريط وعبرت الطالبات عن ذلك ب "وجود فكر هجومي لدى المعلمة اتجاه الفكرة الجديدة" "تأطير العلاقة بالمنهج الدراسي" فالمعلمة متمسكة بحدود المنهج ولا تقبل بأفكار الطالبات خصوصا الجديدة".

في المرتبة الثالثة كما تراه الطالبة أن من الأسباب وبنسبة 22.9% وتكرار 22 هو ضعف تأهيل المعلمة وضعف خبراتها وعبرت الطالبة عن ذلك بعبارات منها "ضعف تأهيل

وقدرات المعلمة " " ضعف خبرة المعلمة وعدم تنميتها" فالطالبة تعتقد أن معاييرها في تقييم المعلمة جيدة وليس كما تراها المعلمة هوائية و غير معتمدة على أسس علمية صحيحة.

في المرتبة الرابعة: جاء "تداخل الأمور الشخصية والمهنية" بنسبة 14.4% وتكرر 14 مرة" وجود إرث ثقافي عقيم " فسرتة الطالبة بأنه حتى خصوصية العلاقات المجتمعية تؤثر بشكل كبير على تعامل المعلمة مع الطالبة، فعلاقة القرابة والمواقف التي تحدث بين الأسر ذات تأثير مباشر على علاقتها بالمعلمة، وهذا يعني أن الطرفين طالبات ومعلمات غير قادرات على فصل العلاقات الشخصية عن المهنية حسب رأي الطالبة.

جاء في المرتبة الخامسة: ضغوط وظروف خاصة لدى المعلمة بنسبة 9.3% وتكرر 9 مرات. وتم التعبير عن ذلك بعبارات منها "ظروف المعلمة الشخصية ضاغطة""الظروف الصحية للمعلمة قد تسبب تلك المشكلات"

جاء في المرتبة السادسة والأخيرة بنسبة 5.2% وتكرر 5 مرات المقارنات غير المقبولة بين الطالبات "وجود تفريق بين الطالبات" "تمييز الطالبات الجميلات (تأخذ شكل الطالبة هو المحك)" "انشغال المعلمة بالحوار مع القريبات من الطالبات في الصف "وترى الطالبة أن "تكليف المتميزات بالشرح فقط" فيه تمييز لهن "التمييز والمقارنة بين الطالبات يسبب كراهية وعدم مشاركة " وخصوصا عند المقارنات المجحفة.

ترى الباحثة أن إقامة علاقة مفتوحة مع الطالبات بمعايير تربوية ضرورة وتشكل جانب الأمن النفسي بشكل مؤثر، ووفقا لرأي الطالبة أن ضعف إعداد وتأهيل المعلمة يتسبب في جانب كبير من المشكلة وترجع الطالبة التمييز الذي يصدر من قبل بعض المعلمات إلى مثل هذه الأسباب بالإضافة إلى تداخل الأمور الشخصية والمهنية، وأخيرا المقارنات غير المقبولة من الطالبات، فكل تلك الأسباب مجتمعة مرجعها ضعف التأهيل وضعف الوعي بالمهمة التربوية للمعلمة، وتختلف النتيجة مع دراسة (الوصيفي، 2012) الذي يرى أن 56.16 من الطلاب لديهم الوعي بدور المعلم في تعزيز ثقافة التواصل، والطالبة تجزم أن نجاح التواصل الصفي مرهون بطبيعة الحوار ومستوى الانفتاح بين المعلمة وطالباتها.

من جانب المعلمة ترى الطالبة حسبما ينعكس من مشكلات أن المعلمة ليس لديها الوعي الكافي لطبيعة المهمة التربوية التي كلفت بها، فالطالبة تعي أن مهمة المعلمة أكثر من مجرد توصيل للمعلومة، بل تتعدى ذلك إلى علاقة نفسية وتربوية. إن إقامة علاقة مفتوحة مع الطالبات بمعايير تربوية ضرورة وتشكل جانب الأمن النفسي بشكل مؤثر فهي تشبع حاجات ملحة كالحاجة للاحترام والحاجة للانتماء والحاجة للتعبير عن الذات كما ترى الطالبة أن ضعف إعداد وتأهيل المعلمة

يتسبب في جانب كبير من المشكلة وتفسر الطالبة التمييز الذي يتم من بعض المعلمات أن من أسبابه تداخل الأمور الشخصية والمهنية وأخيرا المقارنات غير المقبولة من الطالبات فكل تلك الأسباب مجتمعة مرجعها إلى ضعف التأهيل وضعف الوعي بالمهمة التربوية للمعلمة.

هناك أسباب أخرى ترى الطالبة أن لها تأثيراً في ظهور هذه المشكلات يوضحها الجدول رقم (12).

جدول 13 إجابات الطالبات على السؤال الثاني وفقاً لمحور أسباب أخرى

أسباب أخرى	التكرار	النسبة	الترتيب
بعض القرارات الإدارية والعقوبات المتشددة	27	28.1%	1
بيئة الصف التفاعلية غير مشجعة ولا تثير فضول الطالبة ورغبتها في التعلم	21	21.8%	2
التنشئة الوالدية لا تشجع على الحوار.	21	21.8%	2
المناهج الدراسية لا تخدم الفئات العمرية المختلفة.	13	13.5%	3

وبالإضافة إلى العوامل التي تتعلق بالطالبة والأخرى التي تتعلق بالمعلمة ترى الطالبة أن هناك عوامل أخرى تتعلق بالبيئة المدرسية عامة.

جاء في المرتبة الأولى " بعض القرارات الإدارية والعقوبات المتشددة " وعبرت عن ذلك بعبارات مختلفة منها "خوف الطالبة من العقوبات في حالة مخالفة رأيها لرأي المعلمة " و"وجود قوانين عقابية وعقوبات متشددة" "استخدام السلطة والانتصار لها" "سرعة رصد المخالفات في البوابة " "الاستخدام السلبي للسلطة " بنسبة 28.1 % وتكرر 27 مرة.

جاء في المرتبة الثانية: بنسبة 21.8% وتكرر 21 مرة جاء سبب " التنشئة الوالدية لا تشجع على الحوار بعبارات منها: "عدم تشجيع الطالبة على الدراسة من قبل الأسرة "و" أوضاع أسرية ومجتمعية (الأسرة ترفض الدراسة)" وهذا السبب ظاهر بوضوح لخصوصية المدارس في المناطق النائية "تربية الوالدين لأبنائهم وطبيعتها" و"تأثير البيئة التي يعيش فيها الطالب"

أما: "بيئة الصف التفاعلية غير مشجعة ولا تثير فضول الطالبة ورغبتها في التعلم" فجاءت في نفس المرتبة بعبارات عدة منها "ضعف توظيف الأدوات والتكنولوجيا" "عدم مواكبة التطورات من قبل المعلمة." وهذه أيضاً مشكلة تؤدي لعدم الفهم الواضح لما تقوله المعلمة تم ذكرها سابقاً. واتفقت هذه الفكرة مع نموذج ديفلور الذي يرى أن التشويش الفني هو المعوقات الخارجية التي

تعيق نقل الرسالة بشكلها الصحيح بينما يركز تشويش المعاني على التحريف الحاصل للرسالة المنقولة (القوايسة، 2012).

في المرتبة الثالثة: جاءت بنسبة 13.5% وتكرار 13 مرة "المناهج الدراسية لا تخدم الفئات العمرية المختلفة". وعبرت عنها ب "زحمة المنهج الدراسي وطبيعته" "اعتقاد الطالبة بأن هناك مواد لا جدوى منها" "تكرار الدروس من صف لآخر" "المناهج لا تناسب أعمار الطالبة ومهاراتهم العقلية"

من الأسباب الأخرى لظهور مشكلات التواصل الصفي ضعف جاذبية البيئة الصفية وضعف تأسيس المناهج والقرارات الإدارية والعقوبات المتشددة من جانب السلطة الأعلى، و أضافت إلى ذلك عامل التنشئة الوالدية التي لا تشجع على الحوار.

تري الباحثة أن الطالبة ركزت بشكل كبير على نقاط تتعلق بالجانب التربوي والعلاقات الشخصية بين المعلمة وطالباتها وهي ترى أن الجوانب الأخرى مؤثرة لكنها لا ترقى أن تكون بمثابة تأثير طبيعة العلاقة بين المعلمة والطالبة على حسن الاتصال والتواصل بينهما.

أفرزت إجابات الطالبات على محتوى السؤال الثالث مجموعة من الأسباب قسمت إلى ثلاث محاور:

أولها ويتعلق بالأسباب التي تعود للطالبات، إحساس الكراهية بين المعلمة والطالبة، وتنشأ هذه العلاقة المشوبة بالتوجس نتيجة لضعف التواصل السليم بين المعلمة وطالباتها، وتتراكم الكثير من المواقف السيئة التي تزيد من مساحة الفجوة بينهما، واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة ذهبية التي توصلت إلى وجود أسباب أخرى لسلوك الطالب العدواني غير العقاب، وقد أكدت دراسة (الجزار، 2011) على أن الحساسية الانفعالية أكبر لدى الإناث والقدرة على الضبط الانفعالي أقل وهذا يفسر سلوك الطالبة الاندفاعي وردود فعلها الحادة أحيانا.

وفي خضم المشكلات المذكور فمن الطبيعي أن تكون الرغبة في التعلم لدى الطالبة ضعيفة وينعدم ميلها نحو مادة بعينها وفقا للتأثير الانتقائي الذي يدفعها للتفاعل مع المعلمة التي تعتقد أنها تلبي توقعها وتخدم حاجاتها

وسمات شخصية كالخجل والعناد سبب آخر لظهور مشكلات التواصل، واتفقت مع دراسة (الزعيبي، 2011) الذي يرى أن للذكاء الاجتماعي دور في السلوك فهو يرى أن المتفوقين لديهم فهم أوضح للمحيط المدرسي وأقدر على ضبط النفس. ودراسة (wainman, 2010) التي وجدت أن الشخصية تؤثر في قدرة الفرد على التواصل ومبادراته التطوعية، ويرى (Crozier, 2003) أن

الأطفال الخجولين يقل لديهم القدرة على المشاركة والتعبير اللفظي وهنا يبرز الدور التربوي للمعلم الذي يحتم عليه السعي جادا لدمج هذه الأنماط من الشخصيات في المجتمع الصفّي فمثل هذه المشكلات تعيق الطالبة عن التفاعل والتحصيل الجيد.

ويزداد تأثير الرفقة والصحة في مرحلة المراهقة، كما أن علاقة الصداقة لدى الإناث أكثر أهمية إذ تنمهي الشخصيات، ولذلك نجد أنه بسهولة يمكن أن يكون موقف واحد ضد واحدة من الطالبات مع المعلمة يحشد عداء مع أغلب الطالبات في الصف واللواتي تربطنهن علاقة الصداقة أو (الشلة).

وتأتي المصادر الخارجية في استقاء المعلومة لتكون متسببا في ظهور بعض المشكلات كالمعلم الخصوصي والانترنت، فخيارات الطالبة في الحصول على المعلومة أصبحت أكثر، وبالتالي إن لم تنافس المعلمة هذه المصادر ستقل علاقتها بطالباتها وتقل رغبة الطالبة في التركيز ومتابعة الموقف الصفّي.

الإجابة على سؤال الدراسة الثالث وتفسيرها.
وللإجابة على سؤال الدراسة الثالث حول: ما الآثار المترتبة على وجود هذه المشكلات من وجهة نظر الطالبات؟

ولمعرفة الآثار الناتجة على كل من المعلم والمتعلم، تم تحليل البيانات التي أدلت بها الطالبات إلى محورين، الأول فيما يتعلق بالطالبات ويوضحه الجدول رقم(13) كما يلي:

جدول 14 إجابات الطالبات على السؤال الثالث وفقا لمحور آثار تتعلق بالطالبات

الترتيب	النسبة	التكرار	آثار تتعلق بالطالبة
1	68.9%	66	تدني المستوى التحصيلي للطالبة والتسرب والهروب الدراسي.
2	27%	26	ضعف علاقة الطالبة بمعلمتها.
3	26%	25	ضعف تنمية المواهب وتطويرها وفقد الفئات المبدعة من الطلبة.
4	22.9%	22	ضعف الدافعية والتفاعل الصفّي لدى الطالبة.
4	22.9%	22	ضعف ثقة الطالبة في نفسها وسهولة السيطرة عليها.
5	21.8%	21	ضعف الأهداف المستقبلية والطموحات.
6	17.7%	17	عزوف الطالبة عن اختيار مواد معينة مما يؤثر على خياراتها المستقبلية.
7	16.6%	16	الغيرة والكراهية بين الطالبات بسبب التمييز.
8	13.5%	13	ضعف ثقة الطالبة في معلمتها
9	9.4%	9	إهمال الطالبة للمادة.
10	8.3%	8	شعور الطالبة بالوحدة والعزلة..
10	8.3%	8	إحساس الطالبة بالغضب والضيق

بالرجوع للجدول السابق لتحديد الآثار المترتبة على وجود هذه المشكلات حسب درجة شيوعها وفقا لأراء الطالبات جاء ترتيبها كالآتي:

جاء في **المرتبة الأولى**: تدني المستوى التحصيلي للطالبة والتسرب والهروب الدراسي.

كان على رأس قائمة التأثير بنسبة 68.9% وتكرار 66 مرة هو ضعف علاقة الطالبة بمدرستها، ويظهر ذلك كنتيجة على المستوى التحصيلي والعلاقة بالمعلمين والزملاء بعبارات مختلفة منها "التأثير على المستوى التحصيلي وضعفه" و"نفور من المدرسة وتسرب" و"الغياب المتكرر" و"كره الطالب للمدرسة وغيابه وتسربه"

جاء في **المرتبة الثانية**: ضعف علاقة الطالبة بمعلماتها. بنسبة 27% وتكرار 26 مرة، وعبرت عن ذلك بعبارات من مثل "وجود مشكلات بين المعلمة والطالبة" "توتر علاقة الطالبة مع معلماتها" والطالبة تعتقد أن المعلمة "تشوه سمعتها بين زميلاتها ومعلماتها" كما "يجعل الطالبة متحدية" وهذا من وجهة نظر الطالبة.

جاء في **المرتبة الثالثة**: فقد الفئات المبدعة من الطالبة. بنسبة 26% وتكرار 25 مرة، وعبرت عنها الطالبة بالعبارات التالية "تختفي هواياتها ومهاراتها في المدرسة" و"تخريج جيل غير قادر على نفع مجتمعه وأسرته" و"فقدان شخصيات قيادية" و"ضعف مهارات الجيل القادم فيكون سلبي".

تري الطالبة أن تنمية المواهب وتطويرها من المهمات الأساسية للمدرسة وهي الوظيفة الأساسية لها، ولكن هذه المشكلات أدت إلى ضعف المدرسة في أداء مهمتها التي كلفها بها المجتمع.

جاء في **المرتبة الرابعة**: ضعف الدافعية والتفاعل الصفي لدى الطالبة. بنسبة بلغت 22.9% و تكرار 22 مرة كانت إحدى الآثار المترتبة على هذه المشكلات ضعف الدافعية والتفاعل، التي عبرت عنها الطالبة بعبارات تفيد بتأثر كل من الجانبين الشخصي والدراسي للطالبة. "ضعف علاقاتها الاجتماعية" "الخوف الدائم من الرسوب" و"قلة الحماس والخوف على المستقبل" و"تقل المشاركة الصفية" و"أنعزل عن المشاركة والتفاعل مع المجتمع المدرسي"

وجاء في نفس المرتبة: ضعف ثقة الطالبة في نفسها وسهولة السيطرة عليها.

ومن الخطورة بمكان أن هذه الآثار قد تنسحب على شخصية الطالبة، ووردت بعبارات منها "تولد ضعف في الشخصية" "وتجعلها عرضة للانحراف" "زيادة المشاكل الاجتماعية بتوليد منحرفين نتيجة تسربهم" "تغير سلوك الطالبة واكتسابها لصفات لم تكن بها" "فقد الثقة في نفسه"، إذ ترى

الطالبة أن مهمة المدرسة لا تتوقف عند تلقين أو نقل المعرفة ولكن من الضرورة أن تركز المدرسة على الجوانب التربوية والشخصية السلوكية للطالبة.

جاء في المرتبة الخامسة: ضعف الأهداف المستقبلية و الطموحات. بنسبة 21% و تكرار 21 مرة، وترى الطالبة أن المدرسة مسؤولة مسؤولية مباشرة عن تقوية التوجه نحو المستقبل ووضوح الأهداف واعتماد الاختيار على أسس ومعايير واضحة ولكن ضعف التواصل بين المعلمة وطالباتها أدى إلى "غياب الهدف لدى الطالبة" و"تحطم الأحلام المستقبلية""الإحباط وضعف الطموح" و"غير قادر على مواصلة مسيرته التعليمية".

جاء في المرتبة السادسة: عزوف الطالبة عن اختيار مواد معينة مما يؤثر على خياراتها المستقبلية. بنسبة 17.7% و تكرار 17 مرة، إذ تبدأ الطالبة في هذه المرحلة تحديد توجهها للمستقبل (في الصف العاشر حسب النظام المعمول به في سلطنة عمان) لاختيار المواد التي تؤهلها للالتحاق بالتخصص الذي تريده والمهنة التي تريدها، فيؤدي ضعف التواصل ذلك إلى "تخلي الطالبة عن طموحها نتيجة كرهها لمادة معينة" و"أخذ فكرة سيئة عن المادة وبالتالي يؤثر على الخيارات الدراسية مستقبلا "

في المرتبة السابعة: الغيرة والكراهية بين الطالبات بسبب التمييز. بنسبة 16.6% وتكرار 16 مرة، ترى الطالبة أن ذلك يؤثر بطرق مختلفة منها: "يؤثر على علاقتها بزميلاتها" "ضعف القيم التعليمية وسوء العلاقات بينهن" "انتشار الحقد والحسد بين الطالبات بعضهن ببعض" "ضعف العلاقات بالزملاء" و"التمييز يؤثر على علاقتها بالزميلات" و"المعلمة التي تميز بين الطالبات تخلق جوا من الحساسية والكره بين الطالبات"،

في المرتبة الثامنة: ضعف ثقة الطالبة في معلمتها. بنسبة 13.5% وتكرار 13 مرة، وجاء ذلك بعبارات عدة منها "وجود مشكلات بين الطالبة والمعلمة" "توجد مشكلة نفسية كفقد الثقة" "ضعف العلاقة بين المعلمة والطالبة" "كره بعض الطلاب لمهنة التدريس"

في المرتبة التاسعة: إهمال الطالبة للمادة. بنسبة 9.4% وتكرار 9 مرة، وقد ترى الطالبة أنه من الدلالات الواضحة على الإهمال للمادة أن تتخير الطالبة مواد معينة تستذكرها وتهمل المواد الأخرى حسب معاييرها الخاصة وذلك بسبب كره المادة أو عدم انسجامها مع المعلمة ووضاحتها بعبارات منها: "الإهمال" "عدم وجود توازن لدى الطالبات في اهتمامهن بالمواد" و"عدم تقبلها للمادة" و"كره الطالبة للدراسة وإهمالها للمذاكرة.

في المرتبة العاشرة: شعور الطالبة بالوحدة والعزلة. بنسبة 8.3% وتكرار 8 مرة وهي سمة للمراقبة غير المتكيفة والتي ترى فيها الطالبة منفذا لتجنب المشاركة وأحيانا رغبة في إثارة الانتباه والالتفات إليها وعبرت عنها كنتيجة لمشكلات التواصل بالتالي: "العزلة والوحدة" يكون شخص منعزل ومنطوي"

و: إحساس الطالبة بالغضب والضيق، وذلك نتيجة وجود ضغط نفسي وعبرت عن ذلك بعبارات مثل: "ظهور مشكلات وضغوطات نفسية على الطالبة .

حول النتائج أجملت الطالبات أن المتأثر أساسا من هذه المشكلة هو الطالبة وعلى جميع الأصعدة فالخاسر الوحيد كما تراه الطالبات هي الطالبة ذاتها، والنتيجة الطبيعية لتراكم هذه المشكلات هي الرسوب والتسرب وتدني المستوى التحصيلي والإهمال، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسات مختلفة منها دراسة (Georgakopoulos&Guerrero,2010) ودراسة (Griep,1997) وقد ظهرت آثاره بدرجة ملحّة لتأخذ أولوية على النتائج الأخرى.

وتركزت معظم الآثار والنتائج على جانب ضعف العلاقات وضعف في الجوانب الشخصية لدى الطالبة إذ أشارت الطالبات وينسب مختلفة إلى ضعف علاقة الطالبة بمعلماتها بتكرار (26 طالبة) وضعف ثقة الطالبة في ذاتها وقلة الدافعية بتكرار (22 طالبة) الغيرة والكراهية بين الطالبات بسبب التمييز بتكرار (16 طالبة)، وضعف ثقة الطالبة في معلماتها، وإحساس الطالبة بالغضب والضيق، وتأتي هذه العوامل مجتمعة لتشكل علاقة الطالبة بمعلماتها وعلاقتها بالمدرسة لذلك نرى تأثير هذه المشكلات على الغياب المتكرر للطالبة وسوء علاقتها بمعلماتها وحدتها في ردود الفعل وافتعالها للمشكلات أحيانا أو من جانب آخر سلبيتها وانسحابها.

المحور الثاني: آثار تتعلق بالمعلمة

و بعد أن عرضنا في المحور الأول الآثار التي تتعلق بالطالبة، سنعرض الآثار المترتبة على المعلمة أيضا والتي اقتصرنا على أثرين رئيسيين فقط من وجهة نظر الطالبات يوضحها الجدول رقم(14):

جدول 15 إجابات الطالبات على السؤال الثالث وفقا لمحور المعلمات

أثار تتعلق بالمعلمة	التكرار	النسبة	الترتيب
1 تتعمد الطالبة تصيد المواقف ضد المعلمة.	2	2%	1
2 تجد المعلمة صعوبة في توصيل المعلومة للطالبة	2	2%	1

ورد من وجهة نظر الطالبات وبنسبة ضئيلة 2% فقط، أن المعلمة لا تتأثر من سوء التواصل مع الطالبات، وترى الباحثة أن المعلمة بطبيعة الحال تتأثر كثيرا من ضعف العلاقة مع الطالبات ويتضح ذلك من ضعف مستوى الرضا الوظيفي الذي خرجت به الكثير من البحوث العلمية إلا أنها لا تعترف بذلك لا اعتقادها أن ذلك يضعف موقفها، فالمعلمات دائما ما يعلقن على غياب الدافعية لدى الطالبات، وضعف المشاركة، والسلوكيات العنيدة والمتحدية بأن المعلمة قد أكملت تعليمها، وليس لديها مشكلة، فهي سوف تستلم راتبها في نهاية الشهر، ولن يتأثر الراتب بنجاح الطالبة أو فشلها أو قبولها أو رفضها، وأشارت الطالبات فقط إلى نتيجتين واضحتين وهما يقوضان الهدف التعليمي والتربوي.

في المرتبة الأولى: تتعمد الطالبة تصيد المواقف ضد المعلمة. "تكرار الإساءة للطالبة يجعلها تتعمد عدم المشاركة" "يمكن أحيانا موقف بسيط من المعلمة الطالبة تشتكي للإدارة"، وهذا ينبىء بوضوح عن ضعف التواصل واحساس بالعدائية تجاه المعلمة.

في المرتبة الثانية: تجد المعلمة صعوبة في توصيل المعلومة للطالبة "ضياع الجهود وإحساس المعلمة بذلك " "عدم تحقيق مبدأ الرضا الوظيفي للمعلمة" فهي غير راضية عن أدائها.

ويبدو هذا ناتجا من ضعف العلاقة بين المعلمة وطالباتها ومع مرور الوقت وزيادة المشكلات فالضعف يتحول إلى رفض وبالتالي فإن الأثر التربوي للمعلمة في حياة الطالبة يقل أو يتلاشى، بالمقابل فإن هذا الضعف ينتج عنه تقييم سيء من قبل المعلم لذاته وجهوده، ويسجل في مثل هذه الظروف أقل مستويات الرضا.

نتائج الاجابة على السؤال الرابع وتفسيرها

*** السؤال الرابع: هل توجد فروق بين أنواع المشكلات تعزى إلى عامل الخبرة؟**

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام مقياس تحليل التباين الأحادي والمتوسطات لمعرفة درجة شيوع فروق في المشكلات تعزى لعامل الخبرة، كما تم استخدام المتوسطات لمعرفة أي مدى من سنوات الخبرة يميل أكثر لوجود هذه المشكلات وكانت النتيجة التي يوضحها الجدول رقم (15) كالآتي:

جدول 16 نتيجة تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة شيوع المشكلات من وجهة نظر المعلمات وفقا لمتغير الخبرة 1

العبارة	مجموع المربعات	درجات الحرية	مجموع المتوسطات	الدرجة المحسوبة df	الدرجة المعيارية sig
كره الطالبة لتكرارها مواقف سلوكية غير مقبولة ينعكس على تواصلها معها	95.223	3	31.741	2.932	0.037
بين المجموعات	1245.096	115	10.827		
ضمن المجموعة	1340.319	118			
المجموع الكلي					

و بحسب تحليل التباين لاستجابات المعلمات على سؤال حول أولوية المشكلات التي تعيق مبادرة الطالبة وتتعلق بالطالبات، وجد أنه اتفقت جميع المعلمات على وجود هذه المشكلات بنفس الدرجة، فلا توجد فروق دالة بين هذه المشكلات عند مستوى دلالة (0.05) فيما يخص مشكلات المعلمات عدا مشكلة " كره الطالبة لتكرارها مواقف سلوكية غير مقبولة ينعكس على تواصلها معها" وقد ظهر أعلى متوسط لهذه العبارة لدى أصحاب الخبرة من 7-12 سنة، كما يوضحه الجدول رقم (17) ومقداره 7.778.

جدول 17 المتوسط الحسابي للخبرة للمشكلة ذات الدلالة

سنوات	السؤال 16
12-7	متوسط 7.778
	N 45
	الانحراف المعياري 3.567

وتفسر الباحثة تأخر ترتيب هذه العبارة إلى أن المعلمات بهذه الخبرة تقع في منطقة متوسطة، إذ أن الفئة الأولى والثانية حديثة بمهنة التدريس بينما فوق الـ 12 سنة متأخرة، وهذه الفئة أكثر اعترافا بطبيعة المراهق، لذلك فهي تضع في الحسابان طبيعة المرحلة العمرية وحساسيتها لدى هذه الفئة، وتوفر عامل الثقافة التي تهتم بجانب الوضع النفسي للطالبة واحتياجات المرحلة العمرية، وهذا ما يفسر تمايز هذه الفئة. فالمعلمة تجمع بين علاقة الأم المربية والمعلمة الخبيرة، وبالتالي هي قادرة على تجاوز الكثير من المشكلات مع الطالبات.

بالنسبة للمشكلات التي تعيق نقل الطالبة أفكارها لمعلمتها والتي تتعلق بالطالبات حسب عامل الخبرة للمعلمات وفق تحليل التباين الأحادي، فلقد اتفقت جميع المعلمات في جميع سنوات الخبرة

على درجة شيوع هذه المشكلات وتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة عند مستوى (0.05) بين المشكلات التي تتعلق بالطالبات في إعاقة التواصل.

أما عن المشكلات التي تعيق الفهم الواضح لما تقوله المعلمة، فيما يخص المشكلات التي تتعلق بالطالبة فقد أوضحت جداول تحليل التباين أنه لا توجد فروق دالة سوى في مشكلة "سرحان الطالبة وانشغالها بأمر خارج الحصة" كما هو مبين في الجدول رقم (18):

جدول 18 نتيجة تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة شيوع المشكلات من وجهة نظر المعلمات وفقا لمتغير الخبرة 2

نتيجة تحليل التباين لدلالة الفروق في درجة شيوع المشكلات من وجهة نظر المعلمات وفقا لمتغير الخبرة
للمشكلات ذات الدلالة 2

الدرجة المعيارية sig	الدرجة المحسوبة df	مجموع المتوسطات	درجات الحرية	موجع المربعات		العبارة
0.028	3.147	11.267	3	33.802	بين المجموعات	سرحان الطالبة
		3.581	115	411.77	ضمن المجموعة	وانشغالها بأمر خارج
			118	445.58	المجموع الكلي	الحصة

وباستخراج المتوسطات تبين أن هذا الاختلاف ظهر بمتوسط أعلى لدى الخبرات من 12 سنة فما فوق، كما يوضحه الجدول رقم (18) ومقداره 3.7.

جدول 19 الوسط الحسابي وفقا لمتغير الخبرة للمشكلة ذات الدلالة ذات الدلالة (2)

سنوات	السؤال 12
12 سنة	متوسط
فأكثر	N
	الانحراف المعياري
	3.6579
	38
	1.94903

أما بالنسبة للمشكلات التي تعيق الفهم الواضح لما تقوله المعلمة وترجع للطالبة ذاتها، فقد كانت هناك دلالة واضحة في المشكلة التي تتعلق بسرحان الطالبة وانشغالها بأمر آخرى، وفيها تمايزت الفئة فوق 12 سنة ويمكن أن نرجع ذلك إلى أن خبرة المعلمة وطول الممارسة أعطت المعلمة دراية أكبر بتفعيل دور الطالبة والاهتمام بتفعيل الموقف الصفّي وتسخير البيئة الصفية لخدمة المحتوى مما انعكس على أدائها وتواصلها مع طالباتها.

بالرغم من أن درجة الأولوية التي وضعتها المعلمات في هذا المدى من الخبرة ليس متأخرا كثيرا مقارنة ببقية المعلمات ومقارنة بالعبارات الأخرى أيضا، فإن هذا الترتيب يعد منطقيا وهذا ما

أكدته الدراسات حول طبيعة المرحلة العمرية وميلها لأحلام اليقظة الذي تعيش فيه الفتاة حياة أخرى تعتبرها متنفسا لها.

من وجهة نظر الباحثة فإن نتيجة التحليل الإحصائي تشير إلى أن الفارق بين درجة الشيعو تزيد عن نقطتين بينها وبين طرف الخبرات الآخر إلا أن الترتيب يعد متقدما بشكل عام (تقريبا الرتبة الرابعة) وهذا يعود للمرحلة العمرية أكثر من أثر الخبرة.

بالنسبة للمشكلات التي تعيق الفهم الواضح لما تقوله المعلمة والتي تتعلق بالمعلمات حسب عامل الخبرة، ولقد رأت المعلمات وفق تحليل التباين الأحادي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) حول المشكلات التي تعيق فهم الطالبة والتي تتعلق بالمعلمات حسب عامل الخبرة.

أما عن وجود مشكلات أخرى تتعلق بالبيئة الصفية والبيئة المحيطة فقد كانت وجهة نظر المعلمات حسب تحليل التباين الأحادي أنه لا توجد فروق دالة عند مستوى دلالة (0.05) حول درجة شيعو هذه المشكلات.

الإجابة على السؤال الخامس وتفسيرها.

وللإجابة على السؤال الخامس:

*** السؤال الخامس: هل توجد فروق بين أنواع المشكلات تعزى إلى عامل التخصص؟**

للإجابة على هذا السؤال حول وجود هذه المشكلات حسب متغير التخصص فقد جاءت نتيجة تحليل التباين الأحادي للمشكلات التي تتعلق بالمعلمات والتي تؤثر على مستوى تواصلهن وانفتاحهن مع طالباتهن لنقل الآراء، كما يوضحه الجدول رقم (20) :

جدول 20 فروق في درجة شيعو المشكلات من وجهة نظر المعلمات وفقا لمتغير التخصص 1

الدرجة المعيارية	الدرجة المحسوبة	مجموع المتوسطات	درجات الحرية	مجموع المربعات		العبارة
0.04	3.747	30.318	5	151.589	بين المجموعات	شخصية المعلمة غير
		8.091	113	914.260	ضمن المجموعة	محاور و متسرعة في
			118	1065.84	المجموع الكلي	تفسير سلوك الطالبة

ظهر من خلال ما سبق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) حول مشكلة "شخصية المعلمة غير محاور و متسرعة في تفسير سلوك الطالبة"، بينما اتفقت آراء المعلمات في

جميع التخصصات حول بقية المشكلات وتبين من المتوسطات أن أعلى متوسط ظهر للمشكلة جاء لصالح تخصص التربية الإسلامية مما يعني أن معلمات التربية الإسلامية يرين أن هذه المشكلة غير شائعة مقارنة مع بقية التخصصات، يوضح ذلك الجدول رقم (21) الآتي:

جدول 21 المتوسط الحسابي وفقا للتخصص للمشكلة ذات الدلالة 1

التخصص	السؤال 12
التربية الإسلامية	متوسط 6.243
	N 23
	الانحراف المعياري 3.46806

ترى الباحثة أنه من الطبيعي أن تعطي معلمات التربية الإسلامية أولوية ضعيفة لمشكلة شخصية المعلمة غير محاورة ومتسعة في تفسير سلوك الطالبة، حيث أن جانب التخصص لدى المعلمة له أدوار تربوية كما تراه و تعتقده المعلمة في تخصص التربية الإسلامية لذلك فهي تجتهد في الجانب الحواري وتحاول تمثل الأخلاق التي تقوم بتدريسها، فهي ترى أن هذا من المهام الطبيعية للمعلمة وتكاليفات المسؤولية التربوية.

بالنسبة للمحور الثاني والذي يدور حول مشكلات تعيق نقل آراء الطالبة للمعلمة تتعلق بالطالبة ذاتها فلقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي وذلك لمعرفة مدى الفروق في أنواع المشكلات التي تعزى للتخصص من وجهة نظر المعلمات وظهر أن هناك اتفاق عند مستوى دلالة (0.05) حول جميع هذه المشكلات مما يعني عدم وجود فروق في شيوع هذه المشكلات تعزى للتخصص.

بالنسبة لمحور المشكلات التي تتعلق بالطالبة و تعيق الفهم الواضح لما تقوله المعلمة فلقد أظهر تحليل التباين الأحادي أنه لا توجد فروق دالة عند مستوى دلالة (0.05) في شيوع هذه المشكلات لدى جميع التخصصات.

وفقا لمحور مشكلات تتعلق بالمعلمات تعيق الفهم الواضح لما تقوله المعلمة وحسب تحليل التباين الأحادي اتضح أنه لا توجد فروق دالة عند مستوى دلالة (0.05) في شيوع هذه المشكلات التي تعيق الفهم الواضح لما تقوله المعلمة لدى جميع التخصصات.

بالنسبة لأثر البيئة الصفية والمحيطية على ظهور هذه المشكلات فقد ظهر حسب تحليل التباين الأحادي أنه لا توجد فروق دالة عند مستوى دلالة (0.05) في درجة شيوع المشكلات التي تعيق الفهم الواضح لما تقوله المعلمة لدى جميع التخصصات تعود إلى البيئة الصفية والمحيطية.

عموما يتضح الاتفاق في أولوية أغلب المشكلات بشدة بين المعلمات على اختلاف تخصصاتهن وخبرتهن العملية فمن مجموع 38 عبارة اتفقت المعلمات على 35 عبارة بينما اختلفت على ثلاث عبارات، وهذا يعني أن هذه الأسباب تراها أغلب المعلمات بنفس الصورة بينما اختلفت معهن الطالبات في أولويتها كما سيتضح من السؤال التالي.

الإجابة على السؤال السادس وتفسيرها

***السؤال السادس: ما مدى اتفاق وجهات النظر بين المعلمات والطالبات حول أنواع مشكلات التواصل؟**

للإجابة على هذا السؤال تم تحديد أولوية المشكلات بالنسبة للطالبات حسب ما تم استخراجها من تكرارات ونسب مئوية بينما تم ترتيب أولوية المعلمات من خلال المقارنة الإحصائية واستخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية.

بعد البحث في المراجع والدراسات الأخرى عن معيار محدد يعين في الإجابة على بعض أسئلة الدراسة لم تجد الباحثة معياراً له صلة مباشرة بالموضوع فاستخدمت معياراً خاصة نظراً لخصوصية المشكلة لتوضيح درجة التقارب أو التباعد في الأولوية، ويتم احتسابه وفقاً لنتائج الفارق بين موقع ترتيب المعلمات وموقع ترتيب الطالبات للمشكلة ونوضح ذلك في الجدول رقم (22):

جدول (22) معيار المقارنة الخاص بمشكلة البحث للإجابة على بعض الأسئلة

المستوى	درجة الأولوية	الوصف
متقارب	إذا كان الفرق بين الأولويات 2 أو أقل	يوجد تقارب بين الأولويات
متساوي	إذا تساوت القيمة	تتساوى الأولويات
متباعد	إذا كان الفرق بين الأولويات أكثر من 2	يوجد تباعد بين الأولويات

ووفقاً للمعيار أعلاه وعوداً إلى النتائج الإحصائية فقد تبين من ذلك أن هناك تقارب في أولويات ترتيب المشكلات وفقاً لدرجة وضوحها وانتشارها التي تعيق تواصل الطالبة مع معلمتها من وجهة نظر كل من الطالبات والمعلمات، وقد بدا التقارب في ثلثي العبارات واضحاً ولكن هناك اختلاف في أولوية أربع من المشكلات المتعلقة بالمعلمة وتعيق مبادرة الطالبة بالتواصل، كما يوضحها الجدول رقم (23)

جدول (23) ترتيب أولويات المشكلات التي تعيق مبادرة الطالبات من وجهة نظر الطالبات والمعلمات (محور المعلمات)

رقم السؤال	المتوسط الحسابي لترتيب المعلمات	ترتيب الأولوية لدى الطالبات	ترتيب الأولوية لدى المعلمات	الترتيب المعياري
عصبية المعلمة واستخدامها ألفاظا غير مقبولة تستفز الطالبة	4.2017	2	1	3.2196
شخصية المعلمة غير محاورة ومتسرعة في تفسير سلوك الطالبة	4.2773	3	2	3.0054
عدم احترام الطالبة وتكرار أهانتها وإحباطها في المواقف المختلفة	6.0084	7	5	3.4702
عدم تقدير الظروف الخاصة للطالبة	5.9328	6	3	3.0883
تعميم المواقف الخاطئة من الطالبة على جميع سلوكها	6.7059	9	7	2.9497
كره الطالبة لتكرارها مواقف سلوكية غير مقبولة ينعكس على تواصلها معها	6.9244	10	8	3.3702
التمييز بين الطالبات حسب المستوى التحصيلي والشكل والجنسية	7.8992	4	11	3.4724
استخدام العقاب الجماعي	8.1345	10	12	3.5269
عدم الإنصات لحديث الطالبة وعدم مساعدتها على التعبير عن أفكارها	5.9916	1	4	3.0127
عدم تزويد الطالبة بتغذية راجعة حول ما تقدمه من أفكار ومقت	7.5210	6	10	3.1404
ضعف التعزيز لما يطرح من آراء وأفكار	6.6218	8	6	3.3114
أفكار وافتراسات مسبقة سلبية عن الطالبة .	7.0672	5	9	3.5361

يتضح من الجدول أعلاه أنه رأت المعلمة أن مشكلات مثل غياب إنصات المعلمة لحديث الطالبة وضعف مساعدتها في التعبير عن ذاتها، وعدم تزويد الطالبة بتغذية راجعة وتأثير الافتراضات و الأفكار المسبقة عن الطالبة، والتمييز بين الطالبات ليست ذات أولوية من وجهة نظرهن بينما أعطتها الطالبة درجة أولوية أعلى، ورأت المعلمة أن مشكلة عدم تقدير ظروف الطالبة هي الأهم.

بهذا اتفقت الآراء حول أولوية المشكلات عدا أربع مشكلات رأت الطالبة أنها أكثر أهمية بالنسبة لها وهي مشكلة الإنصات، ومثلت التغذية الراجعة حاجة أولوية لتحقيق الرغبة بالمعرفة،

وهذا دليل على أن الطالبة تعي أثر التغذية الراجعة للمعلمة في تعديل وتغيير المسار التعليمي والتربوي للطالبة وأثر الأفكار المسبقة وكذلك التمييز بين الطالبات، وتعتقد الباحثة أن هذا الاختلاف ناجم عن فداحة الأثر الذي تشعر الطالبة، فالمعلمة تعي فداحة الأثر الناتج من هذه الممارسات فهي تعي الأثر ولكنها لا تعتقد أن هذه المشكلات موجودة في الصف، وتقاوم الاعتقاد بأنها سبب فيها، لأنها تنافي الدور التربوي بينما توضح الاحصاءات أن الطالبة تعاني منها، وهذه الأمور بالنسبة للمعلمة تقع ضمن المنطقة العمياء حسب نافذة جوهاري، فالمعلمة لا تراها كمشكلة ولكن الطالبات يعانين منها وبشدة، ويتضح من الاستجابات السابقة ميل المعلمات إلى استخدام ميول دفاعية مختلفة للتعامل مع المشكلات الصفية، ومن هذه الميول التجنب وعدم الاعتراف التي تأكدت في رفض الاعتراف بوجود بعض المشكلات والتقليل من أهمية بعضها، أما بالنسبة للشق الثاني من السؤال، لم تختلف المعلمات والطالبات في ترتيب أولوية الأسباب التي تعيق المبادرة وترجع للطالبة ذاتها والترتيب يوضحه الجدول رقم (24)

جدول (24) ترتيب أولوية المشكلات التي تعيق مبادرة الطالبة من وجهة نظر المعلمات والطالبات (محور الطالبات)

العبارة	المتوسط للمعلمات	الانحراف لمعيار للمعلمات	ترتيب المعلمات	ترتيب الطالبات
الخوف من قطع حديث المعلمة أو إحراجها بسؤال.	5.54	2.42	6	5
الخوف من اتهامها بالسرحان أو عدم الفهم .	5.02	2.22	4	6
الخوف من أن تنقل المعلمة مواقفها حتى البسيطة إلى الوالدين و معلماتها	6.05	2.40	8	7
الطالبة لا تثق بذاتها وبقدراتها	2.89	2.41	1	2
الخوف من ردود فعل غير متوقعة من معلمتها	4.09	2.18	3	3
محتوى الأسئلة والأفكار المطروحة لا يثير اهتمام الطالبة	5.94	2.23	7	5
شخصية الطالبة خجلة ومنطوية.	3.80	2.52	2	1
عدم الثقة في احتفاظ المعلمة بأسرارها.	6.36	2.18	9	8
الخوف من ظلم المعلمة لها في درجاتها أو تعاملها معها.	5.29	2.51	5	4

وفيما يتعلق بالمشكلات التي تعيق مبادرة الطالبة وتتعلق بالطالبة ذاتها، فقد زادت درجة تقارب الأولويات بين الطالبات والمعلمات في كل العبارات، وتساوت في واحدة منها وهي "الخوف من ردود فعل غير متوقعة من معلمتها.

هذا دليل على أن آراء الطالبات سليمة وفيها مقومات الصحة إذ أنها عندما تعلقت بالطالبات توافق رأي المعلمات معها، بينما اختلفت المعلمات مع الطالبات عندما تعلقت الآراء بالمعلمات،

وهذا يرجع حسب رأي الباحثة إلى أن الفكر السلطوي الذي يعتقد بعض المعلمين أنه ضرورة و يمارسه المعلم من باب مصلحة الطالب، يجعله لا يرى جانب الخطأ الذي يقترفه، فاختلاف الأشخاص عادة ناتج من مقصود لم يفهم أو مفهوم لم يقصد، وهذا ما يوسع فجوة الخلاف بين المعلمة وطالباتها، ومن وجهة نظر الباحثة فإن هذه الفجوة تنشأ من غياب تفعيل مهارة التواصل أو ضعفها، كما أشارت إليه الدراسات والبحوث.

وفيما يتعلق بالمشكلات التي تعيق الفهم الواضح للمعلمة محور الطالبات، فقد أوضحت جداول المقارنة ما هو موضح في الجدول رقم (25) الآتي:

جدول (25) ترتيب أولوية المشكلات التي تعيق الفهم الواضح للمعلمة من وجهة نظر المعلمات والطالبات (محور الطالبات)

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	ترتيب المعلمات	ترتيب الطالبات
كثرة مداخلات الطالبات والمقاطعات المستمرة.	3.95	1.81	4	1
سرحان الطالبة وانشغالها بأمر خارج الحصة.	3.10	1.94	1	3
غياب الرغبة والهدف لدى الطالبة.	3.17	1.75	2	4
مشكلات خاصة لدى الطالبة صحية ونفسية لا تدركها المعلمة.	3.30	1.65	3	6
اعتقاد الطالبة بعدم كفاءة المعلمة (ضعف القدرة على التخطيط والإقناع وترتيب الأفكار)	4.06	1.90	5	2
كره الطالبة للمعلمة وإحساسها أن المعلمة تكرهها.	5.46	1.85	7	5
ضعف المستوى التعليمي للطالبة.	4.89	1.84	6	6

و فيم يتعلق بالمشكلات الناتجة عن ضعف الفهم لدى الطالبة، من وجهة نظر المعلمات وكذلك الطالبات فإن ضعف المستوى التعليمي للطالبة اتفق الطرفان على ترتيبه، كما اتفق الطرفان نسبياً على تقارب تأثير بعض النقاط مثل كره الطالبة للمعلمة وسرحان الطالبة وغياب الهدف لدى الطالبة، بينما ازداد الاختلاف في مشكلات معينة منها كثرة المداخلات والتشويش، فقد رأت الطالبات أن لها أولوية مرتفعة بينما منحتها المعلمات أولوية منخفضة بالمقارنة مع المشكلات الأخرى، و ظهرت مشكلات أخرى لدى الطالبة لا تدركها المعلمة منحتها الطالبة أولوية منخفضة بينما منحتها المعلمة أولوية أكبر ومشكلات مثل: اعتقاد الطالبة بعدم كفاءة المعلمة، رأت الطالبة أن له أولوية مرتفعة بينما منحتها المعلمة أولوية منخفضة.

ترى الباحثة أنه من ناحية المشكلات التي تعيق الفهم الواضح وتتعلق بالمعلمة رأت المعلمة أن عامل التشويش وعدم ضبط المداخلات، وكذلك ضعف كفاءة المعلمة عوامل متأخرة من حيث الشيع والتأثير أو بمعنى آخر أنها غير موجودة، لاعتقادها بقدرتها على ضبط ذلك واعتقادها بأنها

كفاء، بينما رأت الطالبة أن مشكلة ضعف إدراك المعلمة للمشكلات الخاصة لدى بعض الطالبات ليست ذات أولوية رأت المعلمة انها أولى، وذلك لأن الطالبة ترى أن المشاكل الخاصة تنحصر في بعض الطالبات وبالتالي أثرها أقل، أما ممارسات المعلمة فتتأثر بها جميع الطالبات لذا أعطتها ترتيبا متقدما.

وفيما يتعلق بالمشكلات التي تعيق الفهم الواضح للمعلمة محاور المعلمات، فقد أوضحت جداول المقارنة ترتيب المشكلات حسب الموضح في الجدول رقم (26) ما يلي:

جدول (26) ترتيب أولوية المشكلات التي تعيق الفهم الواضح للمعلمة من وجهة نظر الطالبات والمعلمات (محور المعلمات)

العبارة	المتوسط للمعلمات	الانحراف المعياري / معلمات	ترتيب المعلمات	ترتيب الطالبات
نبرة صوت المعلمة (العالية جدا والمنخفضة جدا) والسرعة في الحديث	4.60	1.90	6	5
أهداف الدرس غير واضحة والتخطيط والتنفيذ لا يخدم الأفكار المطروحة.	3.75	1.59	3	1
ضعف قدرة المعلمة على إدارة وضبط الصف.	2.45	1.71	1	4
عدم إثارة دافعية الطالبة وتحفيزها للتعلم.	4.10	1.97	4	3
أسلوب المعلمة المتشدد في التعامل مع المواقف المختلفة.	5.15	1.69	7	2
استخدام المعلمة المتكرر للعقاب الجماعي.	4.51	1.97	5	7
استهزاء المعلمة بالطالبة عند طرحها أفكار هزيلة المحتوى.	3.38	1.89	2	6

وفقا للجدول السابق فقد أوضح ترتيب الاولويات أنه لم تتفق المعلمات والطالبات على ترتيب أي عبارة، بينما تقاربت الآراء في أربع عبارات هي تأثير نبرة الصوت وعدم اثاره الدافعية ووضوح أهداف الدرس والاستخدام المتكرر للعقاب الجماعي من قبل المعلمة، إذ تقاربت الآراء حول ترتيبها.

تباعدت في بقية العبارات، فكانت أولوية الطالبات تركز على تشدد المعلمة بشكل كبير، بينما ركزت المعلمة على سلوك الاستهزاء من قبل المعلمة وضعف الادارة الصفية.

من أكثر المشكلات التي قللت المعلمة من أثرها هو أسلوب المعلمة المتشدد، ومن الطبيعي أن ترى المعلمة ذلك، لأن بعض التصرفات وردود الفعل لا تحدث باستمرار من المعلمة، وقد تقيمها المعلمة بأنها طبيعية وقد تحدث في مواقف خاصة، وتجاه طالبات معينات، وفي سياقات معينة، إلا أن الطالبة ترى أن الموقف الواحد منها كفيلا بإقامة شرخ كبير وممتد في علاقة المعلمة بالطالبة

وكذلك رأت الطالبة أن ضعف قدرة المعلمة على ضبط الصف والاستهزاء بالأفكار الهزيلة ليست أولوية، بينما رأتها المعلمة أنه أولوية، وهذا يعني أن المعلمة تعترف بأن الاستهزاء بالطالبة موجود كمشكلة، بينما تنفي التشدد في المعاملة.

فيما يتعلق بالمشكلات وفق محور البيئة الصفية والمحيطه فقد أوضحت جداول المقارنة في جدول رقم (27) الآتي:

جدول (27) ترتيب أولويات المشكلات التي تعيق الفهم الواضح للمعلمة (محور البيئة الصفية والمحيطه)

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	ترتيب المعلمات	ترتيب الطالبات
البيئة الصفية التفاعلية غير جاذبة.	2.47	0.74	3	1
ضغط الجدول المدرسي وضغط التكاليفات الدراسية.	1.89	0.79	2	3
أفكار مسبقة حول صعوبة المادة الدراسية تجعل الطالبة لا تتقبلها.	1.69	0.80	1	2

قد تكون العبارة الأولى هي الأكثر كشفا لهذا التباين والتي ترى الطالبة أنها أهم سبب وتتضمن ضعف جاذبية البيئة الصفية التفاعلية، بينما تضعها المعلمة آخر الأسباب، حيث يتضح من ذلك أن المعلمة تجتهد لتنويع طرائقها، ولكن الطالبة أكثر اطلاعا على الوسائل والتكنولوجيا الحديثة، فهي ترى أن ذلك ليس كافيا.

يتكرر رفض المعلمة الاعتراف بضعف جاذبية البيئة الصفية للطالبة وتضعها في آخر الأسباب، بينما جعلتها الطالبة بالدرجة الأولى، وينطبق هذا مع إصرار المعلمة في المحورين السابقين على أن كفايات المعلمة متوفرة ومفعلة، بينما ترى الطالبة أن هناك عيوباً في مستوى الكفاءة لدى المعلمة.

بشكل عام ترى الباحثة أن مشكلة غياب الوعي بدرجة وجود هذه المشكلات ومعاناة الطالبة منها هو المشكلة الرئيسة بحد ذاتها، فمن الواضح أن المعلمة تعتقد بحسن نية أن المواقف عندما تمر تنتهي آثارها، بينما عقل الطالبة يخزن هذه المشكلات بوعي أو بدون وعي، و يراكمها ويستحضرها في حالة حدوث مشكلة جديدة ويضخم بها المشكلات مهما كانت صغيرة وهنا يتضح لماذا تتصيد الطالبة المشكلات البسيطة وتضعها إلى الجهات أخرى خارج الصف أو حتى خارج المدرسة حيث كان هذا واحداً من الأسباب التي استندت إليها مشكلة الدراسة.

الإجابة على السؤال السابع وتفسيرها:

* السؤال السابع: هل يتأثر الوعي وترتيب هذه المشكلات لدى المعلمة بعامل التخصص والخبرة؟

من السؤال السادس اتضح أن هناك اختلافا في وعي المعلمة ببعض المشكلات مقارنة بوعي الطالبة لها، وللإجابة على هذا السؤال فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، و ترتيب العبارات لمقارنتها وفقا لمتغير التخصص، تبعا لمحور المعلمات فلقد لاحظت الباحثة تقارب آراء جميع المعلمات حول درجة وجود وألوية الظهور للمشكلات التي تعيق مبادرة الطالبة عدا المشكلة الثانية وهي (شخصية المعلمة غير محاورة ومتسعة في تفسير سلوك الطالبة)، إذ رأت معلمات اللغة الانجليزية أنها أولوية بينما أشارت معلمات التربية الإسلامية ضعف وضوح هذه المشكلة، وفقا لما جاء في الجدول رقم (28) الآتي:

جدول (28) متوسطات ترتيب المعلمات وفقا لعامل التخصص للمشكلات التي تعيق مبادرة الطالبة (محور المعلمات)

المشكلة	المادة	لغة عربية	تربية اسلامية	لغة انجليزية	دراسات اجتماعية	علوم	رياضيات
شخصية المعلمة غير محاورة ومتسعة في تفسير سلوك الطالبة	المتوسط	5.43	6.21	2.88	4.29	4.20	3.04
	الانحراف المعياري	3.08	3.46	2.34	3.38	2.87	1.89

بالنسبة لمحور الطالبات فلقد رأت المعلمات وفقا للتخصص أنه لا توجد أي فروق واضحة تدل على أن هناك مشكلات أكثر وضوحا من غيرها فتقارب ترتيب العبارات في جميع التخصصات. وفقا للمتوسطات فإن المشكلات التي تتعلق بعدم وضوح ما تحاول المعلمة إيصاله للطالبة، وسببه الطالبة ذاتها بالنسبة لعامل التخصص، رأت المعلمات بجميع التخصصات تقارب درجة الأولوية من وجهة نظرهن. أما عن المشكلات التي تمنع الفهم الواضح وفقا لمحور المعلمات، فلقد أوضحت المتوسطات أيضا أن هناك اتفاق واضح وتقارب في درجة الأولوية لهذه المشكلات بالنسبة للتخصص. أما بالنسبة لأثر البيئة الصفية وفقا لعامل التخصص فلم تختلف المعلمات في أولوية هذه المشكلات.

وفقا لعامل الخبرة فلقد اتفقت المعلمات باختلاف مستويات الخبرة على أولوية جميع المشكلات التي تخص المبادرة وتتعلق بالمعلمات ووفقا لنفس المشكلة وذات المحور بالنسبة للخبرة فلقد تقاربت درجة أولوية المشكلات بالنسبة لعامل الخبرة، فكانت فروق المتوسطات بسيطة جدا.

أما بالنسبة للمشكلات التي تعيق الفهم الواضح لما تقوله المعلمة، والتي تتعلق في الطالبة، فلقد أوضحت جداول المقارنة أن الخبرة لم تؤثر على تحديد أولوية المشكلات إذ رأت المعلمات تقارب الأولوية على اختلاف مستويات الخبرة.

آخرها بالنسبة لأثر البيئة الصفية، فقد اتضح أنه لا توجد فروق دالة في المتوسطات بين المعلمات في جميع التخصصات تعزى لعامل الخبرة.

أما بالنسبة للتخصص فإنه لم تظهر أية فروق واضحة من ناحية التخصص بالنسبة لدرجة الوعي بهذه المشكلات في أغلب المحاور، وفي طرفي المشكلة (المبادرة أو الفهم) وهذا يعني أن المشكلة الرئيسية تكمن في ضعف إدراك المعلمة للأثر النفسي البالغ للمواقف التي تعتقد المعلمة أنها بسيطة مثل: النظرة المستهزئة والكلمة الثقيلة و الاستهزاء اللفظي والتمييز بالنظرة أو الكلمة أو الفعل بين الطالبات.

ظهرت الفروق فقط حول مشكلة ضعف الحوار بين المعلمة والطالبة بين مادتي التربية الإسلامية واللغة الانجليزية، إذ رأت معلمات التربية الإسلامية أنها غير موجودة ولا تمثل أولوية بينما رأت معلمات اللغة الانجليزية أنها مشكلة وهذا طبيعي فطبيعة المادتين له أثر، فالتربية الإسلامية مادة قيمية تركز على غرس القيم والأخلاق والحقوق والواجبات وبالتالي تستلزم أن يكون الحوار مفتوحا وتساؤلات الطالبات غنية ومتنوعة وعميقة فيها بسبب استخدام اللغة العربية التي تعينها في التعبير عما تحتاجه، والمبادرة بما تراه وكذلك في الفهم الواضح بينما مادة اللغة الانجليزية يقل الحوار فيها لضعف مستوى اللغة لدى بعض الطالبات لأنها ليست اللغة الأم كما أن ضعف حجم المصطلحات لدى الطالبة يؤثر على تواصل الطالبة إذ لا يتيح حوارا مفتوحا مع المعلمة كما أن محتوى ما يدرس فيها لا يشجع على التساؤل حوله.

فيما اتفق وعي المعلمات بنفس الدرجة على بقية المشكلات بالنسبة للسؤال الأول والثاني بجميع محاورهما عدا المشكلة الموضحة أعلاه.

أما بالنسبة لعامل الخبرة فقد اتفق وعي الجميع على أولوية المشكلات في جميع فئات الخبرة دون فوارق تذكر حسب المعيار المتبع.

ومن هذا يتبين وجود فجوة قائمة في الوعي لوجود هذه المشكلات بين الطالبات والمعلمات وترجع الباحثة السبب إلى أن المعلمة لا تركز على المواقف البسيطة والمتكررة، وأغلب المشكلات توافر فيها حسن النية من المعلمة واعتبارات مختلفة من مثل أن الطالبة هي بمثابة الابنة للمعلمة وأن ما يحدث من تجاوزات أحيانا هي تصرفات مشبعة بحسن النوايا لذلك يمكن أن تقع المعلمة دون أن

تعلم ودون أن تقصد في نفس الخطأ وعليه وجب التركيز في تدريب المعلمات على طرق وآليات تحسس معيقات التواصل مع الطالبات.

التوصيات:

*تنشيط فكرة المجالس الطلابية التي تتيح رصد الطالبات للكثير من المشكلات وطرحها للتداول مع المعنيين بالإدارات المدرسية.

*إعداد نوعية من البرامج التدريبية المتخصصة للمعلمين لزيادة وعيهم بالمشكلات الطلابية حسب طبيعة المرحلة العمرية.

*زيادة تفعيل التكنولوجيا الحديثة وإدخال البرامج العلمية وتفعيل الشبكة العالمية للمعلومات (الانترنت) في الموقف الصفّي، لزيادة جاذبية البيئة الصفّية .

*تفعيل اللقاءات الحوارية بين الاختصاصيين النفسيين والاجتماعيين بالمدارس مع الطلبة للوقوف على آليات التعامل مع هذه المشكلات، وتفعيل أدوار الاختصاصيين الاجتماعيين والنفسيين في تدريب الطلبة على بعض المهارات الاجتماعية المعينة على التواصل مثل الحوار والاختلاف وطرق حل المشكلات والصراعات مع المعلمين.

*مناقشة القوانين المستجدة في اجتماعات المجالس المدرسية الطلابية وطرق تطبيقها.

الدراسات والبحوث المقترحة:

*دراسة تناقش درجة وعي المعلمات لوجود مشكلات التواصل بين المعلمات والطالبات باختلاف المراحل التعليمية.

*دراسة تناقش درجة ممارسة المعلمات لمهارات التواصل في الموقف الصفّي لمراحل عمرية .

*دراسة تناقش بعض المشكلات ذات الخصوصية مثل: مشكلات التمييز والعقاب الجماعي وغيرها.

*دراسات تناقش مشكلات نفسية تؤثر على التواصل مثل الخوف باختلاف أشكاله.

*دراسات حول الآثار المترتبة على بعض القرارات الادارية والعقوبات المتشددة كما يعتقد بعض الطلبة.

المراجع:

المراجع العربية :

إبراهيم، رنا حداد(2009).تطوير برامج الشباب الصحية في لبنان(دراسة نوعية). ورشة الموارد العربية. لبنان.

أبو جادو، صالح محمد علي (2000)علم النفس التربوي .دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

أبو رياش، حسين و عبد الحق. زهرية (2007)علم النفس التربوي للطلاب الجامعي والمعلم الممارس. (Rubio,2010)دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .الأردن .

أبو شعيرة، خالد محمد و غ (barry,2011) ، ثائر أحمد(2009) إدارة الصف الفاعلة وضبط مشكلات الطلبة .مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع. الأردن.

أبو غزال، معاوية وعلاونه، شفيق (2010). العدالة المدرسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المدارس الأساسية في محافظة إربد: دراسة تطورية. مجلة جامعة دمشق – المجلد 26- العدد الرابع. سوريا.

أبو هاشم، السيد(2007). البناء العاملي للذكاء في ضوء تصنيف جاردنر و علاقته بكل من فعالية الذات وحل المشكلات و التحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، العدد ٥٥، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، جمهورية مصر العربية

أحمد، بسمة محمد (2009). أثر برنامج تدريسي على مهارات التواصل الصفي الشفوي في أداء طلبة التربية العملية في كلية التربية. جامعة ابن الهيثم. جامعة بغداد. مجلة العلوم التربوية والنفسية (9) العراق.

أحمد، زقاوة (2014). محددات النجاح الدراسي: مقارنة سوسيو – سيكولوجية. دراسات نفسية و تربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية عدد 12 جوان 2014. الجزائر .

إدريس، كافي و شريف، حشاش (2013). التعزيز ودوره في التحصيل الدراسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية (دراسة ميدانية لإبتدائيات بلدية الرويسات ولاية ورقلة). دراسة غير منشورة .جامعة قاصدي مرباح .ورقلة الجزائر.

الاحصاءات. البوابة التعليمية، وزارة التربية والتعليم .سلطنة عمان مسترجع بتاريخ/2015/10/2015.<http://www.moe.gov.om>

الأشول، عادل عز الدين(1982). علم نفس النمو. مكتبة الأجلو المصرية .جمهورية مصر العربية.

الأمانة، أسعد شريف(2014). سيكلوجية الفروق الفردية علم النفس الفارقي. دار صفاء للنشر والتوزيع. الأردن.

الجبري، أسماء عبدالعال و الديب، محمد مصطفى(1998). سيكلوجية التعاون والتنافس والفردية. عالم الكتب. نشر توزيع طباعة .جمهورية مصر العربية.

الجزار، هاني(2011). أسباب الشعور بالوحدة النفسية لدى الشباب، دراسة منشورة .هلا للنشر و التوزيع . جمهورية مصر العربية .

الحمداني، عيسى بن خلف بن سالم(2006). تحليل أنماط التفاعل اللفظي الصقي لمعلمي الدراسات الاجتماعية في مدارس التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس. سلطنة عمان .

الحموي، منى، 2010. التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الخامس -الحلقة الثانية- من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق الرسمية. مجلة جامعة دمشق – المجلد 26- ملحق -201. سوريا.

الخزاعلة، محمد سلمان فياض وآخرون (2012). إدارة الصف والمخرجات التربوية .دار الصفاء للنشر والتوزيع. الأردن .

الدلفي، محسن علي(2014). الشامل في التربية وعلم النفس، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع. عمان . الأردن.

الديسي، جاسر عبدالله (2004). أنماط التفاعل الصففي السائد في الصف العاشر الأساسي عند معلمي التربية والوطنية في قصبة الزرقاء وأثرها في اتجاهات الطلبة نحو مادة التربية الوطنية .رسالة المعلم ج 4 (2)، وزارة التربية والتعليم .الأردن.

الراسبي، نورة سالم(2013)التنمر وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وتأکید الذات لدى طلبة الحلقة الثانية في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة نزوى .

الزعبی، أحمد(2011). العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني لدى الطلبة العاديين والمتفوقين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 7، عدد 431- 419، 2011، 4. الأردن

الزغبى، طلال عبدالله و الكردي، موسى و عبيدات، هاني حتمل (2010) مهارات الاتصال الجماهيري. عالم الكنب الحديث، الأردن .

الزغلول، عماد عبدالرحيم والهنداوي، علي فالح (2013). مدخل إلى علم النفس. دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة .

السيد، أ. ج. أ. (1996). مقترح لتنمية بعض مهارات التواصل البصرية لدى الطالبات الملمات بالكلديات المتوسطة بسلطنة عمان . دراسات فى التعليم الجامعى -مصر، ع 4، 137 - 160.

الشريانية، صفية بنت حمود (2016): مهارات التواصل غير اللفظي لدى المعلمين كمل يدركها الطلبة وعلاقتها بدافعية الانجاز والاتجاه نحو المعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس. سلطنة عمان.

الصيرفي، محمد (2008). إدارة الصراع. مؤسسة حورس الدولية طباعة نشر توزيع .الإسكندرية .

الضامن، منذر عبد الحميد (2005) علم نفس النمو الطفولة والمراهقة. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ،الامارات العربية المتحدة .

الطعاني، حسن (2011). درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية لدى معلمي التعليم الثانوي في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة جامعة دمشق المجلد 27-(1 + 2) .جامعة مؤتة .الأردن.

العيصرة، محمد (2013). استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان مهارات التواصل اللفظية وغير اللفظية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) المجلد 27(11). 2013.

الغافري، سالم بن سليمان بن خميس (2002) معوقات الاتصال بين أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا في جامعة السلطان قابوس في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2003). كفايات التدريس .المفهوم التدريب الأداء. دار الشروق للنشر و التوزيع. الأردن.

الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2005). تعديل السلوك في التدريس. دار الشروق للنشر والتوزيع . الأردن.

القوايسة، فاطمة عبدالرحيم(2012) الاتصال الإنساني بين المعلم والطالب . دار الجامد للنشر والتوزيع، الأردن .

المزين، سليمان و سكيك، سامية إسماعيل (2011).مشكلات التواصل الصفّي وعلاقتها ببعض مشكلات الانضباط في المدارس الثانوية بمحافظة غزة في ضوء بعض المتغيرات .مقدم لمؤتمر الحوار والتواصل التربوي المنعقد بكلية التربية الجامعة الإسلامية . غزة، فلسطين .

آل مساعد، حصة محمد و العقباوي، أحلام عبد السميع(2011).مهارات الاتصال والتفاعل، عالم الكتب، القاهرة.

المقيد، ع.م، و العاجز، ف.ع. (200). مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة وسبل التغلب عليها .رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية (غزة)، فلسطين.

الموسى، عصام سليما(2012).المدخل في الاتصال الجماهيري، إثراء للنشر والتوزيع، الأردن.

الوصيفي، عوض ديب محمود (2012). دور معلم المرحلة الثانوية بمحافظات قطاع غزة في تعزيز ثقافة التواصل لدى طلبته وسبل تطويره في ضوء الفكر التربوي الإسلامي. رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الإسلامية. غزة.

أورلينج، دونالد و كالاها، ريتشارد وهارد، روبرت وجبسون، هاري(2003).ترجمة عبدالله أبو نبعة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع. دولة الكويت.

بدوي، عبد الرحمن(1977). مناهج البحث العلمي. ط3، وكالة المطبوعات، الكويت.

بركات، علي (2011).العوامل المجتمعية للعنف المدرسي، دراسة ميدانية في مدينة دمشق. الهيئة العامة السورية للكتاب. وزارة الثقافة سوريا .

بركات، مطاع محمد(2004).العنف الموجه ضد الطفل (دراسة مسحية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية).جامعة دمشق. سوريا.

بطرس، حافظ بطرس(2008)المشكلات النفسية و علاجها. دار المسيرة للنشر والتوزيع. الأردن.

بقيعي، نافز أحمد (2014). علم النفس التربوي.دار الاصدار العلمي للنشر والتوزيع. الأردن، عمان.

توق، محي الدين و قطامي، يوسف و عدس، عبد الرحمن (2003). أسس علم النفس التربوي. ط3. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

جرادات، بيسان عمر عارف(2013).أنواع تعاون طلبة الصف العاشر في حل مسائل إثرائية في مادة الرياضيات والصعوبات التي تواجههم في التغلب عليها.دراسة نوعية، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح. فلسطين .

حجازي، مصطفى(2013).المراهقة تلك الأعوام المثيرة كيف يتفهم الأهل والمراهقون التوقعات والتغيرات. ورشة الموارد العربية، بيروت. لبنان.

حجر، خالد أحمد مصطفى (2003). معايير شروط الموضوعية و الصدق والثبات في البحث الكيفي: دراسة نظرية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المملكة العربية السعودية. م 15(2)، 132-154.

حمادنه، محمد صايل الخضر (2014).دور الادارة المدرسية في الحد من ظاهرة العنف في المدارس الأردنية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. المجلد (3) العدد 7. الأردن.

دسوقي، شيرين محمد أحمد (2005).نمو الذكاء الوجداني وعوامله لدى كل من البنين والبنات (دراسة مقارنة).مجلة كلية التربية. جامعة قناة السويس. المجلد(11) العدد3. جمهورية مصر العربية.

ذهبية، العربي قوري (2011)العقاب البدني والمعنوي المدرسيين وأثرهما على السلوك العدواني لدى التلميذ المتمدرس في مستوى التعليم المتوسط ومستوى التعليم الثانوي. دراسة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. الجزائر23.

راشد، حازم (2007). برنامج لتنمية بعض مهارات التواصل الشفوي اللازمة للتدريس وخفض القلق منه لدى الطالبات الملمات. مجلة القراءة والمعرفة -مصر، ع 63، 158 - 210.

ساري، حلمي خضر (2014)التواصل الاجتماعي الأبعاد والمبادئ والمهارات. دار كنوز المعرفة العلمية للنشر. الأردن، عمان.

سالم، أسامة فاروق مصطفى (2014).اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق. دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة. الأردن.

ستراوس، أنسليم و كوربين، جوليت (1999). أساسيات البحث الكيفي، أساليب وإجراءات النظرية المجذرة. ترجمة .عبدالله الخليفة، معهد الادارة العامة - مركز البحوث والدراسات الادارية .المملكة العربية السعودية. الرياض.

سعيد، ع. م.، و ميخائيل، م. إ. (2005). فعالية برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التفاعل الصفّي لدى معلمي المرحلة الإعدادية أثناء الخدمة. مجلة القراءة والمعرفة -مصر، ع 46، 211 - 246.

سلوم، طاهر و الغافري، هاشل(2007).تقويم الاتجاهات نحو كفايتي التواصل الصفّي وإدارة الصف لدى طالبات كلية التربية بعبري ومعلمات منطقة الظاهرة جنوب في سلطنة عمان .مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ج 5 (1).

سميرة، عدي(2011). الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس (15-17) سنة دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مولود معمري. الجزائر.

سيفتن، عماد شوقي ملقي (2013).فاعلية التدريس التبادلي وخرائط المفاهيم في تنمية مهارات التواصل والإبداع واتخاذ القرار في الهندسة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة تربويات الرياضيات ج16، جامعة جنوب الوادي، جمهورية مصر العربية .

شاهين، ج. ا. ج. ا. (2013). منظور تكامل ناقد للنماذج الحديثة للتعلم الاجتماعي الوجداني في برامج إعداد المعلمين. التربية (جامعة الأزهر) - مصر، ع 154، ج 2

شاوي، برهان محمد (2014)، مدخل في الاتصال الجماهيري ونظرياته. دار ومكتبة الكندي للنشر و التوزيع.

عبد اللطيف، مدحت عبد الحميد(1990) الصحة النفسية والتفوق الدراسي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، لبنان.

عبد الهادي، نبيل والخطيب، أمل ابراهيم و الدخيل، عبدالله والعقول، حسن (2013).التفاعل الصفّي أساسياته تطبيقاته ومهاراته، دار قنديل للنشر والتوزيع. عمان .

عبيد، جمانة(2006) المعلم إعداد. تدريبه. كفاياته. دار صفاء للنشر والتوزيع. الأردن.

عقل، فواز (2008). عناصر التفاعل الصفّي في حصة اللغة الإنجليزية كما يراه طلبة الثانوية العامة في مدينة نابلس / فلسطين. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). ج22(1).

تاعوينات ،علي(2009). التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي .المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. وزارة التربية الوطنية ز الجزائر.

علي، قيس محمد وحموك، وليد سالم (2014).الدافعية العقلية... رؤية جديدة. مركز ديبونو لتعليم التفكير .الأردن.

غنيم، مراد حسن صالح(2003).أثر التغذية الراجعة المقدمة بعد أداء الاختبارات الصفية على التحصيل في الرياضيات لطلاب الصف السابع الأساسي في محافظة قلقيلية . دراسة ماجستير غير منشورة . جامعة النجاح الوطنية فلسطين.

فايــــــــــــد، محمد خليل سليمان(2008). التعلم بطريقتي التعاون والتنافس وأثرهما على تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات في الصفين الخامس الأساسي والأول ثانوي واتجاهاتهم نحو كل مــــــــــــن الطريقتين. دراسة ماجستير غير منشورة . جامعة النجاح الوطنية . كلية الدراسات العليا، نابلس فلسطين.

فهمي، محمد السيد و عبد الجواد، سلوى عبد الله(2012).الاتصال الاجتماعي في الخدمة الاجتماعية بين النظرية و التطبيق. دار الوفاء لدنيا الطباعة، الاسكندرية.

قاسم، محمد جابر والنقبي، علي خلفان (2005). مهارات التواصل الصفي ومستوى أدائها لدى معلمي اللغة العربية والعلوم بالمرحلة الابتدائية. كلية التربية . الامارات العربية المتحدة .

قطامي، يوسف وعدس، عبدالرحمن (2002). علم النفس العام .دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .عمان، الأردن.

كابور، هند(2011).فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الاتصال بين المعلم و المتعلم وأثرها في التحصيل الدراسي للمتعلم. رسالة دكتوراة غير منشورة .جامعة دمشق .سوريا.

كفاقي، علاء الدين و الضبيان، صالح بن موسى وجمال الدين، هناء موسى وكفاقي، وفاء محمد ومحمد، وائل عبدالله ووهدان، جمال السيد(2005).مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم. دار الفكر للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

مصطفى، يوسف حمه (2009). سيكلوجية التمايز لدى المراهقين .دار دجلة. المملكة الأردنية الهاشمية .

ملحم، سامي محمد(2001). الارشاد والعلاج النفسي، الأسس النظرية والتطبيقية. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان، الأردن.

نصر، حمدان علي و عبابنه، محمد أحمد(2012). مدى إسهام معلمي المواد الدراسية في تحسين مهارات التواصل اللغوي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في منطقة بني كنانة التعليمية بشمال الأردن. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية م 1(4). فلسطين.

نعيمه، سوفي(2010). الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصف ودورها في تنمية القدرة على التحكم في حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الطور المتوسط. دراسة ماجستير غير منشورة. جامعة منتوري . الجزائر .

هارمن، ميريل (2000). ترجمة المدارس الأهلية . استراتيجية لتنشيط التعلم الصفي " دليل المعلمين". دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع . السعودية .

وزارة التربية والتعليم(1010). درجة انخراط المتعلمين النشط في العملية التعليمية التعليمية. وزارة التربية والتعليم .فلسطين.

يونيسكو (2009). وقف العنف في المدارس . دليل المعلم .

المراجع الأجنبية :

Abusoboh, Amani M(2014). The role of social Palestinian identity in Psychological adjustment following military violence.PangaeaJournal.

Anderson, <https://www.linkedin.com/in/amani-abusoboh-96bab177>

Janis f. (1966) Instructor nonverbal communication: listening to our silent language. San Diego university.

<http://www.iub.edu/~tchsotl/part2/Andersen>

Barry, Brock E.(2011). Student Nonverbal Communication in the .Classroom. United States Military Academy, West Point, New York

Butt, Muhammed Naeem.(2011). Impact of non-verbal communication on studen's learning outcomes. for the Degree of doctor of philosophy. Sarhad University. Peshawar- Pakistan

Crozier, W. Ray (2013). Shyness in the classroom. Paper presented at . the British Education Research Association Annual Conference, Heriot-.Watt University, Edinburgh.Scotland

Cullen-Reavil, Marilyn F.(2009).exploring the first year of teaching of focus discussion , ethno -Mimesis, A/R/Tography, and performance ethnograph . for the Degree Doctor of Philosophy. University of Denver.USA

Davis, Kathryn (2000). Aqualitative study of gender interaction between teachers and student in selected high school physical educational classes. Temple University. UMI. U.S.A

Deci, Edward L and Ryan, Richard M(2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. Psychological Inquiry Vol. 11, No. 4, 227–268

Dufreson, Robert J& Gerace, William J& Leonard, William J & Mestre , Jose P & Wenk, Laura (1996). Classtalk: A Classroom Communication

**System for Active Learning. Univrsity of Massachusetts at Amherst.
Amherst, USA**

**Georgakopoulos, Alexia & Guerrero, Laura K (2010). Student .
Perceptions of Teachers' Nonverbal and Verbal Communication: A
Comparison of Best and Worst Professors across Six Cultures.
.International Education Studies. Vol. 3, No.2. Canada**

**Greene, Shella &Hogan, Diane(2005). Researching children's .
experience: exploring children's views through focus groups. University
.of Washington. SAGE.U.S.A**

**Hamm, Patricia H & Dunbar, Nancy R(2006). Teaching and Persuasive
.Communication: Class Presentation Skills. Brown University. USA**

**Howkins, Annieterry (1995). His mouth gets him in troubles: A
qualitative study of the interaction between seven grade African
American teenager male student and his teachers. University of
.Cincinnati. UMI.U.S.A**

**n-Griep Kersse & Jeffrey D (1997). Teacher communication and .
student motivation to learn: Competence as classroom facework (Order
No. 9819260). Available from ProQuest. Dissertations & Theses Full
(Text). (304374079**

**Nash,roy(without).Classrooms observed, the teacher's perception and .
the pupil's performance. Routledge Taylor and Francis group. London
.and New York**

**Richmond, Virginia. P(1997).communication in the classroom; power .
and motivation. Ph. D, University of Nebraska. UMI. U.S.A**

**Rubio, Chelo Moreno(2010). Effective teachers –professional and .
personal skills. univrsity of casttilla.**

<http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>

**Smith. Jeanne S.(1998) (qualitative focus group study of crystallizing
and flow experience in educators, professional development.**

**Unpublished study for the Degree of Doctor of Education Indiana
University of Pennsylvani. USA**

**Luke Steedly, Kathlyn & Schwartz, Amanda& Levin, Michael &
Stephen D(2008). Social Skills and Academic Achievement.**

V.3,Issue.2.Nichcy.U.S.A

**wainman. briony marry(2010).loneliness and classroom in a .
participation in adolescents with learning disabilities. Degree of doctor
in philosophy. center for learning Innovation. Queensland university of
.technology. Australia.**

**Williams. Amanda & katz. larry (2002)The use of focus group .
methodology in education: Some theoretical and practical
.considerations. 5(3). University of Calgary. U.S.A.**

**Wimbish, Jennifer Butler(2001).listening to the voice of student: The
role of student teacher interaction to course completion in on-line
courses. .Michigan State University. UMI.U.S.A.**

**Wolff, Kimberly (2009).developing a deeper understanding of fractions
through communication, study for master degree. Rostra University.
UMI. U.S.A.**

**Wood, Julia T.(2010). Interpersonal Communication. (6th edition). .
.Lachina Publishing Services, Inc. University of North Carolina.USA**

المصادر: إحصائيات البوابة التعليمية للعام الدراسي 2016/2015

الملاحق

ملحق رقم(1)

قائمة أسماء المحكمين لأسئلة الأداة الأولى

م	الاسم	المسمى الوظيفي	الدرجة العلمية
1	الدكتور مطاع محمد بركات	أستاذ جامعي	دكتورة في الإرشاد
2	سالم بنت سالم بن محمد المرهوبية	مشرقة لغة عربية	ماجستير لغة عربية
3	موزة بنت سالم بن محمد الهاشمية	خاص	ماجستير لغة عربية
4	سعيدة بنت علي بن سالم الراسبية	عضو فني امتحانات وشؤون طلبة	ماجستير إدارة

ملحق رقم (2)

قائمة أسماء المحكمين لأسئلة الأداة الثانية

م	الاسم	المسمى الوظيفي	الدرجة العلمية
1	الدكتور مطاع محمد بركات		دكتورة في الإرشاد
2	سالم بنت سالم بن محمد المرهوبية	مشرفة لغة عربية	ماجستير لغة عربية
3	سليمة بنت سالم محمد الهاشمية	معلمة لغة عربية	بكالوريوس توحيد مؤهلات لغة عربية وتربية اسلامية
4	سعيدة بنت علي بن سالم الراسبية	عضو فني امتحانات وشؤون طلبة	ماجستير إدارة

ملحق رقم (3)

الأسئلة التي تم مناقشتها مع الطالبات ضمن الحلقات النقاشية قبل وبعد التعديل .

رقم السؤال	الأسئلة قبل التعديل	الأسئلة بعد التعديل	الملاحظات
السؤال الأول	عندما تفكري في الصعوبات التي تقابلك لنقل أفكارك وصياغتها لمعلمتك ما هي أبرز المشكلات التي تقفز الى ذهنك وتمنعك من التواصل؟	ما هي المشكلات التي تمنع الطالبة من التواصل و نقل أفكارها ومقترحاتها وأسئلتها للمعلمة من وجهة نظر الطالبات؟	الابتداء بالاستفهام تعديل صياغات
السؤال الثاني	2. من وجهة نظرك ما هي الصعوبات التي تمنع الفهم الواضح لما تقوله المعلمة؟	ما المشكلات التي تمنع الطالبة من التواصل و إدراك ما تقوله المعلمة بشكل واضح من وجهة نظر الطالبات؟	الابتداء بالاستفهام تعديل صياغات
السؤال الثالث	ما الذي يؤدي لظهور تلك المشكلات من وجهة نظرك؟	ما هي الأسباب الرئيسية وراء حدوث هذه المشكلات التي تمنع التواصل؟	تعديل صياغات
السؤال الرابع	4. كيف تؤثر هذه المشكلات على تفاعل الطالبة وعلاقتها داخل الصف؟	ما الآثار المترتبة على وجود هذه المشكلات التي تمنع التواصل من وجهة نظر الطالبات؟	تعديل صياغات

الأخت المعلمة الفاضلة: السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان:

"مشكلات تواصل المعلمات مع طالباتهن من وجهة نظر الطالبات والمعلمات في الصفين التاسع والعاشر بمدارس الحلقة الثانية بمحافظة الشرقية جنوب"

وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير من جامعة نزوى، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة أداتين: الأولى حلقة نقاشية حول مشكلات تواصل المعلمات كما تراها الطالبة في أربع أسئلة وهي موضحة آتيا :

السؤال الأول: ما هي المشكلات التي تمنع الطالبة من التواصل و نقل أفكارها ومقترحاتها وأسئلتها للمعلمة من وجهة نظر الطالبات؟

السؤال الثاني: ما المشكلات التي تمنع الطالبة من التواصل و إدراك ما تقوله المعلمة بشكل واضح من وجهة نظر الطالبات؟

السؤال الثاني: ما هي الأسباب الرئيسية وراء حدوث هذه المشكلات التي تمنع التواصل؟

السؤال الرابع: ما الآثار المترتبة على وجود هذه المشكلات التي تمنع التواصل من وجهة نظر الطالبات؟

ثم قامت الباحثة بتجميع هذه الآراء من وجهت نظر الطالبات وجدولتها في جداول التفضيل التي بين يديك وهي الأداة الثانية. نرجو منك تكرما قراءتها وتحديد درجة أهميتها من وجهة نظرك بترتيبها حسب الأولوية التي ترينها مناسبة من وجهة نظرك، وإضافة ما ترينه مناسباً أسفل كل جدول .

مع خالص تقديري وامتناني الباحثة / أسماء بنت سالم بن محمد الهاشمية

البيانات العامة التخصص :

سنوات الخبرة :

أقل من 3 سنوات () من 4-7 سنوات ()

من 7-12 سنة () من 12 سنة فأكثر ()

مشكلات ترين أنها تعيق تواصل الطالبة لنقل أفكارها وصياغتها لمعلماتها .(أرجو إعادة ترتيب العبارات حسب درجة أهميتها من 1-13)

الترتيب من حيث الأهمية	صعوبات تتعلق بالمعلمة	
1	عصبية المعلمة واستخدامها ألفاظا غير مقبولة تستفز الطالبة.	
2	شخصية المعلمة غير محاورة ومتسعة في تفسير سلوك الطالبة .	
3	عدم احترام الطالبة وتكرار إهانتها وإحباطها في المواقف المختلفة.	
4	عدم تقدير الظروف الخاصة للطالبة .	
5	تعميم المواقف الخاطئة من الطالبة على جميع سلوكها .	
6	كره الطالبة لتكرارها مواقف سلوكية غير مقبولة ينعكس على تواصلها معها.	
7	التمييز بين الطالبات حسب المستوى التحصيلي والشكل والجنسية.	
8	استخدام العقاب الجماعي.	
9	عدم الإتيان لحديث الطالبة وعدم مساعدتها على التعبير عن أفكارها.	
10	عدم تزويد الطالبة بتغذية راجعة حول ما تقدمه من أفكار ومقترحات .	
11	ضعف التعزيز لما يطرح من آراء وأفكار .	
12	أفكار وافتراضات مسبقة سلبية عن الطالبة .	

(أرجو إعادة ترتيب العبارات حسب درجة أهميتها من 1-9)

الترتيب من حيث الأهمية	أسباب تتعلق بالطالبة	
1	الخوف من قطع حديث المعلمة أو إحراجها بسؤال .	
2	الخوف من إتهامها بالسرطان أو عدم الفهم.	
3	الخوف من أن تنقل المعلمة مواقفها حتى البسيطة إلى الوالدين ومعلماتها	
4	الطالبة لا تثق بذاتها وبقدراتها	
5	الخوف من ردود فعل غير متوقعة من معلمتها	
6	محتوى الأسئلة والأفكار المطروحة لا يثير اهتمام الطالبة	
7	شخصية الطالبة خجلة ومنطوية .	
8	عدم الثقة في احتفاظ المعلمة بأسرارها .	
9	الخوف من ظلم المعلمة لها في درجاتها أو تعاملها معها .	

مشكلات أخرى ترينها واضحة ولم تدرج ضمن البنود:

1.

2.

السؤال الثاني : الصعوبات التي تمنع الطالبة من الفهم الواضح لما تقوله المعلمة (رتبي حسب الأهمية)

م	صعوبات تتعلق بالطالبة	الترتيب من حيث الأهمية
1	كثرة مداخلات الطالبات والمقاطعات المستمرة .	
2	سرحان الطالبة وانشغالها بأمر خارج الحصة .	
3	غياب الرغبة والهدف لدى الطالبة .	
4	مشكلات خاصة لدى الطالبة صحية ونفسية لا تدركها المعلمة .	
5	اعتقاد الطالبة بعدم كفاءة المعلمة (ضعف القدرة على التخطيط والإقناع وترتيب الأفكار)	
6	كره الطالبة للمعلمة وإحساسها أن المعلمة تكرهها .	
7	ضعف المستوى التعليمي للطالبة .	

(أرجو إعادة ترتيب العبارات حسب درجة أهميتها من 1-7)

م	صعوبات تتعلق بالمعلمة	الترتيب من حيث الأهمية
1	نبرة صوت المعلمة (العالية جدا والمنخفضة جدا)والسرعة في الحديث	
2	أهداف الدرس غير واضحة والتخطيط والتنفيذ لا يخدم الأفكار المطروحة.	
3	ضعف قدرة المعلمة على إدارة وضبط الصف .	
4	عدم إثارة دافعية الطالبة وتحفيزها للتعلم .	
5	أسلوب المعلمة المتشدد في التعامل مع المواقف المختلفة .	
6	استخدام المعلمة المتكرر للعقاب الجماعي .	
7	استهزاء المعلمة بالطالبة عند طرحها أفكار هزيلة المحتوى .	

(أرجو إعادة ترتيب العبارات حسب درجة أهميتها من 1-3)

	صعوبات البيئة الصفية و المحيطة	الترتيب من حيث الأهمية
1	البيئة الصفية التفاعلية غير جاذبة.	
2	ضغط الجدول المدرسي وضغط التكاليفات الدراسية .	
3	أفكار مسبقة حول صعوبة المادة الدراسية تجعل الطالبة لا تتقبلها .	

مشكلات أخرى ترينها واضحة وغير مدرجة :

1. _____

2. _____

السؤال الثالث : أسباب ظهور تلك المشكلات من وجهة نظرك؟(أرجو إعادة ترتيب العبارات حسب درجة أهميتها من 1-5)

م	أسباب تتعلق بالطالبة	الترتيب من حيث الأهمية
1	إحساس الكراهية بين المعلمة والطالبة .	
2	سمات شخصية كالخجل والعناد.	
3	ضعف الرغبة لدى الطالب في التعلم وعدم وجود ميول للمادة .	
4	اعتماد الطالبة على مصادر أخرى للمعلومة (الانترنت،المعلم الخصوصي).	
5	الشللية و التحيزات والصحبة السيئة .	

أرجو إعادة ترتيب العبارات التالية حسب درجة أهميتها من(1-6)

م	أسباب تتعلق بالمعلمة	الترتيب من حيث الأهمية
1	عدم اهتمام المعلمة بإقامة علاقة مفتوحة بطالباتها .	
2	ضغوط وظروف خاصة لدى المعلمة .	
3	تداخل الأمور الشخصية والمهنية	
4	ضعف تأهيل المعلمة .	
5	ضعف وعي المعلمة لطبيعة المهمة التربوية لها .	
6	المقارنات غير المقبولة بين الطالبات .	

(أرجو إعادة ترتيب العبارات حسب درجة أهميتها من 1-4)

	عوامل أخرى	الترتيب من حيث الأهمية
1	بيئة الصف التفاعلية غير مشجعة ولا تثير فضول الطالبة ورغبتها في التعلم	
2	المناهج الدراسية لا تخدم الفئات العمرية المختلفة .	
3	بعض القرارات الإدارية والعقوبات المتشددة	
4	التشنئة الوالدية لا تشجع على الحوار .	

أسباب أخرى ترينها واضحة وغير مدرجة ضمن البنود :

1. _____

2. _____

السؤال الرابع : تأثير هذه المشكلات على تفاعل الطالبة وعلاقتها داخل الصف؟

(أرجو إعادة ترتيب العبارات حسب درجة أهميتها من 1-12)

الترتيب من حيث الأهمية	آثار تتعلق بالطالبة	
	تدني المستوى التحصيلي للطالبة والتسرب والهروب الدراسي .	1
	إهمال الطالبة للمادة .	2
	الغيرة والكراهية بين الطالبات بسبب التمييز .	3
	ضعف ثقة الطالبة في معلمتها	4
	ضعف ثقة الطالبة في نفسها وسهولة السيطرة عليها.	5
	شعور الطالبة بالوحدة والعزلة ..	6
	ضعف الأهداف المستقبلية والطموحات .	7
	عزوف الطالبة عن اختيار مواد معينة مما يؤثر على خياراتها المستقبلية	8
	إحساس الطالبة بالغضب والضيق	9
	ضعف علاقة الطالبة بمعلمتها .	10
	ضعف الدافعية والتفاعل الصفّي لدى الطالبة .	11
	ضعف تنمية المواهب وتطويرها وفقد الفئات المبدعة من الطلبة.	12

(أرجو إعادة ترتيب العبارات حسب درجة أهميتها من 1-2)

الترتيب من حيث الأهمية	آثار تتعلق بالمعلمة	
	يصبح لدى الطالبة ميل لتصيد أخطاء المعلمة .	1
	تزداد لدى المعلمة الصعوبة في توصيل المعلومة للطالبة	2

تأثيرات أخرى ترينها هامة وغير مدرجة :

1. _____

2. _____

3. _____



الموافق: 26 يناير 2016م

لمن يهمه الأمر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

الموضوع: تسهيل مهمة باحث

تقوم الطالبة/ أسماء بنت سالم بن محمد الهاشمية، طالبة ماجستير
تخصص الإرشاد والتوجيه ورقمها الجامعي (10501999) بإعداد رسالتها
بعنوان :

"مشكلات تواصل المعلمات مع طالباتهن من وجهة نظر الطالبات

والمعلمات"

ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير، ولتطبيق دراستها
تحتاج إلى الاطلاع على العديد من المصادر الأولية والمراجع
والإحصائيات المتعلقة بدراساتها وتطبيق الاستبانة التي أعدتها؛ لذا نرجو
تسهيل مهمتها البحثية.

شاكرين ومقدرين لكم حسن تعاونكم معنا.

وتفضلوا بقبول فائق التقدير والاحترام،،،



د/ محمود خالد جاسم
مساعد العميد للدراسات العليا
والبحث العلمي

أ.د/ سامر جميل رضوان
رئيس قسم التربية والدراسات الإنسانية

Abstract

Teachers' Communication Problems with their Students from the point of view of teachers and students of grades of 9&10 in the basic school in the .general Directorate of Education in sharqia south

Dr. Mouta Mohammed Barakat

This study aimed to identify the problems of teachers' communication with their students from the point of view of grades nine and ten students and teachers at Sharqiah South Directorate schools. The researcher used the qualitative approach in analyzing the content and the quantity approach with some of the results. The researcher applied two instruments, the first was the focus group to know the problems that hinder communication between teachers and their students, the reasons and the effects based on these problems. The study was applied on a sample of 96 female students and 119 teacher. The second instrument was the preference scales to identify the teachers' awareness for the presence of these problems, reasons behind them, their effects and the degree of agreement. Designing of the second instrument was based on the discussion sessions of students' responses as they were sorted out, collected and divided into alignment by the researcher. To analyze the teachers' responses (SPSS) was used. The results of the study showed there are two types of problems which hinder students' communication and their initiative, some are related with students and others are related to teachers. Moreover, there are other three categories which prevent clear understanding of the teacher in which are related to the teacher, the student or the classroom environment also there are three categories

which are related to the problems related to the teacher, the student and other reasons that prevent the teachers' communication with their students.

The point of view of teachers according to the factor of experience were the same at the (> 0.05) level for the frequency occurrence of these problems except for the problem of (students' repeated bad behavior) for the experience between (7- 12) years and the problem of (absent minded students) for the teachers who are experience aged from 12 upwards.

The point of view of teachers and their students were the same in the ordering of these problems according to the degree of their importance in (26) problems out of (38) problems Whereas they differ in the ordering of 12 problems according to their priority to both teachers and students.