



وزارة التعليم العالي والبحث

العلمي

جامعة قاصدي مرباح

مذكرة ماجستير في علم النفس التربوي

فرع علم النفس التربوي

معدة من طرف الطالب:

عوين محمد الهادي

نماط الاتصال الصفي اللفظي لدي معلمي  
التعليم الابتدائي

دراسة ميدانية لعينة مدارس بولاية  
ورقلة

نوقشت يوم: 17 فيفري 2009

أعضاء لجنة المناقشة

أ- د- محي الدين مختار: أستاذ تعليم عالي جامعة ورقلة

رئيس اللجنة

د- حريزي موسى: أستاذ محاضر جامعة ورقلة

مشرفا ومقرر

د- عمروني حورية: أستاذ محاضر جامعة ورقلة عضوا

مناقشا

هدفت هذه الدراسة للبحث عن أنماط الاتصال التربوي السائدة بين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في إطار الإصلاحات الجارية لمناهج التعليم ببلادنا وعلى ضوء جملة من المتغيرات المتعلقة بالجنس ، والمستوى الدراسي للمعلمين والمستويات الدراسية للتلاميذ والتوزيع العددي للتلاميذ داخل الأقسام ، ومستوى الخبرة المهنية للمعلمين بعدد السنوات ونوع النشاط المدرس بين اللغة والرياضيات. وقد اشتملت الدراسة على ستة تساؤلات تتضمن الصياغة التالية:

مدى اختلاف أنماط الاتصال الصفي اللفظي بين المعلمين في سنوات الإصلاح بمرحلة التعليم الابتدائي باختلاف مستوياتهم العلمية وخبرتهم المهنية والمستويات المدرسة والأنشطة التعليمية وعدد التلاميذ في الأقسام التربوية. وقد تم استخدام أداة لقياس نمط الاتصال والتفاعل اللفظي بين المعلم والتلميذ اقتبست عن أداة فلاندرز للتفاعل اللفظي ، وأداة محمد زياد حمدان للتفاعل اللفظي الشامل المكيفة على البيئة العربية. والتي تم تطبيقها على عينة بلغ عدد أفرادها 607 معلما يزاولون عملهم بإحدى عشرة مقاطعة تفتيشية بولاية ورقلة اختيرت بطريقة عشوائية، ويدرسون مستويات الثانية والرابعة والخامسة ابتدائي. وتم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المتمثلة في النسب المئوية لمعالجة السؤال الرئيسي. واختبار ( $\chi^2$ ) لمعالجة التساؤلات الفرعية البالغ عددها ستة أسئلة. وانتهت الدراسة للنتائج التالية:

#### أولاً: ما يتعلق بنتائج السؤال الرئيسي:

أسفرت الدراسة عن وجود تنوع في أنماط الاتصال لدى عينة الدراسة ، ولكنه تنوع في حدود نمطين من الاتصال وهما الاتصال المباشر ( العمودي) والاتصال غير المباشر (الأفقي). حيث بلغت نسبة الاتصال المباشر 51.81% من مجموع كلام المعلم ، وبلغت نسبة الاتصال غير المباشر 48.18% من إجمالي كلام المعلم ، وبلغ مجموع اتصال المعلم المباشر وغير المباشر نسبة 66.16% من إجمالي الكلام داخل القسم.

#### ثانياً: ما يتعلق بالتساؤلات الفرعية :

أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

#### التساؤل الفرعي الأول:

بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى المعلمين في نمط كلام المعلم المباشر وكلام المعلم غير المباشر ، وفترات الصمت تبعا لأنشطة التعليمية . وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في كلام التلاميذ ( الاتصال المتعدد الاتجاهات) حيث كانت قيمة ( $\chi^2$ ) المحسوبة في كلام المعلم غير المباشر (249.7024)، وفي كلام المعلم المباشر (79.5058)، وفي كلام التلاميذ (0.9765) وفي فترة الصمت (5.6076). بينما كانت قيمة ( $\chi^2$ ) المجدولة (3.841).

#### التساؤل الفرعي الثاني:

اتضح من معالجة السؤال الثاني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط الاتصال اللفظي لدى عينة البحث تبعا للتفاوت في المستويات الأكاديمية للمعلمين حيث كانت قيمة (كا<sup>2</sup>) المحسوبة في كلام المعلم غير المباشر (4634.3105) ، وفي كلام المعلم المباشر (2986.3128)، وفي كلام التلاميذ (1563.9859)، وفي فترات الصمت (1762.8202)، بينما كانت قيمة (كا<sup>2</sup>) المجدولة (3.841).

#### التساؤل الفرعي الثالث:

تبين من فحص السؤال الثالث وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط الاتصال لدى عينة البحث تبعا لاختلاف المستويات الدراسية للتلاميذ، حيث كانت قيم (كا<sup>2</sup>) المحسوبة في كلام المعلم غير المباشر (82.5861)، وفي كلام المعلم المباشر (77.9382) وفي كلام التلاميذ (37.3278)، وفي فترات الصمت (65.3406)، بينما كانت قيمة (كا<sup>2</sup>) المجدولة (5.991).

#### التساؤل الفرعي الرابع:

أكدت معالجة السؤال الرابع على وجود اختلاف ذو دلالة إحصائية ، في أنماط الاتصال لدى عينة البحث تبعا لاختلاف الخبرة المهنية، حيث كانت قيم (كا<sup>2</sup>) في كلام المعلم غير المباشر (7661.6845)، وفي كلام المعلم المباشر (9121.9272) وفي كلام التلاميذ (4582.6981) وفي فترة الصمت (2941.8388). بينما كانت قيمة (كا<sup>2</sup>) المجدولة (5.991).

#### التساؤل الفرعي الخامس :

بينت الدراسة وجود اختلافات بين الذكور والإناث في أنماط الاتصال التالية: كلام المعلم المباشر ، وكلام التلاميذ ، وفترات الصمت. وعدم وجود اختلافات بين أفراد العينة في الجزئية المتعلقة بكلام المعلم غير المباشر تبعا للجنس، حيث كانت قيم (كا<sup>2</sup>) المحسوبة في كلام المعلم غير المباشر (0.0356) ، وفي كلام المعلم المباشر (308.1853)، وفي كلام التلاميذ (166.4247)، وفي فترة الصمت (11.4417). بينما كانت قيمة (كا<sup>2</sup>) المجدولة (3.841).

#### التساؤل الفرعي السادس :

أظهر فحص السؤال السادس عدم وجود فروق في أنماط الاتصال (كلام المعلم غير المباشر) و(كلام المعلم المباشر) ، و(كلام التلاميذ) ، و(فترات الصمت) بين المعلمين تبعا لتفاوت عدد التلاميذ في الأقسام المختلفة. حيث كانت قيم (كا<sup>2</sup>) المحسوبة في كلام المعلم غير المباشر (4081.3770) وكانت في كلام المعلم المباشر (5297.4506) وكانت في كلام التلاميذ (3014.3130) وفي فترة الصمت (2313.6288)، بينما كانت قيمة (كا<sup>2</sup>) المجدولة (5.991). وقد انتهت الدراسة اعتمادا على النتائج السابقة إلى تأكيد ضرورة إعادة النظر في طريقة تكوين المعلمين بنوعيه الأولي والتكوين أثناء الخدمة ، من حيث الأهداف والطرائق والوسائل وآليات التقويم ، من

خلال بعث معهد التكوين المتخصص وتمكينهم من التكوين الجوّاري الذي تتم فيه مرافقة المعلم للتلاميذ ومعايشة المدرسة طوال فترة التكوين بوسائل وأساليب نوعية متطورة. وتبني أدوات علمية لتحليل سلوك المعلم والتلميذ لتقييم المناهج الجديدة واتخاذها كمرجعية وطنية لكل العاملين في الحقل التربوي بدلاً من الاعتماد على وسائل انطباعية كما هو الحال عليه. واتخاذ أداة تحليل الاتصال والتفاعل اللفظي المطبقة في هذه الدراسة كأحد أدوات التقييم والتقويم.

## Résumé

La présente étude porte sur les types de communication pédagogique à l'école primaire dans le cadre des réformes des programmes d'enseignement, en cours dans notre pays. Elle vise essentiellement l'identification de différents types de communication utilisés et le taux d'utilisation de chacun d'eux, en s'appuyant sur un ensemble de paramètres ayant trait :

- aux sexe
- aux niveaux académiques des enseignants
- aux différents niveaux scolaires des enseignants
- aux nombre d'apprenants par division pédagogique .
- à l'expérience professionnelle des praticiens calculé par année d'exercice.
- à la discipline ou l'activité enseignée .

L'étude comprend (6) questions qui peuvent être formulées de la façon suivante:

" Le degré de la diversité des types en question Lors des années de reforme compte tenu des paramètres suscités".

Afin de mener à bien notre étude, nous avons jugé utile d'utiliser un instrument de mesure de (flanders) – grille d'observation d'interaction verbale- à celui de Mohamed (zyad hamdane) adapté à l'ennvirnnement scolaire arabe, deux instrument réservés aux interactions verbales. Ledit instrument a été appliqué sur un échantillon de (607) enseignants chargés de la 2<sup>ème</sup>, la 4<sup>ème</sup>, et la 5<sup>ème</sup> année, exerçant dans 11 circonscriptions pédagogiques de la wilaya de Ouargla, l'analyse des données a été faite en fonction des méthodes statistiques à savoir :

- les pourcentage pour le traitement de question principale .
- le test ( $\chi^2$ ) pour le traitement des questions secondaire. Les méthodes ont donné les résultats suivants:

1)- Concernant question principale, l'étude a démontré l'existence d'une diversité dans les types de communication à l'intérieur de l'échantillon, qui se limite à la communication directe (verticale) et à la communication indirecte ( horizontale). En termes statistiques, le premier type a atteint (51.81%) de l'ensemble des paroles de l'enseignant, le deuxième (48.18%) des mêmes paroles. Les deux types ont atteint ensemble(66.16%) des paroles émises en classe.

2)-Pour ce qui est de la première question secondaire, l'étude a laissé voir des différences à signification statistique dans les valeurs de ( $\chi^2$ ) chez les enseignants dans les deux types de communication ( directe et indirecte) ainsi que lors des périodes de silence. Quant aux apprenants, il est fort intéressant de signaler que les différences en question n'ont pas été relevées et cela nous semble admissible.

3)- Le traitement de la deuxième question secondaire a montré, quant à lui, des différences à signification statistique dans les types de communication verbale à l'intérieur de l'échantillon étudié et cela trouve son explication dans L'hétérogénéité des niveaux académiques des enseignants.

4)- A propos de la 3<sup>ème</sup> question secondaire l'analyse a laissé découvrir l'existence des différences à signification statistique dans les types de communication chez les apprenants dues à la différence du niveau scolaire.

5)- l'étude de la 4<sup>ème</sup> question secondaire a montré, l'existence des différences à signification statistique dans les types de communication chez les enseignants dues à l'expérience professionnelle.

6)-La 5<sup>ème</sup> question secondaire s'intéresse au sexe, son étude a laissé découvrir que la différence de sexe peut entraîner des différences dans les types de communication suivants:

- les paroles de l'enseignant
- les paroles de l'enseigné
- les périodes de silence

D'autre part , l'étude de la même question a clairement affirmé que la différence de sexe n'influe pas sur le détail relatif aux paroles indirectes de l'enseignant.

7)- Enfin l'analyse de la dernière question secondaire a mis en évidence l'inexistence de différences dans les types de communication ( parole directe et indirecte de l'enseignant ) parole des apprenants , les périodes de silence , chez les enseignants ,qui peuvent être causées par le nombre d'élèves par division pédagogique.

En conclusion , vu les résultats obtenus , notre étude a fini par mettre l'accent sur la nécessité de revoir d'une façon intégrale la formation des enseignants dans ses deux volets (formation primaire et formation continue ) , et sur tous les plans : objectifs, méthodes , moyens didactiques et instruments d'évolution. Pour y arriver , il nous semble chose primordiale de :

- 1)- relancer des instituts spécialisés de formation à savoir des ( I.T.E) et les valoriser en leur permettant d'assurer la formation de proximité qui offre à l'enseignant comme au formateur la possibilité d'accompagner l'apprenant et de vivre la réalité de la vie scolaire durant toute la période de formation en mettant à leur disposition des méthodes et des moyens de qualité plus sophistiqués .
- 2)- adopter des instruments scientifiques d'analyse afin d'étudier le comportement de l'enseignant et celui de l'apprenant .
- 3)- procéder à une bonne évaluation des nouveaux programmes, y introduire les réformes nécessaires afin de pouvoir les généraliser à l'échelle nationale et pour tous les acteurs sur le champs pédagogique au lieu de compter , comme c'est le cas actuellement , sur des moyens impressionnistes .
- 4)- adopter l'instrument d'analyse de communication et d'interaction verbale utilisée dans la présente étude comme l'un des instruments d'évaluation et de remédiation.

## قائمة المحتويات

الموضوع  
الصفحة

- ملخص الدراسة باللغة العربية:.....(أ)
- ملخص الدراسة باللغة الفرنسية:.....(ب)
- فهرس المحتويات:.....(ج)
- فهرس الجداول:.....(د)
- مقدمة الدراسة:.....(1)

## الإطار النظري للدراسة الفصل الأول: تحديد المشكلة ومتغيراتها

- تحديد مشكلة الدراسة:.....(4)
- أهمية الدراسة:.....(8)
- أهداف الدراسة:.....(10)
- تساؤلات الدراسة:.....(11)
- تعريف بعض مصطلحات الدراسة الإجرائية:.....(12)
- الدراسات السابقة:.....(14)
- خلاصة الفصل:.....(21)

## الفصل الثاني: الاتصال في العلاقة الإنسانية

تحديد مفهوم الاتصال:

- .....(23)
- عناصر عملية الاتصال ومكوناتها:.....(27)
- مفاهيم أخرى لها علاقة بمفهوم الاتصال:.....(33)
- خطوات الاتصال  
ومراحله:.....(36)
- أهمية الاتصال  
وأهدافه:.....(37)
- أنواع  
الاتصال:.....(37)
- وظائف  
الاتصال:.....(44)
- نظريات ونماذج  
الاتصال:.....(46)
- صعوبات  
الاتصال:.....(51)

## خلاصة

الفصل:.....(55)

### الفصل الثالث: الاتصال في العلاقة التربوية

مفهوم الاتصال التربوي:.....(57)

مكونات الاتصال التربوي:.....(58)

الاتصال والعلاقة التربوية:.....(62)

مظاهر الاتصال التربوي:.....(68)

أنماط الاتصال التربوي:.....(69)

الاتصال وطرائق التدريس:.....(71)

الاتصال والوسائل التعليمية:.....(73)

الاتصال التربوي والتقويم

التربوي:.....(75)

الاتصال التربوي وإدارة القسم:.....(77)

عوائق الاتصال

التربوي:.....(82)

خلاصة الفصل:.....(90)

## الإطار التطبيقي للدراسة

### الفصل الرابع: إجراءات

الدراسة الميدانية

منهج

الدراسة:.....(92)

عينة الدراسة وخصائصها:.....(93)

أداة الدراسة وكيفية

بناءها:.....(94)

الأساليب الإحصائية المستخدمة:.....(107)

خلاصة الفصل:

.....(109)

### الفصل الخامس: تحليل نتائج

الدراسة

تحليل نتائج التساؤل الرئيسي:.....(111)

تحليل نتائج التساؤل الجزئي

الأول:.....(115)

تحليل نتائج التساؤل الجزئي

الثاني:.....(116)



تحليل نتائج التساؤل الجزئي

الثالث:.....(117)

تحليل بيانات التساؤل الجزئي

الرابع:.....(118)

تحليل نتائج التساؤل الجزئي الخامس:.....

(119)

تحليل نتائج التساؤل الجزئي السادس

:.....(120)

خ\_\_\_\_\_اص\_\_\_\_\_ة

الفص\_\_\_\_\_ل

:.....(121)

## الفصل السادس: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

تفسير نتائج التساؤل الرئيسي:.....(123)

تفسير نتائج التساؤل الجزئي

الأولى:.....(125)

تحليل نتائج التساؤل الجزئي

الثاني:.....(126)

تحليل نتائج التساؤل الجزئي

الثالث:.....(127)

تحليل نتائج التساؤل الجزئي الرابع:

:.....(128)

تحليل نتائج التساؤل الجزئي الخامس:

:.....(129)

تحليل نتائج التساؤل الجزئي السادس:

:.....(130)

خلاصة الفصل: :.....(132)

مناقشة وتحليل عام لنتائج الدراسة:

:.....(133)

مقترحات الدراسة:

:.....(136)

الخاتمة:.....

....(138)

قائمة

المراجع: :.....(140)

الملاحق:

قائمة أسماء المحكمين:

:.....(146)

نموذج شبكة الملاحظة قبل التعديل:

(147).....:

نموذج شبكة الملاحظة بعد التعديل:

(151).....:

## فهرس الجداول

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الشكل
92	توزيع أفراد العينة حسب المستوى التدريسي والأكاديمي والخبرة المهنية	01
95	النسب القياسية لمجالات التفاعل اللفظي كما وضعها فلاندرز	02
98	معامل الثبات في أداة زياد حمدان للتفاعل اللفظي الشامل	03
101	نتائج آراء المحكمين في نموذج شبكة الملاحظة الأولية المعد للدراسة	04
102	الفئات السلوكية لنموذج شبكة الملاحظة المعدلة على ضوء آراء المحكمين	05
104	معاملات الارتباط لحساب ثبات الأداة بطريقة إعادة التطبيق	06
104	معامل الاتفاق والاختلاف بين الملاحظين في الحصة الأولى	07
105	معامل الاتفاق والاختلاف بين الملاحظين في الحصة الثانية	08
111	التكرارات والنسب المئوية للفئات السلوكية في كلام المعلم غير المباشر	09
112	التكرارات والنسب المئوية للفئات السلوكية في كلام المعلم المباشر	10
112	التكرارات والنسب المئوية للفئات السلوكية في كلام التلاميذ	11
113	التكرارات والنسب المئوية للفئات السلوكية الخاصة بفترة الصمت	12
113	ترتيب نسب كلام المعلم وكلام التلاميذ وفترة الصمت ترتيباً تنازلياً	13
115	قيمة (كا <sup>2</sup> ) موزعة حسب الأنشطة التعليمية ( لغة عربية ورياضيات)	14
116	قيمة (كا <sup>2</sup> ) موزعة حسب المستويات الأكاديمية للمعلمين	15
117	قيمة (كا <sup>2</sup> ) موزعة حسب المستويات الدراسية ( الثانية ، الرابعة ، الخامسة)	16
118	قيمة (كا <sup>2</sup> ) موزعة حسب الخبرة المهنية للمعلمين	17
119	قيمة (كا <sup>2</sup> ) موزعة حسب الجنس	18

## مقدمة الدراسة:

من المسلم به عند رجال التربية وعلمائها ، أن المدرس قطب مهم وعنصر أساسي في العملية التربوية ، فهو الذي يهيئ المناخ الذي من شأنه أن يقوي من ثقة التلميذ بنفسه أو يزعزعها ويشجع اهتماماته أو يحبطها ، وينمي قدراته أو يهملها ويصقل إبداعاته أو يخمدتها ويستثير تفكيره الناقد أو يكفه ، ويساعده على التحصيل والإنجاز أو يعوقه. ولا يحصل ذلك كله إلا بعلاقة تواصلية مع التلميذ في نطاق العملية التعليمية التعلمية.

ونظرا لأهمية الاتصال التربوي في تنفيذ الدروس وتسييرها ، وأهميته في ربط علاقة بيداغوجية متينة بين المدرس والتلاميذ ، وبالنظر لما أصبح يشكله الاتصال في عصرنا من فعالية في الانتشار المعرفي والثقافي بواسطة وسائل الاتصال الجماهيري ، فقد أولت له الدراسات التربوية على قلتها - في حدود علم الطالب الباحث- أهمية من حيث علاقته بتجويد عملية التعليم والتعلم وخاصة عندما يتعلق الأمر بالإصلاح الشامل للتربية والتعليم بحيث لا يستثنى من تلك العملية.

في هذا الإطار تأتي هذه الدراسة لتلقي الضوء على واقع التواصل الصفي اللفظي بين المعلم والتلاميذ، في ظل الإصلاحات التربوية الجارية ومنها بالخصوص إصلاح مناهج التعليم في مرحلة التعليم الابتدائي التي باشرت وزارة التربية الوطنية إصلاح مناهجها في الأبعاد المنهجية والمعرفية حيث اكتمل عقد الإصلاحات فيها بدخوله العام الخامس وهو يمثل المرحلة النهائية من التعليم الابتدائي . تشتمل الدراسة على جزئين يتضمن الجزء الأول الدراسة النظرية ويتضمن الجزء الثاني الدراسة التطبيقية. يحوي الجزء الأول ثلاثة فصول حيث يقف الطالب الباحث في الفصل الأول على مجموعة من المنطلقات المنهجية أهمها صياغة الإشكالية التي تتعلق باستكشاف أنماط الاتصال المطبقة من قبل فئة معلمي التعليم الابتدائي الذين أوكلت لهم مهمة تنفيذ المناهج الجديدة. كما يحرص الباحث في الفصل الأول على حصر حدود البحث وإظهار الدوافع العديدة التي كانت وراء صياغته وذكر أهدافه وأهميته وتساؤلاته. ولم يكن ليخوض فيه دون أن يذكر الإسهامات السابقة عنه - على قلتها في حدود ما علم- والتي أسهمت في إثراء نظرة الباحث إلى الموضوع. أما في الفصل الثاني والثالث فقد يعمل الباحث على سرد بعض المستويات النظرية في الاتصال بشكل عام والاتصال التربوي بشكل خاص وفق رؤية منهجية توطرها العلاقة الإنسانية والعلاقة التربوية. أما في

الجزء التطبيقي فيتناول الباحث في الفصل الأول منه إجراءات الدراسة الميدانية ، ليعين المنهج الذي يتم تبنيه في الدراسة ومبررات ذلك ، والذي سيساعد الباحث في اختيار أداة البحث التي يتم اقتباسها من نماذج سابقة بالنظر إلى شهرتها وفعاليتها على مستوى دراسة الاتصال والتفاعل اللفظي، ويذكر مختلف مراحل إعدادها. ويشير في نهاية هذا الفصل إلى حجم العينة وخصائصها وكيفية اختيارها، والأساليب الإحصائية المستغلة في عرض النتائج وتحليلها. وفي الفصل الثاني من الجزء التطبيقي فقد يعرض الباحث إلى النتائج مصنفا إياها بناء على تساؤلات البحث والأساليب الإحصائية الموظفة. وفي الفصل الأخير سيتم التطرق إلى تحليل النتائج ومقارنتها بما تم التوصل إليه في دراسات سابقة. ليخلص الباحث في نهاية الدراسة إلى جملة من التوصيات الموجهة إلى هيئة الأشراف التربوي والإداري في المستويات الهرمية المختلفة لقطاع التربية والتعليم.

## الفصل الأول تحديد المشكلة ومتغيراتها

مشكلة الدراسة

أهمية الدراسة

أهداف الدراسة

تساؤلات الدراسة

مصطلحات الدراسة

الدراسات السابقة

خلاصة الفصل

## تمهيد :

يعالج هذا الفصل مشكلة الدراسة من الأوجه المختلفة ، انطلاقا من أهمية البحث فيها وأهداف دراستها ، والحلول المقترحة لحلها ، والتراث النظري الذي عالج المشكلة في جوانب تقترب منها أو تختلف عنها بعض الشيء في الهدف والمنهج والوسيلة.

## تحديد مشكلة الدراسة :

تعتبر التربية والتعليم في المجتمع مقوما أساسيا للتطور العلمي والثقافي والحضاري ومرتكزا للتنمية بكل أبعادها ، وصمام أمان في المحافظة على ثوابت الأمة واستمرارها ومظهرها من مظاهر عزتها وقوتها ، لذلك قال قائل الألمان لما انتصرت ألمانيا في الحرب السبعينية في القرن التاسع عشر على فرنسا : << لقد انتصر معلم المدرسة الألمانية >> ، وقال قائل الأمريكان لما غزا الروس الفضاء : << ماذا دهى نظامنا التربوي والتعليمي؟ >> (فرحان، 1987، ص: 14). لقد أدركت الأمم قديما وحديثا أهمية وخطورة التعليم فسخرت له كل إمكاناتها المادية والبشرية لتطويره وتحسينه وتحقيق الأهداف التي يصبو إليها وعلى رأسها تكوين المواطن الصالح القادر على الإبداع والإنتاج والمنافسة العالمية وتحقيق أفضل معدلات التنمية والاستثمار الايجابي لثرواتها الطبيعية ، فالأمة التي تتشد التقدم ينبغي عليها أن تصلح شأن التعليم لأن التربية كالكائن الحي عملية ديناميكية تنمو في المجتمع من أجل خدمة ثوابته الحضارية والثقافية وتطويره التطوير المتدرج وفق حاجاته وفلسفته في الحياة ، وإصلاح التعليم يعني إصلاح المجتمع انطلاقا من إصلاح الفرد الذي يمثل النواة فيه باعتبار أن سنن الإصلاح توجب التغيير الذي أشار إليه ربنا في قوله تعالى: (إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم) (الرعد ، الآية: 11) .

إن إصلاح المنظومة التربوية أصبح ضرورة ملحة أملتتها التحديات والرهانات التي تواجه المجتمع في هذا العصر الذي يتميز بالتفجر المعرفي وبثورة تكنولوجيا الإعلام والاتصال وزحف العولمة وسرعة انتقال المعرفة . لذلك أصبحت الأنظار موجهة للمدرسة من أجل مزيد من الفعالية والتجديد استجابة لحاجات الفرد المتجددة والمتزايدة في شتى مجالات الحياة .

في هذا الإطار باشرت بلادنا إصلاحات عميقة للمنظومة التربوية تعتبر نقلة نوعية لم يشهدها قطاع التربية والتعليم منذ عقود ، إصلاح لمناهج التعليم الذي يدخل عامه الخامس والنهائي في مرحلة التعليم الابتدائي مستندا إلى مرجعية بيداغوجية حديثة تعتبر أكثر استجابة لمتطلبات تكوين فرد صالح يعيش القرن الواحد والعشرين وذلك بالاعتماد على أساليب تكوينية جديدة ضمن إطار إستراتيجية التعليم بالكفاءات. لقد تم تبني هذه المقاربة كاستجابة للتطورات المتسارعة في مجالات مختلفة من الحياة السياسية والاقتصادية التي طرأت على المجتمع الجزائري وبرزت اتجاهات جديدة

في الميدان التربوي تجاوزت بيداغوجية الأهداف التي كانت معتمدة في المناهج السابقة هذه الاتجاهات تستند إلى تصور بيداغوجي ينطلق من الكفاءات لضبط إستراتيجية التعليم والتكوين في المدرسة من حيث مقاربات التدريس والوسائل التعليمية وأهداف التعليم وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وكيفية إنجازها حيث أصبح التعلم مؤسسا على اكتساب الكفاءات وليس على تراكم المعارف ، تعلم موجه نحو الحياة لأنه يأخذ في الحسبان المعنى والدلالة في جميع أنشطة القسم تعليم موجه نحو تنمية القدرات العقلية العليا. وكنتيجة لذلك كله أصبح هناك تصور آخر لدور المعلم ودور المتعلم ، حيث يكون المعلم بالضرورة مبدعا مستقلا بذاته مصغيا لتلاميذه منشطا أكثر مما هو مبلغ للمعارف أو قارئ للمذكرات يراعي الفروق الفردية، بسلوك توجيهي أقل ، ومعرفة أحسن لوضعية كل متعلم.

أمام هذه الرهانات والتحديات البيداغوجية لم تعد الممارسات التقليدية والمقاربات التربوية السابقة من أساليب وطرائق ووسائل التدريس قادرة على مجابهة واقع التعليم الحالي بمتطلباته العلائقية والبيداغوجية والتفاعلية، فكان من الضروري أن يحدث المعلم ثورة في مفاهيمه وممارساته التربوية حيث يبدأ الإصلاح به. روي عن الجاحظ أنه قال لمؤدب ولده وهو يوصيه : >> ليكن أول ماتبدأ به إصلاح ابني إصلاح نفسك فإن أعينهم معقودة بعينيك.<< في هذا الاتجاه برمجت وزارة التربية الوطنية سلسلة من عمليات التكوين في السنوات القليلة الماضية لصالح الإطارات التربوية كان هدفها تزويد المعلمين خصوصا بالقدر الكافي من المعرفة البيداغوجية اللازمة لتيسير عملية تنفيذ المناهج الدراسية الجديدة ، غير أن الملاحظات الميدانية لأساليب التدريس لدى أغلبية المعلمين الذين يزاولون مهامهم بالسنوات الخمس للإصلاح في المرحلة الابتدائية تشير إلى أن تلك الأساليب لم ترق إلى المستوى المأمول من التحكم في آليات الفعل التربوي وفق مقاربة الكفاءات، حيث نلمس تشبث نسبة كبيرة من المعلمين تتجاوز 70% بالممارسات التقليدية التي يسيطر عليها منطلق التعليم الذي تسود فيه تبعية التلميذ المطلقة للمعلم المحتكر للمعرفة ووسائلها .

إن أغلب التقارير التربوية التي ينجزها مفتشو التربية والتعليم الأساسي للطور الأول والثاني فصليا و سنويا بالمقاطعات التربوية لولاية ورقلة ، وملاحظات السادة مديري المدارس الابتدائية تشير في خلاصتها إلى وجود صعوبة منهجية لدى معلمي المدرسة الابتدائية في التحكم في المقاربات التي تؤطر المناهج الجديدة (الكفاءات ، المشروع ، المقاربة البنائية ، تفريد التعليم ، التعلم التعاوني ، نسج العلاقات التواصلية والتفاعلية).

وانطلاقا من خبرة الباحث الميدانية وإشرافه التربوي، فقد لاحظ أن اغلب المعلمين الذين اشرف عليهم تعوزهم القدرة على نسج علاقات تواصلية لفظية تتسجم مع مستجدات العلاقة التربوية(معلم - تلميذ ) وذلك بالنظر لما للاتصال التربوي من أهمية بالغة في العملية التعليمية التعلمية، فهو محور

العلاقة الإنسانية والعلاقة التربوية، وكما يعتقد شارل كولي فإن الاتصال: <<...هو الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور... >> (الغرضاف وآخرون، 1991ص57) لذلك نجد كل ملاحظ لسير العملية التربوية يهتم به في تقييم كفاءات المعلم التدريسية ذلك لأنه الإطار الذي يتشكل فيه التعليم والتعلم عن طريق التنشيط والتبليغ وتبادل المعارف والخبرات ومشاركة التلاميذ والتغذية الراجعة، وعرض الوضعيات التعليمية ، والتفاعلات والتأثيرات المتبادلة بين الأطراف المتواصلة. يرى فلاندرس (Flanders) <<إن معظم التفاعلات التي تدور في القسم تفاعلات لفظية بين المعلم وتلاميذه وأنها تشكل ما يزيد عن 70% من مهام المعلم في القسم>> (مجدي عزيز إبراهيم، وآخر، 2002 ص:37). فالمعلومة لا يمكن اكتسابها وتداولها بين الأفراد إلا عن طريق الاتصال. ويقرر أندرسون في دراسة له أن لقاءات الدرس ثلاثة مميزات من أبرزها مخاطبة المعلمين لتلاميذهم أو التحدث معهم. (ميسوم، 2000، ص:7). وفي هذا الاتجاه يرى نفس الباحث أنه في العالم كله هناك سيناريو واحد للتعليم فهو يجري أساسا داخل القسم مع مجموعة من التلاميذ وعن طريق الاتصال اللفظي، وغير اللفظي. (ميسوم، 2000 ص:37). وبالنظر إلى هذه الأهمية التي يكتسبها الاتصال في التربية فقد وجهت الجهود إلى تنمية قدرات المعلم في القيادة والإبداع وبناء الثقة واتخاذ القرارات وتبني الاختيارات البيداغوجية وإدارة القسم ، واستثارة التفاعل الصفي وتوجيهه . ولقد أكدت الدراسات أن نجاح العملية التربوية مرهون بمدى تحقق الاتصال بين جميع أطراف العملية وأن من يقع عليه عبء تحريك الاتصال هو المعلم ، وإذا فشل المعلم في بناء حلقات تواصلية مع تلاميذه كما يقول "أولسون" فقد يعوق تواصلهم في الحياة العامة.. ودلت دراسات كثيرة على أن للتواصل اللفظي وغير اللفظي أثر مباشر على التعلم فقد أكد "بوكود" في دراسة له ، أن الموقف التعليمي المتمسم بالديمقراطية واحترام التلميذ ومشاعر المعلم الواضحة تجاه التلميذ تسهل عملية التعلم. وفي دراسة أخرى "لدونس ولارسن" أكدت أن نجاح المربي في عملية التواصل متوقف على تحكمه في سلوكه التواصلية. و تشير بعض

التقديرات إلى أن مقدار الوقت المبذول في الاتصال يتراوح ما بين 75% و 90% من وقت العمل الرسمي (اضبارة الملتقى الدولي ،جامعة ورقلة ، مارس 2005، ص: 123، 87، 295).

إن الميدان التربوي ينبئ بأن ممارسات عديدة يأتيها المعلمون في حجرات الدراسة لا تستند إلى تدبير محكم ، إذ غالبا ما يتم الاهتمام بالكم المعرفي وتبليغه بالطريقة التي ألفها المعلم على حساب العلاقة التواصلية ( معلم . تلميذ ) وغالبا ما تكون طرائق التدريس تلك تقليدية لا تتسجم مع أنماط الاتصال الفعالة الأمر الذي يؤدي في النهاية إلى وجود نمطية واضحة وعدم اتساق في أسلوب التدريس وعلاقات الاتصال. لذا شعر الباحث بالحاجة إلى إجراء دراسة ميدانية يتم من خلالها رصد أنماط الاتصال اللفظي وتصنيفها لدى معلمي التعليم الابتدائي في سنوات الإصلاح الخمسة.



إن موضوع البحث يستهدف معرفة أنماط وأنواع الاتصال اللفظي السائدة والمطبقة لدى المعلمين، الذين أسندت إليهم مهمة تنفيذ مناهج الإصلاح في مرحلة التعليم الابتدائي بمستوياته المتواترة ، باعتباره مجالاً قابلاً لإثارة إشكالية مشروعة انطلاقاً من مبررات موضوعية أملت أهميتها المناهج التربوية الجديدة، ودور بيداغوجيا الاتصال فيها لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية ، وبناء الكفاءات الدراسية المرصودة للأنشطة المختلفة وفي المستويات الدراسية المتلاحقة.

انطلاقاً من كل تلك المعطيات طرحنا إشكاليات البحث على النحو الآتي:

إذا كانت اللغة الشفوية هي وسيلة الاتصال الأساسية لدى المعلمين فمن يتكلم أكثر أثناء الدروس ، المعلم أو التلميذ؟ ، وهل يميل المعلمون إلى تفضيل نمط معين من الاتصال اللفظي؟ وماهي أنماط الاتصال اللفظي الصفي السائدة لدى معلمي المدرسة الابتدائية في سنوات الإصلاح؟

وقد لا نهتدي إلى معرفة مفتاح الإجابة ما لم نطرح بالمقابل أسئلة أخرى تتعلق بالسؤال المحوري :

1. هل تختلف أنماط الاتصال اللفظي الصفي من حيث درجة الاستعمال لدى عينة البحث باختلاف الأنشطة التعليمية؟

2. هل تختلف أنماط الاتصال اللفظي الصفي من حيث درجة الاستعمال لدى عينة البحث باختلاف مستوى التحصيل الأكاديمي للمعلم ؟

3- هل تختلف أنماط الاتصال اللفظي الصفي من حيث درجة الاستعمال لدى عينة البحث باختلاف المستوى التدريسي ؟

4. هل تختلف أنماط الاتصال اللفظي الصفي من حيث درجة الاستعمال لدى عينة البحث باختلاف الخبرة المهنية للمعلم ؟

5- هل تختلف أنماط الاتصال اللفظي الصفي من حيث درجة الاستعمال لدى عينة البحث باختلاف الجنس ؟

6. هل تختلف أنماط الاتصال اللفظي الصفي من حيث درجة الاستعمال لدى عينة البحث باختلاف عدد التلاميذ في القسم ؟

### أهمية الدراسة:

تتبع أهمية هذه الدراسة من أنها تتناول موضوعاً حيويًا يعتبر في نظر الكثير من المفكرين ورجال التربية عصب العلاقات الإنسانية وهو التواصل ، حيث يقرر ذلك ربنا تعالى في محكم تنزيله [ولقد وصلنا لهم القول لعلهم يتذكرون] (القصص: الآية 51) وفي السياق ذاته يؤكد جورج ميد (1963) أحد أقطاب الفكر التربوي في أمريكا >>>... أن المبدأ الذي يعتبره أساسياً في تنظيم المجتمع الإنساني هو التواصل << (الغرضاف، وآخرون، 1991، ص: 58).

شرط ضروري لقيام أية علاقة إنسانية فهو الوسيلة الطبيعية للتعرف وربط العلاقات ونقل الأفكار

والتأثير في من يستقبل الرسالة ووسيلة تبليغ تمكن من بناء القيم والاتجاهات والمفاهيم واكتساب المعارف والسلوكيات وتعديلها ، وتطوير القدرات العقلية. وتتجلى أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية :

**1-** موضوع الاتصال التربوي يهم كل القائمين على العمل التربوي إداريا وتربويا باعتباره الوسيلة التي يتم بها تنفيذ المناهج وما تحمله من مضامين معرفية ، علمية وقيمية وأي خلل يحدث على عناصره ( المرسل - المستقبل - القناة - الرسالة . رجوع الصدى ) سيمثل عائقا أمام تحقيق الأهداف المتوخاة من العملية التربوية برمتها.

**2-** على الرغم من أهمية الاتصال التربوي إلا انه- على حد علم الباحث- لم يحض بالدراسة العلمية الأكاديمية التي تمس مناهج التعليم في المرحلة الابتدائية في بلادنا على ضوء مناهج الإصلاح وهذا البحث يأتي في الوقت الذي تقوم فيه المناهج الجديدة فصليا وسنويا لمعرفة مدى ملاءمتها معرفيا ومنهجيا وبيداغوجيا.

**3-** إن موضوع الاتصال في مناهج الإصلاح الجديدة لم يعد وسيلة ديداكتيكية وأسلوبا للتدريس ، بل أصبح مضمونا ونشاطا تعليميا تربويا يمارسه المتعلم ويتدرب عليه، وكفاءة مستهدفة في كل المواد والأنشطة الدراسية ، حيث رصدت كفاءات اتصالية في كل نشاط تعليمي، إضافة إلى كونه عبارة عن كفاءة مستعرضة تشترك فيها كل الأنشطة التعليمية الصفية.

**4-** في خضم ثورة تكنولوجيا الإعلام والاتصال التي يشهدها عالمنا والتي باتت تؤثر بشكل مباشر في ما يمتلكه أفراد المجتمع من خصوصيات ثقافية بفعل العولمة (عولمة الثقافة والاقتصاد، والسياسة والمعرفة العلمية) ومنافسة تلك التكنولوجيا للدور الذي تلعبه المدرسة في التربية والتعليم والتي تعتبر في مجتمعنا المؤسسة التربوية التي يعول عليها المجتمع في تربية وتنشئة أبنائه ، و بما تمتلكه تلك التكنولوجيا من قدرة على تخطي الحواجز الاجتماعية والثقافية، وبما تحمله من قيم ومفاهيم، واتجاهات، وأفكار عن الحياة ، الأمر الذي أصبح يهدد الجهد الحضاري للمدرسة نتيجة الممارسات التربوية والتعليمية التقليدية التي باتت عاجزة عن التأثير في جموع التلاميذ وذلك بسبب نقص وضعف وسائلها وأساليب عملها الذي لم يجار التقدم الهائل في طرائق التسيير وتكنولوجيا التعليم. لذلك كله أصبح موضوع الاتصال يكتسي أهمية بالغة في الجوانب البيداغوجية والديداكتيكية والعلائقية للمدرسة والمعلم بشكل خاص. الأمر الذي يستدعي أماطة اللثام عن واقع الاتصال التربوي في المدرسة الجزائرية داخل حجرة الدرس.

**5-** يهتم الكثير من رجال التربية في مختلف مستوياتهم عند تقييم أثر المدرسة وكفاءة المعلم بنتائج الامتحانات المدرسية ونسب النجاح خاصة في الامتحانات الرسمية في نهاية الأطوار (شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، شهادة التعليم المتوسط ،شهادة البكالوريا) ويغفلون جوانب أخرى مهمة في

التقييم مثل الأجواء النفسية والاجتماعية التي تسود الأقسام والوسائل والتجهيزات والأساليب وطرائق التدريس ، ومختلف الأدوات التي تعمل بها وفي ظلها المدرسة .وإذا كان الاتصال التربوي هو المحرك الأهم للعملية التربوية وعصب العلاقة التربوية (معلم، تلميذ) فإنه حان الوقت لتقييم دوره في فعالية التدريس ضمن إطار المناهج الدراسية الجديدة.

6- رافقت عملية إصلاح المناهج الكثير من المقاربات البيداغوجية الحديثة التي لم تكن موجودة في السابق وذلك بهدف تفعيل دور التلميذ وجعله طرفا أساسيا في بناء المعرفة في إطار المقاربات المنصوص عليها في المناهج الجديدة (مقاربة الكفاءات، المقاربة النصية مقارنة المشروع، المقاربة البنائية) وهو ما يفرض على المعلم خلق أنماط جديدة من التواصل والابتعاد عن النمطية ، وتنويع وضعيات الاتصال وفق مقتضيات السيرورة التعليمية التعلمية غير تلك التي كان يمارسها في المناهج السابقة ، وهذه الدراسة تأتي للكشف عن تلك الأنماط المطبقة ومدى تأثيرها بواقع التدريس الحالي.

7- تتجلى أهمية هذه الدراسة في كونها مقارنة للوصول إلى تقنية فعالة لتقييم وتقويم الكفاءة التواصلية للمعلم والتلميذ داخل القسم في مظهرها اللفظي ، وذلك من خلال بناء وسيلة ملاحظة ملائمة للمناخ الصفي في أقسامنا.

## أهداف الدراسة :

إن مما تحتاجه العلاقة التربوية ( معلم . تلميذ ) داخل القسم هو حدوث تفاعل و اتصال بين المعلم والمتعلم وبين التلاميذ أنفسهم والذي من شأنه أن يضمن اندماج التلميذ في العملية التربوية برمتها ، غير أن حدوث ذلك الاتصال والتفاعل مرهون بكفاءة المعلم في توظيف مهارات الاتصال التي أصبحت تخصصا قائما بذاته له تقنياته. من هنا ينبع اهتمام الباحث بدراسة الاتصال داخل الفضاء التعليمي التعليمي في حجات الدراسة الذي يخطط له المعلم وينجزه ويقومه ولذلك تسعى هذه الدراسة الاستكشافية إلى الوصول إلى جملة من الأهداف التربوية والمعرفية والمهنية والمنهجية نلخصها فيما يأتي :

1- التعرف على مختلف أنماط الاتصال التربوي اللفظي الشفوي التي يطبقها المعلمون في أقسام المدارس الابتدائية مع تلاميذ سنوات الإصلاح الخمسة، وما إذا كانت تتناسب الطرائق البيداغوجية الحديثة والمقاربات الديدانكتيكية والمبادئ التي تقوم عليها مناهج السنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي والتعرف على مستوى استيعاب المعلمين لمناهج المقاربة بالكفاءات وفعالية عمليات التكوين التي أنجزت لصالح هذه الفئة .

2- معرفة العوائق المختلفة للاتصال التربوي بين المعلم والتلميذ وتحديد أنواعها، واقتراح حلول للتغلب عليها .

3- المساهمة في وضع تصنيف لأنواع التواصل اللفظي الصفي حسب اتجاهه كما هي موجودة في الواقع لدى فئة المعلمين .

4- تقديم صورة واضحة عن مستوى الأداء التربوي فيما يتعلق ببيداغوجية الاتصال لدى معلمي المدرسة الابتدائية لسنوات الإصلاح بالتحديد ، بما يساعد على تطوير برامج التكوين الأولي والتكوين أثناء الخدمة للمعلم .

5- مساعدة مفتشي التربية والتعليم الأساسي ومديري المدارس الابتدائية على استخدام أداة الملاحظة المقترحة في هذه الدراسة خلال الزيارات التفتيشية للمعلمين وتقويم أدائهم .

6- الاستفادة من النتائج التي قد تسفر عنها الدراسة لزيادة وعي المعلمين بأهمية الاتصال في العملية التربوية وحاجة التلميذ إلى الاتصال .

7- الاستفادة من تطوير أداء المعلم في ظل العناصر الأساسية المكونة للاتصال ومحاولة سد الفجوة الناتجة عن الممارسة التقليدية في إدارة القسم التي تعطي المعلم الدور كله في احتكار الخطاب فهو المرسل فقط والتلاميذ مستمعون أو مشاهدون .

8- تحليل عملية الاتصال التربوي التي تتم بين المعلم والتلاميذ داخل القسم في الأنشطة اللغوية والعلمية .

### التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة :

1 أنماط الاتصال اللفظي : كل قول يصدر عن المعلم ويصدر عن التلميذ داخل القسم في حصة تعليمية تعليمية. وهو ينقسم إلى ثلاثة أنماط:

أ - كلام المعلم المباشر ( الاتصال العمودي ذو الاتجاه الواحد) : كلام المعلم أو قوله الذي يتجه نحو مجموعة التلاميذ طوال الحصة التعليمية الرسمية. دون إعطاء الفرصة للتلاميذ للاشتراك في الكلام والمناقشة ، والتعبير عن آرائهم.

ب - كلام المعلم غير المباشر ( الاتصال الأفقي ذو الاتجاهين) : الكلام أو القول المتبادل بين المعلم والتلاميذ فرادى أو جماعة في شكل مناقشة وحوار أو سؤال وجواب في حصة تعليمية رسمية رسمية .

ج - كلام التلاميذ ( الاتصال المفتوح ذو الاتجاهات المتعددة) : الكلام الصادر من التلاميذ فرادى ومجتمعين استجابة للمعلم أو بمبادرة منهم و كلام التلاميذ في مابينهم في حصة تعليمية رسمية رسمية .

د- فترات الصمت ( انقطاع الاتصال) : فترات السكون التي لا يتحدث فيها المعلم ولا التلاميذ بسبب الانهماك في إنجاز أعمال محددة . الفترات التي يصعب على الملاحظ فيها تحديد من المتكلم المعلم أم التلاميذ وأنواع الحديث بسبب الفوضى والاضطراب في الاتصال.

- 2- نشاط اللغة : درس جديد غير معاد في نشاط القراءة و التعبير الشفوي والكتابة التي تتجز في مقطع زمني واحد أو حصة قواعد نحوية وصرفية وإملائية تجرى داخل القسم .
- 3- نشاط الرياضيات: درس جديد غير معاد في نشاط الرياضيات يتضمن معارف جديدة في حصة مدتها ساعة تتجز في مقطع زمني واحد تجرى داخل القسم.
- 4 - مستويات التحصيل الأكاديمي للمعلمين : الحائزون على مستوى السنة الثالثة ثانوي فما دون في الشعب الأدبية والعلمية والتقنية برتبة معلم مدرسة أساسية ، الحائزين على شهادة الليسانس في التخصصات المختلفة برتبة أستاذ مجاز .
- 5 - المستوى المدرس للمعلم :الفوج التربوي المسند للمعلم فوجا جديدا أو سبق للمعلم تدريسه.
- 6- الخبرة المهنية : أقدميه المعلم في ممارسة مهنة التعليم بعدد السنوات بوصفه معلم مدرسة أساسية ، أو أستاذا مجازا. و تحسب الخبرة كالتالي:
- \*المستوي الأدنى خمس سنوات فما دون
- \*المستوى المتوسط :من ستة إلى عشرة سنوات(6 إلى 10 سنوات)
- \*المستوى الأعلى : من إحدى عشرة سنة فما فوق.
- 7- عدد التلاميذ داخل القسم : يقسم عدد التلاميذ إلى ثلاثة فئات:
- \* أفواج صغيرة يتراوح عدد تلاميذها من 14 إلى 20تلميذا .
- \* أفواج متوسطة يتراوح عدد تلاميذها من 21 إلى 35تلميذا.
- \* أفواج كبيرة يتراوح عدد تلاميذها من 36 إلى 40تلميذا فما فوق .
- 8- شبكة ملاحظة التفاعل اللفظي الصفي لفلاندرز: وهي أداة جمع البيانات المعتمدة في هذه الدراسة التي تقوم على ملاحظة وعد السلوك اللفظي للمعلم والتلاميذ ، اقتبست من شبكة ملاحظة التفاعل اللفظي لفلاندرز حيث تكونت من ثلاثة عشرة فقرة موزعة على أربعة محاور هي( كلام المعلم غير المباشر) ( كلام المعلم المباشر) ( كلام التلاميذ ) ( فترات الصمت).

### الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات السابقة والبحوث العلمية ذات دور ايجابي لكل باحث. فهي تعمل على تبصيره بالايجابيات والسلبيات ،وتدفعه إلى المضي قدما في البحث عن الجديد ، وعمل المقارنة العلمية. وبناء على ذلك فإن الطالب الباحث سيلقي الضوء على بعض الدراسات العربية والأجنبية التي تم الحصول عليها والتعرف على أهم النتائج التي توصل إليها الباحثون في مجال الاتصال. ولقلة هذه الدراسات أدمجها الباحث هنا وذلك لعلاقتها بمشكلة البحث.

### أولا: الدراسات العربية:

1- دراسة مركز البحوث التربوية بالعراق (1974): كان الهدف من الدراسة التعرف على أنماط التفاعل اللفظي بين المعلم والتلميذ في المرحلة الابتدائية في سنوات الرابعة والخامسة، وتحليلها والكشف عن العلاقة بين أنواع التفاعلات التي تحدث في دروس العلوم والحساب وقد قام بالبحث صباح باقر، وسعدي لفته، تحت إشراف الخبير هرمان فرناندس. تكونت العينة من 31 معلما حيث تم رصد 31 درسا بواسطة شبكة ملاحظة التفاعل اللفظي لفلاندرز (دون تكييف) وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: دروس الحساب في السنة الرابعة: كان كلام المعلم يمثل 50.23% من إجمالي الكلام في غرفة الصف. وكلام التلاميذ يمثل 30.58% من إجمالي الكلام في غرفة الصف. وفترة الصمت تمثل 13.19% من إجمالي الكلام في غرفة الصف. أسئلة المعلم تمثل 86.76% من إجمالي الكلام في غرفة الصف. وفي دروس العلوم في نفس المستوى كانت النتائج كما يلي: كلام المعلم: يمثل 82.21% من إجمالي الكلام في غرفة الصف. كلام التلاميذ: يمثل 35.23% من إجمالي الكلام في غرفة الصف. الصمت: يمثل 22.21% من إجمالي الكلام في غرفة الصف. وفي السنة الخامسة كانت النتائج في دروس الحساب: كلام المعلم يمثل: 49.30% من إجمالي الكلام في غرفة الصف. كلام التلاميذ يمثل 27.60% من إجمالي الكلام في غرفة الصف. الصمت يمثل: 23.23%. أسئلة المعلم تمثل 46.45% من إجمالي الكلام في غرفة الصف. أما في دروس العلوم كانت النسب كما يلي: كلام المعلم يمثل 59.84% من إجمالي الكلام في غرفة الصف. كلام التلاميذ يمثل 24.30% من إجمالي الكلام في غرفة الصف. الصمت يمثل 13.76% من إجمالي الكلام في غرفة الصف. وقد لوحظ من خلال هذه النتائج انخفاض في نسبة كلام المعلم عن النسب القياسية بمقدار 18.83 بينما ارتفعت نسبة كلام التلاميذ بمقدار 7.60 وارتفعت نسبة الصمت والفوضى 11.23. ويتضح من هذه النسب أن غالبية المعلمين يعتمدون على تلاميذهم في تسيير الدروس ولم يظهروا تفاعلا بالمستوى المطلوب مع تلاميذهم واقتصروا على طرح الأسئلة كما يعتقد ذلك الباحثون. (صباح باقر، وآخرون، 1974، ص: 35-45).

2- دراسة: عفاف سعد حماد (2006): كان موضوعها تحليل التفاعل اللفظي بين المعلم والطالب في المرحلة الثانوية العامة دراسة ميدانية على الصف الثالث أدبي. انطلاقا من الإشكالية التالية: ما هي المقومات التربوية والسلوكية للمعلمين في الفصل حتى يحققوا خطوات العملية التعليمية بما يثرى التفاعل اللفظي بين المعلم وطلابه أثناء التدريس؟

هدفت الدراسة إلى تحديد ظاهرة التعلم عن طريق التفاعل اللفظي المتبادل بين المعلم والمتعلم في الفصل، و التوصل إلى بعض الأسس المتنوعة لقياس تفاعل المعلم وطلابه في الفصل. و تحديد بعض الوسائل المساعدة في وصف نشاط المعلمين في فصولهم بأسلوب دقيق لهدف متابعة التقويم وتحسين أدائهم. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: بخصوص الدور التربوي للمعلم داخل

الفصل وجدت الباحثة أن متوسط وظائف التنظيم 12.49% ووظائف الإخبار 19.5% ، ووظائف التطور 11.71% وأيضا متوسط رد الفعل أو التغذية الراجعة 8.46% وتشير نتائج اتجاهات التفاعل إلى أن اتجاه التفاعل بين المعلم والتلميذ قد حصل على 20.3% ويدل هذا على أن التفاعل بين المعلم والتلميذ الواحد ضعيف. وقد يرجع السبب في هذا إلى اعتبارات خاصة بالمناخ التعليمي والبيئة الدراسية في المدارس وإلى كثافة الفصول الدراسية بعدد الطلاب وأيضا زيادة أعباء ومسئوليات المعلم وأيضا اتجاه التفاعل من تلميذ إلى تلميذ في الفصل ضئيل ، والسبب هو ازدحام المقررات الدراسية في مادة الفلسفة مع قلة عدد الحصص المخصصة لها. ويرجع أيضا إلى أسلوب التدريس المستخدم. وبالنسبة لأشكال التواصل ما بين المعلم وطلابه في الفصل نجد أن قلة الأسئلة الموجهة من المعلم إلى طلابه وتعليق المعلم قبل التساؤل وبعد التساؤل ضئيل حيث أنه لا يعطي وقتا ولا اهتمام كبيرا بالتساؤلات. وبخصوص حركة التفاعل ما بين المعلم وطلابه لها جانبان هما: حركة باعثة محرّكة ، وحرّة انعكاسية ، ونسبتها ضعيفة وهذا يدل على قلة التفاعل ما بين المعلم وطلابه داخل الفصل والتفاعل نوعان تفاعل ذو حدين وتفاعل أحادي ، ونسبته كانت قليلة، وهذا يدل على قلة التعامل اللفظي بين المعلم وطلابه بشكل كبير جداً. وبناء على هذه النتائج خرجت الباحثة بالتوصيات التالية:

- الاهتمام بتحديد أعداد الطلاب داخل الفصول الدراسية وتقليل الأعداد.
- الاهتمام باستخدام استراتيجيات للتدريس تسهم وتثرى التفاعل بين المعلم وطلابه.
- الاهتمام بالمعلم وتخفيف الأعباء علية حتى يستطيع أن يسهم بعطاء أكبر.
- محاولة تدريب المعلمين على استخدام أسلوب التدريس المصغر وتزويد المدرس ببرامج عن هذا الأسلوب وفوائده وخطوات تنفيذه. (سعاد، 2000، ص: 106).

3- دراسة أحمد محمد أحمد النيرب: وهي عبارة عن رسالة ماجستير حول الأنماط القيادية لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية هدفت هذه الدراسة التعرف إلى الأنماط القيادية لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة ، في ضوء دور متغيرات الجنس ، والجامعة ، والمستوى الوظيفي ومكان السكن.

ولتحقيق أهداف الدراسة أستخدم الباحث (استبيانات من تطويره) وأجريت على عينة قوامها (1931) من أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة، إذ كان عدد الطلبة (1666) طالبا وطالبة، وكان عدد أعضاء الهيئة التدريسية (265) من مختلف الجامعات الفلسطينية.

وتمخضت الدراسة عن النتائج الآتية :

- حصل النمط الديمقراطي على تقدير متوسط.

- حصل النمط التسيبي على تقدير منخفض .
- حصل النمط الديكتاتوري على تقدير منخفض .

أظهرت النتائج انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على الدرجة الكلية لأنماط القيادة تبعا لمتغير الجنس عند أعضاء هيئة التدريس بين الذكور والإناث بينما كانت الفروق واضحة بين أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث في النمط الديمقراطي ولصالح الذكور، والنمط التسيبي ولصالح الإناث، والنمط الديكتاتوري ولصالح الإناث. وأظهرت النتائج انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على النمط الديمقراطي تبعا لمتغير الجنس عند الطلبة بين الذكور والإناث بينما كانت الفروق واضحة بين الطلبة الذكور والإناث في النمطين التسيبي والديكتاتوري، والدرجة الكلية لأنماط القيادة ، حيث كانت الفروق لصالح الذكور. كما أظهرت النتائج انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية على الدرجة الكلية لأنماط القيادة ومجالاتها تبعا لمتغير المستوى الوظيفي عند أعضاء هيئة التدريس والطلبة، حيث كانت الفروق لصالح أعضاء الهيئة التدريسية في النمط الديمقراطي، أما النمط التسيبي، والنمط الديكتاتوري فكانت لصالح الطلبة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأنماط القيادية: (التسيبي والديكتاتوري، والدرجة الكلية) لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة تبعا لمتغير مكان السكن ولصالح أعضاء الهيئة التدريسية من المخيم والقرية .(النيرب ،2001 ص:82).

4- دراسة الدكتور إسماعيل صالح الفرا سنة (2004): مشرف أكاديمي بجامعة القدس أعد الدراسة كورقة عمل لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني بجامعة القدس برام الله حول أنماط التفاعل اللفظي السائدة بين معلمي كليات التربية بالجامعات الفلسطينية وطلابهم داخل الصف المدرسي والذين يعملون في المرحلة الأساسية الدنيا حيث طرحت الإشكالية التالية:

- ما أنماط التفاعل اللفظي السائدة بين معلمي كليات التربية بالجامعات الفلسطينية وطلابهم داخل الصف الدراسي ؟

- ما أهم نواحي القوة والضعف التي يمكن أن تسفر عنها عملية رصد أنماط التفاعل اللفظي كما وردت في أداة الملاحظة المقترحة؟

- هل تختلف النسب المئوية لأنماط التفاعل اللفظي السائدة تبعا لنوع المعلمين والمعلمات من متخرجي كليات التربية بالجامعات الفلسطينية؟

وتهدف الدراسة إلى : تقديم صورة واضحة عن مستوى الأداء اللفظي لمعلمي كليات التربية الفلسطينية العاملين بقطاع غزة بما يساعد على ارتقاء برامج إعداد المعلم الفلسطيني، ومحاولة التعرف على مدى كفاءة معلمي كليات التربية في تحقيق التفاعل اللفظي داخل الصفوف وبالتالي الاطمئنان على مستوى إعداد هؤلاء المعلمين وتطبيقهم لأنماط التفاعل اللفظي الفعالة. تزويد المعلم



الفلسطيني بمستوى أدائه اللفظي وتقديم المقترحات التي تساعده على تحسين هذا الأداء، وممارسته بطريقة إيجابية. وقد ضم مجتمع الدراسة 150 معلماً ومعلمة من ذوي المستويات الجامعية و قام الباحث بزيارة 40 فرداً منهم بعد التنسيق مع إدارة مدارسهم . فكانت نسبتهم 26.5% هم الذين يمثلون الدراسة الحالية. وقد طبق أداة الملاحظة التفاعل اللفظي لفلاندرز ( مكيمة من طرف الباحث) في حصص دراسية متنوعة حيث قام الباحث بالملاحظة بنفسه . وتوصلت الدراسة إلى تحديد نسبة كلام المعلم حيث بلغت 66% من مجموع التفاعلات اللفظية. وهي نسبة قريبة من النسبة المعيارية ، و بلغت نسبة كلام التلاميذ 32% وهي نتيجة قريبة كذلك من النسبة المعيارية. وتدل هذه النتائج على وجود تفاعل اللفظي قوي بين المعلمين والتلاميذ. (الفرا،2004،ص:32).

5- دراسة أحمد فريقي السفياني(2005): حول التواصل التربوي واللغوي في العملية التعليمية التعليمية بالسلك الأول من التعليم الابتدائي وهي دراسة وصفية تحليلية للنصوص القرائية بالسنة الأولى والثانية من التعليم الابتدائي هي عبارة عن رسالة دكتوراه في علوم التربية قدمها الباحث لجامعة محمد الخامس بالرباط بالمملكة المغربية. وقد انطلق الباحث من الإشكالية التالية: هل للتواصل التربوي الناجح علاقة بتفاعل المتعلمين مع النصوص القرائية؟هل يؤثر مدلول القيمة التكوينية للمادة الدراسية ، واختيار معايير تنظيم محتواها في التواصل التربوي للمتعلمين؟ هل محتويات النصوص القرائية تثير انفعالات المتعلمين للتجاوب معها؟ كيف يؤدي تنوع أشكال الوضعيات الديدككتيكية إلى التأثير على التواصل بين المدرس والمتعلمين؟ وماهو هدف التقويم في علاقته بالتواصل التربوي؟ وقد هدفت الدراسة إلى الوقوف على مستوى كفاءة الاتصال في النصوص القراءة في كتاب التلميذ ودور المعلم في بناءها ، ونوع المفاهيم والمضامين التي تروج لها تلك النصوص بوصفها ذات طبيعة تواصلية مع الموروث الحضاري وبيئة الطفل وقد انتهى الباحث إلى مجموعة من النتائج نذكر منها:

- 1- هناك تأثير مباشر لاختيار معايير تنظيم محتوى المادة الدراسية في التواصل التربوي.
- 2- عدم تنوع أشكال العمل الديدككتيكي لابساهم في تحقيق التواصل التربوي مع نصوص القراءة.
- 3- تأثير اختيار الطرائق البيداغوجية ، وانتقاء الوضعيات الديدككتيكية ينعكس بالإيجاب على فعل التواصل التربوي ويساعد على إغناء منظوراتهم في التناول والمقاربة.
- 4- سوء استغلال الوسائل التعليمية يؤدي إلى عرقلة التواصل التربوي وعدم بلوغ الأهداف المنشودة .
- 5- وسائل التقويم الناجعة تؤثر بشكل إيجابي في عملية التواصل التربوي .
- 6- انعدام الأخذ بمبدأ التدرج في تمرير أنشطة التقويم قد ينعكس سلباً على التواصل التربوي مع المتعلمين.

- 7- إجراءات التقويم التكويني تسمح للمدرس بإحكام ضبط التواصل التربوي مع النصوص. وقد  
خلص الباحث إلى جملة من التوصيات أهمها:
- أ- أن تشتمل كتب القراءة على تصورات وتمثيلات تتضمن منظومة من القيم والمفاهيم المرتبطة  
بمراكز اهتمام الطفل كمفهوم العمل والزمن والمكان .
- ب- أن تكتسي النصوص طابعا عمليا .
- ج- أن ترد النصوص المتعلقة بالبيئة والمحيط في صور تدعو إلى التعليل والنقد مما يمكن الطفل  
من طرح مجموعة من التساؤلات حول البيئية. (السفياني، 2006، ص: 216).

## ثانيا : - الدراسات الأجنبية:

- 1- دراسة بلاز وآل (Blasé et Al) 1986 : هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين درجة التعاون  
والاتصال اللفظي لدى عينة من المعلمين ومسؤوليهم وقد خلصت الدراسة إلى أن قلة التعاون أدت  
إلى ضعف الاتصالات لدى 9.4% من أفراد العينة. (منصوري ، 2005، ص: 217)
- 2- دراسة جونسون و جو نيسون : Johnson et Johnyson (1988) حول أساليب إدارة الصف  
وعلاقتها بعملية الاتصال لدى عينة من معلمي التعليم الابتدائي توصلوا فيها إلى أن لأسلوب إدارة  
الصف دورا كبيرا في نجاح عملية الاتصال التربوي ، وأن الأسلوب التعاوني المشترك أقوى الأساليب  
لتفعيل الاتصال داخل الفصل. (زعموش ، 2005 ، ص: 87)
- 3- دراسة ريانس: حول الخصائص المعرفية لعينة من المعلمين قوامها 2043 معلما من بينهم 987  
معلما في التعليم الابتدائي وقد توصلت الدراسة بعد المقارنة إلى أن المعلمين الذين يملكون مستوى  
ذكاء لفظي عالي أكثر فعالية من غيرهم من المعلمين. (الهاشمي، 2005، ص: 249)
- 4- دراسة نورتن (Norton) (1993) : حول مهارات التواصل اللفظي لدى المعلم حيث بينت أن  
أسلوب التواصل ومهاراته له الأثر الكبير على دافعية المتعلم للتعلم والمشاركة في الصف. ( الملتنقى  
الدولي ،جامعة ورقلة ، مارس 2005 ، ص: 295)
- 5- دراسة "أنيس" و" ميير" (Annis et meier) (1923) :حول آثار الاتصال التحريري على  
عينة من طلبة جامعة " آيوا" قوامها 203 طالبا لمعرفة أثر الاتصال المكتوب على اتجاهات الطلبة  
وقد توصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن للاتصال الكتابي قدرة كبيرة على تغيير الاتجاهات من  
السالبة إلى الموجبة ، والعكس من الموجبة إلى السالبة ، وجدا أن 98% من الطلبة تغيرت  
اتجاهاتهم إلى الموجبة و 86% تحولت اتجاهاتهم إلى سالبة. وقد انتهى الباحثان إلى أنه بواسطة  
عدد قليل من المضامين الاتصالية التي تحتوي على حقائق قليلة أصبح من الممكن تكوين اتجاهات  
نحو الأفراد وبنائها .(عودة ، 1998، ص: 172).

## التعليق على الدراسات السابقة :

من خلال استعراض الباحث للدراسات السابقة ،سواء العربية أو الأجنبية سجل الطالب الباحث الملاحظات التالية :

**1- من حيث الهدف :** تكاد جل الدراسات العربية والأجنبية المعروضة سابقا تشترك في نفس الأهداف ، حيث تم التركيز على تحديد واستكشاف أنماط التفاعل اللفظي من حيث المحتوى والدلالة ،باستثناء دراستين هما: دراسة جونسون ، وجونيسون التي استهدفت تحديد العلاقة بين إدارة الصف وعملية الاتصال ،وكذا دراسة "أنيس" و "ميير" التي استهدفت توضيح الأثر الذي يحدثه الاتصال اللفظي التحريري على اتجاهات الطلبة. ويعزى ذلك إلى كون التفاعل اللفظي مظهر أساسي في العملية الاتصالية في الثقافات والمجتمعات وميادين الحياة المختلفة. أما الدراسة الحالية فإنها تستهدف الكشف عن أنماط الاتصال التربوي من حيث الشكل ، وذلك بحسب الاتجاه الذي يسلكه الاتصال بين المرسل والمستقبل والدور الذي يلعبه كل منهما فيه. وفي حدود علم الباحث قليلا ما يضع الباحثون والدارسون في الدراسات التربوية والنفسية والاجتماعية أهدافا تطل تلك الأشكال من الاتصال .

**2- من حيث حجم العينة ونوعها:** تراوحت العينة في الدراسات التي عرضت أعلاه بين الصغيرة والمتوسطة والكبيرة . أما الدراسة الحالية فإنها عينة أعلى من المتوسط وهي تستجيب لحجم مجتمع الدراسة وتتوافق مع طبيعة الأداة المطبقة. ومن حيث العمر فقد انصبت أغلب الدراسات على فئة المدرسين الذين يمثلون سن الرشد. ولكن لم تستوعب تلك الدراسات متغيرات مختلفة مثل متغير الخبرة المهنية ومتغير الاكتظاظ والمستوى الأكاديمي ومتغير الأنشطة التعليمية ومتغير الجنس ومتغير المستويات الدراسية في نفس الوقت ، في دراسة واحدة وهي متغيرات تكاد تغطي مختلف مكونات التواصل التربوي. ومن مميزات العينة أنها طبقية بحيث تشمل مختلف مراحل التدريس.

**3- من حيث المنهج والأداة المستخدمة في الدراسة :** استخدمت أغلب الدراسات المنهج الوصفي بنوعيه الارتباطي والاستكشافي عدا دراستين قد تبنتا المنهج التجريبي هما دراسة حلمي أبو الفتوح عمار ، وعبد الباقي أبو زيد ودراسة "أنيس" و "ميير" (Annis et) meier ) وهذا مؤشر يدل على مرونة موضوع الاتصال في الدراسة والبحث والتحليل بمختلف الوسائل والأدوات ورغم ذلك نجد أن أغلب الدراسات المذكورة استخدمت فقط نمطا واحدا من الأدوات وهو الإستبانة ماعدا دراسة أنيس وميير (1923) ودراسة نورتن(1993) التي اعتمدت التجربة وسيلة للدراسة، بينما استخدمت دراسة مركز البحوث العراقية شبكة فلاندرز للتفاعل اللفظي الأصلية دون تكييفها ، ويعتبر هذا الإجراء خطأ منهجيا قد يؤثر على مصداقية النتائج. أما الدراسة الحالية فقد استعملت نفس الأداة ولكن بعد

النظر في أغلب النماذج التي تم تكييفها ومن ثم بناء شبكة مكيّفة تستجيب لواقع التدريس في بيئتنا الجزائرية.

إنّ جل الدراسات العربية تستعمل مفهوم التفاعل اللفظي بدل التواصل، ولا تميز بين المفهومين وهو ما أحدث نوع من الضبابية على مستوى الشبكة المفاهيمية لتلك الدراسات. أما الدراسة الحالية فإنها تميز وبشكل واضح بين مفهوم التفاعل اللفظي وبين التواصل اللفظي حيث يمثل الاتصال جوهر العلاقة الإنسانية بينما يمثل التفاعل مظهرها.

**4- من حيث النتائج :** دلت نتائج الدراسات التي تم عرضها على وجود تأثير قوي للاتصال على مختلف السلوكيات في الوضعيات التعليمية وغير التعليمية. وذهبت نتائج بعض الدراسات إلى وجود ارتباط إيجابي بين الاتصال والفعاليات الذهنية والنفسية لدى المعلم والمتعلم. في حين أوضحت نتائج بعض الدراسات وجود أنماط لفظية واتصالية محددة عند عينات الدراسة ( دراسة مركز البحوث التربوية بالعراق) (دراسة أحمد محمد أحمد النيرب) لكن أغلب تلك الدراسات التي تناولت بالبحث الاتصال في الوسط التربوي كانت تنظر إليه من جانب واحد أو تؤكد على عنصر وقطب واحد من أقطاب العملية التربوية. إما المعلم أو التلميذ ، أما الدراسة الحالية فإنها تنظر إلى المعلم والتلميذ في موقف واحد ، وفي وقت واحد .

### خلاصة الفصل :

من أكثر المهارات التي يحتاج إليها المعلم ، هي مهارة الاتصال التي تعد من أصعب المهارات التي تواجه المعلم سواء كان معلما جديدا أو معلم صاحب خبرة ويحدث في كثير من الأحيان عدم فهم التلاميذ لمعلمهم نتيجة عدم تحكم المعلم في أنماط الاتصال التي تتناسب الموقف التعليمي وطرائق التدريس . وعليه بات لزاما على المدرسة الجزائرية معرفة الصعوبات التي تواجه المعلم في الاتصال التربوي وهي إشكالية تتضمنها هذه الدراسة التي تهدف إلى معرفة أنماط التواصل المطبقة لدى المعلمين في ظل مناهج الإصلاح ، وللاجابة على هذه الإشكالية طرح الباحث ستة فرضيات صفرية تتعلق ببعض المتغيرات التي لها علاقة بالممارسة البيداغوجية للمعلم في موضوع الاتصال . وللتحقق من تلك الفرضيات تبنى الباحث المنهج الوصفي الاستكشافي على اعتبار إن موضوع الاتصال - في حدود علم الباحث - لم يسبق وأن تم تناوله في ظل المقاربات الحديثة التي تؤطر مناهج الإصلاح. وحتى يتم رصد السلوك الاتصالي للمعلم ضمن الحصص التربوية وقع اختيار الباحث على أداة شبكة الملاحظة المقننة سلفا من قبل الكثير من الباحثين في البيئات الأجنبية ، وتم تكييفها في البيئة العربية وهي شبكة فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي. هذه الشبكة التي ستطبق على عينة من معلمي المدرسة الابتدائية في بعض المستويات الدراسية للسنة الدراسية 2008/2007 التي

تعتبر السنة الأخيرة في الإصلاح في المرحلة الابتدائية وقد أنهى الباحث هذا الفصل بالتطرق إلى التراث العلمي للدراسات السابقة حول الموضوع.

## الفصل الثاني الاتصال في العلاقة الإنسانية

### تحديد مفهوم الاتصال

عناصر عملية الاتصال ومكوناتها

مفاهيم أخرى لها علاقة بمفهوم الاتصال

خطوات الاتصال ومراحله

أهمية الاتصال وأهدافه

أنواع الاتصال

وظائف الاتصال

نظريات ونماذج الاتصال

صعوبات الاتصال

خلاصة الفصل

## تمهيد:

يؤكد جون ديوي على >> أن عملية الاتصال تعتبر من أعجب شؤون وأمر الإنسان على الإطلاق ، فالمجتمع لا يوجد فقط عن طريق الاتصال بل يتأصل ويتأسس في عملية الاتصال <<. (نصر لله ، 2004، ص: 21).

إن الحقيقة الاجتماعية التي يلاحظها كل إنسان باستمرار ، أن الأفراد إذا ما اجتمعوا في مكان تربطهم صفة ما أو علاقة ، فإنهم يميلون إلى أن يتواصلوا بإحدى أدوات التواصل اللفظي أو الجسدي بهدف الوصول إلى حالة من تبادل للأفكار أو المشاعر لتحقيق حالة التكيف. وإذا كانت العلاقة الإنسانية حاجة وهدف لكل اجتماع إنساني فإنها لا تتشكل دون وجود اتصال ولا يمكن لها إن تستمر وتتمو وتتطور إلا بالاتصال مصداقا لقوله تعالى: ( ياأيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم إن الله عليم خبير)(الحجرات، الآية: 13) فالإتصال سبب في تلاقي أفراد المجتمع بل واستمرار وجودهم وتلاقي الشعوب والأمم وتعاونها، فهو المسؤول عن الحركية الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي ، وهو عصب الحياة الاجتماعية ، وبدونه لا يمكن للمجتمعات أن تحيي وخاصة في عصرنا الذي بات فيه العالم قرية صغيرة بفضل تكنولوجيا الاتصال والإعلام أين اقترب الناس من بعضهم البعض.

## تحديد مفهوم الاتصال:

أ-المعنى اللغوي: جاء في لسان العرب اتصل الشيء بالشيء، لم ينقطع والوصل ضد الهجران. والوصل خلاف الفصل، ومنه صلة الرحم التي تعني القرب والقرابة،فالتواصل في اللغة العربية يعني الاقتران والاتصال والصلة والترابط والالتئام والجمع والإبلاغ.(ابن منظور، ص: 936).

أما في اللغة الأجنبية فقد جاء في " le Petit Robert " أن الاتصال هو الإبلاغ والاطلاع والإخبار أي نقل خبر ما من شخص إلى آخر، أو إقامة علاقة مع شخص ما ، كما يدل على الشيء الذي يتم تبليغه. وقد استعمل (فعل) (Communiqué) أول مرة في اللغة الفرنسية القديمة سنة

(1361) بمعنى ربط الشيء بالشيء ، وذهب بعض الباحثين إلى حد التمييز بين معنيين متقاربين (الاتصال والتواصل) من حيث الدلالة، فالإتصال من فعل إتصل إتصل ، فنقول إتصل فلان بفلان ، أي أقام معه صلة ، ويفيد هذا المعني أن المبادرة تأتي من جانب واحد هو الفاعل . أما التواصل فهو من فعل تواصل إتواصل فنقول: تواصل فلان بفلان ، ويفيد ذلك المشاركة ما دام الفاعل أكثر من واحد ، ومادامت المبادرة تأتي من الطرفين معا . فالتواصل بهذا المعني هو حوار يتبادل فيه الطرفان الحديث في دورة كلام ، حيث يكون احد الطرفين مرسلا والثاني متلقيا ، وعندما يرد الثاني بالموافقة أو الاختلاف يصير مرسلا والمرسل أولا يصير متلقيا. وهذا ما يفيد الفعل يتحاورون أي يتراجعون الكلام.(ابن منظور ، ص:937).

ب - المفهوم الاصطلاحي:

ليس من السهل لأول وهلة تحديد مفهوم الإتصال نظرا لعدة أسباب وعوامل مختلفة نراها مسئولة على تعدد المفاهيم والتعاريف ، ومن بين تلك الأسباب:

\* الغني الدلالي الذي تتميز به هذه الكلمة مما أدى إلى وجود تعاريف كثيرة جدا للمفهوم اختلفت في درجة تركيزها على عناصره.

\* المفهوم حديث العهد نسبيا فعلى غرار العديد من المصطلحات التي تستمدتها العلوم الإنسانية والاجتماعية من العلوم ، وفروع المعرفة الأخرى نجد تعريفات مختلفة لمفهوم الإتصال.

\* هناك مقاربات متعددة للظاهرة الاتصالية فيمكن أن يتم التناول المفاهيمي من زاوية إبستمولوجية فلسفية ، أو من زاوية نفسية تربوية، أو من زاوية سوسولوجية أو لغوية.

\* تعدد المدارس العلمية والفكرية للباحثين في هذا المجال حيث يشير طلعت منصور في هذا الصدد إلى أن <<هناك خمس وعشرون تصورا مختلفا لمصطلح الإتصال يجري استخدامه في البحث،وقد ظهر خمسون وصفا للعملية الاتصالية>>.(طلعت منصور ، 1980، ص:104).

\* الاهتمام الكبير الذي أصبحت توليه العديد من حقول المعرفة الإنسانية للاتصال والبحث فيه مما نتج عنه اختلاف في تحديده ، وتنوع في تصوراته ومقارباته وتعدد في نماذجه النظرية.

بناء على ما تقدم يمكن القول أنه على المستوى العلمي البحثي توجد تعريفات كثيرة يركز بعضها على المراحل التي يمر بها الإتصال ، ويدرس كل مرحلة على حدة ، وهدفها وتأثيرها على عملية الإتصال ككل ، وينظر إلى الإتصال على أنه عملية يقوم فيها طرف أول (مرسل) بإرسال رسالة إلى طرف مقابل (مستقبل) بما يؤدي إلى إحداث أثر معين على متلقي الرسالة. في حين تركز بعض التعاريف على التأثير الذي يحدثه الإتصال في السلوك من أجل تغييره كهدف أساسي

للاتصال وتقاس نتيجة التأثير بنوع رجع الصدى والاستجابة من طرف المستقبل ( بكسر الباء). كما يتضمن مفهوم الاتصال في هذا المدخل معنى المشاركة والاشتراك مسبقا.

ومن نماذج التعريفات المتداولة نجد تعريف "جورج لندنبيرغ" الذي ذكر فيه أن الاتصال هو: >> التفاعل بواسطة الرموز و الإشارات التي تعمل كمنبه أو مثير يؤدي إلى إثارة سلوكا معيناً عند المتلقي<<. وعرفه في الأربعينات كارل هوفلاند >> العملية التي ينقل بموجبها الفرد القائم بالاتصال منبهات بقصد تعديل أو تغيير سلوك فرد أو أفراد آخرين(مستقبل الرسالة) (نصرالله، 2002 ص:30).

كما عرفه "دفلور" بأنه >> عملية نقل انطباع أو تأثير من منطقة إلى أخرى أو من البيئة إلى الفرد ، وذلك من خلال عدة أساليب جوهرها الكلام واستخدام الحواس تشعر الآخرين بالاهتمام<<. وعرفه "محمود عودة": >> العملية أو الطريقة التي تنتقل بها الأفكار، والمعلومات بين الناس داخل نسق اجتماعي معين، يختلف من حيث الحجم ومن حيث العلاقات المتضمنة فيه، بمعنى أن يكون هذا النسق الاجتماعي مجرد علاقة ثنائية نمطية بين شخصين أو جماعة صغيرة أو مجتمع محلي أو مجتمع إنساني<<(عودة 1998 ص5). ويذهب "سمير حسن" إلى أن الاتصال >> نشاط يستهدف تحقيق الانتشار أو الشبوع لفكرة أو موضوع أو قضية وذلك عن طريق انتقال المعلومات ، أو الأفكار أو الآراء، أو الاتجاهات من شخص، أو جماعة إلى أشخاص ، أو جماعات باستخدام رموز ذات معنى واحد ومفهوم بنفس الدرجة لدى الطرفين<<(مكاوي وآخر، 2004، ص:24). ويعرفه "برستور وهاوكينز" بقولهما: >>العملية التي يتم من خلالها تعديل السلوك الذي تقوم به الجماعات داخل المنظمات وبواسطة تداخل المعلومات لتحقيق الأهداف التنظيمية.<< وينظر "مارتن أندرسون" للاتصال على أنه >> تلك العملية التي من خلالها نفهم الآخرين ويفهموننا <<. (نصرا لله ، 2001، ص:30).

إن مصطلح التواصل من بين أهم المصطلحات التي تعددت بشأنها التصورات وذلك حسب إدراك كل واحد لمعانيه وحدوده الدلالية. من هنا لابد من تبني مفهوم مدقق وشامل ينسجم مع أهداف هذه الدراسة ويخدمها ، ويبدو لنا من خلال جملة من التعاريف أن مفهوم " تشارل كولي هورتون" (1909) للتواصل يمكن أن يفيدنا في تحديد مفهوم مقارب يمثل جهازا مفاهيميا لدراستنا هذه، حيث يعتقد شارل كولي أن الاتصال أساسا لكل سلوك اجتماعي ومن ثم فهو أساس كل ظاهرة اجتماعية وعلى أساسه يمكن تفسير أبنية النظم والأنساق الاجتماعية والتربوية على اختلاف تنوعها، وكذلك فهم العمليات الإدراكية للذات وللآخر وللواقع وتشكله حيث يقول: >> الاتصال هو الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور إنه يتضمن كل رموز الذهن مع وسائل تبليغها عبر المكان وتعزيزها في الزمان ، ويتضمن أيضا تعبيرات الوجه ووضع الجسم والحركات الجسمية ونغمة الصوت والكلمات والكتابة ، والطباعة والسكك الحديدية والتلغراف والتلفون وكل ما يشمله آخر ما تم



من الاكتشافات في المكان والزمان >>. (حسين خريف، 2005، ص:19). يبدو هذا التعريف أشمل لكونه يتضمن مفهوما للاتصال أفقيا ثم عموديا فالمفهوم الأفقي يعني انتقال الرسالة ومضمونها عبر المكان. أما المفهوم العمودي فيعني انتقال الرسالة عبر الزمان من خلال التاريخ الإنساني الذي يمثل ذاكرة الأمة الحية. فهذا التعريف حسب "عبد اللطيف الفارابي" (1991) يمكننا من تحديد العناصر الأساسية لفهم طبيعة الاتصال وهي:

\* إن الاتصال هو جوهر العلاقات الإنسانية ، فالاتصال والعلاقات الإنسانية لا يمكن أن ينفصلا إلا اصطناعيا إذ أنهما على مستوى الوجود لا يمثلان سوى شئ واحد. فالإنسان ككائن اجتماعي يتعايش داخل جماعة بحيث يفرض أدوات للاتصال بين أفراد الجماعة التي ينتمي إليها أو يتواصل معها.

\* أن التواصل يتضمن كل رموز الذهن سواء تعلق الأمر برموز اللغة كوسيلة للتواصل، أو تعلق الأمر بأشكال التواصل غير المنطوق كالكتابة ، والحركات الجسمية ، ونبرات الصوت وغيرها وهذا يعني أن الأشياء المحيطة بنا يمكن أن تشكل لغة التواصل .

\* إن هناك وسائل لتبليغ رموز الذهن في الزمان والمكان إذ يمكننا أن نميز هنا بين وسائل سمعية منطوقة مثل اللغة والأصوات ووسائل مرئية مثل الحركات واللباس وتعابير الوجه كما نميز أيضا بين وسائل شميه (قناة شميه) مثل الرائحة والعطر. أو وسائل ذوقية كالطعام (قناة ذوقية). (الفارابي، 1991، ص:57).

إن تعريف تشارلز كولي يمكننا من بلورة الأبعاد السوسولوجية، والثقافية والتربوية للاتصال المتمثلة بالخصوص في تأسيس العلاقات الإنسانية، ومظاهر التفاعل بين الأفراد والجماعات. فهو يتيح لنا إمكانية الحصول على مفاهيم أساسية في تحليل الاتصال هي: العلاقات الإنسانية والتواصل اللفظي المنطوق وغير اللفظي ، ووسائل التواصل في المكان والزمان. وهي مفاهيم ترتبط بوسائل التواصل وأدواته مثلما ترتبط بمضمون الرسالة. نستشف من الداليتين اللغوية و الاصطلاحية أن التواصل ليس مجرد تبليغ المعلومات بطريقة خطية أحادية الاتجاه، ولكنه تبادل للأفكار والأحاسيس والرسائل التي قد تفهم وقد لا تفهم بنفس الطريقة من طرف كل الأفراد المتواجدين في وضعية تواصلية.

### عناصر عملية الاتصال ومكوناتها:

إن النظر إلى الاتصال (كعملية) يعني أن الاتصال لا ينتهي بمجرد أن تصل الرسالة من المصدر (المرسل) إلى المتلقي (المستقبل)، ويعني كذلك أن هناك العديد من العوامل الوسيطة بين الرسالة والمتلقي بما يحدد تأثير الاتصال، ومن جهة أخرى فإن كلا من المرسل والمتلقي يتحدثان عن

موضوع معين فيما يعرف بالرسالة أو الرسائل ويعكس هذا الحديث ليس فقط مدى معرفة كل منها بالموضوع أو الرسالة، ولكن أيضا تأثر كل منهما بما لديه من قيم ومعتقدات وكذلك بانتماءاته الاجتماعية الثقافية بما يثير لديه ردود فعل معينة تجاه ما يتلقاه من معلومات وآراء وبما يحدد أيضا مدى تأثره بهذه المعلومات والآراء. في هذا الإطار تطورت النماذج التي تشرح وتفسر عملية الاتصال بعناصرها المختلفة، حيث ظهر في البداية النموذج الخطي أو المباشر الذي يرى أن تلك العناصر هي مجرد المرسل والرسالة والمستقبل ولكن الدراسات التي أجريت منذ الأربعينيات بينت مدى قصور ذلك النموذج. إن العملية الاتصالية حينما تتم بين طرفين لا تحدث في فراغ، بل تتضمن في آن واحد عناصرها المتعددة (المرسل، الرسالة الوسيطة، المستقبل، الأثر أو الفيد باك)، ثم المكان والزمان اللذين جرت فيهما العملية والظروف المحيطة بها لأن لكل عنصر من هذه العناصر دوره في تحقيق العملية الاتصالية. لقد ظهرت العديد من النماذج والتي تطورت من الطبيعة الثنائية إلى الطبيعة الدائرية في سيرورة متعددة الحلقات تتكون من ستة عناصر أساسية هي المصدر والرسالة والمنتلقي (المستقبل) ورجع الصدى والتأثير، وفيما يلي نبذة موجزة عن هذه العناصر:

### 1- المرسل: المصدر (SOURCE):

يعد المرسل الطرف الأول والأساسي في عملية الاتصال، ويأخذ أشكالا أو أدوارا منها: المعلم أو المدرس أو المحاضر وهو مرسل الرسالة مضمونها المادة التعليمية أو الثقافية، وبشكل عام فإن العملية التعليمية أو التربوية في حد ذاتها هي عملية اتصال. وقد يكون المؤلف أو الكاتب، سواء أكان للكاتب، أو المقالة، أو أية مادة علمية، أو ثقافية وإعلامية. كما يكون المتحدث عبر الإذاعة أو التلفزيون، سواء أكان مديعا، أم شخصية اجتماعية أو سياسية أو علمية. ويكون الخطيب في المسجد، ورجل السياسة في المنتديات والتجمعات السياسية. يرى "برلو" (Perlo) في نموذج أن المرسل يقوم بعملية الاتصال من أجل التأثير في الآخرين وعلى هذا الأساس يجب على القائم بالاتصال أن يعرف الهدف الذي يرغب في تحقيقه، ونوع التأثير المنشود، والاستجابة التي يريد الحصول عليها من المستقبل للرسالة. (نصر الله، 2001، ص: 133) وعندما يدرك المرسل هدفه فهذا يؤدي به إلى اختيار وسائل أفضل وأكثر تطورا لبلوغ الهدف المرصود ويتوقف نجاح المرسل في ربط العلاقة التواصلية وإرسال الرسالة، وتميرها على الخلفية المرجعية للإرسال والمتمثلة في الإطار المرجعي للاتصال، أي بالمعارف والأفكار والمعلومات التي تشكل مضمون الرسالة والقيم، والمواقف المراد إثارتها والمهارات وكيفية العمل التي يختارها المرسل للتواصل وموقف المرسل اتجاه الآخرين الذين يربط معهم علاقة تواصل أي طبيعة اتجاهاته نحو نفسه ونحو الرسالة التي يتبناها، ونحو الآخرين فيما إذا كانت إيجابية أم سلبية، ومستوى فهمه، وإدراكه للرسالة التي يحملها، كما أن للنظام الاجتماعي والثقافي والسياسي والاقتصادي، ونوع

البيئة التي يحدث فيها الاتصال ومكانته الاجتماعية تأثيرا أساسيا وهاما في دوره كمرسل في عملية الاتصال، ونجاح المرسل منوط بجملة من المهارات المختلفة الفكرية والعلمية الثقافية والاجتماعية، تشكل مهارات للاتصال نوجزها في النقاط الآتية:

\* القدرة اللغوية والبلاغية.

\* المنطق المؤثر والقدرة على الإقناع والتأثير.

\* فن الإلقاء .

\* القدرة على التعبير بوضوح عن وجهة النظر والأفكار المراد إرسالها.

\* المعلومات الكافية عن موضوع الرسالة .

\* المكانة الاجتماعية والشخصية المتميزة للمرسل .

2- الرسالة : في كل علاقة تواصلية هناك رسالة أي نظام من الدلالات والمعاني قد يكون

لفظيا لغويا أو غير لفظي ( حركات ،إشارات) تتبادله الأطراف المتواصلة. وتعد الرسالة الركن

الثاني في العملية الاتصالية وتتمثل بالمعاني والكلمات التي يرسلها المصدر إلى المستقبل،

فحينما نتحدث يكون الحديث هو الرسالة وحينما نكتب فالكتابة هي الرسالة وحينما نرسم فالرسم

أو الصورة هي الرسالة وحينما نلوح "بأيدينا" فإن حركات ذراعنا هي الرسالة، وللرسالة عدة

تعريفات تدور في نفس الإطار منها أنها:

• المحتوى المعرفي الذي يريد المرسل نقله إلى المستقبل.

• الهدف الذي تسعى عملية الاتصال إلى تحقيقه.

• محتوى فكري معرفي يشمل عناصر المعلومات باختلاف أشكالها سواء أكانت مطبوعة أو

مسموعة أو مرئية. وتتحدد الرسالة من خلال ثلاثة أبعاد أساسية وهي:

\* الشفرة: ذلك النسق من العلامات اللفظية وغير اللفظية الخاضع لقواعد تواضع عليها

المتواصلون . ففي المجال اللفظي اللغوي يمكن أن نستعمل شفرة الكلمات والتراكيب والمقاطع

اللغوية ، بينما في المجال الحركي هناك نسق من حركات الجسم والأعضاء يشكل بدوره نظاما

تواصليا مثل لغة الصم والبكم .وكما يرى " سوسير">> أن المتكلم أو المرسل يختار من بين كنوز

اللغة ما يلائم وضعه التواصلي.<<(الفارابي،1991، ص:66).

إن اختيار نوع الشفرة المستعمل في الرسالة يحدد ذاتية المرسل والمستقبل كما يحدد هوية

الجماعة المتواصلة وانتمائها .وبهذا المعنى يمكن القول أن هناك شفرة خاصة بالأطباء وشفرة

خاصة بالمحامين ، وشفرة خاصة بالمدرسين...الخ فاللغة التي يستعملها المتواصلون تحمل

هويتهم كأفراد وكمجماعات.

\* الشكل :

للرسالة شكل ينسجم ووضعية الإرسال وهو لا يخرج عن نوعين هما: أ- شكل

تصريحي مباشر: وهو كل دلالة مباشرة للخطاب ، أي المعنى المقصود بذاته يفترض فيه أن يكون تصريحيًا يقصد به الإخبار عن موضوع أو وضعية بكيفية مباشرة.

ب- شكل تضميني : الدلالة غير المباشرة للخطاب أو ذلك الخطاب القابل للتأويل والتفسير الذي يحتاج إلى قراءة لخلفياته.

\*

المحتوى: يقصد مضمون الرسالة، أو ما تحمله الرسالة من معلومات ومضامين فكل رسالة لها مادة يختارها المرسل تكون مناسبة لتحقيق هدف الاتصال هذا المضمون له بعدين أساسيين: - البعد المؤسسي: وهو جملة المعايير المتعلقة والضابطة للخطاب أو الكلام بحسب مجال التواصل فهو تحديد لما ينبغي أن يقال أو لا يقال، وغالبا ماتمثل القيم والأعراف والقوانين الاجتماعية والمدنية والآداب العامة حدودا بين المسموح به والمحظور. - بعد ذاتي : وهو أسلوب المرسل في التعامل مع محتوى الرسالة الذي يطبعه بشخصيته المتميزة اجتماعيا ، ونفسيا ، وثقافيا ، ويتأثر مضمون الرسالة بعدد من العوامل يمكن إيجازها بالآتي:

\* دقة بناء وإخراج الرسالة ، سواء كان ذلك في اختيار الألفاظ والمصطلحات أو في استخدام العبارات الفعالة المؤثرة في المستقبل.

\* البدائل المتوفرة والجاهزة للرسالة ، ففي حالة وجود بديل أو أكثر للفكرة أو المضمون فإنه يتوجب على المرسل التأكد من عدم لجوء المستقبل إلى الفكرة أو المضمون الذي تحمله الرسالة الأخرى خاصة إذا ما تميزت عليها ببعض الجوانب المؤثرة.

\* خلو الرسالة من الأخطاء المطبعية في حالة الاتصال المكتوب ، أو المطبوع أو النحوية التعبيرية في الاتصال الشفوي والمسموع وحتى المكتوب.

- الابتعاد عن التكرار غير المبرر في المعلومات.

- يجب أن لا تكون الرسالة طويلة ومملة .

- توفير الوسيلة المناسبة لنقل الرسالة.

- اختيار الوقت المناسب لتقديم الرسالة.

- اختيار الجمهور المناسب لاستقبال الإرسال.

\* معالجة الرسالة: معالجة الرسالة عند المرسل تتمثل في القرارات التي يتخذها المرسل عندما يختار المادة والرموز وكيفية تنظيمها وترتيبها بما يتناسب وخصائص المتلقي ومستوى الفهم لديه وقدرته على فك الرموز وتفسير الرسالة بما يقصد المرسل، وتتخلص صفات الرسالة الجيدة في ستة صفات هي أن تكون: نظيفة وتكون كاملة ، وواضحة وصحيحة ، ومؤدبة ، ومختصرة.

### 3- قناة الاتصال:

وهي الوسيلة التي تحمل الرسالة إلى المستقبل. أو هي المعزز الفيزيقي الضروري لظهور الشفرة في شكل رسالة. وتتحدد القناة من خلال الاتصالات الشفوية والكتابية بحيث تكون القناة بصرية أو سمعية أو بصرية سمعية. فكل منها خصائصها المميزة لها والتي تجعلها أكثر مناسبة ومحقة للأهداف المنشودة، وتتوقف عملية اختيار القناة على قدرات المستقبل والمرسل معا والظروف الخاصة التي تحيط بكل منهما كعامل الزمان والمكان والإيقاع وسرعة البث وبطؤه وكثافته. (الفارابي وآخر، 1994، ص:35)

#### عناصر القناة وأنماطها:

أورد الفارابي (1994) تصنيفا مهما لعناصر القناة ، يتفق والبعد البيداغوجي التربوي حيث صنفها إلى نوعين :

#### قناة صوتية

سمعية: وتكون لغوية (Linguistique) تتضمن الأصوات والمقاطع والكلمات والتراكيب ، أو تكون ميتا لغوية (métalinguistique) حيث تشمل عناصرها درجة الصوت وإيقاعه كالضحك والبكاء. قناة مرئية بصرية: وتشمل التموضعية (proxémique) ويعني تنظيم المجال والمسافة كما تشمل الحركية (Gestuelle) وتعني حركة الجسم ، وتشمل كذلك الميمية (mimique) التي تبرز في حركة الوجه والنظر، وتضم الموضة (mode) (اللباس) \* أهم وسائل الاتصال المستخدمة:

أ - الوسائل المكتوبة: كالكتب بأنواعها وتخصصاتها المختلفة والصحف والمجلات. ب - الوسائل الشفوية المباشرة: أي الكلام والحديث المباشر بين المرسل والمستقبل كالمحاضرة التي يلقيها المدرس ، ويضمنها رسالته التدريسية ، أو الحديث المباشر بين شخص وآخر بخصوص فكرة ، أو وجهة نظر يريد المرسل إيصالها إلى المستقبل .

ج- الوسائل المسموعة والمرئية: وتتمثل هذه بصورة رئيسية بالمذياع والتلفزيون د - الوسائل الإلكترونية الحديثة: تشمل هذه الوسائل على الحواسيب والبريد الإلكتروني أو ما شابه ذلك من الوسائل والقنوات الإلكترونية الحديثة كالإنترنت والتلفزيون والراديو.

4- المستقبل: هو الشخص أو الجهة التي توجه إليها الرسالة أو هو كل فرد يتلقى الرسالة في عملية تواصلية ويفك رموزها اعتمادا على تجاربه ومواهبه ودرجة انتباهه و إمكاناته المعرفية. إن المستقبل يقوم بحل أو فك رموز الرسالة بغية التوصل إلى تفسير لمحتوياتها وفهم معناها ، وينعكس ذلك عادة في أنماط السلوك المختلفة التي يقوم بها المستقبل ولذلك يجب ألا يقاس نجاح عملية الاتصال بما يقدمه المرسل ولكن بما يقوم به المستقبل من سلوكيات تدل على نجاح الاتصال

وتحقيق الهدف فالاستقبال على المستوى البيداغوجي ليس عملية استهلاكية سلبية بل إن المتعلم في حالة التلقي يقوم بردود فعل ظاهرة أو خفية ، لفظية أو غير لفظية ايجابية أو سلبية تجاه ما يتلقاه. ويمكن للمستقبل أن يأخذ صوراً وأشكالاً مختلفة منها القارئ أو المستمع ، أو المشاهد ، وأية صورة أخرى يشكلها المستقبل. وقد يفهم الرسالة بسهولة أو يفهمها بعد أن يبذل جهداً معيناً ، أو لا يفهم الرسالة على الإطلاق. وهناك عدد عوامل تؤثر في فهم الرسالة أو عدم فهمها ، ومن بين هذه العوامل:

\* اللغة المشتركة والمفهومة بين كل من المرسل والمستقبل.

\* درجة الانسجام والتجانس بين المرسل والمستقبل.

\* ثقافة المستقبل وخبرته ومعرفته بالموضوع الذي يقوم باستقبال معلوماته .

وتجدر الإشارة إلى أن الاتصال عملية مشتركة بين المرسل والمستقبل ويتم التفاعل بينهم من خلال تبادل الرسائل في نفس الموقف الاتصالي ، بمعنى أن المرسل يصبح مستقبلاً والمستقبل يصبح مرسلًا وهكذا يتم تبادل الأدوار بشكل متتابع وبخاصة عندما يتم الحوار بينهما، وبالتالي فإن عملية الاتصال لا تسير باتجاه واحد بل باتجاهين.

**5- التغذية الراجعة:** وهي عملية تعبير متعددة الأشكال ،تبين مدى تأثير المستقبل بالرسائل التي نقلها المرسل إليه بالطرق أو الوسائل المختلفة، وهي عنصر مهم في الاتصال لأنها عملية قياس وتقويم مستمرة لفاعلية العناصر الأخرى كما أن لها دوراً كبيراً في إنجاح عملية الاتصال وأنها الوسيلة التي يتعرف من خلالها المرسل على مدى التأثير الذي أحدثته رسالته في المستقبل ،حيث أن من المفروض أن يتخذ المستقبل موقفاً معيناً من الأفكار والخبرات والمعلومات التي يستلمها.إنها المعلومات المرجعة إلى فرد قام بعملية اتصال والتي تفيده في تصحيح الفوارق والنوايا المتوخاه من الرسالة وأثرها ، أي بين الهدف المقصود من إبلاغ رسالة في عملية تواصلية والأثر الذي أحدثته لدى المتلقي.

أما الأشكال التي تتخذها التغذية الراجعة فيمكن تحديدها بصورة أو أكثر من الصور الآتية:

- أ - فهم الرسالة ومضامينها والاكتفاء بذلك ( عدم وجود تغذية راجعة ).
- ب - فهم الرسالة والتأثر بها والعمل بمضمونها وتشجيع المرسل بإعادة إرسال الرسالة إلى مستقبلين آخرين وكسب تأييدهم أو إغنائهم بالأفكار والخبرات والمعلومات التي تحتوي عليها ( الرسالة ).
- ج - عدم فهم الرسالة ( إعادة صياغة أفكارها ومعلوماتها بشكل أكثر فهماً ).
- د - فهم الرسالة والعمل ضدها ، أي عدم الاقتناع بها ( وقف إرسال الرسالة أو إعادة إرسالها إلى مستقبلين آخرين أكثر استعداداً لتقبل الرسالة ).

**6- التشويش والمؤثرات الأخرى:**

التشويش أو الإزعاج ، مفهوم شامل يشمل كل ما يؤثر في كفاءة وفاعلية وصول الرسالة بشكل جيد إلى المستقبل وإدراكها ، وهذه المؤثرات أو العوامل منفردة أو مجتمعة ، تلعب دوراً حاسماً ومهماً في التأثير سلباً على عملية الاتصال، ولذلك فإنه من الضروري استيعاب وإدراك أسبابها وآثارها ، ومحاولة التغلب عليها وهناك نوعان رئيسيان من التشويش هما:

\* التشويش الميكانيكي أو الآلي : ويشمل أي تداخل فني يطرأ على إرسال الرسالة من المرسل إلى المستقبل كأن تمر سيارة أو طائرة بصورتها المرتفع أو يحدث خلل كهربائي في محطة الإذاعة أو التلفزيون .

\* التشويش الدلالي واللفظي : ويحدث داخل الفرد حينما لا يفهم المرسل والمستقبل بعضهما البعض لأي سبب من الأسباب.ومن الأمور التي تسهم في إحداث تشويش المعاني:

- استعمال مفردات غير مألوفة يصعب على المستقبل فهمها بسهولة.
- عدم وضوح قصد المرسل وما عناه في رسالته ووضوحاً كافياً .
- الفهم الخاطئ للمعاني بسبب التفاوت الثقافي بين المرسل والمستقبل.

إن المتلقي لا يستوعب أبداً الرسالة سلبياً ، إنه يقوم برد فعل تجاه مدلولها انطلاقاً من اهتماماته ونسقه المرجعي ، فإذا انتقي واحتفظ بجزئيات أكثر توافقاً مع وجهة نظره فإنه يولي أهمية لجزئيات تبدو في الخطاب الأصلي قليلة الأهمية ، إذ أن هناك تشديداً على بعض المظاهر دون أخرى في الرسالة، هذا ما يؤكد أن المتلقي يستقبل الرسالة بكيفيات مختلفة يتدخل فيها عنصر الانتقاء والعزل والتأويل. قد يكون قبول الرسالة شبه تام مما يجعل المتلقي يظهر تحفزا ونشاطاً أو استمتاعاً ، وهنا تتدخل في هذا القبول الحوافز والقدرات العقلية والعلاقات الوجدانية مع المرسل والاتجاهات والقيم التي يحملها ويتبناها ، ومدى ملائمة مضمون الرسالة لمرجعية المتلقي واهتماماته . وقد يرفض المتلقي الرسالة وهنا يقوم بردود فعل مثل اللامبالاة أو رفض الاستماع أو الإعلان عن عدم التقبل. وقد يكون رفض الرسالة هو رفض للمرسل نفسه فقد أرفض شخصاً من خلال رفضي للكلام الذي يقوله. (عودة ، 1998، ص: 20-21).

على أساس ما تقدم فإن عناصر الاتصال متصلة ومتفاعلة مع بعضها بدورة منتظمة تنتزع فيها الأدوار بين العناصر المختلفة بشكل نلخصها بالآتي:

المدرس ( معلماً كان أو مدرساً أو أستاذاً جامعياً ) هو المرسل والتلميذ هو المستقبل وجدول الضرب أو نظرية في الفيزياء هي الرسالة ، ولوحة الكتابة في القسم (السبورة) هي الوساطة أو قناة الاتصال ، وعدم استيعاب بعض من التلاميذ للموضوع هو رجع الصدى مما يضطر المدرس إلى شرح المادة مرة أخرى وربما باستخدام وسيلة اتصال أخرى وهكذا. ولكن قد يكون التلميذ هو المرسل عندما يعيد

شرح المادة للمدرس ويكون الأخير مستقبلاً ورضاه عن إجابة التلميذ هي رجع الصدى والفوضى من بعض التلاميذ هي التشويش.

### مفاهيم لها علاقة بمفهوم الاتصال:

يستتبع الحديث عن التواصل إثارة العديد من المفاهيم التي تحيل إلى مفهوم التواصل ومن هذه المفاهيم :

\* الإعلام: هو عملية نقل المعلومات عبر قنوات مختلفة كالراديو والتلفزة والجرائد حيث يفترض وجود جهاز مرسل وآخر مستقبل. ويعرفه عبد اللطيف حمزة بأنه << تزويد الناس بالأخبار الصحفية والمعلومات السليمة والحقائق الثابتة >> ويقول "قرنان تيرو" << الإعلام هو نشر الوقائع والآراء في صيغة مناسبة بواسطة ألفاظ أو أصوات أو صور وبصفة عامة بواسطة جميع العلامات التي يفهمها الجمهور >> (إحدادن، 2007، ص:14) فالإعلام ينطبق على عملية الاتصال التي تستعمل الوسائل العصرية من صحافة وإذاعة وتلفزيون وانترنت فالإعلام بهذا المعنى مرتبط أشد الارتباط بالوسائل الحديثة التي تتجه إلى الجمهور. فالوسائل الإعلامية كالتلفزيون والإذاعة والصحف والمجلات تشمل مجموعة من الناس بخلاف الاتصال الذي يكون شخصياً والإعلام من هذه الزاوية يختلف عن الاتصال اعتباراً لسببين هامين:

- أن المرسل لا يكون في وضع مباشراً وجه لوجه مع المستقبل أو المتلقي ، وبذلك يفقد الإعلام لصفة التبادلية والآنية.

- أن الوسيلة تكون عبارة عن أجهزة الكترونية وتقنيات يستخدمها مجموعة من الأشخاص أو المؤسسات لتبليغ رسالة محددة إلى جمهور متنوع يمثل فئات غير متجانسة أي مختلفة في تشكيلها وبنائها .

- ما يميز الاتصال عن الإعلام، أن رجع الصدى أو التغذية الراجعة (الفيد باك) شرط أساسي في عملية الاتصال المباشر ، أما إذا انعدم هذا الشرط تفقد العملية صفة الاتصال وتتحول إلى عملية إعلامية هدفها تقديم معلومة دون تتبع الأثر الذي تحدثه لدى المتلقي .

- الإعلام عملية ذات طابع عابر دائماً .

- الإعلام عملية تتوجه إلى جمهور يتميز بأنه كبير نسبياً وغير متجانس بحيث تصل الرسائل إلى أغلب أفراد الجمهور المنشود في نفس الوقت.

- الإعلام خلافاً للاتصال يأخذ اتجاهاً واحداً من فوق إلى تحت، وقل ما يوجد في العملية الإعلامية تبادل ، فالإعلام يفرق بين مصدر الخبر والمستقبل له فالذين يقومون بإصدار الخبر ممن يصدر منهم الحدث أو ممن ينقلون خبر الحدث من صحفيين وغيرهم هؤلاء كلهم تكون لهم المبادرة بالإدلاء بالخبر وتلك هي مهمتهم أما الذين يستقبلون الخبر فأنهم لا يقومون بشئ سوى بتلقي هذا الخبر



بالقراءة أو بالاستماع أو بالرؤية دون أن يكون لهم دور آخر ساعة استقبال الخبر ولا يحدث على الفور تبادل بينهم وبين المرسل للخبر .

\* العلاقة: العلاقات بين الأفراد والجماعات لا يمكن إقامتها بدون تواصل فكما يرى مارسيل بوسنيك >> أن العلاقة لا تصير علاقة إلا بجعل كل الأطراف منخرطين في لقاء واتصال يكتشف فيه المتواصلون بعضهم البعض الآخر، وتنشأ فيه ظاهرة إنسانية يحس فيها الصغير بأنه يتجه نحو الكبير <<(بوسنيك، ترجمة، النحاس 1999، ص:142) فالإتصال يعتبر أحد أبرز مظاهر العلاقة الإنسانية. فالعلاقة لا تتجسد إلا من خلال عملية الإتصال وفهم الإتصال لا يمكنه أن يتم إلا بالنظر إليه من حيث هو علاقة. فحينما نحاول أن نتواصل فإننا نحاول أن نؤسس اشتراكا مع شخص أو مجموعة من الأشخاص في المعلومات أو الأفكار أو الاتجاهات.

\* الحوار : مفهوم يدل على التشارك والتفاعل والتبادل وهو يفيد التواصل فحينما يحاور الإنسان نفسه أو غيره نقول بأنه يتواصل مع نفسه أو مع الآخرين ويكون الحوار لفظي كلامي أو إيحائي إيمائي، وغالبا ما يفيد الحوار الإتصال. ولا يكون الحوار إلا بين اثنين متواجدين عبر الزمان والمكان ، أم الإتصال فيمكن أن يكون من جانب واحد أي وجود مرسل وآخر مستقبل.

\* التفاعل : يعرف "روجي موكييللي" التفاعل بكونه >> الأثر الذي يحدثه تدخل أو موقف شخص ما على آخر في إطار حوار أو على آخرين في داخل جماعة وذلك في الحالة التي يكون فيها ذلك الأثر باعثا على فعل معين لدى هؤلاء ومثيرا في نفس الوقت لرد فعل الشخص المتدخل وهكذا دواليك <<( آيت موح، 1991، ص:12) ومعنى ذلك أن التفاعل لا يعتبر حاصلا إلا إذا كان هناك فعل وتأثير متبادلين بين شخصين أو أشخاص، والتفاعل عملية تبادلية في طبيعتها فالتفاعلات التي تطرأ بين أعضاء الجماعة تعتبر أشكالا مختلفة للتواصل الجماعي.

يتضح لنا من خلال العرض السابق مدى التداخل والارتباط الموجودين بين مفاهيم العلاقة الحوار ، التفاعل ، ويتمثل ذلك في أن فهم الإتصال يتم بالضرورة من خلال النظر إليه من عدة زوايا باعتباره مفهوما، وعملية في نفس الوقت حيث تشكل مفاهيم العلاقة والتفاعل والتبادل ، والتشارك والحوار زواياه المختلفة. فإذا انعدم التفاعل في إطار علاقة ما والتبادل لا نستطيع عندئذ أن نطبق مفهوم الإتصال تطبيقا تاما باعتبار أن التفاعلات تبادلات تتم بين أعضاء الجماعة. ومن هذا المنطلق تعتبر التفاعلات التي تطرأ بين أعضاء الجماعة أشكالا مختلفة للتواصل الجماعي. فالجماعات الاجتماعية تصبح أنظمة اجتماعية فعالة بواسطة الإتصال. في هذا السياق يذهب (ويلي درايس ) إلى الاعتقاد أن انتقال المعاني بين الأفراد هو الذي يحدد العملية الاجتماعية حيث يصبح

بقاء الحياة الاجتماعية واستمرارها متوقفا على انتقال الرموز ذات المعاني وتبادلها بين الأفراد (عودة، 1998، ص:6). فالاتصال هو العملية الاجتماعية الأساسية طالما كانت المعاني والأفكار التي تنتقل بواسطته مؤثرة. ويقوم الاتصال في جملته على أشكال رمزية مستمدة من الثقافة التي يرتبط بها الشخص أو يتعلمها من خلال الخبرة الشخصية ويعد استخدام الرموز والإشارات من الخصائص المركزية لموقف الاتصال، حيث تعتبر الإشارات والرموز التي تستخدم في هذه المواقف موضوعات للعملية الإدراكية لدى الأفراد المنضمين في هذه المواقف، ويلفت (فيرنج) النظر إلى أهمية هذه المعطيات عندما يعتقد بأن العمليات الاتصالية لا تتكون فقط من النقل البسيط للأفكار والمعلومات، أو الوحدات الأخرى ذات المعنى التي يقوم المرسل بتوصيلها إلى المستقبل الذي يسميه المفسر حيث تلعب الأنساق القيمية دورا مهما في عملية الإدراك و يوضح بأن الإنسان إنما يستخدم الرموز كوسائل للتوافق النفسي مع العالم الخارجي. (عودة، 1998، ص:10) ويكتمل مفهوم الاتصال عندما يستطيع المستقبل أن يفسر هذه الرموز في ضوء خبرته، فالنتائج والتوافق بين المرسل والمستقبل متوقف إلى حد كبير على النطاق المشترك من الخبرة وهذا يعني أنه إن لم يكن هناك مجال مشترك من الخبرة بين المرسل والمتلقي يصبح الاتصال مستحيلا أما إذا كانت مجالات الخبرة المشتركة محدودة فإن عملية الاتصال تصبح غاية في الصعوبة.

### خطوات الاتصال ومراحله:

لكي يتم الاتصال بنجاح لابد من تنفيذه وفق الخطوات التالية:

- 1- تحديد الهدف من الاتصال: وذلك من خلال تساؤل المرسل عن الهدف من هذا الاتصال وهل هو ضروري أم لا ؟
- 2- تحديد محتوى الاتصال: من معلومات وآراء وأفكار وقيم واتجاهات ومعارف والتي سنتولى ترجمة الهدف من الاتصال إلى استجابات وخبرات إنسانية محسوسة.
- 3- تحديد خصائص وحاجات المتلقي للاتصال: وتشمل هذه النقطة القيم والميول ودرجة الذكاء والخلفيات الاجتماعية والإقتصادية والعلمية والسلوكية (السيرة الذاتية) ثم الأساليب الإدراكية سمعيه، بصريه ، أو مركبه ، مباشره أو غير مباشرة ، جماعية ، فرديه أو مستقلة.
- 4- تحديد وسيلة الاتصال المناسبة لمحتوى الرسالة وخصائص المتلقين: وقد يختار المرسل وسيلة اتصال واحده أو أكثر لنقل الرسالة حسب طبيعة الرسالة وصعوبتها وكذلك حسب طبيعة المتلقين وخصائصهم.
- 5- تحديد الوقت المناسب للاتصال: فلا يختار المرسل وقت لا يكون فيه المتلقي على استعداد لتلقي رسالته، وبخاصة إذا كانت الرسالة طويلة.
- 6- تحديد أساليب التغذية الراجعة المطلوبة من المتلقي.

## أهمية الاتصال وأهدافه:

تعتبر الاتصالات أساس حياتنا اليومية فنحن نتبادل كميات ونوعيات ضخمة من البيانات والمعلومات ، فمن السؤال عن الأحوال إلى تبادل المشاعر ونقل الأفكار واستعراض الأخبار وتناقل وجهات النظر وتوفير المعلومات والرقابة. لذلك يلعب الاتصال دورا مهما في تفاصيل حياتنا نوجزها فيما يأتي:

- إن القدرة على إنجاز الأهداف تتوقف على كفاءة الاتصالات التي يبرزها المرسل في عمله حيث أشار "القعيد" إلى أن الدراسات أوضحت أن النجاح الذي يحققه الإنسان في عمله يعتمد في (85%) منه على البراعة الاتصالية و(15%) فقط تعتمد على المهارات العملية أو المهنية المتخصصة وأن الاتصالات تمثل جزءاً كبيراً من النشاط اليومي. ويقدر بعض الخبراء أنها تستهلك ما بين (75-95%) من الوقت.

- أنها تفيد في نقل المعلومات والبيانات والإحصاءات والمفاهيم عبر القنوات المختلفة بما يسهم في اتخاذ القرارات المختلفة وتحقيق النجاح.

- أنها ضرورة أساسية في توجيه وتغيير السلوك الفردي والجماعي للفرد والجماعة وهو ما تسعى وتدور حوله كافة جهود التربية .

- أنها تسهم في نقل المفاهيم والآراء والأفكار عبر القنوات الرسمية لخلق التماسك بين مكونات المؤسسة الاجتماعية والاقتصادية والتربوية، وتوحيد جهودها بما يمكنها من تحقيق أهدافها.

- أنها وسيلة هادفة لضمان التفاعل والتبادل المشترك للأنشطة.

- أنها وسيلة رقابية وإرشادية لنشاطات المسؤول في مجال توجيه فعاليات العاملين.

- تحفز العاملين والتلاميذ للقيام بالأدوار المطلوبة منهم.(عبود وآخر، 2001، ص:291)

## أنواع الاتصال:

يتنوع الاتصال وفق تصنيفات كثيرة ومتنوعة وسوف نقتصر على ذكر أهمها:

- نوع الاتصال حسب القائمين به وحسب الجهات الموجه إليها:

أ- التواصل وإدراك الذات: (الاتصال الذاتي) : يعني وعي الفرد لذاته باعتباره أن الذات البشرية أصغر وحدة في العملية الاتصالية ، فالذات ما هي إلتاج للمعايشة الشخصية لتوقعاتنا وأدوارنا في مختلف المواقف الاجتماعية ، حيث يرى كل من "مانس وماتزر" (1967) أن مدركاتنا الحسية تجاه ذواتنا مستوحاة من علاقتنا بالآخرين. الأمر الذي يعني أن تشكيل مفهوم الذات لدى الإنسان ينبثق من خلال تنمية وتطوير الاتصال بالآخرين ويؤكد "جورج ميد" (1934) على أن إمكانية نشوء مفهوم الذات تبرز من خلال تبني مواقف الآخرين اتجاه الذات.(خريف، 2005، ص:25) فجوهر العملية الاتصالية يتطلب من الفرد تبني أدوار، وأفكار الآخرين كمحاولة منه لإظهار الانسجام معهم. وقد

ذهب الباحث نوتان (Nuttin. J) إلى القول بأن الوعي هو الحضور الفوري للعالم ذاته، ذلك الحضور الذي يؤدي إلى تمكين الفرد من إدراكه لنفسه و كذلك في اتصالها بالعالم. وأكثر ما يبرز الاتصال الذاتي حينما يواجه الإنسان الخطاب لنفسه في مواقف عديدة كالاستغراق في التفكير قبل اتخاذ قرار ما، وحتى "أحلام اليقظة" إنما هي في الواقع شكل من أشكال الاتصال مع الذات.

ب- التواصل بين الفرد والآخرين: يركز إدراك الإنسان للأخر إلى حد كبير على الاتصال الشخصي المواجهي بما يوفره من معلومات تساعد على الإدراك. ويعرف بعض الباحثين الاتصال المدرك للأخر (الشخصي) بأنه: اتصال وجه لوجه وتفاعل الأفراد مع بعضهم البعض وهو أقوى وسائل الاتصال في تغيير اتجاهات الناس ومفاهيمهم. (خريف، 2005، ص:26) وهذا هو النوع الغالب على الاتصال التربوي أو المدرسي. ونظرا لهذه الخاصية يعتبر الاتصال المواجهي أقدر أنواع الاتصال تأثيرا في المتلقي وأنسبها لتغيير الأفكار والاتجاهات والسلوكيات لأنه يمكن من إدراك الأخر والتعرف على خصوصيته، ولذلك نجده يستخدم في مختلف أنواع الحملات الإعلامية والدعائية والانتخابية بهدف التأثير باعتباره اتصال ذو اتجاهين يحدث وجها لوجه بين فردين وهذا الاتصال يرتبط بالصفة الشخصية التي تميز طبيعة هذا الاتصال لذلك فإن الصفات الإنسانية مثل الشعور بالحب أو الكره أو الغضب تؤثر على الاتصال الذي نقيمه مع الآخرين. وتتلخص أهمية الاتصال الشخصي في كونه يعد مصدرا من مصادر المعلومات حيث نحصل على نسبة (70%-80%) من حجم المعلومات من هذا المصدر وبشكل شبكة من العلاقات التي تربط الناس بعضهم ببعض مثل القرابة والجوار كما أن له دور كبير في زيادة حجم تأثير وسائل الإعلام في الناس مباشرة .

ج- الاتصال الجماهيري: الاتصال الذي يشمل مجموعة من الناس بواسطة وسائل الاتصال الجماهيرية كالتلفزيون والإذاعة والصحف والمجلات. وتختلف طبيعته في بنيتها عن أنواع الاتصال السابقة اعتبارا لسببين هامين:

\* أن المرسل لا يكون في وضع مباشر (وجها لوجه) مع المستقبل أو المتلقي (الجمهور) وبذلك تفقد الوسيلة الاتصالية صفة التبادلية والآنية في الفعل الاتصالي. \* أن الوسيلة تكون عبارة عن أجهزة إلكترونية ، وتقنيات يستخدمها مجموعة من الأشخاص أو المؤسسات لتبليغ رسالة محددة إلى جمهور متنوع يمثل فئات غير متجانسة أي مختلفة في تشكيلها وبنائها. (جروان، 1999، ص:117). في هذا الاتصال يتم نقل الرسائل بشكل علني وعملية الاتصال الجماهيري تكون ذات طابع عابر دائما ، والأغلب أن يكون المرسل في تلك العملية منظمة أو جماعة تعمل بهذا الأسلوب. وبخصوص موضوع دراستنا فإنه تجدر الإشارة إلى أهمية وسائل الاتصال الجماهيري عندما تستخدم كوسائل تربوية فعالة في بناء ونقل المعرفة العلمية المدرسية. وقد سايرت مفاهيم الاتصال الجماهيري تطور تكنولوجيات الإعلام والاتصال التي ساهمت بدورها في عولمة المعرفة

ونشرها. وغالبا ما يتميز هذا النوع من الاتصال بمعنى المؤسسي والمنظم وتتلخص أهم الخصائص العامة للوسائل الجماهيرية فيما يأتي:

- إنتاج وتوزيع المعرفة.
- خلق قنوات تسمح بربط الأفراد بعضهم ببعض.
- خاصية الانفتاح على الجميع.
- خاصية حرية الاستهلاك.-خضوعها للتنظيم. القانوني.

هذه الوسائل تعكس قوة تأثير الاتصال الجماهيري على المتلقين من خلال قياس تغيير الاتجاهات ، والأفكار ، والأنماط السلوكية ، وتحول المتلقي من اتجاه إيديولوجي أو استهلاكي إلى آخر . وهكذا نجد أن وسيلة الاتصال ليست مؤثرة لذاتها ولكونها تستعمل تكنولوجيا متطورة فحسب ، بل للطريقة التي تقدم بها مضمون الرسالة ودقة بناءها ومدى معرفة القائمين عليها بخصائص الجمهور المستقبل كما يرتبط نجاحهم أو فشلهم بمدى قدرتهم على فهم خصائص وحاجات الجمهور ومتابعة تطور تلك الحاجات وتنوعها باستمرار. ولاشك أن هذه الخصائص تدخل في صميم فعل التدريس.

- نوع الاتصال بحسب اتجاهه:

الاتصالات الرسمية : وهي الاتصالات التي تحصل من خلال خطوط السلطة الرسمية والمعتمدة بموجب اللوائح والقرارات المكتوبة ، وقد تكون داخلية (داخل المؤسسة) وقد تكن خارجية (مع مؤسسات أخرى) وهي بصفة عامة تقسم إلى ثلاثة أنواع على النحو التالي:

- \* الاتصالات العمودية : وتنقسم إلى :
  - اتصالات نازلة من أعلى إلى أسفل:وهي الاتصالات التي تتدفق من أعلى التنظيم إلى أسفل ( من المعلم إلى التلاميذ)، وتهدف إلى نقل الأوامر والتعليمات والتوجيهات والقرارات ، وتتم عادة بالعديد من الصيغ المألوفة في الاتصال، مثل المذكرات والمنشورات واللقاءات الجماعية،وغالبا ما تكون التغذية العكسية في هذا النوع من الاتصالات منخفضة.

- اتصالات صاعدة : وهي الاتصالات الصادرة من التلاميذ في القسم إلى المعلم أو من المدير إلى المعلمين ،ويتضمن نتائج تنفيذ الخطط وشرح المعوقات والصعوبات في التنفيذ والملاحظات والآراء ، ولا تحقق هذه الاتصالات الأهداف المطلوبة إلا إذا شعر المعنيون بوجود درجة معينة من الثقة بينهم وبين المعلم ،أو المدير واستعداده الدائم لاستيعاب المقترحات،والآراء الهادفة إلى التطوير وتعزز هذه الاتصالات عن طريق سياسة الباب المفتوح من قبل المعلم أو المدير وعن طريق صناديق المقترحات وغيرها.

\* الاتصالات

الأفقية: وهي الاتصالات الجانبية التي تتم بين الأفراد أو الجماعات في المستويات المتقابلة(مثل اتصال مدير المدرسة بمدير آخر أو المدرسين ببعضهم البعض أو التلاميذ ببعضهم البعض) ،

ويعزز هذا النوع من الاتصالات العلاقات التعاونية بين مستويات الاتصال المختلفة خصوصاً إذا ما ركز على تنسيق العمل وتبادل المعلومات وحل المشكلات والإقلال من حدة الصراعات والاحتكاكات ودعم صلات التعاون بين المتواصلين (الأغبري، 2000، ص: 315-316).

\* الاتصالات المتقابلة أو المحورية : وهي الاتصالات بين التلاميذ في المستويات الدراسية المختلفة أو اتصال مدير المدرسة بمدرسين في مدرسة أخرى أو رئيس نشاط في المدرسة بأعضاء الأنشطة الأخرى ، ويحقق هذا النوع من الاتصالات التفاعلات الجارية بين مختلف الأقسام في المدرسة ، وعادة لا يظهر هذا النوع من الاتصالات في الخرائط التنظيمية.

ب- الاتصالات غير الرسمية : وهي الاتصالات التي تنشأ بوسائل غير رسمية ولا تتضمنها اللوائح والإجراءات الرسمية وإنما تحددها الصلات الشخصية والعلاقات الاجتماعية ( تبادل المعلومات في حفلات العشاء ، الشكاي ) ، ويمتاز هذا النوع من الاتصالات بسرعه قياساً بالاتصالات الرسمية وقد أشارت بعض البحوث إلى أنه يختصر أكثر من 75% من الوقت في نقل المعلومات، ويتسم باعتماده على وسائل الاتصال الشفهية. (الأغبري، 2000 ، ص: 314).

### 3- نوع الاتصال بحسب أسلوب الخطاب:

يتميز الاتصال الإنساني بخاصية أساسية هي اللغة الرمزية المنطوقة (الكلام) الذي لايتوفر للكائنات غير البشرية ، إضافة إلى الإشارات التي يشترك فيها مع الكائنات الأخرى ، فاللغة بهذا المعنى تتخذ مفاهيم متعددة من بينها أنها الوسيلة الأكثر أهمية في الاتصال .فمع تعريفات اللغة يمكننا أن نصل إلى أن وظيفتها الأساسية هي تبليغ المعلومة السائدة .ففي اللغة إشارات ورموز لها دلالتها الذهنية والثقافية والاجتماعية وهذه الدلالات هي ما نستدل به على اللحظة الاتصالية التي تشكل مرجعية الأفكار والسلوكات والمواقف. فالمعاني والأفكار لكي تنتقل بين الناس لابد لها من لغة تتمثل في الرموز تتراوح بين الإشارات الغامضة غير المحددة إلى القواعد القانونية الصامتة الصماء والمفصلة،ومن الكتابة التصويرية البدائية إلى فن الاختزال الدقيق والعلامات الرياضية الواضحة المحددة ومن الصيحة التلقائية عند القبائل البدائية التي تحمل معنى معيناً عندها، إلى الاصطلاحات العلمية المحددة دقة وتفصيلاً. ويقوم الاتصال في جملته على أشكال رمزية مستمدة من الثقافة التي يرتبط بها الشخص أو يتعلمها من خلال خبرته الشخصية.وبناء على ذلك ينقسم الاتصال إلى نوعين رئيسيين هما:

**الاتصال اللفظي:** هو الاتصال الذي يتم من خلال استخدام الرموز اللفظية التي تتمثل في اللغة سواء كانت مكتوبة أو منطوقة أو مسموعة ويعتمد فيه بصفة أساسية على اللفظ كوسيلة لنقل المعاني ، إلا أن اللفظ ذاته يخضع إلى التعدد والتنوع فهناك اللفظ ذو المعنى الضمني واللفظ ذو المعنى الصريح ،والأمر متوقف على قدرة الإنسان على فهم دلالات الرموز ومعانيها كما يقصدها

المرسل أي قدرة المرسل على بناء الرسالة الاتصالية من حيث الألفاظ بكيفية تمكن من نقل المضمون إلى المستقبل وإيصاله على النحو المراد تبليغه. فالكلمة لها أثر بالغ في نقل الرسالة لأن اللغة هي التي تحمل الأفكار وتحافظ عليها وتنقلها إلى الغير، وقد عبر عن هذا المعنى " كنديك" عندما قال << نحن لانفكر بصورة حسنة أو سيئة إلا لأن لغتنا مصنوعة صناعة حسنة أو سيئة >> (بوقلي، 1986، ص: 345) فاللغة تلعب دورا هاما في الاتصال اللفظي وهي التي تحدد كفاءة هذه العملية. و يتم التواصل اللغوي عبر وحدات فونيمية ومقطعية مورفيمية ومعجمية وتركيبية، أي أن هناك أصوات، ومقاطع، وكلمات يركز الاتصال اللغوي عليها، وعلى نسق من الوحدات هي:

**وحدات الصوت:**

الفونيم: أي

المخزونات الصوتية.

المورفيم: هي نسق من الوحدات الصوتية والإعرابية.

**وحدات المقطع:**

وحدات المعجم: هي نسق من المقاطع المكونة للكلمات .

وحدات التركيب: هي نسق من الكلمات المكونة للجملة .

ويتم التواصل اللغوي عبر القناة الصوتية السمعية أي أن التواصل اللغوي يعتمد أساسا على اللغة الإنسانية ويتحقق سمعيا وصوتيا ، فاللغة المنطوقة لها مستوى لغوي هو عبارة عن نظام من العلامات الدالة ( علاقة الدال بالمدلول) والتي هي نسق من الوحدات نسميها وحدات الخطاب. فالكلمة لها أثر بالغ في نقل الرسالة لأن اللغة هي التي تحمل الأفكار ، وتحافظ عليها وتنقلها إلى الغير. وكما يرى " نوام تشومسكي" أن اللغة ذات وظيفة تعبيرية ويرى أن التواصل ما هو إلا وظيفة إلى جانب وظائف أخرى قد تؤديها اللغة. وترى المدرسة الوظيفية الأوروبية بشقيها الشرقي والغربي أن اللغة الإنسانية وظيفتها التواصل، فأندري مارتيني يعرف اللغة على أنها: "تمفصل مزدوج وظيفتها الأساسية هي التواصل". وأما في تراثنا الإسلامي فقد عرف ابن جني (392هـ) اللغة

بقوله: <<أصوات يعبرها كل قوم عن أغراضهم>> (ابن جني، ص: 33) ويقول نادر محمد سراج: <<

يتواصل متكلمو لغة إنسانية معينة فيما بينهم بسهولة ويسر، وذلك مرده إلى أن كلا منهم يمتلك

ويستخدم في البيئة اللغوية عينها نسق القواعد نفسه ، الأمر الذي يتيح له سهولة استقبال وإرسال

وتحليل المرسلات اللغوية>>. (حجي، 2000، ص: 90) هذا ما يحدث مبدئيا عبرما نسميه شكل

التواصل اللفظي.

اتفق أغلب علماء اللغة على أن وظيفة اللغة هي التعبير والتواصل والتفاهم ويبرز في هذا المجال

الألسني الفرنسي " أندريه مارتيني" الذي يؤكد بدوره ومن خلال كلامه في اللغة الإنسانية كمؤسسة من

المؤسسات الإنسانية، أن هذه الأخيرة إنما تنتج عن الحياة في المجتمع وهذا هو تماما حال اللغة

الإنسانية التي تدرك بشكل أساسي كأداة للتواصل". والعنصر المهم في التواصل اللغوي يتمثل في التوافق والتناغم بين المرسل والمستقبل إذ أنه بدون وجود هذا التناغم تنعدم إمكانية الاتصال. وحتى يتحقق هذا التناغم وذلك التفاهم لابد أن تكون الرسالة الموجهة من المرسل إلى المستقبل من مجال خبرة مشترك بينهما. فالمرسل يستطيع أن يرمز والمستقبل يستطيع أن يفسر هذه الرموز في ضوء خبرة مشتركة لدى كل منهما\*.

### الاتصال غير اللفظي:

هو نوع من الاتصال لا يوظف اللغة المنطوقة ، بل يوظف نظاما من العلامات غير اللفظية مثل الحركات وهيئات الجسم وتوجهاته وكيفية تنظيم الأشياء. فالإتصال غير اللفظي تستخدم فيه بدائل أخرى للفظ ، فالإشارات غير اللفظية تشكل نسقا تعبيريا يرتبط بالثقافة والمعاني التي تكمن وراء الإشارات والتي تختلف باختلاف الثقافات\* وقد تفتن اللغويون إلى أن عملية الإتصال لاتعتمد فقط على اللغة المنطوقة بصفته الأداة الرئيسية للإتصال بل تعتمد أيضا على ما يصاحبها من رموز وإشارات ، سماها "سوسير" النظام العلاماتي\* المعبر عن الأفكار. وكما يرى "هول">> أن فعل التواصل لا يقتصر على اللغة المتعارف عليها بل يتعدى إلى استعمال الرموز والدلالات المميزة كلغة الجسم، مثل النظر واللمس والصمت والإشارة ومختلف تعبيرات الوجه الانفعالية.<<(الطوبجي،1988،ص: 140). وقد أثبتت عدة دراسات بخصوص التواصل غير اللفظي بأن أكثر من 65% من المعاني قد يتم إيصالها بشكل غير لفظي، كما تبين أن المعلم الذي يستعمل التلميحات غير اللفظية بوعي يبدو أكثر فعالية من المعلم الذي لا يستعمل هذه التلميحات في قسمه. وترجع أهمية\* للمزيد من

---

\* التفاصيل راجع كتاب اللغة والتواصل اقترابات لسانية للتواصلين الشفهي والكتابي، عبد الجليل مرتاض ، دار هومة، الجزائر،2003.

\* النظام العلاماتي: نظام من الدلالات اللغوية تفرقه جماعة إنسانية معينة لاستعمالاتها أو تعرفها على الأشياء.(الغرضاف وآخرون،1994،ص:296)

الاتصال غير اللفظي إلى أنه يصدر تلقائيا بصورة لاشعورية وغير متكلفة ومن ثم فإن هذا السلوك يتضمن رسائل تنقل إلى المستقبل تتميز بصدقها ، فتكشف بوضوح عن مشاعر وانفعالات المرسل تجاه المتلقي وغالبا ما تكون أنماط السلوك غير اللفظي التي تصدر عن المصدر تتضمن رسائل ذات معنى ودلالة متعارف عليها بين أفراد الثقافة الواحدة وقد حاول الكثير من الباحثين من خلال الدراسات الميدانية رصد تلك الأنماط الغير لفظية من الإتصال وخاصة في البيئات المدرسية وبالتحديد داخل القسم ووضعها في شكل لوائح تشبه القاموس ومن تلك الدراسات دراسة (ستيف



دارن) التي بين فيها وظيفة الحركات وما تؤديه الحركة من معنى فتحريك الرأس وظيفته التكرار ومعناه (نعم) وهز الكتفين وظيفته الاستبدال ومعناه (لا أعرف) وتحريك الرأس وظيفته التعليق وبترجم نظرة غيظ. ونبرة الصوت وظيفتها لفت الانتباه والاستمرار في وظيفة التركيز، ورفع اليدين وظيفتها التنظيم حك الرأس وظيفته التعبير عن التناقض، تحريك العينين وظيفته التعبير عن خيبة الأمل التحديق أو النظر فوق أو بعيدا وظيفته التعبير عن السيطرة أو الاستسلام. هز القبضة تعبير عن العدوانية، المصافحة تعبر عن المعاشرة الطيبة. التلمس أو التقبيل يعبر عن الإثارة. (( الملتقى الدولي ،جامعة ورقلة ، مارس 2005، ص:294)) ومع أهمية هذا التصنيف في قراءة دلالة الإيماءات والحركات الجسمية الحسية إلا أنه يبقى خاضع لعامل الخصوصية الثقافية التي وجد فيها باعتبار أن السلوك غير اللفظي نتاج ثقافة وعادات وتقاليد وأعراف اجتماعية تكونت عبر الزمن من خلال التراث الحضاري لكلامه.

وقد أورد كل من مجدي عزيز إبراهيم ومحمد عبد الحليم حسب الله ترجمة لبعض التعبيرات غير اللفظية التي يمكن للمعلم أن يستخدمها نوجزها كما يلي:

الابتسام : تشجيع التلاميذ ، المعلم راض عن الإجابة ويريده أن يستمر في الحديث. تقطيب الجبين: المعلم غير راض عن الإجابة ، التعجب ، المفاجأة. نظرات العينين:

المعلم وكأنه يفكر بينما التلميذ يجيب فهذا يعني أن المعلم يقدر الإجابة ،وإذا نظر باستغراب فهذا يعطي إحياء بأن الإجابة غير واضحة.

على الطريق الصحيح، وهز الرأس يشير إلى الخطأ.

حركة الجسم كله: الاقتراب من التلميذ أثناء الإجابة يعطي التلميذ إحياء بأن المعلم يسمع ما يقول ، وهذا يشجع التلميذ على الاستمرار في الإجابة.

اليد بصورة دائرية: إشارة إلى استمرار التلميذ في الحديث أو إعادة ما يقول. مد اليد باسطة

راحتها إلى الأمام: إشارة التوقف لوقف إجابة خاطئة أو حث التلميذ على تغيير الصياغة.(عزيز

إبراهيم، وآخر، 2002، ص89-90).

### وظائف الاتصال:

يضطلع التواصل والإعلام بوظائف أساسية، ذلك أن التواصل باعتباره نشاطا فرديا وجماعيا يشمل كل الأفكار والحقائق والبيانات، فهو ليس مقصودا لذاته بل يتوخى تحقيق وظيفة من الوظائف.

ويمكن تحديد الوظائف الرئيسية التي يؤديها الاتصال والإعلام في أي نظام اجتماعي في الوظائف التالية:

1- الوظيفة التبادلية

: أكد عالم الاجتماع الأمريكي " جورج ميد" على أهمية التبادل كجوهر اجتماعي إنساني في التواصل عندما قال : >> إن المبدأ الذي اعتبره أساسيا في تنظيم المجتمع الإنساني هو التواصل ، أي ذلك الذي يضمن مشاركة الآخر << وقد أكدت الكثير من أبحاث الأنثروبولوجيين على أن تبادل المعارف

والخبرات والتجارب ووظيفة أساسية في التواصل بين أفراد المجتمعات البشرية. وهو ما أشار إليه "ليفي شتراوس" في تساؤله حول أصل اللغة عندما أكد قائلاً: << إن المجتمعات قائمة على تبادل الرموز والقيم ، فليس هناك مجتمع بدون قانون للتبادل وأشكاله >>. (الفارابي وآخرون ، 1991 ، ص: 58).

2- الوظيفة التبليغية: عندما يكون هناك مرسل ومتلقي فإن إرادة المرسل تظهر في تبليغ وتحويل الأفكار والأخبار ، حيث هناك نسفا تنظيميا لعلاقة مرسل متلقي فالمرسل يحاول دائما نقل تجربة أو رسالة بواسطة أداة . هذه الوظيفة ركزت عليها مجالات الإعلام والمهام الاجتماعية وعلى رأسها التعليم والفنون .

3- الوظيفة التأثيرية : تعتبر السلوكية من التيارات التي ركزت على وظيفة التأثير من خلال تعديل وتغيير سلوك الفرد المتلقي ذلك أن التواصل من منظور سلوكي يركز على مفهومي المثير والاستجابة . وقد سمي سكينر أنماط الرسائل التي تؤثر على أفعال الآخرين (رسائل الطلبات) .

4- الوظيفة الإعلامية والإخبارية: وتتمثل في جمع وتخزين ومعالجة ونشر الأنباء والرسائل، والبيانات والصور والحقائق والآراء والتعليقات المطلوبة من أجل فهم الظروف الشخصية والبيئية والقومية والدولية، والتصرف تجاهها عن علم ومعرفة، والوصول إلى وضع يمكن من اتخاذ القرارات الصائبة.

5- وظيفة التنشئة الاجتماعية: وتنحصر هذه الوظيفة في توفير رصيد مشترك من المعرفة يمكن الأفراد من أن يعملوا كأعضاء ذوي فعالية في المجتمع الذي يعيشون فيه، ودعم التآزر والوعي الاجتماعيين، وبذلك تكفل مشاركة نشطة في الحياة العامة.

6- وظيفة خلق الدوافع: ويقصد بذلك أن الاتصال والإعلام، يساهم في دعم الأهداف المباشرة والنهائية لكل مجتمع، وتشجيع الاختيارات الشخصية والتطلعات ودعم الأنشطة الخاصة بالأفراد والجماعات، والتي تتجه نحو تحقيق الأهداف المتفق عليها.

7- وظيفة الحوار والنقاش: يساهم الاتصال والإعلام في توفير وتبادل الحقائق اللازمة لتوضيح مختلف وجهات النظر حول القضايا العامة، وتوفير الأدلة الملائمة والمطلوبة لدعم الاهتمام والمشاركة على نحو أفضل بالنسبة لكل الأمور التي تهم الجميع محليا وإقليميا وعالميا.

8- وظيفة التربية: وتتمثل في نشر المعرفة على نحو يعزز النمو الثقافي، وتكوين الشخصية واكتساب المهارات والقدرات في كافة مراحل العمر.

9- وظيفة النهوض الثقافي: يسعى الاتصال والإعلام إلى نشر الأعمال الثقافية والفنية بهدف المحافظة على التراث، والتطوير الثقافي عن طريق توسيع آفاق الفرد وإيقاظ خياله، وإشباع حاجاته الجمالية، وإطلاق قدراته على الإبداع.

10- الوظيفة

الترفيهية: وتتمثل في الفن والأدب والموسيقى والأصوات والصور بهدف الترفيه والإمتاع على الصعيدين الشخصي والجماعي.

11- وظيفة التكافل: وتتمثل في توفير الفرص لكل الأشخاص والمجموعات والأمم بما يكفل لهم الوصول إلى رسائل متنوعة تحقق حاجتهم في التعارف والتفاهم والتعرف على ظروف معيشة الآخرين ووجهات نظرهم. وتساعد نظم المعلومات التي تستخدم تشكيلة متنوعة من المصادر والرسائل على تعزيز الانفتاح الفكري، في حين أن النظم التي تتجاهل هذه الحاجة يمكن أن تؤدي إلى الضحالة والتحجر العقليين، وعادة يتم تجاهل قدر الحقيقة القائلة بأن وظائف الاتصال ووظائف نسبية ترتبط بالحاجات المتنوعة للمجتمعات والبلدان المختلفة، رغم أنه لا يمكن بدون الاعتراف بها أن تكون هناك معالجة واقعية لمشكلات الاتصال في عالم منقسم ومتباعد يعتمد على بعضه البعض ومن هنا فإن آثار الاتصال تتباين وفق طبيعة كل مجتمع. (خريف، 2005، ص: 36-37).

### نظريات ونماذج الاتصال:

تعتبر نماذج الاتصال تمثيل يصف ويفسر عمليات الاتصال ووضعياته انطلاقاً من نظرية محددة مثل الهندسة والرياضيات وعلم النفس وعلم اللغة، ويهتم المهندس بالجانب الكمي في نقل المعلومات والقناة المستعملة في هذا النقل ويهتم عالم الاجتماع بالآثار المتبادلة بين المرسل والمستقبل وبالعلاقة مع المحيط، أما عالم اللغة فيهتم بالشفرة اللغوية ولذلك ظهرت الكثير من نظريات الاتصال التي حاولت مقارنة وفهم نظام الاتصال و من الصعب استقراء كل النظريات التي تحدثت عن الاتصال بل سنكتفي ببعض النماذج التواصلية المعروفة قصد معرفة التطورات التي لحقت هذه النظريات والعلاقات الموجودة بينها:

### النموذج السلوكي :

النفسي الأمريكي لازويل (1948) وصاغه في شكل أسئلة هي: من؟ (المرسل) - يقول ماذا؟ (الرسالة) - بأية وسيلة؟ (وسيط) - لمن؟ (المتلقي) - ولأي تأثير؟ ويرتكز هذا النموذج على خمسة عناصر هي: المرسل، الرسالة،

القناة، المتلقي، الأثر. ويمكن إدراج هذا النموذج ضمن المنظور السلوكي الذي انتشر كثيراً في الولايات المتحدة الأمريكية ويقوم على ثنائية المثير والاستجابة ويتمظهر هذا المنظور عندما يركز لازويل على الوظيفة التأثيرية أي التأثير على المرسل إليه من أجل تغيير سلوكه إيجاباً وسلباً. فحينما يريد المرسل إرسال رسالة معينة قصد التأثير في الغير فإنه يوجهها إلى جهاز الإرسال (الحوال الصوتية، الهاتف، اليبدين الخ...) الذي يعالجها بواسطة مجموعة رموز ملائمة (الكلمات أو

الحركات المتفق عليها) بحيث ينتج إشارة قابلة للإرسال عبر قناة (سمعية أو بصرية أو سمعية بصرية) يستقبل المستقبل الإشارة ويفك رموزها بطريقة تبلغ الرسالة غايتها بتأثير محسوس كبير أو صغير حسب درجة فهم الرسالة من طرف المستقبل وحسب إطاره المرجعي. فالإشارة بهذا الشكل هو عملية آلية تحدث عندما تنتقل فكرة من إنسان إلى إنسان آخر. فالإنسان المرسل يحول الصور الذهنية من أفكار مجردة إلى رموز وأشكال إلى صورة ذهنية يقوم العقل بترجمتها فإذا وافقت هذه المعلومات المرسله خبرة المتلقي تم الاتصال. ومن سلبيات هذا النظام أنه يجعل المستقبل سلبيا في استهلاكه، ومنظوره سلطوي في استعمال وسائل التأثير على المتلقي الذي يكون في صالح المرسل. وللتمثيل: فالمدرس هو المرسل والتلميذ هو المتلقي والرسالة ما يقوله المدرس من معرفة وتجربة، ثم الوسيط الذي يتمثل في القنوات اللغوية وغير اللغوية والأثر هو تلك الأهداف التي ينوي المدرس تحقيقها عبر تأثيره في التلميذ. (الوناس، وآخر، 2006، ص: 159).

### النموذج الرياضي:

وضعه

المهندس "كلود شانون" والفيلسوف وارين سنة (1949) ويتكون من العناصر التالية: مرسل - ترميز - رسالة - فك الترميز - متلقي.

يعتمد هذا النظام التواصلي على عملية الترميز أو التشفير، فالمرسل هو الذي يمكن أن يتقصد دوره المدرس حيث يرسل رسالة معرفية وتربوية مسننة بلغة وقواعد ذات معايير قياسية أو سماعية يتفق عليها المرسل والمرسل إليه الذي يتمثل في التلميذ. فالمدرس يرسل خطابه التربوي عبر قناة لغوية أو شبه لغوية نحو التلميذ الذي يتلقى الرسالة ثم يفك شفرتها ليفهم رموزها عن طريق تأويلها واستضمار قواعدها. يهدف هذا النموذج إلى فهم عملية الإرسال بشكل دقيق وبوضوح من النقطة (أ) إلى النقطة (ب) دون إحداث أي انقطاع أو خلل في الإرسال بسبب التشويش. ويتلخص مبدأ هذا النظام في أن يرسل مرسل شفرته المسننة إلى متلقي يفك تلك الشفرة. ومن ثغرات هذا النظام الخطي أنه لا يطبق في كل وضعيات الاتصال خاصة إذا تعدد المستقبلون وانعدم الفهم الاجتماعي والسيكولوجي أثناء التفاعل التواصلي بين المتواصلين كما يبقى المستقبل سلبيا في تسلمه للرسائل المشفرة\*. (عودة، 1998، ص: 12-13).

### النموذج الاجتماعي:

نموذج)

لوين - ألبورت - ريلي وريلي) يرتكز هذا النموذج على المكونات التالية:

مرسل/ مستقبل ← علبه سوداء → قناة ← علبه سوداء → مرسل مستقبل.

يتم تحليل الاتصال بدراسة بنية التفاعلات بين شركاء العملية في وضعية اتصالية ويعتبر هذا النموذج كل علاقة اتصالية شكلا من أشكال التفاوض وكل علاقة إنسانية انتماء الأفراد إلى الجماعات الاجتماعية. وهؤلاء الأفراد يتأثرون ويفكرون ويحكمون ويرون الأشياء بمنظار الجماعات التي ينتمون إليها والتي بدورها تتطور في حضان السياق الاجتماعي الذي أفرزها ويلاحظ أن هذا النموذج ينتمي إلى علم الاجتماع ولاسيما إلى علم النفس الاجتماعي حيث

يرصد مختلف العلاقات النفسية والاجتماعية بين المتواصلين داخل السياق الاجتماعي. وهذا

ما يجعل هذا النظام يساهم في تأسيس علم تواصل الجماعة. ومن المفاهيم التواصلية المهمة داخل هذا النظام نجد المفاهيم التالية: - السياق

الاجتماعي والانتماء إلى الجماعة، كل شبكة اتصال تستوجب وجود أنماط اجتماعية تقنية مختلفة ( حوار ،مقابلة ، اجتماع) هذه الأنماط تترجم مختلف العوامل النفسية والاجتماعية للوضعية المختلفة. - وظيفة الرسالة: الإعلام أو الاستفهام، الأمر، الإغراء أو التعبير عن المشاعر. إن الرسائل التي نعمل على تبليغها في الحياة العائلية أو الخاصة أو المهنية تطبع بصيغة خاصة ترتبط بالشخصيات والمجالات والنوايا الخفية ( شعورية أو غير شعورية).

---

\* للمزيد من التفاصيل حول نظرية كلود شانون ونظريات أخرى راجع كتاب محمود عودة (أساليب الاتصال والتغير الاجتماعي).

### النموذج اللساني:

يعد رومان جاكبسون (Roman Jakobson) واضع هذا النموذج (1964) إذ اعتبر أن اللغة وظيفتها الأساسية هي التواصل وارتأى أن اللغة ستة عناصر وهي: المرسل والرسالة والمرسل إليه ، والقناة ، والمرجع ، واللغة. ولكل عنصر وظيفة خاصة فالمرسل وظيفته انفعالية تعبيرية والرسالة ، وظيفتها جمالية من خلال إسقاط محور الاستبدال على محور التركيب والمرسل إليه وظيفته تأثيرية وانتباهية، والقناة وظيفتها حفاظية، والمرجع وظيفته مرجعية أو موضوعية واللغة أو السنن وظيفتها (لغوية أو وصفية). ولتوضيح مفاهيم جاكبسون أكثر نعود إلى المجال التربوي والديداكتيكي للتمثيل. فقد حدد رومان جاكبسون وظائف الاتصال كما يلي :

- **الوظيفة المرجعية:** يلتجئ المدرس هنا إلى الواقع أو المرجع لينقل للتلميذ معلومات وأخبارا تحيل على الواقع، أي تهيمن هنا المعارف الخارجية والمعارف التقريرية المرتبطة بمراجع وسجلات كالمراجع

التاريخي والمرجع الأدبي والمرجع اللساني والمرجع الجغرافي...

- **الوظيفة التعبيرية:** تتدخل في هذه الوظيفة ذات المرسل وذلك من خلال انفعالاته وتعابيره الذاتية ومواقفه وميولاته الشخصية والإيديولوجية.

- **الوظيفة التأثيرية:** تنصب على المتلقي، ويهدف المرسل من ورائها إلى التأثير على مواقف أو سلوكيات وأفكار المرسل إليه؛ لذلك يستعمل المدرس لغة الترغيب والترهيب والترشيد من أجل تغيير سلوك المتعلم.

- **الوظيفة الشعرية أو الجمالية:** إن الهدف من عملية الاتصال هو البحث عما يجعل من الرسالة رسالة شعرية أو جمالية، وذلك بالبحث عن الخصائص الشعرية والجمالية مثل التركيز على جمالية القصيدة الشعرية ومكوناتها الإنشائية والشكلية.

- **الوظيفة**

**الحفاظية:** يتم التركيز على القناة لوظيفة حفاظية وإفهامية كأن يستعمل المدرس خطابا شبه لغوي أو لغوي أو حركي من أجل تمديد الاتصال واستمراره بين المدرس والتلاميذ وذلك باستعمال بعض المركبات التعبيرية التالية (أرجوكم انتبهوا!)، ( انظروا هل فهمتم؟) ( اسمع أنت!)...وفي مدارسنا تسود هذه الوظيفة من خلال استعمال المعلمين لأنصاف الكلمات.

- **الوظيفة الميتالغوية أو الوصفية:** يركز المدرس عبر هذه الوظيفة على شرح المصطلحات

والمفاهيم الصعبة والشفرة المستعملة مثل شرح قواعد اللغة والكلمات الغامضة الموجودة في النص والمفاهيم النقدية الموظفة أثناء الشرح. وقد تأثر جاكسون في هذه الخطاطة التواصلية بأعمال ديسوسير "De Saussure" والفيلسوف المنطقي اللغوي أوسطين (John L. Austin) من خلال العرض السابق يتضح لنا أن الكثير من الباحثين حاولوا تطوير نماذج تحليلية بغية وصف ، وتحليل مفهوم الاتصال انطلاقا من مرجعية تقنية تهتم بالشكل الهندسي الميكانيكي. فاهتمام المهندسين والرياضيين بالاتصال في النماذج السابقة (نموذج شانون ونموذج لازويل) لم تتجاوز التركيز على الجانب التقني باعتبار العملية الاتصالية عملية تقنية بحتة ولا تتجاوز ذلك إلى المجالات الاجتماعية والنفسية والثقافية. (عودة، 1998، ص: 11). والحقيقة أنه إذا نظرنا إلى الاتصال في ضوء الثقافة ، يمكن أن نقول أن الاستجابات التي تحدث نتيجة لمثير ما في موقف اتصالي ، لا تحدث بطريقة ميكانيكية كما تصورنا وجهة النظر السلوكية أو حتى الرياضية ، ولكنها تعتمد على كلية الثقافة والشخصية بمعنى آخر أنها تعتمد على جميع عوامل الشخصية الثقافية التي يمثلها كل شخص في الوقف الاتصالي. ويلفت "فيرنج" النظر إلى أهمية القضية حيث يعتقد أنه ليس بالإمكان بناء نظرية في الاتصال على تلك الفكرة القائلة بأن العمليات الاتصالية تتكون من النقل البسيط للأفكار والمعلومات التي يقوم المرسل بتوصيلها إلي المستقبل . وخلاصة ذلك كله أن الصياغة الهندسية لمفاهيم الاتصال من حيث هي عملية ميكانيكية لم تضيف معلومات ذات بال تمكن من فهم الاتصال

بوصفه عملية إنسانية. وهو ما ذهب إليه "فيرنج" من أن فهم ديناميات السلوك في المواقف العادية يساعدنا على فهم ديناميات مواقف الاتصال من خلال التركيز على الدور الذي تلعبه الأنساق القيمية في عملية الإدراك وارتباط هذا الدور بنظرية الاتصال. وقد أوضح "فيرنج" >> أن الإنسان إنما يستخدم الرموز كوسائل للتوافق النفسي مع العالم الخارجي <<(محمود عودة، 1998، ص:10) وقد عزز هذا الرأي الباحث "شرام" الذي يعتقد أن أساس الاتصال هو خلق نوع من الاتحاد بين المرسل والمستقبل حول رسالة معينة. وقد لخص عناصر الاتصال في ثلاثة على النحو التالي: المصدر - الرسالة - الوجهة أو المقصد. وقد أضاف إلى ذلك الخطوات التي تتبع حينما يحاول المصدر أن يبني مثل هذه المشاركة أو الاشتراك مع المستقبل المقصود وهي:

\* إعداد الرسالة إعداداً رمزياً (ترميز الرسالة) فالصورة الموجودة في عقولنا لا تنتقل إلا إذا أعدت وعولجت معالجة خاصة ، وحينما تتم ترجمة هذه الصور الذهنية إلى كلام منطوق فإنها تصبح قابلة للانتقال بسهولة وفعالية.\*

تفسير الرموز: يهتم المرسل بمدى توافق المستقبل وتناغمه معه ، وبالتالي مدى استيعابه لمضمون الرسالة وقدرته على فهمها.

ويذكر شرام أنه في حالة الحديث عن الاتصال الإنساني يدمج المصدر مع المرمز وتدمج الوجهة مع المفسر وتصبح اللغة هي الإشارة ، وبالتالي يمكن التنبؤ بعمل هذا الجهاز . وبينه إلى أن التشويش أو الضوضاء قد يوجدان حينما نأخذ مفهوم الاتصال بالمعنى الهندسي أو الرياضي فقد يحدث فعلاً تشويش في مرحلة من المراحل أما في ضوء الاصطلاح الإنساني فإن هناك متطلبات هامة لابد من إنجازها حتى يتم الاتصال بكفاءة ومقدرة وفعالية. وقد لخص هذه المتطلبات فيما يلي:

- أن يكون المرسل متأكداً من كفاية معلوماته ووضوحها.
- أن يكون ترميز الرسالة على درجة عالية من الدقة وأن تكون الإشارات والعلامات قابلة للانتقال بسرعة وكفاية ودقة ، بغض النظر عن التداخل والمنافسة.
- أن تفسر الرسالة تفسيراً يتفق مع ما كانت تقصده عملية الإعداد الرمزي وتعنيه.
- أن تعالج الوجهة أو المقصد التفسير الرمزي للرسالة بحيث تحدث الاستجابة المرغوبة.

يتضح لنا من خلال ما سبق أن شرام لم يحاول فقط تطوير مصطلحات خاصة بالاتصال بل حاول أيضاً بناء نموذج نسقي يمكن بواسطته وصف وتحليل عملية الاتصال، وهو نموذج نراه مهماً ، ومناسباً ، وشاملاً ينسجم مع طبيعة العلاقة التربوية معلم - تلميذ ، يمكن من خلاله تفادي النزعة الميكانيكية في فهم الاتصال التي سيطرت على التفكير التربوي مدة طويلة.

## صعوبات الاتصال:

هناك مظاهر متعددة تعمل على إعاقة الاتصال نلخصها بالشكل التالي:

### 1- تحريف المعلومات :

تتكون عملية الاتصال - طبقاً لما سبق أن بيناه - من ست مراحل متداخلة ومعقدة ونظراً للأخطاء أو الهفوات التي يحتمل أن تحدث في كل منها مما يتسبب في نشوء معنى، أو معان غير مقصودة من الاتصال وتندرج هذه الأخطاء ضمن مجموعة من المعوقات الأساسية هي:

#### \* خصائص المتلقي :

يتباين الأشخاص في الاستجابة لنفس الرسالة لأسباب ودوافع شخصية مختلفة منها التعليم والتجارب السابقة ، وبناء على ذلك يختلف رد فعل شخصين من بيئتين مختلفتين حول موضوع واحد، كما تؤثر الدوافع الشخصية في فك رموز الرسالة وتفسيرها. وقد يعود اختلاف تفسير الرسالة بين المرسل وبين المستقبل للرسالة لسوء العلاقة بينهما مما يولد سوء الظن، والذي بدوره يؤثر على طريقة فهمهما لفحوى الرسالة.

#### الإدراك الانتقائي :

يتجه الناس إلى سماع جزء من الرسالة وإهمال المعلومات الأخرى لعدة أسباب منها الحاجة إلى تجنب حدة التناقض المعرفي، لذلك يتجه الناس إلى غض النظر عن المعلومات التي تتعارض مع المعتقدات التي رسخت فيهم من قبل، ويحدث الإدراك الانتقائي حينما يقوم المتلقي بتقويم الاتصال في شخصية وقيم ومزاج ودوافع المرسل. (الفارابي وآخرون، 1994، ص:245).

#### \* - المشكلات اللغوية:

تعتبر اللغة من ابرز المجموعات المستخدمة في الاتصال بيد أن المشكلة هنا تكمن في أن كثير من الكلمات الشائعة الاستخدام في الاتصال تحمل معان مختلفة للأشخاص المختلفين فقد تكون للكلمة عبارات ومعان متعددة بحيث تحمل تفسيرات مختلفة، أو أن تكون اللغة خاصة لمجموعة فنية معينة من الصعب على فهمها خارج هذه المجموعة، كأن يبتسم المدرس مثلاً للتلميذ ويقول له مبروك إن نتيجة الاختبار سلبية في حين أن التلميذ لا يدرك معنى كون الاختبار سلبي فقد تكون لغة الاتصال غير واضحة وغير معبره عن مضمونها.

### 2- حجم المعلومات :

يتمثل ثاني المعوقات الرئيسية للاتصال في الإفراط في مقدار المعلومات، وعادة ما يشتمكي المديرين في المؤسسات أنهم غارقون في المعلومات. فإذا ما تم الاهتمام بكل المعلومات فإن العمل الفعلي للمؤسسة لن يؤدي مطلقاً.

### 3- اختيار المرسل لوسيلة اتصال غير مناسبة لطبيعة المستقبل وهدف الرسالة.



4- اختيار الوقت والمكان الغير مناسبين لإرسال الرسالة.

5- وصول رسائل عديدة للمعلم (كمستقبل للرسائل مثلا) في نفس الوقت مما يدعوه إلى الاهتمام ببعضها وإهمال بعضها الآخر.

6- التعصب لموقف أو رأي أو وجهة نظر معينه.

7- القلق الذي يؤثر تأثيرا مباشرا على عملية الاتصال واستلام المعلومات التي تتعلق بذلك الاتصال ، فالخوف ، والجزع ، والانزعاج ، والاضطراب، جميعها تعيق استيعاب الفرد للمعلومات . يشير "زومباردو" (1977) إلا أن بعض الأفراد يواجهون صعوبات في عملية الاتصال في المجتمع الأمريكي مما جعل البعض يطلق على تلك الظاهرة (بالمرض الاجتماعي الجديد) .

8- الخوف من الاتصال: يتعلق الخوف الحاصل لدى الأفراد من الاتصال الاجتماعي بالنقطتين السابقتين. ذكر "بركو وآل" (1989) بأن بعض الأبحاث أشارت إلى أن 60% من الناس يشعرون بين وقت آخر أو يخافون الاتصال. وأن 90% أشاروا إلى أنهم شعروا بالخوف عند الاتصال بفرد أو بجماعة خلال حياتهم. وقد طرحت أسئلة مختلفة عن الاتصال والخجل من الاتصال ، ومن الذي يخجل ؟ وكيف تكون المشاركة في الاتصال وكيف يتعامل الخجل مع الآخرين ؟ وقد أجاب الباحثون على تلك التساؤلات بالشكل التالي :

- عدد كبير من الأفراد يخشون الاتصال الشفوي مع الآخرين .

- يتميز الذين يخشون الاتصال الشفوي بأنهم يتجنبون ذلك النوع من الاتصال .

- يختلف سلوك الأفراد الذين يخشون الاتصال الشفوي عن سلوك الذين لديهم خوف قليل من الاتصال الشفوي، وكنتيجة لسلوك الاتصال الشفوي ، فإن الأفراد الذين لديهم خشية عالية من الاتصال الشفوي يكون إدراكهم أقل إيجابية عن الأفراد الذين ليس لديهم ذلك النوع من الخوف وإن بعض الأفراد الذين يخشون الاتصال يتميزون بشخصيات خاصة ويتضايقون من مواقف دون أخرى، هذا النوع من الأفراد الذين يتصفون بأنهم يتضجرون من المواقف هم قلة في المجتمع. فقد يكون إدراك وتثمين الذات لدى الذين يتجنبون الاتصال ضعيفاً، فالخوف من الاتصال ليس ظاهرة عامة بين البشر و إنما موجود لدى البعض منهم وقد يكون على نطاق ضيق جدا .

. توقعات الفرد : يتجنب الأفراد المواقف التي يتوقعون منها المردود السلبي ويحاولون الإكثار من

الانضمام إلى المواقف التي يتوقعون منها مردودا إيجابيا. - يتعلم الفرد من

خلال المواقف إن لم يحصل على التعزيز فإنه يتوقف عن ذلك النشاط ، و يحاول الفرد أن يتجنب المواقف التي تؤثر عليه من الناحية السلبية.

الحالات الأخرى لدى الفرد :

أ . العيوب اللغوية ، أو ضعف في المفردات اللغوية عند التحدث بلغة أجنبية.

- ب . اختلاف الأفكار ، كالأفكار السياسية ، قد يحدث اختلاف أفكار الفرد عن المجموع أو انه ليس عضو في جماعة سياسية أو هناك اختلاف في الأفكار والعقيدة كاختلاف العقائد الدينية.
- ج . قد تسهم السلطة العائلية والمدرسية والدينية على زرع الخوف والخجل من الاتصال في نفوس الأطفال أحيانا ، وذلك من خلال عدم إعطاء الفرصة للتعبير أو طرح الأسئلة من قبل الأطفال ، أو الاشتراك مع أفراد العائلة في إعطاء بعض القرارات أو التعبير عن انفعالاته.
- د . الضغط الاجتماعي : قد يحدث بأن يحاول الفرد أن يكون متميزا عن الجماعة وتكون أفكاره أنضج من أفكار الآخرين و كثيرا ما يعتري الفرد خوف من الرفض أو الانتقاد من قبل الآخرين .

### نتائج الخوف من الاتصال :

- يؤدي الخوف من الاتصال إلى نتائج سلبية عديدة هي ما يلي :
- \* إن النظر في العيون له أهمية كبيرة في عملية الاتصال ، و إن الفرد الذي لا يستطيع النظر في عيون الآخرين ، فإنه لا يستطيع أن يكون صداقات ، وقد يوصف بأنه غير ودود ، وغير آمن ، ومنعزل. إن الفرد الذي يتجنب الاتصال يكون غير نافع للآخرين، كما يؤثر هذا على مستوى كلامه ويكون ذلك المستوى منخفضاً و يتجنب من أن يشتغل بمهنة تتطلب الاتصال .
- \* يمكن أن يؤدي خجل الفرد من الاتصال بالغرباء إلى فوبيا المواقف الجديدة ، كما يتغير سلوكه عندما يتصل بالآخرين .

- تكون قدرة الخائف ضعيفة عندما يحاول مقاسمة الحقيقة مع الآخرين ، كما لا يستطيع أن يتحكم بعالمه ومواقفه لأنه يتجنب الآخرين. (الوناس، 2006، ص:153).

### خلاصة الفصل:

تطرق الباحث في هذا الفصل إلى الجوانب المختلفة للاتصال في بعدها النظري على الخصوص ، وانطلاقاً من عرض مبسط لمختلف التعاريف التي حاولت تحديد مفهوم الاتصال خلص الباحث إلى تبني تعريف شارل كولي الذي صاغه منذ مطلع القرن الماضي ، والذي يتميز بشموليته بخلاف التعاريف الأخرى، عارضاً لبعض المفاهيم التي تتقاطع مع مفهوم الاتصال. بعد ذلك تطرق الباحث بالتحليل المستفيض إلى مكونات الاتصال الأساسية ، في إطار مفهوم العلاقة الذي يحدد وظيفة ودور كل عنصر من تلك العناصر. ولا يمكن أن يكتمل مفهوم الاتصال إلا بالتطرق إلى أنواعه التي حددها الباحث في ثلاثة أنواع أولها: الاتصال بحسب القائمين به والجهة الموجه إليها ويضم هذا النوع الاتصال وإدراك الذات الاتصال بين الفرد والآخرين والاتصال الجماهيري. وثانيها الاتصال حسب اتجاهه ويشمل الاتصالات الرسمية والاتصالات غير الرسمية. وثالثها الاتصال حسب أسلوب الخطاب ويضم الاتصال اللفظي والاتصال غير اللفظي.

ونظرا لأهمية الوظائف التي يؤديها الاتصال فقد ركز الباحث على أربعة وظائف أساسية هي الوظيفة التبادلية ، والوظيفة التبليغية والوظيفة التأثيرية والوظيفة الإعلامية الإخبارية. بعد ذلك تعرض الباحث للنظريات التي حاولت فهم وتفسير الاتصال باعتبارها إطارا مرجعيا لمعالجة كل إشكالات الاتصال في الميادين المختلفة ، حيث تمت الإشارة إلى نظرية "لازويل" السلوكية ، ثم إلى نظرية "كلود شانون" الرياضية ، ثم نظرية "كورت لوين وألبورت" الاجتماعية وأخيرا نظرية "رومان جاكبسون" اللسانية أو اللغوية، متبنيا نموذج شرام في الاتصال باعتباره مدخلا إنسانيا اجتماعيا يتوافق مع طبيعة العلاقة التربوية معلم تلميذ.

وفي نهاية الفصل تمت الإشارة إلى عوائق الاتصال التي تحدث بين المتواصلين مركزا على الأخطاء التي تقع في مختلف مراحل الاتصال.

### الفصل الثالث الاتصال في العلاقة التربوية

مفهوم الاتصال التربوي

مكونات الاتصال التربوي

الاتصال والعلاقة التربوية

مظاهر الاتصال التربوي

أنماط الاتصال التربوي

الاتصال وطرائق التدريس

الاتصال والوسائل التعليمية

الاتصال والتقويم التربوي

الاتصال وإدارة الصف

عوائق الاتصال التربوي

## تمهيد :

لا يوجد أي نشاط بشري يخلو من عملية اتصال ، والتربية والتعليم باعتبارهما أنشطة بشرية فإن الاتصال يسير معها ويمتد بامتدادها ، حيث يحدث الاتصال بين المعلم والمتعلم في الحياة المدرسية ضمن إطار المناهج الدراسية، وبالتالي تجتمع كل عناصر الاتصال في العملية التربوية لتؤلف موقف اتصالي ينتهي غالبا بتحقيق الأهداف والغايات التربوية.

## مفهوم الاتصال التربوي:

بالرغم من تعدد وتنوع التعاريف التي تخص الاتصال بشكل عام، ونظرا لما حظي به هذا المفهوم من اهتمام في مجال الإعلام على الخصوص، إلا أن مفهومه التربوي مازال لم يتبلور بعد ، حيث نلاحظ مفاهيم كثيرة لكن يغلب على تلك المفاهيم العمومية والافتباس ويرجع السبب في ذلك إلى أن الاهتمام بالاتصال في المجال التربوي حديث العهد نسبيا فالذي كان يسيطر على التفكير البيداغوجي في الغالب موضوعات مثل طرائق التدريس ووسائله. وهذا لا يعني عدم وجود مقاربات حاولت إيجاد مفهوم يناسب التربية والتعليم وطبيعة العلاقة التربوية معلم تلميذ، حيث ورد في معجم علوم التربية التعريف التالي للاتصال البيداغوجي: >> كل أشكال وسيرورات ومظاهر

العلاقة التواصلية بين مدرس وتلاميذ. إنه يتضمن نمط الإرسال اللفظي وغير اللفظي بين المدرس والتلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم، كما يتضمن الوسائل التواصلية والمجال، والزمان. وهو يهدف إلى تبادل و تبليغ ونقل الخبرات والمعارف والتجارب والمواقف مثلما يهدف إلى التأثير على سلوك المتلقي.<<(الغرضاف وآخرون، 1994، ص: 43). إن هذا التعريف يتضمن مجموعة من المكونات الأساسية لفعل الاتصال البيداغوجي تتمثل في:

1- هناك تفاعلات وعلاقات متبادلة بين مدرس وتلاميذ، أو بين التلاميذ أنفسهم.

2- هناك سياق للاتصال البيداغوجي في الزمان والمكان ووسائل لفظية وغير لفظية.

3-وظيفة الاتصال تكون للتبادل أوالتأثير .

كما يضم هذا التعريف خصائص وسمات الاتصال داخل القسم من أبرزها:

أ- الشروط المادية للاتصال وتبرز هنا بيئة المدرسة والقسم.

ب- التوزيع الزمني اليومي، وتيرات التعلم ، توزيع الأنشطة على فترات اليوم.

ج- المدرس والتلاميذ. خصائص كل من المدرس والتلاميذ.

د- مصادر الاتصال: المدرس، المنهاج والكتاب المدرسي. (الفارابي آخر، 1994، ص:44).

## مكونات الاتصال التربوي :

تتضمن شبكة الاتصال عناصر متعددة، عندما تتوافر وتتواجد مجتمعة في زمان ومكان محددين يكون تواسلا بيداغوجيا ، هذه العناصر أجملتها مختلف نماذج ونظريات الاتصال فيما يلي:

1- المرسل : في الاتصال التربوي يكون المرسل هو المعلم الذي يعتبر في التصورات السائدة الوسيط بين المعرفة والتلاميذ ، وللمرسل في العملية التربوية ثلاثة ركائز تتمثل في:

\* الخلفية المرجعية للإرسال : تتشكل من ثلاث مكونات:

- الأفكار والمعارف والمعلومات (مضمون الرسالة )، ومبدئيا يفترض في كل مدرس أن يبلغ التلاميذ تلك المعارف والأفكار.

- القيم المراد إثارتها أو تنميتها لدى التلاميذ والتي غالبا ما تمثل مواقف المدرسة كمؤسسة اجتماعية ، فوظيفة المدرس هنا ليست التكوين المعرفي فقط، بل تكوين الشخصية أيضا.

- المهارات التي يوظفها المدرس لتنمية قدرات التلاميذ على الفعل والإنجاز. ومرجعية الإرسال لدى المرسل ( المعلم ) تكون ذاتية نابعة من شخصيته ومستواه الفكري والمعرفي وقيمه ، واتجاهاته، وميوله ، وعواطفه ، وانتمائه الاجتماعي ، أو تكون موضوعية متعلقة بالمنهاج الدراسي الذي يشمل البرامج وما تحمله من مفاهيم وحقائق وتعميمات، وطرق ووسائل وأساليب التدريس ، والبيئة المدرسية وما تتميز به من علاقات واختلافات وتجانس وإمكانات مادية متاحة فيها. ( أحمد سعادة، 1984، ص:80).

\*- المواقف اتجاه الآخرين : يتأثر الإرسال بمواقف المرسل ( المعلم ) واتجاهاته نحو التلاميذ

وبالعلاقات الوجدانية ، وبكل ما يشكل صورة المدرس عن نفسه وعن التلاميذ وصورة التلاميذ عنه.

\*- وضعيات الإرسال: وهي الأثر المراد إحداثه من طرف المرسل (المدرس) في المتلقي (

تلاميذ) وفي هذه الوضعية تبرز مستويات من الاتصال مختلفة حددها زاجونك "Zajonc" في ثلاثة مستويات :

- اتصال عرضي : عندما يقدم المدرس معلومات ومعارف دون أن تكون مقصودة فمن خلال كلامه تظهر مؤشرات وعلامات لم تكن مقصودة بالذات من عملية الاتصال.
- اتصال استهلاكي: يحدث الاتصال الاستهلاكي عندما يعبر المدرس عن انفعالاته.
- اتصال أدائي : كل اتصال مخطط له ومقصود بالذات ،يهدف إلى إحداث أثر لدى التلاميذ وإثارة ردود أفعالهم. (الغرضاف وآخرون ،1991،ص:65)

2- الرسالة : كل محتوى الاتصال الفيزيائي والتعبيري والاجتماعي في آن واحد . وهي كذلك مجموعة الإشارات الممكن إدراكها والتي تثير المستقبل وتوفر له المعلومات والخبرات والمهارات ، فهي جسر يربط ذهن المرسل بذهن المستقبل.(وناس ،آخر ، 2006،ص:162) ويتم التعبير عنها بواسطة نظام من الدلالات والمعاني يكون لفظيا لغويا أو غير لفظي. ويمكن أن تتحدد الرسالة من خلال ثلاثة أبعاد أساسية هي كما ساقها عبد اللطيف الفارابي(1994) :

\*- الشفرة : وهو الخزان الذي نختار منه الوحدات لبناء الرسائل ، والقواعد التي من خلالها يتم التنسيق فيمل بينها . وكل نسق من العلامات اللفظية وغير اللفظية خاضع لقواعد ففي المجال اللغوي اللفظي يستعمل المدرس شفرة الكلمات والتراكيب ، بينما في المجال الحركي يستعمل نسق من حركات الجسم والأعضاء. وينبغي هنا أن يتصف المدرس بالقدرة على الاختيار اللغوي بما يلاءم الوضعية التواصلية .

\*- الشكل : في الاتصال البيداغوجي بين المدرس والتلاميذ تتخذ الرسالة شكلا تصريحا إخباريا يفصح عن مواقف وانفعالات المرسل ، والمستقبل لا يتلقى كل كثافة الرسالة بقدر ما يعزل وينتقي الجمل ويؤول مدلولها ، ومن ثم يقوم برد الفعل. وبناء على ذلك فإن كل رسالة لها مستويين من الخطاب البيداغوجي:

- مستوى تصريحي: وهو كل دلالة مباشرة للخطاب سواء كان شفويا أو خطيا أي المعنى المقصود بذاته ، ويفترض أن كل اتصال تربوي بيداغوجي يكون تصريحا.

- مستوى تضميني : مجموع الدلالات التي تعكسها الرسالة أو الدلالة غير المباشرة للخطاب ودائما يتمثل الخطاب بصورة مباشرة في ذهن المرسل أولا (مدرسا كان أم تلميذا) والمرسل إليه ثانيا غير أن المشترك الثقافي والانتماء المؤسسي والعفوية والبداهة ، بين الباحث والمتلقي قد تسمح لهما بالتفسير الدلالي المشترك في وقت واحد .(مرتاض ،2003،ص:98). ويقول "غاستون ميالاري" في هذا الصدد >> أن التواصل بين المعلم والتلميذ لا يتحقق إلا إذا كان السنن (le code) معروفا من قبلهما معا <<\*. (Mialaret, G,1978,p:54) .

\* للمزيد من التوسع أنظر ، عبد الجليل مرتاض ، اللغة والتواصل اقتربات لسانية للتواصلين الشفهي والكتابي ، دار هومة ، الجزائر ، 2003.

\* المحتوى: مضمون الخطاب البيداغوجي يتخذ بعدين أساسيين :

- البعد المؤسسي : ويتعلق الأمر بجملة المعايير الضابطة للكلام داخل القسم وتحديد لما ينبغي أن يقال أو لا يقال ، وغالبا ما تمثل المقررات والتوجيهات الرسمية حدودا بين المسموح به والمحظور .  
- البعد الذاتي : وهو أسلوب المدرس وطريقته في التعامل مع هذا المحتوى حيث يطبعه بشخصيته من خلال أبعادها الاجتماعية ، والثقافية والنفسية . والمنطق يفرض أن يكون هناك تلاؤم بين البعد المؤسسي ، والذاتي على مستوى المضمون المبلغ للتلميذ . (الغرضاف وآخر ، 1991 ، ص: 66-67).

3- القناة: إن الرسالة بعد ترميزها من طرف المرسل تتجه إلى حواس المتلقي بواسطة قناة ، وخواص القناة هي التي تحدد شروط وحدود نقل الرسالة، وفي الاتصال البيداغوجي تشتغل القناة على مرحلتين بسبب وفرة المعلومات الواردة:

- المرحلة الأولى : تسمح بمعالجة عدة رسائل في آن واحد أي التعرف على مميزات هذه الرسائل ( حسب مصدرها ، صوتها ، قوتها ، ومدلولها النفسي).

- المرحلة الثانية: لا تسمح إلا بمعالجة رسالة واحدة في آن واحد وعند هذا المستوى يحلل محتوى الرسالة حتى يتم الكشف عن الكلمات والجمل المنطوقة.

بين هاتين المرحلتين يوجد جهاز مرشح يختار عددا معينا من الرسائل الحسية ويترك غيرها. وتأخذ القناة في الاتصال التربوي أشكالا مختلفة حيث يمكن اعتبار كل الوسائل التي يستعملها المدرس في الشرح ، والتوضيح ، والتفسير والتجربة قناة اتصال ، وتتوقف فعالية القناة في نقل الرسالة في الفعل التربوي على أمرين هما: جودة الوسيلة وملائمتها لمستوى التلميذ المعرفي ، والعقلي ، وقدرة المدرس والتلميذ على توظيفها ، واستغلالها بما يحقق الأهداف التعليمية للدرس.

4- المتلقي: في التصورات التقليدية للعلاقة التربوية يكون المتلقي دائما هو التلميذ أما في

التصورات الحديثة ومنها على الخصوص المنظور البنائي للتعلم فإن المتلقي يمكن أن يكون المتعلم كما يمكن أن يكون المدرس. وعلى العموم فإن المتلقي يمارس ثلاثة وظائف أساسية هي:

\* الوظيفة التأثيرية : وهي وظيفة انفعالية ، فالاتصال بيداغوجي يرتكز على الاتجاه العمودي من مدرس إلى تلميذ، ولا يقتصر الأمر على التبليغ بل يقصد إحداث أثر أو تغيير في عقل أو سلوك المتلقي ، وهو ما ذهب إليه المدرسة السلوكية في تعريفها للتعلم على أنه إحداث تغيير في سلوك

المتعلم . وتتدخل جملة من العناصر في إحداث ذلك الأثر مثل القدرات العقلية للمتلقي وعلاقته الوجدانية بالمرسل ، والحوافز على التعلم وهنا تكون وظيفة السمع والاستماع غاية في الأهمية، فقد أكد " تمانيس" في دراسة ذات بعد فلسفي وبيولوجي، على أنها جوهر العلاقات الإنسانية ، فحين أسمع فإنني أولي أهمية لما أسمع. (Mucchielli, 1980, p:36)

\* فك رموز الرسالة :هي عملية تتطلب معرفة المتلقي بعناصر الشفرة أي نظام العلامات المكون للرسالة ، واشتراكه في الخلفية المرجعية للرسالة. فمعرفة الرموز وقواعد الترميز هي التي تسمح للمتلقي بمطابقة الإشارات التي تم إرسالها مع مجموعة إشارات قد تم تعلمها من قبل وإعطاء المدلول المطابق للإشارات . وينجح المستقبل سواء كان المدرس ، أم التلميذ في فك رموز الرسالة بقدر فهمه لأهميتها، وغالبا لا يدرك المستقبل جيدا فكرة المرسل إلا بشروط هي:

- أن يتمكن من ربطها بتجربته الشخصية وبمعارفه السابقة.

- أن يتمكن من ربطها بتساؤلاته التي لم تجد جوابا شافيا.

\* رد فعل المتلقي: عملية التلقي في الاتصال البيداغوجي ليست عملية سلبية تقتصر على الاستقبال فقط ،بل المتلقي يقوم بردود فعل ظاهرة أو خفية لفظية أو غير لفظية ايجابية أو سلبية اتجاه ما يتفاه ، لذلك فإن طبيعة الإرسال ، والعلاقات مع المرسل ، وشكل الرسالة ومحتواها وعناصر الشفرة مكونات أساسية في تحديد نوعية ردود الفعل هذه التي بدورها توفر تغذية راجعة للمرسل والتي تعبر عن تصحيح الفوارق بين النوايا المتوخاة من رسالة وأثرها أي بين الهدف المقصود من إبلاغ الرسالة والأثر الفعلي الذي أحدثه لدى المتلقي. فخلال عملية التفاعل اللفظي تتم التغذية الراجعة عندما يحاول المرسل تكييف خطابه مع ردود الفعل التي يصدرها المتلقي. وفي المجال البيداغوجي تتخذ التغذية الراجعة عدة أشكال هي:

- استجابة التلميذ لأمر صادر عن المدرس قصد القيام بفعل إرجاعي منظم.

- أسئلة نهائية يوجهها المدرس لتلاميذه عند نهاية الدرس قصد ضبط معطياته .

- علامات غير لفظية تفيد المدرس من خلال ملاحظته ملامح وتموضعات التلاميذ.

وتمكن التغذية الراجعة المدرس من معاينة عوائق الاتصال وتكييف الرسالة و دعم الإحساس

بالأمن و تعزيز علاقات التبادل والتفاعل والتواصل. (الغرضاف، 1994،ص:142).

### الاتصال والعلاقة التربوية:

إن كل محاولة لفهم الاتصال لا بد وأن تتم ضمن مفهوم العلاقة معلم- تلميذ باعتباره مفهوما قاعديا . ففهم ما يطرأ داخل جماعة القسم لا يمكنه إن يتحقق إلا بالنظر إليه في بعده العلائقي ، ذلك أن أية ظاهرة ، مهما تكن طبيعتها هي بالضرورة ظاهرة علائقية والتعامل مع الأحداث والظواهر يقوم في أساسه على إدراكها باعتبارها أنساقا من العلاقات. في هذا الإطار يعتقد جان إيلمو >> أن هدف



العلم الأول هو الكشف عن العلاقات القابلة للتكرار انطلاقاً من أن مادة العلم الأولى التي يستقي منها موضوعاته وقوانينه هي ذاتها العلاقات الرابطة بين الظواهر. << (الغرضاف وآخر، 1991، ص:5). فالتركيز على مفهوم العلاقة التربوية يعود إلى الأهمية الإجرائية في دراسة الاتصال والتفاعل باعتبارهما مظهرين أساسيين في العلاقة معلم تلميذ ، وبحكم طبيعة هذه الموضوعات التي لا يمكن فصل بعضها عن بعض في هذه الدراسة ، ونوعية المقاربات المعتمدة في تناولها سنجد أنفسنا مدفوعين إلى اعتماد مفهوم العلاقة التربوية في بعدها التواصلية والتفاعلية في هذا الفصل ، لأن فهم وتحليل الاتصال لا يمكن له أن يتم إلا باعتماد جهاز مفاهيمي تحتل فيه العلاقة التربوية معلم تلميذ مكانة هامة.

## 1- تحديد مفهوم العلاقة التربوية:

تفيد العلاقة وجود صلة و رابطة بين موضوعين أو أكثر ، ورد في المعجم الوسيط في معنى الكلمة : <> العلاقة : الصداقة ، وعلاقة الحب اللازم للقلب ، وهي ماتعلق به الإنسان من صناعة وغيرها . وفي علم البيان تعني المناسبة بين المعنى الأصلي والمعنى المراد في المجاز والكتابة.(مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، 1957، ص:628) هذا المعنى اللغوي يؤكد وجود ارتباط بين طرفين، وبنفس الدلالة نتحدث عن علاقة المدرس بالتلميذ.

إن الاهتمام بالعلاقة التربوية مدرس تلميذ ليس وليد اليوم ، بل اهتمام قديم قدم الفعل التربوي ذاته ، حيث تحددت من خلال قواعد التعامل التلقائية التي تحكم الممارسة التربوية وتوجه معاملة المدرس لتلاميذه أو معاملة التلاميذ له أو من خلال دور كل من المدرس والتلميذ وطبيعة الطرق والأساليب والوسائل المطبقة في تلك الممارسات. حيث كان مفهوم العلاقة التربوية مختلفاً من حقبة تاريخية إلى أخرى، وأصبح أكثر وضوحاً وتطوراً في العصور الحديثة .

## 2- خصائص العلاقة التربوية التقليدية:

- \* اعتماد التكرار والحفظ والتلقين والإلقاء كوسائل لتبليغ المعرفة .
- \* الاتصال يتم من جانب واحد ، حيث يبقى التلميذ منفعلاً ، والاهتمام يتجه إلى قدرة المتعلم على تحصيل وتخزين المعارف حتى يمكن استدعائها عند الضرورة .
- \* يكتسي دور المدرس أهمية بالغة انطلاقاً من أنه مصدر المعرفة ومقياس صحتها . \* علاقة تربوية قائمة على مركزية المدرس فالمدرس هو الذي يمتلك ويمارس في ذات الوقت السلطة الأخلاقية والمعرفية ، والمدرس في آخر المطاف هو الذي يختار المادة الدراسية وينظمها ويقدمها للتلميذ وعليه أن يتقبلها بدون أن يجادل أو يناقش ما يلقن له.
- \* سيادة العقاب البدني وعدم الاكتراث بالثواب .
- \* غياب المحفزات ومراعاة حاجات المتعلم .

\* المعلم يمتلك المعرفة التي لا يملكها التلميذ.

\* للمعلم شكل معين من السلطة لا يملكها التلميذ.

وبناء على هذه الملامح التربوية يمكن وضع تعريف للعلاقة التربوية التقليدية على النحو التالي: >>  
تلك الرابطة التي تنشأ بين مرب مكلف بإيصال علم أو معرفة وبين تلميذ جاء خصيصا ليتلقى هذا العلم <<(ميالري، ترجمة عبد السلام، 2001، ص: 82) .

إن مبدأ الاهتمام بالطفل لم يكن غائبا كفكرة عن مجال الفكر التربوي الإنساني لكنه كان اهتمام عرضيا لأنه لم يشكل مبدأ محركا تبنى عليه الممارسة التربوية بل كان فقط عنصرا يهدف إلى تلقين الطفل معارف ليست في غالب الأحيان جزءا من اهتماماته. ولم يظهر الاهتمام بالطفل كمبدأ تربوي تقوم عليه الممارسة التربوية عن وعي وبصيرة ، وعن مراعاة حاجات الطفل واهتماماته وخصائصه النفسية وقدراته العقلية ، إلا في مرحلة تاريخية مفصلية في التطور العلمي والسياسي والاجتماعي والاقتصادي للشعوب الأوروبية هي مرحلة عصر النهضة حيث ساهمت العلوم الإنسانية التي ظهرت في تلك الفترة وتطورت مثل علم النفس بوجه عام وعلم نفس الطفل بوجه أخص في تطوير الممارسة التربوية، ويمكن إيجاز ملامح تلك المرحلة التاريخية في العناصر التالية :

- ظهور النزعة الإنسانية: يمكن اعتبار النزعة الإنسانية (HUMANISME) تعبيراً عن التحولات العميقة والشاملة التي عرفت أوربا ، والخاصية التي تميزها هي اهتمامها بالإنسان وتأكيداً على فرديته ، حيث أن قيمة الفرد كامنة في ذاته وإمكاناته ومواهبه. وقد كان لهذه النزعة على المستوى التربوي والتعليمي تأثيراً عميقاً ساهمت في إحداث نقلة نوعية للتربية والتعليم.(الغرضاف وآخر، 1991، ص: 31)

- ازدهار الكتابات التربوية التي تحمل أفكاراً جديدة حول تكوين الإنسان .

- ظهور مؤسسات مدرسية جديدة ساهمت في محو الروح الكنسية المقيدة للعقل.

- إدخال تغييرات على مستوى المواد الدراسية والطرق البيداغوجية من خلال الدعوة إلى تربية ليبرالية

تعتمد العلوم الإنسانية كتأطير منهجي للتعليم ، وتتجاوز الممارسة البيداغوجية القديمة .

- تغيير التصور عن الطفل : تصور يعترف للطفل باختلافه وتمايزه عن الراشدين

له حاجاته الخاصة ووتيرة نمو غير تلك التي عند الكبار. وقد كان لظهور هذه الأفكار الجديدة

انعكاسات على المستوى التعليمي والتربوي ، إذ ظهرت دعوات لإحداث قطيعة مع الممارسات

التربوية القديمة .

- بروز الاهتمام بضرورة اعتبار خصوصيات الطفولة .

- إعطاء أهمية للمواد الدراسية التي تتماشى وحاجات الطفل ، وتستجيب لتساؤلاته وقيام المضامين التعليمية على توظيف كل الطاقات الحسية والعقلية للطفل ( الملاحظة التعامل المباشر مع المحيط )

- تخلي المدرس عن أساليب الصرامة والقسوة في علاقته مع التلميذ .

- الدعوة إلى جعل الطفل ( الإنسان ) محور كل فعل تربوي تعليمي .

- احترام شخصية الطفل وعدم التضييق عليه وإكراهه ، أي غياب سلطة المدرس كسلطة خارجية وغريبة عن الطفل ، والدعوة إلى الاهتمام بالتلميذ ، وإدراك الاختلافات الموجودة بينه وبين الراشد.

وقد تجلت هذه المواقف من خلال آراء جان جاك روسو إذ يرى >> أن طبيعة الطفل خيرة وأن المجتمع من خلال مؤسساته ومعتقداته هو الذي يفسدها وأن الصفة المميزة للطفولة هي الحرية ، وسعادة الطفل تتجسد في انسياقه لميوله الطبيعية والتفائية>>. (الغرضاف وآخرون ، 1991،

ص:32 )

ورغم تلك الصحة الفكرية التي قادها جان جاك روسو وكان لها مبلغ الأثر في تغيير النظرة إلى

الطفل التي نتج عنها تغيير في معاملته ، إلا أنها لم تكن ممارسة مبنية على معرفة علمية دقيقة

بنفسية الطفل وبقوانين نموه العقلي والجسمي والنفسي بل كانت نابعة من الحدس وحده. والسؤال الذي

يطرح نفسه حول تطور العلاقة التربوية في بعدها التاريخي هو: هل تبلور مفهوم العلاقة التربوية

وأخذ شكله النهائي؟يجيب على ذلك عالم النفس السويسري "جان بياجيه" عندما أكد على أن التربية

الحديثة بطرقها البيداغوجية لم تتأسس وبشكل علمي إلا بفضل تطورات علم النفس في القرن

العشرين.(الغرضاف وآخرون 1991 ص:34). وهكذا فقد تغير مفهوم العلاقة التربوية تغيرا جذريا من

علاقة متمركزة حول المدرس باعتباره هو الذي يقود فعل التعليم والتعلم ويتحكم في مساره ويتخذ

القرارات اللازمة لإنجازه دون مراعاة لخصوصيات الطفل، إلى علاقة متمركزة حول نشاط التلميذ

انطلاقا من أن فعل التعلم نشاط ذاتي مصدره حاجات الطفل نفسه ،علاقة خالية من الإكراه

والترويض والتعنيف لا أهمية فيها للمعارف الجاهزة إلا ما تم اكتشافه من قبل المتعلم ذاته. فتدخلات

المدرس تنحصر في التوجيه وضمان الظروف الملائمة للتعلم.هذه المنطلقات جسدها " كلود فيلو" في

تعريفه للعلاقة التربوية بما يلي:>> عبارة عن تعامل تفاعلي إنساني يتم بين أفراد يوجدون في

وضعية جماعية>>. (غريب وآخرون ، 1994، ص:286). وبحسب هذا التعريف فإن العلاقة التربوية

اتسع مفهومها ليشمل مكونات وعناصر كانت غائبة بسبب غياب المعطيات النفسية والاجتماعية

والبيولوجية التي وفرها علم النفس والاجتماع والبيولوجيا لاحقا وساهمت بدورها في تطور علوم

التربية،هذه المكونات يمكن تلخيصها في التلميذ ومحيطه العائلي والاجتماعي ،المعلم ومحيطه

الاجتماعي المرجعي، التفاعلات الظاهرية والباطنية التي تحدث بين المدرس والتلميذ ، تفريد التعليم

النشاط الجماعي ، التواصل اللفظي وغير اللفظي الوجداني والاجتماعي والمعرفي والعقلي، ومن وجهة نظر التحليل النفسي نفهم العلاقة التربوية على أنها: <<كل أنماط التفاعل والتواصل التي تقوم بين المدرس والتلاميذ في إطار وضعية تعليمية تعلمية.>> (بوستيك ترجمة النحاس، 1986، ص: 142) فالعلاقة التربوية بهذا المفهوم هي نظام وبنية متعددة المكونات والعناصر هي المدرس، التلميذ ، موضوع تعلم وضعية في المكان والزمان ، شبكة تفاعلات وعلاقات وتموقعات.

### 3- البعد البيداغوجي للعلاقة التربوية :

تفسر العلاقة البيداغوجية انطلاقاً من المكونات الثلاثة للعملية التربوية ( التلميذ ، المدرس المعرفة) وينظر إلى هذا الثالوث على أنه يكون شبكة علاقات متداخلة ومتفاعلة ضمن السيرورة التعليمية التعليمية.

### تصنيف العلاقة التربوية:

انطلاقاً من الأدبيات التربوية والبيداغوجية المختلفة يبدو أن مفهوم العلاقة البيداغوجية قد استعمل بمعان ودلالات متباينة ويرجع ذلك إلى أن واضعي نماذج العلاقة التربوية انطلقوا كل على حدة من معايير مختلفة ومتنوعة منها الخلفيات النظرية التي يستند إليها كل باحث أو مفكر، وطبيعة المعيار الذي استعمل في عملية التمييز بين أشكال العلاقة التربوية والصيغ التطبيقية التي يوظفها كل باحث في التصنيف. وبما أننا نطمح إلى عرض تصنيف للعلاقة التربوية (معلم - تلميذ) يراعي طبيعة الإشكالية المطروحة في هذه الدراسة فإننا سنقتصر على عرض تصنيف المفكر "أوبير حانون" الذي ينطلق في تصنيفه من أن العلاقة مدرس - تلميذ تتأثر بعمق بما تخلقه الوضعية التربوية من تناقضات وجدانية سواء لدى المدرس أو لدى التلميذ، مما يكون له انعكاس مباشر على الأسلوب التربوي الذي يعتمده المدرس وبالتالي على مواقفه العلائقية التي يقيمها مع تلامذته، وجاء تصنيفه وفق نوعين متميزين من العلاقة التربوية:

- \* علاقة متمركزة حول المدرس : تتسم بتوجيهية كاملة ، إذ يتدخل المدرس في أدنى حدث أو حركة يقوم بها التلميذ ، مما يجعل هذا الأخير مجرد متلقي سلبي لما يقدمه المدرس. ويقوم هذا الموقف على تجاهل شبه كامل للتلميذ ، مما يخلق لديه عدوانية وقلقا يرمي به في موقف دفاعي .
- \* علاقة متمركزة حول التلميذ : تعبر عن موقف لا توجيهي وترك المبادرات في يد التلاميذ .

(الغرضاف ، 1991 ، ص: 20)

يركز "أوبير حانون" في هذا التصنيف على البعد الوجداني في العلاقة وتأثيراته في اتجاهات وميول التلاميذ نحو الموقف التعليمي وردود أفعالهم اتجاه المدرس. ويعتبر هذا التصنيف مهم من حيث كونه اختصر العلاقة التربوية في موقف أساسي هو: علاقة تربوية أحادية الاتجاه بحسب الدور الذي يلعبه كل طرف في العملية التربوية المعلم أو التلميذ ، ولا يوجد شكل آخر مشترك بين

الطرفين ومن ثم وجود نوعين من الاتصال، اتصال أحادي الاتجاه معلم تلميذ واتصال مفتوح تترك فيه المبادرة للتلميذ.

يتميز النوع الأول من العلاقة التربوية معلم - تلميذ بهيمنة المحتويات المعرفية ومفهوم المادة ( برامج مسبقة ومهيكلية بشكل صارم ). العلاقة بالمعرفة تقوم على منطق التعليم لا التعلم أي تلقين المعارف وتراكمها، لا يجد التلميذ لها معنى في غياب مرجعية الممارسة الاجتماعية والوضعية المختلفة. (غريب وآخرون، 1992، ص:142).

إن العلاقة التربوية تؤسس لكل شئ في الفعل التعليمي وأهم تلك الأشياء طبيعة ونمط ونوع الاتصال الذي يتم بين المعلم والتلميذ. وقد أكدت "جاكلين شوبو" في دراسة لها سنة (1967) أن العلاقة تلميذ معلم حساسة تتأثر بمختلف العوامل التي نعيها والتي لا نعيها، حيث بينت أن الضغوطات التي يواجهها المعلم في مهنته (جداول الأوقات البرامج وتدرجها) تحدد نمط العلاقة التربوية. (Ande guttet, 1975, P : 5).

### مظاهر الاتصال التربوي:

#### أ- التواصل الوجداني:

إن من بين وظائف التواصل التأثير على المتلقي سلبا أو إيجابا" فهناك تواصل كلما أمكن لجهاز معين وبالأخص جهاز حي أن يؤثر على جهاز آخر بتغيير فعله انطلاقا من تبليغ إرسالية". وبهذا المفهوم يفيد التواصل كل التأثيرات التي يمارسها نظام على آخر مثل تلك العلاقة التي تتبني على تطبيق أوامر وتعليمات وإحداث تغيير في سلوك الآخر، وتعتبر السلوكية من أهم التيارات التي ركزت على الوظيفة التأثيرية ، لأن التواصل حسب المنظور السلوكي يرتكز على مفهومي المثير والاستجابة لذلك يؤثر السلوك اللفظي أو غير اللفظي على المتلقي تأثيرات وجدانية تكون لها انعكاسات إيجابية مثل التعاون والتماثل والاندماج وانعكاسات سلبية مثل التعارض والصراع والتنافس. ومن ثم فالعمليات الإيجابية" أقوى أثرا وأبقى من العمليات السلبية، وإلا لما بقيت المجتمعات الإنسانية أو تقدمت نحو الرقي والنهوض فالصراع والعمليات السالبة عموما مجالها محدود وكذلك أسلوبها، ذلك لأن الحياة تضطر الأفراد بمختلف مصالحهم أو مواقفهم إلى أن يوافقوا أنفسهم بالآخرين وأن يتخلصوا من الصراع إلى الاندماج أو التكيف مع البيئة. ويقصد بالتواصل الوجداني في مجال البيداغوجيا اكتساب الميول والاتجاهات والقيم وتقدير جهود الآخرين وذلك من خلال تفاعله مع المادة المدروسة واكتسابه الخبرات بأنواعها المباشرة وغير المباشرة. ولقد خصص للمجال الوجداني صناعات بيداغوجية، ومن بين المهتمين بهذا المجال "كراتهل (Krathwol) الذي خصص صنافة تتكون من خمسة مستويات ذات صلة وثيقة بالمواقف والقيم والاهتمامات والانفعالات والأحاسيس والتوافق والمعتقدات والاتجاهات: فكرية كانت أو خلقية، وهذه المستويات هي: التقبل ، الاستجابة ، الحكم

## ب- التواصل المعرفي:

التواصل المعرفي يهدف إلى نقل واستقبال المعلومات أو إنتاجها وهو تواصل يركز على الجوانب المعرفية ومراقبتها، أو بتعبير آخر فإنه يركز على الإنتاجية والمردودية، ويهدف هذا التواصل إلى نقل الخبرات والتجارب إلى المتلقي وتعليمه طرائق التركيب والتطبيق والفهم والتحليل والتقويم بصفة عامة. إنه يهدف إلى تزويد المتلقي بالمعرفة والمعلومات الهادفة. ومن ثم، يقوم هذا التواصل على تبادل الآراء ونقل المعارف وتجارب السلف إلى الخلف. ويساهم السلوك اللفظي ، وغير اللفظي في التواصل المعرفي إذا تم احترام الشروط السيكولوجية التي تحيط بالمتلقي أو يعيشها. فالرفع من الإنتاجية المعرفية لا يتم إلا عبر سلوكات لفظية ديمقراطية تعتمد على روح المشاركة واللاتوجيهة والتسيير الذاتي والتفاعل الديناميكي البناء ، وعبر سلوكات لفظية ، وغير لفظية مثل حركات التنظيم والحركات الديدانكتيكية وحركات التقويم وهكذا لا يمكن عزل التواصل المعرفي عن التواصل الوجداني إلا من باب المنهجية ليس إلا.

وثمة صنافات بيداغوجية في مجال التواصل المعرفي كصنافة بلوم "Bloom" التي تتمثل في المراقبي التالية: المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقييم.(زيتون وآخر ، 1995، ص:62).

## ج- التواصل الحركي:

يمكن الحديث عن التواصل الحركي والحسي الذي يتناول ما هو غير معرفي ووجداني ويتمظهر هذا التواصل في إطار (السبرينطيقا)\* والآلية والمسرح الميمي والرياضة الحركية... الخ ويتضمن هذا التواصل في المجال التربوي مجموعة متسلسلة من الأهداف تعمل على تنمية المهارات الحركية، واستعمال العضلات والحركات الجسمية. ومن أهم صنافات هذا التواصل الحركي نجد صنافة كيبيلر وبيكر وميلز "1970".

---

\* السبرنتيك: (Cybernetique) تعني في مدلولها العام عملية القيادة والتسيير ( علم التسيير) يهتم بنظم الضبط والتسيير والتواصل بالنسبة للعضويات الحية والآلات وذلك عن طريق معرفة بنائها وحالاتها الداخلية والعمليات التي تقوم بها ، ونجد للسبرنتيكا حضورا في التربية والتعليم من خلال آلات التواصل السمعي البصري وتحليل النظم وتنظيم المحتويات. (الغرضاف وآخرون ،1994، ص:60)

وتتكون هذه الصنافة من أربعة مراقبي أساسية وهي:

\* حركات الجسم العامة: على الرغم من أن التنسيق ما بين العين والأذن ضروري لهذه الفئة إلا أن التأكيد في مجال التواصل يقع على القوة والسرعة والدقة في الحركات العامة.

\* الحركات الدقيقة المنسقة : تتضمن هذه الفئة أنماطا أو تسلسلا من الحركات المنسقة التي تتطلب استخدام العين والأذن والجسم ، والتي تتطلب في العادة بعض التدريب للوصول إلى المستوى المطلوب من المهارة.

\* منظومات الاتصال غير اللفظي : تشير هذه الفئة إلى السلوكيات المتعلمة التي بواسطتها يحاول الفرد إيصال رسالة ما لمستقبلها بدون استخدام اللغة. ( التعابير الوجهية التعابير الحركية ، حركات الجسم) .

\*سلوكيات الكلام : تشير هذه الفئة إلى إنتاج الكلام ، وتتعلق بشكل رئيسي في التخاطب ومناهج تعديل الكلام . وتشمل إصدار الأصوات ، تشكيلات الصوت ( الكلمة) ، التنسيق ما بين الصوت والتعابير الحركية.(توق،عدس، 1984،ص:51).

### أنماط الاتصال التربوي:

تتعدد أشكال وأنماط الاتصال بحسب العلاقة التربوية التي تربط المعلم بالتلميذ وبحسب طرق وأساليب التدريس المتبعة. ولا تخرج تلك الأنماط عن ثلاثة أشكال سائدة في الممارسة البيداغوجية:

**1- الاتصال ذو الاتجاه الواحد :** يكون المعلم في هذا النمط من الاتصال هو مركز الإرسال

للمعلومات والأفكار ، ويكون التلميذ مركزا لاستقبالها .وتكاد عملية التفاعل والتبادل أن تنعدم. هذا النوع من الاتصال هو قوام التعليم التقليدي القائم على الإلقاء حيث يبقي المرسل مرسلا والمستقبل مستقبلا طوال فترة التعليم و التعلم .ويتضمن هذا النمط ذو الاتجاه الواحد الحالات التالية:

\* يقوم المعلم بإلقاء المعلومات وتلقيها للتلاميذ بحيث يكون دور المعلم مرسلا ودور التلميذ مستقبلا فقط.

\* تتخلل الإلقاء بعض الأسئلة الموجهة لمجموع التلاميذ وليس لتلاميذ معينين سرعان ما يجيب عليها المدرس.

\* يقدم المدرس عرضا توضيحيا لمجموعة التلاميذ.

ويتميز النمط الأحادي الاتجاه بالميزات التالية:

- المعلم يقوم بالإرسال بحسب ما يرى دون إفساح المجال أمام التلاميذ للرد أو سماع إجاباتهم.

-عملية التبادل والتشارك والتفاعل تكاد تنعدم .

- عدم إعطاء الفرصة للتلاميذ للمناقشة .

- عدم الاهتمام بالطرف الآخر، والأولوية للمحتوى ومضمون المادة على حساب التلميذ.

- يعبر عن سمة من سمات المعلم المتسلط.

- ضعيف الأثر في إحداث عملية التعلم ، حيث يتجه الخطاب إلى الذاكرة وليس إلى الفكر.

- تنعدم في هذا النوع من الاتصال "التغذية الراجعة" .

-التقويم يتجه إلى استرجاع محتوى المادة المقدمة في الدروس.(الفتلاوي، 2003، ص:360).

ورغم الكثير من السلبيات التي توجد في هذا النمط من الاتصال، إلا أنه لا يمكن الاستغناء عنه نهائياً في التربية الحديثة، فهو مفتاح لا بد منه للمرور إلى ما بعده يحتاجه المعلمون في جميع الأنشطة التربوية على السواء، لإعداد الوضعيات التطبيقية، ولتوفير منطلقات الدخول في الدرس، ونحتاج إليه لفتح النوافذ اللازمة لفهم النص أو استقراء الوثائق والبدائل التشخيصية.

**2- الاتصال ذو الاتجاهين:** يبدأ الاتصال من طرف المعلم إلى التلميذ، ثم يرجع من التلميذ إلى المعلم. وبهذا المعنى فإنه يصير اتصالاً أفقياً في هيئة مناقشة، قوامه الطريقة الاستجوابية يتحقق بين المدرس من ناحية وبين أفراد المتلقين من ناحية أخرى، بحيث يعمل المعلم على توزيع لحظات التواصل بينه وبين أكبر عدد ممكن من تلاميذه، ولكنه يبقى دائماً هو السائل ليضلل التلميذ طوال الحصة هو المجيب. ولا بد من الإشارة إلى أن هذا النوع من الاتصال تكتفه بعض المحاذير، فرغم قيمة الاستجواب بيداغوجياً فإنه قد يتحول إلى نوع من التواصل العمودي، والتلقين المقنع، وذلك حين يكتفي المدرس لسؤاله بإجابة واحدة يتصرف فيها ليكتب على السبورة عدة جمل أو عدة أسطر ملخصاً ما يقتنع به هو.(الفتلاوي، 2003، ص:361)

ومن مميزات الاتصال الأفقي ذو الاتجاهين:

- توجد نوع من الديمقراطية في عملية النقاش.

- تعطى الفرصة للمرسل ( المعلم ) والمستقبل ( التلميذ ) للمناقشة والتعبير على ضوء المعلومات التي أرسلها المرسل واستقبلها المتلقي.

- توجد عملية تبادل للأفكار حتى وإن كانت موجهة.

- هذا النمط من الاتصال تتوفر فيه جميع عناصر الاتصال بما فيها التغذية الراجعة التي تمكن المرسل من التأكد من أن الرسالة التي أرسلها قد وصلت إلى المستقبل.

ويبقى المعلم في الاتصال ذو الاتجاهين أو الأفقي هو محور العملية، ومع ذلك يبقى هذا النمط أكثر فعالية من النمط الأول ويتشابه معه في تركيزه على حقائق المعرفة وعدم إعطاء الفرصة للتلاميذ للتواصل والتفاعل بينهم.

**3- الاتصال ذو الاتجاهات المتعددة أو المفتوح:** يعكس هذا النمط طبيعة الاتصالات التي تتم بين

المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ والمعلم وبين التلاميذ أنفسهم في دورة أولها التلميذ وأخرها التلميذ.

حيث تتعدد فرص الاتصال، وتتوسع مما يعني اتساع فرص التفاعل، وتبادل الخبرات بين جماعة القسم حيث تتمركز الأنشطة التعليمية حول التلميذ، ويقتصر دور المعلم هنا على التوجيه فقط،

ويعتبر الاتصال المتعدد الاتجاهات قوام الطرق النشيطة القائمة على الملاحظة الحية والتجربة

المباشرة والممارسة الشخصية الذي يكون فيه المدرس مجرد عنصر من عناصر التواصل. ويختلف



هذا النمط من الاتصال عن سابقه ، كون التلميذ يصبح فيه مكتسبا للمعلومة والمعرفة والخبرة من خلال التفاعل مع الموضوعات ، والأشياء والمواقف بشكل مباشر ، إما بشكل فردي ، أو بالاشتراك مع الآخرين. إلا أن هناك بعض العوامل التي قد تحول دون الأخذ بهذا النمط من أهمها:

- كثرة التلاميذ في الفوج الواحد (الاكتظاظ).

- بعض الأنشطة تحتوي معارف تفرض على المعلم إلقاءها على التلاميذ وحفظها.

- انخفاض مستوى إعداد المعلم حيث يكون البعض قد تعلم أسلوب التعليم بالتلقين خلال فترة دراسته وتكوينه.

- قلة الوسائل التعليمية المتاحة .(الأغبري، 2000،ص:321)

هذا النوع من التواصل المفتوح يتمتع بالأولوية المطلقة في الدروس ذات الصبغة التجريبية والمرتبطة بملاحظة ظواهر واقعية طبيعية كانت ، أو اجتماعية ، أو سياسية ، أو اقتصادية لكنه لا يمكن أن يتمتع بنفس الأولوية في الدروس ذات الصبغة النظرية التجريدية سواء في ذلك معالجة أحداث الماضي ، أو الخوض في الماورائيات أو التعامل مع القيم والأحكام غير المرئية على هذا فإذا أخفق المرء أو أخطأ ، فوضع أي نوع من أنواع التواصل في غير إطاره البيداغوجي ، أو حاول القفز على ما لا بد من المرور به ، فإنه يخلق لنفسه ولتلاميذه صعوبات إضافية تتسبب في ظهور عوائق تمنع التواصل ، بدل أن يوفر الظروف المساعدة عليه.

وعلى العموم فإن التواصل البيداغوجي الناجح هو الذي تتداخل فيه الأنواع الثلاثة بوعي ومهارة ، فلا سبيل إلى الدخول في تواصل أفقي سليم ولا إلى الدخول في تواصل مفتوح متنوع الاتجاهات دون المرور لمرحلة التواصل العمودي الذي لا يجوز أن يأخذ أكثر من لحظات موزعة بإحكام على أجزاء الحصة وخطوات الدرس توجه مسار الدرس ، ولا تتحكم في بناء مضامينه.

## الاتصال التربوي وطرق التدريس:

من المسلم به بيداغوجيا أن التعلم لا يتم إلا عن طريق الاتصال والتفاعل بين المدرس والتلميذ أو بين التلميذ وموضوع التعلم ، ذلك أن العلاقة بين التعلم والاتصال علاقة عضوية تبادلية ، فالتعلم لا ينشأ في فراغ وإنما في وسط تفاعلي نشط بين الأطراف المكونة للعملية التربوية وهي المعلم، والمتعلم والمضامين الدراسية. وإذا كان لا بد من اتصال فكذلك لا بد من طريقة بيداغوجية تمكن من التأليف بين عناصر الدرس ومراحله والسيرورة التعليمية التعلمية، وفي الغالب الذي يحدد شكل الاتصال هو طريقة التدريس باعتبار أن الطريقة في الممارسات التقليدية هي " الأسلوب الذي يعرض به المدرس المعلومات وينقلها إلى التلاميذ " أما في الممارسات الحديثة فالطريقة تعني الأسلوب الذي يستخدمه

المدرس لتوجيه نشاط تلاميذه توجيهها يمكنهم من أن يتعلموا بأنفسهم فيستعملوا قدراتهم الفكرية في تطوير تعليمهم" (مقداد وآخرون، 1994، ص:70). فشكل الاتصال يتغير بتغير نوع طريقة التدريس، وهو ما يؤكد التلازم الحاصل بين الاتصال ، وطريقة التدريس كأساليب بيداغوجية في السيرورة التعليمية التعلمية. وبناء على ماتقدم فإنه يمكن تصنيف طرائق التدريس في علاقتها بالاتصال إلى مجموعتين :

أ- مجموعة الطرائق التقليدية : يكون المدرس في إطارها هو الذي يقوم بدور تقديم وعرض المضامين والمحتويات الدراسية ونقلها إلى التلاميذ ، ويسير بصورة مباشرة سيرورة التعليم والتعلم وتدخل تحت هذا الصنف طريقة الإلقاء والمحاضرة ، التي يقوم فيها المدرس بإعطاء معلومات جاهزة ، وإلقاء وشرح وعرض وتفسير المعارف والمعلومات ، وكل الأنشطة التي تتم بواسطة الإلقاء اللفظي. وينحصر دور التلميذ غالبا في التلقي عن طريق الاستماع ويمكن أن تستعين هذه الطرائق ببعض التقنيات كطرح الأسئلة واستعمال الوسائل . ويتوقف النجاح في استعمال هذه الطرائق على جملة من الشروط منها صوت المعلم وأسلوبه اللغوي والترتيب المنطقي للأفكار ومدة الإلقاء.(غريب وآخرون، 1992، ص:128).

ويتميز الاتصال البيداغوجي المرتبط بهذه الطرائق بما يلي:

- هيمنة محتوى الرسالة الذي تتمركز حوله جل الأنشطة التعليمية .
- الوسائل التواصلية موحدة ومشاركة بين كل التلاميذ بما في ذلك نوعية الخطاب واللغة المستخدمة .
- المتعلم (المتلقي) عليه أن يستجيب ويمتثل ، يتلقى الرسالة المسبقة ويتحكم في انفعالاته وخياله .
- المتلقي عليه الامتثال للمعايير السوسيوثقافية المحبذة من طرف الأغلبية .
- العلاقة بين المرسل والمتلقي تتسم بالتبعية الواضحة.
- المرسل (المعلم) يسهر على تبليغ المعارف والقيم المحددة مسبقا.
- ب- مجموعة الطرائق النشطة: في إطار هذه المجموعة يكون المعلم والتلاميذ مشاركين في سيرورة تواصلية يصبح فيها المحتوى المعرفي والقيمي نتيجة جهد ذاتي يقوم به التلميذ ومن أبرز تلك الطرائق طريقة حل المشكلات ، طريقة المشروع عمل المجموعات... الخ. وتتميز هذه المجموعة في جانبها الاتصالي بما يلي:
- الرسالة أو المحتوى ليس لها اتجاه محدد مسبقا ، هناك تبادل وتعاون وتشارك في بناء المعرفة بين أطراف الفعل التعليمي التعليمي.

- وسائل التواصل : اللجوء إلى وسائط متعددة ومتنوعة تمكن من خلق وسط تعليمي محفز ووضعيات تواصلية متعددة (تواصل وتفاعل بين الذات والموضوع ،تواصل ذاتي تواصل بين التلميذ والمعلم وبين التلاميذ فيما بينهم.)
- المتلقي: لا يقتصر دوره على الاستقبال بل يتبادل الأدوار بينه وبين المعلم وبين زملائه فهو تارة متلقي وتارة أخرى مرسل.
- المرسل : ليس هناك مرسل محوري ،بل إن المشاركين كلهم معنيون بتكوين شبكات متنوعة للتواصل.

- العلاقة بين المتلقي والمرسل:اتجاه التواصل يسير من المتعلم إلى المدرس وبين الطرفين تسود علاقة تعاون .وقد أجريت دراسة حول التفاعل اللفظي في طرائق التدريس التقليدية وطرائق التدريس الحوارية بين مدرستين ثانويتين بدولة الكويت أثبتت نتائجها جودة الطرق الحوارية في التفاعل اللفظي(معلم تلميذ) في سلوك الثناء والتشجيع وتقبل أفكار التلاميذ طرح الأسئلة والتلقين والنقد واستخدام السلطة واستجابة التلاميذ للمعلم.(العابد، 1996،ص:10) وهي نتائج تدل على فعالية طريقة المناقشة في تقبل أفكار التلاميذ ، وطرح الأسئلة واستجابة التلاميذ للمعلم مقارنة بالطريقة التقليدية التي كانت فيها نسبة الشرح والتلقين مرتفعة جدا ، وهو ما يشير إلى الحضور القوي لأسلوب الاتصال العمودي في طرق التدريس التقليدية.

### الاتصال التربوي والوسائل التعليمية:

أشار كل من لازويل وكلود شانون وجاكسون وكورت لوين في نماذج الاتصال التي اقترحوها إلى أهمية الوسيلة كوسيط بين المرسل والمتلقي وبين التلميذ والمعرفة. ويختلف نوع الوسيلة وطريقة استخدامها بحسب المجال الذي يتم فيه الاتصال، لكن تبقى الوسيلة في المجال التربوي والتعليمي عنصر أساسي في استراتيجيات التعليم والتعلم بالنسبة للمدرس والتلميذ حيث تسهل عملية تحديد واكتساب محتوى الرسالة ، وإدراكه ونقله. ويختلف مفهوم الوسيلة التعليمية باختلاف المقاربات التواصلية في العملية التربوية ، ففي المقاربة التقليدية التي تعتبر الاتصال بين المعلم والتلميذ نقل للرسالة من المدرس إلى المتعلم تعرف الوسيلة على أنها كل قنوات الاتصال التي يقوم المعلم عن طريقها بنقل الرسالة (محتوى المادة الدراسية) بمجالاتها الثلاثة (المعرفي والنفسي حركي والوجداني ) من المرسل وهو (المعلم ) إلى المستقبل وهو (المتعلم). (اسكندر، وآخر ، 1994،ص: 22).

أما في المقاربة التواصلية الحديثة التي تعتبر التواصل تبادل وتشارك في الرسائل فتعرف الوسيلة التعليمية بأنها:الأجهزة والأدوات والمواد التي تستخدم من طرف المعلم والتلميذ وتمكن من بناء المعرفة، واستجلاء الأفكار، والوصول إلى الحقائق العلمية الصحيحة والتدريب على المهارات، والاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ.(جحيش ،2001،ص:48).

فالوسيلة التعليمية بهذا المفهوم هي قناة اتصال ترتكز على مخاطبة حواس المتعلم خاصة حاستي السمع والبصر . وقد أصبح استخدامها ضرورة تربوية نتيجة للانفجار المعرفي والتكنولوجي وتعدد مصادر المعرفة وأوعيتها. وقد أشارت الدراسة التي قام بها (هوين-فين ديل 1950) ،والموجهة للمعلمين الذين يستعملون الوسائل التعليمية إلى نظرتهم للقيمة التي يمكن أن تحتوي عليها هذه الوسائل من الناحية التربوية، فكان من بين الردود التربوية المسجلة للمعلمين مايلي:

- تنمية الثروة اللغوية لدى المتعلم وتنمية المهارات اليدوية لديه.

- جعل كل مفهوم له معنى واضح في ذهن المتعلم.

- تعزيز الخبرة الإنسانية وتقديم حقائق هادفة ذات معنى.

- إثارة الاهتمام وتوجيه المتعلم نحو الهدف المنشود .

- إثارة النشاط الذاتي لدى المتعلمين.

- إكساب التلاميذ بعض المهارات من خلال العروض العملية والتعامل مع وسائل التكنولوجيات الحديثة.

- تتيح اكتساب خبرات واقعية عند الدارسين مما يحفز النشاط الذاتي لديهم.

- استمرار وبقاء الأثر في العملية التعليمية.

- المشاركة الايجابية وإثارة الاهتمام لدى المتعلمين.

إن استخدام الوسائل التعليمية يحقق عائدا كبيرا لا يمكن بلوغه في غيابها .ونرى ذلك على سبيل

المثال لا الحصر في نشاط التربية العلمية حيث يستعمل التلميذ المجهر لرؤية الخلية على طبيعتها .

ولذلك ينظر إليها بعض الباحثين على أنها طريقة في التفكير وليست مجرد نمطا جديدا في

التواصل.

ورغم الأهمية التي تكتسبها الوسيلة التعليمية ،إلا أن فائدتها وجدواها يتوقف على نوع طريقة

التدريس ونمط الاتصال المتبع في الدرس. ففي نمط الاتصال الأحادي تظل الوسيلة التعليمية عبارة

عن قناة لنقل المعلومات من المرسل إلى المستقبل حيث ينتهي دورها وتتحصر فائدتها في التبليغ

،ولذلك لا نجد تنوعا للوسائل في هذا النمط وغالبا ما يقتصر الأمر على التدريس اللفظي الشفوي

الذي يتلاءم والطريقة الإلقائية التلقينية. عندئذ لا يهتم المعلم كثيرا بإعدادها وطريقة عرضها.

أما في نمط الاتصال المتعدد والمفتوح ،فهي ليست مجرد قناة تمر عبرها الرسالة من المعلم إلى

التلميذ بل هي مورد وإمكانية يجندها المعلم كما التلميذ لبناء المعرفة،حيث لا يتم احتكارها من قبل

طرف معين . وهنا تتغير وظيفة المعلم في استراتيجية التدريس باستخدام الوسائل ،فهو يسهل عملية

الحصول على الوسيلة ويقدم الإرشادات والتوجيهات حول كيفية استخدامها. ويمكن تحديد خصائص

وصفات الوسائل التعليمية بناء على نمط الاتصال المتعدد الاتجاهات حيث تكون الوسيلة المرئية

والمسموعة سائدة في مراحل الدرس المختلفة ويستعملها التلميذ وحده، مثل اللوح أو ما يطلق عليه طريقة لامارتيينار. كما تكون الوسيلة ثابتة ومتحركة معززة لمعطيات الدرس يستعملها المعلم وحده ( وسائل إيضاح).وتكون الوسيلة لفظية وغير لفظية مكررة لمعطيات الدرس يستعملها المعلم والتلميذ معا.(الكتاب السنوي،99ص:61).

وعلى خلاف النظرة التقليدية للتربية والتعليم التي تعتبر الوسيلة مجرد إضافة يمكن الاستغناء عنها متى وصلت الرسالة إلى المتعلم، فإن النظرة الحديثة للاتصال تنظر إلى الوسيلة على أنها ضرورة، بحيث لا يمكن أن يحدث اتصال حقيقي بين المعلم والمتعلم من جهة وبين المتعلم والمعرفة من جهة ثانية، ولا يتم تفاعل بين المتعلم والمعرفة إلا بواسطة وسائل وأدوات ولهذا بات لزاما على المدرس الاستفادة من تكنولوجيا الإعلام والاتصال ليحقق أعلى درجات النمو المعرفي للتلميذ.

### **الاتصال التربوي والتقويم التربوي:**

يعتبر التقويم الحلقة الأخيرة في سيرورة التعليم والتعلم ، وقد أعطيت له عناية كبيرة قديما وحديثا خاصة عندما يتعلق الأمر بنتائج التلاميذ ونجاحاتهم. فهو يمثل حلقة الوصل والاتصال بين المعلم والتلميذ والمعلم الأولياء . وهو كبقية عناصر المنهاج يختلف في مفهومه وأساليبه وطرقه ونتائجه باختلاف نماذج التعليم والتواصل المطبقة في العملية التربوية، والتقويم يهدف بشكل أساسي إلى تزويد المعلم والتلميذ بتغذية راجعة لتحسين عملية التعلم والتعليم.

### **1- من حيث المفهوم :**

في نمط الاتصال التقليدي الذي يتم التركيز فيه على المعلم كمرسل يكون التقويم عبارة عن عملية استرجاع كاملة للرسالة التي تم تلقيها أثناء الدرس ،والتلميذ مطالب بتخزين المعلومات واسترجاعها في المناسبات المحددة ألا وهي مناسبة الامتحان.(نقادي 1993 ص :15).أما في والوضعية الاتصالية التي يكون فيها التلميذ مستقبلا ومرسلا ومنتجا للرسالة فإن مفهوم التقويم يصبح عملية لتشخيص وعلاج موقف التعلم أو أحد جوانبه أو للمنهاج كله في ضوء الأهداف التربوية المنشودة.

### **2- من حيث النوع:**

في الاتصال وحيد الاتجاه ( معلم تلميذ ) لا يوجد إلا نوعا وحدا من التقويم وهو التقويم التحصيلي الذي يهتم بالكم ويهمل الكيف.أي تحديد كمية المعلومات التي يمتلكها التلميذ وبناء على ذلك يتحدد مصيره. أما في الاتصال المفتوح فتتعدد وتتوعد أساليب التقويم بحسب الوضعيات التعليمية التعلمية ،فهناك التقويم التشخيصي الذي يحدد مسار الاتصال والتفاعل بين التلميذ وموضوع التعلم ، وهناك التقويم التكويني الذي يرافق عملية التعلم ويحدد وتيرة الاتصال بين عناصره ثم يليه التقويم

النهائي أو الختامي الذي يحدد مستوى التلميذ في امتلاك المعرفة والكفاءات المرصودة. وكنتيجة لكل ذلك فإن الاتصال في النوع الأول متقطع ومنفصل أما في النوع الثاني فالاتصال مستمر ومتواصل (حمروش، 1995، ص: 72).

### 3- من حيث الأهداف: هدف التقويم في الاتصال أحادي الاتجاه:

- استرجاع الرسالة بناء على إمكانيات المتعلم في الحفظ.
  - تصيد الأخطاء واعتبارها فشل ينتج عنه تحديد لمصير التلميذ بالنجاح أو عدم النجاح.
  - المعلم يختار الأهداف ويحدد الشروط، وبالتالي هو المرجع الوحيد في تحديد الأخطاء.
  - ترتيب التلاميذ وفق النتائج التي تم الحصول عليها ترتيباً تنازلياً.
- هدف التقويم في الاتصال المفتوح والمتعدد:
- معرفة حالة مكتسبات التلاميذ.
  - تشخيص الأخطاء للتكفل بها.
  - ضبط سيرورة التعليم والتعلم لمجموعة تلاميذ القسم.
  - كشف الحواجز التعليمية بما فيها عوائق الاتصال المختلفة ووضع خطة للعلاج.
  - في البعد المعرفي يتطلب قياس المعلومات والمفاهيم وفي البعد العملي يتطلب قياس المهارات والأداءات وفي البعد الوجداني يتطلب قياس المواقف من حيث الاتجاهات والميول ولتقييم الكفاءة لا يطرح المعلم سؤالاً عن معرفة ما، بل يقدم للتلميذ عملاً معقداً يوصف بأنه وضعية إدماجية ويلاحظه أثناء الإنجاز فيدرك مدى تمثله لما طلب منه ومدى نجاحه في تجنيد موارده منها القدرة على الاتصال. فالكفاءة لا تقيم إلا عن طريق الأداء. (الوثيقة المرفقة، 2004، ص: 196).

### 4- من حيث الإجراءات: إجراءات التقويم في نمط الاتصال التقليدي القائم على التبليغ وتقتصر على

- تقديم أسئلة مباشرة يحدد المرسل أجوبتها سلفاً وفق حدود ما تم تناوله في الدرس. يجيب عليها التلميذ لأخذ علامة تقيس مدى تمكن التلميذ من حفظ الرسالة ويتوج بملاحظة انطباعية في الغالب. أما الإجراءات في الاتصال المفتوح والمتعدد فإنها تبدأ بقياس المعارف والكفاءات التي تم بناءها في إطار التواصل والتفاعل وتلميذ معلم وتلميذ موضوع تعلم، ثم التعرف على الأخطاء وتصحيحها ثم اتخاذ التدابير العلاجية المناسبة. وهنا تبرز أهمية التغذية الراجعة كعنصر مهم في العملية الاتصالية. (فريد حاجي، 2005، ص: 24).

### الاتصال التربوي وإدارة القسم:

تدل الأبحاث التجريبية على أن جو الصف الدراسي الذي يتسم بالسماحة يكون أكثر عوناً على الاتصال والتدريس الفعال، ولهذا فإن استخدام التسامح في الاتصال والتفاعل يجد تأييداً كاملاً وبأدلة من البحوث والدراسات التي تستخدم الملاحظة والتجريب كأدوات للبحث (المنظمة الإسلامية للتربية

والعلوم والثقافة (1995ص76). وكثيرا ما يشار إلى الدراسات التي أوضحت أن الجو الديمقراطي يحدث روحا معنوية عالية لدى التلاميذ تؤدي إلى إنتاجية أفضل من الجو الدكتاتوري أو إتباع سياسة ترك الحبل على الغارب. وتشير دراسات أخرى أنه عند اجتماع صفتي السيطرة مع الانتماء إلى الجماعة في شخص المعلم ينتج عنه تواصل وتفاعل إيجابي في القسم فالمعلم من واجبه خلق الجو الصحي المنشود في حجرة الدراسة فهو الذي يبني العلاقات التفاعلية والتواصلية بينه وبين التلاميذ وبين هؤلاء وبعضهم البعض.

ولقد أثبتت دراسة لأندرسون (1939) لاحظ فيها وسجل التواصل والتفاعل بين المعلم والتلاميذ، أن المعلمين يتفاوتون في السيطرة على سلوك القسم وتكامله. ففي السلوك تجاه القسم كله ظهر الطابع الإشرافي المسيطر عند واحد من كل خمسة معلمين أما لدى التلاميذ فقد كان ثمة فروق فردية شاسعة في مدى وطبيعة اتصالاتهم بالمعلمين، وهذا ما يؤكد على أن المعلم يطبع بشخصيته جو حجرة الدرس لتعم فيه الديمقراطية أو التسلطية أو التسامحية.

- 
- لمزيد من التفاصيل حول إجراءات تقويم الكفاءات يمكن الرجوع إلى المناهج الدراسية الحالية والوثائق المرفقة بها في مرحلة التعليم الابتدائي.

وقد أورد "هيرلوك" (1970) ثلاثة أشكال لمعاملة المعلم للتلاميذ تطبع غرفة الصف هي كالتالي:  
\*السلوك التسلطي:

التعليم: أقل عناية بالتفسير أو الإيضاح، فالتلميذ يتوقع منه قبول القواعد بلا مناقشة.  
الثواب: غير موجود.

العقاب: التمسك بالعقاب البدني في كل الأحوال.

\*السلوك التسامحي:

التعليم: قواعد قليلة للسير عليها، مع القليل من التوجيه أو الإيضاح.

الثواب: يتوقع من التلميذ استخلاص الرضا من الاستحسان الذي يجلبه له سلوكه.

العقاب: يتعلم من عواقب فعله أنه قد ارتكب خطأ بهذا الفعل.

\*السلوك الديمقراطي:

التعليم: التأكيد أساسا على إيضاح معنى القواعد وتكرارها إلى أن يتعلمها.

الثواب: الثناء يوهب بغير حساب جزاء على السلوك الصحيح والمحاولات من جانب التلميذ وإثبات

أخرى تعطى على تكرار السلوك الصحيح.

العقاب: العقاب قاصر على سوء السلوك المتعمد، التلميذ يعطى الفرصة ليوضح سببه العقاب البدني قلما يلجأ إليه.(الدسوقي، 1979، ص:384).

إن مفهوم إدارة الصف اكبر وأشم من بعض المعاني كالضبط والهدوء والالتزام بالتعليمات أنها تعني قيام المعلم بالعديد من الأعمال والمهام من حفظ للنظام وتوفير المناخ العاطفي والاجتماعي وتنظيم البيئة الفيزيائية من أثاث وتجهيزات ومواد ووسائل واستثمار الخبرات التعليمية وحسن التخطيط لها، وهي بذلك تشمل كل ما يتصل بالمتعلم والمعلم والمنهج المدرسي والأهداف التربوية والعلاقات الإنسانية.

#### العوامل التي تساعد على ظهور مشكلات إدارة الصف:

1. السخرية والتوبيخ من جانب المعلم إلى طلابه.
2. إهمال تساؤلات الطلاب واستفساراتهم.
3. سوء التخطيط وعدم وضوح الأهداف.
4. ضعف في جاهزية المعلم ونقص في معارفه.
5. التمييز بين الطلبة .
6. القسوة في التعامل مع الطلبة .
7. مستوى الذكاء المرتفع لدى بعض الطلاب .
8. طبيعة المادة الدراسية .

#### الثواب والعقاب في غرفة الصف:

يعرف الثواب على انه إجراء يتبع سلوكاً مرغوباً فيه ، ينجم عنه شعوراً بالرضا يشجع تكرار هذا السلوك . أما العقاب فيعرف على انه إجراء يتبع سلوكاً غير مرغوب فيه ، ينجم عنه شعور بالضيق يؤدي إلى منع هذا السلوك .ولزيادة فعالية الثواب يجب مراعاة ما يلي :

- تقديم الإثابة بعد الاستجابة المرغوبة مباشرة .
- تعريف التلاميذ بالسلوك الذي تمت إثابته .
- توخي الدقة في عدد مرات الإثابة حتى لا تفقد تأثيرها .
- يتناسب الثواب مع حجم ونوع السلوك المرغوب. ويمكن للمعلم بالمشاركة مع تلاميذه في وضع قواعد لضبط الصف قائمة على العدالة واحترام حق التلاميذ داخل الغرفة الصفية (شفشوق، وآخر، 1995، ص:204-205)

#### إدارة الصف والتواصل الجماعي وفق بيداغوجيا المجموعات:

العمل في القسم وفق بيداغوجيا المجموعات تقنية من التقنيات التي أصبحت ملحة في العمليات



التربوية في هذه العقود الأخيرة خاصة بعد ولادة مفاهيم مثل "التفاعل والتواصل الاجتماعي المعرفي" أو "حيوية المجموعات".

### تعريف العمل بالمجموعات:

عمل التلاميذ في مجموعات يعني حسب "فيليب ماريو" وضع التلاميذ في وضعية تعلم جماعي لأن التعلم ليس مجرد تلقّ للمعلومة (10% فقط يتعلمون جيّداً بمجرد الإنصات) ولكنّه كذلك وأهم من ذلك معالجة تلك المعلومة لامتلاكها. (وزارة التربية الوطنية، 2006، ص:34) وتقتضي بيداغوجيا "المجموعات" وضع التلاميذ في "وضعيّات" بناء ذاتي للمعرفة، وذلك بجعله نشطا وفاعلا خلال عملية التعلّم. ويتعبّر آخر، فهي محاولة للانطلاق من "حقيقة" التلميذ وواقعه، بما يستوجبه من توفير جملة من الآليات كـ"الوضعيّات المشكّلة" و"مقاطع التعلّم" التي تكفل تنوّعا في الإجابات تناسب الفروق الكثيرة بين التلاميذ. فالمجموعة فضاء لتعويد التلاميذ على اتخاذ القرار، وبالتالي فهي فضاء لتحمل المسؤولية وللترشّد الذاتي. وتوفّر المجموعة الآلية التي تتخرط فيها جهود الجميع للبحث والإبداع والابتكار، وبذلك تصبح قادرة على تفعيل القدرات الكامنة وعلى تعديلها (Perrenoud, 1994, P: 66).

وقد بيّنت الدّراسات أنّه عندما تتوفّر في مجموعتين نفس الشّروط بحيث لا تختلفان إلا في طريقة العمل، فإن الأطفال الذين يشتغلون جماعيا يحققون تقدما أكبر من الذي يحققه المشتغلون فرادى. وليس سبب ذلك هو اقتداء بعضهم ببعض، بل إنّ الاختلاف في وجهات النّظر يجبر الأفراد على إعادة تنظيم مقارباتهم المعرفية وبذلك تنتج حركية العمل الجماعيّ تقدّما معرفيا فرديا، فالمسألة وفق هذا الطّرح تأخذ "طبيعة اجتماعية في المقام الأول". لأنّ كلّ واحد سيحاول إثبات وجهة نظره أمام الآخر ومن هنا جاءت عبارة "الصّراع الاجتماعي المعرفي" "Conflit sociocognitifs". وتستمدّ هذه المواقف والمقولات روحها من تيارين أساسيين:

\* نموذج "بياجيه" (Piaget) الذي يرى بأن عملية بناء الذكاء تفترض نوعا من فقدان التوازن التّكفيفي: لأنّه عندما تستعصي علينا الحقائق نكون في حاجة إلى مراجعة كيفياتنا في التفكير والفعل. (توق وآخر، 1984، ص:98-99)

\* عديد البحوث والدراسات التجريبية التي أنجزت أواخر الخمسينات في رحاب علم النفس الاجتماعي لاكتشاف دور الصراع الاجتماعي في تكوين الحكم الفردي. والتي تدعّمت بكتابات النفسانيّ الرّوسيّ "Lev S. Vygotsky" حيث يقول في بعضها: <<في تصوّرنا، الاتجاه الحقيقيّ للتفكير، لا يمشي من الفردي إلى الجماعي وإنما من الجماعي إلى الفردي>>.

ويؤكد بياجيه على أهمية التواصل والتفاعل الاجتماعي في تطوير أطر عقلية فلا بد للمتعلّم إذا ما أريد له الابتعاد عن آرائه المتمركزة حول ذاته من أن يجرب وجهة نظر الآخرين. كما تشدد

أعمال (بياجيه ، وكولبريج) على أن الصيغ الفعالة من التواصل والتفاعل الاجتماعي في القسم تفيد في إثارة واغتناء النمو العقلي والنمو الأخلاقي للتلاميذ. (المنظمة للتربية والثقافة والعلوم 1995،ص:77).

هذه الجوانب النظرية مجتمعة التي تخص عملية الاتصال والتفاعل ، وإعطاء غرفة الصف البعد الاجتماعي اللائق أكدت عليه مناهج الإصلاح في توجيهاتها للمعلمين فقد ورد في منهاج السنة الثالثة حول ملمح التخرج من التعليم القاعدي ماييلي: <تهدف التربية القاعدية(الأساسية) الإجبارية إلى تنمية شاملة في المجال الوجداني،والمجال الحسي الحركي،والمعرفي .ومعنى ذلك أنه ينبغي أولاً استهداف ازدهار الشخصية ،بحيث يتم التأكيد على إيقاظ الفضول والتساؤل والاكتشاف والرغبة في الاتصال بالآخرين>> (وزارة التربية الوطنية، 2004،ص:7).

### مبررات العمل في مجموعات:

- يعتمد المعلم على التنشيط بواسطة الأفواج لتجاوز بعض الصعوبات نذكر منها:
- انحباس التواصل: حيث تعين تقنيات العمل في مجموعات كلّ تلميذ على التعبير عن رأيه عن طريق شخص آخر، إلى أن يتعود بتدرج على الاندماج في المجموعة وأخذ زمام المبادرة.(التواصل داخل المجموعة)
  - الضعف في التفاعل
  - الاجتماعي: فتقنيات العمل في مجموعات توفرّ فضاء "تفاعل" اجتماعيّ متنوّع يعلّم التلاميذ مع الأيّام كيف يتصرّفون شيئاً فشيئاً في نزاعاتهم "conflits" التي تجمع "التدافع" مع "الشدة" مع اللعب مع علاقات "السيطرة والاستسلام" مع القيادة.
  - اهتزاز الثقة بالنفس: حيث يجد كلّ تلميذ نفسه مضطراً في بعض المواقف إلى أن يشرح بعض "التعلّقات" إلى بعض زملائه أو يعبرّ لهم عنها، مما يعيد له الثقة في إمكانياته.
  - فقدان الدافعية والرغبة: فتقنيات العمل في مجموعات توفرّ وضعيات "حيوية" تسمح بالحركة والتحدّث بين الزملاء، وتنظيم الطاولة بطريقة مغايرة، بأخذ المبادرات والقرارات، ولعب الأدوار، وتوزيع المهامّ.. وهذه الحيوية من شأنها أن تقنع التلاميذ بأنهم الفاعلون الحقيقيون في تعلّمهم، فتتولد لديهم الرّغبة في التعلّم. (Pernoud,1994,p70)
- ### الحصة التعليمية التعليمية وفق نظام المجموعات:

\*في بداية الحصة: لإثارة قسم ، تيسيرا للتواصل وذلك لوجود معوّق أو صراع ينبغي تنظيمه ، لجمع معلومات ضرورية للانطلاق في الدّرس، لإيقاظ الفضول والدافعية ، وصنع الجاهزية للدخول في تعلّم جديد يكتشفونه بأنفسهم.

\*وسط الحصة: لتطبيق ما نظّر له، لتعديل مسار الدّرس حسب درجة الفهم ولتبيين ما يحتاج إلى معالجة.

\*نهاية الحصة:

وذلك لإطلاق نشاط ذاتي يستكمّله التلميذ في فضاءات أخرى غير القسم: ولا مانع من أن يكون هذا العمل مع كبار آخرين مسؤولين عن مجموعات.

### عوائق الاتصال التربوي :

عوائق الاتصال هي كل الصعوبات التي تمنع أو تحد من عملية تبادل الرسائل بين المتراسلين في وضعية تعليمية تعلمية. (الغرضاف وآخرون، 1991، ص:245) ونظرا لكثرة العوامل والأسباب التي تعيق الاتصال ، فإننا سنصنفها وفق التصنيف التالي:

تصنيف أول: تصنف فيه عوائق التواصل حسب طبيعتها إلى نوعين :

#### 1- عوائق داخلية : وهي في جملتها ثلاث مظاهر:

\* عوائق داخلية ذات صبغة نفسية نابعة من ذات الباحث أو كامنة في نفس المتلقي وتتمثل في جملة العوامل النفسية كالخجل والاضطراب، والشعور بالحرج، والخوف وعدم الإحساس بالحرية والتلقائية، منها ما هو طبيعي في نفس المتلقي، ومنها ما يتسبب فيه الباحث أو المدرس بتصرفاته غير المدروسة، وعدم مراعاته قواعد بيداغوجيا الفوارق، ذلك أن معلم المجموعة يجد أمامه خليطا من التلاميذ المختلفي الشخصيات والتكوين النفسي. وإنّ قمعه للمغرور المتعالي أو تنقيته لإجابة الثرثار لسوف تكون له آثاره على الخجول والجبان وضعيف الشخصية فنقتل فيهم روح الرغبة في المشاركة، فيكون ذلك من أقوى موانع التواصل بينهم وبين المعلم.

\* عوائق داخلية ذات صبغة ذهنية وتتمثل في جملة العوامل الذهنية مثل قصور المتلقي عن فك الترميز، ومثل اختلاف المرجعية وتباين المفاهيم بين الباحث والمتلقي.

\* عوائق داخلية ذات صبغة وجدانية وتتمثل في جملة المشاعر والأحاسيس الجاذبة أو المنفرة وفي مقدمتها تأثير المعلم في نفوس تلاميذه بشخصيته وهيئته ودرجة حيويته مما يشدهم إليه ويرغبهم في التواصل معه أو ينفروهم منه ويصرف نفوسهم عنه.

#### 2- عوائق خارجية : وهي جملة الموانع المادية التي تعيق التواصل أو تمنع فاعليته، ومنها:

- قصور في وسائل التبليغ لدى الباحث.
- ضعف وسائل الاستقبال لدى المتلقي.
- صعوبات تتعلق بمضمون الرسالة البيداغوجية أو بشكلها وبنيتها.
- عوامل معيقة يشتمل عليها المحيط الذي يكتنف العملية التواصلية.
- عوامل متولدة عن الوسط الثقافي والمستوى الحضاري.

تصنيف ثاني: تصنف فيه عوائق التواصل حسب مصدرها :

- 1- صعوبات نابعة من مضمون الرسالة أو من مبناها وشكلها.
- 2- عوائق تتصل بذات الباث أو بسلوكه ويندرج ضمنها كل ما يترتب عن النظام العلامي المستخدم وتقنيات التواصل.
- 3- عوائق تتصل بذات المتلقي.
- 4- عوائق وصعوبات مصدرها المحيط المدرسي أو المحيط العام الذي يكتنف المدرسة.
- 5- عوائق وصعوبات تنربت عن نوعية التنظيم والتسيير ونوعية الترتيب المدرسي والنظام الداخلي أو النظام العام للمؤسسة المدرسية.

ويمكن تصنيف جملة تلك العوائق المشار إليها في الصنفين السابقين إلى نوعين:

\* عوائق مشتركة بين مختلف الاختصاصات المدرسية والأنشطة التعليمية.

\* عوائق خاصة تقتضيها طبيعة نشاط بعينه أو يقتضيها استعمال نظام علامي معين لا تمثل

عائقا في غيره، فضعف السمع لدى المتلقي لا يمثل عائقا عند اعتماد نظام علامي بصري وقل مثل ذلك في ضعف البصر عند اعتماد وسائل سمعية والخلل المتعلق بنطق المدرس أو نطق التلميذ لا يكون له تأثير ذو خطورة على تعلم التقنيات والمهارات وتعليمها.

6- عوائق مصدرها الرسالة: الصعوبات المتعلقة بمضامين الرسالة البيداغوجية أو بشكلها ومبناها هي أعقد الصعوبات وأكثرها تشعبا، ويمكن تصنيفها إلى نوعين رئيسيين:

\*عوائق تتعلق ببنية الرسالة وتقديمها المادي، نذكر منها :

- استخدام نظام علامي غير محيّن، ومنه استعمال مصطلحات غير محيّنّة أو غير دقيقة الدلالة وقد يكون لنا من الألفاظ والمصطلحات المتداولة في دروس اللغة والرياضيات أوضاع الأمثلة لهذا النوع من العوائق والصعوبات .

- استخدام عبارات فضفاضة ليست لها دلالات محددة، ويمكن أن تفهم بمفاهيم مختلفة تكون سببا في اختلاف المرجعية بين الباث والمتلقي من ذلك عبارات فضفاضة ذات معاني رجراجة ليست لها حدود متفق عليها. وهذا النوع من الصعوبات كثيرا الحضور في الدروس . وهي ليست معيqa للتواصل البيداغوجي فقط، وإنما معيق للنشاط كله عن تحقيق الأبعاد الفكرية والمعرفية المستهدفة من الدروس.

- التعقيد والغموض، وهما يأتیان إما نتيجة للاكتفاء بالتلميح عن التصريح مثلما هو الحال عند الحديث. وإما نتيجة الإسهاب والتطويل حيث تشتمل الرسالة البيداغوجية على فائض من الكلام أو من الرموز، لا تقتضيه مضامين الرسالة، وإنما يعالج مثل هذه العوائق بتحديد الكفاءة القاعدية

ومؤشراتنا الأساسية في للدرس. وضبط حدود المعارف الواجب الاكتفاء بها فيه حتى لا يكون هناك اختزال مذلّ ولا تطويل مملّ.

- الاكتفاء بالمعارف الجاهزة والحقائق الثابتة على حساب الأبعاد المنهجية المعرفية مما يفضي إلى الغفلة عن تنمية الملكات الذهنية، وإهمال الأهداف الحقيقية للدرس، وهي المتمثلة في ترقية المفاهيم والتصورات وتنمية النزوع إلى المرونة العقلية، ومنع المعارف الجاهزة من أن تتحول إلى سلطة معرفية تفرض نفسها على الباحث والمتلقي جميعاً، تتركس التبعية والعلاقة العمودية وتمنع التواصل القائم على النشاط الذهني. (عبد الكريم وآخرون، 1992، ص:140).

### \*عوائق منهجية :

يمكن تصنيف جملة العوائق المنهجية إلى ثلاثة أنواع رئيسية :

1- صعوبات مصدرها الوسائل المنهجية المعتمدة في تحقيق التواصل البيداغوجي ويأتي في مقدمتها :

- عدم وضوح الأهداف وضبابية التصور للتأثيرات المراد إحداثها في المتلقي، حيث تصبح المعلومة المعرفية هدفاً في حد ذاتها فينسى المربي ما وراء المعلومات من أهداف منهجية وأبعاد حضارية، وما ينبغي أن تساعد عليه تلك المعلومات من تغييرات يتحتم إحداثها في قدرات المتعلم وملكاته الذهنية أو في خبرته ومهاراته العملية أو في ميوله وقواه الوجدانية.
- ضعف النقل البيداغوجي وإخفاق المربي في تحديد النواظف الواجب فتحها في نص اللغة العربية مثلاً، للوصول من خلالها إلى الأهداف الحيوية في الدرس.
- إخفاق المعلم في تحديد الأهداف الأساسية للدرس وضبط المعارف أو المهارات الواجب الاكتفاء بها في كل درس.

2- صعوبات وعوائق مصدرها الإجراءات المنهجية ويأتي في مقدمتها :

- عدم فهم المربي طبيعة التواصل البيداغوجي، وعدم وعيه بأن التواصل لا يمكن أن يتم في إطار وحدة متماسكة تستمر عبر وحدة زمنية تستغرق كامل الحصة أو تستغرق وقتاً طويلاً منها. وإنما يتحتم تجزئة التواصل إلى وحدات صغيرة متنوعة في وسائلها، مختلفة في مضامينها تتخللها لحظات فراغ هي بمثابة محطات الاستراحة، وأن هذه الوحدات التواصلية تتوقف على مدى توفيق المدرس في تفكيك المعاني والأفكار وتجزئة الأسئلة لضمان التقدم في سير درسه وفق خطوات منهجية واضحة يفضي بعضها إلى بعض وتقضي في جملة إلى تحقيق الهدف العام المراد من الدرس. وبسبب عدم استيعاب الكثير من مدرسينا هذه الحقيقة نراهم ينصرفون مباشرة إلى المعاني الكلية العامة، فيغرقون

دروسهم في العموميات التي تفقد الدرس حيويته وتمنع التلاميذ من المشاركة الفاعلة فتعيق التواصل وتحول الدرس إلى نوع من التلقين المقنع أو الصريح. (Thérèse Lefevre ,1992,P:83)

- القصور أو التقصير في استخلاص المعلومات

- الإخفاق في تحليل النتائج وتعرف العوامل المساعدة واكتشاف الصعوبات والعوامل المعيقة.

- الاكتفاء بالأدوات المعطاة مسبقاً: لتعرف خصوصيات هذا النوع من العوائق المنهجية نحتاج إلى تقسيم الأدوات والوسائل التي يحتاجها المدرس لتحليل مضامين درسه إلى ثلاثة أنواع متكاملة لا يمكن الاكتفاء ببعضها عن البعض الآخر :

- الأدوات المعطاة مسبقاً وهي وسائل متوفرة للتلميذ والمعلم على السواء قبل الدرس وقبل الإعداد والاستعداد له، وهي الأدوات والوسائل التي يوفرها الكتاب المدرسي بنصوصه وبصوره وبجهازه البيداغوجي، وتوفرها البرامج الرسمية بمقرراتها وأهدافها وتوجيهاتها وتوفرها الوثائق المنهجية، والمناشير التكميلية والمذكرات التطبيقية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية.

- أدوات يوفرها المعلم خلال إعداد الدرس وقيامه بعملية النقل البيداغوجي وتتمثل بالدرجة الأولى في ما يعدّه من أسئلة وما يصوغه من وضعيات تطبيقية وتعليمات وما يستحضره من معينات وبدائل تشخيصية، وتجدر الإشارة هنا إلى الخطأ الذي يرتكبه مدرسوننا في مرحلة إعداد الدرس إذ يكتفون بإعداد معلومات، وقد يكتفون بتسطير عبارات في النص ويعلقون عليها بقلم الرصاص على الكتاب المدرسي، فيكون لهم من ذلك ضرب من الارتجال المقنع الذي يعيق التواصل ويقص من مشاركة التلاميذ، وإنما الإعداد هو للوضعيات التعليمية التعلمية وصياغة الأسئلة، وتصور الإجابات، المتوقعة عن كل سؤال، وتفكيك المعاني على ضوء تلك التوقعات واستحضار الأمثلة، والتماس المعينات .

- أدوات ينتجها سير الدرس باعتبار أن السؤال قد تتولد عنه أسئلة، والتعليمات تفرز وضعيات، وأن الجواب قد يفتح نوافذ جديدة على جوانب من الدرس لم تكن في الحسبان ويكشف عن أفكار وخواطر وتصورات لم تكن واردة، فينتج أدوات جديدة لمواصلة التحليل ولتحقيق المزيد من الإثراء والتعميق، وبذلك يوفر وسائل جديدة للتواصل البيداغوجي ولدعم مشاركة التلاميذ في الدرس. فإذا قصر المدرس في استخدام هذه والاستفادة من تلك مكتفياً بالاعتماد على الأدوات المعطاة مسبقاً ضيق على تلاميذه قنوات التواصل وحرّمهم من التفاعل مع موضوع التعلم والشعور بدورهم في تحقيق الإضافة النوعية. (غ.ميا لاريه، 2001، ص:53)

#### العوائق المتعلقة بذات المرسل:

هناك جملة من عوائق التواصل البيداغوجي يكون مصدرها الباحث نفسه وإن كانت تختلف في نسبة حضورها ودرجة تأثيرها من مدرس إلى آخر تبعاً لاختلاف السن والجنس والمزاج الشخصيين والخبرة

الشخصية لدى كل معلم أو معلمة وتبعاً لنوعية التصورات التي يحملها كل منهم عن نفسه أو عن

تلاميذه، ويمكن تقسيم هذه العوائق إلى ثلاث فئات :

1- فئة متعلقة بأدوات التبليغ نكتفي منها بذكر الثلاثة التالية :

- وجود خلل في النطق مثل : اللكنة، والفأفة، والتأتأة، وسرعة نسق الكلام، وخفوت الصوت وعلو

طبقة الصوت إلى الحد الذي يتحول معه إلى نوع من الضجيج يحد من قدرة أذهان المتلقين عن

الاستيعاب ويمنعهم من التواصل مع بعضهم ومع معلمهم.

- رداءة الخط وعدم وضوح الكتابة مما يحد من جدوى استعمال السبورة ومن اعتماد بعض وسائل

التبليغ بالكتابة الفورية، ويضاف إلى هذا العامل، سوء استعمال السبورة وعدم إحكام تبويبها وترتيب

المعلومات عليها مما يمنع التلاميذ من التعامل معها ويحرمهم من الاستفادة منها كقناة للتواصل.

- عجز الباث أو تقصيره في استعمال العلامات غير اللغوية كالإشارات والمشخصات والملاح

المعبرة، والحركات وأوضاع الجسم.

2- فئة العوامل النفسية وتأتي في مقدمتها :

- الصورة الخاطئة التي يحملها المدرس عن نفسه، وما يترتب عنها من خجل واضطراب وضعف

شخصية، أو من غرور، ومبالغة في الثقة بالنفس يفضيان إلى سوء التقدير وسوء التصرف في

العلاقات.

- الصورة التي يحملها المدرس عن تلاميذه : كلهم أو بعضهم، مما يفضي به إلى الارتياح إلى

البعض والإقبال عليهم، والنفور من البعض وإهمالهم، أو يحمله على التبسيط المفرط أو على

الصعوبة المفرطة التي تجعله يطلب من تلاميذه ما يتجاوز إمكانياتهم الذهنية وهو ما يكون عادة

نتيجة حادثة عهد المعلم بمهنة التدريس، أو نتيجة لعدم الاطلاع على برامج المستوى المدرسي

السابق للتلاميذ أو عدم الاطلاع على برامج المستوى اللاحق حتى يعرف كيف يعد تلاميذه للارتقاء

إليه، وقد يكون نتيجة لعدم إلمامه بالبرامج الرسمية وعدم استيعابه غاياتها وأهدافها أو عدم التزامه

بتوجيهاتها، أو عدم تقيده بمقرراتها.

- المزاج الشخصي للمدرس : فقد يكون حاد الطبع سريع الثورة والغضب متسرعا في ردود فعله، مما

يحمل التلاميذ على الانكماش إذ يفقدون الشعور بالأمن ويحرمون الإحساس بالحرية والتلقائية.

3- فئة العوامل السلوكية : وهي جملة من العوامل والمؤثرات يمكن إرجاعها إلى عامل رئيسي واحد

هو الارتجال الذي تتولد عنه كل الإختلالات والعوائق البيداغوجية من غياب التشويق والتحفيز إلى

عدم تنظيم العمل بكيفية تضمن له التدرج والوضوح، إلى التقصير في النقل البيداغوجي، إلى

الإخفاق في تخير المعينات والبدائل التشخيصية أو عدم استعمالها أصلا يضاف إلى ذلك عامل

آخر قوي التأثير هو ركود المدرس وعدم حيويته ونشاطه وحركيته في القسم.

## العوائق المتعلقة بذات المتلقي:

من عوائق التواصل ما يكون سببه المتلقي نفسه ويمكن تصنيف في أربع فئات :

- 1- أخلال التلقي : خلل سمعي، خلل بصري ...
  - 2- أخلال التعبير عن الاستجابة : خلل في النطق والقدرة على الكلام، قصور عضوي أو عجز مهاري يحد من قدرة المتلقي على التعبير عن استجابته بإنجاز العمل المطلوب أو القيام بالحركة المعبرة.
  - 3- عوائق نفسية تمنع المتلقي من الاندماج في النشاط التواصلية وتحد من رغبته في المشاركة ويأتي في مقدمتها : شعور بالخجل أو بالتلعثم، الخوف من العقاب أو من السخرية والتفويه، عدم الإحساس بالحرية والتلقائية.
  - 4- عوائق ذهنية: وهي من الصعوبات ذات الخطورة البالغة على تأمين مسار التواصل وضمان استمراره وأدائه وظائفه ونكتفي منها بذكر ما يلي :
    - ضعف الحافز على التعلم أو فقدانه فإذا لم يفتتح المتلقي بحيوية الخطاب الموجه إليه والقضايا والمسائل المطروحة عليه ولم يجد فيها ما يثير اهتمامه ويغريه بها فإنه لا يقبل عليها ولا يشغل باله بها جدياً، فينقطع التواصل أو يمتنع من أساسه. فلكل درس حوافزه الخاصة التي ينبغي أن يعرفها المعلم ويعمل على توفيرها وفي مقدمة هذه الحوافز جعل تلك القضايا والمسائل قابلة للتحليل، والمناقشة، تتسع لاستحضار البعد النقدي وتحقيق الإضافة النوعية وتوفر للتلاميذ مجالاً للنشاط الذهني، والشعور بالذات.
    - عدم تناسب الموضوع والقضايا المطروحة على التلاميذ مع مستواهم الذهني سواء كانت فوق مستواهم بما تمثله من صعوبة بالغة، أو كانت دون مستواهم بما فيها من سهولة بالغة.
    - المكتسبات القبلية غير المدرسية: وهي جملة الأفكار والتصورات التي يملكها التلاميذ عن الموضوع مسبقاً صحيحة كانت أو خاطئة، وكذلك ما يملكه التلاميذ من معلومات ومواقف وأحكام وقيم تتعلق بمسائل الدرس، كانوا استمدوها من محيطهم العائلي والاجتماعي، الأمر الذي يحتم على المعلمين أن يحتاطوا لها ويستعدوا لمعالجتها ومساعدة تلاميذهم على تجاوزها وفق خطوات متدرجة على النحو التالي:
- 1- تمهيد الدرس بدفع التلاميذ إلى إظهار تصوراتهم ومكتسباتهم القبلية وإخراجها وتعويدهم على الصدق في التصريح بها دون حرج ودون خوف .
  - 2- مساعداتهم بواسطة الحوار والاستجواب على غريبتها والتمييز بين ما هو صحيح منها وما هو خاطئ.
  - 3 - إقناع أصحاب التصورات والمعارف والمفاهيم الخاطئة بخطأ ما لديهم.



4 - إعانتهم على التخلّص من أخطائهم المعرفيّة والفكريّة.

مساعدتهم على تنظيم مكتسباتهم السليمة وإعادة بنائها قبل البدء في تمرير مكتسبات جديدة.  
6- اختلاف المرجعيّة التي يستند إليها المتلقي يبني عليها فهمه عن المرجعيّة التي تستند إليها المرسل.

7- عجز المتلقي عن فك الترميز وفهم الإشارات المكونة للرسالة.

8- اختلاف توقعات المتلقي عن توقعات الباحث وهو النتيجة الطبيعية للتصور الذهني الذي يحمله التلاميذ عن المدرس وعن مادة تدريسه، فكثيرا ما يخفق المتعلمون في التعبير عن الاستجابة ويجهضون العملية التواصلية بسبب خطئهم في تصور ما ينتظره منهم معلمهم. من ذلك أن النسبة الغالبة من تلاميذنا يتصورون أن المعلم عدوا للنقد والمناقشة، رافضا لكل إضافة ويتعاملون مع النشاط من هذا المنطلق، الأمر الذي يجعل التواصل في الدروس شكليا زائفا، ويحتم على المعلمين إصلاح هذا التصور الخاطئ الذي يعيش في أذهان تلاميذهم.

### عوائق المحيط :

من عوائق التواصل ما يكون مصدره نظام التسيير أو المحيط القريب من المؤسسة التربوية أو

المحيط الحضاري والثقافي العام، ويمكن تصنيفها على النحو التالي :

1- الضجيج مهما كان مصدره: من داخل قاعة الدرس أو من الساحات والقاعات المجاورة أو من الشارع أو من الأحياء والمؤسسات الصناعية القريبة.

2- عوائق الانتباه ومنها نقص الإنارة أو التهوية في قاعة الدرس، ومنها إذا كانت بالقاعة أو

خارجها، صور أو كتابات تلفت النظر فتشتت انتباه التلاميذ وتمنعه من التركيز على استيعاب الرسالة الصادرة إليهم من الباحث، ومنها وجود مشاهد حية تسترعي انتباه المتعلمين وتمنعهم من التواصل مع المدرس، كأن تكون نوافذ القاعة مطلة على ساحة الرياضة أو على الشارع العام.

3- عوائق التنظيم: ويأتي في مقدمتها الاكتظاظ وكثافة عدد المتعلمين بالفصول المدرسية فمن

الصعب على المدرس مهما كانت خبرته أن يقيم نوعا من التواصل الحقيقي الجاد مع عدد كبير من المتعلمين قد يتجاوز أحيانا الأربعين تلميذا، ومنها اختلاف المستويات الذهنية للمتعلمين في الفصل الواحد مثلما هو الحال في نظام الإدماج الذي ما يزال معمولا به في بعض أقسام مدارسنا الابتدائية حيث يجمع في الفصل الواحد بين تلاميذ من السنة الأولى والثانية على سبيل المثال، أو من السنة الثانية والثالثة ... الخ

4- نظام الجلوس في القسم :

إن نظام الجلوس في القسم المعمول به حاليا لئن كان لا يمنع التواصل القائم بين المعلم وبين أفراد المتعلمين، فإنه لا يساعد على إقامة تواصل لا مركزي مفتوح ومتعدد الاتجاهات، فكل التلاميذ

يجلسون في اتجاه واحد يجعل كلا منهم يولي ظهره لمن يجلس خلفه، فيسمع صوته ولكنه لا يرى ملامح وجهه ولا يشاهد حركاته وردود فعله، الأمر الذي يكرس التواصل الثنائي بين المدرس وأفراد المجموعة ولكنه يستبعد التواصل الجماعي النشط.

5- تغير نظام التواصل في المحيط الحضاري وعدم مواكبة المدرسة للثورة الإعلامية التي يعيشها المتعلم في البيئتين الأولى والثالثة، فلم تعد العلاقة التواصلية محصورة في التعامل المباشر بين الباحث والمتلقي، وإنما أصبح بالإمكان إقامة هذه العلاقة بصورة غير مباشرة عبر وسائط كثيرة ومتعددة وفرتها الثورة التكنولوجية والإعلامية الهائلة. فأصبحت الشاشة بديلا عن المدرس في كثير من المسائل والقضايا التي يجد فيه المتلقي من الجاذبية ومن الحوافز ما يمنحها من الحيوية والقدرة على إثارة الاهتمام أكثر مما يجده لدى المدرس في القسم، بل لقد أصبح الباحث عبر هذه الشاشات المختلفة المتنوعة يستطيع أن يبلغ رسالته إلى متلقين بعيدين لا يلتقي بهم ولا يراهم ولا يتلقى ردود فعلهم، ودون أن يعلم نوعية الاستجابة الحاصلة لديهم بحيث أصبحت العملية التواصلية أقرب إلى الاتجاه الواحد. فهناك طرف يؤثر ولا يتأثر هو جهاز الباحث، وآخر يتأثر ولا يؤثر وهو المتلقي أو المشاهد فهل نستمر على اعتبار هذه العلاقة تواسلا، وليس فيها تبادل؟ أم يكون على علوم التربية أن تراجع نظرياتها وكل القيم والأحكام والقواعد البيداغوجية التي أقامت على مفهوم التواصل الذي أخذ في التراجع ليفسح المجال إلى أنواع جديدة من العلاقات التربوية هي أقرب إلى علاقة المثير بالمستجيب.

## خلاصة الفصل:

جاء هذا الفصل ليوضح الفرق بين الاتصال العام (الإنساني) في ميادين الحياة المختلفة والاتصال التربوي الذي يتم في المدرسة بين المعلم والتلميذ. ولتتميز بين نوعي الاتصال أشار الباحث مجددا إلى مفهوم الاتصال ولكن من الناحية التربوية والبيداغوجية الصرفة ومحدد لعناصره المتمثلة في المعلم والمتعلم والرسالة (المحتوى الدراسي)، والقناة المتمثلة في الوسائل التعليمية، والتغذية الراجعة المتمثلة في عملية التقويم وما يصحبها من عملية تبادلية بين طرفي الاتصال في الفعل التعليمي التعليمي. ولم يغيب عن بال الباحث أن يتناول ذلك كله في إطار مفهوم العلاقة التربوية معلم - تلميذ، ونماذجها، ومبرزا مظاهر الاتصال التربوي المتمثلة في الاتصال الوجداني، والمعرفي، والحركي. محددًا لأشكاله البيداغوجية المتضمنة الاتصال العمودي، والاتصال الأفقي، والاتصال المتعدد الاتجاهات. متناولا لعلاقة الاتصال بطرق التدريس والوسائل التعليمية والتقويم التربوي، وإدارة القسم، ومنها الفصل بالتطرق للعوائق البيداغوجية للاتصال.

## الفصل الرابع إجراءات الدراسة الميدانية

### منهج الدراسة

عينة الدراسة وخصائصها

أداة الدراسة وكيفية بنائها

الأساليب الإحصائية المستخدمة

خلاصة الفصل

### تمهيد:

للإجابة على إشكالية الدراسة ، قام الباحث باختيار الوسائل المناسبة والكفيلة بإجراء الدراسة من خلال اختيار العينة والأدوات والأساليب الإحصائية الملائمة لمعالجة النتائج وهي كما يلي:  
**أولا - المنهج المستخدم في الدراسة:**

يعرف المنهج على أنه السبيل المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة مجموعة من القواعد العامة تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة. ( العساف، 1999، ص:191). أو هو مجموعة من القواعد التي يتم وضعها بقصد الوصول إلى الحقيقة )

العلمية. فالمنهج العلمي هو الطريق الذي يسلكه الباحث في تقصيه للحقائق العلمية في أي فرع من فروع المعرفة وفي أي ميدان من ميادين العلوم النظرية والتطبيقية، ومنهج البحث العلمي يعني طلب المعرفة الحقة بالاستناد إلى قواعد محددة تحكم سير البحث وتضبط شكل عملياته للتوصل إلى النتائج المأمولة. فتحليل ووصف الظاهرة ورؤية علاقاتها بغيرها وجمع المعطيات عنها هو صميم الفكرة العلمية التي تكتسب قيمتها من علاقاتها بالواقع.

إن الدارس في المجال الإنساني لا يتحرك في عالم الأشياء المعطاة تلقائياً وإنما يتحرك في فضاء من المقاصد والقيم، وتفسير الوقائع بإرجاعها إلى شروطها لا يكفي ، فلا بد من فهم السلوك، ويتم ذلك عن طريق التأويل والتعاطف مع الموضوع . فكل بحث يستند أصلاً إلى منهج ثابت ومحدد تحكمه خطوات تشكل قواعد وأصول يجب التقيد بها. <حويستخدم منهج البحث العلمي إما للكشف عن الحقيقة عندما نكون بها جاهلين وإما من أجل البرهنة عليها للآخرين حين نكون بها عارفين. وطرق البحث عن الحقيقة تختلف باختلاف طبيعة المواضيع ولهذا توجد عدة أنواع من المناهج العلمية.>> (بوحوش، 1995، ص: 43-89). وإذا كان تعدد المناهج واختلافها يعد أمراً طبيعياً في العلوم الإنسانية ، بالنظر إلى تعقد الظاهرة الإنسانية ذاتها، فإن اختيار المنهج المناسب لدراسة تلك الظواهر يصبح شرطاً أساسياً للنجاح.

بناء على هذه المعطيات فقد أثر الباحث المنهج الوصفي منهجاً متبعاً في دراسة سلوك الاتصال التربوي (معلم - تلميذ) لما لهذا المنهج من خصائص تمكنه من وصف الظاهرة وتحليلها ، والتأكد من صحة الفرضيات محل البحث، فالمشكلة المطروحة في البحث والفرضيات المقترحة لحلها تحمل تضمينات وصفية للبحث وكما يرى محمد شفيق << فإن المنهج الوصفي يعتبر طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كماً عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة >>. (محمد شفيق، 1985، ص: 80)

وعندما نتحدث عن الوصف هنا ، فلا نقصد المفهوم البسيط للوصف إنما نعني به الوصف العلمي الذي يتجه مباشرة إلى الموضوع وليس إلى أثره كما أنه وصف يكفل قدراً كبيراً من الموضوعية والعلمية التي يتطلبها الفعل العلمي.

**ثانياً- عينة الدراسة:**

لما كان الهدف من الدراسة الحالية، هو الكشف عن أنماط الاتصال الصفي اللفظي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في سنوات الإصلاح بولاية ورقلة ، فقد تم اختيار 325 معلما و282 معلمة شكلوا ما مجموعه 607 معلما وهو حجم العينة النهائي والذي يمثل نسبة 24.77% من مجتمع الدراسة الأصلي والذي يبلغ 2450 مدرسا. وتم اختيارهم بطريقة عشوائية من ضمن معلمي السنوات الثلاثة: الثانية، و الرابعة ، والخامسة ابتدائي التي تم تعيينها من مجموع معلمي إحدى عشرة (11) مقاطعة تفتيشية موزعة على دوائر ورقلة وتقرت والطيبات. ليصبح أسلوب اختيار العينة الذي اتبعه الطالب الباحث هو أسلوب العينة الطبقية العشوائية.

جدول رقم(01): يبين توزيع عينة الدراسة بحسب المستوى المدرس والمستوى الأكاديمي والخبرة المهنية:

الجنس	الخبرة المهنية			المستوى الأكاديمي		الجنس	المستوى التدريسي		
	11سنة- فما فوق	10-6 سنة	5-1 سنة	ثانوي فما دون	جامعي		معلمو السنة الخامسة	معلمو السنة الرابعة	معلمو السنة الثانية
607	125	296	186	411	196	607	207	203	197

يمثل هذا الجدول كل مواصفات العينة حيث بلغ معلمو السنة الثانية 197 معلما ومعلمو السنة الرابعة 203 معلما ومعلمو السنة الخامسة 207 معلما . وقد اختيرت هذه المستويات باعتبارها تتوج نهاية أطوار في التعليم الابتدائي بهيكلته الجديدة. أما المستوى الأكاديمي فقد قسم إلى فئتين تمثل الأولى المعلمين الحاملين لشهادات جامعية ، والفئة الثانية فئة المعلمين الذين يتراوح مستواهم بين المستوى الثانوي والتعليم المتوسط. بينما تم تصنيف الخبرة المهنية وفق الأقدمية بناء على الوثيرة المعتمدة في الترقية في التشريعات المدرسية.

### ثالثا - أداة الدراسة وكيفية تصميمها:

#### التعريف بالأداة:

وضعت عدة أدوات لتقييم الاتصال الذي يقع بين المعلمين والتلاميذ في القسم والوسيلة التقليدية المستعملة في هذا المجال هي شبكة ملاحظة فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي التي وضعها عالم التربية الأمريكي " نيد فلاندرز " سنة (1969) ومازالت إلى يومنا هذا أشهر وسيلة وأكثرها استعمالا في تحليل سلوك المعلم اللفظي داخل حجرة الدرس. ولقد أثبتت هذه الوسيلة قوتها في ميدان البحوث

المتعلقة بدراسة وتحليل العلاقة التربوية معلم تلميذ ومظاهرها المتمثلة في التفاعل والتواصل اللفظي وتقويم أداء المعلم، بما يضمن تعديل سلوك المعلمين وتحسين فاعليتهم. فحسب فلاندرز: >> فإن المنظومة وسيلة تغذية راجعة تقوم على ملاحظة وعدّ السلوك اللفظي للمعلم والتلاميذ ، لكون هذا السلوك يمكن ملاحظته وتسجيله بدرجة عالية من الموثوقية <<. (حمدان، 1998، ص:35) وقد كانت لشبكة الملاحظة هذه نسخا مطورة ومعدلة ومنقحة ومكيفة على البيئة العربية ، وأشهر تلك النسخ نسخة محمد زياد حمدان و نسخة نافع و خليل ، ويعقوب نشوان. واعتمادا على هذه النماذج المكيفة في البيئة العربية فإن الطالب قد تبنّاها كمصادر اعتمد عليها في بناء شبكة الملاحظة الخاصة بالدراسة الحالية.

اهتمت شبكة الملاحظة الأصلية ( نموذج فلاندرز ) ببعدين أساسيين في الاتصال داخل القسم من خلال طرح الأسئلة التالية:

من يتحدث المعلم أم التلميذ ؟ هل المتحدث يسير المحادثة أو يستجيب برد فعل على ما قاله الآخر؟ عندما يكون المتحدث هو المعلم ، يصبح السؤال هل يتكلم بصفة مباشرة؟ أو يتكلم معهم بصفة غير مباشرة؟.

وقد اشتمل النموذج على عشرة فئات سلوكية مقسمة إلى قسمين كما يلي:

\*- **حديث المعلم** : ويتكون من جانبين :

- أ- حديث المعلم غير المباشر: يضم أربعة فئات سلوكية: 1- قبول مشاعر التلاميذ مدح وتشجيع التلاميذ 3- قبول واستعمال أفكار التلاميذ 4- توجيه الأسئلة للتلاميذ.
- ب- حديث المعلم المباشر: يضم ثلاثة فئات سلوكية: 5- إلقاء المعلم للمعلومات 6- إعطاء توجيهات وأوامر 7- نقد المعلم لتلاميذه.

\*- **كلام التلميذ** : يتكون كذلك من جانبين :

- أ- الكلام البناء: يضم فئتين سلوكيتين: 8- إجابات التلاميذ 9- مبادرات التلاميذ .
- ب- الكلام غير البناء : يضم فئة سلوكية واحدة: 10- فوضى التلاميذ.

### كيفية تطبيق الأداة:

عند استعمال نظام فلاندرز تسجل الأحداث الملاحظة في أحد التصنيفات العشرة وفق عينة زمنية قدرها صاحبها بثلاثة ثوان في نموذج خاص بالتسجيل . وباستخلاص المعطيات المبوبة نستطيع أن نرى إلى أي مدى كان الاتصال مباشرا أو غير مباشر حسب اتجاهه من المعلم إلى التلاميذ أو العكس، ويمكن استنتاج استخلاص أكثر تعقيدا من أجل تفحص النظام الذي جرى فيه الاتصال . وقد وضع فلاندرز قواعد هامة عند تطبيق الأداة نستعرضها كالآتي:

- يتوجب على الملاحظ الجلوس في مكان من حجرة الدرس بحيث يستطيع رؤية كافة التلاميذ مع معلمهم ، في وقت واحد حتى يتسنى له تسجيل أي سلوك يحدث من المعلم أو من التلاميذ أيا كان مكانهما. - ينبغي على

الملاحظ بعد ذلك أن يتمهل فترة تتراوح بين خمس إلى عشر دقائق قبل البدء بتسجيل السلوك لكي يتعرف على جو القسم وطبيعة التفاعل اللفظي التي يجري بين المعلم والتلاميذ.

- يقوم الملاحظ بتسجيل السلوك كل ثلاث ثوان . أي أن مجموع السلوك الذي يمكن تسجيله من قبل الملاحظ يبلغ عشرين نموذجا في الدقيقة الواحدة.

- على الملاحظ أن يتريث قليلا عندما يحدث تغيير في سير الدرس أو انتقال المعلم من سلوك لفظي إلى آخر مختلف، حتى يتمكن من تحديد طبيعة السلوك أكان مباشرا أو غير مباشر.

- إن أول وآخر فئة يبدأ الملاحظ وينتهي بها عند مشاهدته وتسجيله لفئات السلوك اللفظي هي الفئة رقم (10) الفوضى أو الهدوء.

- عندما يكون نموذج سلوك المعلم أو التلميذ ليس محدد المعالم بشكل دقيق بحيث يمكن توبيبه في أكثر من فئة سلوكية على الشبكة فإن الملاحظ يقوم بتسجيل السلوك في الفئة الأكثر بعدا عن الفئة رقم (5) مع استثناء الفئة رقم (10).

- إذا حدث أكثر من سلوك واحد خلال فترة ثلاث ثوان المقررة لتسجيل نموذج واحد من تفاعل المعلم وتلاميذه فإن هذه السلوكات تسجل في فئاتها المناسبة مهما تعددت خلال الفترة المذكورة.

- يتم التسجيل على نموذج شبكة معدة لذلك خصيصا بوضع علامة (/) أمام الفئة السلوكية المناسبة. (ماجد خطابية، وآخران، 2002، ص:161،162).

### أحكام خاصة بأداة ملاحظة التفاعل اللفظي لفلاندرز:

جدول رقم(2): يبين النسب القياسية لمجالات التفاعل اللفظي التي توصل إليها فلاندرز

الرقم	فئات السلوك	معايير الحكم
01	كلام المعلم (المباشر غير المباشر)	أن لا يزيد عن 68% من إجمالي حديث القسم.
02	كلام التلاميذ	أن لا يقل كلام التلميذ عن 25%
03	قبول مشاعر التلاميذ	أن لا يقل 2% في الأحوال العادية
04	مدح وتشجيع	يستعمل المعلم العادي حوالي 4%
05	قبول أفكار التلاميذ	يستهلك المعلم العادي 10%
06	توجيه الأسئلة	يستخدم 12-15%
07	تقديم وإلقاء المعلومات	يستخدم المعلم العادي من 35 إلى 40%

		ويجب ألا يزيد عن 50%
08	يعطي توجيهات وأوامر	يستعمل المعلم العادي حوالي 5 إلى 6%
09	ينتقد تصرفات	يستعمل المعلم العادي حوالي 2 إلى 4%
10	الإجابة على أسئلة التلاميذ	يستعمل المعلم العادي حوالي 3%
11	إجابة التلاميذ للمعلم	يستعمل المعلم العادي 25%
12	أسئلة التلاميذ وإجاباتهم لزملائهم	يستعمل المعلم العادي 15%
13	الهدوء البناء	يستعمل المعلم العادي 6%
14	الفوضى والشغب	يستعمل المعلم العادي 5%

### كيفية حساب النسب المئوية بحسب فلاندرز:

كلام المعلم = مج ت فئات كلام المعلم المباشر وغير المباشر  $100 \times$

المجموع الكلي للتكرارات

كلام المعلم غير المباشر = مج ت الفئات كلام المعلم غير المباشر  $100 \times$

مج ت الفئات كلام المعلم المباشر وغير المباشر

كلام المعلم المباشر = مج ت الفئات كلام المعلم المباشر  $100 \times$

مج ت الفئات كلام المعلم المباشر وغير المباشر

كلام التلاميذ = مج ت الفئات كلام التلاميذ  $100 \times$

مج تكرار كل الفئات في الشبكة

الصمت = مج ت فئات الهدوء والفوضى  $100 \times$

مج تكرار كل الفئات في الشبكة

- مج ت : تعني مجموع التكرارات

وبالنظر لما تقدمه أدوات ملاحظة التفاعل اللفظي من فوائد في مجالات تقييم المعلمين وتطوير

مهاراتهم الوظيفية في الجوانب البيداغوجية والديداكتيكية ومنها على الخصوص مهارات الاتصال

التربوي. فقد انتبه الكثير من الباحثين في الجامعات العربية إلى أهمية القيام بدراسة شاملة لأداة

فلاندرز للتفاعل اللفظي ، ومن هذه الدراسات نذكر منها على الخصوص دراسة محمد زياد حمدان



(1998) الذي أورد جملة من المبررات نراها منطقية في تكييف أداة فلاندرز للتفاعل اللفظي على البيئة العربية ومن ثم تبنيها وتطبيقها كأداة فعالة في تقييم التفاعل والتواصل اللفظي بين المعلم والتلميذ، حيث جاءت كما يلي:

- 1- أن هذه الأداة بصيغتها الحرفية لاتصلح تماما لتعليمنا ، لكونها صممت وطورت في الأساس للتعليم في الحياة الأمريكية ، ذلك أن لكل أمة تعليمها وخصوصياتها في الممارسات والأساليب والأهداف تميزها عن غيرها من الأنظمة التعليمية. وهذا يستلزم إجراء تعديل أو بلورة جديدة للنظرية أو الوسيلة التربوية لتلاءم معطيات وخصائص الأمة وتعليمها.
- 2- إن التجربة الناجحة في موطنها الأصلي ( الولايات المتحدة الأمريكية ) وأداة التفاعل اللفظي كفكرة ، تحفزنا للنظر بجدية لهذه الأداة ومحاولة الاستفادة منها نظريا وتطبيقيا في منظومتنا التربوية وخاصة عند افتقادنا لبدائل عملية لها.
- 3- النقل الحرفي للنظريات والأساليب التربوية ثم العمل على تبنيها وتطبيقها حرفيا يكون سببا رئيسيا لفشلنا أو عدم فاعليتنا التربوية.
- 4- أن أداة فلاندرز تفتقر إلى بعض الفئات السلوكية الخاصة بالعلاقة التواصلية التفاعلية بين المعلم والتلميذ ومنها على الخصوص فئة سلوكية تبين إجابة المعلم القصيرة للتلاميذ ، هناك في الأداة فئة لأسئلة المعلم وفئة أخرى لإجابة التلاميذ وثالثة لمبادرة التلاميذ ، ومع هذا لاتوجد فئة تبين إجابة المعلم عندما يسأله أحد التلاميذ، يحدث خلال عمليات المناقشة أن يستجيب تلميذ لسؤال أو لإجابة من زميل له، وأداة فلاندرز لم تميز هذا الأمر تماما وأجملته في بعض الأحيان في الفئة رقم (10) على أنه فوضى ، كما أن فلاندرز لم يبين نوع الهدوء الذي يحدث داخل القسم : هل هو هدوء بناء ومفيد أم غير ذلك ، وكل حالات الهدوء أجملها فلاندرز في فئة رقم (10) مع حالات الفوضى. (محمد زياد حمدان، 1998، ص:55،58). وبناء على هذه التحفظات فقد عدل زياد محمد حمدان تلك الأداة بما يستجيب لخصوصيات البيئة العربية . فبدل عشرة فئات سلوكية أصبحت تضم سبعة عشرة فئة سلوكية جاءت كما يلي:

**كلام المعلم غير المباشر:** ويشمل خمسة فئات سلوكية هي :

- 1- قبول مشاعر التلاميذ 2- مدح وتشجيع ومكافأة التلاميذ 3- قبول واستعمال أفكار التلاميذ 4- أسئلة المعلم للتلاميذ 5- إجابة المعلم للتلاميذ.

**كلام المعلم المباشر:** ويشمل خمسة فئات سلوكية هي:

- 6- إلقاء المعلم للمعلومات 7- التوجيهات والأوامر 8- النقد وتبرير السلطة 9- سلوك المعلم العدائي 10- نوع التلاميذ وطبيعتهم.

الكلام التلاميذ: ويشمل:

الكلام البناء: ويضم الفئات السلوكية التالية:11- إجابات التلاميذ. 12- مبادرات التلاميذ  
13- إجابة تلميذ لأخر. 14- الهدوء البناء.

الكلام غير البناء: ويضم الفئات السلوكية: 15- السلوك العدواني. 16- مقاومة المعلم. 17-  
الفوضى والسلوك اللامفيد.

الخصائص السيكومترية لأداة التفاعل اللفظي في صورتها العربية:

للتحقق من صلاحية أداة التفاعل اللفظي الشامل قام زياد محمد حمدان بدراسة ميدانية بين سنتي 1982/1983 على عينة مكونة من طلبة التربية العملية المتدربين بجامعة القاهرة في مادة الاجتماعيات وبمساعدة أستاذ معيد بالجامعة ، حيث تمت الدراسة وفق الخطوات الآتية:  
- تم تسجيل ستة (6) حصص لستة (06) طلبة متدربين على شريط كاسيت سمعي.  
- قيام كل طالب بعد ذلك بتقريغ مايسمعه في نموذج الأداة مستخدما في ذلك الأحكام والمبادئ الإجرائية المقترحة.

- قيام الأستاذ المعيد بالاستماع لنفس الشريط وتسجيل حوادثه في نموذج مستقل للأداة.  
- معالجة البيانات المتوفرة إحصائيا بمعامل ارتباط بيرسون ، وذلك بربط البيانات التي توصل إليها الطالب المتدرب وبيانات الأستاذ المعيد لنفس الشريط، وقد كانت قيم الارتباط كما يلي:

جدول رقم (3) يبين قيم الارتباط بين الطالب المتدرب والأستاذ المعيد في دراسة حمدان .

الطالب	قيمة الارتباط
01	0.81
02	0.75
03	0.80
04	0.85
05	0.74
06	0.72

يلاحظ ارتفاع درجات الارتباط بين بيانات الطلبة المتدربين وبيانات الأستاذ المعيد مشيرا في ذلك لموثوقية الأداة. (محمد زياد حمدان، 1998، ص:88).

## أداة الملاحظة في الدراسة الحالية:

### كيفية بناء أداة الدراسة:

يعد النموذج المستعمل في الدراسة الحالية محصلة اطلاع الطالب الباحث على بعض نماذج شبكة ملاحظة تحليل التفاعل اللفظي لفلاندرز المستعملة سابقا في الدراسات العربية ، وخبرته في مجال الإشراف التربوي ، ومرافقته لعملية إصلاح المناهج الدراسية لسنوات المرحلة الابتدائية منذ بدايتها. \* قام الطالب الباحث بعملية تحليل عينة من الدروس تتكون من (12) درسا، سبعة دروس في اللغة العربية وخمسة دروس في الأنشطة العلمية منها ثلاثة دروس في الرياضيات ودرسين في التربية العلمية التي تم تسجيلها على جهاز (MP4) خلال متابعته للمعلمين في إطار عمليات المراقبة والتفتيش الروتينية لمستويات دراسية متفاوتة. تم تفرغ محتويات الدروس المختلفة مطبقا نموذج شبكة محمد زياد حمدان المتكون من (17) فئة سلوكية، ومن ثم القيام بتحليل الشبكات مستعملا أحكام الشبكة الأصلية والمعايير القياسية الأصلية في الحكم ، وقد توصل الباحث من خلال ذلك إلى النتائج التالية:

تسجيل بعض العيوب في أداة حمدان نوجزها في النقاط التالية:

- صعوبة ملاحظة وقياس وتمييز التفاعل اللفظي وغير اللفظي في نفس الوقت بواسطة هذه الأداة.
- هناك بنود يصعب رصدها وملاحظتها وبالتالي تسجيلها ، ذلك أن المعلم والتلميذ لا يمكن أن يفصحا عنها في حضرة أي شخص أجنبي داخل حجرة الدرس وتبقي مدعاة لتأويل الملاحظ إن ظهرت ، مما يسبغها بطابع الذاتية، مثل سلوك العدائية الذي ترفضه التشريعات المدرسية ولا تقره ، وسلوك مقاومة المعلم.
- الفئة رقم ( 10 ) التي تمثل التمييز الذي يقوم به المعلم بين التلاميذ على أساس الجنس أو على أساس العرق أو اللون. هذه الفئة من السلوك لا تظهر بشكل واضح في مراحل الدرس خاصة عندما يشعر المعلم بوجود شخص آخر معه يراقبه ويتتبع سلوكه التعليمي، إضافة إلى ذلك فهو سلوك نسبي يختلف من معلم إلى آخر.
- تم تعديل معدل الزمن المخصص لتسجيل السلوك الملاحظ فبدل ثلاث ثوان المحددة في الأداة الأصلية ، أصبح معدل الزمن في أداة حمدان خمسة ثوان أي بزيادة ثانيتين على الأداة الأصلية وهو تعديل وجيه ، حيث توصل الطالب الباحث إلى نفس الاستخلاص بالنظر إلى كون عملية الاتصال والتفاعل اللفظي تعد عملية بطيئة نسبيا خاصة عندما يتعلق الأمر بدروس اللغة.
- أن أداة حمدان تتصف بالصعوبة لكونها مؤلفة من (17) فئة سلوكية بمعنى أنها طويلة نسبيا حيث يصعب متابعتها جميعا في وقت واحد .

- نظرا لاستبعاده الفئات السلوكية المتعلقة بعدائية المعلم والتلميذ ، ونوع التلاميذ وطبيعتهم ومقاومة المعلم من طرف التلاميذ ، وهي فئات سلوكية قليلة الأهمية عندما يتعلق الأمر بالاتصال كما أنها غير قابلة للملاحظة من حيث أنها لا تظهر واضحة وصريحة في سلوك المعلم والتلميذ على حد سواء فقد توصل الباحث إلى إجراء تعديلات على مجموعة الفئات السلوكية المستخلصة بالحذف والزيادة والتفصيل والإدماج، و تم تصميم شبكة ملاحظة أولية تتكون من (16) فئة سلوكية هي كما يلي:

### كلام المعلم المباشر: ويشمل ستة فئات سلوكية:

1- يشرح ويفسر معلومات وأفكار.

2- يقدم معلومات. 3- يقدم توجيهات وإرشادات.

4- يوجه أوامر. 5- يوجه أسئلة 6- ينتقد تصرفات.

### كلام المعلم غير المباشر : ويضم ستة فئات سلوكية هي على التوالي:

7- الثناء والتعزيز (السلوك المعزز للتلاميذ). 8- قبول مشاعر التلاميذ وعواطفهم.

9 - قبول أفكار المتعلمين وتعليقاتهم واستعمالها. 10- الإجابة على أسئلة المتعلمين 11- إجابة

التلميذ على سؤال شفها أو كتابيا. 12- إجابة التلميذ بالقراءة أو الترييد الجماعي خلف المعلم.

### كلام التلاميذ: يشمل:

13- أسئلة التلاميذ وتقديم معلومات بمبادرة منهم. 14- إجابات التلاميذ لزملائهم.

### فترات انقطاع الاتصال: ويضم فئتين سلوكيتين:

15- الهدوء البناء والهادف 16- فوضى المتعلمين ( الشغب والارتباك).

### تقنين أداة الدراسة الحالية:

بغية التأكد من صلاحية الأداة وقدرتها على قياس ما أعدت لقياسها اتبع الطالب الباحث الإجراءات

التالية في تقنيها:

\* الصدق: تعد عملية الصدق من العمليات التي تجري في البحوث العلمية لتقصي ومعرفة مدى

ارتباط المقاييس بالخاصية التي نود دراستها .

أ- صدق المحتوى : استمدت الأداة صدق المحتوى من الإجراءات التي اتبعت في بنائها حيث أنها

اعتمدت على دراسات استخدمت أدوات لملاحظة وتحليل التفاعل اللفظي لدى العديد من الباحثين

العرب والأجانب.

ب - الصدق الظاهري: بعد إجراء الفئات السلوكية المكونة للأداة وتنظيمها في شكل جدول تم

عرضها على 13 محكما 08 أساتذة جامعيين و3 مفتشي التربية والتعليم الأساسي للطور الأول

والثاني وأستاذين مجازين في التعليم الابتدائي، وذلك للإفادة بأرائهم وتوجيهاتهم بهدف معرفة صدق الفئات السلوكية المقصودة ومدى وضوحها وملائمتها للهدف الذي من أجله صممت ، وقد تم حساب صدق البنود عن طريق المعادلة التالية:  
عدد الفئات الموافق عليها  $\times 100$

عدد المحكمين

حيث اعتمد الطالب الباحث الفئات السلوكية التي تراوحت نسبتها بين (80 و100%).

جدول رقم(4) يبين نتائج آراء المحكمين في نموذج الشبكة المعد للدراسة

النسبة	موافق	الفئة السلوكية
100	16	1 . يشرح ويفسر معلومات وأفكار
12.5	2	2 . يقدم معلومات
93.75	15	3 . يقدم توجيهات وإرشادات
6.25	01	4 . يوجه أوامر
100	16	5- يوجه أسئلة
87.5	14	6 - ينتقد تصرفات
93.75	15	7- الثناء والتعزيز
81.25	13	8 - قبول مشاعر التلاميذ وعواطفهم
100	16	9 - قبول أفكار المتعلمين وتعليقاتهم واستعمالها
100	16	10 - الإجابة على أسئلة المتعلمين
100	16	11- إجابة التلميذ على سؤال شفويا أو كتابيا

31.25	05	12- إجابة التلميذ بالقراءة أو التردد الجماعي خلف المعلم
93.75	15	13 - أسئلة التلاميذ وتقديم معلومات بمبادرة منهم
93.75	15	14 - إجابات التلاميذ لزملائهم
100	16	15- الهدوء البناء والهادف
81.25	13	16 - فوضى المتعلمين
79.69	/	نسبة المجموع الكلي:

### التعديلات المقترحة:

- بناء على النتائج المشار إليها فقد تم تعديل النموذج وفق الإجراءات التالية:
- \* الفئة السلوكية رقم (02) تم دمجها مع الفئة السلوكية رقم واحد ( تقديم معلومات).
  - \* دمج الفئة السلوكية رقم (4) توجيه أوامر في الفئة السلوكية رقم (3) يقدم توجيهات وإرشادات.
  - \* حذف الفئة رقم (12) (إجابة التلميذ خلف المعلم بالقراءة والترديد الجماعي) .
  - \* اعتماد عينة الزمن لتسجيل السلوك المقدر بـ (5) ثواني كما اعتمدها زياد حمدان.
- وقد أخذ باقتراح المحكمين فيما يتعلق بإعادة ترتيب الفئات لتأخذ تنظيمها الأصلي. وعليه فقد أصبح النموذج يتكون من ثلاثة عشرة فئة سلوكية مرتبة كالآتي:

جدول رقم (5) يبين الفئات السلوكية المكونة لنموذج الشبكة الأولية:

الفئات السلوكية	الفئة السلوكية نمط الكلام
1- قبول مشاعر التلاميذ. 2- مدح وتشجيع ومكافأة التلاميذ . 3- قبول أفكار التلاميذ. 4- توجيه أسئلة التلاميذ.	كلام المعلم غير المباشر
5- يقدم معلومات ومعارف ويشرحها. 6- يقدم توجيهات وإرشادات وأوامر . 7- ينتقد تصرفات. 8- يجيب على أسئلة التلاميذ.	كلام المعلم المباشر
9- إجابة التلاميذ للمعلم. 10- أسئلة التلاميذ وتقديم معلومات بمبادرة منهم. 11- إجابة التلاميذ لبعضهم البعض.	كلام التلاميذ
12- الهدوء البناء والهادف.	انقطاع الاتصال
13- الفوضى والشغب والسلوك اللامفيد	

عرض النموذج بعد تعديله على ثمانية من المحكمين الذين سبق لهم الاطلاع على الشبكة مرة ثانية ، للتأكد من شمولها على جوانب سلوك الاتصال اللفظي لكل من المعلم والتلميذ ومدى ملائمة توزيع الفئات السلوكية على الأبعاد المحددة لأنواع التفاعل والاتصال اللفظي، حيث اتفق المحكمون على صدق النموذج ، وملائمته وشموليته .

\***الثبات** : يشير الثبات إلى معرفة درجة ارتباط الفقرات بالسلوك المراد قياسه، وتتخذ عدة طرق للتوصل إلى درجة ثبات مقبولة في الدراسات الإنسانية. وقد اعتمد الطالب الباحث طريقتين في دراسة ثبات أداة شبكة التفاعل والتواصل اللفظي.

- **طريقة إعادة تطبيق أداة الملاحظة** : أعيد تطبيق النموذج مرتين بفاصل زمني قدره أسبوعين على معلمين يدرسان السنة الثالثة والسنة الرابعة في أربع أنشطة مختلفة هي اللغة العربية والرياضيات والتربية العلمية والتربية الإسلامية ، من طرف أستاذين مجازين ممن يشهد لهم بالكفاءة والخبرة ، وبعد أن تلقوا تدريباً على كيفية استخدام الأداة . بعد أسبوعين أعيد تطبيق الأداة في نفس الظروف السابقة ومن طرف نفس الأساتذة. وبحساب معامل الارتباط وفق معادلة بيرسون جاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم(6) يبين معامل ثبات إعادة تطبيق الأداة بعد أسبوعين بحساب معامل الارتباط

المادة / المستوى	لغة عربية	رياضيات	تربية علمية	تربية إسلامية
الثالثة	0.79	0.82	0.88	0.81
الرابعة	0.81	0.77	0.83	0.80

يستخلص من الجدول أن جميع النتائج دالة عند مستوى 0.01 مما يدل على ثبات الأداة.

- **طريقة حساب معامل الاتفاق بين ملاحظتين** : قام الطالب الباحث بتطبيق الأداة في حصتين دراسيتين لمعلمين في أنشطة التربية المدنية، والتربية العلمية في مستوى السنة الرابعة والخامسة ابتدائي. ولمعرفة مدى ثبات الأداة حضر معه مفتش للتربية والتعليم الأساسي في الطور الأول والثاني للحصص نفسها ، وتم حساب عدد التكرارات لكل فئة سلوكية على الشبكة عند كل معلم حيث كانت النتائج كالتالي:



جدول رقم (7) يبين معامل الاتفاق و الاختلاف بين الملاحظين في الحصة الأولى:

الفئات	الملاحظ الأول ( التكرارات )	%	الملاحظ الثاني ( التكرارات )	%	فرق النسب بين الملاحظين
-1	05	03	03	03	00
-2	08	05	05	05	01
-3	11	07	09	07	00
-4	32	21	26	21	00
-5	22	14	24	14	06
-6	09	06	05	06	02
-7	06	04	07	04	02
-8	03	02	04	02	01
-9	26	17	21	17	00
-10	05	03	03	03	01
-11	04	03	02	03	02
-12	13	08	08	08	01
-13	10	07	06	07	02
مج	154	100	123	100	نسبة الاختلاف %18

نسبة الاتفاق = 100 - 18 = 82%

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن نسبة الاتفاق بين الملاحظين في الحصة الأولى بلغت (82%) وهي نسبة مرتفعة في حين بلغت نسبة الاختلاف (18%) مما يؤكد ثبات الأداة.

جدول رقم (8) يبين معامل الاتفاق و الاختلاف بين الملاحظين في الحصة الثانية:

الفتا ت	الملاحظ الأول ( التكرارات)	%	الملاحظ الثاني ( التكرارات)	%	فرق النسب بين الملاحظين
-1	04	03	03	03	00
-2	06	05	04	04	01
-3	10	08	08	07	01
-4	28	22	26	23	01
-5	21	16	19	16	00
-6	04	03	03	02	01
-7	06	05	05	04	01
-8	05	04	06	05	01
-9	24	19	22	20	01
-10	04	03	03	03	00
-11	04	03	03	03	00
-12	07	06	08	07	01
-13	04	03	03	03	00
مج	127	100	113	100	نسبة الاختلاف 8%

نسبة الاتفاق = 8 . 100 = 92 %

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن نسبة الاتفاق بين الملاحظين في الحصة الثانية بلغت (92%) وهي نسبة مرتفعة، في حين بلغت نسبة الاختلاف (8%) مما يؤكد ثبات الأداة .

#### تطبيق أداة البحث:

بغرض إضفاء المزيد من الموضوعية على الدراسة الحالية في مراحلها المختلفة ، عمد الطالب الباحث عند تطبيق الأداة في الدراسة الأساسية إلى اتخاذ الإجراءات التالية:

\* اختيار نخبة تتكون من 20 أستاذ مجاز في التعليم الابتدائي يتوزعون على دائرتين دائرة ورقلة) 12 أستاذا مجازا ) ، ( دائرة تقرت الكبرى 8 أساتذة مجازين). لتطبيق الأداة وذلك بعد استشارة مفتشي التربية والتعليم الأساسي الذين يتبعونه. وبناء على معايير الكفاءة والخبرة والجدية. ويأتي هذا الاختيار لإضفاء طابع الحياد والموضوعية عند الملاحظ وضمان عدم التأثير على سلوك الاتصال اللفظي للمعلم والتلميذ في حالة تواجد المفتش كملاحظ و الذي يحمل حضوره دائما صفة الرقابة والحكم على سلوك المعلم بالإضافة إلى الهالة التي ترتبط بشخصه.

\* تنظيم يومين دراسيين للأستاذة الذين تم اختيارهم بهدف تعريفهم بأداة الملاحظة وتدريبهم على تطبيقها، حيث تضمنت هذه العملية الجوانب النظرية والتطبيقية لنموذج شبكة الملاحظة للتفاعل

اللفظي كأداة في الدراسة الحالية.

\* يتم تطبيق النموذج في مستويات السنة الثانية والرابعة والخامسة ابتدائي باعتبارها مستويات مفصلية يشكل كل واحد منها نهاية طور.

\* تدوم فترة الملاحظة المخصصة لكل نشاط المدة المحددة له في التنظيم التربوي المطبق وهو ساعة كاملة.

\* تطبق شبكة الملاحظة المخصصة لهذه الدراسة في نشاطين فقط دون غيرهما من الأنشطة الأخرى وهما نشاط اللغة العربية ونشاط الرياضيات باعتبارهما أنشطة أساسية وتعتبر مفاتيح التعلم في التعليم القاعدي ، بالإضافة إلى الحجم الساعي المخصص لهما والذي يفوق نصف الحجم الساعي العام ، حيث يبلغ الحجم الساعي للغة العربية في كافة المستويات ما نسبته 46.28% وفي نشاط الرياضيات ما مجموعه 19.25% من المواقيت المخصصة للدراسة في كل المستويات بحيث تعتبر عينة زمنية كافية لملاحظة سلوك الاتصال لدي عينة البحث. \* تدوم الفترة المخصصة لتسجيل السلوك خمسة ثوان وتسجل السلوكات الملاحظة في فئاتها المناسبة مهما تعددت خلال الفترة المحددة للتسجيل ( 5 ثوان). \* يضع الملاحظ علامة (/)

أمام الفئة السلوكية المناسبة عند حدوث السلوك اللفظي بدون السلوك غير اللفظي.

\* تحسب النسب المئوية للسلوك اللفظي كما تحسب في الأداة الأصلية.

#### رابعاً- الأساليب الإحصائية المستعملة:

لمعالجة نتائج الدراسة استخدم الطالب الباحث الأساليب الإحصائية التي تتناسب والمنهج المستخدم ،والطريقة التي من خلالها يتم التحقق من إثبات أو نفي الفرضيات و طبيعة الأداة المستخدمة في جمع المعلومات. وذلك بالاستعانة بالمعادلات الإحصائية التالية:  
- النسبة المئوية: وتحسب عن طريق المعادلة التالية:

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{100 \times \text{س}}{\text{ن}}$$

ن

ويستغل الحساب عن طريق النسب المئوية في معالجة البيانات المتعلقة بكلام المعلم بنوعيه المباشر وغير المباشر وكلام التلاميذ و فترات انقطاع الاتصال. بغية التحقق من الفرضية الأساسية. ويتم قبول أو رفض الفرضية بمقارنة النتيجة المحصل عليها من الدراسة بالمعايير القياسية المحددة في الأداة الأصلية والمدونة في الجدول رقم(1).

- اختبار ( $\chi^2$ ) : قانون (كاي تربيع) وسيلة مفيدة لغرض مقارنة النتائج التجريبية مع النتائج المتوقعة ومعرفة مدى تطابقها بموجب فرض معين. (بوحفص، 2006، ص: 213). وقد استغل الباحث هذا القانون للتأكد من صحة الفرضيات الجزئية بقبولها أو رفضها. يتم حساب ( $\chi^2$ ) بتحويل الفروق المشاهدة بين التكرارات الملاحظة، والتكرارات المتوقعة إلى قيمة نظرية ثم النظر في الجدول الخاص ب ( $\chi^2$ ) لتحديد احتمال حدوث هذه القيمة في المجتمع الإحصائي وذلك وفق المعادلة التالية:

$$\chi^2 = \frac{2(t - m)^2}{t \cdot m}$$

حيث : - ت : التكرار المشاهد (الواقعي)  
- ت م : التكرار المتوقع

### المعايير الخاصة بتطبيق قانون ( $\chi^2$ ):

- إذا وجدنا قيمة " $\chi^2$ " المحسوبة أصغر من قيمة " $\chi^2$ " المجدولة عند نسبة (5%) نستنتج بأنه لا يوجد فرقا جوهريا ليس له دلالة إحصائية. وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية.
- إذا وجدنا قيمة " $\chi^2$ " المحسوبة أكبر من قيمة " $\chi^2$ " المجدولة عند نسبة (5%) نستنتج بأن هناك فرقا جوهريا له دلالة إحصائية ، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل البديل.

## خلاصة الفصل:

يمثل الفصل الرابع المتعلق بأدوات الدراسة الإجرائية الجانب التقني من البحث ولذلك تم

الاهتمام فيه بتحديد منهج الدراسة الذي فرضه موضوع البحث ، حيث اختار الباحث المنهج

الاستكشافي سبيلا لدراسة مشكلة البحث ، والتحقق من فرضياته. ونظرا لطبيعة الموضوع الذي يتعلق بسلوك المعلم في الاتصال داخل حجرة الدرس فقد أولى الباحث أهمية لأداة البحث فاختار الأداة الأكثر نجاعة في مثل هذه المواضيع ، ومن ثم كانت شبكة ملاحظة التفاعل اللفظي لفلاندرز منطلقا لبناء أداة البحث. ولما كانت الدراسة استكشافية ، كان من الضروري توسيع دائرة البحث لتشمل أكبر قدر ممكن من أفراد المجتمع الأصلي فتم إجراء الدراسة على عينة قوامها (607) معلما ومعلمة يمارسون مهامهم بالمرحلة الابتدائية يتوزعون على (11) مقاطعة تفتيشية بولاية ورقلة. وقد لجأ الباحث إلى الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل وتفسير النتائج ، تمثلت في النسب المئوية ، و كاف تربيعة لحساب دلالة الفروق.

## الفصل الخامس تحليل نتائج الدراسة

### تحليل نتائج السؤال الرئيسي

تحليل نتائج السؤال الجزئي الأول

تحليل نتائج السؤال الجزئي الثاني

تحليل نتائج السؤال الجزئي الثالث

تحليل نتائج السؤال الجزئي الرابع

## تحليل نتائج السؤال الجزئي الخامس

## تحليل نتائج السؤال الجزئي السادس

### خلاصة الفصل

#### تمهيد:

في هذا الفصل سوف يستعرض الباحث ما توصل إليه من نتائج وفق الخطوات التالية:

- عرض نص التساؤل ، ثم رسم الجدول الخاص بالتحليل .
- وصف تام للجدول وتحليل أرقامه .
- تقرير النتيجة بالإجابة على السؤال نفيًا أو إثباتًا.

#### 1- النتائج الخاصة بالتساؤل الرئيسي:

نص السؤال الأساسي: هل هناك تنوع في أنماط التواصل التربوي اللفظي لدى معلمي المرحلة

الابتدائية في سنوات الإصلاح؟

النمط	الفئات السلوكية	التكرارات	النسبة المئوية من مج الكلام في القسم	النسبة المئوية من مج كلام المعلم
كلام المعلم غير	1- قبول مشاعر التلاميذ	3092	%3.43	%5.18
	2- مدح وتشجيع ومكافأة التلاميذ	7491	%8.31	%12.56

4.99%	3.30%	2976	3- قبول أفكار التلاميذ
25.44%	16.83%	15170	4- يطرح أسئلة

جدول رقم ( 09): يبين التكرارات والنسب المئوية للفئات السلوكية في كلام المعلم غير المباشر ( نمط الاتصال الأفقي):

لحساب نسبة كلام المعلم غير المباشر نطبق طريقة الحساب التالية :

$$\text{مج ت الفئات ( 1+2+3+4)} \times 100 = \frac{2872 \times 100}{59618} = 48.18\%$$

$$\text{مج ت الفئات ( 1+2+3+4+5+6+7+8)} = 59618$$

ومنه نستنتج نسبة وجود نمط الاتصال غير المباشر = **48.18%**

جدول رقم ( 10 ): يبين التكرارات والنسب المئوية للفئات السلوكية في كلام المعلم المباشر ( الاتصال العمودي)

النسبة المئوية من مج كلام المعلم	النسبة المئوية من مج الكلام في القسم	التكرارات	الفئات السلوكية	النمط
30.70%	20.31%	18304	5- يقدم معلومات و معارف	كلام المعلم المباشر
12.60%	8.33%	7512	6- يقدم توجيهات و إرشادات و أوامر	
5.10%	3.37%	3041	7- ينتقد تصرفات	
3.40%	2.25%	2032	8- يجيب على أسئلة التلاميذ	

لحساب نسبة كلام المعلم المباشر نطبق طريقة الحساب التالية :

$$\text{مج ت الفئات ( 5+6+7+8)} \times 100 = \frac{30889 \times 100}{59618} = 51.81\%$$

ومنه نستنتج أن نسبة وجود نمط الاتصال المباشر = **51.81%**

جدول رقم ( 11 ): يبين التكرارات والنسب المئوية للفئات السلوكية في كلام التلاميذ

النسبة المئوية من مج كلام المعلم	النسبة المئوية من مج الكلام في القسم	التكرارات	الفئات السلوكية	النمط
77.56%	15.90%	14329	9- إجابة المعلم للتلاميذ	كلام التلاميذ
13.60%	2.78%	2514	10- أسئلة التلاميذ وتقديم معلومات بمبادرة منهم.	
8.82%	1.80%	1630	11- إجابة التلاميذ لزملائهم	

لحساب نسبة كلام التلاميذ نطبق طريقة الحساب التالية:

$$\text{مج ت الفئات ( 9+10+11 )} \times 100 = 18473 \text{ ومنه } 20.49\%$$

مج تكرار كل الفئات في الشبكة 90113

ومنه نستنتج أن نسبة وجود كلام التلاميذ ( الاتصال المتعدد الاتجاهات ) = **20.49%**

جدول رقم ( 12 ): يبين التكرارات والنسب المئوية للفئات السلوكية الخاصة بفترة الصمت

النسبة المئوية من مج كلام المعلم	النسبة المئوية من مج الكلام في القسم	التكرارات	الفئات السلوكية	النمط
35.81	7.34	6617	12- الهدوء البناء	الصمت
29.25	5.99	5405	13- الفوضى.	

لحساب نسبة فترة الصمت نطبق طريقة الحساب التالية :

$$\text{مج تكرار الفئات ( 12+13 )} \times 100$$

مج تكرار كل فئات الشبكة



$$\text{ومنه } 13.34\% = \frac{12022}{90113}$$

ومنه نستنتج أن نسبة وجود فترات الانقطاع في الاتصال = **13.34%**

من خلال النظر في الجداول أعلاه ( 13، 14 ، 15 ، 16 يمكن ترتيب النسب من أعلى نسبة إلى أدنى نسبة كما يلي:

جدول رقم (13) : يبين ترتيب النسب المئوية لكلام المعلم، وكلام التلاميذ، والصمت

51.81%	كلام المعلم المباشر	النتائج
48.18%	كلام المعلم غير المباشر	
20.49%	كلام التلاميذ	
13.34%	الصمت	

لحساب كلام المعلم المباشر وغير المباشر (كلام المعلم بنوعيه) نطبق الطريقة التالية:

مج تكرار فئات كلام المعلم المباشر وكلام المعلم غير المباشر

مج تكرار كل فئات الشبكة

$$\text{ومنه: } 66.16\% = \frac{59618}{90113}$$

نستنتج أن نسبة وجود كلام المعلم من مجموع الكلام المتداول في القسم = **66.16%**

من خلال النتائج المستخلصة من الجدول رقم (13) ومقارنتها ببعضها البعض وبالنسب القياسية نلاحظ أن أكبر نسبة هي التي حصل عليها أفراد العينة في كلام المعلم المباشر و كلام المعلم غير المباشر (كلام المعلم) التي وصلت نسبة إلى 66.16% من إجمالي الاتصالات اللفظية وهي نسبة قريبة من النسبة القياسية التي تساوي (68%) ، لكن الفرق يكمن في ترتيب النمطين إذ يأتي نمط كلام المعلم المباشر في المرتبة الأولى بنسبة 51.81% ثم يليه نمط كلام المعلم غير المباشر بنسبة 48.18% من إجمالي الحديث في غرفة الصف، في حين سجل كلام التلاميذ الذي يمثل الاتصال المتعدد الاتجاهات نسبة أدنى ب 20.49% من إجمالي الكلام في غرفة الصف، وهي نسبة ضعيفة إذا ما قورنت بالنسبة القياسية التي تقدر : 25% على أقل

تقدير . تحيلنا هذه النتائج إلى التأكيد على

وجود تنوع في أنماط الاتصال التربوي اللفظي بين المعلمين في سنوات الإصلاح بحيث أكدت النتائج على وجود نمطين بنسبة متقاربة ( كلام المعلم المباشر وكلام المعلم غير المباشر)، أما النمط الثالث المتمثل في كلام التلاميذ والذي يعكس الاتصال المتعدد الاتجاهات ، واعتمادا على النسبة القياسية فإنه سجل أقل من 25% وبالتالي لا يمكن اعتباره نمطا سائدا. وينحصر الأمر في نمطين سائدين هما نمط كلام المعلم المباشر وكلام المعلم غير المباشر أو (الاتصال العمودي والاتصال الأفقي).

## 2- نتائج التساؤلات الفرعية:

### 2-1 السؤال الفرعي الأول:

نص التساؤل: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة البحث في أنماط الاتصال اللفظي تبعا لاختلاف النشاط المدرس: لغة عربية أو رياضيات؟

جدول رقم ( 14): يبين قيمة ( $\chi^2$ ) موزعة حسب الأنشطة الدراسية

فترة الصمت	كلام التلاميذ	كلام المعلم المباشر	كلام المعلم غير المباشر	
5743	9878	14296	13569	رياضيات
5492	9741	15844	16300	لغة عربية
5.6076	0.9567	79.5058	249.7024	$\chi^2$ المحسوبة
			3.841	$\chi^2$ الجدولة

من خلال الجدول رقم ( 14) نجد أن قيم ( $\chi^2$ ) المحسوبة في كلام المعلم غير المباشر تساوي : ( 249.7024 ) ، وفي كلام المعلم المباشر تساوي: ( 79.5058 ) وفترة الصمت تساوي: ( 5.6076 ) وهي قيم كلها أكبر من القيمة الجدولة والتي تساوي: ( 3.841 ) في مستوى دلالة ( 0.05 ) وبناء على ذلك يمكننا الإقرار بوجود فروق لدى المعلمين تبعا لاختلاف النشاط المدرس أي توجد فروق دالة وذلك في حالة كلام المعلم غير المباشر، وكلام المعلم المباشر، وفترات الصمت. لكننا بالمقابل لانقر بوجود فروق في حالة ( كلام التلاميذ ) ، بحيث أن القيمة المحسوبة ل ( $\chi^2$ ) والتي تساوي ( 0.9567 ) أصغر من القيمة الجدولة التي تساوي ( 3.841 ) في مستوى دلالة ( 0.05 ) أي انه لا توجد فروق دالة .

### 2-2 السؤال الفرعي الثاني:

نص السؤال : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط الاتصال اللفظي لدى عينة البحث تبعا للفتاوت في المستويات الأكاديمية للمعلمين؟

جدول رقم ( 15 ): يبين قيمة (كا<sup>2</sup>) موزعة حسب المستوى الأكاديمي

المستوى	كلام المعلم غير المباشر	كلام المعلم المباشر	كلام التلاميذ	فترة الصمت
جامعي	8298	10663	6287	3541
ثانوي	19686	20275	11572	8064
كا <sup>2</sup> المحسوبة	4634.3105	2986.3128	1563.9859	1762.8202
كا <sup>2</sup> الجدولة	3.841	3.841	3.841	3.841

من الجدول رقم (15) تبين أن قيم (كا<sup>2</sup>) المحسوبة في حالة كلام المعلم غير المباشر تساوي: ( 4634.3105 ) ، وفي حالة كلام المعلم المباشر تساوي: (2986.3128) وفي حالة كلام التلاميذ تساوي: ( 1563.9859 ) وفي حالة فترة الصمت تساوي: (1762.8202) وجميعها قيم أكبر من القيمة (كا<sup>2</sup>) الجدولية التي تساوي: (3.841) في مستوى دلالة (0.05) . وبناء على ذلك يمكننا القول بوجود فروق في أنماط الاتصال اللفظي لدى عينة البحث تبعا للفتاوت في المستويات الأكاديمية للمعلمين أي توجد فروق دالة بينهما.

2-3 : السؤال الفرعي الثالث:

نص السؤال : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط الاتصال اللفظي لدى عينة البحث تبعا لاختلاف المستويات الدراسية للتلاميذ؟

جدول رقم (16) : يبين قيمة (كا<sup>2</sup>) موزعة بحسب المستويات الدراسية

المستوى	كلام المعلم غير المباشر	كلام المعلم المباشر	كلام التلاميذ	فترة الصمت
الثانية	9316	9567	6662	4036
الرابعة	10416	8384	6562	4691
الخامسة	10448	9003	6019	4054
كا <sup>2</sup> المحسوبة	82.5861	77.9382	37.3278	65.3406
كا <sup>2</sup> الجدولة	5.991	5.991	5.991	5.991

من الجدول رقم ( 16 ) تبين أن قيم (كا<sup>2</sup>) المحسوبة في حالة كلام المعلم غير المباشر

تساوي: ( 82.5861 ) وفي حالة كلام المعلم المباشر تساوي: ( 77.9382 ) وفي حالة كلام

التلاميذ تساوي: ( 37.3278 ) وفي حالة فترة الصمت تساوي: ( 65.3406 ). وكلها قيم أكبر من القيمة المجدولة التي تساوي: ( 5.991 ) في مستوى دلالة ( 0.05 ) وبناء على ذلك يمكن القول بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط الاتصال اللفظي لدى عينة البحث تبعا لاختلاف المستويات الدراسية للتلاميذ ، فهي كلها دالة أي توجد فروق بينها.

4-2 : السؤال الفرعي الرابع :

نص السؤال: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط الاتصال اللفظي لدى عينة البحث تبعا لاختلاف الخبرة المهنية.

جدول رقم ( 17 ) : يبين قيمة (كا<sup>2</sup>) موزعة بحسب الخبرة المهنية للمعلمين

المستوى	كلام المعلم غير المباشر	كلام المعلم المباشر	كلام التلاميذ	فترة الصمت
من 1 إلى 5 سنوات	6123	6399	4431	2499
من 6 إلى 10 سنوات	6036	6281	3784	2715
أكثر من 10 سنوات	16570	18209	10660	6808
كا <sup>2</sup> المحسوبة	7661.6845	9121.9272	4582.6981	2941.8388
كا <sup>2</sup> المجدولة	5.991	5.991	5.991	5.991

من الجدول رقم ( 17 ) تبين أن (كا<sup>2</sup>) المحسوبة ، تساوي في حالة كلام المعلم غير المباشر: ( 7661.6845 ) وتساوي في حالة كلام المعلم المباشر: ( 9121.9272 ) وتساوي في حالة كلام التلاميذ: ( 4582.6981 ) وتساوي في حالة فترة الصمت: ( 2941.8388 ) وجميعها قيم أكبر من قيمة (كا<sup>2</sup>) المجدولة التي تساوي ( 5.991 ) في مستوى دلالة ( 0.05 ) وبالتالي يمكننا القول بوجود

اختلاف ذو دلالة إحصائية في أنماط الاتصال اللفظي لدى عينة البحث تبعا لاختلاف الخبرة المهنية.

2-5 : السؤال الفرعي الخامس :

نص السؤال : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط الاتصال اللفظي لدى عينة البحث تبعا للاختلاف في الجنس.

جدول رقم ( 18 ) : يبين قيمة (كا<sup>2</sup>) موزعة بحسب الجنس

المستوى	كلام المعلم غير المباشر	كلام المعلم المباشر	كلام التلاميذ	فترة الصمت
ذكور	14385	17856	9597	6534
إناث	14353	14689	7891	6153
كا <sup>2</sup> المحسوبة	0.0356	308.1853	166.4247	11.4417
كا <sup>2</sup> المجدولة	3.841	3.841	3.841	3.841

من الجدول رقم (18) تبين أن قيم (كا<sup>2</sup>) المحسوبة في حالة كلام المعلم غير المباشر تساوي: (0.0356) وفي حالة كلام المعلم المباشر تساوي: (308.1853) وفي حالة كلام التلاميذ تساوي (166.4247) وفي حالة فترة الصمت تساوي (11.4417). نسجل من خلال هذه النتائج أن قيمة (كا<sup>2</sup>) المحسوبة في حالة كلام المعلم غير المباشر أصغر من قيمة (كا<sup>2</sup>) المجدولة في مستوى دلالة (0.05) وبالتالي يمكن القول بعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في نمط كلام المعلم غير المباشر ، والذي يعبر عن الاتصال ذو الاتجاهين .أما في حالة كلام المعلم المباشر وكلام التلاميذ وفي فترة الصمت فإن قيمة (كا<sup>2</sup>) المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة في مستوى دلالة (0.05). وبالتالي يمكن القول بوجود فروق بين الذكور والإناث في جزئها المتعلق بحالات كلام المعلم المباشر وكلام التلاميذ وفي فترة الصمت.

2-6 : السؤال الفرعي السادس :

نص السؤال: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط الاتصال اللفظي لدى عينة البحث تبعا لتفاوت عدد التلاميذ في الأقسام المختلفة .

جدول رقم ( 19 ) : يبين قيمة (كا<sup>2</sup>) موزعة حسب عدد التلاميذ في الفوج

المستوى	كلام المعلم غير المباشر	كلام المعلم المباشر	كلام التلاميذ	فترة الصمت
---------	-------------------------	---------------------	---------------	------------

1540	2651	4147	4565	أفواج صغيرة
5416	7835	11535	12003	أفواج متوسطة
2990	8026	13974	12508	أفواج كبيرة
2313.6288	3014.3130	5297.4506	4081.3770	كا <sup>2</sup> المحسوبة
5.991	5.991	5.991	5.991	كا <sup>2</sup> المجدولة

من الجدول رقم ( 19 ) تبين أن قيمة (كا<sup>2</sup>) المحسوبة في حالة كلام المعلم غير المباشر تساوي ( 4081.3770 ) وفي حالة كلام المعلم المباشر تساوي ( 5297.4506 ) وفي حالة كلام التلاميذ تساوي ( 3014.3130 ) ، وفي حالة فترة الصمت تساوي ( 2313.6288 ) . وهي قيم كلها أكبر من قيمة (كا<sup>2</sup>) المجدولة التي تساوي (5.991) في مستوى دلالة (0.05) . تحيلنا هذه النتائج إلى استنتاج قوي يتمثل بوجود فروق في أنماط الاتصال بين المعلمين تبعاً لتفاوت عدد التلاميذ في الأقسام المختلفة.

## خلاصة الفصل

عند فحص النتائج ومقارنتها بعضها ببعض وبالنسب القياسية المعيارية الخاصة بشبكة الملاحظة والمصممة للإجابة على التساؤلات ، تبين أن النتائج الخاصة بالسؤال الرئيسي جاءت لتؤكد. التنوع الموجود في أنماط الاتصال اللفظي ولكن ينحصر في نمطين هما نمط الاتصال المباشر ( العمودي) ونمط الاتصال غير المباشر ( الأفقي) أما في التساؤلات الفرعية فقد جاءت النتائج لتنتفي عدم وجود اختلاف ، إلا في بعض جزئياتها . فقد تم رفض الفرضية الأولى المتعلقة بأنشطة التدريس إلا في حالة كلام التلاميذ التي وجد الباحث فروقات ذات دلالة إحصائية فيها. وقد جاءت الإجابة الخاصة بالأسئلة الثانية والثالثة والرابعة والسادسة لتؤكد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين فيما يتعلق بمتغيرات ( الخبرة المهنية ، النشاط المدرس ، الجنس ، المستويات الدراسية، المستويات الأكاديمية للمعلمين) ، باستثناء السؤال الخامس فقد تم عدم قبول الفروق إلا في حالة واحدة هي كلام المعلم غير المباشر .

الفصل السادس  
تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

تفسير نتائج التساؤل الرئيسي

تفسير نتائج التساؤل الفرعي الأول

تفسير نتائج التساؤل الفرعي الثاني

تفسير نتائج التساؤل الفرعي الثالث

تفسير نتائج التساؤل الفرعي الرابع

تفسير نتائج التساؤل الفرعي الخامس

تفسير نتائج التساؤل الفرعي السادس

## تمهيد :

في هذا الفصل سوف يتم التطرق إلى التعليق على نتائج الدراسة ومناقشتها من وجهة نظر الباحث ، ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة من حيث أوجه الاتفاق والاختلاف أو التوافق. وسوف يتم التحليل بتناول كل التساؤلات، بدأ بالإجابة على السؤال الرئيسي ثم الإجابة على التساؤلات الفرعية مرتبة كما وردت في الفصل الأول.

### 1- تفسير نتائج السؤال الرئيسي :

أظهرت نتائج هذا السؤال أن نسبة كلام المعلم بأنواعه المباشر وغير المباشر والذي يمثل (الاتصال العمودي والاتصال الأفقي) بلغت (66.16%) من إجمالي الكلام داخل الأقسام وهي نسبة قريبة من النسبة المعيارية التي وضعها " فلاندرز " وهي (68% ) من إجمالي الحديث المتداول في القسم. وهذه النسبة مقبولة إلى حد ما. وقد اتفقت هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة إسماعيل صالح الفرا سنة (2004) التي بلغت فيها نسبة كلام المعلم في عينة دراسته(66%) من مجموع التفاعلات اللفظية. لكنها لم تتفق معها في نتيجة كلام التلاميذ ، فبينما وصلت النسبة في دراسة الفرا (32%) من مجموع التفاعلات لم تتجاوز نتيجة الدراسة الحالية (20.49%) من مجموع الكلام في القسم، وهو مؤشر سلبي يؤكد على تضائل دور التلميذ في العملية التعليمية التعلمية واعتباره مجرد متلقي للرسائل، فنشاط التلاميذ وفعاليتهم كانت دون المستوى المطلوب وهو أمر يتناقض والتصور الذي تحمله المناهج الجديدة حول دور التلميذ الذي يطلب منه بناء المعارف لا تلقاها. هذا الأمر يؤكد الحاجة إلى إعطاء مزيد من الاهتمام بمشاركة التلاميذ ، بحيث يكونوا ايجابيين في مواقف الاتصال المختلفة، وهو أمر نبه إليه " برونر " عندما أشار إلى أن التفاعل اللفظي والاتصال بين المعلم والتلاميذ يساعد على بلورة الأفكار وعلى تعويد التلاميذ استخدام الأشكال المختلفة للاتصال. وقد عكست نتائج السؤال الأول كذلك هيمنة دور المعلم داخل حجرة الدرس، وهي وضعية تترجمها نتائج المعلمين في نوعي كلام المعلم ، المباشر الذي يعكس نمط الاتصال العمودي ذو الاتجاه الوحيد ( معلم تلميذ ) الذي كانت نسبته من إجمالي الكلام الصفي(51.81%) و كلام المعلم غير المباشر الذي يمثل الاتصال الأفقي ذو الاتجاهين والذي وصلت نسبته من إجمالي الكلام الصفي(48.18%). وهذا يؤكد مرة أخرى على أن التنوع في أنماط الاتصال ينحصر في نمطين متشابهين من حيث



الوظيفة وهما كلام المعلم المباشر وكلام المعلم غير المباشر. فالنمط الأول يعتمد على الإلقاء والتلقين ، بحيث يبقي التلميذ سلبيا منفعلا لا فاعلا أما في النمط الثاني فإن المعلم يعتمد فيه على الطريقة الإستجوابية. فالمعلمون يعتمدون على الأسلوب التلقيني في التدريس بدرجة أولى، و الاستجواب بدرجة ثانية، هذا الاستنتاج تؤكد نسبة الفئة السلوكية في كلام المعلم المباشر ( تقديم وإلقاء المعلومات) من طرف المعلم حيث بلغت (30.70%) من إجمالي كلام المعلم. كما يعزز هذا الاستنتاج النسب التي سجلتها فئة الأسئلة الموجهة من طرف المعلم للتلاميذ التي وصلت (25.44%) من إجمالي كلام المعلم، تقابلها نسبة إجابة التلاميذ حيث بلغت (77.56%) من إجمالي كلام التلاميذ. وما يعزز هذا الاستنتاج هو تدني مستوى مشاركة التلاميذ في الدروس بفعالية من خلال الانخراط في بناء المعرفة ، وما يؤكد ذلك النتيجة المتعلقة بإجابة التلاميذ لزملائهم أي الاتصال الذي يتم بين التلاميذ فيما بينهم أو ما يسمى تربويا بالتمفصل البيداغوجي الذي لم تتجاوز نسبته (8.82%) من كلام التلاميذ. ويتأكد ذلك من خلال النتائج الجزئية الأخرى ، حيث بلغت نسبة أسئلة التلاميذ وتقديم معلومات بمبادرة منهم (13.60%) وهي نسبة ضعيفة تقابلها نسبة قبول أفكار التلاميذ من طرف المعلم التي لم تتجاوز (3.30%) من إجمالي ما يدور من حديث في غرفة الصف. كما سجلت إجابة المعلم على أسئلة التلاميذ انخفاضا واضحا حيث بلغت النسبة (2.25%) من إجمالي الحديث. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عفاف سعاد حماد سنة (2006) التي أشارت إلى أن التفاعل بين المعلم والتلميذ وبين التلاميذ أنفسهم ، كان ضعيفا وقد عللت ذلك بكثافة الفصول الدراسية التي تفرض على المعلم إتباع أسلوب التلقين والمحاضرة ، كما أرجعته إلى ازدحام المقررات الدراسية وإلى اعتبارات خاصة بالمنهاج التعليمي. وتتفق نسبيا مع دراسة مركز البحوث العراقي الذي سجلت فيه نسبة كلام المعلم في دروس الحساب والعلوم مستويات مرتفعة بلغت على التوالي (50.23%) و (82.21%) في السنة الرابعة. ويفسر بياجيه تضخم هذا الجانب إلى أن المعلمين لازالوا يتمسكون بالطرق التلقينية التي تنتج في النهاية تواسلا عموديا ، حيث ذكر في معرض إجابته عن سؤال حول عجز المعلم عن تجاوز الوضع التربوي المتمركز حوله بقوله: >> إن تأخر تطبيق نماذج تربوية متمركزة حول المتعلم يرجع إلى كون هذه النماذج أكثر صعوبة في التطبيق من الطرق التقليدية السائدة ، ذلك لأنها تتطلب من المدرس عملا أكثر تميزا وأكثر يقظة بينما إلقاء دروس هو عمل أقل مشقة وينسجم أكثر مع ميول الراشد عامة، والمربي خاصة ومن جهة ثانية فإن البيداغوجيا الفعالة تقتض ، على الأخص ، تكويننا عميقا . إذ بدون فهم كاف لسيكولوجيا الطفل ، لا يفهم المدرس جيدا الخطوات التلقائية للتلاميذ . فلا يستطيع إذن أن يستفيد من أشياء تصدر عن التلميذ لأنه يعتبرها بدون جدوى ومجرد ضياع للوقت.<< (الغرضاف وآخرون،1991،ص:46). إضافة إلى ما

ذكره بياجيه في معرض تفسيره لنزوع المعلمين نحو الطرق التقليدية فإن هناك عوامل أخرى كثيرة هي نتاج بيئتنا التعليمية منها القديم الذي تراكم عبر المراحل التي مرت بها المنظومة التربوية في محاولات التطوير والتجديد ومنها ما هو مستحدث بفعل ظروف البيئة الاجتماعية والمادية والثقافية والنفسية للمعلم نذكر منها عدم فعالية التكوين أثناء الخدمة وخضوعه للرتابة وعدم تركيزه على تجويد التعليم ، وغياب التحفيز الإيجابي، والسلبى، وعدم التركيز على الرفع من الروح المعنوية ، والفجوة الموجودة بين التكوين العلمي والتكوين البيداغوجي. فأغلب المعلمين يمتلكون مستوى جيدا من التكوين المعرفي عكس ما كان عليه الوضع منذ سنين إلا أن هؤلاء المعلمين يفتقرون إلى المستوى المطلوب من التكوين البيداغوجي اللازم للتفاعل مع المقاربات ، والأساليب البيداغوجية الحديثة. ومرد ذلك إلى أن التكوين المطبق حاليا لا ينطلق من الحاجيات الحقيقية للمعلم ، ولا يعتمد على المنظور الاندماجي، القادر على إحداث التغيير على المدى القريب ويتجاهل التكوين بالطرائق الحديثة في التنشيط والتسيير بدءا بالتخطيط ووصولاً إلى التقويم، وهو تكوين نمطي يقوم على التلقين، ولا يستهدف الإنتاج أو التعامل مع وضعيات مشكلة مستمدة من الواقع المهني.

إن هذا الوضع لم يحدث صدفة ، بل إن مجموعة الأعمال والممارسات التربوية السائدة تحولت إلى بنية مترابطة العناصر مرسخة في اللاوعي طبعت بها سلوكات المعلمين التربوية والبيداغوجية.و ما يؤكد هذه الحالة تلك المراوحة بين الأسلوب التلقيني المباشر المبني على الاتصال العمودي الذي يمثل انسياب المعلومات من المعلم إلى المتعلم ، وبين الأسلوب الاستجابي الذي يستخدم السؤال ك تقنية للاتصال المعرفي بالتلميذ تتأكد هذه الاستنتاجات من النسب التي تحصل عليها المعلمون في الفئة السلوكية (طرح الأسئلة) حيث بلغت (16.83%) من إجمالي الحديث، وتتفق هذه النسبة مع نسبة الفئة السلوكية (إجابة التلاميذ) عن أسئلة المعلم التي بلغت (15.90%) . هذه النتيجة تؤكد أن المعلمين يعتمدون في أحسن أحوالهم على تقنية السؤال والجواب ، بحيث يعمل المعلم على توزيع لحظات الاتصال بينه وبين أكبر عدد ممكن من التلاميذ، ولكنه يبقى دائما هو السائل ليظل التلميذ طوال الحصة هوالمجيب فالسؤال والجواب هنا هما مثيرات لغوية واستجابات عملية لغوية تستهدف تمرير المحتوى والمضامين التي يريد المعلم إيصالها. ويحيلنا هذا الاستنتاج إلى استنتاج آخر مفاده أن التنوع الحاصل في الاتصال بين الأسلوب المباشر والأسلوب غير مباشر، بين التلقين والإلقاء وتقنية السؤال والجواب أو الطريقة الاستجابية هو تنوع شكلي فقط حيث يبقى المقصد واحد هو نقل المعلومات من المعلم إلى التلميذ ويبقى الدور الذي يمارسه التلميذ واحد هو التلقي والإنصات والإصغاء. وتتفق هذه النتائج مع ما استنتجه أحمد فريقي السفيناني (2005) في دراسته من أن عدم تنوع أشكال العمل التربوي لايساهم في تحقيق التواصل التربوي . ويمثل عدم التنوع هذا أحد أبرز

عوائق الاتصال، فالإكتفاء بالمعارف الجاهزة والحقائق الثابتة على حساب الأبعاد المنهجية يفضي إلى الغفلة عن تنمية القدرات الذهنية وتجنيد الموارد وترقية المفاهيم والتصورات القبلية ويكرس العلاقة العمودية (معلم- تلميذ) ويمنع التواصل القائم على النشاط الذهني والحيوية.

## 2- تفسير نتائج السؤال الفرعي الأول:

أظهرت نتيجة (كا<sup>2</sup>) المحسوبة وهي على التوالي (249.702) في نمط كلام المعلم غير المباشر، و (79.5058) في نمط كلام المعلم المباشر و (5.6076) في فترة الصمت وهي كلها قيم أكبر من قيمة (كا<sup>2</sup>) الجدولة التي تساوي (3.841) وجود اختلاف بين المعلمين تبعاً لنشاطي اللغة العربية والرياضيات، غير أن هذا الاختلاف انحصر في نمطي كلام المعلم غير المباشر (الاتصال الأفقي) وكلام المعلم المباشر (الاتصال العمودي)، وفي فترة الصمت. أما في النمط الثالث المتعلق بكلام التلاميذ فقد بينت قيمة (كا<sup>2</sup>) المحسوبة (0.9567) بمقارنتها بالقيمة الجدولة أنه لا يوجد اختلاف بين المعلمين تبعاً للنشاط المدرس. وتفسر هذه النتيجة بأن نمط الاتصال المفتوح الذي يمثله كلام التلاميذ، يوجد بدرجة أقل في نشاطي اللغة العربية والرياضيات لدى أفراد العينة، ذلك أن المعلمين يعتمدون بشكل أساسي على النمط المباشر (الاتصال العمودي) وغير المباشر (الاتصال الأفقي). ويتم التركيز من قبلهم على استعمال النمطين في اللغة العربية بالنظر إلى ما تفرضه طبيعة نشاط اللغة من احتكار المعلم للكلام، فيما يكون ذلك بالنسبة لنشاط الرياضيات بدرجة أقل بالنظر إلى الصرامة المنهجية التي تميز دروس نشاط الرياضيات في مناهج الإصلاح ويظهر ذلك جلياً من خلال كتاب التلميذ الذي يمثل حلقة الاتصال بين التلميذ وموضوع التعلم من جهة وبين التلميذ والمعلم من جهة ثانية. فكل الدروس لها نفس الخطوات والمراحل انطلاقاً من وضعية الانطلاق التي تتمثل في وضعية للحساب السريع مروراً بمرحلة البحث والاكتشاف وصولاً إلى مرحلة التفكير والانجاز وانتهاء عند مرحلة التمرن\*، والمعلم ملزم بالنقيد بهذه الخطوات حيث يكون أسلوب الاتصا

انعكاساً لها. يؤكد هذا الكلام ما توصلت إليه نتيجة دراسة مركز البحوث العراقي في نمط كلام المعلم في مادة الرياضيات حيث سجلت نسبة (49.30%) من إجمالي الحديث في غرفة الصف وهي نسبة أقل مقارنة بالنسبة المعيارية التي تساوي (55%). فالرياضيات تتطلب مشاركة أكبر من التلميذ في حل وانجاز الوضعيات التعليمية التعلمية حيث يعتمد المعلم في ذلك على السؤال لتحفيز التلميذ وإشراكهم في الإنجازات والمهام التعليمية. ولذلك يميل المعلمون

---

\* أنظر الكتاب المدرسي الخاص بالتلميذ في نشاط الرياضيات لكل المستويات

إلى النمط غير مباشر في الاتصال بينما يستأثر المعلم بالشرح المطول والإسهاب في توصيل المعاني اللغوية عندما يتعلق الأمر بدروس القراءة أو التعبير الشفوي أو القواعد النحوية والصرفية والإملائية. حيث نسجل تقدم النمط المباشر (الاتصال العمودي) عن النمط غير المباشر (الاتصال الأفقي). وفي رأينا يمكن أن يكون الاستعمال اللغوي برغماتيا عندما يتعلق الأمر بتدريس الرياضيات ويمكن أن يكون استعمال اللغة لذاتها عندما يتعلق الأمر بتدريس اللغة العربية هذا أمر والأمر الآخر هو أن معلمي المرحلة الابتدائية يختلفون في تخصصاتهم وبالتالي لا يتوفرون على كفاءات متساوية في كل مادة هم ملزمون بتدريسها ولاسيما في مادتي اللغة العربية والرياضيات وهذا ما يجعلنا نشك في مقدرتهم على الاحتفاظ بنفس المستوى من العلاقة التواصلية في كل الأنشطة الدراسية. فليس بمقدور أي مدرس في التعليم الابتدائي أن يكون فعالا بصفة مستمرة وثابتة ، فيمكن أن ينجح في تدريس نشاط القراءة التحليلية وفي نفس الوقت تكون له صعوبات جمة في تدريس نشاط حل مشكلات رياضية.

### 3- تفسير نتائج السؤال الفرعي الثاني:

أظهرت نتيجة (كا<sup>2</sup>) المحسوبة وهي ( 4634.3015 ) في نمط كلام المعلم غير المباشر و ( 2986.3128 ) في نمط كلام المعلم المباشر و ( 1563.9859 ) في كلام التلاميذ و ( 1762.8202 ) في فترة الصمت، وجود اختلاف بين المعلمين تبعا لتفاوت المستوى الأكاديمي لدى المعلمين وبالتالي فقد كانت الإجابة بعدم وجود اختلاف بين المعلمين في أنماط الاتصال المختلفة تبعا لتفاوت المستوى الأكاديمي. وعند الرجوع إلى الجدول رقم (19) نجد أن الاختلاف يكون لصالح المستوى الثانوي بحيث سجلنا حضور الأنماط جميعها لديهم بمستوى أعلى من بقية زملائهم ذو المستوى الجامعي، وقد يكون مرد ذلك إلى سببين أولهما أن المدرسين من ذو المستوى الثانوي في معظمهم تلقوا تكويننا أوليا بالمعاهد التكنولوجية سمح لهم بالإطلاع والتدرب على الوضعيات التعليمية المختلفة، بخلاف المعلمين من ذوى المستوى الجامعي فهؤلاء أغلبهم وظفوا بطريقة مباشرة ولم يتعودوا على الوضعيات التعليمية خاصة في طور المرحلة الابتدائية، وأما السبب الثاني فمرده إلى مستوى خبرة المعلمين من ذو المستوى الجامعي ، ويرجع ذلك إلى أن قطاع التعليم في المستوى الابتدائي إلى وقت قريب كان لا يعرف مستوى المعلمين من حملة شهادة الليسانس. وتبقى هذه النتيجة محل بحث باعتبار أن المنطق يفرض الفكرة القائلة بأن ارتفاع مستوى التعليم لدى المعلم تكون له انعكاسات ايجابية على الممارسة التربوية للمعلم. وهو ما أكدته دراسة إسماعيل صالح الفراء (2004) التي توصل فيها إلى أن نسبة كلام التلاميذ في الأقسام التي يُوَظَرها معلمون كلهم جامعيون بلغت (32%) من إجمالي التفاعلات اللفظية الجارية في الصف وهو مؤشر على حضور الاتصال المفتوح والمتعدد بقوة لدى فئة المعلمين من ذو المستوى الجامعي. وبشكل عام فإن الاختلافات

الموجودة بين المعلمين لا يفسرها التفاوت في المؤهل العلمي فقط ، لكن تتعلق تلك الاختلافات بالمعلمين أنفسهم ، فهم تماما مثل التلاميذ لهم فروق فيما يخص المعارف ، والمهارات والاستعدادات ، والذهنيات ، والقيم ، والخلفية الاجتماعية ، والاتجاهات نحو المدرسة والتعليم والتلميذ... الخ التي يأتون بها إلى أقسامهم.

### 3- تفسير نتائج السؤال الفرعي الثالث :

بعد حساب قيمة (كا<sup>2</sup>) التي تساوي في النمط غير المباشر: (82.5861)، وفي النمط المباشر (77.9382) ، ونمط كلام التلاميذ (37.3278)، وفي فترة الصمت (65.3046) وهي كلها قيم أكبر من قيمة (كا<sup>2</sup>) المجدولة التي تساوي (5.991) مما يعني وجود اختلافات بين المعلمين في أنماط الاتصال التربوي تبعا لاختلاف المستويات الدراسية (السنة الثانية والرابعة والخامسة). هذا الاختلاف ينحصر في نمطي الاتصال السائدين وهما نمط الاتصال غير المباشر (الأفقي) ونمط الاتصال المباشر (العمودي) حيث بينت النتائج انه ليس هناك فروقا كبيرة بين السنة الرابعة والخامسة والثانية ابتدائي في كلا النمطين إذ يعتمد المعلمون على نمط الاتصال الأفقي بدرجة أولى ويليه نمط الاتصال العمودي في الدرجة الثانية بينما لا توجد فروقات واضحة ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بنمط الاتصال المتعدد الاتجاهات. كما جاءت النتائج مؤكدة على عدم وجود اختلاف بين المعلمين في فترات الصمت أو انقطاع الاتصال في المستويات الدراسية المختلفة. وقد جاءت هذه النتائج لتؤكد على مسألة جوهرية في الفعل التعليمي التعلّمي الممارس في مدارسنا وهي تحكم التصورات البيداغوجية للمعلمين في كل تفاصيل السيرورة التربوية التي يكون منشأها طبيعة العلاقة التربوية معلم - تلميذ هذه المسألة من شأنها أن تنمط طرائق وأساليب المعلم الاتصالية بحيث لا تتغير ولا تختلف رغم اختلاف المستويات الدراسية. وعند الرجوع إلى الجدول رقم (20) نجد أن مستوى السنة الثانية هو المستوى الذي تتواجد فيه الأنماط المختلفة بمستويات مقاربة. بينما نسجل تغيرا في مستوى السنة الرابعة لصالح النمطين غير المباشر والمباشر في حين يوجد كلام التلاميذ بدرجة اقل. إن التقارب في النتيجة بين المستويين الرابعة والخامسة من حيث مستوى انتشار نمطي كلام المعلم غير المباشر وكلام المعلم المباشر يعكس التفاوت الطبيعي في المستويات الدراسية. ففي مستوى السنة الثانية يكون كلام التلاميذ أقل خاصة عندما يتعلق الأمر باللغة التي مازال تلاميذها لا يتحكمون فيها قراءة وكتابة وتعبيرا. إضافة إلى اعتماد المدرسين في هذه المستويات على التعليم الشفهي اللفظي الذي يتطلب من المعلم تدخلا مستمرا للتوجيه والتصحيح والأمر والنهي. وقد بينت النتيجة أن المعلمين في السنة الرابعة والخامسة يعتمدون على النمط غير المباشر في التدريس بدرجة أكبر من السنة الثانية وهذا يدل على الفكرة التي أقرتها النتائج السابقة وهي أن المعلمين يعتمدون

بشكل تام على طريقة الاستجواب في التدريس وخاصة في المستويات الدراسية التي يستطيع فيها التلاميذ الإجابة على أسئلة المعلمين .

#### 4- تفسير نتائج السؤال الفرعي الرابع:

من خلال النتائج المستخلصة من الجدول رقم (17) نلاحظ أن قيمة (كا<sup>2</sup>) المحسوبة في كلام المعلم غير المباشر (الاتصال الأفقي) تساوي (7661.6845) ، وفي كلام المعلم المباشر (الاتصال العمودي) تساوي (9121.9272) ، وفي كلام التلاميذ (الاتصال المتعدد الاتجاهات) تساوي (4582.6981) ، وفي فترات الصمت تساوي (2941.8388). وهي قيم كلها أكبر من قيمة (كا<sup>2</sup>) المجدولة التي تساوي (5.991). وتدل هذه النتيجة على وجود اختلافات بارزة بين المعلمين بحسب خبرتهم المهنية في الأنماط المختلفة للاتصال لصالح المعلمين الأكثر خبرة ، بمعنى أن المعلمين الذين يكتسبون خبرة طويلة نسبيا ( 6-10 سنوات) وخبرة طويلة ( 11 سنة فما فوق) هم أقل ميلا لاستخدام الاتصال العمودي ، وأكثر ميلا إلى تطبيق الاتصال الأفقي ، وبدرجة أقل الاتصال المتعدد وتتقص لديهم فترات الصمت أو انقطاع الاتصال. أما المعلمون الأدنى خبرة ( 5 سنوات فما دون) والحديثي العهد بالمهنة فإنهم أكثر ميلا لاستعمال الاتصال العمودي. وتفسر هذه النتيجة بالرجوع إلى طرائق التدريس المطبقة لدى المعلمين على اختلاف في خبراتهم المهنية باعتبار أن طريقة التدريس التي يتبناها أغلب المعلمين تؤسس لأسلوب الاتصال لديهم ، فالمعلمون الأكثر خبرة غالبا ما يعتمدون على طرق التدريس التي تتميز بالاستجواب حيث تعد في نظرهم الطريقة المثالية للتدريس باعتبارها تقوم على المسائلة والحوار وهي الطريقة نفسها التي تكونوا بها وتكونوا عليها من خلال الدورات التكوينية الموجهة إليهم طوال عقود ، كما أنها الطريقة التي تنص عليها التعليمات والإرشادات المقدمة للمدرسين فكثيرا ما نجدها سائدة في أقسامنا ، وهي تقنية تركز على الدور المركزي للمعلم في انجاز الدرس ، فالمعلم هنا بمثابة الوسيط بين التلاميذ والمعرفة إذ يقود التلاميذ عن طريق السؤال والجواب لبلوغ المعرفة والمعلومة المطلوبة مسبقا. هذا الفعل يقوم على افتراض أن المعلم يعرف والتلميذ يجهل وهنا تكون الأدوار مختلفة ومحددة فالمدرس هو الذي يمتلك المبادرة والمسؤولية. إن الاختلاف في نمط الاتصال بين المعلمين المختلفين في الخبرة هو اختلاف شكلي مرده إلى محدودية الاختيارات البيداغوجية المتعلقة بطريقة التدريس التي تبقى واحدة في جوهرها ، وإن اختلفت في الشكل. فبينما يتم اعتماد المعلمين الأقل خبرة على الإلقاء يتم اعتماد المعلمين الأكثر خبرة على التلقين والإلقاء كذلك ولكن في شكل سؤال وجواب فالطريقة المسماة حوارية ليست سوى شكلا من أشكال الطرق المتمركزة حول المدرس لأنها تستند على تبليغ المحتوى و المضامين المعرفية.

#### 5- تفسير نتائج السؤال الفرعي الخامس :

عند فحص النتيجة التي تم التوصل إليها بخصوص هذا السؤال تبين من خلال قيمة (كا<sup>2</sup>) المحسوبة ، أنها تساوي في كلام المعلم غير المباشر (0.0356) و في كلام المعلم المباشر (308.1853) وفي كلام التلاميذ (166.4247) . و في فترة الصمت (11.4417). أظهرت هذه النتائج أن قيمة (كا<sup>2</sup>) المحسوبة كانت في كلام المعلم المباشر ، وكلام التلاميذ ، وفترة الصمت أكبر من قيمة (كا<sup>2</sup>) المجدولة التي تساوي قيمتها (3.841). أما في كلام المعلم غير المباشر فقد كانت قيمة (كا<sup>2</sup>) المحسوبة أصغر من القيمة المجدولة. يتضح من خلال هذه النتائج أن الفروق بين المعلمين ذكورا وإناثا توجد في كلام المعلم المباشر الذي يمثل الاتصال العمودي ، وفي كلام التلاميذ الذي يمثل الاتصال المتعدد الاتجاهات ، وفي فترة الصمت التي تمثل فترة انقطاع الاتصال. بينما لا توجد فروق بين المعلمين ذكورا وإناثا في كلام المعلم غير المباشر الذي يمثل الاتصال الأفقي. هذه النتيجة تعكس ميل المعلمين الذكور إلى استعمال نمط الكلام المباشر (الاتصال العمودي) الذي يتميز بأسلوب التلقين والإلقاء وتمركز العملية التربوية حول المعلم وتفسر هذه النتيجة بكون المعلمين الذكور يتميزون عن الإناث بالصرامة والميل إلى الشدة في علاقاتهم التربوية مع التلاميذ التي يمارسون فيها نوعا من السيطرة على الموقف التعليمي التعليمي فيلجئون في ذلك إلى الأساليب المباشرة التي تحد من حرية التلميذ في الحركة داخل القسم والمشاركة في بناء المعرفة ، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عفاف سعد حماد (2006) التي وجدت فيها أن حركة التفاعل بين المعلم والتلميذ ضعيفة. كما تتفق مع دراسة أحمد محمد أحمد النيرب التي كشفت عن وجود فروق واضحة لصالح الذكور في النمط التسيبي الدكتاتوري في أنماط القيادة، ويرجح أن يكون ميل المعلمين الذكور للاتصال العمودي في ممارساتهم البيداغوجية إلى طبيعة العلاقة التربوية التي تجمعهم بالتلاميذ ، ذلك أن العلاقة بالمدرس تستنسخ العلاقة الأبوية ، وجماعة التلاميذ تعيد الأسروية كما يعتقد ذلك مارسيل بوستيك (مارسيل بوستيك، ترجمة بشير النحاس 1986، ص:99) فطبيعة العلاقة التربوية معلم تلميذ تؤسس لنوع الاتصال الممارس من قبل المدرس.

إن غرفة الصف غالبا ما تكون بمثابة حلبة للعروض الفكرية والمنطقية وكذلك فهي حلبة عاطفية تموج بالعلاقات البينية حيث يحدث فيها عدد من الظواهر النفسية ، ولعل الإناث والمرأة بالتحديد في هذا المجال ، وبحكم طبيعتها النفسية والفسولوجية عاطفية، الأمر الذي يؤهلها لأن تعقد علاقة تربوية أكثر حميمية مع التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي وهي مرحلة طفولة لها متطلبات نمائية نفسية اجتماعية وجسمية فسيولوجية وعقلية فكرية. فالعلاقة التواصلية (معلمة تلميذ) ينظر إليها على أنها امتداد للعلاقة التواصلية بين الأم والطفل وما تتميز به تلك العلاقة

من أخذ وعطاء .أما فيما يتعلق بفترات الصمت فإن النتائج المسجلة تميل لصالح الذكور ونجد تفسير ذلك في العلاقة التواصلية القائمة على أسلوب التلقين والإلقاء وعلى الوضعيات التعليمية القائمة على منط الإكراه والترويض فالصمت الناتج عن سلطة المعلم واحتكار النشاط يختلف في مظهره عن الصمت والهدوء الناتج عن تفاعل المتعلم مع موضوع التعلم. وبشكل عام تدل هذه النتيجة على أن أفراد العينة من الذكور يميلون أكثر من الإناث إلى الاتصال العمودي المباشر بينما تميل الإناث إلى النمط المفتوح الذي يتميز بحرية أكبر للتلاميذ في الكلام ، ويعزى ذلك إلى الصرامة التي يتميز بها المعلمون الذكور في معاملة الأطفال مردداً إلى الطابع الإشرافي المسيطر. بينما يلتقي الذكور والإناث في نمط الاتصال الأفقي (غير المباشر) ويفسر ذلك بعامل التكوين الموحد أثناء الخدمة للمعلمين وعامل التقليد والمحاكاة للتجارب السابقة أو الناجحة نسبياً بين المعلمين، فأغلب المعلمين يميلون إلى إتباع طرق وأساليب تربوية تقليدية معروفة أو أساليب وطرق استخدمها زملاؤهم من قبل.

#### 6- تفسير نتائج السؤال الفرعي السادس:

عند فحص النتيجة التي تم التوصل إليها بخصوص هذا السؤال يتبين من خلال قيمة ( $K^2$ ) المحسوبة التي تساوي في نمط كلام المعلم غير المباشر (4081.3770) وفي كلام المعلم المباشر (5297.4506) وفي كلام التلاميذ (3014.3130) وفي فترة الصمت (2313.6288). أنها قيم كلها أكبر من قيمة ( $K^2$ ) الجدولة التي بلغت (5.991). وعليه فقد كانت الإجابة بعدم وجود اختلاف في أنماط الاتصال التربوي لدى المعلمين تبعاً لاختلاف عدد التلاميذ في كل فوج تربوي، ووجود اختلافات في أنماط الاتصال تبعاً لاختلاف عدد التلاميذ ، حيث يتغير نمط الاتصال المطبق من طرف المعلمين بتغير حجم الفوج وهذا يعني أن لعدد التلاميذ في الفوج أثر وإن كان نسبياً باعتبار أنه لا يشمل كل أنماط الاتصال إلا في حدود النمطين المسيطرين على مجريات وسير الدروس وهما نمطا الاتصال العمودي ونمط الاتصال الأفقي. وكما أسلفنا فإن هذا التتميط يرجع بالدرجة الأولى إلى الاختيارات البيداغوجية للمعلمين التي تسيطر عليها النزعة إلى عدم التجديد والتمسك بالطرق التقليدية في التدريس. والممارسة غير الواعية لأساليب الاتصال التي تتسجم مع منط التعليم والتلقين والتحفيز ، والنظر إلى المتعلم نظرة سلبية باعتباره متلقياً وخراناً للمعلومات. وهو منط لا يتفق والمقاربات البيداغوجية الحديثة التي يتميز فيها الاتصال بالانفتاح والمرونة فلا لا ينحصر في كلام المعلم مع التلاميذ بل يتعداه إلى كلام التلاميذ فيما بينهم واتصالهم بموضوع التعلم. وتعكس النتيجة المسجلة هذا الوضع ففي الأفواج الكبيرة التي يكون عدد التلاميذ فيها أكثر من (36) تلميذاً، والأفواج المتوسطة التي يكون عدد تلاميذها أقل من (35) تلميذاً يميل المعلمون إلى الاعتماد على الاتصال الأفقي بدرجة أكبر من الاتصال العمودي وهو ما يؤكد تمسك المعلمين



بطريقة التدريس الإلقائية وطريقة التدريس الإستجوابية القائمة على السؤال والجواب وهي الطرق الوحيدة التي يعتقد المعلمون بجدواها وسهولتها والتي من شأنها أن تؤثر على مسار الاتصال واتجاهه باعتبار أن الخيارات البيداغوجية المتوفرة لدى المعلم قليلة لا تتجاوز تلك الطرق التي ألفوها وورثوها عن الممارسات التي كانت سائدة طوال عقود من التعليم الأساسي الذي كان يحدد للمعلم والمتعلم دورهما مسبقا من خلال المذكرات النمطية ( ما يقوله ويفعله المعلم وما يقوله ويفعله التلميذ).

يمكن القول أن هناك دالة واضحة وهي أنه كلما زاد حجم الفوج كلما اتجه المعلمون نحو الاعتماد على الاتصال العمودي ، وكلما قل حجم الفوج كلما اعتمد المعلمون على الاتصال الأفقي بدرجة كبيرة. إن كبر الجماعة خاصة في الأفواج التي يكون عدد تلاميذها 40 تلميذا وأكثر ، مع وجود التمويع الطولي للتلاميذ كشكل هندسي يحدد جلسة التلاميذ في القسم واعتماد المعلم على الطريقة الإلقائية يحدد غالبا شكل التواصل الذي تنقلص فيه التفاعلات داخل جماعة القسم وتتحدد المهام في تبليغ مضمون الرسالة من طرف المدرس واستقبالها من طرف التلاميذ، ويعكس هذا الوضع الصعوبة التي يجدها المعلمون في تطبيق المقاربات الحديثة وتنظيم فضاء القسم وإدارة الصف خاصة في الأفواج الكبيرة والمتوسطة. وهناك احتمال أن تكون الفروق أكثر بروزا في حالة الأفواج الصغيرة التي لا يتجاوز عدد تلاميذها (14 تلميذا) ، فهذا العدد القليل من التلاميذ يفرض على المعلم أن يترك الفرصة كاملة للتلاميذ للتحدث معه ومع بعضهم البعض خاصة في بعض الأنشطة التي يكون فيها الحوار ضروريا من الناحية المنهجية والمعرفية كالقراءة والتعبير والتواصل الشفوي ، كما أن المعلمين يتركون هامشا من الحرية للتلاميذ ولا يؤكدون كثيرا على قضايا الانضباط والنظام داخل القسم بحكم سهولة التحكم في التلاميذ، غير أن هذا النوع من الأفواج قليل في مدارسنا مقارنة بالأفواج الكبيرة والمتوسطة.

وقد تفسر هذه النتيجة بعدم التجانس الموجود بين التلاميذ في الفوج الواحد ، وعدم مراعاة المعلمين للفروق الفردية فيما بينهم ، فأكثر المعلمين يوجهون معظم تعليمهم إلى مجموع القسم فهم يوجهون حديثهم لكل التلاميذ في نفس الوقت ( سواء بطرح أسئلة وبالرد على أجوبة تلاميذهم، أو بالإلقاء المتواصل ) ويقدمون لكل تلاميذهم أعمالا موحدة للإنجاز. وانتشار هذه الصيغة للعمل في الأقسام أدى إلى أن يقوم التلاميذ بأداء الأنشطة فرادى وعزل كل تلميذ في القسم ، وغياب شبه تام للتعليم التعاوني رغم ضرورة التفاعل بين التلاميذ، مما جعل جونسون ( Johnson ) 1981 يصفه بالمتغير المنسي في التربية. ( ميسوم 2000 ، ص:48).

## خلاصة الفصل:

أظهرت الدراسة نتائج متطابقة في الأسئلة المختلفة . ففي السؤال الرئيسي بينت النتائج ارتفاع في نسبة كلام المعلم المباشر (51.81) عن نسبة كلام المعلم غير المباشر (48.18) وكلام التلاميذ

( 20.49 ) وعن فترة الصمت أو انقطاع الاتصال ( 13.34 ). وتدل هذه النتائج على أن نشاط المعلمين وفعاليتهم تعتمد بشكل أساسي على نمطين من الاتصال يأتي في مقدمتها الاتصال العمودي ، ويليه الاتصال الأفقي ، ولا يعتمد المعلمون على الاتصال المفتوح إلا نادرا. أما الأسئلة الجزئية فقد عولجت بواسطة اختبار (ك<sup>2</sup>) ، حيث جاءت النتائج مؤكدة على أن الاختلافات الموجودة بين المعلمين في أنماط الاتصال المختلفة على ضوء متغيرات المستوى الأكاديمي ، والمستوى التدريسي ، والخبرة المهنية ، والجنس ، وعدد التلاميذ في كل فوج انحصرت في نمطين من الاتصال هما الاتصال العمودي ، والاتصال الأفقي. وقد أرجع الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة العلاقة التربوية (معلم - تلميذ) التي تتميز بتمركزها حول المعلم وهي العلاقة التقليدية المتأصلة في لوعي المعلمين والمقاومة لكل أنواع التغيير ، حيث ترتبت عنها ممارسات بيداغوجية تقليدية أيضا مثل طريقة التدريس التلقينية ، وسيطرة المعلم على الموقف التعليمي من بدايته إلى نهايته ، وإهمال لتقنيات التعليم ، والتركيز على الأسلوب اللفظي في التعليم والاعتماد على التقويم التحصيلي كنمط وحيد في قياس تعلمات التلاميذ.

## مناقشة وتحليل عام:

يتضح من خلال النتائج المسجلة في الإجابة على التساؤلات المدروسة أن أنماط الاتصال السائدة والموجودة هي الاتصال المباشر والاتصال غير المباشر، أي الاتصال الذي يكون فيه المعلم مرسلا وملقنا وملقيا (الاتصال العمودي) والاتصال الذي يشرك فيه التلاميذ ولكن بتوجيه منه عن طريق السؤال والجواب (الاتصال الأفقي). وعموما يمكن وصف التفاعلات والاتصالات التي تمت بين المعلمين والتلاميذ بالشكل التالي:

عندما يتكلم المعلمون مع تلاميذهم فهم يسترسلون في مجموعات تكرارية فهم يقولون أشياء لتلاميذهم وي طرحون عليهم أسئلة ويسمحون لهم بالإجابة في حدود ما يسمح به الوقت كما يقومون برد فعل

على أجوبة التلاميذ بالشكر والثناء أو الصمت والارتياح وإن كان الشكر والثناء في سلوك المعلمين يعد مسألة روتينية أو عادة ولازمة لفظية . والتلاميذ هم أيضا يتكلمون مع معلمهم ، كمجيبين على الأسئلة التي يطرحها معلمهم وليس بمبادرة منهم.

هذه النشاطات الصادرة عن التلاميذ تحدث أقل بكثير من تلك التي يبادر بها المعلمون. وهي النتيجة التي كشفت عنها الدراسة بحيث أثبتت بشكل عام عدم وجود فروق جوهرية في أنماط الاتصال الموجودة لدى المعلمين (الاتصال العمودي ، والاتصال الأفقي) في كل المتغيرات التي تم رصدها. وهو ما يعني التقليل من أهمية الاتصال ونقصان درجة التفاعل الصفي من طرف المعلمين والتركيز في المقابل على تكرار المعلومات وترديدها وحفظها ، وهذه سمة التربية التقليدية. تؤكد هذه النتيجة ضعف الاتساق بين أساليب التدريس الحديثة التي تفرضها مناهج الإصلاح والأساليب التقليدية التي يعتمدها المعلمون في تعليمهم. وفي هذا الصدد يرى الباحث أن هناك جملة من العوامل المشتركة التي أسهمت في تمسك أغلب المعلمين وتشبثهم بالممارسات التربوية التقليدية التي نجم عنها طغيان أساليب الاتصال العمودي أوجزها فيما يلي:

- 1- نقص إعداد المعلمين وتكوينهم : ويتجلى ذلك النقص في طرق التكوين التي تعتمد على الأسلوب التقليدي مما يجعلها أقرب إلى العمليات الإعلامية والتحسيسية .
- 2- يرجح أن يكون ضعف الاستجابة من قبل المعلمين للعمل بالمقاربات الحديثة التي تجعلهم يعتمدون أنماط اتصال تنسجم مع طرق التدريس التقليدية إلى مواقفهم واتجاهاتهم نحو عملية الإصلاح برمتها التي قد تكون سلبية بالنظر إلى شعور أغلبهم بتهميشهم في عملية الإصلاح وعدم إشراكهم فيها ، وهو ما يبرر الرفض الضمني للتجديد وعدم تقبل التغيير.
- 3- في أغلب الأحوال يرتبط مستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين بدرجة الرضا عن المهنة والدور الذي يؤديه وتتأثر درجة الرضا بالوضع الاقتصادي والاجتماعي للمعلم الذي يعتبر في بلادنا دون مستوى طموحات هذه الشريحة من المجتمع.
- 4- يعكس كل نظام تربوي جملة من الروابط الاجتماعية للمجتمع الذي ينتمي إليه المعلم فكما يري دور كايم << أن المؤسسة التربوية هي صورة مصغرة للمجتمع الكبير الذي أنتجها >> ومن هذا المنطلق يمكن القول أن العلاقة التربوية السائدة في المؤسسات التربوية بين المعلم والتلميذ وخاصة في مظهرها الإنساني المتعلق بالاتصال ، تأتي انعكاسا للروابط الاجتماعية القائمة فعلا في المجتمع. وكما يعتقد كل من بودلو واستابلييه أن أحد أهم وظائف المدرسة تكمن في إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية السائدة. ويذهب المفكر الفرنسي (Bourdieu) إلى الاعتقاد بأن التعليم القائم على التلقين هو عنف رمزي يؤدي إلى تكريس وفرض معان على الآخرين واعتبارها مشروعاً وصادقة، فهو يقوم على جعل المرسل (المعلم) يفرض على المتلقي (التلميذ) طريقة من طرق التفكير أو

شكلا من أشكال معالجة المعلومات ... ويقوم كذلك على علاقة القوة التي تميز العلاقات بين أفراد المجتمع ، إنها ثقافية بحتة. ( Y.Bertrand ترجمة بوعلاق ، 2001، ص:172)

هذا التحليل الذي يقدمه لنا (Bourdieu) حول إشكالية التواصل بين المعلم والتلميذ المتمثلة في احتكار المعلم لدور المرسل وبقاء التلميذ مستقبلا رغم اختلاف الوضعيات التعليمية يحيلنا إلى ضرورة أن نسلط الضوء على أسبابها الحقيقية التي تتجاوز حجرة الدرس إلى مستوى المؤسسات التربوية ثم مستوى المجتمع ككل والنظر إليها على أنها مشكلة ثقافة وتربية وتنشئة اجتماعية. إن التلاميذ ومعلميهم يحتاجون كأفراد للمساعدة على تذليل مشاكلهم ، وإشباع حاجاتهم النفسية كتقدير الذات والشعور بالأمن والإحساس بالذاتية والتخلص من رواسب التنشئة الاجتماعية الخاطئة خاصة في أسلوب الاتصال والتفاعل والحوار . وبدون تكفل التلاميذ بأنفسهم واستئصال ولو جزئي "للبيروقراطية البيداغوجية" وتعديل اتجاهات المعلمين وتصوراتهم حول الفعل التربوي وفق المقاربات الحديثة لن يكون أي تكوين حقيقي للمعلم والتلميذ. ( Y.Bertrand. ترجمة بوعلاق ، 2001، ص:170)

إن العقبات التي تعترض سبيل تحسين الفعل التواصلي في إطار المقاربة بالكفاءات عقبات ضخمة وأولى تلك العقبات هونمط التكوين الذي يتلقاه المدرسون ونوع علاقتهم بالمعرفة ، كما أن أغلبهم لا يميلون للتغيير والتجديد لعدة أسباب منها قلة الوعي بضرورة التغيير ونقص المعارف والمهارات الضرورية للتجديد ، وقناعتهم بأن التغيير لا يأتي بأي شئ إضافي لصالحهم أو لصالح تلاميذهم ، ويضنون أنهم ناجحون جدا وأنهم قادرين على القيام بمهمتهم ولا يرون المجالات التي يتحتم فيها تحسين تدريبهم .

وفي ظل غياب المدرس المؤهل المقتنع بالتغيير يخشى أن نجعل من المناهج الأكثر تجديدا مجرد ممارسات يومية عادية ، بينما المطلوب هو أن يكون المدرس قادرا على اكتشاف المقاربة بالكفاءات من جديد مستلهمين ذلك من تجاربهم الخاصة في البحث ومعرفتهم لبعض الممارسات الاجتماعية التي يستخدم فيها الاتصال.

5- كما سبق وأن نوهنا عند الحديث عن عوائق الاتصال فإن عدم فهم المعلم لطبيعة التواصل البيداغوجي ، وعدم وعيه بأن التواصل لا يمكن أن يتم في إطار وحدة متماسكة تستمر عبر وحدة زمنية تستغرق كامل الحصص ، وإنما يتم عبر تجزئة التواصل إلى وحدات صغيرة متنوعة في وسائلها ،مختلفة في مضامينها تتخللها محطات فراغ هي بمثابة محطات للاستراحة ، وأن هذه الوحدات التواصلية تتوقف على مدى نجاح المعلم في تفكيك الأفكار وتجزئة الأسئلة والوضعيات والمهام لضمان التقدم في سير الدرس . وبسبب عدم استيعاب الكثير من المعلمين هذه الحقيقة وإحجامهم

عن المبادرة والمحاولة إما عجزاً أو تهاوناً وكسلاً نراهم ينصرفون مباشرة إلى العموميات حيث يفقد  
الدرس حيويته ويمتنع التلاميذ عن المشاركة الفاعلة فتعيق التواصل وتحول الدرس إلى نوع من  
التلقين والتقارير المقنع أو الصريح.

## الاقتراحات:

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة ، يوصي الباحث هيئات الإشراف التربوي والإداري  
والقائمين على شؤون التربية والتعليم ، في جميع المستويات بما يلي:

### 1-توصيات خاصة بالمشرفين :

- \*- إعادة النظر في طريقة تكوين المعلمين بنوعيه الأولي والتكوين أثناء الخدمة ، من حيث  
الأهداف والطرائق والوسائل وآليات التقويم ، ومن خلال بعث معاهد التكوين المتخصصة وتمكينها  
من التكوين الجوّاري الذي تتم فيه مرافقة المعلم للتلميذ ومعايشة المدرسة ، طوال فترة التكوين  
بوسائل وأساليب نوعية متطورة، لأن كل المنتمين الجدد لمهنة التربية والتعليم لم يسبق لهم وأن  
عايشوا الحياة المدرسية كمربين.
- \*- التركيز في عمليات التكوين لمختلف الأطر التربوية وعلى جميع الأصعدة على المنظور  
الاندماجي الذي يسمح بتوظيف المعارف البيداغوجية في وضعيات واقعية وحقيقية ، انطلاقاً من  
إشكالات ميدانية.
- \*- تمكين هيئة الإشراف والتكوين ( مفتشوا التربية ) من أدوات عمل وجاهة وفعالة ، قادرة على  
مواكبة المستجدات ورفع التحديات وريح الرهانات.
- \* - تشجيع البحث في المجال التربوي ، والنزول به إلى أرض الواقع من خلال اعتماد الدراسات  
الميدانية والتتبعية لقضايا التربية ومشكلاتها وتوفير آليات تسمح بالاستفادة من نتائجها وتشجيع  
العلاقات الجوّارية بين الميدان التربوي والجامعة .
- \*- التكفل بالانشغالات الحقيقية للمعلم سواء منها المهنية أو الاجتماعية ، والعناية بالتحفيز بأنواعه  
.
- \*- العمل على وضع خطة وطنية لبناء وهيكلية التنظيمات التربوية المدرسية وفق مقاييس واقعية  
للأفواج التربوية على ضوء مقاربات الفعل البيداغوجي الحديثة .
- \*- تبني أدوات علمية لتحليل سلوك المعلم والتلميذ وتقييم المناهج الجديدة واتخاذها كمرجعية وطنية  
لكل العاملين في الحقل التربوي بدل من الاعتماد على وسائل انطباعية كما هو عليه الحال . ويوصي  
الباحث باتخاذ أداة تحليل الاتصال والتفاعل اللفظي المطبقة في هذه الدراسة كأحد أدوات التقييم  
والتقويم.

\*- إدراج موضوع الاتصال التربوي كمقياس يتم تدريسه لطلبة تخصصات العلوم الإنسانية بالجامعة والذين يتوقع أن يلتحقوا بقطاع التربية.

## 2- توصيات خاصة بالمدرسين:

\*- الاعتناء باختيار الطرائق النشطة التي تمكن المتعلم من التفاعل مع موضوعات التعلم وتضمن التواصل الفعال بين مختلف الأطراف المكونة للفعل التعليمي.

\*- الاعتناء بتنظيم بيئة القسم بحيث تسهل على التلاميذ التعاون فيما بينهم والذي يمكنهم من التوصل إلى اعتبار زملائهم مصادر مفيدة للمعرفة.

\*- الاستعمال المنتظم لأدوات تحليل التفاعل والتواصل اللفظي التي تمكن المعلم من توفير التغذية الراجعة حول سلوكه التدريسي.

\*- ينبغي على المدرسين أثناء العمل بالقسم ، التنقل داخله للاقترب أكثر من التلاميذ بحيث يكون للرسائل المتبادلة بينه وبينهم معنى ودلالة.

\*- إظهار الانتباه والاهتمام بالتلاميذ بالوسائل اللفظية وغير اللفظية.

\*- عدم الاكتفاء بطرح الأسئلة كوسيلة وحيدة لجذب انتباه التلاميذ وتحفيزهم وإثارة دافعيتهم

للمشاركة وتوزيع الوسائل من قبيل تصميم وضعيات تعليمية تعليمية تمكن التلميذ من التفاعل مع

موضوع التعلم ومع المعلم ومع الزملاء، وتعويض السؤال بالتعليمية لمباشرة مهام قصيرة لها معنى ودلالة. وفي حالة استعمال الأسئلة ، على المعلمين أن يختاروا الأسئلة التي لا تتضمن إجابات

جاهزة وتتطلب التعبير والدفاع عن الرأي عوض الاكتفاء بالأجوبة المتوقعة مسبقا.

\*- المبادرة إلى التكوين الذاتي بزيادة الاطلاع والمقروئية واعتبارهما وحدهما كفيلا بالرفقي المعرفي والمهني والقيمي للمعلم.

## البحوث والدراسات المقترحة:

استكمالاً للجهد الذي بذل في الدراسة الحالية ، يرى الباحث ضرورة إجراء مزيد من البحوث

والدراسات في هذا المجال بحيث تتناول هذه البحوث الموضوعات التالية:

1- توصي الدراسة بإعادة تكييف الأداة المستخدمة في هذه الدراسة ، من منظور بنائي يتناسب

والمقاربات والمنظمة للمناهج والممارسة البيداغوجية الحديثة.

2- توصي الدراسة بإجراء بحث حول اتجاهات المعلمين نحو الممارسة التعليمية وعلاقتها

بممارستهم البيداغوجية ومنها على وجه الخصوص أساليب الاتصال والتفاعل اللفظي.

3- إجراء دراسة تحليلية مشابهة لمستوى الخطاب اللفظي الشفاهي والمكتوب لدى المعلمين

والوقوف عند صعوباته ومعوقاته.

## الخاتمة:

تعرفنا في ماتم عرضه في الجزء النظري والجزء التطبيقي من هذه الدراسة على الاتصال التربوي كما ينبغي أن يكون ، والتواصل التربوي كما هو واقع، وعند المقارنة بين الواقعين استنتجنا أن الاتصال كما هو ممارس من طرف المعلمين يخضع لعملية تتميط واضحة حيث لا يخرج عن نوعين متشابهين في الوظيفة هما الاتصال العمودي والاتصال الأفقي. وأن هناك معوقات كبرى لعملية الاتصال أبرزها عدم انسجامه مع المقاربات البيداغوجية التي تؤطر مناهج الإصلاح منها بالأخص مقارنة البنائية ومدخل الكفاءات.

واستكمالاً للجهد الذي بذل في الدراسة الحالية ، ويستطيع الباحث أن يكون أكثر موضوعية بوصف جوانب القوة وجوانب الضعف في هذه الدراسة ، وأبرز جوانب القوة كما يراها الباحث تكمن في الموضوع ذاته وماله من تطبيقات وتأثير على واقع ومستقبل العلاقة التربوية في مدارسنا ، ويأمل الباحث أن تكون معالجته للموضوع وماتم التوصل إليه من نتائج تتناسب مع خطورة وأهمية الموضوع وتوخيا للأمانة العلمية ينبغي أن نشير إلى مكامن الصعوبات والمشكلات التي واجهت هذه الدراسة ، ومن أبرز تلك الصعوبات الطريقة التي تم بها تطبيق أداة البحث المتمثلة في نموذج شبكة الملاحظة المقتبسة عن نموذج شبكة ملاحظة التفاعل اللفظي لفلاندرز حيث برزت صعوبة تتبع سلوك المعلم والتلميذ اللفظي والقدرة على تصنيفه فوراً في الفئات السلوكية المناسبة له مما أجبر الباحث على إلغاء الكثير من النماذج لعدم صحة التسجيل عليها رغم أنه كان قد قام بعملية تدريب للمعلمين الذين تكفلوا لاحقاً بملاحظة زملائهم .

ويتحفظ الباحث على أي استنتاج من هذه الدراسة يذهب إلى القول بأن الاختلافات بين المعلمين في أنماط الاتصال التربوي تبعا لمتغير الجنس والمستوى الأكاديمي للمعلم والنشاط المدرس والمستوى التدريسي وعدد التلاميذ في كل فوج والخبرة المهنية للمدرسين ، بأنها اختلافات فارقة مع وجود تتميط واضح لدى المعلمين في كل المتغيرات وبالمقابل فقد تم التأكيد على أن التتميط في الاتصال التربوي لدى معلمي المرحلة الابتدائية مرده إلى عوامل تتجاوز حجرة الدراسة والمؤسسة التربوية إلى عوامل ثقافية واجتماعية . وفي هذا السياق انتهت الدراسة إلى أنه من جملة الصعوبات التي تعترض دراسة السلوك التواصلية للمعلم هي عدم تناوله في سياقه الثقافي والاجتماعي والنفسي وتناول العلاقة التواصلية معلم تلميذ كحالة جزئية منفصلة عن إطارها الطبيعي ، هذا المنهج التبسيطي ينبغي أن يعوض بمنهج متعدد المقاربات يتضمن الأبعاد الثقافية والاجتماعية والنفسية والتربوية.

إن نظرة إلى الحياة التي نحياها تبين بوضوح أننا أكثر من أي وقت مضى نعيش عصر

الكلمة المنطوقة والمكتوبة وأننا لانستطيع أن نعيش في المجتمعات التي نعيش فيها في عصرنا الحاضر بدون استعمال اللغة التي تعتبر الركيزة الأساسية للاتصال ، وإذا سلمنا بأن المعلم يمتلك القدرة اللغوية التي تؤهله لاحداث التواصل ، فإن الاتجاه القوي الآن هو محاولة بلورة طريقة تخدم

الهدف الشامل من اللغة وهو الاتصال ومحاولة تنمية قدرة المدرس والتلميذ على الاتصال بدلا من تنمية قدرتهما اللغوية فقط.

## قائمة المراجع المعتمدة

أولا - المراجع العربية:

\* الكتب :

1- القرآن الكريم

2- ابن منظور، لسان العرب ، المجلد السادس ، بيروت : دار صادر ( بدون تاريخ).

3- ابن جني ، الخصائص ، (حقيقه محمد على النجار) ، ج 1 بيروت ( بدون ذكر

لدار وتاريخ النشر).

4- أنور عقل، 2001، نحو تقويم أفضل. : دار النهضة العربية بيروت.

5-المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1995 ، : الدورة التدريبية لمسؤولي التدريب أثناء

الخدمة في وزارات التربية والتعليم في البلاد العربية ، طرابلس.

6- احدادن زهير، 2007، مدخل لعلوم الإعلام والاتصال . :ديوان المطبوعات الجامعية

الجزائر.

7- اكزافيي روجيرس ، 2006 المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية ، ترجمة (نور الدين

طواليبي الثعالبي ) الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،الجزائر.



- 8- بن دريدي فوزي ، بن الزين رشيد ، 2001، المعين في تكوين المكونين. دار الهدى عين مليلة الجزائر .
- 9 - بوحوش عمار، محمد محمود الذنبيات، 1995، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث: الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية ، الجزائر.
- 10- بوحفص عبد الكريم ، 2006، الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والإنسانية. ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- 11-جودت أحمد سعادة ، 1984، مناهج الدراسات الجامعية دار العلم للملايين بيروت.
- 12-جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي ، 1994، قراءات في طرائق التدريس دار الشهاب باتنة الجزائر.
- 13- \_\_\_\_\_، 1994، قراءات في التقويم التربوي دار الشهاب باتنة الجزائر.
- 14- حجي احمد ، 2000، إدارة بيئة التعليم والتعلم، دار الفكر العربي، جمهورية مصر العربية.
- 15- جروان فتحي، 1999، تعليم التفكير ( مفاهيم وتطبيقات ) ، دار الكتاب الجامعي ، الإمارات العربية المتحدة ، العين.
- 16- حسن حسين زيتون ، كمال عبد الحميد زيتون ، 1995، تصنيف الأهداف التدريسية، دار المعارف، الإسكندرية.
- 17-خالد الأميري ، إدريس قاسمي ، 1993، بيداغوجيا الدعم والأساليب المعرفية . دار الاعتصام. الدار البيضاء.
- 18- خريف حسين ، 2005، المدخل إلى الاتصال والتكيف الاجتماعي ، قسنطينة : مخبر علم اجتماع الاتصال ، جامعة قسنطينة.
- 19 - وزارة التربية الوطنية ، 2004، الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الثالثة ابتدائي الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية: الجزائر.
- 20 -الكتاب السنوي ، 1999، المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر
- 21 - \_\_\_\_\_ ، 2001، المركز الوطني للوثائق التربوية الجزائر.
- 22 - \_\_\_\_\_ ، 2002، المركز الوطني للوثائق التربوية الجزائر.
- 23- صباح باقر ، هرمان فرناندس ، سعدي لفته ، 1976، تحليل التفاعل اللفظي بين المعلم والتلميذ ، مركز البحوث التربوية والنفسية، بغداد.

- 24- عبد القادر ميسوم ، 2000، تحسين الأداء التربوي والفعالية لدى المدرسين ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر.
- 25- عبد الكريم غريب ، عبد العزيز الغرضاف ، عبد الرحيم آيت دوصو، 1992، في طرق وتقنيات التعليم من أسس المعرفة إلى أساليب تدريسها ، الشركة المغربية للطباعة والنشر الرباط ، المغرب.
- 26- عبود عبد الغني، 1995، الإدارة المدرسية الابتدائية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة
- 27- عبد العزيز الغرضاف، عبد اللطيف الفارابي، محمد آيت موحى، 1994، معجم علوم التربية، الدار البيضاء: دار الخطابي للطباعة والنشر، الدار البيضاء المغرب.
- 28- عبد الجليل مرتاض ، 2003، اللغة والتواصل اقترابات لسانية للتواصلين الشفهي والكتابي ، دار هومة، الجزائر.
- 29- عبد الصمد الأغبري ، 2000 الإدارة المدرسية ،البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت لبنان.
- 30- عمر عبد الرحيم نصر الله ، 2002 مبادئ الاتصال التربوي والإنساني ، دار وائل للنشر، عمان الأردن.
- 31- غاستون ميلالريه ، علم نفس التربية، ترجمة ( فؤاد شاهين )، 2001 دار عويدات للنشر والطباعة، بيروت لبنان.
- 32- علم النفس التربوي ، ترجمة ( عزيز عبد السلام )، 2001 دار الآفاق ، الجزائر.
- 33- فرحان أحمد إسحاق ، التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة ، باتنة الجزائر : دار الشهاب 1987.
- 34- مارسال بوستيك ، العلاقة التربوية ، ترجمة ( محمد البشير النحاس)، 1986 المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس.
- 35- ماجد خطايبية ، عبد الحميد سلطان ، أحمد الطويسي ، 2002، التفاعل الصفي ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان الأردن.
- 36- مجدي عزيز ابراهيم ، محمد عبد الحليم حسب الله ، 2002 التفاعل الصفي مفهومه تحليله- مهاراته، عالم الكتب، القاهرة مصر.
- 37- محمد آيت موحى وآخرون ، 1991، المدرس والتلميذ أية علاقة ؟ دار الخطابي للطباعة والنشر ، الرباط المغرب.

- 38- محمد زكريا ، خيرى وناس ، بوصنوبرة عبد الحميد ، 2006 ، التربية وعلم النفس الإرسال الأول والثاني السنة الثانية ، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر .
- 39- محمد زياد حمدان ، 1998 ، أدوات الملاحظة الصفية ، دار التربية الحديثة، القاهرة جمهورية مصر العربية.
- 40- محمد جمال صقر ، 1965 ، اتجاهات في التربية والتعليم ، دار المعارف، القاهرة.
- 41- محمود عودة ، 1998 ، أساليب الاتصال والتغير الاجتماعي ، دار المعرفة الجامعية، القاهرة ، جمهورية مصر العربية.
- 42- محي الدين توق ، عبد الرحمن عدس ، 1984 ، أساسيات علم النفس التربوي دار جون وايلى وأولاده ، نيويورك.
- 43- كامل محمد المغربي ، 2006 أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية، دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان الأردن.
- 44- كمال دسوقي، 1979، النمو التربوي للطفل والمراهق. ، دار النهضة العربية بيروت لبنان.
- 45- كامل محمد المغربي ، 2006 أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان الأردن.
- 46- طلعت منصور ، 1980 ، سيكولوجية الاتصال ، عالم الفكر، القاهرة .
- 47- ي برتروند Y. Bertrand ، النظريات التربوية المعاصرة ، ترجمة ( محمد بوعلاق ) ، 2001، قصر الكتاب، البلدية الجزائر.

#### \*المجلات :

- 48- إبراهيم حمروش ( التعليمية موضوعها ، مفهومها ، الآفاق التي تفتحها )، المجلة الجزائرية للتربية العدد (2) السنة الأولى مارس 1995.
- 49- بن حبيلس مصطفى ( المقاربة بالكفاءات أهي حل للإخفاق المدرسي) ، من قضايا التربية العدد (34) سنة.2004
- 50- بن حبيلس مصطفى ( المقاربة بالمشكلات في ضوء العلاقة بالمعرفة )، من قضايا التربية ، العدد (38) سنة .2004
- 51- فريد حاجي ( المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية ) موعذك التربوي ، العدد 17 سنة 2005.

52- فريد حاجي ( التدريس والتقويم بالكفاءات ) موعذك التربوي ، العدد 19 سنة 2005.

53- فعاليات الملتقى الدولي الأول حول ( سيكولوجية الاتصال والعلاقات الإنسانية )

جامعة قاصدي مرياح ورقلة ، قسم علم النفس وعلوم التربية ، مارس 2005.

54- كلاثيون توماس، ( السلطة التربوية للمدرس) ترجمة نضال البسام ، مجلة التربية ، العدد

الرابع 1989 الكويت.

\* الرسائل الجامعية:

55- عفاف سعد حماد ، تحليل التفاعل اللفظي بين المعلم والطالب في المرحلة الثانوية العامة

، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عين شمس مصر ، 2006.

56- أحمد محمد أحمد النيرب ، الأنماط القيادية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات

ال فلسطينية ، رسالة ماجستير منشورة ، جامعة اربد الأردن ، 2001.

57- إسماعيل صالح الفرا ، أنماط التفاعل اللفظي السائدة بين معلمي كليات التربية بالجامعات

ال فلسطينية وطلابهم داخل الصف الدراسي، ورقة عمل لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي

ال فلسطيني المنعقد بتاريخ 2004/04/25 بجامعة القدس برام الله، دراسة غير منشورة، 2004.

58- أحمد فريقي السفيني ، التواصل التربوي واللغوي في العملية التعليمية التعلمية بالسلك

الأول من التعليم الابتدائي ، رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة محمد الخامس الرباط المملكة

المغربية 2005.

ثانيا : المراجع الأجنبية :

59- Andre Guittet , 1975, la dynamique des communications dans les groupes, Ed Armand Coton , Paris.

60- BERNSTEIN. B, 1963, LANGAGE ET CLASSES SOCIALES

Ed Minuit puf , Paris.

61- Claude Piron, 1992 , Communication linguistique - A la recherche dune dimension Mondiale SAT-Amikaro.,. Paris.

62- Durkheim, 1963 L'education Morale ; puf ; paris.

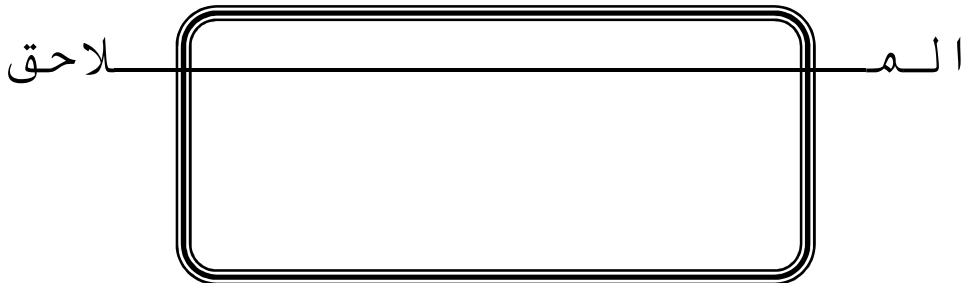
63- Perrenoud, Philippe 1994. Métier d'élève et sens du travail scolaire.,  
ESF, Paris,

64- Mialaret (G), 1983, Introduction à la Pédagogie, Pu F, l'éducateur

65- le Petit Robert 1983

66- Roger Mucchielle, 1980, Communication et reseaux de  
communication , Ed. E.S.F, Paris.

67- Thérèse Lefevre, 1992, barrière des langues - Comment  
communiquer ? Collection Bibliothèque de Travail Jeunes, revue  
documentaire des 9 à 11 ans. Publications de l'École Modern Français.



الرقم	الاسم واللقب	مكان العمل
-------	--------------	------------

قائمة

بأسماء

المحكّمين

01	الدكتور الطاهر سعد الله	المركز الجامعي بالوادي
02	الأستاذ خرف الله على	" " "
03	الأستاذة سلاف مشري	" " "
04	الدكتور عبدوني عبد الحميد	جامعة باتنة
05	الدكتور أحمد بوذراع	" "
06	الدكتور العربي فرحاتي	" "
07	الدكتور قادري يوسف	" "
08	الأستاذ يوسف عدوان	" "
09	مفتش التربية والتعليم عبد الله صوالح	المقاطعة الخامسة ورقلة
10	زواوي عبد الحق	المقاطعة الثالثة برج بوعرييج
11	بلوا هري عبد الحميد	المقاطعة الثانية برج بوعرييج

ملحق رقم: (2)

نموذج شبكة الملاحظة قبل التعديل

المؤسسة: ..... المقاطعة: .....

الفوج: ..... عدد التلاميذ: .....

الجنس : ذكر:  أنثى:

أستاذ مجاز:

معلم مدرسة أساسية  تكوين أولي:  مباشر:

الأقدمية مع الفوج : فوج جديد :  فوج ارتقى معه :

المستوى الأكاديمي : ليسانس:  باكالوريا أو ثالثة ثانوي

التخصص أو الشعبة : ..... الأقدمية في التعليم : ..... السن : .....



البنود	أنواع السلوك	الأبعاد
1 - يشرح ويفسر معلومات وأفكار	كل ما يقوم به المعلم من : شرح وتفسير للمعلومات والمعارف ، حل تمارين على السبورة ، الرسم والتمثيل البياني ، والتخطيط، الكتابة على السبورة بهدف الشرح . شرح مفهوم أو فكرة أو قاعدة أو تعريف ضرب أمثلة أو تصوير مواقف . يطرح سؤال لمجموعة التلاميذ .	كلام المعلم المباشر (الاتصال العمودي)
2 - يقدم معلومات	الأسئلة المفتوحة التي يوجهها المعلم للتلاميذ ثم يقوم تلقائياً بالإجابة عليها . تبليغ كل أشكال المعرفة – يقدم وضعيات ويقترح أنشطة. يستظهر يقرأ جهرياً يقدم معلومات جاهزة لا تحتاج إلى شرح.	
3 - يقدم توجيهات وإرشادات	كل التوجيهات الصادرة من المعلم إلى التلميذ أو مجموع التلاميذ للقيام بنشاط تعليمي داخل القسم مثل التقيد بشروط الإنجاز أو معايير الأداء ، التوجيهات التربوية العامة القصد منها تقويم أخطاء التلاميذ ، تصحيح اتجاهاتهم وتصوراتهم ومواقفهم . التشجيع على المشاركة.	
4 - يوجه أوامر	- طالب تنفيذ تعليمات مثل : طريقة الإجابة على الأسئلة أو التمارين ، كيفية إنجاز نشاط معين ، التزام الصمت ، التهيؤ للاستماع ، أوامر الجلوس والوقوف ، أوامر للانضباط . طلب أداء مهام تعليمية داخل القسم مثل : افتحوا الكتاب صفحة.... أخرجوا الأدوات ، انتبهوا ، انقل ، لخص... الخ	
5- يوجه أسئلة	- الأسئلة التي يطرحها المعلم وينتظر الإجابة عليها من طرف التلاميذ – جميع أنواع الأسئلة التي يطرحها المعلم للتنشيط وبناء المعارف أو أسئلة من أجل التقويم التشخيصي أو البنائي أو التحصيلي . ( الأسئلة المغلقة و المفتوحة) . الأسئلة التي يطرحها المعلم ويجب عنها هو تسجل ضمن البند رقم (2)	
6 – ينتقد تصرفات : سلوك الزجر والتأنيب والتوبيخ والاستنكار	اللوم في حالة الإجابة خطأ – النقد لعدم القيام بالواجب – النقد لعدم مراجعة الدروس – نقد سلوك غير نظامي داخل القسم- نقد الهدام – التهكم والسخرية في شكل سؤال مثل ( لماذا تتكلم بدون إذن ؟ يظهر سلبيات إنجاز تلميذ يظهر خطأ التلميذ عند المحاولات – رفض طلبات ، تبرير المعلم لسلوك ما قام به مع التلاميذ .	

<p>7- الثناء والتعزيز ( المكافأة والتعليق والتغذية الراجعة ) السلوك المعزز للتلاميذ</p>	<p>كل استجابات المعلم التي يبدي فيها الثناء والتعزيز نتيجة ما قام به التلاميذ فرادى أو مجتمعين في شكل أفواج من نشاط أو أداء وتنفيذ مهام أو إظهار سلوكيات مقبولة ومستحسنة: أحسنت، جيد، شكرا ، عرضه والتنويه به ... الخ الدعابات الخالية من التهكم ، تصحيح الدفاتر وإعطاء علامات متبوعة بملاحظات ، عبارات وأسئلة الإطراء ، التشجيع والتحفيز والمديح والإعجاب للقيام بسلوك أو الامتناع عنه أو الاستمرار فيه . الموافقة المتحمسة أو مكافآت مادية ... تكرار المعلم لإجابة التلميذ الصحيحة حرفيا</p>	<p>كلام المعلم غير مباشر (الاتصال أفقي)</p>
<p>8 - قبول مشاعر التلاميذ وعواطفهم</p>	<p>كل سلوك للمعلم يبدي خلاله تفهما لمشاعر أو مشاكل التلاميذ الخاصة أو المتعلقة بصعوبات التي تواجههم أثناء عملية التعلم والتعليم ، تقبل المعلم لابتنسام وضحك وحركات التلاميذ ( المقبولة ) التي يبدو من خلالها المرح أثناء المشاركة في النقاش. تفسير ما يبذونه من مشاعر وأحاسيس كل سلوك يظهر من خلاله المعلم اهتمام بمشاعر التلاميذ سواء كانت ايجابية أم سلبية.</p>	
<p>9 - قبول أفكار المتعلمين وتعليقاتهم واستعمالها</p>	<p>تقبل إجابات التلاميذ سواء كانت صحيحة أو خاطئة - الاستجابة لطلب التلميذ للمساعدة في الفهم أو حل مسألة - الرغبة في الاستماع للتلميذ - إشارة المعلم للتلميذ بالاستمرار . تكرار ما يقوله التلاميذ دون تغيير مضيئا أنها ستناقش فيما بعد ، الإعجاب بما يعمل التلميذ أو يقول وصف عمل متقن قام به التلميذ ، يطلب من التلميذ تكرار ما قاله أو القيام به تشجيع التلميذ على مواصلة الحديث</p>	<p>كلام المعلم غير المباشر (الاتصال الأفقي والمتعدد الاتجاهات)</p>
<p>10- الإجابة على أسئلة المتعلمين</p>	<p>يقوم بعض التلاميذ خلال الدرس بطرح أسئلة على المعلم حول موضوع الحصة أو حول موضوعات أخرى أو حول قضايا مختلفة يجهلونها أو يرغبون تفصيلا عنها ، ثم يجيب عنها المعلم بإجابة مباشرة وواضحة دون الانتقال إلى معلومات أخرى مطولة .</p>	
<p>11 إجابة التلميذ على سؤال شفهي</p>	<p>الإجابة الشفوية على سؤال موجه له أو موجه للقسم ككل / تعليق التلميذ على السؤال ، الاستجابة لطلب أو سؤال المعلم بإخبار أو عرض ماهو مطلوب بصيغ لفظية ، مناقشة المعلم</p>	

<p>12- الهدوء البناء والهادف</p>	<p>القيام بنشاط كحل التمارين على كراس التمارين أو القسم أو على السبورة أو على الألواح ( الهدوء قبل الإجابة/الهدوء أثناء الإنجازات الجماعية في شكل أفواج أو حلقات مستديرة الهدوء أثناء اشتغال المعلم بإعداد الوسيلة أو الكتابة على السبورة .</p>	<p>نقطة الاتصال</p>
<p>13- فوضى التلاميذ والسلوك اللامفيد</p>	<p>الضجيج الناتج عن عدم انضباط التلاميذ ( عدم الاهتمام بما يقوله المعلم ) / استغلال غفلة المعلم أو اهتمامه بتصحيح الكراريس او قيامه بعمل جانبي وتحرك التلاميذ من أماكن جلوسهم بغرض اللهو/ الشغب الذي يسود القسم لعدم السيطرة عليه / تحرك التلميذ من مكانه رافعا يده يطلب من معلمه الإجابة على سؤال او القيام بعمل ما . أي عندما لا نستطيع تمييز المتكلم بسهولة .</p>	

## نموذج شبكة الملاحظة بعد التعديل

المؤسسة: ..... المقاطعة: ..... الفوج: .....  
 عدد التلاميذ: فوج: من 14 إلى 20  من 21 إلى 36 تلميذ  من 37 إلى 40 فما فوق

المعلم: أستاذ مجاز  معلم مدرسة أساسية  فويز أولى  توظيف مباشر

المستوى الأكاديمي: جامعي:  ثانوي:  تخصص أو الشعبة: .....

الجنس: - ذكر  -  السن: .....

الخبرة المهنية: 5 سنوات فمادون  من 6 إلى 10 سنوات  من 11 سنة فما فوق

أقدميه المعلم مع الفوج: - فوج جديد  فوج ارتقى معه

التكرارات												البنود	البعده
60	55	50	45	40	35	30	25	20	15	10	5		
												1- قبول مشاعر التلاميذ وعواطفهم	كلام المعلم غير المباشر (الاتصال الأفقي)
												2- مدح وتشجيع ومكافأة التلاميذ	
												3- قبول أفكار التلاميذ	
												4- يطرح أسئلة (توجيه الأسئلة للتلاميذ)	

التكرارات												البنود	البعده
	55	50	45	40	35	30	25	20	15	10	5		
												5 - يقدم معلومات ومعارف ويعرضها ويشرحها ويفسرهما (الإلقاء)	كلام المعلم العمودي (الاتصال المباشر)

