جامـــــــــعة وهـــران 2

كلية العلـــــوم الاجتمـــــاعية

أطروحـــــــة

للحصول على شهـــادة دكتوراه في العلوم

في علـــم اجتماع الاتّصال

أَنمَاط الاتّصال الصّفيّ و علاقتها بالتّحصيل الدّراسي.

دراسة ميدانية بمتوسّطتَي وادي الخير القديمة و الجديدة

. مقاطعة عين تادلس . ولاية مستغانم.

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

السيد : مغتات العجال

أمام لجنـــــة المناقشـــــة

اللقب والاســـــــم	الرتبـــــــــة	المؤسسة الأصلـــية	الصـــــفة
عدة بوجلال عبد المالك	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهـــــران 2	رئيـــــسا
مرضـــــــي مصطفى	أستاذ محاضر ـ أ ـ	جامعة وهـــــران 2	مشرفـــــا
الـــــــزاوي مصطفى	أستاذ محاضر ـ أ ـ	جامعة وهـــــران 2	منـــــاقشا
فلـــــــــوح أحمد	أستاذ محاضر ـ أ ـ	المركز الجامعي غليزان	منـــــاقشا
بغداد باي عبد القـــادر	أستاذ محاضر ـ أ ـ	المركز الجامعي غليزان	منـــــاقشا
فكروني الـــــــزاوي	أستاذ محاضر ـ أ ـ	جامعة سيدي بلعبـاس	منـــــاقشا

السـنة: 2018 . 2019.

« Les types de communication en classe et leur relation avec l'acquisition scolaire »

Résumé :

Cette étude visait à identifier les types de communication en classe pratiqué par les enseignents et leur relation avec l'acquisition scolaire du point de vue des élèves de quatrième anneé moyen, durant la saison scolaire (2015 – 2016). en sélectionnant un échantillon intentionnel de (246) élèves des deux sexes, Pour atteindre les objectifs de cette étude, nous avons utilisé l'outil de recherche suivant : un questionnaire investi pour mésurer les types de communication en classe de (29) question ou indice, plus l'observation simple pour voir les comportement des élèves dans le milieu scolaire. Après avoir mené le processus d'analyse statistique, on a conclu les résultats suivants : - le type de communication en classe dominant parmi les autre types et le type a trois voies (Ascendant, descendant, horizontal), - L'ordre des types de communication en classe est: 1 - le type a trois voies, 2 - le type a deus voies, 3 – le type multi-voies, 4 – le type multidirectionnel ou d'une seule voie, - Il n'y a pas de relation entre le type de communication unidirectionnelle (ou d'une seule voie) en classe pratiqué par les enseignants et le niveau d'acquisition scolaire du point de vue des étudiants de quatrième année. À l'exception d'un indicateur n° (5), - Il n'y a pas de relation entre le type de communication de classe a deus voies et la réussite scolaire sauf pour un indicateur n° (10), - Il n'y a pas de relation entre le modèle de communication à trois voies et l'acquisition scolaire, - Il n'y a pas de relation entre le type de communication à multi- voies et l'acquisition scolaire À l'exception de deux indicateurs n° (23) et (25).

***Mots clés** : Communication en classe, types de communication en classe, acquisition scolaire, relation.*

« The classroom communication styles and its relation to academic achievement. »

Abstract :

This study aimed to know the classroom communication of teachers and Its relation to academic achievement, according to the point of view pupils, during the academic year (2015 – 2016), by selecting a intentional sample of (246) male and female pupils. And to achieve the research goals, the researcher has used one tool: a questionnaire of (29) indicator, testing and affirming its validity and its reliability , In addition to employing a simple observation to adopt these observations on the analytical side,. After conclucting the statistical analysis process, we have concluded the following results: - The dominant classroom communication styles is the Tri-way style (Ascending, descending, horizontal), - Styles order is: 1-three-way style, 2-bidirectional (two-way) styles, 3-three-way styles, 4-multi-directional styles. - There is no relationship between the one-way classroom communication style of teachers and the level of scholastic achievement. Except for one questionnaire indicator (5), -There is no relationship between the two-way class communication style and the academic achievement except for one questionnaire indicator (10), - There is no relationship between the three-way communication style and the academic achievement, With the exception of two questionnaire indicators (23) and (25).

***Key words** : Classroom communication, classroom communication styles,* academic achievement, relationship.

" أنماط الاتّصال الصّفي وعلاقتها بالتّحصيل الدّراسي "

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أنماط الاتصال الصفي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، (دراسة ميدانية بمتوسطتي وادي الخير القديمة والجديدة ـ مقاطعة عين تادلس ـ ولاية مستغانم ـ) خلال الموسم الدراسي (2015 - 2016)، وتمّ اختيار عينة قصدية (غير احتمالية) مكونة من مائة وأربعة و ستين تلميذا وتلميذة (246)، وقصد تحقيق أهداف الدراسة عمدنا إلى استخدام أداة البحث الأتية: استمارة استبيان مكونة من تسعة و عشرين عبارة إضافة إلى سؤال مفتوح بالنسبة لأبعاد الاستبيان، أما بالنسبة للمتغيرات الخاصة بالسمات الشخصية فقد حددت بخمسة عناصر. إضافة إلى توظيف الملاحظة البسيطة لاعتماد هذه الملاحظات في الجانب التحليلي، وتم التحقق من استمارة الاستبيان من حيث الصدق والثبات، و أما عن إشكالية الدراسة فقد تمثلت في إمكانية إن كان هناك علاقة بين أنماط الاتصال الصفي (البيداغوجي) ـ الممارسة طبعا من طرف الأساتذة ـ و التحصيل الدراسي ـ لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسّط ـ ، وبعد إجراء عملية التحليل الإحصائي توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: 1ـ نمط الاتصال الصفي (البيداغوجي) السائد لدى أساتذة التعليم المتوسط هو النمط ثلاثي الاتجاه (النازل / الصاعد / الأفقي) من وجهة نظر تلاميذالسنة الرابعة متوسط ـ و ليس أحادي الاتجاه (النازل أو الرأسي الهابط) كما ورد في الفرضية الأولى ـ، 2 ـ تترتب أنماط الاتصال الصفي (البيداغوجي) كالآتي: ـ النمط ثلاثي الاتجاه، ـ النمط ثنائي الاتجاه، ـ النمط أحادي الاتجاه أو وحيد الاتجاه، ـ النمط المتعدد الاتجاهات ـ بدل الترتيب العادي، 3ـ لا توجد علاقة بين نمط الاتصال الصفي أحادي الاتجاه للأساتذة و مستوى التحصيل الدراسي من وجهة نظر تلاميذ السنة الرابعة متوسط. باستثناء مؤشر واحد (م5)، 4ـ لا توجد علاقة بين نمط الاتصال الصفي ثنائي الاتجاه والتحصيل الدراسي باستثناء مؤشر واحد (م 10)، 5ـ لا توجد علاقة بين نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه والتحصيل الدراسي، 6ـ لا توجد علاقة بين نمط الاتصال الصفي متعدد الاتجاهات و التحصيل الدراسي باستثناء مؤشرين (م 23) و (م25).

كلمات مفتاحية: ـ الاتصال الصفي، ـ أنماط الاتصال الصفي (البيداغوجي)، ـ التحصيل الدراسي، ـ العلاقة.

الإِهْدَاء

إلى روح والدِي رحمه الله و جعل إن شاء الله الجنّة مثواه.

إلى والدتي شفاها الله و أطال في عمرها.

إلى أسرتي الصّغيرة و إلى أولادي فلذّات كبدي حنان و أحمد و الزّهرة.

إلى أفراد عائلتي جميعا...

إلى الأصدقاء و الرّفاق...

إلى كل من علّمني و ساندني من صغري إلى كبري و لا زال...

تحية إجلال و تقدير لهم جميعا...

الباحث

الشُكْرٌ

الحمد لله حمدا كثيرا على توفيقه لنا في إنجاز وإتمام هذه الرّسالة، كما أقدّم الشّكر الجزيل والواجب للأستاذ المشرف والمؤطّر الدّكتور "مرضي مصطفى" الذي وجّهنا خلال مراحل هذا العمل من بدايته إلى نهايته، وأنار لنا الطّريق فكان لنا نِعْم الموجّه والمرشد إلى جانب تحليه بالصّبر والمعاملة الطيبة والكفاءة على تأطيرنا رغم ما تطلبهمطبيعة الموضوع من بعض الصّعوبات.

كما أشكر كل الأساتذة الّذين لم يبخلوا علينا بنصائحهم وتوجيهاتهم القيّمة، وإلى الّذين قبِلوا وضع بصماتهم على شكل ومحتوى هذه الدّراسة من خلال تحكيم أداة البحث؛ فاستفدت منهم و ما أكثره وشاركتهم وما أقلّه.

كما أشكر كذلك الأساتذة الكرام أعضاء لجنة المناقشة الذين قبلوا مناقشة هذه الرّسالة فيكون لي أن أتشرّف بمجالستهم الكريمة والرّسمية والاستفادة من تدخلاتهم وملاحظاتهم الموضوعيّة والشكليّة والمنهجيّة القيّمة.

وفي الختام استغل الفرصة لأعبّر عن امتناني لموظّفي مصالح مديرية التربية لولاية مستغانم والمتمثلة في مصلحة التكوين ومصلحة الإحصاء التربوي خاصة على مساعدتهما لنا في تزويدنا برخص البحث الميدانية والبيانات الإحصائية للموسم الدراسي (2015 /2016).

كما أشكر كذلك كل من الطّاقمين الإداريّ والتّعليميّ لمتوسطتي وادي الخير "الشهيد عبد الله مغطيط" القديمة والمتوسطة الجديدة على مساعدتهما ل نا في إتمام هذا العمل العلمي والأكاديمي، وخاصة الطاقم الإداري للمتوسطة الجديدة الذي مدّنا بمعلومات وملاحظات قيمة حول كيفية حساب المعدّلات والملاحظات البيداغوجية المتمثلة في الإجازات والعقوبات التي تقابلها وتحدد مستوى التحصيل الدراسي لكل تلميذ، إضافة إلى رجال الغد تلاميذ المتوسطتين الذين ساهموا بدورهم في تسهيل عملية البحث وإعطائه الشّكل الحالي من خلال تفهُمهم وملئهم للاستمارات التي وجّهت لهم خدمة للبحث العلمي.

الباحث

محتويات الدّراسة

الموضوع	الصفحة
ـ الإهداء.	ا
ـ الشّكر.	ب
ـ محتويات الدّراسة.	ج
ـ قائمة الجداول الخاصة بمتغيرات الاستمارة.	د
ـ مقدّمة عامة.	1
الإطار المنهجي.	
1 ـ إشكالية البحث.	11
2 ـ فرضيات البحث.	14
3 ـ أهداف الدّراسة.	15
4 ـ دوافع اختيار الموضوع.	16
5 ـ الدّراسات السّابقة.	17
6 ـ تحديد مفاهيم البحث.	28
7 ـ الخلفية النظرية للبحث.	33
8 ـ صعوبات البحث.	38
الإطار النّظري للدّراسة.	
الفصل الأول: الاتّصال البيداغوجي (الصّفي).	
ـ تمهيد.	42
ـ 1 ـ تعريف الاتّصال البيداغوجي (الصّفي).	43
2 ـ عناصر الاتّصال البيداغوجي.	51
3 ـ مهارات الاتّصال البيداغوجي.	62
4 ـ أهداف الاتّصال البيداغوجي.	69
5 ـ أنواع الاتّصال البيداغوجي.	71
6 ـ خطوات الاتّصال البيداغوجي.	73
7 ـ مجالات الاتّصال البيداغوجي.	74
8 ـ خصائص الاتّصال البيداغوجي.	74
9 ـ الوسائل التعليمية والاتّصال البيداغوجي.	76
10 ـ الاتّصال البيداغوجي وشروط التّفاعل بين الأستاذ والتّلميذ.	78
11 ـ عوائق الاتّصال البيداغوجي.	79
12 ـ الإجراءات اللازمة لتجنب عوائق الاتّصال البيداغوجي.	81
ـ خلاصة.	82
الفصل الثاني: أنماط الاتّصال البيداغوجي (الصّفي).	
ـ تمهيد.	85
1 ـ مفهوم النّمط.	85

2 ـ مفهوم أنماط الاتّصال البيداغوجي (الصّفي).	86
3 ـ أنماط الاتّصال البيداغوجي.	86
3 ـ 1 ـ الاتّصال أحادي الاتّجاه (الرأسي الهابط / النّازل).	86
3 ـ 2 ـ الاتّصال ثنائي الاتّجاه (الرأسي الهابط الصّاعد).	87
3 ـ 3 ـ الاتّصال ثلاثي الاتّجاه (الرأسي الصّاعد الهابط) الأفقي .	87
3 ـ 4 ـ الاتّصال متعدّد الاتّجاهات (متعدّد القنوات).	88
4 ـ العمليّة التعليمية في ضوء نظريات الاتّصال.	89
5 ـ تصانيف الاتّصال البيداغوجي.	92
6 ـ أشكال الاتّصال البيداغوجي في ضوء نظرية القيادة.	96
7 ـ أشكال شبكات الاتّصال البيداغوجي.	101
8 ـ أنواع الاتّصال البيداغوجي من حيث اللغة المستعملة.	102
ـ خلاصة.	111
الفصل الثّالث: التّحصيل الدّراسي.	
ـ تمهيد.	113
1 ـ مفهوم التّحصيل الدّراسي.	114
2 ـ أهمية التّحصيل الدّراسي.	118
3 ـ أنواع التّحصيل الدّراسي.	118
4 ـ شروط التحصيل الجيّد.	119
5 ـ علاقة التّحصيل الدّراسي بالذّكاء.	122
6 ـ العوامل المنتجة المباشرة وغير المباشرة للتّحصيل الدّراسي.	123
7 ـ العوامل المؤثرة في عملية التّحصيل الدّراسي.	129
8 ـ الأنماط السّلوكية التعليمية المؤثرة على التّحصيل.	144
9 ـ قياس التّحصيل الدّراسي.	144
10 ـ معوّقات التّحصيل الدّراسي.	145
ـ خلاصة.	147
الإطار الميداني	
الفصل الرّابع: إجراءات الدّراسة الميدانية.	
ـ تمهيد.	151
ا ـ الدّراسةالاستطلاعية.	151
1 ـ الهدف من الدّراسة الاستطلاعية.	151
2 ـ ميدان البحث.	151
3 ـ مدّة البحث.	152
4 ـ عينة البحث.	152
5 ـ أدوات البحث.	154
6 ـ الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.	162
ب ـ الدّراسة الأساسية.	163
1 ـ ميدان الدّراسة.	163

2 ـ مدّة الدّراسة.	167
3 ـ عينة الدّراسة.	167
4 ـ المنهج وأدوات الدّراسة.	172
5 ـ الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.	179
ـ خلاصة.	180
الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدّراسة الميدانية.	
ـ تمهيد.	183
1 ـ وصف البيانات وتحليل النتائج.	184
1 ـ 1 ـ السّمات الشّخصية العامة للمبحوثين.	184
1 ـ 2 ـ متغيّرات الدّراسة والقياس.	191
1 ـ 2 ـ 1 ـ البعد الأول: نمط الاتّصال وحيد الاتّجاه (النازل أو الرأسي الهابط).	191
1 ـ 2 ـ 2 ـ البعد الثّاني: نمط الاتّصال ثنائي الاتّجاه (النازل الصّاعد).	202
1 ـ 2 ـ 3 ـ البعد الأول: نمط الاتّصال ثلاثي الاتّجاه (النازل الصّاعد / الأفقي).	207
1 ـ 2 ـ 4 ـ البعد الأول: نمط الاتّصال متعدّد الاتّجاهات (متعدّد القنوات).	213
ـ خلاصة.	222
الفصل السّادس: التّحقق من الفرضيات.	
ـ تمهيد.	224
1 ـ تفسير نتائج الدّراسة في ضوء الفرضيات.	224
ا ـ تحليل نتائج الفرضية الأولى.	224
ب ـ تحليل نتائج الفرضية الثانية.	226
ج ـ تحليل نتائج الفرضية الثالثة.	227
د ـ تحليل نتائج الفرضية الرابعة.	228
هـ ـ تحليل نتائج الفرضية الخامسة.	229
و ـ تحليل نتائج الفرضية السّادسة.	229
ي ـ تحليل نتائج الفرضية العامة.	230
2 ـ الاستنتاجات العامة.	232
ـ الخاتمة.	234
ـ المصادر والمراجع.	237
ـ الملاحق.	250

قائمة الجداول

الترتيب	عنوان الجدول	الصفحة
ـ ا ـ	**السمات الشخصية للمبحوث**	184
01	توزيع أفراد العينة حسب الجنس.	184
02	توزيع أفراد العينة حسب السّن.	185
03	توزيع العينة حسب الوضع الدراسي السابق (تكرار السنة).	187
04	توزيع العينة حسب مستوى التحصيل الدراسي.	188
05	توزيع العينة حسب معدّل الفصل الثالث.	189
ـ ب ـ	**أبعاد الاستمارة الخاصة بالمبحوث**	191
البعد: 1	**ـ نمط الاتصال وحيد الاتجاه (النازل أو الرأسي الهابط).**	191
01	اعتبار الأستاذ هو المصدر الوحيد للعلم و المعرفة في القسم.	192
02	اكتفاء الأستاذ بشرح الدروس و إلقائها في القسم فقط.	194
03	عدم إعطاء الأستاذ الفرصة للتلاميذ بالمشاركة في الدروس.	195
04	عدم استعمال الأستاذ للسبورة أثناء تقديم الدروس و شرحها.	196
05	هدف الأستاذ من تقديم الدروس دون إشراك التلاميذ هو إكمال البرنامج.	197
06	هدف الأستاذ من إلقاء الدروس هو الحفاظ على النظام في القسم.	198
07	عدم تقويم و مراقبة الأستاذ لتلاميذه بإعطائهم النقطة.	199
08	عدم تشجيع و تحفيز الأستاذ للتلاميذ على الجد و المثابرة.	200
09	إشعار الأستاذ للتلميذ بالملل سبب طريقته التواصلية.	201
البعد:2	**ـ نمط الاتصال ثنائي الاتجاه (النازل الصاعد).**	202
10	مشاركة الأستاذ للتلميذ في امتلاك معارف الدرس.	202
11	سماح الأستاذ للتلميذ بالمشاركة في مناقشة الدروس.	203
12	استقبال الأستاذ لنقد تلاميذه له بصدر رحب.	204
13	منع الأستاذ لكلام التلاميذ فيما بينهم.	205
14	سماح الأستاذ للتلاميذ بانتقاد الدرس.	206
البعد:3	**ـ نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه (النازل الصاعد الأفقي).**	207
15	إعطاء الأستاذ الفرصة للتلاميذ ليتفاعلوا معه.	207
16	إعطاء الأستاذ الفرصة للتلاميذ ليتفاعلوا مع بعضهم البعض.	208

209	سماح الأستاذ للتلاميذ بتبادل المعارف العلمية فيما بينهم.	**17**
210	تدخّل الأستاذ لتوجيه التلاميذ أثناء الدرس.	**18**
211	تحكّم الأستاذ في طريقة تدريسه في القسم.	**19**
211	زراعة الأستاذ للثقة في نفسية تلاميذه بطريقة تدريسه.	**20**
212	سماح الأستاذ للتلاميذ بالتعبير عن أرائهم.	**21**
213	**ـ نمط الاتصال متعدد الاتجاهات (متعدد القنوات).**	**البعد:4**
213	توجيه و إشراف الأستاذ على تقديم الدرس بنفسه.	**22**
214	اشتراك كل من الأستاذ و التلاميذ في إنجاز الدرس.	**23**
216	سماح الأستاذ للتلاميذ بالنقاش معه و مع بعضهم البعض.	**24**
217	سماح الأستاذ للتلاميذ بتبادل المعارف الدراسية بحرية.	**25**
218	سماح الأستاذ للتلاميذ بالتعبير عما يشعرون به.	**26**
219	سماح الأستاذ للتلاميذ بتقييم أعمالهم الدراسية بأنفسهم.	**27**
220	تعويد الأستاذ للتلاميذ على احترام آراء بعضهم البعض.	**28**
221	عمل الأستاذ مكمّل والتلاميذ هم من ينجزون الدّرس.	**29**
***	ـ سؤال مفتوح (تقديم اقتراحات).	***30***

مُقَدِّمَةٌ عَامَّة

مقدّمة

"أفضل هِبَة يمكن أن نقدّمها للمجتمع؛ هي تعليم أبنائه"، مقولة خالدة وردت على لسان (سيسترو) نقلا عن الدكتور (محمد عوض الترتوري) [1]، وهي تعكس مدى تقديم الإنسان لِهبات أو خدمات جليلة لمجتمعه وأفضل هذه الهِبَات هي تربية وتعليم أبنائه. وهذه الخدمة لا تتأتى إلا بالإنسان المناسب الذي يتحمّل على عاتقه هذه المَهمّة العظيمة عِظَم رسالة الرّسل والأنبياء والحكماء، وخير دليل على ذلك ما قاله نبيّنا الكريم (صلّى الله عليه و سلّم) في مجالي التربية والتعليم: " بُعثت مربيّا ولم أبْعث معنفا".

والتربية أو التعليم يتطلبان إنسانا متخصّصا، هذا الإنسان المتخصّص هو ذلك المربّي أو المعلّم أو المدرّس أو الأستاذ الذي يتولى تربية النّشء وتعليمه في مؤسسات أُعدّت خصّيصاً لوظيفة التنشئة الاجتماعية (La socialisation) وهذا حسب الأطوار التّعليميّة المختلفة والمتناسبة مع سن المتعلمّ أم المتمدرس مع مراعاة الفروق الفردية بينهم طبعا.

والمُعلّم (L'Enseignant) ما هو إلاّ متغيّر من المتغيرات التي تؤثر في العملية التربوية وعاملا من العوامل الأساسية في ميكانيزم عملية الاتصال ال صّفي (البيداغوجي). الذي هو فرع من فروع الاتصال الواسع، ويَذكر في هذا السياق عالم النفس الأمريكي (جون ديوي، John Dewey) أن عملية الاتصال تعتبر من أعجب شؤون وأمور الإنسان على الإطلاق، وأنّ المجتمع لا يوجد فقط عن طريق الاتّصال بل يتأصّل ويتأسّس في عملية الاتّصال.

والعملية التربوية (Processus Pédagogique) ما هي إلا عملية اتصال وهي بدورها تتواجد وتتجسد عن طريق الاتصال وأي اتصال ـ الاتصال الصّفي (البيداغوجي)، بل وتتأسّس فيه أصلا. والأجدر بهذه العملية ـ التعليميّة ـ هو ذلك المعلّم أو الأستاذ الذي يتولى تعليم طريقة وكيفية إيصال تلك المعلومات إلى الأذهان و العمل على ترسيخها، وهو ما يسمى بالبيداغوجيا حسب المختصين، وهو كذلك الموجّه و المنظّم لأعمال التلاميذ والمنشّط لأدوارهم المختلفة. فهو إذن ليس إلا مَصْدرا واحدا من مصادر المعرفة المختلفة، حيث لا يمكن اعتماد الموهبة أو المبادرة، لأن كثيرا من الكفاءات هنا لا تنفع إذ ا ما لم يتم ضبطها وِفق تنظيم محكم يقود إلى تحقيق أهداف واضحة و محددة. وهو القائم على تجسيد العملية التعليمية / التعلمية واقعيا في الفضاء المدرسي من خلال تواصله مع تلامذته، وهو يشكّل العنصر الحاسم والعامل الأساسي في قاعة الدّرس.

والمعلّم أو الأستاذ لا يكتمل عمله أو دوره إلا بمؤسسة التنشئة الاجتماعية المتمثلة في المدرسة؛ تلك المؤسسة التي عرفها الدكتور (رابح تركي) على أنها عبارة عن مجتمع مصغّر

[1] ـ **محمد عوض الترتور ي:**. حاصل على شهادة الدكتوراه في العلوم التربوية، تخصص نظرية المعرفة، وله إسهامات كثيرة في ميادين أصول التربية، والفكر التربوي، وعلم النفس المعرفي، و علم النفس التربوي، وقضايا الإشراف التربوي، والإدارة التربوية.

يشبه المجتمع الكبير، ذلك أنها تضمّ العديد من التنظيمات الاجتماعية والأنشطة والعلاقات، كذلك تشبه المجتمع الكبير من حيث نظامها الهادف لحفظ الأمن والنّظام والسّلم داخلها.

وهي إحدى مؤسسات التنشئة الاجتماعية الرّسمية (Formelle) التي تتولى مواصلة تربية الطفل وتعليمه بعد انتقاله من كنف الأسرة ـ المؤسسة الأولى ـ إلى المدرسة التي ستكون مجتمعا مصغرا قائما بحد ذاته لها نُظمٌ وأسُسٌ تحدد سيرورتها التربوية والإدارية، ومن ضمن هذه النظم عملية الاتصال التي تقنّن وتمهّد لعملية التربية، " أن الإنسان لا يستطيع أن ي صبح إنسانا إلاّ بالتربية" نقلا عن (حمد الله اجبارة) في كتابه (التواصل البيداغوجي الصفي)، و كما بيّن ذلك الفيلسوف الألماني (كانْط، Kant) في تمييزه عن الحيوان.

هذا عن التربية عندما تسعى لبلوغ الكمال بجعل الإنسانَ إنسانا صالحا ومكتمل النمو وقد يكون التعريف السابق الذكر شاملا من حيث أنه ألّم بتنمية أهم جانب وهو الجانب النفسي الذي تنعكس صورته من خلال ملكات وقدرات وسلوكات وتصرفات الإنسان ظاهريا ونقصد التنمية الإيجابية المتوازنة والسليمة، وهذا ما أكدته الأديان منذ القديم وقبل تراكم المعارف والعلوم، فكلما استقام وتوازن الجانب النفسي استقام وتوازن معه الجانب السلوكي من خلال تصرفات الإنسان ومواقفه، أما التربية حسب المختصين فإنها تعني كل عملية تساعد على تشكيل عقل الفرد وجسمه وخُلقه باستثناء ما قد يتدخّل فيه من عمليات تكوينية أو وراثية، وبمعناها الضّيق تعني غرس المعلومات والمهارات المعرفية من خلال مؤسسات أنشئت لهذا الغرض كالمدارس، كذلك فإن تعريف التربية يختلف باختلاف وجهات النظر ويتعدد حسب الجوانب والمجالات المؤثرة فيها والمتأثرة بها.

والتربية (L'education) التي يمارسها المعلّم من خلال ممارسة أنماط الاتصال الصّفي أوسع من التعليم (Instruction / Enseignement) الذي يقصد منه بأنه حسب المختصين عملية نقل للمعلومات من المُعلّم إلى المُتعلِّم ويعني الفن الذي بواسطته يستطيع المُعلّم حفز أو تحفيز المُتعلّم وتشجيعه وتوجيهه توجيها يكفل فيه تطمين حاجات المُتعلّم وتحقيق غاياته وأهدافه ومقاصده والتي يترتب عليها حمل المتعلّم على القناعة والرضا والاستقرار العاطفي. وهذا يعني أن التعليم على هذا النحو يعكس علاقات متبادلة بين فرد أو أكثر من ناحية، وبين فرد أو مجموعة أفراد من ناحية أخرى ويكون من شأنها إحداث تأثير فعال يتغير على أثرها سلوك الأفراد الذين يراد تغيير سلوكياتهم. وتعرف الدكتورة (كوثر فادن) التعليم كذلك بأنه الوسيلة الفعالة لتغيير هيكل المجتمع وهوية أفراده وسماته الثقافية.

ويُعرّف أيضا على أنه مجموعة النشاطات التي تهدف إلى إحداث هذه التغيرات، ويرى الدكتور (حسن شحاتة) أن التعليم هو السبيل الوحيد للتّحكّم في مسار التنمية ورسم خريطة المستقبل، أما الدكتور (عبد الحافظ محمد سلامة) فيرى أنّ عملية التعليم تمثل عملية تواصل

وتفاعل دائم ومتبادَل بين المُعلّم وتلاميذه وبين التلاميذ أنفسهم. أما الدكتور (محمود منسي) فيذكر بأنه عملية تعديل السلوك.

والتعليم كعملية لا يتم إلا في حدود الجماعة الأولية التي تمثل جماعة التلاميذ والتي يشرف عليهم معلّم أو أستاذ مخوَّل بأداء هذه المَهمّة من الهيئات الوصية، والجماعة الأولية كمفهوم أو كعبارة أُستخدم من طرف (تشالز كولي، Charles Cooley) حيث عرّفها بأنها "...تتميز بالارتباط المباشر، والتعاون الوثيق، وهي أولية لعوامل متعددة أهمها أنها أساسية في تشكيل حياة الفرد وأفكاره" وهذا نقلا عن الباحث (حسان الجيلاني)، والجماعة الأولية (Groupe préliminaire) عادة ما تكون صغيرة الحجم، ويربط أعضاءَها علاقات مباشرة وجها لوجه، وتتسم كذلك حسب الدكتور (صلاح الفوال) بالتعاطف الودي بين أعضائها، ويصل التضامن بين أعضائها إلى حد التفاني، كما تشكل صلات الدم والأخوة والمعرفة الشخصية فضلا عن الصداقة أساس العلاقة بين أعضائها، لذلك فالارتباط العضوي هو سمتها، لذلك فأهم وظائف الجماعة الأولية هو ما توفره لأعضائها من مناخ صالح وخصب لعملية التنشئة الاجتماعية.

وما هذه العلاقات المباشرة ـ الشخصيّة ـ في نظرنا إلا اتّصالات حيث يجزم المختصون بأنّ هذه الأخيرة تعتبر أهم أساس ترتكز عليه المدرسة في تحقيق نجاحها الذي ينعكس لا محالة على المجتمع. ويذكر أحد الباحثين أن عملية الاتصال هي عملية اجتماعية بالدرجة الأولى وهي العملية التي يتصل فيها الفرد بالآخرين ويتعاون معهم للمنفعة المُتبَادَلة أو يدخل معهم في صراع وعدم التوافق، وتعتبر عملية الاتصال وتبادل المعلومات من العناصر الهامة في حياتنا اليومية.

لأن الاتصال كعملية اجتماعية هو أساس كل نشاط مَهْمَا كان نوعه، فإن هذا النشاط يعتمد على تبادل المعلومات بين الذين يقومون به من جهة، ولأن الاتصال هو طبيعة متأصلة في الإنسان من جهة أخرى. أضف إلى ذلك أن الاتصال من المواضيع التي مازالت تثير اهتمام الدارسين والباحثين المختصين، رغم ما كتِب عنه من دراسات وبحوث كثيرة ومتنوعة، ونظرا لتعدد تعاريفه واتساع مفاهيمه وتنوع طبيعته و خصائصه.

وهذه الاتصالات الاجتماعية الشخصية ـ الصّفيّة ـ داخل الجماعة الأولية لا تتم إلا في الصّف الدراسي أو القسم الذي هو جزء من أجزاء المدرسة التي أنجزها المجتمع لكي يشرف على العملية الاجتماعية من خلال تربية الأجيال وتوجيه النشء الوجهة الصحيحة ، وفي هذا السياق ترى الدكتورة (نبيلة بوخبزة) بأنّ المدرسة من الوجهة الوقائية لها أهمية في تزويد التلميذ المتمدرس بالمعارف الوقائية حِماية لنفسه ولغيره حيث تعتبرها بأنها المصدر الأساسي لإنشاء القاعدة المعرفية لحماية المواطن من الحوادث المنزلية، والمكان المناسب لتزويد التلميذ بالمهارات الوقائية، والمدرسة كونها مجتمعا محليا فهي تتميز على غرار المجتمعات المحلية

الأخرى بعلاقات اتصالية وتفاعلية بين أفرادها، وهذه العلاقات التواصلية، ما هي إلا اتصالات مدرسية في مفهومها العام.

هذه الاتصالات المدرسية ـ الرسمية ـ تتنوع فيما بعد بين التربوي الصّفي (البيداغوجي) والتعليمي (الديداكتيكي) لتخدم المتعلّم وتصبّ في مصلحة التلميذ، باعتباره محور العملية التربوية كما أقرّت بذلك النظريات التربوية الحديثة والإصلاحات التي تبعتها من أجل الرقي بمستوى التحصيل والمردود الدراسيين، وهذا التلميذ (المتعلّم) مسئول من جهة عن تحصيله في ظل المساهمة في تحديد مساره العلمي والمعرفي، من خلال قيام أفراد المجتمع المدرسي بالأدوار المنوطة بهم في تحقيق التنشئة الاجتماعية للتلاميذ والمتمثلة في عملية التربية والتعليم؛ مع العلم أن التنشئة الاجتماعية (La Socialisation) حسب الدكتور (صلاح الفوال) ماهي إلا عملية مجتمعية سواء تمت من خلال الجماعات كالأسرة، أو من خلال بعض النظم المجتمعية كنظام التربية و التعليم مثلا.

والاتصالات المدرسية (Communications Scolaires) حسب الدكتورة (أميرة على محمد) يمكن أن تعرّف بأنها عملية نقل وتبادل الآراء والمعلومات والخبرات والتوجيهات في المدرسة بين الأطراف المختلفة للعملية التعليمية و الإدارية بغرض المساعدة في تحقيق الأهداف التربوية.

و يرى الباحث (عمر عبد الرحيم نصر الله) بأنها عبارة عن الاحتكاك المباشر أو غير المباشر بين المدرسة والمجتمع الذي توجد به، وتقوم بإسداء وظيفة أساسية فيه، وهي الوظيفة التربوية التعليمية بالإضافة إلى إقامة علاقات إيجابية معه". ويضيف نفس الباحث بأن أهمية هذا النوع من الاتصالات ترجع إلى أنه يعتبر الوسيلة التي تقوم بمساعدتها بنقل المعلومات الضرورية واللازمة للقيام بعملية اتخاذ القرارات معينة أو خاصة، أو القيام باتصال بين مراكز اتخاذ قرارات إلى مراكز أخرى من أجل القيام بتنفيذ هذه القرارات أو اتخاذ قرارات أخرى.

وفي ضوء هذه التعريفات للاتصال المدرسي ، قمنا بتوجيه دراستنا نحو "الجانب التعليمي / التعلّمي" خاصة من خلال التركيز على **الاتصال الصّفي (البيداغوجي)** (La Communication Pédagogique) نسبة إلى الصّف الدراسي أو القسم الذي تتم فيه العملية التعليمية التعلمية، والذي يضبطه نظام صفي كما بينه الباحث (ميلود التوري) بقوله: النظام الصفي وهو بنية صغرى Micro Structure تمثل مستوى النظام التربوي وتنفيذه عمليا على أرض الواقع في الحجرات الدراسية انطلاقا من وضعيات ديداكتيكية تمكن من ممارسة أنشطة تعليمية / تعلّمية لتحقيق كفايات مستهدفة وتطويرها ثم تقويمها من خلال وضعيات مستجدة ودعمها إن اقتضى الأمر ذلك.

أما عن النمط من الاتصال ـ الصّفيّ (الرّسمي) ـ فإنّه يُعتبر رافدا من روافد الاتصال المدرسي ككل (التعليمي والإداري). ومؤشرا على مدى الكفاءة التحصيلية للتلميذ (Compétence)، من خلال نوعية هذا الاتصال الذي يتم بين قطبي العملية التربوية (المعلّم والمتعلّم)، وانعكاسه على التلميذ بالسّلب أو الإيجاب. إلى جانب أنه اتصال رسمي، فقد ورد في موسوعة: (Quillet ـ كِيلِي) بأنه " الدخول في علاقة مع طرف، أو أطراف أخرى" . وهو التعريف نفسه، الذي قدمته موسوعة: (Larousse ـ لَروس) إلى المصطلح، والذي ذكرت بشأنه: " أن نكون في علاقة خاصة، أو رسمية مع جهة أو جهات عديدة".

وحتى يكتمل الاتصال الصّفي ـ البيداغوجي ـ بين كل من المعلّم والمتعلّم، ويرتكز على التفاعل للرفع من مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ (المتعلم)، عليه أن يكون مبنيا على العمل المشترك بينهما، رغم اختلاف السن والخبرة لكل منهما، ويجب أن يكون قائما على تحمل المسؤولية وتقاسم المهام والأدوار من موقع كل منها، وليس اتصالا محدودا في التواصل اللفظي فقط. ويجب أن يأخذ المعلّم بنمط واحد أو أكثر من أنماط الاتصال الصّفي (البيداغوجي) التي يرى بأنها تنعكس إيجابا على تحصيل التلميذ ويراها بأنها ملائمة ومناسبة لمقدرته ومحفزة له، لأن أنماط الاتصال الّصفي (البيداغوجي) رغم تعددها إلا أن المعلم أو الأستاذ عليه أن يكون ملمّا بها حتى يأخذ بالنمط الذي يساعده ويخدم مصلحة التلميذ بالدرجة الأولى من خلال تحقيق نجاحه، وبالتالي تكتمل سعادة الاثنين معا بعد مشوار دراسي حافل بالجد والمثابرة والاجتهاد. والاتصالات البيداغوجية (الصفية) حسب ما ورد في مجلة الاتصالات الخاصة بالناشئة هي اتصال المجموعات الصغيرة، يشمل اتصالا بين أكثر من شخصين. إنه يحدث عادة في الصفوف.

وبتعاون الجميع تتولى المدرسة على عاتقها فيما بعد عملية الإنتاج المتمثلة في التربية والتعليم. ورغم الاختلاف المنهجي في الأدوار بين كل من الأستاذ (المعلّم) والتلميذ (المتعلمّ)، ـ مع العلم أن الدّور (Rôle) حسب (أحمد إبراهيم أحمد) ما هو إلاّ مجموعة من الأنشطة المرتبطة أو الأطر السلوكية التي تحقق ما هو متوقع في مواقف معينة، ويترتب على الأدوار إمكانية التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة؛ـ إلا أنهما يشتركان في بناء العملية التربوية؛ التي تظهر أثارها فيما بعد في عملية التحصيل الدراسي كمرحلة مكمّلة وتابعة للعملية التربوية.

إن طبيعة الاتصال الصّفي (البيداغوجي) قد تلعب دورا مهما من خلال النمط الاتصالي الصّفي المُمارَس خلال المواقف التعليمية وأثناء الدوام الدراسي، بحيث لا يستهان به في التأثير على التحصيل الدراسي للتلميذ، باعتبار أن التحصيل في كل الأحوال هو نتيجة مباشرة للتعلم. والعمل على الحد من تدنيه، وهذا من خلال إشراف الدولة على نظام التربية والتعليم إشرافا كاملا، فقد نصّت المادة العاشرة من مرسوم ميثاق التربية الوطنية على أن

"النظام التربوي الوطني من اختصاص الدولة" نقلا عن الدكتور (رابح تركي) في كتابه (أصول التربية والتعليم) ، ولهذا يحاول قطبا العملية التربوية (Pôles) (المعلّم والمتعلّم) مد الروابط التواصلية والتفاعلية بينهما من خلال الاتصال الصفي البيداغوجي للرفع من المستوى الدراسي والتربوي للتلميذ، وتجنبا للتهم المتبادلة التي قد تظهر بينهما في قضية التحصيل العلمي أو الدراسي.

ومن هنا تتجلى أهمية أنماط الاتصال الصفي (البيداغوجي) في التأثير على تحصيل التلميذ الدراسي سلبا أو إيجابا، باعتبار أنّ هذه الانماط أو الأنواع من الاتصال عامل من العوامل المؤثرة على عملية التحصيل الدراسي. والبحث في تأثير هذه الأنماط كلها أو بعضها على عملية التحصيل لدى التلاميذ يكتسي أهمية بالغة لأن أنماط الاتصال الصفي أو البيداغوجي من أهم العوامل التي تساهم في بناء تحصيله الدراسي وتعليمه ككل، حيث يمر هذا المتمدرس في لقاءاته الصّفية ـ داخل القسم ـ بخبرات تعده للاستجابة بطريقة إيجابية أو سلبية للخبرات المقبلة في حياته المستقبلية.

هذا بالإضافة إلى أن المدرسة تسعى من خلال دورها و وظائفها إلى غرس وتنمية مجموعة من القيم (Valeurs) والمعايير (Critères) التي تحدد للفرد (التلميذ) اتجاهاته فيما بعد، حتى يصير مواطنا متوازنَ الجوانب الجسدية والنفسية و الاجتماعية و مكتمل الصّلاح حتى يفيد نفسه ووطنه. و بهذا تكون دراستنا قد اشتملت على مدخل يتضمن الإطار المنهجي للبحث، يليه عرض لخطة البحث المشتملة على مجموعة من الفصول و هي موزعة كالآتي:

خطة البحث:

اعتمدنا في بناء هذه الدراسة على الخطة الآتية:

أولا استهللنا هذه الدراسة بمقدمة عامة عرضنا فيها الموضوع بمختلف جوانبه بالاعتماد على ما جمعناه من رصيد معرفي وأكاديمي من خلال المراجع والدراسات الأكاديمية التي توصلنا إليها، كما قمنا كذلك بعرض الأطر والفصول التي تضمنتها دراستنا؛ وهي مرتبة كالآتي:

1 ـ الإطار المنهجي للدراسة:

تناولنا في هذا الإطار المنهجي تحديد الإشكالية الرئيسة و عرض أسئلتها الفرعية، و بعدها قمنا بتحديد و ترتيب الفرضيات متبوعة بأهداف الدراسة، كما ضمّناه الدّوافع الذاتية و الموضوعية التي أدّت إلى اختيار الموضوع ، و بعد ذلك تطرّقنا إلى الدراسات السابقة العربية والأجنبية، وبعده ا قمنا بعرض تحديد المفاهيم الاصطلاحية و الإجرائية، ثم تلته الخلفية النظرية، و أخيرا ختمناه بصعوبات البحث.

2 ـ الإطار النظري للدراسة:

الفصل الأول:

تطرّقنا في هذا الفصل النظري الأول إلى الاتصال البيداغوجي (الصّفي)، حيث بدأناه بتعاريف له، وبعدها عناصره، وأتبعناه ا بمهارات هذا النمط من الاتصال، كما تطرّقنا إلى أهدافه، وكذا الوسائل التعليمية وعلاقتها بالاتصال، ثم عرض لأنواعه عامة، وبعدها خطواته، وبعد ذلك عرض لمجالاته، إضافة إلى خصائصه، ثم ملخصا حول الاتصال البيداغوجي وشروط التفاعل بين الأستاذ والتلميذ. كما قمنا بعرض ل عوائقه، ثم الإجراءات اللازمة لتجنب هذه العوائق وأخيرا خلاصة.

الفصل الثّاني:

خُصِّص هذا الفصل لأنماط الاتصال البيداغوجي (الصّفي) حيث تضمّن تعريف لمفهوم النمط لغة واصطلاحا، وبعده تعريف لمفهوم أنماط الاتصال البيداغوجي، ثم عرض مع الشرح لأنماط الاتصال الصفي (البيداغوجي) مع خطاطات لها مرتبة كالآتي: الاتصال أحادي الاتجاه (الرأسي الهابط)، نمط الاتصال ثنائي الاتجاه (الرأسي الهابط الصاعد)، نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه (الرأسي الصاعد الهابط الأفقي)، ونمط الاتصال متعدد الاتجاهات (متعدد القنوات)، وبعد عرض هذه الأنماط تمّ عرض حول العملية التعليمية في ضوء نظرية الاتصال، وبعدها عرضنا تصانيفه، ثمّ عرض لأشكال ـ أنماط ـ الاتصال البيداغوجي في ضوء نظرية القيادة ، وبعد ذلك عرض لعنصر عن أشكال شبكات الاتصال البيداغوجي كما تم عرض لأنواع الاتصال البيداغوجي من حيث اللغة المستعملة، وفي الأخير ختماه بخلاصة للفصل.

الفصل الثّالث:

تمّ التعرض فيه إلى التحصيل الدراسي مفتتحين إياه بتمهيد ثم تلاه تحديد مفهومه، وبعد ذلك عرض لأهمية التحصيل الدراسي، ثم أنواعه، شروطه ومبادئه، علاقته بالذكاء، وبعدها عرضنا العوامل المنتجة المباشرة وغير المباشرة للتحصيل الدراسي، كما تم عرض العوامل المؤثرة في عملية التحصيل الدراسي، و تطرقنا في هذا الفصل للأنماط السلوكية التعليمية المؤثرة على عملية التحصيل، ثم قياسه، وفي الأخير تم التطرق ل معوقاته ومشاكله، واخيرا خلاصة للفصل.

3 ـ الإطار الميداني للدراسة.

الفصل الرابع:

اشتمل هذا الفصل على إجراءات الدراسة الميدانية ، حيث تطرقنا فيه إلى الدراسة الاستطلاعية، ثم عرضنا الهدف منها، كما تطرقنا إلى التعريف بميدان البحث ومدة إنجازه،

كما استوجب علينا الإشارة لأداة وعينة البحث، إضافة إلى التطرق للخصائص السوسيومترية للمقياس المتمثل في استمارة البحث، كما عرضنا طريقة الأساليب الإحصائية من خلال اعتماد المعادلات الإحصائية وغيرها، وبعدها انتقلنا للدراسة الأساسية، حيث قمنا بالتعريف بميدان ومدة البحث، وبعدها تمّ عرض منهج وأدوات البحث، ثم عرضنا حدود البحث الثلاثة (المكانية، الزمانية، و البشرية ـ العينة ـ) ثم تحديد العينة وخصائصها ، ثم تطرقنا للعينة وخصائصها والأداة المستعملة في الدراسة، وختمنا هذا الفصل بالمعالجة الإحصائية.

الفصل الخامس:

خُصِّص هذا الفصل لعرض البيانات والنتائج المتوصّل إليها في جداول إحصائية وتحليلها اعتمادا على الأساليب الإحصائية المستَعملة من خلال عرض لمتغيّرات الدراسة بدءًا من السمات الشخصية للمبحوثين (الجنس، السّن، الوضع الدّراسي، مستوى التحصيل الدراسي)، ثم الأبعاد الأربعة المتمثلة في أنماط الاتصال الصفي (نمط الاتصال وحيد الاتّجاه، نمط الاتّصال ثنائي الاتّجاه، نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه، نمط الاتصال متعدد الاتّجاهات).

الفصل السّادس:

أما الفصل السّادس والأخير فقد خُصِّص للتأكد من تحقّق فرضيات الدّراسة المطروحة من خلال تحليلها ومناقشتها للوصول إلى تأكيد صحتها من خطئها وإمكانية تعميم هذه النتائج البحثية، لينتهي البحث في الأخير بخاتمة عامة متبوعة بالتوصيات والاقتراحات وبعدها عرض للمصادر والمراجع ثم الملاحق.

الإِطَارُ المَنهَجِيّ

الإطار المنهجي للدّراسة

1 ـ إشكالية البحث

2 ـ فرضيات البحث

3 ـ أهداف البحث

4 ـ دوافع اختيار الموضوع

5 ـ الدّراسات السابقة

6 ـ تحديد مفاهيم البحث

7 ـ الخلفية النظرية للبحث

8 ـ صعوبات البحث

خلاصة

1 ـ إشكالية البحث:

نركّز في موضوع دراستنا على معرفة أنماط الاتصال الصّفي أو البيداغوجي ـ الرّسميّة ـ ، مع العلم أننا سنستعمل خلال هذه الدراسة مصطلح "الاتصال البيداغوجي" بدل "الاتصال الصّفي" لتشابههما في التعريف والمعنى حسب الباحثين والمختصين في مجالي الاتصال والتربية من جهة [1]، ولكثرة المراجع والدراسات الأكاديمية التي تناولت الاتصال البيداغوجي من جهة أخرى. وهناك مصطلح " الاتصال التعليمي" ـ الديداكتيكي ـ الذي يختلف في تعريفه عنهما. ونولي الأهمية في دراستنا على أنماط الاتصال الصفي ـ البيداغوجي ـ من حيث الاتجاه أو حسب اتّجاه التدفّق بين كل من المرسِل والمستقبِل داخل الصّف الدراسي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط من وجهة نظر التلاميذ.

ا ـ وهذه الأنماط المراد دراستها يمكن ترتيبها في أربعة أنماط وهذا حسب (لويس دينو)[2] و هي:

1 ـ الاتصال الرأسي الهابط.

2 ـ الاتصال الرأسي الهابط الصاعد.

3 ـ الاتصال الرأسي (الصاعد الهابط) الأفقي.

4 ـ الاتصال متعدد القنوات.

ب ـ وهناك من يصنفها إلى ثلاثة أنماط أو أشكال كما عند (جان ديكلو)[3] وهي كالآتي:

1 ـ النمط وحيد الاتجاه (العلاقة الأوتوقراطية).

2 ـ النمط ثنائي الاتجاه (العلاقة التكنوقراطية).

3 ـ النمط متعدد الاتجاه (العلاقة الدّيمقراطية).

مع العلم أن هذه الأنماط أنماط عمودية وأفقية على حد سواء هذا من جهة، ومن جهة أخرى محاولة الكشف عن العلاقة بين أنماط الاتصال الصّفي والتحصيل الدراسي الذي تحكمه مجموعة من العوامل كالجنس والسّن والوضع الدراسي السابق ومستوى التحصيل الدراسي للتلميذ، ومعرفة إذا كانت هذه الأنماط تسمح للتلاميذ بالتعبير خلال المواقف التعليمية،

---

[1] ـ أنظر مصطلح الاتّصال البيداغوجي ـ الصّفي ـ في تحديد المفاهيم: (ص 31).

[2] ـ أحمد حجي إسماعيل حجي: **الإدارة التربوية و الإدارة المدرسية**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، طبعة جديدة، ص ص (344-347).

[3] ـ العربي فرحاتي، **أنماط التفاعل و علاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي و طرق قياسها** ، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، (د ط)، 2010 ، ص ص (118 - 119).

وهل تتيح لهم كذلك الفرص للتغذية الراجعة (Feedback) من خلال التفاعل الصّفي بين قطبي العملية التعليمية التعلمية (الأستاذ والتلاميذ) وبين (التلاميذ فيما بينهم).

وهذا مما يمكن أن يزيد في إيجابيتهم خلال المواقف التعليمية، لأن أنماط الاتصال الصفي ـ البيداغوجي ـ تعتبر من بين العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي للتلميذ، لأنه انطلاقا من الدراسات الأكاديمية والملاحظات الميدانية بحكم خبرتنا في ميدان التعليم المتوسّط لاحظنا وجود ثلاثة عوامل مؤثرة على التحصيل حيث ترتّب كالآتي" أولها: "العوامل الذاتية المتعلّقة بالمتعلّم" ومن الأمثلة عنها عوامل الدافعية أو الميول والاستعدادات أو العوامل الجسمية والصحية والعقلية، وثانيها: "العوامل الاجتماعية والأسرية" كالعنف الأسري أو الطلاق أو موت أحد الوالدين أو كليهما، أو الوضع الاقتصادي المزري للأسرة، أما في الترتيب الثالث نجد "العوامل المدرسية" كجو المدرسة والمنهج والصف الدراسيين وطريقة المعلّم وتدريسه واتصاله البيداغوجي ـ الصفي ـ التربوي بالتلميذ.

ومن الدراسات التي اهتمت بموضوع الاتصال وبأنماطه من قريب أو من بعيد نذكر دراسة (هـ، أندرسون، H, Anderson) التي قام بها سنة 1939م، حيث اهتم فيها بدراسة "العلاقة بين ميكانيزمات الاتصال أو التواصل ومدى فاعليتها وعلاقتها بنسبة التحصيل لدى المتعلّم" مركزا على قياس التفاعل الصفي خاصة، وقد قسم أساليب المعلمين ـ وهذا الذي يهمنا على وجه التحديد ـ إلى نوعين وهما: ـ سلوك متسلّط وسلوك منسّق غير متسلّط، وقد أسفرت دراسته عن النتائج الآتية: "أن سلوك المدرّس وطريقته في التدريس لها أثر كبير على تحصيل الطلبة ومدى استجابتهم".

أما الدراسة الثانية فكانت في سنة 1942م لِـ(وايت و ليبت، Whyte & Libt) التي ركزّت على الدور القيادي للكبار في تفاعلهم مع الصغار، وهناك كذلك دراسات عربية نذكر من بينها دراسة الباحث الأردني (زيد الكيلاني) الذي يرى أن أهم العوامل المساعدة على الاستيعاب الجيد للطالب هو المدرّس وبالأخص طريقته وأسلوبه و أهم ميكانيزمات الاتصال التي يستعملها لأنها الوسيلة التي من خلالها نستطيع أن نوجه هذا التحصيل ونجعله مثمرا.[1]

إضافة إلى دراسة (أحمد بن دانية) الموسومة بـِ"أثر معاملة المدرّس لتلاميذه على التحصيل الدراسي"، وكانت تهدف إلى معرفة وتحليل أثر معاملة المدرس للتلاميذ على تحصيلهم الدراسي، وقد صنف الباحث المعلمين إلى صنفين: معلّم ديمقراطي ومعلّم غير ديمقراطي، وكانت نتائج الدراسة كما يلي: ـ وجود فروق في السلوك اللفظي بين المعلمين الديمقراطيين وغير الديمقراطيين. ـ وجود فروق في السلوك البناء وغير البناء للتلاميذ تبعا

[1] - http://www.cfpdz.net/vb/showthread.php?t=1217. P : 1, (23/07/2016) ـ تاريخ التصفح للموقع: .33: 19

لنوعية المعلّمِين. ووجد أن التحصيل لدى تلاميذ المعلم غير الديمقراطي أفضل من التحصيل عند تلاميذ المعلم الديمقراطي. وهذا ما يؤكد أثر المعاملة على التحصيل[1].

أما دراسة (محمد مصطفى زيدان) الموسومة ب"الكفاية الإنتاجية للمدرّس" فكان الهدف منها هو معرفة الأنماط السلوكية التي تظهر في التفاعل بين المدرّس والتلاميذ. وقد أسفرت دراسته عمّا يلي:

ـ أن نمط من السلوك الذي يتسم بالحرارة والود، والتفهم لشعور التلاميذ.

ـ نمط السلوك الذي يتسم بالجدية في العمل وتحمّل المسؤولية والتمسّك بالنظام.

ـ نمط السلوك الذي يهتم بإثارة اهتمام التلاميذ وحماسهم وإطلاق خيالهم.[2]

هذه الدراسات وغيرها سنتطرق لها بالتفصيل والشرح في الفصل المخصّص لها وكتكملة وإضافة لها اِرتأينا وضع اهتمامنا في دراستنا هذه على أنماط الاتصال الصفي ـ البيداغوجي ـ باعتبارها من العوامل المدرسية المؤثرة كما سبق الذكر على عملية التحصيل المدرسي، إلى جانب معرفة مدى تأثيرها على تحصيل التلميذ الدراسي، وماهي أهم أنماط الاتصال الصفية الممارَسة أو السائدة في القسم التي يكون مردودها مقبولا وتنعكس إيجابا على التحصيل الدراسي للتلاميذ.

كل هذا في ظل ضبط متغيرَيّ الدراسة المتمثلين في المتغير المستقل ـ المؤثِّر ـ "أنماط الاتصال الصفي" والمتغيّر التابع ـ المتأثِّر ـ "التحصيل الدراسي"، "الذي يرتبط بكفاءة ونوع العلاقات بين الأفراد" حسب الدكتور (أبو النيل محمد السيد) داخل القسم الذي يُعتبر بناء اجتماعيا تحدث فيه كل هذه العلاقات التفاعلية، أمّا (عبد اللطيف الفارابي وآخرون) فإنهم يرون في القسم بأنه "جماعة من التلاميذ ومدرّس تؤطرهم علاقات عمل نظامية أو مؤسسية، وتجمعهم أهداف مشتركة للتعليم والتعلّم، وتحدد العلاقات بينهم معايير وأدوار محددة... يحددها سلطة هي سلطة المدرّس".[3]

وللوصول إلى هذه الغاية طرحنا **الإشكالية الأساسية** الآتية:

ـ هل هناك علاقة بين أنماط الاتصال الصفي (البيداغوجي) لدى أساتذة التعليم المتوسّط ومستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط؟

ويتفرع من هذه الإشكالية الأسئلة الفرعية الآتية:

---

[1] ـ احمد بن دانية، **أثر معاملة المدرس لتلاميذه على التحصيل الدراسي**، دراسة ميدانية، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، العدد (9)، السنة الخامسة، الدار البيضاء، المغرب، 1995، ص ص (61 - 65|).

[2] ـ محمد مصطفى زيدان، **الكفاية الإنتاجية للمدرس**، دار الشروق، جدة، الطبعة الأولى، 1981، ص 224.

[3] ـ عبد اللطيف الفارابي و آخرون، **معجم علوم التربية**، ج(1)، سلسلة علوم التربية، (9 - 10)، دار الخطابي، ط (1)، 1994، ص 158.

1 ـ ما هو نمط الاتصال الصفي (البيداغوجي) السّائد لدى أساتذة التعليم المتوسط من وجهة نظر تلاميذ السنة الرابعة من التّعليم المتوسّط ؟

2 ـ ما هو ترتيب أنماط الاتصال الصفي ـ البيداغوجي ـ حسب النتائج المتحصّل عليها؟

3 ـ هل توجد علاقة بين نمط الاتصال الصفي أحادي الاتّجاه (الرأسي الهابط / النّازل) ومستوى التحصيل الدراسي؟

4 ـ هل توجدعلاقة بين نمط الاتصال الصفي ثنائي الاتّجاه (الرأسي الهابط الصّاعد) ومستوى التحصيل الدراسي؟

5 ـ هل توجد علاقة بين نمط الاتصال الصفي ثلاثي الاتجاه (الرأسي الهابط / الصاعد) الأفقي ومستوى التحصيل الدراسي؟

6 ـ هل توجد علاقة بين نمط الاتصال الصفي متعدّد الاتجاهات (متعدّد القنوات) ومستوى التحصيل الدراسي؟

2 ـ فرضيات البحث:

تنبع فرضيات هذه الدراسة انطلاقا من قراءاتنا المتفحصة والناقدة للموضوع المتمثل في أنماط الاتصال الصّفي (البيداغوجي) وعلاقته بالتحصيل الدراسي للتلميذ، وهذا من خلال التركيز على هذه الأنماط باعتبارها الطرق البيداغوجية الممارسة خلال المواقف الصفية التي يتّبعها المعلّم أو الأستاذ (المرسِل) في إيصال رسائله التعليمية التي تنعكس من خلال التغذية الراجعة المتمثلة في التحصيل الدراسي للتلميذ (المتلقي). وتعرّف الفرضية أو الفرض حسب الدكتور (سمير محمد حسين) بأنه "رأي يراه الباحث أنه يمثل مجموعة من المتغيرات (العوامل) المؤثرة في المشكلة محل الدراسة، أي المسببة للمشكلة" [1]. كما تعتبر في العديد من المراجع بأنها حلول أو إجابات مؤقتة يُتأكّد منها بعد الدراسة الميدانية وتحليل النتائج، إضافة إلى أنها أداة و تقنية منهجية ضرورية ومحرِكة للعمل البحثي من بدايته إلى نهايته، فهي "عبارة عن العقد المبرم بين الطرفين أو هو العقد الذي يعقده الباحث مع نفسه بعد اعتراف صريح من طرف الباحث"[2].

وفي سياق هذا العرض طرحنا الفرضية العامة و الفرضيات الفرعية الآتية في شكل جمل تقريرية[3]، والتي سنحاول التحقق من صحتها من خلال الفصل التطبيقي، وأمّا صياغتها فهي كالآتي:

[1] ـ سمير محمد حسين، **تحليل المضمون**، عالم الكتب، الطبعة الأولى، القاهرة، 1983، ص 112.
[2] ـ أحمد زردومي، **ملاحظات حول تحديد الإشكالية و صياغة الفروض**، دراسات في المنهجية، (د م ج / OPU)، ط 3، 2008، ص 34.
[3] ـ فضيل دليو و آخرون، **دراسات في المنهجية**، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، الطبعة الثالثة، 2008، ص 14.

1 ـ الفرضية العامة:

هناك علاقة بين أنماط الاتصال الصفي (البيداغوجي) لدى أساتذة التعليم المتوسّط و ـ مستويات ـ التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

2 ـ الفرضيات الفرعية:

1 ـ نمط الاتصال الصفي (البيداغوجي) السّائد لدى أساتذة التعليم المتوسط هو النمط أحادي الاتّجاه (الاتّصال الرأسي الهابط / النّازل).

2 ـ تترتب أنماط الاتصال الصفي ـ البيداغوجي ـ الترتيب العادي للاتجاهات الآتي: (الأحادي، الثنائي، الثلاثي، المتعدد).

3 ـ توجد علاقة بين نمط الاتصال الصفي أحادي الاتّجاه (الرأسي الهابط / النّازل) ومستوى التحصيل الدراسي.

4 ـ توجد علاقة بين نمط الاتصال الصفي ثنائي الاتّجاه (الرأسي الهابط الصّاعد) ومستوى التحصيل الدراسي.

5 ـ توجد علاقة بين نمط الاتصال الصفي ثلاثي الاتجاه (الرأسي الهابط / الصاعد) الأفقي ومستوى التحصيل الدراسي.

6 ـ توجد علاقة بين نمط الاتصال الصفي متعدّد الاتجاهات (متعدّد القنوات) ومستوى التحصيل الدراسي.

3 ـ أهداف البحث:

باعتبار المدرسة مؤسسة من المؤسسات المجتمعية التي تهتم بإعداد النشء وتكوينه لكي يواكب عصره، وهذا من خلال التشبع بالعلم والمعرفة والقيم الإنسانية النبيلة، وبالتالي يستفيد هذا النشء بدوره، ويفيد المجتمع المحلي والإقليمي والإنساني على حد سواء، لكن إعداد هذا النشء والرقي به نحو أفاق العلم والمعرفة، لا يتأتى إلا بمهارات الاتصال والتواصل التي تتجلى من خلال اتصال المعلم (الأستاذ) بتلامذته وتواصله معهم عن طريق أنماط الاتصال الصفي المتعددة وتوظيفها أثناء "الموقف التعليمي"[1] (Situation Didactique) أو العملية التعليمية البيداغوجية (Processus Pédagogique) التي تعرف على أنها" كل عملية تساعد على تشكيل عقل الفرد وجسمه و خُلُقه، تقوم بغرس المعلومات والمهارات المعرفية من خلال مؤسسات وعلى رأسها المدرسة"[2].

[1] ـ مريم داود سليم، ***الأدوار النفسية و التربوية للأسرة و المدرسة و الإساءة إلى الأطفال*** ، **المجلة التربوية**، مركز دراسات و بحوث المعوقين، العدد (36)، 2006، ص 21. - **www.gulfkids.com**

[2] ـ أحمد محمد الطبيب، **أصول التربية**، المكتب الجامعي، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، 1999، ص 19.

وهي كذلك الطريقة أو العملية التي يتم من خلالها نقل المعلومات والمعارف من المعلّم إلى المتعلّم، عن طريق التربية أو التنشئة الاجتماعية بمفهومها الواسع وضمن أطر نظامية محددة. وتعرف أيضا بأنها " تعد العمود الفقري لطرق التدريس، لأن أهمية الوسيلة لا تكمن في ذاتها وإنما فيما تحققه من أهداف سلوكية محددة، ضمن نظام متكامل يضعه المدرس"[1].

ومن هذا المنطلق نسعى من خلال هذه الدراسة لتحقيق **الأهداف التالية**:

ـ الكشف عن العلاقة بين أنماط الاتصال الصفي (البيداغوجي) ومستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

ـ التعرّف على النمط الاتصالي السائد الممارس خلال المواقف التعليمية التعلمية وإظهار مدى انعكاسه على مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ.

ـ معرفة إذا كان هناك علاقة تأثير وتأثّر بين أنماط الاتصال الصفي (البيداغوجي) بأنواعها ومستوى التحصيل الدراسي.

ـ إعداد أداة لقياس أنماط الاتصال الصفي (البيداغوجي) متمثلة في استمارة استبيان.

ـ العمل على إثراء المكتبة الجامعية بدراسة نظرية وتطبيقية حول العلاقة بين كل من الاتصال الصفي وأنماطه من جهة والتحصيل الدراسي من جهة أخرى.

ـ مواصلة البحث في مجال الاتصال أو التواصل الصفي (البيداغوجي) تكملة للدراسات الأكاديمية السابقة والبحوث التربوية، والعمل على تعميم نتائجها للاستفادة منها في تطوير كل ما له علاقة بالمجال الاتصالي والتربوي وخاصة الجانب الصفي التربوي ـ البيداغوجي ـ والتعليمي ـ الديداكتيكي ـ.

4 ـ دوافع اختيار الموضوع:

أما عن دوافع اختيار هذا الموضوع الم وسوم بالعلاقة بين أنماط الاتصال الصفي (البيداغوجي) والتحصيل الدراسي، فإن المعروف أن وراء كل اختيار دافع أو أكثر، وموضوعنا هذا لا يشذ عن القاعدة، فقد كان من وراء اختياره مجموعة من الدوافع نلخصها فيما يلي:

ا ـ الدوافع الذاتية:

تتمثل في اهتمامنا الشخصي بموضوع الاتصال باعتباره مجال تخصصنا، وبعلاقته بالتربية والتعليم من خلال فهم العلاقة بينه وبين التحصيل، وهذا من خلال التركيز على الأنماط الممارَسة فيه في الصفوف الدراسية ـ الأقسام ـ ، إلى جانب انتمائنا إلى قطاع التربية

[1] ـ عمر الشطي، **الغش المدرسي، أسبابه و نتائجه**، دار نزهة الألباب، غرداية، الجزائر، 1998، ص 47.

والتعليم ـ المتوسط ـ سابقا، أضف إلى ذلك محاولة إشباع حاجة الاستطلاع لدينا والبحث العلمي والتقصي عن الحقيقة وصولا إلى إنجاز مادة علمية أكاديمية نثري بها المكتبة و يستفيد منها كل من طلبتنا و أساتذتنا الكرام.

ب ـ **الدوافع الموضوعية**:

أما عن الدوافع الموضوعية فنحصرها في العمل على فهم العلاقة بين كل من المتغير المستقل "أنماط الاتصال الصفي ـ البيداغوجي ـ" الذي يتم على مستوى الصف الدراسي ـ القسم ـ طبعا و صلته با لمتغير التابع المتمثل في "التحصيل الدراسي"، ومحاولة فهم نوع العلاقة القائمة بينهما من خلال تأثير المتغيّر المستقل على المتغير التابع إيجابا أو سلبا في إطار تخصص علم اجتماع الاتصال، وضمن مقاربة اتصالية وسوسيولوجية وتربوية، إلى جانب محاولة معرفة النمط الاتصالي الأكثر ممارسة في تحقيق التحصيل الدراسي المقبول لدى عينة البحث من المتمدرسين.

5 ـ الدّراسات السّابقة:

من الأمور المتعارف عليها أن البحوث أو الدراسات السوسيولوجية لا تنتج من العدم، وحتى العلم في حد ذاته ناتج عن عمل متكامِل وتراكمي للباحثين والمختصين عبر سنوات طويلة من البحث والتقصي والإفتراض والتجريب وتعميم النتائج، وفي هذا السياق تندرج دراستنا هي الأخرى؛ حيث بُنيت على خلفية نظرية تتمثل في الاطلاع على الدراسات السابقة في نطاق الموضوع قصد الإلمام بجوانبه والتحكم في مراحله من تحليل وبناء وإثراء لكل من الجوانب الآتية: المنهجي والنظري والتطبيقي ومعرفة المقاربات (Approches) أو المداخل النظرية (Entrées théoriques) المتبعة فيها، إلى جانب معرفة النتائج التي توصلنا إليها.

والدراسات السابقة هي بمثابة الأرضية الخصبة لإنتاج أي بحث أو دراسة، فهي المنطلق المنهجي للشروع في أي عمل تكون له دعائم قوية، وفي هذا السياق يقول (عبد الله محمود سليمان): "من الأخطاء الشائعة في إجراء البحوث اعتبار الدراسات السابقة خانة يمكن أن تُملأ في أي وقت من كتابة تقرير البحث ولا يخفى أن كثيرا من الطلاب يشرعون في قراءة وتلخيص وعرض الدراسات السابقة بعد أن يكونوا قد فرغوا من جمع مادة بحوثهم وعالجوها كميا ورصدوا نتائجهم وربما كان يختفي وراء مثل هذا السلوك اعتقاد بأن الدراسات السابقة لا تعد جزءا متكاملا من عملية البحث وإنما هي صفحات تسطر لزيادة حجم البحث"[1].

كما تم الاعتماد على التوثيق (La documentation) من خلال الاطلاع على المصادر والمراجع والدراسات الأكاديمية والدوريات ذات الصلة بالبحث، إضافة إلى تصفح العديد من المواقع الالكترونية المعتمدة والمنتديات المتخصصة. أما عن مجمل الدراسات التي تم

[1] ـ عبد الله محمود سليمان، **المنهج و كتابة تقرير البحث في العلوم السلوكية**، مكتبة الأنجلو ـ المصرية، 1973، ص 20.

اعتمادها وبدت لنا ذات صلة بموضوع الدراسة كما أسلفنا في ارتباطها بالمتغيرين أو أحدهما، فهي تتلاقى مع موضوعنا في فهم العلاقة التواصلية عموما بين المعلّم و المتعلّم ومعرفة انعكاساتها على التحصيل الدراسي، إلى جانب دراستها لأنماط القيادة التعليمية والمعاملة الصفية ـ المعاملة داخل القسم ـ كذلك، وهذا بالاعتماد على مقاربات إتصالية وسوسيولوجية وتربوية ، أما عن الدراسات (العربيّة و الأجنبيّة) فهي مرتبة كالآتي:

ا ـ الدّراسات العربيّة:

ـ دراسة "أحمد بن دانية" (1995):

و هي معنونة كالآتي " أثر معاملة المدرّس لتلاميذه على التحصيل الدراسي " (دراسة ميدانية)، ويهدف الباحث من ورائها لمعرفة وتحليل أثر معاملة المدرس لتلاميذه على تحصيلهم الدراسي، وقد اعتمد الباحث (تقنية حمدان) للتفاعل اللفظي الشامل المستعملة في دراسات علم النفس الاجتماعي، إضافة إلى تقنية الملاحظة على عينة مقدرة من خمسة مدرسين كانوا يزاولون تدريسهم لفصلين دراسيين يضمّان اثنين وسبعين (72) طالبا وطالبة في المرحلة الإعدادية، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية، وقد صنف الباحث المعلمين إلى صنفين: معلم ديمقراطي ومعلم غير ديمقراطي، وهذا بالاعتماد على تكرارات التفاعل اللفظي المباشر وغير المباشر، ولذلك درس الفروق بين المجموعتين في التفاعل وعلاقته بالتحصيل الدراسي، وكانت النتائج كالآتي:

ـ وجود فروق في السلوك اللفظي بين المعلمين الديمقراطيين وغير الديمقراطيين.

ـ وجود فروق في السلوك البنّاء وغير البنّاء للتلاميذ تبعا لنوعية المعلمين، في حين وجد أن التحصيل لدى تلاميذ المعلم غير الديمقراطي أفضل من التحصيل عند تلاميذ المعلم الديمقراطي. وكما بينت النتائج أن هناك فروقا دالة بين متوسطات درجات تحصيل التلاميذ في المجموعتين، مما يؤكد أثر المعاملة على التحصيل الدراسي.[1]

ـ دراسة "لامية بخوش" (2002/2001):[2]

وهي تحت عنوان " العلاقة التربوية بين المعلّم والمتعلّم المراهق وانعكاساتها على التحصيل الدراسي من وجهة نظر التلاميذ "، حيث هدفت الباحثة من دراستها لإبراز أهمية العلاقة الإيجابية بين المعلّم والمتعلّم المراهق في تحسين المستوى الدراسي للمتعلّم وذلك من خلال:

[1] ـ أحمد بن دانية، **أثر معاملة المدرس لتلاميذه على التحصيل الدراسي**، دراسة ميدانية، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، العدد(9)، السنة الخامسة، الدار البيضاء، المغرب، 1995، ص ص(61، 65).

[2] ـ لامية بخوش، **العلاقة التربوية بين المعلّم و المتعلّم المراهق و انعكاساتها على التحصيل الدراسي من وجهة نظر التلاميذ**، مذكرة ماجستير، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، غير مطبوعة، (2002/2001).

ـ معرفة طبيعة العلاقة التربوية التي تربط فعلا المعلّم والمتعلّم المراهق.

ـ معرفة مدى تأثير العلاقة الإيجابية والعلاقة السلبية بين المعلّم والمتعلّم المراهق على التحصيل الدراسي للمتعلّم.

ومن هذا انطلقت الباحثة في دراستها من سؤال جوهري تمثل في الآتي:

ـ هل تؤثر طبيعة العلاقة التربوية بين المعلّم والمتعلّم المراهق على التحصيل الدراسي للمتعلّم؟

وللوصول إلى نتائج بحثية اتبَعت هذا التساؤل الرئيس بالفرضيات الآتية:

ا ـ الفرضية العامة:

ـ طبيعة العلاقة التربوية بين المعلّم والمتعلّم المراهق تؤثر إيجابا أو سلبا على التحصيل الدراسي للمتعلّم.

ب ـ الفرضيات الجزئية:

1 ـ العلاقة التربوية الإيجابية بين المعلّم والمتعلّم المراهق تؤثر إيجابا على التحصيل الدراسي للمتعلّم.

2 ـ العلاقة التربوية السلبية بين المعلّم والمتعلّم المراهق تؤثر سلبا على التحصيل الدراسي للمتعلّم.

وتوصلت الباحثة من خلال دراستها إلى النتائج الآتية في ضوء الفرضيتين حيث خلصت إلى أنه:

ـ كلما كانت العلاقة التربوية بين بين المعلّم والمتعلّم المراهق إيجابية تتميز بالحوار والاحترام و التقدير، واهتمام المعلّم بالتعلّم والتفهم بين الطرفين؛ كلما أثّر ذلك إيجابا على التحصضيل الدراسي للمتعلّم.

ـ كلما كانت العلاقة التربوية بين المعلّم والمتعلّم المراهق سلبية تتميز بعدم الحوار واللااحترام و اللاتقدير وعدم اكتراث المعلّم بالمتعلّم واستخدامه العنف المادي والرمزي؛ كلما أثر ذلك سلبا على التحصيل الدراسي للمتعلّم.

ـ دراسة "عبد الله جراغ" (1983):

تحت اسم " دراسة أثر استخدام الأسلوب العلمي في مستوى التحصيل العلمي الدراسي للتلاميذ"، حيث أنجز الباحث الدراسة لمعرفة الأسلوب التدريسي المرتبط بنوعية التحصيل

الجيد، وقام بتحديد الإشكال المتمثل في التعرف على أثر استخدام الأسلوب العلمي المحدد بأسلوب المشكلات في تدريس موضوع الكهرباء لطلبة الثانوي، من حيث تحصيلهم الدراسي، واعتمد الباحث في بحثه على صياغة ثلاثة عشر سؤالا وخمسة فروض واختبار طلبة العينة المقدرين بخمسة وأربعين طالبا وطالبة (45)، من اثني عشرة ثانوية (12)، وهؤلاء الطلبة مقسمين إلى مجموعتين مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، واستعمل "دليل المعلم، الاختبار التجريبي، اختبار الذكاء" [1] قصد التأكد من فرضيات البحث والإجابة عن الأسئلة"، وكانت النتائج المستخلصة" بعد تحليل البيانات والمعالجة الإحصائية؛ خلُص الباحث إلى نتائج أهمها:

ـ تفوق طلبة المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي على مستوى المجموعات، وفي ضوء كل المتغيرات التي درست، وهي (الذكاء، السن، الجنس، الجنسية)[2].

ـ دراسة"محمد مصطفى زيدان" (2007):

تركزت دراسة الباحث المنشورة حول"الكفاية الإنتاجية للمدرّس "، حيث عمل الباحث بعرض مجمل للمفاهيم النظرية للبحث، وعرض بعض الدراسات الأجنبية والعربية التي لها علاقة بموضوع بحثه، كما اعتمد الباحث على المنهج التجريبي للإجابة عن تساؤلات البحث وإشكالاته. أما عن العينة فقد تمثلت في المدرسين والتلاميذ حيث بلغت ألف وثلاثمائة وعشرين تلميذا (1320)، وثمانمائة وخمسة تلميذة (805)، موزعين على ستين مدرّسا و مدرّسة (60)، وتمركزت هذه المدارس في وسط القاهرة وجنوبها، والجيزة، وطنطا، وبني سويف، واعتبرت هذه المدارس عينة من مدارس جمهورية مصر العربية، واستخدم الباحث بعض الأدوات وتقنيات البحث لقياس وضبط متغيرات الدراسة، وهي اختبار الذكاء المصور، اختبار بين تحصيلين في مادة التاريخ والجغرافيا، قياس الاتجاه التعليمي للمعلمين، اختبار المواقف التعليمية، اختيار الشخصية، بطاقة تقويم المدرس، قائمة إيزنك للشخصية.

وقد توصل الباحث بعد جمع البيانات و المعطيات الإحصائية وتحليلها إلى نتائج:

ـ "منها جانب العلاقة بين التفاعل والتحصيل كإجابة عن تساؤلات الباحث حول معرفة الأنماط السلوكية التي تظهر في التفاعل بين المدرس والتلاميذ، والتي ترتبط ارتباطا موجبا بالتحصيل المدرسي، وقد أسفرت النتائج عن الأنماط المرتبطة بالتحصيل الإيجابي هي:

ـ نمط من السلوك الذي يتسم بالحرارة والود، والتفهم لشعور التلاميذ.

ـ نمط السلوك الذي يتسم بالجدية في العمل وتحمل المسؤولية والتمسك بالنظام.

[1] ـ عبد الله جراغ، **دراسة أثر استخدام الأسلوب العلمي في مستوى التحصيل العلمي للتلاميذ**، المجلة العربية للبحوث العلمية، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، المجلد الثالث، العدد الثاني، تونس، 1983، ص ص(57،63).

[2] ـ عبد الله جراغ، (نفس المرجع السابق)، ص،ص (64،67).

ـ نمط السلوك الذي يهتم بإثارة اهتمام التلاميذ وحماسهم وإطلاق خيالهم".[1]

ـ دراسة حبيب تيليوين (1997):

في دراسة معنونة ب ـ" دراسة كشفية لجوانب منتقاة من تكوين المعلمين "، (المواقف الإشرافية، اتجاهات الحداثة والتقليد، ونماذج التدريس)، تناول الباحث دراسة التفاعل اللفظي بهدف الكشف عما يحدث داخل الدروس النموذجية التي يقدمها المشرفون (المعلمون المطبقون) بالتكوين التربوي والميداني للمعلمين، وقد اعتمد الباحث على ثلاث فرضيات وهي:

ـ إن السلوك التعليمي النموذجي يطغى عليه الإلقائية.
ـ السلوك التعليمي النموذجي يسوده التأثير المباشر على التلاميذ.
ـ إن كلام التلاميذ يمثل نسبة تقل عن 50 % من مجموع التبادلات اللفظية التي تحدث خلال الدروس النموذجية[2].

أما عن النتائج التي توصل إليها الباحث فيمكن حصرها في الآتي:
ـ قبول الفرضية الأولى على أساس أن الإلقائية تطغى على السلوك التعليمي للمعلمين المطبقين في الدروس النموذجية المقدمة أمام المعلمين المتكونين لتقليدها في أدائهم المستقبلي.
ـ تثبيت الفرضية الثانية؛ إذ توصل إلى أن الدروس النموذجية التي يقدمها المعلمون المطبقون أمام المتكونين يغلب عليها الشرح والمحاضرة.
ـ تأكيد الفرضية الثالثة، إذ أظهرت النتائج بصفة قطعية أن نسبة كلام التلاميذ أقل بكثير من % 50 ؛ إذ لم يتجاوز في أعلى نسبة متوسطة 39.88 % مقابل 68 % لحديث المعلم، كما خلص الباحث إلى أن التفاعل اللفظي غطى 87.93 % من إجمالي السلوكات، ولم يتجاوز سلوك الصمت والفوضى وفترات الانقطاع 12.07، وبمقارنة هذه النتائج بالنسب القياسية لفلاندرز، أكد الباحث على صدق نتائج بحوث فلاندرز، وكذا تقارب نتائجه بالنتائج التي توصل إليها باقر وزملاؤه (1976)[3].

ـ دراسة صباح باقر و زملاؤه (1976):

هذه الدراسة عبارة عن بحث موسوم ب" تحليل التفاعل اللفظي بين المعلم والتلاميذ في مادة العلوم والحساب"، وركزوا في دراستهم على إشكالية البحث في استطلاع وكشف أنواع التفاعل اللفظي لدى عينة البحث، والهدف من دراستهم هو تحليل التفاعل اللفظي في البيئة

[1] ـ محمد مصطفى زيدان، **الكفاية الإنتاجية للمدرس**، دار الشروق، جدة، الطبعة الأولى، 1981، ص 224.
[2] ـ حبيب تيليوين، **دراسة كشفية لجوانب منتقاة من تكوين المعلمين(المواقف الإشرافية، اتجاهات الحداثة و التقليد، نماذج التدريس)**، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة وهران، الجزائر، 1997، ص 29.
[3] ـ حبيب تيليوين، (نفس المرجع السابق)، ص 274.

العراقية، إلى جانب تحديد العلاقة بين ما يجري في المدراس المحلية والمدارس الأجنبية من تفاعل، واعتمدوا في دراستهم على تقنية فلاندرز لملاحظة السلوك اللفظي داخل الأقسام الدراسية في محافظة بغداد.

وقد توصل الباحثون إلى نتائج أهمها:
ـ انخفاض نسب كلام المعلمين عند أغلبية أفراد العينة عن النسب القياسية.
ـ أغلبية المعلمين يقتصرون على توجيه الأسئلة، و يتركون إجابات التلاميذ دون مناقشة.
ـ استغرقت فترات الصمت والفوضى وقتا طويلا.
ـ ارتفاع نسبة كلام التلاميذ عن النسب القياسية لفلاندرز مما يدل على اعتماد المعلمين على تحفيظ التلاميذ.
ـ ضعف مبادرة التلاميذ في كل الحصص المرصودة[1].

ونشير أن هؤلاء الباحثين قد انطلقوا في بحثهم من نتائج لدراسات سابقة كدراسة (أندرسون) و(دولارد) و (ميلر) و (راث) التي يؤكد بعضها بوجود علاقة ارتباطية بين سلوك المعلم والمستوى التحصيلي الأكاديمي للتلاميذ، أما بعضها الآخر فيؤكد على وجود علاقة ارتباطية بين السلوك الديمقراطي للمعلم وارتفاع مستوى التحصيل الأكاديمي للتلاميذ...الخ.

ـ دراسة فؤاد أبو حطب (1974):

أعد الباحث الدراسة الموسومة ب" العلاقة بين أسلوب المعلم ودرجة التوافق بين قيمه وقيم تلاميذه"، وانطلق الباحث من المشكلة المتمثلة من التراكمات المعرفية حول خصائص شخصية المعلم وآثار أسلوب معاملته للتلاميذ، والتي تقر الدراسات أن أساليب التقبل ومراعاة مشاعر التلاميذ أفضل من الجفى في معاملتهم، وتوصل الباحث من دراسته إلى النتائج التالية:

ـ "أوضح تحليل التباين انعدام الفروقات بين المجموعتين في خمس قيم من القيم الستة التي شملها البحث وهي: (القيمة النظرية والقيمة الاقتصادية والقيمة الجمالية والقيمة السياسية، والقيمة الدينية). أما القيمة الاجتماعية فقد كانت درجة التوافق فيها بين المعلمين والتلاميذ من ذوي أسلوب التقبل أعلى ودالة إحصائيا من الأسلوب المتمركز حول العمل. وخلص الباحث إلى أن أسلوب المعلم الموسوم بالتقبل والرضا يمكن أن ينمي بعض القيم، بينما أسلوب المعلم المتمركز على العمل يمكن أن ينمي قيم أخرى"[2].

[1] ـ صباح باقر و هرمان فرناندس و سعدي لفتة، **تحليل التفاعل اللفظي بين المعلم و التلاميذ في الصفين الرابع و الخامس الابتدائي في مادتي العلوم و الحساب**، جامعة بغداد، العراق، بدون طبع، 1976، ص ص (75-77).
[2] ـ العربي فرحاتي، مرجع سابق، ص 167.

ـ دراسة"محمود حمود عبد الله مشايطة" (1989):

أعد الباحث دراسة عنونها كالآتي" أثر نمط التفاعل اللفظي في تحصيل طلبة التعليم الأساسي واحتفاظهم في مبحث اللغة العربية "، معتمدا في ذلك على عينة عنقودية مكونة من ستة وخمسين (56) طالبا موزعين على شعبتين توزيعا عشوائيا إلى مجموعة ضابطة (بأسلوب تدريس مباشر) يكون فيها الاهتمام بالتلميذ، ومجموعة تجريبية (بأسلوب تدريس غير مباشر) يكون فيها الاهتمام بالمحتوى (المادة التعليمية)، واستعمل الباحث أداتين متمثلتين في "نظام فلاندرز [1] لملاحظة المعلم، واختبار تحصيل قبلي وآني" [2]. وهي تقنيات مستعملة في علم النفس التربوي، وما يهمنا هو محتوى الموضوع والإشكالية ذاتها وكانت النتائج كالآتي:

ـ "ملاحظة فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية (غير مباشر) في المطالعة والإملاء والنصوص.

كما دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات المجموعة التي درست بأسلوب غير مباشر المهتمة بالتلميذ، ومتوسط علامات المجموعة التي درست بالأسلوب المباشر في المحفوظات والقواعد والتعبير" [3](محمد الزعيمي، 1995، ص 44). واعتمد الباحث على دراسة الكيلاني (1975) حول علاقة السلوك اللفظي بتحصيل أداء طلاب المرحلة الإعدادية، وأسفرت نتائجها لصالح الأسلوب غير المباشر (المهتم بالمحتوى) في زيادة التحصيل.

ـ دراسة " ناصر ميزاب" (1988):

والتي عنونها بـ"المكانة الاجتماعية للتلميذ في جماعة القسم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي"، (دراسة ميدانية) لمعرفة الجماعة المدرسية والتفاعل الذي يدور في وسطها ومدى تأثيرها على عملية التحصيل الدراسي، وعلى نمو شخصيته، حيث انطلق في دراسته من قوله : "أينما تواجدت الجماعة تواجدت العلاقات، وتواجد التفاعل المستمر بين الفرد والفرد والجماعة و الجماعة، وأينما تواجدت العلاقات وما يطرأ عليها من تفاعل تكونت المكانات المختلفة في الجماعات، وهنا نرى أن هاته المكانات تؤثر على سلوك الفرد ومن ثم تؤثر على محيطه، إما بالإيجاب وإما بالسلب، وقد اعتمد الباحث على فرضيتين أن القسم الدراسي شبكة من العلاقات المتداخلة، تتكثف حول البعض الآخر. أما عن فرضية البحث التي اعتمدها الباحث فكانت كالآتي:

---

[1] - (**فلاندرز Flanders**): مطور النظام التعليمي العشري (FIAC) لتحليل عملية التفاعل الصفي و مستعمل النمط التدريسي المعتمد على الإسماع و المحاورة و المناقشة و الإقناع و التحمل المركز فيه على التلميذ، و صاحب الأسلوب التدريسي غير المباشر (إشراك المتعلم في الفعل التعليمي).

[2] - محمد محمود عبد الله مشايطة، **أثر نمط التفاعل اللفظي في تحصيل طلبة مرحلة التعليم الأساسي و احتفاظهم في مبحث اللغة العربية** ، (دراسة غير منشورة)، جامعة اليرموك، 1990، ص، ص(12-18).

[3] - العربي فرحاتي، (مرجع سبق ذكره)، ص 162.

ـ كلما تغيرت مكانة التلميذ الاجتماعية داخل القسم الدراسي، تغير تحصيله الدراسي. أما عن أدوات البحث التي اعتمدها في جمع البيانات فكانت في الاستعانة (بالملاحظة بالمشاركة، أداة الإحصاء، الاستبيان، الاختبار السوسيومتري) [1]، ـ و"السوسيومتري La Sociométrie " تعني القياس الاجتماعي[2] ـ . وكانت دراسته على عينة من تسعة و سبعين تلميذا و تلميذة (79)، وتم توزيع هذه العينة إلى قسمين (ا) و (ب) وأفرادها من تلاميذ (مستوى الرابعة من التعليم الأساسي) الطور الثاني، ينتمون إلى مدرسة "أمعمر عمر" الواقعة في الجانب الغربي لمدينة تيزي وزو، وتم اختيار هذه العينة عشوائيا، ويعتبرها الباحث عينة ممثلة للجماعة المدرسية من نفس العمر، وذلك وفق طبيعة الموضوع التي يرى الباحث أنها تتناول دراسة البنية الداخلية للقسم غير الرسمية والعمل على تحليلها، ثم دراسة كل تلميذ كحالة قائمة بذاتها، ولذا تبدو العينة حسبه ممثلة، مع الاعتماد على محكات أساسية كمحك المودة واللعب والعمل المدرسي والجيرة[3]، أما عن النتائج فيمكن حصرها في:

ـ صحة الفرضيتين اللتين اقترحهما للبحث إلى حد كبير. إلى جانب ما يلي:

ـ كل تلميذ ينتمي لجماعة معينة، ولا وجود لتلميذ هامشي بل يوجد معزول فقط.

ـ تلاميذ القسم ليسوا عبارة عن وحدات منفصلة، رغم اختلاف كل واحد بمكانته عن الآخرين. من خلال ما يقدمه للجماعة المنتمي إليها.

ـ التحصيل الدراسي (مردودية الجماعة) لا يعتمد على المستوى الاقتصادي والاجتماعي المرتفع، ولا على التكوين الجسمي والعقلي السليم فقط، وإنما يعتمد على المكانة التي تميز كل تلميذ عن غيره من جماعة القسم.

ـ الكشف عن بنية القسم الداخلية؛ تساعدنا في دمج المعزولين ضمن الجماعات المناسبة لهم وتعزيز المقبولين في آن واحد.

ـ التعرف على أي تلميذ بين الجماعة المنتمي إليها من خلال تعدد المواقف التي يعيش فيها ويختارها لكل تلقائية.

ـ الجماعة يمكن اعتبارها وسيلة تربوية وبيداغوجية، وبمعرفة قوانينها يمكن تسييرها وتوجيهها كما نشاء؛ للتأثير في تكوين شخصية الطفل ".[4]

---

[1] ـ محمد مسلم، **مقدمة في علم النفس الاجتماعي**، دار قرطبة، الجزائر، الطبعة الأولى، 2007، ص 37

[2] ـ (جاكوب ليفي مورينو): مؤسس **القياس الاجتماعي Sociométrie** هو عالم النفس الأمريكي ذو الأصول الرومانية "1892 - 1974" Moreno, Jacob, Levy".أنظر نفس المرجع السابق).

[3] ـ الجيرة من الجار و الجوار.

[4] ـ ناصر ميزاب، **المكانة الاجتماعية للتلميذ في جماعة القسم و علاقتها بالتحصيل الدراسي**، دراسة ميدانية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد علم النفس و علوم التربية، جامعة الجزائر، 1988، ص ص (317،318).

ـ"القسم عبارة عن خارطة اجتماعية ونفسية متغيرة تحتاج إلى مسح دائم من طرف المعلم أو النفساني لاكتشاف التغيير الحادث ومعرفة مقاومته، لتعزيز بعض السلوكات والقضاء على بعضها وهذا فيه جواب للإشكالية التي طرحها الباحث في هذه الدراسة".[1]

ـ دراسة سامية القطان (1990):

تحت عنوان" تأثير التواصل غير اللفظي للمدرس على إدراك الطلاب لكفاءته".

أنجزت الباحثة دراسة حول التفاعل غير اللفظي عنونتها ب" تأثير التواصل غير اللفظي للمدرس على إدراك الطلاب لكفاءته"، وانطلقت من مشكلة البحث إذا كان التواصل غير اللفظي الموجب والدافئ للمعلم يؤدي إلى تقبل تلاميذه له، و أن تواصله غير اللفظي السالب البارد يؤدي إلى عدم تقبل تلاميذه له، وقد انطلقت الباحثة من ثمانية عشر فرضا ستة عشر فرقية و اثنان ارتباطيان، كما استخدمت المنهج التجريبي.

وقد خلصت الباحثة إلى نتائج تؤكد كلها الفروض الثمانية عشرة؛ إذ وجدت علاقة ارتباطية بين المعلم الموجب التواصل بتقييم طلبته له بالإيجاب، وعلاقة ارتباطية بين المعلم السالب التواصل بتقييم طلبته له، كما أوضحت النتائج أن الفروق بين مجموعات طلبة وطالبات المدرسين (الموجب و السالب) في التقييم لصالح المدرس الموجب[2].

ـ دراسة سعيد قنيش (2011 - 2012):

" الاتصال التربوي وعلاقته بمستويات التحصيل الدراسي " (دراسة على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي ـ وهران ـ)، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران. تناول فيها الباحث موضوع عملية الاتصال التربوي بنوعيه اللفظي وغير اللفظي بين المدرّس والتلاميذ داخل الفصل ومدى تأثيره على مستويات التحصيل الدراسي ـ دراسة وصفية ـ، وللوصول إلى الهدف من الدراسة طبق الباحث استبيان الاتصال التربوي ببعديه اللفظي وغير اللفظي، والذي يحتوي على عشرين (20) فقرة، وغير اللفظي ويحتوي كذلك على عشرين (20) فقرة، على عينة عشوائية قوامها ستة وتسعون (96) تلميذا وتلميذة من السنة الثانية ثانوي بثانوية باستور (Pasteur) بوهران. وللتعامل مع نتائج الدراسة استعمل الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية منها معامل تربيع (كا ^{2}) ومعامل ارتباط بيرسون وكذلك معامل فاي ومعامل ألفا كرومباخ واختبار "ت".

وبعد جمع المعطيات وتحليلها إحصائيا توصل الدراسة إلى النتائج التالية:

---

[1] ـ ناصر ميزاب، (مرجع سبق ذكره)، ص ص (317 ، 318).

[2] ـ سامية القطان، **دراسة لتأثير التواصل غير اللفظي للمدرس على إدراك الطلاب لكفاءته** ، جمعية علم النفس الإكلينيكي بالقاهرة، الإصدار الأول، مكتبة الأنجلوالمصرية، القاهرة، (ج م ع)، 1990، ص ص (42-67).

ـ عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الاتصال اللفظي ومستويات التحصيل الدراسي.

ـ عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بيت الاتصال غير اللفظي ومستويات التحصيل الدراسي.

وبناءً على نتائج الفرضية الفرعية الأولى و الثانية، وبما أن الاتصال التربوي يتكون من البعدين اللفظي وغير اللفظي استنتج الباحث عدم تحقق الفرضية الرئيسة أي:

ـ عدم وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الاتصال التربوي ببعديه اللفظي وغير اللفظي و مستويات التحصيل الدراسي.

ـ عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ حسب الشعب في الاتصال التربوي[1].

وهناك كذلك دراسات عربية نذكر من بينها دراسة الباحث الأردني (زيد الكيلاني) الذي يرى أن أهم العوامل المساعدة على الاستيعاب الجيد للطالب هو المدرّس وبالأخص طريقته وأسلوبه وأهم ميكانيزمات الاتصال التي يستعملها لأنها الوسيلة التي من خلالها نستطيع أن نوجه هذا التحصيل ونجعله مثمرا.[2]

ب ـ الدّراسات الأجنبيّة:

ـ دراسة (رشتن، Rushton) (1966):

تتلخص في أن الباحث اهتم بالأدبيات المتعلقة بخصائص الشخصية عند الأطفال الناجحين دراسيا، حيث وجد أن عامل التكيف له ارتباط وثيق وموجب بالتحصيل الدراسي، وكانت النسبة العاكسة لذلك تقدر بأكثر من سبعين في المائة (70%)، من الدراسات المعروضة من طرفه، كما استدرج في بحثه أن الأطفال البالغين الحادية عشرة من العمر، والذي أجراه في إنجلترا، وقال فيه "أن احتمالا كبيرا جدا أن يكون التلاميذ الأحسن تكيفا والأقل قلقا ناجحين في دراستهم في هذه السن ."[3]

ـ دراسة (هـ، أندرسون، H, Anderson): (1945) حيث اهتم فيها بدراسة "العلاقة بين ميكانيزمات الاتصال أو التواصل ومدى فاعليتها وعلاقتها بنسبة التحصيل لدى المتعلّم" مركزا على قياس التفاعل الصفي خاصة، وقد قسم أساليب المعلمين ـ وهذا الذي يهمنا على وجه التحديد ـ إلى نوعين وهما: ـ سلوك متسلّط وسلوك منسّق غير متسلّط، وقد أسفرت

[1] ـ سعيد قنيش، **الاتصال التربوي و علاقته بمستويات التحصيل التربوي**، مذكرة ماجيستر غير منشورة، قسم علم النفس و علوم التربية، جامعة وهران، (2012/2011).

[2] - http://www.cfpdz.net/vb/showthread.php?t=1217. P : 1, 23/07/2016, 19 :33 ـ تاريخ و توقيت تصفح الموقع:

[3] ـ العربي فرحاتي، **أنماط التفاعل و علاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي و طرق قياسها**، (د.م.ج)، الجزائر، 2010، ص 165.

دراسته عن النتائج الآتية: "أن سلوك المدرّس وطريقته في التدريس لها أثر كبير على تحصيل الطلبة ومدى استجابتهم".

ـ دراسة (ليبت ووايت، Lippit and White **):** (1942) التي ركزّت على الدور القيادي للكبار في تفاعلهم مع الصغار، وبينت دراسة" لبيت وهوايت " أنماط القيادة (الديكتاتورية والديمقراطية والمتساهلة على الطلبة، وأوضحت الدراسة أن الطلبة في ظل القيادة الديكتاتورية يعتمدون اعتماداً كبيراً على المعلم في استجاباتهم، ولا يستطيعون اتخاذ قرار.

ـ دراسة (فلاندر، Flanders**):** (1970) التي تهدف إلى معرفة العلاقة بين سلوك المعلم والتحصيل الدراسي، وأهم نتائجها أن سلوك المعلم غير المباشر القائم على تقبل مشاعر التلاميذ وأفكارهم والثناء والتشجيع، وأسلوب المناقشة، يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتحصيل[1].

ـ التعقيب على الدراسات السابقة و مدى الاستفادة منها:

لوحظ من خلال الإطلاع على الدراسات السابقة و مقارنتها بدراستنا أنها أثْرَت قريحتنا في مجال البحث، وساعدتنا في بناء الموضوع منهجيا ونظريا و ميدانيا، وهذا تحت تأطير المشرف وتتلخص هذه الجوانب في:

ـ التعرف على قسط مهم من التراث النظري للدّراسات التي اهتمت بالعلاقة التواصلية في مختلف أشكالها و أنماطها ومدى تأثيرها على التحصيل الدراسي للتلميذ.

ـ التدرّب والتعرف على كيفية صياغة الإشكالية ووضع الفروض.

ـ التعرف والتدرب على المقاربات المعرفية والمداخل النظرية المعتمدة في البحوث والدراسات ذات الصلة بالموضوع.

ـ الإلمام بأهم الإجراءات المنهجية المستعملة في البحث كاختيار المنهج المتبع وأدوات جمع المعلومات والبيانات وطرق التحليل.

ـ الاستفادة من النتائج المتوصل إليها من البحوث الميدانية.

كما يمكن الإشارة أن دراستنا تشابهت مع بعض الدراسات السابقة في طريقة طرح إشكالية البحث و فرضياته واختلفت مع بعضها وهذا راجع لخلفية كل باحث في طرح تساؤلاته البحثية وصياغة فرضياته التي كانت نتائجها هي الأخرى مختلفة بين فرضيات محققة وأخرى غير محققة، إضافة إلى أختيار أدوات البحث من استمارة الاستبيان و الملاحظة أحيانا.

[1] - ـ موقع الألوكة الاجتماعية (مقال حول إدارة الفصل الدراسي)، 2017/09/13، 18:53، http://www.alukah.net/social/0/38839/

أما عن الاختلاف الجوهري فكان في العينة التي تميزت بها دراستنا عن مجمل الدراسات الأخرى حيث لاحظنا أن معظم العينات كانت تشمل المعلمين و الأساتذة في الحصول على المعطيات و البيانات البحثية المجمّعة كما اتضّح ذلك في دراسة كل من الباحث (محمد مصطفى زيدان)، بينما دراسة كل من الباحثين (أحمد بن دانية) و (حبيب تيلوين) قد اقتصرت على المدرّسين والمعلّمين كعينة بحثية لهما؛ إلى جانب دراسة (عبد الله جراغ) و(سعيد قنيش) و(ناصر ميزاب) التي ركزت هي الأخرى على التلاميذ لكن من وجهة سيكوسوسيولوجية. أما دراستنا فكانت فيها العينة متمثلة في التلاميذ فقط ـ تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسّط ـ لإيجاد نوع من الجِدة على هذا البحث في معرفة الأنماط البيداغوجية ـ الصفية ـ الممارسة من طرف الأساتذة ـ أساتذة التعليم المتوسّط ـ أو بالأحرى معرفة ممارسة وسيادة هذه الأنماط على غيرها من وجهة المتمدرسين أنفسهم من خلال اعتماد المقاربة السوسيولوجية.

6 ـ تحديد مفاهيم الدّراسة:

يستدعي أي بحث في بدايته ضبط مفاهيمه اصطلاحا وإجراء، بسبب تعدد تعاريف هذه المفاهيم من مرجع إلى آخر ومن دراسة إلى أخرى، وكمثال فالاتصال الصّفي ورد في بعض الدراسات التي تطرقنا إليها على أنه هو الاتصال البيداغوجي، مع العلم أن الاتصال التربوي يأخذ نفس التسمية السابقة لكليهما، وهذا ما يخلق اللبس في المفاهيم حسب تنوع الدراسات من مكان لآخر.

أما عن الاتصال المدرسي فنواه حسب دراستنا التوثيقية وحسب خبرتنا الميدانية أوسع من الاتصال البيداغوجي أو الصفي الذي ينحصر في إطار الصف الدراسي (القسم)، أما الاتصال المدرسي فإطاره المدرسة بتعدد مرافقها. بمعنى أنه أوسع من الاتصال البيداغوجي، وضبط المفاهيم من العوامل التي تسهل على الباحث البحث والدراسة ولأنها من أهم المراحل في أي دراسة سوسيولوجية؛ أما عن مفاهيم بحثنا فنعرضها كالآتي ب دءا بالتعاريف الاصطلاحية ثم التعريف الإجرائي لكل مفهوم:

ا ـ النّمط (Type):

"مصطلح يشير إلى الخصائص أو الوحدات الشكلية أو البنائية التي تتكون في ذهن الناقد، أو الباحث من أجل استعمالها الأدبي بوساطة اكتشاف العناصر اللغوية المترابطة مع النظام العام للأثر"[1].

[1] ـ سمير سعيد حجازي، **معجم المصطلحات الحديثة في علم النفس و الاجتماع و نظرية المعرفة**، مراجعة المادة الفرنسية: (جالور جيور دانينو)، (Gaylord Giordanino)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2005، الطبعة الأولى، ص 282.

أما (محمد عاطف غيث) فإنه يعرف النّمط أو النموذج بأنه " 1 ـ نموذج يتكون من خصائص فرد أو جماعة أو ثقافة، يميزه عن نموذج فرد أو جماعة أو ثقافة أخرى. وتستخدم النماذج من أجل توفير وسيلة لتصنيف الأشخاص أو الثقافات، كما أنها تفيد في التحليل في نفس الوقت. 2 ـ نموذج مثالي أو نموذج تركيبي[1].

أما **التنميط (**Typologie**)** فهو: 1 ـ التصنيف وفقا لمعيار أو مجموعة معايير وقد يستخدم هذا المنهج في تصنيف العناصر الثقافية، أو الجماعات الإنسانية، أو المجتمعات المحلية[2].

أما **إجرائيا** فإننا نقصد بمصطلح النّمط ذلك النوع المحدّد لكل شكل من أشكال الاتصالات الصفية البيداغوجية المختلفة عن غيرها من الأنماط الأخرى ببعض المميزات الفكرية والسلوكية الناتجة عن الممارسات خلال المواقف التعليمية / التعلمية.

ب ـ <u>الاتصال</u>: (Communication**)**

"الاتصال(Communication) مشتقة من أصلها اللاتيني (Communis) أي (Common) ومعناها مشترك، فعندما نقوم بعملية الاتصال فنحن نحاول أن نقيم (رسالة مشتركة) مع شخص أو جماعة، أي أننا نحاول أن (نشترك معا في معلومات أو أفكار أو مواقف محددة)" [3]. ويعرف لغويا على أن" كلمة الاتصال مأخوذة من الوصل أي البلوغ: (وصل إليه وصولا، أي بلغه)(مختار الصحاح، الجوهري). وفي المعجم الوسيط في مادة وصل يصل فلانٌ وصولا...ووصل الشيء وإليه وصولا أي بلغه وانتهى إليه" [4]. ويعرف كذلك على أنه "عملية يتم عن طريقها إرسال رسالة معينة أو اتجاه ما في إطار دائرة إلى المستقبل مع الأثر الناتج عن ذلك"[5].

أما فنيا، فيعرف حسب "ريكارد اندي" (Rickard Indy) بأنه"عملية يقصد مصدر نوعي بواسطتها، إثارة استجابة نوعية لدى مستقبل نوعي" (مصطفى حجازي: 1982،18) أي أنه عملية مقصودة، هادفة وذات عناصر محددة" [6]. أما(إستال دصومبر، Estelle Desombre) فإنها تعرف الاتصال بأنه " ليس ملك للإنسان وحده، بل هو استعداد مشترك في عالم الأحياء. على هذه الأرض، الاتصال ضرورة حيوية. إننا نتواصل لنعيش، لنتزاوج لحماية مناطقنا، لنحمي حياتنا أو حياة الآخرين"، أما عن النص الأصلي فهو كالآتي:

---

[1] ـ محمد عاطف غيث، **<u>قاموس علم الاجتماع</u>**، دار المعرفة الجامعية، 2006، (د ط)، ص 454.
[2] ـ محمد عاطف غيث، (نفس المرجع السابق)، ص 445.
[3] ـ محمد جمال الفار، **<u>المعجم الإعلامي</u>**، دار أسامة، دار المشرق الثقافي، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2006، ص 7.
[4] ـ عبد الحافظ محمد سلامة، **<u>وسائل الاتصال و التكنولوجيا فى التعليم</u>**، دار الفكر للطباعة و النشر، عمان، الأردن، ط (2)، 1998، ص 13.
[5] ـ محمد عاطف غيث، **<u>قاموس علم الاجتماع</u>**، كلية الأدب، جامعة الإسكندرية، سنة 1985، ص 72.
[6] ـ فضيل دليو، **<u>الاتصال- مفاهيمه-نظرياته-وسائله</u>**، دار الفجر للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى، القاهرة، (ج.م.ع)، 2003، ص 15.

(La communication n'est pas le propre de l'homme mais c'est une aptitude très bien partagée dans le règne du vivant. Sur toute la planète, la communication est une nécessité vitale. On communique pour se nourrir, se reproduire, pour défendre son territoire, sa vie ou celle des autres).[1]

ويمكن تعريفه **إجرائيا** على أنه عملية هادفة وواعية يتم من خلالها نقل رسالة من مرسل إلى مستقبل قصد إحداث تأثير يكون متبوعا بتفاعل مشترك بينهما.

ج - البيداغوجيا:

البيداغوجيا (Pédagogie) "فهي تركيب يوناني مؤلف من كلمتين (Péda) وتعني الطفل و(Agogé) وتعني السياقة أو التوجيه. وكان المربي (Pédague) على عهد الإغريق هو الشخص (أو الخادم) المكلّف بمرافقة الأطفال في خروجهم للنزهة وللتكوين، والأخذ بأيديهم ومصاحبتهم، إذن للمصطلحين نفس المعنى من حيث اشتقاقهما اللغوي، وهو القيادة والتوجيه، كما أن "لافون"Lafon" بدوره ينص على هذا التأرجح، عندما يعرف التربية في "قاموس علم النفس التربوي" إذ يقول بأن "البيداغوجيا" هي تقنية، والتي تعتبر في نفس الوقت علما وفنا، إنها عِلمٌ لأن لها قاعدة تتضمن معطيات محدّدة، وهي فنّ إذا راعينا الجانب التطبيقي لعلوم التربية و نظرياتها"[2] .

ويعرفها آخرون على أنّ (Pédagogie) (علم أصول التدريس)، وهو العلم الذي يهدف إلى دراسة المذاهب والتقنيات التي يبنى عليها عمل المربين، ولكل مجتمع مشروع بيداغوجي محدد (للتربية العقلية والأخلاقية والجسمية) للأفراد، إلا أن هناك بعض التعريفات تضيف إلى المعنى الفلسفي للمصطلح بيداغوجيا الجانب العملي التطبيقي، حيث ترى بأنها جملة من الأساليب التقنية التي تهدف إلى وضع معايير لمراقبة إجراءات وعمليات نقل المعرفة[3].

ويمكن أن تعرف كذلك بأنها "تربية الأطفال ، أو فن التربية والتعليم، بحيث يجمع هذا المصطلح على طرق التدريس والممارسات التعليمية. فالبيداغوجيا في الفلسفات اليونانية كان يطلق على العبد الذي يسوق الطفل نحو حلقات الدرس حتى يصير راشدا"[4].

وقد جاء تعريفها في المعجم الفلسفي كالآتي (Pédagogie) ترمي إلى مساعدة الطفل والمراهق والبالغ على تكوين شخصيتهم وتنميتها، ومن هذه الوجهة يعتبر هذا العلم معياري [5].

---

[1] - Estelle Desombre,, **La Communication Signes, Codes et Langages**, Singapour par TWP, Hachette jeunesse, 2002, p 4.

[2] - الدريج محمد، **التدريب الهادف**، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، الطبعة الأولى، 1990، ص 12.

[3] - مزيان محمد، عبد الرحمان بن بريكة، **قراءات في طرائق التدريس**، جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي، باتنة، الجزائر، الطبعة الأول1،1994، ص، ص 34، 35.

[4] - موقع (Allslide) 2018/10/04. 25: 10 .**https://allslide.net/philosophy-on-money.html?utm_source=slide-mVtkGDt**.

معياري[1]. ونذكر بأن مصطلح "البيداغوجيا" يطلق على "التربية" ومعناها لغويا "رَبّى تربية وترَبّىّ الولدَ: غذّاه وجعله يربو. هذبّه"[2]. فكلمة التربية تعني النمو والزيادة والتهذيب والتثقيف، و"التربية ضرورة، وهي واجبة، لأنها تنقل الوليد البشري من مجرد كائن عضوي إلى إنسان ذي شخصية متمايزة" وهذا نقلا عن (عبد الحميد الهاشمي) [3]. أما علماء الاجتماع مع (دور كايم) فيثبتون أن التربية "هي قبل كل شيء مجهود يهدف إلى طبع الأجيال الجديدة بطابع الجماعة"[4].

أما البيداغوجيا إجرائيا فإننا نقصد بها ذلك الجانب التربوي والتعليمي المحض من الممارسة التعليمية / التعلمية التي يقوم بها المدرس أو المعلم أو الأستاذ خلال المواقف التعليمية في صفه أو قسمه الدراسي، ويهدف من ورائها لإيصال رسائل تربوية وتعليمية تتمثل في جملة المعارف والمعلومات الدراسية المقدمة للتلميذ.

د ـ <u>الاتصال البيداغوجي</u> (الصّفي): (Communication Pédagogique **)**

"كل أشكال وسيرورات و مظاهر العلاقة التواصلية بين المدرس والتلاميذ ويتضمن نمط الإرسال اللفظي وغير اللفظي بين المدرس أو من يقوم مقامه، وبين التلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم".[5] أما (جون ديوي) فيعتبره" عملية المشاركة في الخبرة إلى أن تغدو مشتركة بين الجميع"[6] .

ونشير أنه يستعمل كذلك بمعنى "الاتصال التربوي"، مثل التعريف الذي قدمه (د.عبد الحافظ محمد سلامة) حول هذا المصطلح المرادف، وهو أنه "عملية تفاعل مباشر بين المعلم والمتعلم وبين التلاميذ أنفسهم، يحدث نتيجة وجود مؤثر أو فعل من جانب معين وحدوث استجابة أو رد فعل له من جانب آخر لاكتساب خبرة بينهم"[7].

أما **إجرائيا** فنقصد به تلك العملية الواعية والهادفة والرسمية التي يتم من خلالها نقل رسالة تعليمية من مرسِل (المعلِّم) إلى متلقٍ (المتعلِّم) بغرض إحداث تغيير أو تعديل في معلوماته أو اتجاهه أو سلوكه.

---

[1] ـ وهبة مراد ، يوسف كرم، يوسف شلالة، **<u>المعجم الفلسفي</u>**، دار الثقافة الجديدة، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية، 1981، ص 52.

[2] ـ فؤاد إفرام البستاني، **<u>منجد الطلاب</u>**، مرجع سابق، ص 229.

[3] ـ مصطفى محمد الطحان، **<u>التربية و دورها في تشكيل السلوك</u>**، دار المعرفة، مرجع سابق، ص 17.

[4] ـ غي بالماد، **<u>مناهج التربية</u>**، تر جوزيف عبود كبه، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع (SNED) عن دار منشورات عويدات، بيروت، لبنان، (1070/11)، ص 106.

[5] ـ عبد اللطيف الفاربي و آخرون، **<u>معجم علوم التربية</u>**، ج1، سلسلة علوم التربية،(9-10)، دار الخطابي، ط(1)، 1994، ص 44.

[6] ـ حسين حمدي الطوبجي، **<u>التكنولوجيا و التربية</u>**، دار القلم، الكويت، الطبعة الأولى، 1980، ص 12.

[7] ـ عبد الحافظ محمد سلامة، **<u>وسائل الاتصال و التكنولوجيا في التعليم</u>**، مرجع سابق، ص 56.

ه ـ أنماط الاتصال البيداغوجي (الصّفي) (Types de Communication pédagogique)**:**

ونقصد بها الأنماط من حيث الاتجاه بين كل من المرسل والمستقبل داخل الصف الدراسي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مستوى الرابعة من التعليم المتوسط من وجهة كل من الأساتذة والتلاميذ، وهذه الأنماط المراد دراستها يمكن ترتيبها في أربعة أنماط وهذا حسب (لويس دينو)[1] وهي:

1 ـ الاتصال الرأسي الهابط.

2 ـ الاتصال الرأسي الهابط الصاعد.

3 ـ الاتصال الرأسي (الصاعد الهابط) الأفقي.

4 ـ الاتصال متعدد القنوات.

و هناك من يصنفها إلى ثلاثة أنماط أو أشكال كما عند (جان ديكلو)[2] وهي كالآتي:

1 ـ النمط وحيد الاتجاه (العلاقة الأوتوقراطية).

2 ـ النمط ثنائي الاتجاه (العلاقة التكنوقراطية).

3 ـ النمط متعدد الاتجاه (العلاقة الدّيمقراطية)

ونلاحظ مدى تداخل أنماط الاتصال الصفي بأساليب القيادة التربوية من جهة من حيث هذه العلاقات الثلاث، ومن جهة أخرى من حيث تداخل مؤشرات الدراسة كذلك، وهذا ما لوحظ في الكثير من الدراسات والبحوث التربوية لكليهما.

أما **إجرائيا** فيقصد بها تلك الأنواع والأشكال التواصلية الصفية ـ البيداغوجية ـ المختلفة والمتمايزة عن بعضها ببعض المميزات المحددة ـ مؤشرات الاستبيان ـ لكل نوع دون الآخر.

و ـ التّحصيل الدّراسي: (Obtention /Acquisition Scolaire**)**

التحصيل اصطلاحا هو "معرفة أو مهارة مكتسبة وهو خلاف القدرة وذلك على اعتبار أن الإنجاز أمر فعلي وليس إمكانية"". [1] وتتشابه تعاريف مفهوم التحصيل الدراسي وتتفق كلها

[1] ـ أحمد حجي إسماعيل حجي، (مرجع سبق ذكره)، ص ص (344-347).
[2] ـ العربي فرحاتي، (مرجع سبق ذكره)، ص ص (118 - 119).

على أنه "يقاس بالاختبارات التحصيلية التي تجري في الأقسام في آخر السنة وهو ما يعبر عنه

بالمجموع العام لدرجات التلميذ في جميع المواد الدراسية"[2] ، كما يعرف على أنه نتيجة للتعلم. ويمكن تعريفه كذلك على أن"التحصيل أداة أكاديمية يقوم به الطفل أو الطالب في مجال معين من المجالات العلمية. ويمكن أن يكون هذا التحصيل مرتفعا أو متوسطا أو متدنيا تؤثر فيه عدة عوامل"[3].

أما **إجرائيا** فنقصد به الرصيد الكمي والكيفي للمعلومات والمعارف والخبرات والمهارات التي يتلقاها المتعلم أو المتكون من معلمه أو مكونه ضمن إطار زماني و مكاني محددين ومن خلال منهاج مقرر أو برنامج دراسي.

ز ـ العلاقة:

العَلاقة بفتح العين مصدرالفعل [عَلِقَ ـ يَعلَق ـ عُلُوقاً و عِلْقاً و لَقاً وعَلاقَة]،...و[علَّق] الشّيءَ بالشّيء وعليه ومنه: جعله معلّقاً به،... ويقصد ب[العَلاقة] الارتباط،... وجمعها (علائق)[4]. وعلاقات (Lien. Relation)[5].

أما **إجرائيا** فالعلاقة هي تلك الصلة أو الرابطة بين متغيرين مستقل وتابع.

7 ـ الخلفية النظرية للبحث:

اعتقادا منّا بأن أي دراسة علمية أو أكاديمية أو أي بحث اجتماعي؛ يجب أن يضع أسسه على مقاربة باعتبارها مدخل من مداخل النظرية قصد إسقاطها على الواقع المراد دراسته للتحقق من فرضياته وتعميم نتائجه ، أو على نظرية أو مجموعة من النظريات، مع العلم أن النظرية هي "عبارة عن إطار فكري يفسر مجموعة الحقائق العلمية، ويضعها في نسق علمي مترابط ."[6] لأن من خصائص العلم أن يتميز بوجود نظرية، وهذا الإطار" يمكن أن نطلق عليه (الخلفية النظرية للبحث) أو (تنظير البحث الميداني)" [7] ، فإن دراستنا لا تشذ عن هذه القاعدة بحيث نسعى لوضعها ضمن إطار نظري أو مقاربة نظرية، نسير عليها وتنير لنا طريق البحث، وخاصة ونحن في بداية الطريق لخوض أغوار البحث العلمي الشاق والشيق في آن واحد.

لذلك من أجل تسهيل عملية البحث ارتأينا اعتماد النظريةِ الآتية والتي سنعرضها فيما يلي:

---

[1] ـ عبد الرحمن العيسوي، **علم النفس بين النظرية و التطبيق**، دار الكتاب الجامعية، الإسكندرية، الطبعة الأولى، 1979، ص 4.
[2] ـ سيد خير الله، **بحوث نفسية و تربوية**، دار النهضة العربية، لبنان، 1981، ص 76.
[3] ـ نايفي قطامي، **طرق دراسة الطفل**، دار الشروق، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 1997، ص 99.
[4] ـ فؤاد إفرام البستاني، مرجع سبق ذكره، ص ص (494 - 495).
[5] ـ المطبعة الكاثوليكية، **منجد الجيب (عربي ـ فرنسي)**، دار المشرق، بيروت، الطبعة التاسعة، 1982، ص 272
[6] ـ عبد الباسط محمد حسن، **أصول البحث الاجتماعي**، مكتبة وهبة، القاهرة، (بدون طبعة)، 1971، ص 46.
[7] ـ خير الله عصار، (مرجع سبق ذكره)، ص 6.

ا ـ مدرسة البنائية الوظيفية: (STRUCTURAL FUNCTIONALISM**)**

البنائية الوظيفية أو الوظيفية "اتجاه أو تيار من بين التيارات السائدة في علم الاجتماع، ولقد حظي بتسميات عديدة: "الوظيفية"، " البنائية الوظيفية"، "الاتجاه الوظيفي"،"التحليل الوظيفي"،" النظرية الوظيفية "، ويعرف أكثر باسم البنائية الوظيفية STRUCTURAL FUNCTIONALISM ، ويشيع استخدامه اختصارا بالوظيفية FUNCTIONALISM "[1]، والوظيفية نظرية شمولية، ساهم في إظهار وجودها العديد من المنظّرين في مجالي علم الاجتماع والأنثروبولوجيا الاجتماعية كاستجابة لضرورات سوسيولوجية من جهة، وإيديولوجية من جهة أخرى.

والوظيفية كنظرية " أتت كرد فعل في مواجهة الاتجاه الإمبريقي ـ التجريبي ـ الواقعي في علم الاجتماع الغربي، والأمريكي خصوصا من ذلك مثلا الوضعية المحدثة [2]. كما جاءت لتناهض علم الاجتماع الماركسي وذلك بعزلها المجتمع عن السياق التاريخي الذي نشأ وترعرع بين أحضانه". [3] كما عمل هذا الاتجاه على تطوير تقنيات ووسائل وأساليب نظرية ومنهجية، لمسايرة دراسة مختلف الصور للترابطات الاجتماعية إلى جانب التفاعل بين النظم والجماعات، وكله ضمن إطار النسق الاجتماعي الكلي من أجل تحقيق ديناميكيته وبقائه.

وقد ظهرت البنائية الوظيفية (The Functionalism) بصورة واضحة بشكل علمي في كتابات الفيلسوف والسوسيولوجي الإنجليزي وأحد رواد الفكر الاجتماعي (Herbert Spencer)(1820 - 1903) عندما شبّه المجتمع بالكائن العضوي. حيث يرى (هربرت سبنسر) "أنه يجب البحث عن النموذج السوسيولوجي في البيولوجيا "[4]. وهذا ما دفع الوظيفيين الوظيفيين للسير على نفس المنوال في اعتماد مبدأ المماثلة أو المشابَهة بين كل من النظم الاجتماعية والكائنات العضوية.

أما عن الدّراسات التي اهتمت بالتحليل الوظيفي؛ يمكن أن نعترف بأن دراسة (دور كايم David Émile Durkheim ـ) (1858 - 1917) الفيلسوف وعالم الاجتماع الفرنسي وأحد مؤسسي علم الاجتماع الحديث عن الانتحار هي بمثابة مثالا جيدا للتحليل الوظيفي، الذي ساهم به في جعل السوسيولوجيا علما مستقلا، هذا عن الوظيفية كمفهوم، أما (مونتسكيو Charles Louis de Secondat, baron de Montesquieu) (1689 - 1755) الفيلسوف والمفكر السياسي والسوسيولوجي الفرنسي وأحد فلاسفة عصر التنوير في القرن الثامن عشر، فقد اهتم هو الآخر بموضوع الوظيفية في كتاباته من خلال تفسيره للمجتمع حيث "أنه بخلاف

---

[1] ـ علي غربي، **علم الاجتماع و الثنائيات النظرية**، مخبر علم اجتماع الاتصال للبحث، جامعة منتوري، قسنطينة، 2007، ص ص 75،76.

[2] ـ الوضعية المحدثة (neo-positivism) وضعها الفيلسوف النمساوي إرنست ماخ وهنري بوانكاريه Henri Poincaré وآينشتاينEinstein (عن موقع: www.marefa.org/). تاريخ التصفح على النت: 2017/09/15 - 13:18.

[3] ـ علي غربي، نفس المرجع السابق، ص 76.

[4] ـ علي غربي، نفس المرجع السابق، ص 76.

العديد من مفكري عصره لم يكن اهتمامه معياريا إنما كان وضعيا. فلم يكن موضوعه تحليل مجتمع عصره على ضوء تصور مثالي للاجتماعي، إنما أجرى دراسة عقلانية، إن لم نقل منهجية، للقيم و القوانين الخاصة بكل الشعوب، وذلك من أجل تحديد ما هو كائن ولم هو كذلك..."[1].

والوظيفية كنظرية تعتمد في تحليلاتها على مفهومين وهما: البناء و الوظيفة، "فمفهوم البناء يشير إلى تلك العلاقات المستمرة والثابتة بين الوحدات الاجتماعية؛ بينما يشير مفهوم الوظيفة إلى النتائج أو الآثار المترتبة على النشاط الاجتماعي. فالبناء يكشف عن الجوانب الهيكلية الثابتة، بينما الوظيفة تهتم بالجوانب الدينامية داخل البناء الاجتماعي" [2] ، وكمثال عن النظم وارتباطها بالوظيفية، يصنف الوظيفيون النظم الاجتماعية في ضوء الوظائف الأساسية التي تمارسها؛ فمثلا النظام الأسري يؤدي وظائف الإنتاج البشري والتنشئة الاجتماعية ووراثة الوضع الاجتماعي وهكذا مع سائر النظم الأخرى التي تحرك كيان المجتمع مع كل في مكانه و حسب اختصاصه.

وخلاصة القول أن النظم الاجتماعية ـ في رأي الوظيفيين ـ دوما تؤدي وظائف إيجابية، وعليه لا يمكن الاستغناء عنها، حيث أنه لا يمكن تصور حياة اجتماعية دون أسرة أو دولة أو نظام ديني أو تعليمي"[3].

وفي الحقيقة أن فكرة البناء الاجتماعي كإحدى أسس الوظيفية ليست حديثة، بل تمتد إلى منتصف القرن التاسع عشر عندما ظهرت في كتابات (مونتسكيو، Montesquieu)، وحسب اعتراف المؤرخين الاجتماعيين الذين يعطون الرجل حقه في هذه المساهمة التاريخية، وفي إثراء مفاهيم البنائية الوظيفية، من خلال فكرة المُمَاثلة كما ذكرنا سابقا، وهذا كله حسب (بيرسي كوهين ، Percy Cohen) الذي يرى كذلك أن هذا الاتجاه في حداثته يمتد حتى (أوغست كونت، August Compte) " الذي قسم الدراسة في علم الاجتماع إلى قسمين، توصل في القسم الاستقراري (الاستاتيكي Statique) منها إلى قانون التضامن الاجتماعي، الذي يشير إلى أن هناك تكاملا وتضامنا وتفاعلا وتساندا بين مختلف الظواهر والعمليات المشكلة للحياة الاجتماعية، تماما مثل أعضاء الجسم العضوي المتكاملة، والتي يؤدي كل منها وظيفة محددة في خدمة البناء ككل" وهذا نقلا عن الباحث (كوهن)"[4].

أما الوظيفية من الجانب الأنثروبولوجي وحسب (راد كليف براون ، Rad Cliff Brown) فيمكن تلخيصها حسب فهمنا من خلال فكرتي البناء والنسق الاجتماعيين، فالبناء يراه أنه يتألف من كائنات إنسانية، وكلمة بناء تشير إلى نوع من التنسيق والترابط بين الأجزاء

[1] - عبد العزيز محمد خواجة، **علم الاجتماع المعاصر**، دار نزهة الألباب، الجزائر، 2007، ص 21.
[2] - علي غربي، **علم الاجتماع و الثنائيات النظرية** ، ص 80.
[3] - علي غربي، نفس المرجع السابق، ص 80.
[4] - علي غربي، **علم الاجتماع و الثنائيات النظرية** ، ص، ص (80-81).

المكونة للكل والمسمى بالبناء، كما يوجد روابط معينة بين هذه الأجزاء المؤلفة للكل بحيث تجعل منه بناء متماسكا ومتمايزا.

كما يرى (راد كليف براون ، R.Cliff Brown) أن الفرد ينعدم كجزء مكون للبناء، بينما من يشكل هذا البناء هم الأشخاص الذين يدخلون كوحدات في هذا البناء؛ فهو "يتجاهل الفرد تماما كما يفعل دور كايم، فإنه يفسر الظواهر الاجتماعية في ضوء البنية الاجتماعية، وفي هذا الصدد يفضل أن يكون بنائيا أكثر منه وظيفيا، حيث يقول: في الوقت الذي أعرف فيه الأنثروبولوجيا الاجتماعية بأنها دراسة المجتمع "[1].

أما النسق (Système) فعبارة عن عدد من النظم الاجتماعية التي تتشابك وتتضامن فيما بينها في شكل رتيب منظم، وفي هذا السياق " يرى (راد كليف براون ، R.Cliff Brown) كذلك أن البناء الاجتماعي ليس إلا مجموعة من " الأنساق الاجتماعية" (Système Socios) والأنساق هي الأجهزة أو النظم التي تتفاعل فيما بينها داخل إطار البناء الكلي الشامل. كما أن النظام عبارة عن قاعدة أو عدة قواعد منظمة للسلوك يتفق عليها الأشخاص وتنظمها الجماعة داخل البناء. ويرى (راد كليف براون) أن علاقة النظم بالبناء علاقة ذات شطرين:

1 ـ علاقة النظام بأفراد الجماعة داخل البناء الاجتماعي.

2 ـ علاقة النظام بسائر النظم الأخرى التي تتعلق بالنسق وبالبناء الاجتماعي.

فمثلا النسق القرابي يتألف من عدد من النظم المتعلقة به كنظام التوريث والنظام الأبوي والنظام الأموي وهكذا. ومن مجموعة الأنساق القرابية والاقتصادية والسياسية والعقائدية وغيرها يتألف البناء " [2]، فإن "الفكرة الأساسية التي تستند عليها الوظيفية هي النسق الاجتماعي، هذا الأخير الذي أقتبس من علم الأحياء ، على غرار النسق العضوي فيه والذي تؤدي أجزاؤه المختلفة (الخلايا،الأعضاء والأنسجة) وظائف وأدوار معينة تهدف إلى المحافظة على بقاء واستمرار وتحسين النسق.

وكل هذا يوضح بما لا يدع مجالا للشك شغف رواد الاتجاه الوظيفي بعلم الحياة ومن ثم صحة المسلمة..."[3]، والتي ذهب إليها (روبرت ميرتون ، Robert Merton) "بأنه لكي نستطيع تفسير وجود ظاهرة اجتماعية معينة علينا أن نبحث عن وظيفتها، أي النتائج المترتبة عليها بالنسبة للنسق الاجتماعي الأكبر الذي تمثل جزء منه" [4]، وهذه المقاربة الوظيفية "إنما تستهدف

[1] ـ علي غربي، نفس المرجع السابق، ص 84.
[2] ـ إسماعيل زكي محمد، **الأنثروبولوجيا و الفكر الإنساني**، مكتبات عكاظ للنشر و التوزيع، جدة، 1982، ص 228.
[3] ـ علي غربي، **علم الاجتماع و الثنائيات النظرية** ، ص 85.
[4] ـ نفس المرجع السابق، ص 85.

الوقوف على الدور الحقيقي للعناصر الأساسية بوصفها أجزاء مرتبطة لجماعة عضوية ـ أي جملة السلوكات الاجتماعية ـ "[1] .

ب ـ المفاهيم المعتمدة في الوظيفية:

إضافة إلى مفهومي **البناء** (La structure) و**الوظيفة** (La fonction)، نجد كذلك بعض المفاهيم المهمة ألا وهي: النسق الاجتماعي، الوظيفة الاجتماعية، الوظائف الكامنة والوظائف الظاهرة، البدائل الوظيفية، المعوقات الوظيفية.إضافة إلى بعض المنظرين والمفكرين المعاصرين الذين ساهموا بكتاباتهم في إثراء مجال الاتجاه الوظيفي ومن بينهم روبرت ميرتون (Robert Merton) وتالكوت بارسونز (Talcot Percens) وميزليس (Mislis) وأنتوني غيدنز(A.Giddens) و غيرهم من أصحاب الوظيفية الجديدة.

أما عن المفاهيم، فيقصد بـالنّسق الاجتماعي(Social System)، والنسق في أبسط معانيه هو "عبارة عن العلاقات المترابطة والمتساندة، فحينما تؤثر مجموعة وحدات وظيفية بعضها في بعض، فإنه تؤلف نسقا؛ ذلك الذي يتسم بخصائص معينة. ومن أهم هذه الخصائص هي: التحديد، الترابط والتباين"[2].

أما الوظيفة الاجتماعية (Social Function) فيقصد بها الدور الذي يسهم به الجزء في الكل. والوظيفة الاجتماعية حسب (ر. ميرتون، R. Merton) هي نتيجة موضوعية لظاهرة اجتماعية يلمسها الأفراد والجماعات. [3] ونواصل مع التعاريف الموجزة، أما الوظائف الكامنة والوظائف الظاهرة فهي امتداد لمفهوم الوظيفية الاجتماعي ،حيث يميز الوظيفيون ومنهم (ميرتون) بين "الوظائف الظاهرة الواضحة (Manifest) والوظائف الكامنة (Latent). " فالممارسات والاستخدامات الاجتماعية قد لا تكون دائما واضحة الأهداف محددة المقاصد.

أما الوظائف الظاهرة فهي الأنشطة والممارسات التي تلعب أدوارا معروفة وتستهدف أهدافا واضحة وتخدم أغراضا اجتماعية جلية ومتصورة، في حين يشير مفهوم الوظيفة الكامنة أو الخفية إلى الأهداف التي قد تكون لا شعورية أو غير معروفة أو غير واضحة وغير مقصودة بالنسبة لأولئك الذين يمارسون نشاطا معينا " نقلا عن الباحث (عودة) "[4].

أما البدائل الوظيفية (Fonctionnel Alternatives) فيقصد بها والذي "يعني أن أي سمة أو عنصر ثقافي أو اجتماعي لا يعد ضرورة لا غنى عنها لمجرد وجوده، لأننا بذلك نتجاهل حقيقة هامة وهي أن نفس الحاجة الفيزيقية أو الفيزيولوجية أو الاجتماعية يمكن إشباعها من

---

[1] - بوخريسة بوبكر، **المفاهيم و العمليات الأساسية في علم النفس الاجتماعي**، منشورات باجي مختار، عنابة، 2006، ص 12.
[2] - علي غربي، مرجع سبق ذكره، ص 86.
[3] - نفس المرجع السابق، ص 87.
[4] - علي غربي، **علم الاجتماع و الثنائيات النظرية** ، (نفس المرجع السابق)، ص 88.

خلال عناصر ثقافية أو اجتماعية مختلفة وقابلة للتبادل (Interchangeable) " [1]، وأخيرا المعوقات الوظيفية وقد أتى بها (ميرتون)" ليشير إلى تلك النتائج التي يمكن ملاحظتها والتي تحد من تكيف النسق أو توافقه . مع العلم أن أجزاء النسق الاجتماعي قد تكون وظيفية أو غير وظيفية...، وأن الغالبية من هذه العناصر أو الأجزاء تعتبر وظيفية "[2].

8 ـ صعوبات البحث:

من المتعارف عليه أن بعض علماء الإنسان يستخدمون الوقائع والظواهر الطبيعية كأنموذج لشرح الوقائع والظواهر الإنسانية، " فالطبيعة على الرغم من تعقيداتها أسهل وأطوع للفهم من الإنسان. ففي الطبيعة توجد أشياء وأدوات محسوسة ونتائج يمكن قياسها بالآلات والأرقام، أما في الدراسة الاجتماعية فلا يوجد إلا الباحث والمبحوث، ورقة وقلم، وطبعا عقل الباحث وخبراته ومعلوماته"[1].

وانطلاقا من هذا التمهيد نستعرض الصعوبات التي صادفتنا في إنجاز هذا البحث وتتمثل في:

ـ ضبط موضوع البحث، وهذا ينطبق على موضوعنا حيث كان يتصف بالاتساع وتعدد مفاهيم الاتصال الصّفي لكثرة تنوعها وتشابكها، ومن خلال البحث والتقصي وُجِّهنا إلى تحديد موضوع البحث من طرف ذوي الخبرة والاختصاص من خلال اعتماد الاتصال البيداغوجي في مكان الصفي لتشابههما ، وحتى نضع هذه الدراسة ضمن أطر محددة تضمن لنا النتائج المرجوة من البحث، وتسهّل علينا البحث كذلك.

ـ كما نشير إلى عدم وجود دراسات سابقة جزائرية ثرية تشبع نهمنا المعرفي في هذا المجال و أعني بالتحديد دراسات ما بعد التدرج (دراسات الدكتوراه خاصة) في كل من الجامعات المجاورة لمستغانم خاصة كوهران مثلا، ماعدا بعض ما توصلنا إليه من خلال بعض المراجع والمواقع الإلكترونية، إضافة إلى نقص المراجع المتعلقة بالاتصال البيداغوجي خاصة، والاستعمالات المتعددة بين الكُتّاب الباحثين بسبب التداخل بين المفاهيم كالاتصال ال صفي، البيداغوجي، التربوي، التعليمي، وحتى المدرسي.

ـ مشكل ضبط العينة بسبب الاختلاف بين عدد التلاميذ في قوائم المتوسّطتين ووثائق إحصائيات التعليم المتوسط لأكاديمية التربية ومحتوى البطاقات الفنية للإكماليتين الجديدة والقديمة[3].

---

[1] ـ نفس المرجع السابق، ص 89.

[2] ـ نفس المرجع السابق، ص 89.

[3] ـ هذا الاختلاف يبقى طبيعي بسبب حركة التغييرات المستمرة خلال الموسم الدراسي للتلاميذ بسبب ظروف ما مما يستدعي تحيين القوائم في كل مرة بسبب الانفصال عن الدراسة و التحويلات و الوفاة.

ـ وأخيرا الصعوبات التي واجهتنا طيلة صياغة أسئلة استمارة البحث حتى تقيس ما وضعت له، والسبب راجع لعدم وجود دراسات اعتمدت الأبعاد التي انطلقنا منها في دراستنا المتواضعة لبناء أسئلة الاستمارة، ولهذا اجتهدنا في صياغتها وعملنا على تحكيمها عند بعض الأساتذة و المختصين.

خلاصة الفصل المنهجي:

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى أهم الخطوات المنهجية المتبعة في إعداد البحوث السوسيولوجية، وهذا من أجل بلوغ أهدافنا، وتحقيق الدراسة الميدانية، التي ركزنا فيها على محاولة معرفة أنماط الاتصال البيداغوجي الصفي و علاقتها بالتحصيل الدراسي لتلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسّط، مع السعي لمعرفة نمط الاتصال الصفي البيداغوجي بين كل من المعلم والمتعلم باعتبارهما قطبي العملية التربوية (الأستاذ و التلميذ) الغالب والسائد على الأنماط الأخرى من جهة ومدى انعكاسه على عملية التحصيل الدراسي للتلميذ سلبا أو إيجابا. إلى جانب معرفة أي الأنماط أصلح للرقي بالتحصيل الدراسي لدى تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

الإطار النّظري

الفصل الأول
الاتّصال الصّفي (البيداغوجي)

تمهيد

1 ـ تعريف الاتصال البيداغوجي (الصّفي)

2 ـ عناصر الاتصال البيداغوجي

3 ـ مهارات الاتصال البيداغوجي

4 ـ أهداف الاتصال البيداغوجي

5 ـ أنواع الاتصال البيداغوجي

6 ـ خطوات الاتصال البيداغوجي (الصّفي)

7 ـ مجالات الاتصال البيداغوجي

8 ـ خصائص الاتصال البيداغوجي

9 ـ الوسائل التعليمية و الاتصال البيداغوجي

10 ـ الاتصال البيداغوجي و شروط التفاعل بين الأستاذ و التلميذ

11 ـ عوائق الاتصال البيداغوجي

12 ـ الإجراءات اللازمة لتجنب عوائق الاتصال البيداغوجي

خلاصة

تمهيد

إن الاتصال عملية حيوية وهامة في كل ميادين الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وحتى العلمية والتقنية بتطبيقاتها المختلفة، وفي كل المجتمعات التقليدية والحديثة التي بلغت من التقدم العملي المذهل درجات عليا لم تكن تخطر بالبال ، بل كانت ضرب من ضروب الخيال، قد اعتمدت رغم اختلافها على الاتصال في تنوع أشكاله ونماذجه، الذي اعتبرت فيه المحرك لقطاعاتها عبر العصور، وعصرنا هذا لا زال يعطي للاتصال أهميته وخاصة في المجتمعات المتقدمة التي عرفت قيمة الاتصال وعملت على ترقيته من خلال مظاهر عدة.

وخاصة في المجتمعات الحديثة التي تعددت فيها المصالح وتشابكت، وتنوعت فيها الأهداف وتعقّدت، بسبب التحوّلات المذهلة في كثير من مجالات الحياة، والتي أدّت بدورها إلى تغيرات بعيدة المدى في بناء المجتمع ونوعية العلاقات التي أدّت هي الأخرى إلى تكوّن أنسجته المختلفة، والتي امتدت أثارها فشملت الأهداف والأفعال والاتجاهات والسلوكيات.

وبداية هذا التمهيد لا تختلف عن تعريف (عمر عبد الرحيم نصر الله) الذي يرى في الاتصالات بأنها " تعتبر أساس العلاقات العامة التي تسيطر على أفراد المجتمع، وهي عماية صعبة وعميقة، وتضمّ جميع الانفعالات النفسية المتصلة بالدّوافع، والانتباه، والاستقبال، والتفاعل، وفي الكثير من المجتمعات مازالت ظاهرة الاتصال متخلفة لأنها بعيدة عن السلوك الإنساني"[1].

ويظهر ذلك خصوصا في كل من التعليم والتعلم باعتبارهما عمليتين متكاملتين، لأن أي عملية تربوية أو تعليمية لا يمكن أن تتم هي الأخرى إلا بالاتصال (Communication)، لأنه عملية اجتماعية وتفاعلية ترتكز على المشاركة في المعاني بين كل من المرسِل والمستقبِل، فالاتصال حسب الباحث (محمد عطية) هو "عملية أساسية للنشاط الاجتماعي والتربوي لوجود أي مجتمع وتماسكه" [2]، أما (فلويد بروكتر، Floyde Brokter) فيعرفه على أنه "عملية نقل معنى أو فكرة أو مهارة أو حلم من شخص لآخر" [3]، ونظرا لدوره المهم في وصول المعلومة والمعرفة من المعلّم إلى المتعلّم ضمن الإطار الصّفي والمدرسي.

ونشير أنه إذا كان التعليم باعتباره "أم المهن و المصدر الأول لتكوين وتأهيل أعضاء كافة المهن، ورغم إنها من أقدم المهن على مستوى الممارسة،..." [4] يحقق الأهداف الاجتماعية التربوية، فإن الاتصال يعمل هو الآخر على تحقيق التفاعل بين كل من الأقطاب الداخلة في العملية التربوية بمفهومها الواسع، وهذا النمط من الاتصال يُعرف بالاتصال البيداغوجي

[1] - عمر عبد الرحيم نصر الله، **مبادئ الاتصال التربوي و الإنساني**، دار وائل للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط(02)، 2010، ص 12.

[2] - http://www.infpe.edu.dz/COURS/Enseignants/secondaires/psychopedagogie/CommuScolaire/home/htm (موقع المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية)، **(الاتصال البيداغوجي)**، مجلة إلكترونية، ص 3.

[3] - **الاتصال البيداغوجي**، ص 3، (نفس الموقع الإلكتروني السابق).

[4] - السيد سلامة الخميسي، **دراسات و بحوث عن المعلم العربي**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الطبعة الأولى، 2003، ص 258.

(الصّفي)، ويطلق عليه اصطلاحا بمرادفات آخرى ألا وهي الاتصال التربوي أو الصّفي نسبة إلى الصّف أو القسم الدراسي الذي تتم فيه عمليتا التعليم والتعلم، مع العلم أن مصطلح "التربية أشمل وأعمّ من التعليم، وأن وظيفة المؤسسات التعليمية هي التربية الكاملة"[1].

والتفاعل ما هو إلا اتصال، لأن الاتصال في حقيقته هو "العملية التي يتفاعل بها المرسِل والمستقبِل في سياقات اجتماعية معينة، وبما أن الإنسان لديه قدرة ومقدرة على التفاعل والاستجابة مع الموقف الذي يكون فيه إما مرسِل أو مستقبِل للرسالة، وبناء عليه يمكن القول أن الاتصال يعبّر في مجمله عن عملية التفاعل الاجتماعي" [2]. والتفاعل حسب (عبد اللطيف الفارابي) ينظر إليه على أنه تواصل، وذلك بحكم أن التواصل حسب (غوبنر ، Gobener) هو " العملية التي بها يتفاعل المرسلون والمستقبلون، في سياقات اجتماعية معينة"[3].

أما الدكتور (محمد جمال الفار) فيعرف التفاعل إعلاميا على أنه " هو قدرة وسيلة الاتصال الجديدة على الاستجابة لحديث المستخدم تماما كما يحدث في عملية المحادثة بين شخصين، وهذه الخاصية أضافت بعدا جديدا هاما لأنماط وسائل الإعلام الجماهيري الحالية والتي تتكون في العادة من منتجات ذات اتجاه واحد يتم إرسالها من مصدر مركزي مثل الصحيفة أو قناة التلفزيون أو الراديو إلى المستهلك مع إمكانية اختيار مصادر المعلومات والتسلية التي يريدها متى أرادها وبالشكل الذي يريده"[4].

وإن كنّا قد استعملنا أو سنستعمل المصطلحين، فلا يوجد هناك اختلاف بينهما فإن المعنى واحد في دراستنا هذه؛ حيث "لا مُشاحنة في الاصطلاح" كما هو معروف عند أهل الاصطلاح و الباحثين الأوائل، وفي سياق العرض والتفصيل لهذه العمليات المترابطة والمتكاملة؛ سنحاول التطرق إلى مفهوم الاتصال البيداغوجي (التربوي أو الصّفي) مركّزين على أهدافه وعناصره الأساسية وأنواعه، ومبرزين مظاهره وخصائصه وأشكاله، وأهم الوسائل التعليمية التي تساعد على نجاح العملية البيداغوجية (التربوية أو الصفيّة)، إضافة إلى عناصر أخرى نراها مُهمة في مثل هذا النوع من البحوث.

1 ـ تعريف الاتصال البيداغوجي (الصّفي):

قبل تعريف مصطلح الاتصال البيداغوجي كاملا، نعطي لمحة عن مفاهيمه منفصلة، فأولهما الاتصال (Communication) وثانيهما البيداغوجيا (Pédagogie) (التربية)، ومعنى "كلمة الاتصال مأخوذة من الوصل أي البلوغ: (وصل إليه وصولا، أي بلَغه) (مختار

[1] ـ سليمان حامد، **الإدارة التربوية المعاصرة**، دار أسامة للنشر و التوزيع، الأردن، عمان، الطبعة الأولى، 2009، ص 30.
[2] ـ محمد يسري دعبس، **الاتصال و السلوك الإنساني، رؤية انتروبولوجية في الاتصال**، البيطاش سنتر للنشر و التوزيع، الاسكندرية، مصر، 1999.
[3] ـ عبد اللطيف الفارابي و أيت موحي و آخرون، **المدرس و التلاميذ، أية علاقة؟**، سلسلة علوم التربية، (03)، دار الخطابي للطباعة و النشر، المغرب، الطبعة الثالثة، ديسمبر 1999، ص 13.
[4] ـ محمد جمال الفار، **المعجم الإعلامي**، دار المشرق الثقافي، دار أسامة للنشر و التوزيع عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2006، ص 98.

الصِّحاح، الجوهري). وفي (المعجم الوسيط) في مادة وصل "يصل فلانٌ وصولا...ووصل الشيء وإليه وصولا أي بلغه وانتهى إليه"[1].

أما الفعل منه "اتصل بِالشيء" حسب القاموس اللغوي أي "التأم به"، أما "اتّصل إليه" أي "بلغ وانتهى"[2]، أما "الاتصال" فهو "ما يصل بين الشيئين" [3]، أما الاتصال فتعاريفه عديدة ومتنوعة لكن لا بأس أن نعتمد بعضها فمثلا "يعرف (ثيودور هيربرت) نقلا عن الباحث (مرار) الاتصال بأنه "عملية ديناميكية من خلاله يؤثر شخص ما بشكل مقصود أو غير مقصود في ذهن أو ملَكَة من خلال وسائل أو أدوات بشكل رمزي"، وتعرفه (أميرة علي محمد)[4] نقلا عن (م.اندرسون و أخرون) بأنه "العملية التي يحدث فيها شخص ما المعنى إلى مستمع أو أكثر من خلال استخدام الرموز الصوتية والمرئية الواضحة.

أما (أبراهام مول، Abraham Mole) فيعرفه بأنه " عملية اشتراك فرد أو مجموعة أفراد يتمركزون في موقع المستقبِل، في مثيرات وتجارب فرد آخر او مجموعة أفراد يحتلون موقع المرسِل، باستعمال المعارف المشتركة بينهما"[5].

أما البيداغوجيا (Pédagogie) "فهي تركيب يوناني مؤلَّف من كلمتين (Péda) وتعني الطفل و(Agogé) وتعني السياقة أو التوجيه. وكان المرّبي (Pédague) على عهد الإغريق هو الشخص (أو الخادم) المكلّف بمرافقة الأطفال في خروجهم للنزهة وللتكوين، والأخذ بأيديهم ومصاحبتهم، إذن للمصطلحين نفس المعنى من حيث اشتقاقهما اللغوي، وهو القيادة والتوجيه، كما أن "لافون"Lafon" بدوره ينص على هذا التأرجح، عندما يعرف التربية في "قاموس علم النفس التربوي" إذ يقول بأن "البيداغوجيا" هي تقنية، والتي تعتبر في نفس الوقت علما وفنا، إنها عِلمٌ لأن لها قاعدة تتضمن معطيات محدّدة، وهي فنّ إذا راعينا الجانب التطبيقي لعلوم التربية ونظرياتها"[6] .

وفي نسخة مرجعية أخرى، ورد التعريف الآتي المتشابه مع التعريف الأول والمختلف عنه كذلك في بعض الأمور لهذا ارتأيت إضافته كما ورد للفائدة وتقفي الحقيقة العلمية، وورد كالآتي : " قد يشار إلى التربية بالبيداغوجيا (Peedagogy) التي ترجع إلى أصلها الإغريقي

[1] - عبد الحافظ محمد سلامة، **وسائل الاتصال و التكنولوجيا في التعليم**، دار الفكر، عمان، الأردن، ط (2)، 1998، ص 13.
[2] - فؤاد إفرام البستاني، **منجد الطلاب**، دار المشرق ش م ش، بيروت، لبنان، الطبعة السادسة و الأربعون، 1999، ص 923.
[3] - فؤاد إفرام البستاني، **منجد الطلاب**، نفس المرجع السابق، ص 923.
[4] - أميرة علي محمد، **الاتصال التربوي**، مرجع سابق، ص، ص (22 - 23).
[5] - Bernard lamizet et Autre, **Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication**, édition, Ellipses, Paris, 1997, p 120.
[6] - الدريج محمد، **التدريب الهادف**، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، الطبعة الأولى، 1990، ص 12.

الذي يعني توجيه الأولاد حيث تتكون هذه الكلمة من مقطعين (Pais) وتعني ولد و(Ogogé) وتعني توجيه والبيداغوج يعني عند الإغريق المربي، أو المشرف على تربية الأولاد، وفي معجم العلوم السلوكية إن التربية تعني التغيرات المتتابعة التي تحدث للفرد، والتي تؤثر في معرفته واتجاهاته وسلوكه، وهي تعني نمو الفرد الناتج عن الخبرة أكثر من كونه ناتجا عن النضج"[1].

ويعرفها آخرون على أنّ (Pédagogie) (علم أصول التدريس)، وهو العلم الذي يهدف إلى دراسة المذاهب والتقنيات التي يُبنى عليها عمل المربين، ولكل مجتمع مشروع بيداغوجي محدد (للتربية العقلية والأخلاقية والجسمية) للأفراد، إلا أن هناك بعض التعريفات تضيف إلى المعنى الفلسفي للمصطلح بيداغوجيا الجانب العملي التطبيقي، حيث ترى بأنها جملة من الأساليب التقنية التي تهدف إلى وضع معايير لمراقبة إجراءات وعمليات نقل المعرفة[2].

ويمكن أن تعرف كذلك بأنها "تربية الأطفال ، أو فن التربية والتعليم، بحيث يجمع هذا المصطلح على طرق التدريس والممارسات التعليمية. فالبيداغوجيا في الفلسفات اليونانية كان يطلق على العبد الذي يسوق الطفل نحو حلقات الدرس حتى يصير راشدا"[3].

وقد جاء تعريفها في المعجم الفلسفي كالآتي (Pédagogie) ترمي إلى مساعدة الطفل والمراهق والبالغ على تكوين شخصيتهم وتنميتها، ومن هذه الوجهة يعتبر هذا العلم معياري [4]. معياري[4]. ونذكر بأن مصطلح "البيداغوجيا" يطلق على "التربية" ومعناها لغويا "رَبّى تربية وترَبّىّ الولدَ: غذّاه وجعله يربو. هذبّه"[5]. فكلمة التربية تعني النمو والزيادة والتهذيب والتثقيف، والتثقيف، والتربية حسب (مصطفى الطحان) [6] ونقلا عن (عبد الحميد الهاشمي) هي "ضرورة، وهي واجبة، لأنها تنقل الوليد البشري من مجرد كائن عضوي إلى إنسان ذي شخصية متمايزة".

أما قاموس (لاروس) فيعرف البيداغوجيا (Pédagogie) بأنها " فن تعليم وتربية وتعليم الأطفال"[7]. وهي ترجمة شخصية عن اللغة الأصلية " Art d'instruire et d'élever les enfants". أما البيداغوجي (Pédagogue) فهو "الذي يربي ويعلّم الأطفال"، أما علماء

[1] - وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، **مدخل إلى علوم التربية**، (تكوين أساتذة التعليم الأساسي)، الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد، 2006، ص ص (7- 8).

[2] - مزيان محمد، عبد الرحمان بن بريكة، **قراءات في طرائق التدريس**، جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي، باتنة، الجزائر، الطبعة الأولى،1994، ص، ص (34 - 35).

[3] - **مدونة مهتمة بأمور التربية و التعليم: - تاريخ التصفح: (13:42-2017/10/7)** https://fr.slideshare.net/prohumus/ss-41425721.

[4] - وهبة مراد ، يوسف كرم، يوسف شلالة، **المعجم الفلسفي**، دار الثقافة الجديدة، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية، 1981، ص 52.

[5] - فؤاد إفرام البستاني، **منجد الطلاب**، مرجع سابق، ص 229.

[6] - مصطفى محمد الطحان، **التربية و دورها في تشكيل السلوك**، دار المعرفة، مرجع سابق، ص 17.

[7] -PAUL AUGE, **PETIT DICTIONNAIRE FRANCAIS**, LIBRAIRIE, **LAROUSSE**, PARIS, 1956 , p 468.

الاجتماع مع (دور كايم) فيثبتون أن التربية "هي قبل كل شيء مجهود يهدف إلى طبع الأجيال الجديدة بطابع الجماعة"[1].

وقد جاء تعريف اليونسكو (UNESCO) في مؤتمرها بباريس لكلمة التربية كما يلي: "إنها مجموع عملية الحياة الاجتماعية التي عن طريقها يتعلم الأفراد والجماعات داخل مجتمعاتهم الوطنية والدّولية ولصالحها أن ينموا وبوعي منهم كافة قدراتهم الشخصية واتجاهاتهم واستعداداتهم ومعارفهم و هذه العملية لا تقتصر على أنشطة بعينها"[2].

أما (ميلتون، Milton) فإنه يعرف التربية الصحيحة بأنها "هي التي تساعد الفرد على تأدية واجباته العامة والخاصة في السلم والحرب بصورة مناسبة وماهرة، أما (توماس الاكويني، Thomas d'Aquin)، فيقول: "إن الهدف من التربية هو تحقيق السعادة من خلال غرس الفضائل العقلية والخلقية"، ويرى (فريدريك هيجل، F. Hegel): "أن الهدف من التربية هو تحقيق العمل وتشجيع روح الجماعة"، أما (بستالوتزي، Bestallotzé) فشبّه التربية الصّحيحة بالشّجرة المثمرة، التي غُرست بجانب مياه جارية. ويرى (جون ديوي، John Dewey) أن التربية هي: "عملية مستمرة لإعادة بناء الخبرة، بهدف توسيع وتعميق مضمونها الاجتماعي"[3].

أما التربية بالمعنى الواسع، فهي تتضمن كل عملية تساعد على تشكيل عقل الفرد وخلقه وجسمه باستثناء ما قد يتدخل في هذا التشكيل من عمليات تكوينية أو وراثية[4].

أما الاتصال البيداغوجي (Communication Pédagogique) كما ورد في معجم علوم التربية فيُعرّف بأنه " كل أشكال وسيرورات ومظاهر العلاقة التواصلية بين المدرّس والتلاميذ ويتضمن نمط الإرسال اللفظي وغير اللفظي بين المدرّس أو من يقوم مقامَه، وبين التلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم، كما يتضمن الوسائل التواصلية والمجال الزماني، وهو يهدف إلى تبادل أو تبليغ ونقل الخبرات والمعارف والتجارب والمواقف، مثلما يهدف إلى التأثير في سلوك المتلقي"[5].

ويُعرف على أنه "إيصال المعلومات بهدف الزيادة في الفهم". أما (جون ديوي John Dewey) الفيلسوف الأمريكي فيعتبره" عملية المشاركة في الخبرة إلى أن تغدو مشتركة بين

---

[1] - غي بالماد، **مناهج التربية**، تر جوزيف عبود كبه، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع (SNED) عن دار منشورات عويدات، بيروت، لبنان، (1070/11)، ص 106.

[2] - وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، **مدخل إلى علوم التربية**، (تكوين أساتذة التعليم الأساسي)، الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد (ONEFD)، 2006، ص 8.

[3] - وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، **مدخل إلى علوم التربية**، نفس المرجع السابق، ص 9 .

[4] - وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، **مدخل إلى علوم التربية**، نفس المرجع السابق، ص 8.

[5] - عبد اللطيف الفاربي و آخرون، **معجم علوم التربية،مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك**، ج1، سلسلة علوم التربية،(9-10)، دار الخطابي للطباعة، الرباط، المغرب، ،ط1، 1994، ص 44.

الجميع"[1] ، ويمكن تعريفه بأنه نقل الرسالة البيداغوجية من الأستاذ إلى التلميذ من أجل تحقيق الأهداف المسطرة.

أما عن بوادره فإن "الاتصال البيداغوجي يعود إلى فن البلاغة الذي برع فيه أرسطو" [2]، أظف إلى ذلك أنه اتصال اجتماعي بامتياز كونه يجمع في حيز مكاني طرفي العملية الاتصالية المتمثلَين في كل من المعلّم والتلاميذ. أما عن عن فن البلاغة فقد " عرّفها ـ أرسطو ـ على كونها البحث عن جميع الوسائل المؤدية إلى الإقناع، وإذا كان الإقناع هو تلك العملية التي تستهدف عن قصد التأثير على الطرف الآخر سواء على سلوكه أو تفكيره لخدمة أغراض معينة عن طريق الاستمالة والتأثير على العواطف أو استهداف عقل المتلقي باستخدام الحجج والبراهين"[3]. فأرسطو قد "أوجد العلاقة أو نقطة التقاطع بين الإقناع والبلاغة والتلاحم وهناك شبه تلازم دائم بينهما وهذا ما أكده أغلبية الباحثين في المجال الاتصالي"[4].

ونشير أنه يستعمل كذلك بمعنى "الاتصال التربوي"، مثل التعريف الذي قدمه الدكتور (عبد الحافظ محمد سلامة) حول هذا المصطلح المرادف، وهو أنه "عملية تفاعل مباشر بين المعلّم والمتعلّم وبين التلاميذ أنفسهم، يحدث نتيجة وجود مؤثر أو فعل من جانب معين وحدوث استجابة أو رد فعل له من جانب آخر لاكتساب خبرة بينهم" [5]. والمقصود بالطرفين في المواقف التعليمية هما كل من المعلّم والمتعلّم، كما يؤكد ذلك الدكتور (ربحي مصطفى عليان) بقوله "ويقصد بالطرفين المرسِل المتمثل في المعلّم، والمستقبِل المتمثل في المتعلّم أي التلميذ"[6].

أما الدكتور (عمر عبد الرحيم نصر الله) فيعرف الاتصال والتواصل التربوي بمفهومه الواسع وربما الفلسفي حيث يقول بأنه " أحد العناصر الرئيسية في الحضارة الإنسانية، ويعتبر وسيلة أساسية التي يقوم عليها نشر هذه الحضارة، وامتدادها، كما ويعتبر العامل الأول الذي يعتمد عليه نجاحنا في تدريسنا، وفي علاقاتنا مع جميع أطراف العملية التربوية والاتصالية التي تحدث داخل المدرسة وغرفة الصف"[7].

أما كل من الباحثين (محمد متولي و رمضان سعيد) فإنهما يعرفان الاتصال التربوي بأنه " هو بذاته عملية اتصال وتفاعل بين طرفين لإكساب الخبرة، فالمدرّس ـ المرسِل ـ وهو طرف أول، والتلاميذ ـ المستقبِل ـ هم طرف ثاني ـ ، والمادة العلمية ـ الرسالة ـ طرف ثالث،

---

[1] ـ حسين حمدي الطوبجي، **التكنولوجيا و التربية**، دار القلم، الكويت، الطبعة الأولى، 1980، ص 12.

[2] - Michel le Net : **La communication Publique, Pratique des campagnes d'information publiques, édition de la découverte francaise**, Paris, P 7.

[3] ـ نبيلة بوخبزة، **الاتصال العمومي، أسس و تقنيات**، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر، (دون طبعة)، 2014، ص 13.

[4] ـ نبيلة بوخبزة، نفس المرجع السابق، ص 13.

[5] ـ عبد الحافظ محمد سلامة، **وسائل الاتصال و التكنولوجيا فى التعليم**، دار الفكر، عمان، الأردن، الطبعة الثانية، 1998، ص 56.

[6] ـ ربحي مصطفى عليان و آخرون: **وسائل الاتصال و تكنولوجيا التعليم**، دار الصفاء،عمان، الأردن، الطبعة (1)، 1999، ص 143.

[7] ـ عمر عبد الرحيم نصر الله، **مبادئ الاتصال التربوي و الإنساني**، دار وائل للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط(02)، 2010، ص 266.

ويستخدم المدرّس وسائل تعليمية لتوضيح المادة التعليمية، وهذه تمثل طرفا رابعا، وأخيرا حجرة الصف أو المكان الذي تتم فيه عملية الاتصال وهي الطرف الخامس والأخير".[1]

فالتواصل البيداغوجي أو الصّفي "يعني كل أشكال ومظاهر العلاقات التواصلية بين المدرّس والتلاميذ، كما يتضمن نمط الإرسال اللفظي وغير اللفظي، وهو يهدف إلى تبادل أو تبليغ ونقل الخبرات والتجارب والمواقف مثلما يهدف إلى التأثير على سلوك المتلقي".

ويشرح (عمرعبد الرحيم نصر الله) الاتصال الصفي أو العلاقات والاتصالات بين الطلاب والمعلمين بأن " الاتصال والتواصل وتكوين العلاقات التي تحدث وتتطور بين الطلاب والمعلمين، تقوم في معظم الحالات بالاعتماد على عملية الأخذ والعطاء التعليمي، حيث يقوم المعلّم بالعطاء والتعليم والاتصال مع طلابه داخل غرفة الصف، والطلاب من جانبهم يقومون بأخذ جميع المعلومات التي تعطى لهم على يد المعلم ويستقبلون جميع الرسائل التي ترسل إليهم أثناء قيام المعلم بشرح مادة الدرس التي تعتبر مضمون الرسالة التي يرسلها المعلم إليهم عبر وسيلة اتصال أو قناة اتصال التي تكون بالإمكان استقبال الرسالة من خلالها استقبالا جيدا يعني الفهم في معظم الحالات"[2].

ويضيف موضحا اتجاه الاتصال بين المعلم وطلابه بقوله: "أي أن الاتصال هنا يكون في اتجاهين ويحصل منه المرسل المعلم على التعزيز بصورة مباشرة التي تمكنه من القيام بالتقييم الصحيح لمدى فهم واستيعاب المعلومات التي تم إرسالها. وهذا يعني إمكانية التعديل السريع"[3].

كما يعرف على أنه" نوع خاص لأنه علم، إذ يبدو في شكل اتصال فكري محض إلا أن شحنته الانفعالية مهمة جدا" [4]، ويعرفه (يوسف إبراهيم نبراي) بقوله " يقصد بالاتصال في المحيط التربوي نقل فكرة معينة أو معنى محدد من فرد إلى أفراد آخرين، وبهذا يعرف هذا الفعل بأنه نقل للأفكار والمعلومات التربوية والتعليمية بصفة خاصة من المعلمين إلى التلاميذ".

أما (كارل روجرز، Rogers, Carl) فيعرف الاتصال التربوي بأنه "مبني على الإبداع والتبادل و التفاعلات وقوة وكثافة وتداخلات العلاقات داخل الفصل في أحسن الظروف ـ الحقيقية والواقعية ـ".[5]

---

[1] ـ قنديل محمد متولي و بدوي رمضان سعيد، **الاتصال و العلاقات الإنسانية**، دار النشر و الطباعة سوق البتراء، الأردن، 2005، ص 100.

[2] ـ عمر عبد الرحيم نصر الله ، (مرجع سابق)، ص 275.

[3] ـ عمر عبد الرحيم نصر الله ، (نفس المرجع السابق)، ص 275.

[4] - http://www.onefd.edu.dz/infpe/2MEF/cours-Pdf-2mef/Env2/psycho/L2-env2-c-psycho.pdf
(موقع الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد)، **الاتصال البيداغوجي**، مجلة إلكترونية، ص 15، .

[5] - Amado, gilles & Guittet, André , **La Dynamique des communications dans les groupes**, Paris, édition Armand Colin,(1975), p 107.

وتعرفه الباحثة (فرنسواز لاتري، Latry, Françoise) عموما بأنه " فعل تربوي مبني على التفاعلات والعلاقات وعلى سلسلة من المحاولات الاتصالية، فهو الانتباه إلى سلوكات التلاميذ وتوقعاتهم وتنمية مهارات الانصات إلى إنصات متبادَل في الفصل، وبالتالي وضعهم في دينامية التحسن والنماء و الشعور بالمسؤولية".[1]

أما (بيار كاس، Casse, Pierre) في مؤلفه (التكوين المتقن) فإنه يعرف الاتصال التربوي بأنه "السيرورة التي من خلالها يعرف ويتمكن الفرد من إيصال ونقل معارفه وتجاربه إلى الآخرين، وهذا في أحسن الأحوال، والعملية التربوية والفعل التربوي هو أساسا عملية اتصال وتفاعل منحصر في مجال اجتماعي كلي لتسهيل التدريس ونقل المعلومات ووضع الأهداف وطرق النجاح، وبالتالي الرفع من مستوى درجة حرية التلاميذ في الفصل".[2]

ويعرف كل من الدكاترة (أسامة محمد سيد و عباس حلمي الجمل) الاتصال في المجال التربوي بأنه "عملية لنقل الأفكار والمعلومات التربوية من إدارة العمل بالمؤسسة التعليمية والتربوية، أو من المؤسسة إلى الإدارة العليا أو بالعكس، أو من مجموعة من العاملين إلى مجموعة أخرى، وبالعكس وذلك عن طريق الأسلوب الكتابي أو الشفهي؛ مما يؤدي إلى وحدة الجهود لتحقيق أهداف ورسالة المؤسسة التربوية والتعليمية".[3] ويتبادر إلى أذهاننا أن الاتصال بين "مجموعة من العاملين إلى مجموعة أخرى"، تعكس مجموعة المعلمين ومجموعة التلاميذ الذي هو أساس الاتصال في المؤسسة التعليمية أو التربوية.

ويعرفانه كذلك بأنه "نقل الأفكار والمعلومات التربوية والتعليمية بصفة خاصة من رئيس العمل إلى العاملين والعكس، سواء كان ذلك بأسلوب كتابي أو شفهي، أو أي وسيلة أخرى بحيث يتحقق التفاهم المتبادل فيما بينهما، ويؤدي هذا الاتصال إلى الاقتناع من جانب المستقبل؛ مما يؤدي لوحدة الهدف والجهود، وتتحقق في النهاية فلسفة المؤسسة التربوية والتعليمية".[4]

والاتصال التربوي هو فعل تربوي وتدريسي كما يرى الباحثون في المجال التربوي البيداغوجي، يحاول فيه المشرف على العملية التعليمية / التعلمية أو المدرّس المرسل إحداث تأثير على تلاميذه المتلقين، وإحداث تغيير أو تعديل أو حتى تدعيم لهذا السلوك المعيّن أو ذاك عن طريق رسالة تربوية بيداغوجية أو تعليمية تحمل في طياتها أنماطا سلوكية ومضامين معرفية محددة، و"الفعل التربوي يقتضي كسلوك اتصالي توفر إرادة ذات غايات وأهداف لإحداث التأثير المطلوب، فالاتصال التربوي يركز على المرسِل والقناة والمستقبل وعلى

[1] - Latry, Françoise, **Les Enseignants ont aussi des émotions**, édition Economia, (2004). P 138.

[2] - Casse, Pierre, **La Formation performante,** édition office des publication universitaire, (opu). (1994), p 73.

[3] - أسامة محمد سيد و عباس حلمي الجمل، **الاتصال التربوي، رؤية معاصرة**، دار العلم و الإيمان للنشر و التوزيع، مصر، الطبعة الأولى، 2014، ص 30.

[4] - أسامة محمد السيد و عباس حلمي الجمل،(**نفس المرجع السابق)**، ص 30.

العلاقات المتبادَلة بين جميع هذه العناصر في إطار الشبكة الاتصالية التفاعلية المنحصرة في سياق الحقل التربوي المتواجد في قلب العلاقات الاجتماعية".[1]

إضافة إلى أن "الاتصال البيداغوجي يعتمد على ثلاث مرتكزات: المدرس والمقرر والمتعلم، فلا ينبغي للمدرس أن يركز على نفسه على حساب المقرر والتلميذ، أو يركز على المقرر على حساب التلميذ والمدرس، أو يركز على التلميذ مع التضحية بالمقرر وبوجوده الهام داخل العملية الديداكتيكية" [2]، والمقصود بالمقرر المنهاج. والاتصال البيداغوجي ما هو إلا علاقة تربوية في معناها اللغوي تفيد وجود صلة أو رابطة بين طرفين لاكتساب خبرة بينهما، كعلاقة المدرس بالتلاميذ.

ويعرفه (نايف سليمان) بأنّ الاتصال البيداغوجي هو "عملية يتم عن طريقها توصيل فكرة، أو مهارة أو مفهوم من المعلّم إلى التلميذ".
ويعرفه (ليوندر كوداري، Léandre coudry) بأنه "يعني حاصل تفاعلات أربعة عوامل: نسق القيم الثقافية الدراسية للمجتمع، وسائل العلاقات بين الأستاذ والتلاميذ، النماذج والمثل العليا الخاصة بعالم الأساتذة والقدرات الاستقبالية للتلاميذ".

ويعرّفه (حسن شحاته و زينب النّجار) بأنّه "عملية يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر، حتى تصبح تلك المعرفة مشاعا بينهما، وتؤدي إلى التفاهم فيما بينهما". ويعرف أيضا بأنّه " عملية يقوم بها المعلّم بتبسيط المهارات والخبرات لطلابه، مستخدما كل الوسائل المتاحة التي تعينه على ذلك، وتجعل المتعلمين مشاركين للمعلم في غرفة الدراسة، ويمكن تعريفه أيضا بأنه تفاعل لفظي أو غير لفظي بين معلّم ومتعلّم أو بين متعلّم ومتعلّم أو بين معلّم ومتعلّمين".

فالاتصال البيداغوجي أو التربوي أو الصّفي أو ما يطلق عليه بالعلاقة التربوية يلاحظها (جون كلود، Jean, claude) أنها "عبارة عن تعامل تفاعلي إنساني يتم بين أفراد يوجدون في وضعية جماعة ، وبما أن المكان الذي يتحقق فيه فعل التعليم / التعلم هو غالبا القسم، فمن الملاحظ أنه داخل القسم تتأسس علاقات دينامية بين المدرس والتلاميذ تتجسد في العلاقات أو العلاقة التربوية، وتتميز هذه العلاقة بطابع التعقيد حيث يعود ذلك إلى كونها تشكل مجموعة علاقات مختلفة في مضامينها ومتباينة من حيث أهدافها، ومتداخلة في ما بينها، إنها :

أولا: علاقات إنسانية لأن تحققها يستدعي حضور وتفاعل العنصر الإنساني مجسدا في المدرس والتلاميذ.

[1] - ميلود حبيبي، **الاتصال التربوي و تدريس الآداب**، المركز الثقافي العربي، (دون طبعة)، 1993، ص 73.
[2] - http://www.cfpdz.com/vb/showthread.php?p=45624 (17/05/2010)
(موقع التكوين المهني و التعليم التقني)

ثانيا: علاقات تواصل بيداغوجي لأن التعليم هو بالدرجة الأولى، إقامة تواصل مع التلاميذ.
ثالثا: علاقات سيكولوجية وسيكو سوسيولوجية ،لأن فعل التعليم يتم في غالبية الأحيان في إطار جماعة القسم، فهو ذو طبيعة جماعية. هذا بالإضافة إلى أن انجازاته تكون دائما مرفوقة بتبادلات وجدانية مختلفة"[1].

أما (أحمد شبشوب) فإنه يرى العلاقة التربوية أو البيداغوجية على أنها " مجموعة الصلات التي تربط المعلّم بالتلاميذ قصد توجيه هؤلاء نحو أهداف مرسومة، كما يمكن القول أنها شبكة العلاقات المتداخلة عن تفاعل الطلاب كأفراد وكمجموعة مع معلميهم، أو فيما بينهم، بحيث يدرك كل فرد الدور الذي يترتب القيام به، لأنه يعرف تقريبا ما المتوقع منه، سواء كان معلّم أو متعلّم"[2].

وفي الاتصال التربوي " تتطلب عملية التعليم والتعلم مجموعة من العناصر والمكونات التي تتطلبها عملية الاتصال وهي على النحو التالي:
- المعلّم وهو المرسِل أو مصدر المعلومات.
- المتعلّم وهو المستقبِل.
- محتوى الدّرس أو المحاضرة وهي الرسالة.
- اللّوح أو الكتاب المدرسي أو الفلم التعليمي وهي قنوات الاتصال.
- مشاركة وتفاعل المتعلمين وهي التغذية الراجعة.
- أما عنصر التشويش في عملية الاتصال فهو نفسه في عملية التعليم والتعلم بكل أبعاده"[3].

2 - عناصر الاتصال البيداغوجي:

يستدعي الاتصال البيداغوجي - الصفي - (التربوي) مجموعة من العناصر والمكونات الأساسية التي تتطلبها العملية التعليمية (الديداكتيكية)، لكي تتم وتؤتي ثمارها في إحداث التأثير المنظم والمقصود والمبرمج والهادف في المتلقي (التلميذ)، وهذه العناصر هي:

2 - 1 - المعلّم أو الأستاذ(Enseignant):

هو المرسل ومصدر الرسالة أو النقطة التي تبدأ عندها عملية الاتصال في العملية التعليمية، حيث يعمل على إيصالها إلى التلميذ ليس عن طريق الإلقاء والتلقين، ولكن يكون دوره "متمثلا في التوجيه والإرشاد لتذليل العقبات وبناء التعلمات" [4]. إلى جانب " تنشيط وتوجيه وتيسير وتسيير عملية التعلم"[5]، والمرسِل يريد من عملية الاتصال " أن يؤثر في الآخرين بها

[1] - عائشة لكبير، **عرض المدرس و التلميذ أية علاقة؟**، مجلة إلكترونية،، (2006) www.mh2006.net p1
[2] - أحمد شبشوب، **علوم التربية**، الدار التونسية للنشر، تونس، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1999، ص 367.
[3] - محمد جمال الفار، **المعجم الإعلامي**، دار المشرق الثقافي، دار أسامة للنشر و التوزيع عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2006، ص 10.
[4] - اللجنة الوطنية للمناهج، **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة (4) من التعليم المتوسط**،، (د و م م) (onps)، الجزائر، 07 / 2005، ص 9.
[5] - اللجنة الوطنية للمناهج، **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة (4) من التعليم المتوسط**، نفس المرجع السابق، ص 38.

ليشاركوه في أفكاره وأحاسيسه واتجاهات معينة التي تكون من ابتكاره أو من ابتكار غيره مثلما يفعل المعلمين" [1]. والمرسِل كذلك حسب (المغربي) "هو الطرف الذي يقوم بتوجيه الأوامر وتقديم المعلومات وإبداء الاقتراحات والملاحظات إلى الطرف الآخر، هذه المعطيات تتأثر بأفكاره وحكمه، وكذلك بخبرته وخلفياته، ففي الفصل قد يكون أحد الطرفين إما المدرس أو التلميذ".[2]

ونُشير " أن المعلم هو الذي يقوم بواجبه على أكمل وجه، يدعو تلاميذه إلى التشبه به، وليس من المعقول أن يطلب منهم أعمالا لا يلتزم بها هو" [3]. وهو "عامل وسيط في العملية التعليمية يساعد تلاميذه على تعلم أشياء مناسبة بطريقة فعالة"[4].

ويرى أحد الباحثين في التربية وعلم النفس بأن "المعلّم هو بمثابة الملك داخل الصف، لذا فهو الوحيد الذي يملك القدرة على تكييف موقفه التربوي وتحديد أسلوبه التعليمي، ونوع الاتصال الذي يستعمله معهم والذي يستعملونه فيما بينهم. والذي يجب أن يكون قائما على أساس الطرق التربوية الصحيحة والظروف الموضوعية التي تحيط به داخل الصف"[5].

وجاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج (1984م) أن " المعلم هو نقطة الانطلاق وحجر الزاوية في أي إصلاح أو تطوير" [6].و"المعلم في إدارته لفصله قائد تربوي ـ والقيادة ـ كما يعرفها (بيج وتوماس) هي عملية إنجاز عمل ما عن طريق التأكد من أن أفراد الجماعة يعملون معا بطريقة طيبة وأن كل فرد منهم يؤدي دوره بكفاءة عالية" [7]. كما " يُعتبر المعلم الحافز والدافع القوي لدفع التلميذ إلى تحقيق ما هو أفضل وأهم.

والمعلم كذلك " هو النقطة التي تبدأ عندها عملية الاتصال داخل غرفة الصف، أو المحاضر أو الطلاب في بعض الأحيان أي أنه المصدر الذي يقوم بشرح الدرس أو الموضوع الذي يعلم، ومن الممكن أن تقوم الآلة بدور المرسل مثل التلفاز أو الحاسوب...إلخ"[8].

ومن الأدوار التي يمارسها في العملية التربوية "دور الملاحظ Observer"، لأن كفاءة المعلم تعتمد على درجة كبيرة على تمكنه من ملاحظة تلاميذه عن كثب وملاحظة أفعالهم و سلوكياتهم وردودها وتفاعلها أثناء التفاعل الصفي أو ما يسمى بالمواقف التعليمية، حتى يتسنى له إيجاد الحلول لهذه الأفعال وضبط الاستجابات داخل البيئة الصفية.

---

[1] ـ عمر عبد الرحيم نصر الله، (مرجع سبق ذكره)، ص 56.
[2] ـ المغربي عبد الفتاح عبد الحميد، مرجع سبق ذكره، ص 172.
[3] ـ عمر الشطي، **الغش المدرسي ، أسبابه و نتائجه**، دار نزهة الألباب ، غرداية، الجزائر، 1998. ص 52.
[4] ـ عبد اللطيف فرج، **المعلم و المشكلات الصفية**، دار مجدلاوي، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2006، ص 7.
[5] ـ عمر عبد الرحيم نصر الله، **مبادئ الاتصال التربوي و الإنساني**، دار وائل للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط (2)، 2010، ص 269.
[6] ـ عبد اللطيف فرج، (نفس المرجع السابق)، ص 10.
[7] ـ أحمد إسماعيل حجي، **الإدارة التعليمية و الإدارة المدرسية**، دار الفكر العربي، القاهرة، (ج م ع)، طبعة جديدة و منقحة، 2005، ص 352.
[8] ـ عمر عبد الرحيم نصر الله، (مرجع سبق ذكره)، ص 57.

وللإشارة فإنه "مهما تباينت فلسفات إعداد المعلّم واختلفت منطلقاتها، فالذي لا يختلف بشأنه ذلك الدور المتعلق بالمعلم كقائد اجتماعي. والمعلّم كقائد اجتماعي يشمل دوره مستوين يتعلق الأول بتلاميذه، أما الثاني فيتعلّق بالمجتمع الذي يعمل فيه" [1]. ويضيف الدكتور (السيد سلامة الخميسي) نقلا عن (الدكتور شحاتة عبد الخالق) ما يلي: " إن المعلمين ليست مهمتهم تربية الصغار فحسب، بل يعتبرون مسؤولين عن الإسهام في صياغة الحياة عامة في المجتمع كل حسب قدراته واستعداداته، ومن ثم اختلاف درجات القيام بهذا الدور القيادي باختلاف السمات الشخصية والتكوينية للمعلمين، واختلاف ظروف المجتمع سياسيا واقتصاديا واجتماعيا"[2].

وهو المهيمن على مناخ الفصل من خلال ضبط التعلم لتهيئة الظروف لمصلحة التلميذ وفق مواقف تعليمية مساعدة على وصول المفاهيم والمعلومات إليه. وما يؤكد هذا القول ما ورد في النسخة المترجمة من وثيقة المناهج فيما معناه أن المعلم هو سيد السفينة في قسمه [3] " Mais il il est évident que vous êtes **seul maître à bord** de votre classe" لأنه الأدرى بقسمه و بما يدور فيه.

ويعتبر المُعلّم (Enseignant) كذلك متغيرا من المتغيرات التي تؤثر في العملية التربوية وعامل من العوامل الأساسية في ميكانيزم عملية الاتصال البيداغوجي (الصّفي). وهو الذي يتولى "تعليم كيفية إيصال المعلومات إلى الأذهان وترسيخها، وهو ما يسمى بالبيداغوجيا".[4] كما يمكن أن نعرّف المعلّم على أنّه "المنظّم لأعمال التلاميذ، والمنشّط لأدوارهم، فهو إذن ليس إلا مصدرا واحدا من مصادر المعرفة المختلفة، حيث لا يمكن اعتماد الموهبة أو المبادرة، لأن كثير من الكفاءات هنا لا تنفع إذ ما لم يتم ضبطها وفق تنظيم محكم يقود إلى تحقيق أهداف واضحة و محددة."[5]

كما يعتبرالمعلّم هو" القائم على تجسيد العملية التعليمية في المدرسة، وهو يشكّل العنصر الحاسم في قاعة الدّرس"[6]، "وهو من أتقن صنعته أو وظيفته أو عمله أو هو أيضا من مهر في في أداء المَهمَّة الموكلة إليه مهما اختلفت طبيعتها أو كان مجالها"[7].

والمعلّم لا يكتمل عمله أو دوره إلا بمؤسسة التنشئة المتمثلة في المدرسة التي لا يمكن تعريفها إلا بأنها "عبارة عن مجتمع مصغّر يشبه المجتمع الكبير، ذلك أنها تضمّ العديد من

---

[1] - سلامة الخميسي، **دراسات و بحوث عن: المعلم العربي**، دار الوفاء، الإسكندرية، الطبعة الأولى، 2003، ص 141.

[2] - شحاتة عبد الخالق، **الاختيار و الانتقاء لإعداد معلمي المرحلة الثانية في مصر**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، 1983، ص ص (33 - 34).

[3] - Direction de l'enseignement fondamental, **Document D'accompagnement Des Programmes de la Première Année Moyenne**, Langue Arabe, L. Amazighe, L. Française, L. Anglaise, onps, Avril 2003, P111.

[4] - عمر الشطي، **الغش المدرسي، أسبابه و نتائجه**، دار نزهة الألباب، الجزائر، 1998، ص 42.

[5] - محمد شارف سرير، نورالدين خالدي، **الفعل التعليمي التعلمي**، الجزائر، (د.ط)، 1988، ص ص 19 ، 20.

[6] - مصطفى حجازي، **الصحة النفسية منظور دينامي**، المركز الثقافي العربي، المغرب، بدون طبعة، 2004، ص 224.

[7] - محمد زياد حمدان، **سيكولوجيا الاتصال التربوي**: ، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن، بدون طبعة، 2000، ص 76.

التنظيمات الاجتماعية والأنشطة والعلاقات، كذلك تشبه المجتمع الكبير من حيث نظامها الهادف لحفظ الأمن والنّظام و السّلم داخلها..."[1]

ولكي يستطيع المعلّم القائم بالاتصال داخل الصف أن يقوم بعمله ويؤديه بصورة جيدة ويتمكن من إيصال رسالته بأيسر الطرق لابد أن تتوافرفيه شروط معينة مثل:

1 ـ إيمانه بالعمل الذي يؤديه وأن يكون محبا له وبدوره في خدمة أبناء شعبه متمكنا من مادته.

2 ـ إلمامه بجميع عناصر المنهاج الدراسي لمادته وغيرها من المواد لمختلف المراحل الدراسية.

3 ـ معرفة مصادر الوسائل التعليمية والمتوفرة منها لكي يستعملها في عملية نقل الرسالة إلى الطلاب بأسهل الطرق وأبسطها.

4 ـ أن يعرف طلابه ومستواهم العلمي وأعمارهم لاختيار المناسب لهم.

5 ـ أن يكون بشوشا محبا لطلابه، حليما، متسامحا معهم أثناء عملية الإرسال ونقل المعلومات إليهم.

6 ـ أن يختار الكلمات الأكثر مناسبة لزيادة استيعاب المستقبل.

7 ـ أن يستخدم عدة طرق لتبسيط.

8 ـ أن يكون معدا تربويا وعلميا للدرجة التي تمكنه من القيام بعملية الإرسال والاتصال بالشكل الصحيح المطلوب والمؤثر[2].

أما المعلّم في نظر الفكر الكلاسيكي المثالي فينبغي " أن يكون فيلسوفا مفكرا كسقراط، وغيره من الفلاسفة، وقد ركزت المثالية على دور المعلّم، وجعلته يحتل المركز الرئيسي في العملية التربوية، في حين نظرت إلى المتعلّم نظرة سلبية، فالمعلمّ يجب أن يكون قدوة لتلاميذه بما يملكه من معارف وخبرات واسعة، تجعل الطلاب ينهلون منهله، بمعنى على المعلّم أن يكون موسوعة يعمل على إيصالها إلى الطلبة، وأن يكون مخلصا جادا في عمله، والمعلّم بفطنته وبصيرته يعمل على كشف استعدادات تلاميذه، وبذلك يعطيهم القدر المناسب من المعارف، وتقتصر عملية التعليم على التذكر والاسترجاع لذا يجب على المعلم في نظر أفلاطون تنمية القدرة"[3].

إضافة إلى أن المعلّم ما هو إلا " جزء من المؤسسة المدرسية التي ينتمي إليها ويعمل فيها، وفي الوقت الذي تتجدد فاعلية المدرسة وتأثيرها بفاعلية معلميها وكفاياتهم، فإن المعلّم

[1] ـ رابح تركي، **أصول التربية و التعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، الطبعة الثانية، 1990، ص 174.
[2] ـ عمر عبد الرحيم نصر الله، (مرجع سبق ذكره)، ص 58.
[3] ـ وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، **مدخل إلى علوم التربية**، (تكوين أساتذة التعليم الأساسي)، الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد، 2006، ص 93.

من زاوية أخرى يستمد جزء من مكانته ووضعه الشخصي والمهني من مكانة المدرسة التي يعمل فيها ووضعها ولا سيما في المجتمع المحلي"[1].

لأن جو المؤسسة ينعكس بالإيجاب أو السلب على المعلم في حالات كثيرة. ومن هنا فإن الجو الاجتماعي والمهني يؤثر بدرجة لا يستهان بها في سلوك المعلم المهني الذي ينعكس هو الآخر بدوره على تلامذته الذين سيتأثرون به سلبا أو إيجابا باعتباره القدوة المباشرة للتلميذ من خلال ما يقدمه لهم من رسائل علمية وحياتية ومواقف سلوكية في القسم و حتى خارجه.

والمعلّم من خلال موقعه في القسم هو من يبادر في تواصله مع التلميذ من خلال عملية الاتصال البيداغوجي (الصّفي) باعتباره سلوكا تعليميا **(**Comportement Didactique**)** وهذا "السلوك التعليمي" يعتبر بمثابة " الفعل القابل للمشاهدة (الملاحظة)، كما يمكن اعتباره تعبيرا لما يكون المعلم قادرا على انجازه لإيصال المحتوى أو الرسالة المتمثلة في المادة الدراسية (المعرفية)، والسلوك التعليمي، هو تركيب لفظي من **السلوك** حيث أن "السلوك يجب أن يُدرس من خلال شعور الفرد وبواسطة الملاحظة الخارجية."[2]

و**التعليمي** أو (**الديداكتيكي**) منسوب إلى الديداكتيك (La didactique) باعتبارها "هي شق من البيداغوجيا موضوعه التدريس (Lalande. A, 1972)، وأنها: كذلك، نهج، أو بمعنى أدّق أسلوب معيّن لتحليل الظواهر التعليمية (D. Lacombe, 1968)[3]. ويمكن تعريفه كذلك على أنه الفعل الواعي والهادف والمؤطَر الذي يقوم به المعلم أو الأستاذ من خلال الموقف التعليمي (Situation Didactique) لإيصال المعرفة أو المعلومة للمتعلم قصد إحداث الأثر الإيجابي.

2 - 2 - المتعلم أو التلميذ (L'élève)**:**

هو المستقبل والمتلقي للرسالة المتمثلة في المادة التعليمية من المعلم تحديدا، ضمن إطار التفاعل الصفي معه من جهة، ومع التلاميذ من جهة أخرى وهو ما يطلق عليه ب"دينامية الأفواج"[4]، أو "دينامية الجماعات" التي يعرفها (روجي ميكشيلي) (Roger, Muccheilli) على أنها "مجموعة من الظواهر النفسية الاجتماعية التي تتكون داخل الجماعات الأولية، والقوانين التي تتحكم فيها"[5]. ويتمثل دوره في" التعلم و البحث والاستكشاف، في علاقة تفاعلية مع مضمون التعلم في كل مجال (معارف / سلوكات)"[6].

---

[1] - السيد سلامة الخميسي، **دراسات و بحوث عن: المعلّم العربي**، دار الوفاء، الإسكندرية، الطبعة الأولى، 2003، ص 265.
[2] - فاخر عاقل، **مدارس علم النفس**، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1968، ص 99.
[3] - فكري حسين ريان، **التدريس**، عالم الكتب، جامعة عين شمس، القاهرة، 1995، ص62.
[4] - عمر الشطي، **الغش المدرسي أسبابه و نتائجه**، مرجع سابق، ص 6.
[5] - ناصر ميزاب، **المكانة الاجتماعية للتلميذ في جماعة القسم و علاقتها بالتحصيل الدراسي**، (دراسة ماجستير ميدانية غير منشورة)، معهد علم النفس و علوم التربية، جامعة الجزائر، 1988، ص 91.
[6] - اللجنة الوطنية للمناهج، **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة (4) من التعليم المتوسط**، مرجع سابق، ص 38.

مع الإشارة أن الجماعات الأولية هي "الجماعة التي يلتقي فيها الأفراد وجها لوجه كجماعة أسرة أو جماعة الفصول الدراسية"[1]، والتلميذ (المتلقي) ما هو إلا طفل له "ملكة إبداعية يمكن تنميتها بأنواع من المعارف التي تزيد من نموه وتطوره الفكري والنفسي، بحيث يملك في داخله جملة من المواهب والمهن التي تجعله يتطلع إلى الأفق وإلى التفكير في المناصب العالية والمُهمة في المجتمع"[2].

وفي سياق نسيج الجماعة الأولية المتمثلة في تلاميذ الصف الدراسي يقوم المعلّم أو المربي بـعملية التعليم أو التدريس التي تكون في مفهومها الشامل مرتبطة بالتعلم الذي لا ينفصل هو الآخر عنها، كونهما وجهان لعملة واحدة ولا يكتمل الفعل التربوي طبعا إلا بهما، فهو فعل تعليمي تعلمي، ولا يمكن تخيل معلّم دون متعلّم أو متعلّمين ولا متعلم أو متعلّمين دون معلّم فوجودهما أو وجودهم جميعا ضروري لاكتمال العملية التوبوية في صورتها المنسجمة والمعقدة في آن واحد كونها تجمع بين عدّة أفعال (تعليمية ـ ديداكتيكية ـ، وتربوية ـ بيداغوجية ـ وإدارية تتمثل في القيادة الصفية وضبط الصّف الدراسي . وإذا كنا قد عرّفنا التربية أو التعليم في فصول سابقة، فإن التلميذ هو الآخر يتولى بدوره العملية المقابلة ألا وهي التعلّم، والتعلم (Apprentissage / Learning) هو عملية تلقي التلميذ للمعارف والمعلومات والدروس المتمثلة في الرسائل التعليمية من المعلّم ألأثناء المواقف التعليمية.

ويعرّف (هربارت، Herbert) في نظريته النفسية أنّ التعلم هو"عملية تذكر" [3]. بينما يرى الفيلسوف الإنجليزي (جون لوك) في نظريته المسماة التدريب الشكلي أو (العقلي) أنّ التعلم هو"عملية تدريب للعقل"[4].

أما (جيتس، Gates) فيعرف عملية التعلم بأنها "تغيير أداء الفرد أو تعديل في سلوكه عن طريق الخبرة والمران، وهذا التعديل يحدث في أثناء إشباع الحاجات وبلوغ الأهداف بغرض التكيف مع المواقف الجديدة" [5]. ويقصد بتعديل السلوك ليس فقط الاقتصار على الحركات الملاحظة والسلوك الظاهري، و"إنما ينصرف التعديل والتغيير أيضا إلى العمليات العقلية مثل التذكر والتفسير والتفكير"[6].

أما (جيلفورد، Guilford) فيعرف التعلم بأنه:"التغير في سلوك الفرد الناتج عن استثارة"[7].

وبناء على ذلك يجب على المتعلم أن يلتزم ببعض الشروط لتحقيق مبتغاه:

---

[1] ـ ناصر ميزاب، (نفس المرجع السابق)، ص 91.
[2] ـ رائدة خليل سالم، **المدرسة و المجتمع**، مرجع سابق، ص 90.
[3] ـ محمود منسي، **علم النفس التربوي للمعلمين**، نفس المرجع السابق، ص 82.
[4] ـ محمود منسي، **علم النفس التربوي للمعلمين**، نفس المرجع السابق، ص 83.
[5] ـ جابر عبد الحميد جابر، **سيكولوجية التعلم و نظريات التعليم**، دار النهضة العربية، القاهرة، (ج.م.ع)، (د.ط)، 1976، ص16.
[6] ـ علي راشد، **مفاهيم و مبادئ تربوية**، دار الفكر العربي، القاهرة، (ج.م.ع)، الكتاب الأول، 1999، ص 59.
[7] ـ علي راشد، **مفاهيم و مبادئ تربوية**، مرجع سابق، ص60.

ـ حسن استقبال المعلومات (الرسالة التعليمية، Message Didactique):

وتتم من خلال تحلي المتعلم بالقدرة على التعلم "الدافعية الداخلية" [1] وعلى الإنصات بكل تفكير ووجدان مع مراعاة اتجاهاته نحو نفسه ونحو مصدر الرسالة.

ـ **المستوى المعرفي للمتعلم** : يجب مراعاة مستوى التلميذ المعرفي حين تقديم المعلومات (الرسالة التعليمية) بحيث لا تفوق مستواه ولا تكون أقل منه، لأن كلتا الحالتين لا تشجعان على فهم الدروس ولا حتى على استيعابها.

ـ **النسق الثقافي والاجتماعي الذي يوجد فيه المتعلم** : على المعلم احترام عادات وتقاليد مجتمع المتعلم، وهذا السلوك ينشأ عنه الاحترام المتبادل وتبادل الثقة بين طرفي العملية التربوية، ويكون حافزا للمتعلم كي يُقبل على التعلم وبالتالي على الوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

ـ **المشاركة**: على المتعلم أن يتحلى بروح الجماعة من خلال المشاركة الصفية أثناء المواقف التعليمية ويبتعد عن الركون والخمول والانطواء. كما يجب على المعلم تحفيزه من خلال التشجيع الآني (خلال الوضعية التعليمية) مع تحريره على من كل المعيقات التي يمكن أن تثبط عزيمته.

والتلميذ في التربية الحديثة هو محور العملية التربوية باعتباره الطرف المؤهل ليكون مستقبِلا في القسم للمادة التعليمية المتمثلة في المعرفة، والتي تمر عبر العقد التعليمي (Contrat didactique) بين كل من المعلم والتلميذ، ويتمثل دوره في تغير وظيفته"... من المستهلك إلى المساهم الفعّال والنشط، وتحصل هذه النتيجة دون شك عندما يشرك فهلا في اختيار الأهداف وتخطيطها واختيار الوسائل واستخدامها، وتركه يساهم في الدرس بالمناقشة والإجابة والتعقيب والإضافة والتعليل والاستنتاج...كلا هذا شعور وإحساس مكبوت لديه وهو في حاجة إليه بكل حرية"[2]. كما يعرفه الدكتور (تركي رابح) على أنه "المحور الأول والهدف الأخير من كل عمليات التربية والتعليم. وهو الذي من أجله تنشأ المدرسة وتجَهَّز بكافة الإمكانيات"[3].

وإذا كان المعلّم (الأستاذ) هو من يتولى العملية التعليمية من جهة، فإن المتعلّم (التلميذ) هو من يتولى العملية التعلمية من جهته حيث تعتبر هذه العملية الثانية "السبيل الوحيدة لتمكين الطفل من اكتساب العادات السليمة، فعن طريق التعلّم يكتسب الطفل عادة نظافة الملبس، والنظام في غذائه، والمشي الصحيح، وبعض العادات التي تساعد جسمه على النمو السليم. كما يسهم التعلم في تمكينه أيضا من العديد من العادات الفكرية والعلمية والاجتماعية التي تساعده

[1] ـ مريم داود سليم، **المجلة التربوية**، العدد 36، كانون الثاني 2006، ص21. – www.gulfkids.com

[2] ـ محمد شارف سرير و نور الدين خالدي، **الفعل التعليمي التعلمي**، مرجع سابق، ص 20.

[3] ـ تركي رابح، **مبادئ التخطيط التربوي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، بدون طبعة، 1982، ص 112.

على شق طريقه في الحياة كالقدرة على النقد دون تجريح، والتفكير الموضوعي، والأسلوب العلمي في المناقشة، واحترام الغير، وتقدير وجهة نظر الآخرين، والتمسك بحريته وحريتهم على حد سواء"[1].

2 - 3 - المادة التّعليمية أو الدراسيّة (Matière didactique / scolaire):

وتتمثل في الرسالة المتمثلة في المفاهيم والمعارف والمعلومات المبرمجة والهادفة، ويعتمد في صولها إلى المتعلم (التلميذ) على استخدام قنوات اتصال عديدة كالكلام والكتابة مثلا، وبعد استلام التلميذ لها يعمل على فك رموز الرسالة التعليمية الموجهة إليه ويواصل المعلم دوره في التأكد من تلقي المتعلم لها واستيعابها من خلال التغذية الراجعة التي يحصل عليها أثناء عملية الاتصال والتواصل حتى يثبت نجاح رسالته التعليمية. والمادة التعليمية ما هي إلا صورة عن المنهاج أو المقرر الدراسي، حيث يرى (باري ، Paré) " أن المنهاج يتأسس على معرفة الخصائص العضوية للفرد وعلى استعمال اللغات المختلفة وعلى التحكم فيها"[2].

ولا نهمل طبعا عنصر (الانتباه أو الاصغاء) لدى طرفي العملية التعليمية التعلمية، حيث يرى (الدكتورعمر عبد الرحيم) أن "وجود انتباه كامل من المرسِل عندما يقوم بعملية إرسال الرسالة، (المعلّم عندما يقف أمام الطّلاب ويقوم بتعليم الدّرس) ومن المستقبِل عندما يقوم بعملية استقبال أو تلقي للرسالة المرسلة إليه (الدرس). لأنه من المعروف والمؤكد أن عدم وجود إصغاء وانتباه كامل عند تلقي الرسالة فإن الرسالة لن تصل ولن يحدث أي نوع من الاتصال، لأن أساس الاتصال هو ما ذكر"[3].

ونستطيع القول أن مقومات الرسالة التعليمية الناجحة لابد أن تتوافر فيها ما يلي:

ـ" الدقة العلمية لمحتواها المعرفي.

ـ أن تكون مناسبة لمستوى الفئات المستهدفة.

ـ أن تشمل عناصر الإثارة والتشويق حتى يتأثر بها المتعلم، لتكون لديه تغذية راجعة تساعد المعلم في تقديم الرسالة جزءا لا يتجزأ من مادتها حيث تستخدم بفن ودراية لتدعيم الفهم والإدراك"[4].والرسالة هي "المحتوى المعرفي الذي يريد المرسِل نقله إلى المستقبل"، وهذا المحتوى المعرفي يمكن أن يكون مخطوطا(مكتوبا باليد)، أو مطبوعا(بالآلة)،أو شفويا...، والرسالة لها ارتباط وطيد بأسلوب الاتصال الجيد والناجح، فكلما كان هناك اتصال ناجح؛ كان هناك استجابة في فهم واستيعاب الرسالة التعليمية، وينعكس ذلك من خلال النتائج التي يحصل

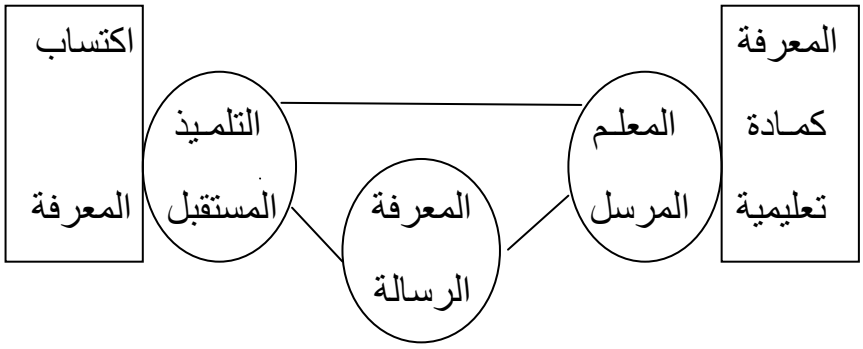
[1] ـ أيوب دخل الله، **علم النفس التربوي**، **(الخصائص النمائية و الفروق الفردية و البيئة الصفية و انعكساتها على العملية التعلمية)**، دار الخلدونية، الجزائر، (د ط)، 2014، ص 17.

[2] ـ إيفاس. برتراند، **التنظريات التربوية المعاصرة**، ترجمة: محمد بوعلاق، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، (د ط)، 2001، ص66.

[3] ـ عمر عبد الرحيم نصر الله، **مبادئ الاتصال التربوي و الإنساني**، دار وائل للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الثانية، 2010، ص 257.

[4] ـ محمد بزير الحباري، **رسالة المعلم**، (مجلة تربوية)، الكويت، العدد الثاني (2)، 2000، ص 52.

عليها التلاميذ من انجازهم للامتحانات والاستجوابات والواجبات والنقاشات على مستوى الصف الدراسي. وفيما يلي مخطط يوضح ارتباط العناصر الثلاثة السابقة (المرسل، المستقبل، الرسالة).



مخطط يوضح: الأقطاب الثلاثة للعملية التعليمية.

2 - 4 - قناة الاتصال (Canal de communication / Communication Channel):

أو ما يعرف بالوسيلة، وهي التي تمر خلالها الرسالة من المرسِل إلى المستقبِل، وقناة الاتصال كذلك هي "وسيلة الاتصال التي يمكن بواسطتها نقل الرسالة من المرسِل إلى المرسَل إليه. كما يقصد بقناة الاتصال الخط أو المسار الذي تتخذه الرسالة عند تحركها من المرسل حتى تصل إلى المستقبل" [1]. وتعتبر كذلك الطريقة التي بها يتم نقل المفاهيم والمعلومات والأفكار والمادة التعليمية والخبرات والمعتقدات والقيم وغيرها من الأمور الهادفة والمقصودة من المعلم إلى المتعلم والقناة قد تتمظهر في التفاعلات اللفظية وغير اللفظية كالكلام والكتابة والإيماء، ونشير أن انعدام القناة يؤدي إلى انعدام وصول الرسالة، وبالتالي انعدام الاتصال ككل، والوسيلة الصفية تكون عادة صوت المعلم إلى جانب المقرر أو الكتاب المدرسي..الخ.

وهذه القناة قد تكون طبيعية كالاتصال المباشر بين طرفين دون أية واسطة، أو اصطناعية كاستعمال الطباشير والسبورة والأدوات المخبرية العلمية أو الوسائل التكنولوجية التعليمية كالحاسوب أو وثائقية كالكتب والخرائط والمجلات. هذه القنوات الثلاث" الطبيعية والاصطناعية والوثائقية"، تساعد في تسهيل ونجاح أداء العملية التعليمية والتربوية، وهي أدوات يستعملها المعلم بغرض الوصول بتلامذته إلى العلم والفهم والتربية والحقيقة بأسرع وقت وأقل جهد. واستعمال الوسائل التعليمية هو دعم للعملية ذاتها، حيث يقول (برلو) أنه: "إذا دعمّ المدرس كلامه بوسائل اتصال أخرى كان فك الرموز لدى التلميذ أكثر واقعية والمعاني لأكثر وضوحا، وبالتالي تستقر في الذهن مدة أطول"[2].

[1] - أحمد زكي بدوي، **معجم مصطلحات الإعلام**، دار الكتاب المصري، القاهرة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، (د.ط)، 1984، ص 179.
[2] - مجد هاشم الهاشمي، **الاتصال التربوي و تكنولوجيا التعليم**، مرجع سابق، ص 84.

والوسائل التعليمية (الديداكتيكية) كالمقرر والمنهاج ووسائل الإيضاح البصرية والسمعية...إلخ من الناحية الموضوعية ما هي إلا مثيرات ديداكتيكية (Didactique) متعددة الخواص، تستعمل لمخاطبة الحواس المختلفة، ويعرفها الأستاذ(م. حبيبي) بقوله: " تتحدد القناة من خلال الاتصالات الشفوية والكتابية فهي إذن قناة سمعية وبصرية...ويؤثر على القناتين عاملا الزمان والإيقاع لأنهما أثرا على استقبال الرسالة كما تؤثر فيها سرعة البث وبطؤه وكثافته وعلاقة كل ذلك بسعة القسم وعدد المتعلمين وأماكن جلوسهم ومدى إتباعهم للرسالة من حيث الإيقاع والنبر والتركيز على بعض الحروف والكلمات والجمل ومدى وضوح الوسائط التربوية (سبورة، كتاب...)"[1].

2 - 5 - التغذية الراجعة (Feed back) :

أو ما يطلق عليها برجع الصدى أو رجع المعلومة " Retour de l'information"[2]، "هي عملية تعبير متعددة الاشكال" [3]، تظهر من خلال "حدوث الأثر التربوي في سلوك المتعلم ، يتمظهر في شكل تغير في وجدانه أو معارفه أو سلوكاته بحسب تخطيط الأهداف البيداغوجية"[4]، وحدوث التغذية الراجعة أو الاستجابة دليل على وصول الرسالة إلى المتلقي نتيجة الأثر الذي أحدثته عملية الاتصال، وهذه الاستجابة تظهر بدورها في صدور فعل معين لدي الستقبل أو المستقبلين بحيث يكون هذا الفعل مثيرا جديدا يتطلب بدوره رد فعل الشخص المتدخل (المرسل) وهذا ما يطلق عليه بالتغذية الأمامية أي التغذية الثانية بعد التغذية الراجعة.

وقد عرّف الدكتور (أحمد زكي بدوي) التغذية الراجعة أو المرتدة حسبه (feed back / Rétroaction) بأنها "استخدام المعلومات المرتدة في عملية اتخاذ القرارات، أي الخطوة التي يتم بمقتضاها استعادة البيانات بعد التصحيح والإضافة لاتخاذ قرار جديد أو تعديل القرار القائم"[5].

ومن ثم معرفة الأثر الذي أحدثته من تعديل في السلوك الناتج عن المعلومات والمعارف العلمية والخبرات العملية التي تم نقلها للتلميذ. فالتغذية الراجعة أو العكسية ما هي إلا إعادة إرسال الرسالة من المستقبل إلى المرسِل حيث يستلمها ويتأكد من فهم المستقبل لها وموافقته على مضمون الرسالة أو لا، فهي تصحيح للاتصال ومحاولة إزالة عمليات التشويش الميكانيكي والدلالي وسوء الفهم.

---

[1] http://www.onefd.edu.dz/infpe/éMEF/cours-Pdf-2mef/Env2/psycho/L2-env2-c-psycho.pdf (ص 1)
(موقع الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد . onefd) .

[2] - محمد مسلم، **مقدمة في علم النفس الاجتماعي**، دار قرطبة، الجزائر، الطبعة الأولى، 2007، ص125 .

[3] - محمد جمال الفار، **المعجم الإعلامي**، دار أسامة للنشر و التوزيع، دار المشرق الثقافي، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2006، ص95.

[4] - العربي فرحاتي، **أنماط التفاعل و علاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي و طرق قياسها** ، مرجع سابق، ص 115.

[5] - أحمد زكي بدوي، **معجم مصطلحات الإعلام**، دار الكتاب المصري، (القاهرة، مصر)، دار الكتاب اللبناني، (بيروت، لبنان)، مطبعة نهضة مصر، الفجالة، القاهرة، مصر، ، 1984، ص 69.

وقد قال (وينر، Winner) حول التغذية الراجعة ونجاح الاتصال الفعال ما يلي: " لا أعلم أبدا بما قلته حتى أسمع الجواب على ما قلته"[1]. والغرض منها هو معرفة مدى تحقيق الأهداف التربوية بين المعلم وتلامذته. لأن "التغذية الراجعة عبارة عن سير إلى الوراء قصد:

ـ تحقيق جودة استقبال الرسالة.

ـ تصحيح التفاوت الموجود بين هدف الرسالة وتأثيرها،

ـ تقويم درجة استيعاب الرسالة عند المستقبل"[2].

وهناك من يضيف كل من "المدخلات (الكفاءات والأهداف)، والسياق (المكان والزمان والمجزوءات) والمخرجات (تقويم المدخلات)"[3]، إلى عناصر الاتصال البيداغوجي (التربوي) باعتبارها مندرجة ضمن إطار العملية التعليمية / التعلمية.

وهناك من يضيف إلى هذه العناصر الخمسة أو المكونات مكوّنات أخرى وتتمثل في: فضاء الاتّصال ومرجعية الاتصال وسنن الاتصال و الهدف.

أما عن شرحها فهو كالآتي:

ـ **فضاء الاتصال**: فيقصد به حسب الباحث (ميلود حبيبي) أن " للاتصال التربوي زمان ومكان، فالرسالة المتبادَلة تخضع لتقسيم معين، يتخذ شكل حصص تدريسية، محددة بالمدّة والعدد والتوقيت، فحصص الصباح مثلا أفضل وأحسن من حيث نشاط وحيوية التلاميذ وعطاء المدرسين وكذلك لارتفاع نسبة التركيز والانتباه والاستيعاب للدروس في الفصل مقارنة بحصص بعد الظهر أو في المساء التي تكون نوعا ما مملة ومتعبة على هؤلاء لنجاح الفعل التربوي... في أول السنة، في وسطها، أو في نهايتها". [4] وهذا ما يؤكده الباحث (المغربي) الذي يرى أن "أي اتصال يصل إلى المستقبل في زمن غيرمناسب، أي عندما يكون المستقبل غير مستعد ذهنيا ونفسيا لهذا الاتصال، فإنه لا يؤدي الغرض والهدف المطلوب إنجازه".[5]

ـ مرجعية الاتصال: المقصود بها "مكونات الأطر الثقافية والمعرفية والقيمية المتضمنة في الرسائل وفي التبادلات الثقافية، ويختلف الأمر بين فعل تدريسي وآخر، حيث تكون موسوعة

---

[1] ـ (موقع الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد، onefd)، **الاتصال البيداغوجي**، مجلة مرئية، (الموقع السابق)، ص 2.

[2] ـ (نفس الموقع السابق)، ص 2.

[3]- http://www.cfpdz.com/vb/showthread.php?p=45624 (17/05/2010) . (موقع منتدى التكوين المهني و التعليم التقني).

[4] ـ ميلود حبيبي، مرجع سبق ذكره، ص 76.

[5] ـ عبد الحميد عبد الفتاح المغربي ، **المهارات السلوكية و التنظيمية لتنمية الموارد البشرية**، المنكتبة العصرية، مصر، الطبعة الأولى، 2007، ص 173.

المدرس وحدها مصدرا للرسالة، أو نترك الفرصة لمبادرة التلميذ، كما أن إنتماء المدرس والتلميذ لنفس المراجع الثقافية والاجتماعية له أثر على عملية الاتصال".[1]

ـ سنن الاتصال: يستعمل المدرس سننا في ترميز رسالته مشروطا بقابلية التلميذ للتعرف عليها، ويقتضي ذلك وجود سجل مشترك بين الاثنين متمثلة في الرسالة، والتي هي عبارة عن رموز تحملها أفكار وآراء ومعلومات المرسل، عبارة عن أصوات وحروف وسكوت وتعبيرات وملامح الوجه وحركات الجسم ونبرات الصوت. ولذلك فإن التلميذ لا يختزل في مجرد فك الرموز والتعرف على المكونات المادية للرسالة، بل يجب أن يتمكن من إدماج المعطيات المتضمنة في هذه الرسالة عبر سلسلة التمثل الذهني بشكل يناسب معارفه المخزنة في موسوعته. ولهذا يتجاوز الفهم الوقوف عند المعالجة المباشرة للمعلومات باستحضار جملة من المكونات الذاتية ومن ذلك مواقف التلميذ وآرائه ورؤيته للعالم المحيط به".[2]

الهدف: ويقصد به أن للأتصال هدف أو أهداف محددة يُرجَى تحقيقها من طرف إلى آخر أو بين طرفي الاتصال سواء كان الاتصال خطيا من مرسِل إلى مستقبِل، أو اتصالا دائريا بينهما بالتناوب من خلال التغذية الراجعة، وفي الاتصال البيداغوجي الصفي فهو في الأساس مركّز على المرسِل ـ المعلم أو الأستاذ ـ باعتباره هو المشرف والموجه للعملية التواصلية ـ التعليمية / التعلمية ـ لكن هذا لا ينفي دور المتمدرس المستقبِل ـ التلميذ ـ باعتباره محور العملية البيداغوجية والتعليمية حسب المقاربات الحديثة والتي تعرف بالمقاربة بالكفاءات عند أهل الاختصاص من رجال التربية والتعليم. وأي صورة من صور الاتصال إذا لم يكن لها هدف محدد أو غاية مخطط لها فما هو إلا هدر للجهد والوقت وحتى التكلفة.

3 ـ مهارات الاتصال البيداغوجي:

تستوجب عملية الاتصال الصّفي (البيداغوجي) مجموعة من المهارات الضرورية والمشتركة بين الطرفين، التي يجب على كل من المرسِل (المعلّم) والمستقبِل (المتعلّم) أن يتقناها ويتدرّبا عليها بالعلم والعمل طبعا خلال المواقف الصفية أو الحصص الدراسيّة، وتتم بينهما العملية التعليمية / التعلمية أو ما يطلق عليها بعملية التعلم والتعليم، التي "هي عملية اتصال"[3] في الأساس، وحتى عملية التعليم أو التدريس ما هي إلا "جزء من عمليات الاتصال التعليمية بمعناها الواسع التي تتم في حجرة الدراسة أو خارجها بين التلميذ ورفاقه أو بين التلميذ والمدرس أو بين التلميذ والكتاب أو بينه وبين وسائل الاتصال المختلفة"(الطوبجي، 28)[4]. وإتقان هذه المهارات لدى كل من المعلم أو المتعلم ينعكس على تواصلهما الصفي وعلى العملية التربوية في حد ذاتها من خلال تحقق الكفاءة والفاعلية العالية، وهذه المهارات

[1] ـ ميلود حبيبي، مرجع سبق ذكره، ص 76.
[2] ـ ميلود حبيبي، مرجع سبق ذكره، ص 76.
[3] ـ عبد الحافظ محمد سلامة، **وسائل الاتصال و التكنولوجيا في التعليم**، مرجع سابق، ص 49.
[4] ـ عبد الحافظ محمد سلامة، (نفس المرجع السابق)، ص 49.

حسب كل من الدكتور (ربحي مصطفى عليان) والدكتور (عدنان محمود الطوباسي) هي مكتسبة ويمكن التدرب عليها كما ذكرنا سابقا، وليست مهارات موروثة حسب البعض، كما يعتقدان أنه يمكن تطوير هذه المهارات (Skills, Habiletés) من خلال القراءة والتعلم والخبرة في شتى المواقف التي تستدعي عمليات اتصال بمختلف أشكالها وأنواعها. ويلخصون هذه المهارات الأربع بترجمتها الإنجليزية كالآتي[1]:

- مهـارة القراءة (Reading Skill). - مهـــارة الكتـــابة: Skill (Writing).

- مهارة التحدّث: (Talking Skill). - مهارة الإصغاء: (Listening Skill).

ا - المهارات المشتركة بين كل من المعلّم والمتعلّم:

وهذه المهارات يمكن حصرها في أربع نقاط أساسية وهي:

1 - مهارة القراءة:(La lecture)

تعتبر هذه المهارة ضرورية للإنسان في حياته وخاصة في مراحل الطفولة، وهي التي تسهم في تنمية الجانب العقلي والعاطفي - الانفعالي والاجتماعي لدى المتعلم، فمن خلالها يتعلم القراءة والفهم والتخيل والمقارنة والاستنتاج، ولتطوير هذه المهارة عليه بالمطالعة المتواصلة. والقراءة كمهارة أساسية وكسلوك إنساني ضمن أنواع الاتصال فهي تشكل ما نسبته (16 %) من الوقت الممارس حسب الباحثين، ضمن المهارات الأخرى ولا ضير أن نذكرها فمهارة الكتابة تشكل نسبة (9 %)، والكلام (التحدث) نسبة (30 %)، ومهارة الاستماع (الإصغاء) نسبة (45 %) حسب الدكتورين الباحِثَين [2]، إضافة إلى أنّها "غذاء للفكر وتساعد الفرد في تلبية متطلبات الحياة اليومية وفي كيفية التعامل مع الآخرين، والاطلاع على حضارات الأمم وإنجازاتها.في مجال العلوم والثقافة والفنون". [3] ويرى الباحثان أن القراءة تقع ضمن أنواع ثلاثة رئيسية وهي:

* القراءة للثقافة العامة والمعرفة.

* القراءة الوظيفية للتحضير للامتحان أو لندوة أو مؤتمر أو لإلقاء الدروس و المحاضرت.

* القراءة للتسلية والاستمتاع وشغل أوقات الفراغ.

[1] - ربحي مصطفى عليان و عدنان محمود الطوباسي، **الاتصال و العلاقات العامة**، دار صفاء، عَمان، ط (1)، 2005، ص 143.
[2] - ربحي مصطفى عليان و عدنان محمود الطوباسي، (نفس المرجع السابق)، ص 144.
[3] - ربحي مصطفى عليان و عدنان محمود الطوباسي، (نفس المرجع السابق)، ص 143.

والقراءة قد تكون صامتة أو مسموعة هي بدورها " من أهم المهارات الضرورية في عملية الاتصال حيث أن التركيز والانتباه في القراءة تمكن الفرد من استخلاص المعلومات بسرعة"[1]، وهي مشتركة بين كل من المعلّم والمتعلّم.

والقراءة تفيد الفرد معلّما كان أو متعلّما على حد سواء، ولكن القراءة بالنسبة للمتعلّم تكتسي طبيعة خاصة بسبب موقعه في القسم وعلاقته بمعلّمه أو أستاذه الذي يطلب منه ذلك وبزملائه الذين يشاركونه الإنصات أثناء قراءته لنص أو سؤال أو معادلة، لأن التلميذ المتعلّم مهيء للإجابة عن أسئلة والإجابة مقرونة بدورها بعامل القراءة التي تأخذ صبغتين في المجال التعليمي ـ الديداكتيكي ـ الصامتة والجهرية ـ المسموعة ـ خاصة بقراءة ما يطلبه منه معلّمه أو أستاذه وبعد هذه القراءة بنوعيها يتم مناقشة هذه النصوص المقروءة أو غيرها من الأمور التعليمية وفهمها لاستخلاص العبر وتحديد الأفكار واستخراج الإجابات والنتائج.

2 ـ مهارة الكتابة:(L'écriture)

باعتبار الكتابة هي " التدوين المنظور لأية لغة من اللغات، أي وضع رموز وصور بسيطة على الورق أو غيره من المواد، وقد انتقلت الكتابة في تطورها من الشكل التصويري (Pictorial form) ويعبر فيه عن الكلمات بالصور إلى الشكل الأبجدي (Alphabetic form) وتنتقل فيه الأصوات على شكل حروف هجائية تتألف منها الكلمات كألفاظ منطوقة" [2]. فإن هذه المهارة ـ مهارة الكتابة ـ ضرورية للاتصال الكتابي، وترتكز على معرفة قواعد اللغة، إضافة إلى أنها تكشف عن الكثير من أسرار شخصية المرسِل من هدوء واضطراب وتوتر وارتباك ومشاعر.

وتعتبر كذلك مهارة الكتابة كذلك "وسيلة من وسائل التعبير عن النفس، وإبلاغ الآراء، والأفكار وتوصيل المعلومات، والمفاهيم للآخرين، وعند الكتابة يجب مراعاة أن يتضمن الخطاب أو التقرير أو المذكرة الأفكار الأساسية والمعاني المحددة وأن تتسم الصياغة بالوضوح والإيجاز والدقة والموضوعية وتجنب الأخطاء النحوية والإملائية، وتتوقف مهارة الكتابة على الحصيلة اللغوية للفرد وأسلوبه في الكتابة"[3].

3 ـ مهارة التحدث:(Le parler)

يعد التحدث موهبة وفنا ومهارة، موهبة نظرا لدوره في التأثير في الآخرين وإحداث التغذية العكسية لديهم، وفن لأنه ينتج من الشخص ذاته ويظهر من خلاله إبداعه ومقدرته على التحدث، كما أنه مهارة لأنه يعتمد على التدريب والممارسة لتحسينه.

---

[1] ـ فريد كورتل و إلهام بوغليطة، **الاتصال و اتخاذ القرارات**، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2011، ص 72.
[2] ـ أحمد زكي بدوي، **معجم مصطلحات الإعلام**، ص ص (169 - 170).
[3] ـ فريد كورتل و إلهام بوغليطة، نفس المرجع السابق، ص 72.

كما يندرج ضمن هذه المهارة مجموعة من المهارات الثانوية يمكن حصرها فيما يلي:

(استقاء المعلومات، تنظيم محتوى الحديث، طريقة تقديم الحديث، نصائح لتطوير مهارة الحديث). ومهارة التحدث تُعرّف بأنها "الاهتمام بمحتوى الحديث ومضمونه ومراعاة الفروق الفردية بين الأفراد والوقت المناسب للحديث ومعرفة أثره على الآخرين بالإضافة إلى حسن استخدام الجمل والفقرات"[1].

4 ـ مهارة الإصغاء (الإنصات): (L'écoute)

يعد الإصغاء أو الإنصات مهارة أساسية لكل من الاتصال الشفوي أو اللفظي، فهو يتطلب الفهم والإدراك لما يقوله المتحدث. وأن "الإصغاء في عملية الاتصال غير الاستماع، إن الاستماع هو استماع الأصوات دون الانتباه لمعانيها كأن أتكلم أو أدرس وأستمع إلى أصوات السيارات التي تحدثا ضجيجا...في حين نجد أن الإصغاء هو التركيز على الشيء أو الصوت أو الرسالة أثناء الحوار أو الاتصال، فالإصغاء هو أخذ الوقت المناسب للتركيز حول ما يقوله الآخر"[2].

والإصغاء إلى الشيء "هو انتباه التلميذ، حيث يجد لذة في ذلك، كأن ينتبه إلى قصة ظريفة أو صوت ملفت للانتباه، وهنا يكون الانتباه سهلا دون جهد ومشقة. عكس ذلك ما نشاهده عند إصغاء التلميذ لدرس غير جذاب"[3]. ويعتبر الإصغاء كذلك "جزءا وعنصرا أساسيا في عملية الاتصال ولابد من التمييز بين الإصغاء والاستماع، فالإصغاء يتضمن بالإضافة إلى الاستماع، الانتباه والاهتمام والتركيز، ونظرا لما يحققه الإصغاء الجيد من فوائد كثيرة تعود على المرسِل والمستقبِل وعلى المؤسسة سعى كثير من الباحثين والكتاب إلى البحث عن سبل ووسائل زيادة فاعليته ونجاحه، وقدموا كثيرا من التوصيات والمفترحات من أهمها:

ـ التوقف عن الحديث أثناء الإصغاء؛ فلا يمكن الإصغاء أثناء التحدث.

ـ جعل المتحدّث في وضع مريح، وجعله يشعر بالحرية في التحدث.

ـ إظهار الرغبة في الإصغاء، وإزالة كل العوامل التي تعيق وتعرقل الانتباه"[4].

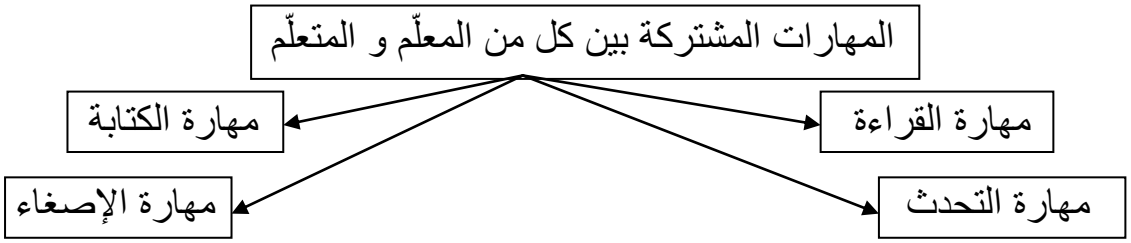
ويُعرّف كذلك الإصغاء أو الإنصات حسب ماورد في مؤلف (جون كلود أبريك، Abric, Jean-Claude) الموسوم بسيكولوجيا الاتّصال أنه "عملية أخذ المعلومات سمعيا وتتطلب سيرورة الانتباه واستقبال مايقوله الآخر، والإنصات يمتن ويدفع إلى تحسين العلاقة بين

[1] ـ فريد كورتل و إلهام بوغليطة، نفس المرجع السابق، ص 72.
[2] ـ محمد مسلم، **مقدمة في علم النفس الاجتماعي**، دار قرطبة، الجزائر، الطبعة الأولى، 2007، ص 119.
[3] ـ بوفلجة غيات و آخرون، **ظاهرة النفور الدراسي و سبل معالجتها**، مخبر البحث في علم النفس و علوم التربية، جامعة وهران، منشورات دار الأديب، الجزائر، (د ط)، 2013، ص 36.
[4] ـ فريد كورتل و إلهام بوغليطة، مرجع سبق ذكره، ص 71.

المرسِل والمستقبِل، فالإنصات إلى الأخر يتطلب عدم الإنصات إلى الذات وبالتالي التوجه والاستعداد نفسيا لمقابلة الأخر، ويعتبر هذا شرطا أساسيا قبل كل حوار ". [1]

أما (موريس ماتيو، Maurice, Mathieu) فيرى أن " مهارة الإنصات تتطلب مهارة الصمت في الوقت والظرف المناسب أثناء الحوار وهو ينشّط كذلك التفكير والصبر والتريث". [2]

ونشير أن مهارة التحدث تكمّل المهارات الأخرى الضرورية لتحقيق الاتصال الناجح والمنشود في العملية التعليمية / التعلمية، والتي يجب أن تجتمع كلها عند الشخص المتحدث. ويضيف (عبد الحافظ سلامة) نقلا عن (إميل فهمي) "مهارة التفكير المنطقي السليم" التي يرى أنه يجب التدرب عليها حيث توقع أن ما يساعد في تحقيق هذه المهارة لدى الطلاب أن المواد التي يقومون بتدريسها من أهم أهدافها تكوين التفكير الناقد. " إن تنمية التفكير السليم تساهم في فعالية الاتصال لأن التفكير محك أساسي في كل عملية اتصال"[3].



مخطط يوضح: مهارات الاتصال البيداغوجي (التربوي).

ب ـ المهارات الخاصة بالمرسل البيداغوجي (المعلم):

إضافة إلى مهارات أخرى نراها مهمة يختص بها المرسل (المعلم) فقط لإيجاد مخرج للوضعيات التعليمية.

وفي هذا السياق يقول (أسخيلوس عن المربي): "إنه لَماهر ذلك الذي يستطيع أن يجد مخرجا حيث لا يوجد مخرج"[4]، ونعرضها فيما يلي:

[1] - Abric, Jean-Claude, **Psychologie de la communication**, Paris, édition, ARMAND Colin, (2004), p 49.

[2] - Maurice, Mathieu, **Gagnez en autorité naturelle, en affaires et dans la vie,** Paris, édition, Dunod, (2004). p 5.

[3] - عبد الحافظ محمد سلامة، **وسائل الاتصال و التكنولوجيا في التعليم**، مرجع سابق، ص 69.

[4] - محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، **التدريس بالأهداف و بيداغوجيا التقويم**، معسكر، الجزائر، طبعة ثانية، (1995/04)، ص 25.

ـ "مهارة تحديد الأهداف التعليمية وتوضيحها ـ مهارة إثارة الدافعية ـ مهارة تحديد واختيار الأساليب والإجراءات التعليمية ـ مهارة الإدارة الصفية الفعالة ـ مهارة تحقيق الانضباط والنظام الصفي ـ مهارة التخطيط ـ مهارة التمكن ـ مهارة التقويم"[1].

ويمكن توضيح هذه المهارات التعليمية من خلال إظهار الأدوار الوظيفية للمعلم في إدارة الصف الدراسية:

ـ دوره المعرفي في الإلمام بعملية التعليم الصّفي والرسالة التعليمية.

ـ دوره الوظيفي في نقل العلوم والمعارف للمتعلمين وإثارة الدافعية لديهم ومساعدتهم.

ـ دور الوظيفي في توجيه وإرشاد وإقناع وتقويم المتعلمين وضبط المواقف التعليمية.

ـ دوره الإنساني في التحلي بشخصية طبيعية ومتوازنة قادرة على حل مشاكل المتعلمين النفسية والاجتماعية.

ـ دوره العملي في الاستفادة من إمكانات المدرسة والمجتمع لتحقيق أهداف التعليم.

ـ دوره القيادي في إدارة الصف الدراسي من منظور تعليمي تعلمي.

ـ المعلم / المدرس وتأثيره في العملية التعليمية (الديداكتيكية):

يُعتبر المعلم أو المدرس أحد أقطاب العملية التعليمية الثلاثة (معلم، متعلم، مادة تعليمية) وعنصر محوري في حدوثها وبنائها، نظرا لأدواره المنوطة به في الفصل الدراسي خصوصا من خلال إدارته للتفاعل الصفي وتسيير المواقف التعليمية، إضافة إلى ارتباطاته بالأسرة المدرسية من إدارة وتلاميذ ومعلمين ومشرفين تربويين وأولياء الذين يشاركونه في العملية التعليمية من قريب أو بعيد، ومن مهام المعلم أنه:

- ✓ "يقوم بتهيئة الجو المناسب للتعليم ويلقن المعلومات للمتعلمين.
- ✓ يقوم بمهمة توجيه المتعلمين وإرشادهم إلى المواقف التعليمية المختلفة.
- ✓ أنه المؤهل القادر على فهم خصائص المتعلمين أثناء الموقف التعليمي.
- ✓ يساعد المتعلمين على تكوين عادات واتجاهات ومهارات مرغوب فيها.
- ✓ يساعدهم على تنمية قدراتهم كي يساهموا بنجاح في حياتهم الاجتماعية.
- ✓ يساعدهم على الارتياح والطُمَأنينة وتوثيق الصلة بين مختلف الأطراف التي تسهر على العملية التعليمية./ يُعتبر المدرس مصدرا أساسيا يستمد منه المتعلم معلوماته الدراسية وخبراته الثقافية.

[1] ـ عبد الحافظ محمد سلامة، **وسائل الاتصال و التكنولوجيا في التعليم**، مرجع سابق، ص ص (59 - 64).

- ✓ المعلم هو منبع الابتكار وتجديد طرق وأساليب التعليم، وهو عنصر فعّال في نقد المناهج وتكييفها وتعديلها بما يناسب مراحل المتعلمين ومختلف المراحل التاريخية التي يمر بها المجتمع والتغيرات التي تطرأ عليها.
- ✓ أن يتميز المدرس بالميل والاعتزاز والرغبة في مهنة التعليم والمتعلمين، وأن يسود لديه أسلوب الاحترام في التعامل مع المتعلمين في مختلف المواقف التعليمية والاجتماعية.
- ✓ أن يتميز سلوك المدرس اتجاه المتعلمين والإدارة التعليمية بالتعاون، يبعث على الارتياح والطمأنينة وتوثيق الصلة بين مختلف الأطراف التي تسهر على العملية التعليمية"[1]. كما نستطيع أن نظيف "أن وجود المدرس يعد أساسيا ولا يمكن تعويضه أو الاستغناء عنه، لأنه يلعب دورا تدعيميا، فهو ينظم وضعيات التعلم، والتلميذ هو من يتعلم من بنيات فكره الشخصية، بل هو المطالب، لسبب أو للآخر ـ بالتواجد في وضعية تلزمه بتغيير مدركاته، ولذلك فإن دور المدرس يعد هاما لأنه هو الذي يطرح ويعد البيئة الديداكتيكية الضرورية لإنشاء المعرفة و لتفعيلها."[2]

و"يتفق الدارسون لجماعة القسم أن العامل الأساسي في نجاح التلميذ في المدرسة ـ أو فشله ـ إنما يعود في الدرجة الأولى إلى نوع معاملة المعلم لتلاميذه، ومدى تفاعله معهم"[3].

ج ـ أسس الاتصال اللفظي الناجح والفعال:

ويجب على المتحدث أن يحرص على أن يكون حديثه ناجحا وفعالا من خلال إتباع النقاط الآتية:

1 ـ **التعرف على خصائص المستمع وصفاته:** كجنسه وعمره ومستواه التعليمي واتجاهاته...

2 ـ **اختيار الموضوع المناسب:** مع تحديده والإلمام بجوانبه، وجعله يستحوذ على اهتمام المستمع (المتعلم)، باستعمال الصوت الملائم والهادئ.

3 ـ **تحديد الغرض من الحديث:** ويتمثل في الإخبار بأفكار ومعارف ومعلومات وحقائق في شكل اتصال مباشر.

---

[1] ـ يحياوي إسماعيل، **واقع الإصلاح التربوي في التعليم الثانوي**، (دراسة ماجستير ميدانية غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم الاجتماع، جامعة وهران، (2007،2008)، ص 63.

[2] ـ إيفاس. برتراند، **النظريات التربوية المعاصرة**، ترجمة محمد بوعلاق، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، (د ط)، 2001، ص 84.

[3] ـ محمد عبد الرحيم عدس، **المعلّم الفاعل و التدريس الفعال**، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط(1)، 2000، ص 60.

4 ـ **الإقناع** (Persuasion)**:** ويتمثل بتبني فكرة ومحاولة إقناع المستمع (المستقبل)، من خلال التحدث مع مشاعره كونها الأجدى في التأثير على المتعلم. والإقناع حسب الدكتور (أحمد زكي بدوي) هو " العملية التي تقوم بمحاولة جعل شخص يقبَل رأيًا أو فكرة أو يقوم بعمل معيّن". ويضيف في نفس السياق أن "لكل وسيلة اتصال مقدرة على الإقناع تزيد أو تقل عن غيرها من الوسائل الأخرى..." [1]. وهناك من يرى بأن " الإقناع هو عملية التأثير على قيم الشخص الآخر ومعتقداته ومواقفه وسلوكه"[2].

5 ـ **الإمتاع:** إتباع هذا الأسلوب بتقديم ما يسرّ ويبهج المستقبلين لإبعاد الملل عنهم.

4 ـ أهداف الاتصال البيداغوجي:

يسعى المرسل من الاتصال البيداغوجي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، ولا يتأتى ذلك إلا عن طريق العملية الاتصالية التربوية الكاملة، أو البرنامج التعليمي المقرر الذي يعمل المعلم على إيصاله إلى التلميذ باستعمال خبرته التدريسية، وهذه الأهداف يمكن حصرها فيما يلي:

ا ـ أهداف معرفية:

وتتمحور حول توصيل المعلومات أو المعارف ذات الارتباط بمقرر دراسي أو وحدة دراسية، وهذه الوحدة هي مجموع المواد التعليمية من لغة عربية ورياضيات وفيزياء...وغيرها، التي يتم إرسالها للتلميذ عن طريق العملية التعليمية، وحتى يتحقق وصول الرسالة، يجب أن تتوفر في المرسل أي المعلم مجموعة من المهارات الأساسية ليتسنى له النجاح في مَهمته التعليمية، وهذه المهارات نقلا عن (عبد العزيز فرج الأنصاري) هي مثل: القدرة على الملاحظة والاستماع والاتصال، وإتقان التحليل والتفسير الذي يتيح نقل الأفكار بسهولة وبفهم، وينبغي إيلاء عناية هامة لإتقان أساليب التدريس الفعالة.

وقد يتدخل المعلم كوسيط في نقل الخبرات بين الإدارة والاستشارة أو بينها وبين التلاميذ، من خلال تصحيح المعلومات الخاطئة عند المتعلمين بمعلومات تعود عليهم بالنفع في مسارهم الدراسي.

ب ـ أهداف بيداغوجية:

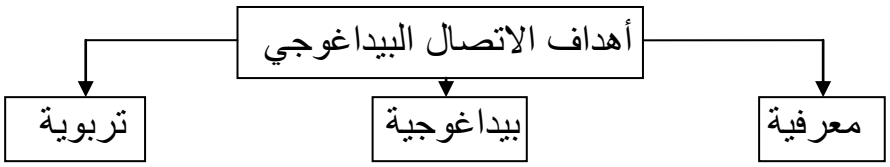
وتتمثل في تبني مجموعة من البرامج الدراسية ووضعا لكي تتوافق مع قدرات التلاميذ الفكرية والمعرفية، وتبنى هذه البرامج على ركائزَ تخدم مصلحة التلميذ في تحقيق أهدافه الرفيعة التي تعود بالنفع على مجتمعه ودولته، " فلابد أن تحدد نوعية وكفاءة النظام التعليمي

[1] ـ أحمد زكي بدوي، **معجم مصطلحات الإعلام**، دار الكتاب المصري، القاهرة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، دون طبعة، 1984، ص 120.
[2] - **http:// media.illaf.net/media2**

المدرسي، وفي الوقت نفسه تتماشى المواد التعليمية مع التطور الذي يحدث في كل الميادين مع إعداد وثائق إعلامية حول المهن وفرص التكوين لفائدة التلاميذ"[1].

ج ـ أهداف تربوية:

" تتمثل الأهداف التربوية في العمل على غرس سلوكات لدى التلميذ تتوافق مع القواعد الاجتماعية والقيم الأخلاقية وتتمثل في تقديم المعلومات الوظيفية وتنمية الاتجاهات والميول والاهتمامات واكتساب الفلسفة الاجتماعية وذلك من خلال مختلف النشاطات التي تقوم بها المدرسة لتحسيس التلاميذ بضرورة احترام النظام الداخلي للمدرسة واحترام الناس، وحب الوطن و الحفاظ على هويته الثقافية"[2].



مخطط يوضح: أهداف الاتصال البيداغوجي

وهناك من الباحثين من يحدد الأهداف الآتية الخاصة بالاتصال التربوي والتي تتمثل في: (التأثير، الإعلام، التعبير عن وجهة نظر). أما شرح كل عنصر باختصار فهو كالآتي:

ـ التأثير: يكون بين المدرس والتلاميذ أو التلاميذ فيما بينهم بالفصل الدراسي، وذلك من خلال الشرح المفصل للدرس ونقل وتبادل المعلومات، وهذا يتم عن طريق سلطة المدرس الذي يستخدم استراتيجية جلب وإقناع التلاميذ.[3]

ـ الإعلام : يكون بين المدرّس والتلاميذ بحيث يتم التزويد بالمعلومات وبهذا تأخذ عملية الاتصال شكلا إعلاميا هادفا ودافعا، يخدم الاستمرارية في العمل عن طريق توضيح الأهداف والبرامج المسطرة.

ـ التعبير عن وجهة النظر: كل أطراف الاتصال في الفصل بحاجة ماسة إلى التعبير عن المشاعر والإدلاء بالرأي حول أسلوب التدريس والتعبير عن الأغراض وكذلك فيما يخص سلوكات التلاميذ. إذا من وجهة نظر المدرس ذو المسؤوليات المتعددة اتجاه التلاميذ فإن الأهداف الأساسية للاتصال ثلاثية الأبعاد وهي: التأثير، والإعلام، والتعبير عن وجهة نظر.

[1] ـ المديرية الفرعية للتوجيه و الاتصال، **الاتصال في الوسط المدرسي**، منشور عن وزارة التربية الوطنية ، الجزائر، (2001)، ص 14.
[2] ـ مجد هاشم الهاشمي، **الاتصال التربوي و تكنولوجيا التعليم**، دار المناهج للنشر و التوزيع، القاهرة، (ج م ع)، ط (1)، 2001، ص 72.
[3] - Cabin, Philippe, **La Communication - Etat des Savoirs - , édition sciences humaines**, (1998), p 59.

فالمدرّس يزوّد التلاميذ بالمعلومات العلمية والمعرفية قصد تنمية وتوسيع الفهم (الإعلام)، ويدعم الاتجاهات والتصرف (التأثير)، ويحفز التعبير عن الأغراض والمشاعر. إن الاتصال يهدف إلى عملية التواصل والتفاهم الإنساني وكذلك إلى ترابط الأجيال.[1]

5 ـ أنواع الاتصال البيداغوجي:

ا ـ "اتصال مباشر:

وهو الاتصال الذي يتم بدون استعمال آلة واسطة، فالخطاب التعليمي ينطلق من المرسل إلى المستقبل مباشرة.

ب ـ الاتصال غير المباشر:

ويتم باستعمال الأجهزة، الآلات، كالوسائل السمعية البصرية"[2].

وهناك تصنيف آخر للباحث (باتسون، Batesen) اهتم فيه بالاتصال ضمن الجماعة المدرسية في القسم الدراسي بين عناصره، معتمدا في ذلك على بعض المتغيرات المعرفية والذكائية المؤثرة بشكل كبير في الفعل التواصلي الصفي الذي يأخذ شكلين وهما:

ا ـ " تواصلات متكافئة:

وهي التي تحدث بين شخصين متكافئين أو نَدّيْن، كما هو الشأن في نموذج الحوار السقراطي، أو في تواصل أستاذين أو تلميذين أو مديرين أو فوجين...الخ

ب ـ تواصلات غير متكافئة:

ويقصد بها التواصل الذي يحدث بين شخصين غير متكافئين على مستوى الوضع الاجتماعي والثقافي التعليمي وحتى الذكائي، ويستلزم هذا النوع جهودا كبيرة لتقريب المسافة بين المتواصلين، بأن يجهد المرسل نفسه في تبسيط عباراته وملاءمتها، وأن يجهد المستمع أو المستقبل نفسه لفهم الخطاب واستيعابه"[3].

وهناك أنواع أخرى للاتصال البيداغوجي (التربوي) نشرحها فيما يلي:

---

[1] ـ فليه فاروق عبده و عبد المجيد السيد محمد، **السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية**، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، 2005، ص 168.

[2] ـ العربي فرحاتي، **أنماط التفاعل و علاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي و طرق قياسها**، مرجع سابق، ص 118 .

[3] ـ العربي فرحان ، نفس المرجع السابق، ص 118.

ا ـ الاتصال الذاتي:

هو اتصال المتعلم (التلميذ) مع نفسه، ويشمل مدركاته وأفكاره وآراءه ومشاعره...وفي هذا النمط من الاتصال يكون المرسِل والمتلقي شخص واحد. ويُعرف كذلك "بالاتصال الشخصي الداخلي، فهو يحدث عادة بالسر، حيث لا يكون أحد حوله. يمارس الإنسان أفكاره الخاصة، ويجرب أفكاره وآراءه، خلال الاتصال الشخصي الداخلي" [1]. ويُطلق عليه (محمد رضا) "حديث النفس"[2].

ب ـ الاتصال الشخصي:

هو الاتصال المباشر بين شخصين ـ الاتصال البيشخصي ـ [3] أو أكثر كاتصال الأستاذ بتلميذ أو عدد من التلاميذ، ويعتمد على اللغات الشخصية والمقابلات، ويتم وجها لوجه (Face à Face)، وهو أفضل أنواع الاتصال لوصول الرسالة من المرسل إلى المستقبل في نفس المكان والزمان مع إمكانية تصحيحها من التشويه أو التحريف أثناء التغذية الراجعة (Feedback) ، مع عدم اللجوء إلى استخدام وسائل الاتصال المختلفة.

ج ـ الاتصال الجمعي:

هو الاتصال الذي يحدث بين شخص ومجموعة محددة أو صغيرة أو مألوفة بشكل مباشر، وكلهم يشكلون "جماعة Groupe" ـ التي تعني في المفهوم السوسيولوجي المعاصر"إن هي إلا نسق، أي بناء يتألف من أجزاء، دون أن تفقد هذه الأجزاء فرديتها وذاتيتها، وفي ذات الوقت فإن ذلك الكل يمتلك خواصا لا يمكن أن تتوافر في أي من تلك الأجزاء منفردة"[4].

أما (روجي ميكشيلي، Mucchielli,Roger) فإنه يقدم تعريفا آخر لها بقوله "إن مجموعة الأفراد لا يكونون جماعة إلا حين تنسج علاقات بينهم أثناء وجودهم في وضعية وجه إلى وجه"[5]، وهذا النوع من الجماعات يُطلق عليه "الجماعات الأولية" [6]، ويتم هذا الاتصال من خلال الدروس والمحاضرات والمؤتمرات والندوات وغيرها.

وينتج عنه التفاعل باستعمال الوسائل الاتصالية، كاتصال الأستاذ بتلامذته داخل الصف الدراسي، فهو يشكل مع تلامذته جماعة تعتمد بالدرجة الأولى على الاتصال لأداء العملية التعليمية التعلمية، ويُطلق عليه "اتصال المجموعات الصغيرة، يشمل اتصالا بين أكثر من

[1] ـ موسوعة الناشئة، **الاتصالات**، شركة دار الشمال، طرابلس، لبنان، الطبعة الأولى، 2009، ص 5.
[2] ـ عبد الحافظ محمد سلامة، **وسائل الاتصال و التكنولوجيا في التعليم**، مرجع سابق، ص 28.
[3] ـ موسوعة الناشئة، **الاتصالات**، مرجع سابق، ص 4.
[4] ـ صلاح مصطفى الفوال، **علم الاجتماع المفهوم و الموضوع و المنهج**، دار الفكر العربي،القاهرة، (ج.م.ع)، (د.ط)، 1982، ص 84.
[5] - Roger Mucchielli, **La dynamique des groupes**, Paris, ESF, 1995, p :104.
[6] ـ صلاح مصطفى الفوال، **علم الاجتماع المفهوم و الموضوع و المنهج**، نفس المرجع السابق، ص 85

شخصين. إنه يحدث عادة في الصفوف" [1]، والمقصود بها الصفوف الدراسية. و"الاتصال في الجماعات يتكون من التفاعلات، وعمليات التفاعل هذه هي المسؤولة عن الاتصال في الجماعات، وعبر هذه التفاعلات يحدث تقدما ملحوظا" [2]. وهذه التفاعلات تتم من خلال التبادل كما عبر عنه (رولي، Roulet ,1085) بقوله "إنه من خلال التبادل يتم التناسق التفاعلي، لأن إجابة أحد المتفاعلين ليست مجرد "فعل" وإنما هي استجابة لمثير، إن هذه الاستجابة تشكل نوعا من أنواع "الرجع" الذي من خلاله يستطيع المتفاعلون ضبط تفاعلاتهم"[3].

د ـ الاتصال التنظيمي:

وهو عبارة عن اتصال إداري يخص الهيكل التنظيمي، ويغلب على نمط الاتصالات التنظيمية أسلوب الاتصال الشخصي، سواء أكان الاتصال الشخصي ثنائيا كالحوار والمحادثة بين الزملاء في العمل، أو كان الاتصال جماعيا من خلال اللقاءات واجتماعات الأقسام، مثل اجتماع الأستاذ بتلامذته لاختيار مندوبي القسم.

ه ـ الاتصال الجماهيري:

هو اتصال من طرف فرد إلى عدد كبير من الأفراد يشكلون جماهير حاشدة في موقف اتصالي باستعمال وسائل الإعلام. وقد يكون هذا الاتصال تعليمي من خلال استعمال وسائل الاتصال الجماهيرية كالتلفزيون والإذاعة والإنترنت لمستويات دراسية محددة كالتعليم العادي والتعليم عن بعد أو لفئات معينة مثل التعليم الثانوي أو الجامعي.

6 ـ خطوات الاتصال التربوي[4] (البيداغوجي):

ا ـ تحديد غرض الاتصال : ويتمثل في محاورة الأستاذ لنفسه بطرح أسئلة محددة مثل: ماهو الغرض التعليمي أو الهدف أو السلوك أو المهارة أو القيمة التي أسعى إلى تحقيقها من الاتصال مع المتعلم؟

ب ـ تحديد محتوى الاتصال: ويكون من خلال تحديد محتوى المعلومات والمعارف والقيم والمهارات المراد إيصالها للمتعلم حسب المنهاج الدراسي المقرر.

ج **ـ تحديد وسائط أو وسائل الاتصال المناسبة:** وتتمثل في استعمال الكلمة الشفوية أو الملفوظة أو المسموعة أو المكتوبة أو غير اللفظية كالنظر والإيماء.

---

[1] ـ موسوعة الناشئة، **الاتصالات**، مرجع سابق، ص 5.
[2] ـ محمد مسلم، **مقدمة في علم النفس الاجتماعي**، مرجع سابق، ص 108.
[3] ـ محمد مسلم، **مقدمة في علم النفس الاجتماعي**، مرجع سابق، ص 108.
[4] ـ محمد زياد حمدان، **سيكولوجيا الاتصال التربوي**، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن، دون طبعة، 2000، ص، ص (21 ـ 22).

د ـ تحديد الوقت المناسب للاتصال: ويتم بمعرفة ظروف المتعلم النفسية والاجتماعية والتربوية من طرف معلمه خلال الحصص الدراسية.

ه ـ تحديد وسائل التغذية الراجعة: ويتم من خلال تقييم صلاحية وفعالية اتصاله بالتلميذ، بالاعتماد على الخطوات الأخرى كالغرض أو المحتوى أو التوقيت او حتى الوسائط ليتسنى له تقييم وتحسين تحصيل التلميذ الدراسي ومردوده التربوي.

و ـ تنفيذ الاتصال: ويتم بتقييم الرسالة التعليمية والتربوية المقصودة والهادفة والواعية حسب الخطوات السابقة.

7 ـ مجالات الاتصال البيداغوجي:

تصنف مجالات الاتصال البيداغوجي حسب المختصين والباحثين إلى ثلاثة تصانيف ويمكن ترتيبها حسب الترتيب الأبجدي كالآتي:

ا ـ "المجال النفسي البيداغوجي:

الشعور بالأمن والراحة في الوضعية الاتصالية بالنسبة للمدرس ونقل هذا الشعور إلى التلاميذ كي ينعكس على مجموعة العمل على شكل إثارة الاهتمامات وضمان الفعاليات حيث تكون مشاركة التلاميذ نشطة وتتضاعف كلما أحسوا بالرضى وكلما شعروا بأن المدرس يعي صعوباتهم، ويتكفل بها وبالتالي يساهم في تسهيل عملية التعلم.

ب ـ المجـــال البيداغوجي:

لا يمكن إعتماد نوع واحد من الاتصال، ولا يمكن الفصل بين العناصر المكونة لمجال الاتصال لأنها كلها مكملة لبعضها البعض.

ج ـ مجـــال الحيـــاة:

إن الاتصال البيداغوجي لا يمكن أن يتم بالارتباط بمجال حياة الفرد الخاصة به وحياة المجموعة التي ينتمي إليها سواء أكان ذلك داخل المؤسسة التربوية أو خارجها"[1].

8 ـ خصائص الاتصال البيداغوجي:

يمكن تلخيص الخصائص في النقاط الآتية:

ـ "يجب اعتماد تنظيما محكما ووظيفيا يمكّن من الاستجابة لشروط الأهداف الأساسية لعملية الاتصال.

[1] - http://www.onefd.edu.dz/infpe/2MEF/cours-Pdf-2mef/Env2/psycho/L2-env2-c-psycho.pdf
(موقع الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد،)، **الاتصال البيداغوجي**، (ص 1)، (بدون مؤلف و بدون تاريخ و توقيت).

ـ تعيين مسبق لكل العناصر التي يجب اعتمادها في وضعية اتصالية معينة.

ـ تصور وانجاز مضامين الاتصال التي يجب أن تأخذ بعين الاعتبار العينة (المجتمع) المستهدف من العملية.

ـ اختيار قنوات الاتصال الملائمة لكل وضعية تعليمية.

ـ تنظيم التغذية الراجعة المزدوجة (تغيير الأدوار في مجال الاتصال).

ـ إدراج الرسالة (موضوع الاتصال) في مجالات ذات مستويات متعددة "[1].

إلى جانب هذه الخصائص نذكر ما يجعل عملية الاتصال البيداغوجي غير حقيقية وواقعية:

ـ تمركز المعلم حول ذاته، واكتفاؤه بالتبليغ المتمثل في الإلقاء والتلقين التقليدي للمعلومات، و هذا يبين افتقاره لشروط الاتصال أو لتجاهلها.

ـ الاكتفاء بطرق تدريس بالية وخالية من التفاعل الاجتماعي بين قطبي العملية التربوية (المعلم والمتعلم)، مما يُغيِّب دور التلميذ في الاستجابة والمساهمة في الاكتشاف المعرفي وتنظيمه وانتاجه.

ـ غياب الاتصال اللفظي الفعال التفاعلي داخل القسم، يجعل الاتصال البيداغوجي غير تكويني وغير بنائي في عملية التعليم المقصودة.

ـ غياب البعد الاجتماعي والإنساني بسبب عدم شعور طرفي الاتصال البيداغوجي بالمجهود المبذول خلال عملية التعليم والتعلم.

ولتجنب هذه العيوب وتحقيق الانشغالات؛ يجب توفر بعض الشروط الآتية:

ـ اعتماد مرجع لغوي مشترك ـ استعمال لغة مشتركة ـ من حيث المحتوى اللغوي والمستوى العقلي لضمان التغذية العكسية والفهم المتبادل في عملية الاتصال البيداغوجي.

ـ تنشيط التغذية العكسية المزدوجة اللفظية وغير اللفظية لتجسيد المجهود المشترك بين المرسِل والمرسَل إليه، وبالتالي تمكين عملية الفهم والتفاهم عند طرفي الاتصال.

ـ الاهتمام بوضعية المتعلم النفسية من خلال تجنيبه عن كل أسباب الإرهاق المؤثرة على انتباهه داخل الصف الدراسي، كعملية نفسية وعقلية ضرورية أثناء التعلم، فالكم المعرفي الهائل قد يرهق المتعلم ويعيق اتصاله بالمعلم بل وإلى توقفها وبعثرة مكوناتها، وقد قيل: " التضخم يؤدي إلى النسيان".

[1] ـ **المصدر**: (موقع الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد، onefd).

9 ـ الوسائل التعليمية والاتصال البيداغوجي (Supports didactiques):

يؤكد "رونتري" في قاموس التربية:" على أن وسائل الاتصال التعليمية هي حجر الأساس في تطوير المنهج بكافة عناصره للوصول إلى أهداف التعلم يقتضي الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية"[1]، كما " تعتبر الوسائل التعليمية بكل أنواعها أدوات ضرورية ومساعدة على تطبيق المناهج، بما تتضمنها من سندات تربوية يستعين بها المعلم في أدائه، وهي تشكل للمتعلم مصدرا أساسيا لتعلماته"[2].

وكانت تسمى بوسائل الإيضاح، " كان يطلق عليها البعض بالأدوات والأجهزة التعليمية" [3]، وتتضمن عددا كبيرا من الأدوات والآلات التعليمية القديمة (الطبشورة والسبورة) والحديثة (كالسبورات الحديثة البيضاء وأجهزة العرض الجداري والحاسوب)، وهذا الأخير ارتبط بتكنولوجيا التعليم باعتباره وسيلة ضرورية ساهمت في تطوير دور المعلم من خلال إقلاعه عن دور المسيطر والملقن للمعلومات لعدد كبير من المتعلمين، وعلى سبيل الذكر ما حدده (جو ستانشفيلد) في عرضه لدور المعلم في ظل استخدام تكنولوجيا التعليم، حيث يركز على دور المعلم الموجه والمرشد والمخطِط والمنسق، والمقوِم والمشرف على العملية التعليمية.

وتعرف كذلك على أنها "جميع أنواع الوسائط التي يستخدمها الأستاذ في الموقف التعليمي لتوصيل الحقائق أو الأفكار أو المعاني للمتعلمين وفق إستراتيجية التعليم والتعلم لتحقيق الكفاءات المستهدفة"[4].

مع العلم أن الكفاءة (Compétence) من منظور مدرسي"هي مجموعة مندمجة من الأهداف المميزة تتحقق في نهاية فترة تعلمية أو مرحلة دراسية، وتظهر في صيغة وضعيات تواصلية دالة لها علاقة بحياة التلميذ"[5].

وتكتسب الوسائل التعليمية أهمية في" توفر الخبرات الحسية التي يصعب تحقيقها في الظروف الطبيعية للخبرة التعليمية، وكذلك في تخطي العوائق التي تعترض عملية الإيضاح إذا ما اعتمد على الواقع نفسه" [6]، كمناقشة موضوع أركان الحج الذي يصعب استيعابه، وهذا ما يدفع إلى استعمال وسيلة تعليمية كالقرص الضغوط لكيفية أداء الحج مثلا، وهذا يسهل على المعلم إيصال الرسالة التعليمية من جهة ويساعد التلميذ على فعم ومن ثم تقبل الرسالة أو المادة التعليمية.

---

[1] ـ عمر عبد الرحيم نصر الله، **مبادئ الاتصال التربوي و الإنساني**، دار وائل للنشر، الأردن، الطبعة الأولى، 2001، ص 265.
[2] ـ اللجنة الوطنية للمناهج، **مناهج السنة (4) من التعليم المتوسط**، (د و م م)، الجزائر، ، جويلية 2005، ص 12.
[3] ـ أحمد حامد منصور، **تكنولوجية التعليم و تنمية القدرة على التفكير الابتكاري**، ذات السلاسل، الكويت،1986، ص 151.
[4] ـ اللجنة الوطنية للمناهج، **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة (4) من التعليم المتوسط**، مرجع سابق، ص 45.
[5] ـ مديرية التعليم الأساسي، **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط**، (د و م م)، الجزائر، أفريل 2003، ص 10.
[6] ـ اللجنة الوطنية للمناهج، **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة (4) من التعليم المتوسط**، مرجع سابق، ص 45.

وقد أثبتت الدراسات في كل من علم التربية وعلم النفس والاجتماع فائدة الوسائل التعليمية أو ما يطلق عليها ب(المعينات التعليمية)، حيث يُعتقد أنها تتغلب على عيوب اللفظية، وتجعل التعليم أبقى أثرا، كما تثير اهتمام المتعلمين وتنشطهم وتنمي استقرارهم الفكري، وفي نهاية المطاف تسهل عملية التعليم على الأستاذ والتعلم على المتعلم.

وقبل استخدام أية وسيلة من هذه الوسائل يتوجب اختيار دقيق لها وفق أسس وقواعد من أهمها:

- أن تتناسب الوسائل التعليمية ومستوى التلاميذ، للسماح للمتعلم بالفاعلية والنشاط.
- صحّة المادة العلمية يجنّب المتعلم التأثير السلبي على مداركه الذهنية.
- كفاية المادة العلمية التي تقدمها الوسائل، من خلال اكتفائها بالكم المعرفي المناسب .
- مناسبة المادة العلمية التي تقدمها الوسائل لخبرات التلاميذ لتحقق الاستمرار المعرفي.

ومن الوسائل التعليمية المقترحة نذكر ما يلى:

- السبورة:(التي تستعمل للمحو التدريجي في التحفيظ وغيره).
- صور الأماكن المختلفة (مساجد، صور أداء العبادة، الطبيعة...).
- الأجهزة السمعية البصرية.
- أشرطة سمعية بصرية.
- أقراص مضغوطة (CD,DVD...[1]).
- مسجلات: (ويستعمل المسجّل لتسميع السور والآيات).
- جهاز إعلام آلي (حاسوب شخصي""PC"[2]، (محمولا كان أو مكتبيا)[3].
- مراجع خاصة (مصحف مدرسي، قصص من التراث أو من غيره) حسب الوضعيات.
- شهادات ومداخلات الأئمة والعلماء ورجال التخصصات المختلفة.
- وسائل أخرى.

[1] - CD : Compact Disc (قرص مضغوط) / DVD : Digital Vedeo Disc (قرص الفيديو الرقمي) ou Digital Versatile Disc (قرص متعدد الاستخدامات الرقمي). – https://ar.wikipedia.org

[2] - **P**ersonal **C**omputer (حاسوب شخصي).

[3] - Ordinateur Portable ou Bureautique.(حاسوب محمول أو مكتبي).

ولا ننسى أن نذكر أن الوسائل التعليمية القديمة منها والحديثة يمكنها مساعدة المعلم في تحقيق أهداف الفعل التعليمي، وحتى تسهيل عملية الاتصال البيداغوجي ذاته، لكنها بالتأكيد لن تستطيع أن تحل محله.

10 ـ الاتصال البيداغوجي و شروط التفاعل بين الأستاذ و التلميذ:

إن التلميذ يمكن للأستاذ التأثير فيه بجعله يستقبل ويستوعب الرسالة التعليمية من خلال اتصال متوازن ومتكافئ خلال العملية التعليمية والتربوية، رُغم اختلاف السن والخبرة والدور بينهما، ولا يتأتى ذلك التأثير إلا بتوفر بعض الشروط المُهمة التي تحقق بينهما التفاعل باعتباره نتيجة للتواصل وللاتصال، وهذه الشروط هي:

ا ـ توفر الجو الاجتماعي المناسب والأليف بين المعلم والمتعلم:

المعروف أن الفرد يتأثر ببيئته من مختلف الجوانب، وبيئة القسم لا تشذ عن هذه القاعدة؛ فهي تؤثر في كل من المعلم والمتعلم على حدٍّ سواء تأثيرا محددا ينعكس بدوره على العملية التعليمية والتربوية، فتوفر الجو الاتصالي الاجتماعي المناسب والقائم على التفاعل في حجرة الدراسة يساعد المعلم على أداء رسالته التعليمية، ويساعد المتعلم على تقبل الرسالة وفهمها واستيعابها. وهذا الجو لا يتأتى إلا بتدخل المعلم في ضبط القسم من خلال إدارته للصف الدراسي في جو يسوده الودّ والاحترام المتبادَل بينهما، مع السّماح للمتعلمين بالمشاركة في الفعل التعليمي التعلمي بإبداء آرائهم في جو من المعاملة الحسنة التي يجب أن يتحلى بها، وفي هذا يقول الدكتور رابح تركي "إن حسن المعاملة أن يعامل المعلم تلامذته على قاعدة المساواة"[1]. وهذا في ظل استعمال الوسائل التعليمية مع حنكته في جلب اهتمام المتعلمين من خلال اتصاله اللفظي (الكلام) وغير اللفظي (النظر أو الإيماء).

ب ـ ملاحظة العلاقة الديمقراطية التعاونية بين المعلم و المتعلم:

تنتج هذه العلاقة بين كل من المعلم والمتعلم بسبب التفاعل المتواصل بينهما من خلال تبادل الأدوار التي يؤديها كل واحد في موضعه، في إطار الأنشطة التربوية والمواقف التعليمية المختلفة، وهذه الأدوار تتأثر بجملة من الأمور التعليمية كالحوار والنقاش وتبادل بين الأسئلة والأجوبة، حيث يتم التناوب بين المعلم والمتعلم فهذا يسأل وذاك يجيب، وهذا يستفسر وذاك يرد ويوضح، فهذا التبادل في الأدوار يصحبه في غالب الأحيان تقمص المتعلم لشخص معلمه بسبب تأثره به ومحاكاته، فإما يكون تقمصا إيجابيا كتقليد المتعلم لمعلمه في التحية والسلام، أو يكون تقليدا سلبيا من خلال إهماله أو غياباته، إن كان المعلم يتصف بهذه التصرفات، وهذا ما يستدعي في المعلم أن يكون قدوة حسنة تعود بالنفع على المتعلمين من خلال التأثير الإيجابي فيهم ويَكونون جيلا صالحا ونافعا لنفسه ولوطنه.

[1] - رابح تركي : مرجع سابق، ص 397.

ج ـ انفعالات المعلم و انعكاسها على العملية التعليمية:

يتأثر المتعلم تأثرا كبيرا بانفعالات معلمه لما لها من وقع شديد على نفسيته وتكوّن شخصيته، فإذا اتصف المعلم بالعدوانية كان العداء هو السائد في الصّف الدراسي، وهذا يولدّ بدوره لدى التلميذ الكره للمعلم وللمادة الدراسية وعدم القابلية لهما، وقد يتطور هذا العداء إلى السّخرية أو العنف والتمرد على النظام الداخلي في بعض الأحيان، وبالتالي عدم القابلية للتعلم، أما إذا كانت انفعالات المعلم مبنية على الصداقة والودّ والاحترام المتبادل الذي يحسس المتعلم بقيمته ومكانته بين زملائه أقبل التلميذ على معلمه وعلى مواده باهتمام بالغ ومثير. ونتيجة لذلك تكون نتائج التلميذ وتحصيله الدراسي هي الدليل على نجاح الاتصال البيداغوجي (التربوي) أو فشله، ويكون التلميذ هو الشغل الشاغل لأفراد العملية التربوية ومحطّ اهتمام كل من الإدارة وهيئة التدريس والمشرفين على المناهج الدراسية، لأن نجاحه المدرسي مرتبط بهم ومن واجبهم جميعا.

11 ـ عوائق الاتصال البيداغوجي:

يتعرض الاتصال البيداغوجي إلى مجموعة من العوائق التي تعيق وصول الرسالة التعليمية من المعلم (المرسل) إلى التلميذ (المستقبل)، وبالتالي عدم حدوث استجابة أو تغذية راجعة (Feed Back) من هذا الأخير؛ بسبب عدم فهمه لها أو مقدرته على استيعابها بحيث تنعكس على تحصيله الدراسي، وهذه العوائق أو المعيقات كثيرة ومتنوعة، فهي تنتج عن تداخل عدّة رسائل على نفس القناة المستعملة، إضافة إلى تدهور الرسالة الذي يؤدي إلى ضعفها وبالتالي عدم تأثيرها، من لحظة ترميزها إلى لحظة فك هذا الترميز.

ويمكن حصر عوائق الاتصال البيداغوجي في ثلاثة أقسام نستعرضها كالآتي:

ا ـ "الأسباب المادية:

ـ القسم المشوش.

ـ النافذة المفتوحة التي تطل على الشارع.

ـ الوضعية المكانية غير الملائمة للمخاطبين.

ـ الوقت غير الكافي للاتصال.

ـ الإطار الاجتماعي الذي يحدث فيه الاتصال"[1]...

إضافة إلى العوامل الفيزيائية من رطوبة وحرارة وضجيج وإضاءة وتهوية وغيرها.

[1] ـ **المصدر**: (الموقع الالكتروني للديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعدonefd).

ب ـ "عدم سلامة إلقاء الرسالة:

ـ انعدام الإطار المرجعي المتشابه.

ـ صعوبات لغوية متعلقة باستعمال غير متوافق للغة.

ـ انعدام المنهجية في تقديم المعلومات، وانعدام التطور المنطقي للأفكار.

ـ انعدام المراقبة الفكرية.

ـ صعوبات في استيعاب الرسالة والتي ترجع إلى عدم قدرة المرسل على ترسيخ الأفكار والمفاهيم التي يعتمد عليها الخطاب أو التي من دونها تبقى الرسالة غير مفهومة، ولا يستطيع المرسل ترسيخ الأفكار الرئيسية لأنه يفتقر إلى تطبيق أساليب تعليمية من التكرار والتضاد الخطابي والرجوع...الخ.

ـ عيوب في التعبير والإلقاء والنطق.

ـ صوت غير كافٍ أو مزعج لأنه صرار أو رتيب أو متصنع فيه.

ـ نبرة الصوت ناقصة، الالتزام والحماس...

ـ وصعوبات في تركيب الأفكار/ أو اللغة: التضايق، تأخر في استحضار الأفكار إفساد للذاكرة...

ـ يترتب عادة عن صعوبات إلقاء الرسالة انقطاع الصلة بين المرسل والمستقبل"[1].

وكل هذه الصعوبات ترتبط إما باللغة؛ أو بالمادة التعليمية بسبب حدوث التباس لدى المتعلم بين المفاهيم أو المصطلحات التي يتعامل بها، أو شعوره بأن المفاهيم و الحقائق ذات دلالة يصعب استيعابها كالأمور المجردة والمعتقدات والأمور الغيبية التي يحتاج المعلم إلى نوع من الحنكة التعليمية والمهارة في إيصالها إلى ذهن التلميذ الفتي.

ج ـ "أسباب نفسية اجتماعية:

من المعلوم أن الفرد داخل الجماعة يميل إلى النكوص ويفقد جزءا كبيرا من عقله الناقد ومن قدرته العادية على الفهم، ويستطيع التحمس من أجل أفكار في غاية...

ـ إن التحكم في عملية الاتصال البيداغوجي ليس بالأمر الهين حيث لا يكتفي التخطيط المسبق للعملية وانتقاء إستراتيجية قد تبدو ملائمة، خاصة إذا علمنا أنه من الممكن:

[1] ـ **المصدر:** (الموقع الالكتروني للديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعدonefd).

ـ ظهور عوامل غير مرتقبة قد تبطل عملية الاتصال كجملة العراقيل والحواجز النفسية التي تخص الأفراد (المعلم و المتعلم) أو المجموعة التربوية في تفاعلاتها المختلفة.

ـ عدم إدراج حياة الجماعة في الممارسات التربوية والبيداغوجية.

ـ عدم تحديد الأهداف والمهام الخاصة بكل فرد في إطار الجماعة بما يتلاءم واستعداداته النفسية والعقلية (الدوافع، القدرات الحقيقية، الذكاء، تقنيات التنشيط...).

ـ عدم القدرة على تسيير الصراعات والنزاعات الخاصة بحياة الجماعة التربوية مما يؤدي إلى ظهور وضعية عدم الانسجام والترابط بين عناصر المجموعة التربوية"[1].

وقد تكون العوامل النفسية عند المتعلم دافعا في عدم الاهتمام وتقبل المادة العلمية، وربما النفور منها بسبب تحيز المعلم في المعاملة، إلى جانب شروده في القسم بالتفكير في أشياء لا علاقة لها بالمادة العلمية (الرسالة التعليمية). كما يمكن إعادة هذه النقاط في العوامل المعيقة الآتية: (عدم الرغبة، الخبرة السابقة، أحلام اليقظة، الكلام الكثير، عدم الإدراك الحسي، عدم الراحة، عدم الاعجاب الشخصي، التغذية الراجعة أو المرتدة، المنهج (المادة الدراسية)[2].

12 ـ الإجراءات اللازمة لتجنب عوائق الاتصال البيداغوجي:

ولتجاوز هذه المعوقات يجب توفر بعض الشروط المُهمة، وهي:

ـ أن تتوفر في حجرة الدراسة الإضاءة والتهوية المناسبة، والهدوء الضروري لأن عملية التعلم لدى التلميذ ترتبط بالإنصات للمعلم وهذا ما يستدعي توفر الهدوء التام. وفي حالة وجود مدرسة بجانب سوق عمومي أو طريق مزدحم يعمل المعلم على غلق النوافذ وتوفير التهوية الآلية إن أمكن.

ـ العمل على إحياء الدافعية للتعلم لدى المتعلم من خلال التشجيع وزرع الثقة والمعاملة الحسنة.

ـ محاولة فهم تصورات التلاميذ واعتمادها للانطلاق منها كتصوراتهم للوظيفة المستقبلية مثلا.

ـ مراعاة المعلم للفروق الفردية التي يتصف بها تلامذته ومحاولة معاملتهم على أساسها.

ـ تيسير المادة العلمية من خلال تبسيط المعارف لتتناسب مع مداركهم الذهنية.

ـ العمل على الإبداع والتجديد للخروج بالتلميذ من الرتابة(La Routine) والتكرار الممل.

ـ الاهتمام بالمواد أو النشاطات الترويحية كالرسم والموسيقى والرياضة.

---

[1] ـ (نفس موقع منتدى التكوين المهني و التعليم التقني.cfp).

[2] ـ مجد هاشم الهاشمي، **الاتصال التربوي و تكنولوجيا التعليم**، دار المناهج ، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2001، ص ص (87 – 89).

ـ اعتماد مبدأ المساواة والتعاون والمعاملة العادلة وبين تلاميذ الصف الدراسي الواحد.

ونشير أن الرسالة يُقصد بها المادة التعليمية المعتمدة في المقرر المتبع أو المنهاج والذي يعرف هذا الأخير اصطلاحا على أنه "عبارة عن مجموعة متنوعة من الخبرات التي يتم تشكيلها والتي يتم إتاحة الفرص للمتعلم للمرور بها، وهذا يتضمن عمليات التدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلمه التلاميذ"[1].

خلاصة

في ختام هذا الفصل وبعد عرض متواضع لما جادت به قريحتنا في مجال البحث والتقصي لمجموعة من المراجع والدراسات والدوريات ومواقع الانترنت، لاحظنا مدى تشعب هذا الموضوع ومدى التداخل بين مصطلحاته، وأهميته عند الباحثين والمختصين من التربويين وعلماء النفسٍ والاجتماع في مجالات التربية والبيداغوجيا والديداكتيك، وهذا ما يوحي بمكانة وأهمية هذا النمط من الاتصالات، كيف لا وهو الحجر الأساس الذي تبنى عليه عملية التربية والتعليم القائمة على نشر العلم والمعرفة والقيم الاجتماعية والأخلاقية للأجيال الناشئة لتتوارثا جيلا بعد جيل. لأن "التربية عملية إنسانية النزعة، ذاتية المنطلق، اجتماعية المحتوى. وهي طريقة الحياة، أو الحياة ذاتها" [2].أما التعليم فهو "الوسيلة الفعالة لتغيير هيكل المجتمع وهوية أفراده وسماته الثقافية"[3].

فالتربية والتعليم هما أساس كل نهضة وتقدم وإصلاح وتغيير وتثقيف للعقول وتهذيب للنفوس. ولهذا يجب على المجتمعات أن تولي أهمية بالغة لهذا الاتصال، لما له من تأثير بالغ في نفوس الأطفال والمتمدرسين، ويتمثل دور المجتمع في اهتمام المؤسسات التربوية والتعليمية والهيئات المختصة، من إداريين ومعلمين ومشرفين ومسؤولين في كل دواليب المنظومة التربوية بأن يحرصوا على ترقيته ومحاولة تطويره والتعريف به من خلال تكوين المعلمين أصول الاتصال مع المتعلمين.

وهذا لتحقيق الكفاءة المنشودة، وتحقيق التحصيل الدراسي الذي ينعكس على المجتمع بالرقي والتقدم ومسايرة الأمم المتقدمة، لأن التربية هي نتاج المدرسة فهي التي تربي وتكوّن ولها يعود الفضل إن وُفقت ، وعليها يعود اللوم إن فشلت في مهامها، والمجتمع كما يرى بعض المفكرين ودليلنا على ذلك ما قاله (ن. برث، و آخرون) " كما يكون المجتمع تكون المدرسة "[4]. فهي التي تنشئ صورة المجتمع من خلال صورة المتعلمين الذين تعلموا وتكونوا

[1] ـ وزارة التربية الوطنية، **الدليل المنهجي لتطبيق مادة التربية الإسلامية الطور الثاني**، (د و م م)، الجزائر، 2002 /2003، ص 112.
[2] ـ مصطفى محمد الطحان، **التربية و دورها في تشكيل السلوك**، دار المعرفة، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 2006، ص17.
[3] ـ المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، **مجلة منتدى الأستاذ**، دورية أكاديمية متخصصة مُحكمة، ، الجزائر،العدد (1) ،أفريل، 2005، ص 41.
[4] ـ توفيق زروقي، **النظام التربوي في الجزائر**، (محكات نقدية لواقع التوجيه المدرسي)، (د م ج)، بدون طبعة ، 2008، ص 79.

فيها، إضافة إلى توفير الوسائل التعليمية التقليدية منها والحديثة لتكتمل عملية الاتصال بين قطبي العملية التعليمية.

الفصل الثاني
أنماط الاتصال الصّفي (البيداغوجي)

تمهيد

1 ـ مفهوم النّمط

2 ـ مفهوم أنماط الاتصال البيداغوجي (الصّفي)

3 ـ أنماط الاتّصال البيداغوجي من حيث الاتّجاه

3 ـ 1 ـ الاتصال الرأسي الهابط

3 ـ 2 ـ الاتصال الرأسي الهابط الصاعد

3 ـ 3 ـ الاتصال الرأسي (الصاعد الهابط) الأفقي

3 ـ 4 ـ الاتصال متعدد القنوات

4 ـ العملية التعليمية في ضوء نظريات الاتصال

5 ـ تصانيف الاتصال البيداغوجي

6 ـ أشكال الاتصال البيداغوجي (الصفي) في ضوء نظرية القيادة

7 ـ أشكال شبكات الاتصال البيداغوجي (الصفي)

8 ـ أنواع الاتصال البيداغوجي (الصفي) من حيث اللغة المستعملة

خلاصة

تمهيد

لقد تنوعت طبيعة عملية الاتصال داخل القسم أو الصّف الدراسي في بعدها الرّسمي بين الاتجاهات الخطية والدائرية بنوعيهما معا، والتي حدّدها كل من الباحث (لويس دينو) بتصنيفه الرّباعي الآتي: " الاتصال الرأسي الهابط والاتصال الرأسي الهابط الصاعد والاتصال الرأسي (الصاعد الهابط) الأفقي والاتصال متعدد القنوات"، أما (جان ديكلو) فعُرف كما سبق الذكر في الجانب المنهجي بتصنيفه الثلاثي لها، وتتمثل أنماط هذه الاتصالات الرسمية الصّفية ـ البيداغوجية ـ في كل من "النمط وحيد الاتجاه الذي يعبّر عنه بالعلاقة الأوتوقراطية والنمط ثنائي الاتجاه المعبّر عنه بالعلاقة التكنوقراطية والنمط متعدد الاتجاه الذي يعكس العلاقة الدّيمقراطية. وهذا الأنماط من الاتصالات قد ينفرد بها الممارس لها باتباع أحدها أو التنويع بينها حسب ما تقتضيه طبيعة الاتصال، وما يفرضه الموقف الاتصالي الصفي.

1 ـ مفهوم النّمط:

ا ـ النّمط (Type):

يعرّف [النّمط] لغويا بأنه ضَرب من البُسْط. وعاءٌ كالسَفَط. (الطّريقة والمذهب والنّوع من الشّيء). وجمعه أنماط ونِمَاط [1]. والنّمط كذلك "مصطلح يشير إلى الخصائص أو الوحدات الشكلية أو البنائية التي تتكون في ذهن الناقد، أو الباحث من أجل استعمالها الأدبي بوساطة اكتشاف العناصر اللغوية المترابطة مع النظام العام للأثر"[2].

والنّمط كذلك هو "أسلوب وشكل ومذهب، والنّمط الجماعة من الناس أمرهم واحد، والنمط كذلك الصنف والنوع أو الطراز من الشيء"، و"هم على نمط واحد: متشابهون."

وقولنا حسب الموقع: "نمط الحياة / نمط المعيشة: طريقة العيش وخصائصها التي يعتمدها الإنسان في بيته ومجتمعه وعمله"، "يسير العمل على نمط واحد: رتيب، لا يتغيّر" "نمط الإنتاج".[3]

أما (محمد عاطف غيث) فإنه يعرف النمط أو النموذج بأنه " 1 ـ نموذج يتكون من خصائص فرد أو جماعة أو ثقافة، يميزه عن نموذج فرد أو جماعة أو ثقافة أخرى. وتستخدم النماذج من أجل توفير وسيلة لتصنيف الأشخاص أو الثقافات، كما أنها تفيد في التحليل في نفس الوقت. 2 ـ نموذج مثالي أو نموذج تركيبي[4].

---

[1] ـ فؤاد إفرام البستاني، مرجع سبق ذكره، ص 838.

[2] ـ سمير سعيد حجازي، **معجم المصطلحات الحديثة في علم النفس و الاجتماع و نظرية المعرفة**، مراجعة المادة الفرنسية: (جالور جيور دانينو)، (Gaylord Giordanino)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2005، الطبعة الأولى، ص 282.

[3] - موقع: المعاني لكل رسم معنى. تاريخ و توقيت التصفح: (17/9/16) 02:41 . **https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/**

[4] ـ محمد عاطف غيث، **قاموس علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، 2006، (د ط)، ص 454.

والنّمط (Type) حسب الدكتور (مصلح الصّالح) مرادف (نموذج، طراز) ويقول النمط: "لغة يعني النمط أو الشّكل".ويضيف "في الاصطلاح العلمي يقصد بالطراز مجموعة من الخصائص أو السّمات المورفولوجية والفيسيولوجية والسيكولوجية يفترض ارتباطها باستعدادات للاصابة ببعض الأمراض الجسمية أو العقلية"[1].

والأنماط جمع النّمط " وهو صياغة تصورية أو بناء عقلي بصيغة معينة تشمل العناصر المميزة لفئة محددة، وتستخدم في التحليل الاجتماعي، وتعتمد العناصر التي يتم تجريبها من أجل ذلك على الملاحظات المنتقاة من الظواهر المدروسة".[2]

ب ـ أما **التنميط (** Typologie**)** فهو: 1 ـ التصنيف وفقا لمعيار أو مجموعة معايير وقد يستخدم هذا المنهج في تصنيف العناصر الثقافية، أو الجماعات الإنسانية، أو المجتمعات المحلية[3].

أما **النّمطية** فهي "اتجاه العقل البشري باستمرار نحو إعطاء الحقيقة تصورات معنوية جامدة"[4].

2 ـ مفهوم أنماط الاتصال البيداغوجي (الصفي):

تعرّف أنماط الاتصال بأنها الطُّرق والمذاهب والأنواع في مجال الأتصال أو الإعلام، والأنماط قد ترتبط بأي مجال حياتي أو معرفي كان، كأن نقول مثلا: نمط أو أنماط العيش أو نمط الحياة ويقصَد به طريقة العيش والحياة، أو نمط أو أنماط التدريس ونقصد بها طريقة أو طُرق وأشكال التدريس، وبالتالي فلفظة أنماط جَمْع نَمط وهي مرادف للفظة أشكال أو نماذج أو طرق.

3 ـ أنماط الاتّصال البيداغوجي (الصّفي) من حيث الاتّجاه:

3 ـ 1 ـ الاتّصال أحادي الاتّجاه (الرأسي الهابط / النازل):

وهو من حيث الشكل عبارة عن " اتصال يكون في اتجاه واحد حيث لا يتسنى للمستقبل المشاركة في العملية الاتصالية إلا من خلال تلقينها فقط كما هو الحال في الراديو والتلفزيون"[5]. و"يتضمن هذا النوع التعليمات التي تحدد السياسات والإجراءات الخاصة بالأعمال التربوية والتعليمية حيث تتدفق في هذا النوع المعلومات والتوجيهات من الرؤساء

[1] ـ مصلح الصّالح، **الشامل، قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية**، (**انجليزي ـ عربي**)، دار عالم الكتب، السعودية، ط (1)، 1999، ص 571.
[2] ـ فاروق مداس، **مصطلحات علم الاجتماع**، دار النشر و التوزريع للطباعة، مصر، (د.ط)، 2003، ص 20.
[3] ـ محمد عاطف غيث، (نفس المرجع السابق)، ص 445.
[4] ـ محمد جمال الفار، **المعجم الإعلامي**، دار المشرق الثقافي، دار أسامة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2006، ص 342.
[5] ـ محمد جمال الفار، **المعجم الإعلامي**، دار المشرق الثقافي، دار أسامة للنشر و التوزيع عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2006، ص 10.

إلى المرؤوسين على شكل أوامر وقرارات وهذا الاتجاه يشكل العمود الفقري للتنظيم الإداري، والوسائل المستخدمة في هذا النوع الاجتماعات الرسمية، ولوحة الإعلانات وغيرها"[1].

وفي هذا النمط يلعب المعلم الدور الأساسي حيث "يرسل ما يود أو يرى أنه يجب أن يفعله إلى تلامذته دون أن ينتظر منهم أي استجابة، فالمعلن هنا هو المالك للمعرفة وصوته هو المسموع في القسم". [2] أضف إلى ذلك أن هذا النمط من الاتصال يتضمن انتقال المعلومات المتمثلة في الرسالة التعليمية ـ الدروس ـ من أعلى مستوى بيداغوجي وتربوي المتمثل في المعلّم إلى التلاميذ بالمستوى الأدنى، لكن اختلاف المستوى هنا من حيث المكانة بين كل من المعلّم والمتعلم ـ التلميذ ـ، أما المكان فهو مكان جامع للاثنين ونقصد به القسم وهذا نظرا لطبيعته في حد ذاته ونظرا لخصوصيته مقارنة بالأماكن الأخرى كإدارات المؤسسات المختلفة التي تتميز فيها المستويات من حيث المكانة من جهة والمكان الهرمي التنظيمي من جهة أخرى.

وهذا النمط من الاتصال " يتجه من الرؤساء إلى مرؤسيهم"، على اعتبار أن الرؤساء هم المعلمون المربون أو الأساتذة وأن المرؤوسين هم التلاميذ الذين هم في مكان الاستفادة من هذا الرئيس من خلال ما يقدمه لهم من معارف وخبرات، وهذه المعلومات التي يتم إرسالها تتمثل في الرسائل التعليمية المتمثلة في الدروس المختلفة الصرفة إضافة إلى النصائح التربوية التي تأخذ شكل الأوامر والنواهي داخل القسم. كوجه من أوجه الصور المكملة للرسائل التعليمية.

3 ـ 2 ـ الاتصال ثنائي الاتجاه (الرأسي الهابط الصّاعد):

وهو اتصال ثنائي الاتجاه، يشترك فيه كل من المرسِل المتمثل في المعلّم والمستقبِل المتمثل في التلميذ من خلال عمليتي الأخذ والرّد في تبادل الرسالة التعليمية مع الإشارة لأولوية امتلاك المعلم للمعرفة باعتباره المصدر لها، والتواصل بينهما يبدو من خلاله "الاتصال الذي يشارك المستقبِل بالمناقشة وإبداء الرأي ويتعيّن وجود رجع صدى أو تغذية راجعة"[3].

3 ـ 3 ـ الاتصال ثلاثي الاتجاه (الرأسي الصّاعد الهابط) الأفقي:

"وهو الاتصال الأفقي القائم على وجود علاقات اجتماعية عرضية: مثل المسافر بالقطار أو الطائرة أو السيارة الذي يتحدث مع الشخص الجالس إلى جانبه للتسلية وتمضية الوقت، أو الشخص الذي يراجع دائرة رسمية معينة لقضاء بعض الأعمال الشخصية، إن هذا الاتصال

[1] ـ علي فوزي عبد المقصود، عطية سالم حداد، **الوسائل التعليمية و تكنولوجيا التعليم**، **"الاتصال التربوي ـ نماذج الاتصال"**، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، (دون طبعة)، 2014، ص 213.

[2] ـ نبيل عبد الهادي و آخرون، **التفاعل الصفي**، دار قنديل للنشر و التوزيع، عمان / الأردن، الطبعة الأولى، 2003، ص 178.

[3] ـ محمد جمال الفار، **المعجم الإعلامي**، دار المشرق الثقافي، دار أسامة للنشر و التوزيع عمان/ الأردن، الطبعة الأولى، 2006، ص 10.

يقوم على تصريف بعض الوقت أو إنجاز بعض الأعمال، ويسود هذا النوع من الاتصال في المدن الكبرى"[1].

أما عن تعريف الاتصال الأفقي فإنه يقصد به " انسياب المعلومات بين مختلف الإدارات والأقسام والأفراد في نفس المستوى الإداري، وهذه الاتصالات هامة لتحقيق فاعلية المؤسسة ويوجد العديد من الأسباب التي تدعو إلى تدعيم الاتصال الأفقي".

وقد أجرى (جيرالد هولد هابر، Gérald Hold Haber)[2] في نفس السياق دراسة ميدانية كانت نتيجتها تحديد أربعة أغراض للاتصال الأفقي وهي:

ـ التنسيق بين العمل، وذلك عن طريق اللقاءات التي يمكن أن تعقد بين المسؤولين عن إدارات المؤسسة لمناقشة الكيفية التي سوف يعالجون بها أو تساهم بها كل إدارة في تحقيق أهداف المؤسسة.

ـ حل المشاكل عن طريق الاجتماعات التي تعقد لمناقشة مشاكل المؤسسة.

ـ تبادل المعلومات، وذلك مثل الذي يحدث بالتقاء أعضاء الإدارات المختلفة لتبادل المعلومات الجديدة.

ـ حل الصراع مثل اللقاءات التي تعقد لمناقشة أوجه النزاعات التي تنشأ في المؤسسة سواء داخل الإدارة أو بين الإدارات المختلفة.

3 ـ 4 ـ الاتصال متعدد الاتجاهات (متعدد القنوات):

يتميّز هذا النّوع من الاتّصال بأنه "العلاقة التي تكون مشبعة بمحتوى قيم الذات والحرية والاستقلالية وهي قليلة الانتشار في العالم ونادرة رغم ادعاء الكل بتمثلها، وهي صيغة يكون التلميذ فيها مركز للعملية التعليمية وتسمى ب"العلاقة الديمقراطية". وهي ثنائية كذلك"[3]، وتطغى هذه العلاقة البيداغوجية في الوسط المدرسي من خلال تركيز العملية التعليمية/التعلمية (Enseignement/Apprentissage) على مركزية التلميذ، فردا كان أو جماعة، بحيث تركز برامجها ووسائلها على احترام خصوصيات التلميذ الفردية، والعمل على استقلاليته عن كل الضغوط مهما كان نوعها.

ويتميز هذا النمط من الاتصال البيداغوجي بحدوث التفاعل بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ فيما بينهم؛ حيث يؤثر تفاعل التلاميذ معا على ما يرسلونه من رسائل إلى المعلم وما

[1] ـ محمد جمال الفار، **المعجم الإعلامي**، نفس المرجع السابق، ص 9.
[2] ـ فريد كورتل، إلهام عطية، **الاتصال و اتخاذ القرارات**، كنوز المعرفة، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2010، ص ص (93 - 94).
[3] ـ العربي فرحاتي، نفس المرجع السابق، ص 120.

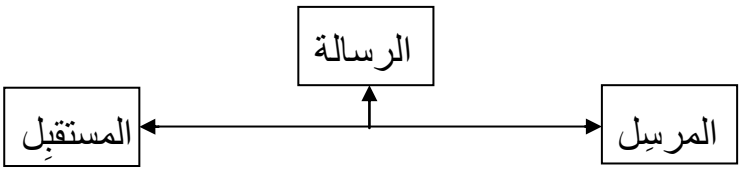
يستقبلونه من رسائل منه، بما يساعد على زيادة إيجابيتهم في الموقف التعليمي وإزاء هذا الموقف ذاته"[1].

والاتصالات متعددة الاتجاهات هي اتصالات متقاطعة " وتتم بين الأفراد بغض النظر عن مراكزهم ووحداتهم فالأفراد يسعون إلى تحقيق كل من شأنه أن يسهم في إنجاز العمل بكفاءة وفعالية، ولذا فإن جزءا كبيرا من اتصالاتهم تتم مع أشخاص في وحدات ومستويات تنظيمية مختلفة عن وحداتهم ومستوياتهم، والاتصال المباشر بينهم يغني عن جعل الرسالة تسير عبر سلسلة الأوامر إلى الأعلى لتصل مستوى إداري أعلى أو أكثر ومن ثم تسير أفقيا وبعدها إلى الأسفل حتى نصل إلى المستوى المعني، أي تقليل الوقت اللازم لنقل ونشر الرسالة". [2]

4 ـ العملية التعليمية في ضوء نظريات الاتصال:

العملية التعليمية (Process / Processus didaqutique) تدلّ في علوم كثيرة "على معنى تتابع الظواهر تتابعا يكشف عن وحدة ما، ويوجد فرق بين الظاهرة والعملية، فالعملية هي الوظيفة الفعالة، أما الظاهرة فهي النتيجة المترتبة عن هذه الوظيفة. وفي علم الاجتماع يستخدم مفهوم العملية مقترنا بصفة اجتماعية وتشير إلى التفعيل بين أجزاء البناء الاجتماعي"[3].

فهذه العملية تعتمد داخل النسق التدريسي على المتغيرات الثلاثة المركزية، التي" يصطلح عليها عادة بلغة الإعلام بـِ" المرسل ـ والرسالة ـ والمتلقي"[4]، لكن مع اهتمام الباحثين الأوائل بالفعل التدريسي وبعناصر العملية التعليمية ظهرت بعض الاختلافات بينهم في تحديد وضبط هذه المتغيرات أو العناصر الخاصة بعملية الاتصال التعليمي، وهذا ما نتج عنه نماذج مختلفة اختلاف النظريات التي اهتمت بسيرورة الفعل أو الموقف التعليمي.



مخطط يوضح: متغيرات الاتصال الثلاثة المركزية [(5)]

ومن هذه النماذج نذكر ما يلي:

---

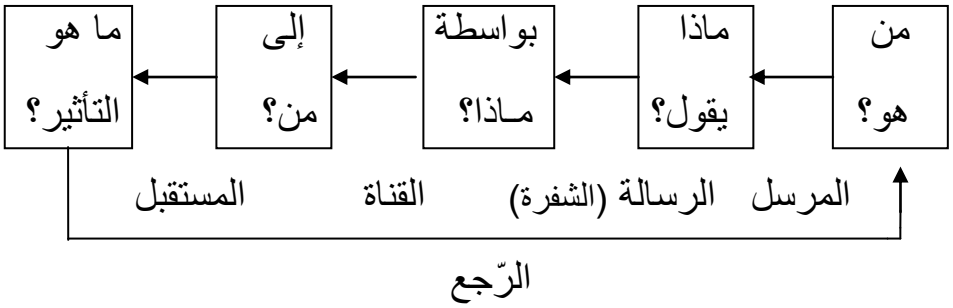
[1] ـ أحمد إسماعيل حجي، **الإدارة التعليمية و الإدارة المدرسية**، مرجع سابق، ص 347.
[2] ـ فريد كورتل، إلهام عطية، **الاتصال و اتخاذ القرارات**، مرجع سبق ذكره، ص 94.
[3] ـ محمد عاطف غيث، **قاموس علم الاجتماع**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1979، ص 350.
[4] ـ العربي فرحاتي، **أنماط التفاعل و علاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي و طرق قياسها**، مرجع سابق، ص 112.
[5] ـ العربي فرحاتي، نفس المرجع السابق، ص 104.

ا ـ نموذج النفساني الأمريكي " لازويل Lasswell D .Harold 1948 ":

"عرف لاسويل نموذجه خلال تساؤله الشهير:

(ـ من يقول؟ ـ ماذا يقول؟ ـ بأي وسيلة؟ ـ لمن يقول؟ ـ بأي تأثير؟)"[1].

ويتلخص في الصورة التالية: "من؟ (المرسِل)، ماذا يقول؟ (الرسالة)، بأية وسيلة؟ (الوسيط)، لمن؟ (المتلقي)، ولأي أثر؟ (الأثر)"، ونقصد بالوسيط القناة أو الوسيلة. فهذا النموذج يرتكز على خمسة عناصر:(المرسل،الرسالة،القناة، المتلقي، الأثر)، إضافة إلى "الشفرة (Code)"[2] حسب الدكتور (محمد مسلم)، وإذا أسقطنا عناصر الفعل التعليمي على هذا النموذج، نلاحظ أن المدرس هو (المرسل) مع مراعاة جوانب شخصيته النفسية والعلمية (للرسالة) المتمثلة في المادة العلمية الرسمية التي يتم برمجتها وإرسالها وفق (وسيط أو وسيلة) تتمثل في اللغة أو الإيماء "التعابير أو حركات الرأس مثلا"، وهذه الرسالة تُوجه بدورها للتلميذ أي (المتلقي) بكل خصائصه الذاتية كالدافعية والسوسيولوجية كالوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة من أجل إحداث تعديل أو تغيير في سلوك أو موقف أو معلومة التلميذ.



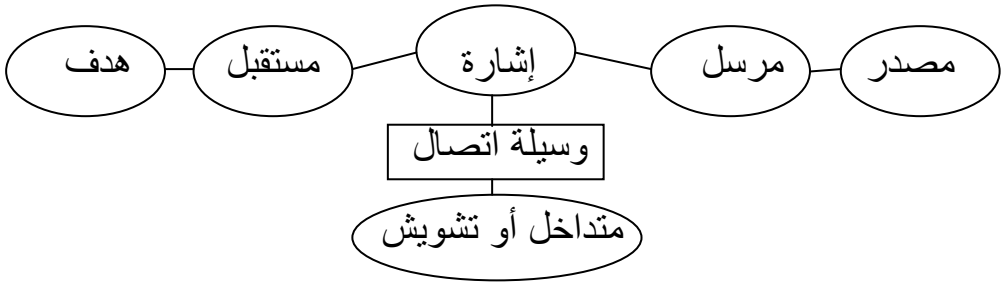
مخطط يوضح: نموذج " لازويل "

ب ـ نموذج المهندس " شانون Claude.F.Shannon 1949":

لقد حدد " شانون " عملية الاتصال البيداغوجي من خلال المتغيرات الآتية، وتبدو أكثر دقة من خلال ضبط الرسالة بالترميز / فك الترميز (Codage / Décodage)، ويتلخص نموذجه في الصورة الآتية: " مرسل ـ ترميز ـ رسالة ـ فك الترميز ـ متلقٍ "، ومن خلال إسقاط عناصر الموقف التعليمي، يظهر أن (المرسل) هو المدرس الذي يقوم بإنتاج (الرسالة) من خلال ضبطها بأسس وقواعد ، والتلميذ (المتلقي) للرسالة المرمّزة يعمل على فك ترميزها.

[1] ـ عبد الحافظ محمد سلامة، **وسائل الاتصال و التكنولوجيا في التعليم**، مرجع سابق، ص 24.
[2] ـ محمد مسلم، **مقدمة في علم النفس الاجتماعي**، دار قرطبة، الجزائر، الطبعة الأولى، 2007، ص 102.

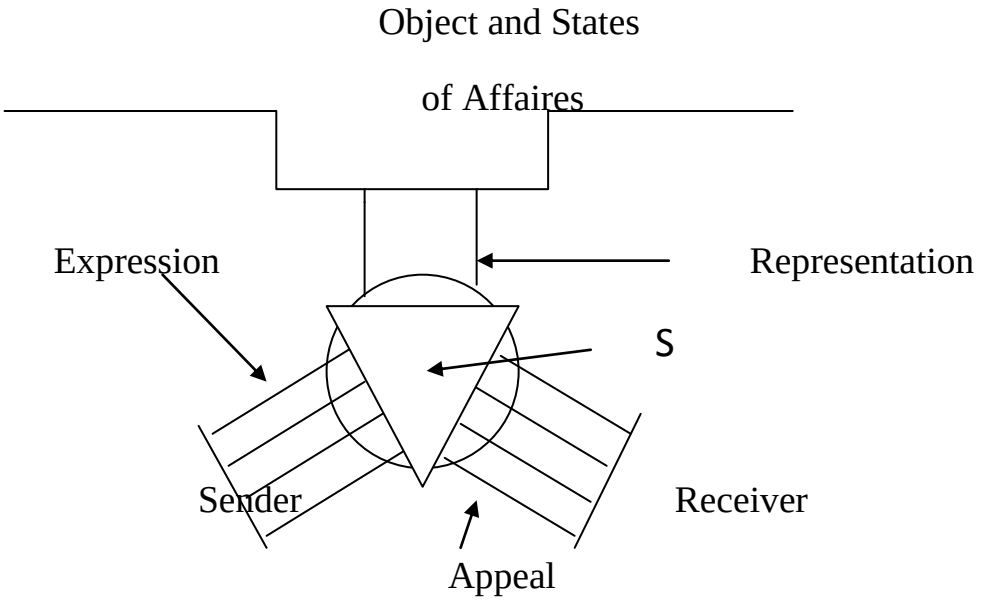
وهذا يستدعي اشتراك كل من المدرس والتلميذ لنفس الرموز المنطوقة المتمثلة في اللغة كوسيلة اتصالية إلى جانب علامات الترميز والإشارات حتى تتحقق عملية التواصل التي يركز عليها " شانون ".



مخطط يوضح: نموذج "شانون "[1]

ج - نموذج " بوهلر Buhler 1934 ":

لقد اهتم " بوهلر" في نموذجه بوظيفة اللغة، من خلال التركيز على مكونات التواصل اللفظي المتمثلة في " الرمز والتعبير والإشارة " [2]، وهذا التواصل اللفظي يتم كسلوك تبادلي مشترك بين كل من المتكلم والمتلقي، أما في حالة صعوبة استيعاب الموقف التواصلي بسبب عجز السلوك اللفظي المتمثل في اللغة، "فإن الأمر يحتاج إلى معطيات أخرى يتحصل عليها بالإدراك الاجتماعي"[3].



Buhler's organon model (1934)[4]

مخطط أصلي يوضح: نموذج "بوهلر" .

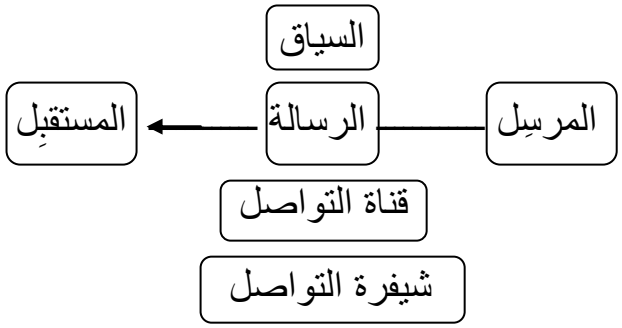
[1] - عبد الحافظ محمد سلامة، **وسائل الاتصال و التكنولوجيا في التعليم**، مرجع سابق، ص 23.
[2] - العربي فرحاتي، **أنماط التفاعل و علاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي و طرق قياسها**، مرجع سابق، ص 113.
[3] - (نفس مرجع سابق)، ص 113
[4] - **http://www.uni-kassel.de/fb8/mise/lfb/htlm/text6.htlm**

وتم ترجمة المفاهيم الأجنبية من طرف الباحث كالآتي: (Object and States of Affaires) مواضيع و حالات الأعمال / الأشغال ،(Expression)التعبير، (Representation) التمثيل أو التمثّل، (Sender) المرسِل، (Receiver) المستَقبِل، (Appeal) المناشدة أو الاتصال، (S).. .

د ـ نموذج اللساني الروسي" رومان أوسيبوفيتش جاكوبسون Roman 1964 Jackobson":

"فقد ركز في تصميم نموذجه التواصلي على نوعية الخطاب اللغوي ووظائفه بوصفه رسالة بيداغوجية، وهو النموذج الأكثر تكاملا ووضوحا من نظام (بوهلر)" [1]، ـ أي أنه ينطلق من الفكرة "أن الاتصال هو الوظيفة الأساسية للغة" ـ، و تم تحديد وظائف الاتصال اللغوي عند جاكوبسون كالآتي: الوظيفة "التعبيرية، المرجعية، التنبيهية أو الإفهامية، اللغوية الواصفة أو مِيتَا لغوي، الشعرية، الانفعالية".

مع الإشارة إلى أن هذه الوظائف تتم على مستوى المواقف التعليمية وتصدر من المدرس بصفته المرسل إلى التلميذ بصفته المتلقي وهذا من خلال توظيف اللغة كرمز ملفوظ للتعبير بها و إظهار الانفعال أو الجمال، قصد استحداث تغيير في أفكار ومواقف المتلقين (المتعلمين) بواسطة قناة اتصال من شانها أن تحافظ على استمرارية التواصل وسيرورته. ويُلاحظ أنه يصنف عناصر الاتصال إلى ستة، وهي: (المرسِل، الرسالة، المرسَل إليه، القناة، والمرجِع، و اللغة). مع العلم أن دي سوسير (De Saussure) قد أشار إلى أهمية نسق الاتصال من خلال تركيزه على "الرمز اللغوي" فهو يرى بأنه "يشكل مثالا، فهو يربط بين صورة سمعية و بين مفهوم، فالرمز إذن هو علاقة الدلالة نفسها، إضافة إلى أن الرمز يمثل المرجع"[2].



مخطط يوضح: نموذج "جاكوبسون".

5 ـ تصانيف الاتصال البيداغوجي:

يمكننا أن نميز شكلين أساسيين من الاتصال البيداغوجي وهما:

[1] العربي فرحاتي، (مرجع سبق ذكره)، ص 113.
[2] ـ محمد مسلم، **مقدمة في علم النفس الاجتماعي**، مرجع سابق، ص 105.

ا ـ اتصال بيداغوجي يندرج ضمن النموذج التربوي التقليدي:

ويتميز هذا الاتصال بمركزية المدرس (المعلم)، حيث يتسم بتوجيهية كاملة للمدرس، إذ يتدخل هذا المدرس في كل كبيرة وصغيرة تصدر عن التلميذ، كما يمتلك سلطة شبه مطلقة، باعتباره مصدر المعرفة، كما هو معروف في "الحوار الثنائي السقراطي" الخطي الإلقائي المعتمد على تكريس لدور المعلم كقائد وخبير واختزال للجماعة في ذاته...واختزال دور التلميذ في رجع الصدى..."[1].

ودور المعلّم الاتصالي في التعلم التقليدي والكلاسيكي "يركز على قيامه بتقديم المضمون والحقائق والمعلومات، التي يجب أن يقوم بإرسالها إلى الطلاب بصورة مباشرة، ودون الاهتمام في جوانب أخرى التي تهتم بالجانب الشخصي للطالب. كما يقوم بمسؤولية تحديد ما يحتاجه الطالب مع إيجاد الدوافع والحوافز التي تؤدي للتعلم حسب التخطيط المسبق والذي يعتمد على المنهاج المحدد أصلا من جانب المسؤولين. بالإضافة لذلك يقوم المعلّم بتوفير جميع العينات والأنشطة التعليمية المختلفة"[2].

أما التلميذ (المتعلم) فهو مجرد طرف سلبي في العملية التربوية ، حيث يكتفي بتلقي المعرفة والمعلومات المتنوعة فقط وتخزينها في ذاكرته وحفظها، ويقوم بتذكرها واسترجاعها أثناء النقاش أو الامتحانات أو المشاركات الصفية، وهذا النوع من الاتصال التعليمي التلقيني كان منتشرا عند اليونان.

والتلميذ الطالب للعلم كان مطلوبا منه " القيام بتعلم المادة التي يعلّمها المعلّم، والهدف من ذلك استفادة الطالب والرجوع إلى هذه المادة في الوقت المناسب وخصوصا في الامتحانات" [3].

والتعلم التقليدي كان يعتمد هو الآخر على الكتب المدرسية المحددة والمتوفرة أنذاك الحاملة لأهداف وغايات المنظومات التربوية الكلاسيكية والمشتملة على آمال وهموم المجتمعات القديمة، والتدريب على هذه الكتب كان "يهدف إلى وصول الطالب إلى معرفة إجابة واحدة صحيحة والمعلم هو الذي يحدد هذه الإجابة. وفي هذا الأسلوب كان التركيز من جانب المعلم على التنافس بين الطلاب وذلك للوصول إلى تحقيق الرغبة في زيادة التحصيل الدراسي والعلامات، التي يريد المعلم والطلاب الوصول إليها والحصول عليها"[4].

ب ـ اتصال بيداغوجي يندرج ضمن النموذج التربوي الحديث أو التربية الحديثة:

ويتميز هذا الاتصال الحديث بمركزية التلميذ (المتعلم)، باعتباره حجر الزاوية في بناء العملية التعليمية، ومركز فعل التعليم/ التعلم، وهذا ما أكده كل من (كلاربيد إلى جون ديوي) عندما اعتبرا أن الطفل هو دائما محور التربية.

---

[1] ـ العربي فرحاتي، **أنماط التفاعل و علاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي و طرق قياسها**، (دراسة ميدانية لدروس اللغة في المدرسة الأساسية الجزائرية)، (د م ج)، بن عكنون، الجزائر، بدون طبعة، 2010، ص 120

[2] ـ عمر عبد الرحيم نصر الله، **مبادئ الاتصال التربوي و الإنساني**، دار وائل للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط (2)، 2010، ص 261.

[3] ـ (نفس المرجع السابق)، ص 261.

[4] ـ (نفس المرجع السابق)، ص 262.

أما المدرس (المعلم) فيكتفي بدور الموجه أو المرشد، والمادة التعليمية المتمثلة في المعرفة إنما تكون ناتجة عن نشاط التلميذ وذات صلة باهتماماته وحاجاته وليست صادرة عن المعلم أو المدرس، ويتميز هذا الاتصال بتأثير التفاعلات الشاملة بين كل من التلاميذ فيما بينهم، وبينهم وبين المدرس، وهذا النوع من الاتصال التعليمي التفاعلي ركز على مبدأ الاهتمام بالطفل (المتعلم) مع مراعاة خصائصه النفسية وإمكاناته العقلية والمعرفية.

ونشير أن الاتصال البيداغوجي (التربوي) أو العلاقة التربوية مدرس/ تلاميذ كما تسميها الأستاذة (عائشة لكبير) في بحثها المسمى "عرض المدرّس والتلميذ أية علاقة؟"، قد مرت بمراحل حسب بعدها التاريخي. وتلخص هذه المراحل كالآتي:

ـ التعليم التلقيني عند اليونان:

كان التعليم في العصر اليوناني يعتمد على طريقة تلقين المواد الدراسية للمتعلمين بالاعتماد على الإلقاء والتكرار كوسيلة لتبليغ المعرفة، والعمل على تنمية قدرات المتعلم على التحصيل من خلال خزن المعرفة الملقنة، وكانت نتيجة هذه الطريقة إهمال القدرات العقلية الذاتية للمتعلم وتهميش استعمالات ذكائه في الإبداع الشخصي، وهذا جعل المعلم يكتسب دورا هاما متمثلا في أنه مصدر للمعرفة ومقياس لصحتها. و"علاقات المعلم التقليدي مع طلابه تكون في معظم الحالات شكلية. واحترام المعلّم من قبل الطلاب واجب يفرض عليهم، ولا مجال لمعارضة ذلك لأنه نابع من مصدر السلطة. أيضا التعلم التقليدي ينمي ويطور لدى الطلاب التنافس، الذي يؤدي إلى عدم الاحترام أو الثقة بينهم وعدم الاهتمام بالآخرين"[1].

ـ التعليم السفسطائي:

يتميز التعليم السفسطائي بأنه أرقى من التعليم التلقيني لاهتمامه بأهمية الفرد المتعلم في العلاقة التربوية بينه وبين معلمه، حيث اعتمد هذا التعليم على "الممارسة المبنية على الثقة في الطبيعة الإنسانية، والاعتقاد في قابليتها للتطور والتطوير" [2]، وعلى استعدادات المتعلم المصقولة عن طريق التعليم والتربية، التي تجعل نجاح المتعلم مرهون بما يتحصل عليه من معارف من جهة ، وبحسن استغلاله لقدراته العقلية ولمؤهلاته الذاتية.

ـ التعليم السقراطي:

لقد اهتم التعليم السقراطي بالمتعلم اهتماما كبيرا من خلال استثارة قدراته وتشجيعه على استغلال ذكائه لإنتاج المعارف والمعلومات و بنائهما، معتبرا "أن المعرفة الحقيقية لا توجد خارج الذات العارفة أي (المتعلم) بل كامنة فيها ودعا إلى تفكير الفرد للوصول إلى المعرفة الحقيقية"[3]، فالتعليم السقراطي لم يركز على تقديم المعرفة للمتعلم بل على كيفية جعله قادرا على اكتشافها بذاته، لهذا اعتمد التعليم السقراطي على الطريقة البيداغوجية القائمة على السؤال والتساؤل وتوليد العقول أو ما يسمى "بالحوار التوليدي"، الذي يقوم على الملاحظة والاستنتاج

[1] ـ عمر عبد الرحيم نصر الله، (نفس المرجع السابق)، ص 262.
[2] ـ عائشة لكبير، **عرض المدرس و التلميذ أية علاقة؟**، مجلة إلكترونية، (2006)، (نفس الموقع السابق). ص 1.
[3] ـ عائشة لكبير، **عرض المدرس و التلميذ أية علاقة؟**، (نفس الموقع السابق). ص 1.

المنطقي العقلي، ونشير أن هذا النمط من التعليم اهتم بتفاعل كل من المعلم والمتعلم في إنتاج المعرفة وبنائها، فوضعهما وضع شراكة حسب الباحثة. وأن المعلم إلا كشخص افتراضي من خلال افتراضه لعدم المعرفة حتى يدفع التلميذ للبحث واكتشافها بنفسه.

ـ العلاقة التربوية الحديثة:

ظهر هذا الاتصال التربوي أو العلاقة البيداغوجية مع النهضة الأوربية والتطورات التي عرفها علم النفس وخاصة علم نفس الطفل القائم "على مبدإ الاهتمام بالطفل (المتعلم) مع مراعاة خصائصه النفسية وإمكاناته العقلية والمعرفية" [1]. من خلال اعتماد "الاختيار التعليمي une option didactique" "الذي يُعطي الأولوية للمتعلم في بناء معارفه"[2].

ـ علاقات التلميذ داخل المدرسة[3]:

إن من العلاقات السائدة في المدرسة ما نجده بين التلميذ ومعلّمه، إلى جانب علاقاته بزملائه:

ا ـ علاقة التلميذ بالمعلّم:

يعتبر المعلّم من أهم العوامل المؤثرة في الموقف التعليمي، ومن أهم القوى الفعّالة على مدى تحصيل التلميذ، وعليه يتوقف نجاح المدرسة أو فشلها، لكونه محرك محوريا للعملية التربوية.

وهكذا فإن المعلّم بحكم وظيفته ومركزه، هو مصدر للمعرفة ومرجعها الأول في نظر التلاميذ، وهو ما يجعل منه أكثر من مجرد شخص بالغ في مجتمع الصغار، فهو المعلّم والموجّه والمرشد. وموقفه هذا يكسبه قوة لا يستهان بها في التأثير عليهم. وقد يمتد تأثير هذه العلاقة لتشمل المادة الدراسية التي يحبها التلميذ ويرغب في دراستها، أو أنه يصبح كارها الدراسة والمادة الدراسية بسبب كون المعلم نموذجا سيئا بالنسبة له.

عادة ما يواجه المعلم مشكلة في التعامل مع تلاميذه، لكونهم يختلفون في الميول والاستعدادات والعواطف وطرق التفكير والتصور، ودوره أن يتعرف على هذه الفروق والاختلافات ويستغلها، خاصة عند محاولة تقديمه المساعدة التربوية لتلاميذته.

ب ـ علاقة التلميذ بزملائه:

إن الطفل داخل المدرسة لديه نوعين من الزملاء:

1 ـ أصدقاء القسم الذي ينتمي إليه بحكم الدراسة.

2 ـ زملاؤه الذين يختارهم بنفسه وفق ميوله المشتركة معهم، وفق هواياته ونشاطاته الرياضية وميوله الثقافية. وهنا نجد التلميذ يمارس أنواعا من العلاقات الاجتماعية في المدرسة مع أفراد لا تربطه بهم أي علاقة قرابة.

---

[1] ـ عائشة لكبير، **عرض المدرس و التلميذ أية علاقة؟**، مجلة إلكترونية، (2006)، (نفس الموقع السابق).

[2] ـ علي الشريف بن حليمة، **الأهداف البيداغوجية**، دليل علمي لتحديدها و صياغتها، وهران، ، الجزائر،(2002/08)، ص 82.

[3] ـ بوفلجة غيات و آخرون، **ظاهرة النفور الدراسي و سبل معالجتها**، مخبر البحث في علم النفس و علوم التربية، جامعة وهران، منشورات دار الأديب، الجزائر، (دون طبعة)، 2013، ص ص (39 - 40).

6 - أشكال الاتصال البيداغوجي في ضوء نظرية القيادة:

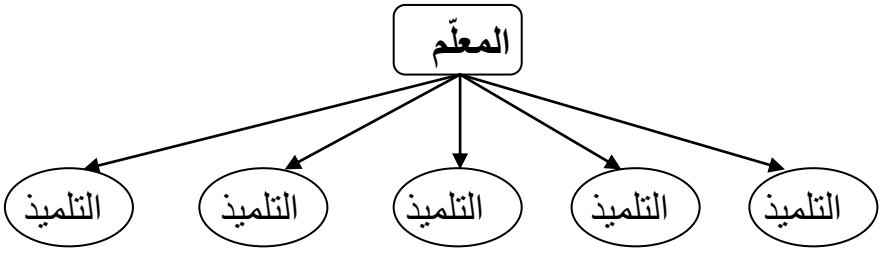
يأخذ الاتصال البيداغوجي في جماعة القسم أو الصف الدراسي بين عناصره الآتية (مدرس/ تلميذ أو تلاميذ) نوعين يتفرعان بدورهما أشكال. أما النوعان فهما:

ا - الاتصالات الرسمية:

وهي التي تتم في إطار اللوائح والقوانين والقنوات الرسمية التي تحدد من طرف الهيكل التنظيمي للمؤسسات التعليمية، سواء على مستوى المؤسسة التعليمية ككل (المدرسة)، أو على مستوى القسم الدراسي خاصة. وتقسم الاتصالات الرسمية إلى عدة أشكال. وهذه الأشكال بدورها تختلف من حيث العدد حسب المختصين والباحثين، فمثلا من يراها في أربعة أشكال كما عند "دينو" ومن يراها ثلاثة أشكال كما هي عند "ج. ديكلو" ومن يراها مختصرة في شكلين كما هي عند "حانون"[1]، وسنستعرض نموذج "ج. ديكلو" الثلاثي التصنيف نظرا لتمتعه بالوسطية والوجاهة.

1 - الاتصال الرأسي الهابط (النّازل): (أَحادي الاتّجاه).

ويتوضح من خلال "العلاقة التواصلية التي يكون فيها المدرس هو الفاعل الأساسي عادة ما تكون خطية يمارس فيها التدريس وفق قيم السلطة والطاعة والامتثال والترويض ويطلق عليها "العلاقة الأوتوقراطية"[2]. وفي هذه العلاقة الخطية ذات الصيغة العمودية من أعلى إلى أسفل يكون المعلم فيها ملقنا وهو "هو سيد الموقف، والتلميذ دائما هو المتلقي والمستقبل...وهذا النمط دائما يجعل العملية التعليمية قليلة الانتاجية والفعالية،...بل ولا يتيح فرص الاتصال بين التلاميذ بعضهم والبعض في الموقف التعليمي، لأن التلميذ يستقبل الرسالة من المعلم فقط" [3]. ويكون كذلك في المواقف التعليمية مرسلا وليس مستقبلا ولا يعطي التلاميذ فرصة المشاركة في إدارته للصف (القسم)، بحيث يتصف التلميذ بالسلبية بسبب انعدام النقاش للمحتوى المعرفي، ويعمل على الاستماع لمعلومات معلمه، ويقوم باسترجاعها عندما يُطلب منه ذلك.

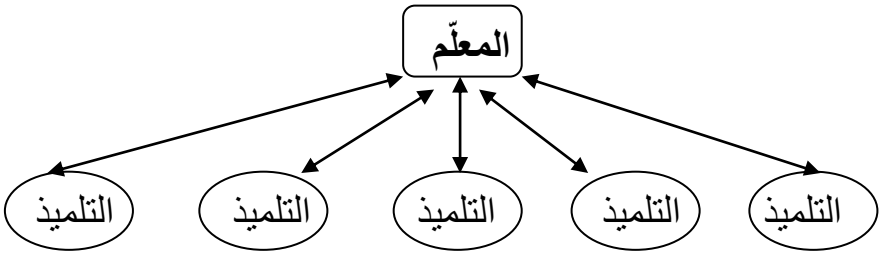


مخطط يوضح : الاتصال الرأسي الهابط[4]

[1] - العربي فرحاتي ، **أنماط التفاعل و علاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي و طرق قياسها**، ص 118.
[2] - (نفس المرجع السابق)، ص 118.
[3] - أحمد إسماعيل حجي، **الإدارة التعليمية و الإدارة المدرسية**، ص 344.
[4] - أحمد إسماعيل حجي، نفس المرجع السابق، ص 344.

2 ـ الاتصال الرأسي الهابط الصاعد: (ثنائي الاتّجاه).

ويتوضح من خلال "العلاقة التواصلية التي تحتل فيها المادة التعليمية أو المحتوى الدراسي مركز الفعل التعليمي، وهي خطية أيضا، إلا أنها يمكن أن تكون ثنائية الاتجاه، وتمارس فيها قيم العقلانية والمنطقية وإتقان الأدوار الوظيفية التعليمية على مستوى تمثل المادة نظريا أو عمليا في المجال التجريبي. ويطلق عليها "العلاقة التكنوقراطية" [1]، وفي هذه العلاقة تتموضع المدرسة وظيفيا لإحداث التغيير في المجتمع من خلال المساهمة في تطويره وتحقيق التقدم الاجتماعي ، ويرى الدكتور (أحمد إسماعيل حجي) أن في هذا النمط من الاتصال البيداغوجي أنه يتيح "فرصا للتلاميذ لعبروا عما يرونه، ويستجيبوا لما يتلقونه من رسائلّ [2]، ونشير أن كل من النمطين السابقين يفتقران لدور التلميذ في الاتصال مع تلميذ آخر خلال المواقف التعليمية، وهذا ما يؤدي إلى "إهمال التفاعل بين التلاميذ، وتقليل فرص الأخذ و العطاء بينهم"[3].



مخطط يوضح : الاتصال الرأسي الهابط الصاعد[4]

3 ـ الاتصال متعدد القنوات (متعدّد الاتّجاهات):

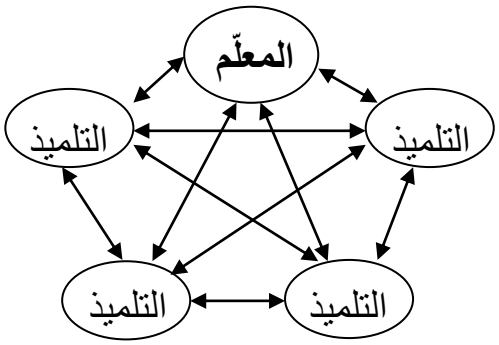
وفيه تكون "العلاقة التي تكون مشبعة بمحتوى قيم الذات والحرية والاستقلالية وهي قليلة الانتشار في العالم ونادرة رغم ادعاء الكل بتمثلها، وهي صيغة يكون التلميذ فيها مركز للعملية التعليمية وتسمى ب"العلاقة الديمقراطية". وهي ثنائية كذلك" [5]، وتطغى هذه العلاقة البيداغوجية في الوسط المدرسي من خلال تركيز العملية التعليمية/التعلمية (Enseignement/Apprentissage) على مركزية التلميذ، فردا كان أو جماعة، بحيث تركز برامجها ووسائلها على احترام خصوصيات التلميذ الفردية، والعمل على استقلاليته عن كل الضغوط مهما كان نوعها، ويتميز هذا النمط من الاتصال البيداغوجي بحدوث التفاعل بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ فيما بينهم؛ حيث يؤثر تفاعل التلاميذ معا على ما يرسلونه من

[1] ـ العربي فرحاتي، **أنماط التفاعل و علاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي و طرق قياسها**، مرجع سابق، ص 119.
[2] ـ أحمد إسماعيل حجي، **الإدارة التعليمية و الإدارة المدرسية**، مرجع سابق، ص 345.
[3] ـ أحمد إسماعيل حجي، نفس المرجع السابق، ص 346.
[4] ـ العربي فرحاتي، **أنماط التفاعل و علاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي و طرق قياسها**، مرجع سابق، ص 119.
[5] ـ العربي فرحاتي، نفس المرجع السابق، ص 120.

رسائل إلى المعلم وما يستقبلونه من رسائل منه، بما يساعد على زيادة إيجابيتهم في الموقف التعليمي وإزاء هذا الموقف ذاته"[1].

وقد أشار الدكتور (عمر عبد الرحيم نصر الله) إلى أهمية التفاعل في تحقيق العلاقات المهنية التعليمية والاتصالية الاجتماعية الصحيحة بين كل من المعلم والطلاب، حيث يرى أن "كثرة التفاعل والاتصال بين المعلم والطالب في غرفة الصف وذلك عن طريق استعمال المعلم لأساليب تعليم واتصال تضمن اشتراك الطالب المتواصل مع المعلم والطلاب أثناء نقاش بعض الجوانب العلمية. كذلك الأمر بالنسبة للتفاعل والاتصال في ساحة المدرسة ومجالات النشاط الأخرى، حتى يستطيع المعلّم متابعة نشاطهم والمقدرة على تقدير جهودهم وتشجيعهم على الاستمرار عن طريق تقديم النصائح لهم في الوقت المناسب"[2].

ويؤكد (يورغن هابرماس Habermas Jürgen) مفهوم هذا التواصل من خلال الاعتراف بالمتواصل به (المستقبل) الذي هو التلميذ في هذا النمط من الاتصال، فأراد أن يتجاوز إشكالية التمركز، والأنساق العقلانية، حيث يرى أن التواصل نشاط يتمظهر وظيفيا في شكل تفاعل بواسطة رموز"[3]، وهذا التواصل يخضع لمعايير متفق عليها تحدد بدورها السلوكات المتبادلة والمفهومة والمتعارف عليها بين شخصين فاعلين على الأقل في هذا النمط من العلاقات، ويرى الدكتور (العربي فرحاتي) أن هذه الصيغة تبقى نفعية (برجماتية) ومحصورة في إطار تبادل المنفعة.



مخطط يوضح : الاتصال متعدد القنوات.

وهناك تصنيف آخر لأنماط التواصل أو التفاعل الصّفي في بعض الدراسات وهي كالآتي:

1 ـ **النمط أحادي الاتجاه**: وقد سبق شرحه ويتلخص بأنه نمط تقليدي والمعلم فيه ملقن ـ أسلوب المحاضرة ـ وهو الذي يأخذ الدور الإيجابي والمتعلم دوره سلبي ـ لا يسأل ولا يناقش ـ ولا

[1] ـ أحمد إسماعيل حجي، **الإدارة التعليمية و الإدارة المدرسية**، مرجع سابق، ص 347.
[2] ـ عمر عبد الرحيم نصر الله، **مبادئ الاتصال التربوي و الإنساني**، دار وائل للنشر و التوزيع، عمانـ الأردن، ط (2)، 2010، ص 276.
[3] ـ العربي فرحاتي، **أنماط التفاعل و علاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي و طرق قياسها**، مرجع سابق، ص121.

نعرف إذا فهم أم لا، و أحادي الاتجاه أي يتم من طرف واحد أي من جانب واحد أو باتجاه واحد من المعلم نحو متعلم واحد، ويفتقر للتفاعل والمشاركة.

2 ـ **النمط ثنائي الاتّجاه:** وقد سبق شرحه هو الآخر ويتلخص بأنه أكثر تفاعلا ويتم بين طرفين وهما المعلم والمتعلم واحد حيث نجد أن المعلم سيسأل والمتعلم سيجيب، لكن لا يسمح التواصل والتفاعل بين التلاميذ فيما بينهم، وفيه يمكن القول أن عملية التواصل التعليمية تطورت نوعا ما.

3 ـ **النمط ثلاثي الاتّجاه**: وهو النمط الثالث من حيث الترتيب وهو أكثر تطورا من النمطين السابقين حيث يسمح المعلّم للتلاميذ بالتواصل والتفاعل فيما بينهم، إضافة إلى دوره التواصلي معهم. وهنا تظهر عملية التفاعل بين المعلّم والمتعلّمين وبين المتعلّمين ـ بين متعلّم ومتعلّم آخر ـ فيما بينهم. حيث يسعى المعلّم لفهم المتعلّمين من خلال معرفة قدراتهم وإمكانياتهم.

4 ـ **النمط متعدد الاتجاهات** : وهو النمط الرابع وفي هذا النمط يسمح المعلّم بحرية أكثر من خلال فتح المجال للمتعلّمين بالتعبير عن آرائهم؛ سواء كانت داعمة أو مناوئة ـ ناقدة ـ. وفي هذا النمط نلاحظ أن هناك تبادل خبرات وتجارب وأكثر من ذلك علاقات إنسانية بين المعلّم والمتعلّمين وبين المتعلّمين أنفسهم. قصد جعل المتعلّم قادرا على حل مشكلات ممكن أن تصادفه في حياته الصّفية ـ الصف الدراسي ـ واللاصفية أو الحياتية وهذا ما تعكسه المقاربة بالكفاءات. لأن كل من المعلّم والمتعلّم يعيشان انفجارا معرفيا دفع بالاثنين للاشتراك في العملية التعليمية/ التعلمية.

بينما نلاحظ في العرض السابق أن الدكتور (العربي فرحاتي) اعتمد أنماطا أربعة مهمة والتي سبق اعتمادها في دراستنا هذه وشرحها، وارتأينا توضيح النمط ثلاثي الاتجاه لأهميته.

ويضيف الدكتور (العربي فرحاتي) نمطا آخر للاتصال البيداغوجي، ضمن الأشكال السابقة وهو:

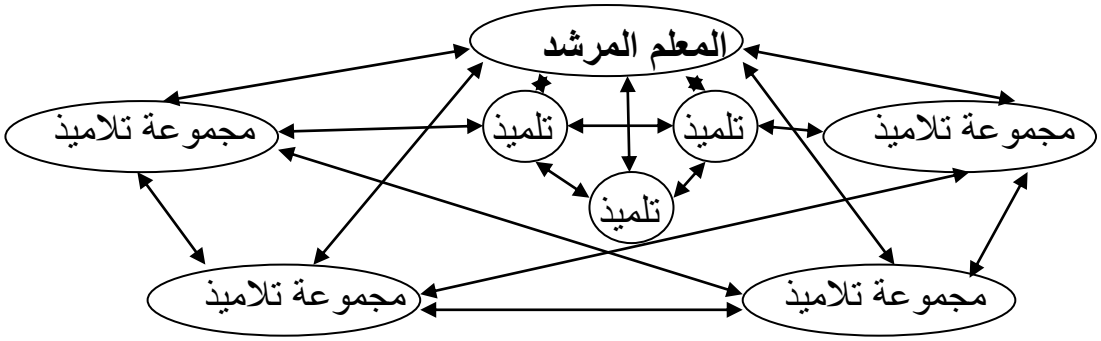
4 ـ"العلاقة التعاونية الأخلاقية"[1]:

حيث يقول أنها صيغة يمكن معاينتها وملاحظتها في التجربة الإسلامية في ضبط علاقات مجموعة التلاميذ وتنظيم التعليم، ويرى (د. العربي فرحاتي) بأنها "تتميز عن غيرها بلا مركزية عناصرها؛ وتستند إلى فلسفة الإحسان والمعاقلة الإسلامية، وصيغ التداول وقواعده". ويقول: أن في هذه العلاقة تتحرك العناصر من المركز إلى المحيط حسب ما يقتضيه الموقف التعليمي، كما يرى أنها علاقة قائمة على مبدأ الإحسان للآخر وليس علاقة قائمة على النفعية

[1] ـ العربي فرحاتي، نفس المرجع السابق، ص 122.

(البرجماتية Pragmatisme) كما في العلاقة الديمقراطية التي "تستند إلى البرجماتية"[1]. أو"العلاقة التكنوقراطية التي تستند إلى نظريات التنظيم الصناعي والبرمجة العقلانية"[2]، أو "العلاقة الأوتوقراطية مثلا: إن هي إلا ممارسات وتجليات لأسطورة (النبي المضطهد) وصورة المعلم وأفضليته في الثقافات الشعبية التراثية (المعلّم الرّسول)"[3].

ويضيف الدكتور بأن العلاقة التعاونية الأخلاقية في شكلها دائرية شبكية، تتيح التعامل مع التلاميذ كأفراد وشخصيات بعينها، مع مراعاة لفروق المتعلم الفردية وتعلمه الذاتي، كما أنها تتيح العمل ضمن مجموعات التلاميذ. بحيث يأخذ الاتصال الأشكال الآتية (الثنائي، الدائري، متعدد المصادر)، ويبقى المعلم هو المرشد والمؤطر لحركية وتواصل المجموعات والأفراد في التحصيل.



مخطط مستلهم يوضح: العلاقة التعاونية الأخلاقية[4]

والعلاقة التعاونية إجمالا لا شكّ في ذلك أنها تنتج لنا تعليماً تعاونياً، كونها تكون قائمة على الجانب الإنساني الصادق والخالص الذي يجعل المعلّم أو المربّي يتقرب من التلاميذ المتمدرسين ومن الطلاب ويتعرّف على مكنوناتهم ويلج نفسياتهم ويجعلهم يقبلون على التعلّم بل وعلى حب الكتاب المدرسي خصوصا والنهل من المعارف التي تزخر بها المصادر والمراجع والموسوعات عموما، ويجعلهم منذ نعومة أظافرهم يترددون على المكتبات ويتزودون مما تحمله رفوفها من كتب، وهذا من خلال تجاربه وخبراته في المجال، وهذه العملية لا تتأتى إلا بالتحفيز والدافعية المستمرة للمتعلمين، من دخولهم المؤسسة التعليمية إلى لحظة خروجهم منها. دون أن نهمل الأنشطة اللاصفية التي تتواصل مع التلميذ إلى البيت من خلال إنجاز واجباته المنزلية. أو زيارة نوادٍ أو مكتبات أو مؤسسات أخرى كالمزارع و المصانع والمؤسسات الإعلامية و غيرها.

[1] ـ العربي فرحاتي، **أنماط التفاعل و علاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي و طرق قياسها**، ص 121.
[2] ـ نفس المرجع السابق، ص 121.
[3] ـ نفس المرجع السابق، ص 120.
[4] ـ مخطط مستلهم من خطاطة الدكتور الباحث.

7 ـ أشكال شبكات الاتصال (أنماطه):

إذا كان الاتصال هو بناء العلاقة بين شخصين أو أكثر، "فإن شبكة الاتصال هي مجموعة القنوات الموجودة داخل الجماعة"[1]، وفي ضوء هذا التعريف تتميز شبكات الاتصال بنماذج للاتصال يمكن تعداد خمسة رئيسة، تختلف فيما بينها من حيث ديناميكية الاتصال وفعاليته، والأشكال الآتية توضح ذلك:

ا ـ نموذج العجلة:

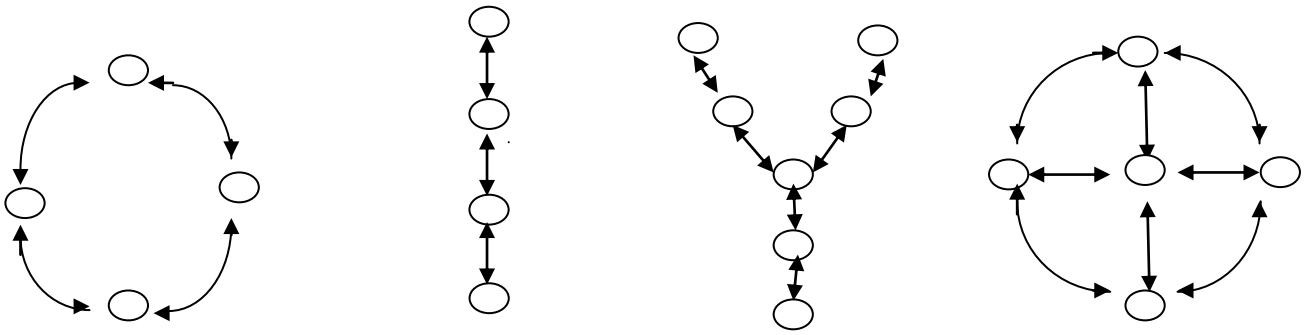
وقد أوضحت بعض الدراسات أهمية هذا النموذج بسبب تميزه بالسرعة، وأن عناصره (أفراد) يحتاجون إلى أدوات أقل من النماذج الأخرى، ويستطيع أي فرد أن يتصل بالفرد البؤري (القائد المركزي)، وهذا الأخير يتصل بالأفراد الآخرين.

ب ـ نموذج العنقود (Y): وهو عبارة عن اتصال من شخص إلى آخر ثم إلى مجموعة من الأشخاص، أو هو اتصال شخص بمجموعة من الأشخاص.

ج ـ نموذج السلسلة (المتتالي): يتميز بأن الأشخاص الموجودين في طرفي السلسلة لا يستطيعون الاتصال إلا بشخص واحد بينهما، ويكون شكل السلسلة أفقيا أو عموديا.

د ـ نموذج الدائرة (الحلقة): يمكّن هذا النمط من الاتصالات الاتصال بين الأشخاص دون أن تتم العملية الاتصالية الكلية.

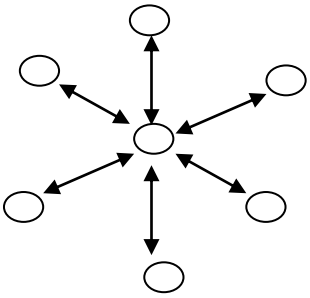
ه ـ نموذج النجمة: في هذا النمط من الاتصالات "يكون الاتصال من شخص للآخر بحرية"[2].



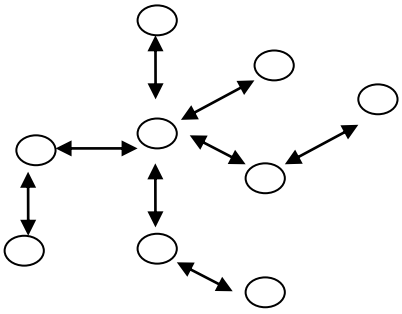
(ا)العجلة (ب)(Y) (ج)السلسلة (د)الدائرة

[1] محمد مسلم، **مقدمة في علم النفس الاجتماعي**، مرجع سابق، ص 110 .

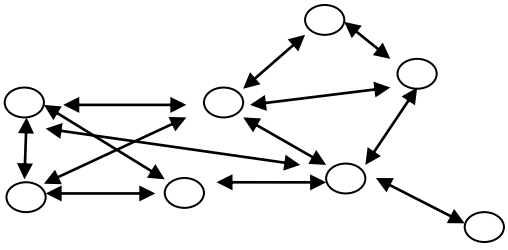
[2] - **http://www.cfpdz.com/vb/showthread.php?p=45624** ـ تاريخ التصفح: (17/05/2010) ، 16:07
(موقع منتدى التكوين المهني و التعليم التقني)، علاقة البيداغوجيا بعلم الاتصال، .



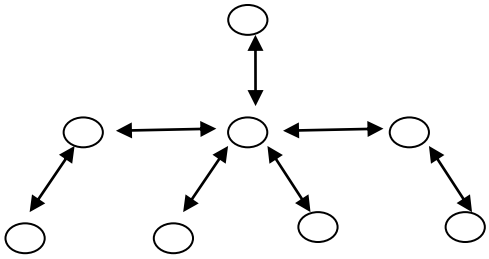
(ه) النجمة



(و) العنكبوت



(ز) المهجن



(ح) المخلب

وهناك أشكال أخرى مرسومة أعلاه، وهي:

و ـ نموذج العنكبوت:

وهو نمط من الاتصالات يتم عن طريق اتصال شخص مركزي بآخرين، وهؤلاء يتصلون بغيرهم من الأشخاص في تبليغ الرسالة.

ز ـ نموذج المهجن:

وهو عبارة عن نمط يتم من خلال اتصال شخص بآخرين وهؤلاء قد يتصلون بغيرهم، ويجتمعون كلهم في الاتصال بالشخص الأول (المركزي مثلا).

ح ـ نموذج المخلب:

وفي هذا النمط يتصل الشخص الأول (المركزي) بأشخاص وهؤلاء يتكفلون بمواصلة الاتصالات بغيرهم.

8 ـ أنواع الاتصال البيداغوجي من حيث اللغة المستعملة:

تعتبر اللغة على أنها "أداة للتواصل بامتياز بين أفراد المجتمع الواحد، وبينهم وبين المجتمعات البشرية الأخرى، ومن حيث هي ترجمان الشعوب، وخزانة أسرارها، فإنها لن تكون حينئذ مجرد رموز لسانية تنتظم بشكل ما من الأشكال يحصل بموجبه التفاهم بين

مستعمليها وحسب، بل أداة لإنتاج الفكر وتبليغه، وظاهرة اجتماعية تعبر عن أهلها، أي عن أفراد المجتمع الذي أنشأها..."[1]، ومن هذا المنطلق نؤكد على أهمية اللغة في اتصال المعلم مع التلميذ خلال العملية التعليمية، نظرا لأهميتها في سيرورة الاتصال البيداغوجي فلا نتوقع تعليما دون لغة، اللهم إذا كنا في مدرسة للصم البكم حتى أن المعلمين الذين بها قد يكونون من الناطقين بدرجة كبيرة. ورغم اعتماد المعلم أو المدرس على اللغة بدرجة كبيرة في اتصاله اللفظي بتلاميذه؛ إلا أنه لا يعني أنه يفتقر للاتصال غير اللفظي فهو حاضر بدرجة موازية لا تقل اعتبارا. ويمكن حصر أنواعه من حيث اللغة في قسمين وهما:

ا ـ الاتصال اللفظي:

ويتم من خلال الكلمة المنطوقة في المواقف التعليمية بين كل من المعلم والمتعلم ، وقد يتم من خلال الكلمة المكتوبة في المنهاج أو المقرر الدراسي (الكتاب) أو مذكرات الأستاذ التربوية، وهذه المطبوعات يمكن الاحتفاظ بها والرجوع إليها عند الحاجة، كما أنها تحمي المعلومة من التحريف وتعتبر قليلة التكلفة، هذا عن مزاياها، أما عيوبها فتتمثل في بطء وصول المعلومة والتأويل الخاطئ للكلمة بسبب حملها لعدة معان. ويرى (ويلسن. سبربر، 1989,Wilson, Sperber) "أن الاتصال اللغوي/اللفظي هو أقوى أنواع الاتصال البشري لأنه يعطي مستوى ظاهريا، في حين أن الاتصال غير اللفظي يبقى منطويا على أشياء ضمنية، وبذلك يكون النسق اللغوي/ اللفظي أحسن أنساق الاتصال، لأنه يتضمن اللفظ والفعل في آن واحد"[2].

ب ـ الاتصال غير اللفظي:

وفيه يتم نقل الرسالة دون اللغة، ومن هذه الرسائل لغة الجسم (كتعبيرات الوجه والإيماءات وحركات اليدين والرأس واللمس...)، ويمكن أن تكون التعبيرات الصوتية للمعلم والمتعلم مؤشرات على رسائل غير لفظية تعكس مشاعرهما كالانفعال والضجر والراحة والانطواء والسعادة والتعاسة.

ولتحسين التواصل غير اللفظي يستحسن إتباع الأفعال الآتية:

ـ مواجهة المعلم (الأستاذ) لتلاميذه من خلال اهتمامه بهم والنظر إليهم نظرة هادئة تحمل الابتسامة للتأثير فيهم؛ من خلال زرع الثقة في الصف الدراسي بينه وبين المتمدرسين مع الانتباه في تشابه معنى الكلمات مع تعابير الوجه مثلا.

ـ إتباع المعلم لسلوك متفتح أثناء تدخلات تلامذته من خلال الإنصات لهم لدفعه للتعلم.

---

[1] ـ المركز الوطني للوثائق التربوية، **المربي**، (دورية تربوية تصدر كل شهرين)، الجزائر، العدد التاسع، نوفمبر ـ ديسمبر 2007، ص7.
[2] ـ محمد مسلم، **مقدمة في علم النفس الاجتماعي**، مرجع سابق، ص 107.

ـ اعتدال المعلم أو الأستاذ في الجلوس أثناء دخوله حجرة الدراسة والاجتماع بهم.

ـ نظر الأستاذ إلى تلامذته أثناء التواصل معهم لتحسيسهم بالاهتمام والثقة.

ـ تحلي المعلم أو الأستاذ بالهدوء يجعل المتعلمين يدركون أهمية إنصاته لهم و تقبل آرائهم وبالتالي يجنب الرسالة العوائق التي يمكن أن تتعرض لها.

ب ـ الاتصالات غير الرسمية:

ويقوم هذا النمط من الاتصال على أساس العلاقات الاجتماعية والشخصية، التي تنتج بين المعلم والتلميذ أو المعلم ومجموعة من التلاميذ لمناقشة أمر ما أو مشكلة خارج إطار الدرس البيداغوجي، أو بين التلاميذ فيما بينهم من خلال التحدث في الأمور التي تستحوذ على تفكيرهم أثناء انتظار الأستاذ بين فترات الدراسة. ويمكن القول أن هذه الاتصالات تتم خارج الإطار الرسمي للموقف التعليمي، وتعتبر اتصالات مكملة للنقائص الموجودة في الاتصالات الرسمية، وهي تتم بطريقة ودية. والمتصفح لقطاع التربية والتعليم في السنوات القليلة الماضية يدرك أن التعليم كان مركزا على المعلم باعتباره صاحب الدور الأول والأخير في العملية التعليمية، وهو "مصدر المعرفة والثقافة الوحيد في المؤسسة التعليمية، ولا أحد سواه" [1]. من خلال عملية التلقين كأداة لها، أضف إلى ذلك أن السياسة التعليمية كانت تهدف إلى "منح المتعلم ما تراه مناسبا له من معارف وخبرات" [2]. حتى أن الوثائق البيداغوجية التي كان يعتمد عليها المعلم في مهامه (دليل الأستاذ، مناهج التعليم، الوثائق المرافقة للمناهج...) كانت تهدف إلى التعليم لا التعلم أي أنها كانت تركز على المعلم لا المتعلم.

وهذا النمط من التدريس أو التعليم القديم كان يُطلق عليه التعليم بالأهداف أو "بيداغوجيا الأهداف" وقد تخلى عنه التربويون في الدول المتقدمة لاعتقادهم أنه لم يعد يجدي نفعا مع الكم المعرفي الهائل والتطور التكنولوجي المذهل، إضافة إلى اعتبارها قاصرة وعاجزة مع التعقيدات الحاصلة، فقد اعتبروها طريقة " بيهافيورية [3] (سلوكية) أكثر من اللازم،...وأن السعي من أجل تحقيق الأهداف الدنيا...لا يساعد بالضرورة على تحقيق الأهداف العليا أي مقاصد وغايات المنهاج" [4]، هذا عن قطاع التربية والتعليم قديما، أما عن الإستراتيجية البيداغوجية الجديدة المعتمدة في إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر فتتمثل في "المقاربة بالكفاءات" إضافة إلى أخرى لا تقل أهمية مثل اعتماد "الطرائق التفاعلية والتعاونية"

---

[1] ـ المركز الوطني للوثائق التربوية، **المربي**، نفس المرجع السابق، ص 10.

[2] ـ نفس المرجع السابق، ص 10.

[3] - **Behaviorism** , (السلوكية البيهافيورية) (**السلوكية**، مدرسة من مدارس علم النفس، رائدها جون، واطسون ,Watson J) المرجع: فاخر عاقل، **مدارس علم النفس**، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1968، ص 91.

[4] ـ وزارة التربية الوطنية، **دليل الأستاذ**، اللغة العربية للسنة (2) من التعليم المتوسط، (د.و.م.م)، الجزائر،(2004 - 2005)، ص 48.

ا ـ "المقاربة بالكفاءات":

قبل شرح هذا المصطلح نعرف كل من المقاربة والكفاءة، فالمقاربة (Approche) هي "أطروحات نظرية لا ترقى إلى درجة النظرية أي هي مرحلة من مراحل النظرية" [1]، أما الكفاءة (Compétence) فتعرف حسب (ب.جيلي) على أنها "نظام من المعارف النظرية والإجرائية المنظمة في شكل صور (خطط) ذهنية عملية تسمح إزاء مجموعة من الأوضاع بالتعرف على مَهمَّة مشكلة وحلها بعمل ناجح". ويعرف (ف. بيرينو) الكفاءة على أنها " قدرة على التصرف بفاعلية في نمط من الأوضاع، قدرة تستند على المعارف، ولكن لا تقتصر عليها"، ويعرف (روجرس) الكفاءة قائلا:"الكفاءة عبارة عن مجموعة مندمجة من القدرات تتيح بشكل عفوي إدراك وضع من الأوضاع والاستجابة له بشكل يتميز بالوجاهة نسبيا" [2].

وتعرف كذلك على أنها "مجموعة من مندمجة من الأهداف المميزة تتحقق في نهاية فترة تعلمية أو مرحلة دراسية، وتظهر في صيغة وضعيات تواصلية دالة لها علاقة بحياة التلميذ" [3]. أو لنقل أنها " القدرة على استخدام مجموعة من المعارف والمهارات والمواقف التي تسمح بإنجاز عدد معين من المهام" [4]. وتعرف (وزارة التربية بمقاطعة الكبك) بأنها" حسن التصرف savoir-agir المبني على التجنيد والاستعمال الناجع لمجموعة من الموارد" [5].

وتُعرف الكفاءة (Competition)[6]على أنها "قدرة المعلم على أداء المهام الخاصة به داخل الفصل" [7].

أما الكفاءة التعليمية فهي "مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها المتعلم نتيجة إعداده في برنامج تعليمي معين توجه سلوكه وترتقي بأدائه إلى مستوى من التمكن، تسمح له بممارسة مهنته بسهولة ويسر ومن دون عناء" [8].

أما مصطلح "المقاربة بالكفاءات" (L'approche par compétences)[9]، فهي"متفرعة عن المنهج البنائي وتعتمد على مَنطِق التعلم المتمركز حول التلميذ وأفعاله أمام وضعيات ـ إشكالية" [10]. وهي ضرورية لبناء تعلم واقعي ونفعي يخدم التلميذ في الوسط المدرسي والمجتمع من خلال جعله قادرا على التكيف والاندماج في مجتمعه المحلي على غرار المجتمع الكبير، حيث يُدفع التلميذ ويُحمل في هذه المقاربة على روح المبادرة الفعلية عوض

[1] ـ الحاج عيسى سعيدات، **مطبوعة خاصة بمقياس الاتصال الاجتماعي (القيم)** ، لطلبة السنة (1) ماجستير، (علم اجتماع الاتصال)، ص 26.
[2] ـ وزارة التربية الوطنية، **دليل الأستاذ**، ل.ع،سنة (2) ، مرجع سابق، ص 48.
[3] ـ وزارة التربية الوطنية، **دليل الأستاذ**، (اللغة العربية للسنة (1) من التعليم المتوسط)، (د،و،م،م- onps)، (دون سنة)، ص 4.
[4] ـ بوبكر بن بوزيد، **إصلاح التربية في الجزائر رهانات و إنجازات**، دار القصبة للنشر،الجزائر، الطبعة الأولى، 2009، ص 54.
[5] ـ وزارة التربية الوطنية، **دليل منهجي في التقويم التربوي**، مطبعة الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد، نوفمبر 2010، ص 173.
[6] ـ (**Competition**) التسمية باللغة الإنجليزية و تعني الكفاءة، أما باللغة الفرنسية (compétition) فتعني المنافسة و التنافس و المزاحمة.
[7] ـ محمود منسي، **علم النفس التربوي للمعلمين**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، (بدون طبعة)، 1990، ص 404.
[8] ـ وزارة التربية الوطنية، **دليل الأستاذ**، (اللغة العربية للسنة (1) من التعليم المتوسط، نفس المرجع السابق، ص4.
[9] - Commission nationale des programmes, **Programmes (4 eme) Annee moyenne**, onps , juillet 2005, p 45.
[10] ـ بوبكر بن بوزيد، **إصلاح التربية في الجزائر رهانات و إنجازات**، دار القصبة للنشر،الجزائر، الطبعة الأولى، 2009، ص 53.

البقاء في وضع المتلقي، كحملِه على البحث عن المعلومات والمعارف وتنظيمها وترتيبها والعمل على تحليل الوضعيات وبناء الفرضيات وتقييم فعالية الحلول...وذلك وفقا لوضعيات ـ إشكالية حقيقية منتقاة ومتكررة قد تصادف التلميذ في حياته اليومية في كل من المدرسة والمجتمع.

وهذه الوضعيات ـ الإشكالية المدرجة في صميم العملية التعلُّميّة تعتبر فرصا مناسبة لكي يكتسب التلميذ المعارف ويحسن التصرف فيها والتكيف معها كما يعمل على تطوير مهاراته وقدراته ويثريها بتعزيز كفاءاته، وهذه الوضعيات ـ الإشكالية "يُعِدها المدرس ويطالب المتعلم بدراستها وحلِّها في إطار العمل الموكل إليه ضمن الفوج، على أن يكون ذلك داخل القسم أو خارجه"[1]. ونشير أن اعتماد المقاربة البنائية التي تضع التلميذ في محور العملية التعليمية / التعلمية وتجعله شريكا في بناء معارفه، وحليفا في الفعل التربوي، قد أثر على منهجية إعداد البرامج الدراسية وعلى الصورة النمطية المعروفة للمقاربات التعليمية (الديداكتيكية Didactique) أو ما يطلق عليه في الجزائر ب"تعليمية المادّة"، وعلى أسلوب التقييم ووظيفته مع مراعاة كاملة لقدرات المتعلم البيداغوجية.

والحديث عن "المقاربة بالكفاءات" يدفعنا للحديث عن "التدريس بالكفاءات" أو ما يطلق عليه ب"التعليم بواسطة الكفاءات" فاعتماد هذا النمط من التدريس أو التعليم جاء كضرورة فرضتها التغيرات والإصلاحات التي سبق الحديث عنها. وبالتالي كان هذا التعليم هو الهدف الذي يسعى الجميع إلى تبنيه وتجسيده. ويهدف هذا النمط من التدريس إلى:

ـ" جعل المتعلم فاعلا و منتجا.

ـ توجيه المتعلم للتفكير الإيجابي الهادف لحل وضعية مشكلة حلا عمليا وواقعيا وفاعلا.

ـ إدماج المكتسبات وتفعيلها.

ـ تنظيم المكتسبات واستغلالها في وضعيات جديدة ذات دلالة"[2].

ب ـ أنواع الكفاءات: يمكن حصرها في أربعة أنواع من الكفاءات، وهي:

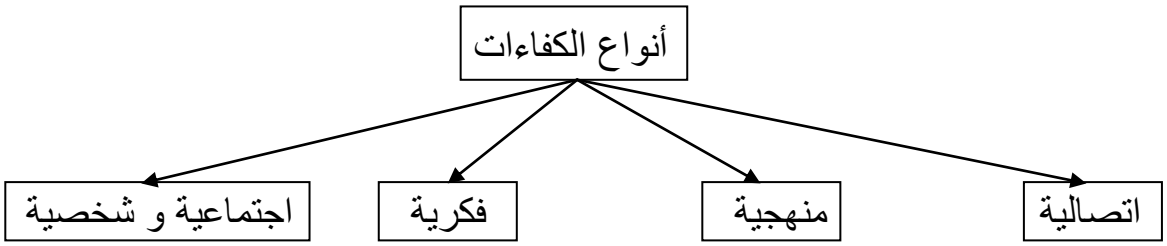
1 ـ كفاءات ذات طابع اتصالي: وتتمثل في اللغة كوسيلة والتعليم والتعلم والتعبير.

2 ـ كفاءات ذات طابع منهجي: وتتمثل في القدرة على تنظيم العمل بمنهجية وتقنية.

[1] ـ المركز الوطني للوثائق التربوية، **المربي** ،(المجلة الجزائرية للتربية)، العدد العاشر، ماي ـ جوان 2008، ص 10.
[2] ـ اللجنة الوطنية للمناهج، **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة (4) من التعليم المتوسط**، (د،و،م،م)، الجزائر، جويلية 2005، ص7.

3 ـ كفاءات ذات طابع فكري: وتتمثل في معرفة محيطه والتحكم فيه والبحث والإبداع.

4 ـ كفاءات ذات طابع اجتماعي وشخصي: تحقيق التعاون والاحترام والتفتح على الغير...



مخطط يوضح: أنواع الكفاءات.

ج ـ خصائص بيداغوجيا الكفاءات:

يمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

ـ "النظر إلى الحياة من منظور عملي.

ـ التخفيف من محتويات المواد الدراسية.

ـ تفعيل المحتويات والمواد الدراسية في المدرسة وفي الحياة.

ـ السعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.

ـ جعل المتعلمين يتعلمون بأنفسهم عن طريق حسن التوجيه.

ـ الطوح إلى تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية"[1].

د ـ مميزات المقاربة بالكفاءات وتأثيرها على الاتصال البيداغوجي:

تركز إستراتيجية المقاربة بالكفاءات على المتعلم وترى أن العملية التعليمية التعلمية تبدأ منه وتنتهي إليه، لأنه أساس الفعل التربوي، وما هذا الإصلاح إلا اهتماما به واستثمارا له لأنه إنسان المستقبل الذي سيشارك في ميادين الحياة الاقتصادية والاجتماعية، كما تسعى هذه المقاربة لحمل المتعلم على المشاركة في قيادة و تنفيذ عملية التعلم (Aprentissage)، من خلال الوضعيات التعلمية (المشكلات) باستخدام مهاراته وأدواته الفكرية.

[1] ـ وزارة التربية الوطنية، **الوثيقة المرافقة لمناهج**، السنة (1) من التعليم المتوسط"، (د و م م)، الجزائر، أفريل 2003، ص 12.

وبالتالي يساهم المتعلم في بناء معارفه المكتسبة ومداركه الذهنية من خلال أسلوب التعلم الفعال المعتمد على الإدماج المعرفي الجديد للمكتسبات السابقة تحت مصطلح "المنهاج" الذي خضع هو الأخر للإصلاح بعد أن كان يسمى بمصطلح "البرنامج" حيث يعني يشمل الأول "كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعلّم" [1]، أما البرنامج فيدلّ على "المعلومات والمعارف التي يجب تلقينها للطفل خلال فترة معينة" [2]. ومن هنا سعت المناهج إلى الأسلوب الإدماج عوض الأسلوب التراكمي للمعارف.

وتضع المقاربة بالكفاءات لكل من المعلم والمتعلم أدوارا محددة يتميز بها كل طرف عن الآخر في عمل تربوي من منظور تكاملي، وهذه الأدوار هي كالآتي:

1 ـ أدوار المعلم البيداغوجية في ظل المقاربة بالكفاءات:

أما المعلم فهو "منشط و منظم وليس ملقنا، وهو بذلك:

ـ يسهل عملية التعلم ويحفز على الجهد والابتكار.

ـ يعُدّ الوضعيات ويحثّ المتعلم على التعامل معها.

ـ يتابع باستمرار مسيرة المتعلم من خلال تقويم مجهوداته"[3].

2 ـ أدوار المتعلم البيداغوجية في ظل المقاربة بالكفاءات:

أمل **المتعلم** فهو "محور العملية التعليمية وعنصر نشيط فيها، فهو:

ـ مسؤول على التقدم الذي يحرزه.

ـ يبادر ويساهم في تحديد المسار التعلمي.

ـ يمارس ويقوم بمحاولات يقنع بها أنداده ويدافع عنها في جو تعاوني.

ـ يثمن تجربته السابقة ويعمل على تعميقها وتوسيع آفاقها"[4].

ه ـ التقييم:(Evaluation **)**

يُعرّف التقييم على أنه "عملية تربوية لاختبار قيمة وفعالية عملية التعلم بجميع عناصرها هو ـ كذلك وسيلة لتصحيح هذا التعلم وتحسينه في ضوء ما لوحظ من نقائص، وهو ـ أخيرا ـ

[1] ـ مديرية التعليم الأساسي، **مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط**، (د و م م)، أفريل 2003، ص 6.
[2] ـ نفس المرجع السابق، ص 6.
[3] ـ نفس المرجع السابق، ص 7.
[4] ـ نفس المرجع السابق، ص 7.

إجراء لاتخاذ قرارات تربوية دقيقة" [1]، كما يعتبر "ممارسة مستمرة تسمح بوصف وقياس وتكميم "ما هو كائن بالفعل" مقارنة بما "هو ممكن" أو بالمقارنة مع "ما ينبغي أن يكون" [2].

و - أنواع التقييم:(Types d'évaluation)

يمكن تعداد ثلاثة أنواع أساسية من التقييم، وترتب كالآتي:

1 - التقييم التشخيصي: (Evaluation Diagnostique) يتمثل في تشخيص النقائص لدى المتعلم ومعالجتها لضمان التعلم، ويمكن اعتباره على أنه تقييم تمهيدي.

2 - التقييم التكويني:(E. Formative) يساهم في تكوين المتعلمين لدعم مكتسباتهم أثناء الفعل التربوي.

3 - التقييم التحصيلي:(E. Sommative) يهدف إلى إقرار النجاح أو الإخفاق أي أنه "جزائي انتقائي".

ويعتبر التقييم التحصيلي ربما الأهم لارتباطه بالامتحانات الفصلية والنهائية فهو تقييم لمستوى التحصيل لدى التلاميذ، ومقياس كمي لما تحصلوا عليه من معارف خلال المسار الدراسي، والتقييم التحصيلي بدوره يعكس مدى الكفاءة البيداغوجية الجديدة ويقوم على تقويم الكفاءة باعتبارها النتيجة النهائية المرجوة والمنتظرة. من هنا يُلاحَظ أن التقييم يعتمد على وسائل من أهمها: (الملاحظة، الاختبارات) [3]، والملاحظة تكون مباشرة ودقيقة من طرف الأستاذ للتلاميذ كالتعرف على مواجهة المتعلم للمشكلات الطارئة وإسهامه في النقاش الصفي داخل المدرسة (القسم) أو خارجها (أثناء الرحلات) كمعرفة مدى تعاونه مع غيره، أما الاختبارات فتكون (كتابية أو شفوية) حيث تحتوي على أسئلة متنوعة ومرتبة وهادفة يُطلب من المتعلم الإجابة عنها.

وهذه الاختبارات بدورها ترتكز على نوعين من الأسئلة (أسئلة التحرير، أسئلة التعيين) [4]، أما أسئلة التحرير فيطلق عليها الأسئلة المفتوحة، وأسئلة التعيين يطلق عليها الأسئلة المغلقة، أما الاختبار الشفوي فيعتمد على المقابلة بين المعلم والمتعلم (أسئلة وأجوبة شفوية)، أما "شروط وسائل التقييم" [5] فيمكن حصرها فيما يلي: "الموضوعية" وتعني عدم تأثير ذاتية المعلم المقيّم على الاختبار،و "الصدق" و يعني مصداقية الوسيلة في قياس لما وُضعت له، و"الثبات" ومعناه إمكانية تطبيق الاختبار بعد فترة زمنية مقبولة وإتيانه بنفس النتائج تقريبا،

[1] - مديرية التعليم الأساسي، **مناهج السنة الأولى من التعليم الأساسي**، نفس المرجع السابق، ص 43.
[2] - بوبكر بن بوزيد، **إصلاح التربية في الجزائر رهانات و إنجازات**، دار القصبة للنشر،الجزائر، الطبعة الأولى، 2009، ص 125.
[3] - اللجنة الوطنية للمناهج، **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة 4 من التعليم المتوسط**، (د و م م)، الجزائر، (2005/07)، ص 25.
[4] - نفس المرجع السابق، ص 25.
[5] - نفس المرجع السابق، ص 30.

أما "التمايز" فالمقصود به السماح باختيار تصنيف فئات التلاميذ في القسم الواحد إلى متفوقين ومتوسطين وضعاف.

وإذا كان **التقييم**[1] Evaluation هو مقوم أساسي من مقومات العملية التعليمية، وهو من مسؤوليات وواجبات الأستاذ الذي يقيس مدى ما تحقق من تعلمات قاعدية، فهو بهذا التعريف ذو معنى محدود، أما **"التقويم"**Valorisation /redressement فهو "عملية تربوية شاملة مجالها الرئيسي هو إصدار أحكام على مكونات العملية التعلمية / التعليمية سواء ما تعلق منها بالأهداف والغايات والكفاءات المستهدفة، أو أداء التلميذ" [2]. فالتقويم خاص بالمنظومة التربوية ككل للتأكد من تحقيق أهدافها وسلامتها، وعملها على تكييف منظومتها مع التطورات الحاصلة في هذا الميدان الحيوي والمصيري. والتقويم يعتمد على نمطين أساسيين وهما التقويم البنائي والتقويم التجميعي، إلا أنه يمكن إتباع الأنماط الآتية:

ا ـ التقويم الأولي: (ويكون في بداية التعلم كتحديد مستوى وقدرات وميول التلميذ...).

ب ـ التقويم البنائي: "وهو الذي يحرك عملية التدريس بهدف تحديد ما إذا كان التعلم يسير وفق بناء الكفاءات المستهدفة"[3].

ج ـ التقويم الختامي: " يأتي هذا النوع من التقويم في نهاية وحدة دراسية أو دورة أو فصل دراسي أو مقرر دراسي أو مرحلة دراسية بهدف إعطاء تقديرات للمتعلمين تبين قدراتهم التحصيلية وفق بناء الكفاءات، ومنحهم شهادة تبعا لذلك" [4]. ومن وسائل التقويم نذكر أربع وسائل وهي: "الملاحظة والمقابلة وبطاقات المتابعة المدرسية والاختبارات"[5]. أما:

1 ـ "الملاحظة": فيُقصَد بها "ملاحظة مدى تفاعل التلميذ مع المادة التعليمية..."، والملاحظة نوعان وهما:

ا ـ الملاحظة البسيطة: وهي الملاحظة "الأولية التي تشد انتباه الأستاذ بحيث يطرح فرضية لتبني استراتيجيات التحكم في الموقف التعليمي".

ب ـ الملاحظة العلمية: "ويُقصد بها المشاهدة التي يقوم بها الفاحص، بحيث يسجل كل ما يلاحظه حول الظاهرة الملاحظة سواء كانت طبيعية أو سلوكية أو تربوية أو اجتماعية...".

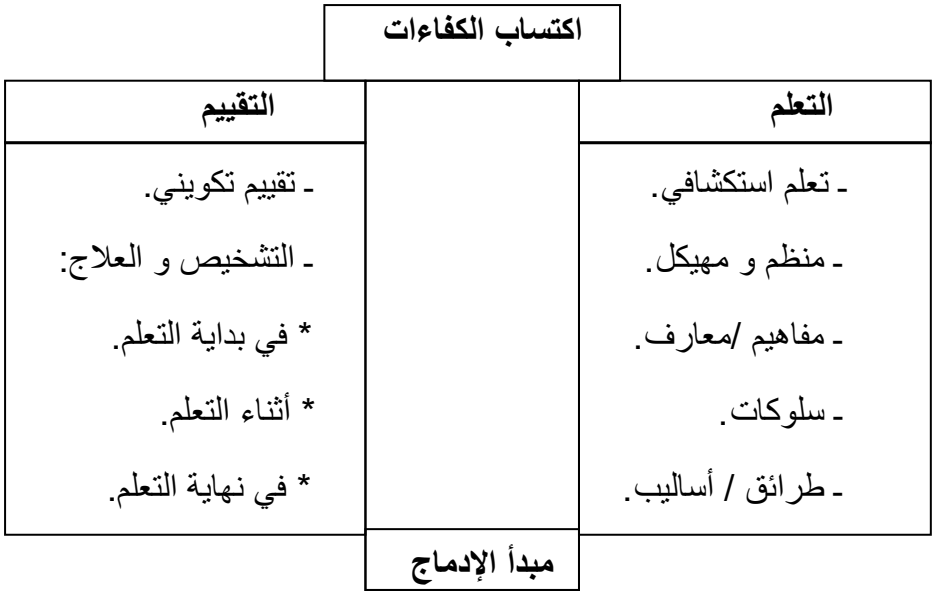
2 ـ أما "المقابلة": فتكون "شخصية مع بعض المتعلمين الذين يجدون صعوبة في التكيف والتحصيل...".

---

[1] ـ **التقييم**: حسب رأينا من إعطاء قيمة للشيء، و القيمة (Valeurs). أما **التقويم:** من قوّم الشيء أي عدّله، و ترجمته في رأيي (Evaluation).
[2] ـ اللجنة الوطنية للمناهج، **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة 4 من التعليم المتوسط**، المرجع سبق ذكره ، ص 48.
[3] ـ المرجع السابق، ص 49.
[4] ـ نفس المرجع السابق، ص 49.
[5] ـ نفس المرجع السابق، ص، ص (51 - 52).

3 ـ أما "بطاقات المتابعة المدرسية": فتوضع لكل متعلم بطاقة تسجل عليها مختلف التطورات الحاصلة في مكتسباته المعرفية وأداءاته السلوكية وتمثلاته الوجدانية...".

4 ـ أما "الاختبارات": "فتحتوي على الأسئلة الشفوية التي تتطلب إجابات طويلة، وكذا الاختبارات التحريرية (الكتابية) بنوعيها الموضوعية والمقالية بمراعاة ما يناسب كل مرحلة من مراحل التعليم"[1].



مخطط يوضح: تمثيل العلاقة التكاملية بين الكفاءة والأهداف التعلمية والتقييم.[2]

خلاصة

لقد شمل هذا الفصل الكثير من العناصر المهمة التي شكّلت محورا أساسيا من محاور البحث ومن بينها أنماط الاتصال الصفي (البيداغوجي)، فالتطرق لهذا الفصل لا يمكنه ان ينطلق دون إعطاء نظرة عن النمط لغويا واصطلاحا عن الأنماط الاتصالية الصفية خلال المواقف التعليمية التعلمية، من هنا كان لزاما علينا أن نبيّن هذه الأمور لأهميتها وصلتها بالبحث، كما عرضنا في هذا الفصل أشكال الاتصال البيداغوجي في ضوء نظرية القيادة حيث جاء هذا العنصر مكملا لما سبق ذكره آنفا. وخاصة عندما تكون موضحة بنماذج ومخططات توضيحية.

كما تطرقنا في هذا الفصل إلى العملية التعليمية في ضوء نظريات الاتصال وأسهبنا في تبيين العلاقات بين كل من المعلّم والمتعلّم كلاسيكيا وحديثا، إلى جانب التطرّق لأنواع الاتصال الصفي من حيث توظيف الاتصال اللفظي وغير اللفظي من خلال اللغة المستعملة، وبهذا نعتقد أننا وفينا هذا الفصل حقه في حدود طاقتنا ومعرفتنا.

[1] ـ اللجنة الوطنية للمناهج، **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة (4)** ، نفس المرجع السابق، ص، ص (51 - 52).
[2] ـ و+زارة التربية الوطنية، **دليل الأستاذ**، اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية(د س) ص 6.

الفصل الثالث
التّحصيل الدّراسي

تمهيد

1 ـ مفهوم التحصيل الدراسي

2 ـ أهمية التحصيل الدراسي

3 ـ أنواع التحصيل الدراسي

4 ـ شروط التحصيل الجيد

5 ـ علاقة التحصيل الدراسي بالذكاء

6 ـ العوامل المنتجة المباشرة و غير المباشرة للتحصيل الدراسي

7 ـ العوامل المؤثرة في عملية التحصيل الدراسي

8 ـ الأنماط السلوكية التعليمية المؤثرة على التحصيل

9 ـ قياس التحصيل الدراسي

10 ـ معوقات التحصيل الدراسي

خلاصة

تمهيد

إن من أصعب الأعمال التي تواجه علماء النفس والاجتماع التربويين غورهم في متاهات البحث في موضوع التحصيل عامة والتحصيل الدراسي خاصة، وذلك راجع لتعقده وتداخل مجموعة من العوامل في تركيبته، وهذه العوامل قد تكون مدرسية، أسرية، نفسية، اجتماعية، اقتصادية، بيئية وفيزيولوجية، أو حتى عوامل أخرى. إضافة إلى أن نجاح العملية التعليمية التعلمية يتحدد من خلال نتائج عملية التحصيل الدراسي، وهذا ما يؤكد أهمية اعتبار التحصيل الدراسي كمعيار يمكن على ضوئه تحديد المستوى التعليمي للتلاميذ من خلال العمليات التربوية التي تستهدف بناء شخصيات التلاميذ.

كما يعتبر التحصيل من أهم محركات الحياة الإنسانية اليومية نظرا لارتباطه بكامل مجالات الحياة المادية والمعنوية، وخاصة في تجلياته التربوية التي تنعكس بدورها فيما بعد في كل المجالات السابقة الذّكر من خلال الإبداع الأدبي والثقافي والحضاري والمعرفي والتكنولوجي الذي جعل الأمم تتفاوت وتتباعد فيما بينها. وللإيضاح أكثر فهو ذو أهمية بالغة في بناء حياة الفرد والأسرة عموما وحياة التلميذ خصوصا باعتباره مؤشرا ضروريا لتنمية قدراته العقلية والوجدانية من خلال خبراته ومهاراته، فالتحصيل الدراسي نقطة التقاء لكل من المتعلّم والمعلّم والوليّ نظرا لأهميته بالنسبة لهم جميعا.

وهذا ما يؤكده المختصون أنّ في الآونة الأخيرة أصبح التحصيل الدراسي محطّ أنظار الجميع ابتداء من الأسرة والمجتمع والمعلّم والطّالب نفسه وأصبح هو المقياس الأساسي الذي نعتمد عليه لمعرفة نسبة ذكاء و نبوغ و تفوق الطّالب، كما أنه أصبح المؤشر لنجاح الطالب في المدرسة و الحياة الاجتماعية و القدرة على التفاعل و التعايش مع الآخرين في المستقبل" [1]. و التحصيل هو مؤشر على نجاح الفرد أو فشله في العمل الممارَس من طرفه، فالمهني تحصيله مرتبط بما يكتسبه من خبرات و مهارات نتيجة تدريبه المتواصل. أما المتعلم فتحصيله مرهون بما يكتسبه من معارفَ و معلومات نتيجة تردده على المدرسة و اهتمامه بما يُنقل له من رسائل تعليمية مقصودة. فالتحصيل إنجاز (Achievement) و هو "الأداء وفقا لاختبارات مقننة و خاصة اختبارات التحصيل"، و هو كذلك "التقدم نحو الهدف المرغوب"[2].

و من هنا كان التّحصيلُ الدّراسي في التربية ذا أهمية كبيرة للمتعلمين، لاعتبارات كثيرة منها أنه فرصة لا تتكرر وخاصة مع عمر الإنسان الذي يداهمه؛ فمن كبُر في السّن قد لا يكون قادرا على التعلم و هذا يتوافق مع الحكمة القائلة: "العلم في الصّغر كالنقش على الحجر" لمقدرة الصغير على التعلم و رسوخ المعلومات في ذهنه، و هناك من يُضيف لها مقطعا

[1] - الصاعدي ليلى، **التفوق و الموهبة و الإبداع و اتخاذ القرار، - رؤية من واقع المناهج** - عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2007.
[2] - مصلح الصالح، **الشامل، قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية**، **(انجليزي - عربي)**، دار عالم الكتب، السعودية، ط(1)، 1999، ص 25.

ثانيا:"العلم في الكبر كالرّسم على صفحة الماء"، لاختفاء أي رسم نحدثه على الماء، و هذا ربما دليل على عدم ثبات المعلومات في الكبر بسبب الضعف الطبيعي في الإنسان، و نشير إلى استثناء الحالات الشاذة في مجال التعليم و التعلم و التحصيل؛ كأن نجد بالغا له مقدرة على الحفظ و التذكر لأن الشاذ لا يُقاس عليه.

على عكس الأعمال اليدوية التي يمكن أن تُهمل من طرف صاحبها إذا لم يحتَج إليها، إضافة إلى أنه يُسجل في تاريخ الطالب الدراسي و يُحفظ مع الزمن، و يجعله يستعيد ذكريات الدراسة و معرفة مواطن ضُعفه فيها، كما أن مستقبل المتعلم العملي و الوظيفي و النوعي هو انعكاس لما حصّله من تعليم و تكوين خلال تعلمه. و في الأخير نقول أن لكل شيء نقيض و نقيض التحصيل هو تدني التحصيل الذي جعل الباحثين و المختصين يسعون لمعرفة أسبابه و محاولة علاجها للرقي بمستوى التربية و التعليم.

1 - مفهوم التّحصيل الدّراسي:

إن التّحصيل لغة هو من الفعل "حصَّل الشيءَ أو العِلمَ: حصَل عليه"، أما "حصَل على الشيء: أحرزه و ملكه"[1]. إذا فالتحصيل هو الإحراز و المُلك، أمّا من حيثُ المفهوم فيعني كلَّ "سلوك أو استجابة على شكل معلومة صغيرة"[2]، و هذه المعلومة الصّغيرة تُعتبَر تحصيلا رغم صغرها، فكل ما يحصله الإنسان من سلوكيات أو استجابات كبيرة كانت أو صغيرة هي اكتساب و تحصيل حصّله الإنسان.

و يُعرّف الباحث (صلاح علاّم) التحصيل الدراسي الدّراسي (Academic Achievement) "بأنّه درجة الاكتساب التي يحققها الفرد، أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي" [3]، و يضيف بأن "الاختبارات المدرسية التحصيلية هي التي تقيس مدى استيعاب التلاميذ لبعض الرسائل التعليمية من معارف و مفاهيم و مهارات ذات ارتباط بالمواد الدراسية، كما يرى بأن التحصيل يدلّ "على الوضع الراهن لأداء الفرد أو تعلمه أو ما اكتسبه بالفعل في برنامج تعليمي"[4].

[1] - فؤاد إفرام البستاني، **منجد الطلاب**، دار المشرق (ش م م)، الطبعة السادسة و الأربعون، بيروت، لبنان، 1999، ص 125.
[2] - محمد زياد حمدان، **التحصيل الدراسي، مفاهيم، مشاكل، حلول**، دار التربية الحديثة، دمشق، عمان، (د ط)، 1996، ص 8.
[3] - صلاح الدين علام، **القياس و التقويم التربوي و النفسي- أساسياته و تطبيقاته و توجيهاته المعاصرة**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، (د ط)، 2000، ص 305.
[4] - صلاح الدين علام ، (نفس المرجع السابق)، ص ص (305 - 306).

و يعرفّه (بول باونت كوني، Paule Pawnt Kouny) التحصيل الدراسي بأنّه " العلاقة بين محتوى المعارف المكتسبة و الوقت المستعمل؛ أو المستخدم في الاكتساب من طرف التلميذ".[1]

و يرى (عبد الرحمن الطريري) أن "التحصيل يرتبط مباشرة بالأداء الدراسي للطلاب لتوضيح المدى الذي تحققت فيه الأهداف التعليمية لدى التلاميذ، و يقاس باختبارات التحصيل، و هي أدوات قياس لمدى تحصيل الفرد لما اكتسبه من معرفة أو مهارة معينة نتيجة التعليم أو التدريب"[2].

أما (عبد الوارث الرازحي) فيرى بأن الاختبارات المدرسية – التحصيلية- تهدف "إلى قياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية، و هي إما اختبارات عادية تعَدّ بواسطة المعلمين أو اختبارات عامة تعدّها الوزارة في نهاية كل مرحلة دراسية و بخاصة الثانوية العامة"[3].

أما مصطلح التّحصيل فيعود حسب الدكتور (محمد زياد حمدان) إلى الموضوع أو الخبرة اللذين يدرسهما التلاميذ للتعلم، و يُشار كذلك للتحصيل بالعلمي و ذلك نسبة للمواد العلمية في حقول المعرفة الإنسانية و الطبيعية المختلفة. و أحيانا يُشار حسب نفس الباحث للتحصيل بالأكاديمي نسبة إلى أكاديمية أفلاطون التي أنشأها خلال القرن الرابع قبل الميلاد. و يؤكد نفس الباحث "أنّ التحصيل هو في الأصل مفهوم تطبيقي نفس تربوي"[4].

و يعرّف (فؤاد أبو حطب) التحصيل "بأنّه التحصيل الجيد و النجاح اللّذان يؤديان إلى تكوين اتّجاهات موجبة نحو المدرسة، و أن هذه الاتجاهات الموجبة قد تؤدي إلى التحصيل الجيد في المستقبل. و يقاس التحصيل إجرائيا بالدرجة التي حصل عليها الطالب نتيجة أدائه للاختبار النهائي الذي يتقدم له في نهاية الفصل الدراسي".

أما (حسن طلعت إبراهيم لطفي) فيرى بأنّه "هو مدى تفوق الطّالب من الناحية الدراسية عن طريق الحصول على الاختبارات النهائية على تقديرات مرتفعة نسبيا من مختلف المقررات التي يدرسها"[5].

---

[1] - Anna. P, **Les écoliers inadaptés,** édition Puf, 3 eme ed, Paris, (1970), p 48.

[2] - عبد الرحمن سليمان الطريري، **القياس النفسي و التربوي، نظريته، أسسه، تطبيقاته، مكتبة الرشد، المركز القومي للامتحانات و التقويم التربوي**، القاهرة،1997، ص ص (280 - 281).

[3] - عبد الوارث الرازحي، **تطوير نموذج معياري لتقويم كفاءة نظام إعداد الاختبارات العامة**، (المؤتمر العربي الأول للامتحانات و التقويم التربوي، رؤية مستقبلية، المركز القومي للامتحانات و التقويم التربوي)، القاهرة، (ج م ع)، (22-24 ديسمبر)، 2001، ص 110.

[4] - محمد زياد حمدان، **مرجع سبق ذكره، ص 8.**

[5] - ناصر ميزاب، **المكانة الاجتماعية للتلميذ في جماعة القسم و علاقتها بالتحصيل الدراسي**، (دراسة ماجستير غير منشورة)، معهد علم النفس و علوم التربية، جامعة الجزائر، (1988)، ص 70.

أمّا (عيسى حسن موسى) فيرى في التحصيل الدراسي بأنّه " هو مجمل ما يحصل عليه المتعلّم من معارف و مهارات و اتجاهات نتيجة مروره بخبرات تعليمية منتظمة"[1].

و يعرّف بأنّه "اكتساب الطالب لمفاهيم أو مهارات يتظمنها محتوى مادة دراسية معينة، يكون عادة لتدريس خاص" (فيرما و بيرد، 1981، ص 178، Verma & Beard).

أما (خضر، فخري رشيد) فهو يعرفه بأنّه "مدى ما تحقق لدى التلميذ من أهداف التعلّم نتيجة دراسته لموضوع من الموضوعات الدراسية"[2].

أمّا (شابلن Chaplin, J.P) فقد ورد له في قاموس علم النفس (1971) تعريف التحصيل الآتي " بأنه مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاءة أو الأداء في العمل الدراسي أو الأكاديمي يجري من قبل المدرسين أو بواسطة الاختبارات المقننة" [3]. و يتضح أن "مفهومه للتحصيل شامل و مشترك بين جميع المراحل التعليمية"[4].

أما (سيد خير الله) فيرى أن التحصيل الدراسي "يقاس بالاختبارات التحصيلية التي تجري في الأقسام في آخر السنة و هو ما يعبّر عنه بالمجموع العام لدرجات التلميذ في جميع المواد الدراسية"[5]، و هذا التعريف يبين مدى تشابه تعاريف التحصيل الدراسي و مدى اتفاقها حول ما تم عرضه.

و يرى الباحث (إبراهيم عبد المحسن الكتاني) أنّ التّحصيل الدّراسي هو "كلّ أداء يقوم به التلميذ في المواضيع الدراسية المختلفة، و الذي يمكن إخضاعه للقياس عبر درجات الاختبار و تقديرات المدرسين أو كليهما " [6]، و يبدو تعريف التحصيل إجرائيا كذلك لكنه لم يحدد الباحث نوعية الاختبارات من حيث أنها مقننة أو غير مقننة. أما (صلاح الدين علام) (1971) فيرى "أنه مدى استيعاب التلاميذ لما تعلموه من خبرات معينة في مادة دراسية مقررة و تقاس بالدرجات التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات التحصيلية"[7].

---

[1] - عيسى حسن موسى، **الممارسات التربوية الأسرية و أثرها في زيادة التحصيل الدراسي في المرحلة المتوسطة** ، دار الخليج، عمان، الأردن، ط (01)، 2007، ص 26.

[2] - خضر، فخري رشيد، **التقويم التربوي**، دار القلم، دبي، الإمارات، 1987، ص 93.

[3] - CHAPLIN, J P, **Dictionary of Psychology,** New York, 8th ed, Dell. 1979. P 96.

[4] - (موقع منتدى التكوين المهني و التعليم التقني ,cfp)، **الاتصال و التحصيل**، ص 1. .

[5] - سيد خير الله، **بحوث نفسية و تربوية**، دار النهضة العربية، لبنان، 1981، ص 76.

[6] - كاظم كريم رضا، **علاقة قدرات التفكير و الابتكار بالتحصيل الدراسي**، رسالة ماجستير، معهد علم النفس، جامعة بغداد، العراق، (دون سنة).

[7] - صلاح الدين علام، **القدرات العقلية المهمة في التحصيل في الرياضيات البحتة في المدرسة الثانوية** ، (رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، 1971، ص 18.

أما (وبستنر، Webstner) فيعرفه بأنه "أداء الطالب لعمل ما من ناحية الكم أو الكيف" [1]. و يعرّفه الدكتور (رشاد صالح دمنهوري) بأنه "المعدل التراكمي الذي يحصل عليه الطالب في مرحلة دراسية"[2].

و يرى الدكتور (عبد الرحمان محمد العيسوي) أنّ التحصيل هو "معرفة أو مهارة مكتسبة و هو خلاف القدرة و ذلك على اعتبار أن الإنجاز أمر فعلي و ليس إمكانية". [3] أما الباحث (سيد خير الله) فيحدد في مؤلفه (بحوث نفسية و تربوية) أنّ مفهوم التحصيل الدراسي تحديدا إجرائيا حيث يرى أنّ التحصيل يعني التحصيل الدراسي، و يرى بأنه "يقاس بالاختبارات التحصيلية التي تجري في الأقسام في آخر السنة و هو ما يُعبَر عنه بالمجموع العام لدرجات التلميذ في جميع المواد الدراسية"[4].

و يعرفه (الرفاعي نعيم) بأنه "مستوى الأداء الفعلي للمتعلم بالمقارنة مع منهج تلقي مضمونه بطرق تعليمية معينة، و يتم تقدير ذلك الأداء باختبارات يعدها المعلمون المباشرون للعملية التربوية"[5].

أما (اللقاني) فيعرفه بأنه " مدى استيعاب الطلاب لما فعلوا من خبرات معينة من خلال مقررات دراسية، و يقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية المُعدّة لهذا الغرض".[6]

و يتضح من هذا التعريف مدى ارتباط التحصيل بالاختبارات المقررة التي تُنجز لقياس المحصلة الختامية لمجموع المعلومات و المعارف و الخبرات و المهارات و التي تتلخص في المجموع العام و الكلي لدرجات التلميذ في نهاية كل موسم دراسي.

كما يعرّف على أنه نتيجة للتعلم، و هذا يعكس مدى ارتباط كل من التعلم و التحصيل و ربما مدى اعتماد كل واحد على الآخر. و يمكن أن نضيف بأنه يمثل المعلومات و المعارف التي يحصل عليها الفرد من خلال منهاج مبرمج و هادف أو برنامج دراسي مقرر ضمن وسط مدرسي محدد. و يمكن تعريفه كذلك على أنّه "أداة أكاديمية يقوم به الطفل أو الطالب في مجال معين من المجالات العلمية. و يمكن أن يكون هذا التحصيل مرتفعا أو متوسطا أو متدنيا تؤثر فيه عدة عوامل"[7].

---

[1] - رشاد صالح دمنهوري، **التنشئة الاجتماعية و التأخر الدراسي**، (دراسة في علم النفس الاجتماعي التربوي)، دار المعرفة الجامعية، مصر، (د.ط)، 2006، ص 86.

[2] - رشاد صالح دمنهوري، (نفس المرجع السابق)، ص 86.

[3] - عبد الرحمان العيسوي، **علم النفس بين النظرية و التطبيق**، دار الكتاب الجامعية، الإسكندرية، الطبعة الأولى، 1979، ص 4.

[4] - سيد خير الله، **بحوث نفسية و تربوية**، دار النهضة العربية، لبنان، 1981، ص 76.

[5] - الطاهر سعد الله، **علاقة القدرة على التفكير الابتكاري بالتحصيل المدرسي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1991، ص 176.

[6] - .اللقاني، مرجع سابق، (1999)، ص 57.

[7] - نايفي قطامي، **طرق دراسة الطفل**، دار الشروق، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 1997، ص 99.

وفي ختام هذه التعاريف نستطيع القول أنها إجرائية حسب طبيعة و نوعية البحوث التي قام بها الباحثون، و بالتالي لم يتوفقوا في وضع مفهوم واحد للتحصيل، لكنه يُقصد به عموما ما يُحققه المتعلم من معرفة و مهارات خاصة في المجال الدراسي.

2 ـ أهمية التحصيل الدراسي:

تتجلى أهمية التحصيل الدراسي في تحقيق الأهداف الأساسية و الفرعية للأمم و الأفراد، وتتمثل هذه الأهداف بنوعيها في تحقيق مراتب مشرفة في العلم و المعرفة و الإبداع التي بها يتقدم العباد و تتقدم معهم البلاد و تكتمل صورة التقدم المنشود و التطور المرجو بالتدريج في شتى المجالات المختلفة حتى يتم ضمان مكانة لها بين الأمم، و خاصة مع شدة المنافسة العالمية في ظل العولمة و احتكار المعلومة في وقتنا الحاضر الذي سيطرت على دواليبه الثورة الرقمية و التكنولوجية المذهلة. فالتحصيل الإيجابي في مجال التدريس و المهارة و الخبرة كان و لا يزال القوة القاهرة للجهل و التخلف من خلال التعليم و التربية، و ما تحققانه من مخرجات فعالة نتيجة سنوات من التعليم المستمر و الهادف.

و على المستوى الطلابي يدلّ التحصيل الدراسي الجيد للمتمدرس أنه أعلى مستوى بالنسبة لزملائه ذكاء و معرفة و علما، مع العلم أن مستويات التحصيل قد تتفاوت بين جميع التلاميذ أو الطلبة و تلك طبيعة جُبل عليها الإنسان تعود لقدراته العقلية، و هذا يمثّل الاختلاف الطبيعي بينهم في كل من القدرات و الذكاء و يحدد الفروق الفردية بينهم، و بالتالي فإن مستوى الطالب التحصيلي هو المقياس لآداء و جهد الطالب خلال فترة زمنية معينة، و يلازم هذا المقياس الطالب أو المتمدرس في جميع مراحل حياته الدراسية.

3 ـ أنواع التحصيل الدراسي:

لقد أظهرت الدراسات في مجال التحصيل الدراسي أنّه ينقسم إلى نوعين و هما تحصيل جيّد و تحصيل ضعيف.

3 ـ 1ـ التّحصيل الدّراسي الجيّد: يعرف (محمود أبو نبيل) أنه "سلوك يعبّر عن تجاوز الأداء التحصيلي للفرد لأداء أقرانه العمر نفسه العقلي و الزمني" (محمود أبو نبيل، دون سنة، ص 25). لأن التلميذ المتفوق في الدراسة يحقق مستويات مرتفعة في تحصيله عن ما هو متوقّع. أما (عبد الحميد عبد اللطيف) فيرى أن التحصيل الجيد ما هو إلا عبارة عن "سلوك يعبّر عن تجاوز أداء الفرد للمستوى المتوقّع"[1].

3 ـ 2ـ التحصيل الدراسي الضعيف : يرى الباحث (نعيم الرفاعي) أن ضعف التحصيل أو التخلف الدراسيين يكون على مظهرين مختلفين و هما: العام و الخاص. فأما "التخلف العام

[1] ـ عبد الحميد عبد اللطيف مدحت، **الصحة النفسية و التفوق الدراسي**، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت، لبنان، (د ط) 1990، ص 188.

فهو الذي يظهر عند التلميذ في كل المواد الدراسية"، أما "التخلف الخاص فهو تقصير ملحوظ في عدد قليل من الموضوعات الدراسية، مثل مادة الرياضيات أو الفيزياء"[1].

و يعرّف كل من (فيليب و شومبي، Philippe & Chempée) التأخر الدراسي بأنّه "الصعوبات التي يتلقاها التلاميذ في عملية التحصيل الدراسي، و هذه العراقيل تحدهم من مواصلة مشوارهم الدراسي"[2].

أمّا (عبد السّلام زهران) فيرى أن التحصيل الدراسي الضعيف " هو حالة ضعف أو نقص، أو بعبارة أخرى عدم اكتمال النمو التحصيلي نتيجة عوامل عديدة، عقلية، جسمية، أو اجتماعية بحيث تنخفض درجة أو نسبة الذكاء عن المستوى العادي"[3].

4 ـ شروط التحصيل الجيد:

لقد بين كل من علماء النفس و التربية أن التعلم له أصول و قوانين تضبطه، و من هذه الأصول التي تنعكس عليه إيجابا مجموعة الشروط أو المبادئ ذات الصلة بالتحصيل الدراسي الجيد و تتلخص في العناصر التالية:

4 ـ 1 ـ شرط التكرار: يتوفر هذا الشرط من خلال التكرار الذي يتبعه المعلم كوسيلة تعليمية لفظية لإيصال المواد التعليمية للمتعلم، شرط أن يكون هذا التكرار موجها لتنمية خبرات و معارف التلميذ من خلال التركيز على الانتباه و الملاحظة، و ليس تكرارا آليا خاليا من التأثير و التوجيه، بل هادفا و واعيا ليحقق رغبة التلميذ في التحصيل الدراسي، و هنا يظهر دور المعلم كمعزز لقياس خبرات التعلم من خلال "التكرار بواسطة إعادة التلاميذ لمواقفهم و أنشطتهم الخاصة بالخبرة" [4]. مع العلم أن الانتباه حسب(فاخر عاقل، 1958) هو "عملية غربلة تحدث في الجملة العصبية التي تكبت داخل الجهاز الحسي". و هو نوعان: انتباه تلقائي (الإصغاء)، و انتباه إداري (الرهبة)".

1 ـ الإصغاء: الإصغاء إلى الشيء هو انتباه التلميذ، حيث يجد لذة في ذلك، كأن ينتبه إلى قصة ظريفة أو صوت ملفت للانتباه، و هنا يكون الانتباه سهلا دون جهد و مشقة. عكس ذلك ما نشاهده عند إصغاء التلميذ لدرس غير جذّاب.

---

[1] ـ نعيم الرفاعي، **الصحة النفسية**، دار العلمية للنشر و التوزيع، دمشق، سوريا، الطبعة الخامسة، 1979، ص 436.

[2] - Philippe. C, **Dictionnaire encyclopédique de l'éducation de formation**, éd Nathan, Paris, 1999, p 108.

[3] ـ حامد عبد السلام زهران، **علم نفس نمو الطفولة و المراهقة**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، الطبعة (05)، 1972، ص 502.

[4] ـ محمد زياد حمدان، **أساليب التدريس، أنواعها و عناصرها و كيفيات قياسها**، دار التربية الحديثة، (د ط)، 1999، ص 80.

2 ـ الرهبة: إن الخوف من العقاب أو الرغبة في الحصول على فائدة أو مكافأة، عوامل تجعل الانيباه صعبا، يتطلب جهدا كبيرا لحصر الاهتمام على موضوع ما"[1].

4 ـ 2 ـ شرط الدافع: هذا الشرط مرتبط بالمتعلم، فتوفر الدافعية عنده يجعله يقبل على التعلم، و يحرك في نفسه الرغبة في الجد و المثابرة و يزرع فيه الحماسة لإشباع رغباته و حاجاته من العلم و المعرفة، كما أنه يرتبط بالثواب و العقاب في توجيه السلوك اتجاه التعلم، فهو عامل مهم لتحقيق التحصيل الدراسي. فالدّافع (Motive) هو "عامل انفعالي حركي فطري أو مكتسب شعوري أو لا شعوري، يثير نشاط الفرد للأداء و الإنجاز أو تحقيق غاية، و ينشأ داخل الفرد كنتيجة لخبرته السابقة" [2]. أمّا الدافعية (La Motivation) فتعتبر شرطا من شروط حدوث التعلم الجيد و الفعال، بحيث يجب توفر الدافع لبذل المجهود و توفير الرغبة للإقبال على تعلم المواقف الجديدة و حل المشكلات. فلكل منا دوافع نفسية و اجتماعية تجعلنا نقبل على فعل ما سواء فعل عملي أو علمي، و حتى التلاميذ الطلاب لا يستثنون من هذه القاعدة حيث أن " لكل واحد منهم دوافع نفسية و اجتماعية تدفعه نحو الدراسة أو تمنعه عنها مثل حب الاستطلاع أو التملك أو السيطرة و كذلك دوافع ذاتية كالعواطف"[3].

4 ـ 3 ـ التدريب أو التكرار الموزع أو المركز:

التكرار: (La répétition) يعتبر التكرار كممارسة عاملا مهما في حدوث التعلم، فوظيفة حفظ المعارف و المعلومات و تخزينها في الذاكرة تستدعي ممارسة التكرار عدة مرات حتى يتم إعادة التعلم و إتقانه، و قديما قيل: " التَّكرار يعلّم الشطّار" أي الأذكياء.

و يعتبر (عمر عبد الرحيم نصر الله) أن التكرار هو " أحد المبادئ المقبولة في عمليتي التعلم، و التعليم و استخدام التكرار و الإسهاب في الاتصالات يضمن أنه لم يفهم جزء معين من الرسالة، فإن الأجزاء الأخرى ستنقل نفس المعنى، و التكرار يعني أيضا القيام بإعادة التحدث عن المعلومات أو البيانات و شرحها عدة مرات، لكي نضمن وصول جميعها بصورة متكاملة، و صحيحة للمستقبلين، و لكي نبتعد عن فهم أجزاء معينة منها دون الأجزاء الأخرى، أو فهم سطحي و غير متكامل لما نحن بصدد التحدث عنه و تعليمه للمستقبلين"[4].

و ينقسم التكرار إلى قسمين و هما:

4 ـ 3 ـ 1 ـ التكرار المركز: و يتمثل في التدريب المرتبط بزمن و دورة في آن واحد، أي أنه يتم في شكل دورة تدريبية في فترة زمنية محددة لتحقيق تحصيل دراسي يشبع حاجة المتعلم.

---

[1] ـ مخبر البحث في علم النفس و علوم التربية جامعة وهران، **ظاهرة النفور الدراسي و سبل معالجتها**، منشورات دار الأديب، الجزائر، 2013، ص 36.

[2] ـ أحمد زكي بدوي، **معجم مصطلحات الإعلام**، مطبعة نهضة مصر، الفجالة، القلاهرة، مصر، (دون طبعة)، 1984، ص 109.

[3] ـ فيروز زرارقة، **التوجيه المدرسي و علاقته بالتحصيل الدراسي**، رسالة ماجستير، معهد علم الاجتماع، قسنطينة، الجزائر، 1988، ص 77.

[4] ـ عمر عبد الرحيم نصر الله، **مبادئ الاتصال التربوي و الإنساني**، دار وائل للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، الطبعة (2)، 2010، ص 186.

4 - 3 - 2 - التكرار الموزع: أما التكرار الموزع فيتم من خلال الأوقات المتباعدة التي تتخللها فترات من الراحة و عدم التدريب، و لوحظ بأنه يساعد على التحصيل الدراسي، أما التكرار المركز فوجد بأنه "يؤدي إلى التعب و الشعور بالملل و يكون عرضة للنسيان أكثر من التدريب الموزع"[1].

4 - 3 - 3 - الطريقة الكلية و الجزئية: و تتمثل في "أن يكون الموضوع المراد تعليمه متسلسلا و هذا يسهل تعليمه بالطريقة الكلية عكس الموضوعات المكونة من أجزاء لا ربط بينها"[2]. أي أنه يُعتمد فيها على تقديم و عرض المواد بشكل متسلسل و متتالٍ بطريقة منظمة و عقلانية، مما يسهل على الطالب تعلمها بسرعة و استيعابها. و "تفضل الطريقة الكلية إذا كانت غير مجزأة، أما الطريقة الجزئية فيفضل استخدامها في حالة تعدد أجزاء المادة أو صعوبتها"[3]. و الطريقة الكلية على وجه الخصوص (La méthode totale / globale) تتمثل في أخذ التلميذ ـ المتعلم ـ لتصور عام أو فكرة عامة عن الموضوع المراد دراسته كلية، ثم يشرع بعد ذلك في عملية التحليل للجزيئاته و مكوناته، أما الجزيئة فهي عكس ذلك.

4 - 4 - التسميع الذاتي: و يتلخص في شرح المعلم لما حصله من حين لآخر لمعرفة ما أحرز عليه من نجاح و عن طريق التسميع يجدد الحافز على بذل الجهد و الانتباه في الحفظ، كما يعتبر[4]"محاولة لاسترجاع المعلومات أثناء الحفظ مما يساعد على تثبيت المعلومات و القدرة على استدعائها".

4 - 5 - التوجيه و الإرشاد: و يتلخص في التوجيهات و الإرشادات التي على المعلم أن يقدمها إلى المتعلم فيما يخص كيفية تعليم الأساليب الصحيحة في العملية التعليمية، و هذا يثبت أفضلية التحصيل المرتبط بهما، على العكس من التحصيل الخالي من الإرشاد و التوجيه، حيث يستطيع التلميذ المحصِّل أن يعرف أهمية ما يريد تحصيله من معلومات.

4 - 6 - معرفة النتائج: و تتلخص في إطلاع المتعلم على نتائجه باستمرار لمعرفة تحصيله خلال مساره الدراسي ليقوم بتحسين النقاط الضعيفة التي تحصل عليها.

أما عن نتائج التحصيل فيرى (صلاح الدين علام) أنه لكي تكون متسقة و صادقة و غير متحيزة "لابد من أن يرتكز قياس التحصيل على بعض الاقتراحات و هي:

ـ أن يقيس الاختبار نطاقا سلوكيا يمكن تحديده بدقة، بمعنى توفر أهداف تربوية تصاغ قي صورة سلوكية.

---

[1] ـ طارق السيد، **أساسيات في علم الاجتماع المدرسي**، مؤسسة شهاب الجامعة، الإسكندرية، (بدون طبعة)، 2007، ص43.
[2] ـ منصور مصطفى، **التأخر الدراسي و طرق علاجه**، دار الغرب للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى، 2002، ص 49.
[3] ـ رشاد صالح دمنهوري، **التنشئة الاجتماعية و التأخر الدراسي**، مرجع سابق، ص 87.
[4] ـ رشاد صالح دمنهوري، (مرجع سبق ذكره)، ص 87.

ـ أن يقيس الاختبار الأهداف المتعلقة بالمادة الدراسية.

ـ أن تتاح لجميع الطلاب فرص تعلّم المجال الذي يقيس الاختبار، خاصة عند استخدام الاختبارات المقننة"[1].

و هناك من عرض شروط التحصيل الدراسي في شكل مبادئ و هي:

(الحالة النفسية، مبدأ الدافعية، مبدأ الجزاء و العقاب، مبدأ الواقعية، مبدأ النشاط الذاتي، مبدأ الإرشاد و التوجيه، الظروف الفيزيقية، قانون التنظيم، مبدأ الحداثة و التجديد، مبدأ الاستعداد و الميول)[2].

5 ـ علاقة التحصيل الدراسي بنسبة الذكاء:

يحرص التلاميذ مرتفعي الذكاء على التحصيل الجيد و تحقيق تقديرات عالية في المواد التي يدرسونها نتيجة تفوقهم الدراسي، بينما نجد أن التلاميذ منخفضي الذكاء يعزفون عن الدراسة نتيجة تأخرهم فيها. و نتيجة للتضارب في الاتجاه بين كل من الفئتين يظهر مدى تأثير الذكاء على عملية التحصيل عند المتعلمين، و يستشهد الدكتور رشاد دمنهوري بما قاله الدكتور فؤاد البهي السيد في مؤلفه "علم النفس الإحصائي و قياس العقل البشري" قائلا: "أما الارتباط بين نسبة الذكاء و التحصيل الدراسي من حيث نظم التدريس فيكاد أن يكون معدوما نظرا لإتباع بعض المدرسين نظما معينة في تركيز اهتمامهم بالتلاميذ منخفضي الدراسة ما ينعكس بدوره على التلاميذ مرتفعي الذكاء و يؤدي إلى تأخر تحصيلهم" [3]. كذلك فإن "الارتباط بين التحصيل و نسبة الذكاء ينخفض من حيث الدافعية و ذلك لاحتواء الفصل على نماذج مختلفة في نسب ذكائها"[4].

و بسبب هذا الارتباط قامت بعض المؤسسات التعليمية إلى إنشاء أقسام خاصة بالطلاب حسب نسبة ذكائهم مع تعديل المناهج انطلاقا من ميول و استعدادات التلاميذ، "فمثلا تقسم بعض المدارس الأمريكية تلاميذ الفرقة الواحدة إلى شعبتين: سريعة التعلم، و بطيئة التعلم، و ذلك اعتمادا على قياس الذكاء و التحصيل الدراسي" [5]. و هذه الأقسام سريعة التعلم هي ما يطلق عليها ربما بأقسام النخبة (Classe d'élite) و تشتمل على التلاميذ أصحاب معدلات الذكاء العالية و القدرات الخارقة في التعلم و التحصيل الدراسي.

---

[1] ـ صلاح الدين علام، **القياس و التقويم التربوي و النفسي- أساسياته و تطبيقاته و توجيهاته المعاصرة**، دار الفكر العربي، القاهرة، (ج م ع)، (د ط)، 2000، ص، ص (309-310).

[2] ـ مغار عبد الوهاب، **السلوك الإشرافي و علاقته بالمردود الدراسي**، (ماجستير في علم النفس)، ج قسنطينة، (09/08) ص ص (71،73).

[3] ـ رشاد صالح دمنهوري، (مرجع سبق ذكره)، ص 86.

[4] ـ نفس المرجع، ص 86.

[5] ـ نفس المرجع، ص 86.

و يستشهد الدكتور (رشاد دمنهوري) في إثبات العلاقة الارتباطين بين نسبة الذكاء و التحصيل الدراسي بما توصل إليه (تايلور Taylor 1965,) في دراسته حيث يرى هذا الأخير " أن هناك معامل ارتباط بين نسبة الذكاء و التحصيل الدراسي يقدر بنسبة 0.75 (لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، و نسبة 0.60 إلى 0.65 لدى تلاميذ المرحلة الثانوية و تنخفض تلك النسبة إلى 0.50 لدى الطلاب الجامعيين و مرجع ذلك لاعتماد التحصيل في الجامعات على ميول الطلاب و اهتمامهم بها"(منتون Minton, H,L. 1980)[1]. و نشير في الأخير أنه رغم أهمية معدل و نسبة الذكاء في مساعدة المتعلم في تحصيله الدراسي إلا أنها ليست الوحيدة التي تحقق تفوقه الدراسي بل تدخل معها عدة عوامل سبق التطرق إليها.

6 - العوامل المنتجة المباشرة و غير المباشرة للتحصيل الدراسي:

تنقسم العوامل المنتجة للتحصيل الدراسي أو المؤثرة فيه إلى ثلاث فئات و هي:

6 - 1 - عوامل مباشرة أساسية منتجة للتحصيل الدراسي:

و تتلخص في العوامل المدرسية الآتية: (المعلم و المتعلم و "المنهج") و سنستعرضها بإيضاح.

6 - 1 - 1 - المعلم (الأستاذ):

هو أحد العوامل الأساسية المباشرة المنتجة و المؤثرة على تحصيل التلميذ الدراسي من خلال إدراكه للمفهوم و النظام، أي وعيه بدوره الاجتماعي كفرد من أفراد المجتمع المتمثل في التربية و التعليم، و تحكّمه في بعض الأمور النظامية التعليمية المدرسية (الإدارية و التعليمية) التي تميزه عن غيره من الأفراد كالطبيب و الفلاح و غيرهما، وهو إحدى الركائز المهمة في المواقف التعليمية الواعية و الهادفة و المقصودة، و لا يتحقق هذا التأثير إلا بامتلاكه لمجموعة من القدرات الآتية:

ا ـ قدرته على التحكم الخاص في المواد التعليمية و الدراسية من خلال إلمامه بالمنهج أو الكتاب الدراسي، و تحكمه العام من خلال معرفته المرتبطة بالمنهج ذاته من الحقول المعرفية الأخرى.

ب ـ قدرته على التدريس النظري و التطبيقي من خلال تحكمه في بعض المهارات الأكاديمية و المهنية الوظيفية باختلافاتها النفسية و الأدائية و الإدارية و الخلقية و الكفائية التعليمية

[1] ـ رشاد صالح دمنهوري، (نفس المرجع السابق)، ص 87.

(الخاصة بالمعلم). و "هذه المهارات أو الكفايات الوظيفية هي التي تجعل من أي فرد معلماً رسميا أو نظاميا منتجا في التربية"[1].

ج ـ تحكمه في ميوله الإيجابية نحو التربية و المتربين (التلاميذ)، من خلال حبه لمهنة التربية و التعليم و اتصافه بشخصية إنسانية حانية (حنونة) على المتعلمين مبنية على محبة المعلم لتلاميذه حتى يبادلوه نفس الشعور و يقبلون على ما يقدمه لهم من معارف و معلومات، وحتى يكون محفزا لهم على تعلمهم و تحصيلهم.

و بالتالي فالمعلم "لم يعد مقدما لبرنامج تعليمي أو ساردا لمقولات أدبية أو ناقلا للمعرفة و الثقافة فحسب، و لكنه أيضا مربٍ فاضل و راعٍ لتنشئة تلاميذه التنشئة الاجتماعية الفعالة، و مفجر لطاقاتهم الإبداعية"[2].

و المعلّم أو المدرّس رغم تطور العمليات التربوية، "لازال هو العامل الأساسي في إنجاح و تنفيذ البرامج الدراسية و تحقيق أهدافها. فطريقة التدريس و مدى توفقه في اختيارها و طبيعة الأساليب المستعملة، و مدى مناسبتها لخبرات التلاميذ و مستواهم العلمي و الثقافي، كلها عوامل يقوم المعلم بتحديدها و تكييفها لواقع التلميذ و حاجاته"[3].

6 - 1 - 2 - المتعلم (التلميذ):

إن المتعلمين أو الطلاب هم الآخرون من العوامل المنتجة للتحصيل الدراسي من خلال إقبالهم المتواصل على العلم و المعرفة و الطلب الفعلي لهما، باعتبارهم محور العملية التربوية و التعليمية و هدفها المنشود، و حتى يحقق المتعلمون التحصيل الدراسي المنشود و المنتظم عليهم أن يتحلوا ببعض الخصائص و هي:

ا ـ أن يكونوا عاديي الذكاء فأكثر في مداركهم العقلية، بمعنى أن كل طالب يتراوح معدل ذكائه بين (90 - 110) هو طالب عادي الذكاء و إدراكه عادٍ هو الآخر أو هو متوسط الذكاء و يعتبر تلميذا متوسطا إذا كانت نسبة ذكائه (100%)، أما الذي يكون معدل ذكائه أكثر من ذلك مثلا (110 - 120) كان ذكيا، و من (120 - 140) كان ذكيا جدا و إذا فاقت نسبة ذكائه (140) كان عبقريا فهو طالب متفوق أو متقدم في إدراكه، أما الطالب الذي يضعف إدراكه عن معدل (90 - 110) فإنه يتحول إلى معاق بحسب درجة انخفاضه عن هذا المعدل

[1] ـ محمد زياد حمدان، (مرجع سبق ذكره)، ص 16.
[2] ـ راغب أحمد راغب، **الإدارة التربوية في القطاع المدرسي**، دار البداية، عمان، الأردن، الطبعة (01)، 2011، ص 174.
[3] ـ بوفلجة غيات، ***"أسباب كره التلاميذ للدراسة"***، مخبر البحث في علم النفس و علوم التربية جامعة وهران، **ظاهرة النفور الدراسي و سبل معالجتها**، منشورات دار الأديب، 2013، (د ط)، ص 40.

المعروف. مع العلم أن معدلات قياس القدرة العقلية أو نسبة الذكاء تقاس "بحاصل قسمة العمر العقلي على العمر الزمني مضروبا في 100".[1]

ب ـ على الطلاب أن يتحلوا بالقدرة على المثابرة و التركيز في المواد أو الخبرات المراد تعلمها و تحصيلها إلى جانب القدرة على الإدراك السابقة، بمعنى أن الطالب لا يجب أن يكتفي بإدراكه و ذكائه العادي أو المتفوق بل عليه أن يكون مثابرا في توظيف هذه الآلة البيولوجية الخارقة المسماة "الدماغ" و قادرا بها على التركيز على المواضيع التي يُطلب منه تعلمها.

ولا يتم له ذلك التركيز كعملية إدراكية إلا بتصويب الدماغ على إدراك مادة التعلم. و الابتعاد عن الشرود الذهني، أما المثابرة كعملية إدراكية و إجرائية أو سلوكية فهي "قدرة الطالب على الاستمرار في التركيز على موضوع التعلم و انتقاله المتواصل من محطة إلى أخرى خلال التحصيل"[2]. و في الأخير نشير إلى أهمية كل من التركيز و المثابرة في تحقيق التحصيل الدراسي للمتعلم و تفوقه لأن انعدامهما في عملية التعليم و التعلم قد يؤثرا سلبا على التحصيل فوجوده مرتبط بوجودهما معًا لأنهما مكملان لبعضهما البعض.

كما يجب الإشارة فيما يخص ذكاء التلميذ "أن هناك فروق فردية بين الأطفال من حيث مستوى ذكائهم. و مرحلة المراهقة هي أنسب المراحل التي تظهر فيها الفروق الفردية بوضوح. كما تتعزز الفروق الفردية، بعوامل النضج و النمو و تراكم الخبرات. و يتسع مدى الفروق الفردية بين الأطفال في مرحلة التعليم التكميلي و يتعمق في المرحلة الثانوية، إن تمكّن التلميذ من الوصول إليها"[3].

6 - 1 - 3 - المنهج:

يعتبر المنهج (Curriculum)هو الآخر من العوامل المنتجة للتحصيل الدراسي، فهو أحد ركائز العملية التعليمية الثلاثة المتمثلة في المعلم و المتعلم و المنهج، و المراد بالمنهج تلك المعرفة كمادة تعليمية التي يتم تداولها بين قطبي العملية التربوية "المعلم و المتعلم" من خلال عمليتي التعليم و التعلم، و هذا المنهج يدخل في تفاعل مع إدراك المعلم و المتعلمين لإنتاج العمليتين التي تؤول في النهاية إلى تحصيل الطلاب للمعارف و الخبرات و المهارات و الميول المطلوبة، و حتى يؤدي المنهج وظيفته إن صح التعبير في اكتمال عملية التحصيل الدراسي يجب أن تتوفر فيه مجموعة من الشروط، يمكن تلخيصها فيما يلي:

ـ أن يكون المنهج (Curriculum) أو البرنامج (Programme) (المقرر الدراسي) متوفرا عند كل من المعلم و المتعلم. فالمنهج غير المتوفر في العملية التعليمية يؤدي إلى تحصيل غير

---

[1] ـ أدهم عدنان طبيل، **العلاقة بين المدرسة و الأسرة و مشاكل الطلبة**، المكتبة الإلكترونية، أطفال الخليج، ص 21، www.gulfkids.com

[2] ـ محمد زياد حمدان، (مرجع سبق ذكره)، ص 17.

[3] ـ بوفلجة غيات، ***"أسباب كره التلاميذ للدراسة"***، مخبر البحث في علم النفس و علوم التربية جامعة وهران، **ظاهرة النفور الدراسي و سبل معالجتها**، منشورات دار الأديب، 2013، (د ط)، ص ص (35 - 36).

كافٍ، فغيابه هو غياب للكتاب المدرسي أو الوثيقة التربوية الرابطة بين كل من المعلم و المتعلم التي ينتج عنها غياب للتحصيل كذلك، فالمنهج هو مصدر المادة العلمية التي يتم التعامل معها مباشرة بينهما لإنجاح عمليتي التعليم و التعلم لإنتاج التحصيل الذي يسعى له الجميع من معلمين و متعلمين و أولياء وفنيين و إداريين.

ـ "أن يكون صالحا فنيا و نفسيا و تربويا" [1]، و هذا يستلزم أن يكون "مكتمل الصنعة و الإخراج" من حيث الديباجة و الصّف (تنظيم الأوراق) و الرسم و التوضيح والطباعة و التغليف، إلى جانب "توافقه مع نوع و مستوى ذكاء المتعلمين" و لغتهم التواصلية و صيغ التعلم و الدافعية و غيرها من الخصائص النفسية للمتعلمين، كما يجب أن يكون "صالحا في محتواه الأكاديمي" ومتناسبا مع معارف الطلاب السابقة حيث ينمي فيهم ملكات تنمية المعرفة و المهارة و السلوك و القيم.

و يمكن إيضاح شيء فيما يخص تعريف البرنامج فيما يلي: " كثيرا ما يحدث لبس، فيسمي البعض المقرر الدراسي في التاريخ فقط أو الحساب فقط، أو أي مادة بالبرنامج. و هذه التسمية و إن كانت شائعة إلا أنها قاصرة و هي تعني البرنامج بمعناه الضيق المحدود. و لكن البرنامج بمعناه الواسع أعم و أشمل، فهو يشمل جميع المقررات الدراسية، و أوجه النشاط و الخبرات التي توفرها المندرسة لتلاميذها داخلها و خارجها، و تحت إشرافها و توجيهها، لكي تحقق لتلاميذها أقصى نمو ممكن.

و ترتب على هذا التعريف أن أصبح البرنامج كلا لا يتجزأ، و أن قيمة كل جزء لا تقل عن أي جزء آخر، فاللغة أو الحساب لا تقل أهمية عنه الرسم أو الأشغال، لأن البرنامج هو مجموعة الخبرات المتكاملة التي يكتسبها التلاميذ، و لكل خبرة قيمتها في تحقيق الأهداف المنشودة التي نسعى إليها"[2].

كما يجب أن يكون "صحيحا في محتواه" كذلك غير مزيف مرتكز على الأمانة العلمية و خال من التظليل و الانحراف الخلقي. أضف إلى ذلك عليه أن يكون "مناسبا في طوله الدراسي" و متماشيا مع الوقت المخصص إداريا للتعلم و التحصيل غير مكثف فلا هو طويل ممل و لا قصير مخل، إضافة إلى أن البرنامج التعليمي حسب (اللقاني) ما هو إلا "مجموعة من المواد التعليمية قد تكون على شكل مناهج دراسية أو مجموعة كتابات أو قراءات تحدد للتلاميذ، مصحوبة بوسائل تعليمية و أنشطة متنوعة و تحدد لهذا البر نامج فترة زمنية محدّدة، و قد يدرس المتعلّم بعض هذا البرنامج داخل المدرسة و بعضها عن طريق الدراسة المنزلية المستقلة".

[1] ـ محمد زياد حمدان، (نفس المرجع السابق)، ص 20.
[2] ـ وزارة التعليم الابتدائي و الثانوي، مديرية التكوين و التربية خارج المدرسة، **دروس في التربية و علم النفس**، الطباعة الشعبية للجيش، (1973 ـ 1974)، ص 47.

و كلمة (برنامج) كلمة معرّبة حديثا عن كلمة " Programme " الإنجليزية و أصلها يرجع إلى كلمة (برنامة) الفارسية، و التي تعني الخطة المرسومة للعمل. و قد أجيز استخدام كلمة برنامج و تصريفاتها و اشتقاقاتها في اللغة العربية عند الحاجة. (راجع الأغلاط اللغوية المعاصرة / تأليف محمد العدناني). (المترجم).

و في الأخير على المنهج أن يكون "متكاملا في بنيته التربوية"، متوازنا منهجيا في محتوياته بين الأهداف و المعارف و أنشطة التعلم و تقييم التحصيل.

و يشير الدكتور (محمد زياد حمدان) أن تفاعل هذه العوامل الثلاثة هو الذي يؤثر على نوعية و درجة التحصيل، من خلال مفاهيم كافية و نظام منضبط ينتج عنه التعليم و التحصيل، لأن "التربية هي عملية تفاعل بين إنسان و آخر في زمان و مكان محددين لتحقيق هدف تحصيلي معين"[1]. و ينتج عن تفاعل هذه العوامل التربوية ما نسميه بالتعلم بشرط أن تتوفر نوعية العناصر و كفاية و نظامية هذا التفاعل.

لكن ليس بالضرورة أن ينتج ما نسميه بالتعلم و التحصيل بسبب تدخل عوامل عديدة سبق ذكرها بالتفصيل، فقد يتوفر معلم و متعلمون و منهج لكن لا ينتج لا التعلم و لا التحصيل أو لا ينتج حتى الاثنان معا إذا فالمسألة قائمة على التفاعل لا على الجمع بين هذه العناصر. إضافة إلى أن ما يتحكم في كفاية نتائج التعلم و التحصيل هو نوعية و هادفية مفاهيم عوامل التربية و أنظمة تفاعلها معا. "فكلما ارتقت النوعية و كان نظام العمل منضبطا، كان التحصيل مع ذلك في الأحوال العادية الأخرى لظروف التربية، عاليا. أما إذا ضعفت المفاهيم و تشوشت أنظمة التفاعل أو العمل، تدنت معها فرص و نتائج التحصيل المطلوب"[2].

و "يجب أن يشتق المنهاج من اهتمامات التلاميذ و ليس من المواضيع الأكاديمية، و ما يقتضي ذلك من عناية بحاجياتهم العقلية و الانفعالية و النفسية الحركية، و المدرسون الفعالون هم الذين يزودون التلاميذ بخبرات تمكنهم من التعلم عن طريق العمل"[3].

6 - 2 - عوامل مباشرة ثانوية منتجة للتحصيل الدراسي:

و تشمل هذه العوامل المدرسية كل من الأقران أو الرفاق و الإجازة المدرسية و الإرشاد الطلابي و مركز الوسائل أو التقنيات التربوية، و المكتبية و "المقصَف" المطعم أو"محل الأكل و الشرب و اللهو"[4] و الساحات و الحدائق المحيطة و الخدمات البشرية و التربوية و المادية و النفسية و التنظيمية المساعدة الأخرى، و كل هذه العوامل الدائرة في مجال البيئة المدرسية

[1] - محمد زياد حمدان، (مرجع سبق ذكره)، ص 20.
[2] - محمد زياد حمدان، (نفس المرجع السابق)، ص 21.
[3] - الدريج محمد، ***"تأثير طبوع المنظومة التعليمية في نفور التلاميذ من المدرسة و سبل مقاومتها"***، مخبر البحث في علم النفس و علوم التربية، جامعة وهران، "ظاهرة النفور الدراسي و سبل معالجتها"، منشورات دار الأديب، الجزائر، (دون طبعة)، 2013، ص 24.
[4] - فؤاد إفرام البستاني، **منجد الطلاب**، دار المشرق، الطبعة (46)، بيروت، لبنان، 1956، ص 597.

تساعد بصفة مباشرة في إنتاج التحصيل الدراسي فمثلا زملاء الدراسة أو أقرانه قد يساعدون زميلهم في تحصيله الدراسي من خلال مساعدته على الاجتهاد و ترك الكسل. أو فترة الإجازة الدراسية قد تكون حافزا هي الأخرى على استراحة المتعلم و جمع قواه العقلية و الإدراكية و فترة لإنجاز واجباته المنزلية و إثراء معارفه بالمذاكرة.

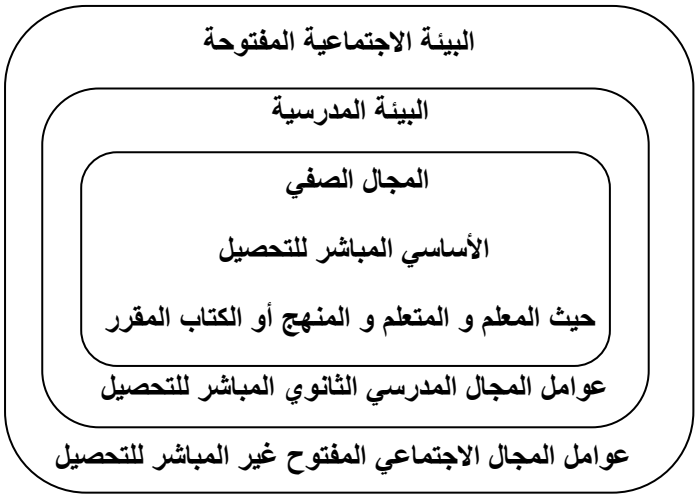
أضف إلى ذلك المناخ الطبيعي الهادئ الذي يساعد المتعلم على التركيز في مقرراته و استيعابها، فلا نتوقع من تلميذ أن يراجع دروسه و نحن نحيطه بجلبة من الضوضاء و الضجيج. كما أن الخدمات البشرية و التربوية و التنظيمية كلها تساعد على تحسن مستوى التلميذ و تفوقه الدراسي من خلال تهيئة الأرضية المساعدة على التحصيل المعرفي العلمي.

6 - 3 - عوامل غير مباشرة للتحصيل الدراسي:

و هي العوامل غير المدرسية الاجتماعية التي تقع خارج البيئة المدرسية في المجتمع الواسع كوسائل الإعلام و المؤسسات الاجتماعية المتنوعة كمكتبة البلدية والنوادي الثقافية و مراكز الشباب و الكتاتيب القرآنية و الملعب البلدي و نوادي الإعلام الآلي و الجمعيات الثقافية كلها قد تساعد بطريقة غير مباشرة في تحصيل التلميذ الدراسي، فوسائل الإعلام الجماهيرية من إذاعة و تلفزيون و صحف و إنترنت قد تساهم بصورة غير مباشرة في تنمية تحصيل المتعلم من خلال ما تبثه عبر موجاتها الأثيرية أو عبر قنواتها التعليمية المتخصصة أو عبر الصفحات المخصصة لشهادة معينة كشهادة التعليم المتوسط أو شهادة التعليم الثانوي (البكالوريا) أو عبر منتدياتها و مواقعها العلمية مع العلم أنها موجهة لفئات محددة كالتعليم الابتدائي أو الثانوي أو الجامعي.

فالتلميذ الذي يقضي عطلته الصيفية في حفظ القرآن الكريم في الكتاتيب القرآنية سيكون له دعامة في تقوية ذاكرته و ترويضها من خلال الحفظ و التكرار، و سندا له في تقوية معارفه الدينية و القرائية. و حتى الطريق الذي يسلكه التلميذ من المدرسة إلى الأسرة أو العكس، قد يساعد بصفة غير مباشرة في إنتاج التحصيل الدراسي من خلال اطلاع التلميذ على بعض الصور و المظاهر و العمل على التقاطها و تخزينها في ذاكرته، قد يحتاجها في تعلمه فمن يقيم قرب شاطئ البحر يكون أعلم بما يحتويه من أسماك و

تقنيات صيد و أنواع الشباك عن الذي يقطن في المدن الداخلية أو الصحراوية و العكس صحيح و هذا ما يؤكد تأثير البيئة في عملية التحصيل.



مخطط يوضّح: عوامل التحصيل المباشرة...(المدرسية) و غير المباشرة في المجتمع الواسع.[1]

7 ـ العوامل المؤثرة في عملية التحصيل الدراسي:

يتأثر التلميذ بعدة عوامل متنوعة تؤثر على تحصيله الدراسي و تنعكس سلبا على حياته المدرسية و غير المدرسية، و هذه العوامل نجملها فيما يلي:

7 - 1 ـ العوامل الفردية (الذاتية):

هي عوامل ذات صلة بالمتعلم (التلميذ) خاصة، باعتباره محور العملية التربوية، و هذه العوامل الفردية (الذاتية) نشرحها بالتفصيل فيما يلي:

7 - 1 - 1 ـ العوامل الجسمية و الصحية:

للعوامل الجسمية (الصحية) دورهام في عملية التحصيل الدراسي، و هذا يعكس مدى ارتباط الجانب الفيويولوجي بالجانب المعرفي للمتعلم (التلميذ)، و تتلخص هذه العوامل في ضعف البنية الجسمية (الجسدية) الناتجة عن نقص التغذية السليمة التي تعيق المتعلم (التلميذ) عن التحصيل الدراسي، لأن "تأثير التغذية في مرحلة الطفولة يرجع إلى كونها العامل الأساسي و المحدد لتطوير النمو الطبيعي للطفل و وقايته من المرض من خلال تقوية جهازه المناعي، كما أن اختلالها ينعكس سلبا على صحة الطفل على نحو قد يصيبه بعاهات مزمنة، ذلك أن نقص اليود يؤدي إلى التخلف العقلي و الصمم و نقص الكالسيوم يؤدي إلى الكساح..."[2].

---

[1] ـ محمد زياد حمدان، (مرجع سبق ذكره)، ص 15.

[2] ـ مريم داود سليم، ***الأدوار النفسية و التربوية للأسرة و المدرسة و الإساءة إلى الأطفال***، المجلة التربوية، العدد 36، كانون الثاني 2006، ص 14.

فالتغذية السليمة هي سبيل لجسم سليم، فلا نتوقع من تلميذ يعاني من الجوع أن يُحصّل مراتب مشرفة، ثم نأتي و نلومه على نتائجه المتدنيّة، و ضعف الجسم يتمظهر في ضعف البنية كلها أو ضعف بعض الحواس كالبصر و السمع و النطق و غيرها من الإعاقات الفيزيولوجية، و هي بالتالي تنعكس على مقدرة المتعلم على الإدراك السليم و الفهم و الاستيعاب. فقد أشار (شارب، Sharp)[1] أنه كيف يمكن للتلميذ أن يركز انتباهه على ما يجري حوله في القسم من أنشطة مختلفة، و هو يعاني من ألم الجوع مثلا، و كيف له أن يستفيد مما يسمعه أو يراه، إذا لم تكن حاجته الأساسية قد تم إشباعها و لو بطريقة جزئية.

والتلميذ المتمدرس الذي يمتلك بنية جسمية سليمة خالية من العاهات الخلقية قد تنعكس على بنيته العقلية، و بالتالي تتجسد في شكل عمليات ذهنية كالفهم و الاستيعاب تُلمس في الأخير في شكل تحصيله المدرسي. لأن هذه العاهات أو العوال الجسمية قد تحدّ بدورها من قدرة التلميذ على مسايرة أقرانه في الصف الدراسي، مع العلم أن أكثر العاهات المنتشر في مدارسنا حسب الدكتور (محمد العربي و لد خليفة) هي "ضعف حاستي السمع و البصر و كذا عيوب النطق"[2]. و يرى الدكتور (بوفلجة غيات) في نفس السياق أن التعب العقلي قد ينتج عن ضعف الجسم أو سوء التغذية، و يرى أن من علامات التعب العقلي طبعا عدم الانتباه كثرة الالتفات و التثاؤب و الميل إلى النوم و سرعة الانفعال و عدم الفهم.

كما أن الأمراض المزمنة و الإعاقات تؤثر على التحصيل الدراسي للتلميذ، فالأمراض الدورية مثلا تكون سببا في حالات الغياب المتكرر عن المدرسة، و هذا دون شك يؤدي إلى تكوين فجوات في معارف التلميذ و معلوماته الدراسية، و حتى في الحالات التي لا يمنع المرض التلميذ من متابعة دراسته بصفة عادية، فإننا كثيرا ما نجده قد عجز عن استثمار الوقت الذي يقضيه في الصف الدراسي، و ذلك بسبب عجزه عن التركيز في الكثير من الأحيان، أو بسبب ما ينتابه من أحلام اليقظة، و هي حالة كل من يعاني من الأمراض الدورية أو من يحرم من التغذية، إذ النتيجة تكون في غالب الأحيان واحدة، و هي الصحة الجسمية المتردية، و تكون هي العجز عن الإنجاز الجيد كذلك"[3].

و من هنا نلاحظ مدى ارتباط الجسم بالعقل، و هذا قديم قِدَم الإغريق منذ أفلاطون و أرسطو من خلال مفهوم "التربية إعداد العقل السليم في الجسم السليم Sound Mind in a Sound Body"[4].

---

[1] - مولاي بودخيلي محمد، **نطق التحفيز المختلفة و علاقتها بالتحصيل الدراسي**، ديوان المطبوعات الجامعية، ابن عكنون، الجزائر، 2004، ص ص (62).

[2] - محمد العربي و لد خليفة، المهام **الحضارية للمدرسة و الجامعة الجزائرية، مساهمة في تحليل و تقييم نظام التربية و التكوين و البحث العلمي**، ديوان المطبوعات الجالمعية، الجزائر، الطبعة الأولى، (دون تاريخ)، ص 44.

[3] - مولاي بودخيلي محمد، **نطق التحفيز المختلفة و علاقتها بالتحصيل الدراسي**، ديوان المطبوعات الجامعية، ابن عكنون، الجزائر، 2004، ص ص (62 - 63).

[4] - إبراهيم عصمت مطاوع، **أصول التربية**، دار الفكر العربي، الطبعة السابعة، القاهرة، (ج.م.ع)، 1995، ص 34.

7 - 1 - 2 - العوامل النفسية الانفعالية:

إن هذه العوامل النفسية و الانفعالية لها علاقة وطيدة بمرحلة خطيرة في حياة الإنسان، ألا و هي "مرحلة المراهقة Adolescence "، و تعرف على أنه "فترة من النمو معروفة بصعوباتها. و المراهقة كأنها تنهي عالم الطفل و المراهق لم يدخل بعد عالم الراشدين"[1]، وهي تتوزع بين مرحلتي المراهقة الأولى (11 - 14 عاما) و الوسطى (14 - 18 عاما) في مرحلة التعليم المتوسط، و هذه المرحلة تحتاج إلى رعاية مستمرة و معاملة تربوية و صحية من طرف مختصين، بسبب التأثير الذي تحدثه على نفسية المتعلم و انفعالاته، و التي بدورها تؤثر على سلوكياته و علاقاته و اتجاهاته نحو الآخرين، من أفراد أسرته وجيرانه و معلميه و زملاء الدراسة.

و بالتالي تنعكس سلبًا على تحصيله الدراسي، حيث تعتبر "الإعاقات و العاهات الصحية النفسية الملازمة للطالب و التي تمنعه عن مسايرة زملائه فتجعله موضعا لسخريتهم فتصبح المدرسة بالنسبة له خبرة غير سارة مما يدفعه إلى البحث عن وسائل يحاول عن طريقها إثبات ذاته"[2]، و قديما قال سقراط لأحد الأولياء:"خذ ولدَك، فإني لا أستطيع أن أفيدَه لأنه يكرهني" [3]، فالعلاقة القائمة على الكره أي كره التلميذ للمعلم و المادة التعليمية لا تنتج إلا نفورا من المدرسة و عدم القابلية للتعلم.

و أما إذا كان التلميذ يشعر بمقدار من المودة نحو معلمه؛ فسنتوقع إقبالا على التعلم و على المواد التعليمية و مزيدا من الجد و المثابرة من خلال مشاركته الفعالة في الفعل التعليمي ـ التعلمي، و سيخلق لنا نمطا لا يُستهان به من العلاقات مع رفاقه الدراسة، و يكون عضوا فعالا في تواصلاته الصَّفية. و ما يؤكد تحليلنا هو اهتمام إسترتيجية المقاربة بالكفاءات بشخصية المتعلم وبنية نفسيته و انفعالاته و ميوله الوجدانية و العمل على تنميتها.و يرتبط بالعوامل النفسية الانفعالية المجال العاطفي أو الوجداني Domaine Affectif الذي يعرفه يعنى "بتطوير المواقف و الاهتمامات و القيم و القدرة على التكيف"[4].

و يمكن الإشارة إلى عامل التقدير الذاتي، حيث يرى كل من (بيرس، هربين، باركي، بينوا) عن وجود علاقة أكيدة ما بين عامل تقدير الذات و التحصيل الدراسي، و أن الدور الذي يقوم به التقدير الذاتي في المجال التحصيلي دور أساسي. و يتضح من الدراسة الميدانية التي أجريت على الطلاب المتأخرين أن أهم المميزات الشخصية لهم هي:

ـ الإهمال في أداء الواجبات المدرسية.

---

[1] ـ مريم داود سليم ، (نفس المرجع السابق)، ص 18.

[2] ـ أدهم عدنان طبيل، **العلاقة بين المدرسة و الأسرة و مشاكل الطلبة**، المكتبة الإلكترونية، أطفال الخليج www.gulfkids.com -

[3] ـ عمر الشطي، **الغش المدرسي، أسبابه و نتائجه**، دار نزهة الألباب، غرداية، الجزائر، (دون طبعة)، 1998، ص 49.

[4] ـ محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، **التدريس بالأهداف و بيداغوجيا التقويم**، معسكر، الجزائر، (طبعة ثانية)، أفريل 1995، ص55.

ـ تأجيل المراجعة لآخر يوم.

ـ عدم الانتباه في القسم.

ـ انخفاض الدافعية للدراسة و اهتمامات خارجية.

ـ قلة القدرة على المتابعة.

ـ تكوين مفهوم سلبي عن الذات، فاعتقاد هؤلاء التلاميذ بأنهم عاجزون عن فهم المواد الدراسية و متابعتها أسباب هامة في التأخر الدراسي"[1].

7 - 1 - 3 - العوامل العقلية:

من العوامل العقلية الذكاء (L'Intelligence) الذي يُعرف على أنه "القدرة على التعلم، و اكتساب الخبرات، وكلما زاد الذكاء، كلما زادت القدرة على التعلم" [2]، و أمر طبيعي أن جميع التلاميذ يختلفون عن بعضهم البعض في نسبة الذكاء، مثل اختلافهم في الأمور الجسمية و حتى النفسية و الانفعالية. كما يعتبر نقص الذكاء من أقوى الأساليب التي تبدو في حالات التأخر الدراسي الذي يستعصي علاجه، حيث يرى أحد الباحثين أنه "إذا كان الذكاء عاليا فإن الأمل يكون كبيرا في قدرة التلميذ على الالتحاق بزملائه إذا عولجت الأسباب التي أدت إلى التأخر" نقلا عن الباحث (محمد خليفة بركات). إلى جانب عوامل أساسية أخرى مثل القدرات الشخصية (الخاصة) المتمثلة في القدرة اللغوية و القدرة على التفكير و الاستدلال و الذاكرة (التخزين) و التذكر (الاسترجاع) و التعليل و غيرها من العوامل المرتبطة بعملية التحصيل الدراسي للمتعلم و المؤثرة عليه سلبا أو إيجابا.

فقد أثبتت العديد من الدراسات و البحوث مدى "طبيعة العلاقة بين التحصيل الدراسي و القدرات الخاصة، و من بينها القدرة اللغوية التي تؤدي إلى الفهم الصحيح و الدقيق لمعاني المتغيرات اللغوية، و كذلك القدرة على الاستدلال العام" [3]. و إثباتا لهذه العوامل ما قدمه (هاجرد ,Haggard,1957) في دراسته لمرتفعي التحصيل و منخفضي التحصيل من الصغار ذوي الذكاء المتباين، "فقد تبين أن الصحة العقلية الجيدة عامل قاسم"[4]،

فالقدرة على النطق من خلال معرفة اللغة هي عامل مهم في فهم معاني المفردات و بالتالي فهم المعاني ذاتها فهما سليما، إضافة إلى الذاكرة من خلال القدرة على حفظ المعلومات عن طريق التدريب و التكرار، هي الأخرى لها تأثير على التحصيل الدراسي، أما التذكر فهو القدرة على استرجاع ما تم حفظه و هذا له تأثير هو الآخر على عملية التحصيل المدرسي. و

[1] ـ يوسف مصطفى القاضي، لطفي فطيم عطا حسين، **الإرشاد النفسي و التوجيه المدرسي**، دار المريخ، السعودية، 1981، ص 401.
[2] ـ أدهم عدنان طبيل، (مرجع سبق ذكره)، ص 21. - www.gulfkids.com
[3] ـ أحمد سلامة و آخرون، **علم النفس الطفل للطلبة و المعلمين**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، الطبعة الأولى، 1973، ص 47.
[4] ـ رشاد صالح دمنهوري، **التنشئة الاجتماعية و التأخر الدراسي**، مرجع سابق، ص 92.

ترتبط العوامل العقلية حسب (بلوم Bloom) بالمجال المعرفي Le Domaine cognitif[1] حيث يضم هذا المجال "جميع أشكال النشاط الفكري لدى المتعلم، و خاصة العمليات العقلية، و يحتوي هذا المجال معظم الأهداف التي يسعى وراء تحقيقها المدرسون، في جميع أطوار التعليم و التكوين"[2]، و بهذا فهو" يعني بالمعلومات و بتطوير الملكات الفكرية"[3].

7 - 1 - 4 - الميول و الاستعدادات:

من العوامل المؤثرة على تحصيل التلميذ ميوله (Prédispositions) و استعداداته نحو أمور أخرى، و يُقصد بها عدم الرغبة في التعلم و الاستعداد للإقبال عليه و الشعور بالإحباط، فقد يكون التلميذ ذا صحة جيدة و جسم قوي و عقل خارق و نفسية طبيعية؛ لكن ميوله و استعداداته تدفعه إلى اختيارات أخرى مثل الذي ندفعه للتميز في الطب و هو يريد التمثيل، أو كمن نطلب منه أن يشتغل مدرسا بينما يريد أن يمتهن حرفة يشبع بها حاجاته و رغباته، فالميول و الاستعدادات تؤثر هي الأخرى على تحصيل التلميذ الدراسي إذا كانت تتقاطع مع رغبات والديه أو معلميه أو أصدقائه، و هنا يستوجب التدخل لمساعدة المتعلم و توجيهه حسب رغباته من خلال إنماء التفكير الإبداعي لدى التلميذ. و يشمل مستوى الميل"استعداد المتعلم للقيام بنوع معين من العمل، كأن يكون الميل عقلي (الاستعداد العقلي للعمل)، أو الجسمي (استعداد الجسم للعمل) أو عاطفي (الرغبة في العمل)"[4].

و هذا ما أكده (بنتلي، Benteley) في دراسته الميدانية سنة 1966، عندما بيّن وجود "ارتباط ذو دلالة إحصائية بين التفكير الإبداعي للتلاميذ و التحصيل الدراسي لهم بل أكثر من ذلك فقد ادعى بنتلي في دراسته أن التفكير الإبداعي يمكن أن يكون مؤشرا للتحصيل الأكاديمي للتلاميذ"[5]، و اخترنا هذه الدراسة لعلاقتها بالإبداع و الميل لانجازه، أو من خلال الملمح التربوي (كشوف العلامات) و دون إجباره على تقبل شيء لا يرضى به، و هذا التوجيه لا يتأتى إلا خلال إنهاء المرحلة المتوسطة قصد تحضيره للانتقال إلى المرحلة الثانوية.

7 - 1 - 5 - خبرات الفشل السابقة:

تعتبر خبرات الفشل السابقة في المراحل الحياتية أو المدرسية أو الصفية عوامل مؤثرة على التحصيل الدراسي، فالتلميذ الذي تعرض لخبرة فاشلة سابقة يعاني من "لا دافعية مؤقتة" [6] مؤقتة"[6] بسبب ارتباطات من الماضي يمكن أن تثير حالة سلبية أو فتور لديه، و يَعتقد أنه لن يحقق النجاح في هذه الخبرة مستقبلا و هذا الانطباع السلبي سيؤثر على تحصيله الدراسي،

---

[1] - محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، **التدريس بالأهداف و بيداغوجيا التقويم** ، مرجع سابق، ص 58.
[2] - محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، (نفس المرجع السابق)، ص 58.
[3] - محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، (نفس المرجع السابق)، ص 55.
[4] - محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، (نفس المرجع السابق)، ص 78.
[5] - محمود منسي، **علم النفس التربوي للمعلمين**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، (ج م ع)، (بدون طبعة)، 1990، ص 245.
[6] - مريم داود سليم ، **المجلة التربوية**، مرجع سابق، ص 22.

بحيث سيقنع نفسه أنه ليس أولى بها، و أنه عاجز عن النجاح فيها إن اعترضت طريقه، فبعض التلاميذ الذين يتحصّلون على علامات متدنية و ضعيفة سرعان ما ينفصلون عن الدراسة للالتحاق بمراكز التكوين المهني أو للالتحاق بسوق العمل مباشرة رغم حداثة سنهم أحيانا، اعتقادا منهم أنهم فشلهم هو خبرة فاشلة في حياتهم، و هي حجرة عثرة في تقدمهم.

و يؤكد هذا القول الدكتور (مجد هاشم الهاشمي) بقوله: "و في بعض الأحيان تكون الخبرة السابقة معيقة للتعلم و لوصول الرسالة حينما تتناقض معها" [1]، وهؤلاء المتعلمين لا يكلفون أنفسهم ربما عناء المحاولة، و بعض التلاميذ ممن وُجدوا في محاولة غش في الامتحان الرسمي قد ينقطعون عن الدراسة حرجا من جهة و شعورا بالفشل من جهة أخرى، فلا يمكن إهمال هذه الأمور بل يجب التدخل بسرعة من طرف الأخصائيين النفسانيين و الاجتماعيين لمعالجة هذا المشكل و رأب الصدع في تفكير التلميذ و حياته الدراسية، ويرى الباحث (عمر الشطي) أن "التعليم السابق يعد من أهم العوامل المؤثرة على التعليم اللاحق، و أن ما لا يقل عن ثلث النمو في القدرات التي تؤثر على إنجاز التلميذ الأكاديمي عند سن الثامنة عشر، تكون قد تكونت تماما قبل دخول الطفل إلى المدرسة"[2].

7 - 1 - 6 - عوامل دافعية:

تعتبر العوامل الدافعية (Motivation) مؤثرة على تحصيل التلميذ الدراسي، فغياب "الدافعية الداخلية" [3] يعني غياب القابلية و الحافز نحو التعلم لدى التلميذ، و بالتالي غياب التحصيل الدراسي. و هنا يستوجب على المعلم أن يعمل على تنشيط هذه الدافعية عند التلاميذ من خلال بنائها بإزالة التوتر الناتج عن التهديد و السخرية و الاختبارات الفجائية و الاحتفاظ بالعلامات و غيرها من بيئة الصف الدراسي، كما يعمل على تقوية الروابط بين التلاميذ، و تدريبهم على أخذ نفس عميق قبل البدء في التعلم لجهله بما حدث للتلميذ قبل الالتحاق بالحصة كحدوث شجار مع زميل مثلا، و هذا بدوره يدفعه لمعرفة مشكلات تلاميذه الشخصية في أول الحصة و الترحيب بكل تلميذ كان غائبا و الشروع في مراجعة الدرس السابق، لأن "مثل هذه الأنشطة الانتقالية تسمح للدماغ بأن ينتقل إلى الحالة الكيميائية المناسبة للتعلم"[4].

وللتعريف فالدافعية أو الحفز (Motivation)، هي "استثارة النشاط و ضبطه و توجيهه نحو غاية معينة، أي استخدام المحرّضات السلوكية المختلفة لإثارة سلوك الأفراد نحو اتجاه معيّن"[5]. أما الدّافع الدّراسي أو دافع التحصيل الدراسي فيمكن تعريفه على أنه " طاقة داخلية تستثير سلوك التلميذ، و توجهه، نحو هدف معيّن، المتمثل في الرغبة في تحقيق النجاح و

[1] - مجد هاشم الهاشمي، **الاتصال التربوي و تكنولوجيا التعليم**، دار المناهج، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2001، ص 87.
[2] - عمر الشطي، **الغش المدرسي، أسبابه و نتائجه**، مرجع سابق، ص، ص (23 - 24).
[3] - مريم داود سليم ، (مرجع سبق ذكره)، ص 21.
[4] - مريم داود سليم ، (نفس المرجع السابق)، ص 22.
[5] - أحمد زكي بدوي، **معجم مصطلحات الإعلام**، مطبعة نهضة مصر، الفجالة، القلاهرة، مصر، (دون طبعة)، 1984، ص 109.

تجنب الفشل في التحصيل الدراسي، بحيث يؤدي إلى بذل المزيد من الجهد و المثابرة، و قضاء كثير من الوقت في عملية التحصيل، ليصل بذلك إلى أعلى مستويات التفوق. و يظهر سلوكيا من خلال المواظبة على الحضور و المذاكرة و إنجاز التمارين...و غيره"[1].

إضافة إلى تهيئة جو من الجدية و الحركة و التبادل و وضع الأهداف و العمل الجماعي و ضبط الأسئلة و ربطها بالأجوبة و المشاركة المنهجية المتبوعة بالتغذية الراجعة الأكاديمية التي تنمي لديهم روح البحث و النقد البناء و التقييم الذاتي، من هذه التصرفات يتبين "أن المعلمين الذين يصممون تعليمهم بشكل دقيق، بحيث يتضمن عشرات الطرق للتغذية الراجعة، يجدون زيادة في الدافعية لدى التلاميذ، و تعتبر التغذية الراجعة التي يقدمها الأقران أكثر فائدة و تحفيزا من تلك التي يقدمها المعلم من حيث الحصول على نتائج مستدامة". و من الأمور التي تعالج بها الدافعية الداخلية استخدام اختيارات إيجابية "إجبارية" [2] و تتلخص في الأعمال الجماعية الهادفة في شكل أفواج متماسكة بدل العمل الفردي الذي يتهرب منه التلميذ و لا ينجزه غالبا.

و يجب الإشارة أن "هناك عوامل تؤثر في ارتفاع أو انخفاض الدافعية نحو الدراسة، منها: 1) الاستعداد للتعلم. 2) سلوك الطلبة. 3) ممارسات المعلمين. 4)المواد و الخبرات التعليمية"[3].

7 - 2 - العوامل الأسرية:

و تتمثل في العوامل المرتبطة بالأسرة التي تحتضن الطفل المتعلم و تعمل على بناء ذاته و تحديد معالم شخصيته، فهي الداعم الأول قبل التحاقه بالمدرسة و بعد خروجه منها، و مصدر الرعاية و توفير الأمان له، و هذه العوامل التي سنأتي على ذكرها قد تؤثر على هذا الطفل (التلميذ)، و تعيقه عن دراسته و تحصيله المدرسي وتتلخص فيما يلي:

7 - 2 - 1 - العوامل الاقتصادية للأسرة:

تؤثر المكانة الاقتصادية للأسرة على أفرادها، من خلال انعكاس وضعيتها الاقتصادية المادية المزرية على نفسية الطفل المتمدرس الذي يتأثر بها و تنعكس سلبا على تحصيله الدراسي، بسبب الدخل الضعيف لمُعيل هذه الأسرة و المستوى المعيشي المتدهور و كثرة الأبناء و تعدد طلباتهم، كلها تكون نتيجتها نتائج متدهورة؛ لأنها لم تستطع تلبية حاجات أفرادها المتمدرسين، و لم تقدر على إشباع رغباتهم و متطلباتهم.

---

[1] - بشير معمرية، عبدج الحميد خزار، ***"غياب التلاميذ كمؤشر لعزوفهم عن الدراسة" (دراسة فارقية)***، مخبر البحث في علم النفس و علوم التربية جامعة وهران، **ظاهرة النفور الدراسي و سبل معالجتها**، منشورات دار الأديب، الجزائر، 2013، ص 75.

[2] - مريم داود سليم ، (نفس المرجع السابق)، ص 22.

[3] - نايفة قطامي، **أساسيات علم النفس المدرسي**، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 1992، ص ص (173 - 181).

أما إذا كان وضع الأسرة الاقتصادي جيد أو مقبول فإن هذه الوضعية تنعكس إيجابا على تحصيل أبنائها و قد يحققون مراتب مشرفة و ناجحة بسبب تمكن الأسرة من مسايرة متطلبات أبنائها من خلال توفيرها لهم، ومن هذه المتطلبات توفير الغذاء الصحي السليم و اللباس و المأوى و الوسائل الدراسية و التربوية الحديثة كالحاسوب و غيرها، إضافة إلى إمكانية إثراء مستوى التلميذ ببعض الدروس الخصوصية التربوية.

فالعامل الاقتصادي مهم للتحصيل الدراسي، و هذا ما أكده (ماسلو، Maslow) في هرم الإشباعات، حيث قال: غالبا ما يكون السبب الذي يمنع الفقراء من إحراز ما هو منتظر منهم من تقدم تربوي، و يمنع كذلك الدول الفقيرة من إحراز نفس التقدم الذي الذي تحرزه الدول الغنية، غالبا ما يكون السبب راجعا إلى عدم إشباع الحاجات الفسيولوجية الأساسية، يحول دون بروز أو ظهور ما يفوقها مستوى من الحاجات التي تقف وراء التحفيز التربوي، و الاكتشاف العلمي لدى الأشخاص، و الرأي هذا هو ما يؤمن به الكثير من علماء النفس[1].

7 - 2 - 2 - العوامل الاجتماعية للأسرة:

تعتبر الظروف الاجتماعية للأسرة من العوامل المؤثرة على أفرادها المتمدرسين إيجابا أو سلبا، و تتمثل هذه العوامل في القيم الاجتماعية و العادات و التقاليد و الأعراف التي ينهل منها الطفل المتعلم لاكتساب أنماط سلوكية معينة تساعده على التكيف الاجتماعي ضمن أفراد الأسرة أولا ثم أفراد الحي فأفراد الوسط المدرسي. و هذا ما يتفق مع قول ابن خلدون "إن الإنسان ابن عوائده و مألوفه، لا ابن طبيعته و مزاجه"(المقدمة، ص 219)[2]، فالأسرة المتشبعة بالقيم الاجتماعية المتمثلة في صلة الرحم و التعاون و التآزر و التفاهم و المودة بين أفرادها تؤثر إيجابا على أبنائها المتعلمين و تساعدهم من قريب أو من بعيد في تحقيق تحصيل دراسي جيد، فحسن المعاشرة بين الوالدين و تفاهمهما و تعاون الإخوة كلها عوامل معينة للطفل على التحصيل.

أما إذا كانت المشاكل اليومية تسود الفضاء الأسري كالخلافات و المشاجرات الأسرية المتكررة بين الوالدين و قد تصل إلى طلاقهما و تشرد الأبناء، إضافة إلى مشاحنات أفرادها من إخوة و أقارب انعكس كل ذلك على تحصيل الأبناء الدراسي، لأنهم لم يجدوا البيئة المناسبة للتعلم، فكيف تريد من طفل صغير أن يستوعب شيئا في وسط غير صالح للاستيعاب و مملوء بالجلبة و الضوضاء الأسرية؟ و من هنا تطلب الأمر تهيئة الأجواء للأبناء كي يحققوا أفضل النتائج و أحسنها، و دون أن نهمل ضعف عوامل الضبط الأسري و الرقابة الأسرية

[1] - مغار عبد الوهاب، (مرجع سبق ذكره)، ص 77.
[2] - عبد الغني مغربي، **الفكر الاجتماعي عند ابن خلدون**، ترجمة محمد الشريف بن دالي حسين، المؤسسة الوطنية للكتاب، (د م ج)، الجزائر، (ب ط)، 1988، ص 128.

بسبب ثقة الوالدين المفرطة في الأبناء...و سوء المعاملة الأسرية و التي تتأرجح بين التدليل و الحماية الزائدة التي تجعل الطالب اتكاليا سريع الانجذاب و سهل الانقياد لكل المغريات"[1].

7 - 2 - 3 - العوامل الثقافية للأسرة:

يلعب المستوى الثقافي للأسرة أو المستوى التعليمي للوالدين دورا لا يُستهان به في تكوين شخصية أبنائها، من خلال حثهم على الجد المتواصل و المثابرة المستمرة و انجاز الواجبات و التحلي بالنظام في الصف و المدرسة لتحقيق النجاح المدرسي، ومساعدتها لهم بتوفير جو الدراسة المناسب من جهة، و من جهة أخرى تعمل على إثراء معارف و معلومات الابن المتمدرس من خلال مساعدته الدراسية كتعلم اللغات و حل الواجبات و توجيهه و توفير كل ما يعينه على التلقي الحسن للرسائل التعليمية بتوفير الوسائل التثقيفية التربوية و التعليمية من أقراص و كتب و مجسمات و بالتالي تحيي فيه روح البحث و الاكتشاف. أما إذا كانت الأسرة تفتقر إلى "الرأسمال الثقافي Le capital culturel" كما يسميه (Pierre Bourdieu ، بيار بورديو) انعكس ذلك على مستوى الابن المتعلم سلبا و أدى به إلى تحقيق نتائج متدنية، حيث تغيب بغياب هذا الرأسمال المتابعة اليومية للابن المتمدرس أو البنت المتمدرسة، بسبب غياب مساعدة الأباء لأبنائهم في مراجعة دروسهم؛ بل و حتى مراقبتهم في مختلف أنشطتهم المدرسية الصفية و اللاصفية.

ويقول الدكتور (بوفلجة غيات) نقلا عن (بركات محمد خليفة) فيما يخص الأسلوب التربوي الأسري : "أن الطريقة التي يربَى بها الطفل في سنواته الأولى تلعب دورا مهما في تكوينه النفسي و الاجتماعي، إلى جانب الصلة الوثيقة التي تربط الطفل بالأم مدة طويلة في حياته الأولى، و تكون المصدر الأول الذي يساعده على محاكاة أمه في الكثير من نواحي شخصيتها باعتبارها المربية الأولى" .

7 - 3 - العوامل البيئية المدرسية:

المدرسة وسيلة أنشاها المجتمع إلى جانب الأسرة لنقل التراث الحضاري و الثقافي للأبناء من خلال الإشراف على العملية الاجتماعية المتمثلة في تكييف الفرد اجتماعيا بإخراجه من فردانيته و ذاتيه التي كانت تميزه في الوسط الأسري، فالمدرسة مؤسسة للإدماج الاجتماعي لأنها نسق اجتماعي تفاعلي يتشبع فيه التلميذ بعلاقات اجتماعية تعمل على تنمية أفكاره و توسيع معارفه و توجيه اتجاهاته، و في ضوء هذا التحليل نشير أن المدرسة تؤثر على تحصيل التلميذ الدراسي من حلال العوامل التي سنأتي على شرحها.

7 - 3 - 1 - المعلّم و طريقة تدريسه:

[1] - أدهم عدنان طبيل، **العلاقة بين المدرسة و الأسرة و مشاكل الطلبة**، (نفس الموقع السابق). www.gulfkids.com -

للمعلم دور كبير في التأثير على التلميذ من خلال عملية التوجيه و التخطيط و التقويم التربوي، و هذا التأثير يتمظهر في اقتداء التلميذ به من خلال التشبه بتصرفاته و أفعاله، و خاصة إذا كان هذا المعلم متميزا في معاملته مع تلاميذه من خلال حبه و مشاركته لهم في مشاكلهم و محاولته مساعدتهم على تخطي الصعوبات التي تعترض طريقهم، فالمعلم يجب أن لا يكون مثل الخشبة و لا مثل الممثل أيضا بل "يجب أن يتميز...بالابتسامة الدائمة من غير إفراط أو تفريط. و أن يبدي ذات القدر من الاهتمام لكل الطلبة دون تمييز للأذكى. لأن المطلوب هو رفع الأقل ذكاءً إلى مستواه"[1].

كما تتجلى هذه المعاملة خاصة في طريقة التدريس بتحكم المعلم في المادة المراد تدريسها و المنهاج المقرر و معرفة الفروق الفردية لتلاميذه و نمط الاتصال البيداغوجي المتبع من طرفه. "فطريقة المدرّس و مدى توفيقه في اختيارها بحيث تتناسب و نوع الخبرات و مستوى التلاميذ العلمي و العقلي و الحضاري جميعها تعتبر العامل الهام في نجاح التنفيذ. و طريق التدريس ترتبط بالخبرات التي ندرسها من جهة، و بالأهداف التي نريد تحقيقها من جهة أخرى. فطرق التدريس، و إن كانت عبارة عن أساليب تنفيذ الخبرات، إلا أنها في نفس الوقت تعتبر جزءا من الخبرات. و يتضح هذا بصورة أوضح في (طريقة الوحدات)" [2]. و للإشارة فإنّ طريقة التدريس "هي كيفية إيصال الدروس من خلال منهج علمي أكاديمي، يراعي الاستيعاب الكامل و الفهم الجيّد و التأكد من استفادة التلميذ ممّا يقدمهالمعلم من دروس، و هي عامل أساسي في نجاح المعلّم أو فشله"[3].

و هذه المعرفة المسبقة و المقننة تنعكس على التلميذ و على تحصيله، فقد تكون الطريقة تفاعلية إيجابية و تكون نتائجها إيجابية على التلميذ من خلال إقباله على التعلم و قبوله بالمدرسة، و حصده لنتائج جيدة، و قد تكون نتائجه سلبية نتيجة طريقة تدريس الأستاذ لا تتصف بالكفاءة البيداغوجية فقد يكون مالكا لكم هائل من المعلومات لكنه لا يستطيع إيصالها لهم، لأن "العملية البيداغوجية تُعد العمود الفقري لطرق التدريس" [4]، أما إذا غيّب الأستاذ مشاركة التلاميذ و أهمل التغذية العكسية القائمة على الحوار و التحليل و النقد البناء لهم دخل في دوامة التلقين و الإلقاء، و هذا ما ترفضه الإصلاحات الجديدة، و التي تؤثر سلبا على تحصيله الدراسي فالطريقة عامل من العوامل المؤثرة سلبا أو إيجابا في تحصيل المتعلم.

---

[1] - رسمي علي عابد، **ضعف التحصيل الدراسي، أسبابه و علاجه**، دار جرير، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2008، ص 60.

[2] - وزارة التعليم الابتدائي و الثانوي، مديرية التكوين و التربية خارج المدرسة، **دروس في التربية و علم النفس**، الطباعة الشعبية للجيش، (79،73)، (د ط)، ص 72.

[3] - مخبر البحث في علم النفس و علوم التربية جامعة وهران، **ظاهرة النفور الدراسي و سبل معالجتها**، منشورات دار الأديب، 2013، (د ط)، ص 40.

[4] - عمر الشطي، **الغش المدرسي، أسبابه و نتائجه**، مرجع سابق، ص 47.

7 - 3 - 2 - الجو الدراسي :

يعتبر الجو الدراسي الصفي أحد العوامل التي تؤثر على تحصيل التلميذ، فهو يتحكم في مجريات الأحداث الصفية داخل حجرة الدراسة، فإذا كان الجو الدراسي ملائما لعملية التعليم و التعلم ساعد بطبيعة الحال على التلقي الحسن للمعلومات و الرسائل التعليمية، لأن الجو الدراسي مرتبط بجو القسم و "القسم هو موطن تحقيق نجاح المدرسة أو فشلها" [1]. و خاصة إذا اتسم بالتفاعل الاجتماعي الإيجابي بين كل من المدرس و طلبته، و بيت الطالب و زملائه و بين الطالب أو التلميذ و الهيئة الإدارية، فإن ذلك سيؤدي حتما إلى ارتفاع المستوى التحصيلي للتلاميذ و ينعكس إيجابا على حياتهم الدراسية.

أما إذا اختلت و اضطربت تلك العلاقات الصفية بين قطبي الموقف الصفي على وجه الخصوص و بين المتمدرسين فيما بينهم من جهة و بينهم و الإدارة، فإن ذلك سينعكس هو الآخر سلبا على الجو العام للصف و للمدرسة كحرم تربوي تسوده الفضيلة و المعرفة، و بالتالي تنتشر التصرفات غير السوية و يصبح التلميذ ضعيفا في تحصيله و مضطربا وعاجزا عن تحقيق التكيف في الوسط التربوي. و مما يؤكد مكانة القسم ما قام به كل من (رولرسن و وونغ، 1975، Raulerson & Wong) حيث يريان في نموذجهما النسقي المرتبط بمختلف عمليات التخطيط البيداغوجي " أن القسم الدراسي هو عبارة عن بنية جزئية تحتوي على عناصر و على سيرورات و على غاية، فإذا كانت هذه عناصر هذه البنية تتكون من الأستاذ و الطالب و الأدوات و الوثائق المكتوبة و التلفزيون و كل ما يمكن وصفه كجزء منها، فإن السيرورات تشير إلى مجموع الإجراءات و الوظائف التي تسمح لها ببلوغ مراميها أو غاياتها"[2].

كما يضيفان أن هذه البنية الجزئية المتمثلة في القسم الدراسي تحتوي على ثلاثة مظاهر أخرى هي :"تقويم المدخلات و تقويم النتائج و التغذية المُرجعة: و بينما يتجه تقويم المدخلات نحو الطالب و مهاراته و كفاءته و حافزيته، نجد أن تقويم النتائج يسمح فيما يخصه، بتقويم سير العمل التربوي و بمعرفة التعديلات التي يجب ادخالها على البنية انطلاقا من استعمال شبكة تضم ادوات الحصول على المعلومات المرجعة"[3].

أما عن العوامل ذات الصلة بالجو الدراسي فقد تكون بشرية أو بيئية مثل اتصال المعلم بالمتعلم، أو تدخل مجموعة من العوامل البيئية كالحرارة و التهوية و التدفئة فكل هذه الأمور قد تساهم في تحسيس التلميذ بالراحة من عدمها "لأن من المعوقات التي يصعب على المعلم السيطرة عليها إحساس المتعلم بعدم الراحة أو فقدانه لها فالمتعلم المريض لا يستوعب كالسليم

[1] - وزارة التربية الوطنية، **دليل منهجي في التقويم التربوي**، نوفمبر 2010، ص 5.
[2] - إيفاس، برتراند، **النظريات التربوية المعاصرة**، ترجمة محمد بوعلاق، قصر الكتاب، البليدة ، الجزائر، (د ط)، 2001، ص 107.
[3] - إيفاس، برتراند، (نفس المرجع السابق)، ص 107.

و ارتفاع درجة حرارة الصف مع فقدان التكييف أو الجو غير المناسب مع المعيقات التي قد لا يستطيع المعلم معالجتها و السيطرة عليها لتوفير جو من الراحة النفسية و البدنية للمتعلم تساعده على الاستيعاب و الإدراك لعملية الاتصال و مكوناتها" [1]، و هذا لا يتأتى طبعا إلا بإدارة الصف الدراسي من خلال سلطة الضبط الاجتماعي التي يتمتع بها المعلم.

أما إذا كان الجو الدراسي غير ملائم للتحصيل كانت نتيجته سلبية، فالمعلم عليه أن يعمل على توجيهها توجيها صحيحا لصالح التفاعل بينه و بين تلامذته حتى ينعكس إيجابا على تعليمه و تعلمهم. أما إذا ساد هذا الجو الشحناء و العداء و التوتر المستمر و انعدم الاحترام بينهما أثر سلبا على تحصيلهم و على العملية التربوية بكاملها، لهذا يستدعي تدخل المعلم لفتح النقاش من خلال الجلسات مع تلامذته للتخفيف و الحد من المشاكل التي قد تعكر صفو الدراسة و الجو التربوي باعتماده على تبادل و تعادل الأدوار في الأنشطة المقررة بينه و بين طلبته."و إذا كان الجو المدرسي يسمح بالنمو الشامل للتلميذ في كل الجوانب، كانت تربية هذه المدرسة لأبنائها تربية صحيحة، كانت الخطى على طريق إعداد هؤلاء التلاميذ سليمة"[2].

و هذا ما يؤكده الدكتور (مجد هاشم الهاشمي) عندما يقول: "يتفاعل التلاميذ مع المعلم على أنه واحد منهم، كما يحدث عندما يكون عضوا في مجموعة المناقشة" [3]، و قد أثبتت بعض الأبحاث أن تغيير التلميذ للمؤسسة يؤثر على تحصيله الدراسي، بسبب تغير معاملة الأستاذ و الابتعاد عن أصدقاء الدراسة و طرق التدريس التي كان يتلقى من خلالها رسائله التعليمية، كل هذه العوامل تحدث اضطرابات في تحصيله المدرسي بسبب صعوبة التأقلم مع الوسط المدرسي الجديد و التكيف مع الطريقة كذلك.

كما أنّ الجو الاجتماعي المدرسي له "أثر على إقبال التلميذ على الدراسة. كما قد يؤدي به إلى النفور منها و إهماله لدروسه، نتيجة لأنواع المضايقات التي يتلقاها، و سوء المعاملة، و فقدان الشعور بالأمن داخل المدرسة. و هو ما يجعل مركزه بين أقرانه يتزعزع لكونهم أحسن حالا منه، في القدرة البدنية أو الدراسية أو الاقتصادية"[4].

7 - 3 - 3 - الوسائل التعليمية (Les moyens didactiques):

تعتبر الوسائل التعليمية البيداغوجية من الوسائط التي يستعين بها المعلم أو الأستاذ في المواقف التعليمية لتوصيل الحقائق أو الأفكار أو المعاني للمتعلمين وفق إستراتيجية محددة للوصول إلى الكفاءات المستهدفة، فهذه الوسائط "توفر الخبرة الحسية التي يصعب تحقيقها في الظروف الطبيعية للخبرة التعليمية، و كذلك في تخطي العوائق التي تعترض عملية الإيضاح

[1] - مجد هاشم الهاشمي، **الاتصال التربوي و تكنولوجيا التعليم**، مرجع سابق، ص 88.
[2] - علي راشد، **مفاهيم و مبادئ تربوية**، دار الفكر العربي، الكتاب الأول، القاهرة، مصر، 1999، ص 35.
[3] - مجد هاشم الهاشمي، **الاتصال التربوي و تكنولوجيا التعليم**، مرجع سابق، ص 83.
[4] - بوفلجة غيات، ***"أسباب كره التلاميذ للدراسة"***، مخبر البحث في علم النفس و علوم التربية جامعة وهران، **ظاهرة النفور الدراسي و سبل معالجتها**، منشورات دار الأديب، (دون طبعة)، 2013، ص 40.

إذا ما اعتمد على الواقع نفسه" [1]، إذا هي عامل من العوامل المؤثرة على تحصيل التلميذ الدراسي.

فالتشويق الذي تحدثه يساعد المتعلم على متابعة الحصص الدراسية، ورسوخ المعارف في ذهنه، فاستعمال السبورة أو الحاسوب و الأقراص المضغوطة أو العاكس الضوئي كلها تحفز المتعلم و تساعده على التعلم ، أما عدم استعملها يؤدي إلى صور غير واضحة و غير مفهومة "فحينما نناقش مع التلاميذ أركان الحج أو واجباته أو حقيقة العمرة أو معنى الحلم و الإحسان، فإنه تتشكل لديهم صورة غير واضحة لا يمكن تحديد معالمها إلا بمختلف الوسائط التي يستخدمها الأستاذ في الموقف التعليمي، كعرض قرص مضغوط لكيفية أداء الحج"[2].

و يرى الدكتور (بوفلجة غيات) أنّ الوسائل التعليمية "لم تعد عبارة عن أدوات زائدة يمكن استخدامها أو الاستغناء عنها، ذلك أن النظرة الجديدة لعملية تصميم و تطوير التعليم تنظر إلى المواد التعليمية باعتبارها عنصرا هاما لا غنى عنه في العملية التربوية". و يظيف أن هناك "تنوع في الوسائل التعليمية بتنوع الخبرات المراد تعلمها، و منها:

ـ الزيارات الميدانية و الرحلات التثقيفية.

ـ الوسائل السمعية البصرية كالتسجيلات السمعية و الراديو و التلفزيون و الفيديو و الأفلام و الصور الثابتة.

ـ الوسائل الحسيّة كالصّور التوضيحية، الخرائط، الرسوم.

ـ الوسائل المطبوعة كالكتب و النشرات و المذكرات و المجلات"[3].

7 - 3 - 4 ـ المنهاج الدراسي:

يعرف "المنهاج" الدراسي أو "المنهج" (Curriculum)[4] بمفهومه الواسع الحديث بأنه "هو كل ما تقدمه المدرسة لتلاميذها لتحقيق نموهم الشامل، نموا روحيا و عقليا و جسميا و نفسيا و اجتماعيا في تكامل و اتزان" [5]، و ليس بمفهوم البرنامج (المقرر الدراسي) (Syllabus) الذي يعني "مجموعة من المواد الدراسية المقررة في صف من صفوف المدرسة" [6]. أو هي "المحتويات العلمية التي تحدد المواد الدراسية اللازمة في بيئة معينة و لفئة عمرية محدّدة، في مراحل تعليمية خاصة، يتقيد المعلّم بها و يسترشد بها. هي أيضا مجموعة من المهارات و

[1] ـ اللجنة الوطنية للمناهج، **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة (4) من التعليم المتوسط**، (د و م م)، الجزائر، 2005/07، ص 45.
[2] ـ اللجنة الوطنية للمناهج، (نفس المرجع السابق)، ص 45.
[3] ـ بوفلجة غيات، ***"أسباب كره التلاميذ للدراسة"***، مخبر البحث في علم النفس و علوم التربية جامعة وهران، **ظاهرة النفور الدراسي و سبل معالجتها**، منشورات دار الأديب، 2013، (د ط)، ص 42.
[4] ـ علي راشد، **مفاهيم و مبادئ تربوية**، دار الفكر العربي، القاهرة، (ج م ع)، الكتاب الأول، (د ط)، 1999، ص41.
[5] ـ علي راشد، (نفس المرجع السابق)، ص 47.
[6] ـ فوزي طه، و رجب الكلزة، **المناهج المعاصرة**، مطابع الفن، الإسكندرية، (ج م ع)، الطبعة الأولى، 1983، ص 6.

النشاطات و المعارف و الخبرات المقرّرة لمستوى معين لهدف أو فلسفة معينة تكون مبنية على أسس مدروسة، و هي الأساس النفسي و الأساس الاجتماعي"[1].

و يتكون المنهج بمفهومه الحديث من مكونات هي:" الأهداف التربوية، المقررات الدراسية، الكتب و المراجع ، طرق التدريس، الخبرات التعليمية المباشرة و غير المباشرة، الوسائل التعليمية، الأنشطة المختلفة الصفية و اللاصفية، أساليب التقويم من اختبارات و امتحانات و بطاقات ملاحظة، الإدارة المدرسية، المرافق و المباني، المعامل و المختبرات، المعدات و الأجهزة، الملاعب، قاعات الدراسة، قاعة المسرح المدرسي، الحدائق، الكراسي و الأدراج، و غيرها"[2]. و يعتبر المنهج من العوامل المؤثرة على تحصيل التلاميذ، فعدم تناسب كثافته مع الحجم الساعي يؤثر سلبا على تحصيل المتعلم، و خاصة في العلوم الإنسانية التي تعتمد على الحفظ و الذاكرة حيث تتميز بكثرة الملخصات نظرا لطبيعتها فدرس التاريخ أو الجغرافيا مثلا يعتمدان على السرد التاريخي أو الطبيعي للوقائع، و هذا ما يجعلهما يتميزان ببعض الكثافة مقارنة بدرس الرياضيات أو العلوم مثلا.

و للأمانة العلمية ما نسمعه على ألسنة أساتذة هذه المواد "إننا نعاني من كثافة البرنامج في مادتي التاريخ و الجغرافيا في كل المستويات" [3]. و هذا ما يستدعي تدخل المختصين لتخفيف بعض البرامج الدراسية من خلال إشراك الأساتذة و المعلمين في تحديدها نظرا لمعرفتهم بالدروس المكثفة ليتم تخفيفها أو تقسيمها حسب المستويات الدراسية و حتى يتسنى للتلميذ استيعابها و فهمها لأن "التضخم يؤدي إلى النسيان" كما ورد في الحكمة، و حتى كثرة الأعباء و الواجبات، و خاصة المنزلية تجعل الطالب يعجز عن الإيفاء بها.

فالبرنامج يجب أن يصوغه مختصون في الميدان التربوي البيداغوجي و النفسي بحيث يجب أن يراعى فيه قدرات المتمدرس و طبيعة نموه حسب كل مرحلة مدرسية، "حيث تكون متكيفة مع النمو الفزيولوجي و النفسي للتلميذ و يكون تحصيله جيدا، و إذا حصل العكس يكون تحصيله ناقصا"[4].

و نشير أن "التلميذ" في ظل هذا المنهج الحديث له دور نشِط و إيجابي، من خلال ممارسة العديد من الأنشطة الصفية و اللاصفية لإنماء مختلف جوانبه الروحية و العقلية و الجسمية و النفسية و الاجتماعية في صورة شمولية و تكاملية و اتزانية. كما له دور تعاوني من خلال العمل الجماعي مع زملائه، و سيتدرب على السلوك النقدي البناء و على تحمل المسؤولية و الاعتماد على النفس، كما سيساعده على تنمية روح الاكتشاف و الابتكار و البحث العلمي و

---

[1] - بوفلجة غيات، ***"أسباب كره التلاميذ للدراسة"***، مخبر البحث في علم النفس و علوم التربية جامعة وهران، **ظاهرة النفور الدراسي و سبل معالجتها**، منشورات دار الأديب، 2013، (د ط)، ص 41.

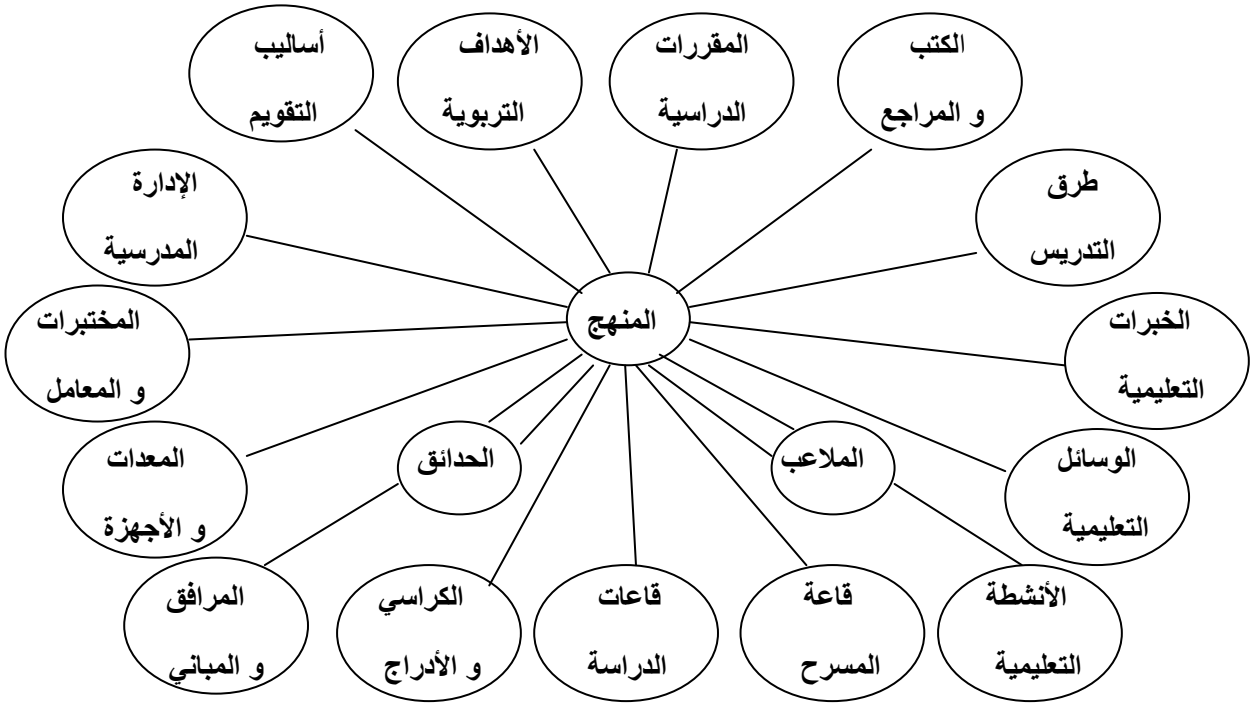
[2] - علي راشد، **مفاهيم و مبادئ تربوية**، نفس المرجع السابق، ص47.

[3] - عمر الشطي، **الغش المدرسي، أسبابه و نتائجه**، مرجع سابق، ص 33.

[4] - محمد حسن، **الأسرة و مشكلاتها**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، (دون طبعة)، 1981، ص 124.

حل المشكلات، و سيراعي اهتمامات ميول التلاميذ و استعداداتهم و مشكلاتهم و مهارتهم لتجاوز هذه المشاكل، كما سيساعده على ربط المعلومات و المعارف التي تمدها المدرسة إليه بالمجتمع المحلي على غرار المجتمع الكبير، و هذا من خلال توظيف ما يحصل عليه من علم و تعلم، و هذا ما يطلق عليه بوضعيات التعلم لصلتها بالحياة التي تحيط بالتلميذ.

أما عن التقويم (Evaluation) فسيخضع لأدوات قياس مناسبة و متنوعة كالاختبارات الكتابية و الشفوية و بطاقات الملاحظة و المقابلات الشخصية و حتى الاستبانات (الاستمارات) و التقارير الذاتية و غيرها. و أخيرا يعمل هذا المنهج على تحسين نظرة التلميذ من خلال تكوين اتجاهات إيجابية له نحو كل من العلم و التعلم و المعلم و الحياة المدرسية حتى تهيئ له الدافعية الداخلية للإقبال على التعلم و التحصيل العلمي و الدراسي.



<u>خطاطة تبيّن</u>: مكونات المنهج بمفهومه الحديث الواسع الصحيح.[1]

و قد تمّ تلخيص العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي كالآتي:

- كفايات المعلّمين و قدراتهم.
- كفاية المعلّم في تنظيم تعليم تلاميذه.

[1] - علي راشد، **<u>مفاهيم و مبادئ تربوية</u>**، نفس المرجع السابق، 48.

ـ استخدام الكتاب استخداما وظيفيا و إدراك دوره في التعلّم الذاتي.

ـ بناء الاختبارات التحصيلية و التشخيصية و تحليل نتائجها و رسم خطط علاجية.

ـ ربط المادة التعليمية بمواقف وظيفية من الحياة.

ـ استخدام التعليم غير المباشر و تجنب التعليم المباشر.

ـ رعاية الطلاب المتفوقين دراسيا.

ـ مساعدة المعلمين الضعفاء في التدريس و ذوي الحاجات و المبتدئين. وهذا نقلا عن (جامعة القدس المفتوحة).

8 ـ الأنماط السلوكية التعليمية المؤثرة على التحصيل:

يعدد الدكتور رسمي علي عابد مجموعة من الأنماط السلوكية التعليمية التي تؤثر في عملية التحصيل الدراسي و هي:

(الإيمان المترجم بالعمل، الثقة، اعتماد الأسلوب غير المباشر، إجادة مادة التدريس،الوضوح، الاتصال الفعال، المرونة و الانطلاق و الطلاقة، إثارة الدافعية و التعزيز، طرح الأسئلة، مهارة الإصغاء)[1].

9 ـ قياس التحصيل الدراسي:

يتم قياس مدى استيعاب التلاميذ المتمدرسين للمعارف و المعلومات التي درسوها أثناء المواقف الصفية خلال الفصل أوفي آخر السنة الدراسيين و للمهارات المتعلقة بالمواد المدروسة من خلال بعض الطرق البيداغوجية التربوية المتمثلة في الاختبارات التحصيلية.

و هي صور من الاختبارات التي يقوم بها المدرس بإعدادها من واقع المواد التحصيلية التي درسها التلميذ، و تهدف الاختبارات المدرسية ـ التحصيلية ـ إلى قياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية، و هي إما اختبارات عادية تعد بواسطة المعلمين أو اختبارات عامة تعدها الوزارة في نهاية كل مرحلة دراسية، خاصة الثانوية العامة وهذا عن نقلا عن (عبد الوارث الرازحي).

مع العلم أن مفهوم الاختبار "هو أداة تسمح بالكشف عن أداء التلاميذ بغرض تقويمها، و يكون ذلك بمجابهة وضعيات يتمتعون فيها بنوع من الاستقلالية و عليهم حينها اختيار جواب من عدة أجوبة تقترح عليهم، و إنجاز أداء معقد لتحرير موضوع إنشاء أو إنجاز رسم و تقديم عرض"[2].

و من أشهر تلك الصور ما يلي:

[1] ـ رسمي علي عابد، **ضعف التحصيل الدراسي، أسبابه و علاجه**، دار جرير، عمان، الأردن، ط (1)، 2008، ص، ص (54 - 63).
[2] ـ سلسلة موعدك التربوي، **فنيات بيداغوجية للاختبارات المدرسية**، المؤسسة الوطنية للوثائق التربوية، 2007، ص 5.

9 - 1 - الاختبارات التقليدية: يرى (رجاء أبو علام) أنها "من أقدم الوسائل التي استخدمت لقياس التحصيل، و يطلق عليها ـ أحيانا ـ اختبارات المقال، و يقصد بها أسئلة غير مكتوبة، تعطى للتلاميذ و يطلب منهم الإجابة عنها دون كتابة، الغرض منها معرفة مدى فهم التلميذ للمادة الدراسية، و مدى قدرته على التعبير عن نفسه [1]. ومن عيوب هذه الاختبارات هو استرجاع التلميذ الممتحَن للمعلومات و المعارف التي خزّنها و عرضها أثناء الامتحان دون تحليل أو تركيب، و هذا ما يفقد التلميذ عنصر الإبداع الفكري و الابتكار بل و حتى العجز أمام المشكلات الجديدة.

9 - 2 - الاختبارات الموضوعية (الحديثة) : و يرى (عبد الرحمان عبد السلام جامل) بأنها " تجنب الإجابات الحرة، و تقيد التلميذ في طريقة إجابته على إعطاء إجابة صحيحة واحدة لكل سؤال، و هناك اختبارات كثيرة تبعد العوامل الذاتية أثناء عملية التنقيط و ذلك لاعتمادها على مفتاح التصحيح[2].

و لهذه الاختبارات أنواع منها:

9 - 2 - 1 - أسئلة الاختبار من متعدّد: و هي حسب الباحث (سامي ملحم) "الصيغة التقليدية لأسئلة الاختبار من متعدد، و ذلك بإعطاء سؤال ثم مجموعة من الإجابات، إجابة واحدة فقط تكون الصواب".

9 - 2 - 2 - أسئلة الخطأ و الصّواب: أما في هذا النوع من الاختبارات فيتم "عرض بعض العبارات على التلاميذ، ثم يطلب منهم تأكيد صحتها أو خطأه بكتابة كلمة "صح" أو "خطأ" في الخانة"[3].

9 - 2 - 3 - أسئلة المزاوَجة: و يرى الباحث (عبد القادر كراجة) بأنها تتكون من قائمتين متوازيتين و لكنهما في الغالب غير متساويتين في عدد المثيرات و الاستجابات، و يطلب من التلاميذ التوصيل بين المثيرات (الأسئلة)، و بين ما يناسبها من إجابات[4].

10 - معوقات التحصيل الدراسي:

لقد سبق و عرضنا شروطا لتحقيق التحصيل الجيد تعمل على مساعدة المتعلم على حصد أحسن العلامات و النتائج المدرسية و تجنبه المعوقات والعراقيل، و هذه المعوقات هي التي تؤثر على التلميذ و تجعله يتقهقر إلى الوراء و يتأخر دراسيا بين أقرانه في الصف الدراسي، و نلخص هذه المعوقات في النقاط الآتية:

---

[1] - رجاء أبو علام، **مناهج البحث في العلوم النفسية و التربوية**، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر، الطبعة الخامسة، 2005، ص 373.

[2] - عبد الرحمان عبد السلام جامل، **طرق التدريس العامة و مهارات تنفيذ و تخطيط عملية التدريس**، دار المنهاج للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الثانية، 2000، ص 180.

[3] - عبد القادر كراجة، **القياس و التقويم في علم النفس**، دار اليازوري، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 1998، ص 145.

[4] - عبد القادر كراجة، (نفس المرجع السابق)، ص 164.

ا ـ يؤثر المنهاج أو المقرر الدراسي على تحصيل المتعلم و يسهم في إضعافه؛ إذا لم يكن مُعَدا إعدادا علميا و أكاديميا سليما، أو إذا لم يكن أصلا متوفرا للتعلم و التحصيل.

ب ـ يجب مراعاة الفروق الفردية انطلاقا من أن التدريب الخاص بفرد متعلم معين لا يمكن تعميمه على جميع المتعلمين و جعله تدريبا عاما، مع قلة الإفراط في الذكاء لقول الرسول (ص): "سيروا على سير أضعفكم"[1].

ج ـ يجب ربط كل من إثارة الدافعية عند المتعلم لكي يتعامل مع درسه من خلال فهمه جيدا لإبعاد العقم عن عملية التعلم.

د ـ يجب مراعاة رغبات المتعلم من خلال توجيهه التوجيه الصحيح الذي يتوافق مع الشعبة التي يريدها و يتمنى مزاولتها، و حتى لا ينعكس ذلك على تحصيله الدراسي و تعلمه.

ه ـ إثارة انتباه المتعلم و تركيزه من خلال التواصل البيداغوجي و الإنساني حتى يقبل على متابعة شرح الدروس حتى يتسنى له فهمها و يتجنب تدني تحصيله الدراسي.

و ـ معاملة المتعلمين معاملة حكيمة بسبب مرحلة المراهقة الحساسة التي يحيونها، فهم يرفضون النظام المدرسي المتبع من خلال عدم الانتباه للرسائل التعليمية، بل و يتمردون على كل شيء يرون بأنه يتعارض مع رغباتهم و لا يساعدهم على تمثيل أنفسهم في المجتمع، و خاصة إذا كان المنهاج أو البرنامج الدراسي بعيدا عن الواقع المعيش و لا يحقق رغبات المتعلم يكون هذا الأخير عاملا في تدني تحصيل التلميذ الدراسي.

و يمكن اعتبار هذه المعوقات "مشاكل خاصة" فهي تركز على المعلم و المتعلم و المنهج إضافة إلى المؤسسة التعليمية و نظام التقييم.

و قد عدد الباحث (محمد زياد حمدان) مجموعة من **المشاكل أو معوقات التحصيل** لا تقل أهمية، و تتمثل في:

ـ "العمل المنظم و غير المنظم للناشئة: (عمالة الأطفال بوجه عام).

ـ المجاعات البشرية: (مؤشر واضح مؤسف لظلم الطبيعة و الإنسان في آن واحد).

ـ الفقر الزائد لبعض الشرائح الاجتماعية:(هناك الكثير من الناس في الكثير من مجتمعات البلدان النامية تعيش تحت ما يسمى بخط الفقر).

ـ الفتن و الحروب الأهلية: (يفتعل بعض الناس الفتن والحروب الأهلية الطاحنة من أجل منافع شخصية قاصرة أو أنانية، أو بسبب وجهات نظر جاهلة أو مدسوسة).

[1] ـ ملحم قربان، **خلدونيات، السياسة العمرانية**، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، بيروت ، لبنان، (د ط)، 1982، ص 15.

ـ التهديد الخارجي: (يأتي التهديد الخارجي من أسباب و خلافات شخصية لأصحاب القرار كما يلاحظ للأسف في البلدان النامية عموما؛ أو نتيجة لأطماع إستراتيجية أنانية تهدف إلى استيعاب جهة لجهة أخرى).

ـ حروب التحرير أو الاستقلال الوطني: (إن هذه الحروب الحالية هي قدر مشروع و ضريبة مستحبة تطمح إلى أدائها و جني ثمارها كل البلدان المستعمرة أو المقهورة).

ـ المغيبات العقلية: (تكمن خطورتها في استلابها للعقل البشري، الأمر الذي يحرم الفرد من القيام بأي تصرف شخصي أو اجتماعي هادف سليم بما في ذلك سلوك التعلم و التحصيل).

ـ الفعاليات العامة الزائدة: (الأعياد و الاحتفالات و التظاهرات و الأعطال الرسمية و المناسبات المختلفة المعروفة و الطارئة، تبدو لكثرتها خلال السنة الدراسية مشكلة واضحة للتحصيل في عدد من البلدان النامية).

ـ النقص العام في متطلبات الحياة اليومية: (تواجه البلدان النامية عموما...مشكلة عامة إضافية هي نقص الحاجات اليومية للمواطنين).

ـ فوضى الحياة العامة و تداخل أفضلياتها اليومية"[1]: (في بعض البيئات لا يوجد جدول يومي محسوب للفرد أو الأسرة أو المؤسسات الرسمية أحيانا).

خلاصة

يحتل التحصيل الدراسي مكانة هامة و بالغة في المجتمع الواسع من خلال اهتمام بعض المجتمعات المحلية به كالأسرة و المدرسة، حيث تعمل على تهيئة الأرضية المساعدة على التحصيل الجيد للأبناء المتمدرسين، و المساهمة في نجاحهم نفسيا واجتماعيا و اقتصاديا من خلال توفير المكونات المادية المتمثلة في الوسائل و التجهيزات التربوية و المناهج التربوية و الميزانية المالية اللازمة كبناء المدارس و تأثيثها بما يتناسب مع الدور التربوي الحديث، و توفير المكونات البشرية التي تتولى زمام العملية التربوية و التعليمية من معلمين و متعلمين و إداريين و فنيين، إضافة إلى المكونات النفسية السلوكية التي تهتم بكل من المعلم و المتعلم من خلال تكوين المعلمين لتحسين الاتصال البيداغوجي.

و نظرا لتعقد مفهوم التحصيل بسبب تدخل مجموعة من العوامل المؤثرة في حدوثه، إلا أنه يبقى هو المؤشر على نجاح الفرد أو فشله و بالتالي نجاح الأمم أو فشلها، فالتحصيل الدراسي هو نتيجة للتعلم و هو نتاج محسوس ليس بالمعنى المادي فقط بل حتى بالمعنى المعياري الذي

[1] ـ محمد زياد حمدان، **التحصيل الدراسي، مفاهيم، مشاكل، حلول**، مرجع سابق، صن ص (27 - 31).

يتجلى من خلال سلوكيات الأفراد في علاقاتهم الاجتماعية و تعاملاتهم الاقتصادية المنفعية أو تبادلاتهم الثقافية.

فتقدم الأمم و رقيها يقاس بمدى ما تقدمه أنظمتها التربوية من مشاركة فعالة في المجالات الاجتماعية و الاقتصادية، و هذه الأنظمة التربوية هي التي تشرف على المؤسسات التعليمية التي تتولى بدورها متابعة عملية التحصيل عن قرب و في بداياتها. فنجاح المتعلمين هو نجاح للمعلمين المربين و نجاحهم هو نجاح للمدرسة بكل طواقمها و نجاح المؤسسة التعليمية هو نجاح للنظام التربوي و نجاحه هو نجاح للمجتمع بأكمله. إذا هي حلقات مترابطة مع بعضها البعض لتمد المتعلم بالنجاح الذي لا يتم إلا بالتحصيل الدراسي باعتباره صار محور اهتماماهم جميعا و قبلة للباحثين بعد أن أصبح يتدخل في تحديد مكانة المجتمعات و ضبط مركزها و بقائها على المستوى المحلي و العالمي.

الإطار التّطبيقي

الإطار التّطبيقي

الفصل الرّابع
إجراءات الدّراسة الميدانيّة

تمهيد

1 ـ الدراسة الاستطلاعية

الهدف من الدراسة الاستطلاعية

1 ـ 1 ـ ميدان البحث

1 ـ 2 ـ مدة البحث

1 ـ 3 ـ عينة البحث

1 ـ 4 ـ أدوات البحث

1 ـ 5 ـ الخصائص السوسيومترية للمقياس

1 ـ 6 ـ الأساليب الإحصائية

2 ـ الدراسة الأساسية

2 ـ 1 ـ ميدان الدراسة

2 ـ 2 ـ مدة الدراسة

2 ـ 3 ـ عينة الدراسة

2 ـ 4 ـ المنهج و أدوات الدراسة

2 ـ 5 ـ المعالجة الإحصائية

خلاصة

تمهيد

يعالج الفصل الرابع الإطار التطبيقي (الميداني) للبحث، حيث سيتم عرض كل من الدراسة الاستطلاعية مع الإشارة إلى الهدف منها، ثم التطرق لمواصفات العينة و تحديد مدة و مكان إنجاز البحث وتقنين أداة البحث الميداني، كما سنتطرق بعدها للدراسة الأساسية بعد اختيار عينة البحث الخاصة بها و كذا الأساليب الإحصائية المستعملة وصولا إلى مناقشة فرضيات البحث المطروحة و التأكد منها.

1 - الدراسة الاستطلاعية:

لقد قمنا في بادئ الأمر بالدراسة الاستطلاعية كدراسة منهجية أولية و قاعدية للدراسة الأساسية، و كان الهدف منها تحديد صعوبات البحث و الوقوف عندها قصد تفاديها في الدراسة الأساسية و النهائية. أما الهدف الأساسي فتمثّل في معرفة مدى قياس الاستبيان لما وُضِع له، و مدى تناسب فقراته أو أسئلته فيما بينها لكل بعد و بين فقرات المقياس ككل مع موضوع البحث الميداني إلى جانب العمل على تصحيح الصدق و الثبات من خلال حذف أو ترك بعض الفقرات.

أما عن **الأهداف** المرجوة فنعرضها كالآتي:

- التعرف على ميدان البحث و التدرب الصحيح على خطوات الدراسة.
- اختبار و تجريب أداة البحث المتمثلة في الاستمارة من خلال معرفة مدى توافق فقراتها مع ميدان البحث.
- اختبار فرضيات البحث من خلال ما تحتويه الاستمارة من أبعاد و فقرات.
- تجريب صيغة الفقرات التي خضعت لصدق المحكّمين على مستوى اللغة و الصّياغة و المحتوى و الاستيعاب على فئة المبحوثين قصد ضبطها و تحضيرها للدراسة الأساسية.
- تقدير الجانب السوسيومتري المتمثل في صدق و ثبات المقياس (الاستمارة).
- الوقوف على تقنية قياس صالحة للدراسة الميدانية الأساسية.

1 - 1 - ميدان البحث:

أجرينا الدراسة الاستطلاعية على عينة من تلاميذ مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط من كلا الجنسين و المنتمين للمؤسستين التعليميتين السابقتي الذكر و الموجودتين في بلدية وادي الخير دائرة عين تدلس التابعة إداريا لولاية مستغانم.

1 - 2 - مدة البحث:

تم البدء في الدراسة الميدانية الاستطلاعية بتوزيع الاستمارات المحكّمة على العينة الأولية (ثلاثون مبحوثا)، بعد التعريف بالموضوع والهدف من هذا البحث وشرح بعض الألفاظ صعبة الفهم لديهم وتبسيط أسئلة الاستمارة أحيانا، وكان هذا خلال السداسي **الثالث** من الموسم الدراسي (2015 - 2016) وبالتحديد نهاية شهر ماي وقبل إجراء الإمتحانات الرسمية للفصل الثالث بأيام فقط، وبعد الانتهاء تم جمع الاستمارات ودراسة محتوياتها، تم تعديل بعض الأمور المنهجية والشكلية الطفيفة، حيث عملنا على تصحيح الفقرات ذات الألفاظ الصعبة وغير المفهومة، وهذا لتجنيب التلاميذ المبحوثين أي ضغط قد يؤثر على معنوياتهم أو إحراجهم في التعامل مع الاستمارات واستغرقت هذه العملية بضعة أيام.

1 - 3 - عينة البحث:

- حجم العينة:

انطلقنا من عينة لهذه الدراسة الاستطلاعية؛ تمثلت في اختيار ثلاثين (30) تلميذا وتلميذة من مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط مقسمين إلى عشر (10) تلاميذ وخمس (05) تلميذات من كل مؤسسة تربوية، متوسطة الشهيد "عبد الله مغطيط" القديمة، والمتوسّطة الجديدة بوادي الخير التابعة إداريا لدائرة عين تادلس - ولاية مستغانم -.

و **الجدول** الآتي يوضح مواصفات عينة البحث الاستطلاعية.

الرقم	اسم المتوسطة	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع
1	متوسّطة الشهيد "عبد الله مغطيط".	10	05	15
2	متوسّطة وادي الخير الجديدة.	10	05	15

ولوحظ بعد إنجاز الاختبار وتطبيقه - توزيع الاستبيان -، ثم بعده عملية جمعه وتصحيحه، ما يلي:

- إجابة المبحوثين عن أسئلة أو فقرات الاستمارة من خلال الاختيار بين: (نعم) أو (إلى حدّ ما) أو (لا)، ثم الإجابة في الأخير على السؤال المقترح المفتوح.

ـ مواصفات العينة:

ـ جدول (01) : يبيّن مواصفات عينة البحث الاستطلاعي.

المتغيّر	الخاصيّة	التّكرار	النسبة المئويّة
الجنس	ذكر	20	% 66.66
	أنثى	10	% 33.33
السّن	(أقل من 13 سنة)	00	% 00
	(من 13 سنة إلى 17 سنة)	28	% 93.33
	(من 18 سنة فما فوق)	02	% 06.66
الوضع الدّراسي السّابق	مكرّر	04	% 13.33
	غير مكرّر	26	% 86.66
مستوى التّحصيل	جيّد	04	% 13.33
	حسن	07	% 23.33
	متوسّط	16	% 53.33
	ضعيف	03	% 10

وقد وقفنا بعد الدراسة الاستطلاعية على النتائج الآتية والتي تمثلت في:

ـ مدى تجاوب المبحوثين مع فقرات وأسئلة استمارة البحث.

ـ العمل على تحقيق الأهداف المسطّرة في الدراسة الاستطلاعية.

ونلاحظ من الجدول الأن نسبة الذكور أكثر من نسبة الإناث، حيث بلغت نسبة الذكور (66.66 %)، أما نسبة الإناث فبلغت (33.33 %).

أما عن توزيع السن للعينة الاستطلاعية، يبيّن الجدول أن الفئات العمرية المحصورة بين (13 سنة و 17 سنة) أكبر بكثير من الفئة العمرية الممتدة من (18 سنة فما فوق)، حيث قدرت

نسبة الفئات العمرية الأولى ب (93.33 %)، أما الفئات العمرية الثانية فكانت نسبتها ضئيلة وقدرت ب (06.66 %).

أما فيما يخص الوضع الدراسي السابق، تُظهِر المعطيات أن نسبة غير المكررين أعلى من نسبة المكررين، فقد بلغت النسبة (86.66 %)، أما نسبة المكررين فقد بلغت (13.33 %).

أما عن مستوى التحصيل الدراسي، نلاحظ أن أعلى نسبة هي (53.33 %) والتي ارتبطت بالمستوى المتوسط، تليها نسبة (23.33 %) المرتبطة بالمستوى الحسن ، أما ثالث نسبة فهي (13.33 %) الخاصة بالمستوى الجيد، أما عن مستوى التحصيل الضعيف فكانت النسبة (10 %).

1 - 4 - أدوات البحث:

سعيا منا لتحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدراسة، ومن بينها إثبات صحة الفرضيات؛ استخدمنا تقنية استمارة استبيان، وهي تقنية تتكون من مجموعة من الأسئلة أو الفقرات المغلقة أو المفتوحة التي تتطلب من المبحوثين (Les enquétés) المفحوصين الإجابة عنها، وهذا تحت تأطير الأستاذ المشرف على البحث، حيث عملنا على تقريب أسئلة البحث من البيئة الصّفية الاجتماعية خاصة حتى تكون بسيطة وسهلة الفهم والاستيعاب لدى عينة البحث، وهذا ما تعتمد عليه عملية إنجاز تقنية استمارة الاستبيان المستخدمة في البحوث السوسيولوجية.

وقد اشتملت الاستمارة على خمسة وثلاثين (35) متغيرا بين المتغيرات الشخصية والأسئلة ـ الفقرات ـ المنضوية تحت الأبعاد أو المحاور الأربعة بادئين إياها بالسمات الشخصية للمبحوث وعددها خمسة، يليها الأبعاد أو المحاور الأربعة التي تم تحديدها في علاقة أنماط الاتصال الصفي ـ البيداغوجي ـ (أحادي ـ ثنائي ـ ثلاثي ـ متعدد) من خلال صياغة عبارات تقريرية ـ مباشرة ـ موحية بالسؤال يجيب عنها المبحوث من خلال اختيارات ثلاثية البدائل ـ مقياس ليكرت الثلاثي ـ وربطها بمستويات التحصيل الدراسي (جيد ـ حسن ـ متوسط ـ ضعيف) أثناء تحليل النتائج المتحصّل عليها.

ـ الملاحظات المستخلصة بعد الاختبار الأولي:

ـ تجاوب التلاميذ المبحوثين مع جل الأسئلة و الإجابة على أسئلتها.

ـ القيام بتعديل لغوي ـ مفاهيمي ـ وتعبيري ـ أسلوبي ـ طفيف للحفاظ على الاستمارة المحكّمة .

ـ إعداد أداة البحث ـ الاستمارة ـ في صورتها النهائية تحضيرا لها للدراسة الأساسية.

1 - 5 ـ الخصائص السوسيومترية للمقياس (الاستمارة):

1 - 5 - 1 ـ صدق المحكّمين[1]:

اعتمدنا في صدق المحكّمين على عرض المقياس " استمارة استبيان الدراسة" على

مجموعة من الأساتذة المختصين من أقسام كل من علم الاجتماع والنفس وعلوم الإعلام والاتصال بكل من الجامعات الآتية: جامعة وهران (2) محمّد بن أحمد، وجامعة " الجيلالي اليابس" بسيدي بلعباس، وجامعة "عبد الحميد بن باديس" بمستغانم، وجامعة "د. الطاهر مولاي" بسعيدة، والمركز الجامعي "أحمد زبانة" بغليزان. حيث اعتبرت نسبة اتفاق المحكمين على فقرات الاستبيان معيارا لصدقه من خلال تقديراتهم واستطلاع آرائهم حيث قدّرت نسبة اتفاقهم ب (70 %)، مع الإشارة أن "صدق المحكّمين أو استطلاع آراء المحكمين الخبراء من أكثر طرق الصدق شيوعًا وسهولة، وأشهرها استخدامًا لدى الباحثين"[2].

حيث أصبح الاختيار بعد إجراء صدق المحكمين قائما على أربعة و ثلاثين (**34**) فقرة، موزعين بين خمسة أسئلة[3] (05) خاصة بالسّمات الشخصية المبحوثين وتسعة وعشرين (29) سؤالا أو فقرة خاصة بأبعاد الاستمارة، ومختومة بعبارة مفتوحة في شكل اقتراحات وبها يصير العدد الكلي خمسة وثلاثين عبارة (35).

وهذا بعد أن كانت تحتوي على خمسة وأربعين (**45**) سؤالا كاستمارة أولية موسّعة جمعت بين أسئلة السمات الشخصية المقدّرة بسبعة أسئلة (07)، وثمانية وثلاثين (38) سؤالا خاص بالأبعاد الأربعة، والتي أدرجنا فيها كل الأسئلة المتوقَعة المرتبطة بموضوع البحث، لكن بعد تحكيمها تم حذف الكثير من الفقرات المكرّرة والغامضة وإعادة صياغتها أو إلغائها؛ حتى تتناسب مع المستوى المعرفي والعُمري ـ العمر ـ والمبحوثين وإعادة ترتيبها حسب أبعاد الفرضيات، و هذا تحت ما يعرف بصدق المحكّمين أو ما يطلق عليه بِـ"الصدق المنطقي" ثم تلاه "صدق الاتساق الداخلي" من خلال تطبيق معامل (ألفا كرونباخ)، أو ما يُعرف ب" الثبات" ـ ثبات المقياس ـ.

بعد الحصول على ملاحظات المحكّمين حول ضبط أسئلة الاستمارة في صورتها الأولى؛ عملنا على إبعاد الفقرات الملغية من طرفهم بسبب تكرارها أو صعوبة استيعابها من طرف المبحوثين والتي كانت تبدو أنها تفوق مستواهم العمري و الدراسي.

---

[1] ـ قائمة أسماء الأساتذة المحكمّين ضمن الملاحق، / الملحق رقم (06).

[2] - (الألوكة: موقع الدكتور أحمد إبراهيم خضر). 17/09/17 - 16:11 http://www.alukah.net/web/khedr/0/50431/

[3] ـ السؤال الخاص بمعدل الفصل الثالث لم يُفرغ إحصائيا بل أُعتمِد للتأكد من مستويات تحصيل التلاميذ المسجّلة.

وعملنا على إعادة تنظيم الاستمارة من جديد في صورتها المنقحة، وضبط استمارة البحث من حيث عدد الأبعاد والأسئلة ـ الفقرات ـ المرتبطة بموضوع البحث " انماط الاتصال الصفي (البيداغوجي) وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للتلميذ". وهذه الأبعاد مرتبطة بفرضيات البحث من خلال مؤشرات الاستبيان ـ الفقرات ـ ، وكل بعد يحتوي على مجموعة من الأسئلة في شكل متغيرات، وفي ضوء المعطيات وملاحظات المحكّمين نستطيع حصر التعديلات التي تمت ويمكن حصرها في :

ـ حذف الكثير من الأسئلة أو الفقرات لبعدها عن موضوع البحث غموضا وتكرارا.

ـ دمج بعض الفقرات مع غيرها في أسئلة موحدة وربطها بالبعد الذي يتوافق معها.

ـ إعادة صياغة بعض الأسئلة حتى يتم قراءتها وفهمها واستيعابها ثم الإجابة عليها

ـ طباعة الاستمارة النهائية طباعة واضحة ومنظمة.

أما هذه الأبعاد المتمثلة في الأنماط التواصلية الصفية فهي مرتبة كالآتي:

- ✓ ـ نمط الاتّصال وحيد الاتّجاه (النّازل أو الرّأسي الهابط).
- ✓ ـ نمط الاتّصال ثنائيّ الاتّجاه (النّازل الصّاعد).
- ✓ ـ نمط الاتّصال ثلاثي الاتّجاه (النّازل الصّاعد الأفقيّ).
- ✓ ـ نمط الاتّصال متعدّد الاتّجاهات (متعدّد القنوات).

وقد بدأنا استمارة الاستبيان بالبيانات أو السمات الشخصية للمبحوث حيث تم ترتيبها كالأتي:

(1 ـ الجنس، 2 ـ السّن، 3 ـ الوضع الدّراسي السّابق، 4 ـ مستوى التّحصيل الدّراسي).

إضافة إلى تخصيص خانة لملء معدل الفصل الثالث والهدف منه التأكد من مستوى التحصيل لا غير.

أما عن أسئلة أو فقرات الأبعاد فتم ترتيبها في استمارة البحث كالآتي:

ـ البعد الأول: (من 01 إلى 09). **ـ البعد الثاني:** (من 10 إلى 14).

ـ البعد الثالث: (من 15 إلى 21). **ـ البعد الرابع:** (من 22 إلى 29).

إضافة إلى سؤال مفتوح الغرض منه الاستفادة في تحليل بعض البيانات. ونلاحظ أن أسئلة المقياس لم تأتِ متناسقة من حيث العدد وهذا بسبب محدودية الأسئلة لكل بعد أو محور وحسب ما ورد في بعض الدراسات وتجنبا للتكرار بين فقرات محاور الاستبيان.

ـ متغيرات الدراسة و القياس:

يعتبر موضوع أنماط الاتصال البيداغوجي وعلاقته بالتحصيل الدراسي من المواضيع المهمة التي اهتم بها البحث العلمي نظرا للظروف الراهنة التي تمر بها المنظومة التربوية من إصلاحات ممتدة منذ (2003) وما زالت متواصلة حتى سميت بإصلاحات الجيل الأول والجيل الثاني وهذا قصد الرقي بالنظام التربوي ككل والسياسة التعليمية في الجزائر والعمل على إخراجها من المطبّات التي تعترض سبيل تقدمها والسعي لمسايرة الركب الحضاري للأمم التي بلغت شأنا في المجال التعليمي و التربوي وحققت مراتب تحسد عليها بين الشعوب قاطبة في العالم الغربي وحتى الإسلامي كماليزيا من خلال جامعة المدينة العالمية الماليزية بالانتقال من التعليم المباشر إلى التعليم عن بعد وحتى "تركيا و قطر وسلطنة بروناي في شرق أسيا والتي تسير في طريق تحقيق رؤيتها واستراتيجيتها إلى افاق (2035)"[1].

وموضوع أنماط الاتصال الصفي البيداغوجي يمكن اعتباره عاملا أساسيا من العوامل المؤثرة على تحصيل التلاميذ الدراسي ألا وهي العوامل المدرسية ـ الصّفية ـ إلى جانب العوامل الاجتماعية والسيكولوجية للمتمدرس، وهذه الأنماط هي كذلك اللبنة الأولى في تحديد العلاقة البيداغوجية وبنائها بين المعلّم والمتعلّم، فمنها تنطلق كل الوظائف اللاحقة من تربية، تعليم، تعلّم، تقييم، تقويم وتوجيه وغيرها، ومنها يتحدد مصير تحصيل التلميذ الدراسي.

ولمعرفة تأثير هذه الأنماط التواصلية الصفية على عملية التحصيل الدراسي لتلاميذ التعليم المتوسط سعينا من خلال هذه الدراسة لمعرفة إذا كان يوجد تأثير إيجابي أو سلبي بين الأنماط و التحصيل. مع الإشارة أن هناك دراسات قد تطرقت لتأثير الأنماط التواصلية من خلال الاتصال ذاته على التحصيل الدراسي وكان تأثيرها إيجابي أو سلبي؛ مثل دراسة (محمود مصطفى زيدان) حول "الكفاية الإنتاجية للمدرس" والتي توصل من خلالها إلى النتائج الآتية:

ـ منها جانب العلاقة بين التفاعل والتحصيل كإجابة عن تساؤلات الباحث حول معرفة الأنماط السلوكية التي تظهر في التفاعل بين المدرس والتلاميذ، والتي ترتبط ارتباطا موجبا بالتحصيل المدرسي"، وقد أسفرت النتائج عن الأنماط المرتبطة بالتحصيل الإيجابي وهي:

ـ نمط من السلوك الذي يتسم بالحرارة والود، والتفهم لشعور التلميذ.

[1] - http://mugtama.com/reports/item/47222-2016-12-14-11-38-18.html - (**المجتمع**، ـ تجارب رائدة ـ مجلة ألكترونية) -

ـ نمط السلوك الذي يتسم بالجدية في العمل وتحمّل المسؤولية والتمسّك بالنظام.

ـ نمط السلوك الذي يهتم بإثارة اهتمام التلاميذ وحماسهم وإطلاق خيالهم"[1].

إضافة إلى دراسة (أحمد بن دانية) الموسومة ب"أثر معاملة المدرس لتلاميذه على التحصيل الدراسي" ومن نتائجها "وجود فروق في السلوك البنّاء وغير البنّاء للتلاميذ تبعا لنوعية المعلّمين؛ في حين وَجد أن التحصيل لدى تلاميذ المعلّم غير الديمقراطي أفضل من التحصيل عند تلاميذ المعلّم الديمقراطي". بين متوسطات درجات تحصيل التلاميذ في المجموعتين (التجريبية و الضابطة)، مما يؤكد أثر معاملة المعلّم على تحصيل المتعلّمين[2].

أما (دراسة حبيب تيلوين) في دراسته الكشفية حول تكوين المعلّمين قد توصلت إلى النتائج التالية:

ـ أن الإلقائية تطغى على السلوك التعليمي للمعلّمين المطبقّين في الدروس النموذجية المقدّمة أمام المتعلّمين المتكونين لتقليدها في أدائهم المستقبلي.

ـ أن الدروس النموذجية المقدمة من طرف المعلمين المطبقين امام المتكونين يغلب عليها الشرح والمحاضرة.

ـ أن نسبة كلام التلاميذ أقل بكثير من نسبة (50 %) من مجموع التبادلات اللفظية التي تحدث خلال الدروس النموذجية[3].

ومن هنا سعينا لفهم طبيعة تأثير أنماط الاتصال الصفي البيداغوجي على عملية التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وهذا انطلاقا من فهم العلاقة بين كل من المتغير المستقل المتمثل في الأنماط التواصلية الصفية والمتغير التابع المتمثل في التحصيل الدراسي، من خلال متغير مستويات التحصيل (ضعيف، متوسّط، حسن، جيّد) في السمات الشخصية للمبحوث التي سنعتمد عليها في تحليل نتائج البحث الميداني التطبيقي.

أما عن قياس العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع؛ تم الاعتماد على الأبعاد الأربعة الممثلة لأنماط الاتصال الصفي (المتغير المستقل) من حيث الاتجاه أو تدفق الرسالة الممثلة في المعارف والمعلومات الصفية والتي سنقوم بشرحها عنصرا تلو الآخر.

---

[1] ـ محمد مصطفى زيدان، **الكفاية الإنتاجية للمدرس**، دار الشروق، جدة، الطبعة الأولى، 1981، ص 224.

[2] ـ أحمد بن دانية، **أثر معاملة المدرس لتلاميذه على التحصيل الدراسي**، دراسة ميدانية، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، العدد التاسع، السنة الخامسة، الدار البيضاء، المغرب، 1995، ص ص (61، 65).

[3] ـ حبيب تيلوين، **دراسة كشفية لجوانب منتقاة من تكوين المعلمين**، رسالة دكتوراه، جامعة وهران، الجزائر، 1997، ص 29.

✓ ـ نمط الاتّصال وحيد الاتّجاه (النّازل أو الرّأسي الهابط).

لقد تمّ قياس المحور أو البعد الأول من خلال مجموعة من الفقرات أو الأسئلة التسعة (09) الأولى ـ المؤشرات ـ ، والتي اعتمدناها للتعرف على إمكانية وجود وممارسة هذا النمط الاتصالي الصفي الأول من خلال مايلي:

ـ (ـ تحقق ملكية الأستاذ للمعرفة. / ـ اكتفائه بالشرح و الإلقاء فقط. / ـ عدم إدماج التلاميذ في المشاركة خلال المواقف التعليمية. / ـ عدم استعماله للسبورة. / ـ هدفه لإكمال البرنامج أو المنهاج الدراسي كغاية أساسية. / ـ التركيز على الحفاظ على الهدوء و النظام تجنبا لضجيج المشاركة الصفية. / ـ إهماله و عدم تقويمه المستمر لتلامذته. / ـ عدم إثارته للتحفيز لخلق جو المنافسة و الاجتهاد. / ـ إشعار الأستاذ لتلميذه بالملل من خلال طريقة تدريسه الجامدة التي تجعل التلميذ يتجه نحو خلق الفوضى وعدم الحفاظ على النظام الداخلي للقسم الدراسي).

✓ ـ نمط الاتّصال ثنائيّ الاتّجاه (النّازل الصّاعد).

أما عن أسئلة أو فقرات البعد الثاني التي ستقيس لنا النمط الاتصالي ثنائي الاتجاه فتم حصرها في خمس (05) فقرات يمكن تلخيصها فيما يلي:

ـ (ـ إشتراك كل من الأستاذ أو المعلّم و المتعلّم (التلميذ) في امتلاك المعرفة أثناء الموقف التعليمي الصفي. / ـ سماح الأستاذ للتلميذ بالمشاركة و النقاش. / ـ تقبل الأستاذ للنقد بطيبة خاطر. / ـ منعه لكلام التلاميذ فيما بينهم. / ـ سماحه حتى للتلميذ بانتقاد الدرس في جوانب منه من حيث الشكل و المحتوى و حتى طريقة تقديمه و الجو الذي يواكبه).

✓ ـ الاتّصال ثلاثي الاتّجاه (النّازل الصّاعد الأفقيّ).

وفيما يخص البعد الثالث فقد شمل مجموعة من المؤشرات نحصرها في سبعة (07) مؤشرات لقياس النمط الاتصالي ثلاثي الاتجاه وتتلخص باختصار في الآتي:

ـ (ـ سماح الأستاذ للتلاميذ بالتفاعل معه. / ـ سماحه لهم بالتفاعل فيما بينهم. / ـ يبيح لهم تبادل المعارف العلمية بينهم من خلال التعاون الجماعي الإيجابي بينهم. / ـ تدخله لتوجيههم أثناء الدروس. / ـ تحكمه في طريقة تدريسه. / ـ زرعه للثقة في أوساط تلامذته. / ـ سماحه لهم بحرية التعبير عن آرائهم قصد زرع روح الإبداع في نفوسهم وجعلهم يبتعدون عن الجمود والرتابة والنمطية المعطلة.

✓ **ـ الاتّصال متعدّد الاتّجاهات (متعدّد القنوات).**

أما البعد الرابع والأخير فقد احتوى على ثمانية (08) فقرات متبوعة بسؤال مفتوح ويمكن جمع هذه المؤشرات في الملخص الآتي:

ـ (ـ إشراف الأستاذ توجيهه المباشر على الدرس. / ـ اشتراك الجميع أستاذا و تلامذة في إنجاز الدروس. / ـ سماحه لهم بالنقاش معه و مع بعضهم البعض من خلال التشاركية. / ـ سماحه لهم بتبادل المعارف الدراسية بحرية. / ـ سماحه لهم بالتعبير عن مشاعرهم الوجدانية لأهميتها في خلق نوع من الألفة و التُقارب و التعايش بين المعلّم و المتعلّم في جو من الاحترام طبعا. / ـ سماحه لهم بتقييم أعمالهم المدرسية بأنفسهم من خلال تصحيحها مع تجلي دوره في الإشراف و التوجيه فقط و عمله المكمل. / ـ سماحه لهم بإنجاز الدرس من خلال المشاركة و تدوين المادة العلمية على السبورة في بعض الحالات لتحسيسهم بالمسؤولية من خلال إدارة الدرس التشاركي و التعليم التعاوني كما يسميه بعض المختصين.)

أما عن الفقرة الأخيرة فقد وردت في شكل سؤال مفتوح لمد المبحوث بمجال من الحرية ليقدم بعض الاقتراحات ذات الصلة بالمتغيرين طبعا لتوضيفها في التحليل وبسط بعض النور على الأفكار التي أهملت سهوا منا.

أما بالنسبة للمتغير التابع فتمثل في مستويات التحصيل الدراسي لتلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسّط ـ الإكمالي ـ وحدّدت هذه المستويات تصاعديا كالأتي: (ضعيف ـ متوسّط ـ حسن ـ جيّد). وأما عن المعدلات المقابلة لها فقد تم ترتيبها من خلال الجدول[1] الآتي:

الترتيب	المستوى	المعدّل
1	جيّد	(من 13.51 إلى 20)
2	حسن	(من 12.51 إلى 13.50)
3	متوسّط	(من 10 إلى 12.50)
4	ضعيف	(من 00 إلى 9.99)

وهذه المستويات قد ترتب بطريقة أخرى كاستعمال دون المتوسط لأقل من العلامة عشرة (10) وفوق المتوسط للعلامة فوق عشرة (10) وقريب من الجيد للعلامات الحسنة والمقبولة، كذلك تقسم هذه المستويات إلى إجازات يتم من خلالها مكافأة التلميذة أو التلميذة نظير اجتهاده الدراسي وتحصيله العلمي بلوحة شرفية وتشجيع أو تهنئة وفي حالات بممتاز وهي أعلى

[1] ـ ربط المستوى بالمعدّل أُعتمد فيه على ما تمّ العمل به إداريا في المؤسسات التربوية المعنية .

درجات الاجتهاد. أما بالنسبة لدون المتوسّط فيمكن إعطاؤهم الملاحظات الآتية: توبيخ لأضعف درجة أو إنذار للمهمل الذي توانى ولم يجتهد ثم يليها متوسط ومستوى فاصل بينهما غالبا ما يحدد بالعلامة عشرة.

لكن هذا لا يمنع من النزول لأقل من عشرة في حالة حصول التلاميذ على علامات ضعيفة في مجملهم وهذا بالاتفاق على المستوى المحلي للمؤسسة أو على المستوى الوطني الرسمي كما يحدث في الامتحانات من خلال إدراج نقاط السنة الدراسية للرفع من علامات المتمدرس وإعطائه الفرصة في النجاح وهذا ما يعرف بالإنقاذ في الامتحان (Le rachat a l'Examen) نتيجة أسس بيداغوجية أو سياسية أو اقتصادية.

(Le Rachat est une procédure qui permet de repêcher un candidat et de déclarer son admission à un examen, bien qu'il n'ait pas obtenu la moyenne requise, ou la somme des points nécessaires pour être admis. Dans le cas du baccalauréat, la moyenne minimale exigée étant de 10 sur 20)[1].

وحسب رأي بعض المعلّمين فإنه رغم عملية إنقاذ الطلبة بمعدل عشرة من عشرين؛ إلا أن نسبة النجاح تبقى غير كافية وبالتالي يعاقب عدد من التلاميذ الذين هم جيدون في بعض المواد. والذين لم يظفروا بتأشيرة الانتقال للثانوي، يقول ويضيف هذا المعلّم: أن الانقاذ لا يرفع نسبة النجاح إلا بدرجة طفيفة و محسوسة للوصول إلى نسبة نجاح تقدر بستين في المائة (60 %)[2].

وجاءت أسئلة الاستبيان عمودية وأفقية من حبث الاتجاه ومغلقة (أساسية) ومفتوحة (فرعية) من حيث المنهجية وفي متناول التلاميذ مراعاة لمستواهم العمري والدراسي، ولهذا عمدنا إلى تنويعها حتى نصل إلى الأهداف المرجوة من خلال المحاور البحثية.

1 - 5 - 2 ـ قياس صدق و ثبات الاستبيان:

لمعرفة درجة ثبات و صدق المقياس ـ الاستبيان ـ اعتمدنا على حساب معامل (ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha) من خلال برنامج الحزمة الإحصائية (Spss) نسخة (0.17) على عينة استطلاعية مقدرة بثلاثين (30) مفردة. وكانت قيمته (0.615) أي تقريبا 62 في المائة. مع اعتبار أن قيمة ألفا كرونباخ التي تساوي (60 %) هي قيمة مقبولة للحكم على ثبات الاستبانة، وكلما زادت قيمة معامل (ألفا كرونباخ) زادت درجة الثبات والصّدق من أسئلة الاستبيان. وهذا المعامل مع ادخال كل المتغيرات كما هو موضّح في الجدول الأول.

[1] - **http://bouhouchakrout.blogspot.com/2014/06/le-rachat-lexamen-du-baccalaureat.html** (Blog Pédagogique). ـ مدونة بيداغوجية مقال حول الإنقاذ في امتحان البكالوريا.

[2] - **http://www.ouestribune-dz.com/fr/les-engagements-du-wali-doran/** 17/09/2017. Article .

أما بعد استبعاد البيانات الشخصية من الاستمارة حصلنا على المعامل الذي قدّر ب(0.651). ومعنى الثبات هو استقرار المقياس ـ الاستبيان ـ وعدم تناقضه مع نفس النتائج باحتمال مساوٍ لقيمة المعامل إذا أعيد تطبيقه على نفس العينة (وفي نفس الظروف). أما الصّدق فيقصد به أن المقياس يقيس ما وُضع لقياسه ويمكن حساب معامل الصدق (Validity) عن طريق حساب جذر معامل الثبات ويعرف بصدق المحك [1]. وطريقة (ألفا كرونباخ) تعتمد على الاتساق الداخلي وتعطي فكرة عن اتساق الأسئلة مع بعضها البعض.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,615	33

الجدول رقم (1)

1 ـ 6 ـ الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات:

باعتبار دراستنا من الدراسات الوصفية الارتباطية فقد اعتمدنا في عملية تحليل البيانات وتفسيرها على التكرارات المطلقة ـ العددية ـ والتكرارات النسبية ـ النسب المئوية ـ وعلى مقياس التوزيعات اختبار (كاي دو) ـ كاف تربيع ـ ويُرمز له بـاختبار (كا^2) (Chi-Square Test) ـ، (وذلك بالاعتماد على الجدول الإحصائي[2] الأنموذج الذي أعده (كارل بيرسون)، إلى جانب توظيف المتوسط الحسابي في حساب بعض المتغيرات، إلى جانب استعمال معامل الصدق والثبات (ألفا كرونباخ).

وتميزت **الدراسة الاستطلاعية** ببعض الملاحظات نوجزها فيما يلي:

ـ اعتماد ملاحظات وآراء الأساتذة المحكّمين للاستمارة شكلا ومضمونا ومنهجية بعد تعديلها من طرفنا، ومحاولة الحفاظ على الصدق الظاهري [3] لها قبل الشروع في الدراسة الاستطلاعية.

ـ تجريب الاستمارة الأولية المحكّمة من خلال الاختبار القبلي لإعطائها الصّدق والتعميم العلميين.

ـ التعرّف على عينة البحث وتعريفهم بموضوع وأهداف البحث والهدف من الاستمارة.

---

[1] - **http://e-learninggate.blogspot.com** – (مدونة باب التعليم الالكتروني)، تاريخ التصفح و توقيته: 2017/09/16) (15:12)

[2] ـ أنظر الملحق رقم (07)

[3] ـ **الصدق الظاهري**: إذا كان مظهر الأداة يدل على قياس ما وضعت لقياسه .. تاريخ و توقيت التصفح: (2017/09/16) (14:07).
رابط الموضوع : **http://www.alukah.net/web/khedr/0/50431/#ixzz4sqYnbfP**

- توزيع الاستمارات الأولية على عينة الدراسة الاستطلاعية (ثلاثون مبحوثا).

- شرح بعض الألفاظ الصعبة غير المفهومة وحذف الغريبة منها بعد استفسارهم عنها.

- ملء المبحوثين للاستمارات كانت بعد قراءتهم لمحتوياتها فقرة تلو الأخرى، وعند أي مشكل كنا نتدخل لتوضيح بعض الأمور، أي أنها أخذت أحيانا شكل (الاستمارة بالمقابلة) ثم اختيار الإجابة المناسبة بعد فهمها، مع إعطاء الحرية لهم في الاختيار.

- جمع الاستمارات بعد عشر أو ربع ساعة للاطلاع عليها ودراسة بياناتها.

- مقارنة البيانات المتحصّل عليها أثناء هذه الدراسة بالنتائج اللاحقة.

- العمل على تبسيط فقرات الاستبيان فيما بعد تحضيرا لها للدراسة الأساسية.

- إعداد استمارة منقحة ومعدّلة في شكلها النهائي بعد تحكيمها وتجريبها، ثم تصحيح الأمور التي ظهرت أثناء الاختبار القبلي في الدراسة الاستطلاعية.

2 - الدراسة الأساسية الميدانية:

- مجالات الدراسة:

2 - 1 - ميدان الدراسة (المجال المكاني - الجغرافي -):

إن أي بحث علمي يستوجب وجود حقل للبحث والدراسة، وبما أن بحثنا يستدعي إنجازه في مؤسسات تربوية وتعليمية، ارتأينا اختيار كل من المؤسسة القديمة الحاملة لاسم الشهيد "عبد الله مغطيط"، والمتوسطة الجديدة ببلدية وادي الخير مقاطعة عين تادلس ولاية مستغانم، مع العلم أن المرحلة المتوسطة أو الإكمالية ما هي إلا "امتداد للمدرسة الابتدائية تهدف إلى توسيع وترسيخ المعارف العلمية المكتسبة ولاستكمال جوانب النمو لدى التلاميذ وإكسابهم بعض المهارات الفنية عن طريق النشاطات المكملة للعملية التربوية"[1].

أما عن السبب في ذلك الاختيار فإنه راجع لانتمائنا السابق لعنصرها أو طاقمها التربوي والتعليمي إضافة إلى أنّي أقيم بنفس المنطقة ، ولأنها تفرض نفسها كحقل للبحث والدراسة، ولكونها كذلك تحتوي مرحلة تعليمية وتربوية متوسطة لا تقل أهمية عن مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي إضافة إلى أنها حلقة وصل بين المرحلتين التعليميتين كذلك. تتواجد كل من متوسطة الشهيد "عبد الله مغطيط" القديمة (1) والمتوسطة الجديدة (2) ببلدية وادي الخير (ولاية مستغانم). أما عن تعريفهما فهو كالآتي:

[1] - جمعيات أولياء التلاميذ، (APE)، **صوت الأولياء La voix des parents**، النشرة الرسمية (FNAPE)، الجزائر، رقم(1)، فبراير 1993، ص 11.

2 - 1 - 1- التعريف بالمتوسّطة القديمة "الشهيد مغطيط عبد الله"[1]:

متوسطة الشّهيد" مغطيط عبد الله" مؤسسة تربوية تقع في بلدية وادي الخير (ولاية مستغانم)، أنشئت بقرار (قانوني) رقم 46/ س ج/ 09 /02/ 1985، رقم تعريفها الوطني (02010)، وافتتحت بتاريخ 1986/09/08م، وتتربع على مساحة كلية تقدر ب (17544.00 م^2) ، أما المساحة المبنية فتقدر ب(4286,00 م^2) بنوعية نظام "نصف داخلي".

ا - الجانب البشري:

✓ - التأطيري - :

يؤطرُ المؤسسةَ طاقمٌ إداريٌ مكوّن من أربعة (04) أفراد منهم ثلاثة (03) ذكور وواحدة (01) من الإناث، أما الطاقم التعليمي فمكون من اثنين وثلاثين (32) أستاذا وأستاذة مقسمين إلى ثلاثة عشر (13) أستاذا، وتسع عشرة (19) أستاذة لتأدية مهامهم البيداغوجية والتربوية.

✓ - العمالي:

إضافة إلى عدد من العمال الذين يشرفون على سير المؤسسة وعددهم ثلاثة عشر (13) عاملا موزعين بين اثني عشرة (12) عاملا وعاملة (01) واحدة. يتولون الاهتمام بالمجالات الآتية كالطبخ والنظافة وتجميل المحيط والصيانة. أما المجموع الكلي لموظفي وعمال المؤسسة فهو سبعة عشر (17) عاملا وعاملة يشغلون المجال الإداري والعمالي، وبإضافة الطاقم التربوي يصير العدد الكلي تسعة وخمسون (59) موظفا و موظفة.

✓ - الجمعوي:

إضافة إلى احتضانها لجمعية أولياء التلاميذ باعتبارها دعما للمدرسة وموقع تواجدها المؤسسة نفسها، والتي تتولى التواصل وتسهيل الربط بين كل من الأسرة والمدرسة، ومحاولة المشاركة في الرقي بمستوى التلميذ من خلال تتبع نتائجه المدرسية في المدرسة والبيت لتحسين تحصيله الدراسي.

ب - الجانب العمراني الخاص بالهياكل:

أما عن المخطط الهندسي البنائي للمؤسسة فهي تتكون من واحد وعشرين (21) قسما (حجرة دراسة عادية)، أما الحجرات غير العادية فـهي غير موجودة. إضافة إلى ثلاثة (03) مخابر، وأربع (04) ورشات، وقاعة للأساتذة ، وستة (06) مكاتب إدارية، إلى جانب وحدة

[1] - إدارة متوسطة الشهيد "عبد الله مغطيط" (القديمة)، **المخطط الإداري للمؤسسة**، وادي الخير، الموسم الدراسي (2015 - 2016).

الكشف والمتابعة الصّحية للتلميذ ـ قاعة التمريض ـ والتي تم إنشاؤها في 2001/03/14م، برقم قرار الإنشاء: 711/ م ص س. ومدرج واحد بطاقة استيعاب تقدر بمائة وخمسين (150) متمدرسا ومتمدرسة، ومخبر للإعلام الآلي، ومكتبة تحتوي على (1885) كتابا ومجلة، وقاعة للمطالعة، ومطعم، وملعب، وساحة واسعة تتخللها حديقة بنافورتين تتوسطهما منصة العلم الوطني إلى جانب امتلاك المؤسسة لسيارة نفعية ، إضافة إلى خمس (05) سكنات وظيفية إدارية.

ج ـ الجانب البشري ـ التربوي ـ :

أما عدد تلاميذ المتوسطة إجمالا من كلا الجنسين فيقدر ب(661) منهم (406) ذكور و(255) إناث، موزعين حسب المستويات الآتية: مستوى السنة **الأولى** من التعليم المتوسط عدد التلاميذ بها (186) بنسبة (28.13%) منهم (103) ذكور و (83) من الإناث موزعين على خمسة (05) أفواج تربوية ـ أقسام ـ ، أما مستوى السنة **الثانية** من التعليم المتوسط فعدد التلاميذ بها هو (191) بنسبة (28.89%)، فيه (121) من الذكور و (70) من الإ ناث موزعين على خمسة (05) أفواج تربوية، أما مستوى السنة **الثالثة** متوسط فعدد التلاميذ بها هو (144) بنسبة (21.78%)، مقسمين بين (91) من الذكور و (53) من الإناث موزعين بين أربعة (04) أفواج تربوية ، أما **الرابعة** متوسط فعدد التلاميذ بها هو (140) بنسبة (21.18%)، ومقسمين إلى (91) ذكور و (49) إناث و موزعين بين أربعة أفواج تربوية، وهؤلاء التلاميذ بعضهم يقيم في البلدية (مركز)، وبعضهم الآخر يأتي من ضواحيها.

د ـ الجانب الإداري ـ المؤسساتي ـ :

تتكون متوسّطة وادي الخير الشهيد "مغطيط عبد الله" من ثلاث مصالح و هي:

ـ المدير و الإمانة العامة. ـ المسيّر المالي. ـ مستشاريّة التربيّة.

هذا بالنسبة للمتوسطة القديمة الشهيد: "مغطيط عبد الله"، أما المتوسطة الجديدة فتعريفها في الملخص الآتي:

2 ـ 1 ـ 2ـ التعريف بالمتوسّطة الجديدة بوادي الخير[1]:

المتوسطة الجديدة مؤسسة تربوية تقع بوادي الخير ـ مستغانم ـ ، أنشئت بقرار (قانوني) رقم 13/ 07.0.38/395، رقم تعريفها الوطني (../..)، و افتتحت بتاريخ 2007/10/31 م،

[1] ـ إدارة المتوسطة الجديدة ، **المخطط الإداري للمؤسسة**، وادي الخير، الموسم الدراسي (2015 ـ 2016).

وتتربع على مساحة إجمالية تقدر ب (4520.00 م^2) ، أما المساحة المبنية فتقدر ب(23.32 م^2) بنوعية نظام "نصف داخلي" تقديم وجبات باردة.

ا ـ الجانب البشري:

✓ **ـ التأطيري ـ :**

يؤطرها طاقم إداري مكون من سبعة (07) أفراد منهم أربعة (04) ذكور و ثلاثة (03) من الإناث، أما الطاقم التعليمي فمكوّن من ثمانية وعشرين (28) أستاذا وأستاذة مقسمين بين إحدى عشر (11) أستاذا، وسبع عشرة (17) أستاذة لتأدية مهامهم البيداغوجية والتربوية.

✓ **ـ العمالي:**

إضافة إلى عدد من العمال الذين يشرفون على سير المؤسسة وعددهم خمسة (05) من العمال الذكور فقط. يتولون الاهتمام بالمجالات الآتية النظافة وتجميل المحيط والصيانة والإشراف على الإطعام . أما المجموع الكلي لموظفي و عمال المؤسسة فهو اثنا عشر (12) عاملا وعاملة يشغلون المجال الإداري والعمالي، وبإضافة الطاقم التربوي يصير العدد الكلي أربعين (40) موظفا وموظفة.

✓ **ـ الجمعوي:**

بالنسبة للمؤسسة الجديدة فإن جمعية أولياء التلاميذ غير موجودة بها.

ب ـ الجانب العمراني الخاص بالهياكل:

أما عن المخطط الهندسي البنائي للمؤسسة فهي تتكون من ستة عشر (16) قسما (حجرة دراسة عادية)، أما الحجرات غير العادية (التي لا تحمل موصفات القسم) فهي غير موجودة. إضافة إلى مخبرين (02)، وورشتين (02)، وقاعة للأساتذة، وخمسة (05) مكاتب إدارية، . ، ومخبر للإعلام الآلي، ومكتبة تحتوي على (3105) كتابا ومجلة ، وقاعة للمطالعة، وملعب، وساحة واسعة إلى جانب امتلاك المؤسسة لسيارة نفعية، وخمس (05) سكنات وظيفية إدارية.

ج ـ الجانب البشري ـ التربوي ـ :

أما عدد تلاميذ المتوسطة إجمالا من كلا الجنسين فيقدر ب(574) منهم (344) ذكور و(230) إناث، موزعين حسب المستويات الآتية: مستوى السنة **الأولى** من التعليم المتوسط عدد التلاميذ بها (167) بنسبة (29.09%) منهم (111) ذكور و (56) من الإناث موزعين

على خمسة (05) أفواج تربوية ـ أقسام ـ ، أما مستوى السنة **الثانية** من التعليم المتوسط فعدد التلاميذ بها هو (152) بنسبة (26.48%)، فيه (81) من الذكور و (71) من الإناث موزعين على أربعة (04) أفواج تربوية، أما مستوى السنة **الثالثة** متوسط فعدد التلاميذ بها هو (134) بنسبة (23.34%)، مقسمين بين (80) من الذكور و (54) من الإناث موزعين بين أربعة (04) أفواج تربوية ، أما السنة **الرابعة** متوسط فعدد التلاميذ بها هو (121) بنسبة (21.08%)، ومقسمين إلى (72) ذكور و (49) إناث وموزعين بين ثلاثة (03) أفواج تربوية، وهؤلاء التلاميذ جلّهم من البلدية (مركز) وضواحيها.

د ـ الجانب الإداري ـ المؤسساتي ـ :

تتكون متوسّطة وادي الخير ـ الجديدة ـ من ثلاث مصالح و هي:

ـ المدير و الإمانة العامة. ـ المسيّر المالي. ـ مستشاريّة التربيّة.

2 ـ 2 ـ مدّة الدراسة (المجال الزماني):

تمّ انجاز هذه الدراسة خلال الموسم الدراسي (2016 ـ 2017) ، وستستغل هذه المدّة الزمنية في التردد على الجامعة لضبط فقرات الاستبيان والاستفادة من المادة المعرفية النظرية والميدانية، كما سيتم تسجيل المعدلات الفصلية للمبحوثين خلال السنة الدراسية (2015 ـ 2016) والمتمثلة في معدلات الفصل الثالث، وهذا لاتخاذه كمعيار للتأكد من إجابات التلاميذ وتصحيحها في حالة الخطأ المتعمد أو غير المقصود على متغير "مستوى التحصيل الدراسي"، وهذه المعدلات تمّ الحصول عليه ا من خلال قوائم التلاميذ الرسمية التي أمدّتنا بها إدارتا المؤسستين التربويتين (القديمة و الجديدة) للموسم الدراسي (2015 ـ 2016).

2 ـ 3 ـ عينة الدراسة (المجال البشري)[1]:

أُخِذَت عينة البحث من **المتوسطتين المحدّدتين للدراسة "القديمة ـ الشهيد مغطيط عبد الله ـ والجديدة"**، أما ترتيب أفراد العينة حسب الأفواج الدراسية والأقسام بين المتوسطتين فهو كالآتي:

2 ـ 3 ـ 1 ـ المتوسّطة القديمة "الشهيد: مغطيط عبد الله":

تلاميذ مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط يشكلون أربعة (04) أفواج تربوية (أقسام)، موزعة كالآتي: خمسة وثلاثون (35) تلميذا وتلميذة في القسم الأول، وثلاثة وثلاثون

[1] المجال البشري تمّ التطرق له في الفصل المنهجي للبحث، لهذا تجنبنا التكرار و عرضناه بطريقة مختصرة.

(33) تلميذا وتلميذة في القسم الثاني، أما القسم الثالث فيحتوي على ستة وثلاثين (36) تلميذا وتلميذة، أما القسم الرابع والأخير فيحتوي على خمسة وثلاثين (35) تلميذا وتلميذة. أي بمجموع (139) تلميذا وتلميذة حسب القوائم الأربعة للإدارة وبنسبة (21.06 %) من مجتمع بحث عدد وحداته (660) مفردة.

وهذا بعد انفصال تلميذ عن الدراسة بعد أن كان مجموع تلاميذ السنة الرابعة يقدّر ب مائة وأربعين (140)[1] تلميذا وتلميذة، وهم موزعون بين واحد وتسعين (91) من الذكور، وتسعة وأربعين (49) من الإناث، تتراوح أعمارهم تصاعديا ما بين الثانية عشرة والتاسعة عشرة (12 - 19) أي حسب تاريخ الميلاد أي (من 2004 نزولا إلى 1997)، وبمعدل متوسط العمر العام وهو (15.33 سنة)، أما المتوسط الخاص بالمتوسطة فهو (15.5 سنة)، و يعتبر العدد (139) الجزء الأول من العينة بعد انفصال تلميذ واحد.

- جدول يبيّن عدد التلاميذ في الأفواج التربوية (الأقسام) في المتوسّطة القديمة:

الأقسام	القسم (1)	القسم (2)	القسم (3)	القسم (4)	مجموع التلاميذ
عدد التلاميذ	35	33	36	35	139 / 140[2]

2 - 3 - 2 - المتوسّطة الجديدة:[3]

تلاميذ مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط يشكلون ثلاثة (03) أفواج تربوية (أقسام)، موزعة كالآتي: أربعون (40) تلميذا وتلميذة في القسم الأول، واحد وأربعون (41) تلميذا وتلميذة في القسم الثاني، أما القسم الثالث والأخير فيحتوي على أربعين (40) تلميذا وتلميذة، أي بمجموع مائة وواحد وعشرين (121) تلميذا وتلميذة، وبنسبة (21.08 %)، وهم موزعون بين اثنين وسبعين (72) من الذكور، وتسعة وأربعين (49) من الإناث ، وتتراوح أعمارهم ما بين الرابعة عشرة والتاسعة عشرة (14 - 19) حسب تاريخ الميلاد أي (2002 نزولا إلى 1997)، وبمعدل متوسط العمر العام (15.33 سنة)، أما المتوسط الخاص بالمتوسطة فهو (16.5 سنة)، ويعتبر العدد (121) الجزء الثاني من العينة.

- جدول يبيّن عدد التلاميذ في الأفواج التربوية (الأقسام) في المتوسّطة الجديدة:

الأقسام	القسم (1)	القسم (2)	القسم (3)	مجموع التلاميذ
عدد التلاميذ	40	41	40	121

[1] - أنظر الملحق رقم (03).

[2] - مجموع التلاميذ حسب قوائم الأقسام الأربعة (**139**) ، لكن العدد الأصلي حسب الإدارة - حسب الملحق - كان (**140**) قبل أن ينفصل أحد التلاميذ عن الدراسة نهائيا.

[3] - انظر الملحق رقم (04).

وبجمع العدد (139) والعدد (121) في كلتا المتوسطتين نحصل على مجموع عدد أفراد العينة الكلي وهو (260) مفردة؛ لكن بعد جمع الاستمارات تم استبعاد (14) استمارة وتتمثل في استمارتين (02) لعدم استيفائها للشروط إلى جانب غياب اثني عشر (12) تلميذا وتلميذة مما جعل العينة تتحدد في (246) مفردة[1].

وأما عن **المعاينة التمثيلية** (L'échantillonnage représentatif) أو اختيار العينة (Le choix de l'échantillon) فقد تم بطريقة قصدية أو عمديّة (غير احتمالية، Non Probable)، أي أخذ كل أفراد العينة باعتبارها جزء من مجتمع البحث، مع وجود القوائم الاسمية للتلاميذ المبحوثين طبعا ، وهذه العينة نعتبرها ممثلة لجماعة المبحوثين المتقاربين من حيث السّن وبمتوسط حسابي - عُمري - قدِّر بـ (15.33 سنة) كما تمّ الإشارة إليه سابقا. ويمكن اعتبار هذه المعاينة مسحا جزئيا.

وتوضيح هذه العملية تم كالآتي:

فقد تمّ في المتوسّطة القديمة "الشهيد مغطيط عبد الله" استرجاع مائة وسبعة وعشرين (127) استمارة من مجموع مائة وتسعة وثلاثين (139)، أي بإلغاء إثنتي عشرة استمارة (12) لغياب التلاميذ أثناء توزيع الاستبيان. وهي مرتبة حسب الأقسام كالآتي:

- جدول يبيّن عدد الاستمارات المتحصّل عليها في المتوسّطة القديمة حسب الأقسام:

الأقسام / عدد الاستمارات	القسم (1)	القسم (2)	القسم (3)	القسم (4)	عدد الاستمارات المجموعة	عدد الاستمارات الموزّعة
عدد الاستمارات	34	31	32	30	127	139

أما في **المتوسّطة الجديدة** فقد تمّ استرجاع مائة و تسعة عشر (119) استمارة من مجموع مائة وواحد وعشرين (121)، أي بإلغاء استمارتين (02) لغياب اثنين من التلاميذ أثناء توزيع الاستبيان. وهي مرتبة حسب الأقسام كالآتي:

[1] - القيم حسب القوائم الإدارية للمتوسطتين القديمة و الجديدة.

- جدول يبيّن عدد الاستمارات المتحصّل عليها في المتوسّطة الجديدة حسب الأقسام:

الأقسام / عدد الاستمارات	القسم (1)	القسم (2)	القسم (3)	عدد الاستمارات المجموعة	عدد الاستمارات الموزّعة
عدد الاستمارات	40	39	40	119	121

وإجمالا تمّ استرجاع مائتين و ستة وأربعين (**246**) استمارة من المتوسّطتين القديمة والجديدة أي مجموع كل من (127) و (119)، أي بنسبة (94.61 %) من مجموع مائتين وستين (260) استمارة أي مجموع كل من (139) و (121)[1].

أما (**18.91** %) فهي نسبة عينة البحث المقدرة بـ (**246**)[2] من مجتمع الدراسة الأصلي، وهو يمثل إجمالي التلاميذ للسنة الرابعة في مقاطعة دائرة عين تادلس ويقدّر بـ (**1301**) تلميذ وتلميذة، و (**18.91** %) هي نسبة مقبولة لإنجاز هذه الدراسة حيث فاقت (12 %) و حتى (10 %) كونها النسبة المناسبة في الدراسات الوصفية؛ إذا كان المجتمع كبير (بضعة آلاف).

وحتى في الدراسات ذات العلاقات الارتباطية يذكر الدكتور (أحمد إبراهيم خضر) أنه "يجب ألا يقل عدد أفراد العينة عن عشرين مفردة، ويفضل أن يكون من خمسين إلى مائة مفردة"[3]. ولأن الإحصائيين قد أوردوا بعض القواعد التي يمكن الاسترشاد بها لتحديد حجم العينة ومنها: " من ثلاثين إلى خمسمائة مفردة يعتبر ملائما لمعظم الأبحاث والدراسات" [4]، "لأن الزيادة في حجم العينة يمكن أن يوفر تمثيلا أعلى لخصائص المجتمع، وبالتالي تعميم أصدق لنتائج البحث"[5]، وحتى العينة "يفضل أن يكون عدد مفرداتها أكثر من خمسين مفردة مع مراعاة حجم الدراسة" [6]، كما هو معروف في الدراسات المسحية منهجيا، وتلاميذ مجتمع البحث هم موزّعون على إحدى عشرة متوسّطة باستثناء مؤسسة توبوية جديدة[7] .

[1] - القيم الآتية: (139)، (121)، (260) حسب قوائم المتوسطة (1) و (2).
[2] - (246) عينة البحث.
[3] - **www.alukah.net/web/khedr/0/51829**.
[4] - نفس الموقع الالكتروني السابق.
[5] - د.أحمد إبراهيم خضر، تاريخ الإضافة: 2013/03/23.م - 1434/05/11هـ - **www.alukah.net/web/khedr/0/51829**.
[6] - نفس الموقع السابق.
[7] - المصدر: مصلحة البيانات الإحصائية، أكاديمية التربية لولاية مستغانم.

ـ جدول مؤسسات مجتمع البحث لمقاطعة دائرة عين تادلس ـ ولاية مستغانم ـ[1]:

الرقم	اسم المتوسّطة	عدد الإناث س 4 م	عدد الذكور س 4 م	مجموع تلاميذ (4) متوسط
01	تشوكة عبد القادر (ع ت)[2]	79	66	145
02	شمومة محمد (ع ت)	63	65	128
03	حمايدية أحمد (ع ت)	114	129	243
04	عين تادلس الجديدة[3]	//	//	00
05	معيني محمد سيدي بلعطار	31	34	65
06	مجاهري عبد الله ينارو	53	57	110
07	دردور محمد حشاشطة	20	22	42
08	محمد عباسة السور	59	80	139
09	عبد الله مغطيط وادي الخير	50	91	141
10	وادي الخير الجديدة	53	69	122
11	بلحضري	41	63	104
12	السور الجديدة	19	43	62

والمجموع المتحصّل عليه هو: (1301)، أي (719) متمدرسا و (582) متمدرسة.

أما في ولاية مستغانم ككل فهو (10697) متمدرسا ومتمدرسة موزعين على مائة وتسعة (109) متوسطة ـ مع عدم احتساب تلميذين حسب القائمة الكلية للمتوسطات ومعلومات المؤسستين ـ ، لكن عينتنا كانت مقتصرة على مقاطعة عين تادلس فقط كما توضيحه من قبل.

[1] ـ القيم الواردة في الجدول هي قبل انفصال بعض التلاميذ عن الدراسة ، (مثل: متوسطتا وادي الخير (1) و (2). أنظر الملحقين (2) و (3).
[2] ـ (ع ت): عين تادلس دائرة من دوائر ولاية مستغانم..
[3] ـ المؤسسة الجديدة هي: عين تادلس الجديدة.

وذلك وفق طبيعة الموضوع التي تتناول دراسة أنماط الاتصال البيداغوجي (الصّفي)، ومحاولة معرفة وإيجاد علاقتها بتحصيل التلميذ الدراسي في التعليم المتوسط داخل القسم، ثم الوقوف على معرفة الأنماط الاتصالية الصفية القيادية السائدة والممارسة من طرف الأستاذ خلال المواقف الصفية والتي تساعد التلميذ على التحصيل الدراسي الجيد، ومدى انعكاسها على تحصيله هي الأخرى. من خلال تخصيص محاور أو أبعاد لها في الاستمارة (Questionnaire) ستوزع على التلاميذ المبحوثين (les enquêtés) من طرف الباحث (l'enquêteur)، وهذه المحاور ستتوزع إلى مؤشرات تعكس كل منها محورا أو نمطا اتصاليا محدّدا.

2 - 3 - 3 - خصائص العينة:

ما من عينة إلا ولها خصائص تميزها عن غيرها من العينات الأخرى، وهذا ما يضفي على البحوث الاجتماعية التنوع والتفرد عن البحوث الأخرى. أما عن خصائص العينة التي اخترناها فيمكن تلخيصها في النقاط الآتية :

* تقارب أعمار تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، باعتبارهِم يدرسون في مستوى تعليمي واحد إلا في بعض الحالات الشاذة.

* دراسة بعض التلاميذ مع بعضهم البعض خلال السنوات السابقة. وهذا ما يولد لديهم معرفة سابقة و تكوين علاقات متداخلة ومترابطة اجتماعيا فيما بينهم.

* إقامة بعض التلاميذ في مناطق سكنية واحدة ريفية أو حضرية أو شبه حضرية،

انطلاقا من تشابه ألقابهم وخاصة في المناطق الريفية حيث يتم تجمعهم ونقلهم ضمن جماعات محدودة في الحافلات المدرسية وهنا يتدخل البعد القرابي / العشائري و الجغرافي (المحلي) نظرا لطبيعة هذه المناطق.

2 - 4 - المنهج و أدوات الدّراسة:

2 - 4 - 1 - منهج الدراسة:

تعتبر منهجية البحث بأنها " المقياس الأساسي لليقين العلمي" [1]، أو ما يعرف بالحقيقة العلمية؛ لأنه لا علم بدون منهجية علمية أصلا وهذا يتوافق مع قول (فرانسيس بيكون): " نحن على يقين من منهجنا وليس من موضوعنا" [2]، واختيار المنهج (Méthode) يرجع لطبيعة

[1] - خير الله عصار، **محاضرات في منهجية البحث الاجتماعي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، بدون طبعة، 1982، ص 25.
[2] - خير الله عصار، نفس المرجع السابق، ص 25.

الموضوع التي تتجلى من خلال الإشكالية المعتمدة وفرضياته المصاغة، التي نسعى لدراستها ميدانيا قصد إثبات أو نفي صحتها.

ويعرّف الدكتور (عبد الرحمن بدوي) المنهج بأنّه "البرنامج الذي يحدد لنا السبيل للوصول إلى الحقيقة"، أو"الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامةّ" [1]، و"هو مجموعة منظمة من العمليات تسعى لبلوغ هدف" [2]. كما يعرف كذلك على أنه "مجموعة العمليات الذهنية التي يحاول من خلالها علم من العلوم بلوغ الحقائق المتوخاة مع إمكانية تباينها والتأكد من صحتها" [3]. وفي ضوء ذلك يمكننا تعريف منهج البحث العلمي بأنه "الطريق أو الأسلوب الذي يسلكه الباحث العلمي في تقصيه للحقائق العلمية في أي فرع من فروع المعرفة، وفي أي ميدان من ميادين العلوم النظرية، والعلمية وبتعبير أيسر فإن منهج البحث العلمي يعرف بأنه "سبيل تقصي الحقائق العلمية، وإذاعتها بين الناس"[4]

ولاعتبار أن بحثنا يندرج ضمن **البحوث الوصفية (الكميّة)** التي تسعى لربط الفرضيات بالنتائج المتوصل إليها، حيث يتم وصف الظاهرة المراد دراستها، لهذا اعتمدنا على **المنهج الوصفي التحليلي** (Méthode Descriptive Analytique)، باعتباره "يسعى إلى وصف الظاهرة وتشخيصها وإلقاء الضوء على جوانبها المختلفة وجمع البيانات اللازمة عنها مع فهمها وتحليلها من أجل الوصول إلى المبادئ والقوانين المتصلة بظواهر الحياة والعمليات الاجتماعية الأساسية والتصرفات الإنسانية، كما يهدف إلى وصف موقف، أو مجال اهتمام معيّن بصدق و دقة[5]".

لأن الوصف هو "المحور الأساسي للمنهج الوصفي في إثباته للحقائق العلمية، وتوصيلها لأذهان الأفراد"[6]. أما اعتمادنا على "التحليل" فيهدف إلى محاولة التعرف على وجهة نظر المبحوثين المتمثلين في التلاميذ نحو إشكالية البحث.

إضافة إلى إتباع **الطريقة الإحصائية** من خلال تطبيق نظام الإحصاء الاجتماعي (Spss) (Statistical Package for The Social Sciences) لتحقيق نوع من الدقة والموضوعية ، كونه يهتم بقياس العلاقة بين متغيرات الدراسة من خلال كاي تربيع، إضافة إلى نظام الإيكسل (Excel) لتدعيم البحث بالرسوم البيانية و كذلك (Spss).

---

[1] - عبد الرحمن بدوي، **مناهج البحث العلمي**، شركة وكالة المطبوعات، الكويت، الطبعة الثالثة، 1977، ص 4 ، ص 5.

[2] - أنجرس موريس ، **منهجية البحث في العلوم الإنسانية**، دار العقبة، ترجمة بوزيد محمد، الجزائر، 2004، ص 98.

[3] - Grawitz Madeleine, **Méthode de Sciences Sociales**, Paris, Ed, Dalloz, 1976, p 332.

[4] - غازي عناية، **منهجية البحث العلمي عند المسلمين**، دار البعث، قسنطينة ، الجزائر، الطبعة الأولى، 1985، ص 92.

[5] - خير الله عصار، (مرجع سبق ذكره)، ص 25.

[6] - غازي عناية، **منهجية البحث العلمي عند المسلمين**، مرجع سابق، ص 126.

2 - 4 - 2 - الاستمارة:

أما عن أدوات الدراسة فقد اعتمدنا على إعداد استمارة استبيان خاصة بالتلاميذ وتحتوي على أسئلة مغلقة ثلاثية البدائل ؛ أي على مقياس "ليكرت "،Likert Scale " الثلاثي (نعم، إلى حدّ ما، لا)، مع الإشارة أن إضافة الاختيار الثالث المتمثل في الإجابة (إلى حدّ ما) ووضعه ضمن البدائل كان نتيجة إيجاد بعض الدراسات الاجتماعية واستطلاعات الرأي الإعلامية التي تحتوي على الاختيار الثالث إلى جانب الإجابتين (نعم) و (لا)، وأحيانا كان الاختيار الثالث في بعض الدراسات على الشكل الآتي: (محتمل [1]) أو (بدون إجابة) أو (إجابة أخرى) كما هو معتمد كذلك في سبر الآراء الخاصة بالصحف الالكترونية في المثالين الأخيرين، واختيارنا هذا كان راجعا بعد الاتفاق مع المشرف طبعا لإعطاء فرصة للتلاميذ المبحوثين كي يدلوا بآرائهم في حالة عدم الثبات على إحدى الإجابتين الأخريين (نعم) أو (لا)، أما عن عملية التّرميز (Le codage) للإجابة أو الاختيار فكانت كالآتي: [- "نعم" يقابلها الرقم (1)، و" إلى حد ما " يقابلها الرقم (2)، و"لا" يقابلها (3)]. والتي اعتمدت في تفريغ البيانات في برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) وهي اختصار لِ (Statistical Package for the Social Sciences) ثم معالجتها بطريقة تقنية منظمة وواضحة.

هذه الاستمارة كانت مختومة بسؤال - عبارة - مفتوح من النّوع (Open-ended question) في شكل تقديم اقتراحات، والهدف منه هو الحصول على إجابات غير متوقّعة ومنتظرة تسمح لنا بالتّعرف على آراء ومواقف المبحوثين من خلال التعبير عن وجهة نظرهم حول أنماط الاتصال الصفي (البيداغوجي) - المتغير المستقل - (المؤثِر) ومحاولة التعرف على النمط السائد في الموقف التعليمي و علاقته بالتحصيل الدراسي من وجهة نظر التلاميذ، أما عن - المتغير التابع - (المتأثِّر) المتمثل في (التحصيل الدراسي)؛ فقد اعتمدنا على الطاقم الإداري للمؤسستين الذي أمدّنا بقوائم نتائج معدل الفصل الثالث لمستوى السنة الرابعة في المتوسطتين خلال السنة الدراسية (2016/2015)، وسبب اختيار الفصل الثالث هو التزامن مع الدراسة الميدانية.

إن تقنية الاستمارة الاستبيانية (Le Questionnaire) هي من الاستبيانات المغلقة والمفتوحة، والهدف منها طبعا هو الحصول على معلومات وفق صيغة محددة مسبقا، إضافة إلى استعماله - الاستبيان - فإن الباحث يهدف من ورائه إلى جمع المعلومات الكميّة التي لها علاقة بمعرفة مدى تأثير أنماط الاتصال الصفي البيداغوجي (التربوي) على التحصيل الدراسي لتلميذ مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ومعرفة النمط السائد على سائر الأنماط الأخرى وانعكاسه على تحصيل التلاميذ الدراسي، ومحاولة فهم الأفكار التي تسيطر على المبحوثين والمرتبطة بموضوع البحث.

[1] - محاضرات موجودة على قنوات اليوتيوب، أ. طارق النجار. **مقياس ليكرت الثلاثي**، http://e_learning gate. blog spot.com -

وأسئلة استمارة الاستبيان ما هي إلا أسئلة أو عبارات فرعية ناتجة عن مؤشرات عامة أو محاور (Axes) أو أبعاد (Dimensions) الناتجة بدورها عن متغيرات الدراسة، التي يرجى من خلالها خدمة الهوضوع بل والإجابة عليها عن طريق "الاستقصاء التجريبي" أي إجراء البحث الميداني على عينة البحث، فالاستبيان تقنية لجمع البيانات باعتبارها الأداة الأكثر استعمالا في ميدان البحوث الإنسانية والاجتماعية الميدانية عامة وعلوم الإعلام والاتصال خاصة، وهذا لمعرفة سلوك المبحوثين واتجاهاتهم تجاه ظاهرة ما ومحاولة قياسها.

✓ ـ إعداد الإستمارة:

لقد اتبعنا بعض المراحل المنهجية للبحث العلمي في بناء استمارة الاستبيان من خلال ضبط شكلها وبناء مضمونها المعرفي قبل العمل في جمع المعلومات والبيانات المستهدفة من ميدان البحث قصد إكسابها الصّدق العلمي وجعلها قابلة للتعميم من حيث النتائج التي سيتوصّل إليها، وهذه المراحل أو الخطوات تتلخص فيما يلي:

ـ تم ضبط كل من موضوع الدراسة وإشكاليتها وفرضياتها التي ستكون الأسس التي ينطلق منها ضبط استمارة الاستبيان بعد تفكيك سؤال إشكالية البحث إلى محاور أو أبعاد يتم بعدها تفكيكها أو تقسيمها إلى أسئلة أو عبارات فرعية تخدم البحث في محاوره الأساسية وتوصلنا إلى نتائج ذات صلة بالفرضيات التي ستقترن بإثباتها أو نفيها في الأخير.

ـ تمّ تحديد أهداف كل من الدراستين النظرية والميدانية خاصة، وربط هاتين الدراستين ببناء الاستمارة شكلا ومضمونا مع الاعتماد على دراسات سابقة في المجال البحثي.

ـ ضبط عينة البحث المراد دراستها وتحديد خصائصها السوسيو ديمغرافية باعتبارها متغيرات مهمة لبناء استمارة الاستبيان وتحقيق الهدف البحثي منها مراعين طبيعة الأسئلة وقابلية تناولها من طرف المبحوثين، إلى جانب تحديد وضبط كمية ونوعية المعلومات المراد جمعها ميدانيا.

ـ تمّ اختيار الأسئلة أو العبارات والثّبات عليها بعد تحكيمها في بناء الاستمارة بنسبة كبيرة لتجريبنا إياها واعتقادنا أنها تخدم البحث بدرجة كبيرة، مع العلم أننا أوردناها في صيغة عبارات مباشرة خالية من حروف أو أسماء الاستفهام، إلى جانب سؤال مفتوح واحد ـ عبارة ـ في شكل اقتراحات يدلي بها المبحوث بكل حرية لمعرفة آرائه حول موضوع البحث إلى جانب اعتماد هذه الإجابات في التحليل الميداني.

✓ ـ تحكيم الإستمارة:

بعد الاطلاع على ما توفّر لدينا من التراث التربوي وتصفح بعض الدراسات والبحوث الأكاديمية ذات الصلة بموضوع أطروحتنا قمنا ببناء استمارة الاستبيان في شكلها الأولي حيث

ضمناها أكبر قدر من الأسئلة ذات الصلة بالسمات الشخصية للمبحوثين من جهة وذات الصلة من جهة أخرى بأبعاد الدراسة ـ أنماط الاتصال الصفي ـ وهذا حتى لا نترك مجالا حيث كانت تتكون من خمسة وأربعين (45) سؤالا ـ عبارة ـ موزعة بين بُعد أو محور السمات الشخصية للمبحوثين والذي كان يضم سبعة (07) متغيرات، أما بقية الأبعاد أو المحاور فتوزعت بين الأنماط الصفية ـ البيداغوجية ـ الأربعة حيث كان البعد الأول يضم خمسة عشر (15) سؤالا أوعبارة، ثم البعد الثاني الذي كان يضم ستة (06) أسئلة، أما البعد الثالث فقد ضم أحد عشر (11) سؤالا، وفي الأخير البعد أو المحور الرابع فقد ضم ستة (06) أسئلة أو عبارات.

ونظرا لما يستدعيه العمل المنهجي كان من المقرّر عرضها على مجموعة من الأساتذة المختصين ـ المحكّمين ـ بما فيهم الأستاذ المشرف طبعا، ثم على مجموعة من الدكاترة والأساتذة المحكّمين من تخصصات متعددة ومستويات مختلفة قبلوا تحكيم هذه الآداة البحثية وتركوا بصماتهم حتى تكتسب المصداقية العلمية وصلاحية التعميم العلمي للنتائج المتحصّل عليها[1].

أما الهدف من التحكيم فهو إظهار الخلل والضعف الملاحَظ في بناء أداة البحث قصد تقويمها وجعلها في صورتها النهائية مُحقِقة للأهداف المرجوة ومجيبة عن التساؤلات المقصودة، وذات صلة بالارتباط بتساؤلات الدراسة ومدى صلتها بالأمور المنهجية العلمية، وتمّ اتباع هذه الملاحظات القيمة وتجسيدها من خلال إسقاطها على الاستمارة الأولية وتعديلها وإخراجها في صورتها المنقحة والنهائية.

وكانت نتيجة التحكيم في إعادة ضبط بعض الأمور الشكلية واللغوية والمنهجية للاستمارة، فقد تم ضبطها اجمالا في خمسة وثلاثين (35) بين متغير وسؤال ـ عبارة ـ، موزعين كالآتي: متغيرات السمات الشخصية للمبحوث خمسة (05)، أما باقي العبارت المعدّلة فهي كالآتي: البعد الأول: تسعة (09) أسئلة، البعد الثاني: خمسة (05) أسئلة، البعد الثالث: سبعة (07) أسئلة، البعد الرابع: تسعة (09) أسئلة مع الإشارة أن السؤال الأخير ورد مفتوحا في شكل تقديم اقتراحات، وللعلم كذلك أن الأسئلة وردت في شكل عبارات أو جمل اسمية يجيب عنها المبحوث من خلال اختيار إجابة واحدة من البدائل الثلاثة، ويلاحظ أن الأسئلة أو العبارات جاءت غير متساوية من حيث العدد فيما بينها وهذا لطبيعة كل نمط ومميزاته عن غيره.

[1] ـ قائمة المحكمين تم التطرق لها في تهميش الصفحة (156)، وهي مدرجة إيضا ضمن الملحق رقم (06)..

✓ ـ إعداد الأستمارة في شكلها النهائي:

بعد تحكيم الاستمارة من طرف الأساتذة المحكّمين والمختصين وإخضاعها للتعديلات المقترحة والمتفق عليها، تمّ إخراج الاستبيان في صورته النهائية شكلا ومضمونا، حيث تمّ تقسيمه إلى قسمين:

ـ قسم خاص بالبيانات أو السّمات الشخصية للمبحوثين، والتي اشتملت على المتغيرات الأربعة الآتية: [الجنس / السن / الوضع الدراسي السابق / مستوى التحصيل الدراسي]. إضافة إلى [كتابة معدّل الفصل الثالث] والهدف منه هو ضبط مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ حسب المعدّل المتحصّل عليه ونكتشف التناقض بين تحديد مستوى التحصيل الدراسي حسب التلاميذ والمعدل المدوّن المتأكّد منه من قوائم النقاط المستلمة من إدارتي المتوسطتين.

ـ ثم القسم الثاني الخاص بأنماط الاتصال الصفي ـ البيداغوجي ـ (عمودية وأفقية) كمتغيّر مستقل مشكّل للمحاور أو الأبعاد الأساسية الأربعة التي تمّ ترتيبها كالآتي:

ـ **البعد الأول**: تطرق لنمط الاتّصال وحيد الاتّجاه (النّازل / الرّأسي الهابط) الذي يمارسه أساتذة التعليم المتوسّط خلال الاتصال الصفي ـ البيداغوجي ـ أو الموقف التعليمي مع تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وهذا من خلال طرح تسعة (09) أسئلة أو عبارات.

ـ **البعد الثاني**: خصّص لنمط الاتّصال ثنائي الاتّجاه (النّازل الصّاعد / الهابط الصّاعد) الممارس من طرف أساتذة التعليم المتوسّط خلال الاتصال الصفي ـ البيداغوجي ـ مع تلاميذ السنة الرابعة، وهذا من خلال طرح خمسة (05) أسئلة ـ عبارات ـ.

ـ **البعد الثالث**: تمحور حول نمط الاتّصال ثلاثي الاتّجاه (النّازل الصّاعد الأفقي / الهابط الصاعد الأفقي) الذي يمارسه أساتذة التعليم المتوسّط خلال الاتصال الصفي ـ البيداغوجي ـ مع تلاميذ السنة الرابعة، وهذا من خلال طرح سبعة (07) أسئلة.

ـ **البعد الرابع**: خصّص لنمط الاتّصال متعدّد الاتّجاهات أو (متعدّد القنوات) الذي يمارسه أساتذة التعليم المتوسّط خلال الاتصال الصفي ـ البيداغوجي ـ مع تلاميذ السنة الرابعة، وهذا من خلال طرح تسعة (09) أسئلة. مع العلم أن العبارة الأخيرة رقم ثلاثين (30) هي في شكل سؤال مفتوح.

✓ ـ تجريب الإستمارة (الاختبار القبلي):

لقد تمّ تجريب استمارة الاستبيان واختبارها على عينة ـ استطلاعية ـ محدودة من مجتمع البحث ومن خارج العينة متفقة في خواصها مع عينة البحث، وقدّرت بثلاثين مبحوثا، لمعرفة

مدى وضوح الأسئلة التي تمّ صياغتها والألفاظ المكوّنة لها، والعمل على إعادة النظر فيها من خلال إعادة صياغتها من جديد أو إلغائها نهائيا كأن تكون صعبة المنال أو محرجة لهم، إلى جانب العمل على ضبط البدائل الاختيارية المشكلة للأجوبة لإعطاء مجالا من الحرية للمبحوثين للاختيار أكثر وتوسّع تجاوبهم معها، وهذا بدوره يثري البحث العلمي ويوصل إلى نتائج أكثر دقة و منهجية.

ولمعرفة درجة ثبات و صدق المقياس ـ الاستبيان ـ اعتمدنا على حساب معامل (ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha) من خلال برنامج الحزمة الإحصائية (Spss)[1].

✓ **ـ توزيع الإستمارة:**

بحكم خبرتنا السابقة في التعامل مع عينة البحث المتمثلة في تلاميذ السنة الرابعة في كلتا المتوسطتين التربويتين: القديمة الشهيد "عبد الله مغطيط" والجديدة ببلدية وادي الخير، دائرة عين تادلس، ولاية مستغانم؛ فقد أشرفنا شخصيا على العمل البحثي الأكاديمي من بداية توزيع الاستمارات إلى غاية جمعها، حيث تمّ توزيع الاستمارات بطريقة التوزيع بالمقابلة أي (الاستمارة بالمقابلة) بمعنى عرضها على العينة وقراءة الأسئلة على التلاميذ حسب الأقسام بالترتيب وفي كل مؤسسة و هذا لتوضيح أي إشكال مرتبط بالاستبيان، مع الإشارة أن عملية التوزيع والقراءة تمت خلال يوم واحد، وهذا لربح الوقت من جهة ولتجنب الضغط وإزعاج التلاميذ الذين كانوا مقبلين على مرحلة امتحانات الفصل الثالث من جهة أخرى.

واختيارنا لهذه الفترة الزمنية المراد منه الحصول على أكبر عدد من الاستمارات كون جلّ التلاميذ يكونون حاضرين خلال الفصل الثالث الذي يعد مصيريا للتلميذ باعتباره آخر فترة دراسية يعوّل عليها الكثير من التلاميذ لتحسين معدلاتهم ومستوياتهم الدراسية، مع الإشارة أن قبل التوزيع تمّ تحية التلاميذ واطلاعهم على الهدف من هذا البحث الميداني وذكر أن غرضه هو لخدمة مجال البحث العلمي وأن إجاباتهم ستحظى بالسرية وهي محل ثقة لدى الباحث حتى نزرع فيهم نوعا من الثقة المتبادَلة بين الباحث و بين المبحوثين، و هذه الطريقة مكنتنا من استرجاع كل الاستمارات التي استوفت شروط الإجابة إلا ما ندر منها في بعض الأمور الطفيفة.

2 ـ 4 ـ 3 ـ الملاحظة البسيطة:

إضافة إلى اعتماد تقنية (الملاحظة البسيطة)[2] (L'Observation Simple) عندما كنّا نتردّد على المؤسستين لإنجاز الدراسة الميدانية وجمع المعطيات البحثية، وهي (ملاحظة دون

[1] ـ نتيجة معامل (ألفا كرونباخ) لثبات و صدق الاستبيان تم التطرق لها في الفصل التطبيقي.
[2] ـ **الملاحظة البسيطة**: هي ملاحظة غير منظمة و من دون المشاركة، لأن الثانية المنظمة هي التي تعتمد القياس الزمني المنظم للملاحظة.

مشاركة) (L'Observation Désengagée) وتستخدم عندما "يتعذر على الباحث استخدام الملاحظة بالمشاركة. نظرا لصعوبة الاندماج في المجتمع المبحوث، بسبب اتصال أفراده ببعضهم البعض اتصالا مباشرا لا يسمح بالتسرّب إلى داخله، أو لعدم استطاعة الباحث العيش مع أعضاء هذه المجتمعات ذات التصرّفات الشاذة، أو لعدم وجود متسّع من الوقت يمكّن من استخدام الملاحظة بالمشاركة (L'Observation Participante). التي تتطلب الوقت الكافي، لكسب ثقة المبحوثين أثناء العيش معهم". و"يكتفي الباحث في تقنية (الملاحظة دون مشاركة) بملاحظة المجتمع، دون مشاركة أعضائه حياتهم الخاصة. أي إجراء الملاحظة من الخارج بصورة مستقلة ومنفصلة عن المجال المدروس"[1].

إضافة إلى أنها الأداة التي يمكن بواسطتها الحصول على بعض الأمور المتمثلة في بعض السلوكيات والتفاعلات التي نعتقد أنها قد تثري هي الأخرى موضوع بحثنا، من خلال تجربتنا في التعليم المتوسط سابقا، وملاحظة عملية الاتصال البيداغوجي داخل القسم (Classe) (الصف الدراسي) والأنماط الممارسة من خلاله خلال المواقف الصّفية ، والتركيز على سلوكيات الأستاذ والتلاميذ في علاقاتهم الاجتماعية التواصلية والتفاعلية "التعليمية/ التعلمية" (Enseignement /Apprentissage) ،[2] من خلال الموقف التعليمي (Situation Didactique)، حيث" يُختصر دور المعلم في التوجيه والإرشاد وتحضير الموقف التعليمي ويكون التلميذ فاعلا في الصف، لا منصتا متبرما مثرثرا يصعب الحصول على انتباهه" [3]. مع العلم أن الموقف التعليمي ""يتضمن... جانبين هما ضبط التعلّم، ومثيرات التعلّم" [4] للوقوف على طبيعته وتأثيره على التحصيل الدراسي للتلاميذ للمبحوثين.

2 - 4 - 4 - التوثيق:

كما تم الاعتماد على التوثيق (Documentation) من خلال الاطلاع على المادة العلمية النظرية والإلمام بالجوانب الميدانية كبناء الاستمارة وتحكيمها واختبار الفرضيات وضبط إشكالية موضوع البحث ضمن المصادر والمراجع والبحوث الأكاديمية والتربوية، إضافة إلى الدوريات والمجلات ومواقع الانترنت المعتمدة.

2 - 5 - الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات:

باعتبار دراستنا من الدراسات الوصفيّة فقد اعتمدنا في عملية تحليل البيانات وتفسيرها على التكرارات المطلقة - العددية - والتكرارات النسبية - النسب المئوية - وعلى مقياس التوزيعات اختبار (كاي دو) - كاف تربيع - ويُرمز له باختبار (كا^2) (Chi-Square Test) - ،

[1] - أحمد بن مرسلي، **مناهج البحث العلمي في علوم الإعلام و الاتصال**، (د . م .ج)، الجزائر، ط (4)، 2010، ص ص (204 - 205).
[2] - علي الشريف بن حليمة، **الأهداف البيداغوجية**، (بدون دار طبع و بدون طبعة)، وهران، الجزائر، 2003، ص 82.
[3] - محمود منسي، **علم النفس التربوي للمعلمين**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، (ج.م.ع)، (بدون طبعة)، 1990، ص 86.
[4] - محمود منسي، (نفس المرجع السابق)، ص 86.

وهو "من أبسط المقاييس الإحصائية التي تستخدم لاختبار مدى صدق النتائج التي تمّ الحصول عليها بالعينة مقارنة بالنتائج التي يفترض الحصول عليها من المجتمع" [1]. وهو مقياس يستخدم في اختبار الفرق المعنوي بين المتغيرات، أي البيانات الفعلية المحصّل عليها في الدراسة وبين البيانات النظرية المفترضة، حيث تحسب (كاف تربيع) أو (كاي دو) على النحو التالي:

كا^2 المحسوبة = مج (قيم البيانات الفعلية – قيم البيانات النظرية)^2 / قيم البيانات النظرية.

أو بصيغة أخرى:

$$كا^2 = \frac{(\text{التكرار الحالي} - \text{التكرار المتوقّع})^2}{\text{التكرار المتوقّع}}$$

وبعد حساب (كا ^{2}) المحسوبة ومقارنتها ب (كا ^{2}) الجدولية (وذلك بالاعتماد على الجدول الإحصائي[2] الأنموذج الذي أعده (كارل بيرسون) والذي عرض فيه القيم المختلفة محددة وموزعة حسب الصدفة باعتبارها العامل الوحيد المسبب للفرق المعنوي)، وذلك مع أخذ نسبة احتمال الصدفة المطبقة في العلوم الاجتماعية والبالغة (5 %) خمسة في المائة، وقد تمت الإشارة إلى (كا^2 المحسوبة) و (كا^2 الجدولية) ودرجة الحرية ومستوى الدلالة في كل الجداول المركبة.

ليتم في النهاية تحديد هل الفرق المعنوي **جوهري** أي كا ^{2} الجدولية **أكبر** من كا ^{2} المحسوبة، أو غير معنوي ناتج عن عامل الصدفة عندما تكون كا ^{2} المحسوبة **أقل** أو **تساوي** كا^2 الجدولية. إلى جانب استعمال معامل الصدق والثبات (ألفا كرونباخ) كما سبق الذكر.

خلاصة

لقد تمّ في هذا الفصل عرض إجراءات الدراسة الميدانية ـ المنهجية ـ المتمثلة في أول الأمر في اعتماد الدراسة الاستطلاعية من خلال عرض الأهداف المرجوة منها و تحديد مجالات البحث المرتبطة بها، كما تم تحديد الأداة و صياغتها صياغة أولية تلاها تحكيمها و تجريبها على عينة استطلاعية مرتين لاختبار الصدق و الثبات، كما تم عرض تفصيلي لمتغيرات الدراسة و تحديد العينة كذلك نهائيا، كما تم ضبط الأساليب الإحصائية التي سيتم الاعتماد عليها في هذا البحث، و بعده تم الشروع في إنجاز الدراسة الأساسية النهائية بعد ضبط مجالات البحث و حدوده الآتية: (المكاني، الزماني، و البشري) و إثرائه ببعض الجداول البيانية التوضيحية، كما تم توزيع الاستمارات على عينة البحث لجمع البيانات المرجوة، وتم

[1] ـ إيهاب حامد البراوي، **مبادئ الإحصاء التطبيقي في التربية الرياضية**، مطبعة أكتوبر بالمنصورة، مصر، (دون طبعة)، 2006، ص 387.
[2] ـ أنظر الملحق رقم (07)

ختيار المنهج الوصفي التحليلي لأن دراستنا توضع في خانة الدراسات الوصفية، أما تقنية أو أداة البحث فقد تمثلت في الاستمارة بسبب طبيعة الموضوع و حجم العينة الكبير نسبيا، إضافة إلى توظيف المقابلة مع الطاقم الإداري للمؤسسات لجمع بعض المعطيات التربوية البحثية، إلى جانب استعمال الملاحظة البسيطة.

كما تم اعتماد تقنية التوثيق لإثراء المتن، و الاستفادة من التراث المعرفي في الجانبين النظري و الميداني، و قد تميز هذا الفصل بعرض نظري و بياني لمعطيات قيمة نعتقد أنها تخدم بحثنا و تضفي عليه المصداقية و الأمانة العلمية، أما عن عرض النتائج و مناقشتها فسيكون في الفصل اللاحق و الخامس من خلال عرض الجداول و تحليل البيانات المتحصّل عليها.

الفصل الخامس
عرض النتائج و مناقشتها

تمهيد

1 ـ وصف البيانات و تحليل النتائج

1 ـ 1 ـ السمات الشّخصية العامة للمبحوثين

1 ـ 2 ـ متغيّرات الدراسة و القياس

1 ـ 2 ـ 1 ـ البعد الأول: نمط الاتّصال وحيد الاتّجاه (النّازل / الرأسي الهابط).

1 ـ 2 ـ 2 ـ البعد الثاني: نمط الاتصال ثنائي الاتجاه (النازل الصاعد).

1 ـ 2 ـ 3 ـ البعد الثالث: نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه (النازل الصاعد / الأفقي).

1 ـ 2 ـ 4 ـ البعد الرابع: نمط الاتصال متعدد الاتجاهات (متعدد القنوات).

خلاصة

تمهيد

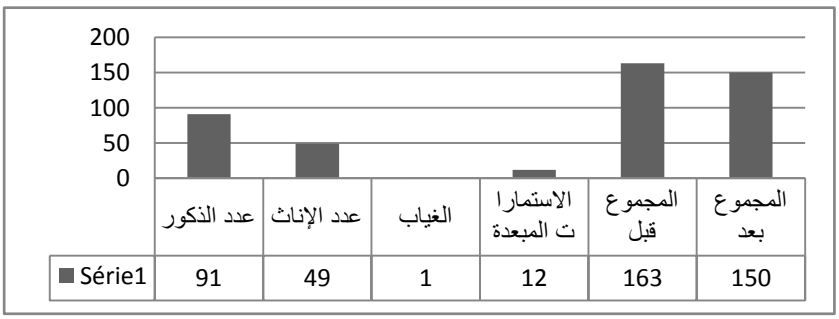
قبل عرض الجداول البسيطة وتحليل نتائجها؛ ارتأينا عرض الجدول المبيّن لمواصفات عينة البحث المعتمدة في الدراسة الأساسية من خلال تبيان كل من عدد الذكور المقدّر بمائة وثلاثة وستين (163) وعدد الإناث المقدّر بثمانية وتسعين (98) في كلتا المتوسّطتين، ثم عرض لعدد غياب المبحوثين أثناء توزيع الاستمارات و المقدّر بواحد (01). كذلك عرضنا عدد الاستمارات المبعدة التي لم تستوفِ الشّروط والمقدّرة بأربعة عشر (14) وعند جمع الغائب والمبعدين، نحصل على (15)، وفي الأخير عرضنا كل من عدد الاستمارات قبل توزيعها وبعد توزيعها.

و الجدول الآتي يبيّن ذلك:

الرّقم	اسم المتوسّطة	عدد الذكور	عدد الإناث	الغياب	الاستمارات المُبْعَدَة	المجموع قبل / بعد
1	المتوسّطة القديمة	91	49	01	12	150 / 163
2	المتوسّطة الجديدة	72	49	00	02	96 / 98

يوضّح لنا الجدول أعلاه مجموع التلاميذ الذين شكّلوا عينة البحث في كلتا المؤسستين التربويتين ـ المتوسّطة القديمة "الشهيد مغطيط عبد الله" والمتوسّطة الجديدة ـ . أما عن التّوزيع المفصّل يمكن القول: أنّ المجموع في المؤسسة الأولى يتوزّع كالآتي: عدد الذكور بها هو واحد وتسعون (91) تلميذا، أما عدد الإناث فهو تسعة وأربعون (49) تلميذة، وقد سُجِّل غياب واحد، أما عن الاستمارات المبعدة فكانت اثنتي عشرة (12) استمارة استبيان، أما عن وجود قيمتين في المجموع فهو راجع لإنقاص الاستمارات المبعدة إضافة للتلميذ الغائب وهذا ما جعل المجموع يتراجع من مائة وثلاثة وستين (163) تلميذا و تلميذة إلى مائة و خمسين (150) تلميذا و تلميذة.

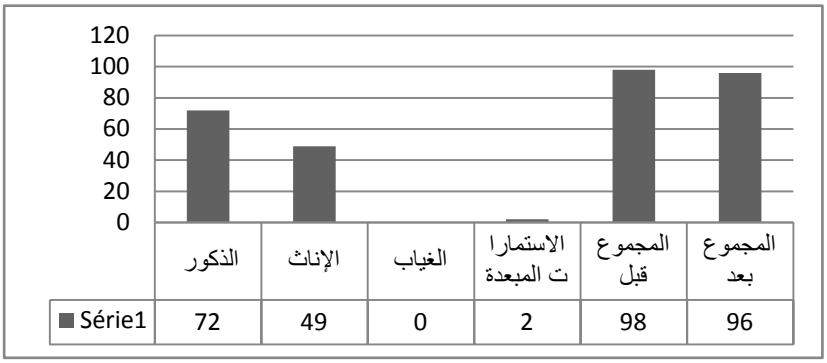
و الرسم البياني الآتي يوضح قيم المتوسّطة القديمة:



ـ رسم بياني رقم (01): يوضّح توزيع الاستمارات في المتوسّطة القديمة.

أما عن المتوسّطة الجديدة فنلاحظ أنّ المجموع فيها يتوزّع كالآتي: عدد الذكور بها اثنان و سبعون (72) تلميذا، أما عدد الإناث فهو تسعة و أربعون (49) تلميذة، و لم يُسَجِّل أي غياب، أما عن الاستمارات المبعدة فكانت اثنتين فقط (02)، و هذا ما أدّ إلى تراجع المجموع من ثمانية وتسعين (98) إلى ستة وتسعين (96) استمارة. وبحساب مجموع التلاميذ في المؤسستين (150) و(96) نكون قد حصلنا على مجموع العينة المقدرة ب(246) مفردة.

و الرسم البياني الآتي يوضح قيم المتوسّطة الجديدة:



- رسم بياني رقم (02): يوضّح توزيع الاستمارات في المتوسّطة الجديدة.

1 - وصف البيانات و تحليل النّتائج:

1 - 1 - السّمات الخاصة بالمبحوثين:

نوضّح أنه بعد ملء المبحوثين للاستمارات قمنا باسترجاعها، ثم العمل على ترقيمها من واحد (01) إلى مائتين وستة وأربعين (246) كتابيا، وبعد ترميز إجابات المبحوثين عملنا على إدخالها عن طريق نظام (Spss) إلى جهاز الحاسوب بطريقة منظمة، وبعدها تمّ استخراجها في شكل أرقام إحصائية ضمن جداول بسيطة وأخرى مركبة، وكانت النتيجة التوصل إلى خصائص متغيرات الدراسة على النحو الآتي:

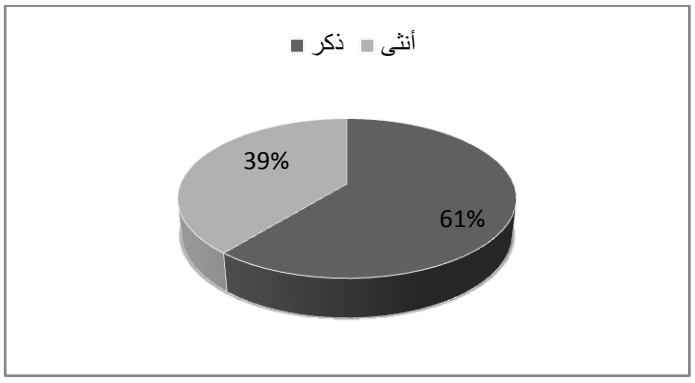
- جدول رقم (01): يبيّن توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس.

المتغيّر	الخاصيّة	التّكرار المطلق	التّكرار النّسبي
الجنس	الذّكور	150	% 61.0
	الإناث	96	% 39.0
	المجموع	246	% 100

انطلاقا من المعطيات الإحصائية المبيّنة في الجدول رقم (01) نلاحظ أن نسبة الذكور أكبر من نسبة الإناث، حيث قدرت نسبة الذكور ب (61.0 %)، أما نسبة الإناث فقدرت ب %)

(39.0، ومَرَدُّ ذلك راجع ربّما إلى طبيعة المجتمعات العربية ذات التوجه والهيمنة الذكورية وخاصة الريفية منها على وجه الخصوص ، مما جعل بعض الأسر ربما في سنوات مضت تعزف عن تعليم بناتهن بسبب الموروث الثقافي والاجتماعي أو توقف بناتهن في سنوات التعليم الابتدائي بسبب البعد الجغرافي عن المؤسسة التعليمية وتزويجهن المبكر أحيانا ، واعتقادا من بعض الأولياء أن مكان المرأة لا يستقر إلا في البيت، رغم أن التعليم في الجزائر "تعليم إجباري لجميع الأطفال ذكورا وإناثا إبتداء من السنة السادسة من العمر إلى نهاية السنة السادسة عشرة..."[1]، مع التأكيد أن الدين الإسلامي دعا لتعليم الولد (ذكرا كان أو أنثى) دون أن يفرّق بينهما، لكن مع السنوات الأخيرة بدأ الانفتاح على تعليم البنات.

وذلك يرجع لإدراك الدور الذي يمكن أن تلعبه البنت أو المرأة في المجتمع وبالخصوص خارج الأسرة من خلال مواصلتها لدراساتها وحصدها لأعلى الشهادات والتحاقها بسوق العمل مما يدلّ على أنه أصبح ضرورة بالنسبة لهن من جهة ولعائلاتهن من جهة أخرى مساعدة لهن على صعوبات الحياة، مما أدى إلى اقتحامها للعديد من المجالات وممارستها لبعض الوظائف خاصة، كالصّحية والتربوية عموما، وحتى الوظائف الإدارية العادية والسّامية خصوصا، إضافة إلى ممارستها لأشغال تقليدية برعت فيها تاريخيا، ومن هنا كان وقوفها إلى جانب الرجل مهما في بناء المجتمع.



رسم بياني رقم (3): يبيّن توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس.

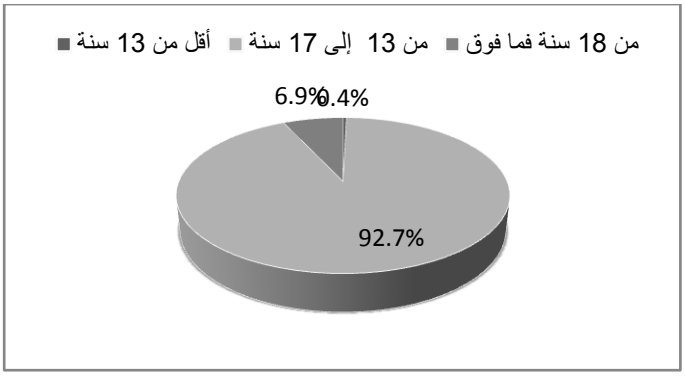
- جدول رقم (02): يبيّن توزيع أفراد العينة حسب متغير السن.

المتغيّر	الخاصية	التكرار المطلق	التكرار النسبي	متوسّط العمر
السّن	(أقل من 13 سنة)	1	% 0.4	(15.5 سنة)
	(من13 إلى17 سنة)	228	% 92.7	
	(من18 سنة فما فوق)	17	% 6.9	
	المجموع	246	% 100	

[1] - رابح تركي، ***خصائص النظام التعليمي في الجزائر***، **أخبار التربية** ، وزارة التربية الوطنية، العدد (7)، جوان 1995م، ص 6.

تظهر المعطيات الإحصائية أن الفئات العمرية المحصورة بين (13 و 17) أكبر بكثير من الفئتين العمريتين الأخريين المتمثلتين في: (أقل من 13) و (18 فما فوق)، حيث قدّرت نسبة الفئات العمرية ذات التكرار المطلق الكبير ب (92.7 %)، أما الفئات العمرية الأخرى فكانت على التوالي من حيث النسبة، حيث كانت نسبة فئة (من 18 فما فوق) ضئيلة وقدرت ب (6.9 %)، أما الفئة الأخيرة من حيث الترتيب (أقل من 13) فكانت جد ضئيلة وقدرت نسبتها ب (0.4 %).

ومرجع ذلك أن مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط يغلب عليه التلاميذ المتمدرسون الجدد من الفئات العمرية الممتدة (من 13 إلى 17)، و هذه الأعمار تتناسب وتتلاءَم مع مستواهم الدراسي، وهذا ما يجعلها تحتل النسبة المهيمنة مقارنة بالنسب الأخرى، لأن من ينضمون تحت الفئات الثانية الضئيلة وخاصة (من 18 فما فوق) غالبا ما يكونون من التلاميذ الذين يكررون السنة الرابعة حسب ما أقر به مجلس التوجيه المدرسي، مع العلم أن متوسط العمر بالنسبة للسنوات الرابعة هو (15.5 سنة).



رسم بياني رقم (4): يبيّن توزيع أفراد العينة حسب متغير السّن.

ـ حساب المتوسّط الحسابي لمتغيّر السّن:

متغّير السّن	التكرار المطلق	التكرار النسبيّ	مركز الفئة ـ س ـ	ك *س
(أقل من 13)	1	% 0.4	13	13
(من13 إلى 17)	228	% 92.7	15.5	3534
(18 فما فوق)	17	% 6.9	18	306
المجموع	246	% 100	46.5	3853

$$\text{المتوسط الحسابي} = \frac{\text{مج [ك . س]}}{\text{مج ك}}$$

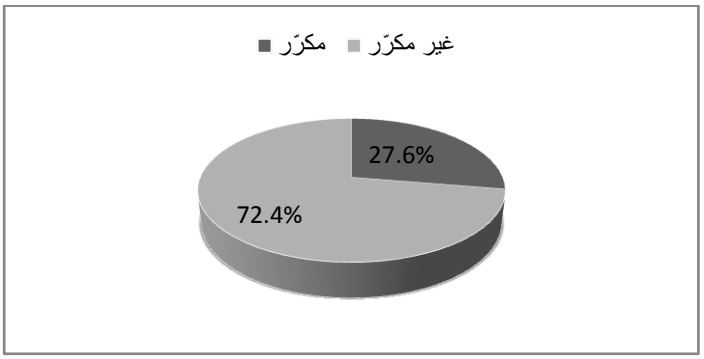
المتوسّط الحسابي = $\frac{3853}{246}$ = 15.66 سنة .

- جدول رقم (03): يبيّن توزيع أفراد العينة حسب الوضع الدراسي (تكرار السنة).

المتغير	الخاصية	التكرار المطلق	التكرار النسبي
الوضع الدّراسي	مكرّر	68	% 27.6
	غير مكرّر	178	% 72.4
	المجموع	246	% 100

في ضوء المعطيات الإحصائية نلاحظ أن نسبة التكرار بين التلاميذ من كلا الجنسين تبدو قليلة مقارنة بالعدد الإجمالي لهم والذي يقدر ب (246) تلميذا وتلميذة في كلتا المتوسطتين مع مراعاة كذلك الغياب، حيث قدّرت نسبة المكررين ب (27.6 %)، مع العلم أن الفئة التي سُمح لها بتكرار السنة وإعطائها فرصة ثانية للاجتهاد والنجاح، كان يتم في إطار مجالس بيداغوجية تربوية مغلقة.

هذه المجالس التعليمية يحضرها أعضاء من الطاقمين الإداري والتربوي وهم المدير ومستشار التربية و أساتذة أقسام السنة الرابعة فقط كي يدلي كل واحد برأيه ويتفقون على رأي مشترك لكل حالة مدرسية على انفراد. يُراعَى فيها نتائج التلميذ للموسم الدراسي السّابق وسلوكه داخل القسم والمؤسسة خاصة، ورغبته في الاجتهاد وتعويض ما ضاع منه دون أن نهمل عامل السّن الذي يسمح له القانون بتكرار السنة الدراسية والمحدد بسبع عشرة سنة حتى شهر ديسمبر وإذا تعداها يوجّه لمراكز التكوين المهني .



رسم يرقم (5): بيّن توزيع أفراد العينة حسب الوضع الدراسي (تكرار السنة).

ـ جدول رقم (04): يبيّن توزيع أفراد العينة حسب مستوى التحصيل الدراسي.

المتغير	الخاصية	التكرار المطلق	التكرار النسبي
مستوى التّحصيل الدّراسي	جيّد	25	% 10.16
	حسن	61	% 24.79
	متوسّط	86	% 34.95
	ضعيف	74	% 30.1
	المجموع	246	% 100

تشير معطيات الدراسة المتحصل عليها أن التلاميذ الذين لديهم تحصيل علمي ودراسي متوسط بلغت نسبتهم (34.95 %) كأعلى نسبة في الجدول الإحصائي التوضيحي، تلتها مباشرة نسبة (30.1 %) للتلاميذ أصحاب التحصيل الدراسي الضعيف، مع العلم أن أقل من معدل عشرة أُعتبر مستوى ضعيفا حسب ما اعتمد في هذه النتائج في كلتا المؤسستين؛ لكن أحيانا تُراعى بعض الأمور التي قد يقترحها ويقرّها المجلس ال تعليمي البيداغوجي بحضور الأساتذة و المدير ومستشار التربية ـ المراقب العام ـ باقتراح جعل النقطة تسعة فاصل، أو تسعة علامة متوسطة بدل ضعيفة كونها علامة قريبة من المتوسّط؛ مراعين في ذلك النقاط التي تحصّل عليها التلميذ أو التلميذة خلال الموسم الدراسي ككل والتي قد تحقق له أو لها نسبة نجاح مرضية خلال نهاية السنة الدراسية وهذه النقاط أو العلامات يُراعَى فيها أولا اجتهاد التلميذ و كذلك حسن السلوك وتجنب الغيابات خلال الموسم الدراسي.

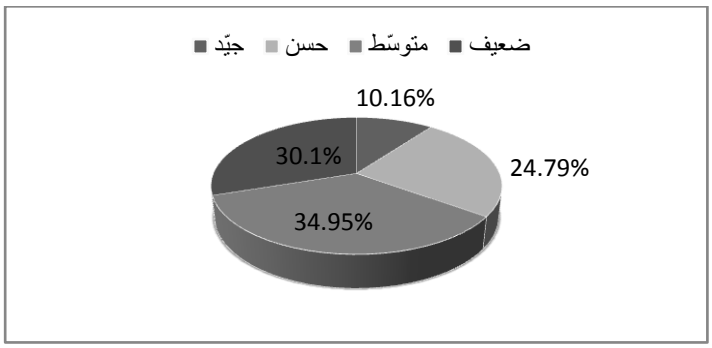
أما عن الضعف المدرسي أو التأخر الدراسي فيمكن إرجاعه حسب المختصين الاجتماعيين والنفسانيين إلى عوامل عديدة قد تكون نفسية كالاضطربات والمشاكل النفسية وتكون نتيجتها وخيمة من خلال الإصابة بمرض التوحد وفقدان الرغبة في التعلّم واتخاذ العزلة كحل والابتعاد عن زملاء الدراسة لكن هذه الحالات تبقى نادرة حيث يستوجب معالجتها بسرعة من خلال المرافق أو المشرف النفساني للتلاميذ داخل المؤسسة التربوية والحد من استفحالها، أو قد تكون اجتماعية ـ عائلية ـ كالعنف الأسري أو طلاق الوالدين وتشتت الأبناء أحيانا بينهما، أو اقتصادية كالفقر والعوز وكثرة متطلبات التلميذ الذي صار يتأثر أمام زملائه في الدراسة وأقرانه رغم اعتماد الهيئات الوصية داخل المؤسسة التربوية سياسة المئزر كوسيلة مظهرية تجعل التلاميذ سواسية أمام بعضهم البعض واعتماد مبدأ العدالة في التعامل بالمثل من خلال توفير الخدمة التعليمية العمومية للجميع وحتى في منح العلامات على أساس مبدأ الجد والمثابرة، أو حتى مدرسية ـ إدارية ـ كما أشارت الكثير من الدراسات.

أما النسبة الثالثة فهي خاصة بالتلاميذ ذوي مستوى التحصيل العلمي الحسن بنسبة تقدر ب (24.79 %)، أما النسبة الأخيرة فكانت لذوي التحصيل العلمي الجيد وقدّرت ب (10.16 %).

وهذه النسب الأربع تعتبر مؤشرا مقبولا إلى حد ما على مستوى التحصيل الدراسي، مع العلم أن سبب هذه النسب المختلفة في اعتقادنا هو اختلاف الفروق الفردية والقدرات العقلية والمهارية بين التلاميذ من حيث قدرة الذكاء والاستيعاب والتركيز وقوة الذاكرة والقدرة على التذكر والتي تكون طبيعية في مجملها، وخاصة في المؤسستين التعليميتن المختارتين اللتين تقعان في منطقة شبه حضرية.

ولا ننسى أن نشير أنّ نسبة معتبرة من المنتمين لها هم من المتمدرسين من مناطق ريفية تفتقر للكثير من المنشآت التربوية كالمكتبات ونوادي الإعلام الآلي ـ الأنترنت ـ التي صار التلميذ يعتمد عليها في إعداد بحوثه وإثراء معارفه، مع الإشارة أنه تمّ مؤخرا تزويد كل بلدية بمكتبة مع قاعة للإعلام الآلي تضاف لتلك المتواجدة بدور الشباب أصلا، والتي يمكن أن تكون دافعا في تحسين مردود التلاميذ.

إضافة إلى تزويد بعض المنازل الريفية وشبه الحضرية بالأنترنت عبر تقنية (4 جي)، إضافة إلى متابعة بعض المتمدرسين لبعض الدروس الخصوصية في المدن الكبيرة أو حتى المتوسطة. دون أن نهمل أن هذا المؤشر الإيجابي للمستوى قد يساعد التلاميذ المبحوثين على التعامل مع استمارة البحث وحصولنا أكثر على معطيات دقيقة ذات مصداقية وموضوعية.

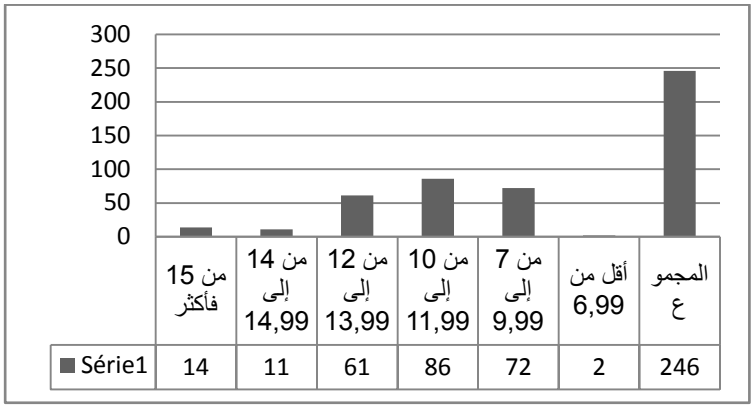


رسم بياني قم (6): يبيّن توزيع أفراد العينة حسب مستوى التحصيل الدراسي.

ـ جدول فرعي رقم (1): يبيّن توزيع معدلات الفصل الثالث على كامل أفراد العينة.

الخاصية	التكرار العددي	التكرار النسبي	المستوى
(من 15 فأكثر)	14	% 5.69	جيّد
(من 14 إلى 14.99)	11	% 4.47	جيّد
(من 12 إلى 13.99)	61	% 24.79	حسن
(من 10 إلى 11.99)	86	% 34.95	متوسّط
(من 07 إلى 09.99)	72	% 29.26	ضعيف
(أقل من 06.99)	2	% 0.81	ضعيف
المجموع	246	% 100	****

يبيّن لنا الجدول توزيع معدّلات الفصل الثالث من السنة الدراسية (2015 / 2016) في كلا المؤسستين والتي أُعتُمِدت لضبط مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ، مع العلم أننا لم نقم بتفريغها في الحاسوب بل اكتفينا فقط للتأكد بها من مستوى تحصيل التلاميذ من خلال الاعتماد على القوائم المدرسية للتلاميذ، وهذا بعد مطالبة المبحوثين بتسجيل أسمائهم واقسامهم أثناء الاجابة على محتويات الاستمارة. أما عن قراءتها فإننا نكتفي فقط بالجدول الموضّع أعلاه.



رسم رقم (7): يبيّن توزيع معدلات الفصل الثالث على كامل أفراد العينة.

ـ جدول فرعي2: يبيّن توزيع المستوى والإجازة أو العقوبة حسب معدلات الفصل الثالث.

الخاصية	المستوى	الإجازة و العقوبة
(من 17.50 إلى 20)	جيّد	امتياز / إجازة
(15.50 إلى 17.49)	جيّد	تهنئة / إجازة
(من 14 إلى 15.49)	جيّد	تشجيع / إجازة
(من 12.50 إلى 13.99)	حسن	لوحة شرف / إجازة
(من 10 إلى 12.49)	متوسّط	لا شيء / لا شيء
(من 8.50 إلى 9.99)	ضعيف	إنذار / عقوبة
(من 0 إلى 8.49)	ضعيف	توبيخ / عقوبة

يبيّن لنا الجدول أعلاه توزيع المعدّلات حسب المستوى الدراسي للتلميذ أو التلميذة من جهة، والإجازة أو العقوبة التي تمنح لهم انطلاقا من المعدّل المتحصّل عليه. وبهذا المعدّل تكتمل الصورة الذهنية عن الفروق الفردية بين التلاميذ، والعمل على معاينة قدرات كل تلميذ أو تلميذة على حِدة من خلال تشخيص النقص في المواد التي كانت سببا في ضعف المستوى لديهم، مما يستوجب النظر في مستواهم من خلال متابعتهم مستقبلا. حتى نجنبهم التراجع والفشل من خلال الإكثار من حصص الاستدراك والدّعم التي تعود عليهم بالنفع وتحسين

مستواهم مستقبلا كونهم مقبلين على المرحلة الثانوية وخاصة المكررين منهم، لأنهم الأولى بهذه المتابعة والرعاية المعرفية والمدرسية على حد سواء.

1 - 2 - متغيّرات الدراسة و القياس:

بعد عرض مواصفات العينة المتمثلة في السمات الشخصية للمبحوث في أربعة (04) جداول إحصائية وتوضيحية، مع إضافة جدولين إضافيين أحدهما خاص بمعدلات الفصل الثالث وآخر بالمستوى والإجازات والعقوبات الممنوحة. ثم قيامنا بعرض النتائج وتحليلها، ننتقل بدورنا إلى إكمال عرض المعطيات حسب الأبعاد أو المحاور الأربعة وتحليل نتائجها باعتماد المنهج الوصفي التحليلي لتأكيد مدى صحة الفرضيتين من خطئهما، وهذا بالاعتماد على التكرارات والنسب المئوية، وكاف تربيع (كاي دو) لفهم العلاقة بين متغيري الدراسة من خلال الجداول البسيطة والمركبة، إضافة إلى معامل ارتباط بيرسون.

1 - 2 - 1 - البعد الأول: نمط الاتّصال وحيد الاتّجاه (النّازل / الرأسي الهابط).

يرى المختصون في المجال التربوي والاجتماعي والنفسي أن التحصيل الدراسي للتلميذ يتأثر إيجابا أو سلبا نتيجة عوامل عدة منها فيزيائية ونفسية واجتماعية ومدرسية، ونحن في هذه الدراسة نسعى لمعرفة هذا التأثر من خلال الجانب المدرسي المتمثّل في أنماط الاتصال الصفي ـ البيداغوجي ـ باعتباره أحد العوامل المدرسية، وهذا من خلال محاولة معرفة طبيعة التأثير أو العلاقة بين أنماط الاتصال الصفي ـ البيداغوجي ـ (التربوي) وتحصيل التلميذ الدّراسي.

وهذا بالاعتماد على أبعاد محددة لقياس هذه الأنماط من الاتصال الصفي، وأول بُعد اِعتمد عليه الباحث هو : نمط الاتصال أحادي أو وحيد الاتّجاه (النازل / الرأسي الهابط) (COMMUNICATION , ONE WAY / Communication d'une seule voie au unidirectionnelle[1]) حيث يعرفه كل من الدكتور (حسن محمد إبراهيم حسان) و(محمد حسنين العجمي) بأنه " يعني تدفق المعلومات والأفكار والمقترحات والأوامر والتعليمات من الرؤساء إلى المرؤسين".

" وهذا النوع ضروري لتوضيح أهداف العملية التعليمية للمدرسين، وتوجيه سلوكهم، وتنفيذ الخطط والبرامج الموضوعة، و هو أكثر أنواع الاتصال انتشارا وينبغي على قادة المؤسسات التعليمية تفهم ظروف العاملين، والحرص على إيجاد جو من الثقة المتبادَلة بينهم،

[1] - A. Zaki Badawi , **DICTIONARY OF MASS COMMUNICATION**, PUB, Dar Al –Kitab Masri , Cairo, Dar Al –Kitab Allubnani, Beirut, p : 47 , (1984).

كما يجب على المدير البعد عن العنف أو التعسف حتى لا يؤدي ذلك إلى تولد الرغبة في تجنب الاحتكاك به"[1].

وعند إسقاط هذا التّعريف على مستوى الصّف الدّراسي فيكون القصد بالرؤساء ـ المديرون ـ فئة المعلّمين أو الأساتذة أما المرؤسين هم الفئة الثانية في القسم والمشتملة على المتمدرسين أو التلاميذ، فالأساتذة أو المعلّمون هم قادة الأقسام أو الصفوف الدراسية الذين يتولون التوجيه وإدارة الأقسام الدراسية بدءًا بضبطها إلى العمل في إيصال تلك الرسائل التربوية والتعليمية الهادفة والمقصودة بطرق رسمية ومنهجية ومنظمة.

والهدف من هذه المواقف التعليمية / التعلمية هو لتحقيق الغايات (Finalité) والأهداف التربوية بمختلف أبعادها سواء كانت اجتماعية أو ثقافية أو سياسية أوعقائدية أو نفسية أو غيرها، و هذه الغايات يعرفها (لوثان كوا ، Lethan Khoï) بأنها "تلك القيم و المعايير التي يحددها فلاسفة و مربو مجتمع ما." [2] كما يعبر عنها الدكتور الباحث (محمد الدّريج) "بأنها صياغة لأهداف تعبر عن فلسفة المجتمع، و تعكس تصوراته للوجود و الحياة، مثل قولنا: على التربية أن تنمي لدى الأفراد الروح الديمقراطية، أو على المدرسة أن تمحو الفوارق الاجتماعية..."[3].

إنّ تحقق الغايات في المجتمع أو عدم تحققها ما هو إلا انعكاس لعملية التحصيل الدراسي المرتبطة بطبيعة أنماط الاتصال الصفي البيداغوجي المحدد في العلاقة بين المعلّم و المتعلّم أو المتعلمين من خلال المواقف التعليمية، و كل هذا في ظل الاتصال الفعال بينهما و الذي سينتج عنه تواصل تفاعلي (Communication Interactive) و مشاركة (Participation) متبادَلة بين المرسِل و المستقبِل، و قد حصر الباحث مجموعة من المؤشرات لقياس النمط وحيد الاتجاه العمودي الخطي (الرأسي الهابط أو النازل) للاتصال الصفي ـ البيداغوجي ـ و التحصيل الدراسي.

وهذه المؤشرات هي مرتبة حسب الجداول الآتية التي سنعمل على تحليل نتائجها.

ـ جدول رقم (01): يبيّن امتلاك الأستاذ للعلم و المعرفة في القسم.

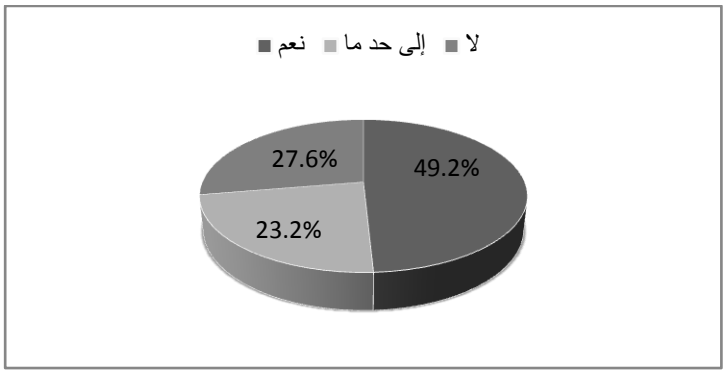
المتغير	الإجابة	التكرار المطلق	التكرار النسبي
الأستاذ هو المصدر الوحيد للعلم و المعرفة في القسم.	نعم	121	% 49.2
	إلى حدٍّ ما	57	% 23.2
	لا	68	% 27.6
	المجموع	246	% 100

[1] ـ حسن محمد إبراهيم حسان، محمد حسنين العجمي، **الإدارة التربوية**، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عَمان، الطبعة الأولى، 2007، ص 284.
[2] - Lethan Khoi, **L'éducation compareé** , éd Armond Colin, PARIS, 1981, P. 44.
[3] ـ محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، **التدريس بالأهداف و بيداغوجيا التقويم**، معسكر، الجزائر، الطبعة الثانية، أفريل 1995، ص 14.

تبيّن لنا المعطيات الإحصائية من خلال الجدول أن أفراد العينة الذين أجابوا بـ (نعم) يشكلون نسبة (49.2 %)، و هم يرَون بأن الأستاذ هو المصدر الوحيد للعلم و المعرفة في القسم، و هي نسبة مرتفعة مقارنة بالنسب الأخرى التي جاءت متقاربة، مع العلم أن الأستاذ هو أكبر سنا و أكثر خبرة و تجربة من تلامذته، و هذا يخوّل له أن يمتلك مصدرية العلم الذي يدرسه و هذا يعكس وظيفته ضمن الإطار البنيوي ككل.

و قد عبر عنه الباحث (ميلود التوري) في تعريف النموذج الصفي التقليدي من خلال وضعية المدرس معتبرا أياه بأنه " مالك للمعرفة و الفضيلة و قادر على الحكم و التقديم" كما يعتبره كذلك بأنه "مرسل على الدوام سواء كانت الرسالة معرفية أم أخلاقية أم وجدانية" و يضيف كذلك بأنه يتميز بكونه " ممثل للقيادة الديكتاتورية المستبدة بالمعرفة و الرأي" [1]. كما أنه يعتبر المتعلّم "وعاء فارغ شرير بطبعه و راشد مصغر" و يضيف بأنه كذلك يتميز بكونه "مستقبل على الدوام باعتباره قاصرا معرفيا و أخلاقيا و لا يتمتع بخصوصية نمائية، / ممنوع من التعبير عن آرائه و رغباته و حاجياته إلا لماما"[2].

أما جزء من المبحوثين فقد أجاب بـ (إلى حدٍّ ما) و كانت النسبة مقدرة ب (23.2 %) حيث رأوا أن الأستاذ يكون إلى حدّ ما هو المصدر الوحيد للعلم و المعرفة في القسم و هي نسبة قريبة من الاحتمال، بينما شكلت البقية من المبحوثين الذين أجابوا بـ (لا) ما نسبته (27.6 %) و هم يعتقدون أن الأستاذ ليس هو المصدر الوحيد للعلم و المعرفة في القسم، و هذا ما يدفعنا لاستخلاص أن الأستاذ أحيانا يفتقر لهذه الخاصية ـ مصدر المعرفة ـ و أن التلميذ قد يشاركه في هذه المعرفة دون أن يتفوق عليه طبعا بحكم عوامل كثيرة، بمعنى أنهما يتقاسمان بطريقة أو بأخرى هذه "المصدرية" أي ـ مصدر العلم و المعرفة ـ أو ملكية العلم و المعرفة في القسم كل حسب درجته و مكانته.



رسم بياني رقم (8): يبيّن امتلاك الأستاذ للعلم و المعرفة في القسم.

[1] ـ ميلود التوري، **أسس التكوين التربوي**، (مرجع سبق ذكره)، ص 128.
[2] ـ المرجع نفسه، ص 128.

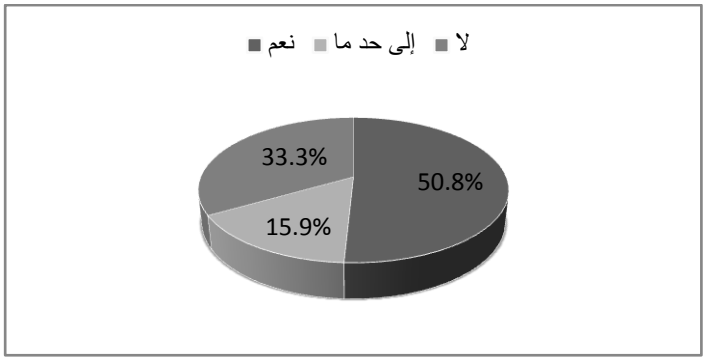
ـ جدول رقم (02): يبيّن اكتفاء الأستاذ بشرح الدروس و إلقائها في القسم.

المتغير	الإجابة	التكرار المطلق	التكرار النسبي
الأستاذ يكتفي بشرح الدّروس و إلقائها في القسم.	نعم	125	% 50.8
	إلى حدّ ما	39	% 15.9
	لا	82	% 33.3
	المجموع	246	% 100

يبيّن لنا الجدول الإحصائي للدراسة الميدانية أن أفراد العينة الذين أجابوا بـ (نعم) يشكلون أكبر نسبة (50.8 %) و هم يؤكدون من خلال إجاباتهم بأن الأستاذ يكتفي بشرح الدروس و إلقائها في القسم، و هي نسبة مرتفعة نوعا ما مقارنة بالنسب الأخرى، و هذه الطريقة من التدريس الإلقائية طريقة كلاسيكية اعتمدت منذ عصور قديمة عبر حضارات كالإغريق من خلال فلاسفتهم كأفلاطون و أرسطو و غيرهما، و الصينيين من خلال حكمائهم ككنفوشيوس، و حتى العرب مثل شعرائهم منذ العصر الجاهلي فقد كانوا يعتمدون الغلقاء لقصائدهم في سوق عكاظ مثلا و حتى في مدارسهم فيما بعد. و طريقة الإلقاء كانت و لازالت إلى يومنا هذا نظرا لأهميتها. مع العلم أن هناك نظريات تربوية حديثة تسعى للرقي بطرق التدريس سنأتي على ذكرها في جداول لاحقة.

أما الذين أجابوا بـ (لا) فقد شكّلوا نسبة (33.3 %) و هم يرون أن الأستاذ لا يكتفي بشرح الدروس و إلقائها في القسم، بل قد يعتمد نشاطات أخرى كإثراء الدّرس من خلال مناقشته مع تلامذته و المراقبة للواجبات الناتجة عنه و تقويمهم و تدوينه على السبورة حتى يتسنى لهم كتابته بأريحية إلى جانب أمور صفية أخرى تبرز أثناء المواقف التعليمية التعلمية، إضافة إلى الترويح و التخفيف عنهم من عناء الدراسة لتجنيبهم قليلا من الملل و الضغط المدرسي ـ الصفي ـ و خاصة مع جو الصفوف الدراسية التي قد يرتفع عدد المتمدرسين فيها أحيانا، و هذا ما يشكل ضغطا على الأستاذ و التلاميذ على حد سواء.

بينما شكلت البقية من المبحوثين الذين أجابوا بـ (إلى حدٍّ ما) ما نسبته (15.9%) و هي نسبة وسطية أو احتمالية إلى حد ما.



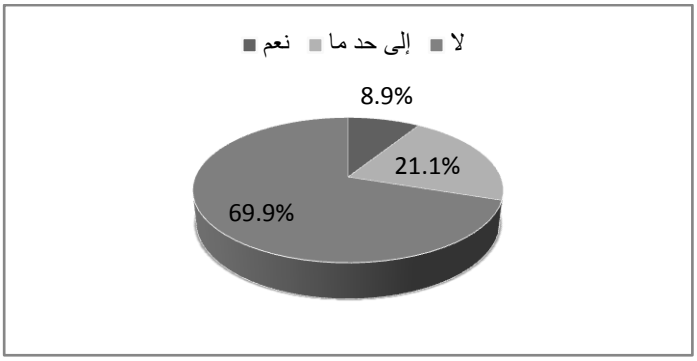
رسم بياني رقم (9): يبيّن اكتفاء الأستاذ بشرح الدروس و إلقائها في القسم.

ـ جدول رقم (03): يبيّن عدم إعطاء الأستاذ الفرصة للتلاميذ للمشاركة في الدروس.

المتغير	الإجابة	التكرار المطلق	التكرار النسبي
الأستاذ لا يعطي الفرصة للتلاميذ للمشاركة في الدروس.	نعم	22	% 8.9
	إلى حدٍّ ما	52	% 21.1
	لا	172	% 69.9
	المجموع	246	% 100

يبيّن لنا الجدول الإحصائي للدراسة الميدانية أن أفراد العينة الذين أجابوا بـ (لا) يشكلون أكبر نسبة (69.9 %) و هم يرون بأن الأستاذ يعطي الفرصة للتلاميذ للمشاركة في الدروس، و هي نسبة مرتفعة بدرجة كبيرة مقارنة بالنسب الأخرى؛ مع الإشارة أن السؤال ورد منفيا ب (لا) النافية، و من خلال هذه النسبة المرتفعة يتضح أن الأستاذ ـ المرسِل ـ عموما وظيفته هي إشراك التلاميذ ـ المستقبِلين ـ في المواقف التعليمية الصفية حتى تعمّ الفائدة و يتم تحقيق أعلى درجات الفهم و الاستيعاب لمحتوى الرسالة التعليمية، و لأن دوره يقتضي ذلك أصلا.

تليها نسبة الذين أجابوا بـ (إلى حدٍّ ما) فقد شكلوا نسبة (21.1 %) و هم يرون أن الأستاذ يُحتمل أن لا يعطي الفرصة للتلاميذ للمشاركة في الدروس في القسم و ممكن أن يمنحهم تلك الفرصة و يعطيهم إياها و يسمح لهم بالمشاركة، بينما شكلت البقية المتبقية من المبحوثين الذين أجابوا بـ (نعم) ما نسبته (8.9 %) و هم يرون أن الأستاذ لا يعطي الفرصة للتلاميذ و لا يسمح لهم بالمشاركة في الدّروس الصفية.



رسم بياني رقم (10): يبيّن عدم إعطاء الأستاذ الفرصة للتلاميذ للمشاركة في الدروس.

- جدول رقم (04): يبيّن عدم استعمال الأستاذ للسبورة أثناء شرح الدروس.

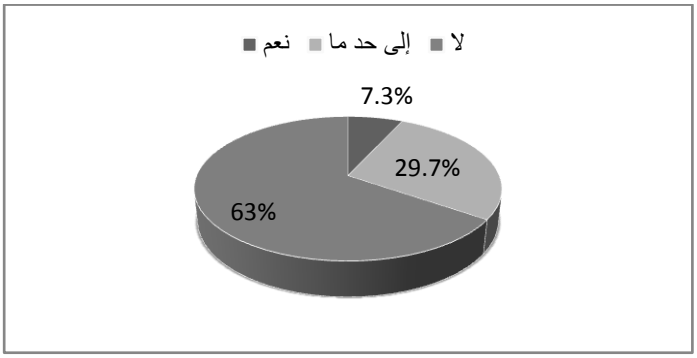
المتغير	الإجابة	التكرار المطلق	التكرار النسبي
الأستاذ لا يستعمل السبورة لشرح الدّروس أثناء تقديمها.	نعم	18	% 7.3
	إلى حدّ ما	73	%29.7
	لا	155	% 63.0
	المجموع	246	% 100

يبيّن لنا الجدول الإحصائي رقم (04) أن أفراد العينة الذين أجابوا بـ (لا) يشكلون أكبر نسبة (63.0 %) و هم يرون بأن الأستاذ يستعمل السبورة لشرح الدروس و تدوينها أثناء تقديمها، و هو سلوك معتاد للمربي و الأستاذ في قسمه لأن السبورة هي بمثابة وسيلة دعم تربوية / بيداغوجية (Support Pédagogique) لا تكتمل العلمية التعليمية إلا بها و قديما قالوا: العلم صيد و الكتابة قيد. فالسبورة وسيلة لتقييد المعارف و المعلومات الملقّنة للمتمدرس. و هذا يبين أهمية السبورة أو اللوحة أو حتى الكراس و السّجل بالنسبة للتلميذ أو المتمدرس عبر مراحل تحصيله المعرفي، و في نظرنا هذا مظهر من مظاهر دافعية التعلم التي عرفها الباحث (ميلود التوري) بمرادف الوسائط الديداكتيكية حيث يرى أن " أي توفير الظروف و الشروط البيئية المناسبة التي تثير اهتمام المتعلّم بالموقف التعليمي / التعلّمي و تحسّن إقباله على الدرس بشوق و رغبته تثيرهما الوسائط الديداكتيكية المستعملة (الوسائل التعليمية)"[1].

تليها نسبة الذين أجابوا بـ (إلى حدّ ما) فقد شكلوا نسبة (29.7 %) و هم يرون أن الأستاذ ممكن أن لا يستعمل السبورة لشرح الدروس أثناء تقديمها، و أحيانا أخرى يحتمل أن يستعملها لشرح و إفهام دروسه لتلامذته و هذا مرتبط بحسب طبيعة الدرس أو المعلومة المقدمة بين التدوين و عدمه، بحيث قد يكتفي الأستاذ أحيانا بذكر معارفَ و معلومات شفويا أثناء الشرح

[1] - ميلود التوري، **أسس التكوين التربوي، (1 - علوم التربية / 2 - المقاربات البيداغوجية)**، مطابع الرباط نت، (دون طبعة)، 2016، ص 70.

لتوضيح بعض الأمور المبهمة التي لا تستدعي تدوينها على السبورة؛ بينما شكلت البقية من المبحوثين الذين أجابوا بـ (نعم) نسبة ضعيفة قُدّرت بـ (7.3 %) و هم يؤكدون أن الأستاذ لا يستعمل السبورة لشرح الدروس أثناء تقديمها.



رسم بياني رقم (11): يبيّن عدم استعمال الأستاذ للسبورة أثناء شرح الدروس.

ـ جدول رقم (05): يبيّن هدف الأستاذ من تقديم الدروس هو إكمال البرنامج الدراسي.

المتغير	الإجابة	التكرار المطلق	التكرار النسبي
الأستاذ يهدف من وراء تقديم الدروس لإكمال البرنامج.	نعم	142	% 57.7
	إلى حدّ ما	48	%19.5
	لا	56	% 22.8
	المجموع	246	% 100

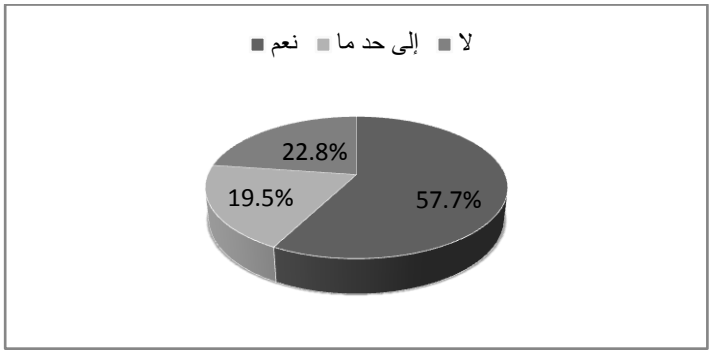
يوضح الجدول الإحصائي رقم (05) أن أفراد العينة الذين أجابوا بـ (نعم) يشكلون أكبر نسبة و هي (57.7 %) و هم يؤكدون بأن الأستاذ يهدف من وراء تقديم الدروس لإكمال البرنامج، و السبب من وجهة نظرنا هو أن الأستاذ يكون هدفه من وراء تقديم الدروس هو إكمال البرنامج كهدف أساسي بسبب ضغط الفصول الدراسية التي تحتّم عليه إكمال النصاب الفصلي قبل إجراء الإمتحانات الفصلية.

و يدفع الأستاذ للتعويض في حالة غيابه أو غياب أحد الأساتذة لاستغلال توقيته و استدراك الدروس الضائعة التي تغيّب فيها أحيانا، و هذا ما نلاحظه خاصة عند طلبة البكالوريا و حتى المتوسّط مثلا و ما يواكبه من مفهوم العتبة المرتبط بإنهاء و تحديد الدروس ذات الصلة بالامتحان أو معرفة الدروس التي سيمتحنون فيها [1]. و أحيانا أخرى يكون سير الدروس عادٍ

[1] - http://www.djazairess.com/alfadjr/213641 . ـ جزايرس، موقع بحث إخباري، (نقلا عن جريدة الفجر، 05/07/ 2012.

بسبب سعة الوقت و أريحية العمل التربوي و خاصة مع السير العادي للدروس بسبب عدم غياب الأستاذ و تنظيمه لمخطط برنامجه.

تليها نسبة الذين أجابوا بـ (لا) فقد شكلوا نسبة (22.8 %) و هم يرون أن الأستاذ لا يهدف من وراء تقديم الدروس لإكمال البرنامج، وهنا نفسّر إجابات المبحوثين بأنها تعكس السير العادي و الطبيعي للبرنامج الدراسي المنظم حسب الحصص الساعية خلال الفصول الدراسية مع حساب العطل و المناسبات الدينية و الوطنية من البداية. بينما شكلت البقية من المبحوثين الذين أجابوا بـ (إلى حدّ ما) نسبة قريبة من النسبة الثانية قُدّرت بـ (19.5 %).



رسم بياني رقم (12): يبيّن هدف الأستاذ من تقديم الدروس هو إكمال البرنامج الدراسي.

ـ جدول رقم (06): يبيّن أن هدف الأستاذ من تقديم الدّروس هو الحفاظ على النظام.

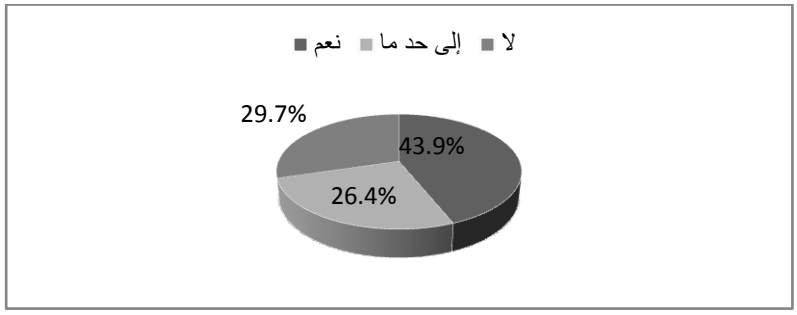
المتغير	الإجابة	التكرار المطلق	التكرار النسبي
الأستاذ يهدف من إلقاء الدّروس للحفاظ على النظام في القسم.	نعم	108	% 43.9
	إلى حدّ ما	65	% 26.4
	لا	73	% 29.7
	المجموع	246	% 100

يبيّن لنا الجدول الإحصائي رقم (06) أن أفراد العينة الذين أجابوا بـ (نعم) يشكلون أكبر نسبة (43.9 %) و هم يرون بأن الأستاذ يهدف من إلقاء الدروس و اعتماد الطريقة التلقينية للحفاظ على النظام في القسم، لأن ترك التلميذ بدون عمل قد يدفعه للعبث و الفوضى أثناء الموقف التعليمي، و من هنا يُطلب تربويا من المدرّس شغل التلميذ بالعمل أثناء الدرس و تركيزه عليه حتى يتم التحصيل العلمي، مع مراعاة بعض الأوقات القصيرة المستقطعة للتخفيف من عناء الدروس و تجديد الطاقات الفردية للتلاميذ.

مع العلم أن المؤسسة التربوية من خلال طاقميها الإداري و التربوي ـ التعليمي ـ تعمل على تذكير التلميذ منذ التحاقه بها لأول وهلة و تعريفه بأن النظام المدرسي يجب أن يلتزم به

و التكيف معه و نقصد بالنظام المدرسي القانون الداخلي للمؤسسة، و هذا ما يؤكده الباحث (ميلود التوري) حين يقول: "حينما يشعر التلاميذ في اليوم الأول من انخراطهم في المدرسة أن لهذه الأخيرة نظاما خاصا يختلف عن الوضع الذي ألفوه في البيت ضمن أسرهم، فإنهم حينئذ يشعرون بضرورة الالتزام بهذا النظام و التكيف معه". و يضيف قوله: "فإذا كان نظام المدرسة قائما على ركائز علمية متقنة و مشيدا على قواعد تربوية صحيحة فإن التلاميذ يكتسبون طباعا جيدة في مراعاة هذا النظام و يعيشون في كنفه إذ من شأن سلطة هذا القانون ردع المعتدين و تقويم سلوك المنحرفين"[1].

و هذا حتى تكون كلمته مسموعة و يتلقفها التلاميذ أثناء الإلقاء و الشرح في الفصل الدراسي. تليها نسبة الذين أجابوا بـ (لا) فقد شكلوا نسبة (29.7 %) و هم يرون أن الأستاذ لا يهدف من إلقاء الدّروس للحفاظ على النظام في القسم، و تفسيرنا لذلك أن الأستاذ هدفه إيصال محتوى الدرس كأهمية أولى و سامية. أما الفئة الثالثة فكانت إجابتها بـ (إلى حدّ ما) و كانت النسبة مقدّرة بـ (26.4 %) و هذه الفئة ترى من جهة أن الأستاذ أحيانا يهدف من إلقاء دروسه للحفاظ على النظام في القسم و ذلك مسموح به كطريقة تلقينية إلقائية، مع العلم أن العمل الصفي إذا لم يتوفر له النظام يفقد خاصيته التربوية، و من جهة أخرى ترى هذه الفئة أن الأستاذ لا يهدف من هذا العمل للحفاظ على النظام في القسم بل هو عمل عادٍ كبقية الأعمال التعليمية و التربوية الصفية.



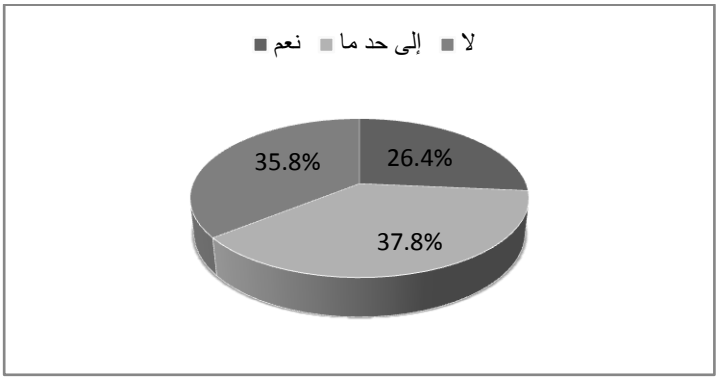
رسم بياني رقم (13): يبيّن أن هدف الأستاذ من تقديم الدّروس هو الحفاظ على النظام.

ـ جدول رقم (07): يبيّن عدم تقويم و مراقبة الأستاذ لعمل تلاميذه.

المتغير	الإجابة	التكرار المطلق	التكرار النسبي
الأستاذ لا يقوّم و لا يراقب عمل تلاميذه بإعطاء النقطة.	نعم	65	% 26.4
	إلى حدّ ما	93	% 37.8
	لا	88	% 35.8
	المجموع	246	% 100

[1] ـ ميلود التوري، **أسس التكوين التربوي، (1 ـ علوم التربية، 2 ـ المقاربات البيداغوجية)**، مطابع الرباط نت، (دون طبعة)، 2016، ص 55.

توضح النتائج الإحصائية أن أفراد العينة الذين أجابوا بـ (إلى حدّ ما) يشكلون أكبر نسبة و هي (37.8 %) و هم يرون من جهة أن الأستاذ لا يقوّم و لا يراقب عمل تلاميذه بإعطاء النقاط، و أحيانا أخرى يُحتمل أن يقوم بتقويمهم و يراقبهم بإعطاء العلامات. و هذا يعكس أن تقويم الأستاذ ليس مستمرا بل يخضع لفترات قد ترتبط بالواجبات و نوعيتها أو الاختبارات الضرورية، لأن التقويم في حد ذاته مقسّم إلى تشخيصي (أولي) (قبل الشروع في الدروس لاختبار قدراتهم) ثمّ بنائي (خلال بناء معارف التلميذ ـ الدروس ـ) ثم ختامي (الامتحانات)، تليها نسبة الذين أجابوا بـ (لا) فقد شكلوا نسبة (35.8 %) و هم يرون أن الأستاذ يقوّم و يراقب عمل تلاميذه بإعطاء النقطة ، بينما شكلت البقية من المبحوثين الذين أجابوا بـ (نعم) نسبة قليلة قُدّرت بـ (26.4 %) و هم يؤكدون أن الأستاذ لا يقوّم و لا يراقب عمل تلاميذه بإعطاء النقطة. و تبقى هذه النسب متقاربة عموما.



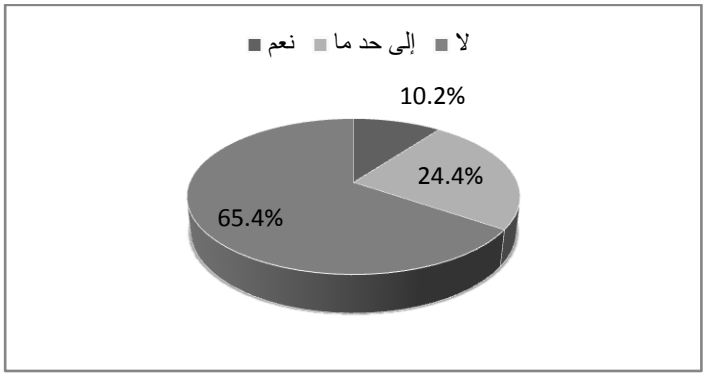
رسم بياني رقم (14): يبيّن عدم تقويم و مراقبة الأستاذ لعمل تلاميذه.

8 ـ جدول رقم (08): يبيّن عدم تشجيع الأستاذ و تحفيزه للتلاميذ.

المتغير	الإجابة	التكرار المطلق	التكرار النسبي
الأستاذ لا يشجّع و لا يحفّز التلاميذ على الجد و المثابرة.	نعم	25	% 10.2
	إلى حدّ ما	60	% 24.4
	لا	161	% 65.4
	المجموع	246	% 100

تظهر المعطيات الإحصائية أن الفئة التي أجابت بـ (لا) شكّلت أكبر نسبة و تقدر ب (65.4 %) و التي خالفت الفقرة ـ السؤال ـ و رأت أن الأستاذ يشجّع و يحفّز التلاميذ على الجد و المثابرة، و تفسير هذا الاختيار طبيعي لأن الأستاذ لا يكتمل عمله الديداكتيكي و البيداغوجي إلا بتشجيع و تحفيز تلامذته، فالتحفيز المعنوي أو المادي هو الدافع لهم للجد و التركيز و تحقيق النجاح. و قديما قال سقراط لأحد الأباء: "كيف تريدني أن أدرسه و هو لا يحبني".

بينما نلاحظ أن الفئة الثانية كانت إجابتها ب(إلى حدّ ما) و قدّرت نسبتها ب (24.4 %) و ترى أن عمل الأستاذ يشجع و يحفز؛ لكن عمله ليس متواصلا بمعنى أنه قد يهمل هذا التشجيع و التحفيز أحيانا بسبب أمور أخرى. و هذا ما يعكس تذبذب عمل الأستاذ الداعم للتلميذ من خلال الإشراف بذاته على الدعم و التحفيز للتلاميذ من جهة، و إهمال هذا الدعم و التحفيز في حالات أخرى بسبب أمور صفية طارئة تستدعي تسبيق عملية التحفيز ذاتها و كل هذه الأمور يحددها الموقف التعليمي / التعلمي، أما الذين أجابوا بـ (نعم) فكانت النسبة (10.2 %) و هم الذين أكدوا أن الأستاذ لا يقوّم و لا يحفّز التلاميذ على الجد و المثابرة.

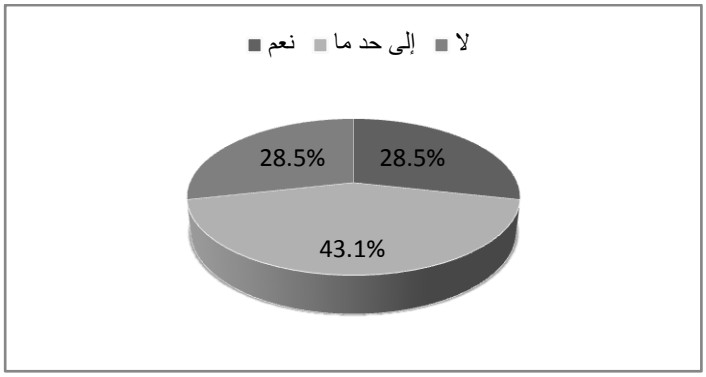


رسم بياني رقم (15): يبيّن عدم تشجيع الأستاذ و تحفيزه للتلاميذ.

- جدول رقم (09): يبيّن إشعار الأستاذ للتلميذ بالملل بسبب نمطه و طريقة تواصله.

المتغير	الإجابة	التكرار المطلق	التكرار النسبي
الأستاذ يُشعر التلميذ بالملل بطريقته الاتصالية.	نعم	70	% 28.5
	إلى حدّ ما	106	% 43.1
	لا	70	% 28.5
	المجموع	246	% 100

تظهر المعطيات الإحصائية من خلال الجدول الإحصائي رقم (09) أن الفئة التي أجابت بـ (إلى حدّ ما) تشكل أكبر نسبة و تقدر ب (43.1 %) و التي ترى أن التلميذ يُحتمل أحيانا عندما يشعر بالملل و الضَجر قد يلجأ إلى الإخلال بالنظام الداخلي للقسم من خلال إحداث الفوضى و إزعاج أستاذه و زملائه و إعاقتهم عن استيعاب الدروس. و هذا لأجل لفت الانتباه لشخصيته أمام زملائه من خلال سلوكه المضطرب، بينما اشتركت الفئتان بنسبة متساوية قدرت ب (28.5 %) بين كل من الذين يبررون عمل التلميذ و الذين لا يبررونه.



رسم بياني رقم (16): يبيّن إشعار الأستاذ للتلميذ بالملل بسبب نمطه و طريقة تواصله.

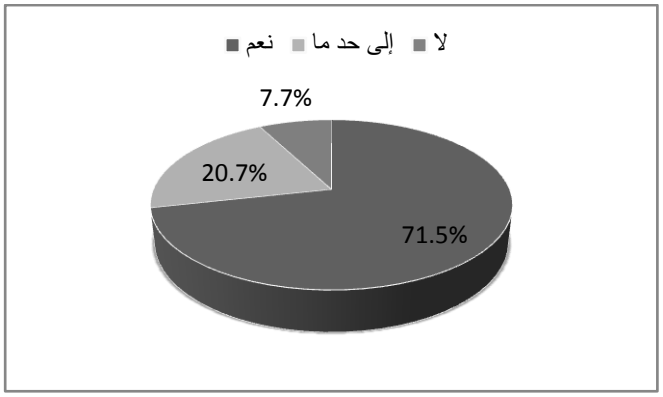
1 - 2 - 2 ـ البعد الثاني: نمط الاتّصال ثنائي الاتّجاه (النّازل الصّاعد / الهابط الصّاعد).

ـ جدول رقم (10): يبيّن اشتراك الأستاذ مع التلميذ في امتلاك العلم و المعرفة.

المتغير	الإجابة	التكرار المطلق	التكرار النسبي
الأستاذ يشترك مع التلميذ في امتلاك معارف الدرس.	نعم	176	% 71.5
	إلى حدّ ما	51	% 20.7
	لا	19	% 7.7
	المجموع	246	% 100

تظهر المعطيات الإحصائية أن الفئة التي أجابت بـ (نعم) تشكل أكبر نسبة و تقدر ب (71.5 %) و ترى أن التلميذ يشترك مع الأستاذ في امتلاك معارف الدرس، و المعارف المقصودة في نظرنا حسب التلاميذ تلك الموجودة في الكتب المدرسية التي تتوفر أثناء الحصص الصفية. بينما هناك معارفَ و معلومات يفتقر إليها التلميذ بسبب موقعه و سنه يكون مصدرها الأستاذ لانه أكثر اطلاعا و اكثر خبرة و تجربة.

بينما كانت إجابة الفئة الثانية ب(إلى حدّ ما) و قدرت نسبتها ب (20.7 %) و ترى أن التلميذ يُحتمل أن يشترك مع الأستاذ أحيانا في امتلاك معارف الدرس، و يحتمل أن لا يشاركه، و السبب ربما راجع لمعارف سابقة أم قام التلميذ بتحضيرها ليظهر مدى تحضيره أمام أستاذه و زملائه، أما الذين أجابوا بـ (لا) فكانت النسبة (7.7 %) و هم يرون أن التلميذ لا يشترك مع الأستاذ في امتلاك معارف الدرس، و ربما التبرير المقدم يتمثل في الطفرة العمرية و المعرفية و فارق السن و غزارة المعارف بين الاثنين ـ الأستاذ و التلميذ ـ.



رسم بياني رقم (17): يبيّن اشتراك الأستاذ مع التلميذ في امتلاك العلم و المعرفة.

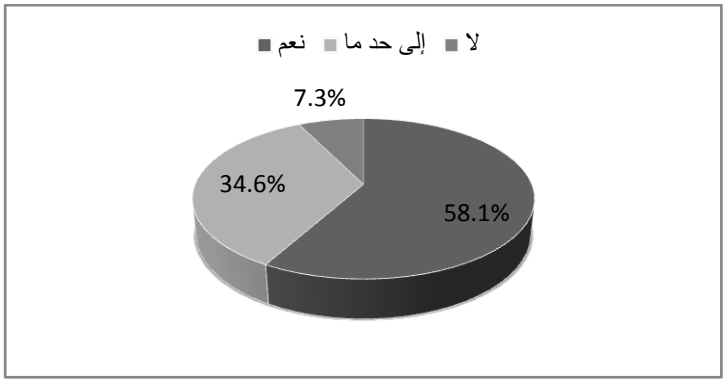
- جدول رقم (11): يبيّن سماح الأستاذ للتلميذ بالمشاركة في مناقشة الدّرس.

المتغير	الإجابة	التكرار المطلق	التكرار النسبي
الأستاذ يسمح للتلميذ بالمشاركة في مناقشة الدروس.	نعم	143	% 58.1
	إلى حدّ ما	85	% 34.6
	لا	18	% 7.3
	المجموع	246	% 100

تظهر البيانات الإحصائية أن الفئة التي أجابت بـ (نعم) تشكل أكبر نسبة و تقدر ب (58.1 %) و ترى أن الأستاذ يسمح للتلاميذ بالمشاركة في مناقشة الدروس، و هي إجابة معقولة و مقبولة إلى حد ما نظرا للدور الذي يلعبه الأستاذ في قسمه مع تلامذته. فهو الموجّه و المحفّز لهم أثناء المواقف التعليمية الصفية من خلال إشراكهم في إعداد الدرس خلال مختلف مراحله حتى يشعرهم بأدوارهم المهمة في عملية إعداد الدرس من خلال المشاركة فيه و المناقشة لمحتواه و ارتباطه بتحصيلهم العلمي إضافة إلى اكتشاف ميول تلامذته و هذا ما بينه الباحث (ميلود التوري) حيث يقول: "يستطيع المعلّم أن يكتشف ميول و مواهب تلميذه و ينميها و يوجهها و يهذبها حتى تؤتي أكلها"[1] .

تلتها الإجابة الثانية من حيث الترتيب بالاختيار (إلى حدّ ما) و قدّرت نسبتها ب (34.6 %) و ترى أن الأستاذ قد يسمح لتلاميذه بمناقشة دروسهم إلى قدر ما، و يحتمل العكس، أما الذين أجابوا بـ (لا) فكانت النسبة (7.3 %) و هم يرون أن الأستاذ لا يسمح للتلميذ بالمشاركة في الدروس خلال العملية التعليمية / التعلمية. و هي نسبة ضعيفة لا تعكس ربما الواقع التعليمي مقارنة بالنسب الأخرى.

[1] - ميلود التوري، (مرجع سبق ذكره)، ص 54.



رسم بياني رقم (18): يبيّن سماح الأستاذ للتلميذ بالمشاركة في مناقشة الدّرس.

ـ جدول رقم (12): يبيّن استقبال الأستاذ لنقد تلاميذه له بصدر رحب.

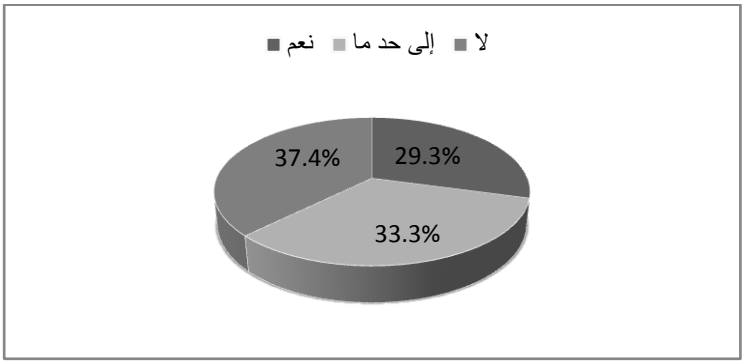
المتغير	الإجابة	التكرار المطلق	التكرار النسبي
الأستاذ يستقبل بصدر رحب نقد تلاميذه له.	نعم	72	% 29.3
	إلى حدّ ما	82	% 33.3
	لا	92	% 37.4
	المجموع	246	% 100

يُظهر الجدول الإحصائي رقم (12) أن الفئة التي أجابت بـ (لا) تشكل أكبر نسبة و تقدر ب (37.4 %) و ترى أن الأستاذ لا يستقبل بصدر رحب نقد تلاميذه له. و هذا السلوك ربما ملموس واقعيا حسب خبرتي التدريسية لدى الكثير من المربين بسبب فارق السن و المكانة المعرفية و الاجتماعية لكل منهما حيث يجعل هذا التصرّف المربين في منأى عن تعدي التلميذ لحدوده مع معلمه في حالة عدم تقدير ذلك النقد له، مع العلم أن رفض الأستاذ لهذا النقد مرجعه في نظرنا الحفاظ على الاحترام ليس إلا؛ و ليس اساسه عدم قبول النقد في حدذ ذاته.

بينما نلاحظ أن إجابة الفئة الثانية كانت ب(إلى حدّ ما) و قدذرت نسبتها ب (33.3 %) و ترى أن الأستاذ يسمح إلى حد ما بصدر رحب نقد تلاميذه له و ربما قد لايسمح من جهة أخرى، أما الذين أجابوا بـ (نعم) فكانت النسبة (29.3 %) و هم يرون أن الأستاذ يسمح بنقد تلاميذه له في حالة ارتكاب خطأ أو خروج عن إطار الدرس مثلا. من خلال تبيان أن الإنسان المخلوق الضعيف ليس كاملا مهما كثر علمه و علا شأنه و قدره فهو معرّض للخطأ و هذا الخطأ متأصّل في الإنسان بطبعه و جُبِل عليه، و هو يستوجب الإعتراف به و العمل على تعديله أو تصويبه مستقبلا.

و هذا السماح هو ربما من باب المعاملة الصفية الحكيمة و المنطقية التي تزرع الثقة و تعلّم التلميذ التحلي بهذا التصرف الإيجابي ـ تصرف الإعتراف بالخطأ، بل تغرس في نفوس

التلاميذ حتى عنصر التواضع و تقبل الرأي الآخر في مجال العلم و المعرفة و تلك صفة نبيلة تحلى بها أهل العلم منذ القدم.



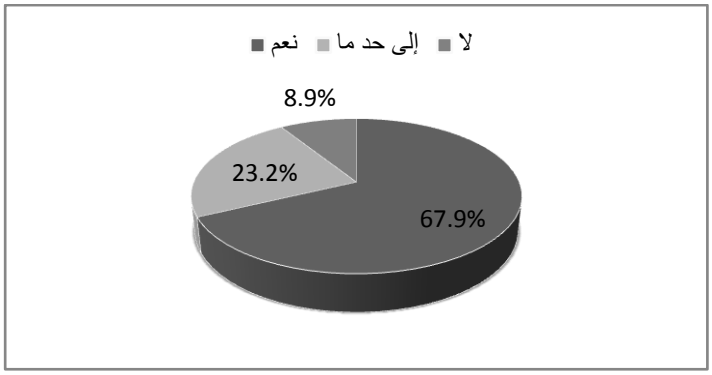
رسم بياني رقم (19): يبيّن استقبال الأستاذ لنقد تلاميذه له بصدر رحب.

ـ جدول رقم (13): يبيّن منع الأستاذ لكلام التلاميذ فيما بينهم.

المتغير	الإجابة	التكرار المطلق	التكرار النسبي
الأستاذ يمنع كلام التلاميذ فيما بينهم.	نعم	167	% 67.9
	إلى حدّ ما	57	% 23.2
	لا	22	% 8.9
	المجموع	246	% 100

يظهر الجدول الإحصائي أن الفئة التي أجابت بـ (نعم) تشكل أكبر نسبة و تقدر ب (67.9 %) و ترى أن الأستاذ يمنع كلام التلاميذ فيما بينهم في القسم طبعا و أثناء العملية التعليمية / التعلمية، و تفسير ذلك حسب رأينا أن المنع سببه الحفاظ على الهدوء داخل القسم لأنه عنصر أساسي للشروع أصلا في عملية التدريس، حيث لا يستطيع المدرّس تقديم درسه في جو يشوبه كلام التلاميذ فيما بينهم مما قد يعيق عملية التحصيل المدرسي لديهم.

بينما كانت إجابة الفئة الثانية ب(إلى حدّ ما) و قدرت نسبتها ب (23.2 %) و ترى أن الأستاذ قد يمنع إلى حد ما كلام تلاميذه في الصف الدراسي ـ القسم ـ ، و ممكن أن يغض الطرف عنهم من خلال السماح لهم بالكلام من جهة أخرى، فالعملية مزاجية حسب تقدير الأستاذ للموقف التعليمي و حالة التلاميذ. أما الذين أجابوا بـ (لا) فكانت النسبة ضئيلة مقارنة بغيرها و بلغت (8.9 %) و هم يرون أن الأستاذ لا يمنع التلاميذ من الكلام فيما بينهم خلال المواقف التعليمية. و ربما التبرير المقدم لهذا الاختيار من الإجابة يعود لطريقة الأستاذ في تعاملة مع تلاميذته و لطريقة تكوينه و تطويرها ذاتيا.



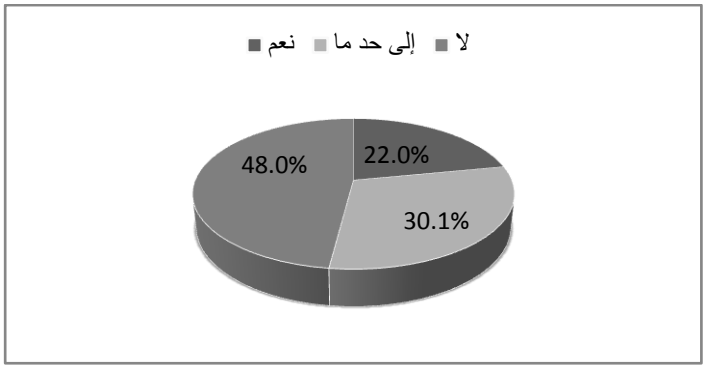
رسم بياني رقم (20): يبيّن منع الأستاذ لكلام التلاميذ فيما بينهم.

- جدول رقم (14): يبيّن سماح الأستاذ للتلميذ بانتقاد الدّرس.

المتغير	الإجابة	التكرار المطلق	التكرار النسبي
الأستاذ يسمح للتلميذ لكي ينتقد الدّرس.	نعم	54	% 22.0
	إلى حدّ ما	74	% 30.1
	لا	118	% 48.0
	المجموع	246	% 100

تظهر المعطيات الإحصائية أن الفئة التي أجابت بـ (لا) تشكل أكبر نسبة و تقدر ب (48.0 %) و ترى أن الأستاذ لا يسمح إطلاقا لتلاميذه بانتقاد الدرس، و السبب ربما راجع لكون الدروس نابعة من مناهج و برامج رسمية أشرفت عليها لُجان مختصّة في مجالي التربية و التعليم و هي معتمَدة و طنيا في المؤسسات العمومية و حتى الخاصة، و التلميذ ليس مخوّلا في نظرنا لكي يقوم بعملية النقد بل يقف دوره في مناقشة المحتوى المعرفي من خلال إثراء الدرس بالمشاركة و المناقشة كما سبق الذكر؛ و ليس نقد الدرس من حيث شكله و مضمونه و ربما حتى في منهجية تقديمه.

بينما كانت إجابة الفئة الثانية ب(إلى حدّ ما) المقدّرة نسبتها ب (30.1 %) حيث ترى أن الأستاذ ممكن أن يسمح لتلاميذه بنقد الدروس التي هي وليدة في الأساس من مناهج رسمية أما النقد لهذه الدروس في نظرنا حسب خبرتنا راجع لأخطاء في المحتوى من كلمات أو عبارات أو أفكار أو لنوعية الطبعة من حيث الصور أو تماسك صفحاتها أو غيرها، أما الذين أجابوا بـ (نعم) فكانت النسبة (22.0 %) و هم يرون أن الأستاذ يسمح بنقد تلاميذه للدرس، و تفسير ذلك حسب رأينا أمر يجعل المتمدرس ينمي قدراته النقدية للشكل الذي يراه و للمحتوى الذي يطلّع عليه و لا يقبل أي شيء دون تمحيص.



رسم بياني رقم (21): يبيّن سماح الأستاذ للتلميذ بانتقاد الدّرس.

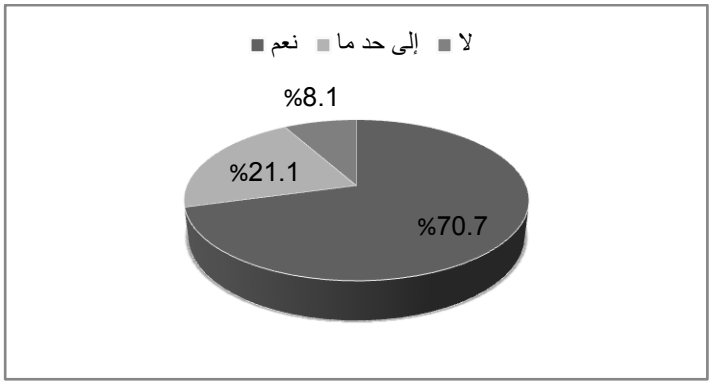
1 - 2 - 3 - البعد الثالث: نمط الاتّصال ثلاثي الاتّجاه (النّازل الصّاعد الأفقي).

- جدول رقم (15): يبيّن إعطاء الأستاذ الفرصة للتلاميذ ليتفاعلوا معه.

المتغير	الإجابة	التكرار المطلق	التكرار النسبي
الأستاذ يعطي الفرصة للتلاميذ ليتفاعلوا معه.	نعم	174	% 70.7
	إلى حدّ ما	52	% 21.1
	لا	20	% 8.1
	المجموع	246	% 100

يوضّح الجدول الإحصائي رقم (15) أن الفئة التي أجابت بـ (نعم) تشكل أكبر نسبة و تقدر ب (70.7 %) و ترى أن الأستاذ يعطي الفرصة للتلاميذ ليتفاعلوا معه، و السبب في نظرنا راجع لقدرة الأستاذ و مهارته نتيجة تكوينه في توفير الجو المعرفي الملائم للتحصيل الدراسي من خلال تطبيق مبدأ توفير الفرص للجميع رغم الفروق الفردية بينهم، و حثهم على المشاركة و التفاعل حتى يستفيدوا من خلال عملية تلاقح الأفكار فيما بينهم من جهة و بين الأستاذ من جهة أخرى.

بينما كانت إجابة الفئة الثانية ب(إلى حدّ ما) و قدرت نسبتها ب (21.1 %) و ترى أن الأستاذ يعطي الفرصة إلى قدر ما لتلاميذه ليتفاعلوا معه، و من جهة أخرى قد يمنعهم من تلك الفرص الثمينة في عملية التفاعل داخل القسم، أما الذين أجابوا بـ (لا) فكانت النسبة ضئيلة و تقدّر ب (8.1 %) حيث يرى هذا الجزء من العينة أن الأستاذ لا يعطي الفرصة لتلاميذه ليتفاعلوا معه.



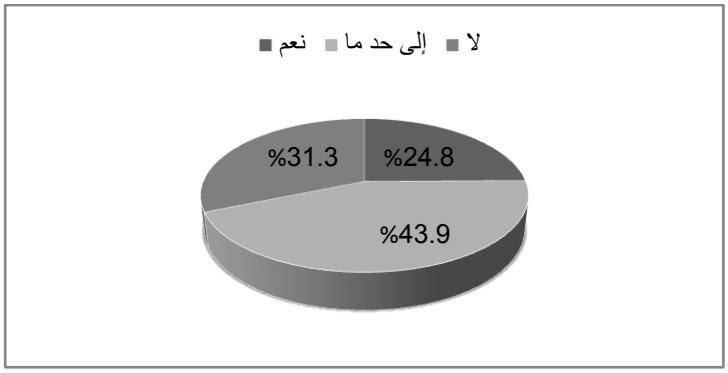
رسم بياني رقم (22): يبيّن إعطاء الأستاذ الفرصة للتلاميذ ليتفاعلوا معه.

- جدول رقم (16): يبيّن إعطاء الأستاذ الفرصة للتلاميذ ليتفاعلوا مع بعضهم البعض.

المتغير	الإجابة	التكرار المطلق	التكرار النسبي
الأستاذ يعطي الفرصة للتلاميذ ليتفاعلوا مع بعضهم البعض.	نعم	61	% 24.8
	إلى حدّ ما	108	% 43.9
	لا	77	% 31.3
	المجموع	246	% 100

تظهر البيانات الإحصائية من خلال الجدول أن الفئة التي أجابت بـ (إلى حدّ ما) تشكل أكبر نسبة و تقدر ب (43.9 %) و ترى أن الأستاذ يعطي الفرصة إلى قدر ما فقط للتلاميذ ليتفاعلوا مع بعضهم البعض، و السبب حسب خبرتنا هو إن إشراك التلاميذ في العملية التعليمية شيء ضروري لتحقيق الأهداف الديداكتيكية التعليمية و الغايات التربوية البيداغوجية، لأن تفاعل التلاميذ فيما بينهم يعتبر إضافة قيمة لإثراء الدرس من جهة و لتقيق الفائدة لهم من جهة أخرى. إلى جانب تعزيز عنصر التعاون الجماعي فيما بينهم لتحقيق تحصيل علمي إيجابي.

بينما كانت إجابة الفئة الثانية ب(لا) و قدّرت نسبتها ب (31.3 %) و ترى أن الأستاذ لا يعطي الفرصة للتلاميذ ليتفاعلوا مع بعضهم البعض، و السبب في نظرنا راجع لخوف الأستاذ من مشكلة الفوضى داخل القسم و عدم السيطرة عليه، و التي تنتج من خلال عملية التفاعل بين التلاميذ التي تأخذ منعرجات مقلقة، و من هنا يلجأ لمنع هذا التفاعل الصّفي الذي نراه إيجابيا في تحفيز التلاميذ و تنشيطهم. أما الذين أجابوا بـ (نعم) فكانت النسبة (24.8 %) و هم يرون أن الأستاذ يعطي الفرصة للتلاميذ ليتفاعلوا مع بعضهم البعض.



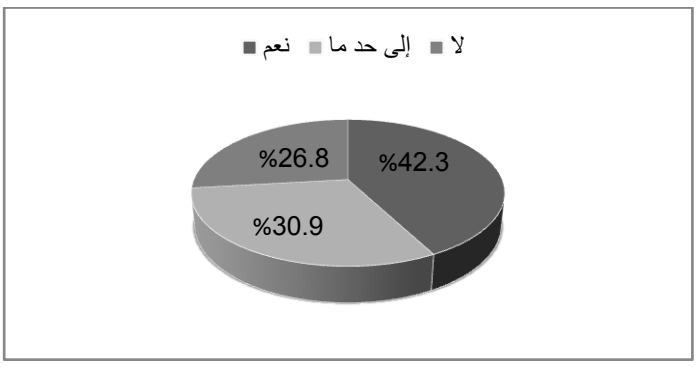
رسم بياني رقم (23): يبيّن إعطاء الأستاذ الفرصة للتلاميذ ليتفاعلوا مع بعضهم البعض.

- جدول رقم (17): يبيّن سماح الأستاذ للتلاميذ بتبادل المعارف العلمية فيما بينهم.

المتغير	الإجابة	التكرار المطلق	التكرار النسبي
الأستاذ يسمح للتلاميذ بتبادل المعارف العلمية فيما بينهم.	نعم	104	% 42.3
	إلى حدّ ما	76	% 30.9
	لا	66	% 26.8
	المجموع	246	% 100

يظهر الجدول الإحصائي رقم (17) أن الفئة التي أجابت بـ (نعم) شكلّت أعلى نسبة و قدّرت ب (42.3 %) و ترى هذه الفئة من المبحوثين أن الأستاذ يسمح للتلاميذ بتبادل المعارف العلمية فيما بينهم. و هذا تصرف إيجابي لصالح التلميذ لأن القسم هو مكان لتبادل العلوم و المعارف الصفية من خلال تفاعل التلاميذ و مشاركتهم البينية خلال المواقف التعليمية.

أما الإجابة الثانية من حيث الترتيب فقد تمثلت في الاختيار (إلى حدّ ما) و قدّرت نسبتها ب (30.9 %) و ترى أن الأستاذ قد يسمح إلى درجة ما لتلاميذه بتبادل المعارف فيما بينهم، و قد ينعدم هذا التبادل من جهة أخرى. ، أما الذين أجابوا بـ (لا) فكانت النسبة (26.8 %) و هم يرون أن الأستاذ لا يسمح إطلاقا لتلاميذه بتبادل المعارف فيما بينهم.



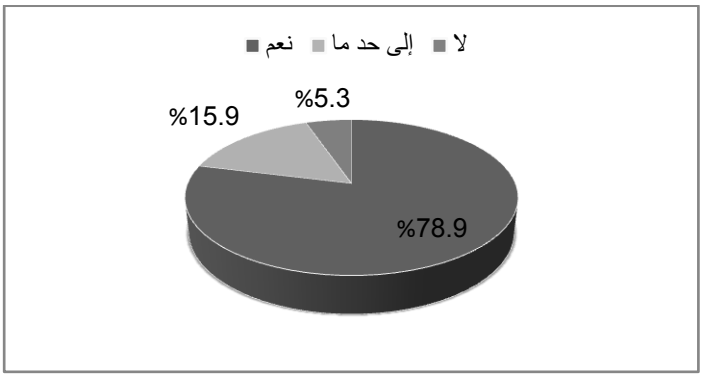
رسم بياني رقم (24): يبيّن سماح الأستاذ للتلاميذ بتبادل المعارف العلمية فيما بينهم.

- جدول رقم (18): يبيّن تدخّل الأستاذ لتوجيه التلاميذ أثناء الدّرس.

المتغير	الإجابة	التكرار المطلق	التكرار النسبي
الأستاذ يتدخّل لتوجيه التلاميذ اثناء الدّرس.	نعم	194	% 78.9
	إلى حدّ ما	39	%15.9
	لا	13	% 5.3
	المجموع	246	% 100

تظهر المعطيات الإحصائية للجدول (18) أن الفئة التي أجابت بـ (نعم) تشكل أكبر نسبة و تقدر ب (78.9 %) و ترى أن الأستاذ يتدخل حقيقة لتوجيه التلاميذ أثناء الدرس، و هذا التصرف منه هو جوهر عمله المنوط به في الطرق التربوية الحديثة و ما يعرف بالمقاربة بالكفاءات فهو الموجّه و ليس الملّقن للدروس، كما كان قديما في الطرق التربوية الكلاسيكية. و هذا التوجيه ضروري لكل متعلّم لأنه ينمي قدراته المعرفية و يصقل ملكته عبر حالات التوجيه التقويمي.

بينما كانت إجابة الفئة الثانية ب(إلى حدّ ما) و قدرت نسبتها ب (15.9 %) و ترى أن الأستاذ يحتمل أن يتدخل بقدر ما في توجيه تلاميذه أثناء الدرس، و يحتمل العكس أي التخلي عن هذا الدور و الاكتفاء بالتلقين فقط، أما الذين أجابوا بـ (لا) فكانت النسبة شبه منعدمة و قد قدّرت ب (5.3 %) و هم يرون أن الأستاذ لا يتدخل لتوجيه التلاميذ أثناء الدرس، بل يكتفي بعرضه فقط حسب رأيهم.



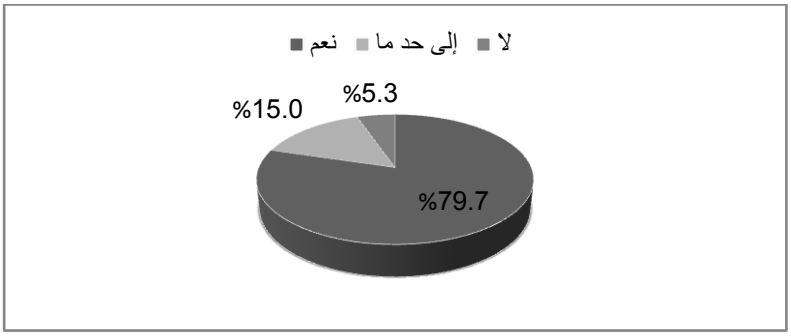
رسم بياني رقم (25): يبيّن تدخّل الأستاذ لتوجيه التلاميذ أثناء الدّرس.

- جدول رقم (19): يبيّن تحكّم الأستاذ في طريقة تدريسه في القسم.

المتغير	الإجابة	التكرار المطلق	التكرار النسبي
الأستاذ يتحكم في طريقة تدريسه في القسم.	نعم	196	% 79.7
	إلى حدّ ما	37	% 15.0
	لا	13	% 5.3
	المجموع	246	% 100

يظهر الجدول رقم (19) أن الفئة التي أجابت بـ (نعم) تشكل أعلى نسبة و تقدّر ب (79.7 %) و ترى أن الأستاذ يتحكم في طريقة تدريسه في القسم، و السبب راجع ربما لخبرته في التعليم و لتكوينه البيداغوجي الذي أكسبه مهارات مع الوقت انعكست بدورها على طريقته التعليمية.

هذه المهارة لا تتأتى إلا بعد تكوين و سنوات من الممارسة الميدانية للتعليم و معرفة بحالات التلاميذ و فروقهم الفردية. بينما كانت إجابة الفئة الثانية ب(إلى حدّ ما) و قدرت نسبتها ب (15.0 %) و ترى أن الأستاذ يتحكم إلى قدر ما في طريقة تدريسه في القسم، أما الذين أجابوا بـ (لا) فكانت النسبة ضعيفة و قدّرت ب (5.3 %) و هم يرون أن الأستاذ لا يتحكم في طريقة تدريسه في القسم.



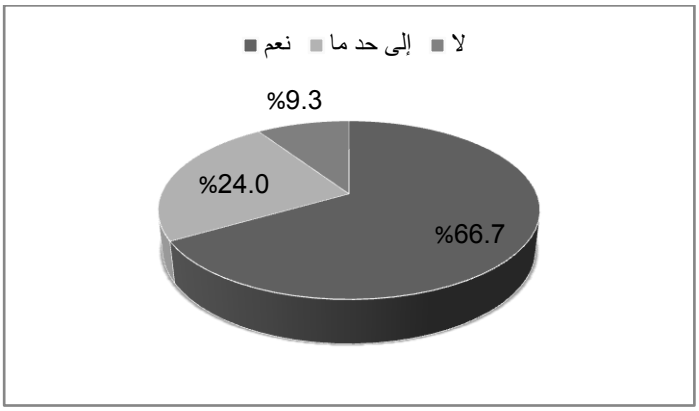
رسم بياني رقم (26): يبيّن تحكّم الأستاذ في طريقة تدريسه في القسم.

- جدول رقم (20): يبيّن زرع الأستاذ للثقة في نفسية التلميذ بطريقة تدريسه.

المتغير	الإجابة	التكرار المطلق	التكرار النسبي
الأستاذ يزرع الثقة في نفسية التلميذ بطريقة تدريسه.	نعم	164	% 66.7
	إلى حدّ ما	59	% 24.0
	لا	23	% 9.3
	المجموع	246	% 100

تظهر المعطيات الإحصائية للجدول (20) أن الفئة التي أجابت بـ (نعم) تشكل أكبر نسبة و تقدر ب (66.7 %) و ترى أن الأستاذ يزرع الثقة في نفسية التلميذ بطريقة تدريسه، و هذا من الأدوار التي يجب على المدرّس القيام بها فعامل الثقة عامل مهم و ضروري لجعل التلميذ يقبل على العملية التعليمية التعلمية ثم تحقيق التحصيل العلمي و المعرفي نتيجة الثقة المتولدة بين قطبي العملية التعليمية (الأستاذ و التلميذ)، و قد ظهر هذا الاختيار من خلال إجابات التلاميذ من خلال العبارة المفتوحة في آخر استمارة الاستبيان حيث أجمع معظم التلاميذ على معاملة الأستاذ لهم من خلال مبدأ الاحترام و العدالة بينهم و التواصل بطريقة علمية و تحفيزهم كذلك.

بينما كانت إجابة الفئة الثانية بـ(إلى حدّ ما) و قدرت نسبتها ب (24.0 %) و ترى أن الأستاذ قد يزرع الثقة في نفسية تلميذه إلى حد ما بطريقة تدريسه في القسم، أما الذين أجابوا بـ (لا) فكانت النسبة (9.3 %) و هم يرون أن الأستاذ لا يزرع الثقة في نفسية التلميذ بطريقة تدريسه.



رسم بياني رقم (27): يبيّن زرع الأستاذ للثقة في نفسية التلميذ بطريقة تدريسه.

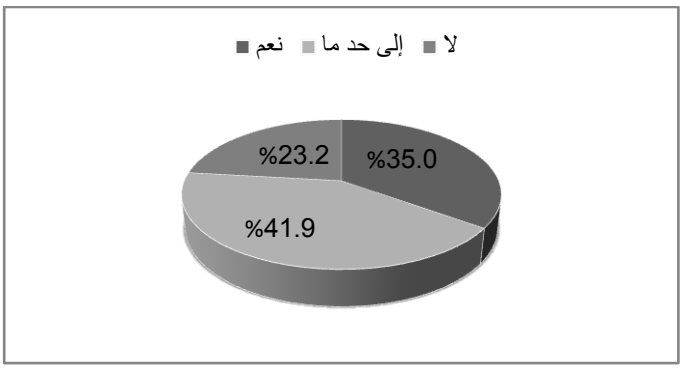
ـ جدول رقم (21): يبيّن سماح الأستاذ للتلاميذ بالتعبير عن آرائهم.

المتغير	الإجابة	التكرار المطلق	التكرار النسبي
الأستاذ يسمح للتلاميذ بالتعبير عن آرائهم.	نعم	86	% 35.0
	إلى حدّ ما	13	% 41.9
	- لا	57	% 23.2
	المجموع	246	% 100

تظهر المعطيات الإحصائية للجدول (21) أن الفئة التي أجابت بـ (إلى حدّ ما) تشكل أكبر نسبة و تقدر ب (41.9 %) و ترى أن الأستاذ يسمح إلى حدّ ما لتلاميذه بالتعبير عن آرائهم

من جهة و ممكن أن لا يسمح من جهة أخرى بهذا الحق المتمثل في التعبير عن آرائهم، و هذا قد يرجع لطبيعة المشكلة أو الرأي و للظروف الموقفية بينهما و للحالة الطارئة التي يتعرض لها التلميذ مراعاة لسنه و جنسه و قدرته.

بينما كانت إجابة الفئة الثانية ب(نعم) و قدرت نسبتها ب (35.0 %) و ترى أن الأستاذ يسمح حقيقة للتلاميذ بالتعبير عن آرائهم أثناء المواقف الصفية، و هذا السلوك مستحب لتقرب الأستاذ المربي من تلامذته لمعرفة آرائهم لأن حرية التعبير عن الرأي مبدأ أساسي للإبداع الفكري و اليدوي. أما الذين أجابوا بـ (لا) فكانت النسبة (23.2 %) و هم يرون أن الأستاذ لا يسمح إطلاقا للتلاميذ بالتعبير عن آرائهم في القسم.



رسم بياني رقم (28): يبيّن سماح الأستاذ للتلاميذ بالتعبير عن آرائهم.

1 - 2 - 4 - البعد الرابع: نمط الاتّصال متعدّد الاتّجاهات (متعدّد القنوات).

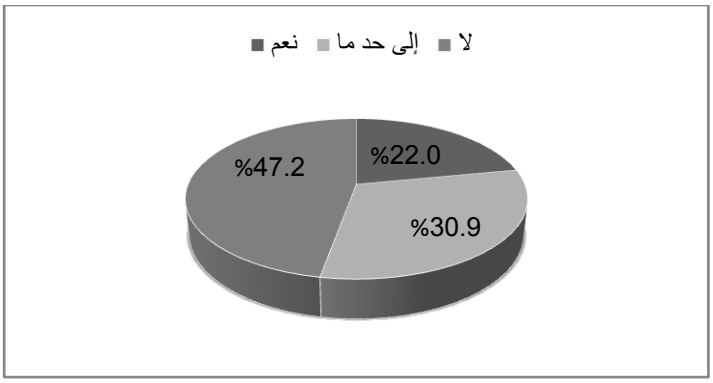
- جدول رقم (22): يبيّن توجيه و إشراف الأستاذ على تقديم الدرس بنفسه.

المتغير	الإجابة	التكرار المطلق	التكرار النسبي
الأستاذ يوجّه و يشرف على تقديم الدّرس بنفسه.	نعم	54	% 22.0
	إلى حدّ ما	76	% 30.9
	لا	116	% 47.2
	المجموع	246	% 100

تظهر المعطيات الإحصائية أن الفئة التي أجابت بـ (لا) تشكل أكبر نسبة و تقدر ب (47.2 %) و ترى أن الأستاذ لا يوجه و لا يشرف على تقديم الدرس بنفسه، و السبب من وجهة نظرنا أن هذه الفئة من المبحوثين ترى أن التلاميذ لهم دور في مشاركة الأستاذ في تقديم الدرس إن صح التعبير بمعنى لا يحتكر تقديم الدرس لوحده بل يشاركونه في تقديمه و هذا

مؤشر جيد على إشراكهم في الدرس، و هذا ما يتوافق مع إجابات التلاميذ في الفقرة الثامنة عشرة (18) التي بينت تدخل الأستاذ لتوجيه تلامذته أثناء الموقف التعليمي. إذن فعمله تشاركي جماعي مع تلامذته و ليس فرداني.

بينما كانت إجابة الفئة الثانية ب(إلى حدّ ما) و قدرت نسبتها ب (30.9 %) و ترى أن الأستاذ يحتمل أن يوجه و يشرف على تقديم الدرس بنفسه، و يحتمل العكس، أما الذين أجابوا بـ (نعم) فكانت النسبة (22.0 %) و هم يرون أن الأستاذ حقيقة يوجّه و يشرف على تقديم الدرس بنفسه.



رسم بياني رقم (29): يبيّن توجيه و إشراف الأستاذ على تقديم الدرس بنفسه.

ـ جدول رقم (23): يبيّن اشتراك كلّ من الأستاذ و التلاميذ في إنجاز الدّرس.

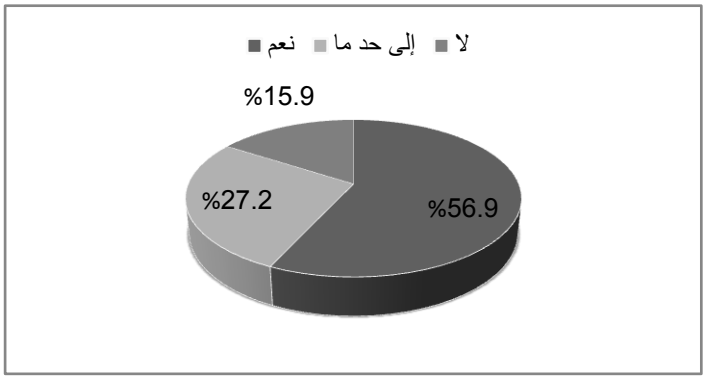
المتغير	الإجابة	التكرار المطلق	التكرار النسبي
الأستاذ و التلاميذ كلّهم يشتركون في إنجاز الدّرس.	نعم	140	% 56.9
	إلى حدّ ما	67	% 27.2
	لا	39	% 15.9
	المجموع	246	% 100

تظهر المعطيات الإحصائية للجدول (23) أن الفئة التي أجابت بـ (نعم) تشكل أكبر نسبة و تقدر ب (56.9 %) و ترى أن الأستاذ و التلاميذ كلهم يشتركون في إنجاز الدرس، و هذا عامل إيجابي يعكس مدى توافق الأستاذ مع تلامذته و تحليهم بالتحضير المنزلي لما سيتم إنجازه في القسم من دروس. و تفسير ذلك أيضا حسب خبرتنا أن التعليم هو تعليم تعاوني و تشاركي بين قطبي العملية التعليمية التعلمية نتيجة التكوين و التحضير، و هذا الإنجاز الإجرائي لا يتأتى إلا بمقدرة الأستاذ على تسيير الحصة الصفية بمهارة و براعة، و السبب في

نظرنا يعود لمهارات الأستاذ في إدماج التلاميذ رغم فروقهم الفردية في جعلهم حيويين و نشيطين في إنجاز و إثراء الدروس المنجزة في القسم.

إلى جانب أن جماعة الفصل باعتبارها جماعة أولية تشكلت صوريا و بنت علاقات قوية لاشباع رغباتها كما يبين الباحث (ميلود التوري) و يفصل ذلك بقوله: "تعتبر جماعة الفصل في بداية تأسيسها (بداية السنة الدراسية)، جماعة أولية صورية لكون أفرادها لا يختار بعضهم بعضا، كما أنهم لا يختارون قيادتهم المؤسسية (المدرس) الذي يكون هو أيضا في البداية صوريا، و قد يبقى كذلك إلى نهاية السنة، إذا لم يتحول إلى قائد حقيقي للفصل، لكن صورية جماعة الفصل قد تذوب بحرارة العلاقات السيكولوجية المتبادلة بين أفرادها و بين المدرس، بحيث تتجسد كجماعة متماسكة من خلال مناخ سيكوسوسيولوجي يضمن الإشباع للأفراد من جهة و يحقق المهام من جهة أخرى".[1]

بينما كانت إجابة الفئة الثانية ب(إلى حدّ ما) و قدرت نسبتها ب (27.2 %) و ترى أن الأستاذ و التلاميذ يحتمل إلى حد ما أن يشتركوا كلهم في إنجاز الدرس، و من جهة أخرى قد لا يشتركون في هذه المهمة الصفية، أما الذين أجابوا بـ (لا) فكانت النسبة (15.9 %) و هم يرون أن الأستاذ لا يشترك مع تلاميذه كلهم في إنجاز الدرس، بل يعتمد على نفسه أو القليل منهم.



رسم بياني رقم (30): يبيّن اشتراك كلّ من الأستاذ و التلاميذ في إنجاز الدّرس.

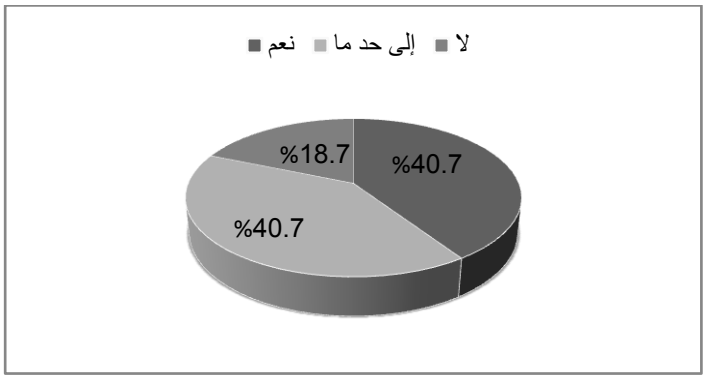
[1] ـ ميلود التوري، **أسس التكرين التربوي**، (مرجع سبق ذكره)، ص 112.

- جدول رقم (24): يبيّن سماح الأستاذ للتلاميذ بالنقاش معه و مع بعضهم البعض.

المتغير	الإجابة	التكرار المطلق	التكرار النسبي
الأستاذ يسمح للتلاميذ بالنقاش معه و مع بعضهم البعض.	نعم	100	% 40.7
	إلى حدّ ما	100	% 40.7
	لا	46	% 18.7
	المجموع	246	% 100

تظهر المعطيات الإحصائية للجدول (24) أن الفئة التي أجابت بـ (نعم) تشكل نسبة متساوية مع الاختيار الثاني المتمثل في (إلى حدّ ما) حيث قدرت النسبة في كليهما ب (40.7 %)، و تفسير ذلك أن الأستاذ منفتح على تلامذته و يسمح لهم بمناقشته بل بمناقشة بعضهم البعض و هذا السلوك التعليمي سلوك تربوي مهم أشارت إليه النظريات التربوية و ألحت على تجسيده ميدانيا لأن نتائجه إيجابية على تحصيل المتمدرسين. بل إن النقاش يقضي على الرهاب الاجتماعي لدى التلاميذ و ينزع عنهم الخجل و يعودهم مواجهة بعضهم البعضى و هنا يكون الأستاذ قد أنجز مهمتين في وقت واحد مهمة التعليم و مهمة المواجهة.

و للتوضيح فإن الإجابة المحددة ب (نعم) كانت قطعية في تحديد الاختيار بأن الأستاذ يسمح حقيقة للتلاميذ بالنقاش معه و مع بعضهم البعض. أما الاختيار الثاني المساوي في النسبة (إلى حد ما) فكان احتمالي أكثر منه قطعي. أما الذين أجابوا بـ (لا) فكانت النسبة (18.7 %) و هم يرون أن الأستاذ لا يسمح أصلا للتلاميذ بالنقاش مع بعضهم البعض.



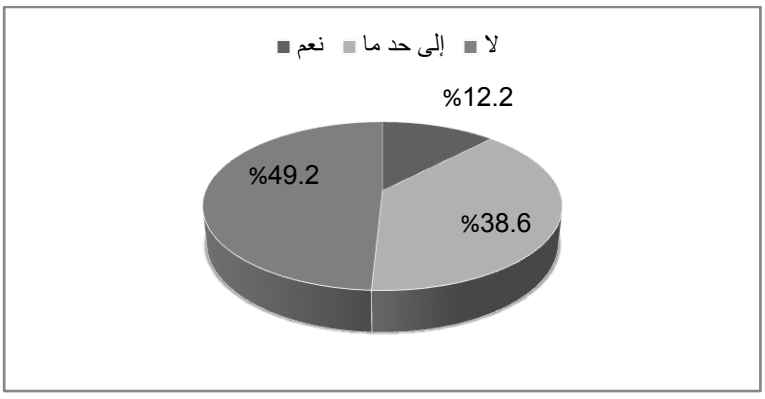
رسم بياني رقم (31): يبيّن سماح الأستاذ للتلاميذ بالنقاش معه و مع بعضهم البعض.

- جدول رقم (25): يوضّح سماح الأستاذ للتلاميذ بتبادل المعارف الدراسية بحريّة.

المتغير	الإجابة	التكرار المطلق	التكرار النسبي
الأستاذ يسمح للتلاميذ بتبادل المعارف الدراسية بحرية.	نعم	30	% 12.2
	إلى حدّ ما	95	% 38.6
	لا	121	% 49.2
	المجموع	246	% 100

يبيّن الجدول الإحصائي رقم (25) أن الفئة التي أجابت بـ (لا) تشكل أكبر نسبة و تقدر ب (49.2 %) و ترى أن الأستاذ لا يسمح للتلاميذ بتبادل المعارف الدراسية بحرية، و هنا نشير إلى عامل الحرية المطلقة المقصود و المشار إليه في الفقرة حتى لا يخرج هذا التبادل المعرفي عن إطاره المحدد لسير الحصص التعليمية و تأخذ مجرى آخر قد ينعكس سلبا؛ بل يتضح من خلال إجابات التلاميذ أن التبادل المعرفي المسموح به في القسم هو التبادل المحدد بمعايير و ضوابط و ليس بطريقة مطلقة و هذه الضوابط يكفلها طبعا المدرس من خلال النظام الداخلي للمؤسسة التربوية عموما و القسم خصوصا.

بينما جاءت إجابة الفئة الثانية ب(إلى حدّ ما) في المرتبة الثانية و قدرت نسبتها ب (38.6 %) و ترى أن الأستاذ يسمح إلى حد ما لتلاميذه أن يتبادلوا المعارف الدراسية بحرية فيما بينهم، أما الذين أجابوا بـ (نعم) فكانت النسبة (12.2 %) و هم يرون أن الأستاذ يسمح للتلاميذ بتبادل المعارف الدراسية بحرية.



رسم بياني رقم (32): يوضّح سماح الأستاذ للتلاميذ بتبادل المعارف الدراسية بحريّة.

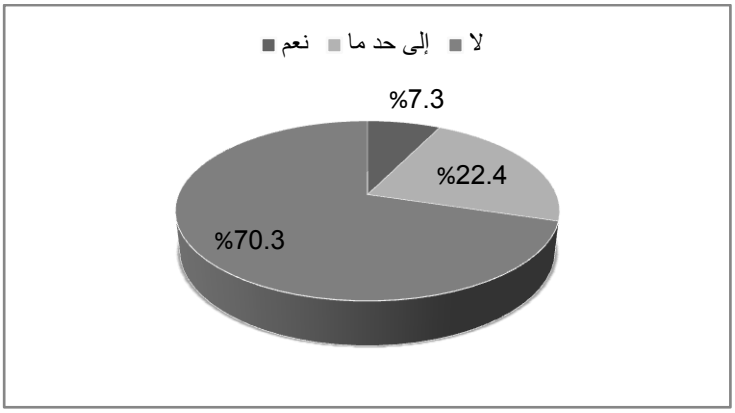
ـ جدول رقم (26): يوضّح سماح الأستاذ للتلاميذ بالتعبير عمّا يشعرون به.

المتغير	الإجابة	التكرار المطلق	التكرار النسبي
الأستاذ يسمح للتلاميذ بالتعبير عما يشعرون به.	نعم	18	% 7.3
	إلى حدّ ما	55	% 22.4
	لا	173	% 70.3
	المجموع	246	% 100

يبيّن الجدول الإحصائي رقم (26) أن الفئة التي أجابت بـ (لا) تشكل أعلى نسبة و تقدر ب (70.3 %) و هي ترى أن الأستاذ لا يسمح للتلاميذ بالتعبير عما يشعرون به، و هذا ما لمسناه ميدانيا من خلال الإجابة عن العبارة المفتوحة ـ تقديم اقتراحات ـ في آخر الاستبيان حيث أجمع جلّ التلاميذ بتقديم مطلب و هو السماح لهم بالتعبير عن مشاعرهم و عرض آرائهم و أفكارهم، و السبب في اعتقادي أن هذه الوظيفة قد يتكفل بها المشرف التربوي أو المختص الاجتماعي (رجلا كان أو امرأة) الموجود على مستوى المؤسسات التربوية لأنه تكوّن في هذا المجال فدوره اختصاصي بالدرجة الأولى.

أما الأستاذ بالرغم من تكوينه في هذا المجال المحدود من خلال الإلمام بأمور المراهقة و ما يتبعها من مشاكل نفسية و اجتماعية و مدرسية إلا أن دوره يبقى محصورا في الجانب التعليمي المحض، و خاصة أن التلاميذ يبوحون بأسرارهم و مشاكلهم لأصدقاهم و اقرانهم أكثر مما يبوحون لاساتذتهم و السبب في رايي يعود ربما للاستحياء من أساتذتهم، و خاصة مع التلميذات.

بينما نلاحظ أن إجابة الفئة الثانية كانت ب(إلى حدّ ما) و قدرت نسبتها ب (22.4 %) و مفادها أن الأستاذ لا يسمح إلى حد ما للتلاميذ بالتعبير عما يشعرون به، و هنا نلمس عنصر الاحتمال في النسبة المختارة من طرف المبحوثين، أما الذين أجابوا بـ (نعم) فكانت النسبة (7.3 %) و هم يرون أن الأستاذ يسمح لتلاميذه بالتعبير عما يشعرون به، لكنها تبقى نسبة ضئيلة مقارنة بالنتائج الأخرى المرتفعة.



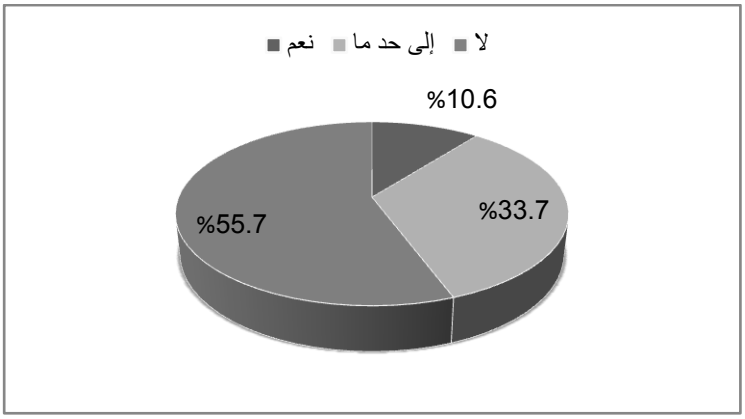
رسم بياني رقم (33): يوضّح سماح الأستاذ للتلاميذ بالتعبير عمّا يشعرون به.

- جدول رقم (27): يوضّح سماح الأستاذ للتلاميذ بتقييم أعمالهم الدّراسية بأنفسهم.

المتغير	الإجابة	التكرار المطلق	التكرار النسبي
الأستاذ يسمح للتلاميذ بتقييم أعمالهم الدراسية بأنفسهم.	نعم	26	% 10.6
	إلى حدّ ما	83	% 33.7
	لا	137	% 55.7
	المجموع	246	% 100

تظهر المعطيات الإحصائية للجدول (27) أن الفئة التي أجابت بـ (لا) تشكل أكبر نسبة و تقدر ب (55.7 %) و ترى أن الأستاذ لا يسمح للتلاميذ بتقييم أعمالهم الدراسية بأنفسهم، و تفسير ذلك أن الأستاذ لا يسمح لهم بتقييمها بأنفسهم بل هو الذي يشرف بدوره عليها شخصيا حتى يقف على النقائص و يعمل على تصحيحها من خلال التوجيه و التقويم و المراقبة المستمرة لهم.

بينما كانت إجابة الفئة الثانية ب(إلى حدّ ما) و قدرت نسبتها ب (33.7 %) و ترى أن الأستاذ يسمح إلى درجة ما لتلاميذه بتقييم أعمالهم الدراسية من جهة، و يحتمل أن لا يسمح لهم من جهة أخرى، أما الذين أجابوا بـ (نعم) فكانت النسبة (10.6 %) و هم يرون أن الأستاذ يسمح للتلاميذ بتقييم أعمالهم المدرسية بأنفسهم.



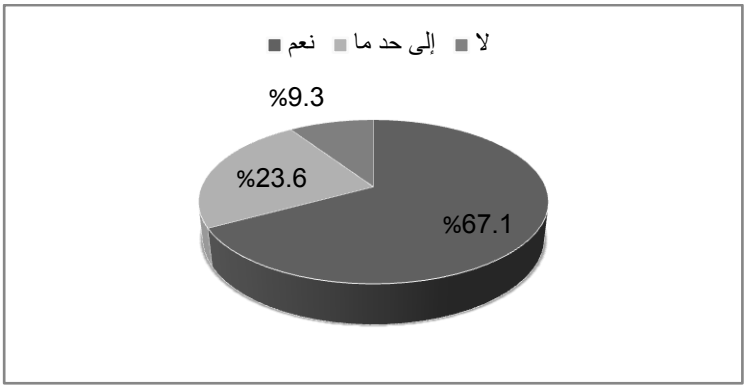
رسم بياني رقم (34): يوضّح سماح الأستاذ للتلاميذ بتقييم أعمالهم الدّراسية بأنفسهم.

- جدول رقم (28): يبيّن تعويد الأستاذ للتلاميذ على احترام آراء بعضهم البعض.

المتغير	الإجابة	التكرار المطلق	التكرار النسبي
الأستاذ يعوّد التلاميذ على احترام آراء بعضهم البعض.	نعم	165	% 67.1
	إلى حدّ ما	58	% 23.6
	لا	23	% 9.3
	المجموع	246	% 100

يوضّح الجدول الاحصائي رقم (28) أن الفئة التي أجابت بـ (نعم) تشكل أكبر نسبة و تقدر ب (67.1 %) و ترى أن الأستاذ يعوّد التلاميذ على احترام آراء بعضهم البعض، و هذا سلوك تواصلي مقبول بل محبّذ و خاصة في الوسط المدرسي حيث تكون نتيجته تعويد التلاميذ على الاحترام المتبادَل فيما بينهم و السّماح لبعضهم البعض بتبادل المعارف و المعلومات خلال الحصص التعليمية، و هذه النسبة المرتفعة انعكست من خلال العبارة المفتوحة المتمثلة في شكل تقديم اقتراحات في آخر الاستبيان حيث أجمع الكثير من التلاميذ على ضرورة احترام الأساتذة و المساعدين الإداريين كذلك و هذه الإجابة تبيّن مدى ميل معظم التلاميذ لقيمة الاحترام الأخلاقية انطلاقا من الوصف الدراسي فيما بينهم و اتجاها إلى أساتذتهم و المشرفين التربويين و حتى العمال. و بالتالي تعم الفائدة للجميع و و قد تتحقق إمكانية تحسين مستوى القسم و الرقي به.

بينما كانت إجابة الفئة الثانية (إلى حدّ ما) و قدرت نسبتها ب (23.6 %) و ترى أن الأستاذ يعوّد إلى حد ما التلاميذ على احترام آراء بعضهم البعض، أما الذين أجابوا بـ (لا) فكانت النسبة قليلة و قدّرت ب (9.3 %) حيث يرى أصحابها من المبحوثين أن الأستاذ لا يعوّد التلاميذ على احترام آراء بعضهم البعض.



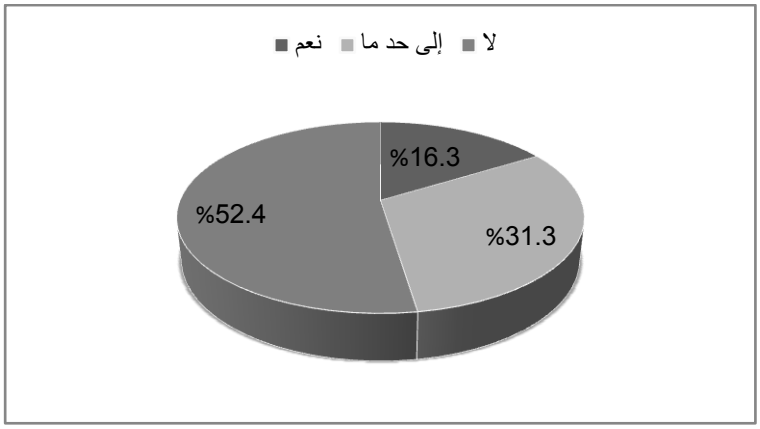
رسم بياني رقم (35): يبيّن تعويد الأستاذ للتلاميذ على احترام آراء بعضهم البعض.

- جدول رقم (29): يبيّن أن عمل الأستاذ مكمّل و التلاميذ هم من ينجزون الدّرس.

المتغير	الإجابة	التكرار المطلق	التكرار النسبي
الأستاذ عمله مكمّل و التلاميذ هم من ينجزون الدّرس. بأنفسهم.	- نعم	40	% 16.3
	- إلى حدّ ما	77	% 31.3
	- لا	129	% 52.4
	المجموع	246	% 100

تظهر البيانات الإحصائية في الجدول (29) أن الفئة التي أجابت بـ (لا) تشكل أكبر نسبة و تقدر ب (52.4 %) و ترى أن الأستاذ عمله غير مكّمل و أن التلاميذ ليس هم من ينجزون الدرس بأنفسهم، بل يرون أن عمله حسب تفسيرنا عمل جوهري و ضروري و ليس مكملا. فهو الذي يخطط لدرس و هو الذي يعده و هو الذي يسهر على نجاحه من ثم يأتي دور التلاميذ في إكمال نجاحه.

بينما كانت إجابة الفئة الثانية ب(إلى حدّ ما) و قدرت نسبتها ب (31.3 %) و ترى أن الأستاذ عمله مكمّلا و التلاميذ هم من ينجزون الدرس إلى حد ما، أما الذين أجابوا بـ (نعم) فكانت النسبة (16.3 %) و هم يرون أن الأستاذ عمله مكمّل و التلاميذ هم من ينجزون الدرس بانفسهم.



رسم بياني رقم (36): يبيّن أن عمل الأستاذ مكمّل و التلاميذ هم من ينجزون الدّرس.

خلاصة:

لقد تم عرض النتائج وتحليلها حسب متغيرات الدراسة بدءًا بمتغيّرات السمات الشخصية للمبحوث، ثم عرضنا متغيرات الدراسة والقياس للمحاور أو الأبعاد الأربعة مع مؤشراتها الفرعية بالترتيب، وحاولنا قدر المستطاع توصيف وتفسير هذه النتائج من خلال تطبيق المنهج الوصفي التحليلي أثناء قراءة البيانات وتحليلها مستشهدين ببعض أراء الباحثين الأكاديمية في مجالي الاتصال والتربية . ونشير أننا لاحظنا نماذج متباينة في إجابات المبحوثين بين القوة والضعف من خلال النسب المتوصّل إليها والتي سنعتمدها في تأكيد الفرضيات من خلال جداول بسيطة ومركبة تفي بالغرض.

وقد دعّمنا بحثنا برسومات من أعمدة بيانية و دوائر نسبية لإثراء متن البحث الميداني، وهذا ما يعطي للبحث إضافة علمية ـ منهجية و شكلية ـ، أما عن الدوائر النسبية فقد كنا معتمدين في ذلك على النسب المئوية حتى تسهل قراءة معطيات و بيانات البحث وتسهل عملية معرفة النتائج المتوصل إليها بالنسبة للباحث سواء كان أستاذا أو طالبا مًذيّلِين إياها بعنوان ذي صلة بالمؤشر أو متغير الدراسة.

كما نشير أن الإجابات كانت محصورة بين الاختيارات الثلاثة (نعم) و(إلى حد ما) و(لا). وهذا ما أعطى النتائج حسب رصيدنا المعرفي ومعرفتنا المنهجية كذلك نوعا من المصداقية في هذه الدراسة الميدانية فمنهجيا يقال: كلما كثرت الاختيارات كانت النتائج قابلة للتعميم وذات مصداقية ومنها سلم ليكرت الخماسي أو الثلاثي الذي وضّفناه في هذه الدراسة ليَفِي بالغرض العلمي و يوصلنا إلى نتائج علمية، إضافة إلى أن الإجابات كانت متباينة بالنسبة لفقرات استمارة الاستبيان فقد شكلت الاجابات ب(نعم) النسبة الأكبر و بلغت أربعة عشر (14) تلتها الإجابة ب(لا) التي بلغت عشرة (10)، ثم الإجابة ب(إلى حد ما) التي بلغت خمسة (5) و هذا من مجموع تسعة و عشرين (29) فقرة.

الفصل السّادس

مناقشة الفرضيات وتفسير النتائج.

تحليل المعطيات والنتائج في ضوء فرضيات البحث

تمهيد

1 ـ تفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات:

ا ـ تحليل نتائج الفرضية الأولى

ب ـ تحليل نتائج الفرضية الثانية

ج ـ تحليل نتائج الفرضية الثالثة

د ـ تحليل نتائج الفرضية الرابعة

هـ ـ تحليل نتائج الفرضية الخامسة

وـ تحليل نتائج الفرضية السادسة

ـ تحليل نتائج الفرضية العامة

2 ـ الاستنتاجات العامة:

خلاصة

ـ تحليل المعطيات والنتائج في ضوء فرضيات الدراسة:

تمهيد

بعد عرض نتائج الدراسة الميدانية في جداول إحصائية ثم العمل على تحليلها بالاعتماد على إجابات المبحوثين، و على تحليلات أراء المختصين و الباحثين و على نتائج دراسات و بحوث أكاديمية سابقة ذات الصلة بمجال تخصص علم اجتماع الاتصال عموما و موضوع الدراسة خصوصا المتمثل في أنماط الاتصال الصفي (البيداغوجي) و علاقتها بالتحصيل الدراسي. توصلنا إلى نتائج ستبين لنا هذه العلاقة من عدمها بين المتغيرين (المتغير المستقل و المتغير التابع).

1 ـ تفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات:

سنعتمد في ضوء هذا التمهيد بعد عرض النتائج في جداول و تحليلها على أن نتحقق من فرضيات الدراسة المعتمَدة الواحدة تلو الأخرى معتمدين في ذلك على بعض الطرق الإحصائية كالنسب المئوية.

أما اختبار كاف تربيع[1] (x^2) باعتباره من الاختبارات اللابارمترية و الذي يعتمد على مقارنة التكرارات المشاهَدة أو الملاحظَة عن طريق القياس بالتكرارات المتوقَعة أو النظرية باعتبارنا نتعامل مع معطيات نوعية و مستوى القياس اسمي. و باعتبارنا نتعامل مع متغيرين نوعيين يمكننا التعرف على استقلالية المتغيرين عن بعضهما البعض، أي معرفة إذا كان المتغير الأول يؤثر في المتغير الثاني. وهذا التأثير به نحدد العلاقة المراد التحقق منها بين المتغيّرين.

ا ـ تحليل نتائج الفرضية الأولى:

1 ـ نمط الاتصال الصفي (البيداغوجي) السّائد لدى أساتذة التعليم المتوسط هو النّمط الأحادي أو وحيد الاتجاه (النازل أو الرأسي الهابط).

يجمِع المختَصون على أن أنماط الاتصال الصفي ـ البيداغوجي ـ تُعتبر من بين "العوامل المدرسية" ـ الصّفية ـ كجو المدرسة و المنهج و الصف الدراسيين و طريقة المعلّم و تدريسه و اتصاله البيداغوجي ـ الصفي ـ التربوي بالتلميذ المؤثرة على التحصيل الدراسي للتلميذ إلى جانب العوامل الأخرى المتمثلة في "العوامل الذاتية المتعلّقة بالمتعلّم" كعوامل الدافعية أو الميول و الاستعدادات أو العوامل الجسمية و الصحية و العقلية، و "العوامل الاجتماعية و الأسرية" كالعنف الأسري أو الطلاق أو موت أحد الوالدين أو كليهما، أو الوضع الاقتصادي المزري للأسرة. و للتحقق من الفرضية الأولى المطروحة اعتمدنا على تحليل نتائج البيانات للجداول الإحصائية البسيطة المتوصّل إليها من خلال الدراسة الميدانية، و يمكن ترتيبها كالآتي:

توصلنا من خلال نتائج مؤشرات **"البعد الأول: ـ (نمط الاتصال وحيد الاتّجاه / النازل أو الهابط ـ"** المتمثلة في النسب المئوية أنها لم تحتل الأولوية من حيث الترتيب فيما يتعلق بتحقق الفرضية الأولى؛ مما يجعل الفرضية الأولى غير محقَّقة، و تبريرنا على ذلك أن النسب المئوية المرتفعة التي ارتبطت بالإجابة (نعم) شمِلت أربعة مؤشرات من تسعة من استمارة الاستبيان و هي العبارة

[1] ـ عبد الكريم بوحفص، **الإحصاء المطبّق في العلوم الاجتماعية والإنسانية**، (د.م.ج)، دون طبعة، 2005، ص ص (193 - 197).

الأولى (م 1)[1]: " الأستاذ هو المصدر الوحيد للعلم والمعرفة في القسم" بنسبة (49.2 %) ثم العبارة الثانية (م 2): " الأستاذ يكتفي بشرح الدّروس و إلقائها في القسم" بنسبة (50.8 %) ثم العبارة الخامسة (م 5): "الأستاذ يهدف من وراء تقديم الدروس لإكمال البرنامج" بنسبة (57.7 %) يليها العبارة السادسة (م 6): "الأستاذ يهدف من إلقاء الدروس للحفاظ على النظام في القسم" بنسبة (43.9 %).

أما النّسب التي تلتها مباشرة و ارتبطت بالإجابة (لا) فقد شكّلت ثلاث نسب من تسعة مؤشرات و هي العبارة الثالثة (م 3): " الأستاذ لا يعطي الفرصة للتلاميذ للمشاركة في الدروس" بنسبة (69.9 %) ثم العبارة الرابعة (م 4): " الأستاذ لا يستعمل السّبورة لشرح الدروس أثناء تقديمها" بنسبة مئوية قدّرت ب(63.0 %) يليها العبارة الثامنة (م 8): " الأستاذ لايشجّع ولا يحفّز التلاميذ على الجّد والمثابرة" بنسبة (65.4 %).

و في الختام نسبتان من تسعة شملت الإجابة المرتبطة بالاختيار (إلى حدّ ما) و هي العبارة السابعة (م 7): "الأستاذ لا يقوّم ولا يراقب عمل تلاميذه بإعطاء النقّطة ـ العلامة ـ" بنسبة مئوية قدّرت ب(37.8 %) ثم العبارة التاسعة و الأخيرة (م 9): " الأستاذ يُشعِر التلميذ بالملل بطريقته الاتّصالية" و كانت نسبتها (43.1 %).

و هذا من خلال ترتيب عدد الإجابات تنازليا من أعلى إلى أدنى حسب المؤشرات و النسب المئوية. و من خلال هذه النسب و الترتيبات نلاحظ أن البعد الأول "نمط الاتصال أحادي أو وحيد الاتّجاه (النازل / الرأسي الهابط) جاء في الترتيب الثالث من بين الأبعاد أو المحاور الأربعة لأنماط الاتّصال. و هذا ما يبعده من احتلال السيادة بمعنى أنه ليس نمطا سائدا كما ورد في الفرضية الأولى.

أما بالنسبة **"للبعد الثالث: ـ نمط الاتّصال ثلاثي الاتّجاه / النّازل الصّاعد الأفقي ـ"** فقد لاحظنا من خلال المؤشرات المعتمدة أن الإجابات المرتبطة ب(نعم) كانت ستة من سبعة مؤشرات من استمارة الاستبيان و قد وردت كالآتي: العبارة الخامسة عشرة (م 15): " الأستاذ يعطي الفرصة للتلاميذ ليتفاعلوا معه" بنسبة (70.7 %) ثم العبارة السابعة عشرة (م 17): " الأستاذ يسمح بتبادل المعارف فيما بينهم" بنسبة مئوية قدّرت ب (42.3 %) ثم تلتها العبارة الثامنة عشرة (م 18): " الأستاذ يتدخّل لتوجيه التلاميذ أثناء الدّرس" ب (78.9 %) ثم العبارة التاسعة عشرة (م 19): " الأستاذ يتحكم في طريقة تدريسه في القسم" بنسبة (79.7 %) ثم العبارة العشرون (م 20): " الأستاذ يزرع الثّقة في نفس التلميذ بطريقة تدريسه" بنسبة (66.7 %) و في الأخير العبارة الحادية و العشرين (م 21): " الأستاذ يسمح للتلاميذ بالتعبير عن آرائهم" بنسبة (35.0 %).

أما إجابة الاختيار (إلى حدّ ما) فقد حُصرت في نسبة واحدة و تمثلت في العبارة السادسة عشرة (م 16): " الأستاذ يعطي الفرصة للتلاميذ ليتفاعلوا مع بعضهم البعض" بنسبة قدّرت ب(43.9 %).

[1] ـ (م 1) اختصار للفظة (مؤشر) التي تقابل (العبارة) في استمارة الاستبيان، أما الرقم (1) فهو يرمز لرقم العبارة أو المؤشر في الاستبيان. مع الإشارة أن هذه المؤشرات أو العبارت خاصة بمتغيرات الدراسة و ليس السمات الشخصية للمبحوثين.

أما الإجابة ب(لا) فكانت نسبها ضعيفة مثل العبارة الخامسة عشرة (م 15) بنسبة (8.1 %) و العبارة الثامنة عشرة (م 18) بنسبة (5.3 %) و العبارة التاسعة عشرة (م 19) بنسبة (5.3 %) مما استدعى تجنبها باستثناء العبارات الآتية: السادسة عشرة (م 16) حيث كانت الإجابة ب (لا) بنسبة (31.3 %)، والعبارة السابعة عشرة (م 17) كانت الإجابة ب(لا) بنسبة (26.8 %) والعبارة الحادية والعشرين (م 21) كانت الإجابة ب(لا) بنسبة (23.2 %). و هذه النتائج جعلت البعد الثالث يحتل الصّدارة و السّيادة من حيث الترتيب ضمن الأبعاد أو الأنماط الاتصالية الأربعة.

و الاستنتاج هو أن الفرضية الأولى المقترحة لم تتحقق، مما يؤكّد أن النّمط السّائد ليس النمط أحادي الاتّجاه بل النمط السّائد هو النّمط ثلاثي الاتّجاه (النّازل /الصّاعد/ الأفقي) من وجهة نظر تلاميذ السنة الرّابعة من التعليم المتوسّط.

ب ـ تحليل نتائج الفرضية الثانية:

2 ـ تترتب أنماط الاتصال الصفي ـ البيداغوجي ـ الترتيب العادي للاتجاهات الآتي: (الأحادي، الثنائي، الثلاثي، المتعدد).

توصلنا من خلال نتائج مؤشرات البعد الأول ـ نمط الاتصال وحيد الاتجاه / النازل ـ المتمثلة في النسب المئوية أنها لم تحتل الأولوية من حيث الترتيب فيما يتعلق بتحقق الفرضية الأولى؛ مما يجعل الفرضية الأولى غير محقَّقة، و تبريرنا على ذلك أن النسب المئوية المرتفعة التي ارتبطت بالإجابة (نعم) شمِلت أربعة مؤشرات من تسعة من استمارة الاستبيان و هي العبارة الأولى (م 1) بنسبة (49.2 %) ثم العبارة الثانية (م 2) بنسبة (50.8 %) ثم العبارة الخامسة (م 5) بنسبة (57.7 %) يليها العبارة السادسة (م 6) بنسبة (43.9 %).

تلتها ثلاث نسب ارتبطت بالإجابة (لا) من تسعة مؤشرات و هي العبارة الثالثة (م 3) بنسبة (69.9 %) ثم العبارة الرابعة (م 4) بنسبة مئوية قدّرت ب(63.0 %) يليها العبارة الثامنة (م 8) ب نسبة (65.4 %).

و في الختام نسبتان من تسعة شملت الإجابة المرتبطة بالاختيار (إلى حدّ ما) و هي العبارة السابعة (م 7) بنسبة مئوية قدّرت ب(37.8 %) ثم العبارة التاسعة و الأخيرة (م 9) و كانت نسبتها (43.1 %)، و هذا من خلال ترتيب عدد الإجابات تنازليا من أعلى إلى أدنى حسب المؤشرات و النسب المئوية. و من خلال هذه النسب و الترتيبات ـ الترتيب ـ نلاحظ أن البعد الأول "نمط الاتصال أحادي أو وحيد الاتّجاه (النازل / الرأسي الهابط) جاء في الترتيب الثالث من بين الأبعاد أو المحاور الأربعة لأنماط الاتّصال. و هذا ما يبعده من احتلال السيادة بمعنى أنه ليس نمطا سائدا كما ورد في الفرضية الأولى.

بينما نلاحظ أن نسب مؤشرات البعد الثّاني ـ نمط الاتصال ثنائي الاتجاه / النازل الصّاعد ـ كانت مرتبة كالآتي: ثلاث إجابات ب(نعم) من خمسة مؤشرات و العبارات المرتبطة بها هي العبارة العاشرة (م 10): " الأستاذ يشترك مع التلميذ في امتلاك معارف الدّرس" بنسبة مئوية مقدّرة ب(71.5 %) تلتها العبارة الحادية عشرة (م 11): " الأستاذ يسمح للتلميذ بالمشاركة في

مناقشة الدّروس" بنسبة (58.1 %) ثم العبارة الثالثة عشرة (م 13): " الأستاذ يمنع كلام التلاميذ فيما بينهم" بنسبة (67.9 %).

أما الإجابات المرتبطة ب(لا) فحُصِرت في عبارتين اثنتين و هما: العبارة الثانية عشرة (م 12): " الأستاذ يستقبل بصدر رحب نقد تلاميذه له" بنسبة (37.4 %) والعبارة الرابعة عشرة (م 14): " الأستاذ يسمح للتلميذ لكي ينتقد الدّرس" بنسبة (48.0 %).

أما عن الاختيار المرتبط بالإجابة (لا) ـ فكانت نسبه ضعيفة عموما من حيث الترتيب كما يتضح من خلال العبارات الآتية: العبارة العاشرة (م 10) بنسبة (7.7 %) والعبارة الحادية عشرة (م 11) بنسبة (7.3 %) والعبارة الثالثة عشرة (م 13) بنسبة (8.9 %) باستثناء العبارات المتبقية الت جاءت نوعا ما مرتفعة و المتمثلة في العبارة الثانية عشرة (م 12) بنسبة (37.4 %) والعبارة الرابعة عشرة (م 14) بنسبة (48.0 %) .و هذا التصنيف يجعل البعد الثاني يحتل الترتيب الثاني ضمن أنماط الاتصال الصفي.

أما بالنسبة للبعد الثالث ـ نمط الاتّصال ثلاثي الاتّجاه / النّازل الصّاعد الأفقي ـ فقد لاحظنا من خلال المؤشرات المعتمدة أن الإجابات المرتبطة ب(نعم) كانت ستة من سبعة مؤشرات من استمارة الاستبيان و قد وردت كالآتي: العبارة الخامسة عشرة (م 15) بنسبة (70.7 %) ثم العبارة السابعة عشرة (م 17) بنسبة مئوية قدّرت ب (42.3 %) ثم تلتها العبارة الثامنة عشرة (م 18) ب (78.9 %) ثم العبارة التاسعة عشرة (م 19) بنسبة (79.7 %) ثم العبارة العشرون (م 20) بنسبة (66.7 %) و في الأخير العبارة الحادية و العشرين (م 21) بنسبة (35.0 %).

أما إجابة الاختيار (إلى حد ما) فقد حُصرت في نسبة واحدة و تمثلت في العبارة السادسة عشرة (م 16) بنسبة قدّرت ب(43.9 %). أما الإجابة ب(لا) فكانت نسبها ضعيفة مما استدعى تجنبها و قد تم الإشارة إليها فيما سبق في تحليل نتائج الفرضية الأولى. و هذه النتائج جعلت البعد الثالث يحتل الصدارة من حيث الترتيب ضمن الابعاد أو الأنماط الاتصالية الأربعة.

أما البعد الرابع فاحتل المرتبة الرابعة من حيث الترتيب ضمن الأبعاد أو المحاور المتمثلة في أنماط الاتصال البيداغوجي (الصّفي) من خلال النتائج المتحصل عليها و هي: ثلاث إجابات من ثمانية ارتبطت بالإجابة (نعم) و هي العبارة الثالثة و العشرون (م 23): "الأستاذ والتلاميذ كلهم يشتركون في إنجاز الدرس" بنسبة (56.9 %) ثم العبارة الرابعة و العشرون (م 24): "الأستاذ يسمح للتلاميذ بالنقاش معه ومع بعضهم البعض" بنسبة (40.7 %) و في الأخير العبارة الثامنة و العشرون (م 28): "الأستاذ يعوّد التلاميذ على احترام آراء بعضهم البعض" بنسبة قدّرت ب(67.1 %).

أما الإجابات المرتبطة ب (لا) فقد شكّلت النسب الكبرى بتعدادها أي خمس إجابات من ثمانية و رُتِّبت كما يلي: العبارة الثانية و العشرون (م 22): "الأستاذ يوجّه ويشرف على تقديم الدرس بنفسه" ب(47.2 %) ثم العبارة الخامسة و العشرون (م 25): "الأستاذ يسمح للتلاميذ بتبادل المعارف الدراسية بحرية" بنسبة (49.2 %) ثم العبارة السادسة و العشرون (م 26): "الأستاذ يسمح للتلاميذ بالتعبير عمّا يشعرون به" ب(70.3 %) ثم العبارة السابعة و العشرون (م 27):"

الأستاذ يسمح للتلاميذ بتقييم أعمالهم الدراسية بأنفسهم" ب(55.7 %) ثم العبارة التاسعة و العشرون (م 29): " الأستاذ عمله مكمّل والتلاميذ هم من ينجزون الدرس بأنفسهم" ب(52.4 %). بينما الاختيار (إلى حدّ ما) فشمِل إجابة واحدة من ثمانية مؤشرات، و هي المحددة في العبارة الرابعة و العشرين (م 24) بنسبة واحدة و وحيدة و هي (40.7 %). و هذه النسب جعلت النمط الرابع يحتل الترتيب الرابع من حيث الأنماط كما ورد سابقا.

و الاستنتاج هو أن الفرضية الثّانية لم تتحقق من حيث ترتيب الأنماط، بل ترتيب الأنماط الناتج عن الدّراسة جاء كالآتي: [1 ـ النّمط ثلاثي الاتّجاه، 2 ـ النّمط ثنائي الاتّجاه، 3 ـ النّمط أحادي أو وحيد الاتّجاه، 4 ـ النّمط متعدّد الاتّجاهات] .

ب ـ تحليل نتائج الفرضية الثّالثة:

3 ـ توجد علاقة بين نمط الاتصال الصفي أحادي الاتّجاه (الرأسي الهابط / النّازل) للأساتذة و مستوى التحصيل الدراسي من وجهة نظر تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

العلاقة بين المتغيرين	العينة	مؤشرات البعد 1	قيمة كاي المحسوبة	قيمة كاي الجدولية	مستوى الدلالة	نوع العلاقة
نمط الاتصال أحادي الاتّجاه / مستوى التحصيل الدراسي	246	م1	4.191	12.592	0.05	غير دالة
		م2	10.183			غير دالة
		م3	9.102			غير دالة
		م4	7.570			غير دالة
		م5	**14.373**			دالة
		م6	11.174			غير دالة
		م7	5.575			غير دالة
		م8	9.153			غير دالة
		م9	10.078			غير دالة

يوضّح لنا الجدول رقم (01) أن النتائج المتوصّل إليها تبيّن أن قيمة كاي دو أو كاف تربيع المحسوبة للمؤشر الخامس (م 5): " الأستاذ يهدف من وراء تقديم الدروس لإكمال البرنامج" من المحور الأول (نمط الاتصال وحيد الاتجاه / النازل أو الرأسي الهابط) تساوي (14.373) و كاي دو أو كاف تربيع الجدولية تساوي (12.592) عند درجة الحرية 6 ومستوى الخطأ 0.05. حيث أن في الجدول الخاص باختبار كاف تربيع نقرأ القيمة الواقعة عند تقاطع درجات الحرية بمستوى الخطأ 0.05، حيث نجد أن الجدولية تساوي (12.592)، وبالتالي لدينا المحسوبة **أكبر** من الجدولية عند مستوى الخطأ 0.05 وبدرجة حرية تساوي 6، (انظر الملحق رقم: (07)، ومنه نقبل الفرضية البديلة (H1) التي تقول بأنه: يوجد علاقة بين نمط الاتصال أحادي الاتجاه و مستوى التحصيل الدراسي بالنسبة للمؤشر الخامس (م 5) من المحور الأول.

أما بالنسبة للمؤشرات التالية: (م1، م2، م3، م4، م6، م7، م8، م9)[1] بالنسبة للمحور الأول تبين النتائج أن قيم كاف تربيع المحسوبة بالنسبة للمؤشرات تساوي (4.191، 10.183، 9.102، 7.570، 11.174، 5.575، 9.153، 10.078) و كاف تربيع الجدولية تساوي (12.592) عند درجة الحرية 6 وبمستوى الخطأ

[1] ـ تجنبا لتكرار العبارات أو المؤشرات التي تم توضيحها في تحليل الفرضيتين الأولى والثانية، اكتفينا بوضع الرمز المختصر للمؤشر (م) أو العبارة مع ذكر ترتيبه في الاستمارة. مع ذكر فقط المؤشر الذي كانت قيمته أكبر من قيمة كاف تربيع الجدولية (12.592).

0.05. حيث أن في الجدول الخاص باختبار كاف تربيع نقرأ القيم الواقعة عند تقاطع درجات الحرية بمستوى الخطأ وهو 0.05، حيث نجد أن الجدولية تساوي (12.592)، وبالتالي لدينا القيم المحسوبة **أقل** من الجدولية عند مستوى الخطأ 0.05 وبدرجة حرية تساوي 6، ومنه نرفض الفرضية البديلة (H1) ونقبل الفرضية الصفرية (H0) التي تقول أنه: لا توجد علاقة بين نمط الاتصال أحادي الاتجاه و التحصيل الدراسي بالنسبة للمؤشرات السابقة الذكر.

د ـ تحليل نتائج الفرضية الرابعة:

4 ـ توجد علاقة بين نمط الاتصال الصفي ثنائي الاتّجاه (الرأسي الهابط الصّاعد) للأساتذة و مستوى التحصيل الدراسي من وجهة نظر تلاميذ السنة الرابعة متوسّط.

العلاقة بين المتغيرين	العينة	مؤشرات البعد 2	قيمة كاي المحسوبة	قيمة كاي الجدولية	مستوى الدلالة	نوع العلاقة
نمط الاتصال ثنائي الاتجاه / مستوى التحصيل الدراسي	246	**م 10**	**15.827**	**12.592**	**0.05**	دالة
		م 11	5.368			غير دالة
		م 12	1.868			غير دالة
		م 13	3.242			غير دالة
		م 14	0.870			غير دالة

يوضّح لنا الجدول رقم (02) أن النتائج المتوصّل إليها تبيّن أن قيمة كاف تربيع المحسوبة للمؤشر العاشر (م 10): " الأستاذ يشترك مع التلميذ في امتلاك معارف الدّرس" من المحور الثاني (نمط الاتصال ثنائي الاتجاه / النازل الصاعد أو الهابط الصاعد) تساوي (15.827) و كاي الجدولية تساوي (12.592) عند درجة الحرية 6 ومستوى الخطأ 0.05. حيث أن في الجدول الخاص باختبار كاف تربيع نقرأ القيمة الواقعة عند تقاطع درجات الحرية بمستوى الخطأ 0.05، حيث نجد أن الجدولية تساوي (12.592)، وبالتالي لدينا المحسوبة **أكبر** من الجدولية عند مستوى الخطأ 0.05 وبدرجة حرية تساوي 6، ومنه نقبل الفرضية البديلة (H1) التي تقول بأنه: يوجد علاقة بين نمط الاتصال ثنائي الاتجاه و مستوى التحصيل الدراسي بالنسبة للمؤشر العاشر (م 10) من المحور الثاني.

أما بالنسبة للمؤشرات التالية: (م11، م12، م13، م14)[1] بالنسبة للمحور الثاني تبين النتائج أن قيم كاف تربيع المحسوبة بالنسبة للمؤشرات تساوي (5.368، 1.868، 3.242، 0.870) و كاف تربيع الجدولية تساوي (12.592) عند درجة الحرية 6 وبمستوى الخطأ 0.05. حيث أن في الجدول الخاص باختبار كاف تربيع نقرأ القيم الواقعة عند تقاطع درجات الحرية بمستوى الخطأ وهو 0.05، حيث نجد أن الجدولية تساوي (12.592)، وبالتالي لدينا القيم المحسوبة **أقل** من الجدولية عند مستوى الخطأ 0.05 وبدرجة حرية تساوي 6، ومنه نرفض الفرضية البديلة (H1) ونقبل الفرضية الصفرية (H0) التي تقول أنه: لا توجد علاقة بين نمط الاتصال ثنائي الاتجاه و التحصيل الدراسي بالنسبة للمؤشرات السابقة الذكر.

ه ـ تحليل نتائج الفرضية الخامسة:

5 ـ توجد علاقة بين نمط الاتصال الصفي ثلاثي الاتجاه (الرأسي الهابط / الصاعد) الأفقي للأساتذة و مستوى التحصيل الدراسي من وجهة نظر تلاميذ السنة الرابعة متوسّط.

[1] ـ تجنبا لتكرار العبارات أو المؤشرات التي تم توضيحها في تحليل الفرضيتين الأولى والثانية، اكتفينا بوضع الرمز المختصر للمؤشر (م) أو العبارة مع ذكر ترتيبه في الاستمارة. مع ذكر فقط المؤشر الذي كانت قيمته أكبر من قيمة كاف تربيع الجدولية (12.592).

العلاقة بين المتغيرين	العينة	مؤشرات البعد 3	قيمة كاي المحسوبة	قيمة كاي الجدولية	مستوى الدلالة	نوع العلاقة
نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه / مستوى التحصيل الدراسي	246	م 15	4.456	12.592	0.05	غير دالة
		م 16	5.723			غير دالة
		م 17	8.893			غير دالة
		م 18	8.728			غير دالة
		م 19	8.634			غير دالة
		م 20	9.820			غير دالة
		م 21	8.052			غير دالة

يوضّح لنا الجدول رقم (03) أن النتائج المتوصّل إليها تبيّن أن قيمة كاف تربيع المحسوبة بالنسبة للمؤشرات التالية: (م15، م16، م17، م18، م19، م20، م21) بالنسبة للمحور الثالث تبين النتائج أن قيم كاف تربيع المحسوبة بالنسبة للمؤشرات تساوي (4.456، 5.723، 8.893، 8.728، 8.634، 9.820، 8.052) و كاف تربيع الجدولية تساوي (12.592) عند درجة الحرية 6 وبمستوى الخطأ 0.05. حيث أن في الجدول الخاص باختبار كاف تربيع نقرأ القيم الواقعة عند تقاطع درجات الحرية بمستوى الخطأ وهو 0.05، حيث نجد أن الجدولية تساوي (12.592)، وبالتالي لدينا القيم المحسوبة **أقل** من الجدولية عند مستوى الخطأ 0.05 وبدرجة حرية تساوي 6، ومنه نرفض الفرضية البديلة (H1) ونقبل الفرضية الصفرية (H0) التي تقول أنه: لا توجد علاقة بين نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه و التحصيل الدراسي بالنسبة للمؤشرات السابقة الذكر.

و- تحليل نتائج الفرضية السادسة:

6 - توجد علاقة بين نمط الاتصال الصفي متعدّد الاتجاهات (متعدّد القنوات) للأساتذة و مستوى التحصيل الدراسي من وجهة نظر تلاميذ السنة الرابعة متوسّط.

العلاقة بين المتغيرين	العينة	مؤشرات البعد 4	قيمة كاي المحسوبة	قيمة كاي الجدولية	مستوى الدلالة	نوع العلاقة
نمط الاتصال متعدد الاتجاهات / مستوى التحصيل الدراسي	246	م 22	0.717	**12.592**	**0.05**	غير دالة
		م 23	**13.541**			دالة
		م 24	6.104			غير دالة
		م 25	**12.803**			دالة
		م 26	3.954			غير دالة
		م 27	10.852			غير دالة
		م 28	7.669			غير دالة
		م 29	6.242			غير دالة

يوضّح لنا الجدول رقم (04) أن النتائج المتوصّل إليها تبيّن أن قيمتي كاف تربيع المحسوبة للمؤشر الثالث والعشرين (م 23): "الأستاذ والتلاميذ كلّهم يشتركون في إنجاز الدّرس" من المحور الرابع (نمط الاتّصال متعدّد الاتجاهات / متعدّد القنوات) تساوي (13.541) و المؤشر الخامس والعشرين (م 25): "الأستاذ يسمح للتلاميذ بتبادل المعارف الدراسية بحرية" من المحور الرابع (نمط الاتّصال متعدّد الاتجاهات / متعدّد القنوات) تساوي (12.803) و كاي الجدولية تساوي (12.592) عند درجة الحرية 6 ومستوى الخطأ 0.05. حيث أن في الجدول الخاص باختبار كاف تربيع نقرأ القيمة الواقعة عند تقاطع درجات الحرية بمستوى الخطأ

0.05، حيث نجد أن الجدولية تساوي (12.592)، وبالتالي لدينا المحسوبة **أكبر** من الجدولية عند مستوى الخطأ 0.05 وبدرجة حرية تساوي 6، ومنه نقبل الفرضية البديلة (H1) التي تقول بأنه: يوجد علاقة بين نمط الاتصال متعدّد الاتجاهات و مستوى التحصيل الدراسي بالنسبة للمؤشرين الثالث والعشرين (م 23) والخامس والعشرين (م 25) من المحور الرابع (نمط الاتصال متعدد الاتجاهات) .

أما بالنسبة للمؤشرات التالية: (م22، م24، م26، م27، م28، م29)[1] بالنسبة للمحور الرابع تبين النتائج أن قيم كاف تربيع المحسوبة بالنسبة للمؤشرات تساوي (0.717، 6.104، 3.954، 10.852، 7.669، 6.242) و كاف تربيع الجدولية تساوي (12.592) عند درجة الحرية 6 وبمستوى الخطأ 0.05. حيث أن في الجدول الخاص باختبار كاف تربيع نقرأ القيم الواقعة عند تقاطع درجات الحرية بمستوى الخطأ وهو 0.05، حيث نجد أن الجدولية تساوي (12.592)، وبالتالي لدينا القيم المحسوبة **أقل** من الجدولية عند مستوى الخطأ 0.05 وبدرجة حرية تساوي 6، ومنه نرفض الفرضية البديلة (H1) ونقبل الفرضية الصفرية (H0) التي تقول أنه: لا توجد علاقة بين نمط الاتصال متعدد الاتجاهات و التحصيل الدراسي بالنسبة للمؤشرات السابقة الذكر.

ـ تحليل نتائج الفرضية العامة:

ـ هناك علاقة بين أنماط الاتصال الصفي (البيداغوجي) لدى أساتذة التعليم المتوسّط و ـ مستويات ـ التحصيل الدراسي ـ العلمي ـ من وجهة نظر تلاميذ مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

بعد عرض معطيات الفرضيات السابقة يمكن أن نستنتج أن أربعة مؤشرات من تسعة وعشرين و هي (م 5، م10، م23، م25)[2] بالنسبة لكل من المحور الأول و الثاني و الرّابع تبين النتائج أن قيم كاف تربيع المحسوبة بالنسبة للمؤشرات تساوي (14.373، 15.827، 13.541، 12.803) [3]و كاف تربيع الجدولية تساوي (12.592) عند درجة الحرية 6 وبمستوى الخطأ 0.05. حيث أن في الجدول الخاص باختبار كاف تربيع نقرأ القيم الواقعة عند تقاطع درجات الحرية بمستوى الخطأ وهو 0.05، حيث نجد أن الجدولية تساوي (12.592)، وبالتالي لدينا القيم المحسوبة **أكبر** من الجدولية عند مستوى الخطأ 0.05 وبدرجة حرية تساوي 6، ومنه نقبل الفرضية البديلة (H1) التي تقول أنه توجد علاقة بين المتغيرين.

أما بالنسبة للمؤشرات الخمسة والعشرين التالية: بالنسبة للمح اور الأربعة تبين النتائج أن قيم كاف تربيع المحسوبة بالنسبة للمؤشرات أقل من كاف تربيع الجدولية التي تساوي (12.592) عند درجة الحرية 6 وبمستوى الخطأ 0.05. حيث أن في الجدول الخاص باختبار كاف تربيع نقرأ القيم الواقعة عند تقاطع درجات الحرية بمستوى الخطأ وهو 0.05، حيث نجد أن الجدولية تساوي (12.592)، وبالتالي لدينا القيم المحسوبة **أقل** من الجدولية عند مستوى الخطأ 0.05 وبدرجة حرية تساوي 6، ومنه نرفض الفرضية البديلة (H1) ونقبل الفرضية الصفرية (H0) التي تقول أنه: لا توجد علاقة بين المتغيرين.

[1] ـ ـ تجنبا لتكرار العبارات أو المؤشرات التي تم توضيحها في تحليل الفرضيتين الأولى والثانية، اكتفينا بوضع الرمز المختصر للمؤشر (م) أو العبارة مع ذكر ترتيبه في الاستمارة. مع ذكر فقط المؤشر الذي كانت قيمته أكبر من قيمة كاف تربيع الجدولية (12.592).

[2] ـ تم الإشارة للمؤشرات (م5، م10، م23، م25) في تحليل جداول كاف تربيع للفرضيات الثالثة و الرابعة و السادسة.

[3] ـ قيم كاف تربيع المحسوبة بالترتيب كما وردت في جداول تحليل الفرضيات الثالثة والرابعة والسادسة.

2 ـ الاستنتاجات العامة:

بعد التحقق من الفرضيات وإثبات النمط السائد و ترتيب الأنماط وإذا كان هناك علاقة بين المتغيرين من خلال النتائج؛ يمكننا استنتاج الآتي حسب الأبعاد المعتمَدة في الاستبيان:

ـ البعد الأول: (نمط الاتصال وحيد الاتّجاه).

لوحظ من خلال النتائج أن الأستاذ هو المصدر الوحيد للعلم والمعرفة في القسم وهذا بحكم خبرته وسنه وتكوينه طبعا، وأنه يكتفي بشرح الدروس وإلقائها فقط في القسم من خلال اعتماده على أسلوب التلقين أو ما يطلق عليه بالطريقة التلقينية ـ الكلاسيكية ـ. كما أنه يهدف من وراء تقديم الدروس للإكمال البرنامج أو المنهاج الدراسي وهذا ربما حتى لايتأخر في تقديمه خلال كل فصل أو خلال الموسم الدراسي ككل، ويضمن امتلاك التلاميذ لمحتوى الدروس حتى يُمتحنوا خلال الامتحانات الفصلية الرسمية والنهائية كامتحان شهادة التعليم المتوسط للانتقال للمستوى الثانوي.

كما أنه يهدف من إلقائه للدروس للحفاظ على النظام الداخلي للقسم، وبالتالي يمنع التلاميذ من الفوضى داخل القسم والاهتمام بالدروس أكثر. إضافة إلى أن الأستاذ يعطي الفرصة للتلاميذ للمشاركة في الدروس وأنه يوظّف الوسيلة البيداغوجية المتمثلة في السبورة لشرح الدروس أثناء تقديمها، بل أنه يشجع التلاميذ ويحفزهم على الجد والمثابرة. أما عن عدم تقويمه ومراقبته لتلاميذه وإشعاره لهم بالملل بسبب طريقته التدريسية، فكانت النتائج المتوصل إليها من خلال استمارة الاستبيان احتمالية ووسطية بين الموافقة وعدمها.

ـ البعد الثّاني: (نمط الانّصال ثنائي الاتّجاه).

أما عن البعد الثاني فقد لوحظ من خلال النتائج المتوصّل إليها أن الأستاذ يشترك مع تلامذته في امتلاك معارف الدرس أو بعض محتوياته المعرفية، وأنه يسمح للتلاميذ بالمشاركة في المناقشة لمحتوى الدروس بكل حرية ما يخلق لديهم دافعية إيجابية وأنه يمنع الكلام فيما بينهم وهذا ربما حتى لايعيقوا سير الدرس ولايشوشوا على بعضهم البعض.

بينما رأى البعض من المبحوثين أن الأستاذ لايتقبل نقد تلاميذه له بصدر رحب ولا يسمح لهم بانتقاد الدرس ربما لأنهم ليسوا في المستوى المعرفي الذي يخوّل لهم انتقاد الدرس أو بسبب سنهم.

ـ البعد الثّالث: (نمط الانّصال ثلاثي الاتّجاه).

وفيما يخص البعد أو المحور الثالث فقد لاحظنا من خلال النتائج التي توصلنا إليها هي الأخرى أن الأستاذ يعطي الفرصة لتلامذته ليتفاعلوا معه، وأنه يسمح لهم بتبادل المعارف

والمعلومات فيما بينهم بأريحية وأنه يتدخل مرة تلو الأخرى ليوجه تلامذته أثناء تقديم الدروس، وأنه متحكم في طريقة تدريسه وهذا في اعتقادنا ربما راجع لتكوينه الجيد ولخبرته في المجال التدريسي وبراعته وحبه لمهنته. كما أنه يسعى لزرع الثقة في نفسية تلامذته حتى يحبب لهم التعليم بطريقة تدريسه التي تدفعهم للتعلم والمشاركة.

أما فيما يخص السماح لهم ليتفاعلوا مع بعضهم البعض في القسم فإن إجاباتهم كانت محايدة و وسطية بين الموافقة والرفض مثلها مثلسماح الأستاذ للتلاميذ بالتعبير عن آرائهم، وهذا حسب تحليلنا ربما راجع لإدراك الأستاذ مسبقا بأن تلامذته لايبيحون بما يدور في أنفسهم إلا في بعض الحالات الشاذة أو التي ينكشف أمرها وخاصة تلك المتعلقة بأمور المراهقة بسبب مرحلة التعليم المتوسط الانتقالية من الطفولة لمرحلة الصبا إلى جانب تبادل الأسرار فيما بينهم بسبب المرحلة العمرية ـ.

ـ البعد الرّابع: (نمط الاتّصال متعدّد الاتّجاهات).

أما عن البعد الرابع متعدد الاتجاهات فقد أجمعت العينة على أن الأستاذ والتلاميذ كلهم يشتركون في إنجاز الدرس وتقديمه جماعيا وهذا شيء إيجابي ما يخلق التعلم التعاوني التشاركي وأنه يعوّد تلامذته على احترام بعضهم البعض وأن الأستاذ يسمح لهم بمناقشة بعضهم البعض، لكنهم في المقابل يَرَون أن الأستاذ لايوجّه ولايشرف على تقديم الدروس بنفسه وأنه لايسمح لهم بتبادل المعارف الدراسية بحرية، كما أنه لايسمح لهم كذلك بالتعبير عما يشعرون به ولا يسمح لهم بتقييم أعمالهم الدراسية بأنفسهم، إضافة إلى أنهم يرَون أن التلاميذ لا ينجزون الدرس بأنفسهم وعمل الأستاذ ليس مكملا؛ بل عمله أساسي حسب ما تعكسه إجاباتهم وعملهم مكمِّل.

الخاتمة

في نهاية هذا البحث نحاول أن نعرض ما توصلنا إليه من نتائج علمية وتقديم بعض التوصيات قصد الاستنارة و الاستفادة منها، وهذا بعد استعراض للمراحل البحثية التي اتبعناها في إنجاز هذا البحث؛ حيث كانت نتيجتها الوصول إلى إجابة لإشكاليتنا التي كانت تدور حول معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين الأنماط الاتصال الصفية ـ البيداغوجية ـ التي تُمارَس من طرف الأساتذة و مدى علاقتها بتحصيل التلاميذ الدراسي من مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسّط كل على حدة، و ما النمط الذي تميّز بالسيادة و الغلبة عن غيره، و ما ترتيب تلك الأنماط؟ و على اعتبار أن المواقف التعليمية / التعلمية الصفية تتطلب اتباع نمط صفي أو أكثر من طرف الأساتذة في تعاملهم مع تلامذتهم و الذي قد ينعكس على تحصيلهم الدراسي.

و من هذا المنطلق سعينا منهجيا لإثراء هذا البحث بأطر ثلاثة و هي الإطار المنهجي مفتتحين إياه بمقدمة شاملة مُعرِّفة بالموضوع و ممهدة لإشكاليته إضافة إلى عرض للفرضيات التي تم التحقق من صدقها. كما تم عرض الإطار النظري و الذي تم توزيعه إلى فصول ثلاثة: (الاتصال الصّفي ـ البيداغوجي، أنماط الاتصال الصفي ـ البيداغوجي ـ، التحصيل الدراسي). يليها الإطار التطبيقي الذي شمل على عرض للدراسة الأساسية من خلال جمع البيانات عن طريق استمارة استبيان تم توزيعها على عينة البحث، وبعدها تم عرض للنتائج المتوصل إليها و العمل على تحليلها باتباع المنهج الوصفي التحليلي.

وكل هذا التأطير المنهجي للبحث كان غايته الوصول إلى إجابة لإشكاليتنا المحددة بمعرفة ما إذا كان هناك علاقة بين متغيري البحث ـ المستقل و التابع ـ، مع العلم أن التطرق لهذا الموضوع لم يكن هينا بسبب بعض الصعوبات التي صادفتنا وحصرناها في مكانها المنهجي. لأن معظم الدراسات التي صادفتنا كانت تركز في مجملها على الأساتذة كعينة للبحث في معرفة الأنماط الممارَسة في حجرات الدراسة واختلفت نتائجها حسب الباحثين و حسب خلفياتهم المرجعية والبحثية و حسب تخصصاتهم.

ومن هذا المنطلق اتجهنا بدراستنا نحو الإشكالية التي تم التطرق لها سابقا، وباعتماد عينة تمثلت في المتمدرسين أنفسهم و ربما هذا ما يخلق الاختلاف عن نظيراتها من الدراسات والبحوث الأكاديمية المعتمدة، لأن الاتصال الصفي ـ البيداغوجي ـ من طبيعته أنه اتصال اجتماعي بامتياز نظرا لطبيعته الإنسانية التي تجمع العنصر البشري المتمثل في الأساتذة المربين و تلامذتهم من الجنسين مع مراعاة الفروق الفردية بينهم حسب الجنس والسّن والمستوى الدراسي في القسم نفسه على وجه الخصوص و في المؤسسة التربوية على وجه العموم.

أما عن الدراسة الميدانية فقد أسفرت النتائج المتوصّل إليها أن فرضيات البحث قد تحققت في جزء منها وكانت عكس ذلك في جزء آخر. حيث توقعنا أن النمط الصفي ـ البيداغوجي ـ السائد في

حجرات الدراسة المعنية بالبحث الميداني هو النمط الخطي أحادي الاتجاه ـ العمودي ـ، لكن النتيجة كانت خلاف ذلك حيث ظهر أن النمط السائد هو ثلاثي الاتجاه (الصاعد، النازل، الأفقي) و هو نمط ـ عمودي أفقي ـ، أما عن ترتيب هذه الأنماط فكان كالآتي: ثلاثي الاتجاه، ثنائي الاتجاه، أحادي الاتجاه و أخيرا متعدد الاتجاهات.

أما فيما يخص إمكانية وجود علاقة بين المتغيرين ـ المستقل و التابع ـ من عدمها؛ مع الإشارة أن المتغير المستقل تَمثّل في كل نمط على حدة من الأنماط الأربعة، فقد كانت النتيجة مغايرة لما تم عرضه في الفرضيات التي لم تتحقق في مجملها . فقد أظهرت النتائج سيادة نمط الاتصال الصفي (البيداغوجي) أحادي الاتّجاه (الاتّصال الرأسي الهابط / النّازل) عن باقي الأنماط الصفية البيداغوجية الممارَسة من طرف أساتذة التعليم المتوسط. أما عن ترتيب هذه الأنماط فقد ورد كالآتي (ثلاثي الاتجاه يليه ثنائي الاتجاه ثم أحادي الاتجاه وأخيرا متعدد الاتجاهات). ويما يخص إمكانية وجود علاقة بين الأنماط الاتصالية الصفية ـ البيداغوجية ـ على حدة ومتغير التحصيل الدراسي، فقد أثبتت النتائج أنه لا يوجد علاقة في مجملها بين هذه الأنماط و متغير التحصيل الدراسي من وجهة عينة البحث المتمثلة في التلاميذ المتمدرسين حسب. ماعدا بعض المؤشرات في بعض المحاور التي تم الإشارة إليها في تحليل الجداول والتحقق من الفرضيات التي أظهرت أن هناك علاقة بين المتغيرين لكن تبقى مؤشرات ضعيفة مقارَنة بغالبية المؤشرات أو متغيرات استمارة الاستبيان.

و انطلاقا من النتائج المتوصل إليها التي تم عرضها سابقا قمنا بعرض بعض التوصيات التي تمثّلت في الاهتمام بعنصر التكوين الخاص بالأساتذة ليكون لديهم اطلاع واسع بطرق التدريس المختلفة المتمثلة في أنماط الاتصال الصفي ـ البيداغوجي ـ حتى يتبع الأستاذ النمط الذي يراه مناسبا له حتى تكون علاقته مع تلامذته حسنة و لما لا جيدة و تنعكس على تحصيلهم الدراسي إيجابا. إلى جانب الاهتمام بالتلميذ باعتباره محور العملية التعليمية / التعلمية التربوية لأن حسب تحليلنا و خبرتنا نعتقد النمط الصفي الممارَس من طرف الأستاذ قد يكون له تأثير على نفسية التلميذ و على تحصيله على حد سواء. وهذا ما أشارت إليه العديد من البحوث و الدراسات السوسيولوجية في المجال التربوي وحتى السيكولوجية التربوية، وكذلك إعطاء الأهمية لموضوع الاتصال في المؤسسات التربوية و خاصة حجرات الدراسة أو الأقسام باعتبارها المكان الخاص والرسمي الذي تتم فيها كل العمليات التواصلية و التفاعلات الاجتماعية بين قطبي العملية التعليمية / التعلمية و قصد الرقي بمستوى التحصيل الدراسي لتلامذتنا من خلال الاهتمام كذلك بمجال الاتصال باعتباره العصب الحيوي لكل عملية تربوية هادفة.

المَصَادِر و المَرَاجع

ا ـ قائمة المصادر و المراجع باللغة العربية (الببليوغرافيا):

1 ـ أميرة علي محمد، الاتصال التربوي، الدار العالمية، مصر، الطبعة الأولى، 2006.

2 ـ أحمد إسماعيل حجي ، الإدارة التعليمية و الإدارة المدرسية ، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، طبعة جديدة ،2005.

3 ـ أحمد محمد الطبيب، أصول التربية، المكتب الجامعي، القاهرة، مصر، ط (1)، 1999.

4 ـ أحمد خاطر، الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 1984.

5 ـ أحمد حامد منصور ، تكنولوجية التعليم و تنمية القدرة على التفكير الابتكاري ، ذات السلاسل، الكويت،1986.

6 ـ أحمد جميل عايش، تطبيقات في الإشراف التربوي ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، الأردن، الطبعة الثالثة، 2011.

7 ـ أحمد بن مرسلي، مناهج البحث العلمي في علوم الإعلام و الاتصال ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، الطبعة الرابعة، 2010.[1]

8 ـ أيوب دخل الله، علم النفس التربوي، الخصائص النمائية و الفروق الفردية و البيئة الصفية و انعكاساتها على العملية التعلمية، دار الخلدونية للنشر و التوزيع، الجزائر، (د ط)، 2014.

9 ـ إبراهيم عصمت مطاوع ، أصول التربية ، دار الفكر العربي،القاهرة، مصر، الطبعة السابعة، 1995.

10 ـ إسماعيل زكي محمد، الأنثروبولوجيا و الفكر الإنساني، مكتبات عكاظ للنشر و التوزيع، جدة، 1982.

11 ـ إيفاس. برتراند، النظريات التربوية المعاصرة ، ترجمة محمد بوعلاق، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، (دون طبعة)، 2001.

12 ـ إبراهيم أبو عرقوب، الاتصال الإنساني و دوره في التفاعل الاجتماعي ، دار مجدلاوي، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 1993.

13 ـ بوبكر بوخريسة، المفاهيم و العمليات الأساسية في علم النفس الاجتماعي ، منشورات باجي مختار، عنابة، 2006 .

14 ـ بوبكر بن بوزيد ، إصلاح التربية في الجزائر رهانات و إنجازات ، دار القصبة للنشر،الجزائر، الطبعة الأولى، 2009.

15 - توفيق زروقي ، النظام التربوي في الجزائر ، محكات نقدية لواقع التوجيه المدرسي، (د،م،ج)، بدون طبعة ، 2008.

16 - جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجية التعلم و نظريات التعليم ، دار النهضة العربية، القاهرة، (ج،م،ع)، (د، ط)، 1976.

17 - حسن عماد المكاوي، الاتصال و النظريات المعاصرة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، (ج، م،ع)، 2002.

18 - حسين حمدي الطوبجي، التكنولوجيا و التربية، دار القلم، الكويت، ط (1)، 1980.

19 - حسن عبد الشافي، المعلومات التربوية، دار المصرية اللبنانية، الطبعة الأولى، 1998.

20 - حسن محمد إبراهيم حسان، محمد حسنين العجمي، الإدارة التربوية، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عَمان، الطبعة الأولى، 2007.

21 - حسان الجيلاني، التنظيم و الجماعات ، دار الفجر للنشر و التوزيع، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، 2008.

22 - خير الله عصار، محاضرات في منهجية البحث الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، بدون طبعة ،1982.

23 - الدريج محمد ، التدريب الهادف ، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، الطبعة الأولى، 1990.

24 - رابح تركي، أصول التربية و التعليم، (د م ج) ، الجزائر، الطبعة (2)، 1990.

25 - رابح تركي، مبادئ التخطيط التربوي، (د م ج)، الجزائر، بدون طبعة، 1982.

26 - رائدة خليل سالم، المدرسة و المجتمع، مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، الطبعة العربية (1)، 2008.

27 - ربحي مصطفى عليان و آخرون ، وسائل الاتصال و تكنولوجيا التعليم ، دار الصفاء، عمان، الأردن، الطبعة (1)، 1999.

28 - رشدي أحمد طعيمة، المعلّم كفاياته، إعداده، تدريبه، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، 1999.

29 - سليمان حامد، الإدارة التربوية المعاصرة، دار أسامة للنشر و التوزيع، الأردن، عمان، الطبعة الأولى، 2009.

30 - سيد خير الله، بحوث نفسية و تربوية، دار النهضة العربية، لبنان، 1981.

31 ـ السيد سلامة الخميسي، دراسات و بحوث عن: المعلم العربي، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الإسكندرية، الطبعة الأولى، 2003.

34 ـ صلاح الفوال ، علم الاجتماع، المفهوم و الموضوع و المنهج ، دار الفكر العربي، القاهرة، بدون طبعة، 1982.

35 ـ صلاح الدين شروخ، علم الاجتماع التربوي، دار العلوم، عنابة، الجزائر،د ط، 2004.

36 ـ صلاح الدين علام، القياس و التقويم التربوي و النفسي، أساسياته و تطبيقاته و توجيهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، (دون طبعة)، 2000.

37 ـ صلاح عبد الحميد مصطفى و نجاة عبد الله النابة، الإدارة التربوية، مفهومها –نظرياتها- وسائلها، دار القلم ، دبي، (إ،ع،م)، 1992.

38 ـ عبد العزيز محمد خواجة، علم الاجتماع المعاصر، دار نزهة الألباب، الجزائر، 2007.

39 ـ عبد الباسط محمد حسن، أصول البحث الاجتماعي، مكتبة وهبة، القاهرة،د ط، 1971.

40 ـ عبد الكريم بوحفص، دليل الطالب لإعداد و إخراج البحث العلمي ، جذع مشترك طلبة العلوم الاجتماعية و الإنسانية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، الطبعة الثانية، 2009.

41 ـ عبد الرحمن العيسوي، علم النفس بين النظرية و التطبيق ، دار الكتاب الجامعية، الإسكندرية، الطبعة الأولى، 1979.

42 ـ عبد الرحمن بدوي، مناهج البحث العلمي، شركة وكالة المطبوعات، الكويت، الطبعة الثالثة، 1977.

43 ـ عبد اللطيف فرج ، المعلم و المشكلات الصفية ، دار مجدلاوي، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2006.

44 ـ عبد الحافظ محمد سلامة، وسائل الاتصال و التكنولوجيا في التعليم، دار الفكر للطباعة و النشر، عمان، الأردن، الطبعة الثانية، 1998.

45 ـ علي غربي، علم الاجتماع و الثنائيات النظرية ، مخبر علم اجتماع الاتصال للبحث، جامعة منتوري، قسنطينة، 2007.

46 ـ علي الشريف بن حليمة، الأهداف البيداغوجية، (د ط)، وهران، الجزائر، 2003.

47 ـ عمر عبد الرحيم نصر الله ، مبادئ الاتصال التربوي و الإنساني ، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2001.

48 ـ عمر عبد الرحيم نصر الله، مبادئ الاتصال التربوي و الإنساني ، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الثانية، 2010.

49 ـ علي فوزي عبد المقصود، عطية سالم حداد، الوسائل التعليمية و تكنولوجيا التعليم ، "الاتصال التربوي ـ نماذج الاتصال"، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر، (دون طبعة)، 2014.

50 ـ عمر الشطي، الغش المدرسي، أسبابه و نتائجه، دار نزهة الألباب، الجزائر، 1998.

51 ـ العربي فرحاتي، أنماط التفاعل و علاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي و طرق قياسها، (د م ج)، الجزائر، 2010.

52 ـ عبد الله محمود سليمان، المنهج و كتابة تقرير البحث في العلوم السلوكية ، مكتبة الأنجلو- المصرية، (دون طبعة)، 1973.

53 ـ العربي اسليماني، المعين في التربية، (مرجع للامتحانات المهنية و مباريات التفتيش و المراكز الجهوية)، المطبعة و الوراقة الوطنية، مراكش، المغرب، الطبعة الثامنة، 2015.

54 ـ عبد الحميد عبد الفتاح المغربي ، المهارات السلوكية و التنظيمية لتنمية الموارد البشرية، المنكتبة العصرية، مصر، الطبعة الأولى، .2007

55 ـ غازي عناية، منهجية البحث العلمي عند المسلمين ، دار البعث، قسنطينة ، الجزائر، الطبعة الأولى، 1985.

56 ـ غي بالماد ، مناهج التربية، تر جوزيف عبود كبه، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع (SNED)، عن دار منشورات عويدات، بيروت، لبنان، (1070/11).

57 ـ غيات بوفلجة و آخرون، ظاهرة النفور الدراسي و سبل معالجتها ، مخبر البحث في علم النفس و علوم التربية، جامعة وهران، الجزائر، منشورات دار الأديب، (دون طبعة)، 2013.

58 ـ فضيل دليو، الاتصال- مفاهيمه- نظرياته- وسائله ، دار الفجر للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى، القاهرة، (ج م ع)، 2003.

59 ـ فضيل دليو ، مقدمة في وسائل الاتصال الجماهيرية ، (د،م،ج)، بن عكنون، الجزائر، 1989.

60 ـ فضيل دليو و آخرون، دراسات في المنهجية ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، الطبعة الثالثة، 2008.

61 ـ فاخر عاقل، مدارس علم النفس، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط (1)، 1968.

62 ـ فكري حسين ريان، التدريس، عالم الكتب، جامعة عين شمس، القاهرة، 1995.

63 ـ فهد خليل زايد، فن التعامل مع الطلاب، جسور للنشر و التوزيع، الجزائر، دار النفائس للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى، 2012.

64 ـ فهد خليل زايد، فن التعامل مع الأطفال، جسور للنشر و التوزيع، الجزائر، دار النفائس للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى، 2012.

65 ـ فريد كورتل و إلهام بوغليطة، الاتصال و اتخاذ القرارات، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2011.

66 ـ قنديل محمد متولي و بدوي رمضان سعيد، الاتصال و العلاقات الإنسانية، دار النشر و الطباعة سوق البتراء، الأردن، عمان، 2005.

67 ـ كلير فهيم، أولادنا و المدرسة، جهاد للنشر و التوزيع،ج.م.ع، الطبعة الأولى،1998.

68 ـ محمد زياد حمدان ، المدرسة و الإدارة المدرسية ، دار التربية الحديثة، عمان، بدون طبعة، 1989.

69 ـ محمد زياد حمدان، التحصيل الدراسي، مفاهيم، مشاكل، حلول ، دار التربية الحديثة، دمشق، 1992.

70 ـ محمد زياد حمدان، سيكولوجيا الاتصال التربوي، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن ، بدون طبعة، 2000.

71 ـ محمد سلامة و محمد غباري ، الخدمة الاجتماعية للمدرسة، القاهرة ، (ج،م،ع)، بدون طبعة، 1989.

72 ـ محمد مسلم، مقدمة في علم النفس الاجتماعي، دار قرطبة، الجزائر، ط (1)، 2007.

73 ـ محمد عبد الظاهر الطيب، و آخرون ، التلميذ في التعليم الأساسي ، منشأة المعارف، الإسكندرية، (ج م ع)، 1982.

74 ـ محمد عطية الأبراشي، حامد عبد القادر ، علم النفس التربوي ، الجزء (3)، الدار القومية، ط (4)، 1966.

75 ـ محمد مصطفى زيدان، الكفاية الإنتاجية للمدرس، دار الشروق، جدة، ط (1)، 1981.

76 ـ محمد شارف سرير، نورالدين خالدي، الفعل التعليمي التعلمي، الجزائر، د ط، 1988.

77 ـ محمد شارف سرير، نور الدين خالدي ، التدريس بالأهداف و بيداغوجية التقويم ، الجزائر، (د، ط)، أفريل 1995.

78 ـ محمد بن حمودة، الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلات تربوية ، دار العلوم للنشر و التوزيع، عنابة، الجزائر، (دون طبعة)، 2008.

79 ـ محمد حسن العجمي ، الإدارة المدرسية و متطلبات العصر ، الدار العالمية، القاهرة، الطبعة الأولى، 2003.

80 ـ محمد حسن العجمي ، الإدارة المدرسية، دار الفكر العربي، القاهرة، (ج م ع)، الطبعة الأولى، 2000.

81 ـ محمد بازي، صناعة التدريس و رهانات التكوين ، منشورات مجلة علوم التربية، العدد: (23)، الطبعة الأولى، 2010.

82 ـ محمد غنيم سيد، **سيكولوجية الشخصية**، دار النهضة، القاهرة، الطبعة الثانية، 1978.

83 ـ محمود منسي، علم النفس التربوي للمعلمين، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ج.م.ع، بدون طبعة، 1990.

84 ـ مصطفى حجازي، الصحة النفسية منظور دينامي ، المركز الثقافي العربي، المغرب، بدون طبعة، 2004.

85 ـ مصطفى محمد الطحان ، التربية و دورها في تشكيل السلوك ، دار المعرفة، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 2006.

86 ـ مجدي صلاح طه المهدي، المعلم و مهنة التعليم، دار الجامعة الجديدة، مصر، 2007.

87 ـ مجد هاشم الهاشمي ، الاتصال التربوي و تكنولوجيا التعليم ، دار المناهج للنشر و التوزيع،عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2001.

88 ـ ماجدة كمال علام و السيد عطية ، الرعاية الاجتماعية و الخدمة الاجتماعية ، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، بدون طبعة، 1985.

89 ـ مريم محمد إبراهيم الشرقاوي، الإدارة الصفية المتميّزة ، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، 2005.

90 ـ مزيان محمد، عبد الرحمان بن بريكة ، قراءات في طرائق التدريس ، جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي، باتنة، الجزائر، الطبعة الأول1، 1994.

91 ـ موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية ، دار القصبة للنشر، ترجمة بوزيد صحراوي، كمال بوشرف، سعيد سبعون، الجزائر، 2004.

92 ـ ميلود حبيبي، الاتصال التربوي و تدريس الآداب، المركز الثقافي العربي، (دون طبعة)، 1993.

93 ـ نايفي قطامي، طرق دراسة الطفل ، دار الشروق، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 1997.

ب ـ المعاجم و القواميس و الموسوعات باللغة العربية:

1 ـ أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات الإعلام، دار الكتاب المصري، القاهرة، مصر، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، مطبعة نهضة مصر، القاهرة، مصر، 1984.

2 ـ وهبة مراد ، يوسف كرم، يوسف شلالة ، المعجم الفلسفي، دار الثقافة الجديدة، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية، 1981.

3 ـ محمد طبّي، وضع المصطلحات ، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، وحدة الرغاية، الجزائر، 1992.

4 ـ محمد جمال الفار، المعجم الإعلامي، دار أسامة، دار المشرق الثقافي، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2006.

5 ـ محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، كلية الأدب، جامعة الإسكندرية، 1985.

6 ـ موسوعة الناشئة، الاتصالات، شركة دار الشمال، طرابلس، لبنان، الطبعة الأولى، 2009.

7 ـ ن، بودرن، و ف، بوريكو، المعجم النقدي لعلم الاجتماع ، ترجمة: سليم حداد، (د م ج)، الطبعة الأولى، 1986.

8 ـ عبد اللطيف الفاربي و آخرون ، معجم علوم التربية،مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك ، ج1، سلسلة علوم التربية،(9- 10)، دار الخطابي للطباعة، الرباط، المغرب، ،ط1، 1994.

9 ـ فؤاد إفرام البستاني، منجد الطلاّب، دار المشرق ش م م، ط (46)،بيروت، لبنان، 1999.

10 ـ فاروق مداس، مصطلحات علم الاجتماع ، دار النشر و التوزريع للطباعة، مصر، (د.ط)، 2003.

11 ـ صليبا جميل، المعجم الفلسفي، بالألفاظ العربية و الفرنسية و الانجليزية و اللاتينية، دار الكتاب اللبناني، ج1، دون طبعة، 1982.

ج - الأعمال الجامعية و الدراسات الاكاديمية:

1 - حبيب تيليوين، دراسة كشفية لجوانب منتقاة من تكوين المعلمين(المواقف الإشرافية، اتجاهات الحداثة و التقليد، نماذج التدريس)، (رسالة دكتوراه)، جامعة وهران، الجزائر، 1997.

2 - يحياوي سماعيل، واقع الإصلاح التربوي في التعليم الثانوي، دراسة ماجستير ميدانية غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم الاجتماع، جامعة وهران،(2007- 2008).

3 - لامية بخوش، العلاقة التربوية بين المعلّم و المتعلّم المراهق و انعكاساتها على التحصيل الدراسي من وجهة نظر التلاميذ ، مذكرة ماجستير، جامعة منتوري، قسنطينة، غير مطبوعة، (2002/2001).

4 - محمد محمود عبد الله مشايطة، أثر نمط التفاعل اللفظي في تحصيل طلبة مرحلة التعليم الأساسي و احتفاظهم في مبحث اللغة العربية، دراسة غير منشورة، جامعة اليرموك، 1990.

5 - ناصر ميزاب، المكانة الاجتماعية للتلميذ في جماعة القسم و علاقتها بالتحصيل الدراسي ، دراسة ميدانية ماجستير غير منشورة، معهد علم النفس و علوم التربية، جامعة الجزائر، 1988.

6 - سعيد قنيش، الاتصال التربوي و علاقته بمستويات التحصيل التربوي ، مذكرة ماجيستر غير منشورة، قسم علم النفس و علوم التربية، جامعة وهران، (2012/2011).

7 - عبد الهادي محمد والي، الأسرة و المجتمع، مدارس الوطية الخاصة، ص 1، مقتبس من الموقع: http://www.wpvschool.com -

د - المجلات و الدوريات باللغة العربية:

1 - المرصد الوطني لحقوق الإنسان ، الإعلان العالمي لحقوق الإنسان ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 1998.

2 - المدرسة العليا للأساتذة، (مجلة منتدى الأستاذ) ، دورية أكاديمية متخصصة مُحكمة، قسنطينة، الجزائر،العدد الأول، أفريل، 2005.

3 - المدرسة العليا للأساتذة، (مجلة منتدى الأستاذ)، دورية أكاديمية، قسنطينة، الجزائر، العدد الثاني، ماي 2006.

4 - المركز الوطني للوثائق التربوية ، (المربي)، المجلة الجزائرية للتربية، العدد التاسع، نوفمبر - ديسمبر 2007.

5 ـ المركز الوطني للوثائق التربوية، (المربي)، المجلة الجزائرية للتربية، العدد العاشر، ماي ـ جوان 2008.

6 ـ اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جويلية، 2005.

7 ـ اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة (4) من التعليم المتوسط، (د،و،م،م)، الجزائر، جويلية 2005.

8 ـ الميثاق الوطني للتربية و التكوين، منشورات المركز المغربي للإعلام، دجنبر، 2003.

9 ـ الحاج عيسى سعيدات ، مطبوعة خاصة بمقياس الاتصال الاجتماعي ، السداسي الأول "القيم"، لطلبة السنة الأولى ماجستير، (غير منشورة)، علم اجتماع الاتصال ، محاضرة رقم (05)، ص 26 ،(2009 ـ 2010).

10 ـ أحمد بن دانية،" *أثر معاملة المدرس لتلاميذه على التحصيل الدراسي* "، دراسة ميدانية، (مجلة علوم التربية) ، مطبعة النجاح الجديدة، العدد(9)، السنة الخامسة، الدار البيضاء، المغرب، 1995.

11 ـ أدهم عدنان طبيل، العلاقة بين المدرسة و الأسرة و مشاكل الطلبة ، أطفال الخليج ذوي الاحتياجات.

12 ـ جمعيات أولياء التلاميذ، (APE)، (صوت الأولياء، La voix des parents)، النشرة الرسمية (FNAPE)، الجزائر، رقم (1)، فبراير 1993.

13 ـ جمعيات أولياء التلاميذ، (APE)، (صوت الأولياء La voix des parents)، النشرة الرسمية) (FNAPE)، الجزائر، رقم (2)، جوان 1996.

14 ـ عبد الله جراغ، *" دراسة أثر استخدام الأسلوب العلمي في مستوى التحصيل العلمي للتلاميذ"*، (المجلة العربية للبحوث العلمية) ، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، العدد الثاني، المجلد الثالث، تونس، 1983.

15ـ مريم داود سليم،" *الأدوار النفسية و التربوية للأسرة و المدرسة و الإساءة إلى الأطفال"* ، (المجلة التربوية)، مركز دراسات و بحوث المعوقين، العدد (36)، 2006.

16 ـ محمد بزير الحباري، (رسالة المعلم)، مجلة تربوية، الكويت، العدد الثاني، 2000.

17 ـ مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط ، (د،و،م،م)، أفريل 2003.

18 ـ مديرية التقويم و التوجيه و الاتصال ، تعرف على الجذع المشترك "آداب" ، المديرية الفرعية للتوجيه و الاتصال، مكتب الأعلام حول الدراسة و المهن، الجزائر، سبتمبر 98.

19 ـ (مجلة فضاءات تربوية)، العدد الثالث، شهر مارس، 1997.

20 ـ (مجلة علوم التربية)، العدد (28) ، فبراير، سنة 2005.

21 ـ منشورات مخبر: التربية ـ التكوين ـ العمل، (مجلة معارف بسيكولوجية)، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة الجزائر، العدد: (1)، السنة: (2007 ـ 2008).

22 ـ وزارة التربية الوطنية، أخبار التربية، نشرة إعلامية، العدد السابع، جوان 1995.

23 ـ وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ، اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، (د و م م)، بدون سنة.

24 ـ وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ، اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، (د و م م)، الجزائر،(2004 ـ 2005).

25 ـ وزارة التربية الوطنية، أخبار التربية ، نشرة إعلامية، العدد السابع، (د و م م)، (ONPS)، الجزائر، جوان 1995.

26 ـ وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمناهج، السنة (1) من التعليم المتوسط ، (د وم م)، الجزائر، أفريل 2003.

27 ـ وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي لتطبيق مادة التربية الإسلامية ، الطور الثاني، (د و م م)، (2002، 2003).

28 ـ وزارة التربية الوطنية، دليل منهجي في التقويم التربوي ، مطبعة الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد، نوفمبر 2010.

29 ـ وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين، تربية و علم النفس، (تكوين المعلمين)، المستوى السنة الثانية، الإرسال: 1+2+3، الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد (ONEFD)، الجزائر، 2007.

30 ـ وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، مدخل إلى علوم التربية، (تكوين أساتذة التعليم الأساسي)، المستوى: السنة الأولى، الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد (ONEFD)، 2006.

31 ـ وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم (infpe)، التدريس عن طريق: 1ـ المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات، 2 ـ المشاريع و حل المشكلات، (م و ت م ت)، الجزائر، 2006.

32 ـ وزارة التعليم الابتدائي و الثانوي، مديرية التكوين و التربية خارج المدرسة، المديرية الفرعية للتكوين، دروس في التربية و علم النفس، الطباعة الشعبية للجيش، الجزائر، (1973 ـ 1974).

33 - عائشة لكبير ، عرض المدرس و التلميذ أية علاقة؟ ، مجلة إلكترونية ،(2006). www.mh2006.net

هـ - المراجع باللغة الأجنبية:

1-- Anna. P, Les écoliers inadaptés, Paris, édition Puf, 3 eme éd, (1970).

2 -- Ahmed Zaki Badawi, Dictionary of mass communication, Publishers Dar AL Kitab Al Masri, Cairo, Dar El Kitab Allubnani, Beirut,(1984).

3 -- Amado, gilles & Guittet, André , La Dynamique des communications dans les groupes, Paris, édition Armand Colin, (1975).

4-- Chaplin, J P, Dictionary of Psychology**,** New York, 8th ed, Dell. (1979).

5-- Casse, Pierre, La Formation performante, édition office des publication universitaire, (opu). (1994).

6 -- Daniel Zimmermann,Observation et communication non-verbale en école maternelle, Paris, les éditions ESF, (1982).

7-- Estelle Desombre, La communication signes, codes et langages, Singapour par TWP, Hachette jeunesse, (2002).

8-- Hans Aebli, Didactique Psychologique, Newchatel, Delachaux et Niestie, (1951).

9-- J.C. Gagnon, Didactique d'une Discipline, Laboratoire de Didactique, Faculté des sciences de l'education, université laval, serie monographie n° 2 AVRIL , (1974).

10-- Lethan Khoï, L'Education Compareé**,** Paris, Ed Armond Colin, (1981).

11-- Latry, Françoise, Les Enseignants ont aussi des émotions, édition Economia, (2004).

12-- Madeleine Grawitz , Méthode de Sciences Sociales, Paris, Ed Dalloz, (1976).

13-- Paul Augé, Petit Dictionnaire Francais, Paris, Librairie Larousse, édition (1973).

14-- Roger Mucchielli, La Dynamique des Groupes, Esf, Paris (1995)

و - المجلات و الدوريات باللغة الأجنبية:

1 -- Commission Nationale Des Programmes , Programmes (4 eme) Annee moyenne, onps, juillet (2005).

2 -- Direction De L'enseignement Fondamental, Document D'accompagnement Des Programmes de la Première Année Moyenne, Langue Arabe, Langue Amazighe, Langue Française, Langue Anglaise, onps, Avril (2003).

3 -- URASC , Université D'oran, Problemes De Méthodes, Laboratoire de recherches en anthropologie de la vie quotidienne, Octobre, (1988).

ز - المواقع الإلكترونية (الوابغرافيا):

1 - http://www.infpe.edu.dz/COURS/Enseignements/secondaires/ps

2 - http://www.onefd.edu.dz/infpe/2MEF/cours-Pdf-2mef/Env2/psycho/L2-env2-c-psycho.pdf

3 - http://www.cfpdz.com/vb/showthread.php?p=45624

4 - http://www.alrassed.com/vb/showthread.php?t=80882

5 - http://www.cfpdz.net/vb/showthread.php?t=1217

6 - http:// media.illaf.net/media2

7 - http://e_learning gate.blog spot.com

8 - www.alukah.net/web/khedr/0/51829.

9 - http://e-learninggate.blogspot.com.

10 - www.marefa.org

11 - https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/

12 - https://allslide.net/philosophy-on-money.html?utm_source=slide-mVtkGDt

الملاحق

الملحق رقم (01).

وزارة التّعليم العالي و البحث العلمي
جـــامـعة وهـــــــــران
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم: علم الاجتماع
تخصص: علم اجتماع الاتّصال

استبيان خاص بالتّلاميذ

موضوع الرّسالة:

"أنماط الاتّصال الصّفي و علاقتها بالتّحصيل الدّراسي "

دراسة ميدانية بمتوسّطتَي وادي الخير القديمة و الجديدة ـ مقاطعة عين تادلس ـ ولاية مستغانم.

أبنائي التلاميذ...

في إطار تحضير أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في تخصص علم اجتماع الاتّصال ، أضع بين أيديكم هذه الاستمارة قصد الإجابة على أسئلتها بكل صدق و أمانة، مؤكدّين لك م سريتها التامة وغرضها في إثراء مجال البحث العلمي، و هذا بوضع علامة (X) في الخانة التي ترونها مناسبة؛ إضافة إلى وضع بعض الاقتراحات في الأخير.

شكرا أعزائي التلاميذ على تفهمّكم و تعاونكم .

إعداد الطّالب : **إشراف الأستـــــاذ:**

مغتــات العجال **د . مرضي مصطفى**

السنة الجامعية: (2015 – 2016)

استمارة خاصة بالتلميذ.

ـ السّمات الشّخصية للمبحوث:

1 ـ الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2 ـ السّن: (أقل من 13 سنة) ☐ (من 13 إلى 17) ☐ (من 18 فما فوق) ☐

3 ـ الوضع الدّراسي السّابق: مكرّر ☐ غير مكرّر ☐

4 ـ مستوى التّحصيل الدّراسي: جيّد ☐ حسن ☐ متوسّط ☐ ضعيف ☐

5 ـ معدل الفصل الثّالث: ☐

ـ أبعاد الاستمارة الخاصة بالمبحوث:

ا ـ البعد الأوّل: نمط الاتّصال وحيد الاتّجاه (النّازل / الرّأسي الهابط):

1 ـ الأستاذ هو المصدر الوحيد للعلم و المعرفة في القسم. نعم ☐ إلى حدّ ما ☐ لا ☐

2 ـ الأستاذ يكتفي بشرح الدّروس و إلقائها فقط في القسم. نعم ☐ إلى حدّ ما ☐ لا ☐

3 ـ الأستاذ لا يعطي الفرصة للتّلاميذ للمشاركة في الدّروس. نعم ☐ إلى حدّ ما ☐ لا ☐

4 ـ الأستاذ لا يستعمل السّبورة لشرح الدّروس أثناء تقديمها. نعم ☐ إلى حدّ ما ☐ لا ☐

5 ـ الأستاذ يهدف من وراء تقديم الدروس لإكمال البرنامج. نعم ☐ إلى حدّ ما ☐ لا ☐

6 ـ الأستاذ يهدف من إلقاء الدروس للحفاظ على النظام. نعم ☐ إلى حدّ ما ☐ لا ☐

7 ـ الأستاذ لا يقوّم و لا يراقب عمل تلاميذه بإعطاء النّقطة. نعم ☐ إلى حدّ ما ☐ لا ☐

8 ـ الأستاذ لا يشجّع و لا يحفّز التّلاميذ على الجّد و المثابرة. نعم ☐ إلى حدّ ما ☐ لا ☐

9 ـ الأستاذ يُشعِر التلميذ بالملل بطريقته الاتصالية. نعم ☐ إلى حدّ ما ☐ لا ☐

ب ـ البّعد الثّاني: نمط الاتّصال ثنائي الاتّجاه (النّازل الصّاعد / الهابط الصّاعد):

10 ـ الأستاذ يشترك مع التلميذ في امتلاك معارف الدرس. نعم ☐ إلى حدّ ما ☐ لا ☐

11 ـ الأستاذ يسمح للتّلميذ بالمشاركة في مناقشة الدّروس. نعم ☐ إلى حدّ ما ☐ لا ☐

12 ـ الأستاذ يستقبل بصدر رحب نقد تلاميذه له. نعم ☐ إلى حدّ ما ☐ لا ☐

13 ـ الأستاذ يمنع كلام التلاميذ فيما بينهم. نعم ☐ إلى حدّ ما ☐ لا ☐

14 ـ الأستاذ يسمح للتلميذ لكي ينتقد الدّرس. نعم ☐ إلى حدّ ما ☐ لا ☐

ج ـ البعد الثّالث: نمط الاتّصال ثلاثي الاتّجاه (النّازل الصّاعد الأفقي / الهابط الصّاعد الأفقي):

15 ـ الأستاذ يعطي الفرصة للتّلاميذ ليتفاعلوا معه. نعم ☐ إلى حدّ ما ☐ لا ☐

16 ـ الأستاذ يعطي الفرصة للتلاميذ ليتفاعلوا مع بعضهم البعض.

نعم ☐ إلى حدّ ما ☐ لا ☐

17 ـ الأستاذ يسمح للتلاميذ بتبادل المعارف فيما بينهم. نعم ☐ إلى حدّ ما ☐ لا ☐

18 ـ الأستاذ يتدخل لتوجيه التلاميذ أثناء الدّرس. نعم ☐ إلى حدّ ما ☐ لا ☐

19 ـ الأستاذ يتحكم في طريقة تدريسه في القسم. نعم ☐ إلى حدّ ما ☐ لا ☐

20 ـ الأستاذ يزرع الثّقة في نفس التلميذ بطريقة تدريسه. نعم ☐ إلى حدّ ما ☐ لا ☐

21 ـ الأستاذ يسمح للتلاميذ بالتّعبير عن آرائهم. نعم ☐ إلى حدّ ما ☐ لا ☐

د ـ البعد الرابع: نمط الاتصال متعدد الاتجاهات/متعدد القنوات):

22 ـ الأستاذ يوجِّه و يشرِف على تقديم الدرس بنفسه. نعم ☐ إلى حدّ ما ☐ لا ☐

23 ـ الأستاذ و التلاميذ كلهم يشتركون في إنجاز الدّرس. نعم ☐ إلى حدّ ما ☐ لا ☐

24 ـ الأستاذ يسمح للتلاميذ بالنّقاش معه و مع بعضهم البعض. نعم ☐ إلى حدّ ما ☐ لا ☐

25 ـ الأستاذ يسمح للتلاميذ بتبادل المعارف الدراسية بحريّة. نعم ☐ إلى حدّ ما ☐ لا ☐

26 ـ الأستاذ يسمح للتلاميذ بالتّعبير عمّا يشعرون به. نعم ☐ إلى حدّ ما ☐ لا ☐

27 ـ الأستاذ يسمح للتلاميذ بتقييم أعمالهم الدراسية بأنفسهم. نعم ☐ إلى حدّ ما ☐ لا ☐

28 ـ الأستاذ يعوّد التلاميذ على احترام آراء بعضهم البعض. نعم ☐ إلى حدّ ما ☐ لا ☐

29 ـ الأستاذ عمله مكمّل و التلاميذ هم من ينجزون الدّرس بأنفسهم.

نعم ☐ إلى حدّ ما ☐ لا ☐

30 ـ يمكنك في الأخير تقديم بعض الاقتراحات .....

.....

.....

.....

ملحق رقم (02):

Tableau de fréquences

Sex

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Masculin	150	61,0	61,0	61,0
	Féminin	96	39,0	39,0	100,0
	Total	246	100,0	100,0	

Age

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Moin de 13 ans	1	,4	,4	,4
	De 13 ans à 17 ans	228	92,7	92,7	93,1
	De 18 et plus	17	6,9	6,9	100,0
	Total	246	100,0	100,0	

Situation scolaire avant

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Redoublant	68	27,6	27,6	27,6
	Non redoublant	178	72,4	72,4	100,0
	Total	246	100,0	100,0	

Niveau d'acquisition scolaire tableau : 9 faible

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Trés bien	18	7,3	7,3	7,3
	Bien	48	19,5	19,5	26,8
	Moyen	106	43,1	43,1	69,9
	Faible	74	30,1	30,1	100,0
	Total	246	100,0	100,0	

le professeur est la source de connaissance en classe

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	57	23,2	23,2	23,2
	Dans une certaine mesure	68	27,6	27,6	50,8
	Non	121	49,2	49,2	100,0
	Total	246	100,0	100,0	

le professeur explique les leçons aux élèves en classe

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	39	15,9	15,9	15,9
	Dans une certaine mesure	82	33,3	33,3	49,2
	Non	125	50,8	50,8	100,0
	Total	246	100,0	100,0	

le professeur ne donne pas aux élèves la possibilité de participer en classe

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	52	21,1	21,1	21,1
	Dans une certaine mesure	172	69,9	69,9	91,1
	Non	22	8,9	8,9	100,0
	Total	246	100,0	100,0	

le professeur n'utulise pas le tableau pendant l'explication des cours en classe

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	73	29,7	29,7	29,7
	Dans une certaine mesure	155	63,0	63,0	92,7
	Non	18	7,3	7,3	100,0
	Total	246	100,0	100,0	

le professeur vise à compléter le programme

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	48	19,5	19,5	19,5
	Dans une certaine mesure	56	22,8	22,8	42,3
	Non	142	57,7	57,7	100,0
	Total	246	100,0	100,0	

le professeur vise è maintenir l'ordre dans la classe

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	65	26,4	26,4	26,4
	Dans une certaine mesure	73	29,7	29,7	56,1
	Non	108	43,9	43,9	100,0
	Total	246	100,0	100,0	

le professeur n'évalue et ne surveille pas le travail des élèves

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	93	37,8	37,8	37,8
	Dans une certaine mesure	88	35,8	35,8	73,6
	Non	65	26,4	26,4	100,0
	Total	246	100,0	100,0	

le professeur ne favorise pas les élèves a travailler

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	60	24,4	24,4	24,4
	Dans une certaine mesure	161	65,4	65,4	89,8
	Non	25	10,2	10,2	100,0
	Total	246	100,0	100,0	

Le prof ennye l'élève avec sa methode pedagogique

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	106	43,1	43,1	43,1
	Dans une certaine mesure	70	28,5	28,5	71,5
	Non	70	28,5	28,5	100,0
	Total	246	100,0	100,0	

le prof participe l'élève dans les connaissances

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	51	20,7	20,7	20,7
	Dans une certaine mesure	19	7,7	7,7	28,5
	Non	176	71,5	71,5	100,0
	Total	246	100,0	100,0	

le professeur permet aux élèves de participer aux cours

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	85	34,6	34,6	34,6
	Dans une certaine mesure	18	7,3	7,3	41,9
	Non	143	58,1	58,1	100,0
	Total	246	100,0	100,0	

le professeur accepte la critique de ses élèves

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	82	33,3	33,3	33,3
	Dans une certaine mesure	92	37,4	37,4	70,7
	Non	72	29,3	29,3	100,0
	Total	246	100,0	100,0	

le professeur empeche la parole des élèves entre eux

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	57	23,2	23,2	23,2
	Dans une certaine mesure	22	8,9	8,9	32,1
	Non	167	67,9	67,9	100,0
	Total	246	100,0	100,0	

le professeur permet aux élèves de critiquer la leçon

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	74	30,1	30,1	30,1
	Dans une certaine mesure	118	48,0	48,0	78,0
	Non	54	22,0	22,0	100,0
	Total	246	100,0	100,0	

le professeur donne l'occasion aux élèvesd'interagir avec lui

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	52	21,1	21,1	21,1
	Dans une certaine mesure	20	8,1	8,1	29,3
	Non	174	70,7	70,7	100,0
	Total	246	100,0	100,0	

le professeur donne l'occasion aux élèves de communiquer entre eux

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	108	43,9	43,9	43,9
	Dans une certaine mesure	77	31,3	31,3	75,2
	Non	61	24,8	24,8	100,0
	Total	246	100,0	100,0	

le professeur permet aux élèves de changer les connaissances entre eux en classe

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	76	30,9	30,9	30,9
	Dans une certaine mesure	66	26,8	26,8	57,7
	Non	104	42,3	42,3	100,0
	Total	246	100,0	100,0	

le professeur intervenir pour guider et orienter les élèves pendant la leçon

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	39	15,9	15,9	15,9
	Dans une certaine mesure	13	5,3	5,3	21,1
	Non	194	78,9	78,9	100,0
	Total	246	100,0	100,0	

le professeur metrise sa methode d'enseignement en classe

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	37	15,0	15,0	15,0
	Dans une certaine mesure	13	5,3	5,3	20,3
	Non	196	79,7	79,7	100,0
	Total	246	100,0	100,0	

le professeur seme la confiance chez ses élèves avec sa méthode

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	59	24,0	24,0	24,0
	Dans une certaine mesure	23	9,3	9,3	33,3
	Non	164	66,7	66,7	100,0
	Total	246	100,0	100,0	

le professeur permet aux élèves d'exprimer leur opinions

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	103	41,9	41,9	41,9
	Dans une certaine mesure	57	23,2	23,2	65,0
	Non	86	35,0	35,0	100,0
	Total	246	100,0	100,0	

le professeur dirige et supervise la mise à disposition de la leçon lui meme

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	76	30,9	30,9	30,9
	Dans une certaine mesure	116	47,2	47,2	78,0
	Non	54	22,0	22,0	100,0
	Total	246	100,0	100,0	

le professeur et les élèves participent tous à la préparation du cours en classe

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	67	27,2	27,2	27,2
	Dans une certaine mesure	39	15,9	15,9	43,1
	Non	140	56,9	56,9	100,0
	Total	246	100,0	100,0	

le professeur permet aux élèves de discuter avec lui et avec eux

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	100	40,7	40,7	40,7
	Dans une certaine mesure	46	18,7	18,7	59,3
	Non	100	40,7	40,7	100,0
	Total	246	100,0	100,0	

le professeur permet aux élèves de changer des idées librement

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	95	38,6	38,6	38,6
	Dans une certaine mesure	121	49,2	49,2	87,8
	Non	30	12,2	12,2	100,0
	Total	246	100,0	100,0	

le professeur permet aux élèves d'exprimer comment ils se sentent

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	55	22,4	22,4	22,4
	Dans une certaine mesure	173	70,3	70,3	92,7
	Non	18	7,3	7,3	100,0
	Total	246	100,0	100,0	

le professeur permet aux élèves d'évaluer leur travail scolaire

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	83	33,7	33,7	33,7
	Dans une certaine mesure	137	55,7	55,7	89,4
	Non	26	10,6	10,6	100,0
	Total	246	100,0	100,0	

le professeur habitue ses élèves a respecter les points de vue des uns des autres

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	58	23,6	23,6	23,6
	Dans une certaine mesure	23	9,3	9,3	32,9
	Non	165	67,1	67,1	100,0
	Total	246	100,0	100,0	

le professeur son travail est complémentaire et les élèves accomplissent la leçon

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	77	31,3	31,3	31,3
	Dans une certaine mesure	129	52,4	52,4	83,7
	Non	40	16,3	16,3	100,0
	Total	246	100,0	100,0	

الملحق رقم (03):

ـ الجدول الآتي يضم قائمة الأساتذة المحكّمين:

الاسم و اللقب	الرتبة العلمية	التخصّص	الجامعة
د. مصطفى مرضي	أستاذ محاضر (ا)	علم الاجتماع	وهران (2)، محمد بن أحمد
د. محمد أ حمداوي	أستاذ محاضر (ا)	علم الاجتماع	مستغانم، عبد الحميد بن باديس
د. أحمد فلوح	أستاذ محاضر (ب)	علم النفس	غليزان مركز جامعي أحمد زبانة
د. فؤاد بداني	أستاذ محاضر (ب)	علم الاجتماع	سعيدة، د.الطاهر مولاي
د. الحاج يصرف	أستاذ محاضر (ب)	إعلام و اتصال	سيدي بلعباس، الجيلالي اليابس
د. عبد الكريم رقيق	أستاذ محاضر (ب)	إعلام و اتصال	سيدي بلعباس، الجيلالي اليابس
أ. الشارف كروجة	استاذ مساعد (ا)	علم النفس	مستغانم، عبد الحميد بن باديس

ـ الملحق رقم: (06)

جدول ج: كاف تربيع

L	.10	.05	.02	.01	.001
1	2.706	3.841	5.412	6.635	10.827
2	4.605	5.991	7.824	9.210	13.815
3	6.251	7.815	9.837	11.341	16.268
4	7.779	9.488	11.668	13.277	18.465
5	9.236	11.070	13.388	15.086	20.517
6	10.645	12.592	15.033	16.812	22.457
7	12.017	14.067	16.622	18.475	24.322
8	13.362	15.507	18.168	20.090	26.125
9	14.684	16.919	19.679	21.666	27.877
10	15.987	18.307	21.161	23.209	29.588
11	17.275	19.675	22.618	24.725	31.264
12	18.549	21.026	24.054	26.217	32.909
13	19.812	22.362	25.472	27.688	34.528
14	21.064	23.685	26.873	29.141	36.123
15	22.307	24.994	28.259	30.578	37.697
16	23.542	26.296	29.633	32.000	39.252
17	24.769	27.587	30.995	33.409	40.790
18	25.989	28.869	32.346	34.805	42.312
19	27.204	30.144	33.687	36.191	43.820
20	28.412	31.410	35.020	37.566	45.315
21	29.615	32.671	36.343	38.932	46.797
22	30.813	33.924	37.659	40.289	48.268
23	32.007	35.172	38.968	41.638	49.728
24	33.196	36.415	40.270	42.980	51.179
25	34.382	37.652	41.566	44.314	52.620
26	35.563	38.885	42.856	45.642	54.052
27	36.741	40.113	44.140	46.963	55.476
28	37.916	41.337	45.419	48.278	56.893
29	39.087	42.557	46.693	49.588	58.302
30	40.256	43.773	47.962	50.892	59.703

التّوصيات

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

ـ ضرورة الاهتمام بموضوع الاتصال على اختلاف مستوياته عموما لأنه عنصر أساسي في أي علاقة.

ـ ضرورة الاهتمام بأنماط الاتصال الصفي ـ البيداغوجي ـ وهذا بتكوين الأساتذة ـ أساتذة التعليم المتوسّط ـ من خلال التركيز عليها علميا ليكون لديهم في المستقبل رصيد معرفي وعملي في التعامل مع التلاميذ.

ـ إجراء حصص تدريبية صفية للأساتذة مع التلاميذ و خاصة المبتدئين الحديثي الالتحاق بالتعليم من طرف مشرفين أَكْفاء ليمتلكوا خبرات ميدانية في التعامل والمواجهة والتقديم والإلقاء ومعاملة التلاميذ وإيجاد الحلول للمشاكل التي يمكن أن تصادفهم خلال المواقف الصفية.

ـ ضرورة الاهتمام بالتلميذ باعتباره الحلقة الأساسية في العملية الديداكتيكية البيداغوجية من خلال توعيته هو الآخر باحترام معلميه و أساتذته لأنهم مصدر تعليمه و تكوينه.

ـ ضرورة بناء علاقات متينة بين الأساتذة والإدارة لبناء الثقة بينهما والتركيز على توجيه الرؤى نحو خدمة التلميذ المتمثلة في تربيته وتعليمه.

ـ ضرورة بناء علاقات طيبة بين الأساتذة وأولياء الأمور باعتبارهم الأقرب لأبنائهم المتمدرسين في مساعدة الأساتذة على ممارسة تلك الأنماط الصفية في حجرات الدراسة وهذا عن طريق إرشاد الأولياء لأبنائهم وتربيتهم في طاعة واحترام الأساتذة.

ـ ضرورة بناء علاقات طيبة وحسنة بين العناصر الثلاثة المتمثلة في الأساتذة والإدارة وأولياء التلاميذ من خلال عقد اجتماعات بينهم تخصص لها أوقات معينة.

ـ العمل على إكمال المسيرة من طرف الباحثين والمختصين من خلال إجراء الدراسات والبحوث الأكاديمية لتطوير مستوى الممارسة الصفية للأساتذة.

ـ تخصيص جناح للأساتذة في المكتبات المدرسية خاص بكتب علوم التربية وعلم النفس وعلم النفس الاجتماعي وعلم الاجتماع وغيرها لاكتساب المعارف والمهارات في التعامل مع التلاميذ.