الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

People's Democratic Republic of Algeria

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Ministry of Higher Education and Scientific Research

جامعة باجي مختار عنابة **University - ANNABA- Badji Mokhtar**

الكلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية

القسم: الإعلام والاتصال

مخبر بحث: دراسات وأبحاث في الاتصال

الشعبة: علوم الإعلام والاتصال

التخصص: اتصال تنظيمي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في علوم الإعلام والاتصال

العنوان:

المشكلات الاتصالية في المدرسة الجزائرية – مقاربة اتصالية –

دراسة ميدانية لعينة من المتوسطات بمدينة سوق اهراس

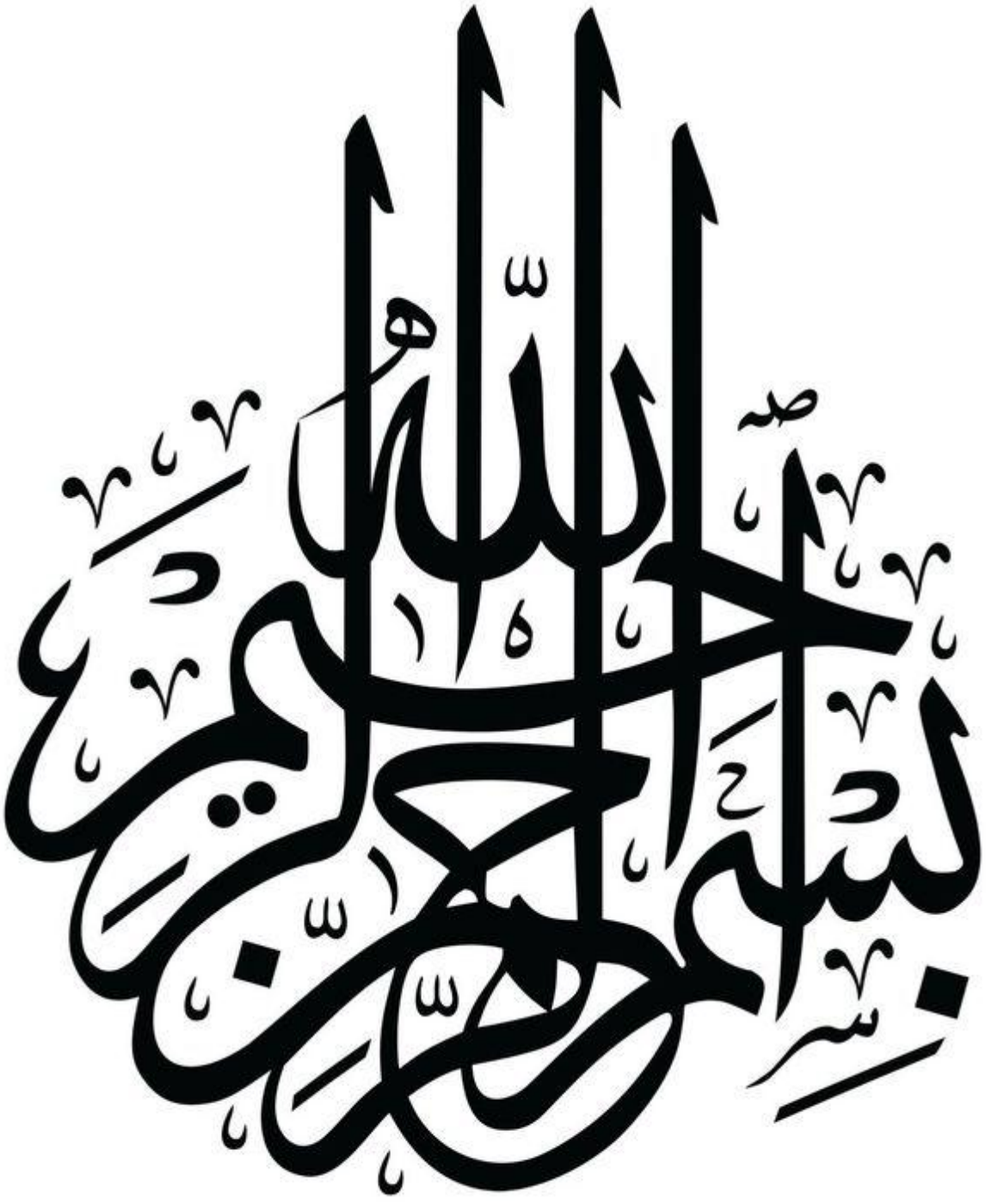
إعداد الباحثة: **إشراف الأستاذة الدكتورة:**

– غدامسي فاطمة الزهرة **– سعدي وحيدة**

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
أوهايبية فتيحة	أستاذ التعليم العالي	جامعة باجي مختار –عنابة	رئيسا
سعدي وحيدة	أستاذ التعليم العالي	جامعة باجي مختار –عنابة	مشرفا ومقررا
شرفة أسماء	أستاذ محاضر أ	جامعة باجي مختار –عنابة	عضوا
بالطا مريم	أستاذ محاضر أ	جامعة 20أوت 1955–سكيكدة	عضوا
شابي سناء	أستاذ محاضر أ	جامعة 20أوت 1955–سكيكدة	عضوا

السنة الجامعية: 2025/2024


بسم الله الرحمن الرحيم

إهـدا ء

" الحمد الله الذي بنعمته تتم الصالحات وبفضله تذلل الصعوبات "
ارفع كلمة شكري الى الدكتورة المشرفة " سعدي وحيدة " على وسع علمها ورحابة صدرها في الاشراف على هذا العمل ومساعدتي على إتمامه بكل حب، فكل الفضل يعود اليها، لقد كانت تعمل جاهدة على تصويب اخطائي وتوجيهي ونصحي ولم تبخل يوما من ارشادي وتدعيمي فشكرا وألف شكر و الف تقدير لكي استاذتي الفاضلة.

الشكر موصول الى كل من الأستاذ الدكتور " صيد الطيب " الذي كان عونا في العلم و مصدر الهام لي، الدكتورة "عرامة كريمة " الدكتورة "بورقعة سمية " دون ان ننسى فضل البروفيسورة "فتيحة أوهايبية "التي لولاها ما كنت في مقامي هذا.

فالحمد الله حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه.

الملخص

الملخص

ملخص الدراسة باللغة العربية

- **اسم الباحثة: غدامسي فاطمة الزهرة.**
- **عنوان الأطروحة: المشكلات الاتصالية في المدرسة الجزائرية، مقاربة اتصالية، دراسة ميدانية لعينة من المتوسطات بمدينة سوق أهراس.**

تنطلق هذه الدراسة الموسومة بـ:" المشكلات الاتصالية في المدرسة الجزائرية مقاربة اتصالية دراسة ميدانية لعينة من المتوسطات بمدينة سوق أهراس من منطلق الإشكالية التالية: **ما هي طبيعة المشكلات الاتصالية بين أستاذ التعليم المتوسط والتلميذ في المدرسة الجزائرية؟** حيث سعت لتحقيق مجموعة من الأهداف منها:

- ✓ تحليل العوامل التي تؤثر على فعالية التواصل بين أستاذ التعليم المتوسط والتلاميذ.
- ✓ التعرف على اهم الأساليب الاتصالية المستخدمة بين أستاذ التعليم المتوسط والتلاميذ.
- ✓ رصد وتبيان أهمية الأساليب غير اللفظية في تدعيم الرسالة اللفظية من أجل تحسين الخدمات التعليمية ونجاحها.

استعانت هذه الدراسة بمجموعة من الخيارات المنهجية التي مكنتها من بلوغ أهدافها البحثية المسطرة، كان أبرزها اعتمادها على المنهج الوصفي نظرا لمدى مطابقته وملائمته لموضوع الدراسة التي بين أيدينا، كما استخدمت أدوات بحثية متنوعة تمثلت في الاستبيان، الملاحظة، المقابلة، بالإضافة إلى الوثائق كأدوات لجمع المعلومات، فيما كانت العينة الأنسب لهذه الدراسة هي العينة القصدية كونها الأكثر تمثيلا، تم استخلاص جملة من النتائج نذكر منها مايلي:

- ✓ أن تلاميذ الطور المتوسط يعانون من إشكاليات اتصالية مختلفة داخل الفصل كان أبرزها حسب ما جاءت به نتائج الدراسة إلى إشكاليات عدم الانصات الجيد والشرود الذهني للتلاميذ، إضافة إلى غموض الخطاب الاتصالي وضعف المهارات اللغوية لديهم، حيث أرجعت الباحثة هذه الإشكاليات إلى عدم وضوح المعنى المقصود من الحديث.
- ✓ أوضحت النتائج أن إسهامات الاتصال غير اللفظي في العملية التعليمية يتضح في القدرة على مساندة اللغة المنطوقة وإتمام المعنى وتوضيحه وتقويته وتأكيده، إضافة إلى مساهمته في تحقيق الانسجام والتوافق بين الأستاذ والتلميذ من خلال تبادل الأفكار والمعتقدات والتفاهم والتفاعل بينهما.
- ✓ من بين أكثر المواقف الاتصالية التي تؤدي الى سوء الفهم داخل الفصل هو طرح الأسئلة المعقدة على التلميذ إضافة إلى التواصل المستمر أثناء الشرح مع فئة معينة من التلاميذ وتجاهل الآخرين حيث ثبت من خلال النتائج المتحصل عليها أن الطريقة الاتصالية التي تمكن الأستاذ من تجاوز سوء الفهم هو التعامل مع المشكلة وفق طبيعة الموقف الحاصل فليست كل الإشكاليات يلجأ إلى حلها بنفس الأسلوب.

الملخص

الكلمـــات المفتاحيـــة: الاتصـــال الشخصـــي، اللغـــة التواصـــلية، المشـــكلات الاتصـــالية، المدرســـة، الطـــور المتوسط، المدرسة الجزائرية.

Abstract :

Study Summary

Researcher Name: **GHEDAMSI Fatma Zohra**

Thesis Title: Communication Problems in Algerian Schools: A Communicative Approach, A Field Study of a Sample of Middle Schools in Souk Ahras

This study, titled ‘’Communication Problems in Algerian Schools: A Communicative Approach, A Field Study of a Sample of Middle Schools in Souk Ahras’’, addresses the following research question:

What is the nature of the communication problems between middle school teachers and students in Algerian schools? The study aims to achieve several objectives, including:

- Analyzing factors that influence the effective ness of communication between Middle School teachers and students.
- Exploring the most commonly used communication methods between Middle School teachers and students.
- Highlighting the importance of non-verbal communication in rein forcing verbal messages to improve and ensure the success of educational services.

To achieve its objectives, the study utilized a set of methodological tools, with the descriptive method being most prominent due to its suitability for the topic. The research employed various data collection tools, including questionnaires, observation, interviews, and document analysis, the following key findings were drawn:

✓ The study highlighted that middle school students face various communication difficulties in the classroom, with the most prominent issues being poor listening skills and mental distraction. Other significant challenges included unclear communicative messages and weak linguistic abilities. The researcher

attributed these issues primarily to the lack of clarity in conveying the intended meaning during interactions.

✓ Non-verbal communication cues were found to support spoken language by completing, clarifying, strengthening, and reinforcing its meaning. Furthermore, they played a crucial role in fostering harmony and rapport between teachers and students by facilitating the exchange of ideas and beliefs, mutual understanding, and meaningful interaction.

✓ One of the most Common communicative situations leading to misunderstandings involves posing complex questions to students, as well as maintaining continuous interaction with certain students during lessons while neglecting others. The findings indicated that the most effective communicative approach for teachers to address misunderstandings is to respond to each problem according to the specific nature of the situation, as not all issues can be resolved using the same method.

Keywords : Personal Contact, Communication Language, Communication Problems, School, Middle level, Algerian School.

فهـــــرس المحتويات

فهرس المحتويات:

العنوان	الصفحة
البسملة	
شكر	
الملخص	**I**
Abstarct	**III**
قائمة الجداول	**XIII**
قائمة الأشكال	**XVI**
قائمة الملاحق	**XIX**
مقدمة	**أ – د**
الفصل الأول: الطرح الإشكالي للدراسة وفق خلفياته المعرفية والإمبريقية	
أولا: الطرح الإشكالي لموضوع الدراسة	**08**
1- إشكاليـــة الدراسة	08
2 – أسباب اختيار الموضوع	12
3- أهداف الدراسة	12
4- أهمية الدراسة	13
ثانيا: الخلفية المعرفية لموضوع الدراسة	**14**
1- تحديد المفاهيم الأساسية	14
1-1- المشكلات الاتصالية	14
أ- الاتصال	14
ب- المشكل	18
1-2- المدرسة الجزائرية	20
أ – المدرسة	20
ب- التعريف الإجرائي للمدرسة الجزائرية	22
2- المفاهيم الحافة	23
2-1- الموقف الاتصالي	23
2-2- السياق	24
2-3- الفاعل التربوي	25

ثالثا: عرض الدراسات السابقة بين الأسس العلمية والفجوة المعرفية	**25**
1- دراسات سابقة محلية	26
2- الدراسات العربية	40
3- الدراسات الأجنبية	47
رابعا: المقاربة الاتصالية كخلفية إمبريقية لدراسة	**54**
1- المقاربة الاتصالية كمنظور مؤطر للدراسة:	54
2- أهم النظريات المساهمة في تبلور المقاربة الاتصالية	56
2-1- التفاعلية الرمزية لـ " جورج هربرت ميد George Herbert Mead "	56
2-2- نظرية مدرسة بالو ألتو Palo Alto	64
2-3- نظرية سيمياء المواقف: لـ " ألكس ميكيلي Alex Mechilli"	72
3- توظيف المقاربة في الدراسة	82
خلاصة الفصل	**84**
الفصل الثاني: الاتصال الشخصي في المؤسسة التربوية من منظور المقاربة الاتصالية	
تمهيد	**87**
أولا: ماهية الاتصال الشخصي	**88**
1- مفهوم الاتصال الشخصي	88
2- نشأة الاتصال الشخصي	92
3- عناصر الاتصال الشخصي	93
4- مميزات الاتصال الشخصي	98
5- نماذج الاتصال الشخصي	101
6- مهارات الاتصال الشخصي	107
7- معوقات العملية الاتصالية وجها لوجه	110
ثانيا: اللغة التواصلية في المؤسسات التربوية	117
1- اللغة التواصلية من المنظور السيميائي	117
2- الاتصال اللفظي وغير اللفظي	119
2-1-الاتصال اللفظي	119
2-2- الاتصال غير اللفظي	124
2-3- العلاقة بين الاتصال اللفظي و غير اللفظي	134

ثالثا: الإشكاليات الاتصاليات في البيئة الصفية	**138**
1- العوامل المؤثرة في فاعلية العملية الاتصالية (محددات الاتصال)	138
1- 1- هوية الفاعلين	138
1-2- الكفاية اللغوية	140
1-3- الافتراضات السابقة	141
1-4- الكفاية الاتصالية	141
1-5- رجع الأثر	141
1-6- الضجة والتشويش	141
1-7- الخبرة المشتركة	141
2- ما وراء المشكلات الاتصالية	142
2-1- مشكلة تباين الرموز وإيصال المعاني	142
2-2- مشكلة اختلاف مستويات اللغة	143
2-3- مشكلة عدم القدرة على إيصال المعاني	144
2-4- مشكلة السياقات في العملية التواصلية	145
2-5- إشكالية الفروقات والاختلافات الثقافية بين الجماعات	147
2-6- مشكل السيمياء الاتصالية	149
خلاصة الفصل	**151**
الفصل الثالث: المدرسة الجزائرية نسق تواصلي يؤثر ويتأثر	
تمهيد:	**154**
أولا : فاعلو الاتصال التربوي ورهاناتهم (علاقة الفاعلين والمحيط)	**155**
1- فاعلو الاتصال التربوي	155
1-1- الأستاذ	155
1-2- التلميذ	166
2- علاقة الفاعلين التربويين ورهاناتهم	167
2-1- علاقة الأستاذ بالتلميذ	168
2-2- علاقة التلميذ بأقرانه (جماعة الرفاق)	170
2-3- علاقة التلميذ بالإدارة المدرسية	173
2-4- علاقة التلميذ بالمحيط المدرسي	174

ثانيا: البيئة المدرسية في الجزائر	**175**
1- البيئة المدرسية	175
1-1- مفهوم البيئة المدرسية	175
1-2- أشكال البيئة المدرسية	176
1-3- أبعاد البيئة المدرسية والعوامل المرتبطة بها	180
1-4- دوافع وأسباب المشكلات التواصلية في البيئة التربوية	181
2- المدرسة من المنظور السسوسيولوجي	182
2-1- مفهوم المدرسة	182
2-2- مكونات و عناصر المدرسة كتنظيم اجتماعي	182
2-3- خصائص المدرسة	183
3- التعليم المتوسط في الجزائر	184
3-1- مفهوم التعليم المتوسط في الجزائر	184
3-2- الرؤية الفلسفية التي يقوم عليها التعليم المتوسط	185
3-3- الأهداف العلمية في المرحلة المتوسطة	186
3-4- كفاءات او كفايات التعليم المتوسط بالجزائر	189
3-5- مشكلات التعليم المتوسط	191
ثالثا: الوسائل التعليمية كقنوات اتصالية في المدرسة الجزائرية	**193**
1- مفهومها	193
2- تصنيفات الوسائل التعليمية وأنواعها	194
2-1- وسائل تعليمية قديمة	194
2-2- الوسائل التعليمية الحديثة	196
3- خصائص الوسائل التعليمية:	199
4- أهمية و فوائد الوسائل التعليمية	200
4-1- أهمية الوسائل التعليمية:	200
4-2- فوائد الوسائل التعليمية	200
5- خطوات استخدام الوسائل التعليمية	201
6- أهمية تفعيل التقنيات الحديثة في التعليم	201
7- آثار تكنولوجيا الاتصال الحديثة على العملية التعليمية	202

8- معوقات استخدام الوسائل التعليمية	203
رابعا: رجع الصدى و اثره على العملية التربوية	206
1- الانضباط في الصف	206
1-1- مفهومه	206
1-2- أهمية الانضباط الصفي	207
1-3- مشكلات الانضباط الصفي	209
2- التفاعل الصفي	210
2-1- مفهومه	210
2-2- أنواع التفاعل الصفي	210
2-3- أدوار المعلم في إدارة الصف	211
خلاصة الفصل	213
الفصل الرابع: الطرق والخيارات المنهجية للدراسة	
تمهيد	**216**
أولا: نوع الدراسة ومنهجها	**217**
1- نوع الدراسة	217
2- منهج الدراسة	218
ثانيا- مجتمع البحث وعينته	**221**
1- مجتمع البحث	221
2- عينة الدراسة	222
3- حجم العينة	223
ثالثا- أدوات جمع البيانات	226
1- الاستمارة	226
1-1 - مراحل إنجاز الاستبيان	227
1-2- وصف الاستبيان	228
1-3- صدق وثبات الاستبيان	229
2- الملاحظة	230
2-1- تصميم شبكة الملاحظة	232
3- المقابلة	232

3-1- دليل المقابلة	233
3-2 - أسباب توظيف المقابلة في الدراسة	234
4- الاطلاع على الوثائق والإرساليات	234
رابعا: حدود الدراسة	**235**
1 – الحدود الزمانية	235
2- الحدود المكانية	236
3- الحدود البشرية	236
خلاصة الفصل	**237**
الفصل الخامس عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية	
أولا : عرض نتائج الدراسة بناءا على الاستبيان	**240**
1- المحور الأول: البيانات الشخصية المتعلقة بالأستاذ	240
2- المحور الثاني: تأثير المهارات الاتصالية للأستاذ كقائم بالاتصال على العملية التعليمية.	252
3- المحور الثالث: العوائق الاتصالية التي يواجهها أساتذة التعليم المتوسط.	276
3-1- من ناحية المرسل والمستقبل.	276
3-2- من حيث مضمون الرسالة.	286
3-3- من ناحية الوسيلة.	292
4- المحور الرابع: انسجام الاتصال اللفظي وغير اللفظي في علاقة الأستاذ والتلميذ.	302
ثانيا: عرض نتائج الدراسة بناءا على تحليل شبكة الملاحظة .	**337**
1 - بالنسبة لسلوك التلميذ.	337
2- بالنسبة لأداء الأستاذ.	340
ثالثا: عرض الإجابة على تساؤلات المقابلة المقننة.	**343**
1- بالنسبة للمواقف الاتصالية الموجهة لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي.	343
2- مع مدراء المؤسسات التربوية.	345
رابعا: الإجابة على تساؤلات الدراسة.	347
1-الإجابة على التساؤل الفرعي الأول: كيف تؤثر المهارات الاتصالية للأستاذ كقائم بالاتصال على العملية التعليمية؟	347
2- الإجابة على التساؤل الفرعي الثاني: ماهي العوائق الاتصالية التي يواجهها أستاذ	348

التعليم المتوسط في تعامله مع تلاميذه؟	
3- الإجابة على التساؤل الفرعي الثالث: هل ينسجم الاتصال اللفظي وغير اللفظي في علاقة أستاذ التعليم المتوسط بتلاميذه؟	350
خامسا: استخلاص النتائج العامة	**351**
خاتمة	**358**
قائمة المصادر والمراجع	
الملاحق	

قائمـــــــة الجـداول

قائمة الجداول:

رقم الجدول	عنـــــوان الجـــــدول	الصفحة
01	تصنيفات العلماء و الباحثين الأجانب والعرب لعناصر الاتصال غير اللفظي.	125
02	توزيع العينة حسب المتوسطات.	225
03	معامل ثبات الاستبيان.	230
04	عدد الأساتذة المحكمين.	230
05	عدد الأستاذة من كل جنس.	236
06	توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس.	240
07	توزيع أفراد العينة حسب متغير السن.	241
08	توزيع أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي.	243
09	تعداد أفراد العينة المبحوثة حسب متغير الأقدمية في العمل.	244
10	خضوع افراد العينة المبحوثة للتكوين البيداغوجي.	246
11	مدة التكوين البيداغوجي التي يخضع لها أستاذ التعليم المتوسط.	248
12	طبيعة المقاييس المدروسة التي يتعرض لها أستاذ التعليم المتوسط اثناء عملية التكوين.	250
13	أهمية الخبرة التعليمية لأستاذ التعليم المتوسط و دورها في مرونة الاتصال مع التلاميذ من خلال متغير مدة الأقدمية.	252
14	حتمية و ضرورة التواصل خارج إطار الدرس مع التلاميذ.	254
15	مبررات التواصل مع التلاميذ خرج الدرس وفقا لضرورة التواصل خارج الصف.	255
16	رؤية المبحوث لنفسه على انه من الأساتذة الذين يمنحون للتلميذ فرصة للتعبير على رأيه حسب متغير الأقدمية في العمل.	257
17	سبل إعارة الاهتمام للتلميذ حين تحدثه.	259
18	رد فعل الأستاذ عند عزوف التلاميذ عن الاستماع.	261
19	الأسلوب الاتصالي الأنجع اثناء تقديم الدرس.	263

20	تقييم الأستاذ لتقبل تلاميذه للأسلوب الاتصال المطبق أثناء الدرس.	265
21	المعايير التي يستخدمها أستاذ التعليم المتوسط لتقييم التلاميذ وفقا لمتغير السن.	266
22	استخدام الطرق الحديثة من قبل المبحوثين للتواصل مع التلاميذ وفقا متغير السن.	268
23	الطرق الحديثة المستخدمة من أستاذ التعليم المتوسط في التواصل مع التلاميذ.	270
24	استعانة أساتذة التعليم المتوسط باللغة العامية أثناء تقديم محتوى ما للتلاميذ.	272
25	سبب استخدام اللغة العامية أثناء الدرس.	274
26	وجود صعوبة أثناء التواصل مع التلاميذ في الصف.	276
27	نوع الصعوبات التواصلية التي يواجهها أستاذ التعليم المتوسط مع تلاميذه	277
28	تصرف الأستاذ اتجاه هذه الصعوبات	279
29	طبيعة الإشكاليات الاتصالية التي يعاني منها تلاميذ الفصل.	281
30	الدوافع التي تعيق اتصال الأستاذ بتلاميذه.	284
31	تماشي المحتوى الاتصالي للمضمون البيداغوجي مع قدرات التلاميذ.	286
32	التحفظات على المحتوى الاتصالي للمضمون البيداغوجي.	287
33	تعديل محتوى المنهج من قبل أستاذ التعليم المتوسط.	289
34	الطريقة أو الأسلوب المعتمد في تعديل المنهج.	290
35	أكثر الوسائل التعليمية المستخدمة من قبل الأساتذة في تقديم الدرس.	292
36	الاعتماد على وسيلة تعليمية من إبداع المبحوث لتحقيق الفهم لدى تلاميذه.	294
37	نوع الوسيلة التعليمية المعتمد عليها.	296
38	إنعكاسات استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة على التلميذ.	298
39	الفرص التي يقللها عدم الاستعانة بوسائل تعليمية.	300
40	أدوار المهارات اللغوية في التواصل مع التلميذ.	302
41	نوعية اللغة التي يستعملها الأستاذ في شرح الدروس للتلاميذ.	304
42	الصعوبات اللغوية للتلاميذ.	307

43	أسباب الاستعانة بالإشارات داخل الصف.	309
44	طريقة إصدار الأستاذ للإشارات الرمزية.	312
45	تعرض الأستاذ لحدث أسيئ فيه فهمه بسبب إشارة صدرت منه.	314
46	تصر الأستاذ إزاء سوء الفهم الذي حصل.	316
47	أهمية تقليص مسافة الحوار بين الأستاذ والتلميذ.	317
48	الأساليب الاتصالية غير اللفظية الأكثر استعمالا أثناء تواصل الأستاذ مع تلاميذه.	320
49	معنى وضعية الجلوس لدى التلاميذ في الصف.	322
50	تفسير وضعية الجلوس لدى التلاميذ أثناء الدرس.	324
51	الوظائف التي يؤديها الصوت حسب الرؤى البيداغوجية.	326
52	إسهامات الاتصال غير اللفظي في العملية التعليمية.	328
53	بعض المواقف الاتصالية التي تؤدي إلى سوء الفهم.	330
54	الطريقة الاتصالية التي يتجاوز بها الأستاذ سوء الفهم.	332
55	مقترحات الأساتذة المبحوثين لتعزيز الموقف الاتصالي الفعال أثناء العملية التعليمية.	334

قائمـــــة الأشكال

قائمة الأشكال:

رقم الشكل	عنـــوان الشكـــــل	الصفحة
01	يوضح نموذج روس.	103
02	يوضح نموذج بارنلند.	104
03	يوضح نموذج شانون و ويفر.	105
04	يوضح نموذج دافيد برلو.	107
05	يوضح معوقات الاتصال وطرق مجابهتها.	115
06	يوضح الكفاية اللغوية.	140
07	يوضح مكونات البيئة المدرسية.	178
08	يوضح العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية و المؤثرة على نواتجها.	180
09	يوضح التسميات التي مرت بها الوسائل التعليمية والأسس التي استندت إليها تلك التسميات.	198
10	يوضح طريقة حساب حجم العينة.	224
11	يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس.	240
12	يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير السن.	241
13	يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي.	243
14	يوضح تعداد أفراد العينة المبحوثة حسب متغير الأقدمية في العمل.	245
15	يوضح خضوع أفراد العينة المبحوثة للتكوين البيداغوجي.	247
16	يوضح مدة التكوين البيداغوجي التي يخضع لها أستاذ التعليم المتوسط.	248
17	يوضح طبيعة المقاييس المدروسة التي يتعرض لها أستاذ التعليم المتوسط أثناء عملية التكوين.	250
18	يوضح أهمية الخبرة التعليمية لأستاذ التعليم المتوسط ودورها في مرونة الاتصال مع التلاميذ من خلال متغير مدة الأقدمية.	252
19	يوضح حتمية وضرورة التواصل خارج إطار الدرس مع التلاميذ.	254
20	يوضح مبررات التواصل مع التلاميذ خرج الدرس وفقا لضرورة التواصل خارج	256

	الصف.	
21	يوضح رؤية المبحوث لنفسه على أنه من الأساتذة الذين يمنحون للتلميذ فرصة للتعبير على رأيه حسب متغير الأقدمية في العمل.	258
22	يوضح سبل إعارة الاهتمام للتلميذ حين تحدثه.	260
23	يوضح رد فعل الأستاذ عند عزوف التلاميذ عن الاستماع.	262
24	يوضح الأسلوب الاتصالي الأنجع أثناء تقديم الدرس.	264
25	يوضح تقييم الأستاذ لتقبل تلاميذه للأسلوب الاتصال المطبق أثناء الدرس.	265
26	يوضح المعايير التي يستخدمها أستاذ التعليم المتوسط لتقييم التلاميذ وفقا لمتغير السن.	267
27	يوضح استخدام الطرق الحديثة من قبل المبحوثين للتواصل مع التلاميذ وفقا متغير السن.	269
28	يوضح الطرق الحديثة المستخدمة من أستاذ التعليم المتوسط في التواصل مع التلاميذ.	271
29	يوضح استعانة أساتذة التعليم المتوسط باللغة العامية أثناء تقديم محتوى ما للتلاميذ.	273
30	يوضح سبب استخدام اللغة العامية أثناء الدرس.	274
31	يوضح وجود صعوبة أثناء التواصل مع التلاميذ في الصف.	276
32	يوضح نوع الصعوبات التواصلية التي يواجهها أستاذ التعليم المتوسط مع تلاميذه.	278
33	يوضح تصرف الأستاذ اتجاه هذه الصعوبات.	280
34	يوضح طبيعة الإشكاليات الاتصالية التي يعاني منها تلاميذ الفصل.	282
35	يوضح الدوافع التي تعيق اتصال الأستاذ بتلاميذه.	284
36	يوضح تماشي المحتوى الاتصالي للمضمون البيداغوجي مع قدرات التلاميذ.	286
37	يوضح التحفظات على المحتوى الاتصالي للمضمون البيداغوجي.	288
38	يوضح تعديل محتوى المنهج من قبل أستاذ التعليم المتوسط.	289
39	يوضح الطريقة أو الأسلوب المعتمد في تعديل المنهج.	291

40	يوضح أكثر الوسائل التعليمية المستخدمة من قبل الأساتذة في تقديم الدرس.	293
41	يوضح الاعتماد على وسيلة تعليمية من إبداع المبحوث لتحقيق الفهم لدى تلاميذه. .	295
42	يوضح نوع الوسيلة التعليمية المعتمد عليها.	296
43	يوضح انعكاسات استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة على التلميذ.	298
44	يوضح الفرص التي يقللها عدم الاستعانة بوسائل تعليمية	301
45	يوضح أدوار المهارات اللغوية في التواصل مع التلميذ	303
46	يوضح نوعية اللغة التي يستعملها الأستاذ في شرح الدروس للتلاميذ	305
47	يوضح الصعوبات اللغوية للتلاميذ.	307
48	يوضح أسباب الاستعانة بالإشارات داخل الصف.	310
49	يوضح طريقة إصدار الأستاذ للإشارات الرمزية.	312
50	يوضح تعرض الأستاذ لحدث اسئ فيه فهمه بسبب إشارة صدرت منه.	314
51	يوضح تصر الأستاذ إزاء سوء الفهم الذي حصل.	316
52	يوضح أهمية تقليص مسافة الحوار بين الأستاذ و التلميذ.	318
53	يوضح الأساليب الاتصالية غير اللفظية الأكثر استعمالا أثناء تواصل الأستاذ مع تلاميذه .	320
54	يوضح معنى وضعية الجلوس لدى التلاميذ في الصف.	322
55	يوضح تفسير وضعية الجلوس لدى التلاميذ أثناء الدرس.	324
56	يوضح الوظائف التي يؤديها الصوت حسب الرؤى البيداغوجية.	326
57	يوضح اسهامات الاتصال غير اللفظي في العملية التعليمية.	328
58	يوضح بعض المواقف الاتصالية التي تؤدي إلى سوء الفهم.	330
59	يوضح الطريقة الاتصالية التي يتجاوز بها الأستاذ سوء الفهم.	332
60	يوضح مقترحات الأساتذة المبحوثين لتعزيز الموقف الاتصالي الفعال أثناء العملية التعليمية.	335

قائمـــــة الملاحق

قائمة الملاحق:

رقم الملحق	عنـــوان الملحـــق
1	استمارة الاستبيان
2	شبكة الملاحظة
3	دليل المقابلة
4	وثيقة حصيلة نشاطات لجنة الارشاد و المتابعة
5	وثيقة كيفية حساب علامة التقويم المستمر
6	وثيقة إحالة تلميذ على لجنة الارشاد و المتابعة
7	وثيقة طلب مساعدة
8	النظام الداخلي للمؤسسة لسنة 2023-2024

مقدمـــــة

مقدمة:

مما لا شك فيه أن المتمعن في الظاهرة الاتصالية يجد أن التواصل يمثل أهم الأدوات التي تساهم في التوافق الإنساني عن طريق الاتصال الذي يتم فيه تبادل الأفكار والمعلومات، أو يتم من خلاله تعديل السلوك أو تغييره، خاصة وأنه يقوم بنقل الحقائق التي يحتاجها الطرف المتلقي من القائم بالاتصال، والتي تمثل إجابات لما يدور في ذهنه من أسئلة، حيث بات اليوم التواصل علما مستقلا وغير متناهي يتم تدريسه في المعاهد والجامعات له قواعده، أنظمته ومهاراته التي استطاع من خلالها أن يجتاز ويخترق جميع المجالات والأصعدة سواء سياسيا، اقتصاديا، ثقافيا أو اجتماعيا.

إن الاتصال الفعال يمثل حياة المنظمة، ومن غير إتصال جيد يشعر الناس بأنهم وحيدين ومنعزلين، إذ بالاتصال الجيد يزداد تماسكهم وتفاعلهم، في هذا الشأن يصف مصطفى محمود الاتصال الفعال " **بأنه ذلك العمل المشترك في كل المواقف والحالات والنماذج الناجحة وأن الفشل في الاتصال عاملا مشترك في المواقف والحالات والنماذج الفاشلة، وأن الاتصال الفعال دائما ما يحقق المصالح المشتركة لأطراف الاتصال ويساهم في توسيع نطاق المكاسب ويزيد من فرص تحقيقها وتنميتها**"[1].

بطبيعة الحال يعد التواصل الركيزة الأساسية لكل قطاع لاسيما منها قطاع التعليم، الذي نجده يعتمد بشكل كبير على التواصل الذي يمثل شريان الحياة في العملية التعليمية والجسر الذي يربط بين الأستاذ والتلميذ، والذي بدونه لا يمكن لعملية التعلم أن تتحقق، فهو يربط بين جميع العناصر المكونة لها خاصة وأنه لم يعد وسيلة لنقل الأفكار والمعلومات فقط بل أصبح العامل الأهم في إحداث التفاعل بينهما.

من المؤكد أن العملية التعليمية تواصلية، حيث أصبحت محل اهتمام من قبل العديد من الدارسين والباحثين ، يتم بناؤها وفق محددات تساهم في نجاحها في ظل نسق تواصلي يهدف إلى إثارة التعلم، وتسهيل مهمة الطرفان، فهي تتضمن أفعال تواصلية يتم تشكيلها من خلال مواقف اتصالية تحدث بين الأستاذ والتلميذ يستحيل فيها عدم التواصل، فكل موقف يكون بين طرفي العملية التعليمية يحدث فيه التواصل، سواء كان عن طريق لغة لفظية في هيئة كلمات وألفاظ وعبارات، أو يتم عن طريق دلالات غير لسانية تأتي في شكل إيماءات وتعابير الوجه، وحركات يتم من خلالها نقل المعاني المراد إيصالها في صورة هادئة، يتم تبادلها بين هؤلاء، والتي تتطلب من الطرفان أن يجيدا تفسيرها، فالاتصال الذي يكون داخل الفصل الدراسي

[1]– مصطفى محمود أبو بكر وآخرون، **الاتصال الفعال مدخل استراتيجي سلوكي لجودة العلاقات في الحياة والأعمال**، الدار الجامعية للنشر والتوزيع، ط1، (د. ب) ، 2013، ص 63.

يمثل عملية يدرك من خلالها المستقبل معلومة استقبلها من المرسل تفاعل معها بطريقة تبادلية على المستويين المعرفي، وكذا الحسي، حيث ينجم عن هذا الاتصال الشخصي الذي يتم بين الطرفين أن يكون مدركين قادرين على اختيار معلومات تأخذ بعين الاعتبار إطارها المرجعي.[1]

تعتبر المدرسة إطارا مرجعيا ثانيا بعد الأسرة، يكتسب منها الفرد خبرات وأفكار تكون على شكل سلوكات اتصالية يتم بلوغها داخل هذا الكيان التربوي، والتي يعبر عليها عن طريق مجموعة من الرموز، يتم توظيفها ضمن مواقف اتصالية تحدث في إطار تفاعلي، يمنح الفاعل التربوي معاني لجميع الرموز التي يتم استقبالها، والتي تظهر في شكل سلوكيات وأفعال تتوافق وبيئاتهم المعاشة وحجم استجابتهم لهذه الإشارات والرموز التي تكون في إطار بيئة سوسيوثقافية يشترك فيها الطرفان المتصلان، مما تسمح لهم ببناء معنى مشترك لما يتم استقباله في إطار رموز ودلالات تمثل إطارا مرجعيا يساهم من خلاله في تحقيق الفهم والتوقع لمعنى الرمز الذي يتم استقباله أو إرساله[2]، نظرا لأن التواصل داخل المنظمات التربوية يمثل تدفق مستمر للمعلومات بين جمهورها الداخلي اعتبارا لأن حيثيات العملية التعليمية لا يمكن لها أن تتحقق دون اتصال[3] ، فالمدرسة الجزائرية على سبيل المثال– لا الحصر– مؤسسة تعليمية عمومية تولي أهمية بالغة للطرفي العملية التعليمية، والتي تعتبرهما جوهرها، حيث تعتمد على الاتصال كمؤشر للبناء الصحيح للتفكير ووسيلة للتعبير وأداء النشاطات التي تظهر في شكل سلوكات وأفعال تواصلية .

إن السلوك الاتصالي داخل الفصل الدراسي، يكون نتاج أفعال وتغذيات رجعية، تكون ضمن نسق متكامل تحكمه سياقات مختلفة من شأنها أن تمكن الأستاذ وكذا التلميذ من تفسير جميع الأفعال الصادرة عن كليهما تفسيرا تراعى فيه جميع الأطر والعناصر المكونة للموقف الاتصالي بينهما، الأمر الذي يساهم في تحقيق الفهم ووضوح الرسائل وتجاوز غموضها، ولكي يحقق الاتصال أهدافه داخل المؤسسة التربوية أوجب على الأستاذ أن يتقن مهارة التواصل مع متعليميه، حتى يضمن وصول المعلومة، وحصول الفهم والاقناع وردود الفعل (التغذية الراجعة)، فالأستاذ كفاعل تربوي وقائم بالاتصال يعتبر المسؤول الرئيسي والمباشر على العملية التعليمية والتواصلية من مرحلة تشكيل وإعداد الرسالة (الدرس) إلى مرحلة إيصالها إلى المتلقي، لكنه

[1] – وحيدة سعدي، **الاتصال الأسري، مقاربة اتصالية**، مجلة دراسات وأبحاث، جامعة الجلفة، الجزائر، العدد06، 2012، الثلاثي الأول، ص75.

[2] – وحيدة سعدى، مرجع نفسه، ص73.

[3]- Thierry libaert, **Introduction à la communication**, dunod,2e édition ,paris ,2014 ,p27.

وأثناء هذه الرحلة كثيرا ما تعترضه حواجز وعقبات تحيل من وصول رسائله إلى التلاميذ، لاسيما وأن العلاقة الارتباطية بينهما أساسها الاتصال الفعال، الذي يمكن الطرفان من تجاوز هذه التحديات وبلوغ الأهداف.

تختلف العوائق الاتصالية التي تعترض طرفي العملية التعليمية والتي يعود أساسها إلى ضعف المهارات التواصلية واللغوية لفظية كانت أو غير لفظية، حيث ينجم عنها عدم القدرة على تفسير المعاني والتفاعلات بشكل صحيح وهذا اعتبارا لأن العلاقة بين الأستاذ والتلميذ متشابكة مع البيئة المحيطة، التي تجعلهما لا يستطيعان أن يكونا مستقلين ومنعزلين عن ثقافة هذا المحيط، حيث نجد مختلف العلوم التي عملت على معالجة الظواهر الإنسانية تكاملا ملحوظ، نظرا لأن الظاهرة البحثية للاتصال، لم تعد تقتصر على معرفة ودراسة اللغة في قالبها المعتاد بل تجاوز الأمر ذلك لتشمل اهتمامات واسعة تناولت من خلالها مواضيع أخرى كالبحث في فهم هذه اللغة، وإنتاجاتها وسبل امتلاكها، وكذا العوامل المؤثرة فيها، لذا فإن دراسة عمق الإشكاليات التواصلية يتطلب تنويع الأساليب والبحث في مختلف التفاصيل والزوايا[1]، ولأن الاتصال بين الأستاذ والتلميذ عبارة عن محتوى وعلاقة، فإن تركيزنا سينصب على طبيعة الإشكاليات الاتصالية داخل المدرسة الجزائرية الذي كان بناء على ظهور الكثير من الاختلالات في العلاقة الارتباطية والتبادلية بين الطرفين.

وعليه فقد تناولت هذه الدراسة التي بين أيدينا جوانب منهجية وأخرى نظرية وكذا تطبيقية تم تقسيمها إلى خمس (05) فصول:

- **الفصل الأول:** تمثل في الطرح الإشكالي للدراسة وفق خلفياته المعرفية والإمبريقية، تضمن هذا الفصل أربع عناصر رئيسية، كان أولها الطرح الإشكالي لموضوع الدراسة، والذي احتوى على إشكالية الدراسة، أسبابها، أهدافها، وأهميتها، ثم تطرق إلى إبراز الخلفية المعرفية التي احتوت على تحديد المفاهيم الرئيسية للدراسة وكذا المفاهيم الحافة، إضافة إلى عرضه لأهم الدراسات السابقة على الصعيد المحلي والعربي وكذا الأجنبي.

[1]– عبد الله الحتوك، **إشكالية التواصل وأركان العملية التواصلية**، مجلة قضايا لغوية، المجلد03، العدد01، جوان2022، ص95.

وأخيرا أوضح هذا الفصل المقاربة الاتصالية كخلفية إمبريقية للدراسة، حيث تمحور محتواها على عنصرين كان أولهما أهم النظريات المساهمة في تبلور المقاربة الاتصالية، ثم ضم توظيف هذه المقاربة ضمن هذه الدراسة.

- **الفصل الثاني:** عنون بالاتصال الشخصي في المؤسسة التربوية من منظور المقاربة الاتصالية، حيث احتوى على عناصر رئيسية كان أولها يحكي ماهية الاتصال الشخصي من حيث نماذجه، وظائفه ومهاراته وكذا معيقاته، أما الثاني فقد تحدث عن اللغة التواصلية في المؤسسات التربوية، حيث تطرقت الباحثة في هذه الجزئية إلى أهمية اللغة من المنظور السيميائي، وكذا الاتصال اللفظي وغير الفظي والعلاقة بينهما.
- **الفصل الثالث:** تمثل في المدرسة الجزائرية كنسق تواصلي يؤثر ويتأثر، حيث أدرجت ضمنه أربعة عناصر تحدثت فيها الباحثة عن فاعلوا الاتصال التربوي ورهاناتهم، البيئة المدرسية في الجزائر، الوسائل التعليمية كقنوات اتصالية، إضافة إلى رجع الصدى في المدرسة الجزائرية.
- **الفصل الرابع:** تطرقت الباحثة في هذا الفصل إلى إدراج وتبيان أهم الطرق والخيارات المنهجية للدراسة من حيث نوع الدراسة ومنهجها، مجتمع البحث وعينته، أدوات جمع البيانات، حدود الدراسة.
- **الفصل الخامس والأخير:** ضم هذا الفصل عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية ضمن خمسة خطوات أساسية كانت بدايتها عرض وتحليل النتائج بناء على الاستبيان، ثم عرض نتائج الدراسة بناء على تحليل شبكة الملاحظة، تلتها عرض الإجابة على تساؤلات المقابلة، ثم الإجابة على تساؤلات الدراسة، وأخيرا كانت الفرصة لعنصر استخلاص النتائج العامة.

الفصل الأول:

الطرح الإشكالي للدراسة وفق خلفياته المعرفية والإمبريقية

الفصل الأول: الطرح الإشكالي للدراسة وفق خلفياته المعرفية والإمبريقية

تمهيد

أولا: الطرح الإشكالي لموضوع الدراسة

ثانيا: الخلفية المعرفية لموضوع الدراسة

ثالثا: عرض الدراسات السابقة بين الأسس العلمية والفجوة المعرفية

رابعا: المقاربة الاتصالية كخلفية إمبريقية للدراسة

خلاصة الفصل

أولا: الطرح الإشكالي لموضوع الدراسة

1- إشكاليـــــة الدراسة:

يعتبر الاتصال من العمليات الاجتماعية التي ظهرت مع ظهور الإنسان، حيث بدأ بسيطا، ومباشرا واستهدف إشباعا للحاجات الأفراد، ومع تطور الحياة البشرية ازداد تعقيدا إلى أن وصل إلى أعلى مستوياته في عصرنا الحاضر، حيث أصبح حاجة ملحة فرضتها التغيرات المتلاحقة في المجتمعات، وأصبح لا غنى عنه باعتباره أسلوب لتبادل الأفكار، المعاني، القيم والمعتقدات بين الأفراد من خلال نظام متعاون عليه أو من خلال رموز وإشارات محددة بين طرفي العملية الاتصالية، بذلك أضحى الاتصال بمثابة الدعامة الإنسانية الضرورية التي تساهم في تماسك الأفراد والجماعات فيما بينها فهو عملية تفاعلية دائرية بين المتكلم والمستمع أو بين الكاتب والقارئ.

حيث يعتبر التواصل الركيزة الأساسية لكل قطاعات المجتمع ومجالاته الاقتصادية، السياسية، الاجتماعية والتعليمية على وجه الخصوص، وفي هذا الصدد نجد الطفل على سبيل المثال تبدأ مرحلة التواصل والاتصال لديه على مستوى أسرته من خلال تعليمه أساليب النطق ومعاني الكلمات وغيرها .... وشيئا فشيئا ينتقل من التعلم داخل أسوار الأسرة إلى التعلم داخل نطاق أوسع قليلا وهو المدرسة، هذه الأخيرة تعتمد على تكوين شخصية الفرد المتعلم بإتباع إجراءات ومناهج تبنى أساسا على الاتصال والتواصل بين المعلم والمتعلم، وذلك لما تحمله من أهداف واضحة مسطرة ومعايير متعارف عليها وقيم اجتماعية متمسك بها هذا من جهة، ومن جهة أخرى كونها نسق اتصالي مفتوح على أنساق اجتماعية مختلفة تضمن استقرارها وتمكنها من أداء مهامها، بتباين ما تحتويه من علاقات مختلفة بين فاعليها وتنظيماتها الرسمية وغير الرسمية فيما بينها، يكون أسسها قائم على الاتصال الذي يضمن استمرارها ويؤدي دورا جوهريا في بناء أو تحطيم العلاقات الاجتماعية داخلها، والمتتبع لهذا النوع من العلاقات يجد أن العملية التعليمية عبارة عن تواصل بين طرفيها كعلاقة الأستاذ بتلاميذه واللذان يمثلان أهم عنصرين في العملية التعليمية، هذه العلاقة التي تتحكم فيها آليات وأساليب ومهارات اتصالية من المفروض أن يحوز عليها كل طرف على حدى حتى يضمن بذلك وصول الرسالة التعليمية ونجاحها، وحتى تضمن تغذية راجعة إيجابية تدل على حدوث التواصل واستمراره .

يقوم التواصل البيداغوجي التربوي على قوام أساسه الاتصال الشخصي والمباشر بين الأستاذ والتلميذ والذي يكون هدفه نقل وتبادل المعلومات والأفكار والإرشادات والمهارات والميولات والقيم بينهما، حيث يكتسي الاتصال الشخصي في البيئة التربوية أهمية بالغة لما له دور في بناء العلاقات وإحداث التفاعل والتأثير عن طريق استخدام أساليب اتصالية مختلفة تساعد على نقل الرسالة وإيصالها بالشكل المطلوب، لكن لا يكفي أن نعرف هذه الأساليب بقدر ما يجب أن نكون ماهرين وعلى قدرة كافية على كيفية استخدامها بالطريقة الأنسب لذلك.

فبالرجوع إلى مدرسة بالو ألتو Palo Alto التي تعتبر من بين أهم المدارس الفكرية التي تهتم بدراسة الاتصال الشخصي، والتي تنظر له على أنه عملية لا منهية، متعددة المظاهر والأشكال، وترى أن الاتصال وجها لوجه هو أساس للنسيج الاجتماعي والتفاعلات، أي أنه نسق تفاعلي يحدد سلوكات وتصرفات الأفراد داخل بيئة اجتماعية ما وأن التفاعل الحاصل بين الأفراد يكون بشكل دائري يضمن من وراءه إرسال المعلومة وإرجاعها– المعلومات العائدة– أو ما يعرف بالتغذية الراجعة مما يثير بذلك سلوك ينبثق عنه تفاعلات تنتج بين المرسل والمستقبل، وبالتالي تنعكس فيها أدوار الطرفين.

وبناء على هذا الأساس ينظر إلى عملية التواصل بين الأستاذ والتلميذ داخل الصف الدراسي على أنها علاقة إنسانية يختص فيها تفعيل النشاط الاتصالي لغرض إنجاز موقف تعليمي تعلمي يتسم بقدر عالي من التفاعل بين محوري العملية التعليمية التعلمية (الأستاذ والتلميذ)[1]، ولتحقيق هذا القدر من التفاعل والتفاهم وجب بذلك الأخذ بعدة إعتبارات ومتطلبات تساعد على نجاح هذه العلاقة بما يضمن تغيير لسلوك التلميذ وإكسابه المعلومات والمهارات والاتجاهات، وضمان المحافظة على سلامتها ولعل أهمها أن يمتلك الأستاذ مهارات اتصالية تمكنه من القيام بالعملية التعليمية على النحو الذي يحقق له الانجاز السريع للدرس، والتكيف الأمثل مع المواقف التدريسية المتغيرة .

تتباين الأنماط الاتصالية المستخدمة في العملية التعليمية بين ما هو لفظي وما هو غير لفظي على اعتبار أن الرسالة الموجه من الأستاذ إلى التلميذ هي نسق من الرموز اللفظية وغير اللفظية التي يسعى من خلالها إلى بلوغ هدف معرفي وسلوكي يتجلى من وراء وضعية تواصلية بينهما.

[1] – حارث عبود، نرجس حمدي: "**الاتصال التربوي** "، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1، 2009، ص 69.

فحتمية اللغة اللفظية تفرض على القائم بالاتصال أثناء عملية التدريس والتواصل مع تلاميذه داخل حجرة الدراسة توظيف مهارات اتصالية تكون على درجة عالية من التأثير، وعلى مقدرة من إحداث التفاعل مع مختلف المواقف التعليمية التواصلية من خلال تمكنه من إدراج لغة واضحة وسليمة، كلمات وجمل موحية ومعبرة تساعد على الشرح والتفسير أو ما يعرف بمهارة التحدث إضافة إلى مهارة القراءة والاستماع، حتى يضمن بذلك تكيف التلميذ مع ما يتم إنجازه وتقديمه.

تساهم هذه التعابير التواصلية اللفظية في نقل الرسالة من المرسل إلى المستقبل، شرط أن يكون توظيفها من قبل المرسل– الأستاذ– وفق ما يتناسب مع المستقبل– التلميذ– مما يجعله قادرا على تأويل وتفسير المعنى من وراء الرسالة– المحتوى الدراسي– أي تكون واضحة تمكنه من اكتساب الأفكار والمعلومات والمعارف المراد نقلها وإعادة إرسالها من قبل المستقبل– التغذية الراجعة الايجابية–، هذا يعني أن العملية التعليمية لا تقتصر على التواصل اللفظي بل أن الأنماط التواصلية غير اللفظية من إيماءات، حركات أو مواقف، كلها دعائم تواصلية تساهم في إيصال رسالة ما، ففي غالب الأحيان تطغى الأساليب غير اللفظي على اللغة اللفظية من قبل طرفي العملية التواصلية (مرسل ومستقبل) لما لها دور في بلوغ القصد من وراء التواصل بين الأستاذ والتلميذ.

كما تعتبر تعابير الوجه و حركات الرأس و اليدين من أبرز جوانب التواصل غير اللفظي حيث عمل بول أكمان Pool Ekman وآخرون على تطوير نظام رمزي لوصف حركة عضلات الوجه واليدين التي تمرر إحساسا أو فكرة ما[1]، فحركة رفع الحاجب التي تدل على العديد من المعاني التي تختلف تفسيراتها باختلاف الموقف الاتصالي فأحيانا ترمز للحيرة وفي أحيان أخرى للتعجب والاستغراب وهذا ما ينطبق على تفسير باقي الأساليب في مساهمتها في نقل الرسالة التعليمية التواصلية.

ونظرا لما تقدمه هذه الأنماط من مزايا تواصلية في العملية التعليمية فإن القصد التواصلي لا يكون حاضرا إلا إذا كان هناك دمج وخلط بين النمطين أي أن كلاهما لا يمكن له بلوغ الهدف في غياب أحدهم حتى يستطيع التلميذ استقاء المعلومات وتبادل الأفكار والقيم والمعتقدات، ومن جهة أخرى يمكن الأستاذ من إيصال الرسالة بشكل واضح و مفهوم، كما يحتاج إلى وسيلة تساعد في إيصال الرسالة فالتواصل حسب

[1]– أنطوني غدنز،"**علم الاجتماع**"، ترجمة فايز الصياغ، المنظمة العربية للترجمة، د ط، بيروت، 2005، ص161.

رومان جاكبسون R.JOKOBSON له ستة عناصر أساسية تمثلت في المرسل، المرسل إليه، الرسالة، القناة، المرجع، واللغة، كذلك هي العملية التعليمية.

فالأستاذ يستعين بالوسائل التعليمية كقناة لإيصال الرسائل التعليمية، لما لها دور فعال في توضيح المعرفة إلى التلميذ واستثارته وكذلك زيادة خبراته، لهذا فقد أصبحت حاجة ملحة تمكن التلميذ من بلوغ أهدافه، وتمثلت في جل الوسائل التعليمية التي يلجأ لها المعلم داخل الصف الدراسي من أدوات ومواد وتقنيات تكنولوجية في سبيل إيصال مختلف المعارف والقيم والأفكار إلى ذهن المتعلم، فحسب رومان جاكبسون " لكي تحقق الرسالة وجودها فإنها تتطلب قناة للاتصال تعمل على ربط المرسل والمرسل إليه حتى يستمر التواصل بينهم".

أما بالنسبة للتلميذ الذي يعتبر محور العملية التعليمية فقد أصبح يواجه العديد من المشكلات التي تكون ناجمة عن بيئته الاجتماعية الباعثة لكم هائل من الرسائل والقيم و المعتقدات التي تتنافى وذهنه والتي أثرت على سلوكاته وقدراته المعرفية وأضحى في صراع معها وباتت تأثر في علاقته مع المعلم، في هذا الصدد لعله من المفيد أن نؤكد على أن قدرة الأستاذ على تمييز الفروقات الفردية لتلاميذه يجعله أكثر تمكنا من إيصال الرسالة إلى المستقبل بالشكل الذي يضمن نجاح العملية التواصلية التي تكون على الأغلب مرهونة بجملة من المعايير التي تتحكم في تنفيذها، كمعيار الخبرة و كذلك الاشتراك في المكان و الزمان والهدف.

ففعالية الاتصال القائم بين الأستاذ والتلميذ، لا يمكن تحقيق أهدافه إلا إذا تأتى ذلك من خلال تقوية وتطوير دعائمها الاتصالية وأن نجاح العملية الاتصالية يتطلب مواقف ايجابية لدى كل من المرسل (الأستاذ) والمستقبل (التلميذ) على حد سواء وأن أي موقف سلبي لدى إحدى الأطراف يؤثر تأثيرا سلبيا على فعالية العملية الاتصالية، وبالتالي التأثير على نجاح العملية التعليمية داخل المدرسة.

لكن هذا الأمر لا يتحقق دوما إذ تشوب العملية الاتصالية بعض المشكلات سواء كانت متعلقة في الأساس بالمواقف الاتصالية للمرسل(الرسائل و المنبهات) أو المستقبل (ردود الفعل) حيث أن المستقبل يكون موقفا سلبيا اتجاه المرسل سواء كان بتردده في طرح السؤال على الأستاذ أو في فهم معنى غير الذي يريد الأستاذ إيصاله عبر رسالته لتلاميذه- ما يعرف بأخطاء في الفهم والتأويل- فالواقع الذي تشهده المدرسة الجزائرية يدفعنا إلى تسليط الضوء على أهم المشكلات الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ لاسيما في الطور

المتوسط والغوص في مشكلات الاتصال التعليمي بين الأستاذ والتلميذ، والتي تحد من كفاءة العملية التعليمية، من هذا المنطلق يبرز **التساؤل الرئيسي** الذي يشمل الدراسة في جانبها النظري والتطبيقي مفاده:

ما هي طبيعة المشكلات الاتصالية بين استاذ التعليم المتوسط والتلميذ في المدرسة الجزائرية؟

والذي تندرج ضمنه **الأسئلة الفرعية** الآتية:

- كيف تؤثر المهارات الاتصالية للأستاذ كقائم بالاتصال على العملية التعليمية؟
- ما هي العوائق الاتصالية التي يوجهها أستاذ التعليم المتوسط في تعامله مع تلاميذه؟
- هل ينسجم الاتصال اللفظي وغير اللفظي في علاقة أستاذ التعليم المتوسط بالتلميذ؟

2 – أسباب اختيار الموضوع:

لم يكن اختيارنا لهذا الموضوع بمحض الصدفة، وإنما جاء لعدة اعتبارات موضوعية وذاتية، تمثلت في الآتي:

أ– الأسباب الذاتية:

✓ الميل الشخصي للموضوع والاهتمام الذاتي للاطلاع على تفاصيل علاقة المشكلات الاتصالية بالمحيط المدرسي على مستوى التعليم المتوسط.

✓ محاولة إثراء الدراسات والبحوث العلمية في مجال الاتصالات التربوية.

✓ الرغبة في انجاز هذا الموضوع باعتباره يندرج ضمن تخصصنا في مجال الاتصال التنظيمي، وقضايا المجتمع التربوي التي تندرج في هذا الإطار.

ب – الأسباب الموضوعية:

✓ جدة وحداثة الموضوع خاصة أنه يدرس أهم المشكلات التي تواجه.

✓ ظهور العديد من المشاكل في المؤسسات التربوية الجزائرية لاسيما الطور المتوسط، والتي كانت على رأسها مشكلات العنف ضد التلميذ، أو ضد الأستاذ التي ترجع أسبابها إلى سوء الاتصال بين الطرفين.

3– أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة لتحقيق أهداف عديدة، يمكن تلخيصها كالآتي:

✓ معرفة أهم القضايا والمشكلات الاتصالية التي تواجه أستاذ التعليم المتوسط وتلاميذه في ظل التطورات الحاصلة خاصة على الصعيدي الاجتماعي والتكنولوجي.

- ✓ التعرف على أهم الأساليب الاتصالية المستخدمة بين أستاذ التعليم المتوسط والتلاميذ.
- ✓ الوقوف عند تحديد إمكانيات ومؤهلات والمهارات الاتصالية المتاحة لدى أساتذة التعليم المتوسط؛
- ✓ رصد وتبيان أهمية الأساليب غير اللفظية في تدعيم الرسالة اللفظية من أجل تحسين الخدمات التعليمية ونجاحها.
- ✓ تبيان أكثر الخيارات الاتصالية المعتمدة من طرف أساتذة التعليم المتوسط محل الدراسة في اتصالهم بالتلميذ من أجل تحقيق الاندماج والفهم.
- ✓ الكشف عن أهم العراقيل والعوائق الاتصالية التي تعيق سير العملية التعليمية.

4- أهمية الدراسة:

إن لكل دراسة أهميتها التي تدفع الباحث لسبر أغوارها، ومحاولة التوصل إلى نتائج تجيب عن تساؤلاتنا، ويكون طريقه في ذلك استخدام الأدوات المختلفة للبحث العلمي ومناهجه، مع استخدامها بطريقة علمية، فلكل دراسة أهمية تجعلها ذات قيمة، حيث تأتي أهمية هذا البحث من طبيعة الموضوع نفسه، إذ يقل هذا النوع من الدراسات التي تهتم بالمشكلات الاتصالية في المدرسة الجزائرية، وإعطاء تفسيرات للمواقف الاتصالية التي تحصل داخل المحيط المدرسي تكون ضمن أطر تأويلية علمية، وبخطوات منهجية واضحة وصريحة.

- ✓ اهتمت هذه الدراسة بمعرفة دور الاتصال الشخصي في التأثير على العملية التعليمية، ومدى قدرته على إيصال الرسالة التعليمية في ظل جملة من التغيرات التي طرأت على المحيط المدرسي الجزائري، وأهم مختلف العراقيل والعقبات التي تواجه أستاذ التعليم المتوسط.
- ✓ حاولت هذه الدراسة الوقوف على أهم المواقف الاتصالية التي تحدث بين الأستاذ والتلميذ، والتي تنجر عنها حالة من سوء الفهم يكون سببها سوء الاتصال بينهما، والذي نعتقد أنه المؤثر الرئيسي في بناء علاقة ناجحة بين الطرفين.
- ✓ كما اهتمت بخلق مفاضلة حقيقية لمختلف الخيارات الاتصالية الممكنة بين كل ما هو اتصال لفظي وغير لفظي في اتصال الأستاذ بالتلميذ للنهوض بالعملية التعليمية وتجويدها.
- ✓ كما برزت الأهمية العلمية لهذه الدراسة في إمكانيتها في فتح وتوسيع آفاق مستقبلية لدراسة مختلف المواضيع المتعلقة بدراسة الأساليب الاتصالية المطبقة في المجال التربوي بين طرفي العملية التعليمية.

✓ قلة الدراسات التي أجريت حول الفكر التربوي خاصة في دراسة شخصية الأستاذ كقائم بالاتصال ومرسل للرسالة التعليمية كمحاولة لربط هذين الفكرين معا بمجال الاتصال.

✓ تعمدنا اختيار المقاربة الاتصالية لدراسة هذا الموضوع لأنها توضح وتبين مكونات الموقف الاتصالي ومعوقاته، وكيف يمكن إسقاطه على الاتصال بين الأستاذ والتلميذ في عملية تواصلية دائرية وتفاعلية؟

ثانيا: الخلفية المعرفية لموضوع الدراسة

1- تحديد المفاهيم الأساسية:

يذهب أغلب الباحثين المهتمين بالدراسات الإنسانية والاجتماعية إلى أن أهمية قيام الباحث بالتحديد الدقيق لمفاهيم بحثه، تكمن أساسا في كون المعيار الأول لتصميم أي بحث دقيق وجيد يتأتى من الاهتمام بجميع المتغيرات المؤثرة في المشكلة موضوع البحث، ومن المعيار الثاني المتمثل في التزام الدقة في التعبير، وهذا في كثير من الحالات وفي ضوء طبيعة اللغة المستخدمة ليس بالمطلب السهل[1]. وقد تجلت أهم المفاهيم المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية في:

1-1- المشكلات الاتصالية:

أ- الاتصال:

➢ **لغة:** يعرف على أن " كلمة الاتصال المأخوذة من الوصل أي البلوغ :(وصل إليه وصولا، أي بلغه)، وفي المعجم الوسيط في مادة وصل يصل فلان وصولا .... ووصل الشيء وإليه وصولا أي بلغه وانتهى إليه "[2]، ويعرف كذلك على أنه "عملية يتم عن طريقها إرسال رسالة معينة أو اتجاه ما في إطار دائرة المستقبل مع الأثر الناتج عن ذلك .[3]

➢ **اصطلاحا:** بالرغم من عدم وجود اتفاق بين الباحثين العلماء على تحديد معنى دقيق وواضح، إلا أنهم يشتركون جميعا في نفس التعاريف لعل أبرزها هي:

---

[1] – طلعت همام: **سين و جيم عن مناهج البحث العلمي**، دار عمان، ط1، عمان، الأردن، 1984، ص 81 .

[2] – عبد الحفيظ سلامة: **وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم**، دار الفكر للطباعة والنشر، ط1، عمان، الأردن، 1998، ص 13.

[3] – محمد عاطف غيث: **قاموس علم اجتماع**، جامعة الاسكندرية، د ط، مصر، دس، ص 72.

أنه" **عملية تحويل المعاني بين أفراد المجتمع** " أو على أنه " **بناء الفهم المتبادل في إطار التفاعل بين شخصين أو أكثر**".[1]

يركز هذين التعريفين المقدمين على أن الاتصال هو تلك المراحل التي تتم من خلالها نقل معلومة أو فكرة أو معنى من شخص إلى آخر بغية تحقيق هدف منشود ألا وهو الفهم المشترك والمتبادل بين أطراف عملية الاتصال، شريطة أن تتخلل هذه الأخيرة التفاعل بين أطرافها اعتبارا لأن التفاعل يمثل حالة اتصالية تنظم عملية الاتصال في بيئة معينة مما يساعد على فهم جوانبها، وليس تلك التفاعلات التي تكون حكرا على عنصر من عناصرها (كالرسالة أو الوسيلة فقط).

وقد قدم عبد الرحمن عزي عدة تعريفات للاتصال كان أهمها أنه : **عملية لتبادل المعاني عبر نقل المعلومات أو صيرورة إشراك المعلومات و المشاعر بين الناس عبر تبادل الرسائل اللفظية و غير اللفظية** " أو على أنه "**وسيلة توصيل المعلومات مع التركيز على نقل و تلقي المعلومات أي إنشاء فهم مشترك من خلال التفاعل بين شخصين أو أكثر** ".[2]

أي أن القدرة على الاتصال مع الآخرين تعزز من فرصة الفرد في الحياة في حين أن غيابها يعتبر شكل من أشكال الشخصية المرضية.

* ما يمكن ملاحظته من خلال التعريفين السابقين للاتصال أن " عزي عبد الرحمن " ركز في تعاريفه على ضرورة الاشتراك في الفهم بين كل من مرسل الرسالة ومستقبلها دون مراعاة لنوع أو شكل الرسالة المرسلة، بمعنى أن يكون تبادل المعلومات بين الطرفين سواء بشكل لفظي عن طريقة لغة مفهومة وواضحة للطرفين أو عن طريق رسائل غير لفظية قد تكون في شكل رموز، حركات، إشارات، إيماءات، سلوكيات (تعبيرات الوجه، حركة العينين واليدين، طريقة الجلوس... وغيرها).

كما تتنوع معاني كلمة الاتصال وطبيعة الدلالات المرتبطة به حسب الموقف وطبيعة الاتصال، حيث يعرف في هذا السياق على أنه:" **عملية نقل انطباع أو تأثير من منطقة إلى أخرى أي من فرد إلى آخر أو**

---

[1] – عبد الرحمن عزي: **دعوة الى فهم المصطلحات الحديثة في الاعلام والاتصال**، الدار المتوسطية للنشر، ط1، تونس، 2011، ص 10.

[2] – عبد الرحمن عزي، المرجع السابق، ص11.

من البيئة إلى الفرد وذلك من خلال أساليب جوهرها الكلام واستخدام الحواس، التي تشعر الآخرين بالاهتمام"[1].

وقد ذهب ' بوجاردس ' في تعريفه للاتصال على أنه:

" **التفاعل في ضوء منبهات أو إشارات أو نظرات عن طريق استجابة الأشخاص إليها، ويستخدم الاتصال تلك المنبهات كرموز لما يحمل من معنى، فإذا اكتسب شخصان نفس الرموز بنفس معانيها فإنما يتصل كل منهما بالأخر، وإذا لم يكن كذلك فلن يهتم كل منهم بالأخر** ".

كما عرفه " كرتش و كرتشفيلد" بأنه:" **تبادل المعاني بين الأفراد، ويحدث بشكل أولى من خلال استخدامهم للرموز المألوفة والمعروفة لديهم** ". [2]

وبالتالي يشكل الاتصال اتصالا تنظيميا يتم عن طريق إرسال وتبادل الإشارات من خلال عمليات تنظيمية منتجة وفعالة وكيفية التحكم فيها والتحقق منها عن طريق الإرسال/الاستقبال أو تبادل الإشارات والمعلومات، يحدث هذا التواصل نتيجة الجهود والمهارات التي تضمن العلاقات المتبادلة والتفاعلات والتغذية الراجعة من خلال نقل الإشارات والرموز، و عليه يكون التواصل فعالا من خلال تطوير أنظمة الإشارات والتنوع في استخدامها ودقتها حتى يستطيع التواصل توسيع نطاق العلاقات داخل التنظيم وبتطوير مهاراتهم المختلفة.[3]

* ما يميز هذه التعاريف الثلاث أن الاتصال يكون ضمن نسق اجتماعي تفاعلي تكون فيه عملية نقل المعلومات والأفكار مستمدة من البيئة والسياق الاتصالي لأطراف العملية الاتصالية، حيث كلما كانت البيئة الاتصالية تحمل نفس الخصائص ونفس الرموز كلما سهل فهم الرسالة والعكس، أي أن الاختلاف في البيئة الاتصالية أو اللغة المشتركة التي تعد أحد مقومات نجاح العملية الاتصالية يكون بذلك عائقا في بلوغ الهدف المنشود.

في حين يقول الباحث "**جورج لندبرج**" أن كلمة " اتصال" تستخدم لتشير إلى التفاعل بواسطة العلامات والرموز، وتكون الرموز عبارة عن حركات أو صور أو لغة أو أي شيء آخر تعمل كمنبه للسلوك، أي ان الاتصال هو نوع من التفاعل الذي يحدث بواسطة الرموز.

---

[1]- عبد الرحمن عزي، المرجع السابق، ص11.

[2] – ضياء الدين محمد مطاوع، حسن جعفر الخليفة: " **مهارات الاتصال الفعال** "، مكتبة الرشد (مكتبة الملك فهد الوطنية)، ط1، د ب، 2014، ص 13.

[3] - Edgard Morin, " **la méthode, la nature de la nature** " éditions seuil, 1977, p236.

حيث يتفق هذا التعريف مع ما قدمته "جيهان رشتي" بقولها أنه: " **العملية التي يتفاعل بمقتضاها متلقي ومرسل الرسالة في مضامين اجتماعية معينة، وفيها يتم نقل أفكار ومعلومات (منبهات) بين الأفراد عن قضية أو معنى أو واقع معين، فالاتصال يقوم على مشاركة المعلومات والرموز والصور الذهنية والآراء** " .[1]

كما يعرف بالو ألتو الاتصال على أنه : " **مشاركة الفرد في نظام تفاعلي يربطه بالآخرين**".[2]

ما يمكن ملاحظته عن مصطلح " اتصال " أنه شامل، متعدد الأوجه يستخدم في سياقات مختلفة، يتضمن كل سياق مدلول يحمل في طياته نقل لفكرة أو معلومة أو اتجاه أو موقف بين الفرد أو جماعة عن طريق وسائل مختلفة.

كما يعرفه علي عبد الرزاق جلبي على أنه " عملية اشتراك ومشاركة في المعنى من خلال التفاعل الرمزي، تتميز بالانتشار في الزمان والمكان، فضلا عن استمراريتها وقابليتها في التنبؤ".

كما عرفه Nicole Bourbeau و Richard Arcand على أنه : سيرورة دينامية، يتم من خلالها إنشاء علاقات بين الأفراد بهدف نقل المعارف والأفكار والمشاعر عن طريق لغة لفظية شفاهية أو كتابية أو عن طريق أنظمة إشارات كالتعابير والحركات....الخ، والتي من خلالها يتم تأسيس علاقة بين المجتمعات تؤدي مهام يمكن أن تحدث عن طريق الاتصال وجها لوجه أو عن طريق وسيط.[3]

* يبقى بذلك الاتصال همزة وصل تربط جميع أفراد المجتمع فيما بينهم بشكل مباشر أو غير مباشر من خلال شرح الأفعال الصادرة من قبل المرسل إلى المتلقي بغية حصول الأثر الرجعي (رجع الصدى)، فالهدف من أي رسالة اتصالية هو الإشتراك في فهم معنى واحد بين عناصر العملية الاتصالية، في هذه الحالة لم يعد الاتصال يقتصر على تبيان المعاني اللفظية فقط بل تعدى إلى أكثر من ذلك، فقد أصبحت المدلولات غير اللفظية تساهم بشكل كبير في عملية إيصال المعنى بالشكل المطلوب والصحيح هذا من جهة، ومن جهة ثانية طبيعة المواقف المشكلة للعملية الاتصالية ووضوح العوامل المكونة للموقف تساهم في إيضاح معنى الرسالة وفهمها فهما دقيقا، هذا ما يفسر حجم التفاعل بين مرسل الرسالة ومستقبلها، فطبيعة

---

[1] – حسن عماد مكاوي، ليلى حسين السيد:" الاتصال ونظرياته المعاصرة "، الدار المصرية اللبنانية، ط4، القاهرة، 2003، ص 24.

[2] - Jean-Francois Dortier : "**La Communication appliquée aux organisations et à la formation** " éd Démos, France, 1998, p55.

[3]- Richard Arcand, Nicoule Bourbeau, **la communication efficace**, de Boeck université, paris,1996, p13.

الظروف المعاشة بين طرفي العملية الاتصالية أو الرموز المستخدمة كلها وسائل اتصالية تساعد على فهم وإدراك محتوى ومضمون الرسالة المراد إيصالها إلى الطرف الآخر .

ب- المشكل :

➢ **لغة:** شكل الأمر يشكل شكلا، أي التبس الأمر، والعامة تقول شكّل فلان المسألة أي علقها بما يمنع نفوذها.

وعرفها التهانوي:" **المشكل اسم فاعل من الإشكال، وهو الداخل في أشكاله وأمثاله، وعند الأصوليين اسم للفظ يشتبه المراد منه دخوله في أشكاله على وجه لا يعرف المراد منه إلا بدليل يتميز به من بين سائر الأشكال، والمشكل ما لا ينال المراد منه إلا بالتأمل بعد الطلب** ".

كما أننا نجد عند الجرجاني، بالإضافة إلى المعنى المذكور في المعاجم الفلسفية فهي تعني :"**المعضلة النظرية أو العملية التي لا يتوصل فيها إلى حل يقيني** ".[1]

كما يعرفها موريس أنجرس في كتابه منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية على أنها :" **كل ما يثير مسألة لا غنى عن دراستها** ".[2]

➢ **اصطلاحا:**

يعرف المشكل على أنه:" **كل موقف غير معهود لا يكفي لحله الخبرات السابقة والسلوك المألوف والمشكلة هي عائق في سبيل هدف منشود، ويشعر الفرد إزاؤها بالحيرة والتردد والضيق مما يدفعه للبحث عن حل للتخلص من هذا الضيق وبلوغ الهدف المنشود، والمشكلة شيء نسبي فيما يعده الطفل الصغير مشكلة قد لا تكون مشكلة عند البالغ** ".

كما يعرف على أنه:" **حالة من عدم الرضا أو نتيجة غير مرغوب فيها، والشعور بوجود عوائق لابد من تجاوزها لتحقيق هدف ما، وتنشأ من وجود عدة أسباب معروفة أو غير معروفة، نحتاج لعمل دراسات**

[1] – المشكلة، أنواعها: **https://a r m wiki pedia .org /wikia**، **تاريخ** التصفح: 25 أوت 2022، على الساعة 22:20.

[2] – موريس انجرس : **منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية ، تدريبات عملية** " نسخة مترجمة ، دار القصبة للنشر، د ط، الجزائر، 2004، ص 83.

عنها للتعرف عليها ومحاولة حلها للوصول إلى الأهداف المرجوة، كما تختلف المشكلات من حيث نوعها ودرجة حدتها وتأثيرها ".[1]

يركز هذين التعريفين على أن المشكل هو عائق يحيل من تحقيق هدف في قضية اجتماعية ما، مما يجعل الأفراد في حالة من القلق، تختلف طبيعة المشكلات باختلاف المواقف والقضايا يكون سببها اختلاف الثقافات، الظروف المعاشة اختلاف في القيم والأسس التربوية.

يعرفه الأزهر ضيف على أنه: " **الانحراف عن المألوف فهو موقف يتطلب معالجة إصلاحية ويستلزم تجميع الوسائل والجهود والخطط لمواجهتها والعمل على تحسينها ووقاية المجتمع منها**".[2]

كما يعرف المشكل على أنه: "**عبارة عن حالة أو موقف يتضمن خلل أو أزمة بحاجة إلى معالجة من أجل الوصول إلى هدف معين**".

ويعرف المشكل بشكل عام بأنه: " **وضع غير مرغوب فيه يؤدي إلى حالة عدم التوازن لسبب عدم وضوح الهدف أو وجود بعض العوامل أو المؤثرات السلبية التي تؤدي إلى وجود مفارقة بين الواقع والمتوقع أو إنحراف الهدف**" .[3]

* ما يمكن استنتاجه على وجه العموم من خلال هذه التعاريف أن المشكل يمثل خلل ومانع يحيل من تحقيق اهداف منشودة داخل نسق تنظيمي معين، فيحدث بذلك أزمة داخلها تنتج عنها تغيرات بيئية، وتتطلب هذه المشكلات مهارة وكفاءة للتصدي لها والبحث عن حلول لمواجهتها، وذلك من خلال تشخيص الوضع والبحث عن الأسباب المؤدية لتشكل تلك المشكلات والعوائق.

---

[3]– المشكلة: مفهومها، أنواعها، خطوات حل المشكلة **https:// mawdoo3.com**، تاريخ التصفح 25 اوت 2022، على الساعة 22:45.

[2] – الأزهر الضيف: **الواقع السوسيوثقافي وعلاقته بالمشكلات البيئية**، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، تخصص علم إجتماع البيئة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2013–2014، ص 13.

[2]– منصوري خيرة مونية: "**محاضرات في مقياس ادارة المنظمات الصحية**"، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية والمالية وعلوم التسيير، جامعة عبد الحميد ابن باديس، 2021–2022، ص 61.

* أما طبيعة المشكلات في هذه الدراسة فتتمثل في المشكلات الاتصالية التي تعتبر عائق يؤثر على مجرى عملية الاتصال وتحيل من تحقيق الأهداف المرجوة، أي أن المضمون لدى المرسل يكون غير واضح أو يتخلله تشويه مما يؤدي إلى عدم فهم الرسالة من قبل المتلقي، هذا ما يؤدي حتما إلى ترك أثر سلبي على الرسالة المنقولة وعلى فعالية العملية الاتصالية وجودتها.

➢ **التعريف الإجرائي لمصطلح المشكلات الاتصالية:**

هي عبارة عن الحواجز التي تمنع من وصول الرسالة بين أطراف العملية الاتصالية (الأستاذ والتلميذ) سواء كان هذا العائق ناجم عن سوء اختيار اللغة أو الوسيلة الاتصالية المناسبة أو عدم اختيار الموقف الاتصالي المناسب لإيصال الرسالة، مما يؤدي إلى سوء فهم مضمونها من قبل متلقيها(التلميذ)، أي أن سوء تقدير الموقف واختيار الأداة الاتصالية الخاطئة يؤدي إلى انهيار الاتصال وخلق الارتباك، وعدم تحقيق الهدف الاتصالي المحدد (العملية التعليمية).

1-2- المدرسة الجزائرية:

أ – المدرسة:

يعود مصطلح المدرسة école إلى الأصل اليوناني School والذي يدل على وقت الفراغ الذي يقضيه الناس مع زملائهم من أجل التثقيف، وتطور هذا اللفظ ليشير إلى التكوين الذي يعطى في شكل جماعي مؤسسي إلى المكان الذي يتم فيه التعليم، ليصبح لفظ المدرسة يفيد حاليا لتلك المؤسسة الاجتماعية التي توكل لها المهمة التربوية الحسية والفكرية والأخلاقية للأطفال والمراهقين في شكل يطابق متطلبات الزمان والمكان.[1]

فتعرف بذلك المدرسة لغويا على أنها: " مشتقة من الفعل الثلاثي درس يدرس أو درس الشيء بمعنى طحنه وجزأه، وسهل وسير تعلمه على أجزاء، فيقال درس الكتاب يدرسه دراسة بمعنى قرأه وأقبل عليه ليحفظه ويفهمه، والمدرسة مكان الدرس والتعلم، ويقال هو من مدرسة فلان: أي على رأيه ومذهبه.

✓ **اصطلاحا:**

[1]– أم الرتم سحر: "**مساهمة مؤسسات التنشئة الاجتماعية في تكريس التربية على وسائل الاعلام – دراسة ميدانية على الاسرة، المدرسة، الاذاعة نموذجا**"، أطروحة دكتوراه تخصص اتصال وعلاقات عامة، جامعة سطيف، 2018 – 2019، ص25.

يعرف فريدريك هاشين المدرسة على أنها :" **نمط مركب من السلوكات المنظمة التي تهدف إلى تحقيق جملة من المهام في الإطار الاجتماعي القائم**".[1]

في حين عرفت المدرسة على أنها: " **تنظيم اجتماعي أنشأه المجتمع عمدا وعن وعي ليتولى تنشئة الأجيال الجديدة بما يجعلهم أفراد صالحين داخل المجتمع** ".[2]

يتبين من خلال المفهومين السابقين أنهما يتفقان على أن المدرسة كيان اجتماعي منظم يرمي إلى تحقيق مجموعة من المساعي والأهداف على الصعيدين الأول تربوي والثاني اجتماعي يتمثل في مخرجات أفرادا سويين من خلال تربيتهم وتأهيلهم حتى يصبحون أفرادا صالحين داخل المجتمع، حيث تعمل المدرسة على توعية وتنمية الشخصية الفردية التي تضمن اندماج الأفراد اندماجا سليما وفعالا داخل المجتمع.

كما يشير بأنها ذلك الحيز المكاني المخصص للتعليم وتنشئة الأجيال، كما تعتبر المدرسة أداة تواصل نشطة بين الماضي والحاضر والمستقبل، فهي التي تنقل للأجيال التجارب والمعارف والقيم التي يتبنونها ومختلف الاختيارات والتي بنيت عليها مجتمعاتهم.[3]

كما يعرفها نبيل عبد الهادي بأنها: " **المؤسسة الاجتماعية التي تنظم علاقة الأفراد بعضهم ببعض، علاقة هادفة من خلال تحقيق حياة أفضل للفرد والجماعة** ".[4]

تعتبر المدرسة حيز مكاني يتم فيه تلقي المعارف والمهارات والقيم من جيل إلى آخر عن طريق رسائل معرفية وثقافية يتم تبادلها بين طرفي العملية التعليمية، الأمر الذي يتضح جليا من خلال ما

---

[1]– علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، **علم الاجتماع المدرسي (بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية)**"، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، د ط، بيروت، لبنان، 2004، ص 17.

[2] – العيد هداج:" **المدرسة الجزائرية و تنمية قيمة المواطنة لدى التلاميذ**"، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف02، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، مجلد16، عدد01، 2019، ص 08 .

[3]– العيد هداج: المرجع السابق، ص08.

[4]– نبيل عبد الهادي: **مقدمة في علم الاجتماع التربوي**، دار اليازوري للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2009، ص 292.

سبق أنها تعمل ضمن شبكة من العلاقات والتفاعلات التي تمكن من خلق وبناء وترسيخ هوية اجتماعية وتنمية مهارات وتعديل سلوكات من خلال أنشطة صفية يومية.

كما أشار " **مينيشن و شبيرو** " لتعريف آخر يتمثل في أن: " **المدرسة مؤسسة اجتماعية تعكس الثقافة التي هي جزء من المجتمع، وتنقلها للأطفال في شكل مهارات خاصة ومعارف، عن طريق نظام اجتماعي مصغر يتعلم فيه الطفل القواعد الأخلاقية والعادات الاجتماعية والاتجاهات وطرق بناء العلاقات مع الآخر**" .[1]

فيما عرفها **فرديناند بويسون** على أنها:" **مؤسسة اجتماعية ضرورة تهدف إلى ضمان عملية التواصل بين الأسرة و الدولة من أجل نشأة و إعداد أجيال المستقبل ، ودمجهم في الحياة الاجتماعية** ".[2]

ما يمكنه ملاحظته من خلال التعاريف السابقة للمدرسة هي أن جل التعاريف تمحورت حول فكرة الغايات والأهداف التي نشأت من أجلها المدرسة عن طريق خاصية التواصل الشخصي والمباشر سواء بشكل ثنائي أو جماعي بين الأستاذ والتلميذ، والذي يتم عن طريق الكثير من الوسائط لنقل المعلومات وتبادلها بين الطرفين، خاصة وأنها مطالبة بمواكبة التغيرات الاجتماعية والتكنولوجية التي من شأنها أن تساعد في تحقيق أهدافها التربوية والاجتماعية، وهذا اعتبارا لأن المدرسة نظام اتصالي معقد يتطلب الكثير من الأجزاء المتفاعلة، و التي تكون فاعليتها ترتكز على مدى وضوح الرسائل المقدمة والفاعلة بين الأستاذ والتلميذ، علما أن المدرسة لا يمكنها أن تحقق أهدافها إلا من خلال خلق بيئة تعلمية محفزة وهادفة نظرا لأنها تمثل شراكة مجتمعية مع الأسرة بالدرجة الأولى.

ب- التعريف الإجرائي للمدرسة الجزائرية:

تعرف على أنها " **واحدة من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية في الجزائر تعمل على ترسيخ جملة من المبادئ والقيم الانسانية والاخلاقية، تعمل ضمن فلسفة نظامية جزائرية هدفها تكييف الفرد وإدماجه**

[1] – فؤاد مرزوقي: **دور المدرسة في تكوين شخصية الفرد**، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، مجلد 13، عدد03، 14 نوفمبر 2012، ص 985.

[2] –Vivianne ismbert jamati : **« sociologie de l'école in Maurice Debesse et Goston Mialaret Traité des sciences pédagogiques, Aspects soucieux de de l'éducation, P. U. F.,** Paris, 1974, P144.

داخل المجتمع من خلال برامجها ومناهجها التربوية والتعليمية ووسائلها الاتصالية بما يحفظ تراثها الثقافي، ويضمن تواصل أجيالها وترابطهم.

2- المفاهيم الحافة:

ترتبط هذه المفاهيم ارتباطا وثيقا بأبعاد الدراسة أو التي تنبثق عن المتغيرات الأساسية للدراسة سواء تعلق بالمتغير التابع أو المستقل للموضوع المدروس، والتي يمكن إبرازها بشكل واضح ومفصل في الجانب التطبيقي والتحليلي للدراسة، حيث تكمن تعاريفها كالتالي:

2-1- الموقف الاتصالي:

يتطلب تحديد طبيعة الموقف أن يوافق المشاركون على إطار التفاعل (السياق الاجتماعي والتوقعات التابعة له)، وعلى الهويات الخاصة بهم .[1] حيث يعرفه لاروس على أنه : " **مجموعة من الأحداث والظروف والعلاقات الملموسة التي يجد شخص ما نفسه في وسطها** ".

كما يعرف على أنه :" **حالة الشخص بالنسبة الى رتبته، ثروته، عمله** ".[2] أما الموقف حسب مدرسة بالو التو وكل من " وتسلافيك و جوفمان" فإن الموقف وتحديده بالنسبة للفاعل هو ما يكون معنى بالنسبة إليه، والتي تتأتى خاصة من تجاربه الاجتماعية (إطار التجارب) التي يشارك فيها التموقع الاجتماعي للفاعلين، وفي هذا الصدد سلط "هول" الضوء على أهمية الثقافة و المعايير (البعد الخفي) في قبول ما يحدث في الموقف .[3]

بالتالي فإن الموقف الاتصالي هي اللحظات التي يتم فيها تبادل المعلومات والأفكار والمشاعر بين الأفراد أو الأطراف المشاركة في عملية التواصل، ويمكن أن تحدث هذه المواقف في مجموعة متنوعة من

---

[1] -Delamater John D . and Daniel. J Myers ; **social psychology** , Ed 2007(Belmont ;CA :Thomson wads Worth) pp227 ;228 **Ar. Wiki pedia.org/wiki.**

[2] - La Rousse .FR/ dictionnaires/français.

[3] – ألكس ميكيلي ،"**الوجيز في سيمياء المواقف** " ترجمة : وحيدة سعدي، منشورات بونة للبحوث والدراسات، عنابة، 2008، ص 174.

السياقات بما في ذلك الحوارات الشخصية والمحادثات المهنية والاجتماعات والمناقشات والعروض وغيرها من الأنشطة الاتصالية، كما يشمل الموقف الاتصالي التواصل اللفظي وغير اللفظي، حيث يتم استخدام الكلمات والعبارات والتعابير الجسدية والتعابير الوجهية ولغة الجسد لإيصال الرسائل والتفاعل مع الآخرين.[1]

وفي دراستنا هذه نبحث في الموقف الاتصالي الذي يكون بين الأستاذ والتلميذ من خلال التواصل اللفظي وغير اللفظي بينهما، فالأستاذ يلجأ إلى استخدامهما معا من أجل ضمان إيصال المعلومة للتلميذ، مما يساهم في إثراء الموقف الاتصالي بأساليب متنوعة من التواصل، كما ان الموقف الاتصالي يكون أيضا من التلميذ للأستاذ من خلال التفاعل مع الدرس والمعلومات المقدمة له على أن يكون للأستاذ والتلميذ مهارات الاستماع الفعال والعمل على فهم الحوار الذي يدور بينهما، وهذا بحد ذاته يعتبر جزء من الموقف الاتصالي، فكل ما يحصل بين الطرفين يمثل مواقف اتصالية يتم فيها إرسال رسائل ضمن سياقات مختلفة سواء لفظية أو مكتوبة أو غير لفظية .

2-2- السياق:

يمثل الموقف الفعلي الذي توظف فيه الألفاظ التي تضم كل ما نحتاجه لفهم وتقييم ما يقال، كما يعرف رومان جاكبسون بأنه: " **العامل المفصل للرسالة وهو البيئة والمحيط الذي تتم فيه أجزاء عملية الاتصال ويمكن من خلاله فهم وتفسير عملية التواصل** ".[2]

كما يرى حلمي ساري بان السياق الاتصالي أو البيئة الاتصالية CONTEXT من العناصر الأساسية في العلاقة الاتصالية، التي تتأثر بالمناخ الاتصالي الذي تحدث فيه العملية الاتصالية، حيث نجد أن التواصل الاجتماعي يقوم بناء على سياق ما له تأثير سواء بالسلب أو الايجاب. [3]

كما يعرفه السعيد بومعيزة بأنه : "**جميع الظروف التي يفرض علينا أن نفهمها و أن نكون واعينا بها، لأن كل عنصر من عناصر السياق لها تأثير على عملية الاتصال، لا يمكننا تفسير سلوكيات الأفراد إلا من خلال دراسة بيئاتهم وأنساقهم التي تضبط سلوكاتهم**" [1].

---

[1] – **https://fr.scribd.com**

[2] – سليم حمدان: "**اشكال التواصل في التراث البلاغي العربي** "، رسالة ماجيستير في لسانيات الخطاب، جامعة باتنة، قسم الأدب العربي، 2008 – 2009، ص 49 .

[3] – حلمي ساري:" **التواصل الاجتماعي** "، كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط1، عمان،2016، ص 39.

يبدأ الأفراد اتصالهم بعد مراعاتهم للأطر المرجعية التي من شأنها أن توجه تفاعلهم وطريقة تواصلهم مع الآخرين، خاصة وأن هذه الأطر المرجعية متعددة وتعمل على إحداث التأثير في إصدار الأحكام على سلوكات وأراء ومواقف الآخر، فإن أظهر أحدهم سلوك أو موقف معارض لهذه الأطر، فإن الفرد يميل إلى تشويه تلك السلوكات والآراء، بالتالي تكون الأطر المرجعية قد حالت دون وصول الرسائل للطرف الآخر وكانت عائقا اتصاليا بين الطرفين المتصلين. [2]

2-3- الفاعل التربوي:

هو كل فرد أو جهة أو مؤسسة أو إدارة لها مساهمة مباشرة أو غير مباشرة في تفعيل العملية التعليمية والتربوية وتنشيطها من خلال تقاسم المسؤولية وتضافر جهود جميع الفاعلين التربويين من معلمين وإداريين ومؤطرين تربويين وحتى تلاميذ، خاصة وأنهم الحلقة الأهم في العملية التعليمية وفاعلين فيها.

ويضيف البعض أن الفاعليين الاجتماعيين يعملون من أجل تكامل العملية التعليمية والحياة المدرسية للتلميذ، فنجد من هؤلاء الفاعلين: الأسرة وأولياء التلاميذ، الجمعيات والجهات المحلية وغيرها.

ثالثا: عرض الدراسات السابقة بين الأسس العلمية والفجوة المعرفية

تعتبر الدراسات السابقة المفاتيح التي يفك بها الباحث شفرات بحثه منذ انطلاقه في إنجاز الدراسة البحثية، حيث تعتبر ذات قيمة علمية عالية تساعد الباحث في اتخاذ المسلك الصحيح والآمن الذي وجب عليه اتباعه للقيام ببحثه، فهي تمده بكم زاخر من المعلومات التي تكون ذات صلة بالموضوع المراد القيام به سواء من قريب أو بعيد، وتعتبر منبع إلهام للباحث، فهي تمكنه من دراسة موضوعه بمختلف أبعاده سواء كانت هذه الدراسة لها صلة مباشرة أو غير مباشرة بالموضوع ، بمعنى لها علاقة بأحد متغيرات الدراسة، الأمر الذي يحتم على الباحث أن يكون على إطلاع واسع وعميق بالقواعد التي يجب عليه اتباعها حتى يتمكن من توظيفها التوظيف الذي يضمن له العمق المعرفي للموضوع المدروس وإلا سيكون تحصيل حاصل لما سبقه من أبحاث ودراسات.

---

[1]- السعيد بومعيزة:" **الحواجز السوسيو-ثقافية في الاتصال الشخصي** "، المجلة الجزائرية للاتصال، مجلد1 ، عدد 20، 2008، ص191.

[2]- السعيد بومعيزة: المرجع نفسه، ص 191.

في هذا الشأن يتوجب على الباحث أن يوظف الدراسات السابقة في بحثه، ويخصص لها وقتا كافيا لعرض تفاصليها وفقا للقواعد المعمول بها أثناء دمجها في البحث، لما لها من أهمية في إزالة الغموض العلمي على الموضوع من جهة، ومن جهة ثانية تمكنه من أن يتجاوز الأخطاء وحتى الصعوبات التي كانت على من سبقه، إضافة إلى مساعدة الباحث على إتباع الخيارات المنهجية والأدوات البحثية المناسبة لبحثه والتي تضمن له الوصول إلى نتائج بحثيه ذات أهمية من ناحية القيمة والرزانة المعرفية لمشروعه.

ونظرا لتعدد وتنوع الدراسات السابقة التي لها صلة بموضوع دراستنا المتمثل في: المشكلات الاتصالية في المدرسة الجزائرية " مقاربة اتصالية " إرتأينا الى اختيار وتوظيف الدراسات المتمثلة في:

1- دراسات سابقة محلية:

➢ الدراسة الأولى : دكتوراه (2005-2006)[1]

دراسة لباحث الطاهر اجغيم مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علم اجتماع التنمية، جامعة منتوري قسنطينة كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، قسم علم اجتماع والديمغرافيا، إشراف الاستاذ الدكتور فضيل دليو وذلك للسنة الجامعية 2005-2006.

✓ عنوان الأطروحة: واقع الاتصال في المؤسسات الجزائرية –جامعتا منتوري وباجي مختار أنموذجا.

جاءت هذه الدراسة للإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي:

هل كلما كانت الاتصالات بأساليبها أكثر ديمقراطية وبلغة مفهومة أدى ذلك إلى نجاح التسيير وأداة الاعمال في المؤسسة الجزائرية والعكس صحيح؟

وقد تفرع عن السؤال الرئيسي أسئلة فرعية تمثل في:

✓ ما طبيعة وخصائص نظام الاتصال السائد في المؤسسة الجامعية الجزائرية؟ وهل هو اتصال ديمقراطية مفتوح أم أنه اتصال أحادي مغلق؟

[1]- الطاهر اجغيم، **واقع الاتصال في المؤسسات الجزائرية، جامعتا منتوري وباجي مختار أنموذجا**، أطروحة دكتوراه تخصص علم اجتماع التنمية، جامعة منتوري قسنطينة،2005- 2006 .

- ✓ هل لهذا الاتصال بأشكاله تأثير (دور) إيجابي في تحسين الأداء الإداري والتنظيمي داخل المؤسسة الجامعية؟
- ✓ أين يظهر هذا التأثير أو الدور الإيجابي للاتصال؟
- ✓ هل اللغة شرط ضروري في تحديد طبيعة الاتصال السائد في المؤسسة الجامعية؟

بالإضافة الى الاسئلة الفرعية قام الباحث بطرح فرضيات تمثلت في:

- ✓ **الفرضية الأولى:** تستعمل المؤسسة الجامعية الجزائرية لغة اتصال فعالة في أدائها.
- ✓ **الفرضية الثانية:** يتصف نظام الاتصال الكتابي السائد في المؤسسة الجامعية الجزائرية بكونه نظاما بيروقراطيا (مغلقا).
- ✓ **الفرضية الثالثة:** نظام الاتصال المطبق حاليا يستجيب لمتطلبات العمليات الإدارية الأساسية في المؤسسة الجزائرية.
- ✓ **الفرضية الرابعة:** إن استعمال المؤسسة الجامعية الجزائرية لوسائل اتصال مناسبة جعل أدائها أكثر فعالية.
- ✓ **الفرضية الخامسة:** يختلف تقدير مكونات أفراد وفئات الأسرة الجامعية لواقع الاتصال باختلاف انتماءاتهم.

حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن الواقع الذي يتواجد في ظله الاتصال في المؤسسة الجزائرية والدور الذي يمكن أن يؤديه في تحسين مستوى أداء الادارة من عدة جوانب، ولتحقيق هذا الهدف اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

في حين اعتمد الباحث على عينة حصصية رأى فيها أنها العينة الأكثر تمثيلا لطبيعة دراسته، أما عن أدوات جمع البيانات فقد استعان الباحث بأداة الاستبيان، وكذا المقابلة المفتوحة (غير المقننة)، كما اعتمد الباحث في تفريغ بيانات الاستمارة على أسلوبين: أسلوب التفريغ اليدوي وأسلوب التفريغ الآلي.

وقد توصلت هذه الدراسة الميدانية الى جملة من النتائج تمثلت أهمها في:

- ➢ **واقع دور اللغة في اتصال وأداء المؤسسة الجزائرية:**
- ✓ أن اللغة تحقق التفاعل الايجابي بين أطراف العملية الاتصالية في كافة المواقف والوضعيات.

✓ يشترط في القائم بالاتصال في المقام الأول المسؤول الإداري أن يتمتع بقدرة لغوية معقولة وحصيلة لغوية كافية حتى يؤدي عمله بكفاية.

✓ تفضيل استعمال اللغة العربية في الاتصال داخل إدارة المؤسسة الجامعية.

✓ الاتفاق على أن استخدام لغة مفهومة في الاتصال بين أفراد جمهور المؤسسة يؤدي إلى تحسين أداء الإدارة الجامعية في قيامها بأنشطتها.

✓ أنه عندما تكون اللغة مفهومة تصير سببا قويا في نجاح الإدارة الجامعية، وأن اللغة التي تجعل الإدارة ناجحة في أداء مهامها هي التي تكون مناسبة لحاجات أطراف الاتصال (المرسل والمستقبل).

➢ **طبيعة نظام الاتصال الكتابي السائد وتأثيراتها الإدارية والإنسانية في المؤسسة الجامعية الجزائرية**

✓ **من حيث علاقة الاتصال الكتابي بالعلاقات الإنسانية داخل المؤسسة الجامعية** كلما كان الاتصال الداخلي متاحا كلما ازدادت العلاقات الإنسانية قوة، بهذا يصبح الاتصال مقوما هاما في التنظيم الإدارة الحديثة من جهة، ومطلبا أساسيا في قيام العلاقات الإنسانية بين أعضاء المؤسسة الجامعية سواء كانوا مسؤولين أو مرؤوسين.

✓ أثبتت نتائج الدراسة بأن ضعف الاتصال الداخلي يسبب الصراع الداخلي أو قوة أو ضعف العلاقات الإنسانية.

➢ **وسائل الاتصال المستعملة مدى ملاءمتها ودورها في تحسين أداء المؤسسة الجامعية الجزائرية**

✓ **بالنسبة للأجهزة المستخدمة في أعمال الاتصالات الكتابية في المؤسسة الجامعية:** بينت الدراسة أن الاتصال في المؤسسة الجامعية يتأثر إيجابا بالوسائل التكنولوجية والتقنية المستخدمة في أعمال الاتصالات الكتابية التي يقوم بها الإداريون والعاملون على مستوى أنشطتهم في مختلف المستويات الإدارية والتنظيمية والتنفيذية، حيث أكد معظم أفراد عينة الدراسة البال (1500) مبحوثا على أن طبيعة أو نوع الأجهزة الاتصالية الأكثر استخداما في مجال الاتصال لدى الإدارة الجامعية متنوعة ومتفاوتة الأهمية وفي مقدمتها أجهزة الفاكس بنسبة،(70%) ، وأجهزة التلكس بنسبة (15%) ، وحواسيب شخصية بنسبة(06%) ، أما آلات تغليف المرسلات وكتابة العناوين فتراوحت بين (04%) و (05%) على التوالي.

✓ **من حيث مدى ملائمة استخدام وسائل الاتصال المستعملة ودورها في تحسين أداء المؤسسة الجامعية الجزائرية :**

بينت الدراسة أن معظم أفراد العينة يتفقون على أن استخدام الأجهزة الآلية كالكمبيوتر تأثير إيجابي على رفع مستوى كفاءتها في تنظيم الأعمال والأفراد، وذلك في مختلف الأنشطة والمجالات منها تسريع العمليات الإدارية، وتسهيل تنفيذ المهام والأعمال إلى جانب تحضير المشاريع والأعمال، كذلك رفع نجاعة عمل الإدارة، مع العلم أن تأثير استخدام هذه الوسائل في هذه الأنشطة نسبي أي يختلف من مؤسسة إلى أخرى.

✓ **من حيث إمكانية زيادة استعمال الإدارة لأجهزة الاتصال المتطورة وأسباب ذلك:**

أكدت النتائج أن هناك زيادة مستمرة في استعمال الإدارة الجامعية للأجهزة الاتصالية من كمبيوتر وفاكس، وفي بعض الحالات لبريد الإلكتروني، وما يمكن أن نخلص إليه هو أن الاتصال في المؤسسة الجامعية حتى يصبح مقوما أساسيا وعاملا فعالا في تطور الإدارة الجامعية يفترض فيه أن يكون مدعوما بوسائل وتقنيات حديثة تزيد من فعاليته وجدواه تظهر أثارها العملية في مختلف العمليات الإدارية التي بدورها تحدد مصير نجاح المؤسسة في تحقيق أهدافها.

✓ **من حيث وجود صعوبات في فهم محتوى الرسائل الإعلامية في المؤسسة:**

لقد بينت الدراسة النظرية أن هناك معوقات كثيرة ومتعددة يمكن أن تعترض الأفراد والجماعات في اتصالاتهم داخل بيئة ومحيط المؤسسة وخارجها، وهذه المعوقات أو الصعوبات قد تكون متعلقة بأطراف الاتصال من مرسل ومستقبل أو بالرسالة أو بالقناة أو باللغة أو بالتنظيم، أو كانت متعلقة بالعوامل المادية التقنية أو النفسية.

➢ **من حيث تقييم أفراد الأسرة الجامعية للغة الاتصال المستعملة في المؤسسة الجامعية:**

من الناحية السوسيولوجية لهذا المؤشر بصفة عامة أن لغة الاتصال المستعملة في المؤسسة بجميع فئاتهم أساتذة وطلبة قيموا لغة الاتصال في المؤسسة بأنها صعبة وهذه النسبة لها دلالة ووزن من الناحية المنطقية والعلمية، إذ أن عينة الدراسة وفي ذلك تأثير / الناحية الأولى تعبر هذه النسبة عن رأي واضح في منحنى حساب الاتجاه والقيم، أما من الناحية الثانية فنقرأ أن رأي حوالي (465) مبحوثا من جميع الفئات في الجامعتين مجال الدراسة له قيمته ودلالته في رسم حدود هذا المؤشر مؤثرة في مجرى الاتصال في المؤسسة الجزائرية.

➢ **التعقيب على الدراسة:**

تعتبر دراسة " طاهر اجغيم " المكملة لنيل شهادة الدكتوراه في تخصص علم اجتماع التنمية من بين أكثر الدراسات السابقة التي ساعدت الباحثة في معرفة توجهاتها البحثية خاصة ما تعلق بالجانب النظري للدراسة، حيث اشتركت الدراستان في خاصية التركيز على لغة الاتصال السائدة في المؤسسات الجزائرية خاصة وأن المدارس فيها، من بين أهم تلك المؤسسات، إضافة إلى اشتراكهما في الاهتمام باللغة الرمزية والحركية، التعقيدات الاتصالية بين طرفي العملية الاتصالية.

علاوة على ذلك فإننا نجد اشترك الدراسة السابقة مع دراستنا الحالية في أداتي جمع المعلومات والمتمثلتان في الاستبيان والمقابلة، كما استخدمتا المنهج نفسه وهو المنهج الوصفي التحليلي.

هذا التشابه الكبير بين الدراستان لا يمنع أن يكون هناك اختلاف بينهما، والذي يكمن في طبيعة العينة فالدراسة السابقة اعتمدت العينة الحصصية ودراستنا هذه اعتمدت العينة القصدية.

إن نقاط الاختلاف والتشابه بين الدراستين مكنتا الباحثة من الاستفادة بالكثير من الأمور والتي كانت أهمها ضبط فكرة الدراسة وبناء مشكلتها.

➢ **الدراسة الثانية: دكتوراه (2006-2007)[1]**

دراسة للباحث **عبد الوهاب بوخنوفة** مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه بكلية العلوم السياسية والإعلام، قسم علوم الإعلام والاتصال، جامعة الجزائر يوسف بن خدة **للسنة** الجامعية 2006-2007، حيث جاءت هذه الدراسة لمعالجة موضوع "**المدرسة، التلميذ، المعلم وتكنولوجيا الإعلام والاتصال** "**التمثل والاستخدامات** "، حيث اعتمد الباحث على دراسة ميدانية لعينة من التلاميذ والمعلمين في الجزائر.

وقد تمثل مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي:

كيف يتمثل التلاميذ والمعلمون في الجزائر لتكنولوجيات الإعلام والاتصال، وكيف يؤثر هذا التمثل في تملكهم واستخدامهم لهذه التكنولوجيات وهل يؤدي هذا التحول في مجال انتشار المعرفة وطرق تبليغها وسبل

[1]- عبد الوهاب بوخنوفة، **المدرسة، التلميذ، المعلم وتكنولوجيا الاعلام والاتصال التمثل والاستخدامات، دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ والمعلمين في الجزائر**، أطروحة دكتوراه تخصص إعلام واتصال، جامعة الجزائر يوسف بن خدة، 2006-2007.

الوصول إليها بفضل تطور تكنولوجيات الإعلام والاتصال إلى تغيير في تمثل التلاميذ والمعلمين في الجزائر للمدرسة ولوظيفتها التربوية والاجتماعية؟

وقد تفرع عن التساؤل الرئيسي جملة من الاسئلة الفرعية التي تمثلت في:

- ✓ كيف يتمثل التلاميذ في المدرسة الجزائرية الى التلفزيون؟ وما هي طبيعة استهلاكهم لما يبثه من مضامين ومعارف؟ كيف يعيش التلاميذ في الجزائر علاقاتهم بمحتوى ما يبثه التلفزيون من معارف وقيم؟ وكيف يتمثلون لهذه المعارف في ضوء علاقتها بالمعارف التي يتلقونها في المدرسة؟
- ✓ ما هي تمثلات التلاميذ في المدرسة الجزائرية لتكنولوجيا الإعلام والاتصال؟
- ✓ كيف يمتلك التلاميذ في المدرسة الجزائرية تكنولوجيات الإعلام والاتصال؟
- ✓ ما هي الاستخدامات الحقيقية لتكنولوجيات الإعلام والاتصال من قبل التلاميذ في المدرسة الجزائرية؟
- ✓ ما هو تأثير الخطاب الاجتماعي (المدرسي والعائلي) الإعلامي في تشكيل تمثلات التلاميذ والمعلمين لتكنولوجيات الإعلام والاتصال وأنماط استخدامها.
- ✓ ما هو تأثير انتشار تكنولوجيات الإعلام والاتصال على تمثل التلاميذ في الجزائر للمدرسة ووظيفتها ومستقبلها؟
- ✓ ما هي تمثلات المعلمين في الجزائر لوسائل الإعلام وتكنولوجيات الاتصال؟ والمعارف التي تقدمها وكيف يقيم المعلم القيمة البيداغوجية لهذه التكنولوجيات؟
- ✓ أي علاقة يقيمها المعلمون في المدرسة الجزائرية مع البرامج التربوي الإذاعية والتلفزيونية مع مضامين تكنولوجيات الاتصال، هل هي علاقة توافق وانسجام أم علاقة رفض أم علاقة حياد وتحفظ أم علاقة قطيعة؟
- ✓ كيف يتملك المعلم في المدرسة الجزائرية تكنولوجيات الإعلام والاتصال؟
- ✓ ما هي الاستخدامات الحقيقية لتكنولوجيات الإعلام والاتصال من قبل المعلم الجزائري؟
- ✓ هل تمثل تكنولوجيات الإعلام والاتصال تحديا للمعلم وللمؤسسة المدرسية في نظر المعلمين والقائمين على العملية التربوية في الجزائر؟
- ✓ ما هو تأثير انتشار تكنولوجيات الإعلام والاتصال على تمثل المعلم الجزائري لدوره في العملية البيداغوجية لمهنته ومستقبل التعليم؟

✓ هل يدرك المعلمون تحديات ورهانات التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال؟

استهدفت الدراسة جملة من الإجراءات المنهجية المتبعة للتوصل الى تقديم حصيلة للمعارف عن الاسئلة والموضوعات المهيمنة في مجال دراسات الاستخدام لتكنولوجيات الإعلام والاتصال، حيث اعتمد الباحث على العينة الحصصية الطبقية غير احتمالية لدراسة الموضوع.

أما عن أدوات جمع البيانات فقد استعان الباحث بجملة من الأدوات تمثلت في الوثائق، المقابلات الاستكشافية، الملاحظة بالمشاركة، اضافة إلى الاستبيان الذي مكنه من التوصل إلى النتائج التالية:

➢ **محور التملك:** كشفت الدراسة عن ضعف ولوج تكنولوجيات الاعلام والاتصال حياة التلاميذ والمعلمين على حد سواء، فنسبة امتلاك التلاميذ والمعلمين لأجهزة الكمبيوتر لازالت ضعيفة مقارنة بتلاميذ ومعلمي دول أخرى، كما أن معدل ولوج الانترنت ببيوت التلاميذ والمعلمين لازال دون المستويات المطلوبة.

➢ وقد كشفت الدراسة بأن ارتفاع أسعار التجهيزات الحاسوبية وتكلفة الارتباط بشبكة الانترنت تشكل عوامل كابحة لتملك المعلمين والتلاميذ لتكنولوجيات الإعلام والاتصال والاستفادة منها وتوظيفها في حياتهم المدرسية والمهنية.

➢ وقد كشفت الدراسة بأن النفاذ إلى شبكة الانترنت من المدرسة شبه منعدم نظرا لعدم توفر المدارس على التجهيزات الحاسوبية والارتباط بالشبكة، وفي ضوء ذلك يصبح من العبث الحديث عن ولوج تكنولوجيات الاعلام والاتصال المدرسة وتوظيف هذه التكنولوجيات في العملية التعليمية.

➢ **محور التمثلات:** توصلت الدراسة إلى اكتشاف وجود اختلاف وتباين في تمثل التلفزيون ودوره التربوي لدى التلاميذ والمعلمين، حيث يتمثل التلاميذ التلفزيون بصورة إيجابية، ويعتبرون بأن مشاهدة برامجه تشكل إضافة للمعارف التي يتلقونها في المدرسة، ولكنهم بالمقابل لا يستطيعون إدماج هذه المعارف في النسق المدرسي بسبب استمرار القطيعة بين المدرسة والتلفزيون واستمرار المدرسة في تجاهل البيئة السمعية البصرية التي يعيش فيها التلميذ ويستقى منها العديد من المعارف والقيم الموجهة للسلوك.

➢ **محور الاستخدام:** كشفت الدراسة عن ضعف استخدام الانترنت لدى المعلمين وبنسبة أقل لدى التلاميذ، حيث أن استخدام الأنترنت يبقى استخداما محدودا وهامشيا في الحياة اليومية والمدرسية للمعلم والتلميذ على حد سواء، إن هذا الاستخدام ظرفي وليس اعتياديا، كما أن مجالات استخدام الانترنت لدى المعلمين والتلاميذ محصورة جدا في بعض الاستخدامات البسيطة.

➢ **التعقيب على الدراسة:**

استفادت دراستنا الحالية من دراسة الباحث "عبد الوهاب بوخنوفة " من عدة نواحي وهي تركيزها على تمثلات التلاميذ والأساتذة حول التكنولوجيا الاتصالية الحديثة، ومعرفة تأثير هذا الأخير على أدائها التربوي والاجتماعي، حيث اشتركت هذه الدراسة السابقة مع إحدى متغيرات الدراسة الحالية، باستخدامها نفس الأدوات البحثية، والتي تمثلت في اعتمادهما الملاحظة بالمشاركة، الاستبيان، إضافة إلى دراسة الوثائق وكذا المقابلة على الرغم من اختلاف نوعها بين الدراستين، كما اعتمدت هاتين الدراستين على التركيز على نفس المتغيرات البحثية، المدرسة، الأستاذ، التلميذ، التكنولوجيا(الوسائل).

تختلف دراستنا الحالية عن هذه الدراسة السابقة من حيث بعض الخيارات المنهجية المتبناة حيث نجد أن هذه الدراسة اعتمدت العينة الحصصية بالمقارنة مع دراستنا التي اعتمدت فيها الباحثة على العينة القصدية، في حين استفادت الباحثة من هذه الدراسة في الجانب النظري، حيث زادتها معرفة ومكنتها من بلوغ بعض المراجع والمصادر التي تساعدها في الوصول الى متن الدراسة.

➢ **الدراسة الثالثة :(ماجيستير 2011-2012)[1]**

دراسة للباحث **نوال بركات** مقدمة لنيل شهادة الماجستير بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم علوم الإعلام والاتصال، جامعة محمد خيضر للسنة الجامعية 2018-2019، حيث جاءت هذه الدراسة لمعالجة موضوع "**مهارات الاتصال ودورها في تفعيل العلاقة بين الاستاذ والطالب**" .

وقد تمثلت مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي:

ما هو دور مهارات الاتصال في تفعيل العلاقة الاتصالية بين الاستاذ والطالب الجامعي؟

وقد تفرعت عنه تساؤلات فرعية تمثلت في:

- ✓ ما هي مهارات الاتصال الفعال للطالب الجامعي؟
- ✓ ما مهارات الاتصال الفعال للأستاذ الجامعي؟

[1]- نوال بركات، **مهارات الاتصال ودورها في العلاقة بين الأستاذ والتلميذ دراسة ميدانية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة بسكرة**، رسالة ماجيستير تخصص الاتصال والعلاقات العامة، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2011-2012.

وقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي بغية القيام بوصف مهارات الاتصال لكل من الأستاذ والطالب الجامعي على صورته الواقعية، كما استعانت بالمنهج الاحصائي للقيام بجمع المعلومات اللازمة حول الظاهرة محل الدراسة من خلال استخدامها لأداتي الملاحظة البسيطة المباشرة، وكذا الاستمارة التي تم توزيعها على عينة من طلبة وأساتذة جامعة محمد خيضر بسكرة باختيار عينة عشوائية.

وقد تم التوصل من خلال هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- **بالنسبة لمهارات الاتصال لدى الطالب الجامعي:** فقد اتضح أن ذو المهارة الاتصالية العالية يتميزون بأنهم لا يدخلون في حوارات جانبية مع زملائهم، ويبدون آرائهم أثناء الحصة بكل حرية وثقة، كما أنهم يكونون علاقات إنسانية طيبة مع أساتذتهم وذلك عن طريق أسلوب الحوار والمناقشة بينهما كما اتضح أنهم يطرحون أسئلة مرتبطة بموضوع الدراسة وذلك بعد اختيارهم الوقت المناسب.
- **بالنسبة لمهارات الاتصال لدى الأستاذ الجامعي:** فقد أثبتت الدراسة أنهم يحرصون على أن يكون مظهرهم وسلوكهم لائقين ويتجنبون التقليل من شأن الطلبة، كما أنهم يوجهون ملاحظاتهم بأسلوب لبق ومهذب، كما أنهم يعملون على تحديد الهدف قبل الشروع في الدرس، يستخدمون ألفاظ وكلمات واضحة وبسيطة، يتوقفون عن الشرح عند ملاحظة الشرود أو عدم الاهتمام.

- **بالنسبة لفعالية الاتصال بين الأستاذ والتلميذ:** فقد أثبتت الدراسة أن وجود فعالية للاتصال بين الأستاذ والتلميذ من خلال ما يمتلكه فعلا وما يتميز به كل منهما كطرفي لعملية الاتصال (مرسل– مستقبل) من مهارات اتصالية عالية.

- **التعقيب على الدراسة:**

تعتبر دراسة "نوال بركات " المكملة لنيل شهادة الماجيستير من أهم الدراسات التي حددت أهم المهارات الاتصالية لطرفي العملية الاتصالية (أستاذ – طالب)، حيث على الرغم من اختلاف الدراستين خاصة من حيث المتغيرات البحثية للدراسة عينة الدراسة والمنهج المستخدم، إلا أنهما يشتركان في ذات الأدوات البحثية، والتي تمثلت في الاستبيان والملاحظة البسيطة.

استفادت الباحثة من هذه الدراسة السابقة في تحديد الأسئلة الفرعية لدراستنا الحالية والتي على أساسها تم تحديد فصول الدراسة وكذا محاورها الأساسية مما مكن الباحثة من إعداد استبيانها الأولي وتحديد اسئلتها.

➢ **الدراسة الرابعة: (دكتوراه 2017-2018)** [1]

دراسة للباحث **لباز بن زيان** مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، تخصص علم اجتماع الاتصال، جامعة محمد خيضر بسكرة، للسنة الجامعية 2017-2018، حيث تمحورت هذه الدراسة حول "معوقات العملية الاتصالية داخل المؤسسة التربوية "حيث ارتكز فيها الباحث على القيام بدراسة ميدانية لعينة من أساتذة التعليم المتوسط بمدينة الجلفة.

وقد بلور الباحث مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

ماهي معوقات العملية الاتصالية الواقعة في المؤسسة التربوية بين الأستاذ بوصفه مرسلا وبين المتعلم بوصفه مستقبلا؟

وقد انبثق عن التساؤل الرئيسي تساؤلات فرعية تمثلت في:

✓ هل التباين في التكوين بين الأساتذة كمرسلين في العملية الاتصالية يعيق أدائهم في إحداث التفاعل الصفي؟

✓ هل كثافة البرامج كرسالة في العملية الاتصالية تعيق المتعلمين في تحصيلهم داخل المؤسسة التربوية؟

✓ هل غموض المقاربة بالكفاءات كقناة في العملية الاتصالية يعيق تحقيق كفاءات التعلم داخل المؤسسة التربوية؟

✓ هل التدخل السلبي للبيئة الاجتماعية للمتعلم تعيقه كمستقبل عن اجتناب السلوكات المنحرفة داخل المؤسسة التربوية؟

إلى جانب التساؤلات الفرعية التي طرحها الباحث استعان بفرضيات لإنجاز دراسته وقد تمثلت في:

✓ التباين في التكوين لدى الأساتذة كمرسلين في العملية الاتصالية يعيق أدائهم في إحداث التفاعل الصفي.

✓ كثافة البرامج كرسالة في العملية التعليمية يعيق المتعلمين في تحصيلهم داخل المؤسسة التربوية.

---

[1]- لباز بن زيان، **معوقات العملية الاتصالية داخل المؤسسة التربوية، دراسة ميدانية لعينة من أساتذة التعليم المتوسط بمدينة الجلفة**، أطروحة دكتوراه، تخصص علم اجتماع الاتصال، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2017-2018.

✓ غموض المقاربة بالكفاءات كقناة في العملية الاتصالية تعيق تحقيق كفاءات التعلم داخل المؤسسة التربوية.

✓ التدخل السلبي للبيئة الاجتماعية للمتعلم يعيقه كمستقبل عن اجتناب السلوكات المنحرفة.

كما استهدفت الدراسة جملة من الخيارات المنهجية التي تتماشى وطبيعة الدراسة حيث استعمل الباحث المنهج الوصفي، كما استعان بأداتي الاستبيان والمقابلة لجمع المعلومات حول مشكلة الدراسة، كما شملت عينة دراسته 20 متوسطة بطريقة عشوائية.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة:

✓ أن تباين تكوين أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط يعيق إحداث التفاعل الصفي بين المتعلمين.

✓ معظم أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط ينتمون في تكوينهم للمعاهد التكنولوجية أو المدارس العليا.

✓ إن ظروف توظيف فئة من أفراد عينة الدراسة كان في ظروف مستعجلة مما انجر عنه عدم امتلاكهم للمهارات الاتصالية وللأساليب اللازمة لإيجاد بيئة اتصالية مناسبة.

✓ إن كثافة البرامج في العملية الاتصالية تعيق المتعلمين في تحصيلهم داخل المؤسسة التربوية لأن غالبية أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعلم المتوسط لا يستخدمون عمل المجموعات في بناء الدروس ولا يكفيهم الحجم الساعي لإتمام جميع النشاطات المطلوبة في الحصة، واعتمادهم على مكتسبات المتعلمين السابقة دون تمحيصها أو استدراك النقائص منها.

✓ إن غموض المقاربة بالكفاءات كقناة في العملية الاتصالية يعيق تحقيق كفاءات التعلم داخل المؤسسة التربوية، فغالبية أفراد العينة لا يفرقون بين الكفاءات والأهداف، وليس لهم تصور واضح للكفاءة، ومعظمهم لا يعرفون الوضعية المشكلة بالنسبة للمتعلم ولا يستخدمون جميع طرائق التدريس المنصوص عليها في المنهاج.

✓ غالبية أفراد العينة من أساتذة التعليم المتوسط لا يستخدمون أنواع التقويم الثلاثة ويقتصرون على التقويم التقليدي الذي يهتم بالجانب المعرفي بعيد المدى، في ظل البعد عن تقويم مختلف جوانب شخصية

المتعلم، كما أن معظم الأساتذة مهيمنين على الفعل التربوي باعتمادهم على طريقتهم المحضرة مسبقا، ولا يعتمدون إلا على عدد قليل من التلاميذ وهو ما ينعكس على تحقيق كفاءات التعلم المسطرة في المنهاج.

✓ إن التدخل السلبي للبيئة الاجتماعية للمتعلم يعيقه عن اجتناب بعض السلوكات المنحرفة، فغالبية أفراد العينة من أساتذة التعليم المتوسط يوجهون ملاحظات للمتعلم أثناء انتهاجهم لتصرف خاطئ أو أثناء لباس غير لائق.

✓ إن غالبية الأساتذة يقرون بأن معظم السلوكات السلبية التي يحدثها المتعلم داخل المدرسة من عنف وسرقة وتخريب لمنشآت المدرسة وتعاطي المخدرات والتبغ هي نتاج التدخل السلبي لبيئة المتعلم.

➢ **التعقيب على الدراسة:**

تمثل دراسة الباحث لباز بن زيان المكملة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص علم اجتماع الاتصال من بين أكثر الدراسات السابقة تشابها مع دراستنا، حيث أبرز من خلالها الباحث أهم المعوقات الاتصالية التي يتعرض لها طرفي العملية الاتصالية التعليمية عن طريق تبيان أهم العوامل التي تعيق من إحداث التفاعل داخل الصف.

اشتركت هذه الدراسة السابقة مع دراستنا الحالية في جملة من النقاط حيث استخدمت الدراستان المنهج الوصفي وهو ذات المنهج المعتمد في دراستنا هذه، كذلك فقد اشتركتا الدراستان في أداتي بحث تمثلتا في الاستبيان والمقابلة، كما انصبت كلتاهما على الإشتراك في متغيرات البحث الأساسية، فبحثنا متحور حول الكشف عن أهم القضايا والمشكلات الاتصالية التي تواجه أستاذ التعليم المتوسط وتلاميذهم من خلال أساليب اتصالية مستخدمة اثناء تواصلهم، والتي من شأنها أن تقضي على العراقيل الاتصالية، وتتجاوز سوء الفهم الذي يحصل بين الطرفين.

لكن وعلى الرغم من الاشتراك بين موضوع دراستنا والدراسة السابقة في متغيرات البحث إلا أن كل منهما ركز على زاوية مختلفة عن الآخر، كما أن اختلاف الدراسة واضح من ناحية المكان، فالدراسة السابقة كانت على مستوى متوسطات ولاية الجلفة، بينما دراستنا الحالية أجريت على مستوى متوسطات ولاية سوق أهراس.

علاوة على ذلك فإن هذه الدراسة السابقة أفادتنا كثيرا في رسم حدود بحثنا الحالي، وكذا معرفة توجهاتنا المنهجية، إضافة إلى تمكننا من فهم موضوع البحث وتزويدنا بأهم المراجع التي تناولت موضوع البحث.

➢ **الدراسة الخامسة: (دكتوراه 2018-2019)**[1]

دراسة للباحث **مسعود بوسعدية** مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه بكلية العلوم الإسلامية، قسم أصول الدين، تخصص دعوة وإعلام، جامعة الحاج لخضر باتنة -1- ، السنة الجامعية 2018-2019، حيث جاءت هذه الدراسة لمعالجة موضوع "**استراتيجية الاتصال الإقناعي لدى الأستاذ الثانوي في ظل تطور وسائط الاتصال الحديثة** "، حيث اعتمد الباحث على دراسة ميدانية لثانويات ولاية جيجل كأنموذج.

وقد تمثل مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي:

ما هي استراتيجية الاتصال الإقناعي المستخدمة من قبل أساتذة التعليم الثانوي مع التلاميذ أثناء التعليم في ظل تطور وسائط الاتصال الحديثة؟

وقد تفرع عن التساؤل الرئيسي جملة من الأسئلة الفرعية التي رأى الباحث أنها تمكنه من تحقيق أهداف ومساعي هذه الدراسة، وقد تمثلت في:

- ✓ ما هي أساليب الاتصال والإقناع المستخدمة من قبل الأساتذة الثانويين مع التلاميذ أثناء التدريس؟
- ✓ ما مدى اعتماد الأساتذة الثانويين على الوسائط التكنولوجية الحديثة في إقناع التلاميذ وتقديم الدروس؟
- ✓ ما هي الوسائل المستخدمة من قبل الأساتذة في عملية تلقين الدروس للتلاميذ؟ وما مدى فاعلية هذه الوسائل في التلقين؟
- ✓ ما هي الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ أثناء تحصيل الدروس من وجهة نظر الأساتذة؟
- ✓ ما هي أنجع الطرق في الاتصال والاقناع مع التلاميذ في نظر الأساتذة؟

[1]- مسعود بوسعدية : **استراتيجية الاتصال الاقناعي لدى الأستاذ الثانوي في ظل تطور وسائط الاتصال الحديثة، دراسة ميدانية لثانويات ولاية جيجل أنموذجا** ، أطروحة دكتوراه تخصص دعوة و إعلام ، جامعة الحاج لخضر باتنة 1، 2018-2019.

كما استند الباحث على مجموعة من الفرضيات تمثلت في:

✓ تعد البحوث وعرض الصور والتحليل وتقديم الأمثلة من الواقع عن موضوع الدرس من أنجع أساليب الإقناع والاتصال مع التلاميذ.

✓ إن استخدام الأساتذة الثانويين لوسائط الاتصال الحديثة في الإقناع وتوصيل الرسائل إلى التلاميذ قليل جدا.

✓ تعد الوسائل التقليدية من بين أكثر الوسائل الاتصالية استخداما من قبل الأساتذة الثانويين في توصيل رسائلهم للتلاميذ.

✓ إن غياب التفاعل والتواصل المتبادل بين الأستاذ والتلميذ وعدم سماع الأستاذ لإنشغالات التلاميذ تعد من أبرز الصعوبات التي تقف في وجه التلاميذ أثناء التحصيل الدراسي.

✓ كلما زادا استخدام الأساتذة الثانويين لوسائط الاتصال الحديثة في تقديم الدروس بالصورة والصوت والألوان والمواد الفيلمية زاد معه سهولة التواصل والإقناع أثناء تلقين الدروس للتلاميذ في نظر الأساتذة.

استهدفت الدراسة جملة من الإجراءات المنهجية المتبعة للتوصل إلى الاستراتيجية الاتصالية الأمثل لإقناع التلميذ في ظل تطور وسائط الاتصال الحديثة، حيث اعتمد الباحث على منهج المسح الوصفي بالعينة نظرا لكبر حجم مجتمع الدراسة.

أما عن أدوات جمع البيانات فقد استعان الباحث بأداتي الاستمارة والملاحظة بالمشاركة من أجل الإحاطة بجميع المعلومات، وكذلك رصد جل الحقائق المتعلقة بموضوع دراسته.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

✓ الاتصال الإقناعي فن اتصالي إنساني.

✓ العلاقة بين الاتصال والاقناع علاقة مهمة متكاملة وينبغي على الأساتذة الاعتماد على المركب في عملية التدريس واعتباره وسيلة مهمة وذات أهمية كبيرة في تحقيق الأهداف المرجوة في التعليم الثانوي.

✓ يعتمد الأساتذة في التعليم الثانوي على استراتيجيات إقناعيه بإحداث انطباع قوي في بداية الدرس وتوظيف الايماءات الوجه ونبرات الصوت مما يكون له الأثر الحسن على الاتصال الاقناعي.

✓ يعتمد الأساتذة في التعليم الثانوي على استخدام الاستمالات العقلية والعاطفية في إحداث الاقناع، وهذه الأخيرة ساهمت كثيرا في تحقيق الأهداف التعليمية المحددة.

✓ يكون الاتصال الاقناعي ناجحا بتطبيق استراتيجية تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف التي تعيق عملية الاقناع في التدريس.

✓ أساتذة التعليم الثانوي لا يعتمدون كثيرا على شبكات الانترنت والحقائب التعليمية الالكترونية في الاتصال الاقناعي أثناء عملية التدريس.

✓ يساعد الحاسوب وجهاز عرض الشفافيات في تطوير التعليم ونجاح عملية الإقناع أثناء التدريس.

✓ يعتمد أساتذة التعليم الثانوي على طرق تدريس محددة وذلك لتبسيط المادة التعليمية وتوظيف حجج وبراهين من واقع التلميذ، وهذا ما ينعكس إيجابا على الاتصال الاقناعي.

✓ نجاح المهمة التعليمية مرهون بنجاح الاتصال الاقناعي مع التلاميذ.

✓ إكتظاظ التلاميذ في القسم يحدث صعوبات في الاتصال الاقناعي.

✓ عدم وجود قاعات مخصصة لاستخدام الوسائل التعليمية أثناء التدريس يقلل من فاعلية العملية التعليمية.

✓ عدم كفاية الوسائل التعليمية لجميع الأساتذة في مؤسسات التعليم الثانوي.

➢ **التعقيب عن الدراسة:**

على الرغم من عدم اشتراك موضوع دراستنا مع هذه الدراسة السابقة في متغيرات البحث، وكذا عينة الدراسة، إضافة إلى اختلاف المستوى التعليمي كميدان للدراسة فدراستنا الحالية كان ميدانها الطور المتوسط، بينما الدراسة السابقة كان ميدانها الطور الثانوي، إلا أننا نجد أن هذه الدراسة السابقة تشترك في الكثير من الأمور البحثية مع دراستنا الحالية، حيث كشفت هذه الدراسة السابقة عن استراتيجيات الاتصال الاقناعي المستخدمة من قبل أساتذة التعليم الثانوي مع التلاميذ في ظل التطورات التكنولوجية الحديثة، خاصة وأن دراستنا الحالية تناولت جزئية الوسائل التعليمية كأدوات اتصالية، إضافة إلى أساليب الاتصال الأكثر نجاعة في إيصال الرسالة إلى التلاميذ .

كما اشتركت هذه الدراسة مع موضوع بحثنا في أدوات جمع البيانات، حيث اعتمدت الدراستان على الاستبيان والملاحظة بالمشاركة كأدوات بحثية، كما ركزتا على خاصية التفاعل بين الأستاذ والتلميذ والتواصل المتبادل بينهما الذي من شأنه أن يكون من أبرز الصعوبات التي تحيل من تحقيق هدف العملية التعليمية.

علاوة على ذلك فقد كان الهدف العام بين الدراستان يكمن في محاولة تجاوز سوء الفهم بين الأستاذ والتلميذ، والذي لا يمكن تحقيقه إلا عن طريق معرفة العراقيل الاتصالية، ومحاولة إيجاد سبل القضاء عليها.

2- الدراسات العربية:

➢ الدراسة السادسة (ماجيستير 1994):[1]

دراسة للباحث **باتريشيا قاسم محمد الخصاونة** مقدمة لنيل شهادة الماجيستير، كلية التربية والفنون، تخصص الإدارة التربوية، قسم الإدارة وأصول التربية جامعة اليرموك، للسنة الجامعية 1994، حيث تمحورت هذه الدراسة حول "**مشاكل الاتصال بين طلبة الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة** ".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مشاكل الاتصال بين طلبة الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة.

وقد بلور الباحث مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

ما هي مشاكل الاتصال بين طلبة الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك كما يراها أفراد عينة الدراسة؟

وقد انبثق عن التساؤل الرئيسي تساؤلات فرعية تمثلت في:

- ✓ هل يوجد اختلاف بين استجابات طلبة الدراسات العليا حول مشاكل الاتصال بينهم وبين أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك تعزى إلى متغير الجنس؟
- ✓ هل يوجد اختلاف بين استجابات طلبة الدراسات العليا حول مشاكل الاتصال بينهم وبين أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك تعزى إلى متغير الكلية؟
- ✓ هل يوجد اختلاف بين استجابات طلبة الدراسات العليا حول مشاكل الاتصال بينهم وبين أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك تعزى إلى متغير عدد السنوات التي قضاها الطالب؟

[1]- باتريشيا قاسم محمد الخصاونة، **مشاكل الاتصال بين طلبة الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة**، رسالة ماجيستير، تخصص الإدارة التربوية، جامعة اليرموك، 1994.

كما استهدفت الدراسة جملة من الخيارات المنهجية التي تتماشى وطبيعة الدراسة، حيث استعمل الباحث المنهج الوصفي عن طريق عينة عشوائية تكونت من 112 طالبا وطالبة، كما استعان بالاستبيان كأداة لجمع المعلومات حول مشكلة الدراسة.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة:

- ✓ عدم توفر المواد والتسهيلات اللازمة للتعليم من أجهزة ومعدات.
- ✓ التحدث مع عضو هيئة التدريس وجها لوجه غير متاح.
- ✓ يجد بعض الطلبة صعوبة في التوفيق بين العمل والدراسة.
- ✓ كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية على مستوى($\alpha \leq 0.05$) تعزى إلى متغير اختلاف الجنس والكلية في درجة احساس الطلبة بهذه المشاكل.
- ✓ وجود فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) تعزى إلى متغير اختلاف عدد السنوات التي قضاها الطالب في برنامج الماجيستير، وهو راجع إلى عدد السنوات التي قضاها، فالطالب الذي أمضى سنتان أو ثلاثة سنوات أكثر شكوى من الطالب الذي قضى سنة واحدة.

➢ **التعقيب:**

ما يمكن قوله عن هذه الدراسة أنه على الرغم من قدمها مقارنة مع باقي الدراسات الأخرى استطعت تحديد أهم مشاكل الاتصال بين طلبة الدراسات العليا والهيئة التدريسية، حيث اشتركت مع دراستنا من خلال استخدامهما المنهج الوصفي منهجا للدراسة، إضافة إلى اعتمدهما الاستبيان كأداة لجمع البيانات حول مشكلة الدراسة.

أما أوجه الاختلاف بين هاتين الدراستين فيكمن في طبيعة عينة الدراسة، حيث كانت العينة في دراستنا الحالية هي العينة القصدية بينما في الدراسة السابقة فقد كانت عينة عشوائية.

➢ **الدراسة السابعة :(ماجيستير 2009)[1]**

[1]– زياد احمد خليل، **معوقات الاتصال والتواصل التربوي بين المديرين والمعلمين بمدارس محافظة غزة وسبل مواجهتها في ضوء الاتجاهات المعاصرة**، رسالة ماجيستير، تخصص أصول التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، 2009.

دراسة الباحث "زياد أحمد خليل " لنيل شهادة الماجستير، بكلية التربية، قسم أصول التربية والادارة التربوية، الجامعة الإسلامية، غزة للسنة الجامعية 2009، حيث جاءت هذه الدراسة لمعالجة موضوع: "**معوقات الاتصال والتواصل التربوي بين المديرين والمعلمين بمدارس محافظة غزة وسبل مواجهتها في ضوء الاتجاهات المعاصرة** "

قد تمثلت مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي:

ما معوقات الاتصال والتواصل التربوي بين المديرين والمعلمين بمدارس غزة، وسبل مواجهتها في ضوء الاتجاهات المعاصرة؟

وقد تفرعت عنه تساؤلات فرعية تمثلت في:

- ✓ ما معوقات الاتصال والتواصل التربوي بين المديرين والمعلمين بمدارس محافظة غزة من وجهة نظر كل من المديرين والمعلمين.
- ✓ هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات كل من المديرين و المعلمين اتجاه معوقات الاتصال والتواصل التربوي تعزى إلى متغير(الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة، نوع المرحلة التعليمية، نوع المهنة(الوظيفة) ؟
- ✓ ما سبل مواجهة معوقات الاتصال والتواصل التربوي بين المديرين والمعلمين بمدارس محافظة غزة في ضوء الاتجاهات المعاصرة؟

كما قام الباحث بطرح فرضيات تمثلت في:

- ✓ لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المديرين والمعلمين لمعوقات الاتصال والتواصل التربوي تعزى إلى متغير الجنس؟
- ✓ لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المديرين والمعلمين لمعوقات الاتصال والتواصل التربوي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي؟
- ✓ لا توجد فروق دالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المديرين والمعلمين لمعوقات الاتصال والتواصل التربوي تعزى إلى متغير عدد سنوات الخدمة؟
- ✓ لا توجد فروق دالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المديرين والمعلمين لمعوقات الاتصال والتواصل التربوي تعزى إلى متغير نوع المرحلة التعليمية؟

✓ لا توجد فروق دالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المديرين والمعلمين لمعوقات الاتصال والتواصل التربوي تعزى إلى متغير نوع المهنة (الوظيفة)؟

حيث هدفت الدراسة إلى تحديد معوقات عملية الاتصال والتواصل التربوي بين المديرين والمعلمين، كما سعت إلى الكشف عن الاختلاف في استجابات كل من المديرين والمعلمين اتجاه المعوقات تبعا لمتغيرات السسيوديمغرافية.

اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد اقتصرت عينة الدراسة على المدراء البالغ عددهم 153 مدير، وعلى جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية بمحافظة غزة، تم اعتمادهم بطريقة عشوائية، أما عن أدوات جمع البيانات فقد قام الباحث بتصميم استبيانين الأول موجه إلى المدراء والثاني للمعلمين، إضافة إلى استخدامه للمعالجات الإحصائية.

وبالتالي توصلت هذه الدراسة إلى جملة من النتائج كان أهمها:

✓ أن معوقات الاتصال والتواصل التربوي التي تواجه المديرين وكذلك المعلمين حسب وجهة نظرهم جاءت مرتبة كالتالي : المرتبة الأولى التي تتعلق بالبيئة المحيطة بالعملية الاتصالية التواصلية، وحصلت على وزن مقداره (48.7%) عند المديرين، و (45.2%) عند المعلمين، يليها في المرتبة الثانية المعوقات التي تتعلق بوسيلة الاتصال والتواصل، وحصلت على وزن مقداره (48.2%) عند المديرين و (45%) عند المعلمين، يليها في المرتبة الثالثة المعوقات التي تتعلق بالرسالة الاتصالية التواصلية وحصلت على وزن مقداره (48%) عند المديرين، و (43.2%)عند المعلمين، ثم تليها في المرتبة الرابعة والأخيرة المعوقات التي تتعلق بالمديرين والمعلمين، وقد حصلت على وزن نسبي مقداره (37.3 %) عند المدرين، و (43.3%) عند المعلمين .

✓ عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات مديري المدارس بمحافظة غزة لمعوقات الاتصال والتواصل التربوي تعزى إلى متغير جنس المدير، ومتغير المؤهل العلمي للمدير، ومتغير خدمة المدير في الادارة المدرسية.

✓ وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات مديري المدارس بمحافظة غزة لمعوقات الاتصال والتواصل التربوي تعزى إلى متغير نوع المرحلة التعليمية التي يعمل بها المدير لصالح مديري المدارس الأساسية الدنيا.

✓ عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات مديري المدارس بمحافظة غزة لمعوقات الاتصال والتواصل التربوي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي للمعلم، وإلى متغير عدد سنوات خدمة المعلم في التعليم .

✓ وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات مديري المدارس بمحافظة غزة لمعوقات الاتصال والتواصل التربوي تعزى إلى متغير جنس المعلم لصالح المعلمين الذكور، وإلى متغير نوع المرحلة التعليمية التي يعمل بها المعلم لصالح معلمي المدارس الثانوية.

✓ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات مديري المدارس بمحافظة غزة لمعوقات الاتصال والتواصل التربوي تعزى إلى متغير نوع المهنة (الوظيفة) لصالح المديرين.

✓ وضع الباحث تصورا مقترحا لمواجهة معوقات الاتصال والتواصل التربوي بين المديرين والمعلمين من خلال النتائج التي تم التوصل إليها.

➢ **التعقيب على الدراسة:**

اهتمت هذه الدراسة بتحديد اهم معوقات الاتصال والتواصل التربوي بين المديرين والمعلمين، حيث اشتركت هذه الدراسة مع دراستنا الحالية في تحديد أهم المعوقات الاتصالية في البيئة التربوية، حتى وإن اختلف مجال تطبيقها إلا انها تسبح في فلك واحد، وهو الكشف عن الحواجز الاتصالية بين طرفي العملية الاتصالية.

إضافة إلى ذلك فقد اشتركت هذه الدراسة مع موضوع بحثنا في الأدوات البحثية المستخدمة، حيث اعتمدت كلتا الدراستان الاستبيان كأداة رئيسية لجمع البيانات، في حيث نجد أن هاتين الدراستان تختلفان من ناحية المنهج المستخدم، عينة الدراسة وكذلك المفردات البحثية.

➢ **الدراسة الثامنة :(ماجيستير 2022)[1]**

دراسة للباحث **سالم بن سليمان بن خميس الغافري** مقدمة لنيل شهادة الماجيستير، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، تخصص الادارة التربوية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، للسنة

[1]– سالم بن سليمان بن خميس الغافري، **معوقات الاتصال بين أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا في جامعة السلطان قابوس في سلطنة عمان**، رسالة ماجيستير، تخصص الإدارة التربوية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2022.

الجامعية 2022، حيث تمحورت هذه الدراسة حول "معوقات الاتصال بين أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا في جامعة السلطان قابوس في سلطنة عمان".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن معوقات الاتصال بين أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا في جامعة السلطان قابوس، وبيان الأثر من الجنس والكلية والصفة الرسمية.

وقد بلور الباحث مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

ما معوقات الاتصال بين أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا في جامعة السلطان قابوس؟

وقد انبثق عن التساؤل الرئيسي تساؤلات فرعية تمثلت في:

✓ هل هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا في جامعة السلطان قابوس من حيث معوقات الاتصال بينهم؟

✓ هل هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في معوقات الاتصال بين أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا تعزى لمتغيرات الجنس والكلية والصفة الرسمية؟

كما استهدفت الدراسة جملة من الخيارات المنهجية التي تتماشى وطبيعة الدراسة، حيث استعمل الباحث المنهج الوصفي، كما استعان بالاستبيان كأداة لجمع المعلومات حول مشكلة الدراسة، كما شملت عينة دراسته 185 فردا، منها 62 عضوا من هيئة التدريس و123 من فئة طلبة الدراسات العليا.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة:

✓ إن تقديرات أفراد عينة الدراسة حول معوقات الاتصال بينهم في المجالات الأربعة كانت بدرجة متوسطة، وكان أعلاها المعوقات الأكاديمية ثم المعوقات النفسية، ثم المعوقات التكنولوجية، ثم المعوقات الإدارية.

✓ توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا على مجالات الدراسة لصالح طلبة الدراسات العليا .

✓ توجد فروق دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغيري الجنس و الكلية على جميع المعوقات و على الادارة الكلية و لصالح الاناث و الكليات الاجتماعية و الانسانية .

➢ **التعقيب:**

مثلت هذه الدراسة ركيزة أساسية في تحديد معالم دراستنا الحالية حيث اشتركت هذه الدراسة في نقاط عدة أهمها، المنهج: فالإثنان استخدما المنهج الوصفي منهجا للدراسة، أما أدوات جمع البيانات فاعتمدت الدراستان على الاستبيان، أما من ناحية الهدف فقد كان الكشف عن المعوقات الاتصالية بين طرفي العملية التعليمية.

أما من حيث نقطة الاختلاف بينهما فقد تمثلت في اختلاف بيئات الدراسة، فدراستنا أجريت على مستوى الجزائر والدراسة السابقة كانت على مستوى دولة الأردن، علاوة على ذلك لا يمكن أن ننكر أنه وبالرغم من اختلاف هذه البيئات إلا أن دراستنا الحالية استفادت من هذه الدراسة في مقارنة نتائجها مع موضوع بحثنا من أجل تقديم بعض الحلول والسبل التي تمكن من تجاوز هذه الصعوبات الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ.

3- الدراسات الأجنبية:

- **الدراسة التاسعة:(دكتوراه 2007)**

Thèse doctorat présentée a **" Annie doré-coté "**, sujet de thèse **" Relation entre le style de la communication interpersonnelle de l'enseignant ,la relation bienveillante ;l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la troisième secondaire" ,** université du Québec , mars 2007.[1]

جاءت هذه الدراسة لمعالجة ظاهرة مدرسية والتي تمثلت في الانقطاع عن الدراسة، والذي يكون نتيجة لعملية اتصالية تفاعلية بين التلميذ وبيئته، وبالتالي سعت هذه الدراسة إلى فحص العلاقة التواصلية بين المعلم والمتعلم .

حيث اعتمد الباحث في هذه الدراسة على جمع البيانات باستخدام خمسة استبيانات لرصد الظاهرة، وقد أطلق الباحث على هذه الاستبيانات أسماء ترصد الهدف من وراء بناءها، حيث جاءت التسميات كالتالي: استبيان القرار، استبيان تفاعل المعلم، استبيان مقياس رعاية المعلم (المدرك)، استبيان QTI (أسلوب الاتصال الشخصي للمعلم، استبيان التفاعل (مشاركة الطالب).

[1] - Annie doré-cote, "**Relation entre le style du communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la troisième secondaire**" doctorat en éducation, université du Québec à Montréal, mars, 2007.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

✓ تأثير نطاق العلاقات التواصلية بين المعلم والطالب وعلى وجه الخصوص مجموعة الطلاب الذين يظهرون فكرة ترك الدراسة قبل الحصول على الشهادة.

✓ كما أثبت نتائج هذه الدراسة أن تصور العلاقة بين المعلم والطالب يختلف تبعا لشدة خطر التسرب بمعنى أن الطلاب الذين تكون لديهم شدة خطر التسرب مرتفعة يدركون أن العلاقة بين المعلم والطالب أكثر سلبية، من أقرانهم الذين تكون شدة خطر التسرب لديهم منخفضة أو معتدلة.

✓ بالإضافة إلى ذلك، فإن الطلاب الذين ينظرون إلى معلمهم على أنه محسن تكون لديهم نسبة منخفضة لفرصة الانتقال إلى فئة أعلى عرضة لخطر التسرب، في حين أن أقرانهم الذين يعتبرون أن معلمهم عقابي يكون لديهم نسبة أكبر لفرصة الانتقال إلى فئة أعلى عرضة لخطر التسرب المدرسي، وبالتالي تكون نسبتهم مرتفعة.

✓ كما أظهرت نتائج الدراسة أن مشاركة الطلاب تلعب دورا وسيطا في العلاقة بين المعلم والطالب وارتفاع أو انخفاض شدة خطر التسرب المدرسي.

✓ إضافة إلى أن الدراسة قدمت نموذجا جديد للعلاقة بين المعلمين والطلاب من أجل التقليل من معدل التسرب في المدرسة الذي بات حقيقة متزايدة.

➢ **التعقيب على الدراسة:**

اهتمت هذه الدراسة بالعلاقة التواصلية بين الأستاذ والتلميذ من خلال فحص هذه العلاقة وقياس حجم تفاعلاتها، لذا فقد اشتركت هذه الدراسة السابقة مع موضوع بحثنا في الاهتمام بالاتصال الشخصي كأسلوب تواصلي بين الأستاذ والتلميذ من جهة، ومن جهة أخرى فقد اشتركتا هذه الدراسة في بعض الخيارات المنهجية التي كانت أهمها استخدام الاستبيان لجمع البيانات بين الدراستين.

أما الاختلاف بين دراستنا الحالية وهذه الدراسة السابقة هي الأثر الذي قد ينجم عن سوء العلاقة التفاعلية بين طرفي العملية التعليمية، والذي تمثل في التسرب المدرسي، كما استفادت الباحثة من هذه الدراسة في التوصل ومعرفة الكثير من المراجع التي تخدم موضوع بحثنا.

➢ **الدراسة العاشرة: (دكتوراه 2010)**

Thèse présenté a :" Jean-René la pointe ", sujet de cet thèse" les stratégies de communication non verbale dans la dynamique d'une classe du primaire" université du Québec , mai,2010.[1]

جاءت هذه الدراسة لمعالجة موضوع استراتيجيات التواصل غير اللفظي للمعلمين كأداة لإدارة الفصل الدراسي، والتي سعت من وراءها إلى تحقيق الهدف الأسمى لهذه الدراسة وهو: الفهم الأفضل للدور الذي تلعبه استراتيجيات التواصل غير اللفظي في عملية الإنشاء والحفاظ على الجو التعليمي الصحي، كما سعت إلى فهم ممارسات الاتصال غير اللفظي للمعلمين الذين هم خبراء في إدارة الفصل الدراسي.

وقد تمثلت مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي:

ما هي استراتيجيات الاتصال غير اللفظي المحددة التي يستخدمها المعلمون الخبراء من اجل تسهيل إنشاء جو تعليمي صحي في الفصول الدراسية الابتدائية؟

كما اعتمد الباحث أسلوب المنهج الكيفي من خلال الاستعانة بالمقابلات التي تتوافق مع طبيعة الدراسة من أجل تحليل معطياتها والتي من خلالها تم التوصل إلى النتائج التالية:

- ✓ أن ممارسي إدارة الفصول الدراسية الخبراء يستخدمون استراتيجيات NVC.
- ✓ استراتيجية NVC تسهل إلى حد كبير في إنشاء والحفاظ على جو تعليمي صحي داخل الفصول الدراسية.
- ✓ كما أثبتت نتائج الدراسة أن المعلمون الخبراء يدركون نواياهم التربوية الرئيسية ويعرفون كيفية تحديد السلوكيات التي يرغبون في إعادة إنتاجها وتطويرها لدى طلابهم.
- ✓ أن السلوكيات غير اللفظية الصادرة من المعلمين الخبراء مشبعة بالوضوح والدقة للأفراد الذين تعلموا فك رموزها وهو ما يفسر إلى حد كبير السهولة التي يتمتعون بها في إدارة الفصول الدراسية بطريقة متناغمة.
- ✓ كما أكدت النتائج أن الاستخدام الفعال للإشارات غير اللفظية فائدته في التقرب من الطلاب، وأنه أداة مفيدة في التواصل مع الطلاب وإجراء الاتصالات وإقامة العلاقات، والفهم الأفضل لمظاهر الاتصال

[1] -Jean-René la pointe : " **Les stratégies de communication non verbale dans la dynamique d'une classe du primaire**" université du Québec, mai, 2010.

غير اللفظي التي يستخدمها المعلم هذا الفهم الذي يساهم في تحسين وتدريب معلمي المستقبل، من خلال إعدادهم للاستثمار في إنشاء سياق صفي مناسب.

- **التعقيب على الدراسة:**

تعبر هذه الدراسة عن أهمية الاتصال غير اللفظي للأساتذة ومساهمته في إنشاء وخلق جو تعليمي مناسب وسليم، والتي تمثل نقطة الاشتراك الأهم مع دراستنا الحالية التي تبحث في كيفية انسجام الاتصال اللفظي وغير اللفظي أثناء العملية التعليمية، إضافة إلى ذلك فقد استعانتا الدراستان بأداة المقابلة لجمع البيانات.

تختلف هذه الدراسة عن دراستنا الحالية من حيث البيئة والسياق الذي يحدث فيه التواصل بين الأستاذ والتلميذ، فدراستنا عربية والدراسة السابقة طبيعتها غربية، إضافة إلى ذلك فإن الأسلوب المستخدم في الدراسة السابقة كان كيفي بحت في حين كان في دراستنا الحالية مختلط يعتمد الأسلوبين الكمي والكيفي في تحليل النتائج وحتى تفسيرها، كما استفادت الباحثة من هذه الدراسة خصوصا في تحديد ومعرفة الكثير من المراجع الأجنبية التي تتحدث عن الاتصال غير اللفظي في العملية التعليمية.

- **الدراسة الحادية عشر :(ماجيستير 2013)**

Thèse présenté a :Barriere- Boizumault Magali , sujet de cet thèse"les communication non verbales des enseignants d'éducation physique et sportive , formes et fonctions des CNV ,croyances et réalisation effective des enseignants , ressenti des effets par les élèves " université Claude Bernard ,novembre,2013.[1]

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى وعي الطلاب بأهمية الاتصال في العملية التدريسية، ومن ثم مقارنة استجاباتهم مع استجابات الأساتذة الممارسين للاتصال، كما هدفت إلى معرفة دور الاتصال غير اللفظي في عملية التدريس من خلال إجراء المقارنة بين اللفظ والفعل، والتي انصبت حول التركيز على دور ومكانة اللمس، وعلى الإجراءات الروتينية في التربية البدنية، كما ركزت على الجانب السياقي للتفاعلات غير اللفظية بين الطلاب والأساتذة.

[1]-Barriere- Boizumault Magali, "**les communication non verbales des enseignants d'éducation physique et sportive, formes et fonctions des CNV, croyances et réalisation effective des enseignants, ressenti des effets par les élèves** «université Claude Bernard, novembre,2013.

أجرى الباحث هذه الدراسة على ثلاثة مراحل: حيث قام بطرح التساؤل الرئيسي للدراسة، كما اعتمد الباحث في هذه الدراسة على خيارات منهجية تم فيها استخدام مجموعة من البيانات الكيفية كأداة رئيسية لجمع المعلومات وتحليلها عن طريق إختياره لعينة من الطلبة وعينة من المعلمين، كما لجأ فيها الباحث إلى أداة المقابلة كأداة رئيسية لجمع المعلومات إضافة إلى شبكة الملاحظة مدعمة بإستبيان كان موجه إلى المعلمين من أجل جمع المعتقدات.

- **التعقيب:**

دلت هذه الدراسة في مضمونها عن دور ووظيفة الاتصال غير اللفظي بين الأستاذ والتلميذ في إيصال الرسالة التعليمية، كيف يساهم في تحقيق التفاعل وخلق أجواء دراسية أكثر ملائمة لكافة المستويات الدراسية والتي تمثل نقطة الاشتراك الأهم مع دراستنا الحالية التي تبحث في كيفية انسجام الاتصال اللفظي وغير اللفظي أثناء العملية التعليمية، إضافة إلى ذلك فقد إستعانت الدراستان بأداة المقابلة لجمع البيانات.

تختلف هذه الدراسة عن دراستنا الحالية من حيث البيئة والسياق الذي يحدث فيه التواصل بين الأستاذ والتلميذ، فدراستنا عربية والدراسة السابقة طبيعتها غربية، إضافة إلى ذلك فان الأسلوب المستخدم في الدراسة السابقة كان كيفي بحت في حين كان في دراستنا الحالية مختلط يعتمد الأسلوبين الكمي والكيفي في تحليل النتائج وحتى تفسيرها، حيث استطاعت الباحثة الاستفادة من هذه الدراسة خصوصا في تحديد ومعرفة الكثير من المراجع الأجنبية التي تتحدث عن الاتصال غير اللفظي في العملية التعليمية.

لا يمكن أن ننكر الفائدة التي قدمتها هذه الدراسة في شقها النظري وأهمية الأفكار التي تناولتها فيما يخص الاتصال غير لفظي، إلا أن عموميتها جعلت فائدتها محدودة خاصة ما تعلق بالخيارات المنهجية بين الدراستين.

- **الدراسة الثانية عشرة: (ماجيستير 2015)**

Thèse présenté à : Fredson Soares dos Reisda Luz ,sujet de thèse :the relation ship between teachers and students in the classroom communication lenguage teaching approach cooperative Learning strategy ti improve Learning2015 [1]

[1] - Fredson Soares dos Reisda Luz : **the relation ship between teachers and students in the classroom communication lenguage teaching approach cooperative Learning strategy ti improve Learning** ,mémoire de maitrise ,départements des arts et méthodes d'enseignement ,Bridgewater state université ,American.2015.

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف كيف يمكن لعلاقة الداعمة بين المعلمين والطلاب في الفصل الدراسي إلى تحسين عملية التعلم، من خلال وجود علاقة جيدة مع الطلاب وتحفيزهم على المشاركة الفاعلة في عملية التعلم.

حاولت هذه الدراسة الإجابة على التساؤلات التالية:

- ✓ لماذا من المهم أن يكون هناك معلم يهتم بطلابه ويحاول إقامة علاقة جيدة معهم داخل الفصل الدراسي؟
- ✓ كيف يمكن للمناهج المختلفة والاستراتيجيات الجديدة أن تساعد في تحسين أداء الطلاب في اكتساب لغة ثانية؟

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على خيارات منهجية تم فيها استخدام مجموعة من البيانات الكيفية كأداة رئيسية لجمع المعلومات وتحليلها عن طريق منهج مسحي لعينة من الطلبة وعينة من المعلمين كما لجأ إلى تصميم استبيانين الأول يخص الطلبة والثاني كان حول استطلاعات رأي المعلمين.

وبالتالي تم التوصل الى جملة من النتائج كان أهمها:

- ✓ أن التفاعل أمر ضروري في تفعيل عملية التعلم والذي من شأنه أن يقوي العلاقة التواصلية بين الطالب والمعلم.
- ✓ أن العلاقة المستقرة والجيدة بين المعلمين والطلاب يساهم في تحفيز الطلاب على الاهتمام بدروسهم الأمر الذي يخلق جو آمنا وموثوقا للتعلم.

➢ التعقيب على الدراسة:

تعتبر دراسة " Fredson Soares dos Reisda Luz " المكملة لنيل شهادة الماجيستير من أهم الدراسات التي حددت أهمية العلاقة الداعمة بين طرفي العملية الاتصالية (أستاذ – طالب)، حيث على الرغم من اختلاف الدراستان من حيث المتغيرات البحثية للدراسة وكذا عينة الدراسة والمنهج المستخدم، إلا أنهما يشتركان في ذات الأدوات البحثية، والتي تمثلت في الاستبيان والملاحظة، كما اشتركت هذه الدراسة أيضا في بعض النتائج.

استفادت الباحثة من هذه الدراسة السابقة في تحديد الأسئلة الفرعية لدراستنا الحالية خاصة ما تعلق بسؤالها الأول حول المهارات الاتصالية التي يكتسبها، والتي على أساسها مما مكن الباحثة من إعداد استبيانها الأولي خاصة ما تعلق بالمحور الثاني من الاستبيان.

- **ملخص الدراسات السابقة:**

عموما إن الدراسات التي تم استعراضها نجد أنها تدرس متغيرين رئيسيان وهما المشكلات الاتصالية والمدرسة، و محاولة الكشف عن أهم هذه الإشكاليات خاصة فيما يتعلق بعلاقة الأستاذ والتلميذ، نظرا لأن هذه المعيقات أصبح لها تأثير كبير على مخرجات المدرسة الجزائرية وعلى وجه الخصوص الطور المتوسط من التعليم، لذا فإن السبب في انتقاء هذه المجموعة من الدراسات السابقة باختلاف بيئاتها التطبيقية ومجالات دراستها (حدودها المكانية و الزمانية) فنجد أنها ترتبط ارتباطا وثيقا بموضوع دراستنا سواء كانت حاملة لنفس متغيرات الدراسة أو كانت قريبة من ذلك ودالة على نفس المعنى والاتجاه المراد دراسته.

من جهة أخرى نجد ان بعض هذه الدراسة التي تم توظيفها حديثة مما يخدم البحث و يكون هذا تماشيا مع التغيرات الحاصلة في التركيبة المجتمعية وكذا التكنولوجية، هذا لا يعني أن الدراسات القديمة لا تخدم البحث وإنما نجدها تشترك في الكثير من العناصر وخاصة ما تعلق بالدوافع والأسباب التي تنجم عنها هذه الإشكاليات الاتصالية الحاصلة بين الأستاذ والتلميذ، حيث تلتقي دراستنا مع تلك الأدبيات سالفة الذكر من حيث الهدف المبتغى منها وهو معرفة العوائق والإشكاليات الاتصالية في المدرسة الجزائرية وهو ما تقتسمه هذه الدراسات حتى وإن كان بينهما اختلاف لكن يبقى مضمونها يدور في فلك واحد.

ففي دراسة " لباز بن زيان " ودراسة " زياد أحمد خليل " ودراسة " سالم بن سليمان بن خميس الغافري" ودراسة " باتريشيا قاسم محمد الخصاونة " فنجد دراستهم ركزت على معوقات عملية الاتصال في البيئة التربوية، أما في دراسة " Jean – réné la pointe " و دراسة " مسعود بوسعدية " فنجدهما ركزا على الاستراتيجيات التواصلية غير اللفظية بالنسبة للأستاذ والتلميذ، أما كل من دراسة " نوال بركات " و "Fredson Soares dos reisda luz" فنجد أنهما ركزا على أهم المهارات الاتصالية ودورها في تفعيل العملية الاتصالية وتجاوز العوائق والحواجز التي تمنع من وصول الرسالة بين الأستاذ والتلميذ.

إن المتمعن في هذه الدراسات السابقة نجدها تتفق مع دراستنا الحالية من حيث الخيارات والإجراءات المنهجية المتبناة، فكانت أغلبها ترتكز على المنهج الوصفي وانتسابهم للدراسات السابقة وهو ما مكن الباحثة

من تحديد المنهج الأنسب لدراستنا والذي تمثل في المنهج الوصفي كما جاء في دراسة " لباز بن زيان " ودراسة "مسعود بوسعدية " ودراسة " طاهر اجغيم " ودراسة " نوال بركات" ودراسة "زياد أحمد خليل " و دراسة " سالم بن سليمان بن خميس الغافري " ودراسة " باتريشيا قاسم محمد الخصاونة" ، كما استخدمت أغلب هذه الدراسات أداة الملاحظة والاستبيان والمقابلة كأدوات لجمع البيانات عن الموضوع المدروس وهي تمثل ذات الأدوات التي اعتمدت عليها الباحثة في الدراسة الحالية إضافة الى الوثائق.

كما استفادت الباحثة أيضا من هذه الدراسات السابقة في الجانب النظري حيث تناولت أغلبها عملية التواصل وأدبياته وكذا المعيقات التواصلية داخل المؤسسة التربوية على وجه عام وداخل الفصل الدراسي بشكل خاص، إضافة الى أساليب التواصل بين الأستاذ والتلميذ والتي أساسها التواصل الشخصي اللفظي وغير اللفظي، الأمر الذي سهل على الباحثة عملية بناء فصول الدراسة وعناصرها الرئيسية، ومكنها من بلوغ بعض المراجع والمصادر التي تخدم متن الدراسة.

رابعا: المقاربة الاتصالية كخلفية إمبريقية لدراسة

إن أساس دراسة الظاهرة الاتصالية يتميز بنوع من التعقيد لما يحمله من إشكاليات اتصالية يختلف تأثيرها على الفرد والمجتمع حسب طبيعة ما سيتم دراسته، لذا يتطلب الأمر من الباحث أن يعتمد على مرتكز نظري يمثل توجهه الابستمولوجي والمعرفي، والذي من خلاله يستطيع توجيه مسارات بحثه التوجيه الصحيح الذي يتوافق وطبيعة هذا المقترب المعرفي المتبنى من قبله، خاصة وأنه سيساعده في ربط العلاقة بين متغيرات دراسته من خلال تبنيه لمقاربة نظرية واضحة المعالم والمبادئ من شأنها أن ترافق الباحث في كل خطوة من خطوات بحثه سواء نظريا أو تطبيقيا، وعلى وجه الخصوص فإن الباحث لا يمكنه الاستغناء عنها في كل أجزاء بحثه باعتبارها نسق فكري يرافق الباحث من لحظة انطلاقه في تحديد الإشكال المراد البحث فيه إلى غاية الوصول إلى مرحلة عرض النتائج وتحليلها التي تكون على ضوء المقاربة النظرية المعمول بها والتي تم تبينها مسبقا.

وفي دراستنا لموضوع " المشكلات الاتصالية في المدرسة الجزائرية " تم تبني المقاربة الاتصالية كمنظور معرفي مؤطر لطبيعة العلاقة التواصلية بين الأستاذ والتلميذ، والتي تعترضها في كثير من الأحيان عوائق وحواجز اتصالية تمنع من وصول الرسائل بين الطرفين، حيث تم استعراض أهم مبادئها الاتصالية

وفق إسهامات نظرية وتأسيسية ساهمت في تبلور هذا الفكر المعرفي الاتصالي، ثم قامت الباحثة بإسقاط هذا المنظور الاتصالي على موضوع الدراسة.

1- المقاربة الاتصالية كمنظور مؤطر للدراسة:

تعتبر عملية توظيف المقاربة من الخطوات المهمة جدا في عملية البحث العلمي لأنها تعرف النظرية العلمية على أنها: " ذلك النسق الفكري الاستنباطي المتسق حول ظاهرة أو مجموعة من الظواهر المتجانسة، يحوي إطارات تصورية ومفهمية وقضايا نظرية توضح العلاقة بين الوقائع وتنظمها بطريقة دالة وذات معنى، كما أنها ذات بعد إمبريقي، بمعنى اعتمادها على الواقع ومعطياته، وذات توجيه تنبؤي يساعد على فهم مستقبل الظاهرة ولو من خلال تعميمات احتمالية"[1] . إذن فالنظرية العلمية هي عبارة عن تفسير لوقائع نراها ونعيشها عن طريق مجموعة من الأساليب العلمية التي تتميز بدقة ووضوح معاييرها، يتم اختبارها وقياسها للتأكد من صحتها ميدانيا.

لذا نستعرض في دراستنا هذه والمتمثلة في " المشكلات الاتصالية في المدرسة الجزائرية مقاربة اتصالية " أهم المداخل النظرية التي تم تبنيها لدراسة هذا الموضوع، وذلك لمدى توافقها مع طبيعة الإشكال المطروح، والتي سيتم من خلالها التوصل والكشف عن أهم النتائج، وقد تمثلت هذه النظريات في: المقاربة الاتصالية أو ما يعرف بنظرية بالو ألتو (Palo alto) لـ "غريغوري باتسون Gregory Bateson، نظرية سيمياء المواقف لـ " ألكس ميكيلي "ALAX MECHELLI" ، وفي جانب آخر من الدراسة تعتبر نظرية التفاعلية الرمزية لـ " جورج هربرت ميد" Herbert Mead " إحدى أهم الخلفيات الإمبريقية التي تساهم في دراسة الظاهرة، حيث لا تقل مساهمتها من ناحية الأهمية في دراسة الإشكال المطروح في هذه الدراسة .

إذ تعتبر هذه المقاربة الأنسب لدراسة المشكلات الاتصالية على الصعيد التربوي، خاصة وأنها تدرس ظواهر اتصالية تتسم بالتعقيد نظرا لحساسية الموضوع، حيث يتوجب على الباحث من خلال توظيفه للمقاربة الملائمة لموضوع بحثه من الكشف عن طبيعة هذه الإشكاليات بغية إقتراح الحلول الملائمة للتخلص منها، وكذا محاولة تجنبها من قبل الأساتذة، حيث يرجع الباحث السبب في اعتماده على هذه المدرسة الاتصالية كخلفية إمبريقية لدراسة موضوعها لما لها من قدرة على تفسير ردود أفعال الأفراد وسلوكياتهم اتجاه

[1]- عبد الباسط عبد المعطي، **اتجاهات نظرية في علم الاجتماع**، دار عالم المعرفة، د ط، الكويت، 1982، ص10.

الغير، وتفسير تفاعلاتهم التي تقوم على جملة من الدلائل والرموز المختلفة ضمن سياق اتصالي معين، إضافة إلى أنها من أهم المنطلقات الإبستمولوجية والفكرية التي تمكن الباحث من تحديد إشكاليته المراد دراستها، ضبط تساؤلاته، وتحديد أهدافه المبتغاة من وراء دراسته لسلوكيات أفراد العينة المدروسة.

فيما يلي سنعرض أهم ما جاء في هذه المقاربة الاتصالية من نظريات مثلت مقدمات معرفية تأسيسية لهذه الأخيرة وفق ترتيب يبين حجم الأهمية لكل نظرية، ونقاط اشتراكها، وتداخلها مع المقاربة المعتمدة نظرا لما تحتويه من ذخيرة معرفية تساهم في خدمة الموضوع:

2- أهم النظريات المساهمة في تبلور المقاربة الاتصالية :

2-1- التفاعلية الرمزية لـ " جورج هربرت ميد George Herbert Mead ":

✓ **مفهوم النظرية:** تعد نظرية التفاعلية الرمزية إحدى أهم المرتكزات النظرية لجملة من الأبحاث التي قام بها الباحثون في العلوم الاجتماعية، أسست هذه النظرية على اجتهادات نظرية ومنهجية تقوم على مبادئ فلسفية وسيكولوجية، تسعى من خلالها إلى تحقيق فهم أكثر عمق وثراء في دراسة السلوكات، العلاقات، رموز الحياة اليومية ... الخ [1].

يتم توظيف هذا المنظور لتفسير المشاهدات والملاحظات التي تتعلق بسلوك الفرد وطريقة تفاعله مع الآخرين من أفراد مجتمعه، هذه التفاعلات تنتهج إشكالا وصورا متنوعة تقوم في أساسها على استخدام الرموز[2]، انطلق " **ميد**" بتحليل عملية الاتصال، من تصنيفها إلى صنفين: الاتصال الرمزي، والاتصال غير الرمزي، فبالنسبة للاتصال الرمزي فإنه يؤكد بوضوح على استخدام الأفكار والمفاهيم، وبذلك تكون اللغة ذات أهمية بالنسبة لعملية الاتصال بين الناس في المواقف المختلفة. وعليه فإن النظام الاجتماعي هو نتاج الأفعال التي يصنعها أفراد المجتمع، ويشير ذلك إلى أن المعنى ليس مفروضا عليهم، وإنما هو موضوع خاضع للتفاوض والتداول بين الأفراد.

تعتبر نظرية التفاعل الرمزي واحدة من المحاور الأساسية التي تعتمد على تحليل الأنساق الاجتماعية، حيث تبدأ بمستوى الوحدات الصغرى"Micro" للفرد وسلوكه كمدخل لفهم النسق الاجتماعي، ثم

---

[1] – عبد الله محمد عبد الرحمن، النظرية **في علم الاجتماع، النظرية السسيولوجية المعاصرة**، دار المعرفة الجامعية، د ط، الإسكندرية، مصر، 2006، ص 335 .

[2] – مي عبد الله، " **المعجم في المفاهيم الحديثة للإعلام** "، دار النهضة العربية، ط1، لبنان، 2014، ص108.

لفهم و تفسير الوحدات الكبرى "Macro" للمجتمع وتنظيماته[1]، أي أنها تدرس الأفراد وسلوكاتهم لمحاولة فهم النسق الاجتماعي، فأفعال الأفراد تصبح ثابتة لتشكيل بنية من الأدوار، التي تبنى على توقعات الأفراد اتجاه بعضهم من حيث المعاني والرموز، وبالتالي يصبح الاهتمام منصبا على طبيعة الأدوار أو على فهم الأنساق الاجتماعية أو على دراسة سلوك الدور والفعل الاجتماعي .

امتدت جذور هذه النظرية إلى حوالي أكثر من قرن، وهي تفاعل بين الفكر الذي نقله الأوربيون إلى أمريكا، وبين المحيط البيئي الذي نشأوا فيه، حيث تبلورت في الولايات المتحدة الأمريكية نتيجة إلى كثرة العديد من مشكلات الهجرة، الجريمة، الطلاق ..... الخ.[2]

✓ **الجذور التاريخية للتفاعل الرمزي:**

يرجع أصحاب هذه النظرية جذورها إلى أفكار العالم الاجتماعي ماكس فيبر، الذي أكد أن فهم العالم الاجتماعي يتم من خلال فهم أفعال الأفراد الذين يتفاعلون معهم، ثم تولى تطويرها جملة من العلماء منهم " جورج هربرت ميد".[3]

إن التمعن في تاريخ نظرية التفاعل الرمزي، لا يمكن أن نجهل فيه فكر جورج هربرت ميد (George Herbert Mead)1863-1931 من مواليد هدلاي، تلك البلدة الصغيرة في ماساتشوستس، بدأت مهام هربرت ميد عندما أصبح أستاذ في جامعة برلين، ثم بدأ في الانتقال من جامعة إلى أخرى إلى أن

---

[3]- مسلم عدنان أحمد:" **دليل الباحث في البحث الاجتماعي** " مكتبة العبيكان، ط1، الرياض، 2011 ، ص80.

[1]- نوال بركات:" **انعكاسات استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على نمط العلاقات الاجتماعية، دراسة ميدانية على عينة من المستخدمين الجزائريين**، أطروحة دكتوراه، تخصص اجتماع الاتصال وعلاقات عامة، جامعة محمد خيضر بسكرة 2016-2017، ص 44 .

[3] - حسن عماد مكاوي، ليلى حسن السيد: " **الاتصال ونظرياته المعاصرة** "، الدار المصرية اللبنانية، ط5، القاهرة، 2004، ص ص 151-155.

دعاه جون ديوي للانتقال من ميشيغا إلى جامعة شيكاغو، ويعتبر إنتقاله هذا ما جعله رائدا لنظرية التفاعل الرمزي نسبة لشخصه، وفكره ومساهماته في مجال العلوم الاجتماعية. [1]

تأثرت نظرية التفاعل الرمزي بمدرستين يختلفان منهجيا تمثلا في : مدرسة شيكاغو التي كان رائدها الباحث" هربرت بلومر Herbert Blumer "، و مدرسة لووا التي ترأسها " مانفريد كوهن Manfurd Kuhn " و" كيمبال يوونج" ، حيث تستخدم الأولى المنهج الكيفي إضافة إلى المنهج التفسيري في الدراسة، أما الثانية فتستعين بالمنهج الكمي، في هذا الصدد يعتقد كوهن أن مفهوم التفاعل الرمزي يمكن ترشيده، وقياسه واختباره. [2]

اعتمدت نظرية التفاعل الرمزي على الفكر البراغماتي النفعي، وعلى التفسير الاجتماعي للإيكولوجيا، من مسلماتها الرئيسية أن : الفاعل يختار الأهداف ووسائل بلوغ الأهداف ضمن موقف تكون موضوعاته مختلفة، مادية، اجتماعية، تحوي معاييرا وقيما ثقافية[3]، حيث إمتاز هذا المنظور التفاعلي بطريقة التحليل السوسيولوجي قصير الأمد والذي يرجع إلى هربرت بلومر خلال سنة 1973 بعد إصدار مقال بعنوان "علم النفس الإجتماعي صك تعبير (التفاعل الرمزي) " يليه مقال خلال عام 1962 بعنوان: " المجتمع والتفاعل الرمزي"، والذي أكد فيهما بلومر على أن جورج هربرت ميد من وضع أساس هذا الاتجاه، وبالرغم من أنه لم ينطوي عليه من منهجية الدراسات الاجتماعية. [4]

هدفت نظرية التفاعل الرمزي إلى محاولة فهم التركيبة البشرية، العلاقات وسلوكيات الفرد والفرد داخل الجماعات من خلال الرموز وما تعنيه من دلالات، فحسب اعتقاد العديد من علماء الإجتماع أن أصول هذه

---

[3] – رفيقة السعادة: "**التفاعل الرمزي في رواية "اولاد حارتنا " لنجيب محفوظ بالنظر إلى جورج هربرت ميد** " رسالة ماجيستير، جامعة مولانا مالك الإسلامية بمالانج، قسم اللغة العربية، 2019، ص 17.

[4] – رفيقة السعادة: مرجع نفسه، ص 18 .

[3] – حسين سعد:" **براديغمات البحوث الاعلامية، الابستمولوجيا، الاشكاليات، الأطروحات** " دار المنهل اللبناني، ط1، د ب، 2017، ص 202 .

* **الفكر البراغماتي**: Pragmatisme: مذهب اسسه شارلس بيرس، عمل على تطويره الباحث وليم جيمس، وهو يرصد الحقائق Truth، على انها عمق التربية الإنسانية أو الفعل البشري، كما أنه اعتبر ان النظريات أدوات لدراسة وقياس السلوك وأن صدق الأفكار يكمن في حجم الفائدة أو المنفعة.

* **الايكولوجيا**: يقصد بها دراسة العلاقة بين الكائن والبيئة

[4] – محمد عبد الكريم الحوراني:" **النظريات المعاصرة في علم الاجتماع – التوازن التفاضلي صيغة توليفيه بين الوظيفة والصراع**"، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، ط1، الأردن ،2007، ص 28.

النظرية يعود إلى عهد الفيلسوف الألماني "ماكس" فيبر الذي كان يرى أن الاشخاص يتصرفون بناء على تفسيرهم الخاص لما يدل العالم من حولهم.[1]

أدخل عالم الاجتماع الامريكي " جورج هربت ميد " نظرية التفاعل الرمزي إلى علم الاجتماع خلال عشرينات القرن الماضي، حيث ركز كل من جورج هربرت ميد، وشارلز هورتون كولي في هذا المدخل النظري على تفاعل الأفراد والمجتمع، حيث كشف كل منهما على طريقة التفاعل التي استخدم من خلالها الفرد مجموعة من الرموز التي ضمت مختلف العلامات والإشارات والكلمات التي تأكد على طبيعة الفرد التفاعلي بسلوكاته [2]، بموجب هذه النظرية فإن علاقات المجتمع وتركيباته هي نتاج التفاعل الديناميكي المستمر لهذه الرموز ومعانيها كون المعنى نشأ من خلال عملية التفاعل بين الناس. [3]

لقد استقطبت نظرية التفاعل الرمزي العديد من المهتمين والمفكرين والعلماء والأتباع خاصة بعد الحرب العالمية الثانية، حيث تفرعت عن هذه النظرية العديد من المدارس كان أبرزها: [4]

-مدرسة التبادل الاجتماعي والتي كان مؤسسها كل من: Kelly ,Thibaut , George . Hommens , And Peter Blau

-مدرسة التمثيل المسرحي لمؤسسها آرفنج غوفمان Irving Goffman التي استخدمت كمقابل لجملة التفاعلات الاجتماعية، حيث أستدل إلى أن التفاعلات الصادرة عن الأفراد تظهر أنماطا من" النصوص الثقافية"، إعتبارا لعدم وضوح الدور الذي يلعبه الشخص في وضع معين يسير دوره حتى اكتشاف الوضع.[5]

➢ **الافتراضات الأساسية لنظرية التفاعل الرمزي:**

تعد التفاعلية الرمزية واحدة من بين أبرز النظريات السسيولوجية المعاصرة التي قامت بدراسة التفاعلات الاجتماعية بين الفرد والآخر، انفعالاته، علاقاته، مواقفه وكذا سلوكاته من خلال المعاني والرموز،

---

[1] -**net alarabiya www.**

[2] – رفيقة السعادة: المرجع السابق، ص 19.

[3] – وحيد سعدي، **الاتصال في الدراسات الاسرية**، مجلة الحكمة للدراسات الإعلامية والاتصالية، مركز الحكمة، الجزائر، مجلد 5، عدد10، جوان 2017، ص51.

[4] – إحسان محمد الحسن: " **النظريات الاجتماعية المعاصرة دراسة تحليلية في النظريات الاجتماعية المعاصرة**"، دار وائل للنشر والتوزيع، ط3، عمان، 2005، ص84.

[5] – علي أسعد بركات:" **مدخل الى علم الاجتماع** "، جامعة الشام، د ط، د ب، 2019، ص 17.

بالتالي أسس هذا المنظور السوسيولوجي الأمريكي على جملة من الافتراضات الأساسية نلخص أهمها فيما يلي:

✓ إن أحسن أسلوب للنظر هو اعتبار المجتمع نظاما للمعاني، حيث تعد رموز اللغة نشاطا يرتبط في الأصل بطبيعة العلاقات بين الأفراد ومساهمتهم في اشتراك المعاني، والتي تتولد منها توقعات راسخة وواضحة لدى الأفراد، تقود الفرد إلى إنشاء أنماط متوقعة ومختلفة من السلوك.[1]

✓ حسب نظر السلوكية فإن مجمل الحقائق سواء كانت نفسية أو إجتماعية فهي بناءات واضحة المعاني، نتيجة لمشاركة الأفراد في التفاعل الرمزي سواء فردا كان أم جماعة، إن تفسير الفرد لفهم الواقع يمثل دلالة أتفق عليها اجتماعيا، ويمثل إيقاع محدد من الناحية الفردية، فهكذا فإن مجمل الدلالات المكونة اجتماعيا عبارة عن معاني منبثقة عن التفاعل الرمزي بين الناس. [2]

✓ حينما تتكون الصورة الرمزية عن فرد ما من أسرع ما يمكن للفرد أن ينشر عن الآخر المتفاعل معه، تنتقل هذه الصور الرمزية بين الأفراد ، فيكونوا بهذا قد كونوا انطباعا إيجابيا أو سلبيا عن نوع الفعل وليس عن حقيقة ودوافع الآخر .[3]

✓ الانتهاء من عملية التعبير عن النظام الاجتماعي يدل دائما على حل عملية الرضى أو الشك أو رفض الأسس التي يعتقد أنها تضمن النظام ككل .[4]

✓ أثناء تفاعل الفرد مع الآخر أو توقفه عن التفاعل إنما يكون بناء على الصورة الرمزية للآخر نحوه، فإن كانت الصورة إيجابية فإن تفاعله مستمر، وأما إن كان العكس فالصورة الرمزية المكونة نحوه سلبية أي أن التفاعل وجب عليه أن يوقفه. [5]

---

[1]- Haz Joas et Didier ; George Herbert Mead. **Une revilation contemporaine de sa pensee ; Rament économic**i ; paris 2005.p100 .

[1] – حسن عماد مكاوي، ليلى حسين السيد، المرجع السابق، ص 144 .

[3] – إحسان محمد الحسن: المرجع السابق، ص81.

[3]– نوار بورزق: "**دور مؤسسة التعليم الثانوي في نشر الوعي البيئي دراسة ميدانية بثانوية مصطفى بن بو العيد بالشريعة ولاية تبسة** "، رسالة ماجيستير، تخصص علم اجتماع البيئة، جامعة منتوري قسنطينة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2009، ص 11.

[5]– إحسان محمد الحسن: المرجع السابق، ص 82 .

– يختلف المعنى الذي يفسره الأشخاص من حين إلى آخر، بما يتوافق مع التغيرات في المواقف والأحداث خلال التفاعلات الاجتماعية، هذه الاختلافات في التفاسير متوقعة لأن الشخص بإمكانه أن يقوم بتنفيذ العمليات العقلية أي التواصل مع ذواتهم. [1]

➢ **أما المفاهيم الأساسية للنظرية التفاعل الرمزي هي:**

➢ **التفاعل : Interaction** : وهو سلسلة متبادلة ومستمرة من الاتصالات بين فرد وفرد، أو فرد مع جماعة، أو جماعة مع جماعة، **وقد** حدد جورج زيمل نوعين من التفاعل الاجتماعي:

✓ تفاعل اجتماعي بين الأجناس البشرية.

✓ تفاعل اجتماعي بين الأجناس غير البشرية.

➢ **المرونة Flexibilité:** ويقصد بها قدرة الفرد على التصرف حسب طبيعة الظروف المحاطة بذات الأسلوب في الوقت ذاته، وبطريقة مختلفة في وقت آخر، وبطريقة متباينة في فرصة ثالثة.

➢ **الرموز Symbole** : و هي مجموعة من الإشارات والعلامات المصطنعة، التي يلجأ إليها الفرد أثناء عملية التواصل، وتشمل عند جورج ميد اللغة، وعند بلومر المعاني وعند جوفمان الإنطباعات والصور الذهنية، والتي يتم استخدامها وتوظيفها أثناء التواصل بغية تسهيله.

➢ **الوعي الذاتي Self - Consciousness:** وهو الاستطاعة الفردية على أداء الدور، فالتوقعات التي تكون لدى الآخرين عن سلوكنا في ظروف معينة، هي بمثابة نصوص يجب أن نعيها حتى نمثلها على حد تعبير جوفمان.

وقد فرق " **ميد** " بين الإشارة و الرمز، فالإشارة هي ما يثير دائما استجابة معينة أي أن رد الفعل يكون انعكاسا شرطيا وفق التعود، في حين يتطلب الرمز التأويل أي إدخاله في شبكة من المعاني التي تصنع الرموز في إطار خاص، وذلك قبل أن يحدث تبادل رمزي في الفعل الاجتماعي، هذه المعاني هي نتاج

[1] – آني حميدة: "**الفاعل الرمزي في نص مسرحية " الحمير " لتوفيق الحكيم بنظرية جورج هربرت ميد** " رسالة ماجيستير، قسم اللغة العربية، جامعة مولانا مالك إبراهيم، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2020، ص 22.

التفاعل الاجتماعي في المجتمع الإنساني، وهذه المعاني تدور وتعدل ويتم تداولها عبر عملية تأويلية يستخدمها كل فرد في تعامله مع الإشارات التي يواجهها.[1]

نستخلص مما سبق أن نظرية التفاعل الرمزي تهدف في العموم إلى فهم الأنظمة الرمزية في التنظيم والقواعد والمعايير التي تشكل الممارسات التنظيمية اليومية.[2]

➢ **مدى انطباق نظرية التفاعل الرمزي على الدراسة الحالية:**

تدور الفكرة الأساسية لنظرية التفاعلية الرمزية على أن فهم العالم الاجتماعي يتم من خلال فهم افعال الأفراد الذين يتفاعلون معهم، ومن هذا المنطلق يتم تحليل وتفسير المواقف الاتصالية بين الأسرة التعليمية من أجل التعرف على المشكلات التي تكون داخل المحيط المدرسي والكشف عن حجم هذه المشاكل، ويكون هذا التفسير بناء على رموز ودلائل وعلامات وإشارات صادرة عن أفراد العينة على اعتبار التفسير يكون تفسيرا لردود أفعال وسلوكات الأفراد نتيجة تفاعلاتهم، وفي دراستنا الحالية نجد أن المدرسة الجزائرية تعاني الكثير من المشكلات الاتصالية التي تعيق من العملية التعليمية وتحقيق أهدافها.

فانطباق نظرية التفاعلية الرمزية على موضوع الدراسة يبنى أساسا على تحليل الرموز والتفاعلات الاجتماعية، وهذا تماشيا مع تحليلنا لدراستنا الحالية التي تسعى إلى دراسة وتحديد أهم الإشكاليات الاتصالية بين الأستاذ وتلميذه، وكيفية إقامة علاقات تفاعلية بينهما، لهذا نجد أن التفاعلية الرمزية من أهم علمائها الذين يحملون على عاتقهم نظرية متكاملة عن العلاقات الاجتماعية هو **كينزيبيرك (Ginsberg)** ، هذا الأخير قدم لنا مفهوم خاص بالعلاقات الاجتماعية باعتبارها مجموعة من التفاعلات التي تقع بين شخصين أو أكثر من أجل تحقيق أغراض الأشخاص الذين يدخلون في فلكها، كعلاقة الأستاذ والتلميذ، والمريض والطبيب وهكذا، ومن أهم شروط تكوين العلاقة التفاعلية كما يحددها **كينزيبيرك** هي وجود شخصين أو أكثر يكونوا العلاقة الإنسانية، والتي تنطوي على مجموعة رموز سلوكية وكلامية ولغوية يفهمها أقطابها، وكذلك تنطوي هذه العلاقة على فعل وردة فعل بين الأشخاص الذين يمثلون موضوعها، أما دوافع هذه العلاقات

---

[1]– إيان كريب : **النظرية الاجتماعية من بارسونز الى هابرماس**، ترجمة: محمد حسين غلوم ، عالم المعرفة سلسلة كتب، المجلس الوطني للثقافة و فنون الآداب، العدد 244 ، الكويت، أفريل 1999 ، ص132.

[2] – ألارامي وفالي : " **البحث في الاتصال عناصر منهجية** " ترجمة: ميلود سفاري و آخرون ، ديوان المطبوعات الجامعية، مخبر علم اجتماع الاتصال للبحث والترجمة، جامعة منتوري قسنطينة،2008، ص 71 .

الاجتماعية كما يراها كينزيبيرك فهي الأسباب التي تدفع الفرد للدخول في علاقات مع الغير، وهناك آثار ونتائج تحدث عنها هذا الأخير، والتي قد تكون إيجابية أو سلبية اعتمادا على طبيعة تركيبة هذه العلاقات الإنسانية القائمة بين الأفراد في المؤسسة أو المنظمة الاجتماعية. [1]

إن الفعل الاجتماعي الذي يحدث داخل قاعة الدرس موجه للحصول على استجابة من التلاميذ يؤدي من خلالها إلى التفاعل، وقد يعتمد في ذلك على الخاصية الرمزية للعقل ضمن إطار عملية التفاعل والاتصال، وهنا نجد أن التلاميذ لا يتبعون صفات ثقافية اجتماعية ثابتة، وإنما نجدهم يؤولون معنى الرمز، وهذا ما يدفعنا بالقول أن العمليات الاجتماعية التفاعلية داخل قاعة الدرس ما هي إلا عمليات ديناميكية متغيرة ومفتوحة، وليست نواتج بناءات اجتماعية ثقافية كأشياء ثابتة.

استنادا لما جاءت به التفاعلية الرمزية من افتراضات أساسية فإننا نجدها نشترك مع موضوع دراستنا في مجموعة من المبادئ والقيم، فهي ترى أن المجتمع عبارة عن نظام من المعاني يحده الأسلوب النظري الجيد، وهذا باعتبار أن رموز اللغة نشاطا يرتبط في الأصل بطبيعة العلاقات بين الأفراد وبمساهمتهم في إشتراك المعاني التي تتولد منها توقعات راسخة لدى الأشخاص المتصلين، وهذا بالضبط ما نجده بين الأستاذ والتلميذ ، فالأستاذ كمرسل للرسالة العلمية والتعليمية ، والتي تحتوي مجموعة من الرموز يلقيها بأسلوبه الاتصالي الخاص لطلبته، فمن خلال رجع الصدى Feedback الذي يتحصل عليه من قبل تلاميذه تتشكل لديه توقعات راسخة وواضحة لكل تلميذ على حدى، هذه التوقعات تقوده إلى إنشاء أنماط و تبني أنماط متنوعة أخرى ومتباينة عن السلوك، تجعله يختار الرمز والإشارة المحددة التي يراها مناسبة لإيصال المعنى المحدد، وهو ما يستدعي منا الإشارة الى أهمية اللغة ودورها والتي تعتبر أساس النظام الرمزي، تكون مكونة من رموز دالة من خلالها على عمليات التفاعل الاجتماعي والاتصال، وتفهم بذلك العلاقات التفاعلية القائمة بين الأشخاص من خلال خبرات الجماعة، حيث نجد أن الأستاذ يكتسب المهارات من خلال خبراته السابقة، إضافة إلى سياق الفعل، ولهذا يعتبر اكتساب الأستاذ لخبرة الجماعة في النظام الرمزي هو أساس قدرته على التفاعل مع تلاميذه وإيصال الرسالة بصورة جيدة.

[1] – معن خليل عمر، "**نظريات معاصرة في علم الاجتماع** "، دار الشروق، د ط ، عمان، 1997، ص183

كما يجدر القول أن الأنظمة الرمزية هي نتاج التفاعل الاجتماعي التي يكون فيها الأستاذ على علاقة اتصال بعقول تلاميذه وحاجاتهم ورغباتهم الكامنة، فهي تعبر عن ذلك التفاعل الذي يحدث بين مختلف العقول (الأستاذ– التلميذ) الأمر الذي يميز طبيعة العلاقة.

وهنا نشير إلى أن التفاعل هو العملية التي تسمح بتشكيل الرموز وكيفية تفسير المعنى وتعديله من خلال التفاعل بين الأستاذ والتلميذ، وباعتبار أن النسق التربوي نسق مليئا بالرموز والتفاعلات الرمزية، التي تختلف بإختلاف المجتمع الذي نعيشه، وعلى الأرجح أن التفاعل يكون سهلا داخل المجتمعات التي تشترك فيها نفس الرموز والمعاني والدلالات، كالحيز التربوي الذي يشترك فيه الأستاذ والتلميذ نفس الرموز والإشارات التي ترتبط برسالة تعليمية يقدمها الأستاذ ويستقبلها التلميذ، والتي تتشكل من خلال التجارب الدائمة التي من شأنها أن تلعب دورا مهما في إدارة علاقته مع تلاميذه، فالعلاقة الجيدة بين الأستاذ والتلميذ تدل على تحقق الوظيفة التي تسعى اليها المنظومة التربوية بشكل عام.

علاوة على ذلك فإن الأستاذ ينشئ الرموز الدالة التي اكتسبها من خبراته وكفاءته المهنية كونه عاملا هاما في عملية الاتصال مع تلاميذه، حيث يتم التعبير من طرف التلاميذ على الرموز والمعاني المقدمة من خلال نظام التسلسل الذي يصنف الأفراد والطبقات الاجتماعية، لهذا نجد أن درجة الاستيعاب تختلف من تلميذ إلى آخر، خاصة وأن الفاعل الاجتماعي يختار وسائلا لتحقيق تلك الأهداف في موقف يتكون من موضوعات مادية واجتماعية تتضمن معايير وقيما ثقافية[1]. وهذا الأمر الذي ينطبق على الأستاذ الكفء الذي يحاول إدماج وسائل تكنولوجية في العملية التعليمية من أجل إحداث التفاعل الجيد بينه وبين تلاميذه، والذي يرمي من وراءه إلى فهم معنى الرسالة التعليمية المقدمة على الوجه الأمثل والصحيح.

2-2- نظرية مدرسة بالو ألتو Palo Alto:

مدرسة أمريكية غير مرئية قمت على مستوى الفكر والتصور تهتم بدراسة الاتصال المواجهي، تأسست على يد عالم البيولوجيا وانثروبولوجيا جورج باتيسون عام 1953 ، ومن أتباعها الطبيب النفسي والفيلسوف

[1] – ألبار الطيب :" **البرامج الحوارية السياسية في الفضائيات العربية و تشكيل الفضاء العمومي الجزائري دراسة تحليلية ميدانية** " أطروحة الدكتوراه في علوم الإعلام والاتصال، جامعة باجي مختار عنابة، 2017، ص369.

بول واتزلاويك (Pul watzlawick)[1] ، عالم الاجتماع آرفينج قوفمان Irving Goffman، كانت هذه المدرسة تتعارض كليا مع نموذج كلود شانون ووارين ويقر Waren Weaver الذي يعتقد أن الاتصال عملية ميكانيكية، كان هدفه الرئيسي معرفة حجم تدفق المعلومات دون مراعاة المغزى والدلالة منها، كما أنها لا تولي اهتماما لرجع الصدى على اعتبار أن الاتصال عملية أحادية الاتجاه ، بينما هو العكس، فالقائم بالاتصال أثناء تفاعله مع الآخرين ينقل ويقدم معلومات ويسترجع أخرى بأشكال مختلفة لفظية منطوقة كانت، أو غير لفظية بواسطة إشارات ورموز وإيماءات توحي له بمعنى يتم استقباله بعد إرسال الرسالة .

سميت مدرسة بالو التو (Palo Alto) نسبة لمدينة صغيرة بكاليفورنيا Californienne ظهرت كما سبق الذكر أوائل الخمسينات من القرن الماضي، فقد استندت مدرسة بالو التو على النظرية العامة للأنساق، واستمدت منها مفاهيم مختلفة كمفهوم النسق، الأنساق الفرعية، الوسط، حيث تؤمن هذه الأخيرة أنه إذا تغير أحدهم تغير النسق، كما تعتبر أن الأنساق الفرعية جزء من النسق والوسط .[2]

تميزت هذه المدرسة بالعديد من الرواد والمناصرين لعل اهمهم: جريجوري باتسون (Grehory Bateson)، جون ويلاند (Gohn Weakland) و جاي هايلي (Jay Haley)، كما اعتبرت هذه المدرسة لبنة العلاج ذات المنحنى النسقي، تم تطبيقها على الأفراد والجماعات والأسر وحتى المنظمات ، من خلال علاجات تقوم على دراسة الاتصال غير الكلامي، وتحليل أشكاله المختلفة، كما يرتكز هذا النوع من العلاجات النفسية على ضرورة تكوين فرق عمل تضم محلل ومرشد نفسانيا، وكذا أخصائي سلوكي لمعالجة الاختلالات والاضطرابات النفسية من ناحية السلوكيات الممارسة[3]. هذه الأعراض المرضية تدل على صعوبة في التأقلم مع سياقات البيئة المتغيرة بشكل مستمر.[4]

---

[1]– آيت حبوش :" **دور الأسرة في احتواء أفرادها أثناء الكوارث** "، مجلة Route Educational & Social Science ، العدد5، 2018، ص 145.

[2]– لكحل وهيبة :" **الاتصال البيداغوجي أستاذ – طالب محاولة لدراسة بعض العوامل البيداغوجية والنفس واجتماعية** " رسالة ماجيستير، تخصص علم النفس التربوي، جامعة باجي مختار عنابة، 2011–2012، ص45.

[3] – فقير صبرينة :"**دور مواقع التواصل الاجتماعي في ارساء العزلة الاجتماعية ، الفايسبوك نموذجا، دراسة ميدانية على عينة من الطلبة الجامعيين بجامعتي الطارف و سوق اهراس**"، أطروحة دكتوراه ، تخصص علم اجتماع الاتصال ، جامعة الشاذلي بن جديد، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2023–2024، ص 119.

[4]– فقير صبرينة: المرجع نفسه، ص120.

خلال عام 1967 قامت مجموعة من الباحثين من معهد البحوث العقلية الذي أسسه دون جاكبسون سنة 1959 بنشر كتاب تحت عنوان " براجماتيات الاتصال الإنساني " Pragmatics of Human Communication " ، وقد كان هذا العمل خلاصة توليفة مكونة من نظرية الاتصال ونظرية الأنساق العامة وكذا الأمراض النفسية مع بعض الإضافات المتعلقة بالفلسفة والأدب والرياضيات.[1]

➢ **إسهامات رواد مدرسة بالو التو:**

✓ **جريجوري باتسون Gregory Bateson (1904-1980):**

مؤسس مفهوم القيد المزدوج LA Double contrainte ، والاتصال المتناقض La Communication Paradoxes، فمن خلال الدراسة التي أجراها باتسون مع زوجته مارغريت ميد على مجتمعات البالي، وسعيه نحو دراسة الثقافة البالية بقدر ما حاولا دراسة ومعالجة مشكلة الإندماج الثقافي " كيف يتعلم الطفل أن يصبح عضوا في ثقافته عن طريق الأكل والمشي واللعب والرقص والنوم؟

" انطلق باتسون من هذه الدراسة ليضع لها مسمى فرضية القيد المزدوج.[2]

إن النظر إلى العلاقة التفاعلية بين (الأم و الطفل) والتي وصفها بالعدائية، حيث تبتعد الأم عندما يقترب الطفل، وتقترب الأم عندما يبتعد الطفل، من هنا جاء هذا المفهوم الذي دل به باتسون على أنها تلك الخديعة التي مورست على الطفل، لكنه وبعد فترة أعاد النظر في هذا المفهوم ليرى أن القيد المزدوج من منظور الأشخاص الذين يربطهم نسق دائم ومستمر من العلاقات أصبح يحلل النسق الأسري داخل القيد المزدوج وليس العكس .

قام باتسون بإنجاز العديد من البحوث حول التعلم مازجا دراسته بعلوم مختلفة كالأنثروبولوجيا والاتصال وعلم الاجتماع و علم النفس ، نظرا لإيمانه بتداخل هذه التخصصات العلمية في تفسير الظاهرة الإنسانية .

✓ **بول وتسلافيك Paul Watzlawick:**

[1] –Yves Winkin "**la nouvelle communication** " éditions du seuil, 1981, p 31.

[2] - وحيدة سعدي، **بالو التو مدرسة الاتصال**، مجلة دراسات، العدد33، الإمارات،2013، ص 265.

من مواليد 1921 يعتبر احد الشخصيات الرائدة في مدرسة بالو التو Palo Alto، يشكل العلاج الأسري والنفسي مجالات بحثه، ساهم أسلوبه العلاجي في نجاح أفكار مدرسة بالو التو.[1]

تأثر " **بول واتسلافيك** " بعوامل معرفية وإبستمولوجية مختلفة، كان إحداها هو تأثره الشديد بـ " دون جاكسون Don Jackson " الذي تميز عن غيره بقدراته الشخصية ومناهجه العلاجية، ثم بعد لقاءه بباتسون الذي يعتبر من كبار المنظرين في معهد البحوث العقلية، والذي يتم استشارته من قبل جميع المنتمين لهذا المعهد، ثم اكتشف" بول وتسلافيك" الطبيب النفسي " لمتون اريكس Milton Erickson" صاحب فكرة المفارقة كتقنية علاجية في حقل الطب النفسي، جل هذه العوامل الفكرية الايديولوجية كانت السبب الرئيسي عند " بول وتسلافيك " في دراسة الذات وكذا مختلف استعمالات القيد المزدوج [2].

✓ **إدوارد هول Edward Hall:**

له العديد من المؤلفات كان اشهرها البعد الخفي وكتاب ما وراء الثقافة إضافة إلى مؤلفه اللغة الصامتة Le Langage Silencieux ، والذي درس فيه الاتصال غير اللفظي والإدراك الحسي للزمن وأولويات الفضاء التفاعلي ..... الخ، توصل هول من وراء ذلك إلى جملة من النتائج كان أهمها أن المسافات تحدد العلاقات الاتصالية وفقا للبعد أو القرب، بذلك اعتبر هول من المساهمين فكريا في بناء مدرسة بالو التو Palo Alto تلك المدرسة غير المرئية اجتمع فيها باحثون تقاربت رؤياهم النظرية والمعرفية والايديولوجية حول ظاهرة الاتصال الذي كان حسب وجهة نظرهم كل لا يتجزأ .

درس هول في جامعة "**ينفر**" الأمريكية بواشنطن، تحصل على درجة الماجيستير من جامعة " أريزونا "ودرجة الدكتوراه في علوم الإنسان من جامعة كولومبيا، كانت إقامته بمدينة " سانتافيه " لإجراء أبحاثه ودراساته المختلفة.[3]

إضافة إلى إسهامات العديد من لمناظرين الآخرين أمثال " Bird whistell Ray" الذي اهتم بدراسة اللغة غير اللفظية كاللمس والشم والمكان والزمان.....إلخ وغيرها من الدلائل غير اللفظية التي

---

[1]-Michel Josien," **Techniques de communication interpersonnelle (analyse transactionnelle, école de palo alto ,pnl)**Eyrolles , saint germain ,paris ,2004, p83.

[2]- P,watzlawick et les autres **,"une logique de la communication** " ,le seuil , 1979 , p 19.

[3] – إدوارد تي هول: "**البعد الخفي** "، ترجمة: لميس فؤاد، دار الأهلية للنشر والتوزيع، ط1 ،2007، ص 300.

اعتبرها أنماطا اتصالية تتشكل في نفس النسق الاتصالي، مما دفعه إلى دراسة العلاقة بين الإشارات والهيئة الجسدية واللغة اللفظية.[1]

- **مبادئ الاتصال عند بالو التو Palo Alto:**

اقترح كل من Helmick و Watzlawick جملة من مبادئ الاتصال الإنساني والتي كانت تمثل المسلمات الأساسية لنظرية الاتصال، والتي سنقوم بعرضها على التوالي:

- ✓ **المسلمة الأولى: استحالة عدم الاتصال (L'impossibilité de ne pas communique)**

يشترط " غريغوري باتسون " أن التواصل بين الأشخاص يكون وجها لوجه، ولكن ليس من الضروري أن يتحدثا مع بعضهما البعض"[2]، من هذا المنطلق ينص نظام الاتصال حسب باتسون على أنه منذ لحظة إدراك الوعي بين الطرفين فإنه يرجح أن يتم تفسير أي سلوك على أنه إشارة اتجاه الآخرين المتصلين، بمعنى أنه في حالة الاتصال لا يمكن أن لا نتواصل، بل أن كل سلوك هو عملية تواصل.[3]

لا يقتصر الاتصال على جملة ما يحمله من رسائل لفظية، فالموقف الاتصالي حامل لإشارات، رموز، دلائل، وضعيات، وتصرفات تصل من خلال رسائل تكون معبرة عن طبيعة الموقف كالفرح، الحزن، عدم الرضا، الحب، الكراهية ..... الخ [4]، في هذا الصدد يتحدث باتسون وزملاؤه عن التواصل أو ما بعد التواصل " الميتا تواصل "فيقول أنه عندما يتواصل "أ" مع "ب" فإن فعل التواصل البسيط قد يحمل الملفوظ الضمني "نحن نتواصل الآن " [5].

إذن فإن التواصل هو ممارسة تأثير بوعي أو بدون وعي، فإذا كان من غير الممكن عدم التواصل، فمن المستحيل عدم التأثير.[6]

- ✓ **المسلمة الثانية: التواصل ظاهرة اجتماعية تفاعلية**

---

[1] – وحيدة سعدي: **بالو التو مدرسة الاتصال**، المرجع السابق، ص 265.

[2] - Jurgen ruech, gregory Bateson," **communication et société**" éd, orig, the social matrix of psychiatry ,paris ,seuil ,1996 ,p38.

[3] - Dominique picard," **L'école de Palo alto** " 3eme édition, France, 2020, p62.

[4] – وحيدة سعدي: **بالو التو مدرسة الاتصال**، المرجع السابق، ص 267.

[5] - Yves Winkin "**la nouvelle communication** , ibid , p22

[6] - Jean-Curt Keller,**"le paradaxe dans la communication implications épistémologique et usages thérapeutique philosophie**" université Paul Verlaine –Metz, 2006, p30 .

ترتكز هذه الخاصية على العلاقة التي تربط بين الأفراد، فكل تدخل لعضو من نسق ما (عائلة، فريق، تنظيم ....) يمثل إستجابة لتدخل[1]، حيث يمثل بدوره المثير الذي يكون ردود الأفعال، من هذا المنطلق يمثل التواصل سيرورة دائرية تحدث من خلال رسالة ردود أفعال Feed Back لدى الطرف المخاطب Tinteriocuteur .

✓ **المسلمة الثالثة: يحدث الاتصال ضمن سياق:**

إن نقل أو إرسال رسالة يكون وفق السياق الذي يحدث فيه الموقف الاتصالي، حيث تتحكم فيه طبيعة العلاقات والتفاعلات الحاصلة وكذا الثقافة السائدة بين الفرد والآخر. إذن فالسياق إطار رمزي Un Cadre Symbolique يحمل معايير وقواعد ونماذج وطقوس تفاعل[2]، تتحدد من خلالها طبيعة العلاقة التواصلية بين الطرفين المتصلين .

✓ **المسلمة الرابعة: مستويات الاتصال من جانبي المحتوى والعلاقة (Niveaux De La Communication Contenu Et Relation)**

حسب باتسون لا تقتصر الرسالة على المعلومة التي يتم إرسالها ، بل أن المعلومة ضامة لمستويان تمثلا في مستوى المحتوى والذي يسميه البعض بـ " المؤشر"، و آخر يطلق عليه بـ " الأمر " Ordre" يتم من خلاله تحديد الوضع العلائقي الذي يجب أن يفهم به محتوى الرسالة، لكن وفي وقت لاحق تم التخلي على هذين المصطلحين ليتم تبني مصطلح أكثر وضوحا وهو المحتوى والعلاقة، فعلى سبيل المثال إذا قلت لصديقك " توقف عن الكلام الفارغ " ، فتكون قد أبلغته أنك لست موافق على ما يقول وهذا هو المقصود من مضمون أو محتوى الرسالة، لكن طريقة إيصال الرسالة هو الذي يحدد نوع العلاقة التي أريد أن أنقلها، فإذا قلتها بصوت عالي ووجه عابس فأنا أشير بذلك لعلاقة عدائية، وأما عن الابتسامة فالدال على أنها علاقة ودية.

إن العلاقة التي يمكن من خلالها تحديد كيفية فهم " المحتوى " يمكن استيعابها كنمط من أنماط الميتا تواصل، وبالتالي تشتمل الإتصالات على جانبان تمثلا في المحتوى والعلاقة، بحيث يشتمل الثاني الأول وهو

[1] – فقير صبرينة: المرجع السابق، ص118.

[2] – وحيدة سعدي: **بالو التو مدرسة الاتصال**، المرجع السابق ، ص06.

إذن التواصل ما وراء الاتصال[1] ، كما تساعد دراسة الميتا تواصل على فك رموز العلاقة في التبادلات بين المتحدثين، فطبيعة العلاقة تعتمد على تنقيط تسلسلات الاتصال بين الشركاء[2] ، بمعنى أن الفاعل في العلاقة الاتصالية ينقط رسالته وفقا لوجهة نظره الخاصة أثناء التواصل، هذا التنقيط يكون ضمن سلسلة التحفيز والاستجابة أو ضمن منطق السبب والنتيجة، فحسب باتسون فإن العلاقة لا تعتمد فقط على سلسلة الأحداث التي تشكل التفاعل، ولكن على الطريقة التي يرى بها الأفراد الأحداث وكيف يفسرونها.[3]

✓ **المسلمة الرابعة: العلاقة بين المتصلين وفق النموذج التماثلي والنموذج التكميلي**

وفقا للنموذج الأول تكون العلاقة متساوية بين لمتصلين "أ" و "ب" حيث تنسج بينهما على أساس التفاعلات الاتصالية التي تكون متعلقة بالسلوكات المضادة[4] ، أما في العلاقة التكاملية تكون على شكل هرمي بمعنى تواجد مكانة عليا و أخرى دنيا مثل: علاقة الأم بالطفل، علاقة الرئيس والمرؤوس[5].

يقول باتسون " أن كل تبادل للتواصل يكون متماثلا أو تكامليا بحسب ما إذا كان يدل على المساواة أو الاختلاف " [6] الأمر الذي يفرض أنه إذا كانت العلاقة الشخصية للمتصلين متساوية فالعلاقة بينهما تماثلية، أما إذا كان هناك اختلاف بين المتصلين فالعلاقة تكميلية ، أي أنه متعلق بطبيعة السلوكيات بين المتصلين.

✓ **المسلمة الخامسة: النمذجة والبراغماتية Modélisation et pragmatique**

يسمح لنا هذا النموذج Le Modèle Systémique من تحديد الآثار الجانبية لإستحالة عدم التواصل، والذي يمثل تأسيسا للتفاعل باعتباره الوحدة الأساسية للتواصل.

بعد القيام بضبط مستويات الاتصال المتمثلة في مستويين كما سبق الذكر ألا وهما: العلاقة والمحتوى، فإننا نكون بذلك سلطنا الضوء على مشكلة جديدة تمثلت في عدم الفهم أو سوء الفهم، إضافة إلى أن ظهور

---

[1] - Dominique Picard, Op. Cit ,p63.

[2]– سهام ذيب:" **الاتصال عبر الشبكات الاجتماعية في ظل التنوع الثقافي، دراسة تحليلية و ميدانية** " أطروحة دكتوراه، تخصص الإعلام الثقافي، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية قسنطينة،2023–2022، ص 164.

[3]– Dominique picard," **L'école de Palo alto** ", Op .Cit, P61.

[4] – لكحل وهيبة: المرجع السابق، ص45.

[5] – وحيدة سعدي: **بالو التو مدرسة الاتصال**، المرجع السابق، ص 267.

[6]– Dominique picard, Op .Cit, p66.

عمليات التنقيط التي تسمح بفهم طبيعة الذاتية العميقة للطريقة التي ننظر بها إلى علاقاتنا والصعوبات أو الحواجز التواصلية.

إذن في حالة سوء عملية الاتصال والتي يطلق عليها مصطلح " المرضية " فإن هذا النموذج يتيح لنا فرصة تحديد الأسباب والدوافع التي أدت إلى صعوبة التواصل.

➢ **مدى انطباق نظرية بالو التو على الدراسة الحالية:**

على ضوء هذه المدرسة يجدر بنا القول أن جل السياقات كانت متواجدة في نفس الوقت والمعنى العام للاتصال، فهو بالتالي نتاج مجمل معانيه التي تحدث داخل هذه السياقات، وتطابقا مع موضوع دراستنا وفق الخلفية النظرية لبالو ألتو يمكننا القول أن العلاقات الاجتماعية والتفاعلات الاتصالية التي تحدث بين الأستاذ والتلميذ لا تحدث من عدم، وإنما تتشكل وفق أطر مرجعية تحدد وتوجه طريقة الاتصال بينهما، كذلك نجدها تؤثر على الأحكام التي تنتج عن هذا التفاعل، بما في تلك السلوكيات والآراء والمواقف، وهذا ما يدفعنا بالقول أنه لا يمكننا معرفة واقع العلاقة التي تربط بين التلميذ والأستاذ بعيدا عن السياقات التي تحدث فيها العملية التواصلية.

استنادا لذلك فقد قمنا بإسقاط هذه المقاربة على دراسة المعيقات الاتصالية ضمن العملية البيداغوجية كظاهرة تنتج عن إخفاق الظاهرة الاتصالية في جوهرها، محددة في عملية التواصل وتبادل المعاني بين المرسل والمستقبل (الأستاذ والتلميذ)، حيث برز مع هذه التطورات الحاصلة تغييرات اجتماعية، تتسبب في تغيير التركيبة الاجتماعية لدى التلاميذ، فتلاميذ اليوم ليسوا أنفسهم بتلاميذ السنوات الماضية فاختلاف الأجيال بالدرجة الأولى والتطورات الحاصلة في المجتمع بالدرجة الثانية أدى إلى نشوء تغييرات بالعلاقات الاجتماعية وطريقة تواصلهم وحتى تفاعلاتهم الاجتماعية، خاصة إذا تعلق الأمر بالأوساط التعليمية مما استدعى الباحثين إلى دراسة وفهم العلاقات الناشئة ضمن سياق الأسرة التربوية، فالاتصال في سياق البيئة التعليمية يصعب فهمه نظرا لطبيعته المعقدة ، الأمر الذي استوجب البحث في معرفة عوائقه وذلك بالوقوف على أهم الإشكاليات الاتصالية التي تحد من عملية فهم التلميذ لما يتم إرساله من خلال دراسة عملية التفاعل التي يندمج فيها طرفي العملية التواصلية التعليمية، هذا الأخير يشكل التأويلات المتبادلة والمعاني المرسلة والمستقبلة وانعكاساتها على الاتصال داخل قاعة الدرس .

فالاتصال حسب مدرسة بالو التو له مظهران المحتوى والعلاقة، بالتالي ارتأينا الى دراسة المشكلات الاتصالية على الصعيد البيداغوجي والتي عرفت معطيات جديدة وما نجم عنها من سلوكات جديدة أثرت على البيئة التربوية التعليمية، فالمشكلات الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ والتي تتسبب في إحداث خلل وظيفي في إدارة العملية التعليمية خاصة ما يتعلق بسوء الفهم بينهما، والذي ينجم عنه تفسير معنى الرسائل الصادرة عن الأستاذ بغير المعنى المراد ايصاله خاصة وأن الإثنين في حالة اتصال مستمر، ويستحيل أن لا يتواصلا، فجميع المواقف الاتصالية التي تحصل داخل الفصل الدراسي تكون بين الطرفين سواء كانت هذه المواقف الاتصالية عن طريق اللفظ من خلال العبارات والجمل والكلمات أو عن طريق الأسلوب غير اللفظي الذي يعتمد فيه على الرمز والإشارة أو الايماءة و الحركة أو تعابير الوجه ووضعيات الجسد التي تحي كلها بدلالات بين الطرفين يتم من خلالها تفسير الرسالة المقدمة، و هنا يتطلب الامر من الطرفين مهارات اتصالية عالية تساعد كل منهما على تفسير رد الفعل الناجم عن الطرف الآخر تفسيرا صحيحا، يتجاوز من خلالها سوء الفهم الذي يتسبب في فشل عملية التواصل بينهما.

إن التفاعل الذي يحصل داخل هذا الحيز التربوي يكون أساسه ممارسات لغوية أو غير لغوية كما سبق الذكر، تدور حول مناقشات أو تبادل المعلومات حول طبيعة الدرس المقدم، فتنقل أراء وتوجهات فكرية من طرف الأستاذ حول الموضوع تكون موجهة الى التلميذ و هو ما سماه بالو التو بثنائية العلاقة والتفاعل، حيث تبنى العلاقة التواصلية، ويتشكل هذا التفاعل من هذا المنطلق وفق علامات تواصلية دائرية الاتجاه، ويكون بالتالي تبادل المعاني فيها والأفكار والرموز والإشارات مستمرا سواء كان ذلك لفظيا أو غير لفظي، وهنا يصبح المرسل مستقبل والمستقبل مرسلا، ويكون رجع الصدى لمحتوى الرسائل المتبادلة فيما بينهم ذات أثر الأمر الذي يعرف عند مدرسة بالو التو بالاتصال الدائري التبادلي، والذي عادة ما يكون أثره من خلال اتصال الأفراد أثرا إيجابيا يدل على اتضاح الرسائل والمعاني بين الطرف المرسل و المستقبل، وهو الأمر الذي ينطبق على الموقف التواصلي الذي يكون بين الأستاذ والتلميذ، فكلما كانت المعلومة دائرية الاتجاه بينهما كلما ساعد على تجاوز الفهم ومكن الطرفين من تفسير ردود الأفعال بينهما تفسيرا صحيحا خاليا من التعقيد و الخطأ، وفي حالة سوء عملية الاتصال بين الطرفين وجب على الأستاذ البحث في الدافع والسبب الذي نجم عنه صعوبة التواصل مع تلاميذه.

2-3- نظرية سيمياء المواقف: لـ "الكس ميكيلي ALEX MECHILLI"

تعتبر أحد اهم المداخل النظرية والمنهجية الحديثة التي عنت بدراسة الظاهرة الاتصالية عن طريق رؤيا تفسيرية تأويلية لمجمل الافعال الاتصالية التي يقوم بها المتصلين في موقف اتصالي ما، فيتم من خلال هذه النظرية تحديد الدلائل والمعاني من وراء الأفعال الاتصالية للأفراد ضمن سياقات اتصالية مختلفة.

- **مقدمات ابستمولوجية لمنهج سيمياء المواقف:**

كانت البدايات الاولى لظهور سيمياء المواقف على يد "ويل هيام دلتي "منذ 1880 م، و التي تعود في الأصل إلى علم النفس الاجتماعي الذي يعتبر أحد فروع علوم النفس الذي يهتم بدراسة سلوكات الأفراد و الجماعات، تؤمن كثيرا بالانفعال والدلالات غير لفظية (إشارات إيماءات رموز ... و غيرها من العلامات الإيحائية، والتي تحمل في طياتها أبعادا رمزية، حيث تمثلت هذه الإرهاصات الحديثة في دراسة و تفسير السلوكات، والتي اعتبرت دوافع تجعل الفاعلين ينتهجون سلوك ما دون آخر، أو يقومون بفعل اتصالي معين دون آخر.

أكد " ويل هيام دلتي " على ان ازدواجية العقل التي تحتم موقفين ابستمولوجيين هما الشرح والفهم اللذان يعتبرا في عمق الذكاء الاجتماعي بالنسبة للباحثين والمنظرين، وسرعان ما تحول هذا الموقف الابستمولوجي إلى منهج مقارباتي من قبل " هرسل E. Hurssel" ، عمل هؤلاء الباحثين على تصور اهتمامهم بالمكونات الأساسية للموقف، والذي يمثل موقف ذاتي بالنسبة للجماعة أو لأخرى.[1]

أطلق على نظرية سيمياء المواقف العديد من المسميات حيث سميت في البداية بنظرية عمليات الاتصال La Théorie des processus des communication ، ثم أطلق عليها بنظرية السيميوسياقية La Théorie Sémio Contextuel ، ثم بتسمية المقاربة السيميائية السياقية للظواهر L'approche sémiotique contextuel des phénomènes.[2]

[1] – ألكس ميكيلي: " **الوجيز في سيمياء المواقف** "، ترجمة: وحيدة سعدي، منشورات بونة للبحوث والدراسات، عنابة، 2008، ص 173.

[2] – العيفة محمد رضا:" **سيمياء المواقف كمقاربة منهجية لدراسة الظواهر الاتصالية نحو تصور بنائي تأويلي للاتصال** "، مجلة دراسات وأبحاث المجلة العربية للأبحاث والدراسات في العلوم الانسانية والاجتماعية، مجلد 16، عدد01، جانفي 2024، السنة السادس عشر، ص 58.

أحدث الكس ميكيلي (Alex Muccheilli) هذا الأسلوب في التحليل عندما كان رئيسا لمخبر بحث Ceric مركز الدراسات والبحوث في الإعلام والاتصال جامعة مونبيليه، في تحليل الظواهر الاتصالية بناء على أسس نظرية ضمن مقاربة مفهمية للظواهر، وبشكل أكثر تحديدا علم اجتماع الفهم ، الاثنوميتودولوجيا، الظاهرتية والمقاربة التفاعلية.[1]

تقوم سيمياء المواقف على تحليل كل ظاهرة اتصالية من خلال المعاني للفاعلين، يكون هذا البناء ضمن شكل معين من الاتصال، هذا النوع من التواصل مخصص لدراسة الاتصال الذي يحدث في حالة التبادل بين إثنين أو أكثر من المشاركين، على عكس الأنواع الأخرى من الاتصال التي تركز على أجزاء الاتصال المكملة للفعل التواصلي، فسيمياء المواقف حسب صاحبها ألكس ميكيلي هي المقاربة التي تعمل على إعادة السياق مع التركيز على وجه الاتصالات المعممة ذات المعنى Les Communication Généralisé Significatives.[2]

تهدف المقاربات السيميائية بمختلف أنواعها إلى محاولة فهم عملية بناء المعاني نظرا لتدخلها مع العديد من المجالات البحثية لاهتمامها البارز في فهم الظواهر المعرفية والاجتماعية والاتصالية، التي جعلتها تنقسم إلى قسمين: **الأول** يمثل المقاربة المعرفية التي تهتم بالبحث في عمليات المعاني وتشمل الفلسفة، علم المعرفة، اللغة، وهو مستوى السيمياء العامة. أما **الثاني** : فيمثل المقاربة الاجتماعية الثقافية وتعنى بالبحث في عمليات الاتصال، وتهتم بالدراسات الثقافية، والأنثروبولوجيا وعلوم الاعلام والاتصال وهو مستوى السيمياء الخاصة والتطبيقية .[3]

كما تبحث سيمياء المواقف كوريثة لمجمل البحوث عن معنى التعابير الإنسانية (الكلام، المظهر، شبه اللغة، السلوكيات، تتابع التصرفات وإنجازات مادية، من خلال دمجها في سياق المواقف المناسبة لها، بمعنى أن معاني التعابير تتواجد بالنسبة لفاعل اجتماعي ما، من خلال تسييقها، أما إذا تعلق الأمر بإيجاد

[1] – العيفة محمد رضا: المرجع نفسه، ص 58.

[2] – العيفة محمد رضا، المرجع السابق، ص 58.

[3]- Jean Claude, "**L'approche sémiologique**"1998, p07 w.w.w.edu.ege.ch/dip/fin/L'approche sémiologique pdf.

معنى نفس التعبير بالنسبة لفاعل اجتماعي آخر سيتم وضع التعبير في علاقة مع تعريف هذا الفاعل الآخر لنفس الموقف .[1]

ركزت سيمياء المواقف جل اهتمامها في التعبير عن علاقة الأطر المكونة للموقف، فهي لم تهتم بطريقة نقل الرسائل، نظرا لأنها تصوب تركيزها نحو الفاعل الذي يقوم بأنشطة تسير في موقف ما، لهذا فإن سيمياء المواقف حسب ألكس ميكيلي لا تبحث عن شيفرات ستكون مصفوفات معممة لأشكال المعاني، فالمعنى ليس ظاهرة استطلاعية وإنما هي انبثاق يرتبط بتسييق طبيعي قام به الفاعل.

إن وضع الظواهر في سياقاتها هو الجهد الطبيعي الذي يبذله الفاعل للإجابة عن السؤال: " كيف نفهم ما يحدث هنا؟"، حيث يتطلب فهم الظواهر أن يقوم الفاعل ببناء موقف بعناصر في حوزته ثم يفكك الفاعل الاجتماعي هذه العناصر المكونة للموقف إلى أطر لتسهيل عملية التحليل.[2]

- **الافتراضات الأساسية لسيمياء المواقف في الاتصال:**

تعتبر هذه النظرية الشكل الجديد لدراسة الظاهرة الاتصالية بمنحى مغاير تماما لما كان سائد، تقوم في الأساس على مفاهيم ومرتكزات وقواعد تحليلية ومنهجية تعتمد هذه المقاربة العديد من الافتراضات كان أهمها:

✓ إن الكشف عن معاني المواقف تكون من الفاعلين ، وفقا لما يتلاءم و توقعاتهم ، معتمدين على الاتصال الذي يكون ضمن سياقات، وبالتالي فتفسير المعنى يكون وفقا لما يحدث أثناء الاتصال أو المتوقع حدوثه .[3]

✓ تفسير السلوك التواصلي يكون وفق ما يراه الفاعل الاجتماعي أثناء الموقف فالأطر المكونة للموقف تجعله ينتهج معاني مختلفة تقوم بوضع الظاهرة في علاقة مع الأطر (أي إذا كان الموقف إيجابي سيكون المعنى المبني عن الفاعل إيجابيا والعكس).[4]

---

[1] – ألكس ميكيلي: المرجع السابق، ص 175 .

[3]– ألكس ميكيلي، المرجع نفسه، ص 175.

[3]– العيفة محمد رضا: المرجع السابق ، ص 66.

[4] - Alex Muccheilli, **la nouvelle communication épistémologie des sciences de l'information – communication** ,» Armand colin, paris, 2000, p169

✓ إن مجمل السلوكيات التواصلية للفاعل الاجتماعي عبارة عن عناصر يكونها لحل إشكال يطرحه الموقف القائم بأسلوب يتوافق وتوقعاتهم .[1]

✓ إن فهم حالات الاتصال تكون بالإحاطة بالسياقات السبع التي ركز عليها الكس ميكيلي (سياق الهوية، السياق الزماني، المكاني، العلائقي والمعياري، الحسي السوسيوثقافي).[2]

➢ **المفاهيم الأساسية لنظرية سيمياء المواقف:**

إن دراسة الظاهرة الاتصالية حسب الكس ميكيلي يكون من خلال السلوكات الممارسة من قبل الفاعلين، حيث يستطيع تفسير المعنى وفق ما كان يحدث أثناء المواقف الاتصالية السائدة، وما تم تداوله من رسائل ورموز، من هذا المنطلق حدد ألكس ميكلي المفاهيم الأساسية لنظريته السياقية كغيره من المنطلقات النظرية السابقة حيث تعلق الأمر هنا بـ:

أ – المعنى :

هو ما تسعى الظاهرة لإيصاله للفاعل، وهو الأسلوب الذي يفهم من خلاله الظاهرة هذا الفهم يكون نتاج لأعمال فكرية يضع الظاهرة في علاقة مع أطر الموقف، فسيمياء المواقف تنقب بالأساس على المعاني وعلى عمليات وضع الظاهرة في علاقة مع أطر متعددة.

يقسم Ting – Toomey المعنى إلى ثلاث طبقات:

✓ **معنى المحتوى** : يشير المعنى هنا إلى طبيعة المعلومة المراد إيصالها إلى المتلقي من خلال قناة شفاهية أو أية وسيط اتصالي آخر، وهنا نخص المعلومة الواقعية أو الرقمية .[3]

✓ **المعنى العلائقي:** يقصد به تقديم المعلومة بناء على حالة العلاقة بين المرسل والمستقبل، من خلال الاستدلال بجملة من الرموز التي تثبت المعنى العلائقي كنبرة الصوت، ملامح الوجه.

✓ **معنى الهوية:** من خلال هذا المعنى يتم الإجابة على الأسئلة التالية: من أنا ومن أنت في حلقة التواصل هذه؟ " كيف أعرف نفسي في مشهد التفاعل هذا؟ وكيف أعرفك أنت؟ فمعنى الهوية يوحي بقضايا

---

[3] – العيفة محمد رضا: المرجع السابق، ص 66.

[4]– بوجفجوف ف. الزهرة:" **الاتصال الشخصي في عصر الفضاءات الرقمية الإشكاليات و الآفاق** "مخبر دراسات وأبحاث في الاتصال، دار الأيام، الأردن، 2023، ص 20.

[3] – ألكس ميكيلي: المرجع السابق، ص 180 .

مختلفة كإظهار أو عدم إظهار الاحترام، قضايا القبول، الرفض التي يتم استخلاص معاني الهوية من خلال دلالات غير لفظية، كتعبيرات وجه المتحدث، المسافة، واختيار الألفاظ. [1]

ب- الموقف بالنسبة للفاعل:

يمثل الكلمة المفتاح في نظرية سيمياء المواقف، فتعريف الموقف من وجهة نظر الفاعل هو عبارة عن الوصول إلى المعنى بناء على التجارب الشخصية للفاعل وتموقعه الاجتماعي، الأمر الذي يفرض على الفاعل أن يكون السياق العام للموقف يتماشى مع مقاصده ونواياه ورهانته، فالموقف بالنسبة للفاعل هو نتاج انتقاء العناصر المكونة للموقف(الأطر).[2]

ج- الفاعل الاجتماعي:

حتى يتسم الفرد أو الجماعة بصفة الفاعل الاجتماعي عليه أن يكون تحليله للموقف متجانس مع الجماعة بمعنى أن يدرك كل فرد الموقف داخل الجماعة بنفس الأسلوب ونفس المقاصد ونفس المعايير والرهانات بمعنى أن المعاني المنبثقة نفسها لدى كل أفراد الجماعة.

د- أطر الموقف:

على حد تعبير عبد القادر عبد الجليل فإنه: " **مجموعة من الظروف التي تحيط بالحدث الكلامي ابتداءا من المرسل والبيئة حتى المستقبل مواصفاته و تفاصيله المتناهية** " [3]، بمعنى أن العناصر المكونة للموقف التي ميزتها سيمياء المواقف سبعة أطر تمثلت في: إطار النوايا والرهانات، إطار المعايير والقواعد،

[1]- باديس لونيس:" **نظرية تفاوض الوجه في الاتصال البينثقافي – قراءة ابستمولوجية** "، جامعة باتنة 1، مخبر الدراسات الثقافية والانسانيات الرقمية (الجزائر)، مجلة ميلاف للبحوث والدراسات ، مجلد 08، عدد 02، ديسمبر 2022، ص 09 .

[3] – ألكس ميكيلي: المرجع السابق، ص ص 174 – 181.

[1] – عبد القادر عبد الجليل:" **علم اللسانيات الحديثة** "، دار الصفاء، ط1، عمان، 2002، ص 543 .

إطار التموضوعات، إطار نوعية العلاقات، الإطار التاريخي والزماني، الإطار المكاني والحسي والتي تغطي كافة الخلفيات المرجعية للموقف، أي كل ظاهرة تحلل بناء على نوعية الإطار التي تخضع إليه. [1]

➢ **قواعد التحليل السيميائي للمواقف:**

يرتكز التحليل السيميائي للمواقف على جملة من القواعد تؤدي وظائف معينة يسمح من خلالها بفهم ما يجري، بذلك يتم تبرير التدخل بأسلوب علمي أكاديمي من خلال نظرية نفعية. سيتم عرض هذه القواعد على النحو التالي:

✓ **قاعدة التسييق La Contextualisation:**

تفسر الظواهر والأحداث بناء على الأطر المكونة للموقف بالنسبة للفاعل، حيث ينبثق المعنى من التفاعل الحاصل بين السلوك التعبيري والأطر الموقفية التي يحدث فيها، بالتالي ليس لكل الفاعلين المشاركين في الموقف معنى موحد، فلكل فاعل معنى مكون خاص به، فوضع الظاهرة في سياقها المناسب يعتبر أهم خطوة في تحليليه في سيمياء المواقف. [2]

✓ **قواعد تركيب الموقف من خلال الأطر:**

يحتوي الموقف العديد من الأطر فحسب الكس ميكيلي يتحقق التسييق من خلال موقف يكون خلفية مرجعية معرفة من قبل كل فاعل، تتكون هذه الخلفيات المرجعية للموقف من عدة أطر تمثلت في إطار المقاصد والرهانات، إطار الثقافة والمعايير، إطار التموضوعات، إطار نوعية العلاقات، الإطار المكاني والزماني، الإطار التاريخي والإطار الحواسي.

تجدر الإشارة الى أن اختلاف التفاسير والمعاني بين الفاعلين من موقف ما يكون راجع بالأساس إلى سلسلة الأطر المكونة لموقف الفاعل، لهذا يكون للظاهرة العديد من المعاني .[3]

✓ **قاعدة تعريف الموقف من طرف الفاعل:**

---

[1] – ألكس ميكيلي، المرجع السابق، ص 181 .

[3]– ألكس ميكيلي المرجع السابق، ص 176.

[3]– ألكس ميكيلي: المرجع السابق، ص 177.

يعتبر الموقف في سيمياء المواقف جزءا من العالم المعرف موضوعيا لكل الفاعلين الاجتماعيين، فالموقف عموما ليس موقفا لفاعل، فكل فاعل يحوي عناصر خاصة به تشكل الموقف في محيطه العام، تكون هذه العناصر بناء على مقاصده ورهاناته، ثقافته [1]، بمعنى أن هناك من الفاعلين الاجتماعيين من يشتركون في نفس العناصر، بينما هناك عناصر تكون حكرا إلا عند فاعل أو آخر .

تكمن أهمية هذه القاعدة في توضيح حجم الاختلافات السائدة في التأويل بين الفاعلين المختلفين المساهمين في بناء الموقف.

✓ **قاعدة تكوين المعنى الإجمالي:**

إن تعريف المعنى الإجمالي لظاهرة ما بالنسبة لفاعل اجتماعي هو الاستنتاج للمعاني التي تمكن الفاعل من الحصول عليها من الموقف للظاهرة التعبيرية، فالعديد من المعاني والتفسيرات المختلفة التي تنبثق من وضعها في علاقة مع الأطر المكونة للموقف.

يتكون الموقف من عدة أطر تحتوي فيه الظاهرة على العديد من المعاني، يتم جمع هذه المعاني ليتحصل من وراءها الفاعل على المعنى الإجمالي الذي وجب أن يضع نفسه مكان الفاعل.[2]

✓ **قاعدة ترابط أطر الموقف:**

تتشابك عناصر الموقف بالنسبة للفاعل ولا تنفصل عن بعضها البعض، حيث أن الترتيب المكاني يرجع في الأصل إلى المعايير الثقافية، وكذا تموضوعات الفاعلين المشتركة تكون بدرجة واسعة مع نسق نوعية العلاقات التي تربط الفاعلين، أما رهانات الفاعلين فغالبا يتم ربطها بالمعايير التقليدية التي تشكل الموقف. إذن ما يمكن استخلاصه من هذه القاعدة أنه في التحليل السيميائي للموقف يستطيع المحلل أن ينطلق من إطار، معتبرا اياه أنه بداية خطواته التحليلية الأقوى، تبدأ رحلته التحليلية بالبحث عن المعاني التي تكون ذات علاقة مباشرة مع الإطار، ثم يتوجه إلى الأطر الأخرى التي يرى انها مهمة وتستحق الاهتمام، كما أن الاهتمام بالاثنين من الأطر أو ثلاث يفقر المعاني المنبثقة حول ذات الظاهرة.

---

[1]– ألكس ميكيلي، المرجع نفسه، ص 177.

[2] – أكس ميكلي، المرجع نفسه، ص178.

قدم ألكس ميكيلي في كتابه " الوجيز في سيمياء المواقف ترتيبا للأطر التأويلية حيث كانت كالتالي: إطار المقاصد والرهانات، الإطار الثقافي والمعياري، إطار التموضعات وإطار نوعية العلاقات..... الخ، يعطي هذا الترتيب الأشياء حسب الأطر التي تبدو نظرة لتجربته الأكثر تأثيرا في الموقف.

✓ **قاعدة منطق التصرفات:**

في هذه القاعدة يأخذ الفاعل كل ما يحمل معنى إيجابي، تاركا المعاني السلبية، فهي قاعدة واضحة بسيطة يمكن الاستدلال بها يوميا. إن المقاربة السيميائية السياقية للظواهر مهمة نظرا لأنها لا تمكن من معرفة دوافع قيام الفاعلين، أو عدم قيامهم بأفعال في موقف دون آخر، كما أنها تسمح بالولوج إلى الأداء الوظيفي الحميم للظواهر السلوكية، فلكي نستطيع أن نغير سلوكا وجب عليه أن يضعه في معنى آخر، أما في حالة تعديل الموقف يصبح المعنى مغاير لما كان عليه، الأمر الذي يحتم على الفاعل أن يقوم بأفعال وأشياء أخرى.[1]

تمنح سيمياء المواقف مبدأ الأسبقية للموقف ما يجعلها تتعارض وتتشابك مع العديد من النظريات الأخرى تعطى الأسبقية لمبدأ الانفعالية الداخلية لشخصية الفاعلين، تلك الانفعالية المبينة في عناصر الموقف الذي قام به الفاعل.

✓ **قاعدة استيعاب الفاعلين للرسائل المستقبلة:**

يمكن اعتبار معاني المواقف التي يدركها الفاعلون رسائل توجه إليهم ويستقبلونها، ينتج الفاعلون أنفسهم إنبثاقات للمعنى ترتبط بوضع الظواهر في علاقة مع الأطر أو العناصر المكونة للموقف.

تعتبر هذه القاعدة نتيجة تحديد مقاربة المعاني من خلال سيمياء المواقف، فالأمر الذي يريد شخص أن يقوله هو تمام ما نعنيه وهو أيضا الرسالة التي نتلقاها منه، وترتبط الرسالة بمعنى أو عدة معاني، وبنفس المعنى نقول المعنى هو غالبا رسالة مرسلة ومستقبلة من طرف فاعل اجتماعي معين، ويبنى المعنى مثل رسالة العالم المدرك من قبل الفاعل، هذا العالم من زاوية أخرى مؤلف من مجمل المعاني التي يحملها.[2]

➢ **مدى انطباق نظرية سيمياء المواقف على الدراسة الحالية:**

[1]– العيفة محمد رضا: المرجع السابق، ص 67.

[1]– الكس ميكيلي: المرجع السابق، ص 178.

تقوم الدراسة الحالية على محاولة تحديد دوافع وأسباب المشكلات الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ من خلال دراسة الظاهرة الاتصالية بينهما بشكل مغاير لما كان معتمدا عليه في البحث سابقا، حيث تكون قراءة الموقف الاتصالي قراءة سيميائية لطبيعة العلاقة التواصلية بين طرفي العملية التعليمية يعتمد فيها على تفسير العبارات والسلوكيات وكل ما يصدر من تصرفات يقوم بها الأستاذ أو التلميذ داخل حجرة الدرس، فكل ما يصدر عن أحدهما يمكن تفسيره بناء على سياق الموقف الذي يحدث فيه الاتصال أي القيام بعملية تسييق للموقف الاتصالي الحاصل من أجل فهم معاني الرسائل المنبثق عنهما.

فسيمياء المواقف التي اهتمت بالتعابير الإنسانية بما فيها الكلام، المظهر، ضمن سياقات مناسبة لها ينطبق الأمر ذاته على كافة المواقف الاتصالية التي تحصل بين الأستاذ والتلميذ، والتي يكون الاستاد فيها قادرا على الكشف عن معنى رد الفعل الصادر من قبل التلميذ، والذي يكون وفق ما يتلاءم وتوقعاته وكذا خبراته المكتسبة سابقا، معتمدا في ذلك على الاتصال الذي نشأ داخل حجرة الدرس (البيئة والسياق).

و بما أن هذه النظرية تنظر إلى أن السلوكات التواصلية يكون تفسيرها وفق ما يراه الفاعل الاجتماعي أثناء الموقف الحاصل فهذا يعني أن الأستاذ هو من يحدد طبيعة السلوكات الصادرة عن تلاميذه بما أنه المسؤول الأول داخل الفصل، وتكون نظره وتفاسيره وفق ما يراه، وهو ما ينطبق مع مسلمة التفاعل الرمزي القائلة أن تفاعل الافراد يكون بناء على الصورة الرمزية المكونة، فإذا كانت الصورة إيجابية فإن تفاعل الطرفين يكون مستمر، والعكس إذا كانت هذه الصورة الرمزية سلبية فإن التفاعل وجب عليه أن يتوقف، حيث وفي ذات الفكرة فإن الأمر نفسه ينطبق على طرفي العملية التعليمية، فبالنسبة للأستاذ الذي تكون صورته الرمزية إيجابية عن تلميذ ما فإن التواصل بينهما سيكون على الأرجح ناجح ومستمر إلى حد كبير، أما ان كانت الصورة المكونة سلبية فإن ذلك سيكون واضح وظاهر للطرف الآخر الأمر الذي يحتم على الاتصال توقفه، وبالتالي فشله مما يؤدي إلى عدم الفهم بينهما. لا تكون هذه الخاصية حكرا على الأستاذ فقط فهناك من التلاميذ من تكون صورته الرمزية عن أستاذه سيئة، مما ينجم عنه عدم واستحالة التواصل بينهما، و إن حدثا وتواصلا فإن هذا الأخير سيبوء بالفشل، وبالمقابل نجد أن من التلاميذ من يكنون الاحترام والحب لأستاذ ما، فنجد تواصلهما جيد وناجح وردود الفعل واضحة، ويكون الطرفان في حالة اتصال جيدة ينجر عنها تحقيق الفهم من خلال تفسير معاني الرسائل الصادرة عنهما تفسيرا صحيحا نتيجة رجع الصدى الإيجابي بين الطرفين.

فالسياقات المحيطة بالبيئة الصفية تساهم مساهمة فعالة في تفسير السلوكيات والتصرفات الصادرة عن التلاميذ وفق طبيعة السياق الذي يحدث فيه الموقف الاتصالي بين الطرفي، وهذا نظرا لأن السلوكيات التواصلية حسب الفاعل الاجتماعي عبارة عن عناصر يكونها لحل إشكال يطرحه الموقف القائم بأسلوب يتوافق وتوقعاته، وهذا ما يفسر لنا دور الأستاذ كفاعل اجتماعي مهم في العملية التعليمية ومسؤول عن معالجة الإشكالات التي يطرحها موقف حاصل بينه وبين تلاميذه، خاصة إذا ما تعلق الأمر بعدم فهم هذا الأخير للمحتوى الدرس، حيث يقوم بحل هذه المشكلة الاتصالية بعد القيام بالكشف عن دوافع وأسباب عدم الفهم وتوظيف توقعاته المستمر، وكذلك خبراته المهنية بما يتوافق وطبيعة الموقف وكذا مراعاة السياقات والأطر التي يتولد فيها، و هو ما أطلق عليه ألكس ميكيلي بقواعد التحليل السيميائي (التسييق ، تركيب الموقف من خلال الأطر، تعريف الموقف من طرف الفاعل، تكوين المعنى الإجمالي، قاعدة ترابط أطر الموقف، قاعدة منطق التصرفات، استيعاب الفاعلين للرسائل المستقبلة)، بمعنى أن الأستاذ كفاعل اجتماعي وقائم بالاتصال في العملية التعليمية يقوم بتفسير ما يصدر عن التلاميذ من تصرفات داخل الفصل الدراسي وفق القواعد سابقة الذكر، ما يدل على أن اختيار قاعدة ما يكون وفق طبيعة السياق والأطر المكونة للموقف الاتصالي الحاصل بين الأستاذ والتلميذ، وليست كل القواعد صالحة لجميع المواقف الاتصالية بينهما، فكل موقف يحتاج إلى قاعدة تنطبق على حيثياته الاتصالية .

وبما أن النظرية السياقية بحتة فإن تفسير الأستاذ لحالة الاتصال بينه وبين تلاميذه يكون ضمن الإحاطة والأخذ بالسياقات السبع (سياق الهوية، السياق الزماني و المكاني، العلائقي و المعياري، الحسي السوسيوثقافي) التي تحدث عنها ألكس ميكلي كسياقات تعبر عن ما وراء الاتصال، أو ما وراء الموقف الاتصالي بمعنى تفسير المعاني الاتصالية أثناء المواقف، وما تم إرساله من رسائل ورموز بين طرفي العملية التعليمية يكون ضمن هذه السياقات التي من شأنها أن تساهم في نجاح العملية التواصلية بين الطرفين المتواصلان (الأستاذ والتلميذ).

3- توظيف المقاربة في الدراسة:

إجمالا لما تم عرضه سابقا فإن المتمعن في المقاربة الاتصالية التي تم تبنيها كمقاربة لدراسة موضوعنا كخلفية إمبريقية لدراستنا الحالية يجد أنها ترتكز في ظهورها على النظريات الثلاثة سابقة الذكر،

خاصة وأنها مثلت منطلقات معرفية وتأسيسية لها، حيث بنيت هذه المقاربة الاتصالية على ستة (06) سيرورات للاتصال: بناء المعنى، استدعاء الخلفيات المشتركة، بناء العلاقات، التعبير عن هوية الفاعلين وانبثاق المعلومة والتأثير[1] ، وبالتالي فإن نجد أن هذه السيرورات والمفاهيم تمثل نقطة التقاطع بين المقاربة الاتصالية والنظريات الثلاث سابقة الذكر، خاصة وأن المقاربة الاتصالية اهتمت بالفهم والمعنى في العملية الاتصالية .

ولأن دراستنا الحالية تهتم في البحث عن الإشكاليات الاتصالية في المدرسة الجزائرية خاصة ما تعلق بالعلاقة التواصلية بين الأستاذ والتلاميذ، فنجد أنه يسعى إلى ما أسمته هذه المقاربة ببناء المعنى أي أن الأستاذ أثناء تواصله المستمر مع طلبته فإنه يسعى إلى إيصال معاني الرسائل التعليمية عن طريق الاتصال الشخصي بجانبيه الفظي وغير اللفظي، والذي كثيرا ما تشوبه عوائق تحيل من إيصال هذه المعاني بالشكل الصحيح والمراد نقله إلى تلاميذه، بالتالي فإن عملية بناء المعنى لن تحقق خاصة إذا ما أحسن الأستاذ الاتصال بتلاميذه بسبب العديد من الحواجز والعوائق، والتي تتعلق في الأساس بالمهارات الاتصالية للقائم بالاتصال من ناحية، أو عدم تمكن التلميذ من استقبال وفهم الرسالة المرسلة من قبل أستاذه، وهو الأمر الذي يمكن إرجاعه وتفسيره إلى عدم انتباهه أو عدم قدرته على تفسير واستيعاب معاني الرسائل الموجهة إليه، خاصة وأن الرسالة قد تكون لفظية أو غير لفظية في شكل رموز وإشارات أو ايماءات وحركات أو تعابير وجهية يصعب تفسيرها من قبل المستقبل، مما يؤدي الى سوء الفهم أو تفسير وتأويل الرسالة بغير معناها الأصلي، إضافة إلى أن الأستاذ يعمل على تفسير المواقف الاتصالية والسلوكيات الصادرة عن تلاميذه بناء على خلفيات مرجعية تم اكتسابها من خبراته السابقة، وكذا مجموع الأطر المكونة للسياق التفاعلي الحاصل بينه وبين طلابه، وهنا يبرز دور الفاعل الاجتماعي في تبنيه لردود أفعال تكون بناء على السلوكات الحاصلة من أجل تفعيل العملية التواصلية بين الأستاذ والتلميذ وبلوغه الهدف المنشود، نظرا لأن نجاح أو فشل العملية الاتصالية التعليمية قائم بالأساس على مدى نجاعة وجودة الاتصال بين الطرفين.

يبقى اختيار مقاربة الدراسة أمرا حتميا وضروريا وخطوة هامة في عملية البحث العلمي تستدعي من الباحث التعمق في معرفة كل المقاربات السوسيولوجية الأخرى من ناحية الأسس والمبادئ والافتراضات الأساسية التي تقوم عليها حتى يتسنى له اختيار المقاربة الأنسب التي تتوافق وطبيعة دراسته خاصة أنه لا

[1] – العيفة محمد رضا: المرجع السابق، ص 57.

يمكن للباحث أن ينطلق من فراغ ودون إرهاصات فكرية وتصورات وأفكار مؤسس لها، يستطيع من وراءها إسقاط بحثه على ما جاءت به افتراضات هذه المقاربة، الأمر الذي يتطلب من الباحث أن يكون على عمق معرفي وتطلعات واسعة تمكنه من توظيفها توظيفا منطقيا يمكنه من تمثيل بحثه على واقعه المدروس.

خلاصة الفصل:

تبقى خطوة تحديد الإشكال أولى الخطوات البحثية التي ينتهجها الباحث أثناء القيام بأي بحث، حيث لا يمكنه بأي حال من الأحوال أن يتجاوزها أو أن لا ينطلق منها، خاصة وأنها تضم السؤال الرئيسي

والأسئلة الفرعية التي تمثل نقطة الانطلاق سواء نظريا أو عمليا تبدأ منها رحلة البحث التي تفترض على الباحث أن يكون على إطلاع بحيثيات الدراسة، والتي لا يمكن له أن يبلغها إلا من خلال تحديد مفاهيم دراسته الأساسية، وحتى الحافة بدقة وكذلك اطلاعه على مجموعة من الدراسات السابقة التي تكون لها علاقة وثيقة بموضوع البحث المدروس وعلى أصعدة وبيئات مكانية وزمانية مختلفة تجعله يكون فكرة عامة نظريا ومنهجا عما سيتم تناوله في الدراسة.

الفصل الثاني:
الاتصال الشخصي في المؤسسة التربوية من منظور المقاربة الاتصالية

الفصل الثاني: الاتصال الشخصي في المؤسسة التربوية من منظور المقاربة الاتصالية

تمهيد

أولا: ماهية الاتصال الشخصي

ثانيا: اللغة التواصلية في المؤسسات التربوية

ثالثا: الإشكاليات الاتصالية في البيئة الصفية

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر العلاقة التواصلية بين الأستاذ والتلميذ من أهم العلاقات التواصلية التي تكون مبنية على أساس الاتصال الشخصي، والذي يمثل نمط من أنماط الاتصال، نظرا لتركيزه على سيرورات ومظاهر هذه العلاقة التواصلية، حيث يهدف هذا النوع التواصلي إلى تبادل ونقل الخبرات والمعارف والمواقف من أجل التأثير، وكذا إقناع الطرف المتلقي، خاصة وأن العملية التواصلية تقوم على مجموعة من المقومات والمسلمات التي تجعل منها ركائز لضمان الاتصال الفعال بين الطرفين على اعتبار أنه يساعد في بناء العلاقات الإنسانية والوجدانية وكذا العاطفية.

يواجه هذا النوع التواصلي صعوبات تواصلية كثيرة يختلف مصدرها، فهناك ما يرتبط بالقائم بالاتصال وأخرى بالمتلقي، ومنها ما هو متعلق بقنوات الاتصال وأخرى بالسياق والبيئة المحيطة بالطرفين.

سنقوم في هذا الفصل بعرض أهم الادبيات والخلفيات المرجعية للاتصال الشخصي إضافة إلى طبيعة اللغة التواصلية التي تحكم التواصل بين الطرفين المتصلان، وصولا إلى تحديد أهم العوامل المؤثرة في جعل الاتصال أكثر فعالية من خلال الوقوف على أهم الإشكاليات الاتصالية التي من الممكن حدوثها في حالة وجود اضطرابات واختلالات اتصالية بين الطرفين المتحدثان.

أولا: ماهية الاتصال الشخصي

من أقدم الأنواع وأعرقها منذ بداية التواصل الإنساني، له دور كبير في نجاح العملية الاتصالية داخل نسق اجتماعي معين يهدف من خلاله إلى نقل الأفكار والمعلومات وحتى المعتقدات، سواء كان هذا الاتصال وجها لوجه أو اتصال أثناء اتصال الإنسان مع جماعته بغض النظر عن الحيز المكاني أو الوظيفي الذي يكون على مستواه، له العديد من التسميات التي أطلقها الباحثين والأكاديميين ولعل أبرزها: الاتصال المباشر، الاتصال وجها لوجه، الاتصال المواجهي .... الخ.

1- مفهوم الاتصال الشخصي:

يقصد بالاتصال الشخصي: " **عملية تبادل المعلومات والأفكار التي تتم بين الأشخاص دون عوامل أو قنوات وسيطة، وفي هذه العملية يمثل احد الشخصين دور المرسل بينما يمثل الآخر المستقبل** "[1]. وحسب تعريف **جيرالد ميلر**: أن الاتصال الشخصي على أساس سياق الموقف الاتصالي الذي يحدث فيه الاتصال هو عبارة عن: " **جلسة تعقد من عدد صغير نسبيا من القائمين بالاتصال (غالبا ما يكون شخصين)، ويتوافر فيه اتصال الوجه للوجه والحد الأقصى من قنوات الإحساس مع وجود الفرص المتاحة لحدوث رجع الصدى السريع.**"[2]

*عموما فإن الاتصال الشخصي هو عملية لنقل الرسائل من المرسل إلى المستقبل وما يميزه ان مرسل الرسالة يصبح مستقبل والعكس، مما يدل على أن الرسالة واضحة وخالية من التشوه، وأن الاتصال الشخصي يمنح فرصة التغلب على سوء الفهم أو التأويل من قبل المستقبل.

وترى **فاتن عبد الفتاح** أن الاتصال الشخصي: " **ذلك النوع من الاتصال الذي يلتقي شخص بشخص آخر أو أكثر وجها لوجه، في تبادل الرموز مستفيدين من الحواس الخمس، كما يحدث هذا**

---

1 – محمد عودة:" **أساليب الاتصال والتغيير الاجتماعي** "، دار المعرفة الجامعية، د ط، الإسكندرية، مصر، 1998، ص 111.

2 – بومالي أمينة:" **أثر تكنولوجيا الاتصال الحديثة على الاتصال الشخصي في المجتمع الجزائري**"، كلية علوم الإعلام والاتصال، المجلة العلمية لجامعة الجزائر 03، مجلد 5، عدد 09، ديسمبر 2017، ص 28.

النوع من الاتصال بشكل مستمر، حين يشترك الإنسان في حوار، أو يجري مقابلة مع غيره أو يتلقى تعليمات ".[1]

كما أشار **ميرتون Merton**في تعريف آخر للاتصال الشخصي بأنه:" **اتصال يتضمن مواجهة مباشرة من القائم بالاتصال والمتلقي يؤدي إلى تغيير في سلوك المستقبل واتجاهه".** [2]

ويرى **دين برنلاند Dean Borland** أن الاتصال الشخصي: " **هو تفاعل الأفراد وجها لوجه من خلال التبادل اللفظي وغير اللفظي للرموز في المواقف الاجتماعية غير الرسمية ".**

يعتبر الاتصال الشخصي من خلال تعريف **ميرتون ودين برنلاند** أنه المساهم الأول في تحقيق التفاعل الذي يكون نتاج عملية الاتصال وجها لوجه من خلال العملية التبادلية التي تتم بين الطرفين، سواء كان هذا التبادل لفظيا عن طريق كلمات وألفاظ منطوقة وأخرى غير لفظية في هيئة إشارات ورموز يتم إصدارها من خلال تعابير وجهية وإيماءات تكون نتيجة هذا التفاعل والتبادل التواصلي عن طريق تغيير أو تعديل سلوكات الطرف الآخر.

*وحسب **إبراهيم عبد العزيز** فإن الاتصال الشخصي: "**هو حوار بين فردين أو عدد قليل من الأفراد، حيث يستطيع كل من المرسل والمستقبل أي يتعرف على الآخر، بقدر مدى تفاعله وتأثيره بطريقة أقرب إلى اليقين منها إلى التخمين** ". يشير **صالح خليل أبو أصبع** إلى أن الاتصال الشخصي (المباشر) هو : " **ذلك النوع من الاتصال الذي يمكن أن نستخدم فيه حواسنا الخمس ويتيح هذا الاتصال التفاعل بين شخصين أو أكثر في موضوع مشترك، ونتيجة هذا الاتصال تتكون الصداقات والعلاقات الحميمية بين الأفراد كما يتيح فرصة التعارف الفوري والمباشر على تأثير الرسالة، ومن ثم**

[1]– فاتن عبد الفتاح محمد العبهر:" **دور الاتصال الشخصي في الحملة الإعلامية لمنظمة اليونيسف، من وجهة نظر المعلمين (دراسة ميدانية)**"، رسالة ماجيستر في الإعلام، كلية الإعلام، جامعة الشرق الأوسط، 2010-2011، ص05.

[2]– عاطف عدلي:" **المداخل الأساسية لدراسة علم الاتصال**"، د د ن، ج1، كلية الإعلام، جامعة القاهرة، 1988، ص 83.

تصبح الفرصة أمام القائم بالاتصال سامحة لتعديل رسالته وتوجيهها، بحيث تصبح أكثر فعالية وإقناع."[1]

*يبنى الاتصال الشخصي على المواجهة المباشرة وجها لوجه أو فردا لفرد أو فردا لجماعة أو جماعة لجماعة أخرى من أجل تبادل للمعلومات والأفكار والخبرات دون وسائل مساعدة ووسيطة، يتم من خلالها الكشف عن ردود الفعل الفورية والآنية، وعلى مدى تأثير الرسالة الموجهة للمتلقي من قبل مرسلها، كما أنه يعتمد مبدأ الآنية في التلقي مما يجعله غاية لبناء الصداقات والعلاقات مع الأفراد استنادا إلى مدى التوافق واشتراك الأفراد في العادات والاتجاهات والسلوك.

يرمي تعريف **مجد الهاشمي** إلى أن الاتصال الشخصي :"**عملية يتبادل من خلالها الأفراد رسائل شخصية وجسدية تساهم في استحداث وبناء العلاقات بينهم سلبا أو إيجابا، أي يتم بين المرسل والمستقبل وجها لوجه دون استخدام وسائل الاتصال الجماهيري** ".[2]

يؤكد هذا التعريف على عملية التبادل التي تحدث بين الطرفين، والتي لا تكون عن طريق الألفاظ فقط في عملية تكوين وبناء العلاقات الارتباطية، بل أن تشكيل هذه العلاقات الإنسانية يكون عن طريق اللغة الجسدية التي تفسر معاني مختلفة من شأنها أن تساهم في بناء علاقات وثيقة، خاصة وأن الفرد يصدق ما يراه أكثر مما يسمعه اعتبارا لأن الرسائل الجسدية التي يصدرها الطرف القائم بالاتصال تعبر في غالب الأحيان على مزاجه، انفعالاته، اتجاهاته وقيمه، كل تلك العناصر سالفة الذكر تعتبر عوامل جد هامة من شأنها أن تمكن من زيادة الترابط بين الطرفين المتحدثان وجها لوجه، مما يوطد العلاقة التواصلية بينهما نتيجة رجع الصدى الذي يحدث أثناء تبادلهما لهذه الرسائل اللفظية والجسدية .

يقول **د. عبد العزيز شرف** نقلا عن الدكتور إبراهيم إمام رحمه الله في كتاب " نماذج الاتصال في الفنون والإعلام والتعليم وإدارة الأعمال" إلى أن الاتصال الشخصي:" **هو ذلك الاتصال الذي يحدث وجها لوجه يكون مجراه الأساسي داخل الجماعات الأولية وكذا الثانوية، قائما على مبدأ التفاعل وتبادل الأفكار والمعلومات والمعاني بين طرفي العملية الاتصالية (مرسل، مستقبل)، أي أنه ثنائي الاتجاه من**

[1] – صالح خليل أبو إصبع: "**الاتصال والإعلام في المجتمعات المعاصرة** "، دار الدراسات للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 1995، ص 14-15.

[2]– مجد الهاشمي:" **تكنولوجيا وسائل الاتصال الجماهيري، مدخل إلى الاتصال وتقنياته**"، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2004، ص 38.

أجل حصول التفاهم بين الطرفين"[1]، أما **ويليام وسميث** فعرفا الاتصال الشخصي بعد تحليلهما لعناصر المصطلح فذكرا أن "Inter" ; والتي تعني " بين"، تعني أن الاتصال يحدث بين الناس عادة ولكي يتضح المعنى يتطلب موقفا اجتماعيا أو سياقيا، والوحدة الاجتماعية المصغرة لذلك هي فردين "Dyad" أو الزوجين، وكلمة " Person" تعني قناع أو تتكر Mask كما تعني كلمة Person أو Persona في النظريات الاجتماعية المعاصرة مفهوم الدور الاجتماعي أو الدور النفسي.[2]

– **إجرائيا:** يقصد بالاتصال الشخصي في دراستنا هذه هو عملية تسمح بنقل المعلومات وتبادل الأفكار بين القائم بالاتصال (المعلم) أو مرسل الرسالة والمتلقي (المتعلم) بشكل مباشر وجها لوجه عن طريق استعمال رموز لفظية (عبارات، كلمات....) أو غير لفظية (إيماءات، حركة اليدين ...)، ودون قنوات وسيطة قصد إحداث الأثر بين أطراف العملية التعليمية، والوصول إلى نتائج حقيقية ملموسة (إنجاح العملية التعليمية، وإيضاح الرسالة أو المضمون التعليمي).

يتم التواصل بين الأشخاص بشكل مستمر وديناميكي للمعاني التي تكون دائمة الحضور، حيث يحدث هذا التواصل مع إمكانية التنبؤ، ويتم على مستويات متعددة من المعاني، الهدف منها هو إدارة التواصل بشكل أكثر فعالية فيما يفكر فيه الأشخاص المتصلين على مستوى واحد لنقل المشاعر أو من خلال تصورهم لأفكار وتفاعلهم مع المواقف الاتصالية.

حيث اهتمت الكثير من الدراسات النفسية والمعرفية بالبعد الشخصي من أجل فهم كيف يستجيب الناس للرموز ويتخذون القرارات، ويخزنون المعلومات؟ كيف يتأثر الأفراد في تفاعلاتهم مع الآخرين؟[3].

في الواقع إن معالجة التصورات يكون عقليا خاصة وأن تأثيرات هذه التصورات تنعكس بشكل واضح على سلوكياتنا نظرا لأننا بحاجة إلى الانتباه لطرق وأساليب التواصل التي تكون بين الأشخاص

---

[1]– عبد العزيز شرف: " **نماذج الاتصال في الفنون والعلم والتعليم وإدارة الأعمال** " الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع، د ط، القاهرة، مصر، 2003، ص 77.

[2]– فؤادة عبد المنعم البكري،" **الاتصال الشخصي في عصر تكنولوجيا الاتصال** "، عالم الكتب للنشر والتوزيع، د ط، القاهرة، مصر، 2005، ص32 .

[3] - Réda khelassi **: la communication**, Edition Houma, Alger, 2014, P113.

بعضهم البعض، وكذلك الكلمات التي يستخدمونها على اعتبار أن الناس يميلون إلى بناء واقع فيما يتعلق ببعضهم البعض، ثم يدخلون في علاقة من خلال هذه التصورات [1].

2- نشأة الاتصال الشخصي:

مرت نشأة الاتصال الشخصي بجملة من المراحل كانت نقطة لانطلاقه، وقد تمثلت مراحل ظهوره في:

✓ **المرحلة الأولى:** مع منتصف الأربعينات من القرن العشرين بدأ الاهتمام بدراسة الاتصال الشخصي، عندما ظهرت نتائج الدراسة التي أجراها بول لازرسفيلد سنة 1945، واستمرت لمدة عقد كامل، وظهرت نتائجها سنة 1955 في كتابه بعنوان الاتصال الشخصي.

" The Personnel Influence: The Part Played By People In Flow Of Mass Communication".

حيث شملت هذه الدراسة 800 امرأة من مدينة ديكيتور الأمريكية، وقد استهدفت الدراسة التعرف على التأثير النسبي لكل من الاتصال الشخصي والاتصال عبر وسائل الإعلام على جملة من القرارات التي يتخذها أفراد العينة في موضوعات مختلفة، حيث توصلت النتائج إلى أهمية دور الاتصال الشخصي في تكوين الرأي العام، وكذلك بالنسبة لعملية سريان الاتصال على مرحلتين.[2]

*كما أكدت إحدى فرضيات نظرية انتقال المعلومات على مرحلتين على اعتبار العلاقات الشخصية المتداخلة وسائل اتصالية، وكذلك اعتبار أنها تمثل ضغوطا على الفرد ليتوافق مع الجماعة في التفكير والسلوك والتدعيم الاجتماعي.

✓ **المرحلة الثانية:** في الستينات من القرن العشرين كان الاهتمام بالاتصال المواجهي كأسلوب للتعبير عن أفعال الفرد ومعتقداته ورغباته، بعيدا عن ما تبثه وسائل الاتصال الجماهيري مما عمل على تدريس الاتصال الشخصي في تلك الفترة في أقسام الاتصال والجامعات.[3]

---

[1] - Réda khelassi, Op. Cit, P115.

[2] – حسن عماد مكاوي، ليلى حسين السيد: **الاتصال ونظرياته المعاصرة**، المرجع السابق، ص250.

[3] – فؤادة عبد المنعم البكري: " **الاتصال الشخصي في عصر تكنولوجيا الاتصال** " المرجع السابق، ص32.

وكان **جيرالد ميلر Geraledr Miller**من أوائل الباحثين الذين اهتموا بدراسته من الناحيتين التربوية والعلمية، وبدأ الاهتمام بالاتصال الذي يتم داخل الإطار الأكاديمي من خلال الأحاديث بين الأساتذة وبين الطلبة، واللقاءات بين المرسلين بعضهم البعض، والتي تحدث في الجماعات الصغيرة وتتخللها علاقات الوجه للوجه، والتي تشتمل على الصراحة والمواجهة، وتحول الاهتمام إلى الحوارات الخاصة داخل الجماعات الصغيرة للاتصال إلى الحوارات الخاصة داخل الجماعات الصغيرة خارج الإطار الأكاديمي.

مع التركيز على الهدف من الاتصال، وقد تضمنت اهتمامات الباحثين العلاقة بينهم وبين معارفهم أو العلاقة الاتصالية مع أصدقائهم المقربين وشركائهم، ومن ثم بدأ الاهتمام بالأسس التطبيقية لقياس تلك الأشكال الاتصالية القائمة على التفاعل.

✓ **المرحلة الثالثة:** ظهرت أهمية الاتصال الشخصي في هذه المرحلة من خلال جملة البرامج المقامة في المؤتمرات واللقاءات العلمية التي كانت فحواها حول ظاهرة الاتصال الشخصي.

3- عناصر الاتصال الشخصي:

من خلال جملة المفاهيم التي تطرق اليها الباحثين حول الاتصال الشخصي واجتهاداتهم في بناء صيغته وأدواته ووسائله، سنعرض عناصر الاتصال وجه لوجه على النحو التالي:

➢ **المتصل: (القائم بالاتصال) (Communicateur):**

هو ذلك الشخص الذي يقوم بتوجيه رسالته إلى فرد أو مجموعة من الأفراد بواسطة رموز تحمل معاني للمتلقي أو مجموع المتلقين قد يكون شخصا أو مجموعة أشخاص.....الخ [1].

*يعمل الاتصال على أداء مهمتين الأولى تتمثل في ضبط الآراء والأفكار والمعلومات التي يرغب في نقلها وتوجيهها إلى المتلقي مع اعتماده الأسلوب المناسب في ذلك، أما المهمة الثانية: فتتمثل في شرح تلك الآراء والأفكار والمعلومات لمن يرغبون فيها.[2] ولضمان مراعاة أداء فعال لهاتين المهمتين

[1]- سعاد جبر سعيد:" **سيكولوجية الاتصال الجماهيري** "، دار جبار للكتاب العلمي للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2008، ص15.

[2]- ختام العناتي، علي المعاصرة: "**الاتصال المؤسسي في الفكر التربوي بين النظرية و التطبيق** "، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن،2007، ص 56.

فحسب الدكتور **ختام العناتي** فإنه على القائم بالاتصال الالتزام بجملة من الاعتبارات التي تبلورت حول النقاط التالية:

– أن يكون المرسل على دراية كافية لطبيعة ومضمون الرسالة المراد إيصالها إلى الطرف المتلقي.

–على القائم بالاتصال تحديد المعنى بشكل دقيق من وراء رسالته حتى يستطيع تحديد سلوك المتلقي ومدى استجابته للرسالة.[1]

- **الرسالة :(Message)**عبارة عن فكرة تضم معلومات وأفكار يريد القائم بالاتصال بإيصالها إلى المتلقي باستعمال رموز من أجل الحصول على هدف معين أو استجابة ما. [2]
- **تتكون الرسالة من جانبين** : العناصر والمحتوى كما أنها تختلف من حيث طولها ومضمونها وصور إخراجها، الأهم فيها أن تكون معبرة ودالة بدقة على الأفكار والآراء والاتجاهات المطلوب نقلها ومناسبة للمتلقين لها حتى تحدث الأثر المطلوب.[3]

إذا تحدثنا قليلا عن الأفكار والمعلومات الصادرة من قبل المرسل (القائم بالاتصال) فإننا نجد في مجال التعليم أن القائم بالاتصال هو المدرس (الأستاذ) الذي يشترط عليه أن يبدع في ابتكار المعلومات حتى يتم إرسالها إلى التلميذ كطرف ثاني في العملية التعليمية في شكل حقائق علمية واضحة، دقيقة، ومفهومة تكون هذه الأفكار عبارة عن دروس موجهة للتلميذ ضمن ما تنص عليه المقررات الدراسية، فالمطلوب من الأستاذ كطرف مرسل وقائم بالاتصال أن يجمع أفكاره، يرتبها، يحدد المعنى من وراءها، يختار ألفاظه (العبارات، الكلمات والجمل)، إضافة إلى استعماله لرموز غير لفظية تساعده في تحقيق الأثر المراد الحصول عليه وهو الفهم العميق لمعنى الرسالة (الدرس).

ولهذا تتكون الرسالة من نوعين من الرموز هما:

---

[1]– ختام العناتي، على المعاصرة، المرجع السابق، ص 56،57.

[2]– نجلاء محمد الصالح،" **مهارات الاتصال في الخدمة الاجتماعية، الأسس النظرية والعلمية** "، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2012، ص 33.

[3]– عبد العزيز شرف، " **نماذج الاتصال في الفنون والإعلام والتعليم و إدارة الأعمال**، المرجع السابق، ص 199 .

✓ **الرموز اللغوية:** تعتبر وسيطا يتم عبره نقل الفكرة المراد إيصالها إلى الأخر قد تكون عبارة عن كلمات، عبارات وجمل، إلا أنها تعاني حالة من القصر إلا إذا تم إعانتها برموز غير لفظية.

✓ **الرموز غير اللغوية:** تشتمل في الإشارات والإيماءات، الحركات والتي يكون متعارف عليها داخل نسق اجتماعي ما.[1]

بمعنى أن الرسالة الجيدة والناجحة هي تلك التي تتسم بالوضوح من حيث انتقاء الكلمات التي تتلاءم وقدرة استيعاب المتلقي لها، إضافة إلى صحتها في نقل الحقائق والمعارف بالشكل الأنسب والبسيط، محددة دون الإطناب ولا الاختصار الذي يخل من المعنى المراد نقله وإرساله عبرها، وهنا تبرز المهارات الاتصالية التي يتحلى بها القائم بالاتصال وقدرته وكفاءته العلمية والفكرية في صياغة رسالته.

➢ **المتلقي:(Receiver) (المستقبل):** ونعني بالمتلقي الفرد أو مجموعة الأفراد الذين يقومون بفك رموز وشفرات رسالة بهدف التوصل إلى تفسير ما جاء في مضمونها وفهم مبتغاها، وينعكس ذلك عادة في أنماط السلوك المختلفة التي يقوم بها المستقبل.[2]

حيث يتوقع من المستقبل أربعة احتمالات تمثلت في:

✓ **الاحتمال 1:** الفهم الكامل للرسالة مع مشاركة وتبادل الأفكار والمعلومات مع المرسل.

✓ **الاحتمال 2:** الفهم غير المكتمل أو الناقص بمعنى أن جزء من الرسالة كان واضح ومفهوم، والجزء الثاني غامض وغير مفهوم.

✓ **الاحتمال 3:** الفهم الخاطئ ويكون بفك الرموز وتفسيرها بناء على خبرات وقدرات المتلقي.

✓ **الاحتمال الرابع و الأخير:** عدم فهم الرسالة هنا يكون راجع إلى طبيعة الرموز اللغوية وغير اللغوية المستخدمة من قبل المرسل والتي تفوق قدرات ومستوى المتلقي.[3]

إن استجابات المتلقي كعملية اتصالية يكون جزءا منها واضحا ومفهوما وجزء آخر غامضا يؤدي إلى ضياع المعنى أثناء عملتي الإرسال والاستقبال ما يطلق عليه عوائق الاتصال، والتي ينجم عنها سوء

---

[1]– نجلاء محمد صالح: المرجع السابق، ص 34.

[2]– سلمى عثمان الصديق، هناء حافظ بدوي:" **أبعاد العملية الاتصالية رؤية نظرية وعملية وواقعية** "، المكتب الجامعي الأزا ريطة، د ط، مصر، 1999، ص31.

[3]– نجلاء محمد صالح: " **مهارات الاتصال في الخدمة الاجتماعية، الأسس النظرية والعلمية** "، المرجع السابق، ص 31 .

أو عدم فهم الرسالة، حيث أن قبول الرسالة أو رفضها من المستقبل يتوقف على درجة فهمها لها، فكلما كانت الرسالة تحمل قيم وحاجات تمس المستقبل كلما زاد احتمال الفهم الدقيق لمضمونها ما يؤدي إلى رد الفعل السريع.

➢ **الوسيط :الوسيلة (Medium) قناة الاتصال:** هي الدعيمة الرابطة بين شخصين تمر عبرها الرسالة من المصدر إلى المتلقي قد تتمثل في جملة من الرموز اللفظية (اللغة، الصوت، الكلمات ...الخ) وأخرى غير لفظية (الإشارات والحركات، الإيماءات وغيرها...) التي يستخدمها المرسل في نقل وتمرير وتوضيح رسالته بغرض تلقي رد فعل من قبل المستقبل، فالأفكار والمهارات تحتاج إلى وسيلة لنقلها والتعبير عنها، وهناك العديد من الوسائل ينقل بها المرسل رسالته [1].

يقول عبد الباري درة في كتابه " الإدارة الحديثة " أنه من الخصائص التي تمكن المرسل من اختيار وتبني وسيلة اتصالية فعالة ومناسبة للموقف الاتصالي هي معرفة طبيعة المتلقي لخصائصه، قدراته، إمكانياته العقلية والفكرية، خبراته ...ما إلى ذلك، فإن تمكن القائم بالاتصال من معرفة وتحديد طبيعة المتلقي تمكن من اختيار الدعيمة الاتصالية الأنسب لموقفه من أجل نقل الرسالة وضمان فهمها[2]، على سبيل المثال: إذا كان متلقي أصما يلجأ المرسل لاستعمال إشارات الصم لنقل محتوى رسالته.

يبقى اختيار الوسيلة مرهون بمدى قدرة المرسل ومهاراته الاتصالية في اختيار القناة المناسبة لتمرير رسالته، فإذا أجاد المرسل إرسال رسالته أجاد اختيار الدعيمة الاتصالية، التي تضمن له الفهم الدقيق لمضمون رسالته من قبل المستقبل مما يشجعه على رد الفعل خاصة أن اختيار الوسيلة لابد أن يكون متماشيا مع محتوى الرسالة ومع مستقبلها وكذا الموقف الاتصالي ووضعية الاتصال السائدة.

➢ **الهدف (الغرض)(Target):** تسعى دائما العملية الاتصالية لتحقيق هدف ما تطمح الى بلوغه قد يكون نقل فكرة او تغيير اتجاه أو تبني أراء أو غيرها، وهذا الهدف لا يكون مقتصرا على المرسل

[1]– جمال أبو شنب: **نظريات الاتصال والاعلام المفاهيم، المداخل النظرية، القضايا** "، دار المعرفة الجامعية، د ط، مصر، 2008، ص16.

[2]– ختام العناني، على المعاصرة: المرجع السابق، ص62.

فقط بل حتى على المتلقي الذي يكون له غرض من الرد، يتوافق وميولاته واتجاهاته ومواقفه أو مشاعره وعواطفه .[1]

➢ **الأثر الاتصالي: (Effect):** محصلة عملية الاتصال يحدث لحظة انتهاء عملية الاتصال قد يكون الأثر هو توافق العملية الاتصالية على أفكار، معلومات، اتجاهات وقضايا قد ينجم عنه عدم توافق الطرفين مما يحدث حالة من الغضب والنفور وعدم الاستجابة، قد يأتي هذا الأثر على شكل ألفاظ وعبارات تصدر عن المتلقي فور تلقيه الرسالة (الأثر اللفظي السلبي)، وتكون على شكل إيماءات وحركات يوحي بها هذا الأخير تدل على رفضه ونفوره (حركة الراس–علامات الاستغراب..... الخ).

➢ **رجع الصدى او التغذية العكسية : التغذية المرتدة (Feed Back):** تتمثل التغذية العكسية في العملية الاتصالية في إجابة المتلقي على الرسالة، وقد تدل على قبوله أو رفضه، فهمه أو عدم فهمه لما جاء في مضمونها، حيث وعن طريق رجع الصدى يتمكن القائم بالاتصال من معرفة وفهم المستقبل ما إذا كان قد تلقى الرسالة في الشكل المقصود، وهل تم فهم محتواها وفك تشفير رموزها بالشكل الصحيح أم لم يحصل الفهم.[2]

➢ **السياق:(بيئة الاتصال الشخصي) (Context):** ويقصد به الظرف الذي تحدث فيه العملية الاتصالية، له تأثير على طبيعة الاتصال.

*يتميز الاتصال الشخصي بقدرته الفعالة على ربط اواصر العلاقات الشخصية وتقويتها ويساعد على استيعاب الطرف الآخر لما يراد توصيله، حيث يسمح بتعديل الرسائل المرسلة والمرجعة من المستقبل إلى المرسل، كما يعتبر من أقوى الأنواع الاتصالية التي تساهم بشكل فعال في تغيير وجهات النظر.

➢ **التشويش :(Noise):** وهو كل مشكل أو عائق من شأنه أن يعيق ويقلل من دقة وفاعلية الاتصال، قد تعترض كل من القائم بالاتصال والمتلقي مما يؤثر على فعالية الرسالة ومستوى التوصيل ورد الفعل.

---

[1] – دحمان خلاص، "**أهمية الاتصال الشخصي والتعايش الاجتماعي في المجتمع الحضري**"، المجلة الجزائرية للاتصال، مجلد 18، عدد25، 03جوان2016، ص 198.

[2] – عبد الرحيم درويش، "**مقدمة إلى علم الاتصال** "، دار الكتاب للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، مصر، 2012، ص 87 .

4- مميزات الاتصال الشخصي:

يحوي الاتصال الشخصي مجموعة من الخصائص والمميزات التي تجعله مختلفا على باقي الأنواع الاتصالية الأخرى ولعل أبرزها ما يلي:

➢ **المرونة** : فالاتصال الشخصي يمتاز بدرجة عالية من المرونة ويزداد ذلك حينما يواجه مقاومة من المستقبل، حيث يكون رجع الصدى بدرجة كبيرة مما قد يدفع الأفراد إلى محاولة تجريب الأفكار المستحدثة بعد إقناعهم بها و بممارستها، خاصة مع تزايد إمكانية المصادر الشخصية المعروفة [1]، لهذا فإن رجع الصدى له دور بالغ في تحقيق الانسجام بين المرسل والمستقبل بما يعطي للمرسل فرصة لتعديل رسالته.[2]

عموما تتجلى أهمية هذه الخاصية في قدرة الاتصال الشخصي على تغيير وجهات النظر وتعديل السلوك لدى الأفراد، وبالتالي للاتصال الشخصي المقدرة على التأثير في العقول مما يجعل الفرد يتبنى اتجاه وسلوك مغاير تماما لمعتقداته السابقة، والتي تكون متماشية مع مجموع الأفراد الذي ينتمي إليهم.

➢ **رجع الصدى:** يتميز الاتصال وجها لوجه بتوفير إمكانية للتغذية المرتدة، حيث يتم من خلاله التمكن من الوصول إلى ردود أفعال المتلقي اتجاه الرسائل، حيث أكد العديد من الباحثين والدارسين على أهمية Feed Back في الاتصال المباشر لأنه كأسلوب يسمح بتكوين وإعادة تكوين الاتصال مرة أخرى من خلال رجع الصدى الفوري.[3]

* أثناء التواصل تسيير المعلومات في اتجاهين بمعنى أن المستقبل للرسالة يصبح مرسل في نفس الوقت العكس، لأن ممارسة الاتصال في الاتصال الشخصي يكون بصورة تبادلية تعتمد التكرار بين الحين والآخر أثناء التخاطب اللفظي وغير اللفظي لأطراف العملية الاتصالية.

---

[1]- عبد الرزاق الدليمي: "**الاتصال في القرن الحادي عشر**"، دار اليازوري العلمي للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2015، ص 140.

[2] – جيهان أحمد رشتي: " **الأسس العلمية لنظريات الإعلام** "، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، د ط، القاهرة، 1975، ص 345 .

[3] – فؤادة عبد المنعم البكري:" **الاتصال الشخصي في عصر تكنولوجيا الاتصال** "، المرجع السابق، ص 37.

➢ **التربية و التوجيه** : تنطلق هذه الميزة من الأسرة وتبدأ برعاية الأطفال في كل متطلباتهم الحياتية حتى تصل بهم إلى القيام بتدريبهم اللغوي والفكري لبناء شخصيتهم وتزويدهم بالمعارف والخبرات والأخلاق والقيم، ولا يمكن أن تبنى كل هذه المدارك إلا عن طريق الاتصال الشخصي.[1]

➢ **التعليم والمعرفة:** يقوم الاتصال بدور تكميلي لما تلقاه الطفل في الوسط العائلي اعتبار الى أن التعليم عملية اتصال وتفاعل اجتماعي بين المعلم والمتعلم، يقوم على نقل الحقائق والأفكار والمعاني والقيم بطريقة مفصلة، يتحدث عبد الله عبد الرحمن البريدي في هذا الصدد على أن تنفيذ وظيفة الاتصال التعليمية والمعرفية بفعالية لا يتحقق إلا إذا توفرت المقومات التالية:

- إحاطة المعلم بجميع تفاصيل وخلفيات وجزئيات الموضوع ومعالمه النظرية والعلمية.
- قدرة المعلم على العرض والشرح وإيصال المعلومة ضمن قالب فكري ولغوي مناسب للمتعلم.
- توفر الدافعية لدى الطرفين .[2]

➢ **التأثير في الأفراد:** تبرز هذه الخاصية من خلال نظرية نشر الأفكار المستحدثة، والتي تؤمن بأن الاتصال الشخصي يؤثر على سلوك الأفراد الذين هم في حالة اتصال مباشر وعادة ما يكون حاملين لقيم ومعتقدات وآراء وتوجهات متشابهة، مما ينجم عنه حدوث التأثير المطلوب والذي عادة يبني للفكرة مستحدثة، يغير وجهات النظر سائدة ..... الخ.

➢ **العفوية والتلقائية:** يتسم الاتصال الشخصي بالعفوية، غالبا ما يتم التعامل وفقا للأعراف والتقاليد الاجتماعية النمطية[3] أي بشكل عفوي وغير مقصود داخل علاقات شخصية غير رسمية.

في هذا السياق يتحدث **برنارد هنسي Bernard Hennessy** الذي يرى الاتصال وجها لوجه اتصال مباشر لا تحكمه قواعد ولا قوانين ولا إجراءات، يكون بشكل غير رسمي في مكان وزمان يربط أفراد معينين ضمن سياق اتصالي وبيئة اتصالية غير هيكلية .[1]

---

[1]– بومالي أمينة، "**ازمة الاتصال الشخصي في ظل التكنولوجيا الحديثة في الجزائر ، دراسة وصفية تحليلية، الإعلاميون الجزائريون نموذجا**"، رسالة ماجيستير، تخصص اتصال الأزمات، جامعة يحي فارس، المدية، 2010، ص 32 .

[2] – مصطفى محمود ابو بكر، عبد الله بن عبد الرحمن البريدي، "**الاتصال الفعال، مدخل استراتيجي** "، المرجع السابق، ص 169.

[3]– **www.nok6a.met**، تاريخ التصفح 25 مارس 2023، زمن التصفح: 20:08 .

* يراعي الاتصال الشخصي الأطر المرجعية لطرفي العملية الاتصالية، حيث أن إيضاح وبلوغ الرسالة يكون وفقا لاطلاع كل من مرسل الرسالة ومستقبلها على جملة من العوامل المحيطة بهما، بمعنى أنه كلما كان المرسل على دراية كافية بعادات وتقاليد وأعراف المستقبل كلما سهل عليه نقل أفكاره ومعلوماته، وهو الأمر الذي ينطبق على المستقبل أي أن المعرفة الشخصية أصبحت أمرا حتميا في الاتصال الشخصي من أجل تحليل مضامين الرسالة.

➢ **تغيير الاتجاهات و السلوك** : يؤدي الاتصال دورا مهم في هذا المجال حيث يؤكد "ويلبر شرام" أن الاتصال المباشر من شخص إلى آخر حتى في أكثر الدول رقيا وتقدما، يحظى بالأولوية على الوسائل الجماهيرية، ويرجع ذلك إلى أن عملية اتخاذ القرارات تحتاج في حالات كثيرة إلى حدوث تغييرات جذرية في الاتجاهات والمعتقدات التي يتمسك بها الأفراد.[2]

➢ **التفاعل:** يتميز الاتصال الشخصي بأنه يتيح فرصة الوصول إلى الأفراد داخل الجماعات ويعتقد **تافجيل و فريزر Tafgel &Fraser** أن الاتصال الشخصي يتيح الفرصة للتفاعل بين الأفراد في الجماعات، وبذلك يعبر عن عملية التفاعل الاجتماعي من خلال التبادل المتوازن للمعلومات و الخبرات.[3]

➢ **انخفاض التكلفة:** أحد الخاصيات التي يتميز بها الاتصال الشخصي عن غيره من باقي الأنواع، وأنه غير مكلف مقارنة مع وسائل الاتصال الأخرى، فتوجيه الرسالة يكون بشكل مباشر لأنه يشترط وجود المرسل والمستقبل في مكان وزمان واحد، حتى يحدث التأثير دون تدخل لأية دعامة اتصالية.

➢ **تحقيق الألفة وتخفيف حدة العزلة:** يساهم الاتصال في المشاركة بين أطراف العملية الاتصالية على اعتبار أن العلاقة مع الآخر تتطلب مشاركته بالأخذ والرد، أي الإرسال والاستقبال للرسالة التي تمكننا من كيفية التعبير عن أنفسنا وتمكننا من تعلم تفسير المعنى من وراء الأفعال الصادرة عن الأفراد.

---

[1]– محمد عودة:" **أساليب الاتصال و التغير الاجتماعي** "، المرجع السابق، ص 111 .

[2]– جمال العيفة:" **الاتصال الشخصي ودوره في العمل السياسي**"، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم الإعلام والاتصال، جامعة الجزائر، 2006–2007، ص62.

[3]– فؤادة عبد المنعم البكري:" **الاتصال الشخصي في عصر تكنولوجيا الاتصال** "، المرجع السابق، ص 41.

*بمعنى أن الاتصال الشخصي أسلوب يستطيع الفرد من خلاله كسر حاجز الصمت والخجل الذي يولد العزلة والانطواء على النفس، ويؤدي في غالب الأحيان إلى التسبب في حالات مرضية جراء العزلة، لذا فإن الاتصال وجها لوجه إحدى الدعائم المطبقة في تخفيف حدة العزلة، كما يشير أحمد فاروق إلى أن الاتصال الشخصي يتسم بحضور واستعمال الحواس الإنسانية من خلال السمع والبصر، الشم، الذوق واللمس لدى الاطراف المتفاعلة، حيث يستعملون أساليب اتصالية لفظية وأخرى غير لفظية تكون أكثر إقناعا.[1]

يبقى الاتصال الشخصي خاصية تميزه عن باقي أنواع الاتصال الأخرى، نظرا لما يحققه من فعالية في نقل الأفكار والمعلومات والقيم بين القائم بالاتصال والمرسل وأكثر تأثيرا وإقناع اعتبارا لأنه أسلوب وأداة للتواصل الفعال.

5- نماذج الاتصال الشخصي:

كل اتصال انساني له مصدر Source من نوع ما، قد يكون شخصا أو عددا من الأشخاص، ووراء الا**تصال** هدف Purpose أو سبب يدعو للقيام به أو الاشتراك فيه، ومع فرض وجود مصدر الاتصال مزود بالأفكار والمعلومات والخبرات وله حاجات وأعراض معينة، يسعى إلى إشباعها وتحقيقها، فإن عملية الاتصال لا يمكن أن تتم بغير وجود طرف ثاني، يطلق عليه المستقبل Receiver، وهو الذي يتلقى الرسالة.[2]

تتحقق أهداف المصدر عن طريق رسالة معينة Message، حيث يترجم المصدر أراءه ورغباته في صورة رمزية Symbolic، وعادة ما تمثل اللغة هذه الصورة الرمزية وتنتقل الرسالة من فرد إلى آخر عن طريق قناة أو وسيلة Channel أو وسيط معين Medium ينقل الرسالة، وقد يكون ذلك عن طريق الرؤية أو السمع أو اللمس أو الذوق والشم.[3]

---

[1]- أحمد فاروق رضوان،" **العلاقات العامة دراسة حالة موضوعات متخصصة** "دار العالم العربي، د ط، القاهرة، 2013، ص141.

[2]- عبد العزيز شرف: المرجع السابق، ص96.

[1]- عبد العزيز شرف: المرجع السابق، ص96.

إن نجاح عملية الاتصال بنقل الرسالة عبر الوسيط المناسب يكون مع ضرورة تحديد الأثر المراد بلوغه من إرسال الرسالة، مع ضبط الوقت الملائم لكل هذه العوامل تمثل خاصية أساسية وفعالة لنجاح العملية الاتصالية ضمن موقف اتصالي يتم تمثيله عن طريق نموذج اتصالي معين يشرح من خلاله العلمية الاتصالية طريق مرورها تفسير ما تحمله من معاني ورموز تساعد في إيضاح العملية الاتصالية وطريقة تفاعل عناصرها.

في هذا الصدد يعرف النموذج الاتصالي من قبل عبد الرحمان البريدي على أنه :" **تمثيل تجريدي مبسط لشبكة العلاقات بين مجموعة من المفاهيم والعوامل والمتغيرات المتعلقة بظاهرة محددة، في إطار منهجي محكم يتصف بالقدرة التفسيرية والتنبؤية** ".[1]

*يتضح من خلال التعريف أن النموذج الاتصالي يحوز على أهمية كبيرة في العملية الاتصالية وهذا راجع إلى قدرته على تمثيل الواقع بشكل بسيط دون تعقيدات ولا تشابكات بين عناصره، كما تبين أهميته في قدرته على تفسير وتوصيف أبعاد وخصائص العملية الاتصالية، حيث يضمن فاعلية تحقق نجاح الاتصال مهما اختلفت وتباينت مواقفه.

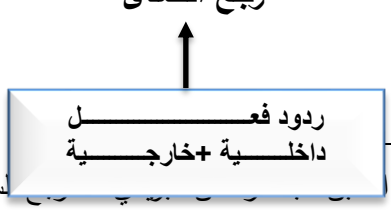
وفيما يلي سيتم عرض اهم نماذج الاتصال الشخصي التي تم تقسيمها إلى نوعين:

- ✓ النماذج الخطية (أحادية الاتجاه).
- ✓ النماذج التفاعلية (ثنائية الاتجاه).

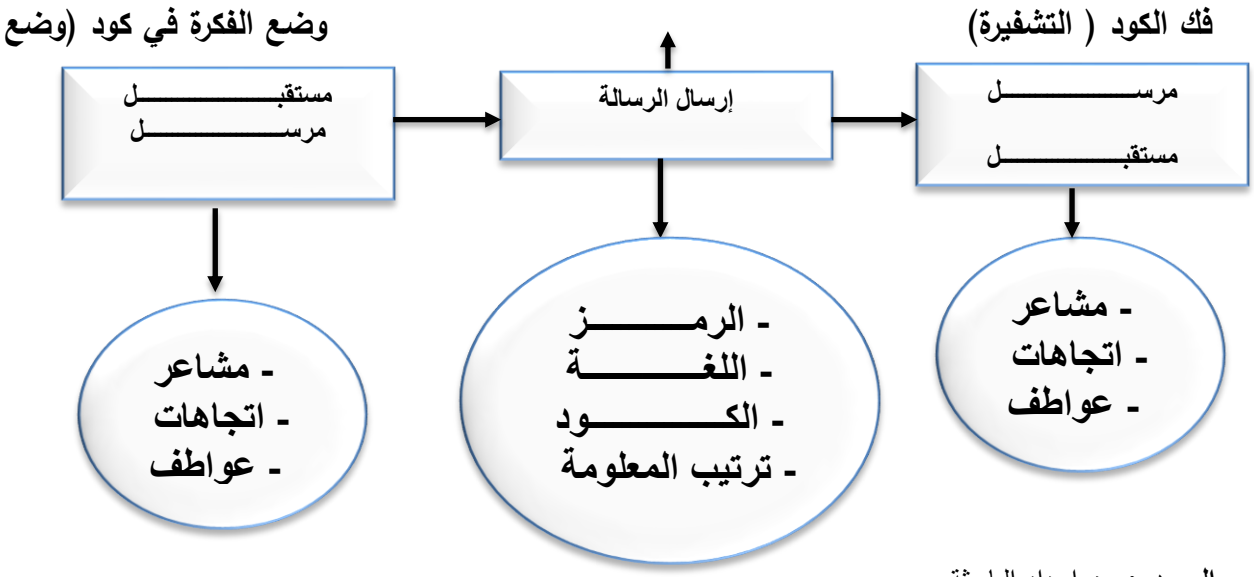
➢ **نموذج روس:**

يضم هذا النموذج ست عناصر تأثر على الاتصال بين الأفراد، وطبقا لهذا النموذج يقوم المرسل(A) بتحويل معلومات وأفكار في شكل رسالة تهدف إلى الوصول إلى المتلقي (B) عبر وسيلة، فيقوم المتلقي (B) بتحويل المعلومات والأفكار فيعيد بناءها، ويقوم المتلقي (B) باستجابة توفر للمرسل رجع الصدى ضمن سياق معين.

الشكل رقم (01): يوضح نموذج روس



[3]– مصطفى محمود أبو بكر، عبد [illegible] لسابق، ص85.



المصدر: من إعداد الباحثة.

*حيث يؤكد الباحث "روس" على أهمية الظرف أو المناخ Contextللحالة التي يحدث فيها الاتصال ويتضمن هذا السياق مشاعر واتجاهات وعواطف كلا من المرسل والمتلقي، كما يضيف" روس " في نموذجه التفاعلي الرموز واللغة وترتيب المعلومات، ويسمى هذا المناخ العام أو الظرف الاتصالي.

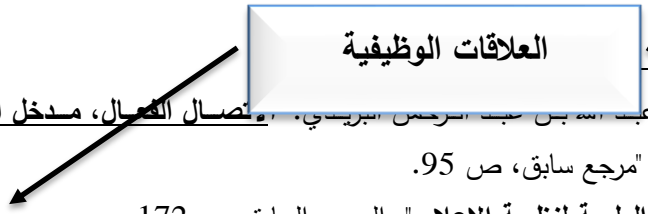
لكن الأمر الذي يعاب على نموذج روس هو الخلط بين قنوات الاتصال (وسائل نقل الرسالة) ومصادر التلقي والإدراك إعتبارا بأن الحواس هي عبارة عن قناة اتصال لنقل الرسالة، كما أنه وعند الحديث عن التغذية الراجعة لم يركز على تبيان موضعها وعلاقتها بعناصر الاتصال الأخرى.[1]

➢ **نموذج بارنلند:**

يؤكد هذا النموذج أن الاتصال الشخصي له طبيعة دائرية ويسير في اتجاهين من المرسل إلى المتلقي والعكس، كما أعطى هذا النموذج إضافة للخصائص **البنائية للاتصال:** المصدر، **الرسالة**، الوسيلة، المتلقي، العلاقات الوظيفية للاتصال التي تتحكم في الجوانب التكوينية. [2]

كما يؤكد هذا النموذج ان الاتصال هو عملية تتركز على العلاقات الفعلية التي تدخل في ظاهرة الاتصال.

الشكل رقم (02): يوضح نموذج بارنلند.



[1] – مصطفى محمود ابو بكر، عبد الله بن عبد الرحمن الزيدي. **الاتصال الفعال، مدخل استراتيجي سلوكي لجودة العلاقات في الحياة والأعمال** "مرجع سابق، ص 95.

[2] – جيهان أحمد ريشتي: " **الأسس العلمية لنظرية الإعلام** "، المرجع السابق، ص172.

الزمن الظروف المحيطة

المصدر: من إعداد الباحثة.

كما يشير نموذج بارنلند على ضرورة الاهتمام بالسياق الذي يحدث فيه الاتصال، حيث يعتبر أن الاتصال الشخصي أمر معقد و ديناميكي مستمر ودائري، يضع القائم بالاتصال المعنى عندما يستجيب للدلالات المادية والسيكولوجية للقائم بالاتصال الآخر .[1]

- **نموذج وستلي وماكلين:**

من أكثر النماذج شمولا لعناصر الاتصال ومتغيراتها الأساسية حيث تشير **مها الحربي** أن النموذج وستلي وماكلين من أبرز النماذج المناسبة لنظم مستويات الاتصال من الناحية الوظيفية، إذ أنه يبين الأدوار الاتصالية المختلفة، والمتوقعة من البيئة المرتبطة بحدث الاتصال أو أحداثه.

كما يهتم هذا النموذج بالتغذية الراجعة من فهم أثرها على بيئة الاتصال، مكوناتها، كما يشير إلى عنصر القصدية في الاتصال الدال على وجود رسائل هادفة ومقصودة لإحداث أثر محدد، ووجود رسائل غير هادفة ولا تقصد التأثير المباشر في المتلقي.[2]

* أهم ما ميز النموذج هو جمعه بين الاتصال الشخصي والجماهيري كما برز اهتمامه برجع الصدى حيث إعتبر أن الرسالة غير الهادفة تحتوي على معلومات لها تأثير شانها شأن الرسائل الهادفة.

[1]– جيهان أحمد ريشتي: "**الأسس العلمية لنظرية الإعلام**"، المرجع السابق، ص 172 .

[1]– مها بنت علي محمد الحربي:"**مهارات الاتصال في ضوء السنة النبوية الشريفة** "، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، ط1، مصر، القاهرة، 2019، ص48.

هذا ما يدل على أن إحداث الأثر من الرسالة لا يكون إلا عن طريق التوجيه القصدي لهذه الرسائل بغض النظر عن طبيعتها الإيجابية أو حتى السلبية الموجه للطرف المتلقي .

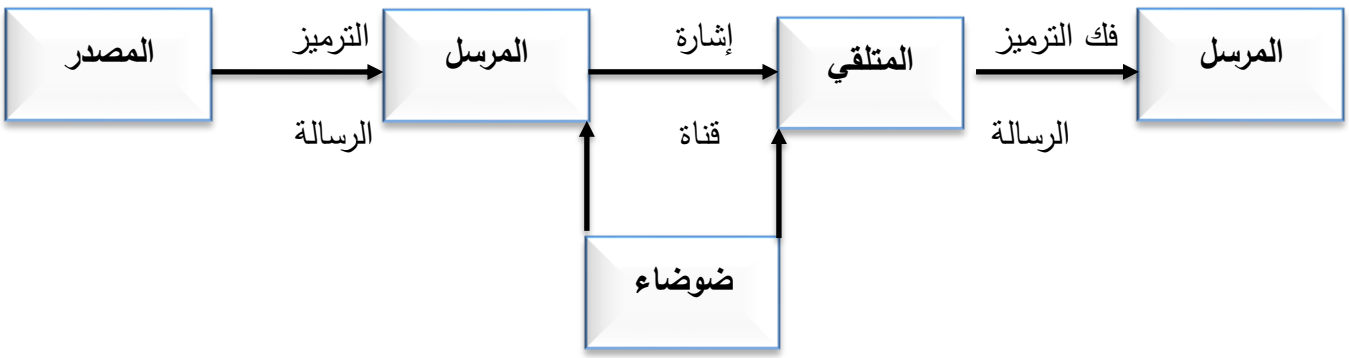
- **النماذج الخطية (أحادية الاتجاه)**

✓ **نموذج شانون وويفر:**

من أقدم النماذج التي وضحت عملية الاتصال اعتمدت على نظرية المعلومات للباحث (كلود شانون) خلال عام 1948 كان يهدف الى تحسين خدمة التلغراف.

يتضح من خلال هذا النموذج أن المصدر يقوم بإرسال الرسالة مشفرة إلى جهاز الإرسال الذي يحول الرسالة إلى إشارة (صوتية) تنتقل عبر القناة (سلك كهربائي) فيقوم المستقبل بفك تشفيرة الرسالة التي يتلقاها المتلقي في ضوضاء تتوافق مع أي تغيير أو مشكلة حدثت في إرسال ينجر عنه فقد المعلومة أو تشويهها.[1]

الشكل رقم (03) : يوضح نموج شانون و ويفر



Source : Bruno Joly.(2010) , " la communication " Eurl international Blue pages de boeck Université , Belgique ,N12.

[1] **:** Bruno Joly, " **la communication** " Eurl international Blue pages de boeck Université , Belgique.(2010) ,N12.

حيث قدم كل من شانون وويفر تفسيرا لعنصري التداخل والتشويش الذي قد يعيق عملية الاتصال حيث يشير هذا العائق إلى مصدر الخطأ الذي يسبب إختلالات بين العلامات أو الإشارات التي تدخل جهاز الإرسال أو التي تخرج منه. [1]

قد يكون السبب في إحداث التداخل والضوضاء عوامل نفسية أو معنوية أو آلية مما ينجم عنه تأثيرا سلبيا في عملية الاتصال يكون سببا في فشل الرسالة وفي تحقيق الهدف المنشود، أو قد ينجم عن هذا التداخل تحريف مضمون الرسالة ونقلها خاطئة، مما يؤكد وجود اضطراب وعدم قدرة على الوصول إلى الغايات المراد تحقيقها من وراء عملية الاتصال.[2]

فنموذج **شانون وويفر** يمثل الاتصال بين فردين أو الاتصال الشخصي الذي يتم بين القائم بالاتصال و المتلقي عن طريق الهاتف أو الخطاب أو المحادثات الشخصية حيث ينقل المرسل فيها فكرة أو مشاعر إلى المستقبل بهدف التأثير.[3]

✓ **نموذج دافيد بيرلو:**

يقوم هذا النموذج على افتراض أن الفرد عليه أن يفهم السلوك البشري حتى يتمكن من تحليل عملية الاتصال، حسب بيرلو" **أننا نتصل لكي نؤثر**" وذلك بتحديد الهدف من العملية الاتصالية مع الآخرين وقد تكون الأهداف قصيرة أو بعيدة المدى، كما هو الحال في التعليم والثقافة، وفي هذا الصدد يتحدث الدكتور " عبد العزيز شرف" عن الهدف الاتصالي بقوله: أنه قد يكون غاية في حد ذاتها أو دعامة لتحقيق أهداف أخرى وعلى المرسل أن يكون على دراية بالاستجابة التي يريدها والتي يصبح الطرف المستهدف فيها مرتبط ارتباطا تام بالغاية المقصودة.[4] احتوى نموذج بارلو العناصر التالية: مرسل – رسالة – وسيلة – مستقبل، حيث جاء هذا النموذج ليصور الاتصال بين فردين.

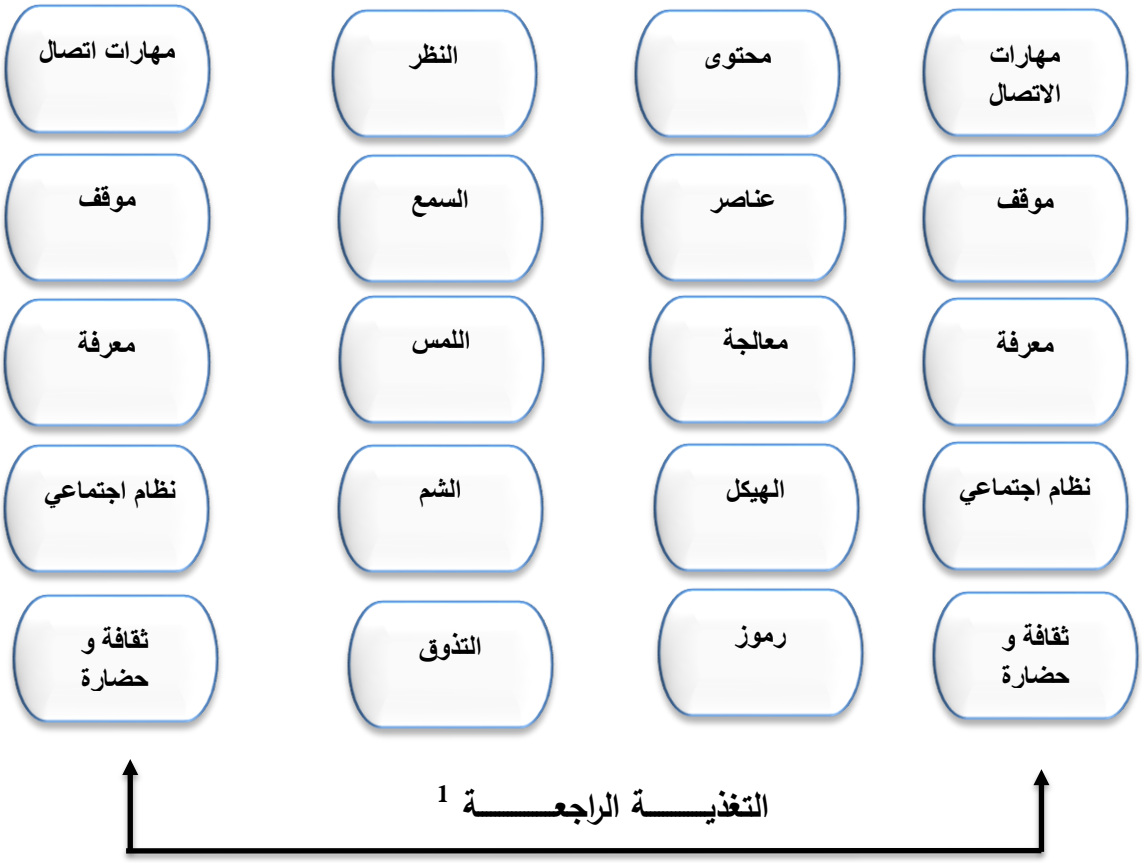
الشكل رقم (04): يوضح نموذج دافيد برلو

[1]– عبد العزيز شرف: المرجع السابق، ص102.

[2] – ختام العناتي، علي العياصرة: المرجع السابق، ص 168.

[3] – نجلاء محمد صالح: المرجع السابق، ص 61.

[4]– عبد العزيز شرف: المرجع السابق، ص 99-100.



المصدر: ختام العناتي، علي العياصرة: المرجع السابق، ص 169.

*يعتبر نموذج بيرلو من النماذج اللفظية التي وضحت أن كل من المرسل والمتلقي متشابهان من حيث الخبرة والمعرفة الاتصالية، وأنهما حاملان لنفس القيم والعادات والنظم الاجتماعية، مكتسبان لذات الثقافة والحضارة، والأهم في هذا النموذج تطرقه إلى قنوات الاتصال الإنساني المتمثلة في الحواس الخمس للإنسان ما يدل على اهتمامه بتحليل وتفسير السلوكات الناجمة من وراء عملية الاتصال.

6- مهارات الاتصال الشخصي:

يختلف الباحثون في تعريف مهارات الاتصال حيث نجد Rand corporation يعرفها على أنها: " قدرة الفرد على أن يترجم الأفكار إلى كلمات وألفاظ لتسهل نقل الرسائل بسهولة سواء أكانت مكتوبة أم منطوقة وهذا ما يطلق عليه بعملية التشفير، وعند القيام بالترجمة تسمى بفك التشفير[2]. تمثل هذه المهارات

[1]- ختام العناتي، علي العياصرة:" **الاتصال المؤسسي في الفكر التربوي** " ، المرجع السابق، ص 169 .

[2] – مها بنت علي محمد الحربي : **مهارات الاتصال في ضوء السنة النبوية الشريفة** " ،المرجع السابق، 62.

الاتصالية مهارات لفظية يستخدمها الفرد في التواصل مع الآخرين عن طريق أساليب وطرق لإحداث التفاعل، والتي تأخذ إشكالا اتصالية مختلفة تهدف إلى الحفاظ على العلاقات التي تكون بين الأفراد.[1]

تتكون اللغة في التواصل الشخصي من مهارات أساسية، حيث نجد منها مهارات استقبالية وأخرى إنتاجية[2]، نوجزها أهمها في المهارات التالية :

➢ **مهارة الاستماع والإنصات :** تعتبر من اهم المهارات التي يكون الفرد بحاجة ماسة لها سواء في عمله أو علاقاته، خاصة وأنه يمثل أهمية أكثر من مجرد سماع للكلمات وعبارات تصدر عن الآخرين تمثل عملية فاعلة وأنشطة تحتاج من الطرف المستمع أن يكون على درجة عالية من التركيز والانتباه مع المتكلم، ويسعى إلى فهم ما يقوله بكل جدية والتزام[3]، حيث تبين الدراسات أن 75% من العلاقات الإنسانية يتم تكوينها من خلال مهارة الإنصات الجيد خاصة وأنه يتم توظيف 25% من مهارات الإنصات[4]، حيث تقل هذه المهارة نتيجة لعدة عقبات وحواجز أهمها:

- ✓ أن تنصت وأنت في عجلة من أمرك.
- ✓ الرغبة في سماع ما نريد سماعه فقط.
- ✓ أن تكون أفكار الطرفين متعارضتان.
- ✓ الحكم المسبق عن الحديث الصادر عن المتكلم [5].

➢ **مهارة التأثير والاقناع:** من المهارات الأساسية أثناء التواصل بين الأشخاص تطلبها المواقف الحوارية أثناء التواصل الفعال، يطلق عليه مسمى مهارة القناعة الداخلية للفرد بذاته، وأهمية القدرة على تأثير في الطرف الآخر حول موضوع ما، تهدف هذه المهارة في مختلف المجالات الحياتية سواء على

---

[1] - Coffelt .T . A. Grauman, D, Smit, F.L.M.B : " **Employers per- spectives on workplace communication skills the meaning of communication skills , Business and Professional communication** " , Quarterly ,(82) ,p419 .

[2]– محمد علي الخوالي: " **الحياة مع لغتين – الثنائية اللغوية** "، دار الفلاح للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 1990، ص32.

[4] – محمد عقوني:" **مهارات الاتصال** "، موقع الفريد تكنولوجي ،2023، ص20.

[5]– عبير حمدي: " **فن الاتصال الفعال** "، سما للنشر و التوزيع، ط1، القاهرة، مصر، 2015، ص30.

[6]– مدحت محمد أبو النصر: " **مهارات الاتصال الفعال مع الآخرين** "، المجموعة العربية للتدريب والنشر، ط1، القاهرة، مصر، 2009، ص155.

الصعيد الشخصي أو الجمعي إلى إحداث التغيير بغية إيصال فكرة أو رأي أو معتقد عن طريق توظيف مختلف لإستمالات الاقناعية سواء من أجل الاقناع الجزئي أو الكلي.

إن إقناع الآخر يتم عن طريق استخدامه لبراهين وأدلة لا تترك مجالا للشك أو التردد سواء كان ذلك من خلال أساليب وتعابير غير لفظية كإبداء الاحترام للطرف آخر كالابتسامة، مختلف الرموز والإشارات التي تدل على معاني الألفة والمحبة بين الطرفين كحركات الرأس، لمعة العين، حركة الشفاه، إضافة إلى الاستشهاد بالتجارب الميدانية أو الظروف المشابهة أو الأحداث، خاصة وأن الفرد يقتنع أكثر بما يراه ويحسه ويسمعه. [1]

➢ **مهارة التوافق مع أوضاع الجسد:** يميل الأفراد الحاملين لصفات الود إلى أن يتخذ نفس وضعيات الجسم حينما يكونون ضمن موقف اتصالي على سبيل المثال نرى أن الشخصين الذين يتحدثان بود تكون لهم نفس الموضع الجسمي تقريبا، حيث لا يقتصر فقط على هيئة الجسد، بل نجد هؤلاء الأشخاص يبدون نفس الايماءات والتعابير الوجهية بطريقة تميز سلوكاتهم الودودة، الأمر الذي يجب أن يولى له أهمية لمعرفة مدى إمكانيتنا وقدرتنا على تدعيم التواصل من وراء هذه المعرفة يمكن للتوافق مع أوضاع الجسد، والتي تكون بإحدى الأنماط التالية:

✓ **التوافق الجزئي:** يعني التدرج في استخدام الحركات، حيث لا يتم التوافق الجزئي بين الأشخاص بجميع الحركات بل يكون عن طريق جزئي، من بين المواقف التي يفضل فيها التوافق الجزئي:

- اللحظات الأولى من بداية التواصل.
- عند الشعور بعدم الارتياح.
- أثناء القيام بمواجهة أشخاص منفعلين.
- إذا كانت تصرفات وحركات غير مألوفة.
- في بداية التوافق لأسلوب التوافق.[2]

[1] – عمادة السنة التحضيرية: " **مهارات الاتصال** " الجامعة الالكترونية السعودية، ط1، 2012، ص137،138.

[2] – مدحت محمد أبو النصر: المرجع السابق، ص156.

✓ **التوافق الكلي:** وهو الإندماج الكلي مع الطرف الآخر في إطار الغرفة التي يجلسان فيها على سبيل المثال: هل تجلس أمام الطرف الآخر أم بجانبه؟

✓ **التوافق الدقيق:** يشمل التغيرات الطفيفة في حركات الجسد والتي تتطلب مهارات عالية في الملاحظة، حيث يمكن التوافق الدقيق من إنشاء تواصل قوي مع من نريد.[1]

7- معوقات العملية الاتصالية وجها لوجه:

تتعرض عملية الاتصال إلى معوقات ومشكلات عديدة تعيق وتحد من فاعليتها، سواء تعلق الأمر بالقائم بالاتصال ومرسل الرسالة الاتصالية، أو كان العائق على مستوى مستقبل الرسالة مما يشوه وصولها، وبالتالي يصعب نجاحها وتحقيق أهداف كان مخطط لها مسبقا.

أوضح الباحثون في علم الاتصال مختلف المعوقات التي تجعل من وصول الرسالة بالشكل الأنسب، حيث صنفها إلى:

- معوقات في المرسل.
- معوقات في المستقبل.
- معوقات في الرسالة.
- معوقات في وسيلة الاتصال.
- معوقات في بيئة الاتصال.

➢ **معوقات في المرسل:** تتجلى في عدم تحديد العوامل التي تؤثر في شكل وحجم الأفكار والمعلومات المراد إرسالها سواء كانت عوامل فردية أو نفسية كالخبرة، الفهم، الإدراك، الشخصية، العمليات الوجدانية والعقلية.

ومن بين العوائق التي تكون على مستوى مرسل الرسالة نذكر منها:

✓ تعتبر عدم الرغبة أو القدرة في الاتصال أحد الدوافع التي تؤثر على المرسل مما ينجم عنها التأثير في طبيعة وحجم المعلومة المراد نقلها إلى المستقبل.

✓ اعتقاده أن كل ما يقوم به المرسل أو يقوله هو موضوعي .[1]

[1]- مدحت محمد أبو النصر، المرجع السابق، ص156.

- ✓ افتقاره للمهارات الاتصال التي تحقق له الكفاءة الاتصالية.
- ✓ سوء إدراك المرسل وفهمه للمعلومات التي يرسلها، واختلاف إدراك وفهم الآخرين له[2].
- ✓ اللغة المستعملة تلعب دورا هام وجد مؤثر خاصة إذا كان التلميذ ليس متمكن من فهم مفرداتها وتشكل صعوبة لديه.
- ✓ الحالات النفسية والانفعالية التي قد تصيب المرسل تؤثر لا محال في شكل المعلومات لديه.
- ✓ الأحكام المسبقة عن المستقبل، والتي تكون خاطئة في كثير من الأحيان كأن ينظر الأستاذ لتلميذ على أنه غير كفئ وأنه لا جدوى منه [3].
- ✓ إختيار وسائل اتصالية غير ملائمة لطبيعة الموقف السائد بين الطرفين.
- ✓ الإنطواء والتحيز على بعض الأمور والاحداث كالمذاهب او العقائد او القبلية.
- ✓ فشل المرسل في اختيار الوقت والمكان المناسب لإرسال رسالته، الأمر الذي يحدث تأثيرا ضعيف وفي كثير من الأوقات معدومة.[4]

➢ **معوقات في الرسالة الاتصالية:**

في كثير من الأحيان تكون الرسالة الاتصالية في حد ذاتها عائقا يحيل من نجاح العملية الاتصالية بين الطرفين نتيجة بعض المؤثرات التي تطرأ عليها، فتغير من محتواها أو تشوه طبيعتها أو حجم المعاني التي تنتقل من خلالها، والتي تحدث عادة أثناء صياغتها للمعلومات أو أثناء ترميزها أو حتى فك شيفرتها، ومن بين المؤثرات التي تتعرض لها الرسالة الاتصالية أثناء صياغتها:

- ✓ سوء الإدراك والفهم كالمعلومات التي تحويها الرسالة.
- ✓ انتقاء كلمات صعبة الفهم أو غير معبرة.

---

[1] – سعد علي زاير وآخرون،" **الاتصال والتواصل التعليمي** " دار الرضوان للنشر والتوزيع، ط1، 2020، ص51.

[2] – لباز بن زيان: المرجع السابق، ص96.

[3] – عبد الفتاح محمد دويدار، " **سيكولوجية الاتصال والإعلام** "، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط1، 2014، ص24.

[4] – لباز بن زيان: المرجع السابق، ص97.

✓ عدم دعم الرسالة الاتصالية ببعض الإشارات والايماءات أو حتى حركات الجسد[1]، حيث تنجر عن ذلك العديد من المعوقات على مستوى الرسالة الاتصالية ، فنجد منها ما هو مقصود وآخر عفوي[2] ولعل أهم هذه المعوقات:

- كثافة الرسالة التي تدل على الإفراط في حجم المعلومات التي تؤدي إلى تجاهلها.
- انتقاء كلمات تحمل معاني متعددة وتفسر كذلك بطرق مختلفة، والتي ينجم عنها صعوبة فهمها وإدراكها.

فالرسالة الاتصالية تحوي ثلاث عناصر لا يمكن للمرسل أن يستغني عن إحداها، وهي الهدف الذي وجب أن يكون محددا مسبقا وبشكل واضح، أسلوب كتابة عليه أن يكون بسيطا ومفهوم، إضافة إلى طريقة نطق الرسالة التي يتوجب فيها أن يكون صوت المرسل واضحا خاليا من النطق الرديء الذي يؤدي إلى تشويه الاتصال وإضعافه.[3]

➢ **معوقات في المستقبل:**

يتشارك في الكثير من الأحيان في نفس المعوقات التي تكون على مستوى المرسل لأن المستقبل في طبيعته هو مرسل آخر للرسالة الاتصال والمرسل مستقبل فتبادل الأدوار بين الطرفين يجعلهما يشتركان في كثير من المعوقات الت نلخصها فيما يلي:

- سوء استقبال الرسالة الذي يترتب عن التسرع في عملية تفسير الرسالة وفك ترميزها أو قد تكون ناجمة عن قصور حسي أو إدراكي.

-الإدراك الانتقائي المفرط بسبب تفسير جزء من الرسالة وتجاهل الجزء الآخر الذي قد يكون متعارضا مع تفسيرها الحقيقي.[4]

- الأحكام والافتراضات المسبقة التي تجعله يفسر الرسالة وفقا وجهة نظره وتوقعاته المبينة أساسا على أحكام مسبقة.

---

[1]– سعد علي زاير وآخرون: المرجع السابق، ص 51.

[2]– حميد الطائي،" **سير العلاقات، اساسيات الاتصال (نماذج ومهارات)** "، دار اليازوري للنشر والتوزيع، ط1، عمان، ص76.

[3]– محمد أبو سمرة:" **الاتصال الإداري والإعلامي** "، دار أسامة، ط1، عمان، 2009، ص79.

[4]– لكحل وهيبة: المرجع السابق، ص 87.

- تباين الخبرات والإطار الذهني، مع العلم أن التجانس العقلي واحد من أهم مقومات وشروط التواصل الفعال بين المرسل والمستقبل، لأن فقدان هذا التجانس ينجر عنه سوء فهم الرسالة، وبالتالي سوء الاتصال.[1]

➢ **معوقات في وسيلة الاتصال:**

ينجر عن عدم توظيف وسيلة الاتصال المناسبة لمضمون الرسالة الاتصالية والمتوافقة مع طبيعة طرفي العملية الاتصالية (مرسل– مستقبل) إلى فشل الاتصال، لذا على المرسل أن يسعى جاهدا إلى انتقاء قناة تكون أكثر تناسبا مع المرسل والمستقبل، وكذا تناسب الموقف الاتصالي الذي يسود بين الطرفين.[2]

- ✓ انتقاء قناة اتصالية لا تتناسب والموقف القائم ولا يراعى فيها عوامل وظروف هذا الموقف.
- ✓ عدم تماشي الوسيلة والوقت المخصص للاتصال.[3]

➢ **معوقات في بيئة الاتصال:**

تتولد هذه المعوقات في حالة تغافل أحد طرفي العملية الاتصالية عن دور المحيط أو البيئة في التأثير على الاتصال وعدم مراعاة عناصرها.

- ✓ أحد طرفي العملية الاتصالية لا يعلمان ولا يدركان الأهداف المشتركة بينهما.
- ✓ كلاهما لا يفهمان وظيفة كل واحد منهما أثناء الاتصال.
- ✓ لا يستوعب طرفي الاتصال أو إحداهما لفوائد التي يجنيها من جراء الاتصال.
- ✓ عدم توفر تغذية راجعة بين الطرفين.[4]

حددت رافدة الحريري معوقات الاتصال المدرسي في النقاط التالية:

- غموض أهداف الاتصال الناتج عن سوء التخطيط.
- عدم اكتمال الرسالة المنقولة يجعل المستقبل في حالة حيرة وتساؤل.
- سوء اختيار الكلمات والألفاظ وكذا الوسائل.

---

[1]– عبد الفتاح محمد دويدار: المرجع السابق، ص 22.

[2]– سعد علي زاير وآخرون: المرجع السابق، ص52.

[3]– الوناس مزياني:" **معوقات الاتصال التربوي في الجامعة الجزائرية، دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة قاصدي مرباح ورقلة** "، مجلة دراسات نفسية وتربوية، عدد07، ديسمبر 2011، ص94.

[4]– سعد علي زاير وآخرون: المرجع السابق، ص 53.

- إساءة فهم الرسالة: بسبب صعوبة الألفاظ والعبارات المستخدمة، توظيف كلمات غير مألوفة بالنسبة للمتلقي.
- التباين في الإنطباعات والتصورات، وبالتالي يكون فهم الرسالة بشكل مختلف خاصة إذا بني المعنى على مواقف أو أحكام وافتراضات مستبقة.
- الاختلاف الثقافي أو حتى التخصصي بين طرفي العملية الاتصالية، يجعل الفهم والاستيعاب للرسالة صعبة.[1]
- تعدد قنوات الاتصال داخل المدرسة الذي ينجر عنه تعدد مستوياتها يشكل عائقا اتصاليا، نتيجة التفسيرات المتعددة والكثيرة، مما قد يؤدي إلى تحريف الرسالة المراد نقلها.
- الاختلاف والتباين في الاتجاهات والقيم والسلوك تتسبب في تولد معان غير مقصودة تؤدي إلى تعثر العملية الاتصالية وتشوهها.
- توظيف عبارات أو شعارات لا يؤمن بها المستقبل، أو ترويجه لبعض الأفكار والحلول التي تحد من رغبة المستقبل في التفتح على الاتصال الفعال.
- تضارب البيانات والمعلومات، كإحصاءات وتواريخ متناقضة، لأن المعلومات التي يجب ان تصدر من المرسل يجب أن تكون دقيقة وواضحة وأيضا صادقة حتى تساهم في تقبلها من قبل المستقبل وحتى تتجر عنها تغذية راجعة إيجابية.[2]
- قصور الإمكانات والوسائل الاتصالية التي من شأنها أن توفر عملية وصول الرسالة بالشكل المطلوب إلى المستقبل.
- غياب مبدأ العلاقات الإنسانية (الجماعات غير الرسمية) يعتبرها عائقا يحد من تحقيق وحدة الفهم لدى الطرف الآخر.
- كثرة أو قلة المعلومات المنقولة، فالرسائل التي تحوي كما هائلا من المعلومات والتي تكون مفصلة تفصيلا دقيقا تجعل المستقبل فاقدا الاهتمام اتجاهها، وأما الرسائل القصيرة جدا فهي الأخرى تحد من فاعلية الاتصال.[3]

---

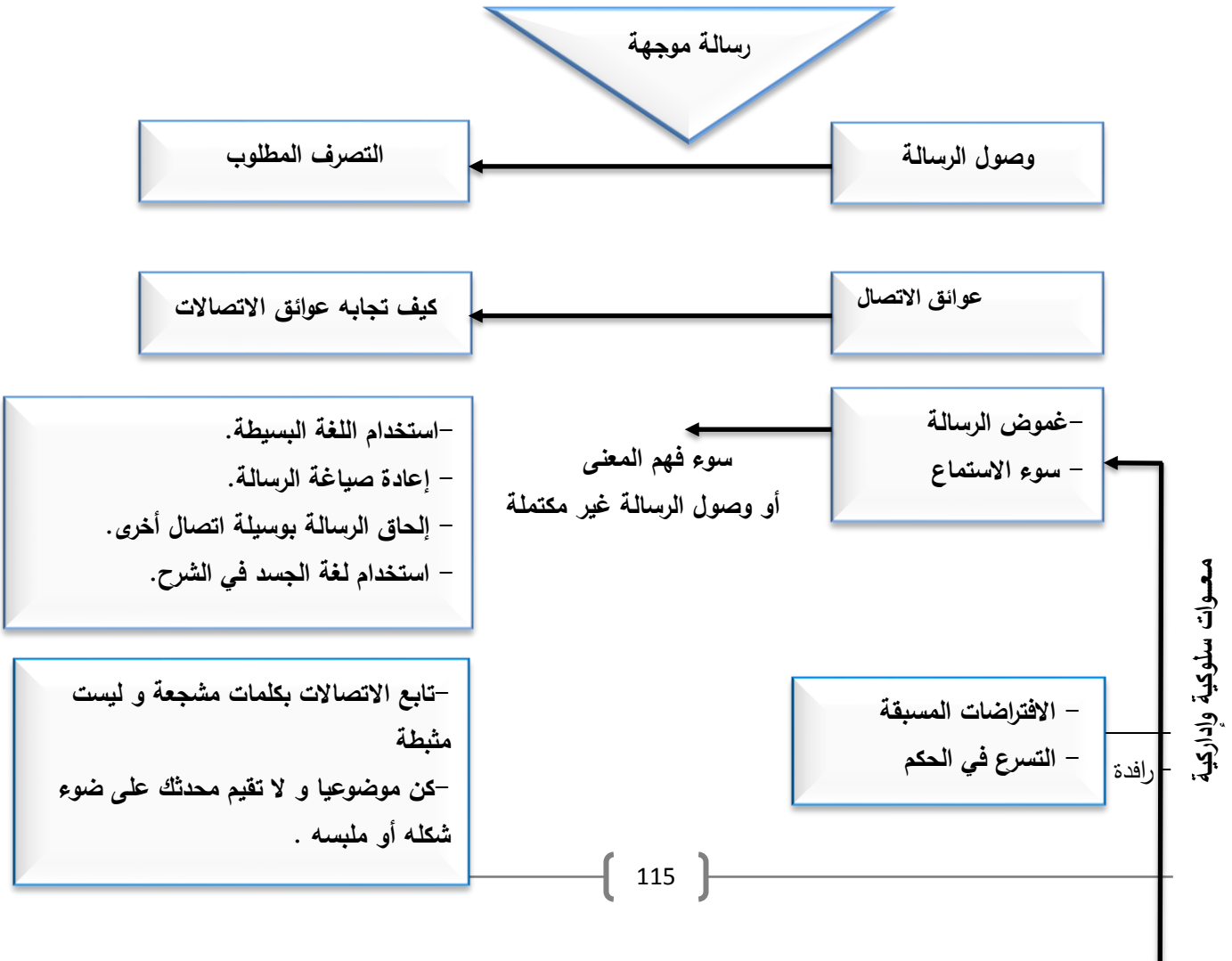
[1]– رافده الحريري، **فاعلية الاتصالات التربوية في المؤسسات التعليمية**، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط1، عمان، 2010، ص 92.

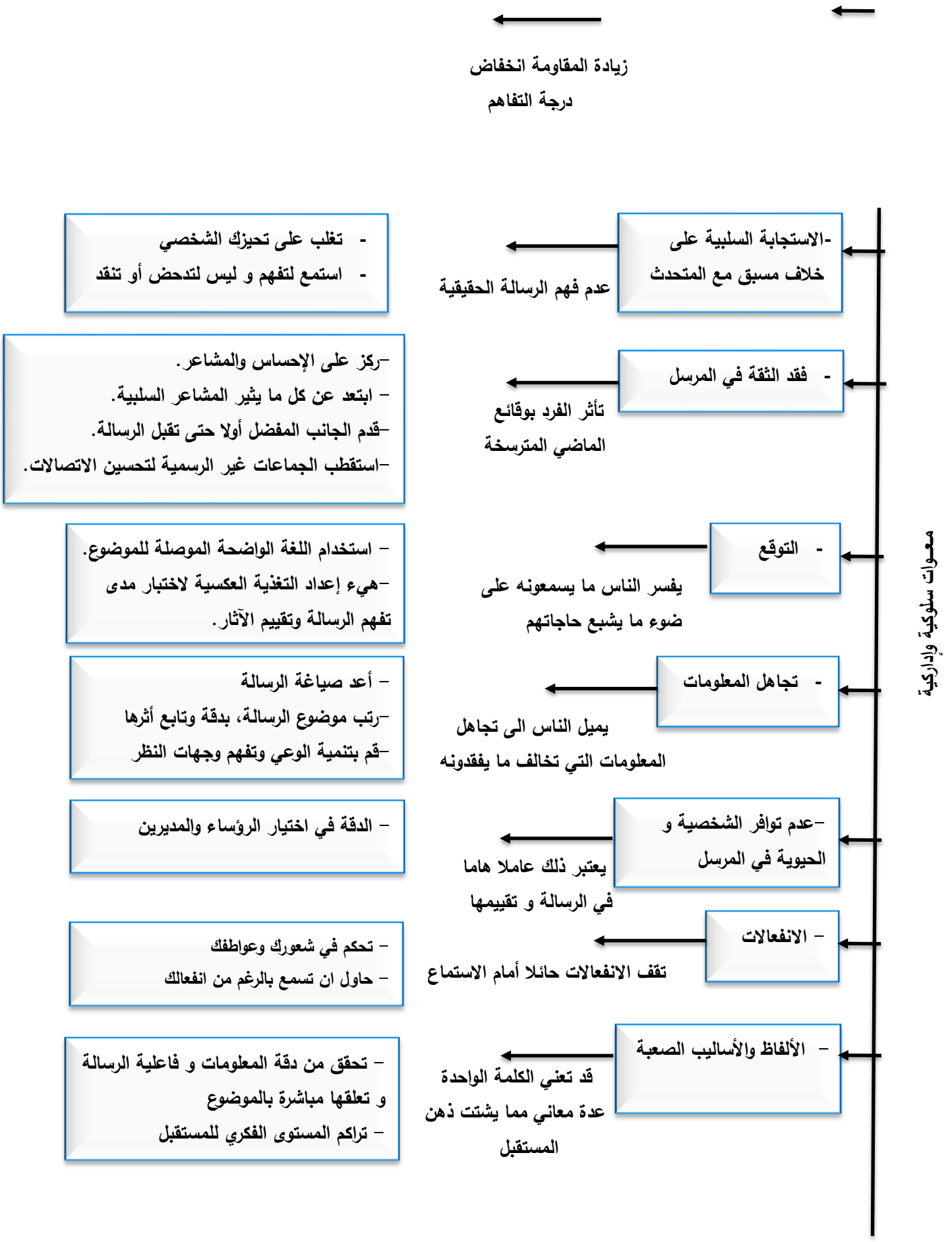
[2]– رافدة الحريري: المرجع نفسه،ص95.

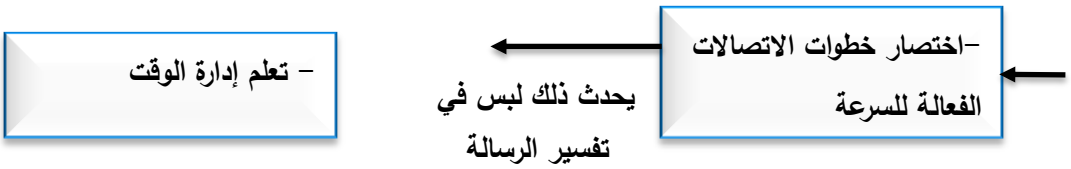
[3]– رافدة الحريري: المرجع نفسه، ص 96.

- تجاهل التغذية الراجعة من قبل المستقبل والمرسل نتيجة الشعور بالمعرفة التامة يفقد الاتصال نجاعته.
- المبالغة في الاتصال يفقده أهميته وتأثيره كتكرار عملية الاتصال في ذات الموضوع العديد من المرات.
- ضيق الوقت، ضعف الخبرة، اختلاف اللهجات، قصور القنوات في ربط المدرسة بالبيئة الخارجية بصورة سريعة ودائمة، كلها عوائق تحد من فاعلية العملية الاتصالية، وتعرقل عملية الإدراك للمعنى المقصود.[1]

الشكل رقم (05): يوضح معوقات الاتصال وطرق مجابهتها.




زيادة المقاومة انخفاض
درجة التفاهم
معوقات سلوكية وإدراكية
-الاستجابة السلبية على خلاف مسبق مع المتحدث
عدم فهم الرسالة الحقيقية
- تغلب على تحيزك الشخصي
- استمع لتفهم و ليس لتدحض أو تنقد
- فقد الثقة في المرسل
تأثر الفرد بوقائع الماضي المترسخة
–ركز على الإحساس والمشاعر.
– ابتعد عن كل ما يثير المشاعر السلبية.
–قدم الجانب المفضل أولا حتى تقبل الرسالة.
–استقطب الجماعات غير الرسمية لتحسين الاتصالات.
- التوقع
يفسر الناس ما يسمعونه على ضوء ما يشبع حاجاتهم
– استخدام اللغة الواضحة الموصلة للموضوع.
–هيء إعداد التغذية العكسية لاختبار مدى تفهم الرسالة وتقييم الآثار.
- تجاهل المعلومات
يميل الناس الى تجاهل المعلومات التي تخالف ما يفقدونه
– أعد صياغة الرسالة
–رتب موضوع الرسالة، بدقة وتابع أثرها
–قم بتنمية الوعي وتفهم وجهات النظر
–عدم توافر الشخصية و الحيوية في المرسل
يعتبر ذلك عاملا هاما في الرسالة و تقييمها
– الدقة في اختيار الرؤساء والمديرين
– الانفعالات
تقف الانفعالات حائلا أمام الاستماع
– تحكم في شعورك وعواطفك
– حاول ان تسمع بالرغم من انفعالك
– الألفاظ والأساليب الصعبة
قد تعني الكلمة الواحدة عدة معاني مما يشتت ذهن المستقبل
– تحقق من دقة المعلومات و فاعلية الرسالة و تعلقها مباشرة بالموضوع
– تراكم المستوى الفكري للمستقبل



المصدر: فؤاد القاضي "السلوك التنظيمي والإدارة"، ط1، دار المعارف، القاهرة، 2006، ص197.

ثانيا: اللغة التواصلية في المؤسسات التربوية

1- اللغة التواصلية من المنظور السيميائي:

في الآونة الأخيرة تعددت التعاريف واختلفت الاتجاهات والآراء حول ظاهرة التواصل الإنساني، الذي اعتبره الكثيرون أنه عملية بشرية تدور في فلك اللغة، منذ الوهلة الأولى لبداية الفكرة حتى توظيفها، هذه اللغة التي تتجلى أهميتها ويتعاظم دورها في التجارب الإنسانية المعاشة على اعتبار أن هذه اللغة هي الوسيلة والأداة التي نرسل ونستقبل من خلالها مجموعة رسائل تمكننا من توسيع مداركنا الفكرية وكذا تحريك شعورنا.[1]

لا يقتصر التواصل الإنساني على البعد اللغوي اللفظي الذي يستخدم فيه الفرد المتصل اللغة اللفظية المنطوقة والبسيطة، بل إن الأمر يتعدى إلى أبعد من هذا مستعملا دلالات غير لفظية تمكنه من إيصال فكرة أو معلومة أو ثقافة ما.[2]

إن التعدد والاختلاف في الآراء المجمعة حول تعريف اللغة بمفهومها التواصلي والتي أجمعت على تعاريف وأهداف وغايات واحدة، الأمر الذي يعد طبيعيا في ظل تعدد المدارس والتي تضم أصحاب هذه

[1] - سعد علي زاير وآخرون: المرجع السابق، ص68.

[2] - سعيد بن كراد :"**استراتيجيات التواصل من اللفظ إلى الايماءة** "مجلة علامات ،مجلد2004، العدد21، أفريل 2004، ص 07 .

الآراء وعلى رأسها المدرسة الأمريكية التي مثلها **أدوار سابيـر EDWARD SAPIR (1939 – 1988)** كأول من تفطن إلى أن اللغة أداة اجتماعية هدفها تحقيق التواصل بين الأفراد والمجتمع، يشير أدوار سابير في هذا الصدد بقوله " **اللغة هي أداة لتوصيل أفكار ومشاعر وكذلك رغبات في نظام من الرموز يختارها مجتمع ما** "، الأمر ذاته عند **تشومسكي ناعوم CHOMESKY. N**، حيث قال " **إن اللغة ما هي إلا فئة محدودة أو غير محدودة من الألفاظ، يمكن بناؤها من مجموعة محدودة من العناصر**".

توصلا كل من سابير وتشومسكي من خلال مفهومهم إلى أن اللغة في شقها التواصلي:" **هي عبارة عن جملة من الأفكار والمشاعر التي تصدر من الفرد يتم نقلها عن طريق تعابير لابد لها من سياقات، هذه التعابير تتطلب من مرسلها إختيار جيدا لألفاظ تساق في جمل، تكون ذات صلة مباشرة وقريبة للسياق**".[1]

إن معنى التواصل أكثر شمولية من معناه العادي المقتصر في جملة العناصر التي تبين أنماط التبادل بين الفرد والآخر (نمط منطوق، مكتوب، شبه لغوي)، بل إن الأمر يتعدى ذلك ليضم أفعال وسلوكات الفاعلين الاجتماعيين ويشمل حتى ما لم يتم إيصاله (ما وراء الاتصال)، بمعنى الأفعال التي كان المفروض فعلها أو قولها أو كتابتها في الظرف الحاصل، بهذا فإن كل عدم تواصل هو في نهاية المطاف تواصل يمكن قراءة دلالته وتفسير معانيه بناء على معرفة سياقاته الخاصة أو سياقه الخاص[2]، وهو الأمر الذي ينطبق مع الافتراضات التي جاءت بها مدرسة بالو ألتو في مقاربتها الاتصالية باستحالة عدم الاتصال وأن كل شيء هو اتصال[3]، وكذا ما جاء به **ألكس ميكيلي** في مقاربته السياقية المعروفة بسيمياء المواقف، حيث يرى أنه لم يعد بإمكاننا فهم حالة الاتصال دون الإحاطة بالسياقات المختلفة التي ركز عليها في المقاربة سابقة الذكر (السياق المكاني والزماني العلائقي والمعياري، السوسيوثقافي).[4]

---

[1] – سعد علي زاير وآخرون: المرجع السابق، ص69.

[2]– ألكس ميكيلي، جان أنطوان كوريلان، فاليري فيرناندير:" **المعنى و التسييق و السيرورات** " مجلة علامات، العدد 21 ،2004، ص 50،51.

[3]– Philippe cabin , Jean-François dortier, **La communication état des savoirs** ,éditions sciences humaine, 3eme éditions ,France,2008 ,P77

[4]– بوجفجوف فاطمة الزهرة: المرجع السابق،ص17 .

يعتبر **رولان بارث** السيميولوجيا تلك العلم الذي يهتم بدراسة أنظمة العلامات سواء كانت لغوية أو غير لغوية التي تولد في حضن المجتمع، في هذا القبيل اعتبرت السيميولوجيا كعلم جديد سيأخذ على عاتقه دراسة وتفسير ما استعصى على العلوم الأخرى، حيث توجه العديد من المهتمين بهذا المجال إلى محاولة ربط هذا العلم بالتواصل الإنساني، فحسب تصورهم أن السيميولوجيا علم يختص بدراسة الظاهرة التواصلية في شكلها اللفظي أساسا وأن العلامات هي أداة تواصل تستعمل بشكل قصدي ضمن مواقف اتصالية.[1]

ينظر المفهوم السيميولوجي إلى أن اللغة هي نشاط إنساني غرضه الأساسي التواصل، فالإنسان لا يستطيع إدراك حياته ما لم يفترض في نشاطاته اليومية وسيطا رمزيا أو تمثيليا يحدد ويعي بوجوده [2].

فحسب رولان بارث كأحد رواد السيميولوجيا يرى أن جميع الوقائع والأشكال الرمزية والأنظمة اللغوية لها دلالة، حيث أكد هذا الأخير على وجود أنساق غير لفظية تمثل التواصل في شكله غير الإرادي.[3]

في هذا الصدد نجد **بويسنس** أحد رواد سيميولوجيا التواصل يعرفها على أنه: " **دراسة أسلوب التواصل، أي دراسة كافة الوسائل المعترف بها والتي تؤثر في الغير، بتلك الصفة من قبل الشخص الذي يتوخى التأثير**"[4]، إذن ينظر إلى التواصل سيميائيا على أنه وسيط بين الذات بواسطة الإشارات كمقاربة نظرية، يبين الاتصال في السيمياء استخدامه للغة وأنظمة الإشارة للتوسط بين وجهات معرفية مختلفة فعوائق ومشاكل الاتصال حسب المنظور السيميائي هي عبارة عن مشاكل إعادة التقديم، إرسال

---

[1]– سعيد بن كراد ، المرجع السابق، ص04

[2] - ECO.U " **LA STRUCTURE ABSENTE**" édition Mercure de France, paris, p131

[3]– عبد الله الحتوك: " **قراءة في علاقة التواصل بالسيميولوجيا** " مجلة الفا للدراسات الإنسانية والعلمية، المجلد 2، عدد5، 2022، ص266

[4] – فاطمة الزهراء بوفتة: " الرموز **الدلالية الاجتماعية بين انتاج القيم و تبنيها، دراسة سيميائية تحليلية بمنطقتي العوانة بجيجل و القصبة بالعاصمة أنموذجا** "، رسالة ماجيستير تخصص سيمياء الاتصال ، جامعة الجزائر 3، كلية العلوم الإعلامية والاتصالية، 2016-2017، ص 22.

المعاني، وكذا اتساع الفجوات بين الذات التي يمكن ملؤها بشكل غير كامل من استخدام أنظمة مشتركة للإشارات.[1]

2- الاتصال اللفظي وغير اللفظي:

2-1-الاتصال اللفظي:

- **مفهومه:**

يعرف التواصل اللفظي على أنه: " عبارة عن محادثات تتم وجها لوجه، أو عن طريق الهاتف، أو عبر الراديو أو التلفاز...الخ، يعتمد غالبا على الاستجابات الفورية، على افتراض أنه يتم ضمن حلقات ثنائية الاتجاه، تؤثر العين والإيماءات والتعابير الوجهية على هذا النوع من الاتصال، كما أن مهارات الانصات والفهم لدى المتلقي تمكنه من فهم سياق المعلومات، وبناء إجابات تكون وفق ما تم استيعابه.[2]

كما يشير في تعريف آخر للاتصال اللفظي بأنه: " **ذلك الاتصال الذي يتم من خلال توظيف الكلمات المنطوقة، حيث يعتبر هذا النوع التواصلي من أكثر الأنواع انتشارا والأوسع استخداما مع الآخرين، يسمح هذا الاتصال بمنح فرصة لإجراء التغيير السريع في الأفكار والمعاني**" [3] ، حيث يعتبر الاتصال اللفظي في العملية التعليمية أداة لتطوير المهارات والكفاءات ووسيلة للديمقراطية يتم عبره التعبير عن كل ما يريده الأستاذ والتلميذ من أفكار واتجاهات. [4]

- **من الكفاية اللغوية إلى الكفاية التواصلية:**

يشير مصطلح التواصل إلى تبادل الأخبار والمعلومات والمشاعر والسلوكيات، ونقول عنه تواصل لأنه تفاعل، والتفاعل يدل على المشاركة، ومن الناحية التربوية فإن التواصل اللغوي هو عملية تحدث في

---

[1] – تقي الدين بلعباس، فيصل بن مبروك: " **فينومينولوجيا الظاهرة الاتصالية، مقاربة ابستمولوجية للأسس و المفاهيم و المناهج** " ، جامعة محمد بوضياف المسيلة ، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، مخبر البحوث و دراسات في الميديا الجديدة ، د س ، ص 31.

[2] –Shalini Saxen, **Rôle of communication skills**, world journal of English language, vol 12,n03, 2022,special Issue,p21.

[3] – محمد خليل ابودف، **الاتصال التربوي في السنة النبوية**، مؤتمر الحوار والتواصل التربوي، الجامعة الإسلامية، كلية التربية ،2011 ، ص11.

[4] – تحريشي عبد الحفيظ ، عمر فاسي :" **أسس العملية التعليمية و أهمية الاتصال اللفظي** "، مجلة دراسات ، مجلد 03، عدد02، 15ديسمبر 2014، ص89.

الموقف التعليمي التعلمي بين أطراف العملية التعلمية لتنظيم التعليم، خاصة وأن التواصل هو عملية التعلم، كما أن التعلم هو عملية تواصل[1]، وموضوع الاتصال اللغوي وما ينتج عنه من كفاءات تواصلية ولغوية يتطلب فهمه الرجوع إلى الجذور الأولى للاتصال الذي تم تفسيره بناء على نماذج كثيرة توصل إليها الباحثون ومنها النموذج السلوكي للباحث لاسويل، والنموذج الرياضي لشانون وويفر وأهمها نموذج جاكبسون اللساني، وعلى هذا الأساس تم تقسيم عملية الاتصال إلى عناصر منها مرسل ورسالة ومستقبل فقناة ثم رجع الصدى، والتواصل لا يتم إلا عن طريق اللغة التي تعتبر عامل مهم لإنجاح العملية التواصلية سواء كانت لغة لفظية أو غير لفظية.[2]

ونحن هنا نركز على الجانب اللغوي الاتصالي وما ينتج عنه من كفاءات لغوية واتصالية تترجم لنا مدى نجاح عملية التواصل والاتصال اللغوي، وقد عرف الباحثون الكفاءة اللغوية بأنها: " **المقدرة على إنتاج الجمل وفهمها في عملية التكلم باللغة تسمى الكفاية اللغوية**"، حيث لاحظ "**تشومسكي**" أن الطفل حين يبدأ باكتساب بعض مفردات اللغة وتعلم قواعد النحو، وكيف يبني أنواع الجمل لا يكون قادرا فحسب على تكوين جمل قائمة على قواعد نحوية وإنما نجده قادرا على بناء جمل وتراكيب لم يسبق له تعلمها من قبل، أي أن الدماغ البشري مبرمج على تعلم واكتساب اللغة، ولذلك فإن القدرة العقلية على تعلم اللغة تعد فطرية وليست سلوكية.[3]

في حين نجد **تشومسكي** يركز على الكفاءة اللغوية دون الكفاءة الاتصالية التي تعرف أنها أي شيء يستخدم في العملية التعليمية بهدف مساعدة المتعلم على بلوغ الأهداف بدرجة عالية من الإتقان وهي جميع المعدات والمواد والأدوات التي يستخدمها المعلم لنقل محتوى الدرس إلى مجموعة من الدارسين داخل غرفة الصف أو خارجها بهدف تحسين العملية التعليمية التعلمية، وزيادة فعاليتها دون الاستناد على الألفاظ وحدها[4]، كما تعرف الكفاءة التواصلية بأنها: " **قدرة الفرد على استخدام لغة ما في**

---

[1]– نسيمة بن حسين ، عزيز كعواش : " **إشكالية التواصل اللغوي في المدرسة الجزائرية نحو مقاربة وظيفية في ضوء نظرية الاتصال** "، مجلة العلوم الإنسانية ، مجلد21، عدد2، 2021، ص122.

[1]– تاعوينات علي : " **التواصل و التفاعل في الوسط المدرسي** " ، ددن ، ط1، الجزائر ، 2009، ص 17.

[3]– مرير نورة: " **تعليم اللغة العربية وفق المقاربة التواصلية في المدرسة الجزائرية** "، مجلة دراسات معاصرة، المركز الجامعي تيسمسيلت، الجزائر، 2018، ص 196.

[4]– خنيش السعيد:" **تكنولوجيا تعليم اللغة العربية في الجامعة الجزائرية** " أطروحة دكتوراه، كلية اللغة والادب العربي والفنون، جامعة باتنة 1، 2016–2017، ص 81.

سياق تواصلي محدد مع وعيه بالضوابط التي تحكم الاستخدام المناسب، وهي ترتكز أساسا على طلاقة اللغة أكثر من اهتمامها بالصحة اللغوية". [1]

فإذا أردنا للمتعلم الوصول إلى درجة الكفاءة التواصلية فإن ذلك لا يتم إلا من خلال النشاط المتكرر له أثناء عملية التعلم والتواصل مع المعلم والمحيط المدرسي، وعلى سبيل المثال محاولة المتعلم الاجتهاد والمشاركة أثناء تقديم الدرس ولو كانت محدودة في بدايتها فإنها مع التكرار وتشجيع المعلم له ستكسبه قوة وثقة في النفس، تمكنه من التحرر من عقد الخوف والتردد التي تصيب المتعلمين عادة، كما تكسبه أيضا منحى إيجابي نحو تطوير كفاءته اللغوية والاتصالية، وبالتالي فإن المعلم جزء مهم جدا في عملية اكتساب المتعلم للكفاءة التواصلية نظرا لأن هذه الأخيرة بدورها لها أسس ومكونات إذا ما توفرت لدى المتعلم فإنه بلا شك سيملك كفاءة وكفاية تواصلية تمكنه من إدارة حوار اتصالي بشكل سلس وفعال ومن هذه المكونات ما يلي :

✓ **الكفاية النحوية:** من خلال التمكن من معرفة القواعد المعجمية وقواعد النحو والصرف ومعاني الجمل ودلالاتها وكل ما يتعلق بالنظام اللغوي.

✓ **الكفاية اللسانية والاجتماعية:** وهي تتعلق بمدى فهم السياقات الاجتماعية التي تجرى فيها المحادثات وكذا توظيف اللغة في هذا التواصل مع الأخذ بعين الاعتبار عامل الخبرة المشتركة بين الطرفين.

✓ **كفاءة الخطاب:** وتتعلق بمدى قدرة المتعلم على تكوين الجمل وربطها مع بعضها البعض من أجل تشكيل خطاب ذو معنى والتمكن من إجراء حوار ذو تتابع لغوي سواء كان منطوقا أو مكتوبا.

✓ **الكفاءة الاستراتيجية** : ويقصد بها هنا حسب الباحثين الاتصال اللفظي وغير اللفظي، وهي طريقة فعالة يستخدمها المتخاطبون عند عجزهم في إتمام التواصل، فيلجؤون إلى مزج هذين الاستراتيجيتين لتغطية العجز التواصلي لديهم .[2]

[1]– نسيمة بن حسين ، عزيز كعواش : المرجع السابق ، ص123.

[2] – نسيمة بن حسين: عزيز كعواش، المرجع السابق، ص 126.

نجد الباحث " **هايمز**" يشير إلى أن قدرة المتعلم على تكوين الجمل والتراكيب اللغوية يجب أن يكون ضمن إطارها الاجتماعي، فهو يتفق على أهمية الكفاءة اللغوية لكنه يضيف التفاعلات الاجتماعية لأن معرفة المتعلم بكل ما يخص اللغة والتراكيب اللغوية لا يجعله بالضرورة قادرا على التواصل الفعال، وهذا ما يشتكي منه العديد من المدرسين لأنه بحسبهم فان المتعلم يجب أيضا ان يكتسب اللغة الحسية كالتعابير والرموز، وهنا يتضح ان الكفاية التواصلية لا تتحقق إلا إذا تحققت الكفاءة اللغوية، والكفاءة اللغوية لا تتحقق إلا إذا تحققت الكفاءة الاتصالية، فهما مكملان لبعضهما وغياب واحدة منهما قد يؤثر بشكل سلبي على الآخر وتبقى ناقصة، ولهذا فالمطلوب من المتعلم هو اكتسابهما معا .[1]

➢ **معيقات التواصل اللغوي:**

– عائق وصول الرسالة الاتصالية خاصة إذا كانت هناك وسيلة تكنولوجية كوسيط لهذه العملية ما يؤدي إلى وجود عناصر التشويش مثل الانقطاعات في الانترنت أو ضعف شبكة الاتصال وغيرها.

–اختلاف الإطار المرجعي للفرد: والمقصود هنا هو اختلاف أسلوب التفكير للمستقبل عن المرسل وذلك لاختلاف خبرتهما ومعتقداتهما وأفكارهما.

– العادات الاستماعية السيئة : فقد يكون التواصل والاتصال اللغوي سليما وواضحا، إلا أن المستمعين لا يملكون مهارات الاستماع التي تمكنهم من فهم محور الاتصال، وعلى سبيل المثال فالمتعلمين في القسم أغلبهم يستمعون للمعلم أثناء القاءه للدرس وتواصله اللغوي معهم غير أن القليل منهم من يفهم المعنى المراد إيصاله وهو ما يعيق عملية الفهم والتواصل.[2]

- الجدال وتحويل المحادثة اللغوية إلى معارك كلامية بين طرفي العملية الاتصالية، مما يؤدي إلى إخراج الاتصال عن حدود اللباقة والأدب، وهنا كل طرف سيهاجم الطرف الآخر انتصارا لرأيه ما سيؤدي إلى غياب التفاهم والتواصل الفعال وسيكون هنا كل طرف خاسر.

---

[2] – نسيمة بن حسين : عزيز كعواش، المرجع السابق، ص 122.

[2] – خبراء المجموعة العربية: **الاتصال (اللفظي و غير اللفظي)**، المجموعة العربية للتدريب والنشر، 2012، ص 28.

- الخلافات التي تقع بين الأفراد في المواقف اليومية أو التي تحدث بين المؤسسات وغيرها ، تظهر من خلال ردود أفعال أصحابها، وهنا نشير إلى أن وجود خلاف سابق بين المعلم والمتعلم ، أو بين المعلم وأسرة المتعلم أو إحدى أبويه قد يدخل ذلك في نطاق التواصل ما يؤدي إلى عرقلة الاتصال اللغوي بين الطرفين.[1]

2-2- الاتصال غير اللفظي:

يشمل الاتصال غير اللفظي رسائل شفاهية وغير شفاهية يتم التعبير عنها عن طريق أدوات غير لفظية، يشير هذا التعريف إلى لغة الإشارة المنطوقة وغير المنطوقة التي تضم رسائل يتم إيصالها عن طريق أدوات صوتية لا تحتوي على لغة لفظية مثل الابتسامة.[2]

- **مفهوم الاتصال غير اللفظي:**

يعرفه أدوار هول Edward Hall بأنه : " **تلك اللغة الصامتة Silent language غير اللغوية التي تعتمد الرموز والإشارات وجميع الايماءات التي يصدرها جسم الشخص خلال مواقف اتصالية متنوعة كناقلا للمعنى**" [3]. خاصة وأن الاتصال غير اللفظي يمثل لغة الجسد التي تعتمد الكلمات والألفاظ في نقل الرسائل بين المرسل والمتلقي، حيث تحمل هذه اللغة معاني ودلالات رمزية تمكن من التواصل مع الطرف الآخر وإحداث التأثير عليه بطرق مختلفة تكون إيجابية أو سلبية.[4]

كما يعرف على أنه: " **محادثات تتم وجها لوجه أو عن طريق الهاتف، أو عبر الراديو أو التلفاز...الخ تعتمد غالبا على الاستجابات الفورية، على افتراض أنه يتم ضمن حلقات ثنائية الاتجاه**

---

[1]- خبراء المجموعة العربية: المرجع نفسه، ص 28.

[2] Ronald B. Adler and George Rodman – **Under standing humain communication** –new York Holt, Reinhardt and unston, Inc. Third Edition ,1988, p103

[3]- محمد فتوح محمد سعدات: **مهارات الاتصال الفعال** " شبكة الألولة، ط1، 2016، ص86

[4]-محمد فتوح محمد سعدات: المرجع نفسه، ص87

"، تؤثر العين والايماءات والتعابير الوجهية على هذا النوع من الاتصال، كما أن مهارات الانصات والفهم لدى المتلقي تمكنه من فهم سياق المعلومات وبناء إجابات تكون وفقا ما تم استيعابه.[1]

على ضوء ما سبق فإن لغة الجسد علم تواصلي يعتمد الإشارات والحركات سواء التي يكون إصدارها بطريقة مقصودة من مرسلها أو بشكل عفوي يكون نتيجة رد فعل، يتحكم في إصدارها أعضاء الجسد من أجل نقل انفعالات، مشاعر، وحتى عواطف صادرة عن مرسل الرسالة أو مستقبلها، خاصة وأنها تربطهم علاقات تفاعلية تبادلية ودائرية من حيث الأدوار، يضم هذا العلم عناصر غير لفظية مختلفة كوضع الجسم والارتفاعات Posture Etittudes Corporelles، إيماءات Gestuelle المسافة أو التقريب Distance Ou Proxémique، الاتصال بالعين Contact Visuel، تعبيرات الوجه L'expression Faciale ،الصمت Le Silence، المظهر العام L'apparence Générale، اللمس La Touche ، إضافة إلى الألوان والفراغ المكاني وكل الدلالات الرمزية غير اللفظية.

حيث أطلق عليها الباحثون العديد من التسميات التي من شأنها تعريف معنى هذه اللغة الجسدية غير اللفظية والتي من بينها: اللغة الصامتة The Sillent Language، اللغة غير المنطوقة The Unspoken Language ، الحوار غير المنطوق The Unpoken Dialogue، السلوك غير اللفظي Bodily- Verbal Behavior، التواصل الجسدي Bodily Communication، علم دراسة الحركات kinesics، كلها تسميات تحمل دلالات غير لفظية تفسر معنى وضعيات الجسد التي تكون مرتبطة بسلوك ما والتي تحدث في نفس الوقت أو بشكل متتالي. [2]

فنجد أن الإيماءات الصادرة عن الفرد تقدم جملة من السلوكيات التي يتم التعبير عنها من خلال الحركات، والتي تحدث في شكل مجتمع، ولكي نفهم المعنى الكامل والصحيح لسلسلة الايماءات التي تصدر عن طريق الأفراد، ونحدد تناسقها بين عناصرها.

فيمايلي سنحدد عناصر الاتصال غير اللفظي الواضحة والكثيرة الحدوث.

الجدول رقم (01): يوضح تصنيفات العلماء والباحثين الأجانب والعرب لعناصر الاتصال غير اللفظي

[1] - Shalini saxen: **Rôle of communication skills**, Ibip, p21.

[2] – هنري كالري :" **كيف تقرا أفكار الاخرين من خلال حركاتهم** " ترجمة لجنة الترجمة في دار الفاضل ، دار الفاضل للنشر و التوزيع ،ط5، دمشق ،2005،ص 12.

تصنيفات العلماء و الباحثين الأجانب	تصنيفات العلماء و الباحثين العرب
تصنيف Edward Hall – لغة الصوت (مستوى و نغمة الصوت) – الايماءات والإشارات، وضعية حركات الجسم، الزمن، المسافات، المظهر	**تصنيف حسين حريم :** تعابير الوجه، حركات العين، الايماءات المختلفة، حركات الجسم، و اليدين، والرأس، استخدام الوقت، المكان، المسافة بين الأشخاص، ترتيب الجلوس، موقع المكتب، الأثاث.
تصنيف Judith ,mark knapp – وضعيةو تعبيرات الوجه والايماءات، المسافات، الدلالات الرمزية للوقت، الاتصال باللمس، المحيط، السلوك الصوتي، المظهر.	**تصنيف سميرة بحرو، كمال يوسف:** – تعبيرات الوجه، التلاقي البصري، حركة العينين، حركات الجسم، والايماءات، اللمس، الفراغ، الزمن، الابتسامة والضحك
تصنيف G .K Davies الاتصال بالصوت (قوة و نغمة الصوت)، التنهدات والتأوهات والابتسامة و الضحك وضعية وحركات الجسم، تعبيرات الوجه وما يحتويه من جبهة وعيون وشفاه، الفراغ المكاني ولمسافة الجغرافية بين أطراف الاتصال، المظهر	**تصنيف شركة الخبرات الدولية المتكاملة TOTALITY** – الصوت (التلوين، الإيقاع)، الجسم (الموضع، الايماءات، الوجه، العيون)، المظهر (الطراز، الألوان، الرائحة)، المكان (حجم الغرفة، الأثاث، الألوان) الموقع (مسافة الجسم، موقع الجسم أثناء الحديث)، النماذج الايضاحية (الخرائط، الرسوم البيانية، الأشكال، النماذج.
تصنيف Gail Mayar ,Michèle Mayer لغة الجسم ، الاتصال باللمس، الاتصال بالصوت (درجة وحدوة ومستوى الصوت)، الدلالات الرمزية للوقت، المسافات، الترتيبات الفيزيقية والمكانية)	**تصنيفات مريم حنا :** تعبيرات الوجه، التلاقي البصري وحركة العينين، حركات الجسم والايماءات، حركات الذراعين والأصابع، الفراغ، الزمن، السلوك الصوتي، من حيث البطء والسرعة والنعومة والحدة.
تصنيف Elizabeth Perrot تعبيرات الوجه، الاتصال بالعين، حركات الجسم، الايماءات، الفراغ المكاني.	

المصدر: مدحت محمد أبو النصر :" **مهارات الاتصال الفعال مع الاخرين**"، المجموعة العربية للتدريب و النشر ،ط1، القاهرة ،مصر ، 2009، ص104-103

- **عناصر الاتصال غير اللفظي:**

حسب التصنيفات سالفة الذكر فإننا نلاحظ الكثير من التصنيفات التي اعتمدها الباحثين والعلماء الأجانب والعرب كعناصر ممثلة للاتصال غير اللفظي التي تعبر على حالة الفرد وتفسر الرسائل الصادرة من قبله، وفي هذه الدراسة استعرضت الباحثة أهم العناصر التي كانت مشتركة بين جميع هذه التصنيفات والتي رأت انها الأكثر حدوثا والتي تمثلت في:

- ✓ **تعابير الوجه:**

تعتبر تعابير الوجه من أهم العناصر الاتصالية غير اللفظية وأقلها إشكالا في تفاسير معانيها، حيث أن الشخصين المتصلين أحدهما هجوميا وعدوانيا ينظر إلى الموقف التواصلي من مبدأ (غالب ومغلوب)، حيث تكون العينين محدقتين والشفاه مشدود في المقابل نجد الطرف الآخر بعيون ذابلة وابتسامة خفيفة حاجبان مستقيمان .[1]

يشير برنت روبن أن الوجه يضم نظاما متكاملا تتفاعل جل مكوناته مع بعضها من عينين، أنف وشفتين في علاقة تبادلية تعمل جميعها على إنجاز مهام تكمل الأعضاء الأخرى، والتي تمكن من معرفة المظهر الكلي للوجه، خاصة وأنه العضو الأكثر تعبيرا اعتبارا لما يضمه من انفعالات دلالات شعورية كالفرح، الحزن، الغضب، الإعجاب ..... الخ [2]

- ✓ **الاتصال بالعين (الاتصال البصري) Contact Visuel :**

يقول **رالف و أميرسون** " أن عيون البشر تتحدث تمام كألسنتهم لكن بميزة واحدة وهي أن لغة العيون لا تحتاج إلى قاموس بل هي مفهومة في جميع أنحاء العالم ، حيث يعتبر **آلين بيز Allen Beez** أنه بمجرد النظر في عين الطرف الآخر تبدأ عملية الاتصال حيث يشير إلى أن 87 % من تفسير المعاني يكون عن طريق العين و13 % يكون عبر الحواس الأخرى، كما اعتبر أن عملية إغماض العين و إعادة فتحها في نفس الوقت بوتيرة سريعة يدل على التوتر و القلق، أما غلق العينين

[1] – هنري كالري : المرجع السابق، ص ص 28-30 .

[2] – مدحت محمد أبو النصر: المرجع السابق، ص 107.

والتكلم مع شخص آخر فيدل على عدم الرغبة لما يقوله الطرف المتحدث، إضافة إلى ذلك فإن الاعتقاد الذي يقول أن الفرد الذي لا يقول الحقيقة يحول عينيه عمن يتكلم إليه، ويتجنب الاتصال بالعين، وهو الاعتقاد الأصح باستثناء ذلك الفرد الذي يدرك الحقيقة، حيث يعمل بجهد وبشكل مبالغ فيه في الاتصال بالعين من أجل محاولة إقناعه بكلامه، فبؤبؤ العين ينبسط عندما يشاهد أو يسمع أمرا يأبى وينقبض إذا كان عكس ذلك .[1]

يحث الأمر نفسه في اتصال الأستاذ والتلميذ الذي يكون عن طريق لغة العيون، فلنفترض أن الأستاذ في حالة اتصالية مع تلميذه وهو يشرح الدرس فيقوم في ذات الوقت بمشاهدة تلاميذه لتقييم رد فعلهم حول فهم أو عدم فهم ما تم إرساله من قبله، فإذا وجد أن طلبته ينصتون إليه ويفهمون ما يقوله فيكون عن طريق عيونهم المنبسطة عكس الآخرين التي تكون عيونهم منقبضة، ما يدل على عدم فهمهم لما تم إيصاله من رسائل من قبل القائم بالاتصال، ما يمكن الأستاذ من إدراك مشاعر تلاميذه عن طريق النظر إليهم و ملاحظة تعبيرات وجوههم، حيث يكون إدراك هذه المشاعر عن طريق ملامح وجوههم أو اتساع حدقة أعينهم، الأمر الذي يفسر من خلاله الأستاذ حالة تلاميذه ودرجة استيعابهم لما تم إرساله من رسائل.

حيث يدل التقاء النظرات على إبداء الرغبة في التفاعل مع الآخرين، وشرود النظرات يشير إلى عدم الرغبة في إحداث التفاعل مع الطرف المتحدث[2]، وهذا ما يحدث بالضبط أثناء تواصل الأستاذ والتلميذ فالتقاء النظرات بينهما يدل على تفاعل التلميذ مع أستاذه وعدم التقاء هذه النظرات بينهما وشرود التلميذ يشير إلى عدم رغبته في التفاعل، خاصة وأن هذا النوع من التواصل يمثل التغذية المرتدة التي يتم فيها إبلاغك بنجاح تواصلك مع الآخر من خلال إجابتك عن التساؤلات التالية: هل ينصتون إليك؟ هل يستوعبون معك؟ هل تتحدث معهم بسرعة؟ هل تغطي جميع نواحي الموضوع؟ كل هذه الأسئلة لن يتم الحصول على إجابتها الفورية إلا بالنظر إلى المستمعين.[3]

يتطلب الأمر من الأستاذ جهدا مخططا له ومدروسا مسبقا، خاصة وأنه يتعامل مع مجموعة كبيرة ما ينجم عنه اعتقاد أن الاتصال بالتلاميذ يجعله يركز على فئة قليلة ما يتطلب منه أن تكون نظرته

---

[3]– مدحت محمد أبو النصر: المرجع نفسه، ص 113.

[2]– مدحت محمد أبو النصر: المرجع السابق، ص 113.

[3]– مدحت محمد أبو النصر، المرجع السابق، ص 114.

بطيئة يشاهد من خلالها جميع أنحاء القاعة من أقصى اليمين إلى أقصى اليسار حتى يستطيع تفسير مختلف التعبيرات الوجهية لتلاميذه.

✓ **لغة الصوت Sound Language:**

يعتبر الصوت من الرسائل الأقوى تأثيرا حيث أن التنويع في درجته وشدته أثناء الكلام يعتبر عاملا حي يؤثر على المستمع، لذا فهو لا يمثل خامة أو نبرة أو صراخ، فالصوت عبارة عن علم وفن يشير الى مضامين يستوجب فهمها واستيعابها حتى يمكن من أداء الرسائل المراد إيصالها من خلاله، فارتفاع الصوت مع الابتسامة يولد الضحك، أما ارتفاعه مع تعابير وجهية توحي بغضبه، فيدل على الكثير من رسائل التهديد والتخويف[1]، حيث يدل الكلام على الإدراك والمعنى ويدل الصوت على إعطاء الانطباع حول هذا المعنى أما الصورة فإنها تدعم الانطباع والمعنى[2] .

ينبغي أن يتكيف الصوت مع البيئة التي نتواصل فيها خاصة وأننا نعلم أن هناك أماكن معينة يتعين فيها علينا خفض نبرة الصوت والتحدث بشكل منخفض كالمستشفيات والمكتبات[3] ، ينقل الصوت أحاسيس مختلفة من بينها: الانزعاج، الإحباط، القلق، الحزن، عدم الرغبة في التحدث، عدم الانصات، بالمقابل نجده يحقق العديد من الفوائد في العملية التواصلية منها..

✓ جذب الانتباه.

✓ التعرف على مشاعر وانفعالات الآخرين من رضا أو قلق...الخ. [4]

✓ **الصمت Le silence :**

إحدى ميزات الاتصال غير اللفظي التي تشير الى الامتناع عن الحديث، شرط ان يأخذ على انه غياب للاتصال خاصة وانه يقوم على شرطين او مبدأين اساسيان هما:

- الصمت جزء لا يتجزأ من الاتصال وأكثر حدوثا مما نعتقد.
- إن الصمت باختلاف أشكاله ينظر إليه في كثير من الأحيان على أنه أمر مزعج يحمل الصمت الكثير من الدلالات تكون مرتبطة بنوعه التي نذكر منها: صمت الفرد الغاضب، المنتبه، المولع

---

[1]– نزار نبيل أبو منشار:" **فن الخطابة و مهارات تطوير الأداء الخطابي** "شبكة ألوكة ، ص.25

[2]– عبير حمدي:" فن الاتصال الفعال " ، المرجع السابق ، ص14 .

[3] -Souad Rafiq : **LA GESTION DES CIMMUNICATION PAR LE CINTEXTE** " revue unternational des affaires et des stratégies économique, IJBES ,vol6 ,p292

[4]– مدحت محمد أبو النصر: المرجع السابق، ص 121.

بما يسمعه، الناتج عن القلق والملل، الصمت الذي يدل على التفكير، الصمت الذي يشير إلى الاحترام وتقدير الطرف المتحدث، صمت الألم والحزن [1].

علاوة على ذلك هناك أنماط أخرى للصوت تتعلق بوضعيات ومواقف ومناسبات يحدث فيها التواصل يكون فيها الصمت من اجل دلالات تعبيرية ورسائل مختلفة في هذا الصدد يقول مير " أن التفاسير الدلالية لأي نمط من أنماط الامتناع عن الكلام (الصمت) بات ضرورة حتمية خلال الاتصال نتمكن من بلوغه عن طريق فهمنا الصحيح لبعض المؤشرات والدلائل التي تصاحب الصمت، والتي من أبرزها حركات ووضعيات الجسم وتعابير الوجه. يستعمل هذا الشكل التواصلي غير اللفظي بصفة إرادية وأخرى غير إرادية تتم بشكل عفوي أثناء الاتصال الشخصي. [2]

✓ **المسافة والفضاء:**

يعرف بالتجاور والتقارب La Proximique أن السلوكات والتصرفات الفضائية وظيفة مهمة جدا في الاتصال الذي يحدث بين الأفراد، والتي تكون وفقا أنظمة وقواعد محددة، خاصة وأن التقارب La Proximique هو أسلوب يدرس كل العلاقات الفضائية كنمط من أنماط الاتصال، فاستغلال المسافات والفضاءات في مختلف الثقافات يكون عن طريق السلوكات الرمزية، إضافة الى المسافة الطبيعية التي يحدث فيها الاتصال بين الطرفين كما تعتبر جل هذه العوامل محددات للمسافة الفضائية في الاتصال الشخصي.

ينطلق ادوارد هول Hall من مبدا ان الحيوانات لهم إقليم يتكيفون مع حاجاتهم وأن للعلاقة الإنسانية مفهوم للفضاء الشخصي، فكل موقع شخصي يتم تنظيمه بناء على عوامل داخلية وأخرى خارجية على اعتبار أنه يضم مناطق خاصة وأخرى عامة، يتم عن طريقها الاتصال بين الأفراد في أقاليم مختلفة بأربعة مسافات: خاصة Intime، شخصية Personnelle، اجتماعية Social، وأخرى عامة Publique.

إن عملية قياس تفاعل الفضاءات من شخص إلى آخر تكون بناء على الثقافة، وذلك من خلال المسافة (الإبتعاد) أو تقليصها (الإقتراب)[3]، كما أن الخطاب بين شخص أمريكي

---

[1] Mayers .E . Gail" **les base s de communication interpsonnelle**", 1984. P 194.

[2] – عكروت فريدة : " **الاتصال غير اللفظي** " مقال منشور، **https : // e-biblio.univ-mosta .dz**، ص02

[3] - Rodolphe Ghilione : **L'homme communiquant**. EDITIONS ARMAND COLIN .1986 ,p 125.

وآخر عربي يحدث بسهولة عن طريق هيئة التانغو (Tango)[1]في هذا الصدد شبه العلماء والباحثون هذه الفضاءات بالفقاعة السيكولوجية التي تتم في كثير من الأحيان من خلال الإدلاء والتعبير بأنها قوقعة يحملها الفرد أينما يسري . يتحدث **أرجيل Argyle** في هذا السياق أنه قبل أن يتم تمرير اللفظ فانه يوجه إلى من يتحدث بنظرات نحوى المنصتين ويضعف من نبرات أصوات الآخرين في كل جملة أو عبارة، حيث يتوقف عن تحريك الأيدي، وبالتالي فإن المقاصد اللفظية يتم تغيير بنيتها.[2]

✓ **الحركات والايماءات:**

تمثل الرسائل غير اللفظية التي يتم توظيفها في الاتصال بين الأفراد، والتي تكون مرافقة للغة المنطوقة باختلاف ثقافات المتصلين التي تحمل مجموعة من الأنظمة التعبيرية تكون عن طريق الحركات، وتنوب في كثير من الأحيان اللغة والحديث بغية إيصال الرسائل عن طريق تعابير وجهية وايماءات يتم إصدارها في شكل حركات مختلفة كحركة اليدين والأصابع والرأس، والتي تعبر عن أحاسيس وانفعالات كفتح وغلق العينين، التعجب.[3]

✓ **المظهر العام L'apprence Générale :**

يضم المظهر العام للمتحدثين: الملابس، الروائح، الإكسسوار، مختلف الأمور التي يستخدمها الشخص والتي يفترض أن تتماشى وطبيعة الموقف الاتصالي وكذا البيئة التي يحدث فيها الاتصال.[4]

✓ **الألوان:** وتشمل مختلف الألوان التي لها تأثيرات اجتماعية وأخرى نفسية على حالة الأفراد المتصلين والتي يتم استخدامها في معظم الأحيان من أجل التداوي والعلاج.[5]

✓ **اللمس La Touche** : أظهرت العديد من الدراسات والتجارب أهمية اللمس في عملية إنشاء القرب العاطفي، حيث تمكن هذه الدراسات والتجارب من إبراز دور اللمس في التلاعب بالعلاقات، في حين أجرى جول و يوفيوا تجربة مفادها أن يقف أحد الأفراد عند مدخل مكتبة الجامعة ويسأل بعض

---

[1] Ibid, P126.
[2] - Rodolphe Ghilione , Op. Cit, P127.
[3] - Sergo Moscovici, **psychologie social des relations** a autui,colletion fac ,psychologie, Edition Nathan ,1994 ,p63 .

[4]– مدحت محمد أبو النصر: المرجع السابق، ص 106.
[5]– مدحت محمد أبو النصر، المرجع السابق ،ص126.

الطلاب الذين يدخلون عن الاتجاهات وهو بذلك يلمس سواعد بعضهم بشكل عرضي، كلهم يوجهونه نحو الاتجاه الذي يبحث عنه، في جانب آخر يقوم فرد آخر بدعوة المتطوعين بطلب جوهري نوعا ما يستهدف من خلالها الأشخاص الذين تأثروا والأشخاص الذين لم يتأثروا حيث اثبتت النتائج أن 40% يقبلون بينما يقبل 5 % فقط من أولئك الذين لم يتأثروا ما يدل على حقيقة أن هناك ما يكفي لكي نعتبر اللمس ظاهرة لا يمكن تجاهلها والأخذ بحجم تأثيرها في خلق الثقة بين الأفراد. [1]

➢ **أهمية إشارات ورموز الاتصال غير اللفظي في الاتصال التعليمي التربوي:**

تقوم اللغة غير المنطوقة بوظيفة هامة وبارزة في مجال الاتصال والعلاقات الإنسانية الاجتماعية لاسيما ما تعلق منها بالاتصال التربوي، فرغم عدم التلفظ بكلمات وعبارات ولا ألفاظ إلا أن لباس الأفراد المتصلين ومظهرهم وحركاتهم قد يعبر عن كل ما يدور في أعماقهم، والتي تمثل معلومات وأفكار تأثر على سلوك الآخرين وتصرفاتهم وردود أفعالهم.[2]

ترتبط الرموز غير اللفظية ارتباطا وثيقا بأنظمة اللغة المنطوقة ولعل أبرز هذه الاختلافات يتضح في عدم الإدراك والاهتمام بالرموز غير المنطوقة مقارنة بتلك الرموز والإشارات اللفظية، حتى يتبين هذا الاختلاف جليا بذلك الأسلوب الذي يتم به التدريب على النوعين أثناء تعليمها في المؤسسات التربوية، لذا يعمل الكثيرون على إتقان تعلم اللغة المكتوبة والمنطوقة عبر كافة المستويات التعليمية، حيث تمثل جميعها مهارات أساسية وظيفتها الاستخدام الصحيح للغة اللفظية، في حين لا تجد الرموز المنطوقة إلا قدرا يسيرا من الاهتمام في معظم المؤسسات التربوية بالرغم من مكانتها الطاهرة في التواصل وجها لوجه.

ومع هذا يبقى الاهتمام الأقل بالرموز والإشارات غير اللفظية في مدارسنا لكن لا يعني هذا التقليل أنها أقل مكانة وأهمية في تفسير سلوكات الأفراد ولغتهم اللفظية، حيث وجب على القائم بالاتصال ومرسل الرسالة أن يراعي كافة الرموز والإشارات غير اللغوية ووعيه بأهميتها في اختيار الأسلوب الاتصالي الأمثل لكل رسالة. [3]

---

[1]-ALEX MUCCHILLI " **influence, persuader, motiver** " Armand colin, France, 2009, p36.

[2]– أمال عميرات :" **الاتصال اللفظي وغير اللفظي في مجال الإعلام والاتصال في بعده التعليمي التربوي** " ، مجلة الدراسات الإعلامية والاتصالية، مجلد 1، عدد2 ، جوان 2013، ص267 .

[3] – أمال عميرات : المرجع نفسه ، ص267.

فحركات الجسم وضعيته تضم ثلاثة (03) أبعاد ترتبط بلغة الجسد تظهر من خلال التحول الذي يطرأ على وضعية الرأس وحركاته، تعابير الوجه، حركات اليد والتي ترافق الاتصال اللغوي ومن خلال حركاته الرمزية التي تضم الكثير من المعاني التي تشير وتوضح تفسيرا ما كالموافقة، الرفض، الحب، الكره .... حيث تتحكم في هذه الحركات والوضعيات الثقافة التي تكون بين الطرفين.[1]

إضافة إلى أن المسافة والتقريب يدل على استخدام مسافة مناسبة تتوافق والموقف الذي يحدث بين الطرفين على سبيل المثال: اقترب من الشخص الذي يتم الاعتناء به عندما يعبر عن مشاعر الحزن أو حتى ابتعد وتراجع إلى الوراء بعد ملاحظتك لحركة ما من طرفه[2]، علاوة على ذلك نجد أن لمس الشخص الذي يتقرب منك والاعتناء به بطريقة محترمة ومناسبة و تتلاءم والسياق الاتصالي الحاصل بين الطرفين يمثل عنصر اتصالي غير لفظي من شأنه أن يعيق العلاقة الارتباطية بين الطرفين.[3]

يرى علماء النفس أن الاتصال غير اللفظي أبلغ في عملية نقل وإيصال الرسائل بشكل أكثر فعالية في التأثير وإقناع الطرف الآخر من الاتصال اللفظي، خاصة و أنه اصبح يمثل محور عملية التعلم، وأن الكثير من الدراسات أثبتت أن الرسائل المباشرة من فرد إلى آخر تحوي على 10 % من الألفاظ والعبارات و 40 % تمثل نبرات صوت و 50 % لغة جسم ، مما يدل على أن هذا الحيز الكبير له تأثيرات قوية على نقل أي رسالة الى الطرف المتلقي، من جهة ثانية أكدت الدراسات أن نجاح عملية الاتصال بين الافراد وقدرتهم على تحقيق الأهداف يرتكز في الأساس على 85 % من مهارات اتصالية وكفاءات غير لفظية و 15 % ترتكز على تلك المهارات المهنية التي تمثل معاني حقيقية لرسائل القائم بالاتصال، من هنا تتضح أهمية الاتصال غير اللفظي في كون القائم بالاتصال ينقل رسالتين في نفس الوقت، أولها لفظية يعتمد فيها على الكلمات والألفاظ، وثانيها غير لفظية فعندما تتعارض هاتين الرسالتين تكون الرسالة الثانية أكثر صدقا وإقناعا وتأثيرا.[4]

---

[1]– محمد محمود مهدلي :" **الاتصال الاجتماعي في الخدمة الاجتماعية** "، دار الفكر الجامعي، ط1، الإسكندرية ، 2005، ص 40 .

[2] - Nathalie parent : **la communication interpersonnelle en santé** , presses de l'université Laval ,canada , Québec ,2019 ,p40

[3] - Nathalie parent, Ibid ,p 41.

[4]– رباب فهمي احمد عبد العال :" **اثر مهارات التواصل غير اللفظي للأستاذ الجامعي على الجودة المدركة لادائه التدريسي** " المجلة العلمية للبحوث و الدراسات التجارية، مجلد 37، عدد03 ،2023، ص 1146 .

إن الاهتمام باللغة اللفظية على حساب اللغة غير اللفظية يعود إلى أن التراكيب اللغوية محددة وسهلة الفهم عكس الرموز غير اللغوية التي لم يتم تحديد قواعدها ومبادئها الأساسية، خاصة وأن اللغة اللفظية تراكيبها محددة المصدر بالمقارنة مع اللغة غير اللفظية التي لا تزال إلى حد الساعة بالرغم من قدرتها على توضيح طرق ومعاملات الناس من خلال لباسهم وحركاتهم وإيماءتهم وتعابيرهم الوجهية، لكن ليس لهذه السلوكيات مصداقية علمية موثقة في معاجم وكتب[1]، بالرغم من أهميتها التي لا نستطيع التخلي عنها. لكن نجد في العقود الأخيرة تطور دراسة اللغة اللفظية وأشكالها والسلوكيات غير اللغوية التي برز فيها الاتصال غير اللفظي بوصفه مجالا للدراسة اهتمت بها العديد من الدراسات التي أطلق عليها السيميولوجيا أو السيميوطيقا مصطلحان يونانيان يدلان على معنى الإشارة أو العلامة وآخرون يسمونه بعلم العلامات، فنجد كل من أكمان و فريزن Akman Frisen يعرفان لغة الإشارات بأنها منبهات جسدية تترجم الكلمات والألفاظ ترجمة حركية لما يتم التلفظ به بشكل لفظي بغية تدعيم اللغة.

فيما يلي نعرض أهم وظائف الإشارات والرموز كالتالي:

- ✓ تدعم وتكمل الكلام العادي من خلال إضفاءها لجملة من المعاني التي لا تحتاج إلى التلفظ بها سواء بكلمات منطوقة أو مكتوبة.
- ✓ تعتبر الخيار المناسب لمحاولة التأقلم مع اللغة الأجنبية عن طريق اعتماده على اللغة غير اللفظية.
- ✓ الخيار الأنسب عندما يكون هناك مشكل إنصات سواء تعلق الأمر بالظروف الفيزيقية للمكان أو تشويش أو ضوضاء.
- ✓ تعتبر الإشارات أداة وحيدة تصاحب اللغة اللفظية وتعززها وتساعد على تفسير معناها.
- ✓ تعمق التفاعل بين طرفي العملية الاتصالية لضمان حدوث الأثر من وراء الرسالة ومحاولة تقويتها.
- ✓ وسيلة للتعبير عن مختلف المشاعر والانفعالات والسلوكات بشكل أكثر مصداقية.
- ✓ تنبه وتجلب الانتباه وتقلل من ملل الرسائل اللغوية المنطوقة.[2]

[1] – أمال عميرات : المرجع السابق، ص 267.

[2] – أمال عميرات : المرجع السابق ،ص 268.

2-3- العلاقة بين الاتصال اللفظي وغير اللفظي:

يعتبر التواصل بين شخصين أو أكثر ليس تبادل لكلمات والفاظ بين هؤلاء، حيث أنه يستحيل أن لا نتواصل "فرضية وضعتها مدرسة بالو ألتو، والتي تعبر عن موجة التواصل الجديد، وأننا حتى لو نمتنع عن الحديث مع ذلك فإننا نقوم بإرسال رموز وإشارات غير لفظية، يتحدث **سابير** في هذا الصدد بقوله:" نحن نتفاعل مع الرموز مثلما لو كانت قانون سري ومعقد وغير مكتوب في أي مكان، و لكن معروف من قبل الجميع و يفهمه الجميع" [1] يربط الاتصال اللفظي وغير اللفظي علاقة تبادلية، حيث يمكن أن تؤكد رسائل بعضها البعض أو تنفيها أو تتعارض فيما بينها من خلال أن الإشارات والرموز والتعابير والايماءات لها دورا هام في عملية الاتصال الإنساني، حيث تأكد صدق ما يقال، أو تكمل أو تناقض لما جاء في اللغة اللفظية، وبالتالي فإن لهذه الإشارات والرموز تأثيرا كبير على مجرى الحديث بأكمله.[2]

لذا فمن الهام أن نكون على مقدرة من قراءة وتفسير لغة الجسد لمتصلين ومحاولة تفسير وترجمة الرسائل والتوصل إلى دلائل، ومعنى لم يقال لفظيا، والتي تبعث في شكل حركات عفوية صادرة عن العقل الباطن تصاحبها الكلمات والألفاظ الشفهية يستطيع من خلالها الكشف عن النوايا الحقيقية للمتحدث.

علاوة على هذا فإن هذه اللغة الصامتة تدل على العديد من المشاعر بصورة واضحة جليا تكون أكثر تبيانا لحقيقة ما يقال لدرجة أنه يصعب على أي قاموس إبداء هذه الأفكار التي عبرت عنها لغة الجسد لذا فإن انسجام التواصل غير اللفظي والتواصل اللفظي من خلال طبيعة العلاقة التي تربطهما والتي تظهر على النحو التالي:

- **التكرار**: على سبيل المثال تدل الرسالة اللفظية إذا تحدث فرد لآخر تفضل بالجلوس في هذا المقعد ثم يشير إليه داخل الغرفة فتدل الإشارة التي تم توظيفها على التكرار غير اللفظي لما تم قوله.[3]

---

[1]- حمزة عكاشة :" **لغة الجسد ، اللغة الصامتة ، كيف تقرا أفكار الاخرين من خلال حركة أجسادهم**" دار كنوز المعرفة للنشر و التوزيع، ط1 ، عمان ، 2021، ص10.

[2]- حمزة عكاشة، المرجع نفسه، ص11.

[3]- حمزة عكاشة، المرجع السابق، ص 12.

➢ **التعارض:** إذا كان اللفظ يعبر عن الحب لكن نبرة الصوت عكس ما قيل وكان في صورة فضة غاضبة فإنه يدل على تعارض الرسالتين اللفظية وغير اللفظية، ما يجعل الشخص المستمع يميل إلى تصديق الرسالة غير اللفظية.

➢ **الاحلال:** تستخدم الرسائل غير اللفظية في أحيان كثيرة بدل اللفظية كسؤال الأستاذ لتلميذه هل فهمت الدرس، فيجيبه برفع و خفض رأسه وهذه الحركة تحل محل جوابه اللفظي" نعم فهمت".[1]

➢ **التكملة:** تلعب الرسائل غير اللغوية وظيفة التكملة اللغوية لما تم قوله عن طريق التعديل أو التقويم، فإذا كان الفرد يتكلم بإحساس عدم الارتياح أو أن كلماته وألفاظه يشوبها أخطاء فإن الرسالة غير اللفظية تصنف التعبير اللغوي وتصف حالة عدم الارتياح.

➢ **الخبرة :** من خلال تأكيد الرسالة غير اللفظية للرسائل اللفظية التي تزيدها تأثيرا خاصة في حالة نقل الانشغال والاهتمام عن طريق الكلمات والألفاظ فإن الرسائل تكون أكثر قوة إذا كانت عن طريق الايماءات والتلميحات غير اللفظية كالتعبير عن الفرح بالابتسامة أو عن الغضب بالعبوس أو البكاء والتي تمثل عواطف يتم نقلها من خلال تعابير وجهية.[2]

➢ **التنظيم** : يمكن التواصل غير اللغوي من زيادة انسجام الكلام من خلال تنظيم الحركات والإشارات بين المتصلين، خاصة وأننا كثيرا ما نعتمد على الإشارات كردود فعل لانطلاق او إنهاء الحديث للدلالة عن حالة الشخص المستمع ما إذا كان مصغيا أو غير ذلك.[3]

ولأن العلاقة بينهما تكاملية تدعيمية نجد أن التواصل غير اللفظي يدعم الاتصال اللفظي بوظائف ومهام مختلفة من خلال التكرار، التناقض، التعديل والتأكيد المتكئ على التركيز الصوتي، مع التنظيم المدعم بنبرات صوتية متباينة.[1]

---

[1]– حمزة عكاشة، حمزة عكاشة، المرجع السابق، ص 12.

[2] – عبد القادر مقتيت : **نظرية الاتصال اللغوي غير اللفظي في السنة النبوية** ، مجلة الشهاب ، مجلد 05، عدد 02، رمضان 1440، جوان 2019، ص 120.

[3]– عومار زين :" **دراسة اضطرابات الاتصال اللفظي و غير اللفظي لدى المصابين بالزهايمر ،دراسة ميدانية (04 حالات)** " ، أطروحة دكتوراه تخصص علوم عصبية معرفية و العلاج المعلوماتي، جامعة الجزائر 2، أبو القاسم سعد الله ، قسم ارطفونيا 2021–2022، ص55 .

حدد كل من علماء النفس أمثال **بول اكمان ووالاس فريسن** عند مناقشة العلاقة الترابطية بين اللغتين اللفظية وغير اللفظية ست (06) طرق من شأنها أن تحدث تأثيرا في الاتصال غير اللفظي بشكل مباشر وهي:

✓ استخدام الرموز والإشارات لتأكيد العبارات والكلمات مثل تغيير نبرات الصوت وتوظيف الايماءات خاصة وأن السلوكات غير اللفظية الصادرة عن أحد الأطراف هي تأكيد لما يتم قوله حيث تعتبر الخيار البديل في غالب الأحيان.[2]

✓ تتعارض الرسائل غير اللفظية مع اللفظية كأن يعبر أحد الأصدقاء عن قضاء وقت جيد وممتع، في المقابل يجد أن مستقبل الرسالة غير متأكد من خلال نبرات الصوت، إيماءات وتعابير الوجه.

✓ تكملة الرسائل يكون عن طريق الرموز غير اللفظية قد يدل ذلك على شعور الغضب، الحزن، الاكتئاب، الضيق والفرح حيث تستخدم هذه الإشارات غير اللفظية للكشف عن حقيقة المشاعر والانفعالات[3].

يكون إصدار هذه الإشارات والرموز غير اللفظية عن طريق الاتصال الشخصي والذي يكون عن طريق المواجهة بين كل من القائم بالاتصال ومتلقي الرسالة حيث يتم نقل الرسالة عن طريق الكلمات والعبارات والألفاظ، والتي تكون مدعومة بلغة غير لفظية تساعد في إيصال الرسائل المنقولة و فهمها فهما صحيحا يتجاوز من خلاله المتحدثان سوء الفهم أو عدمه، إضافة إلى أن هذه اللغة غير اللفظية تمكن من دعم اللغة اللفظية وتزيد من تحسين حالة الاتصال خاصة وأنه ينقل التعابير والأحاسيس والانفعالات الحقيقية التي يتم تبادلها بين الطرفين. [4]

ثالثا: الإشكاليات الاتصاليات في البيئة الصفية

---

[1]– عومار زين : المرجع السابق، ص56.

[2]– إباء احمد التجاني عمر عوض :" **الاتصال غير اللفظي و دوره في دعم الاتصال اللفظي بالبرامج الحوارية التلفزيونية** " ، المجلة الدولية للاتصال الاجتماعي ،جامعة عبد الحميد بن باديس ، مجلد 10عدد 04،2023، ص119.

[3] – إباء أحمد التجاني عمر عوض: المرجع السابق، ص 119.

[4]– إباء أحمد التجاني عمر عوض: المرجع السابق ،ص 119.

تعتبر الإشكاليات الاتصالية في المؤسسات التربوية تحديات حقيقية تتطلب جهودا من قبل جميع الفاعلين التربويين وذلك من خلال القيام بتشخيص وفهم الأسباب التي تنجم عنها هذه الإشكاليات، والتي سنقوم بعرضها على التوالي. لك قبل ذلك سنقوم بتبيان اهم العوامل المؤثرة في فاعلية العملية الاتصالية.

1- العوامل المؤثرة في فاعلية العملية الاتصالية (محددات الاتصال)

يمنح الاتصال الشخصي التفاعل بين فردين او اكثر و التي تكون نتاج رسالة او موضوع مشترك ينتج عنه علاقات وصداقات بين هؤلاء، كما يمنح هذا الاتصال إمكانية للتعرف الآني والفوري على حجم تأثير الرسالة الاتصالية، فمن خلال هذه الفرص التي يمنحها الاتصال للقائم بالاتصال أن يقوم بتعديل رسالته وإعادة نقلها و توجيهها بفعالية أكبر، خاصة وأن التفاعل بين فردين أو اكثر يكون وفق نظاميين ذاتيين أو أكثر من ذلك، حيث أن كل نظام يتأثر عندما يتفاعل مع الآخر الذي يكون حاملا لنفس العناصر[1]. يكون هذا التأثير نتاج العديد من المؤثرات والمحددات وكذا العوامل التي تحد من فعاليته لعل أهمها:

1- 1- هوية الفاعلين:

تعتبر هوية الفاعلين إحدى العوامل التي تأثر على الاتصال الشخصي، حيث يتواصل الأفراد حسب هويتهم التي تتحكم فيها عوامل تؤثر على الفهم وتفسير الإشارات اللفظية وغير اللفظية وكذلك ردود الفعل على الرسائل الصادرة عن الطرفين ومن بين هذه العوامل:

- **مكونات الهوية** : تتمثل مكونات الهوية في شخصية الفرد وثقافته التي تبنى من خلال (العادات والمعارف والخبرات الخاصة بهم) والتي يكون لها تأثير مباشرا على طريقة تواصل الفرد، لذا فإن معظم طقوس التفاعل التي تنظم العلاقات تميل إلى إظهار الاعتراف بالآخرين وتقدير المحاورين وإدارة إحساسهم وضمان استقرار التواصل بين الأشخاص وسلامتهم يدعم دور وصورة وهوية كل شخص. [2]
- **الإدراك:** هي العملية التي ينظم الفرد ويفسر أحاسيسه على مبدأ الخبرات والتعاليم والثقافات التي تعطى معنى لبيئة لذا فإن التفسير الصادر يكون تفسير شخصي وانتقائي للواقع.

---

[1]- محمد فتوح محمد سعدات: المرجع السابق ، ص30 .

[2] Philippe Cabin , Jean –François: **la communication état des savoirs** ", sciences humains éditions 2008 ,P93

➢ **القيم** : عبارة عن المفاهيم الأخلاقية الدائمة لما هو خير أو شر لنفس والآخرين ، حيث يمكن أن تكون محددة للفرد أو للجماعة داخل النظام تساعده على بناء الأحكام والسلوك المباشر[1] .

➢ **الاتجاهات** : تمثل استعدادات دائمة لإدراك موقف أو شخص أو حدث أو التصرف في اتجاه معين يكون بناء على المواقف غير واعية تحدد ردود الأفعال من خلال اتصالات الأفراد، تكون هذه الاتجاهات من خلال معرفة الميولات ، المشاعر، المواقف المحايدة.[2]

➢ **الصورة الذاتية** : تتشكل الصورة الذاتية من المعلومات المستقاة من التجارب وأحكام الآخرين وكذا سلوكاتهم واتجاهاتهم على أساس نظام من القيم، يتم تنظيم هذه المعلومات مما ينجر عنها إصدار حكم شامل عن الذات، وهو ما يطلق عليه باحترام الذات، والذي يرتبط بشكل إيجابي بالصورة الذاتية التي تتطور بشكل مستمر بناء على جملة المعلومات التي نتلقاها عن أنفسنا [3]، يقول Wolton أن الهوية هي العائق امام التواصل لأنه في معظم الأحيان يكون تعميم الاتصال هو الذي يبرز فعل الهوية وإدانة عمليات الهوية باسم تقدم الاتصال ليس لها أي معنى، هذا التقدم يزيد من ضغوط الهوية، خاصة وأن هذا التقدم هو الذي يزيد من ضغوط الهوية الأمر الذي يحدث انقلاب في العلاقة بين الهوية والاتصال.[4]

إن عملية بناء هوية كل فاعل يعتمد على إعادة البناء الذاتي للواقع الذي ينسب إليه معنى محدد يتم من خلال تفسير وشرح دافع عدم التعامل مع المواقف الاتصالية بطريقة محايدة، لذا فان الأحكام المسبقة تعتبر أحد مكونات هوية الفاعل، وبالتالي يكون المعنى المفسر للموقف بناء على حكم مسبق لسلوك وردود أفعال الأفراد التي تحدد الاتصال وتوجهه مسبقا .

بالإضافة إلى ذلك فمن الصعب تغيير المعتقدات والقيم فهي منظمة وتساهم في مقاومة التغيير، لكن من المهم فحصها وانتقادها من أجل فهم اتجاهات الفرد وإعادة توجيه التصورات وتعديلها بهدف تحسين كفاءة الاتصال.[5]

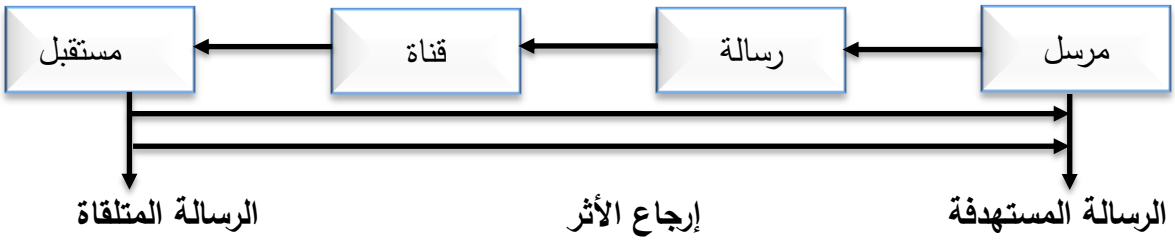
1-2- الكفاية اللغوية:

[1]- Réda khalassi ;Op. Cit p 115.
[2]- Ibid, p 116.
[3] - Ibid , p 117.
[4] - Dominique Wolton, " **penser la communication** " Maury Euro livres, 1998, p65 .
[5] - Réda khalassi , Op.Cit, p 117.

المقصود بها معرفة (المرسل والمستقبل) باللغة ودلالات مفرداتها وتراكيبها و كذا طرقها التعبيرية، إضافة إلى تنظيم الأفكار التي ترد في الرسالة الاتصالية تنظيما واضحا ودقيقا، على اعتبار أن قدرة المرسل على إرسال الرسائل إلى المستقبل ومقدرته على فهمها فهما صحيحا يرجع إلى زيادة القدرة اللغوية لدى الطرفين.[1]

إن أهمية الكفاية والدقة اللغوية تتطلب من العملية الاتصالية أن يكون الفرد دقيقا جدا في انتقاء اللغة التي يستخدمها من أجل بلوغ أهدافه المتوقعة، فالكثير يقع في أخطاء أثناء إصداره لتعبيرات ليست محل فهم من قبل الآخر، ومن بين هذه الأخطاء التي يقع فيها المتصلين هي: الحذف، التشويه والتعميم، الأمر الذي يستدعي إعادة بناءها من خلال السؤال والاستفسار حتى يضمن فهمه للآخر بطريقة صحيحة تكون فيها التغذية الراجعة سليمة.[2]

الشكل رقم (06): يوضح الكفاية اللغوية



المصدر : محمد فتوح محمد سعدات ، مرجع سابق، ص43.

1-3- الافتراضات السابقة:

ونعني بها حالة الشعور لكل من المرسل والمستقبل اتجاه الآخر والتي تبنى في الأساس على معارف وخبرات سالفة، معلومات وأفكار معينة، إضافة إلى صور نمطية مكونة مسبقا.[3]

1-4- الكفاية الاتصالية:

[1]- محمد فتوح محمد سعدات: المرجع السابق، ص30.

[2] - محمد فتوح محمد سعدات: المرجع السابق، ص43.

[3]- محمد فتوح محمد سعدات: المرجع السابق، ص30.

المقصود بها مطابقة الرسالة الاتصالية للكلام والألفاظ والمكانة والحالات النفسية والاجتماعية للمتلقي الذي يفترض أن ينسجم مع متطلبات الموقف وأطره وكل ما يحيط به من مشاعر وانفعالات.

1-5- رجع الأثر:

والتي يعبر فيها عن الرسائل اللغوية وغير اللغوية التي يقوم المستقبل فيها بإرسال رسالة نتيجة استجابته للمرسل، والتي يطلق عليها بالتغذية المرتدة التي يتم استقبالها من المتلقي، والتي من شأنها أن تحدث تغيرا على مجرى الكلام مما قد تجعله سهلا ومفهوما، أو صعبا وغير واضح.[1]

1-6- الضجة والتشويش:

ويقصد بها جميع المؤثرات المادية والنفسية التي تحيط بالموقف الاتصالي: كالضوضاء، الإضاءة، الحرارة، الحالة الشعورية لكل من المصدر والمتلقي.

1-7- الخبرة المشتركة:

تدل على حجم التقارب بين كل من القائم بالاتصال والمتلقي حول موضوع الحديث وقدرتهم على فهم مصطلحاته ومفاهيمه ورموزه، وكذا مدى رغبتهم في مناقشة هذا الموضوع واهتمامهم به ومعرفتهم بأنماط المستمعين والتي تتخذ أربعة أنواع تتمثل في المستمع الإيجابي (النشط)، المستمع المعارض، المستمع المحايد، المستمع اللامبالي (غير المنصت).[2]

2- ما وراء المشكلات الاتصالية:

إن الحديث عن المشكلات الاتصالية يدل على أننا لا نتوقف عند الحديث على الإشكاليات السطحية، بل نتعمق في أسبابها الجذرية والكامنة التي تتسبب في وقوع هذه المشكلات، والتي قد تكون واضحة أحيانا، وخفية ومستترة في أعماق العلاقات الإنسانية والبنى الاجتماعية، خاصة وأن فهم ما وراء المشكلات الاتصالية يساعد على بناء علاقات أكثر فعالية وتمكن من حل المشكلات بطرق مبتكرة تتوافق وخصوصية كل إشكال.

---

[1]- محمد فتوح محمد سعدات: المرجع السابق، ص31.

[2]- محمد فتوح محمد سعدات، المرجع السابق، ص32.

2-1- مشكلة تباين الرموز وإيصال المعاني:

تعتبر الرموز مثيرات نسقط عليها معاني خاصة وأن أي مثير يمكن أن يمثل رمزا عندما يكون قادرا على التواصل عن طريق خلق هذه المعاني، فالرمز يثير فينا فكرة تكونت من ذكريات مرسومة أو عواطف وأفعال خاصة تصاحبها مشاعر سلبية او إيجابية[1].

تختلف الرموز الموظفة في العملية التواصلية لعدة أسباب يكون أولها الثقافة التي يحوز عليها الأفراد، فلكل فرد أفكاره ومشاعره التي يعبر عنها بناء على ثقافته الخاصة، حيث نجد أن لكل ثقافة رموزها الدالة على مضامينها واتجاهاتها، علاوة على ذلك فان نظام اللغة الرمزي بحد ذاته له قواعد خاصة وقواميس ومعاجم تفسر معانيها ولكنها تختلف من بيئة الى أخرى بمعنى أن ما يرمز له على أنه أمر جيد في بيئة معينة قد يكون ذات دلالة على أمر سلبي في بيئة أخرى، لذا يختلف معنى الرمز حسب السياق الذي يستخدم فيه ولأن هذه الرموز تقوم على لغة الجسد: كالإيماءات والدلالات غير اللفظية الأخرى يجب أن تفسر بناء على البيئة والسياق التي جاءت فيه والا سيكون هناك خلل تواصلي بين الطرفين خاصة وأن فهم الاختلافات في الرموز يمكن المتحدثان من التواصل بشكل أكثر فاعلية من وجهة نظر ثقافات مختلفة مما يجنب الطرفان من سوء الفهم أو الإساءة للآخرين عن غير قصد، الأمر الذي يساهم في بناء علاقات قوية بين الأشخاص ضمن خلفيات ومرجعيات ثقافية متنوعة.

حيث نجد أن اختلاف الرموز في العملية التواصلية بين الأستاذ و التلميذ يكون في غالب الأحيان متعلق بدرجة كبيرة باللغة العلمية المتخصصة التي يوظفها الأستاذ أثناء تقديم الدرس، والتي تكون دقيقة ومتخصصة لا يفهمها التلميذ في بداية الحصة إضافة إلى استخدام ايماءات تشير إلى أهمية المعلومة لكنه بالمقابل قد لا يفهم التلميذ معناها .

قد تحدث هذه الاختلافات الرمزية داخل الفصل الدراسي لعدة أسباب كالخبرة الكبيرة في مجال التدريس التي تكسب الأستاذ الفاظا أكثر تخصصا ودقة إضافة إلى طبيعة العلاقة التي تربط الأستاذ بتلاميذه والتي تحتاج للتكيف مع بعضها البعض، وتحتاج من الطرفان أن يكونا أكثر انتبها إلى لغة الجسد وأن لا يتردد كل من الآخر من طرح أسئلة أثناء حدوث غموض ما، خاصة وأن فهم اختلاف

[1]- وحيدة سعدي: " **الاتصال الاسري مقاربة اتصالية** "، المرجع السابق، ص74 .

الرموز بين الأستاذ والتلميذ هو مفتاح نجاح عملية التعلم من خلال تواصلهم الفعال وقدرتهم على تجاوز هذه الاختلافات وتحقيق الأهداف التعلمية.

2-2- مشكلة اختلاف مستويات اللغة:

تواجه المؤسسات التربوية الكثير من الحواجز والمعيقات بسبب عدم فهم معاني اللغة وكيفية استخدامها، سواء تعلق الأمر بلغة التواصل اللفظي أو غير اللفظي، على اعتبار أن قضية اللغة قضية فاصلة في نجاح العملية التربوية وجوهر التواصل الإنساني في مختلف الميادين، لاسيما ما تعلق بهذا النوع من التواصل الذي يكون ضمن المحيط المدرسي والذي يراعي فيها الطرفين– أستاذ تلميذ طبيعتهما وخصائصهما التواصلية، التي تحتم عليهما اللجوء إلى استخدام اللغة اللفظية وغير اللفظية التي تبنى على موقف اتصالي يحتم على الاثنين أن تكون رسائلهم الاتصالية بلغة واضحة وبسيطة مما يجعل فهمها اسرع وأسهل، وبالتالي لا يؤدي الى تقارب المعاني والأغراض، بل يحصل الفهم المقصود من الرسالة بدون أية مشكلة.[1]

كما أن اختلاف المعاني بكلمات قد تؤدي إلى سوء الفهم وتفسير الأمور بعدة احتمالات يشكل عائق على التواصل ، فضلا عن ذلك أن عدم فهم الكلمات والمعاني المكونة داخل المدرسة يمثل عامل له أثر كبير على فعالية الاتصال، فالكثير يقع أثناء تواصله في خطأ الاعتقاد بأن الطرف الآخر يفهم معنى الكلمات، الأمر الذي لا يمكنه أن لا يتحقق في غالب الأحيان مما يتسبب في وقوع مرسل الرسالة في مغالطة مع الطرف الآخر نتيجة اعتقاده الخاطئ، لأن الفعل الصحيح هو أن الألفاظ والكلمات لها العديد من المعاني والمدلولات بالنسبة للفرد، فسوء الفهم للكلمات غير محددة بدقة ووضوح وغير المتعارف عليها يوظفها المرسل و هي حاملة لمعاني مغايرة لدى المتلقي مما تؤدي إلى نتائج عكسية غير متوقعة وغير مناسبة للموقف الاتصالي السائد .[2]

من المؤكد أن اللغة التواصلية اللفظية لا يمكن لها أن تزيد من فعالية العملية التواصلية بين الأستاذ والتلميذ ولا يمكن لها أن تحقق أهداف العملية التعليمية إن لم تكن هذه اللغة التواصلية المستعملة مزيج بين ما هو لفظي وآخر غير لفظي، خاصة وأن الأستاذ أثناء اتصاله بتلميذه يستخدم حركات وإشارات

[1] – محمد عبد القادر محمد حسانين،" **بعض الصعوبات التي تحول دون تحقيق التواصل المدرسي وسبل مواجهتها** "، مجلة كلية التربية، مجلد109، عدد5، 2020، ص822 .

[2] – محمد عبد القادر محمد حسانين: المرجع السابق، ص 822 .

ورموز قد يكون إصدارها في غالب الأحيان عفويا، وبالرغم من الأهمية البالغة لهذا النوع إلا أنه يتعرض إلى كثير من سوء تفسير معانيها إذا كانت الكلمات والألفاظ عكس الايماءات والتعابير الوجهية الصادرة مما يتسبب في سوء الفهم، أو كان هناك اختلافات ثقافية ومعرفية حول تفسير معاني الإشارات والرموز التي تم تبادلها بين الطرفين المتصلان.

2-3- مشكلة عدم القدرة على إيصال المعاني:

تعتبر وجه آخر من الإشكاليات التواصلية التي تكون سببها اللغة والتي ينجم عنها إساءة تفسير المعاني من قبل المستقبل، فعدم القدرة على التعبير وعدم القدرة على الكتابة أو القراءة والتحدث عند أحد اطراف عملية الاتصال سواء مرسل أو مستقبل يتسبب في إمكانية عدم قدرة الطرف الآخر في إيصال المعنى، وفقا ما تطلبه ظروف الموقف وإمكانات المرسل أو المستقبل، لذلك يعمل باحثوا الاتصال على تحليل اللغة وسياقاتها [1]، حتى يتمكن من فهم المعنى الصحيح من قبل المستقبل، ومن جهة ثانية وأهم يكون المرسل على مقدرة من إيصال المعنى.

تتعلق مشكلة عدم القدرة على إيصال المعنى بالمهارات الاتصالية للقائم بالاتصال، لأن انخفاض مستوى المهارات التواصلية لديه كمهارة التحدث أو مهارة الانصات تعتبر معيق أساسي يقلل من جودة وفعالية التواصل داخل المدرسة، نظرا لأن عدم امتلاك هذه المهارات يمنع من وصول المعنى، و لأن أحد وظائف الاتصال هي الوظيفة الافهامية التي تهدف من خلالها إلى التأثير على المواقف الاتصالية وسلوكيات المستقبل من خلال تحديد إطار خاص للتبادلات العلائقية التي تتفاعل فيما بينها.[2]

كما أن قدرة المرسل على إيصال المعنى والتعبير عن مواقفه واتجاهاته وكذا عواطفه التي تظهر حتى من خلال نقل الرسائل عن طريق تعابير وجهية تظهر انفعالاته كالقبول، الرفض، التعجب، الحب، الكره ... ما إلى ذلك، والتي من شانها ان توصل المعنى بالشكل المطلوب الذي يمنح للقائم بالاتصال القدرة على

---

[1] – فلاحي كريمة ، رشدي السعيد :" **معوقات العملية الاتصالية عند المنتخبين المحلين و تأثيرها على التنمية المحلية في المجتمع الجزائري** " ، مجلة الأستاذ الباحث لدراسات القانونية و السياسية ، مجلد 2، عدد2، 2019، ص 2323.

[2] – عبد القادر الغزالي:" **اللسانيات و نظرية التواصل** "، دار الحوار للنشر و التوزيع ، ط1، دمشق ، 2001، ص24.

إيصال المعاني بشكل يضمن للمستقبل الفهم الصحيح وإلا فإن سوء توظيف هذه المهارات الاتصالية غير اللفظية سيكون سببا رئيسيا في حدوث سوء الفهم الذي يصعب على المتلقي تجاوزه.

2-4- مشكلة السياقات في العملية التواصلية:

يلعب السياق في العملية التواصلية دورا لا يمكن ان نغيبه خاصة وأنه يمثل جزء لا يتجزأ من الرسالة الاتصالية لأن العملية الاتصالية لا تقوم من فراغ، فطبيعة السياق (الثقافي، اجتماعي، سياسيا أو اقتصادي كان) يعتبر مكون في عملية التواصل والتفاعل الاجتماعي بين الأفراد، يشير صالح خليل أبو إصبع " إلى ان الخصائص التي يتميز بها السياق في العملية الاتصالية والتي كان أهمها ان البيئة عامل من عوامل نجاح او فشل الاتصال و انه كلما كان يحمل عناصر مشتركة بين الطرفين المتصلين (مرسل ومستقبل) كلما كانت فرصة نجاح الاتصال أكبر، كما أشار إلى ان نجاح الرسالة ضمن بيئة وسياق معين ليس بالضرورة نجاحها في سياق آخر فكل سياق خصوصيته التي يمتاز بها، ثقافته ، مجتمعه، ظروفه.[1]

كما أشار **Paul Ricœur** الى ان " الكلام و الخطاب متعدد المعاني لا ينتهج منطوقا فقط بل يتعدى الى السياق [2]، في هذا الصدد يفترض **ارفنج غوفمان** أن الفاعل الاجتماعي يعاين وينقل و يجذب بشكل مستمر، حيث أنه يصف وجود الفرد وسط أفراد آخرين في المجتمع بقوله " عندما يوضع الفرد في حضور أشخاص اخرين، فإن هؤلاء الأفراد يبحثون عن الحصول على معلومات تخصه، أو يقومون بتبليغه بالمعلومات التي تكون بحوزتهم، فهؤلاء يقلقون من نظامهم الاجتماعي والاقتصادي ، الفكرة التي رسمها لذاته، مؤهلاته، نزاهته، أمور أخرى على أساس ان هذه المعلومات التي تم التوصل والحصول عليها لم تكن عبطيا وإنما لسبب، حيث أنها تساهم في كشف وتحديد الوضعية عن طريق تمكين الآخر من الوصول إلى توقعاته، ما ينتظر منه وشريكه، بمعنى أن خطوة الكشف عن الوضعية التي تم خلالها اتصال الفرد بالآخر خطوة مهمة في عملية التفاعل بينها لأنه يدرس من خلالها السلوكيات الإنسانية الصادرة عن المرسل والمستقبل، الوقائع الإنسانية، الألفاظ الصادرة، المكان الزمان الذي تم فيه إصدار

---

[1]- قطوش سامية: " **عولمة الاتصال** " دار الخلدونية، ط1، الجزائر ، 2017 ص43.

[2]- باديس لونيس:" **ارفنج غوفمان و الظاهرة الاتصالية – قراءة ابستمولوجية في أفكاره التنظيرية** "، جامعة باتنة 1، مجلة دراسات و أبحاث المجلة العربية في العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، مجلد 1، عدد4، ديسمبر 2018، ص725.

الرسائل، الثقافة المكونة عن الطرفين المتصلين، التعابير والملامح، نبرات الصوت وغيرها من الدلائل الرمزية التي تساعد كل من المرسل والمستقبل في فهم رسائل الآخر ومن خلال التغذية الراجعة بينهما [1].

علاوة على ذلك فان **ألكس ميكيلي** يرى أنه لفهم الظاهرة الاتصالية من ناحية الخصائص والسيرورات التواصلية والعناصر المكونة للحالة الاتصالية وبغية إيجاد معاني الأفعال، وجب وضع النشاط الممارس من قبل الفاعل الاجتماعي في علاقة مع خلفية ما، إذن فان عملية التسييق La Contextualisation خطوة فاعلة في تفسير الحالات الاتصالية من خلال وضع السلوكات أو الظواهر المعاشة في علاقة مباشرة مع إطارات مرجعية بهدف وصف وإبراز وتقييم تلك السلوكات والظواهر.[2]

تنقسم السياقات التي ترتبط بالمواقف الاتصالية التي يراد بها الحصول على المعنى الإجمالي للاتصال الى قسمين هما: السياق اللغوي و السياق غير اللغوي الذي يهتم بكل ما يحول من مؤثرات بيئية (تاريخية، سياسية، اقتصادية، اجتماعية، نفسية) من الممكن ان تضع بصمتها على الرسالة المراد نقلها و التي تتخذ السياق كمتكئ عليه في سبيل الولوج الى اغوار الرسالة وإضاءة جوانبها الضمنية.[3]

حيث أشار **جون لاينز** في كتابه " اللغة، المعنى والسياق" إلى أهمية العلاقة التي تربط مضمون الرسالة والسياق من خلال قوله :" فكل من النص (الرسالة) والسياق يمكن تفسيره بالرجوع إلى الآخر".[4]

بمعنى أن المضمون الاتصالي والسياق كلا من الاثنين مكملان للآخر، وأن الرسالة مكونة للسياق الذي يتم تكوينه، وتحويله، تعديله بواسطة الرسائل التي يستخدمها المتصلون في المواقف المختلفة.

ما يمكن استخلاصه مما سبق أن السياق أو البيئة الاتصالية تضم مواقف ومشاعر وسيرورات وتصورات وعلاقات بين المتصلين وخصائص المكان والزمان والثقافة والأعراف.

---

[1]– باديس لونيس: المرجع السابق، ص 725.

[2]– ألكس ميكيلي: المرجع السابق، ص ص 11، 12.

[3]– لحمادي فطومة: " **السياق و النص** " ،جامعة محمد خيضر ، بسكرة ، مجلة كلية الآداب و العلوم و الإنسانية و الاجتماعية ، العددان 2 و 3، جانفي 2008، ص05و 06، مقال منشور .

[4] – جون لاينز : " **اللغة و المعنى و السياق** " ، ترجمة: عباس صادق الوهاب، دار الشؤون الثقافية العامة، ط1، بغداد ، 1978،ص : 215 .

2-5-إشكالية الفروقات والاختلافات الثقافية بين الجماعات:

تمثل التباينات الثقافية اختلافات لغوية وايماءات و أحكام مسبقة مرتبطة بمعتقدات قد تكون نابعة من طبيعة وخصوصية المهنة والمجتمع الذي تنشط فيه، حيث تعتبر مصدر لسوء الفهم وحتى نشوب الصراعات في كثير من التنظيمات، خاصة وأن فهم الطرف المحاور يتطلب فك رموز الاختلافات الثقافية بشكل صحيح ثم أخذها بعين الاعتبار من أجل القدرة على التمييز بين ما هو ملائم للطبيعة الثقافية التي يحملها الطرفان بهدف تجاوز سوء الفهم الذي ينجم عنه عدم استطاعة الطرفان تحديد طبيعة هذه الاختلافات الثقافية.[1]

تشمل التباينات الثقافية العديد من الأبعاد التي يستوجب التركيز عليها اثناء التواصل من أهم هذه الأبعاد نجد التنوع اللغوي الذي يتسبب في كثير من الأحيان إلى فقدان المعنى أو التعبير عن أفكار بطريقة خاطئة تكون نتيجة ترجمة خاطئة إضافة إلى ذلك نجد أن الأحكام المسبقة والمعتقدات من شأنها أن تؤثر على كيفية تفسير الرسائل وتقييمها مما يعيق التواصل الفعال، ينطبق الأمر ذاته في حالة اتصال الأستاذ بتلاميذه في غالب الأحيان يحدث سوء الفهم من قبل التلاميذ بسبب تنوع اللغات التي يتلفظ بها الأستاذ داخل الفصل، والتي لا يستطيع التلاميذ استيعابها أو تفسير معناه بشكل صحيح ، من جهة أخرى نجد أن الكثير من التلاميذ يصدرون أحكاما مسبقة على بعض الأساتذة مما ينجر عنه عدم التوافق معهم نتيجة أفكارهم ومعتقداتهم التي تكون عائقا اتصاليا يتسبب في فشل عملية الاتصال بينهما.

فمن الضروري أن نقوم بتفسير أفكار ومعلومات الطرف الاخر ضمن سياق معين يكون ضمن أنظمة متقاربة مع معايير مشتركة ثقافيا حاملة لذات التصرفات والانفعالات وحتى الاعتقادات الشخصية، كما تعتبر الثقافة ككل من قواعد المعرفة وحتى نتمكن من فهم هذا وجب التمعن في هذا المثال: " تشاهد الأم والابن مباراة Rugby حيث قامت أحد الصديقات بطرح سؤال على الأم والابن والذي تمثل في: هل يمكنك وصف ما تشاهدين؟ فأجابت: أرى مجموعة من الرجال يغطيهم الوحل يتزاحمون ويتعاركون في جو من الصراخ، ثم قامت بطرح نفس السؤال على الابن فأجابها بطريقة مغايرة تماما لما اجابت به الأم

[1] -Reda Khalassi, Op. Cit , p118.

تدل على فهمه لتقنيات هذه النوع من الرياضيات، إذ أن ما لفت انتباه إلى حل الخط الثالث بسرعة وكيف استطاع أن يتجاوز خصمه".[1]

يتبين لنا من هذا المثال كيف تكون المعرفة الثقافية كخلفية لفهم الظواهر ففي المثال السابق نجد أن الأم تأخذ معنى سلبيا كونها لا تملك قواعدا لتأويل اللعبة عكس الابن الذي كان عارفا لقواعد هذه اللعبة التي تقوم بالأساس على حماية المقدمة وإرباك الأجنحة الثلاث لمهاجمي الخصام، لذا وجدنا أن الابن قادرا على إيصال المعنى إلى الطرف الآخر لما يجري حوله، وبالتالي فإن دراية الابن بالقواعد الثقافية لسير هذه اللعبة مكنه من تأويل ما لا يشاهده ووصوله إلى المعنى وهو الأداء الرائع والمذهل للاعبين.

يتم تفسير كل فعل حسب منظور الابن بناء على معاني متعددة لأنه يقوم بإرجاع ما يشاهده كخلفية تتضمنها قواعد هذه اللعبة، إن عملية وضع الأفعال ضمن سياقات باستعمال مرجعية معيارية يمكن من خلالها إنتاج تسييقات وفهم لمختلف المعاني سواء بشكل عام أو بشكل خاص لهذه المرجعيات.[2]

تسمح لنا الثقافة المعرفية من التمييز بين ما هو معاني عامة للموقف أو معاني ملموسة يتم استنتاجها من خلال مجموعة الأفعال التي تصدر عن المتحدثين، هذ التمييز في معاني السياقات الواقعة يشرح لنا عملية التسييق وحتى كيفية تشكيل هذه المعان ضمن حملة من المعاني التي تنطبق وتتوافق بشكل دائم مع شيء عام، فإعطاء المعاني هنا بناء على مرجعيات يمثل عملية لتقويم هذا الفعل والذي يكون شكلا من أشكال الفهم خاصة وأن هذا التقويم المتكرر يكون بناء على مرجعيات أو قيم أو غير ذلك.

تقودنا هذه التقويمات لمجموع القواعد أو المعايير إلى التركيز على ظاهرة أخرى أهم وهي الإدراك، لأن إدراك الأمر يمّكن من بلوغ المعنى خاصة وأننا لا ندرك أشياء لا تكون لها معنى بالنسبة لنا، وهو ما حدث في المثال سالف الذكر بين الأم والابن.

[1]– ألكس ميكيلي: المرجع السابق، ص 47.

[2]– ألكس ميكيلي، المرجع السابق، ص 48.

وعلى هذا الأساس تنطبق جميع التحليلات التي سبق ذكرها على ما يحدث للفاعلين في مختلف التنظيمات والمواقف الاتصالية في المجتمع، فالفاعلين الاجتماعيين الذين لا يملكون ولا يتوافقون ثقافيا مع بيئاتهم وقواعد الأداء الوظيفي للتنظيم أو أي جزء من المجتمع نجدهم يفتقرون إلى القواعد والأطر والمرجعيات التي تمكنهم من بلوغ المعنى كونهم لا يستحوذون على نفس العناصر الإدراكية او يفتقدونها في موقف معين[1].

إن اختلاف القيم والمعايير يكون نتيجة لاختلاف الثقافات مما قد ينجر عنها صعوبات تواصلية تؤدي في غالب الأحيان إلى عدم تقبل أفكار ومعلومات واتجاهات الآخرين والتي تظهر في اختلاف السلوكيات الاجتماعية المتوقعة مما ينجر عنها سوء الفهم.

ينطبق هذا الأمر في العلاقة التواصلية التي تحدث بين الأستاذ والتلميذ وهي العلاقة التي تدل على أهمية الثقافة المعرفية بين الطرفين التي تؤدي إلى زيادة ترابط هذه العلاقة والقدرة على إيصال المعاني والتي تفترض على الأستاذ أن يكون حاملا لخلفيات مرجعية متنوعة عن كل ما يقدمه إلى تلاميذه بمعنى أنه قادرا على إيصال كل معنى من وراء فعله، بالمقابل نجد أن التلميذ يجب عليه أن تتوافق عناصره الإدراكية مع محيطه، حتى يتمكن الطرفان من إنجاح عملية التواصل، وبالتالي بلوغ المعنى.

2-6- مشكل السيمياء الاتصالية:

يتفق السيميائيون على أن العلامة تتكون من ثلاث وحدات، الدال، والمدلول، والقصد(المعنى)، حيث ترتكز معظم أعمالهم على الوظيفة الاتصالية، خاصة وأن التواصل الإنساني يسلك مسلكين: الأول لفظي منطوق، والثاني غير لفظي تشترك فيه الحواس، والتي تكون أسبق من الكلمات الملفوظة في التواصل نظرا لأن الإيماءات الجسدية والتعابير الوجهية تنقل بصوت جميع المشاعر والعواطف.[2]

لا تهتم الوظيفة الاتصالية بالرسائل اللغوية الملفوظة فحسب بل تختص كذلك في دراسة الأنظمة غير اللفظية كالرموز والشعارات والإعلانات والخرائط، وكل ما يصدر يكون بهدف التواصل، حيث تعتمد

[1] – ألكس ميكيلي: المرجع السابق ، ص 49

[2] – جيمس بورغ : " **لغة الجسد** "، ترجمة اميمة الدكاك، دار الثقافة، ط1، دمشق، 2015، ص 18.

هذه الأنماط إشارات ومضامين ورسائل تدل عليها، كما يركز السيميائيون على دراسة أنساق هذه العلاقات ذات الوظيفة التواصلية سواء عن طريق القصد اللغوي أو غير اللغوي على حد سواء. [1]

في الواقع تضم اللغة اللفظية مستوى لغوي يتمثل في نظام من الإشارات الدالة التي تمثل نسق من وحدات الخطاب والتواصل، حيث نجد أن المهتم بدراسة اللغة كأداة للتواصل يستند إلى علوم لسانية توضح كيفية الاتصال والتواصل، بالتالي يتضح أن سيمياء التواصل تعتمد على مبدأين مهمين هما توفر القصد واعتراف مستقبل الرسالة بهذا القصد في التواصل الذي يمثل مفارقة بين الوظيفة التواصلية والوظيفة الدلالية.[2]

من هذه الزاوية ينجر عن هذه الإشكاليات الاتصالية آثار اكثر خطورة، لذا وجب الحذر منها لعل أهمها هي انخفاض التحصيل الدراسي النابع عن سوء التواصل و صعوبة فهم المواد الدراسية الأمر الذي يفسح المجال لزيادة المشكلات السلوكية نتيجة عدم فهم الطالب لأستاذه أو نتيجة ضعف العلاقة بينهما الناجم عن سوء التواصل وعدم القدرة على بناء علاقات اجتماعية أكثر إيجابية تزيد من الدافعية في التعلم، والتي تتطلب من الأستاذ كعنصر فعال ورئيسي في العملية التربوية أن يكون على مقدرة من تنويع أساليب التدريس وأكثر تشجيعا للحوار، قادرا على تطوير المهارات اللغوية لتلاميذ، وبالتالي تكون العلاقة بينهما قوية أساسها الاحترام والثقة .

خلاصة الفصل:

يبقى الاتصال جوهر الحياة الاجتماعية حيث يمثل عملية فعل ورد فعل سلوكي يهدف إلى إثارة التعلم وتحققه، والذي لا يمكن بلوغه إلا إذا استطاع الطرفان تجاوز العقبات الاتصالية من سوء فهم أو ارتباك العلاقات أو عدم القدرة على تفسير المعاني المراد نقلها عن طريق رموز وإشارات أو تلك التي تكون في شكل كلمات وألفاظ منطوقة، فقدرة المرسل والمستقبل على تجاوز هذه الإشكاليات التواصلية

[1] – خلود جبار: " **السيمياء والتواصل الاجتماعي**"، جامعة بغداد، كلية العلوم، مجلة الباحث الإعلامي، العدد24-25، 2014، ص 107.

[2] – ميساء صائب رافع: " **السيمياء والتواصل** "، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، مجلة الباحث الإعلامي، العدد 33-34، ص 186.

يمكن من تطوير مهارات التواصل لدى الطرفين ويزيد من فاعلية العملية التعليمية ما يضمن للطرف المتلقي الطلاقة اللغوية والقدرة التواصلية.

الفصل الثالث:

المدرسة الجزائرية نسق تواصلي يؤثر ويتأثر

الفصل الثالث: المدرسة الجزائرية نسق تواصلي يؤثر ويتأثر

تمهيد

أولا: فاعلو الاتصال التربوي ورهاناتهم (علاقة الفاعلين والمحيط)

ثانيا: البيئة المدرسية في الجزائر

ثالثا: الوسائل التعليمية كقنوات اتصالية في المدرسة الجزائرية

رابعا: رجع الصدى وأثره على العملية التربوية

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن المتمعن في قضية الفاعلين التربويين داخل المدرسة الجزائرية يجد أن كل من يعمل على مستواها وله مهام يقدمها داخل الحيز التربوي يعتبر فاعلا فيها سواء إداريين، عمال، مستشارين، مدير، أساتذة وتلاميذ، لذا سيركز هذا الفصل على فاعلين تربويين وطرف في العملية التعليمية نظرا لطبيعة خصوصية الدراسة وهما الأستاذ والتلميذ وعلاقتهما التواصلية التفاعلية، ضمن مباحث نظرية درست فيها الباحثة الفاعل التربوي كقائم بالاتصال ومسؤول على المعلومة، وآخر يكون محورها وأساسها، خاصة أنهما عنصرين مهمين في العملية التواصلية تربطهما رسائل تعليمية يتم تقديمها عن طريق وسائل تعليمية مختلفة تعتبر قنوات اتصالية لا يمكن أن تمرر من دونها الرسائل، نظرا لما تحدثه من أثر سواء إيجابيا أو سلبيا يكون نتيجة رجع صدى أو تغذية مرتدة بين هذين الفاعلين اللذان يتواصلان بشكل مستمر بطرق مختلفة كلها تعبر عن العلاقة التواصلية بينهما، والتي تكون ضمن سياقات مختلفة تمثل مواقف اتصالية يهدف من خلالها إلى تحقيق الانضباط داخل الصف من تغيير أو تعديل سلوكات أو تشكيل اتجاهات أو زيادة تفاعلهم ومشاركتهم في إنجاز الأنشطة الصفية في بيئة اتصالية مناسبة بين طرفيها.

أولا: فاعلو الاتصال التربوي ورهاناتهم (علاقة الفاعلين والمحيط)

1- فاعلو الاتصال التربوي:

تتطلب العملية التربوية وجود شركاء فاعلين يسهرون على أداء الفعل التربوي بشكل يضمن تحقيق الهدف العام من العملية التعليمية، خاصة وأنهم مسؤولون عن إيصال رسائل تمثل معارف ومهارات إلى فاعل آخر يمثل محور هذه العملية، والتي قد تجتاز الكثير من الصعوبات والعوائق التي تحيل من وصول هذه الرسائل التعليمية نظرا لما يواجهه الفاعلين التربويين من تحديات كبيرة نتيجة التغيرات السريعة في المجتمع والتكنولوجيا، إضافة إلى تنوع الثقافات الذي يتطلب مهارات اتصالية عالية تمكن من إدارة الفصول الدراسية على الوجه الأمثل.

وفيما يلي سيتم عرض أهم الفاعلين التربويين، واللذان لهما ارتباطا وثيقا بموضوع الدراسة وهما:

1-1- الأستاذ:

يعتبر المعلم أهم الفاعلين التربويين داخل المؤسسات التربوية على مر العصور، فهو بمثابة أداة المدرسة والمجتمعات في تربية الأجيال، أطلق عليه العديد من التسميات التي اختلفت مع تطور المجتمعات، كتسمية الأستاذ والمدرس حديثا، وتسمية المربي والمؤدب قديما.

حيث يعرفه محمد مصطفى زيدان بأنه: " العامل الرئيسي في تهيئة الجو المناسب في توجيه التلاميذ، وإرشادهم في المواقف التعليمية، وهو ليس مجرد ملقن بل يوجه ويرشد، ويفهم خصائص تلاميذه وحاجياتهم ويساعدهم على تكوين عادات واتجاهات ومهارات مرغوب فيها، ويساعدهم على تنمية ما يمّكن قدراتهم بالإسهام الناجح في الحياة، فهو أقرب أفراد الأسرة المدرسية، وهو وسيلة المدرسة والمجتمع في تربية الطفل".[1]

يعرض هذا التعريف صورة شاملة عن دور الأستاذ كفاعل تربوي رئيسي خاصة وأن دوره تعدى تلك الأدوار التقليدية، حيث قام بتوضيح دوره كمرسل للرسالة، وكيف للأستاذ من شأنه أن يعتبر مصدرا رئيسيا للمعلومة، الموجة إلى تلاميذه ضمن بيئة تعليمية محفزة وتشجيعية تلبي احتياجاته، والتي تمثل بيئة

[1]- محمد مصطفى زيدان: " **دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام**"، د. ط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د. س، ص 127.

تواصلية غير لفظية تساهم في تشكيل سلوك التلميذ وتصرفاته، خاصة وأنه عليه أن يراعي السياقات التي تدور حول بيئته التربوية، ولعل أقربها الأسرة والمجتمع اللذان يمثلان سياقات اجتماعية وثقافية في العملية التعليمية.

وفي تعريف آخر للأستاذ نجد **المشرع الإسلامي** يوسع مفهومه حيث يرى أن مفهوم الأستاذ يتسع إلى خارج غرفة الدراسة وهو المسؤول عن الخبرة المعرفية التي يملكها ومسؤول عن تقديمها للآخرين في أي موقف تربوي سواء بالمدرسة أو بالمسجد أو بمؤسسة أو مكان آخر، فكل من ينشر علما يسميه المشرع الإسلامي معلما.[1]

يدل هذ التعريف أولا على اهتمام الفكر الإسلامي بدور المعلم الذي أوسعه إلى خارج حجرة الدراسة، ورأى أن كل من يساهم في نشر العلم يعتبرا معلما هذا من ناحية، أما من ناحية أخرى فتظهر أهمية العلاقات الإنسانية بين الأستاذ والتلميذ والتي تعتبر مجالا للتواصل لها خلفياتها الثقافية، حيث يمكن اعتبارها خاصية هامة في تشكيل وبناء العلاقة الودية بين طرفي العملية التعليمية حتى وإن كان الأسلوب التواصلي بينهما عن طريق اللغة اللفظية، إلا أن الدلالات غير اللفظية لهذا التصرف لها أبعادا إيجابية مهمة في عملية التعليم من خلال مساهمتها في كسر الحواجز الاتصالية التي تكون بين الطرفين شرط أن لا يتعدى كل منهما على الآخر.

يشير عزو إسماعيل في تعريفه للأستاذ بأنه: "العنصر الفعال في العملية التربوية من خلال إخلاصه وفعاليته ومدى استعداده إلى المزيد من النمو في مهنته، وبقدرته على الإبداع ورغبته في التطور والتجديد، يستطيع أن يحقق النظام التربوي، وما يخطط من أهداف وغايات"[2].

أما عن إبراهيم بن مبارك الدوسري فكان تعرفه للأستاذ على أنه:" أهم عنصر لنجاح العملية التعليمية، فهو الذي يقود عملية التعلم ويؤثر فيها، وهو المسؤول عن حمل أعباء التدريس ومتطلباته، والتأثير في اكتساب التلاميذ للخبرات والمهارات والمواقف التي تسعى المدرسة إلى تكوينها".

---

[1]– يوسف مدن: " **التعلم والتعليم في النظرية التربوية الإسلامية** "، دار الهادي للنشر والتوزيع، ط1، بيروت، لبنان، 2006، ص269.

[2]– عزو إسماعيل عفانة:" **التدريس الصفي بالذكاءات المتحررة** "، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2007، ص35.

يشير المفهومين السابقين إلى مجموع المهارات التي ينبغي أن يمتلكها الأستاذ، والتي في غالبيتها تمثل مهارات اتصالية يتم توظيفها من قبله من أجل ضمان نجاح العملية التعليمية، والتي تدل في أساسها على نجاح العملية الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ، من جهة أخرى يكون توظيفها لهذه المهارات وفق المواقف الاتصالية التي تحدث داخل الفصل الدراسي خاصة وأنه يمثل العامل الأهم في العملية التعليمية والمسؤول الأول على نجاحها.

أ – سمات المعلم الناجح:

على المعلم الناجح أن يتحلى بالعديد من الصفات التي تجعله مميزا و ذو كفاءة من أقرانه، وقد نوجز أهم هذه السمات التي تجعله حاملا لصفات الشخصية العلمية وقد تمثلت فيما يلي:

- **القدرة:**

تدل هذه السمة على أن يكون المعلم ذو مقدرة جسدية تمكنه من القيام بوظائفه، بمعنى نشيطا سليما خاليا من الأمراض والعيوب والعاهات (الصم، التأتأة .....الخ)، كما ترتبط هذه الخاصية بمدى استطاعته على إدارة صفه والتحكم فيه، ومن تقديره للمواقف التي تحصل بينه وبين تلاميذه، وكذلك انتباهه المستمر والدقيق لما يحدث داخل الفصل.[1]

- **التوازن الاتصالي:**

إن التربية ليست عملا من طرف واحد، وليست تعاملا مع آلة، ومن غير المقبول أن يحول المعلم الطالب إلى شخص مهمته الاستماع والاستقبال فحسب، بل لابد من قدر من التوازن الاتصالي، فالتربية عملية اتصال بين طرفين.[2]

يقصد هنا بالتوازن الاتصالي هو اتصال الأستاذ بطلابه وتفعيل عملية الحوار والتفاعل والمشاركة بين الطرفين بالقدر المطلوب، الذي من شأنه أن يرفع بالطالب إلى زيادة شعوره بالاهتمام، لأن العملية التعليمية هي اتصال تفاعلي في شكله الدائري بين محوري العملية التعليمية.

---

[1]– خالد محمد الشهري: " **المعلم الناجح، دليل عملي** "، موقع تعليمنا، الجزائر، 2019، ص60.

[2]– عماد شاهين: " **مبادئ التعليم المدرسي للأهل والمعلمين** "، دار الهادي، ط1، لبنان، 2009، ص176.

➢ **الثقافة التربوية:**

تعد الثقافة التربوية للمعلم جزءا من ثقافته الإنسانية، التي تدل على امتلاك المعلم لمجموعة من المعتقدات والمعارف والمهارات والقيم والمثل العليا والوعي التربوي، الذي ينعكس في ثقافته المهنية، وامتلاكه لأساليب ومهارات التدريس الإبداعية والعلاقات الجيدة بينه وبين التلاميذ.[1]

أما فليب ميريو فيعتبر أن الثقافة هي "عملية هيكلة للهوية المهنية للأستاذ".[2]

ينبغي على الأستاذ أن يحوز على قدر وافر من المعارف والاهتمامات الواسعة والمعلومات المتوافرة التي تساعده على أداء مهنته بصورة تحقق كفاءة تعليمية، حيث أن اتساع معارفه وتنوعها يضمن له التفوق على من هو أقل منه معرفة ومهارة، كما تفتح له آفاق التميز في الممارسات التعليمية، وتضمين المعايير الثقافية في النشاط التعليمي مما تجعله مبدعا في أداء مهنته، إعتبارا لأن عمل الأستاذ هو إتباع القواعد ومقابلات المشورة اللغوية التي تخلق الخبرة عند هؤلاء، مما تجعلهم محملين بكتل معرفيه تجعلهم راضيين عن عملهم، وقادرين على تحقيق النجاح، وبلوغ الأهداف التعليمية.[3]

➢ **الاستقرار النفسي:**

من المتعارف عليه أن مهنة التدريس وظيفة تحتاج الكثير من الصبر خاصة بعد التطور الوظيفي لدور الأستاذ الذي أصبح يؤدي أدوارا أخرى إضافية بحكم موقعه الحساس، حيث أنه لم يعد دوره يقتصر على نقل المعارف والقيم فقط، بل بات الموجه والمرشد والمربي، وحتى الصديق لطلابه، لهذا فإن كان الأستاذ مضطربا نفسيا، أو قلقا فهذا حتما سيؤثر على طلابه، لذلك وجب الاهتمام بالصحة النفسية للمعلم، وإعداده، تدريبه، ورعايته رعاية نفسية متعمقة.[4]

---

[1]– هيثم محمد الطوخي، نسرين محمد الغني: " **تنمية الثقافة التربوية للمعلم لمواجهة تحولات القرن العشرين**"، مجلة العلوم التربوية، العدد الثالث، ج3، يوليو 2018، ص 161.

[2]- Philippe Meirieu, " **la question de l'identité de la formation culturelles des enseignantes et de enseignants** ,» pour une formation culturelle des enseignants, université Lyon 2 , p06.

[3]- Marc Durand, Luc ria ; Éric flavien"**la culture en action des enseignants** " revue des sciences de l'éducation, 2002, pp 83-103.

[4]– العيساوي عبد الرحمان محمد:" **الوقاية من الاضطرابات النفسية وسبل علاجها** "، دار أهلا للنشر والتوزيع، ط1، مصر، الجيزة، 2008، ص179.

*يعتبر الأستاذ الفاعل التربوي الذي له دور فعال في تحقيق النجاح، هذا الهدف الذي يتطلب من الأستاذ أن يكون على مقدرة من ضبط مستوى الانفعال لديه، نظرا لأن الأستاذ الأكثر استقرار نفسيا والأكثر اتزانا انفعاليا يكون الأكثر قدرة على تنمية الدافع العلمي لدى تلاميذه وقادرا على إحيائه وزيادته بين الحين والآخر.

➢ **القدرة على بناء العلاقات:**

تتمثل قدرة الأستاذ في بناء العلاقات الاجتماعية على حجم التفاعل بين طرفين أو أكثر، حيث يمكن أن تختلف هذه العلاقات من حيث المحتوى فمنها ما هو عدائي وآخر علاقات صداقة[1]، خاصة إذا تعدت هذه العلاقة الوسط المدرسي التربوي كعلاقة الأستاذ الصداقية مع الأسرة وزملاء العمل[2]، حيث تتميز هذه العلاقات بالطابع الإنساني بالرغم من اختلاف اتجاهاتها لكن تبقى غاياتها الأساسية هي تحقيق المصلحة العامة وحتى الفردية على وجه الخصوص.

ب- أدوار الأستاذ في البيئة التربوية:

تعددت أدوار الأستاذ بالمؤسسات التربوية الجزائرية من ناقل للمعرفة إلى مشرف وموجه ومربي، حيث يتمكن من القيام بأدوار مختلفة داخل الفصل الدراسي وحتى خارجه، هذه الأدوار التي اختلفت مع التطورات الحاصلة في المجتمع من جهة وفي البيئة المدرسية من جهة أخرى فلم يعد دوره مقتصرا على التلقين ونقل المعلومة، بل تعدى الأمر إلى أدوار أكثر أهمية وفاعلية في تحقيق نجاح العملية التعليمية فمواكبته للتطورات السريعة الحاصلة في مختلف الميادين تجعله قادرا على أداء مهامه والقيام بأدواره على الوجه الأحسن، وحتى يتمكن من تحقيق هذه الصفات وجب عليه القيام بالعديد من الأدوار الحديثة التي تحتم عليه القيام بـ :

➢ **التخطيط الدراسي Instructional planning** : يعتبر من أهم المهارات والأدوار التي وجب على الأستاذ القيام بها واتقانها والتي بدونها لن يتمكن من القيام بمهام عمله الموكلة إليه.

[1]- عثمان محمد الدليمي: "**مواقع التواصل الاجتماعي** "، ط1، دار غيداء ، بيروت، 2019، ص20.

[2]- وارم العيد، قرين العيد:" **العلاقات الاجتماعية السائدة بين طلبة الجامعة عبر الفايسبوك** " مجلة المعيار، مجلد 24، عدد05 ،2020، ص 656.

فأهمية التخطيط الدراسي بالنسبة للأستاذ تكمن في إعداده الجيد والمسبق لدروسه التي تمنحه فرصة لتحديد نظريته وأسلوبه وطريقته في التدريس مما يضمن له تحقيق أهدافه التعليمية التي رسمها والتي تكون في الأصل مستوحاة من المنهاج الدراسي، لا يقتصر التخطيط الدراسي للمعلم في تحضير الدروس بل حتى في تحديد الوسائل والأنشطة التي تضمن له تحقيق الأهداف المسطرة من قبله. [1]

كما يعتبر التخطيط الدراسي تصور مسبق لما سيؤديه الأستاذ من أساليب وأنشطة وإجراءات واستخدام أدوات وأجهزة أو وسائل تعليمية من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوبة[2]، حيث يساعد التخطيط الدراسي في تحقيق ما يلي :

- ✓ توفير بيئة تعليمية منتجة ومثمرة ومحققة للأهداف المحددة.
- ✓ تقديم تغذية راجعة للمعلم عن مدى صحة تصوراته العقلية.
- ✓ تجنب العشوائية في المواقف الطارئة والحرجة.
- ✓ اعداد تصور عام لتوزيع الزمن أثناء تقديم المحتوى بمعنى أن يساهم في إدارة زمن التعلم بكفاءة.[3]

وبالتالي فإن عملية التخطيط الدراسي التي يقوم بها تعتبر خطوة هامة في العملية التعليمية كونها إحدى الإجراءات المطبقة التي تساعد في نجاح أو فشل العملية، هذه الأخيرة مرتبطة لا محال بقدرة ومهارة المعلم في التخطيط الجيد والمسبق الذي يساعد في إدارة زمن الحصة والمادة الدراسية التي يقدمها ومتمكنا من محتوياتها، كما تساعده في إيجاد الطرق التدريسية الملائمة وقدرات طلبته، في هذه الحالة نستطيع القول أنه كلما كان الأستاذ ذات مهارة اتصالية قوية كان المردود الدراسي بالحجم نفسه.

فمن خلال التخطيط المسبق سيتمكن من إيجاد الطرق الاتصالية الملائمة والأنسب للمواقف الاتصالية مع تلاميذه.

في هذا الصدد يقسم التخطيط الدراسي الى مستويين هما:

---

[1] – دلال حسن: " **إدارة الصف الأساليب والاستراتيجيات** "، دار الحامد للنشر والتوزيع ط1، 2024، ص 42

[2] - **أهمية تخطيط الدرس للمتعلمين، أكاديمية التدريس، www.teachingacademy2021.com**، تاريخ التصفح: 24 جوان 2024، تاريخ التصفح: 17:44.

[3] - أحلام الباز حسن الشربيني:" لتخطيط للتدريس و مكوناته " د ط ، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي ، د.س ، ص03.

✓ التخطيط بعيد المدى المتمثل في الخطط السنوية والفصلية.

✓ التخطيط قصير المدى المتمثل في الخطط اليومية والأسبوعية.[1]

➢ **تنظيم البيئة المادية للصف:**

إن دور الأستاذ في توفير بيئة مدرسية آمنة إحدى العوامل التي تلعب دورا مساندا في تهيئة الفرصة لتلاميذ من أجل تحقيق النجاح لأن المدارس الآمنة هي الأكثر فعالية في قيادة العملية التعليمية، حيث حدد " **فوستر**" و"**رينهارد**" أن بيئات التعلم يجب أن تضم العناصر التالية:

✓ غياب التهديد.

✓ تقديم المحتوى مع الإتقان.

✓ توفر خدمات متعددة.

✓ وفرة المثيرات والتشاركية. [2]

حيث تضمن هذه العملية تحديدا مسبقا لدور كل من الأستاذ والتلميذ وما يجب أن يقوم به كليهما داخل الفصل الدراسي، والتي تظهر من خلال تنظيم الخبرات التعليمية والمواد والأدوات التي من شأنها أن تسير عملية التعلم إلى اقصى طاقات التلميذ، وحتى ينطبق هذا الدور وجب على المعلم القيام بمجموعة من الإجراءات التالية:

✓ **الإجراء الأول:** مرتبط بتنظيم وترتيب غرفة الفصل من حيث: الإنارة الجيدة، التهوية المناسبة، عدد المتعلمين فيها مع ضرورة مراعاة وجود ممرات بين المقاعد، كذلك تحقيق الرؤية الجيدة داخل الصف.

✓ **الإجراء الثاني:** مرتبط بالتخطيط قبل الشروع في تقديم الدرس بالصف من خلال مايلي:

- توفير الوسائل والتجهيزات اللازمة للتدريس.
- التأكد من جلوس الطلبة بأماكنهم المختارة.
- تقسيم وتوزيع المسؤوليات بين الطلبة.[3]

➢ **الإجراء الثالث:** مرتبط بإيجاد تنظيم فعال لتحقيق أهداف تعليمية مرغوبة من خلال:

---

[1] - دلال حسن الخطيب: المرجع السابق، ص43.

[2] – محمد سالم: "**دور المعلم في توفير بيئة مدرسية آمنة في مدارس مديرية تربية الطفيلة** " مجلة مؤتة للبحوث و الدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، مجلد 11، عدد03، 2016، ص 231.

[3]– دلال حسن: المرجع السابق، ص.44

- ضبط سلوك التلاميذ.
- التخطيط للمهارات التعليمية الأدائية.

✓ **إحداث التفاعل:**

يبنى هذا الدور بالأساس على قدرة المعلم في إشراك جل تلاميذه إن لم نقل جميعهم في الموقف التعليمي، يتوقف على مدى ما يدور من تواصل بين الاطراف المشاركة في المواقف الاتصالية، وكذا تنظيم عملية الاتصال التي يرجى منها تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرجوة. [1]

يتطلب التفاعل من الأستاذ أن يكون على مقدرة بـ:

✓ **التخطيط:** بتحقيق الأهداف التي سبق تدوينها والتي يجب أن تحسب على الواقع ليكتسبها المتعلمين، وذلك من خلال جملة المهارات والقدرات المعرفية له.[2]

✓ **التنفيذ:** هي الزاوية التطبيقية في التدريس التي تتم من خلال الأساليب والوسائل التدريسية التي يراعى فيها الموقف التعليمي، وكذا النقاط التي تستدعي إحداث التعديل عليها من أجل إثارة الدافعية لدى المتعلم.

✓ **الاشراف والمتابعة:** تتمثل في التدابير التي يتخذها الأستاذ من أجل ضبط سلوك المتعلم داخل الفصل والتي تتمثل في متابعة حالات الغياب والحضور، التدوين على سجلات أعمال التلاميذ.[3]

✓ **العناية والاصغاء:** تكون العناية من خلال التحفيز والتشجيع والاهتمام المتواصل والجيد، الاحترام والثقة المتبادلة، أما الاصغاء فيكون بالانتباه والفهم لما يقصده التلميذ.

كما تتجلى أدوار المعلم في البيئة التربوية من وجهة نظر بعد المنظرين التربويين إلى أنها تتمثل في:

---

[1]– دلال حسن الخطيب: المرجع السابق، ص 60.

[2]– محمد حسنين العجمي: " **استراتيجيات الإدارة الذاتية للمدرسة والصف** "، دار المسيرة، ط1، عمان،2008، ص.108

[3] – طارق عبد الرؤوف: " **الانضباط لمدرسي وإدارة الصف** "، مكتبة زهراء الشرق، ط1، القاهرة، 2009، ص219.

✓ **تقييم أداء التلميذ:** حتى يستطيع التحقق من بلوغ الأهداف التعليمية بالحجم المطلوب يقوم الأستاذ بإجراءات لتقويم تلاميذه تكون بطرق مختلفة ليتأكد من مدى مناسبة هذه الوسائل والطرق والاستراتيجيات التي يستخدمها.[1]

كما تعتبر عملية تقييم أداء التلميذ إحدى أهم المبادئ التي تكون على عاتق الأستاذ خاصة وأن عملية التقييم التربوي لأداء التلميذ تتمثل في قيامه بتقدير قيمة التلميذ وفق وسائل وأدوات قياس مناسبة يلجأ إليها قبل إصدار حكمه[2]، وحتى يستطيع التحقق من صدق الأبعاد لمجموعة من القرارات التي يقوم بإصدارها بهدف انتقاء أفضلها وأكثرها موائمة لطبيعة المواقف التي تكون بينه وبين التلميذ.[3]

➢ **إدارة الصف** : يقصد هنا بإدارة الصف جملة النشاطات التي يسعى الأستاذ من خلالها إلى توفير جو صفي تسوده العلاقات الاجتماعية الايجابية بينه وبين تلاميذه وحتى بين التلاميذ أنفسهم داخل غرفة الصف، مما يساعده على تحقيق التفاعل الصفي الذي يؤدي إلى خلق المشاركة وتقبل الارشادات والتوجيهات.[4]

تمثل مهارة إدارة الصف إحدى أهم المهارات التي يجب على الأستاذ أن يتمكن منها، خاصة وأنها ترتبط بعدة عناصر وأمور أهمها أن إدارة الفصل تكون في ظل مناخ صفي يعمل على جذب انتباه التلميذ ضمن بيئة تربوية منظمة وفعالة يسودها التفاعل المحفز وإتاحة الفرص التعليمية لكل التلاميذ، إضافة إلى ذلك تكون إدارة الصف من خلال قدرته على حل المشكلات التي تتعلق بالتلاميذ.

➢ **تنفيذ المنهج وتطويره:** من الواجب أن يسعى الأستاذ إلى تطوير المنهج وتنفيذه اعتبارا لأن الأستاذ هو الفاعل الأهم في العملية التعليمية، ويكون ذلك عن طريق إتباع الإجراءات التالية:

✓ تقدير مستوى المادة الدراسية والمناهج المعمول بها ومن ثم العمل على تطويرها وتبويبها.

---

[1]– وسام بوعظم، سارة مسعي: " **المشاكل التي تعاني منها المدرسة الجزائرية** ، الملتقى الوطني حول المدرسة الجزائرية والإشكاليات و التحديات، جامعة الوادي ، ص 431

[2]– ريم محمد رسمي أبو الريش: " **العلاقات الاجتماعية بين أعضاء هيئة التدريس في الجماعات الفلسطينية بمحافظة غزة و علاقته بجودة الأداء** " رسالة ماجيستير، أصول التربية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة ،2016، ص 14

[3]– برباش: " **مناهج التربية و التعليم** " دار احمد، ط1، عمان، 2015، ص 39.

[4] – **https://academics.su.edu.krd/public**، تاريخ التصفح : 01 ديسمبر 2023، زمن التصفح 17:40 .

✓ تحديد الأهداف ومجالات ومستويات تقدير وإعطاء الدرجات أو المواد التي ينبغي أن تدرس.

✓ الربط بين المنهج والمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها مع المناهج الدراسية الأخرى.

وهناك من يصنف أدوار الأستاذ فيما يلي:

➢ **ناقل للمعلومات:** يعد المعلم أو الأستاذ وسيطا مهما في نقل المعلومات إلى طلابه، فلابد أن يكون على معارف مناسبة لما يقدمه وطريقة أداءه وتوصيله لهذه المعارف، بمعنى أن يكون له قدر كافي من الكفايات اللازمة للقيام بعملية التدريس، كما يفترض عليه أن يكون أمينا صادقا في نقله للمعرفة متيقنا بصحة مصدرها، معدا لها إعدادا جيدا.

➢ **موجه ومرشد:** يقوم الأستاذ بدور الموجه التربوي والنفسي والاجتماعي والديني والمهني فتعامله المباشر مع الطلاب يمكنه من ملاحظة سلوكهم ونفسياتهم، تصرفاتهم، وعاداتهم ومظاهر القوة والضعف لديهم.[1]

هنا يمكن أن نقتصر دور لمعلم في اكتشاف المواهب وتنميتها، تشجيع طلابه على الحس الإبداعي وتطويره كما يساعدهم على حل المشاكل التي قد تعترضهم خاصة وأنهم يمرون بفترة مراهقة قد تأثر بشكل أو بآخر على بناء شخصيتهم لذلك على الأستاذ أن يكون على الدوام داعما، مشجعا وناصحا مرشدا في الوقت ذاته.

➢ **دوره كنموذج وقدوة:** لابد أن يكون الأستاذ نموذجا طيبا يقتدى به بين طلابه أو زملائه في المدرسة، حيث يستطيع زرع تلك الأخلاق بين طلابه مما يساعد على إكسابهم اتجاهات وقيم أخلاقية مرغوبة فيها.

ج- مكانة الأستاذ في العملية التربوية:

يعد الأستاذ الركيزة الأساسية في النظام التعليمي، كونه الناقل للمعارف والمهارات والأدوات التي تؤدي إلى نجاح وتطوير العملية التعليمية التربوية، فحجم الاهتمام بهذا الفاعل الاجتماعي المهم ينعكس على التلاميذ وعلى نموهم العلمي والمعرفي، فالمعلم أو الأستاذ كقائد وموجه يؤثر لا محال في طلبته،

[1]- نوره محمد البليهد: "**واقع أدوار معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء الدورات التدريبية المقدمة (دراسة ميدانية)**"، مجلة كلية التربية، جامعة الازهر، العدد16 ، الجزء الأول، جانفي 2015، ص 805 .

لأنه المحرك الأساس لمحور العملية التعليمية التربوية [1]، كما يتعدى هذا التأثير إلى تنشئة التلاميذ تنشئة سليمة خالية من الاضطرابات والاختلالات النفسية خاصة إذا كان مهتما ووعيا بأهمية الصحة النفسية التي تؤثر في الطلبة، هذه الأخيرة التي يكون عامل ارتباطها الأول بمدى وعي الفاعل بأهميتها وتأثيرها على التلاميذ.

أعتقد هنا أن دور الأستاذ في تطويع التلميذ يكون من خلال العمل على مساعدته في بناء معتقدات صحيحة أخلاقيا، اجتماعيا وعلميا والدفع به إلى تشكيل طموحاته واتجاهاته المستقبلية على اعتبار أنه المخطط لنشاطاته التعليمية.

يشير تركي رابح في هذا الصدد بقوله :" أن تطور المناهج وترجمتها إلى واقع النشاط التربوي وتطوير الطرائق والأساليب التعليمية وأساليب التقويم، يرتكز بالأساس على الأستاذ من ناحية الكفاءة، الوعي بالمهام، الإخلاص في العمل، كونه عصب العملية التربوية والعامل الأساس الذي يقوم عليه نجاح هذه العملية وتحقيق مقاصدها في الدفع إلى حياة جديدة ومتطورة "[2].

إن الدور التربوي والتعليمي للأستاذ يتأثر بمدى اتقانه للمهارات والمعارف التي تكون ذات صلة بتخصصه وقدرته على اختيار وانتقاء معارفه وخبراته ما يمكن أن يؤثر على خبرات ومهارات التلميذ، كما أن وعيه واستجابته لمستجدات البيئة التربوية وواقعها يضفي بصمة معرفية وتربوية لدى الطرف الآخر.[3]

فدوره الريادي يظهر من خلال دعمه المستمر والمتواصل في إرشاد التلميذ إلى إتباع أفضل الممارسات التي تمكنه من كسب قيم ومهارات حياتية مهمة تساعد على التواصل الجيد مع الآخر، فهو الداعم والمحفز إلى وجهات مستقبلية تجعلهم يفرقون بين ما هو صواب وما هو خطأ.

على ضوء ما سبق يتضح لنا أن مكانة الأستاذ في العملية التعليمية التربوية تكمن في قدرته على تقليص الفجوة في التواصل بينه وبين التلميذ ما يساهم بلا شك في نجاح العملية التعليمية، فإن كانت الفجوة واسع فإن عملية التعلم ستكون فاشلة حتى وإن توفرت جميع الموارد والتقنيات الحديثة الأمر الذي يحتم الوصول إلى قاعدة مفادها أن التواصل الجيد بين المعلم والمتعلم يساوي عملية تعليمية ناجحة والعكس.

---

[1]– بالراشد نبيل، بن الطاهر عماد: " **جودة مهارات المعلم** " الملتقى الوطني الثالث: جودة التعليم في المدرسة الجزائرية " كمدخل للتميز" ديسمبر 2018، مداخلة منشورة.

2 – تركي رابح: "**أصول التربية والتدريس** "، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر ،2015، ص54.

[3]– بالراشد نبيل، بن الطاهر عماد، المرجع السابق ، د ص.

1-2- التلميذ:

إن التحول الأكثر بروزا في المشهد التربوي المعاصر، يكمن في السعي نحو نشر فكرة ضرورة تمحور العملية التعليمية على المتعلم (التلميذ) ذاته، هذا التيار الذي ميز التربية الحديثة منذ نشأتها أوائل القرن الماضي.[1]

يعرفه **نعوم فؤاد** على أنه : " **كل طفل بلغ من العمر 06 سنوات، يلتحق بمقاعد الدراسة في الطور الابتدائي ثم المتوسط ثم الثانوي** "[2] كما يعرف على أنه : "**المحرك الرئيسي في العمل التعليمي، فلا يمكن للعملية التعليمية أن تتم في غيابه ودون معرفه احتياجاته اللغوية، ويجب على التلميذ أن يكون على استعداد لاستيعاب ما يتلاقاه من المعلم فالرغبة والاستعداد ضروريتين لإنجاح العملية التعليمية** ".[3]

أ – دور التلميذ في العملية التعليمية:

إن الدور الذي يلعبه التلميذ في العملية التعليمية لا يقل أهمية عن دور الأستاذ خاصة وأن العلاقة التواصلية بينهما أساسها التفاعل الجاد والمستمر، حيث تبرز خصائصها الأساسية في أشكال استيعابه للمعلومات والأفكار التي يتم تبادلها مع الطرف المرسل، ومن ناحية أخرى تكمن في ردة الفعل وطريقة التواصل وأسلوب الاستيعاب، إضافة إلى قدرته على استرجاع تلك المعلومات والمعارف، وفيما يلي نستعرض أهم أدوار التلميذ في العملية التعليمية كمحور لها في النقاط التالية:

- **المشاركة:** إن فهم هذا الدور لا يمكن بلوغه إلا إذا فهمنا دور العوامل الفكرية والسلوكية والاجتماعية وحتى المقدرة الجسدية للتلميذ في عملية التعلم حيث تشير العديد من الدراسات البحثية أن

---

[1]– محمد الدرج:" **تطوير مناهج التعليم، معايير علمية متطلبات الواقع ام ضغوط خارجية** "، السلسة الشهرية المعرفة للجميع، سبتمبر 2005، العدد32، ص21.

[2]– نعوم فؤاد: "**المدرسة ودورها في تفعيل قيم المواطنة لدى التلميذ في ظل تحديات العولمة** "، مجلة سوسيولوجيا –الجزائر، مجلد 03، عدد02، 01اكتوبر2019، ص66.

[3]– بن ميسية ليلى،"**تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي، دراسة وتقويم لدى تلاميذ الثالثة متوسط مدينة جيجل نموذجا** "، رسالة ماجيستر، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر، 2010، ص09.

مشاركة التلميذ في العملية التعليمية لا تكون بمعزل عن تلك العوامل سابقة الذكر سواء تعلق بمهاراته المعرفية أو غير المعرفية في عملية التعلم، فمشاركة التلميذ تظهر من خلال فعاليته واهتمامه داخل الفصل، وكذا مناقشة الأساتذة التي تعمل على تقوية مهاراته التواصلية سواء اللفظية أو غير اللفظية. [1]

➢ **التفاعل داخل الصف:** ترتبط هذه الخاصية بطريقة وأنماط التواصل التي تحدث بين التلميذ واستاذه والتي تظهر من خلال مجموع المهارات التواصلية التي يتميز بها التلميذ كمهارة الحديث والكتابة وحتى الإنصات الجيد، والتي تدار عن طريق الأستاذ خاصة وأنه مسؤول أولا عن تحريك وتفعيل هذه المهارات ضمن أهداف تكون مسطرة من قبله مسبقا.

➢ **التميز والنجاح:** نتيجة العملية التعليمية المفروض أن تتوفر لدى كل التلاميذ المتمدرسين وهدفهم الأول الذي تتحكم فيه عوامل ودوافع مختلفة من شأنها أن تساعد التلميذ على بلوغ أهدافه، التي تظهر بعد عملية التقييمات التي يقوم بها الأستاذ سواء عن طريق التقويمات المرحلية أو الاختبارات.

تتحكم في هذه الخاصية محددات شخصية وقدرات عقلية خاصة بالتلميذ إضافة إلى دوافع أخرى اجتماعية أسرية وكذا البيئة الأقوى تأثيرا على تعلم الفرد [2]، وأخرى مدرسية وتربوية تتعلق بسمات الأستاذ والمناخ المدرسي وكذا المناهج التربوية. [3]

2- علاقة الفاعلين التربويين ورهاناتهم:

تتم علاقة الفاعلين التربويين في ظل نسق تواصلي متواصل بين أطرافها خاصة وأنها في علاقة اجتماعية إنسانية في مبدئها تسعى كوسيط تواصلي إلى تحقيق الفعالية للعملية التربوية من خلال جملة من الممارسات والأفعال التواصلية التي تصدر على أطرافها يسعى كل طرف فيها إلى محاولة تخطي العقبات التي قد تتشكل نتيجة هذا التواصل، كما حدد مراد رحيمي هذه العلاقات الاجتماعية التي تكون بين الفاعلين التربويين داخل المؤسسة التربوية والتي أوردها في:

✓ علاقة الأستاذ بالتلميذ.

---

[1] - **www.midadcenter.com**

[2]- حليمة قادري: " **التفاعل الصفي بين الأستاذ و التلميذ في المرحلة الثانوية .دراسة ميدانية بثانويتين من مدينة وهران** " مجلة دراسات نفسية و تربوية ، مخبر تطور الممارسات النفسية و التربوية ، عدد08، جوان 2012، ص 16.

[3]- زقاوة أحمد: " **محددات النجاح الدراسي –مقاربة سوسيو – سيكولوجية " دراسات نفسية و تربوية**، مخبر تطور الممارسات النفسية و التربوية، عدد 12، جوان 2014، ص 46.

- ✓ العلاقة بين التلاميذ أنفسهم (الأقران والزملاء).
- ✓ علاقة المدرسين بعضهم البعض.
- ✓ علاقة التلاميذ بالإدارة المدرسية.
- ✓ علاقة المدرسة ككل بالمحيط الاجتماعي (المجتمع). [1]

2-1-علاقة الأستاذ بالتلميذ:

يعتبر المعلم الأساس في العملية التعليمية كونه القائم بالاتصال والشخص المسؤول عن بناء ونشأة الأبناء بعد الأسرة تنشئة متكاملة سليمة ومتزنة، لذا فإن قدرته على التأثير وإدراك أصول الفهم والإيمان برسالته وأهميتها وخطورتها[2]، تمكنه من بناء علاقة تواصلية جيدة، أو سيئة مع تلاميذه، الأمر الذي يحتم عليه إدراك المهمة فحجم الإدراك لا محال يساعده في بناء العلاقة التواصلية الجيدة أو السيئة مع طلابه.

أثبتت الدراسات الأكاديمية في العقد الأخير من القرن العشرين أن الأستاذ هو مركز مشكلات التربية وحلولها في نفس الوقت وهذا نتيجة لوضعه الخاص في العملية التعليمية فهو العنصر الأكثر احتكاكا مباشرة بالتلميذ، لذا تعتبر العلاقة التواصلية بين الأستاذ والتلميذ من أهم العلاقات الإنسانية القائمة في المدرسة كون هذين الأخيرين يكونان في تواصل مستمر داخل الفصل.

في هذا الصدد حدد ابن الأزرق الاندلسي معالم العلاقة بينهما والتي تم من خلالها استنباط هذه المعالم في النقاط التالية:

➢ **الاحترام المتبادل** : يبقى نجاح العملية التعليمية مرهون بنجاح العملية التواصلية التي تكون في مضامينها بناء لعلاقة المعلم بالمتعلمين[3]، والتي من بينها الاحترام والتقدير الذي يظهر في شكل رسائل غير لفظية تبدو على الطرفان أثناء الموقف الاتصالي بينهما .

يشير في هذه النقطة بالذات ابن الأزرق الاندلسي " **أنه عند غياب الاحترام لن يكون هناك فائدة ولن يحصل الأثر المرغوب فيه من التعليم** "، بالتالي فإن المتعلم كمستقبل للرسالة الموجه له من المعلم

---

[1]– مراد زعيمي: "**مؤسسة التنشئة الاجتماعية** "، دار قرطبة للنشر والتوزيع ط1، الجزائر، 2007 ص 125

[2] – مراد زعيمي، المرجع نفسه، ص125.

[3]– حسن بن نفاع الجابري: " **معالم العلاقة بين المعلم والمتعلم عند ابن الأزرق الاندلسي رحمه الله** " مجلة كلية التربية، جامعة الازهر، العدد 173،2019 ص 23.

لن يتقبلها ولن يأخذ بنصائحه وتوجيهاته لذا كان من الضروري الاهتمام والعناية بهذا العنصر الذي يساعد في تقوية هذه العلاقة.

➢ **الإفادة والاستفادة:** إن المستكشف للعملية التعليمية والدارس لها يجد انها تفاعل مشترك بين الطرفين، فكل منهما يستفيد من الآخر مما ينجر عنه حدوث التأثر والتأثير، وبالتالي تزداد المعلومات وتكتسب الخبرات، وتنمو المواهب وتتعدل السلوكات.[1]

➢ **التناصح:** من الأمور بالغة الأهمية في نجاح العملية التعليمية، وذلك كلما احتاج إليها الفرد، من أجل تبيان فضائل العلم وعلو منزلته، ومنزلة طالبه ومعلمه كونه الباعث والحافز على مرافقة الجادين من الزملاء وكذا الابتعاد عن الكسل والتواكل.

إضافة إلى هذه النقاط الثلاث فقد أورد توجهات أخرى من شأنها أن ترفع وتحسن من علاقة المعلم والمتعلم وهي العناية بمجلس العلم وكذا إحسان الظن وستر العيوب التي رأى انها عوامل من شأنها أن تصلح العملية التعليمية التواصلية وتؤتي ثمارها المرجوة، كما اهتم التأصيل الإسلامي بهذه العلاقة التي حث على نشرها في الأوساط التعليمية للاستفادة منها في مجال العلاقات الإنسانية بين أطراف العملية التعليمية (الاحترام المتبادل، الإفادة والاستفادة، التناصح، العناية بمجلس العلم، إحسان الظن وستر العيوب).

مما لاشك فيه أن هذه المعالم التي استنبطها ابن الأزرق الاندلسي معالم تساعد في نجاح العملية التعليمية ، لكن الأمور التي وجب الإشارة إليها أن هذه المعالم دون مهارات اتصالية مكتسبة لدى الطرفين (الأستاذ والتلميذ) يصعب وحتى يستحيل تحقيقها نظرا لأن تلك المعالم تظهر على أرض الواقع في شكل ألفاظ وعبارات منطوقة ولفظية أو على شكل غير لغوي يكمن في إيماءات وحركات تصدر عن الطرفين، فمهارة التواصل مهارة إنسانية وهي احترام الإنسان وقيمه وتفكيره ومشاعره ، والتي من خلالها يتم مواجهة احتياجاتهم الأساسية [2].

حيث تصنف مستويات العلاقة بين المعلم والتلميذ على النحو التالي:

---

[1] – حسن بن نفاع الجابري، المرجع نفسه، ص28.

[1]– بن يوسف دحو: "**مهارا ت التواصل التربوي بين الأستاذ والتلاميذ اثناء حصة التربية البدنية والرياضية مشاكل وحلول** "، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد46، مارس 2017، ص205.

✓ **مستوى علاقة بينية عال:** تتمثل مؤشراته في:

- حرص المدرس على التلاميذ وإجاباتهم الذكية.
- تشجيعهم على التعبير الحر وإظهار مواهبهم وقدراتهم الإبداعية.
- اهتمامهم بالمادة التعليمية. [1]

✓ **مستوى علاقة بينية متدن:** تتجسد مؤشراته في:

- إظهار المدرس اهتمامه بالتلاميذ مع عدم معرفته لأعمالهم.
- تهكمه في بعض الأحيان على التلاميذ واحتقاره لأدائهم بشكل علني.
- غضبه منهم في حالة طرح الأسئلة.
- رافض المناقشة والحوار معهم مع إعلانه لطلباته وأوامره.[2]

2-2- علاقة التلميذ بأقرانه (جماعة الرفاق):

أشار مراد زعيمي إلى " أن علاقة التلاميذ تظهر من خلال تفاعلهم مع الأنشطة التعليمية المختلفة سواء كان هذا التفاعل داخل الفصل أو خارجه، يأخذ هذا التفاعل بين التلاميذ مظهرين الأول تفاعل إيجابي يتبين من مظاهر الحب والود والمشاركة فيما بينهم والثاني تفاعل سلبي يظهر من خلال الكره والتفرقة، وبالتالي تتحدد علاقاتهم على أساس العمر، ومراحل نموهم، حاجاتهم العقلية والنفسية والاجتماعية وحتى الجسمية لذا من الضرورة على المدرسة تهيئة البيئة السليمة لمثل هذا النوع من التفاعلات، والتي من الأرجح أن تتشكل فيها علاقات إيجابية بين الطرفين المتصلين أو الأطراف المتصلين ومن بين هذه العلاقة التي تتشكل نتيجة هذا التفاعل، التعاون، المودة والتفاهم، الاحترام المتبادل .....الخ [3]، حيث تركز هذه الدراسة على جماعة الرفاق للتلميذ المتمدرس بالمرحلة المتوسطة، كونه في مرحلة حساسة من مراحل نمو التلميذ والتي تضم العديد من التغيرات المعقدة في البنية الجسمية

---

[1]- زيد الهويدي :"**مهارات التدريس الفعال** " ، دار الكتاب الجامعي ، ط1، العين ، 2002، د ب ، ص33.

[2]- زيد الهويدي، المرجع نفسه، ص34

[1]- فاتحي عبد النبي : "**الوضعية المهنية للمعلم في ضوء تدابير الإصلاح التربوي ، دراسة ميدانية على عينة من معلمي المدارس الابتدائية ببعض دوائر فونوغيل ، زاوية كنته، رقان ، ولاية أدرار**" أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية ، 2015-2016، ص74.

التي ترافقها تغيرات في النظرة العقلية ونمو الإحساس بالذات والإقبال المستمر على تجارب التكيف الاجتماعي.[1]

تعتبر العلاقة بين التلميذ وأقرانه من أهم العلاقات التي تعمل على تعديل أو حتى ضبط السلوك على اعتبار أن جماعة الرفاق حاملون لنفس المعايير والمعتقدات والتصرفات، بالتالي لن يتقبلوا عضو مغاير المعايير وضوابط جماعة الرفاق.

تبنى العلاقة بين التلميذ وجماعة الرفاق على أساس التفاعل الاجتماعي الحاصل فيما بينهم هذا التفاعل الذي تحدده جملة من الضوابط والمبادئ التي تمثلت في:

- **الاتصال:** أثبتت العديد من الدراسات على القيمة العلمية والعملية للاتصال المستمر في التفاعل الاجتماعي الذي يزيد من التقارب والدفع بعجلة تحريك الدافعية عند الأفراد كي يتحقق التجاذب والتفاعل بينهم، إضافة إلى توحيد الفكر والسلوكات التعاونية وحتى التدخل في التنشئة الاجتماعية.[2]
- **التفاعل الرمزي:** يتم الاتصال والتفاعل عن طريق لغة غير لفظية تظهر في جملة الرموز التي تحمل لجماعة الرفاق نفس الدلالات المشتركة والتي تحمل نفس المعاني كملامح الوجه، الإشارات والرموز، حركة اليدين..... إلى غير ذلك، فعدم فهم الرمز يعد عائقا تواصليا بين الفرد والجماعة وهذا طبقا لاختلاف الرموز باختلاف البيئات المجتمعية.
- **التغذية الراجعة:** تكون بتقييم الفرد لسلوكه وسلوك الآخرين وعلاقاتهم من خلال تصرفاتهم ودوافعهم وآليات التكامل بينهم، لذا فإن هذا التقييم يعتبر تغذية راجعة للفرد تضمن سلامة السلوك أو توحي بضرورة تغييره أو تعديله بما يضمن نجاح تفاعله مع الآخرين.[3]

---

[2]– ليندة أومدي: " **الانضباط داخل المؤسسة التربوية و تأثيره على سلوك التلميذ، دراسة ميدانية، بمتوسطة حي الملعب بوقرة ، البليدة** ، رسالة ماجيستير، في علم اجتماع التغير الاجتماعي، جامعة الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2007–2008، ص68.

[2] – صفوان بن شتيوي: " **تفاعل الاقران وعلاقته بمستوى الطموح الاكاديمي، دراسة ، ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية ورقلة** "، رسالة ماجستير في علم النفس، جامعية قاصدي مرباح، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، 2013– 2014، ص26.

[3] – صفوان بن شتيوي، المرجع السابق، ص26.

تعمل هذه المبادئ بشكل متناغم في بينها، فلا يمكن أن تبنى مثل هذا النوع من العلاقات في غياب أحدهم فأصل العلاقة بين الإثنين تكون وفقا للجهود الاتصالية المبذولة من كل عضو في الجماعة التي تفرض عليه تبني سلوك ما دون آخر تكون هذه السلوكات نابعة من أصل فكر الجماعة ومعتقداتها والتي تظهر من خلال تفاعلاتهم الاجتماعية حول مواقف وقضايا على اعتبار أن تكوين جماعة الرفاق يكون فيه نوع من التوافق العمري والفكري والسلوكي.

➢ **أهمية جماعة الرفاق:**

✓ تمكن التلميذ من إقامة علاقات يكون فيها على مساواة مع رفاقه في الوقت الذي يحوز فيه على مرتبة ثانوية في ارتباطاته مع جماعة الراشدين.[1]

✓ تساعده في الاستقلالية عن والديه وتمنح له فرصة اكتساب مكانة خاصة وسطهم كما أن جماعة الرفاق تكسبه هوية مما تجعل نشاطاته محور اهتمام رفاقه.

✓ تمثل مصدر للمعلومات غير الرسمية عن كل ما يخص المؤسسات الاجتماعية الأخرى حيث تنشط جماعة الرفاق لتؤدي هذا الدور بما في هذا الأداء من صحة أو تغليط وقصور.

✓ تمثل ميدان التجارب بالنسبة لمنتسبي هذه الجماعة دون الخشية من سطوة الراشدين.

✓ تساعد الفرد على اكتساب الاتجاهات والأدوار الاجتماعية المناسبة التي لا تهيئ مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى الفرصة لاحتسابها.

✓ لا تسمح بالانحراف عن المعايير المتعارف عليها وذلك بتصحيح السلوك أو تغييره عند الحدوث، لما لهذا من قوة ضاغطة على أعضائها.[2]

✓ تساعد على تنمية مفهوم الذات، إذ تظهر عادة تقييمات واضحة وصريحة تكون سائدة فيما بينهم كالألقاب أو صيغة محببة للأسماء.

---

[1]– عائشة قسوم:" **العلاقات المدرسية للتلميذ و انعكاسها على تحصيله الدراسي** " رسالة ماجستير تخصص علم اجتماع التربية، جامعة الشهيد حمه خضر بالوادي ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،2018-2019، ص 33.

[2] – عائشة قسوم، المرجع نفسه، ص 33.

2-3- علاقة التلميذ بالإدارة المدرسية:

إن المتفحص في النصوص التشريعية الخاصة بالإدارة المدرسية يقف أمام العلاقة القائمة بين الطرفين، حيث نجد في المادة الثانية من مجلس الأقسام أن وظيفته تتجسد في دراسة كل الأمور والمسائل التي لها علاقة بالحياة داخل الفصل الدراسي، كما تمثل مهمته أيضا في تشاور الأساتذة فيما بينهم حول تنسيق نشاطاتهم وضمان الانسجام في المقاييس والكيفيات التي يعتمدونها لتقييم عمل التلاميذ وتقديره، وكذا تقييم الحصيلة الاجمالية للقسم ودراسة النتائج التي يتحصل عليها كل تلميذ.

إن القارئ لهذه المادة يجد أن الأهداف الأساسية والمهام الكبيرة للإدارة المدرسية من خلال الحرص على تنسيق مختلف المهام والجهود بين الأساتذة وتوحيدها بغرض ضمان تمدرس أفضل للتلميذ وهو ما تؤكده المادة 05 من هذا المجلس والتي تنص على: أن هذا المجلس يعقد اجتماعا في بداية السنة الدراسية يتطرق من خلاله إلى سلوك التلاميذ خلال السنة المنقضية وقدراتهم ومستواهم وكذا توزيع عمل التلاميذ ومدى التقدم في تنفيذه، إضافة إلى النظر عند الاقتضاء في الالتماسات التي يرفعها التلاميذ وأوليائهم والتي تتعلق بقرار هذا المجلس.[1]

نجد أن العلاقة الوطيدة بين الإدارة المدرسية والتلميذ على مستوى التعليم المتوسط تتجسد من خلال البنود التنظيمية والمجالس التي تعقد خلال دورات محددة من قبل الهيئات الإدارية المتوسطة، والتي تحرص من خلالها على إحداث النظام العام داخل المتوسطة والسهر على احترامه من خلال تحديد الحقوق والواجبات التي تقع على عاتق الطرفين، الأمر الذي يحقق من وراءه المصلحة العامة للمستوى التعليمي، التوجيه، والإرشاد اللازم للتلاميذ إضافة إلى تحديد الآليات المناسبة للتحصيل الدراسي والسلوك القويم.

2-4-علاقة التلميذ بالمحيط المدرسي:

[1]- صلاح العقون " **البيئة المدرسية و علاقتها بالعنف المدرسي عند تلاميذ المرحلة الثانوية دراسة ميدانية ببعض ثانويات دائرتي تقرت و حاسي مسعود بولاية ورقلة** " أطروحة دكتوراه علم الاجتماع، جامعة محمد خيضر بسكرة ، قسم العلوم الاجتماعية، تخصص علم اجتماع التربية، 2016-2017، ص96.

يساهم المحيط إلى حد بعيد في عملية تكوين شخصية الفرد المتعلم، التي يجب أن تتميز بالاستقلالية المتزنة، تقوي فيه الثقة بالنفس وعدم الاتكال بالغير، ولأن الفرد في اتصال مستمر مع محيطه المدرسي الذي يؤثر فيه ويتأثر به وجب على المشاركين في العملية التربوية والتعليمية الاهتمام بمقومات

هذا الفضاء سواء على الصعيد الداخلي أو الخارجي[1]، أما الفضاء الخارجي فيضم العديد من الأجزاء التي وجب الحديث عنها والتي تؤثر في التلميذ حيث يشمل حجرات الدراسة بكل أجزاؤها، ممرات الفصول الدراسية والمخابر، المكتبة، الساحة، المصلي وقاعات الرياضة إن وجدت والتي تضبطها معايير ومقاييس عالمية، كمعيار سلامة البناء الذي يمثل شرط أساسي.

يتعلق الأمر هنا بالقاعدة المنهجية الخامسة لسيمياء المواقف والتي تعني أن معاني الظواهر تنبثق من التنظيم المكاني للموقف وكذلك الحركات، فإذا كنا نبحث عن فهم ماذا يعني موقف ما لفاعل اجتماعي فيجب أن نرجع إلى المكان الذي وقع فيه هذا الفعل أو الحدث أو الموقف، وكذا دراسة ديناميكية الحركات لأن الظواهر المدركة تأخذ معناها من الإطار المتعلق بالتنظيم المكاني والحركي الذي تحدث فيه الظواهر.[2]

أما عن مقومات الفضاء الخارجي: فالمدرسة جزء لا يتجزأ من المجتمع الذي يساهم في تشكيل المحيط الخارجي للمدرسة فإن تدخله يساهم بقوة في العملية التربوية والتعليمية سيزيد من أرياحية التلاميذ وأولياء الأمور ويرفع مردودهم وتحصيلهم الدراسي.

ثانيا: البيئة المدرسية في الجزائر

1- البيئة المدرسية:

1-1- مفهومها:

تعرف على أنها تلك البيئة التي تعمل على توفير برامج تعليمية وتربوية متنوعة من أجل الرفع بمستوى خبرات ومعلومات التلميذ من أجل مواكبة التطورات التي تحدث، إضافة إلى إدماجه مع الاخر

[1]- عبد الله بن اهنية :" **فضاء و محيط المدرسة العمومية ، بين الاطالة والحداثة** " **www.hespress:com**، تاريخ التصفح 10جويلية2024 ، زمن التصفح 25:16.

[2]- ألكس ميكيلي: "**الوجيز في سيمياء المواقف**"، المرجع السابق، ص 119.

من خلال صب الاهتمام على المهارات الأساسية والعصرية التي تضمن الوصول إلى المهارة العقلية والقدرة على حل المشكلات.[1]

كما يشار الى البيئة المدرسية على أنها :" تفاعل بين مجموعة من العوامل المادية والاجتماعية والأنظمة الإدارية التي تحدد المهام والأدوار بين أعضائها، كما تعمل على إيضاح المسؤوليات وأشكال التعامل مع الإشكاليات التربوية التي تساهم في تبني قرار يضمن استمرار ونجاح العملية التعليمية".[2]

من خلال ما تم ذكره يتبين أن للبيئة المدرسية دور في نجاح العملية التعليمية من خلال توفير جميع الموارد والإمكانيات اللازمة من وسائل إبداعية وعوامل مادية وأخرى معنوية تعمل كلها ضمن نطاق واسع لتحقيق هدف مشترك وهو الرفع من مستوى كفاءة الطاقم التربوي بما يتوافق وتطلعات المؤسسة التربوية والمجتمع بصفة عامة.

حيث تلعب البيئة التعليمية على كسب رضا الطلاب من عملها المستمر على تطوير بيئة التعلم، وفق ما يتماشى والتطورات الحاصلة من أجل زيادة الخبرات والمعارف لديهم من جهة ووفق الاحتياجات والإمكانيات المعرفية والعقلية للطلاب الأمر الذي يساهم في خلق بيئة تعليمية جاذبة تقاس بمدى قدرتها على اكتساب التلميذ المهارات، وتحسين علاقاته بمن حوله.[3]

1-2- أشكال البيئة المدرسية:

تعتبر البيئة المدرسية أحد العوامل الهامة التي تمكن من ضمان نجاح التعلم بالنسبة للأستاذ وكذا التلاميذ، خاصة إذا قامت المؤسسات التربوية بدورها في تهيئة هذه الأرضية التربوية وفق معايير وآليات تساهم في بناء شخصية الفرد وتعليمة من جهة وتسهيل المهام والأداء البيداغوجي لأستاذ من جهة ثانية، فيما يلي سيتم عرض اشكال البيئة المدرسية التي تجسدت في:

---

[1]- ميمونة مناصرية، منوبية قسمية: " **استخدامات تكنولوجيا الاتصال الرقمية في البيئة التربوية** "، مجلة الرسالة للدراسات الإعلامية، مجلد 2، العدد8، ديسمبر 2018، ص 12.

[2]- محمد الريماوي :" **دليل البيئة المدرسية** "، د د ن، وزارة التربية والتعليم العالي، فلسطين، 2014، ص17.

[3] - Wilson, Hk Cotgrave, A , " **Factors That influence surdents satisfaction with theire physical Learning environnements** " structural Survey ,2016 .P260.

➢ **البيئة الفيزيقية** : تمثل جميع الوسائل والإمكانات المتاحة في البيئة المدرسية سواء من حيث المحل والمكان والنواحي الجمالية (الملاعب، المساحات الخضراء، قاعة النشاط، المكتبات، وقاعات التدريس) وما تضمنه من رسوم ولوحات ومقاعد وطاولات، كما يدخل في شكل البناء الذي يمثل أهم العوامل التي تساهم في تحقيق اهداف المدرسة.[1]

وتنقسم البيئة الفيزيقية المدرسية إلى نوعين:

✓ **البيئة الفيزيقية الحسية:** والتي تتجسد في الموقع والمباني المدرسية، الأثاث، والمعدات والمرافق الرياضية، والمياه والصرف الصحي.

✓ **البيئة الفيزيقية المعنوية** : تشمل الدورات التكوينية على المستوى الاجتماعي والنفسي للمدرسة كمنظومة تعزز الصحة النفسية لدى الطلبة، يشمل التخطيط لإدارة الأيام الدراسية وإدارة العلاقات الإنسانية بين الطلبة أنفسهم، أو بين الأساتذة وطلبتهم، بمعنى تفعيل الجانب الإنساني في البيئة المدرسية.[2]

➢ **البيئة النفسية والاجتماعية:**

يقصد بالمحيط النفسي والاجتماعي داخل المدرسة، كيفية التعامل الإنساني بين من فيها من تلاميذ وأساتذة وطاقم إداري، فتعتبر هذه البيئة أحد أهم العوامل التي تساعد في نجاح العملية التعليمية إذا كانت البيئة سوية، فالمناخ السائد سواء على الصعيد النفسي الصحي أو التعليمي الاجتماعي لابد أن يوفر للتلاميذ السعادة والارتياح حيث تعمل البيئة المدرسية على أن تضمن عدم تعرض التلميذ لأي شكل من أشكال الاحتقار والاضطهاد اللفظي سواء كان من أقرانهم أو معلميهم لأي سبب كان.[3]

إن معايشة التلاميذ للبيئة النفسية والاجتماعية هي من تحدد ما إن كانت هذه البيئة سوية سليمة أو غير ذلك، حيث تعمل المدرسة بشكل فعال ومستمر وفق منهج مخطط له ومدروس لتوفير مناخ صحي

---

[1]– رياض بن عبد الله الشهري: " **تطوير البيئة المدرسية في مدارس التعليم العام في ضوء خبرة المدارس العالمية بمحافظة جدة** "، المجلة العربية للنشر العلمي، عدد44 2022، ص408

[2]– رياض بن عبد الله الشهري، المرجع نفسه، ص 408

[3]– البيئة الاجتماعي و النفسية للتلميذ: **https://www.minskole.no** ، تاريخ التصفح 16جويلية 2024 ، زمن التصفح 4: 19 .

وبيئة تعليمية مريحة، فالمدرسة تسير وفق برنامج مكتوب يتضمن كيفية عمل المؤسسة التربوية لإحاطة التلاميذ بجو مريح وجيد من خلال معالجة التجاوزات أو الكشف عنها والحد منها إضافة إلى الحد من السلوكيات التي تؤدي للاضطهاد عن طريق التدخل إذا حدث شيء ما.

- **البيئة التكنولوجية:**

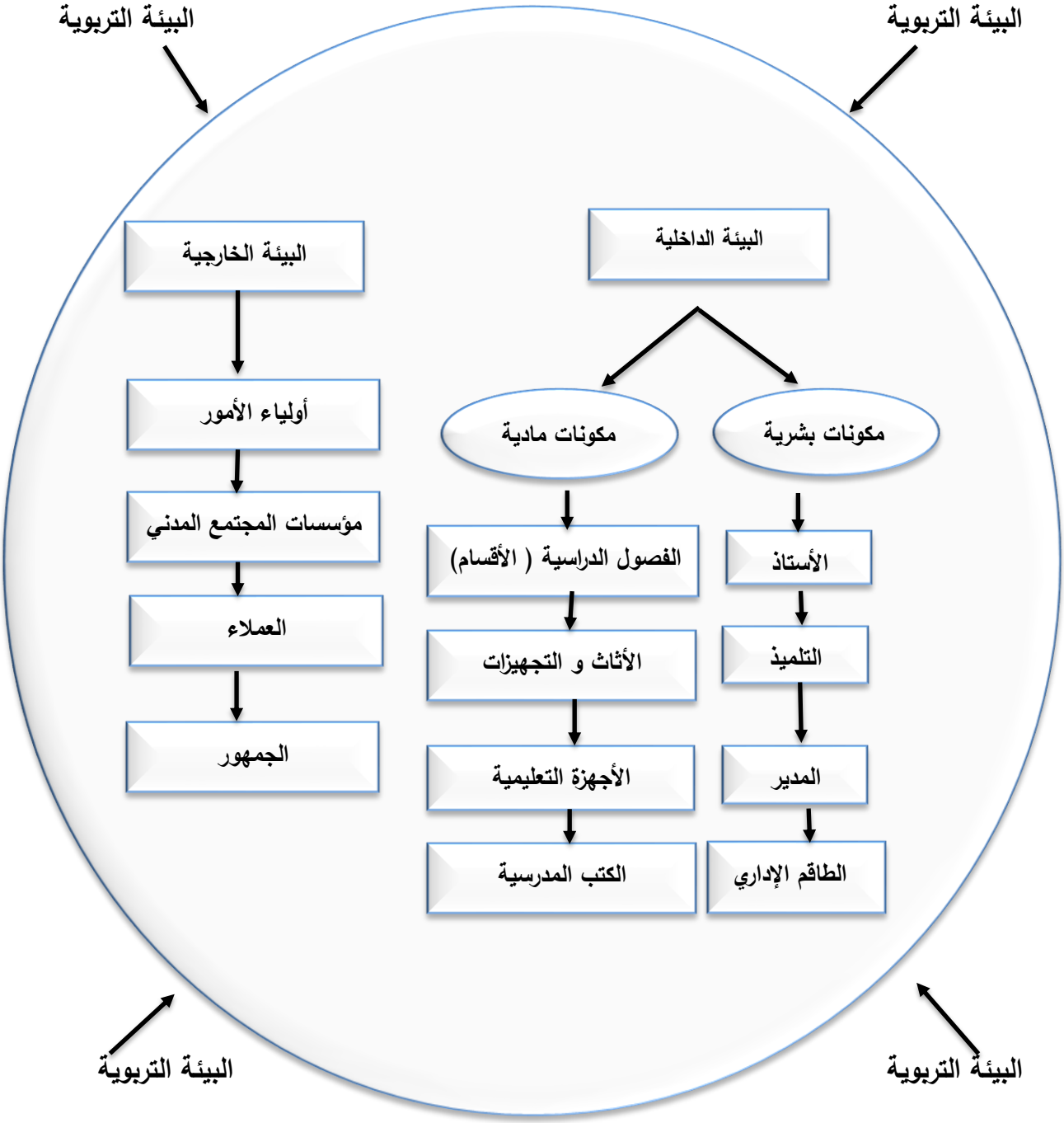
يوصف العصر الراهن بعصر المعلوماتية حيث شهدت السنوات الأخيرة طفرة علمية هائلة في مجال المستحدثات التكنولوجية على مستوى المفاهيم و التطبيقات، وشمل ذلك ما هو مرتبط بمجال التعليم، حيث تأثرت المنظومة التعليمية بكافة مستوياتها، الأمر الذي جعل كثير من الدول تحرص على ان تستفيد من تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات، وبناء على المعطى التكنولوجي الرقمي الراهن وما سيكون عليه مستقبلا [1]، حيث يحدد " **يوسف القسايمة** " دور تقنيات المعلومات في العملية التعليمية في:

- ✓ إثراء التعليم من خلال إضافة مؤثرات خاصة وبرامج متميزة.
- ✓ بلوغ أهداف تعلم يمكن قياسها وغير مكلفة من حيث الجهد والمال والوقت.
- ✓ تكوين مفاهيم لدى التلميذ من خلال تنوع الوسائل.
- ✓ تنظيم الأفكار واستمراريتها لدى الفرد المتعلم.
- ✓ تعديل السلوك وتكوين الاتجاهات الإيجابية والجديدة. [2]

[1]– عماد حسن يوسف هدهود :" **تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وانعكاساتها على المؤسسات التعليمية**"، مجلة الشرق الأوسط للعلوم الإنسانية والثقافية، المجلد 1، عدد05، 2021، ص 448.

[2]– عماد حسن يوسف هدهود : المرجع نفسه، ص 448.

الشكل رقم (07) : يوضح مكونات البيئة المدرسية



المصدر: من إعداد الباحثة.

➢ **البيئة السياسية:**

تمثل المؤسسة التربوية وسيط وضعه النظام السياسي من أجل تعزيز الوضع السياسي القائم عن طريق طبيعة المنهج الدراسي المقدم، إضافة إلى جميع نواحي العملية التعليمية التربوية التي تحمل من خلالها مبادئ أيديولوجية تمثل الطبقة المهيمنة من خلال، القيم الاجتماعية التي تكون ضمن المنهج من أجل تقوية وتدعيم شرعية النظام السياسي السائد. [1]

حيث تعتبر المدرسة أولى التجارب المباشرة التي تكون خارج نطاق الأسرة التي تقوم بتنشئة الفرد تنشئة سياسية باعتبارها وسيطا ثقافيا له تقاليده وغاياته، فلسفته ونظامه القانوني الذي يتوافق وثقافة المجتمع، من خلال التأثير في سلوكه الذي يوجه إلى التلميذ عن طريق مقررات دراسية تعتبر إلزامية.

يتدرج الوعي السياسي لدى التلميذ بتدرج مستوياته التعليمية وذلك تبعا لطبيعة العلاقة الطردية التي تكون بين المستوى التعليمي ودرجة الوعي لدى التلميذ من خلال تنظيمات على مستويات متعددة تعمل على غرس قيم المشاركة السياسية والممارسة السياسية في نفوس النشء وأن تنمية الدولة مرتبط ارتباطا وثيقا بالتعليم الذي يمثل الأداة الرئيسية في إحداث التغيير السريع بتحقيق معدل التنمية والوقوف على الأشكال السياسية الحديثة[2]، كان الهدف الرئيسي منها خلق فرص ونماذج للحوار الحقيقي النقدي والتحليلي، وفي هذا الصدد أشارت أعمال "فريري Freire" 1970-1974 و (باختين Bakhtin 1992) إلى أن الحوار هو أكثر من مجرد تبادل للكلمات، أكثر من مجرد تواصل، أنه ينطوي على وعي نقدي بواقع الفرد وهي أيضا عملية تحويل لهذا الواقع تماشيا مع هذا تم إنشاء موضوعات التربية السياسية والتي كان أبرزها خصخصة التعليم العام، حقوق الطلاب غير المسجلين، الاستعمار وعلاقته بالتعليم ...[3]، كما يؤكد " ماري " أن التربية السياسية لها تأثير مهم جدا على التماسك السياسي في

---

[1]- تهامي عثماني :"**البيئة المدرسية و دورها في عملية التنشئة السياسية في الجزائر** "، مجلة الحقيقة، مجلد15، عدد 03، 2016، ص135.

[2]- تهامي عثماني: المرجع نفسه،ص 135.

[3]- Miguel Zavala. Nick Henning : "**the rôle of political éducation in the formation if teachers as community organiers** " urban eduction, p 06.

المجتمع وقوة الولاء اتجاه الدولة والأمة وحتى الأسرة ولهذا فإن التربية السياسية في غاية الأهمية لاستقرار المجتمع". [1]

1-3- أبعاد البيئة المدرسية والعوامل المرتبطة بها:

يمكن ان نحدد مكونات البيئة المدرسية للمدرسة في ثلاثة انشطة وهي كالتالي:

- **النسق الاجتماعي:** يشمل العلاقات الاجتماعية، نمط الإدارة.
- **النسق التعليمي:** يشمل الأهداف، المحتوى، العملية التعليمية، طرق التدريس، التكنولوجيا، وسائل وطرق التقويم.
- **النسق الثقافي:** يقصد بها البنية الثقافية، الأهداف والمعتقدات والتوقعات الاجتماعية والتربوية.

كما يوجد هناك من صنف العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية إلى عوامل تتعلق ببنية النظام المدرسي الرسمي والآخر يتعلق بالعمليات الاجتماعية غير الرسمية التي تؤثر على فاعلية البيئة المدرسية وأداء الأدوار [2].

الشكل رقم (08): يوضح العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية و المؤثرة على نواتجها

المصدر: أسماء محمد إبراهيم، محمد عبد الباسط، المرجع السابق، ص 174.

[1]- Jovan basic, Bojana sekulic," **Politics in the classroom Knowledge** » international journal, vol 60 .1, p126.

[2]- أسماء محمد إبراهيم، محمد عبد الباسط: " **مقومات البيئة المدرسية في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة** "، رسالة ماجيستير تخصص علم اجتماع التربية، جامعة حلون، د س، ص 174

1-4- دوافع وأسباب المشكلات التواصلية في البيئة التربوية:

تتعلق معظم المشكلات التواصلية المتواجدة داخل الفصل الدراسي بالمشكلات التالية:

- **مشكلات سببها سلوكيات الأستاذ:**
  - ✓ طبيعة القيادة السلطوية مع سوء التخطيط والتحضير الجيد.
  - ✓ إتباع أسلوب التخويف، الوعيد والتهديد.
  - ✓ ضبط الفصل عن طريق الأفعال غير لفظية سلبية كالصراخ والصياح وأساليب التعامل مع المشكلات.
  - ✓ التمييز بين الطلاب بالتفاعل مع عناصر داخل الفصل دون أخرى.[1]
- **مشكلات سببها الأنشطة التعليمية:**
  - ✓ صعوب المادة والإكثار من التمارين والواجبات التعليمية.
  - ✓ عدم خلق روح الإثارة والمتعة.
  - ✓ عدم مطابقة وملائمة الأنشطة ومستويات وقدرات الطلاب.
- **مشكلات سببها سلوكيات الطلاب أنفسهم:**
  - ✓ العنف السلوكي، التقليد، التنافس العدواني بين التلاميذ.
  - ✓ اتجاهات وأراء الطلاب حول الموضوع المدرس أو حتى الأستاذ.
  - ✓ الانعزال والانطواء.[2]

[1]- بن يوسف دحو :" **مهارات التواصل التربوي بين الأستاذ و التلاميذ اثناء حصة التربية البدنية والرياضية، مشاكل وحلول** "، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 46، مارس2017، ص206.

[2]- بن يوسف دحو، المرجع نفسه ، ص207.

2- المدرسة من المنظور السوسيولوجي:

2-1- مفهوم المدرسة:

حسب "**برنارد هنس**" الذي اعتبر المدرسة مؤسسة اجتماعية رسمية تقوم بوظيفة التربية ونقل الثقافة وتوفير الظروف المناسبة للفرد جسميا وفكريا واجتماعيا، ونتيجة لذلك تنطوي وجهة نظر أغلب الباحثين إلى أن المدرسة جاءت لتدعم القيم السائدة في المجتمع وذلك من خلال مناهجها ووسائلها التعليمية ومقرراتها الدراسية المقترحة من أجل إعداد الفرد ودمجه مع قيم المجتمع لأداء أدواره مستقبلا.

وتأسيسا لذلك تعتمد المدرسة في تعلم النشء وتهيئته على التعليم الذي يرتكز على الاتصال المباشر كونه الدعيمة الاتصالية التي يتم من خلالها نقل المعارف والأفكار والقيم ويساعد على إنماءها.

حيث تعمل على ضمان عملية الاتصال بين الأسرة والدولة بغية إعداد أجيال المستقبل ودمجها في إطار الحياة الاجتماعية.[1]

2-2- مكونات وعناصر المدرسة كتنظيم اجتماعي:

✓ **المدخلات:** ومنها ما هي مدخلات بشرية، مدخلات مادية، مدخلات معنوية، مدخلات معلوماتية.

✓ **العمليات:** تشمل كافة الأساليب والطرق والتنظيمات الإدارية التي من شأنها تفعيل المدخلات بغية الحصول على مخرجات جديدة.

✓ **المخرجات:** وتدل على منتجات المدرسة وعوائدها، تكون في الأصل مبنية على أهداف المدرسة ونشاطاتها المخطط لها مسبقا والتي تسعى إلى بلوغها.

✓ **التغذية الراجعة:** وتشمل البيانات التي يتم الحصول عليها بعد عملية التقييم التي يتمكن من خلالها من معرفة دوافع الضعف، وبالتالي ردود الأفعال التي يتوجب أخذها بعين الاعتبار على ضوء

[1] - Vivianne Isambert jamati :" **sociologie De l'école in Maurice debesse et goston mialaret , traité des science pédagogiques**" aspects soucieux de l'éducation ,p .u.f ,paris ,1974,p144 .

طبيعة ومستوى المخرجات، أي الحكم على مدى اقتراب المخرجات أو أبعادها المخطط لها وحجم تدفق المعلومات نحو المدخلات لتحسين مكوناتها الداخلية.

✓ **بيئة النظام:** ونعني به جميع ما يحيط بالنظام المدرسي من هياكل إدارية وتنظيمية، وإطارات مكانية وزمانية ومجتمعية.

✓ **المباني والمرافق:** من خلال تهيئة مبنى المدرسة وفقا ما يتلاءم والمرحلة التعليمية التي تخدمها، مع القيام بدراسة كافة الميادين التي من شأنها أن تساهم في تعزيز صلاحية المدرسة، مع معرفة كل ما تحتاج إليه المدرسة من أثاث وأدوات المخابر العلمية ووسائل تعليمية.

✓ **المنهاج المدرسي:** نعني به مختلف الأنشطة والمقررات المتنوعة والموضوعة للدراسة في كل مادة موجهة للتلاميذ، حيث تمتاز كل مادة بمنهج خاص يتعلق بنوعها والمستوى التعليمي الخاص بها.

2-3- خصائص المدرسة:

تمتاز المدرسة عن باقي التنظيمات الأخرى بمجموعة من الخصائص والسمات أهمها:

✓ **المدرسة بيئة تربوية مبسطة:** يبقى الهدف الأول للمدرسة هو نقل المعلومات والمعارف والخبرات والثقافات بين الأجيال المتعاقبة، حيث تعمل المدرسة ومن خلال مناهجها وقدرات متعلميها ومدة استيعابهم إلى تبسيط هذه المعارف وتسهيلها إلى التلميذ وذلك بالانتقال من المعقد إلى البسيط ومن المحسوس إلى المجرد ومن المعلوم إلى المجهول ومن الكل إلى الخاص.[1]

✓ **بيئة اجتماعية موسعة:** تتجه المدرسة نحو فتح أطر للتلاميذ من أجل زيادة مداركهم العقلية والعلمية عن طريق تقديم ما يمكن من خبرات ومعارف وتجارب تربط التلميذ بين ما هو ماضي بما هو حاضر وتتجاوز في ذلك آلاف السنين التي تطلبها المعارف من أجل بلوغها [2].

---

[1]- صلاح العقون " **البيئة المدرسية و علاقتها بالعنف المدرسي عند تلاميذ المرحلة الثانوية دراسة ميدانية ببعض ثانويات دائرتي تقرت و حاسي مسعود بولاية ورقلة** "، أطروحة دكتوراه تخصص علم اجتماع التربية ، جامعة محمد خيضر بسكرة، قسم العلوم الاجتماعية، 2016-2017، ص 57.

[2]- صلاح الدين شروخ:" **علم الاجتماع التربوي** "، دار العلوم للنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، عنابة، 2004، ص 75.

✓ **المدرسة بيئة تربوية منقية:** تقوم المدرسة بتصفية وتنقية التراث الثقافي مما يشوبه من الأمور الضارة أو المغالطة أو المتعارضة مع السياسة العامة للمجتمع أو التي أصبحت غير مناسبة للحياة المعاصرة.

✓ **المدرسة بيئة تربوية صاهره :** تعمل المدرسة على توحيد ميول التلاميذ واتجاهاتهم وتوجيهها وجهة واحدة في إطار فلسفة المجتمع وقوانينه، وهي تسعى إلى بناء واقع متماسك ومترابط يقوم على أساس الوحدة والتعاون، هاتان العمليتان التي تقوم الحياة المدرسية بتعليمها للنشء.[1]

3- التعليم المتوسط في الجزائر:

3-1- مفهوم التعليم المتوسط في الجزائر:

تمثل هذه المرحلة المتوسطة المرحلة الأخيرة من التعليم الإلزامي، له أهدافه المسطرة والخاصة والتي ينبغي من وراها أن يكون التلميذ قادرا على التحكم في قاعدة غير قابلة للتقليص أو الاختزال من الكفاءات التربوية والثقافية والتأهيلية التي تجعله يواصل مسيرته الدراسية والتكوين عن بعد التعليم الإلزامي وكذا التأقلم مع الحياة العملية، حيث من الصعب أن نعتبر هذه المرحلة التعليمية هي مرحلة تمهيدية لمرحلة الموالية فقط.[2]

تعرفها نسيمة بومعراف **على أنها:** "**مرحلة تعليمية تكون بين مرحلة التعليم الابتدائي ومرحلة التعليم الثانوي، يقضي فيها مدة أربع سنوات بعد أن كانت ثلاثة سنوات، كما أن الالتحاق بهذه المرحلة التعليمية يكون لجل التلاميذ الذين أنهوا المرحلة التي تسبقها**".

يتم هذا التعليم في مؤسسات التعليم المتوسط (المتوسطات) التي تعد مشاريعها التي يتحدد من وراءها جل النشاطات البيداغوجية التي تجري داخلها وحتى الكيفيات والأساليب التي تمكنها من عملية تنفيذ وتقويم هذه النشاطات.

---

[1]- صلاح الدين شروخ، المرجع نفسه، ص76.

[2]- وزارة التربية الوطنية: "**القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-06 المؤرخ في 23جانفي 2008**"، عدد خاص فيفري 2008 المرجعية العامة للمناهج التربية رقم 05-04 المؤرخ في 23يناير 2008، اللجنة الوطنية للمناهج، 2009، ص36.

من الضروري أن نشير إلى أنه في المرحلة المتوسطة يتم التركيز على المفاهيم الأخلاقية والقيم المثلى منذ اللحظة الأولى التي يتم فيها التعاطي الجاد مع العلوم الأساسية على اعتبار أن هذه المرحلة مبينة على جملة من المحددات المتنوعة التي تسمح للتلميذ بتنمية وتطوير المكتسبات وتزويده بمختلف المعارف مع ضرورة التركيز على الخصوصيات العمرية في وضع المناهج والمحتويات في هذه المرحلة.

عموما تمنح المرحلة المتوسطة للتلاميذ خصوصيات جوهرية تمكنه من تلقي واكتساب المعارف وتوسيع من مدركاته المعرفية والعقلية حول المواد المقدمة وذلك من خلال التفصيل والتعمق نوعا ما في طبيعة المواد كل على حدى، أما من ناحية أخرى فهي تكسبه ممارسات مختلفة سواء أثناء تلقيه التعليم في هذه المرحلة أو حتى أثناء انتقاله إلى حياة مهنية، حيث يتم تقديم هذه المواد من قبل أساتذة مختصين بتلك المواد.

تقسم سنوات المرحلة المتوسطة الأربع إلى ثلاث أطوار تتميز كل منها بأهداف محددة:

- **الطـور الأول:** السـنة الأولـى أو مـا يسـمى بطـور التجـانس والتكيـف يـتم فـي هـذا الطـور ترسـيخ المكتسـبات، اعتمـاده علـى تـدرس المـواد مسـتقلة أكثـر، بمعنـى أن المـادة يدرسـها أسـتاذ متخصص.
- **الطـور الثـاني:** السـنة الثانيـة والثالثـة وتسـمى بطـور الـدعم والتعمـق، يـتم فـي هـذا الطـور الرفع من مستوى التلميذ الثقافي والعلمي والتكنولوجي.
- **الطـور الثالـث:** السـنة الرابعـة، وتسـمى بطـور التعمـق والتوجيـه، يـتم فيهـا التعمـق فـي المعـارف مـع توجيـه التلاميـذ إلـى الشـعب التعليميـة بعـد الانتهـاء مـن المرحلـة المتوسـطة' تتـوج هـذه المرحلة بشهادة التعليم المتوسط التي تضمن للتلاميذ الانتقال إلى مرحلة التعليم الثانوي.

3-2- الرؤية الفلسفية التي يقوم عليها التعليم المتوسط:

هذه النظرة تذيب الحواجز القائمة بين المعرفة وتطبيقاتها، فيصبح الفكر عملا والعمل فكرا و حينئذ تتوافر الفرص التي تتيح للتلاميذ توظيف ما اكتسبوه من معرف في مواقفهم الحياتية وفي الممارسات المفيدة، لأن الفكر الذي يتحول إلى إنتاج عملي ملموس لا قيمة له، وكذلك العمل الذي ليس وراءه فكرا يوجهه ويحدده لا يؤدي إلى تطور حضاري، وبهذا يصبح التعليم استثمارا إلا أن العمل المنتج الذي يجري الحديث عنه في سياق التعليم هو وسيلة وليس غاية، لذا ينبغي أن لا يعتبر هدفا يقصد لذاته في إطار

نظرة اقتصادية، ذلك أن كثير من الأنظمة التي قصدت لهذا الغرض، واقحمت العمل المنتج كغاية في التعليم فشلت في تحقيق مبتغاها.[1]

وهنا يجب أن نتبه إلى أن القصد من التدريب على الأعمال والممارسات ذات الصبغة التكنولوجية ليس الإنتاج الصناعي أو الفلاحي الذي يسوقه وإنما القصد هو النتيجة التربوية التي تحصل بواسطته والتي تجعل التلميذ يكتسب مواقف سلوكية اتجاه العمل و يستوعب الأساس العلمي الذي تقوم عليه الفائدة الحضارية التي تترتب عنه، كما يجعله يكسب مجموعة من المفاهيم والخبرات ذات الصلة بعالم الشغل، ووظائف الأدوات التقنية والظواهر التكنولوجية التي تفيد الإنسان في حل بعض مشكلاته اليومية، وتجعله بصفة خاصة قادرا على تمثيل المفاهيم والقوانين العلمية النظرية، ومجالات توظيفها في حياته، وإلا ما الفائدة التي يجنيها التلميذ من تعلم علم لا يستطع تمثله في تفكيره وسلوكه ونشاطاته؟.[2]

3-3- الأهداف العلمية في المرحلة المتوسطة:

يستوجب الحديث عن خصوصية المرحلة المتوسطة مراعاة الدوافع التي تمكننا من الخوض في طريقة تعليمية ذي مستوى أعلى من الأسلوب التعليمي الذي كان سائد في المرحلة التي تسبق المرحلة المتوسطة، حيث تكمن الأهمية في توجيه التلميذ نحو مسار تعليمي جديد يتوافق وقدراته الجسدية والعقلية، وكذا متطلباته الفكرية وحتى ميولاته وتوجهاته، حيث يمكن القول أن هذا النوع من الطرائق والأساليب التعليمية في هذه المرحلة تساعد على تحقيق الأهداف والغايات التي تبنى عليها هذه المرحلة التعليمية.

تولي هذه المرحلة التعليمية وكغيرها من المراحل الأخذ بضرورة الوظائف والأدوار التي تكون على عاتقها والمتمثلة في:

- **الوظيفة التعليمية التربوية:** حيث تمثلت في جملة المهام حسب ما حددها القانون في:

---

[1]- خيرات نعيمة: " **تطور المعجم اللغوي لدى التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط**"، رسالة ماجيستير تخصص لسانيات تطبيقية وتعليمية اللغات، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، كلية الادب العربي، قسم الادب العربي، 2014-2015، ص47.

[2]- خيرات نعيمة: المرجع السابق، ص47

✓ الضمان لكل التلاميذ تعليما ذا نوعية، يحقق من خلاله العدالة، الازدهار المنسجم والمتزن للشخصية.

✓ ضرورة إكسابهم مستوى جيد من الثقافة العامة، المعارف النظرية والتطبيقية الكافية للتأقلم والاندماج مع المجتمع.

✓ إثراء الرصيد الثقافي من خلال التعمق العلمي والأدبي والفني، مع ضرورة تكييفها والتطورات التكنولوجية الحاصلة على الصعيد الاجتماعي، الثقافي والتكنولوجي وحتى المهني.

➢ **وظيفة التنشئة الاجتماعية:** والتي يمكن التركيز فيها على الأهداف التالية:

✓ توعية التلاميذ بأهمية وضرورة العمل.

✓ تنمي الحس المدني لدى التلاميذ.

✓ تأهيل التلاميذ بتعليمهم قواعد ومبادئ العيش مع المجتمع.

✓ تكوين فرد يتحلى بروح المبادرة والحس الابتكاري.[1]

➢ **الوظيفة التأهيلية:** من مهام هذه المرحلة التعليمية مهمة الاستجابة للحاجات الأساسية للتلاميذ وبتمكينهم من المعارف وتوفير الكفاءات الأساسية التي تمكنهم من:

✓ مواصلة تكوين عالي ومهني.

✓ التكيف مع المجتمع والتطورات الحاصلة.

✓ التجديد والمبادرة.

✓ شغل مناصب تتوافق و قدراتهم و طموحاتهم مع ضرورة الحث على مواصلة الدراسة .[2]

وبالتالي فإن هذه المهام المسندة الى التعليم المتوسط مستمدة من أهمية تطبيق هذه الوظائف الثلاث، وبناء على هذا يكون التعليم في هذه المرحلة التعليمية منصبا على إعداد وتكوين التلميذ الذي يفترض عليه أن يكون ملما بما هو معرفي وتربوي، إضافة إلى هذا تعمل مرحلة التعليم المتوسط على تحديد انتماء التلميذ لمحيط بيئي ما له لغته وتقاليده وأعرافه التي تجعله مختلفا عن غيره.

---

[1]– وزارة التربية الوطنية :" **مناهج مرحلة التعليم المتوسط** " " ، الاطار العام لمنهج التعليم المتوسط ،2016، ص 03.

[2] – أحلام علية :" **التقويم التربوي في المرحلة المتوسطة على ضوء إصلاحات الجيل الثاني** " ، أطروحة دكتوراه تخصص لسانيات تعليمية ، جامعة محمد خيضر ، بسكرة ،2019–2020، ص 59.

كما تعتبر المرحلة المتوسطة إحدى المراحل التي يسعى فيها إلى أن يتوافق عمر المتعلم مع ما يتم تقديمه له من معارف ومضامين تعليمية، أساليب الطرح لهذه المضامين، وذلك اعتبارا بالمبادئ التالية:[1]

- ✓ المتعلم هو محور العملية التعليمية.
- ✓ الدافعية والرغبة في التعلم.
- ✓ تعلم مسار البحث والتقصي يستدعي استراتيجية معرفية، تمكن من تسيير التعلمات.

حيث اشتملت المرحلة المتوسطة على محاور مهمة وتعتبر رئيسية في هذه المرحلة والتي منها تجانس وتكييف المعارف والكفاءات للتلاميذ، بمعنى تكييف المكتسبات القبلية التي كانت لدى التلميذ من المرحلة الابتدائية ومحاولة جعلها تتوافق والمعارف المقدمة في المرحلة المتوسطة.

- ✓ الرفع من المستوى الثقافي والعلمي والتكنولوجي مع ضرورة تعزيز كفاءات المتعلمين.
- ✓ إعداد وتوجيه التلميذ في المستقبل مع التعمق في تعلمات المتعلمين ومحاولة تنميتها.
- ✓ استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة التي تعزز التعلم لدى التلميذ وتنمية قدراته واذواقه وتقوي لديه الحس الإبداعي، وتنمي القدرات النفسو حركية والبدنية والرياضية.[2]

إضافة إلى ذلك يهدف التعليم في إطار مهمته المحددة في المادة 44 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية إلى مايلي:

- ✓ تزويد التلاميذ بأدوات التعلم الأساسية مع منحه المحتويات التربوية من خلال المواد التعليمية التي تشمل المعارف والمهارات والمواقف والقيم.
- ✓ منحهم مختلف المهارات التي تجعلهم قادرين على التعلم مدى حياتهم مع تعزيز هويتهم بما يتوافق والقيم والتقاليد والأعراف والأخلاق النابعة من التراث الثقافي المشترك.
- ✓ تمكنيه من الملاحظة والتحليل والاستدلال وحل المشكلات.
- ✓ تشجيع روح المبادرة لديهم وبذل الجهد والمثابرة وقوة التحمل.

---

[1]– أحلام علية : المرجع نفسه، ص59.

[2]– محمد غالم :" **اصلاح عملية التقويم في مناهج التعليم المتوسط من خلال المستندات التربوي** "، مجلة آفاق علمية، المجلد 11، العدد04، سنة 2019، ص: 589.

✓ التفتح على مختلف الحضارات والثقافات الأجنبية وتقبل الاختلاف والتعايش السلمي مع الشعوب الأخرى.

✓ مواصلة الدراسة أو التكوين لاحقا.[1]

تقوم كل تلك الأهداف التي سبق ذكرها إلى جعل التلميذ قادرا على التحكم في جل الكفاءات التربوية والتأهيلية التي تمكنه من تحقيق أهدافه ومواصلة تكوينه، كما تساعد على التأقلم والاندماج مع الحياة المهنية، حيث تصنف هذه الكفاءات إلى كفاءات ذات طابع اتصالي، فكري، اجتماعي وشخصي.[2]

استنادا لما ذكر يمكن القول ان التلميذ في هذه المرحلة التعليمية، شخص مؤهلا لممارسة مهنة تتمتع بالاستقلالية التي وجب أن تحكمها ضوابط وقيم تكون مستنبطة من التعليم في المرحلة المتوسطة لذلك وجب على الأساتذة تزويد التلميذ علميا ومعرفيا بزاد معرفي قيم يضمن له الاندماج الذي يكون ضمن معايير أخلاقية وإنسانية واجتماعية.

3-4- كفاءات او كفايات التعليم المتوسط بالجزائر:

➢ **كفاءات ذات طابع فكري وآخر منهجي** : تندرج هاتين الكفاءتين ضمن الكفاءات العرضية للتلميذ فالكفاءة ذات الطابع الفكري: تمثل كفاءات مرتبطة بالقدرات الفكرية، ترتبط بها القدرة على إدراك وفهم الظواهر والوضعيات والحس المعرفي النقدي مع التحليل والتركيب و الاستعداد لحل المشاكل والقدرة على التواصل والتقييم الذاتي[3] .

---

[1]- موسوعة التشريع المدرسي الجزائري :" **القانون التوجيهي للتربية الوطنية** " 23جانفي 2008،**www.tachri3.com**، تاريخ التصفح 09 جويلية 2024، زمن الصفح 50: 17 .

[2]- وزارة التربية الوطنية:" **مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط**"، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص05.

[3] - الحسن اللحية: " **الكفايات في علوم التربية** "، د ط، د س ، د د ن ، ص 118.

أما الكفاءة ذات الطابع المنهجي فتدل على القدرات والمعارف الإجرائية التي ينبغي من وراءها تنفيذ جميع الإجراءات التي تساعد التلميذ على حل وضعية مشكلة والتكيف معها[1]. حيث تمكن هذه الكفاءة التلميذ من:

- ✓ تنظيم عمله واتقانه.
- ✓ الاندماج في فرق العمل وانجاز المهام المشتركة.
- ✓ محاولة الفهم عن التحليل والتبسيط[2].

إن كسب هذه الكفايات الفكرية والمنهجية تجعل التلميذ مساهما رئيسيا في نجاح العملية التعليمية أو فشلها، وذلك من خلال جملة الخصائص المكتسبة لديه وكذا الفروقات الفردية والأساليب التي يتبعها التلميذ في كيفية استيعابه للمعلومة التي يتحقق من وراءها اكتسابه لهذه الكفاءات التي تمثل خطوة هامة في تحقيق الأهداف لهذه المرحلة التعليمية الهامة في حياة التلميذ.

➢ **كفاءات ذات طابع تواصلي:** تعني كل ميادين التواصل والتعبير والتبادل الشفهي وغير الشفهي في مختلف اللغات التعبيرية، كوسائط التنمية لهده الكفاءات.

تعتبر هذه الكفاية من أهم الكفايات التعليمية في المرحلة المتوسط كونها تركز على طريقة الاتصال التي بين الأستاذ والتلميذ من خلال مرتكزات اتصالية تضمن سلامة العملية الاتصالية بين الطرفين، كما اهتمت هذه الكفاية بالوسائل وطرق انتقاؤها واستخدامها وحتى كيفية الاستفادة منها حتى يستطيع الأستاذ أن يحدث الأثر الاتصالي الإيجابي من وراء توظيفه لهذه الوسائل، بالتالي تكون التغذية الراجعة بينهما إيجابية.

➢ **كفاءة ذات طابع شخصي اجتماعي:** ونعني بها مجموعة المؤهلات التي تسمح بتجنيد جميع الموارد الشخصية والاجتماعية التي من شأنها أن تحقق الهدف، ذات ارتباط بالتنشئة الاجتماعية التي تلاحظ من خلال تطبيقاتها، وتتجسد في تنمية الحس النقدي والجمالي.[3]

---

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج:" **مناهج مرحلة التعليم الابتدائي** " وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016، ص 13.

[2]– أحلام بن علية: المرجع السابق، ص 60.

[3]– الحسن اللحية: المرجع السابق، ص13.

ما يمكن قوله هو أن هذه الكفاءات ترتبط بجميع الجوانب التي تكون خارجة عن المحيط المدرسي، حيث تشمل جميع البدائل الفكرية والمنهجية التي تكون التلميذ وتعده إعدادا صحيحا سواء لمواصلة دراسته أو توجيهه نحو الحياة المهنية، تؤسس على بنية متينة قوامها التربية على القيم الإسلاميــة والإنسانية وقيم المواطنة.

3-5- مشكلات التعليم المتوسط:

يعاني طور التعليم المتوسط العديد من المشكلات التي تعيق سير المؤسسات التربوية ومنها:

- **مشكلة التسرب المدرسي:**

يقصد بالتسرب المدرسي ترك التلميذ للدراسة قبل بلوغ المرحلة التعليمية التي يتواجد بها، يكون هذا التسرب بانقطاعهم لعدة فترات طويلة بدون مبرر أو بصورة نهائية.[1]

يعتبر التسرب المدرسي من العوائق التي تواجهها المؤسسات لاسيما منها الطور المتوسط وذلك لعدة اعتبارات ربما كانت أغلبها متعلقة بالتلميذ، يرجع سببها إلى المراهقة المبكرة، التغيرات الفيزيولوجية للتلميذ وكذا بيئة التلميذ التي يعيشها.

ومن مؤشرات التسرب المدرسي في التعليم المتوسط بالجزائر ما يلي:

- ✓ ضعف الدافعية لدى المتعلم للدراسة.
- ✓ العنف المدرسي (المادي، أو المعنوي)
- ✓ المستوى المعيشي للأسرة.
- ✓ اللامبالاة من قبل الأولياء وعدم حرصهم على مواصلة الدراسة.
- ✓ رغبة المتعلم في العمل وبالتالي انشغاله عن الدراسة ما يؤدي به إلى الرسوب.
- ✓ ضعف القدرات العقلية للتلميذ.
- ✓ مخالطة رفاق السوء وجماعة الرفاق الذين لا يولون أهمية للدراسة.
- ✓ المشاكل الأسرية كحالات الطلاق، الخلافات والعنف الأسري.[2]

---

[1]- حاجي بوغالي، حواطي أمال: " **التسرب المدرسي في المجتمع الجزائري ، الأسباب و العوامل** "، مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية، المجلد 7، العدد02، أفريل 2022، ص 80 .

[2]- حاجي بوغالي، حواطي أمال: المرجع نفسه، ص80.

حسب العديد من الدراسات التي أجريت في هذا الصدد وجد أن اختلاف نسب التسرب المدرسي متفاوتة في الجزائر من منطقة إلى أخرى، فنجده يرتفع في المناطق الريفية على حساب المدينة نظرا لقلة المرافق والإمكانات، وكذلك فقر عائلاتهم وسوء توزيع الخدمات التعليمية على حساب المناطق الريفية وربما قد يصل الأمر حتى إلى سوء توزيع الكفاءات بين المدارس.

➢ **مشكلة الرسوب:**

يقصد بها إعادة تكرار السنة الدراسية وبقاء التلميذ في نفس السنة لعدم تمكنه من تجاوز الاختبار بنجاح، وهذه الحالة تظهر عادة في مرحلة التعليم المتوسط خلال السنة الرابعة و أثناء اجتياز التلميذ لشهادة التعليم المتوسط التي يرسب فيها الكثير من الطلبة على حساب السنوات الأخرى من ذات المرحلة التعليمية، وترجع الأسباب الرئيسية في مشكلة الرسوب إلى:

- ✓ القدرات العقلية للتلميذ.
- ✓ فقدان الرغبة في الدراسة.
- ✓ الخوف من طبيعة الامتحان.
- ✓ كثرة المقررات والدروس فيجد التلميذ نفسه غير قادر على تدارك جميع المواد.

إضافة الى كل هذه الأسباب فبالإمكان القول أن كثرة معدلات الرسوب في السنة الرابعة من التعليم المتوسط راجع إلى تعود التلميذ على علامات التقويم المرتفعة خلال الفترات بينما العلامات التي تحصل عليها التلميذ خلال اجتيازه للشهادة تعبر عن قدراته الحقيقية والفعلية في كل مادة دون أية إضافات أو مساعدات خلال الفروض أو التقويمات الموسمية التي تتم طيلة السنة الدراسية.

➢ **مشكلة ضعف كفاءة الأساتذة:**

يقصد بها عدم تمكن الأستاذ من المادة العلمية وضعف المهارات التدريسية لديه بمعنى أن الأستاذ يتقيد بما جاء من محتوى في الكتاب المدرسي وعدم الخروج عنه وحفظه حفظا ميكانيكيا وإلقائه على الطلبة، كما هو دون التعمق أو الإضافة أو التحليل، محاولة إشراك الطالب في الوصول إلى النتيجة وعدم تقديم حجج أو أمثلة تدعم الطرح الذي يقدمه، بالتالي لا يستطيع المتعلم أن يستوعب المضمون المقدم من قبل الأستاذ ولا فهم معناه ودلالاته.[1]

[1]– لباز بن زيان: المرجع السابق، ص 110 .

➢ **مشكلة تغيب الأساتذة:**

إن تغيب الأستاذ في التعليم المتوسط غير المعقول يتسبب في التأخر في تقديم المناهج المقررة، الأمر الذي يدفع به إلى الإسراع في تقديم الدروس خاصة إذا تعلق الأمر بتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط فيجد التلميذ نفسه أمام كم هائل من المعلومات في ظرف وجيز يجعله غير مدرك مما يتسبب في كثير من الأحيان إلى حدوث الخلط نتيجة عدم استيعابه لذلك الكم من المعلومات بالمقارنة مع زمن عرضه.[1]

ثالثا: الوسائل التعليمية كقنوات اتصالية في المدرسة الجزائرية

أصبحت الوسائل التعليمية أمرا مهما في الحجرة الدراسية وجزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، حيث عمل الإنسان على تطويرها بغية إيصال المعلومات والأفكار، في حين تنوعت هذه الوسائل بين ما هو تقليدي وآخر حديث.

1- مفهومها:

عرفها عبد العليم إبراهيم بأنها: " الأداة التي تضمن التواصل والتفاعل بين طرفي العملية التعليمية (المعلم، المتعلم، المضمون التعليمي)، وهي جل الأدوات والوسائل التي يلجأ إليها المعلم لإفهام المتعلم".[2]

بينما أشارت " دونت " في تعريفها للوسيلة التعليمية: بأنها الوسائل البصرية الحسية التي تستخدم من قبل الأساتذة في حجرات الدراسة، الهدف منها هو إيضاح المعاني والكلمات المنطوقة أو المكتوبة".

كما أشار حمدان في تعريف آخر: بأنها جل الأدوات التي يمكن أن تحقق الأهداف التربوية المنشودة من عملية التعلم، سواء كانت هذه الوسائل التكنولوجية: كالأفلام، أو بسيطة كالسبورة التوضيحية أو بيئية كالكوارث والمواقع الطبيعية.[3]

---

[1]- لباز بن زيان : المرجع السابق، ص110.

[2]- عبد العليم إبراهيم: " **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية** "، دار المعارف، ط5، القاهرة، 1981، ص432.

[3]- عبد العليم إبراهيم: المرجع نفسه، ص 432.

كما تعرف أيضا على أنها: " كل الأجهزة والأدوات والمواد التي يستخدمها الأستاذ، لتحسين عملية التعلم والتعليم، وإيضاح المعنى وشرح الأفكار، كما تساعد هذه الوسائل على تدريب التلاميذ على المهارات وغرس العادات الحسنة في نفوسهم".[1]

2- تصنيفات الوسائل التعليمية وأنواعها:

تتنوع تصنيفات الوسائل التعليمية باختلاف الوسائل وزمن ظهورها، فمنها ما يعتمد على الحواس ومنها ما هو قديم وآخر حديث، لكن رغم هذا التنوع والاختلاف إلا أنها تسعى في مجملها لتحقيق هدف واحد المتمثل في تسهيل عملية التعليم ومحاولة إنجاحها بشتى الطرق.

إن الأمر المهم هو أن تكون الوسيلة التعليمية تتوافق وقدرات التلاميذ ومن بين هذه الوسائل نذكر ما يلي:

2-1- وسائل تعليمية قديمة:

- **السبورة:** من أقدم الوسائل التعليمية وأكثرها شيوعا تمثل الأداة المشتركة مع جميع المواد ومختلف الصفوف والمستويات، لا يمكن للأستاذ أن يستغني عنها، وهناك أنواع كثيرة للسبورة ومنها ما هو خفيف يسهل نقله، وجودها يعوض الكثير من الوسائل التعليمية[2]، حيث ظهرت في الآونة الأخيرة مع التغيرات التكنولوجية الحاصلة أنواع أخرى لعل أهمها السبورة الذكية، السبورة التفاعلية التي عرفها Campbell على أنها : " شاشة كبيرة الحجم، بيضاء اللون، ترتبط بجهاز الكمبيوتر، يتم تشغيلها عن طريق اللمس، تسمح بالكتابة عليها بقلم خاص، تقوم بعرض تعليمي مضمون ما بشكل واضح".[3]
- **المجسمات أو النماذج:** عبارة عن أجسام اصطناعية مجسمة لدلائل معينة ثلاثية الأبعاد تمثل حقيقة الأشياء (طول، عرض، سمك) يطلق عليها تسمية النماذج المجسمة، مجسمات الأشياء المعدلة، تعبر عن الشيء من حيث شكله وليس مضمونه أو جوهره، تختلف مادة صنعها فمنها ما هو مصنع

---

[1]- محمد عيسى الطيطي وآخرون:" **إنتاج و تصميم الوسائل التعليمية** "، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع ، ط1، عمان، 2008، ص13-14.

[2]- عبد المحسن بن عبد العزيز ابانمي :" **الوسائل التعليمية مفهومها و أسس استخدامها و مكانتها في العملية التعليمية** "، مكتبة الملك فهد الوطنية، ط1، الرياض ، 1414هـ، ص93.

[3]- فؤاد محمد بركات ، محمود دويك:" **مميزات استخدام السبورة التفاعلية في العملية التعليمية و اتجاهات المعلمين نحوها كأداة تعليمية**"، المجلة العربية للنشر العلمي ، العدد11، 12سبتمبر 2019، ص397.

بمادة الخشب، وأخرى بالبلاستيك أو حتى الطين، الإسفنج، المطاط، الشمع، الأسلاك المعدنية أو غير ذلك.[1]

يلجأ الأستاذ إلى توظيف المجسمات والنماذج لتحقيق هدف أو نتيجة لوجود ظروف تجعل توظيفها حتمي وضروي ومنها:

✓ صغر حجم الشيء المراد تدريسه مما يستدعي الأمر عرضه أمام الجميع من خلال نموذج مكبر له بغية إكساب التلميذ الخبرات الحسية من الواقع.

✓ كبر حجم الشيء مما يستحيل على المدرس إحضاره بالتالي يصبح النموذج أمرا ضروري لا يستغنى عنه.

✓ استحالة إحضار بعض المواد أو الأشياء مثل الهياكل العظمية، أجزاء القلب، أو أي عضو فيتم اللجوء إلى النماذج والمجسمات [2].

➢ **الرحلات التعليمية:** هي الخروج الجماعي للطلبة من المدرسة لغرض علمي معرفي تعليمي، يرتبط بالمنهج لهدف تعليمي يبتغى من وراءه تحقيق هدف تعليمي مرسوما، حيث تتوفر الرحلة التعليمية على مجموعة عناصر لضمان نجاحها ولعل أهمها:

✓ التحضير والإعداد المنظم.

✓ التنفيذ الدقيق لبرنامج الرحلة التعليمية.

✓ المتابعة الجيدة لإفادة من الرحلة. [3]

➢ **المعارض التعليمية:** يعتبر المعرض طريقة لعرض فكرة أو التعبير عنها وذلك بترتيب الأجسام وخاصة غير الحي منها ترتيبا هادفا وفق خطة موضوعة، يعتبر إحدى الوسائل التعليمية التي يقوم المدرس من خلالها بعرض أعمال الطلاب، ولا تكتفي المدرسة بذلك بل تتوجه بدعوة إلى الجهات العامة لعرض ما يدل على رسالته، حيث يتطلب إقامة المعارض التعليمية تحديد الهدف من إقامة المعرض،

---

[1]– محسن علي عطية:" **تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال** "، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2008، ص129.

[2]– محسن علي عطية: المرجع السابق، ص 130.

[3]– مفلحة :" **الرحلات التعليمية كإحدى الوسائل التعليمية و التعلمية لترقية تعليم اللغة العربية** "، مجلة العربية، مجلد 07، عدد01، 2015، ص ص 12-13.

تحديد نوع الجمهور الذي سيزور المعرض، دراسة المكان المقترح للمعرض من حيث الاتساع، دراسة العناصر التي سيكون منها المعرض.[1]

➢ **الكتاب المدرسي:** يعرفه عبد الحافظ سلامة على أنه : "عمل مخطوط أو مطبوع لا تقل عدد صفحاته عن خمسين صفحة، يتكون من مجلد واحد أو أكثر سواء كان ترقيم صفحاته متصلا أو يعالج من خلاله موضوع واحد أو عدة موضوعات [2].

ينقسم من حيث متطلبات واحتياجات التلميذ إلى عدة أنواع منها:

✓ **الكتاب المغلق:** الذي يلبي حاجات الأستاذ كل التعليمات والوسائل الضرورية لتنفيذ الأنشطة التعليمية.

✓ **الكتاب المفتوح:** يتيح فرصة إدماج أو إنجاز المشاريع البحثية كما يشجع على اكتشاف الحقائق وبناء المعرفة واختيار النشاط المناسب لذلك.[3]

✓ **الكتاب الإجرائي:** يمد بالمعارف وكيفية تطبيقها ضمن برنامج يكون الأستاذ مجبرا على ممارسته حرفيا، يكون بناءه وفق معايير من حيث اختيار المعلومات، قيمتها، أهميتها.

✓ **الكتاب التصريحي:** موسوعي يصرح بكل شيء للأستاذ ما عدا كيفية الممارسة، كما أنه لا يترجح برنامجا محددا، ولا يتبع تدرجا صارما.

2-2- الوسائل التعليمية الحديثة

➢ **الانترنت:** تمثل الشبكة العنكبوتية أحد التقنيات التي يجب استخدامها في التعليم العام، حيث أكد Ellsworth حينما قال: " أنه من المفرح جدا للتربويين أن يستخدموا شبكة الأنترنت التي توفر العديد من الفرص للأساتذة والتلاميذ على حد سواء بطريقة ممتعة"، تعمل شبكة الأنترنت كوسيلة تعليمية على تحقيق العديد من الأهداف كان من أهمها :

✓ تأسيس ثقافة المعلومات لدى الجيل الناشئ لتأهيلهم بمتطلبات العصر الحديث.

---

[1] – عبد الفتاح مصطفى غنيمة: **المتاحف و المعارض و القصور وسائل تعليمية** "، الهيئة العامة لمكتبة الإسكندرية، د ط، 1990، ص84 – 85.

[2] – عبد الحافظ سلامة:" **وسائل الاتصال و التكنولوجيا في التعليم** "، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط6، 2006، ص218.

[3] – محمد عبد العزيز :" **الكتاب المدرسي ووظائفه التعليمية و التعلمية** " أعمال الملتقى الوطني ،ص270

✓ تعزيز التفاعل الإيجابي عبر تقنية المعلومات خاصة فيما يتعلق بمتابعة أولياء الأمور لتحصيل أبنائهم.

✓ تعزيز آلية التواصل مع الآخر مما يفعل قرارات الحوار والتفاوض وتبادل الأفكار.

✓ تزويد الفئة الشابة بأدوات التي تمنحها تقنيات المعلومات التي تمكنهم من النجاح في التعبير عن أنفسهم والترويج لقدراتهم وتنقلهم من السلبية الى الإنتاج من ثم الاعتماد على الذات.[1]

➢ **الأفلام التعليمية والفيديوهات:** تمتاز الأفلام التعليمية في كونها تخاطب حواس التلميذ وتثير اهتمامه وتزيد من تشوقه لما يعرض، فتمكنه من استيعاب الوقائع والأحداث وتساعده على فهمها واستيعابها، حيث تكمن أهميتها التربوية في:

✓ تساعد في التغلب على بعض الصعوبات.

✓ إشراك الحواس من خلال الجمع بين الصوت والصورة والحركة.

✓ تزيد من خبرات التلميذ ومهاراته.[2]

➢ **التسجيلات الصوتية:** تعتبر من المواد السمعية التي تعتمد على حاسة السمع، تضم كل الأجهزة التي تثبت تسجيلات صوتية سواء كانت أسطوانات، أشرطة وغيرها من أجهزة التسجيل الحديثة التي عرفت رواجا كبيرا في الآونة الأخيرة من حيث النوع والكم والحجم والقدرة على التسجيل وإظهار التحكم في ذلك، ومن بينها الأسطوانات، أجهزة التسجيل بمختلف أنواعها وخصائصها.[3]

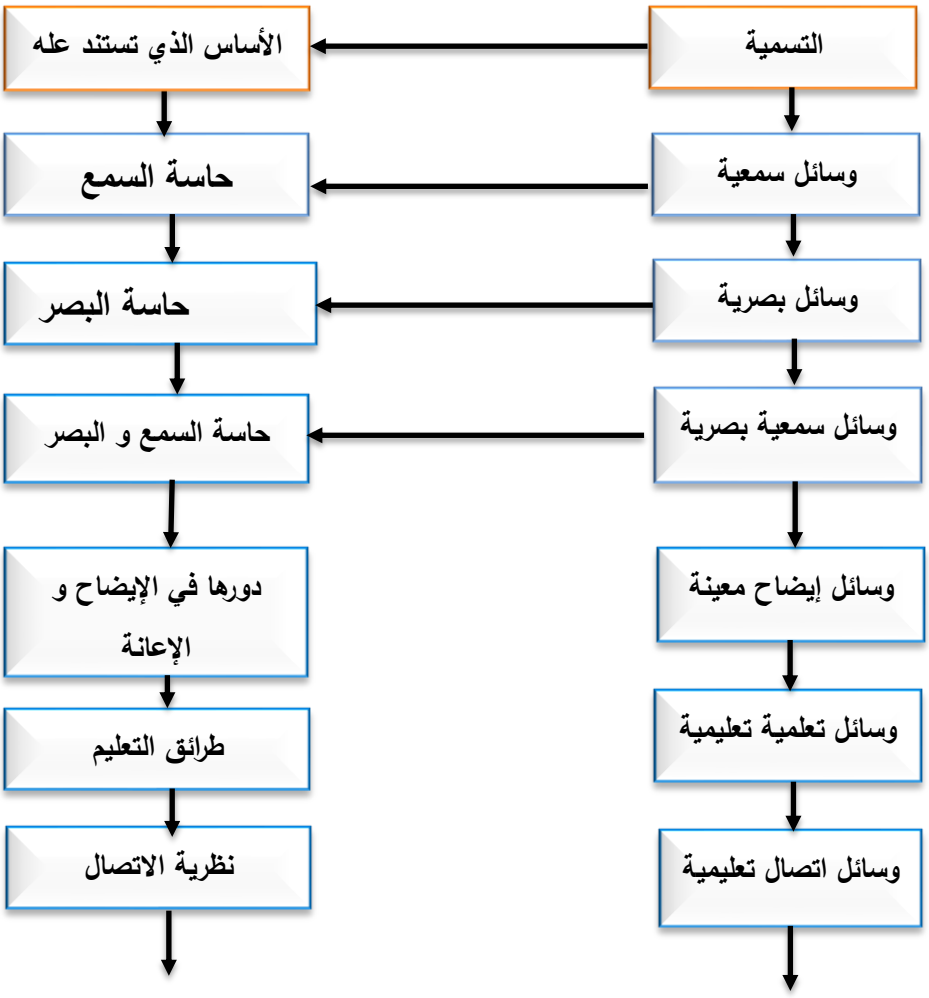
---

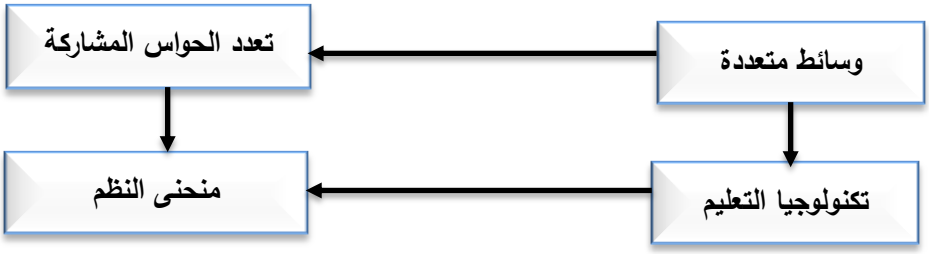
[1]– حنان بشتة ، حميزي وهيبة :" **استخدام الانترنت في التعليم** " مجلة البدر، بشار، مجلد11، عدد04، أفريل 2018، ص409 .

[2]– زين العابدين علي عباس:" **أثر استخدام الفيلم التعليمي في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى أطفال الروضة بعمر 5–6 سنوات "دراسة شبه تجريبية في محافظة اللاذقية** "، دراسة مقدمة لنيل درجة الماجيستير، جامعة تشرين ، كلية التربية ، قسم المناهج وطرائق التدريس، سوريا ،2016، ص ص 52 – 53.

[3]– محسن علي عطية: المرجع السابق، ص ص 200–207 .

الشكل رقم (09): يوضح التسميات التي مرت بها الوسائل التعليمية والأسس التي استندت عليها تلك التسميات.





المصدر: محسن علي عطية:" تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال «، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، 2008، عمان، الأردن، ص 87.

3- خصائص الوسائل التعليمية:

حتى تكون الوسيلة التعليمية أكثر نجاعة في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة عليها أن تتناسب والمرحلة التعليمية التي يدرس بها التلميذ، وكذا تتوافق وطبيعة المضمون المقدم من قبل المدرس، كما وجب أن تتميز الوسيلة التعلمية بجملة من السمات والخصائص لعل أبرزها:

- **البساطة والوضوح:** خاصيتان جد مهمتان في الوسيلة التعليمية لإمكانية إكساب المعارف للتلميذ، فالوسيلة التعليمية التي تكون معقدة تتسبب في تعقيد المعارف المكتسبة، وبالتالي يصعب على طرفي العملية التعليمية بلوغ الهدف منها.[1]
- **الملاءمة:** إن اختلاف مستويات التلميذ تفرض مراعاة خصائصه العلمية واللغوية والمعرفية وقدراته الجسمية في اختيار نوع الوسيلة التي تتماشى وطبيعة هذه الخصائص، لذا يستوجب في هذه الخاصية اختيار وقت العرض، البيئة الاجتماعية وكذا المدرسية حتى تعطي الوسيلة ثمارها.
- **التنظيم:** حتى لا تتسبب الوسيلة التعليمية في تشتيت ذهن التلميذ وفقدانه التركيز وجب تنظيمها، بمعنى ترتيب العرض المقدم من السهل إلى الصعب، ومن الكل إلى الجزء، ومن المعلوم إلى المجهول.[1]

[1]- صونيا القاسمي :" **مساهمة تكنولوجيا التعليم في تحسين العملية التعليمية** "، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد، عدد 52، ديسمبر 2019، ص404.

➢ **الصدق والدقة والتناسق والأمان:** يميل التلميذ إلى المعلومة الصحيحة والصادقة حتى يبني المتعلم ثقته بهذه الوسيلة، فضرورة انتقاء المعلومة من مصادر موثوقة قبل عرضها يجعل التلميذ أكثر انتباه وجدية.

➢ وأما **التناسق:** فيكون بانسجام الألوان والأصوات والصور، وأما **الأمان** فيتعلق في كون الوسيلة المستخدمة لإيضاح معنى ما لا تشكل خطرا على المتعلم، خاصة إذا تعلق الأمر بالأجهزة السمعية البصرية، فالتحقق من الكابلات الكهربائية قبل تشغيل العرض أمر ضروري ولابد منه لضمان سلامة المتعلم، كذلك استخدام الآلات الحادة والخطيرة.[2]

➢ **الواقعية:** ترتبط هذه الخاصية بخاصية الصدق أي أن تكون الوقائع المعروضة واقعية وصادقة بمعنى أن تمثل الوسيلة ما هو موجود في الواقع.[3]

4- أهمية وفوائد الوسائل التعليمية:

4-1- أهمية الوسائل التعليمية:

تتجلى أهمية الوسيلة التعليمية في:

➢ إبراز الفروقات الفردية بين الطلاب في المجال اللغوي وبالأخص في التعبير الشفوي.

➢ تفعيل العملية التعليمية من طرف الأستاذ والتلميذ.

➢ ترسخ المعلومات وتساعد على التذكر والحفظ والاستيعاب.

➢ تسهل على الأستاذ عملية الإيضاح والشرح.

➢ تنمي دقة الملاحظة لدى التلميذ وتزيد اهتمامه وتركيزه.

➢ تختصر الوقت بالنسبة للأستاذ والتلميذ. [4]

---

[2]- يمينة شيكو: " **خصائص الوسائل التعليمية ودورها في تحسين عملية التعليم والتعلم** "، مجلة التربية والابستمولوجيا، مجلد03، عدد05، ديسمبر 2013، ص06.

[2]- يمينة شيكو : المرجع نفسه،ص07.

[1]- عبد الحافظ سلامة:" **تصميم انتاج الوسائل التعليمية في تربية الطفل** "، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، ط1، عمان، 2001، ص13.

[2]- بوفلجاوي علي و آخرون :" **أهمية الوسائل التعليمية في تحسين عملية التعلم وفق المناهج التربوية الحديثة** " ، مجلة إشكالات في اللغة و الأدب، مجلد 10، عدد01، 2021، ص712.

4-2- فوائد الوسائل التعليمية: يمكن إجمال فوائد الوسيلة التعليمية في النقاط التالية:

- بناء وتجسيد المفاهيم والقيم المجردة.
- تخلف الدافعية لدى التلميذ.
- تكسب الأساتذة خبرات معرفية يتعذر مشاهدتها في الواقع.
- تساهم بشكل كبير في إيضاح المعاني والأفكار.
- تقلل من نسبة النسيان لدى الطرف المتعلم.[1]

5- خطوات استخدام الوسائل التعليمية:

يحتاج تطبيق الوسيلة التعليمية المرور بالعديد من الخطوات والمراحل من أجل بلوغ الهدف التربوي، والتي تحتم على الأستاذ القيام بها حتى تمكنه من تحقيق أقصى استفادة من وراء استخدامه لها، نوجز أهم هذه الخطوات في النقاط التالية:

- **الخطوة الأولى:** تحديد الهدف من وراء استخدام الوسيلة التعليمية.
- **الخطوة الثانية:** اختيار الوسيلة التعليمية الأنسب التي تتماشى وإمكانيات وقدرات التلميذ وكذا طبيعة ما سيتم تقديمه.
- **الخطة الثالثة والأخيرة:** استخدام الوسيلة التعليمية مع ضرورة تقويم نجاعتها ومدى قدرتها على تحقيق المبتغى التربوي من وراء استخدامها[2]، يعتمد هذا التقويم بالأساس على نجاح الوسيلة الاتصالية من خلال رصد سلوك المتلقي للرسالة، سبر الآراء، وسائل التقويم المعروفة[3] .

6- أهمية تفعيل التقنيات الحديثة في التعليم:

---

[3]- بوفلجاوي علي وآخرون، المرجع نفسه، ص 712.

[2]- صونيا قاسمي : المرجع السابق، ص 404.

[3]- الطاهر أجغيم ، المرجع السابق، ص10.

إن أهمية توظيف التقنيات والوسائل التعليمية الحديثة بات ضرورة حتمية على المدارس بعدما تفنن المشتغلين في ميدان التربية والتعليم إلى أن أصبحت ضرورة علقوا آمالهم الواسعة على الدور الذي تؤديه في العملية التربوية، حيث يرى المتحمسون للتكنولوجيا التربوية أن تفعيلها سوف يحقق الآتي:

- زيادة فعالية وجودة التعليم التي تكون ناتجة عن طريق مراعاة الفروقات الفردية بين الطلبة، مما يتطلب تدريب الأساتذة في مجالات إعداد الأهداف والمواد التعليمية، وطرائق التعليم المناسبة، إضافة إلى تناغم التلميذ والأستاذ مع النظرة التربوية الحديثة بغية إنجاح العملية التعليمية.

- تثير اهتمام التلاميذ وتلبي احتياجاتهم المعرفية كالرحلات والنماذج والأفلام التعليمية التي تزود التلميذ وتكسبه خبرات ومهارات معرفية متنوعة تحقق أهداف وتثير اهتمامات.[1]

- **البعد عن اللفظية:** وهي أن يتم التلفظ بألفاظ وعبارات من قبل المدرس لا تحمل عند الطالب نفس الدلالة، وبالتالي فإن الاستعمال والتنوع في الوسائل التعليمية يضفي أبعادا عن المعنى تكون ذات قرب من المعنى الواقعي (الحقيقي)، مما ينجم عنه التطابق والتقارب في المعاني والألفاظ في ذهن الأستاذ والتلميذ.

- **زيادة المشاركة الإيجابية للطلبة في العملية التربوية:** حيث ترتبط هذه الزيادة الإيجابية في مشاركة الطالب في العملية التربوية إذا أحسن الأستاذ استخدام الوسيلة التعليمية من خلال تحديد الهدف، والتوضيح الذي يمكن اكتساب الخبرات، وينمي القدرات الفكرية والتأميلية، وتساعده على حل المشكلات، فمن خلال هذا الأسلوب يتم رفع مستوى الأداء لا محال ويحسن بذلك نوعية التعليم ويرفع جودته.

- **تنمية الاتجاهات الجديدة وتعديل السلوك:** تساعد الوسائل التعليمية على تعزيز الادراك الحسي وتقوية الفهم كما ترفع من الطلاقة اللفظية وقوتها عن طريق السماع إلى التسجيلات الصوتية والأفلام وما

[1]– علي لطفي ،داود قشمر: "**تفعيل التقنيات التعليمية الحديثة والصعوبات التي تواجهها بالمدارس الحكومية في محافظة قلقيليه من وجهة نظر معلمي و طلبة الصف العاشر الأساسي** " المؤتمر العلمي العربي الخامس لأبحاث الموهبة والتفوق في الوطن العربي، التعليم ووسائل الاتصال وتكنولوجيا المعلومات، ط1عمان ، 2017، ص95.

يستلزمه من قراءات تبعث على الترغيب والاهتمام لتعلم المادة والإقبال عليها، فمن الزيارات والرحلات والأفلام والتسجيلات يرتفع الميول الإيجابي للتلاميذ وينمي لديهم القدرة على الابتكار.[1]

➢ **مواجهة المشكلات للتغيرات المعاصرة:** يتعرض التعليم إلى موجة من التغيرات والتحولات على الصعيد العالمي ما أثّر على مخرجاته في شتى الجوانب سواء ما تعلق بالأهداف أو المناهج أو الوسائل المستعملة، حيث أصبح على المشتغلين في هذا المجال مواكبة هذه التغيرات بمواجهة هذا العصر وتحدياته من أساليب ومسائل حديثة، حتى يتمكنوا من مواجهة وحل المشكلات التي قد تعترضهم بغية المساهمة في تطوير المجتمع.[2]

7- آثار تكنولوجيا الاتصال الحديثة على العملية التعليمية:

ينجر على استخدام تكنولوجيا الاتصال الحديثة آثارا متنوعة على مستوى الأستاذ وكذا التلميذ كونهما الفاعلين الرئيسيين في العملية التعليمية الأول فاعل والثاني متفاعل مع هذه التكنولوجيات.

✓ **بالنسبة للأستاذ:**

- الارتقاء بمهامه من دوره كموجه ومرشد إلى مصمم لبرامج تعليمية.
- دعم وتطوير عمله من خلال توفير وسائل وموارد رقمية محسوسة للمعرفة التجريبية.
- الاقتصاد في الوقت والجهد.
- استخدام أساليب تقويمية متنوعة تجعله قادر على تحديد الفروقات الفردية بين المتعلمين.
- تعمل تكنولوجيا الاتصال الحديثة على تنمية مهاراته التواصلية مع زملائه ومع طلابه.
- المساعدة في ابتكار واختيار الموارد الرقمية التربوية التي تساعد وتلائم المحيط التعليمي.[3]

✓ **بالنسبة للتلميذ:**

- العمل وفق إمكانيات وقدرات التلميذ.

---

[1]- علي لطفي، داود قشمر، المرجع السابق، ص105.

[2]- علي لطفي، داود قشمر: المرجع السابق، ص 105.

[3]- فاطمة حسناوي: "**مساهمة تكنولوجيا المعلومات في العملية التعليمية لتحقيق جودة في التعليم العالي** " ملتقى وطني حول دور الرقمنة في التعليم العالي، جامعة الجزائر 1، مجلة الجزائرية للعلوم القانونية والسياسية، مجلد 57، عدد5، 2020، 221.

- إنماء الحس النقدي لدى التلميذ.
- مساعدة التلميذ في إشراك جميع حواسه الأمر الذي يؤدي إلى ترسيخ المعلومات.
- زيادة إشباع حاجاته في التعلم وتنمية حسه الإبداعي.
- زرع الثقة في نفسه وتمكينه من تطوير شخصيته من أجل إيجاد حلول للوضعية المشكلة.[1]

8- معوقات استخدام الوسائل التعليمية:

أجريت العديد من الدراسات الاكاديمية في هذا النحو والتي هدفت إلى الكشف عن أبرز العراقيل التي تمنع الأستاذ من استخدام الوسائل التعليمية أثناء العملية التعليمية والتي كان من أبرزها:

- ✓ قلة توافر الوسائل التعليمية والتقنيات.
- ✓ عدم وجود دورات تدريبية للأساتذة عن كيفية استخدام هذه الوسائل والتقنيات.
- ✓ عدم وضع استخدام الوسائل والتقنيات كأولوية من أولويات التخطيط التربوي.
- ✓ الغياب التام لصيانة الوسائل والتقنيات المتوفرة في المدارس.[2]

تضاف إلى هذه المعوقات المادية والبشرية والإدارية أو حتى الفنية عدم استطاعة الأستاذ من تجاوز الأسلوب اللفظي وكذلك خوفه من المشاركة في التجارب الجديدة، وكذلك عدم كفاية الوقت المخصص للتدريس بالوسائل التعليمية، كذلك انعدام وجود قاعات متخصصة للعرض إضافة إلى ضيق الحجرات واكتظاظ أعدادها كلها أسباب تقلل من استخدام الأساتذة للوسائل التعليمية، إضافة إلى هذا فإن التعقيدات الروتينية التي تفرضها الإدارة المدرسية فيما يخص العهدة وصيانة الأجهزة، يزيد على ذلك عدم توفر وسائل تعليمية تكون ملائمة مع خاصية المواضيع المقدمة، كما تضيف دراسة سنة 2007 للباحثة "**الريماوي** " التي توصلت من خلالها إلى مجموعة من المعيقات التي تحيل الأساتذة من استخدام جهاز الكمبيوتر، والتي ترجع السبب في ذلك الى نقص الأجهزة، وعدم توفر شاشات عرض وطابعات إضافة إلى محدودية الميزانية، ونقص البرمجيات التعليمية، ونقص الدعم البشري من الجهات المسؤولة.

---

[1]- فاطمة حسناوي: المرجع نفسه، ص221.

[2]- سناء الدويكات: " **معوقات استخدام الوسائل التعليمية** "،**www.mawdoo3.com** ، تاريخ التصفح 15 جويلية2024 ، زمن التصفح 20:08.

كما دعمت دراسة الباحث "هيمسات" 1989عوائق وموانع تقف حائلا أمام استخدام الوسائل التعليمية منها:

- ✓ عدم توفر المدرسة على عامل فني متخصص في الوسائل التعليمية.
- ✓ عدم ملائمة المباني والهياكل المدرسية.[1]

كما أثبت دراسة " محمد عيد المومني" التي أجراها سنة2020 والتي كانت تحت عنوان " معوقات استخدام معلمي التربية المهنية للوسائل التعليمية في عملية التدريس من وجهة نظرهم أنفسهم وعلاقاتها ببعض المتغيرات"، حيث توصلت الدراسة إلى أن المعوقات التي تحيل من استخدام الوسائل التعليمية كان أهمها المعوقات ذات الصلة بالبيئة التربوية التي تحيط بالأستاذ والتي كان من بينها:

- ✓ تقصير الإدارة المدرسية في تشجيع الأساتذة على تصميم وسائل تعليمية.
- ✓ عدم وجود غرفة تحفظ فيها الوسائل واللوحات المتوفرة.
- ✓ قلة الحوافز التي تشجع على استخدام الوسائل التعليمية من قبل مدير المدرسة.
- ✓ عدم إشراك الأستاذ في تصميم المناهج.
- ✓ تعذر نقل الوسيلة التعليمية إلى غرفة الصف.
- ✓ وجود نقص في المواد والوسائل والأجهزة التعليمية للموضوعات التي يدرسها الأستاذ.[2]

كما بينت دراسة " سلمان بن عايد الجهني ونايف بن عابد الزارع " والتي كانت معنونه بـ:" معوقات استخدام معلمي ذوي الصعوبات التعلم للوسائل التعليمية المساندة في تدريس القراء "، حيث توصلت هذه الدراسة إلى جملة من العراقيل التي تحيل من استخدام الوسائل التعليمية والتي كان من بينها:

- ✓ أن طرائق التدريس لا تشجع على استخدام الوسائل التعليمية المساندة للوسائل السمعية.
- ✓ قلة الدورات التدريبية للأساتذة والأستاذات في كيفية استخدام الوسائل التعليمية.
- ✓ قصور الوسائل التعليمية المساندة للسمعية في مواكبة تطور استراتيجيات تدريس القراءة الحديثة.

---

[1]– ضياء عبد القادر او فاشة: " **الاتجاهات نحو استخدام الوسائل التعليمية ودرجة استخدامها وصعوبات استخدامها لدى معلمي العلوم في محافظة رام الله والبيرة** "، رسالة الماجيستير، جامعة بيرزيت، كلية الدراسات العليا، فلسطين، 2008، ص47.

[2]– محمد عمر عبد المومن:" **معوقات استخدام معلمي التربية المهنية للوسائل التعليمية في عملية التدريس من وجهة نظرهم أنفسهم وعلاقتها ببعض المتغيرات** " مجلة دراسات إنسانية واجتماعية، المجل د09، عدد03، وهران، جوان 2020، ص20.

- ✓ ضعف الانتباه عند الطلاب ذوي صعوبات التعلم للتقنيات المساندة البصرية.
- ✓ عدم مناسبة الغرفة الصفية من حيث الإنارة والتهوية لاستخدام الوسائل التعليمية داخل الغرفة الصفية.
- ✓ سوء استخدام الطلاب ذوي الصعوبات في التعلم للتقنيات والأجهزة المساندة أثناء تدريس المهارة.[1]

رابعا: رجع الصدى وأثره على العملية التربوية

تعتبر التغذية المرتدة في العملية التربوية والتعليمية تعبيرا عن ردود أفعال التلميذ كمستقبل للرسالة التعليمية، خاصة وأن طرفي العملية في اتصال مستمر وجميع مواقفهم التعليمية لا يمكنها أن تتم في غياب الاتصال، والتي تسعى لتحقيق هدف أو إحداث أثرا يمكن أن نعلمه ونحسه من خلال جملة من المؤشرات التي تدل عليها سلوكات المستقبل، والتي يتبين من وراءها تحقيق الأثر وحدوثه.[2]

واعتبارا لأن اتصالنا يخص مجال التعليم فنجد أن المهارات التي يمتلكها الأستاذ والتي تعبر عنه كقائم بالاتصال يسعى من وراء توظيفها إلى تحقيق هدف ما قد يتمثل في إحداث تغيير أو تعديل سلوك أو عدم تحقيقه، وهو ما يمكن تفسيره على أنه تغذية مرتدة أو عكسية أو راجعة يتم من خلالها قياس وتقويم نجاح أو فشل العملية الاتصالية التربوية والتعليمية، خاصة وأن الرسالة التعليمية التي يقوم بنقلها القائم بالاتصال تعد مؤشرا لكل من الطرفين تدل على حدوث استجابة ما تختص بغايات الاتصال

---

[1]– سلمان بن عابد الجهني، نايف بن عابد الزارع: " **معوقات استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم للوسائل التعليمية المساندة في تدريس القراءة** " المجلة الدولية التربوية المتخصصة المجلد3 العدد10تشرين اول 2014، ص 113.

[2] – **https://uomustansiriyah.edu.iq/media/lectures**

وأهدافه، حيث قامت الباحثة في هذه الجزئية بالذات بعرض أهم ما يمكن أن يمثل استجابة ناتجة عن رجع الصدى بين الأستاذ والتلميذ من أثر حيث استعرضت ما يلي:

1- الانضباط في الصف:

1-1- مفهومه:

المقصود بالانضباط الصفي هو التزام التلميذ بسلوك حسن وجيد يساهم من خلاله في نجاح العملية التربوية ككل، أو يعبر عنه بأنه درجة تقيد التلاميذ بسلوكيات لائقة تدل على مدى اندماجهم في الأنشطة الممارسة داخل الصف والتي توجههم نحو العمل الجاد. [1] كما يعرف على أنه لجوء الأستاذ إلى تبني استراتيجيات تربوية تمكن التلاميذ من بلوغ أفضل المستويات من التعلم والنمو الشخصي.[2]

1-2- أهمية الانضباط الصفي:

إن بيئة الانضباط داخل الصف تمثل بيئة مهمة وحتمية بغية بلوغ الأهداف التربوية والتعليمية داخل المؤسسة التربوية، حيث أن عدم تفعيل هذه الآلية يصّعب من مهمة تحقيق الهدف المطلوب، لذا وجب الاهتمام بهذه الآلية من خلال تبني استراتيجيات تفعيلية تضمن الوصول إلى قواعد تنظيمية فاعلة ضمن حدود ترسمها المنظومة التربوية، من أجل ضمان التزام التلاميذ بهذه القواعد التنظيمية الأمر الذي يساهم في تحقيق الانضباط داخل الفصل.[3]

حيث تتضح أهمية الانضباط داخل الصف من خلال التزام التلاميذ بهذه القوانين والاستراتيجيات التعليمية، فالبيئة الصفية التي تحيط بها الفوضى الناجمة عن سلوكات التلاميذ حتما ستكون بيئة سلبية وغير ملائمة، وتكون آثارها سلبية على طرفي العملية التعليمية، مما تحيل الطلبة من تحقيق التميز

---

[1]- سليمان المزين، سامية إسماعيل سكيك:" **التواصل الصفي و علاقته بمشكلات الانضباط الصفي في المدارس الثانوية بمحافظة غزة في ضوء بعض المتغيرات** " مؤتمر الحوار و التواصل، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، فلسطين، 2011، ص 10.

[2]- محمد حسن العمايرة: " **المشكلات الصفية السلوكية، التعليمية، الاكاديمية** " دار المسيرة، عمان، 2010، ص 53.

[3]- محمد عزيز محمد سلامة " **درجة التمكين الإداري وعلاقته بالانضباط المدرسي لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في (المحافظات الشمالية) في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس** " رسالة ماجيستير، جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)،كلية التربية، 2022، ص 45.

والنجاح، في حين يمنح الانضباط داخل الفصل الفرصة للتلاميذ لتحقيق أهدافهم وبلوغها، وكذا تتيح لهم الفرصة للاستيعاب والتركيز ومحاولة استغلال جل الأوقات الدراسية من أجل تحقيق هدفهم من العملية التعليمية.[1]

علاوة على ذلك نجد أن الانضباط داخل الصف يمنح الأستاذ شعورا وانطباعا فيما يتعلق بالاحترام وطريقة إظهاره من قبل الطلبة تعكس ثقته بنفسه وترفع من عزيمته وتحسن نفسيته ما يخلق زيادة ورغبة في العمل، لذا تظهر الباحثة مدى أهمية الانضباط داخل الصف في الرفع من التحصيل الدراسي للطلبة، خاصة وأن هذا الانضباط متولد من عادات وقيم المجتمع المنسجمة مع رؤى المدرسة، مما وجب على الأستاذ الحرص على انضباط الصف خاصة وأنه يمثل عاملا مهما في الحفاظ على استقرار العملية التعليمية أولا وعلى تحصيل الدراسي للتلميذ ثانيا، وهذا نظرا لأهمية الانضباط بشكل عام في ترسيخ القيم الأخلاقية التي تبني شخصية نفسية سليمة وواعية للتلميذ وسط المجتمع ككل.

كما يمكن تلخيص أهمية الانضباط الصفي في النقاط التالية:

- يمكن التلاميذ من فهم القانون الداخلي والتعليمات المدرسية.
- يوفر البيئة الصفية السليمة والمناخ النفسي والاجتماعي الملائم للتواصل الفعال بين طرفي العملية التعليمية.
- يساهم في اكتساب قيم ومعايير تمكن من إيجاد بيئة مدرسية منظمة.[2]
- ضبط سلوك التلاميذ وعواطفهم وانفعالاتهم.

من خلال ما تم عرضه سابقا يتبين لنا أن أهمية الانضباط داخل الصف في دراستنا الحالية تبرز في كونه يمثل أثرا ناتجا عن رجع الصدى بين طرفي العملية التعليمية، والتي ينجر عنها نجاح أو فشل عملية الاتصال بين الأستاذ والتلميذ خاصة وأنهما يرتبطان بإحدى عناصر العملية الاتصالية التي تتعلق بالسياق والبيئة الصفية التي يرتبط بها التلميذ، فسلامة هذه البيئة حتما سينجم عنها نجاح العملية الاتصالية من جهة، ومن جهة أخرى أن انضباط التلاميذ داخل الفصل يعمل على زيادة التركيز والانتباه

---

[2]– محمد عزيز محمد سلامة، المرجع نفسه، ص 46.

[1]– مها عماد الدين أحمد محمد:" **مقومات الضبط المدرسي بإدارة مدارس مرحلة التعليم الأساسي بمصر**"، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية و النفسية، العدد 12، الجزء 03، 2019، ص 123.

للتلميذ ما يجعله يستقبل الرسالة التعليمية بشكل مفهوم وصحيح، كما يسمح بإعطائهم فرصة للتعبير عن آرائهم وزيادة مشاركتهم وتفاعلهم، حيث تم قياس وتقييم حجم الانضباط من عدة زوايا أهمها: المشاركة في إنجاز الأنشطة والتمارين المطلوبة وكذا متابعة الأستاذ داخل الفصل والأخذ بنصائحه وإرشاداته، كما أن غياب أو حضور التلميذ يمثل معيارا لحجم الانضباط الذي يملكه التلميذ أو عكس ذلك في حالة الغياب بأعذار غير منطقية وغير مبررة .

كما أن عدم الانضباط يمثل عاملا في فشل عملية التواصل بين الطرفين فالتشويش والضوضاء والتصرفات غير اللائقة تعرقل سير الدرس وتضيع الوقت مما يجعل الرسالة التعليمية المرسلة غير واضحة وصعبة الفهم ودلالاتها اللغوية وغير اللغوية غامضة وغير معبرة، ما يؤدي إلى سوء الفهم أو عدمه من الأساس، الأمر الذي ينجم عنه الكثير من الإخفاقات خاصة ما تعلق بتحصيل التلميذ الدراسي أو حتى نفسيته، كما أن المناخ النفسي داخل الصف من أهم العوامل التي تساعد على نجاح العملية التواصلية بين الأستاذ والتلميذ.

1-3- مشكلات الانضباط الصفي:

يبقى الهدف الأول من تحقيق الانضباط داخل الفصل ليس من أجل خلق الهيبة للأستاذ بل يتعدى الأمر إلى خلق نظام ذات قيمة يتم توجيهه إلى التلميذ ومن ثم ينتقل هذا النظام إلى تبينه في مختلف جوانب حياته.

أ - مشكلات تتعلق بالتلميذ:

حيث تتدخل في هذه المشكلة عدة أسباب أهمها:

- **القدرة العقلية للتلميذ:** يتعلق الأمر بحجم الفروقات الفردية عند التلاميذ ومدى قدرتهم على استيعاب المواد التعليمية سواء كانت المادة التعليمية منخفضة ما يؤدي إلى ضجر التلاميذ أصحاب القدرات والمتفوقين، والعكس في الحالتين يكون الأمر دافعا لإحداث مشكلات صفية تتسبب في عدم انضباطه.[1]

[1]- فاديا أبو خليل:" **إدارة الصف و تعديل السلوك الصفي** " دار النهضة، بيروت، لبنان، 2008، ص87.

➢ **الحالة الصحية:** تتعلق بضعف إحدى الحواس لدى التلميذ الأمر الذي يحيل إلى عدم استطاعته القيام بالأنشطة الصفية ما يدفع إلى تفسيره الخاطئ كشعور الأستاذ اتجاهه بالكسل والخمول والإهمال ما يتسبب في حدوث عائق اتصاليا بين الطرفين.

➢ **شخصية التلميذ:** يرتبط هذا الدافع بقلق التلميذ وعدم اتزانه وكذا ثقته بنفسه وشعوره بعدم القدرة على تحمل المسؤولية [1]

➢ **بيئة التلميذ العائلية:** نتحدث هنا عن تأثير الجو العائلي على التلميذ فطريقة عيشه تترك أثرا في سلوكه، مما يؤدي به إلى ارتكاب بعض السلوكات غير المعقولة مثلا: العنف الأسري، الخلافات، الطلاق ...

ب- مشكلات متعلقة بالأستاذ:

يتعلق الأمر هنا بشخصية الأستاذ التي تؤدي إلى تشتت وشرود أذهان التلاميذ خاصة إذا كان أسلوبه التواصلي غير المفهوم والمعقد، ما يعيق وصول الرسائل الأمر الذي يتسبب في حدوث اختلالات صفية بين التلاميذ.[2]

ج-مشكلات متعلقة بمناخ أو بيئة الصف:

يرتبط الأمر بالإطار النفسي والاجتماعي الذي تحدث فيه التفاعلات بين الأستاذ والتلميذ والمادة التعليمية أو الظروف المحيطة، التي تسود البيئة التعليمية والتي يخلقها طرفي العملية التعليمية[3]، فالمناخ التعليمي الفعال هو الذي يكون إطاره النفسي والاجتماعي ملائما لممارسات الأنشطة الصفية في إطار المهام التعليمية، حيث يساهم هذين الإطارين إذا كان منضبطان في تحقيق الأهداف التعليمية.

2- التفاعل الصفي:

2-1- مفهومه:

يعرف التفاعل الصفي بأنه: " كافة الأفعال السلوكية اللفظية وغير اللفظية التي تكون داخل الصف الدراسي، بغية تهيئته نفسيا وذهنيا خاصة وأنه عبارة عن آراء ممارسات وحوارات تجري داخل الصف

---

[1]- فاديا أبو خليل، المرجع نفسه، ص 88.

[2] -**www.schoolizer.com**

[3]- عصام محمد عبد القادر:" **المناخ التعليمي الفعال من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلابهم (تصور مقترح)**"، جامعة الازهر، مجلة التربية، العدد194، الجزء 1، أفريل 2022، ص15 .

بشكل منظم وهادئ يزيد من دافعية ورغبة التلميذ في التعلم، من خلال نقل الأفكار والمشاعر وانفعالات التلاميذ".[1]

2-2- أنواع التفاعل الصفي:

يتم التفاعل داخل الصف عن طريق اللغة كأداة تواصلية رئيسية في إحداث هذا التفاعل، والتي من دونها يستحيل أن تتم عملية التواصل بين الأستاذ والتلميذ، حيث تأخذ شكلين الأول لفظيا والثاني غير لفظي، يمكن من خلالها توضيح أشكال التفاعل الصفي اللفظي وغير اللفظي على النحو التالي:

- **التفاعل الصفي اللفظي:**

يحدث هذا النوع من التفاعل عن طريق الاتصال الشخصي وجها لوجه بين الأستاذ والتلميذ من خلال اللغة المحكية التي تمنح للتلميذ إمكانية إحداث التغير السريع في الأفكار والمعاني، كما تحوله من مستقبل إلى مرسل ومن مرسل إلى مستقبل[2]، خاصة وأن نشاط الأستاذ عبارة عن ممارسات لفظية يتم تقسيمها إلى ثلاث أنواع أهمها الكلام التربوي، الكلام المتعلق بمضمون المادة، وآخر عاطفي يتضمن نصح وتوجيه، لذا حاز الاتصال اللفظي على اهتمام واسع من خلال الدراسات التي أجريت حول أنظمته اللفظية كتلك التي درست سلوك الأستاذ ولتلميذ داخل الصف، وشملت السلوك المباشر أو غير المباشر للطرفين.[3]

- **التفاعل الصفي غير اللفظي:**

يتعدى التفاعل الصفي استخدام الألفاظ والعبارات إلى استخدام دلالات غير لفظية كاعتماد نبرات الصوت، تعابير الوجه، و نظرات العين، وحركات اليدين والرأس، كل هذه التعابير والدلالات غير اللفظية تمثل عوامل تمكن من تركيز انتباه التلاميذ وإيضاح الرسائل التي ترسل وتنقل عبر الألفاظ والعبارات من جمل و كلمات.[4]

---

[1] – ماجدة الخطابية وآخرون: "**التفاعل الصفي** " دار الشروق، ط1، عمان، الأردن، 2002، ص 150.

[2]-Wilkinson. C. Cave. E, "**Teaching and managing inceperarable activities schools ,**» croom helm London, p68.

[3]– دلال حسن الخطيب: " **إدارة الصف الأساليب والاستراتيجيات** "، دار الحامد للنشر و لتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2024، ص68.

[4] – دلال حسن الخطيب، المرجع نفسه،ص 68

لهذا يحمل التفاعل الصفي غير اللفظي معاني أعمق من تلك المعاني الظاهرة، والتي تضم عناصر غير لفظية تمكن من فهم الرسائل المتضمنة للتفاعل اللفظي، ولكنه يكون بصفة غير مباشرة كعنصر الاقتراب أو الذي عبر عنه إدوارد هول بالمسافات وأهميتها في تكوين وتفعيل العلاقات الاجتماعية[1]، وتشكل رد الفعل بشقيها تغذية مرتدة تستغل لتقويم عملية التعلم بشكل عام، وتقويم عمليات الحث والنصح، الدعم والتمكين بشكل خاص.

2-3- أدوار المعلم في إدارة الصف:

أثناء تواصل الأستاذ مع التلاميذ داخل غرفة الفصل يحدث أثناء هذا التواصل تفاعلات صفية لفظية وغير لفظية بينهما من خلال محادثاتهم نقاشاتهم، طبيعة الوسائل والقنوات التعليمية المستخدمة، خاصة وأن هذا التفاعل يعتمد على القدر الذي يسمح به الأستاذ للتعبير والحرية.[2]

إن عملية إدارة الصف تهدف إلى تطويع نظام فعلي داخل الفصل الدراسي من خلال الطرق التي يقوم بها الأستاذ بغية خلق ظروف لازمة تكون ضمن هدف تعليمي غاياته الأولى إحداث تغيير في سلوك التلاميذ وتصرفاتهم عن طريق تدعيم وتطوير إمكاناتهم، نظرا لأن إدارة الصف مسؤولية الأستاذ يقوم بها بناء على أهداف منظمة ومخطط لها مسبقا تمكنه من إنجاز أنشطته الصفية ضمن مناخ مناسب لبلوغ أهداف مخطط لها من قبله يكون التلميذ واعيا بأهميتها[3]، وبما أن المعلم هو المسؤول الأول عن إدارة الصف وخاصة تحليل التفاعلات الصفية اللفظية، فنجد أنه يكثر من استخدام أنماط كلامية تكون مرغوب فيها ويحبذ الإكثار منها:

- ✓ التخاطب مع التلاميذ بأسمائهم.
- ✓ توظيف عبارات اللطف أثناء التخاطب مع التلاميذ.
- ✓ الانصات الجيد لأسئلة الطلبة وآرائهم.[4]
- ✓ رفض السلوك غير المرغوب الصادر عن الطلبة.

---

[1]- يوسف قطامي، نايفة قطامي:" **إدارة الصفوف السيكولوجية** "، دار الفكر، ط2، عمان، 2006ص 249

[2]- هنوده علي، جابر نصر الدين :" **دور التفاعل الصفي في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية داخل المؤسسة الجزائرية** "، مجلة العلوم الإنسانية، العدد48، سبتمبر 2017، ص 281.

[3]- دلال حسن الخطيب: المرجع السابق، ص 140.

[4] - محمود محمد الحيلة:" **مهارات التدريس الصفي** "، دار المسيرة، ط3، عمان، 2009، ص376.

✓ تزويد التلاميذ بأسئلة تستثير التفكير والتي تكون ذات علاقة بأهداف المادة والدرس المقدم.[1]

✓ إتاحة الفرصة لقيام التلاميذ بمبادرات يعمل الأستاذ على تبنيها وتطويرها، حيث يتطلب من الأستاذ أن يمتلك مهارات اتصالية وكفايات تعليمية مؤسس لها لأن مهارة الاتصال من أهم المهارات وأصعبها، امتلاكها ليس له علاقة بحداثة أو قدم الأستاذ في مهنته، لأنه وفي كثير من الأحيان نجد أن هناك العديد من التلاميذ لا يفهمون الرسائل التي نقلت من معلميهم بالمقارنة مع عدد سنوات عملهم، حيث يتفق الكثير من الباحثين على أن المعلم هو المفتاح الأساس لنجاح العملية التربوية في أي برنامج تربوي، لأنه المسؤول عن تهيئة مناخ تقوى من خلاله ثقة المعلم بنفسه، يقوي روح الإبداع فيها، يستثير تفكيره الناقد والبناء، لهذا تبقى قضية إعداد أستاذ كفئ متعلقة بحجم التدريبات التي يخضع لها والتي باتت قضية مهمة اشتغلت عليها المنظومة التربوية كونه ناقل للمعرفة ومشاركا وموجها لها.[2]

خلاصة الفصل:

لقد تطرقت الباحثة في هذا الفصل إلى تبيان البيئة التي تمت فيها الدراسة، حيث قدمت مفهوم وأشكال البيئة المدرسية، المدرسة وخصائصها، وكذا أهم الوظائف التي تكون على عاتقها من خلال التطرق إلى مرحلة التعليم المتوسط، مشاكله وكفاياته التعليمية التي من شأنها أن تحدث عوائق يصعب حلها، وهذا بالنظر إلى أداء المهام على الوجه الأنسب وكذا عن طريق الاهتمام بالأستاذ والتلميذ اللذان تربطهما علاقة تواصلية قد تكون ناجحة وقد تكون في أحيان أخرى فاشلة، نظرا إلى عدم وجود سياسة اتصالية فعالة يتم تبنيها في نقل وتبادل المعارف والأفكار، بمعنى أن هذه العلاقة قد تعترضها الكثير من الحواجز والمشكلات الاتصالية التي تحيل من وصول الرسائل المتعلقة بالمادة التعليمية المقدمة، والتي تكون في شكل أفعال تواصلية يتم إرسالها من قبل الأستاذ إلى التلميذ الذي يمثل حلقة محورية في العملية

[1]– محمود محمد الحيلة: مرجع نفسه، ص377.

[4]– الموسوي عبد الله:" **التعليم و تحديات القرن الحادي و العشرين** "، المؤتمر العلمي الأول، جامعة مؤتة، الأردن، 2020.

التعليمية وفق ما يتوافق مع امكانياته واحتياجاته، وإلا فإن هذه الرسائل سيساء فهمها من قبله ولن يستطيع الوصول إلى الفهم المطلوب، وبالتالي فإن الهدف من العملية التعليمية لن يتم تحقيقه .

الفصل الرابع:
الطرق والخيارات المنهجية للدراسة

الفصل الرابع: الطرق والخيارات المنهجية للدراسة

تمهيد

أولا- نوع الدراسة ومنهجها

ثانيا- مجتمع البحث وعينته

ثالثا- أدوات جمع البيانات

رابعا: حدود الدراسة

خلاصة الفصل

تمهيد:

يقتضي البحث العلمي الانتقال من الجانب النظري إلى الجانب الامبريقي، وذلك بإسقاط الكم المعرفي على أرض الواقع بغية التعرف على مدى التطابق المعرفي بين ما هو معرفة نظرية وما هو موجود على الميدان، من خلال إتباع خطوات منهجية منظمة تكون بالاعتماد على منهج علمي وأدوات جمع البيانات تتلاءم وطبيعة البحث محل الدراسة من أجل الوصول إلى نتائج علمية موضوعية تكون محل إجابة للتساؤلات المطروحة، دون أن ننسى مجتمع الدراسة وعينته الذي تفترض أن يكون ممثلا له.

يشترط أثناء إختيار الإجراءات المنهجية التي سيعتمدها الباحث في بحثه أن تتماشى مع طبيعة البحث المراد القيام به، فليست كل البحوث ينطبق عليها منهج واحد أو عينة واحدة أو أدوات جمع البيانات ذاتها، فتفطن الباحث بهذه المرحلة هام جد حيث يتمكن من بلوغ النتائج التي تحمل أكبر قدر من الصدق والقرب من الواقع وإلا سيجد نفسه في متاهة عدم تطابق نتائج البحث مع أدواته وعينته المختارة.

أولا: نوع الدراسة ومنهجها

1- نوع الدراسة:

تندرج هذه الدراسة ضمن الدراسات الوصفية والتي تسعى إلى تسليط الضوء على مجموعة من الظواهر والأحداث والآراء عن طريق جمع المعلومات والبيانات التي تسعى إلى توصيف وضع الظاهرة محل الدراسة بمختلف جوانبها، خاصة ما تعلق بالخصائص وسلوك الأفراد الذين لهم علاقة ارتباطيه بها.[1]

حيث يؤكد سمير حسين على أن للدراسات الوصفية لا تمثل حدود الوصف المجرد للظاهرة، بل تتجاوز ذلك إلى وصف العلاقات والتأثيرات المتبادلة حتى يتمكن الباحث من اكتشاف وتفسير العلاقات السببية وتأثيراتها.[2]

حيث تنتمي دراستنا إلى هذا النوع من الدراسات لأنها تبحث في إحدى الظواهر التي يعاني منها قطاع التعليم بصفة عامة سواء على الصعيد المحلي أو العربي وحتى الغربي، وهو المشكلات الاتصالية بصفة عامة وفي طور التعليم المتوسط على وجه الخصوص، من خلال البحث في أهم الأسباب والدوافع التي تتسبب في حدوث هذه الإشكاليات والعوائق ومحاولة إيجاد سبل لتفادي هذه الإشكاليات والتي من شأنها أن تؤثر على طرفي العملية التعليمية سواء ما تعلق بأداء الأستاذ ومجموع الرسائل التعليمية التي مررها بشكل مستمر لتلاميذه أو تعلق الأمر بالتلاميذ وسلوكاتهم داخل الفصل الدراسي التي من شأنها أن تحدث خلل يخص تحصيلهم الدراسي. حيث تضطلع هذه الدراسة إلى محاولة توصيف هذه الظاهرة الاتصالية عن طريق مجموعة من الأدوات التي تبنتها الدراسات الوصفية نظرا لأنها تتميز بخاصية التجميع بين ماهي معطيات كمية وأخرى كيفية حتى تمكن الباحث من الوصول إلى نتائج أكثر دقة وواقعية ويمكن تعميمها.

---

[1] - Munjunatha ,N . " **Descriptive research**" journal of emerging technologies and innovative research ,volume 6.ISSUE 6 .JUNE 2019. P863 .

[2] – سمير حسين: " **تطبيقات في مناهج البحث العلمي** "، دار عالم الكتب، القاهرة، 1991، ص87. .

2- منهج الدراسة:

يقول "Festiner Katz" مهما كان موضوع البحث، فإن قيمة النتائج من قيمة المناهج المستخدمة فعند القيام بدراسة بحثية ما وجب على الباحث إتباع خطوات علمية تتوافق وطبيعة الدراسة المراد البحث فيها حيث يعرف المنهج:

➢ **من الناحية اللغوية:**

هذا اللفظ ترجمة للكلمة METHODE الفرنسية ونظائرها في اللغات الأوروبية الأخرى، وهي كلمة يرى أفلاطون أنها تستعمل بمعنى البحث أو النظر أو المعرفة، كما نجدها كذلك عند أرسطو أحيانا كثيرة بمعنى " بحث "، والمعنى الاشتقاقي الأصلي لها يدل على الطريق أو المنهج المؤدي إلى الغرض المطلوب، خلال المصاعب والعقبات.[1]

➢ **أما من الناحية الاصطلاحية يعرف المنهج:**

على أنه: " كل استسقاء يصب على ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الواقع بقصد تشخيصها وكشف جانبها وتحديد العلاقة بين عناصرها وبينها وبين ظواهر أخرى".[2] ونجد من يعرفه على أنه :" طريقة يأخذ بها الباحث لتحقيق الأهداف المسطرة ولا يحققها إلا باستعماله الطريقة المناسبة وانطلاقه من الموضوع إلى الهدف"، كما أورد " **لارامي وفالي**" تعريف للمنهج بقولهما أنه :" مجموعة من الإجراءات التي يتبعها الذهن لاكتشاف الحقيقة والبرهنة عليها". [3]

أما عن وظيفة المنهج: " فهي اكتشاف العوامل أو الأسباب التي تقف وراء الظاهرة الاجتماعية أو التربوية وتؤدي إلى حدوثها، حتى يتمكن على ضوئها من تفسير وضبط النتائج والتحكم فيها".[4]

ويشير عبد الرحمان بدوي من جهته إلى المنهج بأنه: " الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة التي تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة

---

[1] -عبد الرحمن بدوي: "**مناهج البحث العلمي** "، وكالة المطبوعات للنشر والتوزيع، ط3، الكويت، 1988، ص 03.

[2]- أحمد مرسلي: " **مناهج البحث في علوم الاعلام والاتصال** "، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 2005، ص 286.

[3]- لا رامي وفالي، المرجع السابق، ص 26.

[4]- خير الله عصار، "**محاضرات في منهجية البحث الاجتماعي** "، ديوان المطبوعات الجامعية، ط1، الجزائر، 1982، ص 46.

معلومة.[1] أما الباحث محمد زيان عمر فيعرفه بأنه: " فن التنظيم الصحيح لسلسة من الأفكار العديدة إما من أجل الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة تهيمن على سير العقل وتحديد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة ".[2]

كما يعرف المنهج من طرف Mathien guidér على أنه: " كافة المراحل التي يعتمدها الباحث من أجل بلوغ واكتشاف حقيقة علمية ومحاولة تحليلها" .[3]

إذن فالمنهج العلمي هو مجموعة الخطوات والطرق والإجراءات التي يتبعها الباحث من أجل الوصول إلى الحقيقة ونتائج علمية دقيقة وصحيحة لإعطاء قيمة للدارسة وفق للأسلوب والطريقة التي تضفي عليه الطابع البحثي المحض، حيث تندرج هذه الدراسة ضمن الدراسات الوصفية، والتي تستهدف واقع الأحداث والظواهر والمواقف والآراء وتحليلها وتفسيرها بغرض الوصول إلى استنتاجات مفيدة إما لتصحيح هذا الواقع، أو تحديثه وإبراز أهم خصائصه أو تطوير هذه الاستنتاجات تمثل فهما للحاضر ليستهدف توجيه المستقبل.[4]

وعليه تقوم الدراسات الوصفية على جملة من الأهداف التي يمكن إجمالها فيما يلي :[5]

- ✓ جمع بيانات حقيقية ومفصلة لظاهرة أو مشكلة موجودة فعلا لدى مجتمع معين.
- ✓ تحديد المشكلات الموجودة وتوضيحها.
- ✓ إجراء مقارنات لبعض الظواهر أو المشكلات وتقويمها، وإيجاد العلاقات بين تلك الظواهر أو المشكلات.
- ✓ تحديد ما يفعله الافراد في مشكلة ما أو ظاهرة ما، والاستفادة من آرائهم وخبراتهم في وضع تصور وخطط مستقبلية واتخاذ القرارات المناسبة لمواقف مشابهة مستقبلا.

وعليه بعد الفحص والتعمق في موضوع بحثنا الموسوم بعنوان" المشكلات الاتصالية في المدرسة الجزائرية تبين لنا أن المنهج الوصفي المنهج الأنسب والأكثر موائمة لدراستنا خاصة وأن الأمر يتعلق بالعوائق التي تحيط بالمدرسة الجزائرية، والتي تعتبر مجالا مكانيا لدراستنا هذه بغية الكشف عن طبيعة هذه

---

[1]– سعد الدين السي صالح: " **البحث العلمي ومناهجه النظرية** "، مكتبة الصحابة، السعودية، 199، ص 10.

[2] – أحمد بن مرسلي، المرجع السابق ، ص 37.

[3] - Mathien guidér: " **Méthodologie de la recherche**, édition ellipses, paris,2007, p04.

[4] – محمد زيدان، "**البحث العلمي كنظام** "، دار التربية الحديثة، ط1، عمان، 1982، ص 66.

[5] – عبد الرحمن سيد سليمان:" **مناهج البحث** "، عالم الكتب، ط1، القاهرة ،2014، ص132

المشاكل الاتصالية التي يرجع سببها إلى سوء الاتصال أو فشله، ولأن الدراسات الوصفية لا تقف عند حدود الوصف المجرد للظاهرة بل تشمل وصف العلاقات والتأثيرات المتبادلة بين تلك العلاقات وحتى التعمق فيما وراء الظاهرة التي تقبل الملاحظة والبحث فيها، ولأنه زاد اعتمادنا على هذا النوع من المناهج بغية معرفة حجم تأثير الدلائل والرموز الاتصالية الناقلة لمعنى معين، والمسجلة من خلال سلسلة متتابعة من الملاحظات التي يتطلب تفسيرها وإيضاحها للحصول على مسببات المشكلة، وعلى وجه خاص المشكلات الاتصالية داخل المحيط المدرسي لمستوى التعليم المتوسط.

في هذا السياق نجد أن محمد عبد الحميد يعرف المنهج على أنه: " تصوير لما هو كائن أي الوضع الحالي أو الراهن فهو يصف خصائصه والظروف المحيطة به"[1]، وعليه يكون المنهج جملة من الخطوات والمراحل التي يسلكها العقل البشري من أجل اكتشاف وتوضيح حقيقة علمية.[2]

واستنادا لذلك فان فهذه الدراسة تهدف إلى وصف وتحليل الواقع المعاش بالمؤسسات التربوية الجزائرية لاسيما التعليم المتوسط منها، وما يتخلله من مشكلات ومعيقات اتصالية تعيق العملية التعليمية وتحيل من بلوغ الأهداف العامة.

ثانيا- مجتمع البحث وعينته:

1- مجتمع البحث:

[1]- محمد عبد الحميد:" **البحث العلمي في الدراسات الاعلامية** " عالم الكتب، ط2، مصر، 2004، ص15.

[2] - Mathieu Guidér : " **Méthodologie de la recherche**" édition ellipses, paris ,2007, p04.

بعد أن يتم الباحث من مرحلة تحديد اختيار البحث ووضع أبعاده واختيار أدوات جمع البيانات متبعا أسلوب محدد الذي يسير وفقه البحث، يحاول أن يجمع أقصى ما يمكن جمعه من البيانات بحيث لا يترك جزء ذو أهمية دون بحث وتدقيق، ثم يمر بعد ذلك إلى تحديد العينة المناسبة لبحثه شرط أن تكون ممثلة للمجتمع الأصلي تمثيلا جيدا ودقيقا بعد أن يكون قام بتحديد علمي ودقيق لمجتمع البحث.

فمجتمع البحث يعرف على أنه: " مجموعة من الناس أو الوثائق محددة تحديدا واضحا يهتم الباحث بدراستها وتعميم نتائج البحث عليها، وعلى ضوء ذلك فإن مجتمع البحث الأصلي يتحدد بطبيعة البحث وأغراضه"، ويعرف أيضا على أنه: " كل المفردات التي يهتم الباحث بدراستها سواء كانت بشرية أو مادية بشرط اشتراكها في مجموعة من الخصائص، التي تتحدد حسب طبيعة وأغراض البحث، بهدف تعميم النتائج عليها ".[1] إذن المجتمع الأصلي هو المجتمع الأكبر المراد دراسته والذي تشترط فيه المواصفات حتى تنطبق عليه الدراسة، فالباحث يستهدف مفردات بناء على طبيعة الدراسة التي تكون ممثلة لمجتمعه الأصلي حتى يتمكن الباحث من الوصول إلى نتائج موضوعية ودقيقة تمكن من تعميم نتائجه لاحقا.

واستناد إلى موضوع دراستنا فإن مجتمع الدراسة لبحثنا " المشكلات الاتصالية في المدرسة الجزائرية " تمثل في جميع أساتذة التعليم المتوسط لولاية سوق اهراس والذي بلغ **عددهم 2200أستاذ تعليم متوسط،** موزعين على 85 متوسطة.

وبالتالي وقع اختيارنا لهذه الفئة لما اثبته الدراسات السابقة التي كانت قد اجريت على هذا الصعيد، إضافة إلى التطورات الحاصلة في الساحة التربوية لاسيما الطور المتوسط منها وظهور العديد من المشاكل المختلفة والشائكة في علاقة الأستاذ والتلميذ يرجع سببها الرئيسي الى سوء الاتصال بينهما وسوء الفهم، الذي أدى إلى اشكاليات معقدة منها ما هو نفسي وآخر سلوكي وآخر معرفي، فغياب اللغة الواضحة بين الطرفين تسببت في اختلالات أثرت على كل من الأستاذ والتلميذ اللذان يعتبران الفاعلان الرئيسيان والمهمان في العملية التعليمية والتربوية.

2- عينة الدراسة:

[1]- نادية عاشور وآخرون: " **منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية** "، دليل الطالب في إنجاز بحث سوسيولوجي، مؤسسة راس الجبل للنشر والتوزيع، أشغال الندوة العلمية، يوم 05 ماي 2016، ص 265.

يعتبر تحديد عينة الدراسة من الأمور المهمة والواجب تحديدها بدقة، فهي التي تعكس النتائج الدقيقة والصحيحة للواقع المدروس، لذلك فإن العينة حسب محمود حسين إسماعيل تهدف إلى بناء نماذج مصغرة من المجتمع الكلي، والهدف الغالب في هذه النماذج هو الوصول إلى تعميمات حول الظاهرة التي يتم دراستها[1]، كما عرفت بأنها: " أسلوب يتم من خلاله اختيار عناصر تمثيلية من المجتمع الأصلي تحمل نفس الصفات والخصائص التي تكون مشتركة مع باقي المفردات البحثية".[2]

وقد تم اعتماد **العينة القصدية** والتي تندرج ضمن أسلوب المعاينة غير العشوائية، حيث يشير **جوني دانييل** في كتابة "**أساسيات اختيار العينة في البحث العلمي**" بقوله أن العينة القصدية " أسلوب معاينة غير احتمالية يتم فيه اختيار العناصر وانتقاءها من المجتمع المستهدف على أساس مطابقتها وملاءمتها لأهداف الدراسة ومعايير الإدراج والاستبعاد الموجودة في العينة، وتسمى أيضا العينة الهادفة وهي على عكس العينة المتاحة أو الميسرة فإنه لا يتم إختيار العناصر ببساطة في العينة العمدية على أساس مدى الإتاحة، والوفرة، أو الاختيار الذاتي، وبدلا من ذلك يختار الباحث بطريقة عمدية العناصر المشاركة في الدراسة لأن هذه العناصر تستوفي ويتوافر فيها معايير محددة للإدراج ضمن العينة والاستبعاد منها، وبعد التأكد من أن العنصر مستوفى لمعايير المشاركة، يطلب منه المشاركة في الدراسة"[3]، كما يتم استخدامها في حالات معينة خاصة تلك التي تتعلق بوجود المعلوم عند عدد محدود من الأفراد. [4]

فمن خلال العينة القصدية يتمكن الباحث من تحديد واختيار مفردات بحثه بعناية ودقة وبأسلوب يجعله متحكما ومتأكدا من سبب انتقاءه لمفردات بحثه بعد إدراكه المعرفي المسبق للمجتمع الأصلي ولعناصره التي تمثله تمثيلا دقيقا، وعلى هذا الأساس لا يجد صعوبة في سحب مفرداته بطريقة مباشرة. [5]

✓ حجم التماثل بين مفردات المجتمع الأصلي في الخصائص أو السمات، فكلما زادت درجة التماثل والتجانس بين المفردات كلما صغر عدد المفردات المكونة لحجم العينة.

---

[1]– محمود حسين إسماعيل، **مناهج البحث في اعلام الطفل**" دار الجامعات للنشر القاهرة، مصر ،1996، ص94

[2] -Soumya verma et les autres : "**sampling typology and techniques** "international journal for scientific research , vol 5. Issue 09. January 2017.p298

[3]– جوني دانييل "**اساسيات اختيار العينة في البحوث العلمية** " ترجمة طارق عطية عبد الرحمان، مركز البحوث معهد الادارة الجامعية، ط1، 138

[4]–Tanaya mohanty, **sampling and its types**, département of sociology ; utkal university,2022, p23

[5] – أحمد مرسلي، المرجع السابق، ص 197

✓ التواجد الجغرافي: بمعنى انتشار العينة في أماكن متفرقة ومتشتتة يحتم على الباحث أن يزيد من حجم العينة الممثلة لمجتمع الأصلي.

✓ رصانة المعلومات كلما كانت العينة ممثلة شاملة وواضحة المعلومات، كلما لبت حاجة الباحث وجعلته يقلل من حجم العينة على عكس الأمر، فالعينة التي تكون غير ممثلة شحيحة المعلومات وجب على الباحث أن يزيد من مفردات العينة.

وقد اعتمدنا في دراستنا هذه العينة القصدية والتي تصنف ضمن أسلوب المعاينة غير الاحتمالية، حتى نضمن تمثيل دقيقة لمجتمع البحث، لهذا تبقى مرحلة إختيار العينة المرحلة الأهم والأدق في حياة البحث العلمي على اعتبار أنه الأسلوب الذي يجمع من خلاله الباحث رصيده المعرفي المتعلق بالموضوع المدروس، لهذا إذا نجح الباحث في تحديد العينة بشكل دقيق سوف تكون نتائجه مماثلة تماما للمجتمع الكلي.[1]

3- حجم العينة:

يبقى تحديد حجم هذه الأخيرة متوقف على مدى التوافق الذي يكون بين العينة المختارة وبين مجتمع البحث الأصلي، فإذا كان هناك اختلاف وتباين بين أفراد المجتمع وجب على الباحث أن يختار عينة عريضة وواسعة[2] ، حتى يتمكن من اكتساب أكبر قدر ممكن من المعلومات حول الموضوع المدروس.

بعد التوصل إلى مجتمع البحث الأصلي والمتمثل في أساتذة التعليم المتوسط وتلاميذه ووفقا ما تم الحصول عليه من بيانات من قبل الباحثة والتي تحصلت عليـــها من مصلحة التكويـن والتفتيش Service De Formation Et D'inspection على مستوى مديرية التربية لولاية سوق أهراس فإن العدد الإجمالي لأساتذة التعليم المتوسط لهاته الولاية قدر بألفين ومائتي أستاذ وأستاذة (2200 أستاذ) من بينهم 956 أستاذ و1244 أستاذة موزعين على خمسة وثمانون متوسطة (85 متوسطة) عبر أنحاء كامل الولاية بما فيها

[1]- محمد عبيدات واخرون: " منهجية البحث العلمي **القواعد والمراحل والتطبيقات**، دار وائل للنشر ط2، عمان، 1999، ص83.

[2]- عمار بوحوش، **دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط2،1985، ص 36.

الدوائر والبلديات يكون عدد الأساتذة في كل متوسطة وفقا لاحتياجات المطلوبة لذلك (بمعنى وفق لحجم المتوسطة وعدد التلاميذ فيها).

من خلال البيانات المتحصل عليها أعلاه، تم حساب حجم العينة n في دراستنا هذه وفقا لمعادلة ستيفن ثامبسون (Stephen Thompson) باستعمال برنامج Excel:

الشكل رقم (10): يوضح طريقة حساب حجم العينة.

ادخل حجم المجتمع N في الخلية المقابلة
2200

حجم العينة =	327 ,3982917

0.05

1.96 3.8416

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{[[N-1 \times (d^2 \div z^2]] + p(1-p)]}$$

0.5

0.0025

معادلة ستيفن ثامبسون

- ✓ **N**= حجم المجتمع الأصلي.
- ✓ **Z**= الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة 0.95 وتساوي 1.96
- ✓ **d**= نسبة الخطأ و تساوي 0.50
- ✓ **P**= نسبة توفر الخاصية و المحايدة وتساوي 0.50

بعد تطبيق المعادلة تم الحصول على عدد مفردات البحث، وبالتالي تبين لنا أن حجم العينة يساوي 327 مفردة، تم توزيعها على المتوسطات التالية:

الجدول رقم (02): يوضح توزيع العينة حسب المتوسطات

المتوسطـــــــــات	مجتمع العينة	عدد الاستمارات المسترجعة
متوسطة بوشواطـــة ابراهيم	18	17
متوسطة بن جديـــد العياشي	32	30

متوسطة دايـــرة ابراهيم	**31**	**29**
متوسطة قويســـم عبد الحق	**27**	**27**
متوسطة كافي السعيد بن بوعزيز	**33**	**30**
متوسطة بهيجي منصـــور	**29**	**27**
متوسطة جيلالي اليـــابس	**31**	**30**
متوسطة عزوز عمـــار	**23**	**20**
متوسطة جبار عمـر	**25**	**25**
متوسطة بومعراف السبـتي	**11**	**11**
متوسطة عبد الحميد بن باديس	**34**	**26**
متوسطة جوامع صالـــح	**33**	**28**
المجمـــــــــــوع	**327**	**300**

المصدر: من إعداد الباحثة.

***ملاحظة:** إن اختلاف مجتمع العينة بين المتوسطات راجع إلى حجم المؤسسة وكذا عدد التلاميذ المتواجدين على مستوى كل كيان تربوي، لكن الأمر الملاحظ أن عدد الاستاذة متقارب بين جل المتوسطات.

بعد عملية توزيع الاستبيانات تم استرجاع 300 استمارة نظرا لعديد من الظروف التي ترجع إلى عدم اهتمام تلك الفئة فمنهم من ضاع له الاستبيان والآخر لم يتذكر أين وضعها، ومنهم من لم يكن على علم أن هذا الاستبيان قابل للملء، وبالتالي سيتم اعتماد 300مفردة بدلا من 327مفردة بحث.

ثالثا- أدوات جمع البيانات:

يفرض علينا البحث العلمي وبعد تحديد مشكلة البحث الحرص على تحديد أدوات جمع البيانات التي تتناسب وطبيعة الموضوع محل الدراسة، على اعتبار أن الأداة هي الوسيلة التي يجمع بها الباحث بياناته[1]،

[1]- أحمد بدر، "**أصول البحث العلمي ومناهجه**، المكتبة الاكاديمية، ط1، د ب، د س، ص 36.

مع مراعاة الطريقة البحثية التي تم اختيارها لإنجاز بحثه، نظرا لأن أدوات البحث هي عبارة عن دعائم يلجأ إليها الباحث من أجل مساعدته في جمع البيانات اللازمة والضرورية عن دراسته، والتي تمكنه من أن يكون أكثر إلماما وقربا من بحثه شرط أن تكون خيارا منهجيا مناسبا لموضوعه، فكما هو متعارف منهجيا عن أدوات جمع البيانات أنها لا تختار اعتباطيا بل تختار وفقا لموضوع الإشكالية المراد البحث فيها، وعلى الباحث أن يتقن استخدامها بما يضمن له تحقيق نتائج علمية تكون موضوعية ودقيقة.

استنادا لما سبق تعرف أدوات جمع البيانات على أنها: الوسائل التي يستعملها الباحث في عملية الوصف أو التحليل أو الاستشراف للوصول إلى أهدافه ومنها الملاحظة والاستبيان والمقابلة[1]، حيث لا يمكن للباحث أن يستعين بأداة واحدة لجمع بياناته، فقد تتعدد الأدوات بتعدد طبيعة المعطيات المراد الحصول عليها للإجابة على تساؤلاته المطروحة في الدراسة.[2]

تم الاعتماد في دراستنا هذه على جملة منوعة من الأدوات التي إرتأينا بها لجمع المعلومات حول موضوع دراستنا المعنون بـ " **المشكلات الاتصالية في المدرسة الجزائرية** "، ونظرا لطبيعة الموضوع فقد قمنا باختيار أداة الاستبيان والملاحظة كأداتين أوليتين لجمع المعلومات كانتا مدعمتان بالمقابلة والإرساليات والوثائق الرسمية، وهذا تبعا لموضوعنا الذي يتطلب استعمال هاته الأدوات كونها الأنسب لدراسة بحثنا.

1- الاستمارة:

تعتبر الاستمارة من بين أكثر الأدوات التي يلجأ إليها الباحث أثناء القيام بدراسة ما اعتبارا لأن الاستبيان من بين أسرع الأدوات التي يمكن للباحث أن يجني بها أكبر قدر ممكن من المعلومات عن الإشكالية المراد دراستها ويرجع ذلك إلى الميزات التي تحققها هذه الأداة سواء بالنسبة لاختصار الجهد والتكلفة من ناحية وسهولة معالجة البيانات إحصائيا من ناحية ثانية، الأمر الذي يكون في النفس الوقت السبب الذي يمكن أن يؤدي إلى فشل الباحث في إنجاز بحثه بالشكل المطلوب إذا ما أحسن توظيف هذه الأداة بالشكل الأنسب لبحثه.

---

[1]- فطيمة الزهراء حوتية، عفيفة حوتيه، " **تقنيات ادوات البحث العلمي في جمع البيانات** "، مجلة الباحث للعلوم الرياضية والاجتماعية، جامعة الجلفة، عدد خاص، الصفة 165

[2]- الهاشمي بن واضح، " **مطبوعة بعنوان منهجية اعداد بحوث الدراسات العليا (ماستر، ماجيستر، دكتوراه)**، جامعة محمد بوضياف المسيلة ، 2016 ، ص 30.

يعرفها خالد حامد بأنها: " نموذج يضم مجموعة أسئلة توجه إلى المبحوثين من أجل الحصول على معلومات حول موضوع أو مشكلة أو موقف ما، يتم ملؤها مباشرة ويسمى استبيان Questionnaire يطلب من المبحوث الإجابة عنها مباشرة، حيث تقسم هذه الأسئلة إلى بيانات ترتبط بالموضوع يتعلق كل نوع من أنواع البيانات بجانب من جوانب التي تخدم متغير من متغيرات الدراسة محل البحث. [1]

ثم قمنا ببناء الهيكل العام للاستبيان وفقا لإشكالية الدراسة وتساؤلاتها، وبالتالي احتوت على مجموعة متنوعة من الأسئلة امتزجت بين المفتوح والمغلق مرتبة ترتيبا منهجيا يتوافق مع طبيعة المحور الذي يحتويه حيث مرت هذه الأخيرة بعدة خطوات سنعرضها كما يلي:

1-1 - مراحل إنجاز الاستبيان:

- **تصميم الاستبيان:** يمثل الخطوة الأولى والأهم في عملية بناء الاستبيان، بعد القيام بتفحص العديد من الدراسات السابقة قمنا بصياغة الأسئلة بشكل مبدئي قابل للتغيير، حيث احتوت على 45 سؤالا مقسما على أربعة (04) محاور مستقاة من الأسئلة الفرعية للإشكالية محل الدراسة التي دارت حول موضوع "**المشكلات الاتصالية في المدرسة الجزائرية، مقاربة اتصالية**".
- **عرض الاستبيان على الأستاذ المشرف:** بعد صياغة أسئلة الاستبيان تم عرضه على الأستاذة المشرفة من أجل القيام بالتدقيق ومراجعة الاستبيان وتصحيح ما كان خاطئا، حيث تمت العملية من قبل الأستاذة المشرفة بشكل يضمن التدقيق في كل سؤال تم طرحه ضمن هذا الاستبيان الأكاديمي، وعلى ضوء التوجيهات المقدمة من قبلها تم تعديل العديد من الأسئلة، في حين حذفت أسئلة أخرى وتم استبدالها بإضافة تساؤلات تخدم الموضوع محل الدراسة، بينما عدلت أخرى بإضافة خيارات تسهل على المبحوثين الإجابة من خلال معرفة الهدف من وراء السؤال، وبالتالي كانت نتيجة هذا التدقيق احتواء الاستبيان على 50 سؤالا.
- **تحكيم الاستبيان:** نعني هنا بتحكيم الاستبيان عرضه على مجموعة من الأساتذة ذات تخصصات مختلفة شرط أن تكون ذات صلة قريبة بموضوع الدراسة، في هذا الصدد عرض الاستبيان على أساتذة من تخصصات: الإعلام والاتصال، الاتصال التنظيمي، علم الاجتماع، وعلم النفس المدرسي بغية إجراء تعديلات عليها وفقا لتوجيهاتهم من أجل اختبار صلاحيتها وسلامة صياغتها بما يحقق الفهم المطلوب لتحقيق أهداف الدراسة من ناحية، ومن زاوية أخرى لتصبح النسخة التجريبية جاهزة للنزول إلى الميدان بعد

[1] - خالد حامد: "**منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والانسانية**"، دار الجسور للنشر والتوزيع، ط 1، 2008ص136

استدراك النقائص ومراعاة توجيهات ونصائح الأساتذة المحكمون تم إجراء تعديلات طفيفة على بعض الأسئلة وإضافة خيارات لبعض الاسئلة، ليصبح الاستبيان قابل للتجريب.

➢ **إخضاع الاستمارة لعملية التجريب:** في هذه المرحلة تم طباعة 25 استبيان تم توزيعهم على عينة من مجموع عينة البحث لاختبار قابلية الإجابة على الأسئلة ومعرفة ما إن كانت أسئلة الاستبيان واضحة ومفهومة بالنسبة لهم، ليتبين للباحثة بعد ذلك أن الاستبيان واضح وقابل للإجابة عليه من قبل أفراد العينة، والذي ضم مجموعة من الأسئلة المتنوعة بين المفتوحة ونصف مفتوحة وكذا المغلقة لتقوم بعد ذلك بتوزيعها على جميع مفردات العينة من أجل رصد النتائج المتعلقة بموضوع الدراسة.

1-2- وصف الاستبيان:

أ- شكليا:

ضم الاستبيان في صورته النهائية 50 سؤالا منها ما هو مفتوح، وآخر مغلق، وآخر يحتمل الاضافة لبعض الاحتمالات والمقترحات من قبل مفردات البحث، بحيث تم تقسيم الاستبيان إلى أربعة محاور تماشيا مع عدد التساؤلات المطروحة في هذه الدراسة كل محور يضم عدد من الأسئلة، حاولنا فيها قدر المستطاع بأن يكون عددها متوازنا ومتقاربا، حيث ضم المحور الأول، سبعة (07) بنود تتعلق بالبيانات السسيوديمغرافية لأستاذ التعليم المتوسط، بينما ضم المحور الثاني ثلاثة عشرة بندا(13) متعلقة بتأثير المهارات الاتصالية للأستاذ كقائم بالاتصال على العملية التعليمية، في حين احتوى المحور الثالث على خمسة عشرة بندا (15) كان يدور محتواها حول العوائق الاتصالية التي يواجهها أساتذة التعليم المتوسط، في حين ضم المحور الرابع و الأخير على ستة عشرة بندا (16) تتعلق بحجم انسجام الاتصال اللفظي وغير اللفظي في العملية التعليمية.

ب- موضوعيا:

تمحورت أسئلة الاستبيان على عناصر مهمة تتعلق بالمهارات الأساسية التي يتميز بها أستاذ التعليم المتوسط، والتي هدفنا من وراءها إلى معرفة تأثير هذه المهارات الاتصالية على تجاوز العوائق الاتصالية التي تحدث بين أستاذ التعليم المتوسط وتلاميذه، وكذا تطرق المحور الثالث إلى أهم المعيقات الاتصالية

والتي اختلفت وتنوعت فمنها ما تعلق بمرسل الرسالة والقائم بعملية الاتصال، ومنها ما شمل مستقبل الرسالة الذي تمثل في تلاميذ التعليم المتوسط بمختلف مستوياته، وأخرى تعلقت بمعيقات على مستوى قناة الاتصال، فيما تحدثت أسئلة المحور الرابع والأخير عن انسجام الاتصال اللفظي وغير اللفظي بين الأستاذ والتلميذ.

1-3- صدق وثبات الاستبيان:

يحتاج الباحث إلى التحقق من صحة بحثه، من خلال استظهار أعماله على أساتذة ذو خبرة وتجربة يقومون بتحكيم الأداة البحثية التي استخدمها سواء كانت استمارة أو تحليل المضمون أو غير ذلك، حيث يكون الهدف من ذلك هو التحقق من صحة وثبات الاستبيان الذي لجأ إلى اعتماده في الدراسة، والتأكد من درجة ملائمته لأهداف الدراسة، حيث يقوم بعرض هذه الأداة على كل من لهم علاقة بالموضوع المدروس للقيام بتقييمه من زاوية الصدق والثبات.[1]

أ – صدق الاستبيان: المقصود بصدق الأداة مدى صلاحية الأداة التي يراد قياسها أو بمعنى آخر صدق أسئلة الاختبار من حيث بلوغها لأهداف الدراسة، حيث أن ارتفاع نسبة الثقة يدل على إمكانية تعميم نتائج البحث[2]، فيما توجهت الباحثة في هذه الدراسة لبعض أساتذة التعليم العالي على مستوى الوطن من أجل تحكيم الاستبيان من حيث محاورها، السلامة ودقة الأسئلة من حيث صياغتها، مدى تغطيتها للموضوع المدروس، وتمثيلها لمشكلة الدراسة، فيما قامت بتصويب بعض الأخطاء التي قامت الباحثة على أساسها بإجراء التعديلات على الاستبيان بناء على ما تم تقديمه من توجيهات وملاحظات.

ب – معامل الثبات:

المقصود بالثبات هو نسبة تباين الدرجة على المقياس والتي تدل على الأداء الفعلي للمفحوص ويتضمن هذا المعنى إمكانية تصنيف الدرجة على المقياس إلى درجتين، درجة الصواب ودرجة الخطأ.[3]

---

[1] – إسماعيل إبراهيم : " **مناهج البحوث الإعلامية** " ، دار الفجر للنشر و التوزيع ، مصر ، 2017، ص 120.

[2] – بشتة حنان ، بوعموشة نعيم :" **الصدق و الثبات في البحوث الاجتماعية** "، مجلة دراسات في علوم الانسان والمجتمع ، جامعة جيجل ، مجلد 03، عدد02، جوان 2020، ص118 .

[3] – فتيحة بودلال ، محبوبة موراس :" **دراسة تقييمية لقياس الخصائص السيكو مترية (الصدق، الثبات)** "، مجلة ضياء للبحوث النفسية و التربوية ، مجلد01، عدد02،جانفي 2021، ص119 .

استعانت الباحثة بمعامل ألفا كرونباخ Alpha de Cronbach، من خلال اعتمادها التطبيق الإحصائي SPSS، لقياس درجة معامل الثبات في الاستبيان، عن طريق استخدامها لبرنامج الحزمة الإحصائية في تفريغ ومعالجة البيانات المتحصل عليها من المبحوثين، حيث بلغت درجته 0.82 وهي درجة عالية جدا، الأمر الذي يعكس مقدار ثبات الاستبيان إضافة إلى اتساقه وترابطه مع بعضه البعض وهو ما يؤكد للباحثة صحة الاستبيان الذي يمكنها تحليل نتائجه بكل ثقة.

الجدول رقم (03): يوضح معامل ثبات الاستبيان

الموثوقيـــــــــــة الإحصائيـــــــة	
معامل ألفا كرونباخ	**عدد البنود المدخلة في برنامج SPSS**
0.82	**148**

المصدر: مخرجات البرنامج الاحصائي

الجدول رقم (04): يمثل الأساتذة المحكمين للاستبيان

الرمز	الاسم و اللقب	الدرجة العلمية	مؤسسة الانتماء
01	بورقعة سمية	أستاذ التعليم العالي	جامعة باجي مختار – عنابة
02	عرامة كريمة	أستاذ التعليم العالي	جامعة باجي مختار – عنابة
03	العيفة جمال	أستاذ التعليم العالي	جامعة باجي مختار – عنابة
04	صيد الطيب	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد الشريف مساعدية – سوق أهراس

المصدر: من إعداد الباحثة.

2- الملاحظة:

وتعرف هذه الأخيرة على أنها: " مشاهدة تعتمد على الحواس، وتستعين بأدوات الرصد والقياس أي أنها مشاهدة للظواهر في أحوالها المختلفة وأوضاعها المتعددة لجمع البيانات وتسجيلها وتحليلها للتعبير عنها بأرقام " كما تعرف على أنها: " عملية مراقبة منظمة منهجيا لعناصر أو سلوك معين، يتم التدوين فيها وفق

نظام دقيق محدد سلفا "[1]، يتم توظيف الملاحظة في الدراسات الميدانية لجمع البيانات التي يصعب التوصل إليها نظريا عن طريق المكتبات.[2]

لهذا تعتبر الملاحظة من أهم وأدق أدوات جمع البيانات لأن ما يتم تسجيله من قبل الباحث يكون بناء على ما تم رصده من بيئة الدراسة خاصة إذا ما تحلى المبحوثين بالمصداقية دون مراعاة لتواجد الباحث، وهناك من المبحوثين ما يعمل على تغيير سلوكه وطريقته إذا ما تواجد الباحث والمبحوث في مكان واحد.

ومن مزايا الملاحظة كأداة مهمة في جمع البيانات أنها تستخدم في مجالات واسعة، فيما يتعلق بالسلوك الإنساني كما لا تتطلب عددا كبيرا من الأفراد ليكونوا موضوع البحث في حين يجب على الباحث وعند استخدامه للملاحظة أن يكون هذا أسلوب ذات درجة محدودة من الفعالية في إعطاء معلومات عن تصورات الشخص، أو معتقداته، أو مشاعره، أو دوافعه، أو أفاقه المستقبلية، لهذا يلجأ الباحث إلى تدعيم هذه الأداة بأسلوب آخر يساعد فيما بعد على التحليل والوصول إلى النتائج.[3]

وقد وظفنا في هذه الدراسة تقنية الملاحظة العلمية عن طريق استخدام الملاحظة المباشرة في دراستنا المعنون بـ " المشكلات الاتصالية في المدرسة الجزائرية، من أجل تسجيل ورصد وملاحظة أداء الأستاذ من جهة وسلوك التلميذ من جهة أخرى داخل الفصل الدراسي، وقد كان الهدف من إتباع هذا الأسلوب من الملاحظات هو:

- الفهم الأعمق للظواهر والظروف المحيطة بالسلوك والتي تساعد الباحث على رصد السلوكات الخفية.
- تفادي الاستفسارات أو الملاحظات غير الملائمة التي تكون سببا في إحراج المبحوثين مما يتسبب في إجابات غير موضوعية.
- تمكنه من وصف الظاهرة بدقة وتمكنه من اكتشاف العلاقات السببية بين الظواهر.

وقد تم الاعتماد هذه الدراسة على شبكة الملاحظة لعدة أسباب من بينها:

- أن الباحث يقوم فيها بمشاركة حواسه بمعنى المشاهدة، التفكير والتدوين يكون في ذات الوقت.

---

[1]– عطوان اسعد، يوسف مطر، "**مناهج البحث العلمي** "، دار الكتب العلمية، بيروت، 2018، ص 107

[2]– النوايسة فاطمة عبد الرحمان، "**اساسيات علم النفس** "دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان،2015ص 66

[3]– مباركي خمقاني، **اساليب وادوات تجميع البيانات**، جامعة قاصدي مرباح، مجلة الذاكرة، مخبر التراث اللغوي والادبي في الجنوب الشرقي الجزائري، العدد التاسع، جوان 2017 ص 42 و43

- رغبة الباحث في الوصول إلى بعض الحقائق دون تدخل المبحوث بمعنى أن الباحث يدرس الظاهرة كما يريد وبناء على ما يلاحظه في الميدان.
- من الدوافع أيضا التي جعلت الباحث يلجأ إلى شبكة الملاحظة هو الرغبة في الوصول إلى بعض الحقائق وفقا لمقاييس معينة وتوجهات تكون محددة لديه مسبقا.
- التناقضات التي تحصل أحيانا في الاستبيان نتيجة لإجابات المبحوثين التي تكون غير مؤسسة.

2-1- تصميم شبكة الملاحظة:

قامت الباحثة بتصميم هذه الشبكة حيث قامت بجمع مؤشرات هدفت من وراءها الباحثة إلى معرفة طريقة أداء الأستاذ مع تلاميذه من خلال مجموعة من المؤشرات التي ضمت عناصر تخص أسلوبه التواصلي اللفظي من ناحية الألفاظ والعبارات الموظفة، تدرجه في نقل وإرسال المعلومة، الوسائل التعليمية المستخدمة من قبله هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى تواصله غير اللفظي من حيث استخدامه للإشارات والرموز، طريقة حواره وتفاعلاته مع تلاميذه، وكذا نبراته الصوتية واستطاعته على التحكم في شدتها إضافة إلى إدارة صفه.

علاوة على ذلك إستعانت الباحثة بمجموعة من المؤشرات التي هدفت من خلالها إلى معرفة سلوك التلميذ من ناحية رغبته في التعلم، حجم إدراكه لما يتم إرساله من قبل أستاذه، فهمه للرموز والإشارات فهما صحيحا، طريقة وأسلوب تواصله مع زملائه وأقرانه وردود الأفعال حول ما يقدم له من خلال انتباهه وملاحظته ونقده.

3- المقابلة:

تعتبر المقابلة استبيانا شفويا فبدلا من كتابة الإجابات فإن المستجوب معلوماته تكون شفويا في علاقة مباشرة ومواجهيه مع الطراف الآخر، وإذا ما قام بالمقابلة شخص ماهر، فإن المقابلة تصبح أفضل وأعلى Superior ، من طرق جمع البيانات الأخرى وأحد الأسباب لأن الناس يحبون أن يتحدثوا عادة أكثر من رغبتهم في الكتابة، بعد أن يكون للقائم بالمقابلة علاقة طيبة مع المستجوب من الممكن أن يحصل على أنواع معينة من المعلومات ذات الطبيعة السرية التي سيتردد المستوجب في الإدلاء بها كتابة.[1]

[1]- أحمد بدر، **أصول البحث العلمي ومناهجه** "، المرجع السابق، ص 338.

كما يعرفها عبد الرؤوف المصري على أنها:" محادثة موجهة يقوم بها فرد آخر أو أفراد آخرين، بغية استثارة أشكال معينة من المعلومات من أجل توظيفها في البحث العلمي والاستعانة بها في عملية التوجيه والتشخيص والعلاج".[1]

3-1- دليل المقابلة:

تمثلت المقابلات التي تم إجراءها في مقابلات مقننة مع مدراء المتوسطات ومستشاري التوجيه المدرسي وقد كان الهدف من اختيارهم هو معرفة الطرق الإدارية التي تساهم في تعزيز العملية التعليمية ونجاحها وكيفية المحافظة على مصلحة التلميذ وكذا الأستاذ في ظل التغيرات الحاصلة في البيئة التربوية وقد تمثلت هذه المقابلات في:

- مقابلة مع السيد مشارنية رضا، مدير متوسطة قويسم عبد الحق سوق أهراس، 29 ماي 2024، الساعـة: 11:00.
- مقابلة مع السيد صالحي السبتي، مدير متوسطة بوشواطة إبراهيم سوق أهراس، 22ماي 2024، الساعة 00: 14.

أما المقابلات التي أجريت مع مستشاري التوجيه المدرسي كانت مع كل من:

- مقابلة مع السيدة لوكام عتيقة مستشارة التوجيه والإرشاد المدرسي، بمتوسطة قويسم عبد الحق سوق أهراس، 29 ماي 2024، الساعـة: 09:00.

- مقابلة مع السيدة مهمشي خديجة، مستشارة التوجيه والإرشاد المدرسي، بمتوسطة كافي السعيد سوق أهراس، 13 ماي 2024، الساعـة: 00: 09.

حيث ضمت المقابلات مجموعة من الأسئلة المرتبة والمنظمة والموضوعية جاءت في صيغة مواقف اتصالية تحدث داخل الحيز التربوي وبالضبط بين الأستاذ والتلميذ.

3-2 - أسباب توظيف المقابلة في الدراسة:

- التطرق إلى جزئيات من موضوع البحث لم يتم تناولها في الاستبيان.

[1] - إيهاب عيسى المصري، طارق عبد الرؤوف، "**المقاييس و الاختبارات** "، مجموعة العرب، 2017، ص246

- معرفة الطرق والاجراءات المتبعة من قبل المدراء ومستشاري التوجيه المدرسي حول الإشكاليات الاتصالية التي تكون على مستوى متوسطا تهم وكيفية التعامل معها.
- الرغبة في التوصل إلى معلومات إضافية حول موضوع الدراسة التي يكون لها دور كبير في عملية تحليل النتائج.

4- الاطلاع على الوثائق والإرساليات:

يلجأ الباحث في كثير من الأحيان إلى الاستعانة بأدوات بحثية مختلفة تكون بمثابة أدوات مساعدة وإضافية تساعده على جمع المعلومات والبيانات، خاصة إذا ما تعلقت بميدان دراسته البحثية سواء كانت هذه الوثائق محاضر أو سجلات أو حتى بيانات إحصائية ومخططات، والتي من شأنها أن تمكن الباحث من بلوغ أهدافه البحثية.

حيث استفادت الباحثة في هذا السياق من مجموعة من الوثائق التي ساعدتها في بلوغ نتائج الدراسة، وتمثلت هذه الوثائق في الاطلاع على:

- سجلات الشكاوى الخاص بالمتوسطات التي تمت على مستواها الدراسة الميدانية.
- سجل المقابلات الإرشادية الخاص بكل متوسطة والذي يكون بحوزة مستشار التوجيه والارشاد المدرسي، وهو المسؤول عن تسجيل الحالات المدرسية للتلاميذ، أوضاعهم الاجتماعية، الخلافات التي تقع بين التلميذ والأستاذ والتي تتطلب حل سريع من قبل مستشار التوجيه.
- وثيقة تثبت حصيلة نشاطات لجنة الارشاد والمتابعة والتي تتكون من خاصيتين: الأولى: هي احتوائها على إحصاءات تتعلق بالتلاميذ الذين يعانون حالات ومشاكل مختلفة، وتم عرضهم على لجنة الإرشاد والمتابعة والتي ضمت: مشاكل أسرية، مشاكل سلوكية، مشاكل دراسية، مشاكل صحية.

وأما الخاصية الثانية لهذه الوثيقة هي: إحصاء الحالات المتكفل بها من قبل لجنة الإرشاد والمتابعة.

- المحاضر المتعلقة بالمجالس التأديبية.
- وثيقة إحالة التلميذ على لجنة الإرشاد والمتابعة.
- وثيقة طلب مساعدة موجه إلى رئيس لجنة الإرشاد والمتابعة.

رابعا: حدود الدراسة

إن تعيين حدود الدراسة يفتح للباحث أفاقا تحدد أفكاره البحثية وتقوم بتوجيهه توجيها صحيحا يخدم دراسته ويمكنه من القيام بمتطلبات بحثه وفقها، خاصة وأنها تمثل عاملا أساسيا من عوامل نجاح البحث العلمي نظرا لأن الباحث لا يمكنه أن يقوم بالبحث دون تعيين حدوده، وأن تحديد الميدان أمرا ضروريا وحتميا في كل بحث والذي يتطلب تحديد فترة زمنية لإنجازه.

1 – الحدود الزمانية:

قامت الباحثة بإجراء الدراسة على فترات مختلفة حيث كانت الانطلاقة من شهر نوفمبر 2021 أين تم اختيار موضوع الدراسة وتحديد مشكلته البحثية وتساؤلاته الفرعية، حيث انقسمت الدراسة إلى ثلاث (03) مراحل:

- **المرحلة الأولى:** تميزت هذه المرحلة بعملية جمع المراجع والمصادر التي تخص البحث، حيث تم بناء تصور عام للدراسة، وتحديد المفاهيم الأساسية للبحث وكذا المقاربة التي سيتم على ضوئها إنجاز الموضوع المطروح، فيما استطاعت الباحثة جمع المادة العلمية المتعلقة بالفصول النظرية للدراسة من بداية شهر نوفمبر 2022 إلى غاية شهر جويلية2023، حيث تخللت هذه الفترة الكثير من الانقطاعات لأسباب مختلفة.
- **المرحلة الثانية:** تم في هذه المرحلة إعداد أسئلة الاستبيان بشكلها الأولي، وعرضه على الأستاذة المشرفة، والتي تم على إثرها اجراء التعديلات بناء على توجيهاتها، وثم تم عرضها على الأساتذة المحكمين، فيما قامت الباحثة إلى إخضاع عينة من الاستبيان للتجريب شهر جانفي 2024، ثم قامت بطبع وتوزيع الاستمارة بشكلها النهائي ووفق حجم العينة المتمثلة في 327 مفردة.
- **المرحلة الثالثة والأخيرة:** قامت الباحثة في هذه المرحلة بإجراء المقابلات مع كل من مدراء المتوسطات ومستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي للمتوسطات التي تم إجراء الدراسة الميدانية على مستواها وتسجيل الملاحظات من خلال إعدادها لشبكة ملاحظة، ثم شرعت الباحثة في تفريغ وتحليل نتائج البحث بداية من شهر جوان إلى غاية شهر سبتمبر 2024، مع قيامها باستكمال بعض العناصر النظرية التي لم تتمكن من بلوغ مراجعها إلا خلال هذه الفترة.

2- الحدود المكانية:

وتمثلت في المتوسطات الاثني عشر (12) في ولاية سوق أهراس، والتي كانت ميدانا للدراسة: متوسطة بوشواطة ابراهيم، متوسطة بن جديد العياشي، متوسطة دايرة ابراهيم، متوسطة قويسم عبد الحق، متوسطة كافي السعيد بن بوعزيز، متوسطة بهيجي منصور، متوسطة جيلالي اليابس، متوسطة، عزوز عمار، متوسطة جبار عمر، متوسطة بومعراف السبتي، متوسطة عبد الحميد بن باديس، متوسطة جوامع صالح.

3- الحدود البشرية:

تم تطبيق هذه الدراسة على عدد من أساتذة التعليم المتوسط بولاية سوق أهراس بمختلف مستوياتهم التعليمية والذين كان عددهم 327 أستاذ وأستاذة.

الجدول رقم (05): يبين عدد الأساتذة من كل جنس

العينة / الجنس	العدد
إناث	201
ذكور	99
المجموع	**300**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

خلاصة الفصل:

الطرق والإجراءات المنهجية المتبعة للدراسة تعتبر من النقاط الجد مهمة في أي عمل بحثي كان، حيث عملت الباحثة على الإلمام بمختلف الخطوات المنهجية التي من شأنها أن تمكن الباحثة من الاختيار الأمثل والأنسب والذي يتوافق وطبيعة دراستها البحثية سواء النظرية أو الميدانية.

حيث قامت الباحثة باعتماد المنهج الوصفي كمنهج يقوم بوصف الظاهرة الاتصالية داخل البيئة التربوية، ووصف مختلف المشكلات والعوائق التي تعترض العملية التعليمية من ناحية وأسلوب التواصل بين الأستاذ والتلميذ، فيما اعتمدت الباحثة على كل من الاستبيان، الملاحظة العلمية، المقابلة المقننة إضافة إلى مجموعة من الوثائق التي تحصلت عليها من ميدان الدراسة كأدوات بحثية ساعدتها على جمع كل ما يتعلق بموضوعها مستخدمة العينة القصدية، والتي تمثلت في أساتذة التعليم المتوسط بغية الوصول إلى نتائج بحثية ذات مصداقية وأكثر دقة يمكن من خلالها تعميم هذه النتائج على المجتمع الأصلي للبحث.

الفصل الخامس:

عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية

الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية

أولا: عرض نتائج الدراسة بناء على الاستبيان

ثانيا: عرض نتائج الدراسة بناء على تحليل شبكة الملاحظة

ثالثا: عرض الإجابة على تساؤلات المقابلة المقننة

رابعا: الإجابة على تساؤلات الدراسة

خامسا: استخلاص النتائج العامة

أولا: عرض نتائج الدراسة بناء على الاستبيان

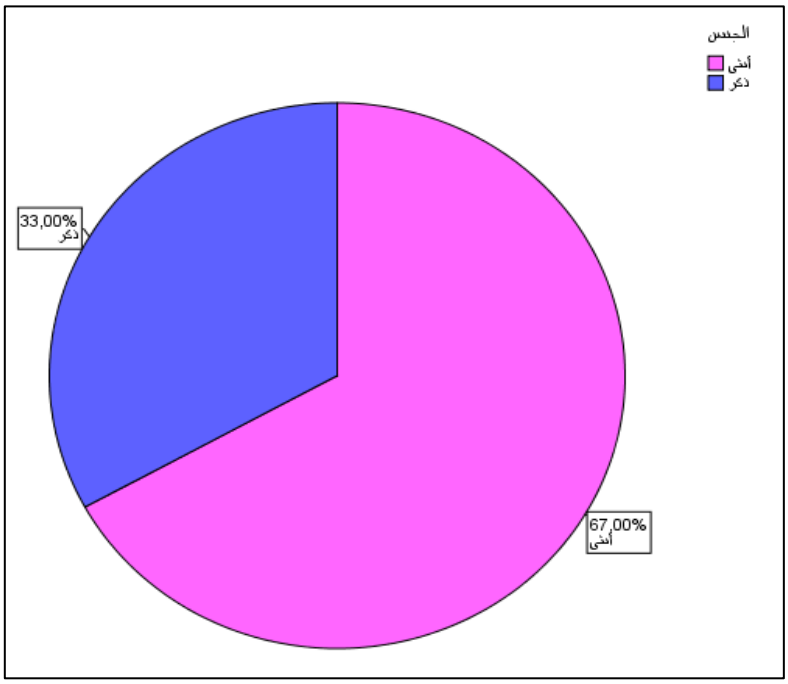
1- المحور الأول: البيانات الشخصية المتعلقة بالأستاذ

الجدول رقم (06): يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس.

العينة / الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
إناث	201	%67
ذكور	99	%33
المجموع	**300**	**%100**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم (11): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

تشير البيانات حسب معطيات الجدول ووفق التمثيل البياني الموافق له أن النسبة الأكبر من أفراد العينة كانت للأساتذة الإناث إذ قدرت بنسبة 67%، تليها نسبة الأساتذة من جنس الذكور بنسبة قدرها 33%.

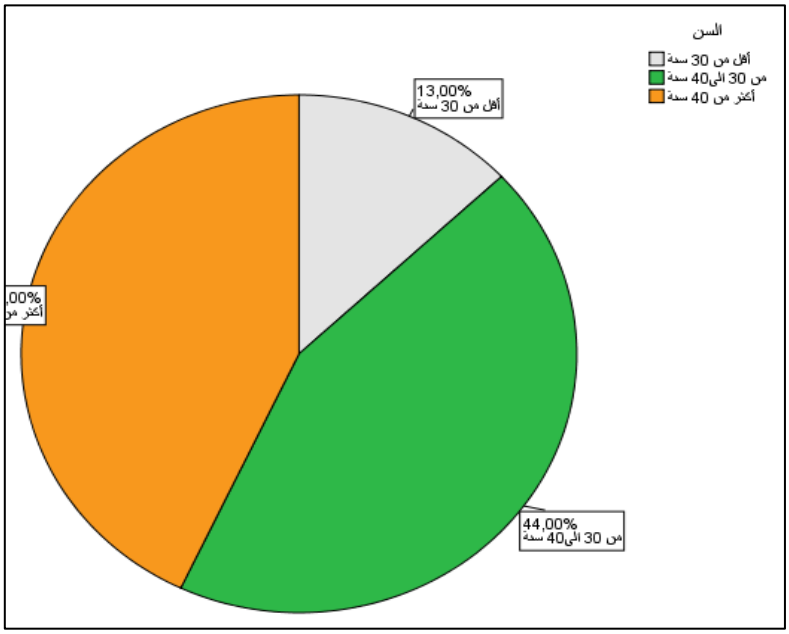
ما يمكن استخلاصه من هذه المعطيات الإحصائية هو الإقبال الواسع لهذه الفئة على مهنة التعليم كونها تتوافق وطبيعة خصائصهن ومسؤولياتهن لحقيقة أن مهنة التدريس تفسح لهن المجال للقيام بالتزاماتهن العائلية، وأيضا يرجع السبب في ارتفاع نسبة الأساتذة الإناث على حساب الجنس الآخر إلى الاختصاصات التي كانوا يدرسونها في المرحلة الجامعية، وخاصة اللاتي كان لهن حظوظ في التخرج من المدارس العليا للأساتذة، حيث أثبت الاحصائيات الأخيرة التي تصب في هذا المجال أن نسبة المتخرجون هم من جنس الإناث أكثر من نسبة الذكور، لهذا استحوذت الإناث على مهنة التعليم إضافة إلى مجالات أخرى كالطب والتمريض والمحاماة.

الجدول رقم (07): يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير السن.

العينة / السن	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 30 سنة	39	%13
من 30 الى40 سنة	132	%44
أكثر من 40 سنة	129	%43
المجموع	**300**	**%100**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS .

الشكل رقم (12): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير السن.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

تشير المعطيات الكمية المشار إليها أعلاه والتمثيل البياني المرافق لها أن النسبة الأكبر لسن المبحوثين كانت للأساتذة الذين أعمارهم ما بين 30 إلى 40 سنة التي قدرت نسبتها بـ 44 %، تليها نسبة 43 % للفئة العمرية التي تجاوزت أعمارهم سن 40 سنة، ثم تليها النسبة الأقل والتي قدرت بـ13 % لأفراد العينة التي تقل أعمارهم عن سن 30سنة.

تعتبر الفئة العمرية التي قدرت نسبتها بـ 44 % فئة شبابية متميزة في أوج عطاؤها وقدرتها على ممارسة مهنة التدريس التي تتطلب الكثير من الجهد والاهتمام والحرص والنضج، حيث بإمكانهم أداء مهامهم وفقا ما تطلبه المنظومة التربوية والمنهاج الدراسي والتي تحتاج إلى مهارات مختلفة على جميع المستويات والجوانب، كما أن سياسة الدولة التي انتهجتها في السنوات الأخيرة في عملية التوظيف أدت إلى إدماج العديد من الأساتذة في إطار عملية التعاقد والتي كانت على مستوى الأطوار الثلاث مما انجر عليها تعزيز القطاع التربوي بفئة من الأساتذة كانت أعمارهم في حدود الفئة العمرية ما بين 30 إلى 40 سنة ، والتي تمثلت في فئة الشباب منتصف العمر والتي بدورها أثرت على معطيات الجدول، مقارنة مع الفئة العمرية التي تليها والتي لم يبقى على تقاعدها إلا سنوات معدودة .

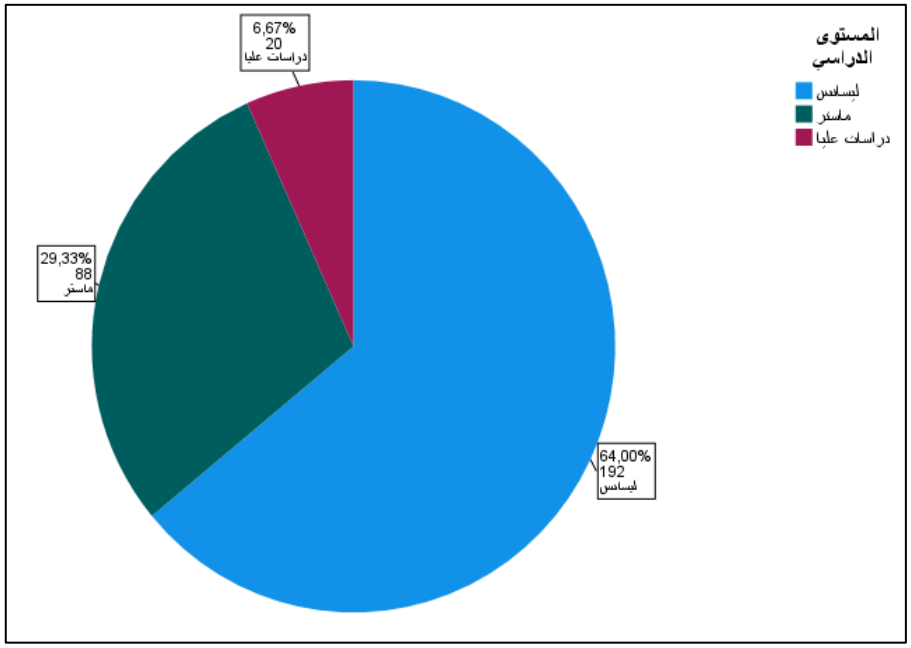
في حين نجد الأساتذة الذين تقل أعمارهم عن الثلاثين سنة لا يمثلون سوى نسبة 13 % و هي نسبة قليلة مقارنة مع النسب سابقة الذكر، يرجع الأمر في ذلك إلى إكمال مشوارهم الدراسي في حدود ما بين واحد وعشرون سنة إلى ثلاثة وعشرون سنة ثم مشاركتهم في عملية التوظيف الشأن الذي يمثل آفاقا أمام سياسة التعليم في الجزائر والتي تمشي نحو تشبيب القطاع، حيث بإمكانهم تزويد قطاع التعليم بدراسات وخبرات علمية في مجال التعليم، والذي يساهم في المساعدة على إنشاء وتطوير برامج وخدمات تستهدف فئات القطاع لعل أهمها التلميذ بسبب أن فئة الشباب الفئة الأكثر اندماجا وتأثرا بالعالم الرقمي وبالتكنولوجيات الحديثة ومجال الذكاء الاصطناعي اللذان لهما دورا كبير وهام في نجاح العملية التعليمية وتطوير طرفي العملية التعليمية نظرا لما تقدمه هاته الأخيرة من معارف مستمدة من تجارب عالمية.

الجدول رقم (08): يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي.

العينة / المستوى الدراسي	التكرارات	النسبة المئوية
ليسانس	192	%64
ماستر	88	%29
دراسات عليا	20	%07
المجموع	**300**	**%100**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم (13): يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

تبين نتائج الجدول أعلاه وكذا الدائرة النسبية المرفقة له أن النسبة الأكبر كانت لخريجي درجة ليسانس والتي قدرت نسبتها بـ 64 %، تليها الدرجة العلمية لخريجي الماستر بنسبة قدرها 29 %، أما النسب الأقل فكانت لخريجي الدراسات العليا وهو ما قدرت نسبته بـ 7 %.

نلاحظ من خلال الدلائل الإحصائية المبينة أعلاه أن جل المبحوثين في طور التعليم المتوسط بالجزائر هم خريجي جامعات بمختلف درجاتهم العلمية، وهذا الأمر لا نقاش فيه لأن سياسة التوظيف في الجزائر المتعلقة بعملية التدريس في الأطوار الدراسية الثالث تحتم على المترشح أن يكون حائز على شهادة جامعية وإلا سيتم إقصاؤه من المشاركة في مسابقة التوظيف، خاصة وان المنظومة التربوية في الجزائر تعمل على الارتقاء بهذا المجال من خلال توظيفها لكفاءات وطنية تحوز على مهارات وقدرات أكاديمية ومهنية عالية وممنهج لها، تجعلهم مؤهلين للقيام بالمهام والمسؤوليات الموكلة لهم في هذا القطاع الذي يحتاج إلى الكثير من الأمور والخصائص التي تجعله رائدا ومتطور نظرا لأهميته وحساسيته، ولأنه القطاع الأهم الذي يؤثر على قطاعات أخرى مختلفة فالدولة حريصة كل الحرص على ضمان نجاحه.

يحتاج التعليم المتوسط في الجزائر إلى أساتذة على درجة عالية من التمكن والتكيف مع البيئات الجديدة والتغيرات الحاصلة في المجتمعات حتى يتمكنوا من تزويد التلميذ بما يحتاجه من معـــــــارف وخبرات بل أكثر من ذلك أن يكونوا قادرين على حل المشكلات التي تواجههم وتقديم حلول مبتكرة لها وهو ما يتميز به خريجي الجامعات لأنهم يتمتعون بمهارات اتصالية فعالة وقادرين على العمل الجماعي والتعاون مع الآخر، وكذا ابتكار طرق وأفكار جديدة تدفع بعجلة العملية التعليمية بل وحتى القطاع ككل.

كما أعتقد أن هذه النسب المتفاوتة في طبيعة المؤهلات الدراسية للمبحوثين ترجع إلى أن التعليم في الطور المتوسط يتطلب من الأستاذ أن يكون حائز على شهادة ليسانس والتي نالت على النسبة الأكبر، من جهة أخرى نجد أن مشكلة البطالة تبقى الهاجس الأكبر الذي يدفع بالمتخرجين إلى التخلي عن مستواهم الدراسي كمن هم حائزين على شهادة الماستر أو الماجيستر أو حتى الدكتوراه إلى التدريس في هذا الطور مع العلم أن الحائزون على شهادة الماستر لهم الأحقية في التدريس في الطور اللاحق (الثانوي) وهو ما عبرت عليه النسبتين 29 % و 7 % التي مثلت الدراسات العليا.

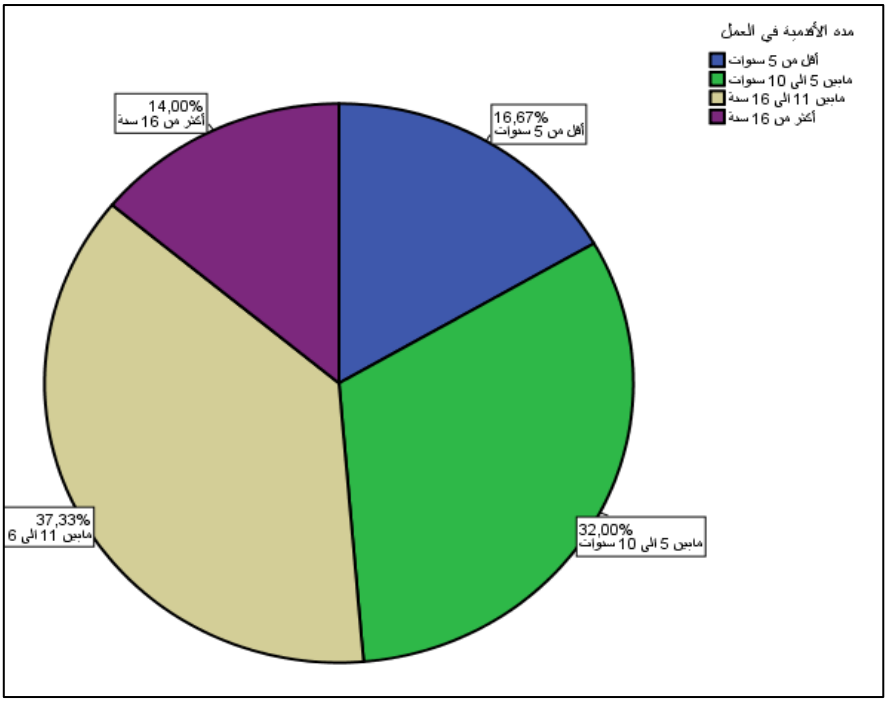
الجدول رقم (09): يبين تعداد أفراد العينة المبحوث حسب متغير الأقدمية في العمل.

العينة / الأقدمية	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	50	%16,7
ما بين 5 إلى 10 سنوات	96	%32
ما بين 11 إلى 16 سنة	112	%37,3
أكثر من 16 سنة	42	%14,0

المجموع	300	%100

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS .

الشكل (14): يوضح تعداد أفراد العينة المبحوث حسب متغير الأقدمية في العمل.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

تشير المعطيات الكمية المبينة في الجدول (04) وكذا التمثيل البياني المرافق له أن نسبة الأساتذة الذين لديهم خبرة أكبر هو ما مثلته الفئة من 11 إلى 16 سنة بنسبة قدرها 37,3 %، تليها الفئة من 05 إلى 10 سنوات بنسبة قدرها 32 %، ثم الفئة الأكثر من 16 سنة والتي قدرت نسبتها بـ 16 %، بينما كان نسبة الخبرة الأقل للفئة الأقل من 05 سنوات حيث قدرت نسبتها بـ 14 %.

تعد الخبرة في المجال التعليمي أمر جد هام وعامل له تأثير واضح على العملية التعليمية، حيث تمكن الأساتذة من فهم احتياجات التلاميذ وتساعدهم على إيجاد العديد من الطرق للتواصل والتعامل معهم بفعالية، فمدة العمل والأقدمية تجعل الأستاذ أكثر فهم للمحتوى الدراسي، فيقدم درسه بأفضل الطرق وأسهلها شرحا وإيضاحا، ومع مرور الوقت يجد نفسه أكثر قدرة على تكييف أساليب ووسائل التدريس وفقا ما يلبي متطلبات واحتياجات طلابه، فتراكم الخبرة لدى الأستاذ تساعد على تطور مهاراته كمهارة التخطيط للدرس، إدارة الفصل الدراسي، وتقييم التلاميذ، كما تساهم في بناء علاقات جدية مع التلاميذ سواء في إطار علاقات

رسمية كعلاقة الأستاذ والتلميذ أو في إطار علاقة غير رسمية مقامها الاحترام المتبادل بين طرفي العملية التعليمية، الشيء الذي يساعد على خلق بيئة تعليمية وتواصلية أكثر إيجابية وداعمة للقدرات الفردية.

كما يرتبط هذا المتغير بمتغير السن حيث نجد توافق كبير بين النتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه ونتائج الجدول الذي بين أيدينا، حيث أوضحت النتائج أن الفئة العمرية من 30 إلى 40 سنة التي قدرت نسبتها بـ 44 % تتوافق وعامل الاقدمية من 11 إلى 16 سنة التي قدرت نسبتها بـ 37.3 %، بالمقارنة مع الفئة الأقل من 05 سنوات خبرة في مجال التعليم مثلتها فئة الأعمار الأقل من 30 سنة، في حين أن الأساتذة الأكثر من أربعون سنة تمثلت نسبة خبرتهم حسب المعطيات أعلاه بأكثر من 16 سنة خبرة، في هذا الصدد يمكن أن نستخلص أن متغير السن ومتغير الأقدمية في هذه الدراسة متوافقان وهذا تبعا لما جاءت به النتائج.

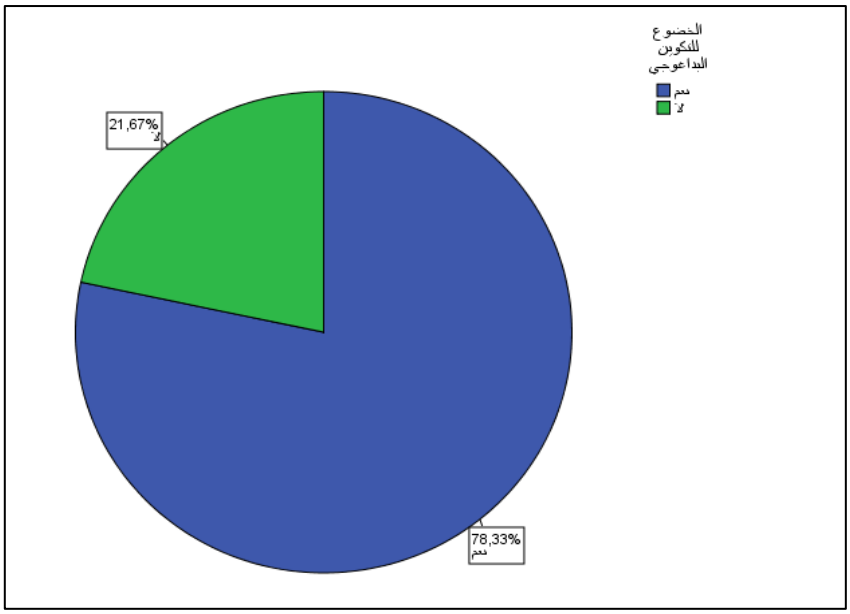
كما أن متغير مدة العمل أو الأقدمية يمكن أن يمثل عائقا أمام طرفين العملية التعليمية، فشعور الأستاذ بالملل والروتين يتسبب في ضعف دافعيته نحو تقديم الأفضل ما ينجم عنه سوء التواصل مع طلابه نتيجة عدم قدرته على تجاوز هذا الشعور ومحاولة استرجاع الحماس الذي يمكن من خلاله ان يحافظ على الموقف الاتصالي العلائقي مع تلاميذه في ظل نسق بيئي تعلمي من المفروض أن يكون مفتوح ومواكب للتغيرات الطارئة على المجتمع.

الجدول رقم (10): يبين خضوع أفراد العينة المبحوثة للتكوين البيداغوجي.

العينة / الخضوع للتكوين	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	235	%78,3
لا	65	%21,7
المجموع	**300**	**%100**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS .

الشكل رقم (15) : يوضح خضوع أفراد العينة المبحوثة للتكوين البيداغوجي.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

توضح لنا نتائج الجدول (05) والدائرة النسبية الداعمة له إلى أن النسبة الأكبر كانت للأساتذة الخاضعين للتكوين البيداغوجي قبل ممارسة مهنة التدريس وهو ما قدرت نسبته بـ78.3 %، في حين كانت النسبة الأقل والتي قدرت بـ 21,7%إلى الأساتذة الذين لم يتلقوا تكوين وهو ما يعادل 65مفردة من أفراد عينة البحث.

نعزي ارتفاع نسبة الأساتذة الذين يخضعون إلى التكوين البيداغوجي والذي قدرت بـ 78.3 % إلى اهتمام وحرص المنظومة التربوية على تطوير مهارات وقدرات الأساتذة الجدد وتمكينهم من إحداث الأساليب المطبقة في مجال التعليم، المسألة التي تسمح لهم بتحديث معرفتهم وتكييفها وفق ما يخدم التلميذ وطبقا لنظريات التعلم الأكاديمية الحديثة التي تكون عادة مواكبة للتغيرات والتي تسمح لهم بتطبيق أبعادها العلمية أثناء القيام بأداء مهامهم.

يساهم التكوين البيداغوجي للأساتذة على الارتقاء بجودة التعليم وتحسين مكانته كما أنه لا يقتصر على حديثي التوظيف ولكنه يشمل جميع الأساتذة داخل المؤسسة التربوية، يكون هذا التكوين في شكل ندوات، أيام دراسية، مؤتمرات يتم من خلالها التطرق إلى أحدث الوسائل والأساليب والتقنيات التي تساعد التلميذ على فهم المادة بأسرع الطرق وأبسطها، وكذلك تمكن الأساتذة من شرح مادتهم التي يدّرسونها بأسرع وقت وبأقل جهد.

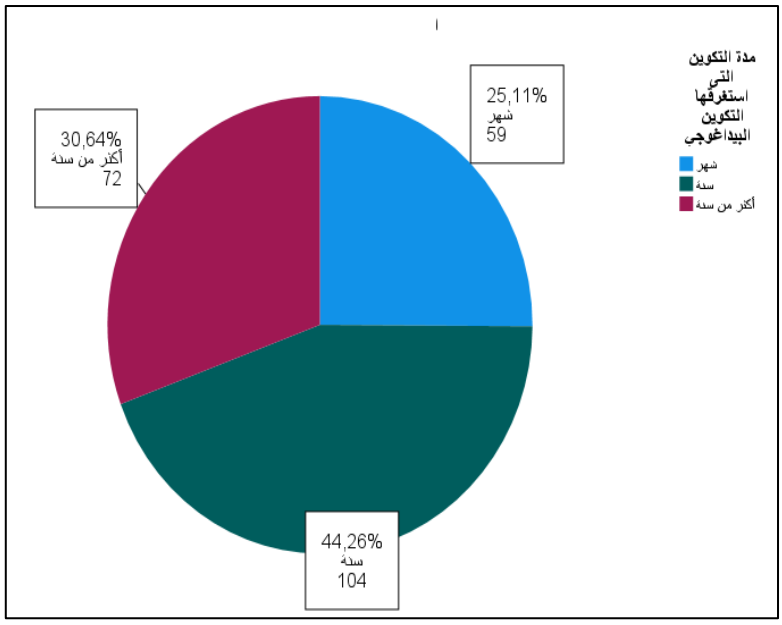
حيث يسعى التكوين من خلال برامجه المسطرة من قبل الجهات المختصة إلى ترقية المستوى البيداغوجي والمهني للأستاذ من خلال تزويده ببعض المواقف التعليمية التعلمية التي من الممكن أن تواجهه أثناء مسيرته المهنية، وتدريبه على كيفية اتخاذ القرار المناسب لكل موقف أو وضعية تستدعي حل فوري والتي يكون فيها الأستاذ في حالة اتصال مباشر مع تلميذه.

الجدول رقم (11): يبين مدة التكوين البيداغوجي التي يخضع لها أستاذ التعليم المتوسط.

العينة / مدة التكوين	التكرارات	النسبة المئوية
شهر	59	%25.1
سنة	104	%44,25
أكثر من سنة	72	30.6%
المجموع	**235**	**%100**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS .

الشكل رقم (16) : يوضح مدة التكوين البيداغوجي التي يخضع لها أستاذ التعليم المتوسط.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى المدة التي يخضع لها الأساتذة لتكوين البيداغوجي حيث كانت النسبة الأكبر لاحتمال أن الأستاذ يخضع لمدة 01 سنة إلى التكوين البيداغوجي والذي قدرت نسبته بـ 44.26 %، تليها نسبة 30.6% لاحتمال أن مدة التكوين البيداغوجي لأكثر من 01 سنة، في حين كانت النسبة الأقل إلى احتمال أن الأستاذ يخضع للتكوين البيداغوجي لمدة 01 شهرا وهو ما قدرت نسبته بـ 25.1 %.

الدلالات الإحصائية التي يمكن استخلاصها والتي توضح أن 44 .3 % من الأساتذة يخضعون لتكوين بيداغوجي مدته 01 سنة والذي يعد استثمارا هاما في مهنة التدريس نظرا لما يجنيه الأستاذ من مهارات، لاسيما الاتصالية منها والتي تتعزز بفضله.

إن مدة التكوين البيداغوجي جد هامة في الحياة المهنية للأستاذ فكلما كانت المدة طويلة استطاع الأستاذ من خلالها الإلمام بجميع الحيثيات التي ترتبط بمجال التربية والتعليم والتواصل الجيد والفعال، حيث تختلف مدة التكوين حسب البلد، فالتكوين في الجزائر تقوم وزارة التربية والتعليم بتحديد مدته، مواعيده، وبرامجه التي يجب أن تتوافق مع طبيعة المواد مع تحديد الحجم الساعي لكل تخصص، حيث يهدف من وراءه إلى تزويد الأساتذة بكم من المعارف والمهارات اللازمة لأداء مهامهم بكفاءة عالية، كما يمكنهم من إعداد أساتذة فاعلين ومؤثرين.

حيث أن التباين في النتائج المتحصل عليها إلى عدة دوافع فمدة 01 سنة التي مثلتها نسبة 3. 44 % تمثل المدة الرسمية والقانونية المعمول بها في النظام التربوي الجزائري، والتي تكون في العادة متعلقة بالأساتذة الجدد، ويتم قبل أو أثناء التحاق الأستاذ بمنصبه، وإن زادت على 01 السنة وهو ما مثلت نسبته 30.6 % يكون من أجل إعداد الأساتذة لمواجهة بعض التحديات التي قد تعترضه في مجال تخصصه وتمرينه عن كيفية التعامل مع هذه التحديات بفعالية، لأنه أهم جزء في المجتمع التعليمي ويتعامل مع أفراد يمثلون محور هذا المجتمع، أما فيما يخص النسب الأقل والتي كانت تخص الأساتذة الذين خضعوا لتكوين بيداغوجي مدته 01 شهر، أرى أنه ليس كذلك أي مدة 01 شهر مدة قصير جدا يمكن أن يتلقى فيها الأساتذة كل ما يخص مجال التعليم وطرق التدريس، خاصة إذا تعلق الأمر بالأساتذة حديثي التوظيف، ربما يكون القصد من وراءها أيام دراسية أو ندوات توجيهية أو مؤتمرات يتم فيها مناقشة مواضيع تخص الأستاذ والتلميذ.

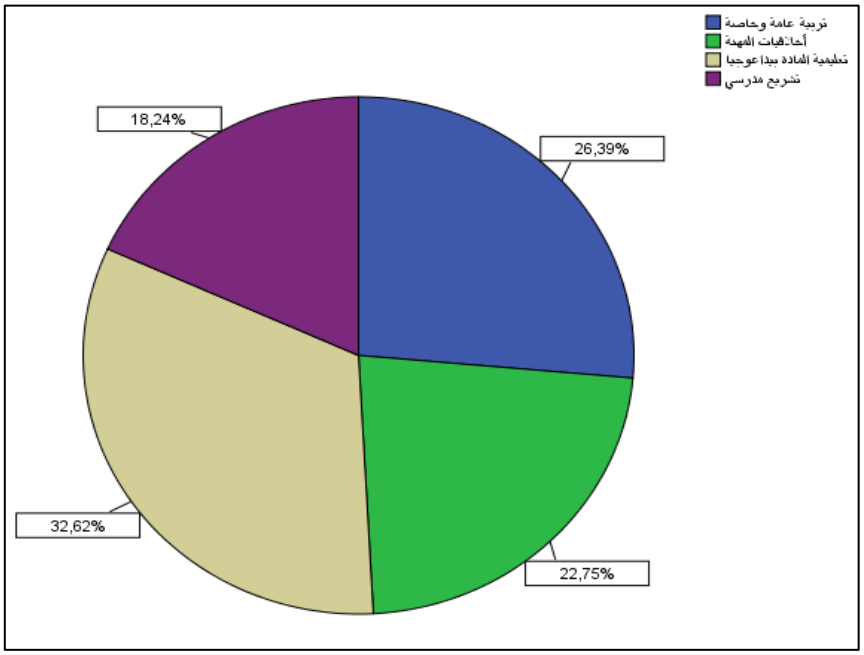
ما نستطيع قوله عن متغير مدة التكوين البيداغوجي للأستاذ أنه كلما كانت فترة التكوين طويلة تكون أكثر فعالية ودقة وتكون مخرجاتها ذات قيمة وأكثر قوة ومهارة تضمن جودة التعليم ورفع مستوى وقدرات الأستاذ.

الجدول رقم (12): يبين طبيعة المقاييس المدروسة التي يتعرض لها أستاذ التعليم المتوسط أثناء عملية التكوين.

العينة / المواد	التكرارات	النسبة المئوية
تربية عامة وخاصة	123	%26,4
أخلاقيات المهنة	106	2%2,7
تعليمية المادة بيداغوجيا	152	%32,6
تشريع مدرسي	85	%18,2
المجموع	**466**	**% 100**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل (17): يوضح طبيعة المقاييس المدروسة التي يتعرض لها أستاذ التعليم المتوسط أثناء عملية التكوين.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

تشير النسب الممثلة في الجدول أعلاه وكذا في التمثيل البياني المرفق له أن أعلى نسبة كانت لمقياس تعليمية المادة بيداغوجيا والتي قدرت نسبتها بـ 32 .6 %، يليها مقياس التربية العامة والخاصة والذي قدرت نسبته بـ 26.4%، تليها نسبة 22 .75 % لمقياس أخلاقيات المهنة، أما النسبة الأقل فكانت لمقياس التشريع المدرسي وهو ما قدرت نسبته بـ 18.2%.

أعزي النتائج المتحصل عليها والتي كانت بناء على سؤال مفتوح عن طبيعة المقاييس التي تم تناولها خلال التكوين البيداغوجي للأساتذة التعليم المتوسط في الجزائر، حيث كانت النسبة الأكبر من إجابات المبحوثين لمقياس تعليمية المادة بيداغوجيا التي تهتم بتزويد المعلم بالمعارف والمهارات اللازمة لتدريس مادته الدراسية بفعالية وتعنى بتمكينه من إعداد وتصميم وتنفيذ الدرس بطريقة جذابة، أما عن مقياس التربية العامة والخاصة فيعمل على تدريب الأستاذ ثقافيا وفكريا وتزويده بمختلف المعارف الأساسية في مختلف المجالات، كما أن دوره الرئيسي يكمن في مساعدة الأستاذ على فهم البيئة المدرسية وما حولها من مؤثرات بشكل أفضل ينجر عنه تواصل فعال وناجح مع الطلاب.

أما عن مقياسي أخلاقيات المهنة والتشريع المدرسي فهما مقياسان يعملان على تحقيق الانضباط داخل الفصل سواء تعلق الأمر بالأستاذ أو التلميذ، فالأول يهدف إلى تعليم المعلم القيم والمبادئ الأخلاقية التي يجب أن يتحلى بها أثناء قيامه بمهمته على اعتبار أنه القدوة الحسنة لتلاميذه، أما الثاني فيسعى إلى توعية المعلم بالقوانين واللوائح التي تحكم وتنظم المؤسسات التربوية وكذا تبين الحقوق والواجبات التي تقع على عاتق الطرفين.

كما تعتبر هذه المقاييس ذات أهمية وأثر بالغ في تعزيز المهارات الاتصالية لدى الأستاذ والتي تنعكس على علاقاته الارتباطية سواء مع طلابه أو زملائه الأساتذة أو الطاقم التربوي ككل، فالملاحظ أن المنظومة التربوية تهتم كثير بانتقاء المقاييس التي يتم تدريسها في التكوين البيداغوجي، حيث تمكن طرفي العملية التعليمية من تحقيق أهدافهما التي ترتبط بطبيعة العلاقة التواصلية التي تحدث بين الأستاذ والتلميذ.

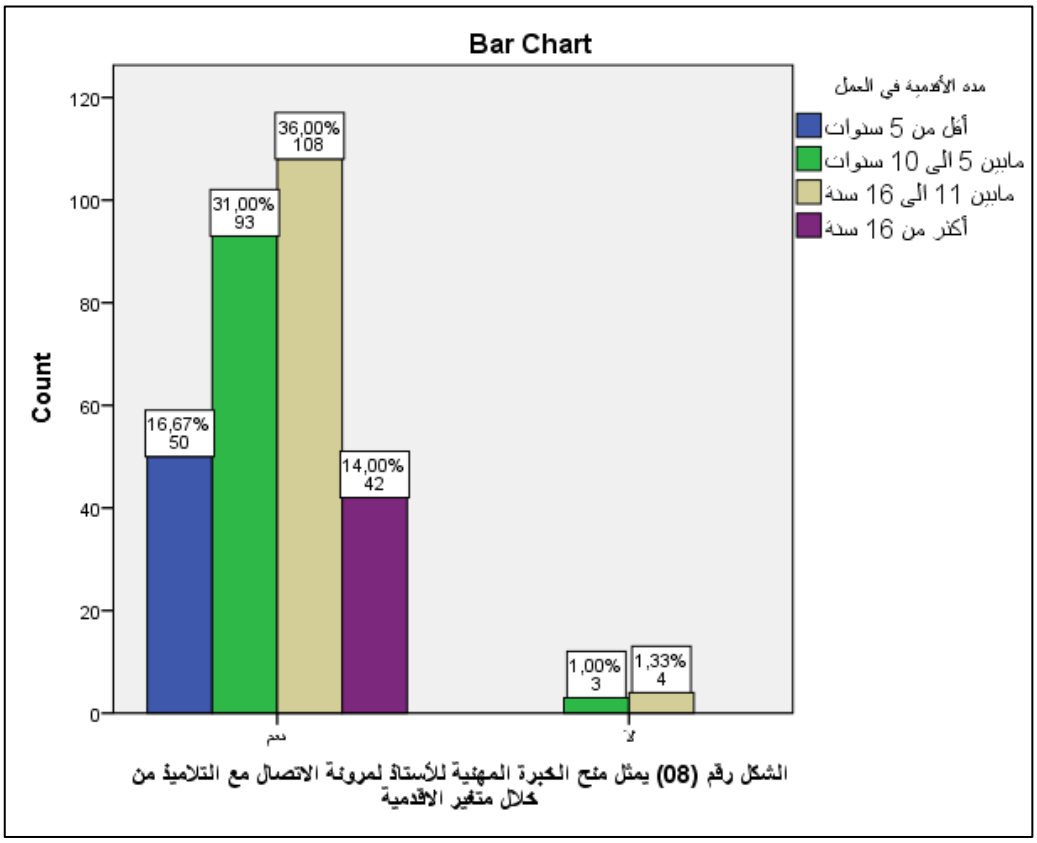
2- المحور الثاني: تأثير المهارات الاتصالية للأستاذ كقائم بالاتصال على العملية التعليمية.

الجدول رقم (13): يبين أهمية الخبرة المهنية للأستاذ التعليم المتوسط ودورها في مرونة الاتصال مع التلاميذ من خلال متغير مدة الأقدمية.

العينة / درجة المرونة	أقل من 5 سنوات		ما بين 5 الى 10 سنوات		ما بين 11 الى 16 سنة		أكثر من 16 سنة		المجموع	
	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن
نعم	50	%16.7	93	%31	108	%36	42	%14	293	%97.7
لا	0	%0.0	3	%1.0	4	% 1.3	0	% 0.0	7	% 2.3
المجموع	**50**	**%16.7**	**96**	**% 32**	**112**	**% 37.3**	**42**	**% 14**	**300**	**% 100**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم (18): يوضح أهمية الخبرة التعليمية للأستاذ التعليم المتوسط ودورها في منح المرونة الاتصالية مع التلاميذ من خلال متغير مدة الأقدمية.



الشكل رقم (08) يمثل منح الخبرة المهنية للأستاذ لمرونة الاتصال مع التلاميذ من خلال متغير الاقدمية

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS .

تبين نتائج الجدول أعلاه والتمثيل البياني المرافق له أن النسبة الأعلى للأساتذة الذين تمنحهم الخبرة التعليمية مرونة في الاتصال مع التلاميذ قدرت نسبتهم بـ7. 97 % وهي نسبة معتبرة مقارنة مع الأساتذة الذين يرون عكس ذلك والذي قدرت نسبتهم بـ 2.7 %، كما أن النسبة المرتفعة وحسب متغير الأقدمية ترجع إلى الأساتذة الذين كانت مدة خبرتهم تتراوح ما بين 11 سنة إلى 16 سنة والتي قدرت بـ36 %، تليها الفئة التي خبرتها من 05 إلى 10سنوات بنسبة قدرها31 %، ثم نسبة قدرها 16 % لفئة الأساتذة الذين كانت خبرتهم المهنية أقل من 05 سنوات بنسبة قدرت بـ 16 %، أما النسبة الأقل فكانت للفئة التي خبرتها أكثر من 16سنة.

تمنح الخبرة التعليمية للأستاذ مهارة التواصل مع تلاميذه، حيث تعتبر عاملا هاما في إعطاء فرصة للأستاذ في التواصل الفعال مع طلابه من خلال العلاقة التفاعلية التي تكون بينهما ما يفرض على الأستاذ اتباع أساليب الاتصالية مناسبة للموقف الاتصالي الذي يكون فيه الطرفان.

تتحكم في هذه المرونة الاتصالية مدة العمل في مجال التدريس التي تمكن الأستاذ من نقل رسائله بشكل واضح وسلسل يضمن وصول الرسالة كما هي دون تحريف أو تشويه في شكلها أو حجم المعلومات التي يراد نقلها مما ينجم عنها حدوث الأثر المطلوب، حيث تكمن مرونة الاتصال بين الأستاذ والتلميذ داخل الفصل الدراسي من خلال قدرة الأستاذ على إقناع التلميذ الأمر الذي يتشكل من وراءه عدم وجود صعوبات وعوائق اتصالية فيما بينهما فيتحقق من وراءه الفهم الصحيح، وهو ما يتفق مع النتائج المتحصل عليها خاصة إذا ما تعلق بفئة الأساتذة التي كانت خبرتهم المهنية من 11 إلى16سنة ، حيث يرجع السبب في ذلك إلى تفتح الأستاذ على أهمية الاتصال في العملية التعليمية وكذا أشكاله الملائمة، فالاتصال داخل حجرة الدراسة يتطلب التفاعل والمشاركة التي تتولد من خلال المرونة الاتصالية بين الطرفين والتي يتحصل عليها نتيجة تدريسه لسنوات عديدة .

كما نرجع سبب التفاوت بين النسب المتحصل عليها أن فئة الأستاذة التي لديهم خبرة تعليمية تجاوزت16 سنة تحصلت على أقل نسبة والتي قدرت بـ 14 %، تعتبر نسبة مخالفة لما تهدف إليه الخبرة التعليمية، والتي قد تعود لأسباب نفسية أو شخصية للفرد المبحوث لأنه وبالرغم من عدد سنوات خبرته إلا أنه يرى أن هذه الأخيرة لا تمنح مرونة اتصالية بينه وبين تلاميذه، بالتالي أعتقد هنا أنه ينظر إلى عملية الاتصال مع تلاميذه بشكل أحادي الاتجاه وأن رسائله ستصل إلى المتلقي دون الحاجة إلى الرد، عكس ما تروج له المرونة الاتصالية التي أساسها الفعل ورد الفعل بطريقة سليمة وخالية من جميع الشوائب التي تنعكس على مضمون ومحتوى الرسالة المنقولة.

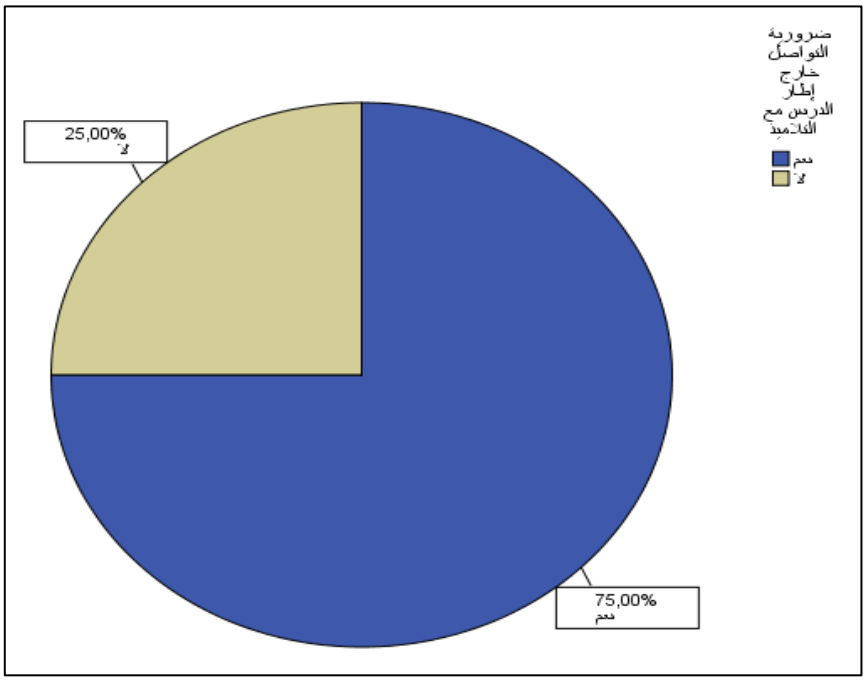
*** حسب وجهة نظر الباحثة فإن استطاعة الأستاذ على التكيف مع مختلف المواقف والصعوبات التي قد تطرأ عليه أثناء أداء مهامه التدريسية بغض النظر عن الاختلافات التي تكون بينه وبين تلاميذه سواء الثقافية أو الاجتماعية أو حتى اللغوية من شأنه أن يحقق المرونة الاتصالية، وهذه القدرة على التكيف يكون منبعها الرئيسي الخبرة المهنية في المجال التعليمي.**

الجدول رقم (14): يبين حتمية وضرورة التواصل خارج إطار الدرس مع التلاميذ.

العينة / ضرورة التواصل	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	225	%75
لا	75	%25
المجموع	**300**	**%100**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم (19): يوضح حتمية وضرورة التواصل خارج إطار الدرس مع التلاميذ.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

تشير المعطيات الكمية الموضحة أعلاه أن 75% من أفراد العينة يرون أن اتصال الأستاذ بتلاميذه خارج إطار الدرس ضروري وحتمي بينهما، في حين يرى 25 % من أفراد العينة المبحوثة أنه ليس ضروري، فهم يكتفون بالاتصال داخل حجرة الدراسة فيما يخص المحتوى المدرس فقط دون التطرق إلى مواضيع أخرى وذلك لعدة دوافع تجعلهم في تواصل محدود، والتي ترجعها الباحثة إلى أن فتح المجال للتواصل خارج إطار الدرس يضيع من الوقت المخصص للحصة وهم لا يملكون الوقت الكافي ولديهم الكثير من الانشغالات التدريسية والبحثية، كما أنهم يفتقرون لثقافة التواصل التي تجعلهم يترددون في فعل ذلك، إضافة إلى ذلك فالكثير لديهم نظرة استعلاء وتكبر تجعلهم لا يفتحون نقاشات تتعدى حدود المادة التي

يدرسها لأنه يرى أن ذلك يخلق نوع من الفوضى التي يخشى أن لا يتمكن من السيطرة عليها والتي تعتبر عائقا اتصاليا يخص شخصه لأن هذا النوع لا يتقبل وجهات النظر خاصة إذا تعارضت أراءه مع ثقافات الغير.

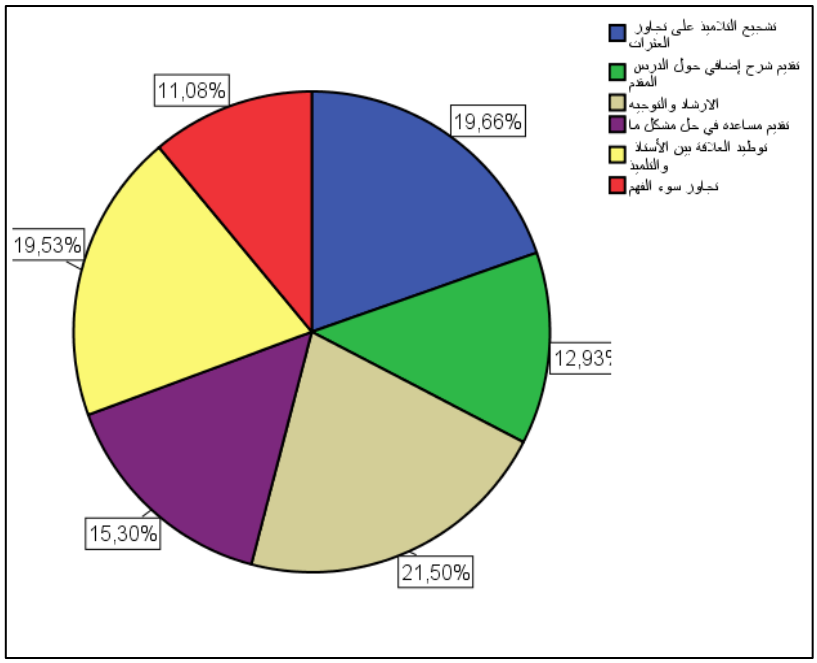
*** بالرغم من الفوائد التي يمكن ان يجنيها الطرفان من وراء هذا التواصل خاصة وأنه يعزز عملية التعلم من خلال مناقشة بعض النقاط التي تكون غامضة أو غير واضحة، فالتواصل خارج إطار الدرس يساهم في تدعيم المهارات الاجتماعية والتواصلية للطلاب وحتى الأساتذة كما يعمل على تجاوز سوء الفهم بينهما.**

الجدول رقم (15): يبين مبررات التواصل مع التلاميذ خارج الدرس وفقا لضرورة التواصل خارج الصف.

ضرورة التواصل / مبررات التواصل	المجموع	
	التكرارات	النسبة
تشجيع التلاميذ على تجاوز العثرات	149	% 19.7
تقديم شرح إضافي حول الدرس المقدم	98	% 12.9
الارشاد والتوجيه	163	% 21.5
تقديم مساعدة في حل مشكل ما	116	% 15.3
توطيد العلاقة بين الأستاذ والتلميذ	148	% 19.5
تجاوز سوء الفهم	84	% 11.1
المجموع	**758**	**% 100**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم (20): يوضح مبررات التواصل مع التلاميذ خارج الدرس وفقا لضرورة التواصل خارج الصف.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

تبين النتائج أعلاه أن 21.5 %من الأساتذة يرون أن التواصل خارج إطار الصف يكون من أجل الإرشاد والتوجيه، تليها نسبة 19.66 % لاحتمال تشجيع التلاميذ على تجاوز العثرات، أما 19.53 % من أفراد العينة يرون أن التواصل خارج إطار الدرس يكون من أجل توطيد العلاقة بين الأستاذ والتلميذ، تليها نسبة 15.30 % كانت لاحتمال تقديم مساعدة في حل مشكلة ما، فيما تحصل احتمال تقديم شرح إضافي على نسبة قدرت بـ 12.93 %، أما النسبة الأقل كانت لاحتمال تجاوز سوء الفهم والتي قدرت نسبتها ب .%11.08

الملاحظ أن جميع النسب متقاربة جدا ما يدل على أن أهمية التواصل خارج إطار الدرس تفضي إلى تجاوز المعيقات التواصلية التي تحدث بين الأستاذ والتلميذ خاصة تلك المتعلقة باللغة التواصلية بينهما، حيث يتمكن من خلالها التلميذ من فهم المقصود في كل ما يصدره الأستاذ من رسائل اتصالية تعليمية سواء كانت لفظية أو غير لفظية، ومن جهة أخرى تفسح المجال للأستاذ للتعرف على تلاميذه وقدراتهم فيصبح قادرا على تكييف ما يقدمه وفق ما يتناسب وقدراتهم، كما يتمكن بفضله من التمييز بين القدرات الفردية لطلابه، لأن معرفة المستقبل من خلال تخميناته، أفكاره وخبراته له دور في فهم الرسالة سواء تعلق الأمر بمرسل الرسالة أو مستقبلها على اعتبار أن الاتصال دائري بينهما يحدث فيه تبادل الأدوار فكلما زادت المعرفة بين الطرفين المرسل والمستقبل كلما كان من السهل فهم الرسائل الصادرة عنهما.

إن تفسير الرسائل الاتصالية في العملية التعليمية يقوم على المعالجة الحسية التي تصدرها حواسنا اتجاه هذه الرسائل المكتوبة أو المنطوقة أو التي تكون في هيئة غير لفظية تصدر على شكل إشارات ورموز وإيماءات وحركات وجه، بالتالي فإن تفسير معناها يكون بناء على معارفنا وخبراتنا وكذا مراعاة للسياق التي جاءت فيه الرسالة، حيث يحتاج كل ذلك إلى تواصل داخل حجرة الدراسة وخارجها وفي كل مكان وزمان لنرى دور التواصل المتميز في توطيد العلاقة بين الطرفين، وكذا في عملية الإرشاد والتوجيه والأهم دوره في تجاوز سوء الفهم الذي يعتبر العائق الأول أمام الأستاذ والتلميذ أثناء العملية التعليمية والذي ينجر عنه العديد من المشاكل والعقبات كعدم القدرة على إيصال المعنى من قبل الأستاذ أو سوء الفهم والتفسير للرسائل من قبل المستقبل، وبالتالي تكون التأويلات خاطئة مما يؤدي إلى نتيجة حتمية تتمثل في سوء الاتصال بين الأستاذ والتلميذ وبالتالي فشله.

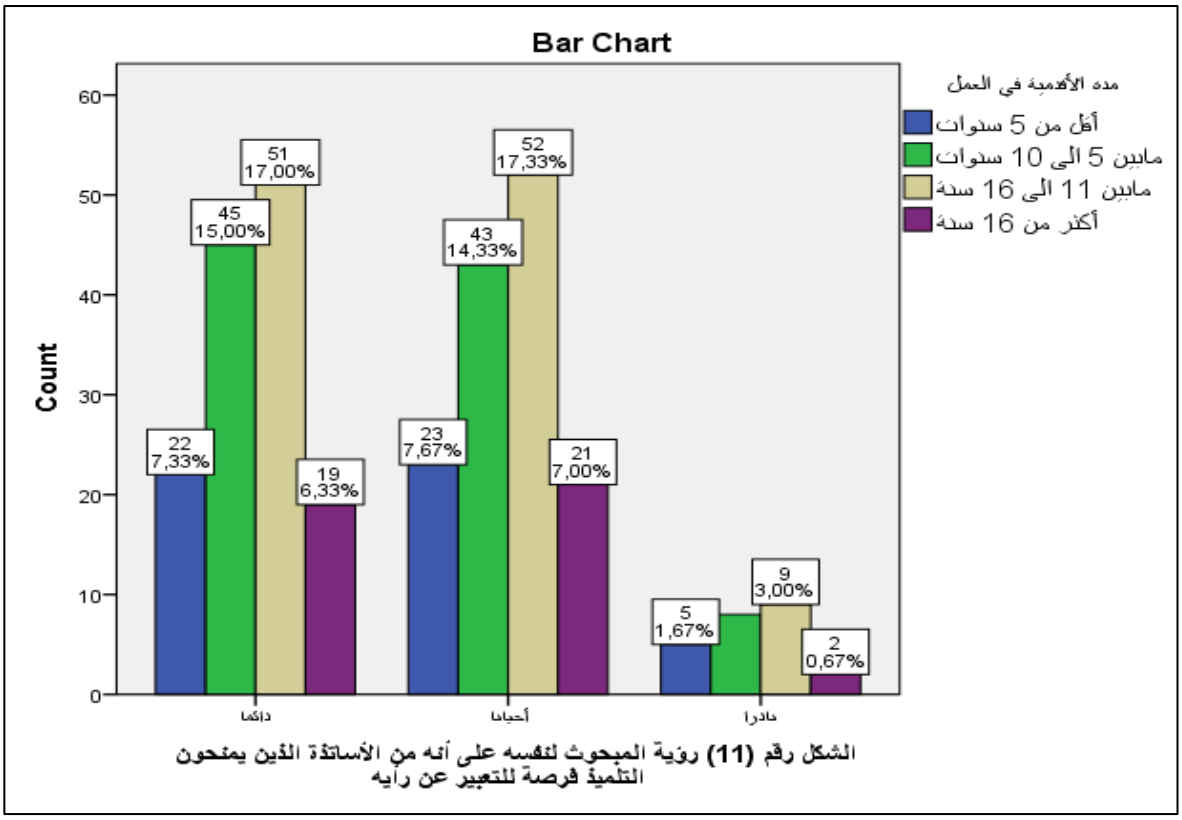
*** ما يمكن ان نستخلصه من النتائج المتحصل عليها أن الاتصال بين الأستاذ والتلميذ خارج حجرة الدرس أحد العوامل الهامة في بناء الثقة بين الطرفين حتى وإن اختلفت آراء المبحوثين حول مبررات الاتصال إلا أنها تعطي معنى وقوة للدراسة وتؤكد طرحنا حول ضرورة الاتصال خارج إطار الدرس.**

الجدول رقم (16): يبين رؤية المبحوث لنفسه على أنه من الأساتذة الذين يمنحون التلميذ فرصة للتعبير عن رأيه حسب متغير مدة الأقدمية في العمل.

مدة الأقدمية / رؤية المبحوث	أقل من 5 سنوات		ما بين 5 الى 10 سنوات		ما بين 11 الى 16 سنة		أكثر من 16 سنة		المجموع	
	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن
دائما	22	%7.3	45	% 15	51	% 17	19	% 6.3	137	% 45.7
أحيانا	23	% 7.7	43	% 14.3	52	%17.3	21	% 7	139	% 46.3
نادرا	5	% 1.7	8	%2.7	9	% 3	2	% 0.7	24	% 8
المجموع	50	%16.7	96	%32.0	112	% 37.3	42	%14	300	%100

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم (21): يوضح رؤية المبحوث لنفسه على أنه من الأساتذة الذين يمنحون التلميذ فرصة للتعبير عن رأيه حسب متغير مدة الأقدمية في العمل.



الشكل رقم (11) رؤية المبحوث لنفسه على أنه من الأساتذة الذين يمنحون التلميذ فرصة للتعبير عن رأيه

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

تشير المعطيات الكمية الموضحة في الجدول أعلاه وكذا التمثيل البياني المرافق له أن النسبة الأعلى كانت للأساتذة الذين أحيانا ما يمنحون فرصة للتلميذ لإبداء رأيه والتي قدرت بـ 46.3%، تليها فئة الأساتذة الذين دائما ما يمنحون فرصة للتلميذ لإبداء رأيه والتي قدرت بـ 45.8 %، بينما أقل نسبة كانت لفئة الأساتذة الذين نادرا ما يمنحون للتلميذ فرصة لإبداء رأيه والتي قدرت بـ 08 %.

يرتبط هذا بمتغير الاقدمية في العمل حيث نجد أن النسبة الأعلى لاحتمال أحيانا كانت للأساتذة الذين يزاولون مهنة التدريس من 11إلى 16 سنة حيث قدرت النسبة بـ 17 .7%، ونسبة 17 % لاحتمال دائما من ذات فئة الأقدمية، تليها نسبة 15 % لاحتمال دائما لفئة الأقدمية من 05 إلى 10 سنوات، ونسبة 14.3 % لاحتمال أحيانا من ذات الفئة، أما النسب الأقل فكانت لفئة الأقدمية الأكثر من 16 سنة وهي نسب متقاربة جدا مع نسب فئة أقدمية الأساتذة الأقل من 5 سنوات.

من المرجح ان نرى ان نسبة الأساتذة الذين لديهم خبرة أكثر من 16سنة هم من يمنحون الفرصة لتلاميذ لإبداء رأيهم لكن حدث العكس، أعتقد ان هذه الفئة من الأساتذة هم الأساتذة القدماء الذين قد أمضوا سنوات كثيرة في التعليم، وبالتالي فالبعض منهم من وجهة نظري اجده متعب من مشاق التعليم والعملية

التعليمية والبعض الآخر قد يعزف عن إعطاء الفرصة للتلميذ لإبداء الراي احتكارا منهم لذلك الحق واعتقاده أن التلميذ عليه أن ينصت ويستوعب فقط، حيث يرى أن مشاركته مجرد مضيعة للوقت خاصة وأن كان محدود الفهم أو التفكير، بينما قد يعود الامر أيضا إلى المستوى المحدود للتلاميذ الذين يعزفون عن إبداء آرائهم بالرغم من الفرصة المتاحة لهم لعوامل وخصائص مختلفة منها خجلهم أو خوفهم من إبداء رأي خاطئ أو خوفا من العقوبة وغيرها .... غير أن الواجب على المعلم حسب وجهة نظري باعتباره صاحب خبرة طويلة وتجربة فعالة هو نقل خبراته واستغلال تجاربه وعلمه من اجل تعليمية ناجحة وفعالة.

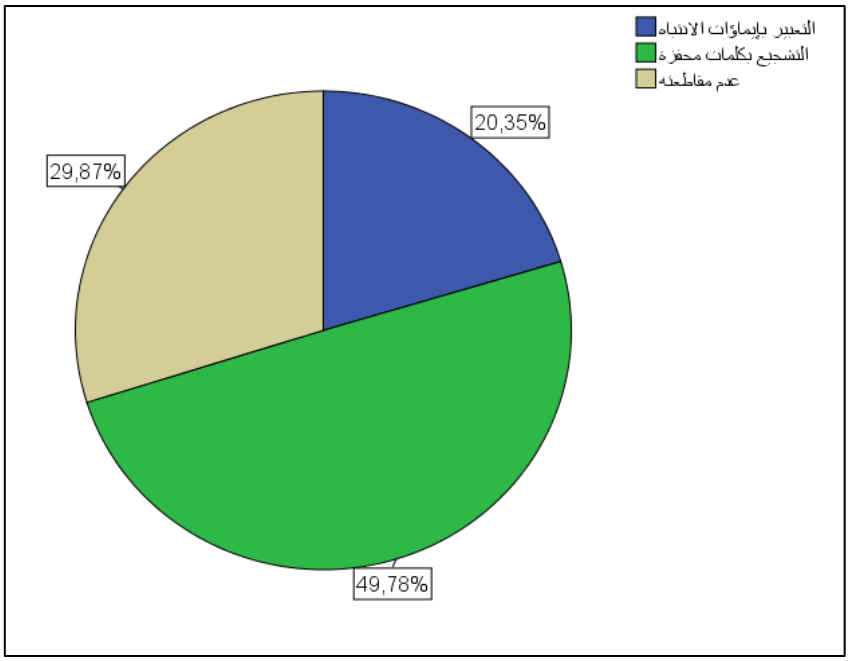
*** ما يمكن قوله إن منح الفرصة للتلميذ لإبداء رايه أثناء الدرس تمكنه من تطوير مهارات التفكير النقدي من خلال قدرته على التحليل وتكوين حجج تساعده على كسب مهارة حل المشكلات كما تجعل منهم متصلين جديين يتقنون فن التواصل مع الآخر لعل أولهم اتصاله بأستاذه وأقرانه، من ناحية أخرى فإن هذا الفن يكسب التلميذ رصيد لغوي يمكنه من القدرة على عرض أفكاره أمام الآخرين بطريقة تجعله قادرا على إيصال المعنى بشكل فعال ومفهوم وطرق وأساليب اتصالية متنوعة.**

الجدول رقم (17): يبين سبل إعارة الاهتمام للتلميذ.

العينة / سبل إعارة الاهتمام	التكرارات	النسبة المئوية
التعبير بإيماءات الانتباه	92	% 20,4
التشجيع بكلمات محفزة	225	% 49,8
عدم مقاطعته	135	% 29,9
المجموع	**452**	**% 100**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم (22): يوضح سبل إعارة الاهتمام للتلميذ حين تحدثه.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

تبين النتائج الموضحة في الجدول أعلاه وكذا التمثيل البياني المرافق له أن أساتذة التعليم المتوسط يعيرون الاهتمام للتلاميذ عن طريق تشجيعهم بكلمات محفزة والتي قدرت نسبتها بـ 49.8 %، تليها نسبة 29.9 % لعدم مقاطعتهم أثناء الحديث، فيما كانت النسبة الأقل من سبل الإعارة إلى التعبير بإيماءات الانتباه والتي قدرت نسبتها بـ 20.4 %.

إن إظهار الاهتمام بالتلميذ يساهم في تعزيز عملية التعلم حيث نلاحظ تنوع واختلاف الطرق التي يستخدمها الأستاذ في ذلك بين ما هو لفظي وآخر غير لفظي تمثل في التعبير بإيماءات الانتباه والذي يعتبر شكل من أشكال التواصل غير اللغوي الذي له مكانته في العملية التعليمية وأثره في تحقيق نجاح العملية الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ.

كما أن لعدم مقاطعة التلاميذ دورا هاما في التواصل الفعال بين طرفي العملية التعليمية، فانتظار التلميذ حتى ينهي حديثه يمنح له فرصة التعبير عن فكرته كاملة بكل ثقة، بالتالي يكون أكثر تركيزا على ما يقوله، عكس مقاطعته أثناء الحديث التي تعتبر خطأ اتصالي يمنعه من إيصال ما يريد ايصاله من رسائل بشكل واضح، ويعتبر الانصات الجيد للطرف الآخر وعدم مقاطعته إحدى المهارات الاتصالية المميزة في إدارة الحوار الفعال الذي يتجاوز من خلاله الطرفان الفهم الخاطئ او التأويل غير الصحيح عن مضمون الرسالة المنقولة.

أما التشجيع بكلمات محفزة كعبارة " أفكارك رائعة"، " أرى أنك تعمل بجد ونشاط " ، " أنا فخور بك " كلها عبارات والألفاظ ذات دلالات تحفيزية تشجع التلميذ على زيادة المشاركة والتفاعل داخل الفصل ولأن الأستاذ والتلميذ في حالة اتصال بصري فإن الرسائل المنقولة، تكون مدعومة بتعابير وإيماءات صادرة عن الطرفين توحي لهما بالعديد من المعاني التي من خلالها يستطيع كل منهما فهم معاني الرسائل الاتصالية المرسلة بمعنى أن الأستاذ والتلميذ في حالة اتصال دائم ومستمر واستخدامه لطرق الاتصال الفظي وغير اللفظي تثبت الفرضية القائلة أننا نستحيل أن لا نتصل وأن كل شيء هو اتصال.

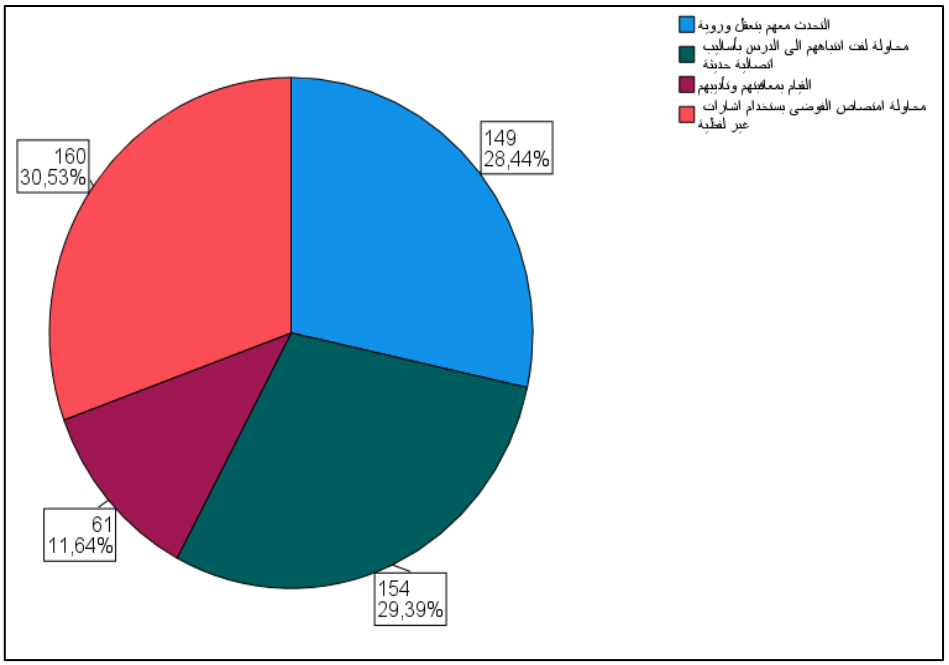
***الأمر المستنتج من خلال هذه النتائج أن جميع الطرق المذكورة أعلاه يتم تطبيقها من قبل الأستاذ كما أنه ينوع بين أساليب الاتصال اللفظي وغير اللفظي لأنه على يقين أن عملية التعليم لا تتم في غياب إحداهما وأن ضرورة المزج بينهما يساعد في تحقيق الفهم.**

الجدول رقم (18): يبين رد فعل الأستاذ عند عزوف التلاميذ عن الاستماع.

العينة / رد فعل الأستاذ	التكرارات	النسبة المئوية
التحدث معهم بتعقل وروية	149	% 28,4
محاولة لفت انتباههم الى الدرس بأساليب اتصالية حديثة	154	% 29,4
القيام بمعاقبتهم وتأديبهم	61	% 11,6
محاولة امتصاص الفوضى باستخدام اشارات غير لفظية	160	% 30,5
المجموع	**524**	**% 100**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم (23): يوضح رد فعل الأستاذ عند عزوف التلاميذ عن الاستماع.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

تشير النتائج المبينة في الجدول أعلاه وكذا التمثيل البياني المرفق له رد فعل الأستاذ عن عزوف التلاميذ للاستماع حيث كانت النسبة الأكبر إلى طريقة امتصاص الفوضى باستخدام إشارات غير لفظية والتي قدرت نسبتها بـ 30.5 %، تليها طريقة محاولة لفت انتباههم إلى الدرس بأساليب اتصالية حديثة ومسلية والتي قدرت نسبتها بـ 29.4 %، فيما كانت نسبة 28.44 % لاحتمال التحدث معهم بتعقل وروية، بينما كانت النسبة الأقل إلى طريقة العقاب والتأديب التي قدرت نسبتها بـ11. 64 %.

يسعى الأستاذ دائما إلى محاولة ضبط النظام العام الخاص بالفصل الدراسي من خلال التحكم في سلوكات التلاميذ خاصة عند مواجهة العزوف عن الاستماع فيلجأ إلى طرق مختلفة من أجل استعادة تركيزهم حول الدرس وتشجيعهم على المشاركة التي من المستحيل أن تتحقق في جو تسوده الفوضى وعدم النظام.

فاستخدامه لإشارات غير لفظية لامتصاص الفوضى يعتبر أحد أنجع الأساليب الاتصالية التي يلجأ اليها، والتي تعتمد على نظرات العين التي تحمل دلالات الغضب وعدم الرضى لما يحدث، كالسكوت المفاجئ للأستاذ مع نظرة مرتكزة على التلاميذ دون التلفظ بأي عبارة من شأنه أن يبعث معاني تجعل الطرف الآخر يسترجع انتباه وتركيزه حول ما يقدمه الأستاذ، لأن علاقة التواصل الفعالة بين الأستاذ والتلميذ يسودها الاحترام المتبادل بين الطرفين وعزوف التلميذ عن الاستماع للأستاذ يعتبر واحد من الاختلالات التي

تصيب العلاقة الاتصالية بينهما التي تؤدي إلى عدم وصول الرسائل أو وصولها بشكل غير لائق لا يحقق الهدف من وراءها.

أما محاولة لفت انتباههم بأساليب اتصالية حديثة ومختلفة تجعل الأستاذ متحكم وقادرا على خلق بيئة تعليمية محفزة وممتعة تساعد التلميذ على التعلم وكسب المعارف والخبرات بشكل فعال، ونجاح هذه الأساليب الاتصالية متوقف على مهارات التواصل التي يملكها الأستاذ والتي تنعكس في أسلوب تدريسيه وتفاعله مع طلابه، كما أن التنويع في استخدام هذه الأساليب الاتصالية الحديثة تكون بعد عملية تقييم كل أسلوب لجأ إليه ورأى مدى فعاليته في إدارة الصف وإعادة ضبط سلوك التلاميذ التي تكون في العادة غير لائقة أو غير مقبولة، يكون هذا التقييم للأسلوب بشكل مستمر، بالتالي يتم تعديله عند الحاجة إلى ذلك .

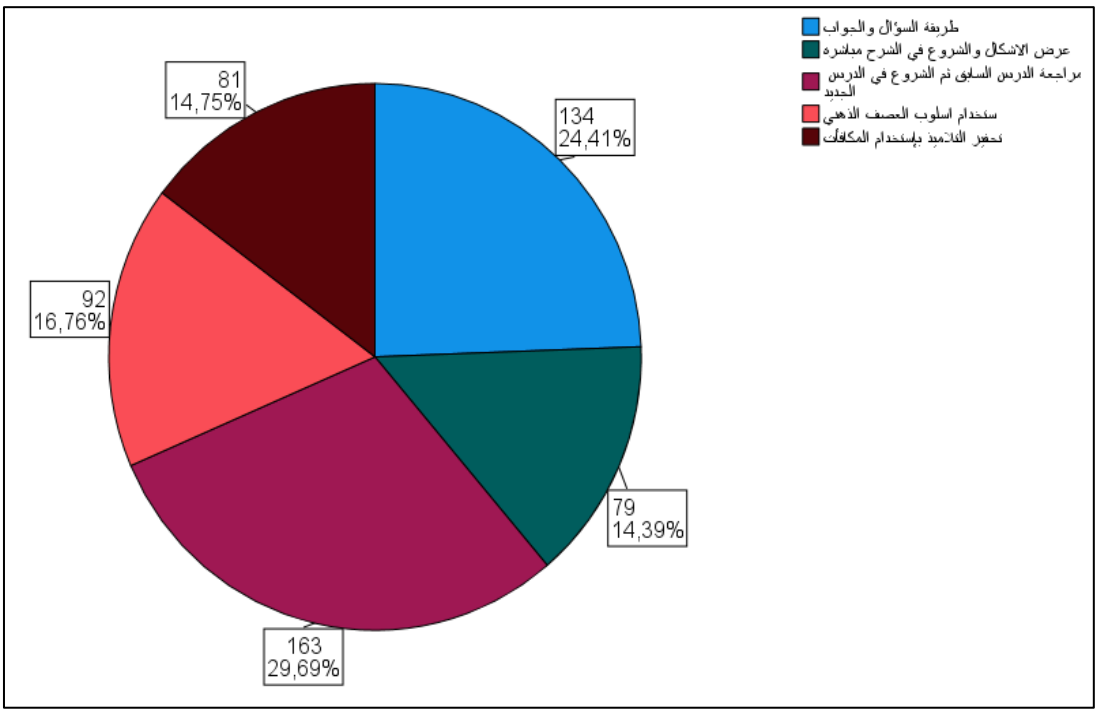
*** ما يمكن قوله هنا أن السياق الاتصالي الذي يحدث بين الأستاذ والتلميذ داخل حجرة الفصل والتي تختلف مواقفه وحيثياته الاتصالية تفترض على الأستاذ أن يراعي جميع الظروف والأطر والسياقات التي تحدث، حتى يتمكن من توظيف الأسلوب المناسب لحل الإشكال مما يجد نفسه ينوع في استخدام الأساليب الاتصالية وفق ما يتطلبه الموقف الاتصالي، فأحيانا يستدعي موقف عزوف التلاميذ عن الاستماع إلى التحدث معهم بتعقل وروية وأحيانا أخرى يجد أن هذا الأسلوب غير مناسب ولا يحل الإشكال فيلجأ إلى استخدام أسلوب اتصالي آخر.**

الجدول رقم (19): يبين الأسلوب الاتصالي الأنجع أثناء تقديم الدرس.

العينة / الأسلوب الاتصالي	التكرارات	النسبة المئوية
طريقة السؤال والجواب	134	% 24,4
عرض الاشكال والشروع في الشرح مباشرة	79	% 14,4
مراجعة الدرس السابق ثم الشروع في الدرس الجديد	163	% 29,7
استخدام اسلوب العصف الذهني	92	% 16,8
تحفيز التلاميذ باستخدام المكافآت	81	% 14,8
المجموع	**549**	**% 100**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم (24): يوضح الأسلوب الاتصالي الأنجع أثناء تقديم الدرس.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

تبين المعطيات الكمية الموضحة في الجدول أعلاه أن الأسلوب الاتصالي الأنجع أثناء تقديم الدرس تمثل في مراجعة الدرس السابق ثم الشروع في الدرس الجديد حيث قدرت نسبته بـ 29.7 %، يليها أسلوب السؤال والجواب الذي قدرت نسبته بـ 24.41%، فيما كانت نسبة 16.76 % لاحتمال استخدام العصف الذهني، أما النسبة الأقل فكانت لاحتمالي عرض الأشكال والشروع في الشرح مباشرة والذي قدر بـ 14.39 %، وكذا تحفيز التلاميذ باستخدام المكافأة الذي قدرت نسبته بـ 14.75 %.

إن اعتماد أساتذة التعليم المتوسط على أسلوب مراجعة الدرس السابق ثم الشروع في الدرس الجديد يمثل ربط المعارف الجديدة بالقديمة من أجل ترسيخ المعلومات وتحقيق الفهم لما سيتم تلقيه من معارف ومفاهيم جديدة في أذهان الطلاب، فبناء جسور المعرفة يعزز من عملية الفهم والاستيعاب، فمن وجهة نظري حول هذا الأسلوب الاتصالي المطبق في هذه المرحلة التعليمية بالذات أرى أنه مناسب في العملية التعليمية كونه يضمن الانتقال السلس والسهل من الدرس السابق إلى الدرس الجديد مما يحافظ على انتباه وتركيز

الطالب حول المادة المدرسة كأن يقوم أستاذ مادة الرياضيات بمراجعة بعض العمليات الحسابية وقواعد تطبيقها قبل الشروع في حل المسائل المعقدة.

كما يعمل هذا الأسلوب على التذكير بما تم تقديمه سابقا الأمر الذي يساهم في بناء قاعدة معرفية متينة يتمكن من خلالها التلميذ من سرعة استرجاع المعلومة أثناء الاختبارات وأداء الواجبات، أيضا من الدوافع التي تحتم على الأستاذ الاستعانة بهذا الأسلوب الاتصالي هي الرغبة في إشراك جميع التلاميذ في الدرس.

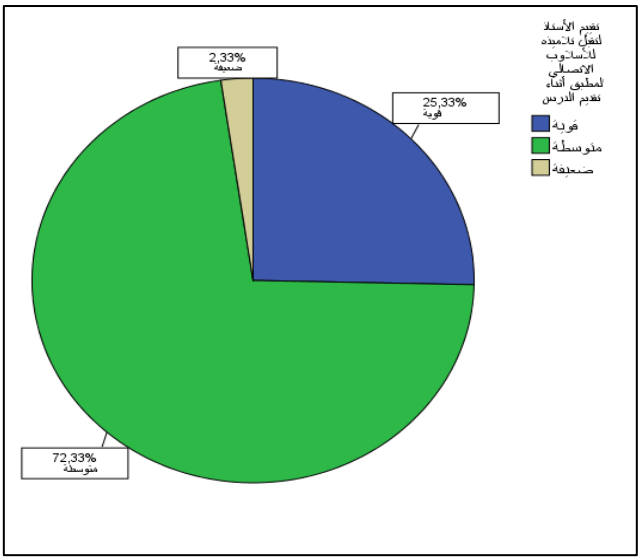
*** نستخلص مما سبق عرضه أن طريقة تقديم الدرس تلعب دور هام في تحقيق الفهم ما يحتم على الأستاذ أن يرى ما إن كان هذا الأسلوب يتوافق مع قدرات طلابه ورغباتهم أم لا، في هذه النقطة بالذات تتضح لنا أهمية اتصال الأستاذ بتلميذه خارج إطار الدرس وكذا الفائدة من وراء منحه فرصة لإبداء رأيه وهو ما تم توضيحه في الجدولين سابقي الذكر أرقام 10و11, بالتالي فإن تطبيق هذه الطريقة يجب أن يكون ملائم لجميع التلاميذ حتى لا يشكل عائقا أمامهم مما يؤثر على تحصيلهم الدراسي.**

الجدول رقم (20): يبين تقييم الأستاذ لتقبل تلاميذه للأسلوب الاتصالي المطبق أثناء تقديم الدرس.

العينة / تقبل الأستاذ	التكرارات	النسبة المئوية
قوية	76	%25,3
متوسطة	217	%72,3
ضعيفة	7	%2,3
المجموع	**300**	**%100**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم (25): يوضح تقييم الأستاذ لتقبل تلاميذه للأسلوب الاتصالي المطبق أثناء تقديم الدرس.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

تبين النسب أعلاه والموضحة في الجدول رقم 15 والدائرة النسبية المرفقة له أن نسبة تقبل التلاميذ للأسلوب الاتصالي المطبق أثناء تقديم الدرس متوسط حيث قدرت نسبته بـ72.33 %، تليها نسبة التقبل القوية للتلاميذ والتي قدرت بـ 25.33 %، فيما كانت النسبة الأقل لاحتمال التقبل الضعيف والتي كانت نسبته 2.3 % وهو ما يعادل 07 مفردات من أفراد العينة المبحوثة.

الدلالات الإحصائية التي يمكن استخلاصها من النتائج أعلاه أنه من الضروري أن نعي لتلك الفئة التي لا يناسبها مثل هذا النوع من الأساليب الاتصالية التي يقدم بها الدرس، لأنه أصبح يشكل عائقا بالنسبة إليهم يمنع من تحقيق أهدافهم التعليمية وحتى التواصلية خلال الدرس، ففي هذه الحالة لن يحصل تواصل كامل من فعل ورد فعل وأثر، بالتالي يبقى الاتصال أحادي الاتجاه ينحصر في مجموع الرسائل التي تصدر عن الأستاذ والتي من المفروض أن يحصل لها تغذية راجعة تدل على فهم الطرف الآخر لما جاء فيها.

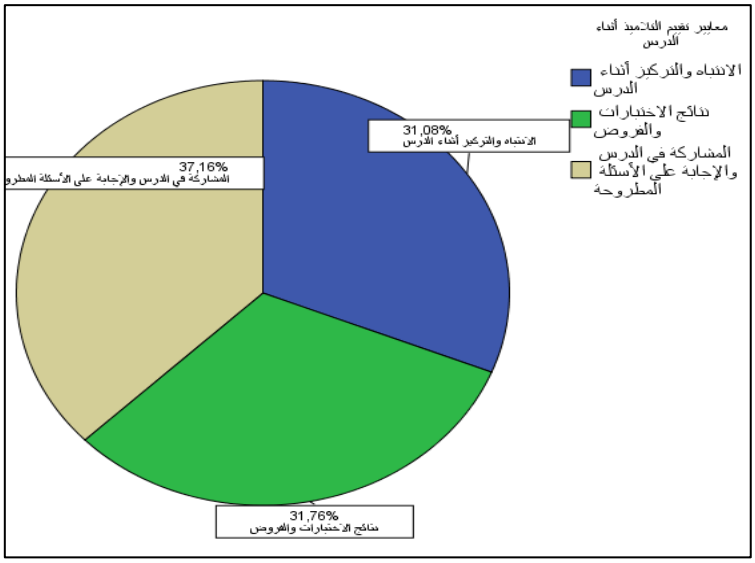
*** أعتقد أن عدم تقبل التلاميذ لهذا النوع من الأساليب الاتصالية يكمن في كون التلميذ يفضل الشروع في الدرس الجديد مباشرة لأن عملية مراجعة الدرس السابق هي تكرار لما تم تقديمه سابقا وبالتالي ينجر عن هذه المراجعة مضيعة للوقت من الزمن المخصص للدرس الجديد، كما أن هذا الأسلوب يعتمد بالأساس على أسئلة شفوية تتعلق بالدرس السابق، فالكثير من التلاميذ وبالأخص غير المتفاعلين داخل القسم تجعلهم هذه الطريقة في حالة إحراج وخجل وعدم ارتياح لأنهم أشخاص ليسوا في تواصل دائم ومستمر أثناء تقديم الدرس مما يسبب لهم عدم قدرة على فهم معاني الرسائل المقدمة بهذا الأسلوب.**

الجدول رقم (21): يبين المعايير التي يستخدمها أستاذ التعليم المتوسط لتقييم التلاميذ أثناء الدرس.

العينـــــة / معاييـــــر التقييـــم	التكرارات	النسبة المئوية
الانتباه والتركيز أثناء الدرس	46	% 31,1
نتائج الاختبارات والفروض	47	% 31,8
المشاركة في الدرس والإجابة على الأسئلة المطروحة	55	% 37,2
المجموع	**148**	**% 100**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم (26): يوضح المعايير التي يستخدمها أستاذ التعليم المتوسط لتقييم التلاميذ أثناء الدرس.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

تشير النتائج في الجدول أعلاه والدائرة النسبية المرفقة له أن أستاذ التعليم المتوسط يعتمد معيار المشاركة في الدرس والإجابة على الأسئلة المطروحة لتقييم التلاميذ حيث قدرت نسبته بـ 37.16%، يليها معيار نتائج الاختبارات والفروض والذي قدرت نسبته بـ 31.76 %، فيما كانت النسبة الأقل لمعيار الانتباه والتركيز والتي قدرت نسبته بـ 31.08 % .

إن اعتماد أساتذة التعليم المتوسط على معيار المشاركة في الدرس والإجابة على الأسئلة لتقييم التلاميذ والتي قدرت نسبته بـ37.16 % يدل على أن المعلمين يعتبرون عنصر المشاركة الفعالة للتلاميذ داخل حجرة الدراسة عنصر أساسيا في عملية التقييم، لأن التركيز على الجانب التفاعلي الذي يحدث خلال الحصة الدراسية يدل على أنهم قد تخلوا عن أساليب التقييم التقليدية التي يعتمدونها سابقا، فالمشاركة في النقاشات الصفية وعملية طرح الأسئلة وطريقة الإجابة من شأنها أن ترفع من مستوى التفاعل بين الطرفين، استنادا لأن هذا النوع من التقييمات يعكس الرغبة في الحصول على تقييم كلي وشامل عن أداء التلميذ، من خلال تفاعله داخل القسم ومشاركته الفعالة في إحياء الدرس، تعكس صورته حول فهمه للمادة وكذا تمكن من قياس قدرته على التواصل مع الأستاذ أو أنه لا يعي ولا يفهم المادة، فهذه الطريقة التواصلية المحضة بين الأستاذ والتلميذ من شأنها أن تذلل الصعوبات التي يواجهها التلاميذ نحو فهمهم للمادة.

إن اعتماد معيار المشاركة في الدرس والإجابة على الأسئلة لتقييم التلاميذ يعد خطوة إيجابية نحو تطوير عملية التعليم والتعلم، فهو يعكس تحولا جذريا في الطرق والأساليب التي كانت تنحصر في الاختبارات والفروض إلى أساليب أكثر شمولية وتفاعلية.

على الرغم من أهمية هذا المعيار إلا أنه وجب على الأستاذ عدم إغفال باقي المعايير الأخرى المستخدمة حتى يضمن الحصول على تقييم دقيق للأداء ومستوى التلميذ، فالموازنة بين هذه المعايير في عملية التقييم تمكن الأستاذ من معرفة الفروقات الفردية بين التلاميذ حتى يقدم من خلالها مضامين معرفية تتماشى وهذه القدرات.

*** بالتالي ما يمكن قوله أن هذا المعيار الأكثر استخداما من قبل أساتذة التعليم في تقييم التلاميذ، يعتمد في الأصل على مدى قدرة التلميذ على التواصل والتفاعل أثناء تقديم الدرس، والتي توفر له تغذية راجعة وفورية بينه وبين الطرف الآخر سواء كان أستاذا أو تلميذا مما يساهم في بناء علاقة إيجابية ومتينة بينهما.**

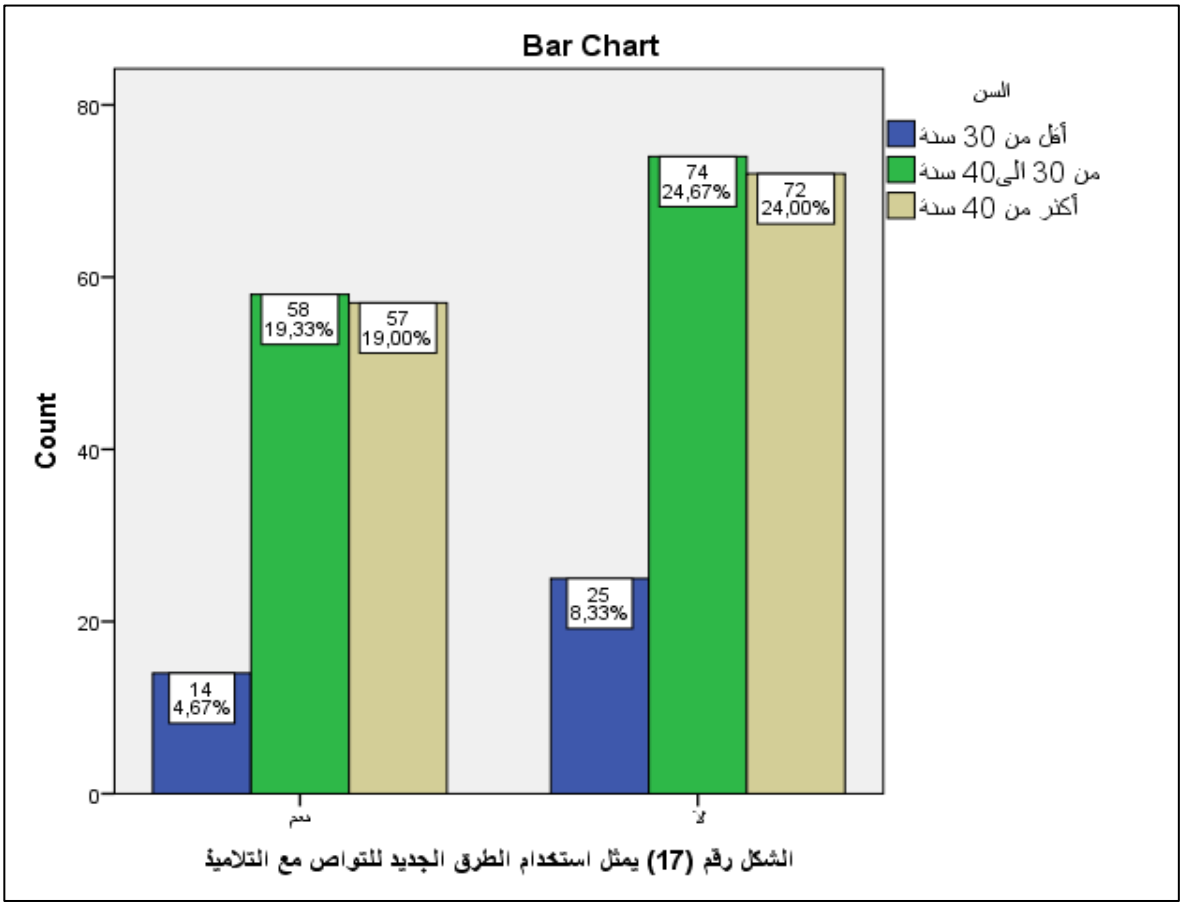
الجدول رقم (22): يبين استخدام الطرق الجديد من قبل المبحوثين للتواصل مع التلاميذ وفقا لمتغير السن.

السن / الاستخدام	أقل من 30 سنة		من 30 الى40 سنة		أكثر من 40 سنة		المجموع	
	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن
نعم	14	% 4.7	58	%19.3	57	%19	129	% 43

لا	25	% 8.3	74	% 24.7	72	% 24	171	% 57
المجموع	**39**	**% 13**	**132**	**%44**	**129**	**% 43**	**300**	**% 100**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم (27): يوضح استخدام الطرق الجديد من قبل المبحوثين للتواصل مع التلاميذ وفقا لمتغير السن.



الشكل رقم (17) يمثل استخدام الطرق الجديد للتواصل مع التلاميذ

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

توضح النتائج المبينة في الجدول أعلاه أن 57 % من أساتذة التعليم المتوسط لا يستخدمون طرق جديد للتواصل مع التلاميذ، في حين الأساتذة الذين يستخدمون طرق جديدة للتواصل قدرت نسبتهم بـ 43%.

ترتبط هذه النتائج بمتغير السن حيث وجدنا ان نسبة الأساتذة الذين تتراوح أعمارهم ما بين 30 سنة إلى 40 سنة هم الفئة الأكثر استخداما للطرق التواصل الجديدة حيث قدرت النسبة بـ 44 %، تليها فئة الأستاذة التي أعمارهم أكثر من أربعون سنة والتي قدرت بـ 43 % وهما نسبتان متقاربتان جدا مقارنة بالفئة الأقل من 30سنة والتي قدرت بـ 13 %، فبالنظر إلى الفئات العمرية الأكثر استخداما للطرق التواصلية الجديدة نجد أن الفئات العمرية الأكثر سنا هي الأكثر استخداما، فحتمية كبر السن تدل كذلك على مدة العمل في مجال التعليم بمعنى أن هذه الفئة أكثر خبرة وأكثر معرفة ودراية بهذا المجال، فمسيرتها التعليمية الطويلة تحتم عليهم الاستعلام بمختلف الطرق التواصلية المستخدمة حتى في بيئات أخرى مغايرة للبيئة التعليمية في الجزائر، مما تمكنهم هذه الميزة من توظيف العديد من الطرق التواصلية الجديدة، عكس الفئة الأقل من 30 سنة والتي على الأرجح مدة عملها لا تتجاوز 05 سنوات طبعا إذا نظرنا إلى أن هذا الأستاذ تخرج في سن الواحد والعشرين أو الثاني والعشرين وكانت عملية توظيفه توظيف مباشرا فإن خبرته لا تزال محدودة مما لا يسمح له بالتطرق إلى استخدام طرق وأساليب اتصالية جديدة فهو يكتفي في غالب الأحيان بما تم تقديمه في التكوين البيداغوجي الذي تعرض إليه في بداية مشواره المهني .

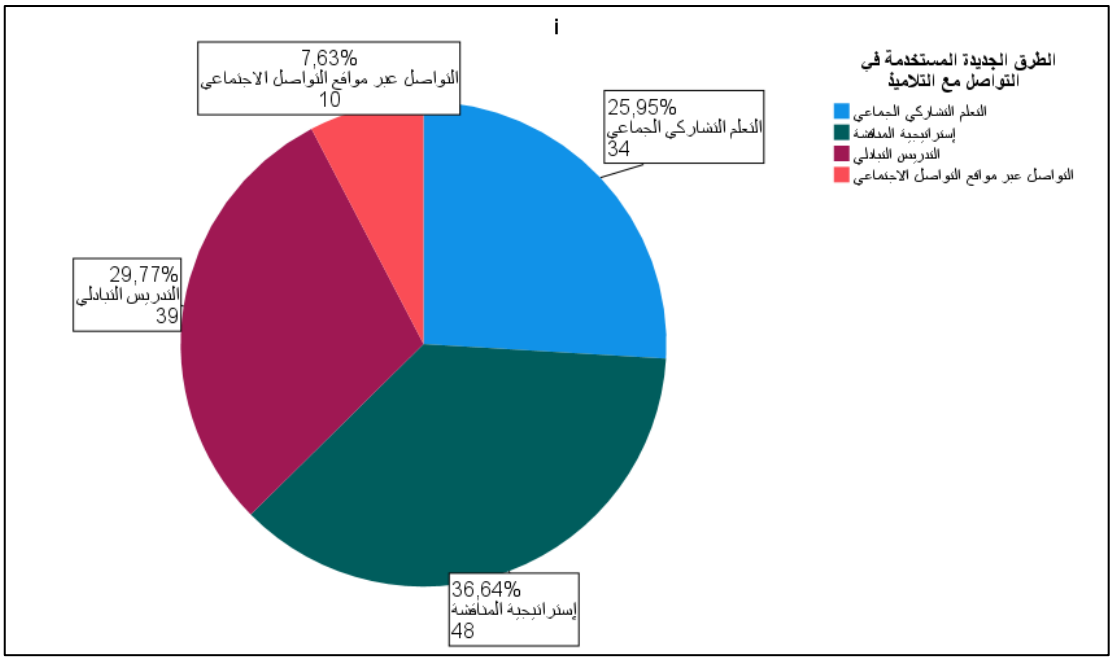
*** ما يمكن ملاحظته من خلال هذه النتائج أن استخدام أستاذ التعليم المتوسط لطرق تواصلية جديدة يرتبط بعدة عوامل أخرى كمدة الأقدمية، وكذا خضوعهم للتكوين البيداغوجي، وحتى مدى إمكانية وصوله إلى الوسائل التكنولوجية.**

الجدول رقم (23): يبين الطرق الحديثة المستخدمة من قبل أستاذ التعليم المتوسط في التواصل مع التلاميذ.

العينة / الطرق الجديدة	التكرارات	النسبة المئوية
التدريس التبادلي	39	% 29.8
استراتيجية المناقشة	48	% 36,6
التعلم التشاركي الجماعي	34	% 26
التواصل عبر مواقع التواصل الاجتماعي	10	% 7,6
المجموع	**131**	**% 100**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم (28): يوضح الطرق الحديثة المستخدمة من قبل أستاذ التعليم المتوسط في التواصل مع التلاميذ.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

تشير المعطيات الكمية الموضحة في الجدول أعلاه أن النسبة الأعلى كانت لاستراتيجية المناقشة التي قدرت نسبتها بـ 36.6 %، تليها استعمال طريقة التدريس التبادلي والتي قدرت نسبتها بـ 29.8 %، بينما حاز أسلوب التعلم التشاركي الجماعي على 26 %، في حين كانت النسبة الأقل لتواصل الأستاذة مع

التلاميذ عن طريق مواقع التواصل الاجتماعي والتي قدرت نسبته بـ 7.6 % وهو ما يعادل 10 مفردات من أفراد العينة المبحوثة.

يتميز أستاذ التعليم المتوسط في الجزائر بالتنويع في استخدام طرق تواصلية حديثة مع طلابه، حيث تتميز كل طريقة بجملة من الخصائص تساهم في خلق بيئة تعليمية ملائمة للتلميذ، فتواصل الطرفين عن طريق استراتيجية المناقشة والتي حازت النسبة الأكبر تعد أنسب الطرق التواصلية لأن التغذية الراجعة فورية وآنية وحدوث الأثر يكون في ذات اللحظة ، ولأن هذه الاستراتيجية تعتمد التواصل المباشر بين الطرفين الذي يراعى فيه طبيعة العبارات والألفاظ المستخدمة وكذا الهيئات والملامح والتعابير التي من شأنها أن تعمل على إيصال معاني وحقائق مرئية لا يمكن ان نصل لها إلا عن طريق الحوار والمناقشات وجها لوجه، لذا فإن هذه الاستراتيجية التواصلية جد مناسبة في العملية التعليمية لما تحققه من زيادة في الدافعية والرغبة لدى التلاميذ في التعلم وتنمية مهاراتهم التواصلية وكذا رصيدهم اللغوي.

ينطبق الأمر ذاته على طريقة التدريس التبادلي التي تقوم في الأساس على تبادل الأدوار بين المعلم والتلميذ وهي خاصية أساسية في العملية التواصلية لأن التواصل يتم فيه تبادل الأدوار بين المرسل والمستقبل وهو ما يمثله طرفي العملية التعليمية، وفي الحقيقة لا نستطيع أن نكون بمعزل عن ذلك، حيث تتميز هذه الطريقة التواصلية بتعزيز مهارات التفاعل والتواصل الأمر الذي يجعلها إحدى الأدوات القوية والفعالة في مجال تنمية المهارات والتحفيز مما يحقق نجاح العملية التعليمية وحصول الفهم كما أنها تسهل على الأستاذ مهمة إيصال المعنى بالشكل الصحيح والمطلوب.

*** بالرغم من جملة الفوائد التي يمكن تحقيقها من وراء هاذين الطرقتين إلا أنه وجب على الأستاذ كعامل رئيسي وقائم بالاتصال أن يولي أهمية إلى باقي الطرق الاتصالية الحديثة الأخرى، كونه في الأساس يختار طريقة التواصل المناسبة بناء على سياقات تتحكم في هذا الاختيار وتكون موافقة لها حتى يتمكن من تحقيق أهدافه، فجهله بهذه السياقات وعدم مراعاته قد تمثل عائقا اتصاليا يؤدي إلى فشل العملية التعليمية نتيجة اختيار الطريقة الخاطئة.**

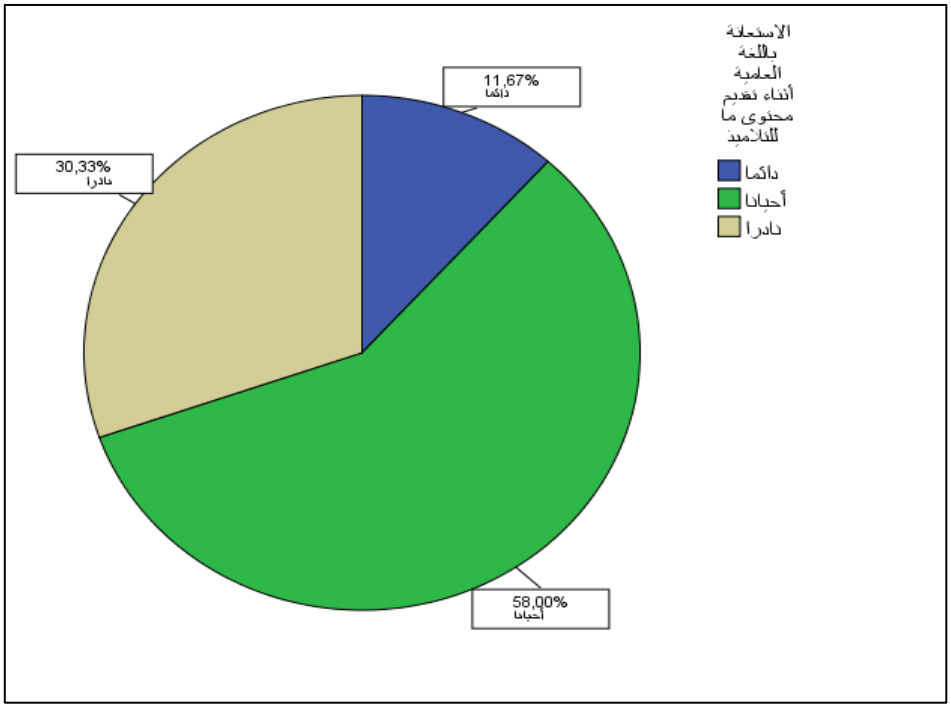
الجدول رقم (24): يبين استعانة أساتذة التعليم المتوسط باللغة العامية أثناء تقديم محتوى ما للتلاميذ.

العينة / اللغة العامية	التكرارات	النسبة المئوية

دائما	35	**%** 11,7
أحيانا	174	**%** 58,0
نادرا	91	**%** 30,3
المجموع	**300**	**% 100**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم (29): يوضح استعانة أساتذة التعليم المتوسط باللغة العامية أثناء تقديم محتوى ما للتلاميذ.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

تشير النتائج الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن النسبة الأعلى كانت لاحتمال أحيانا الذي قدرت نسبته بـ 58 %، تليها نسبة الأساتذة الذين نادرا ما يستعينون باللغة العامية أثناء تقديم محتوى ما للتلاميذ وهو ما قدرت نسبته بـ30.33 %، فيما كانت النسبة الأقل لاحتمال أنه دائما ما يتم الاستعانة باللغة العامية وهو ما قدرت نسبته بـ11.67 %.

يتضح مما سبق أن استعمال اللغة العامية في مرحلة التعليم المتوسط يهدف من وراءها إلى نجاح عملية التواصل بين طرفي العملية التعليمية حتى وإن كانت درجات توظيفها متفاوتة إلا أنها لا تزال تستخدم في العديد من المواقف الاتصالية التي تكون بين الأستاذ والتلميذ والتي تستدعي من الطرفين استخدام هذا النوع من اللغات كطريقة يعبر من خلالها الطرفان على ما يريد.

لذا تعتبر اللغة العامية وسيلة اتصالية يتم عبرها نقل الرسائل الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ في حالات اتصالية تخللها عدم قدرة على إيصال المعنى مما يحتم على الطرفين استعمال عبارات وألفاظ أكثر تبسيطا لتساهم في تحقيق الهدف من وراء اتصالهما.

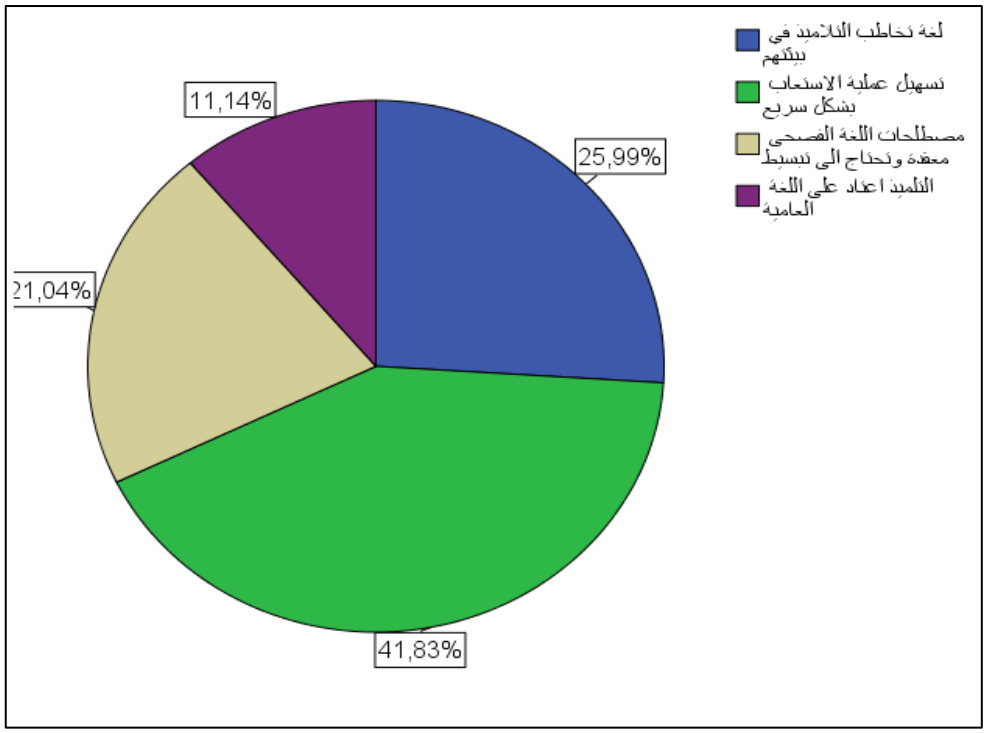
*** لكن وعلى الرغم من انها تساعد في نجاح العملية الاتصالية بين طرفي العملية التعليمية إلا أنها تسبب للتلميذ في فقدان رصيده اللغوي وكذا تنقص من دافعيته في البحث ومحاولة فهم الألفاظ والعبارات الرسمية التي تصدر عن الأستاذ.**

الجدول رقم (25): يبين سبب استخدام اللغة العامية أثناء الدرس.

العينة / سبب الاستخدام	التكرارات	النسبة المئوية
لغة تخاطب التلاميذ في بيئتهم	105	% 26
تسهيل عملية الاستيعاب بشكل سريع	169	% 41,8
مصطلحات اللغة الفصحى معقدة وتحتاج الى تبسيط	85	% 21
التلميذ اعتاد على اللغة العامية	45	% 11,1
المجموع	**404**	**% 100**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم (30): يوضح سبب استخدام اللغة العامية أثناء الدرس.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

تشير المعطيات الكمية الموضحة في الجدول أعلاه ان النسبة الأعلى كانت لسبب تسهيل عملية الاستيعاب بشكل سريع والتي قدرت نسبته بـ 41.83 %، تليها نسبة 25.99 % لاحتمال أنها اللغة العامية لغة تخاطب التلاميذ في بيئتهم، أما السبب الآخر هو استعمال الأساتذة للغة العامية فكان لاحتمال أن مصطلحات اللغة الفصحى معقدة وتحتاج إلى تبسيط حيث قدرت نسبتها بـ21.01 %، فيما كانت النسبة الأقل إلى احتمال أن التلميذ اعتاد اللغة العامية وهو ما قدرت نسبته بـ 11.14 %.

إن استخدام اللغة العامية في التدريس كشكل من أشكال التواصل يفسح الفرصة أمام الطرفين لإيصال المعنى طبعا إذا كان هذا الاستخدام بحكمة واعتدال، وإلا سينعكس الأمر سلبا على التلميذ نظرا لأن اعتيادها داخل القسم بكثرة يؤدي إلى تدهور المستوى اللغوي لدى الطلاب، وبالتالي فإن هذا الأخير سيواجه صعوبات لغوية تتسبب في عجزه عن تعلم اللغة العربية الفصحى، حتى وإن كانت تساهم بشكل كبير في خلق جوا أكثر استرخاء وتفاعلا في الصف مما يزيد من تفاعل التلاميذ.

حيث يعتبر استخدامها من أجل تسهيل عملية الفهم يمثل الدافع الرئيسي وراء استخدامها لتوضيح بعض المفاهيم والمعارف العلمية المعقدة والغامضة خاصة لتلك الفئة من التلاميذ الذين يواجهون صعوبة في فهم اللغة الفصحى.

*** ما يمكن قوله عن استخدام اللغة العامية أثناء اتصال الأستاذ بتلاميذه، راجع إلى جهل التلميذ لمعنى بعض الألفاظ الواردة في اللغة العربية الفصحى، لهذا يتم مزاوجتها مع اللغة العامية بغية تقريب الفهم للمتعلم من جهة، لكن يبقى هاجس استخدامها بشكل مفرط يؤدي إلى مشاكل وعوائق يؤثر لا محال على التلميذ وعلاقاته التواصلية داخل الفصل الدراسي.**

3- المحور الثالث: العوائق الاتصالية التي يواجهها أساتذة التعليم المتوسط.

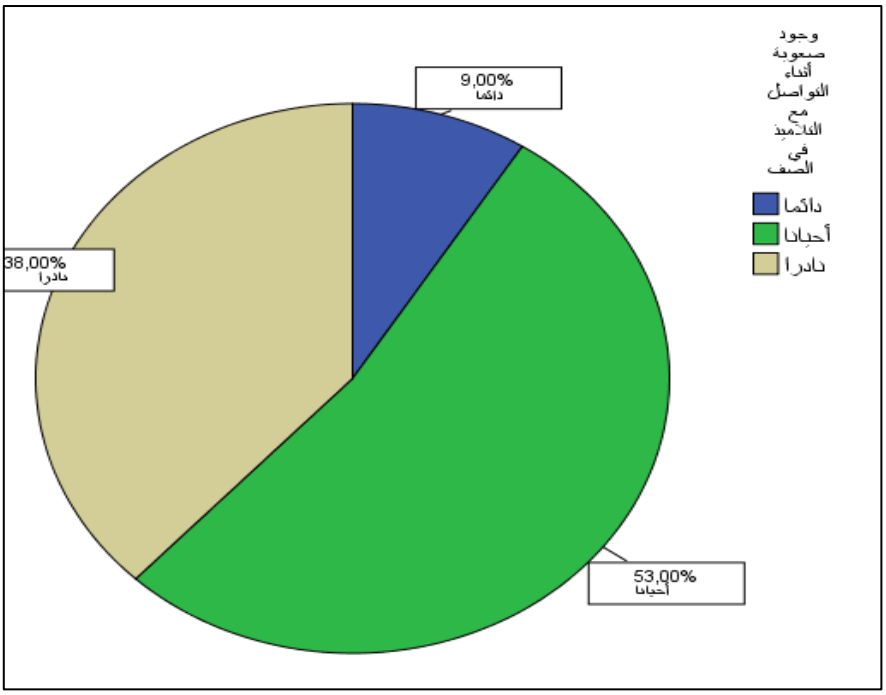
3-1- من ناحية المرسل والمستقبل:

الجدول رقم (26): يبين وجود صعوبة أثناء التواصل مع التلاميذ في الصف.

العينة / وجود الصعوبة	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	27	% 09
أحيانا	159	% 53
نادرا	114	% 38
المجموع	**300**	**% 100**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم (31): يوضح وجود صعوبة أثناء التواصل مع التلاميذ في الصف.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

تشير النتائج الموضحة في الجدول أعلاه انه أحيانا ما يكون هناك صعوبة في التواصل مع التلاميذ حيث قدرت النسبة بـ 53 %، يليها احتمال نادرا الذي قدرت نسبته بـ 38 %، فيما سجل احتمال دائما نسبة قدرها 9 % وهو ما يعادل 27 مفردة من أفراد عينة الدراسة.

إن صعوبة التواصل التي تواجه بعض الأساتذة أثناء اتصالهم بالتلاميذ قد تكون نتيجة لعدة عوامل تؤثر على الطرف المتلقي مما يولد مشاكل ومعيقات تحيل من عملية اتصال التلميذ بأستاذه لهذا وحتى نستطيع الكشف عن هذه الحواجز والمعيقات وجب النظر إلى عدة عوامل من بينها: مهارات التواصل وقدرة الأستاذ على التواصل بشكل واضح وفعال، القدرات الذهنية والخلفيات الثقافية والاجتماعية وحجم الدافعية لدى التلميذ، الأساليب والطرائق المستعملة في عملية التدريس، الوسائل والتكنولوجيات المطبقة والمرفقة للعمل النظري الذي يتلقاه التلميذ وكذا الظروف الفيزيقية للمدرسة خاصة من ناحية التجهيزات، عدد التلاميذ في الفصل الدراسي والأهم هي اللغة المستعملة في عملية التواصل، لأن الحواجز اللغوية أكبر معيق لعملية التواصل التي تؤثر بلا شك في طبيعة وجودة التواصل بينهما مما يؤثر في عملية التعلم.

*** يبقى الاهتمام بهذه العوامل متعلق بفهم طريقة تأثيرها على طرفي العملية التعليمية حتى نتمكن من مجابهتها بحلول واقعية مستمدة ومتوافقة مع خصائص أفرادها تجعلنا نتجاوز هذه الصعوبات**

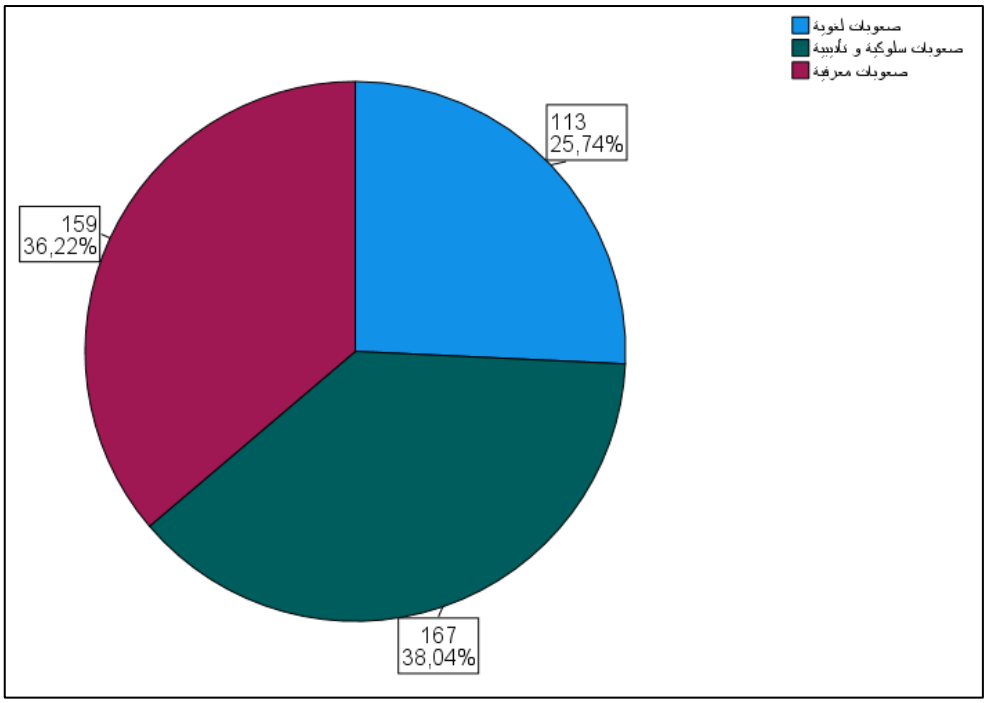
التواصلية ونضمن من خلالها بيئة تعليمية وتواصلية فعالة وإيجابية وسليمة تشجع على التفاعل والمشاركة.

الجدول رقم (27): يبين نوع الصعوبات التواصلية التي يواجهها أستاذ التعليم المتوسط مع تلاميذه في الصف.

العينة / الصعوبات	التكرارات	النسبة المئوية
صعوبات لغوية	113	% 25.7
صعوبات سلوكية و تأديبية	167	% 38
صعوبات معرفية	159	% 36,2
المجموع	**439**	**% 100**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS .

الشكل رقم (32): يوضح نوع الصعوبات التواصلية التي يواجهها أستاذ التعليم المتوسط مع تلاميذه في الصف.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

تشير المعطيات الكمية الموضحة أعلاه أن النسبة الأعلى من الصعوبات التي يواجهها أساتذة التعليم المتوسط هي صعوبات سلوكية وتأديبية والتي قدرت نسبها بـ 38 %، تليها الصعوبات المعرفية والتي قدرت نسبتها بـ 36.2 %، فيما سجل احتمال الصعوبات اللغوية نسبة قدرت بـ 25.7 %.

إن مرحلة التعليم المتوسط تعتبر تحول جذري في حياة التلميذ خاصة وأنها تواجهه العديد من التغيرات التي من شأنها أن تؤثر على سلوكه وعلى طريقة تعامله مع من حوله خاصة وأن ميله وتأثره بأقرانه يكون كبير جدا مقارنة مع مرحلة التعليم الابتدائي وكذا الثانوي مما يجبره على تبني واكتساب سلوكيات غير مرغوبة تجعله لا يتأقلم مع النظام الداخلي للمؤسسة التربوية المتواجد على مستواها والتي بدورها تؤثر على أداءه داخل القسم.

حيث تمثل السلوكيات غير اللائقة من قبل المتعلمين عائقا اتصاليا على مستوى المستقبل كالتشويش داخل القسم، الكلام الجانبي، اللعب، الثرثرة، العنف، وغيرها...الخ التي تتسبب في عدم الانصات من قبل التلميذ وكذا فقدان التركيز والمشاركة، ومن زاوية أخرى تفقد الأستاذ الكثير من الوقت المخصص للمادة التعليمية في محاولة التحكم وإدارة الفصل، هذا النقص الذي يؤثر لا محال على فهم التلميذ وادراكه لاحقا.

كذلك فان طبيعة هذه المرحلة العمرية التي تتميز بتقلبات هرمونية ونفسية من شأنها أن تحدث خللا في سلوك التلميذ، الأمر الذي يجعل الأستاذ في صراع مع هذا النوع من التلاميذ مما ينجر عنه تشويش ذهن الأستاذ وضياع أفكاره، حيث تعتبر تشويشات دلالية تؤثر على القائم بالاتصال وتعيق قدرته على إيصال المعنى بالشكل المطلوب، أما المشاكل والصعوبات المعرفية التي كانت نسبتها 38 % لها علاقة كبيرة بحجم الاختلافات الفردية في قدرات الطلبة التي وجب مراعاتها والعمل وفق ما يتوافق وهذه القدرات، كما ان ضعف الدافعية لدى التلميذ في التعلم وعدم اهتمامه بالمادة تولد لديه هذه المشاكل التي ينجر عنها تدني تحصيله الدراسي.

أما عن الحواجز اللغوية التي يواجهها أستاذ التعليم المتوسط فتعتبر تحدي كبير يواجهه أثناء أداء مهنته خاصة وأنها تتدخل بشكل واضح في المستويات اللغوية المتفاوتة بين الطرفين التي يجد فيها التلميذ نفسه غير قادر على المواجهة التعبيرية والحوارية مما يضعف التواصل بينه وبين أستاذه، هذا الأخير الذي يسعي إلى مواجهة هذا الإشكال بتنويع أساليب التواصل وكذا تبسيط العبارات والألفاظ واللجوء إلى التعابير والحركات التي من شأنها أن تحقق لديه الفهم وتعمل على تطوير كفاياته اللغوية.

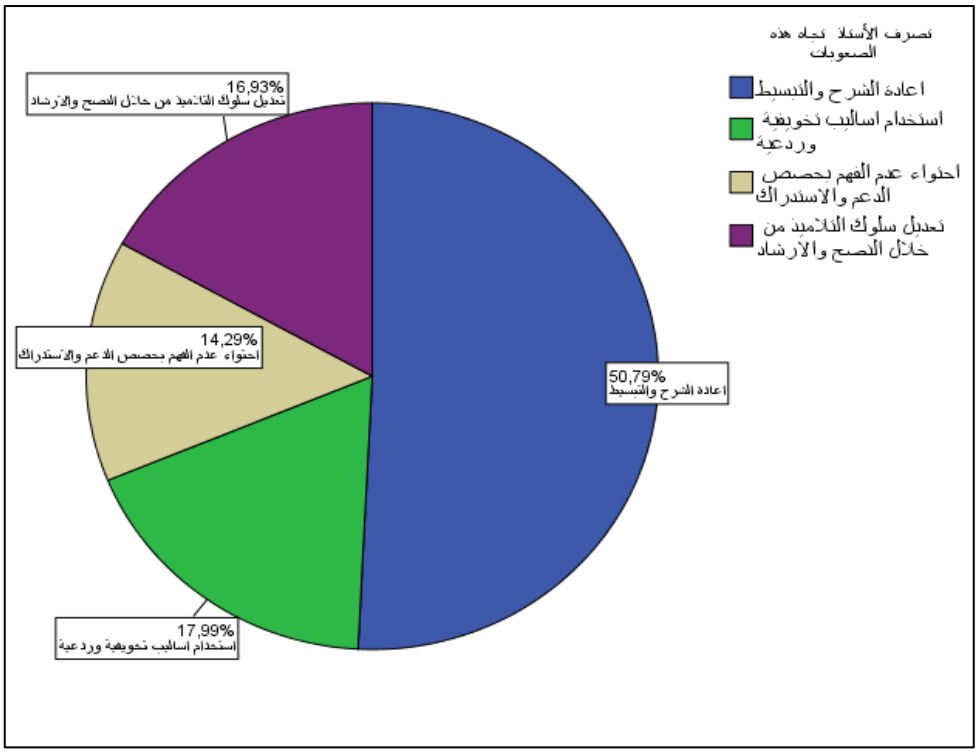
*** استخلاصا لما سبق يمكن القول أن قدرة الأستاذ على التشخيص الاتصالي لنوع الصعوبة التي يعاني منها التلميذ هي في حد ذاتها تمثل خطوة ذات أهمية في إيجاد الحل وتمكنه من ابتكار الطريقة الأنسب لمساعدة التلميذ على تجاوز هذه الصعوبة.**

الجدول رقم (28): يبين تصرف الأستاذ اتجاه هذه الصعوبات.

العينة / تصرف الأستاذ	التكرارات	النسبة المئوية
إعادة الشرح والتبسيط	96	**% 50,8**
استخدام اساليب تخويفية وردعية	34	**% 18**
احتواء عدم الفهم بحصص الدعم والاستدراك	27	**% 14,3**
تعديل سلوك التلاميذ من خلال النصح والإرشاد	32	**% 16,9**
المجموع	**189**	**% 100**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم (33): يوضح تصرف الأستاذ اتجاه هذه الصعوبات.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

تشير النتائج الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن النسبة الأعلى كانت لتصرف الأستاذ اتجاه الصعوبات بإعادة الشرح والتبسيط وهو ما قدرت نسبته بـ 50.79 %، تليها استخدامه لأساليب تخويفية وردعية وهو ما قدرت نسبته بـ 17.99%، فيما كان تصرفه بتعديل سلوك التلاميذ من خلال النصح والإرشاد والذي قدر بـ 16.93%، بينما كانت النسبة الأقل عن طريق احتواء عدم الفهم بحصص الدعم والاستدراك التي قدرت نسبته بـ 14.29%.

إن تطبيق هذا الأسلوب في مختلف المواد التدريسية يؤثر في فاعلية العملية التعليمية، ومن ناحية يعزز فهم التلميذ للمادة من خلال الاتصال الشخصي المواجهي بين الطرفين، لهذا فإن فاعلية هذا الأسلوب ترتكز على تبادل الأسئلة التي تمكن من إحداث الفهم وكسب الخبرات والمعارف من خلال إعادة الشرح بأساليب مختلفة تدعم ما تم تقديمه سابقا من قبل المعلم كالشرح عن طريق استعمال إشارات غير لفظية وحركات يد تساهم في إحداث التركيز والفهم بطريقة مبسطة، عكس الأساليب الأخرى التي قد تكون نافعة وفعالة في حالات معينة ولكنها لا تناسب كل المواقف الاتصالية لهذا يبقى تطبيق الأسلوب مرهون بطبيعة الموقف والسياق الذي يحدث بين طرفي العملية التعليمية فليست كل حالات تستدعي استخدام أساليب التخويف أو الردع أو الدعم والاستدراك.

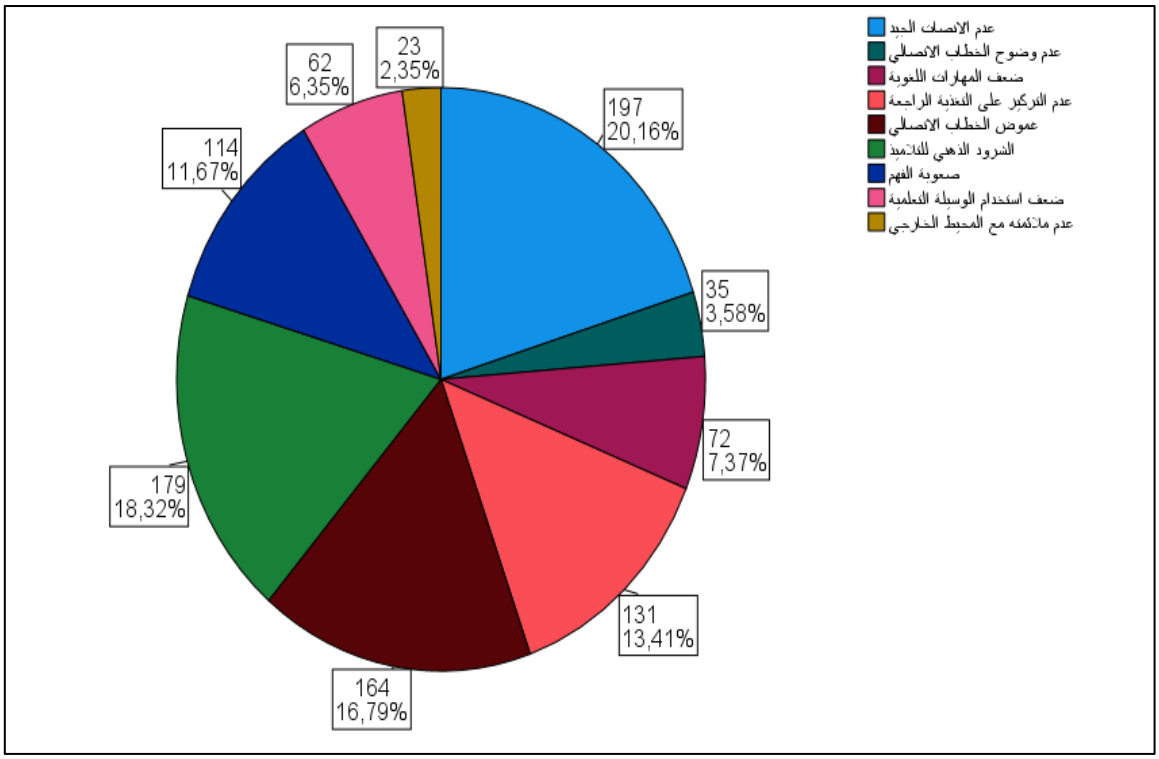
*** بالتالي فإن التقليل من هذه الحواجز التواصلية يزيد من دافعية التلميذ في التعلم و يضمن نجاح الاتصال بينه وبين أستاذه مما يخلق الثقة ويولد الاحترام المتبادل بين الطرفين.**

الجدول رقم (29): طبيعة الإشكاليات الاتصالية التي يعاني منها تلاميذ الفصل.

العينة / الإشكاليات الاتصالية	التكرارات	النسبة المئوية
عدم الانصات الجيد	197	% 20.1
ضعف المهارات اللغوية	72	% 7.3
فقدان الدافعية في التعلم	35	% 3.5
عدم التركيز على التغذية الراجعة	131	% 13.4
غموض الخطاب الاتصالي	164	% 16.7
الشرود الذهني للتلاميذ	179	% 18.3
صعوبة الفهم	114	% 11.6
ضعف استخدام الوسيلة التعليمية	62	% 6.3
عدم ملائمته مع المحيط الخارجي	23	% 2.3
المجموع	**977**	**% 100**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم (34): يوضح طبيعة الاشكاليات الاتصالية التي يعاني منها تلاميذ الفصل.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

تبين النتائج في الجدول أعلاه وكذا التمثيل البياني المرفق له أن تلميذ المرحلة المتوسطة يعاني العديد من المشاكل لعل أكثرها مشكلة عدم الانصات الجيد التي قدرت نسبتها بـ 20.1 %، تليها إشكالية الشرود الذهني التي قدرت نسبتها بـ 18.3 %، فيما كانت نسبة 16.7 % لاحتمال غموض الخطاب الاتصالي ، أما مؤشر عدم التركيز على التغذية الراجعة فقدرت نسبته بـ 13.4 %، بينما حاز احتمال صعوبة الفهم على نسبة قدرها 11.6 %، تليها نسبة 7.3 % لاحتمال ضعف المهارات اللغوية، أما ضعف استخدام الوسيلة التعليمية فقدرت نسبته بـ 6.3 % ، أما النسبة الأقل فكانت لاحتمال عدم ملائمته للمحيط الخارجي الذي قدرت نسبته بـ 2.3 %.

نفسر النتائج المتحصل عليها أن التحديات الاتصالية التي يواجهها التلميذ في بيئة التعلم بدءا بمشكل أساسي في العملية التعليمية وهو عدم الانصات الجيد والشرود الذهني للتلاميذ اللذان تشير نتائجهما إلى نسب مرتفعة جدا مقارنة بباقي المؤشرات ما يدل على أن الكثير من التلاميذ لا يركزون بشكل كاف فيما يصدر عن الأستاذ والذي يؤثر سلبا على عملية التعلم، حيث يمكن إرجاع الأمر في ذلك إلى العديد من الأسباب قد تكون فردية أو بيئية أو حتى تربوية ونفسية.

أما عن ضعف المهارات اللغوية فنجد أن ما نسبته بـ 7.3% يواجهون صعوبات في فهم اللغة المستخدمة في العملية التعليمية سواء كانت هذه اللغة ذات طبيعة لفظية أو غير لفظية والتي يحتاج فيها الأمر إلى الكثير من الاهتمام من قبل الأستاذ حتى يتمكن من تبسيط وإيضاح ما هو غامض وغير واضح أو غير مفهوم لدى المتعلم وذلك بالتنويع في الأساليب الاتصالية المستخدمة التي تلعب دورا محوري في تطوير هذه المهارات.

في المقابل نجد مشكل الغموض في الخطاب الاتصالي والذي يمكن ربطه بظاهرة عدم وضوح المعنى المقصود من الكلام، مما يؤدي إلى صعوبة في فهم الرسائل، قد يكون هذا الغموض مقصودا أو غير مقصود نتيجة لعيوب في عملية الاتصال بين طرفين العملية التعليمية وربما يكون نتيجة لاستخدام ألفاظ ذات معان متعددة أو معقدة يصعب فهمها وتفسيرها، كذلك أن طبيعة السياقات الثقافية والاجتماعية للطرفين من شأنها أن تؤدي إلى سوء فهم الرسالة الاتصالية، وبالتالي فإن ضعف التواصل بين الأستاذ والتلميذ يكون بمراعاة السياق الثقافي للمتلقي والتركيز على التغذية الراجعة التي من شأنها أن تحدد ما إن كان الخطاب الاتصالي مفهوم أو لا، لذا يعتبر هذا الإشكال من أكثر الإشكاليات الاتصالية شيوعا وتأثيرا لما له من تأثيرات سلبية على مستقبل الخطاب ووصول الرسالة الذي يتطلب استخدام لغة واضحة و مباشرة، أما عن احتمال ضعف استخدام الوسيلة التعليمية من قبل التلميذ فنفسره بتدخل العديد من العوامل في سبب هذا الضعف وعدم القدرة على الاستخدام كقلة الدافعية التي يفتقر لها بعض التلاميذ والتي ينجم عنها صعوبة في التعلم مما يجعلهم لا يجيدون استخدام هذه الوسائل التعليمية، إضافة إلى سرعة التغير التكنولوجي ومواكبة التطورات التكنولوجية المستمرة من شأنهم أن يؤدي إلى صعوبة في فهم كيفية استخدام الوسيلة التعليمية وتطبيقها .

*** يمكن القول أن حجم تأثير المحيط المدرسي بمؤثراته الداخلية والخارجية يمكن أن يؤثر على طرفي العملية التعليمية، فأداء الأستاذ وسلوك التلميذ مرهون بالبيئة التي تنشط بها المدرسة بمعنى أن السياق المكاني والذي يمثل الإطار المادي والبيئي الذي تتم فيه عملية التعليم والذي يشمل تصميم المبنى المدرسي، توزيع الفصول، المساحات الخضراء، الإضاءة و التهوية الألوان المستخدمة كلها عناصر تشكل هذا السياق الذي من شأنه أن يؤثر بشكل واضح على أداء المعلم من جهة وعلى فهم وتركيز المتعلم من جهة ثانية، لهذا فإن السياق المكاني دور هام في نجاح أو فشل عملية التواصل بين المعلم والمتعلم كما**

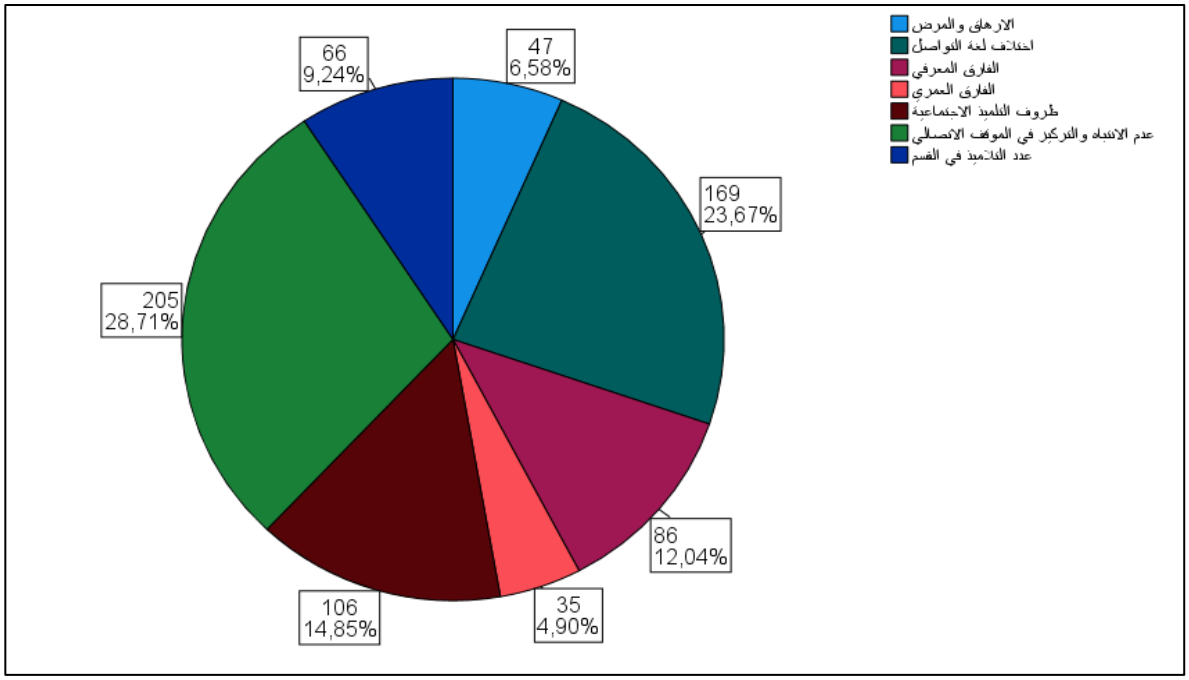
يعتبر اختلال عناصر هذا السياق وعدم انسجامه يشكل عائقا اتصاليا ينجر عنه عدم تحقق التعلم وبالتالي فشل العملية التعليمية.

الجدول رقم (30): يبين الدوافع التي تعيق اتصال الأستاذ بتلاميذه.

العينة / معوقات الاتصال	التكرارات	النسبة المئوية
الإرهاق والمرض	47	% 6,6
لغة التواصل	169	% 23,7
الفارق المعرفي	86	% 12
الفارق العمري	35	% 4,9
ظروف التلميذ الاجتماعية	106	% 14,8
عدم الانتباه والتركيز في الموقف الاتصالي	205	% 28,7
عدد التلاميذ في القسم	66	% 9,2
المجموع	**714**	**% 100**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم (35): يوضح الدوافع التي تعيق اتصال الأستاذ بتلاميذه.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

تشير النتائج الموضحة في الجدول أعلاه وكذا الدائرة النسبية المرفقة له أن الدوافع التي تعيق عملية اتصال الأستاذ بتلاميذه كانت لاحتمال عدم الانتباه والتركيز في الموقف الاتصالي وهو ما قدرت نسبته بـ 71. 28 %، يليها احتمال اختلاف لغة التواصل بنسبة قدرت بـ 23.7 %، فيما قدرت نسبة 14.8 % لاحتمال ظروف التلميذ الاجتماعية، تليها الفارق المعرفي الذي قدرت نسبته بـ 12 % ، فيما كانت النسب الأقل لكل من عدد التلاميذ في القسم بنسبة 9.2 %، الإرهاق والمرض بنسبة قدرت بـ 6.6 %، وأخيرا حاز دافع الفارق العمري على اقل نسبة وهو ما قدرت بـ 4.9 %.

إن المشاكل الاجتماعية التي يعاني منها التلميذ حسب الدراسات الاجتماعية تعود في غالب الأحيان إلى مشاكل وخلافات أسرية تؤثر عليه من الناحية النفسية والعقلية والاجتماعية، ويعد سوء التركيز وعدم الفهم وتشتت ذهن المتعلم والانطواء وصعوبة التواصل مع الآخر من الآثار الناجمة عن هاته المشاكل، وعليه يجب على الأساتذة مراعاة الحالات التي تعاني هذا النوع من المشكلات والأخذ بعين الاعتبار الصدمات النفسية التي عايشوها أثناء التعامل معهم، كما يؤثر الاكتظاظ داخل الفصل الدراسي على أداء الأستاذ حتى وغن كانت نسبته ضئيلة، الأمر الذي يحتم عليه أن يكون متحكما في كل أجزاءه، بالتالي فإن عدد التلاميذ داخل حجرة الدراسة قد يكون أحد العقبات التي تواجه الأستاذ أثناء تواصله بتلاميذه مما يؤدي في كثير من الأحيان إلى عدم اشراك كافة الطلبة في العملية التعليمية، إضافة إلى ذلك فإن لغة التواصل بينهما أحد الأسباب التي تؤدي إلى صعوبة الفهم واتساع الفجوات المعرفية على اعتبار ان اللغة المشتركة بين المرسل و المستقبل أحد أسباب نجاح العملية التواصلية .

*** إن جميع هذه الدوافع التي تعيق التواصل بين الأستاذ والتلميذ تمثل مؤثرات داخلية وخارجية على أداء الأستاذ الذي يكون مرهون بالبيئة التي يحدث فيها الاتصال، وبالتالي فإن أسباب المشكلات الاتصالية بين الطرفين تعود لدوافع نفسية ومرضية، دوافع أسرية وأخرى اجتماعية ومادية، لأن كل هذه المؤثرات والسياقات يجب مراعاتها في العملية التواصلية التعليمية حتى نضمن نجاحها والتي حددها ألكس ميكيلي في: السياق الزماني، والمكاني والعلائقي، والمعياري، السوسيوثقافي والتي يرى أننا لا نستطيع فهم حالة الاتصال بدون الإحاطة بهذه السياقات.**

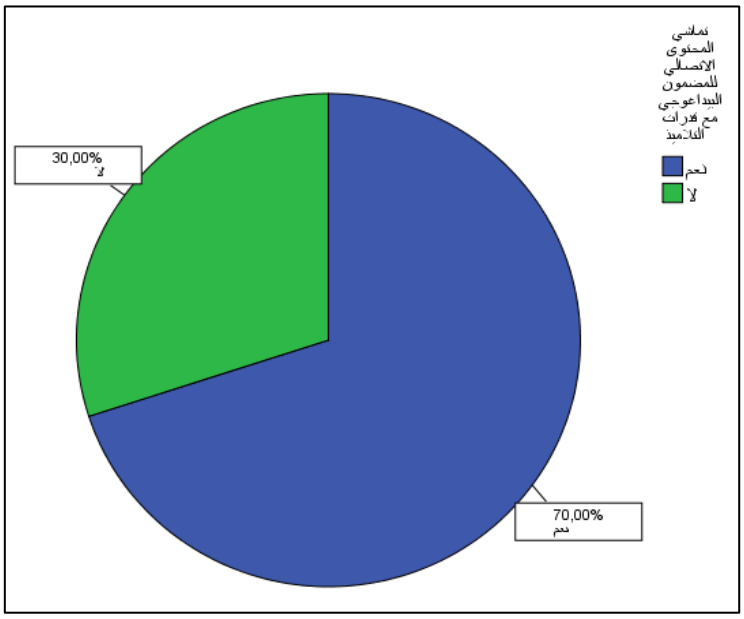
3-2- من حيث مضمون الرسالة:

الجدول رقم (31): يبين تماشي المحتوى الاتصالي للمضمون البيداغوجي مع قدرات التلاميذ.

العينة / تماشي المحتوى الاتصالي	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	210	% 70
لا	90	% 30
المجموع	**300**	**% 100**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم (36): يوضح تماشي المحتوى الاتصالي للمضمون البيداغوجي مع قدرات التلاميذ.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

تشير النتائج الموضحة في الجدول أعلاه وكذا الدائرة النسبية المرفقة له أن 30 %من افراد العينة المبحوثة يرون أن المحتوى الاتصالي للمضمون البيداغوجي لا يتماشى وقدرات التلاميذ، بينما كانت النسبة الأكبر تشير إلى أن المحتوى الاتصالي يتوافق وقدرات الطلبة وهو ما قدرت نسبته بـ 70 %.

إن تكييف المحتوى الاتصالي للمضمون البيداغوجي من حيث الشكل والمضمون يجب ان يكون في الأساس متوافقا مع ما تحتاجه من معاني كاملة وواضحة يتلقاها المستقبل، حيث يتمثل المحتوى الاتصالي للمضمون البيداغوجي في مجموع الدروس والأنشطة التعليمية التي تكون موجهة للتلميذ والتي يجب على القائم بالاتصال أن يولي لها عناية كبيرة بالتغذية الراجعة والأثر والذي يمكن قياسه بحجم التفاعلات التي تحدث داخل الصف وكذا مشاركة المتلقي وحجم التبادلات المعرفية التي تكون بين الطرفين.

فإجماع أفراد العينة على أن المحتوى الاتصالي للمضمون البيداغوجي يتوافق وقدرات المتلقي يعني أن الرسالة الاتصالية متناسقة ومتناغمة من ناحية الأفكار والمحتوى الذي تقدمه من معارف ومهارات كما تثير دافعية التلميذ إلى التعلم من خلال تركيزها على جذب الانتباه وإثارة التفاعل بين أطراف العملية التعليمية، تلاحظ الباحثة أن فئة الأساتذة الذين يرون أن الرسالة الاتصالية المقدمة في المرحلة المتوسطة لا تتوافق وقدرات الطلبة والتي عبرت عنها نسبة 30 % وهي تمثل قيمة معتبرة وجب الأخذ بمعطياتها الكمية من أجل الكشف عن أسباب ودوافع عدم التوافق بين طبيعة الرسالة الاتصالية وقدرات التلميذ التي سيتم الكشف عنها في الجدول اللاحق من خلال تحديد بعض التحفظات التي تكون خاصة بالرسالة الاتصالية الموجهة للتلميذ.

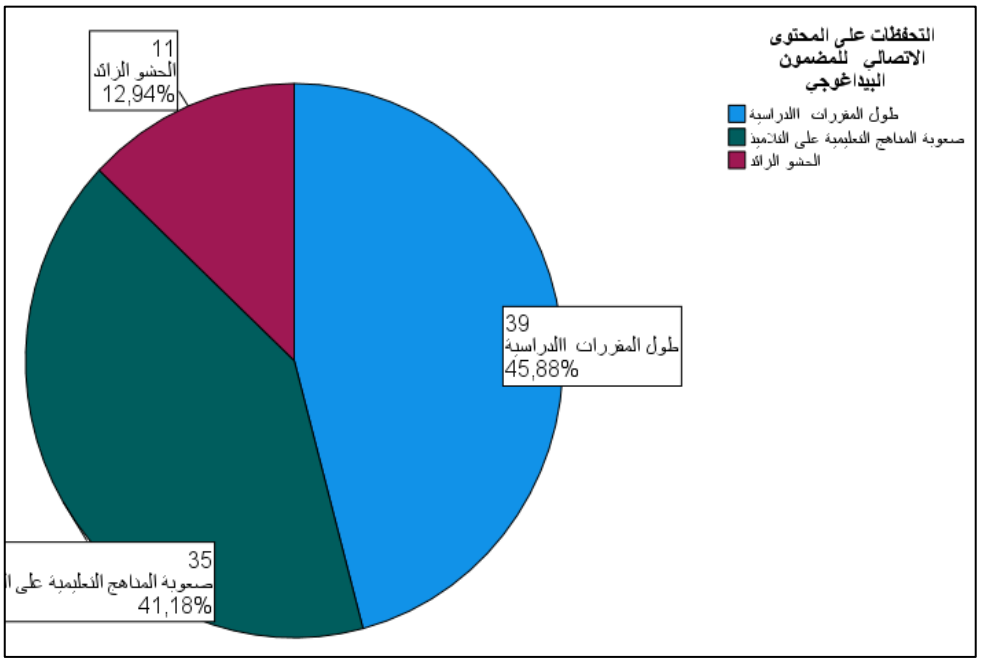
*** بالتالي فإن أهمية تماشي المحتوى الاتصالي مع قدرات التلميذ المعرفية واللغوية والاجتماعية يعتبر عامل في تحسين العملية التعليمية وحل الكثير من الإشكاليات التي تعترضها خاصة تلك المتعلقة بالاختلافات الفردية للطالب فهذه العلاقة التوافقية تساهم في بناء بنية معرفية متكاملة للتلميذ.**

الجدول رقم (32): يبين التحفظات على المحتوى الاتصالي للمضمون البيداغوجي.

العينة / أهم التحفظات	التكرارات	النسبة المئوية
طول المقررات الدراسية	39	% 45,9
صعوبة المناهج التعليمية	35	% 41,2
الحشو الزائد	11	% 12,9
المجموع	**85**	**% 100**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS .

الشكل رقم (37): يوضح التحفظات على المحتوى الاتصالي للمضمون البيداغوجي.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS .

تشير المعطيات الكمية المبينة في الجدول أعلاه وكذا الدائرة النسبية المرفقة له ان تحفظات الأساتذة على المحتوى الاتصالي للمضمون البيداغوجي تمثلت في طول المقررات الدراسية والتي قدرت نسبتها بـ 45.88 %، تليها صعوبة المناهج التعليمية على التلاميذ التي قدرت نسبتها بـ 41.18 %، فيما كانت النسبة الأقل لاحتمال الحشو الزائد والذي قدرت نسبته بـ 12.94 %.

تمثل هذه التحفظات على المحتوى الاتصالي للمضمون البيداغوجي عوائق اتصال جوهرية تؤثر على عملية التعلم على مستوى الرسالة الاتصالية، فالملاحظ ان طول المقررات الدراسية التي مثلت النسبة الأكبر تؤدي إلى إرهاق أذهان التلاميذ وتقلل من استيعابهم وكذا استرجاعهم للمعلومات، فالكم الهائل للرسائل الموجهة يجعلهم يهملون الكثير من المفاهيم نتيجة كثرة استقبالهم للرسائل، كما أن صعوبة المناهج الدراسية التي أثبتتها النتائج توحي بأن اللغة المستعملة تتجاوز فهم التلميذ الأمر الذي يحتم على الأستاذ إعادة الشرح

والتبسيط من خلال إعادة الصياغة لبعض المفاهيم المعقدة والتي تحتاج منه إلى استخدام أساليب تواصلية مختلفة تناسب الفروق الفردية وكذا قدرات الاستيعاب لديه.

كما أن الحشو الزائد في المواد الدراسية يمثل إحدى العوائق الاتصالية على مستوى الرسالة الاتصالية خاصة إذا كان يدل على تضمين معلومات إضافية تفوق حاجة التلميذ أو لا تتناسب وقدراته الدراسية مما يتسبب في فقدان التركيز والانتباه والذي سيؤثر لا محال في تحصيله الدراسي ويتسبب في ضعفه.

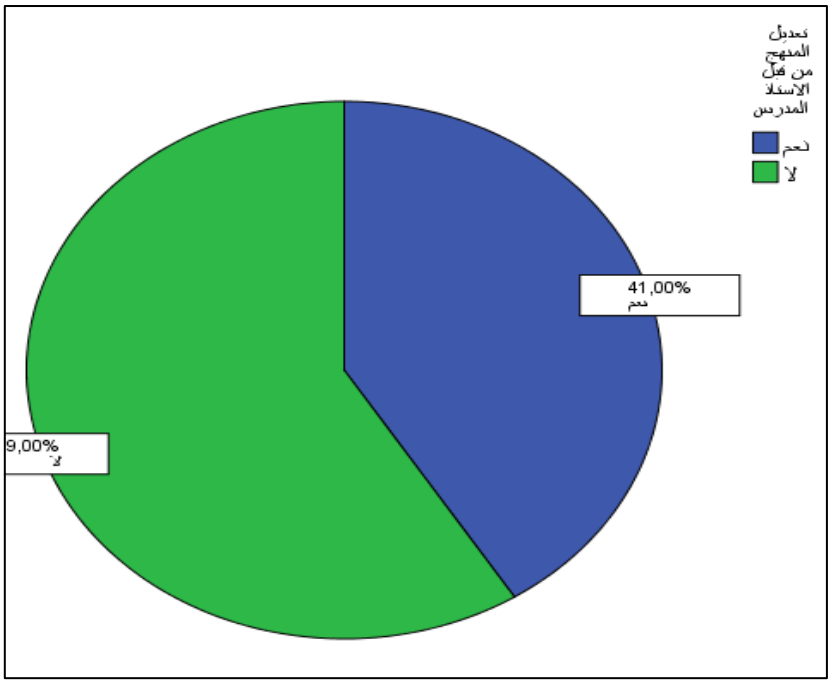
*** بالتالي ما يمكن قوله أن تجاوز هذه العوائق يحتاج إلى مهارات تواصلية ولغوية ومعرفية للقائم بالاتصال تمكنه من تحقيق التفاعل من خلال تصميم رسائل اتصالية تتكيف والسياقات الاتصالية التي تحدث فيها حتى يستطيع طرفي العملية التعليمية تحقيق أقصى استفادة ممكنة.**

الجدول رقم (33) تعديل محتوى المنهج من قبل أستاذ التعليم المتوسط.

العينة / إمكانية التعديل	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	123	% 41
لا	177	% 59
المجموع	**300**	**% 100**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم (38): يوضح تعديل محتوى المنهج من قبل أستاذ التعليم المتوسط.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

تشير النتائج المبينة في الجدول أعلاه وكذا التمثيل البياني المرفق له أن أستاذ التعليم المتوسط لا يقومون بتعديل في محتوى المنهج وهو ما قدرت نسبته بـ 59 %، تليها نسبة الأساتذة الذين يلجؤون غلى تعديل محتوى المنهج والتي قدرت نسبتهم بـ 41 %.

الملاحظ ان أغلبية أساتذة التعليم المتوسط لا يعدلون في المحتوى الاتصالي للمنهج بالتالي فإن عرضه وتصميمه للرسائل الاتصالية يكون كما هو مؤسس له في المنهاج المقرر وزاريا، لاعتبارات كثيرة يتعرض لها الأستاذ لعل أهمها السياسة التعليمية المطبقة في البلاد والتي تعتبر قيود تمنعه من تجاوز التوجيهات والتعليمات التي تحده من تعديل الرسائل، كما يرتبط عدم تعديلهم بالخبرة لتي يفتقر لها الكثير من الأساتذة فيما يخص تطوير المناهج، أما الأهم من ذلك فإن طبيعة المادة المدرسة تتطلب التقيد بما يتم تخصيصه من قبل المنظومة التربوية كمادة الفيزياء أو الرياضيات التي وجب التقيد بما تم وضعه سابقا، على هذا الأساس تبقى مسالة تعديل المحتوى الاتصالي للمنهج الدراسي ترتبط بالعديد من العوامل التي تعيق الأستاذ من إحداث التغييرات.

كما فسرت الباحثة النتائج المتحصل عليها لفئة الأستاذة الذين يقومون بتعديلات جزئية على المنهاج إلى أنها هذه فئة تعمل على تلبية حاجات التلميذ من خلال إمداده بالمعلومات التي من شأنها أن ترفع من تحصيله الدراسي وتنمي قدراته المعرفية.

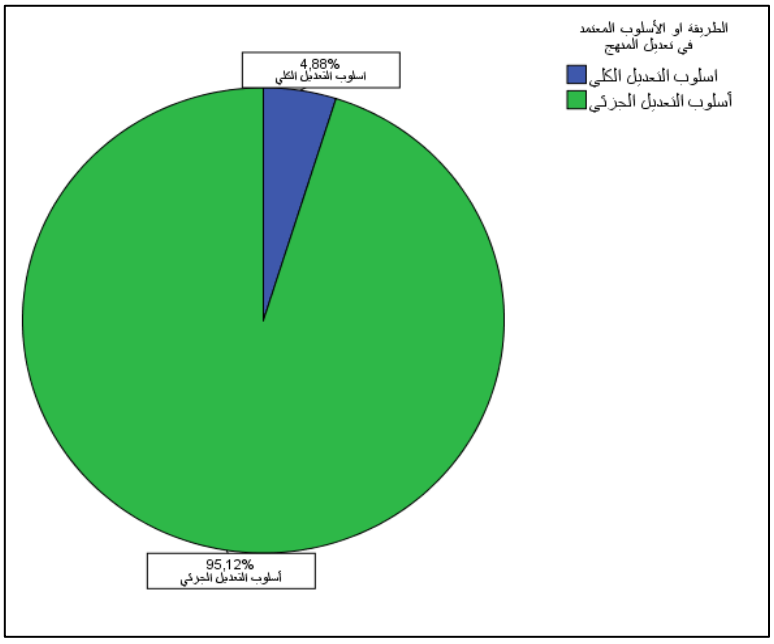
*** من خلال ما سبق تبقى مسالة تعديل المنهاج يعتمد بالدرجة الأولى على المهارات التي يمتلكها الأستاذ حتى يكون هذا التعديل مناسبا وملائما للطلاب يضمن لهم زيادة الدافعية والتعلم وتطوير المهارات لديهم.**

الجدول رقم (34): يبين الطريقة أو الأسلوب المعتمد في تعديل المنهج.

العينة / أسلوب التعديل	التكرارات	النسبة المئوية
اسلوب التعديل الكلي	6	% 4,9
أسلوب التعديل الجزئي	117	% 95,1
المجموع	**123**	**% 100**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم (39): يوضح الطريقة أو الأسلوب المعتمد في تعديل المنهج.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

تشير المعطيات الكمية المبينة في الجدول أعلاه وكذا التمثيل البياني المرفق له ان اغلبية الأساتذة الذين يلجؤون غلى تعديل المحتوى الاتصالي يعتمدون أسلوب التعديل الجزئي وهو ما قدرت نسبته بـ

95.12 %، فيما كانت النسبة منخفضة جدا للأساتذة الذين يقومون بالتعديل الكلي والذي قدرت نسبته بـ 4.88%.

ما يمكن ملاحظته و تسجيله عن هذه النتائج ان تعديل المحتوى الاتصالي للمنهج يكون على مستوى جزئي الأمر الذي يحتاج إلى العديد من الخطوات الممنهجة التي يمكن اعتمادها لعل أبرزها تحديد السياق الثقافي والاجتماعي للتلميذ الذي يمثل إطارا مرجعيا لفهم التلميذ والمحيط ومن حوله، مما يؤثر لا محال في حجم تفاعلاته واكتسابه للمعارف والخبرات، فتركيز الرسالة الاتصالية التي تتعلق بالموضوع المدرس تكون مستمدة من معايير ثقافة التلميذ إضافة إلى معرفة خلفياته وسياقاته الثقافية التي تساعد الأستاذ في تحديد الجزئيات التي سيتم تعديلها.

يعتبر السياق الثقافي أحد أهم السياقات الواجب مراعاتها خلال العملية التعليمية حيث يشمل قيما ومعتقدات وعادات وتقاليد يكتسبها التلميذ من محيطه الخارجي والتي تؤثر على تعلمه وطريقة تلقيه للرسائل الاتصالية المنقولة اليه، بالتالي فإن تعديل المحتوى دون مراعاة لهذا السياق لا يمكن أن يحقق الهدف ففهم هذه الخلفيات الثقافية يساهم في ربط بعض المفاهيم والمعارف بتجارب واقعية تمثل عاملا يساهم في مواجهة بعض الصعوبات التي تعترض الأستاذ اثناء تقديم محتوى المنهج.

إن ربط مؤشر التعديل الجزئي في الرسالة الاتصالية التعليمية الموجهة للتلميذ بالسياق الثقافي لديه يعتبر خاصية جد هامة في تحقيق تعلم فعال، فتكييف المحتوى وفق ما يتناسب وخلفيات التلميذ الثقافية والاجتماعية المتنوعة يساهم في تطوير مهاراته الفكرية وتوسيع مدركاته العقلية وكذا تضمن له القدرة على الفهم الأعمق للمعارف والخبرات، فربط الاثنين معا ليس مجرد خيار بل ضرورة تحتم على الأستاذ العمل ضمن متطلباتها حتى نضمن تعليم ذات جودة وفعالية عالية لمحور العملية التعليمية.

*** ما يمكن استخلاصه ان محتوى المنهج يمكن ان يمثل عائقا اتصاليا في العملية التعليمية إذا لم يتمكن الأستاذ من تكييف رسائله وفقا ما يلبي احتياجات ومتطلبات التلميذ، كما يرتبط أيضا بمهارات الاتصال الخاصة بالأستاذ وقدرته على إيصال المعنى بالشكل الأنسب.**

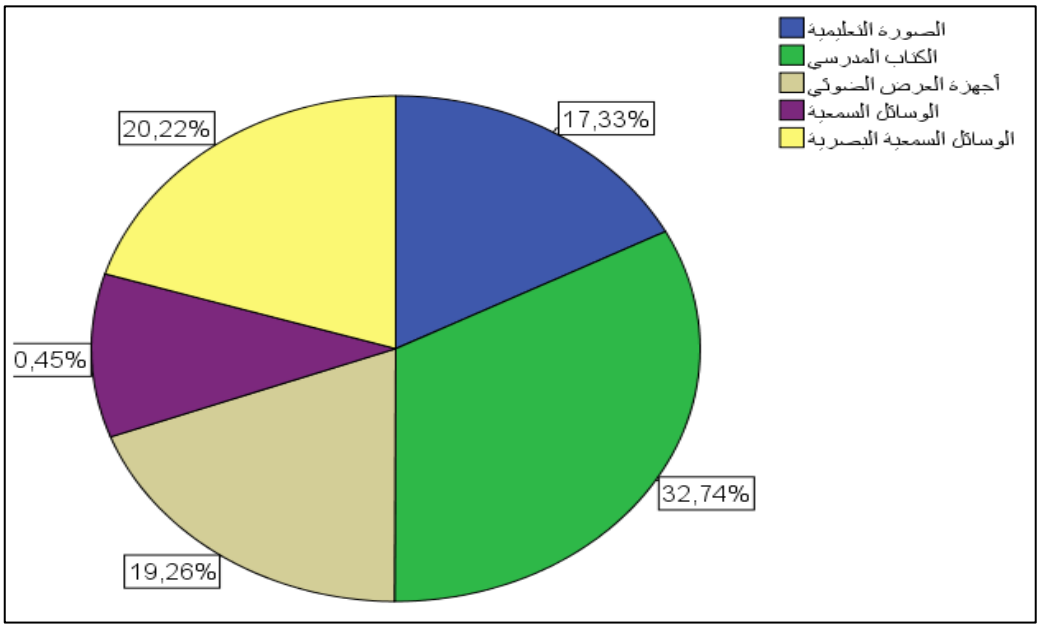
3-3- من ناحية الوسيلة:

الجدول رقم (35): يبين أكثر الوسائل التعليمية المستخدمة من قبل الأساتذة في تقديم الدروس.

العينة / الوسائل التعليمية	التكرارات	النسبة المئوية
الصورة التعليمية	126	% 17,3
الكتاب المدرسي	239	% 32,8
أجهزة العرض الضوئي	140	% 19,2
الوسائل السمعية	76	% 10,4
الوسائل السمعية البصرية	147	% 20,2
المجموع	**728**	**% 100**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS .

الشكل رقم (40): يوضح أكثر الوسائل التعليمية المستخدمة من قبل الأساتذة في تقديم الدروس.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS .

تشير النتائج المبينة في الجدول أعلاه وكذا التمثيل البياني المرفق له أن أكثر الوسائل التعليمية استخداما من قبل الأساتذة في مرحلة التعليم المتوسط تمثلت في الكتاب المدرسي الذي قدرت نسبته بـ

32.74 %، تليه الوسائل السمعية البصرية التي قدرت نسبتها بـ 20.20%، فيما حازت أجهزة العرض الضوئي على نسبة قدرها 19.26 %، بينما قدرت نسبة الصورة التعليمية بـ33. 17 %، أما النسبة الأقل فكانت للوسائل السمعية التي قدرت بـ 10.4 %.

الملاحظ أنه مهما بلغ التطور فالوسائل والأنظمة التعليمية إلا أنه لم يتم التخلي على الكتاب المدرسي كوسيلة رئيسية لنقل المعلومات والأفكار ربما يرجع السبب في ذلك لعدة عوامل مختلفة لعل أهمها أن الكتاب المدرسي يعتبر من أكثر الوسائل الاتصالية التي تربط بين الأستاذ والتلميذ كما أن نسبة إتاحته للتلميذ جد عالية مقارنة بباقي الوسائل الأخرى اعتبارا لأن جميع التلاميذ بإمكانهم الحصول على هذه الوسيلة التعليمية سواء تعلق الأمر بتلاميذ الذين تكون أوضاعهم المادية متدنية عن طريق الحصول عليهم مباشرة من طرف المؤسسة التربوية التي يكون على مستواها مجانا أو كذا بالنسبة للتلاميذ الذين يقتنونها بأسعار معقولة.

يعتبر الكتاب المدرسي الأسهل من حيث الفهم وتبسيط الرسائل والاحتفاظ بها على اعتبار أنها رسائل مكتوبة ومثبتة لا تزول ويستطيع طرفي العملية التعليمية ومحوراها الرجوع إليها متى أرادا ذلك، الخاصية غير المتاحة لباقي الوسائل الأخرى والتي تتعرض إلى التلف أو قد تصيبها اعطاب فتتعطل بذلك مجريات العملية التعليمية أو قد تتأثر نتيجة انقطاع التيار الكهربائي أو انقطاع الانترنت أو عدم تمكنهم من اقتناءها نظرا لأسعارها المرتفعة أو الجهل بكيفية استخدامها وهو ما يعرف بالتشويشات التقنية التي تقع على مستوى الوسائل الاتصالية المستخدمة في العملية التعليمية الاتصالية.

لعل النقطة الأهم أن الكتاب المدرسي يشد ويجذب تركيز التلميذ أكثر من الوسائل السمعية البصرية وغيرها لان هذه الأخيرة تشتت انتباهه إلى الإشكال والألوان أو الأصوات المعروضة على شاشاتها بدل تركيزهم على ما يعرض عليها من معرفة وعمليات تعليمية.

كما أن النسبة المرتفعة للوسائل السمعية البصرية تدل كذلك على ارتفاع الوعي بضرورة استخدام هذه الوسائل في العملية التعليمية في تحقيق تفاعل أكبر بين التلميذ واستاذه، فدمج هذه الوسائل التعليمية الحديثة مع الكتاب المدرسي يعتبر استراتيجية تعليمية متبعة حديثا تعمل عليها المنظومة التربوية للنهوض بالتعليم وجودته.

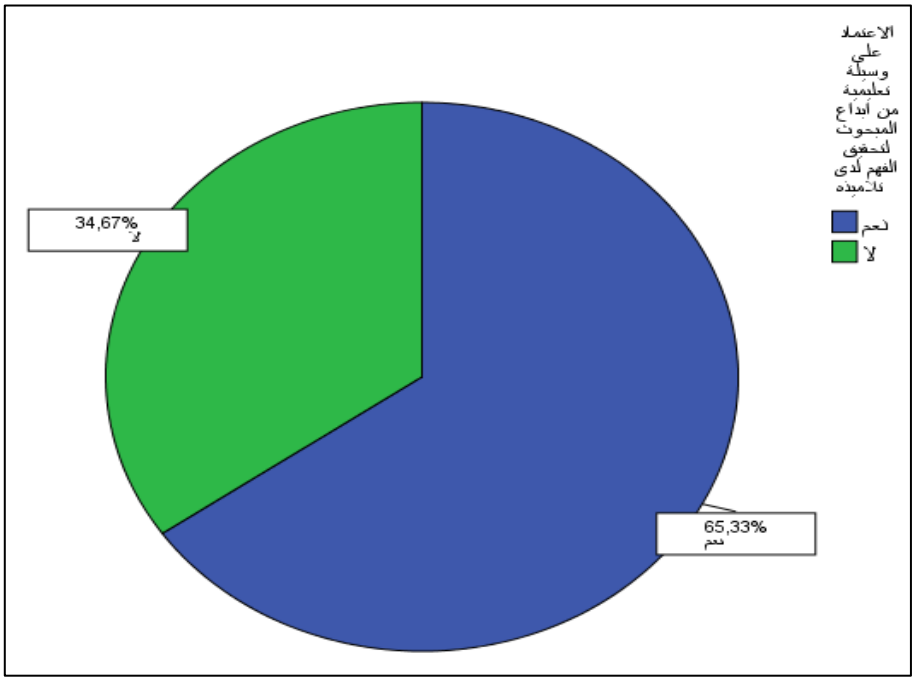
*** يبقى اختيار وتوظيف الوسائل التعليمية مسؤولية القائم بالاتصال لذا فمن الضروري عليه ان يحسن الاختيار حتى يتمكن من تقديم درسه بأسهل الطرق وأسرعها والأهم من ذلك أن يعمل على إيصال معاني الرسائل التعليمية بالشكل الصحيح الذي يحقق من وراءه الفهم المطلوب للتلميذ.**

الجدول رقم (36): يبين الاعتماد على وسيلة تعليمية من إبداع المبحوث لتحقيق الفهم لدى تلاميذه.

العينة / درجة الاعتماد	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	196	% 65,3
لا	104	% 34,7
المجموع	**300**	**% 100**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم (41): يوضح الاعتماد على وسيلة تعليمية من إبداع المبحوث لتحقيق الفهم لدى تلاميذه.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

تشير النتائج الموضحة في الجدول أعلاه والتمثيل البياني المرفق له أن أساتذة التعليم المتوسط يستخدمون وسائل تعليمية من ابداعهم لتحقيق الفهم وهو ما قدرت نسبته بـ 65.33 %، تليها فئة الأساتذة الذين لا يستخدمون وسائل من ابداعهم وهو ما قدرت نسبتهم بـ 34.67 % ، حيث تفسر الباحثة أن مرد ذلك يكون إلى نتيجة خوفهم من أن الوسيلة التعليمية التي تكون من ابداعهم الخاص قد لا تحقق النتائج المرجوة لقلة تأهيلهم على تصميم الوسائل التعليمية أو أنهم يفتقرون لطرق والوسائل والإمكانيات المادية اللازمة لإنشاء وسائل تعليمية مبتكرة، مما تجعلهم يكتفون بالوسائل التعليمية التي تكون مبرمجة في المناهج التعليمية المصممة من قبل المنظومة التربوية، أما الفئة المعتبرة من أساتذة التعليم المتوسط الذين يعتمدون على أنفسهم في إنشاء وابتكار وسائل تعليمية والذي قد نرجع سببه إلى خبرتهم التعليمية وكذا التدريبات المكثفة التي يتلقونها في هذا الصدد التي تجعلهم ينفذون بعض الممارسات التعليمية بتقنيات من إنجازهم الخاص، والتي تساعدهم على زيادة التفاعل والمشاركة للتلميذ مع أستاذه، كما أن الوسائل الجديدة تعتبر عامل هام في عملية تذكر التلميذ لطبيعة الرسائل الاتصالية التي تم نقلها عبر هذه الوسيلة فخصوصية هذه الوسائل تعمل على زيادة ترسيخ المعلومات واستحضارها عند الحاجة إليها كأوقات الاختبارات أو أثناء حل الواجبات المنزلية أو أثناء تبادل المعلومات، خاصة إذا كانت هذه الوسيلة المبتكرة تتوافق مع طبيعة وخصائص التلميذ العقلية والجسدية والحسية لذا فإنها تعتبر بذلك قيمة مضافة في العملية التعليمية وفي التحصيل الدراسي للتلميذ .

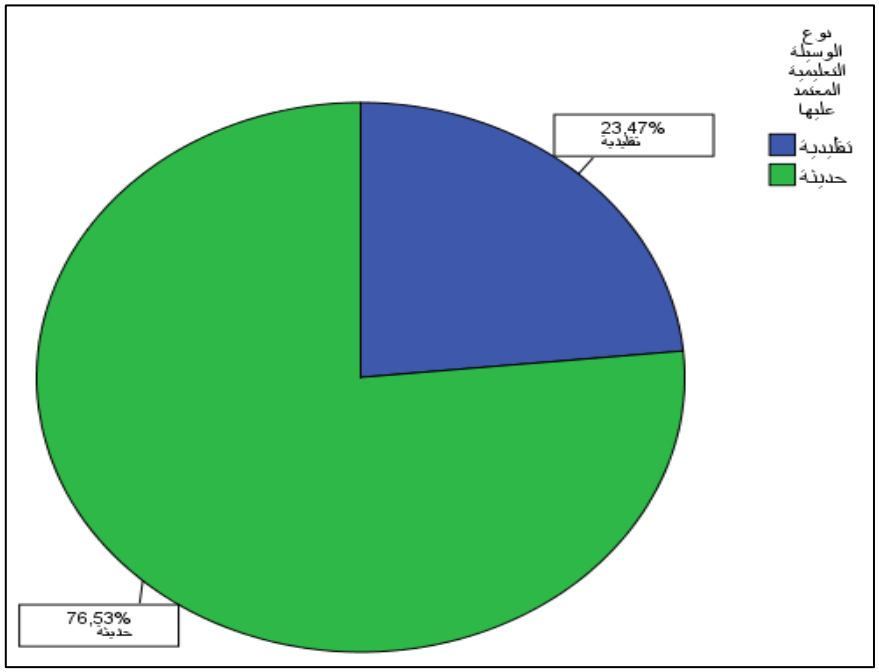
*** يبقى شغف الأستاذ وحبه لمهنته وفهمه للمادة التي يقوم بتدريسها هما العاملان والمقومان الرئيسيان اللذان يدفع دائما الى محاولة إيجاد وابتكار كل ما هو جديد يساعد التلميذ على تحقيق الفهم حيث تتطلب منه جهد ومهارات وإلمام بالتقنيات الحديثة حتى يتمكن من ابتكار وسيلة تعليمية خصائصها الاثارة والجاذبية، التنوع والتفاعلية، الوضوح وبساطة الاستخدام.**

الجدول رقم (37): يبين نوع الوسيلة التعليمية المعتمد عليها.

العينة / نوع الوسيلة	التكرارات	النسبة المئوية
تقليدية	46	% 23,5
حديثة	150	% 76,5
المجموع	**196**	**% 100**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم (42): يوضح نوع الوسيلة التعليمية المعتمد عليها.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

تشير النتائج الموضحة في الجدول أعلاه وكذا التمثيل البياني المرفق له أن غالبية أساتذة التعليم المتوسط يعتمدون وسائل تعليمية حديثة وهو ما قدرت نسبته بـ 76.53 %، فيما كانت النسبة الأقل لفئة الأساتذة الذين يعتمدون وسائل تعليمية تقليدية وهو ما قدرت نسبته بـ 23.47 %.

إن إدراج وسائل تعليمية حديثة في تطوير عملية اتصال الأستاذ بتلاميذه من شأنها أن تساهم في إعادة هيكلة العملية التعليمية وفقا ما يتطلبه المجتمع المعاصر والتي باتت التكنولوجيا أحد اجزائه التي تساهم في تجويد عملية التعليم وكذا التركيز على تنمية المعارف والقدرات لدى التلميذ وفق متطلبات العصر المعلوماتي، فحسب وجهة نظري إن ابتكار وسيلة تعليمية في العملية التعليمية يجب أن يراعي فيها العديد من الخصائص حتى يضمن فعاليتها والتي من بينها السهولة والبساطة في عملية نقل الرسائل التعليمية بمعنى أن الوسيلة الخالية من التعقيدات والصعوبة في الاستخدام من شأنها أن تنقل الرسالة الاتصالية بطريقة ناجحة، إضافة إلى مراعاة الأعمار في عملية ابتكار هذه الوسائل التعليمية نظرا لتأثيرها على سلوكيات التلميذ وتصرفاته، كما يجب الاهتمام بعامل الجاذبية البصرية الذي يحدث تغييرات إيجابية على تركيز التلميذ وانتباهه لأن ابتكار وسائل تعليمية حديثة يجب أن يتم بعد القيام بدراسة لسياقات البيئة الصفية ومتغيراتها.

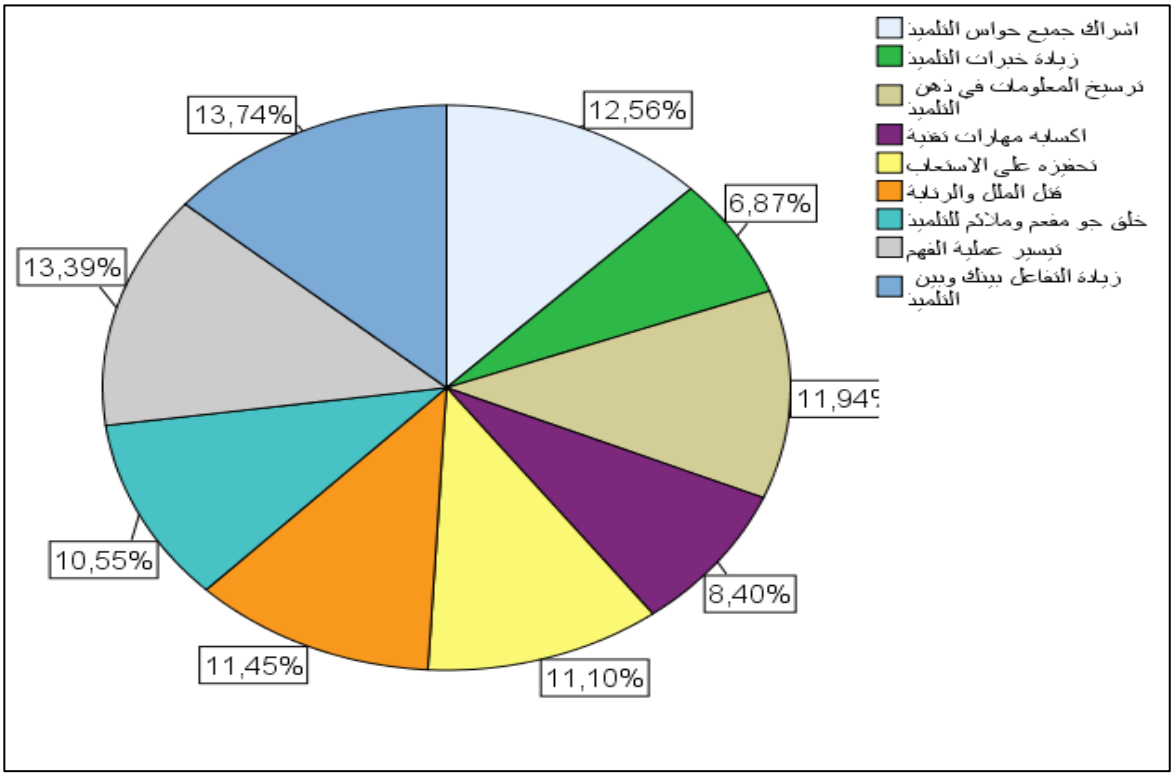
*** ما يمكن استخلاصه أن ابتكار وسائل تعليمية حديثة يجب أن يكون متماشيا مع التطورات السريعة في المجال التعليمي، حتى يستطيع التلميذ الانخراط معها وتقبلها خاصة وأنه ولد في عصر تسوده التكنولوجيا في جميع المجالات والتي باتت جزءا من بيئته المجتمعية.**

الجدول رقم (38): يبين انعكاسات استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة على التلميذ.

العينة / الانعكاسات	التكرارات	النسبة المئوية
اشراك جميع حواس التلميذ	181	% 12,6
زيادة خبرات التلميذ	99	% 6,9
ترسيخ المعلومات في ذهن التلميذ	172	% 11,9
اكسابه مهارات تقنية	121	% 8,4
تحفيزه على الاستيعاب	160	% 11,1
قتل الملل والرتابة	165	% 11,5
خلق جو مفعم وملائم للتلميذ	152	% 10,5
تيسير عملية الفهم	193	% 13,4
زيادة التفاعل بينك وبين التلميذ	198	% 13,7
المجموع	**1441**	**% 100**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم (43): يوضح انعكاسات استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة على التلميذ.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

تبين المعطيات الكمية الموضحة أعلاه وكذا التمثيل البياني المرفق له أن انعكاسات استخدام الوسيلة التعليمية على التلميذ تكمن بالدرجة الأولى في زيادة التفاعل بين الأستاذ والتلميذ وهو ما قدرت نسبته بـ13.7 %، يليها احتمال تيسير عملية الفهم والذي قدرت نسبته بـ 13.3 % ، فيما كانت نسبة 12.75 % لاحتمال إشراك جميع حواس التلميذ، أما ترسيخ المعلومات في ذهن التلميذ فقدرت نسبتها بـ 11.9 %، تليها نسبة 11.5 % لاحتمال أن الوسائل التعليمية تقلل من الملل والرتابة، فيما كانت نسبة 11.1 % لاحتمال أن الوسيلة التعليمية تعمل على تحفيز استيعاب التلميذ، بينما حاز احتمال إكساب التلميذ مهارات تقنية على نسبة قدرها 8.40 %، أما النسبة الأقل فكانت لاحتمال زيادة خبرات التلميذ وهو ما قدرت نسبته بـ 6.87 % .

فتفسيرنا لهذه النتائج المتقاربة تثبت حجم الانعكاسات الإيجابية التي تحققها الوسائل في العملية التعليمية والتي يثبت من خلالها الأهمية العلمية والعملية ودورها في تحقيق اتصال ناجح وفعال بين الأستاذ والتلميذ داخل حجرة الدرس من وراء اعتمادهم على هذه الوسائل التي ينجر عنها تغذية راجعة تمكن الطرفين من تحديد الأثر المبتغى من استخدام هذه الوسائل التعليمية، فمساهمة الوسيلة التعليمية في زيادة التفاعل

بين الطرفين والذي حصل على النسبة الأعلى 13.7 % تعتبر الحجر الأساس في العملية التعليمية والتواصلية نظرا لما يمكن أن يجنيه التلميذ من تنمية لمهاراته وإبداعاته وتعزيز فهمه للمادة الدراسية، فعملية التفاعل تقوم في الأساس على الاتصال التبادلي بينهما والذي من شأنه أن يكسر الحواجز الاتصالية ويبني علاقة انسجام وتوافق يتم من خلالها خلق مناقشات تفاعلية تضمن الفهم الأعمق للرسالة المقدمة عبر الوسيلة التعليمية، ينطبق الأمر نفسه على كل من مؤشر تيسير عملية الفهم وإشراك جميع حواس التلميذ واللذان يمثلان أهم الأهداف للعملية التعليمية لأن التلميذ الذي تكون لديه قدرة كبيرة على التذكر ومحاولة تطبيق ما اكتسبه ضمن الأنشطة هو ذلك التلميذ الذي يفهم مادته ويستخدم جميع حواسه في اكتساب المعارف والخبرات، بالتالي إذا كانت الوسيلة التعليمية قادرة على تحقيق هذين الهدفين بإمكاننا القول انها أداة فعالة في تحقيق التعلم.

أما ترسيخ المعلومات في ذهن التلميذ فتعتبر كذلك هدف لا يمكن تجاهله في العملية التعليمية فبقدر ما يتمكن التلميذ من استيعاب المعلومات وتذكرها، قد يحقق جزءا كبيرا من أهداف التعلم من خلال اختيار الأستاذ للوسيلة الأنسب لذلك كاستخدام القصص، الألعاب التعليمية لما لها دور في تجنيب التلميذ التعلم الروتيني، في هذا الصدد أعربت الأستاذة نرجس قاسم عن الدور الهام للتقنيات التكنولوجية الحديثة في تحسين جودة التعليم، حيث ترى أن التكنولوجيا تعمل على تنويع الخبرات المقدمة للمتعلم، وأن عملية المشاهدة والاستماع والممارسة تساعد المتعلم على تذكر المادة التعليمية لأطول فترة ممكنة، كما تمكنه من حل المشكلات التي تواجهه وتثري رصيده اللغوي، أما بالنسبة للمعلم فتساعده على التغيير والتنويع في طرق تقديم وعرض الدرس وتوجيه المادة العلمية للطلاب مما يساهم في فهمها وتعلمها.[1]

*** ما يمكن استخلاصه ان للوسيلة التعليمية دور في جعل عملية التعلم اكثر فعالية وجاذبية وتساهم في تنمية مهارات التفكير والابداع لدى المتعلمين من خلال تشجيعهم على التفاعل مع هذه الوسائل التي تعتبر تكميلية لمحتوى الدرس، لكنها لا تخلو كذلك من العيوب والعوائق التي من شأنها أن تقلل من مهارات مختلفة للتلميذ كالقراءة والكتابة والحساب.**

الجدول رقم (39): الفرص التي يقللها عدم الاستعانة بوسائل تعليمية.

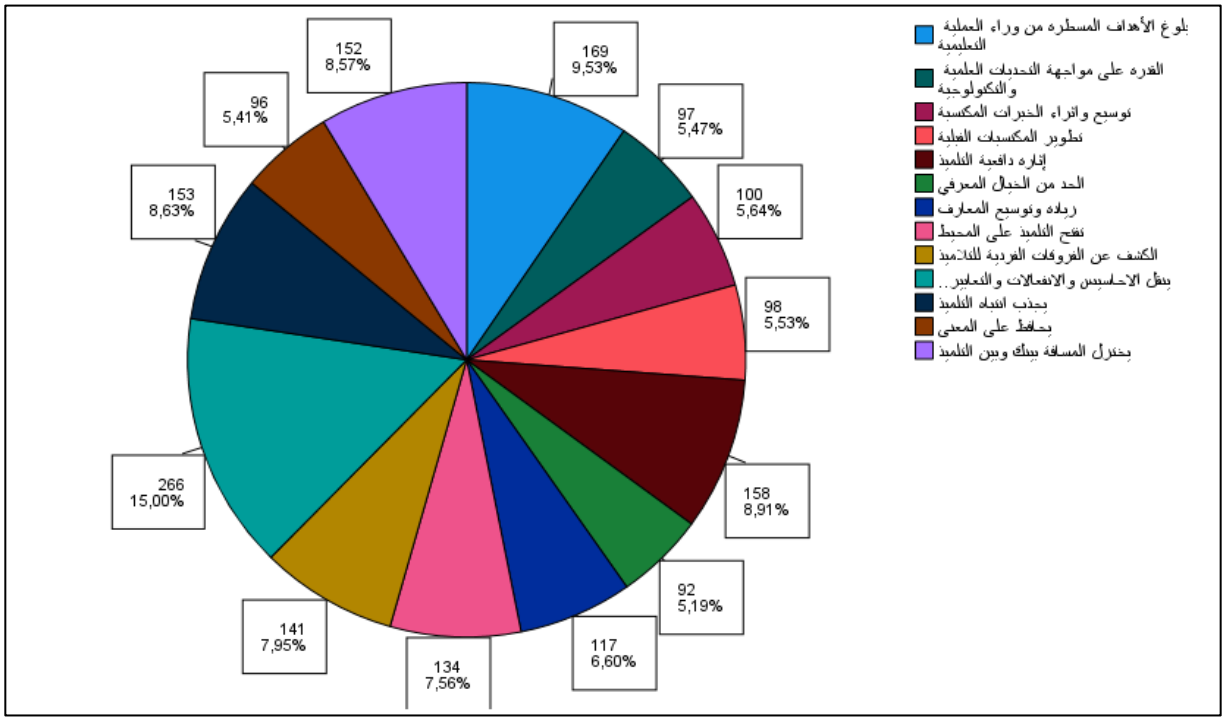
العينة	التكرارات	النسبة المئوية

[1]– العليان نرجس قاسم مرزوق. "**استخدام التقنية الحديثة في العملية التعليمية.**" م .أ .الرياض، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل. العدد 42، 2019، ص247

الفرص		
بلوغ الأهداف المسطرة من وراء العملية التعليمية	169	% 15,3
القدرة على مواجهة التحديات العلمية والتكنولوجية	97	% 8,8
توسيع واثراء الخبرات المكتسبة	100	% 9
تطوير المكتسبات القبلية	98	% 8,9
إثارة دافعية التلميذ	158	% 14,3
الحد من الخيال المعرفي	92	% 8,3
زيادة وتوسيع المعارف	117	% 10,6
تفتح التلميذ على المحيط	134	% 12,1
الكشف عن الفروقات الفردية للتلاميذ	141	% 12,7
المجموع	**1106**	**% 100**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم (44): يوضح الفرص التي يقللها عدم الاستعانة بوسائل تعليمية.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

تبين المعطيات الكمية الموضحة في الجدول أعلاه وكذا في التمثيل البياني المرفق له الفرص التي يقللها عدم الاستعانة بالوسائل التعليمية، حيث كانت النسبة الأعلى لاحتمال بلوغ الأهداف المسطرة من وراء العملية التعليمية والتي قدرت نسبتها بـ 15.28 %، يليها عدم الاستعانة بوسيلة تعليمية من شأنه أن يقلل من إثارة دافعية التلميذ حيث قدرت بـ 14.3 %، يليها الكشف عن الفروقات الفردية للتلاميذ وهو ما قدرت نسبته بـ12.7 %، أما نسبة 12.12 % كانت لاحتمال التقليل من تفتح التلميذ على المحيط، تليها نسبة 10.58 % لاحتمال عدم زيادة وتوسيع المعارف، فيما كانت النسب الأقل الناتجة عن فرصة التقليل من عدم الاستعانة بالوسيلة التعليمية لكل من توسيع وإثراء الخبرات المكتسبة بنسبة قدرها 9.04 % ، القدرة على مواجهة التحديات العلمية والتكنولوجية بنسبة قدرها 8.8 % ، تليها نسبة 8.3 % كانت لاحتمال الحد من الخيال العلمي.

نفسر النتائج المتحصل عليها ان الوسائل التعليمية في كثير من الأحيان تتسبب في عوائق اتصالية للتلميذ تكون نتيجة عدم استخدامها في موقف اتصالي يتطلب تدخل وسيلة تعليمية أو قد تكون بسبب الاختيار الخاطئ للوسيلة والتي لا تتلاءم والدرس المطروح مما ينجم العديد من المشاكل كعدم بلوغ الأهداف المسطرة والتي مثلت النسبة الأعلى، الأمر الشائع الذي يواجه الأستاذ والذي يصعب عليه تجاوزه وإعادة الكفة إلا ما كانت عليه.

أما بالنسبة لبقية الفرص التي لا يمكن بلوغها إذا لم يستعن الأستاذ بوسيلة تعليمية تمكنه من إيصال رسالته بطريقة سهلة وسريعة فتعتبر كلها إشكاليات اتصالية من شأنها أن تؤثر على تحصيل التلميذ ومهاراته حتى وإن كانت نسبة هذه الفرص قليلة إلا أنه لا يمكن تجاهلها.

*** ما يمكن استخلاصه أن التقليل من نسبة استخدام الوسيلة التعليمية يمثل خسارة كبيرة في العملية التعليمية، ينجم عنها الكثير من المساوئ التي تؤثر على التلميذ والأستاذ على حد سواء، خاصة وأنها تحرم المتعلم من فرصة مساعدته في تطوير مهاراته الاتصالية والتكنولوجية.**

4- المحور الرابع: انسجام الاتصال اللفظي وغير اللفظي في علاقة الأستاذ والتلميذ.

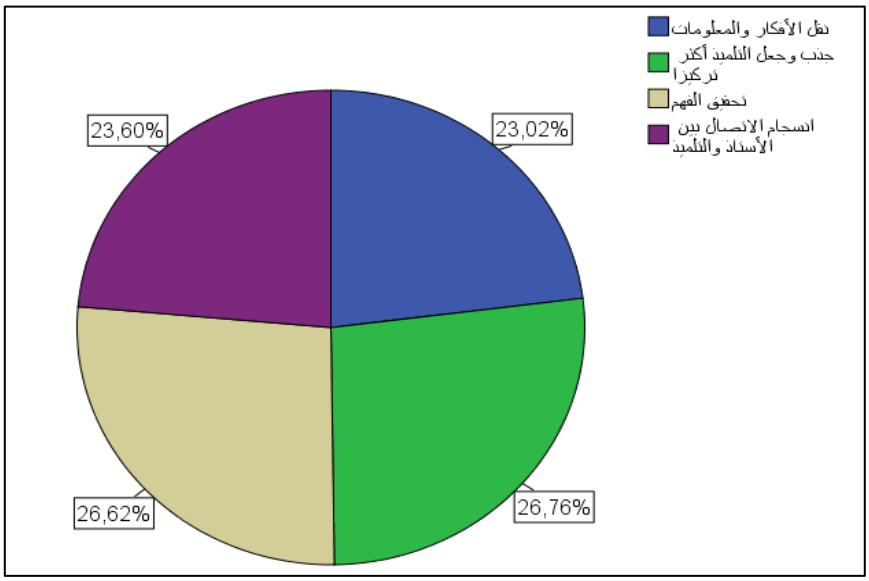
الجدول رقم (40): أدوار المهارات اللغوية في التواصل مع التلميذ.

العينة	التكرارات	النسبة المئوية

الأدوار		
نقل الأفكار والمعلومات	160	% 23
جذب وجعل التلميذ أكثر تركيزا	186	% 26,8
تحقيق الفهم	185	% 26,6
انسجام الاتصال بين الأستاذ والتلميذ	164	% 23,6
المجموع	**695**	**% 100**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم (45): يوضح أدوار المهارات اللغوية في التواصل مع التلميذ.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

تشير المعطيات الكمية الموضحة في الجدول أعلاه وكذا التمثيل البياني المرفق له أن أدوار المهارات اللغوية لأستاذ التعليم المتوسط في التواصل مع التلميذ تكمن بالدرجة الأولى في جذب وجعل التلميذ أكثر تركيزا وهو ما قدرت نسبته بـ26.76 %، تليها احتمال أن أدوار المهارات اللغوية في التواصل تحقق الفهم للتلميذ والذي قدرت نسبته بـ 26.6 %، فيما حاز احتمال انسجام الاتصال بين الأستاذ والتلميذ والذي قدرت نسبته بـ 23.60 %، بينما كانت النسبة الأقل لاحتمال نقل الأفكار والمعلومات الذي قدرت نسبته بـ 23.02 %.

تفسر النتائج المتحصل عليها بأن امتلاك الأستاذ لمهارات التواصل اللغوي يساعده في القيام بمهامه التدريسية على أفضل شكل من خلال استخدام ألفاظ وعبارات تكون مختارة ومناسبة لطبيعة الرسالة المقدمة واضحة وخالية من التعقيد، ولأن التواصل مهارة وعملية مهمة في تعليم النشء فإن الأستاذ يعمل على جذب انتباه التلميذ وجعله أكثر تركيزا والتي تمثل أحد أهم أهداف العملية التعليمية التي يسعى الأستاذ جاهدا لتحقيقها فاستخدام الأستاذ للغة مشوقة وواضحة تجذب انتباه الطلاب وتزيد من تركيزهم أثناء تقديم الدرس.

إن إتقان الأستاذ لمجموعة متنوعة من المهارات اللغوية تمكنه من توظيف مفردات وألفاظ أكثر دقة تساعده في تحقيق الفهم والذي لا يمكن بلوغه إلا إذا كانت اللغة مناسبة ومتوافقة مع قدرات التلميذ الفكرية واللغوية، فالفهم المتبادل بين الأستاذ والتلميذ ينجم عنه تغذية راجعة بينهما ذات أثر إيجابي لإيصال المعرفة للطلاب بأسهل الطرق.

وعلاوة على ذلك إن انسجام التواصل بين الأستاذ والتلميذ يؤكد على انسجام مهارات التواصل اللغوية سواء كانت لفظية أو غير لفظية، فاللفظ وحده لا يمكن له أن يحقق تواصل فعال بين الطرفين دون أن يكون هناك استعانة بلغة جسدية تساعد على نجاح عملية الاتصال بينهما فأبعاد التواصل الفعال بين الأستاذ و التلميذ ليست مجرد تبادل للألفاظ ، بل عملية متكاملة تضم كلمات و عبارات ، تؤدى عن طريق تعبيرات وجهية، نبرات صوت مختلفة وغيرها من الإشارات والرموز التي يتمكن من خلالها نقل المعلومات والأفكار التي حازت على نسبة معتبرة تثبت أن قدرة الأستاذ على التعبير بوضوح من شأنه أن يحقق تواصل فعال يخلو من الاختلالات التي تسود العملية التواصلية في الكثير من الأحيان .

*** نستنتج مما سبق أن أدوار المهارات اللغوية التي يتميز بها الأستاذ اثناء تواصله مع تلاميذه هي الأساس الذي تقوم عليه عملية التواصل الشخصي والأكاديمي بينها، فبدونها لا يمكن أن يكون التواصل**

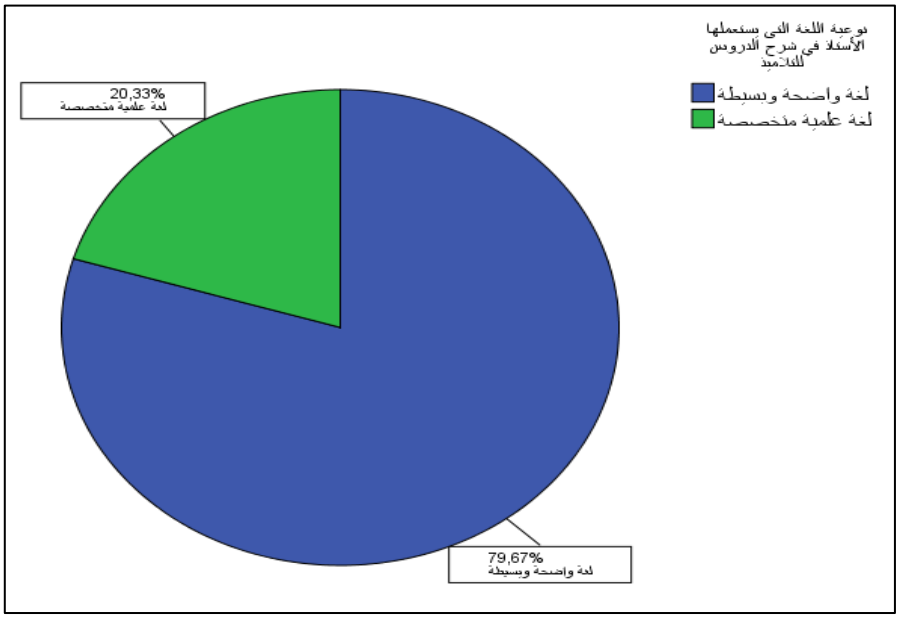
ناجح وفعال وبلا شك سيسوده العديد من المشاكل الاتصالية والصعوبات التي يحيل من فهم الرسالة الاتصالية التعليمية.

الجدول رقم (41): يبين نوعية اللغة التي يستعملها الأستاذ في شرح الدروس للتلاميذ.

العينة / نوع اللغة	التكرارات	النسبة المئوية
لغة واضحة وبسيطة	239	% 79,7
لغة علمية متخصصة	61	% 20,3
المجموع	**300**	**% 100**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم (46): يوضح نوعية اللغة التي يستعملها الأستاذ في شرح الدروس للتلاميذ.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

نلاحظ من خلال الجدول السابق وكذا الدائرة النسبية المرفقة به أن أستاذ التعليم المتوسط يستعمل أثناء شرح الدرس لغة واضحة وبسيطة وهو ما قدرت نسبته بـ 79.67 % ، تليها نسبة 20.33 % من الأساتذة الذين يستخدمون لغة علمية متخصصة وهي نسبة أقل بكثير مقارنة مع الأولى، تعزي الباحثة النتائج المتحصل عليها الى ان أساتذة التعليم في المرحلة المتوسط يفضلون استخدام اللغة الواضحة و البسيطة في عملية نقل الأفكار و المعارف الى تلاميذهم و التي تساعد بقدر كبير في حصول الفهم للمادة الدراسية و تفتح لهم باب الحوار والمناقشات كونها اللغة المتاحة لجميع التلاميذ بغض النظر عن قدراتهم اللغوية أو المعرفية الأمر الذي يجعل التلميذ في حالة نفسية جيدة تمكنه من التركيز على جوهر الدرس دون قيود أو إحباط، فاللغة البسيطة تخلق جوا من الثقة في الصف مما يشجعه على طرح الأسئلة والتفاعل مع الأستاذ عن طريق زيادة مشاركاته في النقاش، عكس اللغة العلمية المتخصص والتي تتطلب من التلميذ أن يكون على إطلاع واسع ودراية علمية كفاية بخلفيات المادة .

في الوقت ذاته نجد أن هناك من الأساتذة من يفضلون استخدام اللغة العلمية المتخصصة في عملية شرح الدرس كونها أداة قوية تساهم في تعزيز العملية التعليمية، فاستعمال هذا النوع يساعد على إيصال المفاهيم العلمية بشكل دقيق يتجنب فيها الأستاذ الوقوع في اللبس أو غموض، بمعنى أن الأستاذ يريد إيصال معنى ما لكن هذا المعنى يفسر من قبل التلميذ بمعاني أخرى، لذا فإن اللغة العلمية تعمل على تجاوز سوء الفهم بين الطرفين، من جهة أخرى تمكن التلميذ من كسب مهارات لغوية للتواصل مع الآخرين في مجالات مختلفة وتنمي قدرته على التفكير والتحليل العلمي.

يتطلب استخدام لغة علمية متخصصة مراعاة العديد من السياقات لعل أهمها هي قدرات التلاميذ ومعرفتهم، فمستوى اللغة الموظف يجب ان يتماشى وقدرات التلميذ حتى يتمكن من فهم ما يطرح من قبل الأستاذ هذا من جهة، ومن جهة أخرى فالأستاذ الذي يستخدم اللغة العلمية المتخصصة يكون قادرا على تبسيط وتوضيح المفاهيم المعقدة بطريقة علمية سلسلة تصل الى التلميذ كاستخدامه للأمثلة العلمية التي تسهل استيعاب المفاهيم العلمية الصعبة.

بالتالي فإن اختيار الأستاذ للغة معينة يخضع إلى عوامل تتمثل في مستوى الطلاب، المادة الدراسية، للوقت المتاح والتي تمثل سياق لعملية اختيار اللغة المستخدمة في شرح الدرس لأن طبيعة المادة الدراسية هي الأخرى تتحكم في اختيار اللغة فهناك مواد علمية تتطلب استخدام عبارات وألفاظ علمية حتى يستطيع

التلميذ كسب المعارف الخاصة بها كمادة العلوم والفيزياء بالمقارنة مع مادة التاريخ التي تحتاج إلى لغة واضحة وبسيطة تعتمد أسلوب المحاكاة ولا تحتاج إلى مفاهيم علمية معقدة، في هذه الحالة نجد أن هناك من الأساتذة من يتعمدون المزج بين اللغتين حتى يستطيع إيصال رسالته فالتنوع في أساليب الشرح يضفي تجربة تعلم أكثر غنى للتلميذ ويعكس أهمية تكييف طريقة الشرح حسب احتياجات التلاميذ ومستوياتهم.

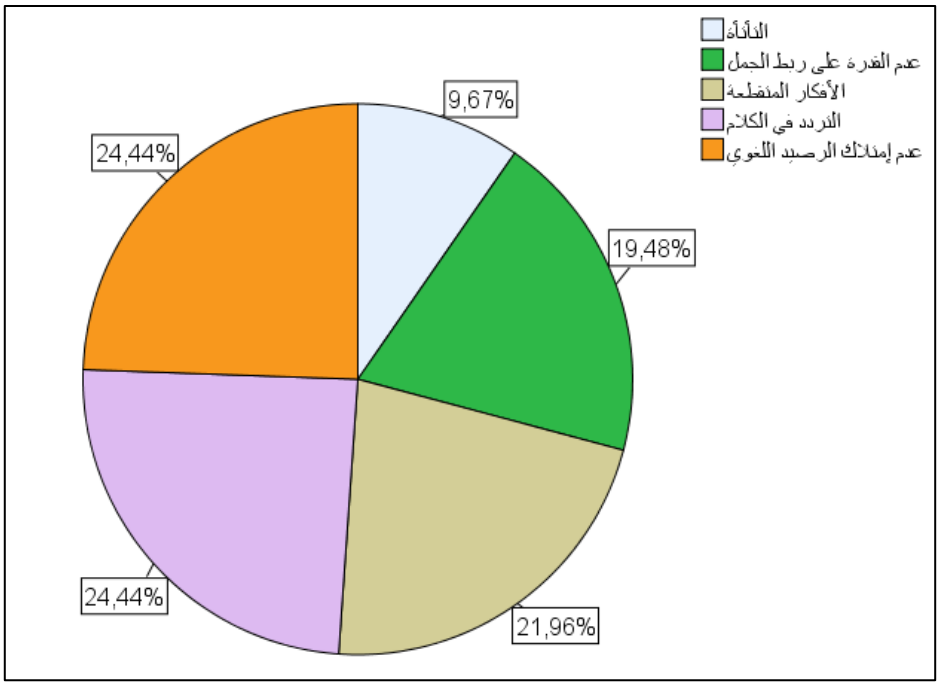
*** مما سبق يمكننا القول أن مراعاة السياق في اختيار اللغة المستخدمة هو مفتاح التواصل الفعال، كونه يساعد في اختيار الكلمات والألفاظ والعبارات المناسبة لإيصال الرسالة بشكل واضح ومؤثر يتجنب فيها القائم بالاتصال الكثير من العوائق الاتصالية كسوء الفهم، وبالتالي يكون مسؤولا عن تحديد نوع اللغة المستخدمة أثناء عملية التواصل.**

الجدول رقم (42): يبين الصعوبات اللغوية للتلاميذ حسب الأستاذ.

العينة / الصعوبات اللغوية	التكرارات	النسبة المئوية
التأتأة	74	% 9,7
عدم القدرة على ربط الجمل	149	% 19,5
الأفكار المتقطعة	168	% 22
التردد في الكلام	187	% 24,4
عدم امتلاك الرصيد اللغوي	187	% 24,4
المجموع	**765**	**% 100**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم (47): يوضح الصعوبات اللغوية للتلاميذ حسب الأستاذ.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

تشير النتائج في الجدول أعلاه وكذا التمثيل البياني المرفق له أن تلميذ التعليم المتوسط يواجه العديد من التحديات اللغوية حسب وجهة نظر الأستاذ، حيث كانت النسبة الأعلى لاحتمالي التردد في الكلام وعدم امتلاك رصيد لغوي وهو ما قدرت نسبته 24.44 %، فيما كانت نسبة 22 % لاحتمال الأفكار المتقطعة، بينما حاز مؤشر عدم القدرة على ربط الجمل على نسبة قدرها 19.5 %، في حين كانت النسبة الأقل لاحتمال التأتأة التي قدرت نسبتها بـ 9.67 %.

تفسر الباحثة النتائج المتوصل إليها إلى أن الصعوبات اللغوية التي يعاني منها تلميذ المرحلة المتوسطة من شأنها أن تؤثر على أدائه الأكاديمي وتفاعلاته الاجتماعية خاصة وأن أعلاها نسبة كانت لعدم امتلاكه لرصيد اللغوي وتردده في الكلام والتي قد ترجع أسبابها إلى عوامل نفسية واجتماعية بالدرجة الأولى كخوف التلميذ من الخطأ، أو انخفاض الثقة بالنفس أو الخجل الزائد، مما تتسبب له في صعوبات تعبيرية وعدم قدرة على صياغة أفكاره وتحويلها إلى كلمات منطوقة، إضافة إلى ذلك فإن الكثير من التلاميذ يقل مستوى قراءاتهم للكتب والقصص ما يجعلهم لا يكتسبون عبارات وألفاظ يستعينون بها أثناء تواصلهم مع الأستاذ مما يجعل رصيدهم اللغوي ضعيف، تضيف الباحثة أن ضعف الرصيد اللغوي لتلميذ المرحلة المتوسطة راجع إلى التحولات التي طرأت على المجتمع الجزائري والتي أثرت عليه التكنولوجيات الحديثة ومواقع التواصل الاجتماعي فنجد أن الأسرة تلعب دور كبير في ذلك وخاصة أن معظم الأسر قلت حواراتهم

الأسرية بسبب هذه المواقع وأصبحت جل تواصلاتهم عبرها، وبالتالي لا يمكننا أن نتجاهل حجم تأثراتها على القدرات اللغوية للفرد نتيجة قلة التفاعلات فيما بينهم، بالإضافة إلى عوامل بيئية أخرى من شأنها أن تضعف رصيد التلميذ اللغوي والتي تتعلق بالفصل الدراسي كالضوضاء والتشويش اللذان يؤثران على قدرة التركيز والتحدث مما ينجر عنها ضعف المهارات اللغوية للتلميذ.

علاوة على ذلك تعزي الباحثة سبب مشكلة الأفكار المتقطعة التي يعاني منها التلميذ والتي مثلت نسبة22 % إلى عدة إشكاليات، فالمشاكل الاجتماعية والضغوطات النفسية التي تحدث بسبب طلاق الوالدين يؤثر سلبا على التلميذ بمعنى أن ذهنه متعب جراء هذه الضغوطات مما يتسبب له بالعديد من الاختلالات الاتصالية التعبيرية ما يجعل أفكاره غير متناسقة و متقطعة نتيجة الضغط الممارس على التلميذ من محيطه الخارجي، كذلك فإن تأثير العوامل الفسيولوجية كنقص النوم والمشاكل الصحية من شأنها أن تفقد التلميذ قدرته على تسلسل أفكاره وترابطها، إضافة إلى ذلك فإن عدم فهم التلميذ للمادة الدراسية تخضع التلميذ لصعوبات كعدم متابعة الدرس الأمر الذي ينتج عنه بلا شك أفكار متقطعة وعدم قدرة على مواصلة الحديث بشكل متتابع ومستمر.

على هذا الأساس ينجم عن هذه المشاكل صعوبات لغوية أخرى للتلميذ تؤثر على طريقة تواصله كعدم قدرته على ربط الجمل أو التأتأة والتي تمثل تحديا شائعا عند الكثير وهو ما مثلته النسب في الجدول أعلاه والتي تكون نتيجة لأسباب مرضية كاضطرابات النطق التي تؤدي بالتلميذ لتكرار الحروف والكلمات وعدم استطاعته على ربط أفكاره في شكل جمل موحدة ومنطقية ما يجعله عائقا اتصاليا اثناء تواصله مع أستاذه مما يحتاج إلى الكثير من المهارات حتى يتمكن من فهمه واستيعابه.

*** ما يمكن قوله إن هذه الصعوبات اللغوية تحتاج من الأستاذ أن يعرف أسبابها حتى يستطيع مساعدة التلميذ في التغلب عليها بالتالي فإن التركيز على سبب المشكلة من شأنه أن يمكن من بناء جسور للتواصل عن طريق استخدام طرق وأساليب أخرى غير لغوية.**

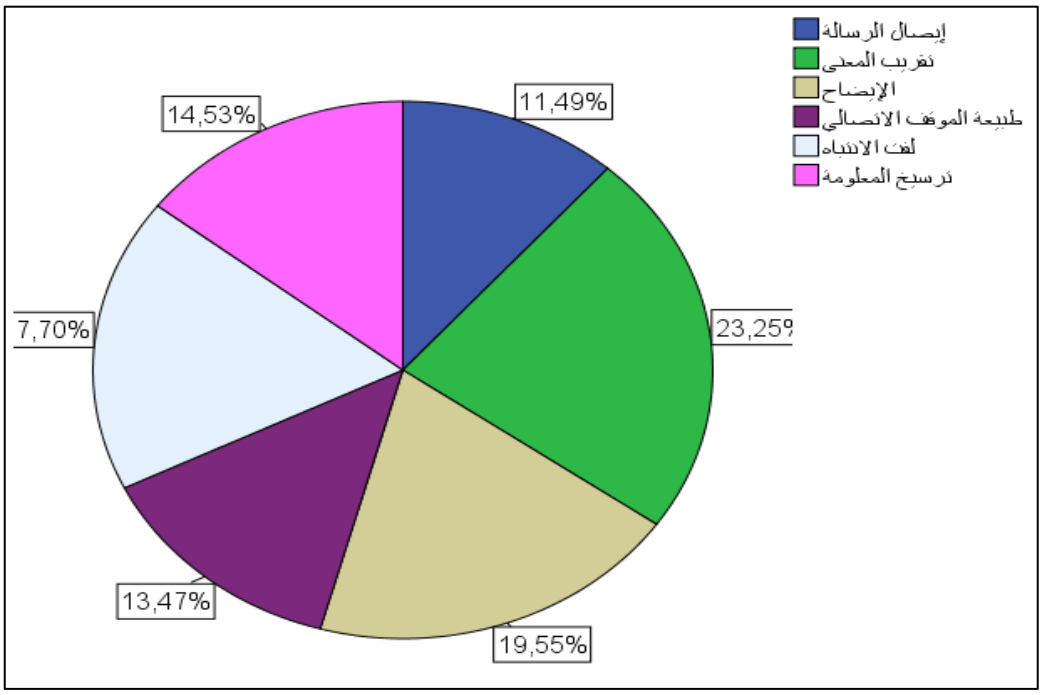
الجدول رقم (43): يبين أسباب الاستعانة بالإشارات داخل الفصل.

العينة / الأسباب	التكرارات	النسبة المئوية
إيصال الرسالة	87	% 11,5

تقريب المعنى	176	% 23,2
الإيضاح	148	% 19,6
طبيعة الموقف الاتصالي	102	% 13,5
لفت الانتباه	134	% 17,7
ترسيخ المعلومة	110	% 14,5
المجموع	**757**	**% 100,0**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم (48): يوضح أسباب الاستعانة بالإشارات داخل الفصل.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

نلاحظ من خلال الجدول السابق والدائرة النسبية المرفقة له أن أستاذ التعليم المتوسط يستعين بالإشارات داخل الفصل لأسباب مختلفة كانت أولها هو تقريب المعنى الذي قدرت نسبته بـ 23.2%، يليها دافع الايضاح الذي قدر بـ 19.6 %، فيما كان السبب الثالث هو لفت انتباه التلميذ الذي قدرت نسبته بـ 17.7 %، كما حاز مؤشر ترسيخ المعلومة على نسبة قدرها 14.5 %، تليها نسبة 13 .5 % لطبيعة الموقف الاتصالي، بينما كانت النسبة الأقل لاحتمال إيصال الرسالة الذي قدرت نسبته بـ 11 .5 %.

تمثل الإشارات أداة هامة في العملية التعليمية بحيث تقوم بالعديد من الأدوار التي تجاوزت الدور الاعتيادي المتمثل في إيصال الرسالة والذي حاز على النسبة الأقل إلى وظائف أكثر أهمية وعمق في عملية التواصل بين الأستاذ والتلميذ، حيث أوضحت النتائج أعلاه أن أستاذ التعليم المتوسط يلجأ إلى استخدام الإشارات لعدة أسباب مختلفة ليس فقط في نقل المعلومة بل الأهم من هذا هو دورها في تقريب المعنى والذي مثل نسبة 23.2 %، والذي يمكن من خلالها تعزيز الرسائل اللفظية أو حتى معان كاملة تساعد في توضيح المعنى، بالتالي تقلل من فرصة حدوث سوء الفهم لذا فإن تقريب المعنى لا يمكن أن يتحقق بواسطة التواصل اللفظي فقط بل مستعينا بفن التواصل غير اللفظي الذي تستخدم فيه مختلف الإشارات إضافة إلى حركات الجسد وتعبيرات الوجه من أجل إيصال الأفكار والمشاعر في ذات الوقت .

تختلف هذه الإشارات باختلاف المادة الدراسية فالإشارات التي تستخدم في مادة الرياضيات والعلوم والفيزياء ليست نفسها في مادة التاريخ واللغة العربية فلكل مادة دراسية خصائصها المعرفية التي تجعلها مختلفة ما يحتم في ذلك اختلاف الإشارات المتعلقة بها والتي تجعلها مغايرة عن باقي المواد المدرسة وهو السر الجوهري الذي يجعل أهمية الإشارات تزداد يوما بعد يوم في العملية التعليمية.

تتنوع الإشارات بين ما هو مرئي وما هو حركي وآخر صوتي لكن هذا التنوع غير اللفظي في الإشارات من شأنه أن يعمل على لفت انتباه التلميذ وزيادة تركيزه وكذا ترسيخ المعلومة في ذهنه بمعنى أنه بالرغم من هذا التنوع والاختلاف إلا أنها تتفق على هدف واحد وهو تسهيل فهم التلميذ ومحاولة زيادة تفاعلاته الاجتماعية داخل الفصل الدراسي.

يبقى اختيار هذه الإشارات يتحدد وفق طبيعة الموقف الاتصالي الذي يحتم أي الاشارات أنسب حتى يكون التواصل فعال، الأمر الذي يستوجب على الأستاذ التكيف مع تلاميذه فبعضهم يفضل التعلم البصري وآخر يفضل التعلم الحركي وآخر يفضل التعلم السمعي، فمن المهم اختيار الإشارات وفق أنماط التعلم الأكثر

تفضيلا لطلابه حتى تساعد هذه الإشارات في فهم ما هو صعب ومعقد، في هذا الصدد يمكن اعتبار الإشارات غير اللفظية المستخدمة في العملية التعليمية أداة اتصال بديلة يلجا إليها الأستاذ من أجل تحقيق أقصى استفادة من الرسائل الموجهة نحو التلميذ.

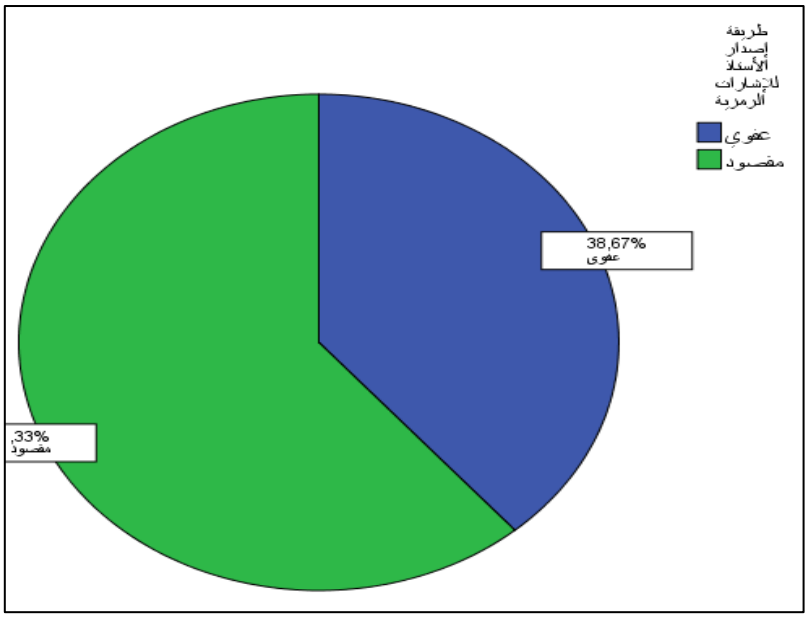
*** ما يمكن قوله ان التنويع في استخدام الإشارات يحقق الكثير من الفوائد للتلميذ لكن هذا التنويع لوحده غير كاف حتى نعزز عملية التعلم فمهارات الاتصال التي يستحوذ عليها الأستاذ هي العامل الأهم لتحقيق تلك الفوائد، ومعرفة الأستاذ بكيفية توظيف هذه الإشارات وفق كل موقف اتصالي من شانه أي يستحوذ على انتباه التلميذ وتشجيعه على المشاركة الفعالة التي تحقق من وراءها أهداف العملية التواصلية والتعليمية خاصة.**

الجدول رقم (44): يبين طريقة إصدار الأستاذ للإشارات الرمزية.

العينة / طريقة اصدار الإشارات	التكرارات	النسبة المئوية
عفوي	116	% 38,7
مقصود	184	% 61,3
المجموع	**300**	**% 100**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم (49): يوضح طريقة إصدار الأستاذ للإشارات الرمزية.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

تشير النتائج الموضحة في الجدول أعلاه وكذا الدائرة النسبية المرفق له أن 61.33 % من الأساتذة يصدرون إشارات رمزية بطريقة مقصودة، فيما كانت نسبة 38.67 % من أفراد العينة كان إصدارهم للإشارات أثناء القيام بالعملية التعليمية بطريقة عفوية.

من وجهة نظر الباحثة فإن إصدار الإشارات يتعلق بالموقف الاتصالي الذي يحدث بين طرفي العملية التعليمية، فالسياق الاتصالي الذي يحدث فيه الموقف هو من يحدد طريقة إصدار هذه الإشارات، لذا فإن النسبة الأكبر كانت لإصدار الإشارات بطريقة مقصودة يدل على أنها تختلف وتتنوع وفق المواقف الأمر الذي يفسر على أن الإشارات الاتصالية غير اللفظية المستخدمة في حالة رفض رأي معين ليست هي نفسها المستخدمة في حالة التقبل، فعلى سبيل المثال يلجأ الأستاذ في حالة الرفض إلى هز رأسه ببطء مع تعبيرات وجهية تدل على عدم الموافقة أما في حالة الموافقة والقبول فيستخدم إشارات غير لفظية مغايرة تماما لما تم استخدامه في الحالة الأولى فتحريك الرأس في هذا الموقف يكون من الأعلى إلى الأسفل وبطريقة أسرع تعبر عن قبوله واتفاقه مع الطرح الذي قدمه الآخر .

كما أن إصدار الإشارات بشكل عفوي من قبل الأستاذ يمثل أداة قوية في تعزيز التواصل الفعال في بيئة التعلم، حيث يجد الأستاذ نفسه وفي كثير من الأحيان يستخدم إشارات ورموز بشكل عفوي لا يعي ذلك إلا لاحقا، نظرا لما تحققه هذه الطريقة من إيجابيات كجذب انتباه التلميذ وزيادة تفاعله ونقاشاته التي تمكنه

من فهم ما لم يستطع فهمه عن طريق التواصل اللفظي، كما أن استخدام الأستاذ للإشارات بطريقة عفوية يوفر تغذية راجعة وفورية تساعد على تصحيح الأخطاء وتحسين أداء الطرفين.

في مقابل ذلك فالكثير من الأساتذة نجدهم ينوعون في طرق استخدام الإشارات أثناء تقديم الدرس من أجل خلق تجربة تعليمية أكثر ثراء وتفاعلا، هذا المزيج يجمع بين قوة العفوية في بناء العلاقات، و بين الدقة والوضوح التي توفرها الإشارات المقصودة نظرا لما تحققه هذه الطرق من منافع، فالتوازن بين الطرقتين يمكن من التكيف مع المواقف الاتصالية باستخدام إشارات عفوية لخلق جو مريح وإشارات مقصودة من أجل الشرح والتوضيح، وبذلك يضمن زيادة التفاعل ومحاولة إدماج جميع التلاميذ في العملية التعليمية فمثلا نجد أستاذ مادة العلوم يستخدم بعض الإشارات المقصودة لشرح طريقة عمل الجهاز الهضمي عندما يلاحظ أن تلاميذه يواجهون صعوبة في فهم كيفية عمل الجهاز الهضمي، كما يستخدم إشارات عفوية تدعم شرحه وتبسط أفكاره.

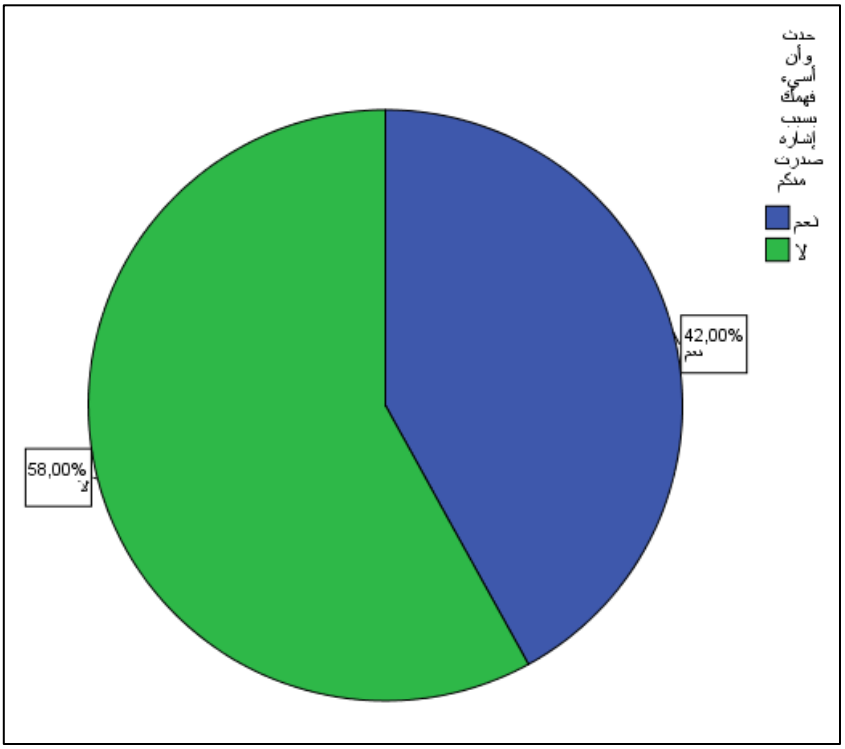
*** فحسب رأي الباحثة عملية المزج بين الإشارات الصادرة بطريقة عفوية وتلك المقصودة يعتبر نهجا متكاملا في التواصل الفعال أثناء العملية التعليمية الذي يضمن من خلالها نجاح عملية التواصل بين الطرفين، كما تساعد التلميذ على كسب المعارف وترسيخها.**

الجدول رقم (45): يبين تعرض الأستاذ لحدث أسيء فيه فهمه بسبب إشارة صدرت منه.

العينة / الإحتمال	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	126	% 42
لا	174	% 58
المجموع	**300**	**% 100**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم (50): يوضح تعرض الأستاذ لحدث أسيء فيه فهمه بسبب إشارة صدرت منه.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

تشير النتائج في الجدول أعلاه إلى أن الأستاذ تعرض إلى إساءة فهمه بسبب إشارة صدرت عنه وهو ما قدرت نسبته بـ42 %، بينما كانت النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة لم يتعرضوا لموقف أساء فهمهم بسبب إشارة صدرت عنهم وهو ما قدرت نسبته بـ 58 % وهي نسبة مرتفعة مقارنة مع الأولى.

ترجع الباحث السبب حسب وجهة نظرها إلى أن الأمر يمكن ربطه بمستوى خبرة الأساتذة والتي تمنحهم مهارات اتصالية غير لفظية تجعلهم يصدرون إشارات بشكل صحيح من أجل تجاوز سوء الفهم وهو ما بينته النتائج في الجدول أعلاه، علاوة على ذلك فوعي الأستاذ بأهمية التواصل غير اللفظي في العملية التعليمية تجعله حريصا ودقيق في إصداره لهذه الإشارات والرموز لأنه على دراية كافية بحجم العواقب التي تنجم عن هذه المواقف التي يحدث فيها سوء الفهم.

فسوء الفهم بين الأستاذ والتلميذ قد يحدث أثناء العملية التعليمية والتي اوضحته النسبة أعلاه التي قدرت بـ 42 % وقد مثلت نسبة معتبرة ما يدل على أن إساءة الفهم بين طرفين العملية التعليمية امر شائع

قد يأثر سلبيا على عملية التعلم خاصة إذا تعلق الأمر بإشارات غير اللفظية الصادرة عن الأستاذ والتي قد تكون غير واضحة نتيجة توظيف إيماءات وتعبيرات وجهية غير واضحة مما يجعلها تفسر بشكل خاطئ من قبل المتلقي، أو أن الإشارات الصادرة متناقضة مع جملة الألفاظ والعبارات المستخدمة في ذات الموقف الاتصالي فمثلا : نجد أن الأستاذ ملامحه وتعبيرات وجهه تدل على الغضب والانزعاج بينما ألفاظه وعباراته تقول عكس ذلك في هذه الحالة يقع سوء الفهم بين الطرفين هذا من ناحية القائم بالاتصال، أما من ناحية المتلقي فترجع الباحثة سوء الفهم إلى عدة أسباب أخرى تتعلق بيئة التلميذ المدرسية الداخلية أو الخارجية وكذا إلى طبيعة الموقف الاتصالي الذي يحتم مراعاة الخلفيات الثقافية التي يتولد عنها سوء الفهم لبعض المعاني أو الايماءات والتي قد تفسر بناء على ثقافة التلميذ التي تختلف في مجملها عن ثقافات الأستاذ وخلفياته.

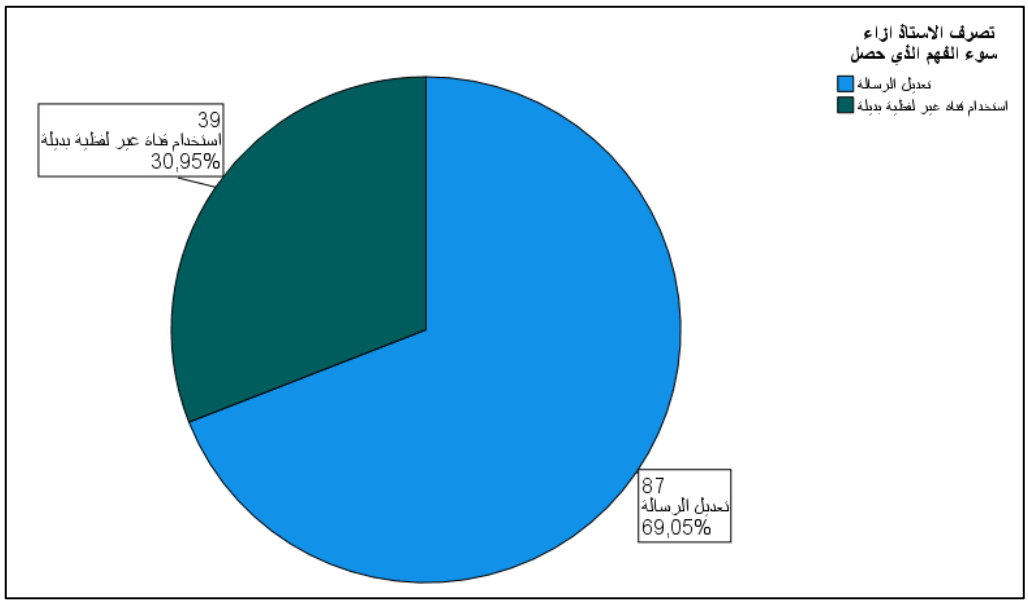
*** إذن ما يمكن قوله أن تعرض الأستاذ لموقف اتصالي يسيء فهمه فيه بسبب إشارة صادرة منه أمرا وارد الحدوث يتطلب منه الحرص في اختيار اللغة المستعملة سواء كانت لفظية في شكل عبارات والفاظ وجمل أو غير لفظية في شكل إشارات، إيماءات، حركات وجه تعبيرية إلى غير ذلك، فهو مطالب وبدرجة كبيرة من التنسيق بين هذه الأساليب اللغوية، ويحرص على توظيفها وفق ما يتطلبه الموقف السائد بين الطرفين.**

الجدول رقم (46): يبين تصرف الأستاذ إزاء سوء الفهم الذي حصل.

العينة / التصرف	التكرارات	النسبة المئوية
تعديل الرسالة	87	% 69
استخدام قناة غير لفظية بديلة	39	%31
المجموع	**126**	**%100**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم (51): يوضح تصرف الأستاذ إزاء سوء الفهم الذي حصل.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

تبين النتائج الموضحة في الجدول أعلاه وكذا الدائرة النسبية المرفقة له أن الأستاذ وفي حالة وقوعه في سوء فهم يقوم بتصرفات إزاء التقليل من حدتها فيلجأ الى تعديل الرسالة وهو ما قدرت نسبته بـ 69 %، فيما حاز مؤشر استخدام قناة غير لفظية بديلة على نسبة قدرها13 %

تفسر الباحثة النتائج المتحصل عليها من وجهة نظرها الى ان النظرة الاتصالية للأستاذ ومهاراته التواصلية هي من تساعده على تبني استراتيجيات اتصالية بغية إزالة سوء الفهم بينه وبين تلميذه كمحاولة منه لتجاوز سوء الفهم أو التفسير الخاطئ من قبل طلابه حيث أثبت النتائج أعلاه أنه يقوم بتعديل الرسالة الاتصالية ويعمل على تبسيط محتوها ومحاولة ايصالها بطريقة أكثر وضوح.

يكون هذا التعديل في مضمون الرسالة الاتصالية وطريقة ايصالها إلى المستقبل عن طريق طرحه لجملة من التساؤلات التي من شأنها إيصاله إلى الطريقة الأمثل التي تحقق هدفه والتي من أهمها: هل كانت البيئة الصفية مناسبة ومشجعة لإلقاء الرسالة؟ هل القناة المستخدمة في نقل الرسالة مناسبة لنقل المعلومة؟ هل كانت هناك تغذية راجعة من قبل الطلاب تدل على فهمهم للرسالة الموجهة لهم أم لا؟ كل هذه الأسئلة تحتاج إلى إجابات من قبل الأستاذ حتى يتمكن من القيام بتعديله لرسالته لغويا وذلك بإعادة الصياغة لمحتوى الرسالة عن طريق عبارات وألفاظ واختيار مفردات مناسبة وأكثر تبسيطا مستعينا بأساليب غير لغوية كإضافة إشارات، رموز، إيماءات، وحركات تعبيرية أخرى مختلفة من شأنها أن تساعد في حصول الفهم

والتي تعتبر قناة غير لفظية بديلة تساعد على تحسين مهارات التواصل، ويتمكن بفضلها الأستاذ من تحديد نقاط الضعف والقوة لدى تلاميذه.

كما أن تعديل الرسالة يحتاج إلى مراعاة السياق المكاني والزماني والثقافي والمعياري التي تلقى فيه الرسالة، هذه السياقات تكون بمثابة أطر مرجعية لطرح الرسالة تؤثر لا محال في حصول الفهم أو سوء الفهم فبقدر الاهتمام بها واخذها بعين الاعتبار بقدر ما يستطيع الأستاذ تجاوز سوء الفهم وتحقيق التعلم.

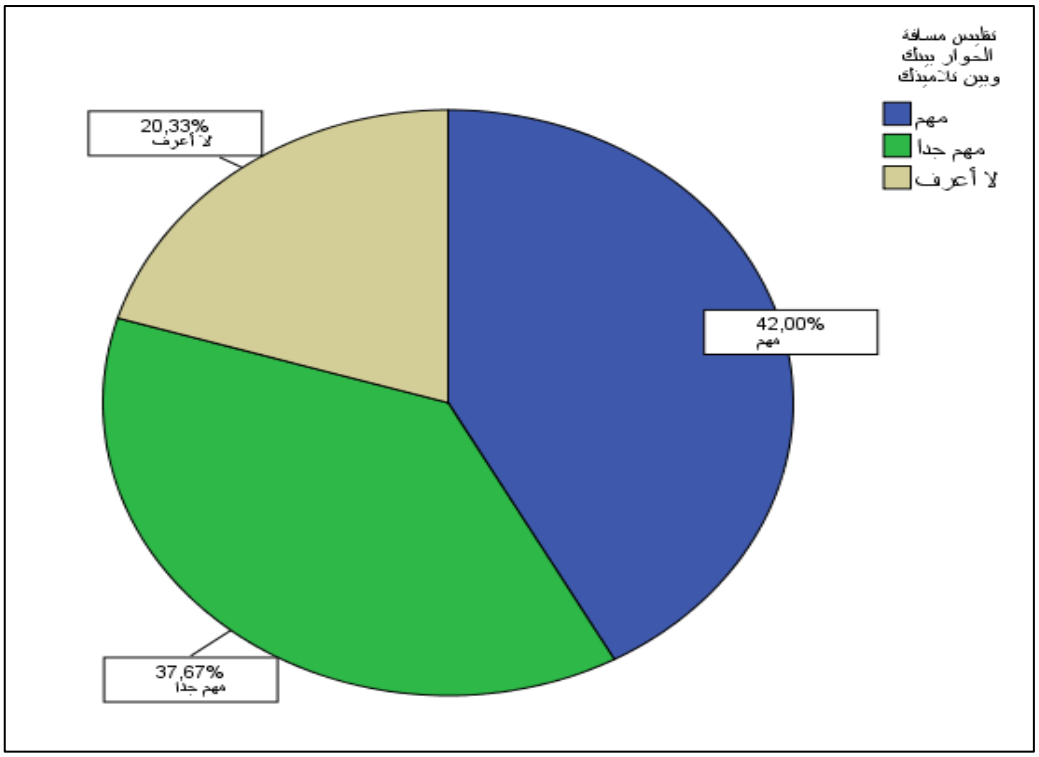
*** ما يمكن استخلاصه ان استخدام قناة غير لفظية بديلة في العملية التعليمية تعتبر خطوة هامة في تعديل الرسالة الاتصالية وفق ما تتطلبه احتياجات المتعلمين وكونها أداة تمنح فرصة التعلم لجميع المتعلمين وتمكن من ترسيخ المعلومة وتحقيق التفاعل لديهم.**

الجدول رقم (47): يبين أهمية تقليص مسافة الحوار بين الأستاذ والتلميذ.

العينة / تقليص مسافة الحوار	التكرارات	النسبة المئوية
مهم	126	% 42
مهم جدا	113	% 37,7
لا أعرف	61	% 20,3
المجموع	300	% 100

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم (52): يوضح أهمية تقليص مسافة الحوار بين الأستاذ والتلميذ.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه وكذا الدائرة النسبية المرفقة له ان أهمية تقليص مسافة الحوار بين الأستاذ والتلميذ مهمة جدا وهو ما قدرت نسبته بـ 42 %، يليها احتمال أن مسافة الحوار بين الأستاذ والتلميذ مهمة وهو ما نسبته بـ 37.67 %، بالمقابل هناك من لا يعرفون حجم أهمية تقليص مسافة الحوار بين الاستاذ والتلميذ وهو ما قدرت نسبته بـ 20.33 %.

من وجهة نظر الباحثة إن ضرورة بناء علاقة قوية ومتبادلة الاحترام بين طرفين العملية التعليمية يحتاج إلى مسافة حوارية متقاربة بينهما فمن الضروري أن تكون المسافة توحي للتلميذ بدلالات حسية وعاطفية تدل على حجم الاهتمام الذي يوليه الأستاذ له، لذا أثبتت النتائج أعلاه أن تقليص المسافة الحوارية مهمة جدا في العملية التعليمة وفي تحسين التواصل مما يسهل عملية تبادل الأفكار والآراء بشكل أكثر فعالية وتشجع على زيادة المشاركة في الحصة الدراسية.

كما ترى الباحثة أن وعي أستاذ التعليم المتوسط بأهمية تقليص المسافة الحوارية بينه وبين تلميذه من شأنه أن يقضي على أساليب التدريس التقليدية التي تعتمد مسافات كبيرة بين الأستاذ والتلميذ والتحول نحو أساليب اتصالية أكثر تفاعلا وتشجيعا على الحوار والنقاش وتبادل الآراء والمعلومات وحصول تغذية راجعة إيجابية، كما تعتبر المسافة الحوارية أسلوب من اساليب التواصل غير اللفظي والتي تلعب دور بالغ

الاهمية في نجاح العملية التعليمية وتساعد على بناء علاقات فعالة بين طرفين العملية التواصلية، وعليه فإن تقليص المسافة الحوارية في عملية التواصل تحتاج في كثير من الأحيان الى استخدام بعض الايماءات الإيجابية كالتبسم، حركات الرأس تعكس اهتمام الأستاذ بالتلميذ كل ذلك من شانه أن يعمل على زيادة انتباه التلميذ للرسائل المنقولة إليه ، في هذا الصدد يشير إدوارد تيل هوول" **إلى أن القدرة على إدراك هذه المناطق المختلفة للتواصل، والنشاطات والعلاقات والانفعالات المرتبطة مع كل منها أصبحت الان مهمة جدا**"[1]، فتحكم الأستاذ في هذه المسافات الحوارية بشكل مناسب أمر بالغ الأهمية خاصة إذا تم فيه معرفة السياق الذي تتم فيه عملية التواصل من ناحية البيئة المادية، المكان والزمان، الثقافة السائدة داخل الفصل الدراسي كلها أطر مرجعية تساعد في تقليص المسافة الحوارية بين طرفين العملية التعليمية من خلال تهيئة السياق التعليمي الملائم وخلق بيئة تعليمية أكثر تفاعلا .

من جهة أخرى قد يرمي المبحوثين إلى أن تقليص المسافة الحوارية بين الأستاذ والتلميذ يقصد بها كل ما من شأنه أن يعطل سير العملية التعليمية من حوارات خارج الدرس، فالمطلوب من المعلم بناء علاقات قوية مع تلاميذه من أجل كسب المزيد من الثقة والشعور بالأمان من طرفهم، غير أنه لا ينبغي له أن يسترسل ويتعمق في تلك الروابط والعلاقات وحتى الحوارات التي بدلا من دعم العملية التعليمية تصبح عائقا من العوائق الاتصالية.

*** ما يمكن قوله أن تقليص المسافة الحوارية بين الأستاذ والتلميذ ذو وجهين الأول إيجابي يقضي من خلالها الأستاذ على الوقت الضائع للحصة ويتجنب من خلالها الحوارات الجانبية الفارغة خارج إطار الدرس والتي تتسبب في الضوضاء، والوجه الثاني سلبي بالنسبة للتلميذ كون هذ الأخير يشعر بأن تقليص المسافة بينه وبين أستاذه تمثل حاجز يقلص من حريته في التعبير، لذا فإن الاهتمام بالسياقات سابقة الذكر من شأنها أن تمنح فرصة للأستاذ يستطيع من خلالها تحديد طبيعة الموقف الاتصالي الذي يتطلب تقليص مسافة الحوار عن غيره من المواقف التي تحتاج الى غير ذلك من الأساليب التواصلية اللفظية أو غير اللفظية حتى يستطيع إدارة الفصل الدراسي بنجاح.**

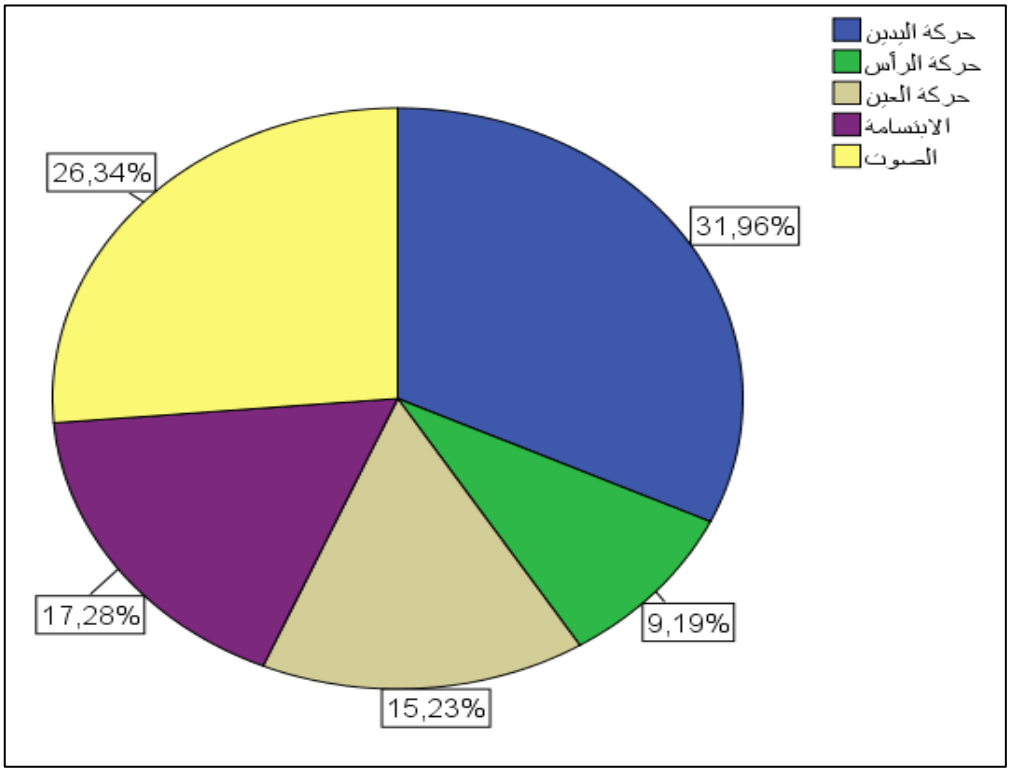
الجدول رقم (48): يبين الأساليب الاتصالية غير اللفظية الأكثر استعمالا أثناء تواصل الأستاذ مع تلاميذه.

[1] – إدوارد تي هول، مرجع سابق، ص185.

العينة / الأساليب الاتصالية	التكرارات	النسبة المئوية
حركة اليدين	233	% 32
حركة الرأس	67	% 9,2
حركة العين	111	% 15,2
الابتسامة	126	% 17,3
الصوت	192	% 26,3
المجموع	**729**	**% 100**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم (53): يوضح الأساليب الاتصالية غير اللفظية الأكثر استعمالا أثناء تواصل الأستاذ مع تلاميذه.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

نلاحظ ان النتائج الموضحة في الجدول أعلاه وكذا الدائرة النسبية المرفقة له أن أكثر الأساليب الاتصالية غير اللفظية استعمالا من قبل الأستاذ تمثلت في حركة اليدين التي قدرت نسبتها بـ 31.96 %،

تليها تركيزه على الصوت والذي قدر بـ 26.34 %، فيما كان استخدامه للابتسامة بنسبة 17.28 %، أما استخدامه لحركة العين فقد حاز على نسبة قدرها 15.23 %، فيما كانت النسبة الأقل استخداما لمؤشر حركة الرأس التي قدرت نسبته بـ9.19 % تفسر الباحثة النتائج المتوصل إليها إلى دور التواصل غير اللفظي في العملية التعليمية والذي يمثل جزء لا يتجزأ منها يؤثر كثيرا على نجاحها، فاستخدامه يحتاج إلى كثير من الجدية والتمرس على أداءه، حيث تتطلب الكثير من المواقف الاتصالية التي تحدث بين طرفي العملية التعليمية إلى استخدام هذا الأسلوب التواصلي غير اللغوي والذي يعتمد بالدرجة الأولى على لغة صامتة من شأنها أن تحقق الفهم لأنها تنقل وتعكس المشاعر والمواقف من الأستاذ اتجاه تلاميذه.

فحركة اليدين كواحدة من أهم وسائل التواصل غير اللفظي والتي دلت نتائج الدراسة على أنها الأكثر استخداما من قبل أساتذة التعليم المتوسط نظرا لما تساهم فيه هذه الأداة غير اللفظية في توضيح وتبسيط ما هو معقد من خلال جملة من الحركات الدقيقة والمعبرة والتي تحمل في طياتها جملة من المعاني والدلالات التي تؤثر على فهم التلميذ وتفاعله، حيث تختلف هذه الحركات باختلاف الرسائل المنقولة، فطبيعة محتوى الرسالة الموجهة للتلميذ هي من تحدد حركة اليدين فمنها ما يدل على حركات توضيحية كتوضيح الاحجام والأشكال والاتجاهات وأخرى تعبيرية تدل على الاستغراب أو الحزن والفرح ، فيما تتطلب من الأستاذ أي يهتم بالتغذية الراجعة لطلابه حول ما إن كانت هذه الحركات مفهومة ومجدية أم لا، انطلاقا من هذا فإن أهمية الأساليب التواصلية غير اللفظية في العملية التعليمية لا يقتصر على حركة اليدين بل نجد أن الصوت يلعب دورا بالغ الأهمية في عملية التعلم حيث يقوم الأستاذ بتغيير الصوت من حين لآخر فيرفعه تارة ويخفضه تارة أخرى وذلك تماشيا مع ما يتطلبه الموقف الحاصل كما يعكس ارتفاع الصوت أو انخفاضه حالات نفسية واجتماعية مختلفة للأستاذ، بالتالي فإن تغيير الصوت بين الحين والآخر يمكن أن يؤثر إيجابيا على فهم التلميذ وزيادة تفاعله كما يمكن ان يكون عائقا اتصاليا يتسبب في تشتيت انتباه التلميذ وقلة تركيزه ، في هذه النقطة بالذات يكمن دور المعلم ومهاراته التواصلية التي تجعله متحكما ومسيطرا على الصوت وعارفا متى يكون مرتفعا ومتى يكون منخفضا حتى يضمن نجاح التواصل بينه وبين تلاميذه.

علاوة على ذلك فالتعبيرات الوجهية كالابتسامة وحركة العين والراس من شأنها أن تساهم في تحقيق الفهم للتلميذ كونها تكشف الكثير من المشاعر والأفكار والنوايا وتؤثر على كيفية تفسير المتلقي للكلمات والعبارات والأفعال التي تكون مرفوق بها، بالتالي فإنها تعزز الكلام وتجعله أكثر اقناعا.

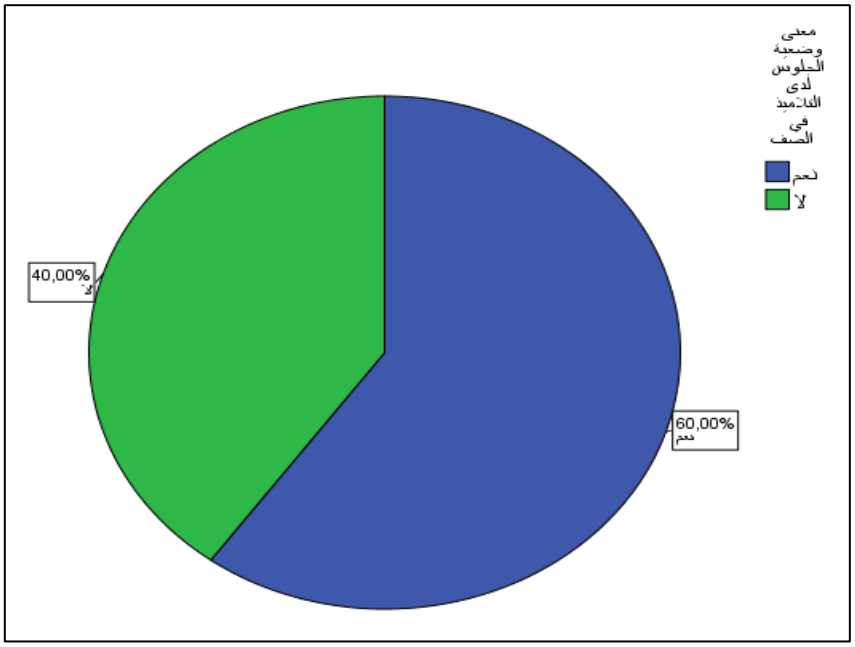
*** ما يمكن استخلاصه أن اللغة الجسدية إذا استعملت بصورة تتماشى والرسائل التي مررت عبر اللغة اللفظية والمنطوقة وكانت داعمة لها فإنها تحقق المبتغى من وراء العملية التعليمية، أما إذا كانت غير واضحة ومعاكسة لما تم لفظه فإنها تصبح عائقا اتصاليا يتسبب في سوء الفهم وإعطاء معاني وتفسيرات مغايرة لما تم قصده.**

الجدول رقم (49): يبين معنى وضعية الجلوس لدى التلاميذ في الصف.

العينة / معنى وضعية الجلوس	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	180	% 60
لا	120	% 40
المجموع	**300**	**% 100**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم (54): يوضح معنى وضعية الجلوس لدى التلاميذ في الصف.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

تبين النتائج الموضحة في الجدول أعلاه وكذا الدائرة النسبية المرفقة له أن وضعية جلوس التلميذ داخل الفصل الدراسي توحي بدلالات للأستاذ يستنتج من خلالها حالته النفسية وحتى المعرفية وهو ما قدرت

نسبته بـ 60 %، بينما هناك من الأساتذة من يرون أن وضعية جلوس التلميذ لا توحي لهم بأية دلالات عن حالة التلميذ وهو ما قدرت نسبته بـ 40%.

تفسر الباحثة النتائج المتحصل عليها عن طريق إرجاعها لعامل الخبرة المهنية الذي يمنح للأستاذ مقدرة على تفسير وضعيات الجلوس للتلاميذ، فمدة عمله لها دور كبير في أن يعي الأستاذ بأهمية معرفة الدلالات التي تمثلها وضعية جلوس التلميذ حتى يستطيع تفسيرها تفسيرا صحيحا خاليا من التأويلات على اعتبار انها طريقة تواصلية غير لفظية بينه وبين تلميذه، تصدر عن هذا الأخير فيراد من وراءها إيصال رسالة ما للأستاذ لا يستطيع نقلها عن طريق الألفاظ والعبارات فيلجأ إلى اللغة الجسدية وهي لغة صامتة من شأنها أن تعبر عن ما يتبادر في ذهنه بكل وضوح ودقة.

كما تعتبر وضعية جلوس التلميذ أداة قوية لفهم ما يدور في ذهنه وما يشعر به فوعي الأستاذ بكيفية جلوس تلميذه تمكنه من أن يستنتج العديد من الأمور عن اهتمامه، ثقته بنفسه، علاقاته مع الأستاذ وحتى الأقران، كأن يقوم الأستاذ أثناء شرح الدرس بملاحظة أحد تلاميذه يعبث بأقلامه أو هاتفه المحمول الأمر الذي يوحي له أن التلميذ في حالة ملل وغير مهتم لما يقدم، بالتالي تختلف وضعيات جلوس التلميذ باختلاف الرسائل التي يريد نقلها وكذا باختلاف الحالات النفسية والاجتماعية التي يكون عليها كالفرح، الحزن والمرض، لكن الأمر الذي يجب ملاحظته أن وضعيات الجلوس بالنسبة للتلميذ قد تتأثر نتيجة عوامل بيئية كالحرارة المرتفعة أو البرد الشديد أو الضوضاء الأمر الذي يتوجب على الأستاذ عند تفسيره لوضعية ما أن يراعي هذه السياقات كونها أطر مرجعية لتفسير وضعية جلوس التلميذ وإلا فإن تفسيره سيكون خاطئ أو غير منطقي.

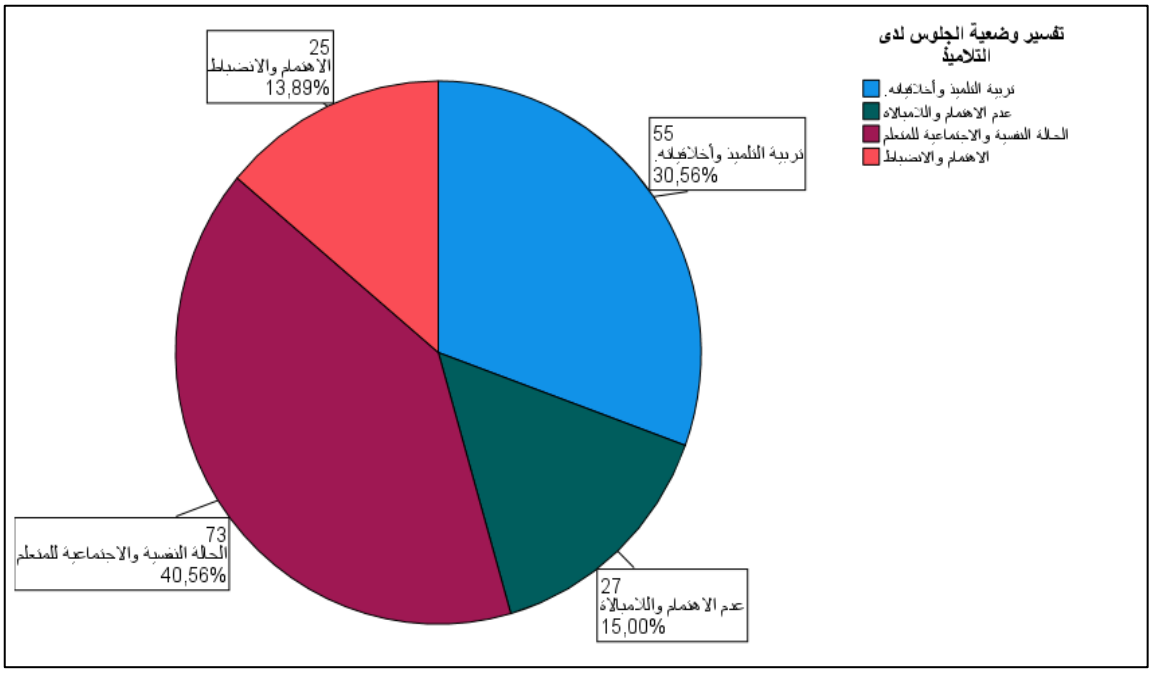
*** استنتاجا لما سبق ان وضعية جلوس التلميذ داخل الفصل الدراسي هي دلالات غير لفظية تكشف الكثير عن التلميذ ضمن سياق ما، فوعي الأستاذ وفهمه للغة الجسد يساعد في ترجمة هذه الدلالات وتفسيرها وإعطاءها معنى يتوافق ووضعية الجلوس التي تحقق له فيما بعد الكثير من الإيجابيات كضمان الفعالية التعليمية وتحسين العلاقات الارتباطية ومحاولة تلبية احتياجات التلاميذ بشكل أفضل ومناسب.**

الجدول رقم (50): يبين تفسير وضعية الجلوس لدى التلاميذ أثناء الدرس.

العينة / تفسير وضعية الجلوس	التكرارات	النسبة المئوية
تربية التلميذ و اخلاقه	55	% 30,6
عدم الاهتمام و اللامبالاة	27	% 15
الحالة النفسية والاجتماعية للمتعلم	73	% 40,6
الاهتمام والانضباط	25	% 13,9
المجموع	180	% 100

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم (55): يوضح تفسير وضعية الجلوس لدى التلاميذ أثناء الدرس.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه وكذا التمثيل البياني المرفق له أن أستاذ التعليم المتوسط يفسر وضعية جلوس تلاميذه على أنها حسب الحالة النفسية والاجتماعية للتلميذ وقد قدرت نسبتها بـ 40.6 %، فيما يفسر وضعيات أخرى بإرجاعها الى تربية التلميذ وأخلاقه حيث كانت نسبتها بـ30.6 %، بينما كان تفسيره لأخرى على أنها عدم اهتمام ولامبالاة والتي قدرت نسبتها15 %، أما النسبة الأقل فقد كانت لتفسيره على أنها نتيجة اهتمام وانضباط التلميذ التي حازت على نسبة قدرها بـ 13.9%.

من وجهة نظر الباحثة فان وضعية جلوس التلميذ تدل على أنه يتعرض لبعض الضغوطات النفسية والاجتماعية التي من شأنها أن تجعله يقوم ببعض السلوكيات، داخل الفصل الدراسي، كأن يكون التلميذ جالسا ويقوم بتحريك ساقيه بشكل مستمر ما يدل على قلقه أو مللـه أو يقوم بانحناء ظهره وتوجيه نظره إلى الأسفل فهذا يعكس شعوره بالاكتئاب والحزن، أما إن كانت حالته الاجتماعية جيدة كعلاقاته بأستاذه وكان مقبولا اجتماعيا من زملائه فحتما سنجد جلسته مسترخية ومعتدلة وأكثر تركيزا وانتباها مع أساتذته عكس من يعاني الرفض والذي تنعكس في وضعية جلوسه التي تكون منعزلة ومغلقة فالضغوطات النفسية والاجتماعية من شأنها أو تؤثر على التلميذ تأثيرا كبيرا يتضح ذلك في كيفية جلوسه.

علاوة على ذلك نجد أن تربية التلميذ وأخلاقه تكون هي الأخرى واضحة في طريقة جلوس التلميذ فإذا كانت تربيته تربية حسنة فإننا نجده على أتم الاستعداد لاستقبال المادة الدراسية جلسته معتدلة ظهره مستقيما، ساقيه متسقتان، ذراعه قريبة من جسمه ونظره موجه نحو أستاذه وهو ما يمكن ربطه بمؤشر الاهتمام والانضباط كونهما يشتركان في ذات وضعية الجلوس الفرق أن التلميذ المهتم والتلميذ الذي تكون أخلاقه عالية نجده اكثر خجلا وأكثر تركيزا وانتباه أما إذا كان العكس فإننا نجد التلميذ كثير الحركة، منحني الظهر، نظره إلى الأعلى ما يدل على انه لا يولي أهمية لما يقدم له من رسائل تعليمية من قبل أستاذه وهو المؤشر الذي يتداخل كثير مع مؤشر عدم الاهتمام واللامبالاة حيث نجدهما كذلك يشتركان في كيفية جلوس واحدة.

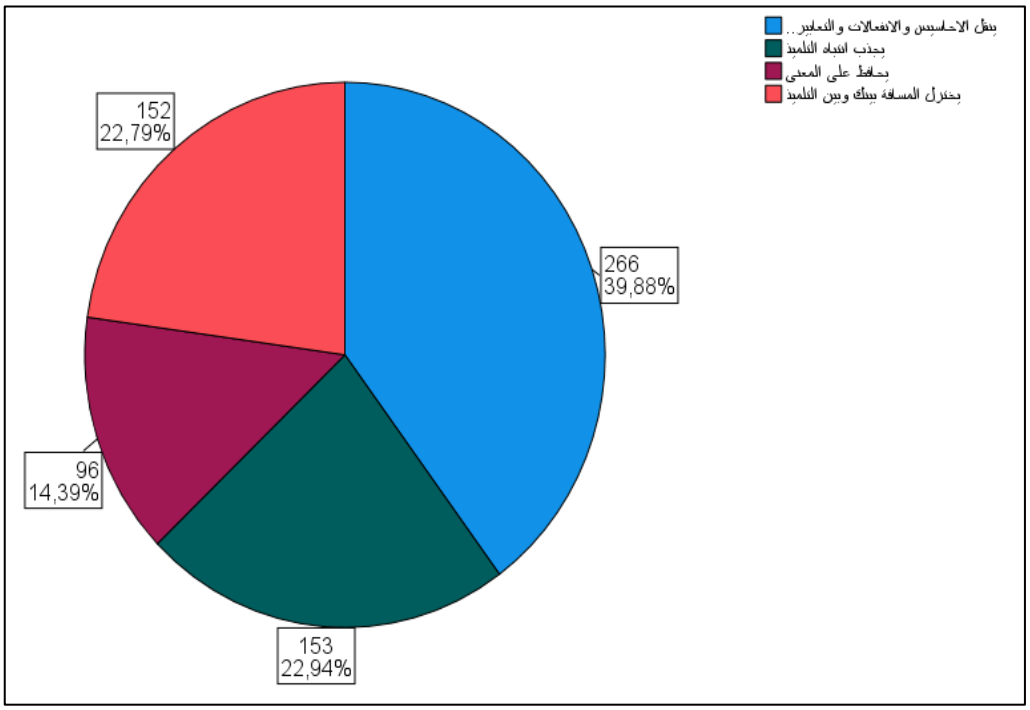
***ما يمكن قوله ان وضعية جلوس التلميذ أداة تواصلية غير لفظية يمكن ان توفر للأستاذ الكثير من الدلائل التي تساعد على فهم التلميذ وتفتح له مجالا واسعا ليعرف أي الطرق التواصلية أنسب حتى يتمكن من إيصال رسالته أو حتى تعديل سلوكاته، خاصة وأن كيفية جلوس التلميذ توحي كذلك بطبيعة السياق الثقافي لديه والذي يجب أخذه بعين الاعتبار حتى يتمكن القائم بالاتصال من حل العديد من الإشكاليات التعليمية التي قد تعترضه أثناء مسيرته المهنية.**

الجدول رقم (51): يبين الوظائف التي يؤديها الصوت حسب الرؤى البيداغوجية.

العينة / الوظائف	التكرارات	النسبة المئوية
يجذب انتباه التلميذ	153	% 22,9
ينقل الاحاسيس والانفعالات والتعابير	266	% 39,9
يحافظ على المعنى	96	% 14,4
يختزل المسافة بينك وبين التلميذ	152	% 22,8
المجموع	**667**	**% 100**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم (56): يوضح الوظائف التي يؤديها الصوت حسب الرؤى البيداغوجية.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

توضح النتائج المبينة في الجدول أعلاه وكذا الدائرة النسبية المرفقة له أن الصوت يؤدي وظائف متعددة من شأنها أن تساهم في نجاح العملية التعليمية حيث يمكن نقل الأحاسيس والانفعالات والتعابير وهو ما قدرت نسبته بـ 39.88 %، تليها نسبة 22.94 % لاحتمال أنه يجذب انتباه التلميذ، بينما هناك من يرى

أن الصوت يختزل المسافة بين طرفين العملية التعليمية والذي قدرت نسبته بـ22.79 %، فيما كانت النسبة الأقل لمؤشر أن الصوت يساهم في المحافظة على المعنى.

ترى الباحثة أن الصوت لا يقتصر على نقل المعلومة بل يتجاوز إلى نقل المشاعر والأحاسيس للقائم بالاتصال والتي تمكن التلميذ من إعطاء معاني وتفاسير حول حالته النفسية من جهة وكذا وضعيته اتجاه تلاميذه ما إن كان غاضب أو هادئ، كل ذلك يعمل على خلق رابطة عاطفية يتمكن من خلالها الطرفين من تحقيق أهدافهما، فالصوت هو أداة تواصل غير لفظي تقوم في الأساس على نبرة الصوت سرعته وشدته (ارتفاعه وانخفاضه) التي من شأنها أن توفر تغذية راجعة مرتدة وآنية سواء كانت إيجابية أو سلبية.

تختلف شدة الصوت باختلاف الموقف الاتصالي السائد بين طرفي العملية التعليمية فهناك من المواقف التي تكون بين الأستاذ والتلميذ تحتاج إلى أن يكون الصوت مرتفعا وواضحا من أجل إيصال المعنى والمحافظة عليه من العراقيل التي قد تتسبب في إعطاءه تفاسير أخرى من قبل المتلقي غير تلك المراد ايصالها إليه.

إن تركيز الأستاذ على نبراته الصوتية كلغة تواصلية غير لفظية ومحاولة جعلها متناسقة مع ما يصدره من كلمات وألفاظ يحقق انسجاما بين اللغة اللفظية وغير اللفظية التي بدورها تحقق انسجام الأستاذ والتلميذ بحيث تجذب انتباه التلميذ وتزيد من تركيزه إلى ما يقول ويفعل كل هذه الإيجابيات تمكن من تحقيق تواصل فعال بين الطرفين، خاصة إذا كانا يحملان نفس الخصائص المجتمعية فإنه يحقق بذلك أقصى استفادة للطرفين الأول القائم الاتصال وإيصال رسالته بنجاح وفعالية والثاني للمتلقي الذي يستقبل الرسالة بطريقة واضحة ومفهومة ويعمل في ذات الوقت على إرسال ردة فعله وبالتالي حدوث تغذية راجعة.

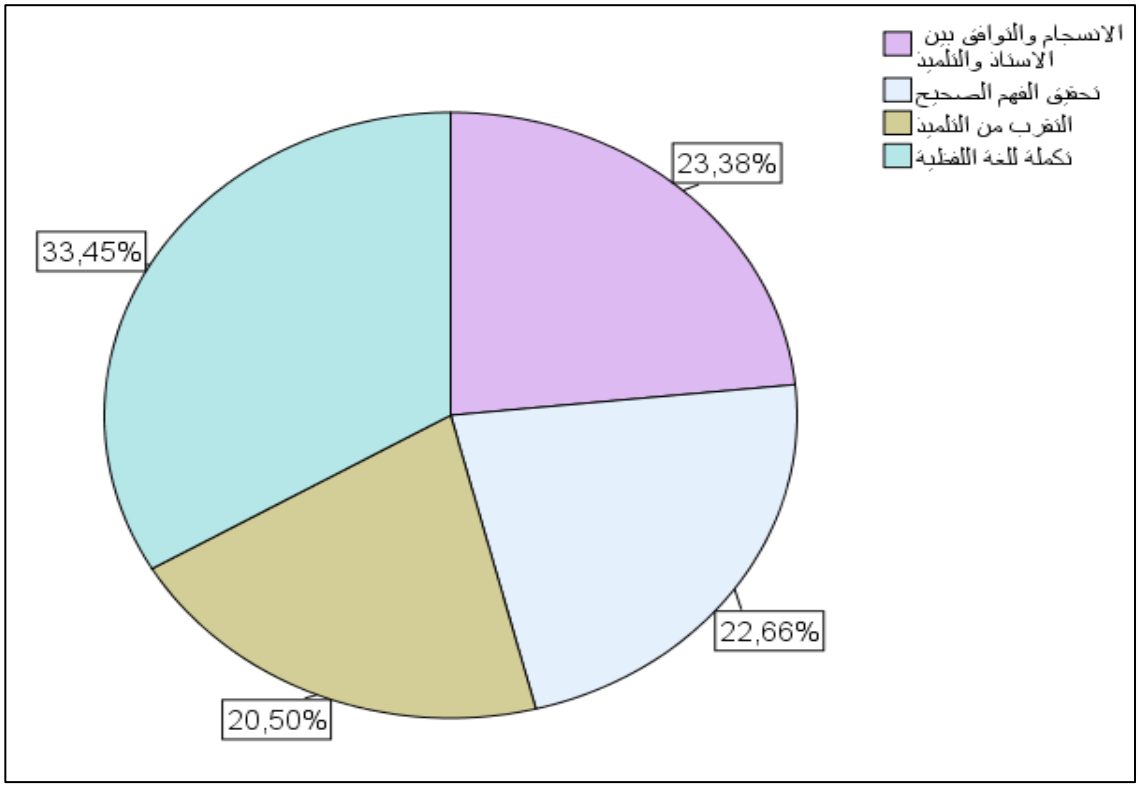
***ما يمكن قوله أن الأمر لا يخلو من بعض المشاكل والسلبيات التي تترتب عن الصوت في حالات اتصالية مغايرة أي أنه قد يكون عائقا اتصاليا إذا لم يتم استخدامه كما ينبغي، كما أن تحلي الأستاذ بنفس النبرات وتوظيفها في كافة المواقف الاتصالية التي تحدث بينه وبين تلاميذه وعدم تغيير شدته قد يترتب عليه تشويش ذهن التلميذ مما يجعله غير منصت لما يقول وبالتالي فشل عملية الاتصال بينهما.**

الجدول رقم (52): يبين إسهامات الاتصال غير اللفظي في العملية التعليمية.

العينة / مساهمة الاتصال الغير لفظي	التكرارات	النسبة المئوية
الانسجام والتوافق بين الاستاذ والتلميذ	130	% 23,4
تحقيق الفهم الصحيح	126	% 22,7
التقرب من التلميذ	114	% 20,5
تكملة للغة اللفظية	186	% 33,5
المجموع	556	% 100

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم (57): يوضح إسهامات الاتصال غير اللفظي في العملية التعليمية.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

تبين النتائج الموضحة في الجدول أعلاه وكذا الدائرة النسبية المرفقة له نظرة أساتذة التعليم المتوسط لإسهامات التواصل غير اللفظي الذي تبين أنه تكملة للغة اللفظية وهو ما قدرت نسبته بـ 33.5 %، تليها مساهمته في تحقيق الانسجام والتوافق بين الأستاذ والتلميذ حيث كانت النسبة قدرها 23.5 %، فيما حاز احتمال مساهمته في تحقيق الفهم الصحيح على نسبة قدرها 22.7 %، أما النسبة الأقل فكانت لمؤشر مساهمة التواصل غير اللفظي في التقرب من التلميذ والتي قدرت نسبته بـ 20.5%.

تفسر الباحثة النتائج المتحصل عليها ان الاتصال اللفظي اثناء القيام بالعملية التدريسية لا يمكنه ان يحقق الهدف دون ان تكون هناك لغة غير لفظية ترافقه في العملية التواصلية، فنجد ان الأستاذ اثناء القيام بمهامه التدريسية وخاصة ما تعلق بمحاولة الشرح والتبسيط للرسائل المراد نقلها فانه يلجأ الى استخدام اللغتين اللفظية وغير اللفظية في ان واحد ، حيث يوظف عبارات والفاظ و كلمات وفي نفس الوقت يقوم بتحريك يديه وراسه أحيانا إضافة لبعض الإشارات والرموز الأخرى التي تساهم في شرح وتبسيط ما يقوم بنقله عبر اللغة اللفظية، لذا فان الاتصال غير اللفظي يعمل كأداة تعزز من فاعلية اللغة اللفظية مما يجعل الرسالة التعليمية اكثر وضوحا و فعالية، علاوة على ذلك فان لغة الجسد من شانها ان تؤكد على المعنى المراد ايصاله مما يحقق الفهم الصحيح فيمكن للحركات و الإشارات ان تؤكد على فكرة او تشرح نقطة غامضة ، او تعكس مشاعر الأستاذ كالاهتمام و الحرص الذي من شانه ان يساهم في زيادة مشاركة التلاميذ داخل الفصل .

نضيف الى ذلك ان أهمية الاتصال غير اللفظي في العملية التعليمية لا يمكن ان تكون بمعزل عن أهميته في تقريب الأستاذ من التلميذ المؤشر الذي من شانه ان يبني علاقات ثقة واحترام متبادل بين الطرفين، هذه العلاقات الارتباطية بين الطرفين تضمن لهما الانسجام والتوافق كعامل رئيسي يعمل على ضمان نجاح العملية التواصلية التعليمية.

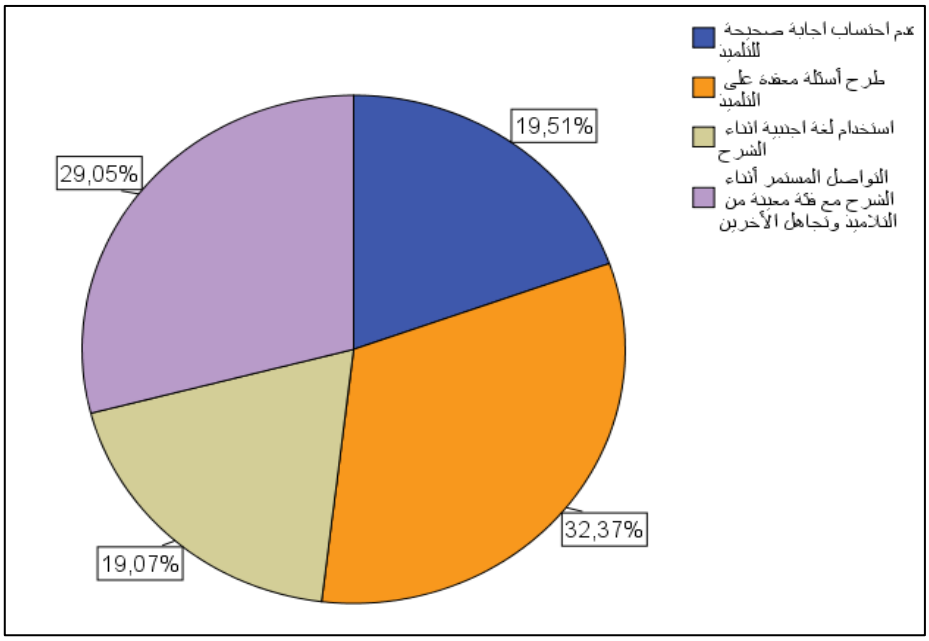
ما يمكن قوله ان الاتصال غير اللفظي لا يمكن فصله عن اللغة اللفظية فالاستعانة باللغتين بشكل متوازي ومتوازن يضمن تجاوز العراقيل والصعوبات التي تحيل من بلوغ اهداف التعلم، كعدم استيعاب مفهوم ما او ان عدم فهم حركة او إشارة كانت قد صدرت عن الاستاذ، كما أن الاستعانة بالطريقتين من شانه ان يضيف العامل البديل الذي يحقق الفهم الصحيح والمطلوب.

الجدول رقم (53): يبين بعض المواقف الاتصالية التي تؤدي إلى سوء الفهم.

العينة / ما يؤدي الى سوق الفهم	التكرارات	النسبة المئوية
عدم احتساب اجابة صحيحة للتلميذ	88	% 19,5
طرح أسئلة معقدة على التلميذ	146	% 32,4
استخدام لغة اجنبية اثناء الشرح	86	% 19,1
التواصل المستمر أثناء الشرح مع فئة معينة من التلاميذ وتجاهل الأخرين	131	% 29
المجموع	451	% 100

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم (58): يوضح بعض المواقف الاتصالية التي تؤدي إلى سوء الفهم.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

تشير النتائج الموضحة في الجدول أعلاه وكذا الدائرة النسبية المرفقة له أن هناك مواقف اتصالية تحدث بين الأستاذ والتلميذ تؤدي إلى سوء الفهم بينهما، لعل أكثرها حدوثا هي طرح أسئلة معقدة على التلميذ، تليها عملية التواصل المستمر أثناء الشرح مع فئة معينة من التلاميذ وتجاهل الآخرين والتي قدرت نسبتها بـ 29 %، بينما حاز احتمال عدم احتساب إجابة صحيحة للتلميذ على نسبة قدرها19.5 %، بينما كانت النسبة الأقل لمؤشر استخدام لغة اجنبية أثناء الشرح والذي قدرت نسبته بـ 19 %.

ترجع الباحثة السبب في ذلك إلى أن المواقف الاتصالية تتعدد وتختلف بين الأستاذ والتلميذ اثناء العملية التعليمية خاصة وأن معرفة تلك المواقف أمرا في غاية الأهمية حتى تكون هناك إمكانية للقضاء على سوء الفهم الذي يؤدي في كثير من الأحيان إلى فشل عملية الاتصال بين الطرفين خاصة لذا فإن العلاقة الارتباطية بينهما تقوم في الأساس على التواصل المستمر والفعال الذي يفرض فيه أن يكون ناجحا حتى يتمكن التلميذ من تحقيق أهدافه التعليمية، حيث يتطلب في كل موقف اتصالي مهارات واتجاهات خاصة من كلا الطرفين فهناك مواقف تتكرر كثيرا خلال العملية التعليمية منها طرح الأستاذ لأسئلة معقدة على التلميذ وهو السبب الأكثر شيوعا لسوء الفهم والتي يمكن أن ترجع الى حجم الفارق المعرفي بين الطرفين، حيث يستخدم الأستاذ لغة لفظية يصعب فهمها من قبل التلميذ مما يشكل عائقا لديه لذا فمعرفة حجم الاختلافات الثقافية والمعرفية أمر مهم وقد سبق التطرق إلى أهمية معرفة السياق الثقافي للتلميذ في الجداول السابقة، إضافة إلى ذلك نجد أن التواصل المستمر أثناء الشرح مع فئة معينة من التلاميذ وتجاهل الآخرين يؤثر على التلميذ مما يجعله يشعر بالتهميش وعدم الانتماء والعزلة داخل للفصل، وبالتالي يسبب له هذا التصرف الكثير من المشاكل والعراقيل على الصعيد النفسي والمعرفي و الاجتماعي وحتى اللغوي، حيث يعتبر هذا الموقف الاتصالي من بين أكثر السلوكات التي قد تصدر عن الأستاذ سواء كان هذا التصرف عفويا أو عن قصد والذي ينجر عليه ضغط نفسي كبير سيؤثر لا محال على تركيزه وقدرة استيعابه مما يزيد من احتمالية سوء الفهم.

علاوة على ذلك نجد أن عدم احتساب إجابة صحيحة للتلميذ يكون ناجم عن سوء فهم من قبل لأستاذ قد يكون بسبب عدم الانصات الجيد من قبله أو نتيجة ضغوطات أو تعب أو مرض مما يشكل لديه عائقا يحيل من تحقيق أهداف وغايات العملية التعليمية، إضافة إلى ذلك قد يكون اختلاف اللغة بين الأستاذ والتلميذ عائقا اتصاليا إذا تعلق الأمر بضعف القدرات اللغوية لدى التلاميذ الذين لا يجيدون اللغات الأخرى كالفرنسية أو الإنجليزية أو غيرها.

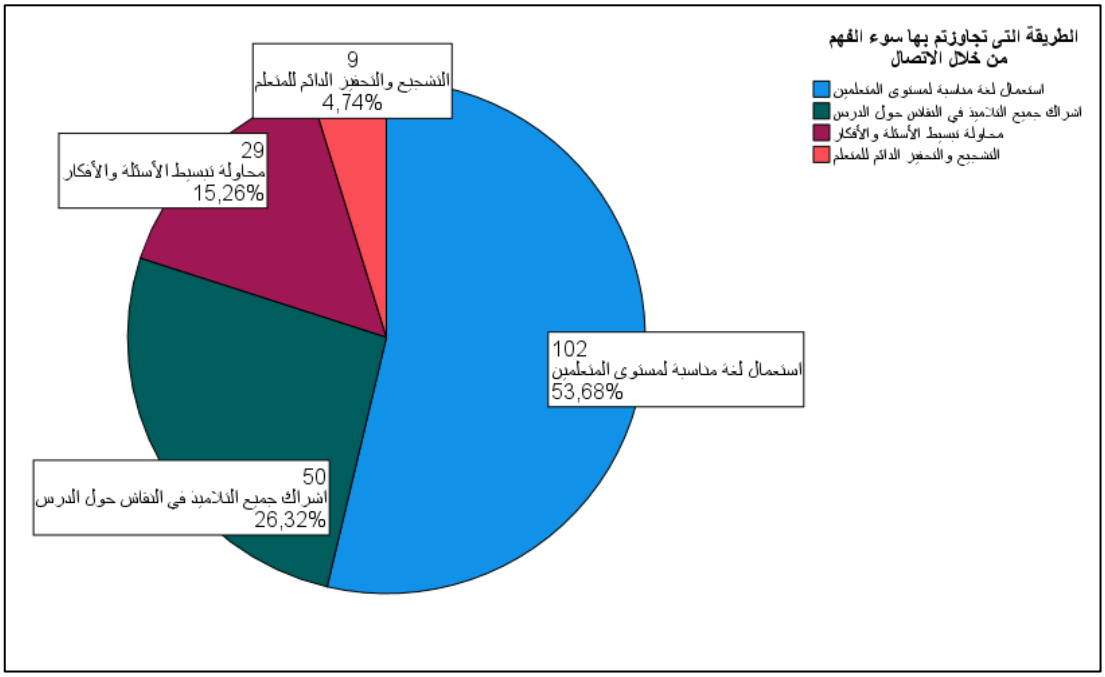
*** ما يمكن استخلاصه هنا أن المواقف الاتصالية سابقة الذكر تتداخل فيما بينها ولا يمكن حصرها أو فصلها فهي كثيرة ومتعددة خاصة وأن العملية التعليمية هي عملية تواصل مستمر ودائم بين الأستاذ والتلميذ فكل حوار أو مناقشة أو طرح أسئلة والإجابة عليها هي مواقف اتصالية.**

الجدول رقم (54): يبين الطريقة الاتصالية التي تجاوز بها الأستاذ سوء الفهم.

العينة / تجاوز سوء الفهم	التكرارات	النسبة المئوية
استعمال لغة مناسبة لمستوى المتعلمين	102	% 53,7
اشراك جميع التلاميذ في النقاش حول الدرس	50	% 26,3
محاولة تبسيط الأسئلة و الأفكار	29	% 15,3
التشجيع والتحفيز الدائم للمتعلم	9	% 4,7
المجموع	**190**	**% 100**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم (59): يوضح الطريقة الاتصالية التي يتجاوز بها الأستاذ سوء الفهم



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

تشير النتائج الموضحة في الجدول أعلاه وكذا الدائرة النسبية إلى بعض الطرق الاتصالية التي يتجاوز بها الأستاذ والتلميذ سوء الفهم، حيث بينت أن استعمال لغة مناسبة لمستوى المتعلمين من بين أكثر الطرق نجاعة في تجاوز سوء الفهم والتي قدرت بـ 53.68 %، تليها عملية إشراك جميع التلاميذ في النقاش حول الدرس والذي قدرت نسبه بـ 26.32 %، فيما حاز الأسلوب الاتصالي الذي يعتمد في على محاولة تبسيط الاسئلة والأفكار على نسبة قدرها 15.3 %، أما النسبة الأقل فكانت لأسلوب التشجيع والتحفيز الذي قدر بـ 4.74 %.

تفسر الباحثة النتائج المتحصل عليها من وجهة نظرها إلى أهمية اللغة المستعملة في العملية التعليمية سواء كانت لفظية أو غير لفظية، فلو أخذنا اللغة اللفظية كأداة تواصل داخل الفصل الدراسي بين الأستاذ والتلميذ فميزتها أنها تمكن من نقل المعلومات التي لا نستطيع إيصالها دون استعمال هذه اللغة، أما عن اللغة اللفظية التي تكون مرافقة لغير اللفظية من شأنها أن تساعد على تجاوز الفهم وتعزز من التفاعل والحوار والمناقشة بين طرفي العملية التعليمية وانسجام اللغتين في العملية التواصلية التعليمية امر بالغ الأهمية لا يمكن أن يحقق الهدف في غياب إحداهما فكل منهما مكمل للآخر لذا فإن اهتمام الأستاذ بهاتين اللغتين واستخدامهما بشكل متكامل ومنسجم، إضافة إلى اهتمامه بتطوير مهاراته اللغوية يساعده على تجاوز سوء الفهم وكذا يضمن له نقل المعلومة بطريقة سلسة وسريعة تحقق له تعلم سهل وأكثر نجاعة.

علاوة على ذلك فإن الطريقة الاتصالية الثانية والمتمثلة في عملية إشراك جميع التلاميذ في النقاش حول الدرس تمثل استثمار اتصالي ذو أبعاد نفسية وتربوية نظرا لما يمكن أن تحقق هذه الطريقة على الصعيد النفسي من تعزيز الثقة بالنفس وزرع روح الانتماء داخل الفصل، أما اتصاليا ولغويا من شأنها أن تزيد من قدرته على طرح الأسئلة ومناقشتها وكذا القدرة على تحليلها إضافة إلى تحسين قدراته اللغوية وجعله ذات رصيد لغوي.

أما عن كل من طريقة محاولة تبسيط الأسئلة والأفكار وكذا تشجيع وتحفيز التلميذ فيعتبران أسلوبان لهما علاقة ارتباطية وثيقة بوعي الأستاذ بأهمية اللغة اللفظية وغير اللفظية فتبسيط الأفكار والأسئلة لا يمكن تحقيقها إلا إذا كان الأستاذ حائزا على مهارات لغوية عالية تمكنه من تبسيط ما هو معقد عن طريق استخدامه لكلمات وعبارات وألفاظ بديلة عن ما قدمه سابقا إضافة إلى توظيفه لبعض الإشارات والحركات

والرموز التعبيرية المرافقة لما يقوله، ينطبق الأمر ذاته على طريقة التشجيع والتحفيز فالتشجيع اللفظي له أهمية كبيرة في إشعار التلميذ بالأهمية كاستخدام عبارات تحفيزية كعبارة "جيد " " أحسنت عملا " فكرتك رائعة " " سؤالك مهم " غيرها من العبارات، فتشجيع التلميذ اللفظي غير كافي دون أن يكون هناك تواصل بصري معه في ذات اللحظة كتحريك الرأس الذي يوحى له بقبول فكرته وتوجيه عينه نحوه، كذلك فإن الابتسامة في المواقف التشجيعية والتحفيزية لها عامل تأثير إيجابي جدا على التلميذ .

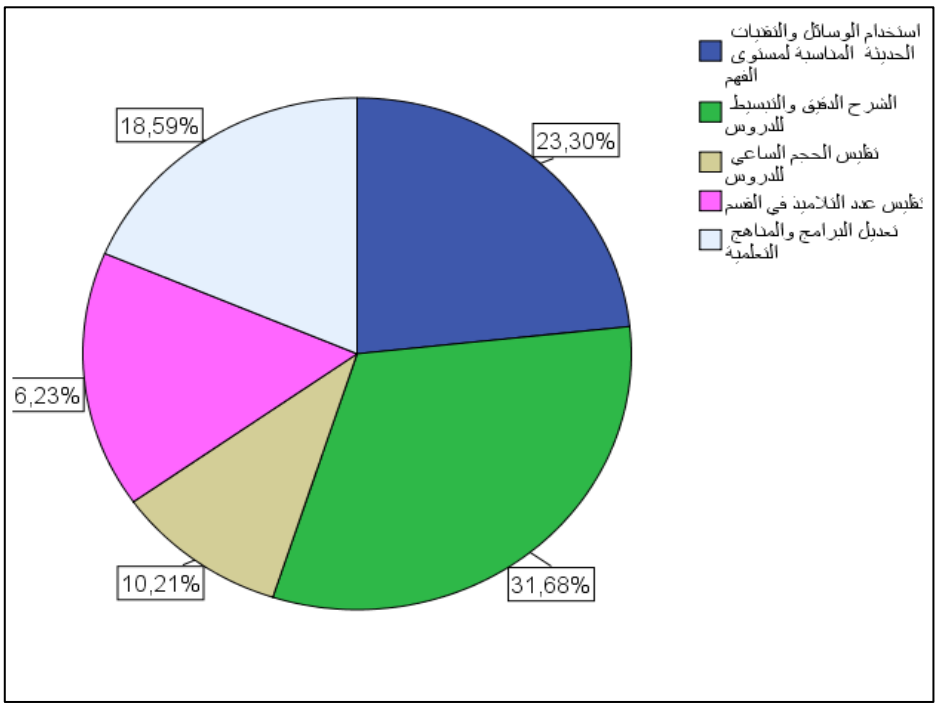
***ما يمكن قوله أن جميع هذه الطرق الاتصالية صالحة وناجعة في العملية التعليمية وسر نجاعتها يكمن في توظيفها من قبل القائم بالاتصال وفق الموقف الاتصالي المناسب لكل طريقة حيث تتدخل هنا المهارات الاتصالية للأستاذ التي تجعله على حرص من اختيار الطريقة الملائمة وفق الموقف الحاصل فمثلا وحسب وجهة نظري أرى ان إشكالية التواصل المستمر أثناء الشرح مع فئة معينة من التلاميذ وتجاهل الآخرين تتناسب مع الطريقة الاتصالية المتمثلة في محاولة إشراك جميع التلاميذ في النقاش حول الدرس وإن كانت العلاقة بينهما غير وثيقة أو أحس أن تلميذ يعاني من بعض المشاكل النفسية فإنه يستعين أيضا بأسلوب التشجيع والتحفيز فتوظيفه للطريقتين من شأنه أن يحقق نجاح العملية التعليمية التواصلية .**

الجدول رقم (55): يبين مقترحات الأساتذة المبحوثين لتعزيز الموقف الاتصالي الفعال أثناء العملية التعليمية.

العينة / المقترحات	التكرارات	النسبة المئوية
استخدام الوسائل والتقنيات الحديثة المناسبة لمستوى الفهم	89	%23,3
الشرح الدقيق والتبسيط للدروس	121	%31,7
تقليص الحجم الساعي للدروس	39	%10,2
تقليص عدد التلاميذ في القسم	62	%16,2
تعديل البرامج والمناهج التعلمية	71	%18,6
المجموع	**382**	**% 100**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم (60): يوضح مقترحات الأساتذة المبحوثين لتعزيز الموقف الاتصالي الفعال أثناء العملية التعليمية.



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS.

تبين النتائج المتوصل إليها من خلال الجدول أعلاه وكذا الدائرة النسبية المرفقة له مقترحات أساتذة التعليم المتوسط لتعزيز الموقف الاتصالي الفعال أثناء عملية التعليم وقد تبلورت معظم اقتراحاتهم في عملية الشرح الدقيق وتبسيط الدروس التي قدرت نسبتها بـ 68. 31 %، فيما حاز مقترح استخدام الوسائل والتقنيات الحديثة المناسبة لمستوى الفهم على المرتبة الثانية بنسبة قدرت بـ23.30 %، بينما كانت المرتبة الثالثة إلى مقترح تعديل البرامج والمناهج العلمية والذي حاز على نسبة 26.30 %، بينما كانت نسبة 18.59 % لاقتراح تقليص عدد التلاميذ في القسم، أما المرتبة الأخيرة فكانت لاقتراح تقليص الحجم الساعي للدروس.

حسب نظرة الباحثة لهذه المقترحات المقدمة من قبل الأساتذة فإنها تمتاز بدرجة بالغة الأهمية والتي من شأنها أن تعزز الموقف الاتصالي وتحسن من العملية التعليمية وكذلك تبني علاقات ارتباطية وثيقة بين الأستاذ والتلميذ داخل الفصل الدراسي وحتى خارجه إن أمكن، حيث يتميز المقترح الأول المتمثل في شرح وتبسيط الدروس بفك التعقيدات اللغوية التي قد تعترض التلميذ أثناء مواجهته لبعض الأفكار والمعلومات أو المفاهيم المعقدة والصعبة أما المقترح الثاني فنجد أن استخدام الوسائل والتقنيات الحديثة كأدوات تعليمية تساعد على جذب انتباه التلميذ وتسهل فهمه يتماشى مع النتائج التي توصلت لها الباحثة في الجداول سابقة الذكر أرقام 30،31 ،32،33 و34 وكيف أن للوسائل والتقنيات التعليمية الحديثة أن تساهم في تعزيز الموقف الحاصل بين الأستاذ والتلميذ و جعله أكثر تفاعلا .

علاوة على ذلك فإن اقتراح الأساتذة لتعديل البرامج والمناهج العلمية أمر بالغ الأهمية وذو أثر إيجابي على التلميذ وحتى الأستاذ، فالقيام بهذا المقترح له نظرة ثاقبة حول أهمية مراعاة القدرات الفردية والاختلافات المعرفية للتلاميذ فمحاولة تسييق البرامج والمناهج وفق قدرات التلاميذ وخلفياتهم الثقافية والمعرفية من شأنه أن يساعد على ضمان التحصيل الدراسي للتلاميذ ومن جهة ثانية فإن الأستاذ يجد نفسه مطالبا بتقديم المنهاج كما هو دون اللجوء إلى تعديلات يقوم بها على مستواه في كل مرة، ما يؤدي إلى تضييع وقت وعدم استثماره في أمور تعليمية أخرى خاصة أن النتائج التي تحصلت عليها الباحثة تثبت أن أساتذة التعليم المتوسط يقومون بتعديلات جزئية على المنهاج الدراسي بنسبة قدرها 95.1 % من أفراد العينة المبحوثة ، كما يشمل هذا التعديل على مستوى المنهاج التقليص في الحجم الساعي للدروس على اعتبار أن هذا المقترح من وجهة نظري لا يمكن أن يكون بمعزل عن مقترح تعديل البرنامج والمنهاج العلمي كونهما يسيران في خط واحد وضمن هدف موحد، كما يجب أن يكون هذا التعديل مواكبا للتطورات الحاصلة في المجال العلمي و التكنولوجي، إضافة إلى ذلك فإن تقليص عدد التلاميذ في القسم من شأنه أن يرفع فرصة الزيادة في التفاعل الشخصي بين الأستاذ والتلميذ، حيث تزيد القدرة على التواصل المباشر والآني وبالتالي تكون التغذية الراجعة والمرتدة فورية ما يساعد الطرفان على فهم الآخر وإحداث الأثر المطلوب .

حيث تستخلص الباحثة من هذه المقترحات أن الأساتذة المبحوثين يركزون على ضرورة التنويع في القنوات الاتصالية كأمر ضروري في عملية تعزيز الموقف الاتصالي خاصة وأن هذا الأخير يتطلب استخدام قنوات اتصالية تتماشى والسياق الذي يكون عليه، كما أنهم يولون أهمية كبيرة لزيادة التفاعل والتغذية الراجعة بينهم و بين تلاميذهم، إضافة لأنهم يسعون إلى تطوير الرسالة الاتصالية ومحتواها، كما ترى الباحثة في هذا

الصدد أن التكامل بين المقترحات يمكن من تحقيق نتائج أفضل على العملية التعليمية إذا تم تطبيق جملة هذه المقترحات وفق الظروف والمواقف التي تحتاج ذلك، فإن تعزيز الموقف الاتصالي سيكون نتيجة حتمية يغتنمها أطراف العملية التعليمية.

ثانيا: عرض نتائج الدراسة بناء على تحليل شبكة الملاحظة

تتعلق شبكة الملاحظة برصد أهم الملاحظات عن سلوك التلميذ داخل الفصل وكذا أداء الأستاذ والتي تم رصد مؤشراتها وتسجيل الملاحظات على مدار 08 أسابيع كانت بشكل يومي، حيث تم تسجيل الملاحظات التالية:

1 – بالنسبة لسلوك التلميذ:

- **العبارة رقم 01: " لديه رغبة في التعلم ":**

ما يلاحظ ان دافعية التلميذ في التعلم قوية وتمثل نقطة قوة له يمكن أن يستغلها الأستاذ في الدفع به إلى تعزيز قدراته ومهاراته الاتصالية فعامل الرغبة أمر في غاية الأهمية، كما أنه تم ملاحظة أن هذه الرغبة في التعلم تختلف بين المواد المدرسة، فقد لوحظ أن هناك مواد تكون رغبة التلميذ فيها قوية مقارنة مع مواد أخرى.

- **العبارة رقم 02: " يجد صعوبة في فهم الأنشطة ":**

ما يلاحظ أن صعوبة الفهم في الأصل كانت ناتجة عن وجود عائق اتصالي ففي بعض الأحيان يكون أسلوب التواصل الذي يستخدمه الأستاذ هو السبب الرئيسي في تشكل الصعوبات التي تحيل التلميذ من فهم أنشطته، كما لوحظ أن العوائق اللغوية هي الأخرى شكلت صعوبة في استيعاب التلميذ لأنشطته.

- **العبارة رقم 03: " يشارك في بناء الدرس ":**

لاحظت الباحثة أن تلميذ التعليم المتوسط يساهم في عملية إنجاز الدرس وذلك بالقيام ببعض الأنشطة والتمارين المنزلية التحضيرية للدرس الذي سيتم إنجازه الأمر الذي دل على أن مشاركة هذا الأخير وتفاعلاته داخل الصف تعزز فهمه للمادة، مما يجعل تذكرها أسهل وأسرع بالمقابل فقد لاحظت أن هناك بعض المواد

الدراسية التي يكون فيها الأستاذ المساهم الأول في عملية بناء الدرس، وقد أرجعت الباحثة السبب في ذلك إلى عدم تمكن التلميذ الجيد من المادة من جهة وكذا أسلوب الأستاذ المعتمد في عملية التدريس.

- **العبارة رقم 04: " يدرك ما يسمعه من قبل أستاذه":**

الأمر الملاحظ من خلال هذه العبارة أن إدراك التلميذ لما يسمعه لا يتعلق بكافة المواد فهناك بعض المواد لا يعي فيها التلميذ الرسائل الاتصالية التي يرسلها الأستاذ لعدة اعتبارات وعوائق منها ما هو لغوي، وآخر معرفي وآخر متعلق بالبيئة الصفية كالتشويش والفوضى.

- **العبارة رقم 05: "يلجأ إلى أحد زملائه إذا واجهته صعوبة في فهم معلومة ما ":**

يلاحظ من خلال هذه العبارة أن التلميذ في تواصل دائم مع أقرانه، حيث يشير هذا السلوك إلى أن التلميذ يعي أهمية التفاعل الاجتماعي مع الآخر مما يساهم في تعزيز عملية التعلم التعاوني وكذا تطوير المهارات التواصلية له.

- **العبارة رقم 06: " يظهر علامات على فهم الدرس "**

لاحظت الباحثة أن إظهار علامات الفهم متعلقة بحجم إدراكه للرسائل الاتصالية بمعنى أن إدراكه للمادة الدراسية يظهر من خلال بعض العلامات والرموز التي توحي بفهمه لما تم عرضه.

- **العبارة رقم 07: " يفهم الرموز والإشارات التعبيرية الصادرة عن استاذه بطريقة صحيحة"**

في هذه النقطة لاحظت الباحثة أن الأمر يختلف بين التلاميذ الذين يدرسون في السنة الأولى والسنة الثانية من التعليم المتوسط وبين التلاميذ الذين يدرسون في السنة الثالثة والرابعة، حيث لوحظ أن تلاميذ السنة الثالث والرابعة أكثر إدراكا وقدرة على فك شفرة الرسائل غير اللفظية التي يصدرها الأستاذ بشكل صحيح وهذا راجع إلى قدرة التلميذ على تفسير تلك الرموز والإشارات التعبيرية في ضوء السياق الذي يحدث فيه مما يساعدهم على تجاوز سوء الفهم.

- **العبارة رقم 08: " يتفاعل مع أستاذه اثناء تقديم الدرس"**

لاحظت الباحثة أن تفاعل التلميذ يختلف باختلاف أسلوب الأستاذ في عملية تقديم الدرس، حيث لوحظ أن هناك تلاميذ يفضلون أستاذ عن أستاذ آخر هذا التفضيل يعتبر العامل الأبرز والأهم الذي يجعلهم يتفاعلون مع الأستاذ أو لا.

- **العبارة رقم 09: " يتواصل مع زملائه باستعمال اللغة العامية "**

لاحظت الباحثة ان التلميذ يتواصل مع أقرانه عن طريق اللغة العامية بكثرة، حيث تبين لها أنه متأثرة بالبيئة المحيطة كالأسرة في تشكيل لغته وتفضيله لنوع اللغة التي يلجأ لها للتواصل مع غيره، والتي أثرت على رصيده اللغوي، توافقت هذه الملاحظة مع نتائج الجدول رقم (41) الذي يبين الصعوبات اللغوية للتلاميذ من وجهة نظر الأستاذ، والتي أثبت النتائج فيها أن عدم امتلاك الرصيد اللغوي لتلميذ التعليم المتوسط مثلت أعلى نسبة مقارنة مع باقي الصعوبات اللغوية الأخرى.

- **العبارة رقم 10: " كثير الحركة والثرثرة "**

تم ملاحظة كثرة الحركة والثرثرة والتي تتعلق بمجموعة من التلاميذ الذين يفتقرون إلى مهارات لازمة للتفاعل داخل الصف مما يؤدي بهم إلى جذب انتباه الغير عن طريق سلوكيات غير مرغوب فيها مثل الثرثرة وكثرة الحركة التي يستعملها البعض من أجل التعبير عن مشاعر لا يستطيع إيصالها عن طريق التعبير اللفظي.

- **العبارة رقم 11: " مظهره لائق ومناسب "**

لاحظت الباحثة أن مظهر الكثير من التلاميذ لا يتناسب مع البيئة المدرسية خاصة ما تعلق بقصات الشعر والهندام غير الملائمان واللذان يتنافى مع قيمنا المجتمعية والدينية، حيث يوحي مظهر التلميذ بالكثير من الدلالات الاتصالية العميقة التي تعكس جانب من شخصية التلميذ وارتباطه بمحيطه وحتى تربيته.

- **العبارة رقم 12: " قادر على تدارك النقائص "**

تم تسجيل ملاحظة عدم استطاعة التلميذ على تدارك النقائص، من خلال عجزه عن تصحيح أخطائه أو مفاهيمه ما يدل على أن التلميذ يعاني العديد من الصعوبات لاسيما المتعلقة بصعوبات في عملية استقبال المعلومة وكذا صعوبات في الفهم أو في عملية الترميز، ما ينجر عنها عدم قدرته على التعبير بشكل واضح وصريح مما يجعل من الصعب عليه أن يصحح أخطائه.

- **العبارة رقم 13: " يبدي ردود فعل حول ما قدم له":**

تشير هذه العبارة الملاحظة أن رد فعل التلميذ يكون تابع لكل موقف اتصالي حاصل بينه وبين استاذه، كما أن ردود هذه الأفعال تختلف حسب طبيعة الموقف وكذا فهمه لما قدم له خاصة وان ردود فعله قد تكون لفظية أو غير لفظية عن طريق تعابير وجهية تصدر عنه.

➢ **العبارة رقم 14:" انتباهه قوي لما يقال له"**

يختلف انتباهه حسب طبيعة البيئة الصفية السائدة أثناء تقديم الرسالة فإذا كانت البيئة هادئة فإن تركيز التلاميذ يكون قوي وهو ما يلاحظ في بعض الحصص دون الأخرى، وكذا يتعلق انتباهه بقدرة الأستاذ على إشراك التلميذ في الدرس، حيث لوحظ أن عدد كبير من الأساتذة في هذا الطور يعمل على محاولة دمج التلاميذ داخل الحصة عن طريق الأسئلة المفاجئة التي تحتم على التلاميذ الانتباه حتى يتمكن من معرفة الإجابة.

➢ **العبارة رقم 15:" يلاحظ وينتقد "**

ما لوحظ عن تلاميذ الطور المتوسط أنهم يلاحظون كل ما يجري خلال الحصة دون أن يتنقدون شيئا، الامر الذي أرجعته الباحثة إلى عدة أسباب ربما أهمها أن التلميذ لديه خلفيات معينة عن شخصية الأستاذ الذي لا يقبل النقد ما يتسبب في عدم تعبيره عن آرائه.

➢ **العبارة رقم 16:" يتواصل بطلاقة لسان "**

تم تسجيل ملاحظة عدم قدرة بعض التلاميذ على التواصل بطلاقة مع أساتذتهم فمعظم تواصلاتهم عن طريق توظيف ألفاظ وعبارات عامية مكتسبة من بيئاتهم الخارجية ما يدل على ضعف رصيدهم اللغوي.

2- بالنسبة لأداء الأستاذ:

➢ **العبارة رقم 01:" يعتمد ألفاظ وعبارات واضحة وسلسلة "**

لاحظت الباحثة ان أستاذ التعليم المتوسط يستخدم ألفاظ وعبارات بسيطة أثناء تقديم الدرس عن طريق تكرار هذه الألفاظ، خاصة وأنها تمثل أهم الأساليب التي تساعد على تحقيق الفهم المطلوب لكن الأمر الملاحظ أن هذه الألفاظ والعبارات المستخدمة في الشرح تختلف باختلاف طبيعة المادة، فمثلا ليست الألفاظ الموظفة في مادة اللغة العربية هي نفسها الموظفة في مادة التاريخ والجغرافيا.

➢ **العبارة رقم 02:" يعتمد التدرج في نقل المعلومات والأفكار"**

تم تسجيل ملاحظة عدم التدرج في نقل الأفكار فهناك من الأساتذة من يعتمد على إلقاء المعلومة المراد إيصالها من خلال الدرس المقدم دون أية تقديمات مسبقة بإستثناء بعض المواد العلمية كمادة الرياضيات والفيزياء التي يحتاج شرحها إلى مراحل.

➢ **العبارة رقم 03:" يستعين وينوع في الوسائل التعليمية أثناء الدرس "**

لاحظت الباحثة أن الوسائل التعليمية المستخدمة تتعلق بخصوصية المواد التدريسية، فلكل أستاذ وسائله التعليمية الخاصة بمادة التدريس التي يلقيها، وأما مسألة التنوع في استخدام الوسائل فقد لاحظت الباحثة خلال فترة تربصها ان أساتذة التعليم المتوسط لا ينوعون في استخدام الوسائل التعليمية إلا بعض المواد العلمية كالمادة الفيزياء والعلوم والتي تتطلب تجارب مختلفة نظرا لطبيعة الدروس المقترحة والتي تحتاج إلى أدوات ووسائل تعليمية مختلفة.

➢ **العبارة رقم 04:" يتصل مع تلاميذه عن طريق الإشارات والرموز "**

في هذا المؤشر راقبت الباحثة طريقة تواصل الأساتذة مع طلابهم عن طريق استخدامهم للعديد من الإشارات والرموز، حيث سجلت اعتمادهم المتواصل على التواصل غير اللفظي في عملية نقل المعارف والأفكار مساندة لما يصدر منهم من ألفاظ وعبارات شفهيا.

➢ **العبارة رقم 05:" يكثر من استعمال يديه وحركة رأسه "**

لاحظت الباحثة عن هذا المؤشر أن أساتذة التعليم المتوسط يستخدمون أيديهم بكثرة أثناء إيصال الرسائل إلى تلاميذهم طيلة تواجده داخل غرفة الصف سواء للشرح أو لضبط سلوك التلاميذ أو تعديل تصرفاتهم، لكن هذا لا يعني أنه لا يستخدم حركات رأسه للتعبير عن القبول أو الرفض لسلوك أو اتجاه أو معارف صادرة عن الطلبة.

➢ **العبارة رقم 06:" يجتهد في جذب انتباه تلاميذه "**

لاحظت الباحثة أن أستاذ التعليم المتوسط بمختلف تخصصاته العلمية يعمل جاهدا إلى جذب انتباه الطلبة من خلال محاولته لخلق التفاعل بين تلاميذه وإشراكهم في الدرس عن طريق طرح أسئلة ومحاولة مناقشتها، لكنه في غالب الأحيان لا يستطيع جذب انتباه البعض من التلاميذ بالرغم من محاولاته المتكررة وذلك بسبب شخصية التلميذ وأحيانا ظروفه، وبالتالي لا يحدث رجع الصدى بين الطرفين.

➢ **العبارة رقم 07:" يتحكم في إدارة صفه ويحافظ على هدوئه ونظامه "**

لاحظت الباحثة وعلى مدار 08 أسابيع أن إدارة الصف والمحافظة على هدوئه ونظامه متعلق بالدرجة الأولى بشخصية الأستاذ وطريقة تعامله مع طلبته، حيث سجلت الباحثة أن الأستاذ الذي يكون متساهلا مع طلبته لا يجيد التحكم في الصف، ويصعب عليه ادارته بالمقارنة مع الأستاذ الذي يكون متسلطا فنجد أن صفه يتميز بالهدوء والنظام ويكون متحكما فيه، وبالتالي يكون قادرا على إدارة وقت الحصة بشكل جيد عكس الأول.

➢ **العبارة رقم:08 " يغير طريقة القائه بين الحين والآخر "**

لاحظت الباحثة أن أستاذ التعليم المتوسط لا يقوم بتغيير طريقة القائه فهو يستخدم لغة لفظية وأخرى غير لفظية أثناء عرضه للدرس أو إلقائه لنشاط تربوي ما، وإنما يلجأ إلى تبسيط بعد المفاهيم أو الألفاظ والعبارات صعبة الفهم حتى يمكن التلاميذ من فهمها فهما صحيحا، وحتى لا يساء فهمه وأما أسلوب إلقائه يبقى ذاته.

➢ **العبارة رقم 09:" يحاور ويستمع الى تساؤلات تلاميذه ويجيب عليها "**

سجلت الباحثة في هذا المؤشر انه دائما ما ينصت الأستاذ إلى أسئلة تلاميذه ويجيب عليها في حدود ما يسمح به، خاصة وأنه يجيب على تلك الأسئلة التي تتعلق بالدرس وطبيعة الرسائل المرسلة إليه ويحاول أن تكون إجابته في شكل رجع صدى، الهدف منها زيادة التفاعل لدى الطلبة داخل الفصل الدراسي من خلال الفعل التواصلي ورد الفعل من الطرف المتلقي.

➢ **العبارة رقم 10:" يبدي تعابير وجهية عند قيامه بشرح الدرس "**

لاحظت الباحثة في هذا الصدد أن الأستاذ يبدي تعابير وجهية أثناء قيامه بالشرح فهو يحرص على النظر إلى تلاميذه أثناء الشرح، حيث تصدر عنه رموز وإشارات وحركات كحركة اليدين والرأس أثناء التفاعل، كما لاحظت أنه يستخدم العديد من الدلالات غير اللفظية كالعبوس، الابتسامة، القبول، الرفض، ويلجأ إلى توظيفها حسب الموقف الاتصالي الذي يحدث بينه وبين طلبته في حالة الاتصال الشخصي أو الجماعي.

➢ **العبارة رقم 11:" يغير في نبرات صوته "**

لاحظت الباحثة بخصوص هذا المؤشر أن أستاذ التعليم المتوسط يغير في نبرات صوته بين الحين والآخر، حيث لاحظت أن شدة صوته تكون متناغمة وهادئة وواضحة في حالة قبوله لردات الفعل الصادرة عن طلبته، في حين نجد أنها ترتفع في حالة رفضه لردات الفعل أو لسلوكات غير لائقة، هذا الارتفاع الشديد في الصوت من شأنه أن يتسبب في سوء الفهم لدى باقي الطلبة.

➢ **العبارة رقم 12:" يراعي الفروقات الفردية لتلاميذه "**

ما تم تسجيله من قبل الباحثة أن أستاذ التعليم المتوسط لا يراعي الفروقات الفردية لتلاميذه خاصة وأن طريقة تواصله تكون ذاتها مع كافة الطلبة، بالتالي فهو يولي أهمية لهذا العائق الذي من شأنه أن يمنع وصول الرسالة وفي حالة وصولها ستكون بشكل غير مكتمل وواضح المعالم.

➢ **العبارة رقم 13: " يتأكد من وصول رسالته "**

لاحظت الباحثة في الصدد أن أستاذ التعليم المتوسط يولي أهمية بالغة إلى التأكد من وصول رسالته إلى الطلبة بشكل يومي عن طريق طرح أسئلة بعد الانتهاء من عملية شرح الدرس، وكذا بشكل شهر عن طريق التقويمات المرحلية التي تثبت له قدرته على استرجاع المعلومات، وأيضا بشكل دوري عن طريق الاختبارات الموسمية التي تثبت مدى تحكمه فيما قدم له نظرا لما يتحصل عليه من نقاط.

ثالثا: عرض الإجابة على تساؤلات المقابلة المقننة

هدفت الباحثة من خلال توظيفها لأداة المقابلة إلى عرض بعض المواقف الاتصالية التي تحدث بين الأستاذ والتلميذ بغية معرفة دور مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي، وكذا مدراء المؤسسة التربوية في فض الإشكال الذي ينجم عنه سوء اتصال، والذي يؤدي في كثير من الأوقات غلى عواقب لا يحمد عقباها خاصة وأنهما طرفان مهمان في تسيير البيئة المدرسية خارج الفصل الدراسي، ومعرفة حدود هذا التدخل من أي تبدأ وإلى أي مستوى ينتهي هذا التدخل.

1- بالنسبة للمواقف الاتصالية الموجهة لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي:

➢ **الموقف رقم01:** اقيمت مسابقة بين التلاميذ في مجال الرسم فطلب من كل التلاميذ الذين يجيدون الرسم المشاركة، فتوجه العديد من التلاميذ إلى الأستاذ المسؤول عن هذه المسابقة، وأثناء التقاءه بالطلبة رأيت بأنه قام بطرد ومنع طالبين من المشاركة بحجة أنهما يقومان بسلوكات غير لائقة داخل الفصل، كمرشد

تربوي كيف تتواصل مع هاذين الطالبين ومعرفة انطباعهما عن الموضوع؟ ما هي الرسائل التي تقوم بإصدارها؟ وكذا الرسائل التي صيغت من قبل الأستاذ والطلبة؟ كيف ترى التغذية الراجعة من زاوية التلميذين؟ أما من ناحية الأستاذ ما هي الرسائل التي توجهها له والتي تقوم فيها بتقديم بعض آليات الإرشاد التربوي التي تحمل في طياتها المرافقة التربوية؟

أفادت مستشارة التوجيه والإرشاد المدرسي بمتوسطة قويسم عبد الحق أنها تتدخل في هذه المواقف إذا لجأ إليها هذين التلميذين وطلبا منها المساعدة فتقوم بالإنصات إلى التلميذين وسبب منعهما من الدخول في هذه المسابقة، ثم تكون بمثابة الوسيط بينهما وبين أستاذهما عن طريق اتصالها الشخصي بأستاذ التربية التشكيلية من خلال المقابلة الإرشادية لمعرفة خلفية ونظرة الأستاذ عن هذين التلميذين، حيث كانت الرسائل المصاغة من طرف الأستاذ على انهما تلميذان مشاغبان وغير ملتزمان ويثيران الشغب داخل الحصة، كرجع صدى عن هذا التصرف قام بطردهما حيث صرحت مستشارة التوجيه أنها تعتمد في هذه الحالة أسلوب التعاقد التشاركي عند طريق حث التلميذين بالاقتداء بزملائهم الملتزمين، ومن جهة أخرى تحاول اقناع الأستاذ بإعادة النظر في قراره عن طريق أساليب تواصلية لفظية وأخرى غير لفظية .[1]

➢ **الموقف رقم02:** حسب خبرتكم المهنية، كيف تكون رعايتكم للطلبة الذين يعانون من اضطرابات نفسية خاصة وانهم يمرون بمرحلة عمرية حساسة من الناحية الفسيولوجية والنفسية والتي تؤثر لا محال في سلوك وانفعالات التلميذ؟

صرحت مستشارة التوجيه انها تقوم برعاية الطلبة المضطربين نفسيا عن طريق التواصل معهم بشكل مباشر وبصفة دورية وذلك تبعا لقائمة الإحصاء المنجزة من قبلها في بداية السنة نظرا لأن هذه الاضطرابات النفسية حسب تصريحها تتعلق ببعض الامراض التي يعاني منها التلميذ كالأمراض المزمنة، فرط الحركة، تشتت الانتباه، طيف التوحد.[2]

➢ **الموقف رقم 03:** حدث تواصل بينك وبين أحد التلاميذ في ساحة المتوسطة فقام بإخبارك بانه يعاني من حالة توتر وضغط نفسي، أثر على طريقة تواصله مع الاساتذة ومع اصدقائه، فكيف كان

[1] – مقابلة مع السيدة (ل ع) مستشارة التوجيه والارشاد المدرسي، بمتوسطة قويسم عبد الحق سوق أهراس، 29 ماي 2024، الساعـة: 00: 09 .

[2] – السيدة (ل ع) ، المرجع السابق.

تصرفكم؟ وما هي جملة العبارات الاتصالية التي تستخدمها في هذا الموقف؟ كيف ترى ان رسائلك قد تم فهمها بالشكل المطلوب؟

أفادت مستشارة التوجيه والإرشاد المدرسي في هذا الصدد أنها تقوم بالتكفل الفوري بهذا التلميذ عن طريق تهيئته نفسيا من خلال تواصلها المباشر عن طريق استخدام بعض العبارات الترفيهية والتدعيمية والتحفيزية التي من شأنها ان تنقص من حدة هذا التوتر، حيث يكون هذا التواصل وجها لوجه وبشكل مستمر، ومن خلال تبادل أطراف الحديث مع التلميذ يتبين ما إن كان قد فهم رسالتي أو لم يفهمها عن طريق تعابير وجهية وكذا ايماءاته وحركاته التي تصدر منه عفويا أثناء التواصل معه.[1]

➢ **الموقف رقم 04:** حسب تجربتكم المهنية، وفي حال وجود مشكلة اتصالية بين الاستاذ والتلميذ، ما هي المرحلة التي تحتم عليكم التدخل من اجل حل هذا الاشكال وكيف تكون التغذية الراجعة من الطرفين؟

أكدت مستشارة التوجيه والارشاد المدرسي ان الإشكالات التي يمكن لها ان تتدخل في حلها والتي تحدث بين الأستاذ والتلميذ هي تلك المشكلات التي تتعلق بتصرفات التلاميذ، حيث تحاول تعديلها عن طريق الأسلوب التواصلي الردعي للتلاميذ والذي يتم عن طريق الأسلوب اللفظي واستخدام بعض الآيات والأحاديث التي تحث على احترام الأستاذ وتطبيق أوامره بصفته المسؤول الأول داخل الفصل، بالتالي فان طريق التدخل تكون عن طريق الاتصال الشخصي اللفظي.[2]

➢ **الموقف رقم 05:** حسب مشواركم المهني صادفتك العديد من العوائق الاتصالية بين الاستاذ والتلميذ كانت ناتجة عن سوء الفهم بينهما، أذكر بعضها؟ كيف تواصلتم مع الطرفين؟

أفادت المستشارة انها وحسب خبرتها المهنية التي دامت 17 سنة هناك العديد من العوائق الاتصالية التي تكون بين الأستاذ والتلميذ والتي كانت ناتجة عن سوء الفهم منها ما هو سلوكي كالفوضى، التشويش الذي في كثير من الأحيان يلجأ فيها الأستاذ الى حرمان التلميذ من الحصة خاصة وانهما يمثلان عائقان اتصاليان بين الأستاذ والتلميذ يمنع من وصول الرسالة المرسلة من القائم بالاتصال إلى الطرف الآخر.

---

[1] – السيدة (ل ع) ، المرجع نفسه.

[2] – مقابلة مع السيدة(م خ)، مستشارة التوجيه والارشاد المدرسي، بمتوسطة كافي السعيد سوق اهراس، 13 ماي 2024، الساعـة : 00: 09

حيث يتم التواصل المباشر مع الطرفين لمعرفة الأسباب ومحاولة إيجاد الحلول من خلال محاولة التعرف على بعض الخلفيات والأطر المرجعية التي تدفع بالتلميذ الى احداث الفوضى وعرقلة سير الحصة حتى يستطيع التمكن من إيجاد حل مناسب يتوافق والخلفيات التي تم التعرف عليها. [1]

2- مع مدراء المؤسسات التربوية:

➢ **الموقف رقم 01:** وجه لك أحد التلاميذ تم طرده من القسم من طرف استاذ مادة الرياضيات بحجة أنه يشوش على زملاؤه الآخرين وغير مهتم بالمادة، كيف تتواصل مع الطرفين، ما هي الرسائل الصادرة عنهما، كيف تقوم بحل هذا الاشكال؟

أفاد السيد مدير متوسطة قويسم عبد الحق بانه لا يمكن باي حال من الأحوال اخراج التلميذ من القسم وحرمانه من الحصة وذلك وفقا للقرار الوزاري رقم 69 المؤرخ في 12 جويلية 2018 والذي ينص من خلال مواده 13،12،95،31 في مجملها على انه يمنع اخراج التلميذ من القسم و ان الأستاذ هو المسؤول الأول عن الانضباط داخل الصف، كما صرح المدير انه و في حالة وجود تشويش و فوضى يصعب على الأستاذ التحكم فيها، فانه يلجأ عن طريق دفتر المراسلة الى استدعاء ولي الامر من اجل التواصل المباشر و كذا من اجل محاولة التعرف على بعض الأمور التي تخص التلميذ داخل اسرته و محيطه و طريقة معيشته التي من شانها ان تؤثر على سلوكياته داخل الفصل الدراسي حتى يتمكن الأستاذ من التعامل معه و ضبط سلوكه وفق ما يتم اكتشافه من خلال محيطه المعاش هذا من جهة ، من جهة أخرى يقوم بملىء استمارة الالتزام من طرف التلميذ و ملئ التعهد بعدم تكرار الفعل من طرف الولي، كأسلوب ردعي يكون نتيجة تصرفاته، بالتالي فان الأسلوب التواصلي الأول في هذه الحالة يكون كتابي هدفه الأساس هو تجاوز العوائق الاتصالية التي تنجم عن هذه السلوكات و التي تكون في كثير من الاحيان غير سوية. [2]

➢ **الموقف رقم02:** جاءك أحد اولياء الامور يشتكي بان استاذ مادة الفيزياء لا يقوم بتقديم الشرح الكافي حول الدرس، ما هو تصرفكم في هذا الموقف مع ولي الأمر، والتلميذ، والأستاذ، كيف كانت الرسائل المصاغة من قبل ولي الأمر؟

---

[1]- السيدة(م خ)، المرجع نفسه.

[2]- مقابلة مع السيد(م ر)، مدير متوسطة قويسم عبد الحق سوق اهراس، 29 ماي 2024، الساعـة : 11:00

صرح مدير المتوسطة ان ولي امر التلميذ لا يستطيع تقويم عمل الأستاذ، ولكنه في المقابل يقوم بزيارة الأستاذ الى القسم حتى يتحقق من الامر فان ثبت له ذلك فانه يلجأ الى ابلاغ مفتش المادة، وان ثبت عكس ذلك فانه يتواصل مع ولي امر التلميذ من اجل شرح بعض الإجراءات التي تكون على عاتق الأستاذ، في المقابل نجد ان الباحثة ترجع الامر في هذه الحالة الى تقصير التلميذ او الى صعوبات اتصالية لا يستطيع تجاوزها[1].

➢ **الموقف رقم03:** قام أحد التلاميذ بالتلفظ بكلمات غير لائقة داخل ساحة المتوسطة ما لفت انتباهك، في هذا الموقف، ما هي الاجراءات التي تتخذها في حق هذا التلميذ، ماهي جملة الرسائل التي صدرت عنكم إلى التلميذ؟

صرح مدير المتوسطة انه في هذه الحالة يقوم بعرض التلميذ على لجنة الارشاد و المتابعة من اجل معرفة ظروفه ، دوافعه ، بيئته.[2]

➢ **الموقف رقم04:** قام أحد الطلاب بشتم استاذ فطلب منك هذا الاخير ان تحيل التلميذ الى مجلس التأديب، ما هي الاجراءات المتخذة من قبلكم والوسائل الاتصالية المستخدمة؟

أفاد المدير انه في هذا الموقف يلجأ إلى محاولة اجراء الوساطة بين الأستاذ والتلميذ والولي من أجل حل الاشكال بطريقة لا يتأذى منها التلميذ وإذا لم يتم فيقوم بإجراءات مجلس التأديب المكون من جميع الفاعلين التربويين داخل المتوسطة إضافة إلى ولي الأمر والذي يتم بصفة رسمية من خلال تحديد التاريخ والساعة حيث يقوم بدراسة الإشكال أسبابه وحيثياته ثم يقوم بإصدار العقوبة. [3]

رابعا: الإجابة على تساؤلات الدراسة:

[1] – السيد(م ر)، ، المرجع نفسه.

[2] – مقابلة مع السيد(ص س)، مدير متوسطة بوشواطة إبراهيم سوق اهراس، 22ماي 2024، الساعة 00: 14

[3] – السيد(ص س)، المرجع نفسه.

1-الإجابة على التساؤل الفرعي الأول: كيف تؤثر المهارات الاتصالية للأستاذ كقائم بالاتصال على العملية التعليمية؟

إن امتلاك أستاذ التعليم المتوسط لمهارات اتصالية لفظية وغير لفظية يساهم في إيصال الرسائل التعليمية بكفاءة عالية يستطيع من خلالها احداث التأثير وتجاوز سوء الفهم خاصة وان سماته الشخصية والمهنية تعتبر احدى اهم العوامل التي تمكنه من الالمام بمختلف المهارات الاتصالية الفعالة في التعامل مع المواقف الاتصالية التي تحدث بينه وبين طلبته عن طريق التواصل والتفاعل الدائم والمستمر داخل الصف الدراسي، خاصة وان عملية الاتصال بينهما تكون حاملة لنفس خصائص ومواصفات العملية الاتصالية وعناصرها.

وقد أوضحت النتائج ان الخبرة التعليمية لأستاذ التعليم المتوسط تمنح له مهارات تواصلية فعالة تساهم في بناء علاقات تفاعلية تتميز بالمرونة الاتصالية في عملية نقل الرسائل التعليمية بعيدا عن حجم الاختلافات الثقافية والمعرفية بين طرفي العملية التعليمية ما سمح له بمواصلة اتصاله حتى خارج إطار الدرس وهو ما أكدته نسبة 75 % من مفردات عينة الدراسة.

كما أظهرت نتائج الدراسة ان مهارة الاتصال اللفظي لدى أساتذة الطور المتوسط ساهمت في تمكينهم من اعارة الاهتمام لحديث تلاميذهم عن طريق تشجيعهم بكلمات محفزة ما يدل على أهمية الاتصال الشخصي في زيادة التفاعل بين الأستاذ والتلميذ.

كما أشارت نتائج الدراسة أن أستاذ التعليم المتوسط قادر على لفت انتباه تلاميذه عن طريق أساليب اتصالية حديثة وخاصة غير اللفظية منها باستعمال الرموز والإشارات وهو ما أكدته نسبة 30.5 % من افراد العينة المدروسة، كما ان مهاراته الاتصالية ساعدته على استخدام أساليب اتصالية ناجعة في تقديم وعرض الدرس عن طريق اتباع أسلوب المراجعة للدرس السابق ثم شروعه في الدرس الجديد حتى يكون هناك رجع صدى بين الطرفين من شأنه ان يزيد من تفاعل الطلبة ومشاركتهم وجعلهم فاعلين مهمين في تحريك العملية التعليمية.

من خلال ما سبق تبين ان المهارات الاتصالية للأستاذ لها أهمية بالغة في نجاح عملية التعلم والتمكن من نقل الأفكار والمشاعر وحتى الاتجاهات إلى التلميذ بشكل مرن يستطيع من خلاله ضمان وصول رسائله

على الوجه الأمثل وكذا تمكينه من الإلمام وتغطية كافة الجوانب التي ترتبط بالعملية التعليمية بدءا من المحتوى الى غاية تعديل السلوك او تغيير اتجاهاته الى ما هو إيجابي يحقق من وراءه الأثر المطلوب و رجع الصدى الذي يمثل الفهم الاصح و الاعمق لكل ما يتم نقله الى الطرف المتلقي، ما يؤكد ان اصل الاشكال يكمن في نقص او غياب هذه المهارات الاتصالية التي من شانها ان تكون عاملا هاما وقويا في تشكيل عائقا اتصاليا بين الأستاذ و التلميذ الذي ينجر عنه فشل عملية الاتصال أو سوء حالته.

2- الإجابة على التساؤل الفرعي الثاني: ماهي العوائق الاتصالية التي يواجهها أستاذ التعليم المتوسط في تعامله مع تلاميذه؟

تعاني المدرسة الجزائرية الكثير من الإشكاليات والعوائق الاتصالية لاسيما الطور المتوسط فيها والتي ينجر عنها عدم تحقيق الأهداف التعليمية والمنظومة التربوية، منها ما يتعلق بالأستاذ كمرسل للرسالة وقائما بالاتصال، ومنها ما يتعلق بالتلميذ كمتلقي إيجابي لعملية التعلم، خاصة وأنها تربطهم علاقات تواصلية يعد نجاحها عاملا محورا في نجاح العملية التواصلية وفشلها من شانه ان يؤثر سلبا على مخرجات التلاميذ، تتطلب هذه العلاقة الكثير من المهارات والوسائل والأساليب التواصلية الفعالة.

وفي دراستنا هذه كان الاهتمام والتركيز الأكبر على الاتصال الشخصي (المواجهي) بين طرفي العملية التعليمية الذي يتم فيه تبادل الأدوار بين المرسل والمتلقي نظرا لان الرسالة التعليمية التي ترسل عن إحداهما يبني عليها الطرف الثاني رسالته والتي تمثل ردة فعل نتيجة عملية التلقي، ولأن عملية التواصل بينهما لا تتوقف من خلال ردود الفعل التي تكون في نفس الوقت، تخترق هذه العلاقة مشكلات اتصالية تكون ناجمة عن كثير من الدوافع والأسباب التي تكون سببا في عرقلة وصول الرسائل وحدوث سوء الفهم في كثير من الأحيان.

حيث اثبت نتائج الدراسة ان معوقات الاتصال المرتبطة بالأستاذ خصت مواجهة الصعوبات السلوكية و التأديبية التي تصدر عن التلاميذ و التي تؤثر على طريقة تواصله مع باقي التلاميذ خاصة وان هذه السلوكيات غير السوية تعتبر عائقا يؤثر على حالة الاتصال بينهما، فيما اكدت الملاحظات ان أستاذ التعليم المتوسط لا يزال في مواجهة يتعرض لها في كل موقف اتصالي والتي اصبح غير قادر على حل اشكالياتها ما يتسبب في استعانته بالطاقم الإداري وعلى راسهم المدير ومستشاري التوجيه والارشاد المدرسي إعتبارا لأن

تلميذ الطور المتوسط و حسب ما اثبته نتائج هذه الدراسة أنه يعاني الكثير من الإشكاليات التواصلية التي تختلف اطرها المرجعية ومسبباتها الرئيسية والتي تكون بدرجات متفاوتة تختلف تبعا لاختلاف الفروقات الفردية بين تلميذ و اخر ، لعل اكثرها هو الشرود الذهني الذي يتطلب من الأستاذ تفعيل مهاراته حتى يتمكن من دمج هؤلاء وزيادة تفاعلهم داخل الصف الدراسي .

كما تبين من خلال النتائج المتحصل عليها ان احدى الدوافع التي تتسبب في وقوع هذه المشاكل هي لغة التواصل سواء اللفظية او غير اللفظية التي تحتاج الى تشارك المعاني بين الطرفين المتصلين سواء تعلق الامر بالكلمات او الالفاظ او الرموز والإشارات وغيرها، ولأن لغة التواصل سلوكية وايمائية يتم تبادلها بين الطرفين فتوحيد لغة التواصل بين الأستاذ والتلميذ باتت ضرورة حتمية وجب مراعاتها حتى يستطيع الأستاذ زيادة التفاعل نظرا لأن غيابه يؤدي إلى عدم تكافؤ العلاقة التواصلية بين الطرفين مهما كان نوع العلاقة الإنسانية أو الاجتماعية التي تربطهما.

كما اثبت نتائج الدراسة ان هناك من العوائق الاتصالية ما يتعلق بالمحتوى الاتصالي للمضمون البيداغوجي الذي اصبح يمثل عائقا على مستوى الرسالة التعليمية والذي أكدته نسبة 70 % من افراد العينة و الذي لا يتماشى مع قدرات التلاميذ المعرفية واللغوية وحتى الجسدية نظرا لطبيعة الاختلافات بين الطلبة بالمقارنة مع طول المقررات الدراسية وصعوبتها، إضافة الى ان طريقة عرضها وايصالها لا يزال يعتمد فيها على الوسائل التقليدية وعلى راسها الكتاب المدرسي والذي اثبتته نتائج الدراسة التي قدرت ب 32.8 % من مفردات البحث والتي تتحكم فيها طبيعة البيئة الصفية سواء الداخلية او الخارجية والتي تختلف اطرها المرجعية وخلفياتها.

3- الإجابة على التساؤل الفرعي الثالث: هل ينسجم الاتصال اللفظي وغير اللفظي في علاقة أستاذ التعليم المتوسط بتلاميذه؟

استنادا الى ما تم التوصل اليه من نتائج من قبل افراد العينة تبين ان الغاية من تحديد العوائق الاتصالية داخل المدرسة الجزائرية هو معرفة حجم الانسجام الذي يحققه أستاذ التعليم المتوسط من وراء اهتمامه بلغته التواصلية سواء اللفظية او غير اللفظية خاصة و ان اللغة أداة قوية تمكن من التواصل و نقل المعاني و المشاعر وكذا الأفكار وايصالها الى التلميذ اذا احسن توظيفها، حيث يعبر عنها عن طريق وسائل

غير لسانية ضمن سياق محدد يكون موجه الى شخص ما [1] وهو متلقي الرسالة التعليمية المتمثل في تلميذ الطور المتوسط.

حيث أثبتت النتائج أن الأسلوب التواصلي غير اللفظي يتم استخدامه بالمساندة مع اللغة اللفظية الصادرة عنه والتي تكون بصفة مقصودة منه حيث قدرت نسبته 61.3 % ضمن السياق الاتصالي الذي يحدث فيه الموقف التواصلي والتي تختلف تبعا لاختلاف الأطر المرجعية المكونة للموقف خاصة وأنه يتعرض لسوء فهم بسبب إصداره لإشارة رمزية ما، ما يتطلب تعديل هذه الرسائل من أجل تجاوز سوء الفهم وتعديل حالة الاتصال بين الطرفين إعتبارا لأنها تتطلب منه مراعاة السياق المكاني والزماني والثقافي وكذا المعياري حتى يستطيع بلوغ هدفه في تحقيق التعلم من خلال الفهم العميق والأصح للرسائل الصادرة منه، وبالتالي و حسب ما تم ملاحظته فإن استخدام الأستاذ للغة غير اللفظية ووعيه بأهميتها في العملية التعليمية من شانه ان يساعد على تفعيل العلاقة التواصلية بين الطرفين المتصلان والتي تضمن استمرارها أو توقفها.

كما أكدت نتائج البحث أن أهمية الاتصال غير اللفظي في العملية التعليمية تكمن في دوره في إيصال الرسائل عن طريق التواصل غير المنطوق الذي يضم مختلف السلوكات والدلالات غير اللفظية كمسافة الحوار بين الطرفين، إضافة إلى حركة اليدين والراس والعين ونبرات الصوت، الجلوس واللباس، التي توحي بالكثير من المعاني مما يختلف تفسيرها باختلاف الموقف الاتصالي القائم بين الأستاذ والتلميذ.

هذه الدلالات غير اللفظية تساهم بشكل فعال في تفسير الرسائل اللفظية الصادرة في شكل الفاظ وعبارات يساعد الاتصال غير اللفظي في فهم معاني رسائلها بشكل صحيح يتم فيها الابتعاد عن التأويلات الخاطئة خاصة وأن تفسير هذه الدلالات غير اللفظية تكون بالنظر الى سياقات الموقف الاتصالي التي تم وضعها من قبل **ألكس ميكيلي** (السياق المكاني، الزماني، الثقافي، المعياري.... الخ).

ما يمكن استخلاصه من خلال النتائج المتحصل عليها من هذه الدراسة ان الاتصال الفظي و غير اللفظي لا يمكن أن يؤديا دورهما في غياب احدهم ، على اعتبار أنها تربطهم علاقة تكاملية فكل منهما يكمل الاخر ، ما يثبت ان انسجام الاثنين في العملية التعليمية أمر ضروري وحتمي حتى يستطيع كل من الأستاذ و التلميذ تجاوز سوء الفهم الذي قد يطرأ في علاقتهما التواصلية ، وأن نقص الانسجام او عدمه في

[1] - Ronald B ; Adler and George Rodman" **Under standing humain communication** " New-York, Holt, Reinhardt and uninston, Inc, third Edition ,1988 ,P103.

عملية التعلم من شانه ان يتسبب في احداث خلل اتصالي بين الطرفين يؤدي الى سوء الفهم او سوء حالة الاتصال بينهما ما يدفع بالعملية التواصلية الى الفشل المؤكد ، و من جهة ثانية نستنتج أنه كلما كانت درجة الانسجام بين الاتصالين مرتفعة كلما كانت العملية الاتصالية ناجحة ورسائلها مفهومة والعكس، كما أن التحكم في درجة الانسجام هذه مرتبطة ارتباطا وثيقا بحجم المهارات الاتصالية التي يمتلكها الأستاذ.

خامسا: استخلاص النتائج العامة

تم استخلاص النتائج التالية من هذه الدراسة:

- أوضحت نتائج الدراسة تفاوت في نسبة حضور الجنسين في هذا العمل البحثي، حيث أرجعت الباحثة السبب في ذلك حسب وجهة نظرها الى ان الاناث كن الأكثر اقبالا على مهنة التعليم نظرا لتلائم هذه المهنة مع مسؤولياتهم و خصوصياتهم، حيث كانت الفئة العمرية الأكثر ممارسة من 30 غلى 40 سنة من بين المبحوثين في هذه الدراسة ، تليها الفئة العمرية الأكثر من 40سنة ، وحسب ما تم استخلاصه من هذه النتائج فإن الفئة العمرية امتازت بطابع شبابي بحكم اندماجه بمختلف التطورات، وكذلك قدرتهم الواسعة والكبيرة على بناء وانشاء برامج تعليمية تتوافق وطبيعة التكنولوجيات الاتصالية الحديثة .

- تبين من خلال نتائج الدراسة ان المؤهل العلمي الأكثر حضورا في هذه الدراسة تمثل في حيازة اغلب المبحوثين على شهادة ليسانس، في هذا الصدد ارجعت الباحثة الدافع في ذلك الى حرص السياسة الجزائرية على توظيف كفاءات علمية تتمتع بمهارات اتصالية قادرة على دفع عجلة العملية التعليمية وكذا

تحرص على تجويدها، حيث نجد ان حيازة شهادة ليسانس على أكبر نسبة لأنها مثلت نسبة مرتفعة من خريجي المدارس العليا التي تكون سياسة توظيفهم بطريقة مباشرة وهو مبرر آخر لارتفاع نسبة حضورهم.

- بينت نتائج الدراسة ان متغير الاقدمية في العمل بالنسبة للمبحوثين مثلت نسبة 37.3 % لمدة العمل التي قدرت ما بين 11 الى 16 سنة حيث ان ارتفاع نسبة مدة العمل تدل على حجم الخبرة المهنية التي يحوز عليها أساتذة التعليم المتوسط والتي تجعلهم أكثر فهما لمحتوى المنهاج وكذلك منحهم الفرصة لبناء علاقات أكثر صلابة وقوة مع تلاميذهم.

- أوضحت نتائج الدراسة تعرض أغلب المبحوثين إلى التكوين البيداغوجي لمدة تزيد عن السنة اشتملت على مقاييس مهمة غطت جميع النواحي التعليمية من تربية عامة وخاصة، مقياس اخلاقيات المهنة وأهميته البالغة في مراعاة الأستاذ لتلاميذ وفق ما يمليه ضميرهم المهني، إضافة غلى مقياس تعليمية المادة بيداغوجيا ومقياس التشريعات المدرسية والتي دلت عليها النسبة المتحصل عليها في هذه الدراسة على تناولها تكوينا بيداغوجيا متنوعا حسب ما تم استحضاره من قبل المبحوثين لذا كانت النسب متقاربة نوعا ما.

- تبين نتائج الدراسة ان النسبة الأكبر من المبحوثين يولون أهمية بالغة لدور الخبرة المهنية في تحقيق المرونة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ والتي اعتبرتها الباحثة عاملا بالغ الأهمية في تحقيق التواصل الفعال وبناء علاقات تفاعلية تمكن الأستاذ من تحقيق الأثر وإقناع التلاميذ، ما يثبت ان قناعة الأستاذ بغياب هذه المرونة الاتصالية كمبدأ رئيسي من شأنه ان يعيق العملية التعليمية ويتسبب في فشلها.

- مما أثبته النتائج في الجدول رقم 14الذي يشير نتائجه إلى حتمية وضرورة التواصل خارج إطار الدرس والذي من خلاله يستطيع الأستاذ توطيد العلاقة بينه وبين طلبته إضافة الى تشجيعهم على تجاوز العثرات وسوء الفهم.

- كشفت نتائج الدراسة ان النسبة الأكبر من المبحوثين أحيانا ما يمنحون فرصة لتلاميذهم لإبداء آرائهم داخل الفصل الدراسي و هو ما يرتبط بمدة اقدمية الأستاذ في مهنته حيث تتماشى عدم منح الفرصة لإبداء الراي مع مدة الأساتذة التي زاولوا مهنة التعليم من 11 إلى 16سنة ، و قد ارجعت الباحثة السبب في هذه النتائج الى شخصية الأستاذ و سماته خاصة و انهم يرون ان سبل اعارة الاهتمام للتلميذ قد يكون عن

طريق تشجيعهم بكلمات محفزة و التي نالت النسبة الأكبر او من خلال الايماءات و التعابير الوجهية التي تظهر على ملامح الأستاذ أو من خلال بعض الحركات التي يقوم بها أثناء الدرس .

- يتضح من خلال نتائج الدراسة ان أساتذة التعليم المتوسط يتبعون أسلوب اتصالي أثناء تقديم الدرس تمثل في استحضار أو مراجعة الدرس السابق ثم شروعهم في انجاز وتقديم الدرس حيث رأوا انه الأسلوب الأكثر نجاعة في زيادة التفاعل ومحاولة دمج واشراك التلاميذ من خلال رجع الصدى الذي يكون بين الطرفان، ما يساعد الأستاذ كقائم بالاتصال في تقييم التلاميذ، في حين أثبتت النتائج أن هذا الأسلوب متوسط القبول نوعا ما من قبل التلاميذ وهو ما مثلته نسبة 72.3 % من مفردات العينة المبحوثة.

- كما بينت نتائج البحث ان المعايير الأكثر استخداما من قبل أستاذ التعليم المتوسط لتقييم التلاميذ اثناء الدرس كان من خلال مشاركة التلاميذ في الدرس و الإجابة على الأسئلة المطروحة من قبل المرسل خاصة و انه يستخدم طرق حديثة للتدريس كان أهمها حسب راي المبحوثين في اعتمادهم استراتيجية المناقشة التي تعتمد في الأساس على الرسائل المتبادلة بين الطرفين و رجع الصدى الذي من شانه ان يدعم و يقوي هذه الاستراتيجية إضافة الى اعتمادهم التدريس التبادلي ، اعتبارا لان العملية التعليمية تواصلية تمثل عنصر تبادل وأمر في غاية الأهمية في إحداث الأثر المرغوب .

- أوضحت نتائج الدراسة ان المبحوثين أحيانا ما يستعينون باللغة العامية داخل الفصل الدراسي وذلك من أجل تسهيل عملية الاستيعاب بجملة الرسائل المقدمة من قبل القائم بالاتصال بشكل سريع مما يساهم في تجاوز سوء الفهم وتحسين حالة الاتصال بين طرفي العملية التعليمية.

- كما اثبتت نتائج هذه الدراسة ان أساتذة التعليم المتوسط أحيانا ما يجدون صعوبة في التواصل مع تلاميذهم والتي ارجعوها الى صعوبات سلوكية وتأديبية بالدرجة الأولى، ربما طبيعة المرحلة التعليمية الحساسة التي يمر بها تلاميذ هذا الطور من تغيرات على اصعدة مختلفة، تليها صعوبات معرفية وأخرى لغوية.

- أوضحت النتائج المتحصل عليها من خلال هذه الدراسة ان أساتذة التعليم المتوسط يتصرفون اتجاه هذه الصعوبات عن طريق إعادة الشرح والتبسيط فيما يتعلق بالصعوبات المعرفية واللغوية، اما الصعوبات السلوكية فقد كانت مواجهتها عن طريق أساليب تخويفية وردعية، وفي مواقف اتصالية أخرى عن

طريق النصح والإرشاد الهدف منها تعديل او تغيير سلوكات التلاميذ و تجاوز الصعوبات التي تعيق العملية التعليمية، نظرا لأن تلاميذ الطور المتوسط يعانون من إشكاليات اتصالية مختلفة داخل الفصل كان أبرزها و اكثرها حسب ما جاءت به نتائج الدراسة إلى اشكاليات عدم الانصات الجيد والشرود الذهني للتلاميذ ، إضافة غلى غموض الخطاب الاتصالي و ضعف المهارات اللغوية لديهم ، ارجعت الباحثة هذه الإشكاليات إلى عدم وضوح المعنى المقصود من الحديث .

- يتضح من نتائج الدراسة ان النسبة الأكبر من المبحوثين يرون أن الدافع الذي يعيق اتصال الأستاذ بتلاميذه راجع إلى عدم الانتباه والتركيز في الموقف الاتصالي إضافة إلى لغة التواصل التي قد تشمل قدرة التلميذ على تفسير معناها بالشكل الصحيح سواء كانت اللغة لفظية أو غير لفظية في هيئة تعابير وجهية أو ايماءات وحركات تعبيرية.

- أثبت نتائج الدراسة أن المحتوى الاتصالي للمضمون البيداغوجي يتماشى مع قدرات التلاميذ بالمقابل نجد ان نسبة 30 % يرون عدم تطابق المحتوى البيداغوجي للمنهاج مع قدرات التلاميذ بسبب طول المقررات الدراسية وصعوبة مناهجها التعليمية حيث يلجؤون في كثير من الأحيان إلى إحداث تعديلات جزئية تساهم من تطوير المهارات الفكرية وتوسيع المدركات العقلية للتلاميذ وفق ما يتماشى وخلفياتهم الثقافية.

- يتبين من خلال الدراسة أن الوسائل التعليمية الأكثر استخداما من قبل أساتذة التعليم المتوسط في الجزائر تتمثل في اعتمادهم الكبير عن الكتاب المدرسي والوسائل السمعية البصرية إضافة إلى وسائل تعليمية أخرى كانت من إبداع المبحوثين بغية تجاوز سوء الفهم وتحقيق الاستيعاب شرط ان تكون هذه الوسائل التعليمية أدوات تواصل فعالة تتماشى والإمكانيات وكذلك وفق ما تسمح به المنظومة التربوية، حيث دلت النتائج المتحصل عليها من خلال هذه الدراسة على أن الوسائل التعليمية المبتكرة من قبل أساتذة التعليم المتوسط تمثل أدوات حديثة .

- يتضح أن أغلب المبحوثين يروأن أن انعكاسات استخدام الوسائل التعليمية على التلميذ هي العمل على زيادة التفاعل بين الأستاذ والتلميذ وكذا التركيز على تسيير عملية الفهم من خلال خلق جو مفعم وملائم للتلميذ لكن بالمقابل اثبتت نتائج البحث المتحصل عليها ان عدم الاستعانة بوسائل تعليمية من شأنه أن يقلل من فرصة بلوغ الأهداف المسطرة من وراء العملية التعليمية وتحد من تفتح التلاميذ على محيطهم الخارجي، إضافة إلى عدم القدرة على الكشف عن الفروقات الفردية التي تكون بين التلاميذ داخل الفصل الدراسي.

➢ كشفت نتائج هذه الدراسة ان أدوار ووظائف المهارات اللغوية في التواصل مع التلميذ تساهم في جذب وجعل التلميذ أكثر تركيزا، تحقق الفهم فهي تعمل على ترجمة وتجسيد الهدف المسطر من خلال المهارات الاتصالية اللغوية واستعمالهم للغة واضحة وبسيطة اثناء شرح الدرس من شانها ان تفتح باب الحوار والمناقشات بين الأستاذ والتلميذ ما يعمل على تجسيد وحدوث الأثر من وراء رجع الصدى بين هذين الطرفين.

➢ أثرت الصعوبات اللغوية للتلاميذ حسب رأي الأساتذة من خلال خلق مشاكل مختلفة كانت بدرجات متفاوتة لكن لا يمكن ان تنكر خاصة وان النتائج المتحصل عليها من خلال هذه الدراسة كانت متقاربة جدا حيث جاءت على الترتيب التالي: عدم امتلاك التلاميذ للرصيد اللغوي، ترددهم في الكلام والحديث وبالتالي ضعف القدرة التواصلية من خلال أفكارهم المتقطعة وعدم قدرتهم على ربط الجمل إضافة الى التأتأة.

➢ بينت نتائج الدراسة المتحصل عليها ان أسباب الاستعانة بالإشارات والرموز داخل الفصل ترجع الى الرغبة القوية في تقريب المعنى والايضاح ولفت الانتباه نظرا لأن التواصل غير اللفظي يمكن من دعم ومساندة اللغة اللفظية المنطوقة من خلال عناصره المتعددة التي يشترط فيها ان لا تتعارض مع ما يتم إصداره من كلمات وألفاظ.

➢ كما أوضحت نتائج الدراسة أن طريقة إصدار الأساتذة لهذه الإشارات الرمزية يكون عن طريق القصد ولأن التواصل خاصية ضرورية في نجاح او فشل التواصل فهو جزء مهم من فهم واستيعاب التلميذ للألفاظ والأفكار، نظرا لأن اللغة اللفظية من دون إشارات ورموز تصبح بلا قيمة ولا أهمية.

➢ أثبتت الدراسة أن 42 % من أساتذة التعليم المتوسط يتعرضون لموقف أو حدث سيء يكون نتيجة سوء فهم بسبب إشارة صدرت منه، بالتالي يعمل جاهدا وبصفته المسؤول الأول والأهم على إزالة سوء الفهم عن طريق تعديله للرسائل وذلك من خلال مراعاة السياقات المكونة للموقف الاتصالي والتي تعتبر أطر مرجعية تؤثر بالإيجاب أو السلب بمعنى حصول الفهم أو عدمه.

➢ يتفق المبحوثين بنسبة 37,7 % على ان تقليص مسافة الحوار بين الأستاذ او التلميذ أمر مهم من شأنه أن يحسن من حالة الاتصال بين الطرفين فهو يلجأ إلى الإشارات الجسدية التي وجب إعطاؤها أهمية

بالغة أثناء التواصل بين الأستاذ وطلبته، أهم ما جاء في هذه النتائج حركة اليدين وكذلك نبرات الصوت وشدته التي ثبت أنها تعمل على نقل الأحاسيس والانفعالات والتعابير وجذب انتباه التلميذ.

- أثبتت النتائج ان وضعية جلوس التلاميذ داخل الصف لها معاني ودلالات مختلفة تفسر من خلال طريقة الجلوس بما في ذلك حالته النفسية والاجتماعية (كالحزن، الفرح، القلق، الملل... الخ)، أيضا هناك من الوضعيات ما يوحي بتربية التلميذ واخلاقه أو عدم اهتمامه بالحصة واللامبالاة فمعاني هذه الجلسات تفسر سيميائيا وفق ما يتم رؤيته.

- أوضحت النتائج أن اسهامات الاتصال غير اللفظي في العملية التعليمية يتضح في القدرة على مساندة اللغة المنطوقة وإتمام المعنى وتوضيحه وتقويته وتأكيده، إضافة غلى مساهمته في تحقيق الانسجام والتوافق بين الأستاذ والتلميذ من خلال تبادل الأفكار والمعتقدات والتفاهم والتفاعل بينهما.

- من بين أكثر المواقف الاتصالية التي تؤدي غلى سوء الفهم لعل أكثرها حدوثا وتكرارا هو طرح الأسئلة المعقدة على التلميذ إضافة غلى التواصل المستمر أثناء الشرح مع فئة معينة من التلاميذ وتجاهل الآخرين، حيث ثبت من خلال النتائج المتحصل عليها ان الطريقة الاتصالية التي تمكن الأستاذ من تجاوز سوء الفهم هو التعامل مع المشكلة وفق طبيعة الموقف الحاصل فليست كل الإشكاليات يلجأ إلى حلها بنفس الأسلوب.

خاتمـــــــــة

خاتمة:

وتأكيدا لما سبق يبقى الاتصال العمود الفقري للمدرسة والذي بدونه لا يمكن لها ان تقوم بالمهام المسندة لها سواء على الصعيد التعليمي أو التربوي أو البيداغوجي، ومن ثم يتعذر عليها تحقيق التأثير المطلوب على الاخرين، حيث ينجم عليه العديد من المشكلات تكون نتيجة لفشل عملية الاتصال واختراقها من قبل أحد ممارسيها والذي يعزى ارجاع سبب عدم نجاحها الى فقدان امتلاك مهارات الاتصال الفعال.

لذا ينبغي على أساتذة التعليم المتوسط منح طلبتهم مهارات لغوية وتواصلية تكون موازية للمحتوى البيداغوجي الذي يقدم لهم، حتى تمكنهم من تجاوز العوائق الاتصالية سواء كانت في شكلها اللفظي او غير اللفظي والتي يتم إصدارها في شكل أفعال وسلوكات يستطيع الطرفان من خلالها إعطاء معاني لهذه الدلالات من خلال تأويلاتهم وتفسيراتهم التي تكون وفق السياقات التي يحدث فيها الموقف الاتصالي بين الأستاذ والتلميذ ، ونظرا لطبيعة العلاقة الارتباطية بين هذين الطرفين والتي تنشط ضمن نسق تواصلي يسمح بنقل وتبادل الأفكار والمعلومات بينهما من خلال رسائل في شكل منبهات تكون في الغالب عبارة عن رموز لغوية (شفهية منطوقة أو مكتوبة)، علامات و اشارات غير لفظية كالصور والحركات تعمل كلها كمنبهات لسلوك المتعلم تثير استجابات وردود أفعال هذا الأخير (تفاعل و رجع الصدى) لكي يتم حدوث التأثير المطلوب (تحقيق التعلم).

وفي الأخير لا يسعنا إلا أن نقول أن فعالية الاتصال بشكل عام والاتصال داخل المدرسة الجزائرية بشكل خاص، يعتمد الى حد كبير على عدد المنبهات المستعملة في العملية الاتصالية، بما يحقق الأهداف الاتصالية و الحصول على مواقف ايجابية، من خلال نجاعة الأساليب الاتصالية المستخدمة داخل هذا التنظيم التربوي من ناحية وبين قدراتهم على فهم الإشكاليات الاتصالية التي تكون بين طرفي العملية التعليمية التي يختلف مصدرها بين ما هو مرتبط بالقائم بالاتصال أو مرتبط بالتلميذ، وأيضا الرسالة او القناة الناقلة لهذه الرسائل التعليمية ولأن الهدف الأساس في نجاح العملية الاتصالية وتجاوز العقبات وزيادة التفاعل الصفي داخل الفصل الدراسي هو تحقيق مخرجات تكون أكثر كفاءة وجودة تضمن تحقيق الغايات وتوطيد العلاقات الإنسانية والتنظيمية بين مختلف مكونات هذا النظام، خاصة وأن عدم استطاعة طرفي العملية التعليمية على تخطي هذه المعيقات ينجر عنها تفاقم المشكلات المدرسية الأخرى .

أ- باللغة العربية

- **الكتب :**

01 . مصطفى محمود أبو بكر و آخرون، **الاتصال الفعال مدخل استراتيجي سلوكي لجودة العلاقات في الحياة و الاعمال**، الدار الجامعية للنشر و التوزيع، ط1، (د. ب) ، 2013.

02. حارث عبود ، نرجس حمدي :"**الاتصال التربوي** " ، دار وائل للنشر و التوزيع ، ط1 ،2009 .

03. أنطوني غدنز ،"**علم الاجتماع**" ، ترجمة فايز الصياغ ، المنظمة العربية للترجمة ، د ط، بيروت ، 2005 .

04. طلعت همام :**سين و جيم عن مناهج البحث العلمي** –دار عمان ، ط1، عمان، الاردن ، 1984

05. عبد الحفيظ سلامة : **وسائل الاتصال و التكنولوجيا في التعليم** ، دار الفكر للطباعة و النشر ، ط1، ، عمان ، الاردن ، 1998 .

06. محمد عاطف غيث: **قاموس علم اجتماع** ، جامعة الاسكندرية ، د ط ، مصر ، دس .

07. عبد الرحمن عزي : **دعوة الى فهم المصطلحات الحديثة في الاعلام و الاتصال** ، الدار المتوسطية للنشر ، ط1 ، تونس ، 2011 .

08. ضياء الدين محمد مطاوع ، حسن جعفر الخليفة : " مهارات الاتصال الفعال "،مكتبة الرشد(مكتبة الملك فهد الوطنية)، ط1،د ب ، 2014.

09. حسن عماد مكاوي ، ليلى حسين السيد:" الاتصال و نظرياته المعاصرة " ، الدار المصرية اللبنانية ، ط4 ، القاهرة، 2003.

10. موريس انجرس : منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية ، تدريبات عملية " نسخة مترجمة ،دار القصبة للنشر، د ط ، الجزائر ،2004.

11. علي اسعد وطفة، علي جاسم الشهاب ، **علم الاجتماع المدرسي (بنيوية الظاهرة المدرسية و وظيفتها الاجتماعية)**"، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع ، د ط ، بيروت ، لبنان ، 2004.

12. نبيل عبد الهادي : **مقدمة في علم الاجتماع التربوي** ، دار اليازوري للنشر و التوزيع ، ط1، الاردن ، 2009 .

13. الكس مكيلي ،"**الوجيز في سيمياء المواقف** " ترجمة . وحيدة سعدي ، منشورات بونة للبحوث و الدراسات ، عنابة ، 2008 .

14. حلمي ساري :" **التواصل الاجتماعي** " ، كنوز المعرفة للنشر و التوزيع ، ط1 ، عمان ،2016.

15. عبد الباسط عبد المعطي، **اتجاهات نظرية في علم الاجتماع**، دار عالم المعرفة ،د ط ، الكويت ، 1982.

16. عبد الله محمد عبد الرحمن: " **النظرية في علم الاجتماع ، النظرية السسيولوجية المعاصرة** " دار المعرفة الجامعية ، د ط ، الاسكندرية ، مصر ، 2006.

17. مي عبد الله ، " **المعجم في المفاهيم الحديثة للإعلام** "، دار النهضة العربية ، ط1، لبنان، 2014.

18 .مسلم عدنان احمد :" **دليل الباحث في البحث الاجتماعي** " مكتبة العبيكان، ط1 ، الرياض ، 2011

19. محمد عبد الكريم الحوراني :" **النظريات المعاصرة في علم الاجتماع – التوازن التفاضلي صيغة توليفيه بين الوظيفة و الصراع**" ، دار مجدلاوي للنشر و التوزيع ، ط1، الاردن ،2007.

20. د. حسين سعد :" **براديغمات البحوث الاعلامية ، الابستمولوجيا ، الاشكاليات ، الاطروحات** " دار المنهل اللبناني ، ط1، دب، 2017 .

21. إحسان محمد الحسن : " **النظريات الاجتماعية المعاصرة دراسة تحليلية في النظريات الاجتماعية المعاصرة** " ، دار وائل للنشر و التوزيع ، ط3 ، عمان ، 2005 .

22. علي اسعد بركات :" **مدخل الى علم الاجتماع** " ،جامعة الشام ،د ط ، د ب ، 2019.

23.ايان كريب : **النظرية الاجتماعية من بارسونز الى هابرماس**، ترجمة محمد حسين غلوم ، عالم المعرفة سلسلة كتب ، المجلس الوطني للثقافة و فنون الآداب ، العدد 244 ، الكويت، افريل 1999.

24. أ لارامي و فالي : " **البحث في الاتصال عناصر منهجية** " ترجمة ميلود سفاري و اخرون ،ديوان المطبوعات الجامعية ،مخبر علم اجتماع الاتصال للبحث و الترجمة ، جامعة منتوري قسنطينة ،2008

25. معن خليل عمر، "**نظريات معاصرة في علم الاجتماع** "، دار الشروق، د ط ، عمان، 1997.

26 . ادوارد تي هول، "**البعد الخفي** "، ترجمة لميس فؤاد، دار الاهلية للنشر والتوزيع، ط1 ،2007.

27. بوجفجوف ف. الزهرة:" **الاتصال الشخصي في عصر الفضاءات الرقمية الإشكاليات و الآفاق** "مخبر دراسات و أبحاث في الاتصال ، دار الايام ، الاردن ،2023 .

28. عبد القادر عبد الجليل :" **علم اللسانيات الحديثة** " ، دار الصفاء ، ط1، عمان ، 2002 .

29. محمد عودة :" **اساليب الاتصال و التغيير الاجتماعي** "،دار المعرفة الجامعية ، د ط ، الاسكندرية ، مصر ، 1998.

30. عاطف عدلي :" **المداخل الاساسية لدراسة علم الاتصال**" ،د د ن ، ج1 ، كلية الاعلام ، جامعة القاهرة،1988.

31. صالح خليل ابو اصبع: "**الاتصال و الاعلام في المجتمعات المعاصرة** " ، دار الدراسات للنشر و التوزيع ، ط1، الاردن ، 1995.

32. مجد الهاشمي :"**تكنولوجيا وسائل الاتصال الجماهيري ، مدخل الى الاتصال و تقنياته** "، دار اسامة للنشر و التوزيع ، ط1، عمان ، الاردن ، 2004.

33. عبد العزيز شرف :" **نماذج الاتصال في الفنون و العلم و التعليم و ادارة الاعمال** "الدار المصرية اللبنانية للنشر و التوزيع ، د ط ، القاهرة ، مصر ، 2003.

34. فؤادة عبد المنعم البكري ،" **الاتصال الشخصي في عصر تكنولوجيا الاتصال** " ، عالم الكتب للنشر و التوزيع ، د ط ، القاهرة ، مصر ، 2005 .

35. سعاد جبر سعيد :" **سيكولوجية الاتصال الجماهيري** " ، دار جبار للكتاب العلمي للنشر و التوزيع ، ط1، عمان ، 2008.

36. ختام العناتي ،علي المعاصرة :"**الاتصال المؤسسي في الفكر التربوي بين النظرية و التطبيق** " ، دار الحامد للنشر و التوزيع ،ط1، عمان ، الأردن ،2007.

37 . نجلاء محمد الصالح،" **مهارات الاتصال في الخدمة الاجتماعية، الأسس النظرية والعلمية** "، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2012.

38. سلمى عثمان الصديق ، هناء حافظ بدوي :" **أبعاد العملية الاتصالية رؤية نظرية و عملية و واقعية**"، المكتب الجامعي الازاريطة ، دط ، مصر ،1999.

39. جمال ابو شنب : **نظريات الاتصال و الاعلام المفاهيم ، المداخل النظرية ، القضايا** "، دار المعرفة الجامعية ، د ط ، مصر ، 2008.

40. عبد الرحيم درويش ، "**مقدمة الى علم الاتصال** "،دار الكتاب للنشر و التوزيع ،ط1،القاهرة ،مصر ، 2012.

41. عبد الرزاق الدليمي :"**الاتصال في القرن الحادي عشر**" ، دار اليازوري العلمي للنشر و التوزيع ، ط1، عمان ، 2015.

42. جيهان احمد رشتى :" **الاسس العلمية لنظريات الاعلام** "، دار الفكر العربي للنشر و التوزيع ، د ط، القاهرة ،1975 .

43. احمد فاروق رضوان،" **العلاقات العامة دراسة حالة موضوعات متخصصة** "دار العالم العربي ، د ط، القاهرة ،2013.

44. مها بنت علي محمد الحربي :"**مهارات الاتصال في ضوء السنة النبوية الشريفة** " ،دار الفكر العربي للنشر و التوزيع ،ط1،مصر ، القاهرة ، 2019 .

45. محمد علي الخوالي : " **الحياة مع لغتين – الثنائية اللغوية** " ،دار الفلاح للنشر و التوزيع ، ط1، الأردن ،1990

46. محمد عقوني :" **مهارات الاتصال** " ، موقع الفريد تكنولوجي ،2023

47. عبير حمدي : " **فن الاتصال الفعال** " ، سما للنشر و التوزيع ، ط1، القاهرة ، مصر ، 2015.

48. مدحت محمد أبو النصر : " **مهارات الاتصال الفعال مع الآخرين** " ، المجموعة العربية للتدريب و النشر ،ط1، القاهرة ، مصر ،2009.

49. عمادة السنة التحضيرية : " **مهارات الاتصال** " الجامعة الالكترونية السعودية ،ط1، 2012.

50. سعد علي زاير و آخرون،" **الاتصال و التواصل التعليمي** " دار الرضوان للنشر و التوزيع، ط1، 2020.

51. عبد الفتاح محمد دويدار، " **سيكولوجية الاتصال و الاعلام** "، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط1، 2014.

52. حميد الطائي ،" **سير العلاقات ، اساسيات الاتصال (نماذج و مهارات)** " ، دار اليازوري للنشر و التوزيع، ط1، عمان .

53. محمد أبو سمرة :" **الاتصال الإداري و الإعلامي** " ، دار أسامة ،ط1، عمان ، 2009.

54. رافدة الحريري ، **فاعلية الاتصالات التربوية في المؤسسات التعليمية** ، دار الفكر ناشرون و موزعون ، ط1، عمان ، 2010.

55. فؤاد القاضي "**السلوك التنظيمي و الإدارة**"، ط1، دار المعارف ، القاهرة ،2006.

56. تقي الدين بلعباس، فيصل بن مبروك: " **فينومينولوجيا الظاهرة الاتصالية، مقاربة ابستمولوجية للأسس و المفاهيم و المناهج** " ، جامعة محمد بوضياف المسيلة ، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، مخبر البحوث و دراسات في الميديا الجديدة ، د س .

57. محمد فتوح محمد سعدات: **مهارات الاتصال الفعال** " شبكة الألولة، ط1،2016.

58. هنري كالري :" **كيف تقرا أفكار الاخرين من خلال حركاتهم** " ترجمة لجنة الترجمة في دار الفاضل ، دار الفاضل للنشر و التوزيع ،ط5، دمشق ،2005.

59. مدحت محمد أبو النصر :" **مهارات الاتصال الفعال مع الاخرين**" ، المجموعة العربية للتدريب و النشر، ط1، القاهرة ،مصر ، 2009.

60. نزار نبيل أبو منشار :" **فن الخطابة و مهارات تطوير الأداء الخطابي** "شبكة ألوكة .

61. محمد محمود مهدلي :" **الاتصال الاجتماعي في الخدمة الاجتماعية** " ، دار الفكر الجامعي، ط1، الإسكندرية ، 2005.

62. حمزة عكاشة :" **لغة الجسد ، اللغة الصامتة ، كيف تقرا أفكار الاخرين من خلال حركة أجسادهم**" ، دار كنوز المعرفة للنشر و التوزيع، ط1 ، عمان ، 2021.

63. عبد القادر الغزالي:" **اللسانيات و نظرية التواصل** "، دار الحوار للنشر و التوزيع ، ط1، دمشق ، 2001.

64. قطوش سامية: " **عولمة الاتصال** " دار الخلدونية، ط1، الجزائر ، 2017.

65. جون لاينز : " **اللغة و المعنى و السياق** " ، ترجمة د . عباس صادق الوهاب ، دار الشؤون الثقافية العامة ، ط1، بغداد ، 1978

66. جيمس بورغ : " **لغة الجسد** " ، ترجمة اميمة الدكاك ، دار الثقافة ، ط1، دمشق ،2015.

67 . يوسف مدن :" **التعلم و التعليم في النظرية التربوية الإسلامية** " ، دار الهادي للنشر و التوزيع ،ط1، بيروت، لبنان ، 2006.

68. عزو اسماعيل عفانة :" **التدريس الصفي بالذكاءات المتحررة** "، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، 2007.

69. خالد محمد الشهري : " **المعلم الناجح ، دليل عملي** "، موقع تعليمنا، الجزائر، 2019 .

70. عماد شاهين :"**مبادئ التعليم المدرسي للأهل و المعلمين** "، دار الهادي، ط1،لبنان ،2009.

71. العيساوي عبد الرحمان محمد :" **الوقاية من الاضطرابات النفسية و سبل علاجها** "، دار أهلا للنشر و التوزيع ،ط1، مصر ، الجيزة ، 2008.

72. عثمان محمد الدليمي : "**مواقع التواصل الاجتماعي** " ط1 ، دار غيداء ، بيروت ، 2019.

73. دلال حسن :" **إدارة الصف الأساليب و الاستراتيجيات** " ، دار الحامد للنشر و التوزيع ط1، 2024

74. أحلام الباز حسن الشربيني :" **لتخطيط للتدريس و مكوناته** " : د.ط ، المركز القومي للامتحانات و التقويم التربوي ، د.س.

75. محمد حسنين العجمي :"**استراتيجيات الإدارة الذاتية للمدرسة و الصف** " ، دار المسيرة ، ط1 ،عمان، 2008.

76. طارق عبد الرؤوف : " **الانضباط لمدرسي و إدارة الصف** " ، مكتبة زهراء الشرق ، ط 1 ، القاهرة ، 2009.

77. برباش :" **مناهج التربية و التعليم** " دار احمد ، ط1، عمان ، 2015.

78. تركي رابح :"**أصول التربية و التدريس** " ، ديوان المطبوعات الجامعية ، ط2، الجزائر ،2015.

79. مراد زعيمي :"**مؤسسة التنشئة الاجتماعية** "، دار قرطبة للنشر و التوزيع ط1،، الجزائر ، 2007

80. زيد الهويدي :"**مهارات التدريس الفعال** " ،دار الكتاب الجامعي ، ط1، العين ، 2002، د ب .

81. محمد الريماوي :" **دليل البيئة المدرسية** " ، د د ن ، وزارة التربية و التعليم العالي ، فلسطين ، 2014.

82. صلاح الدين شروخ:" **علم الاجتماع التربوي** "، دار العلوم للنشر و التوزيع، ط1، الجزائر، عنابة، 2004.

83. الحسن اللحية :" **الكفايات في علوم التربية** " ، د ط ، د س ، د د ن .

84. محمد عيسى الطيطي و آخرون:" **انتاج و تصميم الوسائل التعليمية** " ، دار عالم الثقافة للنشر و التوزيع ، ط1، عمان ، 2008.

85. عبد المحسن بن عبد العزيز ابانمي :" **الوسائل التعليمية مفهومها و أسس استخدامها و مكانتها في العملية التعليمية** " ، مكتبة الملك فهد الوطنية ،،ط1، الرياض ،1414.

86. محسن علي عطية :" **تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال** " ، دار المناهج للنشر و التوزيع ، ط1، عمان ، الأردن ،2008.

87. عبد الفتاح مصطفى غنيمة: **المتاحف و المعارض و القصور وسائل تعليمية** " ، الهيئة العامة لمكتبة الإسكندرية ، د ط ، 1990.

88. عبد الحافظ سلامة :" **وسائل الاتصال و التكنولوجيا في التعليم** " ، ، دار الفكر للنشر و التوزيع، ط6،2006.

89. عبد العليم إبراهيم :"**الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية** " ، دار المعارف ، ط5 ، القاهرة ،1981.

محسن علي عطية :"تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال " ، دار المناهج للنشر و التوزيع ، ط1،2008،عمان ، الأردن .

90. عبد الحافظ سلامة :" **تصميم انتاج الوسائل التعليمية في تربية الطفل** ،" دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع ، ط1، عمان ، 2001.

91. محمد حسن العمايرة :" **المشكلات الصفية السلوكية ، التعليمية ، الاكاديمية** " دار المسيرة ، عمان ، 2010.

92. فاديا أبو خليل :" **إدارة الصف و تعديل السلوك الصفي** " دار النهضة ، بيروت ، لبنان ، 2008.

93. ماجدة الخطابية و آخرون :"**التفاعل الصفي** " دار الشروق ، ط1، عمان ، الأردن ، 2002.

94. دلال حسن الخطيب : " **إدارة الصف الأساليب و الاستراتيجيات** " ، دار الحامد للنشر و لتوزيع ،ط1 ، عمان ن الأردن ، 2024.

95. يوسف قطامي ، نايفة قطامي :" **إدارة الصفوف السيكولوجية** " ، دار الفكر ، ط2، عمان ، 2006

96. محمود محمد الحيلة :" **مهارات التدريس الصفي** "، دار المسيرة، ط3،عمان ، 2009.

97. سمير حسين : " **تطبيقات في مناهج البحث العلمي** " ، دار عالم الكتب ، القاهرة ، 1991.

98. أحمد مرسلي :" **مناهج البحث في علوم الاعلام و الاتصال** " ، ديوان المطبوعات الجامعية ، ط2 ، الجزائر ، 2005 .

99. خير الله عصار، "**محاضرات في منهجية البحث الاجتماعي** "، ديوان المطبوعات الجامعية ، ط1، الجزائر ، 1982.

100 . سعد الدين السي صالح : " **البحث العلمي و مناهجه النظرية** " ، مكتبة الصحابة ، السعودية ، 1999.

101. عبد الرحمن بدوي : "**مناهج البحث العلمي** "، وكالة المطبوعات للنشر و التوزيع ، ط3، الكويت ، 1988.

102. محمد زيدان ، "**البحث العلمي كنظام** " ، دار التربية الحديثة ،ط1، عمان ، 1982.

103. عبد الرحمن سيد سليمان :" **مناهج البحث** " ،عالم الكتب ،ط1،القاهرة ،2014.

104. محمد عبد الحميد:" **البحث العلمي في الدراسات الاعلامية** " عالم الكتب ، ط2 ، مصر ،2004.

105. محمود حسين إسماعيل، **مناهج البحث في اعلام الطفل**" دار الجامعات للنشر القاهرة، مصر ،1996.

106. جوني دانييل "**اساسيات اختيار العينة في البحوث العلمية** " ترجمة طارق عطية عبد الرحمان ، مركز البحوث معهد الادارة الجامعية ، ط1.

107. محمد عبيدات و اخرون: " منهجية البحث العلمي **القواعد و المراحل و التطبيقات**، ، دار وائل للنشر ط2، عمان ،1999.

108. عمار بوحوش، **دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط2، 1985.

109. احمد بدر، "**اصول البحث العلمي ومناهجه**، المكتبة الاكاديمية، ط1، د ب، د س.

110. خالد حامد:" **منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والانسانية** "، دار الجسور للنشر والتوزيع، ط 1، 2008 .

111. إسماعيل إبراهيم : " **مناهج البحوث الإعلامية** " ، دار الفجر للنشر و التوزيع ، مصر ، 2017.

112. الهاشمي بن واضح، " **مطبوعة بعنوان منهجية اعداد بحوث الدراسات العليا (ماستر، ماجيستر، دكتوراه)**، جامعة محمد بوضياف المسيلة ، 2016.

113. عطوان اسعد، يوسف مطر، "**مناهج البحث العلمي** "، دار الكتب العلمية، بيروت، 2018.

114. النوايسة فاطمة عبد الرحمان ، "**اساسيات علم النفس** "دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان،2015.

115. ايهاب عيسى المصري، طارق عبد الرؤوف، "**المقاييس و الاختبارات** "، مجموعة العرب، 2017.

- **الأطروحات و الرسائل :**
  - ✓ **الأطروحات :**

116. الازهر الضيف : **الواقع السوسيوثقافي و علاقته بالمشكلات البيئية** ، اطروحة دكتوراه ، جامعة محمد خيضر ، بسكرة ، 2013-2014

117. أم الرتم سحر : "**مساهمة مؤسسات التنشئة الاجتماعية في تكريس التربية على وسائل الاعلام – دراسة ميدانية على الاسرة ، المدرسة ، الاذاعة نموذجا** "، أطروحة دكتوراه تخصص اتصال و علاقات عامة ، جامعة سطيف ، ،2018-2019

118. لباز بن زيان ، **معوقات العملية الاتصالية داخل المؤسسة التربوية ، دراسة ميدانية لعينة من أساتذة التعليم المتوسط بمدينة الجلفة** ، أطروحة دكتوراه ، تخصص علم اجتماع الاتصال ، جامعة محمد خيضر ، بسكرة ، 2017-2018.

119. مسعود بوسعدية : **استراتيجية الاتصال الاقناعي لدى الأستاذ الثانوي في ظل تطور وسائط الاتصال الحديثة ، دراسة ميدانية لثانويات ولاية جيجل انموذجا** ، أطروحة دكتوراه تخصص دعوة و اعلام ، جامعة الحاج لخضر باتنة 1، 2018-2019.

120. الطاهر اجغيم ، **واقع الاتصال في المؤسسات الجزائرية ،جامعتا منتوري و باجي مختار انموذجا** ، أطروحة دكتوراه تخصص علم اجتماع التنمية ، جامعة منتور ي قسنطينة ،2005- 2006

121. عبد الوهاب بوخنوفة ، **المدرسة ،التلميذ ، المعلم و تكنولوجيا الاعلام و الاتصال التمثل و الاستخدامات ، دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ و المعلمين في الجزائر** ، أطروحة دكتوراه تخصص اعلام و اتصال ، جامعة الجزائر يوسف بن خدة ، 2006-2007

122. نوال بركات :" **انعكاسات استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على نمط العلاقات الاجتماعية ، دراسة ميدانية على عينة من المستخدمين الجزائريين** ، اطروحة دكتوراه تخصص اجتماع الاتصال و علاقات عامة ، جامعة محمد خيضر بسكرة 2016-2017 .

123. البار الطيب :" **البرامج الحوارية السياسية في الفضائيات العربية و تشكيل الفضاء العمومي الجزائري دراسة تحليلية ميدانية** " اطروحة الدكتوراه في علوم الاعلام و الاتصال ، جامعة باجي مختار عنابة ، 2017.

124. فقير صبرينة :"**دور مواقع التواصل الاجتماعي في ارساء العزلة الاجتماعية ، الفايسبوك نموذجا ، دراسة ميدانية على عينة من الطلبة الجامعيين بجامعتي الطارف و سوق اهراس**" ، اطروحة دكتوراه ،

تخصص علم اجتماع الاتصال ، جامعة الشاذلي بن جديد، كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية ، 2023-2024 .

125. سهام ذيب:" **الاتصال عبر الشبكات الاجتماعية في ظل التنوع الثقافي، دراسة تحليلية و ميدانية** " اطروحة دكتوراه ، تخصص الاعلام الثقافي ، جامعة الامير عبد القادر للعلوم الاسلامية قسنطينة ،2022-2023.

126. جمال العيفة :" **الاتصال الشخصي و دوره في العمل السياسي** "أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم الإعلام و الاتصال، جامعة الجزائر ،2006-2007.

127. عومار زين :" **دراسة اضطرابات الاتصال اللفظي و غير اللفظي لدى المصابين بالزهايمر ،دراسة ميدانية (04حالات**" ، أطروحة دكتوراه تخصص علوم عصبية معرفية و العلاج المعلوماتي، جامعة الجزائر 2، أبو القاسم سعد الله ، قسم ارطفونيا 2021-2022 .

128. فاتحي عبد النبي :" **الوضعية المهنية للمعلم في ضوء تدابير الإصلاح التربوي ، دراسة ميدانية على عينة من معلمي المدارس الابتدائية ببعض دوائر فونوغيل ، زاوية كنته ، رقان ، ولاية ادرار** " أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع ، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، قسم العلوم الاجتماعية ، 2015-2016.

129. صلاح العقون " **البيئة المدرسية و علاقتها بالعنف المدرسي عند تلاميذ المرحلة الثانوية دراسة ميدانية ببعض ثانويات دائرتي تقرت و حاسي مسعود بولاية ورقلة** "أطروحة دكتوراه علم الاجتماع ، جامعة محمد خيضر بسكرة ، قسم العلوم الاجتماعية ، تخصص علم اجتماع التربية 2016-2017.

130. صلاح العقون " **البيئة المدرسية و علاقتها بالعنف المدرسي عند تلاميذ المرحلة الثانوية دراسة ميدانية ببعض ثانويات دائرتي تقرت و حاسي مسعود بولاية ورقلة** "أطروحة دكتوراه تخصص علم اجتماع التربية ، جامعة محمد خيضر بسكرة، قسم العلوم الاجتماعية، 2016-2017.

131. أحلام علية :" **التقويم التربوي في المرحلة المتوسطة على ضوء إصلاحات الجيل الثاني** " ، أطروحة دكتوراه تخصص لسانيات تعليمية ، جامعة محمد خيضر ، بسكرة ،2019-2020.

✓ **الرسائل :**

132. سليم حمدان :"**اشكال التواصل في التراث البلاغي العربي** "رسالة ماجيستير في لسانيات الخطاب ، جامعة باتنة ، قسم الادب العربي ، 2008-2009

133. نوال بركات ، **مهارات الاتصال و دورها في العلاقة بين الأستاذ و التلميذ دراسة ميدانية بكلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية بجامعة بسكرة** ،رسالة ماجيستير تخصص الاتصال و العلاقات العامة ، جامعة محمد خيضر بسكرة ،2011-2012

134. سالم بن سليمان بن خميس الغافري ، **معوقات الاتصال بين أعضاء هيئة التدريس و طلبة الدراسات العليا في جامعة السلطان قابوس في سلطنة عمان** ، رسالة ماجيستير ، تخصص الإدارة التربوية ، جامعة اليرموك ، اربد ، الأردن ، 2022

135. باتريشيا قاسم محمد الخصاونة، **مشاكل الاتصال بين طلبة الدراسات العليا و اعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة** ،رسالة ماجيستير ، تخصص الادارة التربوية، جامعة اليرموك،1994

136. رفيقة السعادة : "**التفاعل الرمزي في رواية "اولاد حارتنا " لنجيب محفوظ بالنظر الى جورج هربرت ميد** " رسالة ماجيستير ، جامعة مولانا مالك الاسلامية بمالانج ، قسم اللغة العربية ، 2019

137. نوار بورزق: "**دور مؤسسة التعليم الثانوي في نشر الوعي البيئي دراسة ميدانية بثانوية مصطفى بن بو العيد بالشريعة ولاية تبسة** "، رسالة ماجيستير، تخصص علم اجتماع البيئة، جامعة منتوري قسنطينة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2009

138 . آني حميدة: "**الفاعل الرمزي في نص مسرحية " الحمير " لتوفيق الحكيم بنظرية جورج هربرت ميد** " رسالة ماجيستير، قسم اللغة العربية، جامعة مولانا مالك ابراهيم، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2020

139. لكحل وهيبة :"**الاتصال البيداغوجي استاذ – طالب محاولة لدراسة بعض العوامل البيداغوجية و النفسو اجتماعية** " رسالة ماجيستير ، تخصص علم النفس التربوي ، جامعة باجي مختار عنابة ، 2011-2012

140. فاتن عبد الفتاح محمد العبهري :" **دور الاتصال الشخصي في الحملة الاعلامية لمنظمة اليونيسف ، من وجهة نظر المعلمين (دراسة ميدانية)**" ، رسالة ماجيستر في الاعلام ، كلية الاعلام ، جامعة الشرق الأوسط، 2010-2011

141. بومالي أمينة، "**ازمة الاتصال الشخصي في ظل التكنولوجيا الحديثة في الجزائر، دراسة وصفية تحليلية ، الإعلاميون الجزائريون نموذجا**" رسالة ماجيستير ، تخصص اتصال الازمات ، جامعة يحي فارس ، المدية ،2010

142 . فاطمة الزهراء بوفتة: " الرموز **الدلالية الاجتماعية بين انتاج القيم و تبنيها، دراسة سيميائية تحليلية بمنطقتي العوانة بجيجل و القصبة بالعاصمة أنموذجا** "، رسالة ماجيستير تخصص سيمياء الاتصال ، جامعة الجزائر 3، كلية العلوم الإعلامية والاتصالية، ،2016-2017

143. ريم محمد رسمي أبو الريش :" **العلاقات الاجتماعية بين أعضاء هيئة التدريس في الجماعات الفلسطينية بمحافظة غزة و علاقته بجودة الأداء** " رسالة ماجيستير ، أصول التربية ، كلية التربية ،الجامعة الإسلامية ، غزة ،2016

144. بن ميسية ليلى،"**تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي ، دراسة و تقويم لدى تلاميذ الثالثة متوسط مدينة جيجل نموذجا** "،رسالة ماجيستر ،جامعة فرحات عباس ، سطيف ، الجزائر ، 2010

145. ليندة اومدي : " **الانضباط داخل المؤسسة التربوية و تأثيره على سلوك التلميذ ، دراسة ميدانية ، بمتوسطة حي الملعب بوقرة ، البليدة** ، رسالة ماجيستير ، في علم اجتماع التغير الاجتماعي ، جامعة الجزائر ، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، 2007-2008

146. صفوان بن شتيوي :" **تفاعل الاقران و علاقته بمستوى الطموح الاكاديمي ، دراسة ، ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية ورقلة** "، رسالة ماجستير في علم النفس ، جامعية قاصدي مرباح، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، قسم علم النفس و علوم التربية ، 2013- 2014

147. عائشة قسوم :" **العلاقات المدرسية للتلميذ و انعكاسها على تحصيله الدراسي** " رسالة ماجستير تخصص علم اجتماع التربية ، جامعة الشهيد حمه خضر بالوادي ، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، 2019-20018

148. أسماء محمد إبراهيم ، محمد عبد الباسط :" **مقومات البيئة المدرسية في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة** " رسالة ماجيستير تخصص علم اجتماع التربية ، جامعة حلون ، د س

149. خيرات نعيمة " **تطور المعجم اللغوي لدى التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط**"، رسالة ماجيستير تخصص لسانيات تطبيقية و تعليمية اللغات ، جامعة عبد الحميد بن باديس ، مستغانم ، كلية الادب العربي، قسم الادب العربي ، 2014-2015

150. زين العابدين علي عباس :" **اثر استخدام الفيلم التعليمي في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى أطفال الروضة بعمر 5-6 سنوات** "**دراسة شبه تجريبية في محافظة اللاذقية** " رسالة الماجيستير ، جامعة تشرين ، كلية التربية ، قسم المناهج و طرائق التدريس، سوريا ،2016

151. ضياء عبد القادر او فاشة :" **الاتجاهات نحو استخدام الوسائل التعليمية و درجة استخدامها و صعوبات استخدامها لدى معلمي العلوم في محافظة رام الله و البيرة** " ، رسالة الماجيستير ، جامعة بيرزيت ، كلية الدراسات العليا ، فلسطين ، 2008

152. محمد عزيز محمد سلامة " **درجة التمكين الإداري و علاقته بالانضباط المدرسي لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية و التعليم في (المحافظات الشمالية) في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس** " رسالة ماجيستير ، جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)،كلية التربية ، 2022

➢ **المقالات العلمية :**

153. وحيدة سعدي ، **الاتصال الاسري ،مقاربة اتصالية** ، مجلة دراسات و أبحاث ، جامعة الجلفة ، الجزائر ، العدد06،2012، الثلاثي الأول.

154. العيد هداج ، " **المدرسة الجزائرية و تنمية قيمة المواطنة لدى التلاميذ**"، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف02 . مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، مجلد16، عدد01، 2019.

155. فؤاد مرزوقي : **دور المدرسة في تكوين شخصية الفرد** ، مجلة علوم اللغة العربية و آدابها ، مجلد 13، عدد03 ، 14 نوفمبر 2012 .

156. السعيد بومعيزة :" **الحواجز السوسيو-ثقافية في الاتصال الشخصي** "، المجلة الجزائرية للاتصال ، مجلد11 ، عدد 20، 2008.

157. وحيد سعدي ، **الاتصال في الدراسات الاسرية** ، مجلة الحكمة للدراسات الإعلامية و الاتصالية ، مجلد 5، عدد10، جوان 2017.

158. ايت حبوش :"**دور الاسرة في احتواء افرادها اثناء الكوارث** "، مجلة Route Social Science Educational & ، العدد5،2018.

159. وحيدة سعدي ، **بالو التو مدرسة الاتصال** ، مجلة دراسات، العدد33، الامارات ،2013

160. العيفة محمد رضا :" **سيمياء المواقف كمقاربة منهجية لدراسة الظواهر الاتصالية نحو تصور بنائي تأويلي للاتصال** "، مجلة دراسات و ابحاث المجلة العربية للأبحاث و الدراسات في العلوم الانسانية و الاجتماعية ، مجلد 16 ، عدد01 ، جانفي 2024 ، السنة السادس عشر .

161. باديس لونيس :" **نظرية تفاوض الوجه في الاتصال البينثقافي – قراءة ابستيمولوجية** " جامعة باتنة 1 ، مخبر الدراسات الثقافية و الانسانيات الرقمية (الجزائر) ، مجلة ميلاف للبحوث و الدراسات ، مجلد 08، عدد 02، ديسمبر 2022 .

162. بومالي امينة :" **اثر تكنولوجيا الاتصال الحديثة على الاتصال الشخصي في المجتمع الجزائري** "، كلية علوم الاعلام و الاتصال ، المجلة العلمية لجامعة الجزائر 03 ، مجلد 5، عدد 09، ديسمبر 2017.

163. دحمان خلاص ، "**اهمية الاتصال الشخصي و التعايش الاجتماعي في المجتمع الحضري** " ، المجلة الجزائرية للاتصال ، مجلد 18، عدد25، 03جوان2016

164. الوناس مزياني :" **معوقات الاتصال التربوي في الجامعة الجزائرية ، دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة قاصدي مرباح ورقلة** " ، مجلة دراسات نفسية و تربوية ، عدد07، ديسمبر 2011

165. سعيد بن كراد :"**استراتيجيات التواصل من اللفظ الى الايماءة** "مجلة علامات ،مجلد2004، العدد21، افريل 2004

166. الكس ميكيلي، جان أنطوان كوريلان ، فاليري فيرناندير:" **المعنى و التسييق و السيرورات** " مجلة علامات ، العدد 21 ،2004.

167. عبد الله الحتوك: " **قراءة في علاقة التواصل بالسميولوجيا** " مجلة الفا للدراسات الإنسانية والعلمية، المجلد 2، عدد5، 2022

168. تحريشي عبد الحفيظ ، عمر فاسي :" **أسس العملية التعليمية و أهمية الاتصال اللفظي** "، مجلة دراسات ، مجلد 03، عدد02، 15ديسمبر 2014

169. عكروت فريدة : " **الاتصال غير اللفظي** " مقال منشور عبر الموقع .

170. امال عميرات :" **الاتصال اللفظي و غير اللفظي في مجال الاعلام و الاتصال في بعده التعليمي التربوي** " ، مجلة الدراسات الإعلامية و الاتصالية، مجلد 1، عدد2 ، جوان 2013

171. رباب فهمي احمد عبد العال :" **اثر مهارات التواصل غير اللفظي للأستاذ الجامعي على الجودة المدركة لأدائه التدريسي** " المجلة العلمية للبحوث و الدراسات التجارية ، مجلد 37، عدد03 ،2023

172. عبد القادر مقتيت : **نظرية الاتصال اللغوي غير اللفظي في السنة النبوية** ، مجلة الشهاب ، مجلد 05، عدد 02، رمضان 1440، جوان 2019

173. اباء احمد التجاني عمر عوض :" **الاتصال غير اللفظي و دوره في دعم الاتصال اللفظي بالبرامج الحوارية التلفزيونية** " ، المجلة الدولية للاتصال الاجتماعي ،جامعة عبد الحميد بن باديس ، مجلد 10عدد 04،2023

174. محمد عبد القادر محمد حسانين،" **بعض الصعوبات التي تحول دون تحقيق التواصل المدرسي وسبل مواجهتها** "، مجلة كلية التربية، مجلد109، عدد5، 2020

175. فلاحي كريمة ، رشدي السعيد :" **معوقات العملية الاتصالية عند المنتخبين المحلين و تأثيرها على التنمية المحلية في المجتمع الجزائري** " ، مجلة الأستاذ الباحث لدراسات القانونية و السياسية ، مجلد 2، عدد2، 2019.

176. باديس لونيس:" **ارفنج غوفمان و الظاهرة الاتصالية – قراءة ابستمولوجية في أفكار ه التنظيرية** "، جامعة باتنة 1، مجلة دراسات و أبحاث المجلة العربية في العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، مجلد 1، عدد4، ديسمبر 2018.

177 . لحمادي فطومة : " **السياق و النص** " ،جامعة محمد خيضر ، بسكرة ، مجلة كلية الآداب و العلوم و الإنسانية و الاجتماعية ، العددان 2و 3، جانفي 2008 .

178. خلود جبار : " **السيمياء و التواصل الاجتماعي** " ، جامعة بغداد ، كلية العلوم ، مجلة الباحث الإعلامي ، العدد24-25،2014

179. ميساء صائب رافع : " **السيمياء و التواصل** " ، كلية التربية للبنات ،جامعة بغداد ، مجلة الباحث الإعلامي ، العدد 33-34.

180. د هيثم محمد الطوخي ، نسرين محمد الغني :"**تنمية الثقافة التربوية للمعلم لمواجهة تحولات القرن العشرين**" ، مجلة العلوم التربوية ، العدد الثالث ، ج3،يوليو 2018 .

181. وارم العيد و قر ين العيد :" **العلاقات الاجتماعية السائدة بين طلبة الجامعة عبر الفايسبوك** " مجلة المعيار ، مجلد 24،عدد05 ،2020 .

182. محمد سالم :"**دور المعلم في توفير بيئة مدرسية آمنة في مدارس مديرية تربية الطفيلة** " مجلة مؤتة للبحوث و الدراسات ، سلسلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، مجلد 11، عدد03، 2016.

183. **واقع أدوار معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء الدورات التدريبية المقدمة (دراسة ميدانية)**، مجلة كلية التربية ، جامعة الازهر ، العدد162 ، الجزء الاول ، جانفي 2015

184. محمد الدرج:" **تطوير مناهج التعليم ،معايير علمية متطلبات الواقع ام ضغوط خارجية** "، السلسة الشهرية المعرفة للجميع ، سبتمبر 2005 ،العدد32

185. نعوم فؤاد :"**المدرسة و دورها في تفعيل قيم المواطنة لدى التلميذ في ظل تحديات العولمة** "،مجلة سوسيولوجيا –الجزائر ، مجلد 03، عدد02 ، 01اكتوبر2019

186. حليمة قادري :" **التفاعل الصفي بين الأستاذ و التلميذ في المرحلة الثانوية .دراسة ميدانية بثانويتين من مدينة وهران** " مجلة دراسات نفسية و تربوية ، مخبر تطور الممارسات النفسية و التربوية ، عدد08، جوان 2012

187. زقاوة احمد :" **محددات النجاح الدراسي –مقاربة سوسيو – سيكولوجية** " **دراسات نفسية و تربوية** ، مخبر تطور الممارسات النفسية و التربوية ، عدد 12، جوان 2014

188. حسن بن نفاع الجابري :" **معالم العلاقة بين المعلم و المتعلم عند ابن الأزرق الاندلسي رحمه الله** " مجلة كلية التربية ، جامعة الازهر ، العدد 173،2019

189. بن يوسف دحو :"**مهارا ت التواصل التربوي بين الأستاذ و التلاميذ اثناء حصة التربية البدنية و الرياضية مشاكل و حلول** " ، مجلة العلوم الإنسانية ، جامعة محمد خيضر بسكرة ، العدد46، مارس 2017.

190. ميمونة مناصرية ، منوبية قسمية "**استخدامات تكنولوجيا الاتصال الرقمية في البيئة التربوية** " ، مجلة الرسالة للدراسات الإعلامية ، مجلد 2العدد8، ديسمبر 2018

191. رياض بن عبد الله الشهري :" **تطوير البيئة المدرسية في مدارس التعليم العام في ضوء خبرة المدارس العالمية بمحافظة جدة** " ، المجلة العربية للنشر العلمي ، عدد44 2022

192. عماد حسن يوسف هدهود :" **تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات و انعكاساتها على المؤسسات التعليمية** "، مجلة الشرق الأوسط للعلوم الإنسانية و الثقافية ، المجلد 1،عدد05، 2021

193. تهامي عثماني :"**البيئة المدرسية و دورها في عملية التنشئة السياسية في الجزائر** " ، مجلة الحقيقة، مجلد ، عدد 35، 2016.

194. بن يوسف دحو :" **مهارات التواصل التربوي بين الأستاذ و التلاميذ اثناء حصة التربية البدنية و الرياضية ، مشاكل و حلول** "، مجلة العلوم الإنسانية ، جامعة محمد خيضر بسكرة ، العدد 46،مارس2017.

195. محمد غالم :" **اصلاح عملية التقويم في مناهج التعليم المتوسط من خلال المستندات التربوي** " ، مجلة آفاق علمية ، المجلد 11، العدد04، سنة 2019

196. حاجي بوغالي ، حواطي امال :" **التسرب المدرسي في المجتمع الجزائري ، الأسباب و العوامل** " ، مجلة الرسالة للدراسات و البحوث الإنسانية ، المجلد 7، العدد02، افريل 2022

197. فؤاد محمد بركات ، محمود دويك:" **مميزات استخدام السبورة التفاعلية في العملية التعليمية و اتجاهات المعلمين نحوها كأداة تعليمية**"، المجلة العربية للنشر العلمي ، العدد11، 12سبتمبر 2019

198. مفلحة :" **الرحلات التعليمية كإحدى الوسائل التعليمية و التعلمية لترقية تعليم اللغة العربية** " ،مجلة العربية ،مجلد 07، عدد01،2015

199. حنان بشتتة ، حميزي وهيبة :" **استخدام الانترنت في التعليم** " مجلة البدر ، بشار ، مجلد11، عدد04، افريل 2018

200. صونيا القاسمي :" **مساهمة تكنولوجيا التعليم في تحسين العملية التعليمية** " ، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، مجلد ، عدد 52،ديسمبر 2019

201. يمينة شيكو :" **خصائص الوسائل التعليمية و دورها في تحسين عملية التعليم و التعلم** " ، مجلة التربية و الابستمولوجيا ، مجلد03،عدد05، ديسمبر 2013

202. بوفلجاوي علي و آخرون :" **أهمية الوسائل التعليمية في تحسين عملية التعلم وفق المناهج التربوية الحديثة** " ، مجلة إشكالات في اللغة و الادب ، مجلد 10، عدد01، 2021

203. محمد عمر عبد المومن :" **معوقات استخدام معلمي التربية المهنية للوسائل التعليمية في عملية التدريس من وجهة نظرهم انفسهم و علاقتها ببعض المتغيرات** " مجلة دراسات إنسانية و اجتماعية ، المجلد09، عدد03، وهران ، جوان 2020

204. سلمان بن عابد الجهني ، نايف بن عابد الزارع :" **معوقات استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم للوسائل التعليمية المساندة في تدريس القراءة** " المجلة الدولية التربوية المتخصصة المجلد3 العدد10تشرين أول 2014،

205. مها عماد الدين احمد محمد :" **مقومات الضبط المدرسي بإدارة مدارس مرحلة التعليم الأساسي بمصر** "، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية و النفسية ، العدد 12، الجزء 03، 2019

206. عصام محمد عبد القادر :" **المناخ التعليمي الفعال من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس و طلابهم (تصور مقترح)** "، جامعة الازهر ، مجلة التربية ، العدد194، الجزء 1، افريل 2022

207. هنوده علي ، جابر نصر الدين ، :" **دور التفاعل الصفي في تحقيق الأهداف التربوية و التعليمية داخل المؤسسة الجزائرية** "، مجلة العلوم الإنسانية ، العدد48، سبتمبر 2017

208. فطيمة الزهراء حوتية، عفيفة حوتيه، " **تقنيات ادوات البحث العلمي في جمع البيانات** "، مجلة الباحث للعلوم الرياضية والاجتماعية، جامعة الجلفة، عدد خاص

209. بشتة حنان ، بوعموشة نعيم :" **الصدق و الثبات في البحوث الاجتماعية** "، مجلة دراسات في علوم الانسان و المجتمع ، جامعة جيجل ، مجلد 03، عدد02، جوان 2020

210. فتيحة بودلال ، محبوبة موراس :" **دراسة تقييمية لقياس الخصائص السيكو مترية (الصدق، الثبات)** "، مجلة ضياء للبحوث النفسية و التربوية ، مجلد01، عدد02،جانفي 2021

211. مباركي خمقاني ، **اساليب و ادوات تجميع البيانات** ، جامعة قاصدي مرباح ، مجلة الذاكرة ، مخبر التراث اللغوي و الادبي في الجنوب الشرقي الجزائري ، العدد التاسع ،جوان 2017

212. العليان نرجس قاسم مرزوق. "**استخدام التقنية الحديثة في العملية التعليمية.**" م .ا .الرياض. مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والانسانية جامعة بابل. العدد 42. 2019

➢ **الملتقيات والمؤتمرات والندوات :**

213 محمد خليل ابودف، **الاتصال التربوي في السنة النبوية**، مؤتمر الحوار والتواصل التربوي، الجامعة الإسلامية، كلية التربية ،2011

214. وسام بوعظم، سارة مسعي :" **المشاكل التي تعاني منها المدرسة الجزائرية** ، الملتقى الوطني حول المدرسة الجزائرية والإشكاليات و التحديات، جامعة الوادي

215. بالراشد نبيل ، بن الطاهر عماد :" **جودة مهارات المعلم** " الملتقى الوطني الثالث، جودة التعليم في المدرسة الجزائرية " كمدخل للتميز" ديسمبر 2018، مداخلة منشورة

216. فاطمة حسناوي :"**مساهمة تكنولوجيا المعلومات في العملية التعليمية لتحقيق جودة في التعليم العالي** " ملتقى وطني حول دور الرقمنة في التعليم العالي ، جامعة الجزائر 1،مجلة الجزائرية للعلوم القانونية و السياسية / مجلد 57، عدد5،2020

217. محمد عبد العزيز :" **الكتاب المدرسي ووظائفه التعليمية و التعلمية** " اعمال الملتقى الوطني

218 . علي لطفي ، داود قشمر :" **تفعيل التقنيات التعليمية الحديثة و الصعوبات التي تواجهها بالمدارس الحكومية في محافظة قلقيليه من وجهة نظر معلمي و طلبة الصف العاشر الأساسي** " المؤتمر العلمي العربي الخامس لأبحاث الموهبة و التفوق في الوطن العربي ، التعليم ووسائل الاتصال و تكنولوجيا المعلومات ، ط1عمان ، 2017

219. سليمان المزين ، سامية إسماعيل سكيك:" **التواصل الصفي و علاقته بمشكلات الانضباط الصفي في المدارس الثانوية بمحافظة غزة في ضوء بعض المتغيرات** " مؤتمر الحوار و التواصل ، الجامعة الإسلامية ، كلية التربية ، فلسطين ، 2011

220. الموسوي عبد الله :" **التعليم و تحديات القرن الحادي و العشرين** "، المؤتمر العلمي الأول ، جامعة مؤتة ، الأردن، 2020

221. نادية عاشور و آخرون: " **منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية** "، دليل الطالب في انجاز بحث سوسيولوجي ، مؤسسة راس الجبل للنشر و التوزيع ، اشغال الندوة العلمية ، يوم 05 ماي 2016

5-المراسيم و الوثائق :

222. وزارة التربية الوطنية: "**القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-06 المؤرخ في 23جانفي 2008**"، عدد خاص فيفري 2008 المرجعية العامة للمناهج التربية رقم 05-04 المؤرخ في 23يناير 2008، اللجنة الوطنية للمناهج،2009

223. وزارة التربية الوطنية:" **مناهج مرحلة التعليم المتوسط** " ، الاطار العام لمنهج التعليم المتوسط،2016.

224. موسوعة التشريع المدرسي الجزائري :" **القانون التوجيهي للتربية الوطنية** " 23جانفي 2008، تاريخ التصفح : 09جويلية 2024، زمن الصفح 50: 17

225. وزارة التربية الوطنية:" **مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط**" ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر

226. اللجنة الوطنية للمناهج :" **مناهج مرحلة التعليم الابتدائي** " وزارة التربية الوطنية ، الجزائر ، 2016

➢ **المقابلات :**

227. مقابلة مع السيدة (ل ع) مستشارة التوجيه والارشاد المدرسي، بمتوسطة قويسم عبد الحق سوق اهراس، 29 ماي 2024، الساعـة : 00: 09.

228. مقابلة مع السيدة (م خ)، مستشارة التوجيه والارشاد المدرسي، بمتوسطة كافي السعيد سوق اهراس، 13 ماي 2024، الساعـة : 00: 09.

229. مقابلة مع السيد (م ر) ، مدير متوسطة قويسم عبد الحق سوق اهراس، 29 ماي 2024، الساعـة: 11:00.

230 . مقابلة مع السيد (ص س) ، مدير متوسطة بوشواطة إبراهيم سوق اهراس ، 22ماي 2024، الساعة 00: 14.

7- المحاضرات:

231. منصوري خيرة مونية "محاضرات في مقياس ادارة المنظمات الصحية"، كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و المالية و علوم التسيير جامعة عبد الحميد ابن باديس ، سنة 2021-2022 ، ص 61

ب- المراجع باللغة الأجنبية

➢ **الكتب**

232. Edgard Morin " **la méthode , la nature de la nature** " éditions seuil,1977 .

233. Jean-François Dortier : "**La Communication appliquée aux organisations et à la formation** " ed Démos ; France ;1998 .

234. Richard Arcand, Nicoule Bourbeau, **la communication efficace**, de Boeck université, paris ,1996.

235. Vivianne ismbert jamati : **« sociologie de l'école in Maurice debesse et goston mialaret des science pédagogiques** ", a pects soucieux de l'éducation , p u f , paris .

236. Delamater John D. and Daniel. J Myers ; **social psychology** ;6 th Ed 2007(Belmont ;CA :Thomson wads Worth) .

237. Haz Joas et Didier ; George Herbert Mead**. Une revilation contemporaine de sa pensee ; Rament économici** ; paris 2005.

238. Yves Winkin "**la nouvelle communication** " éditions du seuil,1981.

239. Michel Josien," **Techniques de communication interpersonnelle (analyse transactionnelle, école de palo alto, pnl**) Eyrolles, saint germain, paris ,2004.

240. P, watzlawick et les autres,**"une logique de la communication** " , le seuil , 1979 .

241. Jurgen ruech, Gregory Bateson," **communication et société**" éd, orig , the social matrix of psychiatry ,paris ,seuil ,1996.

242. Dominique picard," **L'école de Palo alto** " 3eme édition , France , 2020 .

243. Alex muccheilli**, la nouvelle communication épistémologie des sciences de l'information – communication "**, Armand colin, paris ,2000.

244. Réda khelassi **: la communication** , Edition Houma , Alger ,2014.

245. Bruno Joly.(2010) , " **la communication** " Eurl international Blue pages de Boeck Université , Belgique .

246. Philippe cabin , Jean-François dortier, **La communication état des savoirs** ,éditions sciences humaine, 3eme éditions ,France,2008 .

247. ECO.U " **LA STRUCTURE ABSENTE**" édition Mercure de France, paris.

248. Mayers .E . Gail" **les base s de communication interpsonnelle**", 1984.

249. Rodolphe Ghilione : **L'homme communiquant**. EDITIONS ARMAND COLIN .1986.

250. Sergo Moscovici, **psychologie social des relations** a autrui, collection fac, psychologie, Edition Nathan ,1994.

251. ALEX MUCCHILLI " **influence, persuader, motiver** " Armand colin, France ,2009.

252. Nathalie parent : **la communication interpersonnelle en santé**, presses de l'université Laval, canada, Québec ,2019.

253. Philippe Cabin, Jean –François: **la communication état des savoirs** ", sciences humains éditions 2008.

254. Dominique Walton, " **penser la communication** " Maury Euro livres ,1998.

255. Philippe Meirieu, " **la question de l'identité de la formation culturelles des enseignantes et de enseignants** ", pour une formation culturelle des enseignants, université Lyon 2

256. Marc Durand, Luc ria ; Éric flavien"**la culture en action des enseignants** " revue des sciences de l'éducation ,2002

257.Wilson, Hk Cotgrave, A, " **Factors That influence surdents satisfaction with theire physical Learning environnements** " structural Survey ,2016.

258. Miguel Zavala. Nick Henning : "**the rôle of political éducation in the formation if teachers as community organiers** " urban eduction.

259. Vivianne Isambert jamati :" **sociologie De l'école in Maurice debesse et goston mialaret , traité des science pédagogiques**" aspects soucieux de l'éducation ,p .u.f ,paris ,1974.

260. Wilkinson. C. Cave. E, "**Teaching and managing inceperarable activities schools "**, croom helm London .

261. Mathien guidér: " **Méthodologie de la recherche** , édition ellipses ,paris,2007.

262. Mathieu Guidér : **" Méthodologie de la recherche**" édition ellipses , paris ,2007.

263. Tanaya mohanty, **sampling and its types** , depertement of sociology . utkal university,2022 .

264. Ronald B ; Adler and George Rodman" **Under standing humain communication** " New-York, Holt, Reinhardt and uninston, Inc, third Edition ,1988.

- **الأطروحات و الرسائل :**

✓ **الأطروحات :**

265. Annie doré-cote, "**Relation entre le style du communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la troisième**

secondaire" doctorat en éducation, université du Québec à Montréal, mars , 2007.

✓ **الرسائل:**

266. Jean-René la pointe : " **les stratégies de communication non verbale dans la dynamique d'une classe du primaire**" université du Québec, mai,2010.

267. Fredson Soares dos Reisda Luz : **the relation ship between teachers and students in the classroom communication lenguage teaching approach cooperative Learning strategy ti improve Learning**, mémoire de maitrise, départements des arts et méthodes d'enseignement, Bridgewater state université, American.2015.

268. Barriere- Boizumault Magali, **les communications non verbales des enseignants d'éducation physique et sportive, formes et fonctions des CNV, croyances et réalisation effective des enseignants, ressenti des effets par les élèves** " université Claude Bernard, novembre,2013

269. Jean-Curt Keller,**"le paradaxe dans la communication implications épistémologique et usages thérapeutique philosophie**" université Paul Verlaine – Metz ,2006.

➢ **المقالات**

270. Munjunatha, N " **Descriptive research**" journal of emerging technologies and innovative research, volume 6. ISSUE 6. JUNE.2019

271. Jovan basic, Bojana sekulic," **Politics in the classroom Knowledge** » international journal, vol 60 .1

272. Coffelt. T. A. Grauman, D, Smit, F.L.M.B : " **Employers per- spectives on workplace communication skills the meaning of communication skills, Business and Professional communication** ", Quarterly,(82) .

273.Shalini Saxen, **Rôle of communication skills**, world journal of English language, vol 12, n03,2022, special Issue.

274. Souad Rafiq : **LA GESTION DES CIMMUNICATION PAR LE CINTEXTE** " revue unternational des affaires et des stratégies économique, IJBES, vol6.

275. Soumya verma et les autres : "**sampling typology and techniques** " international journal for scientific research , vol 5. issue 09. january 2017.

➢ **القواميس :**

276 .la rousse .fr/ dictionnaires/français.

➢ **المواقع الالكترونية :**

277 . Https://a r m wiki pedia .org /wikia
.278 Https:// mawdoo3.com
279 . ar. Wiki pedia.org/wiki.
280 .https://fr.scribd.com
281 .w.w.w. alarabiya. Net
282 w.w.w .edu.ege.ch/dip/fin/ l'approche sémiologique pdf
283 Www dlokal/libary/0 /104908
284 .www.nok6a.met
285 .Https : // e-biblio . univ-mosta .dz
286 .teaching academy 2021.com
287 .Https://academics.su.edu.krd/public
288 .https : // midadcenter .com
289 .www.hespress:com
290 .https://www.minskole.no
291 www.tachri3.com
292 www. Mawdoo3.com
293 .https://uomustansiriyah.edu.iq/media/lectures
294 .www.schoolizer.com .

الملاحـــق

الملاحق

الملحق رقم 01: استمارة الاستبيان

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باجي مختار عنابة

كلية الآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علوم الاعلام والاتصال

استمارة بحث لأطروحة دكتوراه بعنوان

المشكلات الاتصالية في المدرسة الجزائرية – مقاربة اتصالية –

دراسة ميدانية لعينة من المتوسطات بمدينة سوق اهراس

اطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث في علوم الاعلام والاتصال

تخصص: اتصال تنظيمي

إعداد طالبة الدكتوراه:

– غدامسي فاطمة الزهرة

إشراف الدكتورة:

– وحيدة سعدي

في إطار التحضير لشهادة الدكتوراه الطور الثالث حول موضع" المشكلات الاتصالية في المدرسة الجزائرية – مقاربة اتصالية –" نرجو منكم تكرما الإجابة بكل دقة وموضوعية على الأسئلة والعبارات الواردة في الاستبيان.

ملاحظة :

- **المعلومات سرية واستخدامها لغرض البحث العلمي.**
- **إمكانية الإجابة على أكثر من احتمال إذا كان يخدم البحث العلمي.**
- **ضرورة الاجابة على جميع الاسئلة الواردة في الاستبيان.**

المحور الأول: محور البيانات الشخصية المتعلق بالأستاذ

1/- **الجنس:** أنثى ☐ ذكر ☐

2/- **السن** :أقل من 30 سنة ☐ من 30 إلى 40 سنة ☐ أكثر من 40 سنة ☐

3/ **المستوى الدراسي:** ليسانس ☐ ماستر ☐ دراسات عليا ☐

4/- **مدة الأقدمية في العمل:**

أقل من 5 سنوات ☐

ما بين 5 إلى 10 سنوات ☐

ما بين 11 إلى 16 سنة ☐

أكثر من 16سنة ☐

5/-أثناء اختيارك أو نجاحك كأستاذ تعليم متوسط هل سبق و أن خضعت إلى تكوين بيداغوجي؟

نعم ☐ لا ☐

6/- إذا كان إجابتك بنعم . ما هي مدة التكوين التي استغرقتها قبل مزاولة المهنة ؟

شهر ☐ سنة ☐ أكثر من سنة ☐

اخرى تذكر.....

7 /- حسب تجربتك، ما هي طبيعة المقاييس التي تمت دراستها أثناء التكوين ؟

.....

المحور الثاني : تأثير المهارات الاتصالية للأستاذ كقائم بالاتصال على العملية التعليمية

8/-هل تمنحك الخبرة التعليمية مرونة في الاتصال بتلاميذك

نعم ☐ لا ☐

9/- هل ترى أن تواصلك خارج إطار الدرس ضروري ؟

نعم ☐ لا ☐

10/- إذا كانت إجابتك بنعم، لماذا في اعتقادك يتم التواصل مع تلاميذك خارج إطار الدرس ؟

تشجيع التلاميذ على تجاوز العثرات ☐

تقديم شرح إضافي حول الدرس المقدم ☐

الإرشاد والتوجيه ☐

تقديم مساعدة في حل مشكلة ما ☐

توطيد العلاقة التواصلية بين الأستاذ والتلميذ ☐

تجاوز سوء الفهم ☐

أخرى تذكر :.....

11/- هل ترى أنك من الأساتذة الذين يمنحون للتلميذ فرصة لإبداء رأيه ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

12/ ما هي حسب رأيك سبل إعارة الاهتمام للتلميذ عند تحدثه ؟

التعبير بإيماءات الانتباه ☐

التشجيع بكلمات محفزة ☐

عدم مقاطعته ☐

أخرى تذكر .....

13/- ما هو رد فعلك عند عزوف التلاميذ عن الاستماع ؟

- التحدث معهم بتعقل وروية ☐
- محاولة لفت انتباههم إلى الدرس بأساليب اتصالية حديثة ☐
- القيام بمعاقبتهم و تأديبهم ☐
- محاولة امتصاص الفوضى باستخدام إشارات غير لفظية ☐

أخرى تذكر.....

14/- اثناء تقديم الدرس، ما هو الأسلوب الاتصالي الأنجع ؟

- طريقة السؤال و الجواب ☐
- عرض الإشكال و الشروع في الشرح مباشرة ☐
- مراجعة الدرس السابق ثم الشروع في الدرس الجديد ☐
- استخدام أسلوب العصف الذهني ☐
- تحفيز التلاميذ باستخدام المكافآت ☐

أخرى تذكر .....

15/- ما هو تقييمك لنسبة تقبل تلاميذك للأسلوب الاتصالي المطبق اثناء تقديم الدرس؟

قوية ☐ متوسطة ☐ ضعيفة ☐

16/- ما هي معايير تقييمك ؟.....

.....

17/-هل سبق و أن قدمت طريقة جديدة لتواصل مع تلاميذك؟

نعم ☐ لا ☐

18/- إذا كانت الإجابة بنعم ،ماهي هذه الطريقة ؟و لماذا استعنت بها ؟.....

.....

19/- هل تستعين باللغة العامية أثناء تقديم محتوى ما لتلاميذك ؟

☐

دائما أحيانا نادرا

20/- لماذا قد تلجأ إلى استخدام اللغة العامية أثناء شرحك للدرس ؟

لغة تخاطب التلاميذ في بيئتهم

تسهل عملية الاستيعاب بشكل سريع

مصطلحات اللغة الفصحى معقدة و تحتاج إلى تبسيط

التلميذ اعتاد على اللغة العامية

أخرى تذكر :.....

المحور الثالث :العوائق الاتصالية التي يواجهها أساتذة التعليم المتوسط

من ناحية المرسل و المستقبل :

21/-في اعتقادك ، هل تجد صعوبة أثناء التواصل مع تلاميذ صفك ؟

دائما أحيانا نادرا

22/- حسب رأيك ، ما هي هذه الصعوبات؟

صعوبات لغوية صعوبات سلوكية وتأديبية صعوبات معرفية

23/- كيف يكون تصرفك إزاءها ؟.....

.....

24/- حسب اعتقاد ك ، هل تتمثل الاشكاليات الاتصالية لتلاميذك في :

عدم الانصات الجيد صعوبة الفهم الشرود الذهني

ضعف المهارات اللغوية فقدان الدافعية في التعلم

عدم التركيز على التغذية الراجعة ☐ غموض الخطاب الاتصالي ☐

ضعف استخدام الوسيلة التعليمية ☐ عدم ملائمته مع المحيط الخارجي ☐

25/- حسب رأيك ، ما الذي يعوق اتصالك بتلاميذك ؟

الإرهاق والمرض ☐ لغة التواصل ☐

الفارق المعرفي ☐ الفارق العمري ☐ ظروف التلميذ الاجتماعية ☐

عدم الانتباه والتركيز في الموقف الاتصالي ☐ عدد التلاميذ في القسم ☐

من ناحية مضمون الرسالة:

26/- حسب رأيك ، هل يتماشى المحتوى الاتصالي للمضمون البيداغوجي مع قدرات التلاميذ ؟

نعم ☐ لا ☐

27/- في حالة الإجابة بلا .ما هي تحفظاتك على المحتوى الاتصالي للمضمون البيداغوجي ؟.....

28/- هل حدث و أن قمت بتعديلات في محتوى المنهاج ؟

نعم ☐ لا ☐

29/-إذا كانت الإجابة بنعم. ما هي الطريقة أو الأسلوب الذي تعتمده لإحداث التعديل على الرسالة الاتصالية ؟

أسلوب التعديل الكلي ☐ أسلوب التعديل الجزئي ☐

من ناحية الوسيلة :

30/- ما هي أكثر الوسائل التعليمية المستخدمة من قبلكم ؟

الصور التعليمية ☐ الكتاب المدرسي ☐ أجهزة العرض الضوئي ☐

الوسائل السمعية ☐ الوسائل السمعية البصرية ☐

أخرى تذكر .....

31/- هل سبق لك و أن اعتمدت على وسائل تعليمية من إبداعك لتحقيق الفهم ؟

نعم ☐ لا ☐

32/- في حالة الإجابة بنعم، هل هي وسائل تعليمية ؟

تقليدية ☐ حديثة ☐

33/- ما هي حسب رأيك انعكاسات استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة على التلميذ ؟

إشراك جميع حواس التلميذ (زيادة التركيز) ☐ زيادة خبرات التلميذ ☐

ترسيخ المعلومات في ذهن التلميذ ☐ إكسابه مهارات تقنية ☐

تحفيزه على الاستيعاب ☐ قتل الملل و الرتابة ☐

خلق جو مفعم و ملائم للتلميذ ☐ تيسير عملية الفهم ☐

زيادة التفاعل بينك و بين التلميذ ☐

أخرى تذكر .....

34/- حسب اعتقادك هل عدم استعانتك بوسائل تعليمية يقلل من فرصة:

. بلوغ الأهداف المسطرة من وراء العملية التعليمية ☐

- القدرة على مواجهة التحديات العلمية و التكنولوجية ☐

- توسيع و اثراء الخبرات المكتسبة ☐

- تطوير المكتسبات القبلية ☐

- إثارة دافعية التلميذ للتعلم ☐
- الحد من الخيال المعرفي ☐
- زيادة وتوسيع المعارف ☐
- تفتح التلميذ على المحيط ☐
- الكشف عن الفروقات الفردية للتلاميذ ☐

المحور الرابع : انسجام الاتصال اللفظي و غير اللفظي في علاقة الأستاذ و التلميذ

35/- ما هي حسب رأيك ادوار المهارات اللغوية في التواصل مع التلميذ؟

- نقل الأفكار والمعلومات ☐
- جذب وجعل التلميذ أكثر تركيزا ☐
- تحقيق الفهم ☐
- انسجام الاتصال بين الأستاذ والتلميذ ☐

36/- أثناء شرحك للدرس هل تستعمل عادة ؟

لغة واضحة بسيطة ☐ لغة علمية متخصصة ☐

37/- ما هي حسب اعتقادك الصعوبات اللغوية لتلاميذك؟

التأتأة ☐ عدم القدرة على ربط الجمل ☐ الأفكار المتقطعة ☐ التردد في الكلام ☐

عدم امتلاك الرصيد اللغوي ☐

أخرى تذكر .....

38/- ما هي الأسباب التي تدفع بك للاستعانة بالإشارات داخل الفصل الدراسي ؟

إيصال الرسائل ☐ تقريب المعنى ☐ الإيضاح ☐ طبيعة الموقف الاتصالي ☐

لفت الانتباه ☐ ترسيخ المعلومة ☐

أخرى تذكر .....

39/- هل إصدارك لهذه الاشارات يكون بشكل ؟

عفوي ☐ مقصود ☐

40/-هل حدث و أن أسئ فهمك بسبب إشارة صدرت عنكم؟

نعم ☐ لا ☐

41/- كيف تصرفتم إزاء سوء الفهم ؟

تعديل الرسالة ☐

استخدام قناة غير لفظية بديلة ☐

أخرى تذكر .....

42/-هل ترى أن تقليص مسافة الحوار بينك و بين تلاميذك ؟

مهم ☐ مهم جدا ☐ لا اعرف ☐

43/-أي من الأساليب الاتصالية غير اللفظية أكثر استعمالا أثناء تواصلك مع طلبتك ؟

حركات اليدين ☐ الراس ☐ العين ☐ الابتسامة ☐ الصوت ☐

44/- حسب تجربتك التعليمية ، هل توحي وضعية جلوس تلميذك لدلالات معنى ما ؟

نعم ☐ لا ☐

45/- إذا كان الإجابة بنعم .كيف يكون تفسيرك لها ؟.....

.....

46/- حسب الرؤى البيداغوجية يؤدي الصوت الوظائف التالية :

- يجذب انتباه التلميذ ☐
- ينقل الأحاسيس و الانفعالات و التعابير ☐
- يحافظ على المعنى ☐

يختزل لمسافة بينك و بين التلميذ ☐

أخرى تذكر.....

47/- حسب رأيك . يساهم الاتصال غير اللفظي في خلق :

- الانسجام و التوافق بين الاستاذ و التلميذ ☐
- تحقيق الفهم الصحيح ☐
- التقرب من التلميذ ☐
- تكملة للغة اللفظية ☐

أخرى تذكر .....

48/ - من المواقف الاتصالية التي أدت الى سوء الفهم:

- عدم احتساب اجابة صحيحة للتلميذ ☐
- طرح اسئلة معقدة على التلميذ ☐
- استخدام لغة اجنبية اثناء الشرح ☐
- التواصل المستمر للأستاذ مع فئة معينة من التلاميذ و تجاهل الاخرين ☐

أخرى تذكر .....

49/- كيف حاولتم تجاوزها بالاتصال ؟.....

50/ – ما هي اقتراحاتك كأستاذ لتعزيز الموقف الاتصالي الفعال أثناء العملية التعليمية في المدرسة الجزائرية..... .....

.....

الملحق رقم 02: شبكة الملاحظة

التاريخ :.....
الزمن :.....

المادة:.....

مكان الملاحظة:.....

أهداف الملاحظة:

***بالنسبة لأداء الأستاذ:**.....

***بالنسبة لسلوك التلميذ:**.....

		المؤشـــــــــــرات	المقياس		الملاحظة المسجلة
			نعم	لا	
سلوك التلميذ	01	لديه رغبة في التعلم			
	02	يجد صعوبة في فهم الأنشطة			
	03	يشارك في بناء الدرس			
	04	يدرك ما يسمعه من قبل أستاذه			
	05	يلجا إلى احد زملائه إذا واجهته صعوبة في فهم معلومة ما			
	06	يظهر علامات على فهم الدرس			
	07	يفهم الرموز و الإشارات التعبيرية الصادرة عن أستاذه بطريقة صحيحة			
	08	يتفاعل مع أستاذه أثناء تقديم الدرس			
	09	يتواصل مع زملائه باستعمال اللغة العامية			
	10	كثير الحركة و الثرثرة			
	11	مظهره لائق و مناسب			
	12	قادر على تدارك النقائص			
	13	يبدي ردود فعل حول ما قدم له			
	14	انتباهه قوي لما يقال له			
	15	يلاحظ و ينتقد			

	16	يتواصل بطلاقة لسان			
أداء الأستاذ	01	يعتمد ألفاظ و عبارات واضحة و سلسلة			
	02	يعتمد التدرج في نقل المعلومات و الأفكار			
	03	يستعين و ينوع في الوسائل التعليمية أثناء شرح الدرس			
	04	يتصل مع تلاميذه عن طريق الإشارات و الرموز			
	05	يكثر من استعمال يديه و حركة راسه			
	06	يجتهد في جذب انتباه تلاميذه			
	07	يتحكم في إدارة صفه و يحافظ على هدوئه و نظامه			
	08	يغير طريقة القائه بين الحين و الاخر			
	09	يحاور و يستمع الى تساؤلات تلاميذه و يجيب عليها			
	10	يبدي تعابير وجهية عند قيامه بشرح الدرس			
	11	يغير غي نبرات صوته			
	12	يراعي الفروقات الفردية			
	13	يتأكد من وصول رسالته			

الملحق رقم 03: دليل المقابلة مع مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي

اسم المستشار ولقبه: .....
اليوم:.....
الساعة:.....
سنوات الخبرة:.....
الســـــؤال
س رقم 01: اقيمت مسابقة بين التلاميذ في مجال الرسم فطلب من كل التلاميذ الذين يجيدون الرسم المشاركة، فتوجه العديد من التلاميذ الى الاستاذ المسؤول عن هذه المسابقة، واثناء التقاءه بالطلبة رأيت بانه قام بطرد ومنع طالبين من المشاركة بحجة انهما يقومان بسلوكات غير لائقة داخل الفصل، كمرشد تربوي كيف تتواصل مع هاذين الطالبين ومعرفة انطباعهما عن الموضوع؟ ما هي الرسائل التي تقوم بإصدارها؟ وكذا الرسائل التي صيغت من قبلهما؟ كيف ترى التغذية الراجعة من زاوية التلميذين؟ اما من ناحية الاستاذ ما هي الرسائل التي توجهها له و التي تقوم فيها بتقديم بعض آليات الارشاد التربوي التي تحمل في طياتها المرافقة التربوية؟
س رقم 02: حسب خبرتكم المهنية، كيف تكون رعايتكم للطلبة الذين يعانون من اضطرابات نفسية خاصة و انهم يمرون بمرحلة عمرية حساسة من الناحية الفسيولوجية و النفسية و التي تأثر لا محال في سلوك و انفعالات التلميذ؟
س رقم 03: حدث تواصل بينك وبين أحد التلاميذ في ساحة المتوسطة فقام بإخبارك بانه يعاني من حالة توتر وضغط نفسي، أثر على طريقة تواصله مع الاساتذة ومع اصدقائه، فكيف كان تصرفكم، وما هي جملة العبارات الاتصالية التي تستخدمها في هذا الموقف؟ كيف ترى ان رسائلك قد تم فهمها بالشكل المطلوب؟
س رقم 04: حسب تجربتكم المهنية، وفي حال وجود مشكلة اتصالية بين الاستاذ والتلميذ، ما هي المرحلة التي تحتم عليكم التدخل من اجل حل هذا الاشكال وكيف تكون التغذية الراجعة من

الطرفين؟
س رقم 05: حسب مشواركم المهني صادفتك العديد من العوائق الاتصالية بين الاستاذ والتلميذ كانت ناتجة عن سوء فهم بينهما، اذكر بعضها؟ كيف تواصلتم مع الطرفين؟
س رقم 06: إذا حول لك تلميذ يعاني من الخجل الزائد والرهبة من التواصل مع استاذه او زملاؤه. كيف تقوم بمساعدته واخراجه من هذه الحالة النفسية، وما هو الاسلوب الاتصالي الذي تعتمده لجعله يتأقلم مع محيطه و متفاعلا معه؟

الملحق رقم 04: دليل المقابلة مع مدراء المتوسطات

اسم المدير و لقبه :.....
اليوم :.....
الساعة :.....
سنوات الخبرة :.....
الســـــؤال
س رقم 01 : وجيه لك أحد التلاميذ تم طرده من القسم من طرف استاذ مادة الرياضيات بحجة انه يشوش على زملاؤه الاخرين وغير مهتم بالمادة، كيف تتواصل مع الطرفين، ما هي الرسائل الصادرة عن الطرفين، كيف تقوم بحل هذا الاشكال؟
س رقم 02: جاءك أحد اولياء الامور يشتكي بان استاذ مادة الفيزياء لا يقوم بتقديم الشرح الكافي حول الدرس، ما هو تصرفكم في هذا الموقف مع ولي الامر، والتلميذ، والاستاذ، كيف كانت الرسائل المصاغة من قبل ولي الامر؟
س رقم 03: قام احد التلاميذ بالتلفظ بكلمات غير لائقة داخل ساحة المتوسطة ما لفت انتباهك ، في هذا الموقف ، ما هي الاجراءات التي تتخذها في حق هذا التلميذ ، ماهي جملة الرسائل

التي صدرت عنكم الى التلميذ؟
س رقم 04: قام أحد الطلاب بشتم استاذ فطلب منك هذا الاخير ان تحيل التلميذ الى مجلس التأديب، ما هي الاجراءات المتخذة من قبلكم والوسائل الاتصالية المستخدمة؟

الملحق رقم 05: طلب مساعدة موجه إلى رئيس لجنة الإرشاد والمتابعة

وثيقة رقم 02

متوسطة: ..... السنة الدراسية: 20.../20...

طلب مساعدة

لقب واسم التلميذ	القسم	ملاحظات

إلى

السيد رئيس لجنة الإرشاد والمتابعة،

أنا التلميذ المذكور أعلاه، أحتاج إلى مساعدة لجنة الارشاد والمتابعة، في مجال:

.....

.....

.....

وقد سبق وأن اتصلت بالسيد(ة):.....وظيفته(ها): .....

الذي اقترح علي عمل الآتي، من أجل تحسين وضعي: .....

.....

.....

ولكنني أحس أن تساؤلي أو مشكلتي لم تحل بعد.

التاريخ: ...../...../.....20

ملاحظة: ملء الجدول أعلاه والمتعلق بالبيانات الخاصة بالتلميذ هو إجباري، بينما هو غير مجبر على تعبئة كل المعلومات الواردة في أسفل الاستمارة إذا لم يرغب في ذلك.

الملحق رقم 06: وثيقة إحالة تلميذ على لجنة الارشاد والمتابعة

بطاقة رقم 03

متوسطة: ..... السنة الدراسية: 20.../20...

إحالة تلميذ على لجنة الإرشاد والمتابعة

لقب واسم التلميذ	القسم	ملاحظات

إلى

السيد رئيس لجنة الإرشاد والمتابعة،

أحيل إليكم التلميذ المذكور في الجدول أعلاه، حيث أنه يعاني من: .....

.....

.....

.....

.....

.....

وقد تم عمل الآتي، من أجل تحسين وضعه ومساعدته: .....

.....

.....

.....

.....

- اسم الأستاذ(أو شخص آخر أحال التلميذ): .....
- التاريخ: ...../...../20.....
- التوقيع:

الملحق رقم 07: حصيلة نشاطات لجنة الإرشاد والمتابعة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربيه :لولاية سوق اهراس
مركز التوجيه و الارشاد المدرسي و المهني

حصيلـــة نشاطات لجـنة الإرشاد والمتابعــة للفصل الثاني من السنة الدراسية 2023/ 2024

1- إحصاء الحالات المعروضة على لجنة الإرشاد و المتابعة حسب نوع المشكل :

المؤسسة	المستوى الدراسي	مشاكل أسرية						مشاكل سلوكية				مشاكل دراسية						
		انفصال أو طلاق الوالدين	وفاة أحد الوالدين أو كليهما	المستوى المعيشي المتدني للأسرة	سوء معاملة الأولياء	مشاكل أسرية أخرى	المجموع (1)	الحركة المفرطة/ التمرد/ العدوانية ...	الإكتئاب/ القلق/ الخوف/ الإنطواء/ الخجل..	مشاكل سلوكية أخرى	المجموع (2)	عدم التكيف مع المحيط المدرسي الجديد	عسر القراءة/ الكتابة ...	مشاكل التعبير و التأتأة ...	نقص الإنتباه/ الذاكرة/ التركيز ...	مشاكل دراسية أخرى	المجموع (3)
	الأولى متوسط																	
	الثانية متوسط																	
	الثالثة متوسط																	
	الرابعة متوسط																	
	المجموع																	

المؤسسة	المستوى الدراسي	التدخين	تعاطي المخدرات	تعاطي المهلوسات	المجموع (4)	مشاكل صحية				الصدمات(5)	المجموع العام للحالات = (1+ 2+ 3+ 4+ 5+ 6)
						الإصابة بمرض مزمن	الإصابة باعاقة حسية أو حركية	مشاكل صحية أخرى	المجموع (5)		
	الأولى متوسط										
	الثانية متوسط										
	الثالثة متوسط										
	الرابعة متوسط										
	المجموع										

2- إحصاء الحالات المتكفل بها من طرف لجنة الإرشاد و المتابعة خلال الفصل الثاني من السنة الدراسية 2023-2024 :

المؤسسة	المستوى الدراسي	مشاكل أسرية		مشاكل سلوكية		مشاكل دراسية		مشاكل صحية		الصدمات		التدخين		تعاطي المخدرات		تعاطي المهلوسات		المجموع العام للتلاميذ المتكفل بهم	النسبة العامة للتكفل	عدد التلاميذ المحالين على وحدات الكشف والمتابعة	نسبة الإحالة
		عدد التلاميذ المتكفل بهم	نسبة التكفل	عدد التلاميذ المتكفل بهم	نسبة التكفل	عدد التلاميذ المتكفل بهم	نسبة التكفل	عدد التلاميذ المتكفل بهم	نسبة التكفل	عدد التلاميذ المتكفل بهم	نسبة التكفل	عدد التلاميذ المتكفل بهم	نسبة التكفل	عدد التلاميذ المتكفل بهم	نسبة التكفل	عدد التلاميذ المتكفل بهم	نسبة التكفل				
.....	الأولى متوسط																				
	الثانية متوسط																				
	الثالثة متوسط																				
	الرابعة متوسط																				
	المجموع																				

3- الاجراءات المتخذة من طرف لجنة الارشاد والمتابعة :

المستوى الدراسي	الاجراءات المتخذة					
	المتابعة البيداغوجية للتلاميذ الذين يعانون صعوبات دراسية	التنسيق مع الأساتذة فيما يخص المعالجة البيداغوجية	مقابلات ارشادية	مقابلات مع الأولياء	إحالة بعض الحالات على وحدات الكشف والمتبعة	أخرى
الأولى متوسط						
الثانية متوسط						
الثالثة متوسط						
الرابعة متوسط						
المجموع						

مدير المؤسسة

ص 2/ 2

الملحق رقم 08: تثبت كيفية حساب علامة المراقبة المستمرة

أولا: كيفية حساب علامة المراقبة المستمرة

تعني المراقبة المستمرة الانضباط والمواظبة، والمردودية في أنشطة التعلم داخل القسم وأنشطة التعلم خارجه، حيث يتم تقييم هذه الجوانب كما يلي:

الجوانب	عناصر المراقبة	العين علامة	ملاحظات
الانضباط والمواظبة	السلوك	2	يتعلق الجانب بين أعمال فردية وأعمال فوجية قصد الحصول على علامات منزلية، على أن يتم تقويم عمل فردي وآخر فوجي بشكل دقيق لكل شهر دراسي.
	الغيابات والتأخرات	2	
	إحضار أدوات التعلم (كتب، كراريس، أقلام، ...)	2	
	تنظيم الكراريس والاعتناء بها	1	
	المشاركة	2	
المردود في أنشطة التعلم داخل القسم	النظافة (ملابس، محفظة، نقاء، ...)	3	
	الإنجاز وروحية الأمر الكلي (على السبورة وعلى الكراس)	2	
	إنجاز المهمات المسندة (واجبات منزلية، تحضيرات، ...)	3	
المردود في أنشطة التعلم خارج القسم	العمل ضمن فريق و/أو المشاركة بالإنجاز أعمال إضافية	2	
	المشاركة في الحياة المدرسية	1	

الملحق رقم 09: النظام الداخلي للمؤسسة للسنة الدراسية 2023-2024

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية سوق اهراس
متوسطة قويسم عبد الحق

السنة الدراسية: 2023.2024

النظام الداخلي للمؤسسة

أولا: حقوق التلاميذ

المادة 01: يخضع تمدرس التلاميذ إلى نصوص تنظيمية، تتضمن توجيهات رسمية وتعليمات ومناهج تعليمية ومواقيت، حيث يتمتع التلاميذ بحقوق ويلتزمون بواجبات تساهم في إعدادهم لحياة مدرسية ولتحمل المسؤولية في المجتمع.

المادة 02: للتلاميذ الحق في حسن الاستقبال وعدم التعرض إلى إي نوع من التمييز، والحماية من كل لفظ أو تصرف مهين واحترام كرامتهم وخصوصياتهم كأطفال، ويتوجب حمايتهم من التعرض لأي عنف جسدي ولفظي ومعنوي.

المادة 03: تبلغ إدارة المؤسسة النظام الداخلي وجداول التوقيت ورزنامة النشاطات المكملة ورزنامة الاختبارات الفصلية إلى التلاميذ وأوليائهم عند الدخول المدرسي عن طريق وسائل الاتصال المتوفرة والممكنة، ويسلم القانون الداخلي لكل ولي أمر تلميذ للإمضاء عليه.

المادة 04: يتم تسجيل التلاميذ للسنة الدراسية الجديدة قبل الخروج للعطلة الصيفية وقبل الدخول الرسمي المدرسي الجديد.

المادة 05: تشجع المؤسسة الحوار والتشاور مع التلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم وبينهم وبين كل أعضاء الجماعة التربوية في كل المسائل التربوية البيداغوجية والتنظيمية.

المادة 06: يمارس التلاميذ حقهم في التعبير عن المسائل المتعلقة بتمدرسهم في إطار منظم، ويكون التشاور والتحاور مع إدارة المؤسسة عن طريق مندوبي الأقسام المنتخبين طبقا للتنظيم المعمول به.

المادة 07: للتلاميذ الحق في الاطلاع على أوراق مختلف التقويمات بعد تصحيحها في القسم وتحتفظ المؤسسة بأوراق الاختبارات الفصلية على الأقل إلى غاية 31 ديسمبر للسنة الدراسية الموالية، يتحمل التلميذ المحافظة على أوراق مختلف اختبارات التقييم.

المادة 08: يمنع إخراج التلميذ من حجرة الدراسة إلا في الحالات القصوى والمبررة، وتتولى الإدارة عملية إخراجه بعد تبليغها على أن يحرر الأستاذ تقريرا بذلك.

المادة 09: يحق للتلاميذ الانخراط في النوادي والجمعيات المنشأة داخل المؤسسة في إطار النشاطات الثقافية والعلمية والرياضية، وتخضع مشاركة التلاميذ في النشاطات المبرمجة خارج المؤسسة لرخصة من أوليائهم وكذا اكتتاب تأمينهم من قبل المؤسسة.

المادة 10: يستفيد التلاميذ في إطار التضامن المدرسي والتضامن الوطني من نشاطات اجتماعية تتمثل خصوصا في اقتناء الوسائل التعليمية والأدوات المدرسية والنقل والتغذية والصحة المدرسية والنشاطات الثقافية والعلمية والرياضية وكذا الأنشطة الترفيهية طبقا للتنظيم المعمول به.

المادة 11: تتولى إدارة المؤسسة توفير الظروف الملائمة لتمكين التلاميذ في وضعية إعاقة من مزاولة أنشطتهم بصفة عادية حسب إمكانياتها، مع استفادتهم من مزايا خاصة وفق التشريع والتنظيم المعمول بهما.

ثانيا: واجبات التلاميذ

المادة 12: تعد تحية العلم الوطني وقفة قارة في الحياة المدرسية، ويتم رفعه وخفضه يوميا مصحوبا بأداء النشيد الوطني بإشراف مدير المؤسسة وحضور كافة التلاميذ والأساتذة والموظفين والعمال.

المادة 13: يجب على التلاميذ الوقوف في الصف بمجرد قرع الجرس والتوجه إلى حجرة الدرس رفقة الأستاذ، ويعتبر التلاميذ الذين يتماطلون في الدخول متأخرين وتطبق عليهم إجراءات التأخر.

المادة 14: تفتح المؤسسة لاستقبال التلاميذ صباحا على 07:45 ومساء على الساعة 13:15.

المادة 15: يلتزم التلاميذ بالمواظبة والحضور في الوقت بصفة دائمة ومنتظمة في جميع الحصص النظرية والتطبيقية المقررة في جدول التوقيت صباحا على الساعة 07:45 ومساء على الساعة 13:15.

المادة 16: يتعين على التلاميذ التحلي بالسلوك الحسن مع أفراد الجماعة التربوية داخل المؤسسة وخارجها، والتعامل فيما بينهم بالاحترام وروح التعاون وتجنب كل أشكال الإساءة والإهانة اللفظية والمعنوية.

المادة 17: يلتزم التلاميذ داخل المؤسسة بارتداء لباس نظيف ولائق ويسمح بالتعرف عليهم وبقصات شعر لائقة وعادية، وتمنع الألبسة القصيرة والممزقة، والفيزو والسراويل الضيقة المكشوفة، والمساحيق والوشم، ويفرض عليهم ارتداء المآزر التي تستجيب للمواصفات التربوية.

المادة 18: يجب على التلاميذ إحضار الكتب والأدوات المدرسية المطلوبة وفق استعمال الزمن المقرر والبذلة الرياضية لمزاولة أنشطة التربية البدنية والرياضية ويجب عليهم إحضار بصفة دائمة دفتر المراسلة. كما يجب عليهم حمل الشارة المخصصة لكل تلميذ عند الدخول الى المؤسسة.

المادة 19: يلزم التلاميذ باحترام مواقيت الدراسة ولا يسمح لهم بالدخول الى القسم في حالة التأخر الا بترخيص من مستشار التربية أو من ينوب عنه او مدير المؤسسة، ولا تتحمل المؤسسة مسؤولية التلاميذ الذين يبقون خارجها بعد إغلاق أبوابها.

المادة 20: يجب على التلاميذ وأوليائهم إبلاغ المؤسسة في حالة الإصابة بأمراض معدية قصد اتخاذ التدابير الضرورية وفقا لكل حالة، ولا يمكنهم استئناف الدراسة إلا على أساس شهادة طبية تثبت شفاءهم التام، كما يتعين عليهم إعلام الإدارة بالأمراض المزمنة أو الاضطرابات العصبية والنفسية قصد السماح لها وبالتنسيق مع المصالح المعنية التعامل مع كل حالة.

المادة 21: يلتزم التلاميذ باحترام مؤسستهم المدرسية والمحافظة عليها باعتبارها فضاء عموميا مشتركا كواجب تربوي وسلوك مدني كما يتوجب عليهم العناية بها والمساهمة في صيانتها وتجميلها.

المادة 22: يترتب عن كل إتلاف أو ضرر للمحلات والأثاث والوسائل التعليمية والبيداغوجية مرتكب عمدا من قبل التلاميذ عقوبات تأديبية وتعويضا ماديا يتحمله التلاميذ وأولياؤهم.

المادة 23: يلتزم كل تلميذ بعدم ممارسة أي شكل من أشكال العنف باحترام ضوابط السلوك القويم والآداب العامة، وباستعمال لغة تواصل ملائمة بين أعضاء الجماعة التربوية.

المادة 24: يمنع على التلاميذ إحضار واستعمال الهاتف النقال وآلات التصوير وكل وسيلة اتصال وتواصل الكترونية داخل المؤسسة، وفي حال إحضارها يتم حجزها ولا يتم تسليمها إلا للولي الشرعي بقرار من مدير المؤسسة.

المادة 25: يمنع على التلميذ، منعا باتا، إدخال واستعمال كل أنواع الألعاب النارية والأسلحة البيضاء والأدوات الحادة وغيرها من الأشياء المحظورة واستعمالها داخل المؤسسة أو خلال ممارسة الأنشطة المكملة، وأي مخالفة تعرض صاحبها للإجراءات التأديبية المعمول بها، كما يمنع اصطحاب كل الأشياء الثمينة والمجوهرات والمبالغ المالية المعتبرة وغيرها، وفي حالة ضياعها أو سرقتها لا تتحمل المؤسسة أي مسؤولية.

المادة 26: يترتب عن كل محاولة غش أو غش أو تزوير في مختلف أنواع اختبارات التقويم الحصول على علامة الصفر بناء على تقرير الأستاذ أو العون المكلف بالحراسة.

المادة 27: يمنع حيازة واستهلاك وترويج جميع أنواع التبغ والمخدرات والمسكرات والمهلوسات داخل المؤسسة وكل ما من شأنه المساس بصحة أفراد الجماعة التربوية وسلامتهم وأمنهم وبسمعة المؤسسة.

المادة 28: يمنع منعا باتا على التلاميذ استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال داخل المؤسسة لأهداف غير تربوية أو المس بحرمة الحياة الخاصة لأحد أعضاء الجماعة التربوية أو سماع الأغاني أو التصوير.

ثالثا: أحكام خاصة

المادة 29: تتكفل المؤسسة بالتلاميذ في وضعية إعاقة، وفقا للأحكام التشريعية والتنظيمية سارية المفعول

المادة 30: تراعي المؤسسة الوضعية الصحية للتلاميذ المصابين بأمراض مزمنة

المادة 31: تتكفل المؤسسة باتخاذ الإجراءات الواجب القيام بها في حالة وقوع حادث مدرسي.

المادة 32: تلتزم المؤسسة بمراعاة الحالات الخاصة للتلاميذ في إطار واجب التحفظ، والتكفل بالرعاية التربوية المناسبة.

المادة 33: يتولى مجلس القبول والتوجيه تنظيم وتحديد شروط توجيه التلاميذ الى الشعب المختارة بناء على رغبات التلميذ وتوفر الاماكن ونظام المجموعات.

المادة 34: تتم المصادقة على هذا النظام الداخلي من قبل مجلس التربية والتسيير بعد قراءته من طرف مجلس التنسيق الإداري.

المادة 35: ينشر هذا النظام الداخلي ويوزع على جميع أعضاء الجماعة التربوية، ويتم تعليقه داخل المؤسسة، ويوقع الأولياء على نسخة منه تحفظ في ملف كل تلميذ.

سوق اهراس في: ... / 09 / 2023

المديـــــر

أنا الممضي أسفله السيد(ة): .....

أب أو ولي التلميذ(ة): ..... القسم: .....

الحامل (بطاقة / رخ) رقم: .....الصادرة عن دائرة: .....

ولاية: ..... بتاريخ: .....

أصرح بشرفي أنني اطلعت على هذا القانون الداخلي للمؤسسة وألزم ابني بما جاء فيه.

إمضاء ولـــي التلميـــذ