وزارة التعليم العـــالي و البحث العلمـــي
جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم
كلـــــــية العلـــــــــــوم الاجتماعية
قســـــــــم علـــــــــم الاجتماع

مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع الاتصال

الاتصال المدرسي و تأثيره على التحصيل الدراسي للتلميذ.

(الاتصال البيداغوجي نموذجا)

دراسة ميدانية بمتوسطة الشهيد"عبد الله مغطيط" وادي الخير (مستغانم)

من إعداد الطالب:
مغتات العجـــال

تحت إشـــراف الأستاذ:
د. حاج سماحة الجيلالي

أعضاء لجنة المناقشة:

ـ د. سيكـــوك قـــويدر أستـــاذ محاضر "أ" رئيسا جامعـــة مستغانـــم.
ـ د. حاج سماحة الجيلالي أستـــاذ محاضر "أ" مقرّرا جامعـــة مستغانـــم.
ـ د. بن طرمول عبد العزيز أستـــاذ محاضر "أ" مناقشا جامعـــة وهـــران.
ـ د. قوعيش جمال الدّيـــن أستـــاذ محاضر "أ" مناقشا جامعـــة مستغانـــم.
ـ د. قريصات الزّهـــــرة أستاذة محاضرة "ب" مناقشة جامعـــة مستغانـــم.

السنة الجامعية: (2011 ـ 2012)

وزارة التعليـــــم العـــالي و البحث العلمـــي
جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم
كلية العلـــــــــــــــوم الاجتماعية
قســـــــــــــم علم الاجتماع

مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع الاتصال

الاتصال المدرسي و تأثيره على التحصيل الدراسي للتلميذ.
(الاتصال البيداغوجي نموذجا)
دراسة ميدانية بمتوسطة الشهيد"عبد الله مغطيط" وادي الخير (مستغانم)

من إعداد الطالب:
مغتات العجـــــال

تحت إشـــراف الأستاذ:
د. حاج سماحة الجيلالي

أعضاء لجنة المناقشة:

ـ د. سيكـــــوك قـــــويدر أستـــاذ محاضر "أ" رئيسا جامعـــــة مستغانـــــم.
ـ د. حاج سماحة الجيلالي أستـــاذ محاضر "أ" مقرّرا جامعـــــة مستغانـــــم.
ـ د. بن طرمول عبد العزيز أستـــاذ محاضر "أ" مناقشا جامعـــــة وهـــــــران.
ـ د. قوعيش جمال الدّيـــن أستـــاذ محاضر "أ" مناقشا جامعـــــة مستغانـــــم.
ـ د. قريصات الزّهـــــــرة أستاذة محاضرة "ب" مناقشة جامعـــــة مستغانـــــم.

السنة الجامعية: (2011 ــ 2012)

إهداء

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

إلى والدتي أطال الله في عمرها.

إلى أفراد عائلتي جميعا.

إلى أسرتي الصّغيرة، زوجتي و أولادي فلذات كبدي حنان و أحمد.

إلى أساتذتي الذين سهروا على تعليمي و تكويني.

إلى رفاق الدراسة و جميع الأصدقاء.

إلى كلّ من شجّعني و أعانني بالدّعاء و أمدّني بالقوّة و سهّل لي خوض دروب العلم و المعرفة.

أهديهم جميعا هذا العمل المتواضع الذي أرجو من الله عزّ و جلّ أن يكون نفعا لكل طالب علم، و نبراسا لكل ساع وراء البحث عن الحقيقة...

مغتات العجال

إهداء

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

إلى والدتي أطال الله في عمرها.

إلى أفراد عائلتي جميعا.

إلى أسرتي الصّغيرة، زوجتي و أولادي فلذات كبدي حنان و أحمد.

إلى أساتذتي الذين سهروا على تعليمي و تكويني.

إلى رفاق الدراسة و جميع الأصدقاء.

إلى كلّ من شجّعني و أعانني بالدّعاء و أمدّني بالقوّة و سهّل لي خوض دروب العلم و المعرفة.

أهديهم جميعا هذا العمل المتواضع الذي أرجو من الله عزّ و جلّ أن يكون نفعا لكل طالب علم، و نبراسا لكل ساع وراء البحث عن الحقيقة...

مغتات العجال

كلمة شكر

بادئ ذي بدء، نحمد الله تعالى على توفيقه لنا في إنجاز و إتمام هذا العمل المتواضع الذي رأى النور بعد أيام و ليالٍ من الجد المتواصل، فللّه الحمد من قبل و من بعد.

كما أتقدّم بالشّكر الجزيل و الواجب إلى أساتذتي الذين ساهموا في تكويني الجامعي لما بعد التدرج طيلة مدة الدراسة، و أخصّ بالذكر الأستاذ المشرف و المؤطر " الحاج سماحة الجيلالي" الذي وجّهني من بداية هذا البحث إلى نهايته، و أنار لي الطريق فكان لي نعم الموجّه و المرشد، حيث وجدنا فيه الصّبر و الكفاءة على تأطيرنا رغم ما تتطلبه طبيعة الموضوع.

كما أتقدم بجزيل الشكر للأساتذة الذين قبلوا وضع بصماتهم على هذه الدراسة من خلال تحكيم أداة البحث فاستفدت منهم و ما أكثره و شاركتهم و ما أقله و هم على التوالي: أ. د الحاج سماحة الجيلالي / أ. كروجة محمد / أ. سي موسى ليلى / أ. بلهواري الحاج / أ. بداني فؤاد.

كما لا أنسى أن أشكر كل من الأستاذ "بداني فؤاد" و الأستاذة "عباسة أمينة" و الزميل الطالب لطروش بلقاسم الذين لم يبخلوا عليّ بنصائحهم و توجيهاتهم الثمينة.

و لا تفوتني الفرصة أن أعبّر عن امتناني لكل من الطاقمين الإداري و التعليمي لمتوسطة وادي الخير "عبد الله مغطيط" القديمة على مساعدتهما لي و تشجيعي، إضافة إلى رجال الغد تلاميذ المتوسطة الذين ساهموا بدورهم في تسهيل عملية البحث و إعطائه الشكل الحالي من خلال تفهمهم و ملئهم للاستمارات خدمة للبحث العلمي.

و لا يسعني في الأخير إلا أن أشكر أفراد أسرتي الذين كانوا لي السند في البيت و قدموا لي يد العون، و صبروا علي، و آزروني في إظهار هذا العمل من العدم إلى الوجود...

مغتات العجال

محتويات البحث

الموضوع ـــ **الصفحة**

الإهداء.....ا
كلمة شكر.....ب
محتويات البحث.....ج
قائمة الجداول.....د

الإطار المنهجي للبحث

مقدمة 10
1 ــ إشكالية البحث 13
2 ــ فرضيات البحث 15
3 ــ أهداف البحث 16
4 ــ دوافع اختيار الموضوع 16
5 ــ الدراسات السابقة 17
6 ــ منهج الدراسة و أدوات البحث 25
7 ــ حدود البحث 26
8 ــ خصائص العينة.....29
9 ــ تحديد مفاهيم البحث.....29
10 ــ الخلفية النظرية للبحث.....34
11 ــ صعوبات البحث.....37
خلاصة.....38

الإطار النظري للبحث

الفصل الأول: الاتصال المدرسي

تمهيد 41
1 ــ المدرسة: المفهوم و التعريف.....42
2 ــ مكونات المدرسة.....44
3 ــ وظائف المدرسة.....49
4 ــ الاتصال المدرسي المفهوم و التعريف.....52
5 ــ أهمية الاتصال في الوسط المدرسي.....53
6 ــ مكونات وعناصر العملية الاتصالية في الوسط المدرسي.....54
7 ــ أنواع الاتصال في الوسط المدرسي.....57
8 ــ وسائل الاتصال المدرسي.....60
9 ــ العوامل المؤثرة في الاتصال داخل الوسط المدرسي.....62
10 ــ المدرسة الجزائرية و الإصلاحات التربوية.....63
خلاصة 72

الفصل الثاني: الاتصال البيداغوجي

تمهيد..... 75
1 ــ الاتصال البيداغوجي المفهوم و التعريف..... 75
2 ــ عناصر الاتصال البيداغوجي.....77
3 ــ الاتصال البيداغوجي و شروط التفاعل بين الأستاذ و التلميذ.....81
4 ــ مهارات الاتصال البيداغوجي.....82
5 ــ العملية التعليمية في ضوء نظريات الاتصال 85
6 ــ أهداف الاتصال البيداغوجي.....88
7 ــ الوسائل التعليمية و الاتصال البيداغوجي.....89
8 ــ أنواع الاتصال البيداغوجي.....91
9 ــ أنواع الاتصال البيداغوجي من حيث اللغة المستعملة.....93
10 ــ أشكال الاتصال البيداغوجي في ضوء نظرية القيادة 94
11 ــ عوائق الاتصال البيداغوجي.....97
خلاصة.....99

الفصل الثالث: التحصيل الدراسي

تمهيد.....101
1 ــ التحصيل الدراسي المفهوم و التعريف.....102
2 ــ علاقة التحصيل الدراسي بالذكاء.....102
3 ــ العوامل المنتجة المباشرة و غير المباشرة للتحصيل الدراسي..... 103
4 ــ العوامل المؤثرة في عملية التحصيل الدراسي.....107
5 ــ الأنماط السلوكية التعليمية المؤثرة على التحصيل.....116
6 ــ معوقات التحصيل الدراسي.....116
خلاصة.....117

الإطار الميداني للبحث

الفصل الرابع: البحث الميداني.

تمهيد 120
1 ــ الدراسة الاستطلاعية.....120
ا ــ الهدف من الدراسة الاستطلاعية.....120
ب ــ ميدان البحث و مدة الدراسة.....120
ج ــ عينة الدراسة.....121
د ــ أدوات الدراسة.....122
2 ــ الدراسة الأساسية الميدانية.....124
ا ــ المجال المكاني و الزماني و البشري.....124
ب ــ خصائص عينة الدراسة.....124
3 ــ وصف البيانات و تحليل النتائج.....125

ا ــ السمات الشخصية للمبحوثين.....125
ب ــ متغيرات الدراسة و القياس.....129
خلاصة.....159
الفصل الخامس: التحقق من الفرضيات.
تمهيد 161
1 ــ **مناقشة الفرضيات**.....161
ا ــ الفرضية الأولى.....161
ب ــ الفرضية الثانية.....163
ج ــ الفرضية الثالثة.....164
د ــ الفرضية الرابعة.....166
2 ــ **الاستنتاجات العامة**.....167
ــ الخاتمة.....170
ــ قائمة المراجع.....172
ــ الملاحق.....173

قائمة الجـــــــــــداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
ا –	ـــ السمات الشخصية للمبحوث ـــ	125
01	توزيع أفراد العينة حسب الجنس.	125
02	توزيع أفراد العينة حسب السن.	126
03	توزيع أفراد العينة حسب الوضع الدراسي (تكرار السنة).	126
04	توزيع أفراد العينة حسب مستوى التحصيل الدراسي.	127
05	توزيع أفراد العينة حسب مكان الإقامة.	127
06	توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي للوالدين.	128
07	توزيع أفراد العينة حسب مستوى دخل الوالدين.	128
ب –	ـــ متغيرات الدراسة و القياس ـــ	129
01 -	كفاية اللغة في تحقيق الاتصال البيداغوجي (التربوي).	129
02	علاقة استعمال اللغة العربية بالانتماء الاجتماعي.	132
03	مساهمة الأسرة في إدماج التلميذ في المدرسة.	133
04	متابعة الأسرة للتحصيل الدراسي للتلميذ.	134
05	شعور التلميذ بأهمية الدراسة مستقبلا.	135
06 -	طبيعة العلاقة بين الأستاذ والتلميذ.	136
07	معاملة الأستاذ الطيّبة للتلميذ.	137
08	معاملة الأستاذ العادلة للتلميذ.	138
09	مساعدة الأستاذ للتلميذ على حل مشاكله.	140
10	تطبيق التلميذ لنصائح الأستاذ المشجعة له.	141
11 -	مساعدة الكتاب المدرسي للتلميذ على التعلم و التحصيل.	142
12	دور الكتاب في إنماء روح التواصل و التعارف عند التلميذ.	143
13	صعوبة المواد الدراسية.	144
14	تجدد محتويات الكتاب المدرسي.	146
15	اعتماد التلميذ على جهاز الإعلام الآلي في دراسته.	147
16 -	طبيعة طريقة التدريس البيداغوجية.	149
17	سعي الأستاذ لخلق جو من الجد و الود مع التلميذ.	150
18	تشجيع الأستاذ للتلميذ على طرح الأسئلة.	151
19	استعمال الأستاذ للوسائل التعليمية في شرح الدروس.	152
20	تعاون التلميذ مع زملائه في القسم حول الدروس.	154
21 -	تشجيع المتوسطة للتلميذ على الرحلة.	155
22	مشاركة التلميذ في الأنشطة و النوادي المدرسية.	155
23	اعتماد التلميذ على مكتبة المتوسطة في دراسته.	156
24	رضى التلميذ عن تعامل إدارة المتوسطة معه.	157
25	اهتمام المؤسسة التربوية باحتياجات التلميذ.	158

الإطار المنـهجي للبحث

مقدمة

1 ــ إشكالية البحث

2 ــ فرضيات البحث

3 ــ أهداف البحث

4 ــ دوافع اختيار الموضوع

5 ــ الدراسات السابقة

6 ــ منهج الدراسة و أدوات البحث

7 ــ حدود البحث

8 ــ خصائص العينة

9 ــ تحديد مفاهيم البحث

10 ــ الخلفية النظرية للبحث

11 ــ صعوبات البحث

خلاصة

مقدمة

"الإنسان اجتماعي بطبعه" مقولة شهيرة قالها علماء الاجتماع قديما و حديثا، و هي تعكس أن الإنسان لا يمكنه أن يعيش إلا في جماعة أو مجتمع. و إن دفعت الظروف و الأحوال بعض الأفراد إلى العزلة و الوحدة، فذلك مخالف للفطرة، و مناقض للطبع، و يرجع إلى أسباب متعددة. و التاريخ القديم يؤكد أن الإنسان عاش في مجتمعات منذ فجر التاريخ، و لعل أصغر تلك المجتمعات، ذلك المجتمع الذي يسمى الأسرة، و مهما كان نوع المجتمع فإنه لا يحيا إلا بالاتصال، و لا يضمن كيانه و حركيته إلا به؛ لأن الاتصال بالنسبة للمجتمع و الاجتماع هو الروح التي تحركه على حد سواء.

و الاتصال من المواضيع التي مازالت تثير اهتمام الدارسين و الباحثين المختصين، رغم ما كتِب عنه من دراسات كثيرة ومتنوعة، و نظرا لتعدد تعاريفه و اتساع مفاهيمه و تنوع طبيعته و خصائصه. و لأنه أساس كل نشاط مهما كان نوعه، فإن هذا النشاط يعتمد على تبادل المعلومات بين الذين يقومون به من جهة، و لأن الاتصال هو طبيعة متأصلة في الإنسان من جهة أخرى.

فالمجتمع "عبارة عن نسيج من العلاقات الاجتماعية "[1]، و هو يتكون من أفراد تربطهم علاقات مع بعضهم البعض، و تحددها مجموعة من الأدوار التي يقومون بها، و التي تنتج وحدة عضوية وفق أفكار و أراء و فلسفة تحدد ديناميكية هذا المجتمع في سياق البيئة التي تحيط به، كما يتكون المجتمع من جماعات تتصل فيما بينها، و هذا يتطلب أن تكون هذه الجماعات منظمة، بغية الحصول على معلومات مفيدة و فعالة، ثم العمل على نشرها بعد ذلك، و خاصة عند الجماعات المختصة في معالجة هذه المعلومات ثم اتخاذ قرارات صائبة، و هذا بدوره يؤدي إلى توجيه العلاقات بين الأفراد من خلال الكيفية التي يتم بها تبادل المعلومات.

و المجتمع الكبير بدوره يتألف من مجتمعات محلية و مصغرة ذات أنساق فكرية و ثقافية، و من هذه المجتمعات المحلية المصغرة المدرسة باتصالاتها المتعددة ، فالمدرسة "عبارة عن مجتمع مصغر يشبه المجتمع الكبير، ذلك أنها تضم العديد من التنظيمات الاجتماعية و الأنشطة و العلاقات، كذلك تشبه المجتمع الكبير من حيث نظامها الهادف لحفظ الأمن و النظام و السلم داخلها..."[2] حيث يتميز هذا المجتمع المصغر(المدرسة) على غرار المجتمعات المحلية بعلاقات اتصالية و تفاعلية بين أفراده، و هذه العلاقات التواصلية ، ما هي إلا اتصالات مدرسية. تخدم المتعلم و تصب في مصلحة التلميذ، باعتباره محور العملية التربوية، و مسئول من جهة على تحصيله في ظل المساهمة في تحديد مساره العلمي و المعرفي، من خلال قيام أفراد المجتمع المدرسي بالأدوار المنوطة بهم في تحقيق التنشئة الاجتماعية للتلاميذ، والمتمثلة في عملية التربية و التعليم، مع العلم أن التنشئة الاجتماعية (Socialisation) هي"عملية مجتمعية سواء تمت من خلال الجماعات كالأسرة ، أو من خلال بعض النظم المجتمعية كنظام التربية و التعليم مثلا."[3]

و الاتصالات المدرسية (Communications Scolaires) يمكن أن تعرف "بأنها عملية نقل و تبادل الآراء و المعلومات و الخبرات و التوجيهات في المدرسة بين الأطراف

---

[1] صلاح الفوال، **علم الاجتماع، المفهوم و الموضوع و المنهج**، دار الفكر العربي، القاهرة، (بدون طبعة)، 1982، ص 122.

[2] رابح تركي، **أصول التربية و التعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط (2)، (1990)، ص174.

[3] صلاح الفوال، مرجع سابق، ص122.

المختلفة للعملية التعليمية و الإدارية بغرض المساعدة في تحقيق الأهداف التربوية."[1]
و في ضوء هذا التعريف الواسع للاتصال المدرسي، قمنا بتوجيه دراستنا نحو "الجانب التعليمي" خاصة من خلال التركيز على الاتصال البيداغوجي، (Communication Pédagogique) باعتباره رافدا من روافد الاتصال المدرسي ككل (التعليمي و الإداري). و مؤشرا على مدى الكفاءة التحصيلية للتلميذ(Compétence)، من خلال نوعية هذا الاتصال الذي يتم بين قطبي العملية التربوية، و انعكاسه على التلميذ بالسلب أو الإيجاب.

و حتى يكتمل الاتصال البيداغوجي بين كل من المعلم و المتعلم، و يرتكز على التفاعل للرفع من مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ(المتعلم)، عليه أن يكون مبنيا على العمل المشترك بينهما، رغم اختلاف السن و الخبرة لكل منهما، و يجب أن يكون قائما على تحمل المسؤولية و تقاسم المهام و الأدوار، و ليس اتصالا محدودا في التواصل اللفظي فقط. و بتعاون الجميع تتولى المدرسة على عاتقها فيما بعد عملية الإنتاج المتمثلة في التربية و التعليم. و رغم الاختلاف المنهجي في الأدوار بين كل من الأستاذ (المعلم) و التلميذ (المتعلم)، ــ مع العلم أن الدور (Rôle) "هو مجموعة من الأنشطة المرتبطة أو الأطر السلوكية التي تحقق ما هو متوقع في مواقف معينة، و يترتب على الأدوار إمكانية التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة" [2]؛ ــ إلا أنهما يشتركان في بناء العملية التربوية؛ التي تظهر أثارها فيما بعد على عملية التحصيل الدراسي كمرحلة مكملة و تابعة للعملية التربوية.

إن طبيعة الاتصال البيداغوجي قد تلعب دورا مهما لا يستهان به في التأثير على التحصيل الدراسي للتلميذ، باعتبار أن"التحصيل في كل الأحوال هو نتيجة مباشرة للتعلم".[3] والعمل على الحد من تدنيه، و هذا من خلال إشراف الدولة على نظام التربية و التعليم إشرافا كاملا، فقد نصت المادة العاشرة من مرسوم ميثاق التربية الوطنية على أن "النظام التربوي الوطني من اختصاص الدولة،..."(رابح تركي، أصول التربية و التعليم)[4]، و لهذا يحاول قطبا العملية التربوية (Pôles) (المعلم و المتعلم) مد الروابط التواصلية و التفاعلية بينهما من خلال الاتصال البيداغوجي للرفع من المستوى الدراسي و التربوي للتلميذ، و تجنبا للتهم المتبادلة التي قد تظهر بينهما في قضية التحصيل الدراسي.

و من هنا تتجلى أهمية الاتصال البيداغوجي كأحد الاتصالات المدرسية في التأثير على تحصيل التلميذ الدراسي سلبا أو إيجابا، باعتبار هذا النمط من الاتصال عامل من العوامل المؤثرة على عملية التحصيل الدراسي. و البحث في تأثير الاتصال البيداغوجي على عملية التحصيل لدى التلاميذ يكتسي أهمية بالغة لأن الاتصال البيداغوجي (التربوي) من أهم العوامل التي تساهم في بناء تحصيله الدراسي و تعليمه ككل، حيث يمر هذا المتمدرس في لقاءاته الصفية بخبرات تعده للاستجابة بطريقة إيجابية أو سلبية للخبرات المقبلة في حياته المستقبلية.

---

[1] أميرة علي محمد، **الاتصال التربوي**، الدار العالمية للنشر و التوزيع، (ج م ع)، ط(1)،2006، ص26.
[2] أحمد إبراهيم أحمد، **العلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية**، دار الوفاء، الإسكندرية، بدون طبعة، 1999، ص74.
[3] محمد زياد حمدان، **التحصيل الدراسي، ،مشاكل، حلول**، دار التربية الحديثة، دمشق، 1992، ص 9.
[4] وزارة التربية الوطنية، **أخبار التربية**، نشرة إعلامية ، العدد السابع، (د و م م)، (ONPS)، الجزائر، جوان 1995م، ص6.

هذا بالإضافة إلى أن المدرسة تسعى من خلال دورها و وظائفها إلى غرس و تنمية مجموعة من القيم و المعايير التي تحدد للفرد (التلميذ) اتجاهاته فيما بعد، حتى يصير مواطنا صالحا. و بهذا تكون دراستنا قد اشتملت على مدخل يتضمن الإطار المنهجي للبحث، و بعده تمّ عرض الفصول الخمسة و هي موزعة كالآتي:

الإطار المنهجي للبحث: حيث عرضنا فيه المقدمة ثم تناولنا فيه تحديد الإشكالية الرئيسة و أسئلتها الفرعية، ثم تمّ تحديد الفرضيات، كما ضمّناه أهداف الدراسة و الدوافع التي أدت إلى اختيار الموضوع، ثم تطرقنا إلى الدراسات السابقة، وبعدها تم عرض منهج و أدوات البحث، ثم تحديد العينة، ثم تطرقنا إلى حدود البحث الثلاثة (المكانية، الزمانية، البشرية)، و بعده تم عرض تحديد المفاهيم الاصطلاحية و الإجرائية، ثم تلته الخلفية النظرية، و أخيرا ختمناه بصعوبات البحث.

الفصل الأول: خُصِّص هذا الفصل للاتصال المدرسي حيث تضمّن مفهوم و تعريف المدرسة، ثم عرض لمكوناتها، ثم وظائفها، كما تطرقنا كذلك إلى تعريف الاتصال المدرسي، ثم لأهميته في الوسط المدرسي، كما اشتمل هذا الفصل عنصرا حول مكونات و عناصر العملية الاتصالية في المدرسة، و احتوى أيضا أنواع الاتصال فيها، ثم وسائله، كما تضمن العوامل المؤثرة في الاتصال المدرسي، و تضمن أخيرا عرض موسع حول المدرسة الجزائرية و الإصلاحات التربوية التي ارتبطت بها.

الفصل الثاني: تطرقنا في هذا الفصل إلى الاتصال البيداغوجي (التربوي)، حيث بدأناه بتعريف له، ثم أتبعناه بعناصره، كما خصصنا عنصرا لهذا النمط من الاتصال و شروط التفاعل بين كل من المعلم و المتعلم، و بعده ألحقناه بمهاراته، ثم خصصنا ملخصا حول العملية التعليمية في ضوء نظريات الاتصال، كما تطرقنا إلى أهدافه، و كذا الوسائل التعليمية و علاقتها بالاتصال، ثم عرض لأنواعه عامة، ثم لأنواعه من حيث اللغة المستعملة، ثم عرض لأشكاله في ضوء نظرية القيادة، و أخيرا عرض لعوائقه.

الفصل الثالث: تم التطرق في هذا الفصل إلى مفهوم التحصيل الدراسي، ثم علاقته بالذكاء، و بعدها عرضنا العوامل المنتجة المباشرة و غير المباشرة له، ثم تم عرض العوامل المؤثرة في عملية التحصيل الدراسي، و أتبعناه بالأنماط السلوكية التعليمية المؤثرة على التحصيل، ثم انتقلنا بعده معوقاته.

الفصل الرابع: اشتمل هذا الفصل على البحث الميداني، حيث تطرقنا فيه إلى الدراسة الاستطلاعية، ثم عرضنا الهدف منها، كما تطرقنا إلى التعريف بميدان البحث و مدة إنجازه، كما استوجب علينا الإشارة إلى العينة ثم أدوات البحث، و بعدها انتقلنا للدراسة الأساسية الميدانية، حيث قمنا بالتعريف بميدان و مدة البحث من خلال التطرق لمجالات البحث، و هي المجال المكاني ثم الزماني ثم البشري، ثم تطرقنا للعينة و خصائصها ثم إلى الأداة المستعملة في الدراسة، وختمنا هذا الفصل بالمعالجة الإحصائية من خلال وصف البيانات و تحليل النتائج بادئين بالسمات الشخصية للمبحوثين ثم متغيرات الدراسة و القياس.

الفصل الخامس: خصِّص هذا الفصل لعرض النتائج و التحقق من الفرضيات من خلال مقارنة الفرضيات بالنتائج المتوصل إليها، و هذا بالاعتماد على الأساليب الإحصائية المستعملة قصد إثبات صحتها من خطئها، و بعدها تم عرض الاستنتاجات العامة مع خاتمة للبحث.

1 ــ إشكالية البحث

انطلاقا من ملاحظات ميدانية و قراءات نظرية؛ حول العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، لاحظنا وجود ثلاثة أنواع من العوامل المؤثرة كما أكدتها الدراسات العلمية، أولها: "العوامل الذاتية المتعلقة بالمتعلم" كعوامل الدافعية أو الميول و الاستعدادات أو العوامل الجسمية و الصحية و العقلية، وثانيها: "العوامل الاجتماعية و الأسرية" كالعنف الأسري أو الطلاق أو موت أحد الوالدين أو كليهما، أو الوضع الاقتصادي المزري للأسرة، و ثالثها: "العوامل المدرسية" كجو المدرسة و المنهج والصف الدراسيين و طريقة المعلم و تدريسه و اتصاله البيداغوجي "التربوي" بالتلميذ.

و هذا الأخير هو موضوع بحثنا الذي سنركز عليه للإلمام بكل جوانبه، حيث نسعى من ورائه لمعرفة هذا النمط من الاتصال من خلال الوقوف على طبيعته و محاولة معرفة تأثيرها على تحصيل التلميذ الدراسي، و من الدراسات التي اهتمت بهذه العوامل سواء في علم النفس أو الاجتماع أو علم النفس الاجتماعي، يمكن استظهار بعض الدراسات باختصار، فأول دراسة حديثة اهتمت بقياس التفاعل الصفي هي الدراسة التي قام بها (ه.أندرسون، H. ANDERSON) سنة 1939م، و التي اهتم فيها بدراسة "العلاقة بين ميكنزمات الاتصال أو التواصل و مدى فاعليتها و علاقتها بنسبة التحصيل لدى المتعلم" مركزا على قياس التفاعل الصفي كما ذكرنا، حيث قسم أساليب المعلمين إلى نوعين: سلوك متسلط و سلوك منسق غير متسلط، و كانت نتائج دراسته: "أن سلوك المدرس و طريقته في التدريس لها أثر كبير على تحصيل الطلبة و مدى استجابتهم". و تبعتها سنة1942م دراسة ل(وايت و ليبت، Whyte, Libt)[1] التي ركزت على الدور القيادي للكبار لدى تفاعلهم مع الصغار، إضافة إلى دراسات أخرى مثل دراسة الباحثة "مارشال"(Marchal) (1982) حول تأثير الواجبات المدرسية في التحصيل الدراسي، حيث "استخلصت الباحثة أن الواجبات المنزلية تؤدي إلى رفع المستوى التحصيلي للطلاب و بصفة خاصة للطلاب ذوي المستوى التحصيلي المرتفع"[2].

أما دراسة "فرازر و وولبرج، Frazer, Holberg" (1981) فقد تناولت إدراك التلاميذ لبيئة التعلم، حيث "أوضحت أهمية دراسة بيئة التعلم النفسية و الاجتماعية في الفصل" [3]، و هذه الدراسة كانت من اهتماماتها البحث في العوامل المؤثرة على البيئة المدرسية كعامل الزحام أو الاكتظاظ، إضافة إلى دراسة "ماركن و مالاند، Marken, Maland" (1979) التي اهتمت بعادات الدراسة و تأثيرها على التحصيل الدراسي، حيث أثبتت " أن وضع خطوط أسفل العبارات الهامة أو أخذ ملاحظات في أثناء القراءة تؤثر تأثيرا ضعيفا في

[1] **http://www.cfpdz.com/vb/showthread.php?&p=58077#pst58077. P :1, 21/08/2008, 17 : 10.**

[2] محمود منسي، **علم النفس التربوي للمعلمين**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، (ج م ع)، (بدون طبعة)، 1990، ص 368.

[3] نفس المرجع السابق، ص 405.

التحصيل الدراسي للتلاميذ"[1].أما الباحثان (جيرار و كلارك، Gérard, Clark) فقد توصلا في دراستهما الاستكشافية التي شملت 2100 تلميذا فرنسيا سنة 1964م، إلى أن هناك علاقة موجبة قوية بين التحصيل الدراسي و المستوى التعليمي للأولياء، حيث أثبتا أن الوالدين المتعلمين يؤثران إيجابا في تحصيل التلميذ الدراسي من خلال مساعدتهم المادية و المعنوية و مؤازرتهم في أوقات الشدة.

إضافة إلى هذه الدراسات التمهيدية؛ سنعرض بالشرح و التفصيل في الفصل المنهجي بعض الدراسات الأساسية و المكملة و التي اهتمت هي الأخرى على وجه التحديد بالاتصال بين كل من المعلم و المتعلم و حاولت معرفة طبيعته، كدراسة "أحمد بن دانية" التي اهتمت بأثر معاملة المدرس لتلاميذه على التحصيل الدراسي، أو دراسة "عبد الله جراغ" التي اهتم فيها بدراسة أثر استخدام الأسلوب العلمي على التحصيل الدراسي.

و في ضوء هذه الدراسات؛ ارتأينا دراسة الاتصال البيداغوجي كبنية شكلية لحدوث هذا النوع من التواصل المعرفي، معتقدين أن هذا النمط من الاتصالات قد يكون عاملا مؤثرا إلى جانب العوامل المؤثرة الأخرى في عملية التحصيل، باعتبار هذا الأخير من الأمور الحساسة التي تشغل عقول المهتمين في مجالات التربية و الاجتماع و النفس و الاتصال و غيرها من الاختصاصات من جهة، و تشغل بال الإداريين و المربين و الأولياء من جهة أخرى، لأهميته في الوصول بالتلميذ المتمدرس إلى مستوى مطلوب و هذا ما يعكس وجود علاقة وطيدة بين الاتصال و التحصيل ، و هذا ما نسعى إلى معرفته في هذه الدراسة، إلى جانب البحث فيه كأحد الاتصالات المدرسية العامة، و التعرف على آلياته و أشكاله عن كثب، من خلال معرفة طبيعة الاتصال البيداغوجي في تحقيق أهداف التحصيل الدراسي لهذا الأخير، و العمل على رصد العلاقات التواصلية التفاعلية المتمثلة في التأثيرات المتبادَلة بين كل من المرسِل (الأستاذ) والمتلقي (التلميذ) و الرسالة (المادة التعليمية) ضمن المواقف التربوية، و معرفة درجة تأثيرها على عملية التحصيل الدراسي.

كل هذا في ضوء تحديد مفهوم المتغيرين الأساسيين الاتصال البيداغوجي و التحصيل الدراسي "الذي يرتبط بكفاءة و نوع العلاقات بين الأفراد" حسب (أبو النيل محمد السيد) [2] داخل القسم أو (الصف الدراسي)، و هذا القسم باعتباره بناء اجتماعيا تحدث فيه كل هذه العلاقات التفاعلية يعرّفه (عبد اللطيف الفاربي و آخرون) على أنه "جماعة من التلاميذ و مدرس تؤطرهم علاقات عمل نظامية أو مؤسسية، و تجمعهم أهداف مشتركة للتعليم و التعلم، و تحدد العلاقات بينهم معايير و أدوار محددة...يحددها سلطة هي سلطة المدرس"[3]، باعتبار هذا الاتصال تفاعل بيداغوجي(Interaction Pédagogique)).

و الاتصال البيداغوجي التفاعلي المراد دراسته يمكن أن يتجلى في شكل علاقات إنسانية و اجتماعية كتواصل لفظي و غير لفظي، مباشر و غير مباشر، خطي أو دائري، صاعد أو نازل...الخ بين أقطاب العملية التربوية من خلال الدور أو الوظيفة المحددة لكل منهما.إلى جانب محاولة معرفة أنماط القيادة التعليمية التي يتميز بها المعلم داخل القسم،

---

[1] نفس المرجع السابق، ص 369.

[2] العربي فرحاتي، **أنماط التفاعل و علاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي و طرق قياسها**،(د.م.ج)، الجزائر، 2010، ص 27.

[3] عبد اللطيف الفاربي و آخرون، **معجم علوم التربية**، ج1، سلسلة علوم التربية،(9-10)، دار الخطابي، ط(1)، 1994، ص 158.

معتبرين هذا المعلم على أنه "منشط و منظم و ليس ملقنا" [1]؛ و كونها تلعب دورا مهما حسب اعتقادنا، في التأثير على عملية التحصيل الدراسي للتلميذ.

و في هذا السياق سنعتمد في بحثنا على الدراسة النظرية و الميدانية لمعرفة طبيعة هذا النمط من الاتصال في التأثير على عملية التحصيل الدراسي للتلميذ سلبا أو إيجابا، مع محاولة معرفة درجة وجود هذه الظاهرة.

و في سياق هذا العرض؛ اعتمدنا طرح **الإشكال الرئيس** الآتي:

ــ ما طبيعة الاتصال البيداغوجي التي تؤثر على التحصيل الدراسي لدى فئة تلاميذ مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط؟

و يتفرع عن هذا الإشكال الأسئلة الفرعية الآتية:

ــ هل يؤثر الاتصال البيداغوجي الشخصي على التحصيل الدراسي للتلميذ؟
ــ هل يقتصر السلوك التعليمي للأستاذ على نقل المعرفة فقط أم على الاتصال القائم على المشاركة و التفاعل مع التلميذ؟
ــ هل هناك علاقة بين السلوك التعليمي للأستاذ و التحصيل الدراسي للتلميذ؟
ــ هل يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفضاء المدرسي و التحصيل الدراسي؟

2 ــ فرضيات البحث

تنبع فرضيات هذه الدراسة انطلاقا من قراءاتنا المتفحصة و الناقدة للموضوع المتمثل في طبيعة الاتصال البيداغوجي وعلاقته بالتحصيل الدراسي للتلميذ، و هذا من خلال التركيز على الاتصال كعملية تواصلية تعتمد على" التفاعل" من جهة، ــ الذي هو رد فعل الفرد لمؤثر خارجي صادر عن شخص آخر يُترجَم في شكل حركية اجتماعية ــ و باعتباره مفهوم مجرد في حقل العلوم الاجتماعية و علوم التربية على حد سواء، لكنه في الدلالة البيداغوجية يقصد به كمفهوم "التدريس" أو" التواصل البيداغوجي"، و هو أساس العلاقات الاجتماعية القائمة على التعاون أو عدمه، و تكون مباشرة أو غير مباشرة، فورية أو آجلة .

و تعتمد على "السلوك" من جهة أخرى باعتباره الفعل القابل للمشاهدة(الملاحظة)، كما يمكن اعتباره تعبيرا لِمَا يكون المعلم قادرا على انجازه لإيصال المحتوى أو الرسالة المتمثلة في المادة الدراسية(المعرفية).

و في سياق هذا العرض طرحنا الفرضيتين الآتيتين، اللتين سنحاول التحقق من صحتهما من خلال الفصل التطبيقي، و أمّا صياغتهما فهي كالآتي:

ا ــ الفرضية الأولـــى:

ــ الاتصال البيداغوجي الشخصي يؤثر على التحصيل الدراسي للتلميذ.

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، **مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط**، (الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية)، الجزائر، 2005، ص 6.

ب ــ الفرضية الثانية:

ــ السلوك التعليمي للأستاذ يقتصر على نقل المعرفة للتلميذ أكثر منه عملية تفاعل و مشاركة.

ج ــ الفرضية الثالثة:

ــ هناك علاقة قوية بين السلوك التعليمي للأستاذ و التحصيل الدراسي للتلميذ.

د ــ الفرضية الرابعة:

ــ يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفضاء المدرسي و التحصيل الدراسي.

3 ــ أهداف البحث

تعتبر المدرسة مؤسسة لإعداد النشء و تكوينه ليكون جيل المستقبل المشبع بالعلم و المعرفة والقيم الإنسانية النبيلة، و لكي يتقدم المجتمع الإنساني، و يتواصل التطور الحضاري جيلا بعد جيل، حيث لا يتم هذا الإعداد إلا من خلال الفعل التعليمي أو ما يطلق عليه "الموقف التعليمي" [1] (Situation Didactique) المتمثل في الاتصال البيداغوجي التفاعلي بين كل من المعلم و المتعلم.

و من هذا المنطلق نسعى من خلال هذه الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

ــ الكشف عن طبيعة الاتصال البيداغوجي داخل الصف الدراسي و معرفة تأثيرها على التحصيل الدراسي لدى فئة تلاميذ مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

ــ معرفة تأثير الاتصال البيداغوجي الشخصي على التحصيل الدراسي للتلميذ.

ــ معرفة إذا كان السلوك التعليمي للأستاذ يرفع من عملية التحصيل الدراسي.

ــ محاولة التعرف على بعض المشكلات التي تعيق عملية التحصيل الدراسي للتلميذ.

4 ــ دوافع اختيار الموضوع

المعروف أن وراء كل اختيار دافع أو أكثر؛ و موضوعنا هذا لا يُستثنَى من القاعدة فقد خضع هو الآخر لمجموعة من الدوافع دفعتنا بقوة لمحاولة دراسته و الوقوف على مفاهيمه و التعرف على حقائقه، و يمكن إجمال هذه الدوافع في عنصرين:

ا ــ الدوافع الذاتية:

و تتمثل في اهتمامنا الشخصي بموضوع الاتصال من جهة، و بعلاقته بالتربية و التعليم من جهة أخرى، إضافة إلى انتمائنا إلى قطاع التربية و التعليم، و محاولة إشباع حاجة الاستطلاع و الاستكشاف و روح البحث فينا. قصد إثراء المكتبة بعمل متواضع قد يعود بالنفع علينا و على الجميع.

ب ــ الدوافع الموضوعية:

أما عن الدوافع الموضوعية فيمكن حصرها في الاهتمام خاصة بموضوع الاتصال البيداغوجي كظاهرة اجتماعية و تربوية ضمن إطار علم اجتماع الاتصال، و محاولة معرفة الطبيعة التي يتميز بها هذا النمط من الاتصالات في التأثير على عملية التحصيل الدراسي، إضافة إلى محاولة البحث في العلاقة التواصلية التفاعلية بين كل من الأستاذ و التلميذ من منظور تكاملي، و انعكاسها على حياة التلميذ الدراسية، و على مردوده

---

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

الدراسي، من خلال تواجدهما في القسم كوسط بيداغوجي حيث ينمو فيه الفرد وفق خصوصيات و مميزات متكاملة قد تؤدي إلى بناء استعداداته المكتسبة لديه، لفهم آثار ذلك كله على تنمية و تطوير المجتمع و تحقيق الأهداف المرجوة منه.

5 ــ الدراسات السابقة

من المتعارف عليه أن البحوث السوسيولوجية لا تنتج من العدم، لهذا اعتمدنا في بحثنا على منهجية القراءة (التوثيق، Documentation) من أجل معرفة الخلفية النظرية لبحثنا، و بناء أرضية للانطلاق منها في تحليل محتوى البحث و إثراء الجانب النظري و التطبيقي له، علما أن أي دراسة لابد أن تبتدئ بمدخل نظري أو ما يسمى بالمقاربة (Approche)، حتى لا تبقى البيانات المحصل عليها بيانات معلقة لا تفي بالغرض في فهم الوقائع الاجتماعية، وحتى تتميز هذه الدراسة كذلك عن الأعمال الأخرى و تكتسب الصبغة الأكاديمية، و بأن لا تبقى عاجزة عن إثارة أطروحات علمية جديدة و هامة. أما عن مجمل الدراسات التي تم اعتمادها و بدت لنا قريبة من موضوع بحثنا هي ما سيتم التطرق له بالترتيب ، مع العلم أنها تتلاقى مع دراستنا في محاولة فهم العلاقة البيداغوجية من خلال التركيز على المعاملة و انعكاسها على عملية التحصيل الدراسي، إلى جانب فهمها لأشكال التواصل البيداغوجي المراد دراسته في هذا البحث، و بحثها في مجال أنماط القيادة التعليمية المناسبة لتعلم التلميذ، أما عن عرض الدراسات فهي مرتبة كما يلي:

ا ــ دراسة "أحمد بن دانية":

و المعنونة كالآتي "أثر معاملة المدرس لتلاميذه على التحصيل الدراسي" (دراسة ميدانية)، و يهدف الباحث من ورائها لمعرفة و تحليل أثر معاملة المدرس لتلاميذه على تحصيلهم الدراسي، و قد اعتمد الباحث (تقنية حمدان) للتفاعل اللفظي الشامل المستعملة في دراسات علم النفس الاجتماعي، إضافة إلى تقنية الملاحظة على عينة مقدرة من خمسة مدرسين كانوا يزاولون تدريسهم لفصلين دراسيين يضمّان اثنين و سبعين (72) طالبا و طالبة في المرحلة الإعدادية، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية، و قد صنف الباحث المعلمين إلى صنفين: معلم ديمقراطي و معلم غير ديمقراطي، وهذا بالاعتماد على تكرارات التفاعل اللفظي المباشر و غير المباشر، و لذلك درس الفروق بين المجموعتين في التفاعل و علاقته بالتحصيل الدراسي، و كانت النتائج كالآتي:

ــ وجود فروق في السلوك اللفظي بين المعلمين الديمقراطيين و غير الديمقراطيين.

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

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

ب ــ دراسة "عبد الله جراغ":

تحت اسم "دراسة أثر استخدام الأسلوب العلمي في مستوى التحصيل العلمي الدراسي للتلاميذ"، حيث أنجز الباحث الدراسة لمعرفة الأسلوب التدريسي المرتبط بنوعية التحصيل الجيد، و قام بتحديد الإشكال المتمثل في التعرف على أثر استخدام الأسلوب العلمي المحدد بأسلوب المشكلات في تدريس موضوع الكهرباء لطلبة الثانوي، من حيث تحصيلهم الدراسي، واعتمد الباحث في بحثه على صياغة ثلاثة عشر سؤالا و خمسة فروض و اختبار طلبة العينة المقدرين بخمسة و أربعين طالبا و طالبة(45)، من اثني عشرة ثانوية (12)، و هؤلاء الطلبة مقسمين إلى مجموعتين مجموعة تجريبية و أخرى ضابطة، و استعمل "دليل المعلم، الاختبار التجريبي، اختبار الذكاء" [1] قصد التأكد من فرضيات البحث و الإجابة عن الأسئلة"، وكانت النتائج المستخلصة" بعد تحليل البيانات و المعالجة الإحصائية خلص الباحث إلى نتائج أهمها:

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

ج ــ دراسة"محمد مصطفى زيدان":

تركزت دراسة الباحث حول"الكفاية الإنتاجية للمدرس"، حيث عمل الباحث بعرض مجمل للمفاهيم النظرية للبحث، وعرض بعض الدراسات الأجنبية و العربية التي لها علاقة بموضوع بحثه، كما اعتمد الباحث على المنهج التجريبي للإجابة عن تساؤلات البحث وإشكالاته. أما عن العينة فقد تمثلت في المدرسين و التلاميذ حيث بلغت ألف وثلاثمائة و عشرين تلميذا(1320)، ثمانمائة وخمسة تلميذة(805)، موزعين على ستين(60) مدرسا و مدرسة، و تمركزت هذه المدارس في وسط القاهرة و جنوبها، و الجيزة، و طنطا، و بني سويف، و اعتبرت هذه المدارس عينة من مدارس جمهورية مصر العربية، و استخدم الباحث بعض الأدوات و تقنيات البحث لقياس و ضبط متغيرات الدراسة، و هي اختبار الذكاء المصور، اختبار بين تحصيلين في مادة التاريخ و الجغرافيا، قياس الاتجاه التعليمي للمعلمين، اختبار المواقف التعليمية، اختيار الشخصية، بطاقة تقويم المدرس، قائمة إيزنك للشخصية.

و قد توصل الباحث بعد جمع البيانات و المعطيات الإحصائية و تحليلها إلى نتائج:

ــ "منها جانب العلاقة بين التفاعل و التحصيل كإجابة عن تساؤلات الباحث حول معرفة الأنماط السلوكية التي تظهر في التفاعل بين المدرس و التلاميذ، و التي ترتبط ارتباطا موجبا بالتحصيل المدرسي، و قد أسفرت النتائج عن الأنماط المرتبطة بالتحصيل الإيجابي هي:

---

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

[2] نفس المرجع السابق، ص، ص (64،67).

ـــ نمط من السلوك الذي يتسم بالحرارة و الود، و التفهم لشعور التلاميذ.
ـــ نمط السلوك الذي يتسم بالجدية في العمل و تحمل المسؤولية و التمسك بالنظام.
ـــ نمط السلوك الذي يهتم بإثارة اهتمام التلاميذ و حماسهم و إطلاق خيالهم".[1]

د ــ دراسة "رشتن ، "Rushton "(1966):

و تتلخص في أن الباحث اهتم بالأدبيات المتعلقة بخصائص الشخصية عند الأطفال الناجحين دراسيا، حيث و جد أن عامل التكيف له ارتباط وثيق و موجب بالتحصيل الدراسي ، و كانت النسبة العاكسة لذلك تقدر بأكثر من سبعين في المائة (70%)، من الدراسات المعروضة من طرفه، كما استدرج في بحثه أن الأطفال البالغين الحادية عشرة من العمر، و الذي أجراه في إنجلترا، وقال فيه "أن احتمالا كبيرا جدا أن يكون التلاميذ الأحسن تكيفا و الأقل قلقا ناجحين في دراستهم في هذه السن ."[2]

ه ــ دراسة"محمود حمود عبد الله مشايطة" (1989):

أعد الباحث دراسة عنونها كالآتي"أثر نمط التفاعل اللفظي في تحصيل طلبة التعليم الأساسي و احتفاظهم في مبحث اللغة العربية"، معتمدا في ذلك على عينة عنقودية مكونة من ستة و خمسين (56) طالبا موزعين على شعبتين توزيعا عشوائيا إلى مجموعة ضابطة (بأسلوب تدريس مباشر) يكون فيها الاهتمام بالتلميذ، و مجموعة تجريبية (بأسلوب تدريس غير مباشر) يكون فيها الاهتمام بالمحتوى (المادة التعليمية)، و استعمل الباحث أداتين متمثلتين في "نظام فلاندرز [3] لملاحظة المعلم، و اختبار تحصيل قبلي و آني"[4]. و هي تقنيات مستعملة في علم النفس التربوي، و ما يهمنا هو محتوى الموضوع و الإشكالية ذاتها و كانت النتائج كالآتي:

ـــ "ملاحظة فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية (غير مباشر) في المطالعة و الإملاء و النصوص.

كما دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات المجموعة التي درست بأسلوب غير مباشر المهتمة بالتلميذ، و متوسط علامات المجموعة التي درست بالأسلوب المباشر في المحفوظات و القواعد والتعبير" [5](محمد الزعيمي،1995، ص 44). و اعتمد الباحث على **دراسة الكيلاني (1975)** حول علاقة السلوك اللفظي بتحصيل أداء طلاب المرحلة الإعدادية، و أسفرت نتائجها لصالح الأسلوب غير المباشر (المهتم بالمحتوى) في زيادة التحصيل.

---

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

[2] العربي فرحاتي، مرجع سابق، ص 165.

[3] (فلاندرز Flanders)، مطور النظام التعليمي العشري (FIAC)، صاحب الأسلوب التدريسي غير المباشر (إشراك المتعلم في الفعل التعليمي).

[4] محمد محمود عبد الله مشايطة، **أثر نمط التفاعل اللفظي في تحصيل طلبة مرحلة التعليم الأساسي**، جامعة اليرموك، 1990،ص ص(12-18).

[5] العربي فرحاتي، مرجع سابق، ص 162.

و ــ دراسة حبيب تيليوين (1997):

في دراسة معنونة ب"دراسة كشفية لجوانب منتقاة من تكوين المعلمين، (المواقف الإشرافية، اتجاهات الحداثة و التقليد، و نماذج التدريس)، تناول الباحث دراسة التفاعل اللفظي بهدف الكشف عما يحدث داخل الدروس النموذجية التي يقدمها المشرفون (المعلمون المطبقون) بالتكوين التربوي و الميداني للمعلمين، و قد اعتمد الباحث على ثلاث فرضيات و هي:

ــ إن السلوك التعليمي النموذجي يطغى عليه الإلقائية.
ــ السلوك التعليمي النموذجي يسوده التأثير المباشر على التلاميذ.
ــ إن كلام التلاميذ يمثل نسبة تقل عن 50 % من مجموع التبادلات اللفظية التي تحدث خلال الدروس النموذجية[1].

أما عن النتائج التي توصل إليها الباحث فيمكن حصرها في الآتي:
ــ قبول الفرضية الأولى على أساس أن الإلقائية تطغى على السلوك التعليمي للمعلمين المطبقين في الدروس النموذجية المقدمة أمام المعلمين المتكونين لتقليدها في أدائهم المستقبلي.
ــ تثبيت الفرضية الثانية؛ إذ توصل إلى أن الدروس النموذجية التي يقدمها المعلمون المطبقون أمام المتكونين يغلب عليها الشرح و المحاضرة.
ــ تأكيد الفرضية الثالثة، إذ أظهرت النتائج بصفة قطعية أن نسبة كلام التلاميذ أقل بكثير من 50 % ؛ إذ لم يتجاوز في أعلى نسبة متوسطة 39.88 % مقابل 68 % لحديث المعلم، كما خلص الباحث إلى أن التفاعل اللفظي غطى 87.93 % من إجمالي السلوكات، و لم يتجاوز سلوك الصمت و الفوضى و فترات الانقطاع 12.07، و بمقارنة هذه النتائج بالنسب القياسية لفلاندرز، أكد الباحث على صدق نتائج بحوث فلاندرز، و كذا تقارب نتائجه بالنتائج التي توصل إليها باقر و زملاؤه (1976)[2].

ز ــ دراسة صباح باقر و زملاؤه (1976):

هذه الدراسة عبارة عن بحث موسوم ب" تحليل التفاعل اللفظي بين المعلم و التلاميذ في مادة العلوم و الحساب"، و ركزوا في دراستهم على إشكالية البحث في استطلاع و كشف أنواع التفاعل اللفظي لدى عينة البحث، و الهدف من دراستهم هو تحليل التفاعل اللفظي في البيئة العراقية، إلى جانب تحديد العلاقة بين ما يجري في المدراس المحلية و المدارس الأجنبية من تفاعل، واعتمدوا في دراستهم على تقنية فلاندرز لملاحظة السلوك اللفظي داخل الأقسام الدراسية في محافظة بغداد.

و قد توصل الباحثون إلى نتائج أهمها:
ــ انخفاض نسب كلام المعلمين عند أغلبية أفراد العينة عن النسب القياسية.

---

[1] حبيب تيليوين، **دراسة كشفية لجوانب منتقاة من تكوين المعلمين(المواقف الإشرافية، اتجاهات الحداثة و التقليد، نماذج التدريس)**، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة وهران، الجزائر، 1997، ص 29.
[2] نفس المرجع السابق، ص 274.

ــ أغلبية المعلمين يقتصرون على توجيه الأسئلة، و يتركون إجابات التلاميذ دون مناقشة.
ــ استغرقت فترات الصمت و الفوضى وقتا طويلا.
ــ ارتفاع نسبة كلام التلاميذ عن النسب القياسية لفلاندرز مما يدل على اعتماد المعلمين على تحفيظ التلاميذ.
ــ ضعف مبادرة التلاميذ في كل الحصص المرصودة[1].

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

ح ــ دراسة سامية القطان:

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

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

ط ــ دراسة فؤاد أبو حطب (1974):

أعد الباحث الدراسة الموسومة ب"العلاقة بين أسلوب المعلم و درجة التوافق بين قيمه و قيم تلاميذه"، و انطلق الباحث من المشكلة المتمثلة من التراكمات المعرفية حول خصائص شخصية المعلم و آثار أسلوب معاملته للتلاميذ، و التي تقر الدراسات أن أساليب التقبل و مراعاة مشاعر التلاميذ أفضل من الجفى في معاملتهم، و توصل الباحث من دراسته إلى النتائج التالية:

ــ "أوضح تحليل التباين انعدام الفروقات بين المجموعتين في خمس قيم من القيم الستة التي شملها البحث و هي: (القيمة النظرية، و القيمة الاقتصادية، و القيمة الجمالية، و القيمة السياسية، و القيمة الدينية). أما القيمة الاجتماعية فقد كانت درجة التوافق فيها بين المعلمين و التلاميذ من ذوي أسلوب التقبل أعلى و دالة إحصائيا من الأسلوب المتمركز

[1] صباح باقر و هرمان فرناندس و سعدي لفتة، **تحليل التفاعل اللفظي بين المعلم و التلاميذ في الصفين الرابع و الخامس الابتدائي في مادتي العلوم و الحساب**، جامعة بغداد، العراق، بدون طبع، 1976، ص ص (75-77).
[2] سامية القطان، **دراسة لتأثير التواصل غير اللفظي للمدرس على إدراك الطلاب لكفاءته** ، جمعية علم النفس الإكلينيكي بالقاهرة، الإصدار الأول، مكتبة الأنجلوالمصرية، القاهرة، (ج م ع)، 1990، ص ص (42-67).

حول العمل. و خلص الباحث إلى أن أسلوب المعلم الموسوم بالتقبل و الرضا يمكن أن ينمي بعض القيم، بينما أسلوب المعلم المتمركز على العمل يمكن أن ينمي قيم أخرى"[1].

ي ــ دراسة " ناصر ميزاب":

والتي عنونها ب"المكانة الاجتماعية للتلميذ في جماعة القسم و علاقتها بالتحصيل الدراسي"، (دراسة ميدانية)، لمعرفة الجماعة المدرسية و التفاعل الذي يدور في وسطها و مدى تأثيرها على عملية التحصيل الدراسي، و على نمو شخصيته، حيث انطلق في دراسته من قوله "أينما تواجدت الجماعة تواجدت العلاقات، و تواجد التفاعل المستمر بين الفرد و الفرد و الجماعة و الجماعة، و أينما تواجدت العلاقات و ما يطرأ عليها من تفاعل تكونت المكانات المختلفة في الجماعات، و هنا نرى أن هاته المكانات تؤثر على سلوك الفرد و من ثم تؤثر على محيطه، إما بالإيجاب و إما بالسلب، و قد اعتمد الباحث على فرضيتين و هما:

ــ أن القسم الدراسي شبكة من العلاقات المتداخلة، تتكثف حول البعض الآخر.

أما عن فرضية البحث التي اعتمدها الباحث فكانت كالآتي:

ــ كلما تغيرت مكانة التلميذ الاجتماعية داخل القسم الدراسي ، تغير تحصيله الدراسي.

أما عن النتائج فيمكن حصرها فيما يلي:

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

ــ كل تلميذ ينتمي لجماعة معينة، و لا وجود لتلميذ هامشي بل يوجد معزول فقط.

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

ــ التحصيل الدراسي (مردودية الجماعة) لا يعتمد على المستوى الاقتصادي و الاجتماعي المرتفع، و لا على التكوين الجسمي و العقلي السليم فقط، و إنما يعتمد على المكانة التي تميز كل تلميذ عن غيره من جماعة القسم.

ــ الكشف عن بنية القسم الداخلية؛ تساعدنا في دمج المعزولين ضمن الجماعات المناسبة لهم و تعزيز المقبولين في آن واحد.

ــ التعرف على أي تلميذ بين الجماعة المنتمي إليها من خلال تعدد المواقف التي يعيش فيها و يختارها لكل تلقائية.

ــ الجماعة يمكن اعتبارها وسيلة تربوية و بيداغوجية، و بمعرفة قوانينها يمكن تسييرها وتوجيهها كما نشاء ؛ للتأثير في تكوين شخصية الطفل.

ــ القسم عبارة عن خارطة اجتماعية و نفسية متغيرة تحتاج إلى مسح دائم من طرف المعلم أو النفساني لاكتشاف التغيير الحادث و معرفة مقاومته، لتعزيز بعض السلوكات و القضاء على بعضها و هذا فيه جواب للإشكالية التي طرحها الباحث في هذه الدراسة".[2]

---

[1] العربي فرحاتي، مرجع سابق، ص 167.

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

مدى الاستفادة من الدراسات:

لقد ساعدتنا هذه الدراسات في بناء جوانب البحث المتواضع الذي قمنا بانجازه تحت تأطير الأستاذ المشرف، و تتلخص هذه الجوانب في:

ـــ التعرف على جزء من التراث النظري للدراسات التي اهتمت بالبحوث الأكاديمية التي اهتمت بالعلاقة التواصلية (اللفظية و غير اللفظية) و مدى تأثيرها على التحصيل الدراسي للتلميذ.

ـــ اكتساب المراس في التعرف على كيفية صياغة الإشكالية و الفروض.

ـــ التعرف على المقاربات و المداخل النظرية المعرفية المعتمدة في بحوثهم.

ـــ الإلمام بأهم الإجراءات المنهجية المستعملة في البحث كالمنهج المتبع و أدوات جمع البيانات.

ـــ الاستفادة من النتائج المتوصل إليها من البحث الميداني.

نقد الدراسة السابقة:

من خلال الدراسة المسحية للدراسات السابقة لاحظنا اهتمام مجملها بالعلاقة التواصلية بين المعلم و المتعلم على مستوى الصف الدراسي و تناولها لبعض العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي للتلميذ، حيث نجد أن أحمد بن دانية قد اهتم في دراسته بعامل المعاملة بين قطبي العملية التربوية، انطلاقا من فهم وجود السلوك اللفظي بين نمطين من المعلمين (المعلمين الديمقراطيين و غير الديمقراطيين) و مدى انعكاس النمطين على تحصيل التلميذ الدراسي. بينما نجد دراسة عبد الله جراغ المعنونة بأثر استخدام الأسلوب العلمي في مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ، و التي أظهرت تفوق طلبة المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي على مستوى المجموعات، و في ضوء كل المتغيرات التي درست، و هي (الذكاء، السن، الجنس، الجنسية)[1].

أما دراسة محمد مصطفى زيدان التي تناول فيها "الكفاية الإنتاجية للمدرس"، فقد أسفرت عن توصله إلى معرفته للأنماط السلوكية التي تظهر في التفاعل بين كل من المدرس و التلاميذ، و التي ترتبط ارتباطا موجبا بالتحصيل المدرسي.، أما دراسة "رشتن" التي توصل من خلالها إلى أن عامل التكيف له ارتباط وثيق و موجب بالتحصيل الدراسي. بينما نجد أن دراسة محمود حمود مشايطة قد أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية (غير المباشر) في المطالعة و الإملاء و النصوص. كما دلت نتائجه في المقابل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات المجموعة التي درست بأسلوب غير مباشر المهتمة بالتلميذ، و متوسط علامات المجموعة التي درست بالأسلوب المباشر في المحفوظات و القواعد و التعبير.

[1] العربي فرحاتي، مرجع سابق، ص 163.

أما حبيب تيليوين فقد اهتم بدراسة الكشف لجوانب منتقاة من تكوين المعلمين، و قد خلص إلى أن الإلقائية تطغى على السلوك التعليمي للمعلمين المطبقين في الدروس النموذجية المقدمة أمام المعلمين المتكونين لتقليدها في أدائهم المستقبلي. أما دراسة باقر و زملاؤه فقد خلصت إلى أن أغلبية المعلمين يقتصرون على توجيه الأسئلة دون مناقشة إجابات التلاميذ، كما أن فترات الصمت و الفوضى كانت تستغرق وقتا طويلا، أضف إلى ذلك ارتفاع نسبة كلام التلاميذ عن النسب القياسية لفلاندرز مما يدل على اعتماد المعلمين على تحفيظ التلاميذ. في ظل ضعف مبادرة التلاميذ في كل الحصص المرصودة. أما الباحثة سامية القطان فقد توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين المعلم الموجب التواصل بتقييم طلبته له بالإيجاب، و علاقة ارتباطية بين المعلم السالب التواصل بتقييم طلبته له، كما أوضحت النتائج أن الفروق بين مجموعات طلبة و طالبات المدرسين (الموجب و السالب) في التقييم لصالح المدرس الموجب.

بينما نجد فؤاد أبو حطب الذي اهتم في دراسته بالعلاقة بين أسلوب المعلم و درجة التوافق بين قيمه و قيم تلاميذه، وقد انطلق الباحث من المشكلة المتمثلة من التراكمات المعرفية حول خصائص شخصية المعلم و آثار أسلوب معاملته للتلاميذ. أما دراسة ناصر ميزاب فقد توصل فيها إلى الكشف عن بنية القسم الداخلية التي تساعد على دمج المعزولين ضمن الجماعات المناسبة لهم و تعزيز المقبولين في آن واحد، كما أظهرت دراسته أن كل تلميذ ينتمي لجماعة معينة، و لا وجود لتلميذ هامشي بل يوجد معزول فقط. كما أن تلاميذ القسم ليسوا عبارة عن و حدات منفصلة، رغم اختلاف كل واحد بمكانته عن الآخرين. من خلال ما يقدمه للجماعة المنتمي إليها. أضف إلى ذلك أن التحصيل الدراسي (مردودية الجماعة) لا يعتمد على المستوى الاقتصادي و الاجتماعي المرتفع، و لا على التكوين الجسمي و العقلي السليم فقط، و إنما يعتمد على المكانة التي تميز كل تلميذ عن غيره من جماعة القسم. و بالتالي فالجماعة يمكن اعتبارها وسيلة تربوية و بيداغوجية، و بمعرفة قوانينها يمكن تسييرها وتوجيهها كما نشاء ؛ للتأثير في تكوين شخصية الطفل.

و في سياق هذا العرض الموجز لبعض الدراسات التي توصلنا إليها نستطيع القول أن هذا التنوع الملاحَظ فيها، ما هو إلا مؤشر مهم لمعرفة خبايا العلاقة التواصلية و التفاعلية بين قطبي العملية التربوية في بعض جوانبها و مدى انعكاسها على عملية التحصيل. لكن ما يجب الإشارة إليه أنها لم تنتبه للاتصال البيداغوجي بكامل جوانبه كعامل فعال في تفعيل عملية التحصيل من خلال إهمال بعض الجوانب المتمثلة في التوجيه و التقويم و رجع الصدى، بل عرّجت كل دراسة منها على جانب من جوانبه، إلى جانب أن بعض دراسات علم النفس الاجتماعي قد اعتمدت على القياس السوسيومتري، و بعض تقنيات البحث كتقنية الملاحظة لفلاندرز إلى جانب المصفوفات المعتمدة في الاختبارات البحثية.

و هذا ما جعل دراستنا تختلف عنها في اعتماد الأداة البحثية، و حتى في اختيار عينة البحث، كما أن بعض الدراسات ارتبطت بعلم النفس، و هذا ما حاولنا التعامل معه من خلال ربط دراستنا المتواضعة بتخصص البحث المتمثل في علم اجتماع الاتصال و إجراء موضوع البحث من مقاربات اتصالية و اجتماعية و بيداغوجية وحتى نفسية، و خاصة في

ما تعلق بالجانبين النظري و الميداني. إلى جانب أن دراستنا قد حاولت التعرف على بعض الجوانب التي غفلت عنها تلك الدراسات مثل فهم طبيعة العلاقة البيداغوجية على مستوى الاتصال البيداغوجي الشخصي ومدى تأثيره على التحصيل الدراسي، إلى جانب محاولة فهم العلاقة بين السلوك التعليمي للأستاذ و عملية التحصيل في حد ذاتها.

6 ــ منهج الدراسة و أدوات البحث

إن منهجية البحث هي "المقياس الأساسي لليقين العلمي" [1]، أو ما يعرف بالحقيقة العلمية، فلا علم بدون منهجية علمية، و هذا يقودنا إلى قبول قول (فرانسيس بيكون): "نحن على يقين من منهجنا و ليس من موضوعنا، و اختيار المنهج يرجع لطبيعة الموضوع التي تظهر من إشكالية البحث و صياغة فرضياته و التي بدورها تنتظر الاختبار ثم الوقوف على إثبات أو نفي صحتها.

و لاعتبار أن بحثنا يندرج ضمن البحوث الوصفية التي تسعى لربط الفرضيات بالنتائج المتوصل إليها، حيث سيتم وصف الظاهرة المراد دراستها، اعتمدنا اختيار كل من "المنهج الوصفي التحليلي" (Méthode Descriptive Analytique)، حيث يرى المختصون أن "المنهج الوصفي" يسعى إلى وصف الظاهرة و تشخيصها و إلقاء الضوء على جوانبها المختلفة و جمع البيانات اللازمة عنها مع فهمها و تحليلها من أجل الوصول إلى المبادئ و القوانين المتصلة بظواهر الحياة و العمليات الاجتماعية الأساسية و التصرفات الإنسانية، كما "يهدف إلى وصف موقف، أو مجال اهتمام معين بصدق و دقة" [2]. لأن الوصف هو "المحور الأساسي للمنهج الوصفي في إثباته للحقائق العلمية، و توصيلها لأذهان الأفراد"[3]. أما اعتمادنا على "التحليل" فيهدف إلى محاولة التعرف على وجهة نظر المبحوثين المتمثلين في التلاميذ نحو إشكالية البحث.

إضافة إلى "المنهج الإحصائي" (Méthode Statistique) من خلال تطبيق (نظام الإحصاء الاجتماعي) الذي نسعى من ورائه إلى تحقيق نوع من الدقة و الموضوعية، فهو يهتم بقياس العلاقة بين متغيرات الدراسة، من خلال تفريغ المعلومات و ترميزها (Codage) ثم قياس العلاقة بينها من خلال كاي مربع.

أما عن أدوات منهجية البحث فقد اخترنا لهذه الدراسة تقنية الاستمارة بالمقابلة، لأن دراستنا كمية، أما عن أسئلتها فهي من النوع المغلق، المفتوح، و الهدف منها طبعا هو الحصول على معلومات تخدم موضوع البحث مع عينة تتمثل في تلاميذ التعليم المتوسط (سنة رابعة) حيث نعتقد أنها تحتاج إلى تعريف لبعض المفاهيم و المصطلحات أو توضيح لبعض الأسئلة و تجنب النسبة العالية للأسئلة غير المجابة، إضافة إلى استعمالها فإن الباحث يهدف من ورائها إلى جمع المعلومات الكميّة التي لها علاقة بمعرفة طبيعة تأثير الاتصال البيداغوجي (التربوي) على التحصيل الدراسي لتلميذ التعليم المتوسط "سنة 4"، و محاولة فهم الأفكار التي تسيطر على المبحوثين.

---

[1] خير الله عصار، **محاضرات في منهجية البحث الاجتماعي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، بدون طبعة، 1982، ص 25.

[2] نفس المرجع السابق، ص 45.

[3] غازي عناية، **منهجية البحث العلمي عند المسلمين**، دار البعث، قسنطينة، الجزائر، الطبعة الأولى، 1985، ص 126.

و كما ذكرنا فأسئلة الاستمارة مقسمة إلى قسمين: أسئلة أساسية و هي مغلقة، حيث سيقوم المبحوث باختيار إجابة واحدة بين (نعم) أو (لا) أو ما يطلق عليها بالأسئلة الثنائية (The Dichotomous Question)، أما الأسئلة الفرعية فهي مفتوحة (Open-ended question)، و الهدف منها هو إعطاء الحرية للمبحوث للتعبير عن رأيه الشخصي قصد الاستفادة منها في تحليل معطيات البحث، و أسئلة الاستمارة ما هي إلا مؤشرات لاكتشاف أبعاد موضوع الدراسة بل و الإجابة عليها عن طريق "الاستقصاء التجريبي" أي إجراء البحث الميداني على عينة البحث، فالاستمارة تقنية لجمع البيانات لأنها الأداة الأكثر استعمالا في ميدان البحوث الإنسانية و الاجتماعية الميدانية عامة و علوم الإعلام و الاتصال خاصة، و هذا لمعرفة سلوك المبحوثين و اتجاهاتهم تجاه ظاهرة ما و محاولة قياسها.

إضافة إلى اعتماد تقنية (الملاحظة المشاركة) (Observation Participative) باعتبارنا أحد أفراد المجتمع التربوي للمؤسسة، فالباحث هنا يقوم "بدور العضو المشارك في حياة الجماعة التي ينوي ملاحظتها"[1]، إضافة إلى أنها الأداة التي يمكن بواسطتها الحصول على بعض الأمور المتمثلة في بعض السلوكيات و التفاعلات التي نعتقد أنها قد تثري هي الأخرى موضوع بحثنا، من خلال ملاحظة عملية الاتصال البيداغوجي داخل القسم (**Classe**)(الصف الدراسي)، و التركيز على سلوكيات الأستاذ و التلاميذ في علاقاتهم الاجتماعية التواصلية والتفاعلية "التعليمية/ التعلمية" (Enseignement /Apprentissage) ،[2] من خلال الموقف التعليمي (Situation Didactique)، حيث "يُختصَر دور المعلم في التوجيه و الإرشاد و تحضير الموقف التعليمي و يكون التلميذ فاعلا في الصف، لا مُنصِتا متبرّما مثرثرا يصعب الحصول على انتباهه"[3]. مع العلم أن الموقف التعليمي ""يتضمن... جانبين هما ضبط التعلّم، و مثيرات التعلّم"[4] للوقوف على طبيعته و تأثيره على التحصيل الدراسي للتلاميذ للمبحوثين.

كما اعتمدنا على منهجية "التوثيق" من خلال الاطلاع و تصفح العديد من المصادر و المراجع و المجلات و الدوريات باللغتين العربية و الأجنبية، إلى جانب الإطلاع على سجّلات التلاميذ المتمثلة في كشوف النقاط للفصل الثالث من السنة الثالثة من التعليم المتوسط باعتبار هذه العينة مقبلة على سنة جديدة هي السنة الرابعة، إضافة إلى تفقد بعض المواقع الإلكترونية المعتمدة والمهمة التي لها صلة بموضوع بحثنا.

---

[1] جودت عزت عطوي، **البحث العلمي، مفاهيمه، أدواته، طرقه الإحصائية**، دار الثقافة للنشر و ت، عمان، الأردن، ط(1)، 2000، ص 122.

[2] علي الشريف بن حليمة، **الأهداف البيداغوجية**، (بدون دار طبع و بدون طبعة)، وهران، الجزائر، 2003، ص 82.

[3] محمود منسي، مرجع سابق، ص 86.

[4] نفس المرجع السابق، ص 86.

ـ حـــــدود البحث

تم تحديد حدود الدراسة من خلال ضبط المجالات الثلاثة:

ا ـ المجال المكاني (الجغرافي):

إن أي بحث علمي يستوجب وجود حقل للبحث و الدراسة، و بما أن بحثنا يستدعي إنجازه في مؤسسة تربوية و تعليمية، ارتأينا اختيار مؤسسة "عبد الله مغطيط" بوادي الخير، مستغانم، مع العلم أن المرحلة المتوسطة أو الإكمالية ما هي إلا "امتداد للمدرسة الابتدائية تهدف إلى توسيع و ترسيخ المعارف العلمية المكتسبة و لاستكمال جوانب النمو لدى التلاميذ و إكسابهم بعض المهارات الفنية عن طريق النشاطات المكملة للعملية التربوية"[1]. و السبب في ذلك راجع لانتمائنا لعنصرها التربوي و التعليمي، و لأنها تفرض نفسها كحقل للبحث و الدراسة، و لكونها كذلك تحتوي مرحلة تعليمية و تربوية متوسطة لا تقل أهمية عن مرحلتي التعليم الابتدائي و الثانوي إضافة إلى أنها حلقة وصل بين المرحلتين التعليميتين كذلك.

ـ التعريف بميدان البحث[2]:

متوسطة الشهيد" مغطيط عبد الله" تقع في بلدية وادي الخير (ولاية مستغانم)، افتتحت بتاريخ 1986/09/08م، و تتربع على مساحة كلية تقدر ب(175.44م^2)، أما المساحة المبنية فتقدر ب(4226,92م^2) بنوعية نظام "نصف داخلي"، و يؤطرها طاقم إداري مكون من عشرة أفراد منهم ثمانية ذكور و اثنان من الإناث، أما الطاقم التعليمي فمكون من اثنين و ثلاثين أستاذا و أستاذة مقسمين إلى تسعة عشر أستاذا، و ثلاث عشرة أستاذة لتأدية مهامهم البيداغوجية والتربوية، إضافة إلى عدد من العمال الذين يشرفون على سير المؤسسة و عددهم خمسة عشر عاملا يتولون الاهتمام بالمجالات الآتية كالطبخ و النظافة وتجميل المحيط و الصيانة. أما المجموع الكلي لعمال المؤسسة فهو سبعة و خمسون عاملا من كلا الجنسين، إضافة إلى احتضانها لجمعية لأولياء التلاميذ باعتبارها دعما للمدرسة، و التي تتولى التواصل وتسهيل الربط بين كل من الأسرة و المدرسة، و محاولة المشاركة في الرقي بمستوى التلميذ من خلال تتبع نتائجه المدرسية في المدرسة و البيت لتحسين تحصيله الدراسي.

أما عن المخطط الهندسي البنائي للمؤسسة فهي تتكون من واحد و عشرين قسما (حجرة عادية)، أما الحجرات غير العادية فعددها واحدة. إضافة إلى ثلاثة مخابر، و أربع ورشات، وثمانية مكاتب إدارية، إلى جانب وحدة الكشف و المتابعة الخاصة بالصحة و التي تم إنشاؤها في 2001/03/14م، و مدرج واحد، ونادٍ للإعلام الآلي، و مكتبة، و قاعة

---

[1] جمعيات أولياء التلاميذ، (APE)، **صوت الأولياء** **La voix des parents**، النشرة الرسمية (FNAPE)، الجزائر، رقم(1)، 93/02، ص 11.

[2] إدارة متوسطة عبد الله مغطيط، وادي الخير، الموسم الدراسي (2010-2011).

للمطالعة، و مطعم، و ملعب، وساحة تتخللها حديقة بنافورتين تتوسطهما منصة العلم الوطني إلى جانب امتلاك المؤسسة لسيارة نفعية.

أما عدد تلاميذ المتوسطة إجمالا من كلا الجنسين فيقدر ب(747) منهم (478) ذكور و (269) إناث، مقسمين حسب المستويات الآتية: فمستوى الأولى من التعليم المتوسط عدد التلاميذ بها (247) بنسبة(33.06%) منهم (163) ذكور و (84) إناث، أما الثانية من التعليم المتوسط فعدد التلاميذ بها هو (220) بنسبة(92.48%)، فيه (145) ذكور و (75) إناث ، أما الثالثة متوسط فعدد التلاميذ بها هو (145) بنسبة (19.41%)، مقسمين إلى (88) ذكور و (57) إناث، أما الرابعة متوسط فعدد التلاميذ بها هو (152) بنسبة (18.07%)، و مقسمين إلى (95) ذكور و (57) إناث بعضهم يقيم في البلدية (مركز)، وبعضهم الآخر يأتي من ضواحيها.

ب ــ المجال الزماني:

نتوقع انجاز هذه الدراسة خلال الموسم الدراسي (2010 - 2011)، و تحدد الفترة الزمنية من شهر فيفري إلى ديسمبر المقبل، و ستستغل في ضبط فقرات الاستبيان و الاستفادة من المادة المعرفية النظرية و الميدانية، كما سيتم تسجيل معدلات المبحوثين التراكمية (المعدل العام للمواد) الذي تم الحصول عليه من خلال كشوف التلاميذ و هو المعدل الذي به تم الانتقال للسنة الرابعة بالنسبة للجدد، أما المكررين فتم الاعتماد على معدل شهادة التعليم المتوسط، و التي سنعتمد عليهما مع متغير كل من الوضع الدراسي السابق و مستوى التحصيل الدراسي في عملية تحليل البيانات و المعطيات التي سنحصل عليها من خلال الاستمارات التي سنجمعها من ميدان البحث.

ج ــ المجال البشري:

أُخِذَت عينة البحث من مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط الذي يتكون من أربعة أقسام، موزعة كالآتي: ثمانية و ثلاثون (38) تلميذا و تلميذة في القسم الأول، وسبعة و ثلاثون (37) تلميذا و تلميذة في القسم الثاني، أما القسم الثالث فيحتوي على تسعة و ثلاثين (39) تلميذا و تلميذة، أما القسم الرابع و الأخير فإنه يحتوي على ثمانية و ثلاثين (38) تلميذا و تلميذة. أي بمجموع مائة و اثنين و خمسين (152) تلميذا و تلميذة، و تتراوح أعمارهم ما بين الثالثة عشر والتاسعة عشر (13 -19) حسب تاريخ الميلاد أي (من 1998 نزولا إلى 1992)، و بمعدل متوسط العمر (15.74)، و هذه العينة هي التي ستشكل مجتمع البحث.

و أما عن المعاينة أو اختيار العينة (échantillon) فقد تم بطريقة قصدية أي (غير احتمالية)، أي أخذ كل أفراد العينة باعتبارها تشكل مجتمع البحث، لاعتقادنا أنها ستحقق الغرض من الدراسة التي سنقوم بها ، و ذلك بالاعتماد على القوائم الاسمية للتلاميذ المبحوثين من مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط، و هذه العينة نعتبرها ممثلة لجماعة المبحوثين المتقاربين من حيث السن.

و ذلك وفق طبيعة الموضوع التي تتناول دراسة معرفة طبيعة الاتصال البيداغوجي (التربوي)، و محاولة معرفة تأثيرها على تحصيل التلميذ الدراسي في التعليم المتوسط داخل القسم، ثم الوقوف على معرفة أنماط القيادة التعليمية للأستاذ التي تساعد التلميذ على التحصيل الدراسي، أو كما يراها من خلال المواقف التعليمية و المعاملة الصفية؛ و مدى انعكاسها على تحصيله هي الأخرى. من خلال تخصيص محور لها في الاستمارة التي ستوزع على التلاميذ المبحوثين (les enquêtés) من طرف الباحث (l'enquêteur).

8 ــ خصائص العينة

ما من عينة إلا ولها خصائص تميزها عن غيرها من العينات الأخرى، وهذا ما يضفي على البحوث الاجتماعية التنوع و التفرد عن البحوث الأخرى. أما عن خصائص العينة التي اخترناها فيمكن تلخيصها في النقاط الآتية :

* تقارب أعمار تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، باعتبارهِم يدرسون في مستوى تعليمي واحد.

* دراسة بعض التلاميذ مع بعضهم البعض خلال السنوات السابقة. وهذا يولد لديهم معرفة سابقة و تكوين علاقات متداخلة و مترابطة اجتماعيا فيما بينهم.

* إقامة بعض التلاميذ في مناطق سكنية واحدة ريفية أو شبه حضرية، انطلاقا من تشابه ألقابهم و خاصة في المناطق الريفية حيث يتم تجمعهم و نقلهم ضمن جماعات في الحافلات المدرسية و هنا يتدخل البعد الجغرافي و حتى القرابي (القرابة).

9 ــ تحديد مفاهيم البحث

يستدعي أي بحث في بدايته ضبط مفاهيمه اصطلاحا و إجراء، بسبب تعدد تعاريف هذه المفاهيم من مرجع إلى آخر و من دراسة إلى أخرى، وكمثال نأخذ الاتصال المدرسي فبعض الكتابات أشارت إليه على أنه هو الاتصال التربوي، مع العلم أن الاتصال البيداغوجي يأخذ نفس التسمية السابقة، و هذا ما يخلق اللبس في المفاهيم لأن الاتصال المدرسي نراه حسب دراستنا التوثيقية و حسب خبرتنا الميدانية أوسع من الاتصال البيداغوجي الذي ينحصر في إطار الصف الدراسي (القسم)، أما الاتصال المدرسي فإطاره المدرسة بتعدد مرافقها. فهو أوسع من الاتصال البيداغوجي، و ضبط المفاهيم من العوامل التي تسهل على الباحث البحث و الدراسة و لأنها من أهم المراحل في أي دراسة سوسيولوجية؛ و هذا لا ينفي من تقارب أو تشابه بعض المفاهيم من حيث المعنى، مثل الاتصال البيداغوجي و التربوي الذين سنعتمدهما كمفهوم واحد في هذه الدراسة، و قديما قيل:"لا مُشَاحَّة في الاصطلاح" و المشّاحة تعني المخاصمة و المجادلة؛ فأي لفظ (مفهوم) سليم التركيب يشتهر و يروج بمدلول محدد، يصبح قابلا لأن يكون مصطلحا مقبولا. أما عن مفاهيم بحثنا فنعرضها كالآتي بادئينا بالتعاريف الاصطلاحية ثم تعريفنا الإجرائي لكل مفهوم:

ا ــ الاتصال: (Communication)

"الاتصال(Communication) مشتقة من أصلها اللاتيني (Communis) أي (Common) و معناها مشترك، فعندما نقوم بعملية الاتصال فنحن نحاول أن نقيم (رسالة مشتركة) مع شخص أو جماعة، أي أننا نحاول أن (نشترك معا في معلومات أو أفكار أو مواقف محددة)"[1] . و يعرف كذلك على أنه "عملية يتم عن طريقها إرسال رسالة معينة أو اتجاه ما في إطار دائرة إلى المستقبل مع الأثر الناتج عن ذلك"[2].

أما(إستال دصومبر، Estelle Desombre) فإنها تعرف الاتصال بأنه " ليس ملك للإنسان وحده، بل هو استعداد مشترك في عالم الأحياء. على هذه الأرض، الاتصال ضرورة حيوية. إننا نتواصل لنعيش، لنتزاوج لحماية مناطقنا، لنحمي حياتنا أو حياة الآخرين"، أما عن النص الأصلي فهو كالآتي: (La communication n'est pas le propre de l'homme mais c'est une aptitude très bien partagée dans le règne du vivant. Sur toute la planète, la communication est une nécessité vitale. On communique pour se nourrir, se reproduire, pour défendre son territoire, sa vie ou celle des autres.)[3] ، و يمكن تعريفه إجرائيا على أنه عملية هادفة و واعية يتم من خلالها نقل رسالة من مرسل إلى مستقبل قصد إحداث تأثير يكون متبوعا بتفاعل مشترك بينهما.

ب ــ الاتصال المدرسي: (Communication Scolaire)

هو "عملية نقل و تبادل الآراء و المعلومات و الخبرات و التوجيهات في المدرسة بين الأطراف المختلفة للعملية التعليمية و الإدارية بغرض المساعدة في تحقيق الأهداف التربوية".[4] أما إجرائيا و حسب وجهة نظرنا، فهو كل الاتصالات التي تتم في إطار المدرسة بين أطرافها المتعددة لتبادل الرسائل المادية و المعنوية فيما بينهم لخدمة النظام المدرسي و تحقيق أهدافه التربوية والمدرسية.

ج ــ الاتصال البيداغوجي: (Communication Pédagogique)

"كل أشكال و سيرورات و مظاهر العلاقة التواصلية بين المدرس و التلاميذ و يتضمن نمط الإرسال اللفظي و غير اللفظي بين المدرس أو من يقوم مقامه، و بين التلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم".[5]

و نشير أنه يستعمل كذلك بمعنى "الاتصال التربوي"، مثل التعريف الذي قدمه د.عبد الحافظ محمد سلامة حول هذا المصطلح المرادف، و هو أنه "عملية تفاعل مباشر بين

---

[1] محمد جمال الفار، **المعجم الإعلامي**، دار أسامة، دار المشرق الثقافي، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2006، ص 7.

[2] محمد عاطف غيث، **قاموس علم الاجتماع**، كلية الأدب، جامعة الإسكندرية، سنة 1985، ص 72.

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

[4] أميرة علي محمد، مرجع سابق، ص 26.

[5] عبد اللطيف الفاربي و آخرون، مرجع سابق، ص 44.

المعلم و المتعلم و بين التلاميذ أنفسهم، يحدث نتيجة و جود مؤثر أو فعل من جانب معين و حدوث استجابة أو رد فعل له من جانب آخر لاكتساب خبرة بينهم"[1].

أما إجرائيا فنقصد به تلك العملية الواعية و الهادفة و الرسمية التي يتم من خلالها نقل رسالة تعليمية من مرسِل (المعلِّم) إلى متلقِ(المتعلِّم) بغرض إحداث تغيير أو تعديل في معلوماته أو اتجاهه أو سلوكه.

د ــ التّأثير: (Impact)

"إن التأثير في المعنى الواسع للكلمة يمكن تعريفه مثل أي شكل للفعل من قبل (أ) (المؤثر) يُمارَس بطريقة فعالة على (ب) (المتأثر). ينتمي التأثير إذن إلى فئة علاقات السلطة. و أن يكون لدى (أ) تأثير ــ كما لو كان لديه سلطة ــ يعني بالنسبة له القدرة على تبديل فعل (ب) في اتجاه اختاره (أ) عن قصد، لأنه يعتبر التوجه الجديد ل(ب) أكثر ملاءمة لمصالحه الخاصة. إن ممارسة التأثير على (ب) يعني بالنسبة ل (أ) جعله يتعاون عبر إقناعه أو على العكس عبر ردعه.

لكن التأثير يتميز عن السلطة بطبيعة الموارد التي يستخدمها. تستند السلطة، في المعنى الضيق للكلمة، على "موجب إكراهي" (Biding Obligation حسب بارسونز). هذا الإكراه نفسه يحلل في نهاية الأمر بصفته التطبيق الفعلي ــ أو على الأقل التهديد ــ للقوة المادية التي تعاقب عصيان المتمرد. يستعير التأثير دوافع مختلفة. و ذلك ما يعترف به الحس العام عندما يجمع بواسطة الترادف بين التأثير و المعالجة. فالتأثير على أحد الأشخاص لا يعني إكراهه عبر تقديم أو إظهار القوة التي يمكننا تجييشها ضده لكي يستسلم؛ و إنما يعني دفع المتأثر "بلطف" لكي يرى الأشياء بنفس منظار المؤثر.

يمكننا إذن اعتبار التأثير بمثابة شكل خاص جدا من السلطة، يمكن مصدرها الرئيس في الإقناع".[2] والتأثير كذلك بتعريف ميسر هو كل ما يمكن أن يحدث تغيير في موقف أو سلوك على المدى البعيد أو القريب أو المتوسط. كما يعتبر "الهدف النهائي الذي يسعى إليه المرسل ... و هو النتيجة التي يتوخى تحقيقها القائم بالاتصال، أما إجرائيا فهو الفعل الذي يتركه المرسل (المُؤثِر) في المتلقي (المتأثِر) بسبب الرسالة المؤثرة التي أحدثت التأثير.

ه ــ التّحصيل الدّراسي: (Obtention /Acquisition Scolaire)

التحصيل اصطلاحا هو "معرفة أو مهارة مكتسبة و هو خلاف القدرة و ذلك على اعتبار أن الإنجاز أمر فعلي و ليس إمكانية"".[3] و تتشابه تعاريف مفهوم التحصيل الدراسي و تتفق كلها على أنه "يقاس بالاختبارات التحصيلية التي تجري في الأقسام في آخر السنة و هو ما يعبر عنه بالمجموع العام لدرجات التلميذ في جميع المواد الدراسية"[4]، كما

---

[1] عبد الحافظ محمد سلامة، **وسائل الاتصال و التكنولوجيا في التعليم**، دار الفكر، عمان، الأردن، الطبعة الثانية، 1998، ص 56.
[2] ن، بودرن و ف، بوريكو، **المعجم النقدي لعلم الاجتماع**، ترجمة سليم حداد، (د.م.ج)، الطبعة الأولى، 1986، ص 116.
[3] عبد الرحمن العيسوي، **علم النفس بين النظرية و التطبيق**، دار الكتاب الجامعية، الإسكندرية، الطبعة الأولى، 1979، ص 4.
[4] سيد خير الله، **بحوث نفسية و تربوية**، دار النهضة العربية، لبنان، 1981، ص 76.

يعرف على أنه نتيجة للتعلم. و يمكن تعريفه كذلك على أن"التحصيل أداة أكاديمية يقوم به الطفل أو الطالب في مجال معين من المجالات العلمية. و يمكن أن يكون هذا التحصيل مرتفعا أو متوسطا أو متدنيا تؤثر فيه عدة عوامل" [1]، أما إجرائيا فنقصد به الرصيد الكمي و الكيفي للمعلومات و المعارف و الخبرات و المهارات التي يتلقاها المتعلم أو المتكون من معلمه أو مكونه ضمن إطار زماني و مكاني محددين و من خلال منهاج مقرر أو برنامج دراسي.

و ــ المُعلّم: (Enseignant)

المعلم متغير من المتغيرات التي تؤثر في العملية التربوية و عامل من العوامل الأساسية في ميكانيزم عملية الاتصال البيداغوجي و التربوي . كما يمكن أن نعرف المعلم على أنه "المنظم لأعمال التلاميذ، و المنشط لأدوارهم، فهو إذن ليس إلا مصدرا واحدا من مصادر المعرفة المختلفة، حيث لا يمكن اعتماد الموهبة أو المبادرة، لأن كثير من الكفاءات هنا لا تنفع إذ ما لم يتم ضبطها وفق تنظيم محكم يقود إلى تحقيق أهداف واضحة و محددة."[2]

أما اصطلاحا فهو" القائم على تجسيد العملية التعليمية في المدرسة، و هو يشكل العنصر الحاسم في قاعة الدّرس" [3]، كما يمكن اعتباره حجر الزاوية في العملية التعليمية و إحدى اللبنات الأساسية التي لا تكتمل عملية التعلم إلا بها.

ز ــ المُتّعلّم: (L'élève)

التلميذ في التربية الحديثة هو محور العملية التربوية باعتباره الطرف المؤهل ليكون مستقبلا في القسم للمادة التعليمية المتمثلة في المعرفة، و التي تمر عبر العقد التعليمي (Contrat didactique) بين كل من المعلم و التلميذ، و يتمثل دوره في تغير وظيفته"... من المستهلك إلى المساهم الفعّال و النشط، و تحصل هذه النتيجة دون شك عندما يشرك فهلا في اختيار الأهداف و تخطيطها و اختيار الوسائل و استخدامها، و تركه يساهم في الدرس بالمناقشة و الإجابة و التعقيب و الإضافة و التعليل و الاستنتاج...كلا هذا شعور و إحساس مكبوت لديه و هو في حاجة إليه بكل حرية" [4]. كما يعرفه الدكتور تركي رابح على أنه "المحور الأول و الهدف الأخير من كل عمليات التربية و التعليم. و هو الذي من أجله تنشأ المدرسة و تجَهَّز بكافة الإمكانيات"[5].

ومن خلال هذه التعريفات لكل من المعلم و المتعلم ندرك العلاقة بين التعليم و التعلم من خلال الموقف التعليمي الديداكتيكي داخل القسم بين قطبي العملية التربوية؛ حيث يتم ذلك التواصل التفاعلي البيداغوجي الهادف و المبني على أسس لإيصال العلم و المعرفة لإعداد المواطن الصالح.

---

[1] نايفي قطامي، **طرق دراسة الطفل**، دار الشروق، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 1997، ص 99.
[2] محمد شارف سرير و نورالدين خالدي، **الفعل التعليمي التعلمي**، الجزائر، (د.ط)، 1988، ص ص 19 ، 20.
[3] مصطفى حجازي، **الصحة النفسية منظور دينامي**، المركز الثقافي العربي، المغرب، بدون طبعة، 2004، ص 224.
[4] محمد شارف سرير و نور الدين خالدي، مرجع سابق، ص 20.
[5] رابح تركي، **مبادئ التخطيط التربوي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، بدون طبعة، 1982، ص 112.

ح ــ التَّعليم: (Enseignement / Instruction)

"التعليم اصطلاحا عملية نقل المعلومات من المعلم إلى المتعلم و يعني الفن الذي بواسطته يستطيع المعلم حفز المتعلم و تشجيعه و توجيهه توجيها يكفل فيه تطمين حاجات المتعلم و تحقيق غاياته و أهدافه و مقاصده و التي يترتب عليها حمل المتعلم على القناعة و الرضا و الاستقرار العاطفي. و هذا يعني أن التعليم على هذا النحو يعكس علاقات متبادلة بين فرد أو أكثر من ناحية، و بين فرد أو مجموعة أفراد من ناحية أخرى و يكون من شأنها إحداث تأثير فعال يتغير على أثرها سلوك الأفراد الذين يراد تغيير سلوكياتهم"[1].

ط ــ التَّعلُّم: (Apprentissage / Learning)

المعروف عن عملية التعليم أو التدريس في مفهومها الشامل أنها مرتبطة بالتعلم الذي لا ينفصل عنها، فهما وجهان لعملة واحدة و لا يكتمل الفعل التربوي إلا بهما، فهو فعل تعليمي تعلمي، ولا يمكن تخيل معلم دون متعلم و لا متعلم دون معلم فوجودهما ضروري لاكتمال العملية التوبوية.

أما (جيلفورد، Guilford) فيعرف التعلم بأنه:"التغير في سلوك الفرد الناتج عن استثارة"[2].

ي ــ العمليّة البيداغوجية: (Processus Pédagogique)

تعرف على أنها" كل عملية تساعد على تشكيل عقل الفرد و جسمه و خلقه، تقوم بغرس المعلومات و المهارات المعرفية من خلال مؤسسات و على رأسها المدرسة" [3]، أما إجرائيا فهي الطريقة أو العملية هي التي يتم من خلالها نقل المعلومات و المعارف من المعلم إلى المتعلم، عن طريق التربية أو التنشئة الاجتماعية بمفهومها الواسع و ضمن أطر نظامية محددة. و تعرف أيضا بأنها " تعد العمود الفقري لطرق التدريس، لأن أهمية الوسيلة لا تكمن في ذاتها و إنما فيما تحققه من أهداف سلوكية محددة، ضمن نظام متكامل يضعه المدرس"[4].

ك ــ السلوك التعليمي: (Comportement Didactique)

يُعتبر "السلوك التعليمي" الفعل القابل للمشاهدة(الملاحظة)، كما يمكن اعتباره تعبيرا لِمَا يكون المعلم قادرا على انجازه لإيصال المحتوى أو الرسالة المتمثلة في المادة الدراسية(المعرفية)، و السلوك التعليمي، هو تركيب لفظي من السلوك (الديداكتيكي) منسوب إلى الديداكتيك (La didactique) و يمكن تعريفه إجرائيا على أنه الفعل الواعي و الهادف و المؤطر الذي يقوم به المعلم أو الأستاذ من خلال الموقف التعليمي (Situation Didactique) لإيصال المعرفة للمتعلم.

---

[1] مجدي صلاح طه المهدي، **المعلم و مهنة التعليم**، دار الجامعة الجديدة، مصر، 2007، ص 31.
[2] علي راشد، **مفاهيم و مبادئ تربوية**، دار الفكر العربي، الكتاب الأول، القاهرة، مصر، 1999، ص60.
[3] أحمد محمد الطبيب، **أصول التربية**، المكتب الجامعي، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، 1999، ص 19.
[4] عمر الشطي، **الغش المدرسي، أسبابه و نتائجه**، دار نزهة الألباب، غرداية، الجزائر، 1998، ص 47.

10 ــ الخلفية النظرية للبحث

اعتقادا منّا بأن أي دراسة علمية أو أكاديمية أو أي بحث اجتماعي؛ يجب أن يضع أسسه على مقاربة باعتبارها مدخل من مداخل النظرية، أو على نظرية أو مجموعة من النظريات، مع العلم أن النظرية هي "عبارة عن إطار فكري يفسر مجموعة الحقائق العلمية، و يضعها في نسق علمي مترابط ." [1] لأن من خصائص العلم أن يتميز بوجود نظرية، و هذا الإطار يُطلق عليه حسب الدكتور خير الله عصّار (الخلفية النظرية للبحث) أو (تنظير البحث الميداني)" ، فإن دراستنا لا تشذ عن هذه القاعدة بحيث نسعى لوضعها ضمن إطار نظري أو مقاربة نظرية، نسير عليها و تنير لنا طريق البحث، و خاصة و نحن في بداية الطريق لخوض أغوار البحث العلمي الشاق و الشيق في آن واحد.

لذلك من أجل تسهيل عملية البحث ارتأينا اعتماد النظريات الآتية:

ا ــ مدرسة البنائية الوظيفية: (STRUCTURAL FUNCTIONALISM)

البنائية الوظيفية أو الوظيفية "اتجاه أو تيار من بين التيارات السائدة في علم الاجتماع، ولقد حظي بتسميات عديدة: "الوظيفية"،" البنائية الوظيفية"، "الاتجاه الوظيفي"،"التحليل الوظيفي"،" النظرية الوظيفية "، و يعرف أكثر باسم البنائية الوظيفية Structural Functionalism، ويشيع استخدامه اختصارا بالوظيفية / Functionalism Fonctionnalisme "[2]، و الوظيفية نظرية شمولية، ساهم في إظهار وجودها العديد من المنظرين في مجالي علم الاجتماع و الأنثروبولوجيا الاجتماعية كاستجابة لضرورات سوسيولوجية من جهة ، و إيديولوجية من جهة أخرى. و الوظيفية كنظرية " أتت كرد فعل في مواجهة الاتجاه الإمبريقي الواقعي في علم الاجتماع الغربي، و الأمريكي خصوصا من ذلك مثلا الوضعية المحدثة. كما جاءت لتناهض علم الاجتماع الماركسي و ذلك بعزلها المجتمع عن السياق التاريخي الذي نشأ و ترعرع بين أحضانه". [3] كما عمل هذا الاتجاه على تطوير تقنيات و وسائل و أساليب نظرية و منهجية، لمسايرة دراسة مختلف الصور للترابطات الاجتماعية إلى جانب التفاعل بين النظم و الجماعات، وكله ضمن إطار النسق الاجتماعي الكلي من أجل تحقيق ديناميكيته و بقائه.

و قد ظهرت البنائية الوظيفية (Functionalism) بصورة واضحة بشكل علمي في كتابات (هربرت سبنسر، H. Spencer)(1820-1903) عندما شبّه المجتمع بالكائن العضوي. و هذا ما دفع الوظيفيين للسير على نفس المنوال في اعتماد مبدأ المماثلة أو المشابهة بين كل من النظم الاجتماعية و الكائنات العضوية، أما عن الدراسات التي اهتمت بالتحليل الوظيفي؛ يمكن أن نعترف بأن دراسة (إ، دور كهايم، E, Durkheim) عن الانتحار هي بمثابة مثالا جيدا للتحليل الوظيفي ، الذي ساهم به في جعل السوسيولوجيا علما مستقلا، هذا عن الوظيفية كمفهوم، أما (مونتسكيو، Montesquieu) فقد اهتم هو الآخر بموضوع الوظيفية في كتاباته من خلال تفسيره للمجتمع حيث "أنه بخلاف العديد

---

[1] عبد الباسط محمد حسن، **أصول البحث الاجتماعي**، مكتبة وهبة، القاهرة، (بدون طبعة)، 1971، ص 46.

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

[3] نفس المرجع السابق، ص 76.

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

و الوظيفية كنظرية تعتمد في تحليلاتها على مفهومين و هما: البناء و الوظيفة، "فمفهوم البناء يشير إلى تلك العلاقات المستمرة و الثابتة بين الوحدات الاجتماعية؛ بينما يشير مفهوم الوظيفة إلى النتائج أو الآثار المترتبة على النشاط الاجتماعي. فالبناء يكشف عن الجوانب الهيكلية الثابتة، بينما الوظيفة تهتم بالجوانب الدينامية داخل البناء الاجتماعي"[2] وكمثال عن النظم و ارتباطها بالوظيفية، يصنف الوظيفيون النظم الاجتماعية في ضوء الوظائف الأساسية التي تمارسها؛ فمثلا النظام الأسري يؤدي وظائف الإنتاج البشري و التنشئة الاجتماعية و وراثة الوضع الاجتماعي و هكذا مع سائر النظم الأخرى التي تحرك كيان المجتمع مع كل في مكانه و حسب اختصاصه. و خلاصة القول أن النظم الاجتماعية ــ في رأي الوظيفيين ــ دوما تؤدي وظائف إيجابية، و عليه لا يمكن الاستغناء عنها، حيث انه لا يمكن تصور حياة اجتماعية دون أسرة أو دولة أو نظام ديني أو تعليمي"[3].

و في الحقيقة أن فكرة البناء الاجتماعي إحدى أسس الوظيفية ليست حديثة، بل تمتد إلى منتصف القرن التاسع عشر عندما ظهرت في كتابات(مونتسكيو)، و حسب اعتراف المؤرخين الاجتماعيين الذين يعطون الرجل حقه في هذه المساهمة التاريخية، و في إثراء مفاهيم البنائية الوظيفية، من خلال فكرة المماثلة كما ذكرنا سابقا، وهذا كله حسب (بيرسي كوهين، Percy Cohen) الذي يرى كذلك أن هذا الاتجاه في حداثته يمتد حتى (أوغست كونت، August Comte) " الذي قسّم الدراسة في علم الاجتماع إلى قسمين، توصل في القسم الاستقراري (الاستاتيكي Statique) منها إلى قانون التضامن الاجتماعي، الذي يشير إلى أن هناك تكاملا و تضامنا و تفاعلا و تساندا بين مختلف الظواهر و العمليات المشكلة للحياة الاجتماعية، تماما مثل أعضاء الجسم العضوي المتكاملة، و التي يؤدي كل منها وظيفة محددة في خدمة البناء ككل" (كوهن، Cohen، 1985،67)"[4].

أما الوظيفية من الجانب الأنثروبولوجي و حسب (راد كليف براون Rad Cliff Braun) فيمكن تلخيصها حسب فهمنا من خلال فكرتي البناء و النسق الاجتماعيين، فالبناء يراه أنه يتألف من كائنات إنسانية، و كلمة بناء تشير إلى نوع من التنسيق و الترابط بين الأجزاء المكونة للكل و المسمى بالبناء، كما يوجد روابط معينة بين هذه الأجزاء المؤلفة للكل بحيث تجعل منه بناء متماسكا و متمايزا.

كما يرى (راد كليف براون) أن الفرد ينعدم كجزء مكوّن للبناء، بينما من يشكل هذا البناء هم الأشخاص الذين يدخلون كوحدات في هذا البناء؛ فهو "يتجاهل الفرد تماما كما

---

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

يفعل (دور كايم)، فإنه يفسر الظواهر الاجتماعية في ضوء البنية الاجتماعية، و في هذا الصدد يفضل أن يكون بنائيا أكثر منه وظيفيا، حيث يقول: في الوقت الذي أعرف فيه الأنثروبولوجيا الاجتماعية بأنها دراسة المجتمع "[1].

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

1 ــ علاقة النظام بأفراد الجماعة داخل البناء الاجتماعي.

2 ــ علاقة النظام بسائر النظم الأخرى التي تتعلق بالنسق و بالبناء الاجتماعي.

فمثلا النسق القرابي يتألف من عدد من النظم المتعلقة به كنظام التوريث و النظام الأبوي و النظام الأموي و هكذا. و من مجموعة الأنساق القرابية و الاقتصادية و السياسية و العقائدية و غيرها يتألف البناء " [2]، فإن "الفكرة الأساسية التي تستند عليها الوظيفية هي النسق الاجتماعي، هذا الأخير الذي أقتبس من علم الأحياء ، على غرار النسق العضوي فيه و الذي تؤدي أجزاؤه المختلفة(الخلايا،الأعضاء و الأنسجة) وظائف و أدوار معينة تهدف إلى المحافظة على بقاء و استمرار و تحسين النسق.

و كل هذا يوضح بما لا يدع مجالا للشك شغف رواد الاتجاه الوظيفي بعلم الحياة و من ثم صحة المسلمة...، و التي ذهب إليها (روبرت ميرتون، Robert Merton) "بأنه لكي نستطيع تفسير وجود ظاهرة اجتماعية معينة علينا أن نبحث عن وظيفتها، أي النتائج المترتبة عليها بالنسبة للنسق الاجتماعي الأكبر الذي تمثل جزء منه" [3]، و هذه المقاربة الوظيفية "إنما تستهدف الوقوف على الدور الحقيقي للعناصر الأساسية بوصفها أجزاء مرتبطة لجماعة عضوية ــ أي جملة السلوكات الاجتماعية ــ "[4] .

ب ــ المفاهيم المعتمدة في الوظيفية:

إضافة إلى مفهومي البناء و الوظيفة، نجد كذلك بعض المفاهيم المهمة ألا وهي: النسق الاجتماعي، الوظيفة الاجتماعية، الوظائف الكامنة و الوظائف الظاهرة، البدائل الوظيفية، المعوقات الوظيفية.إضافة إلى بعض المنظرين و المفكرين المعاصرين الذين ساهموا بكتاباتهم في إثراء مجال الاتجاه الوظيفي و من بينهم (روبرت ميرتون و تالكوت بارسونز، Talkot Parsons وميزليس و أنتوني غيدنز، A.Giddens) و غيرهم من أصحاب الوظيفية الجديدة.

---

[1] نفس المرجع السابق، ص 84.

[2] إسماعيل زكي محمد، **الأنثروبولوجيا و الفكر الإنساني**، مكتبات عكاظ للنشر و التوزيع، جدة، 1982، ص 228.

[3] علي غربي، مرجع سابق، ص 85.

[4] بوخريسة بوبكر، **المفاهيم و العمليات الأساسية في علم النفس الاجتماعي**، منشورات باجي مختار، عنابة، 2006، ص 12.

أما عن المفاهيم، فيقصد بالنسق الاجتماعي (Social System) ، و النسق في أبسط معانيه هو "عبارة عن العلاقات المترابطة و المتساندة، فحينما تؤثر مجموعة وحدات وظيفية بعضها في بعض، فإنه تؤلف نسقا؛ ذلك الذي يتسم بخصائص معينة. و من أهم هذه الخصائص هي: التحديد، الترابط و التباين"[1].

أما الوظيفة الاجتماعية (Social Function) فيقصد بها الدور الذي يسهم به الجزء في الكل. و الوظيفة الاجتماعية حسب (ميرتون Merton) هي نتيجة موضوعية لظاهرة اجتماعية يلمسها الأفراد والجماعات. [2] و نواصل مع التعاريف الموجزة، أما الوظائف الكامنة والوظائف الظاهرة فهي امتداد لمفهوم الوظيفية الاجتماعي ، حيث يميز الوظيفيون و منهم (ميرتون) بين "الوظائف الظاهرة الواضحة (Manifest) و الوظائف الكامنة (Latent). " فالممارسات و الاستخدامات الاجتماعية قد لا تكون دائما واضحة الأهداف محددة المقاصد.

أما الوظائف الظاهرة فهي الأنشطة و الممارسات التي تلعب أدوارا معروفة و تستهدف أهدافا واضحة و تخدم أغراضا اجتماعية جلية و متصورة، في حين يشير مفهوم الوظيفة الكامنة أو الخفية إلى الأهداف التي قد تكون لا شعورية أو غير معروفة أو غير واضحة و غير مقصودة بالنسبة لأولئك الذين يمارسون نشاطا معينا "(عودة،94،82) "[3].

أما البدائل الوظيفية(Fonctionnel Alternatives) فيقصد بها و الذي "يعني أن أي سمة أو عنصر ثقافي أو اجتماعي لا يعد ضرورة لا غنى عنها لمجرد وجوده، لأننا بذلك نتجاهل حقيقة هامة و هي أن نفس الحاجة الفيزيقية أو الفيزيولوجية أو الاجتماعية يمكن إشباعها من خلال عناصر ثقافية أو اجتماعية مختلفة و قابلة للتبادل (Interchangeable) "[4]، و أخيرا المعوقات الوظيفية و قد أتى بها (ميرتون)" ليشير إلى تلك النتائج التي يمكن ملاحظتها و التي تحد من تكيف النسق أو توافقه .

11 ــ صعوبات البحث

من المتعارف عليه أن بعض علماء الإنسان يستخدمون الوقائع و الظواهر الطبيعية كأنموذج لشرح الوقائع و الظواهر الإنسانية، "فالطبيعة على الرغم من تعقيداتها أسهل وأطوع للفهم من الإنسان. ففي الطبيعة توجد أشياء و أدوات محسوسة و نتائج يمكن قياسها بالآلات و الأرقام، أما في الدراسة الاجتماعية فلا يوجد إلا الباحث و المبحوث، ورقة وقلم، و طبعا عقل الباحث و خبراته و معلوماته"[1].

و انطلاقا من هذا التمهيد نستعرض الصعوبات التي صادفتنا في إنجاز هذا البحث و تتمثل في:

---

[1] غربي، مرجع سابق، ص 86.
[2] نفس المرجع السابق، ص 87.
[3] نفس المرجع السابق، ص 88.
[4] نفس المرجع السابق، ص 89.

ــ ضبط موضوع البحث بعد أن كان يتصف بالاتساع و تعدد الاتصالات المدرسية لكثرة تنوعها و تشابكها، ومن خلال البحث و التقصي وُجِّهنا إلى تحديده من طرف ذوي الخبرة و الاختصاص من خلال اختيار إحدى هذه الاتصالات، و المتمثل في الاتصال البيداغوجي؛ حتى نضع هذه الدراسة ضمن أطر محددة تضمن لنا النتائج المرجوة من البحث، و تسهّل علينا البحث كذلك.

ــ كما نشير إلى عدم وجود دراسات سابقة جزائرية ثرية تشبع نهمنا المعرفي في هذا المجال و أعني بالتحديد دراسات ما بعد التدرج (دراسات الماجستير و الدكتوراه) في جامعة مستغانم خاصة، ماعدا بعض ما توصلنا إليه من خلال بعض المراجع و المجلات و الدوريات إضافة إلى الاعتماد على المواقع الإلكترونية، إضافة إلى نقص المصادر و المراجع المرتبطة بموضوع البحث، و دون أن ننسى الاستعمالات المتعددة للمفاهيم بين الكتاب الباحثين بسبب التداخل بينها كالاتصال المدرسي، التربوي، البيداغوجي.

ــ و أخيرا صعوبة إيجاد نماذج لصياغة أسئلة استبيان البحث تكون قريبة من موضوعنا، و السبب راجع لعدم وجود دراسات اعتمدت الأبعاد التي انطلقنا منها في دراستنا المتواضعة، أو ربما لعجزنا في التوصل إلى هذه الدراسات.

خلاصة الفصل المنهجي

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى أهم الخطوات المنهجية المتبعة في إعداد البحوث السوسيولوجية، و هذا من أجل بلوغ أهدافنا، و تحقيق الدراسة الميدانية، التي ركزنا فيها على محاولة معرفة طبيعة الاتصال البيداغوجي و مدى أثره على التحصيل الدراسي للتلميذ، مع السعي لمعرفة نمط الاتصال التفاعلي الصفي بين كل من المعلم و المتعلم باعتبارهما قطبي العملية التربوية (الأستاذ و التلميذ)، و هذه الطبيعة التي سنسعى للتعرف عليها ، ستكون بدورها منطلقا في التعرف على كل من التفاعل بين قطبي العملية التربوية و مدى انعكاس هذا التفاعل على تحصيل التلميذ الدراسي، إلى جانب محاولة معرفة دور السلوك الاتصالي التعليمي للأستاذ و مدى تأثيره على تحصيل التلميذ الدراسي.

إضافة إلى محاولة معرفة أنماط القيادة التعليمية، كما سبق الذكر في عرض الأهداف المرجوة من هذه الدراسة، و هذا في ضوء نظريات سوسيولوجية معاصرة، اهتمت بدراسة التحليل الاجتماعي، و بمجال التفاعل الإنساني داخل المجتمع و الجماعة على حد سواء، و من هذه المجتمعات المحلية (المدرسة) أما الجماعة فهي جماعة (القسم)، و من هذه النظريات البنائية الوظيفية التي سنركز من خلالها على كل من البناء و الوظيفة و نقصد بالبناء البناء الاجتماعي كما ظهر عند (هربرت سبنسر Herbert, Spencer) من خلال تصوره أن "المجتمع جزء من النظام الطبيعي للكون و أنه يدخل في تركيبه ولذا يمكن تصوره كبناء له كيان متماسك"[1].

و لتحقيق ذلك اعتمدنا على منهج البحث الميداني القائم على الاستبيان إلى جانب المنهج الوصفي التحليلي لتفسير النتائج و البيانات، التي سنتوصل إليها بعد الدراسة

[1] http://www.alrassed.com/vb/showthread.php?t=80882 27/10/2007 (12 :38) .P :1.

الإمبريقية (التطبيقية). إضافة إلى المنهج الإحصائي، إلى جانب اعتماد تقنية الملاحظة المتمثلة في (الملاحظة بالمشاركة)، واعتماد هذه المناهج و التقنيات مرده الوقوف على سلوكيات المبحوثين من خلال عملية الاتصال البيداغوجي بينهم وبين الأستاذ داخل النسق الصفي المتمثل في القسم.

كما تناولنا أهم الدراسات السابقة التي نعتقد أنها قريبة من موضوعنا في بعض النقاط ومنها دراسة "أحمد بن دانية" و المعنونة كالآتي: "أثر معاملة المدرس لتلاميذه على التحصيل الدراسي" (دراسة ميدانية)، و يهدف الباحث من ورائها لمعرفة و تحليل" أثر معاملة المدرس لتلاميذه على تحصيلهم الدراسي"، و تبدو هذه الدراسة قريبة نوعا ما من دراستنا كون أن مكان البحث هو نفسه و الخلفية النظرية متشابهة إلا أن الأهداف تختلف كما أن زمن الدراسة ليس نفسه. بالإضافة إلى أننا نركز في هذا البحث على الجانب السوسيولوجي و ليس النفسي الاجتماعي الذي يهتم بالقياسات النفسية، بل نريد الكشف في دراستنا هذه عن إمكانية وجود علاقة بين طبيعة الاتصال البيداغوجي (التربوي) القائم بين كل من الأستاذ و تلاميذه، و مدى تأثير هذه الطبيعة الاتصالية على عملية التحصيل الدراسي، و بعبارة أخرى هل تؤثر طبيعة الاتصال البيداغوجي (داخل القسم) على التلميذ و على تحصيله الدراسي و على مسيرته الدراسية من خلال مؤشري الفشل و النجاح "السلب و الإيجاب" و هذا باعتماد تقنية الاستبانة أو الاستمارة المقننة ذات الأسئلة المغلقة و المفتوحة.

فالإطار المنهجي حسب اعتقادنا واضح لوضوح الأهداف المسطرة من قبل؛ و لكن في عمليات التأويل و التفسير العلمي سوف نعتمد على إجراء مقاربات نظرية سوسيولوجية مرتكزين فيها على آراء و افتراضات النظرية البنائية الوظيفية المعتمدة في تحليلنا.

الفصل الأول: الاتّصال المدرسي

تمهيد

1 ـ المدرسة المفهوم و التعريف

2 ـ مكونات المدرسة

3 ـ وظائف المدرسة

4 ـ الاتصال المدرسي المفهوم و التعريف

5 ـ أهمية الاتصال في الوسط المدرسي

6 ـ مكونات و عناصر عملية الاتصال المدرسي

7 ـ أنواع الاتصال في الوسط المدرسي

8 ـ وسائل الاتصال المدرسي

9 ـ العوامل المؤثرة في الاتصال داخل الوسط المدرسي

10 ـ المدرسة الجزائرية و الإصلاحات التربوية

خلاصة

تمهيد

يرى بعض الباحثين **أن** "الاتصال هو الحياة نفسها"، فهو سر استمرارها و تطورها على وجه الأرض، وهو كذلك عملية أساسية تتم من خلالها كل العلاقات التواصلية بين الأفراد أو الجماعات قصد إيصال فكرة أو رأي أو خبرة أو شعور لإحداث تعديل أو تغيير في الطرف المستقبل، والاتصال أو الاتصالات في حد ذاتها هي كل عملية لتبادل المعلومات بين اثنين أو أكثر. و الاتصالات تساعدنا على التعبير عن أفكارنا و آرائنا و نحن قد تعودنا في دراساتنا على التعاريف الاصطلاحية الأكاديمية، و نظرا لتعددها سنكتفي ببعض التعاريف كتعريف (بروكر) الذي يرى أن الاتصال هو"عملية لنقل فكرة أو مهارة أو حكمة من شخص لآخر)[1].

أو كتعريف (محمد حسنين العجمي) الذي يعرفه على أنه "تلك الاتصالات التي تقوم على علاقة بين فرد و آخر، أو مجموعة من الأفراد، بغرض تبادل المعلومات أو الآراء أو الخبرات فيما بينهم"[2]،

أما قاموس أكسفورد فإنه يعرف الاتصال على أنه "نقل و توصيل أو تبادل الأفكار و المعلومات (بالكلام أو الكتابة أو بالإشارات) و يتم تبادل المعلومات أو الأفكار بين مرسل و مستقبل أو بين مرسل و مستقبلين. فعندما نتكلم نريد من يسمعنا و عندما نكتب نريد من يقرأ لنا و عندما نستخدم الإيماءات و الابتسامات نريد من يستقبلها و يفهمها و يستجيب لها بإيماءات أو ابتسامات مماثلة." [3] و نظرا لأهمية عملية الاتصال في الحياة فإنها تلعب دورا فعالا في العديد من المؤسسات الاجتماعية و منها المدرسة، باعتبارها جزء لا يتجزأ من كيان المجتمع، و وسطا لا يخلو من هذه الظاهرة السوسيولوجية المتمثلة في الاتصال.

و خصوصا في الإدارة التعليمية التي تعتبر "عامل من العوامل التي ترتكز عليه كل مؤسسة لتأدية الدور المنوط بها و خاصة الإدارة المدرسية التي تتميز عن غيرها من الإدارات العامة بكبر حجمها، و خصوصية إشرافها على قاصرين و اعتمادها على العلاقات الإنسانية المبنية على التعاون و التشاور، و الابتعاد عن كل أسلوب تتجاذبه النزعة التسلطية، أو الاتكالية...الخ"[4]، حيث أصبح الاتصال ضروريا لضمان سيرورتها و ديناميتها من خلال قيام العلاقات الإنسانية و المهنية بين أفراد الوسط المدرسي، و نظرا لأهمية الاتصال في المدرسة باعتبارها الوسيلة التي أبتدعها المجتمع لنقل تراث حضارته ونشر نتاج ثقافته و توجيه تلاحق أجياله الوجهة الصحيحة لينهلوا من العادات الفكرية و العاطفية و الاجتماعية لكي تساعدهم على التكيف السليم في المجتمع المصغر على غرار المجتمع الكبير، و لكي تدفعهم إلى تحقيق قفزة نوعية في تحقيق تقدم المجتمع كذلك و الرقي به نحو مسار الأمم المتطورة.

---

[1] عبد الحافظ محمد سلامة، مرجع سابق، ص 14.

[2] محمد حسنين العجمي، **الإدارة المدرسية**، دار الفكر العربي، القاهرة، (ج م ع)، الطبعة الأولى، 2000، ص 105.

[3] أميرة علي محمد، مرجع سابق، ص 25.

[4] جمعيات أولياء التلاميذ، (APE)، **صوت الأولياء - LA VOIX DES PARENTS**، (النشرة الرسمية)، (FNAPE)، الجزائر، رقم (2)، جوان 1996، ص 13.

إذن المدرسة ما هي إلا مؤسسة أنجزها المجتمع لكي يشرف على العملية الاجتماعية من خلال تربية الأجيال و توجيه النشء الوجهة الصحيحة، لأن الإنسان حسب الفيلسوف الألماني (كانْت، Kant) "لا يستطيع أن يتحول إلى إنسان إلا بالتربية"، و هذه التربية (Education) "هي تبليغ الشيء إلى كماله، أو هي كما يقول المحدثون تنمية الوظائف النفسية بالتمرين حتى تبلغ كمالها شيئا فشيئا، نقول ربيت: ربيت الولد، إذا قويت ملكاته، و نميت قدراته و هذبت سلوكه، حتى يصبح صالحا للحياة في بيئة معينة.

أما (إميل دور كهايم، E. Durkheim) فيرى في استخدام مصطلح التربية بأنه مقتصر على "التأثير الذي تمارسه الأجيال الراشدة على تلك التي لم تتهيأ بعد للمشاركة في الحياة الاجتماعية"[1]، والمدرسة هي المؤسسة التي بها يمرر المجتمع نتاجه الحضاري و الثقافي لأجياله المتلاحقة و يمرر لجيل المستقبل تجربة جيل الماضي و أهدافه و مخططاته و مشاريعه المستقبلية، و بالتالي تحقق الصلة بين السلف و الخلف من خلال العملية الاجتماعية و التربوية، وهذا في إطار مهيكل و منظم، لأن المدرسة ما هي إلا مؤسسة رسمية و نظامية تشرف عليها الدولة ماديا و معنويا.

فالمدرسة تعتبر المؤسسة التربوية الأكثر أهمية بين سائر المؤسسات الاجتماعية إلى جانب الأسرة التي لا يقل دورها هي الأخرى عن مساندة المدرسة في هذه المَهمة الحساسة "مَهمة إنتاج المواطن الصالح"، نظرا لدورها الفعال في تحقيق أهداف المجتمع و السير على فلسفته بطريقة عملية هادفة و منظمة، و نظرا لمكانتها و لمكانة الاتصال داخلها كظاهرة اجتماعية، صار الاهتمام بها ظاهرا من خلال الدراسات و الأبحاث المتجددة التي مافتئت تكشف طبيعة و كيفية هذا النمط من الاتصال داخل الوسط المدرسي، و هذا الاتصال هو "الاتصال المدرسي"؛ لكننا لن نسترسل في موضوع الاتصال، بل سنعتمد التخصيص بدل التعميم ، من خلال التركيز في هذا الفصل على " الاتصال المدرسي"، و قبل التوسع فيه، نشير إلى المدرسة من خلال تعريفها و ذكر بعض وظائفها و دورها في التنشئة الاجتماعية، باعتبارها وسطا من الأوساط الخصبة لحدوث الاتصال و التي منها اكتسب تسميته.

1 ــ المدرسة المفهوم و التعريف

"يرجع أصل لفظ المدرسة (école) إلى الأصل اليوناني (schole) و الذي يقصد به وقت الفراغ الذي يقضيه الناس مع زملائهم أو لتثقيف الذهن"[2]. و يرى بعض الباحثين أن لفظ المدرسة قد تطور مع الزمن ليشير فيما بعد إلى التكوين الجماعي المؤسسي أو إلى المكان المخصص للتربية و التعليم، أما حديثا فصار يدلّ على المدرسة كمؤسسة اجتماعية تختص بتربية الأجيال بشتى أنواعها الحسية و الفكرية والنفسية والاجتماعية و الأخلاقية للأطفال و المراهقين في إطار يوافق ما يستدعيه المكان و الزمان، أما "مفهوم المدرسة بالتحديد فقد ظهر إثر الانتقال الذي عرفه الفعل التربوي من مَهمة تتكلف بها الأسرة إلى مَهمة عمومية و ذلك في المرحلة الهيلينية"[3]، و بالتالي صارت المدرسة تلك المؤسسة

---

[1] رابح تركي، **أصول التربية و التعليم**، (د م ج)، الجزائر، (الطبعة الثانية)، 1990، ص 17.

[2] **مجلة علوم التربية**، العدد (28) ، فبراير، سنة 2005 .

[3] الميثاق الوطني للتربية و التكوين، **منشورات المركز المغربي للإعلام**، دجنبر، 2003.

العمومية التي يعهد إليها دور التنشئة الاجتماعية للأفراد وفق منهاج و برنامج يحددهما المجتمع حسب فلسفته.

و نلاحظ مدى التقارب بين الكلمتين اليونانية (schole) و الإنجليزية (School) كتابة و معنىً، أما في القاموس الفرنسي فتعرف المدرسة على أنها مؤسسة يقدم فيها تعليم جماعي. و يفضلها التلاميذ...، (école : n.f. Etablissement ou se donne un enseignement collectif. Tous les élèves qui la fréquentent...)[1]، هذا عن أصل تسميتها تاريخيا؛ أما عن التعريفات الشائعة عنها هي أنها المؤسسة التي تعمل على تربية النشء (Education) و تنشئته (Socialisation)، و إعداد الأجيال ليكونوا مواطنين صالحين مفيدين لأنفسهم و لوطنهم. من خلال تسلحهم بسلاح العلم و المعرفة من جهة، و تشبثهم بقيمهم الإنسانية الرفيعة من جهة أخرى، حتى يضمنوا ديناميكية المجتمع الذي ينتمون إليه، سواء كان محليا أو إنسانيا، و حتى يتحقق التواصل من جيل إلى آخر.

و هذا لا يتأتى طبعا إلا بتحبيب التعلم للطفل حتى ينهمل من منابع العلم و المعرفة فمحبة العلم "عاطفة من العواطف المعنوية التي يتوقف نموها على كثرة التجارب؛ فالإنسان لا يحب العلم إلا إذا ذاق طعمه، و شعر بالسرور عند الحصول عليه، و بالفرح عند القبض على ناصيته. و محبة العلم تستدعي بالطبع كراهة الجهل الذي يجعل المرء يشعر بالخجل و الخزي و الحيرة في المواقف المؤلمة الصعبة، التي تتطلب العلم و المعرفة. فالتألم للجهل يزيد في مقدار السرور بالمعرفة"[2].

و إلى جانب هذه التعاريف يعرفها الدكتور(محمد زياد حمدان) على أن" المدرسة في اللغة هي اسم مصدر" مَفعَلة ". مشتقة من فعل الماضي " درس". و هي أيضا اسم مكَان يختص بدراسة و تدريس علم أو موضوع أو سلوك أو معرفة أو خبرة ...و المدرسة هي أيضا مؤسسة تربوية يعتمدها المجتمع لتطوير الناشئة أفرادا و جماعات لمواصفاتهم الشخصية و الاجتماعية و الوظيفية الفعّالة، سعيًا وراء صيانة و تقدّم حياته المحلية و هويته الحضارية العالمية "[3].

أما الدكتور تركي رابح فيرى أن المدرسة هي "عبارة عن مجتمع مصغر يشبه المجتمع الكبير ذلك أنها تضم العديد من التنظيمات الاجتماعية و الأنشطة و العلاقات، كذلك تشبه المجتمع الكبير من حيث نظامها الهادف لحفظ الأمن و النظام و السلم داخلها، فالتلميذ مطالب باستجابة صحيحة لقوانين المدرسة و أحكامها و إجراءاتها كي تتمكن من أداء وظيفتها و هكذا تكون المدرسة نظاما اجتماعيا يشترك فيه الأفراد كما يشتركون في النظام الاجتماعي الخارجي كما أن للمجتمع الكبير نظام اجتماعي يربي أفراده فإن المدرسة تربي أفرادها"[4].

و تعرف المدرسة عند كل من المختصين محمد سلامة و محمد غباري على أنها" ما هي إلا مجتمعا صغيرا نستطيع من خلاله أن نعد الأفراد لفهم فلسفة المجتمع الكبير في

---

[1] Paul Augé, **Petit Dictionnaire Français**, Paris, éd, Librairie Larousse, 1973, P 208 .

[2] محمد عطية الأبراشي، حامد عبد القادر، **علم النفس التربوي**، الجزء (3)، الدار القومية..، ط (4)،1966، ص، ص (236 - 237).

[3] محمد زياد حمدان، **المدرسة و الإدارة المدرسية**، دار التربية الحديثة، عمان، بدون طبعة، 1989، ص 7.

[4] رابح تركي، **أصول التربية و التعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، الطبعة الثانية، 1990، ص 174.

تحقيق أهدافه و ذلك عن طريق تعاون الأفراد و تضامنهم داخل المجتمع المدرسي عن أسس وطيدة من العلاقات الإنسانية التي تسعى المدرسة إلى تكوينها بين التلاميذ و بعضهم و بين التلاميذ و مدرسهم و عندئذ ينشأ التلميذ و يصبح مواطنا صالحا مستعدا للتعاون و التضامن داخل المجتمع الكبير و هذه مصلحة المدرسة في التربية القومية"[1].

أما الدكتورة كلير فهيم المختصة في الطب النفسي للأطفال و المراهقين، فإنها ترى أن المدرسة ليست بناء و فناء أو ساحة و راحة ، تتيح للتلاميذ قدرا من الحرية و النشاط، بل ترى أن المدرسة هي" أولا و قبل كل شيء؛ ألوان من العلاقات الحية المتشابكة فيها بكيانها المادي، و جوهرها المعنوي، وأعضاء الهيئة التربوية و الصحية و تلاميذها معا"[2]. و هنا ندرك مدى العلاقات الحية المتولدة عن الاتصال بين كل من يسبح في فضاء المؤسسة التربوية المتمثلة في المدرسة.

وهي المكان الذي يعُبُّ فيه المتعلمُ قيم المجتمع و حيث يتم تهيئة أطفال اليوم ليصبحوا في المستقبل مواطنين مندمجين بصورة كاملة في صلب مجتمعهم و متفتحين، في نفس الوقت، على العالم المعاصر. و بهذا المفهوم تساهم المدرسة إلى حد بعيد في توطيد الانسجام الاجتماعي و نقل القيم الاجتماعية و الثقافية

2 ــ مكونات المدرسة:

إن المدرسة مؤسسة أنشأها المجتمع لحاجة اجتماعية تتمثل في تطبيع أفراد المجتمع تطبيعا اجتماعيا، قصد جعلهم أعضاء صالحين، و حتى تقوم المدرسة بهذه المهام الجوهرية عليها أن تنطلق من أرضية صلبة تتمثل في المكونات التي ترتكز عليها و هذه المكونات تجعلنا نبعد عن المدرسة العدمية و الفراغ، لأن "المدرسة لا توجد من العدم و لا تعمل في فراغ، بل تنتمي بيولوجيا و ماديا و سلوكيا للبيئة الاجتماعية المحيطة، كما تتكون بشريا و سلوكيا نفسيا و شكليا من مجموع ما تمنحه لها أسر المجتمع من متعلمين و معلمين و إداريين و خدمات بشرية و مادية و تربوية مساعدة"[3].

و يرى الدكتور إبراهيم عصمت مطاوع أن "مكونات المدرسة ثلاثة، المدرس، و التلميذ. و المنهج، أما بقية الأشياء في المدرسة من مبانٍ، و إداريين و غيرهم، إنما هم وسائل مساعدة للقيام بالعملية التعليمية، و ذلك رغم أهميتها، و بالتالي فإنه لا يتخيل وجود

مدرسة بدون تلميذ أو مدرس أو منهج، و لكن الثلاثة كل متكامل لابد من توافره لقيام المدرسة"[4]. أما الدكتور محمد زياد حمدان فإنه يسترسل في عرض مكونات المدرسة بكثير من التوضيح حيث يرى بأنها الأساس التي تقوم عليها المدرسة التي تمد المجتمع بالتربية المدرسية. و هذه التربية لا تتأتى إلا بوجود هذه المكونات السابقة الذكر، و يحصرها في ثلاثة عناصر أساسية مقسمة بدورها إلى عناصر ثانوية وسنأتي على ذكرها بالترتيب:

---

[1] محمد سلامة و محمد غباري، **الخدمة الاجتماعية للمدرسة**، القاهرة، (ج م ع)، بدون طبعة، 1989، ص 17.
[2] كلير فهيم، **أولادنا و المدرسة**، جهاد للنشر و التوزيع،(ج م ع)، الطبعة الأولى،1998، ص 10.
[3] محمد زياد حمدان، **المدرسة و الإدارة المدرسية**، دار التربية الحديثة، عمان، بدون طبعة، 1989،ص 5.
[4] إبراهيم عصمت مطاوع، **أصول التربية**، دار الفكر العربي،القاهرة، (ج،م،ع)، الطبعة السابعة، 1995، ص 74.

ا ــ المكونات البشرية للمدرسة:

و تتلخص في كل من المعلمين و المتعلمين و الإداريين و الخدمات البشرية المساعدة و نبدأ بشرح كل مكون على حدة.

1 ــ المعلمون:

و هم من بين أهم المكونات البشرية إلى جانب التلاميذ أو المتعلمين في مفهوم التربية المدرسية. و هناك من يعتبر أن هذا المكون البشري المتمثل في المعلم (المدرس) "هو صاحب المعرفة يقدمها و ينظمها، و هو الذي يختار الأدوات و يستعملها و هو الذي يحكم على أعمال التلاميذ وفق معايير يفرض فيها سلطته..." [1]، أما في المناهج التربوية الحديثة يعتبر المعلم" (الأستاذ) منشطا و منظما و ليس ملقنا وهو بذلك:

ــ يسهل عملية التعلم و يحفز على الجهد و الابتكار.

ــ يعد الوضعيات و يحث المتعلم على التعامل معها.

ــ يتابع باستمرار مسيرة المتعلم من خلال تقويم مجهودات."[2]

2 ــ المتعلمون:

"و هم الأطفال في مدارس ما قبل المرحلة الابتدائية التي نسميها عادة رياض الأطفال، و التلاميذ في المؤسسة الابتدائية، ثم الطلاب و الدارسون في المراحل الثانوية و الجامعية و ما يوازيهما من معاهد و مؤسسات تعليمية أخرى"[3].

و من الخصائص التي يجب أن يتحلى بها هؤلاء المتعلمين في الوسط المدرسي هي :

ــ الحافزية للمدرسة و التعلم و الحياة المدرسية، و تعني شعور المتعلم من خلال ميله الإيجابي و الذاتي نحو المدرسة و مكوناتها البشرية و النفسية/السلوكية و البيئية و المادية. و اعتقاده بدور المدرسة في تحقيق رغباته و تلبية طموحاته الشخصية و العملية.

ــ القدرة على التحصيل الدراسي، و تتحقق بتوفر الاستعداد الخاص أو الذكاء المقبول للمتعلم لكي يتعلم المواد المدرسية المقررة. حتى يتميز عن ضعيف العقل الذي يكون في مدارس خاصة به.

ــ القدرة على التركيز و المثابرة، حيث يجب على المتعلم أن لا يكتفي بالتحصيل فقط بل عليه أن يمتلك القدرة على التركيز أثناء مَهمة التعلم ثم المثابرة على تحقيق هذه المهمة بالتدريج.

ــ الانتظام في الحياة المدرسية، و يتمثل في احترام المتعلم لقانون المدرسة الداخلي باعتبارها مؤسسة نظامية تسعى لغرس هذا السلوك المتمثل في (النظام) في نفسية المتعلم.

---

[1] محمد شارف سرير و نور الدين خالدي، **الفعل التعليمي التعلمي**، بدون دار طبع و لا طبعة، سنة 1998، ص ، ص (18 - 19).

[2] اللجنة الوطنية للمناهج، **مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جويلية، 2005، ص 6.

[3] محمد زياد حمدان، **المدرسة و الإدارة المدرسية**، دار التربية الحديثة، عمان، بدون طبعة، 1989، ص 14.

ــ الارتقاء من حالة إلى أخرى، و بهذا الارتقاء يدرك المتعلم أنه بصدد الحصول على معارف (إدراكية واجتماعية و عاطفية...) تشعره بأنه يحقق نوعا من الخبرة الحياتية و الرقي الفكري.

تعتبر المقاربة الجديدة للمناهج (المقاربة بالكفاءات) المتعلم محورا أساسيا لها و تعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة و تنفيذ عملية التعلم، و هذا المتعلم محور العملية التعليمية هو عنصر نشيط فيها ، و "هو:

ــ مسؤول على التقدم الذي يحرزه .

ــ يبادر و يساهم في تحديد المسار التعلمي.

ــ يمارس و يقوم بمحاولات يقنع بها أنداده و يدافع عنها في جو تعاوني.

ــ يثمّن تجربته السابقة و يعمل على توسيع آفاقها ."[1]

3 ــ الإداريون و خدماتهم المساعدة:

و يقصد الدكتور محمد زياد حمدان بالإداريين كل من المدير و المراقب و الوكيل، إلى جانب الفئة التي تساعدهم و تتمثل في الموجهين/المشرفين والمرشدين الطلابيين/المشرفين الاجتماعيين.

أما عن مواصفات الإداريين السلوكية العامة و مسؤولياتهم الوظيفية اليومية، يمكن حصرها في النقاط الآتية:

ــ مواصفات خاصة بمدير المدرسة، و تتمثل في قدرته على إدارة المؤسسة باعتبارها مجتمعا محليا مصغرا، ماديا و معنويا، إداريا و تعليميا، تخطيطا و اتصالا، تنسيقا و توجيها، تنظيما و تطبيقا... وكل هذه المواصفات يجب أن تساير معرفته الأكاديمية و التطبيقية لكل ما له علاقة بالمدرسة كبناء و كمجتمع.

ــ مواصفات خاصة بوكيل المدرسة، وتتمثل في معاونة المدير في عمله اليومي، أما في حالة غياب المدير الجزئي أو الكلي، فإن الوكيل هو الذي يتولى إدارة المؤسسة فوظيفته مشابهة لوظيفة المدير.

ــ مواصفات خاصة بالمراقب، و يتمثل دوره في التعامل البناء مع فئات المدرسة، إلى جانب قدرته على الحرص على الانضباط داخل المؤسسة و ضبط سيرها الإداري (كالتسجيل و التصنيف و التنظيم...)، فدوره مساعد للمدير.

ــ مواصفات خاصة بالمشرف أو الموجه، أو ما يطلق عليه بالمفتش، و يعتبر شخصية ذات رؤية تربوية نافذة و موجهة تسعى" لكشف مواطن القوة و الضعف في عملية التربية المدرسية، و خاصة ما يرتبط بالتدريس ثم توجيهها لمزيد من الإيجابية و

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، مرجع سابق، ص 6.

العطاء."[1] إضافة إلى اهتمام المشرف بقياس كفاية التدريس و تحسين المعلمين (المدرسون) وظيفيا أثناء الخدمة.

ــ مواصفات خاصة بالمرشدين الطلابيين، و تتمثل في اهتمامهم بالمتعلمين (التلاميذ) سلوكا و تحصيلا و تحفيزا وتأهيلا و نفسيا و حياتيا و أكاديميا.

مع العلم أن هذه المواصفات أو السلوكيات و المسؤوليات الوظيفية تصاحبها مجموعة من الكفايات و تتلخص في المعرفة الأكاديمية و التطبيقية لكل ما له علاقة بالوسط المدرسي، و هذه الكفايات يتصف بها كل من المدير و الوكيل و المراقب و المشرف و المرشد الطلابي مع مراعاة دور و وظيفة كل واحد ضمن البناء العام للمؤسسة.

ب ــ المكونات المادية للمدرسة:

و تتمثل المكونات المادية للمدرسة في العناصر التالية:

1 ــ البيئة الشكلية:

و يقصد بها البناء المدرسي بكل ما احتواه من منشآت (أقسام، مختبرات، مدرجات، مكتبة، ساحة، قاعة التربية الفنية و الرياضية، المسرح المدرسي، مطعم، و يطلق على هذه البيئة الشكلية بالتسهيلات المدرسية. التي يجب أن تتصف بالاتساع و التنوع و التكامل في صيغتها الشكلية. و أن تكون مؤهلة لحماية المعلم و المتعلم و غيرهم أثناء الحر و القر (صيفا و شتاء)، و" أن يكون موقعها في متناول البيئات المحيطة و الفئات البشرية المتنوعة المكونة أساسا للمدرسة"[2]، أي قريبة من قاصديها معلمين و متعلمين من خلال موقعها المتوسط و المناسب للجميع.

2 ــ المناهج المدرسية:

و هي الوثائق التربوية المكتوبة المخصصة لعمليات التعليم و التعلم أو لخبرات التعلم المقصودة الهادفة و الواعية، فهي من" أهم العوامل المادية التربوية تكوينا للمدرسة"[3]، لأنه إذا لم تتوافر المناهج كيف يمكن لمؤسسة ما أن تربي أجيال و تغرس فيهم قيما و معارف و سلوكيات و خبرات متنوعة.فلا مدرسة بدون مناهج ولا تربية مدرسية، و من خصوصية المنهج أن يحمل فلسفة المجتمع و قيمه الاجتماعية و الثقافية ليتم تلقينها للنشء في شكل تراث ثقافي و اجتماعي إلى جانب العلم و المعرفة.

ومصطلح المنهاج في الأدب التربوي "يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعلم" [4]، و المناهج في بنائها تعتمد على الأهداف التربوية كأساس لتوجيه عملية التعليم و التعلم. و المناهج نوعان: صفية كالمناهج الثقافية و الاجتماعية القومية و العلمية و التكنولوجية، و أخرى لاصفية كمناهج "توفير

---

[1] محمد زياد حمدان، **المدرسة و الإدارة المدرسية**، دار التربية الحديثة، عمان، بدون طبعة، 1989، ص، ص (15- 17).
[2] نفس المرجع السابق، ص 20.
[3] نفس المرجع السابق، ص 20.
[4] اللجنة الوطنية للمناهج، مرجع سابق، ص 5.

الأنشطة الرياضية و الفنية و ربطها بالمؤسسات و النوادي و المراكز الثقافية و الرياضية و الاجتماعية.

3 ــ التجهيزات المدرسية:

و يقصد بها كل التجهيزات التي تخدم عملية التعليم والتعلم كالأثاث المدرسي كالمقاعد و المكاتب و الخزائن و الأدوات الأساسية للتعلم و التدريس، كالسبورة و المخبر و كل الأدوات التي تخص التربية الفنية و المنزلية و الرياضية، و الأرفف أو الرفوف المكتبية، وغيرها من التجهيزات الفنية الحديثة أو البسيطة التي تسهل عملية التعليم أو التدريس سواء في المدارس الحضرية أو الريفية. إلا أن" الأصل فيها أن تكون متوفرة كعامل مساعد لمفهوم المدرسة و لتوفير الحاجات الفسيولوجية (الراحة الجسمية) الأولية للمتعلمين"[1].

4 ــ مواد ووسائل و تكنولوجيا التعليم:

و هي كل ماله علاقة مباشرة بعملية التعليم و التعلم ، و هي كل ما يستعين به المعلمون و المتعلمون خلال عمليات التعلم و التعليم (التدريس) لرعاية تفاعلهم معا في الصف الدراسي (القسم)، و هي الوسائل التي يعتمد عليها المعلمون في إعداد الدروس و شرحها للمتعلمين، حتى تسهل عليهم عملية التعلم التي تنعكس على عملية تحقيق التحصيل الدراسي المطلوب.

5 ــ الجداول العملية المدرسية:

و تتمثل في كل التنظيمات المتنوعة التي لها صلة بالتربية و الإدارة و التشغيل، و التي يتم تبنيها لإدارة الحياة اليومية المدرسية. باعتبار "المدرسة مؤسسة تربوية اجتماعية تقوم عمليا على نظام له مدخلاته و عملياته و مخرجاته، فإن الجداول العملية تعد ظاهرة صحية بناءة لمفهوم المدرسة و لرسالتها الإنسانية اليومية" [2]. و هذه الجداول عليها أن تكون مرنة و قابلة للتعديل و التنفيذ و أن تكون معلنة غير سرية، قصيرة (يومية) أو متوسطة (شهرية أو فصلية) أو طويلة المدى (سنوية أو أكثر).

6 ــ الميزانية المالية:

هي المبالغ المالية التي يلزم توفيرها للمدرسة حتى تضمن سيرورتها في هذا الزمن الصعب اقتصاديا، وهذه الميزانية هي التي تعمل على تأسيس عوامل و عمليات المدرسة المختلفة، ثم تشغيل و تحريك هذه المكونات لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة. و يجب أن يتوفر في الميزانية الكفاية الكمية التمويلية للمشاريع، و ديمومتها المتمثلة في السيولة المستمرة لضمان وجود المدرسة، و احتواؤها على بند لتمويل الحاجات الإضافية. و خاصة ما يرتبط بعملية التعليم (التدريس) التعلم.

---

[1] محمد زياد حمدان، مرجع سابق، ص، ص 20، 21.

[2] نفس المرجع السابق، ص 21.

ج ــ المكونات النفسية / السلوكية للمدرسة:

على المدرسة أن تتوفر فيها بعض المؤشرات النفسية / السلوكية، حتى تكون مدرسة تربوية واجتماعية و منتجة لها نظامها الخاص و رسالتها اليومية السامية، و هذه السلوكيات هي:

ــ توفر ثلاث سلوكيات يومية، و هذه السلوكيات تتمثل في سلوك التعلم الخاص بالمتعلمين، و سلوك التعليم (التدريس) الخاص بالمعلمين، و السلوك الأخير و الخاص بأفراد الإدارة من إداريين و عاملين مساعدين. وهؤلاء من خلال سلوكياتهم هم الذين يحددون هوية المدرسة التي ينتمون إليها، لها رسالتها الخاصة بها.

ــ انتظام منتسبيها من متعلمين و معلمين و إداريين و عاملين في التردد عليها و الحضور اليومي إلى المدرسة في الدوام المقرر لها.

ــ التغير السلوكي الإيجابي: و يتمثل في التأثير الإيجابي على الناشئة (المتعلمين) من خلال نتيجة التحصيل الدراسي المنهجي الذي يعد مؤشرا على تميز المؤسسة التربوية (المدرسة) عن غيرها من المؤسسات الأخرى (الاقتصادية و الاجتماعية و السياسية و الإدارية)، و حتى المعلمين فهم كذلك يتطورون وظيفيا و سلوكيا من خلال تعاملهم اليومي مع أفراد الوسط المدرسي.

ــ التصرف ضمن إطار خلقي و إداري و عملي و هذا الإطار يتمثل في احترام النظم و القوانين المؤسساتية للمدرسة.

ــ التسلسل الهرمي الإداري في مسؤولية أفراد المجتمع المدرسي و محاسبة بعضهم للآخر. كل واحد مسؤول أمام المسؤول عنه و الجميع مسئول أمام الإدارة الوصية.

ــ "الشعور بالأمن و الانتماء و الجدوى الاقتصادية كحال الإداريين و المعلمين و العاملين غالبا، و التربوية كما هو الأمر مع المتعلمين"[1].

3 ــ وظائف المدرسة

باعتبار المدرسة مؤسسة اجتماعية، فهي تقوم بعدة وظائف أساسية جعلتها تحتل الدور الأكبر في بناء العقول و إعداد الأجيال الإعداد الأمثل، و السليم المبني على القواعد العقلية و الوجدانية، من خلال الإشباع العلمي و التربوي للأجيال الصاعدة. و بتعبير آخر يمكن القول بأن المدرسة هي المؤسسة التي تساعد الفرد على الربط بين اكتشاف ذاته و مجتمعه من خلالها، و عن طريقها يخط أولى خطواته إليه، مع الإشارة أن هذه الوظائف ظهرت "عندما بدأت المجتمعات تتطور و أخذت الحياة الاجتماعية في التعقيد أصبحت الأسر و المجتمعات غير قادرة على القيام بوظيفتها التعليمية و بدأ المجتمع يبحث عن وسائل بديلة لتعليم أبنائه و كان هذا الاهتمام بداية لظهور مستوى معين في التربية

[1] نفس المرجع السابق، ص 23.

المقصودة و هنا بدأ التفكير في إنشاء المدرسة بشكلها التعليمي[1]. و في هذا السياق نعرض أهم وظائف المدرسة من خلال الآتي:

ا ــ الوظيفة التعليمية التكوينية:

و تتلخص هذه الوظيفة في تعليم النشء (الأطفال) القراءة و الكتابة و الحساب، إلى جانب تلقينهم المعارف الدينية و التاريخية و الأدبية و العلمية و اللغوية، و هذا عبر برامج Programme أو مناهج Curriculum أو مقررات منظمة و محددة حسب المواد المرتبطة بها من جهة ، و بالمستوى من جهة أخرى. بطريقة تدريجية مبتدئة من أدنى مستوى إلى أعلى مستوى. أي من التعليم الأولي أو الابتدائي إلى غاية التعليم العالي. كما تعمل المدرسة على إكساب الطلاب خلال كل مرحلة تعليمية كفاءات تواصلية، منهجية، فكرية، اجتماعية، وشخصية؛ و بهذه الكفاءات تسعى المدرسة إلى جعل الفرد مندمجا مع أفراد مجتمعه و متفتحا على أفراد المجتمعات الأخرى.

ب ــ الوظيفة التربوية:

إلى جانب الوظيفة الأولى؛ تقوم المدرسة بوظيفة ثانية مهمة و شاملة تتمثل في تربية الأطفال المبنية على احترام مجتمعاتهم و العمل على الاندماج فيها مع سائر المؤسسات الأخرى. و بفضل التربية يكتسبون قيما إنسانية سامية مرتبطة بهوياتهم و متأقلمة مع ضرورات و احتياجات المجتمع. و التربية لها دور كبير في تحديد مسار المجتمع لِمَا تكتسبه من أهمية فبها يتقدم المجتمع أو يتراجع إلى الوراء.

و لهذا نجد بعض المختصين يكررون دائما مقولتهم الآتية: كيفما تكون المدرسة يكون المجتمع أو العكس. و هذا يبين مدى انعكاس التربية على صورة المجتمع، لأن صلاح المجتمع نابع من صلاح المدرسة. " فالمدرسة عامل تنشئة اجتماعية قوي يعلم الطفل أشياء كثيرة عن نفسه و عن تفاعلات الأفراد أو المجموعات سواء معه أو فيما بينهم" [2]. و علاقة المدرسة بالمجتمع كعلاقة الأم بأبنائها. و كل هذا ينطلق من "التربية" باعتبارها "عملية بناء سلوكي ــ إدراكي و عاطفي و حركي و اجتماعي للفرد و المجتمع "[3].

ج ــ الوظيفة الإيديولوجية:

و هي الوظيفة التي قال عنها "السوسيولوجي الفرنسي (بيير بورديو) في كتاب مع (باسرون): إعادة الإنتاج (la reproduction) ، أداة لإعادة إنتاج الثقافة و النظام السائد..."[4]. و إنتاج هذه الثقافة يعتمد بدوره على الوظيفة الثقافية باعتبارها وظيفة من وظائف التعليم، إلى جانب الوظيفة الاقتصادية و السياسية و الاجتماعية. و"الهدف من وراء هذه الوظيفة هو نقل ثقافة المجتمع و حضارته من جيل إلى جيل لآخر بما تحتويه من قيم و معايير و اتجاهات"[5].

---

[1] ماجدة كمال علام و السيد عطية، **الرعاية الاجتماعية و الخدمة الاجتماعية**، المكتب الجامعي، الإسكندرية، 1985، ص222.

[2] مصطفى محمد الطحان، **التربية و دورها في تشكيل السلوك**، دار المعرفة، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 2006، ص 268.

[3] محمد زياد حمدان، مرجع سابق، ص 5.

[4] **مجلة فضاءات تربوية**، العدد الثالث، شهر مارس، 1997، ص 103.

[5] أحمد خاطر، **الخدمة الاجتماعية**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، (ج.م.ع)، 1984.

و في عصرنا الحاضر تعمل المدرسة على مسايرة التغيرات الاجتماعية و الاقتصادية و التقدم العلمي المطرد في ميادين العلوم و الاختراعات، من خلال التوفيق بين مختلف الوظائف التي تم عرضها ، و دون أن تستفرد وظيفة على أخرى، و أن تضع مستقبل المجتمع بأكمله كغاية كبرى (Finalité). و هذه الغايات يعرفها (Lethan Khoï) بأنها "تلك القيم و المعايير التي يحددها فلاسفة و مربو مجتمع ما. و ةهي مرتبطة بعصرهم و ظروفهم التاريخية و الاجتماعية التي تثبتها السلطة السياسية لنظامها التعليمي، و يمكن أن تظهر على نوعين:

ــ صريحة: في الدساتير و الخطب و التشريعات.

ــ ضمنية: تستنتج من ملاحظات الواقع و الممارسات الميدانية"[1].

و يعرفها محمد الدريج "بأنها صياغة لأهداف تعبر عن فلسفة مجتمع، و تعكس تصوراته للوجود و الحياة، مثل قولنا: على التربية أن تنمي لدى الأفراد الروح الديمقراطية، أو على المدرسة أن تمحو الفوارق الاجتماعية..."[2].

و بعد عرض لمحة تاريخية و تعريفية (ابستمولوجية) عن المدرسة و وظائفها، ننتقل إلى تعريف الاتصال المدرسي كعملية أساسية تتم ضمن الإطار المدرسي، و كحجر الزاوية في الحفاظ على سيرورة و ديناميكية المؤسسة التربوية. إلى جانب هذه الوظائف يمكن إضافة أخرى و التي صار يطلق عليها بوظائف المدرسة المعاصرة، بالنسبة للمجتمع، و للأطفال، أما الخاصة بالمجتمع فهي:

ــ نقل تراث الأجيال السابقة، إلى الناشئة.

ــ التبسيط، و المراد به تبسيط المواد المعرفية و المهارات المدرسية المتشابكة و المعقدة، لتصير ميسرة و في متناول التلميذ، و"سائرة في ذلك من البسيط إلى المعقد، و من القريب إلى البعيد، و من المعلوم إلى المجهول، و من المحسوس إلى المجرد"[3].

ــ التطهير، و يقصد به "أن المدرسة مصفية، فلأنها تنقي التراث مما يشوبه من أمور لم تعد مناسبة للحياة المعاصرة"[4].

ــ تنسيق التفاعل الاجتماعي، و التوحيد بين مختلف عناصر البيئة الاجتماعية، من خلال قيامها بعملية الصهر، أي أنها تقوم بتوحيد ميول و اتجاهات التلاميذ و صهرها في بوتقة واحدة، حسب فلسفة المجتمع، و غاياته التي يسعى إلى تحقيقها من خلال عملية التنشئة الاجتماعية. و هذا ما ينعكس على الأفراد من خلال تفاهمهم و احترام بعضهم البعض، حتى يستطيعوا أن يتعايشوا في وطن واحد يجمع شملهم و يوحد أهدافهم و مصائرهم.

أما وظائف المدرسة المعاصرة بالنسبة للأطفال، فيمكن حصرها بدون شرح في:

---

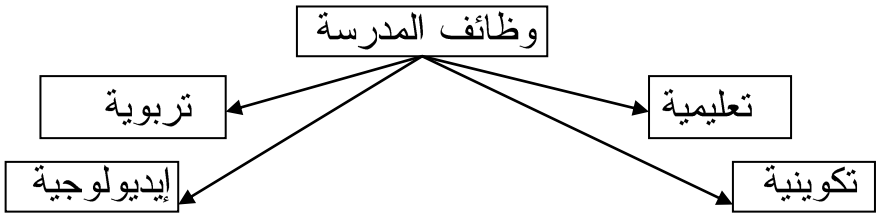
[1] Lethan Khoî, **L'Education comparée**, Paris, Ed, Armond Colin, 1981, p 44.

[2] محمد الدريج، **تحليل العملية التعليمية**، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط ، المغرب، (د، ط و د، س)، ص 36.

[3] صلاح الدين شروخ، **علم الاجتماع التربوي**، دار العلوم، عنابة، الجزائر، د.ط، 2004، ، ص ص (75- 76).

[4] إبراهيم ناصر، **علم الاجتماع التربوي**، دار الجيل، بيروت، و مكتبة الرائد العلمية، عمان، بدون سنة، ص 80.

تحقيق كل من "النمو: الجسدي، والعقلي، والاجتماعي، و النفسي، والروحي و الخلقي"[1].



مخطط يوضح: وظائف المدرسة.

4 ــ الاتصال المدرسي المفهوم و التعريف

الاتصال المدرسي هو جزء من الاتصال العام، فالاتصال بمفهومه الواسع هو عملية نقل لرسالة مهما كان نوعها من مرسل إلى مستقبل للتأثير عليه،هذا إجرائيا أما عالم الاجتماع (تشارلز كولي) (Charles Cooly) فهو يرى "أن الاتصال يعني" ذلك الميكانزم الذي من خلاله توجد العلاقات الإنسانية و تنمو و تتطور الرموز العقلية بواسطة وسائل نشر هذه الرموز عبر المكان و استمرارها عبر الزمان..."(محمود عودة: 1988، ص7)[2].

أما "الاتصال المدرسي" فيعرف على أنه "عملية نقل و تبادل الآراء و المعلومات و الخبرات و التوجيهات في المدرسة بين الأطراف المختلفة للعملية التعليمية و الإدارية بغرض المساعدة في تحقيق الأهداف التربوية"[3].

ومن التعاريف الخاصة به أنه"الوسيلة التي بواسطتها تحقق **المدرسة** أهدافها: تحقيق تغيير في سلوك المتعلمين بإكسابهم جملة من المعارف و المهارات و المواقف و الاتجاهات"[4]، كما تعد عملية الاتصال في الوسط المدرسي من العمليات الأساسية؛ لأن جلّ العمليات التواصلية و الوظائف بجانبيها الإداري و التعليمي تتوقف على عملية الاتصال، دون أن نهمل العمليات الداخلية في هذه الوظائف و يمكن حصرها في التخطيط و التنظيم و التوجيه و التدريب و التقويم و اتخاذ القرارات التي تخدم المؤسسة المدرسية و التربوية، و الاتصال المدرسي يتحدد في كل الاتصالات التي تتشكل و تقوم بين الإدارة و المعلمين و بين المعلمين أنفسهم، و بين المعلمين و التلاميذ، و بين التلاميذ ببعضهم البعض، و تتسع الدائرة بين أفراد المجتمع المدرسي لتشمل المشرفين و أولياء التلاميذ و غيرهم.

---

[1] صلاح الدين شروخ، مرجع سابق، ص ص (76،77،78)

[2] فضيل دليو، **مقدمة في وسائل الاتصال الجماهيرية**، (د.م.ج)، بن عكنون، الجزائر، 1989، ص 18.

[3] أميرة علي محمد، مرجع سابق، ص 26.

[4] **http://www.onefd.edu.dz/infpe/2MEF/cours-Pdf-2mef/Env2/psycho/L2-env2-c-psycho.pdf**
(موقع الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد)، **الاتصال البيداغوجي**، مجلة إلكترونية، ص3.

و كل هذه الاتصالات تعتبر مؤشرا على مدى الكفاية التحصيلية و الاجتماعية و العاطفية. فالاتصال هو الذي يعطي الحياة للمؤسسة، و هو الذي يضمن حركيتها و يدفعها نحو تحقيق غاياتها و أهدافها.

5 ــ أهمية الاتصال في الوسط المدرسي

تحتل عملية الاتصال في الأوساط التربوية والمؤسسات التعليمية أهمية كبيرة، نظرا للدور الذي تتحلى به في نجاح سير المؤسسات التربوية، لأن هذا النجاح في تحقيق الأهداف و المرامي، مرتبط بشكل كبير و قوي بنجاح عملية الاتصال ذاتها، في داخل و خارج هذه المؤسسات التعليمية، لِمَا لعملية الاتصال من أهمية في بنية تنظيم هذه المؤسسات و تحقيق أهدافها. كما نشير أن عملية الاتصال تعتبر من المكونات الرئيسة للعملية الإدارية، فهذه العملية بها يتحقق نجاح الإدارة المدرسية في أداء مهامها هي الأخرى، فبالاتصال تناقش المشاكل في أي مؤسسة ما، أو إدارة، مدرسية كانت أو تعليمية، "فهي حيوية لاتخاذ القرار، و نجد أن عملية التخطيط و التوجيه و التنسيق و التقويم تعتمد دائما على نوعية الاتصال"[1].

و يمكن القول أن حدوث التفاعل الناتج عن اتصال كل من المرسل و المستقبل يمثل الرباط الذي يصل بين كل من مختلف الأجهزة الفرعية داخل أي تنظيم من جهة و بين هذه الأجهزة الفرعية و التنظيم الكلي من جهة أخرى. ومن أهمية الاتصالات أنها تلعب دورا كبيرا في تدريب المدراء و المعلمين. من خلال تمكينهم من أداء أدوارهم المنوطة بهم في التوجيه و التدريب بشكل فعّال مما يعود بالفائدة على المدرسة في تحقيق أهدافها المتمثلة في الكفاية و الفعالية، فالاتصالات حيوية و هي التي تزود الإدارة بالمعلومات التي تستقى من الأنظمة الفرعية التي تشكل الإطار و النظام الإداري العام؛ لأن أي خلل أو تعثر في عملية الاتصال ينتج عنه شلل أو تلكؤ في عمل الإدارة التعليمية،" فالتنظيم الجيد يتطلب نمطا كفء من الاتصالات، و إلا أدّت الاتصالات السيئة إلى انخفاض الروح المعنوية و ضعف الإنتاج و بالتالي تبديد الموارد و الوقت"[2].

فلا يمكن تخيل تنظيم دون شبكة فعالة ومنظمة من الاتصالات التي تحدد سيرورتها و تضمن بقاءها. فكل خطوة يقوم بها التنظيم الإداري إلا و تسبقها عملية الاتصال باعتبارها العصب الحيوي الذي يمد التنظيم بالحركة و الحياة. و في الأخير نشير أن "عملية الاتصال داخل المدرسة تحتوي على جانب انفعالي و آخر نفسي مما يكون له أكبر الأثر على المناخ الأكاديمي و الإداري في النظام المدرسي" [3]. فرغم أهمية الاتصالات إلا أن هناك الكثير من القيادات التعليمية في المواقع الإدارية تفتقد لهذه القدرة، قدرة التمكن في عملية الاتصال، و بالتالي نستشعر عدم الرضا من المرؤوسين بسبب الشعور الزائف و الوهمي لرؤسائهم الذين يعتقدون أنهم على اتصال جيد و وثيق بهم.

---

[1] أميرة علي محمد، مرجع سابق، ص، ص (35 - 36).

[2] نفس المرجع السابق، ص، ص (36 - 37).

[3] محمد حسن العجمي، **الإدارة المدرسية و متطلبات العصر**، الدار العالمية للنشر و التوزيع، القاهرة، الطبعة الأولى، 2003.

6 ــ مكونات و عناصر عملية الاتصال المدرسي

يعتبر الاتصال عملية هادفة وواعية يتم من خلالها تفاعل بين مرسل و مستقبل ورسالة في ظروف و مضامين اجتماعية معينة، و أثناء هذا التفاعل يتم نقل آراء و أفكار و معلومات و خبرات و مشاعر و منبهات بين الأفراد عن قضية، أو معنى مجرد أو واقع معين، و بهذا يأخذ الاتصال صفة المشاركة (Participation) بين المرسل و المستقبل، و ليس عملية نقل (Transmission)، لأن النقل يعني حسب بعض الباحثين "الانتهاء عند المنبع مع وصول الرسالة"، أما المشاركة فيُقصد بها "الازدواج أو التوحد في الوجود من خلال التفاعل بين المرسل و المتلقي"، وهذا الأقرب إلى الاتصال، لأنه عملية مشاركة في الأفكار والمشاعر و المفاهيم و المعلومات و الخبرات و القيم، عن طريق إرسال الرسالة و العمل على إيصالها إلى الطرف الآخر لإحداث الاستجابة خلال موقف معين.

و الاتصال عند د. أميرة علي محمد هو "نقل فكرة معينة أو معنى في ذهن شخص ما إلى شخص آخر بدون تغير أو تبديل في تلك الفكرة، و بهذا يكون الاتصال ناجحا" [1]، و ضوء هذا التعريف يمكن تحديد عناصر عملية الاتصال في المدرسة كالآتي:

تتضمن عملية الاتصال في الوسط المدرسي عدة عناصر هي:

ا ــ المرسل (المتصل): (émetteur / Sender)

و نقصد بالمرسل ذلك الفرد الذي يقوم بتوجيه الرسالة الاتصالية في الوسط المدرسي، و قد يكون هذا الشخص "إداريا، أو معلما أو تلميذا أو مفتشا أو ولي أمر أو عاملا أو أي شخص آخر. أما الدكتور عبد الحافظ محمد سلامة فهو يرى في المرسل بأنه "مصدر الرسالة الذي يصفها في كلمات أو حركات أو إشارات أو صور ينقلها للآخرين"[2].

"و يعد المرسل العنصر الأول و الأساسي في عملية الاتصال، و يأخذ أشكالا أو أدوارا كثيرة"[3]، و هذه الأشكال تتمثل في المعلم أو المدرس أو المحاضر أو المؤلف أو الكاتب أو المتحدث عبر الإذاعة أو التلفزيون و يمكن أن نظيف حتى الإداري كالمدير أو الناظر أو المفتش أو ولي الأمر في المؤسسة التربوية بسبب اتصالهم المباشر أو غير المباشر بها.

و حتى يحقق المرسل وصول رسالته الاتصالية في المدرسة و يضمن نجاحها، عليه أن يتصف بجملة من القدرات الشخصية المتمثلة في :

ــ القدرة على استعمال اللغة شفهيا و كتابيا.

ــ القدرة على المنطق و الإقناع و التأطير لفن الاتصال و الحوار، و خصوصا في نوعية الرسائل المقروءة و المسموعة.

---

[1] أميرة علي محمد، مرجع سابق، ص 47.

[2] عبد الحافظ محمد سلامة، مرجع سابق، ص 18.

[3] محمد جمال الفار، مرجع سابق، ص 300.

ــ القدرة على التحكم في فن الإلقاء أو ما يطلق عليه بفن الخطابة، و خاصة في الرسائل ذات الطابع الشفهي أو الشفوي.

ــ القدرة على التعبير الواضح في إبراز أفكار ومعلومات و وجهات نظر المرسل، لأن هذا الوضوح يساعد المتلقي على استيعابها، أما غموض محتوى الرسالة يؤدي إلى عدم سلامة فهمها عند المتلقي.

ــ قدرة كل من المرسل و المستقبل على التفاعل أثناء عملية الاتصال، لأن هذا التفاعل يساعد على نجاح هذه العملية.

و كل مرسل في الوسط المدرسي مهما كان دوره، عليه أن يتحلى بالقدرة على إيصال المعلومة من خلال الأداء الجيد و أسلوبه الناجح بتوظيف لغة مفهومة وجيدة و منطق سليم و قوي، و لا يكتفي فقط بمعلوماته الغزيرة و ثقافته الواسعة.

ب ــ المستقبل (المرسَل إليه): (Récepteur / Receiver)

و هو كل فرد أو مجموعة الأفراد المرسَل إليه أو إليهم الرسالة، حيث يعمل أو يعملون على تقبل الرسالة و استيعابها، أو العمل على تنفيذ نقاطها و عناصرها، و إما القيام برفضها و تجاهلها. و يعرف كذلك على أنه" هو الشخص المستقبل التي وجهت إليه الرسالة أو المنظمة أو الجهة التي تستقبل المعلومات أو الرسالة" [1]، وحسب المعجم الإعلامي "يمكن للمستقبل أن يأخذ هو الآخر صورا و أشكالا مختلفة، منها" القارئ، و المستمع أو المستمعين إلى الرسالة المذاعة أو عبر التسجيلات الصوتية، أو المشاهد سواء للتلفزيون أو للسينما أو لأي مادة تعبيرية، أو أي صورة أخرى يشكلها المستقبل سواء كان طالبا أو موظفا أو قارئا في المكتبة...الخ"[2].

ج ــ الرسالة: (Message)

و المراد بها المحتوى الذي يريد المرسل إيصاله أو نقله إلى الفرد المستقبل للرسالة، و محتوى الرسالة قد يكون أفكارا أو معلومات أو حقائق أو مهارات أو ميول أو قيم أو عواطف أو خبرات...في المؤسسة المدرسية، مع الإشارة أن هذه الرسائل قد ترتبط بالمناهج أو النشاطات المدرسية و هذا ما يعطيها الصبغة الإدارية أو التربوية (البيداغوجية) من خلال اشتراك كل أفراد الوسط المدرسي في العملية الاتصالية. "و تتخذ الرسالة أشكالا مختلفة تبعا للقناة المتاحة، فهي على شكل خطبة في تجمع ما حين يكون الاتصال مباشرا، و هي خبرا كالتقرير أو التحقيق حين تكون الوسيلة هي الصحافة، و هي خبر إذاعي أو برنامج إذا كانت القناة هي التلفزيون" [3]، و يعرفها حسن عماد المكاوي بأنها "عبارة عن رموز لها معنى و هي الحافز الذي يريد المرسل توصيله إلى المستقبل، و الرسالة يجب أن تكون مفهومة و بسيطة..."[4].

---

[1] محمد حسن العجمي، **الإدارة المدرسية**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، 2000، ص 120.

[2] محمد جمال الفار، مرجع سابق، ص 306.

[3] نفس المرجع السابق، ص 188.

[4] حسن عماد المكاوي، **الاتصال و النظريات المعاصرة**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، 2002، ص 10.

د ــ وسيلة أو قناة الاتصال: (Canal /Channel / Medium)

و هي كل ما يوصل المرسل أو المتصل بالمستقبل أو المرسَل إليه حتى تتم و تبنى بينهما عملية الاتصال، و تأخذ قناة الاتصال أشكالا متعددة يمكن أن تكون كلاما ملفوظا أو كلاما مكتوبا أو صورا و أشكال.

ه ــ الهدف (غرض الاتصال): (Influence / Effective)

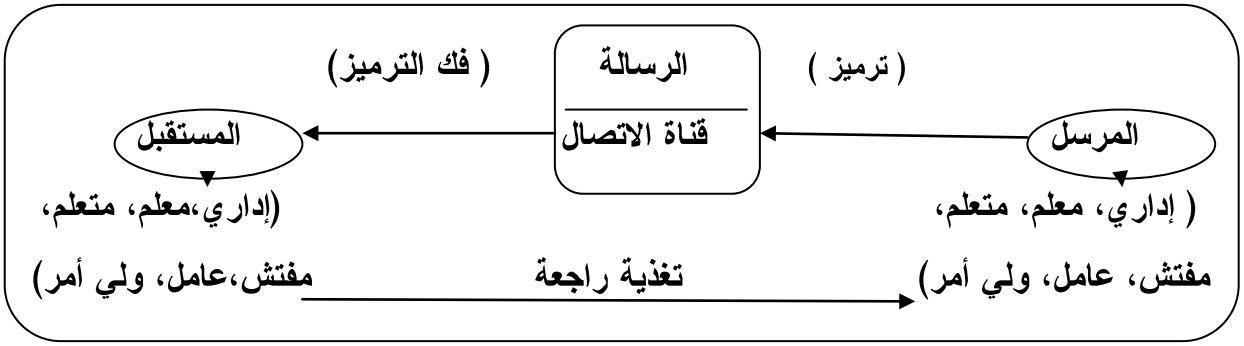
المقصود بالهدف التأثير المراد إحداثه في أفكار و معلومات أو مشاعر أو معتقدات أو سلوك المستقبل، و الهدف أو التأثير هو الذي يسعى المرسل تحقيقه من وراء عملية الاتصال، و هذا الهدف يمكن أن يكون في مستوى (ظاهري) كإنجاز مَهَمة محددة، و مستوى (خفي) (مستمر) له ارتباط بظواهر نفسية و شخصية، إلى جانب أن الاتصال قد يكون (ذاتيا) و موجها للمرسل قصد إشباع حاجة من حاجاته، أو أن يكون (عاما) (بنّاءا) له صلة بنمو التلاميذ أو المعلمين، أو مشتركا بين كل من المرسل و المستقبلين.

و ــ التغذية الراجعة (رجع الصدى): (Feed BacK)

ويقصد بها الأثر الذي يتركه رد فعل المستقبل للرسالة على مرسلها، و انطلاقا من هذا الأثر يعمل المرسل بمواصلة الاتصال، و الاستمرار في إرسال الرسائل، أو التوقف عن هذا الإرسال أو العمل على تعديل الرسالة حتى يستوعبها المستقبل. و التغذية الراجعة "هو ما يطلق عليه بالاستجابة التي يصدرها المستقبل، و قد تكون الاستجابة على شكل سلوك علمي، أو تعليق لفظي. و يقسم رجع الصدى من حيث الوقت بين صدى فوري و هو ما يحدث في الاتصال المواجهي و صدى متأخر كما يحدث في كثير من الأحوال بالنسبة للاتصال الجماهيري و يساعد كلا من الصدى العاجل أو المتأخر في تقييم الرسالة الاتصالية"[1].

و تعرف كذلك بأنها هي"مدى قبول الرسالة أو رفضها، هي نعم لرسالة أو لا لرسالة "[2]، و نشير أن عملية الاتصال بدون تغذية راجعة تعتبر عملية ناقصة حسب بعض المختصين، لأن المرسل لا يكون له علم أو برهان على تلقي المستقبل لرسالته أصلا، فالتغذية الراجعة (العكسية) هي التي تجعل المرسل يتأكد من وصول رسالته و تأثيرها في المستقبل، و هذا يظهر أهميتها في التواصل بين أقطاب الوسط المدرسي عموما (إداريون و معلمون و متعلمون و عمال و قطبي العملية التعليمية خصوصا.

[1] مجد هاشم الهاشمي، **الاتصال التربوي و تكنولوجيا التعليم**، دار المناهج للنشر و التوزيع،عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2001، ص 32.
[2] إبراهيم أبو عرقوب، **الاتصال الإنساني و دوره في التفاعل الاجتماعي**، دار مجدلاوي، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 1993، ص 41.



شكل تخطيطي (مستلهم من تعاريف عملية الاتصال): يبين عناصر عملية الاتصال المدرسي.

7 ــ أنواع الاتصال في الوسط المدرسي

يمكن تصنيف و ترتيب الاتصالات المدرسية الإدارية إلى أنواع:

ا ــ اتصالات حسب وسيلة الاتصال: (وفيه خمسة تصانيف)

1 ــ الاتصال الشفوي (المباشر):

يعتمد هذا الاتصال على الكلام الملفوظ المباشر، كالذي يحدث بين الأفراد أثناء التخاطب الشفوي، أو على الكلام الملفوظ المنقول المسجل، كالذي يحدث في التسجيل السمعي أو الهاتفي، كما يعتبر الأفضل في التعبير عما يدور في النفس، و تنظيم العمل، فبه يتم تبادل الأفكار و المعلومات بطريقة أقصر و أسهل و أوفر للوقت و للجهد، و الاتصال الشفوي ذو اتجاهين، لأنه يسمح للمرسل بالتعرف على استجابة المستقبل، و مدى تقبله أو رفضه لمحتوى رسالته من خلال انفعالاته أو تعابير وجهه.

وهذا الاتصال لا يخلو من مساوئ رغم مزاياه العديدة، فقد يتعرض محتوى الرسالة الشفوية إلى تحريف أو تفسير خاطئ في حالة نقلها من فرد إلى أفراد كثر، و من أمثلته، نذكر المقابلة الشخصية و الاجتماعات و الندوات و أعمال اللجان و اتصالات الهاتف و التسجيلات الصوتية السمعية و غيرها.

و كمثال على الاتصال الشفوي في الوسط المدرسي، فإن مدير المدرسة يعتمد عليه كثيرا في جمع المعلومات التي تخص مجالات العملية التعليمية، لاتخاذ القرارات السليمة، و لا يتأتى له ذلك إلا بالإنصات بصبر إلى المتحدث مع إعطائه الوقت المناسب، و تشجيعه على التعبير عن آرائه، بطرح الأسئلة عليه من وقت لآخر، مع إظهار الليونة في الجدال و النقاش

2 ــ الاتصال المكتوب (غير المباشر):

يعتمد هذا الاتصال على الكلام المكتوب، كالموجود في الكتب و الصحف و الجرائد و المجلات و المراسلات بكل أنواعها. و هذا النمط من الاتصال يتميز بإمكانية اختيار

الكلمات المناسبة و مراجعتها قبل إرسال الرسالة، و مخاطبة أكبر قدر من الأفراد في وقت قصير، و الرجوع إلى الرسالة بسبب نسخها عند الحاجة، هذا عن مزاياها.

أما عيوبها فتتمثل في غياب الجدال و النقاش بين كل من المرسل و المستقبل، و عدم اطلاع المستقبل عليها في حالة ضياعها، و من وسائل الاتصال المكتوبة نذكر التقارير و النشريات و الرسائل البريدية و المطويات و اللوحات البيانية و الخرائط و غيرها.

3 ــ الاتصال الشكلي (الرمزي):

يوظف هذا النمط من الاتصال شتى أنواع الصور المرئية التي تنقل معانٍ و رموز معينة إلى ذهن المتلقي، و من هذه الصور البصرية: الرسوم والصور و الأشكال و الخرائط و النماذج و العينات و الشرائح و الأفلام و الملصقات و الأشرطة.

4 ــ الاتصال الحركي (التعبيري غير اللفظي):

"يعتمد بدرجة رئيسية على حركات الجسم و كيفية استعمال الفرد للوقت و الفراغ اللذين يعيش فيهما، و من الأمثلة على ذلك تعابير الوجه و اليدين و الجسم...".

5 ــ الاتصال المركب:

يعتمد على تركيب مجموعة من الاتصالات كالاتصال الملفوظ المكتوب و المرئي المسموع، و من الأمثلة عن ذلك الأفلام المتحركة، فهو خليط من اتصالات كثيرة.

ب ــ اتصالات حسب اتجاه الاتصال: (الصاعد، النازل، الأفقي)

1 ــ الاتصال الصاعد:

تتجه فيه المعلومات من أسفل إلى أعلى، من التلميذ إلى المعلم، و من المعلم إلى المدير، و من الإدارة المدرسية إلى الإدارة التعليمية، و هذا المعلومات قد تكون تقارير أو شكاوى أو غيرها، و للاتصال الصاعد في المدرسة بعض المزايا؛ منها: توفير معلومات مفيدة للإدارة تسمح لها بإصدار تعليمات جديدة، أو اقتراح مواضيع للنقاش الجماعي، أو الاطلاع على وجهات و انشغالات المرؤوسين حول ظروف العمل .

إلى جانب مساعدة الإدارة على تقييم مدى فاعلية التعليمات في الفضاء المدرسي، و مساعدتها على تقييم الوضع لاتخاذ قرارات راشدة تخدم الجميع، إلى جانب اطلاع الإدارة على إدراك مدى تقبل المعلمين للتعليمات الصادرة إليهم من مستويات الإدارة العليا، و من ثم التدخل للرفع من الروح المعنوية للمعلمين و تشجيعهم على العمل من خلال فتح باب الحوار لمنع أي توتر نفسي.

و من العراقيل التي تعيق تحقيق أهداف هذا الاتصال، انعزال المدير و تعاليه عن المرؤوسين، و عدم توفر وسائل سهلة للاتصال الصاعد، وعدم رغبة الإدارة في سماع الانتقادات و الأخبار السيئة. إلى جانب طول قنوات الاتصال التي قد تؤخر و تشوه محتوى الرسالة الشفوية.

2 ــ الاتصال النازل:

"هو اتصال من أعلى إلى أسفل أي من مدير المؤسسة إلى مساعديه و منهم إلى رؤساء المصالح فالمعلمين، فالتلاميذ. و يكون الاتصال النازل في شكل قرارات و أوامر و معلومات، و مهم لتوضيح أهداف و سياسة المدرسة للمعلمين، و توضيح البرامج التعليمية و القوانين الصادرة عن الإدارة المدرسية و التعليمية..."[1]. و لنجاح هذا الاتصال في الوسط المدرسي، يجب توفر مجموعة من العوامل منها: تبادل الثقة بين الم و المعلمين، و فتح المدير للاتصال بينه و بين المعلمين و التطرق لمشاكلهم و لظرف عملهم.

3 ــ الاتصال الأفقي:

و يتم على مستوى أفراد المجتمع المدرسي من خلال مخاطبة بعضهم لبعض، وجها لوجه بطريقة شفافة و ثقة تامة، و يساعد الاتصال الأفقي على التنسيق الضروري للعمل، و يشجع على تبادل المعلومات بين الأفراد، و يوحد بين أفرد المجموعة منهجيا و اجتماعيا.

ج ــ اتصالات حسب طبيعة الاتصال: (رسمي و غير رسمي)

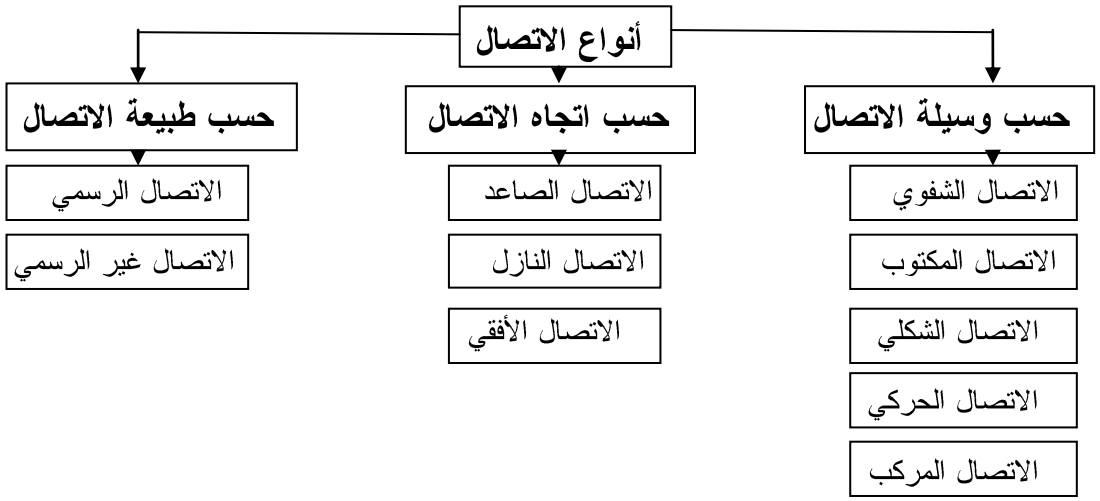
1 ــ الاتصال الرسمي:

و هو كل اتصال يتم في إطار القواعد التي تحكم سير المؤسسة، و يتبع في حركيته القنوات المحددة من طرف البناء التنظيمي الرسمي للمؤسسة، وقد يأخذ هذا الاتصال شكلا من أشكال الاتصال السابقة (الأفقي، الصاعد، النازل)، و من أمثلة الاتصال الرسمي انعقاد المجالس المختلفة في المؤسسة التعليمية.

2 ــ الاتصال غير الرسمي:

و هو كل اتصال يتم خارج إطار القواعد التي تضبط سير المؤسسة، و من أمثلته حديث المعلمين فيما بينهم أو المعلمين مع المدير حول مشكلة تربوية، و للإشارة فإن الاتصال غير الرسمي يعتمد على العلاقات الإنسانية، أكثر من قيامه على أساس السلطة و المركز، فهو يركز على الأهداف الشخصية أكثر من تركيزه على أهداف المؤسسة. و هذا الاتصال يكمّل الاتصال الرسمي في معرفة و نقل و نشر المعلومات و تبادلها إذا تعذر ذكرها بطريقة رسمية و من ثم إمكانية تصحيحها، كما يساعد على نسج شبكات من العلاقات الإنسانية بين أفراد المجتمع المدرسي.

[1] (موقع المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم)، **الاتصال في الوسط المدرسي** **http://www.infpe.edu.dz/COURS/Enseignements/secondaires/ps**



شكل تخطيطي: يبين أنواع الاتصال[1]

8 ــ وسائل الاتصال المدرسي

المعروف عن الاتصال أن عملية نقل أي رسالة مهما كان نوعها من المرسِل (émetteur) إلى المستقبل أو المتلقي (récepteur) في الوسط المدرسي ، يستدعي مجموعة من وسائل و وسائط و قنوات الاتصال المدرسية لتفعيل الاتصال بين أفراد المجتمع المدرسي ، و يمكن تعدادها فيما يلي :

ا ــ المجالس المختلفة: (Conseils)

مثل (مجلس الأساتذة، مجلس التعليم، مجلس الأقسام، مجلس الإدارة، مجلس التأديب، المجلس المضيق، المجلس الداخلي)، و " تشكل المجالس في الأساس لغرض الاتصال و تبادل وجهات النظر، وتتميز المجالس بفرص التلاقح بين الرأي و الرأي الآخر، و تبادل الخبرات المتنوعة، و تناول المشكلات من عدة أبعاد" [2]، و تتميز المجالس بالتباين بين أعضائها مثل الاختلاف في الوظيفة (مدير، مقتصد، أستاذ، ولي أمر) أو التخصص (المواد بين الأساتذة).و الهدف منها هو تبادل الاتصالات بين أعضائه للوصول إلى قرارات صائبة لخدمة المؤسسة من كل جوانبها المادية (تهيئة و تجهيز...) و المعنوية (تربية و تعليم...) التي تتمحور حول التلميذ أساس العملية التربوية.

ب ــ اللجان: (Commissions)

اللُّجان و قد تكون دائمة أو مؤقتة، و هي عبارة عن" أسلوب آخر من أساليب التفاعل و الاتصال ذو الطبيعة الاستشارية أو التنفيذية في الإدارات، و تختلف اللجان بعض الشيء عن المجالس في طبيعة تشكيل أعضائها إذ تميل إلى التقارب بين الأعضاء من حيث مستوى التأهيل و الخبرات و ذلك لكون اللجان إنما تشكل لغرض أكثر تحديدا من الأغراض التي تناولها المجلس"[3].

[1] [1] **http://www.infpe.edu.dz/COURS/Enseignements/secondaires/ps**

[2] أميرة علي محمد، مرجع سابق، ص 111.

[3] نفس المرجع السابق، ص 117.

و فيما يخص النوع؛ فالدائمة تتم على مدار السنة مع حفاظ كل عضو على وظيفته حسب ما يقتضيه الإطار التنظيمي للجنة، كلُجنة الاستلام أو المشتريات مثلا. أما المؤقتة فيتم تشكيلها لدراسة مشكل ما، أو تأدية و تنفيذ مَهمة ما، و ينقضي عملها بانتهاء المهمة الموكلة إليها، كلُجنة الإعداد لحفل دراسي.

ج ــ المقابلات: (Entretiens)

يستخدم أفراد الوسط المدرسي العاملين في المؤسسة المقابلة في الاتصال، "فهم يعقدون مقابلات مع الرؤساء و مع الآباء و مع التلاميذ كما يناقشون مع المدرسين و باقي العاملين بالمدرسة المشكلات و الخطط المختلفة...و تستخدم كلمة المقابلة عادة لوصف الاجتماعات التي تتم وجها لوجه...و المقابلة وسيلة هامة من وسائل الاتصال لكنها في نفس الوقت طريقة صعبة و معقدة."[1]

و قد تكون فردية أو جماعية أما الفردية فهي الشائعة في الأوساط المدرسية (الإدارية و التعليمية)، و هي التي تتم بين شخصين فقط قصد ضمان ثقة الطرف الآخر لتحقيق التعاون في أمر ما في غياب وجود أطراف أخرى قد تعيقه عن ذلك.أما الجماعية (الجمعية) فهي مقابلة شخص لجماعة من الأشخاص كمدير مؤسسة لأعضاء الهيئة التدريسية لمناقشة أمر ما. و هذه المقابلة بمثابة اجتماع هيئة تدريسية لتبادل الأفكار و تنميتها.

د ــ المعلقات، و الكشوف: (Affichages et Relevés)

ونعني بها تلك الوثائق التي تعلق لإعلام أفراد الوسط المدرسي بأمور تخصهم و تخص المؤسسة التربوية إضافة غلى الكشوف التي تعتمد لإعلام المنتسبين للمؤسسة المدرسية بالاطلاع على أمور دقيقة تخصهم. كونها تتصف بالدقة و الموضوعية.

ه ــ اللقاءات (الاجتماعات المدرسية): (Rencontres/Réunions Scolaires)

و نقصد بها "لقاء الأعضاء للتداول في المهمات الموكولة إليهم [2]"، و"تعتبر الاجتماعات في المدرسة دعوة هامة لتبادل الاتصالات و تبادل المعلومات و الخبرات و بحث المشكلات كثيرا ما يستفيد منها المعلمون الجدد في النمو بعملهم، و يقدم فيها القدامى خبراتهم و يوظف من خلالها المدير المعلومات و التعليمات في خدمة العملية التعليمية "[3].

و ــ الندوات: (Colloques)

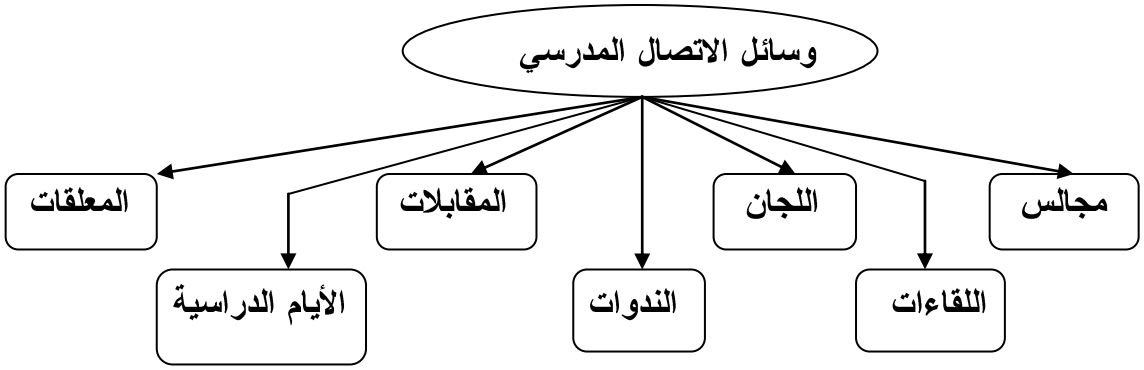
وهي عبارة عن ملتقيات إدارية و تعليمي داخلية أو خارجية، قد تتم بين الأساتذة بحضور المدير لحضور حصة دراسية مثلا و لعمل على تقييمها لاحقا مع الحضور، و قد تكون خارجية وفي مؤسسة ما يحضرها عدد كبير نوعا ما كأساتذة المادة الواحدة لمناقشة بعض الأمور التي تخص المنهاج التربوي (البرنامج قديما) بحضور جماعة من

[1] نفس المرجع السابق، ص 137.
[2] نفس المرجع السابق، ص 120.
[3] نفس المرجع السابق، ص 120.

المختصين أمثال المشرفين التربويين (المفتشين) قصد الوقوف على كل جديد يطرأ على مستوى المحتوى الدراسي.

ز ــ الأيام الدراسية: (Journées Scolaires)

وهي عبارة عن أيام تكوينية أو تربصية للاطلاع على بعض الأمور التربوية الجديدة و العمل على مناقشتها لتبادل الخبرات و اكتساب أخرى . قصد الاستفادة منها في الحياة العملية .



مخطط رقم (2): يوضح وسائل الاتصال في الوسط المدرسي

9 ــ العوامل المؤثرة في الاتصال داخل الوسط المدرسي

ما من عملية إلا و ترتكز على عوامل أو أسس، و عملية الاتصال لا تشذ عن القاعدة، فهي تعتمد بدورها على مجموعة من العوامل المتشابكة و المترابطة، و يمكن حصرها في ثلاثة عوامل مع الشرح المقتضب:

ا ــ عوامل تنظيمية:

و تعني مجموعة الوظائف و المسئوليات و الواجبات، التي يتخللها عدد من قنوات الاتصال حيث تتدخل في ضبط و تحديد كمية و نوعية المعلومات التي يتلقاها مدير المدرسة باعتباره أعلى سلطة مشرفة على تسيير المؤسسة التربوية، حيث تؤدي زيادة قنوات الاتصال في الوسط المدرسي إلى ارتباط بانخفاض درجة التشوه التي تتخلل عملية تدفق الاتصالات داخل المدرسة.

كما تؤكد د. أميرة علي محمد بأن نوعية المناخ التعليمي تؤثر على كفاءة و فعالية الاتصال، "إذ ترتبط دقة تدفق المعلومات بمستوى الثقة السائدة في العلاقة بين الأسر الإدارية و نوعية القيادة"[1]، و هذا يؤكد بدوره تأثير العوامل التنظيمية في عملية الاتصال من خلال تدفق المعلومات في الوسط المدرسي، فنوعية القيادة تؤثر على سير الاتصالات المدرسية و بالتالي على إنتاجية المدرسة (Productivity)، دون أن نغفل أن الإنتاجية هي"كل ما يحقق زيادة أو كفاية أو فاعلية أو رضا و إشباعا للعاملين، و ارتفاع معدل التحصيل المدرسي، و جودة العلاقات الإنسانية داخل المدرسة"[2].

[1] نفس المرجع السابق، ص 45.

[2] أحمد إبراهيم أحمد، **العلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية**، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الإسكندرية، مصر، 1999، ص 75.

ب ــ عوامل إجرائية:

و تتلخص في "مجموعة من التغيرات المتضمنة للأساليب و الوسائل و مدى حداثتها و قابليتها للاستخدام، و حمل المعلومات، و تعدد قنوات الاتصال، و المهارة الفردية و الجانب الفني الوظيفي المرتبط بحجم البيانات المطلوبة، و مستوى كفايتها، و عامل الزمن، و مصداقية البيانات داخل المدرسة"[1].

ج ــ عوامل نفسية:

و المقصود بها تلك العوامل التي لها أثر في تحديد فاعلية و كفاية عملية الاتصال الناتجة عن أنماط التفاعل بين الأفراد، من خلال الفهم المتبادل، وانخفاض كل من معدلات الإحباط الناتج عن سوء الاتصال أو المعاملة الإنسانية، و القدرة على خلق مناخ صحي مساعد على الحل و على التغلب على معيقات الاتصال، لأن التفاعل كعملية قائمة بحد ذاتها تتوقف على قدرة الفرد على استعداده النفسي و الجسدي لاستقبال تدفق المعلومات، و العمل على إقامة علاقات معينة، إلى جانب تكوين رد فعل محدد من خلال التفاعل اللفظي الذي يساعد على إكساب الفرد القدرة على التخطيط و صنع القرار، "و قد ميز(تشارلز كيلي) (Charles Kelly) بين نوعين من الاتصال أحدهما عاطفي و الآخر متزن متروي و قد ارجع الفارق بينهما إلى عامل الدافعية حيث تتأثر كيفية اتجاه المنصت المتعاطف في التقويم باتجاهات المستمع، على حين يحدد المنصت المتزن أنماط مسبقة من الإنصات الانتقائي في تقويم المتحدث

10 ــ المدرسة الجزائرية و الإصلاحات التربوية

يشهد العالم في هذه السنوات تغيرات و مستجدات عديدة و متسارعة، في كل ميادين الحياة الاقتصادية و الاجتماعية، و من المستجدات الاجتماعية تعرُّض الأنظمة التربوية إلى الإصلاح (La rénovation) و خاصة في الدول العربية، و منها الجزائر على غرار الدول النامية الأخرى، التي تسعى جاهدة للرقي بمستوى التعليم و مواكبة الدول المتقدمة في مجالات التعليم و التكنولوجيا، و من هذه الإصلاحات التي شهدتها الجزائر خلال هذه السنوات القليلة إحداث تغييرات جوهرية على المستوى التربوي و اعتماد بعض المصطلحات التي يعمل المختصون و التربويون على تجسيدها على أرض الواقع، و من ثم وضع حصيلة لهذه المرحلة لمعرفة ما تحقق و ما لم يتحقق على أرض الوقع، و بين الدروس التي يمكن استخلاصها.

و المتصفح لقطاع التربية و التعليم في السنوات القليلة الماضية يدرك أن التعليم كان مركزا على المعلم باعتباره صاحب الدور الأول و الأخير في العملية التعليمية، و من خلال عملية التلقين كأداة لها، أضف إلى ذلك أن السياسة التعليمية كانت تمنح المتعلم ما تراه مناسبا له من معلومات و معارف و خبرات. حتى أن الوثائق البيداغوجية التي كان يعتمد عليها المعلم في مهامه (دليل الأستاذ، مناهج التعليم، الوثائق المرافقة للمناهج...) كانت تهدف إلى التعليم لا التعلم أي أنها كانت تركز على المعلم لا المتعلم.

[1] أميرة علي محمد، مرجع سابق، ص 46.

و هذا النمط من التدريس أو التعليم القديم كان يُطلق عليه التعليم بالأهداف أو "بيداغوجيا الأهداف" و قد تخلى عنه التربويون في الدول المتقدمة لاعتقادهم أنه لم يعد يجدي نفعا مع الكم المعرفي الهائل و التطور التكنولوجي المذهل، إضافة إلى اعتبارها قاصرة و عاجزة مع التعقيدات الحاصلة، فقد اعتبروها طريقة " بيهافيورية (سلوكية) أكثر من اللازم،...و أن السعي من أجل تحقيق الأهداف الدنيا...لا يساعد بالضرورة على تحقيق الأهداف العليا أي مقاصد و غايات المنهاج" [1]، هذا عن قطاع التربية و التعليم قديما، أما عن الإستراتيجية البيداغوجية الجديدة المعتمدة في إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر فتتمثل في "المقاربة بالكفاءات" إضافة إلى أخرى لا تقل أهمية مثل اعتماد "الطرائق التفاعلية و التعاونية".

ا ــ "المقاربة بالكفاءات":

قبل شرح هذا المصطلح نعرف كل من المقاربة و الكفاءة، فالمقاربة (Approche) هي "أطروحات نظرية لا ترقى إلى درجة النظرية أي هي مرحلة من مراحل النظرية" [2]، أما الكفاءة (Compétence) فتعرف حسب (ب.جيلي) على أنها "نظام من المعارف النظرية و الإجرائية المنظمة في شكل صور (خطط) ذهنية عملية تسمح إزاء مجموعة من الأوضاع بالتعرف على مَهمَّة مشكلة و حلها بعمل ناجح".

و يعرف (ف. بيرينو) الكفاءة على أنها " قدرة على التصرف بفاعلية في نمط من الأوضاع، قدرة تستند على المعارف، و لكن لا تقتصر عليها"، و يعرف (روجرس) الكفاءة قائلا:"الكفاءة عبارة عن مجموعة مندمجة من القدرات تتيح بشكل عفوي إدراك وضع من الأوضاع و الاستجابة له بشكل يتميز بالوجاهة نسبيا" [3].

أنها " القدرة على استخدام مجموعة من المعارف و المهارات و المواقف التي تسمح بإنجاز عدد معين من المهام" [4]. و تعرف بأنها" حسن التصرف savoir-agir المبني على التجنيد و الاستعمال الناجع لمجموعة من الموارد" (وزارة التربية بمقاطعة الكبك 2001) [5].

أما الكفاءة التعليمية فهي "مجموعة المعارف و المفاهيم و المهارات و الاتجاهات التي يكتسبها المتعلم نتيجة إعداده في برنامج تعليمي معين توجه سلوكه و ترتقي بأدائه إلى مستوى من التمكن، تسمح له بممارسة مهنته بسهولة و يسر و من دون عناء" [6].

أما مصطلح "المقاربة بالكفاءات" (L'approche par compétences)، فهي حسب المختصين"متفرعة عن المنهج البنائي و تعتمد على مَنطِق التعلم المتمركز حول التلميذ و أفعاله أمام وضعيات ــ إشكالية". و هي ضرورية لبناء تعلم واقعي و نفعي يخدم التلميذ في الوسط المدرسي و المجتمع من خلال جعله قادرا على التكيف و الاندماج في مجتمعه

---

[1] وزارة التربية الوطنية، **دليل الأستاذ**، اللغة العربية للسنة (2) من التعليم المتوسط، (د.و.م.م)، الجزائر،(2004 - 2005)، ص 48.
[2] الحاج عيسى سعيدات، **مطبوعة خاصة بمقياس الاتصال الاجتماعي (القيم)** ، لطلبة السنة (1) ماجستير، (علم اجتماع الاتصال)، ص 26.
[3] وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق، ص 48.
[4] بوبكر بن بوزيد، **إصلاح التربية في الجزائر رهانات و إنجازات**، دار القصبة للنشر،الجزائر، الطبعة الأولى، 2009، ص 54.
[5] وزارة التربية الوطنية، **دليل منهجي في التقويم التربوي**، مطبعة الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد، نوفمبر 2010، ص 173.
[6] وزارة التربية الوطنية، **دليل الأستاذ**، (اللغة العربية للسنة (1) من التعليم المتوسط، نفس المرجع السابق، ص4.

المحلي على غرار المجتمع الكبير، حيث يُدفع التلميذ و يُحمل في هذه المقاربة على روح المبادرة الفعلية عوض البقاء في وضع المتلقي، كحملِه على البحث عن المعلومات و المعارف و تنظيمها و ترتيبها و العمل على تحليل الوضعيات و بناء الفرضيات و تقييم فعالية الحلول...و ذلك وفقا لوضعيات ــ إشكالية حقيقية منتقاة و متكررة قد تصادف التلميذ في حياته اليومية في كل من المدرسة و المجتمع.

و هذه الوضعيات ــ الإشكالية المدرجة في صميم العملية التعلُّميّة تعتبر فرصا مناسبة لكي يكتسب التلميذ المعارف و يحسن التصرف فيها و التكيف معها كما يعمل على تطوير مهاراته و قدراته و يثريها بتعزيز كفاءاته، و هذه الوضعيات ــ الإشكالية "يُعِدها المدرس و يطالب المتعلم بدراستها و حلّها في إطار العمل الموكل إليه ضمن الفوج، على أن يكون ذلك داخل القسم أو خارجه" [1]. و نشير أن اعتماد المقاربة البنائية التي تضع التلميذ في محور العملية التعليمية/التعلمية و تجعله شريكا في بناء معارفه، و حليفا في الفعل التربوي، قد أثر على منهجية إعداد البرامج الدراسية و على الصورة النمطية المعروفة للمقاربات التعليمية (الديداكتيكية Didactique) أو ما يطلق عليه في الجزائر ب"تعليمية المادّة"، و على أسلوب التقييم و وظيفته مع مراعاة كاملة لقدرات المتعلم البيداغوجية.

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

ــ تمكين المتعلم من الفعالية و الإنتاج.

ــ توجيه المتعلم نحو التفكير الإيجابي العملي الفعال وإدماج مكتسباته و تفعيلها.

ــ تنظيم مكتسباته و استغلالها في وضعيات جديدة لإيجاد حلول لها.

ب ــ أنواع الكفاءات: يمكن حصرها في أربعة أنواع من الكفاءات، و هي:

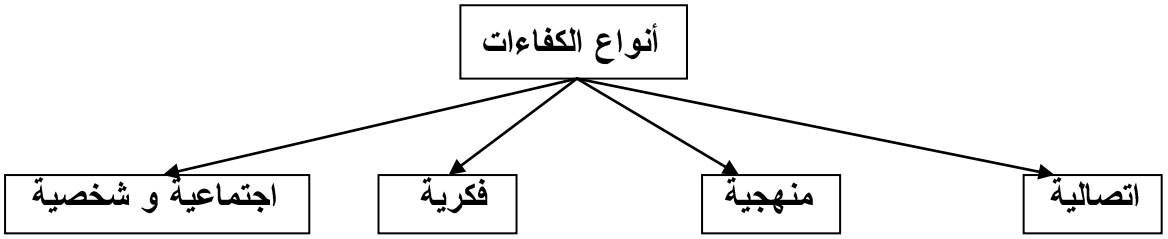
1 ــ كفاءات ذات طابع اتصالي: وتتمثل في اللغة كوسيلة و التعليم و التعلم و التعبير.

2 ــ كفاءات ذات طابع منهجي: و تتمثل في القدرة على تنظيم العمل بمنهجية و تقنية.

3 ــ كفاءات ذات طابع فكري: و تتمثل في معرفة محيطه و التحكم فيه و البحث و الإبداع.

4 ــ كفاءات ذات طابع اجتماعي و شخصي: تحقيق التعاون و الاحترام والتفتح على الغير...إلخ.

[1] المركز الوطني للوثائق التربوية، **المربي** ،(المجلة الجزائرية للتربية)، العدد العاشر، ماي - جوان 2008، ص 10.



مخطط يوضح: أنواع الكفاءات.

ج ــ خصائص بيداغوجيا الكفاءات:

يمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

ــ "النظر إلى الحياة من منظور عملي.

ــ التخفيف من محتويات المواد الدراسية.

ــ تفعيل المحتويات و المواد الدراسية في المدرسة و في الحياة.

ــ السعي إلى تثمين المعارف المدرسية و جعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.

ــ جعل المتعلمين يتعلمون بأنفسهم عن طريق حسن التوجيه.

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

د ــ مميزات المقاربة بالكفاءات و تاثيرها على الاتصال البيداغوجي:

تركز إستراتيجية المقاربة بالكفاءات على المتعلم و ترى أن العملية التعليمية التعلمية تبدأ منه و تنتهي إليه، لأنم أساس الفعل التربوي، و ما هذا الإصلاح إلا اهتماما به و استثمارا له لأنه إنسان المستقبل الذي سيشارك في ميادين الحياة الاقتصادية و الاجتماعية، كما تسعى هذه المقاربة لحمل المتعلم على المشاركة في قيادة و تنفيذ عملية التعلم (Apprentissage)، من خلال الوضعيات التعلمية (المشكلات) باستخدام مهاراته و أدواته الفكرية.

و بالتالي يساهم المتعلم في بناء معارفه المكتسبة و مداركه الذهنية من خلال أسلوب التعلم الفعال المعتمد على الإدماج المعرفي الجديد للمكتسبات السابقة تحت مصطلح "المنهاج" الذي خضع هو الأخر للإصلاح بعد أن كان يسمى بمصطلح "البرنامج" حيث يعني يشمل الأول "كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعلّم"[2]، أما البرنامج فيدلّ على"المعلومات و المعارف التي يجب تلقينها للطفل خلال فترة معينة" [3]. و من هنا سعت المناهج إلى الأسلوب الإدماج عوض الأسلوب التراكمي للمعارف.

---

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

[2] مديرية التعليم الأساسي، **مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط**، (د و م م)، أفريل 2003، ص 6.

[3] نفس المرجع السابق، ص 6.

وتضع المقاربة بالكفاءات لكل من المعلم و المتعلم أدوارا محددة يتميز بها كل طرف عن الآخر في عمل تربوي من منظور تكاملي، و هذه الأدوار هي كالآتي:

1 ــ أدوار المعلم البيداغوجية في ظل المقاربة بالكفاءات:

أما المعلم فهو "منشط و منظم و ليس ملقنا، و هو بذلك:

ــ يسهل عملية التعلم و يحفز على الجهد و الابتكار.

ــ يعُدّ الوضعيات و يحثّ المتعلم على التعامل معها.

ــ يتابع باستمرار مسيرة المتعلم من خلال تقويم مجهوداته"[1].

2 ــ أدوار المتعلم البيداغوجية في ظل المقاربة بالكفاءات:

أما **المتعلم** فهو محور العملية التعليمية و عنصر نشط و فعال فيها، حيث يتميز:

ــ بالمسؤولية على تحقيق التقدم الخاص به و العمل على إحرازه.

ــ الاتصاف بالمبادرة و المساهمة في تحديد مساره التعلمي.

ــ يتدرب على المحاولة و إقناع زملائه في جو تعاوني

ــ يعمل على تثمين تجاربه السابقة و يعمقها و يوسع آفاقها.

ه ــ التقييم:(Evaluation /Assessment**)**

يُعرّف التقييم على أنه "عملية تربوية لاختبار قيمة و فعالية عملية التعلم بجميع عناصرها هو ــ كذلك وسيلة لتصحيح هذا التعلم و تحسينه في ضوء ما لوحظ من نقائص، و هو ــ أخيرا ــ إجراء لاتخاذ قرارات تربوية دقيقة"[2].

و ــ أنواع التقييم:(Types d'évaluation**)**

يمكن تعداد ثلاثة أنواع أساسية من التقييم، و ترتب كالآتي:

1 ــ التقييم التشخيصي: (Evaluation Diagnostique**)** يتمثل في تشخيص النقائص لدى المتعلم و معالجتها لضمان التعلم، ويمكن اعتباره على أنه تقييم تمهيدي.

2 ــ التقييم التكويني:(E. Formative**)** يساهم في تكوين المتعلمين لدعم مكتسباتهم أثناء الفعل التربوي.

3 ــ التقييم التحصيلي: (E. Sommative**)** يهدف إلى إقرار النجاح أو الإخفاق أي أنه "جزائي انتقائي".

---

[1] نفس المرجع السابق، ص 7.

[2] نفس المرجع السابق، ص 43.

و يعتبر التقييم التحصيلي ربما الأهم لارتباطه بالامتحانات الفصلية و النهائية فهو تقييم لمستوى التحصيل لدى التلاميذ، و مقياس كمي لما تحصلوا عليه من معارف خلال المسار الدراسي (Processus Scolaire)، و التقييم التحصيلي بدوره يعكس مدى الكفاءة البيداغوجية الجديدة و يقوم على تقويم الكفاءة باعتبارها النتيجة النهائية المرجوة و المنتظرة. من هنا يُلاحَظ أن التقييم يعتمد على وسائل من أهمها: (الملاحظة، الاختبارات)[1]، و الملاحظة تكون مباشرة و دقيقة من طرف الأستاذ للتلاميذ كالتعرف على مواجهة المتعلم للمشكلات الطارئة و إسهامه في النقاش الصفي داخل المدرسة (القسم) أو خارجها (أثناء الرحلات) كمعرفة مدى تعاونه مع غيره، أما الاختبارات فتكون (كتابية أو شفوية) حيث تحتوي على أسئلة متنوعة و مرتبة و هادفة يُطلب من المتعلم الإجابة عنها.

و هذه الاختبارات بدورها ترتكز على نوعين من الأسئلة (أسئلة التحرير، أسئلة التعيين)[2]، أما أسئلة التحرير فيطلق عليها الأسئلة المفتوحة، و أسئلة التعيين يطلق عليها الأسئلة المغلقة، أما الاختبار الشفوي فيعتمد على المقابلة بين المعلم و المتعلم (أسئلة و أجوبة شفوية)، أما "شروط وسائل التقييم" [3] فيمكن حصرها فيما يلي: "الموضوعية" و تعني عدم تأثير ذاتية المعلم المقيّم على الاختبار،و "الصدق" و يعني مصداقية الوسيلة في قياس لما وُضعت له، و "الثبات" و معناه إمكانية تطبيق الاختبار بعد فترة زمنية مقبولة و إتيانه بنفس النتائج تقريبا، أما "التمايز" فالمقصود به السماح باختيار تصنيف فئات التلاميذ في القسم الواحد إلى متفوقين و متوسطين و ضعاف.

و إذا كان **التقييم** Evaluation هو مقوم أساسي من مقومات العملية التعليمية، و هو من مسؤوليات و واجبات الأستاذ الذي يقيس مدى ما تحقق من تعلمات قاعدية، فهو بهذا التعريف ذو معنى محدود، أما مفهوم "**التقويم** Valorisation " فهو "عملية تربوية شاملة مجالها الرئيسي هو إصدار أحكام على مكونات العملية التعلمية / التعليمية سواء ما تعلق منها بالأهداف و الغايات و الكفاءات المستهدفة، أو أداء التلميذ" [4]. فالتقويم خاص بالمنظومة التربوية ككل للتأكد من تحقيق أهدافها و سلامتها، و عملها على تكييف منظومتها مع التطورات الحاصلة في هذا الميدان الحيوي و المصيري. و التقويم يعتمد على نمطين أساسيين و هما التقويم البنائي و التقويم التجميعي، إلا أنه يمكن إتباع الأنماط الآتية:

ا ــ التقويم الأولي: (و يكون في بداية التعلم كتحديد مستوى و قدرات وميول التلميذ...).
ب ــ التقويم البنائي: "و هو الذي يحرك عملية التدريس بهدف تحديد ما إذا كان التعلم يسير وفق بناء الكفاءات المستهدفة"[5].

ج ــ التقويم الختامي: " يأتي هذا النوع من التقويم في نهاية وحدة دراسية أو دورة أو فصل دراسي أو مقرر دراسي أو مرحلة دراسية بهدف إعطاء تقديرات للمتعلمين تبين

---

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة 4 من التعليم المتوسط**، (د و م م)، الجزائر، (2005/07)، ص 25.
[2] نفس المرجع السابق، ص 25.
[3] نفس المرجع السابق، ص 30.
[4] نفس المرجع السابق، ص 48.
[5] نفس المرجع السابق، ص 49.

قدراتهم التحصيلية وفق بناء الكفاءات، و منحهم شهادة تبعا لذلك" [1]. و من وسائل التقويم نذكر أربع وسائل وهي: "الملاحظة و المقابلة و بطاقات المتابعة المدرسية و الاختبارات"[2]. أما:

1 ــ "الملاحظة": فيُقصَد بها "ملاحظة مدى تفاعل التلميذ مع المادة التعليمية..."، والملاحظة نوعان وهما:

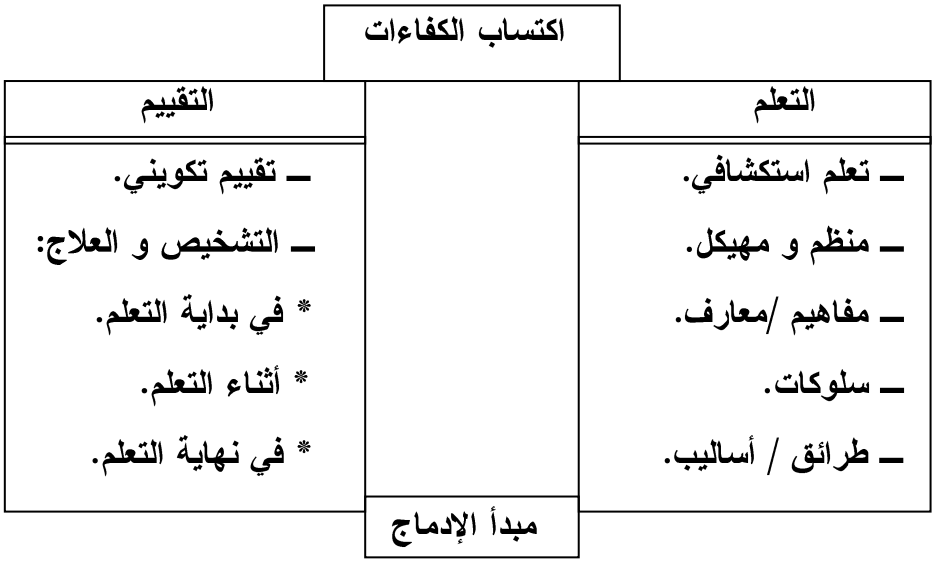
ا ــ الملاحظة البسيطة: و هي الملاحظة "الأولية التي تشد انتباه الأستاذ بحيث يطرح فرضية لتبني استراتيجيات التحكم في الموقف التعليمي".

ب ــ الملاحظة العلمية: "و يُقصد بها المشاهدة التي يقوم بها الفاحص، بحيث يسجل كل ما يلاحظه حول الظاهرة الملاحظة سواء كانت طبيعية أو سلوكية أو تربوية أو اجتماعية...".

2 ــ أما "المقابلة": فتكون "شخصية مع بعض المتعلمين الذين يجدون صعوبة في التكيف و التحصيل...".

3 ــ أما "بطاقات المتابعة المدرسية": فتوضع لكل متعلم بطاقة تسجل عليها مختلف التطورات الحاصلة في مكتسباته المعرفية و أداءاته السلوكية و تمثلاته الوجدانية...".

4 ــ أما "الاختبارات": "فتحتوي على الأسئلة الشفوية التي تتطلب إجابات طويلة، و كذا الاختبارات التحريرية (الكتابية) بنوعيها الموضوعية و المقالية بمراعاة ما يناسب كل مرحلة من مراحل التعليم"[3].



مخطط يوضح: تمثيل العلاقة التكاملية بين الكفاءة و الأهداف التعلمية و التقييم

[1] نفس المرجع السابق، ص 49.
[2] نفس المرجع السابق، ص، ص (51 - 52).
[3] نفس المرجع السابق، ص، ص (51 - 52).

ز ــ التوجيه المدرسي: (Orientation scolaire).

لقد اقتضت الضرورة إصلاحا شاملا لجهاز التوجيه المدرسي المعمول به في نظامنا التربوي منذ سنة 1991، بعد إعادة هيكلة مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي و تنظيم التعليم الثانوي العام و التكنولوجي من جديد. و هذا النظام القديم كان "يعتمد بالأساس على مقاربة كميّة حيث تعد العلامةُ ــ بمفهوم التنقيط ــ التي يتشوه مدلولها و قيمتها بالمعامل المحدد بشكل غير موضوعي، في إطار ما يسمى بلوائح التوجيه، المحدد الرئيسي في ترتيب التلاميذ في هذه اللوائح عند إصدار القرار الأخير من قبل مجلس التوجيه"[1].

و بسبب تشوه مدلول هذه العلامة و تغير قيمتها بالمعامل المحدد بشكل غير موضوعي، عمل المختصون على إتباع نظام يضمن للمتعلم حقه في التوجيه و اختيار "الشعبة L'embranchement" التي يريدها "علمي" كانت أو "أدبي" أو "تكنولوجيا" من خلال تطبيق مبدأ العدالة في نظام التوجيه المدرسي، و هذا من خلال عقد "مجلس الأساتذة" الخاص بالسنة الرابعة الذي يتولى على عاتقة مسؤولية توجيه المتعلمين التوجيه المناسب نحو الجذوع المشتركة حسب رغباتهم و ملمحهم التربوي، ــ "مع العلم أن الملمح "هو جملة المواصفات التي يتميز بها التلميذ بعد الانتهاء من مسار تعليمي محدود، على أن نكون قد حددنا ملمح الدخول في بداية المسار، لمعرفة التغيرات الحاصلة" [2] ــ معتمدين في ذلك على ما حققه التلميذ من تحصيل دراسي ينعكس بدوره في علامات التلميذ الناتجة من عملية التقويم أو التقييم لمساره الدراسي، لكن ليس بالمنظور الكمي فقط؛ بل بالمنظور النوعي كذلك أي مراعاة رغبة التلميذ (ملمحه التربوي) من جهة و مراعاة العلامة التي حصل عليها (النتائج المدرسية) من جهة أخرى.

و من ثم دراسة حالته في مسألة توجيهه نحو الجذع المشترك المراد الالتحاق بها في التعليم الثانوي، و تعتمد مسألة القبول في السنة الأولى ثانوي على حساب المعدل السنوي للمتعلم الناتج من الفصول الدراسية الثلاثة، و يحدد هذا المعدل بعشرة من عشرين أي أن قبول تلميذ التعليم المتوسط في الثانوي يجب أن يكون من (10) فما فوق، مع الإشارة إلى الناجحين في شهادة التعليم المتوسط الذين يتم التحاقهم بالتعليم الثانوي مباشرة لكن مع الأخذ في الحسبان العشرة الأوائل الذين يتم تلبية رغباتهم مباشرة من خلال ربط المعدل المحصل عليه بملمح التلميذ الدراسي.

أما البقية فيتم دراسة حالاتهم حالة تلو الأخرى، حيث يتم دراسة ملفات التلاميذ على مستوى مجلس الأساتذة الذي يجتمع على مستوى كل إكمالية، و يتكون من: (مدير الإكمالية رئيسا ــ أساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط ــ مستشار التوجيه المكلف بالقطاع أو مدير مركز التوجيه ــ ممثل عن جمعية أولياء التلاميذ) [3]. و يقترح هذا المجلس قائمتين الأولى خاصة بالتلاميذ المؤهلين للانتقال إلى الأولى ثانوي، أما القائمة الثانية فهي موجهة للتلاميذ الذين يُسمح لهم بإعادة السنة الرابعة من التعليم المتوسط، و

---

[1] بوبكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص 219.

[2] وزارة التربية الوطنية، **الدليل المنهجي لتطبيق مادة التربية الإسلامية، الطور (2)**، (د و م م)، الجزائر، (2002 - 2003)، ص110.

[3] مديرية التقويم و التوجيه و الاتصال، **تعرف على الجذع المشترك آداب**، المديرية الفرعية للتوجيه و الاتصال، مكتب الأعلام حول الدراسة و المهن، الجزائر، سبتمبر 1998، ص 5.

تضاف قائمة للتلاميذ الذين يوجهون لمراكز التكوين المهني أو للحياة العملية و هؤلاء يكون قد بلغ سنهم السابعة عشرة من العمر مما لا يسمح لهم بإعادة السنة، هذا عن مجلس الأساتذة أما "مجلس القبول و التوجيه" فإنه يجتمع على مستوى ثانوية الاستقبال، و يتكون من: (مدير التربية رئيسا ــ مدير الثانوي ــ مدير مركز التوجيه و مستشار التوجيه ــ مدير مؤسسة التعليم التقني ــ مديري الإكماليات ــ ممثلين عن الأساتذة ــ ممثلين عن جمعية أولياء التلاميذ).

و يقرر هذا المجلس قبول التلاميذ على مستوى "المقاطعة" (ثانوية الاستقبال)، و توجيه التلاميذ المقبولين إلى "الجذوع المشتركة Troncs Communs"، فهو الذي يقرر قبول و توجيه التلميذ إلى إحدى شعب السنة الثانية. و الجذع المشترك "هو سنة تدرس فيها مواد مختلفة" ليست غريبة عن التلميذ و سيلاحظ أن حجم التوقيت و المعاملات يختلف عن المرحلة الأساسية و هذا حسب متطلبات الجذع المشترك الذي يدرس فيه. و الفائدة من الجذع المشترك (سنة أولى ثانوي) أنه يمنح الفرصة للتلميذ لكي يتعرف على إمكانياته الحقيقية و قدراته قبل توجيهه النهائي نحو شعب و تخصصات السنة الثانية ثانوي. فالانتقال إلى السنة الأولى ثانوي، سيجعل التلميذ أمام ثلاثة جذوع مشتركة، و التوجيه إلى أحدها يتوقف على نتائج التلميذ المدرسية، و على رغبته كذلك. وهذه الجذوع المشتركة تجعل التلميذ "يستفيد من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي و يتابع الدراسة فيه التلاميذ الذين تتوفر لديهم القدرات و الكفاءة الضرورية لمواصلة الدراسات الجامعية"[1].

و نشير أن التلميذ تبدأ عملية توجيهه منذ بداية السنة الدراسية المتوسطة من خلال ملئه لبطاقة الرغبات التي يسجل فيها رغبته نحو الجذع المشترك "علمي أو أدبي"، و في نهاية السنة الدراسية لمستوى الرابعة متوسط يتم الربط بين "بطاقة الرغبات" مع مراعاة ملمح التلميذ التربوي و النتائج التي حصّل عليها خلال مساره التربوي، و من ثم يتم توجيهه التوجيه المناسب لكن إذا لاحظ التلميذ أن التوجيه لا يتناسب مع تطلعاته يستطيع أن يطعن فيه من خلال ملئه لوثيقة ثانية تسمى "استمارة طلب الطعن" [2]، و قد ورد في الدليل المنهجي للتقويم التربوي أن التوجيه يجب أن يعتمد على التحسن الدائم في النتائج "بدل المعدل العام الذي أصبح محلّ شك بسبب التقهقر الملاحظ. و على هذا الأساس، يمكن إجراء اختبارات تأكيدية لتجاوز ذلك الامتحان الجزافي المعتمد على المعدل العام، مثل ما هو معمول به عموما في مجالس الأقسام"[3].

ح ــ إصلاح مجال البيداغوجيا:

ــ "إصلاح البرامج التعليمية.

ــ إعداد جيل جديد من الكتب المدرسية.

ــ استعمال الترميز الدولي في العلوم الدقيقة و التجريبية و إدخال المصطلحات العلمية بلغة مزدوجة ابتداء من مرحلة التعليم المتوسط.

---

[1] نفس المرجع السابق، ص 8.

[2] نفس المرجع السابق، ص 13.

[3] وزارة التربية الوطنية، **دليل منهجي في التقويم التربوي**، مطبعة الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد، نوفمبر 2010، ص 29.

- إعادة تأهيل شُعب الامتياز في الرياضيات الأساسية و تقنيات الرياضيات و الفلسفة.
- تعديل برامج التربية الإسلامية و التربية المدنية.
- إعادة تأهيل تدريس التاريخ و الفلسفة في جميع المستويات.
- تعميم التربية الفنية في جميع المستويات.
- إعادة تأهيل التربية البدنية و الرياضية و تكريس طابعها الإلزامي على جميع التلاميذ.
- تعزيز تدريس اللغة العربية.
- ترقية و تطوير تدريس الأمازيغية.
- إدخال تدريس اللغة الفرنسية في السنة الثانية من التعليم الابتدائي.
- إدخال تدريس اللغة الإنجليزية في السنة الأولى من التعليم المتوسط"[1].

و نذكر بأن هذه الإصلاحات وُضعت على محكّ التجريب، و مازالت مستمرة لتخضع لتغييرات مثل التغيير الذي طرأ على مادة اللغة الفرنسية التي تم حذفها من مستوى السنة الثانية من التعليم الابتدائي. و كل هذا في سياق بعيد عن العنف الجسدي و المعنوي الذي صار من الأمور الممنوعة و المنبوذة، و هذا ما يتوافق مع القول الآتي "إن روح عملية إصلاح النظام التربوي عملية دائمة"[2].

خلاصة

من خلال تطرقنا لكل من مفهوم المدرسة و تعريفاتها من جهة، و ربطها بالاتصال من جهة أخرى، دون أن نهمل الإصلاحات التي مرت بها المدرسة الجزائرية و التي عرفت بالبيداغوجيا الجديدة التي ركزت كل اهتماماتها على المتعلم و صار قبلة للباحثين و الشغل الشاغل للمختصين التربويين، نستطيع القول: ما قاله الدكتور إبراهيم عصمت مطاوع "أن المدرسة ليست بدعة تعليمية أو أنها فكرة خيالية طرأت لعدد من المربين الذين ينحون في تفكيرهم منحى نظريا، بل يمكن القول أن المدرسة تعد نتاجا هاما مثمرا لتفكير علمي، و إذا كانت المدرسة قد أنشئت لحاجة اجتماعية، فإن المناهج الدراسية و أساليب التوجيه فيها ووظيفتها ينبغي أن تكون أكثر ارتباطا بعمليات الحياة و حاجات المجتمع..."[3]. و هذا الرأي تأكيد على أن المدرسة ذات أهمية بالغة في المجتمع، باعتبارها مؤسسة الهدف منها هو التربية أو ما يطلق عليها بالتنشئة الاجتماعية، فهي مكان للتعليم و التعلم بالدرجة الأولى، و أفراد الوسط المدرسي يدركون هذه الحقيقة و يعلمونها، و يعملون من أجل تجسيدها على أرض الواقع، فالنشاط التربوي هدف المدرسة، و "كل ما تقوم به لتقدم التعليم مبني على أساس قصدي له مسؤوليته.

---

[1] بوبكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص 27.

[2] المركز الوطني للوثائق التربوية، **المربي** ،(المجلة الجزائرية للتربية)، العدد العاشر، ماي ـ جوان 2008، ص 5.

[3] إبراهيم عصمت مطاوع، مرجع سابق، ص 74,

فالمدرسة تنظيم اجتماعي مشكل عن قصد للقيام بعملية التربية، و ذلك ما يميزها عن المؤسسات الأخرى التي تقوم بالتربية عن غير قصد، أي أنها تنظيم اجتماعي قصدي و شكلي. بمعنى أن لها أهداف تسعى إلى تحقيقها، و هذا التنظيم يحدد العلاقات القائمة بين الأفراد المنتمين إليه لتحقيق أهدافه، و هذه العلاقات ما هي إلا صور للاتصال الحادث في إطار المدرسة، و الذي يطلق عليه الاتصال المدرسي. فلا نتوقع مدرسة بدون اتصال، فهو العصب الذي يحرك أطرافها و يرسل الحياة في أوصالها.

الفصل الثاني: الاتّصال البيداغوجي

تمهيد

1 ــ الاتصال البيداغوجي المفهوم و التعريف

2 ــ عناصر الاتصال البيداغوجي

3 ــ الاتصال البيداغوجي و شروط التفاعل بين الأستاذ و التلميذ

4 ــ مهارات الاتصال البيداغوجي

5 ــ العملية التعليمية في ضوء نظريات الاتصال

6 ــ أهداف الاتصال البيداغوجي

7 ــ الوسائل التعليمية و الاتصال البيداغوجي

8 ــ أنواع الاتصال البيداغوجي

9 ــ أنواع الاتصال البيداغوجي من حيث اللغة المستعملة

10 ــ أشكال الاتصال البيداغوجي في ضوء نظرية القيادة

11 ــ عوائق الاتصال البيداغوجي

خلاصة

تمهيد

يعتبر الاتصال عملية ضرورية و هامة لكل ميادين الحياة الاجتماعية و العلمية و التقنية و تطبيقاتها، و خاصة في المجتمعات الحديثة التي تعددت فيها المصالح و تشابكت، و تنوعت فيها الأهداف و تعقدت، بسبب التحولات المذهلة في كثير من مجالات الحياة، و التي أدت بدورها إلى تغيرات بعيدة المدى في بناء المجتمع و نوعية العلاقات التي أدت هي الأخرى إلى تكوّن أنسجته المختلفة، و التي امتدت أثارها فشملت الأهداف و الأفعال و الاتجاهات و السلوكيات.

و يظهر ذلك خصوصا في كل من التعليم و التعلم باعتبارهما عمليتين متكاملتين، لأن أي عملية تربوية أو تعليمية لا يمكن أن تتم هي الأخرى إلا بالاتصال (Communication)، لأنه عملية اجتماعية و تفاعلية ترتكز على المشاركة في المعاني بين كل من المرسل و المستقبل، فالاتصال حسب (بروكر، Broker) هو "عملية لنقل فكرة أو مهارة أو حكمة من شخص لآخر"[1]، و نظرا لدوره المهم في وصول المعلومة و المعرفة من المعلم إلى المتعلم ضمن الإطار الصفي و المدرسي نشير أنه إذا كان التعليم يحقق الأهداف الاجتماعية التربوية، فإن الاتصال يعمل هو الآخر على تحقيق التفاعل بين كل من الأقطاب الداخلة في العملية التربوية بمفهومها الواسع، و هذا النمط من الاتصال يُعرف بالاتصال البيداغوجي، و يطلق عليه اصطلاحا بمرادف آخر ألا وهو الاتصال التربوي مع العلم أن مصطلح "التربية أشمل و أعم من التعليم، و أن وظيفة المؤسسات التعليمية هي التربية الكاملة"[2].

و إن كنا قد استعملنا أو سنستعمل المصطلحين، فلا يوجد هناك اختلاف بينهما فإن المعنى واحد؛ و في سياق العرض و التفصيل لهذه العمليات المترابطة و المتكاملة؛ سنحاول التطرق إلى مفهوم الاتصال البيداغوجي (التربوي) مركزين على أهدافه وعناصره الأساسية و أنواعه، ومبرزين مظاهره و خصائصه و أشكاله في ضوء نظرية القيادة ، و أهم الوسائل التعليمية التي تساعد على نجاح العملية البيداغوجية (التربوية)، إضافة إلى عناصر أخرى نراها مُهمة في مثل هذا النوع من البحوث.

1 ــ الاتصال البيداغوجي المفهوم و التعريف

قبل تعريف مصطلح الاتصال البيداغوجي كاملا (Communication Pédagogique)، نقدم لمحة عن مفاهيمه منفصلة، فأولهما الاتصال (Communication) و ثانيهما البيداغوجيا (Pédagogie)، بمعنى (التربية)، و معنى "كلمة الاتصال مأخوذة من الوصل أي البلوغ: (وصل إليه وصولا، أي بلغه) (مختار الصّحاح، الجوهري). و في المعجم الوسيط في مادة وصل "يصل فلانٌ وصولا...و وصل الشيء و إليه وصولا أي بلغه و انتهى إليه"[3]. أما الاتصال فتعاريفه عديدة و متنوعة لكن لا بأس أن نعتمد بعضها فمثلا "يعرف (ثيودور هيربرت) الاتصال بأنه "عملية ديناميكية من خلاله يؤثر شخص ما بشكل مقصود أو غير مقصود في ذهن أو ملكَة من خلال وسائل أو أدوات بشكل رمزي"(مرار،1983)...، و يعرف آخرون الاتصال بأنه "العملية التي يحدث فيها شخص

[1] عبد الحافظ محمد سلامة، مرجع سابق، ص 14.
[2] سليمان حامد، **الإدارة التربوية المعاصرة**، دار أسامة للنشر و التوزيع، الأردن، عمان، الطبعة الأولى، 2009، ص 30.
[3] عبد الحافظ محمد سلامة، مرجع سابق، ص 13.

ما المعنى إلى مستمع أو أكثر من خلال استخدام الرموز الصوتية و المرئية الواضحة (M. Anderson&others, 1984)[1].

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

أما الاتصال البيداغوجي كما ورد في معجم علوم التربية فيُعرّف بأنه " كل أشكال و سيرورات و مظاهر العلاقة التواصلية بين المدرس و التلاميذ و يتضمن نمط الإرسال اللفظي و غير اللفظي بين المدرس أو من يقوم مقامه، و بين التلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم، كما يتضمن الوسائل التواصلية و المجال الزماني، و هو يهدف إلى تبادل أو تبليغ و نقل الخبرات و المعارف و التجارب و المواقف، مثلما يهدف إلى التأثير في سلوك المتلقي"[3]. و يُعرف على أنه "إيصال المعلومات بهدف الزيادة في الفهم و يمكن تعريفه بأنه نقل الرسالة البيداغوجية من الأستاذ إلى التلميذ من أجل تحقيق الأهداف المسطرة.

و نشير أنه يستعمل كذلك بمعنى "الاتصال التربوي"، مثل التعريف الذي قدمه الدكتور (عبد الحافظ محمد سلامة) حول هذا المصطلح المرادف، و هو أنه "عملية تفاعل مباشر بين المعلم و المتعلم و بين التلاميذ أنفسهم، يحدث نتيجة و جود مؤثر أو فعل من جانب معين و حدوث استجابة أو رد فعل له من جانب آخر لاكتساب خبرة بينهم"[4].

و يعرفه (يوسف إبراهيم نبراي) بقوله " يقصد بالاتصال في المحيط التربوي نقل فكرة معينة أو معنى محدد من فرد إلى أفراد آخرين، و بهذا يعرف هذا الفعل بأنه نقل للأفكار و المعلومات التربوية و التعليمية بصفة خاصة من المعلمين إلى التلاميذ"، (يوسف إبراهيم، 1993، ص 172). إضافة إلى أن "الاتصال البيداغوجي يعتمد على ثلاث مرتكزات: المدرس و المقرر و المتعلم، فلا ينبغي للمدرس أن يركز على نفسه على حساب المقرر و التلميذ، أو يركز على المقرر على حساب التلميذ و المدرس، أو يركز على التلميذ مع التضحية بالمقرر و بوجوده الهام داخل العملية الديداكتيكية" [5]، و المقصود بالمقرر المنهاج. و الاتصال البيداغوجي ما هو إلا علاقة تربوية في معناها اللغوي تفيد وجود صلة أو رابطة بين طرفين لاكتساب خبرة بينهما، كعلاقة المدرس بالتلاميذ.

---

[1] أميرة علي محمد، مرجع سابق، ص، ص (22 - 23).

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

[3] عبد اللطيف الفاربي و آخرون، مرجع سابق، ص 44.

[4] عبد الحافظ محمد سلامة، مرجع سابق، ص 56.

[5] **http://www.cfpdz.com/vb/showthread.php?p=45624 (17/05/2010)**

2 ــ عناصر الاتصال البيداغوجي

يستدعي الاتصال البيداغوجي (التربوي) مجموعة من العناصر و المكونات الأساسية التي تتطلبها العملية التعليمية (الديداكتيكية)، لكي تتم و تؤتي ثمارها في إحداث التأثير المنظم والمقصود و المبرمج و الهادف في المتلقي (التلميذ)، و هذه العناصر هي:

ا ــ المعلم أو الأستاذ:

هو المرسل و مصدر الرسالة أو النقطة التي تبدأ عندها عملية الاتصال في العملية التعليمية، حيث يعمل على إيصالها إلى التلميذ ليس عن طريق دوره في الإلقاء و التلقين، و لكن يكون دوره متمثلا في التوجيه و الإرشاد لتذليل العقبات و بناء التعلمات.

و "المعلم في إدارته لفصله قائد تربوي ــ و القيادة ــ كما يعرفها (بيج و توماس) هي عملية إنجاز عمل ما عن طريق التأكد من أن أفراد الجماعة يعملون معا بطريقة طيبة و أن كل فرد منهم يؤدي دوره بكفاءة عالية" [1]. كما " يُعتبر المعلم الحافز و الدافع القوي لدفع التلميذ إلى تحقيق ما هو أفضل و أهم.

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

وهو المهيمن على مناخ الفصل من خلال ضبط التعلم لتهيئة الظروف لمصلحة التلميذ وفق مواقف تعليمية مساعدة على وصول المفاهيم و المعلومات إليه. و ما يؤكد هذا القول ما ورد في النسخة المترجمة من وثيقة المناهج فيما معناه أن المعلم هو سيد السفينة في قسمه "[2] Mais il est évident que vous êtes **seul maître à bord** de votre classe" لأنه الأدرى بقسمه و بما يدور فيه.

ب ــ المتعلم أو التلميذ:

هو المستقبل و المتلقي للرسالة المتمثلة في المادة التعليمية من المعلم تحديدا، ضمن إطار التفاعل الصفي معه من جهة، و مع التلاميذ من جهة أخرى و هو ما يطلق عليه ب"دينامية الأفواج "، أو "دينامية الجماعات" التي يعرفها (روجي ميشيلي) (Roger Muccheilli) على أنها "مجموعة من الظواهر النفسية الاجتماعية التي تتكون داخل الجماعات الأولية، و القوانين التي تتحكم فيها"[3].

مع الإشارة أن الجماعات الأولية هي تلك الجماعة التي يلتقي فيها جماعة الأفراد وجها لوجه كجماعة أفراد الأسرة أو جماعة أفراد الفصل الدراسي، و التلميذ (المتلقي) ما هو إلا طفل له "ملكة إبداعية يمكن تنميتها بأنواع من المعارف التي تزيد من نموه و تطوره

---

[1] أحمد إسماعيل حجي، **الإدارة التعليمية و الإدارة المدرسية**، دار الفكر العربي، القاهرة، (ج م ع)، طبعة جديدة و منقحة، 2005، ص 352.

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

[3] ناصر ميزاب، مرجع سابق، ص 91.

الفكري و النفسي، بحيث يملك في داخله جملة من المواهب و المهن التي تجعله يتطلع إلى الأفق و إلى التفكير في المناصب العالية و المُهمة في المجتمع"[1].

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

ـــ **حسن استقبال المعلومات (الرسالة التعليمية):** و تتم من خلال تحلي المتعلم بالقدرة على التعلم "الدافعية الداخلية" [2] (Motivation Interne) و على الإنصات بكل تفكير و وجدان مع مراعاة اتجاهاته نحو نفسه و نحو مصدر الرسالة.

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

ـــ **النسق الثقافي و الاجتماعي الذي يوجد فيه المتعلم:** على المعلم احترام عادات و تقاليد مجتمع المتعلم (التصورات)، و هذا السلوك ينشأ عنه الاحترام المتبادل و تبادل الثقة بين طرفي العملية التربوية، ويكون حافزا للمتعلم كي يُقبل على التعلم و بالتالي الوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

ـــ **المشاركة:** على المتعلم أن يتحلى بروح الجماعة من خلال المشاركة الصفية أثناء المواقف التعليمية و يبتعد عن الركون و الخمول و الانطواء. كما يجب على المعلم تحفيزه من خلال التشجيع الآني (خلال الوضعية التعليمية) مع تحريره من كل المعيقات التي يمكن أن تثبط عزيمته.

ج ـــ المادة التعليمية أو الدراسية:

و تتمثل في الرسالة المتمثلة في المفاهيم و المعارف و المعلومات المبرمجة و الهادفة، و يعتمد في وصولها إلى المتعلم (التلميذ) على استخدام قنوات اتصال عديدة كالكلام و الكتابة مثلا، و بعد استلام التلميذ لها يعمل على فك رموز الرسالة التعليمية الموجهة إليه و يواصل المعلم دوره في التأكد من تلقي المتعلم لها و استيعابها من خلال التغذية الراجعة التي يحصل عليها أثناء عملية الاتصال و التواصل حتى يثبت نجاح وصول رسالته التعليمية. مع العلم أنّ المادة التعليمية ما هي إلا صورة عن المنهاج أو المقرر الدراسي، حيث يرى (باري 1977، Paré) " أن المنهاج يتأسس على معرفة الخصائص العضوية للفرد و على استعمال اللغات المختلفة و على التحكم فيها"[3].

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

ـــ" الدقة العلمية لمحتواها المعرفي.

ـــ أن تكون مناسبة لمستوى الفئات المستهدفة.

---

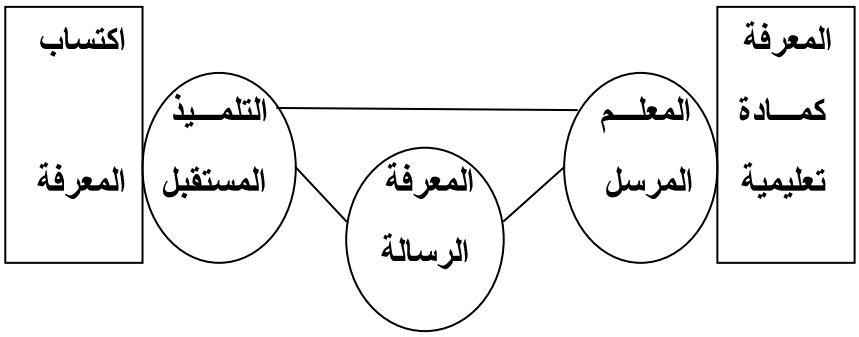
[1] رائدة خليل سالم، **المدرسة و المجتمع**، مكتبة المجتمع العربي، عمان، الأردن، الطبعة العربية (1)، 2008، ص 90.

[2] مريم داود سليم، مرجع سابق، ص21 .

[3] إيفاس. برتراند، **التنظريات التربوية المعاصرة**، ترجمة محمد بوعلاق، قصر الكتاب، البلبدة، الجزائر، (د ط)، 2001، ص66.

ــ أن تشمل عناصر الإثارة و التشويق حتى يتأثر بها المتعلم، لتكون لديه تغذية راجعة تساعد المعلم في تقديم الرسالة جزءا لا يتجزأ من مادتها حيث تستخدم بفن و دراية لتدعيم الفهم و الإدراك"[1].

و الرسالة هي "المحتوى المعرفي الذي يريد المرسِل نقله إلى المستقبل"، و هذا المحتوى المعرفي يمكن أن يكون مخطوطا(مكتوبا باليد)، أو مطبوعا(بالآلة)،أو شفويا...، و الرسالة لها ارتباط وطيد بأسلوب الاتصال الجيد و الناجح، فكلما كان هناك اتصال ناجح؛ كان هناك استجابة في فهم و استيعاب الرسالة التعليمية، و ينعكس ذلك من خلال النتائج التي يحصل عليها التلاميذ من انجازهم للامتحانات و الاستجوابات والواجبات و النقاشات على مستوى الصف الدراسي. و فيما يلي مخطط يوضح ارتباط العناصر الثلاثة السابقة (المرسل، المستقبل، الرسالة).



مخطط يوضح: الأقطاب الثلاثة للعملية التعليمية.

د ــ قناة الاتصال:

أو ما يعرف بالوسيلة، و هي التي تمر خلالها الرسالة من المرسل إلى المستقبل، و تعتبر كذلك الطريقة التي بها يتم نقل المفاهيم و المعلومات و الأفكار و المادة التعليمية و الخبرات و المعتقدات و القيم و غيرها من الأمور الهادفة و المقصودة من المعلم إلى المتعلم و القناة قد تتمظهر في التفاعلات اللفظية و غير اللفظية كالكلام والكتابة والإيماء، و نشير أن انعدام القناة يؤدي إلى انعدام وصول الرسالة، و بالتالي انعدام الاتصال ككل، و الوسيلة الصفية تكون عادة صوت المعلم إلى جانب المقرر أو الكتاب المدرسي..الخ.

وهذه القناة قد تكون "طبيعية" كالاتصال المباشر بين طرفين دون أية واسطة، أو "اصطناعية" كاستعمال الطباشير و السبورة و الأدوات المخبرية العلمية أو الوسائل التكنولوجية التعليمية كالحاسوب أو "وثائقية" كالكتب و الخرائط و المجلات. هذه القنوات الثلاث" الطبيعية والاصطناعية و الوثائقية"، تساعد في تسهيل و نجاح أداء العملية التعليمية و التربوية، و هي أدوات يستعملها المعلم بغرض الوصول بتلامذته إلى العلم و الفهم و التربية و الحقيقة بأسرع وقت و أقل جهد. و استعمال الوسائل التعليمية هو دعم للعملية ذاتها، حيث يقول (برلو، Berlo) أنه: "إذا دعمّ المدرس كلامه بوسائل اتصال

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

أخرى كان فك الرموز لدى التلميذ أكثر واقعية و المعاني لأكثر وضوحا، و بالتالي تستقر في الذهن مدة أطول"(مجد الهاشمي،2001، ص 84)[1].

والوسائل التعليمية (الديداكتيكية) كالمقرر و المنهاج و وسائل الإيضاح البصرية و السمعية...إلخ من الناحية الموضوعية ما هي إلا مثيرات ديداكتيكية (Provocateurs Didactiques) متعددة الخواص، تستعمل لمخاطبة الحواس المختلفة، و يعرفها الأستاذ(حبيبي. م، Habibi, M، 1993) بقوله " تتحدد القناة من خلال الاتصالات الشفوية و الكتابية فهي إذن قناة سمعية و بصرية...و يؤثر على القناتين عاملا الزمان و الإيقاع لأنهما أثرا على استقبال الرسالة كما تؤثر فيها سرعة البث و بُطؤه و كثافته و علاقة كل ذلك بسعة القسم و عدد المتعلمين و أماكن جلوسهم و مدى إتباعهم للرسالة من حيث الإيقاع و النبر و التركيز على بعض الحروف و الكلمات و الجمل و مدى وضوح الوسائط التربوية (سبورة، كتاب...)"[2].

ه ــ التغذية الراجعة:

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

و من ثم معرفة الأثر الذي أحدثته من تعديل في السلوك الناتج عن المعلومات و المعارف العلمية و الخبرات العملية التي تم نقلها للتلميذ. فالتغذية الراجعة أو العكسية (Feedback) ما هي إلا إعادة إرسال الرسالة من المستقبل (المتعلم) إلى المرسِل (المعلم) حيث يستلمها و يتأكد من فهم المستقبل لها و موافقته على مضمون الرسالة أو لا، فهي تصحيح للاتصال و محاولة إزالة عمليات التشويش الميكانيكي و الدلالي و سوء الفهم.

والغرض منها هو معرفة مدى تحقيق الأهداف التربوية بين المعلم و تلامذته. لأن "التغذية الراجعة عبارة عن سير إلى الوراء قصد:

ــ تحقيق جودة استقبال الرسالة.

ــ تصحيح التفاوت الموجود بين هدف الرسالة و تأثيرها،.

ــ تقويم درجة استيعاب الرسالة عند المستقبل"[5].

---

[1] مجد هاشم الهاشمي، مرجع سابق، ص 84.

[2] **http://www.onefd.edu.dz/infpe/éMEF/cours-Pdf-2mef/Env2/psycho/L2-env2-c-psycho.pdf**

[3] محمد جمال الفار، مرجع سابق، ص95.

[4] العربي فرحاتي، مرجع سابق، ص 115.

[5] نفس الموقع السابق الخاص ب(onefd).

و هناك من يضيف كل من "المُدخلات (الكفاءات و الأهداف)، و السياق (المكان و الزمان و المجزوءات) و المُخرجات (تقويم المدخلات)" [1]، إلى عناصر الاتصال البيداغوجي (التربوي) باعتبارها مندرجة ضمن إطار العملية التعليمية / التعلمية.

3 ــ الاتصال البيداغوجي و شروط التفاعل بين الأستاذ و التلميذ

إنّ التلميذ يمكن للأستاذ التأثير فيه بجعله يستقبل و يستوعب الرسالة التعليمية من خلال اتصال متوازن و متكافئ خلال العملية التعليمية و التربوية ، رُغم اختلاف السن و الخبرة و الدور بينهما ، و لا يتأتى ذلك التأثير إلا بتوفر بعض الشروط المُهمة التي تحقق بينهما التفاعل باعتباره نتيجة للتواصل و للاتصال، و هذه الشروط هي:

ا ــ توفر الجو الاجتماعي المناسب و الأليف بين المعلم و المتعلم:

المعروف أن الفرد يتأثر ببيئته من مختلف الجوانب، وبيئة القسم لا تشذ عن هذه القاعدة؛ فهي تؤثر في كل من المعلم و المتعلم على حدٍّ سواء تأثيرا محددا ينعكس بدوره على العملية التعليمية و التربوية، فتوفر الجو الاتصالي الاجتماعي المناسب و القائم على التفاعل في حجرة الدراسة يساعد المعلم على أداء رسالته التعليمية، و يساعد المتعلم على تقبل الرسالة وفهمها و استيعابها. و هذا الجو لا يتأتى إلا بتدخل المعلم في ضبط القسم من خلال إدارته للصف الدراسي في جو يسوده الودّ و الاحترام المتبادَل بينهما، مع السّماح للمتعلمين بالمشاركة في الفعل التعليمي التعلمي بإبداء آرائهم في جو من المعاملة الحسنة التي يجب أن يتحلى بها، و في هذا يقول الدكتور رابح تركي "إن حسن المعاملة أن يعامل المعلم تلامذته على قاعدة المساواة" [2]. و هذا في ظل استعمال الوسائل التعليمية مع حنكته في جلب اهتمام المتعلمين من خلال اتصاله اللفظي (الكلام) و اتصاله غير اللفظي (الكتابة و الإيماء).

ب ــ ملاحظة العلاقة الديمقراطية التعاونية بين المعلم و المتعلم:

تنتج هذه العلاقة بين كل من المعلم و المتعلم بسبب التفاعل المتواصل بينهما من خلال تبادل الأدوار التي يؤديها كل واحد في موضعه، في إطار الأنشطة التربوية و المواقف التعليمية المختلفة، و هذه الأدوار تتأثر بجملة من الأمور التعليمية كالحوار و النقاش و تبادل بين الأسئلة و الأجوبة، حيث يتم التناوب بين المعلم و المتعلم فهذا يسأل و ذاك يجيب، و هذا يستفسر و ذاك يرد و يوضح، فهذا التبادل في الأدوار يصحبه في غالب الأحيان تقمص المتعلم لشخص معلمه بسبب تأثره به و محاكاته، فإما يكون تقمصا إيجابيا كتقليد المتعلم لمعلمه في التحية و السلام، أو يكون تقليدا سلبيا من خلال إهماله أو غياباته، إن كان المعلم يتصف بهذه التصرفات، و هذا ما يستدعي في المعلم أن يكون قدوة حسنة تعود بالنفع على المتعلمين من خلال التأثير الإيجابي فيهم و يَكونون جيلا صالحا و نافعا لنفسه و لوطنه.

[1] **http://www.cfpdz.com/vb/showthread.php?p=45624 (17/05/2010) .**

[2] رابح تركي : مرجع سابق، ص 397.

ج ــ انفعالات المعلم و انعكاسها على العملية التعليمية:

يتأثر المتعلم تأثرا كبيرا بانفعالات معلمه لِما لها من وقع شديد على نفسيته و تكوّن شخصيته، فإذا اتصف المعلم بالعدوانية كان العداء هو السائد في الصّف الدراسي، و هذا يولدّ بدوره لدى التلميذ الكره للمعلم و للمادة الدراسية و عدم القابلية لهما، و قد يتطور هذا العداء إلى السّخرية أو العنف و التمرد على النظام الداخلي في بعض الأحيان، و بالتالي عدم القابلية للتعلم أصلا، أما إذا كانت انفعالات المعلم مبنية على الصداقة و الودّ و الاحترام المتبادل الذي يحسّس المتعلم بقيمته و مكانته بين زملائه أقبل التلميذ على معلمه و على مواده باهتمام بالغ و مثير. و نتيجة لذلك تكون نتائج التلميذ و تحصيله الدراسي هي الدليل على نجاح الاتصال البيداغوجي (التربوي) أو فشله، و يكون التلميذ هو الشغل الشاغل لأفراد العملية التربوية و محطّ اهتمام كل من الإدارة و هيئة التدريس و المشرفين على المناهج الدراسية، لأن نجاحه المدرسي مرتبط بهم و من واجبهم جميعا.

4 ــ مهارات الاتصال البيداغوجي

تتطلب عملية الاتصال البيداغوجي مجموعة من المهارات الأساسية، التي يجب على كل من المرسل (المعلم) و المستقبل (المتعلم) أن يُتقناها و يتدرّبا عليها حتى يتوفقا و تتم بينهما العملية التعليمية / التعلمية أو ما يطلق عليها بعملية التعلم و التعليم، التي "هي عملية اتصال"[1]، و حتى عملية التعليم أو التدريس ما هي إلا "جزء من عمليات الاتصال التعليمية بمعناها الواسع التي تتم في حجرة الدراسة أو خارجها بين التلميذ و رفاقه أو بين التلميذ و المدرس أو بين التلميذ و الكتاب أو بينه و بين وسائل الاتصال المختلفة"(الطوبجي، 28)[2].

ا ــ المهارات المشتركة بين كل من المعلم و المتعلم:

و هذه المهارات يمكن حصرها في أربع نقاط أساسية و هي:

1 ــ مهارة القراءة:(La lecture)

تعتبر هذه المهارة (Savoir-faire) ضرورية للإنسان في حياته و خاصة في مراحل الطفولة، و هي التي تسهم في تنمية الجانب العقلي و العاطفي ــ الانفعالي و الاجتماعي لدى المتعلم، فمن خلالها يتعلم القراءة و الفهم و التخيل والمقارنة و الاستنتاج (Déduction)، ولتطوير هذه المهارة عليه بالمطالعة المتواصلة.

2 ــ مهارة الكتابة:(L'écriture)

هذه المهارة ضرورية للاتصال الكتابي، و ترتكز على معرفة قواعد اللغة، إضافة إلى أنها تكشف عن الكثير من أسرار شخصية المرسل من هدوء و اضطراب و توتر و ارتباك و مشاعر.

[1] عبد الحافظ محمد سلامة، ، مرجع سابق، ص 49.
[2] نفس المرجع السابق، ص 49.

3 ــ مهارة التحدث:(Le parler)

يعد التحدث موهبة وفنا و مهارة، موهبة نظرا لدوره في التأثير في الآخرين و إحداث التغذية العكسية لديهم، وفن لأنه ينتج من الشخص ذاته و يظهر من خلاله إبداعه و مقدرته على التحدث، كما أنه مهارة لأنه يعتمد على التدريب و الممارسة لتحسينه.

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

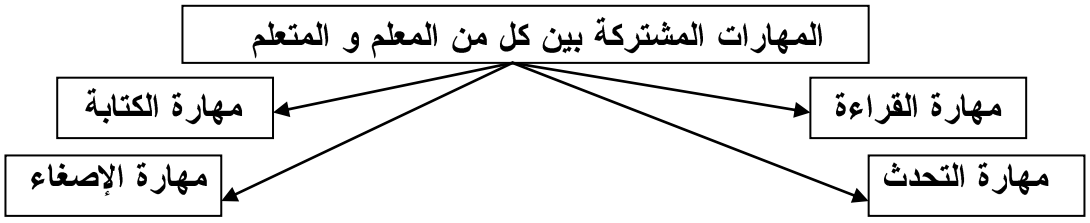
(استقاء المعلومات، تنظيم محتوى الحديث، طريقة تقديم الحديث، نصائح لتطوير مهارة الحديث).

4 ــ مهارة الإصغاء: (L'écoute)

يعد الإصغاء مهارة أساسية لكل من الاتصال الشفوي أو اللفظي، فهو يتطلب الفهم و الإدراك لما يقوله المتحدث. و أن "الإصغاء في عملية الاتصال غير الاستماع، إن الاستماع هو استماع الأصوات دون الانتباه لمعانيها كأن أتكلم أو أدرس و أستمع إلى أصوات السيارات التي تحدثا ضجيجا...في حين نجد أن الإصغاء هو التركيز على الشيء أو الصوت أو الرسالة أثناء الحوار أو الاتصال، فالإصغاء هو أخذ الوقت المناسب للتركيز حول ما يقوله الآخر"[1].

و نشير أن مهارة التحدث تكمل المهارات الأخرى الضرورية لتحقيق الاتصال الناجح و المنشود في العملية التعليمية / التعلمية، و التي يجب أن تجتمع كلها عن الشخص المتحدث. و يضيف (إميل فهمي) "مهارة التفكير المنطقي السليم" التي يرى أنه يجب التدرب عليها حيث توقع أن ما يساعد في تحقيق هذه المهارة لدى الطلاب أن المواد التي يقومون بتدريسها من أهم أهدافها تكوين التفكير الناقد.

" إن تنمية التفكير السليم تساهم في فعالية الاتصال لأن التفكير محك أساسي في كل عملية اتصال"(إميل فهمي، 278)[2].



مخطط يوضح: مهارات الاتصال البيداغوجي (التربوي).

[1] محمد مسلم، مرجع سابق، ص 119.
[2] عبد الحافظ محمد سلامة، مرجع سابق، ص 69.

ب ــ المهارات الخاصة بالمرسل البيداغوجي (المعلم):

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

و في هذا السياق يقول (أسخيلوس عن المربي): "إنه لمَاهر ذلك الذي يستطيع أن يجد مَخرجا حيث لا يوجد مخرج"[1]، و نعرضها فيما يلي:

ــ "مهارة تحديد الأهداف التعليمية و توضيحها ــ مهارة إثارة الدافعية ــ مهارة تحديد و اختيار الأساليب و الإجراءات التعليمية ــ مهارة الإدارة الصفية الفعالة ــ مهارة تحقيق الانضباط و النظام الصفي ــ مهارة التخطيط ــ مهارة التمكن ــ مهارة التقويم"[2].

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

ــ دوره المعرفي في الإلمام بعملية التعليم الصّفي و الرسالة التعليمية.

ــ دوره الوظيفي في نقل العلوم و المعارف للمتعلمين و إثارة الدافعية لديهم و مساعدتهم.

ــ دور الوظيفي في توجيه و إرشاد وإقناع و تقويم المتعلمين و ضبط المواقف التعليمية.

ــ دوره الإنساني في التحلي بشخصية طبيعية و متوازنة قادرة على حل مشاكل المتعلمين النفسية و الاجتماعية.

ــ دوره العملي في الاستفادة من إمكانات المدرسة و المجتمع لتحقيق أهداف التعليم.

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

ج ــ أسس الاتصال اللفظي الناجح و الفعال:

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

ــ **التعرف على خصائص المستمع و صفاته:** كجنسه و عمره و مستواه التعليمي و اتجاهاته...

ــ **اختيار الموضوع المناسب:** مع تحديده و الإلمام بجوانبه، و جعله يستحوذ على اهتمام المستمع (المتعلم)، باستعمال الصوت الملائم و الهادئ.

ــ **تحديد الغرض من الحديث:** و يتمثل في الإخبار بأفكار و معارف و معلومات و حقائق في شكل اتصال مباشر.

---

[1] محمد شارف سرير و نور الدين خالدي، مرجع سابق، ص 25.

[2] عبد الحافظ محمد سلامة، مرجع سابق، ص ص (59 - 64).

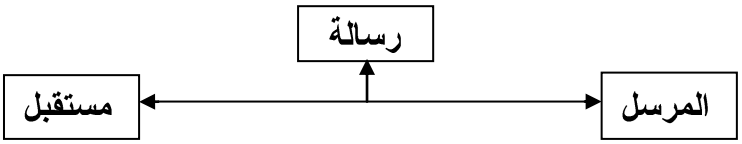
ــ **الإقناع:** و يتمثل بتبني فكرة و محاولة إقناع المستمع (المستقبل)، من خلال التحدث مع مشاعره كونها الأجدى في التأثير على المتعلم.

ــ **الإمتاع:** إتباع هذا الأسلوب بتقديم ما يسرّ و يبهج المستقبلين لإبعاد الملل عنهم.

5 ــ العملية التعليمية في ضوء نظريات الاتصال

العملية التعليمية (Process-Processus) تدلّ في علوم كثيرة "على معنى تتابع الظواهر تتابعا يكشف عن وحدة ما، و يوجد فرق بين الظاهرة و العملية، فالعملية هي الوظيفة الفعالة، أما الظاهرة فهي النتيجة المترتبة عن هذه الوظيفة. و في علم الاجتماع يستخدم مفهوم العملية مقترنا بصفة اجتماعية و تشير إلى التفعيل بين أجزاء البناء الاجتماعي"[1].

فهذه العملية تعتمد داخل النسق التدريسي على المتغيرات الثلاثة المركزية، التي" يصطلح عليها عادة بلغة الإعلام بـِ" المرسل ــ و الرسالة ــ و المتلقي" [2]، لكن مع اهتمام الباحثين الأوائل بالفعل التدريسي و بعناصر العملية التعليمية ظهرت بعض الاختلافات بينهم في تحديد و ضبط هذه المتغيرات أو العناصر الخاصة بعملية الاتصال التعليمي، و هذا ما نتج عنه نماذج مختلفة اختلاف النظريات التي اهتمت بسيرورة الفعل أو الموقف التعليمي.



مخطط يوضح: متغيرات الاتصال الثلاثة المركزية

و من هذه النماذج نذكر ما يلي:

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

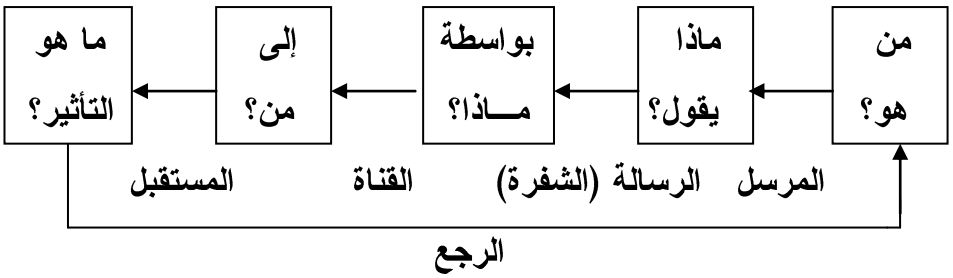
"عرف لاسويل نموذجه خلال تساؤله الشهير:

(ــ من يقول؟ ــ ماذا يقول؟ ــ بأي وسيلة؟ ــ لمن يقول؟ ــ بأي تأثير؟)".

و يتلخص في الصورة التالية: "من يقول؟ (? Who)(المرسِل)، ماذا يقول؟ (? What) (الرسالة)، بأيِّ وسيلة؟ (? Who)(الوسيط)، لمن يقول؟ (? Whom)(المتلقي)، و بأيِّ تأثير؟ (? Why)(الأثر)"[3]، و نقصد بالوسيط القناة أو الوسيلة. فهذا النموذج يرتكز على خمسة عناصر:(المرسل، الرسالة، القناة، المتلقي، الأثر)، إضافة إلى "الشفرة (Code)" حسب الدكتور محمد مسلم، و إذا أسقطنا عناصر الفعل التعليمي على هذا النموذج، نلاحظ أن المدرس هو (المرسل) مع مراعاة جوانب شخصيته النفسية و العلمية (للرسالة) المتمثلة في المادة العلمية الرسمية التي يتم برمجتها و إرسالها وفق (وسيط أو وسيلة) تتمثل في اللغة أو الإيماء "التعابير أو حركات الرأس مثلا" ، و هذه الرسالة تُوجه بدورها للتلميذ أي

[1] محمد عاطف غيث، مرجع سابق، ص 350.
[2] العربي فرحاتي، مرجع سابق، ص 112.
[3] محمد الحمامي و أحمد سعيد، **الإعلام التربوي**، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر، الطبعة (1)، 2006، ص ص (67-68).

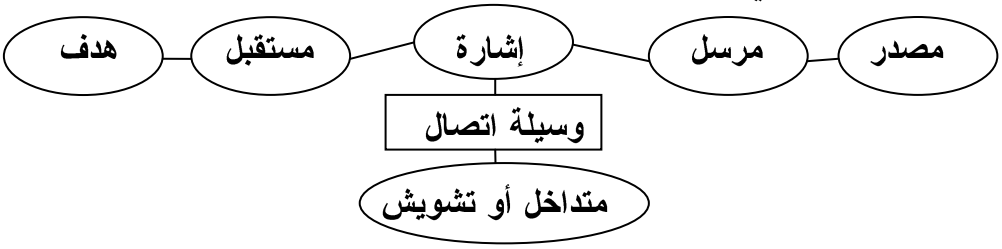
(المتلقي) بكل خصائصه الذاتية كالدافعية و السوسيولوجية كالوضع الاجتماعي و الاقتصادي للأسرة من أجل إحداث تعديل أو تغيير في سلوك أو موقف أو معلومة التلميذ.



مخطط يوضح: نموذج " لازويل "

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

لقد حدد " شانون " عملية الاتصال البيداغوجي من خلال المتغيرات الآتية، و تبدو أكثر دقة من خلال ضبط الرسالة بالترميز / فك الترميز (Codage / Décodage)، و يتلخص نموذجه في الصورة الآتية: " مرسل ــ ترميز ــ رسالة ــ فك الترميز ــ متلقٍ "، و من خلال إسقاط عناصر الموقف التعليمي، يظهر أن (المرسل) هو المدرس الذي يقوم بإنتاج (الرسالة) من خلال ضبطها بأسس و قواعد ، و التلميذ (المتلقي) للرسالة المرمّزة يعمل على فك ترميزها.و هذا يستدعي اشتراك كل من المدرس و التلميذ لنفس الرموز المنطوقة المتمثلة في اللغة كوسيلة اتصالية إلى جانب علامات الترميز و الإشارات حتى تتحقق عملية التواصل التي يركز عليها " شانون.



مخطط يوضح: نموذج "شانون "[1]

ج ــ نموذج " بوهلر Bohler 1934 ":

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

[1] عبد الحافظ محمد سلامة، مرجع سابق، ص 23.
[2] العربي فرحاتي، مرجع سابق، ص 113.
[3] نفس المرجع السابق، ص 113

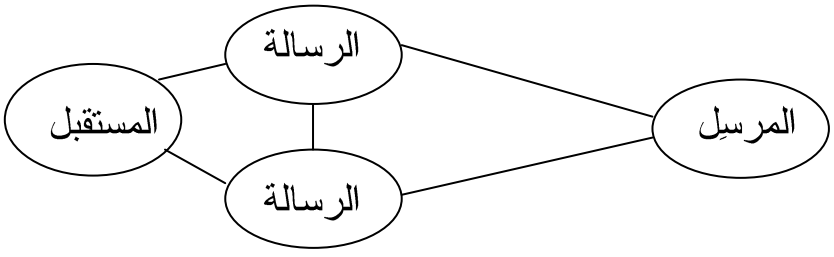
د ــ نموذج اللساني الروسي" ر. جاكوبسون Roman Jackobson 1964":

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

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

ه ــ نموذج برلو Berlo 1948 :

يؤكد برلو Berlo من خلال نموذجه على أن الهدف الأساسي من الاتصال هو تحقيق المرسِل لعملية **التأثير** على المستقبِل، كما يرى أنه لا اتصال دون هدف، و بهذا يُعتبر نموذج برلو مثالا للاتصال الشخصي، الذي يُعتبر أفضل أنواع الاتصال لوصول الرسالة من المرسل إلى المستقبل في نفس المكان و الزمان مع إمكانية تصحيحها من التشويه أو التحريف أثناء التغذية الراجعة (Feedback) ، مع عدم اللجوء إلى استخدام وسائل الاتصال المختلفة. و يحتوي نموذج برلو على أربعة عناصر يمكن توضيحها من الخطاطة الآتية:



مخطط يوضح: نموذج "برلو Berlo"

[1] نفس المرجع السابق، ص 113.
[2] محمد مسلم، مرجع سابق، ص 105.

6 ــ أهداف الاتصال البيداغوجي

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

ا ــ أهداف معرفية:

و تتمحور حول توصيل المعلومات أو المعارف ذات الارتباط بمقرر دراسي أو وحدة دراسية، و هذه الوحدة هي مجموع المواد التعليمية من لغة عربية و رياضيات و فيزياء...وغيرها، التي يتم إرسالها للتلميذ عن طريق العملية التعليمية، و حتى يتحقق وصول الرسالة ، يجب أن تتوفر في المرسل أي المعلم مجموعة من المهارات الأساسية ليتسنى له النجاح في مَهمته التعليمية، و هذا المهارات مثل " القدرة على الملاحظة و الاستماع و الاتصال، و إتقان التحليل و التفسير الذي يتيح نقل الأفكار بسهولة و بفهم، و ينبغي إيلاء عناية هامة لإتقان أساليب التدريس الفعالة"(عبد العزيز فرج الأنصاري،1992، ص 35).

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

ب ــ أهداف بيداغوجية:

و تتمثل في تبني مجموعة من البرامج الدراسية ووضعا لكي تتوافق مع قدرات التلاميذ الفكرية و المعرفية، و تبنى هذه البرامج على ركائزَ تخدم مصلحة التلميذ في تحقيق أهدافه الرفيعة التي تعود بالنفع على مجتمعه و دولته، " فلابد أن تحدد نوعية و كفاءة النظام التعليمي المدرسي، و في الوقت نفسه تتماشى المواد التعليمية مع التطور الذي يحدث في كل الميادين مع إعداد وثائق إعلامية حول المهن و فرص التكوين لفائدة التلاميذ"[1]،

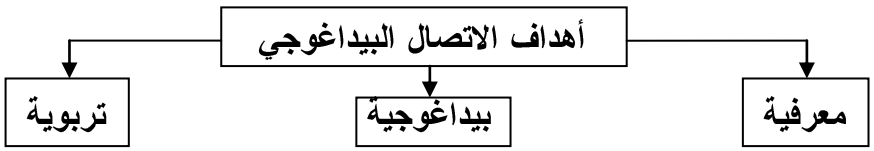
ج ــ أهداف تربوية:

" تتمثل الأهداف التربوية في العمل على غرس سلوكات لدى التلميذ تتوافق مع القواعد الاجتماعية و القيم الأخلاقية و تتمثل في تقديم المعلومات الوظيفية و تنمية الاتجاهات و الميول و الاهتمامات و اكتساب الفلسفة الاجتماعية و ذلك من خلال مختلف النشاطات التي تقوم بها المدرسة لتحسيس التلاميذ بضرورة احترام النظام الداخلي للمدرسة و احترام الناس، و حب الوطن و الحفاظ على هويته الثقافية"[2].

---

[1] المديرية الفرعية للتوجيه و الاتصال، **الاتصال في الوسط المدرسي**، منشور عن وزارة التربية الوطنية ، الجزائر، (2001)، ص 14.

[2] مجد هاشم الهاشمي، مرجع سابق، ص 72.



مخطط يوضح: أهداف الاتصال البيداغوجي

7 ــ الوسائل التعليمية والاتصال البيداغوجي (Supports didactiques)

يؤكد "رونتري" في قاموس التربية:" على أن وسائل الاتصال التعليمية هي حجر الأساس في تطوير المنهج بكافة عناصره للوصول إلى أهداف التعلم يقتضي الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية"[1]، كما تعتبر هذه الوسائل التعليمية أدوات مساعدة بل ضرورية لتطبيق المناهج التربوية المقررة، حيث يعتمد عليها المعلم أو المدرس في أداء مهامه الديداكتيكية حتى يسهل على نفسه إيصال المعلومات ويسهل على المتعلم عملية التعلم.

و كانت تسمى بوسائل الإيضاح، التي كان يطلق عليها البعض بالأدوات و الأجهزة التعليمية، و تتضمن عددا كبيرا من الأدوات و الآلات التعليمية القديمة (الطبشورة و السبورة) و الحديثة (كجهاز العرض الجداري والحاسوب)، و هذا الأخير ارتبط بتكنولوجيا التعليم باعتباره وسيلة ضرورية ساهمت في تطوير دور المعلم من خلال إقلاعه عن دور المسيطر والملقن للمعلومات لعدد كبير من المتعلمين، و على سبيل الذكر ما حدده (جو ستانشفيلد) في عرضه لدور المعلم في ظل استخدام تكنولوجيا التعليم، حيث يركز على دور المعلم الموجه و المرشد و المخطِط و المنسق، و المقوم و المشرف على العملية التعليمية.

و تعرف كذلك على أنها "جميع أنواع الوسائط التي يستخدمها الأستاذ في الموقف التعليمي لتوصيل الحقائق أو الأفكار أو المعاني للمتعلمين وفق إستراتيجية التعليم و التعلم لتحقيق الكفاءات المستهدفة"[2].

مع العلم أن الكفاءة (Compétence) من منظور مدرسي"هي مجموعة مندمجة من الأهداف المميزة تتحقق في نهاية فترة تعلمية أو مرحلة دراسية، و تظهر في صيغة وضعيات تواصلية دالة لها علاقة بحياة التلميذ"[3].

و تكتسب الوسائل التعليمية أهمية في" توفر الخبرات الحسية التي يصعب تحقيقها في الظروف الطبيعية للخبرة التعليمية، و كذلك في تخطي العوائق التي تعترض عملية الإيضاح إذا ما اعتمد على الواقع نفسه" [4]، كمناقشة موضوع أركان الحج الذي يصعب استيعابه، و هذا ما يدفع إلى استعمال وسيلة تعليمية كالقرص الضغوط لكيفية أداء الحج مثلا، و هذا يسهل على المعلم إيصال الرسالة التعليمية من جهة و يساعد التلميذ على فعم ومن ثم تقبل الرسالة أو المادة التعليمية.

---

[1] عمر عبد الرحيم نصر الله، **ميادئ الاتصال التربوي و الإنساني**، دار وائل للنشر، الأردن، الطبعة الأولى، 2001، ص 265.
[2] اللجنة الوطنية للمناهج، **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة (4) من التعليم المتوسط**، مرجع سابق، ص 45.
[3] مديرية التعليم الأساسي، **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط**، (د و م م)، الجزائر، أفريل 2003، ص 10.
[4] اللجنة الوطنية للمناهج، مرجع سابق، ص 45.

و قد أثبتت الدراسات في كل من علم التربية و علم النفس و الاجتماع فائدة الوسائل التعليمية أو ما يطلق عليها ب(المعينات التعليمية)، حيث يُعتقد أنها تتغلب على عيوب اللفظية، و تجعل التعليم أبقى أثرا، كما تثير اهتمام المتعلمين و تنشطهم و تنمي استقرارهم الفكري، و قي نهاية المطاف تسهل عملية التعليم على الأستاذ و التعلم على المتعلم.

و قبل استخدام أية وسيلة من هذه الوسائل يتوجب اختيار دقيق لها وفق أسس و قواعد من أهمها:

ـــ أن تتناسب الوسائل التعليمية و مستوى التلاميذ، لسمح للمتعلم بالفاعلية و النشاط.

ـــ صحة المادة العلمية، يجنب المتعلم التأثير السلبي على مداركه الذهنية.

ـــ كفاية المادة العلمية التي تقدمها الوسائل، من خلال اكتفائها بالكم المعرفي المناسب .

ـــ مناسبة المادة العلمية التي تقدمها الوسائل لخبرات التلاميذ، لتحقق الاستمرار المعرفي.

و من الوسائل التعليمية المقترحة نذكر ما يلى:

ـــ السبورة:(التي تستعمل للمحو التدريجي في التحفيظ و غيره).

ـــ صور الأماكن المختلفة (مساجد، صور أداء العبادة، الطبيعة...).

ـــ الأجهزة السمعية البصرية.

ـــ أشرطة سمعية بصرية.

ـــ أقراص مضغوطة.

ـــ مسجلات: (و يستعمل المسجّل لتسميع السور و الآيات).

ـــ جهاز إعلام آلي (محمولا كان أو مكتبيا).

ـــ مراجع خاصة (مصحف مدرسي، قصص من التراث أو من غيره) حسب الوضعيات.

ـــ شهادات و مداخلات الأئمة و العلماء و رجال التخصصات المختلفة.

ـــ وسائل أخرى.

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

8 ــ أنواع الاتصال البيداغوجي

ا ــ "اتصال مباشر:

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

ب ــ الاتصال غير المباشر:

و يتم باستعمال الأجهزة، الآلات، كالوسائل السمعية البصرية"[1].

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

ا ــ " تواصلات متكافئة:

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

ب ــ تواصلات غير متكافئة:

و يقصد بها التواصل الذي يحدث بين شخصين غير متكافئين على مستوى الوضع الاجتماعي و الثقافي التعليمي و حتى الذكائي، و يستلزم هذا النوع جهودا كبيرة لتقريب المسافة بين المتواصلين، بأن يجهد المرسل نفسه في تبسيط عباراته و ملاءَمتها، و أن يجهد المستمع أو المستقبل نفسه لفهم الخطاب و استيعابه"[2].

و هناك أنواع أخرى للاتصال البيداغوجي (التربوي) نشرحها فيما يلي:

ا ــ الاتصال الذاتي:

هو اتصال المتعلم (التلميذ) مع نفسه، و يشمل مدركاته و أفكاره و آراءه و مشاعره...و في هذا النمط من الاتصال يكون المرسِل و المتلقي شخص واحد. و يُعرف كذلك "بالاتصال الشخصي الداخلي، فهو يحدث عادة بالسر، حيث لا يكون أحد حوله. يمارس الإنسان أفكاره الخاصة، و يجرب أفكاره و آراءه، خلال الاتصال الشخصي الداخلي"[3].

ب ــ الاتصال الشخصي:

هو الاتصال المباشر بين شخصين (الاتصال البيشخصي) أو أكثر كاتصال الأستاذ بتلميذ أو عدد من التلاميذ، و يعتمد على اللغات الشخصية و المقابلات، و يتم وجها لوجه (Face à Face)، و هو أفضل أنواع الاتصال لوصول الرسالة من المرسل إلى المستقبل

---

[1] العربي فرحاتي، مرجع سابق، ص 118 .

[2] نفس المرجع السابق، ص 118.

[3] موسوعة الناشئة، **الاتصالات**، شركة دار الشمال، طرابلس، لبنان، الطبعة الأولى، 2009، ص 5.

في نفس المكان و الزمان مع إمكانية تصحيحها من التشويه أو التحريف أثناء التغذية الراجعة (Feedback) ، مع عدم اللجوء إلى استخدام وسائل الاتصال المختلفة.

ج ــ الاتصال الجمعي:

هو الاتصال الذي يحدث بين شخص و مجموعة محددة أو صغيرة أو مألوفة بشكل مباشر، و كلهم يشكلون "جماعة Groupe" ــ التي تعني في المفهوم السوسيولوجي المعاصر"إن هي إلا نسق، أي بناء يتألف من أجزاء، دون أن تفقد هذه الأجزاء فرديتها و ذاتيتها، و في ذات الوقت فإن ذلك الكل يمتلك خواصا لا يمكن أن تتوافر في أي من تلك الأجزاء منفردة" [1]ــ، أما (Mucchielli,R) فإنه يقدم تعريفا آخر لها بقوله "إن مجموعة الأفراد لا يكونون جماعة إلا حين تنسج علاقات بينهم أثناء وجودهم في وضعية وجه إلى وجه"[2]، و هذا النوع من الجماعات يُطلق عليه "الجماعات الأولية"، ويتم هذا الاتصال من خلال الدروس و المحاضرات و المؤتمرات و الندوات و غيرها.

و ينتج عنه التفاعل باستعمال الوسائل الاتصالية، كاتصال الأستاذ بتلامذته داخل الصف الدراسي، فهو يشكل مع تلامذته جماعة تعتمد بالدرجة الأولى على الاتصال لأداء العملية التعليمية التعلمية، و المقصود بها الصفوف الدراسية. و "الاتصال في الجماعات يتكون من التفاعلات، و عمليات التفاعل هذه هي المسؤولة عن الاتصال في الجماعات، و عبر هذه التفاعلات يحدث تقدما ملحوظا"[3].

و هذه التفاعلات تتم من خلال التبادل كما عبر عنه (رولي، 1085, Roulet) بقوله "إنه من خلال التبادل يتم التناسق التفاعلي، لأن إجابة أحد المتفاعلين ليست مجرد "فعل" و إنما هي استجابة لمثير، إن هذه الاستجابة تشكل نوعا من أنواع "الرجع" الذي من خلاله يستطيع المتفاعلون ضبط تفاعلاتهم"[4].

د ــ الاتصال التنظيمي:

و يغلب على نمط الاتصالات التنظيمية أسلوب الاتصال الشخصي، سواء أكان الاتصال الشخصي ثنائيا كالحوار و المحادثة بين الزملاء في العمل، أو كان الاتصال جماعيا من خلال اللقاءات و اجتماعات الأقسام، مثل اجتماع الأستاذ بتلامذته لاختيار مندوبي القسم.

ه ــ الاتصال الجماهيري:

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

---

[1] صلاح مصطفى الفوال، مرجع سابق، ص 84.

[2] Roger Mucchielli, **La dynamique des groupes**, , Paris, ESF, 1995, p :104.

[3] محمد مسلم، مرجع سابق، ص 108.

[4] نفس المرجع السابق، ص 108.

9 ــ أنواع الاتصال البيداغوجي من حيث اللغة المستعملة

تعتبر اللغة على أنها "أداة للتواصل بامتياز بين أفراد المجتمع الواحد، و بينهم و بين المجتمعات البشرية الأخرى، ومن حيث هي ترجمان الشعوب، و خزانة أسرارها، فإنها لن تكون حينئذ مجرد رموز لسانية تنتظم بشكل ما من الأشكال يحصل بموجبه التفاهم بين مستعمليها و حسب، بل أداة لإنتاج الفكر و تبليغه، و ظاهرة اجتماعية تعبر عن أهلها، أي عن أفراد المجتمع الذي أنشأها..."[1]، و من هذا المنطلق نؤكد على أهمية اللغة في اتصال المعلم بالتلميذ خلال العملية التعليمية، نظرا لأهميتها في سيرورة الاتصال البيداغوجي فلا نتوقع تعليما دون لغة، اللهم إذا كنا في مدرسة للصم البكم حتى أن المعلمين الذين بها قد يكونون من الناطقين بدرجة كبيرة. و رغم اعتماد المعلم أو المدرس على اللغة بدرجة كبيرة في اتصاله اللفظي بتلاميذه؛ إلا أنه لا يعني أنه يفتقر للاتصال غير اللفظي فهو حاضر بدرجة موازية لا تقل اعتبارا. و يمكن حصر أنواعه من حيث اللغة في قسمين و هما:

ا ــ الاتصال اللفظي:

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

ب ــ الاتصال غير اللفظي:

و فيه يتم نقل الرسالة دون اللغة، و من هذه الرسائل لغة الجسم (كتعبيرات الوجه و الإيماءات و حركات اليدين و الرأس و اللمس...)، و يمكن أن تكون التعبيرات الصوتية للمعلم و المتعلم مؤشرات على رسائل غير لفظية تعكس مشاعرهما كالانفعال و الضجر و الراحة و الانطواء و السعادة و التعاسة.

و لتحسين التواصل غير اللفظي يستحسن إتباع الأفعال الآتية:

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

---

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

ــ إتباع المعلم لسلوك متفتح أثناء تدخلات تلامذته من خلال الإنصات لهم لدفعهم للتعلم.

ــ اعتدال المعلم أو الأستاذ في الجلوس أثناء دخوله حجرة الدراسة و الاجتماع بهم.

ــ نظر الأستاذ إلى تلامذته أثناء التواصل معهم لتحسيسهم بالاهتمام و الثقة.

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

10 ــ أشكال الاتصال البيداغوجي في ضوء نظرية القيادة

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

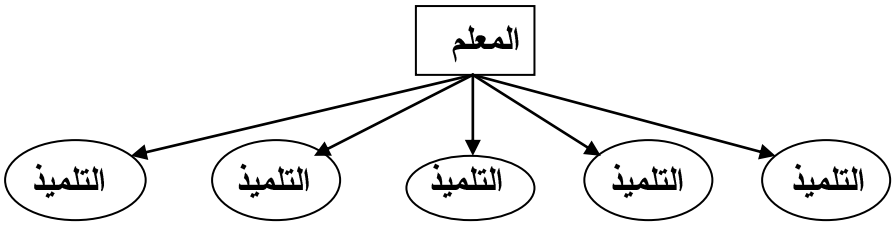
ا ــ الاتصالات الرسمية:

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

1 ــ الاتصال الرأسي الهابط(النازل): (ذو الاتجاه الأحادي)

و يتوضح من خلال "العلاقة التواصلية التي يكون فيها المدرس هو الفاعل الأساسي عادة ما تكون خطية يمارس فيها التدريس وفق قيم السلطة و الطاعة و الامتثال و الترويض و يطلق عليها "العلاقة الأوتوقراطية" [2]. و في هذه العلاقة الخطية ذات الصيغة العمودية من أعلى إلى أسفل يكون المعلم فيها "هو سيد الموقف، و التلميذ دائما هو المتلقي و المستقبل...و هذا النمط دائما يجعل العملية التعليمية قليلة الانتاجية و الفعالية،...بل و لا يتيح فرص الاتصال بين التلاميذ بعضهم و البعض في الموقف التعليمي، لأن التلميذ يستقبل الرسالة من المعلم فقط" [3]. ويكون كذلك في المواقف التعليمية مرسلا و ليس مستقبلا و لا يعطي التلاميذ فرصة المشاركة في إدارته للصف (القسم)، بحيث يتصف التلميذ بالسلبية بسبب انعدام النقاش للمحتوى المعرفي، و يعمل على الاستماع لمعلومات معلمه، ويقوم باسترجاعها عندما يُطلب منه ذلك.

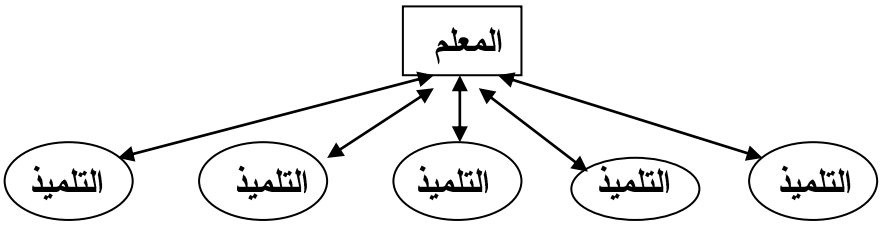
[1] العربي فرحاتي، مرجع سابق، ص 118.
[2] نفس المرجع السابق، ص 118.
[3] أحمد إسماعيل حجي، مرجع سابق، ص 344.



مخطط(1) يوضح : الاتصال الأحادي الاتجاه

2 ــ الاتصال الرأسي الهابط الصاعد: (ذو الاتجاه الثنائي)

و يتوضح من خلال "العلاقة التواصلية التي تحتل فيها المادة التعليمية أو المحتوى الدراسي مركز الفعل التعليمي، و هي خطية أيضا، إلا أنها يمكن أن تكون ثنائية الاتجاه، و تمارس فيها قيم العقلانية و المنطقية و إتقان الأدوار الوظيفية التعليمية على مستوى تمثل المادة نظريا أو عمليا في المجال التجريبي. و يطلق عليها "العلاقة التكنوقراطية"[1]، و في هذه العلاقة تتموضع المدرسة وظيفيا لإحداث التغيير في المجتمع من خلال المساهمة في تطويره و تحقيق التقدم الاجتماعي ، و يرى الدكتور أحمد إسماعيل حجي أن في هذا النمط من الاتصال البيداغوجي أنه يتيح "فرصا للتلاميذ لعبروا عما يرونه، و يستجيبوا لما يتلقونه من رسائلّ [2]، و نشير أن كل من النمطين السابقين يفتقران لدور التلميذ في الاتصال مع تلميذ آخر خلال المواقف التعليمية، و هذا ما يؤدي حسب الدكتور أحمد إسماعيل حجي إلى "إهمال التفاعل بين التلاميذ، و تقليل فرص الأخذ و العطاء بينهم".



مخطط يوضح : الاتصال ثنائي الاتجاه

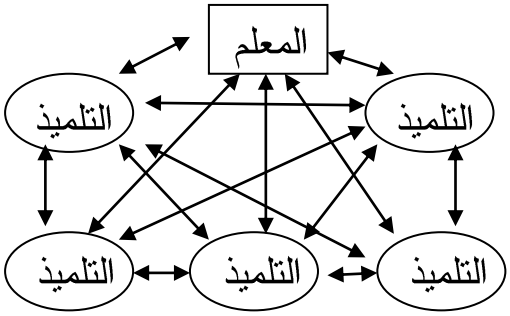
3 ــ الاتصال متعدد القنوات:

و فيه تكون "العلاقة التي تكون مشبعة بمحتوى قيم الذات و الحرية و الاستقلالية و هي قليلة الانتشار في العالم و نادرة رغم ادعاء الكل بتمثلها، و هي صيغة يكون التلميذ فيها مركز للعملية التعليمية و تسمى ب"العلاقة الديمقراطية". و هي ثنائية كذلك" [3]، وتطغى هذه العلاقة البيداغوجية في الوسط المدرسي من خلال تركيز العملية التعليمية/التعلمية (Enseignement/Apprentissage) على مركزية التلميذ، فردا كان أو جماعة، بحيث تركز برامجها ووسائلها على احترام خصوصيات التلميذ الفردية، و العمل على استقلاليته عن كل الضغوط مهما كان نوعها، و يتميز هذا النمط من الاتصال البيداغوجي بحدوث التفاعل بين المعلم و التلاميذ، و بين التلاميذ فيما بينهم؛ حيث يؤثر تفاعل التلاميذ معا

[1] العربي فرحاتي، مرجع سابق، ص 119.
[2] أحمد إسماعيل حجي، مرجع سابق، ص 345.
[3] العربي فرحاتي، مرجع سابق، ص 120.

على ما يرسلونه من رسائل إلى المعلم و ما يستقبلونه من رسائل منه، بما يساعد على زيادة إيجابيتهم في الموقف التعليمي و إزاء هذا الموقف ذاته"[1]،

و يؤكد (يورغن هابرماس Habermas Jürgen) مفهوم هذا التواصل من خلال الاعتراف بالمتواصل به (المستقبل) الذي هو التلميذ في هذا النمط من الاتصال، فأراد أن يتجاوز إشكالية التمركز، و الأنساق العقلانية، حيث يرى أن التواصل نشاط يتمظهر وظيفيا في شكل تفاعل بواسطة رموز، و هذا التواصل يخضع لمعايير متفق عليها تحدد بدورها السلوكات المتبادلة و المفهومة و المتعارف عليها بين شخصين فاعلين على الأقل في هذا النمط من العلاقات، و يرى الدكتور العربي فرحاتي أن هذه الصيغة تبقى نفعية (برجماتية) (Pragmatique) و محصورة في إطار تبادل المنفعة.



مخطط يوضح : الاتصال متعدد الاتجاه

و يضيف الدكتور العربي فرحاتي نمطا آخر للاتصال البيداغوجي، ضمن الأشكال السابقة و هو:

4 ــ"العلاقة التعاونية الأخلاقية"[2]:

حيث يقول أنها صيغة يمكن معاينتها و ملاحظتها في التجربة الإسلامية في ضبط علاقات مجموعة التلاميذ و تنظيم التعليم، و يرى الدكتور ع. فرحاتي بأنها "تتميز عن غيرها بلا مركزية عناصرها؛ و تستند إلى فلسفة الإحسان و المعاقلة الإسلامية، و صيغ التداول و قواعده". و يقول أن في هذه العلاقة تتحرك العناصر من المركز إلى المحيط حسب ما يقتضيه الموقف التعليمي، كما يرى أنها علاقة قائمة على مبدأ الإحسان للآخر و ليس علاقة قائمة على النفعية (البرجماتية Pragmatisme) كما في العلاقة الديمقراطية التي "تستند إلى البرجماتية" أي النفعية. أو"العلاقة التكنوقراطية التي تستند إلى نظريات التنظيم الصناعي و البرمجة العقلانية" [3]، أو "العلاقة الأوتوقراطية مثلا: إن هي إلا ممارسات و تجليات لأسطورة(النبي المضطهد) و صورة المعلم و أفضليته في الثقافات الشعبية التراثية (المعلم الرسول)"[4].

ويضيف الدكتور بأن العلاقة التعاونية الأخلاقية في شكلها دائرية شبكية، تتيح التعامل مع التلاميذ كأفراد و شخصيات بعينها، مع مراعاة لفروق المتعلم الفردية و تعلمه الذاتي،

---

[1] أحمد إسماعيل حجي، مرجع سابق، ص 347.
[2] العربي فرحاتي، مرجع سابق، ص 122.
[3] نفس المرجع السابق، ص 121.
[4] نفس المرجع السابق، ص 120.

كما أنها تتيح العمل ضمن مجموعات التلاميذ. بحيث يأخذ الاتصال الأشكال الآتية (الثنائي، الدائري، متعدد المصادر)، و يبقى المعلم هو المرشد و المؤطر لحركية و تواصل المجموعات و الأفراد في التحصيل.

ب ــ الاتصالات غير الرسمية:

و يقوم هذا النمط من الاتصال على أساس العلاقات الاجتماعية و الشخصية، التي تنتج بين المعلم و التلميذ أو المعلم و مجموعة من التلاميذ لمناقشة أمر ما أو مشكلة خارج إطار الدرس البيداغوجي، أو بين التلاميذ فيما بينهم من خلال التحدث في الأمور التي تستحوذ على تفكيرهم أثناء انتظار الأستاذ بين فترات الدراسة. و يمكن القول أن هذه الاتصالات تتم خارج الإطار الرسمي للموقف التعليمي، و تعتبر اتصالات مكملة للنقائص الموجودة في الاتصالات الرسمية، و هي تتم بطريقة ودية.

11 ــ عوائق الاتصال البيداغوجي

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

و يمكن حصر عوائق الاتصال البيداغوجي في ثلاثة أقسام نستعرضها كالآتي:

ا ــ الأسباب المادية و الفزيائية:

و يمكن حصر الأسباب المادية و حتى الفيزيقية في النقاط الآتية:

ــ القسم المشوش و مصدر هذا التشويش بعض التلاميذ الذين يعيقون عملية الاتصال.

ــ النوافذ المفتوحة المطلة على الشارع الكثير الحركة إحدى معوقات عملية الاتصال.

ــ الوضعية المكانية غير الملائمة للمخاطبين يعيق بدوره عملية الاتصال التربوي.

ــ عدم كفاية الوقت لعملية الاتصال البيداغوجي (التربوي).

ــ الإطار الاجتماعي العام الذي تتم فيه عملية الاتصال من معوقات الاتصال كذلك.

إضافة إلى العوامل الفيزيائية من رطوبة و حرارة و ضجيج و إضاءة و تهوية و غيرها.

ب ــ عدم سلامة إلقاء الرسالة:

و تظهر معوقات إلقاء الرسالة و تبليغها من خلال الصور الآتية:

ــ عدم تشابه الإطار المرجعي بين المرسل و المستقبل (المتلقي).

ــ عدم التوافق اللغوي بين المعلم و المتعلم يعيق عملية التواصل بينهما.

ــ عدم توفر المنهجية و المنطق في عرض المعلومات، و غياب المراقبة الفكرية.

ــ "صعوبات في استيعاب الرسالة و التي ترجع إلى عدم قدرة المرسل على ترسيخ الأفكار و المفاهيم التي يعتمد عليها الخطاب أو التي من دونها تبقى الرسالة غير مفهومة، و لا يستطيع المرسل ترسيخ الأفكار الرئيسية لأنه يفتقر إلى تطبيق أساليب تعليمية من التكرار و التضاد الخطابي و الرجوع...الخ.

ــ عيوب في التعبير و الإلقاء و النطق.

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

ــ نبرة الصوت ناقصة، الالتزام و الحماس...

ــ و صعوبات في تركيب الأفكار/أو اللغة: التضايق، تأخر في استحضار الأفكار إفساد للذاكرة...

ــ يترتب عادة عن صعوبات إلقاء الرسالة انقطاع الصلة بين المرسل و المستقبل"[1].

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

ج ــ "أسباب نفسية اجتماعية:

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

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

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

ــ عدم إدراج حياة الجماعة في الممارسات التربوية و البيداغوجية.

ــ عدم تحديد الأهداف و المهام الخاصة بكل فرد في إطار الجماعة بما يتلاءم و استعداداته النفسية و العقلية (الدوافع، القدرات الحقيقية، الذكاء، تقنيات التنشيط...).

[1] http://www.onefd.edu.dz/infpe/éMEF/cours-Pdf-2mef/Env2/psycho/L2-env2-c-psycho.pdf

ــ عدم القدرة على تسيير الصراعات و النزاعات الخاصة بحياة الجماعة التربوية مما يؤدي إلى ظهور وضعية عدم الانسجام و الترابط بين عناصر المجموعة التربوية"[1].

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

خلاصة

في ختام هذا الفصل و بعد عرض متواضع لما جادت به قريحتنا في مجال البحث و التقصي لمجموعة من المراجع و الدراسات و الدوريات و مواقع الانترنت، لاحظنا مدى تشعب هذا الموضوع و مدى التداخل بين مصطلحاته، و أهميته عند الباحثين و المختصين من التربويين و علماء النفس و الاجتماع في مجالات التربية و البيداغوجيا و الديداكتيك، و هذا ما يوحي بمكانة و أهمية هذا النمط من الاتصالات، كيف لا و هو الحجر الأساس الذي تبنى عليه عملية التربية و التعليم القائمة على نشر العلم و المعرفة و القيم الاجتماعية و الأخلاقية للأجيال الناشئة لتتوارثا جيلا بعد جيل. لأن "التربية عملية إنسانية النزعة، ذاتية المنطلق، اجتماعية المحتوى. و هي طريقة الحياة، أو الحياة ذاتها"[3].أما التعليم فهو "الوسيلة الفعالة لتغيير هيكل المجتمع و هوية أفراده و سماته الثقافية"[4].

فالتربية و التعليم هما أساس كل نهضة و تقدم و إصلاح وتغيير و تثقيف للعقول و تهذيب للنفوس. ولهذا يجب على المجتمعات أن تولي أهمية بالغة لهذا الاتصال، لما له من تأثير بالغ في نفوس الأطفال و المتمدرسين، و يتمثل دور المجتمع في اهتمام المؤسسات التربوية و التعليمية و الهيئات المختصة، من إداريين و معلمين و مشرفين ومسؤولين في كل دواليب المنظومة التربوية بأن يحرصوا على ترقيته و محاولة تطويره و التعريف به من خلال تكوين المعلمين أصول الاتصال مع المتعلمين.

و هذا لتحقيق الكفاءة المنشودة، و تحقيق التحصيل الدراسي الذي ينعكس على المجتمع بالرقي و التقدم و مسايرة الأمم المتقدمة، لأن التربية هي نتاج المدرسة فهي التي تربي و تكوّن و لها يعود الفضل إن وُفقت ، وعليها يعود اللوم إن فشلت في مهامها، والمجتمع كما يرى بعض المفكرين و دليلنا على ذلك ما قاله (ن. برث، و آخرون) " كما يكون المجتمع تكون المدرسة "[5]. فهي التي تنشئ صورة المجتمع من خلال صورة المتعلمين الذين تعلموا و تكونوا فيها، إضافة إلى توفير الوسائل التعليمية التقليدية منها و الحديثة لتكتمل عملية الاتصال بين قطبي العملية التعليمية.

---

[1] **http://www.cfpdz.com/vb/showthread.php?p=45624 (17/05/2010)**

[2] مجد هاشم الهاشمي، مرجع سابق، ص ص (87 – 89).

[3] مصطفى محمد الطحان، مرجع سابق، ص17.

[4] المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، **مجلة منتدى الأستاذ**، دورية أكاديمية متخصصة مُحكمة، ، الجزائر،العدد الأول ،أفريل، 2005، ص 41

[5] توفيق زروقي، **النظام التربوي في الجزائر**، (محكات نقدية لواقع التوجيه المدرسي)، (د م ج)، بدون طبعة ، 2008، ص 79.

الفصل الثالث: التّحصيل الدّراسي

تمهيد

1 ــ التحصيل الدراسي المفهوم و التعريف

2 ــ علاقة التحصيل الدراسي بالذكاء

3 ــ العوامل المنتجة للتحصيل الدراسي

4 ــ العوامل المؤثرة في عملية التحصيل الدراسي

5 ــ الأنماط السلوكية التعليمية المؤثرة على التحصيل

6 ــ معوقات التحصيل الدراسي

خلاصة

تمهيد

إن من أصعب الأعمال التي تواجه علماء النفس و الاجتماع التربويين غورهم في متاهات البحث في موضوع التحصيل عامة و التحصيل الدراسي خاصة، و ذلك راجع لتعقده و تداخل مجموعة من العوامل في تركيبته، و هذه العوامل قد تكون مدرسية، أسرية، نفسية، اجتماعية، اقتصادية، بيئية أو فيزيولوجية، إضافة إلى أن نجاح العملية التعليمية التعلمية يتحدد من خلال نتائج عملية التحصيل الدراسي، و هذا ما يؤكد أهمية اعتبار التحصيل الدراسي كمعيار يمكن على ضوئه تحديد المستوى التعليمي للتلاميذ من خلال العمليات التربوية التي تستهدف بناء شخصيات التلاميذ.

كما يعتبر التحصيل من أهم محركات الحياة الإنسانية اليومية نظرا لارتباطه بكامل مجالات الحياة المادية و المعنوية، و خاصة في تجلياته التربوية التي تنعكس بدورها فيما بعد في كل المجالات السابقة الذكر من خلال الإبداع الأدبي و المعرفي و التكنولوجي الذي جعل الأمم تتفاوت و تتباعد فيما بينها. و للإيضاح أكثر فهو ذو أهمية بالغة في بناء حياة الفرد و الأسرة عموما وحياة التلميذ خصوصا، فالتحصيل الدراسي نقطة التقاء لكل من المتعلم و المعلم و الولي نظرا لأهميته بالنسبة لهم جميعا، و التحصيل هو مؤشر على نجاح الفرد أو فشله في العمل الممارَس من طرفه، فالمهني تحصيله مرتبط بما يكتسبه من خبرات و مهارات نتيجة تدريبه المتواصل. أما المتعلم فتحصيله مرهون بما يكتسبه من معارفَ و معلومات نتيجة تردده على المدرسة و اهتمامه بما يُنقل له من رسائل تعليمية مقصودة.

و من هنا كان التّحصيلُ الدّراسي في التربية ذا أهمية كبيرة للمتعلمين، لاعتبارات كثيرة منها أنه فرصة لا تتكرر وخاصة مع عمر الإنسان الذي يداهمه؛ فمن كبُر في السّن قد لا يكون قادرا على التعلم و هذا يتوافق مع الحكمة القائلة: "العلم في الصّغر كالنقش على الحجر" لمقدرة الصغير على التعلم و رسوخ المعلومات في ذهنه، و هناك من يُضيف لها مقطعا ثانيا:"العلم في الكبر كالرّسم على صفحة الماء"، لاختفاء أي رسم نحدثه على الماء، و هذا ربما دليل على عدم ثبات المعلومات في الكبر بسبب الضعف الطبيعي في الإنسان، و نشير إلى استثناء الحالات الشاذة في مجال التعليم و التعلم و التحصيل؛ كأن نجد بالغا له مقدرة على الحفظ و التذكر لأن الشاذ لا يُقاس عليه.

على عكس الأعمال اليدوية التي يمكن أن تُهمل من طرف صاحبها إذا لم يحتَج إليها، إضافة إلى أنه يُسجل في تاريخ الطالب الدراسي و يُحفظ مع الزمن، و يجعله يستعيد ذكريات الدراسة و معرفة مواطن ضُعفه فيها، كما أن مستقبل المتعلم العملي و الوظيفي و النوعي هو انعكاس لما حصّله من تعليم و تكوين خلال تعلمه. و في الأخير نقول أن لكل شيء نقيض و نقيض التحصيل هو تدني التحصيل الذي جعل الباحثين و المختصين يسعون لمعرفة أسبابه و محاولة علاجها للرقي بمستوى التربية و التعليم.

1 ــ التّحصيل الدّراسي المفهوم و التعريف

يعني التحصيل على أنه كلّ "سلوك أو استجابة على شكل معلومة صغيرة" [1]، و هذه المعلومة الصّغيرة تُعتبَر تحصيلا رغم صغرها، فكل ما يحصله الإنسان من سلوكيات أو استجابات كبيرة كانت أو صغيرة هي اكتساب و تحصيل حصّله الإنسان.

أما مصطلح التّحصيل فيعود حسب الدكتور (محمد زياد حمدان) إلى الموضوع أو الخبرة اللذين يدرسهما التلاميذ للتعلم، و يُشار كذلك للتحصيل بالعلمي و ذلك نسبة للمواد العلمية في حقول المعرفة الإنسانية و الطبيعية المختلفة. و أحيانا يُشار حسب نفس الباحث للتحصيل بالأكاديمي نسبة إلى أكاديمية أفلاطون التي أنشأها خلال القرن الرابع قبل الميلاد. و يؤكد نفس الباحث "أنّ التحصيل هو في الأصل مفهوم تطبيقي نفس تربوي"[2].

أما (عيسى حسن موسى) فيرى في التحصيل الدراسي بأنه "هو مجمل ما يحصل عليه المتعلم من معارف و مهارات و اتجاهات نتيجة مروره بخبرات تعليمية منتظمة) [3]. و يعرفه الدكتور رشاد صالح دمنهوري بأنه"المعدل التراكمي الذي يحصل عليه الطالب في مرحلة دراسية"[4].

و يتضح من هذا التعريف مدى ارتباط التحصيل بالاختبارات المقررة التي تُنجز لقياس المحصلة الختامية لمجموع المعلومات و المعارف و الخبرات و المهارات و التي تتلخص في المجموع العام و الكلي لدرجات التلميذ في نهاية كل موسم دراسي.

كما يعرف على أنه نتيجة للتعلم، و هذا يعكس مدى ارتباط كل من التعلم و التحصيل و ربما مدى اعتماد كل واحد على الآخر. و يمكن أن نضيف بأنه يمثل المعلومات و المعارف التي يحصل عليها الفرد من خلال منهاج مبرمج و هادف أو برنامج دراسي مقرر ضمن وسط مدرسي محدد.

وفي ختام هذه التعاريف نستطيع القول أنها إجرائية حسب طبيعة و نوعية البحوث التي قام بها الباحثون، و بالتالي لم يتوفقوا في وضع مفهوم واحد للتحصيل، لكنه يُقصد به عموما ما يُحققه المتعلم من معرفة و مهارات خاصة في المجال الدراسي.

2 ــ علاقة التحصيل الدراسي بنسبة الذكاء:

يحرص التلاميذ مرتفعي الذكاء على التحصيل الجيد و تحقيق تقديرات عالية في المواد التي يدرسونها نتيجة تفوقهم الدراسي، بينما نجد أن التلاميذ منخفضي الذكاء يعزفون عن الدراسة نتيجة تأخرهم فيها. و نتيجة للتضارب في الاتجاه بين كل من الفئتين يظهر مدى تأثير الذكاء على عملية التحصيل عند المتعلمين، و يستشهد الدكتور رشاد دمنهوري بما قاله الدكتور فؤاد البهي السيد في مؤلفه "علم النفس الإحصائي و قياس العقل البشري" قائلا: "أما الارتباط بين نسبة الذكاء و التحصيل الدراسي من حيث نظم

---

[1] محمد زياد حمدان، **التحصيل الدراسي، مفاهيم، مشاكل، حلول**، دار التربية الحديثة، دمشق، عمان، (د ط)، 1996، ص 8.

[2] نفس المرجع السابق، ص 8.

[3] عيسى حسن موسى، **الممارسات التربوية الأسرية و أثرها في زيادة التحصيل الدراسي في المرحلة المتوسط**، دار الخليج، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص26.

[4] رشاد صالح دمنهوري، **التنشئة الاجتماعية و التأخر الدراسي**، ص 86.

التدريس فيكاد أن يكون معدوما نظرا لإتباع بعض المدرسين نظما معينة في تركيز اهتمامهم بالتلاميذ منخفضي الدراسة ما ينعكس بدوره على التلاميذ مرتفعي الذكاء و يؤدي إلى تأخر تحصيلهم"[1]. كذلك فإن "الارتباط بين التحصيل و نسبة الذكاء ينخفض من حيث الدافعية و ذلك لاحتواء الفصل على نماذج مختلفة في نسب ذكائها"[2].

و بسبب هذا الارتباط قامت بعض المؤسسات التعليمية إلى إنشاء أقسام خاصة بالطلاب حسب نسبة ذكائهم مع تعديل المناهج انطلاقا من ميول و استعدادات التلاميذ، "فمثلا تقسم بعض المدارس الأمريكية تلاميذ الفرقة الواحدة إلى شعبتين: سريعة التعلم، و بطيئة التعلم، و ذلك اعتمادا على قياس الذكاء و التحصيل الدراسي"(أحمد عزت راجح، 1969، ص 342). و هذه الأقسام سريعة التعلم هي ما يطلق عليها ربما بأقسام النخبة (Classe d'élite) و تشتمل على التلاميذ أصحاب معدلات الذكاء العالية و القدرات الخارقة في التعلم و التحصيل الدراسي.

و يستشهد الدكتور (رشاد دمنهوري) في إثبات العلاقة الارتباطين بين نسبة الذكاء و التحصيل الدراسي بما توصل إليه (تايلور Taylor 1965,) في دراسته حيث يرى هذا الأخير " أن هناك معامل ارتباط بين نسبة الذكاء و التحصيل الدراسي يقدر بنسبة 0.75 لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، و نسبة 0.60 إلى 0.65 لدى تلاميذ المرحلة الثانوية و تنخفض تلك النسبة إلى 0.50 لدى الطلاب الجامعيين و مرجع ذلك لاعتماد التحصيل في الجامعات على ميول الطلاب و اهتمامهم بها"(منتون Minton, H,L. 1980)[3]. و نشير في الأخير أنه رغم أهمية معدل و نسبة الذكاء في مساعدة المتعلم في تحصيله الدراسي إلا أنها ليست الوحيدة التي تحقق تفوقه الدراسي بل تدخل معها عدة عوامل سبق التطرق إليها.

3 ــ العوامل المنتجة المباشرة و غير المباشرة للتحصيل الدراسي

تنقسم العوامل المنتجة للتحصيل الدراسي أو المؤثرة فيه إلى ثلاث فئات و هي:

ا ــ عوامل مباشرة أساسية منتجة للتحصيل الدراسي:

و تتلخص في العوامل المدرسية الآتية: (المعلم و المتعلم و "المنهج") و سنستعرضها بإيضاح.

1 ــ المعلم:

هو أحد العوامل الأساسية المباشرة المنتجة و المؤثرة على تحصيل التلميذ الدراسي من خلال إدراكه للمفهوم و النظام، أي وعيه بدوره الاجتماعي كفرد من أفراد المجتمع المتمثل في التربية و التعليم، و تحكمه في بعض الأمور النظامية التعليمية المدرسية (الإدارية و التعليمية) التي تميزه عن غيره من الأفراد كالطبيب و الفلاح و غيرهما، وهو

[1] نفس المرجع السابق، ص 86.
[2] نفس المرجع السابق، ص 86.
[3] نفس المرجع السابق، ص 87.

إحدى الركائز المهمة في المواقف التعليمية الواعية و الهادفة و المقصودة، و لا يتحقق هذا التأثير إلا إذا بامتلاكه لمجموعة من القدرات الآتية:

ا ــ قدرته على التحكم الخاص في المواد التعليمية و الدراسية من خلال إلمامه بالمنهج أو الكتاب الدراسي، و تحكمه العام من خلال معرفته المرتبطة بالمنهج ذاته من الحقول المعرفية الأخرى.

ب ــ قدرته على التدريس النظري و التطبيقي من خلال تحكمه في بعض المهارات الأكاديمية و المهنية الوظيفية باختلافاتها النفسية و الأدائية و الإدارية و الخلقية و الكفائية التعليمية (الخاصة بالمعلم). و "هذه المهارات أو الكفايات الوظيفية هي التي تجعل من أي فرد معلماً رسميا أو نظاميا منتجا في التربية"[1].

ج ــ تحكمه في ميوله الإيجابية نحو التربية و المتربين (التلاميذ)، من خلال حبه لمهنة التربية و التعليم و اتصافه بشخصية إنسانية حانية (حنونة) على المتعلمين مبنية على محبة المعلم لتلاميذه حتى يبادلوه نفس الشعور و يقبلون على ما يقدمه لهم من معارف و معلومات، وحتى يكون محفزا لهم على تعلمهم و تحصيلهم.

2 ــ المتعلم (التلميذ):

إن المتعلمين أو الطلاب هم الآخرون من العوامل المنتجة للتحصيل الدراسي من خلال إقبالهم المتواصل على العلم و المعرفة و الطلب الفعلي لهما، باعتبارهم محور العملية التربوية و التعليمية و هدفها المنشود، و حتى يحقق المتعلمون التحصيل الدراسي المنشود و المنتظم عليهم أن يتحلوا ببعض الخصائص و هي:

ا ــ أن يكونوا عاديي الذكاء فأكثر في مداركهم العقلية، بمعنى أن كل طالب يتراوح معدل ذكائه بين (90 ــ 110) هو طالب عادي الذكاء و إدراكه عادٍ هو الآخر أو هو متوسط الذكاء و يعتبر تلميذا متوسطا إذا كانت نسبة ذكائه (100%)، أما الذي يكون معدل ذكائه أكثر من ذلك مثلا (110 ــ 120) كان ذكيا، و من (120 ــ 140) كان ذكيا جدا و إذا فاقت نسبة ذكائه (140) كان عبقريا فهو طالب متفوق أو متقدم في إدراكه، أما الطالب الذي يضعف إدراكه عن معدل (90 ــ 110) فإنه يتحول إلى معاق بحسب درجة انخفاضه عن هذا المعدل المعروف. مع العلم أن معدلات قياس القدرة العقلية أو نسبة الذكاء تقاس "بحاصل قسمة العمر العقلي على العمر الزمني مضروبا في 100".[2]

ب ــ على الطلاب أن يتحلوا بالقدرة على المثابرة و التركيز في المواد أو الخبرات المراد تعلمها و تحصيلها إلى جانب القدرة على الإدراك السابقة، بمعنى أن الطالب لا يجب أن يكتفي بإدراكه و ذكائه العادي أو المتفوق بل عليه أن يكون مثابرا في توظيف هذه الآلة البيولوجية الخارقة المسماة "الدماغ" و قادرا بها على التركيز على المواضيع التي يُطلب منه تعلمها.

---

[1] محمد زياد حمدان، مرجع سابق، ص 16.

[2] أدهم عدنان طبيل، **العلاقة بين المدرسة و الأسرة و مشاكل الطلبة**، المكتبة الإلكترونية، أطفال الخليج، ص 21، **www.gulfkids.com** -

ولا يتم له ذلك التركيز كعملية إدراكية إلا بتصويب الدماغ على إدراك مادة التعلم. و الابتعاد عن الشرود الذهني، أما المثابرة كعملية إدراكية و إجرائية أو سلوكية فهي "قدرة الطالب على الاستمرار في التركيز على موضوع التعلم و انتقاله المتواصل من محطة إلى أخرى خلال التحصيل"[1]. و في الأخير نشير إلى أهمية كل من التركيز و المثابرة في تحقيق التحصيل الدراسي للمتعلم و تفوقه لأن انعدامهما في عملية التعليم و التعلم قد يؤثرا سلبا على التحصيل فوجوده مرتبط بوجودهما معًا لأنهما مكملان لبعضهما البعض، و نشير أن فروق الذكاء عند المتعلمين قد تخضع لتأثيرات الوراثة من جيل إلى جيل، حيث نلحظ بعض الأسر التي حققت مراتب مشرفة في العلم، و تساهم بدورها في غرس هذا الاهتمام لأبنائها حتى يواصلوا مع التحصيل الدراسي و يحققوا بدورهم لمراتب لا تقل أهمية عن أوليائهم و أسلافهم.

3 ــ المنهج:

يعتبر المنهج (Curriculum)هو الآخر من العوامل المنتجة للتحصيل الدراسي، فهو أحد ركائز العملية التعليمية الثلاثة المتمثلة في المعلم و المتعلم و المراد بالمنهج تلك المعرفة كمادة تعليمية التي يتم تداولها بين قطبي العملية التربوية "المعلم و المتعلم" من خلال عمليتي التعليم و التعلم، و هذا المنهج يدخل في تفاعل مع إدراك المعلم و المتعلمين لإنتاج العمليتين التي تؤول في النهاية إلى تحصيل الطلاب للمعارف و الخبرات و المهارات و الميول المطلوبة، و حتى يؤدي المنهج وظيفته إن صح التعبير في اكتمال عملية التحصيل الدراسي يجب أن تتوفر فيه مجموعة من الشروط، يمكن تلخيصها فيما يلي:

ا ــ أن يكون المنهج [2] (Curriculum) أو البرنامج (Programme) (المقرر الدراسي) متوفرا عند كل من المعلم و المتعلم. فالمنهج غير المتوفر في العملية التعليمية يؤدي إلى تحصيل غير كافٍ، فغيابه هو غياب للكتاب المدرسي أو الوثيقة التربوية الرابطة بين كل من المعلم و المتعلم التي ينتج عنها غياب للتحصيل كذلك، فالمنهج هو مصدر المادة العلمية التي يتم التعامل معها مباشرة بينهما لإنجاح عمليتي التعليم و التعلم لإنتاج التحصيل الذي يسعى له الجميع من معلمين و متعلمين و أولياء وفنيين و إداريين.

ب ــ "أن يكون صالحا فنيا و نفسيا و تربويا"[3]، و هذا يستلزم أن يكون "مكتمل الصنعة و الإخراج" من حيث الديباجة و الصّف(تنظيم الأوراق) و الرسم و التوضيح والطباعة و التغليف، إلى جانب "توافقه مع نوع و مستوى ذكاء المتعلمين" و لغتهم التواصلية و صيغ التعلم و الدافعية و غيرها من الخصائص النفسية للمتعلمين، كما يجب أن يكون "صالحا في محتواه الأكاديمي" ومتناسبا مع معارف الطلاب السابقة حيث ينمي فيهم ملكات تنمية المعرفة و المهارة و السلوك و القيم.

[1] محمد زياد حمدان، مرجع سابق، ص 17.

[2] Centre National De Documentation Pédagogique , **L'éducateur**, revue algérienne de l'éducation, , n° 10, mai-juin 2008, p 15.

[3] محمد زياد حمدان، مرجع سابق، ص 20.

كما يجب أن يكون "صحيحا في محتواه" كذلك غير مزيف مرتكز على الأمانة العلمية و خال من التظليل و الانحراف الخلقي. أضف إلى ذلك عليه أن يكون "مناسبا في طوله الدراسي" و متماشيا مع الوقت المخصص إداريا للتعلم و التحصيل غير مكثف فلا هو طويل ممل و لا قصير مخل، و في الأخير على المنهج أن يكون "متكاملا في بنيته التربوية"، متوازنا منهجيا في محتوياته بين الأهداف و المعارف و أنشطة التعلم و تقييم التحصيل.

و يشير الدكتور محمد زياد حمدان أن تفاعل هذه العوامل الثلاثة هو الذي يؤثر على نوعية و درجة التحصيل، من خلال مفاهيم كافية و نظام منضبط ينتج عنه التعليم و التحصيل، لأن "التربية هي عملية تفاعل بين إنسان و آخر في زمان و مكان محددين لتحقيق هدف تحصيلي معين" [1]. و ينتج عن تفاعل هذه العوامل التربوية ما نسميه بالتعلم بشرط أن تتوفر نوعية العناصر و كفاية و نظامية هذا التفاعل.

لكن ليس بالضرورة أن ينتج ما نسميه بالتعلم و التحصيل بسبب تدخل عوامل عديدة سبق ذكرها بالتفصيل، فقد يتوفر معلم و متعلمون و منهج لكن لا ينتج لا التعلم و لا التحصيل أو لا ينتج حتى الاثنان معا إذا فالمسألة قائمة على التفاعل لا على الجمع بين هذه العناصر. إضافة إلى أن ما يتحكم في كفاية نتائج التعلم و التحصيل هو نوعية و هادفية مفاهيم عوامل التربية و أنظمة تفاعلها معا. "فكلما ارتقت النوعية و كان نظام العمل منضبطا، كان التحصيل مع ذلك في الأحوال العادية الأخرى لظروف التربية، عاليا. أما إذا ضعفت المفاهيم و تشوشت أنظمة التفاعل أو العمل، تدنت معها فرص و نتائج التحصيل المطلوب" [2].

ب ــ عوامل مباشرة ثانوية منتجة للتحصيل الدراسي:

و تشمل هذه العوامل المدرسية كل من الأقران أو الرفاق و الإجازة المدرسية و الإرشاد الطلابي و مركز الوسائل أو التقنيات التربوية، و المكتبية و "المقصَف" المطعم أو"محل الأكل و الشرب و اللهو" [3] و الساحات و الحدائق المحيطة و الخدمات البشرية و التربوية و المادية و النفسية و التنظيمية المساعدة الأخرى، و كل هذه العوامل الدائرة في مجال البيئة المدرسية تساعد بصفة مباشرة في إنتاج التحصيل الدراسي فمثلا زملاء الدراسة أو أقرانه قد يساعدون زميلهم في تحصيله الدراسي من خلال مساعدته على الاجتهاد و ترك الكسل. أو فترة الإجازة الدراسية قد تكون حافزا هي الأخرى على استراحة المتعلم و جمع قواه العقلية و الإدراكية و فترة لإنجاز واجباته المنزلية و إثراء معارفه بالمذاكرة.

أضف إلى ذلك المناخ الطبيعي الهادئ الذي يساعد المتعلم على التركيز في مقرراته و استيعابها، فلا نتوقع من تلميذ أن يراجع دروسه و نحن نحيطه بجلبة من الضوضاء و الضجيج. كما أن الخدمات البشرية و التربوية و التنظيمية كلها تساعد على تحسن مستوى

---

[1] نفس المرجع السابق، ص 20.

[2] نفس المرجع السابق، ص 21.

[3] فؤاد إفرام البستاني، **منجد الطلاب**، دار المشرق، الطبعة (46)، بيروت، لبنان، 1956، ص 597.

التلميذ و تفوقه الدراسي من خلال تهيئة الأرضية المساعدة على التحصيل المعرفي العلمي.

ج ــ عوامل غير مباشرة للتحصيل الدراسي:

و هي العوامل غير المدرسية الاجتماعية التي تقع خارج البيئة المدرسية في المجتمع الواسع كوسائل الإعلام و المؤسسات الاجتماعية المتنوعة كمكتبة البلدية والنوادي الثقافية و مراكز الشباب و الكتاتيب القرآنية و الملعب البلدي و نوادي الإعلام الآلي و الجمعيات الثقافية كلها قد تساعد بطريقة غير مباشرة في تحصيل التلميذ الدراسي، فوسائل الإعلام الجماهيرية من إذاعة و تلفزيون و صحف و إنترنت قد تساهم بصورة غير مباشرة في تنمية تحصيل المتعلم من خلال ما تبثه عبر موجاتها الأثيرية أو عبر قنواتها التعليمية المتخصصة أو عبر الصفحات المخصصة لشهادة معينة كشهادة التعليم المتوسط أو شهادة التعليم الثانوي (البكالوريا) أو عبر منتدياتها و مواقعها العلمية مع العلم أنها موجهة لفئات محددة كالتعليم الابتدائي أو الثانوي أو الجامعي.

فالتلميذ الذي يقضي عطلته الصيفية في حفظ القرآن الكريم في الكتاتيب القرآنية سيكون له دعامة في تقوية ذاكرته و ترويضها من خلال الحفظ و التكرار، و سندا له في تقوية معارفه الدينية و القرائية. و حتى الطريق الذي يسلكه التلميذ من المدرسة إلى الأسرة أو العكس، قد يساعد بصفة غير مباشرة في إنتاج التحصيل الدراسي من خلال اطلاع التلميذ على بعض الصور و المظاهر و العمل على التقاطها و تخزينها في ذاكرته، قد يحتاجها في تعلمه فمن يقيم قرب شاطئ البحر يكون أعلم بما يحتويه من أسماك و

تقنيات صيد و أنواع الشباك عن الذي يقطن في المدن الداخلية أو الصحراوية و العكس صحيح و هذا ما يؤكد تأثير البيئة في عملية التحصيل.

4 ــ العوامل المؤثرة في عملية التحصيل الدراسي

يتأثر التلميذ بعدة عوامل متنوعة تؤثر على تحصيله الدراسي و تنعكس سلبا على حياته المدرسية و غير المدرسية، و هذه عوامل نجملها فيما يلي:

ا ــ العوامل الفردية (الذاتية):

هي عوامل ذات صلة بالمتعلم (التلميذ) خاصة، باعتباره محور العملية التربوية، و هذه العوامل الفردية (الذاتية) نشرحها بالتفصيل فيما يلي:

1 ــ العوامل الجسمية و الصحية:

و تتلخص في ضعف البنية الجسمية (الجسدية) الناتجة عن نقص التغذية السليمة التي تعيق المتعلم (التلميذ) عن التحصيل الدراسي، لأن "تأثير التغذية في مرحلة الطفولة يرجع إلى كونها العامل الأساسي و المحدد لتطوير النمو الطبيعي للطفل و وقايته من المرض من خلال تقوية جهازه المناعي، كما أن اختلالها ينعكس سلبا على صحة الطفل

على نحو قد يصيبه بعاهات مزمنة، ذلك أن نقص اليود يؤدي إلى التخلف العقلي و الصمم و نقص الكالسيوم يؤدي إلى الكساح..."[1].

فالتغذية السليمة هي سبيل لجسم سليم، فلا نتوقع من تلميذ يعاني من الجوع أن يُحصّل مراتب مشرفة، ثم نأتي و نلومه على نتائجه المتدنيّة، و ضعف الجسم يتمظهر في ضعف البنية كلها أو ضعف بعض الحواس كالبصر و السمع و النطق و غيرها من الإعاقات الفيزيولوجية، و هي بالتالي تنعكس على مقدرة المتعلم على الإدراك السليم و الفهم و الاستيعاب.

والتلميذ المتمدرس الذي يمتلك بنية جسمية سليمة قد تنعكس على بنيته العقلية، و بالتالي تتجسد في شكل عمليات ذهنية كالفهم و الاستيعاب تُلمس في الأخير في شكل تحصيله المدرسي. و من هنا نلاحظ مدى ارتباط الجسم بالعقل، و هذا قديم قِدَم الإغريق منذ أفلاطون و أرسطو من خلال مفهوم "التربية إعداد العقل السليم في الجسم السليم "Sound Mind in a Sound Body.

2 ــ العوامل النفسية الانفعالية:

إن هذه العوامل النفسية و الانفعالية لها علاقة وطيدة بمرحلة خطيرة في حياة الإنسان، ألا و هي "مرحلة المراهقة Adolescence "، و تعرف على أنه "فترة من النمو معروفة بصعوباتها. و المراهقة كأنها تنهي عالم الطفل و المراهق لم يدخل بعد عالم الراشدين"[2]، وهي تتوزع بين مرحلتي المراهقة الأولى (11 ــ 14 عاما) و الوسطى (14 ــ 18 عاما) في مرحلة التعليم المتوسط، و هذه المرحلة تحتاج إلى رعاية مستمرة و معاملة تربوية و صحية من طرف مختصين، بسبب التأثير الذي تحدثه على نفسية المتعلم و انفعالاته، و التي بدورها تؤثر على سلوكياته و علاقاته و اتجاهاته نحو الآخرين، من أفراد أسرته وجيرانه و معلميه و زملاء الدراسة.

و بالتالي تنعكس سلبًا على تحصيله الدراسي، حيث تعتبر "الإعاقات و العاهات الصحية النفسية الملازمة للطالب و التي تمنعه عن مسايرة زملائه فتجعله موضعا لسخريتهم فتصبح المدرسة بالنسبة له خبرة غير سارة مما يدفعه إلى البحث عن وسائل يحاول عن طريقها إثبات ذاته" [3]، و قديما قال سقراط لأحد الأولياء:"خذ ولدَك، فإني لا أستطيع أن أفيدَه لأنه يكرهني"، فالعلاقة القائمة على الكره أي كره التلميذ للمعلم و المادة التعليمية لا تنتج إلا نفورا من المدرسة و عدم القابلية للتعلم.

و أما إذا كان التلميذ يشعر بمقدار من المودة نحو معلمه؛ فسنتوقع إقبالا على التعلم و على المواد التعليمية و مزيدا من الجد و المثابرة من خلال مشاركته الفعالة في الفعل التعليمي ــ التعلمي، و سيخلق لنا نمطا لا يُستهان به من العلاقات مع رفاقه الدراسة، و يكون عضوا فعالا في تواصلاته الصَّفية. و ما يؤكد تحليلنا هو اهتمام إسترتيجية المقاربة بالكفاءات بشخصية المتعلم وبنية نفسيته و انفعالاته و ميوله الوجدانية و العمل على

---

[1] مريم داود سليم، *الأدوار النفسية و التربوية للأسرة و المدرسة و الإساءة إلى الأطفال* ، **المجلة التربوية**، العدد 36، كانون 2، 2006، ص 14.

[2] نفس المرجع السابق، ص 18.

[3] أدهم عدنان طبيل، **العلاقة بين المدرسة و الأسرة و مشاكل الطلبة**، المكتبة الإلكترونية، أطفال الخليج - **www.gulfkids.com**

تنميتها.و يرتبط بالعوامل النفسية الانفعالية المجال العاطفي أو الوجداني Domaine Affectif الذي يعرفه يعنى "بتطوير المواقف و الاهتمامات و القيم و القدرة على التكيف"[1].

3 ــ العوامل العقلية:

من العوامل العقلية الذكاء (Intelligence) الذي يُعرف على أنه "القدرة على التعلم، و اكتساب الخبرات، وكلما زاد الذكاء، كلما زادت القدرة على التعلم" [2]، و أمر طبيعي أن جميع التلاميذ يختلفون عن بعضهم البعض في نسبة الذكاء، مثل اختلافهم في الأمور الجسمية و حتى النفسية و الانفعالية. إلى جانب عوامل أساسية أخرى مثل القدرات الشخصية المتمثلة في القدرة اللغوية و القدرة على التفكير و الاستدلال و الذاكرة (التخزين) و التذكر (الاسترجاع) و التعليل و غيرها من العوامل المرتبطة بعملية التحصيل الدراسي للمتعلم و المؤثرة عليه سلبا أو إيجابا.

فالقدرة على النطق من خلال معرفة اللغة هي عامل مهم في فهم معاني المفردات و بالتالي فهم المعاني ذاتها فهما سليما، إضافة إلى الذاكرة من خلال القدرة على حفظ المعلومات عن طريق التدريب و التكرار، هي الأخرى لها تأثير على التحصيل الدراسي، أما التذكر فهو القدرة على استرجاع ما تم حفظه و هذا له تأثير هو الآخر على عملية التحصيل المدرسي. و ترتبط العوامل العقلية حسب (بلوم Bloom) بالمجال المعرفي حيث يضم هذا المجال "جميع أشكال النشاط الفكري لدى المتعلم، و خاصة العمليات العقلية، و يحتوي هذا المجال معظم الأهداف التي يسعى وراء تحقيقها المدرسون، في جميع أطوار التعليم و التكوين"[3].

4 ــ الميول و الاستعدادات:

من العوامل المؤثرة على تحصيل التلميذ ميوله Prédispositions و استعداداته نحو أمور أخرى، و يُقصد بها عدم الرغبة في التعلم و الاستعداد للإقبال عليه و الشعور بالإحباط، فقد يكون التلميذ ذا صحة جيدة و جسم قوي و عقل خارق و نفسية طبيعية؛ لكن ميوله و استعداداته تدفعه إلى اختيارات أخرى مثل الذي ندفعه للتميز في الطب و هو يريد التمثيل، أو كمن نطلب منه أن يشتغل مدرسا بينما يريد أن يمتهن حرفة يشبع بها حاجاته و رغباته، فالميول و الاستعدادات تؤثر هي الأخرى على تحصيل التلميذ الدراسي إذا كانت تتقاطع مع رغبات والديه أو معلميه أو أصدقائه، و هنا يستوجب التدخل لمساعدة المتعلم و توجيهه حسب رغباته من خلال إنماء التفكير الإبداعي لدى التلميذ. و يشمل مستوى الميل"ّاستعداد المتعلم للقيام بنوع معين من العمل، كأن يكون الميل عقلي (الاستعداد العقلي للعمل)، أو الجسمي (استعداد الجسم للعمل) أو عاطفي (الرغبة في العمل)"[4].

---

[1] محمد شارف سرير و نور الدين خالدي، مرجع سابق، ص55.
[2] أدهم عدنان طبيل، (نفس المرجع و الموقع السابقين).
[3] محمد شارف سرير و نور الدين خالدي، مرجع سابق، ص 58.
[4] نفس المرجع السابق، ص 78.

و هذا ما أكده (بنتلي Benteley) في دراسته الميدانية سنة 1966، عندما بيّن وجود "ارتباط ذو دلالة إحصائية بين التفكير الإبداعي للتلاميذ و التحصيل الدراسي لهم بل أكثر من ذلك فقد ادعى بنتلي في دراسته أن التفكير الإبداعي يمكن أن يكون مؤشرا للتحصيل الأكاديمي للتلاميذ" [1]، و اخترنا هذه الدراسة لعلاقتها بالإبداع و الميل لانجازه، أو من خلال الملمح التربوي (كشوف العلامات) و دون إجباره على تقبل شيء لا يرضى به، و هذا التوجيه لا يتأتى إلا خلال إنهاء المرحلة المتوسطة قصد تحضيره للانتقال إلى المرحلة الثانوية.

5 ــ خبرات الفشل السابقة:

تعتبر خبرات الفشل السابقة في المراحل الحياتية أو المدرسية أو الصفية عوامل مؤثرة على التحصيل الدراسي، فالتلميذ الذي تعرض لخبرة فاشلة سابقة يعاني من "لا دافعية مؤقتة" بسبب ارتباطات من الماضي يمكن أن تثير حالة سلبية أو فتور لديه، و يَعتقد أنه لن يحقق النجاح في هذه الخبرة مستقبلا و هذا الانطباع السلبي سيؤثر على تحصيله الدراسي، بحيث سيقنع نفسه أنه ليس أولى بها، و أنه عاجز عن النجاح فيها إن اعترضت طريقه، فبعض التلاميذ الذين يتحصّلون على علامات متدنية و ضعيفة سرعان ما ينفصلون عن الدراسة للالتحاق بمراكز التكوين المهني أو للالتحاق بسوق العمل مباشرة رغم حداثة سنهم أحيانا، اعتقادا منهم أنهم فشلهم هو خبرة فاشلة في حياتهم، و هي حجرة عثرة في تقدمهم.

و يؤكد هذا القول الدكتور (مجد هاشم الهاشمي) بقوله: "و في بعض الأحيان تكون الخبرة السابقة معيقة للتعلم و لوصول الرسالة حينما تتناقض معها" [2]، وهؤلاء المتعلمين لا يكلفون أنفسهم ربما عناء المحاولة، و بعض التلاميذ ممن وُجدوا في محاولة غش في الامتحان الرسمي قد ينقطعون عن الدراسة حرجا من جهة و شعورا بالفشل من جهة أخرى، فلا يمكن إهمال هذه الأمور بل يجب التدخل بسرعة من طرف الأخصائيين النفسانيين و الاجتماعيين لمعالجة هذا المشكل و رأب الصدع في تفكير التلميذ و حياته الدراسية، ويرى الباحثون أن التعليم السابق يعد من أهم العوامل المؤثرة على التعليم اللاحق، و أن ما لا يقل عن ثلث النمو في القدرات التي تؤثر على إنجاز التلميذ الأكاديمي عند سن الثامنة عشر، تكون قد تكونت تماما قبل دخول الطفل إلى المدرسة

6 ــ عوامل دافعية:

تعتبر العوامل الدافعية (Motivation) مؤثرة على تحصيل التلميذ الدراسي، فغياب "الدافعية الداخلية" يعني غياب القابلية و الحافز نحو التعلم لدى التلميذ، و بالتالي غياب التحصيل الدراسي. و هنا يستوجب على المعلم أن يعمل على تنشيط هذه الدافعية عند التلاميذ من خلال بنائها بإزالة التوتر الناتج عن التهديد و السخرية و الاختبارات الفجائية و الاحتفاظ بالعلامات و غيرها من بيئة الصف الدراسي، كما يعمل على تقوية الروابط بين التلاميذ،

[1] محمود منسي، مرجع سابق، ص 245.
[2] مجد هاشم الهاشمي، مرجع سابق، ص 87.

و تدريبهم على أخذ نفس عميق قبل البدء في التعلم لجهله بما حدث للتلميذ قبل الالتحاق بالحصة كحدوث شجار مع زميل مثلا، و هذا بدوره يدفعه لمعرفة مشكلات تلاميذه الشخصية في أول الحصة و الترحيب بكل تلميذ كان غائبا و الشروع في مراجعة الدرس السابق، لأن "مثل هذه الأنشطة الانتقالية تسمح للدماغ بأن ينتقل إلى الحالة الكيميائية المناسبة للتعلم"[1].

إضافة إلى تهيئة جو من الجدية و الحركة و التبادل و وضع الأهداف و العمل الجماعي و ضبط الأسئلة و ربطها بالأجوبة و المشاركة المنهجية المتبوعة بالتغذية الراجعة الأكاديمية التي تنمي لديهم روح البحث و النقد البناء و التقييم الذاتي، من هذه التصرفات يتبين "أن المعلمين الذين يصممون تعليمهم بشكل دقيق، بحيث يتضمن عشرات الطرق للتغذية الراجعة، يجدون زيادة في الدافعية لدى التلاميذ، و تعتبر التغذية الراجعة التي يقدمها الأقران أكثر فائدة و تحفيزا من تلك التي يقدمها المعلم من حيث الحصول على نتائج مستدامة". و من الأمور التي تعالج بها الدافعية الداخلية استخدام اختيارات إيجابية "إجبارية"[2] و تتلخص في الأعمال الجماعية الهادفة في شكل أفواج متماسكة بدل العمل الفردي الذي يتهرب منه التلميذ و لا ينجزه غالبا.

ب ــ العوامل الأسرية:

و تتمثل في العوامل المرتبطة بالأسرة التي تحتضن الطفل المتعلم و تعمل على بناء ذاته و تحديد معالم شخصيته، فهي الداعم الأول قبل التحاقه بالمدرسة و بعد خروجه منها، و مصدر الرعاية و توفير الأمان له، و هذه العوامل التي سنأتي على ذكرها قد تؤثر على هذا الطفل (التلميذ)، و تعيقه عن دراسته و تحصيله المدرسي وتتلخص فيما يلي:

1 ــ العوامل الاقتصادية للأسرة:

تؤثر المكانة الاقتصادية للأسرة على أفرادها، من خلال انعكاس وضعيتها الاقتصادية المادية المزرية على نفسية الطفل المتمدرس الذي يتأثر بها و تنعكس سلبا على تحصيله الدراسي، بسبب الدخل الضعيف لمُعيل هذه الأسرة و المستوى المعيشي المتدهور و كثرة الأبناء و تعدد طلباتهم، كلها تكون نتيجتها نتائج متدهورة؛ لأنها لم تستطع تلبية حاجات أفرادها المتمدرسين، و لم تقدر على إشباع رغباتهم و متطلباتهم.

أما إذا كان وضع الأسرة الاقتصادي جيد أو مقبول فإن هذه الوضعية تنعكس إيجابا على تحصيل أبنائها و قد يحققون مراتب مشرفة و ناجحة بسبب تمكن الأسرة من مسايرة متطلبات أبنائها من خلال توفيرها لهم، ومن هذه المتطلبات توفير الغذاء الصحي السليم و اللباس و المأوى و الوسائل الدراسية و التربوية الحديثة كالحاسوب و غيرها، إضافة إلى إمكانية إثراء مستوى التلميذ ببعض الدروس الخصوصية التربوية.

2 ــ العوامل الاجتماعية للأسرة:

[1] مريم داود سليم ، مرجع سابق، ص 22.
[2] نفس المرجع السابق، ص 22.

تعتبر الظروف الاجتماعية للأسرة من العوامل المؤثرة على أفرادها المتمدرسين إيجابا أو سلبا، و تتمثل هذه العوامل في القيم الاجتماعية و العادات و التقاليد و الأعراف التي ينهل منها الطفل المتعلم لاكتساب أنماط سلوكية معينة تساعده على التكيف الاجتماعي ضمن أفراد الأسرة أولا ثم أفراد الحي فأفراد الوسط المدرسي. و هذا ما يتفق مع قول ابن خلدون "إن الإنسان ابن عوائده و مألوفه، لا ابن طبيعته و مزاجه"(المقدمة، ص 219)[1]، فالأسرة المتشبعة بالقيم الاجتماعية المتمثلة في صلة الرحم و التعاون و التآزر و التفاهم و المودة بين أفرادها تؤثر إيجابا على أبنائها المتعلمين و تساعدهم من قريب أو من بعيد في تحقيق تحصيل دراسي جيد، فحسن المعاشرة بين الوالدين و تفاهمهما و تعاون الإخوة كلها عوامل معينة للطفل على التحصيل.

أما إذا كانت المشاكل اليومية تسود الفضاء الأسري كالخلافات و المشاجرات الأسرية المتكررة بين الوالدين و قد تصل إلى طلاقهما و تشرد الأبناء، إضافة إلى مشاحنات أفرادها من إخوة و أقارب انعكس كل ذلك على تحصيل الأبناء الدراسي، لأنهم لم يجدوا البيئة المناسبة للتعلم، فكيف تريد من طفل صغير أن يستوعب شيئا في وسط غير صالح للاستيعاب و مملوء بالجلبة و الضوضاء الأسرية؟ و من هنا تطلب الأمر تهيئة الأجواء للأبناء كي يحققوا أفضل النتائج و أحسنها، و دون أن نهمل ضعف عوامل الضبط الأسري و الرقابة الأسرية بسبب ثقة الوالدين المفرطة في الأبناء...و سوء المعاملة الأسرية و التي تتأرجح بين التدليل و الحماية الزائدة التي تجعل الطالب اتكاليا سريع الانجذاب و سهل الانقياد لكل المغريات"[2].

3 ــ العوامل الثقافية للأسرة:

يلعب المستوى الثقافي للأسرة دورا لا يُستهان به في تكوين شخصية أبنائها، من خلال حثهم على الجد المتواصل و المثابرة المستمرة و انجاز الواجبات و التحلي بالنظام في الصف و المدرسة لتحقيق النجاح المدرسي، ومساعدتها لهم بتوفير جو الدراسة المناسب من جهة، و من جهة أخرى تعمل على إثراء معارف و معلومات الابن المتمدرس من خلال مساعدته الدراسية كتعلم اللغات و حل الواجبات و توجيهه و توفير كل ما يعينه على التلقي الحسن للرسائل التعليمية بتوفير الوسائل التثقيفية التربوية و التعليمية من أقراص و كتب و مجسمات و بالتالي تحيي فيه روح البحث و الاكتشاف. أما إذا كانت الأسرة تفتقر إلى "الرأسمال الثقافي Le capital culturel" كما يسميه (Pierre Bourdieu ، بيار بورديو) انعكس ذلك على مستوى الابن المتعلم سلبا و أدى به إلى تحقيق نتائج متدنية.

ج ــ العوامل البيئية المدرسية:

المدرسة وسيلة أنشاها المجتمع إلى جانب الأسرة لنقل التراث الحضاري و الثقافي للأبناء من خلال الإشراف على العملية الاجتماعية المتمثلة في تكييف الفرد اجتماعيا

[1] عبد الغني مغربي، **الفكر الاجتماعي عند ابن خلدون**، ترجمة محمد الشريف بن دالي حسين، (م و ك)، (د م ج)، الجزائر، (ب ط)، 1988، ص 128.

[2] أدهم عدنان طبيل، **العلاقة بين المدرسة و الأسرة و مشاكل الطلبة**، (نفس الموقع السابق).

بإخراجه من فردانيته و ذاتيه التي كانت تميزه في الوسط الأسري، فالمدرسة مؤسسة للإدماج الاجتماعي لأنها نسق اجتماعي تفاعلي يتشبع فيه التلميذ بعلاقات اجتماعية تعمل على تنمية أفكاره و توسيع معارفه و توجيه اتجاهاته، و في ضوء هذا التحليل نشير أن المدرسة تؤثر على تحصيل التلميذ الدراسي من حلال العوامل التي سنأتي على شرحها.

1 ــ المعلم و طريقة تدريسه:

للمعلم دور كبير في التأثير على التلميذ من خلال عملية التوجيه و التخطيط و التقويم التربوي، و هذا التأثير يتمظهر في اقتداء التلميذ به من خلال التشبه بتصرفاته و أفعاله، و خاصة إذا كان هذا المعلم متميزا في معاملته مع تلاميذه من خلال حبه و مشاركته لهم في مشاكلهم و محاولته مساعدتهم على تخطي الصعوبات التي تعترض طريقهم، فالمعلم يجب أن لا يكون مثل الخشبة و لا مثل ممثلا أيضا بل "يجب أن يتميز...بالابتسامة الدائمة من غير إفراط أو تفريط. و أن يبدي ذات القدر من الاهتمام لكل الطلبة دون تمييز للأذكى. لأن المطلوب هو رفع الأقل ذكاءً إلى مستواه" [1]. كما تتجلى هذه المعاملة خاصة في طريقة التدريس بتحكم المعلم في المادة المراد تدريسها و المنهاج المقرر و معرفة الفروق الفردية لتلاميذه و نمط الاتصال البيداغوجي المتبع من طرفه.

و هذه المعرفة المسبقة و المقننة تنعكس على التلميذ و على تحصيله، فقد تكون الطريقة تفاعلية إيجابية و تكون نتائجها إيجابية على التلميذ من خلال إقباله على التعلم و قبوله بالمدرسة، و حصده لنتائج جيدة، و قد تكون نتائجه سلبية نتيجة طريقة تدريس الأستاذ لا تتصف بالكفاءة البيداغوجية فقد يكون مالكا لكم هائل من المعلومات لكنه لا يستطيع إيصالها لهم، لأن "العملية البيداغوجية تُعد العمود الفقري لطرق التدريس" [2]، أما إذا غيّب الأستاذ مشاركة التلاميذ و أهمل التغذية العكسية القائمة على الحوار و التحليل و النقد البناء لهم دخل في دوامة التلقين و الإلقاء، و هذا ما ترفضه الإصلاحات الجديدة، و التي تؤثر سلبا على تحصيله الدراسي فالطريقة عامل من العوامل المؤثرة سلبا أو إيجابا في تحصيل المتعلم.

2 ــ الجو الدراسي:

يعتبر الجو الدراسي الصفي أحد العوامل التي تؤثر على تحصيل التلميذ، فهو يتحكم في مجريات الأحداث الصفية داخل حجرة الدراسة، فإذا كان الجو الدراسي ملائما لعملية التعليم و التعلم ساعد بطبيعة الحال على التلقي الحسن للمعلومات و الرسائل التعليمية،لأن الجو الدراسي مرتبط بجو القسم و "القسم هو موطن تحقيق نجاح المدرسة أو فشلها"[3]. أما (رولرسن و وونغ، 1975، Raulerson & Wong) فيريان في نموذجهما النسقي المرتبط بمختلف عمليات التخطيط البيداغوجي " أن القسم الدراسي هو عبارة عن بنية جزئية تحتوي على عناصر و على سيرورات و على غاية، فإذا كانت هذه عناصر هذه البنية تتكون من الأستاذ و الطالب و الأدوات و الوثائق المكتوبة و التلفزيون و كل ما

[1] رسمي علي عابد، **ضعف التحصيل الدراسي، أسبابه و علاجه**، دار جرير، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2008، ص 60.
[2] عمر الشطي، مرجع سابق، ص 47.
[3] وزارة التربية الوطنية، **دليل منهجي في التقويم التربوي**، نوفمبر 2010، ص 5.

يمكن وصفه كجزء منها، فإن السيرورات تشير إلى مجموع الإجراءات و الوظائف التي تسمح لها ببلوغ مراميها أو غاياتها"[1].

كما يضيفان أن هذه البنية الجزئية المتمثلة في القسم الدراسي تحتوي على ثلاثة مظاهر أخرى هي :"تقويم المدخلات و تقويم النتائج و التغذية المُرجعة: و بينما يتجه تقويم المدخلات نحو الطالب و مهاراته و كفاءته و حافزيته، نجد أن تقويم النتائج يسمح فيما يخصه، بتقويم سير العمل التربوي و بمعرفة التعديلات التي يجب ادخالها على البنية انطلاقا من استعمال شبكة تضم ادوات الحصول على المعلومات المرجعة" [2]، أما عن العوامل ذات الصلة بالجو الدراسي فقد تكون بشرية أو بيئية مثل اتصال المعلم بالمتعلم، أو تدخل مجموعة من العوامل البيئية كالحرارة و التهوية و التدفئة فكل هذه الأمور قد تساهم في تحسيس التلميذ بالراحة من عدمها "لأن من المعوقات التي يصعب على المعلم السيطرة عليها إحساس المتعلم بعدم الراحة أو فقدانه لها فالمتعلم المريض لا يستوعب كالسليم و ارتفاع درجة حرارة الصف مع فقدان التكييف أو الجو غير المناسب مع المعيقات التي قد لا يستطيع المعلم معالجتها و السيطرة عليها لتوفير جو من الراحة النفسية و البدنية للمتعلم تساعده على الاستيعاب و الإدراك لعملية الاتصال و مكوناتها" [3]، و هذا لا يتأتى طبعا إلا بإدارة الصف الدراسي من خلال سلطة الضبط الاجتماعي التي يتمتع بها المعلم.

أما إذا كان الجو الدراسي غير ملائم للتحصيل كانت نتيجته سلبية، فالمعلم عليه أن يعمل على توجيهها توجيها صحيحا لصالح التفاعل بينه و بين تلامذته حتى ينعكس إيجابا على تعليمه و تعلمهم. أما إذا ساد هذا الجو الشحناء و العداء و التوتر المستمر و انعدم الاحترام بينهما أثر سلبا على تحصيلهم و على العملية التربوية بكاملها، لهذا يستدعي تدخل المعلم لفتح النقاش من خلال الجلسات مع تلامذته للتخفيف و الحد من المشاكل التي قد تعكر صفو الدراسة و الجو التربوي باعتماده على تبادل و تعادل الأدوار في الأنشطة المقررة بينه و بين طلبته."و إذا كان الجو المدرسي يسمح بالنمو الشامل للتلميذ في كل الجوانب، كانت تربية هذه المدرسة لأبنائها تربية صحيحة، كانت الخطى على طريق إعداد هؤلاء التلاميذ سليمة"[4].

و هذا ما يؤكده الدكتور (مجد هاشم الهاشمي) عندما يعرض فكرته المتمثلة في أن التلاميذ يتفاعلون مع المعلم على أنه عنصر منهم، و هذا ما يحدث كذلك عندما يكون عضوا في مجموعة المناقشة، و قد أثبتت بعض الأبحاث أن تغيير التلميذ للمؤسسة يؤثر على تحصيله الدراسي، بسبب تغير معاملة الأستاذ و الابتعاد عن أصدقاء الدراسة و طرق التدريس التي كان يتلقى من خلالها رسائله التعليمية، كل هذه العوامل تحدث اضطرابات في تحصيله المدرسي بسبب صعوبة التأقلم مع الوسط المدرسي الجديد و التكيف مع الطريقة كذلك.

---

[1] إيفاس، برتراند، مرجع سابق، ص 107.

[2] نفس المرجع السابق، ص 107.

[3] مجد هاشم الهاشمي، مرجع سابق، ص 88.

[4] علي راشد، **مفاهيم و مبادئ تربوية**، دار الفكر العربي، الكتاب الأول، القاهرة، (ج.م.ع)، 1999، ص 35.

3 ــ الوسائل التعليمية:

تعتبر الوسائل التعليمية البيداغوجية من الوسائط التي يستعين بها المعلم أو الأستاذ في المواقف التعليمية لتوصيل الحقائق أو الأفكار أو المعاني للمتعلمين وفق إستراتيجية محددة للوصول إلى الكفاءات المستهدفة، فهذه الوسائط "توفر الخبرة الحسية التي يصعب تحقيقها في الظروف الطبيعية للخبرة التعليمية، و كذلك في تخطي العوائق التي تعترض عملية الإيضاح إذا ما اعتمد على الواقع نفسه"[1]، إذا هي عامل من العوامل المؤثرة على تحصيل التلميذ الدراسي.

فالتشويق الذي تحدثه يساعد المتعلم على متابعة الحصص الدراسية، ورسوخ المعارف في ذهنه، فاستعمال السبورة أو الحاسوب و الأقراص المضغوطة أو العاكس الضوئي كلها تحفز المتعلم و تساعده على التعلم ، أما عدم استعملها يؤدي إلى صور غير واضحة و غير مفهومة "فحينما نناقش مع التلاميذ أركان الحج أو واجباته أو حقيقة العمرة أو معنى الحلم و الإحسان، فإنه تتشكل لديهم صورة غير واضحة لا يمكن تحديد معالمها إلا بمختلف الوسائط التي يستخدمها الأستاذ في الموقف التعليمي، كعرض قرص مضغوط لكيفية أداء الحج.

4 ــ المنهاج الدراسي:

يعرف "المنهاج" الدراسي أو "المنهج" (Curriculum) بمفهومه الواسع الحديث بأنه "هو كل ما تقدمه المدرسة لتلاميذها لتحقيق نموهم الشامل، نموا روحيا و عقليا و جسميا و نفسيا و اجتماعيا في تكامل و اتزان" [2]، و ليس بمفهوم البرنامج (المقرر الدراسي) (Syllabus) الذي يعني "مجموعة من المواد الدراسية المقررة في صف من صفوف المدرسة"[3]. و يتكون المنهج بمفهومه الحديث من مكونات هي:" الأهداف التربوية، المقررات الدراسية، الكتب و المراجع ، طرق التدريس، الخبرات التعليمية المباشرة و غير المباشرة، الوسائل التعليمية، الأنشطة المختلفة الصفية و اللاصفية، أساليب التقويم من اختبارات و امتحانات و بطاقات ملاحظة، الإدارة المدرسية، المرافق و المباني، المعامل و المختبرات، المعدات و الأجهزة، الملاعب، قاعات الدراسة، قاعة المسرح المدرسي، الحدائق، الكراسي و الأدراج، و غيرها.." [4]. و يعتبر المنهج من العوامل المؤثرة على تحصيل التلاميذ، فعدم تناسب كثافته مع الحجم الساعي يؤثر سلبا على تحصيل المتعلم، و خاصة في العلوم الإنسانية التي تعتمد على الحفظ و الذاكرة حيث تتميز بكثرة الملخصات نظرا لطبيعتها فدرس التاريخ أو الجغرافيا مثلا يعتمدان على السرد التاريخي أو الطبيعي للوقائع، و هذا ما يجعلهما يتميزان ببعض الكثافة مقارنة بدرس الرياضيات أو العلوم مثلا.

---

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة (4) من التعليم المتوسط**، (د و م م)، الجزائر، 2005/07، ص 45.

[2] علي راشد، مرجع سابق، ص 47.

[3] فوزي طه و و رجب الكلزة، **المناهج المعاصرة**، مطابع الفن، الإسكندرية، (ج م ع)، الطبعة الأولى، 1983، ص 6.

[4] علي راشد، مرجع سابق، ص47.

و للأمانة العلمية ما نسمعه على ألسنة أساتذة هذه المواد "إننا نعاني من كثافة البرنامج في مادتي التاريخ و الجغرافيا في كل المستويات" [1]. و هذا ما يستدعي تدخل المختصين لتخفيف بعض البرامج الدراسية من خلال إشراك الأساتذة و المعلمين في تحديدها نظرا لمعرفتهم بالدروس المكثفة ليتم تخفيفها أو تقسيمها حسب المستويات الدراسية و حتى يتسنى للتلميذ استيعابها و فهمها لأن التضخم يؤدي إلى النسيان، و حتى كثرة الأعباء و الواجبات، و خاصة المنزلية تجعل الطالب يعجز عن الإيفاء بها.

و نشير أن "التلميذ" في ظل هذا المنهج الحديث له دور نشِط و إيجابي، من خلال ممارسة العديد من الأنشطة الصفية و اللاصفية لإنماء مختلف جوانبه الروحية و العقلية و الجسمية و النفسية و الاجتماعية في صورة شمولية و تكاملية و اتزانية. كما له دور تعاوني من خلال العمل الجماعي مع زملائه، و سيتدرب على السلوك النقدي البناء و على تحمل المسؤولية و الاعتماد على النفس، كما سيساعده على تنمية روح الاكتشاف و الابتكار و البحث العلمي و حل المشكلات، و سيراعي اهتمامات ميول التلاميذ و استعداداتهم و مشكلاتهم و مهارتهم لتجاوز هذه المشاكل، كما سيساعده على ربط المعلومات و المعارف التي تمدها المدرسة إليه بالمجتمع المحلي على غرار المجتمع الكبير، و هذا من خلال توظيف ما يحصل عليه من علم و تعلم، و هذا ما يطلق عليه بوضعيات التعلم لصلتها بالحياة التي تحيط بالتلميذ.

أما عن التقويم فسيخضع لأدوات قياس مناسبة و متنوعة كالاختبارات الكتابية و الشفوية و بطاقات الملاحظة و المقابلات الشخصية و حتى الاستبانات (الاستمارات) و التقارير الذاتية و غيرها. و أخيرا يعمل هذا المنهج على تحسين نظرة التلميذ من خلال تكوين اتجاهات إيجابية له نحو كل من العلم و التعلم و المعلم و الحياة المدرسية حتى تهيئ له الدافعية الداخلية للإقبال على التعلم و التحصيل العلمي و الدراسي.

5 ــ الأنماط السلوكية التعليمية المؤثرة على التحصيل

يعدد الدكتور رسمي علي عابد مجموعة من الأنماط السلوكية التعليمية التي تؤثر في عملية التحصيل الدراسي و هي:

(الإيمان المترجم بالعمل، الثقة، اعتماد الأسلوب غير المباشر، إجادة مادة التدريس، الوضوح، الاتصال الفعال، المرونة و الانطلاق و الطلاقة، إثارة الدافعية و التعزيز، طرح الأسئلة، مهارة الإصغاء)[2].

6 ــ معوقات التحصيل الدراسي

لقد سبق و عرضنا شروطا لتحقيق التحصيل الجيد تعمل على مساعدة المتعلم على حصد أحسن العلامات و النتائج المدرسية و تجنبه المعوقات والعراقيل، و هذه المعوقات هي التي تؤثر على التلميذ و تجعله يتقهقر إلى الوراء و يتأخر دراسيا بين أقرانه في الصف الدراسي، و نلخص هذه المعوقات في النقاط الآتية:

---

[1] عمر الشطي، مرجع سابق، ص 33.

[2] رسمي علي عابد، مرجع سابق، ص، ص (54 - 63).

ا ــ يؤثر المنهاج أو المقرر الدراسي على تحصيل المتعلم و يسهم في إضعافه؛ إذا لم يكن مُعَدا إعدادا علميا و أكاديميا سليما، أو إذا لم يكن أصلا متوفرا للتعلم و التحصيل.

ب ــ يجب مراعاة الفروق الفردية انطلاقا من أن التدريب الخاص بفرد متعلم معين لا يمكن تعميمه على جميع المتعلمين و جعله تدريبا عاما، مع قلة الإفراط في الذكاء لقول الرسول (ص): "سيروا على سير أضعفكم"[1].

ج ــ يجب ربط كل من إثارة الدافعية عند المتعلم لكي يتعامل مع درسه من خلال فهمه جيدا لإبعاد العقم عن عملية التعلم.

د ــ يجب مراعاة رغبات المتعلم من خلال توجيهه التوجيه الصحيح الذي يتوافق مع الشعبة التي يريدها و يتمنى مزاولتها، و حتى لا ينعكس ذلك على تحصيله الدراسي و تعلمه.

ه ــ إثارة انتباه المتعلم و تركيزه من خلال التواصل البيداغوجي و الإنساني حتى يقبل على متابعة شرح الدروس حتى يتسنى له فهمها و يتجنب تدني تحصيله الدراسي.

و ــ معاملة المتعلمين معاملة حكيمة بسبب مرحلة المراهقة الحساسة التي يحيونها، فهم يرفضون النظام المدرسي المتبع من خلال عدم الانتباه للرسائل التعليمية، بل و يتمردون على كل شيء يرون بأنه يتعارض مع رغباتهم و لا يساعدهم على تمثيل أنفسهم في المجتمع، و خاصة إذا كان المنهاج أو البرنامج الدراسي بعيدا عن الواقع المعيش و لا يحقق رغبات المتعلم يكون هذا الأخير عاملا في تدني تحصيل التلميذ الدراسي.

و يمكن اعتبار هذه المعوقات "مشاكل خاصة" فهي تركز على المعلم و المتعلم و المنهج إضافة إلى المؤسسة التعليمية و نظام التقييم.

خلاصة

يحتل التحصيل الدراسي مكانة هامة و بالغة في المجتمع الواسع من خلال اهتمام بعض المجتمعات المحلية به كالأسرة و المدرسة، حيث تعمل على تهيئة الأرضية المساعدة على التحصيل الجيد للأبناء المتمدرسين، و المساهمة في نجاحهم نفسيا واجتماعيا و اقتصاديا من خلال توفير المكونات المادية المتمثلة في الوسائل و التجهيزات التربوية و المناهج التربوية و الميزانية المالية اللازمة كبناء المدارس و تأثيثها بما يتناسب مع الدور التربوي الحديث، و توفير المكونات البشرية التي تتولى زمام العملية التربوية و التعليمية من معلمين و متعلمين و إداريين و فنيين، إضافة إلى المكونات النفسية السلوكية التي تهتم بكل من المعلم و المتعلم من خلال تكوين المعلمين لتحسين الاتصال البيداغوجي.

و نظرا لتعقد مفهوم التحصيل بسبب تدخل مجموعة من العوامل المؤثرة في حدوثه، إلا أنه يبقى هو المؤشر على نجاح الفرد أو فشله و بالتالي نجاح الأمم أو فشلها،

[1] ملحم قربان، **خلدونيات، السياسة العمرانية**، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، بيروت ، لبنان، (د ط)، 1982، ص 15.

فالتحصيل الدراسي هو نتيجة للتعلم و هو نتاج محسوس ليس بالمعنى المادي فقط بل حتى بالمعنى المعياري الذي يتجلى من خلال سلوكيات الأفراد في علاقاتهم الاجتماعية و تعاملاتهم الاقتصادية المنفعية أو تبادلاتهم الثقافية.

فتقدم الأمم و رقيها يقاس بمدى ما تقدمه أنظمتها التربوية من مشاركة فعالة في المجالات الاجتماعية و الاقتصادية، و هذه الأنظمة التربوية هي التي تشرف على المؤسسات التعليمية التي تتولى بدورها متابعة عملية التحصيل عن قرب و في بداياتها. فنجاح المتعلمين هو نجاح للمعلمين المربين و نجاحهم هو نجاح للمدرسة بكل طواقمها و نجاح المؤسسة التعليمية هو نجاح للنظام التربوي و نجاحه هو نجاح للمجتمع بأكمله. إذا هي حلقات مترابطة مع بعضها البعض لتمد المتعلم بالنجاح الذي لا يتم إلا بالتحصيل الدراسي باعتباره صار محور اهتماماهم جميعا و قبلة للباحثين بعد أن أصبح يتدخل في تحديد مكانة المجتمعات و ضبط مركزها و بقائها على المستوى المحلي و العالمي.

الفصل الرابع: البحث الميداني

تمهيد

1 ــ الدراسة الاستطلاعية

ا ــ الهدف من الدراسة الاستطلاعية

ب ــ ميدان البحث و مدة الدراسة

ج ــ عينة الدراسة

د ــ أدوات الدراسة

2 ــ الدراسة الأساسية الميدانية

ا ــ المجال المكاني و الزماني و البشري

ب ــ خصائص عينة الدراسة

3 ــ وصف البيانات و تحليل النتائج

ا ــ السمات الشخصية للمبحوثين

ب ــ متغيرات الدراسة و القياس

خلاصة

تمهيد

يعالج الفصل الرابع الإطار التطبيقي (الميداني) للبحث، حيث سيتم عرض كل من الدراسة الاستطلاعية مع الإشارة إلى الهدف منها، ثم التطرق لمواصفات العينة و تحديد مدة و مكان البحث وتقنين أداة الدراسة الميدانية، كمال تطرقنا بعدها للدراسة الأساسية لتحديد عينة البحث الخاصة بها و كذا الأساليب الإحصائية المستعملة وصولا إلى مناقشة فرضيات البحث المطروحة و التأكد منها.

1 ـ الدراسة الاستطلاعية:

ا ـ الهدف من الدراسة الاستطلاعية:

لقد قمنا في بادئ الأمر بالدراسة الاستطلاعية كقاعدة للدراسة الأساسية في ميدان البحث، و كان الهدف منها تحديد صعوبات البحث و الوقوف عندها من خلال التجريب لتفاديها في الدراسة الأساسية. أما الهدف الأساسي فتمثّل في معرفة مدى توافق أسئلة الاستمارة مع ما هو موجود في ميدان البحث. و قد انطلقنا من عينة لهذه الدراسة الاستطلاعية؛ تمثلت في اختيار ثلاثين (30) تلميذا و تلميذة من مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط التابعين لمتوسطة الشهيد "عبد الله مغطيط" القديمة بوادي الخير التابعة إداريا لولاية مستغانم.

و الجدول الآتي يوضح مواصفات عينة البحث الاستطلاعي. أما عن الأهداف المجملة فنعرضها كالآتي:

ـــ التعرف على ميدان البحث و التدرب الصحيح على خطوات البحث.

ـــ اختبار أداة البحث المتمثلة في الاستمارة من خلال معرفة مدى توافق فقراتها مع ميدان البحث.

ـــ اختبار فرضيات البحث من خلال ما تحتويه الاستمارة من فقرات.

ـــ تجريب صيغة الفقرات التي خضعت لصدق المحكّمين على مستوى اللغة و التعبير و الاستيعاب على المبحوثين قصد إعادة ضبطها و تحضيرها للدراسة الأساسية.

ـــ الوقوف على تقنية قياس صالحة للدراسة الميدانية الأساسية.

ب ـ ميدان البحث و مدة الدراسة:

ـ مكان البحث:

أجرينا الدراسة الاستطلاعية على عينة من تلاميذ مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط من كلا الجنسين و المنتمين للمؤسسة التعليمية الموجودة في تراب بلدية وادي الخير ـ إكمالية "عبد الله مغطيط" التابعة إداريا لولاية مستغانم.

ـ مدة الدراسة:

تم البدء في الدراسة الميدانية الاستطلاعية بشرح بعض الأمور التقنية كشرح الألفاظ صعبة الفهم و تبسيط أسئلة الاستمارة، و كان هذا في بداية شهر سبتمبر 2011، حيث عملنا على تصحيح الفقرات و من ثم طبع الاستمارات في بداية هذا الشهر، تمّ توزيعها على عينة البحث الاستطلاعية باختيار الزمان و المكان المناسبين و هذا لتجنيب المبحوثين أي ضغط أو إحراج في التعامل مع الاستمارات و استغرقت هذه العملية ثلاثة أيام، أي من 06 إلى 08 سبتمبر 2011، ثم تلتها عملية تفريغ المعطيات في الجداول على امتداد شهر سبتمبر و خمسة عشر يوما، و بهذا التقسيم دامت مدة الدراسة الميدانية الاستطلاعية حوالي شهر و نصف تقريبا.

و الآن سنعرض الأعمال التي قمنا خلال هذه المدة:

ـ تم شرح الألفاظ الصعبة لاستمارة الاستبيان الجاهزة و تبسيطها، ثم طبعها.

ـ توزيع الاستمارات على المبحوثين ثم جمعها.

ـ تفريغ المعلومات ثم حساب النتائج و محاولة تحليلها.

ـ ملء المبحوثين للاستمارات كانت بعد قراءتهم لمحتوياتها ثم الإجابة عنها بعد فهمها.

ـ كانت مدة القراءة ثم الإجابة عنها خلال ربع ساعة، و هذا مع محاولة مراعاة نفس الظروف الزمانية و المكانية الخاصة بدراسة العينة البحثية.

ـ حساب صدق و ثبات فقرات الاستمارة (الأسئلة) ثم العمل على تعديلها.

ج ـ عينة الدراسة:

ـ حجم العينة:

بلغ عدد أفراد العينة ثلاثين (30) مبحوثا من كلا الجنسين مقسمين كالآتي: عشرون (20) تلميذا و عشر (10) تلميذات، و لوحظ بعد إنجاز الاختبار و تطبيقه، ثم عملية جمعه و تصحيحه، ما يلي:

ـ إجابة المبحوثين عن أسئلة الاستمارة المغلقة الرئيسة ب (نعم) أو (لا)، ثم تبرير بعض الإجابات من خلال الأسئلة الفرعية المفتوحة.

ـ عدم التجاوب مع بعض الأسئلة القليلة و منها السؤال رقم (11) المرتبط "بتصرفات المبحوث إذا كانت تعكس ثقافة مجتمعه"، إضافة إلى السؤال رقم (24) الذي مفاده "إذا كان التلميذ يحزن لغياب أو استبدال أستاذه بآخر"، إضافة إلى السؤال رقم (32) المرتبط "بالغيابات و سببها". و السؤال رقم (06) في التعديل الثاني للاستمارة و هو "هل تعتقد بأن النظام التعليمي في الجزائر يساير التقدم العالمي في التعليم؟ وتعويضه في الاستمارة النهائية ب"هل تشعر بأهمية الدراسة مستقبلا؟"، و هذا ما جعل الباحث بمساعدة الأستاذ

المشرف يقوم ببعض التعديل في استمارة البحث من خلال حذف تلك الأسئلة أو تغيير بعضها بصيغة مفهومة و مقبولة حتى تكون في متناول المبحوثين.

د ـ أدوات الدراسة

سعيا منا لتحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدراسة، و من بينها إثبات صحة الفرضيات؛ استخدم الباحث تقنية الاستمارة ذات الأسئلة المغلقة - المفتوحة ، و هي تقنية تتكون من مجموعة من الأسئلة المغلقة التي تتطلب من المبحوثين اختيار الإجابة المناسبة لها، و مجموعة أخرى من الأسئلة المفتوحة الفرعية التي نرجو من ورائها توضيح الإجابة الاختيارية للمبحوث. و هذا تحت تأطير الأستاذ المشرف على البحث، حيث عملنا على تقريب أسئلة البحث من البيئة المدرسية الصّفية خاصة حتى تكون بسيطة و سهلة الفهم و الاستيعاب لدى عينة البحث، و هذا ما تعتمد عليه عملية إنجاز تقنية استمارة الاستبيان المستخدمة في البحوث السوسيولوجية، و قد اشتملت الاستمارة على اثنين و ثلاثين (32) سؤالا بادئين إياها بالسمات الشخصية للمبحوث، ثم مرتبة حسب الأبعاد الخمسة التي تم تحديدها في علاقة الاتصال البيداغوجي بالمتغيرات الآتية: (الأهداف التربوية، العلاقة و المعاملة البيداغوجية، المحتوى الدراسي، الطريقة التعليمية، المؤسسة التعليمية).

كما اعتمدنا في صدق المحكّمين على عرض المقياس "استمارة البحث" على خمسة أساتذة من أقسام علمي الاجتماع و النفس وعلوم الإعلام و الاتصال بجامعة مستغانم "عبد الحميد بن باديس"، حيث اعتبرت نسبة اتفاق المحكمين على عبارة الاختيار معيارا لصدقه، و أصبح الاختيار بعد إجراء الصدق المنطقي مكونا من اثنين وثلاثين (32) سؤالا، بعد أن كانت تحتوي على ثمانين(80) سؤالا كاستمارة أولية من إنتاجنا حاولنا أن ندرج فيها كل الأسئلة المتوقّعة المرتبطة بموضوع البحث، لكن بعد تحكيمها تم حذف الكثير من الفقرات المكررة و صعبة الفهم و إعادة صياغة بعضها؛ حتى تتناسب مع سن و مستوى المبحوثين و إعادة ترتيبها حسب أبعاد الفرضيات، و هذا تحت ما يعرف بصدق المحكّمين أو ما يطلق عليه "الصدق المنطقي" ثم تلاه "صدق الاتساق الداخلي" أو ما يُعرف ب" الثبات" المرتبط بالمبحوثين الممثلين للعينة. و الجدول التالي يبين إجابات المحكّمين على أسئلة الاختبار:

بعد الحصول على إجابات المحكّمين الخمسة حول ضبط أسئلة الاستمارة في صورتها الأولى؛ عملنا على التركيز على عبارات الرفض التي تم إلغاؤها من طرفهم بسبب تكرارها أو صعوبة استيعابها من طرف المبحوثين و التي كانت تبدو أنها تفوق مستواهم العمري و الدراسي، حيث أُعتبرت إجابات غير مناسبة و مرفوضة، و بالتالي تم إلغاء الكثير من فقرات الاستمارة و يقدر عددها بأربع و ثلاثين(34) فقرة من ثمانين (80) فقرة لأنها لم تكن تعبر عن الغاية التي وضعت من أجلها.

أما عن باقي الأسئلة و المقدرة بستة و أربعين (46) سؤالا، فتم تقسيمها إلى قسمين: القسم الأول من الأسئلة النهائية و تقدر باثنين و ثلاثين (32) سؤالا نهائيا، أما الخمسة عشر (15) سؤالا الباقية فتم إدماجها مع أسئلة القسم الآخر حسب الأبعاد التي تم تحديدها، و نشير أنه بعد ضبط الاستبيان من حيث عدد الأبعاد و الأسئلة المرتبطة بموضوع

الاتصال البيداغوجي و تأثيره على التحصيل الدراسي للتلميذ، ، و كل بعد يحتوي على مجموعة من الأسئلة في شكل متغيرات، و في ضوء المعطيات و ملاحظات المحكّمين نستطيع حصر التعديلات التي تمت و يمكن حصرها فيما يلي:
ــ حذف الكثير من الأسئلة لبعدها عن موضوع البحث.
ــ دمج بعض الفقرات مع غيرها في أسئلة موحدة و ربطها بالبعد الذي يتوافق معها.
ــ إعادة صياغة بعض الأسئلة حتى يتم قراءتها و فهمها و استيعابها ثم الإجابة عليها.

أما هذه **الأبعاد الخمسة** (المتغيرات) فهي مرتبة كالآتي:
ــ **البعد الأول:** معرفة طبيعة الاتصال البيداغوجي و تأثيرها على التحصيل الدراسي للتلميذ من خلال تحقيق "الغايات و الأهداف التربوية".
ــ **البعد الثاني** : معرفة طبيعة الاتصال البيداغوجي و تأثيرها على تحصيل التلميذ من خلال "العلاقة و المعاملة البيداغوجية" بين المعلم و المتعلم.
ــ **البعد الثالث:** معرفة طبيعة الاتصال البيداغوجي و تأثيرها على تحصيله من خلال "المحتوى الدراسي".
ــ **البعد الرابع:** معرفة طبيعة الاتصال البيداغوجي و تأثيرها على تحصيله من خلال "الطريقة البيداغوجية".
ــ **البعد الخامس:** معرفة طبيعة الاتصال البيداغوجي و تأثيرها على تحصيله من خلال "الفضاء المدرسي".

و يتضح من هذه الأبعاد الخمسة نموذج "سواريس Suarès" لتحليل النشاط التربوي مع ربط عناصره بمختلف العلوم التربوية و التي يرتبط كل واحد منها بعنصر محدد و بما يتضمنه من تساؤلات و قضايا. و يتشخص هذا الأنموذج من خلال الخطاطة الآتية التي ضمنها العناصر المحددة للنشاط التربوي و المحصورة في خمسة جوانب أساسية و هي:

1 ــ الغاية (Finalité) ــ لماذا؟
2 ــ الفرد (Individu)، (المعلم و المتعلم) ــ من و لمن؟
3 ــ المجال (Domaine)، (السياق) (Processus) ــ في أية ظرف؟
4 ــ المحتوى (Contenu) ــ حول ماذا؟
5 ــ الطريقة (Méthode) ــ كيف و بأية وسيلة؟

و تتمحور هذه المجالات الخمسة (الأبعاد) حول العلوم التالية:

1 ــ **فلسفة التربية** : و التي تقدم إجابات عن التساؤلات من مثل: أين يكمن النشاط التربوي؟ و ما هي غاياته و مواهبه؟ و في أية وجهة يتجه؟ و هل التربية ضرورية؟ [1]
2 ــ أما **السيكولوجيا:** فتدرس في الدرجة الأولى:خصائص و حوافز الفرد تجاه النشاط التربوي: سواء أكان التلميذ أو المدرس.

[1] الدريج محمد، **تحليل العملية التعليمية**، كلية علوم الشريعة، المركزالوطني لتكوين مفتشي التعليم، الرباط، دون طبعة، 1994، ص 33.

3 ــ لكن و بما أن النشاط التربوي ــ التعليمي يدور في سياق اجتماعي و يتموضع في داخل بنيات محددة، يكون من الضروري الاستعانة **بالسوسيولوجيا** لمعرفة ذلك السياق و ضبط آثاره التي تشترط المؤسسات المدرسية و كذا نشاط المدرس.

4 ــ و انطلاقا من ذلك السياق و من أجل تحقيق مقاصد محددة، هناك البرامج و المعايير و الأفكار و المعلومات و المهارات، و التي تشكل كلها موضوعا للنشاط التربوي ــ التعليمي و هي في نهاية المطاف عبارة عن مختلف العلوم المقررة بدء بالفلسفة و انتهاء بالرياضيات.

5 ــ كما ان تحقيق المقاصد المحددة يقتضي اختيار الطرق و الوسائل المناسبة، ذلك الاختيار الذي تقوم به **المنهجية التربوية**[1].

2 ـ الدراسة الأساسية الميدانية:

ا ـ المجال المكاني و الزماني و البشري:

ـ المجال المكاني:

تم اختيار مؤسسة "عبد الله مغطيط" بوادي الخير ـ مستغانم ـ لإنجاز هذه الدراسة.

ـ التعريف بميدان البحث: تجنبا للتكرار، تم التطرق له بالتفصيل في الفصل المنهجي، في الصفحة 21.

ـ المجال الزماني: نتوقع أن تمتد الدراسة الأساسية من منتصف شهر أكتوبر إلى أواخر شهر جوان 2011 و هي الفترة التي تم تحديدها لإنهاء البحث.

ـ المجال البشري[2]:

و يتكون مستوى الرابعة من التعليم المتوسط من مائة واثنين و خمسين (152) متمدرسا، مقسمين إلى سبع و خمسين (57) تلميذة، و خمسة و تسعين (95) تلميذا. و موزعين على أربعة أقسام ، و تتراوح أعمارهم بين الثالثة عشرة و التاسعة عشرة سنة (13 ــ 19) حسب تاريخ الميلاد أي (من 1998 نزولا إلى 1992)، و بمعدل متوسط العمر (15.74)، وهذه العينة المختارة هي التي ستشكل مجتمع البحث.

و أما عن المعاينة أو اختيار العينة (échantillon) من المجتمع الإحصائي، فقد تم بطريقة قصدية (غير احتمالية) و قد سبق التطرق لها في الفصل المنهجي.

ب ــ خصائص عينة الدراسة:

بعد جمع الاستمارات التي تم توزيعها على العينة المقدرة بمائة و اثنين و خمسين (152) مبحوثا، لوحظ أنه بعد تطبيق الدراسة و عملية جمع الاستمارات و تصحيحها،

[1] نفس المرجع السابق، ص ص (33 – 34).
[2] **المجال البشري** تمّ التطرق له في الفصل المنهجي للبحث، لهذا تجنبنا التكرار و عرضناه بطريقة مختصرة.

أصبح عدد أفراد العينة يساوي (131) أي بنسبة (86.18 %) من النسبة الإجمالية، و ذلك بسبب إلغاء واحد و عشرين استمارة (21)، لكونها لم تستوفِ الشروط التي حددناها منذ البداية، حيث تمّ إلغاؤها للأسباب الآتية:

ــ عدم ملء المبحوثين للبيانات الشخصية كاملة.

ــ قيام بعض المبحوثين بالإجابة ب(نعم) و (لا) في نفس الوقت دون مراعاة شرط الاختيار.

ــ إهمال بعض المبحوثين لبعض الأبعاد المهمة لعملية التحليل.

ــ إجابة بعض المبحوثين عن الأسئلة مع إضافة بعض التوضيحات التي لانحتاجها.

ج ــ وصف البيانات و تحليل النتائج:

1 ــ السمات الخاصة بالمبحوثين:

و نشير أنه بعد ملء المبحوثين للاستمارات قام الباحث باسترجاعها، ثم العمل في ترميزها و ترقيمها من واحد (01) إلى مائة و واحد و ثلاثين (131)، كما تم ترميز إجابات المفحوصين عن طريق نظام (Spss)، و عملنا على إدخال البيانات إلى جهاز الإعلام الآلي، و بعد استخراج الإجابات على شكل أرقام إحصائية ضمن جداول بسيطة، كانت النتيجة التوصل إلى خصائص متغيرات الدراسة على النحو الآتي:

ــ جدول رقم (01): يوضّح توزيع أفراد العينة من حيث الجنس.

الجنس	التكرار المطلق	التكرار النسبي
الذكور	**77**	**% 58.78**
الإناث	**54**	**% 41.22**
المجموع	**131**	**% 100**

انطلاقا من المعطيات الإحصائية المبيّنة في الجدول رقم (01)؛ نلاحظ أن نسبة الذكور أكبر من نسبة الإناث، حيث قدرت نسبة الذكور ب (58.78 %)، أما نسبة الإناث فقدرت ب (41.22 %)، و مَرَدُّ ذلك راجع إلى طبيعة المجتمعات العربية ذات الهيمنة الذكورية، مما جعل الكثير من الأسر في السنوات الماضية تعزف عن تعليم بناتهن بسبب الموروث الثقافي و الاجتماعي أو توقف بناتهن في سنوات التعليم الابتدائي بسبب البعد الجغرافي عن المؤسسة التعليمية أو بسبب الظروف الاجتماعية و الاقتصادية، و اعتقادا من بعض الأولياء أن مكان المرأة لا يستقر إلا في البيت.

رغم أن التعليم في الجزائر "تعليم إجباري لجميع الأطفال ذكورا و إناثا ابتداء من السنة السادسة من العمر إلى نهاية السنة السادسة عشرة..." [1]، مع التأكيد أن الدين الإسلامي دعا لتعليم الولد (ذكرا كان أو أنثى) دون أن يفرق بينهما، لكن مع السنوات

[1] رابح تركي، *خصائص النظام التعليمي في الجزائر*، **أخبار التربية**، وزارة التربية الوطنية، العدد (7)، جوان 1995م، ص 6.

الأخيرة بدأ الانفتاح على تعليم البنات و النسبة المرتفعة تقريبا و المقدرة ب (41.22 %) لخير دليل على ذلك، و يرجع السبب في ذلك إلى إدراك الدور الذي يمكن أن تلعبه البنت أو المرأة في المجتمع، وبالخصوص خارج الأسرة من خلال مواصلتها لدراساتها و حصدها لأعلى الشهادات مما أدى إلى اقتحامها للعديد من المجالات و خوضها لسوق العمل و ممارستها لبعض الوظائف خاصة كالصحية و التربوية وممارسة الأشغال التقليدية.

ـ جدول رقم (02): يوضّح توزيع أفراد العينة من حيث السن.

الفئات العمرية	التكرار المطلق	التكرار النسبي
(من13 إلى17)	124	% 94.66
(من18فما فوق)	07	% 05.34
المجموع	131	% 100

تظهر المعطيات الإحصائية، أن الفئات العمرية المحصورة بين (13 و 17) أكبر بكثير من الفئة العمرية الممتدة من (18 فما فوق)، حيث قدرت نسبة الفئات العمرية الأولى ب (94.66 %)، أما الفئات الثانية فكانت نسبتها ضئيلة و قدرت ب (05.34 %)، و مرجع ذلك أن مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط يغلب عليه التلاميذ المتمدرسون الجدد من الفئات العمرية الممتدة (من 13 إلى 17)، و هذه الأعمار تتناسب و تتلاءم مع مستواهم الدراسي، و هذا ما يجعلها تحتل النسبة المهيمنة مقارنة بالنسبة الأخرى، لأن من ينضمون تحت الفئات الثانية الضئيلة غالبا ما يكونون من التلاميذ الذين يكررون السنة الرابعة حسب ما أقر به مجلس التوجيه المدرسي، مع العلم أن متوسط العمر بالنسبة للسنوات الرابعة هو (15.47).

ـ جدول رقم (03): يوضّح توزيع أفراد العينة حسب الوضع الدراسي (تكرار السنة).

الوضع الدراسي	التكرار المطلق	التكرار النسبي
مكرر	20	% 15.27
غير مكرر	111	% 84.73
المجموع	131	% 100

في ضوء المعطيات الإحصائية نلاحظ أن نسبة التكرار بين التلاميذ من كلا الجنسين طبعا قليلة مقارنة بالعدد الإجمالي لهم و الذي يقدر ب (131) تلميذا و تلميذة، ، حيث قدرت نسبة المكررين ب (15.27 %)، و هذا يبيّن أن النسبة الكبيرة من المنتقلين إلى مستوى الرابعة متوسط تلاميذ جدد و لم يتعرضوا لتكرار السنة الدراسية، حيث قدرت نسبة التلاميذ الذين لم يكرروا السنة الدراسية ب (84.73 %).

ـ جدول رقم (04): يوضّح خصائص عينة الدراسة حسب مستوى التحصيل الدراسي.

مستوى التحصيل الدراسي	التكرار المطلق	التكرار النسبي
جيد	**19**	**% 14.50**
حسن	**41**	**% 31.30**
متوسط	**67**	**% 51.15**
ضعيف	**04**	**% 03.05**
المجموع	**131**	**% 100**

تشير معطيات الدراسة المتحصل عليها أن التلاميذ الذين لديهم تحصيل دراسي متوسط بلغت نسبتهم (51.15 %) كأعلى نسبة في الجدول التوضيحي، تلتها مباشرة نسبة (31.30 %) للتلاميذ أصحاب التحصيل الدراسي الحسن، أما النسبة الثالثة فهي خاصة بالتلاميذ ذوو مستوى التحصيل الجيد بنسبة تقدر ب (14.50 %) و هذه النسب الثلاثة تعتبر مؤشر إيجابي على مستوى التحصيل الدراسي، و خاصة أن المؤسسة التعليمية تقع في منطقة شبه حضرية و جل المنتمين لها من المتمدرسين من مناطق ريفية تفقر للكثير من المنشآت التربوية كالمكتبات و نوادي الإعلام الآلي التي صار التلميذ يعتمد عليها في بحوثه، إضافة إلى متابعته لبعض الدروس الخصوصية في المدن الكبيرة. أضف إلى ذلك هذا المؤشر الإيجابي للمستوى قد يساعد التلاميذ المبحوثين على التعامل مع استمارة البحث و حصولنا أكثر على معطيات دقيقة ذات مصداقية و موضوعية، في حين لم يمثل مستوى التحصيل الدراسي الضعيف سوى نسبة (03.05 %).

ـ جدول رقم (05): يوضّح خصائص عينة الدراسة حسب مكان الإقامة.

مكان الإقامة	التكرار المطلق	التكرار النسبي
شبه حضري	**45**	**% 34.35**
حضري	**00**	**% 00.00**
ريفي	**86**	**% 65.65**
المجموع	**131**	**% 100**

الملاحظ من الجدول الإحصائي أن التوزيع غير متكافئ بين مكان الإقامة الريفي و الحضري، حيث يتوزع التلاميذ من مكان إقامة ريفي بنسبة مهيمنة حيث بلغت (% 65.65) من إجمالي العينة، مع العلم أن التحاق التلاميذ بالمؤسسة قد خضع لعملية تخطيط و توجيه مدرسي بعد فتح مؤسسة تربوية جديدة و توزيع التلاميذ من المناطق الريفية و تلاميذ البلدية على المؤسستين مراعين في ذلك قرب المسافة بين إقامة التلاميذ و المؤسسة، أما المبحوثين من المكان شبه الحضري المتمثل في مركز البلدية فكانت النسبة متقاربة مع نسبة الوسط الريفي حيث بلغت (34.35 %)، و هذا يعكس أن التلاميذ الذين يقطنون في الريف و البلدية يشكلون السواد الأعظم في تركيب تلاميذ المؤسسة التعليمية مع تفوق طفيف للتلاميذ من مناطق ريفية، في حين لم تسجل أي نسبة فيما يخص مكان الإقامة الحضري، بسبب عدم وجود أي تلاميذ مقيمين خارج تراب البلدية.

ـــ جدول رقم (06): يوضّح توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي للوالدين.

المستوى التعليمي للوالدين	التكرار المطلق	التكرار النسبي
متعلمان كلاهما	31	% 23.66
غير متعلمين	35	% 26.72
أحدهما فقط	65	% 49.62
المجموع	131	% 100

يظهر من النتائج الإحصائية، أنّ أعلى نسبة سُجلّت هي (49.62 %) الخاصة بالمستوى التعليمي للوالدين "أحدهما فقط"، و هي تعكس حصول احد الوالدين على مستوى تعليمي مناسب لهم، أما النسبة الثانية المسجلة فهي (26.72 %) و هي تعكس مستوى الوالدين "غير المتعلمين"، و مرّد ذلك مستوى الأمية المنتشر بين الأولياء و ذلك يعود لأسباب تاريخية استعمارية التي أقصت و همّشت الكثير من أبناء الجزائر من حق التعليم و خاصة في المناطق الريفية، وافتقار الوالدين للتعليم يؤثر سلبا على التحصيل الدراسي للأبناء المتمدرسين، بسبب غياب الرأسمال الثقافي كما سمّاه (بيار بورديو)، أما النسبة الثالثة فقدرت ب (23.66 %) و هي تظهر أنّ الوالدين "متعلمان كلاهما" و هي نسبة تعكس أن نسبة كبيرة من الأولياء الشباب، و هم من فترة ما بعد الاستقلال هذا ما ساعدهم على التعلم و اكسبهم مستوى تعليمي معيّن.

ـــ جدول رقم (07): يوضّح توزيع أفراد العينة حسب مستوى دخل الوالدين.

مستوى دخل الوالدين	التكرار المطلق	التكرار النسبي
مرتفع	09	% 06.87
متوسط	90	% 68.70
ضعيف	32	% 24.43
المجموع	131	% 100

لقد أظهرت الدراسة الميدانية خصائص عينة الدراسة، من حيث مستوى دخل الوالدين أنّ نسبة (68.70 %) من أفراد العينة، هي النسبة الأعلى في الجدول الإحصائي، و هي تمثل مستوى دخل الوالدين "المتوسط"، وهذا يعكس أن أغلبية الأسر الجزائرية تتمتع بدخل و بوضع اقتصادي متوسط، و بالتالي فهم ينتمون إلى الطبقة المتوسطة التي بدأت تتشكل في السنوات الأخيرة بعد غيابها مدة من الزمن، في ظل رفع القدرة الشرائية من خلال سياسة رفع الأجور و تحسين الوضع الاجتماعي للأفراد، تليها نسبة (24.43 %) الممثِلة لمستوى دخل الوالدين "الضعيف"، ومردّ ذلك هو عدم وجود عمل مستقر للوالد، و هذا ما يجعله يعاني من البطالة، و هذا ما نلمسه في كل بداية سنة دراسية عند تسجيل المعلومات الخاصة بالتلميذ، حيث نجد أن الكثير من التلاميذ يخبروننا بأن الوالد "لا يعمل يوميا أو بطال" و عندما نسألهم من ينفق عليكم تكون إجاباتهم بأن "الجد"هو الذي ينفق على الأسرة الممتدة. في المقابل نجد أن نسبة (06.87 %) تمثل أفراد العينة من مستوى دخل "مرتفع" و هي نسبة ضئيلة مقارنة بالنسب الأخرى.

2 ــ متغيرات الدراسة و القياس:

بعد عرض مواصفات العينة المتمثلة في السمات الشخصية للمبحوث في سبعة جداول إحصائية و توضيحية، و قيامنا بعرض النتائج و تحليلها، ننتقل إلى إكمال عرض المعطيات حسب الأبعاد الخمسة (متغيرات الدراسة و القياس) و تحليل نتائجها باعتماد المنهج الوصفي التحليلي لإثبات صحة الفرضيتين من خطئهما، و هذا بالاعتماد على التكرارات و النسب المئوية و اختبار كاف تربيع لفهم العلاقة بين متغيري الدراسة من خلال الجداول البسيطة و المركبة.

ا ــ <u>البعد الأول</u>: الاتصال البيداغوجي و علاقته بالغايات و الأهداف التربوية.

يتأثر التحصيل الدراسي للتلميذ بعوامل فيزيقية و نفسية و اجتماعية و مدرسية، و نحن في هذه الدراسة نسعى للوقوف على عامل الاتصال من خلال محاولة معرفة طبيعة تأثير الاتصال البيداغوجي (التربوي) على تحصيل التلميذ، و هذا من خلال الاعتماد على بعض الأبعاد لقياس هذا النمط من الاتصال، و أول بُعد اعتمد عليه الباحث هو الغايات (Finalité) و الأهداف التربوية باعتبارها بعد اجتماعي، حيث يعرفها (Lethan Khoï) بأنها "تلك القيم و المعايير التي يحددها فلاسفة و مربو مجتمع ما."[1]

كما يعبر عنها محمد الدريج "بأنها صياغة لأهداف تعبر عن فلسفة المجتمع، و تعكس تصوراته للوجود و الحياة، مثل قولنا: على التربية أن تنمي لدى الأفراد الروح الديمقراطية، أو على المدرسة أن تمحو الفوارق الاجتماعية..." [2]، فتحقق الغايات في المجتمع أو عدم تحققها ما هو إلا انعكاس لعملية التحصيل الدراسي المرتبطة بطبيعة و نمط الاتصال البيداغوجي المحدد في العلاقة بين المعلّم و المتعلّم أو المتعلمين من خلال المواقف التعليمية، و كل هذا في ظل الاتصال الفعال بينهما و الذي سينتج عنه تواصل تفاعلي و مشاركة متبادلة بين المرسل و المستقبل، و قد حصر الباحث مجموعة من المتغيرات لقياس الاتصال البيداغوجي و التحصيل من خلال الغايات و الأهداف، وهذه المتغيرات هي: متغير اللغة و التواصل البيداغوجي، متغير الانتماء الاجتماعي، متغير الاندماج المدرسي، متغير المتابعة الدراسية، متغير الشعور بأهمية الدراسة.

ــ جدول رقم (01): يبيّن كفاية اللّغة العربية في تحقيق الاتصال البيداغوجي.

الوضع الدراسي	مكرر		غير مكرر		المجموع	
كفاية اللغة	تك	%	تك	%	تك	%
نعم	05	03.82	44	33.58	49	37.40
لا	15	11.45	67	51.15	82	62.60
المجموع	20	15.27	111	84.73	131	100

[1] Lethan Khoï, **<u>L'Education Comparée</u>**, Paris, Ed Armond Colin, 1981.

[2] محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، **<u>التدريس بالأهداف و بيداغوجيا التقويم</u>**، معسكر، الجزائر، الطبعة الثانية، أفريل 1995، ص 14.

يُظهر الجدول الإحصائي أن أفراد العينة الذين يرَون بأن اللغة العربية وحدها غير كافية لتحقيق الاتصال البيداغوجي يشكلون نسبة (62.60 %) و هي نسبة مرتفعة مقارنة بالثانية، و هي موزعة بين التلاميذ المكررين حيث بلغت نسبتهم (11.45 %) والتلاميذ غير المكررين بنسبة(51.15 %)، و هذا يبين أن المبحوثين من غير المكررين يجدون صعوبة في تناول الكلمة و التحكم في اللغة في مختلف وضعيات الاتصال، و هذه الصعوبة يمكن اعتبارها عائقا من العوائق التي تؤثر على عملية الاتصال البيداغوجي الصفي رُغم "أن اللغة العربية هي المفتاح الأول الذي يجب أن يملكه التلميذ لدخول مختلف مجالات التعلم، فهي مادة تعليم و إيصال التعلمات"[1].

و هي من "الكفاءات ذات الطابع الاتصالي" [2]، و تتجلى هذه الصعوبة في قراءة بعض النصوص بطلاقة مهما كان طولها، و هذا ما ينتج عنه صعوبة أخرى تتمثل في عدم القدرة على تحرير جملة أو فِقرة أو أيّ نمط من أنماط النصوص كالرسالة و الطلب و غيرها، إضافة إلى عجزه عن التحليل لهذه النصوص، فمن يجد صعوبة في القراءة قد يجد صعوبة في التحرير (الكتابة) و حتى في التحليل (تحليل المقروء، النصوص مثلا)؛ لأنها كلها مهارات تنتج عن الممارسة و التدريب، و هذا يستوجب "تدريب الطلاب على فن الحديث حتى يكون الحديث الصادر عنهم جادا و موضوعيا، و عن طريق هذا التدريب يستطيع الطالب عرض موضوعه أو مادة حديثه بشكل واضح و بلغة سليمة لا تحتمل تأويلا أو غموضا لأن غموض الرسالة يؤخر انجازها"[3].

و هذه النسبة تدفعنا للقول أنه إذا كانت اللغة وحدها لا تكفي للاتصال البيداغوجي فهذا يستدعي توظيف أكبر عدد ممكن من الحواس؛ أي استخدام الاتصال غير اللفظي (كالإيماءات و تعابير الوجه و النظرات و الصمت و غيرها)، و يرى المختصون أن اللغة اللفظية لم تعد كافية لنقل الثقافة و المعرفة و نشر التعليم و توصيل المعلومات. و السبب في ذلك يرجع إلى تلك الثورة التكنولوجية الهائلة التي أحدثت طفرة عجيبة في موضوع الاتصال و آلياته، حيث حلت الآلة محل اللسان في إيصال الرسائل بمختلف مجالاتها. و هؤلاء المبحوثون من أفراد العينة يرون أن استعمال اللغة العربية في المواقف التعليمية لا يحقق وحده الاتصال البيداغوجي فبتالي هي غير كافية، و قد أظهر المبحوثون الأسباب من خلال السؤال الفرعي المفتوح و تم حصر إجاباتهم في النقاط الآتية:

ــ تخوفهم من مستوى السنة الرابعة باعتباره مستوى مرتبط بشهادة نهاية التعليم المتوسط، مما يجعل التلميذ يرى معرفته و تمُكنه من اللغة كأحد عوامل النجاح، و بالتالي عليه "الاهتمام الكلي بمواد اللغة العربية باعتبارها مترابطة فيما بينها، و تمثل وحدة متكاملة"[4]. لأن الاهتمام باللغة العربية و التمكن منها سيسهل عليه التعامل مع المواد الأخرى من علوم طبيعية و اجتماعية، كما يرى التلميذ في عجزه اللغوي تخوفا من الفشل

---

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، **مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط**، (د و م م)، الجزائر، جويلية 2005، ص 8.

[2] نفس المرجع السابق، ص 8.

[3] عبد الحافظ محمد سلامة، مرجع سابق، ص 68.

[4] سمير محمد كبريت، **منهاج المعلم و الإدارة التربوية**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1998، ص 66.

المستقبلي الذي يمكن أن يحدّ من طموحاته، و هذا يجعله يربط بين العجز اللغوي و العجز التحصيلي الدراسي.

ــ صعوبة اللغة العربية لدى هذه الفئة من أفراد العينة سببه عدم كفاءتهم اللغوية و التعبيرية و ضعف رصيدهم اللغوي، و تظهر الصعوبة في المفاهيم و المصطلحات، و خاصة في توظيفها في تركيب الجمل مما يؤدي إلى عوائق في التعبير الشفوي (Oral) و الكتابي (Ecrit)، و هذا العائق اللغوي بين كل من المعلم و المتعلم ناتج عن اختلاف الخبرتين بينهما، و تفوق مستوى الأستاذ اللغوي اللفظي عن التلميذ هو ما ي خلق صعوبة في التوافق بينهما أحيانا، و هذا ما يستدعي من المعلم (المدرس) أن ينزل لمستوى المتعلم لإيصال رسائله التعليمية المرمَّزة (Message Codé) التي يصيب التلميذ في إدراك بعضها و عجزه عن معرفة أخرى مما يدفع بالمعلم أو الأستاذ لفك رموزها ليوصل رسائله للمتعلم و يحقق التغذية الراجعة.

ــ باعتبار اللغة من أهم قنوات الاتصال في "الجماعة الأولية" التي "تربط أعضاءها علاقات مباشرة أو علاقات "الوجه بالوجه" و من أوضح أمثلتها ..الأسرة، و جماعة أصدقاء اللعب، و الجوار، و الدراسة" [1] يستوجب أن يكون فيها أسلوب المعلم "المرسل" المخاطِب سهلا و ملائما للمستوى اللغوي للمتعلم "المستقبل"، مع العمل على تسهيل دلالات مختلف المفاهيم اللغوية المستعملة في الصف الدراسي كتسهيل مفردات الأشعار و النصوص البليغة، حتى تكون في متناول التلاميذ لتحقيق نسبة معتبرة من التواصل البيداغوجي الذي يمكن أن ينعكس إيجابا على التحصيل الدراسي للتلاميذ.

ــ عدم استعمال المجتمع لها و التواصل بها، و هذه الصعوبة تدفع ببعض التلاميذ لأن يتواصلوا باللهجة العامية خلال الموقف التعليمي أثناء عملية الإيضاح، لأن "العامية أصبحت واقع معاش و حال مفروض لا يمكن التخلص منه أبداً" [2]، و هذا ليس مرفوضا كما يبين (سمير محمد كبريت) في إحدى النقاط التي يجب التركيز عليها في العملية التعليمية، و هي تتمثل في قوله الاعتماد على اللغة الفصحى إهمال العامية إلا عند ضرورة الإيضاح.

ــ من الصعوبات كذلك وجود لغات أجنبية أخرى إلى جانب اللغة العربية المقصودة، يرى التلميذ أنه يجب أن تبسّط بوسائل تعليمية (أقراص، حاسوب...) حتى يمكن استيعابها و التواصل بها شفويا و كتابيا خلال العمليات التعليمية / التعلمية.

و بالتالي فإن صعوبة استيعاب الموقف التواصلي بسبب عجز السلوك اللفظي المتمثل في اللغة، "فإن الأمر يحتاج إلى معطيات أخرى يتحصل عليها بالإدراك الاجتماعي"[3].

أما أفراد العينة في الجهة المقابلة فهم يرون أن اللغة العربية وحدها كافية لتحقيق الاتصال البيداغوجي بنسبة قدرت ب (37.40 %)، و هي مجموع لفرق شاسع بين

---

[1] صلاح مصطفى الفوال، مرجع سابق، ص 85.

[2] عمار ساسي، **الثنائية اللغوية للعربية و مشكلة الفصحى و العامية و أثرها في تعليم و تعلم العربية**، مجلة اللغة و الاتصال، عدد (3)، جامعة و هران، الجزائر، 2006ص 58.

[3] العربي فرحاتي، مرجع سابق، ص 113

نسبتين و هما: نسبة التلاميذ غير المكررين الممثلة ب (33.58 %)، و نسبة ضعيفة للتلاميذ المكررين و هي (03.82 %)، حيث ينعكس هذا الاتصال بدوره على عملية تحصيل التلميذ الدراسي، و يؤثر عليه سلبا أو إيجابا، من خلال اللغة العربية المستعملة في العملية التعليمية/ التعلمية، باعتبار اللغة "هي الأداة الفعالة القادرة على تحليل ميكنزمات الواقع،... ولنقل أن اللغة برمّتها هي شخصية الفرد و هي المعبّر عن عبقريته و مقياس تطورّه"[1]. و هي حسب مجد هاشم الهاشمي تنظيم معين من الإشارات لتأمين الاتصال، و هذا الاتصال لا يتم إلا من خلال التواصل اللغوي اللفظي الذي يتم كسلوك تبادلي مشترك بين كل من المتكلم و المتلقي، و في هذا الإطار يرى (و. سبربر، 1989,Wilson, Sperber) "أن الاتصال اللغوي/اللفظي هو أقوى أنواع الاتصال البشري لأنه يعطي مستوى ظاهريا، في حين أن الاتصال غير اللفظي يبقى منطويا على أشياء ضمنية، و بذلك يكون النسق اللغوي/ اللفظي أحسن أنساق الاتصال، لأنه يتضمن اللفظ و الفعل في آن واحد"[2].

ــ جدول رقم (02): يبيّن علاقة استعمال اللغة العربية بالانتماء الاجتماعي.

الوضع الدراسي / علاقة اللغة بالانتماء	مكرر		غير مكرر		المجموع	
	تك	%	تك	%	تك	%
نعم	20	15.27	108	82.44	128	97.71
لا	00	00	03	02.29	03	02.29
المجموع	20	15.27	111	84.73	131	100

نلاحظ من المعطيات الإحصائية، أنّ (97.71 %) من المبحوثين تعتقد بأن استعمال اللغة العربية هو انتماء للمجتمع، و يشترك في هذه النسبة المهيمنة كل من التلاميذ المكررين و غير المكررين، لكن أكبر نسبة سُجِّلت عند التلاميذ غير المكررين حيث قدِّرت ب (82.44 %)، تليها نسبة (15.27 %) للتلاميذ المكررين، و في المقابل نجد أن نسبة (02.29 %) من التلاميذ المبحوثين ترى بأن استعمال اللغة العربية لا علاقة له بالانتماء للمجتمع. و هي نسبة ضئيلة مقارنة بالأولى حيث حُصِرت في التلاميذ غير المكررين دون غيرهم، أما مردّ النسبة المرتفعة هو أن التلاميذ المبحوثين ينتمون للأصل العربي في تركيبتهم الاجتماعية و العرقية، و يعتمدون على اللغة العربية كلغة وطنية في تواصلهم البيداغوجي الدراسي، لهذا يتوجب عليهم أن يحبّوا لغتهم و يعتزّوا بها و أن يطّلعوا على تراث و طنهم و شعبهم و أمتهم، و اللغة كما يقول (جاكوبسون، Jakobson) "تعرف بالقوانين الصارمة التي تفرض على مستعمليها" لذا فتعليم الطفل اللغة هو جعله يفهم هذه القوانين و يطبقها تطبيقا سليما. و إن الطريقة المناسبة لتقديم هذا النشاط هي

[1] محمد طبّي، **وضع المصطلحات**، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، وحدة الرغاية، الجزائر، 1992، ص 25,

[2] محمد مسلم، مرجع سابق، ص 107.

الطريقة الاستقرائية، إذ المتعلم في هذه السن قادر على التحليل و الموازنة و التعليل و الاستنباط"[1].

لأن اللغة ما هي إلا "أصوات يعبِّر بها كل قوم عن أغراضهم" [2]، و من حيث مستواها فهي "نظام من الرموز المنطوقة، تعارف الناطقون بها على دلالة معنى كل رمز منها، و يستعملونها في التفاهم بينهم." [3]، وبالتالي فهم يثبتون انتماءَهم الاجتماعي من خلال التواصل بها في الصف الدراسي و حتى في الوسط المدرسي باعتباره مكانا خصبا لتوظيفها و التعبير بها، فمن خلال استعمال اللغة العربية يثبتون وجودهم كأفراد في المجتمع المحلي و الإنساني، و اللغة العربية هي إحدى مقومات الشخصية الوطنية، لأن اللغة "الأم" هي التي تساعد الطفل "على تكوين شخصيته و تفسر له تميزه الثقافي" [4] و هي التي تعرّف التلميذ بوطنه و بحضارة أمته و تاريخها، و هي التي تعينه على فهم عادات وتقاليد و أعراف مجتمعه و تجعله يشعر بالتميز عن غيره باللسان المنطوق و المكتوب.

ــ جدول رقم (03): يبيّن مساهمة الأسرة في اندماج التلميذ في المدرسة.

مستوى الوالدين / مساهمة الأسرة	متعلمان كلاهما		غير متعلمين		أحدهما متعلم		المجموع	
	تك	%	تك	%	تك	%	تك	%
نعم	27	20.61	32	24.43	54	41.22	113	86.26
لا	04	03.05	03	02.29	11	08.40	18	13.74
المجموع	31	23.66	35	26.72	65	49.62	131	100

تشير معطيات الجدول إلى أنّ (86.26 %) من التلاميذ المبحوثين يرون أن أسرهم تساهم في اندماجهم في المدرسة، و تتوزع هذه النسبة حسب المستوى التعليمي للوالدين كالآتي: الأسر التي بها "أحد الوالدين متعلم"، و قد يكون الأب أو الأم و هذا بنسبة (% 41.22)، تليها نسبة (24.43 %) المرتبطة بالأسر التي بها والدين "غير متعلمين"، أما النسبة الأخيرة فقد ارتبطت بالمستوى التعليمي للوالدين" متعلمان كلاهما" و هذا بنسبة (% 20.61)، و رغم اختلاف المستوى التعليمي للوالدين، من حيث التعليم و عدمه، إلا أن كل التلاميذ المبحوثين أكدوا أن أسرهم تساهم في متابعتهم الدراسية في المدرسة، و هذا راجع لِمَا للأسرة من دور كبير في تكوين شخصية الطفل المتمدرس، حيث تلعب دورا لا يستهان به في تنمية قدراته الشخصية، فالأسرة "هي أول مؤسسة تربوية تتلقى الطفل، و تتعهده بالرعاية، ففيها يشكّل و يُوجَّه وتتكون عاداته و ميوله و اتجاهاته" [5]، و كل هذا الاهتمام من طرف الأسرة حسب (هورن، H.H Horne) يجعلها تمتاز " كمنظمة اجتماعية بأنها تمارس ضبطا اجتماعيا له أهمية على أفرادها، و هذا الضبط يأتي من جهة التنشئة الاجتماعية التي توفرها الأسرة لأفرادها فكلما كانت تنشئة الأطفال على أساس الأمانة و

[1] وزارة التربية الوطنية، **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط**، (د و م م)، أفريل 2003، ص 20.
[2] سميح عاطف الزين، **الثقافة و الثقافة الإسلامية**، دار الكتاب اللبناني، بيروت، الطبعة الثانية، 1979، ص 152.
[3] العربي فرحاتي، مرجع سابق، ص60.
[4] سعدي بزيان، **الشباب الجزائري في المهجر و البحث عن الهوية الثقافية**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1986، ص16.
[5] عمر الشطي، **الغش المدرسي، أسبابه ونتائجه**، دار نزهة الألباب، غرداية، الجزائر، 1998، ص 19.

الإخلاص و الوطنية و الصدق و الإيثار، كانت تلك الصفات صفات أفرادها فيما بعد و العكس صحيح"[1] .

و الأسرة هي بمثابة مجتمع مصغر يتلقف الطفل منذ الوهلة الأولى التي يخرج فيها للوجود وينفصل عن أحشاء أمه، لتبدأ متابعته لإشباع حاجاته الفيزيولوجية و النفسية، والاجتماعية وتتواصل معه هذه الرعاية بشقيها المادي و المعنوي ليبلغ أشدّه، ثم تليها المتابعة الأسرية بعد بلوغ هذا الطفل السن القانوني و التحاقه بالمؤسسة التعليمية كتجربة جديدة و مثيرة في حياته، كونها ستنقله من الأسرة كوسط محدد و محصور المعالم إلى وسط متعدد الوظائف، أي وسط اجتماعي بكامل معاييره البنائية لشخصية الطفل. و هذه المتابعة المتمثلة في اتصال الأولياء المستمر بالمؤسسة التعليمية هي لمراقبة تحصيل التلميذ الدراسي الذي ينعكس بدوره على الاتصال البيداغوجي الصفي إيجابا حيث يكون مكملا له و مساعدا في تحقيق النجاح الدراسي المنشود. ويرى الباحث (عمر الشطي) أن "أول ما يجب أن تفعله الأسرة في مرحلة ما قبل المدرسة هو: تفهم و ملاحظة تدرج نمو الطفل، و ملء أوقاته بالخبرات، التي تنمي وعيه بالوسط الذي يحيط"[2].

أما النسبة الثانية فقدرت ب(13.74 %)، و هي تتوزع بين نسبتين أساسيتين و هما نسبة المستوى التعليمي للوالدين "أحدهما متعلم" و هي قليلة مقارنة بالنسب الأولى في مجملها و تمثل (08.40 %)، أما نسب المستوى التعليمي للوالدين"متعلمان كلاهما" و "غير متعلمين" تم ترتيب نسبهما كالآتي: (03.05 %) و (02.29 %). و يرى أصحابها من أفراد العينة أن أسرهم لا تساهم في اندماجهم في المدرسة مما ينعكس عليهم سلبا و يؤثر على تحصيلهم الدراسي، و قد "يعاني الطفل من القسوة...في المنزل...الأمر الذي يؤدي به في النهاية إلى اضطراب الطفل نفسيا و معاناته من الأعراض النفسية المختلفة...و تؤدي في النهاية إلى فشله الدراسي، أو رفض الذهاب إلى المدرسة" [3]، ومرّد ذلك انشغال الأسر بظروف الحياة المتعددة لتحسين الأوضاع الاقتصادية و الاجتماعية، وهذا كله على حساب الاهتمام بالأبناء المتمدرسين، مما يؤثر على بعضهم في تحصيلهم الدراسي.

ـ جدول رقم (04): يبيّن متابعة الأسرة للتحصيل الدراسي للتلميذ.

مستوى الوالدين / متابعة التحصيل	متعلمان كلاهما		غير متعلمين		أحدهما متعلم فقط		المجموع	
	تك	%	تك	%	تك	%	تك	%
نعم	27	20.61	30	22.90	54	41.22	111	84.73
لا	04	03.05	05	03.82	11	08.40	20	15.27
المجموع	31	23.66	35	26.72	65	49.62	131	100

يبيّن الجدول الإحصائي، أنّ (84.73 %) من المبحوثين يرون أن أسرهم تتابع تحصيلهم الدراسي في البيت و المدرسة، و يشترك في هذه النسبة كل من الأولياء سواء

[1] H.H Horne, **The Philosopgy of Education**, New York, 1966, Pp (1-6).

[2] عمر الشطي، مرجع سابق، ص 24.

[3] كلير فهيم، **أولادنا و المدرسة**، جهاد للنشر و التوزيع، مصر ، الطبعة الأولى ،1998، ص 6.

كانوا من المتعلمين "أحدهما" أو "كلاهما" بنسب تراتبية (41.22 %) و (20.61 %) أومن غير المتعلمين بدرجة ثانية و بنسبة (22.90 %)، و هذا ما يعكس اهتمام الأولياء رغم اختلاف مستوياتهم التعليمية بأبنائهم المتمدرسن من خلال عملية المتابعة لهم ليحققوا أحسن المعدلات الدراسية و ينجحوا في دراساتهم المستقبلية، لأن المصلحة تقتضي نجاح التلميذ حتى يفيد نفسه و مجتمعه، و بالتالي يحقق وجوده و كيانه ضمن أفراد المجتمع. و هذه المتابعة الأسرية من طرف الوالدين تعتبر عاملا مساعدا لعملية التواصل البيداغوجي بين كل من المعلم و المتعلم، إذ تساهم بدرجة كبيرة في دفع سيرورة العملية التعليمية / التعلمية نحو الأمام، و تعتبر محفزا لعمل المدرس التربوي و حتى التعليمي.

و تفسير هذه النسبة المرتفعة يعود إلى انتشار الوعي لدى الأسر بأهمية التعليم في حياة أبنائها، و حتى يتسنى لها أن تساعدهم على التفوق الدراسي و النجاح مستقبلا لأن النجاح هو بمثابة الغاية المنشودة بالنسبة للأسر، تكتمل بها سعادتهم و سعادة أبنائهم، لأن "للأسرة دور كبير في حث أبنائها على التفوق الدراسي، و ذلك يحتاج إلى متابعة دقيقة و واعية حتى تكون المستويات الدراسية المطلوبة معقولة و ممكنة، من جانب الطالب"[1].

أما الذين يرون أنّ أسرهم لا تتابع تحصيلهم الدراسي فهم يشكلون نسبة (15.27 %) و يتوزعون بنسب طفيفة محصورة بين (08.40 %) للأولياء "أحدهما متعلم فقط" و (03.05 %) للأولياء "المتعلمين كليهما" التي يشتركون فيها مع الأولياء "غير المتعلمين" بنسبة (03.82 %)، أما النسبة الضعيفة فترجع إلى أسباب يمكن حصرها في "انتشار الأمية بين الآباء و الأمهات و انخفاض المستوى الثقافي للأسرة...، وهذا ما جعل أولياء الأمور لا يخصصون وقتا لمتابعة أطفالهم في المذاكرة، و قراءاتهم الحرة، و يكون الطفل مهددا بالفصل من المدرسة إن لم يُوفّق في الدراسة، و مهددا في البيت من جهة أخرى بحياة عملية شاقة، فيختار التفوق في الدراسة و لو بطريقة الغِش" [2]، لأن من الخطأ أن تتصور الأسرة أن دورها في رعاية الأبناء دراسيا يبدأ مع دخولهم المدرسة، مهملة بذلك المرحلة الأولى من حياة الطفل.

ـ جدول رقم (05): يبيّن شعور التلميذ بأهمية الدراسة مستقبلا.

الجنس / أهمية الدراسة	الذكور		الإناث		المجموع	
	تك	%	تك	%	تك	%
نعم	71	54.20	52	39.69	123	93.89
لا	06	04.58	02	01.53	08	06.11
المجموع	77	58.78	54	41.22	131	100

تبيّن المعطيات الإحصائية، أنّ (93.89 %) من المبحوثين يشعرون بأهمية الدراسة، وهذا شيء يوحي بالوعي الذي يتحلى به التلاميذ في هذا المستوى و السن الدراسيين، و

[1] عمر الشطي، مرجع سابق، ص25.
[2] نفس المرجع السابق، ص23.

نشير أن هؤلاء التلاميذ هم من الذكور بنسبة (54.20 %) و من الإناث بنسبة (% 39.69)، كونهم يرون أن الدراسة قد تعود عليهم بالنفع مستقبلا من خلال ضمان وظيفة مشرفة تضمن لهم كرامتهم الوطنية أو أداء دور معين يحقق لهم مكانتهم الاجتماعية ضمن النسق الاجتماعي العام للمجتمع، إضافة إلى تحسيسهم من طرف أوليائهم بأهمية الدراسة قبل كل شيء.

بينما نجد في المقابل أنّ نسبة (06.11 %) من أفراد العينة لا يشعرون بأهمية الدراسة مستقبلا، و تتوزع بين الذكور و الإناث بنسب متتالية (04.58 %) و (% 01.53)، و يعود ذلك لعوامل متعددة يمكن حصرها في نقص الوعي أو الجهل الذي يُخيّم على بعض عقول التلاميذ أو لسوء إدراكهم و تقييمهم للأمور المحيطة بهم، أو لعدم تدخل الأسر و أهل الاختصاص في تصحيح هذه النظرة و توجيهها التوجيه السليم، لكنها تبقى نسب ضئيلة و تحتاج للدراسة و البحث.

ب ــ <u>البعد الثاني</u>: الاتصال البيداغوجي و علاقته بالمعاملة التربوية.

ــ جدول رقم (06): يبيّن طبيعة العلاقة بين الأستاذ و التلميذ.

طبيعة العلاقة البيداغوجية	التكرار المطلق	التكرار النسبي
نعم	**80**	**% 61.07**
لا	**51**	**% 38.93**
المجموع	**131**	**% 100**

تشير المعطيات الإحصائية، أنّ نسبة (61.07 %) من المبحوثين يرون أنّ علاقتهم بأساتذتهم هي علاقة أستاذ بتلميذه فقط، و مردّ النسبة الأولى المرتفعة هو أن العلاقة هي علاقة ديداكتيكية و بيداغوجية محضة و مهنية يكون فيها التعليم في الدرجة الأولى، أي أنها محصورة في الإطار التعليمي / التعلمي و خالية من أي تفاعل حواري قد يُخرج هذه العلاقة من إطارها الصفي، رغم ما للمعلم من أدوار أساسية يقوم بها أثناء العملية التعليمية، "فهو الذي يبدأ العمل و غالبا ما ينقل إلى المتعلمين رسائله التربوية أثناء الدرس إلى المتعلم ...و هو العنصر الأساسي في الموقف التعليمي، و هو المهيمن على مناخ الفصل الدراسي و ما يحدث بداخله، و هو المحرك لدوافع التلاميذ و المشكل لاتجاهاتهم عن طريق أساليب التدريس المتنوعة، و التي تعتمد على غالبيتها على الكلام و الإلقاء اللذين قد تصحبهما أحيانا السبورة و الطباشير" [1]، و هذا ما يجعله حسب خبرتنا الميدانية يهتم بالجانب التعليمي (الديداكتيكي) أكثر من غيره لأنه مرتبط بحجم ساعي محدد يجعله يفكر أولا في إتمام الحصة الدراسية المقررة، بسبب طول المنهاج الدراسي الذي يرتبط بدوره بالفصول الثلاثة التعليمية على امتداد السنة الدراسية، فهو مضطر على إنهائه في الآجال المحددة.

[1] مجد هاشم الهاشمي، **<u>الاتصال التربوي و تكنولوجيات التعليم</u>**، دار المناهج، الطبعة الأولى، 2001، ص 75.

أما نسبة (38.93 %) من المبحوثين فيرون أنّ علاقتهم بالأستاذ ليست علاقة مدرس بتلميذه فقط، بل قد تأخذ أشكالا متعددة لعلاقات إنسانية أسرية أو إخوانية، و هذه العلاقات تُبرَّر من خلال ما تمّ الحصول عليه من إجابات المبحوثين من خلال السؤال الفرعي و تتمثل في أنهم يرون أن علاقتهم بأساتذتهم هي إما علاقة أب بابنه بنسبة (54.90 %)، أو أخ بأخيه بنسبة (31.37 %)، أو صديق بصديقه بنسبة (13.73 %).

ـ جدول فرعي للجدول رقم (06).

نوع العلاقة	التكرار المطلق	التكرار النسبي
أب بابنه	**28**	**% 54.90**
أخ بأخيه	**16**	**% 31.37**
صديق بصديقه	**07**	**% 13.73**
المجموع	**51**	**% 100**

و من خلال عرض هذه النتائج يتجلى أنّ "المدرس في ميدان التعليم قائد للأطفال بحكم خبرته و رجاحة تفكيره، بحكم جهوده معهم في مجمع واحد، فيصبح هو المتبوع و يصبحون هم التابعون"[1]، و أما عن العلاقة الأخوية البيداغوجية و الأسرية "هي التي تكون فيها علاقة المدرس بتلاميذه كعلاقة الأخ الأكبر بإخوته الصغار، فيهيئ لهم الجو و يعيش معهم فيه و يشترك معهم في كل نواحي نشاطهم، و بذلك ينبغي أن يكون المعلم أقل صرامة منه في الحالة الأولى"، باعتبار العلاقة الأولى "هي علاقة من يأمر فيُطاع فهي إن دامت فلِفترة قصيرة"[2].

ـ جدول رقم (07): يبيّن معاملة الأستاذ الطيبة للتلميذ.

التحصيل الدراسي	جيد		حسن		متوسط		ضعيف		المجموع	
المعاملة الطيبة	تك	%	تك	%	تك	%	تك	%	تك	%
نعم	**12**	**09.16**	**33**	**25.19**	**41**	**31.30**	**00**	**00**	**86**	**65.65**
لا	**07**	**05.34**	**08**	**06.11**	**26**	**19.85**	**04**	**03.05**	**45**	**34.35**
المجموع	**19**	**14.50**	**41**	**31.30**	**67**	**51.15**	**04**	**03.05**	**131**	**100**

يتضح من الجدول الإحصائي، أنّ نسبة (65.65 %) من المبحوثين ترى أن معاملة الأساتذة لهم هي معاملة طيبة، و تتضمن هذه النسبة كل من التلاميذ متوسطي المستوى بنسبة (31.30 %)، تليها نسبة (25.19 %) الخاصة بالتلاميذ أصحاب المستوى الحسن، إضافة إلى التلاميذ ذوي المستوى الجيد بنسبة (09.16 %)، و هذه النسبة المرتفعة تبين أن التلاميذ الذين يرون معاملة الأستاذ لهم معاملة طيبة هم في الأحرى تلاميذ من الصنف

[1] كلير فهيم، **أولادنا و المدرسة**، جهاد للنشر و التوزيع، مصر ، الطبعة الأولى ،1998، ص32.
[2] نفس المرجع السابق، ص32.

الذي يتفاعل مع المواقف التعليمية بإيجابية، من خلال مساهمتهم في سير الدروس، و مشاركتهم البناءة في تحريك عجلة النشاطات الصفية، و هذا يعكس نفسية الرضى عند هؤلاء التلاميذ في معاملتهم لأساتذتهم و أدائهم لوظيفتهم المنوطة بهم من خلال عمليتي التعلم و التحصيل لبناء مكتسباتهم المعرفية و مهاراتهم الفكرية و العملية الإجرائية ، و هذا في إطار الرضى بالعلامات التي يحصلون عليها، حيث يبعدون بين العلامة (النقطة) و المعاملة في حد ذاتها، أي أنهم يفصلون بين ما هو تعليمي و بين ما هو تربوي (معاملاتي).

فهؤلاء التلاميذ هم في الأصل "تلاميذ ودودون ، يبتسمون أثناء التدريس، و يتجاوبون وجدانيا و حركيا مع المعلم، و يتكلمون بحب و مودة، و سلوكهم إيجابي نحو المعلم و زملائهم"[1]، و بالتالي يرى مجد هاشم أنهم تلاميذ جد اجتماعيين يعملون على لفت الانتباه و حب المناقشة و المحاورة، و الإقبال على العمل المتقن، كما يعملون على بناء علاقات حميمية مع المعلم و زملائهم في الصف الدراسي، أما من يرون العكس فذلك يرجع لتمثلات و تصورات التلميذ الاجتماعية حول أساتذته المتجسدة من خلال الأفكار المحمولة في ذهنه، و خلفيات في معاملة الأساتذة للتلاميذ غير المقبولة، أو عدم رضى التلميذ عن الأستاذ و حتى بالمادة التي تجعله يعطي حكما بأن معاملة أساتذته ليست طيبة.

بينما في الجهة المقابلة نجد نسبة (34.35 %)، و هي موزعة بين التلاميذ ذووا المستوى التعليمي المتوسط بنسبة (19.85 %) كأعلى نسبة رافضة لمعاملة الأستاذ من خلال اعتبارها معاملة غير طيبة، و بالتالي يرونها غير مساعدة على التواصل البيداغوجي، لأن التلميذ الذي يلمس في معاملة أستاذه المعاملة غير الطيبة قد يبتعد عن الاهتمام بالعملية التعليمية / التعلمية، و لا يشارك في سير الدروس و بالتالي يميل إما إلى الانطوائية من خلال الصمت و التزام الهدوء السلبي أو الميل إلى الفوضى لإثبات وجوده كما ترى الدراسات النفسية، و هذا من خلال هذه التصرفات التي تعيق سير العملية التعليمية. أما باقي النسب فهي متقاربة و ضعيفة نسبيا و تضم كل من التلاميذ ذووا المستوى الحسن بنسبة (06.11 %)، تليها نسبة جيدي المستوى بنسبة (05.34 %)، ثم نسبة الفئة ضعيفة المستوى بنسبة مقدرة ب(03.05 %).

ـ جدول رقم (08): يبيّن معاملة الأستاذ العادلة للتلميذ.

التحصيل الدراسي / المعاملة العادلة	جيد		حسن		متوسط		ضعيف		المجموع	
	تك	%	تك	%	تك	%	تك	%	تك	%
نعم	15	11.45	29	22.14	29	22.14	01	0.76	74	56.49
لا	04	03.05	12	09.16	38	29.01	03	02.29	57	43.51
المجموع	19	14.50	41	31.30	67	51.15	04	03.05	131	100

[1] مجد هاشم الهاشمي، مرجع سابق، ص 79.

إن المتتبع للجدول الإحصائي، يدرك أنّ (56.49 %) من أفراد العينة يرون أنّ معاملة الأساتذة لهم هي معاملة عادلة و يشترك في هذه النسبة كل من التلاميذ أصحاب المستوى الحسن و المتوسط بنسبة متكررة (22.14 %)، أما التلاميذ ذووا المستوى الجيد فقدرت نسبتهم ب(11.45 %)، أما أصحاب المستوى الضعيف فكانت نسبتهم ضئيلة نسبيا (% 0.76) بينما ترى الفئة الثانية الممثلة بالنسبة (43.51 %) أنّ معاملة الأساتذة لهم ليست عادلة، ومردّ النسبة المرتفعة هو نظرة الرضى للأستاذ بسبب معاملته العادلة لهم، حيث يرون أنه يزن بميزان العدالة الصفية قبل منح أي مكافأة أو فرض أيِّ عقوبة لأي تلميذ، لأن المعاملة العادلة تتجلى في المعلم العادل الذي "يفرض عليهم احترامه، رغم شدته و قساوته"[1].

و هذا ما يتطابق مع الحكمة القائلة أنّ "التعليم شدّة في غير حدّة، و ليْن في غير جُبن"، فوجود و تصَاحُب الشدّة مع اللّين في الموقف التعليمي في شخصية المعلم هما عنصران مؤثران إيجاباً في المتعلم و عملية التعلم على حدٍّ سواء، و هذا بدوره نوع من الاتزان في معاملة المدرس لتلامذته الإنسانية، و توزعت نسبة الرفض الثانية بين كل من التلاميذ متوسطي المستوى في الترتيب الأول بنسبة (29.01 %)، تلتها في المقام الثاني التلاميذ أصحاب المستوى الحسن بنسبة (09.16 %)، أما آخر نسب فتقاربت بين كل من التلاميذ جيدي و ضعيفي المستوى بنسب تراتبية و هي (03.05 %) ثم (02.29 %). و يظهر من هذا الجدول أن أعلى النسب ارتبطت بإجابة الرضى من معاملة الأستاذ العادلة "نعم"، حيث توزعت بالترتيب بين التلاميذ أصحاب المستوى الحسن و المتوسط معاً، ثم المستوى الجيد فالضعيف.

و هذه المعاملة العادلة ما هي إلا انعكاس للنمط الديمقراطي الذي يسعى المعلم بل و التعليم الحالي الظهور به من خلال الاتصال البيداغوجي الفعال؛ لأن هذا النمط التعليمي الديمقراطي أصبح ضرورة لا مفر منها في إصلاح التعليم و الرقي به من خلال التعليم بالمقاربة بالكفاءات التي تشجع على الحوار و تكافؤ الفرص بين المتمدرسين و هذا من خلال الخاصية التي تنفرد بها عما سواها " و هي أنها فضلا عن قيامها على إكساب الكفاءات و إدماجها، تنطلق من إشكاليات و وضعيات يعدها المدرس و يطالب المتعلم بدراستها و حلها في إطار العمل الموكل إليه ضمن الفوج ، على أن يكون ذلك داخل القسم أو خارجه" [2]. و تظهر المعاملة العادلة في "إتاحة فرص متكافئة بين الطلاب و ممارسة ذلك فعلا...إضافة إلى إتاحة الحرية الفكرية لكل من الطلاب و الثقة فيهم و في قدراتهم"[3].

أما عن المعلم غير العادل فإنه يثير سخط التلاميذ، ويدفعهم إلى الغضب و التمرد و حتى كره الأستاذ و المادة، " فالمدرس الظالم يثير الحقد عليه من نفوس من يظلمهم أو يتجاهل جهادهم و إنتاجهم، و هذا الشعور يدفعهم إلى كراهيته و كراهية مادته فيتخلفون

---

[1] عمر الشطي، مرجع سابق، ص52.

[2] المركز الوطني للوثائق التربوية، **المربي**، المجلة الجزائرية للتربية، العدد العاشر، ماي - جوان 2008، ص 10.

[3] عبد اللطيف فرج، **المعلم و المشكلات الصفية، (أسبابها و علاجها)**، دار مجدلاوي، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2006، ص68.

فيها فتتعقد نفوسهم، و قد يؤدي هذا الأمر إلى كراهية المدرس و النفور من التعليم، بل من العلم بأجمعه"[1].

و هذا العدل قد يظهر في المعاملة البيداغوجية من خلال سلطة الضبط الصفي لإدارة شؤون قسمه من خلال عدم التسامح مع من يعيق إيصال رسائله، إلى جانب العدل في التقويم الذي يعتبر أساس من أسس التعلم حيث ينعكس إيجابا على العملية التعليمية ككل، و هذه المعاملة العادلة عامل من العوامل المكونة لحياة التلميذ المستقبلية التي تزرع فيه حب العدل و تجسيده في حياته من خلال التأثر بشخصية معلمه و الاقتداء به. و نؤكد أنّ المعاملة العادلة تنعكس إيجابا على تحصيل التلميذ الدراسي و تجعله يقبل على التعلم، لأنها تجسد مصداقية التقويم داخل القسم أو ما يسمى بالتقويم الصّفي بالنسبة للتلميذ.

ــ جدول رقم (09): يبيّن مساعدة الأستاذ للتلميذ على حل مشاكله.

الوضع الدراسي	مكرر		غير مكرر		المجموع	
مساعدة الأستاذ	تك	%	تك	%	تك	%
نعم	**06**	**04.58**	**50**	**38.17**	**56**	**42.75**
لا	**14**	**10.69**	**61**	**46.56**	**75**	**57.25**
المجموع	**20**	**15.27**	**111**	**84.73**	**131**	**100**

يبين الجدول الإحصائي، أنّ (57.25 %) من أفراد العينة يرون بأنّ الأساتذة لا يساعدونهم على حل مشاكلهم، و هم يتوزعون بين كل من التلاميذ غير المكررين بنسبة (46.56 %) و التلاميذ المكررين بنسبة (10.69 %)، وسبب ذلك يرجع لانشغال الأستاذ بالدروس فقط بسبب كثافة البرنامج و طوله خلال المواقف التعليمية من جهة، لهذا نجده يولي لها الأهمية الكاملة، فهو مُطالب بإكمال المنهاج الدراسي المقرر (Curriculum) مع انتهاء السنة الدراسية، وهذا ما يجعله يعزف عن التدخل في مشاكل التلميذ حتى لا تكون على حساب الدروس، و هذا عامل آخر لتجنيب الخوض في مشاكل التلاميذ غير التعليمية، وهذا ما يعيقه عن الاهتمام بالجانب النفسي أو الاجتماعي إلا إذا كان في سياق النقاش أثناء المواقف التعليمية لأنه ملزم بإتمامه ولهذا لا يريد أن يكون التوجيه بمفهومه الاجتماعي على حساب التعليم المعرفي لأنه مقيد بحصص زمنية، و من جهة أخرى أن بعض التلاميذ أنفسهم لا يصارحون أساتذتهم بأمورهم الشخصية التي تكون في معظم الأوقات مرتبطة بمشاكل المراهقة و عواقبها الجسدية والنفسية و الاجتماعية بسبب الخجل و الحياء من إظهار الأسرار الشخصية.

و قد أثبتت بعض الدراسات و حتى من خبرتنا في الميدان أن التلميذ يقدم على البوح بمشاكله و أسراره لصديقه أكثر من أن يبوح بها لمعلمه و حتى لوالديه، لأن الصداقة أو الزمالة بين التلاميذ هي بمثابة مصدر الثقة نتيجة العمر المتقارب و الصحبة اليومية؛ أضف إلى ذلك نقص التكوين النفسي و الاجتماعي للأساتذة في التعامل مع مثل هذه

[1] كلير فهيم، مرجع سابق، ص 35.

الحالات كالمراهقة (L'Adolescence) و مشاكلها، أو العجز عن إيجاد حلول للظروف العائلية كالطلاق أو وفاة أحد الوالدين، و في هذا السياق يقول (أسخيلوس) عن المربي: "إنه لَمَاهر ذلك الذي يستطيع أن يجد مخرجا حيث لا يوجد مخرج"[1]،

و يرى في ذلك الدكتور(سمير محمد كبريت) أنه على المعلم أن يقيم علاقة حسنة بينه و بين التلاميذ مما يؤدي إلى نجاحه في عمله، و من واجبه "أن يفهم ما يطرحه التلاميذ عليه من مشاكل تحدث في المدرسة أو البيت أو المجتمع، باعتباره قدوتهم الصالحة و مثالهم الأعلى إليه يتجه التلاميذ و عليه يعتمدون"[2] .

أما الفئة الثانية الممثلة بالنسبة (42.75 %) فإنهم يرون أن الأساتذة يساعدونهم على حل مشاكلهم و تتوزع هذه النسبة بين التلاميذ غير المكررين بسبة (38.17 %) و التلاميذ المكررين بنسبة (04.48 %)، و مرّد ذلك راجع لكون هذه الفئة أكثر تفاعلا وتفتحا و قربا من الأساتذة المربين الذين لا يبخلون عليهم بالمساعدة، إلى جانب التكوين العائلي للتلاميذ الذين يتحلون به في مواجهة أساتذتهم و حتى عرض مشاكلهم على اختلاف درجاتها، و هذا ما يفتح لهم أفاقا لبناء شخصياتهم و التعرف على الأمور التي يجهلونها. و نشير أن مساعدة الأساتذة لتلاميذتهم سيساعدهم على التحصيل الدراسي الجيد لأن هذا النوع من المساعدة يزرع في التلميذ الثقة في النفس و الجرأة على مواجهة مشاكله و عرضها على غيره للبحث لها عن حلول، "لأن العلاقة الوجدانية السليمة بين المعلمين و المتعلمين تدفع العملية التعليمية نحو تحقيق أهدافها" [3]، و لا يتأتى هذا الدفع إلا بالإعداد المهني و الأكاديمي للمعلم حيث يرتبط هذا الإعداد "بمجموعة من العوامل المعرفية كالقدرة العقلية العامة، و القدرة على حل المشكلات و مستوى التحصيل الأكاديمي و المهارات الخاصة بإعداد بإعداد المادة الدراسية و تنفيذها، و المعلومات ذات العلاقة بالنمو و التعلم"[4].

ـ جدول رقم (10): يبيّن تطبيق التلميذ لنصائح أساتذته المشجعة له.

مستوى التلميذ / تطبيق النصائح	جيد		حسن		متوسط		ضعيف		المجموع	
	تك	%	تك	%	تك	%	تك	%	تك	%
نعم	18	13.74	39	29.77	59	45.04	02	01.53	118	90.08
لا	01	0.76	02	01.53	08	06.11	02	01.53	13	09.92
المجموع	19	14.50	41	31.30	67	51.15	04	03.05	131	100

تشير المعطيات الإحصائية من خلال الجدول، أنّ نسبة (90.08 %) من المبحوثين يطبقون نصائح الأساتذة المشجعة لهم، و يشترك في هذه النسبة كل من التلاميذ الذين لهم مستوى تعليمي متوسط بنسبة كبيرة و هي (45.04 %)، ثم التلاميذ ذووا المستوى الحسن

[1] محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، **التدريس بالأهداف و بيداغوجيا التقويم**، معسكر، الجزائر، طبعة ثانية، (1995/04)، ص 25.
[2] سمير محمد كبريت، مرجع سابق، ص 12.
[3] نفس المرجع السابق، ص 14.
[4] مجد هاشم الهاشمي، **الاتصال التربوي و تكنولوجيات التعليم**، دار المناهج، الطبعة الأولى، 2001، ص 77.

بنسبة (29.77 %)، ثم يليها التلاميذ ذووا المستوى الجيد بنسبة (13.74 %)، وهذا يبين مدى تجاوب التلاميذ مع أساتذتهم و تفاعلهم معهم خلال العمليات التعليمية / التعلمية، و تطبيق التلاميذ لنصائح المدرس دليل على تأثرهم به و حبهم له لأنه القدوة التي يقتدون بها، و هذا ينعكس إيجابا على تحصيلهم الدراسي، لأن الكثير من الدراسات أثبتت أن المعاملة القائمة على الطيبة و المودة تنعكس إيجابا على تحصيل التلميذ الدراسي، و تساهم في بناء شخصيته النفسية و الاجتماعية، أضف إلى ذلك أن التلاميذ الذين يستمعون لنصائح مدرسيهم دليل على العلاقة الإنسانية التي تجمعهم في تلك الحجرة الصفية التي يقضي فيها التلميذ أكثر وقته مقارنة بالأسرة، و "المدرس لكي يشبع الحاجة للتحصيل عند أفراد الفصل عليه أن يشجعهم على القيام بأنواع النشاط التي يميل إليها التلاميذ و يجدون متعة في القيام بها"[1].

أما المبحوثين الذين لا يطبقون نصائح الأستاذ يشكلون نسبة (09.92 %) و هؤلاء يمكن أن يكونوا يعانون من مشاكل مع أساتذتهم أو مع أوليائهم لأن بعض الدراسات أوضحت أن الأب قد يؤثر على نفسية ابنه إذا كان قاسيا معه، و هذا ما يخلق عنده نوع من النفور و التمرد و يتواصل معه من الأسرة إلى المدرسة في تصرفات رافضة لكل ما هو مشجع و إصلاحي لنفسيته و تكوينه التعليمي التحصيلي، و السبب في ذلك "أن كثيرا من أولياء الأمور من يتسبب في إخفاق ولده في الدراسة، بسبب الخلافات و الشجارات الدائمة بينهم، فيشعر التلميذ بالتوتر و الاضطراب و الإحباط فيحملها معه إلى القسم، فلا يقوى على التركيز أثناء شرح الأستاذ للدرس" [2]. و قد نجد كثيرا من الأطفال في القسم يكونون "محرومين من هذا العطف و مثل هذا الشخص...قد ينغمس في نزعات هروبية كالمرض أو الهرب من المنزل أو المدرسة حيث لا يجد عطفا أو تقديرا. و الشخص الذي لديه هذه الحاجة قوية و غير مشبعة كثيرا ما يكون بالغ الحساسية سريع التأثر"[3].

ج ــ <u>البعد الثالث</u>: الاتصال البيداغوجي و علاقته بالمحتوى الدراسي.

ــ جدول رقم (11): يبيّن مساعدة الكتاب المدرسي للتلميذ على التعلم و التحصيل.

مساهمة الكتاب في التحصيل	التكرار المطلق	التكرار النسبي
نعم	**104**	**% 79.39**
لا	**27**	**% 20.61**
المجموع	**131**	**% 100**

نلاحظ من الجدول الإحصائي، أن نسبة (79.39 %) من أفراد العينة يرون أن الكتاب المدرسي يساعد على التعلم و التحصيل، وهي نسبة عالية. و السبب في ذلك هو أن الكتاب المدرسي هو أحد المحاور الأساسية في العملية التعليمية / التعلمية باعتباره صِلة الوصل بين المعلم و المتعلم لأنه من أهم الوسائل البيداغوجية في العملية التعليمية، إذ

[1] إبراهيم عصمت مطاوع، **<u>أصول التربية</u>**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر ، الطبعة السابعة، 1995، ص 240.
[2] عمر الشطي، مرجع سابق، ص 22.
[3] إبراهيم عصمت مطاوع، مرجع سابق، ص 24

تعتبر الكتب المدرسية الذي تم إعدادها لتطبيق المناهج الجديدة متميزة "بكونها تترجم مقاربة الكفاءات المعتمدة بما تقترحه من الوضعيات التعلمية و السندات التربوية.

فإذا كانت الكتب المدرسية بالنسبة للأستاذ أداة عمل ضرورية، فهي بالنسبة للمتعلم المصدر الأساسي للتعلم. لذلك روعي في إعدادها جملة من الاعتبارات التربوية و البيداغوجية و العلمية الجمالية حتى تكون في مستوى المناهج الجديدة و أداة فعالة بين أيدي المتعلمين" [1]، و الكتاب المدرسي أداة ضرورية و مساعدة على تطبيق المناهج، للوصول بالمتعلم إلى النهل منه لبناء شخصيته المتكاملة من كل الجوانب سواء كانت ديداكتيكية) تعليمية كتعلم القراءة و الكتابة و الحساب و العلوم التطبيقية و الطبيعية و النظرية و الحرف الفنية، أو بيداغوجية (تربوية) مثل تعليم مكارم الأخلاق و آداب السلوك، و الهدف منهما إكساب المتعلم معرفة و سلوكا يساعدانه في حياته. و ترى هذه الفئة أنه كذلك يشبع رغبتها في الحاجة إلى التحصيل المعرفي من خلال ما يحتويه من معارف و معلومات تتفق النسبة الكبيرة من المبحوثين على أهميتها.

أما النسبة الثانية و الممثلة ب (20.61 %) فإنها ترى أن الكتاب المدرسي لا يساعد التلميذ على التعلم و التحصيل، و السبب في ذلك راجع لطبيعة بعض محتوياته التي تجعلهم يجدون صعوبة في استيعاب محتواه المعرفي فالنصوص الجافة أو المجردة قد تجعل التلميذ قاصرا عن إدراك معناها و خلفيتها و هذا ما يخلق عنده نوعا من التشويش يجعله يراه صعبا، بل و يقرر بأنه لا يساعد على التعلم و التحصيل حسب الفئة الثانية من أفراد العينة، و كمثال على ذلك دراسة التلميذ لبعض النصوص التقنية و افتقاره لتوظيفها في حياته الدراسية و الحياتية، إضافة إلى نوعية الطباعة أو تقسيم الكتاب إلى قسمين أو عدم ترتيب النصوص تسلسليا في بعض المواد، و هذه كلها عوامل تجعل التلميذ يندرج ضمن النسبة الثانية.

و لهذا يستوجب أن تكون الكتب المدرسية على صلة وطيدة بواقع التلميذ، و أن تكون كتابا مفتوحا عن الواقع الذي يعيشه و يعكس آماله و تطلعاته و يحقق طموحاته، و بالتالي يشبع حاجاته الفكرية و المعرفية و يحقق المعلم من ورائه التغذية الراجعة التي تعود بالإيجاب على العملية التعليمية عموما و على المتعلم خصوصا باعتباره المحور الأساسي فيها، و هذا ما يحقق نجاح عملية الاتصال بين قطبي الموقف التعليمي، فيكون خلاصة لتحقيق الدافعية الداخلية للتلميذ حتى يُقبل على التعلم و التحصيل الدراسي.

- جدول رقم (12): يبيّن إنماء الكتاب المدرسي لروح التواصل لدى التلميذ.

إنماء الكتاب لروح التواصل عند التلميذ	التكرار المطلق	التكرار النسبي
نعم	**110**	**% 83.97**
لا	**21**	**% 16.03**
المجموع	**131**	**% 100**

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، **مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط**، (د و م م)، جويلية 2005، ص 13 .

تبيّن المعطيات الإحصائية، أنّ نسبة (83.97 %) من المبحوثين ترى بأن الكتاب المدرسي ينمي روح التواصل لدى التلميذ، بينما تظهر النسبة (16.03 %) من المبحوثين أنّ الكتاب لا ينمي روح التواصل لديه، و السبب في النسبة المرتفعة هو وجود الكثير من محتويات الدروس التي تحث على التواصل و التعارف بين أفراد المجتمع خاصة و الشعوب عامة كالنصوص الأدبية و دروس التاريخ و التربية الإسلامية و المدنية و غيرها، و هي كلها محتويات تشكل المنهاج المقرر من خلال ما يحتويه الكتاب المدرسي من محتويات لإرساء سياسة التواصل الاجتماعي بين أفراد الوطن الواحد من جهة و بين أفراد الأمة الواحدة ثم على مستوى الإنسانية جمعاء، و نلاحظ مدى اتساع درجة الاتصال و التواصل بين الأفراد كلما اتسع مجال الاتصال من المجتمع المحلي إلى المجتمع الكلي.

فالكتاب المدرسي هو بمثابة الأداة التي تتيح التعارف بين أفراد المجتمع المدرسي و على الخصوص المتمدرسين، و تؤسس لبناء أرضية لتحقيق التسامح (La Tolérance) بينهم لأنه بمثابة الرابطة التي تجمعهم و المحور الذي يلتفون حوله، و كل هذا لا يتأتى إلا بتحسين محتوياته و تقنين صياغته و بنائه حسب القيم الأخلاقية و الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع الذي يتواجد فيه التلميذ، و من هنا كان المحتوى حسب (ديكورت ، Decorte) هو ذلك "الجزء من الثقافة الموجود، و بالأخص الأنساق الصورية التي نقدمها للتلاميذ من أجل تحقيق الأهداف التعليمية، و نعرف من الأنساق الصورية، النسق الصوري للغة، و النسق الصوري للأعداد (الكم)، النسق الصوري للزمان و المكان (التاريخ، الجغرافيا)...الذي يتيح معرفة الأشخاص و الأشياء و الأحداث"[1].

أما الفئة الثانية من المبحوثين و المقدرة نسبتها ب(16.03 %) فترى أن الكتاب المدرسي لا ينمي روح التواصل لدى التلميذ، و مردّ هذا الاختيار سببه أن الكتاب كوسيلة يفتقر في نظرهم في محتوياته لغرس روح التواصل لديهم، لأن هؤلاء المبحوثين من التلاميذ يقومون بعملية إسقاط محتويات هذا الكتاب المثالية أحيانا على الواقع فيصطدمون بما يحدث فيه من اضطرابات قد تجعلهم يتساءلون عن جدوى هذه الكتب إذا كان الواقع يقدم صورا عن التباعد بدل التقارب و الاختلاف بدل الخلاف. مع العلم أن هذه الحالات قد تكون محدودة النطاق و منخفضة النسب.

- جدول رقم (13): يبيّن إمكانية وجود صعوبة في المواد الدراسية.

الوضع الدراسي / صعوبة المواد	مكرر		غير مكرر		المجموع	
	تك	%	تك	%	تك	%
نعم	15	11.45	68	51.91	83	63.36
لا	05	03.82	43	32.82	48	36.64
المجموع	20	15.27	111	84.73	131	100

[1] E. Decorte, **Les Fondements de l'action didactique**, Ed, SA, Bruxele, 1981, P 124.

يبيّن الجدول الإحصائي أن نسبة (63.36 %) من أفراد العينة ترى أنه يوجد صعوبة في المواد الدراسية، و تتوزع هذه النسبة بين التلاميذ غير المكررين (51.91 %)، و التلاميذ المكررين بنسبة (11.45 %)، و مرّد هذه الصعوبة هو إقبالهم على شهادة التعليم المتوسط و بالتالي تخوفهم من المواد الدراسية أدبية كانت أو علمية، و هنا يتدخل عامل الفروق الفردية و الميول الشخصية للتلميذ اتجاه المواد الدراسية مع سيرورة العملية التعليمية، لأن الفروق الفردية تعد من "أهم معايير تصنيف المدرس لطلابه و على أساسها تتحدد طريقة تدريسه لتناسب ما يتصوره (الطالب المتوسط)"[1].

حيث نجد من خلال ملاحظاتنا الميدانية أن هناك بعض التلاميذ الذين يعانون من صعوبة في بعض المواد أو كلها، مثل التلميذ الذي يميل إلى التخصص العلمي نجده أحيانا يهاب أو ينفر من المواد الأدبية أو الاجتماعية كونها تعتمد على الحفظ لتحصيلها، أما المواد العلمية المفضلة لديه نجد أنه يوظف ذكاءه و مهارته الذهنية لتحصيلها من خلال اكتفائه بحفظ بعض القوانين و المعادلات، بدل حفظ النصوص و الملخصات طول الليل، أما في الجهة المقابلة نجد أن بعض المتعلمين ذوي الميول الأدبية يمتازون بذاكرة قوية تساعدهم على حفظ العديد من الدروس و الملخصات و يحصلون على أعلى العلامات فيهان أما عن المواد العلمية فنجدهم أحيانا يهملونها بسبب عدم تحقق الرغبة نحوها. مع الإشارة أن الرسالة التعليمية يجب أن لا تفوق مستوى التلميذ و لا يجب أن تكون أقل منه، فكلتا الحالتين لا تشجعان على فهم الدروس و استيعابها.

و هذا النفور من مواد بعينها و إن كان عيبا ظاهرا يتجلى في ما بعد في شكل علامات سلبية تنعكس بدورها على تحصيله الدراسي العام، لا يمنع هذا التلميذ أو أولئك التلاميذ من حب العلوم و المعارف و ربطها ببعضها البعض، "فالإنسان لا يحب العلم إلا إذا ذاق طعمه، و شعر بالسرور عند الحصول عليه، و بالفرح عند القبض على ناصيته"[2]. و يبدو أن من يميل إلى مادة دون أخرى سببه الحب المتخفي وراءها و الميل المتولد نحوها، إضافة إلى أن "ضعف الرغبة في المعرفة، و عدم نمو عاطفة محبة العلم" [3] يصبح حاجزا و عائقا أمام تحصيل دراسي متكامل.

أما فيما يخص النسبة الثانية (36.64 %) من أفراد العينة فإنها ترى أنها لا تجد صعوبة في المواد الدراسية، و هذه الفئة يبدو أنها تتحكم في كل المواد بدرجات متناسبة أو متفاوتة، حيث لاحظنا من خلال تجربتنا المهنية أن هناك عددا من التلاميذ لا يستهان به استطاع أن يوفق بين المواد العلمية و الأدبية، فكم من عالم برع في مجال الشعر، و كم من مخترع برع في مجال الفن، و تلك مهارات لا يدرك كنهها إلا من مارسها عن موهبة و قناعة، و في هذا السياق نورد أن "الإنسان بطبعه ينفعل و يتعامل مع الأشياء التي تثير انفعالاته، لذا نجد أن واضعي أسس التربية الحديثة أمثال: جون ديوي، بستالونزي، و كلاباريد، و آخرون...يرون انه يجب استغلال هذه الطبيعة الإنسانية التي يعبر عنها بالجانب العاطفي، أو الوجداني و هو جانب مهم له أثره في العملية التربوية عموما و

---

[1] كمال ض زاهر و كمال ي اسكندر، **التخطيط لمستقبل التكنولوجيا التعليمية في النظام التربوي**، مؤسسة الخليج ع، ط 2، 1986، ص 18.
[2] محمد عطية الأبراشي و حامد عبد القادر، **علم النفس التربوي**، الدار القومية للطباعة و النشر، القاهرة، مصر، ج (3)، ط (4)، ص 236.
[3] نفس المرجع السابق، ص 238.

التحصيل المعرفي خصوصا"[1]. و من هنا كان لزاما على المعلم أن يعمل على إنماء عاطفة محبة العلوم و المعارف باختلاف موادها في نفوس المتعلمين من خلال ما يلي:

- " أن نشعرهم بالجهل.

- أن نقنعهم بالحاجة إلى المعرفة لِما لها من فوائد علمية.

- أن نرغمهم على بذل مجهود معتدل في سبيل التعلم.

- أن نربط معلوماتهم الجديدة بمعلوماتهم القديمة.

- أن نقرن جمع العلوم و الحصول عليها بالفرح و السرور.

- أن نوجد في نفوس المتعلمين رغبة صادقة في الحصول على العلم لذاته"[2].

و نشير أنّ وجود هذه الصعوبة الطبيعية في بعض المواد أو كلها يعتبر من المعوقات التي تنعكس سلبا على عملية الاتصال البيداغوجي من جهتين، من حيث الدور الوظيفي للمعلم، و من الأداء التحصيلي الدراسي للمتعلم، و إن كانت هذه الصعوبة في إحدى شقيها إيجابية إلا أنها ناقصة لأن المعدل التراكمي للتلميذ مرتبط بالمعامل و يعتمد على كامل المواد الدراسية دون تمييز، فهو خلاصة ليتمظهر في شكل النتائج الدراسية: من خلال النجاح أو الفشل الدراسي.

- جدول رقم (14): يبيّن تجدد محتويات نفس الكتاب المدرسي.

محتويات الكتاب	التكرار المطلق	التكرار النسبي
نعم	**68**	**% 51.91**
لا	**63**	**% 48.09**
المجموع	**131**	**% 100**

تظهر المعطيات الإحصائية أن نسبة (51.91 %) من التلاميذ المبحوثين يرون أن محتويات نفس الكتاب المدرسي متجددة (Contenus)، مع الإشارة أن نوع الكتب المقصودة من السؤال هي كل الكتب المدرسية المقررة و المعتمدة كوسيلة من الوسائل البيداغوجية، أما المحتويات فهي ما يُطلق عليه في "الوضعية المشكلة" و التي نعني بها "مجموعة من المعارف تدرج داخل سياق معيّن و محدد يتم من ورائها دمج المكتسبات لإنجاز عمل ما" بـِ"السند"[3]، و هذا عامل مساعد لعملية الاتصال البيداغوجي فالتلميذ الذي يُقبل على الكتاب المدرسي و على محتوياته بقابلية و دافعية داخلية، سيساهم في إثراء التفاعل الصفي من خلال المساهمة في الوضعيات التربوية، و هذا بأداء الدور الوظيفي المنوط به و المتمثل في المشاركة و إثراء الرصيد المعرفي له و لزملائه، حتى يضمن نوعا من الديناميكية للعملية التعليمية / التعلمية.

[1] محمد شارف سرير و نور الدين خالدي، **الفعل التعليمي التعلمي**، معسكر، الجزائر، 1998، ص 68.
[2] محمد عطية الأبراشي و حامد عبد القادر، مرجع سابق، ص ص (238 – 239).
[3] اللجنة الوطنية للمناهج، **الوثيقة المرافقة لمناهج (4) من التعليم المتوسط**، (د و م م)، جويلية 2005، ص ص (9 – 10).

و هذه المشاركة تأخذ صورة القراءة بنوعيها التأملي و الجهري، بل و تتعداها إلى مجال التحليل (Analyse) لمحتويات الكتاب المدرسي لأي مادة تعليمية، ثم العمل على الانتقال لمرحلة التركيب (Synthèse) من خلال بناء الكلمات ثم الجمل فالفقرات وصولا إلى النصوص الطويلة باختلاف أنماطها و أشكالها، و يمكن لمحتويات الكتب المدرسية كرسالة تعليمية أن تحقق النجاح من خلال "الدقة العلمية لمحتواها المعرفي، كما يجب أن تكون مناسبة لمستوى الفئات المستهدفة، لأن الكتب المدرسية يُحتمل أن تظهر فيها بعض النقائص أو الأخطاء يمكن تداركها و تصويبها بعد إخضاعها إلى محك الممارسة الميدانية"[1].

أما نسبة (48.09 %) من أفراد العينة ترى أن محتويات نفس الكتاب المدرسي ليست متجددة، و هذا قد يعكس افتقارها لعناصر الإثارة و التشويق التي جعلت المتعلم لا يتأثر بها، و بالتالي لا يحقق التغذية الراجعة التي تساعده شخصيا في إثراء عملية التواصل البيداغوجي، و بالتالي غياب التحصيل الدراسي كنتيجة حتمية، و هذا ما يستوجب أن تكون الرسالة التعليمية الناجحة في محتواها مشتملة على "عناصر الإثارة و التشويق حتى يتأثر بها المتعلم، لتكون لديه تغذية راجعة تساعد المعلم في تقديم الرسالة جزءا لا يتجزأ من مادتها حيث تستخدم بفن و دراية لتدعيم الفهم و الإدراك"[2]. و باعتبار المحتوى جزء من المنهاج يرى (باري 1977، Paré) " أن المنهاج يتأسس على معرفة الخصائص العضوية للفرد و على استعمال اللغات المختلفة و على التحكم فيها" [3]، و من هنا كانت البرامج "التي تقدم للتلميذ لا تراعي أو تلمس الحياة العملية إلا القليل و هذا يشكل نقص كبيرا في فهم الطالب مجالات الحياة"[4].

ونستطيع القول أن الرسالة هي "المحتوى المعرفي الذي يريد المرسِل نقله إلى المستقبل"، و هذا المحتوى المعرفي يمكن أن يكون مخطوطا(مكتوبا باليد)، أو مطبوعا(بالآلة)،أو شفويا...، و الرسالة لها ارتباط وطيد بأسلوب الاتصال الجيد و الناجح، فكلما كان هناك اتصال ناجح؛ كان هناك استجابة في فهم و استيعاب الرسالة التعليمية، و ينعكس ذلك من خلال النتائج التي يحصل عليها التلاميذ من انجازهم للامتحانات و الاستجوابات والواجبات و النقاشات على مستوى الصف الدراسي.

- جدول رقم (15): يبيّن اعتماد التلميذ على جهاز الإعلام الآلي في دراسته.

دخل الوالدين / اعتماد الحاسوب	مرتفع		متوسط		ضعيف		المجموع	
	تك	%	تك	%	تك	%	تك	%
نعم	04	03.05	31	23.66	04	03.05	39	29.77
لا	05	03.82	59	45.04	28	21.37	92	70.23
المجموع	09	06.87	90	68.70	32	24.43	131	100

[1] نفس المرجع السابق، ص 13 .
[2] محمد بزير الحباري، **رسالة المعلم**، (مجلة تربوية)، الكويت، العدد الثاني (2)، 2000، ص 52.
[3] إيفاس. برتراند، مرجع سابق، ص66.
[4] يحياوي سماعيل، **واقع الإصلاح التربوي في التعليم الثانوي**، (مذكرة ماجستيرغ م)، علم الاجتماع، جامعة وهران، (2007-2008)، ص 60.

يبيّن الجدول الإحصائي المركب أن نسبة (70.23 %) المرتفعة من أفراد العينة لا يعتمدون على جهاز الإعلام الآلي (الحاسوب)، و مردّ ذلك راجع إلى النقاط الآتية التي جمعناها من خلال طرح السؤال المفتوح و يمكن ترتيبها كالآتي:

ــ عدم توفره في الكثير من الأسر و هذا هو السبب الذي يجعل التلميذ لا يستعين به في دراسته و تحصيله الدراسي.

ــ الجهل باستعماله من الأسباب التي جعلت بعض التلاميذ يعزفون عن توظيفه في عملية التعلم، سواء في البيت أو في نوادي الإعلام الآلي.

ــ غياب شبكة الإنترنت في بعض المناطق الريفية، يعتبر من العوامل التي جعلت التلاميذ القاطنين في هذه المناطق لا يفكرون في مطالبة أوليائهم بالحصول على هذه الوسيلة الإعلامية التعليمية المتمثلة في الحاسوب.

ــ إلى جانب عامل مهم و هو دخل الوالدين و انعكاسه على امتلاك الابن المتمدرس (التلميذ) لجهاز الإعلام الآلي، حيث يُظهر الجدول أن النسبة الكبيرة من الأولياء هم من أصحاب مستوى الدخل المتوسط بنسبة (45.04 %)، إلى جانب الأولياء ذوي مستوى الدخل الضعيف بنسبة (21.37 %)، و هذا يمكن أن يكون سببا في عدم مقدرتهم على توفير هذا الجهاز لأبنائهم، بسبب إنفاق الدخل في أمور أخرى كالطعام و اللباس و متطلبات الدراسة و الفواتير و غيرها تراها الأسرة ذات أهمية، أما النسبة الضئيلة للأولياء ذوي الدخل المرتفع المقدرة بنسبة (03.82 %) فربما يرجع السبب لعدم توفر الشبكة بسبب المنطقة الريفية، أو لافتقار الأولياء لمستوى تعليمي يجعلهم يهتمون بهذا الجهاز، لعدم اهتمام أبنائهم المتمدرسين بالحاسوب و بتقنياته و مهاراته.

و نشير في سياق الحديث أن جهاز الإعلام الآلي كوسيلة تعليمية "توفر الخبرات الحسية التي يصعب تحقيقها في الظروف الطبيعية للخبرة التعليمية، و كذلك في تخطي العوائق التي تعترض عملية الإيضاح إذا ما اعتمد على الواقع نفسه، فحينما نناقش مع التلاميذ أركان الحج أو واجباته ...، فإنه تتشكل لديهم صورة غير واضحة لا يمكن تحديد معالمها إلا بمختلف الوسائط التي يستخدمها الأستاذ في الموقف التعليمي، كعرض قرص مضغوط لكيفية أداء الحج...و بالإضافة إلى ذلك فقد أثبتت الأبحاث التي قام بها رجال التربية و علم النفس و الاجتماع فائدتها التعليمية و التربوية، حيث أنها تتغلب على عيوب اللفظية، و تجعل التعليم أبقى أثرا، كما تثير اهتمام المتعلمين و تنشطهم و تنمي استقرارهم الفكري"[1].

إضافة إلى أن استخدام التكنولوجيا في التعليم قد أدى إلى التغيير الجذري في الدور الوظيفي للمعلم بعد أن كان يعتمد قديما على التلقين و الإلقاء، لكن مع ظهور هذه التكنولوجيا التعليمية و منها جهاز الإعلام الآلي (الحاسوب)، "من هنا كانت ضرورة

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، **الوثيقة المرافقة لمناهج (4) من التعليم المتوسط**، (د و م م)، جويلية 2005، ص 45.

الالتجاء إلى استخدام التكنولوجيا التعليمية التي تسمح بتنويع مجالات الخبرة و التي تؤدي إلى امتداد فرص التعليم لمدى الحياة"[1].

أما النسبة (29.77 %) من أفراد العينة فإنها تؤكد اعتمادها على جهاز الإعلام الآلي في الدراسة، لأن "استخدام الكمبيوتر في التعليم أحد المصادر الرئيسية للتربية الحديثة يعمل على تحسين العملية التعليمية و الرفع من مستواها، بحيث تعدل من بنية التفكير الانساني و تثري العملية التعليمية، و يعرف (جرلدين جيج) الكمبيوتر بانه: آلة تمنح المتعلم الفردية في التعلم، و تساعده على ان يتحكم في الانتقال من خطوة الى خطوة، و في التعمق في الدراسة، و يساعد المتعلم في اكتساب استجابة مستقلة في تعلمه الخاص" [2]، و هذه النسبة يسهم فيها بعض الأولياء من جهة بتوفير هذا الجهاز التعليمي لأبنائهم رغم الظروف الاجتماعية و الاقتصادية الصعبة، إلا أنهم عملوا على توفيره لأبنائهم ليستعينوا به في دراستهم و تحصيلهم الدراسي في البيت لأن الحاسوب هو من الوسائل التي تمتاز ب"السرعة الفائقة في أداء و تنفيذ المعلومات، و الدقة في تنفيذ المعلومات المختلفة، و القدرة على العمل لفترة طويلة دون أخطاء، و تعدد الاستعمال و تنفيذ العمليات المطلوبة آليا في برامج متعددة... و الكفاءة العالية في إدارة البيانات"(مجد هاشم الهاشمي، 2001).

أما التلاميذ الآخرون فإنهم يعتمدون عليه من خلال النوادي الثقافية أو المدرسية، أما عن نوادي الإعلام الآلي أو حجرات الدراسة يتضح أن "العقل الإنساني و الحضور البشري سيظل ضروريا في العملية التربوية، فليس ثمة شكل من أشكال التعليم الآلي يمكن أن يحل محل المدرس الكفء الذي يستطيع أن يحقق الجو الذي يعين التلميذ على فهم المادة و على تنمية خياله و يكفيه مع المواقف. فربما ساعدت الآلة المدرس و لكن بالتأكيد لن تستطيع أن تحل محله" [3]، و في الأخير نشير أن التكنولوجيا التعليمية حسب (تشارلز هوبان، Charles Hauban) ماهي إلا "عبارة عن تنظيم متكامل يضم العناصر التالية الإنسان و الآلة و الأفكار و الآراء و أساليب العمل و الإدارة بحيث تعمل جميعا داخل إطار واحد"[4].

د - <u>البعد الرابع</u>: الاتصال البيداغوجي من خلال الطريقة البيداغوجية.

- جدول رقم (16): يبيّن طريقة تدريس الأساتذة النشطة و التفاعلية.

طريقة التدريس	التكرار المطلق	التكرار النسبي
نعم	**66**	**% 50.38**
لا	**65**	**% 49.62**
المجموع	**131**	**% 100**

[1] كمال ضياء زاهر و كمال يوسف اسكندر، مرجع سابق، ص 17.
[2] مجد هاشم الهاشمي، مرجع سابق، ص 155.
[3] ضياء الدين زاهر، مصطفى عبد السميع، **<u>السيبرناطيقا و العملية التعليمية</u>**، مجلة الوعي العربي، القاهرة، السنة (1)، العدد(4)، ص20،24.
[4] كمال ضياء زاهر و كمال يوسف اسكندر، ، مرجع سابق، ص 28.

يتضح من المعطيات الإحصائية أن النسبتين متقاربتين، فنسبة (50.38 %) تشكل المبحوثين الذين يرون أن طريقة تدريس الأساتذة طريقة نشطة و تفاعلية ، و مردّ النسبة الأولى هو رضى التلاميذ عن طريقة التدريس المعتمدة في العملية التعليمية بينهم و بين المدرس باعتبارها لها أثر كبير على تحصيل التلاميذ و مدى استجابتهم، و هذا الرضى ما هو انعكاس إلا لنجاح عملية الاتصال البيداغوجي بين قطبي العملية التعليمية في وجود المادة التعليمية، و التي تحقق بدورها التغذية الراجعة التي تخدم المواقف التعليمية (Situation Didactique)، فالطريقة التعليمية الظاهرة من خلال هذا الرضى يمكن توضيحها في تسيير كل من المدرس و التلاميذ كليهما لعملية التعليم، "حيث سيدور حوار بينهما أي بين المدرس و التلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم، و هو ما يطلق عليه: الشكل الحواري"[1]. أضف إلى ذلك سيرورة الفعل التعليمي التي تتمظهر في "العلاقة التفاعلية بين المعلم و المتعلم و ما اشتملته من محتوى دراسي و طرق و وسائل" [2]. مع العلم أن هذه السيروررة ما هي إلا مرحلة محصورة بين كل من نقطة الانطلاق (عملية التخطيط و استراتيجية التعليم و تحيد الأهداف) و نقطة الوصول (تتضمن النتائج المتحصل عليها حسب المرحلة التعليمية أو المسار الدراسي).

أما النسبة (49.62 %) من المبحوثين فترى أن الطريقة التعليمية ليست كذلك، و سبب هذه النسبة هو عدم وجود تفاعل اجتماعي (Interaction Sociale) على مستوى العملية التربوية بينهم و بين المعلم، و بالتالي غياب الاتصال البيداغوجي (اللفظي و غير اللفظي) المرجو و الهادف لتحقيق التحصيل الدراسي باعتباره المقياس الذي يقاس به نجاح العملية التربوية بأكملها. و لأن الاتصال حسب محمد عطية هو"عملية أساسية للنشاط الاجتماعي و التربوي لوجود أي مجتمع و تماسكه" [3]. و هذا الفشل في الطريقة التعليمية سيؤدي إلى غياب المشاركة الصفيّة (Participation) و التبادل و التبليغ و نقل الخبرات و المهارات، و بالتالي غياب التأثير في سلوك المتلقي المتمثل في التلميذ. مما ينعكس سلبا على تحقيق الأهداف المسطرة من العملية التعليمية. وهؤلاء المبحوثين يظهر أنهم يسيئون استقبال الرسائل التعليمية لأنهم لا يتحلون ربما بالقدرة على التعلم بسبب غياب الدافعية الداخلية و على الإنصات بكل تفكير و وجدان أثناء التفاعل.

- جدول رقم (17): يبيّن سعي الأستاذ لخلق جو من الجد و الود مع التلميذ.

تعامل الأستاذ في القسم	التكرار المطلق	التكرار النسبي
نعم	**85**	**% 64.89**
لا	**46**	**% 35.11**
المجموع	**131**	**% 100**

تكشف لنا معطيات الدراسة الميدانية، أن أفراد العينة الذين يرون أن الأستاذ يسعى لخلق جو من الجد و الود معهم يشكلون نسبة (64.89 %) و هي نسبة مرتفعة عموما، و

[1] محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، **الفعل التعليمي التعلمي**، معسكر، الجزائر، 1998، ص 25.
[2] محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، **التدريس بالأهداف و بيداغوجيا التقويم**، معسكر، الجزائر، 1995، ص 12..

[3] **www.infpe.edu.dz/COURS/Enseignements/secondaires/ps.**

مردّ هذه النسبة قبول المتعلمين بالدور الوظيفي للمعلم الذي يسعى لتهيئة المتعلم معرفيا و ذهنيا و وجدانيا و نفسيا و اجتماعيا داخل الفصل الدراسي، حيث يعمل المعلم على خلق جو تعليمي ملؤه التنافس البناء و التعاون الايجابي وتحقيق الذات و المشاركة النشطة الصفية المبنية على العدالة و مراعاة الفروق الفردية من خلال تحفيز التلاميذ على الجد و المثابرة و تنمية كفاءاتهم و أداءاتهم و مهاراتهم التربوية، أضف إلى ذلك الود و الطيبة التي يجب أن يتحلى بهما المعلم حتى يكون القدوة التي يقتدي بها التلميذ في حياته، و هذا الود قد يساهم في إشباع حاجات التلاميذ نحو الإقبال على التعلم و التحصيل الدراسيين، كما ينتج عن هذا الجد و الود تغذية راجعة (Feed Back) لا يستهان بها في إنماء و إثراء قدرات المتعلم للرقي بمستواه التعليمي و التربوي، و بهذين العنصرين يتحقق نجاح الاتصال البيداغوجي كركن أساسي لنجاح العملية التعليمية المحققة للتحصيل الدراسي المنشود.

أما في الجهة المقابلة تشكل النسبة (35.11 %) الرأي المعارض للتلاميذ الذين يرون أن الأستاذ لا يعمل على خلق جو من الجد و الود مع التلاميذ ، و هذه النسبة تعكس مدى التباعد و التنافر بين المعلم و بين المتعلمين المبحوثين، و بتالي غياب الاتصال البيداغوجي الذي سيكون عاملا من العوامل المؤثرة سلبا على تعلم التلميذ و على تحصيله الدراسي، بالتالي فشله و ضعف تحصيله الدراسي و مردوده التربوي بسبب غياب التغذية الراجعة المتمثلة في تفاعل التلميذ مع مدرسة بل و حتى مع زملائه اخل حجرة الدراسة و هذه التغذية العكسية بها يقوم المربي مدى نجاح عملية الاتصال التربوي (البيداغوجي) ، أضف إلى ذلك نفور التلميذ عن متابعة الدروس و المشاركة التفاعلية النشطة فيها بسبب عدم توفر الدافعية لديه أصلا و ضعفها كعمل من العوامل المؤثرة، و هذا ما يجعله يميل للانطواء و كثرة الغيابات و المشاغبة الدائمة و التمرد و مهاجمة المعلمين و ربما الهروب من المدرسة كما أشارت بعض البحوث و الدراسات الأكاديمية النفسية و الاجتماعية حيث ينتج عنها الإخفاق الدراسي المستمر (L'échec / Non- Réussite) و عدم تحقيق الاندماج الصفي (Intégration) و التكيف الدراسي النفسي و الاجتماعي الذي يسبب فقد الثقة في مخرجات العملية التربوية بكاملها سواء على المستوى الخاص أو العام.

- جدول رقم (18): يبيّن تشجيع الأستاذ للتلميذ على طرح الأسئلة.

تشجيع التلاميذ على المشاركة	التكرار المطلق	التكرار النسبي
نعم	**96**	**% 73.28**
لا	**35**	**% 26.72**
المجموع	**131**	**% 100**

يظهر من الجدول الإحصائي السابق، أن نسبة (73.28 %) من أفراد عينة البحث يرون أن الأستاذ يعمل على تشجيع التلاميذ على طرح الأسئلة، بينما في الجهة المقابلة نجد نسبة (26.72 %) من المبحوثين ترى أن الأساتذة لا يشجعون التلاميذ على طرح الأسئلة ، و تفسير النسبة الأولى المرتفعة (73.28 %) يعود إلى أن التلاميذ المبحوثين يرون أن

معلميهم أو أساتذتهم يساعدونهم على المشاركة الصفية من خلال تحفيزهم على طرح الأسئلة و المساهمة في السير العادي و الطبيعي للدروس و الذي يستوجب مساهمة التلميذ فيه بكل قدراته و مهاراته الفكرية و غيرها، و يدفعنا للقول أن هذه النسبة تعكس مدى تأقلم المدرسين مع المقاربة بالكفايات أو الكفاءات (L'Approche par Compétences)، التي تضع التلميذ في محور العملية التربوية كعنصر نشيط و مشارك في بناء الدرس و سيره أثناء الموقف التعليمي، أما المعلم فيكتفي بالدور الوظيفي المتمثل في التوجيه و تنشيط الحصص الدراسية و الوضعيات التعليمية المختلفة. لأن المعلم الذي لا يلقى القابلية من التلميذ في المشاركة سيجعله حتما عاجزا عن أداء رسالته على أكمل وجه، و نحن نعترف أن على المعلم أن يثير الدافعية عند التعليم لكن ليس في كل الأوضاع و الأحوال، لأن هذا التلميذ قد تتدخل في صمته و كمونه عوامل أخرى قد تكون أسرية أو اجتماعية أو حتى نفسية كما أظهرت الكثير من الدراسات في علم النفس التربوي.

أما النسبة الثانية (26.72 %) من أفرد العينة فترى أن المعلم (الأستاذ) لا يشجع التلاميذ على المشاركة، و ربما يعود حسب اعتقادنا إلى الطريقة التعليمية التلقينية الإلقائية للأستاذ و التي ما زالت متأصلة في الكثير منهم و خاصة عند الأساتذة القدامى، لكن هذا لا يعني أنهم لا يحاولون التأقلم مع تعليم المقاربة بالكفاءات التي تستدعي إشراك التلميذ في العملية التعليمية، لأن الإصلاح التربوي و التعليمي يتطلب ذلك. بل نجدهم من خلال ملاحظاتنا و خبراتنا الميدانية يجدّون في التشبع بهذه المهارات البيداغوجية فرادى و جماعات، فرادى من خلال تواجدهم بتلاميذهم و محاولة تجسيد ما تعلموه من مهارات كفائية، و جماعات من خلال الأيام التكوينية مع المشرفين الفنيين (المفتشين) لاكتساب الخبرات المعرفية و المهنية في التعامل مع هذه الإصلاحات البيداغوجية التي تسعى لتحسين المردود التربوي.

- جدول رقم (19): يبيّن استعمال الأساتذة للوسائل التعليمية في شرح الدروس.

استعمال الأساتذة للوسائل التعليمية	التكرار المطلق	التكرار النسبي
نعم	**109**	**% 83.21**
لا	**22**	**% 16.79**
المجموع	**131**	**% 100**

يبيّن الجدول الإحصائي أن نسبة كبيرة من التلاميذ المبحوثين و تقدر ب(83.21 %) ترى أن الأساتذة يستعملون الوسائل التعليمية في شرح الدروس، و مرد هذه ا لنسبة المرتفعة، هو أن الأستاذ / المعلم يستعمل هذه الوسائل البيداغوجية أو التعليمية للإيضاح و تثبيت الرسائل التعليمية،، حيث أثبتت بعض الدراسات أن هذه الوسائل قد تكون مساعدة بدرجة كبيرة في عملية التعلم، بل تكون محفزة و مثبتة للمعارف و المعلومات التي يتلقاها المتعلم بل و تساعد على توفير المال و الوقت و الجهد، و حسب (رونتري) "فلم يعد يُنظر للوسائل و المواد التعليمية على أنها مواد إضافية يمكن استخدامها أو الاستغناء عنها. فالنظرة الجديدة و الشمولية لعملية تصميم و تطوير التعليم تعتبر المواد التعليمية عنصرا هاما لا غنى عنه في عملية التعليم و التعلم، بل أنها تنفيذا لاستراتيجيته التعليمية"[1].

[1] مجد هاشم الهاشمي، مرجع سابق، ص 99.

و يعد استخدام الوسائل التعليمية سواء كانت سمعية أو بصرية أو سمعية بصرية "من الضرورات الأساسية لنجاح أداء العملية التعليمية، و هي أسلوب أو مادة أو جهاز يستخدمها المعلم للوصول بتلاميذه إلى الحقيقة و الفهم و العلم و التربية بأسرع وقت و لأقل جهدٍ"[1]، و لتوضيح ذلك نضرب مثالا فالأستاذ الذي يستخدم الوسائل التعليمية بدءً بالسبورة أو المجهر و وصولا إلى الحاسوب و الأقراص التعليمية للقصص و الصور و الأشرطة و غيرها في سير الدروس يكون أكثر تأثيراً في المتعلم من الذي يكتفي بالتواصل اللفظي فقط، بل و يحقق نتائج ظاهرة، فهذه الوسائل حسب مجد هاشم الهاشمي "تشوّق الدارس و تثير اهتمام التلاميذ و حب الاستطلاع لديهم لتلقي ما يرسل إليهم من حقائق و مفاهيم و أفكار و مهمات و ترسيخها في ذهن الطالب مدة أطول نتيجة لاستخدام أكثر من حاسة واحدة في عملية التعلم".

و هذا المثال يجعل المعلم يزاوج بين التواصل اللفظي من جهة لأنه الأساس الذي تتم به العمليات التعليمية و التواصل غير اللفظي الذي يعتمد على مختلف الوسائل البيداغوجية (الديداكتيكية) من جهة أخرى، فبصفة موضوعية "ما ي إلا مثيرات تعليمية متعددة الخواص، تخاطب الحواس المختلفة"[2]، و تستوقفنا هنا دراسة ل(ولبور شرام) (Schramm) أثبت من خلالها وجود علاقة إيجابية بين مستوى تحصيل الطفل و الوقت الذي يقضيه في مشاهدة برامج التلفزيون التربوي باعتباره وسيلة من الوسائل التعليمية و التربوية، حيث يرى أنه كلما زادت فترة مشاهدة الطفل لبرامج تربوية كان تحصيله الدراسي أفضل،...و أن ما يقرب (85 %) من التلاميذ الذين تلقوا دروسا عن طريق التلفزيون حققوا نفس المستوى من التحصيل و أكثر من زملائهم الذين تلقوا نفس الدروس بالطريقة التقليدية داخل الفصل الدراسي "[3].

و توظيف هذه التقنيات التقليدية من سبورة و طبشور و خريطة أو الحديثة من عاكس ضوئي جداري أو حاسوب و غيره تكون أبلغ في تثبيت المعلومات و المعارف في ذهن المتعلم من اللفظ، لان هذه الوسائل يصاحبها الجانب الفني المثير الذي يدفع المتعلم على المتابعة و الإقبال عليها و ما براعة التلاميذ في مستويات متقدمة من أعمارهم على التقنيات المذهلة إلا دليل على البراعة في التعامل بها من خلال سرعة الحفظ التي يتحلون بها.

أما الفئة الثانية من المبحوثين و التي تقدر نسبتها ب (16.79 %) و هي نسبة قليلة مقارنة بالأولى، فإنها ترى أن الأساتذة لا يستعملون الوسائل التربوية التعليمية في سير الدروس، لكن هذا لا ينفي وجودها مطلقا، بل السبب هو اكتفاء المعلم أو الأستاذ بالكتاب المدرسي، كوسيلة تعليمية أساسية باعتباره من المثيرات التعليمية المتعددة الخواص، التي تخاطب الحواس المختلفة كغيرها من الوسائل الأخرى التقليدية و الحديثة، أضف إلى ذلك أن الكتاب المدرسي هو المرآة العاكسة للمنهاج أو المقرر الدراسي و يعتبر في حد ذاته وسيلة تعليمية و بيداغوجية أساسية بالدرجة الأولى.

فالمعلم أو الأستاذ قد يستغني عن الحاسوب أو أي وسيلة تعليمية كهربائية في غياب الكهرباء مثلا؛ لكن لا يمكنه أن يستغني عن الكتاب باعتباره المصباح الذي يهتدي به المعلم

[1] نفس المرجع السابق، ص 98.
[2] نفس المرجع السابق، ص 98.
[3] نفس المرجع السابق، ص 138.

لتبليغ رسالته التعليمية و التربوية. و قديما قالوا: "خير صديق في الأنام كتاب". و هذا يعكس مدى أهميته قديما و حديثا رغم ما لحق به من تغير و تطور من الطبع الورقي إلى الطبع الإلكتروني المرئي، و نشير أن الكتاب المقصود هو الكتاب المدرسي الذي ترتكز عليه الغايات و الأهداف التربوية التي ترمي لإنتاج مواطن صالح لنفسه و لوطنه من خلال غرس القيم الأخلاقية و الاجتماعية في وجدانه، إلى جانب إشباع حاجاته بكم معرفي و مهاري يعود عليه بالنفع من خلال تعديل سلوكه أو تغييره نحو الأفضل، و الذي ينعكس بدوره على مجتمعه من خلال خدمته و المساهمة في بنائه و تطويره مستقبلا.

- جدول رقم (20): يبيّن تعاون التلميذ مع زملائه في القسم حول الدروس.

السن / تعاون التلميذ	(من 13 إلى 17)		(من 18 فما فوق)		المجموع	
	تك	%	تك	%	تك	%
نعم	73	55.73	04	03.05	77	58.78
لا	51	38.93	03	02.29	54	41.22
المجموع	124	94.66	07	05.34	131	100

يتضح من الجدول الإحصائي أن نسبة التلاميذ الذين يتعاونون مع زملائهم في القسم حول الدروس يشكلون نسبة (58.78 %)، و هي نسبة مرتفعة نوعا ما، و هي تتوزع بنسبة كبيرة بين التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين الفئة العمرية (من 13 إلى 17) بنسبة كبيرة و تقدر (55.73 %) و هذا يعكس مدى إقبال التلاميذ الجدد على التعاون مع زملائهم في القسم الدراسي، و السبب في ذلك يعود إلى أن هذه الفئة من المبحوثين تسعى للتعاون فيم بينها للتخفيف من الصعوبات الدراسية التي يمكن أن تعترض سبيل التلميذ المقبل على مستوى الرابعة من التعليم المتوسط و خاصة امتحان شهادة التعليم المتوسط، الذي يتطلب من التلميذ تحضيرا متواصلا خلال السنة الدراسية.

تلي هذه النسبة الفئة العمرية الممتدة (من 18 فما فوق) بنسبة (03.05 %)، و هذا التعاون عند هذه الفئة يعكس روح الجماعة التي يتحلى بها هؤلاء المبحوثون رغم الفروق الفردية التي يمكن أن تكون عاملا إيجابيا في تحسين المستوى الدراسي للتلميذ المتوسط و دون المتوسط و هذا ما يطلق عليه ب"دينامية الأفواج أو الجماعات" التي يعرفها (ر. ميشلي، R, Muccheilli) على أنها "مجموعة من الظواهر النفسية الاجتماعية التي تتكون داخل الجماعات الأولية، و القوانين التي تتحكم فيها" [1]، و بالتالي فهذه النسبة تعكس مدى التواصل متعدد القنوات بين التلاميذ، أي أنّ هذا النمط من الاتصال البيداغوجي يتميز "بحدوث التفاعل بين المعلم و التلاميذ و بين التلاميذ فيما بينهم؛ حيث يؤثر تفاعل التلاميذ معا على ما يرسلونه من رسائل إلى المعلم و ما يرسلونه من رسائل منه، بما يساعد على زيادة إيجابيتهم في الموقف التعليمي و إزاء هذا الموقف ذاته"[2].

[1] ناصر ميزاب، **المكانة الاجتماعية للتلميذ في جماعة القسم و علاقتها بالتحصيل الدراسي**، (دراسة ماجستير - غير منشورة)، معهد علم النفس و علوم التربية، جامعة الجزائر، 1988، ص 91.

[2] أحمد إسماعيل حجي، **الإدارة التعليمية و الإدارة المدرسية**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، طبعة جديدة و منقحة، 2005، ص 347.

أما الفئة الثانية من المبحوثين فهي ترى أنها لا تتعاون مع زملائها في القسم حول الدروس و هي تشكل نسبة (41.22 %)، و السبب في ذلك يرجع إلى أنهم يعتمدون على أنفسهم في تحصيلهم الدراسي، و يرون أن تعاونهم مع زملائهم ربما هو ضرب من ضروب الغش الدراسي و بالتالي نجدهم يفضلون العمل الفردي بدل الجماعي، و خاصة إذا كان المبحوث من التلاميذ المجتهدين النجباء، حيث لا يرى أن يمد مساعدته بالمجان لزميل له لا يجدّ و لا يتعب في دراسته و تحصيله، و هذا ما يخلق نوعا من الروح التنافسية بين التلاميذ للحصول على أعلى العلامات و حصد أحسن المراتب ضمن القائمة الصفية المدرسية.

ه ـ <u>البعد الخامس</u>: الاتصال البيداغوجي و علاقته بالفضاء المدرسي.

ـ جدول رقم (21): يبيّن تشجيع المتوسطة للتلميذ على الرحلة.

تشجيع المتوسطة على الرحلة و التعارف	التكرار المطلق	التكرار النسبي
نعم	**09**	**% 06.87**
لا	**122**	**% 93.13**
المجموع	**131**	**% 100**

يتضح من خلال الجدول الإحصائي أنّ أعلى نسبة تتمثل في (93.13 %) و هي ترى أنّ المؤسسة التعليمية (المتوسطة) لا تشجع على الرحلة، و مردّ هذه النسبة المرتفعة يعود إلى اكتفاء المؤسسة بالرحلات الموجهة و المخصصة للمسابقات التربوية و الثقافية بين المتوسطات أو المنافسات الرياضية كالقيام بمسابقات العدو الرياضي، و هذه الرحلات الهادفة في مجملها مقتصرة على فئات معينة من التلاميذ المتمثلين فيمن سيتنافسون مع نظرائهم من مؤسسات أخرى سواء في المجال التعليمي الثقافي أو الرياضي، أما فيما يخص الرحلات المخصصة لجميع التلاميذ فتكاد تكون شبه منعدمة، و من خلال معاينتنا و تجربتنا الميدانية للتلاميذ لاحظنا أنهم يرغبون في القيام برحلات و جولات جماعية ترفيهية و تربوية، قد تكون متنفسا لهم من عناء الدراسة. بل عنصرا محفزا لهم لتجديد طاقاتهم مع بداية كل شهر أو فصل أو موسم دراسي.

أما أدنى نسبة فتمثل (06.87 %) و هي ترتبط بأفراد العينة الذين يرون أن المتوسطة تقوم برحلات لصالح التلاميذ، و ربما يكون قد سبق لهم أن قاموا برحلات التي سبق ذكرها، لكن تبقى هذه النسبة ضئيلة قياسا بالنسبة الأولى المرتفعة.

ـ جدول رقم (22): يبيّن مشاركة التلميذ في الأنشطة و النوادي المدرسية.

مكان الإقامة / المشاركة في الأنشطة	شبه حضري		حضري		ريفي		المجموع	
	تك	%	تك	%	تك	%	تك	%
نعم	**06**	**04.58**	**00**	**00**	**07**	**05.34**	**13**	**09.92**
لا	**39**	**29.77**	**00**	**00**	**79**	**60.31**	**118**	**90.08**
المجموع	**45**	**34.35**	**00**	**00**	**86**	**65.65**	**131**	**100**

تشير المعطيات الإحصائية أنّ أعلى نسبة تمثل (90.08 %) و هي ترتبط بالفئة التي لا تشارك في الأنشطة و النوادي المدرسية، و نشير أن هذه النسبة يش ترك فيها كل من التلاميذ من الوسط الريفي بنسبة (60.31 %)، و شبه الحضري بنسبة (29.77 %)، مع الإشارة أنّ المشاركة هي "عملية نفسية سلوكية تساعد الأفراد على إشباع حاجتهم إلى تحقيق الذات و التقدير الاجتماعي. كما أنها تجعل الفرد يحس بأهميته و أن له دورا يساهم يسهم به في توجيه العمل أو اتخاذ القرار" [1]، كما أنها كذلك "تسهم بصورة مباشرة في تحقيق جو من العلاقات الإنسانية السليمة في العمل" [2]، و مرد هذه النسبة يتضح من خلال النقاط الآتية:

ــ الوقت غير المناسب لأن نسبة كبيرة من التلاميذ هم من الوسط الريفي و تقدر نسبتهم ب (60.31 %)، و هذا ما يجعلهم يلتحقون ببيوتهم بعد يوم دراسي حافل، و لهذا نجدهم يخصصون الفترة المسائية للراحة بدل المشاركة في الأنشطة المدرسية.

ــ عدم الرغبة في المشاركة لأنها عملية نفسية و سلوكية مرتبطة برغبة التلميذ و إرادته، حيث لا يجب أن نكرهه عليها بل يجب تحفيزه و توعيته بأهمية المشاركة الجماعية لأنها تنمي روح الجماعة و التماسك الاجتماعي، بل هي غاية من الغايات المنشودة.

ــ الخجل بسبب الاستهزاء و السخرية من زملائه و الخوف من الاندماج الاجتماعي و هذا مشكل آخر يرتبط بحالة التلميذ النفسية التي تجعله يعزف عن الحضور و الاندماج في جماعة التلاميذ و المشاركة في الأنشطة، و هذا يستدعي اهتماما بالغا لمحاولة مساعدته على معرفة الدوافع من عدم المشاركة و مساعدته.

ــ غياب العامل المادي كالمال و غياب وسائل المواصلات للالتحاق بالمؤسسة و المشاركة في النشاطات المسائية المقررة.

أما النسبة الثانية (09.92 %) فإنها تمثل أفراد العينة المشاركين في الأنشطة و النوادي الدراسية، و هي تتوزع بين التلاميذ من وسط ريفي ثم شبه الحضري بنسب منخفضة و مرتبة كالآتي (05.34 %) ثم (04.58 %).

ـ جدول رقم (23): يبيّن اعتماد التلميذ على مكتبة المتوسطة في تحصيله الدراسي.

اعتماد التلميذ على مكتبة المتوسطة	التكرار المطلق	التكرار النسبي
نعم	**26**	**% 19.85**
لا	**105**	**% 80.15**
المجموع	**131**	**% 100**

[1] أحمد إبراهيم أحمد، **العلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية**، دار الوفاء لدنيا الطباعة، الإسكندرية، مصر، (د ط)، 1999، ص 35.
[2] نفس المرجع السابق، ص 35.

يتضح من المعطيات الإحصائية أن أعلى نسبة مسجّلة هي (80.15 %) و هي تمثل أفراد العينة الذين لا يعتمدون على مكتبة المتوسطة في تحصيلهم الدراسي، و سبب هذه النسبة المرتفعة يتضح من خلال الإجابات التي حصلنا عليها:

ــ عدم تناسب وقت المطالعة في المكتبة مع وقت الدراسة، و هذا من الأسباب التي تجعل التلاميذ يعزفون على التردد عليها لتطوير معارفهم و تحصيلهم الدراسي.

ــ ضيق المكان جعل بعض التلاميذ لا يترددون عليها، كونها لا تساعد على المطالعة الهادئة، لأن صغرها يجعلها مكانا خصبا للحديث بسبب تقابل التلاميذ وجها لوجه و لمسافات قريبة.

ــ الاعتماد على القراءة فيها دون الاعتماد على نظام الإعارة، هذا من الأسباب التي جعلت بعض التلاميذ لا يعتمدون عليها بل و يعزفون على التردد عليها و النهل من الكتب الموجودة فيها.

ــ اعتقاد البعض بأن الكتب الموجودة فيها لا تلبي اهتماماتهم الدراسية، فربما تفوق مستواهم أو هي أقل من ذلك، و هذا سبب آخر لعزوفهم عنها.

ــ إضافة إلى اعتماد الكثير من التلاميذ على نادي الإعلام الآلي التابع للمؤسسة بدل التردد على المكتبة من خلال الانتقال من المكتبة الورقية إلى المكتبة الرقمية، و هذا بسبب التعامل مع الحواسيب و شبكة الانترنت في تدعيم عملية التعلم لأنها من المثيرات الشيقة، لأن "مع بداية ثورة الاتصال و التقنية و بظهور وسائل الاتصال الحديثة مثل التلكس و الفاكس و الموديم و الشبكات العالمية و أشهرها (شبكة الانترنت) زادت أهمية الحاسوب باعتباره سمة حضارية متقدمة للدولة"[1].

بينما نسجل في الجهة المقابلة نسبة (19.85 %) و هي تمثل فئة المبحوثين التي ترى أنها تعتمد على مكتبة المتوسطة في تحصيلها الدراسي، و السبب في ذلك راجع لتخطي هؤلاء للمعوقات السابقة و محاولة التكيف معها قصد عدم تضييع فرصة النهل من المصادر و المراجع و الموسوعات في الاعتماد عليها في انجاز بحوثهم و الحوليات لمختلف المستويات التي تزخر بها المكتبة لإشباع رغبة التلاميذ و إثراء تحصيلهم الدراسي.

ـ جدول رقم (24): يبيّن رضى التلميذ عن تعامل إدارة المتوسطة معه.

رضى التلميذ عن تعامل إدارة المتوسطة	التكرار المطلق	التكرار النسبي
نعم	**56**	**% 42.75**
لا	**75**	**% 57.25**
المجموع	**131**	**% 100**

[1] مجد هاشم الهاشمي، مرجع سابق، ص 150.

يشير الجدول الإحصائي أن أعلى نسبة هي (57.25 %) و تمثل أفراد العينة الذين يرون أنهم غير راضين على تعامل الإدارة معهم، و مردّ هذه النسبة المرتفعة هو تذمر التلاميذ من البقاء في الأقسام في الساعات الأولى عند غياب الأساتذة أو الساعات البينية، إلى جانب الإشارة إلى عدم وجود أنشطة أو مسابقات صفية مثلا في حالة عدم الدراسة.

أما النسبة الثانية (42.75 %) يرى ممثلوها من المبحوثين أنهم راضون عن تعامل الإدارة معهم، و يبدو من إجاباتهم أنهم يتعاملون مع أفراد الطاقم الإداري معاملة حسنة يسودها الرضى و التفاهم و إدراك ماهية عملهم، و يبدو أن هذه الفئة لا تعاني من مشاكل إدارية من المكوث في الأقسام أو إتباع الأوامر و النواهي الإدارية من احترام للنظام الداخلي للمؤسسة.

- جدول رقم (25): شعور التلميذ باهتمام المؤسسة التعليمية باحتياجاته.

اهتمام المتوسطة بتلبية حاجيات التلميذ	التكرار المطلق	التكرار النسبي
نعم	**87**	**% 66.41**
لا	**44**	**% 33.59**
المجموع	**131**	**% 100**

تشير المعطيات الإحصائية أن أعلى نسبة هي (66.41 %) و ترتبط بالفئة التي تشعر باهتمام المؤسسة التعليمية باحتياجات التلميذ، و سبب النسبة المرتفعة هو شعور التلميذ باتصال المؤسسة به من خلال الاهتمام الذي توليه له المتوسطة كمجتمع محلي، و يتمظهر هذا الاهتمام كما أشار بعض التلاميذ من خلال خبرتنا ومعاينتنا الميدانية في الآتي:

ــ الرعاية المعنوية و تتمثل في إشباع حاجاتهم إلى العلم والمعرفة و التربية و التوجيه، و كل هذا ضمن الإطار البيداغوجي المنظم و المنهجي و الهادف، و كل هذا مرتبط طبعا بالغايات و الأهداف التربوية للمجتمع لإعداد المواطن الصالح المفيد لنفسه و لوطنه في ظل القيم الأخلاقية و الاجتماعية.

ــ الرعاية المادية و تتمثل في الحصول على الوسائل التعليمية كالكتاب المدرسي باعتباره أداة أساسية و مهمة في العملية التربوية، إلى جانب حق الإطعام و المتابعة الصحيّة من خلال توفير طبيب مدرسي يشرف على التلاميذ بالمؤسسة ذاتها، و كذلك النقل المدرسي الذي سهل على القاطنين بالمناطق الريفية من مواكبة التعليم مع القاطنين بالبلدية، أضف إلى ذلك المساعدات المالية التي توزعها الدولة على المحتاجين للحصول على بعض المتطلبات الضرورية كي يلتحقوا مثل نظرائهم بالوسط المدرسي للحصول على العلم و المعرفة.

أما في الجهة المقابلة نجد نسبة (33.59 %) من المبحوثين ترى أنها لا تشعر باهتمام المؤسسة التعليمية باحتياجاتهم، و السبب في ذلك ربما اقتصار هؤلاء المبحوثين على ما أجابوا عنه من أسئلة سابقة كعدم توفير المؤسسة لرحلات ترفيهية لصالحهم، أو نقص الاعتراف بعدم الإعانة المالية التي لا تكفي لسد حاجيات الطالب أو التلميذ من كتب و مئزر و وسائل تعليمية و لباس و غيرها، أو من خلال إظهار عدم رضاهم عن معاملة

إدارة المؤسسة معهم. و من هنا وجب على المدرسة كمؤسسة تعليمية أن تكون " أولا و قبل كل شيء؛ ألوان من العلاقات الحية المتشابكة فيها بكيانها المادي، و جوهرها المعنوي، و أعضاء الهيئة التربوية و الصحية و تلاميذها معاً[1].

خلاصة

بعد عرض النتائج و تحليلها حسب متغيرات الدراسة بدء بمتغيرات المراقبة المتمثلة في السمات الشخصية للمبحوث، ثم التطرق إلى متغيرات الدراسة و القياس المتمثلة في الأبعاد الخمس، لوحظ التباين في الإجابات الاختيارية المغلقة التي حصرت بين (نعم) و (لا)، حيث لاحظنا بعد جمع البيانات و عرضها في جداول إحصائية أن عدد الإجابات بنعم كانت الغالبة حيث قدرت بثمانية عشر جوابا، أما الإجابات بلا فقدرت بسبع إجابات، أما عن ربط هذه النتائج بالفرضيات فسيتم التطرق لها في الفصل الخامس.

[1] كلير فهيم، أولادنا و المدرسة، جهاد للنشر و التوزيع، (ج م ع)، الطبعة الأولى، 1998، ص 10.

الفصل الخامس: التحقق من الفرضيات

1 ـ مناقشة الفرضيات

ا ـ الفرضية الأولى

ب ـ الفرضية الثانية

ج ـ الفرضية الثالثة

د ـ الفرضية الرابعة

2 ـ الاستنتاجات العامة

ـ التحقق من الفرضيات المطروحة:

تمهيد

بعد عرض نتائج البحث الميداني في جداول إحصائية ثم العمل على تحليلها بالاعتماد على آراء و نتائج دراسات و بحوث المختصين و الباحثين في مجالي الاتصال و التربية و التعليم، توضّحت لنا بعض معالم هذا التأثير و العلاقة و ملامحهما من جهة، لكن من جهة أخرى ثبتّ البحث الميداني بعض هذه الآراء، و نفى بعضها، وكشف لنا عن بعض الجوانب الأخرى.

ـ مناقشة الفرضيات:

و في ضوء هذا التمهيد و بعد تحليلنا لنتائج البحث الميداني يحق لنا أن نتحقق من صحة الفرضيات المعتمدة، لمعرفة مدى تطابقها مع الواقع و هذا من خلال مقارنتها بالنتائج المتحصل عليها:

ا ـ تحليل نتائج الفرضية الأولى:

ـ الاتصال البيداغوجي الشخصي يؤثر على التحصيل الدراسي للتلميذ.

يُعتبر الاتصال الشخصي اتصالا مباشرا حيث يتم بين شخصين (الاتصال البَيْشخصي)[1] و هو يقوم على التفاعل بين شخصين كاتصال الأستاذ بتلميذ أو بين أكثر كاتصاله بعدد من التلاميذ، و يعتمد على اللغات الشخصية و المقابلات، و يتم وجها لوجه (Face à Face)، و هو أفضل أنواع الاتصال لوصول الرسالة من المرسِل إلى المستقبل في نفس المكان و الزمان مع إمكانية تصحيحها من التشويه أو التحريف أثناء التغذية الراجعة و ردّ فعل المتلقي (Feedback)، و في هذا الإطار ترى الباحثة هالة منصور أنّه يحقق للمتصل (المرسِل) الغاية المنشودة من "التعرف الفوري و المباشر على مدى فعالية رسالته و قوة تأثيرها على المتلقي، مما يعطي ذلك للمتصل إمكانية تعديل رسالته و توجيهها حتى تصبح أكثر إقناعا"[2]، مع عدم اللجوء إلى استخدام وسائل الاتصال المختلفة.

و للتحقق من الفرضية الأولى اعتمدنا على تحليل نتائج البيانات للجداول الإحصائية البسيطة المتوصل إليها من الدراسة الميدانية، و يمكن ترتيبها كالآتي:

توصلنا من طرح السؤال الأول المتعلق بعامل اللغة ـ العربية ـ (المنطوقة و المكتوبة) و مدى كفايتها وحدها في تحقيق الاتصال البيداغوجي (التربوي) إلى النتائج الأتية: حيث ترى نسبة (62.60 %) من أفراد العينة أن اللغة غير كافية وحدها لتحقيق الاتصال البيداغوجي، و هذا ما يعكس وعي عينة البحث بطبيعة الاتصال البيداغوجي المؤثرة على العملية التعليمية و على تحصيلهم الدراسي، بحيث يرون أنه يجب أن يتنوع بين كل من اللغة كتواصل لفظي و غير لفظي كتعابير الوجه و الإيماء و النظرات و غيرها. وهذا ما يدفعنا إلى القول أنه يجب على الأستاذ أو المعلم إشراك وسائل أخرى في الموقف التربوي و التعليمي لتحقيق الاتصال البيداغوجي كالوسائل البيداغوجية و التعليمية أو ما يطلق عليها بوسائل الإيضاح، و هذا التنوع في استعمال الاتصال اللفظي و غير اللفظي من المعلم إلى المتعلم عامل مهم لإنجاح عملية التواصل البيداغوجي الشخصي القائم بينهما و الذي ينعكس إيجابا على عملية التعليم و التعلم و يتواصل إلى عملية

[1] موسوعة الناشئة، **الاتصالات**، شركة دار الشمال، طرابلس، لبنان، الطبعة الأولى، 2009، ص 4.

[2] هالة منصور، **الاتصال الفعال مفاهيمه و أساليبه و مهاراته**، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، (ج م ع)، بدون طبعة، 2000، ص 52.

التحصيل الدراسي، مع الإشارة إلى عدم الفصل بينهما كونها عمليات متداخلة و متلازمة و مستمرة تحدث في آن واحد، و هذا ما يبين أن الاتصال البيداغوجي الشخصي عليه أن يعتمد في فاعليته على الاتصال المباشر (وجها لوجه) الذي يتمتع بدرجة عالية من التفاعل اللفظي و غير اللفظي لتحقيق غاياته.

أما في السؤال الثاني المرتبط باللغة و تحقيق الانتماء، فقد أظهرت نسبة (97.71 %) المرتفعة أن أفراد العينة يرون أن استعمال اللغة في التواصل البيداغوجي هو الانتماء للمجتمع، و هذا تأكيد آخر على أن التواصل البيداغوجي كاتصال لفظي قد حقق غاية من الغايات التربوية المتمثلة في الانتماء للمجتمع، و هذا ما يُطلق عليه حاجة الحب و الانتماء حسب هرم أو مخطط (ماسلو Maslow) "1958" الذي يفسر الإنسان بناء على احتياجاته التي حددها في هرمه أو مخططه. و هذا ما يسعى إلى تحقيقه هذا النمط من الاتصال من خلال توظيف اللغة كأداة و كوسيلة للاتصال التربوي الشخصي لأنها من الكفاءات ذات الطابع الاتصالي، و هنا تظهر وظيفة ترابط المجتمع و نقل تراثه؛ حيث يقوم هذا النمط من الاتصال على توطيد الصلة بين أفراد الأسرة الواحدة، أو بين أفراد المجتمع ، أو بين الرئيس والمرؤوسين و كذلك يعمل على نقل تراث المجتمع المتمثل في اللغة و قيمه و عاداته و تقاليده من جيل إلى جيل آخر، عن طريق الوظيفة التعليمية التكوينية و التربوية و الإيديولوجية المتمثلة في تنشئة جيل جديد متعلم و متفاعل مع ثقافته و تراث مجتمعه.

أما السؤال الثالث الذي أجاب عنه المبحوثون بنسبة (61.07 %) كان يعكس نظرة التلاميذ للعلاقة نحو الأستاذ حيث أكدوا أن علاقتهم بالأستاذ هي علاقة مدرس بتلميذه فقط، و هذه الإجابة تبين نمط العلاقة البيداغوجية بين قطبي العملية التربوية (المعلم و المتعلم)، فالعلاقة تعكس شكل التواصل الصفي بينهما حيث يبدو أنه ينحصر في الاكتفاء بعملية نقل المادة المعرفية من المرسل (المعلم/ الأستاذ) إلى المتلقي (المتعلم/التلميذ). و هذه العلاقة تبدو محصورة في إطارها الوظيفي المهني المحض بالنسبة للمربي معلما كان أو أستاذا، أي أنها تقتصر على عملية إيصال الرسالة التعليمية إلى المتعلم و تجنيب كل ما يعيقها من عراقيل لبلوغ هدفها كون هذه الحصص مرتبطة بحجم زمني معين,

و بالتالي تظهر هذه العلاقة في صورتها البيداغوجية (التربوية) البعيدة عن الجانب الاجتماعي الوجداني بمفهومه الواسع الذي تنتج عنه العلاقات الأبوية أو الإخوانية أو علاقات الصداقة، رغم أنها علاقة لا تخلو من احترام التلميذ لمعلمه أو حب هذا الأخير لتلميذه، لكن تبقى هذه العلاقة في شكلها شخصية و محدودة لتوفر عنصر المباشرة و توفر مؤشر تصحيح الرسالة التعليمية من خلال عملية التغذية الراجعة رغم غياب عامل التفاعل في جانبه الوجداني و الاجتماعي العائلي أو الإخواني و هذا ما يجعل الاتصال أو العلاقة بينهما علاقة خطية أو أحادية الاتجاه بالاعتماد على الإجابة عن السؤال التاسع الذي عكست نسبة (57.25 %) من المبحوثين عدم مساعدة الأساتذة لهم خارج إطار الدرس.

أما في السؤال العاشر المرتبط بتطبيق التلميذ لنصائح الأستاذ فقد كانت النتيجة عالية و متباعدة جدا بين القَبول و الرفض حيث أكدت نسبة (90.08 %) إجابتها بتطبيق نصائح الأساتذة المشجعة لهم على التعلم، و هذه النسبة المرتفعة تعكس مدى المشاركة بينهما في سير الدرس (Participation) الذي تنشأ بين كل من قطبي العملية التعليمية من خلال المساهمة في المواقف التعليمية و تحقيق التغذية الراجعة التي تساعد كل من المرسِل و المستقبِل على الاستفسار و من ثم تصحيح الرسائل التعليمية حسب الدور الوظيفي المنوط بكل منهما.

إضافة إلى أنه اتصال تبادلي ذو اتجاهين أو ما يُطلق عليه "بالاتصال الكامل الذي يتيح الفرصة لكل من طرفي الاتصال للمناقشة، التفاعل، الحوار، و التعبير عن الرأي و الأخذ و العطاء"[1].

و استنادا إلى هذه المعطيات الإحصائية، نثبت الفرضية الأولى التي مفادها أنّ الاتصال البيداغوجي الشخصي يؤثر على التحصيل الدراسي للتلميذ، أي أن الاتصال البيداغوجي هو اتصال لفظي و غير لفظي، حواري، نشط و تفاعلي، مباشر، اتصال اجتماعي وجها لوجه، و هذا ما يعكس أنه اتصال شخصي متكامل في كثير من أوجهه.

ب ــ تحليل نتائج الفرضية الثانية:

ــ السلوك التعليمي للأستاذ يقتصر على نقل المعرفة للتلميذ أكثر منه عملية تفاعل و مشاركة.

من خلال نتائج البحث المتوصل إليها لاحظنا أن السلوك التعليمي للأستاذ يقتصر على عملية نقل المعرفة للتلميذ أكثر منها عملية مشاركة و تفاعل بمعناها التواصلي الفعال، و دليل ذلك إجابات المبحوثين فقد أظهرت نسبة (61.07 %) أن علاقتهم بالأستاذ هي علاقة مدرس بتلميذ فقط، و هذا ما يعكس أنها علاقة تفتقر للتواصل الاجتماعي و الوجداني، و ما يؤكد هذا القول هو أن نسبة (57.25 %) من المبحوثين ترى أن الأستاذ لا يساعدهم على حل مشاكلهم خارج إطار الدرس، و السبب في ذلك هو ارتباطه بالحجم الساعي للحصص و المرتبط بدوره بالمنهاج المقرر الذي على الأستاذ إكماله خلال مدة زمنية معينة تكون قبل إجراء الامتحانات السنوية عموما.

إضافة إلى عامل اكتظاظ التلاميذ داخل الصف الدراسي (القسم) الذي يعتبر بدوره عائقا من العوائق التي تجعل الأستاذ يعجز عن تخصيص وقت لكل تلميذ نظرا للعدد الكبير للتلاميذ، أضف إلى ذلك الصعوبة التي يجدها التلاميذ في معظم المواد الدراسية بنسبة (63.36 %)، حيث ينتج عن هذه العوامل شعور التلاميذ بصعوبة معظم المواد بسبب غياب التفاعل و المشاركة الصفية المتمثلة في التغذية الراجعة التي يلح عليها الأساتذة حسب وجهة نظر المبحوثين بنسبة (73.28 %)، إلا أن فئة لا يستهان بها من التلاميذ لا تساهم في هذه المشاركة التفاعلية التي يمكن إرجاعها ربما لغياب التحفيز (Motivation) و غياب الدافعية الداخلية (الذاتية) للتلميذ من جهة أخرى و هذا موضوع آخر يحتاج إلى دراسات المختصين من أهل التربية، كما نجد نسبة (58.78 %) من أفراد العينة لا تتعاون مع بعضها البعض بسبب غياب أصلا الاتصال الفعال بين المدرس و

[1] محمد صبري فؤاد النمر، **أساليب الاتصال الاجتماعي**، المكتب العلمي، مصر، بدون طبعة، 1999، ص 93.

التلاميذ و بالتالي غياب التعاون الذي مرده غياب التفاعل والمشاركة الصفية داخل القسم الدراسي.

و في سياق عرض هذه النتائج نشير إلى تحقق الفرضية القائلة بأن السلوك التعليمي يقتصر على نقل المادة العلمية (Transmission) أكثر منها عملية مشاركة (Participation)، لأن الاتصال ليس عملية نقل، الذي يعني الانتهاء عند المنبع كما يشير المختصون؛ بل الاتصال هو تلك العملية التي تتم نتيجة تفاعل بين المرسِل و المستقبِل و الرسالة ضمن أطر اجتماعية محددة، و هذا التفاعل لا يتأتى إلا بالمشاركة التي تعني الازدواج و التوحد في الوجود و منها تتجسد العملية الاتصالية بين عناصر الاتصال حسب المختصين طبعا.

ج ــ تحليل نتائج الفرضية الثالثة:

ــ هناك علاقة قوية بين السلوك التعليمي للأستاذ و التحصيل الدراسي للتلميذ.

السلوك التعليمي للأستاذ من المحاور الأساسية لنجاح العملية التربوية و التعليمية، حيث يُعتبر"السلوك التعليمي" (Comportement Didactique) الفعل القابل للمشاهدة(الملاحظة)، كما يمكن اعتباره تعبيرا لِمَا يكون المعلم قادرا على انجازه لإيصال المحتوى أو الرسالة المتمثلة في المادة الدراسية(المعرفية)، و السلوك التعليمي، هو تركيب لفظي من السلوك (الديداكتيكي) المنسوب إلى الديداكتيك (La didactique)، و يمكن تعريفه إجرائيا على أنه الفعل الواعي و الهادف و المؤطر الذي يقوم به المعلم أو الأستاذ من خلال الموقف التعليمي (Situation Didactique) لإيصال المعرفة للمتعلم ضمن الإطار الصفي.

فهو حجر الأساس في تسيير المواقف التعليمية و الإشراف عليها من خلال الدور الوظيفي المنوط به داخل النسق الصفي الذي يجمعه مع جماعة التلاميذ و يتمثل هذا الدور في نقل المعرفة إلى التلميذ محور العملية التربوية مع مراعاة المقاربات الجديدة المتمثلة في المقاربة بالكفاءات (L'Approche par compétence) المتمثلة في التنشيط و التنظيم و الإدماج و التقويم من خلال التوجيه المستمر للعملية التعليمية/التعلمية، و هذه المقاربات تبعد عنه شبح التلقين التقليدي، فالأستاذ بسلوكه التعليمي حسب مناهج التربية و التعليم يسهل عملية التعلم و يحفز على الجهد و الابتكار و يعد الوضعيات و يحث المتعلم على التعامل معها و يتابع باستمرار مسيرة المتعلم من خلال تقويم مجهوداته.

و انطلاقا من هذا النمط من السلوك نسعى لمعرفة و إثبات العلاقة بين كل من المتغيرين (المستقل و التابع) من خلال تأثير السلوك التعليمي للأستاذ على التحصيل الدراسي لدى تلميذ مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط، و هذا بالاعتماد على بعض الجداول المركبة التي ربطنا فيها بين بعض متغيرات الدراسة كمتغير المعاملة بمتغير التحصيل الدراسي التي تكاد تجمع كل القوى التربوية على أهميته.

حيث تُعتبر معاملة الأستاذ بمفهومها الواسع وجها من أوجه السلوك التعليمي للأستاذ التي تؤثر على التحصيل الدراسي للتلميذ، فهي تلعب دورا مهما في العملية التعليمية / التعلمية، و تعمل على تحقيق النجاح التربوي و المدرسي على حد سواء من خلال تأثير الأستاذ أو المعلم بسلوكه التعليمي الصفي على جماعة التلاميذ المتمدرسين، و هذه المعاملة بمفهومها الواسع حصرناها في كل من الجانب الطيب و العادل لها و سبب

اختيارهِما هو التأثير الذي يمكن أن يحدثانه على التحصيل، و يتجلى تأثير المعاملة الطيبة أو العادلة من خلال زرع الثقة في نفوس التلاميذ و بالتالي إقبالهم على التعلم و التحصيل بسبب محبتهم لمعلمهم الناتجة عن معاملته الطيبة أو العادلة لهم، فهي مصدر لتحقيق الدافعية عند التلميذ و بالتالي إقباله على التعلم. أما عن النتائج للتحقق من الفرضية فهي:

ـــ جدول رقم (01): علاقة معاملة الأستاذ الطيبة بالتحصيل الدراسي.

التحصيل الدراسي / معاملة الأستاذ الطيبة	جيد	حسن	متوسط	ضعيف	المجموع
نعم	**12**	**33**	**41**	**00**	**86**
لا	**07**	**08**	**26**	**04**	**45**
المجموع	**19**	**41**	**67**	**04**	**131**

درجة الحرية 3 **كاف تربيع المحسوبة 12.66**

من خلال الجدول رقم (01) يتضح بأن قيمة كاي المحسوبة تساوي 12.66 مقابل كاي الجدولية التي تساوي 7.81 عند درجة الحرية 3 و بمستوى الخطأ 0.05. حيث أن في الجدول الخاص باختبار كاف تربيع نقرأ القيمة الواقعة عند تقاطع درجات الحرية بمستوى الخطأ هو 0.05 نجد الجدولية تساوي 7.81، (أنظر الملحق رقم: 02)، و بالتالي لدينا كاي المحسوبة أكبر من كاي الجدولية عند مستوى الخطأ 0.05 و بدرجة الحرية تساوي 3، و منه نقبل الفرضية البديلة (H1) التي تقول بأنه يوجد تأثير للسلوك التعليمي للأستاذ على عملية التحصيل الدراسي للتلميذ على مستوى معاملة الأستاذ الطيبة للتلاميذ، الذي يمكن أن يؤثر إيجابا على مستوى التحصيل الدراسي لتلميذ مستوى الرابعة من التعليم المتوسط، و بالتالي نقول أنه يوجد علاقة بين السلوك التعليمي للأستاذ و التحصيل، و لهذا نرفض الفرضية الصفرية (H0).

ـــ جدول رقم (02): علاقة معاملة الأستاذ العادلة بالتحصيل الدراسي.

التحصيل الدراسي / معاملة الأستاذ العادلة	جيد	حسن	متوسط	ضعيف	المجموع
نعم	**15**	**29**	**29**	**01**	**74**
لا	**04**	**12**	**38**	**03**	**57**
المجموع	**19**	**41**	**67**	**04**	**131**

درجة الحرية 3 **كاف تربيع المحسوبة 13.59**

يتبين لنا من خلال رقم (02) النتائج المتوصل إليها أن قيمة كاي مربع المحسوبة تساوي 13,59 و كاي الجدولية تساوي 7.81 عند درجة الحرية 3 و بمستوى خطأ 0.05. حيث أنّ في الجدول الخاص باختبار كاف تربيع نقرأ القيمة الواقعة عند تقاطع درجات الحرية بمستوى الخطأ هو 0.05 نجد الجدولية تساوي 7.81 ، و بالتالي لدينا المحسوبة أكبر من الجدولية عند مستوى الخطأ 0.05 و بدرجة حرية تساوي 3، (أنظر الملحق رقم: 02)، و منه نقبل الفرضية البديلة (H1) التي تقول بأنه يوجد تأثير للسلوك التعليمي للأستاذ على عملية التحصيل الدراسي للتلميذ على مستوى معاملة الأستاذ العادلة

للتلاميذ، يتمثل في الرفع من مستوى التحصيل الدراسي لتلميذ مستوى الرابعة من التعليم المتوسط، و بالتالي يوجد علاقة بين الاتصال و التحصيل، ولهذا نرفض الفرضية الصفرية (H0).

يتبين من خلال العلاقة الإحصائية بين متغير المعاملة و متغير التحصيل الدراسي، أنه يوجد علاقة بين المتغيرين سواء على مستوى معاملة الأستاذ الطيبة أو العادلة و التحصيل الدراسي، فالمعاملة متغير مهم و أساسي في قياس مدى نجاح عملية الاتصال البيداغوجي (التربوي) في تحقيق التحصيل الدراسي للتلميذ، و هذا ما يثبت علاقة الأستاذ بمستوى التحصيل الدراسي للتلميذ، فالأستاذ "له تأثير بالغ على تلاميذه، بأقواله و أفعاله أو مظهره و سائر تصرفاته، التي ينقلها تلاميذه عنه، بطريقة شعورية أو غير شعورية"[1].

ـ تحليل نتائج الفرضية الرابعة:

ـ يوجد علاقة بين الفضاء المدرسي و التحصيل الدراسي.

ـ جدول رقم (03): علاقة تشجيع المتوسطة على الرحلات بالتحصيل الدراسي.

التحصيل الدراسي / التشجيع على الرحلات	جيد	حسن	متوسط	ضعيف	المجموع
نعم	03	01	04	01	09
لا	16	40	63	03	122
المجموع	19	41	67	04	131

درجة الحرية 3 **كاف تربيع المحسوبة 5.79**

من خلال الجدول رقم (03) يتضح بأن قيمة كاي المحسوبة تساوي 5,79 مقابل كاي الجدولية التي تساوي 7.81 عند درجة الحرية 3 و بمستوى الخطأ 0.05. حيث أن في الجدول الخاص باختبار كاف تربيع نقرأ القيمة الواقعة عند تقاطع درجات الحرية بمستوى الخطأ هو 0.05 نجد الجدولية تساوي 7.81، (أنظر الملحق رقم: 02)، و بالتالي لدينا كاي المحسوبة أقل من كاي الجدولية عند مستوى الخطأ 0.05 و بدرجة الحرية تساوي 3، و منه نقبل الفرضية الصفرية (H0) التي تقول بأنه لا يوجد علاقة بين الفضاء المدرسي و التحصيل الدراسي على مستوى تشجيع المؤسسة التعليمية على الرحلات و التعارف من وجهة نظر المبحوثين، و بالتالي لا يوجد علاقة بين الفضاء المدرسي و التحصيل، و لهذا نرفض الفرضية البديلة (H1).

ـ جدول رقم (05): علاقة معاملة إدارة المتوسطة للتلميذ بالتحصيل الدراسي.

التحصيل الدراسي / معاملة الإدارة المدرسية	جيد	حسن	متوسط	ضعيف	المجموع
نعم	09	22	23	02	56
لا	10	19	44	02	75
المجموع	19	41	67	04	131

درجة الحرية 3 **كاي المحسوبة 4.16**

[1] أحمد إبراهيم أحمد، **الإشراف المدرسي**، دار الفكر العربي، القاهرة، (ج م ع)، (بدون طبعة)، 1993، ص 37.

من خلال الجدول رقم (03) يتضح بأن قيمة كاي المحسوبة تساوي 4.16 مقابل كاي الجدولية التي تساوي 7.81 عند درجة الحرية 3 و بمستوى الخطأ 0.05. حيث أن في الجدول الخاص باختبار كاف تربيع نقرأ القيمة الواقعة عند تقاطع درجات الحرية بمستوى الخطأ هو 0.05 نجد الجدولية تساوي 7.81، (أنظر الملحق رقم: 02)، و بالتالي لدينا كاي المحسوبة أقل من كاي الجدولية عند مستوى الخطأ 0.05 و بدرجة الحرية تساوي 3، و منه نقبل الفرضية الصفرية (H0) التي تقول بأنه لا يوجد علاقة بين الفضاء المدرسي و التحصيل الدراسي على مستوى معاملة إدارة المتوسطة للتلاميذ من وجهة نظر المبحوثين، و بالتالي لا يوجد علاقة بين الفضاء المدرسي و التحصيل، و لهذا نرفض الفرضية البديلة (H1).

يتضح لنا جليا من حساب كاف تربيع أنه لا يوجد علاقة بين الفضاء المدرسي المتمثل في المتوسطة بعلاقاتها الإدارية مع التلميذ و تحصيله الدراسي، و في هذا السياق ندعم فرضية عدم وجود علاقة بين الفضاء المدرسي و التحصيل الدراسي. حيث عندما وجهنا السؤال إلى التلاميذ حول هل تشجعكم المتوسطة على الرحلات و التعارف كانت إجاباتهم كالآتي: نسبة (93.13 %) أجابوا ب(لا)، أما عن معاملة الإدارة لهم كانت إجاباتهم كالآتي: (57.25 %), و حتى على مستوى المشاركة في الأنشطة المدرسية كانت النسبة كالآتي: (90.13 %)، و هذه النسب تدفعنا لنعيد النظر في الصلة بين الفضاء المدرسي و التلميذ لنرفع من تحصيله الدراسي الذي يُعتبر الغاية المنشودة من كل العملية التربوية، و لأنه ينعكس على تكوينه الشخصي السيكولوجي و الاجتماعي).

الاستنتاجات العامة:

- إن التلاميذ الذكور يشكلون الأغلبية بنسبة (58.78 %)، أما الإناث فيمثلون نسبة (41.22 %).
- اعتمدنا في دراستنا على فئتين عمريتين للمبحوثين و هما: (من 13 إلى 17) بنسبة مرتفعة (94.66 %)، أما الفئة الثانية فتمتد من (18 فما فوق) بنسبة (05.34 %) فقط.
- متوسط عمر التلاميذ حُدّد ب (15,47).
- أما فيما يخص الوضع الدراسي للتلاميذ نجد أن غير المكررين يشكلون نسبة عالية و هي (84.73 %)، بينما يمثل المكررون نسبة (15.27 %) فقط.
- يترتب مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ تنازليا حسب النسب التالية: متوسط (51.15 %)، حسن (31.30 %)، جيد (14.50 %) و أخيرا المستوى الضعيف (03.05 %).
- يقطن أغلبية أفراد العينة بالوسط الريفي بنسبة (65.65 %)، يليها المقيمون بالوسط شبه الحضري بنسبة (34.35 %)، أما الوسط الحضري فلم تُسجل أي نسبة.
- المستوى التعليمي لأولياء التلاميذ مرتب تنازليا حسب النسب الآتية: أحدهما متعلم فقط (الأب أو الأم) (49.62 %)، غير متعلمين (26.72 %)، متعلمان كلاهما (23.66 %).
- أعلى نسبة سجلت لمستوى دخل الوالدين هي (68.70 %) عن الدخل المتوسط، يليها الدخل المنخفض بنسبة (24.43 %)، و أخيرا الدخل الجيد بنسبة (06.87 %) فقط.

ـ التلاميذ الذين يعتقدون أن اللغة العربية وحدها غير كافية لتحقيق الاتصال البيداغوجي (التربوي) يمثلون نسبة عالية (62.60 %)، أما من يرون العكس فيمثلون نسبة (% 37.40).
ـ (97.71 %) يعتقدون أن استعمال اللغة العربية هو انتماء للمجتمع، بينما تمثل نسبة (% 02.29) فقط من يرون العكس.
ـ الأسر التي تسهل اندماج أبنائها في الوسط المدرسي و الاجتماعي تشكل نسبة (% 86.26)، بينما التي لا تؤدي هذا الدور فتمثل نسبة (13.74 %).
ـ نسبة (84.73 %) الغالبة تمثل حسب نظرة التلاميذ أسرهم التي تتابع تحصيلهم الدراسي، بينما تشكل نسبة (15.27 %) فقط الذين لا يتابعون تحصيل أبنائهم.
ـ التلاميذ الذين يشعرون بأهمية الدراسة مستقبلا يشكلون النسبة المرتفعة و هي (% 93.89)، بينما نجد نسبة (06.11 %) لا تبالي و لا تهتم بها.
ـ (61.07 %) من المبحوثين يرون أن علاقتهم بالأستاذ هي علاقة مدرس بتلميذ فقط، أما الذين يرون أن هناك علاقات أخرى فإنهم يمثلون نسبة (38.93 %)، و هذه العلاقات يمكن تحديد نوعها و ترتيبها تنازليا كالآتي: علاقة أب بابنه (54.90 %)، علاقة أخ بأخيه (% 31.37)، علاقة صديق بصديقه (13.73 %).
ـ نسبة (65.65 %) من التلاميذ يعاملهم أساتذتهم معاملة طيبة، بينما في المقابل نجد نسبة (34.35 %) لا تُعامل بها.
ـ نسبة (56.49 %) من التلاميذ يعاملهم أساتذتهم معاملة عادلة، بينما في المقابل نجد نسبة (43.51 %) لا تُعامل بها.
ـ ترى نسبة كبيرة من المبحوثين و هي (57.25 %) أن أساتذتهم لا يساعدونهم على حل مشاكلهم خار إطار الدرس، بينما ترى الفئة الثانية الممثلة بالنسبة (42.75 %) أن الأستاذ يساعدهم على حل مشاكلهم خارج إطار الدرس.
ـ (90.08 %) من التلاميذ يطبقون نصائح الأستاذ المشجعة لهم على التعلم و التحصيل، بينما تشكل نسبة (09.92 %) الضئيلة الفئة الرافضة لتطبيق هذه النصائح.
ـ نسبة كبيرة من التلاميذ تمثل (79.39 %) ترى أن الكتاب المدرسي يساعد على التحصيل الدراسي، أما في الجهة المقابلة نجد نسبة (20.61 %) ترى العكس.
ـ المبحوثون الذين يرون أن الكتاب المدرسي ينمي فيهم روح التواصل و التعارف يمثلون نسبة مرتفعة (83.97 %)، بينما نجد نسبة (16.03 %) ترى أن الكتاب لا ينمي و لا يساعد على التواصل و التعارف.
ـ (63.36 %) من المبحوثين يجدون صعوبة في معظم المواد التي يدرسونها، أما أفراد العينة الباقين الذين يرون العكس فإنهم يشكلون نسبة (36.46 %).
ـ أفراد العينة الذين تبدو لهم محتويات نفس الكتاب المدرسي متجددة يمثلون نسبة(% 51.91)، بينما تمثل نسبة (48.09 %) الذين يرون العكس.
ـ تمثل النسبة المرتفعة (70.23 %) التلاميذ الذين لا يستعينون بجهاز الإعلام الآلي في دراستهم، بينما تمثل نسبة (29.77 %) الذين يستعينون به في الدراسة.
ـ التلاميذ الذين يرون أن طريقة الأستاذ نشطة و تفاعلية يمثلون نسبة (50.38 %)، بينما ترى نسبة (49.62 %) أن الطريقة البيداغوجية ليست كذلك.

- (64.89 %) من أفراد العينة يؤكدون أن الأستاذ يسعى لخلق جو من الجد و الود معهم، بينما نجد في المقابل نسبة (35.11 %) التي ترى العكس.
- (73.28 %) من المبحوثين يرون أن الأستاذ يشجعهم على طرح الأسئلة، بينما في الجهة المقابلة ترى نسبة (26.72 %) أنه لا يشجعهم عليها.
- نسبة مرتفعة من العينة تتمثل في (83.21 %) ترى أن الأستاذ يستعمل الوسائل التعليمية في شرح الدروس، بينما نجد نسبة (16.79 %) فقط لا ترى ذلك.
- التلاميذ الذين يتعاونون مع زملائهم في القسم حول الدروس يشكلون نسبة (58.78 %)، بينما تمثل نسبة (41.22 %) أفراد العينة الذين لا يتعاونون مع زملائهم في الصف الدراسي.
- (93.13 %) من المبحوثين ترى أن المتوسطة لا تشجع على الرحلات و التعارف، بينما ترى نسبة (06.87 %) فقط أن المتوسطة التي يدرسون بها تشجعهم على الرحلات.
- نسبة كبيرة من التلاميذ المبحوثين تتمثل في (90.08 %) تقول أنها لا تشارك في الأنشطة و النوادي المدرسية (اللاصفية)، بينما تؤكد نسبة (09.92 %) أنها تشارك فيها.
- (80.15 %) هي نسبة التلاميذ الذين لا يعتمدون على مكتبة المتوسطة في تحصيلهم الدراسي، بينما نجد في المقابل نسبة (19.85 %) التي تعتمد عليها.
- التلاميذ الذين لا يشعرون بالرضى عند تعامل إدارة المتوسطة معهم يشكلون نسبة (% 57.25)، بينما نجد نسبة (42.75 %) التي تمثل أفراد العينة الذين يشعرون بالرضى.
- المبحوثون الذين يشعرون أن المؤسسة التعليمية تهتم بهم يمثلون نسبة (66.41 %)، أما في المبحوثين الآخرين الذين لا يشعرون بهذا الاهتمام فإنهم يمثلون نسبة (33.59 %).

الخاتمة

في ختام هذا البحث المتواضع نحاول أن نجانب الحقيقة العلمية أو نصل إليها في معرفة طبيعة الاتصال البيداغوجي و تأثيره على التحصيل الدراسي، على اعتبار أن الاتصال عموما هو تلك العملية التي تكتمل بها الحياة، بل هو الحياة ذاتها كما يرى المختصون. و من هذا المنطلق تنوعت مجالات الاتصال، و منها المجال التربوي (البيداغوجي) و حتى التعليمي (الديداكتيكي) الذي يعتمد بدرجة كبيرة على الاتصال لإيصال الرسائل التعليمية للمتعلم، و بالتالي يساهم في بناء شخصية المتعلم من كل الجوانب، لكن يبقى الجانب التحصيلي الدراسي هو الأهم نظرا لاستعداد كل القوى التربوية لخدمة التلميذ.

و من هنا كان بحثنا مرتبط خصوصا بالبحث في معرفة طبيعة الاتصال البيداغوجي و تأثيره على تحصيل التلميذ، و الرفع من مردوده الدراسي، لكن يبقى تحقيق المتغير التابع المتمثل في التحصيل من الأمور التي مازالت الدراسات متواصلة للكشف عن العوامل المؤثرة فيه لإيجاد الحلول له، مع العلم أن الدراسات قد أثبتت العوامل الآتية: (الاجتماعية و الاقتصادية، العقلية و النفسية، المدرسية و التربوية)، و من هذه العوامل الاتصال.

فإشكاليتنا صِيغت لتعالج الاتصال التربوي كمتغير أساسي و عامل مؤثر في الرفع من التحصيل الدراسي للمتعلم، و هذا بالاعتماد على بعض الدراسات السابقة التي أنارت لنا الطريق، و تناولت بالتحديد فهم و محاولة معرفة الاتصال التربوي بين كل من المعلم و المتعلم في جانبيه المتضادين الإلقائي التلقيني و اللفظي و غير اللفظي، و النقلي و التفاعلي التشاركي و مدى انعكاسها على الجانب الكفائي التحصيلي للتلميذ. و كل ها في ظل العرض النظري للدور الوظيفي لكل من المعلم و المتعلم و الدور المنوط بهما في تحقيق وصول الرسالة التربوية التعليمي، إضافة إلى بعض الدراسات النظرية التي اهتمت بشرح العلاقة التربوية البيداغوجية من خلال عرض كل من الطرق الدراسية المعتمدة و محاولة ربط انسبها بالتحصيل، إلى جانب التركيز على المحتوى الدراسي و ارتباطه بالمتعلم، كما نجد أن بعض الدراسات قد اهتمت بالجانب القيادي للمدرس من خلال عرض النماذج الآتية: (الديمقراطي، الأوتوقراطي، المتسيب أو المتراخي) و مدى تأثيرها على التحصيل الدراسي للتلميذ؛ لكن الحق يُقال أن النتائج كانت متباينة و مختلفة من بحث لآخر نظرا للظروف البحثية لكل باحث من اختيار العينة و استعمال المنهج و الأدوات و غيرها.

لكن من جانب آخر تم إهمال بعض الدراسات لبعض الجوانب كدور الاتصال التربوي في تحقيق الغايات التربوية باعتبارها الأساس الذي يعتمد علية الاتصال البيداغوجي، أو محاولة فهم العلاقة بين الفضاء المدرسي و تأثيره على التحصيل الدراسي من خلال مشاركة المؤسسة في التقرب من المعلم الذي رغم دوره التوجيهي يحتاج إلى تظافر الجهود للرقي بالعملية التربوية. و من هذا الاتجاه تناولنا دراسة الاتصال البيداغوجي كعامل من عوامل التأثير على التحصيل، حيث قمنا بقياسه بمجموعة من الأبعاد التي نحصرها في الآتي:

ـــ البعد اللغوي (اللغائي): و يتمثل في استعمال اللغة العربية كمتغير ضروري لحدوث عملية الاتصال البيداغوجي، و مدى تحققها كغاية و كفاءة تواصلية.
ـــ البعد العلائقي (المعاملاتي): و يتمثل في فهم طبيعة العلاقة بين المعلم و المتعلم داخل الصف الدراسي من خلال التركيز على معاملة الأستاذ من وجهة نظر المبحوثين.
ـــ البعد المادي (المحتوى): و يتعلق بفهم المحتوى الدراسي باعتباره متغير من المتغيرات المشكلة للثالوث التربوي (معلم، متعلم، محتوى)، رغم أن بعض الباحثين يظيف له الطريقة و الفضاء المدرسي ككل.
ـــ البعد التقني (المنهجي): و يتمثل في فهم الطريقة البيداغوجية بين قطبي العملية التربوية و مدى انعكاسها على التحصيل الدراسي,
ـــ البعد المدرسي (الإداري): و يهتم بفهم دور و تأثير المؤسسة التعليمية من حيث الجانب الإداري الإشرافي على التلميذ و هذا من خلال وجهة نظر التلميذ.

حيث احتوى كل بعد على خمسة أسئلة مناسبة لمستوى التلميذ المبحوث لجمع البيانات المخصصة للبحث. و قد اتضح لنا من خلال الدراسة الميدانية أن الاتصال البيداغوجي الذي نحن بصدد دراسته لم يصل بعد بمفهومه الفعال إلى معنى الاتصال المنشود بل ما زال يراوح مكانه في عملية التلقين و الإلقاء المعروفتين منذ القدم، رغم أن العديد من المربين يسعون لتجسيده في أرض الواقع لكن تبقى بعض العوامل المعيقة لتجسيده على الباحثين و المختصين التربويين إيجاد الحلول لها، و منها الحجم الساعي و طول المناهج و اكتظاظ الأقسام و الجانب النفسي و الاجتماعي و الاقتصادي لكل من المعلم و المتعلم، إلى جانب العوامل الأسرية التي عليها أن تلعب دورا لا يقل أهمية في إكمال حلقة العملية التربوية التي تخدم مصلحة التلميذ باعتباره محور هذه العملية. و ضوء هذا الشرح المتواضع يمكن القول أن بتحسين الاتصال التربوي و البحث عن مقومات له على كل مستوياته يتحسن التحصيل الدراسي و ينعكس إيجابا على التلميذ و على مردوده الدراسي.

مراجع البحث

ا ــ قائمة المصادر و المراجع باللغة العربية (الببليوغرافيا):

1 ــ العربي فرحاتي، **أنماط التفاعل و علاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي و طرق قياسها**، (د م ج)، الجزائر، 2010.

2 ــ أميرة علي محمد، **الاتصال التربوي**، الدار العالمية، مصر، الطبعة (1)، 2006.

3 ــ أحمد إسماعيل حجي ، **الإدارة التعليمية و الإدارة المدرسية** ، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، طبعة جديدة ،2005.

4 ــ أحمد محمد الطبيب، **أصول التربية**، المكتب الجامعي، القاهرة، مصر، ط (1)، 1999.

5 ــ أحمد خاطر ، **الخدمة الاجتماعية**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر ، 1984.

6 ــ أحمد إبراهيم أحمد، **العلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية** ، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر، دون طبعة، 1999.

7 ــ إسماعيل زكي محمد، **الأنثروبولوجيا و الفكر الإنساني** ، مكتبات عكاظ للنشر و التوزيع، جدة، 1982.

8 ــ إيفاس. برتراند، **النظريات التربوية المعاصرة**، ترجمة محمد بوعلاق، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، (د ط)، 2001.

9 ــ إبراهيم أبو عرقوب ، **الاتصال الإنساني و دوره في التفاعل الاجتماعي** ، دار مجدلاوي، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 1993.

10 ــ إبراهيم عصمت مطاوع، **أصول التربية**، دار الفكر العربي،القاهرة، مصر، الطبعة السابعة، 1995.

11 ــ إبراهيم ناصر، **علم الاجتماع التربوي**، دار الجيل، بيروت، مكتبة الرائد العلمية، عمان، دون سنة.

12 ــ بوخريسة بوبكر، **المفاهيم و العمليات الأساسية في علم النفس الاجتماعي** ، منشورات باجي مختار، عنابة، الجزائر، 2006.

13 ــ بوبكر بن بوزيد ، **إصلاح التربية في الجزائر رهانات و إنجازات** ، دار القصبة للنشر،الجزائر، الطبعة الأولى، 2009.

14 ــ توفيق زروقي، **النظام التربوي في الجزائر**، محكات نقدية لواقع التوجيه المدرسي، (د م ج)، بدون طبعة، 2008.

15 ــ جودت عزت عطوي، **البحث العلمي، مفاهيمه، أدواته، طرقه الإحصائية** ، دار الثقافة للنشر و ت، عمان، الأردن، ط (1)، 2000.

16 ــ حسن عماد المكاوي ، **الاتصال و النظريات المعاصرة** ، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، 2002.

17 ــ خير الله عصار، **محاضرات في منهجية البحث الاجتماعي**، (د م ج)، الجزائر، بدون طبعة ،1982.
18 ــ رابح تركي، **مبادئ التخطيط التربوي**، (د م ج)، الجزائر، بدون طبعة، 1982.
19 ــ رابح تركي، **أصول التربية و التعليم**، (د م ج) ، الجزائر، الطبعة (2)، 1990.
20 ــ رائدة خليل سالم، **المدرسة و المجتمع**، مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، الطبعة العربية (1)، 2008.
21 ــ رسمي علي عابد، **ضعف التحصيل الدراسي، أسبابه و علاجه**، دار جرير، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2008.
22 ــ سيد خير الله، **بحوث نفسية و تربوية**، دار النهضة العربية، لبنان، 1981.
23 ــ سميح عاطف الزين، **الثقافة و الثقافة الإسلامية**، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية، 1979.
24 ــ سعدي بزيان، **الشباب الجزائري في المهجر و البحث عن الهوية الثقافية**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1986.
25 ــ سليمان حامد، **الإدارة التربوية المعاصرة**، دار أسامة للنشر و التوزيع، الأردن، عمان، الطبعة الأولى، 2009.
26 ــ سمير محمد كبريت، **منهاج المعلم و الإدارة التربوية**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1998 .
27 ــ صلاح الدين شروخ، **علم الاجتماع التربوي**، دار العلوم، عنابة، الجزائر، (د ط)، 2004.
28 ــ صلاح الفوال، **علم الاجتماع، المفهوم و الموضوع و المنهج**، دار الفكر العربي، القاهرة، بدون طبعة، 1982.29 ــ
30 ــ عبد اللطيف فرج، **المعلم و المشكلات الصفية**، دار مجدلاوي، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2006.
31 ــ عبد الحافظ محمد سلامة، **وسائل الاتصال و التكنولوجيا في التعليم**، دار الفكر للطباعة و النشر، عمان، الأردن، الطبعة الثانية، 1998.
32 ــ علي راشد، **مفاهيم و مبادئ تربوية**، دار الفكر العربي، الكتاب الأول، القاهرة، مصر، 1999.
33 ــ علي غربي، **علم الاجتماع و الثنائيات النظرية**، مخبر علم اجتماع الاتصال للبحث، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2007.
34 ــ علي الشريف بن حليمة، **الأهداف البيداغوجية**، (د ط)، وهران، الجزائر، 2003.
35 ــ عمر عبد الرحيم نصر الله، **مبادئ الاتصال التربوي و الإنساني**، دار وائل للنشر، الأردن، الطبعة الأولى، 2001.

36 ــ عمر الشطي، **الغش المدرسي، أسبابه و نتائجه**، دار نزهة الألباب، الجزائر، 1998.

37 ــ عبد العزيز بن محمّد خواجة، **علم الاجتماع المعاصر ، (من الجذور إلى الحرب العالمية الثانية)**، دار نزهة الألباب، الجزائر، 2007.
38 ــ عبد الباسط محمد حسن، **أصول البحث الاجتماعي**، مكتبة وهبة، القاهرة،د 1971.
39 ــ عبد الرحمن العيسوي، **علم النفس بين النظرية و التطبيق**، دار الكتاب الجامعية، الإسكندرية، الطبعة الأولى، 1979.
40 ــ عيسى حسن موسى، **الممارسات التربوية الأسرية و أثرها في زيادة التحصيل الدراسي في المرحلة المتوسط**، دار الخليج، المعتز، عمان، الأردن، ط (1) ، 2007.
41 ــ غازي عناية، **منهجية البحث العلمي عند المسلمين** ، دار البعث، قسنطينة ، الجزائر، الطبعة الأولى، 1985.
42 ــ فضيل دليو ، **مقدمة في وسائل الاتصال الجماهيرية** ، (د م ج)، بن عكنون، الجزائر، 1989.
43 ــ فضيل دليو، **الاتصال– مفاهيمه– نظرياته– وسائله**، دار الفجر للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر، 2003.
44 ــ فوزي طه و رجب الكلزة، **المناهج المعاصرة**، مطابع الفن، الإسكندرية، (ج م ع)، الطبعة الأولى، 1983.
45 ــ كلير فهيم ، **أولادنا و المدرسة** ، جهاد للنشر و التوزيع، مصر ، الطبعة الأولى،1998.
46 ــ كمال ضياء زاهر و كمال يوسف اسكندر، **التخطيط لمستقبل التكنولوجيا التعليمية في النظام التربوي**، مؤسسة الخليج العربي، الطبعة الثانية، 1986.
47 ــ محمد الدريج، **التدريب الهادف**، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، الطبعة الأولى، 1990.
48 ــ محمد الدريج، **تحليل العملية التعليمية**، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، دون طبع و سنة.
49 ــ محمد مصطفى زيدان، **الكفاية الإنتاجية للمدرس**، دار الشروق، جدة، ط1،1981.
50 ــ محمد شارف سرير و نور الدين خالدي، **الفعل التعليمي التعلمي** ، الجزائر،د 1988.
51 ــ محمد شارف سرير و نور الدين خالدي، **التدريس بالأهداف و بيداغوجية التقويم**، الجزائر، بدون طبعة، أفريل 1995.
52 ــ محمد حسن العجمي، **الإدارة المدرسية و متطلبات العصر**، الدار العالمية، القاهرة، الطبعة الأولى، 2003.
53 ــ محمد حسن العجمي ، **الإدارة المدرسية**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر ، ط1، 2000.
54 ــ محمود منسي، **علم النفس التربوي للمعلمين**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، بدون طبعة، 1990.

55 ــ محمد عطية الأبراشي و حامد عبد القادر ، **علم النفس التربوي**، الجزء (3)، الدار القومية، ط (4)، 1966.
56 ــ مصطفى حجازي، **الصحة النفسية منظور دينامي** ، المركز الثقافي العربي، المغرب، بدون طبعة، 2004.
57 ــ مصطفى محمد الطحان ، **التربية و دورها في تشكيل السلوك** ، دار المعرفة، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 2006.
58 ــ مجدي صلاح طه المهدي، **المعلم و مهنة التعليم** ، دار الجامعة الجديدة، مصر، 2007.
59 ــ مجد هاشم الهاشمي ، **الاتصال التربوي و تكنولوجيا التعليم** ، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2001.
60 ــ ماجدة كمال علام و السيد عطية ، **الرعاية الاجتماعية و الخدمة الاجتماعية** ، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، بدون طبعة، 1985.
61 ــ محمد طبّي، **وضع المصطلحات** ، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 1992.
62 ــ محمد زياد حمدان ، **المدرسة و الإدارة المدرسية** ، دار التربية الحديثة، عمان، ، الأردن، بدون طبعة، 1989.
63 ــ محمد زياد حمدان، **التحصيل الدراسي، مفاهيم، مشاكل، حلول** ، دار التربية الحديثة، دمشق، سوريا، 1992.
64 ــ محمد سلامة و محمد غباري ، **الخدمة الاجتماعية للمدرسة**، القاهرة، (ج م ع)، بدون طبعة، 1989.
65 ــ محمد مسلم، **مقدمة في علم النفس الاجتماعي** ، دار قرطبة، الجزائر، ط (1)، 2007.
66 ــ محمد الحمامي و أحمد سعيد، **الإعلام التربوي**، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر، الطبعة (1)، 2006، ص ص (67–68).
67 ــ نايفي قطامي، **طرق دراسة الطفل**، دار الشروق، عمان، الأردن، ط (1)، 1997.

ــ المعاجم و القواميس و الموسوعات باللغة العربية:

1 ــ عبد اللطيف الفاربي و آخرون ، **معجم علوم التربية،مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك**، ج1، سلسلة علوم التربية،(9– 10)، دار الخطابي للطباعة، الرباط، المغرب، ،ط1، 1994.
2 ــ فؤاد إفرام البستاني، **منجد الطلاّب**، دار المشرق ش م م، ط (46)، بيروت، لبنان، 1999.
3 ــ محمد جمال الفار، **المعجم الإعلامي**، دار أسامة، دار المشرق الثقافي، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2006.

4 ــ محمد عاطف غيث، **قاموس علم الاجتماع** ، كلية الأدب، جامعة الإسكندرية، 1985.
5 ــ موسوعة الناشئة، **الاتصالات**، شركة دار الشمال، طرابلس، لبنان، ط (1)، 2009.
6 ــ ن، بودرن و ف، بوريكو، **المعجم النقدي لعلم الاجتماع**، ترجمة: سليم حداد، (د م ج)، الطبعة الأولى، 1986.

ب ــ الأعمال الجامعية و الدراسات و البحوث الأكاديمية:

1 ــ أحمد بن دانية، أثر معاملة المدرس لتلاميذه على التحصيل الدراسي، دراسة ميدانية، **مجلة علوم التربية** ، مطبعة النجاح الجديدة، العدد (9)، السنة الخامسة، الدار البيضاء، المغرب، 1995.
2 ــ أدهم عدنان طبيل ، **العلاقة بين المدرسة و الأسرة و مشاكل الطلبة** ، أطفال الخليج ذوي الاحتياجات.
3 ــ حبيب تيليوين، **دراسة كشفية لجوانب منتقاة من تكوين المعلمين(المواقف الإشرافية، اتجاهات الحداثة و التقليد، نماذج التدريس)**، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة وهران، الجزائر، 1997.
4 ــ يحياوي سماعيل ، **واقع الإصلاح التربوي في التعليم الثانوي** ، دراسة ماجستير ميدانية غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم الاجتماع، جامعة وهران، (2008،2007).
5 ــ محمد محمود عبد الله مشايطة، **أثر نمط التفاعل اللفظي في تحصيل طلبة مرحلة التعليم الأساسي و احتفاظهم في مبحث اللغة العربية** ، دراسة غير منشورة، جامعة اليرموك، 1990.
6 ــ مريم داود سليم، *الأدوار النفسية و التربوية للأسرة و المدرسة و الإساءة إلى الأطفال*، **المجلة التربوية**، مركز دراسات و بحوث المعوقين، العدد (36)، 2006.
7 ــ ناصر ميزاب، **المكانة الاجتماعية للتلميذ في جماعة القسم و علاقتها بالتحصيل الدراسي**، دراسة ميدانية ماجستير غير منشورة، معهد علم النفس و علوم التربية، جامعة الجزائر، 1988.
8 ــ سامية القطان، **دراسة لتأثير التواصل غير اللفظي للمدرس على إدراك الطلاب لكفاءته** ، جمعية علم النفس الإكلينيكي بالقاهرة، الإصدار الأول، مكتبة الأنجلوالمصرية، القاهرة، (ج م ع)، 1990.
9 ــ عمار ساسي، **الثنائية اللغوية للعربية و مشكلة الفصحى و العامية و أثرها في تعليم و تعلم العربية**، مجلة اللغة و الاتصال، عدد (3)، جامعة وهران، الجزائر، 2006.
10 ــ عبد الله جراغ، *دراسة أثر استخدام الأسلوب العلمي في مستوى التحصيل العلمي للتلاميذ*، **المجلة العربية للبحوث العلمية** ، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، المجلد الثالث، العدد الثاني، ، تونس، 1983.

11 ــ صباح باقر و هرمان فرناندس و سعدي لفتة، **تحليل التفاعل اللفظي بين المعلم و التلاميذ في الصفين الرابع و الخامس الابتدائي في مادتي العلوم و الحساب**، جامعة بغداد، العراق، بدون طبع، 1976.

ج ــ المجلات و الدوريات باللغة العربية:

1 ــ المرصد الوطني لحقوق الإنسان ، **الإعلان العالمي لحقوق الإنسان**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 1998.
2 ــ المدرسة العليا للأساتذة، **مجلة منتدى الأستاذ**، دورية أكاديمية متخصصة مُحكمة، قسنطينة، الجزائر،العدد الأول، أفريل، 2005.
3 ــ المدرسة العليا للأساتذة، **مجلة منتدى الأستاذ**، دورية أكاديمية، قسنطينة، الجزائر، العدد الثاني، ماي 2006.
4 ــ المركز الوطني للوثائق التربوية ، **المربي**، المجلة الجزائرية للتربية، العدد التاسع، نوفمبر - ديسمبر 2007.
5 ــ المركز الوطني للوثائق التربوية ، **المربي**،المجلة الجزائرية للتربية، العدد العاشر، ماي - جوان 2008.
6 ــ اللجنة الوطنية للمناهج، **مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جويلية، 2005.
7 ــ اللجنة الوطنية للمناهج، **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة (4) من التعليم المتوسط**، (د و م م م)، الجزائر، جويلية 2005.
8 ــ الميثاق الوطني للتربية و التكوين، **منشورات المركز المغربي للإعلام**،12/ 2003.
9 ــ المديرية الفرعية للتوجيه و الاتصال، **الاتصال في الوسط المدرسي**، منشور عن وزارة التربية الوطنية ، الجزائر، (2001).
10 ــ الحاج عيسى سعيدات، **مطبوعة خاصة بمقياس الاتصال الاجتماعي، السداسي الأول "القيم"**، لطلبة السنة الأولى ماجستير، علم اجتماع الاتصال، محاضرة رقم (05)، ص 26 ،(2009 - 2010).
11 ــ جمعيات أولياء التلاميذ، (APE)، **صوت الأولياء، La voix des parents**، النشرة الرسمية (FNAPE)، الجزائر، رقم (1)، فبراير 1993.
12 ــ جمعيات أولياء التلاميذ، (APE)، **صوت الأولياء La voix des parents** ، النشرة الرسمية) (FNAPE)، الجزائر، رقم (2)، جوان 1996.
13 ــ ضياء الدين عبد الشكور زاهر، مصطفى عبد السميع، **السيبرناطيقا و العملية التعليمية**، مجلة الوعي العربي، القاهرة، السنة الأولى، العدد (4).
14 ــ محمد بزير الحباري، **رسالة المعلم**، مجلة تربوية، الكويت، العدد الثاني، 2000.
15 ــ مديرية التعليم الأساسي، **مناهج السنة(1) من التعليم المتوسط**، (د وم م)،2003/4.
16 ــ مديرية التقويم و التوجيه و الاتصال، **تعرف على الجذع المشترك "آداب"** ، المديرية الفرعية للتوجيه و الاتصال، مكتب الأعلام حول الدراسة و المهن، الجزائر، 09/ 1998.

17 ــ **مجلة فضاءات تربوية**، العدد الثالث، شهر مارس، 1997.
18 ــ **مجلة علوم التربية**، العدد (28) ، فبراير، سنة 2005.
19 ــ وزارة التربية الوطنية، **أخبار التربية**، نشرة إعلامية، العدد السابع، جوان 1995.
20 ــ وزارة التربية الوطنية، **دليل الأستاذ**، اللغة العربية للسنة (1) من التعليم المتوسط، (د و م م)، بدون سنة.
21 ــ وزارة التربية الوطنية ، **دليل الأستاذ**، اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، (د و م م)، الجزائر،(2004 - 2005).
22 ــ وزارة التربية الوطنية، **أخبار التربية**، نشرة إعلامية، العدد السابع، (د و م م)، (ONPS)، الجزائر، جوان 1995.
23 ــ وزارة التربية الوطنية، **الوثيقة المرافقة لمناهج، السنة (1) من التعليم المتوسط**، (د وم م)، الجزائر، أفريل 2003.
24 ــ وزارة التربية الوطنية، **الدليل المنهجي لتطبيق مادة التربية الإسلامية** ، الطور الثاني، (د و م م)، (2002، 2003).
25 ــ وزارة التربية الوطنية، **دليل منهجي في التقويم التربوي**، مطبعة الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد، نوفمبر 2010.

د ــ المراجع باللغة الأجنبية:

1---Estelle Desombre**,** **La communication signes, codes et langages**, Singapour par TWP, Hachette jeunesse, 2002.
2 -- E. Decorte, **Les Fondements de l'action didactique**, Ed, SA, Bruxele, 1981, P 124.
3 – Lethan Khoï, **L'Education Compareé**, Paris, Ed Armond Colin, 1981.
4 -- Madeleine Grawitz , **Méthode de Sciences Sociales**, Paris, Ed Dalloz, 1976.
5 -- Paul Augé, **Petit Dictionnaire Francais**, Paris, Ed Librairie Larousse, 1973.
6 – Roger Mucchielli, **La Dynamique des Groupes**, Esf, Paris 1995.
7 – H.H Horne, **The Philosopgy of Education**, New York, 1966.

ـ المجلات و الدوريات باللغة الأجنبية:

1– Centre National de Documentation Pédagogique, **L'éducateur,** revue algérienne de l'éducation, , n° 10, mai-juin 2008.
2– Direction De L'Enseignement Fondamental, **Document D'accompagnement Des Programmes de la Première Année Moyenne**, Langue Arabe, Langue Amazighe, Langue Française, Langue Anglaise, onps, Avril 2003.

ه ـ المواقع الإلكترونية (الوابغرافيا):

1 - **http://www.infpe.edu.dz/COURS/Enseignements/secondaires/ps.**
2---**http://www.onefd.edu.dz/infpe/2MEF/cours-Pdf-2mef/Env2/psycho/L2-env2-c-psycho.pdf**
3 - **http://www.cfpdz.com/vb/showthread.php?p=45624**
4 - **http://www.alrassed.com/vb/showthread.php?t=80882**
5 - **http://swmsa.net/Forum/archive/index.php/t-5924.html**
6 - **www.mh2006.net**
7 - **http://www.wpvschool.com**

الملاحـــــــق

ـ الملحق رقم: (01)

وزارة التعليـــم العـــالي و البحث العلمـــي

جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم

كلية العلـــــــــوم الاجتماعية

قسم: علـــــــم الاجتماع

استبيان خاص بالتلاميذ

موضوع المذكرة:

"الاتصال المدرسي و أثره على التحصيل الدراسي للتلميذ"

(الاتصال البيداغوجي نموذجا)

عزيزي التلميذ ...

في إطار تحضير مذكرة التخرج لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع الاتصال، إليك مجموعة من الأسئلة التي نريد تعاونك البناء من خلال إجابتك عليها بكل صدق و أمانة؛ مؤكدين لك سريتها التامة، وغرضها في إثراء مجال البحث العلمي، و هذا بوضع علامة (X) أمام الإجابة الاختيارية، ثم إكمال الجواب عن السؤال الفرعي المفتوح، و شكرا على تفهمكم و تعاونكم.

من إعداد الطالب: **تحت إشراف الدكتور:**

مغتـــــات العجال **حاج سماحة الجيلالي**

السنة الجامعية (2010 – 2011)

استمارة خاصة بالتلميذ.

ـ السمات الشخصية للمبحوث:

1 ـ الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2 ـ السن: (من 13 إلى 17) ☐ (من 18 فما فوق) ☐

3 ـ الوضع الدراسي السابق: مكرر ☐ غير مكرر ☐

4 ـ مستوى التحصيل الدراسي: جيد ☐ حسن ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

5 ـ مكان الإقامة: شبه حضري ☐ حضري ☐ ريفي ☐

6 ـ المستوى التعليمي للوالدين: متعلمان كلاهما ☐ أحدهما فقط ☐ غير متعلمين ☐

7 ـ مستوى دخل الوالدين: مرتفع ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

---

1 ـ هل اللغة العربية وحدها كافية لتحقيق الاتصال التربوي؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا أجبت ب(لا) فلماذا؟.....

2 ـ هل تعتقد بأن استعمالك للغة العربية هو انتماء للمجتمع؟ نعم ☐ لا ☐

3 ـ هل تسهّل لك أسرتك الاندماج في مدرستك و مجتمعك؟ نعم ☐ لا ☐

4 ـ هل تتابع أسرتك تحصيلك الدراسي في البيت و المدرسة؟ نعم ☐ لا ☐

5 ـ هل تشعر بأهمية الدراسة مستقبلا؟ نعم ☐ لا ☐

6 ـ هل علاقتك بالأستاذ هي علاقة مدرس بتلميذه فقط؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا أجبت ب(لا) فكيف تراها؟ علاقة .....

7 ـ هل يعاملك الأساتذة معاملة طيبة؟ نعم ☐ لا ☐

8 ـ هل يعاملك الأساتذة معاملة عادلة؟ نعم ☐ لا ☐

9 ـ إذا صادفتك مشاكل، هل يساعدك الأساتذة على حلها؟ نعم ☐ لا ☐

10 ــ هل تطبّق نصائح الأساتذة المشجعة لك على التعلم و الجد؟ نعم ☐ لا ☐

11 ــ هل يساعدك الكتاب المدرسي على التعلم و التحصيل؟ نعم ☐ لا ☐

12 ــ هل ينمّي فيك الكتاب المدرسي روح التواصل و التعارف؟ نعم ☐ لا ☐

13 ــ أ تجد صعوبة في معظم المواد التي تدرسها؟ نعم ☐ لا ☐

14 ــ هل تبدو لك محتويات الكتاب المدرسي متجددة؟ نعم ☐ لا ☐

15 ــ هل تعتمد على جهاز الإعلام الآلي في دراستك ؟ نعم ☐ لا ☐

- أجبت ب(لا) فما السبب؟.....

16 ــ هل طريقة تدريس الأساتذة نشطة و تفاعلية ؟ نعم ☐ لا ☐

17 ــ هل يسعى الأساتذة لخلق جو من الجد و الود معكم؟ نعم ☐ لا ☐

18 ــ هل يشجعك الأساتذة على طرح الأسئلة ؟ نعم ☐ لا ☐

19 ــ هل يستعمل الأساتذة الوسائل التعليمية في شرح الدروس؟ نعم ☐ لا ☐

20 ــ هل تتعاون مع زملائك في القسم حول الدروس ؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا أجبت ب(لا) فلماذا؟.....

21 ــ هل تشجعك متوسطتك على الرحلات و التعارف ؟ نعم ☐ لا ☐

22 ــ هل تشارك في بعض الأنشطة و النوادي المدرسية؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا أجبت ب(لا) فلماذا؟.....

23 ــ هل تعتمد على مكتبة المتوسطة في تحصيلك الدراسي؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا أجبت ب(لا) أذكر السبب؟.....

24 ــ هل تشعر بالرضى عند تعامل إدارة المتوسطة معك؟ نعم ☐ لا ☐

25 ــ هل تهتم المؤسسة التربوية باحتياجات التلميذ الدراسية و الصحية و المادية؟
نعم ☐ لا ☐

ـــ الملحق رقم: (02)

جدول ج: كاف تربيع

L	.10	.05	.02	.01	.001
1	2.706	3.841	5.412	6.635	10.827
2	4.605	5.991	7.824	9.210	13.815
3	6.251	7.815	9.837	11.341	16.268
4	7.779	9.488	11.668	13.277	18.465
5	9.236	11.070	13.388	15.086	20.517
6	10.645	12.592	15.033	16.812	22.457
7	12.017	14.067	16.622	18.475	24.322
8	13.362	15.507	18.168	20.090	26.125
9	14.684	16.919	19.679	21.666	27.877
10	15.987	18.307	21.161	23.209	29.588
11	17.275	19.675	22.618	24.725	31.264
12	18.549	21.026	24.054	26.217	32.909
13	19.812	22.362	25.472	27.688	34.528
14	21.064	23.685	26.873	29.141	36.123
15	22.307	24.994	28.259	30.578	37.697
16	23.542	26.296	29.633	32.000	39.252
17	24.769	27.587	30.995	33.409	40.790
18	25.989	28.869	32.346	34.805	42.312
19	27.204	30.144	33.687	36.191	43.820
20	28.412	31.410	35.020	37.566	45.315
21	29.615	32.671	36.343	38.932	46.797
22	30.813	33.924	37.659	40.289	48.268
23	32.007	35.172	38.968	41.638	49.728
24	33.196	36.415	40.270	42.980	51.179
25	34.382	37.652	41.566	44.314	52.620
26	35.563	38.885	42.856	45.642	54.052
27	36.741	40.113	44.140	46.963	55.476
28	37.916	41.337	45.419	48.278	56.893
29	39.087	42.557	46.693	49.588	58.302
30	40.256	43.773	47.962	50.892	59.703