جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس

تخصص تعليمية العلوم موســـومة بـ:

عوائق الاتصال البيداغوجي لدى الأستاذ المبتدئ

– دراسة ميدانية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بدائرة فرندة بولاية تيارت–

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

الطالبة: مالك خديجة

أما م لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة	الصفة
أ. غبريني مصطفى	أستاذ مساعد (أ)	رئيسا
د. مسكين عبد الله	أستاذ محاضر (ب)	مشرفا ومقررا
د. بلخير حفيظة	أستاذة محاضرة (أ)	مناقشا

السنة الجامعية 2017-2018

تاريخ الإيداع: 2018/07/02 إمضاء المشرف: أ. مسكين عبد الله

إهداء

إلى من قرن الله عزّ وجل الجنّة برضاها، ووضعها تحت قدميها، والتي حملتني وأحاطتني بحنانها، والتي كان دعاؤها سرّ نجاحي، إلى نور عيني وسر وجودي أمي حبيبتي.

إلى من كان سندا لي، وتاجا أرفع به رأسي، إلى من ثابر ليلا و نهارا من أجل تربيتي وإسعادي إلى فرحتي وسعادتي أبي حبيبي.

إلى أغلى ما أملك أخي "محمد" وأخواتي اللواتي طالما دعمنني كل باسمها وإلى أطفالهم حماهم الله.

إلى أستاذي الفاضل "مسكين عبد الله" الذي كان له الفضل الكبير في انجاز هذا العمل، وإلى جميع أساتذة شعبة علم النفس بجامعة "عبد الحميد بن باديس" بمستغانم.

إلى نعم الصديقات "عزيزي عائشة" ، "شداد خضرة" ، "عصنون زهية وزوجها"، إلى من سرنا سويّا ونحن نشقّ الطريق معا نحو النجاح و الإبداع، إلى خير الرفقة والصحبة.

إلى هؤلاء جميعا أهدي سطور هذا البحث المتواضع لعله يكتب لنا أجره.

الباحثة: خديجة

شكر و تقدير

رسالة حمد وشكر لله سبحانه وتعالى أحمده على توفيقي لإتمام هذه الدراسة

والذي أتمنى أن يتقبل خلاصة جهدي خالصا لوجهه الكريم.

أنحني إجلالا وتقديرا إلى من لا يرضى القدير إلا برضائهما "والديّ الكريمين" قبلة

سعادتي وحصن طاقتي.

رسالة شكر إلى أستاذي الكريم "مسكين عبدالله" على ما بذله معي من توجيه وإرشاد

لإخراج الدراسة على هذه الصورة.

رسالة شكر إلى جميع أساتذة دائرة فرندة بولاية تيارت على تجاوبهم ومساعدتهم

رسالة شكر إلى الأساتذة المشاركين في تحكيم أداة الدراسة، وإلى جميع أساتذتنا في

شعبة علم النفس على ما قدموه لي من نصائح.

إلى لجنة المناقشة الموقرة التي تبنت مسؤولية مناقشة هذا العمل

إلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل

ولكم منى جزيل الشكر.

ملخص البحث:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن عوائق الاتصال البيداغوجي لدى الأستاذ المبتدئ؛ ولقد تمّ اختيار عينة عشوائية مقصودة تتكون من 50 أستاذ وأستاذة بدائرة فرندة بولاية تيارت خلال الموسم الدراسي 2018/2017، واتبعت الباحثة خطوات المنهج الوصفي التحليلي، وسعيا منها لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت استبيانا لعوائق الاتصال البيداغوجي، تم التحقق من دلالات صدقه وثباته، وبعد إجراء عملية التحليل الإحصائي بواسطة برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20(*IBM SPSS Statistics 20*)، توصلت نتائج الدراسة إلى أن عوائق الاتصال البيداغوجي لأساتذة عينة الدراسة جاءت مرتبة على التوالي (عوائق ذات صلة بالمتعلم، عوائق ذات صلة بالمدرس، عوائق ذات صلة بالوسيلة، عوائق ذات صلة بالمضمون)، كما توصلت إلى عدم وجود فروق في عوائق الاتصال البيداغوجي لدى المعلم المبتدئ تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عوائق الاتصال البيداغوجي بين الأساتذة الذين تقل سنوات التدريس لديهم عن ثلاث سنوات والأساتذة الذين لديهم سنة واحدة تدريس لصالح هذه الفئة الأخيرة، وتوصلت أيضا إلى عدم وجود فروق في عوائق الاتصال البيداغوجي تعزى لمتغير أطوار التدريس.

الكلمات المفتاحية: عوائق الاتصال البيداغوجي، الأستاذ المبتدئ.

قائمة المحتويات

	الصفحة
الإهداء	أ
شكر وتقدير	ب
ملخص البحث	ج
قائمة المحتويات	د
قائمة الجداول	ح
قائمة الأشكال	ط
قائمة الملاحق	ي
مقدمة	02
الفصل الأول: مدخل الدراسة	
أولا: إشكالية الدراسة	06
ثانيا: فرضيات الدراسة	08
ثالثا: دواعي وأسباب اختيار موضوع الدراسة	09
رابعا: أهداف الدراسة	09
خامسا: أهمية الدراسة	10
سادسا: حدود الدراسة	10
سابعا: التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة	11

	الصفحة
الفصل الثاني: الاتصال البيداغوجي وعوائقه	
تمهيد	**13**
أولاً: الاتصال	**13**
1. تطور مفهوم الاتصال	**14**
2. مفهوم الاتصال	**14**
3. أهداف الاتصال	**16**
4. شروط الاتصال	**17**
5. عناصر عملية الاتصال	**17**
6. نماذج الاتصال	**20**
7. أنواع الاتصال	**22**
8. معوقات الاتصال	**24**
ثانيا: الاتصال التربوي	**28**
1. مفهوم الاتصال التربوي	**28**
2. خطوات الاتصال التربوي البناء	**29**
3. أدوات الاتصال التربوي	**30**
4. أهداف الاتصال التربوي	**31**
خلاصة	**32**

الفصل الثالث: الأستاذ المبتدئ	
تمهيد	**34**
أولا: مفهوم المعلم	**34**
ثانيا: تكوين المعلم	**35**
ثالثا: مسؤوليات المعلم	**36**
رابعا: واجبات المعلم نحو مهنته	**37**
خامسا: خصائص المعلم الفعال	**38**
سادسا: دور المعلم في إدارة التدريس	**40**
سابعا: الاتصال الفعال بين المعلم والتلميذ	**42**
ثامنا: كفايات ومهارات المعلم المبتدئ	**44**
تاسعا: الأدوار الأساسية للمعلم المبتدئ	**46**
عاشرا: مشكلات المعلم المبتدئ	**48**
خلاصة	**49**
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	**51**
أولا: الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية	**51**
1. الغرض من الدراسة الاستطلاعية	**51**
2. مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية	**52**
3. أداة الدراسة	**52**

	الصفحة
4. عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها	56
5. الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة	60
ثانيا: الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية	65
1. منهج الدراسة	65
2. مكان الدراسة الأساسية	65
3. مدة الدراسة الأساسية	66
4. طريقة إجراء الدراسة الميدانية	66
5. مجتمع الدراسة الأساسية	67
6. عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها	67
7. أداة الدراسة الأساسية	70
8. الأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة الميدانية	71
الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضيات	
تمهيد	74
أولا: عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى	76
ثانيا: عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية	77
ثالثا: عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة	77
رابعا: عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة	81
خاتمة	84
الاقتراحات	85
قائمة المصادر والمراجع	87
قائمة الملاحق	96

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	توزيع فقرات الاستبيان على عدد أبعاده	55
02	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي	57
03	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب سنوات الأقدمية المهنية	58
04	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب القسم المسند	59
05	الفقرات المعدلة في أداة الدراسة	60
06	معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه	61
07	معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات كل بعد والدرجة الكلية للأداة	63
08	قيم "ت" لدلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين للعينتين (الصدق التمييزي)	64
09	معامل الثبات ألفا لكرونباخ على أبعاد أداة الدراسة	65
10	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المؤهل العلمي	67
11	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب سنوات الأقدمية المهنية	68
12	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب القسم المسند	69
13	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لعوائق الاتصال البيداغوجي السائدة لدى المعلم المبتدئ بالمدارس الابتدائية التابعة لدائرة فرندة بولاية تيارت.	74
14	نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات المؤهلين العلميين في عوائق الاتصال البيداغوجي.	76
15	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في عوائق الاتصال البيداغوجي لدى المعلم المبتدئ التي تعزى لمتغير سنوات التدريس.	78
16	نتائج اختبار (*LSD*) لدلالة الفروق في عوائق الاتصال البيداغوجي التي تعزى لمتغير سنوات التدريس.	78
17	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لسنوات التدريس.	80
18	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في عوائق الاتصال البيداغوجي لدى المعلم المبتدئ التي تعزى لمتغير أطوار التدريس.	81

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	أنموذج أرسطو للاتصال	20
02	أنموذج هارولد لازويل للاتصال	21
03	أنموذج فضيل دليو للاتصال	21
04	أنموذج شرام للاتصال	22
05	أنموذج شانون وويفر للاتصال	22
06	مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي	57
07	مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب سنوات الأقدمية المهنية	58
08	مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب القسم المسند	59
09	مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المؤهل العلمي	68
10	مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب سنوات الأقدمية المهنية	69
11	مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب القسم المسند	70

قائمة الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
01	قائمة اسمية للأساتذة المحكمين	**96**
02	أداة الدراسة الاستطلاعية	**97**
03	أداة الدراسة الأساسية	**99**

مقدمة

مقدمة:

يعتبر الاتصال أهم جانب في حياة الإنسان، فهو أداة التغيير والتطوير والتفاعل الاجتماعي الذي يؤدي إلى نشوء علاقات متعددة في مختلف المواقف، ويكون بين شخصين أو أكثر بهدف الوصول إلى مشروع مشترك، فالاتصال إذن هو "العملية الاجتماعية التي يتم بمقتضاها تبادل المعلومات والآراء والأفكار في رموز دالة، بين الأفراد أو الجماعات داخل المجتمع، وبين الثقافات المختلفة، لتحقيق أهداف معينة" (حسن وليلى، 1998: 25).

وينبني التعلم الناجح على التواصل الفعال في إطار العلاقات الثنائية والجماعية بين المدرس والتلاميذ، ومن هذا المنطلق لا يمكن أن نتصور عملية تعليمية تعلمية ناجحة بدون تواصل، إنه ممارسة ضرورية لقطاعات متعددة، ومنها قطاع التعليم والتربية حيث تقوم بين أطرافه المختلفة علاقات تبادل للمعرفة ويلعب التواصل دورا كبيرا في وضع البرامج والمناهج واستمرار تماسكها، مبني على أسس منهجية متينة، محترما للقواعد العلمية والشروط الضرورية لتحقيقه، ذلك لأن التعليم والتعلم ينبنيان على تبليغ وتبادل المعارف والخبرات، مثلما يعتمدان على التفاعلات والتأثيرات المتبادلة بين الأطراف المتواصلة.

فالاتصال وظيفة ومهمة رئيسية من مهام المعلم، فهو عملية يتم خلالها نقل المعلومات والبيانات والأفكار والتوجيهات من شخص (المعلم) إلى المجموعة (التلاميذ) وإحاطتهم علما بها، وتبادلها بينهم بوسيلة أو أكثر من الوسائل الممكنة، هذه العملية تتأسس في عمومها على ركائز أو مكونات ضرورية تتجسد في المدرس والمتعلم والمنهاج التعليمي، وبحكم أن عملية التواصل عملية دينامية وجدلية، فإن المدرس والمتعلم يتناوبان على لعب دوري المرسل والمستقبل وذلك بشكل تفاعلي، ويبقى المنهاج ذلك المكون الذي يضم المضمون (الرسالة) والقناة التي عبرها يتم تبادل الرسائل. وهكذا يكون التواصل

البيداغوجي بمثابة الآلية التي يتم عبرها التفاعل بين المدرس والمتعلمين بغية الوصول إلى أهداف تتحدد سلفا.

يعتبر المعلم مكونا أساسيا من مكونات النظام التعليمي الذي يساعد على تحقيق غاية التعليم، وباعتباره حجر الزاوية والمرشد والموجه لسلوكياتهم وأفعالهم، فهو مطالب بمعرفة تقنيات التواصل وإحداث أسس متينة له داخل الفصل، و إزالة كل ما يعرقله منتهجا برامج تعليمية وأنشطة تجعل من التواصل عملية ناجحة لا بينه و بين التلاميذ فحسب، بل فيما بين التلاميذ أيضا. وكل ذلك من أجل تسهيل عملية تحصيل المعلومات وإكساب مفاهيم سليمة للتلاميذ.

وموضوع التواصل بالغ الأهمية، ذلك أن فهم العلاقات التربوية داخل القسم يسهل بشكل كبير في فهم الظواهر التي تبرز داخل المؤسسات التعليمية، ويمكننا من تقديم الدعم اللازم والمساعدة الملائمة للتلاميذ الذين يصادفون مشاكل نفسية، اجتماعية أو دراسية، وكل ذلك له أثره الإيجابي على مساعدة التلميذ لتجاوز التعثرات والاستفادة من تعليم أكثر إيجابية، فقد أصبح يطالب بمهام متعددة ولا بد من تدريبه على تلك المهام ليقوم بها خاصة في بداية مساره في التعليم.

فالمعلم المبتدئ قد تواجهه مشكلات أثناء شرح الدرس مما تعرقل سير العملية التعليمية، وتصعب عليه إيصال المعلومات والتواصل مع التلاميذ هذا ما يؤدي إلى تذمر التلاميذ والتأثير في الدرس بشكل سلبي، ولا تسمح للمعلم من تحقيق الأهداف التربوية وتجعل عملية التدريس عملية صعبة خاصة في المرحلة الابتدائية لأنها تعتبر من أهم وأخطر مراحل التعليم، لأن الآثار التي يتم ترسيخها في عقل التلميذ تكون ثابتة يصعب تغييرها في بقية المراحل التعليمية الأخرى.

وقد تمت معالجة موضوع هذه الدراسة ضمن خطة تضمنت إضافة إلى مقدمة عامة خمسة فصول كانت على التوالي:

الفصل الأول: تضمن تحديد مشكلة الدراسة، فرضياتها، ودواعي وأسباب اختيارها، ثم أهدافها وأهميتها، وحدود إجرائها، والتعريف الإجرائي للمفاهيم التي تناولتها.

الفصل الثاني: تكون من جزأين، تناول الجزء الأول الاتصال من حيث تطور مفهومه، أهدافه، شروطه، عناصر العملية الاتصالية، نماذج الاتصال، أنواعه ومعوقاته، وفي الجزء الثاني تم التطرق للاتصال التربوي، بذكر مفهومه، خطواته، أدواته وأهدافه.

الفصل الثالث: احتوى على مفهوم المعلم، تكوينه ومسؤولياته، وواجباته نحو مهنته، إضافة إلى خصائص المعلم الفعال ودوره في إدارة التدريس، والاتصال الفعال بين المعلم والتلميذ، كما تم التطرق لكفايات ومهارات المعلم المبتدئ، وأدواره الأساسية، وأخيرا المشكلات التي تواجهه.

الفصل الرابع: تضمن فصل الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية في جزأين، حيث تطرق الجزء الأول إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية من حيث ذكر الغرض منها، ثم مكان وزمان إجرائها، إضافة إلى الأداة المستخدمة فيها، والعينة التي اشتملتها ومميزاتها، وصولا إلى ما أفرزته من النتائج فيما يخص الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، أما الجزء الثاني فتضمن الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية بتحديد المنهج الذي اتبعته، ومكان وزمان إجرائها ومدتها، وصولا إلى تحديد خصائص المجتمع والعينة التي شملتها، والأدوات المستخدمة في الحصول على النتائج من خلال ذكر كيفية تصحيحها وإعطاء الدرجات الخام، ثم طريقة إجراء الدراسة الأساسية، والأساليب الإحصائية المتبعة فيها.

الفصل الخامس: يعرض النتائج الخاصة بفرضيات الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، واشتمل أيضا على تفسير تلك النتائج في ضوء الدراسات السابقة والأدب النظري المتعلق بمتغيرات الدراسة، ويتبع ذلك بخاتمة وذكر أهم الاقتراحات المنبثقة من خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، وأخيرا قائمة المراجع والملاحق.

الفصل الأول

مدخل الدراسة

أولا: إشكالية الدراسة

ثانيا: فرضيات الدراسة

ثالثا: دواعي وأسباب اختيار الدراسة

رابعا: أهداف الدراسة

خامسا: أهمية الدراسة

سادسا: نطاق وحدود الدراسة

سابعا: التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة

أولا: إشكالية البحث

يهدف الاتصال إلى تزويد الأفراد بأكبر قدر ممكن من المعلومات الصحيحة، والحقائق الواضحة والخبرات الاجتماعية للتكيف مع متطلبات الحياة بكافة أشكالها، والإنسان اجتماعي بطبعه، لذا فهو بحاجة ماسة إلى امتلاك مهارات الاتصال مع الآخرين في مختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية بصفة عامة، وفي المؤسسة التي يعمل فيها بصفة خاصة.

وقد تبين من خلال الدراسات التي قام بها الباحثون أن 85% من النجاح يعزى إلى مهارات التواصل و15 % منه فقط تعزى إلى إتقان مهارات العمل، ولكي نتواصل مع الآخرين ببراعة لابد لنا من إتقان أساسيات التواصل، والقيام ببناء المكون الرئيسي للتواصل الفعال، وهو كسب الثقة والمصداقية لدى الآخرين، إذا كان هذا هو الحال بالنسبة للحياة العادية للفرد، فكيف يمكن أن تتصور العملية التعليمية دون تواصل؟ (إجباره، 2012: 19).

إن الاتصال البيداغوجي متغير هام ورئيسي في النظام التعليمي، لذا فإن الأستاذ المبتدئ مطالب بأن يتواصل مع جميع الأفراد المؤثرين والمتأثرين في الوسط المدرسي، حتى يتمكن من الاندماج في هذا الوسط، ويكون قادرا على تحمل مسؤولياته في إيصال رسالته وقيامه بالدور المنوط به.

والتواصل يتميز بالتفاعلات والعلاقات التي تربط المدرس بالتلميذ، والتلاميذ فيما بينهم من أجل تيسير عملية التعلم، وتمكين المتعلم من المشاركة الفعلية في بناء معارفه، فالمعلم مسؤول في عملية التدريس عن إتقان مهارات الاتصال الأساسية لإدارة الصف، وتقديم أفكار وتوجيهات وتبادل الآراء فيما بينهم، فغالبا ما يسعى في تحقيق التفاعل الإيجابي مع طلابه، الأمر الذي يسمح له بإنجاح عملية الاتصال، والتحكم في الظروف المختلفة المحيطة به، في حين فشل المعلم في القدرة على الاتصال مع طلابه يساهم في فشل تفاعل الطلاب مع بعضهم.

ومن هنا تبقى عملية التواصل هي المنطلق الذي يحدد به المدرس إنجاح إستراتيجيات التعليم وطرق التدريس، فالتواصل البيداغوجي يعتبر حلقة تواصل المعرفة من شخص لآخر أي بين الأستاذ والتلاميذ بغرض تحقيق الأهداف البيداغوجية؛ وهذا ما أكدته دراسة في البيئة الجزائرية "لسمية بن غضبان" (1999– 2000) بجامعة عنابة وكانت بعنوان الاتصال البيداغوجي – بعض العوامل المؤثرة في تسيير العلاقة البيداغوجية أستاذ – طالب، واعتمدت الباحثة على العينة الطبقية المتناسبة التي احتوت على 160 استمارة على الأساتذة و235 استمارة على الطلبة، واستنادا على المعطيات التي انطلقت منها وعلى التحليل وتفسير النتائج، توصلت إلى أن التكوين البيداغوجي للأساتذة يسهل تسيير العلاقة البيداغوجية مع الطالب، إلا أن هناك عوائق تقف حاجزًا أثناء الممارسة الفعلية في صعوبة حسن إدارة كل تلك القدرات في الموقف البيداغوجي، هذا ما أكدته دراسة الطالبة "منماني نادية" (2000) بجامعة باجي مختار عنابة، بعنوان واقع الاتصال الداخلي (الاتصال الرسمي – والاتصال اللارسمي) بين جمهور الأساتذة الجامعيين–، واختيرت عينة الدراسة عن طريق المعاينة الطبقية، وتشكل المجتمع الكلي للدراسة من 1157 أستاذ جامعي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن فئة من أفراد العينة ترى أن طبيعة العلاقة الاتصالية بين الأساتذة تتميز بوجود اضطرابات متكررة نتيجة المنافسة السلبية بينهم، أما الفئة الأخرى في الاتصال اللارسمي ترى أن هناك تبادل فعلي للمعلومات بين أفراد الجماعة الواحدة، وهذا ما يصعب عملية الأخذ والعطاء التعليمي (لكحل،2012: 28).

إن عملية الاتصال البيداغوجي محفوفة بالعديد من المعوقات التي تؤدي إلى العجز عن تثبيت الرسالة (المحتوى التعليمي) أو استيعابها مما يحد من فعالية الاتصال؛ وهذا ما أكدته دراسة عبد الله محمد عبد الرحمن سنة (2001) بمصر بعنوان مشكلة إعداد المعلم وعلاقته بالتلاميذ، وقد طبقت الدراسة على عينة من التلاميذ، وبعد دراسة الظاهرة وتحليل النتائج المتحصل عليها، تبيّن أن مشكلة العلاقة بين التلاميذ والمدرسين تتداخل فيها عوامل متعددة ترجع بالدرجة الأولى إلى عملية إعداد المعلم وتدريبه وتأهيله من

الناحية التربوية والسيكولوجية على معاملته للتلاميذ خاصة، والعلاقة السلبية بين المدرسين وتلاميذهم (لكحل، 2012: 32).

وغالبا ما تبقى هذه العوائق تؤثر في عملية تبادل المعلومات، وتقف حاجزًا أمام الأستاذ المبتدئ في بداية مساره المهني، مما يعود عليه بالسلب في توظيف واستثمار قدراته المعرفية، وعليه جاءت الدراسة الحالية لتسليط الضوء على عوائق الاتصال البيداغوجي لدى الأستاذ المبتدئ، وعليه نطرح السؤال الرئيسي التالي:

ما عوائق الاتصال البيداغوجي التي يواجهها المعلم المبتدئ؟

وتندرج تحت هذا السؤال الأسئلة التالية:

1 ـ ما عوائق الاتصال البيداغوجي السائدة لدى الأستاذ المبتدئ من وجهة نظره؟

2 ـ هل هناك فروق في عوائق الاتصال البيداغوجي لدى الأستاذ المبتدئ تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

3 ـ هل هناك فروق في عوائق الاتصال البيداغوجي لدى الأستاذ المبتدئ تعزى لمتغير سنوات التدريس؟

4 ـ هل هناك فروق في عوائق الاتصال البيداغوجي لدى الأستاذ المبتدئ تعزى لمتغير أطوار التدريس؟

ثانيا: فرضيات الدراسة

استنادا إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، تمت صياغة الفرضيات التالية:

1 ـ عوائق الاتصال البيداغوجي السائدة لدى الأستاذ المبتدئ من وجهة نظره هي على التوالي: عوائق تتعلق بالمدرس (ة)، عوائق تتعلق بالمضمون، عوائق تتعلق بالوسيلة، عوائق تتعلق بالمتعلم (ة).

2 ـ لا توجد فروق في عوائق الاتصال البيداغوجي لدى الأستاذ المبتدئ تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3 ـ توجد فروق في عوائق الاتصال البيداغوجي لدى الأستاذ المبتدئ تعزى لمتغير سنوات التدريس لصالح المعلمين الذين لديهم سنة واحدة تدريس.

4 ـ توجد فروق في عوائق الاتصال البيداغوجي لدى الأستاذ المبتدئ تعزى لمتغير أطوار التدريس لصالح المعلمين الذين يدرسون أقسام الطور الأول من التعليم الابتدائي.

ثالثا: دواعي وأسباب اختيار الموضوع

إن عوائق الاتصال البيداغوجي تقف حاجزا في تحقيق وتحسين مخرجات العملية التعليمية التعلمية، وتتجلى الأسباب التي أدت إلى اختيارنا لهذا الموضوع، أن العدد الهائل الذي تم توظيفه في السنوات الأخيرة من خريجي الجامعة بمختلف التخصصات، جعل من الاتصال القائم بين الأستاذ والتلميذ أثناء عملية التواصل يشكل حاجز بينهما، وهذا ما استدعى القيام بهذه الدراسة من أجل توعية الفاعلين في المنظومة التربوية بوضع هيكلة بيداغوجية، تساهم في الحد من تلك العوائق والسيطرة عليها.

رابعا: أهداف الدراسة

تهدف الدراسة التالية إلى ما يلي:

1 ـ التعرف على عوائق الاتصال البيداغوجي السائدة لدى الأستاذ المبتدئ .

2 ـ التعرف على الفروق في عوائق الاتصال البيداغوجي لدى الأستاذ المبتدئ، والتي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3 ـ التعرف على الفروق في عوائق الاتصال البيداغوجي لدى الأستاذ المبتدئ، والتي تعزى لمتغير سنوات التدريس.

4 ـ التعرف على الفروق في عوائق الاتصال البيداغوجي لدى الأستاذ المبتدئ، والتي تعزى لمتغير القسم المسند في الأطوار الثلاث في التعليم الابتدائي.

خامسا: أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذا البحث في كونه من الأبحاث التي تتناول موضوعا من المواضيع الهامة، والتي تتمثل في عوائق الاتصال البيداغوجي التي تواجه الأستاذ المبتدئ أثناء إيصال الرسالة التربوية للتلاميذ،كما أن دراسة واقع العلاقة التواصلية القائمة بين الأستاذ والتلميذ أثناء عملية التواصل التربوي، ومعرفة الفروق في عوائق الاتصال من حيث المؤهل العلمي وسنوات التدريس والقسم المسند، قد تعطي رؤية واضحة للمشرفين التربويين (المفتشين) للتعامل مع الأستاذ المبتدئ بما يفيد العملية التعليمية التعلمية.

سادسا: حدود الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بالموضوع الذي تتناوله والمتمثل في "عوائق الاتصال البيداغوجي لدى الأستاذ المبتدئ"، وبعينة الدراسة المتمثلة في أساتذة التعليم الابتدائي الذين تقل أقدميتهم عن ثلاث سنوات، وبالأداة المستخدمة والمتمثلة في استبيان عوائق الاتصال البيداغوجي، كما تتحدد أيضا بالزمان والمكان اللذان ستجرى فيهما؛ وهما العام الدراسي (2017 ـ 2018) بدائرة فرندة بولاية تيارت، وستناقش نتائج الدراسة وإمكانية تطبيقها في ضوء هذه الحدود .

سابعا: التعاريف الإجرائية للمصطلحات الأساسية للدراسة

1 ـ الاتصال البيداغوجي: هو التواصل الصفي وهو نوع من التفاعل الاجتماعي الذي ينطوي على مظاهر السلوك الصفي والإدراكي المتبادل بين المعلم والمتعلمين، وهو يتحدد في العلاقة بينهما، وما تؤديه من نمو معرفي واجتماعي (علي، 2009، 68).

2 ـ عوائق الاتصال البيداغوجي:

العائق هو ما يعترض المرور، يضايق الحركة، يعترض الفعل، وهو الصعوبة، كما أنه هو ما يعوق الفكر أو الإدارة من شواغل داخلية أو موانع خارجية تمنع تحقيق الهدف أو تحول دون اكتماله.

وعليه فعوائق الاتصال البيداغوجي تتمثل في مجموعة من العوامل التي تعرقل عملية التواصل بين الأطراف، منها ما يتعلق بسيكولوجية المرسل والمتلقي، ومنها ما يتعلق بالسياق الاجتماعي ومنها ما يتعلق بالسياق الجغرافي والسوسيوثقافي، فالكلمة التي ينطق بها الأستاذ أو يكتبها الكاتب تأخذ دلالتها وإيحاءها من هذه السياقات.

وتعرف عوائق الاتصال البيداغوجي إجرائيا في الدراسة الحالية بالدرجة التي يتحصل عليها الأستاذ المبتدئ على الأداة المعدة لهذا الغرض، وتتراوح الدرجة الكلية بين (45−180).

3 ـ الأستاذ: هو وسيلة المجتمع وأداته لبلوغ هدفه، فهو منقذ البشرية من ظلمات الجهل عابر بهم إلى ميادين العلم والمعرفة، وهو من أهم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية، ويمثل محورا أساسيا مهما في المنظومة التعليمية لأي مرحلة تعليمية، فمستوى المؤسسات التعليمية ومدى نجاحها يتوقف على المعلم (عكيشي، 2014: 33).

ويعرف الأستاذ المبتدئ إجرائيا في الدراسة الحالية، بأنه الشخص المسؤول عن تقديم المادة الدراسية، والذي يزاول مهامه التدريسية بالمدارس الابتدائية التابعة لمقاطعة فرندة بولاية تيارت خلال الموسم الدراسي 2018/2017، ولا تتجاوز أقدميته في مهنة التعليم 03 سنوات.

الفصل الثاني

الاتصال البيداغوجي وعوائقه

تمهيد

أولاً: الاتصال

1. **تطور مفهوم الاتصال**
2. **مفهوم الاتصال**
3. **أهداف الاتصال**
4. **شروط الاتصال**
5. **عناصر عملية الاتصال**
6. **نماذج الاتصال**
7. **أنواع الاتصال**
8. **معوقات الاتصال**

ثانيا: الاتصال التربوي

1. **مفهوم الاتصال التربوي**
2. **خطوات الاتصال التربوي الفعال**
3. **أدوات الاتصال التربوي**
4. **أهداف الاتصال التربوي**

خلاصة

تمهيد:

يعتبر الاتصال من المفاهيم النفسية – الاجتماعية التي أصبحت تستعمل في كافة ميادين الحياة العامة، خاصة في العملية التعليمية التعلمية التي تتأسس في عمومها على ركائز أو مكونات ضرورية تتجسد في المدرس والمتعلم والمنهاج التعليمي، وبحكم أن عملية التواصل عملية دينامكية وجدلية، فإن المدرس والمتعلم يتناوبان على لعب دوري المرسل والمستقبل، وذلك بشكل تفاعلي، وهكذا يكون التواصل البيداغوجي بمثابة الآلية الذي يتم عبرها هذا التفاعل.

أولا: الاتصال

1. تطور مفهوم الاتصال:

يرى (عبد الباقي، 2011: 23) أنه منذ العصور الأولى للتاريخ البشري، استخدم الإنسان كل إمكانياته ووسائله لكي يقيم التفاهم والتفاعل مع من حوله من أفراد، فاستخدم الإشارة الصوتية و دقات الطبول وغيرها من الوسائل التي يفهمها أفراد جماعته والتي تختلف من جماعة لأخرى لتدل على أشياء معينة مثل الجوع والعطش أو التنبيه إلى خطر، وغير ذلك من المشاعر المعبرة والأحاسيس والأفكار.

ومع تطور الحياة وظهور الحضارات، استخدم الإنسان الرسوم والنقوش للتعبير عن حياته اليومية بكل ما فيها، وعن علاقاته، وهاهي الحضارة الفرعونية خير شاهد على ذلك، ومع التطور الإنساني استخدم الإنسان الرموز البصرية كوسيلة للاتصال والتسجيل فاستخدم الرموز في الكتابة، وهو ما نجده في الكتابة الهيروغليفية لغة قدماء المصريين، وهذه الرموز البصرية مهدت لنشأة الكتابة الأبجدية، ومع تطور البشرية المستمر، وتطور حضارتها وما يتبع ذلك من زيادة وتطور خبراتهم في كل شيء، أدى ذلك إلى تطور عملية الاتصال، فمع التطور اخترع الإنسان آلة الطباعة، الاختراع العبقري الذي اخترعه الإنسان

والذي أدى إلى انتقال المعرفة والعلوم بين البشر بكل سهولة ويسر، وإلى ذلك اختراعات أخرى مثل اختراع آلة التصوير واللاسلكي والتليفون والراديو والتلفزيون.

ونتيجة للتطور التكنولوجي الهائل الذي سرى في كل ما حولنا، فلا بد أن يستتبع ذلك تطور في وسائل التربية والتعليم المختلفة، فلم تعد اللغة اللفظية كافية لنقل الثقافة والمعرفة ونشر التعليم، وتوصيل المعلومات، بل أصبح من اللازم أن يدخل التطور مجال التربية والتعليم؛ ولابد من الاستعانة بالوسائل الالكترونية في جميع مراحل التعليم، فبتطور وسائل الاتصال وتقدمها، قربت المسافات بين الأشخاص وجعلت من العالم قرية صغيرة تطل عليها عن طريق شبكة الانترنت التي قربت المسافات، وبذلك أصبح الفرد يتفاعل مع العالم الخارجي وآفاقه المتجددة، بشكل جيد ومفاهيم جديدة فرضتها النهضة التكنولوجية الحديثة.

2. مفهوم الاتصال:

أ. **لغة:** وصل الشيء بالشيء وصلا وصلة: ضمه به وجمعه ولامه، وفلانا وصلا، وصله، (ضد هجره)، يكون في عفاف الحب ودعارته، ويقال: وصل حبله بفلان وعطف عليهم، ورفق بهم، وراعى أحوالهم.(ابن منظور، 1982: 726).

وورد في قاموس المصطلحات الإعلامية أن الاتصال هو: انتقال المعلومات أو الأفكار أو الاتجاهات أو العواطف من شخص أو جماعة إلى شخص أو جماعة أخرى من خلال الرموز، والاتصال هو أساس كل تفاعل اجتماعي (عزت، د ت: 86).

ب. اصطلاحا: التواصل: "فعل يقوم على نقل المعلومات من مصدر إلى هدف، ويتحقق ذلك بين فردين أو بين مجموعة من الأفراد، المكون الأول لعملية الاتصال يشمل مجموعة عناصر هي: المرسل والمستقبل والرسالة والقناة والشفرة والمرجع، والمكون الثاني: هو أن عملة التواصل تحدث

من خلال اتصال فردين يشتركان في سجل معرفي وقيمي، أما المكون الثالث فهو اختلاف المقاربات التي تعالج موضوع التواصل ونماذجه" (باسم ومحمد، 2004: 95).

والاتصال هو النشاط الذي يستهدف تحقيق العمومية أو الذيوع أو الانتشار أو الشيوع لفكرة أو موضوع أو منشأ أو قضية، وذلك عن طريق انتقال المعلومات أو الأفكار أو الآراء أو الاتجاهات من شخص أو جماعة إلى أشخاص أو جماعات، باستخدام رموز ذات معنى واحد ومفهوم بنفس الدرجة لدى الطرفين (مكاوي والسيد، 1998: 24).

كما يعرف الاتصال بأنه عملية اجتماعية ذات خطوات مترابطة مستمرة، يتم فيها التفاعل بين شخصين أو أكثر لتحقيق هدف واضح محدد، وهذه العملية تتم من خلال علاقة إنسانية قد تكون ثنائية بين فردين أو بين جماعة صغيرة أو مجتمع محلي، قومي، دولي،... فهو أساس كل تفاعل اجتماعي (عليق وآخرون، 2004: 16).

وحسب الطويل 2001: الاتصال هو عملية ديناميكية يؤثر فيها شخص ما سواء عن قصد أو غير قصد على مدركات شخص آخر من خلال مواد أو وسائط مستخدمة بأشكال وطرق رمزية (الطويل، 2011: 12).

وعرفه "**انجل باركسون**" (A Parkinson) بالقول أن الاتصال هو عملية، منظمة، ونظمية، وعفوية أيضا تنطوي على إرسال وتحويل معلومات وبيانات من جهة إلى جهة أخرى، شريطة أن تكون البيانات والمعلومات المحولة مفهومة ومستساغة من قبل المستهدفين بها" (أورد في: بشير، 2009: 17).

3. أهداف الاتصال:

تسعى عملية الاتصال إلى تحقيق هدف عام، وهو التأثير في المستقبل حتى يتحقق مبدأ المشاركة في الخبرة مع المرسل، وقد ينصب هذا التأثير على أفكار المستقبل لتعديلها أو تغيرها، وحتى على اتجاهاته أو مهاراته (صديقي وبجوي، 1998: 19- 20).

ويشير (سيد والجمل، 2014: 30) إلى أنه يمكن تقسيم أهداف الاتصال إلى:

أ. **هدف توجيهي:** ويتحقق حينما يتجه الاتصال لإكساب المستقبل اتجاهات جديدة، أو تعديل اتجاهات قديمة، أو تثبيت اتجاهات قديمة مرغوب فيها.

ب. **هدف تعليمي معرفي:** ويتحقق عندما يتجه الاتصال نحو بث معلومات ومعارف جديدة متصلة بحياة المعلم التعليمية، لمساعدته وزيادة معارفه وتوسيع أفقه، لتفعيل العملية التعليمية والتربوية، وإدراك الأهداف البيداغوجية المنشودة والمتوقعة.

ج. **هدف إداري:** ويتحقق عندما يتجه نحو تحسين سير العمل، وتحديد المسؤوليات، ودعم التفاعل بين العاملين في المؤسسة التعليمية والتربوية.

د. **هدف اجتماعي:** يتيح الاتصال الفرصة لتفعيل التواصل القائم بين المربي – المعلم- من جهة، وطلابه وأولياء الأمور والإطار التربوي من جهة أخرى، وبذلك تقوي الصلات الاجتماعية بين المربي والفاعلين الاجتماعين.

فالاتصال يستهدف أن تصل برسالتك إلى الآخرين بوضوح ودون غموض، ولكي يتحقق ذلك فلا بد من بذل الجهد من كل من المرسل للرسالة والمستقبل لها، فهي عملية يمكن أن تتعرض للأخطاء، فكم من الرسائل يساء فهمها من قبل المتلقي، وحينما لا يتم تداركه ورصده فقد يتسبب في ضياع هدف الاتصال وإهدار فرص التواصل مع الآخرين.

4. شروط الاتصال:

لعملية الاتصال مجموعة من الشروط التي تساعد على تحقيق أهدافه وغاياته يمكن إيجازها فيما يلي (التربية وتحسين مستواهم، 2005: 53-54):

أ. **الوضوح:** يجب أن يكون مضمون الاتصال واضحا جليا، حتى نتمكن من المستقبل من فهمه ونوفر له القسط الأكبر من الجهد، ونساعده على تنفيذ عملية الاتصال والتقيد السليم بمحتوى الرسالة.

ب. **البساطة:** أن يتم الاتصال بأسلوب مبسط خال من التعقيد، لضمان وصول الموضوع إلى مستقبله في أقصر وقت ممكن.

ج. **سلامة الوسيلة:** إذا كانت الوسيلة سليمة خالية من العيوب، أمكن أن يصل مضمون الاتصال بدقة، وفي مستوى إدراك المستقبل، حتى لا تفسر بصورة خاطئة أو غامضة، أو مغايرة للمقصود.

د. **عدم التعارض:** قد تستخدم أكثر من وسيلة في عملية الاتصال، وبالتالي فإنه يجب الحرص على ألا يكون هناك تعارض بين هذه الوسائل، بل يجب أن تكون متفقة في الغرض والكيفية التي يتم بها الاتصال.

هـ. **الملائمة:** يجب أن يكون الاتصال ملائما من حيث الهدف والتوقيت والتنفيذ.

5. عناصر عملية الاتصال:

إن عملية الاتصال طريق ذو اتجاهين بمعنى أن كل فرد في عملية الاتصال هو مرسل ومستقبل للمعلومات والأفكار التي تتضمنها هذه العملية، وحتى تتم هذه العملية يجب توفر مجموعة من العناصر الأساسية هي: (عبد الحميد، 2002: 140)

أ. **مرسل Sender أو مصدر Source أو قائم بالاتصال Communicator** : هو الهيئة أو الفرد الذي يرد التأثير في الآخرين ليشاركوه في أفكار وإحساسات واتجاهات معينة كالمفكرين والفلاسفة

والمدرسين والمرشدين الاجتماعيين ...الخ، وقد تكون هذه الأفكار أو الإحساسات من ابتكار المرسل نفسه، كالمدرس الذي يدرس تلاميذه الحقائق العلمية التي توصل إليها مختلف العلماء أو قد يكون ناقلا لها عن الغير مثل مذيع نشرة الأخبار في الإذاعة أو التلفزيون (جودت، 2014: 93).

ب. **رسالة Message:** هي نتيجة عملية الترميز، وهي تعبر عن أهداف المصدر سواء كان لفظية أو غير لفظية، والترميز يقصد به ترجمة أفكار المصدر (المرسل)، إلى مجموعة منظمة من الرموز، أي إلى لغة تعبر عن هدف المصدر، واللغة هي الشكل الأساسي للترميز، ويمكن أن نقول أن وظيفة الترميز هي توفير الصورة التي يتم بها التعبير عن الأفكار والأهداف في رسالة، ومجموعة الرموز هذه يتم اختيارها بصورة منظمة، بقصد إيصال المعاني من المرسل إلى المستقبل، وإذا كان الهدف من عملية الاتصال، هو إيجاد معان متماثلة عند المشاركين في الاتصال، والرسالة هي الأفكار والمفاهيم والإحساسات والاتجاهات؛ ومجموعة المهارات والعادات والقيم والحقائق، التي ينوي المرسل إيصالها للمستقبلين لاكتسابها؛ فالحقائق العلمية التي يقدمها المعلم لطلابه تعتبر رسالة، وأن نقل الرسالة يتطلب القيام بصياغتها في كلمات أو صور أو إشارات رمزية أخرى (نصر الله، 2001: 56 – 64).

ج. **مستقبل Reciever أو متلقي Andience:** وقد يكون فرد أو جماعة أو أي مركز آخر لاستلام الرسالة، وعلى المستقبل امتلاك مهارات الإصغاء والتفكير السليم حتى يفهم الرسالة كما قصدها المرسل، وقد يعرض المستقبل لجملة من المؤثرات تعيقه على فهم الرسالة من جملتها كما يورده (العميان، 2004: 242) ما يلي:

- مستواه التعليمي.
- خبراته السابقة كأن يفسر الرسالة بشكل يعتمد فيه على تجاربه السابقة.

- مهارته ومعارفه واتجاهاته... الخ.

ومن المعروف أن إدراك المفاهيم الجديدة ومعرفة معناها يتوقف على عوامل كثيرة، من بينها الخبرات السابقة للتلميذ أو نوع الوسائل والأساليب التي تقدم له الخبرات الجديدة، وقدرته على رؤية العلاقات المختلفة بين الجديد والقديم من المعرفة؛ وكذلك على حاجته النفسية والاجتماعية، ولذلك لا تصبح مهمة المدرس التلقين والإلقاء، وإنما مهمته تهيئة مجالات بارزة للتلميذ، وإعداد الظروف التي تسمح بالتعلم حتى يتم اكتساب الخبرة، وتعديل أنماط السلوك بعد دراسة كل العوامل الموجودة في مجال التعلم، وقد تؤثر على قدرة المستقبل على التعلم (الطوبجي، 1987: 31)

د. **وسيلة Channel أو وسيط Medium:** وهي التي تتم بواسطتها نقل الرسالة من المصدر إلى المستقبل، وقد تكون القناة سمعية أو مرئية أو حسية أو كتابية أو جميعها معا، واختيار وسيلة الاتصال يعتمد على طبيعة الأفراد من جهة، وعلى موضوع عملية الاتصال من جهة أخرى (صلاح، 2002: 141).

هـ. **التغذية المرتدة (الراجعة):** هي عبارة عن الأثر الذي يتركه رد فعل مستقبل الرسالة على المرسل، أي الأثر الذي يتركه المعلمون أو التلاميذ أو أولياء الأمور على المدير، وقد يكون هذا الأثر إيجابيا، ويدل على وصول الرسالة إلى المستقبل أو سلبيا ويدل على عدم وصول الرسالة إلى المستقبل (أبو ناصر، 2008: 76).

6. نماذج الاتصال:

من أهم الأهداف التي يسعى إليها أي علم، زيادة فهمنا للظواهر التي تحيط بنا، والوصول إلى تعميمات عن الظروف المحيطة تدعمها الأدلة العلمية الموضوعية، والهدف الثاني هو مساعدتنا على التنبؤ بالنتيجة، وتتم عملية الفهم بواسطة نماذج رمزية نستخدمها جميعا في تفكيرنا لكي تسهل علينا استيعاب وفهم الظواهر ومكوناتها الأساسية (سلامة، 1996: 22) .

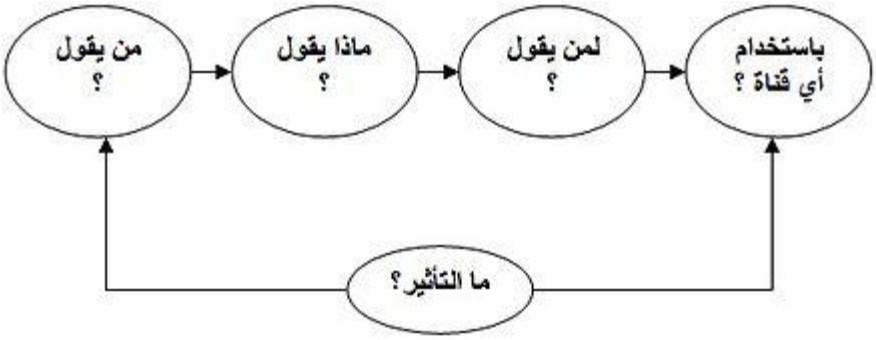
فالنموذج عبارة عن محاولة لتقديم العلاقات الكامنة التي يفترض وجودها بين المتغيرات، التي تصنع حدثا أو نظاما معينا في شكل رمزي، أي أن النماذج عبارة عن أدوات رمزية تساعدنا على فهم الظاهرة أو النظام، وإدراك العلاقات بين العناصر الأساسية في تلك الظاهرة، ويتيح نموذج الاتصال للباحثين أبسط وأفضل الطرق لتفسير التفاعل البشري الذي يتسم بالتعقيد الشديد حيث وضعت لها عدة نماذج (سلامة، 1996: 22):

ومن **أهم نماذج الاتصال ما يلي:**

- **أنموذج (أرسطو):** يرى أرسطو في كتابه "فن البلاغة" أن البلاغة ويعنى بها "الاتصال" هي" البحث عن جميع وسائل الإقناع المتاحة" وقد نظم دراسة تحت العناوين الرئيسية الآتية: (شناتي، 2009: 100).
  - ✓ الخطيب (المرسل).
  - ✓ الخطبة (الرسالة).
  - ✓ المستمع (الملتقي).

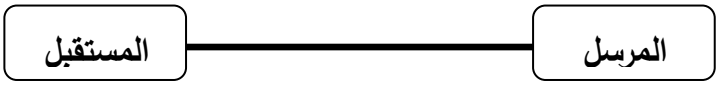
الشكل رقم (01): يبين أنموذج أرسطو للاتصال.

- **أنموذج (هارولد لازويل):** يقترح "هارولد لازويل": خمسة أسئلة للتعبير عن الاتصال هي: من؟، يقول ماذا؟، بأية وسيلة (قناة)؟، لمن؟



الشكل رقم (02): يبين أنموذج هارولد لازويل للاتصال.

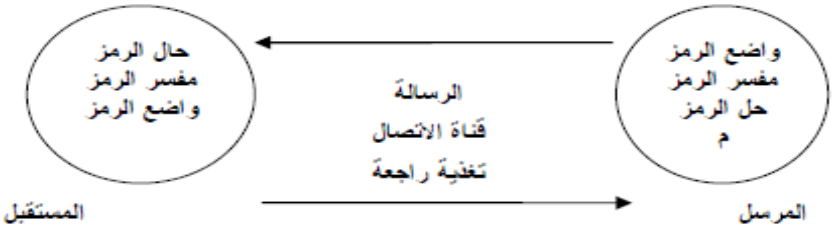
- **نموذج فضيل دليو:** لقد قام بإعداد نموذج مستلهم من مختلف التعاريف الخاصة بعملية الاتصال، هذا الشكل يوضح ذلك: (فضيل دليو، 2003: 27).



الشكل رقم (03): يوضح أنموذج فضيل دليو للاتصال.

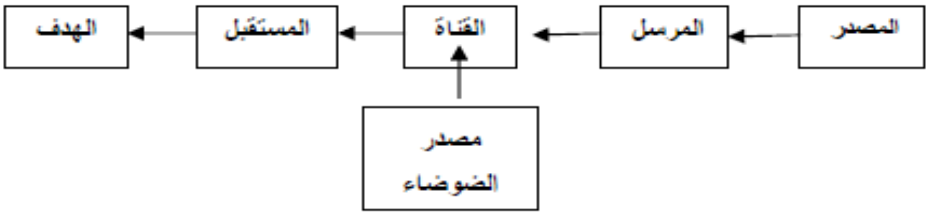
- **نموذج والبر شرام:** أضاف شيرام مفهوم مجال الخبرة بين المرسل والمستقبل، وأنه لا يمكن للمرسل أن يعتمد نوع من الرسائل أو القنوات التي لا يمكن استيعابها أو فهمها من طرف المستقبل، فيجب أن يكون الخطاب باللغة التي تكون مفهومة للمستقبل لتحقيق التوافق بين كلا العنصرين، بمعنى أن "شرام" يتعامل مع مفهوم الخبرة، الذي اعتبرته ضروريا ليعزز وصول الرسالة إلى الهدف، بالطريقة التي قصدها المصدر والتي تحتاج إلى ميادين خبرة، لغة، خلفيات، ثقافة، حتى تفسر الرسالة تفسيرا صحيحا (سلامة، 1996: 23):

ويمكن توضيح هذا النموذج بالشكل التالي:



الشكل رقم (04): يوضح أنموذج شرام للاتصال.

- **نموذج شانون وويفر:** ويعتبر هذا النموذج أكثر شهرة من حيث اعتباره الأساس لتعريف عملية الاتصال الذي يضم خمسة عناصر أساسية هي: المصدر، المرسل، القناة، المستقبل، الهدف (عبد الحافظ، 1998: 24).



الشكل رقم (05): يوضح نموذج شانون وويفر للاتصال.

7. **أنواع الاتصال:** يمكن تصنيف الاتصالات التي تتم في محيط الإدارة إلى نوعين:

أ. **الاتصالات الرسمية:** وهي الاتصالات التي تتم وفق اللوائح والقنوات والمسارات التي يحددها البناء التنظيمي للمؤسسات التعليمية، الأمر الذي يستلزم أن تكون قنوات ومسارات الاتصال مفهومة لجميع العاملين في تلك المؤسسات؛ بالإضافة إلى توفير المناخ العام الذي يسمح باتصال فعال، هذا ويمكن تقسيم الاتصالات الرسمية إلى ثلاث اتجاهات أساسية توجزها (أميرة، 2006: 55) فيما يلي:

- **الاتصالات الهابطة:** في هذا النوع من الاتصالات ترسل المعلومات من المستويات العليا إلى المستويات الدنيا بالتنظيم، بمعنى إرسال المعلومات من مدير المدرسة إلى المعلمين أو الطلاب،

وبذلك فهي تعبير عن الاتصالات ذات الاتجاه الواحد، ويستخدم هذا النوع من الاتصالات بشكل كبير في جميع التنظيمات، من جانب الإدارة العليا في إرسال كافة المعلومات المتعلقة بالسياسات والأهداف والتغييرات التي قد تطرأ عليهما إلى باق المستويات الإدارية، وفي هذا النوع من الاتصالات تتدفق المعلومات والأفكار والمقترحات والتوجيهات من الرؤساء إلى المرؤوسين في شكل أوامر وتوجيهات وتعليمات وقرارات، لذلك فإن هذا البعد من أبعاد الاتصالات يشكل العمود الفقري للتنظيم الإداري.

- **الاتصالات الصاعدة:** ترمز هذه الاتصالات إلى عملية إرسال المعلومات من المستويات الدنيا إلى المستويات العليا، ويعتبر هذا البعد مكملا للبعد الأول المشار إليه سابقا؛ حيث لا تتوفر لدى العاملين في جميع المستويات القدرة على استقبال المعلومات فقط، وإنما تتوافر لهم القدرة على تصعيدها أيضا، ويجب أن تسمح لهم الإدارة بذلك، بما يتوفر لديها من تقبلها للنقد وسعة الصدر والموضوعية، وتتضمن عملية التصعيد إرسال كافة المعلومات (بيانات، أفكار، مقترحات)، المتعلقة بطريقة تنفيذ العمل إلى أعلى في صورة تقارير وأبحاث ومذكرات وغيرها.
- **الاتصالات الأفقية أو الجانبية:** يقصد بالاتصالات الأفقية انسياب المعلومات، أي إرسالها واستيعابها بين مختلف الإدارات والأقسام الذين يقعون في المستوى الإداري بالتنظيم نفسه، ويعتبر هذا البعد الاتصالي أمرا ضروريا لإحداث التنسيق المطلوب وبفاعلية أكبر، كما أنه يساعد على انتشار المعلومات والأفكار بين الأعضاء العاملين الذين يقومون بمسؤوليات متشابهة أو متعاونة في التنظيم في وقت قليل وبجهد أقل.

ب. **الاتصالات غير الرسمية:** هذا النوع من الاتصالات التي تحدث كغيرها من الاتصالات في المنظمات أو المؤسسات وبين الأفراد في جوانب الحياة المختلفة، ويطلق عليها غير الرسمية

لأنها تحدث خارج الأطر الرسمية المحددة للاتصال، وهي نوعان كما يوردها (عمر، 2001: 216).

- اتصالات غير رسمية تتفق مع أهداف الاتصالات الرسمية، وهو ما ينبغي التشجيع عليه ويتيسر السبل أمامه.
- اتصالات غير رسمية لا تتفق في الهدف مع أهداف الاتصالات الرسمية، وفي العادة لا يؤديها الكثيرون.

ويساعد الاتصال غير الرسمي على معرفة بيانات وأفكار، قد لا يتعين ذكرها بصورة رسمية، ويقوم على أساس العلاقات الشخصية والاجتماعية للأعضاء أكثر من كونه على أساس السلطة وأهداف المؤسسة نفسها.

هذا ويستلزم الأمر ضرورة الاعتراف بالاتصالات غير الرسمية لأنها تكمل الاتصالات الرسمية، ولذا لا ينبغي العمل على كبت الاتصالات غير الرسمية بين العاملين بالمؤسسات التعليمية، إلا إذا كان وجودها يتسبب في تعطيل الاتصالات الرسمية أو التشويش عليها (نصر الله، 2001: 216).

8. معوقات الاتصال:

لو أننا قمنا بدراسة أسباب المشكلات والصعوبات التربوية، لوجدنا أن غالبيتها يرجع إلى القصور في مهارة المرسل أو خصائص المستقبل أو القصور في النظام المدرسي، وهذا يوضح عدم مناسبة الاتصال أو سوء هادفيته، وتتمثل معوقات الاتصال فيما يلي:

أ. **رغبة الأفراد في حكم بعضهم البعض أو تقييمهم أو الموافقة معهم بتسرع دون رؤية أو نضج:** حيث أنهم يسمحون لميولهم وأهوائهم الشخصية نحو المتحدث (المرسل) أو موضوعه بالتحكم العفوي في ردود فعلهم واستجابتهم التربوية الاجتماعية. (سيد والجمل، 2014: 165).

ب. **المعوقات الثقافية والاجتماعية:** وهي المعوقات الأصعب والأكثر احتمالا لأشكال اللبس والغموض، وتتفرع هذه المعوقات عن التقاليد والأعراف الاجتماعية السائدة في المجتمع والمختلفة عن باقي المجتمعات (النابلسي، 1991: 26).

ج. **القابلية والاستعداد لعمليات الاتصال:** ويعني درجة استعداد وقبول أعضاء المؤسسة نحو عملية الاتصال، فإذا كان الاستعداد مرتفعا أدى ذلك زيادة فاعلية عملية الاتصالات. (سيد والجمل، 2014: 165).

د. **التفصيل والتكرار الزائدين والتوقيف غير السليم للاتصال والإملاء في توجيهه:** معوقات تسود تخاطبنا اليومي في التربية، مشجعا ذلك الروتين والدور العابر غير الفعال لأفراد المجتمعات المدرسية ومؤديا بهم للاستياء والتذمر وتدني الإنتاجية كما ونوعا وكيفا (سيد والجمل، 2014: 165).

هـ. **عوائق الاستجابة أو الأثر:** وتتمثل في اختلاف الطبيعة البشرية، والمعاني المختلفة للألفاظ والرموز اللغوية والتوقعات المسبقة. (سيد والجمل، 2014: 166).

و. **أسلوب القيادة:** يؤثر نمط القيادة وأسلوبها السائد في المؤسسة التربوية وداخل التنظيم على كفاءة عملية الاتصال وتحسينه، فكلما كان النمط السائد هو النمط الديمقراطي، أدى إلى فعالية الاتصال وتحسينه، بالمقارنة مما لو كان النمط الأوتوقراطي هو النمط السائد داخل المؤسسة التربوية. (سيد والجمل، 2014: 166).

ز. **معوقات في المرسل:** يرى روزنفيلذ أن الاتصال الفعال يتطلب قدرا عاليا من التركيز والحكمة والمنطق والدراسة من قبل المرسل، لأن من مصلحة المرسل أن يكون كذلك، لذا زاد فعلا إيصال معلومات أو بيانات معينة، تحقق له وللمستقبل أهداف معينة، وعلى هذا الأساس فإن أي خلل أو

أي إخفاق متعمد أو غير متعمد من قبل المرسل قد يؤدي إلى فشل عملية الاتصال (بخوش، 2008: 17).

ح. **معوقات في المستقبل (عدم انتباه المستقبل):** هناك جملة من المعوقات تحد من العملية الاتصالية وتخص المستقبل ومنها ما يورده (غياري وعطية، 1991: 31).

- الحالة السيئة للمستقبل؛ بحيث يجب على المرسل أن يعرف طبيعة المستقبل من حيث مزاجه وعاداته وتقاليده حتى لا يحدث التشويش.
- تعالي المستقبل على المرسل بالإعراض إلى رسالته أو قراءتها أو مناقشتها.
- الفهم الخاطئ للمعاني؛ بسبب التفاوت في المستوى التعليمي والثقافي أو اللغوي بين المرسل والمستقبل.
- التحيز وعدم الموضوعية في النظرة للأمور، وهنا يرفض المستقبل من المرسل الاستماع إلى وجهة نظره أو الرأي الآخر مما يؤدي إلى تشويه المعنى الكلي للرسالة.

و. **معوقات في الرسالة (عدم وضوح الرسالة):** يوجزها (دعيس، 1999، 159) فيما يلي:

- التحيز أو الترجمة غير الصحيحة لمحتويات الرسالة.
- سوء الإدراك أو الفهم للمعلومات التي تنصها الرسالة.
- افتقار المرسل للقدرة على تعزيز ما تتضمنه الرسالة من معلومات بتعبيرات الوجه أو حركات الجسد أو ما يعرف بلغة الجسم.
- قصور الوقت المحدد لتدفق الرسالة.
- التشويش الذي يجعل الرسالة غير قادرة على النقل.

ط. معوقات في وسيلة الاتصال: يمكن إيجاز هذه العوائق فيما يلي:

- **الاختيار الخاطئ للوسيلة:** حيث تفشل عملية الاتصال بصفة كلية؛ عندما يتم اختيار وسيلة اتصال غير ملائمة أو ضعيفة، فالمعروف أن طبيعة الرسالة تحدد الوسيلة أو الوسائل التي ينبغي استخدامها، والتي تكون أفضل من غيرها من الوسائل ،في حالة كهذه فالاتصال المباشر والشخصي يتطلب استخدام وسيلة الاجتماعات أو لقاءات وجها لوجه (أبو عرقوب، 1999: 119).
- **الاستخدام الخاطئ للوسيلة:** قد تتوافر لدى الأفراد والمؤسسات وسائل اتصال متعددة تقليدية وإلكترونية مثلا، إلا أن المعنيين بالاتصال قد يستخدمون الوسيلة غير الملائمة؛ إما بسبب الجهل أو الإهمال أو سوء الإدارة، فالاستخدام الخاطئ للوسيلة يفقد الاتصال قيمته ويعطي مؤثرات مضللة في أحيان كثيرة (أبو عرقوب، 1999: 119).

ي. معوقات في بيئة الاتصال: يقع أطراف الاتصال في أخطاء عديدة؛ عندما يتغافلون بتأثير البيئة المحيطة بهم، والمحيطة بعملية الاتصال، وعدم الأخذ بعناصر البيئة وتأثيرها على الاتصال، يجعل هذا الاتصال إما غير كامل أو مشوش، وسنعرض عناصر بيئة الاتصال والأخطاء الخاصة بها كما يوردها (أبو الناصر، 2008: 79) فيما يلي:

- أحد أطراف الاتصال أو كلاهما على غير علم أو لا يفهم الأهداف المشتركة بينهما.
- أحد أطراف الاتصال تتعارض أهدافه مع أهداف الطرف الآخر أو لا يفهم وظيفة الآخر، ولا يفهم الفائدة التي ستعود عليه نتيجة قيامه بعملية الاتصال.
- أحد الأطراف أو كلاهما لا يفهم العواقب السيئة نتيجة سوء الاتصال، وعدم اتسام البيئة بالابتكار والعدالة والثقة، وعدم توافر معلومات مرتدة مدى التقدم في الاتصال.

ك. **العوائق النفسية:** وأسباب هذه المعوقات تتمثل في عدم الثقة بين أعضاء التنظيم أو لطبيعة ونمط القيادة المتبع، أو نتيجة لوجود فجوة كبيرة بين الجماعات غير الرسمية وجماعات التنظيم، هذا إلى جانب ضيق أفق قيادات مدراء المدارس، وضعف استعدادهم النفسي لتقبل الرسالة من المرؤوسين من المعلمين والعاملين والعمل بها، وتؤدي إلى تردد المرؤوسين في الاتصال بالرؤساء، وفيما يخص المرؤوسين فأنهم يخافون من النقد، وانعدام الثقة في أنفسهم مما يؤدي بهم إلى ضعف توصيلهم للمعلومات الصحيحة للرؤساء، وهذا كله يؤثر على كفاءة العمل ومدى تحقيقه وإنجازه (سيد والجمل، 2014: 167).

ل. **كثرة أو ندرة تدفق المعلومات عن المستوى المتوقع:** يؤدي طول وكمية الرسالة إلى السلطات العليا إلى تقليل الاهتمام بها، حيث تؤدي إلى ضياع الوقت، فقد تربك المستقبل وتفكيره، وتعيقه عن فهم ما تحويه الرسالة من مضمون، كما أن النقص في معلومات الرسالة يقلل من فعالية عملية الاتصال. (سيد والجمل، 2014: 169).

م. **معوقات ترتبط بالتخطيط لعملية الاتصال:** فكثيرا من الأحيان يبدأ الشخص بالتحدث أو الكتابة دون تفكير مسبق، ودون تحديد الهدف من الرسالة التي يريد توصيلها لتحقيق الهدف من عملية الاتصال، وتوقيعها واختيار الوسيلة المناسبة لإبلاغها وتحقيق الهدف منها (سيد والجمل، 2014: 169).

ثانيا: الاتصال التربوي

1. مفهوم الاتصال التربوي:

يعرف الاتصال التربوي بأنه "نقل الأفكار والمعلومات التربوية والتعليمية بصفة خاصة، من الناظر أو المدير إلى المعلم والعكس، سواء بالأسلوب الكتابي أو الشفهي أو بوسائل أخرى مختلفة؛ بحيث يتحقق الفهم المتبادل بين أسرة المدرسة، وينتج عنه اقتناع من جانب المتصل به؛ مما يؤدي إلى وحدة الهدف

والجهود بحيث تتحقق في النهاية أهداف المدرسة وفلسفتها التربوية والتعليمية، ويهدف إلى التحكم في سلوك الفرد عن طريق تنظيم بيئته (السيد، 2011: 24-25).

وبهذا المعنى، فإن الاتصال التربوي يمتد مفهومه باتجاهات متعددة ومتنوعة، ليشمل نشاط قطاعات واسعة من مؤسسات الدولة والمجتمع، والتي تتصل بصورة أو بأخرى بالبناء التربوي للإنسان، والرغبة في تطوير قدراته العقلية والوجدانية والمهارية، وهي كل القطاعات المهتمة بالتربية، سواء في ميدان المعلومات أو الإعلام أو التعليم أو الإدارة أو العلاقات العامة (حارث، 2009: 67).

2. خطوات الاتصال التربوي البناء:

يتم الاتصال التربوي البناء بخطوات محددة متتابعة يوجزها (سيد والجمل، 2014: 59-60) فيما يلي:

أ. **تحديد هدف الاتصال:** وهنا قد يسأل الإداري أو المعلم نفسه ما هو الشيء أو المهارة أو السلوك أو القيمة التي أريد تحقيقها من خلال الاتصال؟

ب. **تحديد محتوى الاتصال من معلومات وقيم وسلوك أو مهارات:** والتي ستتولى ترجمة الغرض إلى حقيقة أو خبرة إنسانية محسوسة.

ج. **تحديد خصائص وحاجات المستقبلين للاتصال:** وتشمل قيمهم وميولهم الشخصية العامة ومعوقاتهم الجسمية، ودرجة ونوع ذكائهم، وخلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية والتحصيلية والسلوكية، ثم أساليبهم الإدراكية أو السمعية أو البصرية أو المركبة، المباشرة أو المستقلة أو الفردية.

د. **تحديد وسيلة الاتصال المناسبة:** كأن تكون كلمة شفوية أو مسموعة أو مكتوبة أو صورة أو رسما أو فيلمًا وهكذا.

هـ. **تحديد لوقت المناسب للاتصال:** ويكون هذا عن طريق التعرف على الظروف النفسية والتربوية العامة للمعلمين أو المتعلمين أثناء سير الدرس أو خارجها، ومدى توافق هذه الظروف مع طبيعة وهدف رسالة الاتصال ووسيلته.

و. **تحديد وسائل وأساليب التغذية الراجعة:** وذلك عن طريق تحديد وسائل وأساليب تقييم صلاحية وفعالية الاتصال من حيث الهدف والمحتوى والوسيلة والتوقيت؛ ليعمل الإداري والمعلم من خلالها على تحسين الاتصال وزيادة مروده التربوي.

ز. **تنفيذ الاتصال:** وذلك بتقديم الرسالة المحددة طبقا للخطوات .

3. أدوات الاتصال التربوي:

يوجد في المؤسسة شبكة علاقات تساعد علي نقل الرسائل والمعلومات، أوامر، تكليفات، تعليمات، أفكار، اتجاهات، خبرات، ومقترحات، ومن أهم أدوات الاتصال الأكثر انتشارا يوردها (سيد والجمل، 2014: 61) فيما يلي:

أ. **الاتصال الميكانيكي:** ويتمثل هذا النوع في الأفلام والتلفزيون، ويمتاز بالسرعة والقدرة على ترك مستندات مادية، ويجمع بين الاتصال الشفوي والكتابي.

ب. **الاتصال الإلكتروني:** وهي قرارات أو معلومات تصل للعاملين بواسطة التقنيات الحديثة مثل: "الإنترنت، الفاكس" فالاتصالات الإلكترونية يمكن أن تُفعّل الاتصال وتعززه بين العاملين- إلا أنها يمكن أن تحاط بعدم الفهم إذا لم تكتب بطريقة صحيحة وواضحة مثل الاتصالات الكتابية.

ج. **الاتصالات المحورية:** وتشمل العلاقات القائمة بين المدراء والعاملين في إدارات أخرى غير تابع تنظيميا لهم، أي يكون الاتصال غير رسمي تنظيميا.

د. **الاتصال الشكلي:** ويستخدم الرسوم والأشكال والصور والمواد التعليمية بأنواعها المختلفة "الفوتوغرافية– التوضيحية– الخرائط– النماذج المجسمة– العينات– الشرائح– أفلام الصور الثابتة– شفافيات العرض– منتجات ووسائل البيئة".

هـ. **الاتصال الحركي التعبيري:** ويعتمد على حركات الجسم وطرق استخدام الفرد للوقت والفراغ الذي يعيش فيها مثل تعبيرات الوجه، اليدين، والجسم "واستخدام المعلم وطلابه فراغ الفصل وزمن الدرس، أو الإداري لمكتبه ولجدوله الزمني.

و. **الاتصال المركب:** ويستخدم خليطا متنوعا من الأنواع السابقة للاتصال في وقت واحد؛ كما يحدث في الاتصال الشفوي أو المكتوب أو المرئي المسموع القائم على الأفلام المتحركة والتلفزيون والكومبيوتر، وغيرها من وسائل الاتصال.

4. أهداف الاتصال التربوي:

يرى (قنيش، 2012: 35) أن أهداف الاتصال التربوي تتمثل فيما يلي:

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

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

ج. **التعبير عن وجهة نظر:** كل أطراف الاتصال في الفصل بحاجة ماسة إلى التعبير عن المشاعر والإدلاء بالرأي حول أسلوب التدريس، والتعبير عن الأغراض، وكذلك فيما يخص سلوكات التلاميذ.

خلاصة:

نستخلص مما تم عرضه في هذا الفصل أن عملية الاتصال والتواصل بشكل عام من العناصر الهامة في المجال التربوي، فهو يعتبر وسيلة أساسية يقوم عليها نشر الحضارة وامتدادها، كما يعتبر العامل الأول في نجاح العملية التعليمية التعلمية وتحسين مخرجاتها.

الفصل الثالث

الأستاذ المبتدئ

تمهيد

أولاً: مفهوم المعلم

ثانيا: تكوين المعلم

ثالثا: مسؤوليات المعلم

رابعا: واجبات المعلم نحو مهنته

خامسا: خصائص المعلم الفعال

سادسا: دور المعلم في إدارة التدريس

سابعا: الاتصال بين المعلم والتلميذ

ثامنا: كفايات ومهارات المعلم المبتدئ

تاسعا: الأدوار الأساسية للمعلم المبتدئ

عاشرا: مشكلات المعلم المبتدئ

خلاصة

تمهيد:

تعد عملية التعليم من أهم العمليات التربوية التي يمر بها الإنسان سواء هذا التعليم مباشرا أو غير مباشر، فهي الأساس في إعداد التلاميذ وتأهيلهم، ولعل الفاعل الرئيسي فيها هو المعلم، فبدونه تفقد العملية التعليمية أهم أركانها، فهو الذي يترجم المنهج إلى مواقف تعليمية ويختار الوسيلة المناسبة، إذ يوجه كل اهتمامه إلى تكوين عقل الطفل وتدريبه على التفكير المنطقي السليم.

أولا: مفهوم المعلم

1. **لغة:** علم له علامة، جعل له أمارة، وعلم الرجل: حصلت له حقيقة العلم، وعلم الشيء: عرفه وتيقّنه، وعلم الأمر: أتقنه/ علّم تعليما وعلاّما، وعلّمه الصنعة: جعله يعلمها. (المنجد في اللغة والإعلام، 2003: 526).

ومنه فإن المعلم هو من يمارس مهنة تعليم التلاميذ والطلاب في المعاهد (جبران ، 1982: 567).

2. **اصطلاحا:** يعد المعلم من العوامل الرئيسية التي تساعد المدرسة على النجاح في مجالات تربية الطفل، فهو قائد العمل التربوي والتعليمي داخلها، وهو أيضا المستثمر الذي يستثمر ويوجه ما يوجد في بيئة المدرسة، فالمعلم بهذا يحمل على عاتقه مسؤوليات ضخمة تتطلب منه لكي ينجح في أدائها أن يعد إعدادا خاصا لها، فهو المسؤول عن تقديم العون لتلاميذه في مشاكل متنوعة ومجالات عديدة: اجتماعية، صحية، تعليمية، علاقات منزلية، اختيار المهنة، ... الخ (رمضان، 2005: 71).

وهو المرشد والمسير لعمليات التعليم، فهو حجر الزاوية في المنظومة التربوية يقوم بتقديم المادة العملية للتلاميذ ومورد للعلم والمعرفة (رشوان وحسين ، 2005، 181).

ويعرفه تركي رابح بأنه "حجر الزاوية في كل إصلاح وتكوين للأجيال الصاعدة علميا، أخلاقيا، وطنيا ودينيا" (تركي، 1990: 484).

ويرى دافيد برلنر **David Berliner** أن "المعلم رجل إجرائي لأنه ينجز عدة أعمال إجرائية في الصف كل يوم" (أورد في عدس، 2000: 35).

ثانيا: تكوين المعلم

التكوين "هو ما يجري من عمليات الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناءها، من نمو لمعارف المعلم وقدراته وتحسين مهارات وأدائه التربوي، وهي تبدأ في مؤسسة التكوين قبل الخدمة وتستمر أثناءها" (جبرائيل، 2005: 21).

ويعرف (زروق، 2003: 36) التكوين أيضا بأنه "مجموعة الأنشطة والوضعيات البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية التي يكون هدفها إكساب أو تنمية مهارة، من أجل ممارسة مهنة أو عمل، تتمثل في مجموع المعارف النظرية (مفاهيم، مبادئ) والمهارات والمواقف التي تجعل شخصا قادرا على ممارسة شغل أو مهنة أو وظيفة"، كما أنه نشاط مستمر يزود الشخص بمهارات تساعده على تطوير كفايته، والزيادة في الإبداع والإنتاج وتحسين أدائه في مهنته، والتكوين كما عرفناه سالفا هو إحداث تغيرات إيجابية وبجهود منظمة وتخطيط مستمر قصد الوصول إلى:

- كفاية وفاعلية في التدريس.
- نمو الكفاية الإنتاجية.
- الأداء الجيد.
- تنمية القدرات والمهارات

- تغيير الاتجاهات والسلوك
- مسايرة التقدم التكنولوجي.
- التمكين من الإلمام بالجديد.

ثالثا: مسؤوليات المعلم

يرى (المعايطة، 2005: 192-193) أن المعلم يعتبر وسيطا مهما لتعزيز فعالية التعليم والتعلم، فالمعلم هم الأساس في عملية الإصلاح التربوي، لأن مهنة التدريس هي المهنة الأساسية في المجتمع، لأنها القالب الذي يصب فيه المجتمع وتشكل فيه أبناء الأمة ولأنها تمد التلاميذ بالتراث الذي تركه لنا السابقون، وهو قوة دافعية تدفع الشباب للقضاء على الفساد في بناء المجتمع؛ كما أنه من مسؤوليات المعلم في العملية التعليمية ما يلي:

1. **التعليم والتدريس:** يتطلب ذلك أن يكون المعلم متمكنا من المادة الدراسية التي تخصص فيها، كما يجب عليه أن يكون على دراية بكيفية تعليم هذه المادة.
2. **تثقيف الطلاب:** ينبغي ألا يتوقف المعلم عند تخصصه، بل ينبغي أن يبدأ من الفصل بتهيئة مناخ للثقافة العامة، ويتناول حتى قضايا المجتمع بطريقة لا تتعارض مع قدرات التلاميذ.
3. **تدريب الطلاب على البحث عن المعرفة:** لا ينبغي أن يتوقف دور المعلم على التلقين والتحفيظ، فهي تخلق شخصيات سلبية؛ وإنما على المعلم أن يدفع تلاميذه إلى التفكير والبحث والاستقصاء والتجديد.
4. **إرشاد الطلاب وتوجههم:** بما أن المعلم مرشد وموجه، فهو يوجههم إلى أحسن السبل النبيلة لبلوغ الفائدة في شتى المجالات مهما تنوعت.

5. **تهيئة مناخ الحرية والديمقراطية:** والحرية لا تعني حالة الفوضى، بل الحرية نظام؛ ومن الأهمية أن يخلق المعلم مناخ ديمقراطي في فصله، وأن يشعر تلاميذه بالحرية وأن يتيح لهم فرصة التعبير عما يريدون.
6. **الاتصال بالآباء والبيئة:** تقع على المدرسة مسؤولية خلق قنوات الاتصال للتلميذ، للتفاعل بين فصله ومدرسته وأولياء أمور التلاميذ والبيئة الخارجية، حتى يكون هناك تعاون وتكامل بين المدرسة كوسط تربوي، وبين البيئة والمجتمع كوسيط تربوي آخر.

رابعا: واجبات المعلم نحو مهنته

يرى (رشدي، 2006، 421) أن واجبات المعلم نحو مهنته تتجلى فيما يلي:

1. مطلوب من المعلم التزامه بفلسفة النظام التربوي، وأهدافه وسياسته وإستراتيجيته وخططه وبرامجه والتعاون مع مسؤولية على تحقيقها.
2. اعتزازه بمهنته وتعبيره عن حبه وولائه لها، وتحمله أعباءها وإتقانها وتجديدها وتمسكه بأخلاقياتها.
3. تمسكه بأهداف المهنة والعمل مع زملائه المعلمين على الارتقاء بها.
4. حرصه على اكتساب الكفايات المعرفية والمهارية والقدرة على استعمال الوسائل والأدوات والتقنيات.
5. سعيه إلى تطوير عمله واستكمال أدواته بمختلف الأساليب، وأن يعد النمو المهني واجبا أساسيا له.
6. تمسكه بمبدأ الأصالة والتجديد في نشاط التربوي.
7. إدراكه أهمية البحث والتجريب التربوي في تطوير العملية التربوية والعمل على الإسهام فيه.

خامسا: خصائص المعلم الفعال

إن للمعلم دورا هاما في تحديد فعالية التعليم ونجاحه، الأمر الذي دفع العديد من الباحثين إلى دراسة خصائص المعلم الفعال كما يدركها عدة أفراد، كالطلاب والمعلمين، والمدرين والموجهين التربويين، والآباء ... الخ، وذلك للوقوف على أهم الخصائص ذات الارتباط الوثيق بنجاح العملية التعليمية – التعلمية، ويمكن تصنيف هذه الخصائص في فئتين، فئة الخصائص المعرفية، وفئة الخصائص الشخصية، ويتناول (المشرقي وآخرون، د.ت، 52) هذين النوعين من الخصائص فيما يلي:

1. **الخصائص المعرفية:** إن حصيلة المعلم المعرفية، وقدراته العقلية، والأساليب التي يتبعها في استثارة طلابه، هي من العوامل الهامة التي يجب أخذها في الحسبان عند البحث في الخصائص المعرفية للمعلم الفعال، بيد أنه يصعب قياس أو تقدير الدور الذي تلعبه مثل هذه الخصائص في فعالية التعليم، لأن هذه الفعالية لا تعتمد على معارف المعلم وقدراته العقلية فقط، بل تعتمد أيضا على الإستراتيجيات التي يتبعها في عملية التواصل مع طلابه وإيصال ما يعرف إليهم.
2. **الخصائص الجسمية:** يجب أن يكون المعلم سليم الجسم، خاليا من الضعف والأمراض، وخاليا من العاهات والعيوب الصمم، التأتأة، القزمة وانحناء في الظهر، لأن الذي يعاني من عاهات جسمية يكون عرضة للسخرية والنقد، هذا ما يؤثر عليه مهنيا، وهنا لا يقوم بوظيفته كما لو كان سليما، حيث بعض العاهات في معظم الأحيان تلفت نظر التلاميذ، وتعوقهم عن الفهم، أو تعوق المعلم عن حسن إفهامهم وعن ضبط نوازعهم للاحتفاظ بالنظام والقيام بكل ما تتطلبه من نشاط. ويعتبر هندام المعلم ونظافته نموذجا له، ويزيدان من احترام التلاميذ له، أما إذا كان عكس ذلك غير مبال بلباسه ونظافته، فلا يلقى أي احترام من طرف التلاميذ، ويكون موقع سخرية، وكذلك

على المعلم أن يكون نشيطا وحيويا؛ فقد يكون الكسل نتيجة لضعف أو مرض فيكون التلميذ ضحية هذا الكسل.

3. **الخصائص العقلية:** وتتجلى حسب (كبريت، 1998: 76) فيما يلي:

أ. **الرشد:** أن يكون المعلم قد نضج جسميا وعقليا، وأن لا يظهر بمظهر أنه في حاجة إلى عطف ودلال زائد، ما يجعلهم أقل استعداد للحياة العملية، وإن توفرت هذه الخاصية (الرشد) كان نتاجها الوعي وشخصية ناضجة وقوية وقادرة على أداء الرسالة التربوية.

ب. **الذكاء والعقل المرن:** هي من أهم صفات المعلم، وذلك أن المعلم يتعامل مع كثير من أصناف التلاميذ والجميع ينتظر منه الاستفادة.

وقوة الذكاء لدى المعلم تجعله قادرا على التصرف السليم حينما تواجهه تصرفات مختلفة ومفاجئة أحيانا، والتلاميذ ينتظرون منه السرعة والقدرة على حسن التصرف في الوقت المناسب، وهذا لا يترك أدنى فرصة لإثارة الفوضى والتشويش في القسم (كريم وآخرون، 2003: 7).

4. **الخصائص الخلقية:** يتعلق الأمر بالأخلاق الحسنة التي يجب أن يتحلى بها المعلم حتى يؤثر بها على تلاميذه ويقتدون بها، لأن الأخلاق تغرس بطريقة غير مباشرة، ولا تلقن بالوعظ والإرشاد، كذلك عليه أن يكون عادلا في معاملته لتلاميذه وبعيدا عن التحيز، لأنه من شأنه أن يفقد ثقة التلاميذ فيه خاصة إذا كانوا في مرحلة المراهقة، فالمعلم يعتبر مؤثر جد فعال في تلاميذه، وعليه يجب أن يتحلى ببعض الصفات الحسنة كالعطف واللين معهم، لكي يصير ناجحا في مهنته (صالح، 1976: 160).

5. **الخصائص الاجتماعية:** يعتبر المعلم رائدا للتلاميذ، وقدوة حسنة لهم، وله القدرة على التأثير الغير، كما له القدرة على التوجيه وعلى العمل الجماعي، لذا يجب أن تكون له الرغبة في مساعدة الآخرين وتفهم حاجاتهم، وأن يراعي تلاميذه صحيا، ويكون قدوة لهم في ذلك بالعمل

على غرس العادات الصحيحة بين التلاميذ، وعليه كذلك العمل على توثيق الصلة بين المدرسة والمنزل والمجتمع، وهو إلى جانب ذلك رائد اجتماعي، وبالتالي فهو عضو متعاون في الأسرة المدرسية، وعليه أن يسهم في نشاط المدرسة ويتعاون مع إدارتها في القيام برسالتها ومختلف مسؤولياتها (زيدان، 1981: 45-46).

سادسا: دور المعلم في إدارة التدريس

تختلف الطرائق والأساليب التي تقدم بها الدروس باختلاف أشكال الدروس، والتي تشمل الدرس العادي الذي نراه في صف من الصفوف، أو الدرس المصور تلفزيونيا أو الدرس النموذجي – التطبيقي – أو الدرس العملي في المخبر أو غرفة الاقتصاد المنزلي، وتتضمن عملية التدريس ثلاثة أطراف تشترك بشكل مباشر فيها: المتعلم والمعلم والمادة التعليمية، ولكن إدارة عملية التدريس تقع مباشرة على المعلم (المدرس)، وإليه تعزى مسؤولية إنجاح هذه العملية أو فشلها، ومن أهم المهمات التي يحكم بها على نجاح المعلم في العملية التدريسية ما يورده (رمضان، 2005: 88) فيما يلي:

1. **التخطيط لعملية التدريس:** ويقصد بها دراسة المحتوى الذي يريد المعلم تدريسه، واشتقاق الأهداف التربوية في المجالات الثلاثة من خلاله، وتهيئة المواد والوسائل اللازمة لدرسه، وتحديد الأنشطة والإجراءات التي تراعي مستويات الطلبة العقلية والنمائية، وتدفعهم للمشاركة في عملية التدريس بحماسة وبفعالية، وإعداد أساليب التقويم لكل هدف من الأهداف التي خططها المعلم، وتهيئة التغذية الراجعة للطلاب.
2. **تنظيم الخبرات والأنشطة التعليمية وبيئة التدريس المادية:** وفي هذا المجال ينظم المعلم المادة المراد تدريسها ويرتبها ترتيبا منطقيا ونفسيا، بحيث يبني جديدها على قديمها، وتقدم بحيث تكون شائقة لهم فيقبلون على المشاركة فيها والتفاعل معها، ويقع ضمن مرحلة التخطيط هذه وتحديد

الأنشطة التي يقوم بها المعلم، وتلك التي يقوم بها الطلاب، والإجراءات التي تحدد كلا من أنشطة المعلم وأنشطة الطلاب، وكذلك تحدد الوسائل اللازمة لتنفيذ كل نشاط، والتي أعدت وجلبت إلى غرفة الصف، سواء أكانت أجهزة أم صورا أم غير ذلك.

3. **قيادة العملية التدريسية:** لعل منك أهم شروط القيادة في أي مجال أن يتمتع القائد بسمات شخصية وعقلية وأدائية تميزه عن غيره، وتساعده على أن يمثل النمط النموذج أو المثل الذي يمكن أن يؤثر في غيره، فيتمنوا أن يكونوا مثله، مما يدفعهم أو يدفع بعضا منهم على الإقتداء به، إن أهم سمات المعلم القائد تتمثل في أمرين: الأول الحب للمهنة، ثم تعلم ما تفرضه المهنة عليه من مسؤوليات وإذا توفر هذان الشرطان، فإن المعلم سيحب أبناءه المتعلمين ولن يلجأ إلى قهرهم أو استفزازهم أو عقابهم، وسيهيئ لهم الظروف التعليمية التي تستثير حماستهم للتعلم، ويعمل على تحمل المسؤولية، والمشاركة في إعداد ما ينوون تعلمه، وبهذا يعودهم البعد عن الاتكال على غيرهم في اتخاذ قراراتهم المناسبة، وبهذا يوحي لهم بقدرتهم على التفكير المستقل والذي يفتح أبواب الإبداع والحرية ويجنبهم التقليد الأعمى.
4. **ضبط الإجراءات التدريسية:** إن عملية ضبط المعلم للطلاب، وبخاصة في مواقف ممارسة الأنشطة – سواء أكان المعلم هو الممارس، أو أحد الطلبة، وفي المواقف التي تتطلب انتباها وسكونا، على المعلم أن يكون حازما في ضبطها، لأن عدم ضبطها قد يتسبب في ضياع فرص تعلم جزئية من جزئيات الموقف التعليمي.

ويدخل في حيز ضبط الإجراءات التدريسية، تقويم الأهداف والوسائل والنشاطات والإجراءات والطرق التعليمية، وخاصة عندما يشعر المعلم أن هذه الأدوات لم تلب متطلبات تحقيق الأهداف التعليمية، وأن بعضها لم يقد إلى عملية تعلم وتعليم مفيدة.

5. **التعلم الدائم والنماء:** يتعامل المعلم مع عدة متغيرات، المنهج والطلبة وأولياء الأمور والمدير والمشرفين، ومع طرائق التدريس ووسائل التعليم وأساليب تقويم الأهداف التربوية، وغيرها من الأمور المتغيرة، لذا فإن هذه الأدوار المتغيرة للمعلم تقتضي أن يظل على اتصال دائم بمعظم هذه المتغيرات، وإن ثورة المعلومات والتفجر المعرفي، والتي صار بمقدور كل طالب في أي مرحلة دراسية أن يحصل على ما يريد من معلومات، في أي حقل من حقولها، ترتب على المعلم أن يكون متجددا ونامیا في مجالات تخصصه على الأقل، حتى لا يفاجأ بأن بعض طلابه يفوقه معرفة.

سابعا: الاتصال الفعال بين المعلم والتلميذ

إن الاتصال والتواصل وتكوين العلاقات التي تحدث وتتطور بين الطلاب والمعلمين، تقوم في معظم الحالات بالاعتماد على عملية الأخذ والعطاء التعليمي، حيث يقوم المعلم بالعطاء والتعليم والاتصال مع طلابه داخل غرفة الصف، والطلاب من جانبهم يقومون بأخذ جميع المعلومات التي تعطى لهم على يد المعلم ويستقبلون جميع الرسائل التي ترسل إليهم أثناء قيام المعلم بشرح مادة التدريس التي تعتبر مضمون الرسالة التي يرسلها المعلم إليهم عبر وسيلة اتصال أو قناة اتصال التي يكون بالإمكان استقبال الرسالة من خلالها استقبالا جيدا يعني الفهم في معكظم الحالات. وإذا حدث نوع من عدم الفهم لموضوع الرسالة فيمكن الطلب من المعلم الرجوع عليها مرة أخرى، أي أن الاتصال هنا يكون في اتجاهين ويحصل منه المرسل المعلم على التعزيز بصور مباشرة التي تمكنه من القيام بالتقييم الصحيح لمدى فهم واستيعاب المعلومات التي تم إرسالها (نصر الله، 2001: 276).

ويمكن تحقيق العلاقات المهنية التعليمية والاتصالية الاجتماعية الصحيحة بين المعلم والطلاب بطرق وأساليب، يذكر (نصر الله، 2001: 277) منها ما يأتي:

1. كثرة التفاعل والاتصال بين المعلم والطالب في غرفة الصف وذلك عن طريق استعمال المعلم لأساليب تعليم واتصال تضمن اشتراك الطالب المتواصل مع المعلم والطلاب أثناء مناقشة بعض الجوانب.
2. العلاقات والاتصالات بين المعلمين والطلاب تزداد نتيجة لزيادة وجود فرص المحادثات والمناقشات بينهم في الموضوعات الهامة التي يهتم بها جميع العاملين داخل المدرسة وخارجها.
3. زيادة فرص اللقاءات الجماعية والاتصالات الإنسانية والاجتماعية التي تكون من نوع الاتصالات المثمرة بين المعلمين والطلاب، وذلك عن طريق الإعداد للندوات والمحاضرات التي يشترك فيها الطلاب والإشراف عليها.
4. تؤدي زيادة فرص التفاعل والاندماج والاتصال على أنواعه المختلفة من أعلى إلى أسفل ومن أسفل إلى أعلى، بين المعلمين والطلاب والذي يهدف إلى إيجاد التجاوب الاجتماعي بينهم.

ثامنا: كفايات ومهارات المعلم المبتدئ

1. **مفهوم الكفايات:** ليس من اليسير تقديم اصطلاحي دقيق لكلمة الكفايات « Competencies» إذ يقصر التعريف المعجمي لها عن الوفاء بالمعنى المقصود في هذا المجال.

ومع ذلك يمكن القول أن الكفايات تعنى مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما، إنها بعبارة أخرى وبتفصيل أكثر: مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها العقلية والوجدانية والنفس حركية (طعيمة، 1999: 33).

أما تعريف الكفاية في دليل المعلم فهي "مجموعة منظمة ووظيفية من الموارد (معارف وقدرات ومهارات) التي تسمح أمام جملة من الوضعيات بحل مشاكل وتنفيذ مشاريع" (خيشان، بوبكر وآخرون، 2004: 7).

2. أهم الكفايات التي يعتمد عليها المعلم أثناء التدريس:

هناك مجموعة من الكفايات يعتمد عليها المعلم أثناء التدريس منها ما يلي:

أ. **كفايات التخطيط للدرس:** التخطيط كما تعرفه (الفتلاوي، 2003: 40) "هو تصور المعلم المسبق للموقف والإجراءات التدريسية التي يضطلع بها المتعلمين لحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة".

وتصنف (الفتلاوي، 2003: 56-57) الكفايات التدريسية إلى:

- الكفاية العلمية والنمو المهني.
- كفاية الأهداف والفلسفة التربوية.
- طفاية التخطيط للتدريس.
- كفاية تنفيذ التدريس.
- كفاية العلاقات الإنسانية وإدارة الصف.
- كفاية تقويم التدريس.

ويمثل التخطيط الرؤية الواعية الشاملة للمعلم، وفيه يتخذ قرارات عدة، منها قرارات منهجية متعلقة بتعليم الطلاب، وقرارات تعليمية متعلقة بالخبرات التعليمية المتوفرة في غرفة الصف (أبو نمرة، 2001: 36).

ويلخص (عدس، 2000: 110) أهمية التخطيط للدرس في النقاط الآتية:

- يوفر التخطيط للمعلم الأمن والطمأنينة النفسية، ويزيل عنه مصادر التوتر، حيث يوقفه على خطوات التدريس، فيكون واثقا من الخطوة التي هو فيها، والتي مقبل عليها.

- يوفر للمعلم خبرة تعليمية، حيث يساعده في أن يبدأ بالأهم، ويبين له متى ينتقل إلى الخطوة التالية:

✓ صياغة أهداف التدريس: وتمثل هذه الكفاية المحور الأساسي للنشاطات التعليمية التعلمية.

✓ تحديد طرائق التدريس.

✓ تحديد الوسائل التعليمية.

✓ تحديد استراتيجيات التدريس.

ب. كفايات تنفيذ الدرس: ويقصد به تلك الإجراءات والأنشطة التي يقوم بها المعلم على كافة مستوياتها لتحقيق أهداف النظام (نشوان، 1992، 146).

ويعتبر التنفيذ الخطوة الثانية من خطوات عملية التدريس وتعني "مجموعة الإجراءات العملية والممارسات التي يقوم بها المعلم أثناء الأداء الفعلي داخل الفصل (الأزرق، 2000: 30).

ويقصد بها سلوك المعلم التدريسي داخل الفصل الدراسي، الذي يهدف إلى تحقيق جملة من الأهداف لدى التلاميذ، وتعد كفايات التنفيذ المحك العملي لقدرة المعلم على نجاحه في المهنة (الأزرق، 2000: 27).

ويرى (خطايبة، 2002: 39) أن هناك جملة من الأمور التي يجب على المعلم مراعاتها أثناء تنفيذ الدرس وهي:

- تنظيم أجزاء الدرس.
- الابتعاد عن العبارات الغامضة.
- اجتناب المقاطعة في الدرس

ج. **كفايات تقويم الدرس:** يؤكد علماء التربية أن التقويم هو المدخل الأساسي لإصلاح التعليم في أي دولة من الدول، حيث يعد التقويم أداة المربين للانتقال بالممارسة التربوية مما هو قائم، وبالتالي تطوير وتحسين عملية التعليم والتعلم، ويستمد أهميته من خطورة إصدار الأحكام في الميدان التربوي (نشوان والشعوان، 1990: 119).

فهو مجموع الإجراءات التي يقوم بها المعلم قبل بداية عملية التدريس، وأثناءها وبعد إنهائها، وتستهدف الحصول على بيانات كمية أو كيفية حول نتائج التعلم، بغية التعرف على التغير الذي طرأ على سلوك التلميذ، ويرى (مرعي، 1983: 23) أن كفايات التقويم تتضمن قدرة المعلم على أداء المهمات الآتية:

- مطابقة الأسئلة مع الأهداف.
- تنويع الأسئلة المطروحة ما بين الشفوي والتحريري والأدائي.
- التأكد من أن جميع التلاميذ يحصلون على فرص متساوية للإجابة وعدم التركيز على مجموعة معينة.
- القيام بمناقشة أهم عناصر الدرس.
- المرونة في تغيير السؤال وتبسيطه.

تاسعا: الأدوار الأساسية للمعلم المبتدئ:

تغيرت النظرة إلى وظيفة المعلم وأدواره ومسؤولياته، بتغير متطلبات الحياة العصرية، فبينما كانت وظيفة المعلم في الماضي هي نقل المعلومات إلى أذهان المتعلمين، أصبحت في عصرنا الحالي تتطلب منه بناء الشخصية الإنسانية السوية المتكاملة في كافة جوانبها (راشد، 2002: 89).

وهذا ما جعل المعلم في تغير مستمر وسريع، وعليه وجب عليه مجابهة التوترات الرئيسية التي يتصف بها عالمنا المعاصر، إذ يجب تجاوزها كما يشير إليه (منسي، 1990: 365) عن طريق:

- الإسهام في بناء الشخصية المتكاملة للتلاميذ من النواحي التالية: الجسمية والعقلية، الاجتماعية والأخلاقية.
- تشجيع التلاميذ على الدراسة، وحب المعلم والبحث عن المعرفة، ومتابعة كل جديد في مجال تخصصهم.
- تولي قيادة جماعة الفصل الدراسي؛ وذلك بأن يكون قدوة حسنة لتلاميذ فصله من حيث السلوك الشخصي والسلوك الاجتماعي.
- القيام بدور الخبير في مادة تخصصه بالنسبة لتلاميذ فصله.
- المعلم ناقل للمعلومات وموصل لها وحافظ للتراث وباعث للثقافة.

ويضيف (الخزاعلة، 2013، 52-53) أيضا:

- إكساب الطلبة المعارف والحقائق والمفاهيم العلمية والوظيفية: دور معرفي يتركز حول منح الطلبة المعارف والحقائق، وكذلك ما يرتبط بهذه المعارف من مهارات علمية، وقيم واتجاهات تمكنهم من فهم الحاضر بتفاصيله وتصور المستقبل باتجاهاته أي تهيئة الطلبة لعالم الغد.
- تحقيق مبدأ التعلم الذاتي وتنمية قدرات الإبداع لدى الطلبة: يمثل دور المعلم في تحقيق التعلم الذاتي وحثهم على اكتشاف المعلومات والحقائق بأنفسهم؛ سواء من مصادر المعرفة التقليدية أو الحديثة بالإضافة إلى توظيفها لبناء الشخصية المبدعة.

ويضيف إلى هذا كله (مجادلة، د.ت، 63) ما يلي:

- تحريك الطالب وتقليص مظاهر السلوك غير اللائق من طرفه، بواسطة إقامة علاقات بينه وبين طلبته داخل الصف وخارجه.
- تنظيم نافع ومفيدا لمنظومة التدريس وعمل الصف كوحدة اجتماعية، وكذلك تحديد قواعد العمل داخله
- تطوير وتفعيل أساليب تدريس فعالة من شأنها زيادة التعلم.

عاشرا: مشكلات المعلم المبتدئ

يواجه المعلم عادة عددا من المشكلات تؤثر في أدائه المهني على نحو أو آخر، بيد أن اهتمام علماء النفس التربويون يتجه في معظم الأحيان نحو المشكلات التي تربط بطبيعة العملية التعليمية، ومن بين هذه المشكلات ما يورده (نشواتي، 2003: 17-18) فيما يلي:

1. **المشكلات المتعلقة بالأهداف:** على المعلم أن يبدأ نشاطه التعليمي بتكوين فكرة واضحة عما يريد إنجازه من خلال عملية التعليم، أي يجب أن يقف على الأهداف التي يتوقع من الطلاب إنجازها نتيجة العملية، لذا سيواجه مشكلة اختيار الأهداف وصياغتها، وطرق تزويد الطلاب بها.
2. **المشكلات المتعلقة بخصائص الطلاب:** يتباين الطلاب عادة في العديد من الخصائص الجسدية والانفعالية والعقلية والاجتماعية، الأمر الذي يفرض على المعلم مواجهة مشكلة فهم الطلاب، وذلك من خلال التعرف على قدراتهم المتنوعة، ومستوى نموهم، ونقاط ضعفهم وقوتهم، لتحديد مدى استعداداتهم وقدراتهم على إنجاز الأهداف التعليمية المرغوبة.
3. **المشكلات المتعلقة بالتعلم:** يحتاج المعلم من أجل أداء مهمته التعليمية إلى معرفة المبادئ المتنوعة التي تحكم عملية اكتساب المعلومات لدى الطلاب، وتشكل هذه المعرفة تصورا معينا لديه من الكيفية التي تؤثر فيهم من خلالها، ولما كانت أنواع السلوك التي يمارسها الطلاب عديدة ومتنوعة، وتحكمها

مبادئ تعلمية مختلفة، فسيواجه المعلم مشكلة اختيار مبادئ التعلم التي تتفق مع طبيعة المواقف التعليمية – التعليمية المتنوعة، والتي تفرضها عليه شروط النشاط التعليمي الذي يقوم به.

4. **المشكلات المتعلقة بالتعليم (التدريس):** يلجأ المعلمون عادة إلى استخدام طريقة أو أكثر من طرق التدريس، وتختلف هذه الطرق باختلاف المواد المدرسية والطلاب والشروط التعليمية الأخرى، ومن المألوف أن يواجه المعلم في هذا المجال مشكلة اتخاذ القرار فيما يتعلق باختيار الطرق والوسائل الأكثر نجاعة، فهل يلجأ مثلا إلى استخدام طريقة المحاضرة أم المناقشة؟ وهل يستخدم لوحات إيضاحية أم فيلما تلفزيونيا...؟

5. **المشكلات المتعلقة بالتقويم:** إن النشاط التعليمي الأخير الذي يقوم به المعلم هو التقويم، وعملية التقويم هذه، تمكنه من التعرف على مدى التقدم في مجال تحقيق الأهداف التعليمية، ويجابه المعلم في هذه المرحلة من مهمته التعليمية مشكلة اختيار أو تطوير الإجراءات التي تساعده على معرفة هذا التقدم والوقوف على ما إذا كان التعليم يجري على نحو جيد أم لا.

خلاصة:

تناولت في هذا الفصل أهم جوانب التي تخص المعلم، الذي يعتبر حجر الزاوية في العملية التعليمية والعنصر الأساسي فيها، كما يعتبر أحد أقطاب المثلث البيداغوجي، ثم عرضنا بعد ذلك أهم خصائصه الجسمية والنفسية والعقلية والاجتماعية حتى تكون لديه القدرة على إنشاء طريقة عمل تسمح له بالتأثير التربوي الإيجابي في تلاميذه، لذا وجب على كل معلم مبتدئ أن يتحلى بهذه الخصائص التي تميزه كمعلم، لكي يقوم بكل واجباته وتفادي كل أنواع المشاكل التي تصادفه أثناء تأدية العملية التعليمية التعلمية، والتي من شأنها تشجيع وإثارة دافعية التلاميذ للتعلم.

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

أولا: الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية

1. **الغرض من الدراسة الاستطلاعية**
2. **مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية**
3. **أداة الدراسة**
4. **عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها**
5. **الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة**

ثانيا: الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية

1. **منهج الدراسة**
2. **مكان الدراسة الأساسية**
3. **مدة الدراسة الأساسية**
4. **طريقة إجراء الدراسة الأساسية**
5. **مجتمع الدراسة الأساسية**
6. **عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها**
7. **أداة الدراسة الأساسية**

الأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة الميدانية

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية في جزأين، حيث تطرق الجزء الأول إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية من حيث ذكر الغرض منها، ثم مكان وزمان إجرائها، إضافة إلى الأداة المستخدمة فيها، والعينة التي اشتملتها ومميزاتها، وصولا إلى ما أفرزته من النتائج فيما يخص الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، أما الجزء الثاني فتضمن الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية بتحديد المنهج الذي اتبعته، ومكان وزمان إجرائها ومدتها، وصولا إلى تحديد خصائص المجتمع والعينة التي شملتها، والأدوات المستخدمة في الحصول على النتائج من خلال ذكر كيفية تصحيحها وإعطاء الدرجات الخام، ثم طريقة إجراء الدراسة الأساسية، والأساليب الإحصائية المتبعة فيها.

أولا: الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية

1. الغرض من الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى استقصاء المعيقات والعقبات التي تعترض سير تنفيذ إجراءات الدراسة الأساسية، وبالتالي التمكن من إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات والمعيقات المتوقع ظهورها عند إجرائها، وبهذا العمل فإن الباحثة تعمل على توفير وقتها وجهدها، وهذا يقودها إلى بذل جهود حقيقية في تصميم وتنفيذ وتقويم الدراسة؛ إضافة إلى ذلك فإن غرض الدراسة الاستطلاعية يتمثل في التعرف على عينة البحث وتجريب عليها الأدوات المصممة، والتأكد من مدى فهم هذه العينة لمفردات هذه الأدوات، وبعد ذلك التأكد من خصائصها السيكومترية.

2. مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية:

تمّ إجراء الدراسة الاستطلاعية بالمدارس الابتدائية التابعة لمقاطعة فرندة بولاية تيارت، خلال الفترة الممتدة من 08 أفريل 2018 إلى غاية 19 أفريل 2018؛ وهي فترة توزيع وجمع أداة الدراسة وحساب خصائصها السيكومترية.

3. أداة الدراسة:

من أجل الوصول إلى نتائج موثوق بها، قامت الباحثة بتصميم استبيان لقياس عوائق الاتصال البيداغوجي لدى الأستاذ المبتدئ؛ بحيث مر تصميم هذه الأداة وفق الخطوات التالية:

أ. الخلفية النظرية لبناء أداة الدراسة:

يلعب الاتصال دورا مهما وأساسيا في حياتنا اليومية لأنه عملية مستمرة ومتبادلة لا يمكن الاستغناء عنها؛ وبما أن الاتصال أداة ووسيلة تربوية عملية يحاول المدرس عن طريقها إكساب التلاميذ المهارات والخبرات والمعارف المطلوبة، ويستخدم لذلك وسائل تعينه على جعل التلاميذ مشاركين بما يدور حولهم في الفصل؛ لذا فالاتصال التربوي هو التواصل الصفي وهو نوع من التفاعل الاجتماعي الذي ينطوي على مظاهر السلوك الصفي والإدراكي المتبادل بين المعلم والمتعلمين، وهو يتحدد في العلاقة بينهما وما تؤديه من نمو معرفي واجتماعي (عياصرة، 2006: 68).

وبعد أن اطلعت الباحثة على مجموعة من الدراسات السابقة في مجال عوائق الاتصال البيداغوجي حددت الدراسات السابقة التي تتوافق وموضوع البحث، ففي دراسة لـ (قنيش، 2012) بعنوان الاتصال التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي؛ قام بتقسيم عوائق الاتصال التربوي إلى:

- عوائق متعلقة باللغة.

- عوائق متعلقة بالبيئة.

- عوائق متعلقة بطرفي الاتصال؛ والتي صنفها إلى عدة أقسام هي (عوائق شخصية، عوائق ما بين الأشخاص، الانفعالات، المستوى المعرفي للتلاميذ).

وهناك أيضا دراسة لـ (الدعس، 2009) بعنوان معوقات الاتصال التربوي بين المديرين والمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين أنفسهم بالمدارس وسبل مواجهتها في ضوء الاتجاهات المعاصرة بمحافظة غزة؛ والذي حدد معوقات الاتصال التي تواجه المديرين والمعلمين حسب وجهة نظرهم جاءت مرتبة كالآتي:

- المعوقات التي ترتبط بمدير(ة) المدرسة.

- المعوقات التي ترتبط بالرسالة الاتصالية (المضمون أو المحتوى).

- المعوقات التي تتعلق بوسيلة الاتصال (قناة الاتصال).

- المعوقات التي تتعلق بالبيئة المحيطة بالعملية الاتصالية.

وفي دراسة أخرى قام بها (بروال، 2014) بعنوان التواصل البيداغوجي ومعيقاته: مقاربة تحليلية من منظور العقد البيداغوجي الحديث قام بتقسيم عوائق الاتصال البيداغوجي إلى:

- عوائق مرتبطة بالمدرس؛ وقسمها إلى (معيقات نفسية واجتماعية، معيقات فنية وتقنية، معيقات لغوية ومعرفية).

- عوائق مرتبطة بالمتعلم.

- عوائق مرتبطة بالرسالة البيداغوجية.

ب. تحديد أبعاد الأداة:

من خلال ما تطرقت إليه الدراسات السابقة ارتأت الباحثة تحديد عوائق الاتصال البيداغوجي إلى أربعة أبعاد هي:

- **عوائق ذات صلة بالمدرس:** هي جملة المعوقات التي تتعلق بشخصية المدرس نفسه (المرسل)، وما يتصل بها من تشويشات نفسية أو عقلية أو جسدية تؤثر على طبيعة الرسالة وحسن صياغتها وإرسالها، إذ أنه من المرجح أن يكون الشخص الخائف أو المريض أو المرهق أقل قدرة من غيره في العادة على الاتصال مع الآخرين بطريقة سليمة وواضحة تماما.وهي ناتجة عن عدة أخطاء أهمها دوافع المرسل فهي تؤثر في طبيعة المعلومات التي يقوم بإرسالها، واعتقاد المرسل أن سلوكه في كامل التعقل والموضوعية، وكذلك تصرفات المرسل تخدم مصالحه الشخصية، سوء فهم المرسل للمعلومات التي يرسلها، وحالة المرسل الانفعالية التي تؤثر في شكل المعلومات.
- **عوائق ذات صلة بالرسالة الاتصالية (المضمون أو المحتوى):** وهي جملة المعوقات التي تتعلق بعدم ملاءمة الرسالة من حيث الشكل أو الحجم أو المضمون، فالرسالة الاتصالية: هي ترجمة لما يرغب المرسل (المعلم أو التلاميذ) في توصيله إلى المستقبل (التلاميذ أو المعلم)، من خبرات ومعارف ومهارات وحقائق وقيم وعادات واتجاهات ...، بشكل لفظي أو مكتوب أو مرسوم أو صور أو حركات أو إشارات أو إيماءات ...، تتناسب مع مضمون الرسالة وهدفها.
- **عوائق ذات صلة بوسيلة الاتصال (قناة الاتصال):** وهي جملة المعوقات التي تتعلق بعدم ملاءمة وسيلة الاتصال المستخدمة مع محتوى الرسالة وطبيعة المرسل إليه، فوسيلة الاتصال هي القناة المستخدمة لنقل الرسالة من المرسل (المعلم أو التلاميذ) إلى المستقبل (التلاميذ أو المعلم)،

وقد تكون الوسيلة لغة لفظية أو لغة غير لفظية – غير منطوقة – (حركات أو إشارات أو إيماءات أو صور ....)، ووسيلة الاتصال إما أن تكون فردية أو جماعية.

- **عوائق ذات صلة بالمتعلم:** _ وهي جملة المعوقات التي تتعلق بشخصية المتعلم نفسه (المستقبل)، وما قد يتصل بها من وضع مزاجي أو سمات أخلاقية أو تشويشات عقلية أو نفسية أو جسدية قد تؤثر على حسن استقباله للرسالة وفهمها ومن ثم الاستجابة إليها، حيث يقع المستقبل في الخطأ عند استقباله لمعلومات مشابهة لتلك التي عند المرسل، لذا يجب أن يشعر المستقبل بأهمية الرسالة وأن يتوافر لديه خبرات سابقة تمكنه من فهم الرسالة، وأن يكون ايجابيا فعالا.

ج. وضع فقرات الأداة:

بعد تحديد أبعاد الاستبيان، تم وضع مجموعة من الفقرات لقياس مضمونه، وهي موزعة كالأتي:

الجدول رقم (01): يمثل توزيع فقرات الاستبيان على عدد أبعاده.

الأبعاد	الفقرات
عوائق ذات صلة بالمدرس	53-49-45-41-37-33-29-25-21-17-13-9-5-1
عوائق ذات صلة بالرسالة	54-50-46-42-38-34-30-26-22-18-14-10-6-2
عوائق ذات صلة بوسيلة الاتصال	55-51-47-43-39-35-31-27-23-19-15-11-7-3
عوائق ذات صلة بالمتعلم	56-52-48-44-40-36-32-28-24-20-16-12-8-4

ح. مفتاح التصحيح:

اعتمدت الباحثة مدرج وفق سلم رباعي لتقدير درجة عوائق الاتصال البيداغوجي لدى الأستاذ المبتدئ، حيث أُعطي البديل دائما (04) درجات، والبديل أحيانا (03) درجات، والبديل نادرًا درجتين (02)، والبديل أبدا درجة واحدة (01).

هـ. مرحلة تحكيم المقياس:

بعد أن تمت صياغة فقرات الاستبيان بصورته الأولية؛ قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين (أساتذة جامعيين، مفتشين تربويين) (أنظر الملحق رقم 01)؛ وذلك للحكم على مدى فاعليته وصلاحيته لقياس ما صمم لقياسه، للاستفادة من ملاحظاتهم واقتراحاتهم في مدى ملاءمة الفقرات لأبعاد الدراسة؛ من حيث سلامة التعبير والتراكيب اللغوية ووضوح الفقرات ودقتها العلمية؛ وبناءاً على الملاحظات المقدمة من طرف المحكمين؛ قامت الباحثة بتعديل فقرات الاستبيان وصياغتها في شكلها الذي سيعاد التأكد من صدقه وثباته لاحقا.

4. عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها:

1.4. حجم عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من **50** أستاذا وأستاذة؛ والعاملين بمديرية التربية لولاية تيارت.

2.4. مميزات عينة الدراسة الاستطلاعية:

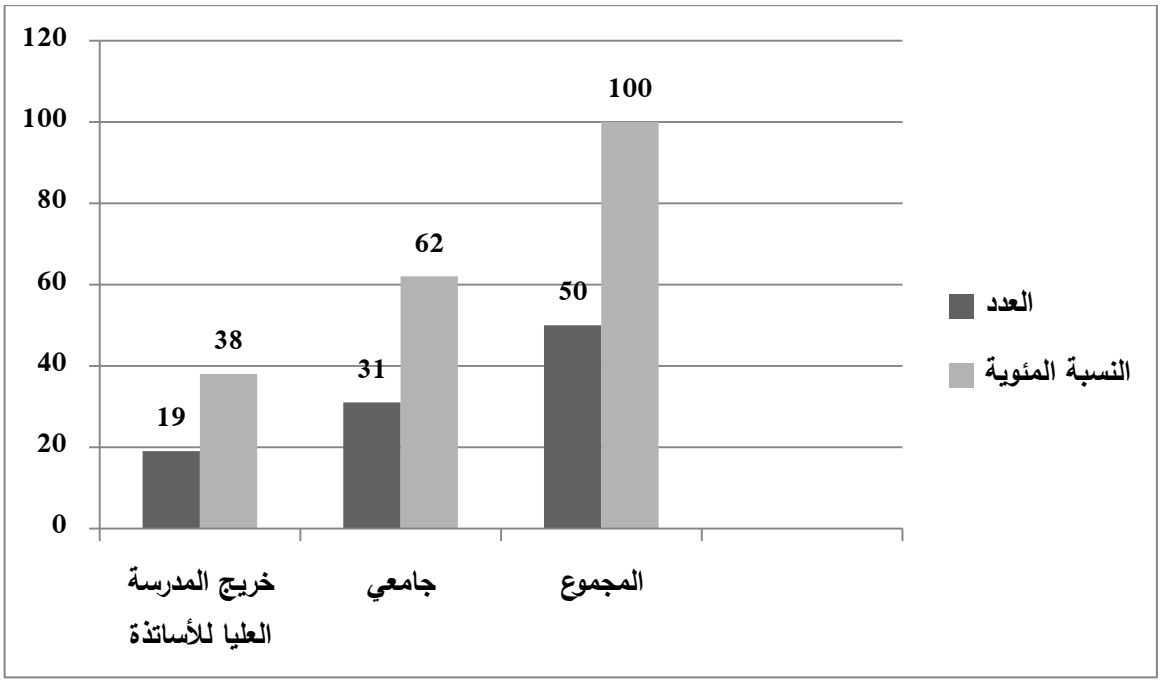
توضح الجداول والمخططات أدناه مميزات عينة الدراسة الاستطلاعية:

أ. **حسب المؤهل العلمي:** يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية للبحث حسب متغير المؤهل العلمي:

الجدول رقم (02) : يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	خريج المدرسة العليا لأساتذة	جامعي	المجموع
العدد	19	31	50
النسبة المئوية ٪	38	62	100

يتضح من الجدول رقم (02) والبيان التالي أن عدد الأساتذة ذوي المؤهل العلمي جامعي (31 أستاذا بنسبة 62%) يفوق عدد الأساتذة خريجي المدرسة العليا (19 أستاذا بنسبة 38%) بفارق قدره 24%، وذلك نتيجة العدد الهائل الذي تم توظيفه من هذه الشريحة خلال السنوات الأخيرة ، وهذا ما يوضحه المخطط التالي:



الشكل رقم (06): يمثل مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي.7

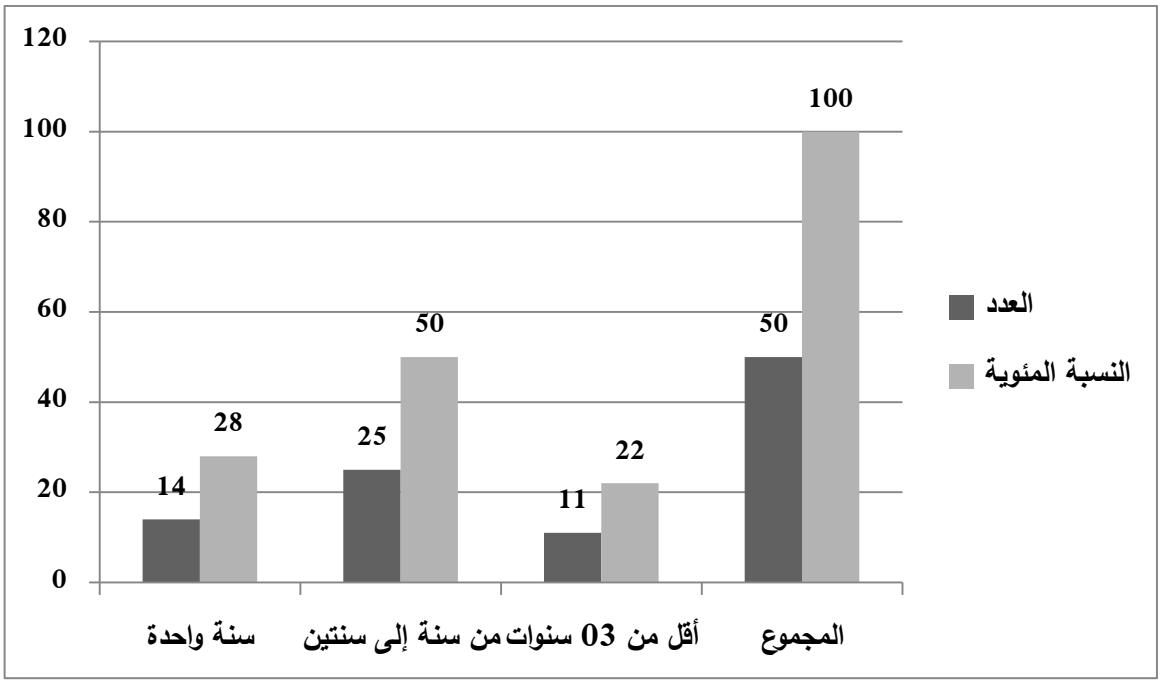
ب. حسب سنوات التدريس (الأقدمية المهنية):

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية للبحث حسب متغير سنوات الأقدمية المهنية:

الجدول رقم (03): يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب سنوات الأقدمية المهنية.

الأقدمية المهنية	سنة واحدة	من سنة إلى سنتين	أقل من 03 سنوات	المجموع
العدد	14	25	11	50
النسبة المئوية ٪	28	50	22	100

يتضح من الجدول رقم (03) والبيان التالي أن عدد الأساتذة ذوي الأقدمية المهنية (من سنة إلى سنتين) يمثل نصف عدد العينة المختارة؛ بحيث يفوق عدد الأساتذة الذين تقدر أقدميتهم المهنية بـ(سنة واحدة) وعدد الأساتذة ذوي الأقدمية المهنية (أقل من 03 سنوات) ، بفارق قدره (22%)، (28%) على التوالي، وهذا ما يوضحه المخطط التالي:



الشكل رقم (07): يمثل مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب سنوات الأقدمية المهنية.

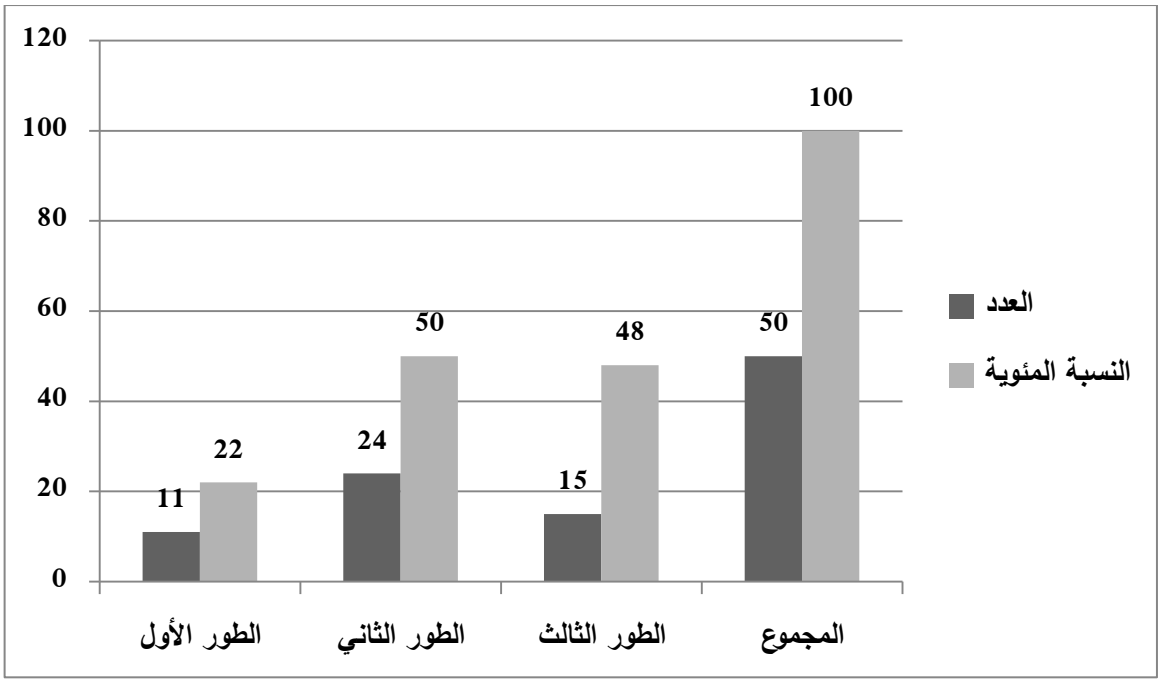
ت. حسب القسم المسند:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية للبحث حسب متغير القسم المسند:

الجدول رقم (04): يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب القسم المسند.

القسم المسند	الطور الأول	الطور الثاني	الطور الثالث	المجموع
العدد	11	24	15	50
النسبة المئوية ٪	22	48	30	100

يتضح من الجدول رقم (04) والبيان التالي أن عدد الأساتذة الذين يدرسون أقسام الطور الثاني يفوق عدد الأساتذة الذين يدرسون أقسام الطور الثالث وعدد الأساتذة الذين يدرسون أقسام الطور الأول بفارق قدره (18%)، (26%) على التوالي، وهذا ما يوضحه المخطط التالي:



الشكل رقم (08): يمثل مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب القسم المسند.

5. الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة

أ. الصدق: تم حساب معامل الصدق بثلاث طرق وفق ما يلي:

❖ **صدق المحكمين:**

بعد قراءة المحكمين لفقرات الأداة؛ تم الإجماع على تعديل الفقرات التالية:

الجدول رقم (05): يوضح الفقرات المعدّلة في أداة الدراسة.

البعد	الرقم	قبل التعديل	بعد التعديل
عوائق ذات صلة بالمدرس	02	أشعر بالعصبية عندما تكون هناك ضغوطات علي لتحسين العمل	تقلقني الضغوطات الممارسة علي لتحسين أدائي التدريسي
	05	أجد نفسي مشغولا عن بعض المهمات الخارجة عن موضوع الدرس	تؤثر انشغالاتي الشخصية على سير الدروس
	10	أخرج من العمل وأنا منهمك ومرهق	أحس بالإرهاق والتعب بعد نهاية العمل التدريسي
	14	لدي صعوبات في التعبير باللغة العربية الفصحى مدة تواجدي في القسم	أجد صعوبات في التعبير باللغة العربية الفصحى داخل القسم
عوائق ذات صلة بالمضمون	01	أجد صعوبة في استخدام مصطلحات لا يفهمها التلاميذ	تصادفني مصطلحات يصعب عليّ شرحها للتلاميذ
	02	أجد صعوبة في شرح ما تحتويه بعض الدروس من غموض وتعقيد	يصعب عليّ شرح الغموض في محتوى بعض الدروس
	04	لا أجيد اتساق المهارات اللفظية في تقديم الدروس مع المهارات غير اللفظية	يصعب عليّ تنسيق المهارات اللفظية مع المهارات غير اللفظية في تقديم الدروس
	05	تفتقر بعض الدروس إلى الكلمات السهلة المعبرة عن الموضوع	أجد أن بعض الدروس تفوق مستوى التلاميذ

عوائق ذات صلة بالوسيلة	01	لا أخطط مسبقا لاستخدام وسيلة الاتصال	قلة وسائل الاتصال تعيق التخطيط الجيّد للدروس
	06	الوسيلة التي أستخدمها للاتصال غير مناسبة لطبيعة التلاميذ	أجد صعوبة في اختيار وسيلة الاتصال المناسبة لطبيعة التلاميذ
عوائق ذات صلة بالمتعلم	10	تضايقني كثرة أسئلة المتعلمين	لا يتفاعل التلاميذ مع مضمون بعض الدروس
	12	أتضايق عدم استجابة بعض التلاميذ أثناء الشرح	أتضايق بسبب عدم استجابة بعض التلاميذ للدرس أثناء الشرح

❖ **الصدق بطريقة الاتساق الداخلي:**

للتأكد من فاعلية فقرات أداة الدراسة تم التحقق من توفر صدق الاتساق الداخلي لفقراتها عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل بعد والمجموع الكلي لدرجات الأداة، وهذا ما توضحه الجداول رقم (06)، (07) على التوالي:

الجدول رقم (06): يبين معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

عوائق الاتصال البيداغوجي							
ذات صلة بالمدرس		ذات صلة بالرسالة الاتصالية		ذات صلة بوسيلة الاتصال		ذات صلة بالمتعلم	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	,476**	2	,594**	3	,339*	4	,528**

5	,616**	6	,360*	7	,489**	8	,166
9	,542**	10	,439**	11	,261	12	,474**
13	,154	14	,596**	15	,489**	16	,438**
17	,406**	18	,93	19	,594**	20	,240
21	,385**	22	,596**	23	,463**	24	,470**
25	,501**	26	,505**	27	,351*	28	,322*
29	,589**	30	,456**	31	,277	32	,677**
33	,511**	34	,523**	35	,223	36	,569**
37	,195	38	,474**	39	,447**	40	,458**
41	,347*	42	,552**	43	,444**	44	,357*
45	,602**	46	,631**	47	,197	ك48	,535**
49	,374**	50	,550**	51	,480**	52	,445**
53	,243	54	,170	55	,297*	56	,312*

**** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.01).** ***دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.05).**

نلاحظ من الجدول أعلاه أنه بالنسبة لفقرات البعد المتعلق بعوائق الاتصال البيداغوجي ذات صلة بالمدرس، لها معامل ارتباط موجب سواء عند مستوى دلالة (α= 0.01) أو مستوى دلالة (α= 0.05)، ما عدا الفقرات رقم (13، 37، 53) التي سيتم حذفها؛ أما النسبة لفقرات البعد المتعلق بعوائق الاتصال البيداغوجي ذات صلة بالرسالة الاتصالية، لها معامل ارتباط موجب سواء عند مستوى دلالة (α= 0.01) أو مستوى دلالة (α= 0.05)، ما عدا الفقرتين رقم (18، 54) اللتين سيتم حذفهما؛ وبالنسبة لفقرات البعد

المتعلق بعوائق الاتصال البيداغوجي ذات صلة بوسيلة الاتصال، لها معامل ارتباط موجب سواء عند مستوى دلالة (α= 0.01) أو مستوى دلالة (α= 0.05)، ما عدا الفقرات رقم (11، 31، 35، 47) التي سيتم حذفها، في حين بالنسبة لفقرات البعد المتعلق بعوائق الاتصال البيداغوجي ذات صلة بالمتعلم، لها معامل ارتباط موجب سواء عند مستوى دلالة (α= 0.01) أو مستوى دلالة (α= 0.05)، ما عدا الفقرتين رقم (08، 20) اللتين سيتم حذفهما.

الجدول رقم (07) : يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات كل بعد والدرجة الكلية للأداة

البعد	معامل ارتباط البعد مع الدرجة الكلية للأداة
عوائق ذات صلة بالمدرس	,692**
عوائق ذات صلة بالرسالة الاتصالية	,765**
عوائق ذات صلة بوسيلة الاتصال	,708**
عوائق ذات صلة بالمتعلم	,534**

**** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.01).**

يتضح من الجدول أعلاه أن هناك معاملات ارتباط مرتفعة وموجبة بين كل بعد من الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية للأداة عند مستوى دلالة (α= 0.01).

وبناءا على ما ثبت من نتائج يمكن القول بتحقق الاتساق الداخلي بين فقرات الأداة بشكل عام، وكذا تحقق قدرة الفقرات على التمييز بين إجابات أفراد العينة على الفقرات ذات العلاقة بالأبعاد الأربعة سالفة الذكر، وهذه النتائج التي تم التوصل إليها تجعلنا نطمئن بشكل كاف –بعد حذف الفقرات غير الدالة– لصحة الأداة على عينة الدراسة الحالية لتحقيق أغراضها.

❖ **الصدق التمييزي:**

لحساب الصدق التمييزي تمّ استعمال طريقة المقارنة الطرفية؛ حيث تمّت المقارنة بين عينتين تمّ سحبهما من طرفي الدرجات على الأداة لعينة الدراسة الاستطلاعية؛ حجم كل عينة يساوي 14 أستاذا وأستاذة بواقع 27% من العينة الكلية (ن=50)، وتم تطبيق اختبار "ت" بين متوسطي العينتين كما هو مبين في الجدول رقم (08):

الجدول رقم (08): يبيّن قيم "ت" لدلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين للعينتين.

العينة / المتغير	العينة العليا ن=14		العينة الدّنيا ن=14		قيمة "ت"
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
عوائق الاتصال البيداغوجي	173.93	08.61	136.64	07.99	11.88*

*** قيمة "ت" دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.05)**

يتبين من قيم "ت" في الجدول أعلاه أن أداة الدراسة تتميز بقدرة كبيرة على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في عوائق الاتصال البيداغوجي؛ مما يجعلها تتصف بمستوى عال من الصدق لدى أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية.

ب. الثبات:

اعتمد في حساب الثبات على طريقة ألفا لكرونباخ:

❖ **الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ:** استخدم الباحث معامل الثبات ألفا لكرونباخ لبيان مدى الاتساق في الاستجابات لجميع بنود الاستبيان (اتساق ما بين البنود)؛ وقد بلغ معامل الثبات كما يلي:

الجدول رقم (09) : يبين توزيع معامل الثبات ألفا لكرونباخ على أبعاد أداة الدراسة

البعد	عدد الفقرات	معامل ارتباط البعد مع الدرجة الكلية للأداة
عوائق ذات صلة بالمدرس	11	0.544
عوائق ذات صلة بالرسالة الاتصالية	12	0.770
عوائق ذات صلة بوسيلة الاتصال	10	0.638
عوائق ذات صلة بالمتعلم	12	0.687
الدرجة الكلية	45	0.754

يتضح من الجدول رقم (09) أن معامل الثبات لفقرات أبعاد أداة الدراسة (عوائق ذات صلة بالمدرس، عوائق ذات صلة بالرسالة الاتصالية، عوائق ذات صلة بوسيلة الاتصال، عوائق ذات صلة بالمتعلم) بلغت (0.544، 0.770، 0.638، 0.687) على التوالي، وبلغ معامل الثبات الكلي لفقرات أداة الدراسة (0.754)؛ وجميعها تعبّر عن معاملات تتمتع بدرجة عالية من الثبات تفي بأغراض الدراسة.

ثانيا:الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية

1. منهج الدراسة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، والذي يعني طريقة التحليل والتفسير بشكل علمي منظم من أجل الوصول لأعراض محددة لوضعية اجتماعية أو مشكلة اجتماعية (عمار ومحمد، 1995: 129).

2. مكان الدراسة الأساسية:

أجريت الدراسة الأساسية من الجانب التطبيقي للبحث بالمقطعات التابعة لدائرة فرندة بولاية تيارت، واشتملت الدراسة على أساتذة المرحلة الابتدائية بهذه الولاية؛ وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية

المقصودة، لأن الباحثة وضعت الأساتذة الذين تقل سنوات التدريس لديهم عن ثلاث سنوات كشرط مسبق لاختيار الأساتذة المطلوبين للإجابة على أداة الدراسة.

3. مدة الدراسة الأساسية:

تمّ إجراء الدراسة الأساسية خلال الفترة الممتدة من 22 أفريل 2018 إلى غاية 15 ماي 2018؛ وهي فترة توزيع وجمع أداة الدراسة، تفريغ الاستمارات، تطبيق الأساليب الإحصائية، ومناقشة النتائج.

4. طريقة إجراء الدراسة الأساسية:

قامت الباحثة بإجراء الدراسة الأساسية وفق الخطوات التالية:

أ. الاتصال برئيس مصلحة التكوين والتفتيش بمديرية التربية لولاية تيارت، بطلب تسهيل مهمة في إطار تحضير مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس تخصص تعليمية العلوم؛ ولقد حصلت الباحثة على طلب إجراء التربص الميداني؛

ب. بعد تحديد حجم العينة التي ستطبق عليها أداة الدراسة، وتعيين عدد الأساتذة المعنيين، قامت الباحثة بالاتصال بمدراء المؤسسات؛ وإعلامهم بمحتوى الدراسة من أجل تسهيلهم لمهمة تقديم أداة البحث للأساتذة من أجل الإجابة عليها.

ج. قامت الباحثة بشرح طريقة ملء البيانات الشخصية المرفقة بالأداة للأساتذة المعنيين، وشرح طريقة الإجابة عليها.

د. بعد إتمام الباحثة جمع أداة البحث على الأساتذة؛ قام بالتعبير لهم عن كامل الشكر والتقدير

لمساعدتهم في إتمام هذا البحث.

5. مجتمع الدراسة الأساسية:

تكون مجتمع الدراسة من 87 أستاذا وأستاذة بالتعليم الابتدائي ؛ موزعين على مقاطعات دائرة فرندة.

6. عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها:

1.6 حجم عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من 50 أستاذا وأستاذة بالتعليم الابتدائي بدائرة فرندة بولاية تيارت.

2.6 مميزات عينة الدراسة الأساسية:

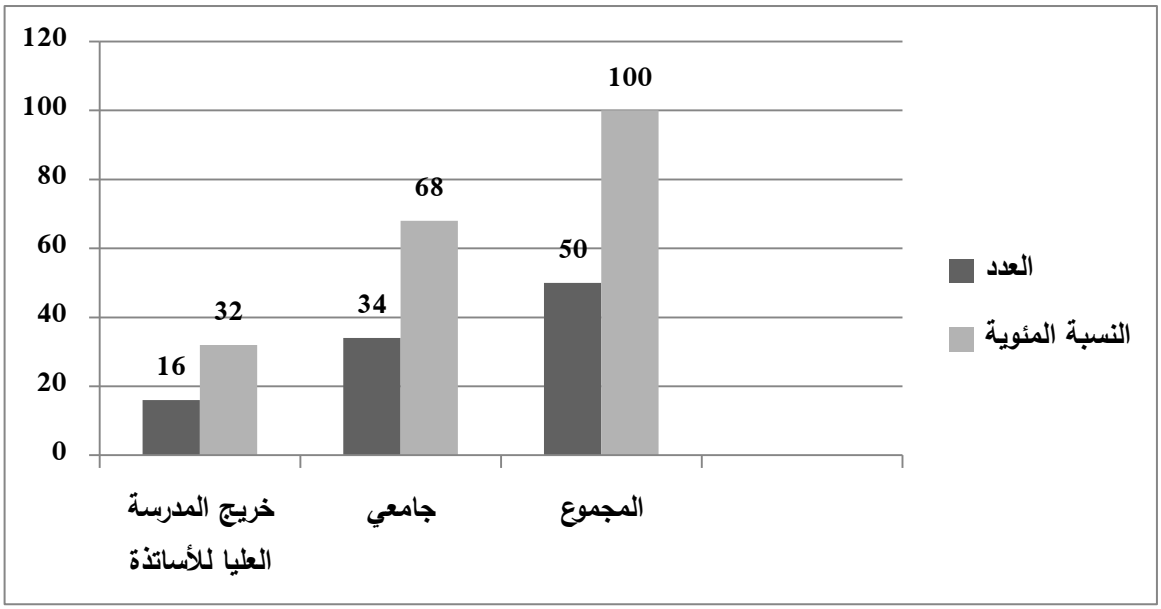
توضح الجداول والمخططات أدناه مميزات عينة الدراسة الأساسية:

أ. **حسب المؤهل العلمي:** يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية للبحث حسب متغير المؤهل العلمي:

الجدول رقم (10) : يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	خريج المدرسة العليا لأساتذة	جامعي	المجموع
العدد	16	34	50
النسبة المئوية ٪	32	68	100

يتضح من الجدول أعلاه والبيان التالي أن عدد الأساتذة ذوي المؤهل العلمي جامعي (34 أستاذا بنسبة 68%) يفوق عدد الأساتذة خريجي المدرسة العليا (16 أستاذا بنسبة 32%) بفارق قدره 36%، وهذا ما يوضحه المخطط التالي:



الشكل رقم (09): يمثل مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المؤهل العلمي.

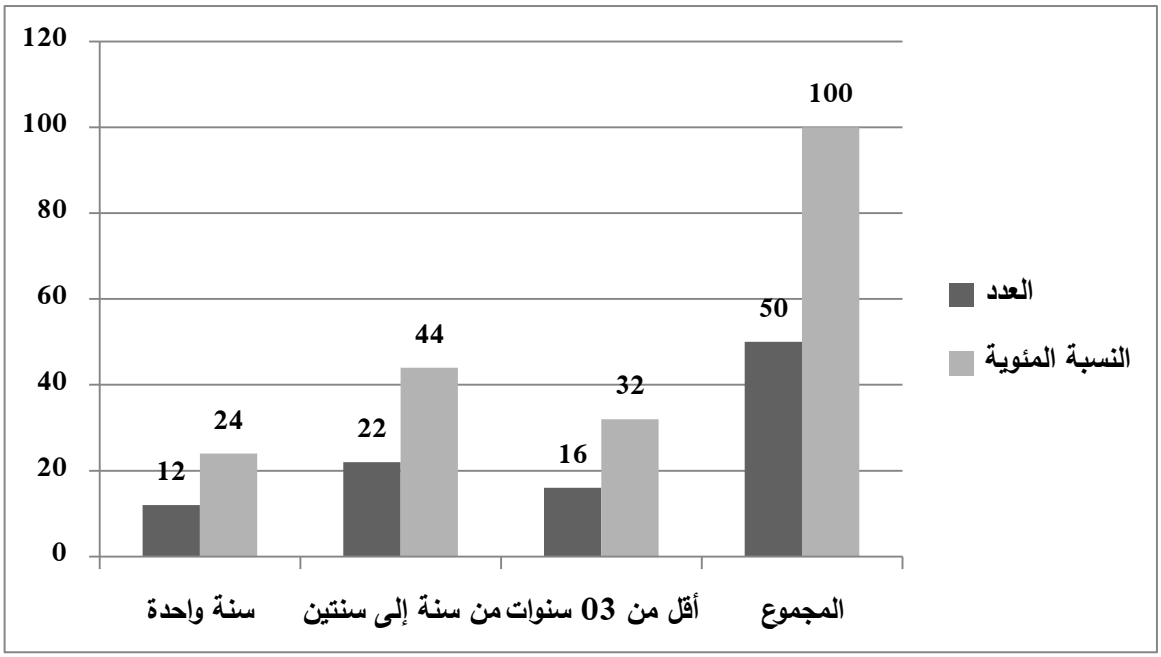
ب. حسب سنوات التدريس (الأقدمية المهنية):

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية للبحث حسب متغير سنوات الأقدمية المهنية:

الجدول رقم (11): يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب سنوات الأقدمية المهنية.

الأقدمية المهنية	سنة واحدة	من سنة إلى سنتين	أقل من 03 سنوات	المجموع
العدد	12	22	16	50
النسبة المئوية ٪	24	44	32	100

يتضح من الجدول رقم (11) والبيان التالي أن عدد الأساتذة ذوي الأقدمية المهنية (من سنة إلى سنتين) يفوق عدد الأساتذة الذين تقل أقدميتهم عن ثلاث سنوات، وكذا عدد الأساتذة الذين تقدر أقدميتهم المهنية بـ(سنة واحدة)، بفارق قدره (12%)، (20%) على التوالي، وهذا ما يوضحه المخطط التالي:



الشكل رقم (10): يمثل مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب سنوات الأقدمية المهنية.

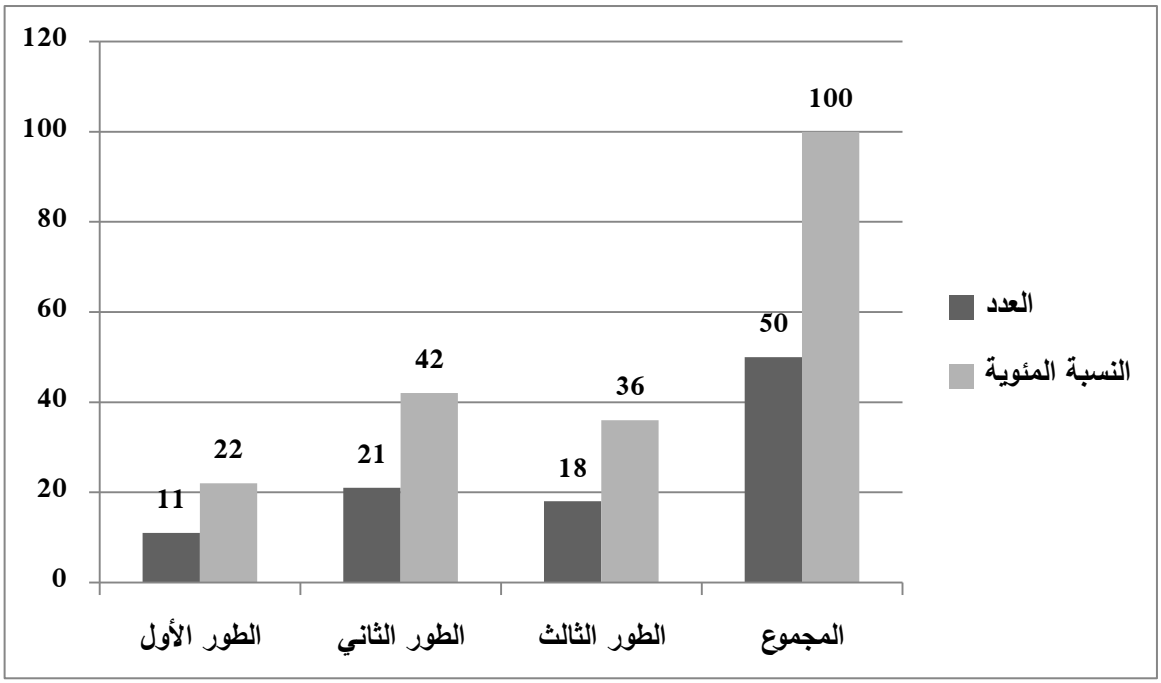
ج. حسب القسم المسند:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية للبحث حسب متغير القسم المسند:

الجدول رقم (12): يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب القسم المسند.

القسم المسند	الطور الأول	الطور الثاني	الطور الثالث	المجموع
العدد	11	21	18	50
النسبة المئوية ٪	22	42	36	100

يتضح من الجدول رقم (12) والبيان التالي أن عدد الأساتذة الذين يدرسون أقسام الطور الثاني يفوق عدد الأساتذة الذين يدرسون أقسام الطور الثالث وعدد الأساتذة الذين يدرسون أقسام الطور الأول بفارق قدره (06%)، (20%) على التوالي، وهذا ما يوضحه المخطط التالي:



الشكل رقم (11): يمثل مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب القسم المسند.

7. أداة الدراسة الأساسية

صممت الباحثة استبيان عوائق الاتصال البيداغوجي لدى الأستاذ المبتدئ في التعليم الابتدائي؛ بحيث تكون هذا الاستبيان بالإضافة إلى الجزء الخاص بالمعلومات الشخصية، من أربعة أبعاد هي: عوائق ذات صلة بالمدرس، عوائق ذات صلة بالرسالة الاتصالية (المضمون أو المحتوى)، عوائق ذات صلة بوسيلة الاتصال (قناة الاتصال)، عوائق ذات صلة بالمتعلم.

ويتكون الاستبيان في مجمله من 45 فقرة، أمام كل فقرة أربعة بدائل للإجابة (دائما، أحيانا، نادرا، أبدا)، والمطلوب من الأستاذ أن يحدد درجة عوائق الاتصال البيداغوجي التي تواجهه في الأبعاد الأربعة وفق البدائل المتاحة للإجابة، وذلك بوضع علامة (x) تحت البديل المناسب.

- **طريقة تصحيح أداة الدراسة والحصول على الدرجات الخام:**

تم تصحيح الاستبيان بإعطاء أربع درجات (04) للإجابة على البديل (دائما)، و ثلاث درجات (03) للإجابة على البديل (أحيانا)، ودرجتين (02) للإجابة على البديل (نادرا)، ودرجة واحدة (01) للإجابة

على البديل (أبدا)، وبهذا تتراوح الدرجة الكلية على الأداة؛ والتي يتحصل عليها الأستاذ نظريا بين (45 ـ 180).

وللحصول على الدرجات الخام نقوم بضرب العلامات التي وضعها الأستاذ على البنود في أوزان الإجابات، حيث يضرب عدد العلامات للبديل (دائما) 4x، وعدد العلامات للبديل (أحيانا) 3x، وعدد العلامات للبديل (نادرا) 2x، وعدد العلامات للبديل (أبدا) 1x؛ ثم نجمع حواصل الضرب، والمجموع هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الأستاذ على الأداة، والتي تعبّر عن درجة عوائق الاتصال التي تواجهه.

8. الأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة الميدانية:

تمت معالجة نتائج الدراسة بالاستعانة ببرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (الإصدار 20) (*IBM SPSS Statistics 20*) باستخدام الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية التالية:

أ. **النسب المئوية:** استخدمت الباحثة النسب المئوية للتعبير عن مواصفات العينة بطريقة رياضية رقمية حسب المتغيرات كمية كانت أو كيفية، واعتمد عليها في إيجاد صدق المحكمين لتسهل المقارنة بين آراء المحكمين حول الاتفاق على الفقرات التي تم تعديلها.

ب. المتوسط الحسابي: استخدمت الباحثة المتوسط الحسابي في الدراسة الحالية لإيجاد متوسط

استجابات أساتذة عينة البحث على أداة الدراسة لتحديد عوائق الاتصال البيداغوجي لدى الأستاذ المبتدئ، واستخدم أيضا في الفرضية الأولى لتحديد عوائق الاتصال البيداغوجي السائدة لدى أساتذة عينة الدراسة الأساسية، وفي التعرف على اتجاه الاختلافات بينهم في تلك العوائق.

ج. **الانحراف المعياري:** استخدمت الباحثة الانحراف المعياري في هذه الدراسة لمعرفة مدى انحراف استجابات أساتذة عينة البحث على أداة الدراسة عن القيمة المتوسطة، واستخدم أيضا في الفرضية الأولى لتحديد عوائق الاتصال البيداغوجي السائدة لدى أساتذة عينة الدراسة الأساسية، وفي التعرف على اتجاه الاختلافات بينهم في تلك العوائق.

د. **معامل الارتباط بيرسون:** استعملت الباحثة معامل الارتباط بيرسون في الدراسة الاستطلاعية من أجل إيجاد صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث.

هـ. **اختبار "ت":** استخدمت الباحثة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين في إيجاد الصدق التمييزي لأداة الدراسة، عن طريق المقارنة الطرفية بين عينتين تمّ سحبهما من طرفي الدرجات للأداة؛ واستخدمته أيضا في الفرضية الثانية المتعلقة بالفروق في عوائق الاتصال البيداغوجي التي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

و. **معامل ألفا لكرونباخ:** استخدمت الباحثة معامل الثبات ألفا لكرونباخ لبيان مدى الاتساق في الاستجابات لجميع فقرات المقياس المطبق في الدراسة الحالية من أجل الحصول على ثباته.

ز. **اختبار تحليل التباين الأحادي:** استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي من أجل التعرف على دلالة الفروق في عوائق الاتصال البيداغوجي التي تعزى لمتغيري سنوات التدريس والقسم المسند على التوالي.

الفصل الخامس

عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد

أولا: عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى

ثانيا: عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية

ثالثا: عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة

رابعا: عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة

خاتمة

الاقتراحات

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرض وتفسير ومناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية من خلال الإجابة عن أسئلتها، بواسطة المعالجات الإحصائية وفقا لمتغيرات البحث المصاغة في شكل فرضيات؛ حيث تمّ استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية للتعرف على عوائق الاتصال البيداغوجي السائدة لدى الأستاذ المبتدئ، فيما تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للتعرف الفروق في عوائق الاتصال البيداغوجي التي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، واستخدم تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق في عوائق الاتصال البيداغوجي التي تعزى لمتغيري سنوات وأطوار التدريس على التوالي.

أولا: عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى

نص الفرضية: "عوائق الاتصال البيداغوجي السائدة لدى المعلم المبتدئ من وجهة نظره هي على التوالي: عوائق تتعلق بالمدرس (ة)، عوائق تتعلق بالمضمون، عوائق تتعلق بالوسيلة، عوائق تتعلق بالمتعلم (ة)".

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20 (*IBM SPSS Statistics 20*) للإجابة عن هذه الفرضية تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ وتمّ تحديد الرتبة وعوائق الاتصال البيداغوجي السائدة لدى المعلم المبتدئ بالمدارس الابتدائية التابعة لمقاطعة فرندة بولاية تيارت، وهذا ما يظهره الجدول رقم (13):

الجدول رقم (13): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لعوائق الاتصال البيداغوجي السائدة لدى المعلم المبتدئ بالمدارس الابتدائية التابعة لمقاطعة فرندة بولاية تيارت.

الرقم	عوائق الاتصال البيداغوجي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	المتعلقة بالمتعلم	32.12	4.079	1
2	المتعلقة بالمدرس	28.40	4.576	2
3	المتعلقة بالوسيلة	25.50	3.085	3

4	المتعلقة بالمضمون	22.96	5.627	4
	الدرجة الكلية	108.98	12.621	

يلاحظ من الجدول رقم (13) أن عوائق الاتصال البيداغوجي المتعلقة بالمتعلم جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (32.12) وانحراف معياري قدره (4.079)، وفي المرتبة الثانية جاءت عوائق الاتصال البيداغوجي ذات الصلة بالمدرس بمتوسط حسابي قدره (28.40) وانحراف معياري قدره (4.576)، في حين جاءت عوائق الاتصال البيداغوجي ذات الصلة بالوسيلة في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (25.50) وانحراف معياري قدره (3.085)، وجاءت في الرتبة الأخيرة عوائق الاتصال البيداغوجي المتعلقة بالمضمون بمتوسط حسابي قدره (22.96) وانحراف معياري (5.627).

اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة بن غضبان (2000) التي توصلت إلى أن هناك عوائق تقف حاجزًا أثناء الممارسة الفعلية في صعوبة حسن إدارة كل القدرات في الموقف البيداغوجي.

واتفقت أيضا مع نتائج دراسة منماني (2000) التي توصلت إلى أن فئة من أفراد العينة ترى أن طبيعة العلاقة الاتصالية بين الأساتذة تتميز بوجود اضطرابات متكررة نتيجة المنافسة السلبية بينهم.

ولم تتفق مع نتائج دراسة قبلة وغزال (2017) التي توصلت إلى أن غالبية الأساتذة لا يعانون من صعوبات في التواصل مع التلاميذ أثناء الدرس.

إذن المعلم المبتدئ حسب نتائج الدراسة الحالية يعاني من عوائق بيداغوجية تتعلق بالمتعلم، لأن معلم المرحلة الابتدائية حتى يتواصل مع جميع التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي يتطلب منه التحلي بالصبر لأن الخصائص النمائية للطفل في هذه المرحلة تجعل منه شعلة من النشاط والحيوية، تحتّم على المعلم كيفية استغلالها في العملية التعليمية التعلمية، وهذا يتطلب منه مضاعفة المجهود من أجل التواصل الفعال بينه وبين تلاميذته.

جاءت في المرتبة الثانية عوائق الاتصال البيداغوجي ذات الصلة بالمعلم، لأن هذا الأخير كونه وظّف مؤخرا عن طريق المسابقة، يجد نفسه أمام موقف يجبره على التكيف مع ذاته ومع محيطه المدرسي، خاصة وأن مسابقات التوظيف في السنوات الأخيرة أسفرت عن قبول تخصصات كانت غير مقبولة حتى للمشاركة للتوظيف في رتبة أستاذ مدرسة ابتدائية، وعليه أصبحت هذه الفئة تعاني نوعا من عوائق الاتصال البيداغوجي للتكيف مع الدور المنوط بها.

جاءت في المرتبة الأخيرة عوائق الاتصال البيداغوجي ذات الصلة بالوسيلة والمضمون على التوالي، وذلك راجع لأن الأستاذ المبتدئ تصادف توظيفه مع اعتماد المدرسة الجزائرية تنصيب مناهج الجيل الثاني، فعلى الرغم من تلقي التكوين البيداغوجي التحضيري، إلا أن ذلك يبقى بعيدا عن تملك الأستاذ للكفاءات المهنية التي تمكنه من تقديم رسالته على أحسن وجه، ومعاناته مع عوائق الاتصال البيداغوجي التي تتصل بالوسيلة والمضمون.

ثانيا: عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية

نص الفرضية: "لا توجد فروق في عوائق الاتصال البيداغوجي لدى المعلم المبتدئ تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20 (*IBM SPSS Statistics 20*) أسفرت نتائج تطبيق اختبار "ت" ما يلي:

الجدول رقم (14): يبين نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات المؤهلين العلميين في عوائق الاتصال البيداغوجي.

قيمة "ت" المحسوبة	درجات الحرية	متوسط العينة		قيمة الاحتمال
		المدرسة العليا للأساتذة	الجامعيين	
0565	48	107.50	109.67	0.575

نلاحظ من نتائج اختبار "ت" في الجدول رقم (14) أن قيمة الاحتمال *Sig.(bilatérale)* تساوي 0.575 (أي 57.50 %)، وهي أكبر من مستوى المعنوية 5 % وبالتالي فإننا نقبل الفرض العدمي بأنّ متوسط الأساتذة خريجي المدرسة العليا يساوي متوسط ذوي المؤهل العلمي جامعي في عوائق الاتصال البيداغوجي؛ ونرفض الفرض البديل القائل بأن هناك فروق بين خريجي المدرسة العليا للأساتذة وذوي المؤهل العلمي جامعي في عوائق الاتصال البيداغوجي.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة كل من دراسة (2001) Latham 1998.Skinner إلى عدم وجود فروق جوهرية في ممارسة المعلمين لمهنة التعليم وتحقيق التواصل مع طلابهم.

كما اختلفت هذه النتائج مع دراسة كل من دراسة Picanonco 2001،2002 Anusavice ، Hodge 1997 إلى وجود فروق جوهرية في ممارسة المعلم دوره في العملية التواصلية والعوائق التي تواجهه أثناء تقديم الدروس (زياد بركات، 2006، 17).

وترى الباحثة أن عدم وجود فروق فردية ذات دلالة إحصائية في عوائق الاتصال البيداغوجي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، عائد إلى متطلبات التدريس واحدة بغض النظر عن المؤهل العلمي للمعلم، ويتم تقييم أداء المعلمين في ضوء ما يشاهده المشرف التربوي ومدير المدرسة، وليس على أساس المؤهل العلمي، كما أن الأساتذة المبتدئين الذين تقل أقدميتهم عن ثلاث سنوات يتلقون نفس التكوين سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة، هذا ما جعل عدم التوصل إلى فروق في عوائق الاتصال البيداغوجي تعزى لمتغير المؤهل العلمي

ثالثا: عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة

نص الفرضية: "توجد فروق في عوائق الاتصال البيداغوجي لدى المعلم المبتدئ تعزى لمتغير سنوات التدريس لصالح المعلمين الذين لديهم سنة واحدة تدريس".

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20 (*IBM SPSS Statistics 20*) للإجابة عن هذه الفرضية تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي (*ANOVA à 1 facteur*) وحساب قيمة "ف" لمعرفة مستوى دلالة الفروق؛ وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الآتي كما يوضحه الجدول رقم (15):

الجدول رقم (15): يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في عوائق الاتصال البيداغوجي لدى المعلم المبتدئ التي تعزى لمتغير سنوات التدريس.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الاحتمال
بين المجموعات	1052.359	2	526.179	3.662	0.033
داخل المجموعات	6752.621	47	143.673		
الإجمالي	7804.980	49			

نلاحظ من نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في الجدول أعلاه أن قيمة الاحتمال *Sig.(bilatérale)* تساوي 0.033 وهي أقل من مستوى المعنوية 5 % وبالتالي فإننا نرفض الفرض العدمي، ونقبل الفرض البديل القائل بأن هناك فروق في عوائق الاتصال البيداغوجي لدى المعلم المبتدئ التي تعزى لمتغير سنوات التدريس.

تحديد مصدر الاختلاف: لتحديد مصدر الاختلاف استخدمت الباحثة اختبار أدنى فرق دال (*LSD*) ونتائجه موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (16): يبين نتائج اختبار (*LSD*) لدلالة الفروق في عوائق الاتصال البيداغوجي التي تعزى لمتغير سنوات التدريس.

سنوات التدريس	سنة واحدة		من سنة إلى سنتين		أقل من ثلاث سنوات	
	متوسط الفرق	*Sig. (bilatérale)*	متوسط الفرق	*Sig. (bilatérale)*	متوسط الفرق	*Sig. (bilatérale)*

سنة واحدة		//	//	//	//
من سنة إلى سنتين	5.21212	0.232		//	//
أقل من ثلاث سنوات	12.16667*	0.011	6.95455	0.084	

***دالة عند مستوى 0.05**

نلاحظ من نتائج اختبار (*LSD*) في الجدول رقم (16) ما يلي:

1 ـ هناك اختلاف معنوي في عوائق الاتصال البيداغوجي بين المعلمين الذين لديهم سنة واحدة في التدريس والمعلمين الذين تقل سنوات التدريس لديهم عن ثلاث سنوات، حيث أن قيمة الاحتمال *Sig.(bilatérale)* تساوي 0.011، وهي أقل من مستوى المعنوية 5 %.

2 ـ الاختلاف في عوائق الاتصال البيداغوجي كان غير معنويا بين المعلمين الذين لديهم سنة واحدة في التدريس والمعلمين الذين تتراوح سنوات التدريس لديهم من سنة إلى سنتين، حيث أن قيمة الاحتمال *Sig.(bilatérale)* تساوي 0.232 (أي 23.2 %)، وهي أكبر من مستوى المعنوية 5 %.

3 ـ الاختلاف في عوائق الاتصال البيداغوجي كان غير معنويا بين المعلمين الذين تتراوح سنوات التدريس لديهم من سنة إلى سنتين والمعلمين الذين تقل سنوات التدريس لديهم عن ثلاث سنوات، حيث أن قيمة الاحتمال *Sig.(bilatérale)* تساوي 0.084 (أي 8.4 %)، وهي أكبر من مستوى المعنوية 5 %.

وللتعرف على اتجاه الاختلافات بين بين المعلمين الذين لديهم سنة واحدة في التدريس والمعلمين الذين تقل سنوات التدريس لديهم عن ثلاث سنوات في عوائق الاتصال البيداغوجي تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مستوى؛ وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (17): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لسنوات التدريس.

الخبرة المهنية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
سنة واحدة	12	115.1667	17.12432
أقل من ثلاث سنوات	16	103.000	9.66092

يتبين من خلال الجدول أعلاه ما يلي:

1 ـ متوسط المعلمين الذين لديهم سنة واحدة في التدريس في عوائق الاتصال البيداغوجي (م = 115.1667) أكبر من متوسط المعلمين الذين تقل سنوات التدريس لديهم عن ثلاث سنوات (م = 103)، وبالتالي فإن الفروق بين المستويين في عوائق الاتصال البيداغوجي لصالح المعلمين الذين لديهم سنة واحدة في التدريس.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة بن غضبان (2000) التي توصلت إلى أن التكوين البيداغوجي للأساتذة يسهل العلاقة البيداغوجية مع الطالب.

واتفقت أيضا مع نتائج دراسة عبد الله محمد عبد الرحمن (2001) التي بيّنت أن مشكلة العلاقة بين التلاميذ والمدرسين تتداخل فيها عوامل متعددة ترجع بالدرجة الأولى إلى عملية إعداد المعلم وتدريبه وتأهيله من الناحية التربوية والسيكولوجية على معاملته للتلاميذ خاصة، والعلاقة السلبية بين المدرسين وتلاميذهم.

وتفسر الباحثة وجود في عوائق الاتصال البيداغوجي بين الأساتذة الذين تقل سنوات التدريس لديهم عن ثلاث سنوات والأساتذة لديهم سنة واحدة تدريس، لصالح الفئة الأخيرة، التي لا تملك الخبرة الكافية مع الفئة الأخرى من الأساتذة التي اجتازت امتحان الترسيم، وتلقت عدد أكبر من التربصات والندوات والاحتكاك بالأساتذة المكونين مقارنة مع الأساتذة الموظفين حديثا، فخبرة الأستاذ تساعده على تفهم

احتياجات التلاميذ بشكل إيجابي، وتجعله أكثر إسهاما في تقليل الفجوة بينهم، ويصبح قادر على التعامل مع كل تلميذ حسب طبيعته، فأسلوب الأستاذ في القسم وطبيعة المدرسة ومواصفات أقسامها في التأثير على تعامل الأستاذ مع تلاميذته أثناء العملية التواصلية يساهم في مواجهة العقبات التي تقف أمامه، ويساعد التدريب قبل الخدمة على تغيير سلوك الأفراد من أجل وضع الكفاية الإنتاجية، كما يزيد من ثقة الأساتذة في أنفسهم وتفاعلهم الإيجابي مع التلاميذ، ولكن تختلف نشاطات كل أستاذ عن غيره حسب أقدميته التدريسية، فالأقل خبرة غالبا ما يكون لديهم صعوبة في توجيه الرسالة البيداغوجية، أما الأساتذة الذين لديهم خبرة في التعليم لا يتلقون صعوبة أثناء ممارستهم مهنتهم والتكيف مع التلاميذ أثناء تقديم الدروس.

رابعا: عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة

نص الفرضية: "توجد فروق في عوائق الاتصال البيداغوجي لدى المعلم المبتدئ تعزى لمتغير أطوار التدريس لصالح المعلمين الذين يدرسون أقسام الطور الأول من التعليم الابتدائي".

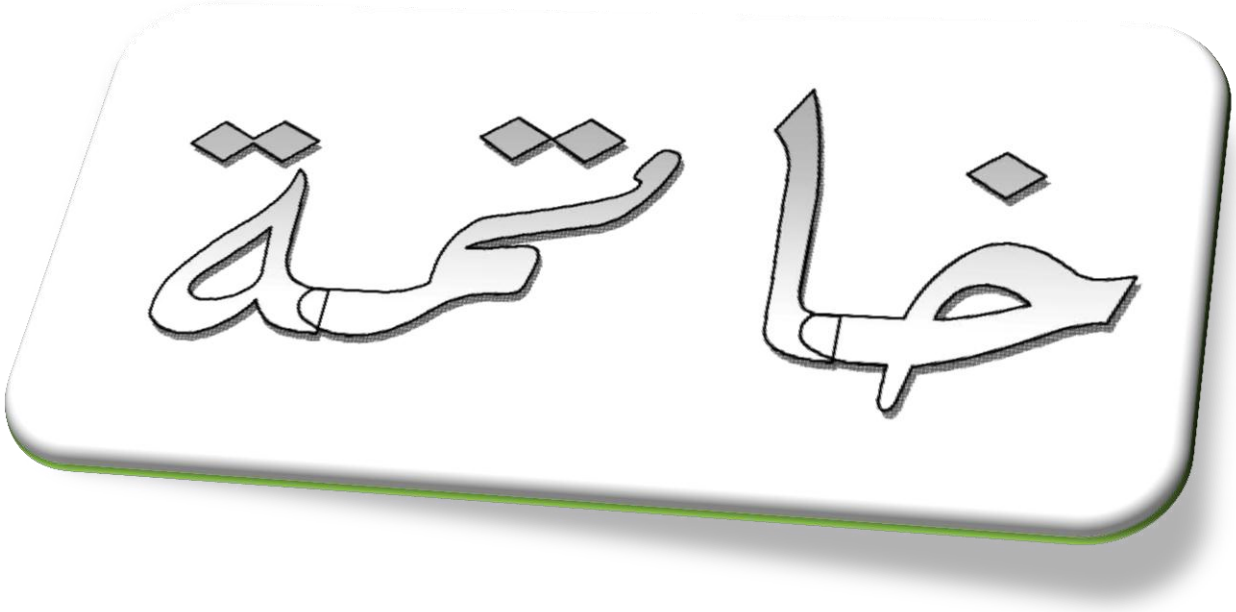
بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20 (*IBM SPSS Statistics 20*) للإجابة عن هذه الفرضية تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي (*ANOVA à 1 facteur*) وحساب قيمة "ف" لمعرفة مستوى دلالة الفروق؛ وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الآتي كما يوضحه الجدول رقم (18):

الجدول رقم (18): يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في عوائق الاتصال البيداغوجي لدى المعلم المبتدئ التي تعزى لمتغير أطوار التدريس.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الاحتمال
بين المجموعات	148.174	2	74.087	0.455	0.637
داخل المجموعات	7656.806	47	162.911		
الإجمالي	7804.98	49			

نلاحظ من نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في الجدول أعلاه أن قيمة الاحتمال *Sig.(bilatérale)* تساوي 0.637 وهي أكبر من مستوى المعنوية 5 % وبالتالي فإننا نقبل الفرض العدمي، ونرفض الفرض البديل القائل بأن هناك فروق في عوائق الاتصال البيداغوجي لدى المعلم المبتدئ التي تعزى لمتغير أطوار التدريس.

وترجع الباحثة عدم وجود فروق في عوائق الاتصال البيداغوجي تعزى لمتغير أطوار التدريس، أن الأستاذ المبتدئ يكون مهيأ للتدريس في أي مستوى يطلب منه تدريسه سواء الطور الأول أو الثاني أو الثالث، وبالتالي هذه الدافعية تجعله يتغلب عوائق الاتصال البيداغوجي، إضافة إلى ذلك فإنه يلقى السّند من طرف المحيطين به سواء من طرف الأسرة أو الأساتذة أو المدير أو المشرف التربوي (المفتش)، كما أن كل أستاذ يتلقى خلال الموسم الدراسي ندوات حسب القسم الذي يدّرسه، ما يجعله يتكيف معه، وتقل لديه عوائق الاتصال البيداغوجي.


خاتمة

خاتمة:

مما سبق يمكننا القول أن للاتصال أهمية بالغة في جميع المؤسسات التربوية مهما اختلف حجمها أو نشاطها، باعتباره عملية أساسية وحيوية، لا تقف عند مرحلة معينة، فهو يعتمد على قواعد تشمل المرسل والرسالة والمستجيب، ويساهم الاتصال البيداغوجي في تحقيق التفاهم والتعاون بين جميع الأطراف المشاركة فيه، كما يعد الأساس في تحقيق النجاح في الميدان التربوي، فالأستاذ المبتدئ إذا استطاع أن يبني علاقات إنسانية تفاعلية مع تلاميذه، سهلت عليه مهمته، فعملية التواصل البيداغوجي ما هي إلا علاقات إنسانية داخل المجال الدراسي، وإن دل هذا على شيء فإنما يدل على تشابك وتعقد العمليات التواصلية داخل الأقسام، ذلك لأن هذا المجال يضم أشخاصا مختلفي الأفكار والتصورات والمنطلقات، ما قد يزيد من عوائق تحدّ من التواصل الفعال.

رغم ذلك إلا أن إمكانية تحقيق هذا النوع من التواصل تظل ممكنة، وتتوقف في جزء كبير منها على الأستاذ باعتباره الشخص القادر على تلقين وغرس القيم والكفايات التواصلية للتلاميذ، كما يجب عليه أن يكون متمكنا منها هو أولا حتى تسهل عليه العملية التواصلية، أضف إلى ذلك أنها تمكنه من تهيئة البيئة النفسية والاجتماعية للتعلم الفعال، حيث يشعر المعلم وخاصة الجديد بالاطمئنان والراحة النفسية بعيدا عن الضغط والخوف ويحقق له توافقا نفسيا واجتماعيا مما ينعكس إيجابا على أدائه مع التلاميذ.

وما توصلت إليه نتائج الدراسة أن الأستاذ المبتدئ يعاني من عوائق الاتصال البيداغوجي مقارنة بأقرانه الذين يفوقونه خبرة، خاصة العوائق التي تتصل بالمتعلم، ما يحتّم على القائمين على الإشراف عليه بالإسراع في مساعدته ومدّ يد العون له ومرافقته من أجل التغلب على مثل هذه العوائق، حتى يتحسّن أدائه بما يتماشى مع طموحات المنظومة التربوية.

الاقتراحات:

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها تم طرح الاقتراحات التالية:

- ضرورة مساعدة الأستاذ المبتدئ على الاتصال البيداغوجي الفعال، عن طريق التخطيط الجيد لعملية الاتصال بواسطة تحديد الهدف المنشود من عملية الاتصال، ثم بتحويل المعنى المقصود إلى كلمات أو رموز أو إشارات ذات دلالة معروفة، وواضحة، ومحددة، ومتناسقة.
- توفير الإمكانيات الحديثة التي تتماشى مع التطورات الهائلة في ميدان التربية والتعليم.
- تأهيل المدرسين وتزويدهم بمهارات ترفع من كفاءتهم في كيفية الاتصال مع التلميذ، عن طريق تنظيم ندوات للأساتذة المبتدئين خاصة حول الاتصال البيداغوجي الفعال من أجل التكيف مع المحيط المدرسي.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

1. ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم (1981)، **لسان العرب**، بيروت (لبنان)، المجلد الخامس، دار إحياء التراث العربي للطباعة والنشر والتوزيع.
2. أبو عرقوب، إبراهيم (1999)، **الاتصال ودوره في التفاعل الاجتماعي**، عمان، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.
3. أبو ناصر، فتحي محمد (2008)، **مدخل إلى الإدارة التربوية النظريات والمهارات**، عمان (الأردن)، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
4. أبو نمرة، محمد خميس (2001)، **إدارة الصفوف وتنظيمها إداريا**، عمان (الأردن)، دار يافا للنشر والتوزيع.
5. إجباره، حمد الله (2012)، **التواصل البيداغوجي الصفي: دينامياته، أسسه، معوقاته**–، الأردن، دار اليازوري.
6. الأزرق، عبد الرحمن صالح (2000)، **علم النفس التربوي للمعلمين**، بيروت، دار الفكر العربي.
7. أميرة ، علي محمد (2006)، **الاتصال التربوي**، مصر، الدار العالمية للنشر والتوزيع.
8. باسم، محمد ولي وجاسم، محمد (2004)، **المدخل إلى علم النفس الاجتماعي**، عمان (الأردن)، مكتبة دار الثقافة.
9. بخوش، حمد (2008)، **الاتصال والعولمة**، القاهرة (مصر)، دار الفجر للنشر والتوزيع.
10. بركات، زياد (2006)، **دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى طلبته في ضوء بعض المتغيرات**، جامعة القدس.

11. بروال، مختار (2014)، **التواصل البيداغوجي ومعيقاته – مقاربة تحليلية من منظور العقل البيداغوجي الحديث** –، جامعة أم البواقي، العدد 05،

12. بن إسماعيل، محمد (1982)، **سوء التوافق الدراسي لدى المراهقين تشخيصه وعلاجه**، مطبعة الكاهنة الدويرة.

13. بن غضبان، سمية (2000)، **الاتصال البيداغوجي بعض العوامل المؤثرة في تسيير العلاقة البيداغوجية (أستاذ – طالب)**، مذكرة ماجستير (غير منشورة)، قسم علوم الاتصال، جامعة باتنة (الجزائر).

14. بوحوش، عمار وديبات، محمد (1995)، **مناهج البحث العلمي وطرق إعادة البحوث**، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

15. تركي، رابح (1990)، **أصول التربية والتعليم**، ط2، مصر، ديوان المطبوعات الجامعية.

16. جابر، وليد أحمد (2005)، **طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية**، ط2، عمان (الأردن)، دار الفكر ناشرون وموزعون.

17. جبران، مسعود (1982)، **الرائد الصغير معجم أبجدي للمبتدئين**، بيروت (لبنان)، دار العلم للملاين.

18. جبرائيل، بشارة (1986)، **تكوين المعلم العربي والثورة العلمية والتكنولوجية**، لبنان، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

19. جبرائيل، بشارة (1989)، **تكوين المعلم العربي والثورة العلمية والتكنولوجية**، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

20. جودت، عزت عطوي (2014)، **الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية**، ط4، عمان (الأردن)، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

21. حارث، عبود (2009)، **الاتصال التربوي**، عمان (الأردن)، دار وائل للنشر.

22. الخزاعلة، محمد سلمان (2013)، **المعلم والمدرسة**، عمان (الأردن)، دار صفاء.

23. خطايبة، ماجد (2002)، **التفاعل الصفي**، عمان (الأردن)، دار المسيرة للنشر.

24. الدعس، زياد أحمد خليل (2009)، **معوقات الاتصال والتواصل التربوي بين المديرين والمعلمين وسبل مواجهتها في ضوء الاتجاهات المعاصرة**، مذكرة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

25. دعيس، محمد يسري (1999)، **الاتصال والسلوك الإنساني**، الإسكندرية (مصر)، البيطاش سنتر للنشر.

26. دليو، فضيل (2003)، **الاتصال: مفاهيمه، نظرياته، وسائله**، دار الفجر للنشر والتوزيع.

27. راشد، علي (2002)، **خصائص المعلم العصري وأدواره**، القاهرة (مصر)، دار الفكر العربي.

28. رشدي، نعيمة (2006)، **المعلم – كفاياته إعداده، تدريبه**، ط2، القاهرة (مصر)، دار الفكر العربي.

29. رشوان، أحمد حسين عبد المجيد، **المعلم والتعليم والعلم من منظور علم الاجتماع**، مصر، مؤسسة شباب الجامعة الإسكندرية.

30. رشوان، أحمد وحسين، عبد المجيد (2005)، **المعلم والتعليم والعلم من منظور علم الاجتماع**، مصر، مؤسسة شباب الجامعة الإسكندرية.

31. رمضان، محمد جابر محمود (2005)، **مجالات تربية الطفل في الأسرة والمدرسة من منظرو تكاملي**، القاهرة (مصر)، عالم الكتب.

32. زروق، لخضر (2003)، **دليل المصطلح التربوي الوظيفي**، الجزائر، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع.

33. زيدان، محمد مصطفى (1981)، **الكفاية الإنتاجية للمدرس**، الأردن، دار الشروق للتوزيع والنشر.

34. سيد، أسامة محمد والجمل، عباس حلمي (2014)، **الاتصال التربوي رؤية معاصرة**، دسوق، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

35. السيد، ماجدة لطفي (2011)، **تقنيات الإعلام التربوي والتعليمي**، عمان (الأردن)، دار أسامة للنشر والتوزيع.

36. شلالي، لخضر (2009)، **تقويم برنامج تكوين معلمي المرحلة الابتدائية من خلال وجهة نظر الطلبة والأساتذة**.

37. صالح، عبد العزيز (1976)، **التربية وطرق التدريس**، ط12، مصر، دار المعارف.

38. صديقي، سلوى وبدوي، هناء (1999)، **أبعاد العملية الاتصالية، رؤية علمية ونظرية وواقعية**، الأزريطة، المكتب الجامعي الحديث.

39. صلاح، عبد الحميد مصطفى (2002)، **الإدارة المدرسية في ضوء الإداري المعاصر**، الرياض، دار المريخ للنشر.

40. الطائي، حميد والعلاق، بشير (2009)، **أساسيات الاتصال نماذج ومهارات**، الأردن (عمان)، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

41. طعيمة، رشدي أحمد (1999)، **المعلم كفاياته، إعداده، تدريبه**، القاهرة (مصر)، دار الفكر العربي.

42. الطوبجي، حسين حمدي (1987)، **وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم**، ط8، الكويت، دار القلم.

43. الطويل، هاني (2011)، **الإدارة التربوية والسلوك المنظمي**، ط3، الأردن، دار وائل للنشر.

44. عبد الخالق، أحمد محمد (1996)، **قياس الشخصية**، الكويت، لجنة التأليف والتعريب والنشر.

45. عدس، محمد عبد الرحيم (2000)، **المعلم الفاعل والتدريس الفعال**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

46. عزت، محمد فريد (د ت)، **قاموس المصطلحات الإعلامية**، جدة (السعودية)، دار الشروق.

47. عليق، أحمد محمد وآخرون (2004)، **وسائل الاتصال والخدمة الاجتماعية**، الإسكندرية (مصر)، المكتب الجامعي.

48. العميان، محمود سلمان (2004)، **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال**، ط 2، عمان، دار وائل للنشر.

49. عياصرة، علي وآخرون (2006)، **الاتصال الإداري وأساليب القيادة في المؤسسات التربوية**، عمان (الأردن)، دار حامد للنشر والتوزيع.

50. غياري، محمد سلامة وعطية، السيد عبد الحميد (1991)، **الاتصال ووسائله بين النظرية والتطبيق**، القاهرة (مصر)، المكتب الجامعي الحديث.

51. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2003)، **الكفايات التدريسية "المفهوم – التدريب– الأداء"**، سلسلة طرائق التدريس، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

52. الفقي، حامد عبد العزيز (د ت)، **التأخر الدراسي تشخيصه وعلاجه**، ط2، بيروت.

53. قنيش، سعيد (2012)، **الاتصال التربوي وعلاقته بمستويات التحصيل الدراسي – دراسة لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية**، مذكرة ماجستير غير منشورة)، جامعة وهران (الجزائر).

54. كبريت، سمير محمد (1998)، **مناهج المعلم والأدوار التربوية**، لبنان، دار النهضة العربية.

55. كريم، محمد أحمد وآخرون (2003)، **مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها**، مصر، دار المعرفة الجامعية.

56. لكحل، وهيبة (2012)، **الاتصال البيداغوجي أستاذ– طالب محاولة لدراسة بعض العوامل البيداغوجية والنفس اجتماعية**، مذكرة ماجستير (غير منشورة)، عنابة (الجزائر).

57. مجادلة، سمير (د ت)، **وظائف المعلم كقائد تربوي**، مجلة جامعة كلية التربية بأكاديمية القاسمي، العدد 6، باقة الغربية، فلسطين.

58. مرعي، توفيق (1983)، **الكفايات التعليمية في ضوء النظم**، عمان (الأردن)، دار الفرقان للنشر والتوزيع.

59. المشرقي، محمد محي الدين وآخرون (د ت)، **التكوين المهني لمعلم المدارس الابتدائية المغربية**، ج5، الدار البيضاء (المغرب)، دار الكتب العربية، الدار البيضاء.

60. المشرقي، محمد محي الدين وآخرون، (د ت)، **التكوين المهني لمعلم المدارس الابتدائية المغربية**، ج 05، الدار البيضاء (المغرب)، دار الكتب العربية

61. المعايطة، عبد العزيز (2005)، **المدخل إلى أصول التربية الإسلامية**، عمان (الأردن)، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

62. المعهد الوطني لمستخدمي التربية وتحسين مستواهم (2005)، **وحدة النظام التربوي – سند تكويني لفائدة مدير مؤسسات التعليم الثانوي والإكمالي**، الجزائر.

63. مكاوي، حسن عماد والسيد، ليلى حسين (1998)، **الاتصال ونظرياته المعاصرة**، القاهرة (مصر) الدار المصرية اللبنانية.

64. **المنجد في اللغة والإعلام** (2003)، ط4، لبنان، دار المشرق.

65. منسي، محمد (1990)، **علم النفس التربوي للمعلمين**، مصر، دار المعرفة الجامعية.

66. النابلسي، محمد أحمد (1991)، **الاتصال وعلم النفس**، بيروت، دار النهضة العربية.

67. نشواتي، عبد المجيد (2003)، **علم النفس التربوي**، ط4، عمان (الأردن)، دار الفرقان للنشر والتوزيع.

68. نشوان، يعقوب حسين (1992)، **الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق**، عمان (الأردن)، دار الفرقان للطباعة.

69. نشوان، يعقوب والشعوان، عبد الرحمن (1990)، **الكفايات التعليمية لطلبة كليات التربية بالمملكة العربية السعودية**، مجلة جامعة الملك السعودي، المجلد 2، العدد 1.

70. نصر الله، عمر عبد الرحيم، (2001)، **مبادئ الاتصال التربوي والإنساني**، عمان (الأردن)، دار وائل للنشر.

71. قبلة، سمية وغزال، نادية (2017)، **الاتصال التربوي بين الأستاذ والمتعلم وعلاقته بالتحصيل الدراسي**، مذكرة ماستر في علم الاجتماع التربوي، قسم علم الاجتماع، جامعة زيان عاشور، الجلفة (الجزائر).

72. يشان، بوبكر وآخرون (2004)، **دليل المعلم في اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي**، ط2، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

الملاحق

الملحق رقم (01): قائمة اسمية للأساتذة المحكمين

الاسم واللقب	الوظيفة/ الرتبة	المؤسسة الأصلية
قوعيش مغنية	أستاذ (ة) محاضر (ة) "ب"	جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم
عباسة أمينة	أستاذة (ة) محاضرة (ة) "ب"	جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم
بورزق يوسف	أستاذ مساعد "أ"	جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم
بلقاسمي بوعبد الله	مفتش التعليم الابتدائي (لغة عربية)	مقاطعة عشعاشة 01 – مستغانم
لوافي محمد	مفتش التعليم الابتدائي (لغة عربية)	مقاطعة سيدي علي 02 – مستغانم
مهادي تواتي	مفتش التعليم الابتدائي (لغة عربية)	مقاطعة عشعاشة 03 – مستغانم

الملحق رقم (02): أداة الدراسة الاستطلاعية

السلام عليكم؛ أساتذتي الأفاضل تحية طيبة وبعد: إليكم بعض العبارات التي تُعبِّر عن عوائق الاتصال البيداغوجي التي قد تواجهونها أثناء تأدية مهنة التدريس؛ اقرأ العبارات جيدا ثم ضع علامة (×) تحت الاختيار الذي يتماشى مع ما يواجهك من هذه المعيقات (دائما، أحيانا، نادرا، أبدا)؛ لا تترك أي فقرة دون إجابة؛ لا توجد في الاستبيان إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، بل هو استبيان للتعرف على عوائق الاتصال البيداغوجي التي تواجهك فقط.

يرجى وضع إشارة (X) في المكان المناسب:

المؤهل العلمي: ☐خريج المدرسة العليا للأساتذة ☐جامعي

سنوات التدريس: ☐ سنة واحدة ☐ من سنة إلى سنتين ☐أقل من 03 سنوات

القسم المسند: ☐ في الطور الأول ☐في الطور الثاني ☐ في الطور الثالث

الرقم	الفقرات	دائمًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
01	أشعر بالارتباك والخجل أثناء تقديم الحصص في حضور المفتش				
02	تصادفني مصطلحات يصعب عليّ شرحها للتلاميذ				
03	قلة وسائل الاتصال تعيق التخطيط الجيّد للدروس				
04	أجد صعوبة في إيصال مضمون الرسالة إلى بعض التلاميذ بصورة واضحة				
05	تقلقني الضغوطات الممارسة علي لتحسين أدائي التدريسي				
06	يصعب عليّ شرح الغموض في محتوى بعض الدروس				
07	أرى أن بعض الوسائل المقترحة في المناهج غير مناسبة لخصائص التلاميذ				
08	أشعر أنني غير قادر على تحفيز بعض التلاميذ للتعلم				
09	يصعب علي الانتباه والتركيز جيدا لمدة معينة أثناء عملية التدريس				
10	ألجأ إلى تقديم معارف جاهزة وثابتة				
11	أعتقد أن طريقة التلقين في إلقاء الدروس مفيدة للتلاميذ				
12	أتضايق من فئة التلاميذ الذين يتصفون بالخوف والخجل				
13	أنتقد نفسي عندما تصادفني مشاكل صعبة في تحقيق الكفاءات المستهدفة				
14	يصعب عليّ تنسيق المهارات اللفظية مع المهارات غير اللفظية في تقديم الدروس				
15	أرى أنه لا جدوى من استخدام وسيلة تعليمية				
16	أغلب التلاميذ لا يتحكمون في اللغة العربية الفصحى				
17	تؤثر انشغالاتي الشخصية على سير الدروس				
18	أجد أن بعض الدروس تفوق مستوى التلاميذ				
19	يصعب عليّ تنويع وسائل الاتصال (المباشرة وغير المباشرة) لإيصال المعارف				
20	أبذل جهدا مضاعفا مع بعض التلاميذ من أجل الفهم				
21	لا أعطي اهتماما لمعرفة التفاصيل الصغيرة في الدروس التي أقدمها				
22	يصعب علي توظيف أسلوب التشجيع عند تقديم الدروس				
23	أجد صعوبة في اختيار وسيلة الاتصال المناسبة لطبيعة التلاميذ				

24	بعض التلاميذ يفتقرون تماما لاستيعاب الدروس.				
25	أتهرب من واجباتي المتعلقة بالتدريس				
26	أجد صعوبة في التمهيد للدروس الجديدة				
27	يصعب توظيف وسائل الاتصال نتيجة قلة توافر فضاءات العمل و التطبيق داخل المؤسسة				
28	أشعر بالإحباط نتيجة بعض الإجابات المقدمة من طرف التلاميذ				
29	أشعر بالملل بسبب روتينية التدريس				
30	يصعب عليّ اختيار الوضعيات المناسبة للدرس نظرا لكثرة المعلومات				
31	أستغني عن الوسائل في تكييف الدرس حسب مستوى التلاميذ				
32	أنزعج من سلوكات عدوانية من طرف بعض التلاميذ				
33	أحس أن ساعات العمل طويلة مما يشعرني بعدم الارتياح				
34	أجد صعوبة في تبسيط الوضعية الانطلاقية الأم				
35	لا تتناسب وسيلة الاتصال مع الموضوع (مضمون أو محتوى الرسالة)				
36	أجد صعوبة في التعامل مع فئة معينة من التلاميذ أثناء عملية التواصل.				
37	أحس بالإرهاق والتعب بعد نهاية العمل التدريسي				
38	يصعب عليّ اختيار نوع الأسئلة الموجهة لتقويم التلاميذ				
39	عدم ملائمة وسيلة الاتصال للوقت المتاح لإجراء عملية الاتصال والتواصل				
40	لا يتفاعل التلاميذ مع مضمون بعض الدروس				
41	أتضايق بسبب تصرفات بعض التلاميذ داخل القسم				
42	لا أحسن استخدام السندات البيداغوجية في تحضير الدروس				
43	ينقصني التدريب على الوسائل التي يتم إدخالها إلى حجرة الدراسة				
44	أشعر أن بعض التلاميذ ليس لديهم دافعية كافية للتعلم				
45	تقلقني منافسة بعض الزملاء في المدرسة				
46	يصعب عليّ صياغة مؤشرات الكفاءة لبعض الدروس				
47	أجيد الطرق التقليدية في تقديم الدروس				
48	أتضايق بسبب عدم استجابة بعض التلاميذ للدرس أثناء الشرح				
49	أشعر بفقدان العلاقات الإنسانية في محيط العمل				
50	أجد صعوبة في تحديد الطريقة المناسبة للتدريس				
51	بعض المواضيع المعقّدة تعيق استخدام الوسائل				
52	أتضايق من إضاعة بعض الوقت لضبط النظام في داخل القسم				
53	أجد صعوبات في التعبير باللغة العربية الفصحى داخل القسم				
54	لا يتماشى محتوى بعض الدروس مع المستوى الثقافي وخصائص التلاميذ				
55	كثافة الحجم الساعي الأسبوعي يعيق استخدام الوسائل				
56	بعض التلاميذ لا ينجزون واجباتهم				

الملحق رقم (03): أداة الدراسة الأساسية

السلام عليكم؛ أساتذتي الأفاضل تحية طيبة وبعد:

إليكم بعض العبارات التي تُعبِّر عن عوائق الاتصال البيداغوجي التي قد تواجهونها أثناء تأدية مهنة التدريس؛ اقرأ العبارات جيدا ثم ضع علامة (×) تحت الاختيار الذي يتماشى مع ما يواجهك من هذه المعيقات (دائما، أحيانا، نادرا، أبدا)؛ لا تترك أي فقرة دون إجابة؛ لا توجد في الاستبيان إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، بل هو استبيان للتعرف على عوائق الاتصال البيداغوجي التي تواجهك فقط.

يرجى وضع إشارة (X) في المكان المناسب:

المؤهل العلمي: ☐خريج المدرسة العليا للأساتذة ☐جامعي

سنوات التدريس: ☐ سنة واحدة ☐ من سنة إلى سنتين ☐أقل من 03 سنوات

القسم المسند: ☐ في الطور الأول ☐في الطور الثاني ☐في الطور الثالث

الرقم	الفقرات	دائمًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
01	أشعر بالارتباك والخجل أثناء تقديم الحصص في حضور المفتش				
02	تصادفني مصطلحات يصعب عليّ شرحها للتلاميذ				
03	قلة وسائل الاتصال تعيق التخطيط الجيّد للدروس				
04	أجد صعوبة في إيصال مضمون الرسالة إلى بعض التلاميذ بصورة واضحة				
05	تقلقني الضغوطات الممارسة علي لتحسين أدائي التدريسي				
06	يصعب عليّ شرح الغموض في محتوى بعض الدروس				
07	أرى أن بعض الوسائل المقترحة في المناهج غير مناسبة لخصائص التلاميذ				
08	أتضايق من فئة التلاميذ الذين يتصفون بالخوف والخجل				
09	يصعب علي الانتباه والتركيز جيدا لمدة معينة أثناء عملية التدريس				
10	ألجأ إلى تقديم معارف جاهزة وثابتة				
11	أرى أنه لا جدوى من استخدام وسيلة تعليمية				
12	أغلب التلاميذ لا يتحكمون في اللغة العربية الفصحى				
13	تؤثر انشغالاتي الشخصية على سير الدروس				
14	يصعب عليّ تنسيق المهارات اللفظية مع المهارات غير اللفظية في تقديم الدروس				
15	يصعب عليّ تنويع وسائل الاتصال (المباشرة وغير المباشرة) لإيصال المعارف				
16	بعض التلاميذ يفتقرون تماما لاستيعاب الدروس				
17	لا أعطي اهتماما لمعرفة التفاصيل الصغيرة في الدروس التي أقدمها				

18	يصعب علي توظيف أسلوب التشجيع عند تقديم الدروس				
19	أجد صعوبة في اختيار وسيلة الاتصال المناسبة لطبيعة التلاميذ				
20	أشعر بالإحباط نتيجة بعض الإجابات المقدمة من طرف التلاميذ				
21	أتهرب من واجباتي المتعلقة بالتدريس				
22	أجد صعوبة في التمهيد للدروس الجديدة				
23	يصعب توظيف وسائل الاتصال نتيجة قلة توافر فضاءات العمل و التطبيق داخل المؤسسة				
24	أنزعج من سلوكات عدوانية من طرف بعض التلاميذ				
25	أشعر بالملل بسبب روتينية التدريس				
26	يصعب عليّ اختيار الوضعيات المناسبة للدرس نظرا لكثرة المعلومات				
27	عدم ملائمة وسيلة الاتصال للوقت المتاح لإجراء عملية الاتصال والتواصل				
28	أجد صعوبة في التعامل مع فئة معينة من التلاميذ أثناء عملية التواصل.				
29	أحس أن ساعات العمل طويلة مما يشعرني بعدم الارتياح				
30	أجد صعوبة في تبسيط الوضعية الانطلاقية الأم				
31	ينقصني التدريب على الوسائل التي يتم إدخالها إلى حجرة الدراسة				
32	لا يتفاعل التلاميذ مع مضمون بعض الدروس				
33	أتضايق بسبب تصرفات بعض التلاميذ داخل القسم				
34	يصعب عليّ اختيار نوع الأسئلة الموجهة لتقويم التلاميذ				
35	بعض المواضيع المعقّدة تعيق استخدام الوسائل				
36	أشعر أن بعض التلاميذ ليس لديهم دافعية كافية للتعلم				
37	تقلقني منافسة بعض الزملاء في المدرسة				
38	لا أحسن استخدام السندات البيداغوجية في تحضير الدروس				
39	كثافة الحجم الساعي الأسبوعي يعيق استخدام الوسائل				
40	أتضايق بسبب عدم استجابة بعض التلاميذ للدرس أثناء الشرح				
41	أشعر بفقدان العلاقات الإنسانية في محيط العمل				
42	يصعب عليّ صياغة مؤشرات الكفاءة لبعض الدروس				
43	أتضايق من إضاعة بعض الوقت لضبط النظام في داخل القسم				
44	أجد صعوبة في تحديد الطريقة المناسبة للتدريس				
45	بعض التلاميذ لا ينجزون واجباتهم				