

جامعة الجزائر (02) أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

أثر الأسلوب التعليمي - مباشر / غير مباشر - للمعلم
على عملية التواصل في القسم الدراسي وعلاقته
بتنمية كفاءة التواصل لدى المتعلمين

﴿ أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علوم التربية ﴾

إشراف الأستاذ الدكتور:

علي تعوينات

إعداد الطالب:

بخليفة مزغيش

السنة الجامعية: 2018 / 2019

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿ رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي وأن أعمل صالحا ترضاه وأصلح

لي في دوتي إني تبت إليك وإني من المسلمين ﴾

(سورة الاحقاف، الآية 15)

الى التي فارقتنا وهي في ريعان شبابها.

الى من افتقدناها وهي في عز عطائها العلمي والتعليمي.

ابنتي المرحومة / الدكتوراة ليلي

تغمدها الله بأوسع رحماته وأسكنها فسيح جناته

شكر وعرفان

بادي ذي بدء أشكر الله العلي القدير أن منّ عليّ بإنجاز هذا العمل المتواضع وأن أجزل شكري وعرفاني لأستاذي الفاضل الذي تشرفت بالدراسة علي يديه، وبالإشرافه علي عملي في إطار رسالة الماجستير و كذا علي هذه الأطروحة ؛ فله مني كل الشكر والتقدير والتبجيل.

و أشكر السادة المعلمين والمعلمات ومديري المدارس ومفتشي المقاطعتين التربويتين اللتين انجزت فيهما الدراسة الميدانية علي ما وفروه لي من يد العون والمساعدة.

كما أشكر رئيس وأعضاء لجنة المناقشة علي تفضلهم بقبول مناقشة هذا العمل والذي سأكون سعيدا باستقبال ملاحظاتهم وتوجيهاتهم وتصويباتهم التي لا محالة في أنها ستساعدني في تحسين كفاءاتي العلمية والتعليمية. والشكر موصول الي كل من قدم لي يد العون والمساعدة من قريب أو من بعيد بصورة مباشرة أو غير مباشرة وهم كثيرون لا يتسع المقام لذكرهم كلهم، فلهم مني جزيل الشكر والعرفان.

الطالب / ب.م.

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة الكشف عن الأثر الذي يحدثه الأسلوب التعليمي للمعلم على عملية التواصل في القسم الدراسي وعلاقة ذلك بتنمية كفاءة التواصل لدى المتعلمين، وذلك بتبني مقاربة تواصلية ضمن منظور بنائي اجتماعي/ تفاعلي.

صيغت المشكلة العامة للدراسة في تساولين رئيسيين هما:

- هل هناك فروق ذات دلالة بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر للمعلم في عملية التواصل في القسم الدراسي؟
- هل هناك علاقة ارتباطية بين أثر الأسلوب التعليمي للمعلم وتنمية كفاءة التواصل لدى المتعلمين؟

عن التساؤل الرئيسي الأول اشتق إثنا عشرة سؤالاً فرعياً .
وعن التساؤل الرئيسي الثاني اشتقت أربعة أسئلة فرعية.
وقد صيغت فرضيات الدراسة كالتالي:

- الفرضية الرئيسية الأولى:
هناك فروق ذات دلالة بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر للمعلم في عملية التواصل في القسم الدراسي (تفرعت عنها اثنتا عشر فرضية فرعية).
 - الفرضية الرئيسية الثانية:
هناك علاقة ارتباطية بين أثر الأسلوب التعليمي (مباشر - غير مباشر) للمعلم وتنمية كفاءة التواصل لدى المتعلمين (تفرعت عنها أربع فرضيات فرعية).
- للوصول الى نتائج موثوقة، تناول الباحث مشكلة الدراسة ضمن إطارين: إطار نظري وإطار ميداني:
- فالإطار النظري تناول: مشكلة الدراسة واعتباراتها المنهجية، الأسلوب التعليمي للمعلم، عملية التواصل في القسم الدراسي و كفاءة التواصل لدى المتعلمين.
 - أما الإطار الميداني فتناول منهجية الدراسة الميدانية حيث اعتمد المنهج الوصفي (التحليلي الارتباطي) الذي طُبّق على عينة مكونة من ثلاثين معلماً يدرسون ثلاثين فوجاً دراسياً من مستوى السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.
- وبعد جمع البيانات وعرضها وتحليلها ومناقشتها أمكن الوصول الى استخلاص النتائج التالية:
- هناك أثر ايجابي دال للأسلوب التعليمي للمعلم على عملية التواصل في القسم الدراسي عندما يكون غير مباشر.
 - هناك علاقة طردية ذات دلالة بين الأسلوب التعليمي غير المباشر للمعلم وتنمية كفاءة التواصل لدى المتعلمين.
- وهو ما كانت تهدف اليه هذه الدراسة -إجمالاً-.

Abstract

The goal of this study was to explore the impact of teaching style of teacher on communication process in classroom and its relationship with learner's communicative competence development. The study adopted a communicative approach from a social-constructivist/interactive perspective.

Its problematic consists of two main questions:

- Are there significant differences between direct and indirect teaching style impact of teacher on communication process in classroom?
- Is there a relationship between the impact of teacher's teaching style(direct-indirect) and learners' communicative competence.?

In order to answer these questions the study was divided into two parts: theoretical and practical:

-The theoretical part studied four axes: the problem of the study and its methodological considerations, teaching style, communication process and communicative competence of learners.

-The practical part adopted a descriptive - analytic and correlative- method applied on a sample of 30 classrooms from 5th grade of primary school, in order to analyze the verbal and nonverbal communication between teacher and learners.

After collecting, exposing, analyzing and discussing the results, the study concluded that:

- Teaching style of teacher had positive and significant impact on communication process when it was indirect.
- There is a positive and significant relationship between indirect teaching style and learner's communicative competence development.

Résumé

Cette étude avait pour objectif l'exploration de l'impact du style d'enseignement sur le processus de communication en salle de classe et sa relation avec le développement de la compétence communicative des apprenants. L'étude a adopté une approche communicative dans une perspective socioconstructiviste / interactive.

Sa problématique consiste en deux questions principales:

- Existe-t-il des différences significatives entre l'impact directe et indirecte du style d'enseignement sur le processus de communication en classe?
- Existe-t-il une relation entre l'impact du style d'enseignement(directe-indirecte) de l'enseignant et la compétence communicative des apprenants?

Afin de répondre à ces questions, l'étude a été constituée de deux parties, l'une théorique et l'autre pratique:

-La partie théorique portait sur quatre axes: la problématique de l'étude et ses considérations méthodologiques, le style d'enseignement, le processus de communication et la compétence communicative des apprenants.

-La partie pratique a adopté une méthode d'analyse descriptive –analytique et corrélative- appliquée à un échantillon de 30 salles de classe de 5e année primaire, afin d'analyser la communication verbale et non verbale entre l'enseignant et les apprenants.

Après avoir exposé, analysé et discuté les résultats, l'étude a conclu que:

- Le style d'enseignement des enseignants a eu un impact positif sur le processus de communication lorsqu'il était indirect.
- Il existe une relation positive et significative entre le style d'enseignement indirecte et le développement de la compétence en communication chez les apprenants.

فهرس المحتويات

الصفحات	الموضوع
	إهداء
	شكر وعرفان
	ملخصات الدراسة
iv – i	فهرس المحتويات
v – vi	فهرس الجداول
vii	فهرس الأشكال
أ – د	مقدمة
الباب الأول: الإطار النظري للدراسة	
من 2 الى 64	الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها المنهجية
4	1- مشكلة الدراسة
9	2- فرضيات الدراسة
11	3- أهداف الدراسة
12	4- أهمية الدراسة
12	5- مصطلحات الدراسة
13	6- حدود الدراسة
14	7- الدراسات السابقة
63	8- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة
من 65 الى 106	الفصل الثاني: الأسلوب التعليمي للمعلم
67	-تمهيد
67	1- مفهوم الأسلوب التعليمي
71	2- بعض المفاهيم ذات العلاقة بالأسلوب التعليمي
85	3- مظاهر الأسلوب التعليمي
85	4- مكونات الأسلوب التعليمي
86	5- العوامل المؤثرة في الأسلوب التعليمي
88	6- تصنيف الأساليب التعليمية
96	7- الأسلوب التعليمي كطرف مقابل

101	8- العلاقة بين الأسلوب التعليمي والأسلوب التعليمي
103	9- تقييم الأسلوب التعليمي
106	- خلاصة الفصل الثاني
من 107 الى 175	الفصل الثالث: عملية التواصل في القسم الدراسي
109	-تمهيد
109	1-مفهوم التواصل
122	2-التمييز بين الاتصال والتواصل والتفاعل
125	3-أهداف التواصل
126	4-وظائف التواصل
127	5-عناصر التواصل
131	6-خصائص التواصل
133	7- مستويات التواصل
134	8- أنماط التواصل
136	9- نماذج التواصل
140	10- تقنيات التواصل
142	11- معززات التواصل
142	12- معوقات التواصل
143	13- التواصل التربوي
145	14- عملية التواصل في المجال المدرسي
147	15-عملية التواصل في القسم الدراسي
157	16- معززات عملية التواصل في القسم الدراسي
158	17- معوقات عملية التواصل في القسم الدراسي
159	18- التواصل في القسم الدراسي باعتباره عملية تفاعل
173	19-تحليل التواصل في القسم الدراسي من خلال التفاعل
175	-خلاصة الفصل الثالث
من 176 الى 224	الفصل الرابع: كفاءة التواصل لدى المتعلمين
178	-تمهيد
178	1-الخلفية التاريخية والفكرية لظهور مقاربة التعليم بالكفاءات
185	2-مفهوم الكفاءة
194	3-بعض المفاهيم المرتبطة بالكفاءة
197	4-خصائص الكفاءة
200	5-اسس تحديد واشتقاق الكفاءات
201	6-المبادئ التي تقوم عليها الكفاءة

202	7-مكونات الكفاءة
203	8-تصنيف الكفاءات
206	9-بناء الكفاءة
208	10-تقويم الكفاءة
211	11- الخلفية الفكرية لظهور مفهوم كفاءة التواصل
212	12- مفهوم كفاءة التواصل
215	13- خصائص كفاءة التواصل
216	14- مكونات كفاءة التواصل
220	15-كفاءة التواصل في المجال المدرسي
222	16- تقويم كفاءة التواصل
224	- خلاصة الفصل الرابع
الباب الثاني: الإطار الميداني للدراسة	
من 226 الى 244	الفصل الخامس: منهجية الدراسة الميدانية
228	1-منهج الدراسة الميدانية
228	2-الدراسة الاستطلاعية
235	3-مجتمع الدراسة الميدانية
235	4-عينة الدراسة الميدانية
237	5- أدوات الدراسة الميدانية
241	6-التقنيات الإحصائية المعتمدة
242	7- إجراءات التطبيق الميداني
242	8-المفاهيم الإجرائية للدراسة الميدانية
من 245 الى 269	الفصل السادس: عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية
247	-تمهيد
247	1-عرض نتائج الدراسة الميدانية
255	2-تحليل نتائج الدراسة الميدانية
264	3-مدى تحقق فرضيات الدراسة
269	-خلاصة الفصل السادس
270 الى 292	الفصل السابع: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية
272	-تمهيد
272	1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرئيسية الأولى وفرضياتها الفرعية
285	2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرئيسية الثانية وفرضياتها الفرعية

289	3- استنتاجات عامة
292	-خلاصة الفصل السابع
293	خاتمة:
295	مراجع الدراسة
	ملاحق الدراسة

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوانه	الصفحة
جدول 1	قائمة لجنة المحكمين لقياس صدق الشبكة المزدوجة للتواصل اللفظي وغير اللفظي	229
جدول 2	نتائج التحكيم لقياس صدق الشبكة المزدوجة للتواصل اللفظي وغير اللفظي	229
جدول 3	نتائج التواصل اللفظي التعليمي-التعلمي لقياس ثبات شبكة الملاحظة المزدوجة	231
جدول 4	نتائج التواصل غير اللفظي التعليمي/التعلمي-البناء-لقياس ثبات شبكة الملاحظة المزدوجة	232
جدول 5	مواصفات عينة الدراسة الميدانية	236
جدول 6	معامل الأثر لمجموعة المعلمين غير المباشرين والمباشرين	236
جدول 7	شبكة النظام العشري لفلاندرس لتحليل التفاعل اللفظي	238
جدول 8	النسخة الأولى للشبكة المزدوجة لقياس التواصل اللفظي وغير اللفظي	239
جدول 9	النسخة النهائية للشبكة المزدوجة لقياس التواصل اللفظي وغير اللفظي	240
جدول 10	فئات التواصل اللفظي التعليمي للمعلمين ذوي الأسلوب غير المباشر والمباشر	247
جدول 11	فئات التواصل اللفظي التعليمي لدى متعلمي ذوي الأسلوب غير المباشر والمباشر	247
جدول 12	فئات التواصل اللفظي التعليمي- التعلمي للمعلمين ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر	248
جدول 13	فئات التواصل غير اللفظي التعليمي -البناء- للمعلمين ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر	248
جدول 14	فئات التواصل غير اللفظي التعليمي -البناء- لدى متعلمي ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر	249
جدول 15	فئات التواصل غير اللفظي التعليمي- التعلمي (البناء) للمعلمين ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر	249
جدول 16	فئات التواصل غير اللفظي التعليمي -غير البناء- للمعلمين ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر	250
جدول 17	فئات التواصل غير اللفظي التعليمي -غير البناء- لدى متعلمي ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر	250
جدول 18	فئات التواصل غير اللفظي التعليمي-التعلمي (غير البناء) للمعلمين ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر	251
جدول 19	فئات التواصل غير اللفظي التعليمي-البناء وغير البناء- للمعلمين ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر	251
جدول 20	فئات التواصل غير اللفظي التعليمي -البناء وغير البناء- لدى متعلمي ذوي الأسلوب	252

	التعليمي غير المباشر والمباشر	
252	فئات التواصل غير اللفظي التعليمي-التعلمي -البناء وغير البناء - للمعلمين ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر	جدول 21
253	فئات التواصل غير اللفظي المشترك -البناء - للمعلمين ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر	جدول 22
253	فئات التواصل غير اللفظي المشترك -غير البناء - للمعلمين ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر	جدول 23
254	فئات التواصل غير اللفظي المشترك -البناء وغير البناء - للمعلمين ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر	جدول 24
289	ملح كل من الأسلوب التعليمي للمعلم غير المباشر والمباشر	جدول 25
290	النسب القياسية المئوية للتواصل بالمقارنة مع مجموع فئات التواصل اللفظي التعليمي -التعلمي:	جدول 26
290	:النسب المئوية للتواصل غير اللفظي البناء بالمقارنة مع مجموع التواصل البناء وغير البناء:	جدول 27
291	:النسب المئوية للتواصل غير اللفظي غير البناء بالمقارنة مع مجموع التواصل البناء وغير البناء:	جدول 28

فهرس الأشكال

الصفحة	عنوانه	رقم الشكل
84	العلاقات بين مختلف المفاهيم (من المقاربة الى الإجراء)	شكل 1
123	العملية الاتصالية من حيث الارسال والاستقبال واتجاهها	شكل 2
123	العملية التواصلية من حيث الارسال والاستقبال واتجاهاتها	شكل 3
124	الفعل الاتصالي واتجاهه	شكل ل 4
125	العملية التواصلية	شكل ل 5

مقدمة :

إن المتتبع لتاريخ الشعوب والأمم قديمها وحديثها باستطاعته أن يلاحظ أن معيار التقدم لأي مجتمع من مجتمعاتها لم يعتمد - في أي وقت من الأوقات وبأي حال من الأحوال - على ما تزر به من ثروات طبيعية وما تسخره وتحشده من طاقات مادية فحسب؛ بل يعتمد أساسا على ما توفره له ثروته البشرية من رجال ونساء تتصف بكفاءات علمية ومهارات عملية وسمات أخلاقية .

إن فلسفة التقدم في أي زمان ومكان اعتمدت ولازالت تعتمد على الثروة البشرية و على كيفية تنميتها واستثمارها للاستفادة من طاقاتها الكبرى المتجددة التي لا تزول ولا تتضب بمرور الزمن والظروف.

لقد أصبحت الاستثمارات المعنوية ومن بينها التربية والتعليم في صلب التحليل الاقتصادي والنظرية الاقتصادية وذلك بكون الفرد يعدُّ حجر الزاوية فيها لتحقيق أي تنمية؛ اقتصادية كانت أم اجتماعية أم ثقافية أم ،سياسية؛ بل يعدُّ أهم عنصر فيها .

كما أن تطور المجتمعات ورفقها وتزايد متطلباتها المعيشية بفعل تزايد تعقد الحياة ، ترتب عنه الوعي بضرورة تمكين الفرد من المزيد من الكفاءات والقدرات والمهارات التي تعدُّ من الضروريات الملحة لمسايرة التقدم العلمي والتكنولوجي المتسارع الذي يعيشه المجتمع الانساني في الوقت الحاضر والذي يتسم بما يصطلح على تسميته بالانفجار المعرفي والثورة التكنولوجية والمعلوماتية التي اكتسحت كل مجالات حياة الانسان و من خلاله المجتمع .

لذا أصبح لزاما- بل من الضروري- التفاعل الصحيح والإيجابي مع هذا الوضع الذي فرض على مجتمعاتنا من خلال اكتساح العولمة لفضائنا الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والذي يهدد خصوصيتنا ومقوماتنا و يرهن استقلالنا.

لن يتأتى ذلك الا بإعداد استراتيجية تربوية محكمة تمكن من تنشئة فرد قادر على المحافظة على هويته وخصوصيته الاجتماعية والثقافية، متفتحا على مكاسب الحضارة الانسانية المعاصرة مستفيدا من مزاياها، مؤهلا للإسهام في تحقيق تنمية تستجيب لطموحات مجتمعه الحاضرة والمستقبلية؛ بل للمساهمة بفعالية في إثراء الحضارة الانسانية بمخترعاته وإبداعاته.

في ظل هذا الوضع تزداد المطالب والأعباء على قطاعات واسعة في المجتمع مما يترتب عنه زيادة الضغوط على قطاع التربية باعتباره قطاعا استراتيجيا لا يمكن تجاوزه في هذا المجال، وبالتالي فإن مسؤولية كبيرة تقع على كاهل القائمين على شؤون تسيير النظام التربوي في بلادنا؛ فهم مطالبون بتوفير السبل الكفيلة للرفع من فعاليته بغية إنتاج عائد بمروددية وكفاءة أكبر وبوسائل وأساليب متطورة، للنهوض بالتنمية الشاملة للمجتمع.

وإذا كانت المدرسة كمؤسسة اجتماعية متخصصة كلفها المجتمع بالنهوض بمهمة تربية وتكوين الأفراد والجماعات، باعتبارها قاعدة أساسية للرفي الاجتماعي والاقتصادي والثقافي؛ فهي مجبرة على أن تتكيف لتؤدي دورا محوريا للاضطلاع بمهمة تكوين أجيال ترقى الى مستوى التحديات الراهنة والمستقبلية إضافة الى أنها مطالبة بالعمل على تحقيق أكبر قدر من الفعالية والنجاعة لدى الأعضاء الممارسين المنتمين لها سواء كانوا معلمين أو مسيرين أو موجهين تربويين أو إداريين...

ان التوصل الى تحقيق هذه الأهداف يقتضي بصفة أساسية الاهتمام بتطلعات المتعلمين الفكرية و الوجدانية والمهارية والاجتماعية والثقافية والفنية -التي سترجم فيما بعد الى كفاءات- بجعلهم صلب الاهتمام والتفكير والعناية...

ولما كانت العملية التعليمية-التعلمية تعد الركيزة الأساسية لمنظومة التربية والتعليم من خلال عناصرها الأساسية الثلاثة (المعلم، المتعلم، المنهاج) والتجاذبات الحاصلة فيما بينها؛ فإن تسليط الضوء على مكوناتها وعلى وظائف كل عنصر من عناصرها ومدى التفاعل والعلاقات داخلها يمكنها أن تمدنا بالمزيد من الحقائق التي تمكن من الحكم على نجاعتها، كما يمكنها أن توفر لنا المؤشرات والآليات التي تسمح باقتراح الحلول الملائمة لتفعيلها وجعلها أكثر مردودية.

من المعلوم أن العملية التعليمية-التعلمية بعناصرها الثلاثة: المعلم، المتعلم، المنهاج أو ما ينعت بالمثلث البيداغوجي- أو الديداكتيكي أو التعليمي-التعلمي تتميز بدرجة عالية من التعقيد بما يمثله كل عنصر من هذه العناصر من تعقيد سواء من حيث التركيب أو من حيث الوظيفة؛ ف شخصية المعلم بما تمثله من تركيبة وجدانية واجتماعية ومعرفية ومهارية، وما يقوم به من أدوار متعددة (التربية، التعليم، الإرشاد، التنظيم، التسيير... الخ) تزيد من صعوبة التحكم في المتغيرات التي تتحكم في مهامه. وهو ما ينطبق أيضا على شخصية المتعلم بما تمثله من تعقيد في مجالات نموه الانفعالي والاجتماعي والعقلي والحسي/الحركي وما يقوم به هو أيضا من مهام متعددة (التعلم والاكتساب والتلقي، وإنجاز المهام

والمشاريع والمشاركة في الأنشطة والمبادرة بها...). كذلك الأمر بالنسبة للمنهاج التعليمي بما يحتويه من غايات وأهداف ومحتويات وطرائق ووسائل وتقويم، وما ينشده من تكوين سمات وقدرات ومهارات وكفاءات لدى المتعلمين.

إضافة الى عمليات التواصل والتفاعل فيما بين هذه الاقطاب حيث يمكن القول بان العملية التعليمية-التعلمية بكل مكوناتها وأسسها هي عملية تواصل بالأساس بما يحدث بين هذه المكونات كأقطاب من تجاذبات وصراعات وتأثيرات متبادلة تعمل متضافرة من أجل تكوين كفاءات متجذرة لدى المتعلمين بما في ذلك كفاءة التواصل .

وإذا كانت العملية التعليمية-التعلمية تتصف بهذا المستوى من التعقيد ونظرا لأهميتها الاستراتيجية في تكوين أجيال المستقبل، فإنها حظيت ولا زالت تحظى بالنصيب الأوفر من الدراسة والتحليل والتمحيص من قبل الدارسين والباحثين والمهتمين بشؤون التربية والتعليم والتكوين.

ولعل ما يبرز دور المعلم في العملية التعليمية-التعلمية هو تلك المحاولات الحثيثة التي تسعى باستمرار للنهوض بمستوى تكوينه والرفع من أدائه ليستجيب لمستجدات العصر ومتطلباته؛ فلم يعد-مثلا كان الأمر سابقا- ملقنا وناقلا للمعلومات فحسب، بل أصبح الآن موجها وقائدا ومدربا ومنظما وميسرا للتعلم ومساعدة لهم على إنتاج معارفهم وتنمية أفكارهم، وبناء كفاءاتهم بأنفسهم من خلال تبني استراتيجيات تعليمية تمكنهم من تنمية التفكير الناقد والابداعي من خلال التفاعل والتواصل المثمرين...

من المعلوم والمتعارف عليه أن لكل معلم أسلوب تعليمي يميزه عن غيره من المعلمين الآخرين؛ وهي حجة لطالما تحجج بها الكثير من المعلمين على أساس تفرد كل واحد منهم بخصائص شخصية ذاتية تمكنه من التحكم والنجاح في العمل التعليمي. إضافة الى ظهور الكثير من التناقضات حوله والاستخدام غير الدقيق للمصطلحات وغياب الحجج التي يستند عليها في تحديده. مما أدى الى هجران هذا الموضوع وتركه في حالة غموض عدم اكتمال.

في ظل هذه المعطيات ، تحاول هذه الدراسة تناول أبعاد الأسلوب التعليمي لمعلم المرحلة الابتدائية التي تعد قاعدة التعليم الأساسي في بلادنا. ومدى تأثير هذه الأبعاد على عملية التواصل في القسم الدراسي وعلاقة ذلك بتنمية كفاءة التواصل لدى المتعلمين.

وللتوصل الى نتائج موثوقة تم اتباع خطة منهجية قسمت بموجبها هذه الدراسة الى بابين بسبعة فصول:

الباب الأول: بعنوان الإطار النظري للدراسة ويتضمن أربعة فصول هي :

- الفصل الأول: بعنوان مشكلة الدراسة واعتباراتها المنهجية.
- الفصل الثاني: بعنوان الأسلوب التعليمي للمعلم.
- الفصل الثالث: بعنوان عملية التواصل في القسم الدراسي.
- الفصل الرابع: بعنوان كفاءة التواصل لدى المتعلمين.

الباب الثاني: بعنوان الإطار الميداني للدراسة ويتضمن ثلاثة فصول هي :

- الفصل الخامس بعنوان منهجية الدراسة الميدانية.
- الفصل السادس بعنوان عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية.
- الفصل السابع بعنوان تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية.

الباب الأول

الإطار النظري للدراسة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وإعتباراتها المنهجية

محتويات الفصل الأول:

- 1- مشكلة الدراسة.
- 2- فرضيات الدراسة.
- 3- أهداف الدراسة.
- 4- أهمية الدراسة.
- 5- مصطلحات الدراسة.
- 6- حدود الدراسة.
- 7- الدراسات السابقة.
- 8- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.

1- مشكلة الدراسة:

من المتفق عليه أن العملية التعليمية-التعلمية عملية معقدة تتشابك وتتداخل فيها متغيرات كثيرة ومتعددة تتفاعل فيما بينها لتحديث عمليات التعليم-التعلم (الدريج 2000، ص14/الفتلاوي 2003، ص39).

يشكل التواصل والتفاعل بين أقطابها عاملا أساسيا وحاسما في انجاح هذه العملية أو إفشالها.

كما يتوقف هذا النجاح أو الفشل على الدور الذي يلعبه المعلم من خلال ما يتصف به من خصائص تعليمية - اجتماعية ووجدانية ومعرفية ومهارية- تشكل في كليتها ما يصطلح على تسميته بالأسلوب التعليمي .

هذا الأسلوب يؤثر ويتأثر (يتفاعل) مع الأقطاب الأخرى المشكلة للعملية التعليمية-التعلمية متمثلة في المتعلم والمنهاج التعليمي وبيئة التعلم (الفتلاوي 2003، ص39).

ولما كانت عملية التواصل والتفاعل بين المعلم والمتعلمين عملية هامة، بل ضرورة حيوية لعملية التعلم

حسب رأي الكثير من التربويين الذين يرون أن التربية في مجملها "شكل من أشكال التواصل وأن المنهاج

التعليمي الظاهر منه والخفي هو شكل من أشكال التواصل... وأن التعليم تواصل والتعلم تواصل... وأن

الانسان لا يتعلم الا بالتفاعل والتواصل مع الآخرين" (نبهان 2008، ص25، 24).

من هذا المنظور يمكن النظر الى عمليات التعليم-التعلم بوصفها عمليات تواصل وتفاعل هادفة بين المعلم

والمتعلمين ضمن بيئة تربوية يشكل القسم الدراسي أحد ميادينها الرئيسية حيث يتبادل فيها المعلم والمتعلمون

أنماطا متعددة من الرسائل التواصلية تتبلور فيما بعد لدى المتعلمين في أشكال قيم واتجاهات ومعارف

ومهارات تندمج فيما بينها لتشكل كفاءات متنوعة: وجدانية وفكرية وشخصية واجتماعية وتواصلية...

من هذا المنطلق كانت ولا زالت كفاءة التواصل بأشكالها ووسائلها المختلفة ومهاراتها (اللفظية وغير اللفظية)

مطلبا أساسيا لمقدرة المتعلمين على النجاح والتفوق المدرسيين.

ولا تقتصر كفاءات التواصل لدى المتعلمين على المجال المدرسي فحسب، انما تمتد لتشمل جميع مناحي الحياة الشخصية الاجتماعية والثقافية والعلمية والاقتصادية والمهنية... ومن لم تكن كفاءة التواصل لديه نامية سوف لن يتمكن من النجاح في أداء مهامه وتحقيق أهدافه بشكل ملائم ومقبول؛ خاصة والعالم الآن يشهد انتشارا سريعا وواسعا لوسائل ووسائط الاتصال والتواصل لم يشهد له مثيل عبر تلاحق الحقب التاريخية السابقة حيث أدى ذلك الى أن يتحول العالم الى قرية صغيرة .

جدير بالذكر أن الكثير من الدراسات والبحوث التي أجريت حول العملية التعليمية-التعلمية تناولت العديد من متغيرات الموقف التعليمي-التعلمي -خاصة منها ما له علاقة مباشرة بهذه الدراسة- حيث توصلت الى نتائج متباينة بل متناقضة في الكثير من الحالات.

ففيما يتعلق بالمتغير الأول الأسلوب التعليمي للمعلم يمكن التطرق لنتائج بعض الدراسات على سبيل المثال؛ ففي دراسة لهيوستن وبلينر 1974 Houston & Pilliner توصلت الى أن أسلوب التعليم الاكتشافي المفتوح النهاية (الذي يقابله في هذه الدراسة الأسلوب التعليمي غير المباشر) يساعد على انجاز الأهداف المعرفية الأكثر تعقيدا. بينما الأسلوب التعليمي المعتمد على الإلقاء (والذي يقابله في هذه الدراسة الأسلوب التعليمي المباشر) لم يؤد الى تحسن يذكر في تحصيل الأهداف الوجدانية.

وفي دراسة لبنيت 1976 Bennett وجد أن التلاميذ الذين يدرسون وفق الأسلوب الرسمي والمختلط (الذي يقابل الأسلوب المباشر والمتأرجح بين المباشر وغير المباشر) احرزوا تقدما ملحوظا. وأن التلاميذ الذين يدرسون وفق الأسلوب الرسمي (المباشر في هذه الدراسة) احرزوا تقدما مرتفعاً.

وفي دراسة لأيتكن وبينيت وهيسكيث 1981 Aitkin & Bennett & Hesketh توصلت النتائج الى ان الأسلوب الرسمي (المباشر في هذه الدراسة) له تأثير متوسط. وأن الأسلوب غير الرسمي (غير المباشر) له أسوأ النتائج على التحصيل.

وفي دراسة لشكري 1981 أثبتت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أسلوب التدريس الرسمي (المباشر) واسلوب التدريس غير الرسمي (غير المباشر) في التحصيل في مختلف المواد.

وفي دراسة لبن دانية 1995 وجد ان هناك اختلافا في تحصيل التلاميذ لصالح المعلم غير الديمقراطي (المباشر).

وفي دراسة لمزغيش 2002 أثبتت النتائج أن الأسلوب التعليمي غير المباشر يشجع على التواصل في القسم الدراسي بينما الأسلوب التعليمي المباشر يحد منه.

وفي دراسة لسالم 2010 وجد أن الأسلوب غير الرسمي (غير المباشر) يؤدي الى ارتفاع في مستوى التحصيل الدراسي مقارنة بالأسلوب الرسمي (المباشر).

من خلال ما استعرض من نتائج لبعض الدراسات السابقة التي تناولت متغير الأسلوب التعليمي للمعلم الذي له أهميته في العملية التعليمية-التعلمية، يتبين مدى التناقض الوارد في النتائج المتوصل اليها من خلال هذه الدراسات، مما توجب على هذه الدراسة تناول هذا المتغير-الأسلوب التعليمي للمعلم- في ضوء اعتبارات وسياقات أخرى.

وفيما يتعلق بالمتغير الثاني المتعلق بعملية التواصل في القسم الدراسي فإن الكثير من الدراسات (باقر وآخرون 1974، اللقاني 1978، نشوان 1986، المختار 2005، الحمداني 2006 وغيرهم..) استخلصت نتائج مفادها أن عملية التواصل والتفاعل بين المعلم والمتعلمين اتسمت بسيطرة الأسلوب المباشر اثناء التواصل مع المتعلمين.

غير أن دراسة الحريري 1996 -وعلى خلاف هذه الدراسات- خلصت الى الاقرار بتحسن في اداء المعلمين بزيادة استخدام الأسلوب غير المباشر والتقليل من الأسلوب المباشر.

وتوصلت دراسة فرحاتي 1999 الى أن النمط السائد لدى المعلمين يتميز بصيغة واحدة هي التفاعل غير المباشر ذو التوجه نحو المحتوى.

أما دراسة حسن وزميليه 2008 فقد توصلت الى نتائج تفيد بان مدرسي اللغة العربية يميلون الى نمط التفاعل اللفظي المباشر، بينما مدرسو اللغات الأجنبية فهم يميلون الى نمط التفاعل اللفظي غير المباشر.

من خلال استعراض عينة من نتائج الدراسات السابقة التي تناولت متغير التواصل في القسم الدراسي يتبين مدى التناقض بين هذه الدراسات مما يستوجب البحث في هذا المتغير من زوايا أخرى مختلفة.

أما فيما يتعلق بالمتغير الثالث المتعلق بكفاءة التواصل لدى المتعلمين فإن أغلب نتائج الدراسات التي تناولت هذا المتغير ركزت إما:

- على اقتراح برامج لتنمية مهارات التعبير والتحدث والحوار والمناقشة...
- أو تحليل حاجات الاتصال اللغوي عند التلاميذ.
- أو تقويم التعبير الشفهي والتواصل.

بينما تتفرد هذه الدراسة بتناول متغير كفاءة التواصل (ببعديه اللفظي وغير اللفظي) لدى المتعلمين انطلاقاً من تصور جديد يسعى الى تنمية كفاءة التواصل لدى المتعلمين باعتبارها كفاءة ممتدة (عرضية) تغطي كل المواد الدراسية، بل تتعدى النطاق المدرسي لتشمل جميع مجالات الحياة الاجتماعية والثقافية والفكرية والمهنية...

من خلال العرض السابق لنتائج بض الدراسات السابقة التي تناولت المتغيرات التي لها صلة بهذه الدراسة يتضح مدى التباين والتناقض بين هذه الدراسات، ولعل ذلك يرجع إما الى اختلاف الظروف الزمنية والمكانية التي أجريت فيها هذه الدراسات أو الى اختلاف التصورات والمنطلقات النظرية التي استندت اليها .

من هذا المنظور تتضح ملامح هذه الدراسة في تناول متغيرات الموقف التعليمي-التعلمي في ضوء تصور جديد في ظل مقاربة تواصلية ، ضمن اطار بنائي اجتماعي تفاعلي بين هذه المتغيرات.

من خلال ذلك يمكن تحديد إشكالية الدراسة ضمن طرح تساؤلين رئيسيين هما:

-هل هناك فروق ذات دلالة بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر للمعلم في عملية التواصل في القسم الدراسي؟

-هل هناك علاقة ارتباطية بين أثر الأسلوب التعليمي للمعلم وتنمية كفاءة التواصل لدى المتعلمين؟

ومن هذين التساؤلين تشتق الأسئلة الفرعية التالية:

-بالنسبة للتساؤل الرئيسي الأول:

السؤال الفرعي الأول:- هل هناك فروق ذات دلالة بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر للمعلم في المديح والتشجيع والتعاطف مع المتعلمين في عملية التواصل في القسم الدراسي؟

السؤال الفرعي الثاني:- - هل هناك فروق ذات دلالة بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر للمعلم في قبول آراء المتعلمين أو استعمالها في عملية التواصل في القسم الدراسي؟

السؤال الفرعي الثالث:- - هل هناك فروق ذات دلالة بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر للمعلم في الإجابة على أسئلة المتعلمين في عملية التواصل في القسم الدراسي؟

السؤال الفرعي الرابع:- - هل هناك فروق ذات دلالة بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر للمعلم في طرح الأسئلة على المتعلمين في عملية التواصل في القسم الدراسي؟

السؤال الفرعي الخامس:- - هل هناك فروق ذات دلالة بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر للمعلم في الشرح والإلقاء على المتعلمين في عملية التواصل في القسم الدراسي؟

السؤال الفرعي السادس:- - هل هناك فروق ذات دلالة بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر للمعلم في تقديم التوجيهات والتعليمات للمتعلمين في عملية التواصل في القسم الدراسي؟

السؤال الفرعي السابع:- - هل هناك فروق ذات دلالة بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر للمعلم في نقد المتعلمين وتبرير سلطة المعلم في عملية التواصل في القسم الدراسي؟

لسؤال الفرعي الثامن:- - هل هناك فروق ذات دلالة بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر للمعلم في استجابات المتعلمين في عملية التواصل في القسم الدراسي؟

السؤال الفرعي التاسع:- - هل هناك فروق ذات دلالة بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر للمعلم في مبادرات المتعلمين في عملية التواصل في القسم الدراسي؟

السؤال الفرعي العاشر:- - هل هناك فروق ذات دلالة بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر للمعلم في أسئلة المتعلمين في عملية التواصل في القسم الدراسي؟

السؤال الفرعي الحادي عشر:- - هل هناك فروق ذات دلالة بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر للمعلم في استغلال وقت حصة الدرس ؟

السؤال الفرعي الثاني عشر:- هل هناك فروق ذات دلالة بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر للمعلم في المشاركة النشطة للمتعلمين في عملية التواصل في القسم الدراسي؟

-وبالنسبة للسؤال الرئيسي الثاني:

السؤال الفرعي الثالث عشر:- هل هناك علاقة ارتباطية بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر للمعلم واستجابات المتعلمين؟

السؤال الفرعي الرابع عشر:- هل هناك علاقة ارتباطية بين أثر الأسلوب التعليمي للمعلم ومبادرات المتعلمين؟

السؤال الفرعي الخامس عشر:- هل هناك علاقة ارتباطية بين أثر الأسلوب التعليمي للمعلم وأسئلة المتعلمين؟

السؤال الفرعي السادس عشر:- هل هناك علاقة ارتباطية بين أثر الأسلوب التعليمي للمعلم والمشاركة النشطة للمتعلمين؟

2- فرضيات الدراسة

الفرضية الرئيسية الأولى:

- هناك فروق ذات دلالة بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر للمعلم في عملية التواصل في القسم الدراسي.

الفرضية الرئيسية الثانية:

- هناك علاقة ارتباطية طردية دالة بين أثر الأسلوب التعليمي للمعلم وتنمية كفاءة التواصل لدى المتعلمين.

ومن الفرضيتين الرئيسيتين الأولى والثانية تشتق الفرضيات الفرعية التالية:

-بالنسبة للفرضية الرئيسية الأولى:

الفرضية الفرعية الأولى:- هناك فروق ذات دلالة بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر للمعلم في المديح والتشجيع والتعاطف مع المتعلمين في عملية التواصل في القسم الدراسي.

الفرضية الفرعية الثانية:- هناك فروق ذات دلالة بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر للمعلم في قبول آراء المتعلمين أو استعمالها في عملية التواصل في القسم الدراسي.

الفرضية الفرعية الثالثة:- هناك فروق ذات دلالة بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر للمعلم في الإجابة على أسئلة المتعلمين في عملية التواصل في القسم الدراسي.

الفرضية الفرعية الرابعة:- هناك فروق ذات دلالة بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر للمعلم في طرح الأسئلة على المتعلمين في عملية التواصل في القسم الدراسي.

الفرضية الفرعية الخامسة:- هناك فروق ذات دلالة بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر للمعلم في الشرح والإلقاء على المتعلمين في عملية التواصل في القسم الدراسي.

الفرضية الفرعية السادسة:- هناك فروق ذات دلالة بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر للمعلم في تقديم التوجيهات والتعليمات للمتعلمين في عملية التواصل في القسم الدراسي.

الفرضية الفرعية السابعة:- هناك فروق ذات دلالة بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر للمعلم في نقد المتعلمين وتبرير سلطة المعلم في عملية التواصل في القسم الدراسي.

الفرضية الفرعية الثامنة:- هناك فروق ذات دلالة بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر للمعلم في استجابات المتعلمين في عملية التواصل في القسم الدراسي.

الفرضية الفرعية التاسعة:- هناك فروق ذات دلالة بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر للمعلم في مبادرات المتعلمين في عملية التواصل في القسم الدراسي.

الفرضية الفرعية العاشرة:- هناك فروق ذات دلالة بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر للمعلم في أسئلة المتعلمين في عملية التواصل في القسم الدراسي.

الفرضية الفرعية الحادية عشر:- هناك فروق ذات دلالة بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر للمعلم في استغلال وقت حصة الدرس ؟

الفرضية الفرعية الثانية عشر:- هناك فروق ذات دلالة بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر للمعلم في المشاركة النشطة للمتعلمين في عملية التواصل في القسم الدراسي.

-وبالنسبة للفرضية الرئيسية الثانية:

الفرضية الفرعية الثالثة عشر:- هناك علاقة عكسية بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر للمعلم واستجابات المتعلمين.

الفرضية الفرعية الرابعة عشر:- هناك علاقة طردية بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر للمعلم ومبادرات المتعلمين.

الفرضية الفرعية الخامسة عشر:- هناك علاقة طردية بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر للمعلم وأسئلة المتعلمين.

الفرضية الفرعية السادسة عشر:- هناك علاقة طردية بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر للمعلم والمشاركة النشطة للمتعلمين.

3-أهداف الدراسة:

تتوخى هذه الدراسة تحقيق جملة من الأهداف نلخص البعض منها في التالي:

-توجيه أنظار الباحثين والدارسين والمشرفين التربويين وصناع القرار التربوي الى مدى أهمية الأساليب التعليمية للمعلمين في الأقسام الدراسية وضرورة العناية بها وتحسينها تأطيرا وتكويناً ومتابعة .

-الكشف عن مدى نجاعة العملية التواصلية في القسم الدراسي وكيفيات تحسينها.

-الكشف عن مدى العلاقة الموجودة بين الأسلوب التعليمي وتكوين كفاءة التواصل لدى المتعلمين باعتبارها كفاءة ممتدة هامة وضرورية لكل الأنشطة التعليمية سواء ضمن السياق المدرسي أو خارجه.

4- أهمية الدراسة:

تكتسي هذه الدراسة أهمية كبرى نظرا للاعتبارات التالية:

- التطرق لموضوع هام وحساس في العملية التعليمية/التعلمية الذي هو الأسلوب التعليمي للمعلم والذي لم ينل حظه من الدراسة والتمحيص-خاصة في بلادنا- حسب رأي الباحث.
- محاولة تحليل العملية التعليمية/التعلمية في بعدها التواصلية بصرف النظر عن بعدها البيداغوجي.
- دراسة مدى فعالية المعلم في تنمية كفاءة التواصل لدى المتعلمين نظرا لأهميتها بكونها -كفاءة عابرة لكل المواد الدراسية.
- محاولة إثراء الأدب التربوي بتناول متغيرات هامة وحساسة مثل الأسلوب التعليمي، التواصل التعليمي -التعليمي وكفاءة التواصل في موضوع جامع واحد.

5- مصطلحات الدراسة:

تتبنى هذه الدراسة المصطلحات التالية:

-الأثر: النتائج الكمية والنوعية المترتبة عما يقوم به المعلم من نشاط مباشر أو غير مباشر بمناسبة ممارسة العمل التعليمي.

- الأسلوب التعليمي: ما يميز المعلم الفرد من خصائص تعليمية تتصف بكونها ثابتة نسبيا خلال تواصله مع المتعلمين أثناء سير العملية التعليمية-التعلمية.
- المعلم: كل شخص ملتزم ضمن مسار تعليمي يقود المتعلمين نحو اكتساب الكفاءات إما بأسلوب مباشر (بتلقينها إياهم)، أو بأسلوب غير مباشر (بجعلهم يكتشفونها).
- المتعلم: كل شخص له امكانيات ذاتية للتعلم بواسطة نشاطات البحث والمبادرة الشخصية والتواصل.
- العملية (السيرورة أو الصيرورة): هي مجموعة الخطوات المتناسقة والمتكاملة التي تقود الى تحقيق نتائج محددة سلفا.

- **التواصل:** عملية تأثير متبادل بين طرفين مرسل ومستقبل تتم من خلال رسائل تتضمن قيم واتجاهات ومعارف ومهارات ، تمرر عبر وسائل وقنوات تواصلية مشتركة وملائمة.
- **القسم الدراسي:** مجموعة من المتعلمين من نفس المستوى الدراسي يتواجدون في وضعية تواصلية بينهم وبين معلمهم بغية تحقيق أهداف مشتركة مخططة من قبل النظام المدرسي.
- **العلاقة:** رابطة تعليمية-تعليمية تجمع بين المعلم والمتعلمين في وضعيات تواصلية داخل القسم الدراسي.
- **التنمية:** مجموع التغيرات النوعية والكمية الناتجة عن المشاركة النشطة للمتعلمين في وضعية تعليمية-تعليمية تدلّ عنها مؤشرات سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها.
- **كفاءة التواصل:** تعبئة مجموعة من الموارد المندمجة والملائمة للسياق والمقام وتوظيفها بصورة ناجعة في عملية التواصل مع الآخرين.

6- حدود الدراسة:

- وتقتصر على الأطر الزمنية والمكانية وحدود موضوع الدراسة كما يلي:
- تنقيد بالإطار الزمني التي تسمح به القوانين السارية المفعول.
- تفسر النتائج في ضوء عينة الدراسة في إطارها الزمني والمكاني.
- تقتصر هذه الدراسة على أقسام المرحلة الابتدائية وعلى أقسام السنة الخامسة تحديدا باعتبارها أقسام على وشك انهاء هذه المرحلة وقد نالت من التعلم ما يكفي لإبراز مؤشرات كفاءاتها التواصلية المندرجة ضمن ملمح نهاية هذه المرحلة.
- الاختصار على الأسلوب التعليمي للمعلم (غير المباشر - المباشر) باعتباره واحدا من جملة مدخلات العملية التعليمية/التعليمية.
- الاختصار على عنصر التواصل في القسم الدراسي باعتباره واحدا من جملة العناصر المتعددة المكوّنة للعملية التعليمية/التعليمية .
- الاختصار على تنمية كفاءة التواصل دون غيرها من الكفاءات الأخرى باعتبارها كفاءة ممتدة (عرضية) هامة تتواجد في كل المواد الدراسية يوظفها المتعلم في سياقات متعددة في نطاق مدرسي وخارج مدرسي.
- الاختصار على مادة التعبير الشفوي والتواصل التي تكون من خلالها مؤشرات كفاءة التواصل بارزة لدى المتعلمين.

- الاختصار على عملية التواصل في جانبها اللفظي وغير اللفظي خارج إطار مضمون المادة الدراسية.

7- الدراسات السابقة:

سنتناول موضوع الدراسات السابقة حسب كل متغير من متغيرات هذه الدراسة على الترتيب وذلك باستعراض هذه الدراسات حسب تطورها الزمني (من القديم إلى الحديث إلى الأحدث).

وسنستعرض كل دراسة حسب النقاط التالية: -موضوع الدراسة - هدف أو أهداف الدراسة - اجراءات الدراسة- ملخص لأهم النتائج المتوصل إليها.

(مع اجراء تعليق ملخص عن الدراسات السابقة بعد استعراض كل متغير من متغيراتها

وانتهاء بالإشارة الى موقع هذه الدراسة من الدراسات السابقة).

7-1-دراسات تناولت الأسلوب التعليمي للمعلم:

7-1-1-دراسة بيرد(1971).Beard L:

كان الهدف من هذه الدراسة اكتشاف فعالية نموذج أسلوب تعليمي مكون من 6 أبعاد كما يدركها الطلاب، وهذه الأبعاد هي:

-البعد التعليمي الديداكتيكيDidactic: ويركز فيه المعلم على الدراسة الدقيقة والمفصلة للحقائق والتغطية الكاملة لمجال الدراسة.

-البعد التعميميGeneralist: ويعمل على مساعدة الطلاب على ادراك قيمهم وتوسيع نظرتهم للحياة.

-البعد البحثيResearcher: ويركز على أهمية تفسير وتحليل المعلومات والموضوعات التي يدرسها الطلاب وكذا المناقشات المتصلة بالدراسة.

-بعد استجابة الطالبStudent Response: ويهتم بمدى تناسق استجابة الطالب للأنشطة داخل القسم.

-بعد الوضع النسبي أو الغموض Ambiguity: وترتكز على مدى استجابة الطلاب لتوقعات المعلم ومدى ادائهم للواجبات والحصول على تقديرات.

بعد الدفء أو الحماسة Warmth : ويرتكز على التشجيع والمكافآت التي يقدمها المعلم للطلاب آخذاً في الاعتبار جانب الصداقة، الود، التأييد والحرارة التي يبديها المعلم داخل القسم وخارجه. تكونت عينة الدراسة من 2670 طالبا جامعيًا ممن يحضرون للاختبارات الجامعية. قام الباحث بدراسة تتبعية لأفراد العينة مدة سنتين، استخدم قوائم وبنود أساليب التعليم وطلب منهم أن يجيبوا على 33 عبارة تتناول أساليب التعليم في جوانب : الاجراءات داخل القسم، تفاعل المعلم مع الطلاب، الواجبات المدرسية، الامتحانات، اتجاهات المعلم كما يدركها الطلاب. ثم قدم اختبارات تركّز على تذكر بعض جوانب الموضوعات التي يدرسونها، ثم خصص وقتاً محدداً لإجابات الطلاب ومناقشتهم.

كانت مفردات الاختبار تعالج الأبعاد الستة لأساليب التعليم المذكورة سلفاً. أسفرت نتائج هذه الدراسة عما يلي:

-ترتبط درجات وصف الطلاب ارتباطاً دالاً احصائياً بدرجة كفاءة معلمهم، وبمعنى التقدم عندهم وبإحساسهم برضاهم عن معلمهم.

-ارتباط مؤشرات أسلوب التعليم ارتباطاً دالاً احصائياً بتحصيل الطلاب.

- ارتباط مؤشر الأسلوب الديدانكتيكي يوضح أن الطلاب قد حصلوا على معرفة مفصلة بالمجال الذي تعلموه وبالتالي فإن مؤشر استجاباتهم له علاقة موجبة بالدرجات التي يضعها الطلاب لمعلمهم.

-ارتبط مؤشر الأسلوب التعميمي ارتباطاً موجباً بشعور الطلاب بحصولهم على فهم للأفكار المعاصرة وأنهم صاروا أكثر اهتماماً بالأفكار التي يدرسونها عند المعلم ذي الأسلوب التعميمي. -نمط الترابط يشبه إلى حد ما المؤشر البحثي غير أن ترابط هذا الأخير يعتبر منخفضاً إلى حد ما. -بالنسبة لتناسق استجابات الطلبة للأنشطة داخل القسم فقد أظهرت النتائج أن استجابات هؤلاء ترتبط ارتباطاً موجباً بالمؤشرات العامة وبمؤشرات الحرارة التي يبديها المعلم تجاههم، وترتبط ارتباطاً سالباً بالغموض (الوضع النسبي) ولهذا تزداد الدرجات عندما يكون المعلمون أكثر ارتباطاً بالطلاب ولهم تأثير على حياتهم.

7-1-2-دراسة أبي حطب (1971): تناولت هذه الدراسة العلاقة بين أسلوب المعلم ودرجة التوافق

بين قيمه وقيم تلاميذه. هدفت هذه الدراسة إلى توضيح العلاقة بين أسلوب المعلم ودرجة التوافق بينه

وبين تلاميذه. اختيرت لهذه الدراسة عينة مكونة من 85 معلما ممن يدرسون بالمرحلتين الاعدادية والثانوية طبق عليهم اختبار الاتجاهات النفسية للمعلمين، وتم اختيار عينة من 17 معلما ممن تحصلوا على درجات عليا في الاختبار (سميت أسلوب التقبل) وعينة أخرى مكونة من نفس العدد الأول أي 17 معلما (سميت هذه العينة الأسلوب الشخصي أو الأسلوب المتمركز حول العمل). بعد ذلك تم تطبيق اختبار القيم ل-فرنون/لندزي- على العينة الكلية وتم اختيار اجابات المجموعتين المتضادتين. طلب الباحث من كل معلم من المجموعتين اختيار 10 تلاميذ بشرط أن يقتصر اختيار معلمي الاعدادي على تلاميذ الصف الثالث مع ترك حرة الاختيار بالنسبة لمعلمي الثانوي بين تلاميذ الصف الأول والثاني (مع ملاحظة أن الباحث لم يفصح لمجموعتي المعلمين عن أهداف البحث). بعد ذلك طبق كل معلم اختبار القيم على التلاميذ الذين اختارهم وقد بلغ مجموع التلاميذ 340 تلميذا في مرحلتي الاعدادي والثانوي تتراوح أعمارهم بين 14 إلى 18 سنة.

باستخدام اختبار T-TEST الاحصائي اتضح أن القيمة الاجتماعية هي القيمة الوحيدة التي اعطت نتائج تتفق وفرض هذه الدراسة حيث تعني الفروق الدالة بين متوسطات درجات مجموعة ما يصطلح عليه بأسلوب التقبل أظهرت أنها على قدر كبير من التوافق بينها وبين تلاميذها على النقيض من مجموعة الأسلوب المتمركز حول العمل التي أظهرت قدرا كبيرا من التنافر بينها وبين تلاميذها.

وبالنسبة للقيم الاقتصادية والسياسية والدينية والجمالية فلم تكن الفروق بين متوسطات المجموعتين المتضادتين (عليا-دنيا) ذات دلالة احصائية.

أما بالنسبة للقيمة النظرية (وعكس ما كان مفترضا) فإن متوسط المجموعة العليا أكثر ارتفاعا بصفة دالة من المجموعة الدنيا ومعنى ذلك أن مقدار التنافر في هذه القيمة بالنسبة للمجموعة العليا (أسلوب التقبل) أكبر منه لدى المجموعة الدنيا (الأسلوب الشخصي أو الأسلوب المتمركز حول العمل).

للتنويه: تجدر الإشارة الى أن هذه الدراسة هي أول من تناول موضوع أساليب التعليم وتأثيراتها على الجوانب الوجدانية والمعرفية للمتعلمين على المستوى العربي وقد اعتمدت على التقسيم الثنائي للأساليب التعليمية (أسلوب التقبل - الأسلوب الشخصي).

7-1-3-دراسة سيث (1973) Seith G.: هدفت هذه الدراسة الى معرفة العوامل الشخصية غير

العقلية على التحصيل الدراسي وتأثير ذلك على عملية التعلم في القسم الدراسي.

تكونت عينة هذه الدراسة من 30 طالبا من كليات مختلفة في الجامعة المفتوحة اختيروا بطريقة عشوائية.

قدم لهذه العينة استبيان كما أجرى صاحب الدراسة مقابلات مع الأساتذة أعضاء هيئة التدريس في تلك الكليات بغرض الاجابة على بعض الأسئلة المتعلقة بأساليب تعليمهم. باستخدام التحليل العاملي وتحليل الانحدار توصل الى أن أسلوب التدريس الجماعي ينشئ نوعا من التفاعل بين الأساتذة والطلبة وبالتالي يعمل على زيادة الجوانب غير العقلية عند الطلاب كخفض التوترات الانفعالية وزيادة تقبل الذات والمشاركة. أما بالنسبة لأسلوب التعليم السائد لدى الأساتذة فقد أوضحت الدراسة أن الأسلوب السائد هو الأسلوب غير الرسمي (أي الجماعي).

7-1-4-دراسة هيوستن وبليئر (1974) Houston J.G.& Pilliner A.E.G.: ودارت حول

تأثير أسلوب التعليم اللفظي على تحصيل الأهداف التربوية في مادة الفيزياء. تقتض هذه الدراسة أن أسلوب التعليم اللفظي "الجديد" في الفيزياء أكثر تأثيرا من الأسلوب القديم فيما يتعلق بتحصيل التلاميذ للأهداف التربوية في هذه المادة.

ولإجراء الدراسة الميدانية تم اختيار 4 مدارس ثانوية بأسكتلندا، واختير معلمو الفيزياء من تلك المدارس بحيث يمثلون متصلا واسعا من أساليب التعليم؛ حيث يمثل أحد طرفي المتصل المعلمون التقليديون في أسلوبهم، ويمثل الطرف الآخر المعلمون الذين يتبعون أسلوبا يساعد على الاكتشاف وهو مفتوح النهاية.

اختير 6 معلمين بحيث ينتمي 2 منهم الى قطب الطرف التقليدي و 2 الى القطب المفتوح و 2 يقعان بين القطبين.

علما أن التلاميذ الذين يدرسهم هؤلاء المعلمين تتراوح أعمارهم بين 14 و 16 سنة ينحدرون من مناطق حضرية وريفية.

-استخدمت أداة -فلاندرس- لتحليل التفاعل اللفظي بين المعلم والتلاميذ،

-طبقت عليهم اختبارات تحصيلية للأهداف التربوية وفق تصنيف -بلوم- للأهداف المعرفية.

-كما تم بناء مقياس لقياس الاتجاهات نحو مادة الفيزياء خاص بالتلاميذ.

أسفرت نتائج هذه الدراسة عن نتائج متعددة نذكر منها :

أولاً: فيما يتصل بتأثير أسلوب التعليم في تحصيل الأهداف المعرفية في مادة الفيزياء؛ تشير النتائج

الى أن التلاميذ الذين درسوا وفق أسلوب الاكتشاف المفتوح النهاية أنجزوا الأهداف المعرفية الأكثر

تعقيدا (كما حددها -بلوم-) أكثر ان نظرائهم الذين درسوا وفق الأسلوبين الآخرين.

ثانياً: فيما يتعلق بتأثير الأسلوب التعليمي في اتجاهات التلاميذ نحو مادة الفيزياء؛ أظهرت النتائج

أن الأسلوب المعتمد على الشرح التقليدي لم يؤد الى تحسن يذكر، بل أدى الى اتجاه سلبي نحو مادة

الفيزياء.

-أما بالنسبة للاتجاه الموضوعي المكتسب من مادة الفيزياء فإنه لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية

بين أساليب التعليم.

-ونفس النتيجة تم الحصول عليها بالنسبة للميل والحماس لهذه المادة الدراسية.

7-1-5-دراسة بوفي(1975). PoM.vey R: وكانت تهدف الى تقييم أداء التعليم في كلية

التربية من حيث الصدق والثبات . وقد قسمت مجموعة المعلمين وفق 3 أساليب:

-الأسلوب التحليليAnalytic قوامه 70 طالبا .

-أسلوب الملمح Profile وقوامه 66 طالبا.

-الأسلوب الكليGlobal وعددهم 60 طالبا.

قسمت عينة الطلاب(المعلمين) الى 3 مجموعات تكفلت بتعليمها مجموعة واحدة من الأساتذة الجامعيين.

كان كل طالب يجيب على اختبار مكون من الجوانب التالية:

- العلاقات - التنظيم - المحتوى - ادارة القسم - عرض المادة.

وهي الجوانب التي وضعت موضع التقويم والمقارنة.

أوضحت هذه الدراسة أن الأسلوب التحليلي والأسلوب الكلي يساعدان على الرفع من مستوى التحصيل الدراسي للطلبة (المعلمين) ومستوى الأنشطة التي يقومون بها. وإدراك العلاقة بين متطلبات الفهم ومتطلبات الموقف التعليمي تزداد عند الطلاب عند استخدام الأسلوب التحليلي والأسلوب الكلي

7-1-6-دراسة تراون وليث (1975) Trawn.& Leith: وكانت تهدف الى تحديد قواعد استراتيجيات

التدريس في المدارس الابتدائية (تفاعل المعالجات- الشخصية).

وكانت عينة الدراسة مكونة من 215 تلميذة و117 تلميذا من تلاميذ المستوى الثالث والرابع ، اختيروا عشوائيا من 4 مدراس ابتدائية.

قسمت العينة الى مجموعتين؛ مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية. استخدم اختبار لقياس الذكاء، وآخر لقياس مستوى القلق وبعض سمات الشخصية (الانبساط-الانطواء).

باستخدام تحليل التباين وفق تصميم عاملي (2×2×2) بينت النتائج ما يلي:

- أنه لا يوجد تفاعل بين استراتيجية التدريس والقدرة.

- أنه لا يوجد تفاعل بين استراتيجية التدريس والانبساطية.

- اختلفت درجات القلق بالنسبة للتلاميذ الانطوائيين والانبساطيين،

- تبين أن درجات القلق لدى الانطوائيين والأقل قدرة تظهر مرتفعة.

- ان الانبساطيين والأكثر قدرة تظهر درجات القلق عندهم منخفضة.

ان التلاميذ يتعلمون بطريقة دقيقة وبدافعية أكبر عندما يتركون أحرارا في تعلمهم.

- ان أفضل طريقة للتعليم هي الطريقة التوضيحية.

- ان الطريقة الاكتشافية تؤدي الى تعلم أفضل وتحصيل أعلى من الطريقة التقليدية.

7-1-7-دراسة بينيت (1976) Bennet: يعتبر بينيت من الرواد الأوائل في تناول موضوع أساليب

التعليم في بريطانيا، وقد أجرى العديد من الأبحاث حول هذا الموضوع التي شاركه فيها مجموعة من الباحثين

كاتكن وهسكيث Atkin M.& Hesketh وغيرهما... (عوض الله سالم 2011، ص129) والتي ضمنها في كتابه-Teaching Styles and Pupil Progress الذي نشره سنة 1976 (المرجع).

نأخذ من هذا الكتاب الدراسة المتعلقة بعلاقة أساليب التدريس بالتحصيل الدراسي التي أجراها صاحب الدراسة على عينة مكونة من 37 معلما من المرحلة الابتدائية. استخدم الباحث طريقة التحليل التجمعي لتكوين مجموعات متشابهة من أساليب التعليم عن طريق جمع استجابات المعلمين مع بعضهم في فئات متشابهة تم بموجبها تقسيم مجموعة المعلمين الى:

12 يشكلون الأسلوب الرسمي، و13 يشكلون الأسلوب غير الرسمي، أما الباقي وعددهم 12 فيشكلون الأسلوب المختلط. وبلغ عدد التلاميذ 400 لكل معلم .

قام الباحث بإنشاء تصميم شبه تجريبي وقدم لكل من التلاميذ والمعلمين اختبارات قبلية وأخرى بعدية تقيس مجموعة من الجوانب المعرفية والوجدانية اضافة الى اختبارات الشخصية والتحليل التجمعي وذلك خلال سنة دراسية كاملة.

ووقد أسفرت نتائج هذه الدراسة على ما يلي:

-بالنسبة لمادة القراءة: أظهرت النتائج أن التلاميذ الذين يدرسون وفق الأسلوب الرسمي والمختلط أحرزوا تقدما ملحوظا اذا ما قورنوا بالتلاميذ الذين يدرسون وفق الأسلوب غير الرسمي.

-بالنسبة لمادة الرياضيات: أظهرت النتائج أن التلاميذ الذين يدرسون وفق الأسلوب الرسمي أحرزوا تقدما مرتقعا على زملائهم الذين يدرسون بالأسلوب غير الرسمي.

بالنسبة للغة الانجليزية(كلغة وطنية): أظهر التلاميذ الذين يدرسون بالأسلوب الرسمي تقدما مرتقعا بالمقارنة مع زملائهم الذين يدرسون بالأسلوب غير الرسمي

7-1-8-دراسة بيفلوب(1977) Pevlop : وهدفت الى دراسة التأثيرات التفاعلية لقلق الطلاب تجاه التحصيل، وتأثير سلوك المعلم على تحصيل واتجاه الطلاب.

-حاولت هذه الدراسة تفسير التفاعل بين اسلوب التعليم وبعض المتغيرات باستخدام تفاعل(الاستعداد-المعالجة) .

-تكونت عينة الدراسة من 103 طالبا من الصف التاسع من مدارس كاليفورنيا العليا، وتكونت عينة المعلمين من 12 معلما .

-استخدمت في هذه الدراسة مجموعة من الاختبارات والمقاييس التي تقيس: الاستعداد-الاتجاه- التذكر- الحفظ.

-استخدمت طريقة الملاحظة لتقييم مدى اتباع المعلمين لطرائق التدريس.

أوضحت النتائج أنه لا يمكن استخدام متغيرات الشخصية ومتغيرات المعالجة للتنبؤ بالتحصيل الدراسي؛ ولكن التفاعل بينهما يعتمد على القدرة اللفظية للطلاب واتجاهاتهم نحو التحصيل.

7-1-9-دراسة فيشر وفيشر (Fisher & Fisher L. (1979) : تناولت بحث العلاقات المتبادلة بين أساليب التعليم وأساليب التعلم.

-توصلت هذه الدراسة الى نتائج تم بموجبها تصنيف 6 أساليب للتعليم هي:

. المعلم المهتم بالعمل.

. المعلم المخطط المتعاون.

. المعلم المتمركز حول الطفل.

. المعلم المتمركز حول موضوع الدراسة.

. المعلم المتمركز حول التعلم.

. المعلم المثير عاطفيا ووجدانيا.

7-1-10-دراسة ايتكين وبينيت وهيسكث (Atkin & Bennett & Hesketh (1981: دارت حول

التساؤل ما إذا كانت هنالك أداة احصائية مقننة لأساليب التعليم؟ وهل يرتبط أسلوب التعليم بتقديم الطلاب؟

لإجابة على هذه التساؤلات استخدم الباحثون نظام الفئات في تقسيم عينة المعلمين الذين بلغ عددهم 462

الى 3 فئات:

الفئة الأولى: يحدد فيها المعلمون حديث وحركة التلاميذ داخل القسم ويؤكدون على العمل الفردي بناء على المهام التي يكلفهم بها المعلم.

الفئة الثانية: المعلمون فيها أقل تحديدا لمهام التلاميذ حيث يؤكدون على التعليم المتكامل ويتركون التلاميذ يعملون إما جماعيا أو فرادى في العمل الذي يختارونه.

الفئة الثالثة: تشترك هذه الفئة في بعض الخصائص والمميزات مع الفئتين السابقتين.

على الرغم من حصول هذه الدراسة على نتائج تؤكد أن مجموعة الصفات التي تنطبق على كل فئة ليس من السهل أن تحدد في جدول يقارن أساليب التعليم بحيث يكون لكل أسلوب صفات مجتمعة. ورغم ذلك حاولت هذه الدراسة أن تعرض 12 نمطا من التصنيفات السابقة حيث يوضع المعلم في الفئة التي يجد فيها احتمالا كبيرا للانتماء إليها.

هذا بالنسبة للتساؤل الأول.

أما بالنسبة للإجابة عن التساؤل الثاني وهو علاقة أساليب التعليم بتقدم التلاميذ؛ فقد وجد أن تأثير هذه الأساليب على تحصيل هؤلاء التلاميذ يتوقف على طرق عرض هذه الأساليب وعلى خصوصيات المواد الدراسية، وكذا على تغير المعلمين من قسم لآخر.

كما اتضح من هذه الدراسة أن الأسلوب الرسمي له تأثير متوسط على التحصيل الدراسي بينما الأسلوب غير الرسمي له أسوأ التأثير على التحصيل.

7-1-11-دراسة شكري(1981): هدفت الى تناول أثر أسلوب التدريس في تحصيل التلاميذ وميولهم نحو

المادة الدراسية، استخدمت الباحثة عينة من المعلمين عددهم 20 معلما عشرة منهم يمثلون الأسلوب الرسمي و10 يمثلون الأسلوب غير الرسمي واستخدمت عينة مكونة من تلاميذ العشرين معلما المذكورة سابقا، وعدد هؤلاء 736 (144 تلميذة و592 تلميذا) من الصف الاعدادي

صممت الباحثة استبيان أساليب التدريس المقتبس من استبيان -بينت Bennett ، وكذا مقياس الميول نحو المواد الدراسية الذي أعده -فؤاد أبو حطب- استخدمت أسلوب تحليل التباين (2×2) كأداة احصائية لمتغيري أسلوب التدريس(رسمي-غير رسمي/ معلم-معلمة) وذلك للتحصيل الدراسي في مختلف المواد الدراسية.

خلاصة ما توصلت اليه الباحثة أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين أسلوبَي التدريس في مختلف المواد.

7-1-12-دراسة هيرينغ(1983) Herring : هدفت هذه الدراسة توضيح العلاقة بين تقبل الطلاب لمسؤولية تعلمهم وتفضيلهم لأسلوب تعليم معين.

استخدمت في الدراسة عينة من الطلاب من كلية ماكلياند بالولايات المتحدة الأمريكية بلغ عددهم 112 طالبا، قدم لهم استبيان المسؤولية واختبار التحصيل الفكري ، واستبيان التفضيل في المناهج وأسلوب التعليم والتفضيل في التعلم ينصب على دراسة الفلسفة.

أثبتت النتائج أن تدريس الفلسفة التجريبية لم يكن مستقلا عن المقياس الكلي لمركز التحكم، ومقياس تقبل المسؤولية لم يكن مستقلا عن الواقعية ولا عن أسلوب التعليم الواقعي ، ولم يكن أسلوب التعليم التجريبي منفصلا عن السابقين.

وتؤكد هذه النتائج على أن الأساليب التربوية التقدمية ترتبط بالمهارات الأساسية للطلاب ، ويوصي صاحب هذه الدراسة بوجود توفير الحرية لهم في اختيارها.

7-1-13-دراسة مهدي خاني(1983) Mehdi khani :هدفت هذه الدراسة الى معرفة التأثيرات النسبية للأسلوب التعليمي للمعلم وأسلوب تعلمه وأسلوب تعلم الطالب على التحصيل الدراسي، وما اذا كان الأسلوب التعليمي للمعلم يرتبط بأسلوب التعلم لديه.

تشكلت عينة الدراسة من 16 معلما للرياضيات و32 معلما للغة الانجليزية، وتكونت عينة الطلبة من 90 طالبا وطالبة هم على وشك انتهاء الدراسة.

استخدم تحليل التباين ذي الطريقة الوحيدة لاختبار فروض الدراسة .

بينت النتائج أن الطلاب الذين تمت مناظرة أسلوبهم في التعلم بأسلوب تعلم وأسلوب تعليم معلمهم لم يحصلوا على تحصيل مرتفع ذي دلالة احصائية بالمقارنة مع زملائهم الذين لا يتوافق أسلوبهم التعليمي مع أسلوب معلمهم.

كما أن الطلاب الذين يتوافق أسلوبهم التعليمي مع أسلوب معلمهم لم يقيموا معلمهم تقييماً عالياً مثل زملائهم الذين يختلفون مع معلمهم في أسلوب تعلمهم.

وهم كذلك لم يقيموا البرامج الدراسية تقييماً مرتفعاً عن نظرائهم المختلفين في أساليب تعلمهم مع أساليب معلمهم.

واتضح أيضاً أن الأسلوب التعليمي للمعلم يرتبط ارتباطاً ذا دلالة احصائية مع أسلوب تعلمه.

كما اتضح أنه توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين أسلوب تعليم المعلم وأسلوب تعلمه وأسلوب تعلم الطلاب وبين تحصيلهم الدراسي.

7-1-14-دراسة صلاح الدين(1984): وتناولت موضوع أثر تفاعل السمات المعالجات عند المعلم في تحصيل مادة التاريخ الطبيعي عند تلاميذ المرحلة الثانوية. أجريت الدراسة على عينة مكونة من 140 معلماً تم تصنيفهم إلى 4 فئات هي:

- فئة المعلمين العصائبيين المشاركين.
- فئة المعلمين العصائبيين البنيويين.
- فئة المعلمين المتزنين انفعالياً والمشاركين.
- فئة المعلمين المتزنين انفعالياً البنيويين.

وتكونت عينة التلاميذ من 294 تلميذاً تتراوح أعمارهم بين 16 و17 سنة. استخدم في هذه الدراسة استبيان أساليب التدريس بصورته المعدة من قبل الباحثة -راجية شكري (الذكورة سلفاً) - وكذلك قائمة -إيزنك- للشخصية واختبارات تحصيلية في مادة التاريخ الطبيعي من اعداد صاحب هذه الدراسة.

أوضحت نتائج هذه الدراسة أن المعلم المنطوي المشارك حقق أكبر عائد تحصيلي ، وأن المعلم المنطوي البنيوي حقق أصغر عائد تحصيلي في مادة التاريخ الطبيعي. وكان التفاعل بين سمات المعلم من حيث الانبساط والانطواء ومعالجته من حيث المشاركة/البنية تفاعلاً غير ترتيبى. كما بينت الدراسة أن المعلم العصائبي سواء أكان بنيويًا أو مشاركًا حقق أكبر عائد تحصيلي مع التلاميذ في المادة المذكورة، بينما المعلم المتزن انفعالياً سواء كان مشاركًا أو بنيويًا هو صاحب أضعف العوائد التحصيلية مع تلاميذه.

7-1-15-دراسة الصادق(1994):وتناولت العلاقة بين أساليب مدرسي العلوم في المرحلة الثانوية وأثرها في ضبط سلوك الطالب وبعض استراتيجيات ادارة الفصل وامكانية توفير موازنة المتفاعلات أثناء التدريس. انطلقت هذه الدراسة من التساؤل العام التالي:

. الى أي مدى يستخدم مدرسو العلوم في المدارس الثانوية بدولة البحرين أساليب علمية في ضبط سلوك الطلاب أثناء التدريس؟

وقد تفرع عن هذا التساؤل العام التساؤلات الفرعية التالية:

الى أي مدى يتفق مدرسو العلوم في المرحلة الثانوية بدولة البحرين مع عناصر استراتيجيتي التوقف ومعالجة الواقع في ادارة الصف؟

ما الأساليب التي يستخدمها أو يتبعها كل من المدرسين والمدرسات في ضبط سلوك الطلاب أثناء التدريس في المرحلة الثانوية بدولة البحرين ؟ وما الفرق بين أساليب كل منهما؟

ما أنسب الأساليب التي يستخدمها أو يتبعها كل من المدرسين والمدرسات في السيطرة على سلوك طلاب المرحلة الثانوية بدولة البحرين كثيري الحديث والحركة أثناء عملية التدريس؟ وما الفرق بين أنسب الأساليب بينهما؟

وللإجابة على هذه التساؤلات اختار صاحب هذه الدراسة عينة مكونة من 39 مدرسا و25 مدرسة يدرسون مادة العلوم في المرحلة الثانوية في دولة البحرين، طبق عليهم استبيان مقنن لاستراتيجيتي التوقف ومعالجة الواقع مكون من 28 عبارة، كما طبق عليهم استبيان لتحديد الأساليب التي يستخدمونها في السيطرة على سلوك الطلاب أثناء التدريس وبيان أنسب أسلوب يمكن استخدامه مع الطلاب كثيري الحركة كثيري الحديث. وأهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة كانت كما يلي:

ان 76% من المدرسين والمدرسات يقبلون استخدام استراتيجيتي التوقف ومعالجة الواقع كإجراءات سلوكية يمكن استخدامها مع هذه الفئة من الطلاب.

وأهم الأساليب التي أقرها المدرسون الذكور للسيطرة على الطلاب كانت بالترتيب كالتالي: مشاركة الطلاب الإيجابية، التشدد مع من يخل بنظام الفصل، احترام الطلاب.

بينما كانت أهم الأساليب التي قدمتها المدرسات تبعا لترتيبهن كما يلي: احترام الطالبات، بث الطمأنينة بينهن، التنبيه عليهن بخصم درجات لمن تخل بالنظام.

أما أهم الأساليب التي استخدمها المدرسون والمدرسات مع الطلاب كثيري الحركة والحديث فكانت التفاهم مع الطالب المخل بنظام الفصل حتى يعدل عن سلوكه هذا.

ووجد أن 33% من أساليب المدرسين والمدرسات تتفق مع 35% من مكونات استراتيجيتي التوقف ومعالجة الواقع.

7-1-16-دراسة بن دانية (1995): دارت حول موضوع : أثر معاملة المدرس لتلاميذه على التحصيل الدراسي لعينة من طلبة الإعدادي بالجزائر. كان هدفها معرفة أثر معاملة المدرس لتلاميذه على تحصيلهم الدراسي . طرح صاحب البحث الإشكالية التالية : هل يمكن اعتبار طريقة معاملة المعلم للتلاميذ داخل الفصل ذات أثر على تحصيلهم ؟ أي هل أن نوعية تفاعل المعلم مع التلميذ تؤثر على تحصيله الدراسي ؟ .

وقدمت الفرضيات التالية :

- إن أسلوب المعلم في المعاملة ينعكس بشكل مباشر على سلوك التلميذ عموما وعلى تحصيلهم الدراسي خصوصا .

- إن المدرس المتسلط وما يصطلح عليه المدرس المباشر يكون تلاميذه أقل تحصيلًا وأكثر خوفا من تلاميذ المدرس غير المباشر .

- إن السلوك الديمقراطي للمدرس يكون أفضل مع التلاميذ .

تكونت عينة الدراسة من (05) مدرسين يدرسون فصلين (02) فيهما (72) طالبا وطالبة في المرحلة الإعدادية (الطور الثالث من التعليم الأساسي) اختيروا عشوائيا من مدرسة مختلطة للتعليم الأساسي الطور الثالث .

دامت الدراسة (04) أسابيع استخدمت فيها أداة " محمد زياد حمدان " لملاحظة التدريس وهي شبكة مطورة لأداة " فلاندرس " تتكون من (17) بنداً .

وكانت النتائج كما يلي :

- السلوكات المباشرة للمدرسين بلغت (312) .
 - السلوكات غير المباشرة للمدرسين بلغت (271) .
 - وقد فسر الباحث هذا التفاوت بالاستعمال التسلّطي داخل الأقسام .
 - السلوكات الديمقراطية (224) .
 - السلوكات غير الديمقراطية (359) .
 - سلوكات التلاميذ البناءة تحت معاملة المعلم الديمقراطي (172) .
 - سلوكات التلاميذ البناءة تحت معاملة المعلم غير الديمقراطي (183) .
 - سلوكات التلاميذ غير البناءة تحت معاملة المعلم الديمقراطي (141) .
 - سلوكات التلاميذ غير البناءة تحت معاملة المعلم غير الديمقراطي (269) .
- بينت نتائج تحليل التباين أن هناك اختلافا في تحصيل التلاميذ لصالح المعلم غير الديمقراطي وهذا خلافا لما كان يتوقعه الباحث .

7-1-17-دراسة مزغيش(2002): تناولت أثر الأسلوب التعليمي للمعلم على التواصل اللفظي في القسم الدراسي.

هدفت هذه الدراسة الى محاولة الكشف عن الأثر الذي يحدثه الأسلوب التعليمي للمعلم على التواصل اللفظي في القسم الدراسي بين المعلم والمتعلمين.

انطلقت هذه الدراسة من طرح التساؤل العام للمشكلة متمثلا في:

- هل يؤثر الأسلوب التعليمي للمعلم على التواصل اللفظي بينه و بين المتعلمين في القسم الدراسي؟
- ومن هذا التساؤل اشتق تساؤلان فرعيان هما:
- هل يشجع الأسلوب التعليمي غير المباشر للمعلم على التواصل اللفظي أم يحد منه؟

-هل يشجع الأسلوب التعليمي المباشر للمعلم على التواصل اللفظي أم يحد منه؟
للإجابة على هذه الأسئلة اختار الباحث عينة مكونة من 20 معلما مرسما يدرسون باللغة العربية 20 فوجا دراسيا من مستوى السنة السادسة من التعليم الابتدائي يتوزعون على مجموعتين متساويتين:

-مجموعة المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي المباشر بأفواجهم وعددهم 10.

-مجموعة المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر بأفواجهم وعددهم 10.

اختيروا بطريقة الانتقاء الموجه tri orienté.

طبقت عليهم شبكة النظام العشري لتحليل التفاعل اللفظي ل-فلاندرس- في 3 دروس مختلفة (تعبير شفوي- رياضيات- دراسة وسط-) بالنسبة لكل معلم.

بعد تحليل البيانات باستخدام اختبار الدلالة الاحصائية كا² تبين ما يلي:

-أن هنالك فروقا ذات دلالة احصائية بين المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر والأسلوب التعليمي المباشر في عملية التواصل اللفظي في القسم الدراسي.

-وأن الأسلوب التعليمي غير المباشر للمعلم يشجع على عملية التواصل اللفظي.

وأن الأسلوب التعليمي المباشر للمعلم يحد من عملية التواصل اللفظي.

7-1-18-دراسة الغراري (2004): وتناولت أساليب التدريس والقيادة الموقفية في التعليم الجامعي المغربي.

تمثلت أهداف هذه الدراسة في جملة من الأهداف نوردتها كالتالي:

-استعراض ومناقشة أدبيات نظرية حول القيادة ومدى تطبيقها في مجال التدريس الجامعي.

-استقصاء واقع أساليب التدريس المستعملة في الجامعة المغربية من خلال نموذجين محددين بالاستناد الى مرجعية القيادة الموقفية.

-اقتراح نموذج للتدريس بالجامعة يستند على مرتكزات القيادة الموقفية.

-ادماج خطاب القيادة التربوية في البحث الجامعي المغربي.

وقد انطلقت الباحثة من طرح التساؤلات التالية:

- ما هي أساليب التدريس التي يستعملها الأساتذة في كل من جامعتي الأخوين وجامعة محمد الخامس-أكدا-
؟

- ما هي مميزات كل أسلوب من الأساليب المستعملة في التدريس؟

- ما هو الأسلوب السائد الاستعمال في كل جامعة؟

وللوصول الى اجابات لهذه التساؤلات انتهجت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واختارت عينة من الأساتذة بلغ عددهم 48 أستاذًا (30 من جامعة محمد الخامس-أكدا- و18 من جامعة الأخوين)، كما اختارت عينة من الطلبة بلغ قوامها 1295 طالبا وطالبة (732 من جامعة محمد الخامس-أكدا- و563 من جامعة الأخوين) على أن هذه العينة من الطلبة والطالبات يدرسون عند الأساتذة الذين يكونون عينة البحث،

استخدمت الباحثة الاستبيان كأداة لجمع البيانات وكان الهدف من استعماله معرفة الأسلوب المستعمل في التدريس في الجامعتين الذكورتين وذلك من وجهة نظر الأساتذة والطلبة وذلك باستخدام نموذج القيادة الموقفية situational leadership لكل من- هيرسي وبلانشارد Hersey & Blanchard. يتكون الاستبيان من 12 موقفاً (يعبر كل موقف عن مستوى معين من المستويات الأربعة لاستعداد الطلبة كما هو مبين في التالي:

-المواقف المرقمة (1-5-9) تعبر عن مستوى استعداد منخفض.

-المواقف المرقمة (2-6-10) تعبر عن مستوى استعداد ما بين منخفض الى متوسط

-المواقف المرقمة (3-7-11) تعبر عن مستوى استعداد متوسط الى مرتفع،

-المواقف المرقمة (4-8-12) تعبر عن مستوى استعداد مرتفع.

علما بأن كل مستوى من المستويات المذكورة يتكرر 3مرات، وتوجد أمام كل موقف أربعة بدائل هي:

-أسلوب القول/التوجيه.

-أسلوب الشرح.

-أسلوب التشارك/الدعم.

-أسلوب التفويض.

وبعد تطبيق أدوات الدراسة وعرض وتحليل ومناقشة نتائج البحث الميداني توصلت الباحثة الى ما يلي:

أن أسلوب التدريس السائد في الجامعتين معا من منظور الأساتذة هو أسلوب الشرح (بنسبة 43%) يليه أسلوب التشارك (بنسبة 30%) ثم يليه أسلوب القول (بنسبة 20%) وأخيرا أسلوب التفويض (بنسبة %) فقط.

أما بالنسبة لمنظور الطلبة فأسلوب الشرح هو السائد (بنسبة 31%) يليه أسلوب التشارك (بنسبة 30%) ثم يأتي أسلوب القول (بنسبة 25%) وأخيرا أسلوب التفويض (بنسبة 12%) فقط.

ويعني ذلك (حسب رأي الباحثة) أن هناك تطابقا بين وجهات نظر الأساتذة والطلبة حول أساليب التدريس المطبقة في الجامعتين خاصة فيما يتعلق بترتيبها سواء على مستوى النتائج العامة أو النتائج التفصيلية.

7-1-19-دراسة حماد (2004): هدفت هذه الدراسة الى التعرف على أساليب تدريس التربية الاسلامية الشائعة التي يستخدمها معلمو التربية الاسلامية في المرحلة الأساسية العليا بمحافظة غزة ومبررات استخدامها.

وقد حدد صاحب البحث مشكلة البحث في التساؤل التالي:

-ما أساليب التدريس التي يستخدمها معلمو التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا بمحافظة غزة ؟

وقد تفرع عن هذا التساؤل العام التساؤلات الفرعية التالية:

-ما أكثر الأساليب التعليمية التي يستخدمها معلمو التربية الإسلامية في التدريس؟

-هل تختلف اساليب التدريس التي يستخدمها معلمو التربية الإسلامية باختلاف الجنس والخبرة في التدريس والتخصص وجهة العمل؟

-ما مبررات استخدام معلمي التربية الإسلامية لأساليب التدريس؟

وللإجابة على هذه التساؤلات انطلق الباحث من صياغة الفرضيات التالية:

-لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مدى استخدام معلمي التربية الاسلامية لأساليب تدريس التربية الاسلامية تعزى للجنس.

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مدى استخدام معلمي التربية الاسلامية لأساليب تدريس التربية الاسلامية تعزى للخبرة في التدريس،

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مدى استخدام معلمي التربية الاسلامية لأساليب تدريس التربية الاسلامية تعزى للتخصص.

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مدى استخدام معلمي التربية الاسلامية لأساليب تدريس التربية الاسلامية تعزى الى جهة العمل (مدارس حكومية-مدارس منظمة غوث اللاجئين).

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مبررات استخدام معلمي التربية الاسلامية لأسلوب التدريس.

للتحقق من هذه الفرضيات قدم الباحث استبيانين لعينة مكونة من 66 معلما ومعلمة من وزارة التربية والتعليم ووكالة غوث اللاجئين الدولية. واستخدم المعاملات الاحصائية للإجابة على أسئلة الدراسة.

وكانت أهم النتائج المتحصل عليها من هذه الدراسة تشير الى أن أكثر الأساليب التدريسية شيوعا هو أسلوب الإقناع والحوار والمناقشة، وأقلها استخداما أسلوب التعلم الذاتي والتعلم الفردي. وأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المعلمين والمعلمات تعزى الى الجنس أو الخبرة أو التخصص أو جهة العمل.

وأن مبررات استخدام المعلمين والمعلمات لأساليب التدريس ترجع الى كثرة تعداد الطلبة وكثافة المادة الدراسية وعدم معرفة المعلم لأساليب تدريس أخرى.

7-1-20-دراسة فيلينوفا (2008) Filinova : هدفت هذه الدراسة تطبيق التصنيف الذي اقترحه -

انتوني غراشا 1996 Anthony Grasha والذي يتضمن 5 أنماط من الأساليب التعليمية هي :

- الأسلوب الميسر Facilitator .

- الأسلوب المستعرض(العارض) Demonstrator .

- الأسلوب المفوض Delegator .

- الأسلوب الخبير Expert.

- أسلوب سلطة رسمية Formal Authority .

اختيرت عينة من أساتذة البيولوجيا (13 أستاذا و 5 أستاذات) كلفت بتقديم دروس نظرية وتطبيقية لمستويات متعددة؛ من مستوى قسم أ- إلى ما بعد التدرج PhD منتسبين لجامعة العلوم الزراعية بالسويد.

قدم لهذه العينة من الأساتذة استبيان للتقييم الذاتي لأسلوب التعليم المصمم من طرف الباحثين _غراشا- ريتشمان (Grasha-Riechmann Self-Evaluating Survey Questionnaire). والمكون من 9 أسئلة ، وكل سؤال يقترح 4 اجوبة ليختار منها المستجوب واحدا فقط.

وبعد تفريغ النتائج وتحليلها توصلت صاحبة البحث الى جملة من النتائج أهمها:

- أن نسبة 28% من الأساتذة يفضلون الأسلوب المفوض Delegator ,

- أن نسبة 28% من الأساتذة يفضلون أسلوب الخبير/ سلطة رسمية Expert/ Formal Authority (علما أن الباحثة دمجت في الاستبيان بين أسلوب الخبرة وأسلوب سلطة رسمية وبررت ذلك بأن نتائج الدراسات السابقة بينت أنه ليست هنالك فروق ذات دلالة بينهما),

- أن نسبة 11% من الأساتذة يفضلون الأسلوب الميسر Facilitator .

- وأن نفس النسبة من الأساتذة أي 11% منهم يفضلون أسلوب العرض Demonstrator .

كما بينت النتائج أن :

- 11% من أساتذة العينة يدمجون بين أسلوب التيسير والتفويض.

- 6% يدمجون بين أسلوب العرض والأسلوب الرسمي.

- وبنفس النسبة (أي 6%) يدمجون بين الأسلوبين الرسمي والميسر.

كما أظهرت النتائج أن لا وجود لعلاقة ارتباطية :

- بين أسلوب التعليم وجنس الأستاذ.
- بين أسلوب التعليم ومستوى المادة الدراسية.
- بين أسلوب التعليم والرتبة الأكاديمية للأستاذ.

7-1-21-دراسة سالم(2010): وتناولت موضوع أساليب التعلم والتدريس في اطار تفاعل الاستعدادات-المعالجات.

حددت مشكلة الدراسة في التساؤل التالي:

- هل يختلف مستوى التحصيل الدراسي كنتاج أساسي للعملية التربوية باختلاف التفاعل بين كل من أسلوب التدريس وأسلوب التعلم وسمات المتعلم ومحتوى التعلم؟

أدرج صاحب هذه الدراسة أهدافها فيما يلي:

-استخدام منهج تفاعل الاستعدادات-المعالجات في اختبار صحة فروض الدراسة.

-اجراء تصنيفات لأساليب التدريس في المرحلة الثانوية بمصر.

-التأصيل النظري لمفهوم أسلوب التعلم والدعوة للبحث في كيف يتعلم الطلاب بدلا من البحث في كم تعلم الطلاب.

اختار صاحب البحث عينة مكونة من 75 معلما يدرسون في المدارس الثانوية مستوى الصف الثاني(علمي-أدبي) منهم 35 معلما يدرسون مادة التاريخ و40 يدرسون مادة الأحياء.

اشتق الباحث من هذه العينة 4 مجموعات هي:

- مجموعة المعلمين الذين يدرسون بالأسلوب الرسمي في مادة التاريخ.
- مجموعة المعلمين الذين يدرسون بالأسلوب غير الرسمي في مادة التاريخ.
- مجموعة المعلمين الذين يدرسون بالأسلوب الرسمي في مادة الأحياء.
- مجموعة المعلمين الذين يدرسون بالأسلوب غير الرسمي في مادة الأحياء.

بحيث تكونت عينة الدراسة من 16 معلما يمثلون الأسلوبين الرسمي وغير الرسمي في التخصصين المذكورين التاريخ والأحياء في الصف الثاني علمي-أدبي.

استخدم الباحث استبيان -راجية شكري- لأساليب التدريس (رسمي-غير رسمي)، كما استخدم شبكة-فلاندرس- لتحليل التفاعل اللفظي في القسم الدراسي بين نوعي المعلمين رسمي-غير رسمي. واستخدم استبياناً لقياس أساليب التعلم بحيث تم تصنيف الأساليب الى:

-الأسلوب السطحي-التعلم بالفهم-توجه المعنى.

-الأسلوب السطحي-التعلم بالعمليات-توجه اعادة الانتاجية.

-طرق الدراسة المنظمة وتوجيه التحصيل.

-الانبساطية.

وقد توصل صاحب البحث الى العديد من النتائج نلخص البعض منها (حسبما يعيننا من هذه الدراسة) كالتالي:

-ان الأسلوب غير الرسمي يؤدي الى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي بمقارنته بالأسلوب الرسمي في التدريس.

-يرتفع مستوى تحصيل طلاب الشعب الأدبية باستخدام الأسلوب الرسمي في التدريس على عكس طلاب الشعب العلمية.

-لا يتأثر مستوى تحصيل الطلاب بتفاعل مستوى دافعية انجاز التعلم وأسلوب المعلم في التدريس.

-يرتفع مستوى تحصيل الطلاب ذوي أسلوب التعلم العميق باستخدام الأسلوب غير الرسمي في التدريس.

-تعليق على الدراسات التي تناولت الأساليب التعليمية:

يمكن القول أن هذه الدراسات اتخذت 4 اتجاهات رئيسية:

الاتجاه الأول: حاول تصنيف أساليب التدريس تصنيفاً ثنائياً (هيوستن وبلينر 1974، راجية شكري 1984، بن

دانية 1995، عوض الله سالم 2010...) وذلك من خلال آراء المعلمين والأساتذة أنفسهم أو من خلال آراء المتعلمين فيهم.

وحاول بعضهم وضع تصنيف ثلاثي لها (بوفي 1975، بينت 1976، بنيلوفا 2008).

وحاول بعضهم الآخر تصنيف هذه الأساليب تصنيفاً رباعياً (راجية شكري 1981، محمود صلاح الدين 1984، حليلة الغراري 2004).

ويوجد من صنفها تصنيفاً سداسياً (بيرد 1971، فيشر وفيشر 1979).

كما يوجد من صنفها إلى تجمعات أساليب يستخدمها المعلم، وليس أسلوباً واحداً (محمود صلاح الدين 1984).

بل إن هناك من وضعها في متصل واسع من الأساليب يمثل أحد طرفيه الأسلوب التقليدي، ويقابله في الطرف الآخر أسلوب الاكتشاف (هوستن وبلينر 1974).

الاتجاه الثاني: حاول ربط أسلوب التعليم بتحصيل المتعلمين وبتقدمهم الدراسي ((هوستن وبلينر 1974، سيث 1976، بينت 1976، بيفلوب 1977، راجية شكري 1981، محمود صلاح 1981) (مهدي خاني 1983).

الاتجاه الثالث: حاول ربط أساليب التعليم بمواقف المتعلمين نحو مدى فعالية هذه الأساليب واتجاهاتهم نحوها (بيرد 1971، تراون وليث 1975، سيث 1973).

الاتجاه الرابع: حاول البحث في العلاقة الارتباطية بين الأسلوب التعليمي وأسلوب التعلم (مهدي خاني 1983).

علماً أن هذه الدراسة تتقاطع مع كل من التصنيف الثلاثي ل- بينيت - لأساليب التعليم (رسمي/مختلط/ غير رسمي) وتختلف معه في كون الأسلوب التعليمي للمعلم يقع في متصل طرفه الأول الأسلوب غير المباشر، وطرفه الثاني الأسلوب المباشر ويتخللهما طيف متدرج من الأساليب التعليمية غير المباشرة والمباشرة يفصل بينهما الأسلوب المتوازن أو المختلط الذي يتوسط الأسلوبين ويدمج بينهما بقدر متساو لكل واحد منهما.

7-2- دراسات تناولت عملية التواصل في القسم الدراسي:

*ملاحظة: سينطلق الباحث في عرضه للدراسات السابقة المتعلقة بالتواصل في القسم الدراسي من الاتجاه الفكري القائل بأن عملية التواصل ما هي إلا عملية تفاعل بين طرفين؛

الأول متصل والثاني متصل به، يتبادلان دوري الفاعل والمنفعل من خلال تداول فعلي البث والتلقي والتأثير والتأثر...

(الكامل-1985-، غماري وعطية1991-، Striker, Newcomb).

وعليه فإن تناول الدراسات السابقة ينطلق من هذا المنطلق في عرضه للدراسات التي تناولت عملية التواصل في القسم الدراسي اضافة الى الدراسات التي تناولت عملية التفاعل في القسم الدراسي.

7-2-1-دراسة أندرسن وآخرون: Anderson & Col (1946): خلصت هذه الدراسة إلى أن نوعية العلاقة بين المعلم والتلاميذ ونوعية المناخ الدراسي السائد داخل القسم والأنشطة المختلفة هي العامل الحاسم في كم ونوع التعليم .

7-2-2-دراسة دولارد و ميلر Dollard & Miller (1950):

أثبتت الدراسة التي أجريها بأن هناك علاقة ارتباطية بين قلق المعلم واضطرابه النفسي وبين انخفاض المستوى التحصيلي لتلاميذه ، وذلك بانخفاض قدرتهم على الابتكار والمبادأة في النقاش داخل القسم .

7-2-3-دراسة آدمون ، أميدون و فلاندرس Amidon & Flanders (1961) :

أجريت هذه الدراسة للتعرف على العلاقة بين أنماط التفاعل اللفظي ومستويات تحصيل التلاميذ ، فوجد أن هناك علاقة مطردة بين درجة تجاوب المعلم وتقديره لتلاميذه من ناحية وتحصيلهم الدراسي من ناحية أخرى .

7-2-4-دراسة أميدون ، وهاو Amidon & Hough (1967) :

تناولت رصد الألفاظ والعبارات في التدريس من الناحية الكمية ، فوجدت أن نسبة الحديث سواء من جانب المعلم أو من جانب المتعلمين بلغت حوالي (70%) من الوقت الكلي المخصص للتدريس .

7-2-5-دراسة باقر وآخرون(1974): دارت حول : تحليل التفاعل اللفظي بين المعلم والتلاميذ في

الصفين الرابع والخامس الابتدائي في مادتي العلوم والحساب .هدفت الدراسة الى استطلاع وكشف أنواع التفاعل اللفظي التي تحدث بين المعلمين والتلاميذ من جهة ، وبين التلاميذ أنفسهم من جهة أخرى ، خاصة في مادتي العلوم والحساب وفي الصفين الرابع والخامس الابتدائي في بعض المدارس التابعة لمركز محافظة بغداد .

شملت عينة الدراسة (17) مدرسة ابتدائية في مركز محافظة بغداد منها (05) مدارس اعتيادية للبنين ، و(03) مدارس اعتيادية للبنات و(09) مدارس مختلطة. تم تناول (14) درسا في الصف الرابع (07) في العلوم و(07) في الحساب) و(17) درسا في الصف الخامس (08 في العلوم و 09 في الحساب) .

استعمل النظام العشري لـ -فلاندرس- كأداة لرصد وتحليل التفاعلات ، وتم جمع البيانات بالملاحظة المباشرة واعتمد أسلوب آخر للجمع وهو تسجيلها بواسطة مسجل الصوت . تم تسجيل ومشاهدة (31) درسا خلال شهر ونصف من النصف الأول من السنة الدراسية 73 / 1974 ، وكانت النتائج كما يلي :

- انخفاض نسب كلام المعلم عن النسب القياسية لـ " فلاندرس " في أغلب الدروس التي شملها البحث ، وهذا يدل على أن نشاطهم وفعاليتهم كانت دون المستوى (حسب أصحاب البحث) .
- اتضح للباحثين أن أغلبية المعلمين يعتمدون على تلاميذهم في تسيير الدرس ويقتصر عملهم على توجيه الأسئلة .

- لوحظ أن فترات الصمت والفوضى استغرقت وقتا طويلا .
- أظهرت النتائج ارتفاع في معدلات كلام التلاميذ بالمقارنة مع المعدلات القياسية.
- مبادأة التلاميذ كانت ضعيفة .
- أظهرت نتائج التحليل أن غالبية الدروس لم تحقق الأهداف العامة والخاصة في المنهج وركزت على الحفظ والتسميع .

7-2-6-دراسة اللقاني(1978) وموضوعها: تحليل التفاعل اللفظي في المواد الاجتماعية. استهدفت الإجابة عن التساؤلات التالية :

- ما هي أنماط التفاعل اللفظي التي تتم بين طلبة شعبة المواد الاجتماعية وتلاميذهم ؟
- ما هي نواحي القوة ونواحي الضعف التي يمكن أن تسفر عنها عملية رصد تلك الأنماط ؟
- ما هي المقترحات التي يمكن تقديمها لتطوير أنماط التفاعل في تدريس المواد الاجتماعية ؟

تمثلت عينة الدراسة في (10) طلاب (معلمون متدربون) في شعبة العلوم الاجتماعية بالدبلوم العامة لكلية التربية بجامعة عين شمس . تم تسجيل من قاموا بالتدريس في فترة التربية العملية المتصلة في العام الجامعي 1976/75 .

تمت ملاحظة كل طالب (متدرب) (03) مرات في (03) حصص موزعة على(03) أسابيع ولمدة (20) دقيقة في كل مرة وذلك باستعمال أداة -فلاندرس- لتحليل التفاعل اللفظي . كانت النتائج كما يلي :

-إن جميع الطلاب يستندون في تدريسهم على الإلقاء .

- إن التلاميذ كانوا يتخذون موقفا سلبيا .
 - إن الطلاب كانوا مصدر الكلام في معظم الوقت ، ولم يعطوا الفرص الكافية للمشاركة في الدرس .
 - إن الأسئلة التي وجهها الطلاب للتلاميذ كانت قليلة جدا .
 - دلت النتائج أن مبادأة التلاميذ بالكلام لم تكن بالقدر الكافي وذلك بسبب عدم تشجيعهم على ذلك.
 - إن الطلاب كانوا يهتمون اهتماما بالغا بمحتوى الدروس التي كانوا يدرسونها.
 - سجل ضعف سرعة تدفق التفاعلات بين الطلاب والتلاميذ .
- 7-2-7-دراسة نشوان(1986): وموضوعها : تحليل التفاعل اللفظي في دروس الطلبة المعلمين بكلية التربية جامعة الملك سعود.**
- هدفت هذه الدراسة تحليل التفاعل الحادث في دروس الطلبة المعلمين .
ولتحقيق ذلك طرحت الاسئلة التالية :
- ما أنماط السلوك اللفظي في دروس الطلبة المعلمين ؟
 - ما أنماط سلوك التلاميذ اللفظي ؟
- ما درجة المباشرة وعدم المباشرة في سلوك الطلبة المعلمين ؟
- للإجابة على هذه الأسئلة اختيرت عينة عشوائية من طلبة التربية الميدانية بلغت 47 طالبا سجلت دروسهم باستخدام أجهزة فيديو .
- إستخدمت أداة " فلاندرس " لتحليل التفاعل اللفظي لرصد السلوك الصفّي .
وتمت المعالجة الإحصائية بواسطة النسب المئوية لكل نمط من أنماط السلوك اللفظي.
- توصلت هذه الدراسة الى النتائج التالية :
- ان معظم المواقف التعليمية التعليمية قد اتسمت بسيطرة السلوك اللفظي للطالب المعلم مقابل السلوك اللفظي للمتعلم ، وأن غالبية أفراد عينة الدراسة من الطلبة المعلمين مازالوا يستخدمون الأساليب اللفظية المباشرة والمتمثلة بشكل رئيسي في الشرح وإعطاء التعليمات .
 - كشفت هذه الدراسة عن تسلط الطلبة المعلمين واختزال دور التلاميذ الى درجة يصعب معها التنبؤ بقدرتهم على تحقيق أهداف التعلم .
 - إن نسبة سلوك الطلبة المعلمين اللفظي المتعلق بتقبل المشاعر والمدح والتشجيع وتقبل الأفكار لم تتجاوز 10% .
 - عدم وجود تنوع في الأساليب والطرائق التي يستخدمها الطلبة المعلمون في دروسهم .
 - هناك ضعف في مبادرات التلاميذ يفسر بعدم تشجيعهم على ذلك .

خلصت الدراسة الى أن سلوك الطلبة المعلمين التعليمي لم يصل بعد إلى الحد الذي يوفر الجو الاجتماعي النفسي الإيجابي اللازم للتعلم الفعال نتيجة سيطرتهم على التفاعل الصفي باستخدام السلوك اللفظي المباشر .

7-2-8-دراسة القطان1990: وموضوعها تأثير التواصل غير اللفظي للمدرس على ادراك الطلاب لكفاءته. هدفت الدراسة الى معرفة ما اذا كان التواصل غير اللفظي الموجب والدافئ للمدرس يؤدي الى تقبل طلابه له، وأن التواصل غير اللفظي السالب البارد يؤدي الى عدم تقبل طلابه له.

ل للوصول الى ذلك اختارت الباحثة المنهج التجريبي لانتقاء المعلمين والموجب والسالب، واختارت عينة مكونة من 100 طالب وطالبة موزعين بالتساوي على أربع مجموعات، استعانت بأداتين هما استبيان التواصل غير اللفظي ومقياس تقييم الطلاب لكفاءة المدرس من تصميمها، استخدمت الباحثة تقنيتين احصائيتين متمثلتين في تحليل التباين للمقارنة بين المجموعات واختبار-توكي Tukey- لإيجاد الفروق بين متوسطات المجموعات.

خلصت هذه الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية بين المدرس الموجب بتقييم طلبته بالإيجاب وعلاقة ارتباطية بين المدرس السالب وتقييم طلبته له بالسلب، كما أوضحت النتائج أن الفروق بين مجموعة طلبة وطالبات المدرسين -الموجب والسالب- في التقييم كانت لصالح المدرس الموجب.

7-2-9-دراسة الحريري (1996): وموضوعها: علاقة التفاعل اللفظي في الصف بتحصيل طلاب الصف الثاني ثانوي في مقرر الرياضيات. وهدفت التعرف على أنماط التفاعل اللفظي بين المعلم والطلاب في الصف والى العلاقة الارتباطية بين هذه الأنماط وبين التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات بالمرحلة الثانوية.

قام صاحب الدراسة بإجراء ملاحظة 17 معلما لرصد أنماط التفاعل بالصف الدراسي ، كما أجرى اختبارا تحصيليا لمجموعة من الطلاب وعددهم 429 طالبا يمثلون فصول العينة. خلصت نتائج هذه الدراسة الى الإقرار بتحسن في أداء المعلمين بزيادة استخدامهم للأسلوب غير المباشر في التدريس وبالأخص عند استعمالهم للفئات السلوكية (قبول المشاعر، المديح، قبول أفكار الطلاب) والتقليل من الحديث المباشر.

7-2-10-دراسة تيلوين(1997): وموضوعها: دراسة كشفية لجوانب منتقاة من تكوين المعلمين-المواقف الإشرافية، اتجاهات الحداثة والتقليد ونماذج التدريس-.

هدفت الدراسة الكشف عما يجري داخل الدروس النموذجية التي يقدمها المؤطرون المباشرون المشرفون على التكوين التربوي والميداني للمعلمين المتكويين.

انطلق الباحث من ثلاث فرضيات هي:

-ان السلوك التعليمي النموذجي تطغى عليه الإلقائية.

- ان السلوك التعليمي النموذجي يسوده التأثير المباشر على التلاميذ.
- ان كلام التلاميذ يمثل نسبة تقل عن 50% من مجموع التبادلات اللفظية التي تحدث خلال الدروس النموذجية.
- ولاختبار هذه الفرضيات اختار الباحث عينة عشوائية من المعلمين المطبقين وسجل مجموعة من الدروس النموذجية التي قدموها وعددها 21 درسا سجل بعضا منها بواسطة جهاز فيديو. ولتحليل هذه الدروس استخدم أداة- فلاندرس- لتحليل التفاعل اللفظي، واعتمد على النسب المئوية للتكرارات كتقنية احصائية. بعد تحليل نتائج الدراسة واختبار مدى تحقق فرضياتها خلص الباحث الى:
- ان الإلقاءية تطغى على السلوك التعليمي للمعلمين المطبقين في الدروس النموذجية المقدمة أمام المعلمين المتكويين لتقليدها في ادائهم المستقبلي، وهو ما يؤكد قبول الفرضية الأولى.
- ان الدروس النموذجية التي يقدمها المعلمون المطبقون أمام المتكويين يطغى عليها الشرح والمحاضرة، مما يثبت تحقق الفرضية الثانية.
- أظهرت النتائج أن نسبة كلام التلاميذ أقل بكثير من 50% إذ لم تتجاوز أعلى نسبة متوسطة منها 39.88% مقابل نسبة كلام المعلم 68% ونسبة الصمت أو الفوضى 12.07%.
- 7-2-11-دراسة فرحاتي(1999): وموضوعها: التفاعل اللفظي وغير اللفظي بين المعلم والتلاميذ داخل القسم وعلاقته بالتحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة لدى تلاميذ السنة السادسة أساسي.

وكانت أهدافها تتمثل في :

- الوقوف على صيغ وأنماط التفاعل داخل القسم بين العلم والتلاميذ في ملحقات التعليم الأساسي .
- وصف العلاقات بين متغيرات البحث الأساسية (التفاعل ، التحصيل ، الإتجاه نحو الدراسة) .
- تحديد العوامل المؤثرة في العلاقة بين هذه المتغيرات .
- تبني صاحب البحث المنهج الوصفي الارتباطي .
- إختار عينة مكونة من 26 معلما وسجل 78 حصة في مادة قواعد اللغة العربية .
- وظف عدة تقنيات تمثلت في :
- تقنية أو منهج تحليل المضمون .
- تقنية أو منهج الملاحظة .
- تقنية الإختبارات الموضوعية .
- وتمت المعالجة الإحصائية بالأدوات التالية :
- حساب النسب المئوية لبنود التفاعل .
- حساب معاملات الارتباط بين كل المتغيرات .

- حساب الفروق بين المجموعات باستخدام إختبار تا (T-TEST) .
- و أما النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة والتي تعنينا مباشرة هي :
- أن صيغة التفاعل السائد في ملحقات التعليم الأساسي هي صيغة واحدة عند كل أفراد العينة وهي التفاعل اللامباشر ذو التوجه نحو المحتوى ، وأن هناك نوعين من الصيغ داخل هذه الصيغة:
- صيغة التفاعل اللامباشر ذو التوجه نحو المحتوى والانتقال السريع .
- صيغة التفاعل اللامباشر ذو التوجه نحو المحتوى والانتقال البطيء .
- وأظهرت المقارنات بين هذه الصيغ فروقا على مستوى أداء التلاميذ في التحصيل الدراسي والإتجاه نحو الدراسة لصالح مجموعة التلاميذ الذين درسوا بصيغة التفاعل اللامباشر ذواتوجه نحو المحتوى والانتقال البطيء وذلك يعني أنه كلما تخلل الشرح والتفسير الصيغ التدريسية الحوارية (سؤال -جواب) كلما كان التحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة لدى التلاميذ أكثر إيجابية .
- 7-2-12-دراسة الحياي(2000):**وموضوعها: استخدام نظام- كومار - لتحليل التفاعل الصفّي لمدرسي ومدرسات الفيزياء وتأثيره في اكتساب مهارات العمليات العلمية لطلبة الصف الخامس العلمي. هدفت هذه الدراسة الى:
- تحليل التفاعل الصفّي لمدرسي ومدرسات مادة الفيزياء للصف الخامس العلمي باستخدام نظام- كومار-.
- دور التفاعل الصفّي لمدرسي ومدرسات مادة الفيزياء في اكتساب الطلبة لمهارات العمليات العلمية. بلغت عينة الدراسة 25 مدرسا ومدرسة بواقع 10مدرسين و15مدرسة، وبلغت عينة الطلبة 500 طالبا وطالبة بواقع 200طالب و300طالبة.
- استخدم صاحب البحث نظام كومار لتحليل التفاعل الصفّي.
- أظهرت نتائج هذه الدراسة ما يلي:
- أن التفاعل الصفّي لمدرسي الفيزياء يتمركز حول المدرس بجانبيه اللفظي والعملي وذلك على حساب نشاط الطالب.
- وأن التفاعل الصفّي يؤثر في اكتساب مهارات العمليات العلمية لدى الطلبة وخاصة منه المتمركز حول الطالب.
- وأن مهارات العمليات العلمية لا تتأثر بالجنس.
- 7-2-13-دراسة شريف (2003):**هدفت الى دراسة أنماط التفاعل اللفظي لمدرسي ومدرسات اللغة العربية في معاهد اعداد المعلمين والمعلمات وعلاقته بمراعاتهم للجوانب الوجدانية من وجهة نظر طلبتهم.

تكونت عينة الدراسة من مدرسي ومدرسات اللغة العربية المنتمين لمعاهد اعداد المعلمين والمعلمات بمدينة الموصل بالعراق الذين بلغ عددهم 10 منهم 5 معلمين و5 معلمات، وتكونت عينة الطلبة من 100 طالب وطالبة من تلك المعاهد اختيروا بطريقة عشوائية.

استخدم صاحب البحث شبكة -فلاندرس- لقياس التفاعل اللفظي.

بعد جمع وتحليل البيانات ، أظهرت النتائج أن:

- هناك ضعف في العلاقة الارتباطية بين أنماط التفاعل اللفظي لمدرسي ومدرسات اللغة العربية وبين تحقيقهم للجوانب الوجدانية من وجهة نظر طلبتهم .
- مستوى التفاعل اللفظي لديهم كان متوسطا.

7-2-14-دراسة الفراء (2004): وهدفت لدراسة الى تقويم الأداء التدريسي اللفظي الصفّي لمعلمي مرحلة التعليم الأساسية الدنيا من متخرجي الجامعات الفلسطينية.

انطلقت هذه الدراسة من ثلاثة تساؤلات هي:

- ما أنماط التفاعل اللفظي السائدة بين معلمي كليات التربية للجامعات الفلسطينية وطلابهم داخل الصف المدرسي الذين يعملون في المرحلة الأساسية الدنيا؟
- ما أهم نواحي القوة والضعف التي يمكن أن تسفر عنها عملية رصد أنماط التفاعل كما وردت في أداة الملاحظة المقترحة؟
- هل تختلف النسب المئوية لأنماط التفاعل اللفظي السائدة تبعا للنوع: معلمون-معلمات من متخرجي كليات التربية بالجامعات الفلسطينية؟

اختر صاحب البحث عينة من 40 فردا من معلمي ومعلمات كليات التربية الفلسطينية التابعة لوزارة التربية والتعليم بمحافظة خانيونس ورفح بغزة من مرحلة التعليم الأساسية.

استخدم صاحب البحث أداة لتحليل التفاعل اللفظي طورها من خلال استقاداته ممن سبقوه في هذا الميدان (فلاندرس-أميدون-حمدان)

وبعد تطبيق الأداة وتحليل النتائج، توصل صاحب البحث الى النتائج التالية:

- الفئات السلوكية ذات النسب المرتفعة: كلام المتعلمين-حديث المعلم المباشر-حديث المتعلمين لحديث المعلم-اسئلة المعلم من الكلام المباشر-المدح والثناء والتعزيز-الهدوء البناء .
- الفئات السلوكية ذات النسب المنخفضة: استجابة المعلم للمتعلمين.
- الفئات السلوكية المقبولة: نسبة كلام المعلمين-كلام المعلمين غير المباشر-انقطاع التواصل.

أما بالنسبة للفروق بين المعلمين والمعلمات فقد أظهرت النتائج تقاربا في نسب التفاعل اللفظي الصفّي عند كل من المعلمين والمعلمات، وإن كانت نسبة الكلام غير المباشر تزيد عند المعلمات منها عن المعلمين

ويتمثل ذلك بصفة خاصة زيادة نسب الثناء والتعزيز، ويشير ذلك أيضا الى زيادة تقبل مشاعر المتعلمين وأفكارهم وقلة الانتقادات والتوجيهات الموجهة من المعلمين عن المعلمات.

7-2-15-دراسة يوب ويوب (2005): دارت حول تقويم الأداء التدريسي اللفظي الصفي لمعلمي مرحلة التعليم الأساسية الدنيا من متخرجي الجامعات الفلسطينية. هدفت هذه الدراسة الى :

-استكشاف ما يواجه الطالب والأستاذ في قسم علم النفس وعلوم التربية من صعوبات في الاتصال داخل الحجرة الدراسية.

-محاولة تقديم استبصارات تتحسن من خلالها امكانية معالجة هذه الصعوبات.

-استيضاح ما يواجه الأستاذ والطالب من صعوبات الاتصال في الموقف التعليمي وذلك من وجهة نظر كل منهما.

لإجراء الدراسة الميدانية اختار الباحثان عينة من طلبة علم النفس وعلوم التربية عددهم 152، وأساتذة من نفس القسم وعددهم 16 أساتذا.

طرح صاحبيا الدراسة على أفراد العينة مجموعة من الأسئلة المفتوحة مع اختلاف صيغها بين الطلبة والأساتذة،

كانت نتائج الدراسة كما يلي:

أ-صعوبات الاتصال كما حددها الطلبة (على الترتيب):

-صعوبات مصدرها الطالب: الخوف-الخجل-عدم الثقة بالنفس-ضعف القدرات-الحضور السلبي-التعود على التلقي-عدم التعود على التحاور.

-صعوبات مصدرها الأستاذ: عدم تقبل رأي الطالب-سوء المعاملة-العصبية-عدم العدل في توزيع النقاش على الطلبة-الطريقة الإلقائية-عدم التمكن من المقياس-عدم مرونته-التعالي.

ب-صعوبات الاتصال كما حددها الأستاذ (على الترتيب): :

-صعوبات مصدرها الطالب: ضعف ارادة الاتصال-ضعف القدرات-عدم المراجعة-الحالة النفسية للطالب. -صعوبات مصدرها الأستاذ: عدم التحضير الجيد-سوء اختيار طريقة التدريس-حادثة التدريس-عدم تجديد الاطلاع.

7-2-16-دراسة مزياني وبن زياتي (2005): ودارت حول الاتصال التربوي - المعوقات والحلول _

وهدف الى تشخيص معوقات الاتصال واقتراح الحلول المناسبة لها.

طرح الباحثان في هذه الدراسة التساؤلين التاليين:

-ماهي العراقيل التي يمكن ان تكون حاجزا أمام عملية الاتصال؟

-وما هي طرق تجاوزها؟

وانطلق الباحثان من الافتراضات التالية:

-الفرضية1: الميل الى التقييم يعيق عملية الاتصال.

-الفرضية2: الميل الى التأييد يعيق عملية الاتصال.

-الفرضية3: الميل الى الحكم يعيق عملية الاتصال.

-الفرضية4: الميل الى الإصغاء يعيق عملية الاتصال.

اختار صاحبيا البحث عينة مكونة من 100 طالب وطالبة من مستوى السنة الثالثة والرابعة علم النفس اختيروا بطريقة عشوائية.

استخدمت 3 ادوات لجمع البيانات هي:

-استبيان مكون من 24 بنداً لقياس 3 معوقات الاتصال (التقييم، التأييد، الحكم).

-مسألة -ماير- لقياس الإطار المرجعي للفرد نحو الخلفية الثقافية (القيم، الاتجاهات، الميول).

-تجربة -سولون، ايتش لقياس التأييد.

وباستخدام النسب المئوية لتقدير مدى انتشار المعوقات قيد الدراسة؛ توصل الباحثان الى جملة من النتائج أهمها:

-أن 80% من أفراد العينة لهم تقييم سلبي لمجموعة من المواقف.

-وأن 75% منهم يميلون الى فكرة التأييد السلبي.

-وأن 70% منهم يميلون الى الحكم السلبي لمجموعة من المواقف.

-وأن 75% يرون أنه لا يوجد اتصال بالمعنى الصحيح داخل الجامعة.

-وأن درجة الإصغاء عند الطلبة ضعيفة ومبنية على اطار مرجعي وثقافي معين مما يؤثر على عملية الاتصال.

7-2-17-دراسة مقدم وعبد الله (2005): ودارت حول خصائص الأستاذ الفعال في عملية الاتصال.

سعت هذه الدراسة الى تحقيق جملة من الأهداف صيغت كما يلي:

-مساهمة الطالب في تفعيل وتطوير عملية الاتصال.

-التعرف على صفات الأستاذ الناجح في عملية الاتصال من وجهة نظر الطالب.

-التعرف على أولوية الخصائص أو ترتيب هذه الخصائص بما يجدد عملية الاتصال.

-التعرف على مدى اختلاف الطلبة لإدراك أو تفضيل الخصائص باختلاف الجنس والتخصص الدراسي.

تكونت عينة الدراسة من 205 طالبا وطالبة من جامعة وهران منهم 57 ذكرا و130 أنثى موزعين على 3 أقسام هي :قسم علم النفس وقسم البيولوجيا وقسم الفيزياء .

استخدم صاحبيا البحث استبيان خصائص الأستاذ الفعال في عملية الاتصال كما يريده طلابه.

وعن النتائج فقد نالت الخصائص المهنية المراتب الأولى بحيث جاءت على الشكل التالي:

- أن يكون الأستاذ ذا خبرة عالية.
 - أن يكون عادلا في تعامله مع الطلبة.
 - أن يكون عادلا في تقويمه لهم.
 - أن يحترم مشاعر الطلبة .
 - أن يحترم آراءهم ولو كانوا مخطئين.
- 7-2-18-دراسة المختار(2005):** وموضوعها أنماط التفاعل الصفّي لمدرسي ومدرسات الرياضيات وأثرها في التفكير الرياضي والتحصيل والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلبة المرحلة الاعدادية .
- سعت هذه الدراسة لتحقيق هدفين هما:
- الكشف عن أنماط التفاعل الصفّي السائد لدى مدرسي ومدرسات الرياضيات في المدارس الاعدادية ومدى تمركزها على نشاط كل من المدرس والطالب في دروس الرياضيات.
 - التعرف أثر الأنماط التدريسية الثلاثة والمصنفة تبعا لنسبة تمركز التفاعل الصفّي في متغيرات التفكير الرياضي والتحصيل والاتجاه نحو الرياضيات.
- ولتحقيق هذين الهدفين تم صياغة تسع فرضيات صفرية. ومرت اجراءات الدراسة بمرحلتين:
- المرحلة الأولى وصفية للكشف عن أنماط التفاعل الصفّي الثلاثة.
 - والمرحلة الثانية تجريبية لبيان أثر الأنماط التدريسية في متغيرات البحث.
- تكونت عينة الدراسة من 6مدرسين ومدرسات بواقع مدرس واحد ومدرسة لكل نمط تفاعلي. وبلغت عينة الطلبة 213 طالبا وطالبة بواقع 115 طالبا و98 طالبة.
- اعدت صاحبة البحث أداة للتفكير الرياضي مكونة من 5مجالات بمجموع 30فقرة، وتبنت اختبار تحصيلي وأداة لقياس الاتجاه نحو الرياضيات.
- وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة ما يلي:
- ان النمط المتمركز حول المدرس هو النمط لسائد في دروس الرياضيات.
 - ان النمط التشاركي أكثر تأثيرا في التفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات.
 - ان الطالبات أفضل في تفكيرهن الرياضي وتحصيلهن من الطلاب.
 - أنه لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في اتجاهاتهم نحو الرياضيات.
- 7-2-19-دراسة فريقي(2005) :** دارت حول موضوع التواصل التربوي واللغوي في العملية التعليمية التعليمية.

هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على مستوى كفاءة الاتصال في النصوص القرائية في كتاب التلميذ للسنة الأولى والثانية من التعليم الابتدائي المغربي، دور المعلم في بنائها ، ونوع المفاهيم والمضامين التي تروج لها تلك النصوص بوصفها ذات طبيعة تواصلية مع الموروث الحضاري وبيئة الطفل.

طرح صاحب الدراسة مجموعة من الأسئلة وردت كالتالي:

-التساؤل العام: هل للتواصل التربوي الناجح علاقة بتفاعل المتعلمين مع النصوص القرائية؟

وتفرعت عن هذا التساؤل العام الأسئلة التالية:

< هل يؤثر مدلول القيمة التكوينية للمادة الدراسية، واختيار معايير تنظيم محتواها في التواصل التربوي للمتعلمين؟

< هل محتويات النصوص القرائية تثير انفعالات المتعلمين للتجاوب معها؟

كيف يؤدي تنوع أشكال الوضعيات الديداكتيكية إلى التأثير على التواصل بين المدرس والمتعلمين؟

< ما هو هدف التقويم في علاقته بالتواصل التربوي؟

بالنسبة للدراسة الميدانية اعتمد صاحب البحث المزوجة بين مقاربتين ؛ مقارنة كمية ومقاربة كمية. فيما يتعلق بالمقاربة الكيفية فقد اتبع صاحب البحث فيها منهجاً وصفيّاً وتحليلياً قصد الإجابة عن الأسئلة الفرعية من الإشكالية، بالاعتماد في هذا المجال على مقرر مادة القراءة للسنة الأولى والثانية من التعليم الابتدائي. أما المقاربة الكمية في هذا البحث فهي المتعلقة بالجانب الإحصائي، الذي ارتبط بتحليل البيانات وتحويلها إلى مفهوم كمي دال على طبيعة الموضوع المستهدف، وتجلّى ذلك في النسب المئوية المستخلصة طبقاً للقراءة العلمية لهذه الإحصائيات. إضافة الى استخدام الاستمارة التي وظفت من أجل معرفة مشاكل التواصل والتفاعل مع النصوص القرائية المقررة. علماً أن الاستمارة موجهة إلى المدرس قصد الإجابة عن مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالتواصل التربوي واللغوي، والتعرف على المعوقات والمشاكل التي تحدّ من التواصل الفعّال

وقد انتهى الباحث إلى مجموعة من النتائج منها:

-هناك تأثير مباشر لاختيار معايير تنظيم محتوى المادة الدراسية في التواصل التربوي.

-عدم تنوع أشكال العمل الديداكتيكي لم يساهم في تحقيق التواصل التربوي مع نصوص القراءة.

-تأثير اختيار الطرائق البيداغوجية ، وانتقاء الوضعيات الديداكتيكية انعكس سلباً على التواصل التربوي مع المتعلمين.

- سوء استغلال الوسائل التعليمية مما أدى إلى عرقلة التواصل التربوي وعدم بلوغ الأهداف المنشودة.
- تأثير وسائل التقويم في عملية التواصل التربوي.
- انعدام الأخذ بمبدأ التدرج في تمرير أنشطة التقويم مما انعكس سلباً على التواصل التربوي مع المتعلمين.
- إجراءات التقويم التكويني تسمح للمدرس بإحكام ضبط التواصل التربوي مع النصوص.

7-2-20-دراسة حماد (2006): وموضوعها تحليل التفاعل اللفظي بين المعلم والطالب في المرحلة الثانوية العامة. هدفت الدراسة إلى تحديد ظاهرة التعلم عن طريق التفاعل اللفظي المتبادل بين المعلم والمتعلم في الفصل الدراسي، والتوصل إلى بعض الأسس المتنوعة لقياس تفاعل المعلم وطلابه في الفصل. و تحديد بعض الوسائل المساعدة في وصف نشاط المعلمين في فصولهم بأسلوب دقيق لهدف متابعة التقويم وتحسين أدائهم.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية : بخصوص الدور التربوي للمعلم داخل الفصل وجدت الباحثة أن متوسط وظائف التنظيم % 12.49 ووظائف الإيجار % 19.5 ، ووظائف التطور % 11.71 وأيضاً متوسط رد الفعل أو التغذية الراجعة % 8.46 وتشير نتائج اتجاهات التفاعل إلى أن اتجاه التفاعل بين المعلم والتلميذ قد حصل على % 20.3 ويدل هذا على أن التفاعل بين المعلم والتلميذ الواحد ضعيف. وقد يرجع السبب في هذا إلى اعتبارات خاصة بالمناخ التعليمي والبيئة الدراسية في المدارس وإلى كثافة الفصول الدراسية بعدد الطلاب وأيضاً زيادة أعباء ومسؤوليات المعلم وأيضاً اتجاه التفاعل من تلميذ إلى تلميذ في الفصل ضئيل ، والسبب هو ازدحام المقررات الدراسية في مادة الفلسفة مع قلة عدد الحصص المخصصة لها. ويرجع أيضاً إلى أسلوب التدريس المستخدم. وبالنسبة لأشكال التواصل ما بين المعلم وطلابه في الفصل وجد قلة الأسئلة الموجهة من المعلم إلى طلابه وتعليق المعلم قبل التساؤل وبعد التساؤل ضئيل حيث أنه لا يعطي وقتاً ولا اهتماماً كبيراً بالتساؤلات. وبخصوص حركة التفاعل ما بين المعلم وطلابه لها فإن لها جانبين هما :حركة باعثة محركة ، وحركة انعكاسية ونسبتها ضعيفة وهذا يدل على قلة التفاعل ما بين المعلم وطلابه داخل الفصل وهناك نوعان من التفاعل: تفاعل ذو حدين وتفاعل أحادي الحد ونسبته كانت قليلة، وهذا يدل على قلة التفاعل اللفظي بين المعلم وطلابه بشكل كبير جداً.

7-2-21-دراسة الحمداني (2006): بعنوان التفاعل اللفظي الصفّي لمعلمي الدراسات الاجتماعية في مدارس التعليم الأساسي.

هدفت هذه الدراسة الى تحليل أنماط التفاعل اللفظي لمعلمي الدراسات الاجتماعية في مدارس التعليم الأساسي بمنطقة الباطنة بسلطنة عمان.

تمثلت أسئلة الدراسة في:

-ما طبيعة التفاعل اللفظي الصفي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في مدارس التعليم الأساسي مقارنة بالنسبة القياسية لمعايير -فلاندرس-؟

-هل تختلف طبيعة التفاعل اللفظي الصفي باختلاف تخصص المعلم؟

-ما اسلوب التفاعل اللفظي (مباشر/غير مباشر) السائد لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمدارس التعليم الأساسي وفقا لمعايير -فلاندرس-؟

للإجابة على هذه الأسئلة اختار صاحبة البحث عينة من معلمي الدراسات الاجتماعية مكونة من

20 معلما (10 تخصص تاريخ و 10 تخصص جغرافيا) من مدارس التعليم الأساسي بمديرية التربية والتعليم بمنطقة الباطنة-جنوب بسلطنة عمان.

تم تطبيق نظام -فلاندرس- لقياس وتحليل التفاعل اللفظي الحاصل بين المعلم وطلابه داخل حجرة الدراسة بعد أن تم التأكد من صدقها من خلال تطبيق الأداة في موقفين صفيين بمشاركة زميل مساعد لصاحب الدراسة حيث بلغ معامل الاتفاق 78% (معامل هولستي).

توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

-عدم وجود فروق في نسب كلام المعلم والنسب القياسية ل -فلاندرس- مما يعني (حسب رأي صاحب الدراسة) أن المعلم ما زال هو المسيطر على الموقف التعليمي.

-عدم وجود فروق في أنماط التفاعل اللفظي تعزى الى متغير التخصص (تاريخ/جغرافيا).

-سيادة الأسلوب المباشر على الأسلوب غير المباشر في الموقف التعليمي.

7-2-22-دراسة حسن وزميليه (2008):موضوعها أنماط التفاعل اللفظي لمدرسي اللغات في معاهد

اعداد المعلمين والمعلمات وعلاقته بدافعية طلبتهم لتعلم اللغة المدروسة.

هدفت هذه الدراسة مقارنة أنماط التفاعل اللفظي لمدرسي ومدرسات اللغات (العربية-الكردية-والانجليزية) لطلبة الصف الأول في معاهد اعداد المعلمين والمعلمات وعلاقته بدافعية طلبتهم نحو تعلم اللغة المدروسة.

تكونت عينة الدراسة من 50 طالبا وطالبة في الصف الأول، و6مدرسين في تخصصات اللغات العربية

والكردية والانجليزية المنتسبين الى معهدي المعلمين والمعلمات بنينوى بالعراق.

استخدم الباحثون أداتين هما:

-نظام -فلاندرس- العشري لمعرفة نمط التفاعل اللفظي لدى المدرس.

-ومقياس لمستوى دافعية الطلبة لتعلم اللغات.

بعد جمع البيانات وتحليلها احصائيا باستخدام النسب المئوية وتحليل التباين الأحادي والثنائي؛ تحصل الباحثون على النتائج التالية:

- ان مدرسي ومدرسات اللغة العربية يميلون الى نمط التفاعل اللفظي المباشر .
 - ان مدرسي ومدرسات اللغة الكردية والانجليزية يميلون الى نمط التفاعل اللفظي غير المباشر .
 - ان مستوى دافعية الطلبة نحو تعلم اللغة العربية والانجليزية كان مرتفعا .
 - ان مستوى دافعية الطلبة لتعلم اللغة الكردية كان منخفضا .
 - هناك علاقة ارتباطية موجبة بين نمط التفاعل اللفظي السائد ومستوى دافعية الطلبة نحو تعلم اللغتين العربية والانجليزية.
 - ولم يتم ايجاد علاقة ارتباطية بين مستوى دافعية الطلبة لتعلم اللغات الثلاث ومتغيري اللغة والجنس .
- 7-2-23-دراسة بالي (2008):** دارت حول علاقة التعلم التعاوني بالتواصل الصفي .
- هدفت هذه الدراسة البحث عن العلاقة بين التعلم التعاوني والتواصل الصفي، وانطلقت من مجموعة من التساؤلات كما يلي:
- هل موقف التعلم التعاوني يغلب فيه التواصل الصفي اللفظي على التواصل الصفي غير اللفظي في مستوى السنة الثانية متوسط؟
 - هل موقف التعلم التعاوني يغلب فيه التواصل الصفي متعلم/متعلم على التواصل الصفي معلم/متعلم في مستوى السنة الثانية متوسط؟
 - هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في موقف التعلم التعاوني بين المواد (رياضيات/فرنسية) في التواصل الصفي لدى متعلمي السنة الثانية متوسط؟
 - هل في موقف التعلم التعاوني يختلف التواصل الصفي باختلاف جنس المعلم في مستوى السنة الثانية متوسط؟
- للإجابة على هذه الأسئلة اختارت صاحبة البحث عينة مكونة من 18قسما دراسيا اختيروا بطريقة مقصودة، طبقت عليهم شبكة ملاحظة واستبيان من تصميم صاحبة البحث.
- كما استخدمت النسب المئوية واختبار ت- لدلالة الفروق كأدوات للمعالجة الإحصائية.
- وكانت نتائج الدراسة كما يلي:
- ان موقف التعلم التعاوني يغلب فيه التواصل الصفي اللفظي على التواصل الصفي غير اللفظي .
 - ان موقف التعلم التعاوني يغلب فيه التواصل متعلم/متعلم على التواصل معلم/متعلم .
 - في موقف التعلم التعاوني لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مادتي الرياضيات والفرنسية في التواصل الصفي .
 - في موقف التعلم التعاوني لا يختلف التواصل الصفي باختلاف جنس المعلم .

- 7-2-24-دراسة عياط (2008): تناولت هذه الدراسة موضوع التفاعل الصفي وعلاقته بالدافعية للإنجاز. هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين التفاعل الصفي والدافعية للإنجاز لدى طلبة التعليم الثانوي، وذلك من خلال طرح اشكالية عامة تمثلت في التساؤل التالي:
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين طلبة القسم النهائي في الدافعية للإنجاز الذين يتميزون بتفاعل سلبي وايجابي؟
- اختار صاحب الدراسة عينة من الأقسام النهائية ذوي التخصص العلمي والأدبي عددهم 405 طالب وطالبة في مدينة الأغواط خلال السنة الدراسية 2007-2008.
- استخدم صاحب الدراسة اختبار الدافعية للإنجاز الذي أعده-الكناني-، إضافة الى شبكة ملاحظة التفاعل الصفي التي أعدها كل من-نافع و خليل). وقد أسفرت عن هذه الدراسة النتائج التالية:
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين طلبة القسم النهائي من التعليم الثانوي في الدافعية للإنجاز والذين يتميزون بتفاعل صفي سلبي وايجابي.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين طلبة القسم النهائي من التعليم الثانوي والدافعية للإنجاز والذين يتميزون بتفاعل صفي ايجابي باختلاف التخصص.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة والطالبات في الدافعية للإنجاز لدى ذوي التخصص العلمي.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة والطالبات في الدافعية للإنجاز لدى ذوي التخصص الأدبي.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطالبات في الدافعية للإنجاز لدى ذوي التخصص علمي وأدبي.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة في الدافعية للإنجاز لدى ذوي التخصص علمي وأدبي.
- 7-2-25-دراسة عوين (2009): دارت حول أنماط الاتصال الصفي اللفظي لدى معلمي التعليم الابتدائي.
- هدفت هذه الدراسة الى البحث في أنماط الاتصال التربوي السائدة لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي ضمن الاصلاحات الجارية في المنظومة التربوية الجزائرية منذ سنة 2003، في ضوء جملة من المتغيرات كالجنس والمستوى الدراسي للمعلمين والمستويات الدراسية للتلاميذ والتوزيع العددي للتلاميذ داخل القسم الدراسي والخبرة لمهنية للمعلمين ونوع النشاط المدرسي.
- وقد انطلقت الدراسة من تساؤل عام ومجموعة من التساؤلات الفرعية شملت متغيرات الدراسة المذكورة أنفا.
- اختار صاحب الدراسة عينة مكونة من 607 معلما يزاولون عملهم في 11 مقاطعة تفتيشية بولاية ورقلة، اختيروا بطريقة عشوائية ويدرسون مستويات السنوات الثانية والرابعة والخامسة.
- استخدمت اداة للدراسة الميدانية مقتبسة من أداتي -فلاندرس- للتفاعل اللفظي وأداة -حمدان- للتفاعل اللفظي الشامل.

استخدمت الأساليب الإحصائية متمثلة في النسب المئوية واختبار كاي² لدلالة الفروق الإحصائية.

أسفرت نتائج هذه الدراسة على ما يلي:

- وجود تنوع في أنماط الاتصال لدى عينة الدراسة لكنه تنوع في حدود نمطين من الاتصال مباشر (عمودي)، واتصال غير مباشر أفقي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى المعلمين في نمط كلام المعلم المباشر وكلام المعلم غير المباشر وفترات الصمت.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في كلام التلاميذ (الاتصال المتعدد الاتجاهات).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط الاتصال اللفظي لدى عينة الدراسة تبعاً للثقافات في المستويات الأكاديمية للمعلمين.

- تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط الاتصال لدى عينة الدراسة تبعاً لاختلاف المستويات الدراسية للتلاميذ.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط الاتصال لدى عينة الدراسة تبعاً لاختلاف الخبرة المهنية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية يبين المعلمين والمعلمات في أنماط الاتصال المتعلق بكلام المعلم المباشر وكلام التلاميذ وفترات الصمت.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يتعلق بكلام المعلم غير المباشر.

- عدم وجود فروق فردية ذات دلالة إحصائية في أنماط الاتصال في كلام المعلم غير المباشر، وكلام المعلم المباشر، وكلام التلاميذ، وفترات الصمت بين المعلمين تبعاً لثقافات عدد التلاميذ في الأقسام الدراسية.

7-2-26-دراسة قادري (2010): موضوعها دراسة التفاعل الصفّي بين الأستاذ والتلميذ.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة عناصر التفاعل الصفّي للتلاميذ في المرحلة الثانوية، وإلى معرفة أن كان

هناك ارتباط دال إحصائي بين سلوك التلميذ ومعاملة الأستاذ للتلميذ وبين الجو العام في القسم وإدارة الأستاذ للقسم.

تكون مجتمع الدراسة من عينتين مأخوذتين من ثانويتين بمدينة وهران؛ العينة الأولى مكونة من مجموعة

التلاميذ وعددهم 56 تلميذاً من الجنسين، والعينة الثانية خاصة بالأستاذة وعددهم 30 أستاذة وأستاذة .

جرت الدراسة الميدانية خلال السنة الدراسية 2010/2009.

وأسفرت النتائج على ما يلي:

- يوجد ارتباط دال إحصائي بين سلوك التلاميذ ومعاملة الأستاذ للتلميذ.

- ويوجد ارتباط دال إحصائي بين الجو العام في القسم وإدارة الأستاذ للقسم.

7-2-27-دراسة الحرباوي (2011): ودارت حول أنماط التفاعل الصفّي لمعلمي ومعلمات المرحلة

الابتدائية وأثرها في اكتساب تلاميذهم مهارات الحس العددي.

اختارت صاحبة الدراسة عينة مكونة من 6 معلمين ومعلمات ممن يدرسون الرياضيات في الصف السادس الابتدائي وتلاميذهم البالغ عددهم 264 تلميذا وتلميذة.

تم ملاحظة الدروس بواسطة استمارة الملاحظة التي أعدتها -المختار (2006)-.

كما تم تطبيق اختبار مهارات الحس العددي الذي أعدته -فاضل (2008).

بعد معالجة بيانات الدراسة الميدانية وتحليل التباين الثنائي الاتجاه، واختبار -شيفيه- .

أظهرت النتائج ما يلي:

-تفوق النمط التشاركي بالنسبة للنمط.

-تفوق مجموعة المعلمات اللواتي يدرسن بالنمط التشاركي بالنسبة للتفاعل.

-تفوق النمط التشاركي وتفوق المعلمين على المعلمات بالنسبة للجنس.

-تفوق مجموعة المعلمين الذين يدرسون بالنمط المتمركز حول الطالب بالنسبة للتفاعل.

-تعليق على الدراسات التي تناولت عملية التواصل في القسم الدراسي:

يمكن القول أن الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التواصل في القسم الدراسي أخذت ثلاثة اتجاهات:

-اتجاه حاول تحليل عملية التواصل والتفاعل في القسم الدراسي (باقر وآخرون 1974، اللقاني 1976،

نشوان 1986، الحياي 2000، يوب ويوب 2005، مزياني وبن زياني 2005، السفياي 2005، حماد 2006، الحمداني 2006).

-اتجاه ثاني عمل على تحديد أنماط التواصل والتفاعل (شريف 2003، الفراء 2004، المختار 2005، حسن وزميليه 2008، عون 2009، الحرباوي 2011).

-واتجاه ثالث حاول الربط بين متغير التواصل والتفاعل ومتغيرات أخرى (أندرسون وآخرون 1946، دولارد وميلر 1950، ادمون اميدون وفلاندرس 1967، الحريري 1996، فرحاتي 1999، مقدم 2005، بالي 2008، عياط 2008، قادري 2010،

وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في كونها تتفرد بتناول متغير التواصل والتفاعل في القسم الدراسي كمتغير تابع لمتغير الأسلوب التعليمي للمعلم.

7-3- دراسات تناولت كفاءة التواصل لدى المتعلمين:

ملاحظة 1: نظرا لندرة الدراسات السابقة المتعلقة بكفاءة التواصل وذلك للأسباب التالية (حسب رأي الباحث):

- حادثة ادراج مصطلح كفاءة المتعلم في الأدب التربوي العربي عموما وفي الجزائر خصوصا (أواخر تسعينيات القرن الماضي).

- جل الدراسات السابقة كانت تستخدم مصطلح الكفاية أو الكفاءة الذي يخص كفاءة المعلم فحسب وذلك مجارة لحركة كبرى في مجال تدريب المعلمين القائمة على الكفاءات التي بدأت في الانتشار منذ ستينيات القرن الماضي (Competency Based Teacher Education) (غنيم وشحاتة 2008، ص 25).

- جل الدراسات السابقة استخدمت مصطلح مهارة بالنسبة للمتعلم وذلك حتى يمكنها من التمييز بينها وبين كفاءة المعلم.

- اعتبار المهارة إحدى مكونات الكفاءة التي يمكن ملاحظتها وقياسها وبالتالي يمكن اعتبار هذه الأخيرة مؤشرا على حدوث الكفاءة، وفي هذا الصدد تقول -الفتلاوي: "إذا تحققت المهارة في انجاز أو أداء شيء ما فهي تعني تحقق الكفاية له" (الفتلاوي 2003، ص 29).

- حتى يمكن الاستفادة من هذه الدراسات سيستعين الباحث بالدراسات التي تتناول متغير مهارة أو مهارات التواصل لدى المتعلمين إضافة إلى الدراسات التي تناولت متغير كفاءة التواصل باعتبارها كفاءة عرضية.

ملاحظة 2: نظرا لتعذر الحصول على المصادر الأصلية لبعض الدراسات السابقة الخاصة بهذا المتغير، فقد لجأ الباحث إلى الاستعانة بمصدر ثانوي الذي هو عبارة عن أطروحة دكتوراه من إعداد (محمد سليمان صليبي 2007).

7-3-1-دراسة ديكور و كيري Deckord & Keary 1981 :

هدفت هذه الدراسة إلى تمكين التلاميذ من التحدث باللغة الانجليزية بطلاقة تسمح للتلميذ بالتحاور والتجاوب بتلقائية مع التحدث الأصلي للغة ، وذلك بتقديم تحليل للحديث، تحديد المهارات اللازمة

لتجارب التلاميذ مع المتحدثين الأصليين للغة، كما قدمت شرحاً لكيفية اكتساب هذه المهارات والاستفادة منها.

7-3-2-دراسة هاشم سيد1985: تناولت موضوع قياس مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي.

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مهارات الاستماع اللازمة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي ومدى إتقانهم لهذه المهارات.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن أعلى مهارات الاستماع لدى تلاميذ العينة هي مهارة فهم مضمون الكلام، تليها مهارة استخلاص الأفكار الجزئية.

- وأن أدنى المهارات لدى جميع التلاميذ هما مهارتا تذكر تسلسل الأحداث، ومهارة استنتاج معاني الكلمات غير المعروفة من خلال السياق.

7-3-3-دراسة زلمان1986 Zelman: هدفت هذه الدراسة إلى تقديم أكثر من 1200 موضوع للحوار في اللغة الانجليزية كلغة ثانية جمعت في ستة أنواع من أنشطة الحوار.

هذه الأنشطة المقترحة هي: لعب الأدوار، المقابلة، القصص المسلسلة، السرد الشخصي، التعبير الذاتي، حل المشكلات، المناقشة،

وكان من أهم نتائج هذه الدراسة أن استخدام هذه الأنشطة المقترحة والمتعددة له أثر إيجابي في تنمية مهارة الحوار.

7-3-4-دراسة فوي1986 Foy : هدفت هذه الدراسة معرفة الاختلاف بين الأطفال الذين يشاركون في برامج الفهم الاستماعية وبين أقرانهم الذين يشاركون في برامج تقليدية في التعبير الاستماعي ومهارات التذكر الاستماعي.

ومن وأهم ما توصلت إليه هذه الدراسة أن هناك فرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات التمييز الاستماعي والتذكر الاستماعي لصالح المجموعة التجريبية.

7-3-5-دراسة عبد الحميد 1986: دارت حول موضوع تقويم التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية.

هدفت هذه الدراسة الى تحديد مهارات التعبير الشفهي المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية وتحديد مجالاته، وإعداد مقياس لتقويم اداء التلاميذ لهذه المهارات، وكذا اعداد برنامج لتنمية هذه المهارات لدى بعض التلاميذ.

وكانت أهم نتائج هذه الدراسة هي:

- اعداد قائمة بمهارات التعبير الشفهي اللازمة لتلاميذ المرحلة الإعدادية.
- تحديد مجالات التعبير الشفهي التي يفضلها التلاميذ في أحاديثهم (الأحداث الجارية، القيم الخلقية والسياسية، التعبير عن الصور والمهن المختلفة...
- تبين أن ميول التلاميذ نحو التعبير الشفهي تختلف باختلاف البيئة والجنس.
- أن التدريب المنظم على مهارات التعبير الشفهي ينمي هذه المهارات.
- أن طريقة التعيينات تفيد في نمو مهارات التعبير الشفهي.
- وأن طريقة الحوار لها أثر في تنمية مهارات التعبير الشفهي وتحقيق التفاعل بين التلاميذ والمدرس.

7-3-6-دراسة عباس 1987: وموضوعها تنمية مهارات المناقشة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بدولة البحرين.

هدفت هذه الدراسة الى تنمية مهارات المناقشة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بواسطة برامج تدريبية قائمة على اختيار موضوعات ومشكلات وفقا لمعايير معينة، ومناقشتها مع التلاميذ.

خلصت هذه الدراسة الى مجموعة من النتائج منها ما يلي:

-تحديد أهم مهارات المناقشة ممثلة في: القدرة على تنظيم الأفكار، القدرة على دعم حكم أو تقرير بالشرح الواضح والدليل المقنع، القدرة على قيادة جماعة المناقشة، القدرة على المجادلة أثناء النقاش، القدرة على تحليل الأفكار وتفسيرها، القدرة على تحديد هدف المناقشة...

-أن أسلوب الملاحظة من أنجع أساليب التقويم المستخدمة في أداء التلاميذ لمهارات المناقشة.

7-3-7-دراسة هاشم سيد 1988:موضوعها اقتراح برنامج لتنمية مهارات الاستماع وآدابه لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي.

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على مجموعة مهارات الاستماع وآدابه التي يجب تزويد التلاميذ بها واقتراح برنامج مناسب لهذه المهارات.

توصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج أهمها:

-اتصاف البرنامج المقترح بالفاعلية فيما يخص تنمية مهارات الاستماع وآدابه في جميع الصفوف موضع التجربة.

-البرنامج المقترح لم يحقق أهدافه في تنمية آداب الاستماع بطريقة التوجيهات المباشرة، انما حقق أهدافه في تنميتها بطريقة التوجيهات غير المباشرة.

7-3-8-دراسة العيسوي 1988:وهدف تقديم برنامج مقترح لتنمية مهارات بعض مجالات التعبير الشفهي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

-تم تصميم استفتاء لتحديد مهارات التعبير الشفهي ومجالاته التي تناسب كل صف من الصفوف الثلاثة.

-وتم بناء برنامج لتنمية مهارات التعبير الشفهي.

-أثبت البرنامج فعاليته فيما يتعلق بتنمية مهارات التعبير الشفهي

7-3-9-دراسة لستر 1989 Luster:هدفت الدراسة الى تقديم أنشطة حوار مرنة تسمح للمتعلم

بتحديد المحتوى، وتقديم تركيبات متنوعة ومرنة للاتصال بين التلاميذ يمكن أن تتوافق بسهولة مع معظم الموضوعات لكي تلبي حاجة معظم التلاميذ ولكي تتناسب مع المصادر المتاحة للمتعلم.

وقد خلصت هذه الدراسة الى :

- أن الأنشطة المقدمة تمنح المتعلمين الفرصة للتدريب على المفردات المرتبطة بعدة موضوعات.
- وتمنح هذه الأنشطة للمتعلمين الفرصة للتدريب على القيام بوظائف اللغة المختلفة مثل: التوضيح والوصف والتعبير عن الرأي وتقديم المقترحات وقبولها وغيرها.

7-3-10-دراسة ابو سكينه 1990:وكان موضوعها اثر برنامج مقترح على تنمية بعض المهارات

اللغوية والاتجاهات الدينية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

هدفت هذه الدراسة الى معرفة أثر برنامج من القصص القرآني على تنمية بعض مهارات الاتصال اللغوي والاتجاهات الدينية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

وكان من أهم نتائج هذه الدراسة:

- توجد علاقة ارتباطية بين النمو في درجات عينة البحث على اختبار التعبير الشفهي والاستماع.
- توجد علاقة ارتباطية بين النمو في درجات عينة البحث على اختبار التعبير الشفهي والاتجاه الديني.
- أنه يمكن استخدام القصص القرآني في تنمية مهارات الاتصال الشفهي.

7-3-11-دراسة العيسوي 1991:دارت حول بناء برنامج مقترح لتنمية مهارات التحدث وأثره على

الاستماع الهادف لدى تلاميذ الصف الرابع والخامس من التعليم الأساسي.

هدفت هذه الدراسة الى اقتراح برنامج لتنمية مهارات التحدث والتعرف على الأثر الذي يحدثه هذا البرنامج على مهارات الاستماع الهادف لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس من التعليم الأساسي وذلك

بعد تطبيقه على عينة من تلاميذ هذين الصفين بواسطة تقديم استبيان خاص لتحديد مهارات التحدث ومهارات الاستماع الهادف لهذه العينة.

كان من أهم النتائج المتحصل عليها من هذه الدراسة ما يلي:

-تحديد مواقف الاتصال الشفهي التي تتناسب تلاميذ هذين الصفين، والتي يمكن من خلالها تدريب التلاميذ على مهارات الاتصال الشفهي.

-تحديد 15 مهارة لازمة للتحدث لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس من التعليم الأساسي.

7-3-12-دراسة القزاز1991:تناولت حاجات الاتصال اللغوي الشفوي عند تلاميذ المرحلة الابتدائية في كل من مصر والكويت.

وهدف هذه الدراسة الى:

- التعرف على اهم مهارات الاتصال الشفوي المناسبة لتلاميذ هذه المرحلة في الدولتين.

-أهم مجالات الاتصال التي تتطلب منهم التعبير عن أنفسهم.

-البحث عن العلاقة بين مهارات الاتصال الشفوي وبين بعض المتغيرات الشخصية لدى التلاميذ.

وقد أسفرت هذه الدراسة عن نتائج يمكن تلخيص البعض منها كالتالي:

-ان منهج اللغة العربية الحالي في المرحلة الابتدائية في مصر والكويت لا يهتم بمهارات الاتصال الشفهي.

-ان بعض مجالات الاتصال الشفهي التي يتحدث فيها تلاميذ المرحلة الابتدائية تختلف في مصر عنها في الكويت.

-ان اداء التلاميذ في المرحلة الابتدائية لمهارات الاتصال الشفهي يختلف باختلاف الصفوف الدراسية وبالبيئات والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي.

7-3-13-دراسة مصطفى1991:موضوعها اقتراح وحدة لتنمية القدرة التحادثية إضافة الى الطلاقة اللفظية في اللغة الانجليزية لدى طلاب الفرقة الرابعة بقسم اللغة الانجليزية .

هدفت هذه الدراسة الى التحقق من فعالية وحدة مقترحة في تنمية القدرة التحادثية وكذا الطلاقة اللفظية لدى طلبة كلية التربية بجامعة طنطا، وذلك من خلال اعداد الوحدة التي تتضمن الجوانب التحادثية باستخدام تحليل التباين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي والبعدي.

خلصت هذه الدراسة الى مجموعة من النتائج أهمها:

-فعالية الوحدة الدراسية المقترحة في تنمية القدرة التحادثية والطلاقة اللفظية.

-وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الطلاب في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي في كل من اختبار القدرة التحادثية واختبار الطلاقة اللفظية.

-وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في اختباري القدرة التحادثية والطلاقة اللفظية لصالح المجموعة التجريبية.

7-3-14-دراسة كيهي وكيهي 1994:Kehe & Kehe:هدفت هذه الدراسة الى تصميم بعض

الأنشطة لتكون أداة ممتعة ومشجعة للتلاميذ على التفاعل، ووسيلة تمحو التهديد الذي يلاقيه كل تلميذ متحفظ لا يرغب في الحديث خشية الشعور بالإخفاق والدونية.

وكان من نتائج هذه الدراسة:

-أن الأنشطة المستخدمة كان لها دور كبير وأثر ايجابي في تنمية بعض مهارات الحوار الهامة لدى التلاميذ مثل: الرد على الأقوال، الإبقاء على الحوار أو انهاؤه، تقديم تفصيلات، عمل مقارنات، تصحيح المعلومات الخاطئة لدى شخص ما، التعبير عن الرأي، تلخيص الآراء المقدمة، عمل حوارات جماعية، وغيرها.

7-3-15- دراسة ايديج 1994 Edige: هدفت هذه الدراسة الى تنمية مهارات الاتصال الشفهي لدى التلاميذ في المدارس الريفية عن طريق حصولهم على فرص كافية يمرون خلالها بأنشطة تعليمية عالية الكفاءة في اتصالهم بالآخرين.

وخلصت نتائج هذه الدراسة الى:

- أن اشتراك المتعلم في مناظرة يقوده الى مستويات عليا من التفكير الناقد والابداعي.

- يشجعه على البحث عن المعلومات والرجوع الى الكتب والمراجع .

- يعود التلميذ على حل المشكلات وتوضيح المعلومات .

- تقديم المقترحات واختبار صحتها في مواقف شبيهة بالمواقف التي يمر بها التلميذ في الحياة.

- تمكن التلاميذ من القيام بكتابات تدريبية تركز على الموقف الوظيفية.

7-3-16- دراسة يونغ 1996 Young: هدفت هذه الدراسة الى المقارنة بين أنماط الحوار التي تتم بين الطلبة المتقدمين والمتوسطين من دارسي اللغة الانجليزية كلغة ثانية.

وكان من نتائجها:

- وجود فروق دالة في مقدار الحديث ومعدل الكلام ، حيث أثبتت ان التلاميذ المتقدمين يتحدثون أكثر وأسرع من التلاميذ المتوسطين.

- وجود فروق في درجة ارتباط السياق بين الطلاب المتوسطين والمتقدمين، حيث كان الطلاب المتقدمون أكثر اتقاناً وتفصيلاً في اجاباتهم عن الأسئلة ، وفي انشاء القصص وتأليفها.

- عدم وجود فروق بين المجموعتين في تكرار بدايات الموضوعات الجديدة ولا في استرجاع الموضوعات المقدمة اليهم من طرف مقابلين.

7-3-17- دراسة جيلمور و دياجاكو 1996 Gilmor & Diagaku: هدفت هذه الدراسة الى تنمية

مهارات الحوار عن طريق دخول التلاميذ في أنشطة تمثيل الأدوار ، والسماح لكل تلميذ بأداء دوره ، وذلك للتقليل من الحوارات غير المفيدة التي تتسم بالبلادة والتكرار .

ومن نتائج هذه الدراسة:

- أن اتباع هذه التقنية يجعل تعلم اللغة أكثر امتاعا.

- أسهمت هذه التقنية في التقليل من الحوارات غير المفيدة.

7-3-18-دراسة عبد الحميد 1996: موضوعها حول نموذج مقترح لتنمية مهارات الاتصال في مجال الأعمال لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية.

هدفت هذه الدراسة الى بناء نموذج يستخدم في اعداد منهج مقترح لتنمية مهارات الاتصال لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية، وقياس فاعليته من خلال تجريب احدى وحدات هذا المنهج.

وكان من أهم نتائج هذه الدراسة:

- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الطلاب قبل دراسة الوحدة وبين متوسط درجاتهم بعد دراستها على اختبار أداء المعارف والمهارات المرتبطة بالحوار في مكان العمل، لصالح التطبيق البعدي.

7-3-19-دراسة محمد 1999: دارت حول موضوع فاعلية مجموعة من الأنشطة الوظيفية لتنمية مهارات الحوار لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية.

هدفت هذه الدراسة الى:

- تحديد مهارات الحوار الضرورية لتلاميذ المرحلة الاعدادية والوقوف على مدى اتقان التلاميذ لهذه المهارات.

- تخطيط مجموعة من الأنشطة الوظيفية التي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات الحوار.

- الوقوف على مدى فاعلية هذه الأنشطة.

خلصت هذه الدراسة الى مجموعة من النتائج أهمها:

- تحديد مهارات الحوار اللازمة لتلاميذ المرحلة الإعدادية كمهارات التخطيط ومهارات الإلقاء وغيرها...

- تحديد مجموعة من الأنشطة الوظيفية (الندوة، المناظرة، البرلمان)

- وجد أن لهذه الأنشطة فعالية في تنمية مهارات الحوار لدى التلاميذ.

7-3-20-دراسة اللبودي 2000: تناولت موضوع تنمية فنيات الحوار وآدابه لدى طلاب المرحلة الثانوية.

هدفت هذه الدراسة الى:

- تقديم قائمة بمهارات الحوار وآدابه لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة.

الإفادة من هذه المهارات في تخطيط وتنفيذ مواقف التواصل الشفهي لطلاب هذه المرحلة.

- تقديم برنامج لتعليم فنيات الحوار وآدابه .

خلصت هذه الدراسة الى نتائج أهمها:

-وجود تأثير للخبرات التربوية من داخل المدرسة وخارجها في تنمية فنيات الحوار وآدابه.

- وجود نمو في فنيات الحوار وآدابه راجع الى تأثير البرنامج التدريبي.

-هنالك فعالية للبرنامج التدريبي في تنمية فنيات الحوار وآدابه.

- نجاح استراتيجية التدريس القائمة على المناقشة والحوار في المجموعات الصغيرة.

7-3-21-دراسة قرايرية 2010: دارت حول مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة

في اطار الاصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية.

هدفت هذه الدراسة الوقوف على طبيعة الاصلاحات التي ادخلت على العملية التعليمية وتقييم مدى

تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف هذه المناهج.

توصلت هذه الدراسة الى مجموعة من النتائج كانت أهمها أن أغلبية الكفاءات المحددة في المناهج

الجديدة (كفاءات المجال الاتصالي، كفاءات المجال الفكري ، كفاءات المجال الشخصي والاجتماعي،

كفاءات المجال المنهجي، الكفاءات العرضية) لم تكتسب الا جزئيا، وأن أقل من 50% من التلاميذ فقط هم من اكتسبوا هذه الكفاءات.

تعقيب على الدراسات التي تناولت كفاءة التواصل:

يتضح من عرض الدراسات السابقة المتعلقة بهذا المتغير أن:

- بعض هذه الدراسات اهتم بمهارات التحدث والمناقشة والتعبير الشفهي وصفا وتحليلا وقياسا وتنمية (العيسوي، عبد الحميد، ديكور وكيري، جيلمر ودياجكو، كيهي وكيهي).
- بعض الدراسات اهتمت بتحديد أهم مهارات التحدث والاستماع والحوار الضرورية للطلبة من مختلف المستويات-الابتدائي، الاعدادي، الثانوي، الجامعي-(بثينة، محمد، سيد، يونس).
- بعض الدراسات اهتمت بتقويم مهارات التعبير الشفهي والتحدث والكفاءات التواصلية (عبد الحميد، قرارية)
- بعض الدراسات اهتمت بحاجيات الاتصال اللغوي عند التلاميذ(القزاز).
- بعض الدراسات اهتمت بتقديم اقتراحات برامج لتنمية مهارات المناقشة والحوار والتحدث والقدرة التحادثية (عباس، عبد الحميد، السيد، سكيانة، سليفان وواتس، ليستر).

تعقيب عام عن الدراسات السابقة:

على الرغم من تعدد الدراسات السابقة سواء كان ذلك حول متغير أساليب التعليم أو حول متغير التواصل في القسم الدراسي أو حول تنمية كفاءات(مهارات) التواصل.

وعلى الرغم من اشتراك بعض الدراسات في متغير أو اثنين مع هذه الدراسة؛ فإن الباحث لم يتسنى له الاطلاع على دراسة واحدة تناولت المتغيرات الثلاثة في دراسة واحدة شاملة.

8-موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

على الرغم من أن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في بعض النقاط واعتبارها مكملة لها في بعض الجوانب ، غير أن الدراسة الحالية تتفرد عنها في نقاط جوهرية نوجزها في التالي:

- تتاول الأسلوب التعليمي للمعلم ضمن متصل من الأساليب التي تتأرجح بين الأسلوب المباشر والأسلوب غير المباشر وما يتوسط بينهما من طيف من الأساليب التعليمية يمكن ادراج المعلم فيها.
- تتاول التأثيرات المختلفة للأسلوب التعليمي للمعلم على عملية التواصل في القسم الدراسي باعتباره حقلا للتجاذبات الاجتماعية والبيداغوجية والعلمية.
- تتاول العلاقة الارتباطية بين الأسلوب التعليمي للمعلم وبين تنمية كفاءة التواصل لدى المتعلمين باعتبارها كفاءة عرضية تمتد للكثير من الأنشطة سواء منها الأنشطة الصفية أو الأنشطة اللاصفية.
- تتبنى في معالجتها هذا الموضوع مقاربة ثلاثية الأبعاد: بعد تعليمي - وبعد تواصل - وبعد كفائي، وهي أبعاد هامة لا زالت تشغل الحقل التربوي على العموم، والحقل التعليمي - التعليمي على الخصوص.
- تعد هذه الدراسة مساهمة متواضعة في وضع لبنة جديدة تتضاف الى لبنات أخرى ساهمت وتساهم في اثراء الثقافة التربوية.

الفصل الثاني

الأسلوب التعليمي للمعلم

محتويات الفصل الثاني:

- تمهيد.

1- مفهوم الأسلوب التعليمي.

2- بعض المفاهيم ذات العلاقة بالأسلوب التعليمي.

3- مظاهر الأسلوب التعليمي.

4- مكونات الأسلوب التعليمي.

5- العوامل المؤثرة في الأسلوب التعليمي.

6- تصنيف الأساليب التعليمية.

7- الأسلوب التعليمي كطرف مقابل.

8- العلاقة بين الأسلوب التعليمي والأسلوب التعليمي.

9- تقييم الأسلوب التعليمي.

- خلاصة الفصل الثاني.

تمهيد: على الرغم من تعدد الأبحاث وتنوعها حول العملية التعليمية / التعليمية والتي شملت كل عناصرها (المعلم - المتعلم - المنهاج) ومن شتى الجوانب، غير أن الأسلوب التعليمي للمعلم (ولحد الساعة) لم يحظ بالقدر الكافي من البحث والدراسة والتمحيص. ومرد ذلك (حسب رأي الباحث) يرجع لعدة عوامل منها :

- تراجع التيار (التقليدي) المتمركز حول المعلم مما دفع بالباحثين الى الابتعاد عنه.
 - الارتباط العضوي الوثيق بين طرائق التعليم وأساليبه مما احدث تداخلا بينهما.
 - ارتباط الأسلوب التعليمي بشخصية المعلم التي تتميز بطابعها الفردي.
- انطلاقا مما سبق يحاول هذا الفصل تناول الأسلوب التعليمي من جوانب متعددة مستندا في ذلك على مجموعة المقاربات ومركزا بصفة خاصة على المقاربة التواصلية باعتبارها إحدى المحاور الأساسية لهذه الدراسة.

1- مفهوم الأسلوب التعليمي :

1-1- التعريف اللغوي والمعجمي :

جاءت كلمة . أسلوب . في اللغة العربية بمعان متعددة منها :

- ما جاء في - مختار الصحاح للرازي : "الأسلوب هو الفن" (الرازي، د ت، ص308)
- وما ورد في . القاموس المحيط . لـ "الفيروزآبادي" بمعنى : "الطريق - وعنق الأسد - والشموخ في الأنف" (الفيروزآبادي، د ت، ج1 ص125)
- وفي - منجد الطلاب - "لفؤاد البستاني" هو : "الطريق - والفن من القول أو العمل - والشموخ في الأنف" (البستاني 2008، ص328) .
- أما في - المنجد في اللغة والأعلام - فيعني: "الطريق - الفن من القول أو العمل" (المنجد في اللغة والأعلام 1991، ص343).

وفي معاجم اللغة الأجنبية، نجد كلمة - أسلوب - في اللغة العربية تقابلها كلمة Style في اللغين الفرنسية والإنجليزية (Student Dictionary 1994, p22) ، و Estilo في اللغة الإسبانية Larousse de (poche 1968, p232)

وهي كلها (كما هو ملاحظ) كلمات مشتقة من اللغة اللاتينية من كلمة STILLUS تحديدا والتي تعني حسب ما هو وارد في قاموس لاروس Nouveau Petit Larousse 1969 :

"مخرزا أو مثقبا مصنوع من معدن كان يستعمله اللاتينيون القدامى للكتابة على قطع خشبية ."

ونجد في نفس القاموس عدة معاني لكلمة Style منها :

"- أسلوب خاص للكتابة أو التعبير عن الفكر ."

- أسلوب تنفيذ حركة بنوع من اليسر أو الفعالية.

- أسلوب خاص بفنان ، أو نوع أو عصر " (ن م، ن ص)

وفي معجم - هاشات Hachette- يوجد التعريف التالي :

" مجموعة السمات التي تميز أعمال فنان ، أو عصر ، أو حضارة. " (HachetteCD-).

Rom2000)

ما يستخلص من التعاريف السابقة أن الأسلوب هو كل ما يميز الشخص عن غيره من الأشخاص في القول و/أو العمل. وهو ما ينطبق أيضا على الأسلوب التعليمي للمعلم.

1-2- : التعريف الاصطلاحي :

ما يميز التعاريف المتعلقة بالأسلوب التعليمي للمعلم هو التعدد والتداخل مع بعض المصطلحات الأخرى في ميدان التعليم (كالاستراتيجية والطريقة والتقنية والنموذج والإجراء والنمط والمسعى والصيغة...الخ) ويرجع ذلك -حسب رأي الباحث- الى تجاور واحتواء هذه المصطلحات لبعضها بعضا مما يوهم الدارس والباحث في هذا الموضوع الى أن لها نفس المعنى والوظيفة مما يوقع في الخلط والالتباس في دلالاتها من جهة؛ ثم الى بروز تداول بعض المصطلحات والتركيز عليها في فترة زمنية معينة (الاستراتيجية، التقنية، المقاربة، المدخل...الخ) مما يؤدي الى التنوع والتطور في تعريفاتها.

سنلاحظ ذلك من خلال عرض عينة من تعاريف الأسلوب التعليمي للمعلم حسب تسلسله التاريخي* فيما يلي :

-حنا غالب 1970: " البناء المحكم لتنسيق أعمال التعليم كما يمكن اعتبارها نموذجا من نماذج سلوك المدرس " (غالب ،، ص334).

-فيشر وفيشر Fisher & Fisher: " مصطلح يشير الى نوعية ثابتة من سلوك المعلم تظل باقية بالرغم من احتمال تغير المحتوى " (شكري 1981، ص11).

-هتيما Hettema :

" مجموعة من السلوكات التي لا تُظهر إلا تغيرات ضئيلة من درس لآخر التي تميز المعلم الفرد ، والتي تبقى ثابتة نسبيا في مختلف الأقسام " (in Decorte & col.1990,p163).

-كريمز Creemers 1974: " مجموعة من النشاطات المنهجية التي يوظفها المعلم من أجل إثارة وتدعيم التعلم " (in Karsenti 1993,p54).

-بروفنشر Provencher 1983: " فكرة الأسلوب التعليمي مؤسسة على التزام بتقريد التعليم وبتسمية استقلالية التلميذ " (Provencher 1982,4).

* وهو ما سنعمل به في الدراسة الحالية عند التعرض لمختلف التعاريف اللاحقة.

-بلانشارد 1985 **Blanchard**: "الطريقة التي يتصرف بها القائد عندمحل يحاول أن يؤثر في أداء الآخرين" (في الغراري 2004، ص 136).

-ماك كيشي 1986 **Mc Keachie**: "الأسلوب التعليمي هو تناسق لستة عوامل أساسية:
-المعلم كخبير.

-المعلم كممثل للسلطة.

-المعلم كعامل اجتماعي.

-المعلم كمسهل.

-المعلم كنموذج.

-المعلم كشخص. (in Karsenti, op cit p53)

-السمرائي 1987: "ان الأسلوب في أوسع معانيه لا يعدو عن كونه اعدادا مدروسا للخطوات اللازمة لعملية التعليم" (السمرائي 1987، ص 17).

-قمبر 1988: "أساليب لتمامج مسلكية تكتيكية يؤخذ منها أو يؤلف منها بالشكل الذي يؤدي الى تنفيذ خطط الاستراتيجية التعليمية أو ما أسميناها بالطرائق" (قمبر 1988، ص 50).

-ديكورت 1990 **Decorte**: "الأسلوب التعليمي هو كيفية تنظيم التفاعل بين المعلم والمتعلمين" (Decorte 1990, p126, 127)

-موسستن وأشورث 1991 **Mosston & Ashworth**: "أسلوب التدريس هو عبارة عن سلسلة من القرارات التي يتخذها المعلم و تنتظم هذه القرارات في ثلاث مجموعات يشكل بعضها بنية أي أسلوب تدريس، كما تتحدد بنية كل أسلوب على أساس تعيين الشخص الذي يقوم باتخاذ القرار، فكل من المدرس والتلميذ يمكن أن يتخذ قرارات المراحل الثلاث" (موسستن وأشورث: ترجمة صالح وآخرون 1991، ص 16)،

وتشير عفاف عبد الكريم الى أنه مجموعات هذه القرارات تتمثل في:

" -المجموعة الأولى: قرارات التخطيط.

-المجموع الثانية: قرارات الأداء.

-المجموع الثالثة: قرارات التقويم والتغذية العكسية " (عبد الكريم 1994، ص 84 بتصرف).

-بسيوني والشاطي 1992: "الوسيلة التي تحدد العلاقة المتبادلة بين المربي والتلميذ، الموجهة نحو تحقيق مهام التعليم" (بسيوني والشاطي 1992، ص 81).

-غريب وآخرون 1992 :

" ما يميز المدرس من خصائص وسمات شخصية تعطي للدرس أو لطريقة انجازه طابعا شخصيا يميز مدرسا عن آخر " (غريب وآخرون 1992، ص 127).

-كارسنتي 1993 **Karsenti**: "المفهوم الإجرائي للتنظيم الخاص والشخصي للاتجاهات، والنشاطات

التدخلات الخاصة بكل وضعية بيداغوجية... والأسلوب التعليمي هو أيضا انعكاس للخصائص الشخصية للمعلم معبر عنها في الفعل التربوي، وترمي الى تفعيل وتدعيم تعلم التلاميذ" (Karsenti1993,p54,55) .
 -ليجندر 1993 Legendre : "الأسلوب لتعليمي تشكيلة من السلوكات والاتجاهات(افعال وحركات، اهتمامات، تواصل، طبع) التي تطبع معلم بالنظر للمكونات ولللاقات المختلفة ضمن وضعية بيداغوجية" (Legendre1993, p986).

-قلي 1994 : "يمثل النشاطات التي تستخدم داخل الفصل الدراسي لتدريس جزء من المادة" (قلي 1994، ص124).

- الفاربي وآخرون 1994 : "أسلوب خاص بشخص المعلم وعمله خلال تعامله مع التلاميذ داخل القسم" (الفاربي وآخرون 1994، ص303).

- اللقاني والجمال 1996: "مجموع العمليات والإجراءات والأساليب التي يقوم بها المعلم في أثناء التدريس وهي تشكل في مجموعها نمطا مميزا لسلوك المعلم" (اللقاني والجمال 1996، ص24).

-ألت 1996 Altet: "كيفية مهيمنة شخصية للوجود، للدخول في علاقة ولفعل التعليم" (Altet1996, p78).
 -تيرير و ويلمرت 1998 Therer-Willemart: "كيفية خاصة لتنظيم العلاقة معلم-متعلم في وضعية تعلم" (Therer-Willemart 1998,p8).

- فرحاتي 1999: "مجموعة السلوكات التي تميز المدرس كفرد والتي تتصف بكونها ثابتة نسبيا" (فرحاتي 1999، ص69).

-الناشف 1999: "يعرف الأسلوب بأنه ذلك النشاط الذي يستخدم من خلال الطريقة والوسيلة، بمعنى أن الطريقة والوسيلة توحيان باستخدام أساليب معينة وهذا يعني أن الأسلوب أيضا هو النشاط الذي تتمحور الطريقة والوسيلة حوله، وعليه فهو شكل خاص لاحتكاكهما وتفاعلها معا" (الناشف 1999، ص27، 28).

-هندي وعليات 1999: "أساليب لنماذج مسلكية تكتيكية، يؤخذ منها ويؤلف منها، بالشكل الذي يؤدي الى تنفيذ خطط الاستراتيجية التعليمية أو ما أسميناها -بالطرائق- (هندي وعليات 1999، ص50).

-هيرسي 2001 Hersey: "نمط السلوك-كلمات أو أفعال_الثابت الذي يستعمله القائد للتأثير في أنشطة الآخرين، كما ينظر الآخرون الى ذلك السلوك، لا كما ينظر اليه القائد نفسه، ويظهر هذا النمط في السلوك عندما يتصرف القائد بنفس الشكل في ظروف متشابهة" (في الغراري، م س، ص136).

-عطا الله 2006: "أسلوب التدريس هو عبارة عن سلسلة من اتخاذ القرارات التي تكون منظمة في ثلاث مجموعات ، وهي قرارات تتخذ قبل العمل وتعرف بقرارات التخطيط، وقرارات أثناء العمل وتعرف بالتنفيذ، وقرارات بعد العمل وتعرف بالتقويم والتغذية العكسية، وعليه فإن هذه القرارات هي التي تحدد البنية الأساسية لكل أسلوب من الأساليب، وهي أساس أساليب التدريس" (عطا الله 2006، ص11).

-غريب2006:

أ- "طريقة في تنظيم وإنجاز العملية التعليمية وفقا لمتغيراتها المتنوعة، وذلك وفقا لما يتوفر عليه المدرس من مؤهلات واستعدادات خاصة تميزه عن الآخرين" (غريب2006، ص887).

ب- "أسلوب خاص بشخص المدرس وعمله خلال تعامله مع التلاميذ داخل القسم" (ن م، ن ص).

-نبهان2008: "الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس، أو هو الأسلوب الذي يتبعه المعلم في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميزه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون نفس الطريقة، ومن ثم يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للمعلم" (نبهان2008، ص38).

-طرية2008: "مجموعة من الأنماط التدريسية الخاصة بالمعلم والمفضلة لديه، أي أن أسلوب التدريس يرتبط ارتباطا وثيقا بالخصائص الشخصية للمعلم" (طرية2008، ص128).

-سالم2010: "تكوين فرضي مستنتج من أن المعلم يستخدم طريقة ثابتة في تعامله مع تلاميذه وفي معالجته للمواقف المختلفة أثناء التدريس" (سالم2010، ص41).

-أوزبل وربنسون (د ت): "الفروق الفردية المتسقة بين المعلمين في عملهم داخل الفصل حتى ولو اتفقت الأهداف السلوكية التي يسعون لتحقيقها" (عن السالم2010، ص24).

تعقيب على التعاريف السابقة : ما يمكن استنتاجه من التعاريف السابقة، أن الأسلوب التعليمي للمعلم تتعدد تعاريفه وتتنوع من مؤلف لآخر ومن باحث لآخر وذلك من حيث الزاوية التي ينظر الى هذا الأسلوب ؛ فهو اما نموذجا أو نشاط أو نوعية أو طريقة أو خصائص أو كيفية أو اتخاذ قرار أو عمليات أو مجموعة سلوكيات أو نمط سلوك أو مجموعة من الأنماط أو طريقة ثابتة أو فروق فردية.

ويرجع هذا التعدد والتنوع في التعاريف السابقة للأسلوب التعليمي للمعلم الى أن هذا الأخير على درجة كبيرة من التعقيد سواء من المكونات (الوجدانية والمعرفية والمهارية والاجتماعية...) او من حيث الوظائف (التأثير، الإقناع، التواصل، التفاعل، التعليم، التعلم...).

لكن ما يميز غالبية هذه التعاريف أنها تتفق على أن الخصائص المتعلقة بالأسلوب التعليمي للمعلم تبقى ثابتة نسبيا وتميزه عن غيره من المعلمين الآخرين.

مما سبق يمكن استخلاص تعريف اجرائي للأسلوب التعليمي للمعلم كما يلي:

-الأسلوب التعليمي للمعلم هو ما يميز المعلم الفرد من خصائص تعليمية تتصف بكونها ثابتة نسبيا خلال تواصله مع المتعلمين أثناء سير العملية التعليمية-التعلمية.

2 - بعض المفاهيم ذات العلاقة بالأسلوب التعليمي:

ان المتتبع للأدبيات التربوية سواء في البلدان الأجنبية أو في بلادنا يلاحظ أن مفهوم الأسلوب التعليمي قد أُستعمل بدلالات ومعان مختلفة ومتباينة الى حد يصعب معه حصر مدلوله بصورة دقيقة وواضحة . وإذا

أضيف الى هذا الاستعمال المتعدد الأوجه للأسلوب التعليمي نظرا لتقاربه مع مفاهيم مجاورة أو قريبة في دلالاتها ، فإن التحديد يزداد تعقيدا وصعوبة.

ويمكن ذكر بعض المفاهيم العامة ذات العلاقة اضافة الى المفاهيم المجاورة والتي غالبا ما تُستعمل كمرادف للأسلوب التعليمي مع محاولة التدقيق في مدلولاتها والتمييز بينها بشكل واضح انطلاقا من بعض التعاريف المتداولة وهي كالتالي :

2-1- مفاهيم عامة:

2-1-1- التعليم: على الرغم من قدم ممارسة العمل التعليمي منذ غابر العصور واستمراره الى وقتنا الحالي، غير ان مفهومه لم يستقر بعد على تعريف موحد؛ فعلى سبيل المثال لا الحصر في اللغة الانجليزية نجد مصطلحين هما: teaching-instruction غالبا ما يستخدمان بنفس المعنى، وكذلك الأمر بالنسبة للغة الفرنسية نجد أيضا: instruction-enseignement أما بالنسبة للغة العربية؛ فعند المفكرين والمربين والممارسين القدامى فقد ميزوه عن التربية وأوجدوا له مصطلحات مثل: التدريس- النشأة- الإقراء- الرياضة- السياسة- التلقين... (غريب 2006، ص 343)

وما هو شائع الآن عند المعاصرين هما مصطلحا- تعليم وتدريس- فهل هما مترادفتان تؤديان نفس المعنى؟ أم يوجد هناك اختلاف بينهما؟

ولمعرفة ذلك يمكن استعراض بعض التعاريف الاصطلاحية في التالي:

-تعريف فارنت **Varant** : " التعليم هو عملية تسهيل التعلم "(الناشف 1999، ص 20).

-تعريف المقرم: "أحد العمليات التي تشمل المكونات للتعلم ويتم تحقيقها بالتفاعل المثمر بين المعلم والمتعلم لتحقيق الأهداف التعليمية كما تتفاعل فيها كافة الأطراف التي تهتم بالعملية التعليمية" (المقرم 1978، ص 29).

-تعريف راجح: "معونة المتعلم وارشاده حتى يظفر بما يرجى له من مكتسبات"

(راجح 1985، ص 278).

-تعريف لبيب وزملاؤه: "عملية تلقين التلاميذ معلومات مختلفة وتدريبهم على أداء بعض العمليات أو التجارب المنصوص عليها في المنهج الدراسي" (لبيب وزملاؤه 1983، ص 29).

-تعريف ليجندر **Legendre**: "عملية تواصل هدفها اثارة التعلم " (in information pédagogique 1998، n°40)

-تعريف بيجن **Begin**: " تدخل شخص ما في نشاطات تعلم فرد آخر خاضع لإجراءات هذا التدخل وقابل بالنتيجة لئن تهيكّل نشاطاته التعليمية وتنظم بكيفية أو بأخرى "(عن غريب 2006، ص 342).

-تعريف سليم وزملاؤه: " تلك الإجراءات التي يقوم بها المعلم مع تلاميذه لإنجاز مهام معينة ولتحقيق اهداف

سبق تحديدها" (سليم وزملاؤه - د ت -، ص 151).

-تعريف شحاتة: "التدريس نشاط مقصود يهدف الى ترجمة الهدف التعليمي الى موقف والى خبرة يتفاعل معها التلميذ ويكتسب من نتائجها السلوك المنشود" (شحاتة 1998، ص 96).

-تعريف الناشف: "التعليم عملية تقديم التوجيهات والإرشادات الى المتعلم بغية تزويده بالمعلومات والمهارات والاتجاهات والخبرات المتعددة مما يسهل عملية تعلمه" (الناشف 1999، ص 22).

-تعريف ابراهيم: أ- "موقف مخطط لتنفيذ أفعال بعينها، بهدف تحقيق مخرجات تربوية وتعليمية على المدى القريب والبعيد على حد سواء".

ب- "يتمثل التدريس في الإجراءات والعمليات التي يقوم بها المدرس منفردا أو بمشاركة التلاميذ بهدف تحقيق أهداف تربوية تعليمية محددة سلفا" (ابراهيم 2000، ص 21).

ما يستخلص من التعاريف السابقة أن التعليم - التدريس هو:

ما يستنتج من التعاريف السابقة أن بعضها يعطي الأولوية لمضمون التعلم (العمليات - العوامل - الإجراءات - الأهداف - النشاط المقصود - الموقف المخطط - تنفيذ الأعمال...).

والبعض الآخر يركز على عمل المعلم (تسهيل التعلم - معونة المتعلم - ارشاده - تقديم التوجيهات - التلقين - التواصل - التدخل...).

أما بالنسبة للفرق بين مصطلح التعليم ومصطلح التدريس فتشير الناشف الى " أنه ليس من الضروري أن يكون المعلم - إذا قصدنا به المدرس داخل الغرفة الصفية - هو الموجه أو المرشد في عملية التعليم فقد يكون شخصا آخر كالأب أو الأم أو الأخ أو الخطيب في المسجد وغيرهم، كما أنه ليس من الضروري وجود مكان مخصص للتعليم كالمدرسة فقد يتم التعليم في البيت أو المسجد أو الشارع أو السوق وغير ذلك" (الناشف 1999، ص 22).

أم بالنسبة لمصطلح تدريس تضيف نفس المؤلفة "أن وجود المدرس في عملية التدريس هو أمر ضروري وحيوي، ويتطلب ذلك بالطبع وجوده وتلاميذه في أمكنة محددة وبأوقات محددة..." (ن م، ص).

غير أن القلا وناصر يريان أن التعليم يتمثل في " العمليات التي يقوم بها المعلم في التعلم النظامي" (القلا وناصر 2008، ص 8).

بينما التدريس يتمثل في " العمليات التي يقوم بها المدرس مع الدارسين في المراحل التعليمية المتقدمة الثانوية والجامعة" (ن م، ص 9).

بينما ينظر شحاتة الى المصطلحين من منظور تواصلي وهو يرى أن " مصطلح التدريس يعطي انطبعا بأن هناك فردا يقوم بالتدريس لآخر وبالتالي فالاتصال أثناء العملية التعليمية يكون في اتجاه واحد وهذا يتنافى مع النظرة السائدة... التي ترى أن للمعلم دورا وأن العملية التعليمية تجري في عدة اتجاهات من المعلم الى المتعلم ومن المتعلم الى المعلم وبين المتعلمين وبعضهم البعض" (شحاتة 2007، ص 21).

- أما النظرة التي يتبناها الباحث فهي أن مصطلح التدريس يفترض وجود دارس ودرس ومدرس . ومصطلح تعليم يفترض هو بدوره وجود متعلم ومادة تعليمية ومعلم وكما ملاحظ فإن الأقطاب الثلاثة في تفاعل مستمر غير أن التركيز من طرف المدرس على المادة التعليمية (الدرس) يعطي الانطباع بأن هنالك تدريس (وهي مقارنة قديمة للعملية التعليمية-التعلمية)، بينما التركيز على المتعلم يعطي الانطباع بأن هناك تعليم (وهي المقاربة الحديثة لها). وهي المقاربة المعتمدة في هذه الدراسة.
- وبالتالي يمكن اقتراح مفهوم للتعليم كالتالي: **التعليم تحسين للتعلم لدى المتعلمين من خلال عملية التواصل التعليمي-التعلمي .**

وإذا كان التعليم يعرف بأنه تحسين للتعلم؛ فما هو إذن التعلم؟

2-1-2- التعلم: عملية ملازمة للفرد عبر تعاقب مراحل حياته المختلفة، وهي ظاهرة معقدة تنتج بفعل تضافر مجموعة من العوامل الذاتية/الداخلية (النضج والدافع...) والعوامل الموضوعية/الخارجية (التدريب والممارسة والاكتساب ...)، إضافة الى أنها عملية داخلية لا يمكن ملاحظتها من الخارج وبالتالي قياسها؛ إنما يستدل عليها من خلال مؤشرات السلوكية (الأداء...) وقد انبرى المهتمون والباحثون في دراسة موضوع التعلم كل حسب رؤيته وتوجهه فأوجدوا له تعريفات متعددة نذكر البعض منها في التالي:

- تعريف **سكينر Skinner 1904**: التعلم " تعديل في السلوك " (عن بيسيوني وعميرة 1982، ص 182).
- تعريف **جيتس Gates 1942**: " عملية اكتساب وسائل اشباع دوافع الفرد وحاجاته لتحقيق أهدافه، متمثلاً في صور حل المشكلات " (عن علي وزملاؤه د-ت-، ص 21).
- تعريف **فارنت Varant 1964**: " العملية التي تكتسب وتحتزن بواسطتها الاتجاهات والمعرفة والفهم والمهارات والقدرات التي لا يمكن ارجاعها الى أشكال السلوك المتوارث أو النمو الفيزيائي " (عن الناشف م س، ص 18).
- تعريف **كمبل Kimbel 1967**: " تغير نسبي دائم في امكانات السلوك التي تكتسب عن طريق الممارسة المعززة " (عن الزيات 1996، ص 27).
- تعريف **صالح 1972**: " تكوين فرضي نستدل عليه من التغير في أداء الفرد- وهو ما يقاس من السلوك- ذلك التغير الذي يخضع لشروط الممارسة " (صالح 1972، ص 307).

- تعريف جيلفورد Guilford 1977: " أي تغير في السلوك ناتج عن استثارة " (عن علي وزملاؤه-م س، ص13).
- تعريف دافيدوف Davidov 1976: " تغير دائم نسبيا يحدث نتيجة الخبرة، وهو نشاط يحدث داخل الكائن الحي لا يمكن ملاحظته بصورة مباشرة " (دافيدوف:ترجمة الطواب وزملاؤ 1992، ص194).
- تعريف جانبي Gagne 1977: " التغير في قابلية الانسان أو امكاناته الذي ينشأ نتيجة الممارسة أو الخبرة أو التدريب وليس لعمليات النضج " (عن الزيات 1996، م س، ص28).
- تعريف هيلجارد Hilgard 1977: " العملية التي بقتضاها ينشأ أحد الأنشطة أو يتغير من خلال الاستجابة لموقف مواجهة، بشرط الا ترجع خصائص هذا التغير الى عوامل فطرية، أو عوامل النضج، أو الى حالات عارضة يتعرض لها الكائن الحي مثل التعب أو العقاقير أو المرض... " (عن علي وزملاؤه-م س، ص21).
- تعريف ويتيج 1977: " تغير دائم نسبيا في السلوك يحدث نتيجة الخبرة " (الأشول 1992، ص144).
- تعريف برلينر وجاج Berliner & Gage 1979: " العملية التي من خلالها يغير الكائن الحي سلوكه نتيجة للخبرة أو الممارسة " (الزيات 1996-م س، ص28).
- تعريف وينفيلد Wingfield 1979: " تغير نسبي دائم في السلوك والمعرفة نتيجة الممارسة المعززة أو الخبرة " (عن الزيات 1996، ص28).
- تعريف لوني Leny 1980: " عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد نتيجة الممارسة ويظهر في تغير الأداء لدى الكائن الحي " (عن تعوينات 2009، ص13).
- تعريف راجح 1985: " عملية تعديل في سلوك الفرد واتجاهاته ومعلوماته " (راجح 1985، ص228).
- تعريف ويلدمان Wildman 1981: " عملية انتاجية يتم من خلالها تكوين المعنى والفهم " (عن الناشف 1999، ص19).
- تعريف جابر 1989: " تغير في الأداء أو تعديل في السلوك عن طريق الخبرة والمران " (جابر 1989، ص11).
- تعريف مون Moon 1990: " التغير الفعال الناجح عند الطلبة " (عن الناشف_م س، ص19).
- تعريف الزيات 1996: " تغير نسبي، دائم في امكانات الفرد أو قابليته المتعلمة

(المهارية أو المعرفية أو الانفعالية) نتيجة ممارسة أو خبرة أو تدريب تقوم على التعزيز " (الزيات 1996، ص 29).

- تعريف تعوينات 2009: " عملية اكتساب لسلوك أو تصرف معين (معارف، حركات، مواقف، مهارات...) ويتم هذا الاكتساب في وضعية محددة ومن خلال تفاعل ما بين الفرد المتعلم والموضوع الخاص بالتعلم " (تعوينات 2009، ص 14).
- تعريف سليم وزملاؤه د ت-: " عائد أو ناتج عملية التعلم " (سليم وزملاؤه د ت-، ص 150).

ان ما يلاحظ على التعاريف أعلاه أنه على الرغم من اتفاق أصحابها على الجانب الاكتسابي لعملية التعلم، غير أنهم يختلفون حول مضامينها؛ فمنهم من يركز على الجانب السلوكي الأدائي لعملية التعلم وهو يمثل الاتجاه السلوكي في التعلم ، وبعضها منها يركز على جوانب الخبرة والمعرفة والفهم وهو ويمثل الاتجاه المعرفي، والبعض الآخر يركز على تأثير عامل البيئة في التعلم ويمثل الاتجاه الاجتماعي للتعلم. وهناك من يحاول الجمع بين هذه الاتجاهات من خلال نظرة أشمل لعملية التعلم تتوخى التكامل والاندماج بين مكونات الشخصية الوجدانية والمعرفية والمهارية.

وبناء على ذلك يقترح الباحث التعريف التالي: التعلم عملية تغير ضمني مستمر في الاتجاهات والمعارف والمهارات المندمجة تتم عن طريق التواصل بين الفرد ومحيطه، يعبر عنها من خلال مؤشرات سلوكية تدل عليها..

2-2- مفاهيم مجاورة

2-2-1- المقاربة التعليمية:

وتعني عموماً عند انجرز Angers " شكل خاص غير مترمّز لاستخدام نظرية علمية "

(Angers 1979,p59)

كما تعني عند الفارابي وزملاؤه " كيفية دراسة مشكل أو بلوغ غاية، وترتبط بنظرة الدارس الى العالم الفكري الذي يحبزه في لحظة معينة" (الفارابي وزملاؤه 1994، ص 21).

ويعرفها اللحية بأنها " الطريقة التي يتناول بها الشخص أو الدارس أو الباحث الموضوع أو الطريقة التي يتقدم بها في الشيء " (اللحية 2006، ص 42).

ويستطرد نفس المؤلف بالقول أن المقاربة " أساس نظري يتكون من مجموعة من المبادئ التي يتأسس عليها برنامج دراسي " (ن م س، ن ص).

مما يستخلص من هذه التعاريف أن المقاربة بمفهومها العام شكل نظري مرّن يتبناه الباحث أو الدارس ليساعده على دراسة مشكلة أو التقدم في عمل أو بلوغ غاية.

أما في المجال التعليمي-التعلمي فإنها حسب غريب تعني " كيفية النظر والتعامل مع الظواهر البيداغوجية وفق استراتيجيات وطرائق وتقنيات معينة " (غريب، 2006، ص 88) وهي ايضا " نسق منسجم من العناصر التي تشكل التواصل البيداغوجي " (ن م س، ن ص). وهي تعني "التهيئة التي يقوم بها المدرس قبل أن يقوم بعمله التدريسي في خطوات اجرائية وتنفيذية»(ابراهيم 2004، ص 22).

ويعرفها ليجندر بأنها " توجيه بيداغوجي كلي، مستند على أسس ومبادئ لتفضيل قيم وغايات ومرامي خاصة، يدخل ضمن مقارنة خاصة لنمو الكائن البشري " (ليجنر 2005، ص 300). وتعرفها ميسي «وجهة نظر أو شكل لمعالجة مشكلة أو سؤال أو شيء بغية الوصول الى نتيجة» (ميسي 2014، P115).

ما يلاحظ حول التعاريف السابقة اختلاف زاوية النظر حول تعريف المقاربة التعليمية فهي تارة يمكن كيفية نظر أو نسق أو تهيئة أو توجيه أو شكل للمعالجة. ومن ذلك يمكن استنتاج تعريف للمقاربة التعليمية كالتالي -المقاربة التعليمية اتجاه نظري مرن يتبناه الباحث التربوي لحل مشكلة أو الإجابة على تساؤل يتعلق بالعملية التعليمية-التعلمية يمكنه من التوصل الى تحقيق نتيجة مقبولة.

2-2-2- النموذج التعليمي:

توجد عدة تعاريف للنموذج التعليمي نورد البعض منها في التالي:

-تعريف ديورند 1983: Durand

" تمثيل واقعي في شكل من الأشكال الذهنية أو الفيزيائية أو اللفظية أو الرسمية أو الرياضية " (عن غريب 2006، ص 629).

-تعريف ديكورت وزملاؤه :

" تمثيل مبسط (خطاطة) لجزء من الواقع تمكننا من القيام باستنتاجات، والنموذج يشير الى

العلاقات بين مجموعة من المكونات التي تشكل الواقع المدروس " (Decorte & col. 1990 , p26) .

-تعريف عميرة 1991:

" يلخص معلومات أو بيانات أو ظواهر أو عمليات ويكون عوناً على الفهم، وهو بالنسبة للفهم كالاستعارة أو التشبيه بالنسبة للغة تفتح طرقاً ومسالك له؛ بالاستعانة بشيء معروف أو مألوف للتوصل الى شيء غير مألوف أو معروف " (عن غريب 2006، ص 629).

-تعريف زيتون كمال 2005:

أ- " تمثيل نظري للواقع يلخص معلومات أو وقائع أو بيانات أو ظواهر أو عمليات، ويكون عاملاً مساعداً

على الفهم، كما يساعد على ادراك العلاقات المهمة في هذا الواقع، وعلى التحكم فيها، ومن ثم التنبؤ بغيرها "(زيتون كمال 2005، ص109).

ب- "شكل تخطيطي تمثل عليه الأحداث والوقائع أو العلاقات بينها، وذلك بصورة محكمة، بغرض المساعدة في تفسير تلك الأحداث أو الوقائع غير المفهومة" (ن م، ص111).

- تعريف ميسيبي Messier2014:

تمثيل تبسيطي لاستراتيجية ولطريقة تعليمية " (ص135).

مما يستنتج مما سبق من تعريفات للنموذج التعليمي يمكن تلخيصه في التالي: هو تلخيص تبسيطي لواقع تعليمي معقد يسمح باستخلاص عناصر تمكن من وضع استراتيجيات تعليمية تسمح بالوصول الى تحقيق نتائج مرغوبة.

2-2-3- الاستراتيجية التعليمية:

وتعرف بعدة تعريفات منها:

- تعريف Gerlash & Ely & Mehnick1980:

" خطة من أجل تحقيق الأهداف التعليمية، فهي تضع الطرق والتقنيات (أو الإجراءات) التي من المؤكد أن المتعلم يفعلها في الواقع ليصل للهدف" (عن زيتون 2005، ص265).

-تعريف سليمان 1988:

" عبارة عن مجموعة من تحركات المعلم داخل الفصل والتي تحدث بشكل منظم ومتسلسل وتهدف لتحقيق الأهداف التدريسية المعدة مسبقا، وتتضمن أيضا ابعادا مختلفة مثل طريقة تقديم المعلومات للتلاميذ وطريقة التقويم، ونوع الأسئلة المستخدمة وهكذا فهي الخطة العامة للتدريس" (سليمان 1988، ص130).

-تعريف جامعة لياج Univ.de Liège1998:

"مجموعة سلوكيات تعليمية منسقة(عرض، استعراض، مناقشة...) من أجل تيسير تعلمات محددة"

(Universiré de Liege1998,P8)

-تعريف زيتون حسن 1999:

أ- " فن استخدام الامكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن" (ذكره الحيلة 2009، ص172).

ب- " خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق، يتم خلالها يتم خلالها استخدام كافة الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة" (ن م س، ص).

-تعريف الناشف 1999:

" هي الإطار الغالب للطريقة المستخدمة " (الناشف سلمى 1999، ص26).

- تعريف رينال 2001: Reynal:

"تنظيم مخطط بواسطة طرق وتقنيات ووسائل بغرض بلوغ هدف محدد" (عن غريب 2006، ص 871).
 أ- "خطة عامة للتدريس تشمل مكونات وإجراءات الموقف التدريسي، من أهداف وطرق تدريس ووسائل تقويم التعلم" (ابراهيم 2004، ص 27).
 ب- "نمط من الأفعال والتصرفات التي تستخدم لتحقيق نتائج معينة، وهذه الأفعال والتصرفات تعمل بالتالي على وقف تحقيق نتائج غير مرغوب فيها" (ن م س، ص 90).

-تعريف طربية 2008:

"خطوات اجرائية منتظمة ومتسلسلة بحيث تكون شاملة ومرنة ومراعية لطبيعة المتعلمين التي تمثل الواقع الحقيقي لما يحدث داخل الصف من استغلال لإمكانيات متاحة لتحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها" (طربية 2008، ص 128).

-تعريف الحيلة 2009:

أ- "مجموعة اجراءات التدريس المخططة سلفا والموجهة لتنفيذ التدريس بغية تحقيق أهداف معينة وفق ما هو متوافر ومتاح من امكانات" (الحيلة 2009، ص 172).
 ب- "مجموعة من الإجراءات المختارة لتنفيذ الدرس والتي يخطط المعلم لاتباعها الواحدة تلو الأخرى بشكل متسلسل وبترتيب معين مستخدما الامكانات المتاحة بما يحقق افضل مخرجات ممكنة وبما يحقق الأهداف التدريسية" (ن م س، ص 173، 172).
 - ما يلاحظ على التعاريف السابقة أنها تعبر عن اختلافات في وجهات نظر أصحابها انطلاقا من توجهاتهم وتصوراتهم.

ومن يمكن اقتراح تعريف للإستراتيجية التعليمية على أنها: خطة منظمة يقوم بإعدادها وتنفيذها المعلم لتحقيق أهداف عامة وبناء كفاءات ختامية.

2-2-4- الطريقة التعليمية:

مما لا شك فيه أنه لا يوجد مفهوم في الحقل التعليمي-التعلمي (حسب رأي الباحث) الذي تعرض لتعدد التعاريف مثل الطريقة التعليمية سواء من ناحية الشكل أي التسمية (الطريقة التعليمية ، طريقة التدريس، الطريقة البيداغوجية، الطريقة الديداكتيكية...) أو من ناحية الاصطلاح . ويمكن ادراج عينة من هذه التعاريف في ما يلي:

-تعريف صالح 1972:

"الوسيلة التي تتبع في تدريس مادة ما أو مجموعة من المواد، فهي الوسيلة لتحقيق التعلم في مقرر من مقررات المادة الدراسية، الذي يمكن أن يتحقق في أكثر من طريقة " (صالح 1972، ص 298).

-تعريف افانزيني Avanzini :

" الجهد المبذول من أجل تحقيق غاية " (ذكره عبد الدايم 1989، ص52).

-تعريف عبد الموجود وزملاؤه 1982:

" الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف المحددة " (عبد الموجود وزملاؤه 1982، ص125).

-تعريف لبيب وزملاؤه 1983:

أ- " خطوات محددة يتبعها المدرس لتحفيز التلاميذ أكبر قدر ممكن من المادة العلمية التي تتصف بالجفاف والجمود " (لبيب وزملاؤه 1983، ص51).

ب- " وسيلة لوضع الخطط وتنفيذها في مواقف الحياة الطبيعية التي تؤدي الى نمو التلاميذ بتوجيه من المدرس وإرشاده " (لبيب وزملاؤه 1983، ص52).

-تعريف اللقاني 1989:

" الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف " (اللقاني 1989، ص228).

-تعريف ميالاري Mialaret 1991:

" مجموعة مهيكلة ومترابطة نوعا ما من النوايا والأعمال التربوية الموجهة نحو مرمى، معبر عنها ومصرح بقبولها " (Mialaret 1991, P224).

-تعريف الحصري 1995:

" مجموعة من الأنشطة والإجراءات المترابطة والمتسلسلة التي يخطط لها المدرس، وينفذها في غرفة الصف، والتي تسمح له بتحقيق الأهداف على أكمل وجه " (الحصري 1995، ص213).

-تعريف الناشف 1999:

" عملية منظمة مكونة من خطوات معينة يتبعها المعلم لتحقيق الأهداف المرجوة من عملية التدريس التي يقوم بها " (الناشف سلمى 1999، ص26).

-تعريف ابراهيم 2004:

" خطوات متسلسلة متتابعة يقوم بها المدرس أو يشترك معه التلاميذ لتحقيق أهداف بعينها سبق تحديدها سلفا " (ابراهيم 2004، ص22).

-تعريف ليجندر Legendre 2005:

" تنظيم مقنن لتقنيات ووسائل ملازمة للعلاقة التعليمية ضمن اطار الوضعية البيداغوجية " (Legendre 2005, p875).

-تعريف الحية 2006:

" مجموعة المحاولات المصاغة والمطبقة حسب مبادئ محددة لبلوغ معارف ومهارات تتطابق والأهداف

التربوية " (الliche 2006، ص 233).

-تعريف نبهان 2008:

" الخطوات والإجراءات المتبعة من قبل المعلم التي يحاول بتسلسلها وترابطها تحقيق أهداف تعليمية محددة " (نبهان 2008، ص 37).

-تعريف رينال ورونييه 2010 Reynal & Reunier:

أ- " مجموعة قواعد ومبادئ تمكن من تحقيق مرمى أو عدة مرامي محددة " (Reynal & Reunier 2010, p291)

ب- " تنظيم مقنن من التقنيات والوسائل الموظفة من أجل تحقيق هدف " (idib, ibid.).

-تعريف ميسيبي 2014 Messier:

" تنظيم مقنن من التقنيات والوسائل، تحيل الى العلاقة بين المعلم والمتعلم " (Messier 2014, p127). ويستخلص من ذلك أن الطريقة التعليمية هي : مجموعة من الخطوات المتسلسلة والمتراكبة التي ينفذها المعلم بغية تحقيق هدف أو عدة أهداف محددة سلفا.

2-2-5- التقنية التعليمية :

وتعرف كما يلي:

تعريف دولانشير 1979 Delansheere:

- "إجراء أو مجموعة إجراءات خاصة تمكن من بلوغ نتائج محددة، أو أسلوب معين للعمل " (ذكره غريب 2006، ص 29).

- تعريف ليجنر 1988 Legendre:

- " مهارات تعليمية أساسها مجموعة من القواعد المحددة والإجراءات المفحوصة عمليا، وتنسب التقنية الى العمل والإنتاج المستند على التجربة أكثر من استناده على المعرفة النظرية " (ذكره الفاربي وزملاؤه 1994، ص 332).

- تعريف دوكتيل وزملاؤه 1993 Deketele & col.:

- " جملة المساعي البيداغوجية التي ينبغي القيام بها بتنسيق معين، وفي سياق معين موصوف الى حد ما حسب التقنيات " (Deketele & col. 1993, p126).

- تعريف غريب 2006:

- " مجموع المهارات والتقنيات التي يوظفها المدرس في عملية التدريس بشقيه الموجه وغير الموجه " (غريب 2006، ص 930).

- تعريف ساسكاتشيوان 2010 Saskatchewan:

- " المستويات الأكثر خصوصية لسلوكات المعلم والمعلمة " (p3,Saskatchewan2010).

- تعريف ميسيبي2014Messier:

- " مجموعة من الإجراءات المنهجية التي تتعلق خصوصا بالعلاقة التعليمية بين المعلم والمتعلم والتي ترمي للوصول الى تحقيق واحد أو بعض من الأهداف البيداغوجية " (p,Messier2014135).

ما يستخلص من التعاريف السابقة للتقنية التعليمية يحيل الى التعريف التالي:

التقنية التعليمية هي مجموعة المساعي والإجراءات التي يجندها المعلم في العمل التعليمي التعليمي بغية تحقيق الأهداف المحددة.

2-2-6-المسعى التعليمي: :

يعرف المسعى التعليمي كما يلي:

- تعريف ميريو1997Merieu:

- " اسلوب لقيادة فعل أو للتقدم نحو مرمى معين " (ذكره غريب2006، ص250).

- تعريف اللحية2006:

- " الطريقة التي يتخذها فكر ، أو المحاولة المبذولة لبلوغ هدف معين أو لإنجاح قضية معينة " (اللحية2006، ص149).

-تعريف ميسيبي2014Messier:

- " سلسلة من العمليات (أطوار، مراحل...) التي يمكن وضعها من طرف المعلم أثناء التخطيط لوضعية بيداغوجية بغية الوصول الى تحقيق هدف أو عدة أهداف " (p121,Messier2014).

ما يمكن استخلاصه من التعاريف السابقة أن المسعى التعليمي يتمثل في جملة الإجراءات والقرارات التي يتخذها المعلم قبيل تنفيذ العمل التعليمي آخذا في الاعتبار الظروف والإمكانات المتوفرة (طبيعة

المتعلمين، طبيعة المادة التعليمية، الوسائل المتوفرة، الزمن المخصص، الظروف البيئية المحيطة...) التي يمكنها أن تساعد في تحقيق الأهداف المسطرة بفعالية.

2-2-7-الإجراء التعليمي: :

وردت عدة تعاريف للإجراء التعليمي نذكر من منها:

- تعريف اللحية2006:

" الطريقة التي يتخذها تفكير أو فكر، أو المحاولة المبذولة لبلوغ هدف معين أو لإنجاح قضية معينة " (اللحية2006، ص149).

-تعريف ميسيبي2014Messier:

" سلسلة من العمليات (أطوار، مراحل...) التي يمكن وضعها من طرف المعلم أثناء التخطيط لوضعية بيداغوجية بغية الوصول الى تحقيق هدف أو عدة أهداف " (Messier2014,p121).

ما يلاحظ على التعاريف السابقة أنها تخط بين الأسلوب والطريقة والمسعى. هذه الدراسة تتبنى التعريف التالي: **الإجراء التعليمي** هو مجموعة من التدابير التي يتخذها المعلم للتغلب على الصعوبات التي قد تعترض السير العادي للعملية التعليمية-التعلمية.

2-2-8-الصيغة التعليمية:

وقد وردت عدة تعريفات حولها يمكن ذكر بعض منها كالتالي:

-تعريف جامعة كيبك:

"شكل للتصرف من أجل تشجيع الطلبة على اكتساب معلومات جديدة" (UQuebec,p01).

-تعريف ليجندر 2005 (Legendre):

'وسيلة مكيفة بغية تدليل صعوبة للوصول الى تحقيق نتيجة (Legendre2005,p706).

-تعريف ميسي 2014 (Messier):

"سلسلة من العمليات يقوم بها كل من المعلم والمتعلم بغية تحقيق هدف أو عدة أهداف مختارة مسبقا بالنظر للوضعية البيداغوجية" (Messier2014,P124).

م يمكن استنتاجه من التعاريف السابقة هو أن الإجراء التعليمي هو مجموعة من التدخلات يقوم بها المعلم برفقة المتعلمين قصد التوصل الى تحقيق الأهداف التعليمية بفعالية.

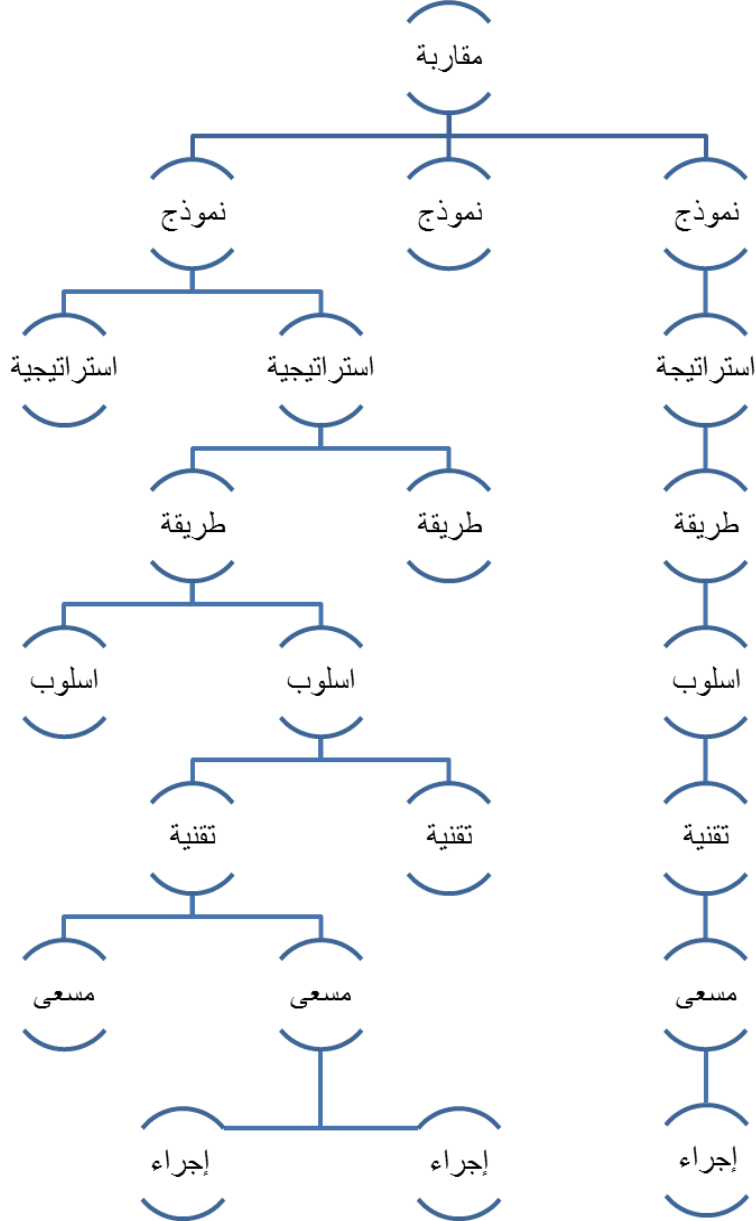
-موقع الأسلوب التعليمي من المفاهيم السابقة:

يتحدد الأسلوب التعليمي للمعلم انطلاقا من الدور الذي ينبغي أن يقوم به حسبما تحدده له المقاربات والنماذج والاستراتيجيات والطرائق التعليمية الواردة في المناهج ومدى ما توفره للمعلم من حرية التصرف والاختيار، كم يتحدد انطلاقا من تصورات المعلم للمتعلمين وللمنهج التعليمي وللظروف المحيطة وما توفره له من امكانيات وموارد مادية ومعنوية تساعده على الوصول الى تحقيق الأهداف بفعالية.

انطلاقا من كل ذلك فإن تموقع الأسلوب التعليمي للمعلم يأخذ مكانه الخاص (حسب هذه الدراسة) بين كل من الطريقة التعليمية والتقنية؛ ذلك أن الطريقة التعليمية غالبا ما تكون مقيدة بالمنهج التعليمي في تصميمها وفي خطواتها، ويبقى على المعلم فقط تطبيقها بما يتوفر عليه من خبرة وما يوظفه من تقنيات وما يبذله من مساع واجراءات وما يستعمله من صيغ تساعده في عمله التعليمي -التعلم.

يمكن تمثيل العلاقات بين مختلف المفاهيم كالآتي:

شكل رقم 1: العلاقات بين مختلف المفاهيم من المقاربة الى الإجراء



ملاحظة: إن الباحث ينطلق في دراسته هذه للأسلوب التعليمي للمعلم من تصورٍ للعلاقة بين مختلف المفاهيم الواردة أعلاه يتجه من العام إلى الخاص ومن النظري إلى العملي؛ من المقاربة إلى النموذج إلى الاستراتيجية إلى الطريقة إلى الأسلوب إلى التقنية إلى المسعى إلى الإجراء إلى الصيغة. ومن جهة أخرى فإن علاقة الأسلوب التعليمي بالمفاهيم الأخرى علاقة احتواء؛ فمجموعة من الإجراءات تشكل مسعى، ومجموعة من المساعي تشكل تقنية، ومجموعة من التقنيات تشكل أسلوباً، ومجموعة من الأساليب تحقق طريقة، ومجموعة من الطرائق تحقق استراتيجية، ومجموعة من الاستراتيجيات تحقق نموذجاً، ومجموعة من النماذج تحقق مقاربة... الخ

3 - مظاهر الأسلوب التعليمي :

يبرز الأسلوب التعليمي للمعلم من خلال المظاهر التالية :

3-1- المظاهر الانفعالية: وتظهر من خلال مواقف المعلم واتجاهاته نحو المتعلمين ونحو المادة الدراسية بصفة خاصة ، ونحو وظيفة التعليم بصفة عامة، وهو ما ينعكس في سلوكه التعليمي (تسلطي/ سائب ديمقراطي/فوضوي مشجع/ مثبط متقبل/ناقد موجه/آمر...الخ).

3-2- المظاهر العقلية : وتظهر من خلال ما يبرزه المعلم من قدرات فكرية تسمح له بتقديم نماذج فكرية في صيغة أفكار وآراء وحلول ومبادئ ونظريات وتعميمات و أمثلة وشرح يكون لها تأثير على المتعلمين . - كما تظهر في ما يحمله من أفكار وتصورات حول المتعلمين وحول المادة التعليمية ومدى إنعكاس ذلك على سلوكه التعليمي.

3-3- المظاهر المهارية : و تظهر في مجموعة من المهارات كالتحكم في القراءة والكتابة والرسم والعمل التطبيقي ، وفي حسن تنظيم العمل ، وفي استغلال الموارد المتوفرة ، وفي مهارة التحضير للدروس ، وفي أساليب إنجازها ...الخ

4-مكونات الأسلوب التعليمي:

يتكون الأسلوب التعليمي للمعلم من مجموعة من المكونات المتشابكة التي تتفاعل فيما بينها لتكوّن نموذجاً له مميزاته وخصائصه ، وهذه المكونات كما يراها "البين 1992 Alpine Mc هي:

-تخطيط التعليم

-فعل التعليم

-علاقات بين شخصية (cité in Karsenti1993,p55) .

ويمكننا بدورنا أن نلخص هذه المكونات - على الرغم من تعقدها وتشابكها - الى:

4-1- المكونات الشخصية : ويتعلق بشخصية المعلم من حيث خصائصها الوجدانية والمعرفية والمهارية ، والاجتماعية، ورصيده من الخبرة ، وحوافزه.....الخ.

4-2- المكونات التعليمية : ويتعلق بالتصورات التي يحملها نحو المتعلمين ونحو المادة التعليمية ، وبأسلوبه في تحليل الظواهر التعليمية وخبرته في تنظيم وضعيات التعلم.

4-3- المكونات النفسية الاجتماعية : و يتعلق بمجاله النفسي الاجتماعي ، وما يحيط به من مؤثرات وما ينسجه من علاقات و تفاعلات ضمن العملية التعليمية /التعليمية.

إننا ننطلق في دراستنا لمكونات الأسلوب التعليمي للمعلم من منطلق أن هذه المكونات تتفاعل فيما بينها لتكون أسلوباً فريداً في نوعه و خصائصه.

5-العوامل المؤثرة في الأسلوب التعليمي :

هي كثيرة ومتشعبة مما حدا ببعض الباحثين الى ايجاد مجموعة من التصنيفات تتباين فيما بينها من باحث لآخر، نورد البعض منها في التالي:

5-1-العوامل المؤثرة عند ماركو Marco:

- العلاقات البينشخصية بين المعلم والمتعلمين.
- بنية القسم القسم الدراسي.
- نمط الحياة الشخصية للمعلم.
- اتجاهات المتعلمين.

5-2-العوامل المؤثرة عند دن و دن Dunn. & Dunn:

- تنظيم القسم الدراسي.
- أنماط التلاميذ المفضلين لدى المعلم.
- الخصائص الشخصية للمعلم.
- طرائق التقويم.

5-3-العوامل المؤثرة عند تكمان Tuckman & col.1979:

- تنظيم القسم.
- فعل التعليم ذاته.
- ممارسات التقويم.
- العلاقات البينشخصية.

5-4-العوامل المؤثرة عند برلينر Berliner:

- التخطيط.
- التواصل متعلم-معلم.
- تسيير القسم.
- بيئة القسم الدراسي.
- فن الربط بين مختلف التعلمات.
- الدافعية التي يمكن اثارها لدى المتعلمين.

5-5-العوامل المؤثرة عند ألت Altet:

- عوامل خاصة بشخصية المعلم.
- عوامل علائقية(متعلمون-معلم).
- عوامل ديداكتيكية (العلاقة بين موضوع التعلم والمعلم).

5-6- العوامل المؤثرة عند لويزال و ديشمب Louisel & Deschamps:

-تنظيم القسم الدراسي.

-تنظيم وانتقاء وعرض مادة التعلم.

-نشاطات التعليم.

-طرائق التقويم.

-دافعية المتعلمين.

-تسيير القسم. (cités in Karsenti1993,pp55-58).

ما يستنتج من استعراض العوامل المؤثرة في الأسلوب التعليمي للمعلم أن أغلبها يتفق على جملة من العوامل : شخص المعلم - المتعلمون - المادة التعليمية - السياق الذي تتم فيه العملية التعليمية-التعلمية- بيئة التعليم/التعلم-أشكال التقويم - دافعية المتعلمين-أنماط التواصل السائدة. غير أن النظرة المتفحصة لهذه العوامل تؤكد أنها تتفاعل في ما بينها لتشكل أسلوبا تعليميا له خصائصه ومميزاته ، ويمكن الإشارة الى أهمها كالتالي:

- عوامل تتعلق بشخص المعلم :

- تكوينه وخبرته المهنيين .
- مهاراته وكفاءته التعليمية .
- ميوله وقيمه .
- اتجاهاته نحو المتعلمين.
- اتجاهاته نحو المادة أو المواد التعليمية.
- اتجاهاته نحو المحيط المدرسي والاجتماعي.
- مهاراته في التواصل مع المتعلمين.

- عوامل تتعلق بالمتعلمين :

- طبيعة تكوينهم من حيث القدرات والاستعدادات والحاجات والحوافز.... الخ .
- عددهم داخل القسم .
- طريقة توزيعهم و تنظيمهم .
- هيكل الجماعة داخل القسم.
- علاقاتهم بالمعلم.
- العلاقات السائدة بينهم
- اتجاهاتهم نحو المعلم
- اتجاهاتهم نحو المادة أو المواد التعليمية

- اتجاهاتهم نحو البيئة الاجتماعية والثقافية
- مشاركتهم في العملية التعليمية-التعليمية.
- ديناميات وأنماط التواصل والتفاعل السائدة لدى جامعة القسم الدراسي .
- **عوامل تتعلق بالمادة التعليمية :**
 - مدى اتساق ووضوح أهدافها ومراميها .
 - محتوياتها المعرفية والثقافية والاجتماعية والعلميةالخ
 - استراتيجيات وطرائق تعليمها
 - وسائل وسندات ومعينات ووسائط تعليمها.
 - أشكال التقويم (التقييم والدعم والمعالجة) المعتمدة فيها.
- **عوامل تتعلق بالسياق الذي تتم فيه عملية التعليم/التعلم :**

ويتعلق بمجموع الظروف المرتبطة فيما بينها (اجتماعية-ثقافية-اقتصادية-سياسية...). والتي تشكل بصفة مباشرة و/أو غير مباشرة عاملا مؤثرا يتحكم في مسار العملية التعليمية/التعليمية.

مما لا شك فيه أن العوامل التي تؤثر على الأسلوب التعليمي للمعلم متعددة ومتشابكة فيما بينها نظرا لتعدد العملية التعليمية-التعليمية ذاتها.

6- تصنيف الأساليب التعليمية :

الذي يبحث في الأدب التربوي المتعلق بالأساليب التعليمية لاحظ أنها تتنوع تنوعا كبيرا نورد بعضا منها في التالي :

6-1- تصنيف " اندرسون Anderson :

وهو تصنيف مستوحى من تصنيف أنماط القيادة في مجال دينامية الجماعة

ل كورت ليفن Kurt Lewin 1936 الذي يصنفها الى :

- قيادة تسلطية .
- قيادة ديمقراطية .
- قيادة فوضوية .

إضافة الى النتائج التي توصلت اليها أبحاث كل من ليبيت وايت Lippit & White حول تأثير أنواع

القيادة والمناخ الاجتماعي على سلوك الفرد والجماعة.

يصنف " أندرسون Anderson" الأسلوب التعليمي الى صنفين اثنين هما :

- اسلوب مهيمن (متسلط): وهو الذي يميز المعلم غير المرن الذي لا يتقبل آراء المتعلمين أو رغباتهم

أو أحكامهم ، وهو لا يعترف بالفروق الفردية بينهم ؛ ويعمل على إجبارهم على إتباع نفس الأفكار والقيم والاتجاهات التي يتبناها هو .

- أسلوب إجتماعي تكاملي (غير متسلط) : وهو ما يميز المعلم المرن الذي يتقبل آراء المتعلمين ورغباتهم وأفكارهم وأحكامهم ، ويراعي الفروق الفردية بين بينهم ، ويعمل على تنمية شخصية كل واحد منهم ومسايرة الاتجاه العلمي والأخذ بالأسباب الموضوعية (عن زهران 2000، ص 388-393).

6-2- تصنيف اوليفي و شيفر Olivier & Shaver:

- أسلوب مهيمن استعراضي (إلقائي): يركز فيه المعلم على حفظ المعلومات من خلال القراءة أو العرض.

- أسلوب سقراطي: يطلب فيه المعلم من المتعلمين تفحص مختلف الآراء قبل الوصول الى موقف أو اجابة (in Karsenti, op.cit.p60).

6-3- تصنيف " فلاندرس : Flanders :

هو تصنيف يقترّب من التصنيف الأول وهو كالتالي :

- الأسلوب ذو الأثر المباشر: يتميز المعلم فيه بشرح الدرس وإلقاء المعلومات على المتعلمين وإصدار التوجيهات والأوامر وإبداء النقد وتبرير السلطة...الخ.

- الأسلوب ذو الأثر غير المباشر: ويتميز بتوجيه الأسئلة على المتعلمين وتحفيزهم على الإجابة وتقبل آرائهم واستعمالها، ومدحهم وتشجيعهم إذا أجابوا إجابات صحيحة، وإظهار التعاطف معهم إذا كانوا في وضعيات صعبة أو حرجة (inPostic1981.pp75-82) .

6-4- تصنيف كرلينجر Kerlinger:

- أسلوب متمحور حول الشخص: ويتميز بالدفء والودية وهو محبوب من طرف المتعلمين.

- أسلوب منظم: ويتميز بالفعالية والشعور الكبير بالضمير المهني.

- أسلوب مرن: ويتميز بالقدرة على التسامح، وبالتنوع في عروضه، وسعة خياله في نشاطاته التعليمية (in Karsenti 1993,p60,61).

6-5- تصنيف هتيما Hettema

وهو يصنف سلوك الأساتذة حسب ثلاثة مجالات هي :

- المجال المعرفي :ويتكون من :

- الأسلوب البنائي المهيكل style structurant .

- الأسلوب المنشط أو المنبّه أو المثير style stimulant

- المجال العملي : ويتضمن :

- الأسلوب الموجه style dirigeant
- الأسلوب المساعد أو المرشد style aidant
- المجال الاجتماعي : ويتكون من :
- الأسلوب الأمر style ordonnant.
- الأسلوب المتقبل style acceptant (in Decorte & col.1990,p163,164):

حسب صاحب هذا التصنيف فإن الأسلوب التعليمي يتحدد في كونه متسلطا او ديمقراطيا وفق هذه المجالات .

6-6- تصنيف ميوثال وسنوك Muthall & Snook

وهما يصنفان الأسلوب التعليمي الى ثلاثة (03) أصناف هي :

- أسلوب ضبط وتعديل السلوك : هذا الأسلوب مستوحى من علم النفس السلوكي حيث يعتمد على مبدأ المنبه/الاستجابة ، ويتصف بكونه يعتبر الآليات الظاهرة للسلوك الإنساني كمؤشرات للتعليم ووسائل لتقويمه في آن واحد .
- أسلوب الكشف : هو أسلوب ترجع جذوره الى علم النفس المعرفي، وهو يعتمد على علم الإدراك والذكاء والابتكار، وهو أيضا عبارة عن مزيج من الأسلوب الديمقراطي والسلطوي في التعليم حيث يعتمد على مبادرات المتعلمين مع التوجيه النسبي من قبل المعلم كلما لزم الأمر ذلك .
- أسلوب التعليم المنطقي : ويقوم على الاستخدام المكثف لعلم المنطق والتبرير والجدل المنطقيين سواء في الاستقراء أو في الاستنتاج أو في المزج بينهما: (حمدان، 1986، صص 27-29)

6-7- تصنيف ابي حطب: وهو يصنفه الى:

- أسلوب غير شخصي: ويفسر بكون دور المعلم فيه منظم العمل ومديره بغض النظر عما اذا كان يحب المتعلمين أو لا يحبهم.
- أسلوب شخصي: ويتميز بالدفع والتقبل والتعبير التلقائي عن الشعور من قبل المعلم (التدعيم والتشجيع للمتعلمين) وبالاعتبار -اللباقة وتقبل مشاعر المتعلمين- (عن السالم 2011، صص 23، 22).

6-8- تصنيف " برودي Broudy :

و يصنفه الى ثلاثة (03) أساليب هي :

- الأسلوب الإلقائي الواعظ didactics: وهو أسلوب مباشر يعمل على تكوين الميول والإتجاهات والمعارف والمهارات بوسائل وطرائق تهدف عادة الى تحصيل نتائج محددة خاصة بالمتعلمين.
- الأسلوب الموجه للكشف heuristic : ويركز على إحداث التعلم بواسطة الإستقصاء والكشف ، وحل المشكلات عن طريق تعليم المتعلمين أساليب التفكير العلمي وممارستهم العملية له .

- أسلوب التعليم الشخصي philetics : وهو أسلوب يولي أهمية للعلاقة التي تربط المعلم بالمتعلمين ، وبينهم وبين بيئتهم المدرسية والمحلية وما ينتج عنها من علاقات تتسم بالمودة والإحترام والإهتمام (عن حمدان 1986، ص 29،30) .
- 6-9- تصنيف ماركو Marco:** وهو ينطلق من تصنيفه للأساليب التعليمية بتأكيده على أنها تتمحور حول العلاقات البينشخصية وعلى تركيبة القسم الدراسي. ويصنفه الى:
 - أسلوب رسمي.
 - أسلوب متمحور حول الجماعة.
 - أسلوب شخصاني personalist.
 - أسلوب بيروقراطي.
 - أسلوب متمحور حول التعاون الجماعي.
 - أسلوب متمحور حول العمل التنسيقي.
- 6-10- تصنيف ماسيالا Masialas & Sprague و سبريق:** وهما يصنفان الأساليب التعليمية الى:
 - أسلوب القائي: يهتم بالحفظ والاسترجاع من طرف المتعلمين.
 - اسلوب باحث: يهتم بالبحث واكتشاف المعلومات.
 - أسلوب "تعبير عن الرأي": يهتم بالتعبير عن الأفكار الشخصية للمتعلمين.
- 6-11- تصنيف بينيت Bennett:** صنف هذا الباحث الأساليب التعليمية في بداية أبحاثه حول الموضوع الى 12 أسلوبا، غير أنه قلص عددها فيما بعد الى 3 فقط وهي:
 - أسلوب رسمي.
 - أسلوب غير رسمي.
 - أسلوب مشترك (in Karsenti,op.cit.,p62,63) .
- 6-12- تصنيف " بروس Bruce :**
 - و هو يصنفه الى أربعة (04) أساليب هي :
 - أسلوب التفاعل الاجتماعي : وهو اسلوب يركز على عمليات التفاعل الاجتماعي بين المعلم والمتعلمين وذلك بهدف تحسين قدراتهم في الانتماء والمشاركة والعمل المنتج مع الآخرين.
 - أسلوب معالجة المعلومات : و هو يركز على تكوين الشخصية المتكاملة لدى المتعلمين و بصفة خاصة في مجال المهارات العقلية.
 - أسلوب التعليم الشخصي : ويركز على جوانب الذات الفردية لدى المتعلمين من خلال تنمية ميولهم

وإمكانياتهم الذاتية وعلاقاتهم الإنسانية.

- أسلوب التعليم السلوكي : وهو يركز على تغيير السلوك الظاهري كمؤشر على حدوث التعلم وترجع جذوره الى علم النفس السلوكي وعلم التعديل السلوكي و علم نفس الأنظمة الضابطة cybernétique (عن حمدان 1986، م س، ص 34).

6-13- تصنيف كمبل و كمبل Campbell & Campbell: ويصنفانه الى أربعة أصناف هي:

- أسلوب صناعي: ويتميز بالآمرية (كثرة الأوامر)، يقرر في كل شيء في القسم الدراسي، يهتم أكثر بمستقبل المتعلمين (تحضيرهم للحياة المستقبلية الحقيقية).
- أسلوب تشاركي: يهتم بإشراك ومشاركة المتعلمين في الأنشطة الجماعية وفي بعض القرارات المتعلقة بالتعليم.
- أسلوب أكاديمي: ويركز جهوده على منهجية اكتساب المعرفة من طرف المتعلمين.
- أسلوب إنساني: ويتميز بالتركيز على تنمية القدرات الذاتية للمتعلمين كما يهتم بالفروق الفردية (in Karsenti, op.cit., p64,65).

6-14- تصنيف سلفر Silver & col.: ويصنفونها الى أربعة أصناف هي:

- أسلوب متمحور حول النتائج: يمتاز قسمه بالانضباط، المعلم هو المصدر الوحيد للمعرفة، التركيز فيه على النتائج وعلى عمليات التقويم.
- أسلوب متمحور حول الشخص: ويركز على شخصية المتعلم وعلى العلاقات البينية.
- أسلوب متمحور حول التنمية الفكرية: ويهتم بتنمية مهارات التفكير النقدي وعلى حل المشكلات.
- أسلوب متمحور حول النشاط والمرونة الوظيفية: ويركز على تشجيع استثمار المهارات الابداعية، وعلى تنمية الأساليب الشخصية الفردية للمتعلمين (in Karsenti, op.cit., pp70,72).

6-15- تصنيف " حمدان: وهو يصنفه الى ستة أساليب هي :

- أسلوب التعليم اللفظي المباشر: وهو الذي تستخدم في إنجازه الكلمة الشفوية كالمحاضرة والإلقاء والقصة والحوار والأسئلة التعليمية.
- الأسلوب الاستقرائي السائل : وهو موجه مبدئيا من المعلم الذي يعتمد بشكل أساسي ومكثف على معارف المتعلمين ومشاركتهم الفعالة.
- الأسلوب القائم على الأنشطة الموجهة نسبيا من المعلم : ويتمثل في تعليم الكشف والتقيب والإستقصاء وحل المشكلات والمشروعات والتعيينات .
- الأسلوب العملي: وهو أسلوب يعتمد على إنجاز المهام ؛ كالتطبيق العملي وإجراء التجارب المخبرية .
- أسلوب التعليم الفردي: ويتم بقيام المتعلمين كأفراد بالمهام التعليمية بمساعدة من المعلم ، كالتعليم المبرمج والدراسة المستقلة والبحث العلمي.

- الأسلوب الاجتماعي المتفاعل : ويعتمد على عمليات التفاعل بين المعلم والمتعلمين بشتى صورها العقلية والاجتماعية والقيمية... (حمدان 1986، ص 34، 35)

6-16- تصنيف ديساشي و تيسايرت Disashi & Tisaert : يؤكد هذان الباحثان على أن سياق التعليم في بريطانيا (في ذلك الوقت) يفرض على المعلمين تبني الأسلوب التدبيري managerial وهذا ما يظهر في عدة أساليب منها:

-أسلوب مباشر آمر.

-أسلوب مباشر منشط.

-أسلوب مباشر منهجي.

-أسلوب مباشر لامبالي (in Karsenti 1993, pp66,67)..

6-17- تصنيف " حمدان : وهو يصنفه الى أربعة أساليب وضعها في خط متواصل متعكس الطرفين؛ في طرف الأول أسلوب الروتين الإداري، وفي الطرف الثاني أسلوب لابتكار. وهذه الأساليب هي :
-أسلوب الروتين الإداري: ويتميز صاحبه بسلوكات تشير في مجملها الى اتخاذ المعلم من التدريس كوظيفة روتينية يومية، وبإهتمام بقوانينها وأعرافها الانسانية والتربوية والإدارية دون الاهتمام بعملياتها ونتائجها.
-الأسلوب الحرفي: ويتميز صاحبه باعتبار نفسه صاحب حرفة محددة تقوم على نظام ووسائل تتمثل في قوانين وروتين وطرائق ووسائل وتسهيلات التدريس والهدف من كل ذلك هو انتاج سلعة(التلاميذ) بمواصفات مرغوبة ومطلوبة.

-أسلوب الخبير البارع: وهو الأسلوب الذي يتميز صاحبه بكفايات ووظيفية متعددة تصنع منه خبيرا بارعا،
-الأسلوب المبتكر: ويتميز صاحبه (عكس أسلوب الروتين الإداري) باتخاذ التدريس كمهنة خلاقة تقوم على التجديد والابتكار المتواصل في أهدافها وعملياتها ومسؤولياتها المختلفة (حمدان 1988، ص 7-36).

6-18- تصنيف ثيرير Therer:

وهما يصنفانها الى اربعة أصناف هي:

-أسلوب القائي tranmissif: متمركز أكثر على المادة التعليمية.

-أسلوب محفز incitatif: متمركز على المادة التعليمية وعلى المتعلمين في آن واحد.

-أسلوب تشاركي associatif: متمركز أساسا على المتعلمين.

-أسلوب مجيز permissif: ضعيف التمرکز على المادة التعليمية وعلى المتعلمين معا (Université de Liège 1998).

6-19- تصنيف " سارازي Sarrazy:

و هو يستخدم مصطلح (الأسلوب الديداكتيكي (style dydactique) ويصنفه الى ثلاثة اساليب هي :

-الأسلوب المؤول أو الناقل style dévoluant : وهو الأسلوب الذي يتوافق ما هو متعارف عليه باسم

البيداغوجية النشطة ؛ معلموه يطبقون بصفة منتظمة أشكال عمل المجموعات (العمل الفرقي) دون التقيد الصارم به ، أقسامهم تعدُّ مجالاً واسعاً للتفاعلات.

-الأسلوب الوسيط style intermédiaire : وهو أسلوب قريب من السابق وان كان معلموه يفسحون المجال أوسع للمتعلمين ، الشيء الذي يمنحهم حظوظاً أوفر لمجابهة وضعيات بحث تكون خارج السياق التعليمي.

- الأسلوب المؤسس style institutionnalisant : وهو يتميز بنقص في التفتح وبضعف في تنويع الوضعيات التعليمية ، وهو يشبه الى حد كبير ما يعرف بالتعليم التقليدي ، معلموه يسعون دوماً للتحكم في متغيرات الوضعيات التعليمية (in Revue française de pédagogie n°136,3^e trimestre 2001,pp117-131).

6-20- تصنيف جراشا:Grasha:

ويصنفها الى خمسة أصناف كالتالي:

-أسلوب الخبير Expert.

-أسلوب السلطة الرسمية Formal Authority.

-أسلوب النموذج الشخصي Personal Model.

-أسلوب ميسر Facilitator.

-أسلوب مفوض Delegator.

ويرى صاحب هذه التصنيفات أنه يمكن الدمج بين أسلوبين أو ثلاثة في مجموعة من التشكيلات سمي كل واحدة منها -كتلة أو تركيب Cluster- وتتكون كل كتلة من أساليب أولية وأساليب ثانوية، وعدد هذه التشكيلات خمساً هي:

المجموعة 1: -أساليب أولية= خبير-سلطة رسمية.

-أساليب ثانوية= نموذج شخصي-ميسر-مفوض.

المجموعة 2: -أساليب أولية= نموذج شخصي-خبير-سلطة رسمية.

-أساليب ثانوية= ميسر-مفوض.

المجموعة 3: -أساليب أولية= ميسر-نموذج شخصي-خبير.

-أساليب ثانوية= سلطة رسمية-مفوض.

المجموعة 4: -أساليب أولية= مفوض-ميسر-خبير.

-أساليب ثانوية= سلطة رسمية-نموذج شخصي(Grasha, 2002,p154).

6-21- تصنيف ميشرا Mishra:

هذه الباحثة تصنف الأساليب التعليمية عموماً حسب تمركز كل أسلوب حول واحد من العناصر الثلاثة

للمعملية التعليمية-التعلمية(المعلم، المتعلم، المادة التعليمية) وهي كالتالي:

-أسلوب تعليمي متمركز حول المادة التعليمية. Discipline centered style.

-أسلوب تعليمي متمركز حول المعلم. Instructor centered style.

-أسلوب تعليمي متمركز حول الطالب. Student centered style.(Mishra2008,pp2-7).

6-22- تصنيف موستن واشورث Mosston & Ashworth:

هذان الباحثان يشيران الى أن الأساليب التعليمية تتبني على مجموعة من القرارات التي قد تتخذ من المعلم أو من المتعلمين؛ لتقدم طيفا Spectrum متنوعا من الأساليب؛ ومجموعة القرارات هذه هي:

-قرارات قبل العمل(التخطيط) Pre-impact Set.

-قرارات اثناء العمل(التنفيذ) impact Set .

-قرارات بعد العمل(التقويم -والتغذية العكسية) Post-impact Set (and Feed-Back) .

وأمكن لهذين الباحثين من تحديد 11 أسلوبا هي:

-أسلوب أمري A-Command Style .

-أسلوب عملي B-Practice Style.

-أسلوب متبادل C-Reciprocal Style.

-أسلوب اختيار ذاتي D-Self-Check Style.

-أسلوب احتوائي E-Inclusion Style .

-أسلوب اكتشاف موجه F-Guided Discovery Style .

-أسلوب اكتشاف تباعدي G-Divergent Discovery Style.

-أسلوب اكتشاف تقاربي H-Convergent Discovery Style.

-أسلوب برنامج فردي معين من المتعلم I-Learner-Designed Individual Program Style.

-أسلوب موجه من المتعلم J-Learner Initiated Style.

-أسلوب تعليم ذاتي K-Self-Teaching Style.

وكما هو ملاحظ فإن أساليب التعليم هذه تتأرجح بين الأسلوبين الأمري (وهو أسلوب موغل في السيطرة على العملية التعليمية-التعلمية) وبين أسلوب التعليم الذاتي(الذي ينتقي فيه دور المعلم تماما).

وضع الباحثان الأساليب المنبثقة عن هذه القرارات في متصل continuum متدرج من أقصى أسلوب

متشدد (الأسلوب الأمري) الى أقصى أسلوب متحرر(أسلوب التعلم الذاتي) وهما يطلقان على ذلك اصطلاح

طيف spectre الأساليب التعليمية نظرا لتدرجها في التصنيف كألوان الطيف.

-التصنيف المعتمد في هذه الدراسة :

بعد عرض لبعض التصانيف للأسلوب التعليمي يلاحظ ان الكثير منها يتميز بالتقسيم الثنائي إن بصيغة

مباشرة أو غير مباشرة ، ونظرا الى كون تصنيف " فلاندرس " نال شهرة كبيرة لدى الباحثين والدارسين والممارسين بسبب بساطته وامكانية ملاحظته وقياسه بدقة أكبر ، فإنه يعتمد في هذه الدراسة.

7-الأسلوب التعليمي كطرف مقابل:

7-1-تعريف أسلوب التعلم: تعددت تعريف أسلوب التعلم وتنوعت لدى الباحثين والمهتمين بموضوع التعلم، ويمكن عرض عينة من تلك التعاريف كالتالي:

-تعريف كاغان و ماس و سيجل1963: " انه يمثل الطرق الشخصية التي يقوم فيها المتعلم بالتعامل مع المعلومات في برنامج أو مقرر دراسي لتعلم المفاهيم " (السالم م س، ص44).

-تعريف ديكو1968: " انه يمثل الطرق الشخصية التي يقوم فيها المتعلم بالتعامل مع المعلومات في برنامج أو مقرر دراسي لتعلم المفاهيم " (عن ن م س، ن ص).

-تعريف كولب1971: " الطريقة التي يستخدمها الفرد في ادراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم " (عن هاشم وصافيناز2007، ص07).

- تعريف مرزوق 1990: " الطرق الخاصة التي يتبعها الطالب أثناء تعامله مع المعلومات سواء كان ذلك داخل قاعات المحاضرات أو اثناء قيامه بالاستذكار لتحصيل تلك المعلومات " (مرزوق1980، ص600).

-تعريف سكارسيلا 1990:Scarcella: " خصائص وصفات معرفية وتأثيرية وسيكولوجية ثابتة نسبيا وتعمل كمؤشر أو دلائل على كيفية ادراك المتعلمين وقدرتهم على التفاعل والاستجابة لمادة التعلم " (عن منصور2009، ص63).

- تعريف غنيم1992: " الطرق والأساليب الشخصية التي يدرك بها الفرد المعلومات سواء كان في موقف تعليمي أو اثناء تحصيله المعلومات بمفرده " (غنيم1992، ص41).

- تعريف ربيع1993: " الطرق والأساليب الشخصية التي يدرك بها الفرد المعلومات سواء كان داخل قاعة المحاضرات أو اثناء تحصيله المعلومات بمفرده " (ربيع1993، ص52).

-تعريف أبو سريع وزميليه1995: " لطرق أو الاستراتيجيات التي يتبناها الأفراد أثناء تناول ومعالجة المعلومات التي تحدد في ضوء دافعية الفرد الداخلية والخارجية والتحصيلية، وهي التي تميزه عن غيره من الأفراد ويتوقف عليها ناتج التعلم " (أبو سريع وزميليه1995، ص16).

- تعريف محفوظ1995: " الطرق أو الاستراتيجيات التي يستخدمها الأفراد في تناول المعلومات في موقف تعليمي وتعتمد على دوافعهم من التعلم " (محفوظ1995، ص9).

- تعريف كنسيلا1995:Kinsella: " طرق مفضلة طبيعية متكررة للفرد لامتناس معالجة المعلومات الجديدة والمهارات المختلفة والاحتفاظ بها بنوع من المثابرة بغض النظر عن طرق التدريس المقدمة أو نوع المحتوى " (عن منصور2009، ص63).

- تعريف أبي حطب 1996: " الطرق الشخصية التي يستخدمها الأفراد في التعامل مع المعلومات أثناء عملية التعلم "(أبو حطب 1996، ص 121).
- تعريف غريكورينكو و ستينبرغ 1997: Gregorenko & Stenberg: " أنماط متعددة، أو طرق مفضلة لعمل شئ ما مثل: التفكير، التعلم أو التدريس، وهي أنماط ثابتة نسبيا لفترة طويلة من الوقت وعبلا العديد من المجالات النشاط "(عن منصور م س، ص 63).
- تعريف لوفيلاس 2005: Lovelace: " الطريقة التي يهتم بها الطلاب ويركزوا بها في ادخال المعلومات الجديدة والصعبة ثم معالجتها وتذكرها "(ن م س، ص 62).
- تعريف الحجاجبة 2008: " الطريقة أو الاجراءات الأكثر تفضيلا والثابتة نسبيا، التي يقوم بها الفرد لإدراك المعلومات واستيعابها ودمجها مع المخزون السابق من المعرفة ثم اعادة تشكيلها" (الحجاجبة 2008، ص 2).
- تعريف كوفي-د ت-Keefe: " تكوين فرضي ثابت نسبيا لدى الفرد يساعد على تفسير عمليات التعلم "(عن الدوسري 2002، ص 15).
- تعريف شميك-د ت- Shmeck: " طريقة محددة يستخدمها المتعلم باتساق في التعامل مع المعلومات والبيانات من خلال مواقف التعلم المختلفة بصرف النظر عما تتطلبه عملية التعلم منه "(عن قطامي وقطامي 200، ص 340).
- ما يمكن استخلاصه من التعاريف السابقة أنه على الرغم من اتفاقها بأن أسلوب التعلم أنه طريقة شخصية أو خاصة أو مفضلة أو محددة ... غير أن أغلبها يركز على الجانب الإدراكي المعرفي - ومنه يمكن اقتراح التعريف التالي: أسلوب التعلم هو الكيفية الشخصية التي يبني ويكتسب بها الفرد المتعلم المعارف والقيم والاتجاهات والمهارات المندمجة خلال تواصله مع البيئة الخارجية.
- 7-2- تصنيف الأساليب التعليمية:**
- تتعدد تصانيف الأسلوب التعليمي وتتنوع حسب منطلقات وتوجهات الباحثين والدارسين لهذا الموضوع والإفتراضات التي يفترضونها وكذا طبيعة النتائج التي توصلوا اليها.
- تحاول هذه الدراسة استعراض عينة من هذه التصنيفات في التالي:
- تصنيف جيلفورد Guilford:
- أسلوب تباعدي: يعتمد فيه المتعلم على الإدراك والفهم.
- أسلوب تقاربي: ويعتمد فيه المتعلم على الحفظ والاستظهار (السالم-م س-، ص 46).
- تصنيف كاجان Kagan:
- أسلوب الاندفاع: يسعى فيه المتعلم لحل المشكلات دون تأخير.
- أسلوب التروي: ويتأمل فيه المتعلم مجموعة من الحلول البديلة وبالتالي يرجى استجابته (ن م س، ص 44).
- تصنيف أوزبل Ausubel:

هو تصنيف يعتمد على بعدين هما:

-البعد الأول: التعلم بالاستقبال - التعلم بالاكشاف.

-البعد الثاني: التعلم بالمعنى - التعلم بالحفظ والاستظهار.

وبتركيب هذين البعدين ينتج عنهما أربعة أساليب:

-أسلوب التعلم بالاستقبال القائم على المعنى.

-أسلوب التعلم بالاستقبال القائم على الحفظ.

-أسلوب التعلم بالاكشاف القائم على المعنى.

-أسلوب التعلم بالاكشاف القائم على الحفظ (ن م، ص 61، 62).

-تصنيف كولب Kolb: ويصنف فيه المتعلمون الى أربعة أنماط هي:

-التباعديون Divergers: يتميز أسلوبهم في التعلم بالإحساس بالخبرة المادية واستخدام الملاحظة التأملية ويميلون لإنتاج أفكار جديدة.

-المستوعبون Assimilators: ويتميز أسلوبهم في التعلم باستخدام الملاحظة التأملية والمفاهيم المجردة ويميلون الى التفكير الاستقرائي.

-التقاربون Convergers: ويعتمد أسلوبهم في التعلم على ادراك المجردات والتجريب الفعال ويميلون الى تطبيق الأفكار بطريقة عملية.

-التوافقيون Accomodators: ويعتمد أسلوبهم في التعلم على الخبرة المادية المحسوسة والتجريب الفعال ويتفوقون في تنفيذ الخطط (منصور-م س-، ص 66).

-تصنيف باسك Pask: ويصنف الى ثلاثة أصناف هي:

-الأسلوب الكلي Holist: يستخدم فئات ادراكية واسعة أكثر تقبلاً للعلاقات الموضوعية المرتبطة بالموضوع بدلاً من العلاقات التحليلية بين المفاهيم.

-الأسلوب المتدرج Serialist: أكثر حذراً متحفظ وتحليلي يميل الى استخدام الفئات البسيطة في التشابه.

-الأسلوب المتنوع Versatile: يتميز بالتركيب المعقد، أكثر ميلاً الى التنوع وعدم التناقض. (السالم م س، 67، 68).

-تصنيف مارتون Marton:

-الأسلوب السطحي Surface style: تذكر أجزاء من المعلومات تبدو للمتعلم مهمة مع توقع نوع الأسئلة التي من المهتم أن توجه له.

-الأسلوب العميق Deep style: البدء بفهم والتفاعل مع الحجج والبراهين المقدمة اليهم وربطها بخبراتهم السابقة واستنتاج الأدلة الختامية (ن م س، ص 50).

-تصنيف نونن Nunnan: هي تحدد أربعة أنماط من المتعلمين هم: المادي/الملموس concrete -

التحليلي analytical-الاتصالي communicative-والمتوجه نحو السلطة authority oriented (منصور- م س- ، ص 67).

-تصنيف فلدر وسيلفرمان **Felder & Silverman**: ويصنفان الأساليب التعليمية في شكل أزواج متقابلة هي:

-الأسلوب الحسي: هو مفكر مادي، عملي، موجه نحو الحقائق والإجراءات. يقابله:

-الأسلوب الحدسي: الذي هو مفكر مجرد ، ابداعي مبتكر، موجه نحو النظريات والمعاني الضمنية. -الأسلوب البصري: وهو يفضل التمثيلات البصرية للمادة المقدمة (الصور، الرسوم، الخرائط...). ويقابله:

-الأسلوب اللفظي: الذي يفضل التفسيرات المنطوقة أو المكتوبة.

الأسلوب النشط: وهو من يتعلم خلال تجربة الأشياء والاستمتاع بالعمل في الجماعة. ويقابله:

-الأسلوب التأملي: الذي يتعلم أفضل من خلال التفكير في الأشياء، يفضل العمل بمفرده أو مع شريك واحد مألوف.

-الأسلوب المتسلسل: وهو صاحب عملية تفكير خطية، يتعلم في خطوات تزايدية صغيرة. ويقابله:

-الأسلوب الشمولي: الذي يتصف بتفكير شمولي، ويتعلم من خلال قفزات كبيرة (ن م، ن ص).

-تصنيف هوني وممفورد **Honey & Memford** :

-النشطون **Activists**: يحبون الاشتراك في خبرات جديدة ، يكونون متحمسين للأفكار الجيدة ومتقبلين لها، يستمتعون بعمل الأشياء ويميلون للعمل مع الآخرين.

-المتأملون **Reflectors**: يحبون مراجعة الموقف والتأمل فيه من وجهات نظر مختلفة، يحبون جمع البيانات والتفكير في ما يعمل قبل الوصول الى استنتاجات.

-النظريون **Theorists**: يتكيفون ويتفاعلون مع الملاحظات في النظريات المعقدة والمنطقية، يفكرون في المشكلة خطوة بخطوة، يميلون الى الاتقان في اعداد الخطة العقلية وهم تحليليون في تفكيرهم أكثر من أن يكونوا عمليين أو عاطفيين.

-النفيعيون **Pragmatics**: هم عمليون يحرصون على تجربة الأشياء بأنفسهم، يحبون تكوين صور ونماذج لتقليل المناقشات الطويلة (ن م، ص 68).

-تصنيف اوكسفورد واندرسون **Oxford & Anderson**: ويوزعان أساليب التعلم الى ست مجموعات رئيسية هي: المجموعة المعرفية، والانفعالية، والتفيفية، والاجتماعية، والفيسيولوجية . وأكثر استخداما وقياسا

المجال الفيسيولوجي الذي يعني الإدراك الحسي حيث يصنف أسلوب التعلم الى سمعي Auditory، وبصري Visual، ولمسي Tactile، وحركي/بدني Kynesthetic، وسلوكي Behavioral (ن م، ن ص). وكذا المجال الاجتماعي الذي يتضمن: العمل الجماعي والعمل الثنائي والعمل الفردي.

-تصنيف دن و دن **Dunn & Dunn**: ويريان أن هناك واحدا وعشرين عنصرا فريدا لدى كل الأفراد، مع افتراضهما أنه لا يوجد متعلم يتأثر بكل هذه العناصر مجتمعة، ولكن المتعلم العادي - حسب رأيهما - يتأثر بستة الى أربعة عشرة عنصرا وهذه العناصر تم تصنيفها من وجهة نظرهما الى خمس مجموعات رئيسية هي:

- المجموعة البيئية: وتتكون من أربعة عناصر هي: الصوت، الضوء، درجة الحرارة، تصميم حجرة الدراسة.
- المجموعة الانفعالية: وتتكون هي بدورها من أربعة عناصر هي: الدافعية، المثابرة، المسؤولية وانجاز العمل في مهمة (مع الأقران أو بمفرده).
- المجموعة الاجتماعية: وتتكون من ستة عناصر في ضوء حب الفرد وتفضيله العمل وهي: العمل الفردي، الزوجي، مع الأقران، مع الفريق، مع البالغين، متنوع.
- المجموعة الفيسيولوجية: وتتكون من أربعة عناصر هي: الإدراكي، الحسي، طريقة تنفيذ المهمة، وقت أداء المهمة، والحركة أثناء أداء المهمة.
- المجموعة السيكولوجية: وتتكون من ثلاثة عناصر ثنائية هي: الشموليون مقابل التحليليين، المترويون مقابل الاندفاعيين، الذين يستخدمون نصف الكرة المخية الأيمن مقابل الذين يستخدمون نصف الكرة المخية الأيسر.

ويرى الباحثان أن لكل متعلم أسلوب تعليمي أولي Primary يستطيع بواسطته أن يتعلم كيف يستخدمه في تعلم واستيعاب وتذكر المعلومات.

كما أن له أسلوب ثانوي secondary يستخدمه لتدعيم الأسلوب الأولي بصورة فعالة (ن م، ن ص). -تصنيف مايرس وبريجس **Mayers & Briggs**: يريان أن هناك عدة أنواع من الطلاب يصنفون في ضوء أساليبهم في التعلم وهم:

- الخارجيون Extraverters: وهم الذين يتصفون بتجربة الأشياء، ويركزون على العالم الخارجي.
- يقابلهم الخارجيون Intorverters وهم الذي يفكرون في الأشياء ويركزون على العالم الداخلي للأفكار.
- الحسيون Sensors: وهم عمليون وموجهون نحو التفاصيل، ويركزون على الحقائق والإجراءات.
- يقابلهم الحدسيون Intuitors وهم خياليون وموجهون نحو المفهوم والتركيز على المعاني والإمكانات.
- المفكرون Thinkers: وهم الذين يميلون لاتخاذ قرارات مبنية على القواعد المنطقية.
- يقابلهم الحساسيون Feelers وهم الذين يميلون لاتخاذ قرارات مبنية على الاعتبار الشخصية والإنسانية.
- الحكام Judgers: وهم الذين يضعون ويتابعون المذكرات والتقارير ويبحثون غلق البيانات الناقصة (ن م، ص 67).

يقابلهم المثابرون Persevers وهم الذين يتكيفون مع الظروف المتغيرة ويقاومون الغلق للحصول على بيانات أكثر.

ما يستخلص من التصنيف السابقة أن كل واحد منها حاول التركيز على جانب أو مجموعة من الجوانب التي يتكون منها أسلوب التعلم دون الإحاطة بها كليا وذلك نظرا لتشعب وتعقد هذه الظاهرة التي لا يمكن ملاحظتها بصفة مباشرة، بل يستدل عليها من خلال مؤشرات هي بدورها كثيرة ومتعددة يصعب حصرها، ومن جهة ثانية لتفاوت الفروق الفردية بين الأشخاص التي تنعكس على أساليب تعلمهم. وثالثا التأثيرات التي يمارسها المحيط الثقافي والاجتماعي والاقتصادي والطبيعي على الأفراد والجماعات والتي تنعكس آثارها على أساليب تعلمهم.

8- العلاقة بين الأسلوب التعليمي والأسلوب التعليمي:

اختلف العلماء والباحثون والدارسون حول تأكيد أو نفي العلاقة بين الأسلوب التعليمي للمعلم والأسلوب التعليمي للمتعلم؛ فمنهم من أكد ذلك، ومنهم من نفى ذلك، ومنهم من اتخذ طريقا وسطا. فمن الآراء التي تؤكد وجود علاقة بينهما نجد فار Farr 1971 الذي توصل من خلال بحوثه الى أن الأسلوب التعليمي للمعلم اذا توافق مع الأسلوب التعليمي للمتعلم فإن هذا الأخير يكون أكثر تحفيزا. وإلى ذلك ذهب براون Brown 1977 حيث تظهر أعماله فعالية كبيرة للعلاقة معلم-متعلم عندما يكون للطرفين أسلوبا تعليميا تعليميا-متجانسا.

كما يشير كل من دن و دن Dunn & Dunn 1975 الى أن الطلاب عندما يتعرضون لأسلوب تعليمي يتماشى مع الطرائق التي يعتقدون أنهم يتعلمون بها، فإنهم يحصلون على درجات مرتفعة في الاختبار (مذكورون، in Karsenti, op. cit., p74).

كما وجد كل من باسك و سكوت Pask & Skott 1976 تجريبيا أن عدم احترام أسلوب التعلم لدى المتعلمين يرهن تعلماتهم ويحدث فشلهم (Therer, op cit p12).

ومن الآراء التي تنفي وجود علاقة بين الأسلوبين التعليمي والتعليمي ما ذهب اليه مورستين Morstain 1977 حيث يرى من خلال ما توصل اليه من نتائج عدم التوافق بين الأسلوب التعليمي وأسلوب التعلم، وأنه لا توجد أية علاقة بينهما.

والى نفس الرأي يذهب كل من سراتشو و دايتن Saracho & Dayton 1980 وثورنل Thornell 1974 وماهليوس Mahlios 1981... (Karsenti, op. cit., p74).

بينما يرى اوزبل Ausubel 1978 أن التعليم والتعلم عمليتان مختلفتان؛ فنظرية التعلم لا تقدم حلا لتفسير وفهم ما يحدث في الموقف التعليمي-التعليمي، إذ أنها تساعد على فهم كيف تتم عملية التعلم، في حين أن التعليم يعد وسيطا يهدف الى تحقيق التعلم .

ويشير نفس الباحث الى أنه إذا منحنا للمتعلم حسبما يتوافق مع أسلوبه التعليمي، ففي هذه الحالة نكون قد

عطلنا تقدمه، وإذا منحنا له ما يبعدة عن أسلوبه فإن ذلك قد يثنيه عن الرغبة في التعلم (عن ابراهيم-م س-، ص122).

ويرى كل من جاني و بريجز 1979 **Gagne & Briggs** أن الهدف من التعليم هو دعم عملية التعلم؛ إذ ينبغي أن تتضمن وقائع التعليم أحداثا ذات علاقة مناسبة ووثيقة بما يحدث داخل المتعلم (ن م، ن ص). بينما يذهب كارسنتي 1993 **Karsenti** الى أن فرضية العلاقة بين الأسلوب التعليمي للمعلم والأسلوب التعليمي للمتعلم تعد علاقة معقولة وخرافية في آن واحد: -فهي معقولة لأن بعض البحوث والدراسات وجدت أن هنالك علاقة بين الأسلوب التعليمي للمعلم والأسلوب التعليمي للمتعلم.

-وهي خرافية من جهة ثانية إذا ما كان الاهتمام منصبا على التركيز للتحكم في مجموع متغيراتها (Karsenti, op. cit., p75) ..

ويؤكد دنيج 2004 **Denig** على أنه يجب على المعلمين تنويع أساليبهم لتتوافق مع الأساليب المتنوعة لمتعلميه (Denig 2004, p103).

فكرة مرونة الأسلوب التعليمي للمعلم -وإن كانت لا تزال حديث الساعة- تمتد جذورها الى ستينات القرن الماضي حيث كانت موضوع للكثير من الدراسات والبحوث خاصة من طرف فلاندرس وزملائه من خلال الأبحاث التي أجروها في الفترة الممتدة (من 1960 الى 1980) والتي أظهرت أن المعلمين الأكثر فعالية هم الذين يشجعون متعلميه على المشاركة ويتحصلون على أحسن النتائج المدرسية هم المعلمون ذوي الأسلوب الأكثر مرونة في تعليمهم. فبالنسبة للتلاميذ فإن المعلم تارة يوجه عمل المتعلمين، وتارة أخرى يفسح المجال لمبادراتهم الفردية.

ويؤكد هؤلاء أن درجة المباشرة للمعلم لدى المتعلمين تتوقف على المهمة التي يجب على المتعلم القيام انجازها؛ فإذا كانت المهمة مستوعبة بصفة جيدة، يمكن للمعلم في هذه الحالة استخدام الأسلوب المباشر (والذي لا يعني أنه يجب ان يكون مباشرا)،

وعلى العكس من ذلك فإذا كانت المهمة غامضة وغير مفهومة لدى المتعلمين، يجب ألا يكون الأسلوب أكثر مباشرة، ويرى فلاندرس أنه إذا كانت غاية التربية العمل على استقلالية التلميذ، فإن على المعلم ألا يجبره على القيام بمهمة غير مفهومة.

وهناك الكثير من أعمال بينيت 1976 **Bennett** التي تؤكد على أهمية الأسلوب التعليمي للمعلم المختلط والأكثر تنوعا ولكن بطريقة مهيكلية (in Karsenti, op. cit., p74).

ان الرأي الذي تتبناه هذه الدراسة هو أن الأسلوب التعليمي الفعال هو الأسلوب المرن الذي يسمح بتواصل فعال مع المتعلمين مما يسمح لهم بمشاركة أوسع والتي هي بمثابة مؤشر على توافق أسلوبه التعليمي مع أساليبهم التعليمية .

9- تقييم الأسلوب التعليمي:

لقد مرت فترة زمنية كانت تستخدم فيها انطباعات المتعلمين حول معلمهم، أو آراء الزملاء حول زميلهم أو تقديرات المفتشين والموجهين كوسيلة من وسائل تقييم وقياس فعالية المعلمين في ممارساتهم التعليمية، ولم تخل هذه الوسائل من التقديرات والانطباعات الذاتية مما انجر عن ذلك بروز مآخذ وانتقادات عديدة لهذه الأساليب نظرا لافتقارها للصدق والثبات والموضوعية مما أدى الى محاولات التخلص منها والسعي للبحث عن وسائل وأدوات تكون أكثر موضوعية وصدقا وثباتا للوصول الى قياس أكثر دقة وعلى درجة عالية من العلمية والمقبولية.

وقد اهتم الباحثون في الميدان الى طريقة الملاحظة المنظمة كأداة موضوعية لرصد السلوك التعليمي - التعليمي فتعددت أغراضها وتنوعت خاصة خلال ستينات وسبعينات القرن الماضي حيث صار عددها يفوق 100 حسب وما ورد في كتاب لسيمون وبوير Simon & Boyer بعنوان -مرايا السلوك Mirrors of Behaviour المنشور خلال سبعينات القرن الماضي، أما في الوقت الحالي فربما قد تتجاوز الألف أداة. ان أغراض استخدام الملاحظة متنوعة ومتعددة ويمكن حصر البعض منها في:

- رصد السلوك التعليمي-التعليمي وتشخيص ايجابياته وسلبياته.
- تحليل ووصف جوانب معينة من الأساليب والأنشطة التعليمية للمعلم أثناء الممارسة الآنية لفعل التعليم و معرفة تأثيراتها على العملية التعليمية -التعليمية .
- الكشف عن العلاقة بين الأنشطة المختلفة الممارسة في القسم الدراسي وتقدم تعلم المتعلمين...
- أنواع أنظمة ملاحظة القسم الدراسي:

تعددت في الحاضر أنظمة الملاحظة وتنوعت أهدافها ووسائلها وأجراءاتها حتى ليصعب اليوم حصر عددها في رقم معين، وسنكتفي باستعراض النوعين الرئيسيين منها وهما:

- نظام العلامات : وفيه يتم حصر جميع جوانب سلوك التعليم-التعلم ثم يتم تحديد كل جانب من هذه الجوانب الى مجموعة من السلوكيات التي تصاغ اجرائيا في عبارات بحيث تتضمن العبارة الواحدة سلوكا واحدا فقط، بعد ذلك يتم الحصول على مجموعة كبيرة من العبارات يتم ترتيبها في مجموعات، وكل مجموعة تشكل وصفا دقيقا لمظهر من مظاهر السلوك التعليمي-التعليمي.
- وقد ظهرت عدة نظم على هذه الشاكلة أطلق عليها قوائم الفحص Check-lists.
- ومن أمثلة نظم العلامات ما يلي:

-نظام ميدلي وميتزل Midley & Mitzel: ويهدف الى دراسة الخصائص المميزة لسلوك المدرس.

-نظام ريانز Ryans: ويهدف أيضا الى دراسة الخصائص المميزة لسلوك المعلم.

-نظام براون Brown: ويهدف الى دراسة المستويات المعرفية مثل التذكر والفهم والتطبيق...والمتضمنة في سلوك المعلم,

-نظام قالتون وآخرون Galton & al: ويهدف الى دراسة سلوك تعليم معلم العلوم

-نظام البنود : يستخدم هذا النظام عندما يراد ملاحظة جوانب محددة من العملية التعليمية-التعلمية بحيث لا تلاحظ ولا تسجل الا السلوكات المتضمنة في البنود الواردة في النظام وحيث يتم تسجيل تكراراتها في فترات محددة أثناء سريان العملية التعليمية-التعلمية.

ومن أمثلة نظم البنود ما يلي:

-نظام رايتستون Wrightstone : هدفه دراسة الممارسات المستحدثة في سلوك المعلم بمدارس نيويورك.

-نظام ويثول Withall: وهدفه دراسة سلوك المعلم في المناخ الاجتماعي الانفعالي.

-نظام بيلز Bales: هدفه دراسة سلوك المعلم أثناء تعليمه للمواد الاجتماعية وعلم النفس.

-نظام هوفس Houghes: وهدفه دراسة وظائف المعلم أثناء التعليم والتي لها أثر على نمط تعلم التلاميذ وتسهل عملية نموهم العلمي.

-نظام رايت Wright: وهدفه المقارنة بين سلوك المعلم أثناء حصة الرياضيات التقليدية وسلوك تعليمه أثناء حصة الرياضيات الحديثة.

-نظام رايت وبروكتور Wright & Proctor: وهدفه المقارنة بين العمليات النفسية والاتجاهات في سلوك التعليم أثناء تعليم كل من الرياضيات التقليدية والرياضيات الحديثة.

-نظام فلاندرس Flanders: وهدفه دراسة المناخ الاجتماعي-الانفعالي مع التركيز على أداءات المعلم التي تشجع أو تحبط حرية التلاميذ.

(هذا النظام أو الشبكة المسماة بنود تحليل التفاعل لفلاندرس Flanders Interaction Analysis

Catégories - وسمي أيضا -النظام العشري لأنه يتكون من عشرة بنود- صممت لتحليل التفاعل اللفظي

في القسم الدراسي وقد نالت شهرة واسعة- على الرغم من الانتقادات التي وجهت لها- (حمدان، الدريج، فرحاتي، المفتي...وغيرهم).

-نظام قالوي Galloway: وهدفه دراسة السلوك غير اللفظي للمعلم ومدى تقيده بالسلوك اللفظي منه.

(هذا النظام بني على أساس الاعتماد على بنود النظام العشري لفلاندرس في تحليل التفاعل اللفظي وذلك بإضافة بند التفاعل غير اللفظي ليقابل كل بند للتفاعل اللفظي مع استثناء البند الأول للنظام العشري حيث لا يقابله أي بند للتفاعل غير اللفظي وبالتالي يكون مجموع بنود نظام -غالوي- 9 بنود).

وجدير بالذكر أن كلا من نظام العلامات ونظام البنود لا يكتفيان بملاحظة سلوك المعلم فحسب، إنما يتعديان ذلك إلى ملاحظة تفاعل المتعلمين مع المعلم أثناء عملية التواصل (التفاعل) وذلك من منظور نسقي بغية الوقوف على مدى فعالية الأسلوب التعليمي للمعلم كمدخل (Input) وأثره على عملية التواصل باعتبارها سيرورة (Process) وعلاقة ذلك بتنمية كفاءات التواصل لدى المتعلمين كمخرج (Output).

خلاصة الفصل الثاني: انطلق هذا الفصل في تناوله العام الى الأسلوب التعليمي للمعلم متناولاً اياه بصفة عامة تخص عدة مجالات ثقافية وأدبية وعلمية منتقلاً الى الأسلوب التعليمي للمعلم من حيث تعدد مفاهيمه بحسب المختصين والباحثين كل حسب منطلقاته وأهدافه وصولاً الى تحديد مفهوم ينسجم مع طروحات هذه الدراسة. موضحاً أوجه الاختلاف والعلاقات بينه وبين بعض المصطلحات القريبة منه. ثم تناول مظاهره الوجدانية والمعرفية والمهارية، ومكوناته الشخصية والاجتماعية والتعليمية والعوامل المؤثرة فيه، وكذا مختلف تصنيفاته التي استنتج منها طابع التقسيم الثنائي الذي اعتمد في هذه الدراسة.

ثم انتقل الى الأسلوب التعليمي للمتعلم كطرف مقابل؛ من حيث تحديد مفهومه وتصنيفاته وصولاً الى العلاقة بينه وبين الأسلوب التعليمي للمعلم.

وانتهى الى كفايات وأدوات تقييم الأسلوب التعليمي مركزاً على نظام البنود من خلال أداة الملاحظة المنتظمة لتحديد أثر الأسلوب التعليمي للمعلم أثناء تفاعله مع المتعلمين في القسم الدراسي.

الفصل الثالث

عملية التوصل في القسم الدراسي

محتويات الفصل الثالث:

- تمهيد.

1- مفهوم التواصل.

2- التمييز بين الاتصال والتواصل والتفاعل.

3- أهداف التواصل.

4- وظائف التواصل.

5- عناصر التواصل.

6- خصائص التواصل.

7- مستويات التواصل.

8- أنماط التواصل.

9- نماذج التواصل.

10- تقنيات التواصل.

11- معززات التواصل.

12- معوقات التواصل.

13- التواصل التربوي.

14- عملية التواصل في المجال المدرسي.

16- معززات عملية التواصل في القسم الدراسي.

17- معوقات عملية التواصل في القسم الدراسي.

18- التواصل في القسم الدراسي كعملية تفاعلية.

19- تحليل التواصل في القسم الدراسي من خلال قياس التفاعل.

- خلاصة الفصل الثالث.

تمهيد: على الرغم من أن ظاهرة التواصل بين الأفراد والجماعات كانت وظلت ولا زالت متواجدة منذ أن أوجد الله البشر على هذه البسيطة - منذ أن أنزل الله سيدنا آدم وحواء الى الأرض وما وقع بينهما من تواصل وما ظهر بعد ذلك من ذريتهما وأحفادهم - والعملية التواصلية موجودة بين البشر الى يومنا هذا. غير أن التناول العلمي لهذه الظاهرة جاء متأخرا جدا حيث لم يبدأ تركيز الاهتمام حول هذا الموضوع سوى في منتصف القرن الماضي وذلك حينما تطورت وسائل الاتصال والإعلام كالهاتف والإذاعة والتلفزيون... مما حدا ببعض المهتمين بهذا الميدان الى ابتكار نماذج تواصلية (لازوال و شانون وويفر...) كانت بسيطة في بداياتها ثم طورها باحثون آخرون فيما بعد حتى صار مجال التواصل من الاتساع والتدقيق ما دفع بعض الباحثين للتخصص والتأليف فيه وتقديمه على أنه علم مستقل بذاته له موضوعه ومنهجه سموه علم التواصل (كتاب La science de la communication لمؤلفته لازار Lazar مثلا).

وإذا كان موضوع التواصل قد طغى على كل مجالات الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتكنولوجية؛ فإنه في الميدان التربوي عموما وفي مجال العملية التعليمية-التعليمية تحديدا يحتل مكانة ذات أهمية كبرى حيث تعد عملية تواصلية في حد ذاتها، ولا يمكن اغفال الجانب التواصلية فيها في أي مسعى للتحسين والتطوير.

من هذا المنطلق يحاول هذا الفصل تناول موضوع التواصل التعليمي-التعليمي من جوانبه المختلفة مركزا على عملية التواصل في القسم الدراسي لاستجلاء حيثياتها ومؤثراتها المختلفة.

1- مفهوم التواصل:

1-1- التعريف اللغوي والمعجمي للتواصل:

كلمة تواصل في اللغة العربية هي مصدر لفعل تواصل على وزن تفاعل وهو فعل ثلاثي مزيد بحرفين (ت - ا) وأشهر معانيه:

"-المشاركة بين اثنين فأكثر وهو الغالب فيه (مثل: تعاون المتعلمون).

"-للدلالة على التدرج أي حدوث الفعل شيئا فشيئا (مثل: تواصل الكلام).

"-المطاوعة (مثل باعدته فتباعدا).

-للتظاهر ومعناه الادعاء بالاتصاف بالفعل مع انتقائه عنه 'مثل: تهاون المتعلم' (الراجحي 1984، ص 38، 39 بتصرف).

وورد في لسان العرب لابن منظور في مادة وصل "وصلت الشيء وصلا وصلته. والوصل ضد الهجران. ابن سيده: الوصل خلاف الفصل، وصل الشيء بالشيء يصله وصلا وصلته وصلته. واتصل الشيء بالشيء؛ لم ينقطع. ووصل الشيء الى الشيء وصولا وتوصل اليه؛ انتهى اليه. ووصله اليه وأوصله؛ أنهاه اليه وأبلغه اياه. والتواصل ضد التصارم (والتصارم يعني التقاطع، والانصرام؛ الانقطاع)".

وفي القاموس المحيط للفيروزآبادي "وصل الشيء بالشيء وصلا وصلته (بالكسر والضم) ووصله لأمه. ووصلك الله، والشيء واليه وصولا، ووصلته وصلته؛ بلغه وانتهى اليه. وأوصله واتصل؛ لم ينقطع. والوصله (بالضم) الاتصال. وكل ما اتصل بشيء فما بينهما صلة" (الفيروزآبادي، م 4 ص 66).

وفي التعاريف للمناوي "الاتصال؛ اتحاد الأشياء بعضها ببعض كاتصال طرفي الدائرة ويضاده الانفصال. واتصال التربيع؛ اتصال جدار بجدار بحيث تتداخل لبنات أحدهما في الآخر" (المناوي 1989، ص 32، 31).

وفي المعجم الوسيط لمجمع اللغة العربية بالقاهرة ورد في مادة وصل ما يأتي: "اتصل فلان؛ دعا دعوى الجاهلية، وهو أ، يقول: يا لفلان. واتصل الى بني فلان؛ انتمى وانتسب. واتصل الشيء بالشيء؛ مطاوع وصله به. وتواصلا خلاف تصارما" (مجمع اللغة العربية القاهرة 2004، ص 1027).

وفي الكافي للبasha وردت كلمتا اتصال وتواصل بمعنيين مختلفين هما: "اتصل اتصالا بالشيء؛ التأم به. اتصل اليه؛ بلغ اليه وانتهى. اتصل بي خبر فلان علمته. اتصل بالأمير؛ صار في خدمته. اتصل الى بني فلان؛ انتسب اليهم وانتمى. اتصل به هاتفيا؛ كلمه بالهاتف. ويمكن أن يقع ذلك بوسائل أخرى من الاتصال" (الباشا 1996، ص 26).

و"تواصل تواصلًا؛ الشخصان بمعنى اجتماعا واتفقا" (الباشا 1996، ص 302).

وفي الرائد لجبران وردت الكلمتان بمعنيين هما "اتصل اتصالًا؛ التأم اجتماعًا؛ لم ينقطع" (جبران 2003، ص 25). وتواصل تواصلًا؛ الشخصان اجتماعا واتفقا" (جبران 2003، ص 288).

وفي معجم اللغة العربية المعاصرة **لِعَمَر** جاءت الكلمتان بمعنيين هما: "اتصل الى، اتصل ب يتصل اتصالاً، فهو متصل، والمفعول متصل اليه. اتصل الى بني فلان؛ وصل اليهم؛ انتمى اليهم وانتسب. واتصل الشيء بالشيء؛ ارتبط، التأم به. اتصل طريق بآخر، اتصل الحديث؛ لم ينقطع.

تواصل يتواصل تواصلًا فهو متواصل. تواصل الشخصان وغيرهما؛ اجتمعا واتفقا، ضد تصارما وتقاطعا، تواصلًا بعد فراق. تواصلت الأشياء؛ تتابعت ولم تنقطع (**عمر** 2008، ص 2449).

ما يفهم من عبارتي **اتصال وتواصل** في معجمات اللغة العربية أن عبارة اتصال تعيد أن المبادرة تكون من طرف واحد. أما التواصل فيشترك فيه شخصان أو أكثر بمعنى يتبادلان التأثير والتأثر.

أما في اللغات الأجنبية وخاصة منها ذات الأصول اللاتينية مثل الانجليزية والفرنسية والألمانية والإسبانية والإيطالية وغيرها فنجد كلمة *communication* وإن اختلفت بعض الشيء في كتابتها أو نطقها مثل، *communication* (بالانجليزية والفرنسية) *kommunikation* (بالألمانية) *comunicación* (بالإسبانية) *comunicazione* (بالإيطالية) ويعود أصلها اللاتيني لكلمة *commuins* التي تعني "عام وشائع أو مألوف" (**عليان وعبد الدبس** 1999، ص 25). أو لكلمة *communis* التي تعني *common* التي تعني بدورها "عام" (**الدسوقي** 2004، ص 11). أو لكلمة *communist* بمعنى "عام أو مشترك" (**قنديل وبدوي** 2005، ص 91).

أما في المجال الموسوعي فإن تعبير *communication* يتضمن عدة دلالات على أساس أن هذا المصطلح ينتمي لعدة مجالات وحقول معرفية؛ ففي موسوعة **encarta** 2007 نجد الدلالات التالية:

- تبادل معلومات: exchange of informations .

- رسالة: message.

- فعل التواصل: act of communication.

وفي موسوعة **universalis** 2012 نجد ما يلي:

- فعل التواصل: fait de communiquer.

- حركة تواصل: action de communiquer.

- إجراء تواصلي: procédé de communication.
- تقنية تواصل: technique de communication.
- للتوسع: الشيء موضوع التواصل: par extension, la chose communiquée.
- موقع بين موقعين: lieu entre deux lieux.
- ما يمكن من التواصل: ce qui permet de communiquer.
- مكالمة هاتفية: entretien téléphonique.
- في الاقتصاد: علاقات عامة: en économie, relations publiques.

1-2- التعريف الاصطلاحي للتواصل:

توجد الكثير من التعاريف الاصطلاحية لعبارة تواصل - بلغ عددها حوالي الألف (أبو النصر 2011، ص15)، سنذكر البعض منها حسب تسلسلها التاريخي كالتالي:

- **تعريف حسن محمد خير الدين:** "انه عملية نقل المعاني عن طريق الرموز، فعندما يتعامل الأفراد مع بعضهم بعضا بواسطة الرموز فإنهم يقومون بعملية اتصال" (خير الدين 1970، ص230).

- **تعريف محمود عودة:** "يشير الى العملية والطريقة التي تنتقل بها الأفكار والمعلومات بين الناس داخل نسق اجتماعي معين يختلف من حيث الحجم ومن حيث العلاقات المتضمنة فيه، بمعنى أن يكون هذا النسق الاجتماعي اما مجرد علاقة ثنائية نمطية بين شخصين أو جماعة صغيرة أو مجتمع محلي أو قومي أو حتى المجتمع الانساني ككل" (عودة 1971، ص5).

- **تعريف موكللي Mucchielli:** "يشير الى العملية التي من خلالها تنقل المعلومة من مرسل الى مستقبل" (Mucchielli 1976, Lexique).

- **تعريف جورج لندريج:** "يستخدم ليشير الى التفاعل بواسطة العلاقات والرموز وتكون الرموز عبارة عن حركات او صور او لغة او اي شيء آخر يعمل كمنبه للسلوك، أي أن الاتصال نوع من التفاعل الذي يحدث بواسطة الرموز" (نقلا عن رشتي 1978، ص50 و51).

-تعريف **لiland براون**: "هو نقل وتلقي الحقائق والآراء والشعور والاتجاهات والاحساس وطرق الأداء والأفكار بواسطة الرموز من شخص الى آخر، وأن هدف الاتصال هو أداء العمل المقصود مع خلق شعور وإحساس بأهمية الأداء" (نقلا عن ياسين 1981، ص 239 و 240).

-تعريف **محمود عودة**: "الاتصال هو العملية الاجتماعية الأساسية طالما كانت المعاني والأفكار التي تنتقل بواسطته مؤثرة" (عودة 1983، ص 7).

-تعريف **سمير محمد حسين**: "هو النشاط الذي يستهدف لتحقيق العمومية أو الذبوع أو الانتشار أو الشيع لفكرة أو موضوع أو منشأة أو قضية، وذلك عن طريق انتقال المعلومات أو الأفكار أو الآراء أو الاتجاهات من شخص أو جماعة الى أشخاص أو جماعات باستخدام رموز ذات معنى واحد ومفهوم بنفس الدرجة لدى الطرفين" (حسين 1984، ص 21).

-تعريف **تومبكينز**: "عملية اشتراك ومشاركة في المعنى من خلال التفاعل الرمزي تتميز بالانتشار في الزمان والمكان فضلا عن استمراريته وقابليتها للتنبؤ" (نقلا عن العمري 1986، ص 18).

-تعريف **أبي النجا محمد العمري**: "انه عملية تفاعل بين طرفين من خلال رسالة معينة، فكرة، خبرة، أو مهارة أو أي مضمون اتصال آخر عبر قنوات اتصالية ينبغي أن تتناسب مع مضمون الرسالة بحيث توضح تفاعلا بينهما" (العمري 1986، ص 21).

-تعريف **محمد غماري وعبد الحميد عطية**: "الاتصال ما هو الا عملية تفاعل؛ والتفاعل هنا يعني تأثير من جانب وتأثر واستجابة من جانب آخر" (غماري وعطية 1991، ص 30).

-تعريف **جربنر**: "الاتصال هو العملية التي يتفاعل بها المرسلون والمستقبلون في سياقات اجتماعية معينة" (نقلا عن عبد الغني حسن 1996، ص 13).

-تعريف **مجدي أحمد محمد عبد الله**: "العملية التي يتم بمقتضاها تكوين العلاقات بين أعضاء المجتمع (بصرف النظر عن حجم هذا المجتمع وطبيعة تكوينه) وتبادل المعلومات والآراء والأفكار والتجارب فيما بينهم" (عبد الله 1996، ص 147).

-**تعريف ربحي عليان وعبد الدبس:** "ذلك السلوك أو تلك العملية التي يتم بواسطتها نقل المعلومات أو الأفكار أو المشاعر من شخص ما (المرسل) الى شخص آخر أو أكثر (المستقبل) من خلال وسيلة معينة (قناة) وذلك حتى تصبح هذه المعلومات أو المشاعر مشتركة بين الطرفين" (عليان والدبس 1999، ص 27).

وقد أورد الباحثان مجموعة من التعاريف ندرجها كالتالي:

-**تعريف أبو اصبح وزميله:** "نشاط يستهدف تحقيق العمومية أو الذبوع أو الانتشار أو المألوفية لفكرة أو موضوع أو قضية عن طريق انتقال المعلومات أو الأفكار أو الآراء أو الاتجاهات من شخص أو جماعة الى أشخاص أو جماعات باستخدام رموز ذات معنى موحد ومفهوم بنفس الدرجة لدى كل من الطرفين" (ن م، ص 25 و 26).

-**تعريف بدر أحمد:** "العملية التي تنقل بها الرسالة من مصدر معين الى مستقبل واحد أو أكثر بهدف تغيير السلوك" (ن م، ص 25).

-**تعريف هاشم زكي محمود:** "وسيلة لتبادل الأفكار والاتجاهات والرغبات والآراء بين أعضاء الجماعة محققا بذلك التقارب الذهني والعاطفي بينهم، بحيث يساعد على الارتباط والتماسك الاجتماعي فضلا عن ذلك فإن الاتصال يعد أداة هامة لإحداث تغيير في السلوك البشري" (ن م، ص 26).

-**تعريف الطوبجي حسين حمدي:** "العملية أو الطريقة التي عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتى تصبح مشاعا بينهما وتؤدي الى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر، وبذلك يصبح لهذه العملية عناصر ومكونات واتجاه تسير فيه وهدف تسعى الى تحقيقه ومجال تعمل فيه ويؤثر فيها" (ن م، ص 26 و 27).

-**تعريف كونتز:** "الاتصال الجيد هو نقل الأفكار والمعلومات لإحداث ثقة وفهم مشترك بين شخصين، وهذه المعلومات لا بد أن ينتج عنها ثقة متبادلة بين الاثنين ويجب أن تكون مفهومة من قبل المستقبل" (ن م، ص 26).

-**تعريف ليليكو:** "نقل الأفكار والمعلومات والآراء من شخص لآخر، وكذلك التعبير عن الانفعالات والأحاسيس والعواطف" (ن م، ص 26).

-**تعريف محمد علي غباش:** "نظام متكامل من المعلومات ينشأ بواسطتها إنتاج وتوفير وتجميع البيانات والمعلومات الضرورية والأفكار والمشاعر والفهم وتبادل المعاني والتصورات بحيث يمكن للفرد أو الجماعة احاطة الغير بأمر أو أخبار أو معلومات جديدة وترجمتها من المصدر في إطار التغذية العكسية للتأثير في سلوك الأفراد والجماعة في صور متبادلة من الجانبين لتحقيق الاستجابة والافئاع عبر وسيلة الاتصال باتجاه تحقيق الأهداف" (ن م، ص 27).

-**تعريف سلامة عبد الحافظ محمد:** "عملية تفاعل مشتركة بين طرفين (شخصين أو جماعتين) لتبادل فكرة أو خبرة معينة عن طريق وسيلة" (ن م، ص 27).

-**تعريف عليوة السيد:** "إنتاج وتبادل وتخزين وإرسال الأفكار والمعلومات والأخبار والمشاعر والاتجاهات بين طرفين أو شخصين على الأقل بأسلوب شفوي أو غير شفوي وذلك من أجل خلق فهم وقاعدة مشتركة للتعاون بينهما" (ن م، ص 26).

-**تعريف قلوك وليام:** "العمليات التي بواسطتها تنتقل المعلومات بين الأفراد أو المنظمات بمعاني وطرق وإشارات متفق عليها" (ن م، ص 28).

-**تعريف رفعت القاعوري:** "نقل الآراء والمفاهيم والأفكار، وتلقي ردود الفعل عن طريق نظام دقيق للتغذية العكسية لغرض التوصل الى أفعال محددة تسهم في تحقيق أهداف معينة" (ن م، ص 27).

-**تعريف شارما:** "رسالة تؤثر في سلوك المستقبل وهو عملية تنتقل بواسطتها فكرة مرسلة من المصدر الى المستقبل لإثارة انتباهه أو لإحداث تغيير في سلوكه" (ن م، ص 26).

-**تعريف خليل الشماع ومحمود خضير:** "استعمال اللغة والإشارات ونقل المعلومات والمعاني للتأثير على السلوك" (ن م، ص 27).

تعريف منال طلعت محمود: "هو انتقال المعلومات والحقائق والآراء والأفكار والمشاعر أيضا" (منال طلعت 2002، ص 18).

-**تعريف الدسوقي عبده ابراهيم(2004):** "عملية اجتماعية يتم من خلالها تبادل الآراء والمعلومات لنقل فكرة أو مهارة أو التوجيه أو الترشيح لتحقيق أهداف مرغوبة تخدم قضايا المجتمع"(الدسوقي2004، ص15).

وقد أورد نفس الباحث مجموعة من التعاريف ندرجها كالتالي:

-**تعريف ألبرز:** " ان مفهوم الاتصال يعد بمثابة رموز أو اشارات يمكن استخدامها عن طريق شخص أو مجموعة من الأشخاص لكي تؤثر في سلوك الشخص أو الأشخاص الآخرين"(ن م، ص14).

-**تعريف ويلي ورايس:** "ان الاتصال هو انتقال الرموز ذات المعنى وتبادلها بين أفراد"(ن م ، ص15).

-**تعريف كونتز:** "تبادل المعاني عن طريق الكلمات او الرموز عبر وسائل مختلفة، وهو يعني أن الاتصال يعد بمثابة نقل المعلومات من فرد لآخر سواء كانت هذه المعلومات منقولة بين الأفراد أو الجماعات، بشرط ان تكون هذه المعلومات مفهومة وواضحة بالنسبة للمستقبل"(ن م ، ص14).

-**تعريف كرونكيت:** "عملية تتم بين البشر عندما يستجيب الانسان لرمز ما، وهذا يعني أن الاتصال لا يكون اتصالا الا اذا اقترن بالنجاح سواء كان جزئيا أو كلياً، رغم مساهمة طبيعة الانسان والثقافة الموجودة"(ن م، ص13).

-**تعريف مري:** "ان مفهوم الاتصال يعني السلوك الذي يبدأ من الفرد الذي يرسل المعلومات، ويترتب عليه نقل المعلومات للأفراد الآخرين المستقبليين لهذه المعلومات مما يؤثر بشكل مباشر في استجاباتهم"(ن م ، ص14).

-**تعريف ستيفنز:** "الاستجابة المميزة لكائن حي بتأثير حافز"(نفس المرجع، ص13).

-**تشارلز كولي:** "يعني ذلك الميكانيزم الذي من خلاله توجد العلاقات الانسانية، وتتمو وتتطور الرموز العقلية بواسطة وسائل نشر هذه الرموز عبر المكان واستمرارها عبر الزمان"(ن م، ص15).

-**تعريف متولي قنديل ومسعد بدوي:** "الاتصال عملية يستطيع بواسطتها طرفان أن يتشاركا في فكرة أو مفهوم أو احساس أو اتجاه أو عمل ما" (قنديل وبدوي 2005، ص 91).

وفي نفس الموضع يشير الباحثان الى تعريف ثان للتواصل وهو يعني عندهما أيضا:

"عملية نقل معنى أو رسالة من فرد الى آخر" (ن م ، ن ص).

-**تعريف الحسن اللحية:** "التواصل تبادل للمعلومة بقصدية أو بغيرها، لتواصل معان كثيرة ويكون بواسطة قنوات وأدوات ووسائط كثيرة. وهو مجال دراسة تبادل الرسائل اللفظية والحركية والمشفرة واللغوية. والتواصل حاجة من حاجات الكائن الحي" (اللحية 2006، ص 83 و 84).

-**تعريف عبد الكريم غريب:** "يفيد التواصل التبادل بين الأفراد للمعلومات بشكل قصدي أو غير قصدي، وللفظ التواصل عدة معاني منها ما يحيل على عالم التواصل المرتبط بوسائل الإعلام والسمعي البصري والإشهار، وبالعالم المسؤولين على معالجة المعلومات ونشرها" (غريب 2006، ص 157).

وقد أورد نفس الباحث تعريفين آخرين هما على التوالي:

-**تعريف لوهيسن:** "التواصل هو جوهر العلاقات الإنسانية، فالتواصل والعلاقات الإنسانية لا يمكن أن ينفصلا الا اصطناعيا، اذ هما على مستوى الوجود ومعطيات الواقع المعيش الفعلية لا يمثلان سوى شيئا واحدا" (ن م ، ص 158).

-**تعريف موكللي:** "التواصل أيضا نقل المعلومات من مرسل الى متلقي بواسطة قناة بحيث يستلزم ذلك النقل، من جهة وجود شفرة، ومن جهة ثانية تحقق عمليتين اثنتين: ترميز المعلومات، وفك الترميز، مع ضرورة الأخذ بعين الاعتبار طبيعة التفاعلات أثناء عملية التواصل، وكذا أشكال الاستجابة للرسالة والسياق الذي يحدث فيه التواصل" (غريب 2006، ص 157).

-**تعاريف محمد نبهان؛** أدرج هذا الباحث ثلاثة تعاريف للتواصل كالتالي:

- "العملية التي تنقل بها الرسالة من مصدر معين الى مستقبل واحد أو أكثر بهدف تغيير السلوك" (نبهان 2008، ص 209).

- "العملية أو الطريقة التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتى تصبح مشاعاً بينهما، وتؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر" (ن م، ص 209).

- "استعمال اللغة والإشارات ونقل المعلومات والمعاني للتأثير على السلوك" (ن م، ص 209).

- **تعريف شافي وبيرجي:** "يسعى علم التواصل إلى فهم انتاج ومعالجة مفاعيل الرموز والعلامات وأنساق العلامات بواسطة نظريات قابلة للتحقيق، وتحتوي على تعميمات مشروعة تتيح تفسير الظواهر المتعلقة بالإنتاج وبالمعالجة وبالمفاعيل" (نقلاً عن غريب 2008، ص 25).

- **تعريف حارث عبود:** "هو ذلك النشاط الانساني الذي ينتج عنه تبادل الأفكار والأحاسيس والخبرات والاتجاهات والمعلومات والمهارات بين طرفين أو أكثر بقصد تحقيق التفاهم والتفاعل بين أطراف العملية الاتصالية، وصولاً إلى تحقيق ما رسم لهذا النشاط من أهداف، وهو نشاط تستخدم فيه منظومة مشتركة من الرموز والإشارات والأصوات والصور والمعاني، متعارف عليها بين أطراف العملية الاتصالية" (عبود 2009، ص 31).

وقد أورد الباحثان مجموعة من التعاريف ندرجها في التالي:

- **تعريف امبري وادلت وايجي:** "فن نقل المعلومات والأفكار والمواقف عن طريق استعمال مجموعة من الرموز المحملة بالمعلومات" (ن م، ص 30).

- **تعريف اندرسون:** "العملية التي من خلالها نفهم الآخرين ويفهموننا... وهو الطريق التي يتم بواسطتها انتقال المعرفة من طرف لآخر حتى تصبح مشاعاً وتؤدي إلى التفاهم بينهما" (ن م، ص 30).

- **تعريف بروكز:** "عملية نقل فكرة أو مهارة أو حكمة من شخص لآخر" (ن م، ص 30).

- **تعريف دانس:** "العملية التي يتفاعل عن طريقها المرسل والمستقبل في إطار وضع اجتماعي معين، وفي هذا التفاعل يتم نقل أفكار ومعلومات بين الأفراد عن موضوع معين أو قضية معينة أو معنى مجرد" (ن م، ص 30).

- **تعريف كولي:** "الآلية التي توجد فيها العلاقات الانسانية وتنمو عن طريق استعمال الرموز ووسائل نقلها وحفظها" (ن م، ص 29).

-تعريف مورييس: "ظرف تتوافر فيه مشاركة عدد من الأفراد في أمر معين" (ن م، ص29).

-تعريف ستيوارت: "عملية ذهنية فيزيائية وظيفتها توضيح المعنى المقصود" (ن م، ص30).

-تعريف ريتشاردز: "يحدث الاتصال حين يؤثر عقل في عقل آخر، الأمر الذي يؤدي الى حدوث خبرة مشابهة في عقل المتلقي لتلك التي حدثت في عقل المرسل ونتجت عنها بشكل جزئي" (ن م، ص29).

-تعريف مدحت أبو النصر: "عملية ارسال واستقبال للمعلومات وللأفكار وللآراء (رسالة) بين طرفين (مرسل ومستقبل)، وهذا يشير الى التفاعل والمشاركة بينهما حول معلومة أو فكرة أو رأي أو اتجاه أو سلوك أو خبرة معينة... وذلك باستخدام وسيلة أو أكثر من وسائل الاتصال المناسبة" (أبو النصر 2011، ص16).

وقد ذكر نفس الباحث مجموعة من التعاريف (لم يشر الى أصحابها) وهي كالتالي:

- "الاتصال عملية مستمرة تتضمن قيام أحد الأطراف بتحويل أفكار أو معلومات معينة الى رسالة مفهومة وبطريقة معينة، ونقلها الى الطرف الآخر" (ن م، ص15).

- "الاتصال حاجة اجتماعية أساسية للإنسان تتمثل في التفاعل مع الآخرين" (نفس المرجع، نفس الصفحة).

- "الاتصال عملية رئيسية لتفاعل الأفراد والجماعات والحضارات مع بعضها" (ن م، ص).

- "الاتصال عملية اجتماعية ذات اتجاهين، تستهدف نقل المعاني من الطرف المرسل الى الطرف المستقبل، والحصول على استجابة من الطرف المستقبل" (ن م، ص).

- الاتصال هو معلومات بين مرسل ومستقبل من خلال وسيلة اتصال وايجاد تقاهم بين الطرفين يؤدي تحقيق هدف" (ن م، ص).

- الاتصال هو تبادل المعلومات خلال شبكة من العلاقات المرتبط بعضها ببعض" (ن م، ص).

- "الاتصال هو تبادل معلومات بين مرسل ومستقبل من خلال وسيلة اتصال شرط أن يوجد

تفاهم بين الطرفين يؤدي الى هدف" (ن م ، ، ن ص).

- "الاتصال هو ظاهرة اجتماعية وحركية تؤثر وتتأثر بمكونات السلوك الفردي والعوامل المؤثرة

على طرفي عملية الاتصال، والمشتلة على نقل وتبادل المعلومات والأفكار والمعاني المختلفة وتفهمها باستخدام لغة مفهومة للطرفين من خلال قنوات معينة" (ن م ، ، ن ص).

- "الاتصال هو عملية اجتماعية ذات اتجاهين تستهدف نقل الرسالة من المرسل الى المستقبل

والحصول على استجابة منه" (ن م ، ، ن ص).

- "الاتصال مجموعة من الاجراءات يقوم خلالها المرسل-فردا أو جماعة منظمة- بنقل بعض

المعلومات-رسالة- الى المستقبل-فردا أو جماعة منظمة" (ن م ، ، ن ص).

- "الاتصال هو عملية انتقال المعلومات أو الأفكار أو الاتجاهات أو العواطف من شخص أو

جماعة أشخاص أو جماعة أخرى من خلال الرموز" (ن م ، ، ص 16).

-تعريف أحمد فريقي: "التواصل هو العملية التي بمقتضاها يتم تكوين العلاقات بين أعضاء المجتمع فيما بينهم، وهو عملية أساسية في حياة المجتمع" (فريقي 2011، ص 22).

-تعريف أوردها أماني عبد الفتاح علي: استعرضت الباحثة مجموعة من التعاريف كالآتي :

-تعريف ابراهيم أبو عرقوب: "انه عملية تفاعل اجتماعية تهدف الى تقوية الصلات

الاجتماعية في المجتمع عن طريق تبادل المعلومات والأفكار والمشاعر التي تؤدي الى التفاهم والتعاطف والتجاذب أو التباغض" (أماني عبد الفتاح 2012، ص 22).

-تعريف آيرن: "الاتصال الانساني عملية مفردة، ولكنه عبارة عن مجموعة من القوى

المتعددة والمتداخلة التي تتفاعل في موقف اتصال متحرك، بل ان اي نشاط انساني يؤثر في الاتصال الانساني هو في حد ذاته مركب من عناصر متفاعلة فيما بينها" (ن م ، ، ص 23).

-تعريف إفرت: "عملية نقل المعلومات والآراء والاتجاهات من المصدر الى المستقبل

بغرض التأثير عليه" (ن م ، ، ن ص).

-**تعريف دانيمو:** "هو مشاركة في فكرة أو اتجاه أو موقف، ونصادق من يتفق معنا في الأفكار" (ن م ، ن ص).

- **تعريف زينب غريب:** "الاتصال يعتبر احدى عمليات التفاعل التي يتم من خلالها تبادل الأحوال الذاتية والأفكار والمعتقدات والمعلومات والمشاعر والاتجاهات بين فردين أو جماعة من الأفراد، بهدف مشاركة الخبرات والتجارب والأفكار مع الآخرين للعمل على اشباع حاجاتهم وثبات ذاتهم وتدعيم العلاقات بينهم وصولاً للتفاهم ووجهات النظر المتقاربة" (ن م ، ص 22).

-**تعريف نوال و ريتاتيمز:** "عملية اجتماعية تتضمن مصدر اي فرد ينقل رسالة من اي نوع، والرسالة لفظية أو غير لفظية تتقل للمتلقي عبر قناة اتصال، وتلعب المهارة دوراً مهماً في اختيار وتحديد العملية الاتصالية" (ن م ، ص 23).

-**تعريف فرانك وكارلي:** "الاتصال الانساني؛ انه اتصال لغوي، فاللغة هي أداة الاتصال، وعبرة عن نظام من الرموز لها معان أعطاهها اياها الانسان، والرمز هو الشيء الذي يمثل أو يرمز الى شيء آخر" (ن م ، ن ص).

- **تعريف فتح الله بركات:** "انه عملية نقل المعلومات والآراء والاتجاهات من المصدر الى المستقبل بغرض التأثير عليه لهدف ما، وهو لا يعني توجيه رسالة من جانب معين الى طرف آخر، ولا يعني البث والإرسال من جانب واحد، فالاتصال هو تفاعل بالرموز اللفظية وغير اللفظية بين طرفين أحدهما مرسل يبدأ الحوار، والثاني مستقبل يكمل الحوار، ويقوم الاتصال على مشاركة المعلومات والصور الذهنية والآراء" (ن م ، ص 22).

-**تعريف نياي هندي:** "هو العملية التي يمارسها الانسان مع الآخرين لتشير الى تفاعله معهم بواسطة العلامات والرموز، وقد تكون هذه الرموز حركات أو صور أو لغة أو أي شيء آخر، وتعمل كمنبه للسلوك من أجل احداث تأثير معين فيه" (ن م ، ن ص).

تعليق على التعاريف السابقة: ان المتمعن في ما ورد من تعاريف يلاحظ مدى التباين والاختلاف ما بين الباحثين والدارسين فيما يتعلق بإيجاد تعريف موحد لمفهوم التواصل فهو إما:

- تفاعل بين طرفين أو عملية اجتماعية أوسيلة لتبادل وإنتاج أو نشاط أو آلية أو سلوك أو عملية مفردة أو نظام أو تأثير أو تحويل...

ولعل ذلك يفسر على أن تعدد معاني مصطلح تواصل راجع لارتباطه بعدة حقول معرفية اجتماعية وثقافية واقتصادية وإعلامية وتكنولوجية، وإن مدلولها يتغير أيضا بتغير المقام والمقال، لكن ما يوحد ذلك كله أن عبارة تواصل تعني فيما تعنيه وجود طرفين على الأقل؛ واحد متواصل والآخر متواصل معه يتبادلان التأثير والتأثر والتغيير والتغير والتفاعل...

بناء على ما سبق يمكن اقتراح تعريف للتواصل ينسجم مع طروحات هذه الدراسة وهو كالتالي:

-التواصل عملية تأثير متبادل بين طرفين مرسل ومستقبل تتم من خلال رسائل تتضمن قيم واتجاهات ومعارف ومهارات تمرر عبر وسائل وقنوات تواصلية مشتركة وملائمة.

2-التمييز بين الاتصال والتواصل والتفاعل:

ما يلاحظ في البحوث والدراسات والمؤلفات العربية التي تتعلق بموضوع التواصل أن الكثير من المؤلفين والباحثين يستعملون عبارتي اتصال وتواصل بنفس المعنى وفي نفس السياق، مما يوهم الدارس أن لهما نفس المعنى؛ غير أن الباحث المدقق في العبارتين يجد فرقا واضحا بينهما إن على المستوى اللغوي أو على المستوى المفاهيمي:

-فعلى المستوى اللغوي فإن فعل اتصل يتصل (اتصالا) فيقال مثلا- اتصل فلان بفلان أي أقام صلة به (أي أقام علاقة أحادية الاتجاه) ، مما يعني أن المبادرة أتت من طرف واحد(متصل) دون توقع أو انتظار لرد فعل الطرف الثاني(المتصل به) مما يعني أن هدف هذه العملية هو مجرد توصيل خبر أو معلومة أو رأي أو توجيه.

أما فعل تواصل يتواصل (تواصلًا) فيقال مثلا- تواصل فلان مع فلان أي أقام معه صلة (أي علاقة ثنائية الاتجاه) مما يفيد التبادل والتفاعل والمشاركة بينهما؛ أي أن المبادرة ابتدأت من المتصل وأحدثت ردات فعل لدى المتصل معه.

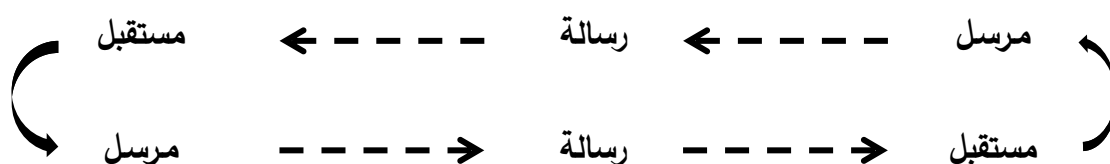
وذلك يعني أن عملية الاتصال تتميز بكونها ذات اتجاه خطي أحادي يبتدىء من المرسل وينتهي عند المستقبل ويمكن تمثيل ذلك بالشكل التالي:

شكل رقم: 2 العملية الاتصالية من حيث الارسال والاستقبال

مرسل ← - - - - رسالة ← - - - - مستقبل

أما عملية التواصل فإنها تتميز بكونها ذات اتجاهين؛ من المرسل الى المستقبل الذي يتحول بدوره (بعد وصول الرسالة) الى مرسل ويتحول المرسل الأول الى مستقبل وهكذا دواليك الى أن تنتهي العملية عند أحدهما، ويمكن تمثيل ذلك بالشكل التالي:

شكل رقم: 3 العملية التواصلية من حيث الارسال والاستقبال



مما يعني أن عملية التواصل هي عملية تبادل، تأثير وتأثر، تتضمن التفاعل والمشاركة، أما الاتصال فإنه مجرد توصيل، أو إبلاغ، أو اخبار، أو إعلام فحسب دون انتظار لردود أفعال آنية من قبل المستقبل أو أن هذا الأخير قد يمتنع عن ذلك، أو أن المرسل يشير اليه بعدم الرد.

أما عن العلاقة بين الاتصال والتواصل فهي علاقة احتواء الأول في الثاني أي أن الاتصال يعد المرحلة الأولى للتواصل وهو متضمن فيه؛ ولا يمكن أن يكون تواصل بدون اتصال والعكس غير صحيح بحيث يمكن أن يكون هنالك اتصال بدون حدوث تواصل.

أما عن الفرق بين التواصل والتفاعل الاجتماعي فإنهما مصطلحان يختلفان من حيث المرجعية العلمية؛ فمرجعية التواصل تستمد جذورها من ثلاثة مقاربات: السيبرنتيكا التي تدرس علاقة الآلة بالإنسان والأنثروبولوجيا التي تتناول بالدراسة تأثيرات الجماعة على الفرد وعلم الدلالة البنوي الذي يدرس دلالات ومدلولات العلامات والإشارات والرموز المتبادلة بين الأفراد والمجموعات.

أما مرجعية التفاعل الاجتماعي فإنها تستمد من علم النفس العلاجي وعلم النفس الاجتماعي خاصة الاتجاه التفاعلي الذي يدرس مدى تأثير الفرد على الجماعة و تأثير الجماعة على الفرد وتأثير الجماعات على بعضها من الناحية السيكلوجية*.

ومن ناحية العلاقة بين المصطلحين ؛ فإن تشابك العلاقة بين عمليتي التواصل والتفاعل

أدت ببعض الباحثين الى القول بأن "الاتصال ما هو الا عملية تفاعل، والتفاعل هنا يعني تأثير من جانب وتأثر واستجابة من جانب آخر" (غماري وعطية 1991، ص30). أو "انه عملية تفاعل بين طرفين من خلال رسالة معينة، فكرة خبرة أو مهارة أو أي مضمون اتصالي آخر عبر قنوات اتصالية ينبغي أن تتناسب مع مضمون الرسالة بحيث توضح تفاعلا بينهما" (العمرى 1986، ص21) وفي نفس نفس المنحى ذهب الكثير من الباحثين أمثال سترايكر Striker ونوكمب Newcomb وفرج الكامل وغيرهم... (الكامل 1985، ص58، 57)

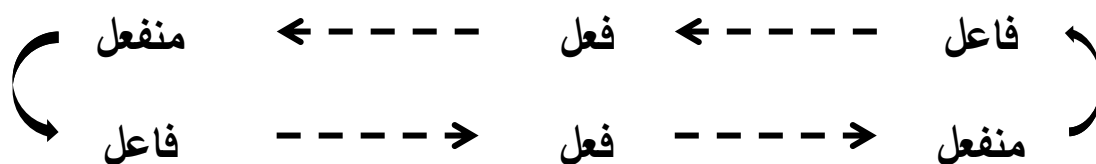
والرؤية التي تتبناها هذه الدراسة هي أن علاقة التواصل بالتفاعل علاقة تلازمية فلا يمكن أن يكون هناك تواصل ما لم هناك تفاعل؛ والعكس صحيح فلا يحدث هناك تفاعل ما لم يكن هناك تواصل، مع ضرورة الأخذ بعين الاعتبار ضرورة التمييز بين مصطلحي التواصل والاتصال إذ أن التواصل عملية دائرية مستمرة لتبادل الرسائل ويكون التفاعل حاضرا فيها، أما الاتصال فإنه لا يعدو أن يكون جزءا ومنطلقا لعملية التواصل يطلق عليه فرج الكامل " الفعل الاتصالي، الذي هو عمل اتصالي منفرد يقوم به شخص نحو شخص آخر" (ن م ، ص 104) ويتميز بعدم وجود رد الفعل حيث ينعقد التفاعل. ويمكن تمثيل ذلك في الخطاطتين التاليتين:

شكل رقم 4: الفعل الاتصالي واتجاهه

فاعل ← - - - - فعل ← - - - - منفعل

* للمزيد ينظر في/ (Judith Lazar(1993); Science de la Communication, 2éditions Dahlab, Alger pp34-46)

شكل 5: العملية التواصلية واتجاهاتها



3- أهداف التواصل:

التواصل الإنساني نشاط مستمر ومتعدد الأوجه، وإذا كان بهذه الصفة لابد وأن يكون مبنيا على هدف أو على مجموعة من الأهداف؛ وفي هذا الصدد يقول برلو Berlo " اننا نتصل لكي نؤثر في الآخرين ولا يوجد اتصال بدون هدف، فلا بد للإتصال الشخصي لكي يكون مؤثرا أن يكون هدفه واضحا ومحددا مسبقا وإلا فشل الاتصال" (عن عليان والدبس 1999، ص86)

غير أن هذا الهدف أو هذه الأهداف قد تختلف من حيث العدد والنوعية من موقف تواصلٍ لآخر، غير أن الكثير من الباحثين المتخصصين يدرجونها ضمن خمسة أصناف من الأهداف هي كالتالي:

- **هدف تعليمي وتربوي:** أي تكوين وتطوير أفراد المجتمع عن طريق تزويدهم بالمعارف والمهارات التي تمكنهم من شغل الوظائف المختلفة في المجتمع من جانب المرسل، واستفادة المرسل واكتسابه مهارات من خلال ردود أفعال المستقبلين مما يكسبه خبرة وكفاءة في ميدان التواصل (وهو ما يمكن تسميته بالهدف التعليمي-التعليمي).

- **هدف تثقيفي:** أي نقل وتبادل التراث الثقافي (مثقفة) بين الأفراد والجماعات وذلك بغية المحافظة عليه والإضافة عليه ونقله من جيل إلى جيل بالمساهمة في تنشئة الأجيال على التفاعل مع ثقافة وتراث المجتمع (وهو ما يمكن تسميته بالهدف التثقيفي-التثقيفي).

- **هدف إعلامي:** أي نقل المعلومات والأخبار من المرسل إلى المستقبل أو مجموعة المستقبلين وإعلامهم بما يجري من حولهم من أحداث ووقائع، ومن جانب المستقبل أو المستقبلين فإن استجاباتهم

تعد بمثابة رجع صدی لما تلقوه من المصدر (المرسل) والتي تعد في رأينا اعلاما عن إعلام (وهو ما يمكن تسميته بالهدف الإعلامي-الاستعلامي).

- **هدف إقناعي:** أي العمل على أحداث تغيير في وجهات نظر المستقبل أو المستقبلين وبالمقابل فإن رجع الصدی لما يتلقاه المرسل من هؤلاء يحدث تغييرا في قناعاته (وهو ما يمكن تسميته بالهدف الإقناعي - الاقتناعي).

- **هدف ترفيهي:** وذلك بمحاولة المرسل الترويح عن المستقبلين وتسليتهم وبالمقابل يتلقى من ردود أفعالهم رضا واستحسانا لما قدمه فيشعر هو بالارتياح (وهو ما يمكن تسميته بالهدف الترفيهي-الترفيهي).

4- وظائف التواصل:

ويمكن اجمالها في أربع وظائف هي:

4-1- وظيفة التبادل: ويعني ذلك تبادل للخبرات والتجارب والمهارات بين الأفراد المتواصلين، فالتواصل هنا يعني حسب موكلي Mucchielli " تبادل انطباعات وارساليات ودلالات وتكلم وكتابة حتى يفهمنا الآخرون، وسماع وقراءة ومشاهدة لكي نفهم ونتعلم ونعرف ونساهم في وجود الجماعة والمجتمع " (عن آيت موحى وآخرين 1990، ص58).

4-2- وظيفة التبليغ: وتعني نقل الرسالة التواصلية الى المستقبل (ين) وتبليغها اياه.

3- وظيفة التأثير: ويعني ذلك أن المرسل لا يكتفي بتبليغ الرسالة التواصلية فحسب يتعدى ذلك لمحاولة التأثير من خلالها على المستقبل (ين) وهو الهدف من عملية التواصل.

غير أن " تعوينات" يضيف اليها عنصرا رابعا هو:

4-3 " الكسب المزدوج (رابح-رابح)" الذي يقصد به أن " التواصل الجيد الناجح هو الذي يتخذ شكل لعبة لا يكون فيها الربح الذي يحققه أحد العناصر نقصا من حصيلة الآخر، لأن التواصل يقوم بالأساس على جعل المتواصلين يكسبون جميعا" (تعوينات 2009، ص158).

5-عناصر التواصل:

عند استعراض مكونات وعناصر عملية التواصل؛ ينبغي النظر إليها يتبين للباحث والدارس أنها عملية تتحرك في مجال يتميز بالديناميكية والشمولية والتكامل بين مختلف عناصرها مما دفع الباحثين والدارسين الى محاولة تحديد هذه العناصر كل حسب تخصصه أو أهدافه أو توجهاته الفكرية والنظرية مما انتج الكثير من النماذج التي قدم فيها كل واحد تعداده الخاص به لمجموعة العناصر المكونة لها (سيتم عرض بعضا من هذه النماذج لاحقا). غير أن يعني هذه الدراسة يتفق الرأي القائل بوجود ستة عناصر قد تنقص عند البعض وقد تزيد عند البعض الآخر. وهذه العناصر هي:

5-1-المرسل: يعتبر المرسل العنصر الأول في عملية التواصل ونقطة الانطلاق الأولى في سيرورتها ويطلق عليه أحيانا لفظ المصدر أو المتصل أو المرسل، فهو باعث الرسالة حيث يسعى لتوصيلها بفعالية ونجاح الى المتلقي أو المتواصل معه أو المستقبل. ويظهر المرسل في أشكال ووضعيات مختلفة ومتعددة منها:

-متحدث عبر الإذاعة والتلفزيون سواء أكان منشطا أو مديعا أو شخصية سياسية أو اجتماعية أو خبيرا أو فقيها...

-مؤلف كتاب أو كاتب مقالة أو روائي أو قاص...

-فنان؛ سواء كان موسيقيا أو ملحنا أو مغنيا أو رساما أو نحاتا....

-معلم أو أستاذ يقوم بنشاط تعليمي-تعليمي وذلك اعتبارا أن العملية التعليمية-التعليمية هي في حد ذاتها عملية تواصلية (والتي هي محور دراستنا هاته).

-أي شخص آخر يمكنه أن يبادر بإرسال رسالة الى شخص آخر أو أشخاص آخرين .

والملاحظ في هذا الميدان أن بعض المهتمين بهذا الميدان يعتقدون أن الأجهزة والآلات المرتبطة بتكنولوجيا المعلومات كالحواسيب وهواتف الأندرويد تعتبر بديلة عن الإنسان كمرسل للمعلومات والأفكار والآراء، غير أننا نرى ذلك مجانباً للحقيقة؛ حيث أنه مهما كانت هذه الأجهزة والآلات-وعلى الرغم من احتوائها على برمجيات بالغة في التعقيد-لا تستطيع أن تتعدى حدود ما برمجت من أجله. وأن خلف

هذه الأجهزة والآلات أشخاص تقنيون ومبرمجون يتحكمون فيها، وبالتالي فهم يعتبرون المرسلون الحقيقيون في عملية التواصل، وذلك يعني فيما يعنيه أن الإنسان هو العنصر الأساسي والفعال في هذا المضمار وأن بدونه لن يكون هنالك تواصل انساني.

ومن الخصائص التي ينبغي على المرسل أن يتوفر عليها:

- القدرة اللغوية والفصاحة لفظا وكتابة.

- القدرة على التعبير بوضوح عن الأفكار والآراء والمعلومات.

- الشخصية المميزة القادرة على التواصل مع المتلقي أو المتلقين.

- القدرة على تقديم المعلومات الوافية حول مضمون الرسالة.

- القدرة على التأثير والإقناع من خلال الرسالة.

هذا وقد أشار كل من "عليان والدبس" أن العديد من الدراسات حددت أربعة عوامل أساسية ينبغي مراعاتها لضمان كفاءة تواصلية لدى المرسل تتمثل في:

- المعرفة: فالمرسل ينبغي أن يتوفر لديه قدر كاف من المعرفة الملائمة لموضوع التواصل.

- الخبرة والتجارب الميدانية: وهي خبرة تكتسب من خلال الملاحظة والمشاركة.

- الدوافع: وتعني الرغبة والدافع الذاتي لدى المرسل في الاندماج في العملية التواصلية.

- الاتجاهات: ويقصد بها اتجاهات المرسل نحو المستقبل (ين) أو نحو عملية التواصل برمتها، فكلما كانت اتجاهاته ايجابية كلما نجح في هذه العملية.

ويضيف نفس الباحثين السابقين عنصرا خامسا يتمثل في مصداقية المرسل أو المصدر التي يعتبرانها "ركنا أساسيا في مصداقية الاتصال" (عليان والدبس 1999، ص43).

5-2-المستقبل: أو المرسل اليه أو المتلقي هو الشخص أو جماعة الأشخاص أو الجهة التي توجه

اليها الرسالة؛ على أنه ينبغي على المستقبل أن يفك رموز الرسالة التي تمكنه من تفسير معناها وعادة

ما يتجلى ذلك في مظاهر السلوك المختلفة التي يقوم بها المستقبل والتي تدل على مدى نجاح أو فشل العملية التواصلية.

ويمكن أن يكون المستقبل:

-قارئاً أو قراء لكتاب أو مجلة أو صحيفة أو أي سند آخر مكتوب أو مطبوع...

-مستمعاً أو مستمعين للرسائل الشفوية كالمحاضرات والخطب والندوات أو للرسائل المذاعة أو التسجيلات الصوتية...

-مشاهداً أو مشاهدين للرسائل السمعية البصرية كالتلفزيون والسينما والمسرح أو أية سند سمعي بصري آخر ...

وهناك عدة عوامل تؤثر في فهم المستقبل للرسالة، منها ما ذكره "الوردي وزميله" (باختصار):

-اللغة المشتركة بين كل من المرسل والمستقبل .

-درجة الانسجام والتجانس بين المرسل والمستقبل وشعور الاحترام والود والثقة الموجودة لديهما.

-ثقافة المستقبل وخبرته ومعرفته بالموضوع الذي يقوم باستقبال معلوماته.

-مؤثرات ايجابية أو سلبية تربط المرسل بالمستقبل(نقلا عن عليان والدبس 1999،ص55).

5-3-الرسالة: وهي المعلومات والأفكار والقيم والمبادئ والاتجاهات والمهارات التي يرغب المرسل في نقلها الى المستقبل(ين) بوسيلة ما أو بمجموعة من الوسائل ، ويرى "الدسوقي" أنه يجب أن يراعى في ذلك ما يلي:

-أن تكون الرسالة واضحة حتى يسهل فهمها.

-أن يحسن اختيار الزمان والمكان لاستقبال الرسالة.

-ينبغي أن تثير الرسالة في نفوس المستقبلين الشعور بالحاجة اليها.

-أن يكون محتوى الرسالة مناسباً لسن المستقبل (الدسوقي 2004،ص24).

5-4-الوسيلة: وهي الاستراتيجية أو الطريقة أو الأسلوب الذي تنقل بواسطته الرسالة من المرسل الى المستقبل(ين) كالكلمات والإشارات والرموز والحركات والإيماءات والتلفزيون والسينما والإنترنت وغيرها...

ويلاحظ في الوقت الراهن التعدد الهائل في وسائل التواصل مما ييسر بشكل كبير عملية التواصل (كالفيسبوك، والتويتر والمانسجر والإنستغرام والفابير والسكايب وغيرهم...).

وما يجدر ملاحظته في هذا المجال أن العبرة ليست بحدثة الوسيلة وتعقدها؛ انما العبرة في حسن اختيار الوسيلة الملائمة التي تفي بغرض التوصيل الى المستقبل(ين) بأسرع وقت وأقل مجهود.

5-5-التغذية الراجعة: ويطلق عليها عدة تسميات مثل التغذية العكسية والتغذية المرتدة ورجع الصدى وردة الفعل والإرجاع والارتجاع وغير ذلك... وتعرف بأنها "ردود الفعل التي تنعكس على المستقبل في فهمه أو عدم فهمه للرسالة، ومدى تفاعله معها وتأثره بها"(عليان والدبس 1999، ص58) وبالتالي فالتغذية الراجعة تعد عملية تعبير متعددة الأشكال تبين مدى تأثر المستقبل أو المستقبلين بالرسائل التي نقلها اليه أو اليهم المرسل بالطرق والوسائل المختلفة. انها الأداة التي يتعرف من خلالها المرسل على مدى التأثير الذي أحدثته رسالته في المستقبل(ين). هذا الموقف غالبا ما يؤثر في تعديل الرسالة من قبل المرسل أو تبديلها وارسالها الى المستقبل نفسه أو الى مستقبلين آخرين غيره.

أما الأشكال التي تتخذها التغذية الراجعة فيمكن تحديدها في أنماط تصرفات المستقبل(ين) كالتالي:

-فهم الرسالة ومضامينها والاكتفاء بذلك-انعدام التغذية الراجعة-(اتصال).

-فهم الرسالة والتأثر بها والعمل بمضمونها وتشجيع المرسل على إعادة ارسالها الى مستقبلين آخرين وكسب تأييدهم. وإغنائهم بالخبرات والأفكار والمعلومات التي تحتوي عليها الرسالة.

-عدم فهم الرسالة (مما يتوجب إعادة تعديل أو صياغة أفكارها بشكل أكثر وضوحا).

-فهم الرسالة والعمل ضد مضمونها بمعنى عدم الاقتناع بها(مما يستدعي وقف إرسال الرسالة أو إعادة ارسالها الى مستقبلين آخرين أكثر استعدادا وتقبلا.

هناك من الباحثين من يطلق تسمية رجع الصدى على التغذية الراجعة (عليان والدبس 1999، ص59) ويصنفونه بعدة أصناف منها:

- رجع الصدى الإيجابي مقابل رجع الصدى السلبي.

- رجع الصدى الفوري مقابل رجع الصدى الآجل .

- رجع الصدى اللفظي مقابل رجع الصدى غير اللفظي.

وما يمكن ملاحظته في هذه النقطة أن علماء الاجتماع والسياسة والتجارة والاقتصاد والتربية والتعليم يولون أهمية بالغة لموضوع التغذية الراجعة لما لها من تأثير على أفراد المجتمع من حيث قناعاتهم وأفكارهم واتجاهاتهم ومعتقداتهم وتقدمهم أو تأخرهم .

5-6-بيئة التواصل: ويطلق عليها البعض التشويش والمؤثرات الأخرى، وتعني كل عناصر البيئة الداخلية منها والخارجية التي تؤثر على عملية التواصل؛ فبعضها يؤثر في عمل المرسل وبعضها يؤثر في فاعلية الرسالة والبعض الآخر في عمل المستقبل.

وتشمل عناصر بيئة التواصل عدد غير محدود من العوامل الفيزيائية والطبيعية والنفسية والاجتماعية والتنظيمية وغيرها، وذلك مما يحتم على المشرف على العملية كل ما يحيط به من مواقف قد تكون مشجعة أو مثبطة لاستغلال المدعم منها والتحكم في العناصر المشوشة من طقس وضوء وإضاءة وصور وإشارات وأحداث ومناسبات الى غير ذلك، والتي قد تسبق العملية التواصلية أو ترافقها أو تعقبها وذلك مما يضمن تحقيق الأهداف المسطرة لها.

6-خصائص التواصل:

ان الدارس لعملية التواصل وخاصة منها عملية التواصل الإنساني يجد بأنها تتصف بالتشابك بين عناصرها المختلفة حيث تتداخل فيها الخبرات الشخصية والأفكار والتصورات والاتجاهات والثقافة السائدة لدى كل طرف من أطرافها هذا من جهة، ومن جهة ثانية فإن كل عملية تواصلية تتميز بالتفرد والاستقلالية في ذاتها وفي ظروفها.

وتجمل أمانى عبد الفتاح خصائص عملية التواصل فيما يلي:

"-عدم ارجاع عملية الاتصال الى الوراثة Irréversible Process: فهي تسير كالتيار في اتجاه واحد تاركة وراءها سجلا بديلا من تجارب الانسان الاتصالية.

- رمزية الاتصال: فغاية الاتصال هي تبادل رموز وأدوار في سياق اجتماعي.
- الاتصال عملية **Process** متشابكة مترابطة: تنتج من تفاعل أفرادها تحقيق أرضيات مشتركة المعاني.
- الاتصال عملية حتمية: بمعنى عدم القدرة على تجنب التواصل مع الآخرين سواء بشكل قصري أو غير قصري، فالإنسان في حالة اتصال دائم.
- هدف الاتصال تكوين علاقات: وهذه العلاقات والأدوار تحدد طبيعة ومحتوى عملية الاتصال.
- الاتصال عملية مستمرة: يصعب على المرء أن يوقفه ويقوم بدراسته.
- الاتصال يشكل نظاما متكاملًا: يتكون الاتصال من وحدات مترابطة، وتعمل جميعها بتفاعل مع بعضها وإذا ما غاب أي عنصر منها يتعطل الاتصال ولا يحقق النتائج المرجوة منه. (عن أماني عبد الفتاح 2012، ص 38، 39 بتصرف).
- وأضافت نفس المؤلفة بعض الخصائص التي أوردها دانس Dance كالتالي:
- "-الرمزية: بمعنى أن الاتصال يعتبر تبادلاً رمزياً للأفكار.
- الفهم: فالالاتصال وسيلة نفهم بها الآخرين ويفهمنا الآخرون بها.
- المشاركة: الاتصال طريق لإيجاد المشاركة والتقارب بين الناس.
- الارتباط: يعمل الاتصال على الربط بين الأجزاء والمعاني غير المترابطة في هذا العالم.
- الوسائلية: الاتصال وسيلة إرسال المعاني وتبادل الأفكار.
- مثير واستجابة: الاتصال عملية مستمرة تتضمن إرسال مثيرات من المصدر إلى المستقبل وفي نفس الوقت تعتبر استجابة لمثير آخر.
- السلطة والقوة: عن طريق الاتصال يمارس الأفراد ميكانيزم السلطة والقوة.
- القصدية: تتوافر في الرسالة التي يتم إرسالها عن طريق عملية الاتصال عنصر القصد والنية بغرض التأثير على سلوك المستقبل للرسالة (ن م، ص 39).

ما يلاحظ على تعداد الخصائص الواردة لدى المؤلفين أنها تتصف بالتكامل وإن كانت بعض الخصائص الواردة لدى "دانس" تشير صراحة إلى المنظور السلوكي (مثير-استجابة) لعملية التواصل.

7- مستويات التواصل:

هناك تصنيفات كثيرة لمستويات التواصل فكل يصنفها حسب مجال اختصاصه ومنطلقاته النظرية والأهداف التي يسعى لتحقيقها من وراء ذلك، غير أن ما هو شائع ومتداول في الكثير من الدراسات والبحوث تحديد خمسة مستويات هي كالتالي:

7-1- **التواصل الذاتي Intrapersonal Communication**: ويحدث ذلك حينما يرجع ويراجع الفرد ذاته في حوار داخلي يتضمن تجاربه وأفكاره ومدرسته واتجاهاته ومنجزاته ومشروعاته وفي ما قاله أو يقوله وفي ما فعله ويفعله.

7-2- **التواصل البينشخصي Interpersonal Communication**: ويطلق عليها الكثير من الباحثين والدارسين العرب التواصل الشخصي، وهي تسمية خاطئة ناتجة عن الخطأ في ترجمة كلمتي Inter التي تعني في العربية بين أو مابين (قاموس أكسفورد المحيط انجليزي/عربي 1996، ص548)، وكلمة Intra التي تعني داخل أو ضمن (ن م، ص553) ويظهر هنا الفرق جليا بين الكلمتين.

يتم هذا المستوى من التواصل ما بين شخصين أو أكثر وغالبا ما يكون في إطار التفاعل وجها لوجه ويمثل أنماطا مختلفة من اللقاءات والمقابلات والمواجهات بين شخصين أو أكثر بصورة مباشرة دون وسيط أو وسائط مما يتيح تغذية راجعة فورية تدعمه وتثريه.

7-3- التواصل الجمعي:

وينقسم هذا الصنف من التواصل إلى صنفين هما:

- **تواصل داخل الجماعة**: ويتم هذا الصنف من التواصل عادة بين شخص ومجموعة صغيرة ومحددة أو مألوفة من الأشخاص بصفة مباشرة.

ويتمثل ذلك في الدروس والمحاضرات والندوات والملتقيات، وفي المناسبات الجماعية كالاجتماعات والحفلات واللقاءات الأسرية...

-تواصل بين الجماعات: ويطلق عليه أيضا لفظ التواصل الجماعي ويتم بين جماعات قد تكون كبيرة أو صغيرة العدد وذلك بغية تبادل الخبرات والمهارات والتبادل الثقافي...

7-4-التواصل التنظيمي أو الرسمي: ويتم ذلك ضمن المنظمات والمؤسسات سواء منها المؤسسات الاقتصادية أو التجارية أو الإدارية وذلك بغية تحقيق أهدافها فتلجأ الى هذا النوع من التواصل عبر المراسلات والتعليمات والهاتف والتلكس الى غير ذلك من وسائل التواصل، وذلك بغية لتحفيز عمالها لبذل المزيد من الجهود أو لرفع الإنتاج أو تحسينه، أو لتفاوض معهم في حالة الإضراب أو لتتفاوض معهم في اقتراح أحسن السبل للرفع من فعالية العمل...

7-5-التواصل الجماهيري: ويتم ذلك عبر مؤسسات وهيئات كبيرة تستخدم الأجهزة والمعدات التكنولوجية ذات التأثير الكبير على الجماهير؛ كالإذاعة والتلفزيون والصحافة المكتوبة والإعلانات والإشهار... والتي يمكن بواسطتها انتاج مختلف الرسائل المكتوبة والسمعية البصرية وارسالها الى جماهير غفيرة ومتعددة للتأثير عليها. وإن كان هذا الصنف من (الاتصال) يخلو من المواجهة المباشرة بين المصدر وجمهور المتلقين، غير أنها تفتح قنوات للتواصل مع الجمهور من خلال البريد الإلكتروني أو الهاتف أو المعارض التي تقيمها....

8-أنماط التواصل:

يتخذ التواصل عدة أنماط وأشكال نورد البعض منها مختصرة كالتالي:

8-1-أنماط التواصل حسب طبيعة المتصل والمتصل به:

-المتواصل فرد والمتواصل معه فرد.

-المتواصل فرد والمتواصل معهم جماعة،

المتواصلون جماعة والمتواصل معه فرد.

-المتواصلون جماعة والمتواصل معهم جماعة.

2-8- أنماط التواصل حسب الأدوات:

-تواصل لفظي(شفهي أو كتابي أو الكتروني...).

-تواصل غير لفظي(اشارات، ايماءات، حركات...).

-الاثنتان مجتمعان.

3-8- أنماط التواصل حسب الرسمية:

-تواصل رسمي.

-تواصل شبه رسمي.

-تواصل غير رسمي.

4-8- أنماط التواصل حسب اتجاهه:

-تواصل رأسي عمودي:

-تواصل صاعد.

-تواصل نازل.

-الاثنتان معا.

-تواصل أفقي:

-تواصل في اتجاه واحد.

-تواصل في اتجاهين.

7-8- أنماط التواصل حسب قصديته:

-تواصل عرضي.

-تواصل استهلاكي.

-تواصل أداتي.

9- نماذج التواصل:

يرجع ظهور النماذج الى التطور الحاصل في المقاربات التواصلية التي أنتجت الكثير من النماذج الإرشادية التي تساعد على فهم جزء من الواقع والتحكم في دراسته. وبهذه النماذج يتطور العلم كما يؤكد ذلك "طوماس كوهن" (تيمحري 2007، ص 25).

ويعتقد بأن أول من تحدث عن النموذج الاتصالي هو "ارسطو" حينما أشار الى أن الاتصال يعتمد على ثلاثة عناصر هي: الخطيب(المرسل) والخطبة(الرسالة) والمستمع(المرسل اليه)

وذلك قبل أن تظهر نماذج معاصرة بعد الحرب العالمية الثانية وبالضبط سنة 1948 هذه السنة التي تعتبر حاسمة في الانطلاقة الفعلية للنماذج التواصلية وذلك حينما نشر "لازويل" Laswel نموذجه الشهير من خلال طرحه الأسئلة الخمسة الشهيرة والذي اعتبر فيما بعد كانطلاقة لظهور نماذج كثيرة نذكر البعض منها في التالي:

-نموذج هارولد لازويل(1948): وهو نموذج خطي اقترحه من أجل تحليل التواصل الجماهيري. يتكون من خمسة عناصر صاغها في شكل أسئلة هي: من قال؟ ماذا قال؟ بواسطة أي قناة؟ لمن قال؟ بأي أثر؟

ويستنتج من هذه الأسئلة الخمسة أنها تشير الى العناصر الخمسة التي اقترحها لعملية التواصل وهي : المرسل (من قال؟) - الرسالة (ماذا قال؟) - الوسيط (القناة) - المستقبل (لمن قال؟) - الأثر. والمتفحص لهذا النموذج يدرك أنه لا يخرج عن نطاق المنظور السلوكي للتواصل من خلال التساؤلين ماذا؟ وبأي أثر(مثير-استجابة). ولقد كان لهذا النموذج أثره في توجيه الاهتمام حول وجوب تركيز الاهتمام على موضوع التواصل وتناوله بالتمحيص والدراسة مما نتج عنه ظهور عدة نماذج أخرى وخاصة خلال الفترة الممتدة بين نهاية الأربعينات ونهاية الخمسينات من القرن الماضي.

-نموذج شانون وويفر(1949): يعرف هذا النموذج بالنظرية الرياضية للتواصل وقد نال شهرة كبيرة.

يتكون هذا النموذج من العناصر التالية:

مصدر المعلومات - المرسل - القناة - المستقبل - الهدف - مصدر الضوضاء

وتتجلى أهمية هذا النموذج في كونه يعالج عملية التواصل بأكثر دقة ومهنية حينما يتناول موضوع اللغة المشتركة (الإشارات) التي ينبغي اختيارها بناء على معرفة خصائص طرفي التواصل حتى يتم التفاهم بينهما. كما يشير صاحباً هذا النموذج الى دور البيئة التواصلية في تدعيم أو إعاقة إيصال الرسالة.

-نموذج نيوكمب'1953): يعد هذا النموذج الأول الذي ادرج عملية التواصل ضمن العلاقات الاجتماعية بوصفه عاملاً من العوامل التي تساهم في المحافظة على التوازن الاجتماعي، ويركز "نيوكمب" على العلاقات البيئية شخصية.

ويهدف هذا النموذج الى التأكيد على حاجة الأفراد للتواصل من أجل تبادل معلومات هي حيوية بالنسبة لمحيطهم الاجتماعي ولمساعدتهم على كيفية التصرف والتوافق مع التغيرات التي قد تطرأ.

-نموذج ولبر شرام(1954): يؤكد هذا النموذج على أهمية الإطار الدلالي المشترك بين المرسل والمستقبل من رموز وإشارات ومعاني ومرجعيات مشتركة بينهما والتي يجب على المرسل إتقانها على النحو الذي يمكن المستقبل(ين) تلقيها بدرجة عالية من الدقة والوضوح الذين يتوخاهما المرسل. وعلى المستقبل(ين) أن تكون لديه الكفاءة التي تمكنه من استخدام الرموز والإشارات والمعاني ذاتها بحيث يتمكن من التفاعل بالدقة والوضوح المتوقعين من المؤسل.

كما يركز هذا النموذج على كيفية معالجة عناصر التشويش والتقليل من آثارها بما يساهم في تحسين عمليات الفهم لدى المستقبل(ين) ورفع مستوى التفاعل بين الطرفين.

-نموذج ريلي وريلي(1959): اهتم صاحباً هذا النموذج بإعطاء أهمية للشروط الاجتماعية التي تتم فيها عملية التواصل والتي غفلت عنها البحوث والدراسات السابقة التي جرى معظمها في ظروف تجريبية في المختبرات حيث يتم اقضاء السياق الاجتماعي.

وأكداً على أن عملية التواصل الجماهيرية تعد نسقاً اجتماعياً من بين أنساق أخرى.

-نموذج بيرلو(1960): يتكون هذا النموذج إضافة الى العناصر المعروفة (مصدر الرسالة - الرسالة - الوسيلة - المستقبل) من عنصرين إضافيين هما المشفر Encoder الذي يضع الرموز الناقلة للرسالة. وجهاز فك الشفرة Decoder الذي يفكك هذه الرموز ويجعلها مفهومة لدى المستقبل.

- **نموذج جاكبسون (1964):** يركز هذا النموذج اللساني على طبيعة الرسالة المتبادلة بين المرسل والمتلقي لذا فهو يفيد أكثر في تحليل الخطاب التواصلية وهو ينتمي الى حقل اللسانيات. يركز هذا النموذج على الوظائف المسندة الى كل عنصر من عناصر العملية التواصلية وهي كالتالي:

- الوظيفة المرجعية: وتركز على مضمون الرسالة التي تهدف الإخبار عن أشياء خارجة عن ذات المرسل.

- الوظيفة التعبيرية: وتركز على اظهار المواقف والميول والاتجاهات التي يعبر عنها المرسل.

- الوظيفة الانفعالية: وتركز على التأثير على مواقف وأفكار وتصرفات المتلقي.

- الوظيفة الشعرية: وتركز على شكل الرسالة وجماليتها من حيث الأسلوب والصور البيانية...

- الوظيفة الفهمية: وتركز على شد انتباه المتلقي للاستمرار في استقبال وتعزيز التواصل.

- الوظيفة الماوراء لغوية: وتركز على توضيح عناصر الشفرة المتضمنة في الرسالة (قواعد لغوية، مصطلحات، رموز...).

ما يلاحظ على النماذج السابقة أنها ذات توجه خطي أحادي الاتجاه تعطى فيه الأولوية للمرسل باعتباره العنصر الأساسي والفعال وحيث تأخذ المعلومات والخبرات اتجاها واحدا: من المرسل الى المستقبل دون مراعاة لردود فعل هذا الأخير. وعليه يمكن القول أن هذه النماذج هي نماذج اتصالية وليست تواصلية. وخلافا لهذا التوجه ظهرت العديد من النماذج اهتمت بشكل آخر من التواصل يتسم بالتفاعل والديناميكية ويصعب تحديد بداياته ونهاياته وقد اطلق على هذا النوع من النماذج "النماذج التفاعلية أو النماذج ثنائية الاتجاه" (عبود 2009، ص50)، وهي نماذج تتساق مع العملية التعليمية-التعلمية ولتوضيحها، نذكر بعضا منها في التالي:

- **نموذج روس (1965):** يتكون هذا النموذج التواصلية التفاعلية (بالإضافة الى العناصر الأربعة المذكورة في النماذج السابقة : المرسل - الرسالة - الوسيلة - المستقبل) من عنصري التغذية الراجعة والسياق الذي تتم فيه عملية التواصل وهما العنصران اللذان لم يتم ذكرهما في النماذج السابقة.

-نموذج هايمز (1967): وهو نموذج ينطلق من منظور اتنولساني لخصه صاحبه في سبعة خوف باللغة الإنجليزية (S.P.E.A.K.I.N.G.) وتعني:

-Setting and scene: الإطار الزمني والمكاني للحدث الكلامي وكذا الإطار النفسي.

-Participants: المشاركون وهم المتخاطبون وخصائصهم النفسية والاجتماعية.

-Ends: الأغراض والمرامي والنتائج.

-Act sequence: الفعل أو الحدث.

-Key: رموز فعل الكلام.

-Instrumentalities: القناة السمعية والبصرية

-Norms: الأدوار الاجتماعية التي تدير الحدث والمشاركين.

-Genre: نوع فعل الكلام وحدثه.

-نموذج دانس (1967): هذا النموذج المعروف بوصف الحزوني لأنه يختلف عن النماذج الأخرى

اختلافا عميقا في تصوره المعقد لعملية التواصل حيث أنه يعتبر التواصل عملية تتميز بالدينامية وبالاستمرار وأنه ينظر إليها في بعدها الزمني عند حصول أي حدث تواصلية لينضاف الى الخبرات التواصلية السابقة للمتواصلين، وحسب رأيه فإن عملية التواصل بين المرسل والمستقبل عبارة عن تبادل مستمر للرسائل بينهما وهي تتسم بالنشاط والحيوية والاستمرارية ومحاولات التأثير ورد التأثير حتى تحقيق التوافق بين الطرفين.

مما تقدم من عرض لعينة من النماذج التواصلية يستخلص أنه لا يوجد أي من هذه النماذج من هو أدق أو أصلح من النماذج الأخرى؛ انما يتعلق الأمر بطريقة تناول لعملية التواصل كل حسب الزاوية التي ينظر إليها والموضوع الذي يعالجه وكذا الظروف والأهداف المراد تحقيقها من ذلك. وفي المحصلة فإن عملية التواصل تعكس تفاعل مجموعة من المتغيرات التي تعمل وفق نسق معين يتميز بالتفاعل والديناميكية بين مختلف عناصره.

10-تقنيات التواصل:

وهي كثيرة ومتعددة وقد عدد منها دوكتيل حوالي 27 تقنية (Deketele J.M & col.1993,pp131-) (159) نوجز منها:

-**تقنية العرض: Exposé:** وهي تقنية يقدم فيها المنشط (المرسل) تساؤلات أو معلومات حول موضوع معين لمن يتصل بهم سواء بطريقة مباشرة (حضورية) أو بطريقة غير مباشرة باستخدام أجهزة الاتصالات المختلفة التليفون أو الفيديو أو سكايب أو الفير أو الماسنجر...الخ.

يدوم وقت العرض من 15 إلى 80 دقيقة، يقدم خلالها المنشط الموضوع بدقة ومنهجية. بعد انتهاء العرض يفتح العارض النقاش حول الموضوع لاستقبال تغذية راجعة حول مدى استيعاب الجمهور للموضوع أو للقضية المطروحة فيه.

-**تقنية الندوة Symposium:** وتقدم من طرف شخصين الى 5 أشخاص (مختصين في الميدان موضوع الندوة) أمام جمهور حاضر وتدور حول موضوع عام يمكن للحاضرين أي يطرحوا اسئلتهم واستفساراتهم حوله ويقوم المختصون فرادى بالإجابة عليها فرادى دون مناقشتها فيما بينهم.

تعداد الجمهور المشارك غير محدد.

يخصص من 5 الى 10د لمنشط الندوة للتقديم.

الوقت المخصص لمداخلات المتخصصين من 3 إلى 20د.

الوقت المخصص لطرح الأسئلة من طرف الجمهور من 20 إلى 60د.

وقت إغلاق الندوة من طرف المنشط من 5 إلى 10د.

-**تقنية حل المشكلات بالثلاثيات Resolution de problème par triades:** وهي تقنية تطرح من خلالها مشكلة على مجموعات من الأفواج بحيث يتكون كل فوج من 3 أعضاء من بينهم مقرر الفوج ويبلغ عدد الأفواج حوالي 15 فوجا (أي بمجموع 45 عضوا).

يطرح المنشط المشكلة على الأفواج في حوالي 5 إلى 10د.

تعطى مدة زمنية لمناقشة المشكلة واقتراح الحلول لكل فوج من 20 إلى 60د. بعد ذلك تعرض التقارير الأفواج على جميع الحضور.

وتختتم بتقديم تقرير نهائي من طرف المنشط يتضمن حصيلة الأعمال والحلول المقترحة.

-**تقنية فيليبس 6×6 Phillips**: وهي تقنية يدل الرقم 6 فيها على وجود 6 أفواج من المشاركين وكل فوج مكون من 6 أعضاء (من بينهم مقرر الفوج). تعرض عليهم مشكلة أو مسألة على أن يقدموا حلولاً لها في مدة زمنية قدرها 6 دقائق.

يقوم المنشط يعرض المسألة على الحضور خلال مدة زمنية تتراوح بين 5 إلى 10د.

يقدم كل مقرر عن الفوج تقريره في مدة زمنية من 2 إلى 3د.

يقدم المنشط خلاصة أعمال الأفواج في مدة من 5 إلى 10د.

هذا ويمكن اضافة ما يطلق عليها تسمية الزوبعة الفكرية أو العصف الذهني:

-**الزوبعة الفكرية أو العصف الذهني BrainStorming** (Anzieu D.& Martin JY.1973,)

(pp265-275) هي تقنية اقترحها الأميركي Alex Osborn وتعني اطلاق العنان وترك الحرية للمشاركين في انتاج كم غير محدود من الأفكار بصورة تلقائية.

ومن مميزات هذه التقنية أن تسمح باختبار العديد من الاحتمالات واثارة الفكر الإبداعي كما أنها تستعمل في عدة مجالات كالتعليم والإعلام والتجارة والإدارة...

تتشكل هذه التقنية من مجموعة من الأفواج ، يتكون كل فوج من شخصين.

يقوم المنشط بعرض المشكلة في خطوطها العريضة. يوزع المشاركون على الأفواج،

يخصص لكل فوج مدة زمنية قدرها 60 دقيقة. على كل عضو أن ينتج أكبر قدر من الأفكار والحلول. ثم تصنف بعد ذلك الأفكار البناءة.

بعد ذلك تأتي مرحلة تصفية الأفكار وتتم بناء على مقاييس منها؛ واقعية الأفكار وقابليتها للتطبيق.

ثم يقدم تقرير نهائي يتضمن الأفكار المهمة المتفق عليها.

ميزة هذه التقنية أنها سهلة الاستعمال وتمكن من انتاج أكبر قدر من الأفكار في زمن وجيز.

11-معززات التواصل:

وهي شروط كثيرة ومتنوعة تتعلق بكل من المرسل والرسالة والمستقبل(ين):

ففيما يتعلق بالمرسل يمكن اجمالها في التالي:

-أن يكون المرسل محل ثقة من طرف المستقبل(ين).

-أن تتوفر لديه الكفاءة التواصلية اللازمة لإنجاح العملية.

-حسن اختيار الوقت والوسيلة الملائمة للمستقبل(ين).

وفيما يتعلق بالرسالة:

-أن يتناسب موضوع الرسالة مع امكانيات وقدرات المستقبل(ين).

-أن يحسن صياغة الرسالة وتضمينها بعض عناصر التشويق الإثارة.

أما فيما يخص المستقبل(ين):

-تحفيز الدافعية الى المعرفة والتعلم.

-مراعاة مدارك المستقبلين الحسية والمعنوية.

-مراعاة الفروق الفردية بينهم من النواحي الوجدانية والمعرفية والمهارية.

12-معوقات التواصل:

وهي أيضا كثيرة ومتعددة ويمكن اجمال البعض منها كالتالي:

معوقات تتعلق بالمرسل:

- سوء اختيار اللغة المعبرة عن محتوى الرسالة أو الهدف منها.
- عدم التفاهم بين المرسل والمستقبل (ين) نظرا لتفاوت الخبرة والإدراك بينهما.
- سوء العلاقة بين المرسل والمستقبل (ين) وفقدان الثقة بينهما.
- سوء اختيار الوقت والمكان المناسبين لإرسال الرسالة.

معوقات تتعلق بالمستقبل (ين):

- تكدر كم هائل من الرسائل لديه (م) مما يضطره (م) لإهمال البعض منها.
- التفسير الخاطئ للرسالة.

معوقات تتعلق بقناة التواصل:

- استخدام قناة غير مناسبة أو غير متوافقة مع الرسالة.

معوقات تتعلق ببيئة التواصل:

- عدم اتصاف البيئة بالعدالة والثقة .
- عدم اتصاف البيئة بالمبادرة والابتكار والتحفيز.

13- التواصل التربوي:

يعد التواصل في الميدان التربوي حديثا نسبيا حيث برز خلال الثمانينات من القرن الماضي حين بدأت الأدبيات التربوية تتحدث عن التواصل في الميدان التربوي والتعليمي وعن الإعلام والتوثيق التربويين وتكنولوجيا التواصل التربوي ، وبدأ الإهتمام بموضوعه ينتشر على نطاق واسع ليغطي عدة ميادين ذات علاقة وطيدة بالتربية، كعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم الجمال والفنون حيث أن التواصل التربوي يجمع في اطاره بين عدة جوانب من هذه الميادين.

ربما يكون هذا هو العامل في أن تعبير التواصل التربوي لا يزال يعاني من الغموض والالتباس في توضيح مرجعيته حتى ضمن الأوساط العلمية والتربوية والإعلامية التي تمثل الساحة الأساسية للنشاط التواصلية، شأنه في ذلك شأن مصطلحات عديدة يكثر فيها الاجتهاد والتفسير من مثل تكنولوجيا التعليم والوسائط المتعددة، والاستراتيجيات والأساليب والطرائق التعليمية. ومما زاد الأمر تعقيدا ما فرضته مبتكرات التكنولوجيا المعاصرة وتطبيقاتها في حقول المسرح والسينما والتلفزيون والهاتف والحاسوب... من اعادة تشكيل لمفاهيم كثيرة كنا قد تعودنا عليها.

وقد نتج عن ذلك اتجاهين مختلفين حول مفهوم التواصل التربوي، فهناك من يحصره في حدود النشاط الإعلامي الذي يختص بالوسط التعليمي أو المؤسسة التعليمية، وهناك من يوسع حدود المفهوم ليشمل لكل نشاط تواصلية من شأنه دعم النشاط التربوي في كل أوجهه سواء كان ذلك داخل المؤسسة التعليمية أم خارجها وهو الاتجاه السائد حاليا والذي تتبناه هذه الدراسة.

بناء على ذلك يمكن اقتراح تعريف للتواصل التربوي على " أنه عملية هادفة تحدد معالمها المؤسسات المكلفة بالتربية سواء كانت هذه المؤسسات نظامية أو غير نظامية وذلك للمساهمة في تكوين الأفراد والجماعات وجدانيا ومعرفيا ومهاريا واجتماعيا من خلال التأثيرات المتبادلة بين أفرادها اعلاميا ومعلوماتيا وتعليميا وإداريا".

وبناء عليه يمكن تقسيم مجالات التواصل التربوي الى أربعة مجالات هي:

-**المجال الإعلامي:** ويتعلق بالنشر والإعلان وإقامة المؤتمرات والندوات وورشات العمل والمعارض والمتاحف والرحلات التعليمية ونتاج البرامج الإذاعية والتلفزيونية والأفلام السينمائية والوثائقية...

-**المجال المعلوماتي:** ويتضمن الأنشطة المتعلقة بجمع المعلومات التربوية والبيانات وحفظها واسترجاعها عند الحاجة والتواصل بين مختلف مراكز تجميع المعلومات المحلية والإقليمية والدولية وإنشاء بنوك معلومات للاستفادة منها في البحث والتوثيق التربويين.

- **المجال الإداري:** تنشيط وتفعيل دور الإدارة التربوية وتنسيق جهودها لتحقيق الاستراتيجيات والأهداف المسطرة.

-**المجال التعليمي:** كما هو معلوم الآن لم يعد التواصل التربوي/التعليمي محصوراً في نطاق المؤسسة التعليمية فحسب، إنما تخطى ذلك ليتحول إلى آلية إنتاج وتبادل وتشارك بين هذه المؤسسة وبين العديد من الشركاء في ميادين الثقافة والاقتصاد والاجتماع والسياسة والرياضة...

ملاحظة: التواصل التربوي مجال رحب متشعب المجالات والأهداف والمرامي وهو أوسع مما تحيط به هذه الدراسة التي هي مقيدة بأهداف وحدود زمنية ومكانية وموضوعاتية (كما يرى الباحث ذلك).

لذا سيقصر على عملية التواصل في النطاق المدرسي عموماً وفي نطاق القسم الدراسي خصوصاً أثناء الفعل التعليمي-التعلمي بين المعلم والمتعلمين.

14- عملية التواصل في المجال المدرسي:

تعد عملية التواصل في الميدان المدرسي ذات أهمية بالغة ذلك أنها تعد من العمليات الأساسية لعمليات التعلم-التعليم سواء من حيث البرمجة أو التخطيط أو التنظيم أو التأطير أو التنفيذ أو التقويم أو اتخاذ القرار أو التوجيه أو الإرشاد.

ففي المؤسسة المدرسية يشكل التواصل بين أطرافها (سواء أكانوا إداريين أم معلمين أم متعلمين أم مفتشين أم أولياء متعلمين) مؤشراً على مدى فعالية العمل التعليمي-التعلمي ومن خلاله العمل التواصلية سواء في بعده التحصيلي أو الوجداني أو الاجتماعي أو التثقيفي أو الصحي .

فالتواصل يعد لازمة أساسية للعمل المدرسي وهو الذي يبعث الحيوية والنشاط لدى مختلف أطرافها؛ فبدون تواصل لن يكون هنالك عمل تربوي تعليمي-تعلمي بالأساس.

14-1- أهداف عملية التواصل المدرسي:

ترمي عملية التواصل في الإطار المدرسي إلى تحقيق العديد من الأهداف منها:

-توفير الوسائل المادية والمعنوية التي من شأنها تحسين شروط وظروف التواصل التي تنعكس آثارها إيجابياً على مخرجات العمل المدرسي.

-توفير بيئة نفسية واجتماعية سليمة لعمليات التعليم والتعلم من خلال التحوار والتشاور بين كل من له علاقة مباشر أو غير مباشرة بالمؤسسة.

- التنسيق بين مختلف المجالس الممثلة والمتواجدة بالمؤسسة(معلمون ، متعلمون، اديون، أولياء...).
- التنسيق مع المحيط الخارجي التي تمثله مختلف المؤسسات والهيئات التي لها علاقة بالمدرسة(وزارة، مديرية، سلطة محلية, مصالح صحية...),
- تحفيز العاملين بالمؤسسة لبذل المزيد من الجهود للرفع من كفاءاتهم.

14-2-وسائل التواصل المدرسي:

وهي كثيرة ومتعددة تتنوع بتنوع الأغراض المتوخاة من عملية التواصل منها على سبيل المثال لا الحصر:

- مجالس التنسيق المختلفة التي تتعقد دوريا في المدرسة(مجلس المعلمين، المجلس الإداري، مجلس القسم، مجلس التأديب...).
- الجمعيات المختلفة(جمعية الأولياء، الجمعية الثقافية والرياضية...).
- الاجتماعات واللقاءات والمقابلات الفردية والجماعية.
- الندوات التربوية والأيام الدراسية التي تتعقد بالمدرسة.
- المعلقات والملصقات والإعلانات والمنشورات المختلفة.
- العروض المسموعة والمرئية.
- دفاتر المراسلات الخاصة بالمتعلمين.
- الكشوف الفصلية لحصائل نتائج المتعلمين.
- الاستبيانات والاستقصاءات والمقابلات ...الخ.

15- عملية التواصل في القسم الدراسي:

1-15- مفهوم القسم الدراسي:

ويطلق عليه أيضا في بعض البلدان العربية لفظ الفصل أو الصف أو القسم .

هو "تنظيم ظهر في القرن السابع والثامن عشر ويعني التلاميذ الذين يدرسون جماعة، وقد يعني الحجرة الدراسية، ويحيل على الفئات العمرية والمستويات الدراسية وطبيعة التعلم أو التخصص"(الliche 2006، ص82).

يعرف القسم عموما بأنه " مجموعة أشياء تملك خاصيات معينة " حسب لالاند Lalande (عن الفاربي وزملاؤه م س، ص39) فهو يشير مثلا الى التصنيف الحيواني(الحيوانات العاشبة...) أو النحوي (أقسام الكلام...)، كما أنه قد يشير الى الفئات العمرية أو المستويات الدراسية أو التخصصات الجامعية، أو قد يشير الى المكان الذي تجري فيه الدراسة.

في المجال المدرسي يقصد به حسب غريب " مجموعة من التلاميذ في نفس الفئة العمرية تتابع نفس المنهاج الدراسي "(غريب 2006، ص145).ويقصد به أيضا "مجموعة من التلاميذ لهم نفس السن اجتمعوا من أجل متابعة نفس التكوين "(الliche م س، ص82). وهو أيضا " شكل للتنظيم المدرسي يقسم فيه التلاميذ الى مجموعات تتصف بجملة من الخصائص المشتركة تسمى أقساما "(عن الفاربي وزملاؤه م س، ص39). كما أنه " تجمع لتلاميذ عموما من نفس السن ، يعيشون وضعيات مشتركة للتعلم بغية تحقيق أهداف تربوية هي جزء من النظام التعليمي "(دال ريو 1986 DelRio).

ما يستخلص من التعاريف السابقة أنه يمكن النظر الى القسم الدراسي على أنه:

-تجمع لمجموعة من التلاميذ.

- ينتمون لنفس الفئة العمرية أو في نفس السن أو يتصفون بخصائص مشتركة.

- في وضعيات مشتركة للتعلم يتابعون نفس المنهاج الدراسي أو نفس التكوين.

- من أجل تحقيق أهداف تربوية مخططة من قبل النظام المدرسي.

ومنه يمكن اقتراح اضافة التعريف التالي: القسم الدراسي مجموعة من المتعلمين من نفس المستوى الدراسي يتواجدون في وضعية تواصلية بينهم وبين معلمهم بغية تحقيق أهداف مشتركة مخططة من قبل النظام المدرسي.

15-2- القسم الدراسي كميدان لعملية التواصل:

ويقصد من ذلك عملية التواصل التعليمي-التعلمي التي تجري في الأقسام الدراسية ويشترك فيها طرفان: معلم ومتعلم(ين)، ويطلق عليها البعض اصطلاح التواصل البيداغوجي غير أن هذا المصطلح الأخير تعترضه عدة صعوبات في تحديد مفهوم متفق عليه من طرف الباحثين والدارسين؛ فتارة البيداغوجيا هي "فن قيادة وتوجيه الطفل"(Foulquié 1971, mot pédagogie). وتارة أخرى هي "مذهب للتربية يشمل العلم والفلسفة والفن" (Hubert cité in Paré A.1977)

وتارة ثالثة " لتعليم الكبار اضافة الى الصغار"(Mucchielli R.1985). وقد وردت عدة تعاريف للتواصل البيداغوجي منها:

- "التواصل البيداغوجي تعاون فكري، وتفاهم بيني، ونشاط اجتماعي"(Mucchielli R.1976,p79)/

يركز هذا التعريف على التعاون والتفاهم والنشاط دون تحديد الأطراف المعنية.

- "التواصل البيداغوجي: كل أشكال وسيرورات ومظاهر العلاقة التواصلية بين مدرس وتلاميذ، انه يتضمن نمط الارسال اللفظي وغير اللفظي بين مدرس (أو ما يقوم مقامه) والتلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم، كما يتضمن الوسائل التواصلية والمجال والزمن. وهو يهدف الى التأثير على سلوك المتلقي"(الفاربي وآخرون،1994،ص44).

يحاول هذا التعريف اجمال التواصل البيداغوجي في كل متغيراته من مظاهر ولغة ووسائل وظروف مكانية وزمانية بهدف التأثير على سلوك المستقبل.

- "التواصل الصفي هو نوع من التفاعل الاجتماعي الذي ينطوي على مظاهر السلوك الصفي الإدراكي المتبادل بين المعلم والمتعلمين، وهو يتحدد في العلاقة بينهما وما تؤديه من نمو معرفي واجتماعي(عن تعوينات2009،ص161).

هذا التعريف يطلق لفظ التواصل الصفي وهو مصطلح يتم تداوله في البعض من البحوث والدراسات العربية المشرقية خصوصا وهو يعادل تسمية القسم الدراسي المتداولة في البلدان المغاربية.

- "التواصل البيداغوجي: عملية تفاعل لفظية أو غير لفظية تقام من خلالها العلاقة معلم-متعلمين وتبادل المعلومة الاجتماعية-الثقافية" (مكحول2003,p36).

هذا التعريف يساوي بين التواصل والتفاعل ويركز على العلاقة بين المعلم والمتعلمين التي تهدف الى تبادل المعلومات ذات البعد الاجتماعي.

ما يستخلص مما سبق أن هناك اختلاف في تعريف التواصل في القسم الدراسي؛ فتارة هو تواصل بيداغوجي وتارة هو تواصل صفّي وتارة أخرى هو تواصل تربوي أو تواصل تعليمي أو تواصل تعليمي-تعليمي، إضافة الى أن هناك اختلافات في تحديد وظيفة أو وظائف العملية التواصلية ، وكذا أهدافها.

ان هذه الدراسة تتبنى اصطلاح التواصل في القسم وذلك انطلاقا من أن العملية التعليمية-التعليمية هي عملية تواصل في جوهرها، والى ذلك يشير كل من "قنديل وبدوي" حيث يشيران الى أن "عملية التعليم في مفهومها العام هي عملية اتصال يحاول المعلم عن طريقها اكساب الدارسين المهارات والخبرات المطلوبة" (قنديل وبدوي2005،ص100).

ويذهب زيتون كمال الى "أن عمليات التعليم هي عمليات اتصال...فعملية التدريس والتعليم لا تحدث -بأي حال- في غياب الاتصال. حيث أن الاتصال في العملية التعليمية يحدث بين المعلم والتلاميذ، ويتبادل كلاهما الأدوار ما بين مرسل و مستقبل" (زيتون2005،ص399).

والى ذلك يذهب "نبهان" حين يقول: "وبشكل عام فإن العملية التعليمية أو التدريسية في حد ذاتها هي عملية اتصال" (نبهان2008،ص211).

وبما أن تناول العملية التعليمية-التعليمية التي تجري في الأقسام الدراسية وفق مقاربة تواصلية فذلك يقتضي توظيف المفاهيم والمصطلحات المرتبطة بهذه المقاربة مما يستدعي استخدام المفاهيم الأساسية التالية:

-المرسل: الذي غالبا ما يكون المعلم.

-المستقبل: الذي غالبا ما يكون المتعلم أو المتعلمين.

-الرسالة: التي غالبا ما تكون الدرس أو المادة التعليمية أو النشاط التعليمي.

-التغذية الراجعة: التي تتمثل غالبا في ردود أفعال المتعلمين وما ترجعه من آثار

باتجاه المرسل.

15-3- أهداف عملية التواصل في القسم الدراسي:

وهي متعددة ومتنوعة يمكن حصر البعض منها بتقسيمها الى نوعين من الأهداف:

-أهداف تعليمية: تتمثل في تبليغ مواقف وقيم ومعارف ومعلومات ومهارات الى المتعلمين والتأثير في شخصياتهم لتنمو نموا مرغوبا حسب تطلعات المجتمع الذي ينتمون له.

-أهداف تعليمية: وتتمثل في تطلعات المتعلمين في أن يحصلوا على زاد معرفي ومهاري يمكنهم من الإرتقاء الدراسي والنجاح في الحياة.

15-4- وظائف عملية التواصل في القسم الدراسي:

إذا كان القسم الدراسي يعد عينة مصغرة ممثلة للمجتمع الكبير، فإن وظائف عملية التواصل في القسم الدراسي ينطبق عليها ما ينطبق على وظائف عملية التواصل في عمومها والتي يمكن ادراجها كما يلي:

-وظيفة التبادل: ويتعلق ذلك بتبادل معلومات وأفكار واتجاهات وخبرات وحركات...

-وظيفة التبليغ: وتعني نقل الرسالة التعليمية ممثلة في المنهاج التعليمي الى المستقبل(ين) المتعلمين وتبليغها اياهم.

-وظيفة التأثير: ويعني ذلك أن المعلم لا يكتفي بتبليغ الرسالة التعليمية فحسب انما يتجاوز ذلك لمحاولة التأثير الوجداني والفكري والمهاري على المستقبل(ين) المتعلمين وهو الهدف الأساسي من عملية التواصل التعليمي-التعلمي.

-الكسب المزدوج (رابح-رابح)(تعوينات2009،ص158): ويعني ذلك أن المتعلمين سيكتسبون من خلال عملية التواصل في القسم الدراسي قيما واتجاهات ومعارف وخبرات ومهارات مقررة في المنهاج الرسمي. وبالمقابل فان المعلم من -خلال العملية ذاتها -وبشكل غير رسمي- يكتسب أفكارا ومعلومات تتضاف الى رصيده من الخبرة المهنية مما يجعلها أكثر غنى وكفاءة.

والى نفس الفكرة ذهب كل من Meux & Smith حيث يشيران الى " ان المعلم لا يوجه التلميذ فقط ويعلمه بل انه كذلك يتعلم الشيء الكثير عن ذلك التلميذ ويستخدم ما يتعلمه كأساس لتعديل سلوكه وتصرفاته في الصف وفي علاقاته مع التلاميذ" (ذكره باقر وآخرون، م س، ص 17).

15-5-عناصر عملية التواصل في القسم الدراسي:

أولاً: المعلم كمرسل: ثمة عدة أمور تتحكم في وظيفة الإرسال لدى المعلم منها:

- الأمر الأول يتمثل في المعارف والمعلومات الرسمية المتضمنة في المنهاج التعليمي الرسمي التي كلف المعلم بتبليغها للمتعلمين، وفي هذه الحالة فإن الدور الذي يقوم به هو دور الوسيط بين المادة التعليمية والمتعلمين.
- الأمر الثاني يتعلق بالقيم والمواقف والاتجاهات المطلوب تنميتها لدى المتعلمين والمرغوبة من المجتمع وفي هذه الحالة فإن الدور الذي يقوم به هو دور المربي الواعظ للمتعلمين.
- الأمر الثالث يتعلق بالمهارات وطرق العمل والانجاز التي ينبغي أن يمتلكها المتعلمون، وفي هذه الحالة فإن المعلم يقوم بدور الخبير.
- الأمر الرابع ويتمثل في السمات الشخصية التي يتحلى بها متمثلة في: شخصيته، مزاجه، تكوينه، أسلوب التعليمي، طريقته في التعامل مع المتعلمين...
- تلك أمور ذات تأثير بالغ على دور العلم كمرسل بعضها يتدخل بصورة مباشرة وبعضها الآخر بصورة غير مباشرة لكن تأثيرها له أهمية كبرى في عملية الإرسال.
- ثانياً: المادة التعليمية كرسالة: وتتخذ أبعاد أساسية هي:
- بعد الشكل: هنا يتخذ الرسالة التعليمية -التعليمية شكلين من الخطاب:
- خطاب مباشر: واضح المعنى المقصود، صريح في طرحه (وهو ما يفترض في الخطاب التعليمي-التعليمي).
- خطاب غير مباشر: أي خطاب ضمني يعكس مجموعة من الدلالات غير المباشرة

التي يوجهها المرسل نحو المستقبل(ين) بصرف النظر الجوانب الرسمية أو غير الرسمية للخطاب.

-بعد المضمون: عند تناول مضمون الرسالة التعليمية-التعليمية لا بد من الأخذ بعين الاعتبار جانبين:

-الجانب الرسمي المتمثل في المقرر الدراسي وما ترافقه من تعليمات وتوجيهات متضمنة في المنهاج التعليمي الذي يحدد المسموح والمحظور مما يجب أن يفعل ويقال وما لا يجب. -الجانب الشخصي: ويتعلق بأسلوب المعلم في تناول هذا المحتوى انطلاقاً من خلفيته النفسية والاجتماعية والثقافية. هذه الخلفية التي قد تتدخل لتحدث فارقاً بين ما هو مقرر في المنهاج الدراسي وما هو مبلغ للمتعلمين.

-بعد الشفرة أو ترميز الرسالة: وتتمثل في كل نظام من العلامات اللفظية وغير اللفظية التي تتناسب ومستوى المتعلمين من جهة، ومع حجم المحتوى الذي تحمله هذه الرسالة من جهة أخرى.

-ثالثاً المتعلم(ون) كمستقبل(ين): ان المتعلم كمستقبل للرسالة التعليمية-التعليمية يمارس ثلاث وظائف أساسية هي:

-وظيفة فك شفرة الرسالة: وهي عملية تتطلب من منه معرفة بعناصر الشفرة وبنظام العلامات المشكلة للشفرة واشتراكه في مرجعية الرسالة لأن كل حوار بين متواصلين ينبغي أن يكون هنالك قدر من المشاركة في مرجعيته يمتلكه كل طرف.

-وظيفة رد فعل المستقبل(الين): ان عملية استقبال الرسالة التعليمية-التعليمية ليست ذات طبيعة خطية استهلاكية يكفي متلقيها بالاستقبال فحسب بل يقوم بردود فعل سواء كانت علنية أو خفية لفظية أو غير لفظية، ايجابية أو سلبية تجاه ما يستقبله. لذلك فإن شكل الرسالة ومحتواها وطبيعة الارسل والعلاقات مع المرسل ونمط الشفرة تعد من المكونات الأساسية التي تحدد نمط ردود فعل المتلقين كما توضح طبيعة العلاقة بين المرسل والمتلقي أثناء العملية التعليمية-التعليمية.

-وظيفة التأثير: وهي ذات طبيعة انفعالية وتعد أساسية في عملية التواصل التعليمي-التعلمي، ذلك أن العمل التواصل التعليمي-التعلمي لا ينحصر دوره في اخبار المتعلمين وإعلامهم فحسب انما يتوخى بالإضافة الى ذلك احداث أثر أو تغيير في أذهانهم وسلوكياتهم.

رابعاً: التغذية الراجعة أو رجع الصدى أو الارتجاع: وهي الوسيلة الأكثر أهمية في عملية التواصل وتكمن أهميتها في:

-كونها طريقة لتصحيح الفارق بين ما تهدف اليه الرسالة التعليمية وما أحدثته من أثر لدى المتعلمين،

-كونها نظام من العلاقات المتبادلة بين المعلم والمتعلم (ين) بحيث أن كل رسالة مبلغة من الطرف الثاني (المستقبل-ين) هي تصحيح وضبط للرسالة المبلغة من الطرف الأول (المرسل).

ويصف بعض الباحثين عمليات رجع الصدى عن التغذية الراجعة فيقسمونها من حيث تأثيراتها الى نوعين: "رجع الصدى الإيجابي: الذي يؤكد للمصدر أن التأثير المقصود من الرسالة قد تحقق.

-رجع الصدى السلبي: الذي يحيط المصدر علماً بأن التأثير المقصود للرسالة السابقة لم يتحقق.

ومن حيث طريقة توقيته الى:

-رجع الصدى الفوري: وهو الذي يتم كاستجابة فورية للاتصال.

-رجع الصدى الآجل: وهو الذي يتأخر وصوله الى المتصل.

-رجع الصدى المتقدم الخاص بالاتصال الجماهيري الذي يجري على عينة مختارة من الجمهور قبل تعميمه.

أما من حيث أسلوب أدائه فينقسم الى:

-رجع الصدى اللفظي:

-رجع الصدى غير اللفظي. (عليان والديس 1999، ص59 بتصرف).

على أنه يمكن اقتراح اضافة رجع صدى من نوع آخر ويتمثل في رجع الصدى من ناحية تأثيراته على

المرسل بحيث يمكن تصنيفه الى:

-رجع الصدى التدعيمي: الذي يؤشر لنجاح وصول الرسالة للمتلقي مما يشجع المرسل على تدعيم العملية التواصلية.

-رجع الصدى التصحيحي: الذي يؤشر للتعثر في وصول الرسالة للمتلقي مما يضطر المرسل لإعادة النظر وإجراء التصحيحات اللازمة حتى تتم العملية التواصلية على الوجه الصحيح.

15-6-خصائص عملية التواصل في القسم الدراسي:

يتميز التواصل في القسم الدراسي عن غيره من الأشكال الأخرى للتواصل بطابع الخصوصية سواء في عناصره (المرسل-الرسالة-المستقبل-بيئة التواصل) أو في وظائفه؛ فمن ناحية عناصره نجد:

15-6-1-خصائص تتعلق بالمرسل: وتتمثل في شخصيته إذ تواجهه مع جماعة القسم الدراسي ليس

اختياريا وذلك بحكم المهمة المنوطة به من قبل المؤسسة كمعلم والمتمثلة في تربية وتعليم الأطفال والمراهقين مما يضيق من مجال تحركاته ومبادراته.

15-6-2-خصائص تتعلق بالرسالة: وتتمثل في المنهاج التعليمي الرسمي الذي غالبا ما يحدد غايات

وأهداف ومحتويات العملية التعليمية-التعليمية ومن ضمنها العملية التواصلية والتي قد يفرض فيها أحيانا ما يجب أن يقال وما يجب ألا يقال.

15-6-3-خصائص تتعلق بالمستقبل أو المستقبلين: وتتمثل في خصوصياتهم كجماعة ليس لهم

حرية في اختيار أعضائها وتكوينها يخضع لاعتبارات مؤسسية (السن، المستوى الدراسي التعداد...) مما يضطرهم لإقامة علاقات بينية شكلية يطبعها الجانب المنفعي (التعلم) سواء كان ذلك منطلقا من رغبة داخلية أو مفروضا من رغبة خارجية.

15-6-4-خصائص تتعلق ببيئة التواصل: وتتمثل في كون القسم الدراسي كجماعة معلم-متعلمون

يتواجدون في بيئة فيزيقية ونفسية واجتماعية وتربوية مؤطرة زمنا ومكانا وموضوعا تحكمها قوانين داخلية تفرضها المؤسسة على الجماعة (جدول التوقيت، المادة التعليمية، الزمن البيداغوجي للمادة، الفروض، الاختبارات....الخ)

وإذا ما نظرنا الى هذه القيودات للعملية التعليمية-التعليمية في القسم الدراسي ومن ضمنها العملية التواصلية أمكننا القول أن المعلم لا يتمتع بالقدر اللازم للتصرف وحرية المبادرة إلا في نطاق ضيق يتوقف على حنكته ودكائه في إدارة العملية التواصلية بأسلوب يتسم بالفعالية والنجاعة.

15-7- أنماط عملية التواصل في لقسم الدراسي:

ويمكن حصرها في أربعة أنماط من التواصل وهي:

15-7-1- نمط التواصل وحيد الاتجاه (الاتجاه الرأسي النازل) وتتلخص خصائص هذا النمط في:

-مركزية المعلم في نقل المعلومات والأفكار والحقائق الى عقول المتعلمين.

-المعلم هو المصدر الوحيد للمعرفة.

-يتخذ المواقف بمفرده دون تدخل من المتعلمين.

-مواقف المتعلمين سلبية حيث لا يسمح لهم بالمشاركة في العملية الاتصالية الا عندما يؤمرون بذلك.

-يحتكر المعرفة ويعتبر عقول المتعلمين مجرد أوعية لتخزين المعلومات واسترجاعها عندما يطلب منهم ذلك.

-العملية التواصلية في هذا النمط قليلة الانتاجية والفعالية.

-لا توجد في هذا النمط من التواصل تغذية راجعة.

-يساهم هذا النمط في سلبية المتعلم.

-يجسد هذا النمط من التواصل النمط التقليدي في عملية التعليم.

15-7-2- نمط التواصل ثنائي الاتجاه (الاتجاه الرأسي النازل-الصاعد) هذا النمط من التواصل يعد تصحيحا

للنمط الأول وهو أكثر فعالية بحيث يسمح للمتفاعلين بالمشاركة من خلال تواصلهم مع المعلم كمستقبلين أو

كمرسلين، لكنه لا يسمح بالتواصل بين المتعلمين بعضهم بعضا، وبالتالي يكون المعلم فيه هو محور

التواصل، وتكون مشاركة المتعلمين في هذه الحالة أدوات لتدعيم سلوك المعلم التواصلية الذي يسمح له

بتوفير تغذية راجعة تعلمه بمدى فهم المتعلمين للرسالة واستيعابها.

15-7-3- نمط التواصل ثلاثي الاتجاه (صاعد-نازل-أفقي) من خصائص هذا النمط من التواصل أنه يتيح

للمتعلمين فرص التعبير عن آرائهم واستفساراتهم واجاباتهم بينهم وبين المعلم من جهة، وفيما بينهم، وبالتالي

يصير المعلم في هذا النمط ليس المصدر الوحيد في التواصل انما يسمح للمتعلمين بتبادل وجهات النظر والتدرب على كفايات التعبير عنها.

15-7-4-نمط التواصل متعدد الاتجاهات ويتميز هذا النمط بتعدد مصادر التواصل ويتيح فرصا لتواصل متعدد الاتجاهات.

15-8-نماذج عملية التواصل في القسم الدراسي:

ان عملية التواصل في القسم الدراسي تركز على مبدأ التفاعل والاستقطاب بين ثلاثة عناصر يشكل فيها كل عنصر قطبا مركبا من العديد من المؤثرات النفسية والاجتماعية والثقافية التي تتحكم وتؤثر في سلوكه التواصل وبالتالي تؤثر على العملية التواصلية برمتها مما ينتج عنه واقعا تواصليا فريدا في نوعه.

هذه العناصر هي: المعلم (المرسل)-والمتعلم (المستقبل)- والمادة التعليمية (الرسالة).

وإذا أُجري تحليل لهذا التفاعل وهذا الاستقطاب بين العناصر هذه أمكن تحديد ثلاثة نماذج تواصلية:

15-8-1-النموذج التواصل المتركز حول المعلم: باعتباره محور العملية التواصلية وأنه الفاعل الأساسي في هذه العملية انطلاقا من كفاءته ومهاراته وأساليبه ومستواه العلمي والثقافي، وبالتالي فإن نجاح العملية التواصلية مرهون بهذه الشروط.

15-8-2-النموذج التواصل المتركز حول المتعلم: ويقوم على أساس فكرة فاعلية المتعلم في العملية التواصلية، وهو يأخذ بعين الاعتبار شخصية المتعلم الإيجابية وامكانياته الفكرية والوجدانية والمهارية.

15-8-3-النموذج التواصل المتركز حول المادة التعليمية وهو يولي أهمية خاصة للرسالة التواصلية من حيث بنيتها وتنظيمها، باعتبارها تمثل الإطار المؤسسي (الرسمي) الذي أوجد من أجله المجتمع العملية القسم الدراسي ومن خلاله العملية التعليمية-التعلمية.

لا شك أن النظرة الحديثة وإن كانت تعطي الأولوية للنموذج المرتكز على شخصية المتعلم باعتبارها محور العملية التعليمية- التعلمية، فإنها تأخذ بعين الاعتبار التفاعل بين الأقطاب الثلاثة للعملية التواصلية مما ينتج عنه واقعا تواصليا فريدا في خصوصيته ونوعه.

16- معززات عملية التواصل في القسم الدراسي:

هي كثيرة ومتنوعة يمكن ايجاز البعض منها في التالي:

16-1- معززات خاصة بالمرسل (المعلم):

- أن تتوفر لديه اتجاهات ايجابية نحو مهنته ونحو متعلميه ونحو الرسالة التربوية/التعليمية (المنهاج التعليمي) التي هو مكلف بتبليغها للمتعلمين.

- أن تتوفر لديه الخبرة والدراية الكافيتان لإيصال هذه الرسالة بكفاءة واقتدار.

- أن يقدم الرسالة بأسلوب مشوق يمكن المتعلمين من المشاركة والمبادرة وممارسة النشاط الذاتي بحيوية واقدام.

- أن يكون مستوعبا للرسالة بما تتضمنه من قيم ومعارف ومهارات حتى تسهل عليه عملية ايصالها.

- أن كيف مضامين الرسالة وفقا لمستوى قدرات المتعلمين العقلية والانفعالية والحس/حركية.

- أن يحسن استغلال الحيز الزماني والمكاني المتوفرين لعملية التواصل في القسم الدراسي.

- أن يحسن استغلال عمليات التغذية الراجعة من المتعلمين لتدعيم وإثراء عملية التواصل.

- أن تكون لغته وإشاراته وإيماءاته وحركاته مناسبة ومفهومة لدى المتعلمين.

16-2- معززات خاصة بالمستقبل (المتعلم):

- أن يكون مستواه اللغوي يتناسب مع لغة المرسل (المعلم).

- أن تكون لديه مهارة استقبال اللغة غير اللفظية (كالحركات والإيماءات وتعابير الوجه واليد أو اليدين) مما يساعده على الفهم الجيد للرسالة المرسله من طرف المعلم.

- أن تتوفر لديه الدافعية للاستقبال.

- أن تتوفر لديه الرغبة في المبادرة والمشاركة والتواصل.

16-3- معززات خاصة بالرسالة (المادة التعليمية):

- أن تكون مضامين الرسالة واقعية يمكن ملاحظتها أو ممارستها في الواقع العملي.
- أن تدور مواضيع الرسالة حول اهتمامات المستقبلين.
- أن تكون في مستوى مدارك المستقبلين موضوعا وحجما.
- أن تكون صياغة الرسالة بلغة واضحة يسهل فك رموزها وفهمها من طرف المستقبلين.
- إضافة الى شروط أخرى تتعلق بوسائل التواصل كالكتب والسندات التعليمية والخرائط وأجهزة العرض المختلفة....الخ.
- وشروط أخرى تتعلق ببيئة التواصل من حيث سعة حجرة الدراسة وتعداد المتعلمين فيها وما يتعلق بذلك من عناصر تشويش لها تأثير مباشر أو غير مباشر على العملية التواصلية.

17- معوقات عملية التواصل في القسم الدراسي:

على الرغم من الأهمية التي يوليها القائلون على عملية التواصل في القسم الدراسي من معلمين وبيداغوجيين وإداريين، غير أن ثمة معوقات تحول أو تنقص من فعالية عملية التواصل في القسم الدراسي، من هذه المعوقات ما يلي:

17-1- المعوقات النفسية: وتتمثل في:

- الانطباعات التي يشكلها كل طرف من أطراف العملية التواصلية حول الطرف الآخر؛ فالفكرة التي يكونها المعلم عن المتعلمين وبالمقابل الفكرة التي يكونها المتعلمون عن المعلم قد تكون سببا في عاقبة الارسال أو الاستقبال.
- التصورات التي يكونها المتعلمون نحو المدرسة وعلاقتها بالواقع المعيش (الشغل مثلا) قد تحد من الاقبال على العملية التواصلية لديهم.

17-2-المعوقات الفكرية: وقد تكون ناتجة عن عدم توافق لغة المرسل (المعلم) أو لغة الرسالة(المادة التعليمية) مع لغة المستقبل(المتعلم).

17-3-المعوقات البيئية: وتتعلق ب:

-الضجيج(التشويش) الذي قد يكون داخل حجرة الدراسة أو خارجها مما قد يعرقل انتقال الرسالة.

-اكتظاظ المتعلمين داخل حجرة الدراسة مما يبعد المسافة بين المرسل والمستقبل، وقد ينتج عنه بروز شبكات تواصل متعددة(هامشية) تؤثر سلبا على عملية التواصل التعليمي-التعلمي.

18-التواصل في القسم الدراسي باعتباره عملية تفاعل:

18-1- مفهوم التفاعل :

-التعريف اللغوي :

كلمة تفاعل في اللغة العربية هي مصدر لفعل (تفاعل) وهو نفس المصدر لكلمة تواصل فكلاهما فعل ثلاثي مزيد بحرفين (ت . أ) وأشهر معانيه : المشاركة والتدرج والمطاوعة والتظاهر(كما سبق وأن شرح ذلك سابقا في التعريف اللغوي لكلمة تواصل).

أما كلمة تفاعل في اللغتين الانجليزية والفرنسية فتقابلها Interaction وهي مترجمة من اللغة الانجليزية الى اللغة العربية ب: تبادل الأثر((Al-Muhit,Oxford Study,op.cit. ,p549) ومن اللغة الفرنسية الى العربية ب: التشارك في العمل(المنهل1990،ص562)،

يستنتج مما سبق أن المعنى اللغوي لكلمة تفاعل يفيد بدوره المشاركة والتدرج والمطاوعة والتظاهر والتأثير والتبادل .

- التعريف الاصطلاحي :

تتعدد تعاريف مصطلح تفاعل وتتنوع تنوعا كبيرا وذلك بسبب تغطيته لعدة مجالات وفروع علمية ، وكذا للزاوية التي ينظر منها الباحث لهذا المفهوم -حتى ضمن الفرع الواحد- لذلك سندرج عينة من التعاريف في التالي:

- تعريف فرج الكامل:

"إن التفاعل هو التأثير المتبادل بين شيئين أو أكثر ، وعندما يكون أطراف عملية التفاعل من البشر ، فإننا نطلق على العملية تعبير (التفاعل الاجتماعي) ، ومن ثم فإنه يمكن تعريف التفاعل الاجتماعي بأنه السلوك الذي يشترك فيه شخصان أو أكثر ، بحيث يكون لما يقوم به أي من هؤلاء الأشخاص تأثير على ما يقوم به الآخرون " (الكامل، 1985، ص57) .

يشير هذا التعريف إلى أن التفاعل هو تأثير متبادل أي أن هناك عملية تأثير تتبعها عملية تأثر ، وأن هذه العملية موجودة بين الأشياء كما هي موجودة بين البشر ، وعندما يتعلق الأمر بالبشر فإنه يطلق عليها (عملية تفاعل اجتماعي) وهي عملية اجتماعية تحدث بين شخصين أو أكثر .

- تعريف محمد مصطفى زيدان :

" يستخدم مفهوم التفاعل للإشارة إلى التأثير المتبادل بين نظامين أو أكثر ، ويشير التفاعل الاجتماعي بوجه خاص إلى تلك العلاقة بين طرفين - فردين أو جماعتين - التي تجعل من سلوك أي منهما منبعاً لسلوك الآخر " (زيدان، 1965، ص29) .

يشترك هذا التعريف مع التعريف الأول في كون التفاعل هو تأثير متبادل ، ولكن هذا التأثير المتبادل يتم بين نظامين أو أكثر ، أي بين عناصر تتصف بالانتظام والاتساق كما ينظر إلى التفاعل الاجتماعي نظرة سلوكية باعتباره مجموعة من المنبهات والاستجابات .

- تعريف سعد جلال :

" إنه علاقة متبادلة بين فردين أو أكثر يتوقف سلوك أحدهما على سلوك الآخر كفردين، ويتوقف سلوك كل منهم على سلوك الآخرين إذا كانوا أكثر من فردين " (ذكره ياسين مرجع سابق، ص139-140) .

يبرز هذا التعريف بالإضافة إلى علاقة التبادل ، ارتباط سلوك الفرد أو الأفراد المتأثرين وتبعيته لسلوك الأفراد المؤثرين ، كما يبرز التفاعل الاجتماعي كونه عملية اتصال أي عملية نقل وتلقي الحقائق والآراء والشعور وأن التفاعل موجود في عالم الإنسان والحيوان أيضا .

- تعريف سوانسون Swanson " :

" إنه العملية التي يرتبط بها أعضاء الجماعة بعضهم مع بعض عقليا ودافعا في الرغبات والحاجات والوسائل والغايات والمعارف والمصالح " (ن م ، ص 139).

هذا التعريف يؤكد على الروابط السيكولوجية التي تربط بين الأفراد سواء كانت هذه الروابط آنية أو مستقبلية .

- تعريف باساغانا Basagana " :

" يفهم من عملية التفاعل مجموع القوى التي تحدد سلوك الجماعة " (Basagana, p136) .

يشير هذا التعريف إلى مجموعة الضغوط التي تؤثر على السلوك الجماعي لأعضاء الجماعة.

- تعريف فرانسيس دانفير (F) Danvers " :

" هو تعاقب رسائل لفظية وغير لفظية ومجموعة من التأثيرات المتبادلة بين أعضاء نسق " (Danvers1994,p155) .

يتطرق هذا التعريف إلى وجود مضمون أو مضامين للتفاعل بين الأفراد ، يتم تبليغها بوسائل لفظية وغير لفظية ، كما يؤكد أن التأثيرات المتبادلة إنما تتم بين أفراد ينتسبون إلى نسق معين .

- تعريف موكللي Mucchielli " :

" هو الأثر الذي يحدثه تدخل أو موقف شخص ما على آخر في إطار حوار ، أو على آخرين داخل جماعة ، وذلك في الحالة التي يكون فيها ذلك الأثر باعثا على فعل معين لدى هؤلاء ، ومثيرا في الوقت نفسه لرد فعل الشخص المتدخل " (عن الفاربي وآخرين 1994، ص 168) .

يشير هذا التعريف إلى أن التفاعل هو الأثر الذي ينتج من موقف شخص ويؤثر على آخر أو آخرين من خلال الحوار ويكون هذا الأثر محفزا لعمل الآخرين ومؤثرا في نفس الوقت على سلوك الشخص القائم بعملية التأثير .

. إن المتتبع للتعريف المذكورة أعلاه يجد أنها تشترك في كون التفاعل يتعدى المجال الإنساني ليشمل عالم الأشياء المادية وعالم الحيوان أيضا .

. إن التفاعل يتم بين الكائنات التي تتصف بالانتظام أو الاتساق .

. إنه علاقة متبادلة بين فردين أو أكثر .

. أن التبادل يتكون من عمليتي التأثير والتأثر .

. أن مضامين التفاعل الاجتماعي يتم تبادلها بوسائل لفظية وغير لفظية .

غير أن التعريف السابق لموكللي **Mucchielli R.** يبدو أكثر ملاءمة لهذه الدراسة بإشارته إلى أن عملية التأثير المتبادلة بين الأشخاص تجري في إطار حوار وتكون حافزا للعمل والحصول على نتائج تنعكس أثارها على الجميع .

18-2-خصائص عملية التفاعل الاجتماعي :

يتميز التفاعل الاجتماعي بالخصائص التالية :

18-2-1-التواصل : إن التواصل ضروري لعملية التفاعل الاجتماعي ، فلا يكون هناك تفاعل ما لم يكن هنالك تواصل بوسيلة أو بأخرى ، وفي هذا الصدد يقول " Basagana باساغانا " :

" لاشك أن الإحاطة الجيدة بموضوع علم النفس الاجتماعي . وخاصة التفاعل الممكن بين

الأشخاص مهما كانت الوضعية والنتائج المحصلة من هذا التفاعل . توجب أن يكون هناك تدخل في كل سيرورات التواصل التي يمكن ملاحظتها " (ن م، ص02) .

وحول أهمية التواصل يضيف نفس الباحث قائلا : " إن معرفة سيرورات التواصل تمكن من فهم ، بل من حل المشاكل التي تطرأ داخل الجماعة " (م س، ص06) . ويذهب هذا الباحث إلى نفي وجود جماعة بدون تواصل(المرجع نفسه، ص02) .

مع الإشارة الى أن عملية التواصل وثيقة الصلة بعملية التفاعل الاجتماعي ؛ بل أن باحثين مثل " سترايكر Striker و نوكمب Newcomb و " فرج الكامل " لا يرون فرقا كبيرا بينهما (الكامل، م س، ص 57 و 58).

غير أن المتمعن في المفهومين يجد فرقا جوهريا بينهما ؛ ففي حين يهتم التفاعل أكثر بالتأثير المتبادل والتوقع ، وإدراك الدور والمشاركة ، فإن التواصل يركز على مضمون الرسالة وترميزها وفك ترميزها والتغذية الراجعة إلخ. هذا فضلا عن اختلاف في المرجعيتين العلميتين لكل واحد منهما؛ فمفهوم التفاعل يستمد مرجعيته من علم النفس العيادي وعلم النفس الاجتماعي، ومفهوم التواصل يستمد مرجعيته من علوم الإعلام والاتصال.

وقد يرجع ذلك أيضا الى عدم التمييز بين عمليتي الاتصال والتواصل مما أوقع التباسا لدى الباحثين؛ ففي حين لا تشترط عملية الاتصال (عملية تأثير فقط) حدوث التفاعل (تأثير وتأثر)، فإن عملية التواصل (تأثير متبادل) لا يمكنها أن تحدث دون تفاعل، وبالتالي فإن التفاعل يعد شرطا أساسيا لحدوث عملية التواصل، مما يمكن معه القول بأن التواصل عملية كلية تتضمن التفاعل، وأن التفاعل هو عملية جزئية من عملية التواصل.

18-2-2-التأثير :

إن التأثير المتبادل يحتل مكانة هامة في عملية التفاعل بين الأفراد حتى أن بعض الباحثين اعتبره " هو نفسه التفاعل أو أن التفاعل شكل من أشكال التأثير المتبادل " (أبو النيل، م س، ص 243) .

إن تحليل التأثيرات المتبادلة في عملية التفاعل يعد عملا أساسيا من أجل معرفة وفهم حيوية هذا الأخير ، ويبنى تحليل هذه التأثيرات على الملاحظة الموضوعية والمفصلة للتبادلات التي تتم بين الأعضاء سواء على مستوى المضامين أو على مستوى مشاركة كل واحد من أعضاء الجماعة .

18-2-3-التبادل : ويقصد به "تبادل الخبرات و التجارب " (الفاربي وآخرون، م س، ص 81) . بين

الأفراد والجماعات وفي المفهوم الانتربولوجي يعني "نقل الرموز والقيم وفق قوانين اللغة والقرابة

وتوزيع العمل " (ن م، ن ص) .

إن كل تفاعل "يعني تبادل دلالة وانطباع وقراءة ومشاهدة واستماع وفهم... «(نفس المرجع، نفس الصفحة) ويؤكد "باساغانا Basagana " أن معامل مردودية أية جماعة مرتبط في الكثير من الحالات بنوعية نسق التبادلات التي تحدث فيها " (Basagana, op cit, p02) .

18-2-4-التوقع :

ويعني « الاتجاه العقلي و الاستعداد لمنبه معين » (ياسين، م س، ص142) . حيث يتأسس سلوك الفرد بناء على ما يتوقعه من أفعال أو ردود أفعال الآخرين ، ويؤدي هذا إلى توثيق الصلة بين أفراد الجماعة من خلال تفاهمهم وضبط سلوكهم تجاه بعضهم البعض .

18-2-5-إدراك الدور :

إن مواقف التفاعل في الجماعة تفرض على أعضائها لعب أدوار معينة ، وتتبلور هذه الأدوار شيئا فشيئا حتى يجيد كل واحد دوره ، وكلما كان إدراك العضو لدوره واضحا وكلما ارتفع أدائه وتحسن وبالتالي أدى ذلك إلى ارتفاع نسبة نجاحه في عمليات التفاعل مع الأعضاء الآخرين ، كما أن « العضو الذي يكون إدراكه لدوره ناضجا يستطيع بسرعة معرفة وجهة نظر الآخرين » (ابو النيل، م س، ص236) .

18-2-6-المشاركة :

تعد المشاركة الأساس الذي يقوم عليه أي تفاعل كما "تعد دليلا على إبداع الجماعة من خلال استئارة تفكير العضو فيها وتدخلات بقية الأعضاء الآخرين ، وتكمن أهمية التفاعل في كونه يعمل على تحفير أنساق الآراء الفردية واستيعاب المعلومات المتاحة والمسؤولية المشتركة في اتخاذ القرارات" (Mucchelli, op. cit . p 70) .

"إن تحليل التفاعل يبتدئ بتقييم اتجاهات المشاركين والأدوار التي تمثل فعليا من قبل كل واحد ، إضافة إلى تقييم مستوى المشاركة المحقق في الجماعة " . ويؤكد "موكليي Mucchielli " أن "التفاعل يعد وحدة قياس المشاركة " (ن م، ص69) . كما أن " رفع مشاركة الأعضاء يعني بالنسبة للمنشط استئارة التفاعلات" (ن م، ص70) .

ويبرز هنا الدور الأساسي الذي يلعبه التفاعل في مشاركة الأفراد والمكانة التي يحتلها كمنظم وضابط ومحفز لهذه المشاركة .

18-3- عناصر التفاعل الاجتماعي :

يتضمن التفاعل الاجتماعي مجموعة من العناصر الضرورية لوجوده والتي ينعدم

مردوده بدونها أو يقل وهذه العناصر هي:

- . اللغة والتي تعتبر الأداة الأساسية للتواصل باعتباره المرحلة الأولى من عملية التفاعل إذ بدونها لا يكون هناك تفاعل ، وهذا يؤكد أهمية اللغة كعنصر أساسي في عملية التفاعل الاجتماعي .
- . علامات الرفض والقبول والامتناع والانجذاب والنفور وغيرها من الاتجاهات.
- . توزيع الأدوار والمهام ومدى قدرة الأعضاء على تحمل المهام المسندة إليهم في إطار الهدف المشترك الذي يسعون إلى تحقيقه .
- . القدرات المعرفية والبدنية والمعتقدات التي يحملها الأعضاء .
- . حاجات الأعضاء إلى الاجتماع مع الآخرين ورغباتهم في التواصل والمشاركة .
- . شبكات التواصل وتعني تعدد العلاقات ضمن الجماعة الواحدة بحيث تزيد التفاعلات مما يؤثر على حيوية هذه الجماعة (آيت موحى وآخرون، م، س، ص132).

18-4- نماذج عملية التفاعل الاجتماعي :

يحدد أبو النجا محمد العمري ثلاثة (03) نماذج للتفاعل الاجتماعي هي:

- 18-4-1- نموذج التفاعل وجها لوجه : ويتم بين شخص وشخص آخر أو بين شخص وجماعة .
- 18-4-2- نموذج التفاعل الداخلي : ويغلب أن يحدث بين الشخص ونفسه .
- 18-4-3- نموذج التفاعل عن طريق وسيط أو وسيلة : (مثل تفاعل القراء مع المؤلف عن طريق الكتاب) (العمري، م، س، ص23) .

الملاحظ على هذه النماذج أنها قد تكون مجتمعة في موقف تفاعلي معين أو قد يشترك فيه نموذجان أو نموذج واحد ، غير أن النموذج الأول يتوافق أكثر مع موضوع هذه الدراسة كون العملية التعليمية-التعلمية داخل الأقسام الدراسية يجري التفاعل فيها بين أعضاء الجماعة وجها لوجه.

18-5- القسم الدراسي كجماعة متفاعلة:

18-5-1- مفهوم الجماعة :

إن الحديث عن التفاعل الاجتماعي يقتضي التطرق إلى الإطار الذي يتم فيه هذا التفاعل ، حيث يفترض هذا الأخير وجود عدد معين من الأفراد ينتظمون في هيئة اجتماعية لها خصوصيات ومكونات ووظائف يطلق عليها اصطلاحاً مفهوم (الجماعة) غير أن هذا المفهوم " واسع يغطي عدداً من التجمعات البشرية التي تختلف في حجمها ونوعها وأغراضها " (ن م ، ص114) .

ولقد انصب اهتمام الباحثين حديثاً حول الجماعات الصغيرة في إطار علم النفس الاجتماعي ، بعد أن تولى علم لاجتماع دراسة الظواهر المجتمعية الكبرى (نفس المرجع، نفس الصفحة).

وتتضح أهمية دراسة الجماعات الصغيرة كونها كما يؤكد " بيلز Bales " نظم اجتماعية مصغرة تحدد الطريق لدراسة المجتمع الكبير " (ذكره ياسين 1981، ص39).

أما " كولي Couley " فيرى أن " الوحدات الرئيسية هي التي يتبادل أفرادها التأثير وجها لوجه وأن الجماعات الصغيرة هي التي تلعب الدور الرئيسي في التنشئة الاجتماعية وتكون التغيير ... من خلال التفاعل وعن طريقه " (ن م ، ن ص) .

وتسمى الجماعة بكونها صغيرة إذا توفرت فيها الشروط التالية :

- إذا كان أفرادها في وضعية تواصلية تسمح لهم بالتأثير المباشر على بعضهم.
- إذا امتلك هؤلاء الأفراد أهدافاً مشتركة أو هدفاً مشتركاً .
- إذا كانوا مترابطين في سعيهم لبلوغ أهدافهم الفردية في إطار أهدافهم المشتركة (آيت موحى وآخرون، ص114-115) .

ونظراً لوجود الكثير من التعاريف للجماعة فسيقتصر على البعض منها توخياً للاختصار والتركيز.

.تعريف عطوف محمود ياسين :

"هي وحدة تتكون من عدد من الأفراد لكل منهم دوره الذي يقوم به في هذه الجماعة " (ياسين م س،ص31) .

يشير هذا التعريف إلى الدور الذي يقوم به كل فرد من أفراد الجماعة بحيث تتكامل الأدوار لتشكل وحدة ذات طبيعة اجتماعية .

تعريف سميث Smith : "هي وحدة تتكون من اثنين فأكثر لهم الإدراك الجماعي بوحدهم ولهم القدرة على العمل والتصرف بالأسلوب الموحد تجاه البيئة التي تحيط بهم " (ذكره آيت موحى وآخرون، م س،ص115) .

يؤكد هذا التعريف على وعي الأفراد بوحدهم مع إمكانيات التصرف الجماعي في البيئة التي يتواجدون بها .

تعريف موكللي Mucchielli :

" مجموعة من الأفراد لهم سمات بنيوية ووظيفية ونفسية واجتماعية ... تتحكم في تركيبها وتحدد توازنها " (ذكره الفارابي وآخرون 1992، ص158).

يرى صاحب هذا التعريف أن السمات البنيوية والوظيفية والنفسية والاجتماعية

للأفراد هي التي تؤثر على تركيبة الجماعة وعلى درجة توازنها .

تعريف محمود السيد أبو النيل :

"الجماعة تشير إلى شخصين أو أكثر من شخصين يتميزون بالاشتراك في مجموعة شائعة من المعايير والمعتقدات والقيم والأهداف، كما توجد بينهم علاقات محددة ومعروفة بالنسبة لبعضهم البعض ، أي يكون هناك تفاعل " (أبو النيل، م س، ص 518).

يتطرق هذا التعريف إلى الحد الأدنى لأعضاء الجماعة ويشير إلى كونهم يشتركون في المعايير والمعتقدات والقيم والأهداف ، كما تربط بينهم علاقات مدركة بالنسبة لبعضهم البعض ويعني ذلك التفاعل فيما بينهم .

الملاحظ على التعاريف الأربعة المشار إليها أعلاه أنها تتكامل فيما بينها لتقدم تصورا متكاملا حول مفهوم الجماعة : فكل تعريف من هذه التعاريف تناول جانبا أو مجموعة محدودة من الجوانب التي تتكون منها الجماعة ، مما يفسر تعقد الظاهرة كحقل تتفاعل فيه المميزات الفردية والجماعية للأعضاء . 18-5-

18-5-2 أنواع الجماعات :

مثلا مثل تعدد الجماعة فإن الاختلاف بين الباحثين في إيجاد تصنيف موحد لأنواع الجماعات هو الميزة البارزة ، غير أن أغلب الباحثين يصنفها إلى صنفين رئيسيين (ياسين، م س، ص38). هما: الجماعة الأولية والجماعة الثانوية ، ويرى -كولي Cooley - أنه يوجد بينهما فاصل، فهناك جماعة يعيش أفرادها مع بعضهم البعض يتفاعلون ويستجيبون جميعا ، وبشكل مباشر ، وهؤلاء هم أعضاء الجماعة الأولية والتي تتميز العلاقات بين أفرادها بوجه لوجه ، وهناك جماعة لا يعيش أفرادها مع بعضهم ، تربطهم علاقات غير مباشرة ولا يلتقون إلا في حالات قليلة ، وهي الجماعة الثانوية (ذكره أبو النيل، م س، ص246-247) .

18-5-3- حجم الجماعة : يختلف الباحثون أيضا في تحديد الحد الأدنى والحد الأقصى لعدد أعضاء الجماعة ؛ فالنسبة لـ " كراتش وكروشفيلد Kretch et Crushfield فيريا بأنه يتراوح بين 02 إلى 20 شخصا (ذكر في نفس المرجع، ص247) .

أما " براون Brown " فإنه يحصره بين 02 إلى 10 أشخاص (نفس المرجع، نفس الصفحة) .

غير أن "موكليي Mucchielli " لا يذهب في نفس الاتجاه حيث يرى بأنه « دون هذا العدد . 03 - لا يكون هناك رد فعل جماعي » (Mucchielli,op.cit.p12) . والرأي المرجح في هذا الجانب أن

خصوصية القسم الدراسي وما تفرضه من ضوابط مؤسسية تفرض ردود الأفعال الفردية وتحظر ردود الأفعال الجماعية الا استثناء ، لذا فإن هذه الدراسة تتبنى الرأي الأول القائل بأن تكوين الجماعة يبتدىء بالحد الأدنى لعدد الأعضاء وهو 02 فما فوق. أما بالنسبة للحد الأعلى - ودون الاستغراق في سرد الأرقام - فإنه يمكن الأخذ بفكرة " موكليي Mucchielli " التي تشترط « أن يعرف كل عضو من أعضاء الجماعة بقية الأعضاء الآخرين ، ويستطيع إقامة علاقات شخصية مع كل واحد منهم » (ن م، ن ص) وهو ما ينطبق على جماعة القسم الدراسي.

18-5-4- تصنيف جماعة القسم الدراسي أو جماعة معلم / متعلمين ..

لا يجد الباحث عناء كبيرا في تصنيف جماعة القسم الدراسي أو جماعة معلم / متعلمين ضمن الجماعة الأولية ذلك أن هذه الأخيرة تتوفر فيها الشروط التي أوضحها سابقا

كولي Cooley (تم التطرق إليها سابقا في موضوع تصنيف الجماعات) .

غير أن الإشكال الذي يطرح نفسه يتمثل في تصنيف هذه الجماعة ضمن الجماعات الأولية نفسها .

ويمكن هذا الأشكال في كون العلاقات في جماعة القسم أو جماعة معلم / متعلمين تتميز بثلاثة أبعاد مختلفة ومتفاعلة في ما بينها وهي :

- البعد السيكولوجي المتمثل في أبعاد شخصية المتعلم كشخصية لها خصوصياتها الفاعلة والمنفعلة على المستوى المعرفي والوجداني والحسي الحركي من جهة و أبعاد شخصية المعلم بخصوصياتها من جهة أخرى (الخبرة - المؤهلات العلمية - نمط قيادته.... إلخ) .

- البعد النفسي / الاجتماعي الذي يركز على العلاقات الدينامية بين أعضاء جماعة القسم والتفاعلات التي تحدث بينهم والأدوار التي يقومون بأدائها

- البعد البيداغوجي والذي يهتم أكثر بالعلاقة التعليمية / التعليمية ضمن " ثلوث متفاعل : المدرس / التلميذ / المعرفة " . (آيت موحى وآخرون، مرجع سابق، ص5) .

ومن هذا يمكن تصنيف هذه الجماعة كالتالي :

- ضمن الجماعات الدائمة لكون التواجد الجماعي يدوم لمدة طويلة (Mucchelli op. cit . p13) .

- ضمن الجماعة المؤسسية، بحيث يتم اختيار الأعضاء انطلاقا من اعتبارات خارجة بقدر كبير عن نطاقهم وكذا بالنسبة لوضع المعايير التي تسيروهم وآليات الجزاء والعقاب

- ضمن "جماعة العمل باعتبارها جماعة ذات أهداف عملية واضحة " .

- ضمن جماعة المتعلمين في الحالة التي يلعب فيها المعلم دورا ضئيلا أو ثانوي حيث تتمايز عن الجماعة التي يلعب المعلم دورا أساسيا على مستوى التفاعل. إن الميزة التي تتميز بها هذه الجماعة تتمثل في كونها لا تنتج إنتاجا ماديا مباشرا معينا بقدر ما تعمل على إحداث تغييرات لدى أعضائها (آيت موحى وآخرون، م س، ص 116-117).

إن الملاحظات الواردة أعلاه تؤكد الخصوصية التي تتميز بها جماعة معلم / متعلمين حيث تتفاعل فيها خصائص الجماعات الأولية الأخرى لتكون نموذجا فريدا في نوعه يمتاز بالدينامية تتحدد الأدوار فيه من خلال التفاعلات التي تتم بين الأعضاء مهما كانت مستوياتهم ووضعياتهم وأهدافهم .

18-6- القسم الدراسي كحقل تفاعلات اجتماعية :

إن تصنيف جماعة القسم الدراسي أو جماعة معلم / متعلمين ضمن الجماعة الأولية يستدعي إسقاط المفاهيم المرتبطة بهذه الأخيرة عليها ، ذلك أن القسم لدارسي كمجال تتم فيه عملية التعليم / التعلم « ليس مجرد تجميع لمعلم زائد متعلمين يساهم كل واحد منهم بحصته الفردية . بل إنه أولا وقبل كل شيء عبارة عن كلية Totalité يتبادل التأثير فيها كل الأعضاء ، ويشكل فيها المعلم والتلاميذ حقلًا واسعًا للتفاعلات الاجتماعية (Decorte & col. : op. cit, p. 88).

ويرى - موكللي Mucchielli - أن التفاعل داخل القسم الدراسي هو "تبادل بين أفراد الجماعة أو بين فرد وجماعة بأكملها ، يقوم على نشاط متبادل ومبادرة الأفراد وتدخلاتهم وأفعالهم وردود أفعالهم " (ذكره الفارابي وآخرون 1994، ص 168) .

كما يعتبر السلوك التفاعلي داخل القسم الدراسي "وسيلة من وسائل اكتساب المعرفة وإنتاجها وإثارة مناخ وجداني " (ن م، ن ص) .

والحديث عن التفاعلات داخل القسم الدراسي يقتضي (مثلما هو الشأن بالنسبة للتفاعل الاجتماعي (استدعاء مفاهيم أخرى مرتبطة به كالتأثير والتبادل والمشاركة والتواصل غير أنه سيركز في هذا المجال على مفهومين أساسيين من هذه المفاهيم نظرا لارتباطهما الوثيق بهذا الموضوع (دون إهمال المفاهيم الأخرى) وهما :

. **المشاركة :** وهي شرط أساسي للتفاعل والتواصل داخل القسم الدراسي وتظهر في نمطين من المشاركة:

- مشاركة موجهة (مشاركة غير نشطة في هذه الدراسة): تتم بإشراف المعلم وتوجيهه مثل الحوار الموجه أو استجابات للأسئلة المطروحة من طرفه أو تنفيذا لتوجيهاته أو انجازا لمهام يطالب بها.

- مشاركة غير موجهة (مشاركة نشطة في هذه الدراسة): تكون تلقائية تنتج عن أسئلة المتعلمين ومبادراتهم الفردية أو الجماعية.

(غريب 2006، ص 254 بتصرف).

. **التواصل :** ويعتبره اللقاني "جوهر التدريس" (اللقاني 1978، ص 4)، كما يرى مارسيلي أن "مهنة المعلم اليوم-أكثر مما لم تكن أبدا من قبل- هي مهنة تواصل (Marsollier 2004, p93).

وتحدد أداة التواصل وفقا لطبيعة الموقف التعليمي / التعلم ونوع المادة الدراسية ومستوى المتعلمين ، غير أن الألفاظ تعد عاملا أساسيا مشتركا بين المعلم والمتعلمين وهي كثيرا ما تستخدم بشكل منفرد ؛ فهي تستعمل لإخبار المتعلمين بالهدف ، وفي شرح الدرس وفي توضيح طريقة أو طرائق الأداء ، وأثناء استخدام الوسائل التعليمية وفي التقويم ... الخ .

18-7- أشكال التفاعل في القسم الدراسي:

هناك شكلان من أشكال التفاعل في القسم الدراسي هما: التفاعل اللفظي والتفاعل غير اللفظي.

18-7-1- التفاعل اللفظي :

يرى - أميدون Amidon و فلاندرس Flanders أن " السلوك اللفظي للفرد يعد عينة ممثلة لسلوكه العام "(نقلا عن positiv 1981 م س، ص 68) .

وقد أكد كل من - موكس Meux - و - أوتانل Otanel أن -" عملية تعلم السلوك

تستند في جانب كبير منها على النواحي اللفظية " (اللقاني، م س ، ص 06) .

وتوصلت دراسة أجراها كل من " أميدون Amidon و " هاو Hough " لتقدير الألفاظ والعبارات في عملية التعليم / التعلم أن « نسبة الحديث سواء من جانب المعلم أو التلاميذ بلغت 70% (سبعين بالمئة) من الوقت الكلي المتاح للتدريس » (ن م، ص 05) .

وهذا ما يبرز أهمية دراسة السلوك اللفظي لكل من المعلم والمتعلمين في الموقف التعليمي / التعليمي 18-7-2- التفاعل غير اللفظي : ويتمثل في كل أشكال التفاعل غير اللفظي الذي يجري في القسم الدراسي-والذي غالبا ما يكون مصاحبا للجانب اللفظي- ويعد منبها ومثيرا لأفعال وردود أفعال جماعة القسم الدراسي، ومن الأمثلة على ذلك تعابير الوجه وحركات الجسم واليدين والرأس والإيماءات وحركات العين والاقتراب والابتعاد والأصوات غير الكلامية والمصافحة والتربيت على الكتف والملابس والألوان والروائح ووضعيات الجلوس والوقوف ومختلف الأدوات والأجهزة.

ويختلف استعمال ودلالات هذه التعابير غير اللفظية من جماعة الى جماعة أخرى ومن ثقافة الى ثقافة أخرى بل ومن فرد لآخر.

غير أن هذه الدراسة تأخذ بأشكال التفاعل غير اللفظي التي ذكرها موكلي **Mucchielli** وأطلق عليها اصطلاح-شبه اللغة **para language** و التي يعرفها بأنها " مجموعة العلامات غير اللفظية التي تشكل معنى اضافيا يصاحب- بالمعنى الموسيقي - الرسالة اللفظية "

(موكلي 1976,p41 **Mucchielli**). وهي تعد جزءا لا يتجزأ من التواصل في شكله اللفظي وغير اللفظي

18-8-أهداف دراسة التفاعل في القسم الدراسي ..

ويمكن حصرها في التالي :

- . رصد الواقع التعليمي / التعلّمي والتعرف على إيجابياته وسلبياته .
- . ملاحظة مظاهر التأثير والتبادل والتواصل بين المعلم والمتعلمين .
- . التعرف على مدى إشراك ومشاركة المتعلمين في العمل الدراسي .
- . تحديد كم ونوع الحديث الصادر عن المعلم والمتعلمين .

18-9-التفاعل في القسم الدراسي وعلاقته بالتوقع :

يتأسس السلوك التفاعلي لجماعة القسم الدراسي على ما يتوقعه المعلم حول مشاركة المتعلمين في الدرس ومبادأتهم ومبادراتهم وما يتوقعونه هم منه من سلوك تعليمي مبني على وضوح معرفي يمكنهم من إدراك وتحديد المهام الواجب عليهم أداؤها وحدود مسؤولياتهم باعتبارهم أعضاء فاعلين في الموقف التعليمي- التعلّمي .

18-10- التفاعل في القسم الدراسي وعلاقته بإدراك الدور :

إذا كانت مواقف التفاعل تسند إلى جماعة القسم أدواراً محددة فإن الأسلوب التعليمي للمعلم يساهم مساهمة فعالة في التأثير على أدوارهم و على مشاركتهم كمتعلمين ، وبالتالي يؤثر إيجابيا على تفاعلهم في الدرس مما يساعد على تنمية كفاءات التواصل لديهم.

18-11- التفاعل في القسم وعلاقته بمشاركة المتعلمين : تعد مشاركة المتعلمين في القسم الدراسي

شرطا أساسيا لنجاح عملية التفاعل وهي تظهر في ردود أفعالهم ومبادراتهم وأسئلتهم أثناء المناقشات في الدرس بينهم وبين المعلم أو فيما بينهم مما يضيف طابعا ديناميكيا على العملية التواصلية.

وتقاس مشاركة المتعلمين بمدى تفاعلهم مع معلمهم أثناء الدرس ، ويحدد هذا التفاعل بناء على ما يقوم به المعلم من فعالية ونشاط وما يسنده للمتعلمين من مهام تسمح لهم بالمشاركة والمبادرة والاستقصاء .

19- تحليل عملية التواصل في القسم الدراسي من خلال التفاعل :

يندرج تحليل التواصل اللفظي وغير اللفظي في القسم الدراسي في إطار سيورة التقويم التكويني الذي يسعى لتحسين العملية التواصلية ، سواء بتحسين الأساليب التعليمية للمعلمين بتوفير تغذية راجعة تمكنهم من تعديل ممارساتهم التعليمية بحيث تعمل على فسخ مجال أرحب لمشاركة المتعلمين في العملية التواصلية، أو من خلال العمل على تنمية كفاءات التواصل لدى هؤلاء أثناء عمليات التعليم-التعلم.

ويتم هذا الصنف من التقويم عن طريق تحليل التفاعلات التي تحدث في القسم الدراسي بين المعلم والمتعلمين. وفي هذا الصدد أورد كل من -إبراهيم وحسب الله- مجموعة من تعاريف تحليل التفاعل في القسم الدراسي نوردها في التالي:

- تعريف أحمد حسين اللقاني: "تطبيق عملي لمفهوم التغذية الراجعة وهو يستهدف التقدير الكمي والنوعي لأبعاد السلوك اللفظي للمعلم والتلاميذ، والوثيق الصلة بالمناخ الاجتماعي الانفعالي في المواقف التعليمية".
- تعريف أحمد خليل: "مدخل مباشر للتقويم وهو أسلوب يتم من خلاله رصد سلوك المعلم والتلاميذ بطريقة منظمة في أثناء التدريس باستخدام إحدى طرق التسجيل".

-تعريف خليل عمر ونافع سعيد: "دراسة السلوك التدريسي من خلال ما يصدر من المعلم والتلاميذ من كلام أو أفعال أو حركات أو اشارات داخل الفصل الدراسي بقصد مساعدته على مراجعة أسلوبه في التدريس وضبطه والتأثير على أداء التلاميذ لتعديله وتيسير حدوث التعلم".

-تعريف أميدون وهاو Amidon & Hough: "تكنيك لتعرف الأبعاد الكمية والنوعية للسلوك اللفظي بين المعلم وتلاميذه داخل حجرة الدراسة".

-تعريف رونتري Rowntree: "مدخل من مداخل ديناميات الجماعة يتضمن التسجيل المنظم لكيفية تفاعل أعضاء جماعة معينة مع بعضهم البعض في موقف معين وتحليل النتائج وتفسيرها-". (عن ابراهيم وحسب الله 2005، ص38 و39).

يستنتج من خلال التعاريف السابقة أن تحليل التفاعل في القسم الدراسي هو نظام لرصد التفاعل اللفظي وغير اللفظي في القسم الدراسي هدفه الحصول على معلومات وبيانات كمية ونوعية تمكن من تقييم عملية التواصل والحكم على مدى نجاعتها بغية اجراء التعديلات والتحسينات الضرورية عليها.

خلاصة الفصل الثالث : انطلق هذا الفصل في تناوله العام الى عملية التواصل بحيث تطرق الى حيثياته فميز بين التواصل والاتصال والتفاعل وكذا العلاقة بين هذه المفاهيم، ثم تحديد مفهوم ينسجم مع طروحات هذه الدراسة. ثم تناول حيثياته من مختلف أوجهها كالأهداف والوظائف والعناصر والخصائص والمستويات والأنماط والنماذج والتقنيات والمعززات والمعوقات.

منتقلا الى عملية التواصل التربوي كجزء من عملية شاملة تخص النظام التربوي بمختلف مكوناته الادارية والثقافية والتعليمية مركزا على أهميتها التربوية وكذا معززاتها ومعوقاتها. وصولا الى عملية التواصل في القسم الدراسي كقاعدة أساسية بأقطابها الثلاث: المعلم-المتعلم-المنهاج التعليمي، كعملية مركزية في العمل التعليمي-التعلمي. وهي تشكل أيضا مركز اهتمام هذه الدراسة وأحد متغيراتها الأساسية بحيث تم تناولها من حيث المفاهيم والعناصر والمكونات والوظائف والمعززات والمعوقات،

منتها الى كفايات تحليلها وتقييمها من خلال عملية التفاعل في القسم الدراسي بين المعلم والمتعلمين.

الفصل الرابع

كفاءة التواصل لدى المتعلمين

محتويات الفصل الرابع:

-تمهيد

1-الخلفية التاريخية والفكرية لظهور مقاربة التعليم بالكفاءات.

2- مفهوم الكفاءة.

3-بعض المفاهيم المرتبطة بالكفاءة.

4-خصائص الكفاءة.

5-أسس تحديد واشتقاق الكفاءات.

6-المبادئ التي تقوم عليها الكفاءة.

7-مكونات الكفاءة.

8-تصنيف الكفاءات.

9-بناء الكفاءة.

10-تقويم الكفاءة.

11-الخلفية الفكرية لظهور كفاءة التواصل.

12-مفهوم كفاءة التواصل.

13-خصائص كفاءة التواصل.

14-مكونات كفاءة التواصل.

15-كفاءة التواصل في المجال المدرسي.

16-تقويم كفاءة التواصل.

-خلاصة الفصل الرابع.

تمهيد: يتناول هذا الفصل واحدا من نتائج العملية التعليمية-التعلمية، ويعد من المتغيرات الأساسية والهامة في هذه الدراسة وهو متغير كفاءة التواصل لما له من أهمية بالغة في هذا المجال، ذلك أن للكفاءة التواصلية مكانتها في تشكيل القيم والمعارف والمهارات في عالم نعيشه اليوم يتسم بالتحولات المتسارعة في كل الميادين الاجتماعية والثقافية والمعرفية والاقتصادية والتكنولوجية وحيث برزت مفاهيم جديدة للمسافة والزمن والمكان.

من هذا المنطلق يظهر الدور الأساسي والهام الذي ينبغي أن تلعبه المدرسة في تشكيل أفراد قادرين على التوافق مع هذه التحولات بتزويدهم بكفاءات قابلة للامتداد والتوسع تسمح لهم بمسايرة هذه التحولات والتغيرات والتي تعد كفاءة التواصل أهم هذه الكفاءات.

1- الخلفية التاريخية والفكرية لظهور مقاربة التعليم بالكفاءات:

1-1- الخلفية التاريخية:

مصطلح الكفاءة لفظ حديث النشأة ظهر في الخمسينات من القرن الماضي في مجال التكوين المهني والتكوين المستمر (غريب 2006، ص 103)، ثم انتقل استعماله الى ميدان تكوين المعلمين في الولايات المتحدة في النصف الثاني من ستينات نفس القرن في برامج ما اطلق عليها آنذاك - تربية المعلم على أساس الكفاءة Competency Based Teacher Education (غنيم وشحاتة 2008 ص 25). ثم انتقل في التسعينات الى مجال التعليم رسميا في وثيقة صادرة عن وزارة التعليم والسمعي البصري ببروكسل في بلجيكا بعنوان قواعد الكفاءة في التعليم الأساسي والدرجة الأولى من التعليم الثانوي (غريب 2006، ص 103).

ثم انتشر بعد ذلك في الكثير من بلدان العالم كفرنسا والكيك والبرازيل واسبانيا والبرتغال والمغرب وتونس والجزائر وصار يعرف بما يطلق عليه المقاربة بالكفاءات أو بالكفايات، حتى صار موجة العصر مما دفع بواحد من أشهر الاختصاصيين في الميدان الى التساؤل حول تسارع البلدان في اعادة صياغة مناهجها الدراسية وفق هذه المقاربة " ما هذه الذبابة التي لسعتها؟ هل خضعت المدرسة لعالم الشغل؟ أم أن فكرة الكفاءة تشكل ثورة في حد ذاتها؟" (الحية 2006، ص 31).

الحقيقة أن هناك عوامل متعددة مهدت لظهور بيداغوجيا الكفاءات لعل أهمها التطور المتسارع للعلوم بحيث ظهرت تخصصات دقيقة كثيرة، التطور السريع لتكنولوجيات الإعلام والاتصال ظهور العولمة والشركات

المتعددة الجنسيات، والتنافس الاقتصادي لعدة بلدان صاعدة ، اللجوء الى الاستثمار في اقتصاد المعرفة. إضافة الى عوامل أخرى ذكرها الحسن الحية(2006) في كتابه-الكفايات في التربية- نلخص بعضها منها كالآتي:

-القطيعة مع بيداغوجيا التلقين.

-الانتقال من بيداغوجيا الأهداف الى بيداغوجيا الكفاءات.

-ادخال الفكر المقاوالاتي الى المدرسة.

- ارتباط المدرسة بعالم الصناعة والشغل.

-دخول التعليم والتكوين عهد المردودية والنجاعة.

-تطبيق توصيات البنك العالمي، واليونسكو، وبرنامج الأمم المتحدة للتنمية P.N.U.D ، والبنك

العالمي.B.M، ومنظمة التعاون والتنمية الأوروبية O.C.D.E.

ومهما كانت النتيجة المستخلصة من الآراء السابقة فإن بيداغوجيا الكفاءات أتت بتصورات مغايرة لما كان مألوفا حول المتعلم وحول المعلم وحول المنهاج التعليمي:

فالمتعلم أصبح يلعب دورا فاعلا في عملية التعليم-التعلم وصار مسؤولا عن بناء تعلماته وإدماجها وتحويلها واستثمارها في حل المشكلات وانجاز المشاريع والتغلب على العراقيل والعقبات التي قد تعترضه في حياته المدرسية وفي خارجها.

1-2-الخلفية الفكرية:

يتفق الكثير من الباحثين والدارسين المهتمين بهذه البيداغوجيا على أنها تنتمي للمذهب النفعي، كما تستند على ثلاثة تيارات فكرية هي البنائية والبنائية الاجتماعية وعلم النفس المعرفي:

-**المذهب النفعي**: تستمد بيداغوجيا الكفاءات اسسها النظرية من المذهب النفعي الذرائعي الذي وضع أسسه

الأولى المفكر الأمريكي (شارلز سنדרز بيرس Charles Sanders Pearce) الذي استخدم هذا اللفظ

مشيرا به الى نظرية الدلالة والتي حولها أحد اتباعه(وليام جيمس William James) فيما بعد الى نظرية

الحقيقة قاصدا بها النظرية التي تقدم نتائج مرضية. فبالنسبة لـ **جيمس** "إن الصحيح هو الذي ينجح" وأن "الحقيقة هي ما يطبق ويكون مفيدا وناجعا" (غريب 2006، ص 766).

وحسب رأي **(جون ديوي John Dewey)** -وهو أحد تلاميذ جيمس- فإن قيمة نظرية ما تقاس بنجاحة تطبيقها. ولـ **ديوي** باع كبير في ادخال المذهب النفعي في التربية وذلك بتقديمه أفكارا عديدة مثل: التعلم بالخبرة والنشاط، طريقة المشروعات، طريقة حل المشكلات... والتي صارت فيما بعد من مبادئ بيداغوجيا الكفاءات (وعلي 2011، ص 9).

1-2-1- **المنظور المعرفي للتعلم**: التعلم عند علماء النفس المعرفيين هو بالأساس عملية process معالجة معلومات؛ فالمتعلم يعالج المعلومات المؤثرة التي تأتيه بصفة خاصة من تجاربه المدرسية السابقة (سواء أكانت هذه التجارب أهدافا تحققت خلال مهمة انجزت، أو وعي بإمكانية النجاح فيها، أو تقييما لنتائجها).

فالمتعلم يعالج معلومات معرفية، ويضع المعلومات الجديدة في علاقة مع معارفه السابقة حسب أوزوبل (1978) **Ausubel** الذي يرى بأن التعلم هو "عملية ادراك وانتاج علاقات وارتباطات بين ما يقدم للتعلم من معلومات جديدة، وبين المعلومات الموجودة فعلا في البناء المعرفي له" (الأحمد ومنصور 2006، ص 302) ثم عليه أن يختار الاستراتيجية التي يراها الأنسب للنجاح في المهمة. وهو في هذا يعالج أيضا معلومات ما وراء معرفية.

ويعتبر برونر (1968) **Bruner** من العلماء المدعمين لنظريات التعلم المعرفية عند **بياجي** وأوزبل، حيث أنه يركز على نمو القدرات المعرفية لدى الطفل وعلى ضرورة بناء المناهج التعليمية بما يتلاءم وهذه الخصائص. فهو يرى أن "كلا من النضج والبيئة ذات تأثيرات جوهرية على النمو العقلي المعرفي للطفل" (الزيات 1996، ص 317). إضافة الى أهمية دور بيئة التعليم في ذلك، حيث يعطي برونر أهمية كبيرة لدور المعلم ومسؤوليته في نتائج التعلم.

يعد مفهوم ما وراء المعرفة metacognition من المصطلحات الجديدة التي أدخلها **Flavel** سنة 1976 من خلال أبحاثه حول الذاكرة (قلي 2003، ص 222) قاصدا به وعي دائم بالاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم والالتزام الشخصي بها والاصرار على العمل وفقها.

ان المعرفيين يرون أن المتعلم عنصر نشط ، بنائي، يكتسب، يدمج ويعيد استخدام معارفه التي يبنّيها ضمن مسار تدريجي.

وهم ينطلقون في هذه الرؤية من مجموعة من الافتراضات أهمها:

- "ان السلوك هو نتاج لكم المعرفة ونوعها وتنظيمها ونظم تجهيز المعلومات لدى الفرد وكذا استراتيجياته المعرفية. ومن ثم فأي تغير فيها ينتج بالضرورة تغيرا في السلوك.
- ان الهدف الرئيسي للتعلم المعرفي هو مساعدة المتعلمين على تجهيز ومعالجة المعلومات واكتسابها وتوظيفها في أطر أو صيغ أو تكوينات ذات معنى بحيث يصبحون متعلمين مستقلين.
- ان البنى المعرفية والاستراتيجيات المعرفية والعمليات المعرفية ونظم تجهيز ومعالجة المعلومات تشكل أهم الأسس التي يقوم عليها التعلم الإنساني، وأنها أكثر قابلية ومرونة للاستجابة وللتنشيط والاستثارة والتعديل بما يجعل التعلم الانساني فعالا ومنتجا وحيا ومتعاضما" (الزيات 1996، ص03).

ويمكن القول أن علماء النفس المعرفيين يقدمون مبادئ للتعلم نوردتها كالتالي:

- التعلم عملية نشطة وبناءة.
- المعارف السابقة تلعب دورا أساسيا في التعلم.
- تبني معارف المتعلم بطريقة تراكمية.
- التعلم الدال له علاقة وطيدة بتصور وتنظيم المعارف.
- التعلم هو بالأساس اكتساب لسجل من المعارف، والاستراتيجيات المعرفية والمعرفة وراء معرفية.
- هذا ويرى بعض المعرفيين أن هنالك ثلاثة أصناف من المعارف يوظفها المتعلم في بناء استراتيجياته التعليمية وهي:

- معارف سردية connaissances déclaratives: وهي معارف نظرية متفق عليها.

- معارف منهجية connaissances procédurales: وهي معارف تتعلق بكيفية

أو كفاءات العمل.

-معارف شرطية. connaissances conditionnelles: وهي معارف لا تتحصل

الا بمعارف أخرى. (تارديف 1992، Tardif ص 48).

و بعض المعرفيين يرون أن "خبرات الفرد تتفاعل مع المحددات البيئية ليشكلا معا الكل المتحد المدرك" (الزيات 1996، ص 341) ومعنى ذلك أن التعلم يحدث في مختلف أشكال بيئة منها البيئة الاجتماعية، وهو ما تذهب اليه نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لروتر Rotter التي ترى أن "الفرد لا يمكن ان يكون منفصلا عن الكل المتحد معه والمحددات البيئية، كما أن هذه المحددات ليس لها معنى بمعزل عما يعطيها الفرد من دلالات ومعنى" (الزيات 1996، ص 341).

والى ذلك ذهب باندورا Bandura (الذي يعد من الأوائل الذين ركزوا على هذا النوع من التعلم) وذلك حينما قدم نظرية ضمنها آراءه وتصوراته حول التعلم الاجتماعي المعرفي. وتؤكد نظرية التعلم الاجتماعي هذه على نمط التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة عن طريق "التفاعل الحتمي المتبادل المستمر للسلوك والمعرفة والتأثيرات البيئية... أن السلوك الانساني ومحدداته الشخصية والبيئية تشكل نظاما متشابكا من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة، ولا يمكن اعطاء أي من هذه المحددات الرئيسية الثلاثة أية مكانة متميزة على حساب المحددين الآخرين" (الزيات 1996، ص 362). وهذه المحددات تتمثل في: الفرد - البيئة - السلوك.

1-2-2-المنظور البنائي للتعلم: البنائية لفظ يطلق على كل النظريات والتصورات التي تنطلق في تفسيرها للتعلم من مبدا بناء المعرفة من خلال التفاعل بين الذات والمحيط ضمن علاقة تبادلية بين الذات العارفة وموضوع المعرفة.

تنطلق هذه النظريات من مجموعة من المسلمات والفرضيات منها:

-الذات ليست سلبية في تفاعلها مع المحيط؛ فهي تخضع ما تتلقاه منه لعمليات فهم وتأويل وإدراك، وتعديل بنيانها للتلاؤم مع ما يحيط بها.

-كل تعلم جديد يعتمد على بنيات معرفية مشكّلة من بنيات محتويات ومفاهيم مكتسبة سابقا.

يحتل التيار البنائي في علم النفس موقعا نظريا يرى بأن نمو فرد ما يعد سيرة مستمرة من البناء والتنظيم للمعارف، بحيث أن كل وضعية للمعارف تعد ممثلة لمستوى معين من النمو.

ففي الوقت الذي يقر فيه السلوكيون بأن الفرد يشكل محيطه عن طريق الثنائية مثير-استجابة، يرى أنصار الاتجاه البنائي أنه يوجد بين المثير والاستجابة نشاط داخلي ينبغي أن يحظى بالاهتمام حتى ولو أنه غير قابل للملاحظة المباشرة.

وتعد النظرية العملياتية لجان بياجى **Jean Piaget** من النظريات الأكثر شهرة بين النظريات البنائية (غريب 2006، ص 216، 217).

وضع بياجى تفاعل الفرد مع محيطه في مركز تعلم هذا الأخير ونموه، فالطفل يؤثر في محيطه ويتأثر بالمثيرات المنبعثة منه ، وبدون ردود أفعاله لا يمكن له أن ينمو.

فالنمو العقلي المعرفي حسب بياجى يعد مسارا ديناميكيا تكيفيا يحدث في شكل قفزات متتابعة ويسعى الى البحث عن التوازن لدى الطرفين المتفاعلين-المتعلم والمحيط- وفق ثلاث آليات هي:

-**الاستيعاب assimilation** : وتعني هذه الآلية انضمام المكتسبات الجديدة الى البنية المعرفية للفرد مع التحويل التدريجي لهذه الخبرة.

-**المواءمة accomodation**: عندما تبدي المعارف مقاومة تتدخل المواءمة لإحداث تغيير في بنية الاستقبال للسماح بانضمام العناصر التي هي موضوع التعلم، وفي هذه الحالة؛

-فإنما أن تحتشد بنيات الاستقبال لاستيعاب العناصر موضوع التعلم وضمها الى المكتسبات القبلية.

-أو حدوث وضعية لا توازن من طرف عملية الاستيعاب التي تؤدي الى صراع معرفي.

-أو تجاوز حالة اللاتوازن لبلوغ شكل جديد من التوازن يتوافق مع التقدم المعرفي (وعلي 2011، ص 10 بتصرف).

-**التوازن équilibration**: ويتمثل في نجاح الفرد في توظيف امكاناته مع متطلبات البيئة حوله، وهي عملية تقديمية ذات تنظيم ذاتي تهدف الى تكيف الفرد مع البيئة، وبمعنى آخر التوازن يعني عملية تسوية بين الاستيعاب والمواءمة (وعلي 2011، ص 11).

أما أتباع بياجى أمثال (بيري - كليرمون Perret- Clermont) و(دواز - موغني Doise-Mugny) الذين تزعموا المدرسة البنائية الجديدة ودون أن يتكروا للمبادئ الأساسية للمدرسة البنائية حاولوا تجاوز الاختزالية في نموذج بياجى وذلك باقتراح مفهوم -الأزمة الاجتماعية الوجدانية conflit socio-affectif - كقاعدة للنمو والتعلم، فبالنسبة لهم يكون مفهوم بياجى المسمى -أزمة معرفية داخلية- conflit cognitif interne - غير كاف لأن التصورات الموجودة تدخل في صراع مع المحيط وتشاركها تصورات بديلة في المنافسة ، وحبثهم في ذلك أن كل تعلم هو عملية اجتماعية (وعلي 2011، ص11 بتصرف).

1-2-3- المنظور البنائي الاجتماعي: تعتبر البنائية الاجتماعية -مثلا مثل البنائية والبنائية العملية- ان المعرفة تبني لدى الفرد المتعلم، لكن هذا البناء يتسم بطابع اجتماعي وليس فردي.

ففيجوتسكي (1896-1934) Vygotsky الذي يعد رائد هذا الاتجاه اول من أكد على أهمية التفاعل الاجتماعي في بناء المعرفة لدى الطفل، ذلك أن المعلومات التي يمتلكها الفرد لها علاقة بالمحيط والسياق الاجتماعي، وهي تأتي كمحصلة لما يفكر فيه هذا الفرد ولما يفكر فيه الآخرون في اطار التفاعلات الاجتماعية.

ويعد مفهوم -المنطقة الجوارية للنمو- مفهوما مركزيا في أعمال فيجوتسكي، فهذا المفهوم يعبر عن الفارق بين ما يستعمله المتعلم عندما يكون منفردا وبين ما يحتمل ان يتعلمه اذا قدمت له مساعدة من طرف الغير. وبعبارة أخرى فإنه يعبر عن الفارق بين مستوى النمو الحالي المحدد بقدرات المتعلم على حل مشكلة بمفرده، وبين مستوى النمو المحتمل المحدد من خلال حل مشكلة من طرف هذا المتعلم في حالة حصوله على مساعدة من طرف الراشد

Zone of Proximal Development: The distance between the actual developmental level of the child by independent problem solving and the level of potential development as determined through problemsolving under adult guidance (Vygotsky 1978, p. 86).

أما دواز وموغني Doise & Mugny فيعتبران المعرفة نتاج مجابهة بين وجهات نظر مختلفة ومتباينة، بل تدفع نظرية المعرفة الموزعة (التي يقترحانها) بهذا التوجه نحو حده الأقصى بتأكيدهما أن المعرفة هي ذات طبيعة اجتماعية بحتة، وأن الجماعة في حد ذاتها تعد -نسقا معرفيا مركبا système cognitif complexe.

ويؤكد هذا التوجه على أن التعلم لا يتم عن طريق الصراع المعرفي فحسب (كما يرى ذلك بياجى) بل يتم بطريقة فعالة حيث يكون الفرد ضمن الجماعة وذلك عن طريق ما يسمونه -الصراع الاجتماعي

المعرفي conflict socio/cognitif-، ذلك أن التطور المعرفي يتحقق حينما يكون ضمن وضعيات تفاعل اجتماعي، تلك الوضعيات التي تفرض على كل مشارك خوض غمار التدخل لإبداء الرأي أو التنسيق مع آراء الآخرين أو التنافس معهم مما ينتج لديه صراعا معرفيا داخليا ينتج عما يسميه بياجي " الانزياح عن المركز décentration أي عن أنا المتعلم "(شرقي 2010، ص108) هذا الانزياح يدفعه لإعادة بناء تصوراتهِ وتمثلاتهِ ومعتقداتهِ بـ استبدالها أو بإدماج عناصر جديدة فيها.

2- مفهوم الكفاءة:

ان الباحث الذي يسعى للتدقيق في مفهوم الكفاءة يجد نفسه مشتتا بين مفهومين متداولين (في اللغة العربية خاصة) يؤولان الى نفس المعنى وهما مفهوم الكفاءة و مفهوم الكفاية، ولقد أثار ذلك جدالا حول وجهة استعمال أحدهما عن الآخر؛ فبالرجوع الى اصولهما اللغوية نجد ما يلي:

2-1- التعريف اللغوي والمعجمي للكفاءة:

فالكفاءة كما وردت في لسان العرب لابن منظور؛ وفي مادة: كفأ يوجد الفعل كافأ: بمعنى جازى فيقال كافأه عن الشيء مكافأة وكفاءً بمعنى جازاه، والكفيء = النظير، والكفء (بضم او بفتح الكاف) والكفو = النظير والمساوي.

وكافأه مكافأة وكفاء (بجر الكاف) = ماثله، ومن كلام العرب: الحمد لله كفاء الواجب أي قدر ما يكون مكافئاً له والاسم منه الكفاءة والكفاء، وهذا كفاء هذا وكفأته وكفيئه وكفوّه أي مثله.

والتكافؤ = الاستواء، وكافأت الرجل = فعلت به ما فعل بي، وفلان كفء فلانة: إذا كان يصلح لها بعلا والجمع أكفاء، والكفء من الرجال للمرأة = مثلها في حسبها ونسبها.

وفي مختار الصحاح للرازي نجد: كفأ (الكفيء) بالمد = النظير، وكل شيء ساوى شيئاً فهو مكافيء.

وفي المصباح المنير للفيومي: الكفيء والكفو والكفاء كلها بمعنى التماثل.

وفي المنجد في اللغة والأعلام: كفأ كفأً = انصرف وانهمز، وكفأ الرجل = طرد وكفأ عن القصد = جاز.

والكفء والكفاء جمع أكفاء وكفاء = المثل والنظير؛ فيقال: هذا كفؤه أي مثله. والكفاء والكفاءة = حال يكون بها الشيء مساوياً لشيء آخر، والكفو والكفو والكفيء والكفيئة = المماثل.

والتكافؤ عند العرب = التساوي بالانطباق.

وفي غريب الحديث -لابن قتيبة-: **كُفُو وكفاءة**، ومنه قول الأحنف: -لا أجيب من لا **كفاءة** له. ويقال: -ما لي به قبل ولا **كفاء** أي: -ما لي طاقة بهن وهو مصدر لكافأته.

وأما **الكفاية** فهي مصدر للفعل الثلاثي **كفي**، وعنه نورد الشروح التالية:

ففي لسان العرب لابن منظور وفي مادة **كفي** نجد: **كفي** الليث = **كفى** **يكفي** **كفاية** = اذا قام بالأمر. ويقال **استكفيته** أمراً **فكفانيه**. ويقال **كفاك** هذا الأمر أي حسبك. و**كفاك** هذا الشيء،

و**كفى** الرجل **كفاية** فهو **كاف**، و**اكتفى** كلاهما = اضطلع. و**كفاه** ما أهمه **كفاية**. و**كفاك** الشيء **يكفيك** و**اكتفيت** به.

وفي القاموس المحيط -للفيروزبادي- ورد: **كفاه** مؤونته **يكفيه كفاية**، و**كفاك** الشيء، و**اكتفيت** به، و**استكفيته** الشيء **فكفانيه**، وبيع **الكفاية** = أن يكون للشخص دين على شخص آخر فيشتري بنفس قيمة الدين ويطلب من البائع أخذ المبلغ من المدين.

وفي مختار الصحاح -للالازي- جاء: **كفى** (كفاه) مؤونته **يكفيه كفاية**، و**كفاه** الشيء = **اكتفى** به، ورجا مكافاته أي **كفايته**، ورجل **كاف** و**كفي**.

وفي المصباح المنير -للفيومي- ورد: **كفى** الشيء **يكفي كفاية** فهو **كاف** = اذا حصل الاستغناء عن غيره، و**اكتفيت** بالشيء = استغنيت به أو قنعت به.

وفي المنجد في اللغة والأعلام جاء: **كفى** **يكفي كفاية** الشيء = حصل به الاستغناء عن سواه فهو **كاف**، و**كف** الشيء فلانا = قنع فلان بذلك الشيء واستغنى به عن غيره، و**كفى** فلانا مؤونته جعلها **كافية** له أي قام بها دونه فأغناه عن القيام بها، و**اكتفى** بكذا = قنع واستغنى به، و**الكافي** الذي **يكفيك** ويغنيك عن غيره، و**الكفاية** (مصدر) = ما **يكفي** ويغني عن غيره، و**الكفي** و**الكفي** و**الكفي** جمع أكفاء = ما تكون به الكفاية، و**الكُفْية** جمع **كُفَى** = القوت، ما **يكفيك** من العيش، و**كفي** الرجل = من يقوم مقامه، و**الكفي** جمع أكفاء = بطن الوادي، و**الكُفي** = المطر.

من خلال استعراض بعض التعاريف في معاجم اللغة العربية لعبارتي الكفاءة والكفاية نستخلص ما يلي:

- أن الكفاءة في اللغة العربية حسبما ذكر أعلاه تعني المثال والمساواة والنظير.

- أما الكفاية فهي تعني: الاقتناع بالشيء، والاستغناء به عن غيره، والاكتفاء به.

أما في اللغات الأجنبية فنجد ما يلي: **comptence** في اللغتين الفرنسية والانجليزية
competencia في اللغتين الاسبانية والبرتغالية.

competenza في اللغة الإيطالية.

وفي اللغة الألمانية فنجد **kompetenz**.

أما في اللغة الهولندية فتوجد **competencie**.

وهي كلها مشتقة من الكلمة اللاتينية **competentia**.

وجاء شرحها في اللغة الفرنسية:

" **Compétence**: (du latin competentia= juste rapport):

1- Capacité reconnue en telle ou telle matière, et qui donne le droit de juger.

2- Droit: Aptitude d'une autorité à effectuer certains actes, d'une juridiction à connaître d'une affaire, à la juger, compétence d'un tribunal.

Compétence liée: compétence qui, pour l'administration, s'exerce dans les limites de la loi, qui en fixe le contenu et la nécessité (par opposition à **compétence discrétionnaire**).

3- Linguistique: système de règles intériorisé par les sujets parlant une langue.

4- Hydrologie: Aptitude d'un cours d'eau à déplacer des éléments d'une taille donnée ". (Petit Larousse 2004).

كما جاء شرحها في اللغة الانجليزية:

" **Comptence:** 1-the ability to do something in a satisfactory or effective way.

1a-formal: a person's range of skills or knowledge.

1b- a skill needed for doing a particular job or carrying out a particular task.

2-Legal: the fact of being allowed to have your case judged by a court.

2a- the fact of being allowed to be a witness in a court case".

(Macmillan(2007); English Dictionary for advanced learner's).

وأن:

Competence تترجم الى كفاءة و Adequacy تترجم الى كفاية في اللغة العربية.

(Almuhit(2008); Oxford Study Dictionary-English/Arabic).

2-2-التعريف الاصطلاحي للكفاءة:

يوجد الكثير من التعاريف للكفاءة علما أن هنالك خلط بينها وبين الكفاية سواء في ترجمة المصطلح الأجنبي الى اللغة العربية أو في عرض البحوث والدراسات التي تناولت هذا المصطلح لدى الباحثين والدارسين خاصة. على أننا سندرج بعضا من هذه التعاريف سواء أكانت تشير الى مصطلح الكفاءة أم الكفاية على أنه سيتم الفصل فيها بعد استعراضها ومناقشتها:

-تعريف شومسكي **Chomsky**: "الكفاية نسق مكون من القواعد النحوية ومن العناصر التي تطبق عليها هذه القواعد، والمدمجة من طرف مستعمل لغة طبيعية، وهي تسمح له بتكوين عدد غير محدود من الجمل التي لم يسبق له أن سمع بها"(عن غريب 2006، ص163).

- تعريف غود **Good**: "يميز غود بين الكفاءة والكفاية حيث يعرف الكفاءة بأنها "القابلية على تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف العملية". ويعرف الكفاية بأنها "القدرة على انجاز النتائج المرغوب فيها مع الاقتصاد في الوقت والجهد والنفقات" (عن الفتلاوي 2003، ص28).
- تعريف بورديو **Bourdieu**: "قدرة المتعلم على معرفة متى وكيف يأخذ الكلمة ومعرفة ما يجب قوله في ظروف معينة، ومتى يجب السكوت ومتى يجب الكلام، هي المعارف التي تضاف الى الكفاءة اللغوية الصرفة المتمثلة في ثراء الرصيد المعجمي والتمكن من قواعد اللغة والوضوح الخطابي والسيطرة على المعاني" (نقلا عن الصبيحي 1988، ص198).
- تعريف بهادر: "ان مصطلح الكفاية يتضمن في تحليله النهائي بعدين أساسيين؛ أحدهما كمي: وهو الذي يعبر عن النسبة بين المدخلات والمخرجات. والآخر كيفي: وهو ما يتصل بما تتضمنه تلك النسبة من دلالات تحمل معاني الجودة والقدرة والاكتفاء" (ص224).
- تعريف مرعي: "القدرة على عمل شيء بكفاءة وفعالية، أو مستوى معين من الأداء" (ص11).
- تعريف بلقيس: "جملة من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم المرتبطة بعمل أو وظيفة أو مهنة معينة، ويحتاج اليها العامل أو الموظف أو المهني لتحقيق أداء ناجح وفاعل لمهامه ومسؤولياته المنوطة به في اطار عمله أو وظيفته أو مهنته" (ص07).
- تعريف هاملين **Hameline**: "مهارة تمكن من تفعيل فوري، انطلاقا من ذخيرة حركات جاهزة" (ص116).
- تعريف طاغليانتي **Tagliante**: عبارة عن مهارة موقفية مرتبطة بمعارف مستدخلة و/أو الخبرة" (ص122).
- تعريف الأشول 1987: "القدرة على انتاج عملية مؤثرة وفعالة لتحقيق نتائج مرغوب فيها. كما تقاس بالمقارنة الى التكلفة والوقت والطاقة والمال في مقابل كمية العمل المتحقق" (ص309).
- تعريف باركندي 1988: "الكفاية هي الحد الأدنى الذي ينبغي توفيره في شيء لشرط قبوله، فإن ارتفع في مستوى أدائه وتفوق عن غيره صارت لديه كفاءة" (ص41).
- تعريف دولانشير **Delansheere v**: "مصطلح كفاءة يشير الى القدرة على اتمام مهمة معينة بصورة مرضية" (ص21).

-تعريف الشربيني: "قدرة الفرد في الوصول الى نتائج متفق عليها" (ص177).

-تعريف باريسو **Parissot**: "الكفاءات تشير الى نتائج التعلم المعقدة التي هي بدورها نتائج لتعلمات سابقة متعددة. هي تمكن من التحكم في نمط معين من الوضعيات أو في فئة منها، وهي توظف في اطار مدرسي أو غيره " (in Gillet, 1992 ص38).

-تعريف جيلي **Gillet**: " تعرف الكفاءة كنسق من المعارف التصورية والإجرائية منتظمة في شكل خطاطات عملية تمكن ضمن عائلة من الوضعيات من تحديد مهمة/مشكلة وحلها بتصرف فعال " (in Gillet, 1992 صص68-69).

-تعريف ليجندر **Legendre**: "مجموعة من المعارف والمهارات تسمح بإتمام مهمة أو مجموعة من المهام بشكل ملائم " (ص223).

-تعريف ميريو: "معرفة تحيل الى وضعيات معقدة تؤدي الى تسيير متغيرات غير متجانسة والتي تمكن من حل مشكلات تنفلت من وضعيات راجعة ابستمولوجيا الى مادة واحدة savoir " (ص111، 112).

-تعريف براون Brown: "هي القدرة المثالية غير الملاحظة لعمل شيء ما أو أدائه" (ذكره القعيد ولشهر 1994، ص50).

-تعريف دانفر **Danvers**: "معرفة معمقة في مادة أو مهارة معترف بها " (ص53).

-تعريف بورشي **Porcher**: " يمكن تعريف الكفاءة كمجموعة من المعارف والمهارات المنتظمة بقصد اتمام بطريقة ملائمة نشاط يتصف عموما بالتعقيد " (ص09).

_تعريف الناقدة: نقل هذا الباحث مجموعة من التعاريف هي كما يلي:

"امتلاك المعلومات والمهارات والقدرات المطلوبة" (عن هوسام Houssam).

"مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمكن اشتقاقها من أدوار الفرد

المتعددة" (عن هوستن Houston).

"مجموعة من الأهداف السلوكية المحددة بدقة تصف المهارات والمعارف الضرورية

لشخص ما لكي يكون قادرا على أداء مهام بعينها".

"قدرة الفرد على أداء مهامه بمستوى معين من الاتقان يضمن تحقيقه النتائج المطلوبة منه

في مواقف العمل المتصلة بمهنته".

"مجمل سلوك الفرد الذي يتضمن المعارف والمهارات والاتجاهات بعد المرور في برنامج

محدد ينعكس أثره في ادائه، ويظهر ذلك من خلال ادوات خاصة تعد لهذا الغرض".

"وصف لنوع السلوك أو الأداء الذي نود من المتعلم أن يكون قادرا على إظهاره".

"المهارات الرئيسية التي ينبغي أن يمارسها الفرد وتظهر في سلوكه الأدائي".

"المهارات الرئيسية التي ينبغي أن يمارسها الفرد، وتظهر من خلال سلوكه مع المواقف

المتصلة بمهنته".

"المهارات والمفاهيم والاتجاهات التي يحتاجها الفرد لأداء مهنته".

"مجموعة من المطالب العديدة التي تكون الأداء النهائي المتوقع من المتعلم وتصاغ في

شكل اجرائي لما يستطيع الدارس عمله"(ص10و11).

- تعريف بيرينو **Perrenoud**: "قدرة على التدخل الفعال في نمط معين من الوضعيات، قدرة تستند على

معارف، لكنها لا تقتصر عليها من أجل مجابهة وضعية بأحسن ما يمكن "(ص07).

-تعريف طعيمة: وهو يورد تعريفين هما :

"تعني مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما"

"هي مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها

العقلية والوجدانية والنفس حركية" (ص25).

- تعريف بيرينو **Perrenoud**: "الكفاءة هي قدرة عمل فعالة في مجابهة عائلة من الوضعيات التي نتوصل الى التحكم فيها لأننا نتوفر على المعارف الضرورية من جهة وعلى التعبئة بطريقة ملائمة وفي الوقت المناسب، من أجل تحديد وحل مشاكل حقيقية " (in vie pédagogique n°112 ص11).
- تعريف روجيرز **Roegiers**: "هي مقدرة الفرد على التعبئة بطريقة مستدخلة مجموعة مندمجة من الموارد بقصد حل عائلة من الوضعيات/المشكلة " (ص66).
- تعريف علال **Allal**: "شبكة مدمجة ووظيفية مشكلة من مكونات معرفية، ووجدانية، واجتماعية، يمكن تعبئتها في اعمال هادفة لمجابهة عائلة من الوضعيات" (in Dolz & col. 2002,81 ص).
- تعريف مرعي **والحيلة**: "القدرة على عمل شيء بفعالية وإتقان وبمستوى من الأداء بأقل جهد ووقت وكلفة" (ص343).
- تعريف الفتلاوي: "الكفاية هي القدرة على تحقيق الأهداف والوصول الى النتائج المرغوب فيها بأقل التكاليف (من جهد ومال ووقت). كما تعني النسبة بين المخرجات الى المدخلات وهي تقيس الجانب الكمي والكيفي. بينما الكفاءة تقيس الجانب الكمي فقط أي أنها تعني -الحصول على أكبر عائد ممكن بأقل كلفة وجهد ممكنين- " (ص29).
- تعريف الغراي **2004**: "الكفاية هي المعرفة والمهارات التي يمكن اكتسابها من الخبرة وعن طريق التعليم والتدريب" (ص32).
- تعريف باكي **Paquay**: "مجموعة من الموارد المعرفية والوجدانية والحركية والآلية...معبأة... من أجل مجابهة عائلة من الوضعيات/المشكلة" (ص37).
- تعريف سكالون **Scallon**: "القدرة على تعبئة مجموعة من الموارد الداخلية والخارجية بقصد معالجة مجموعة من الوضعيات المعقدة" (ص01).
- تعريف طالب: "التمكن علما وخبرة" (ص96).
- تعريف غنيم **وشحاتة 2008**: "الكفاءة هي مجموعة المعلومات والمهارات والاتجاهات التي يجب ان يكتسبها الفرد لكي يصبح مؤهلا لأداء عمل معين بفعالية" (ص26).

تعليق على التعاريف السابقة:

يبدو أن تنوع التعاريف للكفاءة يعكس حالة غموض وغياب الاتفاق حول تعريف شامل وموحد لها، ويمكن اجمال هذا التنوع والاختلاف في كون الكفاءة تارة قدرة أو قدرات، وتارة مهارة أو تمكن أو قابلية أو، سق أو وضعية أو سلوك أو أداء ... مما يجعل الدارس يتيه بين هذه التعاريف لذا فإن الباحث يحاول إيجاد أو اقتراح تعريف ينسجم مع طروحات دراسته.

لذلك فهو يقترح التعريف التالي: الكفاءة تتمثل في تعبئة مجموعة من الموارد المدمجة والملائمة وتوظيفها بطريقة ناجعة في سياق أو سياقات تتصف بالتعقيد.

2-3- التمييز بين مصطلحي الكفاءة والكفاية: إضافة الى غياب اتفاق الباحثين حول تعريف موحد للكفاءة؛ هناك خلاف في التمييز بين مصطلحي الكفاءة والكفاية والذي قد يولد لبسا لدى كل من المعلمين والمتعلمين أثناء الممارسة التعليمية-التعلمية وبصفة خاصة في مجال التقويم؛ فهل ما يقوم لدى المتعلم هو: الاتقان ؟ أم سرعة الانجاز ؟ أم الاقتصاد في الوقت والجهد؟ أم الاكتفاء بالحد الأدنى من النتائج؟ أم التقويم من خلال المؤشرات السلوكية؟...الخ.

تلك أسئلة جديرة بالأخذ بعين الاعتبار عند تناول مصطلحي الكفاءة والكفاية.

ويمكن استعراض بعضا من الآراء المتعلقة بالتمييز بين هذين المصطلحين في ما يلي:

-تشير (الفتلاوي 2003، ص29) بعد استعراضها لبعض التعاريف لدى مجموعة من الباحثين الى " أن الكفاية أبلغ وأوسع وأشمل وأوضح من الكفاءة في مجال العملية التعليمية والتربوية، حيث أن الكفاية تعني القدرة على تحقيق الأهداف والوصول الى النتائج المرغوب منها بأقل التكاليف (من جهد ومال ووقت) كما تعني النسبة بين المخرجات الى المدخلات وبذلك فهي تقيس الجانب الكمي والكيفي معا".

وتقول عن الكفاءة بأنها تعني "الجانب الكمي؛ اذ انها من وجهة النظر الاقتصادية بأنها الحصول على أكبر عائد ممكن بأقل كلفة وجهد ممكنين".

وبدوره يشير (غريب 2006، ص162) في المنهل التربوي في مادة كفاية - وهو المصطلح المتداول في

المنظومة التربوية المغربية- الى أن (التومي 2003) " قد تمكن من الفصل في هذا الموضوع بطريقة

علمية...ان لفظ الكفاء يعني المثل والنظير...في حين يدل لفظ كفاية على ما فيه سد الخلية وبلوغ المراد

في الأمر. ويخلص الباحث- يقصد التومي- في نهاية استنتاجه اللغوي الى أنه وقف على حقيقة الأمر...فوجد أن الصواب هو الكفاية من فعل كفى".

بينما يستخلص كل من (غنيم وشحاتة 2008، ص28) بعد استعراضهما لمجموعة من التعاريف "أن الكفاءة والكفاية أعم وأشمل من المهارة، وأن الكفاءة تمثل الحد الأقصى للأداء بينما تمثل الكفاية الحد الأدنى المقبول للأداء".

علما بأن هناك بعض الباحثين الذين يرون أنه وقع لدى المترجمين التباس في ترجمة اللفظ *compétence* الى اللغة العربية، فهم لم يميزوا بين مصطلح *efficience* باللغة الفرنسية، الذي يقابله باللغة الانجليزية مصطلح *efficiency* والذي يعني كفاية وليس كفاءة، ومصطلح *competence* باللغة الفرنسية والذي يقابله في اللغة الانجليزية *competence* أو *competency* والذي يعني كفاءة وليس كفاية، وهو الرأي الذي وافق عليه مجمع اللغة العربية (زيتون عبد الحميد 2005، ص52).

من خلال استعراض الآراء السابقة حول التمييز بين الكفاءة والكفاية يستنتج الباحث أن هنالك عدم توافق بين الباحثين حولهما، بل تذهب بعض آرائهم الى حد التناقض (الفتلاوي من جهة وغنيم وشحاتة من جهة ثانية) ومنه فإن الرأي المرجح الذي يمكن قبوله يتمثل في كون الكفاءة هي الحد الأعلى (كما ونوعا) من النتائج المنتظرة، فإن انخفض هذا الحد الى الأدنى من هذه النتائج وكانت مقبولة دل ذلك على الكفاية.

3- بعض المفاهيم المرتبطة بالكفاءة:

غالبا ما تتداخل بعض المفاهيم التي هي قريبة أو احدى مكونات الكفاءة معها مما يوقع لبسا لدى الباحثين والدارسين، ومما يستوجب ايضا توضيحه وايجاد الفروق والتمييز بينها وهي كالتالي:

3-1- الكفاءة والقدرة:

القدرة: هي كل ما يتمكن الفرد من القيام به أو مؤهل للقيام به أو اظهره في سلوكيات تتوافق مع وضعية ما، وهي غير مرتبطة بمضمون مادة دراسية معينة، بل يمكنها أن تتدخل في مواد مختلفة كالقدرة على الفهم، والقدرة على التحليل، والقدرة على الاستنتاج، والقدرة على التلخيص... والقدرة عادة ما تكون قاعدتها فطرية (استعداد فطري).

وهي غير مرتبطة بمادة تعليمية أو بمهنة ما لكنها تنمو من خلال التدريب واكتساب كفاءات خاصة بمواد تعليمية أو مهنية. وغير قابلة للملاحظة والتقييم المباشر لكنها تتجلى من خلال مؤشرات المرتبطة بالكفاءة ذات الصلة بها (جيلي 1992، ص 81)

3-1-1- خصائص القدرة:

- عرضية: أي قابلة للتوظيف في موارد مختلفة وفي مواد دراسية متنوعة.
 - تطورية: القدرة تنمو وتتطور الى أن تبلغ مدى معتبرا، وقد تضمحل وتنقص مثل القدرة على التذكر.
 - تحويلية: أي تتحول من حالة الى أخرى (الحوار = الكلام والاستماع والإقناع...).
- 3-1-2- علاقة القدرة بالكفاءة: لكل من الكفاءة والقدرة مميزات مشتركة تربطهما هي كما حددها جيران فورز كما يلي:

- " لكل من القدرات والكفاءات درجة ما من درجات العرضانية.
- ان التحكم في القدرات أو الكفايات مطبوع دائما ببعض التطورية.
- ترتبط القدرات والكفاءات بعائلة من الوضعيات.
- ان تنفيذ القدرات والكفاءات يتطلب حشد المعارف والمهارات والاستعدادات.
- كل من القدرات والكفاءات لها خصائص غائية محددة مرتبطة بمشروع انساني يضفي لها معنى.
- يمكن تقويم اكتساب تلك الكفاءات والقدرات عن طريق الاختبار بشكل مباشر أو غير مباشر.
- يمكن تدريس القدرات والكفاءات في وضعيات ملموسة تمارس فيها لتحقيق النقل الممكن " (عن اللحية 2006، ص 74 بتصرف).

3-2- الكفاءة والمهارة: مثلها مثل المصطلحات المتعلقة بالكفاءة والقدرة؛ فإن مفهوم المهارة قد تعرض للكثير من التعاريف مما أضفى عليه نوعا من اللبس والغموض خاصة مع المصطلحات المجاورة له والذي قد تشتت تفكير الباحث في ايجاد تعريف دقيق للمهارة:

فعرفت تارة بأنها "الأداء الذي يتم في سرعة ودقة" (غنيم وشحاتة 2008، ص 28).

وعرفت على أنها "معرفة العمل فعليا" (طباع 2011، ص 41).

وعرفت بأنها "مجموعة من ضمن كفايات معينة تحين من خلال سلوكيات ناجعة، وتنتج عموماً عن حالة من التعلم، وهي عادة ما تهيأ من خلال استعدادات وراثية" (غريب 2003، ص 71).

أو أنها "وصف للشخص بأنه على درجة من الكفاءة والجودة في الأداء" (أبو حطب وصادق 1996، ص 657).

أو أنها "قدرة أو كفاية من الكفايات التي يتعلمها الشخص والتي تسمح له بالقيام بعدة سلوكيات متنوعة" (غريب 2006، ص 482).

وأنها "الاستعمال الفعال للسيرورة المعرفية" (Legendre 1988، ص 245).

ما يستنتج من التعاريف السابقة أن:

المهارة عنصر من عناصر الكفاءة مهمتها انجاز أعمال تنفيذية تتصف بالسرعة والدقة و تعتبر الجانب التطبيقي من الكفاءة.

يتميز غريب بين صنفين من المهارات :

-المهارات القاعدية(الأساس): وهي أداة للانتقال الى اكتسابات معقدة مستقبلاً.

-ومهارات من مستوى عال: أو كفايات عامة قابلة اساساً للتطبيق على مشاكل متعددة.

وتتصل المهارات -حسب نفس الباحث على مستوى التعليم بعدة دلالات منها:

-أنشطة حركية تتصل بالمهارات اليدوية والجسدية.

-أنشطة تلفظية؛ مثل النطق والكتابة واستقبال الأصوات.

-أنشطة مهارية تعبيرية؛ مثل الرسم والرقص والموسيقى.

وتتطلب المهارات مجموعة من الأنشطة تتحدد أساساً في ثلاث مستويات هي:

أ-مهارات التقليد والمحاكاة ويتم تنميتها بواسطة المحاكاة والتكرار.

ب-مهارات الانتقان والدقة وتنمى بالتدريب والتمهيد.

ج-مهارات الابتكار والتكيف والإبداع وتنمى بالعمل الجماعي أو الذاتي

الموجهين (غريب 2006، ص 72).

3-2-1- علاقة المهارة بالكفاءة: يمكن القول أن الكفاء تتضمن مجموعة مندمجة من المهارات

الوجدانية، المعرفية والنفسية الحركية.

كما أنها تحرك مجموعة من القدرات التي تحرك بدورها مجموعة من المهارات (طباع 2011، ص 41).

3-3-الكفاءة والإنجاز أو الأداء: الأداء عند اللساني تشومسكي هو "الاستعمال الفعلي للغة في وضعيات ملموسة" (الliche 2006، ص 251).

وعند ميجر هو "ما يستطيع الطالب انجازه ضمن شروط ومحكات مقبولة" (Mager 1977، ص 23).

ويعرفه غريب بـ"ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدد" (غريب 2003، ص 77).

أما اللحية فيعرفه على أنه "نشاط يقوم به التلميذ ويفيد الانجاز التام للعمل. وهو نشاط قابل للملاحظة كما ونوعا من حيث النتيجة المحصل عليها" (الliche 2006، ص 250).

ما يستخلص من التعاريف السابقة أن الأداء هو نشاط آني محدد ضمن شروط ومحكات قابل للملاحظة كما ونوعا يمكن قياسه بصفة مباشرة.

أما عن العلاقة بين الكفاءة والأداء فيوضحها تشومسكي حيث يرى "أن الكفاية هي المعرفة التي يحوزها المتعلم المستمع عن لغته في وضعيات حقيقية. والإنجاز هو الاستعمال الفعلي للغة في وضعيات ملموسة" (ن م، ص 251).

أما جيلي فهو يرى أن "الكفاءة نموذج مستدخل، مكتسب، ملاحظ من خلال سلوكات مؤشرة،

موظفة في أداء لوضعية ما. والكفاءة هي تصور لعائلة من الوضعيات، والأداء هو تعبير عن الكفاءة في وضعية متفردة تنتمي لهذه العائلة" (Gillet 1992، ص 71).

من خلال ما سبق نستنتج أن العلاقة بين الكفاءة والأداء هي علاقة احتواء؛ فالكفاءة تحوي الأداء، والأداء هو السلوك الظاهري المعبر-بصفة جزئية- عن وجود الكفاءة ولكن لا يمثلها.

4-خصائص الكفاءة:

ما يلاحظ في الأدب التربوي المتعلق بالكفاءات وجود تعدد في حصر خصائصها وتحديدتها تحديدا متفق عليه؛ فمنهم من يذكر ثلاث خصائص ومنهم من يذكر أربع ومنهم من يذكر حتى خمس خصائص وهذه نماذج منها:

4-1- خصائص الكفاءة عند لوبلا Leplat :

- الكفاءات غائية فهي محددة في مهمة أو مجموعة من المهام.
- الكفاءات مكتسبة من خلال التعلم في المدرسة أو من في مكان العمل.
- الكفاءات مجموعات مهيكلة منتظمة في وحدات منسقة حسب أشكال هرمية أو علاقات.
- الكفاءات ذات طابع افتراضي لا يمكن ملاحظتها الا من خلال تجلياتها في تنفيذ نشاط. (in Aubret J. & Gilbert P. 2003 ص15).

4-2- خصائص الكفاءة عند برليي Parlier :

- الكفاءة ذات طابع عملي وغائية.
- هي بصفة دائمة استعداد للتصرف وهي غير منفصلة عن النشاط.
- هي ايضا متعلمة بواسطة بناء شخصي أو بناء اجتماعي.
- هي مهيكلة ومنسقة وليست تجميع لمعرفة التدخل ولرغبة التدخل وامكانية التدخل.
- هي مجردة وافتراضية بحيث لا نستطيع ملاحظة الكفاءة الحقيقية، ولكن نستطيع ملاحظة مظاهرها وآثارها. (in revue Personnel n°336,1996).

4-3- خصائص الكفاءة عند بيليي Bellier :

- الكفاءة تمكن من التصرف وهنا يمكن الاستدلال عليها.
 - الكفاءة سياقية أي مرتبطة بوضعية دراسية أو مهنية مما يعني ارتباطها بسياق معين.
 - الكفاءة تشمل مجموعة من الفئات المكونة منها المعرفة، المهارة، وليس دائما القيمة أو الاتجاه.
- . (<https://fr.wikipedia.org>)

4-4- خصائص الكفاءة عند ديجو Dijot:

- الخاصية العملية.
- الخاصية التنفيذية في وضعية.
- الخاصية المصادقاتية والسياقية.
- خاصية البناء المستمر.
- الخاصية التوليفية.
- خاصية البناء الاجتماعي.
- الخاصية العرضانية.
- الخاصية التعليمية.
- الخاصية النفعية الاقتصادية(عن اللحية2006،ص80).

4-5- خصائص الكفاءة عند روجيرز Roegiers:

- تعبئة مجموعة من الموارد: ان الكفاءة تتطلب تسخير مجموعة من الموارد المعرفية والوجدانية والمهارية بشكل مندمج، وهي موارد من الكثرة يصعب تحليلها أثناء ممارسة الكفاءة.
- ذات طابع غائي: أي لها جدوى بالنسبة للشخص الذي يمتلكها كما أن لها وظيفة اجتماعية، فالموارد المختلفة المعبأة من قبل المتعلم تهدف الى انتاج عمل ما أو حل مشكلة مطروحة في ممارساته المدرسية أو في حياته اليومية.
- ذات صلة بعائلة من الوضعيات: هذه الخاصية تؤكد على أن تعبئة الموارد تتعلق بعائلة جد محددة من الوضعيات، أي ا، الكفاءة لا يمكن فهمها أو معرفتها إلا بالرجوع الى الوضعيات التي تعمل فيها (كفاءة تسجيل رؤوس أقلام في حصة درس في التعليم الثانوي مثلا، تختلف عن كفاءة تسجيل رؤوس أقلام في اجتماع ما).

-الارتباط بالمواد التعليمية: ان الكفاءة غالباً ما تكون ذات طابع مرتبط بالمادة التعليمية هذه الخاصة تنطلق من كون الكفاءة غالباً ما تعرّف من خلال مجموعة محددة من الوضعيات التي تستجيب لمشكلات ذات ارتباط بالمواد التعليمية، وبالتالي فهي تنبثق مباشرة من شروط هذه الأخيرة. لكن يجب عدم تعميم هذا على جميع الحالات؛ لأن بعض الكفاءات لها طابع عابر للمواد transdisciplinary.

-القابلية للتقويم: بقدر ما تكون القدرة صعبة التقويم بقدر ما تكون الكفاءة أكثر يسراً؛ بحيث يمكن أن تقاس هذه الأخيرة بنوعية تنفيذ مهمة وبوعية النتيجة، ولكن لا يمكن في الصدد التأكيد أن الكفاءة قابلة للتقويم بصفة كلية بالمعنى الضيق للكلمة لأنه لا يمكن تقويم الكفاءة الا من خلال وضعيات خاصة تنتمي الى عائلة من الوضعيات/المشكلة (Roegiers 2000 ص 89، 69).

-ما يمكن استخلاصه من استعراض خصائص الكفاءة لدى مجموعة من الباحثين أنهم لم يتفقوا على تحديد خصائص موحدة للكفاءة ويبدو أن الكثير من الباحثين والممارسين يتفقون على تحديد روجيرز الذي أدرجها ضمن خمسة خصائص.

5-أسس تحديد واشتقاق الكفاءات:

تعد العملية التي يتم بموجبها تحديد الكفاءات واشتقاقها ذات أهمية قصوى حيث أنها تعتمد بدرجة كبيرة على بعض الأسس التي ينبغي أن يتم وفقها هذا التحديد أو الاختيار ، وقد حدد كوبر Cooper هذه الأسس في أربعة هي كالتالي:

5-1- الأساس الفلسفي Philosophical Base:

يعد هذا الأساس بمثابة الأساس الحاكم الذي يتم في ضوئه وضع الغايات والأهداف والمنطلقات التي تتفق مع قيم المجتمع وفلسفته ، ومن خلاله تتحدد النتائج المرغوبة لعملية التربية ، أضف إلى ذلك كونه يلعب دوراً كبيراً في تحديد مفهوم معين لدور المعلم ، أو المشرف التربوي تتحدد في ضوئه الكفاءات التعليمية اللازمة لأداء هذا الدور بأسلوب علمي سليم ، ويواكب تطور العصر.

5-2- الأساس الامبيري Empirical Base:

يركز هذا الأساس على بعض المفاهيم الامبيريكية التي يمكن أن تشكل أساساً علمياً تقوم الأمبيريكية عليه عمليات اشتقاق العبارات المتعلقة بالكفاءات التعليمية اللازمة باعتبار أن العلوم الإنسانية الاجتماعية

والسلوكية، وما ينتج عنها من مدخلات يمكن أن تسمح باشتقاق أو وضع نموذج أمبيرقي لدور المعلم ، أو المشرف التربوي وفي ضوء هذا الأساس يمكن تحديد نوعية الكفاءات المعرفية أو الأدائية .

5-3- أساس المادة الدراسية Subject Matter Base:

تعد المادة الدراسية من أهم مكونات الموقف التعليمي - المعلم والتلميذ والمادة العلمية- ولا يمكن أن تتم العملية التعليمية بدون وجود خبرات ومعارف تقدم للمتعلم ومن هذا المنطلق فإن أساس المادة الدراسية ، يعد أحد منطلقات تحديد الكفاءات التعليمية اللازمة من خلال البناء المعرفي ، وتنظيماته المتنوعة في مجال المادة الدراسية ، وعادة ما تركز الكفاءات التي تحدد في ضوء هذا الأساس على الكفاءات التخصصية التي تقوم على المعرفة بصفة أساسية ، فمثلاً في مواد اللغة العربية فإنه يتوقع من المعلم أو المشرف التربوي أن يظهر كفاءة معرفية معينة في بعض فروع اللغة كالقراءة والأدب والنصوص والنحو والبلاغة والنقد الأدبي والتعبير ، وغيرها من الفروع الأخرى ، كما يتوقع أن يكون هذا الأساس مصدراً لتحديد بعض الكفاءات الأدائية في مجال المادة الدراسية التي تعتبر مكملات للكفاءات المعرفية في هذا المجال .

5-4- أساس الممارسة Practitioner Base:

تعد ممارسة العملية التعليمية من الجوانب المهمة في صقل شخصية المعلم ، أو المشرف التربوي وتزويده بالخبرات التي تعجز البرامج التقليدية لإعداده في تزويده بها ، ومن هذا الجانب فإن أساس الممارس يقوم على مفهوم مفاده : أن الكفاءات التعليمية اللازمة للمعلم أو المشرف التربوي في مجال اللغة أو أي مجال يمكن تحديدها من خلال التحليل الدقيق لما يفعله المعلمون الأكفاء في أثناء ممارستهم لعملية التدريس ، فالمعلم أو المشرف التربوي الجيد والمقدر من خلال أدائه لمهامه التدريسية المحددة مثل: إدارة المناقشة والحوار ، ومشاركة التلاميذ في العملية التعليمية ، وإدارة الفصل وتوجيه أسئلة وتعزيز وغيرها من المهام الأخرى يمكن أن يعطي نموذجاً جيداً للأداء المتميز وربما الفعال ، وهذا بدوره يتيح الفرصة لتحديد الكفاءات المرغوبة في ضوء هذا الأساس (Cooper 1973، صص 17-20).

6-المبادئ التي تقوم عليها الكفاءة:

وتتمثل في:

6-1-الشمولية: أي أن الكفاءة تتعلق بكل مكونات شخصية الفرد الوجدانية والمعرفية والحس-حركية، وأن لا مجال والنسبية في توصيف الشخص؛ فإما أن يكون كفاً أو غير كفاء

6-2-البناء: فالكفاءة تبني انطلاقاً ما يخزنه الفرد في ذاكرته ومما اكتسبه من خبرات سابقة يعيد توظيفها في مواقف جديدة.

6-3-التناوب: هذا المبدأ يسمح بالانتقال من الكفاءة الى واحدة أو مجموعة من مركباتها، ثم العودة اليها.

6-4-التطبيق: أي ممارسة الكفاءة في حل المشكلات وانجاز المشاريع ذات العلاقة بها، بمعنى التعلم بالتصرف.

6-5-التكرار: اي ممارسة الوضعيات المتعلقة بالكفاءة عدة مرات، ويسمح هذا المبدأ بتعميق اكتساب الكفاءة.

6-6-الإدماج: أي ربط العناصر التي تساهم في بناء الكفاءة ببعضها، لأن انماء الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل مدمج. وخاصية الإدماج هذه تعد احدى الركائز الأساسية في بيداغوجيا الكفاءات ذلك أنها تسمح بتمفصل الكفاءة مع غيرها عند التطبيق.

6-7-التمييز: أي تعرف المتعلم على مكونات الكفاءة والتمييز بينها وبين محتوياتها وسياقها بما يمكنه من الامتلاك الحقيقي لها.

6-8-الوجاهة: اي ايجاد وضعيات ذات معنى ودلالة بالنسبة للمتعلم بحيث تعمل على تحفيزه انطلاقا من ادراكه المغزى من تعلمه.

6-9-الترابط: أي ربط العلاقة بين أنشطة التعلم وأنشطة المتعلم وأنشطة التقويم التي تسمح بإنماء الكفاءة.

6-10-التحويل: أي امكانية الانتقال من مهمة أصلية متعلمة الى تطبيق مكتسباتها في وضعيات مغايرة، وهي الخاصية الأساسية الثانية-بعد الادماج- التي تعد من ركائز بيداغوجيا الكفاءات.

7-مكونات الكفاءة:

حسب رأي علال فإن" الكفاءة تتشكل من موارد معرفية وما وراء معرفية، اضافة الى مكونات وجدانية، واجتماعية وحس-حركية التي تلعب أحيانا دورا حاسما في تفعيل المعارف".

نقلا عن(Dolz & Ollagnier 2002 ص80 و81).

وتضيف الباحثة مزيذا من الشرح كالتالي:

7-1-المكونات المعرفية : وتتشكل من:

-المعارف السردية(معارف صرفة savoirs) .

-المعارف المنهجية (المهارات savoir-faire)

-المعارف السياقية contextuelles.

-ما وراء معارف وتنظيمات ما وراء معرفية .

7-2-المكونات الوجدانية: وتتشكل من:

-الاتجاهات .

-الدوافع .

7-3-المكونات الاجتماعية وتتشكل من:

-التفاعلات.

-التشاورات.

7-4-المكونات الحس-حركية:

-تنسيق حركي " (عن Allal, Dolz & Ollagnier 2002, ص80، 81)

8-تصنيف الكفاءات:

8-1-التصنيف العام للكفاءات:

مثلا مثل تعدد تصانيف الأهداف كتصنيف بلوم(1956) لأهداف المجال المعرفي، وتصنيف

كراثوول(1964) لأهداف المجال الوجداني وتصنيف سيمبسون(1969) لأهداف المجال الحسي/الحركي

وما تلاها من موجة تصنيفات اكتسحت الميدان التربوي والإداري والمقاولاتي في العالم (هارو، بيرنس،

جيرلاش، دولانشير، دينو...وغيرهم)؛

فإن موجة تصنيف الكفاءات هي بدورها أيضا انتشرت بشكل واسع مما أدى الى ظهور عدة تصنيفات كل واحد منها له منطلقه الخاص به سواء كان منطلقا فكريا أو نظريا أو عمليا.

وتتدرج أغلب هذه التصنيفات في عدد قليل من الفئات (فئتين اثنتين أو ثلاثة على الأكثر)، ويمكن ادراج بعضها كالتالي:

8-1-1- تصنيف إيربارن 1989 Iribarne: يصنف فيه الكفاءات الى ثلاثة أصناف:

- كفاءات المحاكاة: وتمكن من القيام بمهام مطابقة تماما لما هو محدد سلفا من اجراءات خاصة.
- كفاءات التحويل: وهي التي تتطلق في العمل من وضعيات غير متوقعة ولكنها قريبة.
- كفاءات التجديد: وهي التي تمكن الفرد من من مجابهة المشكلات الجديدة واقتراح حلول غير معروفة أو غير مألوفة (الدريج 2004، ص 319).

8-1-2- تصنيف ري 1996 Rey: يقدم هذا الباحث تصنيفا ثلاثيا كالتالي:

- الكفاءة كسلوك (الكفاءة السلوكية).
- الكفاءة كوظيفة (الكفاءة الوظيفية).
- الكفاءة كقدرة انتاجية (الكفاءة الانتاجية) (صص 28-41).

8-1-3- تصنيف ديكتيل وآخرون 1998 Deketele & col:

- الكفاءات الأساسية الأفقية (الممتدة).
- الكفاءات الأساسية الخاصة (النوعية) (عن فاتحي 2004، ص 81)

8-1-4- تصنيف وولفز 1998 Wolfs:

- كفاءات انتاجية ختامية.
- كفاءات سيروية (عن Scallon 2004 ص 106).

8-1-5- تصنيف روجييز 2000: Roegiers

-كفاءات أساسية.

-كفاءات الاتقان (ص 74،75).

8-1-6- تصنيف باندورا 2003: Bandura

-كفاءات مركبة.

-كفاءات عمومية.

-كفاءات خصوصية (Bandura 2003 ص 654).

8-1-7- تصنيف بوسمان وآخرون 2000: Bosman & al.

-الكفاءات في المداولة والإدارة.

-الكفاءة في التعليم (صص 43-93).

8-2- التصنيف الخاص بالكفاءات في المناهج التعليمية: اذا ما تصفحنا المناهج الدراسية المبنية على

الكفاءات للكثير من الدول خاصة منها دول الشمال الإفريقي (المغرب 2001، تونس 2002، الجزائر 2003 فنجد أنها تصنف الكفاءات الى صنفين اثنين:

-صنف يربط الكفاءات بالمواد الدراسية وتسمى: كفاءات المواد الدراسية أو الكفاءات النوعية.

-وصنف يجعل من الكفاءات تتعدى المواد الدراسية لترتبط بأكثر من تخصص وتسمى كفاءات عرضية أو ممتدة أفقية.

وحسب الدليل المنهجي لإعداد المناهج في الجزائر لسنة 2009 فإن تصنيف الكفاءات المدرسية لا يخرج عن هذا النطاق فيصنفها الى:

-كفاءات مواد (مرتبطة بمواد دراسية).

- كفاءات عرضية (أفقية) (الدليل المنهجي لإعداد المناهج 2009 ص 22).

9-بناء الكفاءة:

يعتمد بناء الكفاءة على مجموعة من النشاطات التي تساهم في إنمائها قصد الاستجابة لغايات التعلم التي تتمثل في فهم الواقع المعيش وتسخير الكفاءات المكتسبة في وضعيات جديدة ومن هذه النشاطات

9-1-مواجهة وضعيات /مشكلات تكون جديدة ومحفزة:

يواجه المتعلم وضعيات معقدة حدد لها إطارها وقريبة من واقعة المعيش في شكل مشكلات ودراسة حالات وعليه أن يقبل التحدي ويحاول رفعه وذلك باقتراح فرضيات واختبار صحتها.

9-2- استغلال الموارد المعروضة عليه أو الممكن الحصول عليها:

يعتبر المتعلم المعارف التي تتضمنها الكتب أو الدروس أو غيرها من المصادر المتنوعة كموارد يتعين عليه تجنيدها وذلك بأن يتساءل عما سيفعل بالمعارف الجديدة، من يوظفها وكيف؟ في أي سياق ووفق أية شروط؟ وما هي الوسائل البشرية والمادية التي يكون بحاجة إلى الاستعانة بها؟.

9-3-التصرف إزاء الوضعيات بفاعلية:

يتعين على المتعلم أن يقوم بمهمات، كأن يقدم إنتاجات ذات دلالة ومفيدة كبحوث تتناول قضايا اجتماعية واقتصادية وثقافية وغيرها وعليه أن يبلغ نتائج عمله إلى زملائه ويناقشها معهم.

9-4- التفاعل مع الاقران:

إن العمل بأنواع أو مع الجماعة يفرض على المتعلم أن يقابل أفكاره وتصورات بأفكار وتصورات زملائه، فيتعلم منهم ويتعلمون منه كما أنه سيكتسب قيم التعاون والتعاقد والتسامح وقبول الرأي والرأي المخالف والمنافسة بالحجة والإقناع.

9-5- المشاركة في تقييم المكتسبات:

يشارك المتعلمون في التقييم وفق أشكال متنوعة منها التقييم الذاتي والتقييم التبادلي والتقييم التعاوني، إنهم يحللون الأخطاء بغرض تعديل مسارات تعلمهم.

9-6- تنظيم المكتسبات الجديدة:

يقوم المتعلم بتنظيم مكتسباته الجديدة، ما تعلق منها بالمعارف والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية لإدماجها وربطها بالمكتسبات القبلية وحفظها في ذاكرته الطويلة لاستغلالها عند الضرورة.

9-7- بناء المعنى والإعداد للتحويل:

يوجه المتعلم نشاطه لإغراقي التعلم والإنتاج والبحث عن المعنى وبنائه لتوظيف معارفه المختلفة وتجنيدها في مواقف الحياة الشخصية والمهنية والاجتماعية لبلوغ الاستقلالية.

9-8- الاستعانة بالمعلم في بناء الكفاءة:

إن دور المعلم أساسي في كل مراحل بناء الكفاءة فهو إلى جانب مرافقة المتعلم في كل مسارات البناء، ينظم كل نشاطات التعلم التي تمكنه من مواجهة الوضعيات والمشكلات واستغلال الموارد والتصرف إزاء المواقف بفاعلية والتفاعل مع الإقران والمشاركة في التقييم وتنظيم المكتسبات وبناء المعنى والإعداد للتحويل والاستقلالية (عن وعلي 2011، ص 30-32).

ويرى بعض الباحثين من بينهم (لوبترف LeBoterf 2004) أن هنالك ثلاثة (03) عوامل تساهم في تكوين الكفاءة هي:

- معرفة التصرف **savoir agir**: الذي تقتض معرفة توليف وحشد موارد فعلية.
- الرغبة في التصرف **vouloir agir**: التي يحيل الى دافعية الفرد والى السياق الذي يكون محفزاً بدرجة أو بأخرى.
- القدرة على التصرف **pouvoir agir**: والتي تحيل الى وجود سياق أو تنظيم عمل أو خيار تدبير شروط اجتماعية أو تحمل مسؤولية أو تحمل مخاطر...

يرى أصحاب هذا الرأي أن العوامل المساهمة في بناء الكفاءة لا تتعلق بالجانب المعرفي وكيفية توظيفه فحسب، إنما تتعلق أيضا بدافعية الفرد الداخلية وخوافزه الخارجية، وأن تكون للفرد القدرة على التصرف في المواقف المختلفة، مما يعني أن بناء الكفاءة يتطلب دمج وتوليف الموارد المعرفية والوجدانية والمهارية التي يمتلكها الفرد.

10-تقويم الكفاءة:

10-1-معنى تقويم الكفاءة:

يحتل التقويم في تكوين الكفاءة مكانة مركزية في العملية التعليمية/التعليمية، ذلك أنه يساهم في الحكم على مدى نجاعتها وقياس مدى تحققها أو اجراء تعديلات وتصحيحات على مسارها(ان اعترى تحققها نقائص)، مما يمكن من زيادة فعالية ارسائها لدى المتعلمين.

ومما تجدر الإشارة إليه أنه عادة ما يستخدم لفظا -التقييم- و-التقويم- بمعنى واحد مما يعطي الانطباع بأن لهما نفس المعنى؛ لكنهما يختلفان في المعنى وفي الوظيفة على الرغم من مظاهر التداخل فيما بينهما:

" فلفظ **تقييم** يفيد القياس والحكم، في حين يفيد لفظ **تقويم** التحسين والمعالجة والتعديل والتصحيح "(غريب 2006، ص385).

اذن فالتقييم يشمل مرحلتين:

أ-مرحلة القياس: أي قياس التعلّمات التي تترجم الى نتائج وذلك بواسطة ادوات القياس التي ينبغي أن تتوفر فيها الشروط الموضوعية للقياس (الصدق والثبات والحساسية) والتي من بينها: أدوات الملاحظة المقننة- الروايز والاختبارات-الاستبيانات...الخ.

ب- مرحلة الحكم: وهي المرحلة التي يتم فيها قراءة وتأويل النتائج وإصدار قيمة أو حكم بناء على تلك النتائج.

أما إذا اضيفت مرحلة اتخاذ القرار الى العمليتين السابقتين فسنكون عندئذ أمام عملية التقويم.

10-2-أشكال تقويم الكفاءة:

ترتبط أشكال عملية التقويم عادة بالمراحل التنفيذية للعملية التعليمية/التعليمية وتتحدد تبعا لذلك كالتالي:

10-2-1- **التقويم التمهيدي**(ويسمى ايضا التشخيصي): وهو شكل من اشكال التقويم يجرى في

بداية عملية التعلم، ووظائفه:

- تحديد قدرات المتعلمين المرتبطة بإنجاز نشاط معين.

- تحديد مستوى معارفهم وكفاءاتهم القاعدية المرتبطة بالتعلمات الجديدة.

- توجيه العملية التعليمية/التعلمية في ضوء قدرات المتعلمين.

10-2-2-التقويم التكويني (ويسمى أيضا السياقي): ويعد هذا الشكل من التقويم الركيزة الأساسية

لعملية التعليم/التعلم في ضوء التدريس بالكفاءات ووظائفه تتمثل في:

- بالنسبة للمتعلمين: - معرفة درجة مواكبة المتعلمين للدرس.

- اكتشاف نوع الصعوبات التي تعترض تعلمهم.

- تقييم فوري لتعلماتهم وتصحيح مسارها آنيا.

- ربط التعلمات القاعدية بكفاءات أكثر تعقيدا.

- بالنسبة للمعلم: - اكتشاف مدى تفاعل المعلمين مع موضوع التعلم.

- إبراز الفروق الفردية بين المتعلمين.

- رصد مواطن القوة والعف والوسائل والاستراتيجيات والأساليب

المستخدمة في مجال التعلم.

- التحقق من درجة فعالية العمل التعليمي.

10-2-3-التقويم الإجمالي (ويسمى أيضا الإشهادي): ويأتي في نهاية سيرورة التعلم ويهدف الى

الحصول على نظرة عامة وواضحة حول مدى اكتساب المتعلمين للكفاءات المنتظرة ووظيفته تتمثل

في:

- تحديد نتائج التعلم المحققة فعلا.

- تقدير المجهودات المبذولة من طرف المتعلمين.

- التأكد من مواصفات اكمال المتعلمين لمرحلة معينة.

- رصد مواطن القوة والضعف في المنهاج التعليمي.

10-3-عناصر تقويم الكفاءة: أو بمعنى آخر _ ماذا نقوم في الكفاءة؟

لتقويم الكفاءة نلجأ الى:

- تقويم الموارد: وتنقسم الموارد الى موارد داخلية وموارد خارجية :

- الموارد الداخلية: المهارات، المعارف، المواقف والاتجاهات.

- الموارد الخارجية: وترتبط بكل أشكال الوثائق والسندات والأدوات والمعلومات والبيانات التي يكون

المتعلم بحاجة اليها وتشكل جزءا من كفاءته.

- تقويم الوضعية المعقدة: وتمثل احدى أنشطة الإدماج التي يوضع المتعلم في اطارها لتقديم انتاج

معين يبرهن من خلاله على مدى تحويل مكتسباته وقدرته على توظيفها في وضعيات جديدة

(وعلي 2006، ص7).

10-4-أساليب تقويم الكفاءة:

تتعدد أساليب التقويم وتتنوع وذلك تبعاً للكفاءات المراد تقويمها (كفاءات مواد، كفاءات ممتدة، كفاءات تواصلية، كفاءات دنيا، كفاءات مرحلية، كفاءات ختامية...) غير أنه يمكن تمييز أربعة منها كالتالي:

10-4-1-التقويم الذاتي: ويتمثل في الوضعية التي يقوم فيها المتعلم ذاته بتقويم نتائج أعماله وهي العملية التي تمكن المتعلم من أن يحكم على نتائج إنجازاته بنفسه وذلك انطلاقاً من فكرة مؤداها أن الأخطاء التي يكتفها الفرد بنفسه سيكون حريصاً على عدم الوقوع فيها مستقبلاً.

10-4-2-التقويم التبادلي: ويتمثل في الوضعية التي تتم فيها عملية التقويم بطريقة تبادلية بين متعلمي نفس المجموعة وهي تقوم على جعل المتعلمين يقومون أعمال بعضهم اما انطلاقاً من معيار داخلي تحدده الجماعة، أو انطلاقاً من معيار خارجي يقترح عليهم من طرف المعلم. وميزة هذا الأسلوب أنه يجعل التعلم أكثر تعاوناً وتنافساً في آن واحد.

10-4-3-التقويم الخارجي: ويتمثل في أن يقوم طرف ثالث (المؤسسة) ممثلة في شخص المعلم وذلك توخياً لمبدأ الانصاف والعدل.

10-5-أدوات تقويم الكفاءة:

وتنقسم الى فئتين أساسيتين:

-الاختبارات: وهي متعددة منها اختبارات الاستعدادات واختبارات القدرات واختبارات الحد الأدنى من الكفاءات واختبارات الانجاز أو الأداء واختبارات الميول والاهتمامات...الخ

-شبكات التقييم: وهي أدوات وضعت من أجل تقويم مختلف الأداءات التي وضعت من أجلها. وتمتاز هذه الشبكات بسهولة توظيفها وبساطة تجميع معطياتها ونتائجها (غريب 2003، ص 93).

من هذه الشبكات أنظمة الملاحظة التي تصنف الى ثلاثة:

-نظام الفئات: وهو عبارة عن أداة تجميع مجموعة من العلامات والأفعال ضمن فئات لها دلالة معينة.

-نظام العلامات: وهو عبارة عن قوائم من المهام التي يقوم المتعلم بإنجازها ، وقد تكون في شكل بنود مرتبة يتم تسجيل مدى ظهورها.

-سلاسل التقدير (وتسمى أيضاً سلاسل الحكم): وتتكون من مجموعة من الفئات والبنود المعدة مسبقاً في شكل أفعال لفظية أو أعداد أو رسوم أو أشكال مرفقة بسلم لقياس مدى تكرارها.

- شبكات الملاحظة: التي ترصد مظاهر السلوك اللفظي وغير اللفظي أثناء سير العملية التعليمية/التعليمية.

- الملف التعليمي التقويمي (portfolio): وهو عبارة عن ملف يمسكه المتعلم يسمح له بالتقويم الذاتي دورياً وبمدى التقدم في اكتساب الكفاءات في هذه المادة التعليمية أو تلك.

10-6- التقويم الموضوعي للكفاءة:

للتقويم التربوي شروط لا بد أن تتوفر فيه حتى يكون موضوعيا ومن هذه الشروط :

- أن نتائجه ثابتة لا تتغير ما لم تتغير شروطه وظروفه.

- أن يكون صادقا في قياس ما وضع لقياسه بدقة.

- أن يكون مميزا لأدنى الفروق بين المتعلمين.

وعند تناول موضوع التقويم التربوي في العملية التعليمية/التعلمية لابد من الإشارة الى الأدوات التي

تسمح بقبول نتائج التقويم وهي المعايير والمؤشرات:

فالمعيار يمثل مجموعة من الأبعاد المجردة لأداء منتظر أو منتج أو أي نشاط من نشاطات التعلم المستهدفة بالتقويم.

والمعايير أنواع منها: معايير الحد الأدنى، معايير الملاءمة أو الواجهة، معايير الصوابية، معايير

الانسجام، معايير الإحاطة، معايير الإتقان أو الابتكار... الخ.

أما المؤشر فهو الجانب العملي أو الإجرائي للمعيار بحيث يوضح بطريقة تقبل الملاحظة والقياس مدى

التحكم في المعيار، وعادة ما يتألف المعيار من أكثر من مؤشر، ويعد المتعلم متحكما في المعيار اذا

"نجح في تحقيق ثلثي المؤشرات أو كلها" (وعلي 2012، ص 64).

يوجد نوعان من المؤشرات: مؤشرات كمية (عتبة تحكم، نسبة مئوية، مقدار ما..).

ومؤشرات نوعية (عتبة، صفة، صوابية...)

10-6-1- القرارات التي يتم بموجبها قبول نتائج تقويم الكفاءة:

إما ان تكون هذه القرارات ثلاثية فيعبر عنها ب:

- كفاءة مكتسبة- كفاءة في طور الاكتساب- كفاءة غير مكتسبة.

أو تكون رباعية مثل: كفاءة مكتسبة بتفوق- كفاءة مكتسبة- كفاءة في مرحلة النمو- كفاءة غير

ملاحظة.

أو تكون خماسية مثل: كفاءة مؤكدة- كفاءة في طور الاكتساب- كفاءة بحاجة الى مران- كفاءة بحاجة

الى دعم- كفاءة غير مكتسبة.

11- الخلفية الفكرية لظهور مفهوم كفاءة التواصل:

كان الظهور الأول لمفهوم كفاءة التواصل سنة 1972 من طرف المفكر الأمريكي هايمز Dell

Hymes وذلك حينما نشر له مقال بعنوان on communicative competence في السنة المذكورة

ضمن عينة القراءات المختارة في:

selectd readings.Harmondworth:PenguinSociolinguistics,

(293-269، صص: (Pride & Holmes(eds.)) وذلك بعد أن وجه انتقادات للنظرية التوليدية التحويلية لناعوم تشومسكي وخاصة ما تعلق منها بثنائية كفاءة/انجاز . فالكفاءة كما يراها تشومسكي " هي مجموعة من المعارف اللغوية التي يتوفر عليها متكلم-سامع مثالي معين، والتي تعينه على فهم وإنتاج عدد لا نهائي من الجمل" (نقلا عن توبي 2012، ص89)، أي أنها قدرة الفرد على إقامة علاقة بين الأصوات والمعاني التي تحيل إليها تلك الأصوات حسب ما تفرضه قواعد لغة معينة وبهذا يكون النحو دالا على الكفاءة . أما الانجاز أو الأداء اللغوي فهو عبارة عن تطبيق لكفاءة اللغة وجعلها تتمظهر في أشكال متعددة من الأفعال اللغوية المحسوسة.

وقد ركز هايمز في انتقاده على كون النظرية التوليدية التحويلية لم تهتم بملاءمة النص المنطوق مع السياقات المقامية والسوسيولغوية، ولأنه يرى في ذلك نوعا من التجاهل لما يسميه "قواعد الاستعمال" التي بدونها لا يرى - للقواعد النحوية التي يوليها تشومسكي كل الاهتمام - أي جدوى في مقبولية الجملة مهما كانت درجة نحويتها.

ولذلك فإن الكفاءة التواصلية-من وجهة نظر هايمز- تشمل كفاءة لسانية أي معرفة القواعد اللغوية وكفاءة سيكوسوسيولغوية أي معرفة قواعد الاستعمال والقدرة على استخدامها (زاهدي 2011، ص29).

لقد كانت بالفعل الرغبة في التخلص من هيمنة اللسانيات هاجسا لدى هايمز ورواد انتوغرافيا التواصل لاتخاذها منطلقا لأعمالهم فاتخذوا الملاحظة الإنتوغرافية للكلام منطلقا لذلك من جهة، والتواصل اللفظي بصفته ظاهرة سوسيولغوية باعتباره عنصرا من السلوك العام للكائنات الانسانية من جهة ثانية، وأن الوحدة الأساسية في التواصل اللفظي هي فعل الكلام وليس الوحدة المعجمية أو الجملة (زاهدي 2011، ص30).

وعموما فإن المختصين في انتوغرافيا التواصل يتجاوزهم للأشكال اللسانية للغة؛ فإنهم وجهوا اهتماماتهم نحو استعمال اللغة أي وصف وتحديد ما يحتاجه المشاركون في أي تفاعل لفظي وما هو ضروري للنجاح في التواصل مع الآخرين، وهذا ما يطلق عليه هايمز اصطلاح كفاءة التواصل.

12- مفهوم كفاءة التواصل:

12-1- التعريف الاصطلاحي لكفاءة التواصل:

مثلا ما هو حاصل في تعدد التعاريف بالنسبة للكفاءة والنتائج عن تعدد الرؤى حول مفهومها، فإن كفاءة التواصل-هي بدورها- لم تسلم من هذا التعدد، اضافة الى أن مفهوم التواصل (والذي تتعدد التعاريف والرؤى حوله بدوره) مضافا اليه مفهوم الكفاءة زاد الأمر تعقيدا.

وقد وردت عدة تعاريف لكفاءة التواصل نذكر منها ما يلي:

- تعريف Gumperz & Hymes 1964**: "ما يحتاجه المتكلم من معرفة للتواصل فعليا في سياقات دالة ثقافيا" (Gumperz & Hymes 1964 ص 25).
- تعريف Hymes 1972**: "معرفة القواعد السيكلوجية والثقافية والاجتماعية التي تتحكم في استعمال اللفظ في اطار اجتماعي" (عن Bouguerra 2011).
- تعريف عبدو 1980**: "تعرف كفاءة التواصل بالنسبة لمتكلم-فاعل اجتماعي ما كمحصلة لاستعداداته وقدراته في تفعيل جهاز استقبال لترجمة اشارات اجتماعية متوفرة لديه" (ذكره Bouguerra 2011).
- تعريف Beautier-Castaing 1983**: "يمكن تعريف كفاءة التواصل كاستعداد من قبل المتكلم لفهم وضعية تبادل لغوي والاستجابة لغويا أو لا بطريقة ملائمة" (ذكره Bouguerra 2011).
- تعريف Hymes 1984**: "قدرة لغوية تترجم معرفة الفرد على استعمال اللغة في سياق اجتماعي قصد أداء نوايا تواصلية حسب مقام وأدوار محددة" (عن غريب 2006، ص 173).
- تعريف Habermas 1987**: وهو يسمي كفاءة التواصل بـ *l'agir communicationnel* -التصرف التواصلـي. "ان مفهوم التصرف التواصلـي يتعلق بالتفاعل بين فردين قادرين على اقامة علاقة بينشخصية" (Habermas 1987، ص 102).
- تعريف Kerbrat-Orecchioni 1990**: "مجموعة الاستعدادات التي تمكن فردا متكلمًا من التواصل بفعالية في وضعيات ثقافية خاصة" (Kerbrat-Orecchioni 1990، ص 29).
- تعريف معجم علوم التربية 1994**: "قدرة الفرد على فهم الأقوال وانتاجها في مواقف تواصلية. فنحن رغم توظيفنا للجمل في تبادلاتنا، فإننا نستعمل في الواقع نصوصا، لأن هذه الجمل ليست معزولة بل لها ارتباط بجمل سابقة أو لاحقة وتحيل على مراجع معينة" (ص 44).
- تعريف Charaudeau 2001**: ويسمى الكفاءة الموقفية أو التواصلية: "وهي التي تستوجب من الفرد الذي يتواصل أو يترجم أن يكون مؤهلا لئن يبني خطابه بناء على هوية المشتركين في التبادل، وعلى غاية هذا التبادل، وعلى الكلام الموظف، وعلى الظروف المادية لهذا التبادل" (ذكره Bouguerra 2011).
- تعريف التومي 2003**: "هي القدرة على اقامة حوار في وضعية تواصلية معينة باستعمال مجموعة من القدرات اللسانية، بالإضافة الى وسائل التواصل الأخرى كالرسوم مثلا واستغلالها بطريقة عقلانية ومضبوطة بهدف تسهيل عملية التواصل من أجل التعرف على الآخر باكتشاف انفعالاته وأحاسيسه وأفكاره" (ص 20).
- تعريف رزقي 2004**: "هي مجموعة القدرات التي تمكن من اكتساب اللغة واستعمالها وتوظيفها نطقا وكتابة في مختلف مجالات التواصل" (ص 823).

-تعريف غريب2006: "القدرة التواصلية هي مجموع القدرات التي يستطيع بواسطتها شخص أن يتدخل في سيرورة تواصلية مع الآخرين، فهي لا تقوم على القدرة اللسانية وحدها... بل انها تأخذ بعين الاعتبار قدرات لسانية تتدخل في سيرورة التواصل وترتبط باستعمال اللغة أكثر مما ترتبط بنسق نحوي شكلي" (ص173).

-تعريفWikipédia2012: "هي قدرة التواصل بفاعلية في لغة الأم أو اللغة الثانية أو لغة أجنبية".
التعليق على التعاريف السابقة:

يبدو أن تعدد التعاريف لكفاءة التواصل يعكس حالة عدم الاتفاق حول إيجاد تعريف دقيق، شامل وموحد لها، ويمكن تصنيف هذا التعدد وهذا الاختلاف في ثلاث (03) فئات من التعاريف نوردتها كالتالي:

أ-الفئة الأولى من التعاريف؛ تعتبر كفاءة التواصل كمعرفة أو مجموعة معارف.

ب-الفئة الثانية من التعاريف؛ وتعتبر كفاءة التواصل كاستعداد أو مجموعة من الاستعدادات أو المؤهلات.

ج-الفئة الثالثة من التعاريف؛ وتعتبر كفاءة التواصل كقدرة أو مجموعة من القدرات.

ولإحداث الانسجام وتوحيد مفاهيم الدراسة فإن الباحث يقترح التعريف التالي:

كفاءة التواصل تتمثل في تعبئة مجموعة من الموارد المندمجة والملائمة للسياق والمقام وتوظيفها بصورة ناجعة في عملية التواصل مع الآخرين .

12-2- التمييز بين الكفاءة اللغوية وكفاءة التواصل:

يمكن التمييز بين الكفاءتين اللغوية والتواصلية حسب التفصيل التالي:

-بالنسبة للكفاءة اللغوية: فهي تتميز بكونها:

-قدرة على انشاء جمل صحيحة لغويا.

- نسق من القواعد الضمنية التي تمكن من فهم واستيعاب وإبداع عدد غير محدود من الجمل المستحدثة غير المتوقعة.

- خاضعة للقواعد النحوية والصرفية.

- تتميز بالطابع الاستاتيكي.

- بالنسبة لكفاءة التواصل فإنها تتميز بكونها:

- قدرة تفسر معرفة الفرد باستعمال اللغة في سياق اجتماعي معين.

- قدرة على اداء نوايا تواصلية حسب مقام وادوار معينة.

- قدرة على اقامة حوار ينسجم مع ظرف تواصلية معين.

- كفاءة استيعاب وانتاج اللغة في وضعية تواصل لغوية.

- لا تخضع للقواعد النحوية والصرفية.

- تتميز بالطابع الدينامي.

مما سبق يمكن استخلاص أن مفهوم الكفاءة اللغوية ينتمي الى المقاربة اللسانية التي تنظر الى اللغة باعتبارها نظاما مجردا يمكن وصفه بمعزل عن وظيفته التواصلية، فتكتفي باختزال اللغة في جمل محدودة واستخراج قواعد لتلك الجمل بعيدا عن المعاني والاستعمالات الممكنة الناتجة عن عملية التواصل.

أما مفهوم كفاءة التواصل فينطلق من المقاربة التواصلية التي تنظر هي بدورها ايضا الى اللغة ولكن باعتبارها بنية مرتبطة أشد الارتباط بمقتضى الكلام وسياقه فهما وانتاجا وتأويلا وتأثيرا وتأثرا.

لذا يمكن القول أن كفاءة التواصل لأي فرد لا تقتصر فقط على معرفة القواعد التركيبية والدلالية والصرفية للغة؛ بل تتجاوز ذلك الى معرفة القواعد التداولية التي تسمح لمستعمل لغة طبيعية من فهم وانتاج عبارات لغوية في مواقف تواصلية اجتماعية وثقافية محددة، على اعتبار أن كفاءة التواصل تضم بالإضافة الى قواعد اللغة- قواعد أخرى تداولية، منطقية، معرفية، اجتماعية وثقافية توظف أثناء العملية التواصلية.

13- خصائص كفاءة التواصل :

يمكن اجمال الخصائص التي تتميز بها كفاءة التواصل كما يلي:

- ان كفاءة التواصل تكتسب بالتعلم من خلال الممارسة والتدريب والتفاعل مع الآخرين.

- انها مركبة من كفاءات فرعية وقدرات ومهارات (لغوية، تخاطبية، دلالية، معجمية، فنية...).
- تعد الكفاءة اللغوية جزءا اساسيا لا غنى عنه في كفاءة التواصل إذ بدونها لا يكون هنالك تواصل.
- ان كفاءة التواصل تعد الجانب الوظيفي الاستعمالي للغة.
- تمارس كفاءة التواصل في سياقات متعددة اجتماعية، ثقافية، تربوية...
- تتمظهر كفاءة التواصل أثناء التفاعل مع الآخرين.
- ان كفاءة التواصل تتطلب مراعاة المقام الذي تتم فيه عملية التواصل(عملا بالحكمة الشائعة- لكل مقام مقال-).
- تعتبر كفاءة التواصل كفاءة عرضية- ممتدة- عبر جميع مناشط حياة الفرد المدرسية وغير المدرسية.
- ان كفاءة التواصل قابلة للتقويم من خلال معايير ومؤشرات خاصة(تعبير شفوي، تعبير كتابي، تواصل لفظي، تواصل غير لفظي، حوار...

14-مكونات كفاءة التواصل:

يبدو أن تعدد التعاريف لكفاءة التواصل الذي يظهر حالة من عدم الاتفاق حول ايجاد تعريف دقيق، شامل وموحد لها قد انعكس بدوره على تحديد مكوناتها وذلك من خلال استعراض البعض منها عند مجموعة من الباحثين والمختصين في هذا المجال:

14-1-مكونات كفاءة التواصل عند Hymes1972:

- معرفة لسانية: أي معرفة بالمعايير النحوية للغة.
- معرفة سوسiolسانية: أي معرفة بقواعد الاستعمال الثقافية للغة(ذكره زاهدي2011،ص31).

14-2-مكونات كفاءة التواصل عند Coste D.1978:.

- مكون تحكم لساني composante de maitrise linguistique وهي معارف ومهارات مرتبطة بمكونات ووظائف اللغة باعتبارها نظاما لسانيا يمكن من تحقيق ملفوظات,

-مكون تحكم نصي *composante de maitrise textuelle* وهي معارف ومهارات مرتبطة

بالخطابات والرسائل باعتبارها مقاطع منظمة من الملفوظات.

-مكون تحكم مرجعي *composante de maitrise référentielle* وهي معارف ومهارات تمس أنماط

واستراتيجيات تنظيم التبادلات البيشخصية تبعا لوضعيات وأدوار ونوايا المشتركين في الحوار.

-مكون تحكم موقعي *composante de maitrise situationnelle* وهي معارف ومهارات مرتبطة

بمختلف العوامل التي بإمكانها التأثير على اختيارات مستعملي اللغة (ذكره Bouguerra 2012، ص2).

14-3- مكونات كفاءة التواصل عند Abdou 1980:

-كفاءة لسانية *compétence linguistique*: وتتمثل في مجموع الاستعدادات والقدرات اللغوية التي

يملكها متكلمون-فاعلون بغية ادراك وتأويل الملفوظات المرسله اليهم وكذا ارسال ملفوظات قابلة للإدراك

والتأويل من طرف متكلمين-فاعلين آخرين.

-كفاءة سوسيوثقافية *compétence socioculturelle*: وتعني مجموع الاستعدادات والقدرات التي

يملكها متكلمون-فاعلون-مترجمون من أجل ربط الوضعيات والأحداث والأفعال والسلوكات بمجموعة

الأنظمة الاجتماعية والمرجعية.

-كفاءة منطقية *compétence logique*: وتعني مجموعة الاستعدادات والقدرات التي تمكن من انتاج

مجموعات مقالية ممكنة التأويل.

-كفاءة حاجية *compétence argumentaire*: وتعني مجموعة الاستعدادات والقدرات التي تمكن

من تصور العمليات المقالية الموجهة نحو أشخاص ومؤسسات لتحقيق حاجات ومشاريع واستراتيجيات...

-كفاءة دلالية *compétence sémiotique*: وتعني مجموعة الاستعدادات والقدرات التي تمنح الفرد

وسائل ادراك الطابع المؤقت والمتعدد الأنظمة والمتحول لعلامات التعبير الاجتماعي والمنتوج الكلامي (عن

Bouguerra 2012، ص3).

14-4- مكونات كفاءة التواصل عند Canal & Swain 1980: وتتفرع عنها ثلاث كفاءات هي:

-الكفاءة النحوية: وتتمثل في معرفة القواعد النحوية واستعمالها.

-الكفاءة السوسiolسانية: وتتضمن هي بدورها كفاءتين هما:

-كفاءة سوسيوثقافية: تتعلق بمعرفة القواعد الاجتماعية الخاصة بجماعة ما.

-كفاءة مقالية: وتتعلق بالتحكم في مختلف أشكال الخطاب.

-الكفاءة الاستراتيجية: والتي هي عبارة عن مجموعة من الاستراتيجيات التي تتدخل لتصحيح عثرات التواصل (عن زاهدي 2011، ص33).

14-5- مكونات كفاءة التواصل عند Moirand 1982: وتتضمن أربعة مكونات:

-مكون لساني composante linguistique: أي معرفة امتلاك القدرة على استعمال النماذج الصوتية والمعجمية والنحوية والنصية لنسق اللغة.

-مكون مقالي composante discursive: أي معرفة امتلاك مختلف أصناف وتنظيمات الخطاب في ارتباطها بالموقف التواصل الذي أنتجت وأدبت فيه.

-مكون مرجعي composante référentielle: أي معرفة بمجالات التجربة وأشياء العالم وعلاقاتها.

-مكون سوسيوثقافي composante socioculturelle: أي معرفة وامتلاك القواعد الاجتماعية ومعايير التفاعل بين الأشخاص والمؤسسات ومعرفة التاريخ الثقافي والعلاقات القائمة بين الكائنات الاجتماعية (Moirand 1982، ص20).

14-6- مكونات كفاءة التواصل عند Bergeron & Demarais & Duquette 1984: وتتكون من

خمس كفاءات فرعية هي:

-كفاءة لسانية compétence linguistique: أو مهارة ترجمة وتطبيق قواعد السنن أو الشفرة (قواعد صوتية، صرفية، مورفولوجية، تركيبية ودلالية).

-كفاءة سوسiolسانية compétence sociolinguistique: أو مهارة ترجمة واستعمال مختلف أنماط الخطاب بناء على مقتضيات الوضعية وقواعد الانسجام الخاصة بهذه الأنماط.

-كفاءة سوسيوثقافية compétence socioculturelle: أي معرفة التاريخ الثقافي والعلاقات بين الكائنات الاجتماعية.

-كفاءة مرجعية compétence référentielle: أي معرفة ميادين أو مجالات التجربة لدى أشياء العالم والعلاقات بينها.

-كفاءة استراتيجية compétence strategique: أو مهارة استعمال استراتيجيات لفظية وغير لفظية من أجل استمرار وتيسير فعل التواصل مع الآخرين (عن 2012Bouguerra، ص5).

14-7-مكونات كفاءة التواصل عند 2005Okvir: وتتكون من:

-كفاءة لغوية language competence.

-كفاءة تداولية pragmatic competence وتتفرع بدورها الى:

- كفاءة مقالية discursive competence.

-كفاءة وظيفية functional competence.

-كفاءة سوسiolسانية sociolinguistic competence (عن 2007Bagarié & Djigunovic، ص102).

14-8-مكونات كفاءة التواصل عند 2012Räsänen: وتتشكل من المكونات التالية:

-مكون نحوي composante grammaticale: معجم، نحو، صوت، املاء.

-مكون سوسيواجتماعي composante sociolinguistique: قواعد استعمال، ثقافة، خطاب، كفاءة بينثقافية.

-مكون استراتيجي composante strategique: تعويض، تحسين،

تعديل (2012Räsänen، ص12).

تعليق: ما يستخلص من طرح وجهات النظر السابقة حول مكونات كفاءة التواصل ما يلي:

- أن تعدد وجهات النظر حول مكونات كفاءة التواصل يدل على تعقد وتداخل مركباتها.
- ان كفاءة التواصل مكونة من مجموعة من الكفاءات الفرعية التي هي بدورها مكونة من مركبات متعددة (قدرات، مهارات، أداءات ذات طابع لغوي، اجتماعي، ثقافي، استراتيجي...).
- انه يبرز الأهمية التي تكتسيها لدى العلماء والباحثين والمشتغلين في هذا الميدان حتى أن بعضهم قال ان الكفاءات التواصلية هي "منبع القيم والأفكار والمعتقدات" (عشير 2007، ص19).
- انه يبرز الأهمية اللسانية والاجتماعية والثقافية والتربوية والاقتصادية لكفاءة لتواصل.

15- كفاءة التواصل في المجال المدرسي:

قبل الولوج في موضوع كفاءة التواصل في المجال المدرسي، تجدر الإشارة الى فكرة العرضانية أو الامتداد في مجال التربية والتكوين؛ فكرة العرضانية هذه فرضتها التغيرات المتسارعة في المجالين المهني والصناعي والتكنولوجي، ذلك أن سرعة الانتاج الكمي والتغير النوعي في انتاج السلع والخدمات فرضته حدة التنافس بين الشركات والمقاولات مما أدى الى التركيز على رأس المال البشري بتكوين عمال أكفاء لا يتقيدون بما تعلموه من تخصصات في المجال المدرسي أو المهني، انما يتميزون بكفاءات عرضية تمكنهم من التجديد والابتكار المهني ومسايرة التسارع المذهل الذي يشهده العالم في كل مناح الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتواصلية...

والكفاءات العرضية أو الممتدة في المجال المدرسي تعرف على أنها "كفايات قابلة للتطبيق في جميع تخصصات برنامج دراسي وفي جميع المجالات العامة لتكوين ما، وفي عدة وضعيات للحياة اليومية، والكفايات العرضانية هي كفايات فكرية عامة ومنهجية وشخصية واجتماعية وتواصلية" (الحية 2006، ص125).

كما تعرف ب"انها لا ترتبط بمعارف مادة معينة، بل يمكن أن تشترك فيها مختلف المواد الدراسية وفي سياقات متنوعة، انها تسمح للمتعلم بالتصرف الفعال في وضعيات تتطلب كفاءات مواد متنوعة (وعلي 2011، ص42).

ويشير غريب الى أن "الكفاية الممتدة أو العرضانية هي التي يمتد مجال تطبيقها وتوظيفها داخل سياقات جديدة" (غريب 2006، ص184).

15-1 نماذج من الكفاءات العرضية في بعض الانظمة التربوية:

وتتمثل في التالي:

15-1-1-الكفاءات العرضية في المناهج التعليمية البلجيكية (مقاطعة فالوني الفرنكفونية):

-كفاءة تحليل وفهم رسالة (خطاب).

-كفاءة الحل والاستدلال والبرهنة.

-كفاءة التطبيق والتعميم .

-كفاءة الهيكله والتركيب (. (socles de compétences 1999,p24,25).

15-1-2-الكفاءات العرضية في المناهج التعليمية الكندية (مقاطعة الكيبك الفرنكفونية):

-كفاءات ذات طابع فكري.

-كفاءات ذات منهجي.

-كفاءات ذات طابع شخصي واجتماعي.

-كفاءات ذات طابع توصلي

(2001 programme de formation de l'école Québécoise ، ص13).

15-1-3-الكفاءات العرضية في المناهج التعليمية المغربية:

كفاءات استراتيجية.

كفاءات تواصلية.

كفاءات منهجية.

كفاءات ثقافية.

كفاءات تكنولوجياية (الكتاب الأبيض،المغرب 2002،ص14،13).

15-1-4-الكفاءات العرضية في المناهج التعليمية التونسية:

-كفاءة استثمار المعطيات.

- كفاءة توخي منهجية عمل ناجعة.
 - كفاءة التعبير بالطرق الملائمة.
 - كفاءة ممارسة الفكر النقدي.
 - كفاءة حل المسائل.
 - كفاءة انجاز مشروع.
 - كفاءة توظيف التكنولوجيات الحديثة.
 - كفاءة التواصل مع الآخرين.
 - كفاءة العمل مع الآخرين والعيش معهم(برنامج البرامج،تونس2002،ص42).
- 15-1-5-الكفاءات العرضية في المناهج التعليمية الجزائرية:
- كفاءات ذات طابع فكري.
 - كفاءات ذات منهجي.
 - كفاءات ذات طابع شخصي واجتماعي.
 - كفاءات ذات طابع توصلي(الدليل المنهجي لإعداد المناهج،الجزائر2009،ص20).

تعليق: الملاحظ على هذه المناهج وغيرها أنها لا تخلو من وجود كفاءة التواصل باعتبارها كفاءة استراتيجية وضرورية في كل عمل تعليمي/تعليمي.

16-تقويم كفاءة التواصل:

إذا كان تقويم الكفاءات بصفة عامة(ومن بينها الكفاءات المدرسية) من الصعوبة بمكان نظرا لعدم تمكن الشخص المقوم من ملاحظتها بصفة مباشرة وبالتالي قياسها، بل يلجأ الى تقويمها بصفة غير مباشرة وذلك من خلال معيار يتضمن مؤشر ظاهر أو عدة مؤشرات دالة على وجودها؛ فإن كفاءة التواصل ككفاءة ممتدة -على كل المواد الدراسية- تطرح اشكالات اضافية تتمثل في:

- عدم الارتباط المباشر بمادة تعليمية معينة نظرا لطبيعتها العرضانية.
- عدم تركيز اهتمام الأساتذة أكثر على تقييم الجوانب التواصلية في المادة التي يدرسونها وتصريف جل جهودهم التقييمية على الجوانب التحصيلية.

هذا اضافة الى الطابع التركيبي للكفاءة من حيث مكوناتها (لغوية، تخاطبية، معجمية، منهجية...) مما يطرح عدة تساؤلات منها :

- هل يجب تقويم كل هذه الميكروكفاءات اضافة الى كفاءة المادة بكل مركباتها؟
- هل يجب تقويم هذه الكفاءة في كل المواد التعليمية؟ أم في بعض المواد بعينها فقط؟
- ما هي أشكال تقويم هذه الكفاءة؟ (تشخيصية؟ أم تكوينية؟ أم تحصيلية؟ أم اشرادية؟ أم فردية؟ أم جماعية؟...).

- هل يجب منح علامات نقطية ؟ أم اللجوء الى تقدير الشخص الذي يقوم بعملية التقييم ؟

تلك أسئلة يحاول بعض الباحثين الإجابة عن بعضها بحيث يتفقون على أن التقويم يجب أن يكون تقويما آنيا، وألا يترجم في علامة أو نقطة، ولكن - حسبهم - فإن الهدف الذي ينبغي التركيز عليه هو " لحظة تقويمية خلال عملية التعلم التي تمكن المعلم والتلميذ من تحديد تدرج هذا الأخير بالنسبة لكفاءة عرضية" (Langouche & col 1996 ص 29).

ويقترح نفس الباحثين - في مجال التقويم التكويني ؛ مفهوم "الضبط الذي ينبغي أن يكون مدمجا في عملية التعليم/التعلم وخلال مسارها، بحيث يكون نتيجة فورية للتفاعلات بين المعلم والمتعلم وزملائه في البيئة التي يجري فيها التعلم" (بتصرف ن م، ص 30).

على أن يتم ذلك من خلال معيار أو مجموعة من المعايير التي تتضمن مؤشرات قابلة للملاحظة والقياس تستهدف اختبار الكفاءة والتعامل معها بصفة عملية.

خلاصة الفصل الرابع : انطلق هذا الفصل من التعرض للخلفية التاريخية والفكرية لظهور مقارنة التعليم بالكفاءات وخلص الى أن هذه المقاربة حديثة النشأة نسبيا حيث ظهرت خلال تسعينيات القرن الماضي ثم انتشرت عالميا انتشارا واسعا. ثم تناول مفهوم الكفاءة وما شابه من تعدد واختلاف في التعاريف مما حدا بالباحث الى اقتراح تعريف يتجاوب مع طروحات هذه الدراسة.

ثم تناول بعض المفاهيم المرتبطة بالكفاءة مبرزاً الفروق بينها؛ وموضحاً خصائص هذه الأخيرة وأسس اشتقاقها والمبادئ التي تقوم عليها ومكوناتها وتصنيفاتها وبنائها وكيفيات تقويمها. ثم انتقل للتطرق لكفاءة التواصل باعتبارها جزءا من كل، مبرزاً حداثة ظهورها وتعدد مفاهيمها وخصائصها.

وصولا الى تناول كفاءة التواصل في المجال المدرسي من حيث تعدد مفاهيمها وخصائصها وتقييمها باعتبارها تحتل مكانة بالغة الأهمية في العملية التعليمية/التعليمية؛ بل في كل مجالات حياة الإنسان الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية والمهنية...

الباب الثاني

الإطار الميكانيكي للدراسة

الفصل الخامس

منهجية الدراسة الميدانية

محتويات الفصل الخامس:

- 1- منهج الدراسة الميدانية.
- 2- الدراسة الاستطلاعية.
- 3- مجتمع الدراسة الميدانية.
- 4- عينة الدراسة الميدانية.
- 5- أدوات الدراسة الميدانية.
- 6- التقنيات الإحصائية المعتمدة.
- 7- إجراءات التطبيق الميداني.
- 8- المفاهيم الإجرائية للدراسة الميدانية.

1- منهج الدراسة الميدانية :

يرتبط منهج البحث بالهدف الذي يسعى الباحث الوصول الى تحقيقه بطريقة معقنة ومنهجية ؛ ذلك أن المنهج هو السبيل الذي يتبعه الباحث لدراسته لمشكلة أو إكتشاف حقيقة حيث يتمكن من خلاله من الاقتصاد في الوقت والجهد. ويتحدد منهج البحث بناء على الهدف الذي يتوخى الباحث الوصول الى تحقيقه. وبما أن الهدف من هذه الدراسة يتعلق بالكشف عن أثر الأسلوب التعليمي للمعلم على عملية التواصل في القسم الدراسي وعلاقته بتنمية كفاءة التواصل لدى المتعلمين ، فإن الباحث ارتأى أن ذلك يقتضي اتباع المنهج الوصفي لاعتماده على وصف الحالة ودراسة الواقع أو الظاهرة كما هي عليه بوصفها كمياً وكيفياً وتحديد آثارها وتوضيح علاقاتها وتقديم تقرير مفصل عنها.

وبما أن الموضوع يتعلق بالنشاط التعليمي-التعليمي في الأقسام الدراسية فإن هذه الدراسة تعتمد المسح المدرسي الجزئي- وهو جزء من المنهج الوصفي- الذي يسعى الى تطوير وتحديث النظام المدرسي حيث تعتبر العملية التعليمية-التعليمية ركيزته الأساسية.

2-الدراسة الاستطلاعية:

الدراسة الاستطلاعية هي الدراسة الأولية التي يقوم بها الباحث للشروع في اجراءات دراسته الميدانية الأساسية وهي خطوة مهمة وضرورية خاصة في البحوث الميدانية (التطبيقية) حيث يتم من خلالها التعرف والاطلاع على تفاصيل الظروف التي سيتم فيها إجراء البحث .

هدفت الدراسة الاستطلاعية في هذه الدراسة الى:

- البحث في الميدان على امكانيات تطبيق الدراسة الميدانية.
- جمع المعلومات حول مجتمع الدراسة (المدارس، الحيز الجغرافي، البرامج والمواقيت...).
- التواصل مع مجتمع الدراسة(مفتشون، مديرون، معلمون).
- تحديد عينة الدراسة وضبط مواعيد التطبيق الميداني.
- رصد أهم الملاحظات وحصر العوائق والصعوبات التي قد تعترض مجريات التطبيق الأساسي.
- توقع الزمن الافتراضي للتطبيق الميداني.
- ضبط الخصائص السيكمترية للأداة المزدوجة لقياس التواصل اللفظي وغير اللفظي:

اعتمد الباحث الإجراءات التالية:

2-1-قياس صدق الأداة المزدوجة لقياس التواصل اللفظي وغير اللفظي:

ويعرف على أنه "القدرة الإجرائية لنظام الملاحظة على ملاحظة وقياس مظهر أو مظاهر من سلوك التدريس بدلالة بنود النظام أو عباراته الإجرائية" (Ober1971 ذكره المفتي1991، ص 60).

وقد اعتمد الباحث على قياس الصدق الظاهري أو صدق المحتوى من خلال عرض الأداة على مجموعة من الخبراء من الأساتذة والمفتشين التربويين والممارسين الميدانيين كما هو مبين في الجدول:

جدول رقم 1: قائمة لجنة المحكمين لقياس صدق الشبكة المزدوجة للتواصل اللفظي وغير اللفظي

اللقب والاسم	الصفة	الخبرة المهنية
السيد/ سلام بوجمعة	أستاذ جامعي (أستاذ مكون سابقا)	أكثر من 25 سنة خبرة
السيد/ وعلي محمد الطاهر	أستاذ جامعي (أستاذ مكون)	أكثر من 25 سنة خبرة
السيد/ بختاوي عباس	مفتش التربية الوطنية (أستاذ مكون)	أكثر من 25 سنة خبرة
السيد/ خريس عبد الرزاق	مفتش التعليم الابتدائي	أكثر من 25 سنة خبرة
السيدة/ دحدوح فتيحة	أستاذة التعليم الابتدائي	أكثر من 20 سنة خبرة
السيدة/ داودي مليكة	أستاذة التعليم الابتدائي	أكثر من 20 سنة خبرة

- عرضت نسخة أولية للشبكة المزدوجة لقياس التواصل اللفظي وغير اللفظي وطلب منهم إبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم (بالموافقة أو التعديل أو الدمج أو إلغاء) وكانت النتائج حسب الجدول التالي:

جدول رقم 2: نتائج التحكيم لقياس صدق الشبكة المزدوجة للتواصل اللفظي وغير اللفظي

رقم الفئة	موضوعها	الموافقة	التعديل (كالتالي...)	الدمج (مع الفئة...)	الإلغاء
بالنسبة للتواصل اللفظي					
الفئة 1	تعاطف المعلم مع المتعلمين وتقبل شعورهم	_____	_____	الدمج مع الفئة 2 6/5	_____
الفئة 2	المديح والتشجيع الموجه للمتعلمين	6/6	_____	_____	_____
الفئة 3	قبول آراء المتعلمين أو استعمالها	6/6	_____	_____	_____
الفئة 4	الإجابة على أسئلة المتعلمين	6/6	_____	_____	_____
الفئة 5	طرح الأسئلة على المتعلمين	6/6	_____	_____	_____
الفئة 6	إلقاء وشرح الدرس	6/6	_____	_____	_____
الفئة 7	تقديم التعليمات والتوجيهات	6/6	_____	_____	_____

				للمتعلمين	
			6/6	نقد المتعلمين وتبرير سلطة المعلم	الفئة 8
			6/6	استجابات المتعلمين للمعلم	الفئة 9
6/4				استجابات المتعلمين لبعضهم	الفئة 10
			6/6	مبادرات المتعلمين	الفئة 11
			6/6	أسئلة المتعلمين	الفئة 12
			6/6	صمت أو ارتباك أو تواصل غير لفظي بحت	الفئة 13
بالنسبة للتواصل غير اللفظي					
نمط التواصل غير اللفظي المعدل			نمط التواصل غير اللفظي المقترح		يصاحب كل فئة من فئات التواصل اللفظي
تواصل بناء 6/5			تواصل ايجابي		
تواصل غير بناء 6/5			تواصل سلبي		

بعد الأخذ بتوافق آراء المحكمين تم إجراء التعديلات والتحويلات اللازمة حيث خرجت في صورتها النهائية كما يلي:

2-2- قياس ثبات الأداة المزدوجة لقياس التواصل اللفظي وغير اللفظي:

توجد عدة طرائق لقياس ثبات أنظمة الملاحظة، من بينها إعادة الرصد ثم حساب معامل الارتباط بين الراصدين (مقدم 1993، ص 155، 145). كما يعد أسلوب اتفاق الملاحظين من أشهر الأساليب تداولاً وذلك بسبب سهولته، غير أن ذلك يتطلب وجود أكثر من ملاحظ (عادة اثنين) كما يذكر ذلك ميدلي Medley 1963 " (عن المفتي 1991، ص 61)

كما يتطلب من الملاحظين المعنيين اتباع الإجراءات التالية:

- الجلوس في مكان يمكن من رؤية نشاط المعلم وسماع صوته بوضوح.
- أن يشغل كل ملاحظ منفرداً وبمعزل عن الآخرين.
- أن يبدأوا التسجيل في نفس الوقت وأن ينهوه في نفس الوقت أيضاً .
- أن يفرغ كل ملاحظ بعد التسجيل بياناته بصفة منفردة أيضاً.

وعند الانتهاء من التفريغ يتم حساب معامل الثبات بحساب نسبة الاتفاق بين الملاحظين بواسطة معامل الارتباط.

فإذا كانت نسبة الاتفاق تتراوح ما بين 0.62 إلى 0.93 يمكن عندئذ الاعتماد عليها، وإن كانت أقل من 0.62 دل ذلك على انخفاض في ثبات الأداة (جابر 1977، ص 228).

ولقد عمل الباحث بالتوصيات أعلاه ، حيث اعتمد على مساعدة 02 من الطلبة الأساتذة المتدربين (الذين هم على وشك التخرج وهم بصدد تحضير مذكرة التخرج في موضوع التفاعل والتواصل في القسم الدراسي تحت إشراف الباحث) للقيام بالرصد والتسجيل للتواصل اللفظي وغير اللفظي في وقت واحد في قسم من أقسام السنة الخامسة الذي يشرف عليه معلم مجاز (خارج عينة الدراسة) وذلك بعد أن أجريا تدريبات على تطبيق الشبكة مدة شهر كامل. حيث استوعبا عناصرها وإجراءاتها).

بعد ذلك شرعا في التسجيل المتزامن للدرس الأول في مادة التعبير الشفوي والتواصل وتم تفريغ النتيجة. بعد مرور فترة زمنية مدتها أسبوعين. أعيد نفس العمل مع نفس المعلم وفي نفس المادة. فتم الحصول على مجموع أربعة دروس هي كالتالي:

جدول رقم 3: نتائج التواصل اللفظي التعليمي-التعلمي لقياس ثبات شبكة الملاحظة المزدوجة

الدرس الثاني		الدرس الأول		فئات التواصل اللفظي
تسجيل الملاحظ الثاني	تسجيل الملاحظ الأول	تسجيل الملاحظ الثاني	تسجيل الملاحظ الأول	
3	6	3	4	ف1
43	51	45	49	ف2
7	10	6	9	ف3
52	48	50	48	ف4
92	90	91	85	ف5
24	21	25	23	ف6
6	8	5	9	ف7
107	105	106	110	ف8
7	4	8	6	ف9
8	6	7	5	ف10
54	52	53	50	ف11
403	401	399	398	المجموع

جدول رقم 4: نتائج التواصل غير اللفظي التعليمي/التعلمي-البناء-لقياس ثبات شبكة الملاحظة المزدوجة

الدرس الثاني		الدرس الأول		فئات التواصل غير اللفظي
تسجيل الملاحظ الثاني	تسجيل الملاحظ الأول	تسجيل الملاحظ الثاني	تسجيل الملاحظ الأول	
3	2	3	4	1ف
43	38	45	49	2ف
7	3	6	9	3ف
52	37	50	48	4ف
92	75	91	85	5ف
24	10	25	23	6ف
6	2	5	9	7ف
107	85	106	110	8ف
7	2	8	6	9ف
8	2	7	5	10ف
54	31	53	50	11ف
403	285	399	398	المجموع

اعتمد الباحث طريقتين للتأكد من ثبات الأداة:

- طريقة الفروق بين الملاحظين ورصديهما الأول والثاني في التواصلين اللفظي وغير اللفظي.
- طريقة معامل الارتباط بين الملاحظين ورصديهما الأول والثاني والثاني في التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي -البناء-(مع عدم احتساب التواصل غير اللفظي -غير البناء- باعتباره معكوس الحالة الأولى أي -البناء-).

2-2-1- فيما يتعلق بثبات الأداة في التواصل اللفظي:

- حساب دلالة الفروق بين الملاحظين ورصديهما بواسطة اختبار كا² للاستقلالية :

حيث بينت النتائج ما يلي:

- الفرق بين الرصد الأول للملاحظ الأول والرصد الثاني له = كا² المحسوبة 3.841 > 0.031 المجدولة وهي غير دالة عند دح=1 وعند مستوى ثقة 95%.
- الفرق بين الرصد الأول للملاحظ الثاني والرصد الثاني له = كا² المحسوبة 3.841 > 0.019 المجدولة وهي غير دالة عند دح=1 وعند مستوى ثقة 95%.

- الفرق بين الرصد الأول للملاحظ الأول والرصد الأول للملاحظ الثاني = كا^2 المحسوبة $0.011 < 3.841$ الجدولة وهي غير دالة عند $\text{دح}=1$ وعند مستوى ثقة 95%.

- الفرق بين الرصد الأول للملاحظ الأول والرصد الثاني للملاحظ الثاني = كا^2 المحسوبة $0.061 < 3.841$ الجدولة وهي غير دالة عند $\text{دح}=1$ وعند مستوى ثقة 95%.

- الفرق بين الرصد الأول للملاحظ الثاني والرصد الثاني للملاحظ الأول = كا^2 المحسوبة $0.005 < 3.841$ الجدولة وهي غير دالة عند $\text{دح}=1$ وعند مستوى ثقة 95%.

- الفرق بين الرصد الثاني للملاحظ الثاني والرصد الثاني للملاحظ الأول = كا^2 المحسوبة $0.005 < 3.841$ الجدولة وهي غير دالة عند $\text{دح}=1$ وعند مستوى ثقة 95%.

وهي جميعها فروق غير دالة مما يعني أنه لا يوجد اختلاف سواء بين الملاحظين أو بين ملاحظتهما عند الإعادة .

- حساب معامل الارتباط بين الملاحظين ورصديهما بواسطة معامل ارتباط-تاو- كندال:

- العلاقة بين الرصد الأول للملاحظ الأول والرصد الثاني له : رك المحسوبة = 0.907 وهي دالة عند $\text{ن}=11$ بمستوى ثقة 99%.

- العلاقة بين الرصد الأول للملاحظ الثاني والرصد الثاني له رك المحسوبة = 0.954 وهي دالة عند $\text{ن}=11$ بمستوى ثقة 99%.

- العلاقة بين الرصد الأول للملاحظ الأول والرصد الأول للملاحظ الثاني رك المحسوبة = 0.807 وهي دالة عند $\text{ن}=11$ بمستوى ثقة 99%.

- العلاقة بين الرصد الأول للملاحظ الأول والرصد الثاني للملاحظ الثاني رك المحسوبة = 0.796 هي دالة عند $\text{ن}=11$ بمستوى ثقة 99%.

- العلاقة بين الرصد الأول للملاحظ الثاني والرصد الثاني للملاحظ الأول رك المحسوبة = 0.734 وهي دالة عند $\text{ن}=11$ بمستوى ثقة 99%.

- العلاقة بين الرصد الثاني للملاحظ الثاني والرصد الثاني للملاحظ الأول رك المحسوبة = 0.796 وهي دالة عند $\text{ن}=11$ بمستوى ثقة 99%.

وهي جميعها علاقات ارتباطية موجبة قوية مما يعني أنه توجد علاقات قوية سواء بين الملاحظين أو بين ملاحظتهما عند الإعادة.

ومنه يستنتج أن أداة الملاحظة المزدوجة لقياس التواصل في جانبه اللفظي تتمتع بدرجة ثبات عالية.

2-2-2- فيما يتعلق بثبات الأداة في التواصل غير اللفظي:

- حساب دلالة الفروق بين الملاحظين ورصديهما بواسطة اختبار كا^2 للاستقلالية :

حيث بينت النتائج ما يلي:

- الفرق بين الرصد الأول للملاحظ الأول والرصد الثاني له = كا^2 المحسوبة $0.015 < 3.841$ الجدولة وهي غير دالة عند $\text{دح}=1$ وعند مستوى ثقة 95%.

- الفرق بين الرصد الأول للملاحظ الثاني والرصد الثاني له = كا^2 المحسوبة $0.007 < 3.841$ الجدولة وهي غير دالة عند $\text{دح}=1$ وعند مستوى ثقة 95%.

- الفرق بين الرصد الأول للملاحظ الأول والرصد الأول للملاحظ الثاني = كا^2 المحسوبة $0.007 < 3.841$ الجدولة وهي غير دالة عند $\text{دح}=1$ وعند مستوى ثقة 95%.

- الفرق بين الرصد الأول للملاحظ الأول والرصد الثاني للملاحظ الثاني = كا^2 المحسوبة $0.028 < 3.841$ الجدولة وهي غير دالة عند $\text{دح}=1$ وعند مستوى ثقة 95%.

- الفرق بين الرصد الأول للملاحظ الثاني والرصد الثاني للملاحظ الأول = كا^2 المحسوبة $0.001 < 3.841$ الجدولة وهي غير دالة عند $\text{دح}=1$ وعند مستوى ثقة 95%.

- الفرق بين الرصد الثاني للملاحظ الثاني والرصد الثاني للملاحظ الأول = كا^2 المحسوبة $0.001 < 3.841$ الجدولة وهي غير دالة عند $\text{دح}=1$ وعند مستوى ثقة 95%.

وهي جميعها فروق غير دالة مما يعني أنه لا يوجد اختلاف سواء بين الملاحظين أو بين ملاحظتهما عند الإعادة .

- حساب معامل الارتباط بين الملاحظين ورصديهما بواسطة معامل ارتباط-تاو- كندال:

- العلاقة بين الرصد الأول للملاحظ الأول والرصد الثاني له : رك المحسوبة = 0.914 وهي دالة عند $\text{ن}=11$ بمستوى ثقة 99%.

- العلاقة بين الرصد الأول للملاحظ الثاني والرصد الثاني له رك المحسوبة = 0.960 وهي دالة عند $\text{ن}=11$ بمستوى ثقة 99%.

- العلاقة بين الرصد الأول للملاحظ الأول والرصد الأول للملاحظ الثاني رك المحسوبة = 0.896 وهي دالة عند $\text{ن}=11$ بمستوى ثقة 99%.

- العلاقة بين الرصد الأول للملاحظ الأول والرصد الثاني للملاحظ الثاني رك المحسوبة = 0.953 هي دالة عند $\text{ن}=11$ بمستوى ثقة 99%.

- العلاقة بين الرصد الأول للملاحظ الثاني والرصد الثاني للملاحظ الأول رك المحسوبة = 0.960 وهي دالة عند $\text{ن}=11$ بمستوى ثقة 99%.

- العلاقة بين الرصد الثاني للملاحظ الثاني والرصد الثاني للملاحظ الأول رك المحسوبة = 0.859 وهي دالة عند $\text{ن}=11$ بمستوى ثقة 99%.

وهي جميعها علاقات ارتباطية موجبة قوية مما يعني أنه توجد علاقات قوية سواء بين الملاحظين أو بين ملاحظتهما عند الإعادة.

ومنّه يستنتج أن أداة الملاحظة المزدوجة لقياس التواصل في جانبه غير اللفظي تتمتع بدرجة ثبات عالية. ومن كل ما سبق عرضه يستنتج أن أداة الملاحظة المزدوجة لقياس التواصل في جانبه اللفظي وغير اللفظي تتمتع بدرجة ثبات عالية.

3- مجتمع الدراسة الميدانية :

يتكون مجتمع الدراسة من مجموع المعلمين الذين يدرّسون باللغة العربية مستوى السنة الخامسة من التعليم الأساسي المنتمين الى المقاطعتين الأولى بدائرة خميس الخشنة وعددهم 45 معلما ومعلمة يتوزعون على 17 مدرسة. والمقاطعة الثالثة بدائرة يسر ولاية بومرداس وعددهم 27 معلما ومعلمة ويتوزعون بدورهم على 16 مدرسة، وكذا مجموع الأفواج الدراسية التي هي تحت اشراف هؤلاء المعلمين والمعلمات بواقع فوج واحد لكل معلم (أي 45 فوجا في المقاطعة الأولى بدائرة خميس الخشنة بمجموع 1549 متعلما ومتعلمة و27 فوجا في المقاطعة الثالثة بدائرة يسر بمجموع 72 فوجا دراسيا بمجموع 831 متعلما ومتعلمة).

تم اللجوء لاختيار المقاطعتين التعليميتين السابقتين نظرا للتسهيلات التي قدمت للباحث من طرف المسؤولين التربويين المباشرين (مفتشين وإداريين ومعلمين) اللذين يشرفون عليهما حيث أن الباحث سبق وأن أشرف على المقاطعتين كمفتش وهو على معرفة سابقة بأغلب هؤلاء مما سهل عليه إجراء الدراسة الميدانية بسهولة ويسر ودون تكلف أو ضغط.

تم اختيار مستوى السنة الخامسة من التعليم الابتدائي لعدة اعتبارات منها: كونها آخر سنة في هذه المرحلة من التعليم القاعدي. والتي غالبا ما تسند أفواج هذا المستوى لمعلمين ذوي خبرة في مجال التعليم. وأن المحصول اللغوي في هذه المرحلة يكون قد نما بشكل يمكنهم من التواصل بصورة سليمة. ولكون ملمح المتعلم الخاص بالكفاءات ذات الطابع التواصلية يشير الى مقدرة المتعلم في نهاية هذه المرحلة على "التواصل بصفة سليمة في مختلف وضعيات التواصل" (اللجنة الوطنية للمناهج 2009، ص 40) . ولوجود نشاط تعليمي مبرمج في المنهاج الخاص بهذا المستوى ذي صلة مباشرة بموضوع هذه الدراسة والذي يتمثل في نشاط التعبير الشفوي والتواصل.

4- عينة الدراسة الميدانية:

يعد تحديد عينة الدراسة خطوة مهمة في أي بحث علمي، ذلك أن العينة هي مجموعة جزئية ممثلة للمجتمع الأصلي يسهل جمع البيانات بواسطتها بصورة مباشرة.

شملت عينة الدراسة ثلاثين (30) معلما ومعلمة مرسمين يدرسون باللغة العربية ثلاثين (30) فوجا (قسما) دراسيا، يتوزعون على مجموعتين متساويتين :

- مجموعة المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي ذي الأثر غير المباشر بأفواجهم وعددهم (15).

- ومجموعة المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي ذي الأثر المباشر بأفواجهم وعددهم (15) أيضا.

حيث لجأ الباحث الى اختيارهم بطريقة مقصودة عن طريق "الفرز الموجه tri orienté "

(Angers 1997, p23).

حيث يتعذر (في هذه الحالة) الحصول على وحدات العينة بالطريقة العشوائية. وقد عمد الباحث الى ملاحظة وتسجيل الدروس لـ 36 معلما ومعلمة حيث تمكن من الحصول على 30 تسجيلا يتوزعون بالتساوي بين الأسلوبين غير المباشر والمباشر (بعد استبعاد 6 معلمين لم يتمكن الباحث من ملاحظة وتسجيل دروسهم لأسباب متعددة تتعلق إما بالغياب عن الموعد المتفق عليه أو عدم اتمام حصة الدرس حسب الوقت المتفق عليه المقدّر بـ 30 دقيقة...الخ).

جدول رقم 5: مواصفات عينة الدراسة

المتعلمون		الأفواج	الأقدمية		المعلمون		المقاطعة
ذكور	اناث		10 سنوات فما فوق	من 5 الى 9سنوات	ذكور	اناث	
271	341	18	14	4	7	11	خميس الخشنة 1
178	214	12	9	3	5	7	يسر 3
1004		30	30		30		المجموع

تم حساب معامل الأثر لكل معلم بعد تسجيل درس في نشاط التعبير الشفوي والتواصل وتفرغ بياناته) يحسب معامل الأثر بحاصل قسمة مجموع تكرارات السلوك اللفظي غير المباشر للمعلم على مجموع تكرارات السلوك اللفظي المباشر لنفس المعلم؛ فإن كان أكبر من 1 كان الأثر غير مباشر، وإن كان الأثر أقل من 1 كان مباشرا، وإن كان مساويا لـ 1 دل ذلك على التعادل بين الأثرين (الدريج 2000، ص 184 والجدول الآتي يظهر معامل الأثر لكل معلم في المجموعتين على التوالي :

جدول رقم 6: معامل الأثر لمجموعة المعلمين غير المباشرين والمباشرين

المعلمون	معامل الأثر للأسلوب التعليمي غير المباشر	المعلمون	معامل الأثر للأسلوب التعليمي المباشر
1	1.677	16	0.945
2	1.595	17	0.939
3	1.584	18	0.908
4	1.575	19	0.905
5	1.565	20	0.890
6	1.504	21	0.888

0.888	22	1.490	7
0.852	23	1.469	8
0.848	24	1.464	9
0.834	25	1.463	10
0.832	26	1.428	11
0.826	27	1.411	12
0.809	28	1.405	13
0.772	29	1.346	14
0.768	30	1.285	15

5- أدوات الدراسة الميدانية:

ان طبيعة الدراسة الميدانية ومنهجها يفرضان على الباحث تصميم أو اختيار الأداة الملائمة التي تيسر عملية جمع البيانات والمعلومات الكمية والنوعية وبالتالي الحصول على نتائج موثوق في صحتها.

وبما أن الدراسة هذه تتناول ثلاثة متغيرات:- الأسلوب التعليمي للمعلم-عملية التواصل في القسم الدراسي- كفاءة التواصل لدى المتعلمين؛ فإن الباحث يرى أن شبكة الملاحظة هي الأداة الملائمة لهذا النوع من الدراسات، ذلك أنها تمكن من ملاحظة ما يجري فعلا-وبصفة مباشرة-من أقوال وأفعال تتم بين المعلم والمتعلمين أثناء عمليات التعليم-التعلم في القسم الدراسي، وليس ما يتصوره أو يراه صائبا من خلال المقابلة أو الإجابة على أسئلة استبيان قد يطغى عليه الجانب الذاتي.

ونظرا الى أن شبكة -فلاندرس- تعدّ من أشهر الشبكات التي تقيس عملية التواصل في القسم الدراسي بحيث أثبتت فعاليتها على المستوى العالمي(1973.U.N.E.S.C.O) بما فيه الدول العربية ومنها الجزائر حيث أجريت بحوث ودراسات عديدة استخدمت فيها هذه الأداة ؛ إما على حالتها الأصلية، أو تم تقنينها وإجراء إضافات أو تعديلات عليها(VICS, Hough,Anderson,Strausers,Mathieus ,Laid,Golloway) ابوهلال،حمدان، باقر وآخرون، نشوان،نافع، خليل،بن دانية، تيلوين، فرحاتي، مزغيش،عوين...الخ)* ومن مزايا هذه الشبكة:

- انها ترصد الوقائع كما تحدث مباشرة ودون واسطة مما يضيفي على نتائجها نوعا من المصادقية.
- أنها سهلة الحفظ يمكن لأي باحث ولو كان مبتدئا أن يحفظ بنودها العشرة بسرعة ويسر.
- انها سهلة التطبيق إذ لا تتطلب وسائل معقدة حيث تكفي ورقة وقلم للقيام بالرصد.

* أحصى كل من سيمون وبوير سنة 1978 وجود حوالي 732 مرجعا في الموضوع منها 46 اعتمد شبكة فلاندرس ولا يتوفر لحد الساعة حصر دقيق لعدد الدراسات التي استخدمت هذا النظام كأداة.

- هذه الأداة أو الشبكة ترصد جميع ما يصدر من كلام سواء من طرف المعلم أو المتعلمين ،أو ما يقع من فترات للصمت أو الارتباك أو الفوضى.

-يمكن مزاجتها بأداة أو بأدوات مكملة لها ترصد جوانب أخرى غير لفظية في عملية التواصل.

ونظرا للإمكانيات الواسعة التي يمكن الاستفادة منها من خلال هذه الشبكة فقد تم الاستناد إليها كقاعدة لاستخدامها كأداة لجمع البيانات المتعلقة بهذه الدراسة وذلك بعد أن يتم إجراء التعديلات والإضافات الضرورية لها كي تسمح برصد جميع متغيرات الدراسة وكذا بتغطية الجانبين اللفظي وغير اللفظي في عملية التواصل.

جدول رقم7: النسخة الأصلية لشبكة النظام العشري لفلانرز Flanders Interaction Analysys Categories

1 . تقبل الشعور والتعاطف	كلام المعلم غير المباشر	كلام المعلم
2 . المديح والتشجيع		
3 . قبول أفكار المتعلمين وآرائهم واستعمالها		
4 . طرح الأسئلة		
5 . الشرح أو الإلقاء	كلام المعلم المباشر	
6 . التوجيهات والتعليمات		
7 . النقد وتبرير السلطة		
8 . استجابة المتعلم	كلام المتعلم (استجابة)	كلام المتعلم
9 . مبادرة المتعلم	كلام المتعلم (مبادرة)	
10 . صمت أو ارتباك أو لا تواصل لفظي	لا تواصل لفظي	السكوت أو الفوضى

تشير الأرقام من واحد إلى عشرة (1- 10) إلى مختلف فئات التفاعل التي يستعين بها الراصد كرموز لأنواع التفاعل، ويسجل رقما كل ثلاثة (03) ثوانٍ بعد ترك وقت كاف في بداية الحصة لتحديد أنماط التفاعلات ، وفي حالة حدوث أكثر من سلوك أثناء الثلاث ثواني يسجل الراصد كل الأرقام المشيرة إلى تلك السلوكات وذلك حسب اقتراح " أولسن Olson " (الدريج2000، ص190). كما تخصص ورقة لتسجيل الأرقام) يفضل أن يكرن التسجيل بطريقة أفقية حتى يتمكن الملاحظ من وضع اشارات التواصل غير اللفظي المقترحة).

هنالك طريقتان للتسجيل : إما الرصد المباشر أثناء الدرس ، أو طريقة التسجيل بواسطة جهاز التسجيل السمعي أو البصري أو السمعي البصري ،. ويؤكد " أحمد أبو هلال " على الراصد "حفظ نظام " فلاندرس " لدرجة تصبح معها لغته التي يستجيب بها عند المشاهدة " . (أبو هلال1979، ص38).

غير أن هذه الشبكة -وعلى الرغم من المزايا المتعددة التي تمتاز بها ومن الشهرة التي اكتسبتها وتزايد الاهتمام بها على الصعيد العالمي- لم تسلم هي الأخرى من النقد الذي تواجهه في بعض النقائص التي تعثر بها مثل بقية أدوات القياس الأخرى الخاصة بالعلوم الاجتماعية والانسانية والمتمثلة أساسا في:

- النزعة التجزيئية للواقع التعليمي-التعليمي.

- إغفال الأسئلة التي يطرحها المتعلمون...

- هناك أنماط من السلوك أهملتها هذه الشبكة؛ فأين تصنف - مثلا- استجابة المعلم لأسئلة المتعلمين؟

وأين تصنف الأسئلة التي يوجهها المتعلمون؟

- إغفال الشبكة للتواصل غير اللفظي الذي غالبا ما يلزم الجوانب اللفظية (الدريج 2000، ص196).

وعليه تحاول هذه الدراسة استغلال مميزات هذه الأداة مع اقتراح اجراء بعض التعديلات عليها بإدراج بنود أخرى فيها، وبإضافة الجانب غير اللفظي كمكمل لها، وذلك بعد الاطلاع على الأدب التربوي الذي تناول هذه الشبكة كأداة للبحث أو كموضوع له.

5-1- التعديلات المدخلة على الأداة المتبناة:

لاستغلال مزايا شبكة فلاندرس -في الدراسة الميدانية- والتغلب على بعض نقائصها اقترح الباحث تعديلات في بعض بنودها كالآتي:

- الإبقاء على جميع بنود الشبكة الأصلية (مع دمج الفئة الثانية مع الفئة الأولى).

- إضافة فئة للتواصل التعليمي غير المباشر سميت: إجابة المعلم على أسئلة المتعلمين.

- إضافة فئة للتواصل اللفظي للمتعلمين تحت تسمية: أسئلة المتعلمين.

- إضافة فئة للتواصل اللفظي للمتعلمين تحت تسمية: استجابة المتعلمين لبعضهم.

- أضيف لكل فئة من فئات التواصل اللفظي في الشبكة فئة للتواصل غير اللفظي ذات بعدين (إيجابي أو سلبي) .

أدمج في الأداة التي ترصد التواصل اللفظي، أداة مصاحبة ومكملة لها ترصد الجوانب غير اللفظية في عملية التواصل وذلك كي ترصد بعدين هما: الجوانب الإيجابية والجوانب السلبية في عملية التواصل غير اللفظي بحيث إكتملت عناصرها، وبالتالي أصبحت فئات الشبكة الأولية المقترحة للتحكيم كما يلي:

جدول رقم 8: النسخة الأولية للشبكة المزدوجة لقياس التواصل اللفظي وغير اللفظي التعليمي-التعليمي (المقترحة للتحكيم)

المتواصل	نمط التواصل	فئات التواصل	تواصل لفظي	تواصل غير لفظي	
				إيجابي	سلبي
المعلم	كلام المعلم غير المباشر	الفئة 1	تعاطف المعلم مع المتعلمين وتقبل شعورهم		عندما يبدي المعلم حركات أو إشارات أو إيماءات مشبهة

للمتعلمين تكون مصاحبة لفئة التواصل اللفظي	عندما يبدي المعلم حركات أو إشارات أو إيماءات مشجعة للمتعلمين تكون مصاحبة لفئة التواصل اللفظي	المديح والتشجيع الموجه للمتعلمين	الفئة 2	كلام المعلم المباشر	
		قبول آراء المتعلمين أو استعمالها	الفئة 3		
		الإجابة على أسئلة المتعلمين	الفئة 4		
		طرح الأسئلة على المتعلمين	الفئة 5		
		إلقاء وشرح الدرس	الفئة 6		
		تقديم التعليمات والتوجيهات للمتعلمين	الفئة 7		
		نقد المتعلمين وتبرير سلطة المعلم	الفئة 8	كلام المتعلم	المتعلم
		استجابات المتعلمين للمعلم	الفئة 9		
		استجابات المتعلمين لبعضهم	الفئة 10		
		مبادرات المتعلمين	الفئة 11		
		أسئلة المتعلمين	الفئة 12		
		صمت أو ارتباك أو تواصل غير لفظي بحت	الفئة 13	صمت أو تواصل غير لفظي	سلوك مشترك

بعد إخضاع هذه الشبكة للعمليات السيكمترية من صدق وثبات والتأكد من صلاحيتها للاستعمال أمكن إخراج النسخة النهائية القابلة للتطبيق كالتالي:

جدول رقم 9: النسخة النهائية (المعدلة) للشبكة المزدوجة لقياس التواصل اللفظي وغير اللفظي التعليمي-التعليمي

المتواصل	نمط التواصل	فئات التواصل	تواصل لفظي	تواصل غير لفظي	
				بناء	غير بناء
تواصل تعليمي غير مباشر	تواصل تعليمي غير مباشر	الفئة 1	يمدحهم ويشجعهم	عندما يبدي المعلم حركات أو إشارات أو إيماءات مشجعة للمتعلمين تكون مصاحبة لفئة التواصل اللفظي	عندما يبدي المعلم حركات أو إشارات أو إيماءات سلبية
		الفئة 2	يقبل أو يستعمل آراءهم		
		الفئة 3	يجيب على أسئلتهم		
		الفئة 4	يطرح أسئلة عليهم		
		الفئة 5	يشرح ويلقي أفكارا أو معلومات عليهم		
	تواصل تعليمي مباشر	الفئة 6	يعطي توجيهات أو تعليمات تخصصهم		
		الفئة 7	ينقدهم أو يبرر سلطته تجاههم		
تواصل تعليمي	تواصل تعليمي	الفئة 8	استجابات المتعلمين	عندما يبدي المتعلم حركات أو إشارات أو إيماءات	عندما يبدي المتعلم حركات أو إشارات أو إيماءات سلبية
		الفئة 9	مبادرات يقومون بها		

مصاحبة لفئة التواصل اللفظي	إيجابية مصاحبة لفئة التواصل اللفظي	أسئلة يطرحونها	الفئة 10		
عندما تكون فوضى أو ارتباك أو تشويش	عندما يكون صمت للعمل أو للتفكير	صمت أو تواصل غير لفظي	الفئة 11		تواصل غير لفظي مشترك

تشير الأرقام من واحد إلى ثلاثة عشر (1 - 11) إلى مختلف فئات التواصل التي يستعين بها الراصد كرموز لأنواع التواصل، ويسجل رقم الفئة (الذي يحسب كتكرار) كل ثلاثة (03) ثوانٍ بعد ترك وقت كاف في بداية حصة الدرس (5 دقائق عن حصة مدتها 30) لتحديد أنماط التواصل على أن ينتهي الرصد أيضا قبل 5 دقائق من انتهاء الحصة. كما تخصص ورقة لتسجيل تكرارات الفئات التواصلية بتسلسل حسب مجريات الحصة.

هنالك طريقتان للتسجيل : إما الرصد المباشر أثناء جريان حصة الدرس ، أو طريقة التسجيل بواسطة جهاز التسجيل السمعي أو البصري أو السمعي البصري.

غير أن الباحث يفضل الجمع بين الطريقتين الرصد المباشر مصحوبا بالتسجيل. علما أن " أحمد أبو هلال " يؤكد على الراصد - حفظ نظام فلاندرس - لدرجة تصبح معها لغته التي يستجيب بها عند المشاهدة " (أبو هلال 1979، ص38).

وقد اعتمد في هذه الدراسة على تسجيل تكرار أرقام الفئات في التواصل اللفظي في كل ثلاث (3) ثوانٍ، وفي نفس الوقت تسجيل علامة (-) في التواصل غير اللفظي المرافق له (توضع العلامة فوق رقم تكرار الفئة إن كان التواصل غير اللفظي بناء، وتوضع تحت تكرار رقم الفئة إن كان هذا التواصل غير بناء).

6- التقنيات الإحصائية المعتمدة :

نظرا لطبيعة البيانات التي تقدمها أداة البحث ، وللحصول على المؤشرات الإحصائية التي تساعد على تحليل و تفسير وإصدار الحكم على نتائج الدراسة الميدانية فإن المعالجة الإحصائية للبيانات اعتمدت على :

- تكرارات الفئات السلوكية للتواصل اللفظي (وحدة تسجيل فئة من فئات الشبكة المزدوجة للتواصل اللفظي وغير اللفظي مدتها 3 ثوان).

- تكرارات الفئات السلوكية للتواصل غير اللفظي - البناء.

- تكرارات الفئات السلوكية للتواصل غير اللفظي - غير البناء.

- النسبة المئوية للتكرارات .

- معامل الأثر (ويحسب بحاصل قسمة مجموع السلوك غير المباشر للمعلم على مجموع السلوك المباشر له) .

- الطريقة المختصرة لاختبار كا² للدلالة الإحصائية (السيد 1979، ص500)

لإيجاد دلالة الفروق بين تكرارات فئات التواصل اللفظي وغير اللفظي .

- معامل ارتباط سبيرمان رو **Rho-Spearman** لقياس قوة العلاقات

الارتباطية واتجاهاتها. (معالج ببرنامج **SPSS** النسخة 18).

-معامل ارتباط التوافق لـ كندال-طاو **Kendall-Tau** لقياس ثبات أداة الدراسة

الميدانية (نفس برنامج **SPSS**).

7-إجراءات التطبيق الميداني:

بعد الاتصال بالمفتشين المعنيين والحصول على موافقتهم؛ تم التنقل بين مختلف المدارس للاتصال بالمعلمين المعنيين بالإشراف على أفواج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي حيث لم يجد الباحث صعوبة في اقناع المعلمين المعنيين بقبول حضوره لملاحظة وتسجيل درس في مادة التعبير الشفهي والتواصل مبرمجة لدى أغلب الأفواج في الحصة الصباحية لليوم الأول من بداية الأسبوع (يوم الأحد) بعد حصة القراءة واستثمار النص حسب التوقيت الأسبوعي الرسمي مما يعني أنه يلزم 36 أسبوعاً عمل للتطبيق بمعدل حصة واحدة في الأسبوع، وبعد القيام بمساع لدى المعلمين اتفق على تقديم هذه الحصة الى آخر الأسبوع مساء (الخميس) بحيث تم تحديد رزنامة للتطبيق الميداني تدوم 18 اسبوع عمل بمعدل حصتين في الأسبوع الواحد. تمهيدا للتطبيق الفعلي لأداة الدراسة الميدانية، وللاطلاع عن قرب على ظروف التمدرس وكذلك لربط الصلة والألفة بين الباحث وأفواج المتعلمين؛ قام بالقيام بزيارة أولية لكل فوج من أفواج عينة الدراسة - علماً بأن الدراسة الاستطلاعية أجريت في الثلاثي الثالث من السنة الدراسية 2015-2016 وانجزت الدراسة الميدانية الأساسية خلال الفصلين الأول والثاني من السنة الدراسية 2016-2017-. أثناء التطبيق قام الباحث بتشغيل جهاز كاميرا صغيرة ذات حساسية عالية لتسجيل الصوت والصورة (فيديو) مثبتة على ثلاثة أرجل وذلك بعد أن أخذ مكاناً مناسباً للتسجيل في آخر زاوية حجرة الدراسة، بحيث يتمكن من هذا الموقع من رؤية المعلم وكل المتعلمين في كافة الزوايا . استغرقت مدة التسجيل 30 دقيقة للحصة الواحدة بما مجموعه 18 ساعة تسجيل لكل أفراد العينة.

8- المفاهيم الإجرائية للدراسة الميدانية :

التعريف الإجرائي هو لفظ أو تعبير أو صيغة تبرز خاصية أو خصائص المفهوم التي يمكن ملاحظتها وقياسها إما بصفة مباشرة بواسطة الحواس، أو بصفة غير مباشرة بواسطة أدوات الملاحظة والقياس الملائمة لذلك،

تحويل مصطلحات الدراسة النظرية الى ألفاظ أو تعابير أو صيغ يمكن اعتمادها كمؤشرات قابلة للملاحظة والقياس، إما بصفة مباشرة بواسطة الحواس، أو بصفة غير مباشرة بواسطة أدوات الملاحظة والقياس.

وبناء على ذلك فإن الباحث يتبنى التعاريف الإجرائية التالية :

-**الأسلوب التعليمي:** ويكون تارة غير مباشر وتجسده الفئات (من 1 إلى 4) وتارة أخرى مباشر وتجسده الفئات (من 5 إلى 7).

-**الأسلوب التعليمي ذو الأثر غير المباشر:** هو الأسلوب الذي حاصل قسمة مجموع تكرارات سلوكه غير المباشر (الفئات من 1 إلى 4) على مجموع تكرارات سلوكه المباشر (الفئات من 5 إلى 7) يساوي أكبر من 1 واحد صحيح في الشبكة المزدوجة لقياس التواصل اللفظي وغير اللفظي.

- **الأسلوب التعليمي ذو الأثر المباشر:** هو الأسلوب الذي حاصل قسمة مجموع تكرارات سلوكه غير المباشر على مجموع تكرارات سلوكه المباشر يساوي أقل من 1 واحد صحيح في الشبكة المزدوجة لقياس التواصل اللفظي وغير اللفظي.

-**التواصل التعليمي:** هو مجموع تكرارات فئات التواصل اللفظي وغير اللفظي المعبر عنه بالفئات (من 1 إلى 7) في الشبكة المزدوجة لقياس التواصل اللفظي وغير اللفظي.

-**التواصل التعليمي:** هو مجموع تكرارات فئات التواصل اللفظي وغير اللفظي المعبر عنها بالفئات (من 1 إلى 7) في الشبكة المزدوجة لقياس التواصل اللفظي وغير اللفظي.

-**التواصل التعليمي-التعليمي:** هو مجموع تكرارات فئات التواصل في شقه اللفظي وغير اللفظي المعبر عنه بالفئات (من 1 إلى 11) في الشبكة المزدوجة لقياس التواصل اللفظي وغير اللفظي.

-**التواصل اللفظي:** هو مجموع تكرارات فئات التواصل في شقه اللفظي المعبر عنه بالفئات (من 1 إلى 10) في الشبكة المزدوجة لقياس التواصل اللفظي وغير اللفظي.

-**التواصل اللفظي التعليمي:** هو مجموع تكرارات فئات التواصل في شقه اللفظي المعبر عنها بالفئات (من 1 إلى 4) في الشبكة المزدوجة لقياس التواصل اللفظي وغير اللفظي.

-**التواصل اللفظي التعليمي:** هو مجموع تكرارات فئات التواصل في شقه اللفظي المعبر عنه بالفئات (من 8 إلى 10) في الشبكة المزدوجة لقياس التواصل اللفظي وغير اللفظي.

-**التواصل اللفظي التعليمي-التعليمي:** هو مجموع تكرارات فئات التواصل في شقه اللفظي المعبر عنه بالفئات (من 1 إلى 10) في الشبكة المزدوجة لقياس التواصل اللفظي وغير اللفظي.

-**التواصل غير اللفظي التعليمي:** هو مجموع تكرارات فئات التواصل في شقيه غير اللفظي (البناء وغير البناء) المعبر عنهما بالفئات (من 1 إلى 4) في الشبكة المزدوجة لقياس التواصل اللفظي وغير اللفظي.

-**التواصل غير اللفظي التعليمي:** هو مجموع تكرارات فئات التواصل في شقيه غير اللفظي (البناء وغير البناء) المعبر عنهما بالفئات (من 8 إلى 10) في الشبكة المزدوجة لقياس التواصل اللفظي وغير اللفظي.

-**التواصل غير اللفظي التعليمي-التعليمي:** هو مجموع تكرارات فئات التواصل في شقيه غير اللفظي (البناء وغير البناء) المعبر عنهما بالفئات (من 1 إلى 11) في الشبكة المزدوجة لقياس التواصل اللفظي وغير اللفظي.

-التواصل غير اللفظي التعليمي-البناء: هو مجموع تكرارات فئات التواصل في شقه غير اللفظي البناء المعبر عنه بالفئات (من 1 الى 4) في الشبكة المزدوجة لقياس التواصل اللفظي وغير اللفظي.

-التواصل غير اللفظي التعليمي-البناء -: هو مجموع تكرارات فئات التواصل في شقه غير اللفظي البناء المعبر عنه بالفئات (من 8 الى 10) في الشبكة المزدوجة لقياس التواصل اللفظي وغير اللفظي.

-التواصل غير اللفظي التعليمي-التعليمي-البناء: هو مجموع تكرارات فئات التواصل في شقه غير اللفظي البناء المعبر عنه بالفئات (من 1 الى 11) في الشبكة المزدوجة لقياس التواصل اللفظي وغير اللفظي.

التواصل غير اللفظي التعليمي- غير البناء: هو مجموع تكرارات فئات التواصل في شقه غير اللفظي غير البناء المعبر عنه بالفئات (من 1 الى 4) في الشبكة المزدوجة لقياس التواصل اللفظي وغير اللفظي.

-التواصل غير اللفظي التعليمي- غير البناء -: هو مجموع تكرارات فئات التواصل في شقه غير اللفظي غير البناء المعبر عنه بالفئات (من 8 الى 10) في الشبكة المزدوجة لقياس التواصل اللفظي وغير اللفظي.

-التواصل غير اللفظي التعليمي-التعليمي-غير البناء: هو مجموع تكرارات فئات التواصل في شقه غير اللفظي غير البناء المعبر عنه بالفئات (من 1 الى 11) في الشبكة المزدوجة لقياس التواصل اللفظي وغير اللفظي.

-التواصل غير اللفظي المشترك: هو مجموع تكرارات فئات التواصل في شقه غير اللفظي المشترك بين المعلم والمتعلمين، وقد يكون بناء (مثل كتابة المعلم على السبورة في نفس الوقت الذي يكتب فيه المتعلمون على كراريسهم...) أو غير بناء (مثل التشويش والفوضى...) ويعبر عنه بالفئة 11 في الشبكة المزدوجة لقياس التواصل.

-مشاركة المتعلمين وتنقسم الى قسمين:

-مشاركة نشطة: مشاركة تلقائية غير موجهة من طرف المعلم، تعبّر عنها الفئتان 9 المتعلقة بمبادرات المتعلمين وال 10 المتعلقة بطرح الأسئلة من طرف المتعلمين في الشبكة المزدوجة لقياس التواصل اللفظي وغير اللفظي.

-مشاركة غير نشطة: مشاركة موجهة من طرف المعلم تعبّر عنها الفئة 8 المتعلقة باستجابات المتعلمين في الشبكة المزدوجة لقياس التواصل اللفظي وغير اللفظي.

(تعتبر هذه الدراسة المشاركة للنشطة للمتعلمين معيارا لقياس نمو كفاءة التواصل لدى المتعلمين من

خلال مؤشرين اثنين هما:

-مبادرات المتعلمين (الفئة 9)

-طرح الأسئلة من طرفهم (الفئة 10) .

الفصل السادس

عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية

محتويات الفصل السادس:

- تمهيد.

1- عرض نتائج الدراسة الميدانية.

- 1-1- عرض فئات التواصل اللفظي التعليمي.
- 2-1- عرض فئات التواصل اللفظي التعليمي
- 3-1- عرض فئات التواصل اللفظي التعليمي-التعلمي.
- 4-1- عرض فئات التواصل اللفظي التعليمي البناء.
- 5-1- عرض فئات التواصل اللفظي التعليمي البناء.
- 6-1- عرض فئات التواصل اللفظي التعليمي-التعلمي البناء.
- 7-1- عرض فئات التواصل اللفظي التعليمي غير البناء.
- 8-1- عرض فئات التواصل اللفظي التعليمي غير البناء.
- 9-1- عرض فئات التواصل اللفظي التعليمي-التعلمي غير البناء.
- 10-1- عرض فئات التواصل اللفظي التعليمي البناء و غير البناء.
- 11-1- عرض فئات التواصل اللفظي التعليمي البناء و غير البناء.
- 12-1- عرض فئات التواصل اللفظي التعليمي-التعلمي البناء و غير البناء.
- 13-1- عرض فئات التواصل غير اللفظي المشترك البناء.
- 14-1- عرض فئات التواصل غير اللفظي المشترك غير البناء.
- 15-1- عرض فئات التواصل غير اللفظي المشترك البناء وغير البناء.

2- تحليل نتائج الدراسة الميدانية:

- 1-2- التحليل الكمي للفروق.
- 2-2- التحليل الكمي للعلاقات.
- 3-2- التحليل الكيفي للفروق.
- 4-2- التحليل الكيفي للعلاقات.
- 3- مدى تحقق فرضيات الدراسة.
- 1-3- التذكير بفرضيات الدراسة.
- 4- النتائج المتوصل إليها.
- خلاصة الفصل السادس.

تمهيد: بعد تفريغ نتائج الدراسة الميدانية سييتم عرضها وتحليلها حسب الخطوات المنهجية التالية :
- عرض النتائج للتواصل اللفظي وغير اللفظي التعليمي والتعلمي-البناء وغير البناء للأسلوبين التعليميين غير المباشر والمباشر، ثم تحليل هذه النتائج من الناحيتين الكمية والكيفية حسب دلالة الفروق وحسب العلاقات الارتباطية. ثم الخروج باستنتاجات تمكن من معرفة مدى تحقق فرضيات الدراسة.

1- عرض نتائج الدراسة الميدانية

1-1- عرض فئات التواصل اللفظي التعليمي للمعلمين ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر:

جدول رقم 10: يمثل فئات التواصل اللفظي التعليمي للمعلمين ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر

الأسلوب	الفئات	1 ف	2 ف	3 ف	4 ف	5 ف	6 ف	7 ف	مجموع
غير مباشر	تكرارات	241	523	80	1378	1027	331	143	3723
مباشر	تكرارات	81	508	46	913	1274	340	185	3347

يلاحظ في الجدول رقم 10: ارتفاعا لدى الأسلوب غير المباشر في الفئة الأولى (المديح والتشجيع) وفي الفئة الثالثة (الإجابة على أسئلة المتعلمين) والفئة الرابعة (طرح الأسئلة من طرف المعلم) ، وفي مجموع فئات التواصل. وارتفاعا لدى الأسلوب المباشر في الفئتين الخامسة (الشرح والإلقاء) والسابعة (النقد وتبرير السلطة). كما يلاحظ تقارب بين الأسلوبين في الفئتين الثانية (قبول واستعمال آراء المتعلمين) والسادسة (إعطاء التوجيهات والتعليمات).

1-2- عرض فئات التواصل اللفظي التعليمي لدى متعلمي ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر:

جدول رقم 11: يمثل فئات التواصل اللفظي التعليمي لدى متعلمي ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر

الأسلوب	الفئات	8 ف	9 ف	10 ف	المجموع
غير مباشر	تكرارات	1442	164	70	1676
مباشر	تكرارات	1843	78	39	1960

بين الجدول رقم 11: ارتفاعا لدى متعلمي الأسلوب غير المباشر في الفئتين التاسعة (المبادرات)، والعاشر (طرح الأسئلة من طرف المتعلمين). وبالمقابل هنالك ارتفاع لدى متعلمي الأسلوب المباشر في الفئة الثامنة (استجابات المتعلمين) وفي مجموع فئات التواصل.

1-3- عرض فئات التواصل اللفظي التعليمي-التعليمي للمعلمين ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر

والمباشر:

جدول رقم 12: يمثل فئات التواصل اللفظي التعليمي-التعليمي للمعلمين ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر

الفئات الأسلوب		ف1	ف2	ف3	ف4	ف5	ف6	ف7	ف8	ف9	ف10	المجموع
غير مباشر	تكرارات	24 1	523	80	1378	1027	331	143	1442	164	70	5399
مباشر	تكرارات	81	508	46	913	1274	340	185	1843	78	39	5307

يظهر الجدول رقم 12 ارتفاعا لدى الأسلوب غير المباشر في الفئة الأولى (التشجيع التعاطف) وفي الفئة الثالثة (الإجابة على أسئلة المتعلمين) والفئة الرابعة (طرح الأسئلة من طرف المعلم) والفئة التاسعة (مبادرات المتعلمين) والفئة العاشرة (طرح الأسئلة من طرف المتعلمين). وبالمقابل يوجد لدى الأسلوب المباشر ارتفاع في الفئة الخامسة (الشرح والإلقاء) والفئة السابعة (النقد وتبرير السلطة) والفئة الثامنة (استجابات المتعلمين). بينما يوجد تقارب بين الأسلوبين في الفئات الثانية (قبول آراء المتعلمين أو استعمالها) والفئة السادسة (التوجيهات والتعليمات) وفي مجموع فئات التواصل.

1-4- عرض فئات التواصل غير اللفظي التعليمي -البناء - للمعلمين ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر

والمباشر:

جدول رقم 13: يمثل فئات التواصل غير اللفظي التعليمي -البناء - للمعلمين ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر

الفئات		ف1	ف2	ف3	ف4	ف5	ف6	ف7	المجموع
الأسلوب									
غير مباشر	تكرارات	194	460	60	1235	938	269	103	3259
	مباشر								
مباشر	تكرارات	36	379	25	747	1074	164	101	2526

يوضح الجدول رقم 13: أن جل فئات التواصل مرتفعة لدى الأسلوب غير المباشر باستثناء الفئة الخامسة (الشرح والإلقاء) حيث هي مرتفعة لدى الأسلوب المباشر، بينما يوجد تقارب بين الأسلوبين في الفئة السابعة (النقد وتبرير السلطة).

1-5- عرض فئات التواصل غير اللفظي التعليمي -البناء - لدى متعلمي ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر:

جدول رقم 14: يمثل فئات الأسلوب التواصل غير اللفظي التعليمي البناء لدى متعلمي ذوي التعليمي غير المباشر والمباشر

الأسلوب	الفئات	ف8	ف9	ف10	المجموع
غير مباشر	تكرارات	1271	113	52	1436
مباشر	تكرارات	1332	37	17	1386

يظهر الجدول رقم 14 أن الفئات المرتفعة لدى متعلمي الأسلوب غير المباشر هما الفئة 9 والفئة 10 ومجموع تكرارات فئات التواصل ، بينما الفئة المنخفضة هي الفئة 8.

1-6- عرض فئات التواصل غير اللفظي التعليمي - التعليمي -البناء - للمعلمين ذوي الأسلوب التعليمي المباشر وغير المباشر:

جدول رقم 15: يمثل فئات التواصل غير اللفظي التعليمي - التعليمي البناء للمعلمين ذوي الأسلوب التعليمي المباشر وغير المباشر

الأسلوب	الفئات	ف1	ف2	ف3	ف4	ف5	ف6	ف7	ف8	ف9	ف10	ف11	المجموع
غير مباشر	تكرارات	194	460	60	1235	938	269	103	1271	113	52	479	5174
مباشر	تكرارات	36	379	25	747	1074	164	101	1332	37	17	326	4238

يبين الجدول رقم 15 الفئات المرتفعة لدى الأسلوب غير المباشر وهي الفئة الأولى (التشجيع التعاطف)

والفئة الثانية (قبول آراء المتعلمين او استعمالها) والفئة الثالثة (الإجابة على اسئلة المتعلمين) والفئة

الرابعة (طرح الأسئلة من طرف المعلم) والفئة السادسة (التوجيهات والتعليمات) والفئة التاسعة (مبادرات

المتعلمين) والفئة العاشرة (طرح الأسئلة من طرف المتعلمين) وفي الفئة الحادية عشر (السلوك المشترك أو

التواصل غير اللفظي) وفي مجموع فئات التواصل. أما الفئات المرتفعة لدى الأسلوب المباشر فهي الفئة

الخامسة (الشرح والإلقاء) والفئة الثامنة (استجابات المتعلمين) بينما يوجد تقارب بين الأسلوبين في الفئة السابعة

(النقد وتبرير السلطة).

1-7- عرض فئات التواصل غير اللفظي التعليمي - غير البناء - للمعلمين ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر:

جدول رقم 16: فئات التواصل غير اللفظي التعليمي غير البناء للمعلمين ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر

الأسلوب	لفئات	ف1	ف2	ف3	ف4	ف5	ف6	ف7	المجموع
غير مباشر	تكرارات	47	63	20	143	89	62	40	464
مباشر	تكرارات	45	129	21	166	200	176	84	821

يلاحظ في الجدول رقم 16 أنه لا توجد أي فئة مرتفعة لدى الأسلوب غير المباشر، بينما الفئات المرتفعة لدى الأسلوب المباشر هي: الفئة الثانية (قبول آراء المتعلمين أو استعمالها) والفئة الرابعة (طرح الأسئلة من طرف المعلم) الفئة الخامسة (الشرح والإلقاء) والفئة السادسة (التوجيهات والتعليمات) والفئة السابعة (النقد وتبرير السلطة) وفي مجموع فئات التواصل. بينما يوجد تقارب بين الأسلوبين في الفئتين الأولى (التشجيع التعاطف) والثالثة (الإجابة على أسئلة المتعلمين).

1-8- عرض فئات التواصل غير اللفظي التعليمي - غير البناء - لدى متعلمي ذوي الأسلوب التعليمي المباشر وغير المباشر:

جدول رقم 17: فئات التواصل غير اللفظي التعليمي غير البناء لدى متعلمي ذوي الأسلوب التعليمي المباشر وغير المباشر

الأسلوب	الفئات	ف8	ف9	ف10	المجموع
غير مباشر	تكرارات	171	51	18	240
مباشر	تكرارات	511	41	22	574

يوضح الجدول رقم 17 فئة واحدة مرتفعة لدى متعلمي الأسلوب غير المباشر وهي الفئة التاسعة (مبادرات المتعلمين) بينما الفئات المرتفعة لدى متعلمي الأسلوب المباشر هي الفئة الثامنة (استجابات المتعلمين)، أما بالنسبة للفئة العاشرة (طرح الأسئلة من طرف المتعلمين) فيوجد تقارب بين الأسلوبين فيها.

1-9- عرض فئات التواصل غير اللفظي التعليمي-التعليمي -غير البناء - للمعلمين ذوي الأسلوب التعليمي المباشر وغير المباشر:

جدول رقم 18: فئات التواصل غير اللفظي التعليمي-التعليمي غير البناء للمعلمين ذوي الأسلوب التعليمي المباشر وغير المباشر

الفئات		1 ف	2 ف	3 ف	4 ف	5 ف	6 ف	7 ف	8 ف	9 ف	10 ف	11 ف	المجموع
الأسلوب	غير مباشر	47	63	20	143	89	62	40	171	51	18	122	826
	مباشر	45	129	21	166	200	176	84	511	41	22	367	1762

يظهر الجدول رقم 18 فئة واحدة فقط مرتفعة لدى الأسلوب غير المباشر متمثلة في الفئة التاسعة التاسعة (مبادرات المتعلمين)، أما الفئات المرتفعة لدى الأسلوب المباشر فهي الفئة الثانية (قبول آراء المتعلمين أو استعمالها) والفئة الرابعة (طرح الأسئلة من طرف المعلم) والفئة الخامسة (الشرح والإلقاء) والفئة السادسة (التوجيهات والتعليمات) والفئة السابعة (النقد وتبرير السلطة) والفئة الثامنة (استجابات المتعلمين) والفئة الحادية عشر (التواصل غير اللفظي أو الصمت أو التشويش) وفي مجموع فئات التواصل، أما الفئات المتقاربة بين الأسلوبين فهي الفئة الأولى (التشجيع التعاطف) الفئة الثالثة (الإجابة على أسئلة المتعلمين) والفئة العاشرة (طرح الأسئلة من طرف المتعلمين).

1-10- عرض فئات التواصل غير اللفظي التعليمي-البناء وغير البناء - للمعلمين ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر:

جدول رقم 19: يمثل فئات التواصل اللفظي التعليمي للمعلمين ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر

الفئات		1 ف	2 ف	3 ف	4 ف	5 ف	6 ف	7 ف	مجموع
الأسلوب	غير مباشر	241	523	80	1378	1027	331	143	3723
	مباشر	81	508	46	913	1274	340	185	3347

يلاحظ في الجدول رقم 19: ارتفاعا لدى الأسلوب غير المباشر في الفئة الأولى (المديح والتشجيع) وفي الفئة الثالثة (الإجابة على أسئلة المتعلمين) والفئة الرابعة (طرح الأسئلة من طرف المعلم) وفي مجموع فئات التواصل. وارتفاعا لدى الأسلوب المباشر في الفئتين الخامسة (الشرح والإلقاء) والسابعة (النقد وتبرير السلطة). كما يلاحظ تقارب بين الأسلوبين في الفئتين الثانية (قبول واستعمال آراء المتعلمين) والسادسة (إعطاء التوجيهات والتعليمات).

1-11- عرض فئات التواصل غير اللفظي التعليمي -البناء وغير البناء - لدى متعلمي ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر:

جدول رقم 20: فئات التواصل غير اللفظي التعليمي (البناء وغير البناء) لدى متعلمي ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر

الأسلوب	الفئات	ف8	ف9	ف10	المجموع
غير مباشر	تكرارات	1442	164	70	1676
مباشر	تكرارات	1843	78	39	1960

يظهر الجدول رقم 20 ارتفاع الفئتين التاسعة (مبادرات المتعلمين) العاشرة (طرح الأسئلة من طرف المتعلمين)، أما الفئات المرتفعة لدى الأسلوب المباشر فهي الفئة الثامنة (استجابات المتعلمين) وفي مجموع الفئات، ولا توجد فئات متقاربة بين الأسلوبين.

1-12- عرض فئات التواصل غير اللفظي التعليمي -البناء وغير البناء - للمعلمين ذوي الأسلوب التعليمي المباشر وغير المباشر:

جدول رقم 21: فئات التواصل غير اللفظي التعليمي -البناء وغير البناء) للمعلمين ذوي الأسلوب التعليمي المباشر وغير المباشر.

الأسلوب	الفئات	ف1	ف2	ف3	ف4	ف5	ف6	ف7	ف8	ف9	ف10	ف11	المجموع
غير مباشر	تكرارات	241	523	80	1378	1027	331	143	1442	164	70	601	6000
مباشر	تكرارات	81	508	46	913	1274	340	185	1843	78	39	693	6000

يبين الجدول رقم 21 الفئات المرتفعة لدى الأسلوب غير المباشر متمثلة في الفئة الأولى (التشجيع التعاطف) والفئة الثالثة (الإجابة على أسئلة المتعلمين) والفئة الرابعة (طرح الأسئلة من طرف المعلم) والفئة التاسعة (مبادرات المتعلمين) والفئة العاشرة (طرح الأسئلة من طرف المتعلمين)، بينما الفئات المرتفعة لدى الأسلوب المباشر فتتمثل في الفئة الخامسة (الشرح والإلقاء) والفئة السابعة (النقد وتبرير السلطة) والفئة الثامنة (استجابات المتعلمين) والفئة الحادية عشر (التواصل غير اللفظي أو الصمت أو التشويش)، أما الفئات التي فيها تقارب بين الأسلوبين فهي الفئة الثانية (قبول آراء المتعلمين أو استعمالها) والفئة السادسة (التوجيهات والتعليمات).

1-13- عرض فئات التواصل غير اللفظي المشترك -البناء - للمعلمين ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر:

جدول رقم 22: فئات التواصل غير اللفظي المشترك البناء لدى المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر

الفئة	الأسلوب	
	ف11	
479	تكرارات	غير مباشر
326	تكرارات	مباشر

يشير الجدول رقم 22 الى وجود فئة واحدة هي الفئة الحادية عشر (سلوك مشترك أو تواصل غير لفظي) مرتفعة لدى الأسلوب غير المباشر.

1-14- عرض فئات التواصل غير اللفظي المشترك -غير البناء - للمعلمين ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر:

جدول رقم 23: فئات التواصل غير اللفظي المشترك غير البناء لدى المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر

الفئة	الأسلوب	
	ف11	
122	تكرارات	غير مباشر
367	تكرارات	مباشر

يتضمن الجدول رقم 23 هو أيضا فئة واحدة هي الفئة الحادية عشر (سلوك مشترك أو تواصل غير لفظي) وهي مرتفعة لدى الأسلوب المباشر,

1-15- عرض فئات التواصل غير اللفظي المشترك -البناء وغير البناء - للمعلمين ذوي الأسلوب التعليمي المباشر وغير المباشر

جدول رقم 24: فئات التواصل غير اللفظي المشترك البناء وغير البناء للمعلمين ذوي الأسلوب التعليمي المباشر وغير المباشر

الأسلوب	الفئة		ف11
	تكرارات	غير مباشر	
601	تكرارات	غير مباشر	
693	تكرارات	مباشر	

يحتوي الجدول رقم 24 هو أيضا فئة واحدة والفئة الحادية عشر (سلوك مشترك أو تواصل غير لفظي بناء وغير بناء) وهي مرتفعة لدى الأسلوب المباشر ,

2- تحليل نتائج الدراسة الميدانية في ضوء فرضيات الدراسة:

2-1- التحليل الكمي للفروق في التواصل التعليمي-التعلمي:

2-1-1- التحليل الكمي للفروق في التواصل اللفظي التعليمي-التعلمي بين المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر:

-الفئات المرتفعة بدلالة احصائية لدى المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر والمنخفضة لدى ذوي الأسلوب المباشر:

-الفئة 1 المتعلقة بالمدح والتشجيع والتعاطف: χ^2 المحسوبة = $79.503 > 6.635$ الجدولة وهي دالة عند درجة حرية $1=1$ ، ومستوى ثقة 99%.

-الفئة 3 المتعلقة بالإجابة على أسئلة المتعلمين: χ^2 المحسوبة = $9.174 > 6.635$ الجدولة وهي دالة عند درجة حرية $1=1$ ، ومستوى ثقة 99%.

-الفئة 4 المتعلقة بطرح الأسئلة على المتعلمين: χ^2 المحسوبة = $94.380 > 6.635$ الجدولة وهي دالة عند درجة حرية $1=1$ ، ومستوى ثقة 99%.

-الفئات المنخفضة بدلالة احصائية لدى المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر والمرتفعة لدى ذوي الأسلوب المباشر:

-الفئة 5 المتعلقة بالشرح والإلقاء: χ^2 المحسوبة = $26.514 > 6.635$ الجدولة وهي دالة عند درجة حرية $1=1$ ، ومستوى ثقة 99%.

-الفئة 7 المتعلقة بالنقد وتبرير سلطة المعلم: χ^2 المحسوبة = $5.378 > 3.841$ الجدولة وهي دالة عند درجة حرية $1=1$ ، ومستوى ثقة 95%.

-الفئة 11 المتعلقة بالسلوك المشترك أو التواصل غير اللفظي: χ^2 المحسوبة = $6.540 > 3.841$ الجدولة وهي دالة عند درجة حرية $1=1$ ، ومستوى ثقة 95%.

-الفئات التي ليس لها دلالة احصائية بين الأسلوبين:

-الفئة 2 المتعلقة بقبول آراء المتعلمين أو استعمالها: χ^2 المحسوبة = $0.218 > 3.841$ الجدولة وهي غير دالة عند درجة حرية $1=1$ ، ومستوى ثقة 95%.

-الفئة 6 المتعلقة بتقديم التوجيهات والتعليمات للمتعلمين: χ^2 المحسوبة = $0.120 > 3.841$ الجدولة وهي غير دالة عند درجة حرية $1=1$ ، ومستوى ثقة 95%.

-الفئات المرتفعة بدلالة احصائية لدى متعلمي ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر والمنخفضة لدى ذوي الأسلوب المباشر:

- الفئة 9 المتعلقة بمبادرات المتعلمين: كا² المحسوبة = $30.561 > 6.635$ الجدولة وهي دالة عند درجة حرية = 1، ومستوى ثقة 99%.
- الفئة 10 المتعلقة بأسئلة المتعلمين: كا² المحسوبة = $8.816 > 6.635$ الجدولة وهي دالة عند درجة حرية = 1، ومستوى ثقة 99%.
- المشاركة النشطة للمتعلمين (مبادرات+أسئلة)؛ كا² المحسوبة = $38.988 > 6.635$ الجدولة وهي دالة عند درجة حرية = 1، ومستوى ثقة 99%.
- الفئات المنخفضة بدلالة احصائية لدى متعلمي ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر والمرتفعة لدى ذوي الأسلوب المباشر:
- الفئة 8 المتعلقة باستجابة المتعلمين (مشاركة غير نشطة): كا² المحسوبة = $4.894 > 3.841$ جدولة وهي دالة عند درجة حرية = 1، ومستوى ثقة 95%.
- الفئات التي ليس لها دلالة احصائية بين متعلمي الأسلوبين غير المباشر والمباشر:
- لا توجد.
- مجموع فئات التواصل اللفظي للأسلوبين التعليميين؛ كا² المحسوبة = $0.790 > 3.841$ الجدولة وهي غير دالة عند درجة حرية = 1، ومستوى ثقة 95%.
- 2-1-2- التحليل الكمي للفروق في التواصل غير اللفظي التعليمي-التعلمي (البناء) بين المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر:
- الفئات المرتفعة بدلالة احصائية لدى المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر والمنخفضة لدى ذوي الأسلوب المباشر:
- الفئة 1 المتعلقة بالمديح والتشجيع والتعاطف: كا² المحسوبة = $108.539 > 6.635$ الجدولة وهي دالة عند درجة حرية ن = 1-2=1، ومستوى ثقة 99%.
- الفئة 2 المتعلقة بقبول آراء المتعلمين أو استعمالها: كا² المحسوبة = $7.820 > 6.635$ الجدولة وهي دالة عند درجة حرية = 1، ومستوى ثقة 99%.
- الفئة 3 المتعلقة بالإجابة على أسئلة المتعلمين: : كا² المحسوبة = $14.411 > 6.635$ الجدولة وهي دالة عند درجة حرية = 1، ومستوى ثقة 99%.
- الفئة 4 المتعلقة بطرح الأسئلة على المتعلمين: كا² المحسوبة = $120.153 > 6.635$ الجدولة وهي دالة عند درجة حرية = 1، ومستوى ثقة 99%.
- الفئة 6 المتعلقة بتقديم التوجيهات والتعليمات للمتعلمين: كا² المحسوبة = $25.461 > 6.635$ الجدولة وهي دالة عند درجة حرية = 1، ومستوى ثقة 99%.

- الفئات المنخفضة بدلالة احصائية لدى المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر والمرتفعة لدى ذوي الأسلوب المباشر:
- الفئة 5 المتعلقة بالشرح والإلقاء: : كا² المحسوبة = 9.192 < 6.635 الجدولة وهي دالة عند درجة حرية = 1، ومستوى ثقة 99%.
- الفئات التي ليس لها دلالة احصائية بين الأسلوبين:
- الفئة 7 المتعلقة بالنقد وتبرير سلطة المعلم: : كا² المحسوبة = 0.019 > 3.841 الجدولة وهي غير دالة عند درجة حرية = 1، ومستوى ثقة 95%.
- الفئات المرتفعة بدلالة احصائية لدى متعلمي ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر والمنخفضة لدى ذوي الأسلوب المباشر:
- الفئة 9 المتعلقة بمبادرات المتعلمين: كا² المحسوبة = 38.506 < 6.635 الجدولة وهي دالة عند درجة حرية = 1، ومستوى ثقة 99%.
- الفئة 10 المتعلقة بأسئلة المتعلمين: كا² المحسوبة = 15.506 < 6.635 الجدولة وهي دالة عند درجة حرية = 1، ومستوى ثقة 99%.
- المشاركة الأنشطة للمتعلمين (مبادرات+ أسئلة) : كا² المحسوبة = 56.260 < 6.635 الجدولة وهي دالة عند درجة حرية = 1، ومستوى ثقة 99%.
- الفئات المنخفضة بدلالة احصائية لدى متعلمي ذوي الأسلوب غير المباشر والمرتفعة لدى ذوي الأسلوب المباشر:
- لا توجد.
- الفئات التي ليس لها دلالة احصائية بين متعلمي الأسلوبين غير المباشر والمباشر:
- الفئة 8 المتعلقة باستجابات المتعلمين (مشاركة غير نشطة): كا² المحسوبة = 1.429 > 3.841 الجدولة وهي غير دالة عند درجة حرية = 1، ومستوى ثقة 95%.
- فئة السلوك المشترك (صمت أو تواصل غير لفظي بناء):
- الفئة 11: كا² المحسوبة = 29.019 < 6.635 الجدولة وهي دالة عند درجة حرية = 1، ومستوى ثقة 99% (وهي مرتفعة لدى الأسلوب التعليمي غير المباشر ومنخفضة لدى الأسلوب التعليمي المباشر).
- ملاحظة: الفرق في مجموع فئات التواصل غير اللفظي - البناء - بين الأسلوبين: كا² المحسوبة = : كا² المحسوبة = 93.082 < 6.635 الجدولة وهي دالة عند درجة حرية = 1، ومستوى ثقة 99% (وهي مرتفعة لدى الأسلوب التعليمي غير المباشر ومنخفضة لدى الأسلوب التعليمي المباشر).
- 2-3- التحليل الكمي للفروق في التواصل غير اللفظي التعليمي-التعليمي - غير البناء المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر:

-الفئات المرتفعة بدلالة احصائية لدى المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر والمنخفضة لدى ذوي الأسلوب المباشر:

- لا توجد.

-الفئات المنخفضة بدلالة احصائية لدى المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر والمرتفعة لدى ذوي الأسلوب المباشر:

-الفئة 2 المتعلقة بقبول آراء المتعلمين أو استعمالها: χ^2 المحسوبة = $22.687 > 6.635$ الجدولة وهي دالة عند درجة حرية = 1، ومستوى ثقة 99%.

-الفئة 5 المتعلقة بالشرح والإلقاء: χ^2 المحسوبة = $42.633 > 6.635$ الجدولة وهي دالة عند درجة حرية = 1، ومستوى ثقة 99%.

-الفئة 6 المتعلقة بتقديم التوجيهات والتعليمات للمتعلمين: χ^2 المحسوبة = $546.201 > 6.635$ الجدولة وهي دالة عند درجة حرية = 1، ومستوى ثقة 99%.

-الفئة 7 المتعلقة بالنقد وتبرير سلطة المعلم: χ^2 المحسوبة = $10.451 > 6.635$ الجدولة وهي دالة عند درجة حرية = 1، ومستوى ثقة 99%.

-الفئات التي ليس لها دلالة احصائية بين الأسلوبين:

-الفئة 1 المتعلقة بالمديح والتشجيع والتعاطف: χ^2 المحسوبة = $0.043 < 3.841$ الجدولة وهي غير دالة عند درجة حرية = 1، ومستوى ثقة 95%.

-الفئة 3 المتعلقة بالإجابة على أسئلة المتعلمين: χ^2 المحسوبة = $0.023 < 3.841$ الجدولة وهي غير دالة عند درجة حرية = 1، ومستوى ثقة 95%.

-الفئة 4 المتعلقة بطرح الأسئلة على المتعلمين: χ^2 المحسوبة = $1.711 < 3.841$ الجدولة وهي غير دالة عند درجة حرية = 1، ومستوى ثقة 95%.

-الفئات المرتفعة بدلالة احصائية لدى متعلمي ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر والمنخفضة لدى ذوي الأسلوب المباشر:

- لا توجد.

-الفئات المنخفضة بدلالة احصائية لدى متعلمي ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر والمرتفعة لدى ذوي الأسلوب المباشر:

-الفئة 8 المتعلقة باستجابات المتعلمين (مشاركة غير نشطة): χ^2 المحسوبة = $169.501 > 6.635$ جدولة وهي دالة عند درجة حرية = 1، ومستوى ثقة 99%.

-الفئات التي ليس لها دلالة احصائية بين متعلمي الأسلوبين غير المباشر والمباشر:

-الفئة 9 المتعلقة بمبادرات المتعلمين: χ^2 المحسوبة = $1.0866 < 3.840$ الجدولة وهي غير دالة عند درجة حرية = 1، ومستوى ثقة 95%.

الفئة 10 المتعلقة بأسئلة المتعلمين: χ^2 المحسوبة = $0.400 < 3.841$ الجدولة وهي غير دالة عند درجة حرية = 1، ومستوى ثقة 95%.

-الدلالة الإحصائية للسلوك المشترك (صمت أو تواصل غير لفظي غير بناء):

-الفئة 11 : χ^2 المحسوبة = $122.75 > 6.635$ الجدولة وهي دالة عند درجة حرية = 1، ومستوى ثقة 99% (منخفضة لدى الأسلوب التعليمي غير المباشر ومرتفعة لدى الأسلوب التعليمي المباشر).
ملاحظة: الفرق في مجموع فئات التواصل غير اللفظي - غير البناء - بين الأسلوبين؛ χ^2 المحسوبة = $338.522 > 6.635$ الجدولة وهي دالة عند درجة حرية = 1، ومستوى ثقة 99% (منخفضة لدى الأسلوب التعليمي غير المباشر ومرتفعة لدى الأسلوب التعليمي المباشر).

2-2 التحليل الكمي للعلاقات في التواصل التعليمي-التعلمي:

2-2-1: تحليل العلاقات الارتباطية بين معامل أثر الأسلوب التعليمي والتواصل اللفظي التعليمي:

-العلاقات الطردية الدالة احصائيا:

-الفئة 9 المتعلقة بمبادرات المتعلمين، بعلاقة ارتباطية؛ رس المحسوبة = $0.740 > 0.432$ الجدولة عند دح ن=30 ومستوى ثقة 99%.

-الفئة 10 المتعلقة بأسئلة المتعلمين، بعلاقة ارتباطية؛ رس المحسوبة = $0.858 > 0.432$ الجدولة عند دح ن=30 ومستوى ثقة 99%.

-المشاركة النشطة للمتعلمين (مبادرات+أسئلة)؛ رس المحسوبة = $0.804 > 0.432$ الجدولة عند دح ن=30 ومستوى ثقة 99%.

-العلاقات العكسية الدالة احصائيا:

-الفئة 8 المتعلقة باستجابات المتعلمين (مشاركة غير نشطة) بعلاقة ارتباطية؛ رس المحسوبة = $-0.676 < -0.432$ الجدولة عند دح ن=30 ومستوى ثقة 99%.

-العلاقات غير الدالة احصائيا:

-لا توجد

2-2-2- تحليل العلاقات الارتباطية بين معامل أثر الأسلوب التعليمي والتواصل غير اللفظي التعليمي-البناء -:

-العلاقات الطردية الدالة احصائيا:

-الفئة 9 المتعلقة بمبادرات المتعلمين، بعلاقة ارتباطية؛ رس المحسوبة = $0.802 > 0.432$ الجدولة عند دح ن=30 ومستوى ثقة 99%.

-الفئة 10 المتعلقة بأسئلة المتعلمين، بعلاقة ارتباطية؛ رس المحسوبة = $0.810 > 0.432$ الجدولة عند دح ن=30 ومستوى ثقة 99%.

-المشاركة النشطة للمتعلمين (مبادرات+اسئلة)؛ رس المحسوبة=0.824 < 0.432 المجدولة عند دح ن=30 ومستوى ثقة 99%.

-العلاقات العكسية الدالة احصائيا:

-لا توجد

-العلاقات غير الدالة احصائيا:

-الفئة 8 المتعلقة باستجابات المتعلمين (مشاركة غير نشطة) بعلاقة ارتباطية؛ رس المحسوبة =0.115 > 0.306 المجدولة عند دح ن=30 ومستوى ثقة 95%.

2-2-3- تحليل العلاقات الارتباطية بين معامل أثر الأسلوب التعليمي والتواصل غير اللفظي التعليمي- غير البناء -:

-العلاقات الطردية الدالة احصائيا:

-لا توجد.

-العلاقات العكسية الدالة احصائيا:

-الفئة 8 المتعلقة باستجابات المتعلمين (مشاركة غير نشطة) بعلاقة ارتباطية؛ رس المحسوبة =0.719 < -0.432 المجدولة عند دح ن=30 ومستوى ثقة 99%.

-العلاقات غير الدالة احصائيا:

-الفئة 9 المتعلقة بمبادرات المتعلمين، بعلاقة ارتباطية؛ رس المحسوبة =0.211 > 0.306 المجدولة عند دح ن=30 ومستوى ثقة 95%.

-الفئة 10 المتعلقة بأسئلة المتعلمين، بعلاقة ارتباطية؛ رس المحسوبة =0.048 > -0.306 المجدولة عند دح ن=30 ومستوى ثقة 95%.

-المشاركة النشطة للمتعلمين (مبادرات+اسئلة)؛ رس المحسوبة=0.167 > 0.306 المجدولة عند دح ن=30 ومستوى ثقة 95%.

2-3- التحليل الكيفي للفروق في التواصل التعليمي-التعليمي:

من خلال التحليل الكمي لنتائج الدراسة الميدانية تبين ما يلي:

2-3-1- التحليل الكيفي للفروق في التواصل اللفظي التعليمي-التعليمي بين الأسلوبين التعليميين غير المباشر والمباشر:

-المعلمون ذوو الأسلوب غير المباشر هم أكثر:

- مديحا وتشجيعا وتعاطفا مع متعلميهم من المعلمين ذوي الأسلوب المباشر.

- اجابة على أسئلة متعلميهم من المعلمين ذوي الأسلوب المباشر.

- استخداما للأسئلة التعليمية من المعلمين ذوي الأسلوب المباشر.

-وهم أقل:

- شرحا وإلقاء للدروس في تعليمهم من المعلمين ذوي الأسلوب المباشر.
- نقدا وتبريرا لسلطاتهم التعليمية نحو متعلميهم من المعلمين ذوي الأسلوب المباشر.

-وهم لا يختلفون مع المعلمين ذوي الأسلوب المباشر في:

- قبول آراء متعلميهم أو استعمالها.
- تقديم التوجيهات والتعليمات لمتعلميهم.
- حجم التواصل اللفظي العام.
- المتعلمون لدى الأسلوب غير المباشر هم أكثر:
- مبادرة من متعلمي ذوي الأسلوب المباشر.
- طرحا للأسئلة من متعلمي ذوي الأسلوب المباشر.
- مشاركة لفظية نشطة(أسئلة ومبادرات) من متعلمي ذوي الأسلوب المباشر.

-وهم أقل:

- مشاركة لفظية غير نشطة(استجابات).

ملاحظة: لا توجد فئات تواصل لفظي يوجد فيها عدم اختلاف بين متعلمي الأسلوبين.**2-3-2- التحليل الكيفي للفروق في التواصل غير اللفظي التعليمي-التعلمي-البناء - بين الأسلوبين التعليميين غير المباشر والمباشر:****-المعلمون ذوو الأسلوب غير المباشر هم أكثر:**

- مديحا وتشجيعا وتعاطفا -غير لفظي بناء- مع متعلميهم من المعلمين ذوي الأسلوب المباشر.
- قبولا -غير لفظي بناء- لآراء متعلميهم أو استعمالها من المعلمين ذوي الأسلوب المباشر.
- اجابة -غير لفظية بناء- على أسئلة متعلميهم من المعلمين ذوي الأسلوب المباشر.
- طرحا للأسئلة-غير اللفظية البناء- على متعلميهم من المعلمين ذوي الأسلوب المباشر.
- تقدما للتوجيهات والتعليمات- غير اللفظية البناء- لمتعلميهم من المعلمين ذوي الأسلوب المباشر.
- سلوكا مشتركا أو تواعلا غير لفظي بناء-.

-وهم أقل:

- شرحا وإلقاء-غير لفظي بناء- في تعليمهم من المعلمين ذوي الأسلوب المباشر.

-وهم لا يختلفون مع المعلمين ذوي الأسلوب المباشر في:

- نقد وتبرير سلطاتهم التعليمية-غير اللفظية البناء- نحو متعلميهم.
- المتعلمون لدى الأسلوب غير المباشر هم أكثر:
- مبادرة-غير لفظية بناء- من متعلمي ذوي الأسلوب المباشر.

- طرحا للأسئلة غير اللفظية البناءة - من متعلمي ذوي الأسلوب المباشر.
- مشاركة نشطة (مبادرات+أسئلة) - غير لفظية بناءة- من متعلمي ذوي الأسلوب المباشر.
- وهم لا يختلفون مع متعلمي ذوي الأسلوب المباشر في:
- المشاركة غير النشطة (الاستجابات) - غير اللفظية البناءة- مع متعلمي ذوي الأسلوب المباشر.
- 2-3-3- التحليل الكيفي للفروق في التواصل غير اللفظي التعليمي-التعلمي-غير البناء - بين الأسلوبين غير المباشر والمباشر:
- المعلمون ذوو الأسلوب غير المباشر هم أقل :
- قبولاً - غير لفظي غير بناء - لآراء متعلميهم أو استعمالها من المعلمين ذوي الأسلوب المباشر.
- شرحاً وإلقاء - غير لفظي غير بناء - في تعليمهم من المعلمين ذوي الأسلوب المباشر.
- تقديماً للتوجيهات والتعليمات - غير اللفظية غير البناءة - لمتعلميهم من المعلمين ذوي الأسلوب المباشر.
- نقداً وتبريراً لسلطاتهم التعليمية-غير اللفظية غير البناءة - نحو متعلميهم.
- سلوكاً مشتركاً أو تواصلاً غير لفظي - غير بناء -.
- وهم لا يختلفون مع معلمي ذوي الأسلوب المباشر في:
- المديح والتشجيع والتعاطف - غير اللفظي غير البناء -.
- الإجابة - غير اللفظية غير البناءة - على أسئلة متعلميهم .
- طرح الأسئلة غير اللفظية غير البناءة - مع المعلمين ذوي الأسلوب المباشر.
- المتعلمون لدى الأسلوب غير المباشر هم أقل:
- مشاركة غير نشطة (استجابات) غير لفظية غير بناءة - من متعلمي ذوي الأسلوب المباشر.
- وهم لا يختلفون مع متعلمي ذوي الأسلوب المباشر في:
- المبادرات - غير اللفظية غير البناءة - مع متعلمي ذوي الأسلوب المباشر.
- طرح الأسئلة غير اللفظية غير البناءة - مع متعلمي ذوي الأسلوب المباشر.
- المشاركة النشطة (مبادرات + أسئلة) - مع متعلمي ذوي الأسلوب المباشر.

2-4 التحليل الكيفي للعلاقات في التواصل التعليمي-التعلمي:

2-4-1- التحليل الكيفي للعلاقات في التواصل اللفظي التعليمي:

- كلما اتجه أثر الأسلوب التعليمي للمعلم (غير المباشر) نحو الارتفاع كلما:
- ارتفعت نسبة مبادرات المتعلمين.
- ارتفعت نسبة أسئلة المتعلمين.
- ارتفعت نسبة المشاركة النشطة للمتعلمين (أسئلة + مبادرات) في التواصل اللفظي.
- انخفضت نسبة المشاركة غير النشطة للمتعلمين (استجابات) في التواصل اللفظي.

2-4-2- التحليل الكيفي للعلاقات في التواصل غير اللفظي-البناء - التعليمي:

-كلما اتجه أثر الأسلوب التعليمي اللفظي -البناء - للمعلم غير المباشر نحو الارتفاع كلما:

ارتفعت نسبة مبادرات المتعلمين.

-ارتفعت نسبة أسئلة المتعلمين.

-ارتفعت المشاركة النشطة للمتعلمين (مبادرات+أسئلة).

ملاحظة: وجد أن العلاقة بين أثر الأسلوب التعليمي للمعلم والمشاركة غير النشطة للمتعلمين (استجابات)

(رس=0.115) غير دالة احصائيا.

2-4-3- التحليل الكيفي للعلاقات في التواصل غير اللفظي - غير البناء - التعليمي:

-كلما اتجه أثر الأسلوب التعليمي غير اللفظي-غير البناء - للمعلم (غير المباشر) نحو الارتفاع كلما:

-انخفضت المشاركة غير النشطة للمتعلمين (استجابات).

ملاحظة 1: وجد أن العلاقة بين أثر الأسلوب التعليمي للمعلم في التواصل غير اللفظي - غير البناء - غير

دالة فيما يتعلق ب:

-مبادرات المتعلمين.

-أسئلة المتعلمين.

- المشاركة النشطة للمتعلمين (مبادرات + أسئلة).

3- مدى تحقق فرضيات الدراسة:

3-1- تذكير بفرضيات الدراسة:

قبل التطرق الى المدى الذي وصلت اليه هذه الدراسة في التحقق من فرضياتها، يجدر التذكير بها:

الفرضية الرئيسية الأولى وفرضياتها الفرعية

- هناك فروق ذات دلالة بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر للمعلم في عملية التواصل في القسم الدراسي.

الفرضية الفرعية الأولى:- هناك فروق ذات دلالة بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر للمعلم في المديح والتشجيع والتعاطف مع المتعلمين في عملية التواصل في القسم الدراسي.

الفرضية الفرعية الثانية:- هناك فروق ذات دلالة بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر للمعلم في قبول آراء المتعلمين أو استعمالها في عملية التواصل في القسم الدراسي.

الفرضية الفرعية الثالثة: - هناك فروق ذات دلالة بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر للمعلم في الإجابة على أسئلة المتعلمين في عملية التواصل في القسم الدراسي.

الفرضية الفرعية الرابعة:- هناك فروق ذات دلالة بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر للمعلم في طرح الأسئلة على المتعلمين في عملية التواصل في القسم الدراسي.

الفرضية الفرعية الخامسة:- هناك فروق ذات دلالة بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر للمعلم في الشرح والإلقاء على المتعلمين في عملية التواصل في القسم الدراسي.

الفرضية الفرعية السادسة:- هناك فروق ذات دلالة بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر للمعلم في تقديم التوجيهات والتعليمات للمتعلمين في عملية التواصل في القسم الدراسي.

الفرضية الفرعية السابعة: - هناك فروق ذات دلالة بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر للمعلم في نقد المتعلمين وتبرير سلطة المعلم في عملية التواصل في القسم الدراسي.

الفرضية الفرعية الثامنة:- هناك فروق ذات دلالة بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر للمعلم في استجابات المتعلمين في عملية التواصل في القسم الدراسي.

الفرضية الفرعية التاسعة:- هناك فروق ذات دلالة بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر للمعلم في مبادرات المتعلمين في عملية التواصل في القسم الدراسي.

الفرضية الفرعية العاشرة:- هناك فروق ذات دلالة بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر للمعلم في أسئلة المتعلمين في عملية التواصل في القسم الدراسي.

الفرضية الفرعية الحادية عشر:- هناك فروق ذات دلالة بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر للمعلم في استغلال وقت حصة الدرس.

الفرضية الفرعية الثانية عشر:- هناك فروق ذات دلالة بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر للمعلم في المشاركة النشطة للمتعلمين في عملية التواصل في القسم الدراسي.

-الفرضية الرئيسية الثانية وفرضياتها الفرعية:

- هناك علاقة ارتباطية طردية بين أثر الأسلوب التعليمي للمعلم وتنمية كفاءة التواصل لدى المتعلمين.

الفرضية الفرعية الثالثة عشر:- هناك علاقة ارتباطية عكسية بين أثر الأسلوب التعليمي للمعلم واستجابات (مشاركة غير نشطة) المتعلمين لدى.

الفرضية الفرعية الرابعة عشر:- هناك علاقة ارتباطية طردية بين أثر الأسلوب التعليمي للمعلم ومبادرات المتعلمين.

الفرضية الفرعية الخامسة عشر:- هناك علاقة ارتباطية طردية بين أثر الأسلوب التعليمي للمعلم وأسئلة المتعلمين.

الفرضية الفرعية السادسة عشر:- هناك علاقة ارتباطية طردية بين أثر الأسلوب التعليمي للمعلم والمشاركة النشطة للمتعلمين.

3-2- النتائج المتوصل اليها:

3-2-1- فيما يتعلق بالفرضيات الفرعية:

-بالنسبة للفرضية الفرعية الأولى المتعلقة بالمديح والتشجيع وتعاطف المعلمين مع المتعلمين: أثبتت النتائج أن هناك فروقا دالة بين المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي المباشر وذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر في عمليتي التواصل اللفظي وغير اللفظي-البناء، بينما لا توجد بينهما فروق دالة فيما يتعلق بالتواصل غير اللفظي -غير البناء-.

واعتمادا على ذلك يمكن اعتبار الفرضية الأولى قد تحققت بنسبة الثلثين (2/3).

-بالنسبة للفرضية الفرعية الثانية المتعلقة بقبول آراء المتعلمين أو استعمالها: أثبتت النتائج أنه لا توجد فروق دالة بين المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي المباشر وذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر في عملية التواصل اللفظي، بينما توجد بينهما فروق دالة فيما يتعلق بعمليتي التواصل غير اللفظي-البناء والتواصل غير اللفظي-غير البناء-.

واعتمادا على ذلك يمكن اعتبار الفرضية الثانية قد تحققت أيضا بنسبة الثلثين (2/3).

-بالنسبة للفرضية الفرعية الثالثة المتعلقة بالإجابة على أسئلة المتعلمين من طرف المعلمين: أثبتت النتائج أن هناك فروقا دالة بين المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي المباشر وذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر في عمليتي التواصل اللفظي وغير اللفظي-البناء، بينما لا توجد بينهما فروق دالة فيما يتعلق بالتواصل غير اللفظي -غير البناء.

واعتمادا على ذلك يمكن اعتبار الفرضية الثالثة قد تحققت بنسبة الثلثين (2/3).

-بالنسبة للفرضية الفرعية الرابعة المتعلقة بطرح الأسئلة من طرف المعلمين: أثبتت النتائج أن هناك فروقا دالة بين المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي المباشر وذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر في عمليتي التواصل اللفظي وغير اللفظي-البناء، بينما لا توجد بينهما فروق دالة فيما يتعلق بالتواصل غير اللفظي -غير البناء.

واعتمادا على ذلك يمكن اعتبار الفرضية الرابعة قد تحققت بنسبة الثلثين (2/3).

-بالنسبة للفرضية الفرعية الخامسة المتعلقة بالشرح والإلقاء من طرف المعلمين: أثبتت النتائج أن هناك فروقا دالة بين المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي المباشر وذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر في عملية التواصل اللفظي وغير اللفظي-البناء وغير البناء.

واعتمادا على ذلك يمكن اعتبار الفرضية الخامسة قد تحققت 3/3.

-بالنسبة للفرضية الفرعية السادسة المتعلقة بتقديم التوجيهات والتعليمات من طرف المعلمين: أثبتت النتائج أنه لا توجد فروق دالة بين المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي المباشر وذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر في عملية التواصل اللفظي، بينما توجد بينهما فروق دالة فيما يتعلق بعمليتي التواصل غير اللفظي-البناء والتواصل غير اللفظي-غير البناء.

واعتمادا على ذلك يمكن اعتبار الفرضية السادسة قد تحققت أيضا بنسبة % الثلثين (2/3).

-بالنسبة للفرضية الفرعية السابعة المتعلقة بالنقد تبرير السلطة من طرف المعلمين: أثبتت النتائج وجود فروق دالة بين المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي المباشر وذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر في عملية التواصل اللفظي، ولا توجد بينهما فروق دالة فيما يتعلق بعملية التواصل غير اللفظي-البناء بينما توجد هذه الفروق في التواصل غير اللفظي-غير البناء.

واعتمادا على ذلك يمكن اعتبار الفرضية السابعة قد تحققت أيضا بنسبة الثلثين (2/3).

-بالنسبة للفرضية الفرعية الثامنة المتعلقة باستجابات المتعلمين (المشاركة غير النشطة): أثبتت النتائج وجود فروق دالة بين المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي المباشر وذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر في عملية التواصل اللفظي، ولا توجد بينهما فروق دالة فيما يتعلق بعملية التواصل غير اللفظي-البناء بينما توجد هذه الفروق في التواصل غير اللفظي-غير البناء.

واعتمادا على ذلك يمكن اعتبار الفرضية الثامنة قد تحققت أيضا بنسبة الثلثين (2/3).

-بالنسبة للفرضية الفرعية التاسعة المتعلقة بالمبادرات التي يقوم بها المتعلمون : أثبتت النتائج أن هناك فروقا دالة بين المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي المباشر وذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر في عمليتي التواصل اللفظي وغير اللفظي-البناء، بينما لا توجد بينهما فروق دالة فيما يتعلق بالتواصل غير اللفظي - غير البناء.

واعتمادا على ذلك يمكن اعتبار الفرضية التاسعة قد تحققت أيضا بنسبة الثلثين (2/3).

-بالنسبة للفرضية الفرعية العاشرة المتعلقة بالأسئلة التي يطرحها المتعلمون : أثبتت النتائج أن هناك فروقا دالة بين المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي المباشر وذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر في عمليتي التواصل اللفظي وغير اللفظي-البناء، بينما لا توجد بينهما فروق دالة فيما يتعلق بالتواصل غير اللفظي - غير البناء.

واعتمادا على ذلك يمكن اعتبار الفرضية العاشرة قد تحققت أيضا بنسبة الثلثين (2/3).

-بالنسبة للفرضية الفرعية الحادية عشر المتعلقة باستغلال وقت حصة الدرس: أثبتت النتائج أن هناك فروقا دالة بين المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي المباشر وذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر في عملية التواصل غير اللفظي-البناء وغير البناء.

واعتمادا على ذلك يمكن اعتبار الفرضية الحادية عشر قد تحققت 100%.

-بالنسبة للفرضية الفرعية الثانية عشر المتعلقة بالمشاركة النشطة للمتعلمين : أثبتت النتائج أن هناك فروقا دالة بين المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي المباشر وذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر في عمليتي التواصل اللفظي وغير اللفظي-البناء، بينما لا توجد بينهما فروق دالة فيما يتعلق بالتواصل غير اللفظي - غير البناء.

واعتمادا على ذلك يمكن اعتبار الفرضية الثانية عشر قد تحققت أيضا بنسبة الثلثين (2/3).

بناء على ما تقدم، وبالنظر الى تحقق كل الفرضيات الفرعية المشكلة للفرضية الرئيسية الأولى التي تنص على أن هناك فروقا ذات دلالة بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر للمعلم في عملية التواصل في القسم الدراسي. فإنه يقر بتحققها.

3-2-2- فيما يتعلق بالفرضيات الارتباطية:

-بالنسبة للفرضية الفرعية الثالثة عشر المتعلقة بالعلاقة الارتباطية بين الأسلوب التعليمي للمعلم واستجابات المتعلمين (مشاركة غير نشطة) في التواصل اللفظي وغير اللفظي: بينت النتائج أن العلاقة بين الأسلوب غير المباشر واستجابات المتعلمين علاقة عكسية دالة في التواصل اللفظي وغير اللفظي - غير البناء، بينما هي علاقة غير دالة في التواصل غير اللفظي-البناء.

واعتمادا على ذلك يمكن اعتبار الفرضية الرابعة عشر قد تحققت بنسبة الثلثين (2/3).

-بالنسبة للفرضية الفرعية الرابعة عشر المتعلقة بالعلاقة الارتباطية بين الأسلوب التعليمي للمعلم ومبادرات المتعلمين في التواصل اللفظي وغير اللفظي: بينت النتائج أن العلاقة بين الأسلوب غير المباشر ومبادرات المتعلمين علاقة طردية دالة في التواصل اللفظي وغير اللفظي - البناء -، بينما هي علاقة غير دالة في التواصل غير اللفظي - غير البناء -.

واعتمادا على ذلك يمكن اعتبار الفرضية الخامسة عشر قد تحققت بنسبة الثلثين (2/3)..

-بالنسبة للفرضية الفرعية الخامسة عشر المتعلقة بالعلاقة الارتباطية بين الأسلوب التعليمي للمعلم وأسئلة المتعلمين في التواصل اللفظي وغير اللفظي: بينت النتائج أن العلاقة بين الأسلوب غير المباشر واستجابات المتعلمين علاقة طردية دالة في التواصل اللفظي وغير اللفظي - البناء -، بينما هي علاقة غير دالة في التواصل غير اللفظي - غير البناء -.

واعتمادا على ذلك يمكن اعتبار الفرضية السادسة عشر قد تحققت بنسبة الثلثين (2/3).

-بالنسبة للفرضية الفرعية السادسة عشر المتعلقة بالعلاقة الارتباطية بين الأسلوب التعليمي للمعلم والمشاركة النشطة للمتعلمين في التواصل اللفظي وغير اللفظي: بينت النتائج أن العلاقة بين الأسلوب غير المباشر والمشاركة النشطة للمتعلمين علاقة طردية دالة في كل من التواصل اللفظي وغير اللفظي - البناء - وغير دالة في التواصل غير اللفظي - غير البناء -.

واعتمادا على ذلك يمكن اعتبار الفرضية الثامنة عشر قد تحققت بنسبة الثلثين (2/3)..

بناء على ما تقدّم، وبالنظر الى تحقق كل الفرضيات الفرعية الرابعة عشر والخامسة عشر والسادسة عشر يمكن اعتبار الفرضية الرئيسية الثانية قد تحققت.

ويرى الباحث أن المشاركة النشطة للمتعلمين في عملية التواصل في القسم الدراسي تعدّ معيارا لقياس كفاءة التواصل لدى المتعلمين من خلال مؤشري مبادرات المتعلمين وأسئلتهم وهما دليلان كافيان يعبران عن نمو كفاءة التواصل لدى متعلمي المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي ذي الأثر غير المباشر.

خلاصة الفصل السادس: تضمن هذا الفصل عرض بيانات الدراسة الميدانية عرضاً جدولياً حيث تم تناول نتائج التواصل اللفظي التعليمي-التعلمي ، ثم عرض نتائج التواصل غير اللفظي التعليمي-التعلمي البناء، ثم التواصل غير اللفظي التعليمي-التعلمي غير البناء، وصولاً إلى التواصل غير اللفظي المشترك في شكله البناء وغير البناء.

من خلال عرض بيانات الدراسة الميدانية وتحليل ونتائجها تحليلًا كميًا ثم تحليلًا كيفيًا وبالرجوع إلى فرضيات الدراسة تبين أن جل الفرضيات الفرعية المتعلقة بالفروق بين الأسلوبين التعليميين والمشكلة للفرضية الرئيسية الأولى قد تحققت بنسبة تسمح بقبولها. أما بالنسبة للعلاقات بين الأسلوبين فإن الفرضيات الفرعية الأربعة للمشكلة للفرضية الرئيسية الثانية تحققت منها ثلاثة مما يعني تحقق ثلاثة أرباع الفرضيات وبالتالي يمكن قبولها أيضاً.

الفصل السابع

تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

محتويات الفصل السابع:

- تمهيد.

1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرئيسية الأولى وفرضياتها الفرعية:

- 1-1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى.
- 1-2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية.
- 1-3- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة.
- 1-4- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الرابعة.
- 1-5- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الخامسة.
- 1-6- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية السادسة.
- 1-7- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية السابعة.
- 1-8- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية.
- 1-9- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية التاسعة.
- 1-10- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية العاشرة.
- 1-11- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الحادية.
- 1-12- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية عشر.

2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرئيسية الثانية وفرضياتها:

- 2-1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة.
- 2-2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الرابعة.
- 2-3- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الخامسة عشر.
- 2-4- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية السادسة عشر.

3- استنتاجات عامة.

- خلاصة الفصل السابع.

تمهيد: سيستند في تفسير النتائج التي تم التوصل إليها أولاً على وجهة النظر التي تنطلق من فكرة مؤداها أن العملية التعليمية / التعلمية كل متكامل العناصر وأن التغير في أي عنصر من عناصرها يؤثر على بقية العناصر الأخرى . ثانياً أن طبيعة الموضوع تفرض على الباحث انتهاز أسلوب تفسيري يحمله على الأخذ بعين الاعتبار كل مكونات الموقف التعليمي - التعليمي في تفاعلاتها وتكاملها ، وخاصة إذا كان الأمر يتعلق بدراسة موضوع شائك مثل الأسلوب التعليمي للمعلم بعناصره المتشابكة وتفاعلاته المختلفة المتبادلة بين موضوع معقد هو الآخر مثل التواصل اللفظي وغير اللفظي؛ ذلك أن عمليات التأثير التي يمارسها هذا الطرف أو ذاك سواء كان معلماً أو متعلماً ، تؤدي بالضرورة إلى عمليات تأثر لدى الطرف المقابل، مما يستدعي رد فعل يكون بمثابة تغذية راجعة للطرف الآخر.

ويزداد الأمر أهمية بصفة أخص عندما يتعلق الأمر بموضوع هام وحساس مثل موضوع الكفاءات وخاصة منها كفاءة التواصل بامتداداتها الاجتماعية واللسانية والتعليمية-التعليمية . وانطلاقاً من كل ذلك فإن الباحث يحاول تبني إطاراً تفسيرياً تكاملياً يجمع بين مختلف مكونات الموقف التعليمي-التعليمي في تفاعلاته وتداخلاته، وكذا الأخذ بمجمل آراء الباحثين الذين تناولوا متغيرات الدراسة من وجهات نظر متعددة ، ومن زوايا مختلفة مكنتهم من الوصول الى نتائج ساعدتهم في فهم وتفسير هذه الظواهر المعقدة مع الأخذ بعين الاعتبار المقاربات المعتمدة في هذه الدراسة ضمن أطرها النظرية والتطبيقية .

1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرئيسية الأولى وفرضياتها الفرعية:

1-1- بالنسبة لتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى التي مؤداها أن المعلمين ذوي الأسلوب غير المباشر في تعليمهم هم أكثر مديحاً وتشجيعاً وتعاطفاً مع متعلميهم في تواصلهم اللفظي وغير اللفظي ؛ ويفسر ذلك على أساس عمليات التعزيز اللفظي وغير اللفظي الإيجابي الفوري الذي يقدمه هؤلاء لمتعلميهم، حيث تشير الفتلاوي الى أن " التعزيز المعنوي الإيجابي هو مثير محبب للمتعلم يعقب ظهور السلوك المراد زيادته وتقويته لديه " (الفتلاوي 2005، ص 282، 283).

فالتعزيز اللفظي الإيجابي يحدث حينما يتبع مبادرات المتعلمين أو استجاباتهم بألفاظ مثل: واصل، جيد، ممتاز، رائع...الخ.

أما التعزيز غير اللفظي فيشير الى استخدام حركة أو إشارة أو رفع اليد، أو الرأس وما إلى ذلك من الحركات الجسمية ، وفي هذا الصدد ويؤكد زيتون الى " أنه قد يكون أكثر فعالية من التعزيز اللفظي ذاته؛ فالدراسات والبحوث أسفرت عن أنه عندما تختلف الرسالة اللفظية عن الرسالة غير اللفظية، فإن

التلاميذ يميلون للاستجابة الى الرسالة غير اللفظية ويجب على المعلم استخدام هذه ليعبر بها عن المشاعر والأفكار المختلفة" (زيتون 2005، ص 470).

والى ذلك توصلت دراسة بيرد **Beard** التي أظهرت أنه "كلما كان رأي المعلم ايجابيا كلما عمل على تعزيز موقف التلاميذ من خلال حركاته وملامحه وكلامه وتوقعاته، وأسلوب تعامله معهم. ويحدث العكس كلما كان هذا الرأي سلبيا" (بيرد 1971 **Beard**، م س).

وأكدت **هيرلوك Hurlok** من " خلال نتائج دراستها أن التلاميذ الذين شجعوا ومدحوا علنا تمكنوا من تسجيل أكبر تقدم وتحسن ملحوظين في النتائج وتمكنوا من الوصول الى الأجوبة الصائبة بسرعة أكبر" (عن مقران 2012، ص 10).

والى نفس النتائج توصل **بنتر وزملاؤه Bentz & col** حيث وجدوا " أن التحفيز بالتشجيع الشفوي يكون فعالا اذا جاء من فرد هو موضوع احترام كالمعلم، وأن الثناء يؤثر في تحفيز وتشجيع التلاميذ الضعفاء والموتسطين" (ن م، ن ص). وإلى نفس النتائج توصل كل من **ستيفنس Stevens** وكنيدي **Kennedy** وأيفنوف **Ivanov** والدمنهوري... (ن م، ن ص).

ويفسر ذلك أيضا في اطر التغذية الراجعة التديمية التي تشجع الإجابات الصحيحة وتدعمها وبالتالي تعزز من تكرارها، حيث أكدت دراسة **جابر وآخرون**؛ أن التغذية الراجعة تتيح الفرصة للتلاميذ لمعرفة أخطائهم وصعوبات التعلم لديهم وكيف يعالجونها، فقد أجرى تجربة على مجموعتين من التلاميذ إحداها تجريبية والأخرى ضابطة، وكان العمل المطلوب من التلاميذ في المجموعتين القيام بشطب بعض الحروف بسرعة، وكانت استجابات المجموعة التجريبية تصحح وتعلق نتائجها أولا بأول؛ في حين لا تعرف المجموعة الأخرى شيئا عن مستوى أدائها. وقد تبين أن مستوى أداء المجموعة التجريبية أفضل من أداء المجموعة الضابطة. (جابر وزملاؤه 1982، ص 38).

كما أشار **رونترى 1984 Rowntree** أن تقديم التغذية الراجعة لابد أن يتم بسرعة حيث أن المتعلم يحتاج للتدعيم ردا على إستجابته ، ويجب أن "تقدم له بأية وسيلة تعليمية حيث تكون بمثابة منبه يدفعه لتحسين أدائه" (عن الجربوع 2008، ص 40).

1-2- بالنسبة لتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية التي مؤداها أن المعلمين ذوي الأسلوب غير المباشر في تعليمهم لا يختلفون في قبول آراء المتعلمين و/أو استعمالها لفظيا، فتفسر على أساس تأثير النظام الرسمي بتعليماته المتضمنة في المناهج التعليمية التي تنص على عدم قبول إلا ما هو صحيح) ينظر في التوجيهات المتضمنة في المنهاج التعليمي وكذا الوثيقة المرافقة له الخاصة بالسنة الخامسة من التعليم الابتدائي).

وتفسر على أساس تأثير وسائل التقويم في التواصل التعليمي-التعلمي من خلال ما يصطلح عليه ب" التغذية الراجعة التصحيحية خلال عملية التقويم التكويني الذي يرافق العملية التعليمية-التعلمية التي

تتيح للمعلمين التصحيح الفوري لأخطاء متعلميهم بإظهار صعوبات التعلم لديهم وتزويدهم بتغذية راجعة بإشعارهم بتلك الصعوبات.

يسمى هذا النمط من التقويم عند بعض الباحثين أيضا بالتقويم الشكلي أو القطعي *évaluation formelle* الذي يعرفه أندري نادو على أنه "تقويم نسقي في التربية يمكن من تحديد قيمة ظاهرة تربوية بكيفية قطعية" (Nadeau 1988, p35). الذي غالبا ما يتخذ طابعا رسميا يُطلب من المعلم إجراؤه أثناء العمل التعليمي-التعلمي يدخل ضمن ما يطلق عليه التقويم المستمر.

كما يمكن أن تفسر أيضا في إطار العدل الذي يمارسه المعلم في تعامله مع متعلميه بحيث يمنح لكل متعلم القدر الذي يستحقه من الجزاء مع "احترام آراء المخطئين منهم" (قادري 2005، م س) وهو ما نلاحظه في جانبه غير اللفظي حيث يختلف الأسلوب التعليمي غير المباشر عن المباشر من ناحية القبول البناء لصالح الأسلوب غير المباشر .

1-3- بالنسبة لتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة: المتعلقة بالإجابة على أسئلة المتعلمين من طرف المعلم، فقد وجد كل من إدمون، اميدون وفلاندرس **Edmon & Amidon & Flanders 1961** أن هناك "علاقة مطردة بين درجة تجاوب المعلم وتقديره لتلاميذه من ناحية، وتحصيلهم الدراسي من ناحية أخرى" (عن اللقاني 1978، ص 3).

وتتوقف مهارة تحسين نوعية إجابات التلاميذ على عدد من السلوكات التي يجب على المعلم تنفيذها والتي توصي بها الكثير من الدراسات منها ما أجمله زيتون في بعض المواقف التعليمية-التعلمية التي منها:

"عدم تكرار المعلم إجابات التلاميذ.

-عدم مقاطعة المعلم للتلميذ عند عرضه للإجابة.

-تجنب المعلم التعليق السالب على إجابات الخاطئة.

استخدام تلميحات لفظية أو أسئلة إضافية لكي تساعد التلميذ على تصحيح إجابته أو توضيحها.

-تعزيز إجابات التلاميذ الصحيحة" (زيتون 2005، ص 501، 500).

كما تشير مقران الى " أنها تعد من الأركان المهمة في الموقف التدريسي، حيث تتوقف كفاءة المعلم في توجيه الأسئلة على الطريقة التي يتلقى بها استجابات التلاميذ ويعززها... وأن عقاب أو توبيخ المعلم للتلميذ في حالة تقديمه لإجابة خاطئة أو ناقصة قد لا يشجعه على المشاركة في المرات اللاحقة...أو يجعل منه تلميذا منطويا ومنزويا على ذاته" (مقران 2012، ص 110 بتصرف).

وفي هذا الصدد تقدم الباحثة بعض المبادئ والتوجيهات للمعلمين حتى تساعد في تلقي إجابات التلاميذ بتبصر ووعي منها:

" -الاستماع بعناية لما يقوله التلميذ، وفي حالة تقديم التلميذ إجابة خاطئة أو ناقصة يصمت المعلم ليدرك التلميذ ذلك.

- المدح والثناء على الإجابة الصحيحة، لأن الإثابة الفورية تعزز وتحفز مشاركة التلميذ على الإجابة وتساهم في خلق حوار بينه وبين المعلم.

-من الأفضل ألا يعلن المعلم للتلميذ بأنه أخطأ في الإجابة عن السؤال، إنما يوجهه ويحفزه بعبارات مثل: -أريد إجابة أق وأوضح-شكرا على المحاولة...الخ وبهذه الطريقة يضمن المشاركة الفعالة للتلميذ في الحصص المقبلة "(ن م، ن ص).

1-4- بالنسبة لتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الرابعة: فإن النتائج تشير الى المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي ذي الأثر غير المباشر أكثر طرحا للأسئلة من المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي ذي الأثر المباشر وهذا يفسر على أساس أن المعلمين غير المباشرين في تعليمهم يعتمدون أكثر على أسلوب الحوار الذي يعتمد تقنية الأسئلة والأجوبة وهي تعدّ من أقدم التقنيات وأنجعها فقد استخدمها سقراط في محاوراته الشهيرة مع خادمه مينون، كما بين أهميتها الكثير من العلماء المسلمين كإبن خلدون وإبن سحنون والقاسبي وغيرهم... فالعلامة ابن جماعة -مثلا- عند تناوله لآداب المعلم والمتعلم تطرق الى الأسئلة الجيدة وأغراضها وكيفية استخدامها وموقف المعلم تجاهها (مقران 2012، ص106).

والى ذلك يذهب مقابلة حيث يعتبر " أن المعلم يكون أكثر كفاءة وفعالية إذا استخدم طريقة التعليم غير المباشرة... وأن يعتمد على المناقشة أكثر من المحاضرة " (مقابلة 1988، ص86).
إن الأسئلة في الوقت الحاضر مثلما تعدّ من أدوات الحوار والمناقشة؛ فهي أيضا وسيلة من وسائل التقويم الشفهي والكتابي، ولها دور فاعل في عمليات التعليم-التعلم في جل المواد الدراسية " يعدّها المعلم ضمن خطة الدرس اليومية ليوجهها خلال المراحل المختلفة للدرس، في بدايته أو اثنائه أو عند الانتهاء منه"(الفتلاوي 2003، ص270)

وللأسئلة التعليمية أهمية كبرى في إقامة الحوار بين المعلمين والمتعلمين من خلال طرح الأسئلة وما يترتب عنها من تقديم الإجابات والتعليقات وطرح الاستفسارات بين المعلم ومتعلميه؛ فهي تعد من ناحية وسيلة للمعلم للكشف عن كفاءات المتعلمين وعن جوانب القوة والنقص لديهم ، وهي من ناحية أخرى وسيلة للمتعلمين لإبداء آرائهم والتعبير عن أفكارهم وإبراز كفاءاتهم من خلال الصراع الاجتماعي-المعرفي .

1-5- بالنسبة لتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الخامسة: المتعلقة بالشرح والإلقاء فإن

نتائج الدراسة تبرز أن المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي ذي الأثر غير المباشر هم أقل استخداما للشرح والإلقاء في تعليمهم من المعلمين ذوي الأسلوب ذي الأثر المباشر في تعليمهم ، وذلك أن اعتماد المعلمين المفرط على الشرح والإلقاء تنتج عنه عواقب سلبية على التواصل مع المتعلمين بحيث يحد من نشاطهم وفعاليتهم ومشاركتهم وبالتالي يجعلهم مجرد متلقين سلبيين .

1-6- بالنسبة لتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية السادسة: المتعلقة بتقديم التوجيهات والتعليمات للمتعلمين؛ اسفرت النتائج أن المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي ذي الأثر غير المباشر لا يختلفون مع نظرائهم من ذوي الأسلوب التعليمي ذي الأثر المباشر من ناحية التوجيهات والتعليمات التي يقدمونها للمتعلمين في مجال التواصل اللفظي، ويفسر ذلك على أساس التزام الطرفين بالتوجيهات والتعليمات المتضمنة في المنهاج التعليمي التي تحرص وتؤكد عليها الوثيقة المرافقة له، وذلك لأن النظام المدرسي في الكثير من الدول وسواء أكان نظاما تقليديا أو معاصرا هو نظام " يتميز باعتباره من نوع الإلزام والإكراه ... - التي توجب - طاعة المعلم والخضوع للقوانين ... نظرا للدور الموكل اليه من لدن الجماعة ، والمتمثل في ترسيخ ثقافتها والمحافظة على مؤسساتها" (الدرج، 2000، ص59).

أما على المستوى الفردي فيرى زهران أنه " إذا كان الفرد يرفض النظام والسلطة المفروضة عليه من الخارج؛ فإنه كذلك لا يستريح الى عدم وجود أي توجيه بالمرّة، وعدم وجود هدف يسترشد به؛ فحاجة الفرد الى الحرية تقابلها حاجته الى الضبط ونوع النظام الذي المطلوب هو النظام الذي ينبع من الأفراد أنفسهم" (زهران 1974، ص264).

والتوجيهات كما يراها حمدان هي " واجبات المعلم في توجيه العمل الجماعي والفردي للفصل والإرشاد والإشراف دون إسراف أو تقتير" (حمدان 1986، ص64).

وفي النموذج الذي اقترحه جاني للتعلم، فإن التوجيهات التي تقدم للمتعلمين تعد إحدى الوقائع التسع للتعلم التي تشكل ركيزة أساسية له؛ إذ لها وظائف هامة تتمثل في:

- "الابتعاد عن العشوائية في عملية التعلم وجعلها -بدل ذلك- عملية منظمة وهادفة.
- توحيد ايقاع التعلم بالنسبة لمجموع التلاميذ، وذلك بتقديم المساعدة الضرورية لبعضهم.
- الاقتصاد في الوقت والجهد الذين تتطلبهما عملية التعلم" (عن آيت موحى وزملائه 1991، ص86، 85).

وإذا كان أغلب الباحثين يؤكدون على أهمية تقديم التوجيهات والتعليمات للمتعلمين من طرف المعلمين فإن بعضهم يختلفون في أسلوب تقديمها؛ وفي هذا الصدد توصلت دراسة كل من إيرلونجر وبروف في 1975 Brophy و 1982 Erlwanger الى نتيجة مفادها " أن الطلاب الذين تلقوا التعليمات والتوجيهات المتعلقة بالمادة الدراسية بشكل مباشر من المعلم تكون درجة تحصيلهم الدراسي أكبر" (عن مقابلة 1988، ص87). وإلى عكس النتيجة توصلت دراسة هاشم حيث وجد أن "تنمية آداب (مهارة) الاستماع تنمو بواسطة التوجيهات غير المباشرة" (هاشم 1988، م س).

غير أن الباحث يرى أنه على الرغم من أهمية تقديم التوجيهات والتعليمات للمتعلمين أثناء العملية التعليمية-التعلمية فإن أسلوب تقديمها لفظياً (تواصل لفظي) وما يصاحب ذلك من حركات وإيماءات وإشارات (تواصل غير لفظي) ايجابية تعتبر مؤشراً دالاً على المرونة والتفهم بحيث يعمل المعلم على تشجيع المتعلمين بما يمدّهم من نصائح وإرشادات وطرق عمل مرنة تكون عامل تحفيز لهم بحيث تساعد على المثابرة ومواصلة العمل والتقدم نحو تحقيق الكفاءات الواردة في المنهاج التعليمي، وهذا ما يمكن ملاحظته لدى المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي ذي الأثر غير المباشر هذا من جهة؛ ومن جهة أخرى فقد تعتبر مؤشراً سلبياً يعمل على تثبيط همم المتعلمين بما يوحي لهم من خلال الإشارات والإيماءات والحركات التي تدل على صرامة المعلم في التعامل معهم من خلال تقديم الأوامر والنواهي والتوجيهات الصارمة التي تحد من مشاركتهم في العمل التعليمي-التعلمي وبالتالي في تكوين الكفاءات لديهم عموماً وفي كفاءات التواصل خصوصاً، وهذا ما يمكن ملاحظته لدى المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي ذي الأثر المباشر من خلال هذه الدراسة.

1-7- بالنسبة لتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية السابعة: المتعلقة بالنقد وتبرير السلطة من طرف المعلم؛ أثبتت النتائج أن المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي ذي الأثر غير المباشر يختلفون عن المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي ذي الأثر المباشر في كل من التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي غير البناء. وإن الأسلوبين لا يختلفان في التواصل غير اللفظي البناء. ويفسر ذلك على أساس أن ذوي الأسلوب التعليمي ذي الأثر غير المباشر يحرصون على عدم الحد من حرية العمل والتعبير عن الأفكار لدى المتعلمين بحيث يشجعونهم على تصحيح أخطائهم بأنفسهم وذلك باعتماد أسلوب التوجيه غير المباشر بدلاً عن أسلوب النقد الذي يحد من مبادراتهم (مثل: أحسنت ولكن عليك أن تجد بإجابة أحسن منها، أو حاول أن تأتي بإجابة أدق من هذه، أو هذه ليست الإجابة المطلوبة حاول مرة ثانية... الخ) وذلك بما يضمن مشاركة تحفيزاً و"مشاركة فعالة للمتعلمين" (مجدي وحسب الله، م س، ص 82 بتصرف). وبهذا الإجراء يمكن للمعلم أن يضع متعلميه في وضعية تساؤل ودهشة ويثير فيهم الرغبة والحاجة إلى البحث من خلال "خلطة توازنهم المعرفي" (آيت موهي وزملاؤه، م س، ص 147) بهذا يكون العلم قد حثهم على البحث والتجريب والتمحيص من خلال إثارة الشك والنقد وقوة الملاحظة لديهم. ويكون أيضاً قد احترم مشاعر المتعلمين وحول نقده تجاههم إلى توجيهات بناءة ترشدتهم نحو أساليب الإجابة الصحيحة. وهذا ما تعمل به الاتجاهات الحديثة في التربية بما يطلق عليه -بيداغوجيا الخطأ- حيث تعتبر الخطأ جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية-التعلمية*

* ينظر في هذا الصدد-على سبيل المثال لا الحصر- كتاب Astolfi J.P.(1997) : -L'erreur ; un outil pour enseigner- Editions ESF, Paris.

وينظر للخطأ في هذا الاتجاه - على أنه " أثر معرفة سابقة كانت ذات أهمية وناجحة وأصبحت خاطئة أو غير ملائمة "(Brousseau in Legendre 1988; mot: Erreur). إن الخطأ ليس ناتجا عن تشوش فكري أو سوء فهم أو زلل ينبغي إقصاؤه أو إزالته تلقائيا حتى يتمكن المتعلم من الوصول الى الفهم الصحيح؛ لذا يجب عدم التغاضي عنه وعدم التسامح مع من يرتكبه كما يذهب الى ذلك أصحاب الاتجاه التقليدي في التربية عموما، وأصحاب الاتجاه السلوكي في التعلم خصوصا. أما أصحاب الاتجاه الحديث فينظرون الى الخطأ نظرة ايجابية من حيث هو " محاولة تشق طريقها نحو النجاح" (عن غريب 2006، م س، ص 379) .

والى ذلك يذهب باشلار Bachelard حينما يدرج الخطأ ضمن "سيرورة المعرفة ذاتها باعتباره خطوة ضرورية لتقدم المعرفة" (عن غريب 2006 ن م، ن ص). ويستطرد باشلار في القول: "إننا نتعلم على انقراض المعرفة السابقة؛ أي بهدم المعارف التي لم نحسن بناءها... لذلك وجب على المربين أن يعلموا التلاميذ اعتمادا على هدم أخطائهم" (ن م، ن ص).

بناء على سبق ذكره، يمكن تفسير الفارق بين نتائج الأسلوبين التعليميين ذي الأثر غير المباشر والمباشر من حيث تعاملهما مع أخطاء متعلميهما ؛ ففي حين يلجأ المعلمون ذوو الأسلوب التعليمي ذي الأثر غير المباشر التسامح أخطاء متعلميهما والتخفيف من توجيه النقد اليهم مما يشجعهم ويحفزهم على النشاط والفعالية ؛ يلجأ بدورهم المعلمون ذوو الأسلوب التعليمي ذي الأثر المباشر إلى الانتقاد والزجر وعدم التسامح مع متعلميهما مما يثبط همهم ويكبح نشاطهم.

وهذا ما يفسر الاختلاف بين الأسلوبين التعليميين في التواصل اللفظي من الناحية الكمية التي تميل نحو الأسلوب التعليمي ذي الأثر المباشر.

أما من ناحية التواصل غير اللفظي -البناء- فيفسر عدم الاختلاف على أساس قلة النقد البناء ادى المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي ذي الأثر غير المباشر والمباشر أيضا.

أما فيما يتعلق بالتواصل غير اللفظي -غير البناء- إن الاختلاف بين الأسلوبين واضح ولا يحتاج الى دليل حيث تميل الكفة نحو المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي ذي الأثر المباشر بما يعني أن جل انتقاداتهم تتجه أكثر ما تتجه نحو ذوات المتعلمين وليس نحو أعمالهم .

1-8- بالنسبة لتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثامنة: المتعلقة باستجابات المتعلمين (مشاركة غير نشطة) أثبتت النتائج أن متعلمي ذوي الأسلوب التعليمي ذي الأثر غير المباشر يختلفون عن متعلمي ذوي الأسلوب التعليمي ذي الأثر المباشر في استجاباتهم في كل من التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي غير البناء في اتجاه الانخفاض. وانهم لا يختلفون معهم في التواصل غير اللفظي البناء، ويفسر ذلك على أساس أن المتعلمين لدى ذوي الأسلوب التعليمي ذي الأثر المباشر تكون استجاباتهم كردود أفعال ليبرهنوا من خلالها على مدى استيعابهم للمعلومات

والحقائق التي القيت عليهم من طرف المعلم والتي تتميز بالغزارة والاتساع . كما أن استجاباتهم هاته تتم بناء على تعليمات يتلقونها أو أسئلة موجهة من طرف المعلم للاستجابة أو للرد عليها، في مقابل ذلك يتحصلون على تعزيزات قد تكون ايجابية أو سلبية وهنا يبرز ما يسمى بالجزاء والعقاب. وانعكاسا لهذا الوضع فإن المتعلمين يكتفون بدور التلقي والاستقبال حسب منطق العلاقة « أنا أعلّمك وأنت تتعلم » (Morandi 2006، ص 81).

ينطلق هذا الأسلوب التعليمي من النظرة التقليدية التي ترى أن عقل المتعلم عبارة عن وعاء فارغ يجب أن تصب فيه أساسيات العلم والمعرفة والثقافة وما على المتعلم إلا التهيؤ والانصياع لإرادة المعلم. يتخذ التواصل في هذا الأسلوب شكل إعلام ونقل من مرسل الى متلق ذي اتجاه واحد على نمط مثير-استجابة.

تحتل المعلومات والمعارف هنا موقعا أساسيا في التواصل. هناك تهيؤ مسبق من قبل المتعلمين -بتوجيه من المعلم- لاستقبال مضامين المادة التعليمية التي تتميز بالغزارة والامتداد مما يبرر لجوء المعلم الى الإلقاء حتى لا يضيع وقت الحصة. ما يجري من - حوار - لدى هذا الأسلوب ليس إلا لضبط التواصل والتأكد من استيعاب المتعلمين لمضمونه ويعد أيضا شكلا من أشكال الرقابة يلجأ اليه المعلم لضمان انتباه ومتابعة المتعلمين له ولتبرير سلطاته التعليمية .

يفترض في المتعلمين عند حدوث التلقي أن يبرهنوا من خلال تواصلهم اللفظي وغير اللفظي عن مستوى نجاحهم أو فشلهم.

وقد توصل بيرد Beard إلى أن استجابات المتعلمين ترتبط ارتباطا موجبا بالمؤشرات العامة وبمؤشرات الحرارة التي يبيدها المعلم تجاه متعلميه، ويرتبط ارتباطا سالبا بالغموض (بيرد 1971 Beard م س).

وإلى ذلك ذهب كل من روزنتال وجاكوبسن Rosenthal & Jacobson الذين وجدا أنه كلما كان الرأي الذي يكونه المعلم حول متعلميه ايجابيا عمل على تعزيزه وتطويره من خلال أسلوبه في التعامل معهم، ويحدث العكس اذا كان هذا الرأي سلبيا، وقد أطلقا على هذه الظاهرة -أثر بقماليون Effet Pygmalion (Rosenthal . & Jacobson 1971).

وما يمكن استنتاجه في هذا المجال أن كثرة استجابات المتعلمين لدى المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي المباشر مرده الى كثافة المادة التعليمية ومحدودية الزمن المخصص للحصة التعليمية وحرص المعلم على تبليغها للمتعلمين بلجؤه الى الإلقاء وبالمقابل فإن المتعلمين لدى هذا الأسلوب يلجؤون الى الاستجابة القوية اللفظية خوفا من الإقصاء الذي قد يتعرضون له نتيجة الوقوع في الخطأ، وما يبرر ذلك كثرة استجاباتهم غير اللفظية غير

البناء، وهم يتساوون مع متعلمي الأسلوب التعليمي ذي الأثر غير المباشر في استجاباتهم في التواصل غير اللفظي البناء على قلته بالمقارنة معهم.

1-9- بالنسبة لتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية التاسعة: المتعلقة بمبادرات المتعلمين أثبتت النتائج أن متعلمي ذوي الأسلوب التعليمي ذي الأثر غير المباشر يختلفون عن متعلمي ذوي الأسلوب التعليمي ذي الأثر المباشر في مبادراتهم في كل من التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي البناء في اتجاه الارتفاع. وانهم لا يختلفون معهم في التواصل غير اللفظي غير البناء، ويفسر ذلك على أساس أن عملية التواصل تتميز بالانفتاح وتقوم على تقديم قدر من التنافس وإبراز شخصية المتعلم وإبداعاته. والتواصل في هذه الحالة يتخذ شكل تبادل وتفاعل بين المعلم والمتعلمين على شكل (مرسل ↔ مستقبل).

وفي هذه الحالة فإن العملية التعليمية-التعلمية تنعت بكونها مبنية على التبادل والتعاون بين أطرافها؛ وحالة التبادل هذه تفترض لا مركزية المرسل لأنها تعتمد على العلاقات التبادلية للأفكار والتجارب والمواقف والاتجاهات. عندئذ يتقلص حجم المادة التعليمية فاسحا المجال لمبادرات المتعلمين وإسهاماتهم لتصير محور فعل التواصل (وهي إحدى المؤشرات الدالة على نمو كفاءة التواصل).

هذا النمط من التواصل لا يتجه نحو المعارف والمحتويات (كما هو الشأن بالنسبة للأسلوب التعليمي ذي الأثر المباشر) بل يتجه نحو بناء كفاءات لدى المتعلمين وبالتالي نحو تنمية شخصياتهم. والمعلم في هذه الوضعية يقوم أيضا بدور الاستقبال والتلقي من المتعلمين بحيث يتاح لكل طرف من أطراف العملية التعليمية-التعلمية التعبير عن آرائه وتطلعاته وإنشغالاته والدفاع عن ذاته وشخصيته تجاه الآخرين وأخذ مكانته في جماعة القسم الدراسي. وتصبح هنا درجة الحرية في طرح الآراء ومناقشتها متساوية، إذ ليست هناك آراء جازمة ونهائية، وكل عضو من الأعضاء يحاول بسط وجهة نظره وبالتالي وضعها على محك التجربة من خلال التفاعل والتواصل والمشاركة والمبادرة.

ما يستخلص من كل ما سبق ذكره حول نتائج هذه الفرضية أن ارتفاع مبادرات المتعلمين في التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي-البناء - لدى الأسلوب التعليمي للمعلم ذي الأثر غير المباشر يرجع إلى أن عملية التواصل عملية أفقية تبادلية مفتوحة بشارك فيها كل من المعلم والمتعلمين على قدم المساواة في أخذ زمام المبادرات ، وأن عمليات الرقابة عمليات داخلية نابعة من الإرادة الذاتية الطوعية للمتعلمين وبتشجيع وتسهيل من المعلمين.

وفي المقابل فإن عملية التواصل هذه لدى الأسلوب التعليمي للمعلم ذي الأثر المباشر عملية عمودية تلقينية مغلقة لا يسمح فيها للمتعلمين بالمبادرة والمشاركة إلا بقدر معلوم وتحت سلطة ورقابة المعلم (رقابة خارجية)، فهي لا يسمح فيها بالقيام بالمبادرات إلا في حدود ضيقة حرصا من المعلم على عدم تضییع وقت حصة الدرس وبالتالي عدم إنجاز الأهداف المقررة للحصة في المنهاج الدراسي مما يفسر قلة المبادرات لدى المتعلمين في

عملية التواصل اللفظي وغير اللفظي-البناء- والتساوي بين متعلمي الأسلوبين في التواصل غير اللفظي-غير البناء- على قلتها.

10-1- بالنسبة لتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية العاشرة: المتعلقة بأسئلة المتعلمين أثبتت النتائج أن متعلمي ذوي الأسلوب التعليمي ذي الأثر غير المباشر يختلفون عن متعلمي ذوي الأسلوب التعليمي ذي الأثر المباشر في طرح الأسئلة في كل من التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي البناء في اتجاه الارتفاع. وانهم لا يختلفون معهم في التواصل غير اللفظي غير البناء، ويفسر ذلك على أن لأسئلة المتعلمين مزايا عديدة نذكر من بينها :

-بالنسبة للمتعلمين:

- التمكن من صياغة وطرح الأسئلة من طرف المتعلمين تعد استراتيجية اجتماعية معرفية ذات أهمية كبرى في تحسين التعلم لديهم.

ان الاهتمام بصياغة وطرح الأسئلة التعليمية تدفع بالمتعلمين الى التركيز على محتويات الدروس.

ان طرح الأسئلة من طرف المتعلمين تدعم التزامهم وانضباطهم ومشاركتهم الفعالة في تسيير الدرس.

تساعد هذه الاستراتيجية في التعمق في المواضيع ذات الصلة بالدروس وفي مناقشتها.

يعتبر بعض الباحثين أن العامل النفسي يعد من بين أهم العوامل ذات العلاقة بمشاركة المتعلمين فيما يخص طرح الأسئلة وذلك بسبب عامل الثقة بالنفس والتقدير الشخصي للذات مما يدفعهم للخوف من أن يقيموا سلبيا من قبل المعلم أو من قبل نظرائهم (Aguiar & al.2010).

-ان طرح الأسئلة من طرف المتعلمين يمكنهم من توظيف مفاهيم الدروس السابقة مما يحفزهم على طرح مزيد من الأسئلة أكثر مما لو تم ذلك من خلال التلقين المباشر الذي يقوم به المعلم.

ان المتعلمين خلال طرحهم للأسئلة يكونون أكثر حيوية ونشاطا نظرا لتمتعهم باستقلالية أكبر: فهم يستطيعون تنظيم أفكارهم واستدلالاتهم كما يستطيعون حل صراعاتهم الاجتماعية- المعرفية بالتوصل الى حلول مبنية على قواعد توافقية تشاركية تمكنهم من اكتساب كفاءات اجتماعية معرفية من بينها كفاءة التواصل.

هم يكتسبون فهما أعمق لمضامين الدروس كما يمكنهم التوصل الى الحقائق بتبني وجهات نظر مختلفة. والتأكد من أن المعارف العلمية تكتسب عن طريق التساؤل.

بتكرار طرح الأسئلة يتمكن المتعلمون تدريجيا من التحكم في مهارات الحجاج.

كما بينت بعض الدراسات أن المتعلمين الذين يوجهون نحو استخدام هذه الاستراتيجية بطريقة منتظمة قد يتمكنون من تحسين مهارات طرح الأسئلة خلال بضعة شهور (Marbach & Sokolove 2000).

ان أسئلة المتعلمين لها تأثير بالغ الأهمية في تحسين مختلف أنماط التعلم بطريقة عميقة وفعالة وفي مختلف المستويات التعليمية.

وان أسئلة المتعلمين يمكنها التأثير على عمليات الشرح والإلقاء لدى المعلم مما يفرض عليه تكييفها لتستجيب لانشغالاتهم المطروحة خلال تلك الأسئلة.

ـبالنسبة للمعلمين:

ـان أسئلة المتعلمين تعتبر موارد ثمينة للمعلم بحيث توفر له معلومات هامة حول تعلماتهم مما يمكّنه من تغيير وتكييف خطابه التعليمي استجابة لتساؤلاتهم وتطلعاتهم .
إن الأسئلة التي يطرحها المتعلمون تعمل على تدعيم متابعتهم للدروس والالتزام بالانضباط في القسم الدراسي مما يوفر للمعلم الجو الملائم لتدبيره وتسييره.
تركيز المعلم على المشاركة الطوعية للمتعلمين يوفر بيئة تسمح لهم بالشعور بالطمأنينة التي تمكنهم من المجازفة بطرح الأسئلة دون الخوف من ردود فعل المعلم المحبطة والناقدة لمحاولاتهم.
تبني مقاربة تعليمية تحفز تساؤلات المتعلمين وتعمل على تنشيطهم وتمنحهم فرصا أفضل من المقاربات التقليدية(الحرباوي2011م، س).

ـبالنسبة للعملية التعليمية- التعليمية:

ان استراتيجية أسئلة المتعلمين لها تأثير في تعميق وتحسين التعلم.
أثبتت نتائج دراسة أغيار وزملاؤه Aguiar & al.2010 أن استراتيجية طرح الأسئلة من طرف المتعلمين تم تطبيقها بنجاح مع متعلمين شبان يبلغون من العمر من 12الى 15 سنة. وفي أقسام لا تتضمن متعلمين موهوبين فحسب، بل تتضمن أيضا متعلمين يعانون من صعوبات في التعلم.
وبينت الدراسة أيضا أن هذه الاستراتيجية يمكن توظيفها حتى في الأقسام ذات الحجم الكبير من المتعلمين.

ان فعل طرح الأسئلة ذات المستوى العالي يعتبر كفاءة ينبغي على كل متعلم أن ينميها خلال مساره الدراسي، ومن المحبذ أن يتم الشروع في تمهيتها في المراحل المبكرة من المسار التعليمي.
ما يستفاد مما سبق أن تفسير لجوء متعلمي الأسلوب التعليمي ذي الأثر غير المباشر للإكثار من طرح الأسئلة ما يلي:

مبادراتهم بطرح الأسئلة ناتج عن الشعور بعدم الخوف من ردود أفعال المعلم السلبية تجاههم .
عمليات المديح والتشجيع التي يتميز بها معلمو هذا الأسلوب التي تعد عمليات تغذية راجعة تدعيمية مكنت المتعلمين من تكثيف مشاركاتهم-النوعية-في حصص الدروس.
الاستجابة الايجابية من طرف المعلمين لتساؤلات المتعلمين التي تميزت بكونها من النوع البناء .
اعتماد هؤلاء المعلمين على الحوار والنقاش كتقنية تعليمية-تعليمية تساعد في تنشيط المتعلمين وتحفيزهم للقيام بطرح المزيد من الأسئلة ذات التفكير الناقد والإبداعي(Edige1994، م س).

كما يفسر عدم الاختلاف بين متعلمي الأسلوبين التعليميين في التواصل غير اللفظي-غير البناء- بتمكن متعلمي الأسلوب التعليمي ذي الأثر غير المباشر من طرح أسئلة بناءة نتيجة تحصيلهم على تغذيات راجعة تدعمية مشجعة مكنتهم من التقليل التلقائي للأسئلة غير البناءة. وبالمقابل فإن تقليص أسئلة متعلمي الأسلوب التعليمي ذي الأثر المباشر كانت نتيجة خوفهم من المغامرة التي قد تؤدي بهم الى التعرض لتغذية راجعة تثبيطية.

1-11- بالنسبة لتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الحادية عشر: المتعلقة باستغلال حصة الدرس أثبتت النتائج أن هنالك فروقا بين الأسلوبين التعليميين: الأسلوب التعليمي ذو الأثر غير المباشر والأسلوب التعليمي ذو الأثر المباشر فيما يتعلق بالتواصل غير اللفظي التعليمي-التعليمي البناء وغير البناء؛ ففي حين يزداد التواصل غير اللفظي المشترك-البناء- لدى أقسام المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي ذي الأثر غير المباشر، يتناقص هذا النمط من التواصل لدى أقسام المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي المباشر. ويحدث العكس في التواصل غير اللفظي-غير البناء- حيث يتناقص هذا النمط من التواصل لدى أقسام المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي ذي الأثر غير المباشر، ويتزايد التواصل لدى أقسام المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي ذي الأثر المباشر. ويفسر ذلك على أساس أن متعلمي المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي ذي الأثر غير المباشر يتميزون بالنشاط والفعالية والاستقلالية في المبادرة وحرية النشاط وتحمل المسؤولية واتخاذ القرارات فيما يخص تعلمهم نتيجة الحرية والتشجيع والاستجابة البناءة من طرف معلمهم؛ فهم لا يضيعون وقت الحصة في التشويش أو الفوضى بل يتميزون بالهدوء البناء في أوقات الصمت أو السلوك المشترك.

ان فعالية المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي ذي الأثر غير المباشر تُفسر على أساس التفسير المحكم لأقسامهم ، ذلك أن " التفسير الفعال للقسم يعني مجموعة من الممارسات والاستراتيجيات التربوية التي تمكن من التحكم في التناقضات في تصرفات المتعلمين من جهة، والإبقاء على الظروف التي تشجع أعلى التعلم من جهة أخرى" (Bissonnette 2016,p6).

إن مهام المعلم في هذه الوضعية تتمثل في ضبط وضعيات التواصل وتسريع وتيرة التعلم لدى المتعلمين وعقلنة الإرشادات والتوجيهات ، كل ذلك يتم في وقت محدد وسريع؛ هو وقت الحصة الذي يتميز "بصعوبة التطويع" (Perrenoud2000) كما أنه واحد من المتغيرات التي تتشكل هاجسا دائما لأغلب المعلمين.

كما يمكن تفسير فعالية المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي ذي الأثر غير المباشر في إطار ما يسمى -عقد التواصل- الذي اقترحه شارودو Charaudeau والذي يتمثل في " مجموعة الظروف التي يتحقق بموجبها كل فعل تواصلي...إنه كل ما يمكّن شركاء تبادل لغوي من التعارف على بعضهم من خلال السمات المشتركة التي تحدد هويتهم كأطراف في هذا الفعل، والاعتراف بأبعاده التي تحدد

دوافعهم، والاتفاق حول ما يشكل موضوع التبادل، والأخذ بعين الاعتبار العوائق المادية التي قد تعترض هذا الفعل" (Charaudeau 1993).

كما يفسر أيضا في إطار ما يسمى بالمنطقة الجوارية للنمو **Zone of Proximal Development** * التي اقترحها فيجوتسكي **Vygotsky** حيث تمكن المعلمون ذوو الأسلوب التعليمي ذي الأثر غير المباشر من تحديدها وتغطيتها وذلك من خلال مساعدة المتعلمين بتشجيعهم وتدعيمهم وتوجيههم نحو تواصل مكنهم من تدعيم كفاءاتهم التواصلية؛ هذه الكفاءات التي برزت مؤشراتهما من خلال مشاركتهن المتميزة بالشجاعة في طرح الأسئلة وبالمبادرة بتقديم أفكار شخصية أثرت موضوع التواصل من جهة، ومن خلال تغطية جيدة للوقت المخصص لحصة الدرس (90% تواصل لفظي، 8% تواصل غير لفظي مشترك - هدوء/عمل - بناء و 2% فقط تواصل غير لفظي مشترك - فوضى/غموض - غير بناء).

1-12- بالنسبة لتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية عشر: المتعلقة بالمشاركة النشطة

للمتعلمين: حيث أثبتت النتائج أن هناك فروقا دالة بين المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي ذي الأثر المباشر وذوي الأسلوب التعليمي ذي الأثر غير المباشر في عمليتي التواصل اللفظي وغير اللفظي - البناء، بينما لا توجد بينهما فروق دالة فيما يتعلق بالتواصل غير اللفظي - غير البناء. وتفسر الفروق بين الأسلوبين على أساس المرونة في التعامل مع المتعلمين التي يتميز بها المعلمون ذوو الأسلوب التعليمي ذو الأثر غير المباشر المتمثلة في تشجيع المتعلمين وتحفيزهم على المشاركة النشطة في التواصل، وفسح المجال لهم بقبول آرائهم والاستجابة لأسئلتهم وانشغالهم ذلك أن مشاركة المتعلمين في التواصل في القسم الدراسي تعدّ ركنا أساسيا في عملية التعلم " فاللقاء الطالب الأسئلة وتجاوبه مع معلمه وتدعيم التواصل بين الطلبة وبعضهم بعضا وبينهم وبين معلمهم كل ذلك يعدّ مشاركة في أنشطة القسم الدراسي (Ellis 2008, p6).

وتعد المشاركة في القسم الدراسي بعدا من أبعاد بيئة القسم الدراسي وتتمثل في " قدرة الطالب على المساهمة في الأنشطة الصفية، والتعبير عن آرائه وإبداء ملاحظاته وعرض مقترحاته، والاندماج في المناقشات (عبد النبي 2010، ص 423).

والمشاركة حسب **نظيف** "خاصية أولى من خصائص التفاعل التواصلية، وبها تنطلق ميكانيزمات الحوار والمناقشة التي تقع القول لدى أطراف الحوار" (**نظيف 2007، ص 16**). والمشاركة في القسم الدراسي يمكن تصنيفها الى صنفين:

* ينظر في الفصل الرابع من الباب الأول، ص 187.

- مشاركة ايجابية نشطة وفعالة نابعة من رغبة وإرادة المتعلمين في المشاركة في النقاش من خلال المبادرات والتدخلات وطرح الأسئلة.
- مشاركة غير نشطة سلبية ومنفعلة: ناتجة عن استجابة المتعلمين لأوامر المعلم وتوجيهاته وأسئلته المفروضة عليهم خاصة إذا ما كان لها ارتباط بعملية التقييم.

ومن مزايا المشاركة انشطة أن المتعلمين يكتسبون كفاءات التواصل والتعبير عن أفكارهم بصورة واضحة ومفهومة لدى الآخرين، وعندما يطرحون الأسئلة فهم يتعلمون كيفية الحصول على المعلومات لتحسين فهمهم للموضوع. ويكتسبون "الثقة بالنفس وعدم الخوف من رفض الزملاء ومن نقد المعلم التي هي من السمات الإيجابية التي تؤدي الى زيادة المشاركة في أنشطة القسم" (Weaver & Qi 2005, p584,585).

"التعبير عن الذات والتدريب على كيفية عرض وجهات النظر باختصار وسهولة" (الحارثي 2010، ص14) زيادة الاستقلالية وفرص المشاركة في الأنشطة التعليمية-التعلمية.

-شعور المتعلمين بما هو منتظر منهم من مشاركة نشطة وأن عليهم أن لا يخشوا من الأخطاء التي قد يرتكبونها، وأنها تعتبر عاملاً إيجابياً لدى المعلم. والتعلم النشط يحث المتعلمين على إنجاز أنشطة ذات معنى ويفكرون فيما يقومون به.

ويمكن تفسير ذلك أيضاً من خلال التعلم التشاركي وهو " أسلوب للتعلم يشارك فيه المتعلم وزملاؤه ويشارك معلمهم أيضاً بالأفكار والمحتوى لتحقيق الأهداف التعليمية من خلال التحفيز والمشاركة والإبداع " (Filt & al. 2012).

2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرئيسية الثانية وفرضياتها الفرعية المتعلقة بالعلاقة بين الأسلوب التعليمي للمعلم وكفاءة التواصل لدى المتعلمين:

2-1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة عشر المتعلقة بالعلاقة بين الأسلوب التعليمي للمعلم واستجابات المتعلمين (مشاركة غير نشطة): حيث أظهرت نتائجها أن هناك علاقة عكسية دالة بين المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي ذي الأثر غير المباشر واستجابات المتعلمين في التواصل اللفظي وغير اللفظي - غير البناء، بينما لا توجد بينهما فروق دالة فيما يتعلق بالتواصل غير اللفظي - البناء، ويفسر ذلك على أساس النموذج التعليمي المتمركز حول المعلم/المحتوى التعليمي، ذلك أن سلطة المعلم المهيمنة لدى الأسلوب التعليمي ذي الأثر المباشر من خلال انتقاداته وتوجيهاته التي كلما زادت درجتها انعكس ذلك على استجابات المتعلمين ونوعية مشاركتهم نتيجة التوجيهات الصارمة الموجهة لهم من قبل المعلم، وكذا عامل الخوف من الانتقاد والإقصاء والعقوبة، وأن الحوار الذي دار بين المعلم والمتعلمين هو حوار عمودي (المعلم يسأل ويوجه) - المتعلم يجيب ويستجيب) انطلاقاً من تصور أن المعلم مالك للمعرفة والمتعلم فاقد لها. وأن كثافة المادة التعليمية ومحدودية زمن الحصة لا

يسمحان لفسح المجال لمساهمات المتعلمين نظرا لالتزامات المعلم ومهامه المتعلقة بتطبيق التعليمات المتضمنة في المنهاج التعليمي الرسمي.

2-2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الرابعة عشر المتعلقة بالعلاقة بين الأسلوب التعليمي للمعلم ومبادرات المتعلمين حيث بينت نتائجها أن العلاقة بين الأسلوب غير المباشر ومبادرات المتعلمين علاقة طردية دالة في التواصل اللفظي وغير اللفظي - البناء -، بينما هي علاقة غير دالة في التواصل غير اللفظي - غير البناء؛ ويفسر ذلك على أساس أن المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي ذي الأثر غير المباشر كانت لديهم المبادرة حيث لعبوا دورا فعالا في توفير مناخ ملائم ومشجع ساعد المتعلمين على الشعور بالثقة والارتياح مما مكنهم من اتخاذ مواقف شجاعة للمبادرة وأخذ الكلمة للنقاش وطرح الأسئلة التي تعني بصيغة أخرى تجنيد وتوظيف مكتسباتهم القبلية في عملية التواصل. كما يعني ذلك أن هؤلاء المعلمين قد أخذوا أسئلة المتعلمين وتعليقاتهم ومبادراتهم على محمل الجد وذلك بالرد الإيجابي عليها أو توجيهها الوجهة الصحيحة والملائمة. وهذا من شأنه أن يعمل على تنظيم خبراتهم التعليمية ومن ضمنها التواصلية التي تمكنهم من بناء كفاءات التواصلية دائمة. ويعني ذلك أيضا أن هؤلاء المعلمين لا يركزون في تواصلهم على الجوانب المعرفية فحسب، انما يركزون جهودهم لتمكين المتعلمين من بناء كفاءات تواصلية مفيدة ودائمة. وذلك بتوجيه الاهتمام والتركيز على فعالية مشارك المتعلمين ووضع قيد التنفيذ معارفهم ومهاراتهم التواصلية واختبارها على محك التجربة.

ويشير ذلك أيضا الى منح المسؤولية للمتعلمين في أخذ المبادرة بالتواصل. ويعني ذلك أيضا تركيز اهتمام المعلمين ذوي الأسلوب التعليمي ذي الأثر غير المباشر بإعطاء أهمية لنشاطات المتعلمين التواصلية وحثهم على البحث عن الأدلة الموضوعية لحل مشكلة تعليمية ذات طابع تواصلية. وذلك بتزويدهم بتغذية راجعة تدعمية تعزز ثقتهم في أنفسهم وتحدّ من مخاوفهم وترددهم وتيسّر لهم المبادرة والمشاركة.

2-3- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الخامسة عشر المتعلقة بالعلاقة بين الأسلوب التعليمي للمعلم وأسئلة المتعلمين: حيث أظهرت نتائجها العلاقة بين الأسلوب التعليمي ذي الأثر غير المباشر وأسئلة المتعلمين علاقة طردية دالة في التواصل اللفظي وغير اللفظي - البناء -، بينما هي علاقة غير دالة في التواصل غير اللفظي - غير البناء - ويفسر ذلك على أساس أن المعارف العلمية لا يمكن اكتسابها بدون التساؤل، وأن طرح الأسئلة يعد أساسيا للعلم وللبحث العلمي (Chin C. & Osborne 2008).

يعتبر التساؤل ذا أهمية خاصة في العلوم الاجتماعية لأنه يجعل المتعلمين مسؤولين عن تعلمهم ،
 غضافة الى ذلك فهو يعمل على تزويدهم بكفاءات أساسية ليكونوا أفرادا ناجحين في
 مجتمعهم (Mueller R.G/W.2016,p40).

إن تنمية قدرة المتعلمين على طرح الأسئلة والاستدلال وحل المشكلات وروح النقد يجب أن تكون
 "عنصرا مركزيا في التفكير". (Chin C. & Osborne 2008,p2).

ويستنتج من الأدب التربوي في هذا المجال أن ثلاثة (03) عوامل أساسية ضرورية لتحسين أسئلة
 المتعلمين في القسم الدراسي:

- اهتمام المعلم بأسئلة المتعلمين.

- توفير فضاء من أجل تمكين المتعلمين من طرح الأسئلة طوال حصة الدرس.

- مرافقة أسئلة المتعلمين بإرشادهم وتوجيههم نحو كيفية التساؤل (Mueller 2016,p42).

وفي دراسة لمازيها Maziha أظهرت أن متغيرات تواصل المتعلمين تلعب دورا هاما في إعطاء صبغة
 معينة للتفاعل في القسم الدراسي. وأن السمات التي حددها المتعلمون في هذه الدراسة كعوامل هي
 التشجيع والتفهم والمرونة.

ونتائج هذه الدراسة متوافقة مع الكثير من الدراسات منها (Dallimore2004,Fassinger1995,2000,2004)

(التي لاحظت هي أيضا بأن المتعلمين يشاركون أكثر عندما يلتزم المعلمون بسلوكات تتسم بالقبول
 والتشجيع والتدعيم، إضافة الى طرح أسئلة عميقة، وتبني سلوكات غير لفظية ايجابية. إضافة الى
 عوامل بيداغوجية؛ كموضوع الدرس والأسلوب التعليمي للمعلم كلها تؤثر على مشاركة المتعلمين مثل
 دراسة (Maziha S. & al.2010).

وفي دراسة لتشين و كياالفيزي وجدوا أن حوالي ثلاثة أرباع متعلمي السنة السادسة فضلوا إجراء استقصاءات
 بناء على أسئلة اقترحوها هم بأنفسهم ، وصرحوا بعد الحصول على الأجوبة أنهم يشعرون بالبهجة والإثارة والاعتزاز
 كونهم هم الذين تولوا صياغة وطرح تلك الأسئلة (Chin & Kayalvizhi2005).

لا شك أن أسئلة المتعلمين تشكل عنصرا أساسيا للنقاش والتفكير النقدي (Al Meida2012).

علما أن المعلم هو الذي يمتلك مفتاح توفير مناخ يشجع بواسطته أو يثبط أسئلة المتعلمين من أجل تغذية روح
 البحث والتقصي وغرس عملية التساؤل كعادة فكرية (Chin & Osborne 2008,p34,35).

ان دور المعلم هو تسهيل عملية التعلم-التي يعتبر التواصل أحد ركائزها الأساسية- عوضا عن
 املاء المعلومات على المتعلمين. وأن التعلم النشط يمكنه أن يرتقي من خلال عدة أساليب تتمركز
 حول المتعلم (Al Meida & DeSouza F. 2010).

2-4- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية السادسة عشر المتعلقة بالعلاقة الارتباطية بين
 الأسلوب التعليمي للمعلم والمشاركة النشطة للمتعلمين: أظهرت نتائجها أن العلاقة بين الأسلوب غير

المباشر والمشاركة النشطة للمتعلمين علاقة طردية دالة في كل من التواصل اللفظي وغير اللفظي - البناء - وغير دالة في التواصل غير اللفظي - غير البناء ويفسر ذلك على أساس أن المعلمين يلعبون دورا مركزيا في تشجيع المشاركة وقبول جميع لمساهمات المتعلمين في القسم الدراسي. وتلعب سمات المعلم وأسلوبه التعليمي دورا هاما في حث المتعلمين على المشاركة الفعالة في القسم الدراسي. وأن السمات التي يظهرها المعلم مثل: التدعيم، التفهم، الانفتاح، إضافة الى إظهار البهجة والارتياح من خلال التواصل غير اللفظي (ابتسامات، إيماءات بالرأس، اشارات باليد... الخ) لإظهار قبول أجوبة المتعلمين وآرائهم. هذه السمات الإيجابية تمنح للمتعلمين أثرا دافعا يمكنهم من المشاركة والتواصل بصفة متميزة. ان المعلمين ينظر اليهم من طرف المتعلمين على أنهم قادة يتمتعون بسلطة داخل الأقسام الدراسية، والأساليب التي يبنون بها علاقاتهم التواصلية تعتبر عاملا أساسيا هاما (Karp & Yoels 1976, Wade 1994, Weaver & Qi 2005). وأن المتعلمين الذين "يتميزون بمستوى مشاركة مرتفع ينظرون الى معلمهم على أنهم متفتحين واحتوائيين ومطوري نقاش وداعمين" (Fassinger 2000). تعتبر التغذية الراجعة أداة فعالة لتحسين التواصل، وأن التغذية الراجعة الإيجابية تشير الى أن سلوكا مرغوبا قد تم إظهاره؛ وأن "التغذية الراجعة السلبية تشير الى سلوك قمعي لفظي وغير لفظي" (Sprouls 2011, p37). إن المتعلمين الذين تحصلوا على تغذية راجعة ايجابية استمروا في إظهار السلوك المرغوب أحسن من المتعلمين الذين لم يتحصلوا على ذلك (جابر 1982، م س). وأشار رونتري 1984 Rowntry الى أن "تقديم التغذية الراجعة لابد وأن يتم بسرعة، حيث أن المتعلم يحتاج للتدعيم ردا على استجابته، ويجب أن تقدم له بأية وسيلة تعليمية بحيث تكون بمثابة منبه يدفعه لتحسين أدائه" (عن الجربوع 2008، ص 40).

3- استنتاجات عامة:

بعد عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة الميدانية ، تمكن الباحث من الخروج بمجموعة من الاستنتاجات أهمها:

-**الاستنتاج الأول:** على الرغم مما طرأ على المنظومة التربوية من اصلاحات في المناهج التربوية في بلادنا منذ سنة 2003 وما رافقها من تعليمات وتوجيهات صدرت في وثائق وجهت للمعلمين للتكيف مع هذه الإصلاحات والى تاريخ إجراء الدراسة الميدانية المتعلقة بهذه الدراسة سنة 2016 فإن الممارسات التعليمية للمعلمين لم يطرأ عليها أي تغيير يذكر؛ فمن خلال نتائج الدراسة الميدانية التي أجراها الباحث سنة 2002 في إطار تحضيره لشهادة ماجستير (مزغيش 2002، صص 109-111) ومقارنتها بنتائج الدراسة الحالية تبين أن الأساليب التعليمية للمعلمين-خصوصا في جانبها التواصلية) بقيت كما هي ولم تتغير إلا فيما يتعلق ببعض التفاصيل الشكلية .

-**الاستنتاج الثاني:** أمكن لهذه الدراسة أن تحدد ملمحي الأسلوبين التعليميين للمعلمين ذوي الأثر غير المباشر والمباشر وآثارهما على عملية التواصل في القسم الدراسي وعلى مشاركة متعلميهما في التواصل كما يلي:

جدول رقم 25: ملمح كل من الأسلوب التعليمي للمعلم غير المباشر والمباشر

ملمح الأسلوب التعليمي للمعلم ذي الأثر المباشر	ملمح الأسلوب التعليمي للمعلم ذي الأثر غير المباشر
- أقل مديحا وتشجيعا وتعاطفا مع المتعلمين. - لا يتساهل في قبول آراء المتعلمين. - أقل تجاوبا مع أسئلة المتعلمين. -أقل طرحا للأسئلة التعليمية. -أكثر احتكارا للتواصل بواسطة الشرح والإلقاء. -لا يتوانى في تقديم التوجيهات والتعليمات للمتعلمين. -أكثر نقدا وتبريرا لسلطته أمام المتعلمين.	-أكثر من مديحا وتشجيعا وتعاطفا للمتعلمين. - لا يتساهل في قبول آراء المتعلمين. - أكثر تجاوبا مع أسئلة المتعلمين. -أكثر طرحا للأسئلة التعليمية. -أقل احتكارا للتواصل بواسطة الشرح والإلقاء. -لا يتوانى في تقديم التوجيهات والتعليمات للمتعلمين. -أقل نقدا وتبريرا لسلطته أمام المتعلمين.
ملمح الأسلوب التعليمي لمتعلمي الأسلوب التعليمي المباشر:	ملمح الأسلوب التعليمي لمتعلمي الأسلوب التعليمي غير المباشر:
- أكثر استجابة بالمقارنة مع متعلمي الأسلوب التعليمي المباشر. -أقل مبادرة وجرأة في التواصل. -أقل طرحا للأسئلة التعليمية. -أقل مشاركة نشط	-أقل استجابة بالمقارنة مع متعلمي الأسلوب التعليمي المباشر. -أكثر مبادرة وجرأة في التواصل . -أكثر طرحا للأسئلة التعليمية. -أكثر مشاركة نش

الاستنتاج الثالث: أمكن لهذه الدراسة استنتاج مختلف النسب القياسية للتواصل اللفظي وغير اللفظي التعليمي-التعلمي للأسلوبين التعليميين غير المباشر والمباشر، نورد ملخص لهما في التالي*:

- النسب القياسية للتواصل اللفظي التعليمي-التعلمي بين الأسلوبين المباشر وغير المباشر:

جدول رقم 26: النسب القياسية المئوية للتواصل بالمقارنة مع مجموع فئات التواصل اللفظي التعليمي-التعلمي:

النسبة المئوية للأسلوب التعليمي المباشر	النسبة المئوية للأسلوب التعليمي غير المباشر	فئات التواصل اللفظي
%29.17	%41,15	-تواصل تعليمي غير مباشر
%33.90	%27,80	-تواصل تعليمي مباشر
%36.93	%31,05	تواصل تعليمي موجّه
%34.73	%26.70	تواصل تعليمي تلقائي
%2,20	%4.35	
%100	%100	المجموع

جدول رقم 27: النسب المئوية للتواصل غير اللفظي البناء بالمقارنة مع مجموع التواصل البناء وغير البناء:

النسبة المئوية للأسلوب التعليمي المباشر	النسبة المئوية للأسلوب التعليمي غير المباشر	فئات التواصل غير اللفظي البناء
%19.78	%32.48	-تواصل تعليمي غير مباشر
%22.31	%21.83	-تواصل تعليمي مباشر
%23.10	%23.93	تواصل تعليمي موجّه
%22,20	%21,18	تواصل تعليمي تلقائي
%0.90	%2.75	
5.43	%7.98	تواصل غير لفظي مشترك أو صمت
%70.62	%86.22	مجموع التواصل البناء

* للاطلاع على مزيد من التفاصيل ينظر في الملاحق.

النسبة المئوية للأسلوب التعليمي المباشر		النسبة المئوية للأسلوب التعليمي غير المباشر		فئات التواصل غير اللفظي غير البناء
6.01%		4.55%		-تواصل تعليمي غير مباشر
7.66%		3.19%		-تواصل تعليمي مباشر
9.56%	8.51%	4.00%	2.85%	تواصل تعليمي موجّه
	1.05%		1.15%	تواصل تعليمي تلقائي
6.11%		2.03%		سلوك مشترك (تواصل غير لفظي)
29.34%		13.77%		مجموع التواصل غير البناء

خلاصة الفصل السابع: تناول هذا الفصل ما استخلص من تفسير لنتائج الفرضيتين الأساسيتين الأولى والثانية وما تفرع عنهما من فرضيات فرعية حيث تم الإقرار بما يلي:

أ- ان المعلمين الذين تميزوا بأسلوب تعليمي غير مباشر مكنهم ذلك من التواصل اللفظي وغير اللفظي الذي اتسم بالمرونة والفعالية وعمل على تحسين عمليات التأثير المتبادلة بينهم وبين متعلميهم بصورة إيجابية أحسن من المعلمين المباشرين الذي عملوا على الحد من هذه العمليات مما انعكس سلبا على مرونة وفعالية العملية التواصلية في جانبها اللفظي وغير اللفظي.

ب- ان علاقة الأسلوب التعليمي للمعلم بالمشاركة النشطة للمتعلمين فسّر على أساس أن الأسلوب التعليمي غير المباشر عمل على السماح ببروز مؤشرات كفاءات التواصل لديهم والتي بدت واضحة أكثر من ذي الأسلوب التعليمي المباشر الذي عمل على الحد من بروز تلك المؤشرات.

تم في آخر الفصل تضمينه باستنتاجات عامة لخصت نتائجها في جداول عرضت دون تعليق والقصد من ذلك كله السماح للمهتمين والدارسين بتوليد أفكار واستنتاجات أخرى تمكن من انجاز بحوث ودراسات متنوعة وفي اتجاهات متعددة.

خاتمة :

كان الهدف من هذه الدراسة محاولة الكشف عن الأثر الذي يحدثه الأسلوب التعليمي للمعلم على التواصل اللفظي وغير اللفظي بينه وبين المتعلمين أثناء العملية التعليمية-التعلمية في القسم الدراسي وعلاقة ذلك بتنمية كفاءة التواصل لديهم، تتناول فيها الباحث من خلال الدراسة النظرية الى مشكلة الدراسة واعتباراتها المنهجية ؛ كصيغة الاشكالية البحثية متمثلة في تساؤلين رئيسيين هما:

- هل هناك فروق ذات دلالة بين أثر الأسلوب التعليمي غير المباشر والمباشر للمعلم في عملية التواصل في القسم الدراسي؟

- هل هناك علاقة ارتباطية بين أثر الأسلوب التعليمي للمعلم وتنمية كفاءة التواصل لدى المتعلمين؟

تفرّع عن التساؤل الرئيسي الأول إثنا عشر تساؤلا فرعيا، وعن التساؤل الرئيسي الثاني أربعة تساؤلات فرعية.

للإجابة المبدئية على تلك التساؤلات تم تقديم جملة من الفرضيات المرتبطة بها وكذا توضيح الأهداف من الدراسة وأهميتها ومصطلحاتها وحدودها باعتبارها أدوات منهجية ضرورية لكل دراسة جادة. كما عرض جملة من الدراسات السابقة التي لها صلة بالموضوع من حيث منطلقاتها وأهدافها وإجراءاتها وأهم النتائج التي توصلت إليها وذلك بغية الاستفادة من نتائجها وتحديد أهمية هذه الدراسة وموقعها من هذه الدراسات. وتناول بالعرض والتحليل الأسلوب التعليمي للمعلم من حيث مفاهيمه ومظاهره ومكوناته وتصنيفاته والعوامل المؤثرة فيه ودوره وأهميته في العملية التعليمية-التعلمية.

كما تناول بالدراسة والتحليل عملية التواصل مستعرضا إياها من إطارها النظري العام - من حيث المفاهيم والوظائف والعناصر والمستويات والانماط والنماذج - الى إطارها الخاص المتصل بعملية التواصل التعليمي- التعليمي في جانبها اللفظي وغير اللفظي وكذا في علاقتها بعملية التفاعل في القسم الدراسي. واختتم الإطار النظري للدراسة بتناول موضوع كفاءة التواصل في القسم الدراسي مستعرضا الخلفية التاريخية والفكرية لظهور مقاربة التعليم بالكفاءات عموما وكفاءة التواصل خصوصا، مركزا على الأسس والمبادئ والخصائص والمكونات والتصنيفات والبناء والتقويم...

كما تطرق الباحث من خلال الدراسة الميدانية الى الجوانب المنهجية فيها من حيث المنهج ومجتمع الدراسة وعينها وأدواتها والتقنيات الاحصائية المستخدمة فيها وزمانها ومكانها ومفاهيمها الاجرائية...

بعد التطبيق الميداني تم عرض البيانات المتحصل عليها عرضا جدوليا وتفصيليا، تم الشروع في تحليل النتائج تحليلًا كميا وكيفيا للوصول إلى الكشف عن مدى تحقق فرضيات الدراسة التي انقسمت إلى: فرضيات فرقية وفرضيات ارتباطية.

ففيما يتعلق بالفرضيات الفرقية كشفت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين الأسلوبين التعليميين غير المباشر والمباشر للمعلمين في عملية التواصل مع المتعلمين في القسم الدراسي؛ باستثناء قبول آراء المتعلمين أو استعمالها وفي تقديم التوجيهات والتعليمات بالنسبة لعملية التواصل اللفظي، وفي النقد وتبرير السلطة وفي استجابات المتعلمين بالنسبة لعملية التواصل غير اللفظي - البناء -، أما بالنسبة لفئات التواصل غير اللفظي - غير البناء - فإن الفرق بين الأسلوبين التعليميين يتأرجح بين الاختلاف والاتفاق بينهما بصورة متعادلة .

أما بالنسبة للعلاقة بين الأسلوب التعليمي للمعلم وكفاءة التواصل لدى المتعلمين والتي قيست على أساس معيار المشاركة النشطة (مبادرات+أسئلة) ومعيار المشاركة غير النشطة (استجابات) ؛ فإن النتائج أظهرت أنه كلما كان الأسلوب التعليمي للمعلم يتصف بغير المباشرة في تواصله كلما كانت مشاركة المتعلمين النشطة ذات علاقة موجبة دالة في الجانبين اللفظي وغير اللفظي - البناء - بينما هي غير دالة في الجانب غير اللفظي غير البناء، وحدث العكس بالنسبة للمشاركة غير النشطة حيث أنه كلما كان الأسلوب التعليمي للمعلم يتصف بغير المباشرة في تواصله كلما كانت مشاركة المتعلمين غير النشطة ذات علاقة عكسية دالة في التواصل اللفظي وغير اللفظي - غير البناء - بينما لا توجد علاقة ذات دلالة في التواصل اللفظي البناء .

إن النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة سمحت بالكشف أيضا عن نتائج جانبية من خلال التحليل وعن استنتاجات متعددة لخص البعض منها في الفصل الأخير من هذه الدراسة والتي يمكن أن تكون منطلقا لدراسات أخرى أشمل وأعمق وفي اتجاهات وبمنهجيات متعددة لا تتسع حدود هذه الدراسة لتناولها جميعا...

والله المستعان

المراجع

أ- مراجع باللغة العربية:

- 1- أبو هاشم السيد و صافيناز أحمد (2007): -أساليب التفكير والتعلم المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية- منشورات جامعة طيبة، المدينة المنورة.
- 2- أبو هلال أحمد (1979): -تحليل عملية التدريس- دار النهضة الإسلامية، الأردن.
- 3- أبو حطب فؤاد (1996): -القدرات العقلية- ط5، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- 4- أبو حطب فؤاد وآمال صادق (1996): -علم النفس التربوي- ط5 مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- 5- أبو النيل محمود السيد (1985): -علم النفس الاجتماعي- دار النهضة المصرية، القاهرة.
- 6- أبو النصر محمد مدحت (2011): -مهارات الاتصال الفعال مع الآخرين- المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة.
- 7- أبو سكينه مسعود نادية (1990): -أثر برنامج مقترح على تنمية بعض المهارات اللغوية والاتجاهات الدينية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي- أطروحة دكتوراه مودعة لدى كلية التربية، جامعة طنطا.
- 8- أبو سريع رضا عبد الله وزميله (1995): -دراسة عاملية لأساليب التعلم وعمليات التعلم لدى طلاب الجامعة- مجلة كلية التربية، عدد يوليو، جامعة بنها، صص3-49.
- 9- ابن منظور جمال الدين (د ت): -لسان العرب المحيط- دار لسان العرب، لبنان.
- 10- إبراهيم حسن ووزميله (2008): -أنماط التفاعل اللفظي لمدرسي اللغات في معاهد اعداد المعلمين والمعلمات وعلاقتها بدافعية طلبتهم لتعلم اللغات المدروسة- مجلة التربية والعلم، المجلد 16 العدد 2، كلية التربية، جامعة الموصل، صص319-347.
- 11- إبراهيم عبد العزيز حميدة (1994): -إدارة المدرسة الابتدائية- منشورات كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- 12- إبراهيم عزيز مجدي (2004): -استراتيجيات التعليم والتعلم- مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- 13- الأحمد أمل و منصور علي (2006): -علم نفس التعلم- منشورات جامعة دمشق.
- 14- آيت موهي محمد وزملاؤه (1991): -درسنا اليوم؛ من بيداغوجيا الأهداف الى بيداغوجيا حل المشكلات - دار الخطابى للطباعة والنشر، المغرب.
- 15- آيت موهي محمد وزملاؤه (1990): -المدرس والتلاميذ... أية علاقة؟- دار الخطابى للطباعة والنشر، المغرب.
- 16- الأشول عز الدين عادل (1987): -موسوعة التربية الخاصة- مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- 17- بالي خديجة (2008): -علاقة التعلم التعاوني بالتواصل الصفّي_ رسالة ماجستير مودعة لدى قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.
- 18- باقر صباح وزملاؤه (1974): -تحليل التفاعل اللفظي بين المعلم والتلاميذ- مركز البحوث النفسية والتربوية، العراق.
- 19- باركندي آسيا حامد (1988): -الكفايات التربوية اللازمة لمعلمة القراءة والكتابة بمرحلة محو الأمية- أطروحة دكتوراه مودعة لدى كلية التربية للبنات، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- 20- الباشا محمد (1996): -الكافي؛ معجم عربي حديث- شركة المعلومات للتوزيع والنشر، بيروت.
- 21- بهادر محمد علي سعدية (1981): -الإفادة من تكنولوجيا التعليم في تصميم برامج تدريب المعلمين المبنية على الكفاية- مجلة تكنولوجيا التعليم، العدد 8 ديسمبر، القاهرة.
- 22- بلقيس أحمد (1986): -رعاية النمو المهني للمعلمين- دائرة التربية والتعليم، الأونوروا، اليونسكو.

- 23- بن دانية أحمد (1995): -أثر معاملة المدرس لتلاميذه على التحصيل الدراسي لعينة من طلبة الإعدادي-مجلة المبرز، العدد6، ديسمبر1995، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الانسانية، بوزريعة، الجزائر، صص51-77.
- 24- بسيوني عوض و الشاطي ياسين فيصل(1992): -نظريات وطرق التربية البدنية- ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- 25- البستاني فؤاد(2008): -منجد الطلاب- ط2، دار المشرق، لبنان.
- 26- جابر عبد الحميد جابر(1989): -سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم- دار الكتاب الحديث، بيروت.
- 27- جابر عبد الحميد جابر وزملاؤه(1982): -مهارات التدريس- دار النهضة العربية القاهرة.
- 28- جابر عبد الحميد جابر(1977): -علم النفس التربوي- دار النهضة العربية القاهرة.
- 29- جبران مسعود(2003): -الرائد؛ معجم ألفبائي في اللغة والأعلام- دار العلم للملايين، بيروت.
- 30- الجربوع عبد الله عبد الرحمن(2008): -أثر تفاعل نمطين للتغذية الراجعة ومستوى الذكاء على مفهوم الذات الأكاديمي على عينة من طلاب المرحلة المتوسطة- رسالة ماجستير مودعة لدى كلية التربية، جامعة سعود، الرياض.
- 31- دافيدوف ليندا (ت: الطواب سيد وزملاؤه1992): -مدخل علم النفس- الدار الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة.
- 32- الدوسري علي ناصر فاطمة(2002): -التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال أساليب التعلم السطحي والعميق وأنماط التعلم والتفكير لدى عينة من طالبات الصف الثاني بمدينة الرياض- رسالة ماجستير مودعة لدى كلية التربية للبنات، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- 33- الدينوري ابن قتيبة(1977): -غريب الحديث- مكتبة العاني، بغداد.
- 34- الدسوقي عبده ابراهيم(2004): -وسائل وأساليب الاتصال الجماهيرية- دار وفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية.
- 35- الدريج محمد(2000): -تحليل العملية التعليمية- قصر الكتاب، البليدة.
- 36- الدريج محمد(2003): -الكفايات في التعليم- منشورات سلسلة المعرفة للجميع، المغرب.
- 37- الدريج محمد(2004): -التدريس الهادف- دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.
- 38- هندي نياض و عليان عامر هشام(1999): -دراسات في المناهج والأساليب العامة- دار الفكر العربي القاهرة.
- 39- ويتيج آرنو؛ ترجمة: الأشول عز الدين وزملاؤه(1992): -مقدمة في علم النفس- الدار الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة.
- 40- وعلي محمد الطاهر(2011): -بيداغوجيا الكفاءات- دار الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر.
- 41- وعلي محمد الطاهر(2006): -التقويم في المقاربة بالكفاءات- دار السعادة للطباعة والنشر، الجزائر.
- 42- زاهدي الحسين (2011): -التواصل؛ نحو مقاربة تكاملية للشفهي- افريقيا الشرق، المغرب.
- 43- زهران عبد السلام حامد(2000): -علم النفس الاجتماعي- ط6، عالم الكتب، القاهرة.
- 44- زهران عبد السلام حامد(1974): -علم النفس الاجتماعي- عالم الكتب، القاهرة.
- 45- الزيات مصطفى فتحي(1996): -سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي- دار النشر للجامعات، القاهرة.
- 46- زيدان مصطفى محمد (1965): -السلوك الاجتماعي للفرد- مطبعة النهضة المصرية، مصر.
- 47- زيتون كمال عبد الحميد(2005): -التدريس نماذجه ومهاراته- ط2 عالم الكتب، القاهرة.

- 48- **الحاجبة صالح خليل (2008):** -الفروق في أساليب التعلم والتحصيل الدراسي بين طلبة الصف العاشر الأذكيا والاعتيايين المبعين وغير المبعين- **رسالة ماجستير** موعة لى كلية التربية، الجامعة الهاشمية، الأردن.
- 49- **الحياى عماء على (2000):** -استخدام نظام ' كومار ' لتحليل التفاعل الصفى لمدرسى ومدرسات الفيزياء وتأثيره فى اكتساب مهارات العمليات العلمية لطلبة الصف الخامس العلمى- بحث لنيل دبلوم كلية التربية، جامعة الموصل.
- 50- **الحيلة محمود محمد (2009):** -مهارات التدريس الصفى- دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- 51- **حماء سعد عفاف (2006):** -تحليل التفاعل اللفظى بين المعلم والطالب فى المرحلة الثانوية العامة- **رسالة ماجستير** موعة لى كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- 52- **حماء شريف (2004):** -أساليب تدريس التربية الإسلامية الشائعة التى يستخدمها معلمو التربية الإسلامية فى المرحلة الأساسية العليا بمحافظات غزة ومبررات استخدامها- مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد 12، العدد 2، جوان 2004، غزة صص 503-529.
- 53- **حمدان زياء محمد (1986):** -أدوات ملاحظة التدريس- ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- 54- **الحمدانى بن خلف سالم عيسى (2006):** -تحليل التفاعل اللفظى الصفى لمعلمى الدراسات الاجتماعية فى مدارس التعليم الأساسى- **رسالة ماجستير** موعة لى كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- 55- **حسين محمد سمير (1984):** -الإعلام والاتصال بالجماهير والرأى العام- عالم الكتب، القاهرة.
- 56- **حسن عبد الغنى محمد (1996):** -مهارات الاتصال؛ فن الاستماع والحديث- مركز تطوير الأداء والتنمية، مصر.
- 57- **الحصرى على (1995):** -طرائق تدريس الجغرافيا- منشورات جامعة دمشق.
- 58- **الحرباوى مصطفى خولة (2011):** -أنماط التفاعل الصفى لمعلمى ومعلمات الرياضيات فى المرحلة الابتدائية وأثرها فى اكتساب تلاميذهم مهارات الحس العددي- مجلة التربية والعلم، المجلد 18، العدد 2، كلية التربية، جامعة الموصل، صص 271-299.
- 59- **الحريرى موفق محمد (1996):** -علاقة التفاعل اللفظى فى الصف بتحصيل طلاب الصف الثانى ثانوى فى مقرر الرياضيات- **رسالة ماجستير** موعة لى كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- 60- **طالب حسنى محمد (2007):** -تقويم إعداد مدرسى اللغة العربية وفق مدخل الكفايات- أطروحة دكتوراه موعة لى كلية التربية، جامعة دمشق.
- 61- **طباع فاروق (2011):** - تقويم التعلم لى تلاميذ السنة الخامسة فى مادة الرياضيات وفق المقاربة بالكفاءات- **رسالة ماجستير** موعة لى قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة الجزائر 2.
- 62- **طعيمة أحمد رشدي (1999):** -المعلم؛ كفاياته، إعداد- دار الفكر العربى، القاهرة.
- 63- **طربية محمد عصام (2008):** -أساليب وطرق التدريس الحديثة- دار حامورابى للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 64- **ياسين محمود عطوف (1981):** -مدخل فى علم النفس الاجتماعى- دار النهار للنشر، بيروت.
- 65- **يوب مصطفى الزقاى نادية و يوب مختار (2005):** -صعوبات الاتصال البيداغوجى (دراسة استكشافية على عينة من أساتذة وطلبة علم النفس بورقلة)- مجلة الملتقى الدولى حول سيكولوجية الاتصال والعلاقات الانسانية، مارس 2005، جامعة ورقلة، صص 259-278.
- 66- **الكامل فرج (1985):** -تأثير وسائل الاتصال- دار الفكر العربى، مصر.
- 67- **اللبودى ابراهيم منى (2000):** -تنمية فنيات الحوار وآدابه لى طلاب المرحلة الثانوية- **رسالة ماجستير** موعة لى كلية التربية، جامعة عين شمس.
- 68- **ليبب رشدي وزملاؤه (1983):** -الأسس العامة للتدريس- دار النهضة العربية، بيروت.

- 69- اللجنة الوطنية للمناهج(2009): -الدليل المنهجي لإعداد المناهج- وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
- 70- اللحية الحسن(2006): -الكفاءات في علوم التربية- إفريقيا الشرق، المغرب.
- 71- اللحية الحسن(2006): -موسوعة الكفايات- مركز حقوق الناس، المغرب.
- 72- اللقاني حسين أحمد(1978): -تحليل التفاعل اللفظي في تدريس العلوم الاجتماعية-عالم الكتب، القاهرة.
- 73- اللقاني حسين أحمد(1989): -المناهج بين النظرية والتطبيق- عالم الكتب، القاهرة.
- 74- اللقاني حسين أحمد و والجمال علي(1996): -معجم المصطلحات التربوية المعرفة- عالم الكتب، القاهرة.
- 75- مجمع اللغة العربية(2004): -المعجم الوسيط- مجمع اللغة العربية، القاهرة.
- 76- موستن موسكا و سارة آشوروث(ت: حسن جمال وزملاؤه1991): -تدريس التربية الرياضية- بغداد.
- 77- مزباني لونس و بن زياني محفوظ(2005): -الاتصال التربوي، المعوقات والحلول مجلة الملتقى الدولي حول سيكولوجية الاتصال والعلاقات الانسانية، مارس2005، جامعة ورقلة، صص178-190.
- 78- مزغيش بخليفة(2002): -أثر الأسلوب التعليمي للمعلم على عملية التواصل في القسم الدراسي- رسالة ماجستير مودعة لدى المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الانسانية، بوزريعة، الجزائر.
- 79- محي الدين موسى عبد الله(1980): -دراسة الاتجاهات التربوية للمعلمين في المرحلة الابتدائية وعلاقة ذلك بتوافقهم النفسي الشخصي- أطروحة دكتوراه مودعة لدى كلية الآداب، جامعة الزقازيق.
- 80- محمد محمود بنية(1999): -فاعلية مجموعة من الأنشطة الوظيفية لتنمية مهارات الحوار لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية- رسالة ماجستير مودعة لدى كلية التربية، جامعة حلوان.
- 81- محمود طلعت منال(2002): -مدخل الى علم الاتصال- المكتب الجامعي الحديث-الإسكندرية.
- 82- محفوظ سهير أنور(1995): -التحصيل الأكاديمي كدالة لوسائط المعلومات وتفضيل أساليب التعلم 'منفردة'- المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد13.
- 83- المناوي عبد الرؤوف محمد(1989): -التعاريف- دار الفكر المعاصر، لبنان/ دار الفكر، دمشق.
- 84- المنجد في اللغة والأعلام(1991) ط31، دار المشرق، لبنان.
- 85- المنيف ابراهيم عبد الله(1983): -الإدارة؛ المفاهيم، الأسس، المهام- دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض.
- 86- منصور محمد عادل مني(2009): -الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم لدى تلاميذ الصف الإعدادي وعلى كل منها بتحصيلهم الدراسي- رسالة ماجستير مودعة لدى كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- 87- المفتي أمين محمد(1996): -سلوك التدريس- مركز الكتاب للنشر، مصر.
- 88- مقابلة نصر(1988): -العلاقة بين سلوك المعلم ودرجة تأثيره في التحصيل الأكاديمي للطلاب- المجلة العربية للتربية مجلد8 عدد1 مارس1988، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، صص78-101.
- 89- مقدم عبد الحفيظ(1993): -الإحصاء والقياس النفسي والتربوي- ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.
- 90- مقدم عبد الحفيظ(2005): -خصائص الأستاذ الفعال في عملية الاتصال من وجهة نظر الطلبة- مجلة الملتقى الدولي حول سيكولوجية الاتصال والعلاقات الانسانية، مارس2005، جامعة ورقلة، صص279-293.
- 91-مقران وارث فضيلة(2012): -الحوافز المعنوية الإيجابية وأثرها في تنمية سلوك المشاركة الشفهية للتلاميذ في القسم- أطروحة دكتوراه مودعة لدى كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر2،

- 92- المقرم خليفة سعد(1978): -بعض المبادئ في طرق التدريس العامة- الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، ليبيا.
- 93- مرزوق عبد المجيد أحمد(1990): -التحصيل الأكاديمي كدالة لوسائل المعلومات وتفضيلات أساليب التعلم- المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد 13، مصر.
- 94- مرعي توفيق و الحيلة محمود(2002): -طرائق التدريس العامة- دار المسيرة، عمان الأردن.
- 95- مرعي توفيق أحمد(1981): -الكفاءات الأدائية عند معلم المدرسة الابتدائية في الأردن في ضوء تحليل النظم واقتراح برامج لتطويرها- أطروحة دكتوراه مودعة لدى كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- 96- متولي محمد قنديل و مسعد رمضان بدوي(2005): -مهارات التواصل- دار الفكر، عمان، الأردن.
- 97- المختار رائدة نزار(2005): -أنماط التفاعل الصفّي لمدرسي ومدرسات الرياضيات وأثرها في التفكير الرياضي والتحصيل والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلبة المرحلة الإعدادية- أطروحة دكتوراه مودعة لدى كلية التربية، جامعة الموصل.
- 98- الناقة محمود كامل(1997): -البرنامج التعليمي القائم على الكفايات، أسسه وأجراه- كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- 99- الناشف زكي سلمى(1999): -طرق تدريس العلوم- دار الفرقان، عمان، الأردن.
- 100- نبهان محمد يحي(2008): -مهارات التدريس- ط4، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 101- نشوان يعقوب(1986): -تحليل التفاعل اللفظي في دروس الطلبة المعلمين بكلية التربية جامعة الملك سعود- مجلة العلوم التربوية (1-2) 1989، المملكة العربية السعودية، صص 79-108.
- 102- نظيف محمد(2007): -الحوار وخصائص التفاعل التواصل- افريقيا الشرق، المغرب.
- 103- سالم عوض الله محمود(2010): -أساليب التعلم والتدريس في إطار تفاعل الاستعدادات/المعالجات-المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
- 104- السيد البهي فؤاد(1979): -علم النفس الإحصائي- دار الفكر العربي، القاهرة.
- 105- سيد عبد الوهاب هاشم(1985): -قياس مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي- رسالة ماجستير مودعة لدى كلية التربية بسوهاج، جامعة أسيوط.
- 106- سيد عبد الوهاب هاشم(1988): -برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع وآدابه لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي- أطروحة دكتوراه مودعة لدى كلية التربية، جامعة أسيوط.
- 107- سليمان محمد ممدوح(1988): -أثر ادراك الطالب المعلم الحدود الفاصلة بين طرائق التدريس واستراتيجيات التدريس في تنمية بيئة تعليمية فعالة- مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 24، السنة الثامنة، الرياض، صص 119-143
- 108- السمرائي عباس صالح(1987): -طرق تدريس التربية الرياضية- منشورات جامعة الموصل.
- 109- السفيناني فريقي أحمد(2005): -التواصل التربوي واللغوي في العملية التعليمية التعلمية بالسلك الأول من التعليم الابتدائي- أطروحة دكتوراه مودعة لدى كلية التربية، جامعة محمد الخامس السويسي، الرباط.
- 110- السفيناني فريقي أحمد(2011): -التواصل التربوي واللغوي؛ دراسة تحليلية- مطبعة رباط نت، الرباط.
- 111- عباس أمان(1987): -تنمية مهارات المناقشة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بدولة البحرين- رسالة ماجستير مودعة لدى كلية التربية، جامعة عين شمس.
- 112- عبد الدايم عبد الله(1989): -الجمود والتجديد في التربية- دار العلم للملايين، بيروت.

- 113- عبد الحميد محمد كامل(1996): -نموذج مقترح لتنمية مهارات الاتصال في مجال الأعمال لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية- أطروحة دكتوراه مودعة لدى كلية التربية، جامعة طنطا.
- 114- عبد الحميد عبد الحميد(1986): -تقويم التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية- أطروحة دكتوراه مودعة لدى كلية التربية، جامعة طنطا.
- 115- عبد الكريم عفاف(1994): -التدريس لتعليم التربية الرياضية- منشأة المعارف، الاسكندرية.
- 116- عبد الله محمد مجدي(1996): -السلوك الاجتماعي ودينامياته- دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- 117- عبد الموجود عزت محمد وزملاؤه(1982): أساسيات المنهج وتنظيماته- دار الثقافة العربية، القاهرة
- 118- عبد السلام عشير(2007): -الكفايات التواصلية- Top Editions ، المغرب.
- 119- عبود حارث(2009): -الاتصال التربوي- دار وائل للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- 120- عودة محمود(1971): -أساليب الاتصال والتغيير الاجتماعي- دار الفكر العربي، القاهرة.
- 121- عودة محمود(1983): -أساليب الاتصال والتغيير الاجتماعي- منشورات جامعة عين شمس، القاهرة.
- 122- عوني محمد الهادي(2009): -أنماط الاتصال الصفي لدى معلمي التعليم الابتدائي- رسالة ماجستير مودعة لدى قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.
- 123- عطا الله أحمد(2006): -أساليب وطرائق التدريس في التربية البدنية والرياضية- - ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- 124- عياط الأمين(2008): -التفاعل الصفي وعلاقته بالدافعية للإنجاز- رسالة ماجستير مودعة لدى قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.
- 125- العيسوي جمال علي(1988): -برنامج مقترح لتنمية مهارات بعض مجالات التعبير الشفوي لدى طلاب المرحلة الثانوية- رسالة ماجستير مودعة لدى كلية التربية، جامعة طنطا.
- 126- العيسوي جمال علي(1991): -بناء برنامج لتنمية مهارات التحدث وأثره على الاستماع الهادف لدى تلاميذ الصف الرابع والخامس من التعليم الأساسي- أطروحة دكتوراه مودعة لدى كلية التربية، جامعة طنطا.
- 127- علي محمد جمال و زملاؤه(د-ت): -سيكولوجية التعلم والتعليم- منشورات جامعة دمشق.
- 128- علي عبد الفتاح أمانى(2012): -مهارات الاتصال والتفاعل والعلاقات الانسانية- مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة
- 129- عليان مصطفى ربحي وعبد الدبس محمد(1999): -وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم- دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.
- 130- عميرة بسيوني ابراهيم و الديب فتحي(1982): -تدريس العلوم والتربية العلمية- دار المعارف، القاهرة.
- 131- العمري محمد أبو النجا(1986): -الاتصال في الخدمة للاجتماعية- دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- 132- عمر مختار أحمد(2008): -معجم اللغة العربية المعاصرة- عالم الكتب، القاهرة.
- 133- الفاربي عبد اللطيف وزملاؤه(1994): -معجم علوم التربية؛ مصطلحات البيداغوجية والديداكتيك - دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب.
- 134- فاتحي محمد(2003): -تقييم الكفايات- منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب.
- 135- الفيومي أحمد بن محمد(د ت): -المصباح المنير- دار المعارف، مصر.
- 136- الفيروزآبادي محمد ابن يعقوب(2005): -القاموس المحيط- ط8، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت.

- 137- الفراء اسماعيل صالح(2004): -تقويم الأداء التدريسي اللفظي الصفلي لمعلمي مرحلة التعليم الأساسية الدنيا من متخرجي الجامعات الفلسطينية- ورقة مقدمة لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني المنعقد في جويلية 2004، القدس.
- 138- فرحاتي العربي(1999): -التفاعل اللفظي وغير اللفظي بين المعلم والتلاميذ داخل القسم وعلاقته بالتحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة لدى تلاميذ السنة السادسة- أطروحة دكتوراه مودعة لدى معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.
- 139- الفتلاوي محسن كاظم سهيلة(2003): -المدخل الى التدريس- دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 140- الفتلاوي محسن كاظم سهيلة(2003): -كفايات التدريس- دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 141- الفتلاوي محسن كاظم سهيلة(2005): -تعديل السلوك في التدريس- دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 142- الصادق عبد العظيم(1994): -العلاقة بين أساليب مدرسي العلوم في المرحلة الثانوية وأثرها في ضبط سلوك الطالب وبعض استراتيجيات ادارة الفصل وامكانية توفير موازنة المفاعلات أثناء التدريس- المجلة التربوية، العدد32، المجلد الثامن، الكويت، صص149-194.
- 143- صالح زكي أحمد(1972): -علم النفس التربوي- مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- 144- صلاح الدين محمود(1984): -أثر تفاعل السمات-المعالجات عند المعلم في تحصيل مادة التاريخ الطبيعي عند تلاميذ المرحلة الثانوية-رسالة ماجستير مودعة لدى كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- 145- صليبي محمد سليمان(2007): -اكتساب مهارة الحوار لدى طالب الصف الأول الثانوي وعلاقته بالتحصيل في مادة العلوم- أطروحة دكتوراه مودعة لدى كلية التربية، جامعة دمشق.
- 146- قادري حليلة(2010): -التفاعل الصفلي بين الأستاذ والتلميذ، دراسة ميدانية بثانويتين بوهرا- مجلة دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية ، عدد8 جوان، 2012، جامعة وهران.
- 147- القرزاز عبد اللطيف(1991): -حاجات الاتصال اللغوي الشفوي المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية في مصر والكويت- أطروحة دكتوراه مودعة لدى كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.
- 148- قطامي يوسف و قطامي نايفة(2000): -سيكولوجية التعلم الصفلي- دار الشروق، عمان، الأردن.
- 149- القطان سامية(1990): -جمعية علم النفس الإكلينيكي-الإصدار الأول، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- 150- القلا فخر الدين و ناصر يونس(2008): -أصول التدريس- ط4، منشورات جامعة دمشق.
- 151- قلي عبد الله(1994): -قراءات في طرائق التدريس- (تأليف جماعي) سلسلة الرواسي، الكتاب الثالث، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، صص123-141.
- 152- قلي عبد الله(2003): -نحو نموذج عملي لتدريس العمليات المعرفية العليا، التحليل، التركيب، التقويم- أطروحة دكتوراه مودعة لدى قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.
- 153- قنديل محمد متولي و بدوي مسعد رمضان(2005): -مهارات التواصل بين البيت والمدرسة- دار الفكر، عمان، الأردن.
- 154- القعيد ابراهيم و لشهر عبد الرحمن(1994): -مبادئ تعلم وتعليم اللغة- مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
- 155- قرابية حرقاس وسيلة(2010): -تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في اطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية- أطروحة دكتوراه مودعة لدى قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة منتوري، قسنطينة.
- 156- راجح عزت أحمد(1985): -أصول علم النفس- دار المعارف، القاهرة.

- 157- **الراجحي عبده (1984):** -التطبيق الصرفي- دار النهضة العربية، لبنان.
- 158- **الرازي محمد بن أبي بكر (د ت):** -مختار الصحاح- دار المعارف، مصر.
- 159- **ربيع آمال كامل (1992):** -نموذج مقترح لتطوير الجانب العملي في تدريس العلوم وأثره على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي- مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 29، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، القاهرة.
- 160- **رزقي محمد (2004):** -منهاج اللغة العربية في التعليم الثانوي- ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الثاني لعلم اللغة، دار العلوم، القاهرة.
- 161- **رشتي أحمد جيهان (1978):** -الأسس العلمية لنظريات الإعلام- دار الفكر العربي، القاهرة.
- 162- **شاكر مصطفى (1991):** -وحدة مقترحة لتنمية القدرة التحادثية بالإضافة الى الطلاقة اللفظية في اللغة الانجليزية لدى طلاب الفرقة الرابعة بقسم اللغة الانجليزية، رسالة ماجستير مودعة لدى كلية التربية، جامعة طنطا.
- 163- **شحاتة حسن (1998):** -المناهج المدرسية بين النظرية والتطبيق- الدار العربية للكتاب، القاهرة.
- 164- **شيدة أخوار و بنت خلف عالية (2006):** -المساءلة والفاعلية في الإدارة التربوية- مكتبة الحامد، عمان، الأردن.
- 165- **شكري محمد راجية (1974):** -العلاقة بين أسلوب المعلم ودرجة التوافق بينه وبين قيمه وقيم تلاميذه- المجلة الاجتماعية القومية ' المجلد 11، القاهرة، صص 61-75.
- 166- **شكري راجية (1981):** -أثر أسلوب التدريس في تحصيل التلاميذ وميولهم نحو المادة الدراسية- رسالة ماجستير مودعة لدى كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- 167- **الشربيني عبد الغني محمد (1989):** -عوامل الكفاءة الإنتاجية وأثرها في العملية التعليمية والتربوية- منشأة المعارف، الإسكندرية.
- 168- **شريف أحمد محمد (2003):** -التفاعل اللفظي لمدرسي ومدرسات اللغة العربية في معاهد اعداد المعلمين والمعلمات وعلاقته بمراعاتهم للجوانب الوجدانية من وجهة نظر طلبتهم- رسالة ماجستير مودعة لدى كلية التربية، جامعة الموصل.
- 169- **شرقي محمد (2010):** -مقاربات بيداغوجية- افريقيا الشرق، المغرب.
- 170- **التومي عبد الرحمان (2005):** -الكفايات وتحديات الجودة- ط4 مطبوعات الهلال، وجدة.
- 171- **التومي عبد الرحمان (2005):** -الكفايات، مقارنة نسقية- مطبوعات الهلال، وجدة.
- 172- **تيلوين حبيب (1997):** -دراسة كشفية لجوانب منتقاة من تكوين المعلمين (المواقف الإشرافية، اتجاهات الحداثة والتقليد، نماذج التريس)- أطروحة دكتوراه مودعة لدى جامعة وهران.
- 173- **تيمحري عبد الرحيم (2007):** -تقنيات التواصل والتعبير- ميدياكوم، المغرب.
- 174- **تعوينات علي (2009):** -البطاء التعليمي وعلاجه من خلال أساسيات التعليم والتعلم- مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر.
- 175- **خير الدين محمد حسن (1970):** -العلوم السلوكية- منشورات جامعة عين شمس، القاهرة.
- 176- **غالب حنا (1970):** -مواد وطرق التعليم في التربية المتجددة- بيروت.
- 177- **غماري محمد سلامة و عطية عبد الحميد السيد (1991):** -الاتصال ووسائله- المكتب الجامعي الحديث، مصر.
- 178- **غنيم أحمد ابراهيم و شحاتة يوسف الصافي (2008):** -الكفاءات التدريسية في ضوء الموديولات التعليمية- مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

- 179- غنيم محمد أحمد(1992): -دراسة لبعض قدرات التذكر والتفكير في علاقتها بأساليب التعلم لدى طلاب الجامعة- أطروحة دكتوراه مودعة لدى كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- 180- الغراري حليلة(2004):-أساليب التدريس والقيادة الموقفية في التعليم الجامعي المغربي- أطروحة دكتوراه مودعة لدى كلية التربية، جامعة محمد الخامس السويسي، الرباط.
- 181- غريب عبد الكريم و زملاؤه(1992): - في طرق وتقنيات التعليم- منشورات موركس، المغرب.
- 182- غريب عبد الكريم(2003): -استراتيجية الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها- منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب.
- 183- غريب عبد الكريم(2006): -المنهل التربوي- ج1+ج2، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.
- 184- غريب عبد الكريم(2008): -التواصل والتثقيط؛ الأساليب والتقنيات- منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب.

ب- مراجع باللغة الأجنبية:

- 185-Aguiar O.G. & al.(2010) ; -Learning from and responding to student's questions ; the authoritative and dialogic tension- Journal of Research in Science and Teaching, vol. n°47 pp174-193.
- 186- Al Muhit (2008) ; -Oxford Study Dictionary, English/Arabic- éd. Academia International, Beirut.
- 187- Al Meida P.A. & DeSouza F.(2010) ; -Questioning profiles in secondary science classroom-International Journal of Learning and Change, vol.4 n°3, pp237-254.
- 188- Al Meida P.A.(2012) ; - Can i ask question?: the importance of classroom questioning- Procedia Social and behavioral Sciences, n°31, pp634-638.
- 189- Altet M.(1988) ; -Les styles d'enseignement-Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle,n°4, pp65-94.
- 190- Altet M.(1996) ; -Les styles pédagogiques- Revue des Sciences Humaines (hors série n°12, pp78-80.
- 191- Angers M.(1997) ; -Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines- Casbah Université, Alger.
- 192- Astolfi J.P.(2005) ; -l'Erreur, un outil pour enseigner- 3éd. ESF. Paris.
- 193- Anzieu D. & Martin J.Y.(1973) ; -La dynamique des groupes restreints- 4° éd.P.U.France.
- 194- Aubret G. & Gilbert P.(2003) ; -L'évaluation des compétences- éd. Mardaga, France.
- 195- Bagarié V. & Djigunovic J.(2007) ; -Defining communicative competence-Metodika, vol.8,n°1 pp94-103).Croatia.
- 196- Bandura A.(trad. Lacomte 2003) ; - Auto-efficacité : Psychologie scientifique du developpement personnelle- éd.DeBeck Université , Bruxelles.

- 197- **Basagana R.(n d) ;**-*Elements de psychologie sociale*- O.P.U. Alger.
- 198- **Beard L.(1971) ;**-*Teaching Style: an exploratory study of dinensions and effects*- Educational Testing Service Princeton, july1971,pp1-25, New Jersey.
- 199- **Bellier S.(2000) ;**-*Les compétences en action*- éd. Loisirs, France.
- 200- **Bennett S.N.(1976) ;**-*Teaching styles and pupil progress*- Harvard University, Press- Cambridge.
- 201- **Bennett S.N. & al.(1981) ;**-*Teaching styles and pupil progress*- British Journal of Educational Psychology, vol.51, pp170-186.
- 202- **Berliner D.(1983) ;**-*The executive fonctions of teaching*- Instructor, vol.93, n°2, pp28-33.
- 203- **Bissonnette J.(2016) ;**-*Gestion efficace des comportements en classe et dans l'école*- Unité d'Enseignement Recherche en Education, Université TELUQ, Canada.
- 204- **Bosman Ch. & col..(2000) ;**- *Quel avenir pour les compétences ?*- éd. DeBeck Université, Bruxelles.
- 205- **Bouguerra T.(2011) ;**-*Cours de methodologie- document en ligne*: <http://asl.univ-montp3.fr>,(consulté le 02-12-2012 a 18h).
- 206- **Brown G & Atkins M.(1987) ;**-*Effective teaching in higher education*- New Fetter Lane, London.
- 207- **Charaudeau P.(1993) ;**-*Le contrat de communication dans la situation de classe*- Inter Actions, J.F. Hal, Université de Metz pp121-135.
- 208- **Chin C. & Kalavizhi G.(2005) ;**- *What do pupils think of open science investigation ?*- Educational Research vol.47 n°1, pp107-126.
- 209- **Chin C. & Osborne J.(2008) ;**-*Student's questions : a potential ressource for teaching and learning science*-Studies in Science Education, vol.44, n°21,pp12-39.
- 210- **Chomsky N.(1965) ;**-*Aspects of theory of syntax*- MIT press, Cambridge.
- 211- **Cooper J.M. & col.(1973) ;**-*Specifying teacher competencies*&- Journal of Teacher Education, vol.24, n°1, pp17-20.
- 212- **Danvers F.(1994) ;**-*700 mots-clefs pour l'éducation*- P.U.Lille.
- 213- **Decorte E. & col.(1990) ;**-*Les fondements de l'action didactique*- DeBeck Université, Bruxelles.
- 214- **Deketele J.M. & col.(1993) ;**-*Guide du formateur*-2^e éd. DeBoeck Université, Bruxelles.
- 215- **Delansheere V.(1988) ;**-*Faire réussir faire échouer, la compétence minimale et son évaluation*- P.U.France.
- 216- **DelRio B.A. (trad. Belbachir C. 1986);**-*Psychopédagogie et Dynamique de l'orientation des groupes scolaires*- O.P.U. Alger.

- 217- Denig S.J.(2004) ; - Multiple intelligence and learning style, two complementary dimensions - Teacher College Record, vol.106 n°1, pp96-111.
- 218- Dolz J. & Ollagnier E.(2002) ; - l'énigme de la compétence en éducation - DeBoeck Université, Bruxelles.
- 219- Dunn R.S. & Dunn K.J.(1979) ; - Learning styles/Teaching styles - Educational Leadership magazine, january1979, Alexandria, U.S.A. pp238-244.
- 220-Ellis R.(2008) ; - The study of second language acquisition - Oxford Press, Oxford University.
- 221- Encarta(2007) ; - Microsoft Encarta digital multimedia encyclopedia - CD-ROM.
- 222-Fassinger P.A.(2000) ; - How class influence student's participation in college classroom interaction - Journal of Classroom Interaction vol.35 n°2, pp38-47.
- 223- Filinova L.(2008) ; - Teaching style survey - S.L. university, Sweden.
- 224- Filt J. & al.(2012) ; - Explore locally excel digitally a partitionary learning after school - Journal of Media Learning Education vol.4 n°3, pp213-228.
- 225- Fisher B. & Fisher L.(1979); - Styles in teaching and learning - Educational Leadership, vol.36 n°4, pp245-254.
- 226- Foulquié P.(1971); - Dictionnaire de la langue pédagogique - P.U.France.
- 227- Gillet P. & col.(1992) ; - Construire la formation - 2^e éd. E.S.F. Paris.
- 228- Gumperz J & Hymes D.(1964); - The ethnography of communication - American Anthropologist, vol.66 N°6 part.2 (special issue), Washington DC.
- 229- Grasha J.E.(2002); - Teaching styles - Alliance Publishers, U.S.A.
- 230- Habermas J.(1987); - Théorie de l'agir communicationnel - éd. Fayard, Paris.
- 231- Hachette(2000) ; - Hachette Multimedia CD-ROM.
- 232- Hameline D.(1986); - Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue - 6^e éd. E.S.F., Paris.
- 233- Herring R.M.(1983); - The relationship between students acceptance of responsibility for their own learning and their teaching styles performance - Piss. Abs. int. vol.44, pp17-33.
- 234- Houston J.G. & Pilliner A.E.G.(1974) ; - The effect of verbal teaching style on the attainment of educational objectives in physics - Br. Jo. Edu. Psy. vol.44, pp163-174.
- 235- Karp D.A. & Yoels W.C.(1976) ; - The college classroom observations on the mainings of student's participation - Sociology and Social Research vol.60 n°4, pp421-439.
- 236- Karsenti T.(1993); - Analyse de la relation entre le style d'enseignement et le changement de motivation scolaire au collegial - **memoire de maitrise** en éducation, Université du Quebec à Montréal.
- 237- Kerbrat-Orecchioni(1980); - Les interactions verbales - éd. Armand Colin, Paris.

- 238-**Langouche A.S. & col.(1996)**; -Les compétences transversales: une incitation à faire apprendre à apprendre- Informations pédagogiques, n°24 mars, Université de Liège. pp19-39.
- 239- **Larousse(2004)**;-*Petit Larousse*- éd. Larousse, France.
- 240- **Larousse de poche(1968)** ; -*Espagnol/Français , Français /Espagnol*- éd. Larousse,France.
- 241- **Lazar J.(1993)**;-*La science de la communication*-2éd. P.U.France .
- 242- **LeBoterf G.(2000)**;-*Construire les compétences individuelles et collectives*- éd. d'Organisation, Paris.
- 243- **Legendre R.(1988)**;-*Dictionnaire actuel de l'éducation*-Larousse,Paris/Montréal.
- 244- **Legendre R.(1993)**;-*Dictionnaire actuel de l'éducation*- 2^e éd. Guérin-Eska, Paris/Montréal.
- 245- **Legendre R.(2005)**;-*Dictionnaire actuel de l'éducation*- 3^e éd. Guérin-Montréal.
- 246- **Louisell R.D. & Deschamps J.(1992)**;-*Developing a teaching style*- Harper Collins Publisher, New York.
- 247- **Macmillan(2007)**;-*English Dictionary for Advanced Learner's*-2^e éd.Oxford.
- 248- **Mager R.F.(trad. Decote G.1977)**;-*Comment définir les objectifs pédagogiques*- 2^e éd. Bordas, France.
- 249- **Makhoul M.H.(2003)**;-Annales de philosophie et des sciences humaines- n°13, pp27-60. France.
- 250- **Marbach G. & Sokolove P.G.(2000)**; -Science begins with good questions-Journal of Science Teaching, vol.30 n°3, pp 192-195.
- 251- **Marco N.(1974)**;-Life style, learning structure, congruence and student attitude- American Educational Research Journal, vol.11,n°2, pp203-209.
- 252- **Marsollier Ch.(2004)**;-*Créer une véritable relation pédagogique*- Hachette-Education, France.
- 253- **Maziha S. & al.(2010)**;- Factors influencing classroom participation: a case study of Malaysian undergraduate students- Procedia Social and behavioral Sciences, n°9, pp1079-1084.
- 254- **Mehdikhani N.(1983)**;-*The relative effects of teacher teaching style, teacher learning style, and student learning style upon student academic achievement (doctoral dissertation)* retrieved from PreQuest (8314893).
- 255- **Merieu Ph.(1993)**;-*L'envers du tableau, quelle pédagogie? pour quelle école?*- 10^e éd. E.S.F. Paris.
- 256- **Meuret D.(2000)**;-Communication présentée au Symposium International de l'inspection de l'éducation- décembre 2000, Madrid.
- 257- **Mialaret G.(1991)**;-*Pédagogie générale*- P.U.France.

- 258- Michra R.C.(2008);- *Teaching styles*- A.P.H. publishing corporation, New Delhi.
- 259- Messier G.(2014);-*Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie*- these de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal.
- 260- Moirand S.(1982);-*Enseigner à communiquer en langue étrangère*- Hachette, Paris.
- 261- Morandi F.(2006);-*Introduction a la pédagogie*- Armand Colin, France.
- 262- Moston M. & Ashworth S.(2008);-*The spectrum of teaching styles*- Longman, New York.
- 263- Mucchielli R.(1976);- *Communication et réseaux de communication*- 2^e éd. E.S.F. Paris.
- 264- Mucchielli R.(1976);- *La dynamique des groupes*- éd. E.S.F. Paris.
- 265- Mucchielli R.(1985);-*Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*- 5^e éd. E.S.F. Paris.
- 266- Mueller R.G.W.(2016) ;-*Making them fit :examining teacher support for student questioning*- Social Studies Research and Practice, vol.11, n°1,pp40-55.
- 267-Nadeau M.A.(1988);-*l'évaluation de programme*- P.U. Laval. Canada.
- 268- Pacqué L.(2004);-*L'évaluation des enseignants*- éd. L'harmattan, France.
- 269- Paré A.(1977); -*Pédagogie encyclopédique et Pédagogie ouverte*- N.H.P. Paris.
- 270- Parlier M. (1996);- La compétence, nouveau modèle de la gestion des ressources humaines- Revue Personnel, n°336, France.pp41-44.
- 271- Perrenoud Ph.(1997);-*Construire des compétences dès l'école*- 4^e ed. E.S.F. Paris
- 272- Perrenoud Ph.(1999);-Faire acquérir des compétences à l'école-Vie pédagogique N°112,.pp16-20.
- 273-Perrennoud Ph.(2000);-*Gérer le temps qui reste*-Université de Genève, FAPSE.
- 274- Pevlop P.(1977);-Interactive effects of anxiety, achievement, orientation and teaching attitude- Br. Jo.Edu.Psy.vol.69, pp779-791.
- 275- Porchet B.(1996);-*Du référentiel à l'évaluation*- éd. Foucher, Paris.
- 276- Postic M.(1981);-*Observation et Formation des enseignants*-2e éd. P.U.France.
- 277- Povey R.M.(1975);- Comparison of three methods of evaluate teaching performance in college education- Br. Jo.Edu.Psy.vol.45, pp279-285.
- 278- Pride J.B. & Holmes J.(1972);-Sociolinguistics- Penguin, part1, pp269-293.
- 279- Provencher G.(1982);- Les styles d'enseignement; ce que disent les chercheurs- Vie pédagogique n°17, pp4-7.Québec.

- 280- **Rasanen J.(2012);-** *Le traitement de la compétence de communication dans les exercices de la série de manuels scolaires* F.L.E. **Mémoire de maîtrise** , Université de Tampere, Finlande.
- 281- **Rey B.(1996);-** *Les compétences transversales en question-* E.S.F. Paris.
- 282- **Reynal F. & Reunier A.(2010);-** *Pédagogie, Dictionnaire des concepts clés-* 8^e éd. E.S.F. Paris.
- 283- **Rogiers X.(2000);-** *une pédagogie de l'intégration-* DeBoeck Université, Bruxelles.
- 284- **Rosenthal R.A. & Jacobson R.(1971); -***Pygmalion à l'école-* Editions Casterman, Belgique.
- 285- **Sarrazy B.(2001) ;-** *Les interactions maître-élèves dans l'enseignement des mathématiques*-Revue Française de Pédagogie, n°136, 3^e trimestre, pp117-131.
- 286- **Saskatchewan(2010);-** *Les approches pédagogiques, infrastructure pour la pratique de l'enseignement-* Ministère de l'apprentissage de Saskatchewan, Canada.
- 287- **Scallon G.(2004) ;-** *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, éd. DeBeck Université, Bruxelles.
- 288- **Seth G.(1973) ;-** *Personality growth on learning-* Br.Jo.Edu.Psy.vol.43, pp192-197.
- 289- **Sprouls K.(2011) .-** *Teacher's use of Positive and negative feedback with students who are high-risk for emotional disorder-* **Doctorat Thesis** of Philosophy, Arizona State University.
- 290- **S.P.S.S. (2009);-** *S.P.S.S. Statistics-* version 18, I.B.M., U.S.A.
- 291- **Student Dictionary(1994);-** *Français-Anglais-/English--French--* éd. Berty, Algérie.
- 292- **Tagliante C.(n d) ;-** *L'évaluation-* C.L.E. international, Paris.
- 293- **Tardif J.(1992) ;-** *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive-* éd. Logiques, Montréal.
- 294- **Therer J.(1998) ;-** *Styles d'enseignement, Styles d'apprentissage et pédagogie différenciée en sciences-* Informations Pédagogiques, n°40 mars, Université de Liège.
- 295- **Trawn A.E. & Leith G.O.M.(1975) ;-** *Decision rules in primary school, personality treatment interactions-* Br. Jo.Edu.Psy.vol.45, pp130-140.
- 296- **Tuckman B.W. & al.(1979) ;-** *Judging of effectiveness of teaching styles-* Educational Administration Quarterly, vol.15,n°1,pp105-115. U.S.A.
- 297- **U.N.E.S.C.O.(1973) ; -** *l'Analyse des interactions de Flanders, entre démonstration des méthodes et techniques d'éducation-* dossier n°3 ED/WS/406.
- 298- **Universalis(2012) ;-** *Encyclopedia Universalis* -CD-ROM.
- 299- **Vygotsky L.S.(1978) ;-** *Mind in Society-* Harvard Press University.

300- **Wade R.(1994)** ; - Teacher education student's view on classroom discussion- Teacher and Teaching Education n°10, pp231-243.

301- **Weaver R. & Qi J(2005).** ; -Classroom organization and participation college students Perceptions-Journal of Higher Education vol.76 n°5, pp570-601.

302- **Wikipédia** ; -[https://fr.wikipedia.org/w.k./compétence de communication](https://fr.wikipedia.org/w.k./compétence_de_communication)- (visité le 12-02-2015 à 21h).

ملاحق الدراسة

قائمة الملاحق

ملحق رقم 1: نموذج استمارة تحكيم

ملحق رقم 2: النسب المئوية القياسية للتواصل اللفظي التعليمي-التعلمي

ملحق رقم 3 : النسب المئوية القياسية للتواصل غير اللفظي التعليمي-التعلمي البناء.

ملحق رقم 4: النسب القياسية للتواصل غير اللفظي التعليمي-التعلمي غير البناء

- بيانات معالجة بالحزمة الإحصائية SPSS

.

ملحق رقم 1: نموذج استمارة تحكيم

اسم ولقب السيد المحكم:

الوظيفة الحالية:

الخبرة المهنية في التعليم والتكوين:

السيد الفاضل:.....المحترم

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

يقوم الباحث/ **بخليفة مزغيش** بإجراء دراسة ميدانية في إطار أطروحته الموسومة بـ «أثر فعالية الأسلوب التعليمي للمعلم على عملية التواصل في القسم الدراسي وعلاقته بتمتية كفاءة التواصل لدى المتعلمين - وللحصول على نتائج ثابتة وصادقة وموثوقة تم تطوير شبكة - فلاندرس - للتفاعل اللفظي حيث أجريت عليها بعض التعديلات، كما أضيفت لها فئات تتعلق بجوانب التواصل غير اللفظي لتكتمل بذلك صورتها وتصير أداة مزدوجة للتواصل اللفظي وغير اللفظي.

لذا نرجو منكم التكرم بإبداء آرائكم السديدة ومقترحاتكم البناءة فيما يتعلق بفئات الأداة المقترحة للتحكيم؛ من حيث الصلاحية أو مستوى الصياغة اللغوية، أو أية ملاحظات واقتراحات ترونها مناسبة فيما يتعلق بالموافقة أو التعديل أو الدمج أو الإلغاء لأية فئة من فئاتها وفق ما ترونه لازماً لتحقيق أهداف الدراسة.

ولكم منا جزيل الشكر والتقدير

الباحث

ملاحظة: الأداة المزدوجة للتواصل اللفظي وغير اللفظي المقترحة للتحكيم مرفقة.

ملحق رقم 2: النسب المئوية القياسية للتواصل اللفظي التعليمي-التعلمي

النسبة المئوية للأسلوب التعليمي المباشر	النسبة المئوية للأسلوب التعليمي غير المباشر	فئات التواصل
1.52	4.46	ف1:-مديح وتشجيع وتعاطف
9.57	9.68	ف2:-قبول آراء المتعلمين أو استعمالها
0.86	1.48	ف3:-الإجابة على أسئلة المتعلمين
17.20	25.52	ف4:- طرح الأسئلة على المتعلمين
24.00	19.02	ف5:-الشرح والإلقاء
6.40	6.13	ف6:-تقديم التوجيهات والتعليمات
3.48	2.64	ف7:- النقد وتبرير السلطة
34.72	26.70	ف8:-استجابة المتعلمين
1.46	3.03	ف9:-مبادرات المتعلمين
0.73	1.29	ف10:- أسئلة المتعلمين
100	100	المجموع

ملحق رقم 3: النسب المئوية القياسية للتواصل غير اللفظي التعليمي-التعلمي البناء

النسبة المئوية للأسلوب التعليمي المباشر	النسبة المئوية للأسلوب التعليمي غير المباشر	فئات التواصل
0.60	3.23	ف1:-مديح وتشجيع وتعاطف
6.31	7.66	ف2:-قبول آراء المتعلمين أو استعمالها
0.41	1.00	ف3:-الإجابة على أسئلة المتعلمين
12.45	20.58	ف4:- طرح الأسئلة على المتعلمين
17.90	15.63	ف5:-الشرح والإلقاء
2.73	4.48	ف6:-تقديم التوجيهات والتعليمات
1.68	1.71	ف7:- النقد وتبرير السلطة
22.20	21.18	ف8:-استجابة المتعلمين
0.61	1.88	ف9:-مبادرات المتعلمين
0.28	0.86	ف10:- أسئلة المتعلمين
5.43	7.98	ف11:-سلوك مشترك(تواصل غير لفظي)
70.60	86.19	المجموع

ملحق رقم 4: النسب القياسية للتواصل غير اللفظي التعليمي-التعلمي غير البناء

النسبة المئوية للأسلوب التعليمي المباشر	النسبة المئوية للأسلوب التعليمي غير المباشر	فئات التواصل
0.75	0.78	ف1:-مديح وتشجيع وتعاطف
2.15	1.05	ف2:-قبول آراء المتعلمين أو استعمالها
0.35	0.33	ف3:-الإجابة على أسئلة المتعلمين
2.76	2.38	ف4:- طرح الأسئلة على المتعلمين
3.33	1.48	ف5:-الشرح والإلقاء
2.93	1.03	ف6:-تقديم التوجيهات والتعليمات
1.40	0.66	ف7:- النقد وتبرير السلطة
8.51	2.85	ف8:-استجابة المتعلمين
0.68	0.85	ف9:-مبادرات المتعلمين
0.36	0.30	ف10:- أسئلة المتعلمين
6.11	2.03	ف11:-سلوك مشترك(تواصل غير لفظي)
29.33	13.74	المجموع

ثبات أداة الدراسة الميدانية في التواصل اللفظي

Corrélations non paramétriques

Corrélations				الرصد الأول للملاحظ الأول	الرصد الأول للملاحظ الثاني	الرصد الثاني للملاحظ الأول	الرصد الثاني للملاحظ الثاني
Tau-B de Kendall	الرصد الأول للملاحظ الأول	Coefficient de corrélation			,807**	,907**	,796**
		Sig. (bilatéral)	.		,001	,000	,001
		N			11	11	11
	الرصد الأول للملاحظ الثاني	Coefficient de corrélation		,807**		,734**	,954**
		Sig. (bilatéral)		,001	.	,002	,000
		N		11		11	11
	الرصد الثاني للملاحظ الأول	Coefficient de corrélation		,907**	,734**		,796**
		Sig. (bilatéral)		,000	,002	.	,001
		N		11	11		11
	الرصد الثاني للملاحظ الثاني	Coefficient de corrélation		,796**	,954**	,796**	1,000
		Sig. (bilatéral)		,001	,000	,001	.
		N		11	11	11	

** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

ثبات أداة الدراسة الميدانية في التواصل غير اللفظي

Corrélations non paramétriques

Corrélations				الرصد الأول للملاحظ الأول	الرصد الأول للملاحظ الثاني	الرصد الثاني للملاحظ الأول	الرصد الثاني للملاحظ الثاني
Tau-B de Kendall	الرصد الأول للملاحظ الأول	Coefficient de corrélation			,896**	,914**	,953**
		Sig. (bilatéral)	.		,000	,000	,000
		N			11	11	11
	الرصد الأول للملاحظ الثاني	Coefficient de corrélation		,896**		,960**	,960**
		Sig. (bilatéral)		,000	.	,000	,000
		N		11		11	11
	الرصد الثاني للملاحظ الأول	Coefficient de corrélation		,914**	,960**		,959**
		Sig. (bilatéral)		,000	,000	.	,000
		N		11	11		11
	الرصد الثاني للملاحظ الثاني	Coefficient de corrélation		,953**	,960**	,959**	
		Sig. (bilatéral)		,000	,000	,000	.
		N		11	11	11	

** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

علاقة معامل الأثر بالتواصل اللفظي التعليمي

Corrélations non paramétriques

Corrélations				معامل الأثر	ف1	ف2	ف3	ف4	ف5	ف6	ف7
Rho de Spearman	معامل الأثر	Coefficient de corrélation		1,000	,833**	,367*	,745**	,833**	-,842**	,012	-,737**
		Sig. (unilatéral)		.	,000	,023	,000	,000	,000	,476	,000
		N		30	30	30	30	30	30	30	30
	ممنوع وتشجيع وتعاطف	Coefficient de corrélation		,833**	1,000	,255	,659**	,772**	-,702**	,086	-,576**
		Sig. (unilatéral)		,000	.	,087	,000	,000	,000	,327	,000
		N		30	30	30	30	30	30	30	30
	قبول آراء المتعلمين واستعمالها	Coefficient de corrélation		,367*	,255	1,000	,263	,165	-,310*	,119	-,348*
		Sig. (unilatéral)		,023	,087	.	,080	,192	,048	,265	,030
		N		30	30	30	30	30	30	30	30
	الإجابة على أسئلة المتعلمين	Coefficient de corrélation		,745**	,659**	,263	1,000	,565**	-,613**	,030	-,537**
		Sig. (unilatéral)		,000	,000	,080	.	,001	,000	,438	,001
		N		30	30	30	30	30	30	30	30
	طرح الأسئلة على المتعلمين	Coefficient de corrélation		,833**	,772**	,165	,565**	1,000	-,651**	-,089	-,472**
		Sig. (unilatéral)		,000	,000	,192	,001	.	,000	,321	,004
		N		30	30	30	30	30	30	30	30
	الشرح والإلقاء	Coefficient de corrélation		-,842**	-,702**	-,310*	-,613**	-,651**	1,000	-,445**	,744**
		Sig. (unilatéral)		,000	,000	,048	,000	,000	.	,007	,000
		N		30	30	30	30	30	30	30	30
	تقديم التوجيهات والتعليميات	Coefficient de corrélation		,012	,086	,119	,030	-,089	-,445**	1,000	-,272
		Sig. (unilatéral)		,476	,327	,265	,438	,321	,007	.	,073
		N		30	30	30	30	30	30	30	30
	نقد وتبرير سلطة المعلم	Coefficient de corrélation		-,737**	-,576**	-,348*	-,537**	-,472**	,744**	-,272	1,000
		Sig. (unilatéral)		,000	,000	,030	,001	,004	,000	,073	.
		N		30	30	30	30	30	30	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (unilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0,05 (unilatéral).

علاقة معامل الأثر بالتواصل اللفظي التعليمي

Corrélations non paramétriques

Corrélations			معامل الأثر	استجابات المتعلمين	مبادرات المتعلمين	أسئلة المتعلمين
Rho de Spearman	معامل الأثر	Coefficient de corrélation	1,000	-,676**	,740**	,858**
		Sig. (unilatéral)	.	,000	,000	,000
		N	30	30	30	30
	استجابات المتعلمين	Coefficient de corrélation	-,676**	1,000	-,701**	-,633**
		Sig. (unilatéral)	,000	.	,000	,000
		N	30	30	30	30
	مبادرات المتعلمين	Coefficient de corrélation	,740**	-,701**	1,000	,728**
		Sig. (unilatéral)	,000	,000	.	,000
		N	30	30	30	30
	أسئلة المتعلمين	Coefficient de corrélation	,858**	-,633**	,728**	1,000
		Sig. (unilatéral)	,000	,000	,000	.
		N	30	30	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (unilatéral).

علاقة معامل الأثر بالمشاركة المميزة للمتعلمين في التواصل اللفظي

Corrélations non paramétriques

Corrélations			معامل الأثر	مشاركة متميزة للمتعلمين
Rho de Spearman	معامل الأثر	Coefficient de corrélation	1,000	,804**
		Sig. (unilatéral)	.	,000
		N	30	30
	مشاركة متميزة للمتعلمين	Coefficient de corrélation	,804**	1,000
		Sig. (unilatéral)	,000	.
		N	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (unilatéral).

علاقة معامل الأثر بالمشاركة العامة للمتعلمين في التواصل اللفظي

Corrélations non paramétriques

Corrélations

			معامل الأثر	مشاركة عامة للمتعلمين
Rho de Spearman	معامل الأثر	Coefficient de corrélation	1,000	-,589**
		Sig. (unilatéral)	.	,000
		N	30	30
	مشاركة عامة للمتعلمين	Coefficient de corrélation	-,589**	1,000
		Sig. (unilatéral)	,000	.
		N	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (unilatéral).

علاقة معامل الأثر بالتواصل غير اللفظي التعليمي-البثاء

Corrélations non paramétriques

Corrélations								
التدوير والتبرير السلطة	تقديم التوجيهات والتعليمات للمتعلمين	الشرح والإلقاء	طرح الأسئلة على المتعلمين	الإجابة على أسئلة المتعلمين	قبول آراء المتعلمين واستعمالها	منهج وتشجيع وتعاطف	معامل الأثر	
Rho de Spearman	معامل الأثر	Coefficient de corrélation Sig. (unilatéral) N	1,000 . 30	,883** ,000 30	,815** ,000 30	,791** ,000 30	,816** ,000 30	-,612** ,000 30
	منهج وتشجيع وتعاطف	Coefficient de corrélation Sig. (unilatéral) N	,883** ,000 30	1,000 . 30	,815** ,000 30	,778** ,000 30	,801** ,000 30	-,550** ,001 30
	قبول آراء المتعلمين واستعمالها	Coefficient de corrélation Sig. (unilatéral) N	,815** ,000 30	,815** ,000 30	1,000 . 30	,683** ,000 30	,696** ,000 30	-,479** ,004 30
	الإجابة على أسئلة المتعلمين	Coefficient de corrélation Sig. (unilatéral) N	,791** ,000 30	,778** ,000 30	,683** ,000 30	1,000 . 30	,685** ,000 30	-,430** ,009 30
	طرح الأسئلة على المتعلمين	Coefficient de corrélation Sig. (unilatéral) N	,816** ,000 30	,801** ,000 30	,696** ,000 30	,685** ,000 30	1,000 . 30	-,368** ,023 30
	الشرح والإلقاء	Coefficient de corrélation Sig. (unilatéral) N	-,612** ,000 30	-,550** ,001 30	-,479** ,004 30	-,430** ,009 30	-,368** ,023 30	1,000 . 30
	تقديم التوجيهات والتعليمات للمتعلمين	Coefficient de corrélation Sig. (unilatéral) N	,668** ,000 30	,665** ,000 30	,656** ,000 30	,639** ,000 30	,557** ,001 30	-,723** ,000 30
	التدوير والتبرير السلطة لدى المعلم	Coefficient de corrélation Sig. (unilatéral) N	,010 ,479 30	,121 ,262 30	,067 ,362 30	,075 ,347 30	,232 ,108 30	,193 ,153 30

** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (unilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0,05 (unilatéral).

علاقة معامل الأثر بالتواصل غير اللفظي التعليمي-البثاء

Corrélations non paramétriques

Corrélations					
أسئلة المتعلمين	مبادرات المتعلمين	استجابات المتعلمين	معامل الأثر		
Rho de Spearman	معامل الأثر	Coefficient de corrélation Sig. (unilatéral) N	1,000 . 30	-,115 ,273 30	-,810** ,000 30
	استجابات المتعلمين	Coefficient de corrélation Sig. (unilatéral) N	-,115 ,273 30	1,000 . 30	-,176 ,177 30
	مبادرات المتعلمين	Coefficient de corrélation Sig. (unilatéral) N	,802** ,000 30	-,250 ,091 30	,833** ,000 30
	أسئلة المتعلمين	Coefficient de corrélation Sig. (unilatéral) N	,810** ,000 30	-,176 ,177 30	1,000 . 30

** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (unilatéral).

علاقة معامل الأثر بالمشاركة المميزة للمتعلمين
في التواصل غير اللفظي-البّناء

Corrélations non paramétriques

Corrélations			معامل الأثر	مشاركة مميزة
Rho de Spearman	معامل الأثر	Coefficient de corrélation	1,000	,824**
		Sig. (unilatéral)	.	,000
		N	30	30
	مشاركة مميزة	Coefficient de corrélation	,824**	1,000
		Sig. (unilatéral)	,000	.
		N	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (unilatéral).

علاقة معامل أثر الأسلوب التعليمي بالمشاركة العامة للمتعلمين
في التواصل غير اللفظي-البّناء

Corrélations non paramétriques

Corrélations			معامل الأثر	مشاركة عامة
Rho de Spearman	معامل الأثر	Coefficient de corrélation	1,000	,459**
		Sig. (unilatéral)	.	,005
		N	30	30
	مشاركة عامة	Coefficient de corrélation	,459**	1,000
		Sig. (unilatéral)	,005	.
		N	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (unilatéral).

علاقة معامل الأثر بالتواصل غير اللفظي التعليمي-غير البناء

Corrélations non paramétriques

Corrélations									
Rho de Spearman	معامل الأثر	معامل الأثر	مدى وتشجيع وتعلم	قبول آراء المتعلمين واستماعها	الإجابة على أسئلة المتعلمين	طرح الأسئلة على المتعلمين	الشرح فالإلقاء	تقديم التوجيهات والتعليمات للمتعلمين	الفد وتبرير السلطة لدى المعلم
Rho de Spearman	معامل الأثر	Coefficient de corrélation	1,000	,092	-,747**	,145	-,088	-,890**	-,870**
		Sig. (unilatéral)	.	,314	,000	,222	,000	,000	,000
		N	30	30	30	30	30	30	30
	مدى وتشجيع وتعلم	Coefficient de corrélation	,092	1,000	-,172	-,003	-,024	,039	,088
		Sig. (unilatéral)	,314	.	,182	,493	,483	,420	,322
		N	30	30	30	30	30	30	30
	قبول آراء المتعلمين واستماعها	Coefficient de corrélation	-,747**	-,172	1,000	-,034	,112	,749**	,669**
		Sig. (unilatéral)	,000	,182	.	,430	,277	,000	,000
		N	30	30	30	30	30	30	30
	الإجابة على أسئلة المتعلمين	Coefficient de corrélation	,145	-,003	-,034	1,000	-,161	,049	-,022
		Sig. (unilatéral)	,222	,493	,430	.	,198	,398	,454
		N	30	30	30	30	30	30	30
	طرح الأسئلة على المتعلمين	Coefficient de corrélation	-,088	-,024	,112	-,161	1,000	,235	,161
		Sig. (unilatéral)	,322	,451	,277	,198	.	,106	,198
		N	30	30	30	30	30	30	30
	الشرح فالإلقاء	Coefficient de corrélation	-,890**	,008	,749**	,049	,235	1,000	,739**
		Sig. (unilatéral)	,000	,483	,000	,398	,106	.	,000
		N	30	30	30	30	30	30	30
	تقديم التوجيهات والتعليمات للمتعلمين	Coefficient de corrélation	-,809**	,039	,865**	,006	,161	,739**	1,000
		Sig. (unilatéral)	,000	,420	,000	,487	,198	,000	.
		N	30	30	30	30	30	30	30
	الفد وتبرير السلطة لدى المعلم	Coefficient de corrélation	-,870**	,088	,669**	-,022	,288	,846**	1,000
		Sig. (unilatéral)	,000	,322	,000	,454	,061	,000	.
		N	30	30	30	30	30	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (unilatéral).

علاقة معامل الأثر بالتواصل غير اللفظي التعليمي-غير البناء

Corrélations non paramétriques

Corrélations					
		معامل الأثر	اجابات واستجابات المتعلمين	مبادرات المتعلمين	أسئلة المتعلمين
Rho de Spearman	معامل الأثر	Coefficient de corrélation	1,000	-,719**	-,048
		Sig. (unilatéral)	.	,000	,400
		N	30	30	30
	اجابات واستجابات المتعلمين	Coefficient de corrélation	-,719**	1,000	-,177
		Sig. (unilatéral)	,000	.	,175
		N	30	30	30
	مبادرات المتعلمين	Coefficient de corrélation	,211	-,177	1,000
		Sig. (unilatéral)	,132	,175	.
		N	30	30	30
	أسئلة المتعلمين	Coefficient de corrélation	-,048	,245	,031
		Sig. (unilatéral)	,400	,096	,435
		N	30	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (unilatéral).

علاقة معامل الأثر بالمشاركة المميزة للمتعلمين في التواصل غير اللفظي -غير البناء

Corrélations non paramétriques

Corrélations				
		معامل الأثر	مشاركة مميزة	
Rho de Spearman	معامل الأثر	Coefficient de corrélation	1,000	,167
		Sig. (unilatéral)	.	,188
		N	30	30
	مشاركة مميزة	Coefficient de corrélation	,167	1,000
		Sig. (unilatéral)	,188	.
		N	30	30

علاقة معامل الأثر بالمشاركة العامة للمتعلمين في التواصل غير اللفظي غير البتاء

Corrélations non paramétriques

Corrélations			معامل الأثر	مشاركة عامة
Rho de Spearman	معامل الأثر	Coefficient de corrélation	1,000	-,659**
		Sig. (unilatéral)	.	,000
		N	30	22
	مشاركة عامة	Coefficient de corrélation	-,659**	1,000
		Sig. (unilatéral)	,000	.
		N	22	22

** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (unilatéral).

علاقة معامل الأثر بالسلوك المشترك-البناء

Corrélations non paramétriques

Corrélations

			معامل الأثر	سلوك مشترك أو تواصل غير لفظي- بناء-
Rho de Spearman	معامل الأثر	Coefficient de corrélation	1,000	,567**
		Sig. (unilatéral)	.	,001
		N	30	30
	سلوك مشترك أو تواصل غير لفظي-بناء	Coefficient de corrélation	,567**	1,000
		Sig. (unilatéral)	,001	.
		N	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (unilatéral).

علاقة معامل الأثر بالسلوك المشترك غير البناء

Corrélations non paramétriques

Corrélations

			معامل الأثر	سلوك مشترك أو تواصل غير لفظي
Rho de Spearman	معامل الأثر	Coefficient de corrélation	1,000	-,837**
		Sig. (unilatéral)	.	,000
		N	30	30
	سلوك مشترك أو تواصل غير لفظي غير بناء	Coefficient de corrélation	-,837**	1,000
		Sig. (unilatéral)	,000	.
		N	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (unilatéral).