Université Abou Bekr Belkaid
Tlemcen Algérie
جامعة أبي بكر بلقايد
تلمسان الجزائر

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة: علم النفس

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير في علم النفس

تخصص التربية المدرسية والادماج للمتعلم

بعنوان

دور الاتصال البيداغوجي المتمركز على المتعلم في تنمية مهارات التحصيل المدرسي

"دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ببعض مدارس ولاية غليزان"

إعداد الطالبة:

بن شرطان شهرزاد

إشـــراف:

د. سجلماسي محمد الأمين

أعضاء لجنة المناقشة:

أ.د بشلاغم يحي	**أستاذ التعليم العالي**	**جامعة تلمسان**	**رئيسا**
د. سجلماسي محمد الأمين	**أستاذ محاضر(أ)**	**جامعة تلمسان**	**مشرفا و مقررا**
د. عطار سعيدة	**أستاذة محاضرة(أ)**	**جامعة تلمسان**	**عضوا و مناقشا**
د. حاجب سلسبيل	**أستاذة محاضرة(ب)**	**جامعة تلمسان**	**عضوا و مناقشا**

السنة الجامعية: 2014- 2015م

قرآن کریم

بسم اللہ الرحمن الرحیم

﴿وَالَّذِينَ يَصِلُونَ مَا أَمَرَ اللَّهُ بِهِ أَنْ يُوصَلَ وَيَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ وَيَخَافُونَ سُوءَ الْحِسَابِ﴾

(سورۃ الرعد، آیۃ : 21)

﴿وَلَقَدْ وَصَّلْنَا لَهُمُ الْقَوْلَ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ﴾

(سورۃ القصص، آیۃ : 51)

إهـــــداء

أحمد وأشكر الله سبحانه وتعالى جابر الوهن والكسر ، ورازق النمل والطير، الذي وفقني على إنجاز هذا البحث المتواضع

إليك ياحبيبي يا رسول اللّه أهدي لك صفوة جهدي وثمرة عملي عساني أن أحضى بالقرب بجوارك

أهدي ثمرة جهدي هذا إلى أعز ما جادت بهما الدنيا علي

إلى من حملتني وهنا على وهن، إلى التي يعجز اللسان عن ذكر فضلها، إلى من لم تفارق البسمة شفتيها يوما، إلى سلوى قلبي، وريحانة روحي إلى أمي الغالية"خيرة

إلى الذي عبد لي الطريق دون أن يبالي بأحمالي ومتاعبي أبي الغالي"عبد القادر

." إلى رمز الوجود والتحدي والعطاء، إلى أعظم فخر لي ،إلى من ملأ قلبي حبا، إلى من علمني أن الحياة كفاح وتحد الزوج"سعيد."

إلى الأب بدرار والأم خدومة التي ساعدتني كثيرا وشجعتني في مسار دراستي

إلى أحب الناس على قلبي وفرحة عمري" أمينة " "فاطمة" "ريتاج""إكرام ""مريم"

إلى أغلى ما أهدى لي والدي إلى أخواتي " سمية "،" نادية" وأزواجهم وأولادهم،

إلى أروع إنسان في الوجود، إلى أخي الغالي" امحمد عبد الوهاب "، و" عمر "و" كافي وعائلته "أطال الله عمرهم

إلى فاطمة "خيرة" سعيدة " "الحاجة" أزواجهم وأولادهم

إلى أخوالي وخالاتي وزوجاتهم وأزواجهم وأبنائهم

إلى أعمامي وعماتي وزوجاتهم وأزواجهم وأبنائهم دون استثناء،

وإلى كل عائلة"بن شرطان ومرحوم و بلعروسي و بلجيلالي ".

إلى الزميلات ،"فوزية "،"حياة "،"زوليخة " "خيرة " " هاجر"

إلى صديقاتي وأصدقائي بمديرية التربية لولاية غليزان.

إلى كل من ذكره قلبي ونسيه قلمي أهدي عملي هذا

شكـــر وتـــقديـــر

الحمد لله نحمده، ونستعين به ونسترشده، ونعوذ به من شرور أنفسنـــا وسيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلن تجد له ولياً مرشداً.

وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، إقراراً بربوبيته وإرغامـــاً لمن جحد به وكفر.

وأشهد أن سيدنا محمداً صلى الله عليه وسلم رسول الله سيد الخلق والبشر،انطلاقا من العرفان بالجميل، فإنه ليسرني وليثلج صدري أن أتقدم بالشكر والامتنان إلى أستاذي، ومشرفي الأستاذ الدكتور سجلماسي محمد الأمين الذي مدني من منابع علمه بالكثير، والذي ما توانى يوما عن مد يد المساعدة لي وفي جميع المجالات، وحمدا لله بأن يسره في دربي ويسر به أمري وعسى أن يطيل الله عمره ليبقى نبراسا متلألئا في نور العلم والعلماء.

وأتقدم بالشكر إلى من أعطانا فرصة الدراسة وفتح لنا هذا الاختصاص الذي أنار مستقبلنا الأستاذ الدكتور" بوغازي الطاهر "

واتقدم كذلك بجزيل الشكر إلى جامعة وهران ممثلة برئيسها الأستاذ الدكتور ماحي إبراهيم، وأستاذ بن عتو عدة ،لكل ما قدمه لي من مساعدة ومسانده مكنتني من المضي بخطى ثابتة في مسيرتي العلمية.

كما يدعونا واجب الوفاء والعرفان بالجميل أن أتقدم بالشكر الخالص إلى جميع الأساتذة الذين ساهموا في تكويننا خلال مسارنا الدراسي قبل وأثناء الدراسة في مرحلة الماجستير وساعدونا ووجهونا " الأستاذ بشلاغم يحي و الأستاذة عطار سعيدة و الأستاذ لكحل مصطفى و الأستاذ فقيه العيد و الأستاذ بلال و الأستاذ لهباب عبد الرحمان و الأستاذ سيب عبد الرزاق والأستاذة عباسة أمينة

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى أساتذتي أعضاء لجنة المناقشة الموقرة على ما تكبدوه من عناء في قراءة رسالتي المتواضعة وإغنائها بمقترحاتهم القيمة.

وأتقدم كذلك بجزيل الشكر إلى مفتشي التربية والتعليم الإبتدائي"بولاية غليزان"

ولم ولن أنسى أن أتقدم بفائق الشكر والاحترام والتقدير إلى أساتذة جامعة غليزان وإلى من ساندني معنويا وماديا ووقفا بجانبي منذ بداية مسيرتي العلمية ولغاية الآن وجزاهما الله عني كل الخير.

شكرا للجميع

ملـــخـــص الـــبحـــــث

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن دور الاتصال البيداغوجي المتمركز على المتعلم في تنمية مهارات التحصيل المدرسي عند تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وللإجابة على هذه الإشكالية طرحنا التساؤل التالي:

ما دور الاتصال البيداغوجي المتمركز في تنمية مهارات التحصيل المدرسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي؟

تكونت عينة الدراسة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ببعض مدارس ولاية غليزان، والبالغ عددهم (320) تلميذا وتلميذة، حيث قسم هؤلاء التلاميذ إلى مجموعات متطرفة بنسبة 33%من ذوي التحصيل المرتفع(105)، وذوي التحصيل المنخفض(105)، طبقت استبانه الاتصال البيداغوجي والتي شملت(35) بندا تحققت فيها الشروط السيكومترية من صدق وثبات، وبعد استخدام الأساليب الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الارتباط بيرسون واختبار (T TEST) وتحليل التباين الأحادي، واختبار المقارنات البعدية، أسفرت النتائج على مايلي:

– وجود فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل المدرسي فيما يخص الاتصال المتمركز حول المتعلم.

– وجود فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل المدرسي فيما يخص الاتصال المتمركز حول المادة المدرسية.

– وجود فروق دالة إحصائيا تبعا للمدارس التعليمية فيما يخص مجموعات مرتفعي ومنخفضي التحصيل المدرسي.

فـهـرس الـمـحـتـويات

الموضـــــوع	الصفحة
قرآن كريم.....	أ
إهداء	ب
كلمة شكر	ج
ملخص البحث	د
فهرس المحتويات	ه
فهرس الأشكال الجداول	ل
المقـــــدمـــة.....	01

الفصل الأول: تقديم الدراسة

1. الخلفية النظرية لموضوع الدراسة (الدراسات السابقة).....	5
2. مشكلة الدراسة.....	23
3. فرضيات الدراسة	25
4. أهمية الدراسة	26
5. دواعي اختيار موضوع الدراسة	26

6. أهداف الدراسة 26

7. حدود الدراسة..... 26

8. التعريف الاجرائي للمفاهيم الواردة في الدراسة 27

الفصل الثاني : الإتصال البيداغوجي

تمهيد..... 31

1. تعريف الاتصال 32

1.1.التعريف اللغوي للاتصال..... 32

2.1. التعريف الاصطلاحي..... 32

2. مفهوم البيداغوجيا..... 33

1.2.المعنى اللغوي..... 33

2.2. المعنى الاصطلاحي..... 33

3. تعريف الاتصال البيداغوجي..... 35

4.أشكال الاتصال البيداغوجي..... 36

5. مظاهر الاتصال البيداغوجي..... 41

6. تصنيف الاتصال البيداغوجي حسب التفاعل بين المعلم والتلميذ..... 44

1.6.التصنيف وفق معيار شكل العلاقة التواصلية 44

2.6. التصنيف وفق معيار الأنماط السلوكية..... 45

3.6. تصنيف التواصل وفقا لمعيار القناة..... 46

7. تصنيف الاتصال البيداغوجي بين المعلم والتلميذ..... 47

1.7. لاتصال حسب نموذج التعليم المتمركز على المعلم..... 47

2.7. الاتصال حسب نموذج التعليم المتمركز على المتعلم..... 48

8. أهم النظريات المفسرة للتفاعل بين المعلم والتلميذ داخل القسم 50

1.8. النظرية السلوكية..... 50

2.8. النظرية الجشطالتية 51

3.8. النظرية التكوينية البنائية..... 51

4.8. نظرية الضبط..... 52

9. عوائق الاتصال البيداغوجي..... 53

1.9. عوائق داخلية 53

2.9. عوائق خارجية..... 53

3.9. تصنيف عوائق التواصل حسب مصدرها..... 54

4.9. عوائق مصدرها الرسالة 54

5.9. عوائق منهجية..... 55

6.9. عوائق متعلقة بذات المرسل..... 58

7.9. عوائق متعلقة بذات المستقبل..... 59

خلاصة الفصل..... 63

الفصل الثالث :استراتيجيات التعلم

تمهيد..... 65

1. مفهوم استراتيجية التعلم..... 66

2. أهمية استراتيجيات التعلم..... 67

3. اختيار استراتجيات التعلم 68

4. مفهوم ما وراء المعرفة 70

5. استرتيجيات ماوراء المعرفة 72

6. أنواع استراتيجيات ماوراء المعرفة..... 74

1.6. استراتيجية توليد الأسئلة واشتقاقها..... 74

2.6. استراتيجية إنشاء العلاقات بين المفاهيم 75

3.6. استراتيجية المشاركة الثنائية للمتدربين..... 75

4.6. استراتيجية الوعي الذاتي..... 75

5.6. استراتيجية (اقرأ – رمز – اكتب – حاشية – تأمل)..... 75

6.6. استراتيجية التدريس التبادل 76

7.6. استراتيجية الجدول الذاتي 76

7. تصنيف استراتيجيات التعلم..... 77

8. خصائص استراتيجيات ما وراء المعرفية 79

9. الأهمية التربوية لإستراتيجيات ما ورء المعرفة..... 79

10. المبادئ الأساسية لتحقيق ما وراء المعرفة 80

خلاصة الفصل..... 82

الفصل الرابع : التحصيل الدراسي

تمهيد..... 84

4. التحصيل الدراسي من المنظور الإسلامي..... 85

1.1. المفاهيم التي ترتبط بمفهوم التحصيل الدراسي..... 85

2.1. مفهوم التحصيل الدراسي وتعريفه 86

5. علاقة الاتصال البيداغوجي بالتحصيل الدراسي 89

6. أنواع التحصيل الدراسي 91

7. شروط التحصيل الدراسي..... 91

8. قياس التحصيل الدراسي 93

9. العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي..... 94

10. دور المعلم في التحصيل الدراسي 101

11. اختبارات التحصيل..... 103

12. أهداف التحصيل الدراسي..... 105

خلاصة الفصل..... 107

الفصل الخامس :الاجرءات المنهجية للدراسة

تمهيد..... 109

أ/الدراسة الاستطلاعية 109

1. خطوات بناء أداة قياس الإتصال البيداغوجي..... 109

ب/ الدراسة الأساسية 126

1. منهجية الدراسة 126

2.عينة الدراسة 126

3. أدوات الدراسة(تقديمها) الهدف منها وكيفية العمل بها 127

4. خطة البحث والمعالجة الإحصائية..... 128

الفصل السادس:عرض ومناقشة النتائج نتائج الدراسة

1. عرض نتائج الفرصية الأولى..... 130

1.1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى..... 130

2.1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية..... 130

3.1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة..... 131

عرض نتائج الفرضية العامة الأولى..... 132

2. عرض نتائج الفرضية الثانية 133

1.2. عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى للفرضية الثانية 133
2.2. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية للفرضية الثانية..... 133
3.2. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة للفرضية الثانية..... 134
عرض نتائج الفرضية العامة الثانية..... 135
3. عرض نتائج الفرضية الثالثة..... 136
1. مناقشة نتائج الفرضية الأولى 142
2. مناقشة نتائج الفرضية الأولى 144
3. مناقشة نتائج الفرضية الأولى 146
الخاتمة..... 150
التوصيات والاقتراحات..... 152
قائمة المصادر المراجع..... 154
الملاحق..... 166

فهرس الأشكال والجداول

الرقم	الموضـــــوع	الصفحة
01	مخطط يوضح الاتصال البيداغوجي الأحادي الاتجاه	37
02	مخطط يوضح الاتصال البيداغوجي ثنائي الاتجاه	38
03	مخطط يوضح الاتصال متعدد الاتجاهات	39
04	مخطط يوضح الاتصال بخطوتين	40
05	مخطط يوضح الاتصال من شخص لشخص	40
06	جدول يوضح فعل الاتصال البيداغوجي حسب نموذج التعليم	49
07	جدول يوضح الاتصال حسب ما جاء في الكتب	110
08	جدول يوضح الاتصال حسب ما جاء في الرسائل الجامعية	110
09	جدول يوضح قائمة الأساتذة المحكمين لمحاور الأداة	113
10	جدول يمثل قائمة المفتشين لتأسيس الخبرة لمحاور الأداة	113
11	جدول المحاور المقترحة لقياس التواصل البيداغوجي المتمركز حول المتعلم والمادة المدرسية	115
12	جدول يوضح إجابات الخبراء حول الفقرات (البنود) المقترحة	116
13	جدول يوضح البنود قبل وبعد التعديل	117
14	جدول يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية	118
15	جدول يوضح صدق الاتساق الداخلي للبعد المتمركز حول المتعلم مع الأبعاد الفرعية له	119
16	جدول يوضح معامل ارتباط الفقرات بالبعد الإنساني	119
17	جدول يوضح معامل ارتباط الفقرات بالبعد السندي	120
18	جدول يوضح معامل ارتباط الفقرات بالبعد المرجعي	120

19	جدول يوضح صدق الاتساق الداخلي للبعد المتمركز حول المادة المدرسية مع الأبعاد الفرعية	121
20	جدول يوضح صدق الاتساق الداخلي للبعد التعليمي	121
21	جدول يوضح الاتساق الداخلي للبعد المعرفي	122
22	جدول يوضح الاتساق الداخلي للبعد التكويني	123
23	جدول يوضح معامل الثبات للبعد الإنساني	123
24	جدول يوضح معامل الثبات للبعد السندي	124
25	جدول يوضح معامل الثبات للبعد المرجعي	124
26	جدول يوضح معامل الثبات للبعد التعليمي	124
27	جدول يوضح معامل الثبات للبعد المعرفي	125
28	جدول يوضح معامل الثبات للبعد التكويني	125
29	جدول يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية	126
30	جدول يوضح مفاتيح الإجابة لأسئلة الأداة	128
31	جدول يوضح قيمة اختبار(ت) لدراسة الفروق بين الأبعاد للإتصال المتمركز حول المتعلم بين فئتين (البعد الانساني)	130
32	جدول يوضح قيمة اختبار(ت) لدراسة الفروق بين أبعاد الإتصال المتمركز حول المتعلم بين فئتين (البعد السندي)	131
33	جدول يوضح قيمة اختبار(ت) لدراسة الفروق بين أبعاد الإتصال المتمركز حول المتعلم بين فئتين (البعد المرجعي)	131
34	جدول يوضح قيمة (ت) بين الاتصال المتمركز حول المتعلم بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل المدرسي	132
35	جدول يوضح قيمة اختبار(ت) لدراسة الفروق بين أبعاد الإتصال المتمركز حول المادة المدرسية بين فئتين (البعد التعليمي)	133
36	جدول يوضح قيمة اختبار(ت) لدراسة الفروق بين أبعاد الإتصال المتمركز حول المادة المدرسية بين فئتين (البعد المعرفي)	134

37	جدول يوضح قيمة اختبار(ت) لدراسة الفروق بين أبعاد الإتصال المتمركز حول المادة المدرسية بين فئتين (البعد التكويني)	134
38	جدول يوضح قيمة (ت) بين الاتصال المتمركز حول المادة المدرسية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل المدرسي	135
39	جدول يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين المجموعات الخمس للمرتفعين	136
40	جدول يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين المجموعات الخمس للمرتفعين	136
41	جدول يوضح نتائج اختبار شيفيه بالنسبة للإتصال المتمركز حول المتعلم بالنسبة لمجموعات مرتفعي التحصيل	137
42	جدول يوضح نتائج اختبار شيفيه بالنسبة للإتصال المتمركز حول المادة الدراسية بالنسبة لمجموعات مرتفعي التحصيل	138
43	جدول يوضح نتائج التباين الأحادي لدراسة الفروق بين المجموعات الأربعة لمنخفضي التحصيل	139
44	جدول يوضح تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين المجموعات الأربعة لمنخفضي التحصيل	139
45	جدول يوضح نتائج اختبار شيفيه بالنسبة للاتصال المتمركز حول المتعلم بالنسبة لمجموعات منخفضي التحصيل	140
46	جدول يوضح نتائج اختبار شيفيه بالنسبة للإتصال المتمركز حول المادة الدراسية بالنسبة لمجموعات منخفضي التحصيل	141

مقـــدمـــة:

يعد موضوع الاتصال البيداغوجي بين المعلم والمتعلم من أهم الموضوعات التربوية التي لابد من التوقف عندها قصد تشخيصها ومعالجتها خدمة للمجال التربوي ، كما يعتبر الاتصال البيداغوجي أحد متطلبات التربية الحديثة ، حيث استقطبت اهتمام الكثير من المفكرين والباحثين منذ سنوات، لما يكتسبه الاتصال من أهمية حيث يعتبر شريان الحياة بمختلف ميادينها.و المعلم أحد أقطابه التواصلية وعنصر أساسي فيها ، فهو الذي يهّيء المناخ الذي من شأنه تقوية ثقة التلميذ بنفسه أو يزعزعها ويشجع اهتماماته أو يحبطها، وينمي قدراته أو يهملها ويصقل اهتماماته ويخدمها ويثير تفكيره الناقد أو يشبطه ، ولايحصل ذلك إلا بعلاقة تواصلية مع التلميذ في نطاق العملية التعليمية التعلمية .

وبما أن موضوع الاتصال البيداغوجي موضوع ذو أهمية بالغة فإنه يطرح عدة تساؤلات للبحث فيه ، وفي دراستنا هذه ركزنا على أهمية ربط علاقة بيداغوجية متينة بين المدرس والتلاميذ وأهمية الاتصال البيداغوجي في تجديد عملية التعليم والتعلم وخاصة عندما يتعلق الأمر بالإصلاح الشامل للتربية والتعليم ،حيث يعتبر ركيزة أساسية فيه، ومن هذا المنطلق ارتأينا أن نختار جانبا منها للدراسة.

وفي هذا اطار تأتي هذه الدراسة لتلقي الضوء على دور الاتصال البيداغوجي المتمركز على المتعلم في تنمية مهارات التحصيل المدرسي في ظل الاصلاحات التربوية الجارية ومنها بالخصوص إصلاح مناهج التعليم في مرحلة التعليم الابتدائي، والتي باشرت وزارة التربية الوطنية إصلاحا منهجيا في الأبعاد المنهجية والمعرفية دخلت الاصلاحات عامها الثاني عشر، وهو يمثل

المرحلة النهائية من التعليم الابتدائي. والمرور إلى مناهج الجيل الثاني وتعديل المناهج الأولى . حيث احتوت الدراسة على ستة فصول كمايلي:

خصص الفصل الأول :لتقديم الدراسة ، ومدخلا تمهيديا للانطلاق في الدراسة، واحتوى على عناصر مهمة كالخلفية النظرية للدراسة، وعرض الدراسات السابقة والتعليق عليها ثم عرض الإشكالية وصياغة التساؤلات ، واقتراح الفرضيات، ليليها تعيين حدود الدراسة وأهـــدافها ، وأهميتها، مع تحديد أهـــم المصطلحات الـــواردة في الدراسة ، وتعـــريفها إجـــرائيا.

واحتوى الفصل الثاني : تطرقنا فيه إلى الاتصال البيداغوجي مفهومه وتعريفه وأشكاله ومظاهره، و تصنيفـــات الاتصال البيداغوجي ، و عوائقه و أهم النظريات المفسرة له .

كما تطرق الفصل الثالث: فقد خصص لإستراتيجيات التعلم مفهومها وتعريفها ،و أهميتها، و اختيار استراتيجيات التعلم، ومفهوم ماوراء المعرفة و استراتيجيات ماوراء المعرفة ، وأنواع استراتيجيات ماوراء المعرفة ،و تصنيف استراتيجيات التعلم ،و خصائص استراتيجيات التعلم ماوراء المعرفة ، و الأهمية التربوية لاستراتيجيات ماوراء المعرفة ، و المبادئ الأساسية لتحقيق ماوراء المعرفة.

أما الفصل الرابع: فخصصناه للتّحصيل الدراسي من المنظور الإسلامي ومفهومه وتعريفه وعلاقة الاتصال البيداغوجي بالتحصيل ،وأنواعه، وشروطه، وقياسه ، والعوامل المؤثرة فيه، ودور المعلم في التحصيل ،و اختبارات التحصيل، عوائق الاتصال.

واحتوى الفصل الخامس: خصصناه للإجراءات المنهجية الميدانية للدراسة والذي اعتمدنا فيه على بناء الأداة من خلال الدراسة الاستطلاعية التي ركزنا فيها على بناء أداة جمع بيانات الاتصال

البيداغوجي لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي . وهذا بعد الرجوع إلى الدراسات السابقة والأخذ بآراء المحكمين والخبراء في الميدان ، بعد ذلك قمنا بوضع الأسس العلمية للأداة من خلال الخصائص السيكومترية لأداة جمع البيانات(الاستبانة).

بعدهما جاءت الدراسة الأساسية حيث تم عرض المنهج المستخدم وتحديد خصائص عينة الدراسة الأساسية ووصف أداة الدراسة وإجراءات تطبيقها، وكذا الأساليب الإحصائية المعتمدة في معالجة البيانات المتحصل عليها.

أما الفصل السادس والأخير: تم فيه عرض النتائج المتوصل إليها بعد تحليلها إحصائيا باستعمال المعالجة الإحصائية معتمدين على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث تم عرض النتائج حسب كل فرضية مطروحة ثم تنظيمها في جداول لهذا الغرض، وقمنا بقراءة لكل جدول،ومناقشة الفرضيات والتعليق عليها وملاحظة مدى تحققها تبعا لترتيبها ثم الوصول إلى الاستنتاجات ، وهذا انطلاقا من الدراسات السابقة والإطار النظري للدراسة مع وضع بعض الاقتراحات التي يمكن الأخذ بها في البحوث المستقبلية .

1- الخلفية النظرية لـــموضوع الدراسة (الدراسات السابقة):

حاولنا اختيار الدراسات السابقة القريبة من دراستنا الحالية حتى نستفيد منها من مختلف الجوانب التي يتطلبها البحث العلمي، وسوف نعرض بعض الدراسات التي تناولت المتغير المستقل و التابع وهناك دراسات عربية ودراسات أجنبية ،حاولنا الاستعانة بالدراسات السابقة القديمة والجديدة وهذا لأهمية كل الدراسات المعتمدة في الدراسة الحالية، حيث تم عرضها حسب التسلسل الزمني .

أولا- الدراسات العربية :

لقد أجريت دراسات كثيرة متعلقة بموضوع الاتصال البيداغوجي (الاتصال اللفظي وغيّر اللفظي)، ووجد أن هذا المتغير له علاقة مع متغيرات أخرى في ميادين متعددة خاصة ، وغيرها ، ولهذا قمنا باختيار بعض الدراسات التي تخدم موضوعنا ، ونذكر منها ما يلي:

1. دراسة فؤاد أبو حطب (1974) :

أعد الباحث الدراسة الموسومة بـــ" العلاقة بين أسلوب المعلم ودرجة التوافق بين قيمة وقيم تلاميذه"، وانطلق الباحث من المشكلة المتمثلة من التراكمات المعرفية حول خصائص شخصية المعلم وآثار أسلوب معاملته للتلاميذ، والتي تقرّ الدراسات أن أساليب التقبل ومراعاة مشاعر التلاميذ أفضل من الجفاء في معاملتهم ، وتوصل الباحث في دراسته إلى النتائج التالية : "أوضح تحليل التباين انعدام الفروق بين المجموعتين وخمسة قيم من القيم الستة التي شملها البحث وهي (القيمة النظرية ، القيمة الاقتصادية ، والقيمة الجمالية ، القيمة السياسية ،والقيمة الدينية). أما القيمة الاجتماعية فقد كانت درجة التوافق فيها بين المعلمين والتلاميذ من ذوي أسلوب التقبل أعلى ، ودالة إحصائية من الأسلوب المتمركز حول العمل . وخلص الباحث إلى أسلوب المعلم الموسوم بالتقبل والرضا يمكن أن ينمي بعض القيم ، بينما أسلوب المعلم المتمركز على العمل يمكن على العمل يمكن أن ينمي قيما أخرى "

2.دراسة صباح باقر وزملاؤه(1976) :

دارسة مركز البحوث التربوية بالعراق كان :(1974)الهدف من الدارسة التعرف على أنماط التفاعل اللفظي بين المعلم والتلميذ في المرحلة الابتدائية في السنتين الرابعة والخامسة، وتحليلها والكشف عن العلاقة بين أنواع التفاعلات التي تحدث في دروس العلوم والحساب وقد قام بالبحث صباح باقر، وسعدي لفتة، تحت إشراف الخبير"**هرمان فرناندس**" .تكونت العينة من 31 معلما حيث تّم

رصد 31 درسا بواسطة شبكة ملاحظة التفاعل اللفظي لفلاندرز(دونتكييف) وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :دروس الحساب في السنة الرابعة :كان كلام المعلم يمثل 50.23 %من إجمالي الكلام في غرفة الصف .وكلام التلاميذ يمثل 30.58 % من إجمالي الكلام في غرفة الصف .وفترة الصمت تمثل 13.19 %من إجمالي الكلام في غرفة الصفّ .أسئلة المعلم تمثل 86.76 % من إجمالي الكلام في غرفة الصف .وفي دروس العلوم في نفس المستوى كانت النتائج كمايلي : كلام المعلم يمثل 82.21 % من إجمالي الكلام في غرفةالصف .كلام التلاميذ: يمثل 35.23 %من إجمالي الكلام في غرفة الصف.الصمت : يمثل 22.21 % من إجمالي الكلام في غرفة الصف .وفي السنة الخامسة كانت النتائج في دروس الحساب :كلام المعلم يمثل 49.30 % :من إجمالي الكلام في غرفة الصف . كلام التلاميذ يمثل 27.60% من إجمالي الكلام في غرفة الصف .الصمت يمثل . 23.23 %:أسئلة المعلم تمثل 46.45% من إجمالي الكلام في غرفة الصف.أما في دروس العلوم كانت النسب كمايلي : كلام المعلم يمثل 59.84 % من إجمالي الكلام في غرفة الصف .كلام التلاميذ يمثل 24.30% من إجمالي الكلام في غرفةالصف .الصمت يمثل 13.76 % من إجمالي الكلام في غرفة الصف. وقد لوحظ من خلال هذه النتائج انخفاض في نسبة كلام المعلم عن النسب القياسية بمقدار 18.83 بينما ارتفعت نسبة كلام التلاميذ بمقدار 7.60 وارتفعت نسبة الصمت والفوضى. 11.23 ويتضح من هذه النسب أن غالبية المعلمين يعتمدون على تلاميذهم في تسيير الدروس ولم يظهروا تفاعلا بالمستوى المطلوب مع تلاميذه واقتصروا على طرح الأسئلة كما يعتقد ذلك الباحثون.(صباح باقر، وآخرون، 1974 : 35 ــ45).

3.دراسة "محمد مصطفى زيدان" 1981:

هدفت دراسة الباحث حول "الكفاية الانتاجية للمدرس "، العينة فقد تمثلت في المدرسين والتلاميذ حيث بلغت ألف وثلاثمائة وعشرين تلميذا (1320)، ثمانمائة وخمسة تلميذا (805)، موزعين على ستين(60) مدرسا ومدرسة ،وتمركزت هذه المدارس في وسط القاهرة وجنوبها، والجيزة، وطنطا،وبني سويف، واعتبرت هذه المدارس عينة من مدارس جمهورية مصرية العربية ، واستخدم الباحث بعض الأدوات وتقنيات البحث لقياس وضبط متغيرات الدراسة ، وهي اختبار الذكاء المصور ، اختبار بين تحصيلين في مادة التاريخ والجغرافيا، قياس الاتجاه التعليمي للمعلمين ، اختبار الموافق التعليمية ، اختبار الشخصية ،بطاقة تقويم المدرس، قائمة إيزنك للشخصية .

وقد توصل الباحث بعد البيانات والمعطيات الإحصائية وتحليلها إلى نتائج :

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

- نمط من السلوك الذي يتسم بالحرارة والود والتفهم لشعور التلاميذ.

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

-نمط السلوك الذي يهتم بإثارة اهتمام التلاميذ وحماسهم وإطلاق خيالهم.

4. دراسة عبد الله جراغ(1983) :

تحت اسم "دراسة أثر استخدام الأسلوب العلمي في مستوى التحصيل العلمي الدراسي للتلاميذ"، حيث أنجز الباحث الدراسة لمعرفة الأسلوب التدريسي المرتبط بنوعية التحصيل الجيد، وقام بتحديد الإشكال المتمثل في التعريف على أثر استخدام الأسلوب العلمي المحدد بأسلوب المشكلات في تدريس موضوع الكهرباء لطلبة الثانوي، من حيث تحصيلهم الدراسي، واعتمد الباحث في بحثه على صياغة ثلاثة عشر سؤالا وخمسة فروض واختبار طلبة العينة المقدرين بخمسة وأربعين طالبا وطالبة (45)، من اثني عشرة ثانوية (12)، وهؤلاء الطلبة مقسمين إلى مجموعتين مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة ، واستعمل "دليل المعلم ، الاختبار التجريبي، اختبار الذكاء" قصد التأكد من فرضيات البحث والاجابة عن الأسئلة "، وكانت المستخلصة " بعد تحليل البيانات والمعالجة الإحصائية خلص الباحث إلى نتائج أهمها :

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

5. دراسة "ناصر ميزاب (1988):

والتي عنوانها " المكانة الاجتماعية للتلميذ في جماعة القسم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي" (دراسة ميدانية) ، لمعرفة الجماعة المدرسية والتفاعل الذي يدور في وسطها ومدى تأثيرها على عملية

التحصيل الدراسي ، وعلى نمو شخصيته، حيث انطلق في دراسته من قوله " أينما تواجدت العلاقات ، وتواجد التفاعل المستمر بين الفرد والفرد والجماعة والجماعة، وأينما تواجدت العلاقات وما يطرأ عليها من تفاعل تكونت المكانات المختلفة في الجماعات ، وهنا نرى أن هاته المكانات تؤثر على سلوك الفرد ومن ثم تؤثر على محيطه، إما بالإيجاب وإما بالسلب ، أما عن النتائج فيمكن حصرها فيما يلي: صحة الفرضيتين اللتين اقترحهما للبحث إلى حد كبير .إلى جانب مايلي:

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

-تلاميذ القسم ليسوا عبارة عن وحدات منفصلة، رغم اختلاف كل واحد بمكانة عن الآخرين. من خلال مايقدمه للجماعة المنتمي إليها.

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

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

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

-الجماعة يمكن اعتبارها وسيلة تربوية وبيداغوجية ، وبمعرفة قوانينها يمكن تسييرها وتوجيهها كما نشاء ،للتأثير في تكوين شخصية الطفل .

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

6. دراسة محمود حمود عبد الله مشايطة (1989):

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

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

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

7. دراسة ساميةالقطان(1990)

عنونتها "الاتصال غير اللفظي تحت عنوان "تأثير التواصل غيراللفظي للمدرس على إدراك الطلاب لكفاءتهم " وحددت مشكلة البحث فيما إذا كان التواصل غير اللفظي الموجب للمعلم يؤدي إلى تقبل تلاميذ و انطلقت الباحثة للوقوف على ذلك من ثمانية عشر فرضا واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي لانتقاء المعلم الموجب التواصل والمعلم السالب وقامت باستخدام أداة من إعدادها هي استبيان التواصل غير اللفظي، واختارت مائة تلميذ كعينة من الجنسية بالتساوي وبطريقة الانتقاء العشوائي من أربعة مجموعات مكررة إناث ذكور، واستخدمت في المعالجة الإحصائية أسلوب تحليل التباين لمقارنة المجموعات لإيجاد الفروق بينها ...وخلصت في النهاية إلى نتائج تؤكد كلها الفروض التي وضعتها إذ وجدت علاقة ارتباطية بين المعلم السالب التواصل بتقييم تلاميذه له بالسلب، وأوردت الباحثة عدة دراسات استخدمت كلها تقريبا المنهج الإكلينيكي وتؤكد بصفة إجمالية أنّ الرسالة غير اللفظية تؤثر

بصفة مباشرة على إدراكات المستقبل وأن الابتسامة والحركات الدافئة ذات علاقة إرتباطية بالتقبل والرضا.

8. دراسة" جيهان راشد العمران8. دراسة جيهان راشد العمران 1994 :

"جاءت بعنوان" دافعية الإنجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من الطلبة في المرحلتين الابتدائية والإعدادية بدولة البحرين".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي ومعرفة أثر الفروق بين الأطفال الذين ينتمون إلى مناطق جغرافية مختلفة في دافعية الإنجاز،بالإضافة إلى العلاقة بين حجم الأسرة ودافعية الإنجاز.

أنجزت الدراسة على عينة اشتملت على (377) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من ثماني (08) مدارس للذكور والإناث في المرحلة الابتدائية والإعدادية بدولة البحرين واستخدمت الباحثة اختبار الدافع للإنجاز في قياس دافعية الطلبة للإنجاز .

واستطاعت هذه الدراسة التوصل للنتائج التالية:

تأثير أساليب التنشئة الأسرية التي يتبعها الآباء والأمهات في المجتمع البحريني على دافعية الإنجاز.ووجود علاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي. وجود أثر لاختلاف المناطق الجغرافية على دافعية الإنجاز. ووجود فروق بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز لصالح الإناث . (محمد محمود بني يونس، 2007،ص164).

9. دراسة أحمد بن دانية(1995) :

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

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

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

10. دراسة حبيب تيليوين (1997)

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

-إن السلوك التعليمي النموذجي تطغى عليه الإلقائية .

-السلوك التعليمي يسوده التأثير المباشر على التلاميذ .

-إن كلام التلاميذ يمثل نسبة تقل عن 50% من مجموعة التبادلات اللفظية التي تحدث خلال الدروس النموذجية .

أما عن النتائج الأولى توصل إليها الباحث فيمكن حصرها في الآتي:

- قبول الفرضية الأولى على أساس أن الإلقائية تطغى على السلوك التعليمي للمعلمين المطبقين في الدروس النموذجية أمام المعلمين المتكونين لتقليدها في أدائهم المستقبلي .

- تثبيت الفرضية الثانية ،إذ توصل إلى أن الدروس النموذجية التي يقدمها المعلمون المطبقون أم المتكونين يغلب عليها الشرح والمحاضر .

- تأكيد الفرضية الثالثة ، إذا أظهرت النتائج بصفة قطعية أن نسبة كلام التلاميذ أقل بكثير من 50% ،إذا لم يتجاوز في أعلى نسبة متوسطة 39.88% مقابل 68% لحديث المعلم، كما خلص

الباحث إلى أن التفاعل اللفظي غطى 87.93% من إجمالي السلوكات، ولم يتجاوز سلوك الصمت والفوضى وفترات الانقطاع 12.07%،

11. دراسة "محمد علي مصطفى (1998):

هدفت الدراسة موضوع "الدافعية المدرسية لدى طلاب كلية التربية بالعريش، وذلك حسب متغيرات الجنس، التخصص،والمستوى الدراسي. شملت الدراسة مجموعتين مختلفتين من الطلبة ، تشكلت المجموعة الأولى من (40) طالبا من القسم العلمي و (37) طالبا و (64) طالبة من القسم الأدبي بالغرفة الأولى، حيث بلغ معدل سن أولئك الطلبة(17.5) عاما أما المجموعة الثانية فقد تضمنت (32) طالبا و (22) طالبة من القسم العلمي و (26) طالبا و (62) طالبة من القسم الأدبي بالغرفة الرابعة، وبلغ معدل سن المجموعة الثانية (21.5) سنة.

وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار يقيس الدافعية الأكاديمية من إعداد" دوليومون Et Moon "Doley1978 والذي يتضمن تسعة مقاييس فرعية، ويمكن تلخيص أهم النتائج فيما يلي: وجود فروق ذات دلالة بين درجات مجموعتي طلبة الفرقة الأولى علمي وطالبات الفرقة الأولى علمي في الدافعية الإيجابية والدافعية السلبية للتعلم لصالح الطالبات.

وجود فروق بين طلبة وطالبات الفرقة الأول يتخصص علمي وزملائهم في الغرفة الرابعة. ووجود فروق دالة إحصائيا بين طلبة وطالبات الغرفة الأولى تخصص أدبي وزملائهم في الغرفة الرابعة .وعدم وجود فروق دالة بين متوسطي درجات مجموعتي طلبة الفرقة الرابعة علمي وطالبات الفرقة الرابعة أدبي لصالح طلبة الفرقة الرابعة. وعدم وجود فروق بين متوسطي درجات مجموعتي طالبات الفرقة الرابعة علمي وطالبات أدبي في الدافعية للتعلم .(أحمد دوقة، 2010:87–88).

12. دراسة فرحاتي العربي(1999):

تحت عنوان "التفاعل اللفظي وغير اللفظي بين المعلم والتلاميذ داخل القسم وعلاقته بالتحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة لدى تلاميذ السنة السادسة أساسي ،فحاول دراسة العلاقة ،التفاعل،التحصيل والاتجاه نحوالدراسة وذلك في ضوء عدة متغيرات منها خبرة المعلم وجنسيته، ذكاء الطفل، مستوى تكيفه النفسي والتفاعل الوجداني لجماعة القسم والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي لأسرة التلميذ، فكشفت الدراسة عن صيغة التفاعل اللفظي داخل القسم بين المعلم والتلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي وهي صيغة الحوار الموجّه في شكل سؤال، جواب وتعزيز وهذا النّمط من

الّتفاعل يسود جميع أقسام العينة المدروسة وهي صيغة من التفاعل خلصت إليها التجربة التربوية الجزائرية في إصلاح نظامه التربوي من أجل الحصول على مخرجات تعليمية أفضل تتعلق خصوصا بالتحصيل الجيد والاتجاهات الايجابية نحو المدرسة والدراسة لدى التلاميذ.

13. دراسة أحمد محمد احمد النيرب(2001):

وتحت عنوان "الأنماط القيادية لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية هدفت هذه الدراسة التعرف إلى الأنماط القيادية لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة، في ضوء دور متغيرات الجنس ، والجامعة، والمستوى الوظيفي ومكان السكن.

(ولتحقيق أهداف الدارسة اِستخدم الباحث) استبيانات من تطويره (وأجريت على عينة قوامها 1931) من أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة، إذ كان عدد الطلبة (1666) طالبا وطالبة، وكان عدد أعضاء الهيئة التدريسية (265) من مختلف الجامعات الفلسطينية. وتمخضت الدارسة عن النتائج الآتية:

-حصل النمط الديمقراطي على تقدير متوسط.

-حصل النمط التسيــبي على تقدير منخفض.

-حصل النمط الديكتاتوري على تقدير منخفض.

أظهرت النتائج أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على الدرجة الكلية لأنماط القيادة تبعا لمتغير الجنس عند أعضاء هيئة التدريس بين الذكور والإناث، بينما كانت الفروق واضحة بين أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث في النمط الديمقراطي ولصالح الذكور، والنمط التسيبي ولصالح الإناث ، والنمط الديكتاتوري ولصالح الإناث. وأظهرت النتائج أنّه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية على النمط الديمقراطي تبعا لمتغير الجنس عند الطلبة بين الذكور والإناث بينماكانت الفروق واضحة بين الطلبة الذكور والإناث في النمطين التسيبي والديكتاتوري، والدرجة الكلية لأنماط القيادة ، حيث كانت الفروق لصالح الذكور .كما أظهرت النتائج أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية على الدرجة الكلية لأنماط القيادة ومجالاتها تبعا لمتغير المستوى الوظيفي عند أعضاء هيئة التدريس والطلبة، حيث كانت الفروق لصالح أعضاء الهيئة التدريسية في النمط الديمقراطي، أما النمط التسيبي، والنمط الديكتاتوري فكانت لصالح الطلبة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأنماط القيادية) :التسيبي و الديكتاتوري، والدرجةالكلية (لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية في محافظات شمال

الضفة الغربية من وجهة نظرأعضاء الهيئة التدريسية والطلبة تبعا لمتغير مكان).السكن ولصالح أعضاء الهيئة التدريسية من المخيم والقرية. (النيرب، 2001 :82).

14. دراسة لبنى جديد (2003):

وقد هدفت البحث إلى طبيعة العلاقة الارتباطية بين مستويات تركيز الانتباه ومستويات التحصيل الدراسي في المقررات كلفة مقرر الرياضيات ، إلى جانب الكشف عن الفروق بين الذكور والاناث في مستوى تركيز الانتباه ، أجريت الدراسة على عينة قوامها (506) تلاميذ السنة الخامسة الابتدائي (271) من الذكور و(235) من الإناث واعتمد على المنهج الوصفي التحليلي وقد قام البحث على ثلاث فرضيات وهي : 1.هناك علاقة بين مستويات تركيز لدى أفراد عينة البحث في أدائهم على اختبار الشطب ومستويات تحصيلهم الدراسي في المقررات كافة.

2. ثمة علاقة ارتباطية بين مستويات تركيز الانتباه لدى أفراد عينة البحث في أدائهم على اختبار الشطب ومستويات تحصيلهم الدراسي في مقرر الرياضيات.

3. ثمة فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تركيز الانتباه لدى الذكور ومتوسط درجات مستوى تركيز الانتباه لدى الاناث في آدائهم على اختبار الشطب ، وعرض نتائج 1. فقد تبين وجود علاقة ارتباطية بين مستويات تركيز الانتباه لدى أفراد عينة البحث في آدائهم على اختبار الشطب ومستويات تحصيلهم الدراسي في المقررات كافة ،وبالنسبة للفرضية الثانية فقد تبين أيضا وجود علاقة ارتباطية بين مستويات تركيز الانتباه لدى أفراد عينة البحث في آدائهم على اختبار الشطب ومستويات تحصيلهم الدراسي في مقرر الرياضيات ، وهنا تتفق نتيجة ، وأماالفرضية الثالثة فقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مستوى تركيز الانتباه لدى الذكور ومتوسط درجات مستوى تركيز الانتباه لدى الإناث في آدائهم على اختبار الشطب وذلك لمصلحة الإناث .

15. دراسة اسماعيل صالح الفرا سنة (2004):

النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني بجامعة القدس براماالله حول" أنماط التفاعل اللفظي السائدة بين معلمي كليات التربية بالجامعات الفلسطينية وطلابهم داخل الصف المدرسي والذين يعملون في المرحلة الأساسية" ،وتهدف الدارسة إلى : تقديم صورة واضحة عن مستوى الأداء اللفظي لمعلمي كليات التربية الفلسطينية العاملين بقطاع غزة بما يساعد على ارتقاء برامج إعداد المعلم الفلسطيني

، ومحاولة التعرف على مدى كفاءة معلمي كليات التربية في تحقيق التفاعل اللفظي داخل الصفوف وبالتالي الاطمئنان على مستوى إعداد هؤلاء المعلمين وتطبيقهم لأنماط التفاعل اللفظي الفعالة .تزويد المعلم الفلسطيني بمستوى أدائه اللفظي وتقديم المقترحات التي تساعده على تحسين هذا الأداء ، وممارسته بطريقة إيجابية .وقد ضم مجتمع الدارسة 150 معلماً ومعلمة من ذوي المستويات الجامعية وقام الباحث بزيارة 40 فرداً منهم بعد التنسيق مع إدارة مدارسهم . فكانت نسبتهم 26.5 %هم الذين يمثلون الدراسة الحالية .وقد طبق أداة الملاحظة التفاعل اللفظي لفلاندرز) مكيفة من طرف الباحث(فيحصص دارسية متنوعة حيث قام الباحث بالملاحظة بنفسه . وتوصلت الدارسة إلى تحديد نسبة كلام المعلم حيث بلغت 66% من مجموع التفاعلات اللفظية .وهي نسبة قريبة من النسبة المعيارية، وبلغت نسبة كلام التلاميذ 32% وهي نتيجة قريبة كذلك من النسبة المعيارية .وتدل هذه النتائج وجود تفاعل اللفظي قوي بين المعلمين والتلاميذ.(راعلى ، 2004 :32)

16. دراسة أحمد فريقي السفياني(2005):

حول التواصل التربوي واللغوي في العملية التعليمية التعلمية بالسلك الأول من التعليم الابتدائي وهي دارسة وصفية تحليلية للنصوص القرائية بالسنة الأولى والثانية من التعليم الابتدائي، وقد هدفت الدارسة إلى الوقوف على مستوي كفاءة الاتصال في النصوص القراءة في كتاب التلميذ ودور المعلم في بنائها ، ونوع المفاهيم والمضامين التي تروج لها تلك النصوص بوصفها ذات طبيعة تواصلية معا لموروث الحضاري وبيئة الطفل ،أهم النتائج المتوصل إليها:

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

2-عدم تنوع أشكال العمل الديداكتيكي لايساهم في تحقيق التواصل التربوي مع نصوص القراءة.

3-تأثير اختيار الطرائق البيداغوجية، وانتقاء الوضعيات الديداكتيكية ينعكس بالإيجاب على فعل التواصل التربوي ويساعد على إغناء منظوراتهم في التناول والمقاربة.

4-سوء استغلال الوسائل التعليمية يؤدي إلى عرقلة التواصل التربوي وعدم بلوغ الأهداف المنشودة.

5-وسائل التقويم الناجعة تؤثربشكل إيجابي في عملية التواصل التربوي.

6-انعدام الأخذ بمبدأ التدرج في تمريرأنشطة التقويم قد ينعكس سلبا على التواصل التربوي مع المتعلمين.

7-إجراءات التقويم التكويني تسمح للمدرس بإحكام ضبط التواصل التربوي مع النصوص. وقد خلص الباحث إلى جملة من التوصيات أهمها: أ -أن تشتمل كتب القراءة على تصورات وتمثل ان تتضمن

منظومة من القيم والمفاهيم المرتبطة بمركز اهتمام الطفل كمفهوم العمل والزمن والمكان . (السفياني، 2006 : 216).

17. دراسة غواس ياسين(2006) :

تحت عنوان "دور الاتصال الصفي في تنمية العلاقات الإنسانية بين المعلم والتلاميذ السنة السادسة من التعليم الابتدائي" ولقد توصل الدراسة إلى النتائج التالية :نقص استخدام المعلمين للسلوكات الاتصالية سواء اللفظية أو غير اللفظية التي تعمل على تعزيز العلاقة الإنسانية بين المعلم والمتعلم ويعود هذا إلى أن المعلم لايتوفر على استعداد ذاتي في المجال العلائقي كاحترام كلما هو متعلق بشخصية التلميذ كالجانب الاجتماعي، الجانب الذاتي وعلاقته بالجماعة، وأن المعلم ينفي المرحلة الابتدائية لايعرفون ماقيمة المجال الإنساني في رفع مستوى التحصيل باعتبار أنهم يفتقرون إلى ملمح القدرة على جعل التلميذ يعيش في جو إنساني يميل إلى المدرسة وما يحيط بها وهذا الملمح شرط من شروط التعليم الفعّال.

18. وفي دراسة **غواس ياسين(2006):**

أشار **إلى دراسة أحمد بن دانية** حول "أثر معاملة المدرس لتلاميذه على تحصيلهم الدراسي" ولقد لخص الباحث بنتائجه إلى تصنيف المعلمين إلى معلم ديمقراطي ومعلم غير ديمقراطي وتوصل إلى أنه توجد فروق في السلوك اللفظي بين هذين الصنفين من المعلمين فوجد أن التحصيل لدى تلاميذ المعلم الديمقراطي أفضل من التحصيل عند تلاميذ المعلم غير الديمقراطي.

19. كما أشار **غواس ياسين(2006) :**

أيضا إلى دراسة **المحجوب بن سعيد** تحت عنوان: " بالتقويم التربوي، تقويم الدرس الفلسفي نموذجا"، حدد الباحث مشكلة الدراسة في الكشف عن مدى إعطاء الحرية للتلاميذ في الدرس الفلسفي وخلص الباحث بعد تحليل البيانات الإحصائية إلى جملة من النتائج هي :بالنسبة للأستاذ الذي لم يتلق تكوينا بيداغوجيا وحديث العهد بالمهنة فتشير الدلالات العامة أنها ستعمل في الدرس الأسلوب الإلقائي والحوار الأحادي لتبليغ المعلومات وتقلص بذلك مبادرة التلميذ وسؤاله وطغى على الحصة الأسلوب التقريري في حين بينت البيانات الإحصائية والنسب المئوية لسلوك التفاعل عند المعلم الذي عرف تكوينا بيداغوجيا وخبرة في المهنة أنه لم يتأثر بالكلام وكان موجها ومثيرا للحوار ويراعي تكوين التلميذ بدل إخباره بالمعلومات، وإثارة عقله بدل حشو ذاكرته.

20. دراسة كهينة أورليس (2006):

تحت عنوان " الاتصال التربوي بين المعلم والتلميذ في الجزائر دراسة وصفية لعملية الاتصال البيداغوجي في أقسام السنة الأولى ثانوي بثانويات العاصمة وسط والذي بحث في أداتين أساسيتين وهما الاستمارة والمقابلة وكانت العينة تبلغ عدد التلاميذ 26446 وبلغ 2332 معلم.أظهرت الدراسة النتائج التالية :إن نصف عدد الأساتذة المبحوثين يتبعون طريقة المناقشة أثناء تقديم الدروس وذلك بالاعتماد على عنصري الشرح والحوار، هذه الطريقة التي يفضلها معظم التلاميذ المبحوثين.

وإن معظم التلاميذ يؤكدون على أن أساتذتهم يفضلون البعض منهم على الآخرين وهذا مايشعرهم بالدونية والاضطهاد بالتالي تصدر منهم تصرفات غير لائقة وينفرون من الأستاذ فتنقص فرص التواصل بينهم ،وأن الأساتذة يستخدمون لغة يفهمها الجميع في القسم .وأن معظم الأساتذة لم يتلقوا تكوينا بيداغوجيا في كيفية الاتصال بالتلاميذ ولم يتعرضوا إلى مبادئ علم النفس التربوي.

21. دراسة عفاف سعد حماد(2006) :

تحت عنوان "تحليل التفاعل اللفظي بين المعلم و الطالب في المرحلة الثانوية العامة" دراسة ميدانيةعلى الصف الثالث أدبي، هدفت الدارسة إلى تحديد ظاهرة التعلم عن طريق التفاعل اللفظي المتبادل بين المعلم والمتعلم في الفصل، والتوصل إلى بعض الأسس المتنوعة لقياس تفاعل المعلم وطلابه في الفصل. وتحديد بعض الوسائل المساعدة في وصف نشاط المعلمين في فصولهم بأسلوب دقيق له هدف متابعة التقويم وتحسين أدائهم .وقد توصلت الدارسة إلى النتائج التالية : بخصوص الدور التربوي للمعلم داخل الفصل وجدت الباحثة أن متوسط وظائف التنظيم 12.49% ووظائف الإجبار 19.5%، و وظائف التطور 11.71 % وأيضا متوسط رد الفعل أو التغذية الرجعية 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 وأيضا زيادة أعباء ومسئوليات المعلم وأيضا اتجاه التفاعل من تلميذ إلى تلميذ في الفصل ضئيل، والسبب هو ازدحام المقرارت الدراسية في مادة الفلسفة مع قلة عدد الحصص المخصصة لها .ويرجع أيضا إلى أسلوب التدريس المستخدم .وبالنسبة لأشكال التواصل مابين المعلم وطلابه في الفصل نجد أن قلة الأسئلة الموجهة من المعلم إلى طلابه وتعليق المعلم قبل التساؤل وبعد التساؤل ضئيل حيث أنه لايعطي وقتا ولا اهتمام كبيرا بالتساؤلات. وبخصوص حركة التفاعل مابين المعلم وطلابه لها جانب أنهما :حركة

باعثة محركة، وحرة انعكاسية، ونسبتها ضعيفة وهذا يدل على قلة التفاعل مابين المعلم وطلابه داخل الفصل والتفاعل نوعان تفاعل ذوحدين وتفاعل أحادي، ونسبته كانت قليلة، وهذا يدل على قلة التعامل اللفظي بين المعلم وطلابه بشكل كبير جداً.(سعاد، 2000 : 106)

22. دراسة حورية علي شريف(2008) :

هدفت الباحثة من خلال هذه الدراسة توضيح علاقة البيئة الاجتماعية المدرسية بالمردود المدرسي الكشف ووصف العلاقة بين السلوك الاتصالي للأستاذ التعليم ونتائج التلاميذ المدرسية وقد توصلت الباحثة في الأخير إلى نتائج التالية :

1.إن الأساتذة يعاملون التلاميذ معاملة حسنة مما يشجعهم على الاهتمام بالدراسة وهذا ما ينعكس إيجابا على نتائجهم الدراسية .

2. إن تشجيع الأساتذة لتلاميذهم على الدراسة يدفعهم إلى تحقيق نتائج دراسية أفضل.

3. عدم شعور المبحوثين بالرضا عن الثانويات التي يدرسون بها يحبط عزيمتهم وهذا ما يؤثر سلبا على نتائجهم الدراسية .

4. المعاملة السيئة من طرف إدارة الثانوية كانت من إخفاق التلاميذ في شهادة البكالوريا.

5. الإدارة المدرسية تعامل التلاميذ دون تمييز مما يشجعهم ويحفزهم على الدراسة.

6. إن تعاون التلميذ مع جماعة رفاقه المدرسية إلى إحراز نتائج دراسية أحسن .

7. إن الأفكار السلبية عن الدراسة عند جماعة الرفاق بالمدرسة من أساليب إخفاق التلاميذ في شهادة الباكالوريا.

23. دراسة عون محمد الهادي (2009):

هدفت هذه الدارسة للبحث عن أنماط الاتصال التربوي السائدة بين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي.كان حجم العينة (325) معلما و (282) معلمة يزاولون عملهم .وانتهت الدراسة للنتائج التالية: وجود تنوع في أنماط الاتصال لدى عينة الدراسة، ولكنه تنوع في حدود نمطين من الاتصال وهما الاتصال المباشر(العمودي) والاتصال غير المباشر (الأفقي).

_ وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى المعلم ينفي نمط كلام المعلم المباشر وكلام المعلم غير المباشر، وفترات الصمت تبعا للأنشطة التعليمية . وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط الاتصال اللفظي لدى عينة البحث تبعا للتفاوت في المستويات الأكاديمية للمعلمين ولاختلاف الخبرة المهنية.

24. دراسة مغتات العجال (2011) :

تهدف الدراسة إلى الكشف عن " الاتصال المدرسي وتأثيره على التحصيل الدراسي (الاتصال البيداغوجي نموذجا) دراسة ميدانية ، حيث أنجز الباحث لمعرفة طبيعة الاتصال البيداغوجي الثي تؤثر على التحصيل الدراسي لدى فئة تلميذ مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط متكونة من (20)عشرون تلميذا و(10) عشرة تلميذات وتبع المنهج الوصفي التحليلي استخدم الباحث تقنية الاستمارة ذات الأسئلة المغلقة والمفتوحة وكانت النتائج كالتالي : الاتصال البيداغوجي يؤثر على التحصيل الدراسي للتلميذ.

_ السلوك التعليمي للأستاذ يقتصر على المعرفة للتلميذ أكثر من عملية التفاعل والمشاركة. وهناك علاقة قوية بين السلوك التعليمي للأستاذ والتحصيل الدراسي للتلميذ.

25. دراسة قــنيش سعيد (2011) :

عنونها " الاتصال التربوي وعلاقته بمستويات التحصيل الدراسي"، دراسة وصفية ،طبق الباحث إستبيان وإستعمل مجموعة من الأساليب الإحصائية منها معامل (كا2) ومعامل إرتباط بيرسون وكذلك معامل فاي ومعامل ألفا كرومباخ وإختبار(ت). كان حجم العينة (96) تلميذا وتلميذة ، كانت النتائج كالتالي:

عدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الإتصال التربوي ببعديه اللفظي وغير اللفظي ومستويات التحصيل الدراسي.و عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ حسب الشعب في الإتصال التربوي.

26. دراسة صالح العقون (2011) :

يهدف الباحث من خلال دراسته الوصول إلى توضيح والكشف عن علاقة البيئة الاجتماعية المدرسية بالتحصيل الدراسي للتلميذ العينة (100) تلميذ ، و أراد الباحث الاجابة على التساؤل التالي "إلى أي مدى يؤثر السلوك التعليمي للأستاذ في التحصيل الدراسي للتلميذ؟"

وتوصل الباحث إلى وجود علاقة إيجابية بين الأستاذ والتلميذ، وهذا من العوامل التي تساعد التلميذ للوصول إلى تحصيل دراسي جيد.

27. دراسة لكحل وهيبة (2011):

وعنوانها " الاتصال البيداغوجي أستاذ – طالب هدفت الباحثة إلى محاولة كشف بعض العوامل البيداغوجية والنفسو اجتماعية التي تؤثر على الاتصال البيداغوجي العينة 10% من مجتمع الأصلي (172) طالب استخدمت المنهج الوصفي واسعانت بأدوات الاستبيان ونذكر أهم النتائج:

– تساعد العوامل البيداغوجية على فعالية عملية الاتصال البيداغوجي أستاذ – طالب

– تساعد كفاءة الأستاذ على فعالية عملية الإتصال البيداغوجي أستاذ– طالب

–تساعد الوسائل التعليمية على فعالية عملية الاتصال البيداغوجي أستاذ– طالب

– تساعد العوامل النفسو اجتماعية على فعالية عملية الاتصال البيداغوجي أستاذ – طالب

– تساعد دافعية الطالب على فعالية عملية الاتصال البيداغوجي أستاذ – طالب

– يساعد الاحترام المتبادل بين الطالب والاستاذ على فعالية عملية الاتصال البيداغوجي

28. دراسة هنودة علي (2012):

هدفت "دراسته التفاعل الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي "

هل توجد علاقة ارتباطية بين التفاعل الاجتماعي المدرسي (تلميذ – أستاذ) و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ منهج الوصفي الارتباطي العينة 230 تلميذا .أهم النتائج المتوصل إليها هي وجود علاقة اِرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفاعل الاجتماعي(تلميذ–أستاذ) والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ عند مستوى الدلالة(0.5) وحلت في المرتبة الثانية بمعامل ارتباط (*r0.22=) ومتوسط حسابي(2.25 =×).

ثانيا - :الدارسات الأجنبية:

29 .دراسة نورتن (Norton) **1993 :**حول "مهارات التواصل اللفظي لدى المعلم ".

حيث بينت أن أسلوب التواصل ومهاراته له الأثر الكبير على دافعية المتعلم للتعلم والمشاركة في الصف .(الملتقى الدولي،جامعةورقلة،مارس 2005 ،ص :295)

30. دارسة بلازوآل (Blasé et Al) **1986** : هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين درجة التعاون الاتصال اللفظي لدى عينة من المعلمين ومسؤوليهم وقدخلصت الدراسة إلى أن قلّة التعاون أدت إلى ضعف الاتصالات لدى % 9.4 من أفراد العينة .(منصوري، 2005 :217).

31. **دراسة جونسون وجونيسون** Johnson et Johnyson **1988** "حول أساليب إدارة الصف وعلاقتها بعملية الاتصال لدى عينة من معلمي التعليم الابتدائي". أهم النتائج المتوصل إِليها بأنّ لأسلوب إدارة

الصف دورا كبيرا في نجاح عملية الاتصال التربوي، وأن الأسلوب التعاوني المشترك أقوى الأساليب لتفعيل الاتصال داخل الفصل .(زعموش، 2005 :87)

تعليق على الدراسات السابقة التي تناولت الاتصال البيداغوجي والاستفادة من الدراسات السابقة

من خلال اِستعراض الدراسات السابقة فأغلبية الدراسات السابقة ركزت على الاتصال اللّفظي و الغير لفظي، ومن الدراسات السّابقة نذكر أثر معاملة المدرس لتلاميذه على التحصيل الدراسي و التفاعل اللفظي وغير اللفظي بين المعلم والتلاميذ داخل القسم وعلاقته بالتحصيل الدراسي، ودور الاتصال الصفي في تنمية العلاقات الإنسانية بين المعلم والتلاميذ، و أنماط الاتصال التربوي السائدة بين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي، **و** الاتصال المدرسي وتأثيره على التحصيل الدراسي، يمكن الإشارة إلى أنّ هذه الدراسات التي سبق عرضها قد أجريت على عينات مختلفة من طلبة المرحلة الابتدائية أو المرحلة الثانوية، وطلبة الجامعات، ومن مناطق مختلفة ، واختيرت بطريقة عشوائية، استخدام الأداة الأساسية في جمع البيانات وفي أغلب الدراسات هي الاستمارة، لقد توافقت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في اختيار العينة والأداة المناسبتين للدراسة، هناك الدراسة الأقرب إلى الدراسة الحالية هي الاتصال المدرسي وتأثيره على التحصيل الدراسي (الاتصال البيداغوجي نموذجا) مما سبق ذكره نستخلص ما يلي :

– إن أغلبية الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي واستخدمنا نفس المنهج في الدراسة الحالية لأنه مناسب، وإن الدراسة الحالية تتشابه تقريبا مع دراسة الباحث مغتات العجال (2011) تحت عنوان" الاتصال المدرسي وتأثيره على التحصيل الدراسي" (الاتصال البيداغوجي نموذجا)" لكحل وهيبة (الاتصال البيداغوجي أستاذ – طالب)

1. مميزات الدراسة الحالية:

تميزت الدراسة الحالية عنها بأنها هدفت لدراسة "دور التواصل البيداغوجي المتمركز حول المادة المدرسية والتواصل البيداغوجي المتمركز حول المتعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي".

2. اعتمدنا في دراستنا الحالية على بناء مقياس جديد (الاستمارة) لجمع البيانات احتوت الأداة على محورين، المحور الأول **الاتصال البيداغوجي المتمركز حول المتعلم المتكون من الأبعاد التالية** "البعد الأول (الانساني) ،البعد الثاني (السندي)، البعد الثالث (المرجعي).

ومحور الاتصال البيداغوجي المتمركز حول المادة المدرسية المتكون من الأبعاد التالية البعد الأول (التعليمي)، البعد الثاني (المعرفي)، البعد الثالث (التكويني)

إذا الدراسات السابقة ساهمت بالكثير في الدراسة الحالية، والمساعدة وإعطاء الانطلاقة لهذه الأخيرة نذكرها بتسلسل كالتالي:

- الفهم العميق لمشكلة الدراسة والوقوف على مستجداتها.
- كيفية اختيار عينة الدراسة، وكيفية التعامل معها.
- اختيار الأدوات المناسبة لجمع البيانات (الاستمارة).
- تحديد المنهج المستخدم المناسب لهذه الدراسة.
- انتقاء أفضل الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات قصد مناقشة نتائج البحث.

كل هذه النتائج كانت بمثابة الحافز لاختيار موضوع الدراسة الحالية .

3. إشكالية الدراسة:

أثبتت الأبحاث الحديثة في علم النفس التربوي ضرورة الانطلاق من حاجات المتعلم وميوله واهتماماته في العملية التعليمية التربوية ، وقد أكدت كلها على المبدأ التربوي الذي يرى أنّ التلميذ هو محور العملية التعليمية التعلمية وغايتها خلافا للتربية التقليدية الكلاسيكية التي تولي المعلم أهمية ودورا إيجابيا لأنه يمثل المصدر الوحيد للمعرفة بالنسبة للتلميذ الذي يتصف بالسلبية في أغلب الأحيان إذ يتلقى ويتقبل مايصدر من المعلم دون إبداء رأي فيما يتلقاه ويتعلمه .

وأهم المبادئ التي أرستها التربية الحديثة المنطلقة من معطيات علم النفس مبدأ الحوار الذي يقوم على التجربة الديمقراطية في عملية الاتصال التربوي وحرية النقد وإبداء الرأي بعيدا عن الخجل والوجل لبناء متعلم متوازن متكامل نفسيا واجتماعيا وعقليا.

فمبدأ الحرية يتيح للمتعلمين مساحة لإعلان أرائهم وانتقاداتهم ، وطرح أسئلتهم في أجواء تسودها الحرية فيتفاعلون داخل القسم ، ويكونون أكثر عطاء وينمون نفسيا وفكريا.

إن العملية التربوية طالتها أيدي التغيير والتطوير عبر مراحل مختلفة في عديد من المجتمعات وحتى في بلادنا، الاصلاحات التربوية مست طبيعة النظام التربوي التقليدي بصيغ جديدة أكثر إنسجاما ومسايرة للتغييرات التي عرفتها بلادنا في ميادين متعددة كالاجتماعية منها الاقتصادية والسياسية بدءا من إنشاء نظام يتيح الحد الأدنى من التعليم لكل أبناء الوطن بالتساوي ، إلى بناء وصياغة مضامين تربوية تعليمية جديدة وتأهيل المعلم وترقية أدائه الوظيفي والمعرفي وصولا إلى تفعيل العملية التعليمية داخل قاعة التدريس في ضوء صيغ الحوار الحر في مجال التدريس ، وتوفير الوسائل التعليمية لإنجاح العملية التعليمية حتى تكون أكثر فعالية واستجابة لمتطلبات العصر، وإعداد أفراد يتكيفون مع عالم تطبعه عولمة الحياة، وتميزه تكنولوجية الاعلام والاتصال التي مست وسائل وأساليب التعليم الذي يعد نشاطا جماعيا تشترك فيه أطراف العملية التعليمية المبني على تبليغ وتبادل مجموع من الخبرات التربوية ، والاتصال البيداغوجي الهادف إلى تفعيل دور المتعلم ومشاركته في فكرة أو موقف أو انفعال أو اتجاه . فالعمل بهذه الأفكار التربوية في الميدان وبالمؤسسات التربوية يسهم في تطوير العملية التعليمية ، واتخاذ نمط معين من التفاعل والاتصال بين المتعلم والمتعلمين الأمر الذي حملنا

على البحث والكشف الحقيقي عن الاتصال داخل حجرات تدريس السنة الخامسة ابتدائي وكما يدفعنا إلى محاولة الإجابة على السؤال المحوري، ومن خلال هذا العرض يمكننا طرح الإشكالية التالية :

- السؤال العام:

- ما دور الاتصال البيداغوجي المتمركزعلى المتعلم في تنمية مهارات التحصيل المدرسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي؟

ويتفرع عن هذا الإشكالية الأسئلة الفرعية الآتية :

- الأسئلة الفرعية وجزئيلتها:

1- هل يساهم الاتصال البيداغوجي المتمركز حول المتعلم في تنمية مهارات التحصيل المدرسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي؟

1.1- هل تفضيل طريقة التدريس المتمركز حول المتعلم في بعده الإنساني يرتبط بمستوى التحصيل المدرسي (مرتفعي التحصيل ومقارنتهم بمنخفضي التحصيل)؟

2.1- هل تفضيل طريقة التدريس المتمركز حول المتعلم في بعده السندي يرتبط بمستوى التحصيل المدرسي (مرتفعي التحصيل ومقارنتهم بمنخفضي التحصيل)؟

3.1- هل تفضيل طريقة التدريس المتمركز حول المتعلم في بعده المرجعي يرتبط بمستوى التحصيل المدرسي (مرتفعي التحصيل ومقارنتهم بمنخفضي التحصيل)؟

2- هل يساهم الاتصال المتمركز حول المادة الدراسية في تنمية مهارات التحصيل المدرسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي؟

1.2- هل تفضيل طريقة التدريس المتمركز حول المادة المدرسية في بعده التعليمي يرتبط بمستوى التحصيل المدرسي (مرتفعي التحصيل ومقارنتهم بمنخفضي التحصيل)؟

2.2- هل تفضيل طريقة التدريس المتمركز حول المادة المدرسية في بعده التعليمي يرتبط بمستوى التحصيل المدرسي (مرتفعي التحصيل ومقارنتهم بمنخفضي التحصيل)

3.2- هل تفضيل طريقة التدريس المتمركز حول المادة المدرسية في بعده التعليمي يرتبط بمستوى التحصيل المدرسي (مرتفعي التحصيل ومقارنتهم بمنخفضي التحصيل)

3- هناك فروق في الاتصال البيداغوجي بنوعيه المتمركز حول المتعلم والمتمركز حول المادة المدرسية تبعا للمجموعات المرتفعي والمنخفضي في التحصيل المدرسي؟

4. فرضيات الدراسة وتجزئياتها :

1- يساهم الاتصال البيداغوجي المتمركز حول المتعلم في تنمية مهارات التحصيل المدرسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

1.1 – إن تفضيل التدريس المتمركز حول المتعلم في بعده الإنساني يكون أقوى لدى مرتفعي التحصيل المدرسي مقارنة بالتلاميذ ذوي التحصيل منخفض.

1. 2 – إن تفضيل التدريس المتمركز حول المتعلم في بعده السندي يكون أقوى لدى المرتفعي التحصيل المدرسي مقارنة بالتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض .

1. 3 – إن تفصيل التدريس المتمركز حول المتعلم في بعده المرجعي يكون أقوى لدى المرتفعي التحصيل المدرسي مقارنة بالتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض.

2- يساهم الاتصال المتمركز حول المادة الدراسية في تنمية مهارات التحصيل المدرسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

2. 1 – إن تفصيل التدريس المتمركز حول المادة المدرسية في بعده التعليمي يكون أقوى لدى مرتفعي التحصيل المدرسي مقارنة بالتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض.

2. 2 – إن تفصيل التدريس المتمركز حول المادة المدرسية في بعده التعليمي يكون أقوى لدى مرتفعي التحصيل المدرسي مقارنة بالتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض.

2. 3 – إن تفصيل التدريس المتمركز حول المادة المدرسية في بعده التعليمي يكون أقوى لدى مرتفعي التحصيل المدرسي مقارنة بالتلاميذ التحصيل المنخفضي.

3- هناك فروق دالة في الاتصال البيداغوجي بنوعيه المتمركز حول المتعلم والمتمركز حول المادة المدرسية تبعا للمجموعات المرتفعي والمنخفضي في التحصيل المدرسي.

5. أهمية البحث:

تتبلور أهمية البحث في الوقوف على دور الاتصال البيداغوجي المتمركز على المتعلم في تنمية مهارات التحصيل المدرسي عند تلاميذ السنة الخامسة، ومايتلقاه من معارف ومعلومات في القسم ، إن هذه الدراسة يمكن ترتيب أهميتها في نقاط يمكننا أن نلخصها على النحو التالي:

- في حدود مطالعتنا وما جمعناه لقلة دراسات سابقة في الجزائر تناولت مثل هذه الدراسة المتمثلة دور الاتصال البيداغوجي المتمركز على المتعلم في تنمية مهارات التحصيل المدرسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي والتي تكمن أهميتها في فتح المجال لدراسة مثل هذه المواضيع ، والتي يمكن أن تكون مكملة ومدعمة للدراسة الحالية.

6. دواعي اختيار موضوع الدراسة:

- من الطبيعي أن تتوفر لدى الباحث أسباب ودوافع ذاتية وموضوعية تسهم في بناء جيد للبحث وعليه
- بصفتي طالبة في اختصاص علم النفس والطرف المهم في هذه الدراسة أود معرفة إذا ما كان الاتصال البيداغوجي له دور ايجابي على التلميذ، ولهذا الموضوع له أهمية كبيرة ويستحق الدراسة والبحث.
- إننا بحاجة ماسة إلى التعرف على الإمكانيات الحقيقية للإتصال البيداغوجي للتلميذ

7. أهداف الدراسة:

- **– الهدف العام:**
- معرفة تأثير الاتصال البيداغوجي المتمركز حول المتعلم في التحصيل المدرسي
- معرفة تأثير الاتصال البيداغوجي المتمركز حول المادة المدرسية في التحصيل المدرسي.
- معرفة دور الاتصال البيداغوجي بنوعيه المتمركز حول المتعلم والمتمركز حول المادة المدرسية تبعا لمجموعات المرتفعين والمنخفضين في التحصيل المدرسي.

8.الحدود الدراسة :

الحدود المكانية: تمثلث الدراسة ببعض مقاطعات ولاية غليزان(غليزان ، عمي موسى ، أولاد يعيش، الرمكة ،وادي رهيو)

الحدود الزمنية: تمثلث الدراسة من نهاية السنة الدراسية 2013 / 2014 إلى غاية شهر للسنة الدراسية 2014 /2015.

الحدود البشرية : تمثلث الدراسة على فئة التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، عدد العينة الأصلية (320) منقسمين مجموعة متطرفة بنسبة 33 % وموزعين كما يلي:

- – مرتفعي التحصيل (105) تلميذا.
- – منخفضي التحصيل (105) تلميذا.

الحدود موضوعية: تمثلث الدراسة في ابراز مساهمة الاتصال البيداغوجي المتمركز في التنمية مهارات التحصيل الدراسي .

9. التعاريف الإجرائية للمفاهيم الأساسية للدراسة:

على الباحث توضيح ما يقصد في المصطلح أو المفهوم أو العامل الذي يعالجه في الدراسة بلغة موجزة ومفهومه ومبارة حتى يسهل على الدارسين والباحثين الآخرين الربط بين مقومات البحث المختلفة وشكله ومنهجيته ونتائجه"(سامي محمد ملحم،2002: 99)

1.9. الاتصال البيداغوجي: هو عملية رسمية هادفة تتعلق بإرسال رموز أو رسائل شفوية كانت أو كتابية ، يتم من خلالها نقل رسائل تعليمية من مرسل (المعلم) إلى متلقي (المتعلم) لإيصال المعرفة وخلق استعدادات لدى المتعلمين وإجراء تغيير أو تعديل في مكتسباته (معلومات) أو سلوكه أو اتجاهه عن طريق جملة من الطرائق البيداغوجية الموظفة في التربية.

2.9. التحصيل المدرسي: ويقصد به الرصيد الكمي والكيفي لما تعلمه المتعلم من معلومات المكتسبة من خبرات ومهارات في حدود إطار زمني ومكاني وفقا لمناهج أو مقرر دراسي ،يقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم من خلال النتائج المدرسية الفصلية والسنوية بعد خضوعه لإمتحانات كتابية والتقويم المستمر للموسم الدراسي (2013– 2014).

3.9. الاتصال البيداغوجي المتمركز حول المتعلم:

- البعد الإنساني: المتمركز حول العلاقات العاطفية وهو مجموع الدرجة المتحصل عيها من خلال الفقرة المجاب عليها بالذات .
- البعد السندي : المتمركز حول المساعدة التربوية للتلميذ وهو مجموع الدرجات المتحصل عليها
- البعد المرجعي: المتمركز حول نموذج مثالي (قدوة)، التلميذ يعتبر معلمه قدوته ومثاله الأعلى في التعلم.

4.9. الاتصال البيداغوجي المتمركز حول المادة المدرسية:

- البعد التعليمي: الاتصال البيداغوجي حول تفاصيل المادة المدرسية، والتلميذ يطرح الأسئلة حول المادة المدرسية .
- البعد المعرفي: الاتصال البيداغوجي حول استراتيجيات اكتساب المعرفة، أن المعلم يقدم أساليب تسهل على التلميذ إكتساب المعرفة من خلال المخططات.
- البعد التكويني: الاتصال المتمركز حول استراتيجيات استخدام المادة المدرسية، من خلال التمارين الدراسية ومن خلال إيعازه في طريقة التصميم أو تقديم الأمثلة

تمهيد:

يعتبر الاتصال عملية ضرورية وهامة في مختلف ميادين الحياة الاجتماعية والعلمية والتقنية وتطبيقاتها ، وخاصة في المجتمعات الحديثة التي تعددت فيها المصالح ، وتنوعت فيها الأهداف وتعقدت بسبب التحولات المذهلة في كثير من مجالات الحياة والتي أدت بدورها إلى تغيرات بعيدة المدى في بناء المجتمع ونوعية العلاقات السائدة فيه والتي أدت هي الأخرى إلى تكون أنسجته المختلفة، والتي امتدت آثارها فشملت الأهداف والأفعال والاتجاهات والسلوكيات.

ويظهر ذلك خصوصا في كل من التعليم والتعلم باعتبارهما عمليتين متكاملتين و الاتصال عملية اجتماعية وتفاعلية ترتكز على المشاركة في (Communication) المعاني بين كل من المرسل والمستقبل فالاتصال حسبما عرفه (بروكر Baroker) :"هو عملية لنقل فكرة أو مهارة أو حكمة من شخص لآخر(عبد الحافظ ،1998 :14) ونظرا لدوره المهم في وصول المعلومة والمعرفة من المعلم إلى المتعلم ضمن الاطار الصفي والمدرسي نشير أنه إذا كان التعليم يحقق الأهداف الاجتماعية التربوية ، فإن الاتصال يعمل هو الآخر على تحقيق التفاعل بين كل من الأقطاب الداخلة في العملية التربوية بمفهومها الواسع، سنحاول التطرق إلى مفهوم الاتصال البيداغوجي مركزين على أشكاله ،ومظاهره ،و تصنيفاته ،و أهم النظريات المفسرة للتفاعل بين المعلم والتلميذ داخل القسم، وأخيرا معوقات الاتصال التي تحول دون فعالية الاتصال داخل حجرة الدراسة. (حامد،2009: 30).

1. تعريف الاتصال:

1.1. التعريف اللغوي للإتصال :

من خلال الإطلاع في المعاجم العربية نجد أن كلمة اتصال تحمل معان عديدة منها:

1- وصل الشيء بالشيء وصلا وصلة بالكسر والضم ووصله :لأمه.

2- وصلك الله والشيء وإليه وصولا ووصلة وصلة : بلغه وانتهى إليه .

3- أوصله واتصل :لم ينقطع .

4- الواصلة : المرأة تصل شعرها بشعر غيرها . والمستوصلة : الطالبة لذلك .

5- الوصلة بالضم : الاتصال وكل ما اتصل بشيء فيما بينهما .(الشحي، 2010 : 21)

1. 2. التعريف الاصطلاحي :

لتحديد مفهوم الاتصال اصطلاحا يمكن الانطلاق من بعض التعريفات العامة الأكثر شيوعا واستخداما ، منها:" إرسال واستقبال المعلومات بين الناس (يس عامر ، دس:25) أو هو نقل المعنى من شخص لآخر من خلال العلامات أو الإشارات أو الرموز ضمن نظام لغوي مفهوم ضمنا للطرفين"(Hervy Albert عن يس عامر ، :26). وهو أيضا "عملية يتم بمقتضاها توصيل فكرة أو خبرة لدى شخص لآخر حيث تصبح بينهما أو مشاعا".(بدران عن الكلوب ،1993: 52)

أما بالنسبة للاتصال فقد طرحت تعاريف عديدة و متنوعة لكن لا بأس أن نعتمد بعضها فمثلا يعرّف ثيودور هيربرت الاتصال بأنه:"عملية ديناميكية من خلاله يؤثر شخص ما بشكل مقصود أو غير مقصود في ذهن أو ملكة من خلال وسائل أو أدوات بشكل رمزي"(مرار،1983: 42)

ويعرّف آخرون الاتصال بأنه " العملية التي يحدث فيها شخص مالمعنى إلى مستمع أو أكثر من خلال استخدام الرموز الصوتية والمرئية الواضحة (M.Anderson&others ,1984) . (أميرة ، 2006: -22- 23)

يعرفه الدعيلج "بأنه العملية أو الطريق التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة أو أكثر (الدعيلج ،2011: 11).

تعريف سكنر (Skiner) حيث يعرفه بأنه " السلوك الشفهي أو الرمز للرسالة بقصد التأثير على المستقبل" (عن يس عامر 1999: 27) .

– وذكر كل من أسامة عبيدات وسائدة سعاد بين مرسل ومستقبل وبالعكس ، ويتضمن النشاط الذي يستهدف نشر فكرة ذات دلالات موحدة عند الطرفين (عبيدات وسائد،2010 :78) **وعرف بلات** (Blatte 1977) وآخرون الاتصال بأنَّه "عملية تفاعلية يثار المعنى فيها من خلال إرسال واستقبال رسائل لفظية وغير لفظية "(محمد 2000: 24)

ويعرفه الدعيلج :" بأنه عملية يتم بواسطتها نقل المعلومات أو المهارات أو الميول أو القيم من فرد لأخر، أو من فرد إلى مجموعة ، أو من مجموعة إلى مجموعة أخرى .....الخ (الدعلج 2011: 12).

أما ولبور شرام (Willbur Seharmm) أنه من خلال الاتصال يحاول الشخص أن يشارك غيره بالفكرة أو المعلومة أو الاتجاه.

أما ليلاند براون (Leland Brown) فيعرف الاتصال على أنه النقل والتبادل للحقائق والأفكار والمشاعر، بينما يقول هارولد لاسيفيل (Harold Lassivell) بأنّ أفضل طريقة لوصف عملية الاتصال هي الاجابة على الأسئلة التالية :من قال؟.....ماذا قال؟...في أي قناة؟.....لمن ؟.....بأي؟.....تأثير؟ .....(فراس السليتي،2008: 193)

2. مفهوم البيداغوجيا:

1.2.**المعنى اللغوي:**

يعرف قاموس Larousse البيداغوجيا :" آتية من الكلمة الإغريقيةPaidagogia و تعني:

- نظرية علم تربية الأطفال.
- صفة البيداغوجي الجيد.
- طريقة تدريس،استعمال بيداغوجيا جديدة كليا.

(Le petit Larousse, 1996, P 759)

2.2. **المعنى الاصطلاحي:**

كلمة البيداغوجيا مصطلح يوناني الأصل يتكون من كلمتين ، سابقة Paidos وتعني الطفل ولاحقة وتعني فعل التوجيه والقيادة والتنمية والتربية . وبذلك تعني البيداغوجيا لغويا: تربية الأطفال أو فن

تربية الأطفال (Olivier Reboul، 1984: 15 p) ،والبيداغوجيا في الفلسفات اليونانية كان يطلق على العبد الذي يسوق الطفل نحو حلقات الدرس ، ويعمل على مساعدة الطفل حتى يصير راشدا، ويحقق ماهيته ، بوصفه كائنا عاقلا (منصف عبد الحق،2007: 13) ، وبهذا فإن مفهوم البيداغوجيا عند الفلاسفة القدامى أمثال أرسطو وأفلاطون" وسيلة في خدمة الأهداف الأخلاقية والسياسية في المجتمع "(بلحسن مخلوف،2007:30) وترتب عن هذا الفهم أن ركزت الطرق البيداغوجية المطبقة في المناهج الدراسية على مبدأ الحفظ وتخزين المعلومات والتقليد وتمثل القيم الاجتماعية وتقديس المعلم باعتباره مصدر المعرفة والنموذج المثال والقدوة الذي ينبغي إجلاله وتقمص شخصيته دون أدنى رفض أو اعتراض.

أما في التوجيه الحديث فالبيداغوجيا هي "منهجية التطبيقات التربوية أو هي تلك الممارسات التي يقوم بها الأستاذ في الحقل التربوي والمتمثلة في وضعية التدريس التي تترجم أساسا في العلاقة الديناميكية بين الأستاذ والتلميذ"(بلحسن مخلوف، المرجع نفسه:30)، أو هي " نظرية للتعلم ، تهتم بالظروف التي يتم فيها تلقي المعرفة بمحتواها، وتقييمها، وبالدور الذي يقوم كل من الأستاذ والتلميذ التربوي ، وكذا بأهداف التعليم التي لايمكن فصلها عن القيم الاجتماعية والثقافية "(بلحسن مخلوف، المرجع نفسه:31)

– في موسوعة علم النفس لرولان دورون، فرنسوازبارو مصطلح البيداغوجياPédagogie هو مرادف لمصطلح تربية Education.

البيداغوجيا هي أيضا " : القدرة موضع الإطراء التي يظهرها مربي معــين مدرسي أم لا للوصول إلى فكرة التفاعل مع المتربين و لتكييف رسالته و ممارسته نتيجة لذلك (السيد فلان هو مربي حقيقي) أو غياب هذه القدرة (فلان لا يستطيع التربية) و تقال إمتداد المهارة الملاحظة عند كل حامل رسالة تجاه مستمعيه أو اتجاه جمهور معين أو مجموعة معينة " برهن أنه مربي."

- بالتعارض مع التعليم، هي إعداد و نشر مجموعة معارف بحيث يصبح التعليم موضوع بناء نظري أو عقائدي منتظم، و إلصاق هذا البناء بكاتب معين، تربية بستالوتسي Pastaltzzi و هاربرت Freinet و فرينيه Harbart و وصف مثل هذا البناء بالفكر المفترض أو تكون ، مسيطرة فيه، تربية غير توجيهية ، تربية مؤسساتية.

-بالتعارض مع علم أو علوم التربية، هي النظرية العلمية للأوضاع التربوية خاصة المدرسة التي تدعو من خلال فهو الواقع، إلى الإعداد الفكري للقراءات و المشاريع و الأعمال التي تتطلبها التربية للدلالة على هذه" المعرفة الممارسة "يقترح جيليه P.Gillet إحياء مفهوم تربوي على النسق السياسي البلانمي أو الإعلامي (رولان دورون، فراسنوازبارو، ت فؤاد شاهين،1997، ص798).

3. **تعريف الاتصال البيداغوجي:**

قبل تعريف مصطلح الاتصال البيداغوجي كاملا Communication Pédagogique نقدم لمحة عن مفاهيم منفصلة، فأولها الاتصال(Communication) وثانيها البيداغوجيا(Pédagogie) بمعنى التربية، ومعنى كلمة الاتصال مأخوذة من الوصل أي البلوغ:(وصل إليه وصولا،أي بلغه) (مختار الصّحاح، الجوهري).وفي المعجم الوسيط في مادة وصل" يصل فلان وصولا....و وصل الشيء وإليه وصولا أي بلغه وانتهى إليه"(عبد الحافظ محمد سلامة، 13:1998)

عبارة اتصال بيداغوجي تجمع مصطلحين هما " اتصال "و " بيداغوجيا "و يعني أن يصدر نوع من الاتصال الذي يتم في الوسط المدرسي و يمكن تقديم بعض التعاريف الآتية:

يعرف نايف سليمان الاتصال البيداغوجي بأنه عملية يتم عن طريقها توصيل فكرة، أو مهارة، أو مفهوم من المعلم إلى التلميذ (نايف سليمان، 2003 ، ص63).

تعريف حسن شحاتة و زينب النجار بأنه عملية يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر، حتى تصبح تلك المعرفة مشاعا بينهما و تؤدي إلى التفاهم فيما بينهما و يعرف أيضا بأنه عملية يقوم المعلم فيها بتبسيط المهارات و الخبرات لطلابه، مستخدما كل الوسائل المتاحة إلى تعينه على ذلك، و تجعل المتعلمين مشاركين للمعلم في غرفة الدراسة، و يمكن تعريفه أيضا بأنه تفاعل لفظي أو غير لفظي بين معلم و متعلم أو بين متعلم و متعلم أو بين معلم و متعلمين.(حسن شحاتة، زينب النجار، 2003 ، ص 18)

و يعرف ليوندركودراي Léandre coudry أن الاتصال البيداغوجي يعين حاصل تفاعلات أربعة عوامل :نسق القيم الثقافية الدراسية للمجتمع وسائل العلاقات بين الأستاذ و التلاميذ، النماذج و المثل العليا الخاصة بعالم الأساتذة و القدرات الإستقبالية للتلاميذ.

و تعرف سمية بن غضبان الاتصال البيداغوجي ذلك الاتصال الشخصي الذي يحدث بين الأستاذ و الطالب، بهدف تحقيق الأهداف البيداغوجية، عن طريق نقل المعلومات للطالب، و يمثل البعد المعرفي للعلاقة البيداغوجية و كذا من خلال التفاعلات الشفوية (تبادل الرسائل الكلامية) و الغير شفوية (حركات

الرأس ،لإيماءات، إشارات) بين الطرفين و تعبر عن البعد العلائقي للعلاقة البيداغوجية (سمية بن غضبان، 2000 ، ص24).

و تندرج العلاقة البيداغوجية في إطار مزدوج، الإطار الواعي، إطار الاتصال الأشخاص ، و اللاواعي، في إطار العواطف و الهوامات .فالنظرية السيكولوجية للعلاقة البيداغوجية تراها في طبيعتها علاقة نقلية، ففي العلاقة يعيد الطفل العيش اللاواعي لإختيارات طفولته الأولى المترابطة بالصور المثالية للأهل، وكذلك أيضا يعيش المآزم الراهنة ، و سوف ينقل إلى شخص المعلم الإنفعالات و المشاعر التي يحس بها الصور المثالية للأهل ، ويسقط أناه الأعلى الذي هو جزء من مثاله الأعلى للأنا(عزيزي عبد السلام، 2003 ، ص33).

ونلخص من هذا إلى أن البيداغوجيا كفرع من فروع علوم التربية نشاط فكري يهتم بالممارسة التربوية من خلال التفكير مليا في الطرائق المثلى والظروف الملائمة والشروط الضرورية التي يتحقق فيها التعلم الجيد متجاوزا بذلك العقبات التي قد تعترض العملية التعلمية .

4. أشكال الاتصال البيداغوجي في ضوء نظرية القيادة:

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

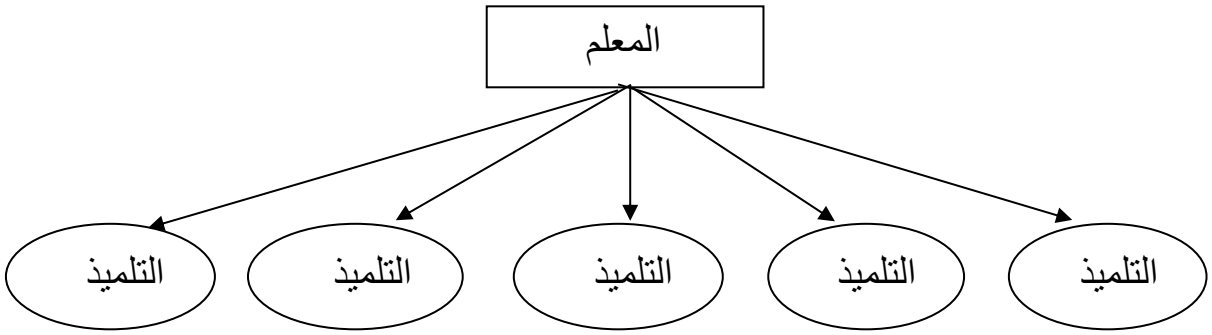
-أولا. الاتصالات الرسمية:

وهي التي تتم في إطار اللوائح والقوانين والقنوات الرسمية التي تحدد من طرف الهيكل التنظيمي للمؤسسات التعليمية، سواء على مستوى المؤسسة التعلمية ككل (المدرسة)، أو على مستوى القسم الدراسي خاصة.وتقسم الاتصالات الرسمية إلى عدة أشكال، وهذه الأشكال بدورها تختلف من حيث العدد حسب المختصين والباحثين،فمثلا من يراها في أربعة أشكال كما عند"دينو" ومن يراها ثلاثة أشكال كما هي عند "ج ديكلو" ومن يراها مختصرة في شكلين كما هي عند "حانون"(العربي فرحاتي،2010: 118)، سنقتصر على عرض نموذج "ج ديكلو" الثلاثي التصنيف نظرا لتمتعه بالوسيطة و الوجاهة.

1.4. الاتصال الرأسي الهابط (النازل)(ذو الاتجاه الأحادي)

ويتوضح من خلال " العلاقة التواصلية التي يكون فيها المدرس هو الفاعل الأساسي عادة ما تكون خطية يمارس فيها التدريس وفق قيم السلطة و الطاعة والامتثال والترويض ويطلق عليها" العلاقة الأوتوقراطية" (العربي فرحاتي،2010 :118).وفي هذه العلاقة الخطية ذات الصيغة العمودية من أعلى إلى أسفل يكون المعلم فيها " هو سيد الموقف، والتلميذ دائما هو المتلقي والمستقبل... وهذا النمط دائما يجعل العملية التعليمية قليلة الإنتاجية و الفعالية...بل ولا يتيح فرص الاتصال بين التلاميذ بعضهم والبعض في الموقف التعليمي، لأنّ التلميذ يستقبل الرسالة من المعلم فقط" (أحمد اسماعيل حجي،2005: ص344) .

ويكون كذلك في المواقف التعليمية مرسلا وليس مستقبلا ولا يعطي التلاميذ فرصة المشاركة في إدارته للصف (القسم)، بحيث يتصف التلميذ بالسلبية بسبب انعدام النقاش للمحتوى المعرفي، ويعمل على الاستماع لمعلومات معلمه، ويقوم باسترجاعها عندما يطلب منه ذلك.



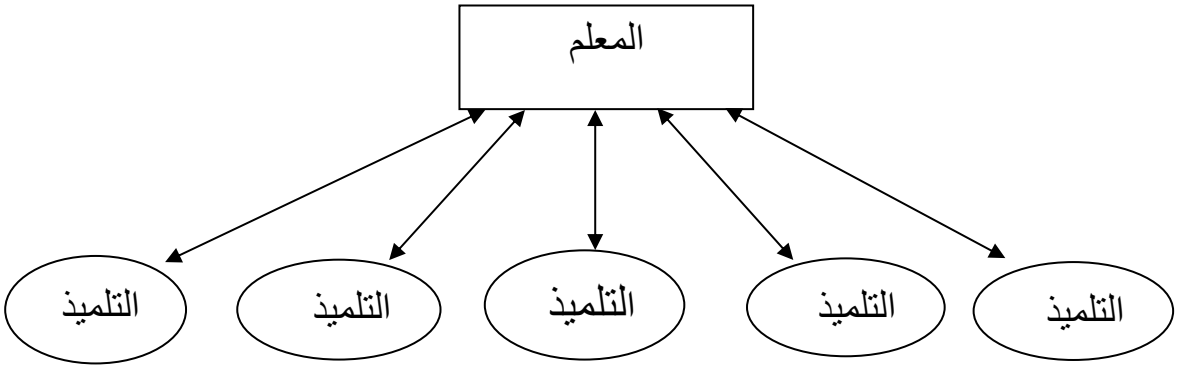
مخطط رقم (01) يوضح الاتصال الأحادي الاتجاه

2.4. الاتصال الرأسي الهابط الصاعد(ذو الاتجاه الثنائي):

ويتوضح من خلال "العلاقة التواصلية التي تحتل فيها المادة التعليمية أو المحتوى الدراسي مركز الفعل التعليمي، وهي خطية أيضا إلا أنها يمكن أن تكون ثنائية الاتجاه وتمارس فيهما قيم العقلانية والمنطقية وإتقان الأدوار الوظيفية التعليمية على مستوى تمثل المادة نظريا أو علميا في المجال التجريبي. ويطلق عليها"العلاقة التكنوقراطية"(العربي فرحاتي،2010 :119)، وفي هذه العلاقة

تتموضع المدرسة وظيفيا لإحداث التغيير في المجتمع من خلال المساهمة في تطويره وتحقيق التقدم الاجتماعي، ويرى أحمد إسماعيل حجي في هذا النمط من الاتصال البيداغوجي أنه: "يتيح فرصا للتلاميذ ليعبروا عما يرونه ويستجيبوا لما يتلقونه من رسائل"(أحمد اسماعيل حجي،345:2005).

نلاحظ أن كل من النمطين السابقين يفتقران لدور التلميذ في الاتصال مع تلميذ آخر خلال المواقف التعليمية، وهذا ما يؤدي حسب الدكتور أحمد إسماعيل حجي إلى "إهمال التفاعل بين التلاميذ، وتقليل فرص الأخذ والعطاء بينهم" .

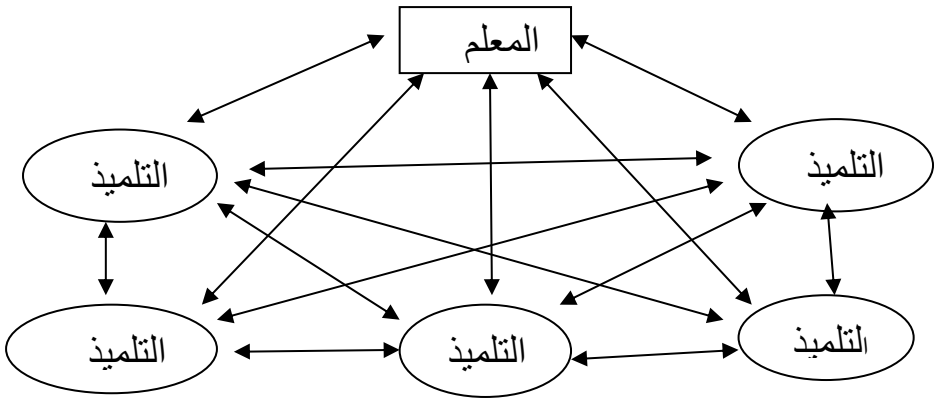


مخطط رقم (2) يوضح الاتصال ثنائي الاتجاه

3.4. الاتصال متعدد القنوات:

وفيه تكون "العلاقة التي تكون مشبعة بمحتوى قيم الذات والحرية والاستقلالية وهي قليلة الانتشار في العالم و نادرة رغم ادعاء الكل بتمثلها، وهي صيغة يكون التلميذ فيها مركز للعملية التعليمية و تسمى ب"العلاقة الديمقراطية" وهي ثنائية كذلك (العربي فرحاتي،2010 :120)، وتطغى هذه العلاقة البيداغوجية في الوسط المدرسي من خلال تركيز العملية التعليمية/ التعلمية (Enseignement/Apprentissage) على مركزية التلميذ، فردا كان أو جماعة، بحيث تركز برامجها ووسائلها على احترام خصوصيات التلميذ الفردية، والعمل على استقلاليته عن كل الضغوط مهما كان نوعها، ويتميز هذا النمط من الاتصال البيداغوجي بحدوث التفاعل بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ فيما بينهم، حيث يؤثر تفاعل التلاميذ معا على ما يرسلونه من رسائل إلى المعلم وما يستقبلونه من رسائل منه، بما يساعد على زيادة إيجابيتهم في الموقف التعليمي وإزاء هذا الموقف ذاته"(أحمد اسماعيل حجي،2005: 374).

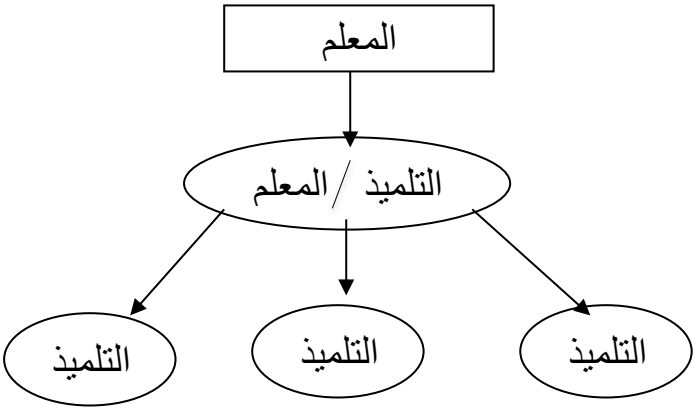
حيث يؤكد يورغن هابرماس Habermas Jürgen) مفهوم هذا التواصل من خلال الاعتراف بالمتواصل به (المستقبل) الذي هو التلميذ في هذا النمط من الاتصال، فأراد أن يتجاوز إشكالية التمركز، والأنساق العقلانية، حيث يرى أن التواصل نشاط يظهر وظيفيا في شكل تفاعل بواسطة رموز، وهذا التواصل يخضع لمعايير متفق عليها تحدد بدورها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



مخطط رقم (3) يوضح الاتصال متعدد الاتجاه

4.4. الاتصال بخطوتين:

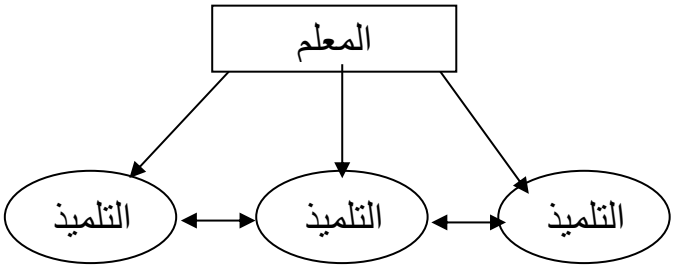
وهو إرسال يجري من مرسل إلى متلقي كما في النَمط الأحادي الاتجاه ، وهو الخطوة الأولى ، يعقبه قيام المتلقي بإيصال الرسالة التي تلقاها إلى متلقي آخر ، وهو الخطوة الثانية . وهناك يمكن تصور ما قد يطرأ على أصل الرسالة من تغيير أو إضافة أو اختصار أو غير ذلك. عندما تصل إلى المتلقي الثاني . على أن لهذا النمط من الاتصال تطبيقات عدة وفي التعليم يمكن أن يستخدم لتحقيق ما يعرف لدى التربويين بانتقال أثر التعلم وتستخدم المدرسة هذا النمط في إيصال الأفكار والمواقف والممارسات الايجابية عن طريق طلبتها إلى محيط المدرسة ، كجزء من مهمتها في التغيير الثقافي للمجتمع .(حارث ،نرجس ،2009: 45).



مخطط رقم (04) يوضح الاتصال بخطوتين

5.4. الاتصال من شخص لشخص:

وهو اتصال قاعدي ، بمعنى أنه يجري عادة بين أفراد قاعدة المتلقين بعد تعرضهم بصورة مشتركة إلى رسائل من مصدر اتصال واحد . وكثيرا ما نستخدم هذا النوع من الاتصال في التعلم التعاوني أو باستخدام طريقة المجموعات ، وحل المشكلات المشتركة بين الطلبة ، بحيث يزودون بقاعدة معلومات مشتركة، وتترك لهم حرية التعامل معها عن طريق التشارك في عملية اتصال تفاعلية، توصلهم إلى الأهداف التي سبق لنا أن حددناها، لحل مشكلة ما مثلا أو التوصل إلى إنضاج فكرة ما.(حارث ،نرجس ،2009: 46)



مخطط رقم (05) يوضح الاتصال من شخص لشخص

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

4.العلاقة التعاونية الأخلاقية :

حيث يقول :"أنها صيغة يمكن معاينتها و ملاحظتها في التجربة الإسلامية في ضبط علاقات مجموعة التلاميذ وتنظيم التعليم، و أنها "تتميز عن غيرها بلا مركزية عناصرها، و تستند إلى فلسفة الإحسان و المعاقلة الإسلامية، وصيغ التداول و قواعده". ويقول أن في هذه العلاقة تتحرك العناصر من المركز إلى المحيط حسب ما يقتضيه الموقف التعليمي،كما يرى أنها علاقة قائمة على مبدأ الإحسان للآخر و ليس علاقة قائمة على النفعية (البرجماتية Pragmatique) كما في العلاقة الديمقراطية التي "تستند إلى البراجماتية" أي النفعية. أو العلاقة التكنوقراطية التي تستند إلى نظريات التنظيم الصناعي و البرمجة العقلانية"، أو العلاقة الأوتوقراطية مثلا: إن هي إلا ممارسات و تجليات لأسطورة (النبي المضطهد) وصورة المعلم و أفضليته في الثقافات الشعبية التراثية (المعلم الرسول) ويضيف الدكتور بأن العلاقة التعاونية الأخلاقية في شكلها دائرية شبكية، تتيح التعامل مع التلاميذ كأفراد و شخصيات بعينها، مع مراعاة لفروق المتعلم الفردية و تعلمه الذاتي،كما أنها تتيح العمل ضمن مجموعات التلاميذ. بحيث يأخذ الاتصال الأشكال الآتية: (الثنائي،الدائري،متعدد المصادر) ويبقى المعلم هو المرشد والمؤطر لحركية و تواصل المجموعات و الأفراد في التحصيل. (العربي فرحاتي،2010: 120-122).

ب. الاتصالات غير الرسمية:

ويقوم هذا النمط من الاتصال على أساس العلاقات الاجتماعية والشخصية، التي تنتج بين المعلم و التلميذ أو المعلم ومجموعة من التلاميذ لمناقشة أمر ما أو مشكلة خارج إطار الدرس البيداغوجي، أو بين التلاميذ فيما بينهم من خلال التحدث في الأمور التي تستحوذ على تفكيرهم أثناء انتظار الأستاذ بين فترات الدراسة. ويمكن القول أن هذه الاتصالات تتم خارج الإطار الرسمي للموقف التعليمي، وتعتبر الإتصالات مكملة للنقائص الموجودة في الاتصالات الرسمية، وهي تتم بطريقة وديّة.

5. مظاهر الاتصال البيداغوجي :

1.5. التواصل الوجداني :إن من بين وظائف التواصل التأثير على المتلقي سلبا أو إيجابا "فهناك تواصل كما أمكن لجهاز معين وبالأخص جهاز حي أن يؤثر على جهاز آخر بتغيير فعله انطلاقا من

تبليغ إرسالية". وبهذا المفهوم يفيد التواصل كل التأثيرات التى يمارسها نظام على آخر مثل تلك العلاقة التي تنبني على تطبيق أوامر وتعليمات وإحداث تغيير في سلوك الآخر ، وتعتبر السلوك من أهم التيارات التي ركزت على الوظيفة التأثيرية ، لأن التواصل حسب المنظور السلوكي يركز على مفهومي المثير والاستجابة لذلك يؤثر السلوك اللفظي أو غير اللفظي على المتلقي تأثيرات وجدانية تكون لها انعكاسات إيجابية مثل التعاون التمثل والاندماج وانعكاسات سلبية مثل التعارض والصراع والتنافس. ومن ثم فالعمليات الإيجابية "أقوى أثر وأبقى من العمليات السلبية ، والإ لما بقيت المجتمعات الإنسانية أو تقدمت نحو الرقي والنّهوض فالصّراع والعمليات السالبة عموما مجالها محدود وكذلك أسلوبها، ذلك لأنّ الحياة تضطر الأفراد بمختلف مصالحهم أو مواقفهم إلى أن يوافقوا أنفسهم بالآخرين وأن يتخلصوا من الصراع إلى الاندماج أو التكيف مع البيئة . ويقصد بالتواصل الوجداني في مجال البيداغوجيا اكتساب الميول والاتجاهات والقيم وتقدير جهود الآخرين وذلك من خلال تفاعله مع المادة المدروسة واكتسابه الخبرات بأنواعها المباشرة وغير المباشرة. ولقد خصص للمجال الوجداني تصنيفات بيداغوجية، ومن بين المهتمين بهذا المجال كراتهول(Krathwol) الذي خصص صنافة تتكون من خمسة مستويات ذات صلة وثيقة بالمواقف والقيم والاهتمامات والانفعالات و الأحاسيس والتوافق والمتعقدات والاتجاهات: فكرية كانت أو خلفية ، وهذه المستويات هي : التقبل ، الاستجابة ، الحكم القيمي التنظيم ، التمييز بواسطة قيمة أو بواسطة منظومة من القيم .(زيتون وآخرون،1995: 94-95).

2.5. التواصل المعرفي :

التواصل المعرفي يهدف إلى نقل واستقبال المعلومات أو إنتاجها وهو تواصل يركز على الجوانب المعرفية ومراقيها ، أو بتعبير آخر فإنه يركز على الانتاجية والمردودية ، ويهدف هذا التواصل إلى نقل الخبرات والتجارب إلى المتلقي وتعليمه طرائق التركيب والتطبيق والفهم والتحليل والتقويم بصفة عامة . إنه يهدف إلى تزويد المتلقي بالمعرفة والمعلومات الهادفة. ومن ثم يقوم هذا التواصل على تبادل الآراء وتقل المعارف وتجارب السلف إلى الخلف . ويساهم السلوك اللفظي، وغير اللفظي في التواصل المعرفي إذا تم احترام الشروط السيكولوجية التي تحيط بالمتلقي أو يعيشها. فالرفع من الانتاجية المعرفية لا يتم إلا عبر سلوكات لفظية ديمقراطية تعتمد على روح

المشاركة واللاتوجيهة والتسيير الذاتي والتفاعل الديناميكي البناء، وعبر سلوكات لفظية وغير لفظية مثل حركات التنظيم والحركات الديداكتيكية وحركات التقويم وهكذا لايمكن عزل التواصل عن التواصل الوجداني إلا من باب المنهجية ليس إلا.

وثمة صنافات بيداغوجية في مجال التواصل المعرفي كصناعة بلوم " Bloom " التي تتمثل في المراقي التالية : المعرفة ، الفهم، التطبيق، التحليل ، التركيب، التقييم .(زيتون وآخر،1995: 62).

3.5. التواصل الحركي:

يمكن الحديث عن التواصل الحركي والحسي الذي يتناول ماهو غير معرفي ووجداني ويتمظهر هذا التواصل في إطار (السبرينطيقا) والآلية والمسرح الميمي والرياضة الحركية .....الخ

ويتضمن هذا التواصل في المجال التربوي مجموعة متسلسلة من الأهداف تعمل على تنمية المهارات الحركية ، واستعمال العضلات والحركات الجسمية ومن أهم صنافات هذا التواصل الحركي نجد صناعة كيبلر وبيكر وميلز "1970 "

– حركات الجسم العامة : على الرغم من أن التنسيق مابين العين والأذن ضروري لهذه الفئة إلا أن التأكيد في مجال التواصل يقع على القوة والسرعة والدقة في الحركات العامة.

– الحركات الدقيقة المنسقة: تتضمن هذه الفئة أنماطا أو تسلسلا من الحركات المنسقة التي تتطلب استخدام العين والأذن والجسم ، والتي تتطلب في العادة بعض التدريب للوصول إلى المستوى المطلوب من المهارة.

– منظومات الاتصال غير اللفظي : تشير هذه الفئة إلى السلوكات المتعلمة التي بواسطتها يحاول الفرد إيصال رسالة ما لمستقبلها بدون استخدام اللغة.(التعابير الوجهية التعابير الحركية، حركات الجسم).

– سلوكات الكرم : تشير هذه الفئة إلى إنتاج الكلام، وتتعلق بشكل رئيسي في التخاطب ومناهج تعديل الكلام. وتشمل إصدار الأصوات، تشكيلات الصوت (الكلمة)، التنسيق مابين الصوت والتعابير الحركي .(توق ،عدس ،1984: 51).

6. تصنيف الاتصال البيداغوجي حسب التفاعل بين المعلم و التلميذ:

نظرا للتعدد في النماذج التربوية و تباين صيغ التفاعل – التواصل– داخل القسم حاول الباحثون في هذا المجال تصنيف التفاعل و اختلفوا في ذلك تبعا لاختلافاتهم في معايير التصنيف و فيما يلي نذكر البعض منها:

1.6. التصنيف وفق معيار شكل العلاقة التواصلية:

ونعني بشكل العلاقة التواصلية شكل توزيع الأدوار الوظيفية لعناصر عملية التعليم: المعلم– التلميذ– المحتوى– جماعة التلاميذ ومدى حضور و غياب كل عنصر من هذه العناصر من حيث الفعالية أثناء عملية التدريس داخل القسم فأحيانا يهيمن المعلم على الدرس و تغيب باقي العناصر و أحيانا أخرى يهيمن حضور التلميذ على الدرس و تغيب باقي العناصر.....ومن هذه التصنيفات نجد:

أ. تصنيف الباحثة ليلى عبد الستار علم الدين: (ليلى عبد الستار علم الدين ،1990ص 115) أوردت ثلاث أشكال أو طرق تنتقل بها الأفكار والمعلومات عن طريق الوسط أو الناقل في ظل عمليتي الإرسال و الاستقبال و أشكال التواصل الثلاث هي:

* **تواصل صاعد:** وتكون العلاقة البيداغوجية في اتجاه من التلاميذ إلى المعلمين و هي علاقة في صورتها الايجابية المثلى.

* **تواصل هابط:** وهو الشكل الذي تكون فيه العلاقة البيداغوجية في اتجاه من المعلم إلى التلاميذ وهي العلاقة التي تعكس دور المعلم التسلطي الذي يولد شعور الخوف لدى التلاميذ.

* **تواصل أفقي:** وهو الشكل الذي تكون فيه العلاقة البيداغوجية متعددة الاتجاهات بين المعلم و التلاميذ وهذه تعكس الصورة الايجابية للتفاعل.

وأوردت الباحثة من جهة أخرى صنفين آخرين للتفاعل من حيث هما بعدين للتواصل

* **تفاعل لفظي:** في محورين محور المعلم و شمل التأثير المباشر الذي يمارسه المعلم كالتلقين أو غير مباشر كالتواصل الحر، ومحور التلميذ الذي يشمل الاستجابة و المبادرة و الاستقرار الانفعالي.

* **تفاعل اجتماعي:** و يتجلى في عدة صور تظهر على المعلمين و المتعلمين أثناء تواصلهم وهي: السلوك الذي يظهر فيه المعلم تعاطفا مع المتعلمين أو سلوك انطوائي تجاههم السلوك الذي يشعر المتعلمين باتجاه المعلم الايجابي نحوهم أو باتجاهه السلبي.

ب. تصنيف الباحث فارغة حسن محمد: لقد ميز عدة أنماط من التفاعل وفق معيار العلاقة البيداغوجية و هي: (جماعة من الباحثين ، : 18)

* النمط الذي يكون فيه المعلم مرسلا و لا مستقبلا وهو أسلوب تقليدي بيداغوجي سلبي.

* النمط الذي يكون فيه المعلم في وضعية الحوار الموجه أي ثنائي التواصل مع مركزية المعلم في التفاعل وهو أقل سلبية من النمط الأول.

* النمط الذي يكون فيه المعلم في وضعية إتاحة الفرصة للتعاون و التنافس بين التلاميذ و لا يكون محتكرا للمعرفة أو مصدرا وحيدا لها و هو نمط يعكس صورة من صور التواصل الديمقراطي.

* النمط الذي يكون فيه المعلم في وضعية فتح قنوات عديدة للتواصل وهو نمط يسمح بأوسع و أرفع درجات التفاعل.

6. 2.التصنيف وفق معيار الأنماط السلوكية:

أي من حيث نوعية السلوك المعبر عن التواصل فالسلوك داخل القسم هو كل ما يصدر من المعلم أو التلاميذ من أقوال و ألفاظ أو أفعال كالحركات و الإيماءات أو أصوات بحيث تكون لذلك دلالات بيداغوجية معينة و أثر على تفاعل المتواصلين و التواصل وفقا لهذا المعيار صنفين هما:

أ. التواصل بواسطة السلوك اللغوي: و ضمنها عدة تصنيفات نذكر تصنيف **نيد فلاندرز** Ned Flanders الذي اعتبر المعلم في القسم يمكن أن يمارس فيه نوعين من الأثر أثر سلطوي سماه بالأثر المباشر، أو أثر ديمقراطي سماه بالأثر غير المباشر، ولقد صنف هذا الباحث العلاقات اللفظية التي تسود عادة أي موقف تعليمي داخل القسم بين المعلم و التلاميذ أو بين التلاميذ فيما بينهم إلى ثلاث تصنيفات: كلام المعلم، كلام التلميذ، فترات الصمت أو الفوضى، ولكي يرصد السلوك اللفظي داخل القسم صمم شبكة للرصد و تكميم السلوك اللفظي لكل من المعلم و التلاميذ داخل القسم و لتسهيل عملية

الإحصاء و استخراج النسب المئوية ابتكر نظام مصفوفة خاصة عرفت باسم النظام العشري **لفلاندرز** فركز على التواصل باللغة المنطوقة في دراسة التفاعل بين التعلم و التلميذ داخل القسم.

ب. التواصل بواسطة الإيماءات و الحركات: ومن بين التصنيفات على هذا النحو نجد تصنيف الباحثة **سامية القطان** التي صنفت فعل التواصل البيداغوجي غير اللفظي وفق معيار تواصل موجب و تواصل سالب و علاماتهم هي:

***علامات التواصل غير اللفظي الموجب:** منها التكلم بثقة و بلا توتر، الابتسام ، إحداث إيماءات بيديه ، النظر إلى الشخص الذي يتحدث معه، انحناء الرأس إلى الأسفل بالموافقة.....

* **علامات التواصل غير اللفظي السالب:** وهي نقيض العلامات التي تعبر عن التواصل غير اللفظي الموجب. (سامية القطان ،1990:ص42)

ولقد اقتصر هذا التصنيف على ملاحظة المجال الحركي و الانفعالي فحسب و أهمل السلوك اللفظي.

3.6. تصنيف التواصل وفقا لمعيار القناة: فالتواصل قد يتم عن طريق القناة السمعية، أو عن طريق القناة السمعية البصرية أو عن طريق القناة البصرية ومن التصنيفات التي وردت وفقا لهذا نجد تصنيف **عبد اللطيف الفارابي** فعنده تنوعت قناة التواصل إلى قناتين هما القناة الصوتية السمعية و القناة المرئية البصرية، و القناة الصوتية السمعية تشمل اللغة المنطوقة و الأصوات غير اللغوية و يحدث التواصل من خلالهما على مستويين هما: (سامية القطان ،1990: 81)

– مستوى اللغة من حيث هي نظام من الرموز المنطوقة و التفاعل البيداغوجي على هذا المستوى يكون بكل ما يتلفظ به المعلم أو التلميذ فردا أو جماعة بصفة متبادلة من ألفاظ ذات دلالة معينة لغاية تعليمية محددة و في ظروف تدريسية معينة.

– مستوى ميتا لغوي ويقصد بها التواصل الذي يتم عن طريق ما يمكن أن يسمى بالعلامات شبه اللغوية أو الأصوات غير اللغوية فعادة يحدث أثناء التواصل البيداغوجي بين المعلم والتلاميذ، أصوات شبه لغوية كارتفاع درجة الصوت و نبرته و إيقاعه و كحدوث القهقهة والصراخ فهذه الأصوات تشير عادة إلى جوانب معينة من الانفعالات كالغضب و الفرح والقلق ....الخ وكلها لها أثرها على مستوى التواصل بين المعلم و التلاميذ سلبا أو إيجابا و يدرج الباحث هذين المستويين من التواصل عن طريق

القناة السمعية الصوتية ضمن التواصل اللفظي أما القناة المرئية البصرية فهي ترصد الإشارات و الحركات و الإيماءات أو ما يسميه بلغة الجسم أو التواصل غير اللفظي و مجالات ملاحظته أثناء إنجاز الدرس داخل القسم فهي:

* **التموضعية:** أي مجال استعمال المسافة و كيفية تموضع المتواصلين في المجال.

* **الحركية:** أي مجال الحركات الجسمية و الأعضاء في المجال.

* **الميمية:** أي مجال تعابير الوجه و النظر التي تترجم انفعالات معينة.

* **الموضة:** أي مجال الهندام و اللباس و كيف له تأثير.

7. تصنيف الاتصال البيداغوجي بين المعلم و التلميذ:

7. 1.الاتصال حسب نموذج التعليم المتمركز على المعلم: هذا النموذج يتصور العلاقة الاتصالية بين المعلم و التلميذ، من خلال ما يقوم به المعلم بهدف تبليغ جملة من المعارف إلى المتعلم الذي عليه أن يخزن هذه المعرفة ، يستوعبها و يسترجعها عندما يطلب منه ذلك المعلم الذي تخول له كل السلطات ابتداءا من السلطة المعرفية إلى سلطة الضبط وكالتقييم لأنه الوحيد الذي يملك المعرفة وعليه تقع مسؤولية التبليغ و ما على التلميذ إلا الاستماع و الانتباه فأسلوب الاتصال هنا سلطوي أو تسلطي بحيث يكون المعلم هو الآمر الذي يريد أن يكون له الاحترام المطلق و التلاميذ ليس لديهم رد فعل اتجاه هذا الأسلوب لأن المعلم هو من يملك المعرفة.(Gayet Daniel، 1995 : 145) و سلطته تكون نابعة من هذه المعرفة التي لم تكن عند التلميذ فاتصاله معه يكون في اتجاه واحد و المعلم هو الذي يعمل على تسيير القسم و التلميذ عليه الطاعة و الاحترام و هنا نتخيل بأن التلميذ إذا لم يمتثل للقواعد و الأوامر التي وضعها المعلم جزاؤه العقاب فمفهوم العقاب هنا أنه سلوك يتخذه المعلم السلطوي عندما لا يحترمه التلميذ وهو في حد ذاته عبارة عن سلوك اتصالي يكون سلبيا أكثر منه إيجابيا و هذا العقاب سواء جسمي أو لفظي تنجر من ورائه نتائج و خيمة كخلق علاقة تنافر بين المعلم و التلميذ وحدوث الإنشقاق بينهما بالتالي التلميذ ينظر إلى المعلم بنظرة الكراهية و اتصاله بالمعلم يكون محدودا أو منعدما حتى عندما يأمره المعلم بالكلام.

7 .2. الاتصال حسب نموذج التعليم المتمركز على المتعلم: هذا النموذج يرتكز على حرية المتعلم و على قدرته الذاتية على مباشرة المواقف التعليمية بنفسه فمن خلال المهام و الأنشطة يصبح كل فرد طرفا مساهما و متداخلا حسب إمكانيته من خلال جملة من سلوكات التعاون و التفاعل الإيجابي فيتسع مجال التبادل بين الأفراد و أسلوب الاتصال يكون ديمقراطيا في القسم فالمعلم يعطي الحلول و الآراء و لكن لا يأخذ القرار لوحده بل يشاركه في ذلك التلاميذ و في مختلف الأنشطة، و التلاميذ يكونون أحرارا في التعبير عن ميولاتهم ورغباتهم أما المعلم يعزز مبادراتهم و يشجعها، و أثناء اتصاله بتلاميذه يعطي المعلم الأهمية للاعتبارات النفسية و الإجتماعية لهم و يسعى لإنشاء علاقة وطيدة معهم، فهذا **كارل روجرس** بحكم خبرته في التعليم يرى أنه بمجرد الدخول في عقد بين المعلم و التلميذ يجب أن تكون هناك علاقة وطيدة و إعطاء المسؤولية للتلميذ للتعبير عن مشاعره و أحاسيسه حتى يتسنى لنا فهمه (Dedline Dmoulin , 1994 : 77) و أول تطبيق هو ترك التلميذ في احتكاك مع المشاكل التي تتعلق بوجوده و التي يريد أن يحلها والإتصال المستمر يجعل المعلم التلميذ يعبر و يفصح عن مشاكله و الإتصال الديمقراطي مبني على الشفافية على حد قول **كارل روجرس** فالتلميذ يقول عن معلمه أعرف من يكون أعرف مع من أتعامل، يثق بي هو مهيأ لمساعدتي و فهمي، و الأولوية في السلوك الديمقراطي هو احترام التلاميذ وهذا الاحترام يظهر بالكلام المشجع و التعبير غير اللفظي كالبسمة المشجعة مثلا و ما يجعل التلميذ يحس بذاتيته هو التقدير و الإعتراف من طرف المعلم، فيسمح هذا بالزيادة في معارفه.

وفي الجدول التالي توضيح لتصنيف الإتصال البيداغوجي حسب نموذج التعليم وفيه يظهر دور كل من المعلم و التلميذ باعتبارهما المرسل و المتلقي في العملية الإتصالية التعليمية:

جدول رقم (06) يوضح فعل الإتصال البيداغوجي حسب نموذج التعليم

النموذج المتمركز حول المعلم	النموذج المتمركز حول المتعلم
- المرسل: المعلم محور العملية الاتصالية، فهو الذي يقود سيرورة التعليم و ينظمها، فهو الوسيط بين التلميذ و المعرفة فالاتصال يأخذ شكلا عموديا يعتمد على الإلقاء و العرض أو الحوار الموجه. **الرسالة:** محتواها كثيف لأن هناك نصيب من المعرف يجب تبليغه و من ثمة فشكل الرسالة يتخذ طابع التصنيف و الترتيب وفق النسق الداخلي لكل مادة من المقرر تتميز بنوع من السكون و الثبات الذي لا يسمح بالإبداع. **المتلقي:** التلميذ هو الذي يقوم بالتلقي، فعقله فارغ لابد أن يملأ بالمعارف وهنا يأخذ التعليم الوجهة الكلاسيكية مثير تعزيز فاستجابة المتعلم تتم انطلاقا من مثيرات لفظية تأتي في شكل إخبار أو أسئلة موجهة فيرفع التلميذ أصبعه للإجابة لكي يتلقى تعزيزا إيجابيا أو سلبيا من طرف المعلم.	**المرسل:** انطلاقا من الفعالية الإيجابية للمتعلم يصبح هو محور عملية الإرسال بينما يتحول المعلم إلى متلقي يكتفي بمساعدة التلاميذ يكون أفقيا بين أفراد جماعة القسم و تتوزع خلاله أدوار الكلام حسب سيرورة التفاعلات. **الرسالة:** فعل الإتصال يتجه إلى تنمية المتعلم و تعزيز مبادراته و مواقفه فليس هناك صحيح مطلق بما أن الذات قادرة على الإبداع و التغيير و تعطى هنا الأهمية للمهام التي ينجزها التلاميذ على حساب المحتويات فتكون الرسالة في شكل تفاعلات و تبادلات للكلام و منه للخبرات. **المتلقي:** المعلم هو المتلقي فهو أساسا يمارس وظيفة المستمع، و أن تسمع للآخر يعني أن تنفتح على عالمه بكل خصائصه و تقبل به شريكا و مبدعا و ليس مستهلكا وفقط، فسيرورة التفاعلات قائمة على أساس أن أسمع للآخر حين يتكلم وأن يسمعني حين أتكلم.

(كناش مختار سليم ،2000 : 78)

والإستنتاج الذي نصل إليه من خلال عرضنا لهذه التصنيفات المختلفة هو أن الإتصال بين المعلم و التلميذ يأخذ أشكالا عديدة و متنوعة تبعا لتعدد أشكال العلاقة البيداغوجية الناتجة عن تباين الأدوار الوظيفية بين عناصر العملية التعليمية المعلم، التلميذ، المحتوى وأن هذه الأدوار تنتظم وفقا للنماذج التربوية، وتتأكد أيضا بأن الإتصال بين المعلم و التلميذ يتراوح بين عدة مستويات، يمتد من المستوى الأدنى الذي يتقلص فيه التواصل بينهما إلى صيغته الأحادية خطية الإتجاه إلى المستوى الأعلى الذي يأخذ فيه شكل الصيغة الدائرية أين يتحول المعلم إلى عضو متعلم و بين هاتين الصيغتين توجد الصيغة الثنائية حين تكون الرسالة متبادلة بين المعلم و التلميذ بشكل آلي عن طريق الحوار الموجه.

8. أهم النظريات المفسرة للتفاعل بين المعلم والتلميذ داخل القسم:

بعد العرض المفصل لمفهوم الإتصال البيداغوجي، أهدافه، أنواعه ومختلف تصنيفاته سنستعرض أهم النظريات التي تناولت هذا المفهوم، حيث نجدها قد تباينت في تفسيرها للتفاعل داخل القسم تبعا لتباينها في تسيير التعلم.

1.8.**النظرية السلوكية** : تعد مقولة" الحدث النفسي هو السلوك "لواطسن أي أن سلوك الفرد مؤشرا على حالته النفسية الداخلية، بمثابة الإتجاه العام للمدرسة السلوكية.

بينما ظهرت نظرية تولمان ، Hallهال ، Skinner بتفسيرها للسلوك الإنساني فرواد هذه النظرية) سكينر، حيث اتفقوا على أن الأفعال والسلوكات هي الإطار الأمثل لفهم الظاهرة النفسية. إذ أن شرود التلميذ في القسم وانشغاله بأدواته وعدم انتباهه سلوكات تفسر عدم اهتمام التلميذ بالدرس والسلوك عندهم إنما هو وحدة مؤلفة من المثير والإستجابة فكل أفعال الفرد إنما هي استجابات لمثيرات معينة فإجابة التلميذ هي استجابة لمثير سؤال المعلم...الخ في ضوء هذا المفهوم العام حاول السلوكيون تفسير جميع ما يجري في القسم من تفاعلات بين المعلم والتلاميذ ومن ثمة فتنظيم المثيرات في اتجاه تحفيز التلميذ نحو تعلم موضوع ما يؤدي إلى استجابة إيجابية، وتعزيز الاستجابة الصحيحة تؤدي إلى إمكانية تكرارها وتعميمها في حين أن التخلص من الاستجابات الخاطئة يتم عن طريق إزالة المثيرات المسببة لها

فاعتماد المعلم على أساليب الحوار وتبادل الرأي وتعزيز السلوك يفسر اتجاهات التلاميذ الإجابية نحو الدراسة ومشاركتهم الواسعة في الدرس، وأن تجاهل المعلم لتلاميذه وتهميشهم واعتماده أساليب

الإكراه والتخويف والتهديد يفسر مظاهر الاتجاهات السلبية نحو الدراسة كقلة المشاركة في القسم والنفور من المدرسة...الخ.

2.8. النظرية الجشطالتية : حسب كورت لوين Kurt Lewin فإن ما يصدر داخل القسم من المعلم أو التلميذ لا يمكن تفسيره أو فهمه منفصلا أو منعزلا إنما هو حصيلة مجموعة العوامل المتداخلة بالمكان والزمان وحالة التلميذ السيكولوجية والفيزيولوجية و اتجاهاته نحو التلاميذ والمعلم والظروف الفيزيقية والخلفية الأسرية...الخ فهذه العوامل مجتمعة في؟ (فرحاتي العربي، 1999 ، ص15)

انتظام وظيفي هي ما يطلق عليه الجشطالتيون المجال الكلي وتنتظم العلاقات داخل القسم وفقا لهذه القاعدة، وتفسر وتحلل جميع أنماط التفاعلات داخل القسم في ضوء مفهوم سيكولوجيا جماعة القسم وفي ضوء نمط القيادة أي أسلوب تسيير الجماعة داخل القسم في ضوء مفهوم سيكولوجيا جماعة القسم وفي ضوء نمط القيادة أي أسلوب تسيير جماعة القسم أسلوب ديمقراطي أم أسلوب أتوقراطي تسلطي...الخ.

3.8.النظرية التكوينية البنائية : ومن أهم رواد هذه النظرية جان بياجيهJ.PIAJET الذي يرى بأن نمو علاقات التبادل والتفاعل الإيجابي مع الآخرين تعود إلى الأساليب التربوية النشطة القائمة على الاحترام المتبادل بين المعلم من حيث هو راشد والتلميذ من حيث هو في طور النمو فالاحترام المتبادل الناتج عن اتحاد عمليتي الحب والخوف هو منشأ حالة التوازن بين عمليتي الاستيعاب والتلاؤم في مجال التفاعل والعلاقات الوجدانية بين الفرد ومختلف الأشخاص المكونين لمحيطه يقصد بياجي من عمليتي الإستيعاب والتلاؤم إمكانية الفرد إدماج معطيات ومعلومات المحيط الخارجي ضمن سلوكه الفكري والحركي وأما التلاؤم فيقصد به تكييف وتوافق الحالة النفسية والعقلية والبيولوجية لفهم وتفسير تغيرات المحيط وهي العملية التي تؤدي بالضرورة إلى تشكل الانضباط المستقل الحر لدى التلاميذ أما حالة عدم التوازن فتنشأ من أساليب الإكراه والضغط والسلطة المطلقة للمعلم والبرنامج التربوي وهي الحالة البيداغوجية التي تؤدي إلى الإحترام الأحادي الناتج عن إنفصال عمليتي الحب والخوف فالخوف من المعلم والإحترام الأحادي تلميذ نحو المعلم لا يؤديان إلا إلى خضوع التلميذ لسلطة المعلم والإنضباط الخارجي وامتثال التلميذ لأوامر المعلم ليس إلا حيلة لتفادي العقاب وهذه هي الحالة السلبية من التفاعل التي تؤثر بصفة مباشرة على نمو العلاقات بين المعلم والتلميذ وتعيق النشاط الذهني الفاقد لفعل التبادل والحوار.

4.8. نظرية الضبط : تنطلق نظرية الضبط في تفسيرها للسلوك الإنساني بصفة عامة من ما أكدته الدراسات النيروفزيولوجية على أن الدماغ البشري هو مصدر السلوك ويعمل كنظام ضابط لكل النشاطات ومن أشهر روادها وليم غلاسر(فرحاتي العربي، 1999 : 17 -18) William Glasser الذي يرى بأن عمليات التنشئة الإجتماعية هي التي تكسب الفرد خلال مراحل نموه بلايين الصور الذهنية التي تحفظ في الدماغ وتودع فيه كنظام سلوكي تستخدمه كآليات وخبرات تساعده في إشباع حاجاته وإزالة توتراته واضطراباته النفسية والجسمية فحين يحدث حرمان من إشباع حاجة لدى الفرد فإنه تحدث حالة من التوتر والإضطراب فيسعى الفرد لإزالة ذلك التوتر باستدعاء الصور الذهنية المناسبة لإشباع تلك الحاجة من المستودع الدماغي، وكثيرا ما يحدث تعارض وتصادم أثناء سعي الأفراد لتحقيق رغباتهم فيتوخى نظام الضبط " المسؤولية "كمبدأ ينظم سلوك الفرد داخل الجماعة بحيث يحترم كل فرد نظيره حين القيام بعمليات الإشباع فمبدأ المسؤولية هو ما يجعل الفرد يرتقي بممارسة الإشباع في ضوء احترام رغبات الآخرين حين قيامهم بعملية الإشباع وكل صراع وتنافر يحدث بعد ذلك بين الأفراد يفسر الفشل في نظام الضبط وفي هذا المنظور حددت نظرية الضبط محتوى التفاعل داخل القسم، فحسب هذه النظرية فإن عملية النجاح والفشل في تحقيق الإشباع تعود أساسا إلى الأساليب التربوية، فالفشل في تحقيق الإنتماء وتحقيق الذات مثلا يعود إلى حالات الملل والنفور وفتور العلاقات والتواصل الوجداني والإجتماعي داخل القسم وهي حالات ناشئة من تداعيات الطرق التربوية التلقينية القائمة على الضغط والإكراه في معظم الأحيان فتفاعل التلميذ وتواصله مع عناصر النظام المدرسي وعلاقته الإجتماعية وإنجازاته التعليمية كلها تدخل في إطار ممارسة الإشباع لحاجات الجسم والعقل والنفس فكلما نجح التلميذ في إشباع حاجاته كلما زاد حبا للانتماء ونموا عقليا وتحصيلا معرفيا وكلما فشل زاد إحباطا وشعورا بعدم الرضا الذي يؤدي إلى الهروب من انتظام التلاميذ وفق Glasser الإنتماء، ولتفعيل التفاعل بين أعضاء القسم إقترح غلاسر نمط الفرق التعليمية المتباينة من حيث مستوى الذكاء حتى يتم الحوار والتبادل والإحساس بالحرية و المسؤولية والتعاون بين الأفراد وتتحول وظيفة المعلم إلى وظيفة الضابط للفرق التعليمية. وما يمكن استخلاصه من هذه النظريات في تفسيرها للتفاعل داخل القسم هو أنها تباينت فالمدرسة السلوكية تقلل من فعل الوجدانية في استحداث التفاعل بناءا على اختصارها للفعل الإنساني في آلية وميكانيكية المثير والإستجابة والمدرسة الجشطالتية تركز على أن الموقف التعليمي كلي ، ويتأثر بظروف المجال الحيوي بما فيه المجال النفسي الإجتماعي للتلميذ والمعلم والتفاعل داخل القسم يتأثر بالتالي بأسلوب القيادة والمجال الإنفعالي لجماعة القسم والمدرسة التكوينية تبدي أهمية التوازن بين عمليتي الإستيعاب والتلاؤم

في استحداث التفاعل الإيجابي داخل القسم ونظرية الضبط تؤكد على أهمية نظام الضبط الدماغي تحقيق إشباعات الفرد واستحداث التفاعل الإيجابي داخل القسم.(فرحاتي العربي، 1999 :21)

9. عــوائــق الإتصـــال البيداغوجي:

عوائق الإتصال التربوي هي كل الصعوبات التي تمنع أو تحد من عملية تبادل الرسائل بين المتراسلين في وضعية تعليمية تعلمية.(الغرضاف و آخرون،1991،ص 245) ونظرا لكثرة العوامل و الأسباب التي تعيق الإتصال، فإننا سنصنفها وفق التصنيف التالي:

تصنيف أول: تصنف فيه عوائق التواصل حسب طبيعتها إلى نوعين:

9 .1. عوائق داخلية: وهي في جملتها ثلاث مظاهر وتجليات:

* عوائق داخلية ذات صبغة نفسية نابعة من ذات الباث أو كامنة في نفس المتلقي و تتمثل في جملة العوائق النفسية كالخجل و الإضطراب، والشعور بالحرج و الخوف وعدم الإحساس بالحرية و التلقائية، منها ما هو طبيعي في نفس المتلقي، ومنها ما يتسبب فيه الباث أو المدرس بتصرفاته غير المدروسة، وعدم مراعاته قواعد بيداغوجيا الفوارق، وذلك أن معلم المجموعة يجد أمامه خليطا من التلاميذ المختلفي الشخصيات و التكوين النفسي. وان قمعه للمغرور المتعالي أو تتفيهه لإجابة الثرثار لسوف تكون له آثاره على الخجول و الجبان وضعيف الشخصية فتقتل فيهم روح الرغبة في المشاركة فيكون ذلك من أقوى موانع التواصل بينهم و بين المعلم.

* عوائق داخلية ذات صبغة وجدانية و تتمثل في جملة المشاعر و الأحاسيس الجاذبة أو المنفرة وفي مقدمتها تأثير المعلم في نفوس تلاميذه بشخصيته و هيئته و درجة حيويته مما يشدهم إليه ويرغبهم في التواصل معه أو ينفرهم منه ويصرف نفوسهم عنه.

9. 2. عوائق خارجية: وهي جملة الموانع المادية التي تعيق التواصل أو تمنع فاعليته، ومنها:

- قصور في وسائل التبليغ لدى الباث.

- ضعف وسائل الإستقبال لدى المتلقي.

- صعوبات تتعلق بمضمون الرسالة البيداغوجية أو بشكلها و بنيتها.

- عوامل معيقة يشتمل عليها المحيط الذي يكتنف العملية التواصلية.

- عوامل متولدة عن الوسط الثقافي و المستوى الحضاري.

3.9. تصنيف ثاني: تصنف فيه عوائق التواصل حسب مصدرها:

1- صعوبات نابعة من مضمون الرسالة أو من مبناها و شكلها.

2- عوائق تتصل بذات الباث أو بسلوكه و يندرج ضمنها كل ما يترتب عن النظام العلامي المستخدم وتقنيات التواصل.

3- عوائق تتصل بذات المتلقي.

4- عوائق و صعوبات مصدرها المحيط المدرسي أو المحيط العام الذي يكتنف المدرسة.

5- عوائق و صعوبات تترتب عن نوعية التنظيم و التسيير و نوعية الترتيب المدرسي و النظام الداخلي أو النظام العام للمؤسسة المدرسية.

ويمكن تصنيف جملة تلك العوائق المشار إليها في الصنافتين السابقتين إلى نوعين:

* عوائق مشتركة بين مختلف الإختصاصات المدرسية و الأنشطة التعليمية.

* عوائق خاصة تقتضيها طبيعة نشاط بعينه أو يقتضيها استعمال نظام علامي معين لا تمثل عائقا في غيره، فضعف السمع لدى المتلقي لا يمثل عائقا عند اعتماد نظام علامي بصري وقل مثل ذلك في ضعف البصر عند اعتماد وسائل سمعية و الخلل المتعلق بنطق المدرس أو نطق التلميذ لا يكون له تأثير ذو خطورة على تعلم التقنيات و المهارات و تعليمها.

4.9.عوائق مصدرها الرسالة: الصعوبات المتعلقة بمضامين الرسالة البيداغوجية أو بشكلها و مبناها هي أعقد الصعوبات وأكثرها تشعبا، ويمكن تصنيفها إلى نوعين رئيسيين:

*** عوائق تتعلق ببنية الرسالة و تقديمها المادي، نذكر منها:**

– استخدام نظام علامي غير محيّن، ومنه استعمال مصطلحات غير محيّنة أو غير دقيقة الدلالة وقد يكون لنا من الألفاظ و المصطلحات المتداولة في دروس اللغة و الرياضيات أوضح الأمثلة لهذا النوع من العوائق و الصعوبات.

– استخدام عبارات فضفاضة ليست لها دلالات محددة، ويمكن أن تفهم بمفاهيم مختلفة تكون سببا في اختلاف المرجعية بين الباث و المتلقي من ذلك عبارات فضفاضة ذات معاني رجراجة ليست لها حدود متفق عليها. وهذا النوع من الصعوبات كثير الحضور في الدروس. وهي ليست معيقا للتواصل البيداغوجي فقط، وإنما معيق للنشاط كله عن تحقيق الأبعاد الفكرية و المعرفية المستهدفة من الدرس.

– التعقيد و الغموض، وهما يأتيان إما نتيجة للإكتفاء بالتلميح عن التصريح مثلما هو الحال عند الحديث. وإما نتيجة الإسهاب و التطويل حيث تشتمل الرسالة البيداغوجية على فائض من الكلام أو من الرموز، لا تقتضيه مضامين الرسالة، و إنما يعالج مثل هذه العوائق بتحديد الكفاءة القاعدية و مؤشراتها الأساسية للدرس. وضبط حدود المعارف الواجب الإكتفاء بها فيه حتى لا يكون هناك اختزال مخلّ ولا تطويل ممل.

– الإكتفاء بالمعارف الجاهزة و الحقائق الثابتة على حساب الأبعاد المنهجية المعرفية مما يفضي إلى الغفلة عن تنمية الملكات الذهنية، وإهمال الأهداف الحقيقية للدرس، وهي المتمثلة في ترقية المفاهيم و التصورات و تنمية النزوع إلى المرونة العقلية، ومنع المعارف الجاهزة من أن تتحول إلى سلطة معرفية تفرض نفسها على الباث و المتلقي جميعا، تكرّس التبعية و العلاقة العمودية و تمنع التواصل القائم على النشاط الذهني (عبد الكريم و آخرون،1992،ص 140).

5.9. عوائق منهجية:

يمكن تصنيف جملة العوائق المنهجية إلى ثلاثة أنواع رئيسية:

1– صعوبات مصدرها الوسائل المنهجية المعتمدة في تحقيق التواصل البيداغوجي و يأتي في مقدمتها:

– عدم وضوح الأهداف وضبابية التصور للتأثيرات المراد إحداثها في المتلقي، حيث تصبح المعلومة المعرفية هدفا في حد ذاتها فينسى المربي ما وراء المعلومات من أهداف منهجية و أبعاد

حضارية، وما ينبغي أن تساعد عليه تلك المعلومات من تغييرات يتحتم إحداثها في قدرات المتعلم و ملكاته الذهنية أو في خبرته و مهارته العملية أو في ميوله و قواه الوجدانية.

– ضعف النقل البيداغوجي وإخفاق المربي في تحديد النوافذ الواجب فتحها في نص اللغة العربية مثلا، للوصول من خلالها إلى الأهداف الحيوية في الدرس.

– إخفاق المعلم في تحديد الأهداف الأساسية للدرس و ضبط المعارف و المهارات الواجب الإكتفاء بها في كل درس.

– صعوبات وعوائق مصدرها الإجراءات المنهجية و يأتي في مقدمتها:

– عدم فهم المربي طبيعة التواصل البيداغوجي، وعدم وعيه بأن التواصل لا يمكن أن يتم في إطار وحدة متماسكة تستمر عبر وحدة زمنية تستغرق كامل الحصة أو تستغرق وقتا طويلا منها. وإنما يتحتم تجزئة التواصل إلى وحدات صغيرة متنوعة في وسائلها، مختلفة في مضامينها تتخللها لحظات فراغ هي بمثابة محطات الإستراحة، وأن هذه الوحدات التواصلية تتوقف على مدى توفيق المدرس في تفكيك المعاني و الأفكار و تجزئة الأسئلة لضمان التقدم في سير درسه وفق خطوات منهجية واضحة يفضي بعضها إلى بعض وتفضي في جملتها إلى تحقيق الهدف العام المراد من الدرس. وبسبب عدم استيعاب الكثير من مدرسينا هذه الحقيقة نراهم ينصرفون مباشرة إلى المعاني الكلية العامة، فيغرقون دروسهم في العموميات التي تفقد الدرس حيويته و تمنع التلاميذ من المشاركة الفاعلة فتعيق التواصل و تحول الدرس إلى نوع من التلقين المقنع أو الصريح. (Thérése Lefeuvre,1992,p 83)

– القصور أو التقصير في استخلاص المعلومات.

– الإخفاق في تحليل النتائج وتعرف العوامل المساعدة و اكتشاف الصعوبات و العوامل العميقة.

– الإكتفاء بالأدوات المعطاة مسبقا: لتعرف خصوصيات هذا النوع من العوائق المنهجية نحتاج إلى تقسيم الأدوات و الوسائل التي يحتاجها المدرس لتحليل مضامين درسه إلى ثلاثة أنواع متكاملة لا يمكن الإكتفاء ببعضها عن البعض الآخر.

– الأدوات المعطاة مسبقا وهي وسائل متوفرة للتلميذ و المعلم على السواء قبل الدرس وقبل الإعداد و الإستعداد له، وهي الأدوات و الوسائل التي يوفرها الكتاب المدرسي بنصوصه و بصوره و بجهازه

البيداغوجي، و توفرها البرامج الرسمية و أهدافها و توجيهاتها و توفرها الوثائق المنهجية، والمناشير التكميلية و المذكرات التطبيقية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية.

– أدوات يوفرها المعلم خلال إعداده الدرس و قيامه بعملية النقل البيداغوجي و تتمثل بالدرجة الأولى في ما يعدّه من أسئلة و ما يصوغه من وضعيات تطبيقية و تعليمات وما يستحضره من معينات و بدائل تشخيصية ، وتجدر الإشارة هنا إلى الخطأ الذي يرتكبه مدرسونا في مرحلة إعداد الدرس إذ يكتفون بإعداد معلومات، وقد يكتفون بتسطير عبارات في النص و يعلقون عليها بقلم الرصاص على الكتاب المدرسي، فيكون لهم من ذلك ضرب من الإرتجال المقنع الذي يعيق التواصل و يقلص من مشاركة التلاميذ، و إنما الإعداد هو للوضعيات التعليمية التعلمية و صياغة الأسئلة، وتصور الإجابات، المتوقعة عن كل سؤال، وتفكيك المعاني على ضوء تلك التوقعات و استحضار الأمثلة، والتماس المعينات.

– أدوات ينتجها سير الدرس باعتبار أن السؤال قد تتولد عنه أسئلة، و التعليمات تفرز وضعيات، وأن الجواب قد يفتح نوافذ جديدة على جوانب من الدرس لم تكن في الحسبان و يكشف عن أفكار و خواطر وتصورات لم تكن واردة، فينتج أدوات جديدة لمواصلة التحليل و لتحقيق المزيد من الإثراء و التعميق، وبذلك يوفر وسائل جديدة للتواصل البيداغوجي و لدعم مشاركة التلاميذ في الدرس. فإذا قصر المدرس في استخدام هذه و الإستفادة من تلك مكتفيا بالإعتماد على الأدوات المعطاة مسبقا ضيق على تلاميذه قنوات التواصل و حرمهم من التفاعل مع موضوع التعلم و الشعور بدورهم في تحقيق الإضافة النوعية.**(غ.ميالاريه،2001،ص 53)**.

6.9. العوائق المتعلقة بذات المرسل:

هناك جملة من العوائق الاتصال البيداغوجي يكون مصدرها الباث نفسه وإن كانت تختلف في نسبة حضورها و درجة تأثيرها من مدرس إلى آخر تبعا لاختلاف السن و الجنس و المزاج الشخصي و الخبرة الشخصية لدى كل معلم أو معلمة و تبعا لنوعية التصورات التي يحملها كل منهم عن نفسه أو عن تلاميذه، و يمكن تقسيم هذه العوائق إلى ثلاث فئات:

– **فئة متعلقة بأدوات التبليغ** :نكتفي منها بذكر الثلاثة التالية

– وجود خلل في النطق مثل: اللكنة، و الفأفأة، و التأتأة، وسرعة نسق الكلام، و خفوت الصوت وعلو طبقة الصوت إلى الحد الذي يتحول معه إلى نوع من الضجيج يحد من قدرة أذهان المتلقين عن الإستيعاب و يمنعهم من التواصل مع بعضهم ومع معلميهم.

– رداءة الخط وعدم وضوح الكتابة مما يحد من جدوى استعمال السبورة ومن اعتماد بعض وسائل التبليغ بالكتابة الفورية، و يضاف إلى هذا العامل، سوء استعمال السبورة و عدم إحكام تبويبها و ترتيب المعلومات عليها مما يمنع التلاميذ من التعامل معها و يحرمهم من الإستفادة منها كقناة للتواصل.

– عجز الباث أو تقصيره في استعمال العلامات غير اللغوية كالإشارات و المشخصات و الملامح المعبرة و حركات أوضاع الجسم.

– **فئة العوامل النفسية:** و تأتي في مقدمتها

– الصورة الخاطئة التي يحملها المدرس عن نفسه، وما يترتب عنها من خجل و اضطراب و ضعف شخصية، أو من غرور، و مبالغة في الثقة بالنفس يفضيان إلى سوء التقدير وسوء التصرف في العلاقات.

– **الصورة التي يحملها المدرس عن تلاميذه:** كلهم أو بعضهم، مما يقضي به إلى البعض و الإقبال عليهم، و النفور من البعض و إهمالهم، أو يحمله على التبسيط المفرط أو على الصعوبة المفرطة التي تجعله يطلب من تلاميذه ما يتجاوز إمكانياتهم الذهنية و هو ما يكون عادة نتيجة حداثة عهد المعلم بمهنة التدريس، أو نتيجة لعدم الإطلاع على برامج المستوى الدراسي السابق للتلاميذ أو عدم الإطلاع على برامج المستوى اللاحق حتى يعرف كيف يعد تلاميذه للارتقاء إليه، وقد يكون نتيجة لعدم إلمامه بالبرامج الرسمية و عدم استيعابه غاياتها و أهدافها أو عدم التزامه بتوجيهاتها، أو عدم تقيده بمقرراتها.

–**المزاج الشخصي للمدرس:** فقد يكون حاد الطبع سريع الثورة و الغضب متسرعا في ردود فعله، مما يحمل التلاميذ على الإنكماش إذ يفقدون الشعور بالأمن و يحرمون الإحساس بالحرية و التلقائية.

– **فئة العوامل السلوكية:** وهي جملة من العوامل و المؤثرات يمكن إرجاعها إلى عامل رئيسي واحد هو الإرتجال الذي تتولد عنه كل الإختلالات و العوائق البيداغوجية من غياب التشويق و التحفيز إلى

عدم تنظيم العمل بكيفية تضمن له التدرج و الوضوح، إلى التقصير في النقل البيداغوجي، إلى الإخفاق في تخير المعينات و البدائل التشخيصية أو عدم استعمالها أصلا يضاف إلى ذلك عامل آخر قوي التأثير هو ركود المدرس وعدم حيويته و نشاطه و حركيته في القسم.

7.9. العوائق المتعلقة بالمستقبل:

من عوائق الاتصال ما يكون سببه المتلقي نفسه و يمكن تصنيفه في أربع فئات:

1- إخلال التلقي: خلل سمعي ، خلل بصري.

2- إخلال التعبير عن الاستجابة: خلل في النطق و القدرة على الكلام، قصور عضوي أو عجز مهاري يحد من قدرة المتلقي على التعبير عن استجابته بإنجاز العمل المطلوب أو القيام بالحركة المعبرة.

3- عوائق نفسية تمنع المتلقي من الإندماج في النشاط التواصلي و تحد من رغبته في المشاركة و يأتي في مقدمتها: شعور بالخجل أو التلعثم، الخوف من العقاب أو من السخرية و التتفيه، عدم الإحساس بالحرية والتلقائية.

4- عوائق ذهنية: وهي من الصعوبات ذات الخطورة البالغة على تأمين مسار التواصل و ضمان استمراره و آدائه وظائفه و نكتفي منها بذكر مايلي:

- ضعف الحافز على التعلم أو فقدانه فإذا لم يقتنع المتلقي بحيوية الخطاب الموجه إليه و القضايا و المسائل المطروحة عليه و لم يجد فيها ما يثير اهتمامه و يغريه بها فإنه لا يقبل عليها و لا يشغل باله بها جديا، فينقطع التواصل أو يمتنع من أساسه. فلكل درس حوافزه الخاصة التي ينبغي أن يعرفها المعلم و يعمل على توفيرها و في مقدمة هذه الحوافز جعل تلك القضايا و المسائل قابلة للتحليل و المناقشة، تتسع لاستحضار البعد النقدي و تحقيق الإضافة النوعية و توفر للتلاميذ مجالا للنشاط الذهني، و الشعور بالذات.

- عدم تناسب الموضوع و القضايا المطروحة على التلاميذ مع مستواهم الذهني سواء كانت فوق مستواهم بما تمثله من صعوبات بالغة، أو كانت دون مستواهم بما فيها من سهولة بالغة.

- المكتسبات القبلية غير المدرسية: وهي جملة الأفكار و التصورات التي يمتلكها التلاميذ عن الموضوع مسبقا صحيحة كانت أو خاطئة، و كذلك ما يملكه التلاميذ من معلومات و مواقف و أحكام و قيم تتعلق بمسائل الدرس، كانوا استمدوها من محيطهم العائلي و الإجتماعي، الأمر الذي يحتم على المعلمين أن يحتاطوا لها و يستعدوا لمعالجتها و مساعدة تلاميذهم على تجاوزها وفق خطوات متدرجة على النحو التالي:

1- تمهيد الدرس بدفع التلاميذ إلى إظهار تصوراتهم و مكتسباتهم القبلية و إخراجها و تعويدهم على الصدق في التصريح بها دون حرج و دون خوف.

2- مساعداتهم بواسطة الحوار و الإستجواب على غربلها و التمييز بين ماهو صحيح منها و ماهو خاطئ.

3- إقناع أصحاب التصورات و المعارف و المفاهيم الخاطئة بخطأ ما لديهم.

4- إعانتهم على التخلص من أخطائهم المعرفية و الفكرية.

5- مساعدتهم على تنظيم مكتسباتهم السليمة و إعادة بنائها قبل البدء في تمرير مكتسبات جديدة.

6- إختلاف المرجعية التي يستند إليها المتلقي يبني عليها فهمه عن المرجعية التي استند إليها المرسل.

7- عجز المتلقي عن فك الترميز و فهم الإشارات المكونة للرسالة.

8- إختلاف توقعات المتلقي عن توقعات الباحث و هو النتيجة الطبيعية للتصور الذهني الذي يحمله التلاميذ عن المدرس و عن مادة تدريسية، فكثيرا ما يخفق المتعلمون في التعبير عن الإستجابة و يجهلون العملية التواصلية بسبب خطئهم في تصور ما ينتظره منهم معلمهم. ومن ذلك أن النسبة الغالبة من تلاميذنا يتصورون أن المعلم عدوا للنقد والمناقشة، رافضا لكل إضافة ويتعاملون مع النشاط من هذا المنطلق، الأمر الذي يجعل التواصل في الدروس شكليا زائفا، ويحتم على المعلمين إصلاح هذا التصور الخاطئ الذي يعشش في أذهان تلاميذهم.

2- عوائق المحيط:

من عوائق التواصل ما يكون مصدره نظام التسيير أو المحيط القريب من المؤسسة التربوية أو المحيط الحضاري و الثقافي العام، و يمكن تصنيفها على النحو التالي:

1- الضجيج مهما كان مصدره: من داخل قاعة الدرس أو من الساحات و القاعات المجاورة أو من الشارع أو من الأحياء و المؤسسات الصناعية القريبة.

2- عوائق الإنتباه و منها نقص الإنارة أو التهوية في قاعة الدرس، و منها إذا كانت بالقاعة أو خارجها، صور أو كتابات تلفت النظر فتشتت انتباه التلاميذ و تمنعه من التركيز على استيعاب الرسالة الصادرة إليهم من الباث، و منها وجود مشاهد حية تستدعي انتباه المتعلمين و تمنعهم من التواصل مع المدرس، كأن تكون نوافذ القاعة مطلة على ساحة الرياضة أو على الشارع العام.

3- **عوائق التنظيم:** و يأتي في مقدمتها الإكتظاظ و كثافة عدد المتعلمين بالفصول المدرسية فمن الصعب على المدرس مهما كانت خبرته أن يقيم نوعا من التواصل الحقيقي الجاد مع عدد كبير من المتعلمين قد يتجاوز أحيانا الأربعين تلميذا، ومنها اختلاف المستويات الذهنية للمتعلمين في الفصل الواحد مثلما هو الحال في نظام الإدماج الذي ما يزال معمولا به في بعض أقسام مدارسنا الابتدائية حيث يجمع في الفصل الواحد بين تلاميذ من السنة الأولى و الثانية على سبيل المثال، أو من السنة الثانية و الثالثة.....الخ.

4- **نظام الجلوس في القسم:**

إن نظام الجلوس في القسم المعمول به حاليا لئن كان لا يمنع التواصل القائم بين المعلم وبين الأفراد المتعلمين، فإنه لا يساعد على إقامة تواصل لا مركزي مفتوح و متعدد الإتجاهات، فكل التلاميذ يجلسون في اتجاه واحد يجعل كلا منهم يولي ظهره لمن يجلس خلفه، فيسمع صوته و لكنه لا يرى ملامح و جهه و لا يشاهد حركاته وردود فعله، الأمر الذي يكرس التواصل الثنائي بين المدرس و أفراد المجموعة و لكنه يستبعد التواصل الجماعي النشيط.

5- تغير نظام التواصل في المحيط الحضاري و عدم مواكبة المدرسة للثورة الإعلامية التي يعيشها المتعلم في البيئتين الأولى والثالثة، فلم تعد العلاقة التواصلية محصورة في التعامل المباشر بين الباث والمتلقي، وإنما أصبح بالإمكان إقامة هذه العلاقة التواصلية بصورة غير مباشرة عبر وسائط كثيرة و متعددة و فّرتها الثورة التكنولوجية والإعلامية الهائلة. فأصبحت الشاشة بديلا عن المدرس في كثير من

المسائل والقضايا التي يجد فيه المتلقي من الجاذبية و من الحوافز ما يمنحها من الحيوية والقدرة على إثارة الإهتمام أكثر مما يجده لدى المدرس في القسم، بل لقد أصبح الباث عبر هذه الشاشات المختلفة المتنوعة يستطيع أن يبلغ رسالته إلى متلقين بعيدين لا يلتقي بهم و لا يراهم و لا يتلقى ردود فعلهم، ودون أن يعلم نوعية الإستجابة الحاصلة لديهم بحيث أصبحت العملية التواصلية أقرب إلى الإتجاه الواحد. فهناك طرف يؤثر و لا يتأثر هو جهاز الباث، و آخر يتأثر و لا يؤثر و هو المتلقي أو المشاهد فهل نستمر على اعتبار هذه العلاقة تواصلا، و ليس فيها تبادل؟ أم يكون على علوم التربية أن تراجع نظرياتها و كل القيم و الأحكام و القواعد البيداغوجية التي أقامتها على مفهوم التواصل الذي أخذ في التراجع ليفسح المجال إلى أنواع جديدة من العلاقات التربوية هي أقرب إلى علاقة المثير بالمستجيب.

خلاصة الفصل:

في هذا الفصل تطرقنا إلى الإتصال البيداغوجي الذي يهدف إلى طريقة التواصل التي تتم في المدرسة بين المعلم والتلميذ ، محددا مفهوم الإتصال من الناحية البيداغوجية وأشكاله البيداغوجية المتضمنة الإتصال العمودي و الإتصال الأفقي، و الإتصال المتعدد الإتجاهات. والإتصال بخطوتين والإتصال من شخص إلى شخص ومبرزا مظاهر الإتصال التربوي المتمثلة في الإتصال الوجداني، و المعرفي و الحركي ومتناولا تصنيفات الإتصال البيداغوجي كما أشرنا إلى أهم النظريات المفسرة للتفاعل بين المعلم والتلميذ وكذا العوائق البيداغوجية للإتصال وفي الفصل الموالي سنتطرق إلى استراتيجيات التعلم والإستراتيجيات الما وراء المعرفية.

تمهيد:

إن الاتصال البيداغوجي الذي تحدثنا عنه آنفا يفترض قناة تواصل تتجسد من خلال إستراتيجية التعلم التي يتحكم بها المتعلم ، تلك الاستراتيجيات التي تتبلور من خلال ما يتعلمه المتعلم في اتصاله مع المعلم وتتجلى في صور مهارات تؤدي فاعليتها على التحصيل الدراسي.

1- مفهوم إستراتيجية التعلم:

كثير من العلماء والباحثين في مجال التعلم عملوا على وضع مفهوم إستراتيجية التعلم، على الرغم من اختلاف تناولهم للمصطلح فإن جميع التعريفات تشير إلى طرق معالجة المتعلم للمعلومات، وفيما يلي بعضا من هذه التعريفات:

تعريف اينشتاين ومايز (1986) استراتيجيات التعلم هي"السلوكيات والأفكار التي يستخدمها المتعلم في أثناء التعلم والتي تهدف تؤثر على عملية الترميز التي يقوم بها المتعلم" (اينشتاين ومايز،د.ط :ص315)

وعرفها مايز1988) وبشكل أكثر تحديدا (إستراتيجيات التعلم) هي "سلوكيات المتعلم والتي تهدف إلى التأثير على الكيفية المتعلم عمليات معالجة المعلومات" (اينشتاين ومايز،د.ط : 11)، هذه التعريفات في وقت مبكر من الكتابات التربوية تعكس جذور استراتيجيات التعلم (في العلوم المعرفية، مع افتراضاتها الأساسية التي بنى الإنسان بها معالجة المعلومات والتعلم الذي تنطوي عليه معالجة هذه المعلومات، ويشارك بوضوح في جميع استراتيجيات التعلم (تعلم)، بغض النظر عن المحتوى والسياق. وهكذا تستخدم استراتيجيات التعلم (في تعلم وتعليم، سواء في الفصول المدرسية الرسمية وغير الرسمية). ترجمة عن موقع:

(http://iteslj.org/Articles/Lessard-Clouston-Strategy.html)

تعريف جابر عبد الحميد جابر 2008 "يقصد باستراتيجية التعلم الأنماط السلوكية وعمليات التفكير التي يستخدمها التلاميذ وتؤثر فيما تم تعلمه، بما في ذلك الذاكرة والعمليات الميتامعرفية، إنها الاستراتيجيات التي يستخدمها التلاميذ لمعالجة مشكلات تعلم معينة) "

وعرفهامحمد المصرينقلاعن(باعبادومرعي،202:1996)

ويرى **موفق بشارة وختام الغزو 2008** أنّ استراتيجيات التعلم هي خطوات تفكيرية واستراتيجيات سلوكية واعية، يقوم بها المتعلم عادة بهدف تحسين وتطوير فهمه واستيعابه للخبرة المعروضة، بحيث يسهل عليه عملية تخزين المعرفة أو الخبرة واستخدامها واسترجاعها اعتمادا على ما يتوفر لديه من خبرات سابقة.**(موفق بشارة وختام الغزو،2008: 1754)**

وعرفها (كوثر كوجك) إستراتيجية التعلم فيمكن تعريفها على أنها مجموعة الإجراءات المستخدمة للتعلم ، في صورة خطوات وتتحول كل خطوة إلى أساليب أو تكتيكات جزئية تتم في تتابع مقصود

ومخطط لتحقيق الأهداف المخططة بفاعلية أكبر وبقدر واضح من المرونة .(**كوثر كوجك،1997: 316)**

ومن جهته يميز دونسير Dansereau (1985) بين استراتيجيات التعلم الأساسية التي تؤثر مباشرة في معالجة المعلومات الدعم أو المساعدة stratégie de support التي تسعى إلى وضع المتعلم ضمن شروط ملائمة للتعلم.

2- استراتيجيات التعلم: استراتيجيات التعلم هي الأفكار والإجراءات التي يستخدمها التلاميذ لإكمال تعلم المهام.

ونحن نعلم جميعا أنّ المعلمين الجيدين يستخدمون العديد من استراتيجيات التدريس لمساعدة التلاميذ على التعلم، ويستخدمون الاستبصار لتقديم أفكار جديدة، وجذب انتباه الطلاب المباشر إلى عناصر هامة، وتنشيط معارف التلاميذ الأساسية قبل إدخال مفهوم جديد.

استراتيجيات التعلم، هي الأدوات التي تمكن التلاميذ من توظيف أنفسهم بشكل مستقل لإكمال مهمة اللغة. على سبيل المثال، التلميذ الذي يحتاج لمعرفة قائمة المفردات قد يرسم صورة لنتذكر كل كلمة.

3- أهمية استراتيجيات التعلم:

لماذا يعتبر استخدام استراتيجيات التعلّم فاعلا في عملية التعلّم؟ من المتفق عليه بين الباحثين أن التعليم الجيد يتضمن تعليم الطلبة كيف يتعلمون ، وكيف يتذكرون ، وكيف يفكرون ، وكيف يستشيرون دافعيتهم. ويشار أيضا إلى مفهوم التعلم مدى الحياة Life –Long Learning Concept باعتباره مصوغا آخر لأهمية تعلم الطلبة استراتيجيات التعلم كما أن مساعدتهم على تطوير طرق فاعلة للتعامل مع الكم الهائل من المعلومات المتراكمة في البيئة ، بالإضافة إلى عمليات التفكير الخاصة به، و هي تعتبر هدفا رئيسيا للنظام التربوي، سوف تتزايد أهميتها بشكل كبير في المستقبل.

و أضاف ستريشات ومانجرم **(Strichart and Mangrum ,1993)** أهمية أخرى لتعليم الممارسات الإستراتيجية في التعلم. و أشار إلى أنّ حدوث التعلم يتطلب قدرة على تذكر المعلومات التي يتم اكتسابها حديثا، بحيث يتمكن المتعلم من استرجاع المعلومات عند الحاجة لذلك. أما المعلومات التي لا يتم تذكرها فلا تعتبر ذات قيمة في التعامل مع متطلبات التعلم سواء داخل المدرسة أم خارجها.

يرغب المعلمون في استخدام استراتيجيات تعلم فاعلة من أجل (ميرل هارمن، 2000):

- زيادة انخراط الطلاب الموهوبين و الطلاب الضعفاء في العمل على حد سواء.

- جعل الطلاب المعرضين للخطر يتعلمون بطرق تنمي لديهم المسؤولية في إدارة شؤونهم بأنفسهم.

- تحديث برنامج قرائي يتلاءم مع أساليب تعليمية مختلفة .

- الحد من التصرفات السيئة داخل و خارج غرفة الصف.

- تقديم المساعدة للمعلمين الجدد لتسيير الصفوف بسلاسة.

- الانتقال من التركيز على المكافآت الخارجية إلى التركيز على الرضا الذاتي في عملية التعلم.

- أن يكون االطالب قادرا على التوصل إلى حلول ذات معنى للمشكلات التي تواجهه.

- أن يستخدم االطالب مهارات تفكير عليا فيما يتعلق بما يتعلم.

- أن يغير الطالب صورة المعلم التقليدي الذي ينظر إليه على أنه المصدر الوحيد للمعرفة.

- أن يعزز الطالب ثقته بنفسه.(حسن محمد أبو رياش و زملاءه،2014: 20)

4اختيار استراتيجيات التعلّم Selection Learning Strategies :

تتطلب عملية اختيار إستراتيجية التعلم معرفة عميقة بالمنهاج، لأنّ الاستراتيجيات المتضمنة في التدريس يجب أن تكون مناسبة لأنماط الأنشطة التي يعمل عليها التلاميذ في غرفة الصف، الأمر الذي سيعطيهم إحساسا بأن هذه الاستراتيجيات معاصرة و ترتبط مباشرة بالمهمات و الخبرات الصفية المهمة. و خطوات اختيار الاستراتيجية مصممة للوصول إلى مجموعة صغيرة من الاستراتيجيات المحببة و المقبولة من التلاميذ يمكن تعلمها، و يكون لها دور أساسي في تسيير عملية التعلم.

و فيما يلي عدد من العوامل و المتغيرات ذات العلاقة باختيار استراتيجيات التعلم:

أولا: المنهاج يقرر الاستراتيجية

القاعدة العامة الأولى التي تحكم اختيار الإستراتيجية، هي أن الاستراتيجية تقررها طبيعة المهمة التعليمية. حيث أنّ المعلمين يبدؤون بأهداف المحتوى العامة و من ثم الأهداف المحددة و المهمات التعليمية، وبعد ذلك يقررون أنماط الاستراتيجيات المناسبة التي تكون أكثر فاعلية.

وفي الأساس، فإن المحتوى و المهمة هما اللذان يحددان اختيار الاستراتيجية بالشكل المناسب للأهداف العامة و المحددة و أنماط الأنشطة و إجراءات التدريس الموصى بها في المنهاج أو دليل توظيفه. و ليس المهم فقط أن يرى المعلم أن هذه الاستراتيجيات مفيدة للمنهاج ، و لكن يجب أن يرى التلاميذ أنها مهمة لتنفيذ الأنشطة الصفية، و لذا يجب أن ينظر إلى هذه الاستراتيجيات باعتبارها جزءا أساسيا و حيويا لتدريس المنهاج المقرر.(حسن محمد أبو رياش وزملاءه،2014: 29)

ثانيا: البدء بعدد قليل من الاستراتيجيات:

القاعدة الثانية في اختيار استراتيجيات التعلم تتعلق بضرورة البدء بعدد قليل من الاستراتيجيات (واحدة أو اثنتان) بدلا من محاولة تقديم عدد كبير من الاستراتيجيات دفعة واحدة. و قد أوصى بعض الباحثين بأهمية البدء باستراتيجية واحدة، و عدم الانتقال إلى أخرى إلا بعد التأكد من تعلم الإستراتيجية الأولى بشكل تام. و عموما يجب على المعلمين مراعاة الفروق الفردية في تعلم الاستراتيجيات، و توفير الفرصة للتلاميذ للشعور بالنجاح في استخدام عدد محدود من الاستراتيجيات، ومن ثم الانتقال إلى استراتيجيات أخرى. و من الواضح أن التلاميذ سيتطلعون إلى تعلم الإستراتيجية التالية عندما يدركون أن الإستراتيجية السابقة كانت على درجة كبيرة من الفائدة و الأهمية.

ثالثا: استخدام مهمات متوسطة الصعوبة:

من القواعد ذات العلاقة باختيار إستراتيجية مناسبة، ألاّ تكون مهمة التعلّم نفسها على درجة كبيرة من الصعوبة. فإذا كانت المهمة بالغة الصعوبة، لن يكون لدى التلاميذ فرصة للمرور بخبرة النجاح في وقت مبكر، و سوف يتبادر إلى أذهانهم أنّ الإستراتيجية غير مفيدة. على سبيل المثال يجب أن يكون نشاط القراءة المراد تعلمه من خلال استراتيجية معينة معقولا بحيث يمكن التعامل معه من

قبل الطلبة. و يجب أن يحتوي على الأقل بعض المعلومات التي يعرفها التلاميذ مسبقا، بدلا من احتوائه كمًّا كبيرا من المفردات الجديدة بالإضافة إلى التعقيدات اللغوية.

و تشير الخبرات حول هذا الموضوع إلى أن المواد و المهمات التعليمية بالغة الصعوبة تفشل حتّى في أفضل الاستراتيجيات في تبسيطها و تسهيل عملية استيعابها و بالتالي إنجاز تعلمها، الأمر الذي يقود التلاميذ بسهولة إلى الشعور بالإحباط.

رابعا: اختيار استراتيجيات ذات سند تجريبي قوي:

من الموجهات المهمة في اختيار استراتيجية التعلّم المناسبة، أن يكون لهذه الاستراتيجية دعم قوي من الناحية التجريبية. و ألاّ يعتقد أنّه من الملائم البدء بغير ذلك. لأنّ المعلم يقوم في هذه الحال بمغامرة قد لا تعود على التلاميذ بالفائدة أو استثارة الدافعية و الاهتمام بالتعلّم. ومن الناحية المثالية فإنّ الاستراتيجيات التي تدعمها البحوث التجريبية يجب أنّ تستخدم مع ذلك النوع من التلاميذ الذين يناسبهم استخدام مثل هذه الاستراتيجيات.(حسن محمد أبو رياش وزملاءه،2014: 30)

خامسا: استخدام استراتيجيات يمكن استخدامها في مجالات مختلفة:

القاعدة الخامسة التي تؤخذ في الاعتبار عند اختيار إستراتيجية التعلّم هي أن تثبت هذه الاستراتيجية فائدتها من حيث القابلية للاستخدام في مجالات و موضوعات مختلفة. فإذا كانت مفيدة في الاستيعاب القرائي للنصوص الأدبية و العلوم و الرياضيات و الدراسات الاجتماعية، فإن الطلبة سيكونون أكثر رغبة في تبني الاستراتيجية كجزء منظم من خبراتهم، وعموما، فقد يحتاج التلاميذ إلى إرشاد وتوجيه من المعلم لإدراك أهمية استخدام استراتيجيات التعلّم في جوانب و موضوعات مختلفة.**(حسن محمد أبو رياش وزملاءه،2014: 31).**

5- مفهوم ما وراء المعرفة:

يعدّ مفهوم ما وراء المعرفة من أكثر موضوعات علم النفس التربوي و المعرفي حداثة، و إثارة للبحث، و يعود هذا المفهوم في أصوله إلى علم النفس المعرفي. و قد وصف وليم جيمس وجون ديوي العمليات ما وراء المعرفية بأنّها التأمل الذاتي الشعوري خلال عملية التفكير والتعلم، وهي

ضمن نظرية معالجة المعلومات التي تهدف لبناء نموذج لعمليات التحكم بالمعرفة بهدف تمييز العمل الاستراتيجي في حل المشكلة. و تعود إلى عمليات التفكير المعقدة التي يستعملها المعلم في أثناء نشاطاته المعرفية، و تتمثل بالتخطيط للمهمة و مراقبة الاستيعاب و تقويم التقدم(العتوم،2004: 343).

فعند ظهور هذا المفهوم (ما وراء المعرفة) في بداية السبعينات أضاف بعدا جديداً في مجال علم النفس المعرفي، و فتح أفاقا واسعة للدراسات التجريبية و المناقشات النظرية في موضوع الذكاء و التفكير و الذاكرة و الاستيعاب و مهارات التعلم. و قد تطورت العناية بهذا المفهوم في عقد الثمانينات، و لا يزال يلقى الكثير من العناية، نظرا لارتباطه بنظريات الذكاء و التعلم و استراتيجيات حل المشكلة و اتخاذ القرار(جروان،1999: 42-43).

و يرجع مفهوم ما وراء المعرفة إلى العالم Flavell الذي قصد به معرفة الفرد الخاصة بعملياته المعرفية والدوافع والانفعالات والمهارات الحركية الواعية منها وغير الواعية. كما يشير إلى العمليات العقلية التي تتحكم في كيفية تفكير الأفراد وتنظيمها(الهاشمي و طه ،2007: 51).

و تؤدي عمليات ما وراء المعرفة دورا مهما و حساسا في التعلم الناجح و أحداثه، لذا يجب السعي إلى دراسة كيفية تنمية ما وراء المعرفة لدى الطلبة، و مساعدتهم على أن يصلوا إلى تطبيق العمليات المعرفية (وهي العمليات التي تعنى بتحقيق المهمة و انجازها من فهم، و تذكر، و انتباه ، و تجهيز المعلومات) بشكل أفضل من خلال السيطرة على ما وراء المعرفة (Livingston,1997,86).

و يتضح للباحثة مما تقدم أن التعلم الذي يخاطب ما وراء المعرفة يعد أمرا ضروريا وأحد متطلبات التعليم و التعلم الناجح. و ما وراء المعرفة هي عمليات عقلية مهمة تساعد التلاميذ على زيادة وعيهم بتعلمهم و بالخبرة التي يكتسبونها، ومن ثم تساعدهم على تنمية خبراتهم.

إن ما وراء المعرفة هي جزء مهم من القدرات الإنسانية المساعدة على تنمية الخبرة، أي أنه يمكن النظر إليها على أنها قدرة من القدرات تؤدي إلى زيادة خبرة المتعلم.(Imel,2002 :221).

و قد أوضح (العتوم، 2004) طبيعة ما وراء المعرفة بأنها نمط من أنماط التفكير ما وراء المعرفي. و يعد هذا النمط من أعلى مستويات التفكير حيث يتطلب من الفرد أن يمارس عمليات

التخطيط و المراقبة و التقويم لتفكيره بصورة مستمرة، كما يعد شكلا من أشكال التفكير الذي يتعلق بمراقبة الفرد لذاته، و كيفية استخدامه لتفكيره، أي التفكير في التفكير. (العتوم ،2004: 207).

و التفكير ما وراء المعرفي هو مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، و ينمو مع التقدم في العمر و الخبرة، و تقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجه لحل المشكلة باستخدام القدرات المعرفية للفرد بفاعلية. (أنصاف،2006: 330).

و لقد استعمل الباحثون مصطلح Métacognition في اللغة بعدة مترادفات منها: ما وراء المعرفية، ما فوق المعرفي، ما بعد المعرفة الميتا معرفة، ما وراء الإدراك، التفكير في التفكير، المعرفة الخفية، يعد مفهوم ما وراء المعرفة أحد المفاهيم المهمة في علم النفس المعرفي المعاصر، إذ أجرى عليه (براون Brown) تطبيقات متعددة في مختلف المجالات و توصل من خلال هذه التطبيقات إلى الأهمية البالغة لدور هذا المفهوم في عملية التعليم و التعلم.(الزيات،400:1995).

و يبين (وليم،2000) مفهوم ما وراء المعرفة هو معرفة الفرد المتعلقة بأنشطته الذهنية و أساليب التعلم و التحكم الذاتي المستخدم في عمليات التذكر و الفهم و التخطيط و الإدارة و حل المشكلات. (عزو و الخزندار، 2009: 123).

أما (Wede and Reynald) أشارا إلى أن مفهوم ما وراء المعرفة بأنه قدرة الفرد على التفكير في الشيء الذي تعلمه و تحكمه في هذا التعلم، و أن يكون على وعي بما يمارسه في وقت معين، و كيفية تعلمه على النحو الأمثل و إلى أي مدى تم تعلمه. (عبد السلام، 2006: 105)

6- استراتيجيات ما وراء المعرفة:

قد حظي التطبيق التربوي لنظرية ما وراء المعرفة في الآونة الأخيرة اهتماما كبيرا باعتبارها طريقة جديدة في تعليم التفكير، إذ أن الكثير من الباحثين في المجال التربوي أكدوا على أهمية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة ضمن إطار التعليم لما لها من فائدة كبيرة في تحرير طاقات المتعلمين الفكرية.

بين (Eeller , 1999) استراتيجيات ما وراء المعرفة على أنها سلوكيات تستخدم لترتيب وتقييم عملية التعلم مثل الانتباه والتحكم الذاتي. (Henson&Eeller ,1999 :132).

وأشار (الدمرداش ، 2002) لاستراتيجيات ما وراء المعرفة بأنها أساليب و إجراءات يتبعها المتعلم لكي تمكنه من التحكم في بيئته المعرفية و تنسيق عملية التعليم لمزيد من التعلم و الاستفادة مما تعلمه في مواقف جديدة. (الدمراش،2003 : 110).

الإستراتيجية:

وهناك معنيان عامان لكلمة الاستراتيجية عند استخدامها في المجال التربوي هما:

المعنى الأول: و فيه ينظر إلى الاستراتيجية على أنها فن استخدام الإمكانات و الوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المتوخاة بدرجة عالية من الإتقان.

المعنى الثاني: وفيه ينظر إلى الاستراتيجية على أنها خطة محكمة البناء مرنة التطبيق يتم من خلالها تحقيق الأهداف المتوخاة.

فالاستراتيجية في معناها العام ليست إلا إطارا موجها لأساليب العمل و دليلا يرشد حركته.

كما أشار (Minzberg , 1973) إن الإستراتيجية تمثل خطة أو اتجاه أو منهج عمل لتحقيق هدف ما. (الأحمد و حذام،2003ص 123).

وقد بينت (ريبيكا ، 1996) استراتيجيات ما وراء المعرفة بأنها استراتيجيات تسمح للمتعلم أن يتحكم في عملية معرفته عن طريق ربط عملية التعلم بوظائف مثل التركيز و التنظيم و التخطيط . كما قسمت استراتيجيات ما وراء المعرفة إلى المجموعات الثلاث الآتية:

أ. تركيز عملية التعلم:

عندما يتلقى المتعلم المعلومات فإنه يتلقى العديد منها في وقت واحد، و لهذا فمن الممكن أن يفقد المتعلم انتباهه بين الحين و الآخر نتيجة هذا الكم الهائل من المعلومات المقدمة إليه، ويبدأ هنا دور استراتيجيات التعلم في تركيز انتباه المتعلم نحو ما يتلقاه، و يكون ذلك عن طريق ربط ما هو جديد بما هو معروف من قبل. (نجم عبد الله، :165-166)

ب. التنظيم و التخطيط:

الهدف من هذه الاستراتيجيات تنظيم المعلومات التي يتلقاها المتعلم، و تخطيط عملية التفاعل معه و تعني وضع جداول يومية أو أسبوعية أو غير ذلك للمذاكرة و تحديد الأهداف العامة و الخاصة والتخطيط.

ج. تقويم التعلم:

إن أفضل سبيل لتقويم عملية التعلم هو المراقبة الذاتية. فحينما يتابع المتعلم أداءه من حيث مقدار تحصيله و مميزاته و عيوبه، سواء أكان هذا الأداء على مستوى استقبال المعلومات أم على مستوى إنتاج المعلومات، أو اتباع التقويم الذاتي فينبغي عليه أن يتبع مراقبة أدائه و يقارن بين هذا الأداء و أدائه السابق في الأوقات الزمنية المختلفة. (ريبيكا، 114:1996).

و يتبين من العرض السابق أنّ محور الاهتمام في استراتيجيات ما وراء المعرفة يرتبط بكيفية جعل المتعلم يفكر بنفسه في حل المشكلات بدلا من إلقاء المعلومات و الحقائق عليه ليقوم هو بحفظها و استظهارها.

6. 1_ أنواع استراتيجيات ما وراء المعرفة:

هناك العديد من استراتيجيات ما وراء المعرفة يمكن أنْ تعزّز ما وراء المعرفة عند التلاميذ و تعمل على تقويته، ويمكن لأيّ معلم استعمالها في تدريسه لأيّ مادة من المواد، ليصل إلى هذا الهدف و فيما يأتي مجموعة منها:

6. 1. 1_إستراتيجية توليد الأسئلة و اشتقاقها: من المفيد للطلاب و بغض النظر عن الموضوع الذي يدرسونه، أن يتناولوا الانطباع الذي تركه العنوان في نفوسهم و أنّ يقوموا هم أنفسهم بوضع أسئلة تتناول المادة الدراسية التي يدرسونها قبل قراءتهم لها، و في أثناء القراءة ، و بعد أن يفرغوا من القراءة .(نجم عبد الله ،2015 : 175)

فالاشتقاق الذاتي لهذه الأسئلة يسهل على الطلاب استعابهم لها ، و يشجعهم على أنّ يتوقفوا مرات عدة عن القراءة يقومون عندها بالتفحص و التدقيق، و يمكن لنا أن نحكم بأنّ الاستيعاب للمادة

الدراسية قد تم إذا عرف التلاميذالأفكار الرئيسية في الموضوع، و كان لها وقع في نفوسهم و ذو معنى بالنسبة إليهم. (عدس،2000:44-49).

6. 1. 2_إستراتيجية إنشاء العلاقات بين المفاهيم: و فيها يتم ترتيب المفاهيم من مفاهيم أكثر عمومية إلى مفاهيم أكثر خصوصية إلى أن تنتهي العلاقات بين المفاهيم بالأمثلة (عبد السلام،2006: 114-115).

6. 1. 3_ إستراتيجية المشاركة الثنائية للمتدربين: في هذه الإستراتيجية يقسم التلاميذ على مجموعات، كل مجموعة تتكون من طالبين اثنين فقط إذ يمثل أحدهما دور المفكر الذي يقوم بحل المشكلة، أما الآخر فيقوم بدور المستمع و المحلل لأفكار زميله، وعليه أن يتابع بدقة خطوات الحل و يكون على استعداد لطرح أسئلة على زميله المفكر في حالة ملاحظته لأي خطأ أو غموض بهدف تصويب الأخطاء مباشرة وإعادة الترابط و التنظيم بين خطوات حل المشكلة، و بإمكان الزميلين تبادل الأدوار بينهما (أبو رياش و آخرون، 2009: 400-401).

6. 1. 4_ استراتيجية الوعي الذاتي: تشير هذه الإستراتيجية إلى الوعي الذاتي بوصفها طريقة تعلم مدرسة من قبل الفرد، وعندما يدرك الفرد نمط و طريقة تعلمه و بالتالي الاستراتيجية المناسبة للتعلم فعندئذ يكون أكثر فاعلية في التعلم وأكثر يقظة عند مقارنته بالمتعلمين الذين لا يملكون وعيا ذاتيا، ويمكن أن يلعب المعلم دورا بارزا على وفق هذه الإستراتيجية عن طريق توظيف مجموعة من الأنشطة التي تمكن المتعلمين من معرفة ذواتهم و قدراتهم و ميولهم و درجة الاستعداد المتوافرة عندهم في تعلم موضوع ما، إذ يمكن للمعلم مناقشتهم في اختيارهم مثلا لنوع المهارات التعليمية التي يرغبون القيام بها، أو يمكن استعمال نوع من قوائم الشطب (أحبّ، لا أحبّ)، (مفيد، غير مفيد). (أبو جادو و نوفل،2007:353-354).

6. 1. 5_ استراتيجية (اقرأ- رمز-اكتب -حاشية-تأمل): إنّ هذه الاستراتيجية تشدّد بشكل خاص على كتابة الحواشي من القارئ بعد قراءته النصّ و صياغة معلوماته بأسلوبه الخاص و ذلك على افتراض أنّ كتابة الحواشي تسهم في تمكين القارئ من استيعاب المقروء وتوضيح عملية القراءة، و الحواشي بموجب هذه الإستراتيجية تتسم بتعددها بحيث يهتم كل نوع بجانب أو وجه من أوجه النص القرائي.

6. 1. 6_ استراتيجية التدريس التبادلي: التدريس التبادلي نشاط تعليمي يقوم على الحوار وتبادل الأدوار في العملية التعليمية بين الطلاب أنفسهم أو بين التلاميذ و المعلمين لذلك فإن استراتيجية التدريس المتبادل تتأسس على الحوار، و بموجبها يتم توزيع التلاميذ بين مجموعات صغيرة توزع الأدوار فيما بين أفرادها ويحدد القائد أو المرشد لكل مجموعة مهمته توجيه أفراد المجموعة، ويتم تقسيم الموضوع أو المحتوى على فقرات أو أجزاء أو أفكار تجري مناقشتها من أفراد المجموعة كلا على حدة وإذا ما انتهى أفراد المجموعة من مناقشة الجزء أو الفقرة واستيعاب محتواها و التعمق فيه يتم اختيار قائد أو مرشد آخر من بين أفراد المجموعة يتولى قيادة المجموعة في معالجة الجزء التالي و مناقشته و هكذا يتم تبادل الأدوار بين أفراد المجموعة (عطية،2010:168-184).

6. 1. 7_ استراتيجية الجدول الذاتي: هي استراتيجية مؤثرة تساعد التلاميذ على بناء المعنى و تكوينه، و قبل أن يندمج التلاميذ في محاكاة أو قراءة فصل أو الإنصات لمحاضرة أو مشاهدة فلم أو عرض، يحدّد التلاميذ ما الذي يعتقد أن يعرفه عن الموضوع، و ما الذي يريد أن يعرف عن الموضوع، و بعد القراءة أو الاستماع أو الملاحظة يحدد التلميذ ما الذي تعلمه. (عبد الباري،2010:311).

تعد استراتيجية الجدول الذاتي K.W.L.H من استراتيجيات ما وراء المعرفة تستعمل لتعليم القراءة، وهي واسعة الانتشار تهدف إلى تنشيط معرفة التلاميذ السابقة، وجعلها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة الواردة في النص المقروء (الهاشمي و الدليمي،2008: 159).

و تتسبب هذه الاستراتيجيةإلى الباحثة دونا اوجل (Donna ogle,1986) التي تبنتها بقصد تمكين المتعلمين من تكوين تعلم ذي معنى عند قراءتهم النص أو المادة المطلوب تعلمها (عطية،2010:171) وقد تناولت دونا اوجل هذه الإستراتيجية في الكلية الوطنية للتعليم في (إفرستون) في أمريكا، ضمن برنامج التخرج للقراءة و فنون اللغة، حيث تعلم هذه الإستراتيجية على تطوير القراءة النشطة للنصوص المفسرة و الشارحة، و ذلك بهدف تمكين التلاميذ من تفعيل معرفتهم السابقة من أجل فهم النص و توظيفه بما يتفق و البناء المعرفي لهم (أبو جادو، و نوفل،2007 : 80)

7_ تنصيف استراتيجيات التعلم :

أولا : تصنيف (**1990** ، O'malley E Chamot)

7. 1 _الاستراتيجيات المعرفية (Cognitive Strategies) **:** و تهتم بتحليل النص أو الموضوع المراد دراسته، ومن أمثلتها: التسميع (Rehearing) / التوضيح أو التفصيل (Elaboration) ، التنظيم (Organization) سواء كانت المهام تعلم بسيطة أو معقدة (مركبة)

7. 2 _ الاستراتيجيات فوق المعرفية (Meta Cognitive) **:** و تهتم بإدارة عملية التعلم مثل الانتباه الانتقائي على جزء معين من النص ، و مراقبة الفهم أو ضبط الاستيعاب (Comprehension Monitoring) و تقويم ما تم تعلمه أو التقويم الذاتي (Self Evaluation) .

7. 3 _الاستراتيجيات الاجتماعية أو الوجدانية (Social– Affective Strategies) و تهتم بالتفاعل ما بين المتعلم والآخرين مثل: التعاون مع الآخرين لحل مشـــكلة ما ، المناقشة و الحوار مع الذات.

ثانيا : تصنيف ماير (Mayer ، 1988):

يرى ماير أن استراتيجيات التعلم تنقسم إلى ثلاث أنماط رئيسية هي :

7. 4 _ استراتيجيات اختيار المعلومات و إبرازها : و تستخدم عندما يكون الهدف تعلـــــم أجزاء محددة من المادة ، و منها : وضع الخطوط تحت المعلومات المهمة ، تحديد المفاهيم و المصطلحات الرئيسية ، و تجزئة المادة و تحديد عناصرها المهمة.

7. 5 _ استراتيجيات تكوين لروابط داخلية بين أجزاء المادة : و تستخدم في تعزيز عملية الاحتفاظ الذهني لما يعرض من الخيارات ، و تحسين القدرة على الاستدلال الذهني لدى الفرد و منها : وضع مخططات تنظيمية للمادة ، تصنيف و تبويب المعلومات و البيانات.

7. 6 _ استراتيجيات خارجية للمادة : و قد لا تعزز عملية الاحتفاظ بالمعلومات ، و لكنها تعزز دمج ما يمتلكه الفرد من بناء معرفي للخبرات مع الأبنية الجديدة بـــــشكل متكامل ، و منها : ربط

المادة بموضوعات أخرى مشابهة لها تم تعلمها مسبقا ، أو ربط المادة بواقع الحياة مع إعطاء أمثلة عليها.

تقسم استراتيجيات التعلم وفقا لنموذج وينشتن (Weinsten Model) **إلـــى أربـــــعة أنماط** (Weinstenet al , ،1988) **و هي :**

1.استراتيجيات التوضـــيح و التفصـــيل (Elaboration) **:**

أ-استراتيجيات التوضيح و التفصيل لأداء المهام التعليمية البسيطة أو الأساسية(Elaboration Strategies for Basic Tasks) **:** و تتضمن استخدام الصور ، و إضافة رموز أو إشارات أو كلمات للخبرة المعروضة (النص المراد تعلمه) .

ب-استراتيجيات التوضيح و التفصيل لأداء المهام التعليمية المركبة أو المعقدة (Elaboration Strategies for ComplexLearningTasks) **:**و تتضمن استخدام المعلومات و الخبرات السابقة و المعتقدات و الاتجاهات لجعل المعلومات الجديدة أكثر وضوحاً .

2- استراتيجيات التنظيم :

أ- استراتيجيات التنظيم لأداء المهـــام التعليمية البسيـــطة أو المعقـــدة

(Organizational Strategies for Complex Learning Tasks) : ويقصد بها القدرة على تحويل أو تحويل ترجمة المعلومات إلى صيغة أو شكل آخر بحيث يجعل الخبرة أكثر فهما مثل عمل قوائم .

ب-**استراتيجيات التنظيم لأداء المهام التعليمية المركبة أو المعقد** (Organizational Strategies for Complex Leaming Tasks) و المتمثلة بتصميم إطار علم الموضوع ما (Out Lining) ، ووضع رسومات توضيحية (Diagrams) .

3. استراتيجيات التحكم في الاستيعاب (Comprehension Monitoring) **:**و تعني معرفة المتعلم لقدرته على الاستيعاب و الفهم و إدراكه للمهام التي يطلب منه تأديتها مقارنة بمستوى الأداء المطلوب .

4. استراتيجيات وجدانية (AffectiveStrategies): و تتضمن خلق المناخ الوجداني المناسب لضمان فعالية التعلم، ومن أمثلتها الاسترخاء (Relaxation)، التعاون (operation) ، وعمل جدول للدراسة.

8_ خصائص استراتيجيات التعلم الما وراء المعرفة :

يلخص بيتر Peters آراء كل من دنسيرو Denserau وأتيكينسون Atkinson ولونج Long وماكدونالد Macdonald ، فيما يتعلق بخصائص الاستراتيجيات الماوراء المعرفية ضمن النقاط التالية :

أ- القابلية للتعميم: وتشير هذه الخاصية إلى إمكانية تطبيق استراتيجيات التعلم الماوراء معرفية على نوع واسع من مواقف التعلم .

ب_ الارتباط المباشر: وتشير هذه الخاصية إلى ارتباط الاستراتيجيات الماوراء معرفية مباشرة بتسيير وتسهيل عملية اكتساب المعلومات الجديدة .

ج_ المستوى الإجرائي: وتشير هذه الخاصية إلى درجة توجيه المتعلم لمعالجة المعلومات في المستوى الإجرائي.

د_ القابلية للتعديل : وتشير إلى درجة قابلية استراتيجيات التعلم ماوراء معرفية للتغيير والتعديل حسب متطلبات مواقف التعلم المختلفة (بيتر Peters 2000: 72).(حبيب تليوين،د.ط :74)

9_ الأهمية التربوية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة:

إن استراتيجيات ما وراء المعرفة أهمية تربوية تتلخص بما يأتي:

- تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم المختلفة.
- الاهتمام بقدرة المتعلم على أنْ يخطّط و يراقب ويقوم تعلمه الخاص.
- الانتقال بقدرة المتعلم على أنْ يخطّط و يراقب و يقوم تعلمه الخاص.
- الانتقال بالتلاميذ من مستوى التعلم الكمي و العددي إلى مستوى التعلم النوعي.
- تطوير التفكير لدى المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية.

- تساعد المتعلم على القيام بدور ايجابي أثناء مشاركته بعملية التعليم.
- جعل المتعلم قادرا على مواجهة الصعوبات أثناء التعلم و إعادة النظر في الأساليب و النشاطات الذهنية التي يستخدمها.
- تحول المتعلم إلى خبير، أي يفهم تفكيره ويشرحه.
- زيادة تحكم المتعلم فيما اكتسبه من معارف و توليد أفكار جديدة و إبداعية.
- زيادة كفاية المتعلم في حل المشكلات (الهاشمي و الدليمي، 2008 :52).

10_ المبادئ الأساسية لتحقيق ما وراء المعرفة:

توجد مبادئ أساسية تتعلق جميعها بالتدريس و التعلم لتحقيق ما وراء المعرفة والبرامج التعليمية ليست في حاجة لجميع هذه المبادئ، غير أنّ البرامج ينبغي أن تلتزم بأكبر عدد منها ؛ لأنّه كلّما ازدادت المبادئ التي تراعيها ازدادت فاعليتها ومن أبرز هذه المبادئ ما يأتي:

1. مبدأ العملية: إذ ينبغي التأكيد على أنشطة التعلم و عملياته أكثر من التأكيد على نواتجه.
2. مبدأ التأملية: إذ ينبغي أن يكون للتعلم قيمة، و أن يساعد المتعلم على الوعي باستراتيجيات تعلمه و مهارات تنظيم ذاته، والعلاقة بين هذه الاستراتيجيات و المهارات و أهداف التعلم.
3. مبدأ الوجدانية: إذ ينبغي التفاعل بين المكونات المعرفية و ما بعد المعرفية و الوجدانية للتعلم.
4. مبدأ الوظيفية: إذ ينبغي أنّ يكون المتعلم على وعي دائم باستعمال المعرفة و المهارات ووظيفتها.
5. مبدأ انتقال أثر التعلم: إذ ينبغي أن يجاهد المعلمون و الطلاب لتحقيق انتقال أثر التعلم، و ألا يتوقعوا أن يتحقق من غير ممارسة.
6. مبدأ التشخيص الذاتي: إذ ينبغي أن يدرس المتعلم كيفية تنظيم تعلمه و تشخيصه و مراجعته.
7. مبدأ السياق: تحتاج استراتيجيات التعلم إلى مهارات تنظيم الذات و تتطلب أنّ تمارس بانتظام مع توفر وقت كاف وممارسة في سياقات مناسبة.

8. مبدأ النشاط: ينبغي أنْ يصمّم التعليم بطريقة بحيث يتحقق التوازن الأمثل بين كم النشاط التعليمي و كيفه.

9. مبدأ المساندة: بمعنى أن تـــنفي مسؤولية التعلم تدريجيا إلى الطلاب.

10. مبدأ الإشراف: و هنا ينبغي التأكيد على العلاقات مع الآباء و الراشدين الآخرين بحيث يتحقق الإشراف على المحاولات الأولى في التعلم الذي تنظمه الذات و خاصة مع التلاميذ الأصغر سنا.(نجم عبد الله ،2015 :114-115-116)

11. مبدأ الهدف: ينبغي الاهتمام بالمستويات العليا للأهداف المعرفية، التي تتطلب تعمقا معرفيا.

12. مبدأ التعاون: و هنا ينبغي التأكيد على التعاون و النقاش و الحوار بين الطلاب.

13. مبدأ التصور القبلي: إذ يتم تعلم المادة الدراسية الجديدة من طريق إرسائها على المعرفة المتوافرة لدى المتعلم، و على مفاهيمه السابقة و القبلية.

14. مبدأ تصور التعلم: ويعني ضرورة تكييف التعلم حتى يلائم تصورات المتعلم و مفاهيمه الحالية (الشربيني و الطنطاوي، 2006: 41 -43).

خلاصة الفصل:

إن دور استراتيجيات التعلم التي يتعلمها المتعلم تؤتي ثمارها في اكتساب مهارات تحقق الاتصال البيداغوجي الفعال اتجاه التحصيل الدراسي، كما ينعكس إيجابا على استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى المتعلم وما يميزها في محتوى البنية المعرفية لديه.

تمهيد:

يعتبر التحصيل من أكثر المفاهيم تناولا في الأوساط الإنتاجية ، الصناعية المعرفية والتعليمية ، والدائرة الأكثر استخداما لهذا المفهوم هي الدائرة التربوية ، إذ أولى التربويون والمدرسون ، والباحثون اهتماما متزايدا بدراسة ظاهرة التحصيل عموما والتحصيل الدراسي خصوصا ، الذي بموجبه يتم قياس المستوى الذي آل إليه التلميذ ومدى اكتسابه للمعلومات والمهارات بخصوص المواد المقررة في المنهاج .

وعليه سيتضمن هذا الفصل : أهم التعاريف حول التحصيل الدراسي والعلاقة الحاصلة بين المدرسة والمجتمع و التحصيل الدراسي.

1. التحصيل الدراسي من المنظور الإسلامي:

قدم الإسلام نظاما تربويا متوازنا يهدف إلى تحقيق مصالح الفرد والمجتمع في إطار المساواة والعدالة بين الأفراد في الحقوق والواجبات، وأعطى الإسلام أولوية عظمى للعلم ، وبغية الوصول إلى مستوى تحصيلي جيد للمتعلم، حرص العلماء المسلمون على تبيين الشروط الواجب توفرها في البيئة المدرسية.

فقد كشف **الغزالي** عن ارتباط التربية بالسياق الاجتماعي، الثقافي والسياسي للمجتمع، وهي الفكرة التي تشغل الفكر التربوي في الوقت الراهن.(فادية عمر الجولاني،1997 : 147).

كما ركز **ابن خلدون** على أن مسؤولية رفع مستوى التحصيل الدراسي للمتعلم تقع في جانب كبير على المعلم المطالب بتشجيع تلاميذه على الحوار والمناقشة والمناظرة فهي الأساليب الأكثر فعالية للتحصيل الدراسي لدى الطالب مقارنة بأسلوب التلقين والتلقي، إضافة إلى المعاملة الحسنة.

وفي سبيل الوصول إلى التحصيل الدراسي الجيد، نادى " **ابن خلدون** " بضرورة التدرج في تعليم المتعلم ، ويراعي في ذلك قدراته العقلية واستعداده، فقبول العلم، والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجيا.(عبد الله شريط، 1975 :119 _120) ومما نستنتجه أن **ابن خلدون** يركز على ضرورة سيادة أسلوب الحوار والمناقشة بين المعلم والمتعلم واشتراكه في توليد المعرفة، ويرى أيضا ضرورة التدرج في التعليم، والمعاملة الحسنة للوصول إلى مستوى تحصيلي أفضل.

2. المفاهيم التي ترتبط بمفهوم التحصيل الدراسي :

1.2. الاختبار : وهو إجراء منظم لفحص الطالب ويعتبر أداة تقييمية من قبل كل من المدرس والطالب ويكون الاختبار موضوعيا أو مقاليا أو شفويا أو تحريريا أو عمليا .

2.2. التقييم : وهو إجراء يستخدمه لجمع المعلومات عن التلميذ أو المدرس أو الاثنين معا. ويكون موضوعيا ، أو عن طريق الملاحظة ،أو أداء.

3.2. الامتحان المدرسي: وهو إجراء تقييمي يوضع من قبل المدرس لاستخدامه في فحص طلابه.

4.2. الاختبار المقنن: وهو إجراء تقييمي مصمم كاختبار لإجرائه تحت نفس الظروف كل مرة يستخدم وبنفس البنود ونفس الاجراءات لكل من يأخذ الاختبار .

5.2. الاختبار الموضوعي : هو الاختبار الذي يصحح بطريقة موضوعية ، ومن أهم الإجراءات لكل من يأخذ الاختبار .

6.2. اختبار الأداء: وهو الاختبار الذي يتطلب من المفحوص التعامل مع المواد أو الأدوات من أجل الوصول إلى هدف معين.

7.2. اختبار معياري المرجع: هو الاختبار الذي تقارن درجاته مع درجات التلاميذ الذين يشكلون مجموعة معيارية .

8.2. اختبار محكي المرجع: وهو الاختبار الذي تقارن درجاته على مستوى إتقان معلن مسبقا. (قاسم على الصراف، 2002 : 210 _211)

3. مفهوم التحصيل الدراسي وتعريفه

1.3. مفهوم التحصيل الدراسي:

يرى **أبو حطب (1980)** أن مفهوم التحصيل الدراسي، يرتبط بمفهوم التعلم المدرسي ارتباطا وثيقا، إن مفهوم التعلم المدرسي أكثر شمولا فهو يشير إلى التغيــرات في الأداء تحت ظروف التدريب و الممارسة في المدرسة، كما يتمثل في اكتساب المعلومات و المهارات و طرق التفكير و تغير الإتجاهات و القيم ، و تعديل أساليب التوافق ، و يشمل هذا النتائج المرغوبة و غير المرغوبة، أما التحصيل الدراسي فهو أكثر اتصالا بالنتائج المرغوبة للتعليــم المتمثلة في الأهــداف التعليمية. (أبو حطب فؤاد، 1980 : 397)

وتعتقد **الغريب (1985)** أن التحصيل يهدف إلى الحصول على معلومات وصفية تبين مدى ما حصل عليه التلميذ من خبرات معينة بطريقة مباشرة من محتويات دراسية معينة، وكذلك معرفة مستوى التلميذ التعليمي أو التحصيلي وذلك بمعرفة مركزه بالنسبة لمعايير لها صفة العمومية، أي بالنسبة للتلميذ في فترته الدراسية أو في مثل سنه، ولا يقتصر هدف التحصيل الدراسي على ذلك، ولكن تمتد إلى محاولة رسم صورة نفسية لقدرات التلميذ العقلية والمعرفية، وتحصيله في مختلف المواد الدراسية.

ويؤكد (كود Good، 1973) ما ذهب إليه الباحثون في تحديدهم لمفهوم التحصيل فيرى بأنه (المعرفة المتحققة أو المهارة الفعلية في المواد الدراسية ، مقاسا بالدرجات التي يضعها المدرسون بالدرجات التي يضعها المدرسون للطلبة).

وهكذا يبدو واضحا للمتتبع في دراسة مفهوم التحصيل الدراسي بأنه عملية اكتساب للمعلومات والمعارف المدرسية بطريقة منظمة ومخططة يستدل عليه من خلال استجابات الطلبة على ماتقدمه الاختبارات المدرسية أو الاختبارات التحصيلية المقننة. (لمعان مصطفى،2010: 23_24).

4. تعريف التحصيل الدراسي:

1.4. لـــغـــة:

- التحصيل مصدر الفعل حصل والذي يعني إكتساب العلوم والمعارف.

(مسعود جبران، 2001 : 31)

– حصل الشيء يحصل حصولا، والتحصيل تمييز ما يحصل وقد حصلت الشيء تجمع وثبت، والمحصول والحاصل وتحصل الكلام ورده إلى محصول.

(علي عبد الحميد، 2010: 89)

- كما يعرف التحصيل : مصدره في العرف العام مجمع العلم مطلقا، بأن التحصيل عام في تحصيل كل شيء، ولكنه غلب استعماله في تحصيل العلوم. (بطرس البستاني، 1987 : 217)

2.4. إصطلاحا:

– يعرف فاخر عاقل(1998) التحصيل الدراسي بأنه":الحصول على المعارف والمهارات." (فاخر عاقل، 1998 :17)

– أما **الطاهر سعد الله** فيعرف التحصيل الدراسي على أنه" المعرفة التي يتحصل عليها المتعلم وهو كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات الاختبار أو تقديرات المعلمين أو كليهما.(الطاهر سعد الله، 1991 :46– 47)

- أما **هاوز هاوز** " Hawse and Hawses " فيعرفانه على أنه":الإنجاز والآداء الناجح والمتميز في مواضيع أو ميادين أو دراسات خاصة، والناتج عادة عن المهارات والعمل الجاد المصحوبين بالإهتمام ، وكثيرا ما يختصر في شكل علامات أو نقاط أو درجات أو ملاحظات وصفية (مولاي بودخيلي، 2004 : 326)

– ويرى **عبد الرحمان العيسوي** التحصيل بأنه" :مقدار المعرفة أو المهارة التي حصل عليها التلميذ نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة، وتستخدم كلمة تحصيل غالبا للإشارة إلى التحصيل

الدراسي أو التعليم ، أو تحصيل العامل من الدراسات التجريبية التي يلتحق بها." (عبد الرحمان العيسوي، 1987: 166)

– أما **سيد خير الله** ، فحدد التحصيل الدراسي إجرائيا بقوله : هو كل ما تقيسه الاختبارات التحصيلية الحالية بالمدارس في نهاية العام الدراسي، وهو ما يعبر عنه المجموع العام.

– أما **صلاح علام (2000)** فيعرف التحصيل الدراسي على أنه": يمثل درجة الاكتساب التي يحققها الفرد في مادة معينة أو في مجال تعليمي معين، أو هو مستوى النجاح الذي يحرزه التلميذ في تلك المادة ، ويحدد بواسطة درجة الاختبار أو الدرجات المحدد من قبل المعلمين أو كلاهما، وهو كذلك مستوى اكتساب التلميذ للحقائق والمفاهيم والمعلومات المنظمة في وحدة بناء الكائن الحي عند مستويات الاستذكار والفهم التطبيقي، والذي يقدر بالدرجات التي يحصل عليها التلميذ أي الاختبار التحصيلي المعد لهذا الغرض. (بن يوسف أمال، 2008 : 68)

_ يعرفه **بوغازي طاهر** (2004) يراد به مدى تحصيل التلاميذ للمقرارات الدراسية ويقدر من خلال ما حصل عليه من نتائج في الامتحانات (بوغازي الطاهر،2004: 41)

وتعرفه فايزة السيد محمد عوض (1999) التحصيل على أنه ناتج ماتعلمه المتعلم بعد مروره بعملية التعليم ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في الاختبار التحصيلي المعد لهذا الغرض. أو هو حدوث عمليات التعلم المرغوبة وتشمل الحقائق والمعلومات والقيم والاتجاهات بعد مروره ببرنامج معين (فايزة السيد محمد عوض ،1999 :22)

ويرى أنور الشرقاوي (1991) أن التحصيل هو نتاج الموقف التعليمي الذي يتكون من المثيرات Stimuli والعمليات التوسطية والمتغيرات الوسيطية والاستجابات ثم يقوم المعلم بقياس نتاج هذا الموقف التعليمي (التحصيل) بالاختبارات التحصيلية . (أنور الشرقاوي ،1991 : 35)

عرفهُ (أبو جادو،2008) بأنّه محصّلة ما يتعلمه التلميذ بعد مرور مدة زمنية محددة ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها في اختبار تحصيلي لمعرفة مدى نجاح الاستراتيجية التي يضعها ويخطط لها المعلم لتحقيق أهداف وما يصل إليه التلميذ من معرفة تترجم إلى درجات.(أبو جادو،425:2008).

من خلال هذه التعاريف المتنوعة والمختلفة حسب طبيعة تخصص الباحثة ، نوى بأن كلها متداخلة ومرتبطة ومتكاملة، ومنها نستنتج **التعريف الشامل**" : هو مستوى الفهم والاستيعاب والإنجاز الذي يصل إليه التلميذ وبتأثير عدة متغيرات، ويقاس بأدوات وآليات محددة ومقننة، ولا يقتصر على التلميذ(المتعلم) بل يمتد إلى تقييم آداء المعلم والمنهاج الدراسي، وكذا الأسلوب التعليمي."

3.4. علاقة الاتصال البيداغوجي بالتحصيل الدراسي :

- (لكحل وهيبة ،2011) والتي هدفت إلى محاولة كشف بعض العوامل البيداغوجية والنفسو اجتماعية التي تؤثر على الاتصال البيداغوجي .
- (مغتات العجال ،2011) والتي هدفت إلى معرفة طبيعة الاتصال البيداغوجي الذي يؤثر على التحصيل الدراسي .

ومن خلال الدراسات السابقة يمكن لنا أن نستخلص ضمنا العلاقة بين الاتصال البيداغوجي كمؤثر للعلاقة اللفظية بين المعلم والمتعلم والتحصيل الدراسي نوع من التقييم وكنوع من التغذية الراجعة حيث أن :

- الاتصال البيداغوجي بين عملية التعليمية والعلمية
- حيث أن التحصيل الدراسي هو ناتج ذلك التفاعل بين المعلم والمتعلم
- حيث أنهما يخدمان الأهداف التربوية على الاختبار أن المعلم هو السند المعرفي والمرجع في تعليم التلاميذ وأن تحصيلهم الدراسي هو حوصلة ذلك التفاعل الانساني البيداغوجي بينهما.

التفاعل الإيجابي: أكدت الدراسات والتجارب وجود علاقة إيجابية بين التفاعل الإيجابي بين التحصيل العلمي ، كما ثبت أنّ له أثر كبير في تعديل السلوك، خاصة لدى الطلاب الذين لا يشاركون بسبب الخجل أو بطء التعلم بل إن للتفاعل الإيجابي دور في تقدم الطالب ونجاحه في الحياة العامة، فهو يطور الشخصية ، ويزيد الثقة ، مما يضمن حياة مستقبلية أفضل ، و"يستفيد الطلاب تعليميا عندما يتشاطر معلموهم الأفكار معهم ، ويتعاونون في تنفيذ الأنشطة، ويسهم كل منهم في النمو العقلي للآخر. فالتدريس الجيد ينشط وينجح عندما يتعاون المعلمون مع الطلاب"(فاطمة عبد الرحيم ،2012: 290).

مهارة استخدام الوسائل التعليمية عند عرض الوسيلة التعليمية أمام الطلاب يجب أن يدرك المعلم الغاية من هذه الوسيلة ومدى ملاءمتها لمستوى الطلاب وكيفية استخدامها، ويجب على المعلم أن يجعل الطلاب يكتشفون تدريجيا أهداف الدرس من خلال هذه الوسيلة ، كما أنّ التربية الحديثة تهتم بالجانب الحسي عند الطلاب لأنّ من خلاله يبقى أثر التعلم، وإثارة الدافعية للتعلم يقصد بها إثارة رغبة التلاميذ في التعلم وتحفيزهم عليه. ومن فوائدها: تجعل التّلاميذ يقبلون على التعلّم وتقلّل من مشاعر مللهم وإحباطهم. تزيد من مشاعر حماسهم واندماجهم في مواقف التعلم. وهناك بعض الاستراتيجيات المناسبة لإثارة دافعية الطلاب للتعلم منها : التنويع في استراتجية التدريس و ربط أهداف الدرس بالحاجات الذهنية والنفسية والاجتماعية للمتعلم وتزويد الطلاب بنتائج أعمالهم فور الانتهاء منها ، مهارة وضوح الشرح والتفسير وهي امتلاك المدرس قدرات لغوية وعقلية يتمكن بها من توصيل شرحه للطلاب بيسر وسهولة ، ويتضمن ذلك استخدام عبارات متنوعة ومناسبة لقدرات الطلاب العقلية، ومهارات التعزيز وهو مكافأة تعطى للفرد استجابة ويزيد تكرارها . كما أنه يعمل على تقوية التعلم المصحوب بنتائج مرضية وإضعاف التعلم المصحوب بشعور غير سار ويختلف التعزيز باختلاف الأشخاص والمعلم يعتمد على الله ثم على خبرته في معرفة طلابه وصلاحية طرائق التعزيز التي استخدمها معهم :

1. التعزيز الإيجابي (اللفظي) كـــ (أحسنت – نعم أكمل – جيد) للإجابة الصحيحة.
2. التعزيز الإيجابي (غير اللفظي) كـــ (الابتسامة – الإيماءات – الإشارة باليد أو الإصبع..).
3. التعزيز الإيجابي (الجزئي) تعزيز الأجزاء المقبولة من إجابة الطالب .
4. التعزيز المتأخر (المؤجل) كأن يقول المعلم للطالب هل تذكر قبل قليل قلت لنا كذا ....
5. التعزيز السلبي: إيقاف العقاب إذا أدوا السلوك المرغوب فيه بشكل ملائم

التعزيز والطلبة الخجولين الذين لايشاركون في المناقشات الصفية إلا نادرا بإمكان المعلم حل هذه المشكلة تدريجيا من خلال دمجهم في الأنشطة الصفية ومثال ذلك تكلفه بالإجابة على سؤال سهل نوعا ما وابتسامة أو هزة رأس من المعلم إذا لاحظ أحد هؤلاء يصغي إليه أو ينتبه على ما يدور حوله في الصف ومهارات الأسئلة واستقبال المعلم لأسئلة الطلبة، تعد الأسئلة الصفية الأداة التي يتوصل بها الطلاب والمعلمون، كما تمثل الأسئلة الصفية وسيط المناقشة بين الطلبة أنفسهم، والطلاب والمعلم . إنّ الطلبة وما يقدم لهم من خبرات ومواد تعليمية ومشاركتهم وتفاعلهم في الصف : ويتوقف ذلك على نوعية الأسئلة وحسن صياغتها

كما أنّ التفاعل بين المعلم وطلابه مهم للغاية من خلال استقبال المعلم لأسئلة طلابه بطريقة مهذبة ومشجعة، باستخدام عبارات التعزيز مثل "أحسنت"أو "بارك الله فيك"، لأنّ التشجيع يزيد من دافعية التعلم، وعندما يجيب الطالب إجابة خاطئة فلا يزجره المعلم ويحرجه أمام طلابه، وإنّما يوضّح له الإجابة ويعطيه الدافع للإنجاز مرة أخرى. "(فاطمة عبد الرحيم ،2012: 291 –292).

5. أنواع التحصيل الدراسي:

يمكن تقسيم التحصيل الدراسي إلى ثلاثة أنواع:

1.5. التحصيل الجيد : يكون فيه أداء التلميذ مرتفعا عن معدل زملائه في نفس المستوى وفي نفس القسم، ويتم باستخدام جميع القدرات والإمكانيات التي تكفل للتلميذ الحصول على مستوى أعلى للأداء التحصيلي المرتقب منه. بحيث يكون في قمة الانحراف المعياري من الناحية الإيجابية، مما يمنحه التفوق على بقية زملائه.

2.5. التحصيل المتوسط : في هذا النوع من التحصيل تكون الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ تمثل نصف الإمكانيات التي يمتلكها، ويكون أداءه متوسط ودرجة احتفاظه واستفادته من المعلومات متوسطة.

3.5 التحصيل الدراسي المنخفض : يعرف هذا النوع من الأداء بالتحصيل الدراسي الضعيف، حيث يكون فيه أداء التلميذ أقل من المستوى العادي بالمقارنة مع بقية زملائه فنسبة استغلاله واستفادته مما تقدم من المقرر الدراسي ضعيفة إلى درجة الانعدام.

وفي هذا النوع من التحصيل يكون استغلال المتعلم لقدراته العقلية والفكرية ضعيفا على الرغم من تواجد نسبة لا بأس بها من القدرات، ويمكن أن يكون هذا التأخر في جميع المواد وهو ما يطلق عليه بالفشل الدراسي العام، لأن التلميذ يجد نفسه عاجزا عن فهم ومتابعة البرنامج الدراسي رغم محاولته التفوق على هذا العجز، أو قد يكون في مادة واحدة أو إ ثنين. فيكون نوعي، وهذا على حسب قدرات التلميذ وإمكانياته (بن يوسف أمال،2008 :55)

4.5. شروط التحصيل الدراسي:

يعتمد التحصيل الجيد على مجموعة من الشروط على المتعلم أن يتبناها لكي يصل إلى أكبر قدر من النجاح والتحصيل تتمثل فيما يلي:

1.4.5. شرط التكرار : من المعروف أن الإنسان يحتاج إلى التكرار لتعلم خبرة معينة والتكرار الذي نقصده هنا هو التكرار الموجه المؤدي إلى الكمال وليس التكرار الآلي الأعمى، فلكي يستطيع الطالب مثلا أن يحفظ قصيدة من الشعر فإنه لا بد أن يكررها عدة مرات. ويؤدي التكرار إلى نمو الخبرة وارتقائها، بحيث يستطيع الإنسان أن يقوم بالأداء المطلوب بطريقة آلية وفي نفس الوقت بطريقة سريعة ودقيقة .(عبد الرحمان العيسوي،2004 :177)

2.4.5. شرط الاهتمام : تتوقف القدرة على حصر الانتباه وكذلك النشاط الذاتي الذي يبذله المتعلم على مدى اهتمامه بما يدرس، إن حصر الانتباه يستلزم بذل الجهد الإرادي وتوفرالاهتمام لدى المتعلم حتى يستطيع الاحتفاظ بالمعلومات التي يتعلمها وتستقر عناصرها في تنظيم معين، فما ننساه هو غالبا ما لا نهتم به والشيء الذي لاحظناه بادئ الأمر خطأ سوف نتذكره خطأ.

إنّ إثارة اهتمام التلميذ وضمان استمرار هذا الاهتمام من الصعوبات التي تعترض المعلم في الفصل الدراسي، ويمكن التغلب على هذه المشكلة لو استغل المعلم نشاط التلاميذ الإيجابي واهتم بطريقة الاستكشاف والتساؤل أكثر من اهتمامه بالتلقين وحشو الأذهان.

3.4.5. فترات الراحة وتنوع المواد: في حالة دراسة مادتين أو أكثر في يوم واحد بينت نتائج التجارب أهمية فترة الراحة عقب دراسة كل مادة من أجل تثبيتها والاحتفاظ بها فالطالب يجب أن يراعي اختيار مادتين مختلفتين في المعنى المحتوى والشكل، فكلما زاد التشابه بين المادتين المدروستين بطريقة متعاقبة كلما زادت درجة تداخلهما، أي طمس إحداهما للأخرى، وكلما اختلفت المادتان قلت درجة التداخل بينهما وبالتالي أصبحت أقل عرضة للنسيان.(حلمي المليجي، 135:2004)

4.4.5. الطريقة الكلية والطريقة الجزئية : لقد أثبتت التجارب أن الطريقة الكلية أفضل من الطريقة الجزئية، حين تكون المادة المراد تعلمها سهلة وقصيرة، فكلما كان الموضوع المراد تعلمه متسلسلا تسلسلا منطقيا كلما سهل تعلمه بالطريقة الكلية، فالموضوع الذي يكون وحدة طبيعية يكون أسهل في تعلمه بالطريقة الكلية عن الموضوعات المكونة من أجزاء لا رابطة بينها . (محمد جاسم محمد، 2004 :99).

5.4.5. مبدأ التسميع الذاتي : وفيه يسترجع الفرد ما حصله من معرفة وعلاج ما يبدو من مواطن الضعف في التحصيل.

6.4.5. الإرشاد والتوجيه : لا شك أنّ التحصيل القائم على أساس الإرشاد والتوجيه أفضل من التحصيل الذي لا يستفيد فيه الفرد من إرشادات المعلم، فالإرشاد يؤدي إلى حدوث التعلم بمجهود أقل وفي مدة زمنية أقصر مما لو كان التعلم دون إرشاد، ويجب أن يراعي فيه مايلي:

أن يكون الإرشاد ذات صبغة إيجابية لا سلبية.

أن يشعر المتعلم بالتشجيع لا بالإحباط.

أن تكون الإرشادات موجهة إلى التلاميذ في المراحل الأولى من عملية التعلم.

أن تكون الإرشادات متدرجة.

يجب الإسراع في تصحيح الأخطاء حتى لا تثبت في خبرة المتعلم .(عبد الرحمان العيسوي، دون سنة:111).

6. قياس التحصيل الدراسي :

وهي صور من الاختبارات الّتي يقوم بها المدرس بإعدادها من واقع المواد التحصيلية الّتي درسها التلميذ وتهدف الاختبارات المدرسية التحصيلية إلى قياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية، وهى إما اختبارات عادية تعد بواسطة المعلمين أواختبارات عامة تعدها الوزارة في نهاية كل مرحلة دراسية، خاصة الثانوية العامة.(عبدالوارث الرازحى، 2001 : 110)

ومن أشهر تلك الصور مايلي:

1.6. الاختبارات التقليدية:

وهي من أقدم الوسائل الّتي استخدمت لقياس التحصيل، ويطلق عليها– أحياناً–اختبارات المقال، ويقصد بها أسئلة غير مكتوبة، تعطى للتلاميذ ويطلب منهم الإجابة عنها دون كتابة ، الغرض منها معرفة مدى فهم التلميذ للمادة الدراسية، ومدى قدرته على التعبير عن نفسه .(رجاء أبو علام ، 2005 : 373)

ولهذا النوع عيوب من بينها، تعود التلميذ على سرد المعلومات فقط لا تحليلها ولا تركيبها، فلا نهتم بمظاهر الابتكار وقدرة التلميذ على تطبيق ما تعّلمه من حل المشكلات الجديدة، فقد يصادف التلميذ الحظ فتأتي الأسئلة فيما يتقنه وقد يكون العكس.

2.6. الاختبارات الموضوعية:

ويقصد بها تجنب الإجابات الحرة، وتقيد التلميذ في طريقة إجابته على إعطاء إجابة صحيحة واحدة لكل سؤال، وهناك اختبارات كثيرة تبعد العوامل الذاتية أثناء عملية التنقيط وذلك لاعتمادها على مفتاح التصحيح.(عبد الرحمان عبد السلام جامل، 2000 .ص180)

والاختبارات الموضوعية أنواع نذكر:

1.2.6. أسئلة الاختيار من متعدد : الصيغة التقليدية لأسئلة الاختبار من متعدد، وذلك بإعطاء سؤال ثم مجموعة من الإجابات، إجابة واحدة فقط تكون الصواب.(سامي ملحم ،2000 :212).

2.2.6. أسئلة الخطأ والصواب : وفي هذا النّوع من الاختبارات يتم عرض بعض العبارات على التلاميذ، ثم يطلب منهم تأكيد صحتها أو خطأه، بكتابة كلمة" صح أو خطأ "في الخانة(عبد القادر كراجة، 1998 :145).

3.2.6. أسئلة المزاوجة: وهي في العادة تتكون من قائمتين متوازيتين ولكنهما في الغالب غير متساويتين في عدد المثيرات والاستجابات، ويطلب من التلاميذ التوصيل بين المثيرات (الأسئلة)، وبين ما يناسبها من إجابات(عبد القادر كراجة، 164:1998)

إذاً فالاختبارات التحصيلية تقيس مدى استيعاب التلاميذ لبعض المعارف والمفاهيم والمهارات المتعلقة بالمادة الدراسية.(جودة عبد الهادي ، 2004: 58)

7. العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

لاشك أنّ هناك عوامل عديدة تؤثر في التحصيل الدراسي منها ما هو أسري ويتمثل في التوافق الأسري، المستوى الثقافي والاقتصادي للأسرة ونمط الأسلوب التربوي السائد في الأسرة، ومنها ما هو ذاتي يتعلق بالمتعلم ويتمثل في العوامل العقلية كالذكاء، والحفظ، وفي العوامل النفسية للدافعية للإنجاز والاتّزان الانفعالي، والثقة بالنفس ، مفهوم الذات، إضافة إلى العوامل الجسمية، ومنها ما هو مدرسي ويتمثل في عناصر البيئة المدرسية وعلاقاتهم بالمتعلم محور العملية التعليمية، كذلك المنهاج المدرسي، والجو المدرسي العام وسيكون التركيز في بحثنا هذا على العوامل الموضوعية، والمتعلقة خاصة بالبيئة المدرسية بكل اتصالاتها ، وكيفية تأثيرها على التحصيل الدراسي للمتعلم.

1.7. العوامل الأسرية:

وتتضمن ثلاث نقاط أساسية هي:

1.1.7. التوافق الأسري : تلعب الأسر دورا هاما وبارزا في التحصيل الدراسي لأبنائهـــا، فالأسرة التي تعانـــي من حالات التصـــدع والانهيـــار بسبب العـــلاقات المتوترة بين الأبوين، والشجار المستمر بين الأفراد، كذلك المعاملة السيئة والإهمال من جانب الوالدين للأبناء والمتمثلة في الكراهية والنبذ والتهديد، والعقاب والإيذاء الجسدي، تعد من العوامل التي تساهم فيتدنى المستوى التحصيلي.(عبد الرحيم طلعت،1980: 58).

2.1.7. المستوى الثقافي والاقتصادي للأسرة : يرى **قزازة (1996)** أنّ المستوى الاقتصادي، الثقافي، والاجتماعي المنخفض للأسر يؤثر سلبا على التحصيل الدراسي للطالب، فالمتعلم الذي ينتمي إلى أسرة فقيرة متفككة اجتماعيا نجده يعاني من اِضطرابات نفسية وانفعالية تنعكس على تحصيله الدراسي، أما الطّالب الذي ينحدر من أسر مترابطة ومستواها الدامى جيد، تكون نتائحه وتحصيله الدراسي غالبا مرضيا.(قزازة،1996 : 105_ 106).

3.1.7. نمط الأسلوب التربوي السائد في الأسرة : إنّ الأسلوب التربوي السائد داخل الأسرة يؤثر على التحصيل الدراسي للأبناء فكلّما كان النمط التربوي بعيدا عن العنف، والقسوة، والإهمال، والتسيب كان مستوى التحصيل الدراســـــي أفضل، ويؤكـــــد **(داوود 1999)** إنّ اهتمام الآباء بأبنائهم من حيث الرعاية والصّداقة يؤثر في تحصيلهم الدراسي، وتفوقهم العلمي والعملي في جميع الميادين المختلفة.(داوود، 1999 :35)

2.7. العوامل الذاتية بالمتعلم:

ويمكن تقسيم العوامل الخاصة بالمتعلم إلى ثلاثة عوامل هي:

1.2.7. العوامل العقلية:

من العوامل العقلية الذكاء (Intelligence) الذي يعرف على أنه" القدرة على التعلم ،واكتساب الخبرات، وكلما زاد الذكاء، كلما زادت القدرة على التعلم (أدهم عدنان، www.gulfkids.com) وأمر طبيعي أن جميع التلاميذ يختلفون عن بعضهم البعض في نسبة الذكاء، مثل اختلافهم في الأمور الجسمية وحتى النفسية والانفعالية. إلى جانب عوامل أساسية أخرى مثل القدرات الشخصية المتمثلة في القدرة اللغوية والقدرة على التفكير والاستدلال والذاكرة (التخزين) والتذكر(الاسترجاع)

والتعليل وغيرها من العوامل المرتبطة بعملية التحصيل الدراسي للمتعلم والمؤثرة عليه سلبا أو إيجابا.

فالقدرة على النطق من خلال معرفة اللغة هي عامل مهم في فهم معاني المفردات و بالتالي فهم المعاني ذاتها فهما سليما، إضافة إلى الذاكرة من خلال القدرة على حفظ المعلومات عن طريق التدريب والتكرار ، هي الأخرى لها تأثير على التحصيل الدراسي، أما التذكر هو القدرة على استرجاع ماتم حفظه وهذا له تأثير هو الآخر على عملية التحصيل المدرسي. وترتبط العوامل العقلية حسب (بلوم Bloom) بالمجال المعرفي حيث يضم هذا المجال "جميع أشكال النشاط الفكري لدى المتعلم، وخاصة العمليات العقلية، ويحتوي هذا المجال معظم الأهداف التي يسعى وراء تحقيقها المدرسون، في جميع أطوار التعليم والتكوين "(محمد شارف،1995 :58)

وفي دراسة **ماري كازنسكا** التي أجريت على تلاميذ مطبقة اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل الدراسي إضافة إلى التحاليل الطبية وتحليل الظروف العائلية، لكن وجدت الباحثة في الأخير أن تبريرات العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء احتلت المرتبة الأولى، إذا فالتلاميذ الأذكياء يستوعبون دروسهم بطريقة جيدة ، وبالتالي يكون تحصيلهم جيدا، بينما ضعيفي الذكاء قدرتهم على الإستيعاب، وفهم المادة الدراسية تكون ضعيفة فيكون تبعا لذلك تحصيلهم الدراسي ضعيف، وبالتالي يعانون من التأخر الدراسي.(سعاد ردحي، 1988 : 180)

إن معظم العلماء التربويون يؤكدون على مسألة وجود ارتباطا قوي بيـــــن الذكاء والتحصيل الدراسي، وهذا ما أشار إليه **فاخر عاقل** بقوله" :وأيما كان مفهوم الذكاء يتصل اتصالا وثيقا بالقدرة على التعلم" ، لما أشار **باتشر** في قوله " :ولاشك أنّ الذكاء يرتبط بالإنجاز المدرسي العالي."

ويظهر من كل ما سبق أنّ للعوامل العقلية، وبخاصة الذكاء أعظم الأثر في التحصيل الدراسي لدى الفرد بحيث نجد أنّ التلميذ أو المتعلم الذي يتميز بمستوى أعلى من الذكاء تكون لديه القدرة للوصول إلى مستوى أفضل من التحصيل الدراسي.

2.2.7. العوامل النفسية:

تعتبر العوامل النفسية من العوامل الهامة المؤثرة أي التحصيل الدراسي ذلك لأنّ الاستعدادات المرضية مثل :الدوافع، الميول، القلق، الإحباط، الحرمان، الشعور بعـــــــدم الأمن، ونقص الثقة في النفس من السلوكات التي تشجع التلميذ على المثابرة والكفاح للنّجاح مما يشعره بعدم الرغبة في مواصلة الدراسة(محمد قريشي، 2002: 72)

ومن أهم العوامل النفسية المؤثرة في التحصيل الدراسي نذكر ما يلي:

1.2.2.7. الدافعية للإنجاز : كشفت العديد من الدراسات عن وجود علاقة إيجابية دالة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي، فالأفراد ذوي الدّافعية العالية يحققون مستويات نجاح عالية أي دراستهم مقارنة بالأفراد ذوي الدافعية المنخفضة(عبد اللطيف محمد خليفة، 2000 :29)

2.2.2.7. الاتزان الانفعالي: إن انبساط المتعلم واتزانه الانفعالي يؤدي إلى تحصيل أفضل، بينما قلق المتعلم يساهم في تدني تحصيله، والقلق يتزايد في أوساط التلاميذ ضعيفي المستوى، كما يبين Chone أن عدم استقرار الفرد من الناحية الانفعالية يؤثر على قدراته الخاصة بالتركيز والعمل المدرسي رغم أنه قد يكون ذكيا أو متوسط الذكاء(مصطفى فهمي،1997 :244)

3.2.2.7. الثقة بالنفس: الثقة بالنفس تمكن المتعلم من مواجهة كل ما يعترضه من أمور سلبية، نجد لديه رغبة كبيرة في المشاركة في مختلف الأعمال والنشاطات، وهي شرط أساسي للمتعلم ورفع مستوى التحصيل الدراسي.

وتشمل ثلاثة مبادئ:

-الميل إلى التعبير عن الأفكار بثقة.

-الميل إلى الحديث بكل راحة.

-الميل إلى جعل آرائه ذات قيمة(عقيل بن ساسي، 2007 :81)

وهناك عوامل أخرى تؤثر على التحصيل الدراسي، نتيجة عامة أو شكل مظهره الخارجي، أو عامل المنافسة السلبية مع أقرانه، أو مقارنته من طرف أسرته أو معلميه بالآخرين أو ضغط وإلحاق أوليائه على تحقيق نتائج جيدة.

وخلاصة ما سبق فإن العوامل النفسية المختلفة لها بالغ الأثر في التحصيل الدراسي للمتعلم ، الأمر الذي يتطلب من مختلف العناصر المؤثرة (الأسرة – المدرسة)العمل على ترسيخ وبناء مقومات إيجابية لهذه العناصر لدى المتعلم.

4.7. العوامل الجسمية:

وهي العوامل المتعلقة بالصحة العامة للتلميذ حيث أنّ سوء صحته الجسمية تدعو إلى كثرة الغياب عن المدرسة، وتأثيرها بشكل مباشر على عملية التحصيل الدراسي الجيد.

وأي دراسة قام بها **سيمون** Simone تتعلق بالخصال الجسمية والاستعداد للدراسة وتأثيرها على الرسوب في المرحلة الابتدائية حيث وجد أن التلاميذ الأقل نضجا من الناحية الجسمية هو أكثر رسوبا من زملائهم النّاجحين والأكثر نضجا .(محمد قريشي، 2002 :69)

7. 5.العوامل المدرسية:

تبرز المدرسة الابتدائية كمؤسسة اجتماعية تربوية بعد الأسر لما تقوم به من دور توجيهي للمتعلمين لمساعدتهم على التحصيل الدراسي الجيد إذا راعت الجوانب النفسية والعلائقية للمتعلم إلى جانب المادة العلمية المناسبة والوسائل الهادفة والأسلوب المرن.

إنّ لعناصر البيئة المدرسية، وتفاعلاتها المختلفة أثر على عملية التحصيل الدراسي، وسنتناول بعض العوامل المدرسية المؤثرة في تنمية مواهب المتعلم ، واستثمار طاقاتـــــه المختلفة للوصول إلى تحصيل دراسي أفضل، بشيء من التفصيل:

1.5.7. المدرسة:

للمدرسة وظالف تنفرد بأدائها، وأخرى تتشارك فيها مع الأسرة ، فالمدرسة تكمل دور الأسرة في تنمية الجانب الفكري والثقافي والأخلاقي والاجتماعي للأبناه الذي يساهم في القدرة على التكيف، فالمدرسة يجب أن تكون البيئة الصالحة لنمو المتعلمين نموا طبيعيا واكتسابهم المعرفة، ولكي تقوم المؤسسة التربوية بوظيفتها يجب أن توفر ما يلي:

*شعور التلاميذ بالاستقرار النفسي والبعد عن القلق والتوتر.

*أن يكون البناء المدرسي متكاملا من حيث الشروط الصحيّة والتربوية.

*أن يكون للمعلمين خبرة في الإدارة الصفية وفي تدريس مواد تخصصهم.

*العناية الجماعية والفردية للتلاميذ ليكون هناك مجال لتنمية شخصياتهم.

*أن يدرك المتعلم أنه عضو في مجموعة وليس له الحق في الاهتمام الزائد على الآخرين.

*أن يدرك أنّ التلميذ محور العملية التربوية، وليست المادة الدراسية ويجب على المعلمين تلبية احتياجات المتعلمين على اختلاف مستوياتهم وقابليتهم ومواهبهم. (محمد عبد الرحيم عدس، 1996 :38_ 39)

2.5.7. المناهج الدراسية:

إن المناهج الدراسية ومدى ملاءمتها مع مستوى وقدرات التلاميذ إذ كلما كانت المناهج الدراسية مراعية لـــقدرات التلميذ وعمـــره العقلي والزمني وخصائص المرحلة العمرية التي يمـــر بها، كلما ساهمت في نجاح المتعلم ، فمثلا في مرحلة الطفولة يجب أن يعتمد المقرر الدراسي على الأشياء الملموسة والمحسوسة حتى يسهل إدراكها، وكذا مراعاة التسلسل الزمني والمتدرج في الصعوبة والتعقيد، فيجب أن يساير المنهاج الدراسي متطلبات الحياة الاجتماعية والظروف البيئية، وتكون أكثر عملية وعملية بحي تشمل مختلف المواضيع التي تثير اهتمام ودافعية المتعلمين.

3.5.7. المعلم:

من العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي للطالب كفاءة المعلم العلمية والمهنية، والتي ينبغي أن تكون فعالية في زيادة دافعية التلاميذ نحو التحصيل الدراسي، ومن أهم سلوكيات المعلم حرصه على الإرشاد والنمذجة والحماسة، تعزيزه واهتمامه، ومساعدته للطالب لتوظيف قدراته وتقوية جهوده مما يدعم تحصيله الدراسي(Skinner&Belmont,1993,p572) .

وتشير (**جلجل 2001**) أن هناك ثلاثة مكونات للعلاقة بين المعلم والمتعلم.

1 كفاءة المعلم التي تقابل بالاحترام من جانب المتعلمين.

2- دفء المعلم والذي يقابل بالعاطفة من جانب المتعلمين.

3- عدالة المعلم والتي تقابل بالتعاون من قبل المتعلمين(.جلجل 2001 : 38)

وتقول **رمزية الغريب** ": إنّ المعلم هو الذي لديه فكرة واضحة عن الأهداف التربوية التي يسعى لتحقيقها بالطرق التي تمكنه من نقل التراث الثقافي للتلاميذ، وفق استعداداتهم وقدراتهم حتى يتم تعليمهم وزيادة تحصيلهم الدراسي، وتعويدهم على طريقة الحياة التي ينشدها المجتمع(رمزية الغريب، 1976 : 197)

ومن كل ما سبق، نلاحظ أنّ للمعلم دور كبير في رفع مستوى التحصيل الدراسي للمتعلمين إذا كانت لديه القدرة على التنويع في أساليب التدريس ومراعاته للفروق الفردية للمتعلمين، وكفاءته في تصميم الاختبارات التحصيلية، وقدراته على التواصل الجيد مع التلاميذ في عملية الاتصال التي تعتمد على الاحترام والمشاركة والعدالة.

4.5.7. الامتحانات:

إنّ للامتحانات المدرسية أهمية خاصة، بالنسبة للصحّة النفسية للتلميذ، بما أنها جزء أساسي من البرنامج التربوي، فلا يجب أنّ يعطي المدرس انطباعا للمتعلمين على أن الامتحان شيء يبعث على الخوف والرهبة، بل هي وسائل مساعدة للمتعلم والمعلم ، لمعرفة إلى أي حد قد حققوا تقدما في اكتساب المعارف والمهارات، فالامتحانات بالصورة الخاطئة التي تتم بها تمثل فترات من التوتر والقلق، والتي تؤدي إلى تعطيل الأفراد في عملية تحصيلهم.(علي عبد الحميد، 2010 : 118_ 119).

5.5.7. الإدارة المدرسية:

تلعب الإدارة المدرسية دورا أساسيا في تسيير عملية التعلم ، وبالتالي في تحديد نسبة التحصيل الدراسي، حيث أنّ الإدارة التي تراعي الظروف والأجواء التي تكون فيها المؤسسة من شأنها أن تساعد أو تعرقل سير البرنامج الدراسي، وهذا على حسب طبيعة معاملها ومعاملتها، فالإرادة تنفر كل من المعلم والمتعلم على حد سواء من المدرسة وبالتالي تقلل من فاعلية التدريس ، وتخفض الإرادة والدافعية، فينخفض مستوى التحصيل الدراسي، والعكس فالإدارة المعتدلة في قراراتها سوف تحاول جلب كل الأطراف من أجل الإنجاز(. بن يوسف أمال، 2008 : 109).

6.5.7. وجود الأنشطة الرياضية والفنية والعلمية:

المؤسسة التي تتوفر داخلها مختلف الأنشطة الرياضية، الفنية، الثقافية والعلمية، تساهم في التخفيف من الضغوطات والصراعات التي يشعر بها التلميذ من جراء التعب الناتج عن الدراسة المستمرة ، فالمدرسة تحاول خلق جو نفسي مريح، وجو آخر للمنافسة، يستمتع من خلاله المتعلمون، ويغيرون الجو، وكل هذا يعطيهم نفسا جديدا وطاقة متجددة من أجل الدراسة

والاستمرارية فيها، وبحماسة ورغبة فوجود مثل هذه الأنشطة يساهم في رفع دافعية المتعلم للدراسة وبالتالي تحسين مستوى التحصيل الدراسي.

7.5.7. الجو المدرسي العام:

ويقصد به العلاقات الاجتماعية التي تربط بين أفراد المجتمع المدرسي ويؤكد **صالح عبد العزيز** أهمية العلاقات الاجتماعية المدرسية بقوله :إنّ العلاقات الشخصية بين الأفراد عنصر أساسي في تكوين جو اجتماعي صالح في المدرسة، فليس الحكم الذاتي وحده أوملاءمة الجو المدرسي لمختلف المواد كفيلا بتبيين روح الجماعة في المدرسة ما لم يشعر أفراد هذه الجماعة بشعور الرضا الشخصي والعلاقة الوظيفية بين بعضهم البعض (صالح عبد العزيز، 2002: 34)

إن شعور المتعلم بمكانته الاجتماعية داخل محيطه المدرسي، يزيد في انتمائه لمدرسته، فيواظب على الحضور مرتاح البال حريصا على دراسته، وهذا ما يؤثر إيجابا على مستوى تحصيله الدراسي، أما وجود المتعلم بين جماعة مدرسية لا يجد مكانته ضمنها، ويشعر بالنقص أمامها، فهذا يدفعه إلى نفور من الوسط المدرسي، مما قد يدفعه إلى البحث عن تحقيق مكانته مع جماعة سوء وهذا ما يؤثر سلبا على تحصيله الدراسي.

وفي هذا السياق يؤكد **أحمد سلامة وتوفيق حداد (1973)** أن توتُّر العلاقات والمعاملات بين أفراد المجتمع المدرسي، من شأنه أنْ يعرقل عملية التدريس الأمر الذي ينعكس على تكيف المتعلم مع الوسط المدرسي والذي يؤثر حتما على تحصيله الدراسي.

إضافة إلى ذلك تتأثر عملية التحصيل الدراسي ببعض العوامل الأخرى كاكتظاظ الأقسام الدراسية، زيادة على مواظبة المتعلم في حضوره.

8. دور المعلم في التحصيل الدراسي:

يستطيع المعلمون استخدام العديد من الاستراتيجيات لجعل التلاميذ مسؤولين عن تعليمهم و ذلك من خلال توجيه الطلبة إلى الأسلوب الأفضل في التعلم و يبينون لهم المجالات التي حققوا فيها إنجازات و تلك التي مازالت بحاجة إلى التحسن كما يتوجب على المعلمين إظهار الدعم و الاهتمام لطلبتهم.

لكن يوجد العديد من المعلمين الذين يمارسون وظيفة ليست مهنة على حد تعبير هث Heath ' و الذي يشير إلى عدد من السمات التي تفرز فئة من المعلمين و هي :

_ **يمارس المعلم علمه بالحد الأدنى:** حيث يصل إلى المدرسة و يغادرها في الوقت المحدد و يقاوم الأعمال و المسؤوليات الإضافية ما لم تكن مدفوعة الأجر و يكثر التغيب عن المدرسة بحجة المرض.

_ **دائم الشكوى:** فهو يتذمرمن راتبه، أوضاع العمل، التلاميذ، آبائهم و الهيئة المدرسية.

_ **يبذل أقل جهد ممكن:** يحاضر و يقرأ من الكتاب و يعطي واجبات منزلية بسيطة و يعتمد على الامتحانات الموضوعية.

_ يقاوم الأفكار التي تطلب وقتا إضافيا و طاقة.

_ لديه سلبية و شك نحو الآخرين و كثير النقد.

أمّا المعلم الذي يقود تلاميذه نحو النضج كما يعتقد 'هث Heath ' فهو المعلم الذي يتصف بالخصائص التالية:

_ لديه كفايات في عدة مجالات و ليس الأكاديمية فقط.

_ يستطيع أن يعطي من طاقته دون مقابل، و يكون متحمسا لعمله كمعلم و مبتهجا بالمشاريع الجديدة.

_ يتقبل ذاته و يثق بها و بالآخرين و يتحلى بروح الدعابة.

و يبين أسعد(1990) أن أغلب الدراسات تشير إلى أن المعلم الجيد بنظر الطلاب هو من يتمتع بمنظومات من الصفات و هي:

أ_ الصفات الشخصية: مثل اللطف و الصدق و التواضع و المرح و التعاطف مع الآخرين.

ب_ الصفات الانضباطية : مثل التقيد بالنظام والعدل والموضوعية والصراحة.

ج_ الصفات الإنتاجية: كالقدرة على إثارة الاهتمام و المعرفة الواسعة.

د_ الصفات الترويحية: كالمشاركة في الألعاب.

ه_ **الصفات الجسمية:** مثل المظهر الخارجي و الزينة و الصوت.(رغدة شريم،2009: 88)

9. اختبارات التحصيل:

للاختبارات التحصيلية أنواع عديدة لكل منها مميزاتها و عيوبها، إلا أن هذه الاختبارات جميعا تشترك بكونها أدوات تستخدم لقياس مدى الفهم و التحصيل الدراسي للتلاميذ ، و من بين هذه الاختبارات نجد:

1.9. الاختبارات المقالية:

هي أقدم أنواع وسائل التقييم المكتوبة و تكون في العادة بنوعين:

طويلة تمتد إجابتها أحيانا لعشرات الصفحات أو تتعدى في مجملها نصف صفحة كما في التربية المدرسية، وقصيرة ذات إجابة محدودة تتراوح بين جملة و نصف صفحة.

تستخدم الاختبارات المقالية في التربية لكشف قدرة التلاميذ على تشكيل الأفكار و ربطها و تنسيقها المنطقي معا على الإبداع الفكري و النقد و تقييم المعلومات و مفاضلتها، و بصفة عامة عند قيام المعلم بتطوير أسئلة الاختبارات المقالية يجب عليه مراعاة مايلي:

- أن تكون اللغة واضحة.
- أن ترتبط بالمادة التي درسها التلميذ.
- أن يحدد الوقت اللازم و عدد الأسطر أو الصفحات القصوى للإجابة عليها.
- أن يطلب من التلاميذ الإجابة على كل الأسئلة ليتمكن من تكوين حكم صحيح بخصوص قدراتهم الفردية. (محمد زياد حمدان،2009: 86).

2.9. الاختبارات الموضوعية:

الموضوعية تعني الإتقان التام في الأحكام، و قد سّميت بالاختبارات الموضوعية لأنّنا لو أعطينا أوراق الإجابة عددا من المصححين فإنّ الاتفاق على الدرجة المعطاة لكل ورقة منها سيكون اتفاقا لا اختلاف فيه، و لهذه الاختبارات أنواع عديدة أهمها:

1.2.9.أسئلة الاختيار من متعددة: تتكون من جملة تصاغ في صورة سؤال مباشر أو عبارة ناقصة تسمى الجذر أو أصل السؤال، و مجموعة من الحلول المقترحة لها قد تشتمل على كلمات أو

أعداد أو رموز أو عبارات تسمى البدائل الاختيارية غالبا ما يكون أحدها صحيحا و باقي الاجابات تتضمن جزءا من الاجابة أو إجابة ناقصة أو خاطئة و تسمى المموهات.

وفي حالات أخرى يطلب من التلاميذ في أصل السؤال تمييز الإجابة الخاطئة من بين عدة إجابات تقدم له أحدها خطأ وباقي الاجابات صحيحة، والتمويه بنفس القدر الذي يمتلكه البديل الصحيح بحيث يصعب على الطالب غير المذاكر جيّداً معرفة الاجابة الصحيحة.

وتعد أسئلة الاختيار المتعددة من أفضل أنواع الاختبارات الموضوعية من حيث ملاءمتها لقياس عدد كبير من الأهداف التعليمية و السلوكية، كما أنّها من أكثر الأنواع شيوعا عند استخدام المعلمين الأسلوب الموضوعي في الاختبارات.

2.2.9. أسئلة التكملة و ملئ الفراغات: يتضمن هذا النوع عددا من الفقرات أو الجمل الصحيحة، و قد أبعد أو حذف جزء مكمل، و يطلب من الممتحن إكمال ماهو ناقص أو محذوف بكلمة أو عبارة مناسبة.

و هذه الأسئلة ملائمة لقياس مستوى المعرفة من خلال بعض المعلومات الجزئية، كما يمكن أن تكون في قياس مستويات الأهداف المعرفية كافة. (علي مهدي كاظم،2001: 55).

3.2.9. أسئلة الصواب و الخطأ: تكون بأشكال مختلفة هي أكثر الأسئلة انتشارا في المؤسسات التعليمية، و تعد فرعا من فروع الأسئلة الموضوعية تتكون من عدد من العبارات بعضها يكون صحيحا و بعضها الآخر خطأ، حيث يكلف الطالب بوضع كلمة صح أو خطأ أو إشارتهما، و يجب أن تكون العبارات متجانسة حول موضوع واحد.

4.2.9. أسئلة المزاوجة: وفيها يتألف السؤال من قائمتين من البنود، تحتوي القائمة الأولى على مفردات تدور حولها مشكلة هي موضوع السؤال و القائمة الثانية تتضمن مفردات أو عبارات ترتبط كل منها ببند من القائمة الأولى، و يطلب من التلاميذ أن يجري عملية التوفيق بين القائمتين باختيار البند في القائمة الثانية الذي يرتبط مع البند المناسب له في القائمة الأولى.

و قد انتشرت هذه الاختبارات في الآونة الأخيرة و مهمتها قياس التحصيل الدراسي و يطلق عليها اسم الاختبارات الحديثة، و من خصائصها أنها شاملة و لا تدخل فيها ذاتية المصحح، بحيث توضع العلامة دون تحيز إيجابي أو سلبي. (إيمان أبو غريبة،2008: 117).

3.9. الاختبارات الشفوية: هي إحدى وسائل التقويم المستخدمة على نطاق واسع في المؤسسات التعليمية من قبل المعلمين، وهي تتمثل في قيام المعلم بتوجيه أسئلة معينة إلى التلاميذ من خلال الحصة الدراسية تتعلق بموضوعات المادة التي تم دراستها سابقا أو في نفس موضوع الحصة يجيب عليها التلميذ شفويا، و تهدف إلى قياس ما تم تحصيله من معلومات أو معارف و يتم إعطاء درجة للتلميذ بناءا على إجابته.

4.9. اختبارات الأداء: هي الاختبارات التي يقوم فيها التلميذ بأداء مجموعة عمليات آلية أو جسمية يمكن للمعلم تقويمه على أساسها، و يستخدم هذا النوع عادة في المواد التطبيقية و الفنية و الرياضية، لأنّ التحصيل الدراسي للتلميذ في هذه المواد لا يتوقف عند حدود تذكر المعلومات و الحقائق أو تكوين اتجاهات معينة بل يمتد كذلك إلى الجوانب الأخرى كالجوانب الجسمية أو الحركية، وذلك للتأكد من إستعاب التلميذ لما درسه نظريا و قدرته على نقله إلى حيز التطبيق.(ربيع هادي مشعان،2008: 132).

5.9. الاختبارات المقننة أو المعيرة: و نعني بها تلك الاختبارات و مواد التخصص المختلفة، و هناك عدة أنواع لهذه الاختبارات:

أ- **اختبارات التحصيل الشخصية:** مثل اختبارات الفهم و الإستعاب في القراءة.

ب- اختبارات التحصيل على مستوى الدراسة: في المرحلة الأساسية، الثانوية و الجامعة.(سامي محمد ملحم،2000: 187).

10. أهداف التحصيل الدراسي:

يهدف التحصيل الدراسي إلى تمكين المتعلم من معرفة مستواه ورتبته، مقارنة بمستوى زملائه في نفس الصف، كما يمكن للّجان المسؤولة عن الامتحان وكذا الأساتذة من معرفة مستوى

تلاميذهم، والهدف من ذلك هو التعرف على مستواهم ورتبتهم وكذا قدرتهم على استيعاب المعارف والمهارات المختلفة في مادة معينة خلال فترة زمنية معينة (نعيم الرفاعي،1972: 258)

كما يهدف التحصيل الدراسي إلى تقييم المعلومات والمعارف الدراسية الخاصة بالتلاميذ من خلال الخطوات التالية :

- قياس مستوى التلاميذ بعد انتهاء فترة تعليمية معينة.
- اعتماد النتائج لمنح الشهادات والدرجات والإجازات.
- قياس الفوارق بين عناصر الفعل التعليمي، من أهداف ومحتوى ومناهج وكذا مدى صلاحيتها وملاءمتها لبلوغ الأهداف المرجوة.
- التعرف إلى أيّ مدى تم تحقيق الأهداف التي حددتها الفترة التكوينية والتعليمية .

(محمد صالح خروبي 1983 : 25).

ولتحقيق هذه الأهداف يجب القيام بخطوة مهمة تتمثل في القياس ، فلمعرفة مدى نجاح منهاج أو طريقة أو محتوى ما ، يجب قياس تحصيل التلاميذ المدرسي لمعرفة مدى نجاحها لتثبيتها أو تعديلها وتغييرها في حالة فشلها .

خلاصة الفصل :

نستخلص مما سبق أن التحصيل الدراسي يعني مقدار المعرفة التي يكتسبها التلميذ في العملية التربوية ، فالتحصيل إذن مصطلح تربوي يطلق على حصيلة النتائج المستوعبة من طرف التلميذ خلال تعلمه في المدرسة، إلا أنّ هناك عدة عوامل تتدخل وتؤثر على القدرة التحصيلية لدى التلميذ، فمنها العوامل الشخصية المتعلقة بالتلميذ نفسه، ومنها العوامل الأسرية والعوامل المدرسية وغيرها ، ولكي تنمى قدرة التلميذ على تحصيله الدراسي فإنّ على الوالدين والمعلمين المحاولة لتقوية العلاقة بين المدرسة والبيت وبين التلميذ ومعلمه إضافة إلى تشجيع التلميذ على المواظبة وتنظيم العمل والتركيز أكثر والعمل باستمرار والاجتهاد والمثابرة .

تمهيد:

إن تناولنا لهذه الدراسة جاء نظرا للحاجة الماسة للتعرف على مرتبة التواصل البيداغوجي المتمركز حول المادة المدرسية والتواصل البيداغوجي المتمركز حول المتعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ، التواصل البيداغوجي الذي يمثل ركيزة أساسية في مجال إعداد التلميذ ليكون مهيئا للحياة المستقبلية الدراسية والمجالات المختلفة في حياة الافراد، وبالتالي يواجه تحديات الحياة المعاصرة، وحتى يكون على استعداد لفرض نفسه في الميدان. فهذه الدراسة نعتبرها دراسة تحليلية لمخرجات التكوين في المرحلة الابتدائية.

لهذا جاء في هذا الفصل منهجية البحث والإجراءات الميدانية من أجل كشف الحقيقة والوقوف على أهم الإجراءات المتبعة للتحقق من فرضيات البحث المطروحة.

أ/ الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية خطوة منهجية في غاية الأهمية، يهدف الباحث من ورائها إلى الوقوف على بعض الأخطاء والهفوات التي قد تؤثر على مصداقية وموضوعية الدراسة ونتائجها ، ثم ضبطها ، فعزلها وقت إجراء الدراسة الأساسية.

أدوات القياس:

1.خطوات بناء الأداة (الاستبيان):

قبل الشروع في بناء الأداة قمنا بالاطلاع على كل ما يساعدنا في فهم الموضوع ويعيننا على تحديد أبعاده، وهذا من خلال الأدبيات والمراجع العلمية والكتب التي تناولت موضوع البيداغوجية ، والتي قمنا بترتيبها على النحو التالي:

استبانة الاتصال البيداغوجي: ولقد تم بناء هذه الاستبانه باتباع الخطوات التالية:

الخطوة الأولى:الاطلاع على البحوث والدراسات التي تناولت موضوع الاتصال البيداغوجي، نذكر منها:

المراجع العلمية التي درست الاتصال البيداغوجي

1 حسب ما جاء في الكتب والملتقيات:

جدول رقم (07) : يوضح الاتصال حسب ما جاء في الكتب

المؤلف	معلومات عن المرجع	أنواع الاتصال
جودت شاكر محمود	الاتصال في علم النفس 2013 المكتبة الوطنية عمان	– الاتصال الرسمي والغير رسمي – الاتصال مع الذات – الاتصال الشخصي – الاتصال اللفظي – وغير اللفظي الاتصال الشفهي – الاتصال الكتابي الاتصال المصور – الاتصال الفولكلوري – الاتصال الجماعي _ الاتصال الجماهيري – الاتصال الثقافي
أسامة محمد سيد – عباس حلمي	الاتصال التربوي رؤية معاصرة مكتبة العلم الايمان 1998	– الاتصال الميكانيكي– الاتصال الالكتروني – الاتصال الشكلي– الاتصال الحركي التعبيري– الاتصال المركب– الاتصال غير الفظي

5–جدول رقم(08) حسب ما جاء في الرسائل الجامعية

الباحث	العنوان الرسالة ونوعها عنوان	أنواع الاتصال البيداغوجي
لكحل وهيبة	الاتصال البيداغوجي أستاذ – طالب محاولة لدراسة بعض العوامل البيداغوجية والنفسو اجتماعية 2011 –2012 جامعة باجي مختار عنابة	– الاتصال الرسمي وغير الرسمي

كهينة أورليس	الاتصال التربوي بين المعلم والتلميذ في الجزائر دراسة وصفية للعملية الاتصالية البيداغوجية في أقسام السنة الأولى بثانويات العاصمة وسط الثلاثي الأخير العام 2006 – 2007 جامعة الجزائر بن يوسف بن خدة	– الاتصال ذا خطوة واحدة – الاتصال ذا خطوتين
تواتي حياة	دور التكوين في علم النفس في تنمية المهارات الحياتية عند الطالب الجامعي دراسة على طلبة علم النفس ببعض جامعات الغرب الجزائري	_ الاتصال الأولي – الاتصال الثانوي – الاتصال الجماعي _ الاتصال الشخصي – الاتصال الجماهيري – الاتصال الجمعي – الاتصال الذاتي –الاتصال وفقا للغة المستعملة
مغتات العجال	الاتصال التربوي وتأثيره على التحصيل الدراسي للتلميذ (الاتصال البيداغوجي نموذجا) دراسة ميدانية بمتوسطة الشهيد عبد الله مغطيط جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم	– الاتصال المباشر وغير المباشر – الاتصال الذاتي – الاتصال الشخصي – الاتصال الجمعي – الاتصال التنظيمي – الاتصال الجماهيري – الاتصال البيداغوجي من حيث اللغة المستعملة
عوين محمد الهادي	أنماط الاتصال الصفي اللفظي لدى معلمي التعليم الابتدائي دراسة ميدانية لعينة مدارس بولاية ورقلة 2009 جامعة ورقلة	– التواصل وإدراك الذات – التواصل بين الفرد والآخرين – الاتصال الجماهيري
قنيش سعيد	الاتصال التربوي وعلاقاته بمستويات التحصيل الدراسي دراسة لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي. 2011 /2012 جلمعة وهران	– الاتصال اللفظي – الاتصال غير اللفظي

بعد الإطلاع على أهم المراجع التي تم عرضها قمنا بدراسة تحليلية وترتيب لأهم المعلومات التي تساعدنا في الدراسة الحالية، وقد عرضت بالشكل التالي:

أبعـــــــاد الاتصال البيداغوجي المتمركز حول المتعلم:

البعـــــد الأول (الإنســاني)

البعـــــد الثاني (السنــدي)

البعـــــد الثالث (المرجعي)

أبعاد الاتصال البيداغوجي المتمركز حول المادة المدرسية

البعـــــد الأول (التــعلــيمي)

البعـــــد الثاني (المــعرفي)

البعـــــد الثاني (التكوينـــي)

بعد هذه العملية ولغرض الوقوف على ما تم التوصل إليه، تم عرض المحاورعلى مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي في محاور الأداة وهذا لهدف:

- اختيار و تحديد المحاور المناسبة للدراسة الحالية.
- حذف المحاور غير المناسبة.
- تحديد عدد العبارات أو البنود الخاصة بكل محور.

وتمت هذه العملية عن طريق الايميلات الخاصة ببعض الأستذة بالإضافة إلى اللقاءات التي جمعتنا ببعضهم. كان عددهم (13) ، واحد (01) أستاذ من جامعة وهــران، وخمسة (05) أساتذة من جامعة مستغانم، وخمسة (05) أساتذة من جامعة غليزان بالإضافة إلى محكمين من الميدان وهم مفتشين في التربية وعددهم (07) ،(01) مفتش التوجيه والارشاد المدرسي ،(01) مستشارة التوجيه من تلمسان.

بعد جمع النتائج وتحليلها في الجدول ، تم قبول كل المحاور التي تفوق 80 % ورفض كل المحاور التي تقل عن هذه القيمة، وهذا من أجل نتائج أكثر دلالة وهي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (09) : يوضح قائمة الأساتذة المحكمين لمحاور الأداة

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة
لهباب عبد العزيز	أستاذ محاضر ب	علم النفس	جامعة تلمسان
سيب عبد الرحمان	أستاد التعليم العالي	علم النفس	جامعة تلمسان
ماحي ابراهيم	أ.دكتور	علم النفس	جامعة وهران
غبريني مصطفى	أستاذ محاضر أ	علم النفس العمل والتنظيم والموارد البشرية	جامعة مستغانم
كروجة الشارف	أستاذ محاضر أ	علم النفس وعلوم التربية	جامعة مستغانم
عمر مرنيز	أستاذ محاضر أ	علم النفس	جامعة مستغانم
ماني سعادة نادية	أستاذة محاضرة	علم النفس	جامعة غليزان
حرير لزرق	أستاذ محاضر	علم النفس	جامعة غليزان
لباد زهرة	أستاذة محاضرة	علم النفس	جامعة غليزان
معروف العربي	أستاذ محاضر	علم النفس	جامعة غليزان

جدول رقم (10) : يوضح قائمة المفتشين لتأسيس الخبرة لمحاور الأداة

الاسم واللقب	الرتبة	مكان
بلقاسم محمد	مفتش التوجيه المدرسي	ولاية غليزان
بلعربي فوزية	مستشارة توجيه	ولاية تلمسان
بوسدرة الجيلالي	مفتش التربية والتعليم الابتدائي	مقاطعة 1 عمي موسى
بن علي عبد القادر	مفتش التربية والتعليم الابتدائي	مقاطعة الرمكة
بن الحاج جلول عبد القادر	مفتش التربية والتعليم الابتدائي	مقاطعة 1 زموة
بوريدان أحمد	مفتش التربية والتعليم الابتدائي	مقاطعة سيدي امحمد بن علي
شتوان امحمد	مفتش التربية والتعليم الابتدائي	مقاطعة المطمر 1

الاتصال المتمركز حول المتعلم: واحتوى على ثلاثة أبعاد فرعية هي:

- البعد الإنساني
- البعد السندي
- البعد المرجعي

الاتصال المتمركز حول المادة المدرسية: واحتوى على ثلاثة أبعاد هو الآخر كالآتي:

- البعد التعليمي
- البعد المعرفي
- البعد التكويني

2.1. الخطوة الثانية: وهي صياغة بنود الاستبانه، حيث تم استخراج بعض العبارات التي تقيس الاتصال البيداغوجي، من خلال الدراسات السابقة الذكر لا سيما منها التي استخدمت مقاييس إجرائية لمتغيرات الدراسة، حيث لم نعثر على مقياس كامل يقيس بالخصوص الاتصال البيداغوجي المتمركز حول المتعلم، وحول المادة المدرسية معا وعليه:

- تم صياغة بعض البنود بطريقة ذاتية، انطلاقا من أفكار نظرية، وزيارات ميدانية لعينة الدراسة للمقاطعات: (غليزان، عمي موسى، أولاد يعيش ،الرمكة ، وادي رهيو) حيث راعت الباحثة عند صياغة الفقرات أن تكون:

- واضحة وبعيدة عن الغموض واللبس.
- سليمة لغوياً وسهلة وملائمة لمستوى التلاميذ.

3.1. الخطوة الثالثة: تصنيف أبعاد الاتصال البيداغوجي وفق بعدين هما: بعد الاتصال المتمركز حول المتعلم ويندرج تحته ثلاثة أبعاد فرعية، والبعد الثاني: الاتصال المتمركز حول المادة المدرسية واحتوى هو الآخر على ثلاثة أبعاد فرعية كالآتي:

قمنا ببناء مقياس التواصل البيداغوجي بصيغته الأولية كما هو موضح في ملحق (رقم01) وكان يشمل (06) ستة أبعاد (محاور) وكل محور يشمل مجموعة من الفقرات الموضحة كما يلي:

جدول رقم (11) المحاور المقترحة لقياس التواصل البيداغوجي المتمركز حول المتعلم والمادة المدرسية

وقد تكونت الاستبانه في صورتها النهائية من(49) فقرة من نمط (الاختيار المتعدد).

المحور	عدد الفقرات
الاتصال المتمركز حول المتعلم	
البعـــــد الاول الانســـــانـــي	(08) بند
البعـــــد الثانـــي السنـــــدي	(08) بند
البعـــــد الثالـــث المرجعـــي	(08) بند
الاتصال المتمركز حول المادة المدرسية	
البـــعـــــد الاول التعليـــمـــي	(08) بند
البعـــــد الثانـــي المعـــرفـــي	(09) بند
البعـــــد الثالـــث التكوينـــي	(08) بند

بعد هذه العملية قمنا بإعادة إرسالها مرة أخرى إلى السادة الأساتذة المحكمين لإعطاء آرائهم في الأداة مرة ثانية وهذه المرة مع الأسئلة أو (البنود) المكونة لكل محور، وهذا لهدف:

- ترتيب الأبعاد.
- تصحيح بنود الأبعاد.
- تحديد العدد المناسب للبنود في كل بعد.
- اقتراح فقرات أخرى يرونها مناسبة.
- تعديل الفقرات من ناحية الصياغة والتعبيرات اللغوية .
- حذف الفقرات غير المناسبة و المكررة والمتشابهة.
- ترتيب الأبعاد حسب الأولوية .
- تصحيح الأخطاء اللغوية.
- تعديل بعض الفقرات بما يخدم الأداة بشكلها الصحيح .

_ اختبار ميزات التقدير لطبيعة الدراسة.

4.1. نتائج تحكيم الاستبيان:

يسمح بتقدير مدى صلاحية فقرات الاستمارة من حيث الصياغة، واقتراح ماهو ملائم بديلا للفقرات التي تحتاج لإعادة الصياغة أو التعديل نسخة ثانية موجهة لمجموعة من مفتشي التربية والتعليم الابتدائي بغية استقصاء البناء المنطقي وفقا للخبرة التي يتمتعون بها.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنّه وفق توجيهات المحكمين (فئة الأساتذة، وفئة المفتشين) وتقديراتهم حسب الخبرة والأقدمية، اتفق جميعهم على أنّ الأبعاد تقيس نفس السمة في اتجاه واحد، أي أنّه ترتكز بالضرورة على الاتّصال المتمركز على المتعلم وفق نشاط وسلوك المعلم ولغته، وهي وحدة لا يجب تجزئتها بإدماجها في بعد أحادي يمكن أن يشمل بدقة جميع المعلومات وحتى لا يؤثر على الصّدق والثبات، وكذا الأمر بالنسبة للبعد المتمركز على المادة المدرسية يجب أن يكون أحاديا.

ويمكن أن نعرض نتائج تحكيم الاستبيان في شكله الأول المقدم للمحكمين في الجدول التالي:

جدول رقم (12) : يوضح إجابات الخبراء حول الفقرات (البنود) المقترحة

الفقرة	تقيس	لا تقيس	تعدل	الفقرة	تقيس	لا تقيس	تعدل
1			+	25	+		
2	+			26	+		
3	+			27	+		
4	+			28	+		
5	+			29	+		
6			+	30	+		
7	+			31	+		
8	+			32	+		
9	+			33	+		
10	+			34	+		
11	+			35	+		
12	+			36			+
13	+			37	+		
14			+	38	+		

15	+			39			+
16	+			40	+		
17				42			
18				42			
19			+	43			+
20				44			
21				45			
22				46			
23				47			
24				48			
				49			

ويتضح من خلال الجدول السابق بأنّ معظم العبارات كانت مناسبة ومقبولة باستثناء الفقرات التي طلب منا تعديلها حسب ما اقترحه المحكمون، ولقد مست العملية الفقرات التالية، وفقا للجدول أدناه:

جدول رقم (13) يوضح البنود قبل وبعد التعديل

الفقرة	قبل التعديل	بعد التعديل
1	هل يتسامح معك معلمك إذا أخطأت؟	يتسامح معك معلمك إذا أخطأت في الإجابة على السؤال
6	هل تحس من لغة المعلم وهو يدرسك في الصف بأنها تفيدك في التكوين ؟	تجد لغة التدريس للمعلم كافية لتوجيهك في الصف
14	هل يشكرك المعلم على إنجازاتك؟	يشكرك المعلم على إنجازاتك في المدرسة
19	هل يسعى المعلم لمساعدتك على تجاوز الصعوبات؟	يسعى معلمي لمساعدتي في تجاوز صعوبة الحفظ والتركيز لدي
36	هل تعتني بتوجيهات المعلم دون تكوين خارج الصف المدرسي؟	تحس بأنك تتكون تكوينا جيدا في الصف في تعاملك مع المعلم
39	هل كلما ترغب في الحديث لمعلمك تتاح لك الفرصة للقيام بذلك؟	كلما رغبت في الحديث لمعلمي تتاح لي الفرصة للقيام بذلك
43	هل تعتبر معلمك إنسانا رائعا لذا أنت تحبه وتقدره؟	أعتبر معلمي إنسانا رائعا لذا أنا أحبه وأقدره

3. الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

بعد قيامنا ببناء الأداة الخاصة بالبحث، والقيام بالإجراءات التي تم ذكرها في بداية الفصل، تقتضي منا الضرورة البحثية أن نقوم بدراسة الأسس العلمية لأداة البحث على عينة من المجتمع الأصلي، والمتمثل في تلاميذ (ذكور وإناث) يدرسون بمقاطعة (عمي موسى مدرسة السعادة 1) من مستوى أقسام الخامسة ابتدائي ، والذين تم اختيارهم بطريقة قصدية، بالاعتماد على

المعدلات التحصيلية في مادة اللغة العربية، حيث تم تصنيفهم لفئتين: العليا الذين لديهم تحصيل مرتفع والفئة الثانية ذات التحصيل المنخفض، والفئة الثالثة ذات التحصيل المتوسط تم استبعادهم فيما بعد من الدراسة الأساسية، كما أردنا من خلال هذه الدراسة التعرف على النقاط التالية:

- الاطلاع على الميدان الذي ستطبق فيه الدراسة الأساسية والتعرف على عينة الدراسة في كل المدارس محل الدراسة .
- معرفة صلاحية ودقة الأداة المعتمدة.
- معرفة أهمية الأداة وجديتها في البحث.
- التعرف على الأبعاد التي تتكون منها الأداة وتعديلها.
- معرفة الطريقة التي تقدم بها الأداة للطالب وأسلوب التطبيق.
- الابتعاد و تجنب المشاكل التي تواجهنا في الدراسة الاستطلاعية عند تطبيقنا للدراسة الأساسية.

- **عينة الدراسة الاستطلاعية:**

- تم تطبيق الأداة على عينة قدرت بـــ: (32) تلميذا من السنة الخامسة ابتدائي .

جدول رقم (14) : يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية

السن	المجموع
10 - 12 سنة	32

يتضح من خلال الجدول السابق أن الفئة العمرية تتراوح بين (10- 12سنة)

لقد تم توزيع الأداة على عينة الدراسة الاستطلاعية قيد البحث، وبعد جمع النتائج تم تحليلها إحصائيا حيث توصلنا إلى ما يلي:

صدق الاستبانة:

1- الاتصال البيداغوجي:

- **صدق الاتساق الداخلي للاتصال المتمركز حول المتعلم:** والذي يوضح ارتباط أبعاد الاتصال المتمركز حول المتعلم الفرعية مع مجموع الدرجة الكلية للبعد.

جدول رقم (15) يوضح صدق الاتساق الداخلي للبعد المتمركز حول المتعلم مع الأبعاد الفرعية له

الأبعاد الفرعية	ارتباط الأبعاد الفرعية بالدرجة الكلية للبعد
البعد الانساني	**0.52
البعد السندي	**0.74
البعد المرجعي	**0.67

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأنّ الأبعاد الفرعية جاءت مرتبطة ارتباطا جد مرتفع ومقبول إحصائيا مع بعدها المتمركز حول المتعلم.

2.أ. صدق البعد الإنساني: والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها، ولقد تم اعتماد (معامل بيرسون) لتوضيح هذا الاتساق، حيث دلت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (16) يوضح معامل ارتباط الفقرات بالبعد الإنساني

الفقرة	العبارات	معامل ارتباط الفقرة ببعدها
1	يتسامح معك معلمك إذا أخطأت في الإجابة على السؤال	**0.61
7	اعتبر بأن معلمي شخص حنون ويسامحنا عندما نخطئ	**0.58
13	يهملني معلمي داخل القسم ولا يبالي بي	0.02
19	يسعى معلمي لمساعدتي في تجاوز صعوبة الحفظ والتركيز لدي	0.21
25	عادة ما يسخر منا معلمنا عندما لا نجيب بطريقة صحيحة	**0.65
31	أعتبر بأن معلمي يعاملنا معاملة جيدة وطيبة كأب	**0.52
37	يغضب معلمي منا عندما لا ننجز فروضنا بطريقة صحيحة	**0.49
43	أعتبر معلمي إنسان رائع لذا أنا أحبه وأقدره	

نلاحظ من خلال الجدول السابق بأنّ الفقرات التالية : (1، 7، 25، 31،37) كانت دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، أما الفقرات التالية: (13، 19، 43) لم تكن دالة فتم حذفها، فأصبح البعد يحتوى على مجموع(5) فقرات تقيسه.

ب. صدق البعد السندي:

جدول رقم (17): يوضح معامل ارتباط الفقرات بالبعد السندي

الفقرة	العبارت	معامل ارتباط الفقرة ببعدها
2	أمام زملائي يعطيني المعلم فرصة للتعبير والتحدث بحرية	0.55**
8	تفضل أن يقدم لك المعلم الجواب الصحيح أو أن يوضح لك في ماذا أخطأت	0.57**
14	يشكرك المعلم على إنجازاتك في المدرسة	0.40*
20	يقدم لنا معلمنا النصائح الجيدة التي تفيدنا في الدراسة والحياة	
26	يقوم المعلم بعرض عمل التلميذ الممتاز عليكم	0.70**
32	معلمنا رجل عصبي ومتشدد معنا	0.29
38	كل مرة أحتاج إلى معلمي أجد عنده الدعم	0.44*
44	ساندني معلمي كما يساندني أبي في البيت تماما	0.44*

نلاحظ من خلال الجدول بأن الفقرات التالية : (2، 8، 26) كانت دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وأما الفقرات التالية: (44،38،14) كانت دالة عند مستوى الدلالة (0.05)،أما الفقرتين(32،20) لم تكون دالتين فتم حذفها، فأصبح البعد يحتوى على مجموع(6) فقرات تقيسه.

ج. صدق البعد المرجعي:

جدول رقم (18) : يوضح معامل ارتباط الفقرات بالبعد المرجعي

الفقرة	العبارت	معامل ارتباط الفقرة ببعدها
3	يجبرك معلمك على الإجابة	0.45**
9	يشجعك المعلم على المشاركة داخل القسم	0.41*
15	معلمنا يتيح لنا فرصة طرح الأسئلة والإجابة عليها	
21	معلمك يأخذ جهد التلميذ بعين الاعتبار	0.58**
27	يصرخ المعلم علينا إذا ما تغيب أحدنا عن الحضور للمدرسة	0.57**
33	تشعر بالارتياح عند دخول المعلم	0.54**
39	كلما رغبت في الحديث لمعلمي تتاح لي الفرصة للقيام بذلك	0.44*
45	علاقتك بالمعلم هي علاقة مدرس بتلميذ فقط	0.43*

نلاحظ من خلال الجدول بأنّ الفقرات التالية:(3، 21، 27، 33) كانت دالة عند مستوى الدلالة (0.01)،أما الفقرات التالية: (9، 39، 45) فكانت دالة عند مستوى الدلالة (0.05)،أما الفقرة رقم (3) لم تكن دالة فتم حذفها، فأصبح البعد يحتوى على مجموع(7) فقرات تقيسه.

2. صدق الاتساق الداخلي لبعد الاتصال المتمركز على المادة المدرسية:

والذي يوضح علاقة الأبعاد الفرعية بمجموع الدرجة الكلية للبعد، ولقد تم اعتماد (معامل بيرسون) لتوضيح هذا الاتساق، حيث دلت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (19) : يوضح صدق الاتساق الداخلي للبعد المتمركز حول المادة المدرسية مع الأبعاد الفرعية له

الأبعاد الفرعية	ارتباط الأبعاد الفرعية بالدرجة الكلية للبعد
البعد التعليمي	0.62**
البعد المعرفي	0.64**
البعد التكويني	0.83**

نلاحظ من خلال الجدول السابق بأن الأبعاد الفرعية جاءت مرتبطة ارتباطا جد مرتفع ومقبول إحصائيا مع بعدها المتمركز حول المتعلم.

- صدق البعد التعليمي:

جدول رقم (20) يوضح صدق الاتساق الداخلي للبعد التعليمي

الفقرة	العبارات	معامل ارتباط الفقرة ببعدها
4	إذا صادفتني مشكلات في الدراسة يساعدني معلمي على حلها	
16	يتحدث إلينا المعلم بصوت لا نكاد نسمعه جيدا	0.82**
10	يكافئ معلمك التلميذ النجيب	0.07
22	معلمنا في القسم يعطينا فرصة المشاركة وتنشيط الحصة	0.82**
28	معلمك يراقب الأعمال التطبيقية المقدمة إليه	0.23
34	لا يمكنني أن أتصور نفسي أدرس عند معلم آخر غير معلمي	0.81**
40	يراعي جيدا معلمنا الجهود التي نبذلها في سبيل التعلم	0.25
46	بالنسبة لي أعتبر بأن لغة معلمي فصيحة وواضحة	0.51**

نلاحظ من خلال الجدول بأن الفقرات التالية : (16، 22، 34، 46) كانت دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، أما الفقرة رقم (4) فكانت دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، أما الفقرتين التاليتين: (10،40) لم تكن دالة فتم حذفهما، فأصبح البعد يحتوى على مجموع (5) فقرات تقيسه.

- صدق البعد المعرفي:

جدول رقم (21) يوضح صدق الاتساق الداخلي للبعد المعرفي

الفقرة	العبارات	معامل ارتباط الفقرة ببعدها
5	يتيح لك المعلم في الصف الفرصة للتعبير عن انشغالاتك حول المادة المدرسية	0.40*
11	أرى بأن الدراسة أمر مزعج بالنسبة لي	0.51**
17	لغة المعلم وهو يلقي عليك الدرس في الصف كافية لكي أفهم الدرس	0.35*
23	لغة المعلم في الصف تميل أكثر إلى أن تكون من أجل توجيهك في الصف	0.36*
29	أفهم بسهولة لغة المعلم في الصف	0.61**
35	تميل لغة المعلم إلى أن تكون توجيهية لي في الحياة ككل	0.29
41	سأحاول قصارى جهدي أن أدرس كي أكون أستاذا جيدا في المستقبل	0.30
47	معلمي متحكم جيدا في مادته ويحسن تدريسها	
49	معلمنا يصغي إلينا جيدا ويفهمنا عندما نتحدث معه	0.61**

نلاحظ من خلال الجدول بأنّ الفقرات التالية : (11، 29، 47، 49) كانت دالة عند مستوى الدلالة (0.01)،أما الفقرات التالية: (5، 17، 23) فكانت دالة عند مستوى الدلالة(0.05)، أما الفقرتين التاليتين: (35،41) لم تكن دالة فتم حذفهما، فأصبح البعد يحتوى على مجموع(7) فقرات تقيسه.

- صدق البعد التكويني:

جدول رقم (22) :يوضح صدق الاتساق الداخلي للبعد التكويني

الفقرة	العبارات	معامل ارتباط الفقرة ببعدها
6	تجد لغة التدريس للمعلم كافية لتوجيهك في الصف	0.60**
12	سيفيدني أن أدرس جيدا حتى أصبح بارعا مثل معلمي في الصف	0.29
18	تحس من لغة المعلم وهو يدرسك في الصف بأنها تفيدك في التكوين مستقبلا	0.10
24	في نظرك لكي تتكون جيدا هل تفضل أن يوجهك المعلم أكثر في الصف بدلا من تدريس المادة المدرسية	0.71**
30	تفضل أن يقدم لك المعلم المادة المدرسية بدل من توجيهك في الصف	0.76**
36	تحس بأنك تتكون تكوينا جيدا في الصف في تعاملك مع المعلم	0.43*
42	تعتني بتكوينك خارج الصف المدرسي من توجيهات المعلم	0.18
48	تعتني بتوجيهات المعلم دون تكوينك خارج الصف المدرسي	0.56**

نلاحظ من خلال الجدول بأن الفقرات التالية : (48،30،24،6) كانت دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، أما الفقرة رقم(36) فكانت دالة عند مستوى الدلالة(0.05)،أما الفقرات التالية: (12، 18، 42) لم تكن دالة فتم حذفها، فأصبح البعد يحتوى على مجموع(5) فقرات تقيسه.

ثبات الأداة:

ثبات البعد الإنساني: ولقد تم حساب الثبات بطريقتي ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية، حيث تم استثناء الفقرات غير الدالة إحصائيا والمشار إليها في الصدق أعلاه، حيث أسفرت النتائج على مايلي:

جدول رقم (23): يوضح معامل الثبات للبعد الإنساني

المتغير	الطريقة المتبعة	معامل الثبات
البعد الإنساني	ألفا كرومباخ	0.45
	التجزئة النصفية	0.49

ثبات البعد السندي: ولقد تم حساب الثبات بطريقتي ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية، حيث تم استثناء الفقرات غير الدالة إحصائيا والمشار إليها في الصدق أعلاه، حيث أسفرت النتائج على مايلي:

جدول رقم (24) يوضح معامل الثبات للبعد السندي

المتغير	الطريقة المتبعة	معامل الثبات
البعد االسندي	ألفا كرومباخ	0.50
	التجزئة النصفية	0.59

ثبات البعد المرجعي: ولقد تم حساب الثبات بطريقتي ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية، حيث تم استثناء الفقرات غير الدالة إحصائيا والمشار إليها في الصدق أعلاه، حيث أسفرت النتائج على مايلي:

جدول رقم (25) يوضح معامل الثبات للبعد المرجعي

المتغير	الطريقة المتبعة	معامل الثبات
البعد المرجعي	ألفا كرومباخ	0.43
	التجزئة النصفية	0.44

ثبات البعد التعليمي: ولقد تم حساب الثبات بطريقتي ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية، حيث تم استثناء الفقرات غير الدالة إحصائيا والمشار إليها في الصدق أعلاه، حيث أسفرت النتائج على مايلي:

جدول رقم (26) يوضح معامل الثبات للبعد التعليمي

المتغير	الطريقة المتبعة	معامل الثبات
البعد التعليمي	ألفا كرومباخ	0.67
	التجزئة النصفية	0.70

ثبات البعد المعرفي: ولقد تم حساب الثبات بطريقتي ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية، حيث تم استثناء الفقرات غير الدالة إحصائيا والمشار إليها في الصدق أعلاه، حيث أسفرت النتائج على مايلي:

جدول رقم (27) يوضح معامل الثبات للبعد المعرفي

المتغير	الطريقة المتبعة	معامل الثبات
البعد المعرفي	ألفا كرومباخ	0.49
	التجزئة النصفية	0.64

ثبات البعد التكويني: ولقد تم حساب الثبات بطريقتي ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية، حيث تم استثناء الفقرات غير الدالة إحصائيا والمشار إليها في الصدق أعلاه، حيث أسفرت النتائج على مايلي:

جدول رقم (28) يوضح معامل الثبات للبعد التكويني

المتغير	الطريقة المتبعة	معامل الثبات
البعد التكويني	ألفا كرومباخ	0.56
	التجزئة النصفية	0.73

يتضح من خلال الجدول اعلاه بأن معامل الثبات جاء بدرجة معقولة ومقبولة إحصائيا، وعليه يمكن الاطمئنان على صحة استخدامه في الدراسة الحالية.

بعد الانتهاء من تقدير الصدق والثبات تم الاحتفاظ بالبنود التي أظهرت اتساق داخلي جيد، بعدها قمنا بتوزيع بنود المحاور بشكل عشوائي، وهذا من أجل المحافظة على مصداقية الإجابة ولا نعطي إيحاء للمجيب حول المقصود، وبالتالي نحصل على نتائج أكثر مصداقية ودلالة.

2.4. اختبار تحصيلي في مادة اللغة العربية:

ولقد تم استخدام اختبار تحصيلي في مادة اللغة العربية وذلك من أجل قياس التحصيل المدرسي لدى التلاميذ، لإبراز دور الاتصال البيداغوجي في تنمية التحصيل لديهم، حيث اعتمدنا على معدلات القبول في السنة الخامسة من الموسم الدراسي: 2013-2014.

ب/ الدراسة الأساسية :

1.منهـــج الدراسة :

بهدف تحقيق أهداف الدراسة ، قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي الاستدلالي وهو المنهج الأنسب لوصف الظاهرة موضوع البحث "دور الاتصال البيداغوجي المتمركز على المتعلم في تنمية التحصيل المدرسي" وهذا لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة، حيث يهتم بتوفير أوصاف دقيقة للظاهرة المراد دراستها عن طريق النتائج وتفسيرها في عبارات واضحة، ومحددة للوصول إلى حقائق دقيقة بين نتائج التلاميذ بعد نهاية السنة الدراسية.

المجتمع :

مجتمع دراستنا تلاميذ (ذكور وإناث) للطور الأساسي، السنة (الخامسة ابتدائي) من ولاية غليزان: (مقاطعة غليزان _ مقاطعة عمي موسى _ مقاطعة أولاد يعيش _ ومقاطعة الرمكة _ ومقاطعة وادري رهيو)، ولقد تم تحديد هذه السنة بناءا على أنهم يستطيعون التمييز وإصدار الحكم على طريقة تدريس المعلم، وهم تلاميذ عاديين تماما، ومعدلاتهم تؤهلهم للانتقال إلى السنة الخامسة. وتكون المجتمع الأصلي من(320) تلميذا المجموعات المتطرفة بالنسبة 33% ذوي تحصيل مرتفع (105) وذوي تحصيل منخفض (105) .

2.عينة الدراسة:

ولقد تم اختيارها بطريقة قصدية وذلك في حدود ما أتيح لنا بعد موافقة مدير المؤسسة والمسؤول عن مديرية التربية ، حيث حدد عدد العينة الكلية بـــ: (210) من مستوى السنة الخامسة ابتدائي، لديهم التحصيل الدراسي(المرتفع والمنخفض).

جدول رقم (29) :يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية:

السن	المجموع
12-10	210

يوضح الجدول توزيع العينة الأساسية، حيث بلغ عددهم (210) تلميذا والذين تتراوح أعمارهم بين (10و 12).

3. أدوات الدراسة (تقديمها) الهدف منها وكيفية العمل بها :

وصف أداة الدراسة:

3-1-استبانة (مقياس) الاتصال البيداغوجي: لقد استخدم في الدراسة الحالية استبانة الاتصال البيداغوجي، ولقد احتوت في شكلها النهائي على مجموع (35) فقرة تقيسها، وتكونت من بعدين أساسيين مكونين لها وهما على التوالي:

بعد الاتصال المتمركز حول المتعلم: واحتوى في شكله النهائي على مجموع (18) موزعة على ثلاثة أبعاد فرعية وهي:

البعد الإنساني: وتضمن على مجموع (5) فقرات تقيسه.

البعد السندي : وتضمن على مجموع (6) فقرات تقيسه.

البعد المرجعي: وتضمن على مجموع (7) فقرات تقيسه.

بعد الاتصال المتمركز حول المادة المدرسية: احتوى هو الآخر في شكله النهائي على مجموع (17) بندا موزعة على ثلاثة أبعاد فرعية وهي:

البعد التعليمي: وتضمن على مجموع (5) فقرات تقيسه.

البعد المعرفي: وتضمن على مجموع (7) فقرات تقيسه.

البعد التكويني: وتضمن على مجموع (5) فقرات تقيسه.

اختبار تحصيلي:

يعد الاختبار التحصيلي في مادة اللغة العربية ثاني أداة تستخدم في الدراسة، وذلك لتحديد فئتي مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي وفقا لمعدلاتهم السنوية. حيث كانت عينة مرتفعي التحصيل (105) تلميذا وكذا الأمر بالنسبة لعينة منخفضي التحصيل (105) تلميذا.

2.3. توزيع أداة البحث:

بعد الانتهاء من تقدير الخصائص السيكومترية لأداة البحث ووضعها في صورتها النهائية قمنا بطبع الأداة ليتم توزيعها على عينة الدراسة، وقد تمت هذه العملية من تاريخ 2013 إلى غاية 2014 ، وهذا بمساعدة بعض المعلمين.

تطبيق استبانة الاتصال البيداغوجي:

بعد مرور وقت من مراقبة التلاميذ في مختلف المواقف والإطلاع على مختلف النشاطات والأعمال الفكرية في قاعات التدريس، حيث كانوا يقومون بدراسة مادة اللغة العربية ، وفقنا في

تحديد الأقسام المعنية بالدراسة وتم الاتصال بهم في قاعات الدراسة ، حيث تم التطبيق بصفة جماعية للقسم الواحد، واختيرت مجموعة من التلاميذ الممثلين للعينة النهائية مع اعتبار مايلي:

– شرح مضمون الاختبار والهدف منه وأهمية الإجابة بالنسبة لنتائج البحث ، حيث طلب منهم الإجابة على كل المستويات دون ترك أي سؤال دون إجابة، وكذا تم التأكيد على ملء البيانات الشخصية التي لها أيضا وزنها في البحث الحالي.

3.3. تفريغ أدوات الدراسة:

بعد الانتهاء من تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأساسية عمدنا إلى تصحيح استبانة الدراسة ، و مفتاح الإجابة على الأسئلة المطروحة يكون على النحو التالي:

جدول رقم (30) يمثل مفاتيح الإجابة للأسئلة الأداة

دائما	أحيانا	نادرا	لا أوافق(ابدا)
04 نقاط	03 نقاط	02 نقاط	01 نقاط

ملاحظة : هذا بالنسبة للإجابات الايجابية أما في حالة الإجابات السلبية فالعكس صحيح.

4. خطة البحث والمعالجة الإحصائية :

لقد تم استخدام كلا من الإحصاء الوصفي والاستدلالي على حد سواء، فالبنسبة للإحصاء الوصفي استعملنا المتوسطات والانحراف المعياري.

أما بالنسبة للإحصاء الاستدلالي والتأكد من صحة الفرضيات استخدمنا اختبار (T.test) لدراسة الفروق بين المجموعتين، وكذا تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين أقسام الدراسة الأربعة، وذلك باستخدام حزمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية الإصدار (spss ;20)، واختيار شيفيه (Cchefee).

عرض نتائج الفرضية الأولى

1. 1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى

السؤال: هل تفضيل طريقة التدريس المتمركز حول المتعلم في بعده الإنساني يرتبط بمستوى التحصيل المدرسي (مرتفعي التحصيل ومقارنتهم بمنخفضي التحصيل)؟

الفرضية الجزئية 1: إن تفضيل التدريس المتمركز حول المتعلم في بعده الإنساني يكون أقوى لدى مرتفعي التحصيل المدرسي مقارنة بالتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض.

جدول رقم (31) يوضح قيمة اختبار(ت) لدراسة الفروق بين أبعاد الاتصال المتمركز حول المتعلم بين الفئتين (البعد الانساني)

المتغير	مرتفعي التحصيل ن=105		منخفضي التحصيل ن=105		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
البعد الانساني	16.30	1.97	16.41	1.69	0.45	غير دال

نلاحظ من خلال الجدول وبالنظر للمتوسطات بأنه لا توجد فروق ذات دلالة في البعد الإنساني ، بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل المدرسي.

1. 2. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية

السؤال: هل تفضيل طريقة التدريس المتمركز حول المتعلم في بعده السندي يرتبط بمستوى التحصيل المدرسي (مرتفعي التحصيل ومقارنتهم بمنخفضي التحصيل)؟

الفرضية 2: إن تفضيل التدريس المتمركز حول المتعلم في بعده السندي يكون أقوى لدى مرتفعي التحصيل المدرسي مقارنة بالتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض .

جدول رقم (32) :يوضح قيمة اختبار(ت) لدراسة الفروق بين أبعاد الإتصال المتمركز حول المتعلم بين الفئتين (البعد السندي)

المتغير	مرتفعي التحصيل ن=105		منخفضي التحصيل ن=105		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
البعد السندي	21.00	2.15	20.14	2.23	2.82	دال عند 0.005

نلاحظ من خلال الجدول وبالنظر للمتوسطات بأنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في البعد السندي بقيمة (ت) قدرها(2.82) عند مستوى 0.005، بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل ولصالح مرتفعي التحصيل المدرسي.

1. 3. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

السؤال: هل تفضيل طريقة التدريس المتمركز حول المتعلم في بعده المرجعي يرتبط بمستوى التحصيل المدرسي (مرتفعي التحصيل ومقارنتهم بمنخفضي التحصيل)؟

الفرضية 3: إن تفضيل التدريس المتمركز حول المتعلم في بعده المرجعي يكون أقوى لدى مرتفعي التحصيل المدرسي مقارنة بالتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض.

جدول رقم (33): يوضح قيمة اختبار(ت) لدراسة الفروق بين أبعاد الإتصال المتمركز حول المتعلم بين الفئتين (البعد المرجعي)

المتغير	مرتفعي التحصيل ن=105		منخفضي التحصيل ن=105		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
البعد المرجعي	22.12	2.38	22.28	2.33	0.46	غير دال

نلاحظ من خلال الجدول وبالنظر للمتوسطات بأنه لا توجد فروق ذات دلالة في البعد المرجعي ، بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل المدرسي.

عرض نتائج الفرضية العامة الأولى:

والتي تشيرإلى :

يساهم الاتصال البيداغوجي المتمركز حول المتعلم في تنمية التحصيل المدرسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

ولاختبار هذه الفرضية استخدمنا المتوسطات والانحراف المعياري، إضافة إلى اختبار (ت) لدراسة الفروق، حيث أسفرت النتائج كما هو موضح في الجدول أسفله على مايلي:

جدول رقم (34) : يوضح قيمة (ت) بين الاتصال المتمركز حول المتعلم بين مرتفعي ومنخضي التحصيل المدرسي

المتغير	مرتفعي التحصيل: ن=105		منخفضي التحصيل: ن=105		قيمة(ت)	م.الدلالة
	م	ع	م	ع		
الاتصال المتمركز حول المتعلم	63.54	1.82	52.10	3.36	30.16	دال عند 0.05

يتضح من خلال الجدول السابق وبالنظر للمتوسط الحسابي والانحراف المعياري وجود تباين حقيقي بين كل من مرتفعي ومنخفضي التحصيل المدرسي فيما يخص الاتصال المتمركز حول المتعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وذلك بقيمة(ت) قدرها(30.16) والدالة عند مستوى(0.05)، ولصالح مرتفعي التحصيل.

2.عرض نتائج الفرضية الثانية:

عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى للفرضية الثانية:

السؤال: هل تفضيل طريقة التدريس المتمركز حول المادة المدرسية في بعده التعليمي يرتبط بمستوى التحصيل المدرسي (مرتفعي التحصيل ومقارنتهم بمنخفضي التحصيل)؟

الفرضية1 : إن تفضيل التدريس المتمركز حول المادة المدرسية في بعده التعليمي يكون أقوى لدى مرتفعي التحصيل المدرسي مقارنة بالتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض.

جدول رقم (35): يوضح قيمة اختبار(ت) لدراسة الفروق بين أبعاد الإتصال المتمركز حول المادة المدرسية بين الفئتين (البعد التعليمي)

المتغير	مرتفعي التحصيل ن=105		منخفضي التحصيل ن=105		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
البعد التعليمي	16.42	2.18	17.30	2.12	2.98	دال عند 0.003

نلاحظ من خلال الجدول وبالنظر للمتوسطات بأنه توجد فروق ذات دلالة في البعد التعليمي بقيمة (ت) قدرها(2.98) عند مستوى 0.003، بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل ولصالح منخفضي التحصيل المدرسي.

عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية للفرضية الثانية:

السؤال: هل تفضيل طريقة التدريس المتمركز حول المادة المدرسية في بعده التعليمي يرتبط بمستوى التحصيل المدرسي (مرتفعي التحصيل ومقارنتهم بمنخفضي التحصيل).

الفرضية 2: إن تفضيل التدريس المتمركز حول المادة المدرسية في بعده التعليمي يكون أقوى لدى مرتفعي التحصيل المدرسي مقارنة بالتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض.

جدول رقم (36) : يوضح قيمة اختبار(ت) لدراسة الفروق بين أبعاد الإتصال المتمركز حول المادة المدرسية بين الفئتين (البعد المعرفي)

المتغير	مرتفعي التحصيل ن=105		منخفضي التحصيل ن=105		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
البعد المعرفي	25.54	2.29	25.51	2.21	0.09	غير دال

نلاحظ من خلال الجدول وبالنظر للمتوسطات لا توجد فروق ذات دلالة في البعد المعرفي بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل المدرسي.

عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة للفرضية الثانية:

السؤال: هل تفضيل طريقة التدريس المتمركز حول المادة المدرسية في بعده التعليمي يرتبط بمستوى التحصيل المدرسي (المرتفعين ومقارنتهم بالمنخفضين)

الفرضية 3: إن تفضيل التدريس المتمركز حول المادة المدرسية في بعده التعليمي يكون أقوى لدى مرتفعي التحصيل المدرسي مقارنة بالتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض.

جدول رقم (37) يوضح قيمة اختبار(ت) لدراسة الفروق بين أبعاد الإتصال المتمركز حول المادة المدرسية

المتغير	مرتفعي التحصيل ن=105		منخفضي التحصيل ن=105		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
البعد التكويني	15.87	2.60	15.51	2.30	1.03	غير دال

نلاحظ من خلال الجدول وبالنظر للمتوسطات لا توجد فروق ذات دلالة في البعد التكويني بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل المدرسي.

عرض نتائج الفرضية الثانية العامة :

التي تشير: يساهم الاتصال البيداغوجي المتمركز حول المادة المدرسية في تنمية التحصيل المدرسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

ولاختبار هذه الفرضية استخدمنا المتوسطات والانحراف المعياري، إضافة إلى اختبار (ت) لدراسة الفروق، حيث أسفرت النتائج كما هو موضح في الجدول أسفله على مايلي:

جدول رقم (38) يوضح قيمة (ت) بين الاتصال المتمركز حول المادة المدرسية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل المدرسي

المتغير	مرتفعي التحصيل: ن=105		منخفضي التحصيل: ن=105		قيمة(ت)	م.الدلالة
	م	ع	م	ع		
الاتصال المتمركز حول المادة المدرسية	62.28	2.05	49.78	4.56	25.55	دال عند 0.05

يتضح من خلال الجدول المشار إليه أعلاه وبالنظر للمتوسط الحسابي والانحراف المعياري وجود فروق دالة بدلالة قيمة(ت) والتي قدرها(25.55) عند مستوى الدلالة (0.05)، بين الاتصال المتمركز حول المادة المدرسية وفئتي التحصيل المدرسي (مرتفع ومنخفض)، ولصالح مرتفعي التحصيل.

3. عرض نتائج الفرضية الثالثة:

والتي تشيربأنّ: هناك فروق في الاتصال البيداغوجي بنوعيه المتمركز حول المتعلم والمتمركز حول المادة المدرسية تبعا للمجموعات العليا والدنيا في التحصيل المدرسي. ولاختبار هذه الفرضية استخدمنا تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين المجموعات الخمس العليا في التحصيل الدراسي، وتم اعتماد أيضا اختبار شيفيه (schefee) للمقارنات البعدية للتأكد من صحة الفروق ودلالتها بين المجموعات حيث أسفرت النتائج على مايلي:

جدول رقم (39) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين المجموعات الخمس لمرتفعي التحصيل

المتغير	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الاتصال المتمركز حول المتعلم	بين المجموعات	4	297.853	74.463	154.78	دال عند 0.05
	داخل المجموعات	100	48.109	0.481		
	المجموع	104	345.962			

يتضح من خلال الجدول السابق مصدر التباين بين المجموعات بأنه توجد فروق بين المجموعات الخمس لمرتفعي التحصيل المدرسي فيما يخص الاتصال البيداغوجي المتمركز على المتعلم بقيمة (ف) قدرها (154.78)، وعند مستوى الدلالة (0.05).

جدول رقم (40) : يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين المجموعات الخمس لمرتفعي التحصيل

المتغير	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الاتصال المتمركز حول المادة	بين المجموعات	4	402.122	100.531	258.64	دال عند 0.05
	داخل المجموعات	100	38.868	0.389		
	المجموع	104	440.990			

يتضح من خلال الجدول السابق مصدر التباين بين المجموعات بأنه توجد فروق بين المجموعات الخمس لمرتفعي التحصيل المدرسي فيما يخص الاتصال البيداغوجي المتمركز حول المادة المدرسية، والدال هو الآخر عند مستوى الدلالة (0.05)، وبقيمة (ف) قدرها (258.64).

وبغية التأكد من صحة الفروق ولصالح أي قسم دراسي استخدمنا اختبار شيفيه (schefee) للمقارنات البعدية، فدلت النتائج على مايلي:

جدول رقم (41) :يوضح نتائج اختبار شيفيه بالنسبة للاتصال المتمركز حول المتعلم بالنسبة لمجموعات مرتفعي التحصيل

القسم الدراسي	محي الدين2 م=65.96	محي الدين1 م=64.05	سي مجاهد م=62.96	سوق الحد م=61.81	الخنساءغليزان م=61.00
الخنساء غليزان ن=14	4.95* دال عند 0.01	3.04*دال عند0.01	1.96*دال عند0.01	0.81دال عند 0.02	
سوق الحد ن=21	4.14* دال عند 0.01	2.23*دال عند0.01	1.15*دال عند0.01	2.36*دال عند0.01	_
سي مجاهد ن=25	2.99* دال عند 0.01	1.08*دال عند0.01		_	
محمود محي الدين1 ن=22	1.91*دال عند 0.01		_		
محمود محي الدين2 ن=23	_				

والملاحظ على الجدول وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، بين مدرسة الخنساء غليزان والمدرسة محي الدين 2 بقيمة قدرها (4.95)، ووجود فروق أيضا بين هذه الأخيرة ومدرسة سوق الحد عند مستوى الدلالة (0.01) بقيمة قدرها (4.14)، كما يوجد أيضا فروق بين مدرسة محي الدين1 ومدرسة سي مجاهد بقيمة قدرها (2.99) عند مستوى الدلالة (0.01)، وكذا وجود فروق بينها وبين مدرسة محي الدين 2 بقيمة قدرها(1.91) وعند مستوى الدلالة(0.01)

ولصالح مدرسة محي الدين2 بمتوسط قدره (65.96). في حين تليها في المرتبة الثانية مدرسة محي الدين 1 بمتوسط قدره(64.05) ثم في المرتبة الثالثة المدرسة سوق الحد بمتوسط قدره(62.6) فتليها المدرسة سي مجاهد بمتوسط قدره(62.81) وأخيرا مدرسة الخنساء غليزان بمتوسط قدره(61.00).

جدول رقم (42) : يوضح نتائج اختبار شيفيه بالنسبة للاتصال المتمركز حول المادة المدرسية بالنسبة لمجوعات مرتفعي التحصيل

القسم الدراسي	محي الدين2 م=65.43	محي الدين1 م=63.09	سي مجاهد م=61.44	سوق الحد م=60.48	غليزان م=60.00
غليزان الخنساء ن=14	5.43* دال عند 0.01	3.09*دال عند0.01	1.44*دال عند0.01		
سوق الحد ن=21	4.95* دال عند 0.01	2.61*دال عند0.01	0.96*دال عند0.01		_
سي مجاهد ن=25	3.99* دال عند 0.01	1.65*دال عند0.01		_	
محمود محي الدين1 ن=22	2.34*دال عند 0.01		_		
محمود محي الدين2 ن=23	_				

والملاحظ على الجدول وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، بين مدرسة الخنساء غليزان والمدرسة محي الدين 2 بقيمة قدرها (5.43)، ووجود فروق أيضا بين هذه الأخيرة ومدرسة سوق الحد عند مستوى الدلالة (0.01) بقيمة قدرها (4.95)، كما يوجد أيضا فروق بين مدرسة محي الدين 2 ومدرسة سي مجاهد بقيمة قدرها (3.99) عند مستوى الدلالة (0.01)، وكذا وجود فروق بينها وبين مدرسة محي الدين 1 بقيمة قدرها(2.34) وعند مستوى الدلالة(0.01) ولصالح مدرسة محي الدين 2 بمتوسط قدره (65.34).

في حين تليها في المرتبة الثانية مدرسة محي الدين 1 بمتوسط قدره(63.09)، ثم في المرتبة الثالثة مدرسة رقم سي مجاهد بمتوسط قدره(61.44)، فتليها مدرسة سوق الحد بمتوسط قدره(60.48) وأخيرا مدرسة الخنساء غليزان بمتوسط قدره(60.00).

جدول رقم (43) : يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين المجموعات الأربع لمنخفضي التحصيل

المتغير	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الاتصال المتمركز حول المتعلم	بين المجموعات	**3**	**1001.120**	**333.707**	**193.78**	**دال عند 0.05**
	داخل المجموعات	**101**	**173.929**	**1.722**		
	المجموع	**104**	**1175.048**			

يتضح من خلال جدول مصدر التباين بين المجموعات بأنه توجد فروق بين المجموعات الأربع لمنخفضي التحصيل المدرسي فيما يخص الاتصال البيداغوجي المتمركز حول المتعلم بقيمة (ف) قدرها (193.78)، وعند مستوى الدلالة (0.05)، وبغية التأكد من صحة الفروق ولصالح أي قسم دراسي.

جدول رقم (44) : يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين المجموعات الأربع لمنخفضي التحصيل

المتغير	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الاتصال المتمركز حول المادة المدرسية	بين المجموعات	**3**	**1001.120**	**333.707**	**193.78**	**دال عند 0.05**
	داخل المجموعات	**101**	**173.929**	**1.722**		
	المجموع	**104**	**1175.048**			

يتضح من خلال جدول مصدر التباين بين المجموعات بأنه توجد فروق بين المجموعات الأربع لمنخفضي التحصيل المدرسي فيما يخص الاتصال البيداغوجي المتمركز حول المادة المدرسية، والدال هو الآخر عند مستوى الدلالة (0.05)، وبقيمة (ف) قدرها (99.11)، وبغية التأكد من صحة الفروق

ولصالح أي قسم دراسي استخدمنا اختبار شيفيه (schefee) للمقارنات البعدية، فدلت النتائج على مايلي:

جدول رقم (45) يوضح نتائج اختبار شيفيه بالنسبة للاتصال المتمركز حول المتعلم بالنسبة لمجموعات منخفضي التحصيل

القسم الدراسي	سي عبد الرحمن1 م=47.27	سي عبد الرحمن2 م=51.88	بن شهيدة محمد م=54.73	المقـــراني غليزان م=56.00
المقرانـــــي غليزان ن=9	8.73*دال عند 0.01	4.12*دال عند0.01	1.27دال عند0.01	_
بن شهيدة محمد ن=33		2.85* دال عند0.01	_	7.46*دال عند0.01
سي عبد الرحمن2 ن=37	3.61* دال عند0.01	_		
سي عبد الرحمن1 ن=26	_			

والملاحظ على الجدول وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، بين مدرسة المقراني ومدرسة بن شهيدة محمد بقيمة قدرها (1.27)، ووجود فروق أيضا بين المقراني غليزان ومدرسة سي عبد الرحمن1 عند مستوى الدلالة (0.01) بقيمة قدرها (4.12)، كما يوجد أيضا فروق بين المقراني غليزان ومدرسة سي عبد الرحمن2 بقيمة قدرها (8.73) عند مستوى الدلالة (0.01)، ولصالح مدرسة المقراني غليزان بمتوسط قدره (56.00).

في حين تليها في المرتبة الثانية مدرسة بن شهيدة محمد بمتوسط قدره(54.73)، ثم في المرتبة الثالثة مدرسة سي عبد الرحمن 2 بمتوسط قدره(51.88)، فتليها أخيرا مدرسة سي عبد الرحمن 1 بمتوسط قدره(47.27) .

جدول رقم (46) يوضح نتائج اختبار شيفيه بالنسبة للاتصال المتمركز حول المادة المدرسية بالنسبة لمجوعات منخفضي التحصيل

القسم الدراسي	سي عبد الرحمن1 م=43.35	سي عبد الرحمن2 م=50.12	محمد بن شهيدة م=52.95	المقراني غليزان م=54.11
المقراني غليزان ن=9	10.76*دال عند 0.01	3.99*دال عند0.01	1.16دال عند0.01	_
محمد بن شهيدة ن=33	9.60*دال عند 0.01	2.82* دال عند0.01	_	
سي عبد الرحمن2 ن=37	6.77* دال عند0.01	_		
سي عبد الرحمن1 ن=26	_			

والملاحظ على الجدول وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، بين مدرسة المقراني غليزان ومدرسة سي عبد الرحمن1 بقيمة قدرها(10.76) والدالة عند مستوى0.01، وكذا وجود بينها وبين مدرسة سي عبد الرحمن2 بقيمة قدرها(3.99) عند مستوى الدلالة(0.01)، وأيضا بين مدرسة المقراني غليزان ومدرسة محمد بن شهيدة بقيمة قدرها(1.16) عند مستوى الدلالة(0.01)، وذلك لصالح مدرسة المقراني غليزان بـــ متوسط قدره(54.11)، ثم تليها في المرتبة الثانية مدرسة بن شهيدة محمد بمتوسط قدره(52.95) فمدرسة سي عبد الرحمن2 بمتوسط قدره(50.12)، وأخيرا مدرسة (سي عبد الرحمن 1) بمتوسط قدره(43.35).

1. مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

والتي تنص: يساهم الاتصال البيداغوجي المتمركز حول المتعلم في تنمية التحصيل المدرسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

فلقد دلت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق دالة مع وجود تباين حقيقي بين كل من مرتفعي ومنخفضي التحصيل المدرسي فيما يخص الاتصال المتمركز حول المتعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وذلك بقيمة(ت) قدرها(30.16) والدالة عند مستوى الدلالة (0.05)، ومرد ذلك برأينا يرجع للعوامل التالية:

-عامل متعلق بالمتعلم وقدراته: إنّ للاتصال دور مهم في إيصال الرسالة التربوية من جهة وإحداث التفاعل القوي والمرغوب فيه لدى المتعلم كي يقبل على المادة المدرسية من جهة ثانية، وأنّ الاتصال البيداغوجي لب العملية التربوية ومحرك المفاهيم العلمية لدى المتعلم على اعتبار أن نوع الاتصال والرسالة إن كانت واضحة وسهلة ستساهم لاشك في الفهم والاستيعاب على حد سواء، لأن إدراك المفاهيم مرتبط بدرجة كبيرة بوعي المعلم في كيفية إيصال الرسالة، وكذا إدراك ووعي المتعلم بمدى كفاءة تمثيله المعرفي لنوعية المعلومات التي يتلقاها، حيث يرجع ذلك لمستوى معالجة المعلومات وهذا حسب ما أشار إليه مفهوم نظرية معالجة المعلومات، فإن الانتباه الانتقائي يلعب الدور الكبير في ذلك وفي تمثل المعلومة وفهمها فهما صحيحا، حتى يستطيع الفرد المتعلم أن يكون على توافق ضمن متطلبات البيئة الصفية.

-عامل متعلق بالمعلم وخبرته: وإضافة إلى ما سبق ذكره، فإن خبرة المعلم في كيفية التدريس وكيفية إيصال الرسالة البيداغوجية التعليمية تلعب دورا مهما، حيث سيساهم هذا في تبلور علاقة إنسانية من خلال التعامل المتبادل حيث سيدرك كل من المتعلم والمعلم فعاليتها في التجاوب الايجابي والذي سيتجسد في التحصيل من جهة، وأيضا في حب الإقبال على المادة المتعلم مما سيرفع من مستوى الدافعية والأداء من جهة ثانية، وبالتالي الإحساس بالانتماء للمؤسسة، وهكذا يصبح الاتصال العصب المركزي للفهم والتوافق مع البيئة التعليمية ككل.

-عامل متعلق بالبيئة المدرسية:زد على ذلك كله أنّ طبيعة المناخ المدرسي وما يتوفر من وسائل مادية ومعنوية تشعر الفرد المتعلم بالانتماء والايجابية من خلال تفاعل الطاقم التربوي بعلاقات انسانية

ايجابية تساهم في ترسيخ مفهوم الاجتماعية والتفاعل المتبادل بينهم في إنجاح العملية التربوية، زد على ذلك مدى كفاءة المسيرين في حل المشكلات التربوية داخل وخارج الأقسام الدراسية (الساحات) له دور كذلك في بلورة هذا المفهوم الانتمائي، وأيضا ماتتوفر عليه من وسائل تكنولوجية حديثة والتي تسهام في ايصال الرسالة التربوية ستعطي دفعا للتعلم الفعال، لأنّ الفرد المتعلم (التلميذ) إن لم يشعر بالأمان والانتماء لن يستطيع تعلم الاستقلالية ولن يتوافق مع المحيط التربوي الذي يتواجد فيه باستمرار، مما سينعكس على أدائه النفسي والاجتماعي والمعرفي ككل، وهذا حسب ما أشارت إليه الدراسات والبحوث الامبريقية، والنتيجة المتوصل إليها تتسق مع دراسة امحمد مصطفى زيدان(1981) والنتيجة المتوصل إليها أيضا تختلف مع دراسة جونسون وجونسون(1988). ومن خلال النتائج المتوصل إليها نجد بأن فرضية البحث الأولى تحققت، والتي تؤكد على فعالية الاتصال المتمركز حول المتعلم في تنمية التحصيل المدرسي.

2. مناقشة فرضية الثانية:

والتي تنص: يساهم الاتصال البيداغوجي المتمركز حول المادة المدرسية في تنمية التحصيل المدرسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

لقد دلت نتائج التحليل الإحصائي على وجود فروق دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وبقيمة (ت) قدرها 25.55 بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي فيما يخص الاتصال المتمركز حول المادة المدرسية، وهذه الفروق منطقية باعتقادنا كون أن المتعلم إذا كان لديه دافعية مرتفعة واستعداد قوي سيشكل بذلك طاقة تدفعه على أنّ يركز أكثر حول محتويات المادة المدرسية بغية الفهم والاستيعاب، ولما كان المعلم هو الوسيط التربوي الأول في نقل هذه المادة وتبسيطها للمتعلم كي يستوعبها ويوظفها في حياته اليومية، فهو تقع عليه المسؤولية الكبيرة في الاهتمام ببلورة نسق مفاهيمي عبر المواد المدرسية المختلفة مستخدما في ذلك شتى وسائل الاتصال المتاحة والممكنة منها ما هو لفظي شفوي وكتابي وأيضا ما هو في شكل تعابير حسية حركية تمثيلية لإيصال محتوى المعلومات التربوية، وهو بذلك يساهم في شد الانتباه وتركيزه كما يساهم في رفع معنويات المتعلمين على حد سواء، وهذا النوع من التنشئة سيساعد التلاميذ على اكتساب المفاهيم وضبط السلوك بغية أداء أفضل، فالتلميذ يستطيع بذلك تحديد موقعه في الزمان والمكان الذي تجرى فيه العملية الاتصالية التربوية، كما يحّدد أيضا موقعه في الحياة المدرسية ومجرياتها وهنا تبرز ديناميكية التأثير المتبادل بين عمليات الاتصال التي يقوم بها المعلم لإيصال المادة التعليمية والتفاعل الذي يحدثه لدى هؤلاء التلاميذ. إن المرحلة العمرية التي يمر بها هؤلاء التلاميذ وهم في سن مبكرة من التعلم لديها خصائص وحاجيات نمائية، يكون فيها المعلم على وعي تام بمتطلباتها الأساسية ومجريات التدريس فيها للتماشي مع قدراتهم على استيعاب المعلومات وكيفية ضبطها واستغلالها ضمن الصفوف الدراسية لرفع كفاءة المتعلمين، لذلك فهو يعتبر بمثابة بعد من الأبعاد المرجعية والإسناد التي يستند عليها التلاميذ تارة ويرجعون إليها تارة أخرى بغية فهم أعمق لما تتضمنه المادة المدرسية من مفاهيم والتي لها القدرة على تنمية المخططات العقلية لديهم، لأن اكتساب المفاهيم واستدخالها يسترعى منهم التواجد في حالة من عدم التوازن إذا ما مروا بمعلومات جديدة تدفعهم بصفة طبيعية نمائية إلى إيجاد حالة من التوازن للتوافق مع هاته المفاهيم الجديدة وفهمها وإضافتها للمعلومات المماثلة في البناء العقلي لديهم، وهو ما سيشكل ما يسمى بالحقول المعرفية التي تعبر عنها القدرة على إحداث مترابطات وشبكات عقلية في

مواقف مختلفة من التعلم والاندماج مع المعلومات، لذا فالمرجعية التي يمثلها المعلم تعتبر مهمة وأساسية لمساعدتهم على تحصيل جيد، وعلى اعتبار أن التلاميذ سوف يتواجدون بهذا الشكل في مواقف تعليمية تنافسية سيحاول كل تلميذ توظيف المعلومات كل حسب قدرته وحدود طاقاته المعرفية للتنافس وإبراز قدراته وتحقيق ذاته وانتمائه للمؤسسة وسعيا لاستحسان المعلم وتقديره للمجتهدين وتفاعله معهم وتحفيزه لهم، وهو شكل آخر من الديناميكية والتفاعل الصفي الذي يحدثه كل من المعلم والمتعلم، وهذه الثنائية الإنسانية المعرفية كفيلة بغرس انطباعات نفسية ووجدانية تمكن التلاميذ من بناء وتصميم البنية المعرفية لديهم، وهو شأن التلاميذ مرتفعي التحصيل المدرسي.

لقد أوضحت عدة دراسات عربية وأجنبية أهمية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في التعلم نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر دراسة(أحمد فلاح العلوان،2012) والتي بينت وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين ما وراء الاستيعاب والتحصيل القرائي، وأن ما وراء المعرفة تحسن التحصيل الأكاديمي، إذ تنقل مسؤولية التعلم من المعلم إلى المتعلم نفسه، حيث يصبح واعيا بقدراته وأداء ذاكرته وتنمي لديه دافعية ايجابية، لأنها تسمح للمتعلم بالوصول إلى الاستراتيجيات وضبطها فحينما يدرك المتعلم جوانب الضعف والقوة في تعلمه وعندما يتأمل عمليات التفكير لديه، فإن ذلك يمكنه من جعل عمليات التعلم أبسط وأكثر فعالية، ويمكنه أيضا من اختيار الطريقة المثلى للتعلم، وهذا ينطبق على أداء التلاميذ مرتفعي التحصيل، حيث ستمكنهم هذه الاستراتجيات من ضبط وتقويم ومراقبة التعلم لديهم من خلال متابعة ما تحتويه المادة المدرسية من معلومات وكيفية توظيفها وبلورتها في قالب يسمح للتلميذ باستيعابها واستخدامها في مواقف مختلفة من التعلم، وهنا تظهر الأهمية المرجعية المعرفية للمعلم أيضا فهي ليست بمعزل عن مجريات عملية التعلم، فهي تقوم فيه وحوله وعليه كل المعلومات، وهو ما من شأنه أن يغرس الثقة في نفسية المتعلمين لاسيما عندما يوضح المعلم لتلاميذه كيفية استغلال المعلومات وكيفية توظيف وتنمية الطاقة المعرفية للتلميذ من خلال تبسيط المعلومات والمفاهيم بطرق مختلفة وذلك بإنتاج علاقات متعددة قد تكون تركيبية أو علائقية أو فرقية تسهل تعلمها. وهذه النتيجة المتوصل إليها تنسجم مع دراسة لكحل وهيبة (2011) دراسة صباح باقور وزملاؤه سنة (1976) و مع دراسة تليوين الحبيبب(1997) وعليه فقد تحققت فرضية البحث .

3. مناقشة فرضية الثالثة:

والتي تنص: هناك فروق دالة في الاتصال البيداغوجي بنوعيه المتمركز حول المتعلم والمتمركز حول المادة المدرسية في المجموعات العليا والدنيا في التحصيل المدرسي تبعا المؤسسات التعليمية.

لقد دلت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق دالة تبعا للمدارس التعليمية فيما يخص مجموعات مرتفعي ومنخفضي التحصيل المدرسي، وهذا مرده برأينا إلى عدة عوامل ساهمت في ذلك نذكر منها:

عامل المنافسة بين المؤسسات التعليمية: حيث نجد تباين حقيقي ودال بين المدارس الممثلة في عينة الدراسة الحالية، ووجود منافسة حقيقية بين المعلمين في كيفية التدريس وتبسيط المادة المتعلم وفي الاتصال على حد سواء، المدرسية فلقد لوحظ اهتمام مدير المدرسة وكذا المعلمين بالعلاقات الإنسانية وجودتها تسود الجو التعليمي القائم فيها وهو ما من شأنه رفع معنويات القائمين على تسيير المدرسة بما فيهم كل طاقم المدرسة، حيث يجعل ينمي لديهم ما يسمى بالولاء التنظيمي والارتياح في ممارسة مهمة التعليم والعمل بشكل سمح بظهور التميز في الأداء، ناهيك عن الجوائز والتكريمات التي تقام لصالح الأداء الجيد، وهذا محفز ومعزز يتماشى وفق أهداف المدرسة وأهداف الفرد داخلها، أضف إلى ذلك أن جودة البيئة المدرسية تساهم في تكوين معتقدات واتجاهات ايجابية نحو العمل والالتزام، وهذا ما جعل المدارس تتباين فيما بينها في الأداء وتحصيل تلاميذها. عامل جودة الاتصال داخل الصف الدراسي: وبالرجوع لمفهوم الاتصال نجده كعملية محددة يتم فيها إرسال أو نقل أو تحويل المعلومات والبيانات والأفكار والقيم والاتجاهات ووجهات النظر و المهارات والرموز و الإشارات من طرف أو أكثر إلى طرف آخر أو أطراف آخرون بواسطة رسالة لفظية أو غير لفظية، وبذلك يتركز مفهوم الاتصال في بعض العناصر دون الأخرى و هذه العناصر هي : المرسل_ المستقبل _الرسالة _الوسيلة، هو عملية تشاركيه يتفاعل فيه طرفين أو أكثر يتم فيها تبادل الأفكار أو الآراء أو المهارات أو القيم و الاتجاهات أو الرموز و الإشارات أو أنماط السلوك أو المشاعر عبر رسائل منطوقة أو مرمزة أو مكتوبة من أجل تحقيق غاية أو هدف معين، وبما أنّ المعلم هنا هو ناقل المعرفة وقائم على الاتصال فإنه يسعى من خلال أدائه إلى استخدام طرق وأساليب عديدة لإيصال فحوى الرسالة التربوية للتلميذ، كي يفهمها ويستوعبها من جهة وكي يتسنى للمعلم الحكم على أدائه من خلال الواجبات التي يكلف بها التلاميذ وتقويم أدائهم عبر الامتحانات، وعبر إتاحة لهم الفرصة في التحدث في الأفكار التي تحويها المادة والصعود للسبورة لتأكيد صحة الفهم الجيد لها، فمن الضروري هنا أن تكون هناك علاقة

بين المرسل(المعلم) والمستقبل(التلميذ)،لأنها ستسمح بعد ذلك من أن تصبح علاقة متعدية يتبادل فيها الطرفين الأدوار ليصبح فيها التلميذ بعد فهمه لمحتوى المادة المدرسية من أن يعبر عنها من خلال تمارين وتكرارها كشكل من أشكال الحفظ وتخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى ليتم استدعاءها بعد ذلك في مهمات الامتحانات وفي مهمات تنافسية على إحراز نقاط جيدة تنعكس على تحصيلهم الدراسي ككل، ويصبح المعلم هو المتلقي بعد ذلك ليتم الاستماع لفحوى ما استوعبه التلاميذ في شكله الكمي والكيفي لينتج التفاعل المرغوب فيه من خلال عملية الاتصال وتتحقق صحة الفهم للمصطلحات والكلمات. إن من بين وظائف التواصل التأثير على المتلقي سلبا أو إيجابا، ولأنّ التواصل حسب المنظور السلوكي يرتكز على مفهومي المثير والاستجابة لذلك يؤثر السلوك اللفظي أو غير اللفظي على المتلقي تأثيرات و جدانية تكون لها انعكاسات إيجابية مثل التعاون و التماثل و الاندماج و انعكاسات سلبية مثل التعارض و الصراع والتنافس، ويقصد بالتواصل الوجداني في مجال البيداغوجيا (معلم ، ومتعلم) اكتساب الميول والاتجاهات و القيم و تقدير جهود الآخرين وذلك من خلال تفاعله مع المادة المدرسية واكتسابه الخبرات بأنواعها المباشرة و غير المباشرة، كما نجد أن هناك نوعا آخر وهو التواصل المعرفي الذي يقوم على تبادل الآراء ونقل المعارف والتجارب بين التلميذ والمعلم، ويساهم السلوك اللفظي، و غير اللفظي في التواصل المعرفي إذا تم احترام الشروط السيكولوجية التي تحيط بالمتلقي أو يعيشها، فالرفع من الإنتاجية المعرفية لا يتم إلا عبر سلوكات لفظية تعتمد على روح المشاركة و التسيير الذاتي و التفاعل الديناميكي البناء، وغير لفظية مثل حركات التنظيم والحركات الديداكتيكية وحركات التقويم وهكذا لا يمكن عزل التواصل المعرفي عن التواصل الوجداني وثمة تصنيفات بيداغوجية في مجال التواصل المعرفي كتصنيف بلوم"Bloom"، التي تتمثل في الأهداف التالية :المعرفة ،الفهم ،التطبيق ،التحليل ،التركيب، التقييم.

عامل طبيعة التغذية الراجعة: نجد أنّ المعلم من خلال الرسائل التربوية التي يقدمها عبر الوسائل التربوية المتاحة لديه، يحاول قدر الإمكان توصيل المعلومات بأسلوب سلس يسمح للمتعلمين من إدراكه ويكون ذلك من خلال قياس أثر طبيعة التغذية الراجعة التي يقدمها إليهم، والتي تتكون من عنصرين هامين هما: ينحصر الأول في اكتشاف عوائق التواصل من جهة ومعرفة مستوى وقدرات المتعلمين من جهة ثانية، وأخيرا تكييف الرسالة حسب ردود الأفعال المختلفة التي يظهرها التلاميذ، ويكون بذلك قد حقق شرطا من شروط أثر التغذية الراجعة ، وينحصر الثاني في العلاقة بين المرسل والمرسل

إليه(المعلم والمتعلم)، والتي تبرز من خلال تقليص حجم القلق وتقوية مجال الأمان لكي يشعر التلاميذ بالاطمئنان، والتركيز على علاقات التبادل والتفاعل من خلال تعزيز الحوافز على التواصل الفعال، وهذا يعتمد بطبيعة الحال على حجم الزمن المخصص لتدريس المادة والكفاية التواصلية لانجاز المهمة، وكلها باعتقادنا إذا ما توفرت وخصصت لها القدر الكافي من الإهتمام والرعاية والتطبيق ستؤدي حتما لنجاح العملية التربوية وبالتالي تفعيل التنشيط التربوي لدى المتعلمين، وهذا عامل مهم ساهم في تباين المؤسسات واختلاف أساليب معلميها في الانجاز حسب كفاءتهم وحسب الوسائل البيداغوجية والتربوية المتوفرة لتحقيق أهداف. وهذه النتيجة المتوصل إليها تتفق مع دراسة مغتات العجال(2011) ، كما جاءت غير متسقة مع دراسة قنيش سعيد(2011). وعليه فقد تحققت الفرضية.

الخـــاتمـــة:

في ختام هذا البحث المتواضع نحاول أن نجانب الحقيقة العلمية أو نصل إليها في معرفة دور الاتصال البيداغوجي المتمركز على المتعلم في تنمية مهارات التحصيل الدراسي على اعتبار أن الاتصال عموما هو تلك العملية التى تكتمل بها الحياة ، بل هو الحياة ذاتها كما يرى المختصون . ومن هذا المنطلق تنوعت مجالات الاتصال، ومنها المجال البيداغوجي وحتى التعليمي الذي يعتمد بدرجة كبيرة على الاتصال لإيصال الرسائل التعليمية للمتعلم ، وبالتالي يساهم في بناء شخصية المتعلم من كل الجوانب ،ولكن يبقى جانب التحصيل الدراسي هو الأهم نظرا لاستعداد كل القوى التربوية لخدمة التلميذ.

فالإشكالية صيغت لتعالج الاتصال البيداغوجي كمتغير أساسي واستراتيجية التعلم كمتغير وسيط وعامل مؤثر في الرفع من التحصيل الدراسي للمتعلم ، وهذا بالاعتماد على بعض الدراسات السابقة التي أنارت لنا الطريق، وتناولت بالتحديد فهم محاولة معرفة دور الاتصال البيداغوجي المتمركز على المتعلم في تنمية مهارات التحصيل الدراسي، حيث قمنا بقياس بمجموعة من الأبعاد التي نحصرها في الآتي:

1. الاتصال البيداغوجي المتمركز حول المتعلم : البعد الإنساني والبعد السندي و البعد المرجعي

2. الاتصال البيداغوجي المتمركز حول المادة المدرسية: البعد التعليمي والبعد المعرفي و البعد التكويني.

من خلال الدراسة الميدانية التى قمنا بها حول دور الاتصال البيداغوجي المتمركز على المتعلم في تنمية مهارات التحصيل المدرسي ، وعلى ضوء النتائج التي توصلنا إليها نستنتج مايلي

1. وجود فروق دالة الإحصائيا بين كل من مرتفعي ومنخفضي التحصيل المدرسي فيما يخص الاتصال المتمركز حول المتعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي،
2. وجود فروق دالة لإحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل المدرسي فيما يخص الاتصال المتمركز حول المادة الدراسية،
3. وجود فروق دالة الإحصائيا تبعا للمدارس التعليمية فيما يخص المجموعات مرتفعي ومنخفضي التحصيل المدرسي

وفي الاخير، يمكننا القول بأن العوامل التي تؤثر في عملية الاتصال البيداغوجي كثيرة ومتعددة منها ما سلطنا الضوء عليها ومنها مالم نسلط عليها. لتحسين أداء وتقليص العوائق التي تقف أمام نجاح العملية الاتصالية البيداغوجية .

ونتمنى أن تساهم هذه الدراسة في وضع حجر أساس لدراسات اخرى ، تسلط الضوء على عوامل اخرى للاتصال البيداغوجي المتمركز على المتعلم في تنمية مهارات التحصيل المدرسي .

التوصيات والإقتراحات

بعد الإنتهاء من البحث يمكن أن نتقدم من التوصيات والاقتراحات لعلها تساعد في إثراء حقيقة دور الاتصال البيداغوجي المتمركز حول المتعلم المتعلم في تنمية مهارات التحصيل الدراسي ومن ضمنها مايلي:

1. جراء بحوث ودراسات أعمق في هذا الموضوع في البيئة الجوائرية وأفادة المنظومة التربوية بنتائجها .
2. الاعتناء باختبار الطرئق النشطة التي تمكن المتعلم من الاتصال مع موضوعات التعلم بين مختلف الأطراف المكونة للفعل التعليمي التعلمي .
3. توفر الظروف الفيزيقية كالتدفئة والتحسين الإنارة ،وجبة غدائية ساختة ، وعدد التلاميذ في القسم وهذا مما يؤدي إلى تحسين مستويات التحصيل الدراسي الكمي والنوعي
4. الاتصال المباشر مع الأولياء يكون كسند للمعلم وبالتالي إنشغالهم أكثر بمصير أبنائهم
5. الاهتمام بتكوين المعلمين والأخصائيين النفسانيين المؤهلين من كل الجوانب العلمية وذلك من طرف وزارة الوطنية بتحسين الأوضاع والبرامج المسيرة لذلك.
6. توفير الامكانيات والوسائل البيداغوجية التي تساعد المعلم على أداء دوره المهني والتعليمي على أحسن وجه .
7. فتح فروع معاهد ومراكز إقليمية ولائية تهتم بتكوين القائمين بالاتصال مع التلاميذ وذلك من خلال التكوين أثناء الخدمة .
8. تشجيع وتكثيف الدورات والمسابقات الوطنية والتنسيق مع اللجان التربوية .
9. الاصلاح المستمر لقطاع التربية والتعليم داخل المداري الابتدائية بإقامة أيام دراسية محلية ووطنية لمواكبة التطور العلمي.

وتبقى هذه اقتراحات وتوصيات للمعنيين والمسؤولين على قطاع التربية والتعليم الابتدائي من أجل تطوير هذا المجال الحساس في المجتمع الجزائري

قائمة المصادر والمراجع باللغة العربية

1) قرآن كريم

2) **إبراهيم بن عبد الدعليج**، (2011)، الاتصال والوسائل والتقنيات التعليمية، ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع

3) **إسماعيل صالح الفرا**، (2004) ،أنماط التفاعل اللفظي السائد بين معلمي كليات التربية بالجامعة الفلسطينية وطلابهم داخل الصف الدراسي، ورقة عمل لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني المنعقد بتاريخ 25/ 04/ 2004 بجامعة القدس برام الله ، دراسة غير منشورة.

4) **أحمد محمد أحمد النيرب** (2001) الأنماط القيادة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية ، رسالة ماجستير منشورة ،جامعة أريد ،الأردن.

5) **أحمد فريقي السفياني** (2005) التواصل التربوي واللغوي في العملية التعليمية بالسلك الأول من التعليم الابتدائي، رسالة دكتورة غير منشورة جامعة محمد الخامس الرباط المملكة المغربية.

6) **أحمد بن دانية** (1995) أثر معاملة المدرس لتلاميذ على التحصيل الدراسي، دراسة ميدانية، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، العدد(9) ،السنة الخامسة ، الدار االبيضاء، المغرب.

7) **أحمد سعد جلال**،(**2008**)،مبادئ الإحصاء النفسي تطبيقات وتدريبات علمية على برنامج SPSS ،ط1،الدار الدولية للاستثملدات الثقافية ش .م.م:القاهرة .

8) **أحمد إسماعيل حجي** (2005) الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية طبعة جديدة، القاهرة مصر: دار الفكر العربي.

9) **الأحمد ، ردينة عثمان وخدام عثمان يوسف**(2003) طرق التدريس منهج أسلوب وسيلة ، ط 2: دار المناهج للنشر والتوزي

10) **أبو الحطب فؤاد** ،(1980)، علم النفس التربوي ،ط2 : القاهرة ، مكتبة الأنجلو مصرية مصر.

11) **أبو رياش وحسن محمد وآخرون،** (2009)، أصول استراتيجيات التعلم والتعليم ،ط 1، عمان: دار الثقافة.

12) **أبو جادو ، صالح محمد علي،**(2008)، علم النفس التربوي ، ط6، عمان:دار المسيرة

13) **أبو جادو، صالح محمد علي،ومحمد بكر نوفل**(2007) تعليم التفكير النظرية والتطبيق، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

14) **أدهم عدنان طبيل، العلاقة بين المدرسة والأسرة ومشاكل الطلبة، المكتب الإلكترونية ،أطفال الخليج** www.gulfkids.com

15) **أوليس كهينة** (2006) الاتصال التربوية بين المعلم والتلميذ في الجزائر، دراسة وصفية لعملية الاتصال البيداغوجي.رسالة مقدم لنيل شهادة ماجستير ، جامعة بن يوسف بن خدة ، الجزائر .

16) **أميرة علي محمد** (2006) الاتصال التربوي ط.1 ،مصر:الدار العالمية.

17) **آمال بن يوسف** (2007– 2008) العلاقة بين استراتجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما ،على التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بوزريعة.

18) **أنصاف محمد أحمد درار**(2006) التعلم وتنمية التفكير ،المؤتمر العلميات لإقليمي للموهبة حول (رعاية الموهبة تربية من أجل المستقبل،مؤسسة الملك عبد العزيز لرعاية الموهوبين، المملكة العربية السعودية**11**

19) **أنور الشرقاوي** (1991) التعليم نظريات وتطبيقات ، (الطبعة الأولى) القاهرة

20) **باعباد علي هود،مرعي توفيق** (1996) تقييم طلبة جامعة صنعاء لاستراتيجيات تعلمهم لمقررات الجامعة، مجلة اتحاد الجامعات العربية،العدد (31) ص–227.
199

21) **باعباد ومرعي**(2009) المجلة جامعة دمشق –المجلد 25 العدد (3–4):347.

22) **بشلاغم يحي**(2011) ، مدخل إلى منهجية البحث النفس والتربوي تلمسان ، الجزائر :كنوز للنشر والتوزيع.

23) **بطرس البستاني،** (1987) محيط المحيط ،قاموس اللغة العربية، مكتبة لبنان، لبنان.

24) **بوغازي الطاهر** (2004) علاقة القيم بالتوافق والتحصيل الدراسي ، في الأسرة والمدرسة، ط1 : دار قرطبة.

25) **جابر عبد الحميد جابر** (2008) استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي.

26) **جودة عزة عبد الهادي ،سعيد سين العزة** (2004) مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي د ط،الأردن : دار الثــقافة

27) **جماعة من الباحثين**(1991) المدرسة والتلاميذ أية علاقة،الطبعة الثالثة المغرب: دار الخطابي للنشر.

28) **جلجل نصيرة عبد الحميد** (2001) التعليم المدرسي، د ط، القاهرة مصر.

29) **جروان، فتحي عبد الرحمن**(2005) تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات،عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

30) **حارث عبود(2009) الاتصال التربوي ،ط1،عمان، دار وائل.**

31) **حبيب تيلوين** (1997) دراسة كشفية لجوانب منتقاة من تكوين المعلمين (المواقف الإشرافية ، اتجاهات الحداثة والتقليد، نماذج التدريس) رسالة دكتورة غير منشورة ، جامعة وهران ،الجزائر.

32) **حبيب تيلوين ، فريد بوقريرس**(دس) الدافعية واستراتيجيات ماوراءة المعرفة وضعية التعلم ، دط : دار المغرب للنشر والتوزيع.

33) **حلمي المليجي** (2004) علم النفس المعرفي ،د ط: دار النهضة العربية ، لبنان.

34) **حسن حسين زيتون ، كمال عبد الحميد زيتون** (1995) تصنيف الأهداف التدريسية (د ط)،الإسكندرية: دار المعارف.

35) **حسن محمد أبو رياش،سليم محمد شريف، عبد الحكيم الصافي**(2014) أصول استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، ط2 ، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

36) **حسن شحاتة وزينب النجار** (2003) معجم المصطلحات التربوية والنفسية،ط1، مصر :الدار المصرية اللبنانية.

37) **ربيع هادي مشعان** (2008) القياس والتقويم في التربية والتعليم / د ط ، عمان : دار زهران للنشر والتوزيع،.

38) **ربيكا أكسفورد** (1996) استراتيجيات تعلم اللغة، دط، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

39) **رجاء أبو علام** (2005)، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية ، ط5، القاهرة ، دار النشر للجامعات.

40) **رغدة شريم** (2009) سيكولوجية المراهقة، ط1،عمان ،دار المسير للنشر والتوزيع.

41) **رمزية الغريب** (1976) التعلم دراسة نفسية وتوجيهية وتربوية ،ط3 ، مصر: المكتبة الأنجلو مصرية القاهرة.

42) **الزيات فتحي مصطفى** (1995) الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، القاهرة :دار الوفاء.

43) **داوود نسيمة** (1999) علاقة الكفاءة الاجتماعية والسلوك الاجتماعي المدرسي ، بأساليب التنشئة الوالدين والتحصيل الدراسي،مجلة دراسات العلوم التربوية ،المجلد (26) العدد(1) .

44) **الدمرداش، أحمد جابر** (2003) استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة.

45) **سامي ملحم** (2007)، أساسيات علم النفس ، عمان، الأردن، ط1:دار الفكر ناشرون وموزعون.

46) **سامي ملحم** (2000) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط1 ، عمان: دار المسيرة.

47) **سليمان حامد** (2009) الإدارة التربوية المعاصرة، ط1، ،الأردن عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع .

48) **سمية بن غضبان** (1999) الاتصال البيداغوجي، بعض العوامل المؤثرة في تسيير العلاقة البيداغوجية (أستاذ رسالة ماجستير)،قسم علوم الاتصال ،جامعة عنابة.

49) **سعاد ردحي**(1988) سيكولوجية الطفل المتخلف دراسيا ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس القاهرة ،مصر.

50) **الشربيني ، فوري وعفت الطنطاوي** (2006) استراتيجيات ماوراء المعرفة بين النظرية والتطبيق، ط1، مصر: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع المنصورة.

51) **صباح باقر وهرمان فرناندس وسعدي لفتة** (1976) تحليل التفاعل اللفظي بين المعلم والتلاميذ في الصفين الرابع والخامس الابتدائي في مادتي العلوم والحساب، العرق جامعة بغداد،

52) **صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد الحميد**(2002) التربوي وطرق التدريس، ط 3، مصر: دار المعارف.

53) **الطاهر سعد الله** (1991) علاقة التفكير الإبتكاري بالتحصيل الدراسي ، ب ط ، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية .

54) **عبد الله جراغ** (1983) دراسة استخدام الأسلوب العلمي في مستوى التحصيل العلمي للتلاميذ ، المجلة العربية للبحوث العلمية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، المجلد الثالث، العدد الثاني ، تونس

55) **عبد الله شريط** (1975) الفكر الأخلاقي عند ابن خلدون "سلسلة الدراسات الكبرى" ،ط 2، الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع .

56) **عبد الحافظ محمد سلامة**(1998) وسائل الإتصال والتكنولوجية في التعليم ، ط2 ،الأردن:دار الفكر للطباعة والنشر.

57) **عبد السلام مصطفى عبد السلام** (2006) تدريس العلوم ومتطلبات العصر، القاهرة ، دار الفكر العربي،.

58) **عبد اللطيف محمد خليفة** ((200) الدافعية للإنجاز، مصر: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع .

59) **عبد الباري ،ماهر شعبان**(2010) استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العلمية، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة

60) **عبد الرحمان العيسوي** (1984) علم النفس ، لبنان : دار النهضة العربية .

61) **عبد الرحيم طلعت حسن**(1980) سيكولوجية التأخر الدراسي ، مصر: دار الثقافة للنشر ، القاهرة.

62) **عبدالقادر كراجة** (1998) ،القياس والتقويم في علم النفس ط1، عمان:دار اليازوري.

63) **عبد الوارث عبده الازجي** (2001) تطوير نموذج معياري لتقويم كفاءة نظام إعداد الاختبارات العامة ، القاهرة ، المؤتمر العربية الأول للامتحانات والتقويم التربوي : رؤية مستقبلية ، المركز القومي لامتحانات والتقويم التربوي .

64) **عبد الرحمان العيسوي**(1987) ، سيكولوجية النمو، بيروت، لبنان: دار النهضة العربية.

65) **عبد الرحمان عبد السلام جامل**(2000) ،طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، ط2، عمان:دار المنهاج للنشر والتوزيع.

66) **عبد الرحمان العيسوي** (2000) علم النفس التربوي، ط 1، لبنان: دار النهضة العربية

67) **عبد الرحمان العيسوي**(د س) دراسة في نمو الطفل والمراهق، بيروت : دار النهضة العربية.

68) **عبد اللطيف الفاربي وآخرون** (1994) معجم علوم التربية ،مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ج1 سلسلة علوم التربية ،ط1 (9 _10):دار الخطابي للطباعة ، الرباط المغرب.

69) **عبد العزيز الغرضاف** (1994) معجم علوم التربية، الدار الخطابي للطباعة والنشر ،الدر البيضاء المغرب.

70) **عبد الكريم غريب،عبد العزيز الغرضاف ،عبد الرحيم آيت صو**(1992) في طرق وتقنيات التعليم من أسس المعرفة إلى أساليب تدريسها ، الشركة المغربية للطباعة والنشر الرباط ، المغرب

71) **عدس، محمد عبد الرحيم** (2000) المدرسة وتعليم والتفكير، ط1 ،عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

72) **عطية ، محسن علي** (2010) استراتيجيات ماوراء المعرفة في فهم المقروء، ،عمان : دار المناهج للنشر والتوزيع.

73) **علي عبد الحميد أحمد**(2010) التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الإسلامية التربوية ، بحث مقدم لنيل دكتوراه في التربية ، تخصص علم النفس التربوي، لبنان ، مكتبة حسن. العصرية،

74) **علي عبد الحميد**(2010) التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الإسلامية التربوية بحث مقدم لنيل شهادة دكتورة في التربية تخصص علم النفس التربوي ، مكتبة حسن العصرية ، لبنان.

75) **علي شتاء فادية عمر الجولاني** (1977) علم الاجتماع التربوي ، الإسكندرية : مكتبة الإشعاع الفنية .

76) **عفاف سعد حماد** (2006) تحليل التفاعل اللفظي بين المعلم والطالب في مرحلة الثانوي العامة ، رسالة ماجستير عير منشورة ، جامعة عين شمس ، مصر.

77) **عقيل بن ساسي** (2007) فاعلية بعض المهارات التدريسية في رفع مستوى التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى تلاميذ 3 متوسط ، رسالة ماجستير غير منشورة مودعة بجامعة قاصدي مرباح ، ورقلة ، الجزائر .

78) **العربي فرحاتي** (2010) أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها (د م ج) الجزائر.

79) **العتوم،عدنان يوسف** (2004) علم النفس المعرفي ، النظرية والتطبيق ،عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة

80) **العربي فرحاتي** (1999) التفاعل اللفظي وغير اللفظي بين المعلم والتلاميذ داخل القسم وعلاقته بالتحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة لدى تلاميذ السنة السادسة أساسي، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتورة دولة علوم التربية ، قسم علم النفس والتربية ، جامعة الجزائر.

81) **عوين محمد الهادي** (2009) نماط الاتصال الصفي اللفظي لدى معلمي التعليم الابتدائي، رسالة مقدم لنيل شهادة ماجستير جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، الجزائر.

82) **عزوز إسماعيل عفانة، الخزندار ، نائله نجيب**(2009) التدريب الصفي بالذكاء المتعددة ، ط 2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.مصطفى فهمي (1977) مجالات علم النفس ط4، دار النشر ، القاهرة ، مصر

83) **غواس ياسين** (2006) دور الاتصال اللفظي في تنمية العلاقات الإنسانية بين معلم والتلاميذ ، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في العلوم التربية ، قسم علم النفس والتربية ، جامعة الجزائر .

84) **غاستون ميالاريه علم النفس، ترجمة (فؤاد شاهين)** (2001) عويدات للنشر والطباعة ، بيروت لبنان.

85) **فايزة السيد عوض** (1999) فعالية المعرفة السابقة بالأهداف الإجرائية في التحصيل التلاميذ في مادة النحو في المرحلة الإعدادية ، مجلة العلوم التربوية ، العدد(13) يناير 1999 . ص:9- 32.

86) **فاخر عاقل** (1998) علم النفس التربوي ، ط11، لبنان: دار العلم للملاكين بيروت.

87) **فرحاتي العربي**(1999) التفاعل اللفظي وغير اللفظي بين المعلم والتلاميذ داخل القسم وعلاقته بالتحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة لدى تلاميذ السنة السادسة أساسي، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الدولة في علوم التربية، جامعة الجزائر، معهد علم النفس وعلوم التربية .

88) **فراس السليتي**(2008) استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق ،ط.1 :جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع ،عمان.

89) **قاسم علي الصرف**(2002) القياس والتقويم في التربية والتعليم ، دون طبعة، الإمارات : دار الكتاب الحديث .

90) **قزازة محمود عبد القادر** (1996) مهنتي كمعلم ، لبنان :الدار العربية للعلوم بيروت .

91) **قنيش سعيد** (2011) الاتصال التربوي وعلاقته بمستويات التحصيل الدراسي رسالة مقدم لنيل شهادة ماجستير بجامعة وهران.

92) **القطان سامية** (1990) دراسة تأثير التواصل اللفظي للمدرس على إدراك الطالب لكفاءته جمعية علو النفس الاكلنيكي القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

93) **كوجك كوثر حسن**(1997) اتجاهات حديثة في المنهج وطرق التدريس ، عالم الكتب القاهرة.

94) **لبنى جديد**(**2005**) العلاقة بين مستويات تركيز والانتباه ومستويات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي، مجلة جامعة دمشق،المجلد 21 العدد الثاني

95) **ليلى عبد الستار علم الدين** (1990) التواصل بين المعلم والتلميذ في مرحلة التعليم الأساسي، دراسة تحليلية نقدية جمعية علم النفس الإكلينيكي، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

96) **لكحل وهيبة** (2011) الاتصال البيداغوجي أستاذ–طالب،قسم علم النفس جامعة عنابة

97) **لمعان مصطفى الجلالي**(2010) التحصيل الدراسي ،ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

98) **محمد زيان حمدان** (2000) سيكولوجية الاتصال التربوي ،مصر: دار التربية الحديثة دارية.

99) **محمد زياد حمدان** (2001) تقييم التعلم والتحصيل، دار التربية الحديثة، د ط.

100) **محمد محمود عبد الله مشايطة** (1989) أثر نمط التفاعل اللفظي في تحصيل طلبة مرحلة التعليم الأساسي واحتفاظهم في مبحث اللغة العربية ، دراسة غير منشورة، جامعة اليرموك.

101) **محمد صالح خروبي** (1983) نموذج التدريس الهادف، لبنان: دار المهدي بيروت.

102) **محمد عبد الرحيم عدس** (1996) المعلم الفاعل والتدريس الفعال ، ط1، الأردن: دار الفكر العربية للطباعة والنشر والتوزيع عمان .

103) **محمد قريشي** (2002) القلق وعلاقته بالتوافق الدراسي والتحصيل لدى مرحلة الثانوي رسالة ماجستير غير منشورة ، مودعة بجامعة الجزائر.

104)محمد حاسم محمد(2004) علم النفس التربوي وتطبيقاته، ط 1 عمان: مكتبة دار الثقافة.

105)محمد شارف سرير ونور الدين خالدي,(1995), التدريس بالأهذاف وبيداغوجية التقويم,دون طبعة: الجزائر.

106)محي الدين توق،عبد الرحمن عدس(1984) أساسيات علم النفس التربوي، نيويورك: دار جون وايلي وأولاده

107)مسعود جبران، الرائد في المعجم اللغوي الأحد والأسهل، ط2، دار المعارف للملايين بيروت، لبنان،2001.

108)مغتات العجال (2011) الاتصال المدرسي وتأثيره على التحصيل المدرسي للتلميذ (الاتصال البيداغوجي نمودجا)، رسالة ماجستير غير منشورة مودعة بجامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم ، الجزائر.

109)مولاي بودخيلي محمد (2004) طرق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ،الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية.

110)موقف بشارة وحتام الغزو (2008) مدى وعي طلبة الثانويات العامة بأهمية إستراتيجية التعلم وممارستهم مجلة النجاح الأبحاث (العلوم الإسلامية) مجلد 22(6).

111)نايف سليمان (2003) الوسائل التعليمية :ط.2، دار الصفاء للنشر والتوزيع عمان

112)ناصر ميزاب (1988) المكانة الاجتماعية للتلميذ في جماعة القسم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، دراسة ميدانية ماجستير غير منشورة ، معهد علم النفس وعلوم التربية ،جامعة الجزائر.

113)نجم عبد الله غالي الموسوي (2015) النظرية البنائية واستراتيجيات ما وراء المعرفة ، ط1 عمان : دار الرضوان للنشر والتوزيع.

114)نعيم الرفاعي (1980) العيادة النفسية والعلاج النفسي، دمشق: دار المعرف سوريا.

115)الهاشمي، عبد الرحمان والدليمي، طه علي حسين(2008) استراتيجيات حديثة في فن التدريس ،ط1،عمان: دار الشرق للنشر والتوزيع.

116)هنودة علي (2012) التفاعل الاجتماعي وعلاقاته بالتحصيل الدراسي لدى بعض تلاميذ التعليم الثانوي، رسالة ماجستير ،جامعة محمد خيضر بسكرة ، الجزائر.

117)ترجمة عن وقع:http://www.nclrc.org/sailing/chapter2.htm

قائمة المصادر والمراجع باللغة الفرنسية والانجليزية

118) Arlond Morisson Donald mcintyre(1976) , psychologie sociale de l'enseignement, Imprimerie Aubin;
France.

119)Gayet Daniel (1995) Modèles éducatifs et relations pédagogiques, formations des enseignants et −1enseignés, ed Armand colin, paris

120) Thérèse le feuvre (1992) barrière des langues- Comment communiquer ? Collection Bibiliothèque de Travail Jeunes ,revue documentaire des 9 à 11 ans . Publions de l'Ecole Modem français.

121) Imel,S.(2002) Metacognitive Skills For Adult Learning ,Trends and Issues Alert,No.39,Available.

122) Livingston, J.A. (1997) Metacognition, An over oew . American psychologist,

123) Olivier Reboul (1984) Le langage de l'éducation : analyse du discours ,pédagogique ,édition,PUF ,Paris.

124) Peters M(2000) Une innovation pour le programme de français debase, apprentissge et socialisation.In Le Pain Linguistique, volume 20 ,n°02.

ملحق رقم (1)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية غليزان
مصلحة التكوين والتفتيش
الرقم: 2015/ 34

غليزان في: 10 سبتمبر 2015

مدير التربية
إلى
السيد: رئيس شعبة علم النفس
بجامعة أبي بكر بلقايد-تلمسان
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

الموضوع: ف/ي القيام بدراسة ميدانية

بناء على طلبكم المرسل إلينا بتاريخ: 26 جوان 2014؛ المتضمن قيام الطالبة: بن شرطان شهرزاد بدراسة ميدانية تتناسب مع موضوع مذكرتها، يشرفني أن أعلمكم بأنها قامت بدراستها الميدانية في مدارس
المقاطعات الآتية:

❖ مقاطعة غليزان

-1-مدرسة محمد المقراني.

-2-مدرسة الخنساء.

❖مقاطعة وادي ارهيو01

-1-مدرسة خرماشة01.

❖مقاطعة عمي موسى

-1-مدرسة سي عبد الرحمان العربي.

-2-مدرسة السعادة01.

-3-مدرسة بن محمود محي الدين.

❖مقاطعة الرمكة

-1-مدرسة سوق الحد-1-

-2-مدرسة الجديدة-1-

-3-مدرسة سي مجاهد.

من: 13 اكتوبر 2014؛ إلى 17 مارس 2015.

مدير التربية
الجيلالي شرماط

خطوات بناء أداة الدراسة : الملحق رقم (2)

الأبعاد مع البنود المقترحة للتحكيم

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبي بكر بلقايد – تلمسان–

كلية العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

تخصص :التربية المدرسية والادماج الإجتماعي للمتعلم

إلى السادة المحكمين

تحية طيبة وبعد.....

في إطار تحضير رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي تخصص التربية المدرسية والإدماج الاجتماعي للمتعلم، نريد القيام ببناء أداة لدراسة موضوع تحت عنوان:

دور الاتصال البيداغوجي المتمركز على المتعلم في تنمية مهارات التحصيل المدرسي

"دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الخامسة ايتدائي ببعض مدارس ولاية غليزان"

ولهذا الغرض نرجو من سيادتكم إبداء الرأي في أبعاد الأداة وفقراتها من حيث مناسبتها أو عدم مناسبتها لقياس مانريد قياسه.

كما يمكن لسيادتكم اقتراح فقرات أخرى ترونها مناسبة للدراسة

ولنا في تعاونكم جزيل الشكر والامتنان وهذا خدمة للبحث العلمي ومساهمة في ترشيده وتطويره.

اسم ولقب الخبير:

الدرجة العلمية:

تخصص:

سنوات خبرته:

مكان العمل:

الطالبة: بن شرطان شهرزاد المشرف: د. سجلماسي محمد الأمين

الاتصال البيداغوجي المتمركز حول المتعلم

الرقم	البعـــد الانسانـــي	مقبول	يعدل	مرفوض
01	يتسامح معك معلمك إذا أخطأت في الإجابة على السؤال			
02	أعتبر بأن معلمي شخص حنون ويسامحنا عندما نخطئ			
03	يهملني معلمي داخل القسم ولا يبالي بي			
04	يسعى معلمي لمساعدتي في تجاوز صعوبة الحفظ والتركيز لدي			
05	عادة ما يسخر منا معلمنا عندما لا نجيب بطريقة صحيحة			
06	أعتبر بأن معلمي يعاملنا معاملة جيدة وطيبة كأب			
07	يغضب معلمي منا عندما لا ننجز فروضنا بطريقة صحيحة			
08	أعتبر معلمي إنسانا رائعا لذا أنا أحبه وأقدره			

شيءآخر.....

.....

الرقم	البعـــد السنـــدي	مقبول	يعدل	مرفوض
01	أمام زملائي يعطيني المعلم فرصة للتعبير والتحدث بحرية			
02	تفضل أن يقدم لك المعلم الجواب الصحيح أو أن يوضح لك في ماذا أخطأت			
03	يشكرك المعلم على إنجازاتك في المدرسة			
04	يقدم لنا معلمنا النصائح الجيدة التي تفيدنا في الدراسة والحياة			
05	يقوم المعلم بعرض عمل التلميذ الممتاز عليكم			
06	معلمنا رجل عصبي ومتشدد معنا			
07	كل مرة أحتاج إلى معلمي أجد عنده الدعم			
08	ساندني معلمي كما يساندني أبي في البيت تماما			

شيءآخر.....

.....

الرقم	البعـــــد المرجعـــــي	مقبول	يعدل	مرفوض
01	يجبرك معلمك على الإجابة			
02	يشجعك المعلم على المشاركة داخل القسم			
03	معلمنا يتيح لنا فرصة طرح الأسئلة والإجابة عليها			
04	معلمك يأخذ جهد التلميذ بعين الاعتبار			
05	يصرخ المعلم علينا إذا ما تغيب أحدنا عن الحضور للمدرسة			
06	تشعر بالإرتياح عند دخول المعلم			
07	كلما رغبت في الحديث لمعلمي تتاح لي الفرصة للقيام بذلك			
08	علاقتك بالمعلم هي علاقة مدرس بتلميذ فقط			

شيءآخر.....

.....

الاتصال البيداغوجي المتمركز حول المادة المدرسية

الرقم	البـــــــــعـــــــد التـــعـــــلـــيـــمـــــي	مقبول	يعدل	مرفوض
01	إذا صادفتني مشكلات في الدراسة يساعدني معلمي على حلها			
02	يكافئ معلمك التلميذ النجيب			
03	يتحدث إلينا المعلم بصوت لا نكاد نسمعه جيدا			
04	معلمنا في القسم يعطينا فرصة المشاركة وتنشيط الحصة			
05	معلمك يراقب الأعمال التطبيقية المقدمة إليه			
06	لا يمكنني أن أتصور نفسي أدرس عند معلم آخر غير معلمي			
07	يراعي جيدا معلمنا الجهود التي نبذلها في سبيل التعلم			
08	بالنسبة لي أعتبر بأن لغة معلمي فصيحة وواضحة			

شيءآخر.....

.....

الرقم	البـــــــــعـــــــــد المـــــــــعـــــــــرفـــــي	مقبول	يعدل	مرفوض
01	يتيح لك المعلم في الصف الفرصة للتعبير عن انشغالاتك حول المادة المدرسية			
02	أرى بأن الدراسة أمر مزعج بالنسبة لي			
03	لغة المعلم وهو يلقي عليك الدرس في الصف كافية لكي تفهم الدرس			
04	لغة المعلم في الصف تميل أكثر إلى أن تكون من أجل توجيهك في الصف			
05	أفهم بسهولة لغة المعلم في الصف			
06	تميل لغة المعلم إلى أن تكون توجيهية لي في الحياة ككل			
07	سأحاول قصارى جهدي أن أدرس كي أكون أستاذا جيدا في المستقبل			
08	معلمي متحكم جيدا في مادته ويحسن تدريسها			
09	معلمنا يصغي إلينا جيدا ويفهمنا عندما نتحدث معه			

شيء آخر.....

.....

الرقم	البعـــــــد التكوينـــــــي	مقبول	يعدل	مرفوض
01	تجد لغة التدريس للمعلم كافية لتوجيهك في الصف			
02	سيفيدني أن أدرس جيدا حتى أصبح بارعا مثل معلمي في الصف			
03	تحس من لغة المعلم وهو يدرسك في الصف بأنها تفيدك في التكوين مستقبلا			
04	في نظرك لكي تتكون جيدا هل تفضل أن يوجهك المعلم أكثر في الصف بدلا من تدريس المادة المدرسية			
05	تفضل أن يقدم لك المعلم المادة المدرسية بدلا من توجيهك في الصف			
06	تحس بأنك تتكون تكوينا جيدا في الصف في تعاملك مع المعلم			
07	تعتني بتكوينك خارج الصف المدرسي من توجيهات المعلم			
08	تعتني بتوجيهات المعلم دون تكوينك خارج الصف المدرسي			

شيءآخر.....

.....

ملحق رقم (3)

مقياس الاتصال البيداغوجي كما قدم للدراسة الأساسية

التعليمات: أيها التلميذ(ة) الأعزاء أمامكم مجموعة من العبارات والجمل، والمطلوب منك اختيار إجابة واحدة فقط أمام الاختيارات التالية: (دائما، أحيانا، نادرا، ولا أوافق) وذلك بوضع علامة(+) في الخانة التي ستختارها وتعبر عن رأيك بصراحة، فقط أجيبوا بكل صراحة وصدق.

وشكرا لحسن تعاونكم

مثال توضيحي:

م	العبارات	دائما	أحيانا	نادرا	لا أوافق
1	أحب مدرستي وأحافظ عليها	+			

البيانات الشخصية: **المدرسة .....**

الجنس: **ذكر( ) أنثى ( )** **المعدل القبول للسنة الخامسة ( )**

السن: ( ) **المستوى الدراسي: السنة الخامسة إبتدائي**

م	العبارات	دائما	أحيانا	نادرا	لا أوافق
1	يتسامح معك معلمك إذا أخطأت في الإجابة على السؤال				
2	أمام زملائي يعطيني المعلم فرصة للتعبير والتحدث بحرية				
3	يجبرك معلمك على الإجابة				
4	إذا صادفتني مشكلات في الدراسة يساعدني معلمي على حلها				
5	يتيح لك المعلم في الصف الفرصة للتعبير عن انشغالاتك حول المادة المدرسية				
6	تجد لغة التدريس للمعلم كافية لتوجيهك في الصف				
7	أعتبر بأن معلمي شخص حنون ويسامحنا عندما نخطئ				
8	تفضل أن يقدم لك المعلم الجواب الصحيح أو أن يوضح لك في ماذا أخطأت				
9	يشجعك المعلم على المشاركة داخل القسم				
10	أرى بأن الدراسة أمر مزعج بالنسبة لي				

11	يهملني معلمي داخل القسم ولا يبالي بي				
12	يشكرك المعلم على إنجازاتك في المدرسة				
13	يتحدث إلينا المعلم بصوت لا نكاد نسمعه جيدا				
14	لغة المعلم وهو يلقي عليك الدرس في الصف كافية لكي تفهم الدرس				
15	معلمك يأخذ جهد التلميذ بعين الاعتبار				
16	معلمنا في القسم يعطينا فرصة المشاركة وتنشيط الحصة				
17	لغة المعلم في الصف تميل أكثر إلى أن تكون من أجل توجيهك في الصف				
18	في نظرك لكي تتكون جيدا هل تفضل أن يوجهك المعلم أكثر في الصف بدلا من تدريس المادة المدرسية				
19	عادة ما يسخر منا معلمنا عندما لا نجيب بطريقة صحيحة				
20	يقوم المعلم بعرض عمل التلميذ الممتاز عليكم				
21	يصرخ المعلم علينا إذا ما تغيب أحدنا عن الحضور للمدرسة				
22	أفهم بسهولة لغة المعلم في الصف				
23	تفضل أن يقدم لك المعلم المادة المدرسية بدلا من توجيهك في الصف				
24	تشعر بالإرتياح عند دخول المعلم				
25	لا يمكنني أن أتصور نفسي أدرس عند معلم آخر غير معلمي				
26	تحس بأنك تتكون تكوينا جيدا في الصف في تعاملك مع المعلم				
27	يغضب معلمي منا عندما لا ننجز فروضنا بطريقة صحيحة				
28	كل مرة أحتاج إلى معلمي أجد عنده الدعم				
29	كلما رغبت في الحديث لمعلمي تتاح لي الفرصة للقيام بذلك				
30	ساندني معلمي كما يساندني أبي في البيت تماما				
31	علاقتك بالمعلم هي علاقة مدرس بتلميذ فقط				
32	بالنسبة لي أعتبر بأن لغة معلمي فصيحة وواضحة				
33	معلمي متحكم جيدا في مادته ويحسن تدريسها				
34	تعتني بتوجيهات المعلم دون تكوينك خارج الصف المدرسي				
35	معلمنا يصغي إلينا جيدا ويفهمنا عندما نتحدث معه				

ملحق رقم (04) يوضح الدرجات الخام لمتغيرات الدراسة

مــرتفعي التحصيــل									
الأفراد	الفئات	الانساني	السندي	المعرفي	مج. المتعلم	التعليمي	المعرفي	التكويني	مج.المادة المدرسية
1	1	19	19	26	64	19	25	17	61
2	1	19	21	24	64	17	28	17	62
3	1	18	21	23	62	14	21	14	49
4	1	17	20	20	57	19	24	15	58
5	1	17	24	24	65	17	28	20	65
6	1	18	17	23	58	14	27	19	60
7	1	15	18	20	53	13	25	17	55
8	1	17	22	22	61	17	28	20	65
9	1	18	23	25	66	17	25	20	62
10	1	19	24	21	64	14	26	16	56
11	1	19	23	23	65	19	27	18	64
12	1	17	21	25	63	14	26	17	57
13	1	18	23	20	61	13	27	17	57
14	1	17	23	25	65	14	24	17	55
15	1	17	23	24	64	16	27	15	58
16	1	20	18	25	63	17	28	17	62
17	1	16	21	22	59	15	25	17	57
18	1	15	22	21	58	14	27	18	59
19	1	15	21	20	56	12	23	19	54
20	1	17	24	24	65	15	27	20	62
21	1	14	19	25	58	17	25	12	54
22	1	20	24	24	68	17	28	14	59
23	1	17	24	24	65	19	28	19	66
24	1	17	20	23	60	17	26	17	60
25	1	19	24	22	65	17	28	17	62
26	1	18	22	22	62	15	27	17	59
27	1	15	24	21	60	15	27	15	57
28	1	15	18	18	51	15	19	17	51
29	1	16	21	23	60	16	27	12	55
30	1	15	21	24	60	18	21	14	53
31	1	13	19	23	55	14	24	17	55
32	1	14	24	23	61	15	27	18	60
33	1	17	20	20	57	20	28	17	65
34	1	13	19	21	53	14	23	14	51

59	17	26	16	58	21	20	17	1	**35**
57	16	26	15	47	15	19	13	1	**36**
63	20	26	17	58	20	22	16	1	**37**
50	15	21	14	56	21	20	15	1	**38**
56	14	25	17	49	17	18	14	1	**39**
54	12	28	14	64	23	22	19	1	**40**
62	14	28	20	62	25	20	17	1	**41**
56	17	22	17	57	21	21	15	1	**42**
54	13	22	19	58	19	20	19	1	**43**
62	17	28	17	63	22	24	17	1	**44**
52	11	25	16	56	25	16	15	1	**45**
59	15	26	18	53	20	17	16	1	**46**
61	19	27	15	55	20	19	16	1	**47**
47	12	21	14	53	18	17	18	1	**48**
50	15	21	14	58	21	20	17	1	**49**
63	20	24	19	61	21	24	16	1	**50**
53	13	25	15	66	25	24	17	1	**51**
64	17	27	20	58	21	22	15	1	**52**
61	18	26	17	63	24	21	18	1	**53**
66	18	28	20	63	26	21	16	1	**54**
58	18	24	16	60	24	22	14	1	**55**
66	19	28	19	63	25	20	18	1	**56**
61	13	28	20	63	26	21	16	1	**57**
57	12	28	17	61	23	22	16	1	**58**
51	14	21	16	56	20	18	18	1	**59**
57	12	27	18	58	22	22	14	1	**60**
46	13	21	12	49	18	18	13	1	**61**
55	15	25	15	56	21	20	15	1	**62**
60	16	27	17	61	23	21	17	1	**63**
39	10	20	9	51	18	21	12	1	**64**
49	11	25	13	57	20	21	16	1	**65**
60	15	27	18	62	24	22	16	1	**66**
63	18	27	18	61	25	24	12	1	**67**
50	11	22	17	58	20	21	17	1	**68**
55	12	27	16	59	24	21	14	1	**69**
68	20	28	20	61	26	24	11	1	**70**
57	16	26	15	56	20	21	15	1	**71**
64	20	25	19	62	21	23	18	1	**72**
57	13	26	18	53	20	20	13	1	**73**
62	18	25	19	60	21	23	16	1	**74**

58	13	27	18	62	25	21	16	1	**75**
61	18	28	15	59	23	21	15	1	**76**
53	11	25	17	58	22	19	17	1	**77**
54	14	26	14	52	22	16	14	1	**78**
63	17	27	19	60	21	24	15	1	**79**
59	18	23	18	58	23	19	16	1	**80**
59	13	26	20	54	17	22	15	1	**81**
56	14	26	16	59	24	20	15	1	**82**
63	17	28	18	63	24	21	18	1	**83**
49	14	19	16	60	19	24	17	1	**84**
58	14	28	16	59	23	21	15	1	**85**
52	10	26	16	58	21	22	15	1	**86**
65	20	26	19	64	24	24	16	1	**87**
60	17	28	15	63	24	21	18	1	**88**
66	20	26	20	61	23	24	14	1	**89**
52	11	25	16	63	24	21	18	1	**90**
59	15	28	16	63	25	22	16	1	**91**
59	16	24	19	59	22	19	18	1	**92**
58	16	25	17	62	23	22	17	1	**93**
65	18	27	20	54	19	20	15	1	**94**
65	17	28	20	59	25	16	18	1	**95**
54	14	25	15	57	21	22	14	1	**96**
59	17	26	16	64	21	24	19	1	**97**
60	16	27	17	61	19	23	19	1	**98**
56	17	26	13	66	24	23	19	1	**99**
58	18	25	15	65	25	21	19	1	**100**
54	14	24	16	46	17	15	14	1	**101**
60	17	26	17	63	25	19	19	1	**102**
57	18	24	15	61	22	20	19	1	**103**
60	17	27	16	63	22	21	20	1	**104**
51	16	21	14	50	18	19	13	1	**105**

منخفضي التحصيــل									
الأفراد	الفئات	الانساني	السندي	المعرفي	مج. المتعلم	التعليمي	المعرفي	التكويني	مج.المادة المدرسية
106	2	13	22	25	60	15	24	13	52
107	2	15	24	19	58	17	28	15	60
108	2	18	18	21	57	16	22	14	52
109	2	18	20	24	62	16	25	16	57
110	2	17	22	20	59	16	23	16	55
111	2	18	21	23	62	17	28	19	64
112	2	19	20	25	64	16	28	16	60
113	2	19	22	25	66	19	26	16	61
114	2	14	24	25	63	16	28	13	57
115	2	17	18	24	59	16	24	15	55
116	2	19	21	22	62	14	28	17	59
117	2	14	21	22	57	20	27	14	61
118	2	19	21	26	66	17	27	17	61
119	2	19	21	21	61	16	28	16	60
120	2	18	23	25	66	16	28	17	61
121	2	16	18	23	57	13	21	20	54
122	2	16	18	22	56	18	25	18	61
123	2	17	16	23	56	14	26	20	60
124	2	15	17	22	54	20	26	20	66
125	2	19	19	22	60	18	27	18	63
126	2	15	17	22	54	20	24	18	62
127	2	15	21	24	60	18	24	19	61
128	2	16	20	27	63	19	28	16	63
129	2	17	17	15	49	15	27	17	59
130	2	16	18	22	56	19	27	19	65
131	2	17	15	21	53	14	25	19	58
132	2	16	18	21	55	15	26	19	60
133	2	18	20	21	59	18	25	17	60
134	2	18	21	22	61	19	26	16	61
135	2	19	19	25	63	16	28	17	61
136	2	18	21	24	63	20	27	19	66
137	2	16	22	21	59	20	27	19	66

64	17	27	20	63	23	22	18	2	**138**
61	17	26	18	63	23	22	18	2	**139**
64	17	27	20	63	24	22	17	2	**140**
65	18	28	19	59	20	19	20	2	**141**
65	17	28	20	65	25	23	17	2	**142**
60	14	27	19	61	25	18	18	2	**143**
65	17	28	20	57	23	20	14	2	**144**
63	17	29	17	62	24	19	19	2	**145**
67	19	28	20	65	26	23	16	2	**146**
53	17	19	17	54	18	19	17	2	**147**
42	15	16	11	51	20	16	15	2	**148**
57	15	24	18	59	21	21	17	2	**149**
63	18	26	19	62	25	21	16	2	**150**
57	14	24	19	51	20	17	14	2	**151**
53	11	24	18	51	18	19	14	2	**152**
52	19	20	13	57	21	20	16	2	**153**
54	13	23	18	61	23	21	17	2	**154**
51	11	24	16	58	20	23	15	2	**155**
58	17	24	17	57	24	18	15	2	**156**
48	13	22	13	52	20	19	13	2	**157**
58	15	26	17	59	26	18	15	2	**158**
56	15	24	17	59	22	21	16	2	**159**
57	11	27	19	59	22	22	15	2	**160**
57	13	25	19	56	19	20	17	2	**161**
54	13	22	19	42	17	14	11	2	**162**
56	14	25	17	65	25	23	17	2	**163**
51	12	23	16	55	22	17	16	2	**164**
58	16	26	16	60	23	21	16	2	**165**
49	15	18	16	56	20	20	16	2	**166**
57	15	26	16	63	24	22	17	2	**167**
59	15	26	18	56	20	20	16	2	**168**
58	13	27	18	59	22	21	16	2	**169**
52	10	27	15	54	21	19	14	2	**170**
55	13	27	15	61	22	24	15	2	**171**
60	13	27	20	63	24	22	17	2	**172**
62	15	28	19	60	21	22	17	2	**173**
58	16	25	17	55	20	19	16	2	**174**
59	15	26	18	60	23	22	15	2	**175**
61	15	26	20	60	21	21	18	2	**176**
59	15	26	18	55	22	17	16	2	**177**

59	13	27	19	60	26	17	17	2	**178**
61	16	26	19	61	27	18	16	2	**179**
61	15	26	20	55	21	17	17	2	**180**
58	13	27	18	56	22	18	16	2	**181**
54	13	26	15	53	21	19	13	2	**182**
57	17	24	16	60	23	22	15	2	**183**
62	16	27	19	55	22	17	16	2	**184**
50	12	24	14	58	21	23	14	2	**185**
52	15	24	13	54	21	20	13	2	**186**
56	15	27	14	60	20	23	17	2	**187**
57	15	24	18	59	25	19	15	2	**188**
63	17	27	19	58	23	20	15	2	**189**
61	18	24	19	67	26	23	18	2	**190**
51	13	25	13	58	23	19	16	2	**191**
55	12	25	18	58	21	19	18	2	**192**
61	16	26	19	62	22	22	18	2	**193**
63	16	27	20	62	23	20	19	2	**194**
62	16	26	20	60	23	21	16	2	**195**
57	16	23	18	61	24	21	16	2	**196**
54	12	24	18	51	18	16	17	2	**197**
64	18	26	20	63	25	22	16	2	**198**
60	16	27	17	63	24	24	15	2	**199**
55	11	25	19	58	23	18	17	2	**200**
59	15	26	18	60	23	19	18	2	**201**
58	16	25	17	63	23	22	18	2	**202**
60	16	28	16	63	24	21	18	2	**203**
66	19	27	20	65	25	23	17	2	**204**
53	15	24	14	58	20	23	15	2	**205**
56	14	25	17	61	19	24	18	2	**206**
55	15	25	15	55	23	19	13	2	**207**
61	13	28	20	60	18	24	18	2	**208**
52	12	25	15	59	21	19	19	2	**209**
53	13	25	15	53	16	21	16	2	**210**

ملاحظة: الفئات :مرتفعي التحصيل =**1**، منخفضي التحصيل=**2**

ملـــخـــص :

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الاتصال البيداغوجي المتمركز على المتعلم في تنمية مهارات التحصيل المدرسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، حيث اشتملت عينة الدراسة على (210) تلميذا (مرتفعي ومنخفضي التحصيل المدرسي) من بعض مقاطعات ولاية غليزان (غليزان، عمي موسى، أولاد يعيش، الرمكة، وادي رهيو) وبعد تطبيق استبانة الاتصال البيداغوجي المتمركز حول المتعلم والمادة المدرسية والذي احتوى على (35 فقرة) وبعد المعالجات الإحصائية أفرزت النتائج على مايلي:

1. وجود فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل المدرسي فيما يخص الاتصال المتمركز حول المتعلم.

2 . وجود فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل المدرسي فيما يخص الاتصال المتمركز حول المادة المدرسية.

3. وجود فروق دالة إحصائيا تبعا للمدارس التعليمية فيما يخص مجموعات مرتفعي ومنخفضي التحصيل المدرسي.

الكلمات المفتاحية : الاتصال البيداغوجي:(1– المتمركز حول المتعلم 2 – المتمركز حول المادة المدرسية)– التحصيل الدراسي

Résumé

L'objet de cette présente étude est de connaître le rôle de la communication pédagogique, qui se centre sur l'apprenant dans le développement des habilités (savoir-faire), en matière d'acquisition scolaire chez les apprenants de la 5ième AP.

L'échantillon d'étude tiré au volet, qui a comporté 210 apprenants, pris de différentes circonscriptions de la wilaya, à savoir : Relizane, Ammi Moussa, O/Yaich, Ramka, et O/Rhiou.

Nous avons emprunté la démarche descriptive-inductive et nous avons érigé l'outil de la communication pédagogique, où nous l'avons transposé sur l'échelle psychométrique contenant (35) paragraphes et six dimensions.

Pour remédier aux résultats escomptés, nous nous sommes servi de moyens statistiques adéquats afin de connaître et d'analyser, les différences constatés entre les différentes médianes statistiquement.

1- Il existe des différences à signification statistique entre ce qui ont l'acquisition scolaire élevé ou faible concernant la communication pédagogique qui se centre sur l'apprenant.

2- Il existe des différences à signification statistique entre ce qui ont l'acquisition scolaire élevé ou faible concernant la communication pédagogique qui se centre sur la matière scolaire.

3- Il existe des différences à signification statistique concernant les groupes d'acquisition élevé et faible.

Mots clés : Communication pédagogique (1– qui se centre sur l'apprenant 2– qui se centre sur la matière scolaire). Acquisition scolaire.

Abstract:

This study aims at knowing the rôle of the communication pedagogic (in-class communication) between the learner and the teacher ,in order to develop the learning skills in Primary School . The case study was a number of fifth year primary school learners (210), They were chosen from different regions of RELIZANE (mainly RELIZANE , Ammi Moussa, Ouled Yaich , Ramka, and Oued Rhiou). They could have either a high or a low level.

After applying the questionnaire of in-class communication, which is based on both the learner and the object, which includes 35 (Paragraphs). After the statistical studies of the questionnaire ,we came up with these results :

1- There are differences between the low level and the high level learners in the learner-centered communication.

2- There are differences between the low level and the high level learners in the object-centered communication.

3- There are differences between the schools concerning the high and the low level learners in their learning outcomes.

Key words : (Communication pedagogic / in-class communication) :

1- Learner-centered. 2- Object-centered. – Learning outcomes.