



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
جامعة محمد خيضر بسكرة  
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية  
قسم العلوم الاجتماعية



الرقم التسلسلي: .....

رقم التسجيل: .....

عنوان الأطروحة

## معوقات العملية الاتصالية داخل المؤسسة التربوية

دراسة ميدانية لعينة من أساتذة التعليم المتوسط بمدينة الجلفة  
أطروحة نهاية الدراسة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع  
تخصص: علم اجتماع الاتصال

إشراف:

د. قاسمي شوقي

إعداد الطالب:

لباز بن زيان

أعضاء لجنة المناقشة

الصفة	الجامعة	اسم ولقب الأستاذ
رئيساً	محمد خيضر - بسكرة	أ.د فريجة احمد
مشرفاً ومقرراً	محمد خيضر - بسكرة	د. قاسمي شوقي
عضوا مناقشا	جامعة برج بوعرييج	د. محمود قرزيز
عضوا مناقشا	جامعة الوادي	د. عبد الباسط هويدي
عضوا مناقشا	محمد خيضر بسكرة	د. سليمان صباح
عضوا مناقشا	جامعة محمد بوضياف - المسيلة	د. علي شريف حورية

الموسم الجامعي: 2018.2017

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

## شكر وتقدير

الشكر لله الذي لاتعد نعمه ولا تحصى، ثم  
الشكر الجزيل إلى الأستاذ الدكتور قاسمي  
شوقي على كل نصائحه وتوجيهاته السديدة  
وصبره علي التي بفضل الله ثم بفضلته اكتمل  
انجاز هذا البحث العلمي.

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى كل من ساعدنا  
على جمع البيانات الميدانية وإلى كل من  
سيتصفح فصول هذه الدراسة

## الإهداء

إلى والدي ووالدتي رحمهما الله  
إلى من وقفت بجانبني كي تعينني من  
أجل إتمام هذا العمل زوجتي  
إلى جميع أبنائي ناصر الدين، هبة  
الرحمان إيمان، محمد النذير، لينا،

زكريا

إلى جميع من وقفوا معي  
إليهم جميعا أهدي هذا العمل

لباز بن زيان

## فهرس المحتويات

الإهداء.....	
شكر وعران.....	
فهرس المحتويات.....	
قائمة الجداول والأشكال.....	
ملخص الدراسة.....	
المقدمة.....	أ - ج

### الفصل الأول: الاقتراب المنهجي للدراسة

تمهيد:.....	5
1. تحديد إشكالية الدراسة.....	5
2. أهمية الدراسة:.....	9
3. أهداف الدراسة:.....	10
1.3. أهداف الدراسة:.....	10
2.3. فرضيات الدراسة:.....	10
4. أسباب اختيار الموضوع:.....	11
5. صعوبات الدراسة:.....	11
6. تحديد المفاهيم:.....	11
7. المقاربة السوسولوجية:.....	19
8. الدراسات السابقة:.....	20
1.8. الدراسات العربية:.....	21
2.8. الدراسات الجزائرية:.....	26
9. الاقتراب المنهجي:.....	36
1.9. مجالات الدراسة:.....	36

- 39.....2.9. عينة الدراسة وكيفية اختيارها:
- 40.....3.9. المنهج المستخدم في الدراسة:
- 41.....4.9. ادوات جمع البيانات:
- 46.....: خلاصة الفصل:

## الفصل الثاني: الاتصال أهدافه وخصائصه

- 48.....: تمهيد:
- 49.....1. مفهوم الاتصال:
- 51.....2. عناصر الاتصال:
- 59.....3. أنواع (أنماط) الاتصالات:
- 59.....1.3. حسب اتجاه الاتصال:
- 61.....2.3. حسب أسلوب الاتصال:
- 63.....3.3. حسب قناة الاتصال:
- 65.....4.3. حسب عدد وطبيعة المشتركين:
- 67.....4. أهداف الاتصال:
- 69.....5. خصائص الاتصال:
- 70.....6. الاتصال التربوي:
- 71.....1.6. الاتصال الإداري التربوي:
- 72.....2.6. الاتصال البيداغوجي التعليمي:
- 72.....7. وسائل الاتصال التربوي:
- 73.....1.7. وسائل الاتصال بين الإدارة والأساتذة:
- 80.....2.7. انماط الاتصال بين الأستاذ والتلميذ:
- 84.....3.7. وسائل الاتصال بين الأستاذ والمتعلم "الوسائل التعليمية":
- 85.....8. النماذج الاتصالية:
- 95.....9. عوائق العملية الاتصالية بالمدرسة:
- 95.....1.9. العوائق المرتبطة بالمرسل:
- 96.....2.9. العوائق المرتبطة بالفناة:

97.....	3.9. العوائق المرتبطة بالرسالة:
97.....	4.9. العوائق المرتبطة بالمستقبل:
98.....	5.9. العوائق الناشئة عن تنظيم القسم:
99.....	خلاصة الفصل:

## الفصل الثالث: خصائص العملية التربوية في المدرسة

101.....	تمهيد:
101.....	1. تعريف المدرسة:
102.....	2. وظائف المدرسة:
103.....	1.2. الوظيفة التعليمية:
103.....	2.2. الوظيفة التربوية:
104.....	3.2. الوظيفة الاجتماعية:
105.....	3. التعليم المتوسط ومشكلاته:
105.....	1.3. التعليم المتوسط:
107.....	2.3. مشكلات التعليم المتوسط:
109.....	4. المتعلم (المستقبل):
110.....	1.4. المتعلم في مرحلة المراهقة:
113.....	2.4. المسارات المدرسية للمتعلم:
115.....	3.4. المشاكل التربوية التي توجه المتعلم في طور التعليم المتوسط:
121.....	5. الأستاذ:
121.....	1.5. الأستاذ كقائم بالاتصال:
122.....	2.5. شروط الأستاذ الجيد:
124.....	3.5. إعداد الأستاذ:
127.....	4.5. وظائف الأستاذ:
128.....	5.5. أنواع الأساتذة:
130.....	6.5. تكوين الأساتذة:

134.....7.5. التكوين أثناء الخدمة:

138.....:خلاصة الفصل:

## الفصل الرابع: القناة ورجع الصدى في العملية التعليمية التعلمية

140.....:تمهيد:

141.....1. المنهاج:

143.....1.1. أسس بناء المنهاج:

145.....2.1. خصائص المنهاج:

145.....3.1.مكونات المناهج الدراسية:

145.....1.3.1.الأهداف:

146.....2.3.1. المحتوى الدراسي:

149.....3.3.1. طريقة التدريس:

152.....4.3.1. التقويم:

155.....4.1. دواعي إعادة النظر في المنهاج:

157.....2. المقارنة بالكفاءات:

157.....1.2. مفهوم المقارنة بالكفاءات:

158.....2.2. خصائص المقارنة بالكفاءات:

158.....3.2.أنواع الكفاءة:

159.....4.2. مستويات الكفاءة:

160.....5.2. مبادئ تطبيق المقارنة بالكفاءات:

160.....6.2. أهداف المقارنة بالكفاءات:



161.....	7.2. صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات:
163.....	3. طرائق التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات:
163.....	1.3. إستراتيجيات حل المشكلات:
165.....	2.3. إستراتيجية المشروع:
167.....	3.3. التعلم التعاوني (طريقة المجموعات):
168.....	4. التفاعل الصففي:
169.....	1.4. أنواع التفاعل الصففي:
171.....	2.4. أهمية التفاعل الصففي:
172.....	3.4. معوقات التفاعل الصففي:
174.....	5. التحصيل الدراسي "التغذية الراجعة":
175.....	1.5. أساليب تقويم التحصيل الدراسي:
176.....	2.5. معوقات التحصيل الدراسي الجيد:
180.....	خلاصة الفصل:

## الفصل الخامس: تحليل البيانات واستخلاص النتائج

182.....	1. تحليل بيانات الاستبيان واستخلاص نتائجه:
182.....	1.1. تحليل بيانات الاستبيان:
182.....	1.1.1. تحليل البيانات العامة:
190.....	2.1.1. تحليل بيانات الفرضية الأولى:
207.....	3.1.1. تحليل بيانات الفرضية الثانية:
229.....	4.1.1. تحليل بيانات الفرضية الثالثة:
250.....	5.1.1. تحليل بيانات الفرضية الرابعة:
269.....	2.1. استخلاص نتائج الاستبيان:
277.....	2. تحليل واستخلاص نتائج المقابلة:

277.....	1.2. تحليل بيانات المقابلة:
284.....	2.2. استخلاص نتائج المقابلة:
285.....	3. استخلاص النتائج العامة:
285.....	1.3. استخلاص نتائج الفرضية الأولى:
286.....	2.3. استخلاص نتائج الفرضية الثانية:
287.....	3.3. استخلاص نتائج لفرضية الثالثة:
288.....	4.3. استخلاص نتائج الفرضية الرابعة:
288.....	التوصيات:
292.....	الخاتمة:
295.....	قائمة المصادر والمراجع:
.....	الملاحق:

## قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح المتوسطات المختارة في البحث	37
02	يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس	182
03	يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير السن	183
04	يوضح توزيع أفراد العينة حسب مؤهلهم العلمي	185
05	يوضح طريقة التوظيف في قطاع التربية	186
06	يوضح الأقدمية في العمل	188
07	يوضح خضوع المبحوث للتكوين	190
08	يوضح مدة التكوين الذي كان يستغرقه التكوين أثناء الخدمة	192
9	يوضح مساهمة الأساتذة في توزيع أماكن جلوس التلاميذ	194
10	يوضح الأوقات التي يسمح بها الأستاذ للمتعلمين للاتصال فيما بينهم	195
11	يوضح اتصال الأساتذة فيما بينهم	197
12	يوضح استخدام المشاريع اللاصفية المنجزة في التقويم المستمر.	199
13	يوضح العلاقة بين طريقة التوظيف والمساهمة في توزيع جلوس	201

التلاميذ.

203	يوضح علاقة توظيف المبحوث بمشاريع النشاطات اللاصفية	14
205	يوضح علاقة طريقة توظيف المبحوث بأوقات اتصال التلاميذ فيما بينهم أثناء الدرس	15
207	يوضح استخدام عمل المجموعات في بناء الدرس	16
209	يوضح الحجم الساعي لإتمام جميع النشاطات المطلوبة في الحصة	17
211	يوضح أساليب الثواب والعقاب التي يستخدمها الأستاذ أثناء مراقبة الواجبات	18
213	يوضح تناسب أساليب الدراسة الفعلية مع الدروس لأجل إنهاء الوحدات المقررة	19
215	يوضح عدد المجيبين إجابة صحيحة أثناء التقويم التشخيصي و التكويني	20
217	يوضح اعتماد الأستاذ في تحضيره للدروس	21
219	يوضح استخدام الدروس المقدمة خلال الفصل في الفروض والاختبارات	22
220	يوضح اهتمام الأستاذ لأخطاء التلاميذ الكتابية أثناء تصحيح كراريسهم	23

222	يوضح تواصل الأستاذ مع تلامذته باللغة الفصحى أو العامية	24
	يوضح إجابة المتعلمون الصحيحة أثناء التقييم التشخيصي و	25
224	التكويني و علاقته بمدى مناسبة الحصة للدرس	
225	يوضح مرجعية تحضير الأستاذ لدروسه وعلاقتها بمدى مناسبة الحصة للدرس	26
227	يوضح مراعاة الأستاذ لأخطاء المتعلمين الكتابية وعلاقتها بمدى مناسبة الحصة للدرس	27
229	يوضح يبين فهم الأستاذ للكفاءة	28
231	يوضح تمييز الأستاذ بين الكفاءة والأهداف	29
233	يوضح فهم أفراد العينة للوضعية المشكلة بالنسبة للمتعلم	30
235	يوضح استخدام افراد العينة لطرائق التدريس المقترحة في المنهاج	31
237	يوضح زمن تطبيق المبحوثين للإدماج	32
238	يوضح اعتماد المبحوث في بناء الدرس	33
240	يوضح مدى تطبيق المبحوثين لأنواع التقييم الثلاثة (التشخيصي، التكويني، التحصيلي)	34
242	يوضح يبين على ماذا يعتمد الأستاذ في التقييم المستمر	35
244	يوضح تصور المبحوث للوضعية المشكلة وعلاقتها بمفهوم	36

الكفاءة

246	يوضح كيفية بناء الدرس وعلاقتها بمفهوم الكفاءة لدى المبحوث	37
248	يوضح استخدام طرق التدريس المقترحة وعلاقتها بمفهوم الكفاءة بالنسبة للمبحوث	38
250	يوضح تصرف أفراد العينة عند ملاحظتهم تلميذ بلباس غير لائق	39
252	يوضح تصرف أفراد العينة لردع المتعلمين عن تقليد اللاعبين و الفنانين في سلوكهم أو مظهرهم	40
254	يوضح أسلوب الثواب والعقاب مع وجود قانون منع العقوبة	41
256	يوضح إعاقة بعض التلاميذ المدللين لأداء الأستاذ لدروسه	42
257	يوضح منشأ السرقة في المدارس	43
259	يوضح ملاحظة العنف الجسدي أو اللفظي	44
261	يوضح منشأ السلوكيات التخريبية	45
262	يوضح مكان تعلم التدخين في أوساط التلاميذ	46
264	يوضح منشأ تعلم التلميذ للسرقة وعلاقتها بالتصرف المناسب لتعديل سلوكه	47

266	يوضح علاقة وجود العنف بالتصرف المناسب لتعديله	48
	يوضح علاقة منشأ السلوكيات التخريبية بالتصرف المناسب	49
268	لتعديل سلوك المتعلم	

## قائمة الأشكال

الرقم	عناوين الأشكال	الصفحة
01	يبين الاتصال النازل من الاستاذ إلى المتعلم	82
02	يبين الاتصال المزدوج بين الاستاذ والمتعلم	82
03	يبين الاتصال الأفقي بين المتعلمين	83
04	يبين الاتصال متعدد الاتجاهات بين الاستاذ والمتعلمين والمتعلمين أنفسهم	84
05	نموذج أرسطو للعملية الاتصالية	86
06	نموذج لاسويل الاتصالي	87
07	نموذج شانون و ويفر الاتصالي	88
08	نموذج شرام الاتصالي للخبرة المشتركة	89
09	نموذج شرام الدائري للاتصال	90
10	نموذج كاتز ولازار سلفد تدفق الاتصال على مرحلتين	91
11	نموذج بيرلو الاتصالي	92
12	نموذج ميليفين دوفلور الاتصالي	93
13	نموذج بركو الاتصالي	94
14	يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس	182



184	يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير السن	15
185	يبين توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي	16
187	يبين توزيع عينة الدراسة حسب طريقة التوظيف في قطاع التربية	17
189	يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير الأقدمية	18
190	يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير خضوع المبحوث للتكوين	19
192	يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير مدة استغراق التكوين	20
194	يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير المساهمة في توزيع أماكن جلوس التلاميذ	21
196	يبين توزيع عينة الدراسة حسب أوقات اتصال المتعلمين فيما بينهم	22
198	يبين توزيع عينة الدراسة حسب اتصال الأساتذة فيما بينهم	23
199	يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير استخدام المشاريع اللاصفية في التقويم المستمر	24
207	يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير استخدام عمل المجموعات في بناء الدرس الأقدمية	25
209	يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير توافق زمن الحصة مع النشاطات المطلوبة فيها	26

211	يبين توزيع عينة الدراسة حسب أساليب الثواب والعقاب	27
213	يبين توزيع عينة الدراسة حسب أساليب الثواب والعقاب	28
215	يبين توزيع عينة الدراسة حسب عدد المجيبين إجابة صحيحة أثناء التقويم التشخيصي و التكويني	29
217	يبين توزيع عينة الدراسة حسب مرجعية اعتماد الأستاذ في تحضير الدروس.	30
219	يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير استخدام الدروس في الفروض والاختبارات	31
221	يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير اهتمام الأستاذ بأخطاء المتعلم الكتابية	32
222	يبين توزيع عينة الدراسة حسب لغة اتصال الأستاذ بتلامذته	33
229	يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير فهم الأساتذة للكفاءة	34
231	يبين توزيع عينة الدراسة حسب تمييز الأستاذ بين الكفاءة والأهداف	35
233	يبين توزيع عينة الدراسة حسب فهم الوضعية المشكلة	36
235	يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير استخدام طرائق التدريس المقترحة في المنهاج	37
237	يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير زمن تطبيق الإدماج	38

239	يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير اعتماد بناء الدرس	39
241	يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير تطبيق أنواع التقويم الثلاثة	40
243	يبين توزيع عينة الدراسة حسب المعايير التي يعتمدها الأستاذ في التقويم المستمر	41
250	يبين توزيع عينة الدراسة حسب تصرف الأستاذ عند ملاحظته المتعلم بلباس غير لائق	42
252	يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير طريقة ردع المتعلمين عن التشبه باللاعبين الفنانين في سلوكهم أو مظهرهم	43
254	يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير أسلوب الثواب والعقاب مع وجود قانون منع العقوبة	44
256	يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير إعاقة بعض التلاميذ المدللين لأداء الأستاذ لدروسه	45
258	يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير منشأ السرقة في المدارس	46
259	يبين توزيع عينة الدراسة حسب ملاحظتهم للعنف الجسدي أو اللفظي	47
261	يبين توزيع عينة الدراسة حسب منشأ السلوكات التخريبية	48
263	يبين توزيع عينة الدراسة حسب نظرتهم لمكان تعلم التدخين في أوساط التلاميذ	49

## ملخص الدراسة:

تعتبر العملية التعليمية التعلمية عملية اتصالية بامتياز فالأستاذ هو المرسل الذي يقوم بإعداد الرسالة "الدرس" وتوفير بيئة اتصالية مناسبة ويأخذ في اعتباره استعدادات مستقبل رسالته، والمنهاج وما يحتويه من محتوى وأهداف وأنشطة هو الرسالة التي ينهل منها الأستاذ رسائله وطرائق التدريس هي القناة التي وجب على الأستاذ استخدامها في نقل معارفه وخبراته للمتعلمين اما بالنسبة للمستقبل فهو التلميذ المستهدف من رسائل المنهاج، ويمثل التقويم رجع الصدى الذي يبديه المتعلم ازاء رسائل الأستاذ، والعملية الاتصالية لا تسير دائما كما يتغيها معدي المناهج والسياسات التعليمية فقد تعيقها مجموعة من عوامل التشويش على مستوى أي عنصر من عناصرها وتعمل على إعاقة انتقال المعارف والخبرات إلى المتلقي وتحقيقها الأثر المطلوب

وانطلق الباحث من تساؤل مركزي مفاده " ماهي معوقات العملية الاتصالية الواقعة في المؤسسة التربوية بين الأستاذ بوصفه مرسلا وبين المتعلم بوصفه مستقبلا؟ وللإجابة عن هذا التساؤل اقترح الباحث أربعة فرضيات هي كالتالي:

### الفرضية الأولى:

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

### الفرضية الثانية:

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

### الفرضية الثالثة:

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

## الفرضية الرابعة:

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

أما أهداف الدراسة فتمثلت في:

• تحديد معوقات العملية الاتصالية في المؤسسات التربوية بمدينة الجلفة وتجعلها غير فعالة.

• التعرف على سبل مواجهة معوقات العملية الاتصالية داخل المؤسسات التربوية.

• الوقوف عند الصعوبات التي تواجه أطراف العملية الاتصالية في المؤسسة التربوية.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بالاستعانة بالاستبيان والمقابلة لجمع البيانات، حيث كان الاستبيان موجه للأساتذة، أما المقابلة فاستخدمها الباحث مع بعض المشرفين التربويين وبعض مستشاري التربية ، وقام الباحث بتوزيع الاستبيان على عينة مكونة من 400 شخص.

كما قام الباحث بالاعتماد على المنهج الوصفي، ولقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

تباين تكوين الأساتذة بوصفهم مرسلين في العملية الاتصالية يعيق أدائهم في إحداث التفاعل الصفي.

- كثافة البرامج في العملية الاتصالية تعيق المتعلمين في تحصيلهم الدراسي.

- غموض المقاربة بالكفاءات في العملية الاتصالية يعيق تحقيق كفاءات التعلم داخل المؤسسة التربوية.

- التدخل السبي للبيئة الاجتماعية يعيقه كمستقبل في العملية الاتصالية عن اجتناب السلوكات المنحرفة

## **Résumé**

l'opération d'apprentissage est un contact entre l'émetteur (le professeur) qui prépare le message (la leçon) et offre un atmosphère de liaison en prenant compte la compétence du récepteur.

Le programme et ses contenus : les objectifs et les activités sont la source dont le professeur inspire ses besoins, les méthodes sont des canaux que le professeur doit utiliser, pour transmettre ses connaissances et ses expériences aux apprenants , en ce qui concerne le récepteur ; c'est l'apprenant visé par le message du programme. l'évaluation constitue le Feed Back qui intervient par l'apprenant vis-à-vis le message du professeur. l'opération communicative ne se déroule toujours pas comme ils le désire : les responsables de la préparation du programme, et la politique d'apprentissage. plusieurs facteurs gênants surgissent au niveau de chacun de ces élément qui empêchent la transmission des connaissances et les expériences au récepteur.

-Le chercheur en premier lieu, pose une question majeure qui est : Quelles sont les obstacles qui empêchent l'opération communicative dans l'établissement éducatif entre le prof étant émetteur et l'apprenant étant récepteur ?

- Pour réponde à cette question, le chercheur suggéré propose quater hypothèses :

\* 1ère hypothèse : les différences au niveau de la formation des professeurs en tant qu'émetteurs dans l'opération communicative empêchent l'interactivité des apprenants.

\* 2ème hypothèse : le surcharge du programme comme un message dans l'opération communicative empêche l'apprentissage.

\* 3ème hypothèse : l'ambiguïté de l'approche par compétence comme canal de l'opération communicative empêche la réalisation des compétences de l'apprentissage dans les établissements éducatifs.

\* 4ème hypothèse : la société influe d'une manière négative ce qui empêche l'apprenant d'éviter les mauvaises conduites

**Les objectifs de l'étude sont :**

1) Préciser les obstacles de l'opération communicative dans les établissements éducatifs dans la ville de DJELFA et la rendre inefficace

2) Cerner les différentes manières pour faire face aux obstacles de l'opération communicative dans les établissements éducatifs.

\* Pour réaliser les objectifs, le chercheur fait une démarche (un questionnaire) et des rencontres pour rassembler ces données, le questionnaire est destiné aux profs, alors que les rencontres étaient aux inspecteurs ainsi que les conseils d'éducation (400 professeurs sont visés dans l'opération ).

مقدمة



## مقدمة

تشكل عملية الاتصال أهمية كبيرة في المؤسسات التربوية فعلاقات الطاقم التربوي هي علاقات اتصالية بامتياز فالإتصال موجود في جميع مفاصل المؤسسة التربوية سواء كان اتصال رسمي بين الطاقم الإداري والأساتذة أو فيما بين الطاقم الإداري أو ما بين الأساتذة و التلاميذ و سواء كان اتصال أفقي أم عمودي، نازل أم صاعد، فنجاح المؤسسات التربوية في تحقيق أهدافها مرهون بشكل كبير بنجاح عمليات الإتصال الواقعة داخلها، فالكثير من المظاهر السلبية التي تؤثر في السير الحسن للمدرسة يمكن إرجاعها إلى عدم فعالية العملية الاتصالية بين أطرافها سواء كانت هته العملية تتم على مستوى الإدارة أو على مستوى الإدارة والأساتذة أو الأساتذة والمتعلمين أو الإدارة وبيئتها الخارجية، وبما أن دراستنا تتناول معوقات الإتصال الحاصل بين الأستاذ والمتعلم أي الإتصال البيداغوجي فسيتم التركيز على هذه العملية الاتصالية دون سواها

والدراسة الحالية تصبو إلى معرفة معوقات العملية الاتصالية على مستوى الأستاذ بوصفه مرسلا، والمعوقات على مستوى البرامج الدراسية بوصفها رسالة العملية الاتصالية بين الأستاذ والمتعلم، والمعوقات على مستوى المقاربة بالكفاءات المستعملة باعتبارها قناة الإتصال التي يجب على الأستاذ إيصال رسالته عبرها للمتعلم ثم معوقات الإتصال على مستوى المتعلم " المستقبل " باعتباره المستهدف من رسالة الأستاذ

و فيما يخص المنهجية المتبعة في هيكلة البحث فقد تم تقسيم الدراسة إلى قسمين قسم نظري يحتوي على أربعة فصول وقسم للدراسة الميدانية

شمل الفصل الأول الاقتراب النظري والمنهجي حيث تم عرض الإشكالية وفرضياتها وتحديد المفاهيم الأساسية للدراسة، بالإضافة إلى أسباب اختيار الموضوع وأهدافه، مع تحديد المقاربة السوسيوولوجية المناسبة للدراسة، بالإضافة إلى الدراسات السابقة وصعوبات الدراسة، كما تم تحديد إجراءات الدراسة الميدانية بتوضيح حدود الدراسة، وكل ما يتعلق بالعينة وطريقة اختيارها ومناهج البحث والتقنيات والأدوات التي استعملت في الدراسة

أما الفصل الثاني فقد حمل عنوان العملية الاتصالية ومعوقاتهما حيث تطرقنا لمفهوم الاتصال وعناصر العملية الاتصالية و أنماط الاتصال وأهداف وخصائص الاتصال كما تناولنا الاتصال التربوي و أنواعه ووسائله ثم ختمنا هذا الفصل بالتطرق للنماذج الاتصالية ومعوقات العملية الاتصالية التي قد تطرأ على مستوى أي عنصر من عناصر العملية الاتصالية.

الفصل الثالث فقد حمل عنوان خصائص العملية التربوية في المدرسة حيث تناولنا المدرسة ووظائفها بوصفها البيئة الاتصالية التي تحدث فيها عملية الاتصال البيداغوجي و تطرقنا لمشكلات التعليم المتوسط التي قد تعيق عمل المدرسة ومنه على العملية الاتصالية ككل، كما تناولنا الأستاذ بوصفه المرسل والمسؤول عن إعداد الرسالة وتتبع أثرها وشروط إعداده وتكوينه ثم عرجنا على المتلقي في العملية الاتصالية والمستهدف من رسائل الأستاذ وواضعي المنهاج، المتعلم وما يتميز به من مظاهر في النمو في مرحلة التعليم المتوسط، والمشكلات التي يحدثها وتعيق سير العملية التعليمية.

أما الفصل الرابع فقد جاء بعنوان الرسالة والقناة ورجع الصدى في العملية التعليمية التعليمية وشمل هذا الفصل أربعة عناصر أساسية، حيث تناولنا تعريف المنهاج وأسس بنائه وخصائصه ثم مكونات المنهاج، فالمنهاج من المنظور الاتصالي هو الرسالة وما تتضمنه من محتوى وأنشطة وأهداف يبتغي واضعي المنهاج تحقيقها لدى المتعلم ثم تطرقنا إلى المقاربة بالكفاءات وخصائصها ومستوياتها وطرائق التدريس في ضوءها ومعوقات التدريس بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، فبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وطرق التدريس التي تتطلبها هي القناة التي يسوتجب على القائم بالاتصال العمل وفقها في نقل المعارف والخبرات والمهارات للمتعلم، ثم تناولنا التفاعل الصفي وأهدافه وأنواعه ومعوقات بوصفه المناخ الذي يطبع ويميز العملية الاتصالية داخل القسم، ثم تناولنا التحصيل الدراسي وطرق قياسه ومعوقات التحصيل الجيد، فالتحصيل هو رجع الصدى الذي يبديه المتعلم إزاء رسائل الأستاذ.

أما الجانب الميداني من الدراسة فهو مشكل من الفصل الخامس و قد تم التعرض فيه إلى تحليل معطيات الدراسة وبياناتها المتعلقة بفرضيات الدراسة، بداية من البيانات العامة للمبحوثين وصولاً إلى بيانات المقابلات ونتائجها. لينتهي الفصل بعرض أهم النتائج حسب فرضيات الدراسة والمقابلات، و ليختم الفصل بالنتائج العامة للدراسة وبعض المقترحات والتوصيات.

# الفصل الأول: الاقتراب النظري

## والمنهجي

1. تقديم الموضوع
2. طرح الإشكالية
3. تساؤلات وفرضيات الدراسة
4. دوافع و أهداف الدراسة
5. الموجهات النظرية للدراسة
6. الدراسات السابقة والمثابفة
7. الدراسات العربية
8. الدراسات الجزائرية
9. الاقتراب المنهجي.

خلاصة الفصل

## تمهيد:

سنتناول في هذا الفصل المعالم الأساسية للإطار المنهجي لهذه الدراسة من خلال تحديد مشكلة الدراسة ووضع الفرضيات وتحديد أهمية الدراسة والأهداف التي يسعى الباحث إلى تحقيقها.

كما سيتم التطرق إلى إجراءات الدراسة الميدانية من خلال تحديد مجالات الدراسة والمنهج المستخدم وعينة الدراسة وكيفية اختيارها، وأدوات جمع البيانات وكيفية تطبيق أدوات الدراسة والتقنيات الإحصائية المستخدمة في تحليل وتفسير النتائج

## 1. تحديد إشكالية الدراسة:

تمثل عملية التعلم عملية اتصال بيداغوجي وتفاعل دائم ومتبادل بين الأستاذ وتلامذته ، فعناصر الاتصال عامة يمكن توظيفها في العملية التعليمية التعليمية فالمعلم والمتعلم ومادة التدريس وطرق التدريس والتقويم هي العناصر الأساسية في عملية الاتصال البيداغوجي ، أي المرسل والمستقبل والرسالة و القناة ورجع الصدى.

فالأستاذ في الاتصال البيداغوجي الحاصل في القسم هو المسؤول عن بدء العملية الاتصالية من إعداد الرسالة وترميزها واختيار القناة المناسبة لها والسهر على نجاحها من خلال تتبع أثرها على مستوى المتلقي " التغذية الراجعة"، إلا أن الأساتذة بوصفهم مرسلين يتمايزون في تكوينهم الأولي، والذي انعكس في المهارات الاتصالية الواجب توفرها لديهم ممن أعد خصيصا للتدريس منذ توجيهه الجامعي، حيث تلقى دروسا نظرية وتطبيقية لتسيير الحصة وتوجيه المتعلم إلى الوجهة التي يريد، و أساتذة آخريين لم يُعدوا إعدادا كافيا لمهنة التدريس وإنما حاجتهم للعمل في ظل انعدام مناصب شغل في قطاعات أخرى غير قطاع التربية وحاجة القطاع لاستخلاف من تقاعدوا من الأساتذة، فرضت الالتجاء إليهم دون سابق إعداد كافي، مما أوجد تمايز بينهم في

المهارات الاتصالية التي يجب أن يمتلكوها لإعداد الرسالة "الدرس" وفق متطلبات المنهاج وخصوصية المتعلم "المستقبل"، وهو ما يدعو إلى التساؤل حول مدى إعاقة هذا التباين في التكوين بين الأساتذة أدايم مع المتعلمين وانعكاسه في ضبط القسم وفي إحداث التفاعل المطلوب و في إدارة الوقت كما ينبغي ومدى انعكاس هذا التباين على المتعلمين.

كما مرت المنظومة التربوية بمراحل لتغيير رسالتها التربوية المتمثلة في البرامج "المناهج" وما تحتويه من معارف باعتبارها الرسائل المعرفية المراد إيصالها للمتعلم لتساير التقدم الملحوظ في ميادين المعرفة، فالتطور التي شهده ويشهده العالم في جميع الميادين أصبح أكثر إلحاحا على تجديد المناهج وطرائق التدريس والوسائل فكان لزاما على المناهج التعليمية مسايرة التقدم العلمي وتقديم أكبر قدر ممكن من المعارف والمعلومات إلى المتعلم خلال سنوات دراسته فما تعلمه تلميذ أمس لا يمكن أن يبقى صالح للاستعمال اليوم " فالتزايد الدائم للمعارف والتطور التكنولوجي المتسارع جعل هذه المعارف باطلة المفعول أكثر مما كانت عليه في الماضي<sup>(1)</sup>، مما يزيد الحاجة إلى تغيير رسالة المدرسة من فترة إلى أخرى.

إلا انه تحت ضغط المعارف المتسمة بالتغير من يوم لآخر وما تعرفه البرامج من تضخم في المعارف طفت مشكلة كثرة المواد الدراسية وتنوعها وتشعبها، و اكتظاظ البرامج للمتعلمين لدرجة أن المتعلم أصبح يحمل ما يماثل وزنه أو يفوق من الكراريس والكتب، ووقته مستنفذ بالكامل في المدرسة ، وجعلت المتعلمين "متوتري الأعصاب

<sup>1</sup> وزارة التربية الوطنية، الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني

وقلقين وحائرين لا يعرفون على أي المواد يؤكدون ولم يعد للمتعم تقريبا أي وقت للترويح على نفسه<sup>(1)</sup>

فكثرة الرسائل وكثافتها شتت انتباه المتعلم ولم يعد يدرى أي الرسائل يعيرها اهتمامه مما استوجب التساؤل على انعكاس كثافة المواد الدراسية على تحصيل المتعلمين.

قنوات إيصال الرسالة المتمثلة في استراتيجيات التدريس عرفت هي الأخرى استبدال من فترة لأخرى لوجود قصور فيها أو وجود ثغرات معرفية و أدائية على مستوى المتعلم بوصفه هو المستهدف من الرسالة، فبيداغوجيا التدريس بالمضامين التي استعملت فترة من الزمن كانت تتطلب من المرسل "الأستاذ" إعداد الرسالة كاملة وما على المستقبل "المتعلم" إلا تلقي المعلومات جاهزة ليقوم بإرجاعها يوم الامتحان، فكان ينظر إلى المتعلم على انه متلقي سلبي عليه حفظ وإرجاع الرسائل يوم الامتحان دون أن يفقه كنهها أو يشارك في بنائها أو يعرف كيف يوظفها في حياته اليومية.

ثم تم تغيير قناة التدريس إلى التدريس بالأهداف الذي تجلت سلبياته بعد مدة من التدريس بها في تشتت المعرفة وحصول المتعلم على رسائل متفرقة لا رابط بينها، رسائل متفرقة حتى في المادة الواحدة يعجز المتعلم عن توظيفها في حياته العملية مما أوجب تغير قناة إيصال المعارف مرة أخرى تماشيا مع التحولات الدولية و لتساير التقدم العلمي والانفجار المعرفي الحاصل ليتم تبني المقاربة بالكفاءات التي يستوجب العمل بها على عدم إعطاء معارف جاهزة للمتعم أو مجزأة بل وجب أن يبني المتعلم معارفه بنفسه عن طريق الاستثارة العقلية، إلا انه نتيجة التسرع وعدم التكوين الجيد للأساتذة على تطبيقها وحدائة نسبة كبيرة منهم بالتعليم أوجدت مشاكل وغموض في فهمها لدى الأساتذة بل ولدى المشرفين التربويين "المفتشين" أنفسهم المعنيين بتبسيطها

<sup>1</sup> إحصان محمد الحسن، علم الاجتماع التربوي، دار وائل للنشر، الأردن، ط1، 2005، ص 166.

وشرحها للأساتذة ، فنجد أحد إطارات التربية ممّن أوكلت لهم مهمة التعريف بالمقاربة بالكفاءات للمعلمين يقف حائرا من مفاهيمها " إن المقاربة بالكفاءات ظهرت في المناهج كمصطلح غامض ومبهم ومجمل وكذلك الوثائق المرافقة لها كانت كالطلسم لا تفيد أصحاب الميدان من الناحية العملية في شيء<sup>(1)</sup> مما أوجد صعوبة في تحقيق الكفاءات المنتظرة من المتعلمين وحذا بالكثير من الأساتذة إلى الإعراض عنها والتمسك بالقنوات التي يفقهونها والتي يرون أنها انبسطت لتحميل محتوى المنهاج عبرها أي الطرق التقليدية والتي لا تتناسب مع التغيير الحاصل في المعرفة وواقع المتعلم المتمسك بسهولة الحصول على المعرفة و تطلعه إلى ما هو أفضل وما يتطلع المجتمع إليه في متعلم قادر على رفع التحديات ومسايرة مشاكل عصره، فالممارسات القديمة لا يمكن أن تجدي نفعاً في المواقف التربوية الجديدة لجيل تغيرت ظروفه الاجتماعية والنفسية و ميولاته.

أما بالنسبة للمتعلم فقد تغيرت ظروفه المعيشية واهتماماته أمام حتمية الاتصال مع ثقافات الآخرين عن طريق القنوات الفضائية أو عن طريق الانترنت ووسائل الاتصال الاجتماعي، وتتامي قدراتها على التأثير على المراهقين ، بل على التحكم فيه إذ أصبح المتعلم يتعرض يوميا لكم هائل من الرسائل و التي كثير منها يتنافى موضوعها مع قيم وعادات وتقاليد مجتمعه وتتضمن رسائل مبطنة لغرس في الناشئة قيم وعادات وأفكار هدامة كالعنف والانبهار بالأخر وتبني نمط معيشي معين بغية تعميم النموذج الغربي، كذلك ما أصبحت تحويه بيئة المتعلم من آفات اجتماعية كالعنف بأنواعه وتعاطي التدخين والمخدرات و تخريب المنشآت العمومية أصبحت

<sup>1</sup> أوحيدة علي، مفتش تعليم ابتدائي، أكنوبة إصلاح الإصلاح مقال نشر بجريدة الشوق اليومي بتاريخ



تشوش على رسالة الأستاذ و تعيق المتعلم عن الابتعاد عن بعض السلوكات السلبية  
ومنه طرح التساؤل العام :

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

**التساؤلات الفرعية:**

وحتى نتمكن من تناول مختلف متغيرات الدراسة نقترح التساؤلات الفرعية التالية:

**التساؤل الأول:**

1\_هل التباين في التكوين لدى الأساتذة كمرسلين في العملية الاتصالية يعيق أدائهم  
في إحداث التفاعل الصفي ؟

**التساؤل الثاني:**

2\_هل كثافة البرامج كرسالة في العملية الاتصالية تعيق المتعلمين في تحصيلهم داخل  
المؤسسة التربوية ؟

**التساؤل الثالث:**

3\_هل غموض المقاربة بالكفاءات كقناة في العملية الاتصالية يعيق تحقيق كفاءات  
التعلم داخل المؤسسة التربوية ؟

**التساؤل الرابع:**

4\_هل التدخل السلبي للبيئة الاجتماعية للمتعلم تعيقه كمستقبل عن اجتناب السلوكات  
المنحرفة داخل المؤسسة التربوية؟

**2. أهمية الدراسة:**

. إعداد هذه الدراسة يعتبر محاولة لتشخيص معوقات العملية الاتصالية داخل  
المؤسسة التربوية

. يمكن لهذه الدراسة أن تساهم بتقديم اقتراحات وتوصيات للممارسين في الحقل التربوي من أجل تحسين أدائهم ومردودهم التربوي.

. تمكن الباحث من معرفة معوقات العملية الاتصالية داخل المؤسسة التربوية.

### 3. أهداف الدراسة وفرضياتها

#### 1.3. أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

. تحديد معوقات العملية الاتصالية المؤسسات التربوية بمدينة الجلفة وتجعلها غير فعالة.

. التعرف على سبل مواجهة معوقات العملية الاتصالية داخل المؤسسات التربوية.

. الوقوف عند الصعوبات التي تواجه أطراف العملية الاتصالية في المؤسسة التربوية.

#### 2.3. فرضيات الدراسة:

##### الفرضية الأولى:

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

##### الفرضية الثانية:

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

##### الفرضية الثالثة:

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

##### الفرضية الرابعة:

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

#### 4. أسباب اختيار الموضوع:

جاء تناول هذه الدراسة لأسباب رئيسية وجهت اختياري لهذا الموضوع منها الذاتية ومنها الموضوعية ونذكر منها:

- 1/ انتمائي لقطاع التربية مكنني من ملاحظة جملة من العراقيل التي تحول دون الوصول إلى الأهداف المرجوة رغم الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة.
  - 2/ تحضير أطروحة لنيل شهادة دكتورا علوم تخصص علم اجتماع الاتصال.
  - 3/ ندرة الدراسات السوسولوجية التي تناولت معوقات العملية الاتصالية داخل المؤسسات التربوية بين الأستاذ والمتعلم حسب علم الطالب.
  - 4/ ارتباط موضوع الدراسة باهتماماتي المهنية والعلمية.
  - 5/ واقع مؤسساتنا التربوية ينم عن هدر تروي مرتجم في نسب رسوب مرتفعة في الامتحانات الوطنية يُنبأ على أن العملية التعليمية/التعلمية/العملية الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ تعيقها عوامل تحول دون تحقيقها لما تربو إليه.
- #### 5 . صعوبات الدراسة

- عدم التزام بعض المبحوثين بإرجاع الاستثمارات ما كلفنا المزيد من الجهد والقوت.
- التضيق الذي واجهنا من طرف بعض مديري المتوسطات حيث لم يسمح لنا بتوزيع استمارات البحث بحجة ضيق الوقت وعدم إهدار وقت التلاميذ.
- رفض بعض الأساتذة ملاً الاستبيان.
- نقص في المراجع المتعلقة بالاتصال البيداغوجي.

#### 6. تحديد المفاهيم

##### 1.6.1. الأستاذ

يعرف الأستاذ على أنه "العامل الرئيسي في تهيئة الجو المناسب وفي توجيه المتعلمين وإرشادهم في المرافق التعليمية فهو ليس مجرد ملقن بل يوجه ويرشد ويفهم

خصائص متعلميه وحاجاتهم ويساعدهم على تنمية ما يمكن من قدرات للإسهام الناجح في الحياة<sup>(1)</sup>

كما يعرف على انه " المسؤول الأول عن تحقيق الأهداف التربوية للأمة وتنشئة الأجيال ، من خلال التأثير المنظم والمستمر في سلوك المعلمين، كي يكتسبوا من العادات الفكرية والعاطفية والاجتماعية والشخصية ما يساعدهم على التوافق مع أنفسهم وعلى التكيف السليم مع مجتمعهم وعلى النهوض والتقدم به<sup>(2)</sup>

**التعريف الإجرائي للأستاذ:**

الأستاذ هو ذلك الشخص الذي لديه مؤهلات علمية ومهنية ومعد إعدادا بيداغوجيا لأجل تدريس المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط بغرض إكسابهم مهارات وقدرات ومعارف تساهم في تكوين شخصيتهم وتعينهم على مواجهة المشكلات التي قد تواجههم مستقبلا ، ويتميز كل أستاذ عن الآخر بمؤسسه تكوينه الأولي وسنوات خبرته"

**2.6. الكفاءة:**

جاء في لسان العرب لابن منظور في الفعل كفاً، كافأه، جازاه، وقولهم مالي به قبل ولا كفاء أي ما لي به طاقة على أن أكافئه

وفي قاموس المنهل نجد أن الكفاءة تعني الجدارة والأهلية<sup>(3)</sup>

**الكفاءة اصطلاحاً:**

تعرف أيضاً أنها: "القدرة على تعبئة مجموعة من الموارد المعرفية (معارف قدرات، معلومات الخ) بغية مواجهة جملة من الوضعيات بشكل ملائم وفعال<sup>(4)</sup>

<sup>1</sup> مصطفى زيدان، الكفاية الإنتاجية للمدرس، دار الشروق، المملكة العربية السعودية ، ط1، 1981، ص45.

<sup>2</sup> علي خضر، سيكولوجية المعلم، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1979، ص34.

<sup>3</sup> سهيل إدريس، جبور عبد النور، المنهل قاموس فرنسي عربي، ط24، دار الآداب، دار العلم للملايين بيروت، لبنان، 1999، ص276.

<sup>4</sup> باولا جونتييل و روبرتا بنتشيني، الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة، ترجمة محمد العمارتي والبشير التعموبي، مطبعة أكدال، الرباط، المغرب، ط1، 2004، ص41.

أما محمد الدريج فعرفها بأنها: " مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف يتسلح بها التلميذ لمواجهة مجموعة من الوضعيات والعوائق والمشاكل التي تستوجب إيجاد الحلول الناجعة لها بشكل ملائم وفعال<sup>(1)</sup>

كما تعرف الكفاءة على أنها " توظيف المعارف المكتسبة في العملية التعليمية التعليمية قصد التعرف على مشكل واتخاذ الموقف المناسب لحله عقليا ومنطقيا في مختلف مناحي الحياة<sup>(2)</sup>

**التعريف الإجرائي للكفاءة:**

الكفاءة هي كل نشاط يقوم به المتعلم من خلال توظيف مكتسباته لحل المشاكل التي تعترضه داخل المؤسسة التربوية ثم لحل المشاكل التي تواجهه في الحياة الاجتماعية بصفة عامة عن طريق تثمين المعارف المدرسية.

### 3.6. المعوقات:

#### التعريف اللغوي:

المعوقات في اللغة " العوق هو الحبس والصرف والتثبيط ومن يعوق الناس عن الخير، وعوائق الدهر الشواغل عن أحداثه<sup>(3)</sup>.

#### المعوقات في الاصطلاح:

المعوقات هي الصعوبات والعراقيل والموانع والعقبات التي تواجه تحقيق أهداف مرسومة أو تحول دون تحقيقها على الصفة المرغوب فيها<sup>(4)</sup>

<sup>1</sup> محمد الدريج، الكفايات في التعليم، المعرفة للجميع، العدد 16، أكتوبر 2000 ص 61.

<sup>2</sup> وزارة التربية الوطنية، الدليل التطبيقي لمنهاج وكتاب السنة أولى متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004، ص 82.

<sup>3</sup> الفيروز آبادي مجد الدين حمد بن يعقوب، القاموس المحيط، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط3، 2003، ص 1179.

<sup>4</sup> القاموس الجديد للطلاب، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ب ت، ص 683.

كما يقصد بعوائق أو معوقات الاتصال " كافة المتغيرات التي تمنع أو تعيق عملية تبادل المعلومات أو الأفكار أو المشاعر أو تؤخر إرسالها واستقبالها أو تحرف أو تشوه معناها وتؤدي إلى رفضها من قبل الجمهور المستهدف<sup>(1)</sup>

### التعريف الإجرائي:

– يقصد بالمعوقات العملية الاتصالية في دراستنا هذه " كل العقبات أو الموانع التي تعيق أو تحرف أو تشوه تبادل المعلومات و الأفكار أثناء عملية الاتصال البيداغوجي بين الأستاذ بوصفه مرسلًا والمتعلم بوصفه مستقبلًا وهذا داخل القسم"

### 4.6.الاتصال:

#### الاتصال في اللغة:

تعني كلمة الاتصال communication التعبير والتفاعل من خلال الرموز لتحقيق هدف معين<sup>(2)</sup>، وهي مشتقة من الأصل اللاتيني communis بمعنى المشاركة وتكوين العلاقة كما أرجع البعض هذه الكلمة إلى الأصل common بمعنى عام أو مشترك<sup>(3)</sup>

#### التعريف الاصطلاحي:

"العملية التي يتفاعل بمقتضاها متلقي ومرسل الرسالة في مضامين اجتماعية معينة وفيها يتم نقل أفكار ومعلومات (منبهات) بين الأفراد عن قضية أو معنى أو واقع معين فالاتصال يقوم على مشاركة المعلومات والصور الذهنية والآراء<sup>(4)</sup>

<sup>1</sup> إبراهيم أبو عرقوب، الاتصال الإنساني ودوره في التفاعل الاجتماعي، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1993، ص 170

<sup>2</sup> محمد سيد فهمي، تكنولوجيا الاتصال في الخدمة الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995، ص26.

<sup>3</sup> سمير محمد حسن، الإعلام والاتصال بالجمهور والرأي العام، عالم الكتب، القاهرة، 1984، ص23.

<sup>4</sup> جيهان رشتي، الأسس العلمية لنظريات الاتصال، دار الفكر العربي، القاهرة، 1978، ص 53.

كما هناك تعريف آخر للاتصال يشير إلى انه " العملية أو الطريقة التي تنتقل بها الأفكار والمعلومات بين الناس داخل نسق اجتماعي معين، يختلف من حيث الحجم، ومن حيث العلاقات المتضمنة فيه، بمعنى أن يكون هذا النسق مجرد علاقة ثنائية نمطية بين شخصين أو جماعة صغيرة أو مجتمع محل أو مجتمع قومي أو حتى المجتمع الإنساني ككل<sup>(1)</sup>

كما يعرف الاتصال بأنه " العملية الاجتماعية التي يتم بمقتضاها تبادل المعلومات والآراء والأفكار في رموز دالة، بين الأفراد أو الجماعات داخل المجتمع، وبين الثقافات المختلفة، لتحقيق أهداف معينة<sup>(2)</sup>

هذا فيما يخص الاتصال بصفة عامة أما الاتصال البيداغوجي فيعرفه نايف سليمان بأنه عملية يتم عن طريقها توصيل فكرة، أو مهارة أو مفهوم من المعلم إلى التلميذ<sup>(3)</sup>.

كما يعرف الاتصال التعليمي على أنه " تفاعل لفظي أو غير لفظي بين معلّم و متعلّم، أو بين معلّم ومتعلمين، أو بين متعلّم ومتعلّم، أو بين متعلّم ووسيط تعليمي من كتاب مدرسي، أو آلة تعليمية، أو كومبيوتر تعليمي، أو بين وسيط تعليمي و آخر، أو بين معلم ووسيط تعليمي لنقل الأفكار والمعارف والخبرات التعليمية عبر قنوات معينة للعمل على تحقيق أهداف تعليمية محددة<sup>(4)</sup>

<sup>1</sup> محمود عودة، أساليب الاتصال والتغير الاجتماعي، دار المعارف، القاهرة، 1971، ص5

<sup>2</sup> محمد عبد الحميد، نظريات الإعلام واتجاهات التأثير، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1997، ص21

<sup>3</sup> نايف سليمان، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص

63

<sup>4</sup> شحاته حسن، النشاط المدرسي مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط7، ص

والاتصال البيداغوجي كما جاء في معجم علوم التربية "كل أشكال وسيوررات ومظاهر العلاقة التواصلية بين المدرس والتلاميذ، ويتضمن نمط الإرسال اللفظي وغير اللفظي بين المدرس أو من يقوم مقامه، وبين التلاميذ، أو بين التلاميذ أنفسهم، كما يتضمن الوسائل التواصلية والمجال الزمني وهو يهدف إلى تبادل أو تبليغ ونقل الخبرات والمعارف والتجارب والمواقف، مثلما يهدف إلى التأثير على سلوك المتلقي<sup>(1)</sup>

### التعريف الإجرائي للاتصال البيداغوجي:

الاتصال البيداغوجي هو العملية الاتصالية التي تحدث بين الأستاذ والمتعلمين أو بين المتعلمين أنفسهم وتحدث داخل القسم ويكون الغرض منها احدث تغيير في سلوكات المتعلمين و إكسابهم معلومات تفيدهم في حياتهم العلمية والعملية

### 5.6. المؤسسة التربوية "المدرسة":

المدرسة هي "شبكة من المراكز والأدوار التي تقوم بين المعلمين والتلاميذ، حيث يتم اكتساب المعايير التي تحددها لهم أدوارهم في الحياة الاجتماعية، وتتبع هذه الأدوار من البنية الشكلية للمدرسة ومن ثقافتها الفرعية المناسبة<sup>(2)</sup>

كما تعرف المدرسة بأنها "مجتمع مصغر له ثقافته ومناخه الخاص و تتحدد هذه الثقافة

المدرسية بمركب متغاير من الثقافات الفرعية الملموسة والتي تؤثر في سلوك وعمل التلاميذ بطرق مختلفة<sup>(3)</sup>

<sup>1</sup> عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية. مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك. ج1 سلسلة علوم التربية 10.9، دار الخطاب للطباعة ، الرباط، المغرب، ط1994، ص 44

<sup>2</sup> Van Zanten .A.Lécole.l'état des savoir. Paris. La Découverte.200

<sup>3</sup> علي اسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، علم الاجتماع المدرسي، بنوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، مجد المؤسسة الجامعية لدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2004، ص17.



ويعرف محمد لبيب النجحي المدرسة بأنها «مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لتقابل حاجة من حاجاته الأساسية، وهي تطبيع أفرادها طبيعيا اجتماعيا يجعل منهم أعضاء صالحين<sup>(1)</sup>

### التعريف الإجرائي للمدرسة:

المدرسة المقصودة في دراستنا هي المؤسسة التربوية التي تأتي بعد مرحلة التعليم الابتدائي أي المتوسطة والتي تدوم الدراسة فيها أربع سنوات، ويكون سن التلاميذ فيها ما بين الاثنا عشر حتى السادس عشر، ويتم إعداد المتعلمين لاجتياز شهادة التعليم المتوسط للانتقال إلى المرحلة الثانوية.

### 6.6. التفاعل الصفي

التفاعل الصفي عملية إنسانية طبيعية تحدث بين بني الإنسان ومنهم التلاميذ الذين يجتمعون بهدف التواصل ونقل الأفكار وتبادلها مع أنفسهم ومع مدرسيهم.<sup>(2)</sup>

كما يعرف على أنه "دراسة السلوك التدريسي من خلال ما يصدر عن المعلم والتلاميذ من كلام وأفعال أو حركات أو إشارات داخل الفصل الدراسي بقصد مساعدته على مراجعة أسلوبه في التدريس وضبطه والتأثير على أداء التلاميذ وتيسير حدوث التعلم<sup>(3)</sup>

### التعريف الإجرائي للتفاعل الصفي:

التفاعل الصفي هو الكلام المباشر والإيماءات والحركات وتعابير الوجه التي تجري في القسم بين الأستاذ والمتعلمين أو فيما بين المتعلمين أنفسهم بغيرية نقل الأفكار وتبادلها ومن ثم تحقيق تعلم أفضل.

<sup>1</sup> محمد لبيب النجحي، الأسس الاجتماعية للتربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط8، 1998، ص63.

<sup>2</sup> عبد الله العامري، المعلم الناجح، دار أسامة، الأردن، ط1، 2009، ص 100

<sup>3</sup> مجدي عبد العزيز، التفاعل الصفي وتحليله، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن ج2، ص659.

## 7.6. التحصيل الدراسي

لغة:

من الفعل حصل بمعنى اكتسب، حصل العلم والمعرفة أي اكتسبه<sup>(1)</sup>

اصطلاحاً:

تعددت تعريفات التحصيل الدراسي ويمكن إيجاز بعضها فيما يلي:

يعرف التحصيل الدراسي على أنه "مقدار المعرفة والمهارات التي حصلها الفرد نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة"<sup>(2)</sup>

يعرف على أنه "أنه المعلومات أو المهارات المكتسبة في المواضيع المدرسية وتقاس عادة بالاهتمامات التي يضعها المعلمون للطلبة أو الاثنين معا"<sup>(3)</sup>

كما يعرف "مقدار استيعاب التلاميذ لما تعلموه من خبرات معينة في مادة دراسية مقررة وتقاس بالدرجات التي تحصل عليها التلاميذ في الاختبارات التحصيلية"<sup>(4)</sup>

**التعريف الإجرائي للتحصيل الدراسي:**

التحصيل الدراسي هو مجموع الخبرات والمهارات والمعرفة التي تحصل عليها المتعلم في المدرسة في فترة تعليمية معينة "مرحلة التعليم المتوسط" والتي تقاس بالعلامات وتمنح له خلال كل ثلاثي من السنة بعد اجتيازه الاختبارات.

## 8.6. المنهاج:

يعرف المنهاج على أنه "مجموعة الخبرات التربوية التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ سواء داخلها أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل أي النمو في كافة

<sup>1</sup> أنطوان نعمة وآخرون، المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار الشروق، بيروت، لبنان، ط1، 2000، ص 294  
<sup>2</sup> عبد الرحمان العيسوي، القياس والتجريب في علم النفس والتربية، دار النهضة العربية، بيروت، 1974، ص 124.

<sup>3</sup> فريد جبريل نجار، قاموس التربية وعلم النفس، دار الكتاب، لبنان، 1960، ص13.

<sup>4</sup> رشاد صلاح الدمنهوري، عباس محمد عوض، التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995، ص 23.

الجوانب العقلية والثقافية والدينية وتكفل تفاعلهم بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم وابتكارهم حلولاً لما يواجههم من مشكلات<sup>(1)</sup>

### التعريف الإجرائي للمنهاج:

التعريف الإجرائي الذي اعتمده الباحث هو التعريف الموجود في جل الوثائق الرسمية لمناهج المواد الدراسية، فالمنهاج هو " كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعلم، أي كل المؤثرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلم خلال فترة معينة<sup>(2)</sup>

### 7. المقاربة السوسولوجية

تعتبر التفاعلية الرمزية من النظريات الأساسية التي تعتمد عليها النظرية الاجتماعية في تحليل الأنساق الاجتماعية وهي تبدأ بمستوى الوحدات الصغرى (micro) منطلقاً منها لفهم الوحدات الكبرى (macro)، بمعنى أنها تبدأ بالأفراد وسلوكهم كمدخل لفهم النسق الاجتماعي.<sup>(3)</sup>

فأفعال الأفراد تصبح ثابتة لتشكل بنية من الأدوار ويمكن النظر إلى هذه الأدوار من حيث توقعات البشر بعضهم تجاه بعض من حيث المعاني والرموز، وهنا يصبح التركيز إما على الأدوار والأنساق الاجتماعية أو على سلوك الدور والفعل الاجتماعي

<sup>1</sup> محمد حسن حمدات، المناهج التربوية، نظرياتها، مفهوماتها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص33.

<sup>2</sup> وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، التربية الموسيقية والتشكيلية والتربية البدنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2003، ص5.

<sup>3</sup> السيد علي الشنا و فادية عمر الجولاني، علم الاجتماع التربوي، مطبعة الإشعاع الفنية، الإسكندرية، ب ط، 1997، ص215.

ومع أن التفاعلية الرمزية ترى البنى الاجتماعية ضمنا باعتبارها بنى للأدوار بنفس طريقة بارسونز إلا أنها تشغل نفسها بالتحليل على مستوى الأنساق<sup>(1)</sup> ويعتبر مفهوم الاتصال والتفاعل من المفاهيم الأساسية التي تستند إليها التفاعلية في دراستها للحياة البشرية

فرواد النظرية التفاعلية يبدؤون دراستهم للنظام التعليمي من مكان حدوث الفعل الاجتماعي (القسم)، فالعلاقة في القسم بين الأستاذ والتلميذ هي علاقة حاسمة لأنه يمكنهم المناقشة والتفاوض حول الحقيقة مع بعض حيث يحققون في النهاية نجاحا أو فشلا تعليميا<sup>(2)</sup>

ومن رواد هذه النظرية جورج هيربرت ميد، إذ استطاع ميد أن يبلور الأفكار الأساسية لهذه النظرية، إذ يصف عملية الاتصال إلى صنفين الاتصال الرمزي والاتصال غير الرمزي، فالاتصال الرمزي يؤكد بوضوح على استخدام الأفكار والمفاهيم، وبذلك تكون اللغة ذات أهمية بالنسبة لعملية الاتصال بين المتعلمين في المواقف التعليمية المختلفة، وعليه فإن النظام الاجتماعي هو نتاج الأفعال التي يصنعها أفراد المجتمع ويشير ذلك إلى أن المعنى ليس مفروضا عليهم، وإنما هو موضوع خاضع للتفاوض والتداول بين الأفراد داخل المدرسة<sup>(3)</sup>

## 8. الدراسات السابقة:

إن تطرق الباحث للدراسات السابقة يهدف إلى التعرف على الأدبيات التي ستساعده على أن يستفيد مما قدمته تلك الدراسات في دراسته، إلا أن موضوع دراستنا معوقات الاتصال داخل المؤسسة التربوية قليلة تلك الدراسات التي تناولته إذ نجد

<sup>1</sup> أيان كريب، النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس، ت: محمد حسين علوم، عالم المعرفة، ع(244)، الكويت، 1999، ص ص 130-131 .

<sup>2</sup> حمدي علي أحمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2003، ص 180.

<sup>3</sup> السيد علي الشتا، فادية عمر الجولاني، مرجع سابق، ص 216.

دراسات تناولت الاتصال داخل المؤسسات التربوية، لكن تم تناول العملية الاتصال من عدة جوانب وبشكل شمولي وتتصل بمشكلة الدراسة الحالية بشكل غير مباشر

### 1.8. الدراسات العربية:

#### الدراسة الأولى

دراسة زياد أحمد خليل الدعس من الجامعة الإسلامية بغزة للسنة الجامعية

2009 / 2008 تحت إشراف أ.د. عليان عبد الله الحولي

عنوان الدراسة: معوقات الاتصال والتواصل التربوي بين المديرين والمعلمين بمدارس

محافظة غزة وسبل مواجهتها في ضوء الاتجاهات المعاصرة

#### ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن معوقات عملية الاتصال والتواصل التربوي

بين المديرين والمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين أنفسهم في المدارس

الحكومية، وطرح الباحث مجموعة من الأسئلة هي كالتالي:

– ما معوقات الاتصال والتواصل التربوي بين المديرين والمعلمين بمدارس محافظة غزة

من وجهة نظر كل من المديرين والمعلمين؟

– هل توجد دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسطات استجابات

كل من المديرين والمعلمين تجاه معوقات الاتصال والتواصل التربوي تعزى إلى

متغير (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، نوع المرحلة التعليمية، نوع

المهنة (الوظيفة))؟

– ما سبل مواجهة معوقات الاتصال والتواصل التربوي بين المديرين والمعلمين بمدارس

محافظة غزة في ضوء الاتجاهات المعاصرة؟

ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي و قد استعمل الباحث أداة الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات إذ جاء بشكل صورتين بتعبير الباحث أحدهما للمديرين والآخر للمعلمين وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

1/ إن معوقات الاتصال والتواصل التربوي التي تواجه المديرين والمعلمين حسب وجهة نظرهم جاءت مرتبة كالتالي:

- المرتبة الأولى: المعوقات التي تتعلق بالبيئة المحيطة بالعملية الاتصالية يليها في المرتبة الثانية المعوقات التي تتعلق بوسيلة الاتصال، يليها في المرتبة الثالثة المعوقات التي تتعلق بالرسالة الاتصالية، ثم في المرتبة الرابعة والأخيرة المعوقات التي تتعلق بالمديرين والمعلمين.

2/ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات مديري المدارس في محافظة غزة لمعوقات الاتصال تعزى إلى متغير جنس المدير، ومتغير المؤهل العلمي للمدير.

3/ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في استجابات المعلمين بمحافظة غزة لمعوقات الاتصال تعزى إلى متغير المؤهل العلمي للمعلم وإلى متغير عدد سنوات خدمة المعلم في التعليم.

### التعقيب على الدراسة:

تعتبر دراسة زياد خليل الدعس من بين الدراسات التي اهتمت بتقصي معوقات العملية الاتصالية الحاصلة في المؤسسة التربوية بين المدرء من جهة والمعلمين من جهة أخرى والسبل الكفيلة للحد منها، إلا أنها لم تشر إلى الاتصال البيداغوجي والمعوقات التي تحد من فعاليته، فأوجه التشابه بين الدراستين هو مجال البحث في معوقات العملية الاتصالية داخل المؤسسات التربوية، وأداة الدراسة الميدانية الاستبيان.

أما أوجه الاختلاف فتناول دراسة الباحث زياد الدعس الاتصال التربوي لا الاتصال البيداغوجي الحاصل في غرفة الصف بين الأستاذ والمتعلم، والمرحلة الدراسية التي تمت فيها الدراسة حيث تقتصر دراستنا على مرحلة التعليم المتوسط.

### الدراسة الثانية

دراسة عبد المجيد بن عبد المحسن بن محمد آل الشيخ من جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية للموسم الجامعي 2011/2010 تحت إشراف الأستاذ الدكتور فاروق السيد عثمان

عنوان الدراسة: معوقات الاتصال الإداري المؤثرة على أداء العاملين في جوازات مدينة الرياض.

### ملخص الدراسة:

كانت الدراسة تهدف إلى التعرف على معوقات الاتصال (البشرية، الفنية، المالية) المؤثرة على أداء العاملين في جوازات منطقة الرياض، كما تهدف الدراسة إلى التعرف على وسائل التغلب على هذه المعوقات.

وقد بلغ مجتمع الدراسة 236 ضابطاً، وبلغت عينة الدراسة 148 ضابطاً ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما استعان بأداة الاستبانة، وتبلورت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

- ما معوقات الاتصال الإداري على أداء العاملين في جوازات مدينة الرياض.

وقد تفرع عن هذا التساؤل الرئيس أسئلة فرعية وهي:

- ما معوقات الاتصال الإدارية المؤثرة على أداء العاملين في جوازات منطقة الرياض؟

- ما معوقات الاتصال البشرية المؤثرة على أداء العاملين في جوازات منطقة الرياض؟

- ما معوقات الاتصال الفنية المؤثرة على أداء العاملين في جوازات منطقة الرياض؟

- ما معوقات الاتصال المالية المؤثرة على أداء العاملين في جوازات منطقة الرياض؟

– ما وسائل التغلب على معوقات الاتصال المؤثرة على أداء العاملين في جوازات منطقة الرياض؟

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في رؤية المبحوثين لمعوقات الاتصال الإداري المؤثرة على أداء العاملين في جوازات مدينة الرياض وفقا لمتغيراتهم الشخصية والوظيفية؟

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- أن معوقات الاتصال الإدارية التي تؤثر بشدة على أداء العاملين في جوازات منطقة الرياض هي الافتقار إلى نظام اتصال مناسب، وعدم توضيح الهيكل التنظيمي لمراكز الاتصال وخطوط السلطة الرسمية.

- أن المعوقات البشرية التي تؤثر بشدة على أداء العاملين في جوازات منطقة الرياض هي: قلة التعاون بين العاملين في الجوازات وضعف قدرة الكوادر البشرية على تحديد الاحتياجات من تقنيات الاتصال الحديثة ومن بين ما أوصى به الباحث ما يلي:

- إعادة تقييم نظام الاتصال المتوافر في المديرية العامة للجوازات لتحديد مدى جدواه وتأثيراته الآنية والمستقبلية على معدلات الأداء.

#### التعقيب على الدراسة:

تناول الباحث المعوقات التي تحد من العملية الاتصالية إلا أن ميدان دراسة الباحث هو الاتصال الإداري ومختلف عن دراستنا التي تتناول الاتصال البيداغوجي فأوجه التشابه بين هذه الدراسة والدراسة الحالية هو مجال البحث في معوقات العملية الاتصالية على مستوى المرسل والقناة والمستقبل.



الدراسة الثالثة:

دراسة عواطف زيني إسماعيل خياط من جامعة أم القرى "المملكة العربية السعودية" للموسم الجامعي 1414/1415 هـ تحت إشراف الأستاذ الدكتور محمد بن محمود محمد حسني

عنوان الأطروحة: واقع الاتصالات الرسمية للإدارة المدرسية ودورها في عملية اتخاذ القرار المدرسي في مدارس تعليم البنات بمدينتي مكة وجدة  
ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الاتصالات الرسمية للإدارة المدرسية ووسائل الاتصالات المتاحة والمفضلة، ودور هذه الاتصالات في عملية اتخاذ القرارات المدرسية ومحاولة التغلب على المشكلات التي تواجه عملية الاتصال المدرسي. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، كما تم إعداد استبانة كأداة للدراسة الميدانية، وقد حددت الباحثة مشكلة الدراسة في تساؤلين رئيسيين هما:

- ما واقع الاتصالات الرسمية للإدارة المدرسية في مدارس تعليم البنات في مدينتي مكة المكرمة وجدة
- ما دور الاتصالات الرسمية في عملية اتخاذ القرار المدرسي في مدارس تعليم البنات في مدينتي مكة المكرمة وجدة.

ومن بين ما توصلت إليه الدراسة إلى النتائج التالية:

- 1/ الافتقار إلى وجود قنوات اتصال حديثة بين الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية.
- 2/ اقتصار الاتصال المدرسي على الاتصال الرسمي فقط داخل المدرسة وخارجها.
- 3/ النزوع إلى المركزية في عملية اتخاذ القرار المدرسي
- 4/ تأخر وصول البيانات والمعلومات الضرورية من الإدارة التعليمية إلى الإدارة المدرسية مما يؤثر على اتخاذ القرار المدرسي في الوقت المناسب.

5/ ضعف الاتصال الذي يربط الإدارة المدرسية ومؤسسات البيئة المحلية.

### التعقيب على الدراسة:

تناولت الباحثة عملية الاتصال داخل المؤسسة التربوية لكنها اقتصرت على تسليط الضوء على واقع الاتصالات الرسمية بين قيادات الإدارة المدرسية (المدرء والمعلمات وبين الإدارة المدرسية وإدارة تعليم البنات ) ولم تتطرق إلى الاتصال الغير الرسمي كما لم تتناول الدراسة الاتصال الحاصل بين الأستاذ والمتعلم أي الاتصال البيداغوجي وتتشابه دراستنا مع دراسة الباحثة في تناولهما للاتصال داخل المؤسسات التربوية إلا أن دراستنا لم تكتفي بتقصي واقع الاتصال فقط كونه حاصل في المؤسسات التربوية بل تطرق إلى معوقات العملية الاتصال البيداغوجي الذي لم تشر إليه الدراسة السابقة

### 2.8. الدراسات الجزائرية:

#### الدراسة الرابعة:

دراسة زيتوني صبيبة للسنة الجامعية 2000 / 2001 بجامعة منتوري قسنطينة

عنوان الدراسة: واقع الاتصال بين الجماعات التربوية في مؤسسات التعليم الثانوي.

#### ملخص الدراسة:

أجريت هذه الدراسة في ثلاثة مؤسسات للتعليم الثانوي بمدينة برج بوعريريج استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي أما العينة فقد حددتها بثلاثة ثانويات من مدينة برج بوعريريج، واعتمدت على العينة الطبقية العشوائية لأن مجتمع الدراسة يتكون من نوعين من المهن، الأساتذة والإداريين، و أخذت نسبة 30% من كل سلك 22 إداريا و 50 أستاذ.

وطرحت الباحثة في إشكالياتها التساؤلات التالية:

- ماهي طبيعة النظام السائد بين الإدارة والأساتذة؟

- ماهي المعوقات التي تتحكم في هذا النمط؟
- وللإجابة عن التساؤلات اقترحت الباحثة الفرضيات التالية:
- إن أسلوب الاتصال المطبق في المؤسسة الثانوية بين الإدارة والأساتذة غير فعال.
- إن نظام الاتصال السائد في المؤسسة الثانوية بين الإدارة والأساتذة تواجهه مجموعة من المعوقات تحد من فعاليته.
- وأسفرت هذه الدراسة على النتائج التالية:
- الاتصال الذي يسود في المؤسسة التعليمية يسير في اتجاه واحد، فالأساتذة لا يشاركون في اتخاذ القرارات إلى جانب الإدارة، والمشاركة في المجالس والاجتماعات تعد مفرغة من محتواها.
- نظام الاتصال الذي يسود في المؤسسة التعليمية غير واضح وصعب نوعا ما.
- ثقل الأعمال المسندة للأستاذ كثيرا ما تجعله يعرض عن الاتصال بالإدارة.

#### تعقيب على الدراسة:

حاولت الباحثة تشخيص الاتصال السائد في المؤسسة التربوية إلا أن هذه الدراسة أغفلت الاتصال البيداغوجي الحاصل في غرفة الصف بين الأستاذ والمتعلم الذي تطرقت إليه هذه الدراسة والذي يعتبر محور العملية التربوية والهدف الذي وجدت من اجله المؤسسة التعليمية.

لم تتطرق هذه الدراسة إلى التشويش الحاصل في العملية الاتصالية على مستوى المرسل والرسالة والقناة والمستقبل، واكتفت فقط بتتبع سير العملية الاتصالية تتشابه دراستنا مع هذه الدراسة في كون الدراستين تبحثان في العملية الاتصالية داخل المؤسسة التربوية كل من وجهة نظره.

الدراسة الخامسة:

دراسة بودريوة فوزية من جامعة منتوري قسنطينة للسنة الجامعية 2006/2007

تحت إشراف الأستاذ الدكتور صالح بن نوار

عنوان الدراسة: واقع الاتصال في المؤسسات التربوية الجزائرية

ملخص الدراسة:

كانت الدراسة تهدف إلى معرفة واقع الاتصال التنظيمي في المؤسسات التربوية والى تنبيه العاملين بالقطاع التربوي إلى أهمية الاتصال التنظيمي في تحسين فعالية مؤسساتهم، وشملت عينة طبقية مكونة من 118مبحوث، وأجريت الدراسة الميدانية بثانوية بن تيمية بقسنطينة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي و الأساليب الإحصائية التالية التكرارات والنسب المئوية، وطرحت الباحثة السؤال المحوري التالي: - ما هو واقع الاتصال التنظيمي بالمؤسسة التربوية الجزائرية ؟ بما يتضمنه من (اتصال داخلي، خارجي، الوسائل أو الأساليب المعتمدة هل هي رسمية فقط أم غير الرسمية أيضا) وطرحت الدراسة الفرضيات التالية:

1/ يتميز الاتصال الداخلي للمؤسسة التربوية الجزائرية بأنه أحادي الجانب ( من الأعلى إلى الأسفل).

2/ تولي المؤسسة التربوية الجزائرية أهمية كبرى لتوصيلها الخارجي.

3/ يتميز استعمال الجماعة التربوية لأدوات الاتصال بتركيزه على الأدوات والوسائل

الرسمية (التي ينص عليها التشريع المدرسي)

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1/ يسود الاتصال المباشر في المؤسسة التربوية الجزائرية.

2/ يستعمل أغلب أعضاء الجماعة التربوية الانترنت في أداء نشاطهم بالمؤسسة

التربوية.

### التعقيب على الدراسة:

تناولت الباحثة واقع الاتصال في المؤسسات التربوية وخصت الطور الثانوي بالدراسة إذ تطرقت إلى الاتصال التنظيمي وحاولت معرفة نوع الاتصال المستعمل "الاتصال الهابط" و تتشابه مع دراستنا في البحث في العملية الاتصالية داخل المؤسسات التربوية، إلا أن هاته الدراسة تختلف مع دراستنا في عدم تطرقها للاتصال البيداغوجي وتجاهلها لمعوقات الاتصال بالرغم من أنها كانت تسعى لدراسة واقع الاتصال ككل، كما تختلف في الطور التعليمي الذي جرت فيه الدراسة.

### الدراسة السادسة:

دراسة الباحثة. رماش صابرينة من جامعة منتوري بقسنطينة للموسم الجامعي

2004/2003 تحت إشراف الأستاذ حميد خروف

عنوان الدراسة: معوقات الاتصال بين إدارة الموارد البشرية والعمال في المؤسسة

العمومية الجزائرية

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تشخيص المعوقات وتأكيدها مدى تأثيرها سلبا على تحقيق الفعالية الاتصالية داخل المؤسسة كما هدفت أيضا إلى تحديد الشروط الموضوعية لوضع خطة اتصالية تمكن من القضاء على الفوضى السائدة في المؤسسة، ومحاولة قياس مدى تأثير الفروق الفردية والتحيزات الإدراكية على فهم واستيعاب الرسائل وتحديد مدى تأثير الجانب الفني عليها وكيفية نقلها بفعالية، كما هدفت الدراسة أيضا إلى قياس تأثير المتغيرات التنظيمية السائدة على الفعالية الاتصالية في التنظيم و تحديد مدى تأثير المتغيرات البيئية على تدفق المعلومات، ولتحقيق هذه الأهداف وضعت الباحثة الأسئلة التالية:

- كيف يمكن تحقيق فعالية اتصالية بين إدارة الموارد البشرية والعمال داخل المؤسسة العمومية في ظل هذه المعوقات.

- ما مدى تأثير الفروق الفردية والقيمية بين الإدارة والعمال على نوعية الرسائل الاتصالية المتبادلة؟

- ما مدى تأثير العناصر الفنية للعملية الاتصالية على فعاليتها داخل المؤسسة العمومية؟

- ما هي أكثر المعوقات الفيزيائية تعرضا للعملية الاتصالية بين إدارة الموارد البشرية والعمال في المؤسسات العمومية؟

وللإجابة عن الأسئلة السابقة اقترحت الباحثة الفرضيات التالية:

- تؤثر الفروق الاجتماعية الفردية والتحيزات الإدراكية والنفسية لكل من الإداريين والعمال على استيعاب المعلومات المتبادلة بنفس الشدة.

- تفتقد العملية الاتصالية بين إدارة الموارد البشرية والعمال إلى أساليب فنية واضحة أثناء عرض المعلومات وتدققها.

- ترتبط الفعالية الاتصالية بين إدارة الموارد البشرية والعمال بطبيعة المنجزات التنظيمية السائدة في المؤسسة بصفة مطلقة.

- تواجه العملية الاتصالية بين إدارة الموارد البشرية والعمال عقبات مادية وتقنية تعيق تبادل المعلومات بينهما.

و استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي كما استخدمت أسلوب المسح بالعينة، أما عن أدوات جمع البيانات فقد اعتمدت الباحثة على استمارتين الأولى موجه لأفراد إدارة الموارد البشرية والثانية خصصت للعمال في جميع المستويات والمراتب التنظيمية، كما استعانت الباحثة بالملاحظة البسيطة لجمع البيانات والمقابلة غير المقننة مع بعض المسؤولين، المجتمع الأصلي لهذه الدراسة 1037 فردا واستخدمت

الباحثة العينة العشوائية الطبقية وتم اختيار ما نسبته 10 % من المجتمع الأصلي أي مجموع أفراد العينة 102 عاملاً

إما عن نتائج الدراسة فقد توصلت إلى تحقيق الفرضية جزئياً فقط لأن تأثير المعوقات الإنسانية على فعالية العملية الاتصالية لم يكن بنفس الشدة  
تعقيب على الدراسة:

رغم اختلاف ميدان الدراسة بين الدراستين إلا أن هناك تشابه من حيث دراسة المعوقات على مستوى المرسل والمستقبل و القناة ووجود تأثير خارجي " المتغيرات البيئية بتعبير الباحثة " غموض قناة الاتصال بين طرفي العملية الاتصالية "تفتقد لأساليب فنية واضحة"  
الدراسة السابعة:

دراسة الباحثة دباب زهية من جامعة محمد خيضر بسكرة للموسم الجامعي 2015/2014 تحت اشراف الاستاذ عبد العالي دبله.

عنوان الدراسة: دور المؤسسات التربوية في مواجهة العنف المدرسي، دراسة ميدانية بمدينة بسكرة.  
ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور المؤسسات التربوية في مواجهة العنف المدرسي من خلال التعرف على مدى أداء كل فاعل في المؤسسة التربوية بدءاً من مساهمة الأستاذ في مواجهة السلوكات العدوانية لدى التلاميذ وكذا مستشار التربية في رصد أشكال ومظاهر العنف التي يقوم بها التلاميذ وكذا التعرف على مدى مساهمة مستشار التوجيه في التخفيف من السلوكات العنيفة لدى التلاميذ، بالإضافة إلى معرفة مدى مساهمة البرامج والأنشطة المدرسية في مواجهة السلوكات العنيفة لدى التلاميذ، أما منهج الدراسة فقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي عن طريق المسح بالعينة

حيث تم اختيار ثلاث ثانويات من مدينة سكرة بطريقة قصدية ( ثانويات تشهد تنامي لظاهرة العنف المدرسي) وتم اختيار عينة عشوائية بنسبة 7 % من المجموع الأصلي (3962 تلميذ وتلميذة) وتتكون العينة الفعلية من 300 تلميذ وتلميذة موزعين على المستويات الثلاثة (أولى ثانوي، ثانية ثانوي، ثالثة ثانوي) وقد استخدمت الباحثة استمارة موجهة للتلاميذ وكذلك بعض المقابلات لمجموعة من الأساتذة ومساعدتي التربية ومديري المؤسسات وكذا مستشار التربية، و حددت الباحثة مشكلة الدراسة في تساؤل رئيسي يتمثل في:

- ما دور المؤسسات التربوية في مواجهة العنف المدرسي في الجزائر؟

وللإجابة عن هذا السؤال وضعت الباحثة خمس فرضيات نذكر من بينها (حسب ما يتقاطع مع دراستنا):

- يساهم الأستاذ في مواجهة السلوكات العدوانية لدى التلاميذ.

- يساهم مستشار التربية في رصد أشكال ومظاهر العنف التي يقوم بها التلاميذ ويتم ذلك من خلال المؤشرات التالية:

حرصه على التزام التلاميذ ببنود القانون الداخلي للمؤسسة ومتابعة غيابهم عن الحصص الدراسية، وبرمجة لقاءات مع أولياء أمور التلاميذ.

- يساهم مستشار التوجيه في التخفيف من السلوكات العنيفة لدى التلاميذ ويتم قياس ذلك من خلال الاتصال بأولياء التلاميذ الممارسين للعنف وإشعارهم بذلك، تعريف

التلاميذ بحاجات ومخاطر المراهقة وما تحدثه من تغيرات انفعالية

و توصلت الدراسة إلى أن للمؤسسات التربوية دور في مواجهة العنف المدرسي من خلال:

- مساهمة الأستاذ في معالجة السلوكيات العدوانية لدى التلاميذ.

- عمل مستشار التربية على رصد كل أشكال ومظاهر العنف التي يقوم بها التلاميذ.



– سعي مستشار التوجيه في التحقيق من السلوكيات العنيفة لدى التلاميذ من خلال تركيزه على عمليتي النصح والإرشاد.

### التعقيب على الدراسة:

بالرغم من اختلاف موضوع دراستنا مع دراسة الباحثة دباب زهية إلا أن هناك تقاطع ما بين الفرضية الرابعة لدراستنا وهته الدراسة فدراستنا تطرقت إلى التدخل السلبي لبيئة المتعلم الذي يشوش ويعيق رسالة الأستاذ على مستوى المتلقي "المتعلم" ويؤدي ببعض المتعلمين إلى انتهاج تصرفات لا تربوية و ارتكاب سلوكيات سلبية بالرغم من رسائل الأستاذ والمنهاج والطاقت الإداري ككل ممثلا في مستشار التربية وهو ما تطرقت له هذه الدراسة التي تؤكد على مواجهة الأسرة التربوية ممثلة في الطاقم التربوي والإداري على التصدي لآفة من الآفات الاجتماعية التي تحيط بالمدرسة وهي العنف

### الدراسة الثامنة:

دراسة عبد الباسط هويدي للموسم الجامعي 2012 من جامعة منتوري بقسنطينة تحت إشراف الدكتور مراد زعيمي.  
عنوان الأطروحة: الأبعاد الاجتماعية في استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات.

### ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى فهم تجربة التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات في مناهجها ومضامين برامجها وما يميزها عن باقي التجارب كما حاولت التعرف على دور الطرائق والمنهجيات المستحدثة في هذه الاستراتيجيات في ترسيخ الأبعاد الاجتماعية عند التلاميذ كما هدفت أيضا إلى تبيان دور استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات في ترسيخ الأبعاد الاجتماعية.

وقد طرح الباحث السؤال التالي:

- هل استراتيجية التدريس عن طريق مقارنة الكفاءات من خلال محتوى منهاج التربية المدنية الجديد ومن خلال طرائق ومنهجيات التدريس الجديدة المستمدة من هذه الاستراتيجية تعمل على غرس المفاهيم المكرسة لتبني الأبعاد الاجتماعية للمجتمع الجزائري عند التلاميذ.

وللإجابة على هذا السؤال اقترح الباحث ست فرضيات نذكر منهم (حسب ما يتوافق مع دراستنا):

- تهدف استراتيجية التدريس عن طريق مقارنة الكفاءات إلى ترسيخ الكفاءات الشاملة لدى التلاميذ.

- تنوع الوضعيات التعليمية التعلمية من أهم المنهجيات المعتمدة في استراتيجية التدريس عن طريق مقارنة الكفاءات، واعتماد الأستاذ عليها يساعد التلميذ في الوصول إلى الكفاءات الاجتماعية المستهدفة.

- للوصول بالتلميذ إلى الكفاءات الاجتماعية المستهدفة فإن استراتيجية التدريس عن طريق المقارنة بالكفاءات تعتمد على تقويم المكتسبات الاجتماعية للتلميذ في جميع مراحل بناء الكفاءة المستهدفة.

وقد استخدم الباحث منهجين في بحثه، منهج تحليل محتوى كتب التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط والثاني استخدم فيه منهج المسح بالعينة لوصف جملة الطرائق والوسائل والأساليب والوضعيات التعليمية التعلمية التي يعتمدها الأساتذة للوصول بالتلاميذ للكفاءات المستهدفة، كما استعان الباحث بأداة الملاحظة

توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج أهمها:

– هناك مشكلة معرفية يعاني منها أغلب الأساتذة من عدم امتلاكهم للمعلومات التي تمكنهم من إتقان إجراءات تطبيق استراتيجيات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، أو أنهم يمتلكون معلومات منقوصة أو خاطئة في بعض الأحيان.

– أزمة وعي بتعبير الباحث فنسبة كبيرة من الأساتذة لا يرون جدوى من هذه الاستراتيجية ولا يعتقدون أنها أفضل من الاستراتيجيات السابقة، كما أن غالبية الأساتذة لا يملكون الدافعية لتطبيق هذه الاستراتيجية.

### التعقيب على الدراسة:

بالرغم من اختلاف الدراستين في الموضوع المتطرق له، إلا أن دراستنا تتقاطع مع دراسة الباحث عبد الباسط هويدي في الفرضية الثالثة حيث اشرنا إلى أن غموض المقاربة بالكفاءة بوصفها قناة في العملية الاتصالية بين الأستاذ والمتعلم يعيق تحقيق كفاءات التعلم وهو ما يتفق مع دراسة الباحث هويدي في وجود مشاكل معرفية لدى الأساتذة تحيل دون إتقانهم لإجراءات تطبيق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات

### التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت جُل الدراسات السابقة العملية الاتصالية داخل المؤسسات التربوية وتتنوع فمنها من كان مجال دراسته في الطور الابتدائي ومنها من كان في الطور المتوسط ومنها من كان في الطور الثانوي، كما تناولت الدراسة السابقة المذكورة العملية الاتصالية داخل المدرسة من عدة زوايا فمن الدراسات من حاول أصحابها معرفة المعوقات العملية الاتصالية بين الفاعلين التربويين ونعني بهم المدير والأساتذة ومن الدراسات من كانت تهدف إلى معرفة نوع الاتصال السائد في المدرسة إلا أن التطرق للاتصال البيداغوجي ومعوقاته كان هو الغائب الأكبر والذي تتميز دراستنا بتناوله كونه هو لب العملية الاتصالية في المؤسسات التربوية ووجود الاتصال بين بقية الفاعلين إنما هو لإنجاح العملية الاتصالية القائمة بين الأستاذ و المتعلم والذي تسعى كل الأطراف لتوفير شروط نجاحها كل حسب موقعه.

## 9. الاقترب المنهجي:

إن تحديد الإجراءات المنهجية للدراسة خصوصا في الدراسات الاجتماعية تدعم للربط بين مختلف جوانب الدراسة من أجل الوصول إلى نتائج دقيقة وموضوعية للإجابة على التساؤل المطروح في المشكلة المدروسة، فدور منهجية البحث هو جمع المعلومات ثم العمل على تصنيفها وترتيبها وقياسها وتحليلها من أجل استخلاص نتائجها والوقوف على ثوابت الظاهرة الاجتماعية المدروسة<sup>(1)</sup>.

### 1.9. مجالات الدراسة

#### المجال المكاني: متوسطات مدينة الجلفة

يقصد بالمجال المكاني "النطاق المكاني لإجراء الدراسة"<sup>(2)</sup> وتم إجراء الدراسة الميدانية في مدينة الجلفة، فبعد استطلاع المجال الجغرافي للمؤسسات التربوية قصد تحديد أماكن تواجدها والتعرف على عدد المؤسسات التربوية المتواجدة في المدينة قمنا باختيار 20 متوسطة عشوائيا من مجموع 36 متوسطة الموجودة بمدينة الجلفة، أي ما يمثل نسبة 55.55% من مجموع المتوسطات، وتم اختيارها بحيث تشمل كل جهات المدينة ولا تتمركز في جهة واحدة، فالمتوسطات من تتواجد في أحياء يتميز ساكنتها بمستوى مادي و علمي مقبول وتعرف حالة استقرار ومن المتوسطات ممن تتواجد في "أحياء فقيرة" مجال شبه قروي" إذ أن أكثر ساكنتها ممن توافدوا أثناء العشرية السوداء أو نازحين.

وحاولنا بذلك قدر المستطاع تغطية معظم أحياء المدينة حتى تكون لدراستنا بعدا شموليا. والمتوسطات التربوية التي جرت فيها الدراسة الميدانية هي:

<sup>1</sup> رشيد زرواتي، منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، أسس علمية وتدريبية، دار هومة للطباعة والنشر الجزائر، ط1، 2002، ص 119.

<sup>2</sup> محمد شفيق، البحث العلمي الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية، المكتبة الجامعية للطباعة والنشر، الإسكندرية، 2001، ص 211.

جدول رقم 1 يبين المتوسطات المختارة في البحث

عدد الأفواج التربوية	عدد الأساتذة	المتوسطة	
		جهة الجنوب	
17	32	الإمام البخاري	01
18	34	حاشي بلقاسم	02
16	30	الشهيد حمو	03
16	32	الخنساء	04
		جهة الشمال	
10	21	روين لخضر	05
14	29	بسطامي شويحة	06
18	37	مقواس بلقاسم	07
17	33	11 ديسمبر	08
		جهة الغرب	
13	27	علي الياقوت	09
24	46	بويكروي	10
18	33	الفصحى	11
25	43	بن عياد	12
		جهة الشرق	
16	32	سليمان عميرات	13
15	30	الفتح	14
18	37	المجاهد بن شهرة	15

18	35	دحمانى دحمان	16
		وسط المدينة	
18	35	الأمير خالد	17
15	30	الأمير عبد القادر	18
12	25	فضيلي محمد	19
15	30	الرايس محمد	20

### المجال الزمني:

لأجل الإلمام بالموضوع من كل جوانبه استعان الباحث بأداتي البحث الاستمارة والمقابلة وقام بالإسقاط الميداني بالشكل التالي:

الاستمارة: الاستمارة التجريبية خلال شهر ديسمبر 2016

الاستمارة النهائية: امتدت دراستنا الميدانية من شهر مارس إلى شهر أبريل

(1مارس 2017 حتى 1أفريل 2017) وفق المراحل التالية:

### . المرحلة الأولى:

النزول إلى الميدان، حيث تمّ التعرف على المتوسطات و تحديد الواقعة منها في الشمال وفي الجنوب وفي الغرب وفي وسط المدينة، التي ستتم فيها الدراسة، وكان القصد أن تمثل جميع أحياء مدينة الجلفة الفقيرة والغنية والحديثة والقديمة، وكان ذلك طوال الفترة الممتدة من 1 مارس إلى 15 مارس 2017 وتمّ تجريب الاستبيان على 12 أستاذ وأستاذة خارجين على العينة الأصلية تمّ اختيارهم بصفة عشوائية، والهدف من ذلك اكتشاف مدى صلاحية وسلامة الأسئلة سواء ما تعلق منها بالأسلوب أو الغموض الذي قد يعترضها.

. المرحلة الثانية:

والتي امتدت من 05 أبريل إلى غاية 25 أبريل 2017، والتي تم فيها النزول إلى الميدان بالاستبيان النهائي وتوزيعه على المبحوثين.  
المقابلة: جرت معظم المقابلات خلال الموسم الدراسي 2016/2017 بسبب صعوبة مقابلة المفتشين، أما المعالجة الإحصائية فكانت في ماي 2017.

المجال البشري:

يتضمن المجال البشري عينة البحث أو الأشخاص الذين شملتهم الدراسة من أساتذة وأستاذات المؤسسات السالفة الذكر.  
وتم اختيار مجموع أساتذة المتوسطات المعنية بتوزيع الاستبيان، وتم استبعاد الأساتذة المستخلفين في مناصب شاغلة لدواعي مرضية أو عطلة أمومة لأن وجودهم بالمؤسسة ظرفي.

2.9. عينة الدراسة وكيفية اختيارها

تعتمد الدراسات الوصفية على تحديد العينة وفقا لضرورتها البحثية ولفائدتها المنهجية حيث يعتمد الباحث عليها في اقتصاد الوقت والجهد نحو دراسة المجتمع الكلي من خلالها . وتعرف العينة على أنها " مجموعة جزئية يقوم الباحث بتطبيق دراسته عليها، ويجب أن تكون ممثلة لخصائص مجتمع الدراسة الكلي (1).  
و من الصعوبة بمكان الحصول على معلومات دقيقة وشاملة ومحددة من جميع متوسطات مدينة الجلفة التي تشكل موضوع الدراسة وهذا بحكم كثرتها ، هذا العامل شكل صعوبة كبيرة وعائقا أمام الباحث لإجراء دراسة مسحية شاملة، لذا تم استخدام أسلوب العينة حيث تمثل العينة العشوائية النموذج الأمثل الذي يتماشى وموضوع الدراسة والأهداف التي تتطلع إلى تحقيقها.

<sup>1</sup> حسن المنسي، منهج البحث التربوي، دار الكندي، الأردن، ط1، 1999، ص 92.

فالعينة العشوائية غالبا ما تكون ممثلة لمجتمع البحث وعاكسة للحقائق والمعطيات وتلعب الصدفة دورا في الاختيار.<sup>(1)</sup>

فبعد تحديد المتوسطات الواقعة جنوب مدينة الجلفة والمتوسطات الواقعة في الشمال والواقعة في الغرب والموجودة في شرق المدينة و المتمركزة في وسط المدينة، تمت كتابة أسماء كل مؤسسة على ورقة صغيرة ووضعت في مجموعات حسب جهة تواجدها حيث أصبح لدينا خمس مجموعات، ثم تم سحب أربعة أوراق من كل مجموعة بعد دمج وخط الأوراق جيدا، ومنه تحصلنا على 20 متوسطة ستمثل مكان دراستنا الميدانية.

وتم توزيع الاستمارة على جميع أساتذة المتوسطات المعنية بالدراسة، ما عدا الأساتذة الذي يزاولون عملهم هذا بصورة ظرفية "المستخلفين". ولقد قام الباحث باختيار 400 أستاذ من أساتذة التعليم المتوسط في مختلف المواد في مدينة الجلفة، حيث تم الاختيار بشكل عشوائي.

### خصائص العينة:

بالرغم من أن العينة الممثلة في دراستنا عشوائية إلا أن هناك بعض الخصائص لدى أساتذة التعليم المتوسط وهي:

- عدد الأساتذة يختلف من مؤسسة إلى أخرى حسب عدد الأفواج التربوية.
- تكوين الأساتذة مختلف فمن الأساتذة من أعد خصيصا للتدريس ونعني بهم خريجي المدارس العليا والمعاهد التكنولوجية ومنهم من كان توظيفه عن طريق المسابقة ولم يخضع لأي تكوين أولي يستهدف تدريس التلاميذ.
- المستوى التعليمي مختلف بين الأساتذة إذ نجد من الأساتذة من متحصل على شهادة الليسانس الكلاسيكي في الاختصاص أو في غير الاختصاص، كما نجد من يحمل

<sup>1</sup> عبد الغني عماد، منهجية البحث في علم الاجتماع، دار الطليعة، بيروت، ط1، 2007، ص57.



شهادة الماجستير وطالب دكتورا ومن يحمل شهادة الماستر ومن مازال يتابع دراسات جامعية.

– الأساتذة متفاوتون في السن إذ نجد من الأساتذة من هو في عقده الخامس مقابل فئة أخرى من الأساتذة يتراوح سنها في حدود العشرينات.

### 3.9. المنهج المستخدم في الدراسة:

يعبر المنهج عن الخطوات المنظمة التي يتبعها الباحث في معالجة الموضوعات التي يقوم بدراستها إلى أن يصل إلى نتيجة معينة،<sup>(1)</sup> ولما كانت طبيعة الدراسات هي التي تحدد المنهج المستخدم، فإنه وتبعاً لما تم التطرق إليه فإن المنهج المعتمد في الدراسة هو المنهج الوصفي باعتباره يتماشى وطبيعة الدراسة الوصفية لمعوقات العملية الاتصالية داخل المؤسسات التربوية.

ويعرف المنهج الوصفي على أنه "أسلوب من أساليب التحليل المركز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد أو فترة أو فترات زمنية معلومة، وذلك من أجل الحصول على نتائج علمية ثم تفسيرها بطريقة موضوعية، بما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة"<sup>(2)</sup>

ويندرج هذا البحث ضمن الدراسات الوصفية التي تهدف بشكل عام إلى تحديد خصائص الظاهرة وتفسيرها لاستخلاص مضمونها ثم الوصول إلى اقتراح حلول فيما يخص الموضوع.

<sup>1</sup> عمار بوحوش، محمد الذنبيات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1985، ص12.

<sup>2</sup> رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارساته العلمية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007، ص133.

## 4.9. أدوات جمع البيانات:

## الاستبيان

الاستبيان عبارة عن "مجموعة من الأسئلة تعد إعدادا محددًا وترسل بواسطة البريد أو تسلم إلى الأشخاص المختارين لتسجيل إجاباتهم على صحيفة الأسئلة الواردة فيها ثم إعادتها ثانياً، ويتم ذلك بدون معاونة من الباحث للإفراد سواء في فهم الأسئلة أو تسجيل الإجابات عليها<sup>(1)</sup>.

ولما كانت الأداة تختلف باختلاف أهداف البحث والأسئلة المطروحة والمجتمع الذي ستطبق عليه فإن الاستمارة هي المناسبة لإجراء هذا البحث لعدد من الاعتبارات منها: - كل أفراد العينة متعلمون وذوي مستويات علمية جيدة ويمكنهم الإجابة على أسئلة الاستبيان.

- التضييق الذي واجهنا من طرف بعض المدراء أثناء توزيع الاستمارة التجريبية واعتراضهم على توزيعها على الأساتذة بحجة هدر وقت التلاميذ والتشويش على الأستاذ جعلنا نتمسك بالاستمارة، فهي لا تأخذ الكثير من وقت المبحوث، كالمقابلة مثلاً.

- يعتبر الوقت هاجس لكل باحث، إذ يتوجب عليه المحافظة عليه بتنظيم عمله، وعكس ما هو الحال عليه في المقابلة وأكثر مما هو عليه في حالة الملاحظة في عين المكان، فيمكن ملء الاستمارة في وقت قصير نسبياً.<sup>(2)</sup>

وجاء الاستبيان الذي تم وضعه بعد محاولات عدة لصياغته حيث وضعت استمارة تجريبية أول الأمر وكانت موجهة لعدد محدود من الأساتذة، كما قمنا بإعطاء الاستمارة إلى لجنة من المحكمين<sup>(3)</sup>، لنعمد بعدها إلى إجراء سلسلة من التعديلات خاصة من

<sup>1</sup> محمد شفيق، مرجع سابق، ص 115.

<sup>2</sup> موريس أنجلس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، دار القصة للنشر، الجزائر، 1996، ص 207.

<sup>3</sup> أنظر إلى الملاحق من فضلك.

الناحية اللغوية ، وبما يناسب معطيات الدراسة من حذف لبعض الجمل وتغيير لصيغ الأسئلة والتراكيب اللغوية وإظهار لمؤشرات توافق الطرح السوسولوجي المبتغى من دور الاستبيان لتخرج الاستمارة في صورتها النهائية (عد إلى الملاحق) ولقد تضمنت الاستمارة قسمين

القسم الأول: وضعنا فيه أسئلة خاصة بالمعلومات الشخصية للمبحوث، كالجنس والسن وعدد سنوات التدريس.

أما القسم الثاني: فتضمن جملة من الأسئلة بلغ عددها 32 سؤالاً، وهذا حتى لا يمل المبحوث من كثرتها، وقسمنا هذا الجزء إلى أربعة محاور حسب عدد الفرضيات التي وضعناها سابقاً، إذ أدرجنا لكل محور جملة من الأسئلة التي تقيس المؤشرات الموضوعية في الدراسة، كما هو موضح كالتالي:

#### المحور الأول:

ضم المعلومات العامة (الشخصية) الخاصة بالمبحوث و شمل على خمسة أسئلة (من السؤال 1 إلى السؤال 4).

#### المحور الثاني:

وضم أسئلة حول الفرضية الأولى وشمل على سبعة أسئلة (من السؤال 5 إلى غاية السؤال 11).

#### المحور الثالث:

وضم أسئلة حول الفرضية الثانية وشمل على تسعة أسئلة (من السؤال 12 إلى السؤال 20).

#### المحور الثالث:

وضم أسئلة حول الفرضية الثالثة وشمل على ثمانية أسئلة (من السؤال 21 إلى السؤال 28).

المحور الرابع:

وضم أسئلة حول الفرضية الرابعة وشمل على ثمانية أسئلة (من السؤال 29 إلى السؤال 36).

وتحتوي الاستمارة في مجملها على 36 سؤال، وقد اعتمدنا على التوزيع المباشر للاستمارة، أي الاتصال بالمبجوثين أثناء فترات الاستراحة.

المقابلة:

المقابلة من الأدوات الأساسية الأكثر استعمالا في البحوث السوسولوجية وهي " إحدى أدوات جمع المعلومات والبيانات عن طريق لقاء بين الباحث والمبجوث، تستخدم في البحوث الميدانية لجمع المعطيات المتعلقة بموضوع البحث والتي لا يمكن جمعها عن طريق الدراسة النظرية أو المكتبية، كما تستخدم في جمع البيانات التي لا يمكن جمعها عن طريق الاستبيان أو الملاحظة أو الوثائق والسجلات الإدارية، وتجرى المقابلة في شكل حوار مع المبجوث في موضوع البحث، ويشترط أن يكون الحوار مبوبا منظما محددًا للمحاور ومسيرا من طرف الباحث، كما يفضل أن يقوم الباحث بتسجيل ملاحظات المبجوث وأراءه حول موضوع البحث<sup>(1)</sup>

كما تعرف المقابلة على أنها " اتصال مواجهي بين شخصين يهدف فيه أحدهما إلى التعرف على البيانات من طرف الآخر حول موضوع محدد، وأخذ رأيه فيه<sup>(2)</sup> وتجرى المقابلة بتوجيه الأسئلة إلى المبجوثين بغرض الحصول على إجابات على علاقة بفروض البحث، ومن أنواع المقابلات الشخصية نجد المقابلة المنظمة التي تكون الأسئلة بها مماثلة لجميع المبجوثين من حيث عددها وصياغتها

<sup>1</sup> زرواتي رشيد، مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، دار الهدى للطباعة والنشر، ط1، الجزائر، 2007، ص248.

<sup>2</sup> زيان عمر محمد، البحث العلمي، مناهجه وتقنياته، د،م،ج، الجزائر، 1983، ص 289.

ولقد استخدم الباحث هذه الأداة مع مستشاري التربية و المشرفين التربويين (المفتشين) في مرحلة التعليم المتوسط، نظرا لأنهم يؤطرون الندوات و الملتقيات المحلية والأيام الدراسية التي تجري مع الأساتذة لتوضيح المفاهيم حول المقاربة بالكفاءات و يشاركون في الملتقيات الجهوية التي تنظم بخصوص المقاربة بالكفاءات، ويتابعون تكوين الأساتذة الجدد.

ولقد التقى الباحث بخمسة مفتشين في مختلف المواد الدراسية

- مفتش مادة علوم الطبيعة والحياة (المقاطعة الجنوبية).

- مفتش مادة الفرنسية.

- مفتش مادة التربية التكنولوجية.

- مفتش مادة الرياضيات.

- مفتش مادة اللغة العربية.

الفئة الثانية هي مستشاري التربية كونهم على صلة بالتلاميذ وهم من يتصدون لبعض السلوكات السلبية التي يظهرها التعلم في القسم أو الساحة' ولقد التقى الباحث بأربعة -

- مستشاري تربية وأجرى معهم مقابلة

- مستشار التربية لمتوسطة الخنساء.

- مستشار التربية لمتوسطة رقاب قويدر.

- مستشار التربية لمتوسطة العربي بعيرير.

مستشار التربية لمتوسطة دحماني دحمان.

استعمل الباحث بطاقة مقابلة تحتوي على مجموعة من الأسئلة التي لها علاقة بموضوع الدراسة حسب المحاور التالية

أسئلة موجهة لمُستشاري التربية من 01 إلى 02

- أسئلة تخص السلوكات المنحرفة التي يقوم بها المتعلمين
- أسئلة تخص هندام المتعلم
- أسئلة تخص تدخل أولياء أمور التلاميذ في عمل الإدارة والأساتذة

أسئلة موجهة للمشرفين التربويين (المفتشين) من 03 إلى 04

- أسئلة تخص تكوين الأساتذة.
- أسئلة خاصة بكثافة محتوى المناهج " البرنامج".

## خلاصة الفصل

لقد تم التطرق في هذا الفصل لذكر الأسباب الذاتية والموضوعية التي جعلت الباحث يتناول هذا الموضوع والأهداف التي يريد الوصول إليها، مشيراً إلى مجموعة من الفرضيات.

كما تم تحديد المفاهيم الخاصة بالدراسة نظرياً وإجراءً متبنيًا مقارنةً نظريةً كما دعم الباحث دراسته ببعض الدراسات المشابهة للموضوع عند تحليل بيانات الاستمارة مع ذكر أهم الصعوبات التي واجهتنا خلال إنجاز هذا البحث.

كما أيضاً تمّ تحديد الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، وذلك من خلال تحديد مجالات الدراسة من مجال مكاني ومجال زمني معتمدين في ذلك على المنهج الوصفي وما يتضمنه من وصف وتحليل وتفسير للمشكلة المدروسة، ولقد تمت الاستعانة بالمقابلة و بالاستمارة كأداة لجمع المعلومات، وهو الأمر الذي نلمس منه إمكانية التحليل المنطقي للبيانات التي سنعرضها في الفصل الميداني.

# الفصل الثاني: الاتصال

## أهدافه وخصائصه

تمهيد

1. مفهوم الاتصال
2. عناصر الاتصال
3. أنواع الاتصال
4. أهداف الاتصال
5. خصائص الاتصال
6. الاتصال التربوي
7. وسائل الاتصال التربوي
8. معوقات العملية الاتصالية

خلاصة الفصل



**تمهيد:**

توصف البيئة الاجتماعية بأنها بيئة ديناميكية تتطلب التفاعل الجاد والهادف بين أفرادها، لذلك يشكل الاتصال ركنا أساسيا فيها لا غنى لأي كائن بشري، فالإنسان مخلوق اجتماعي بطبعه ولا يعقل أن يعيش دون أن يقوم بالاتصال بغيره من الأفراد لكي يقوم بعملية نقل المعلومات والأفكار والخبرات الخاصة المتوفرة لديه للآخرين، لذا سنستعرض التعريف اللغوي والاصطلاحي للاتصال ثم نتناول عناصر العملية الاتصالية و أنواع الاتصال ، ثم نتطرق إلى نماذج الاتصال ومعوقات العملية الاتصالية.

## 1 . مفهوم الاتصال

### 1 . 1 . التعريف اللغوي للاتصال

تعني كلمة اتصال communication التعبير والتفاعل من خلال بعض الرموز لتحقيق هدف معين وتتطوي على عنصر القصد والتدبير وهذه الكلمة مشتقة من الأصل اللاتيني communis بمعنى المشاركة وتكوين العلاقة أو بالمعنى الشائع أو المؤلف، كما ارجع البعض هذه الكلمة إلى الأصل common بمعنى عام أو مشترك<sup>(1)</sup>. ويرجع أصل الكلمة في اللغة العربية إلى الفعل يتصل والاسم يعني المعلومات المبلغة أو الرسالة الشفوية أو تبادل الأفكار والآراء أو المعلومات عن طريق الكلام أو الإشارات كما تعني الكلمة أيضا شبكة الطرق أو شبكة الاتصالات.<sup>(2)</sup>

### 2 . 1 . التعريفات الاصطلاحية للاتصال

تناول كثير من الكتاب مفهوم الاتصال في كتاباتهم في محاولة جادة منهم لتوضيح هذا المفهوم، ولم تقتصر الكتابات على تخصص معين، نظرا لان الاتصال يكاد يكون عاملا مشتركا بين عدد كبير من العلوم المختلفة لذلك لم تقتصر هذه المحاولات على علم دون آخر.

ومنه سنستعرض بعض تعريفات الاتصال من وجهات مختلفة، فعلماء الاجتماع يعرفون الاتصال على انه " عملية اجتماعية تنتقل بها الأفكار والمعلومات بين الناس".<sup>(3)</sup>

كما عرف بأنه "عملية تفاعل بين طرفين وضرورة من ضرورات استمرارية الحياة الاجتماعية لتحقيق التكامل الاجتماعي".<sup>(4)</sup>

<sup>1</sup> مي العبد الله، نظريات الاتصال، دار النهضة العربية، لبنان، ط1، 2006، ص 23

<sup>2</sup> السيد عبد الحميد عطية، محمد محمود مهدي، الاتصال الاجتماعي وممارسة الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، بدون طبعة، 2004، ص9.

<sup>3</sup> مي العبد الله، مرجع سابق، ص24.

<sup>4</sup> هناء حافظ بدوي، الاتصال بين النظرية والتطبيق، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2003، ص30.

ويعرف قاموس أكسفورد الاتصال بأنه: "نقل وتوصيل أو تبادل الأفكار والمعلومات بالكلام وبالإشارات، ويتم تبادل المعلومات أو الأفكار بين مرسل ومستقبل<sup>(1)</sup>."

وعرف G. Bergeron . Pierre. الاتصال بأنه صيرورة نقل الرسالة من المرسل إلى المستقبل بهدف إفهامه الرسالة والتأثير على سلوكه<sup>(2)</sup>.

أما عند C. Bussenait فقد عرف الاتصال بأنه صيرورة بين شخصين أو عدة أشخاص مستعملين رمزا مكونا من حركات، تعابير، كلمات تجعل المعلومة المنقولة مفهومة من المرسل إلى المستقبل<sup>(3)</sup>.

ويعرف توماس رونالد الاتصال بأنه "عملية تبادل المعلومات أو التبادل المشترك للحقائق والأفكار والانفعالات وتحقيق مفهوميته مشتركة بين الأطراف المعنية في الأمر<sup>(4)</sup>."

ويعرفه "محمود عوده" بأنه "العملية أو الطريقة التي تنتقل بها الأفكار والمعلومات بين الناس داخل نسق اجتماعي معين يختلف من حيث الحجم ومن حيث محتوى العلاقات المتضمنة فيه<sup>(5)</sup>."

ويرى جون ديوي بان الاتصال "عملية مشاركة في الخبرة بين شخصين أو أكثر حتى تعم الخبرة وتصبح مشاعا بينهم، يترتب عليه حتما إعادة تشكيل وتعديل المفاهيم والتصورات السابقة لكل طرف من الأطراف المشاركة في هذه العملية<sup>(6)</sup>."

<sup>1</sup> Hoy, wk et miskel, **educational administration**, new york: random house. CG1978

<sup>2</sup> Pierre . G Bergeron , **la gestion moderne théories et cas Gaétan** morin éditeur Québec, Canada , 1989,p369.

<sup>3</sup> C Bussenait et M pretet , **organisation et gestion de L' entreprise**, édition paris, 1990 , P190.

<sup>4</sup> اللوزي موسى ، **الاتصالات الإدارية في المؤسسات الحكومية الأردنية**، دار أبحاث اليرموك، الأردن، 1999، ص133-134.

<sup>5</sup> محمود عوده، **أساليب الاتصال والتغير الاجتماعي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1992، ص8.

<sup>6</sup> السيد عبد الحميد عطية، محمد محمود مهدي، مرجع سابق، ص11.

و يعرف القريوني الاتصال بأنه "عملية التفاعل التي تحدث عندما يحول شخص أو جهة ما (المرسل) رسالة ويستجيب لها طرف آخر (المستقبل) بشكل يرضي المرسل<sup>(1)</sup>.

ومنه فالالاتصال هو نقل رسالة بأي وسيلة كانت من طرف معني بها (مرسل) إلى طرف آخر (المستقبل) بهدف إحداث سلوك معين لدى المستقبل وبإمكان المستقبل فهم الرسالة.

## 2 . عناصر الاتصال

مهما تنوعت عمليات الاتصال المختلفة فلن تتم عملية الاتصال إلا إذا توفرت لها جميع العناصر ذلك إن كل عنصر من هذه المكونات يؤثر في الآخر ويتأثر به ويعتبر أرسطو أول من قام بتفسير طبيعة عملية الاتصال ، حيث رأى إن عملية الاتصال الإنساني تتكون من ثلاثة عناصر هي:

المتحدث والحديث نفسه والمستمع، وكان أرسطو يرى أن الهدف من الاتصال هو محاولة التأثير والإقناع وليس مجرد إرسال الرسائل<sup>(2)</sup>.

وتتلخص عناصر الاتصال فيما يلي:

### أولا المرسل:

و هو مصدر الرسالة أو النقطة التي تبدأ منها عملية الاتصال عادة، وقد يكون هذا المصدر هو الإنسان أو الآلة أو المطبوعات، ويحوّل هذا المصدر الرسالة التي يريد أن يبعثها إلى رموز تأخذ طريقها من خلال قنوات الاتصال المختلفة.

1 القريوني محمد قاسم، السلوك التنظيمي، دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط3، 2000.

2 خاتم العناتي، علي العياصرة، الاتصال المؤسسي في الفكر التربوي بين النظرية والتطبيق، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2007، ص 55.

ويعتبر المرسل هو المسئول عن إعداد وتوجيه المعلومات و المفاهيم أو المهارات أو المبادئ أو الاتجاهات التي يحتاجها من يتعامل معهم من الأفراد أو الجماعات في موقف معين. (1)

وهذا يتطلب من المرسل أن يحدد الفكرة أو المهارة التي يرغب في توصيلها لمن يتعامل معهم ثم يقوم بشرحها وتوضيحها لمن هم في حاجة إليها (2). وتتأثر أفكار ومعلومات المرسل بالمكونات و الخصائص الشخصية لديه ،من حيث ميوله واهتماماته وقيمه وانفعالاته وحاجاته الشخصية ،كما تتأثر كذلك بتوقعاته وطموحاته وأهدافه (3).

ويجب أن تتوافر مجموعة من العوامل في المرسل لنجاح عملية الاتصال وهي:

- 1- معرفة ما يريد إيصاله، فان كانت الرسالة غامضة في ذهن المرسل فسيكون عاجزا أو مقصرا في شرحها أو إيصالها لأي شخص.
- 2- يجب أن يكون المرسل عارفا بخصائص واتجاهات المستقبل، وأيضا معرفة خصائص وسائل الاتصال وفاعلية كل منها حتى يتمكن من اختيار وسيلة التعبير المناسبة التي تتناسب مع المستقبل ويقدر على فهمها.
- 3 - يجب على المرسل اختيار وسيلة مناسبة للتعبير.
- 4- اختيار المكان والزمان المناسبين لإيصال الرسالة.
- 5- أن يكون المصدر أو المرسل موضع ثقة عند المستقبل لان هذه الثقة هي الأساس الذي يبني عليه المستقبل تصديقه للرسالة. (4)

<sup>1</sup> محمد بهجت كشك، سلمى محمود جمعة، الاتصال ووسائله في الخدمة الاجتماعية، بدون دار نشر، الإسكندرية، 1987، ص26.

<sup>2</sup> حسين عبد الرحمان رشوان، العلاقات العامة والإعلام، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1987، ص41.

<sup>3</sup> خاتم العناتي، علي العياصرة، مرجع سابق، ص56.

<sup>4</sup> سلوى عثمان عباس الصديقي، أميرة منصور يوسف علي، الاتصال والخدمة الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، بدون طبعة، ص37.

والمرسل في الاتصال التربوي قد يكون مدير المدرسة أو المشرف التربوي أو المعلم، أو التلميذ، ولكي يكون الاتصال التربوي فعال يجب توافر في المرسل صفات معينة، كالثقة والتقدير والقدرة على التأثير... الخ.

### ثانيا الرسالة:

تعد الرسالة الركن الثاني في العملية الاتصالية وهي الهدف التي تصبو عملية الاتصال إلى تحقيقه.

فهي المحتوى المعنى أو المضمون الذي يريد المرسل أن ينقله إلى المستقبل، وقد يكون مجموعة الأفكار أو المفاهيم أو المهارات أو المبادئ أو القيم أو الاتجاهات التي يرغب المرسل في توجيهها لمن هم في حاجة إليها من الأفراد أو الجماعات لإشراكهم فيها. (1)

وتأخذ الرسالة أشكالا عديدة، فحينما نتحدث يكون الحديث هو الرسالة، وحينما نكتب فالكتابة هي الرسالة، وحينما نلوح بأيدينا فحركة ذراعنا هي الوسيلة (2). والرسالة في مجال الاتصال التربوي قد تكون توجيهات معينة من المدير إلى المدرسين أو العكس، أو من الأساتذة إلى التلاميذ أو العكس، أو مذكرات متعلقة بسير العمل والعمليات التعليمية والتربوية... الخ .

ومنه فالرسالة ليست الفكرة ولا الطريقة ولكن الفكرة وطريقة صياغتها وإرسالها. (3) ولإعداد الرسالة هناك مجموعة من الشروط الواجب مراعاتها لضمان استجابة المستقبل لهذه الرسالة ومن هذه الشروط:

أ- أن يتناسب موضوع الرسالة مع حاجات المستقبل، فالرسالة التي يجد فيها

<sup>1</sup> السيد عبد الحميد عطية، محمد محمود مهدي، مرجع سابق، ص48.

<sup>2</sup> ختام العناتي وعلي العياصرة، مرجع سابق، ص59.

<sup>3</sup> Nancy,j,adler,comportement organisationne ,édition reynoldgoulet inc québec

,canada, 1994p70,

- المستقبل مصلحته أو تحقق له حاجات معينة يهتم بها، وتجد استجابة كبيرة من ذاته.(1)
- ب- صياغة الرسالة بحيث تحتوي على مثيرات تضمن استمرار انتباه المستقبل وتشوقه لمتابعة الرسالة.
- ت- اختيار الوقت المناسب لتقديم الرسالة.
- ث- يستحسن أن تكون الرسالة واضحة المعاني سهلة الفهم ومختصرة دون الإخلال بالمعنى أو الهدف بعيدة عن الإطناب والاسترسال شاملة ومهذبة.
- ج- تماثل المعنى للرمز بين المرسل والمستقبل، أي وجود الخبرات المشتركة بينهما أو الإطار الدلالي المشترك.
- ح- ينبغي أن تصاغ الرسالة بما يتناسب مع وسائل الاتصال المتاحة للمرسل، فالرسالة التي تبذل جهود مضمينة في إعدادها مع عدم توفر الوسيلة التي تناسبها لنقلها إلى المستقبل تصبح عديمة الجدوى.(2)
- د- أن تكون مناسبة لمستوى الفئات المستهدفة.

### ثالثا قناة الاتصال:

و تسمى أيضا الوسيلة وهي القناة أو القنوات التي تمر من خلالها الرسالة بين المرسل والمستقبل فهي قنوات للاتصال ولنقل المعرفة والقناة ضرورية في عمليات الاتصال المختلفة فلا يمكن أن تتم في غيابها وبذلك كان من واجب المتصل أو القائم بالاتصال على عملية الاتصال تحديد نوعية الوسيلة التي سوف تحمل الرسالة لغرض التأثير على المستقبل.

وهناك من العلماء وعلى رأسهم مارشال ماكلوهان من اعتبر أن (الوسيلة هي الرسالة) أي أن استعمال وسيلة معينة في عملية الاتصال قد تحدث تغيرا جذريا في الأشخاص

<sup>1</sup> محمد سيد فهمي، مرجع سابق، ص 30-31.

<sup>2</sup> سلوى عثمان عباس الصديقي، أميرة منصور يوسف علي، مرجع سابق ص 43-44.

يفوق بكثير التغيير الذي يحدثه المضمون الاتصالي، فالوسيلة ليست شيئاً جامداً أو سلبياً إنها تفعل شيئاً يترك أثراً متفاوتاً لدى الناس<sup>(1)</sup>.

فوسائل الاتصال كثيرة ومتنوعة ولكل وسيلة مزايا ونواحي قصور، وكلما تعددت هذه الوسائل وتنوعت أتاح ذلك فرصة للمرسل بأن يختار من بينها الوسيلة أو الوسائل التي تتناسب مع الهدف المقصود وتناسب مع صيغة الرسالة أو مع طبيعة المستقبل وخصائصه<sup>(2)</sup>.

كما أن الوسائل تتباين فيما بينها من حيث قدرتها على تحقيق هدف أو أهداف معينة، كما تتباين أيضاً في مدى قدرتها على نقل رسالة معينة للأفراد المستقبلين قد يكونون أميين أو متعلمين أو يقطنون بالريف أو المدينة، وهذا التمايز بينهم يجعل إمكانية استخدام وسيلة واحدة تناسبهم جميعاً أمراً صعباً.

لذا فإن التنوع في استخدام الوسائل المختلفة يزيد من فرص مقابلة الفروق الفردية بين الأفراد المستقبلين وهذا من شأنه أن يساعد على نجاح عملية الاتصال.

ومن أهم وسائل الاتصال المستخدمة<sup>(3)</sup>

- أ- الوسائل المكتوبة: كالكتب بأنواعها وتخصصاتها المختلفة والصحف والمجلات
- ب- الوسائل الشفوية المباشرة: كالكلام والحديث المباشر بين المرسل والمستقبل
- ت- كالمحاضرة التي يلقيها المدرس ويضمنها رسالته التدريسية أو الحديث المباشر بين شخص وآخر.

ث- الوسائل المسموعة المرئية: وتشمل بصورة رئيسية المذياع و التلفزيون.

<sup>1</sup> بسام عبد الرحمان المشاقبة، نظريات الاتصال، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011،

ص134

<sup>2</sup> أحمد محمد عليق وآخرون، وسائل الاتصال والخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر،

بدون طبعة، 2004، ص48

<sup>3</sup> ختام العناتي، علي العياصرة، مرجع سابق، ص63.



ج- الوسائل الالكترونية الحديثة: وتشمل الوسائل والقنوات الالكترونية الحديثة كالانترنت.

#### رابعاً المستقبل:

هو الجهة أو الشخص (أو مجموعة الأشخاص) الذي توجه إليه الرسالة ويقوم بحل رموزها لأجل التوصل إلى تفسير محتوياتها وفهم معناها، وينعكس ذلك في أنماط السلوك المختلفة التي يقوم بها، ويجب أن لا يقاس نجاح عملية الاتصال بما يرسله المرسل ولكن بما يقوم به المستقبل سلوكياً، فالسلوك هو المظهر والدليل على نجاح الرسالة وتحقيق الهدف. (1)

وقد يكون المستقبل شخص واحد، وقد يكون المستقبل جماعة من الأشخاص كما هو الحال حينما تتلقى جماعة غير محددة أو جمهور كبير منتشر في أماكن متعددة خطاباً لرئيس الجمهورية.

وهناك مجموعة من العوامل الذاتية والاجتماعية والسياسية التي تؤثر في فهم أو استجابة المستقبل للرسالة ومن هذه العوامل:

1- اللغة المشتركة والمفهوم بين المرسل والمستقبل.

2- يؤثر الإطار الدلالي للمستقبل على استجابته للرسالة فالرسالة تصبح مجرد حروف معينة على الورق والأصوات تصبح لا معنى لها حينما تكون الرموز غير مفهومة للمستقبل فكل جماعة وكل فرد له مجموعة التصورات والاتجاهات التي تتحكم في سلوكه وفي نظرتة للأشياء (2).

<sup>1</sup> مي العبد الله، مرجع سابق، ص32.

<sup>2</sup> سلوى عثمان عباس الصديقي و أميرة منصور يوسف علي، مرجع سابق، ص48-50.

فالمستقبل قد يخلع على الرموز معاني قد تتفق مع ما يقصده المرسل وقد تختلف معه فيها، فكلما كان للمستقبل إطار دلالي يتفق مع الإطار الدلالي للمرسل ساعد ذلك على فهم ما تعنيه الرموز و منه نجاح عملية الاتصال.<sup>(1)</sup>

3- الظروف المحيطة بالشخص المستقبل للرسالة تؤثر تأثيرا كبيرا على مدى تقبله للرسالة أو رفضها .

4- قصور الإدراك الحسي للمستقبل، فالإنسان يدرك الرسالة التي تعرض عليه عن طريق حواسه من سمع وبصر ولمس وشم وذوق، فان كانت هذه الحواس بها قصورا فانه يمكن أن تعرقل عملية الاتصال مهما بذل المرسل من جهد في تنظيم أفكاره وفي إعداد رسالته<sup>(2)</sup>.

#### خامسا رجع الصدى "التغذية الراجعة":

يقصد برجع الصدى جميع أنواع ردود الأفعال والاستجابات التي يقوم بها المستقبل والتي تمكن المرسل من التعرف على درجة فعاليته في عملية الاتصال.<sup>(3)</sup>

فرجع الصدى هو الإجابة التي يجيب بها المستقبل على الرسالة التي يتلقاها من المرسل، وقد يأخذ رجع الصدى نفس الشكل الذي تأخذه الرسالة، وقد يأخذ شكلا مختلفا وعن طريق رجع الصدى يستطيع المصدر "المرسل" أن يعرف ما إذا كان المستقبل قد تلقى الرسالة أصلا أم لا وان يفهم الطريقة التي استقبلت بها الرسالة، وهل فهم المستقبل محتواها ويمكن أن يتنبأ بالأثر الذي أحدثته الرسالة في المستقبل<sup>(4)</sup>.

ويطلق على رجع الصدى التغذية الراجعة أو ترجيع الأثر أو الأصداء أو التغذية الراجعة المرتدة، وهي عبارة عن رد فعل المستقبل لرسالة المصدر نتيجة تأثيره بالرسالة، وقد يكون

<sup>1</sup> أحمد محمد عليق وآخرون، مرجع سابق، ص52.

<sup>2</sup> سلوى عثمان الصديقي، أميرة منصور يوسف علي، مرجع سابق، ص41.

<sup>3</sup> ختام العناتي وعلي العياصرة، مرجع سابق، ص66.

<sup>4</sup> نبيل إبراهيم أحمد، الاتصال في مجالات الخدمة الاجتماعية، القاهرة، 1989، ص20.

رجع الصدى ايجابيا أو سلبيا للرسالة الموجه للمستقبل، فالإيجابية تؤكد أنه تم تحقيق الكفاءة والتأثير المقصود، ومنه تحقق الأهداف المستهدفة من عملية الاتصال، أما السلبية فإنها توفر للمرسل معلومات حول عناصر النظام الاتصالي التي لم تعمل بكفاءة وتبين انحراف تأثير الاتصال عما يقصده المرسل، وبدون عملية التغذية الراجعة لا يتسنى للمرسل معرفة استقبال المستقبل للرسالة أم لا، وإذا استقبلها هل فهم محتواها ؟ وهل أحدثت الأثر المطلوب ؟

### أشكال رجع الصدى:

تتعدد أشكال التغذية الراجعة " رجع الصدى" حسب الوسيلة المناسبة للاتصال وحسب درجة فهم واستيعاب المستقبل لمضمون الرسالة ويمكن تحديدها كالآتي:

1. فهم الرسالة ومضمونها دون أي رد فعل من جهة المستقبل.
2. فهم الرسالة والتجاوب معها والعمل بمضمونها سواء كان تغير في السلوك كالامتناع عن سلوك أو تحفيز للقيام بسلوك وفهم الرسالة يشجع المستقبل على أن يصبح بدوره مرسلا لها، كان يقوم بإرسال الرسالة إلى مستقبلين آخرين أو تغيير الدور كأن يصبح المستقبل مرسلا والمرسل مستقبلا.
3. عدم فهم الرسالة كاملة، أو فهم جزء من مضمونها فهي غامضة بالنسبة للمستقبل وتستوجب من المرسل إما إعادة صياغة أفكارها بشكل أكثر وضوحا أو اختيار وسيلة أو قناة أخرى لحدوث الفهم.
4. قد يكون رجع الصدى فوريا كما هو في الاتصال الشخصي، أو مؤجلا كما هو الحال في وسائل الاتصال الجماهيرية<sup>(1)</sup>

11 حسان عماد مكاوي وويلي حسين السيد، الاتصال ونظرياته المعاصرة، الدار المصرية اللبنانية، ط7، 2008،

## سادسا التشويش:

التشويش هو كل ما من شأنه أن يعيق ويقلل من دقة وفعالية العملية الاتصالية، وقد يتواجد في كل مرحلة من مراحل الاتصال أو من خلال أي عنصر من عناصر العملية الاتصالية ، والتشويش يكون معنويا إذا ارتبط بالجوانب الإدراكية للمرسل والمستقبل وقد يكون مادي إذا ارتبط بوسائل الاتصال المادية والمعنوية ، وهذه المؤثرات سواء كانت منفردة أو مجتمعة تلعب دورا مهما في التأثير سلبا على العملية الاتصالية<sup>(1)</sup>

## 3 . أنواع (أنماط) الاتصالات:

تعددت أنواع أو أنماط الاتصالات وذلك بتعدد وجهات نظر الباحثين ومدارسهم الفكرية، إلا انه يمكن تصنيف أنماط الاتصال وفقا بما يلي:

## 1 . حسب اتجاه الاتصال:

## أ- الاتصال الهابط (النازل):

ويعني تدفق وانسياب المعلومات والأفكار والمقترحات والأوامر والتعليمات من الرؤساء إلى المرؤوسين، وفقاً للهيكل التنظيمي للمؤسسة، وهذا النوع يعتبر ضروري لتوضيح أهداف العملية التعليمية للمدرسين، وتوجيه سلوكهم، وتنفيذ الخطط والبرامج الموضوعة وهو أكثر أنواع الاتصال انتشاراً<sup>(2)</sup>.

فالالاتصال النازل هو العملية التي تنتقل بها المعلومات على أنواعها وأهميتها المختلفة من السلطة العليا (رؤساء العمل ) إلى من هم اقل منهم درجة أو السلطة الدنيا (المرؤوسين)، وغالبا ما يكون محكوما بالاعتبارات الرسمية.

<sup>1</sup> ختام العناتي وعلي العياصرة، مرجع سابق، ص 69.

<sup>2</sup> حافظ فرج أحمد، محمد صبري حافظ، إدارة المؤسسات التربوية، عالم الكتب، القاهرة، ط 1، 2003، ص 83

والاتصال الهابط يتضمن الأفكار والقرارات والأوامر والتعليمات والتوجيهات وأكثر أشكال هذا الاتصال حدوثًا يظهر في المذكرات الرسمية والنشرات المطبوعة أو في إعطاء المعلومات المختلفة.

كما تعد الاجتماعات و اللقاءات وجها لوجه والمكالمات الهاتفية والمذكرات المكتوبة والتوجيهات والنشرات الدورية التي تصدرها المؤسسة، والملصقات ولوحة الإعلانات الداخلية من أكثر الوسائل استخداما في الاتصال النازل.

ومن أهم مزايا الاتصال النازل نذكر ما يلي:

- تعليم الأفراد وتوجيههم وتوضيح المواقف المختلفة لهم، وهذا ما يعمل على إزالة مخاوفهم.

#### ب-الاتصال الصاعد:

يقصد به العملية التي تنتقل بها المعلومات من المستويات الدنيا (المرؤوسين) إلى المستويات العليا(رؤساء العمل) في هرم السلطة، وعادة ما يكون عبر التسلسل الهرمي.

وقد يتضمن الاتصال الصاعد:

- تقارير عن الأداء والتوصيات والمقترحات العامة وطلبات المساعدة.
- ما يريد الشخص قوله عن الآخرين ومشاكلهم.
- ما يريد الشخص قوله عن نفسه وأدائه ومشاكله.<sup>(1)</sup>

ومن الوسائل المستخدمة في الاتصال الصاعد الاجتماعات واللقاءات وجها لوجه والتقارير و ومن أمثلة الاتصالات الصاعدة تقرير عن سلوك غير أخلاقي لتلميذ موجه لمدير المتوسطة أو الإعلام عن ظواهر سلبية في ميدان العمل كظاهرة العنف المدرسي أو كثرة تغيب الأساتذة.

<sup>1</sup> السيد عبد الحميد عطية و محمد محمود مهدي، مرجع سابق، ص 177.

**ج- الاتصال الأفقي:**

ويعني ذلك الاتصال الذي يحدث بين العاملين في المستوى الإداري الواحد بهدف تناول المعلومات والتنسيق بين الجهود والأعمال التي يقومون بها، وقد يحدث هذا النوع من الاتصال الأفقي على شكل اجتماعات اللجان والمجالس المختلفة والنقاشات.

ويعتبر هذا النوع من الاتصالات ضرورياً وعلى درجة كبيرة من الأهمية في التنسيق وتبادل وجهات النظر وطرح الأفكار ومناقشتها بين الأفراد.

ومن أبرز قنوات الاتصال الأفقي (الاجتماعات، الزيارات، المؤتمرات التي تنظم لمعالجة المشكلات التربوية والتعليمية وحلها، اللجان التربوية، إضافة إلى تبادل الرسائل والمذكرات والتقارير واللقاءات الاجتماعية والاتصالات الهاتفية) .

وتكمن أهمية الاتصال الأفقي في أنه يسهل إمكانية انتشار المعلومات المفيدة والأفكار بين الأعضاء العاملين، ويساعد على مزجهم جميعاً في مجموعة مترابطة مهنيًا واجتماعيًا.<sup>(1)</sup>

**د- الاتصال في اتجاهين :**

يدعى أيضا هذا الاتصال بالاتصال المزدوج، حيث يبدأ من طرف المرسل ويتجه إلى الطرف الآخر (المستقبل) ثم يصبح المستقبل (الطرف الثاني) بدوره مرسلًا للرسالة إلى المرسل (الطرف الأول) الذي يصبح بدوره مستقبلاً

ويقوم الطرف الأول في العملية الاتصالية بإعطاء المعلومات أو التعليمات التي يريد أن يبلغها للطرف الثاني، وهذا الأخير يستجيب لها أو يقوم بالاستفسار عن هذه المعلومات.

وفي هذا الاتصال نجد تفاعل وتبادل في الأفكار والمعلومات فهو اتصال يحدث في جميع مجالات الحياة.

<sup>1</sup> محمد منير مرسى، الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها، عالم الكتب، القاهرة، طبعة منقحة، ص 203.

### 2.3 . حسب أسلوب الاتصال

#### 1- الاتصال الكتابي:

وهو الاتصال الذي يتم بين الإدارات فيما بينها أو بينها وبين الجهات الأخرى أو بينها وبين الأفراد بشكل مكتوب.

ويجب أن يكون الاتصال المكتوب واضحاً ومختصراً وان ينقل القارئ مباشرة إلى الفكرة الرئيسية.

ويساعد الاتصال المكتوب في توحيد عملية التنفيذ في الإدارات حيث تصبح عملية موحدة ومنطقية ومتفق عليها بين جميع من هم معنيين بمضمون الاتصال المكتوب.

هذا بالإضافة إلى أن الصيغة المكتوبة تساعد في استبعاد الغموض والاختلاف بين الأفراد، وفي تفادي التحريف والتشويش الذي قد يطرأ على المعلومات، كما توفر دليلاً موثقاً لطرفي الاتصال إذ يمكن استخدامها كوسيلة إثبات قانونية، ويجب في الاتصالات المكتوبة الأخذ بالاعتبار ما يلي<sup>(1)</sup>:

- 1-مراعاة مستوى تعليم وثقافة القارئ.
- 2-أن تكون بأسلوب جذاب وشيق.
- 3-أن تعتمد على الاختصار والتبسيط وتفادي الحشو.
- 4-أن تعتمد الدقة وعدم التكرار.

إلا أن من سلبيات هذا النوع من الاتصال:

- 1-يحتاج إلى وقت أطول مقارنة بالاتصالات الشفوية
- 2-بطء الحصول على الردود "التغذية الراجعة".
- 3-استغراق وقت أطول في الصياغة.
- 4-عدم توافر مهارة صياغتها من قبل المرسلين<sup>(2)</sup>

<sup>1</sup> ختام العناتي وعلي العياصرة، مرجع سابق، ص88.

<sup>2</sup> عبد الصمد الأغبري، الإدارة المدرسية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2000، ص312.

ومن وسائل الاتصالات المكتوبة الأوامر والتعليمات والشكاوى والتقارير.

### ب- الاتصال الشفهي:

يعد أكثر أشكال الاتصال استخداما بين الناس وهو انتقال المعلومات من شخص لآخر بواسطة الكلام المسموع حيث تنتقل الرسالة من شخص لآخر أو مجموعة أشخاص عن طريق المناقشة، والاتصال الشفهي عادة ما يكون اتصالا وجهًا لوجه بين المرسل والمستقبل .

ومن إيجابيات الاتصال الشفهي نذكر:

- سرعة الحصول على رجع الصدى.

- سرعة تبادل المعلومات والأفكار بأقصر الطرق مما يوفر الوقت والجهد إذ يسهل فهمها وتعديلها.

- استخدام هذا النوع من الاتصالات بشكل كبير عند الأفراد الذين لا يستطيعون القراءة والكتابة وكذلك في مناقشة المواضيع التي تحتاج إلى اخذ ورد بشكل سريع وإبداء الرأي حول الرسالة الاتصالية.

ومن أكثر وسائل الاتصال الشفهي استعمالا المقابلات الشخصية والمحادثات الشفوية (باستخدام الأجهزة الخاصة بالاتصال) والمقابلات الجماعية (المؤتمرات والاجتماعات)، المحاضرات والندوات.

### ج- الاتصال غير اللفظي:

ونعني به اللغة الصامتة، ومن أشكاله لغة الجسم ووضعه والإشارات أو الإيماءات التي يستخدمها الإنسان ليدل على معاني أو مفاهيم معينة كإشارات المرور والخرائط وتعابير الوجه وحركات العيون واليدين والرأس والمسافة بين المرسل والمستقبل، ويمكن أن



تستعمل الرسائل الغير لفظية مقرونة مع الرسائل اللفظية للتأكيد على موضوع الرسالة وهذا الاستخدام يعطي نوعا من التعزيز والتأكيد في الاتصال.<sup>(1)</sup>  
فالرسالة الغير لفظية قد تكون شارحة أو مدعمة أو معيقة للرسالة اللفظية.  
وأكثر وسائل الاتصال الغير اللفظي استخداما المظهر، مكان و زمان العملية الاتصالية.

### 3.3 . حسب قناة الاتصال

#### أ- الاتصال الرسمي:

وهو الاتصال الذي يحدث من خلال قوانين مؤسسة ما، أي بموجب اللوائح والقرارات المكتوبة التي تنظم سير المؤسسة (فهو مرتبط بالبناء التنظيمي للمؤسسة)، وقد يحدث الاتصال الرسمي داخل المؤسسة أو مع الجمهور أو مع أي مؤسسة أخرى.  
ويتميز الاتصال الرسمي بالدقة وبصحة المعلومات التي تنقل عن طريقه و باعتماده على قدر كبير من البيانات والمعلومات الدقيقة.

أما من سلبيات الاتصال الرسمي فهو انه يستغرق وقتا طويلا للقيام به نتيجة وجوب احترام إجراءات معينة في عملية توصيل المعلومات وانتقالها.

#### ب- الاتصال غير الرسمي:

يتم خارج المسارات (القنوات) الاتصالية الرسمية، أي لا يخضع لقواعد وإجراءات مثبتة مكتوبة ورسمية كما هو الحال في الاتصالات الرسمية.  
والاتصال الغير الرسمي يتواجد مع الاتصال الرسمي داخل تنظيم المؤسسات ويقوم على أساس العلاقات الشخصية والاجتماعية بين الأفراد والجماعات حيث تتصف العلاقات بين طرفيه بالاستقلالية عن الوظيفة والسلطة الرسمية،<sup>(2)</sup> وقد يكون مكمل للاتصال الرسمي أو معيق له.

<sup>1</sup> ختام العناتي وعلي العياصرة، مرجع سابق، ص100.

<sup>2</sup> حنفي عبد الغفار، السلوك التنظيمي وإدارة الفاعلين، الدار الجامعية، مصر، 1990، ص 537.

وتتبع الاتصالات الغير الرسمية من طبيعة الإنسان باعتباره اجتماعي بطبيعته، إذ تتميز  
اغلب تصرفاته بعلاقاته بالجماعة.<sup>(1)</sup>

ويتميز الاتصال الغير الرسمي بما يلي<sup>(2)</sup>:

- يدعو إلى استكمال كثير من المعلومات والبيانات التي يتعذر أحيانا على الاتصال  
الرسمي استيفاؤها.

- يستخدم في إزالة عوامل الانفعال والتوتر والقلق والكبت النفسي.

- يكمل مسيرة الاتصال الرسمي في كثير من المواقف ويزيد من سرعة انتقال المعلومات

- يساعد على تيسير عملية التفاوض مع التنظيمات الأخرى.

- يمهد الطريق إلى تذليل العراقيل أو الصعوبات التي تقف في طريق الأداء والتطوير.

### 3 . 4 . حسب عدد وطبيعة المشتركين

#### الاتصال الذاتي:

وهو العملية الاتصالية التي تتفاعل و تأخذ مكانها داخل الفرد، فهذا النوع من الاتصال لا

يتطلب شخصين مرسل ومتلقي لكي تتم عملية الاتصال فالمرسل والمتلقي شخص واحد

كما يعرف على أنه الاتصال الذي يحدث داخل الفرد حينما يتحدث مع نفسه من خلال

إحساسه وتأثيره بمثيرات تحفزه إلى التخيل والتصور والتأمل والتفكير<sup>(3)</sup>

#### الاتصال الشخصي:

وهو العملية التي يتم بمقتضاها تبادل المعلومات والأفكار والاتجاهات بين

الأشخاص بطريقة مباشرة وجها لوجه وفي اتجاهين دون قنوات بسيطة أو وسائل نقل

1 ختام العناتي، علي العياصرة، مرجع سابق، ص 107.

2 أحمد محمد عليق وآخرون، مرجع سابق، ص 148

3 محمد جمال الفار، المعجم الإعلامي، دار سلامة للنشر والتوزيع ، 2006، ص 11.

صناعية، إذ يصبح المرسل والمستقبل في هذا النوع من الاتصال على اتصال ببعضهما وجها لوجه وفي مكان محدد<sup>(1)</sup>.

كما يعرف أيضا على أنه العملية التي من خلالها يتبادل الأفراد رسائل شخصية وجسدية تساهم في استحداث وبناء علاقات بينهم سلبيا أو ايجابيا، وهو اتصال يتم بين مرسل و مستقبل وجها لوجه دون استخدام وسائط الاتصال الجماهيري<sup>(2)</sup>

فأغلب الاتصالات اليومية هي اتصالات شخصية قائمة على الكلمة أو الإيماء أو تعبيرات الوجه أو الابتسامة، أو نظرة العين.

### أهمية الاتصال الشخصي<sup>(3)</sup>:

1- يحقق الاتصال الشخصي المباشر التفاعل بين المرسل والمستقبل إذ أنه يتم بطريقة مباشرة ويسير في اتجاهين بينهما.

2 - يتوفر في الاتصال الشخصي جميع عناصر الاتصال، فهو يتيح للمرسل الفرصة ليتعرف على مدى وصول رسالته ومدى إدراك المستقبل لها، وبالتالي إمكانية تعديل الرسالة أو استبدال القناة.

3 - عمق التأثير الذي يحدثه الاتصال الشخصي، والذي يدوم فترة أطول لأنه ناتج عن الإقناع والافتناع.

4 - له أهمية في تكوين أو تعديل الاتجاهات لدى المستقبل، فهم يتصف بالتفاعل الايجابي التام بين المرسل والمستقبل.

<sup>1</sup> إبراهيم أبو عرقوب ، مرجع سابق، ص121.

<sup>2</sup> مجد هاشم الهاشمي، تكنولوجيا الاتصال الجماهيري، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004، ص37.

<sup>3</sup> سلوى عثمان الصديقي، وهناء حافظ بدوي، أبعاد العملية الاتصالية، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة ، 1999، ص 128.

### الاتصال الجمعي:

يكون هذا النوع من الاتصال المباشر بين فرد وعدد من الأشخاص موجودين في المكان نفسه وعادة ما يوجد تعارف بين المرسل ومجموعة المستقبلين، وكمثال له الخطب والندوات والمحاضرات، وهو اتصال مواجهي مباشر يتم في مكان معين وزمن محدد و يمكن للمرسل أن يتعرف إلى حد كبير على ردود فعل رسالته "التغذية الراجعة" من خلال ما توحى به علامات وجوههم، ويتطلب الاتصال الجمعي إعدادا مسبقا من حيث إعداد الرسالة والمكان بخلاف الاتصال الشخصي، ويتم بين مجموعات متجانسة تجمعها آراء أو رغبات محددة.

ويحتل هذا النوع من الاتصال موقفا وسطا بين الاتصال الشخصي والاتصال الجماهيري.

### الاتصال الجماهيري:

وهو العملية الاتصالية التي يتم من خلالها نقل المعلومات والأفكار والاتجاهات "الرسائل" إلى عدد كبير نسبيا من الأفراد باستخدام وسيلة أو أكثر من وسائل الاتصال الجماهيرية وهذا النوع من الاتصال يتم بطريقة غير مباشرة و يكون من اتجاه وجانب واحد<sup>(1)</sup>.

ويتميز الاتصال الجماهيري في قدرته على توصيل الرسائل إلى جمهور عريض متباين الاتجاهات والمستويات وينتشر في مناطق جغرافية متفرقة، ولأفراد غير معروفين للقائم بالاتصال تصلهم الرسالة في نفس الوقت وبسرعة فائقة، مع مقدرة على صنع رأي عام

<sup>1</sup> سلوى عثمان الصديقي، وهناء حافظ بدوي، مرجع سابق، ص 129.

#### 4 . أهداف الاتصال

إن الاتصال يعد الوسيلة التي يستخدمها الإنسان لتنظيم واستقرار وتغيير حياته ولهذا فان عملية الاتصال تسعى لتحقيق هدف عام وهو التأثير في المستقبل حتى يحقق المشاركة في الخبرة مع المرسل.<sup>(1)</sup>

ويمكن إجمالاً ذكر أهداف الاتصال كالآتي:

##### 1 . هدف توجيهي:

يتحقق الهدف التوجيهي حينما يتجه الاتصال إلى إكساب المستقبل اتجاهات جديدة، أو تعديل اتجاهات قديمة، أو تثبيت اتجاهات قديمة مرغوب فيها. والاتصال الشخصي اقدر على تحقيق هذه الأهداف من الاتصال الجماهيري.<sup>(2)</sup>

##### 2 . هدف تثقيفي:

يتحقق عن طريق توعية الآخرين بأمور تهمهم بقصد مساعدتهم وزيادة معارفهم، واتساع أفقهم وفهمهم لما يدور حولهم من أحداث.

##### 3 . هدف تعليمي:

وذلك من خلال إكساب و نقل المعلومات أو الأفكار أو المهارات أو خبرات جديدة تضاف إلى معلومات المستقبل وتساعده على حل المشكلات والقيام بالإعمال والأدوار الاجتماعية التي تتطلب وجود مثل هذه المعارف والمهارات المختلفة.

##### 4 . هدف اجتماعي:

حيث يتيح الاتصال الفرصة لزيادة احتكاك الجماهير بعضهم ببعض الأخر وبذلك تقوى الصلات الاجتماعية بين الأفراد و تتحقق الأهداف الاجتماعية<sup>(3)</sup>.

<sup>1</sup> أحمد محمد عليق وآخرون، مرجع سابق، ص 56.

<sup>2</sup> سلوى عثمان الصديقي، أميرة منصور يوسف علي، مرجع سابق، ص 20.

<sup>3</sup> سلوى عثمان الصديقي، أميرة منصور يوسف علي، مرجع سابق، ص 21.

**5 . هدف إداري :**

يتحقق هذا الهدف حينما يتجه الاتصال نحو تحسين سير العمل وتوزيع المسؤوليات ودعم التفاعل بين العاملين في المؤسسة.

**6 . هدف ترفيهي :**

ويتجسد هذا الهدف حينما يتجه الاتصال نحو إدخال البهجة والسرور والاستمتاع إلى نفس المستقبل<sup>(1)</sup>.

**7 . هدف إقناعي :**

إن هدف الاتصال هو محاولة التأثير والإقناع وليس مجرد إرسال الرسائل باستخدام الوسائل المختلفة فلا قيمة للاتصال دون تحقيق إحداث تأثير فالفرد يتصل ليؤثر ويتعرض للاتصال ليتأثر<sup>(2)</sup>.

**5 . خصائص الاتصال**

يمكننا أن نلخص خصائص الاتصال كالآتي<sup>(3)</sup>

**الاتصال عملية ديناميكية:**

فالالاتصال عملية تفاعل اجتماعي يتم فيها تبادل المعلومات و الأفكار بين الناس، فنحن نتأثر بالرسائل الاتصالية فنغير معلوماتنا واتجاهاتنا وسلوكنا وكذلك في المقابل نؤثر في الناس بالاستجابة لهم وتبادل الرسائل .

<sup>1</sup> أحمد محمد عليق وآخرون، مرجع سابق، ص58.

<sup>2</sup> ختام العناتي، علي العياصرة، مرجع سابق، ص27.

<sup>3</sup> مجد هاشم الهاشمي، الاتصال التربوي وتكنولوجيا التعليم، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1،

2001، ص36.

### الاتصال عملية مستمرة:

الفرد دائم الاتصال مع ذاته ومجتمعه، فالإتصال مستمر باستمرار الحياة .

### الاتصال عملية لا تعاد:

تتغير الرسالة الاتصالية بتغير الأزمان والأوقات والجمهور المستقبل وكذلك معناها فرسائل الأمس الاتصالية ليست كرسائل اليوم أو الغد.

### عدم إمكانية إلغاء الاتصال :

ليس من السهل إلغاء التأثير الذي حصل من الرسالة وان كان غير مقصود، كزلة اللسان أو الخطأ في اختيار الزمان والمكان أو الموقف الاجتماعي.

### الاتصال عملية معقدة :

بما يحويه من أشكال وعناصر وشروط يجب اختيارها بدقة وعناية وإلا سيفشل الاتصال

### الاتصال عملية هادفة :

ف وراء كل عملية اتصال هدفا وغاية.

### الاتصال ظاهرة اجتماعية لها صفة الانتشار:

يعتبر الاتصال من الظواهر العامة والمنتشرة على مستوى الأفراد والمجتمعات، حيث لا يمكن أن نتصور وجود إنسان يعيش بمفرده بعيدا عن الأحداث التي تدور في مجتمعه، كما لا يستطيع الفرد إشباع حاجاته إلا من خلال الاتصال بالأفراد الآخرين<sup>(1)</sup>.

فالإنسان لا يحتاج إلى الاتصال فحسب، ولا يستخدمه فقط، بل انه يجده من حوله في كل مكان وفي كل لحظة من لحظات حياته اليومية، فهو يمضي يومه متحدثا، ومتحدثا إليه.<sup>(2)</sup>

<sup>1</sup> مي العبد الله، مرجع سابق، ص64.

<sup>2</sup> السيد عبد الحميد عطية، محمد محمود مهدي، مرجع سابق، ص52.

### الاتصال يعمل على ترابط المجتمع:

يعمل الاتصال على بث ونقل القيم والعادات والتقاليد وكل ما هو ذات قيمة في ثقافة أو حضارة البلد، ثم العمل على المحافظة على السلوك الجيد والحرص عليه ودعوة المجتمع إلى التمسك به بما يحافظ على هوية المجتمع وتحقيق الترابط بين أفرادهِ<sup>(1)</sup>.

### 6. الاتصال التربوي

تعددت تعريفات الاتصال التربوي حسب وجهة كل مؤلف وباحث ، ونظرتهِ إلى أطراف العلاقة الاتصالية داخل المدرسة فهناك من يحصر معنى الاتصال التربوي في حدود النشاط الإعلامي الذي يختص بالوسط التعليمي أو المؤسسة التعليمية وهناك من يطلق حدود المفهوم ليتسع لكل نشاط اتصالي من شأنه دعم النشاط التربوي أينما كان سواء كان ذلك داخل المؤسسة التعليمية أم خارجها<sup>(2)</sup> ومن أهم تعريفات الاتصال التربوي ما يلي :

تعريف حارث عبود: "الاتصال التربوي هو نشاط مقصود وليس اعتباطيا، تحدد معالمه المؤسسة التربوية والمؤسسات المساندة لها، والعاملون في إطارها من معلمين أو إداريين أو باحثين أو أولياء أمور أو غيرهم والتي تشترك معها في الأهداف التربوية<sup>(3)</sup>."

أما إميل فهمي فيعرف الاتصال التربوي بأنه " نقل الأفكار والمعلومات التربوية من مدير المدرسة إلى المعلمين أو العكس أو من مجموعة من المعلمين إلى مجموعة أخرى وذاك عن طريق الأسلوب الكتابي أو الشفهي مما يؤدي في النهاية إلى وحدة الجهود وتحقيق أهداف المدرسة وفلسفتها<sup>(4)</sup>."

<sup>1</sup> مي العبد الله، مرجع سابق، ص65.

<sup>2</sup> حارث عبود، الاتصال التربوي، دار وائل للنشر، الأردن، ط1، 2009، ص66.

<sup>3</sup> حارث عبود، مرجع سابق، ص 67.

<sup>4</sup> حافظ فرج أحمد، محمد صبري حافظ، مرجع سابق، ص81.



فالالاتصال التربوي هو عملية نقل وتبادل المعرفة بأنواعها والمعلومات والأفكار والقرارات التربوية بين العناصر المدرسية: مدير، أساتذة، إداريين، تلاميذ، المجتمع من أجل إيجاد فهم مشترك وثقة لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، أي تحقيق الأداء التعليمي بأعلى مستويات الجودة.

كما نستنتج أن للاتصال التربوي نمطين، هما:

### 1.6 . اتصال إداري تربوي:

وهو الذي يتم بين الأطراف المكونين للجماعة التربوية، المدير، الأساتذة الموظفين حيث يتم فيه نقل المعلومات والبيانات والأفكار والإرشادات والمقترحات داخل المدرسة من المدير إلى العاملين معه أو العكس، وإحاطتهم علماً بها وتبادلها بينهم بوسيلة أو أكثر من الوسائل الممكنة قصد تحقيق أهداف المدرسة من جميع جوانبها.

### 2.6.10. اتصال بيداغوجي " تعليمي " :

وهو الاتصال الذي يحدث بين المعلم والمتعلم داخل القسم باستعمال الرسائل التعليمية كافة قصد تحقيق الأهداف التربوية المسطرة، ويعرف بأنه " كل أشكال و سيرورات ومظاهر العلاقة التواصلية بين المدرس وتلامذته فهو يتضمن نمط الإرسال اللفظي وغير اللفظي بين المدرس والتلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم، وهو يهدف إلى تبادل وتبليغ ونقل الخبرات والمعارف والتجارب والمواقف مثلما يهدف إلى التأثير على سلوك المتلقي<sup>(1)</sup> كما يعرف بأنه "الاتصال المتعلق بالعملية التعليمية التعليمية، ويختص بتفعيل النشاط الاتصالي لغرض انجاز موقف تعليمي تعليمي يتسم بقدر عال من التفاعل بين الطالب ومعلمه أو بين الطالب وزملائه لتحقيق أهداف التعلم حصراً<sup>(2)</sup>

<sup>1</sup> الفرصاوي وآخرون، معجم علوم التربية، دار البيضاء، دار الخطاني للطباعة والنشر، الدار البيضاء المغرب 1994، ص 43.

<sup>2</sup> حارث عبود، مرجع سابق، ص 68.

فالأستاذ هو القائم بالاتصال الذي يجب أن تتوفر فيه مجموعة من المهارات الاتصالية والذي يسعى إلى توفير بيئة اتصالية ملائمة لإجراء وإنجاح العملية الاتصالية، أما التلميذ فهو المستقبل والمعني برسائل الأستاذ والمنهاج، أما الدروس فتمثل الرسائل التي اختيرت وصُممت ووُضعت لتحقيق أهداف على مستوى المتعلم سواء كانت هذه الأهداف تحقيق كفاءات وإتقانها أو اكتساب معارف أو أداء مهارات أما السبورة والوسائل التعليمية والكتب المدرسية وطرق التدريس فتمثل القناة التي يتم عن طريقها صياغة وتمرير الرسالة، أما التقويم بأنواعه فيمثل رجع الصدى الذي يبديه المتعلم بعد العملية الاتصالية أو أثناءها.

### 7 . وسائل الاتصال التربوي

تعرف وسائل الاتصال على أنها أدوات وطرق تستخدم من طرف العاملين في المدرسة " مدير، أساتذة، إداريين "، قصد تحقيق أهداف المدرسة. وتتعدد وتتنوع وسائل الاتصال التربوي بحسب الاستعمال، ومستوياته، ولها عدة أشكال وأنماط، وهناك وسائل تستعملها الإدارة قصد تسيير المدرسة كوحدة إدارية ووسائل إدارية تربوية يستعملها الأساتذة والمدير، ووسائل بيداغوجية يستعملها الأساتذة داخل القسم في الاتصال بالتلميذ، وهي تعتمد بالدرجة الأولى على الوسائل التعليمية، ومن أهم وسائل الاتصال التربوي شيوعاً ما يلي:

### 7 . 1 . وسائل الاتصال بين الإدارة والأساتذة

#### أولاً: الأوامر الشفهية والمكتوبة:

وهي من وسائل الاتصال الأكثر استعمالاً في الإدارة المدرسية الحديثة ، حيث يلجأ إليها المدير في إعطاء العاملين مدرسين كانوا أو موظفين بعض الأوامر الشفهية في الأمور ذات الأهمية المحدودة، أما بالنسبة للأمور والمسائل الهامة، وحتى لا يتعلل العاملين " المدرسين ، الموظفين " بعدم تنفيذ الأمر نتيجة لعدم الإخطار ولأن الإدارة لا

نتكلم، فإن الأمر المكتوب في هذه الحالة يكون ملزماً ويطلب من العاملين التوقيع عليه بالعلم كما في حالة الامتحانات أو منع الضرب<sup>(1)</sup>.

وهناك بعض الشروط الواجب توافرها في الأمر الجيد، وتتمثل هاته الشروط، حسب الأستاذين حافظ فرج احمد، ومحمد صبري حافظ<sup>(2)</sup> فيما يلي :

1/ ألا تتعارض الأوامر الصادرة من طرف المدير مع السياسة العامة لوزارة التربية، أو التقاليد والعرف السائد في المجتمع.

2/ أن يكون الأمر قابلاً للتنفيذ من جانب العاملين " المدرسين، الموظفين " حتى لا يتحملون ما لا يطيقون.

3/ ألا تعرض الأوامر العاملين " المدرسين، الموظفين " للمخاطر النفسية أو البدنية أثناء تنفيذه.

4/ أن لا يكون في الأوامر لبساً أو سوء فهم من جانب العاملين " المدرسين، الموظفين".

5/ إيضاح الهدف من وراء هذا الأمر للعاملين المنفذين " المدرسين، الموظفين".

### ثانياً: التقارير

التقارير تعتبر وسيلة هامة من وسائل الاتصال التربوي المكتوب، وتقوم بدور فعال في نقل المعلومات والمعارف والحقائق إلى المستويات الإدارية العليا " مدير المتوسطة أو مدير التربية " وللتقرير عدة تعاريف منها :

"التقرير هو عرض للحقائق الخاصة بموضوع معين أو مشكلة عرضاً تحليلياً بطريقة

مسلسلة مبسطة مع ذكر الاقتراحات التي تتماشى مع النتائج التي تم التوصل إليها"<sup>(3)</sup>

<sup>1</sup> حافظ فرج أحمد، محمد صبري حافظ، مرجع سابق، ص 90.

<sup>2</sup> حافظ فرج أحمد، محمد صبري حافظ، مرجع سابق، ص 90.

<sup>3</sup> خيرى خليل أجميلي، الاتصال ووسائله في المجتمع الحديث، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ب طبعة،

1997، ص 143.

والتقارير نوعان إما تقارير يومية أو تقارير شهرية مثل التقرير اليومي للمستشار التربوي حول حضور أو غياب التلاميذ و الأساتذة.

### ثالثا: المجالس التربوية والإدارية

تكتسي المجالس التربوية والإدارية في المؤسسة التعليمية أهمية بالغة باعتبارها مجالا خصبا للاتصال بين مختلف الفاعلين من أساتذة ومدير ومستشار تربوي ومسير مالي فهي قنوات للاتصال لتلقي وتبليغ مختلف المعلومات والاقتراحات التي تساعد على توفير المناخ المناسب لعمل تربوي وإداري منسجم متناسق، كما تعد المجالس المجال المفضل لتناول مختلف القضايا بالمناقشة والتحليل كتدني مستوى التلاميذ أو المشاكل السلوكية للتلاميذ أو احتياجات ومتطلبات تدريس كل مادة، وتنقسم المجالس المدرسية إلى قسمين، مجالس ذات طبيعة تربوية ومجالس ذات طبيعة إدارية وسنتناول تعريف وأنواع وأهداف المجالس التربوية وهي:

### رابعا: المجالس البيداغوجية والتربوية

وهي هيئات تنفيذية أو استشارية تساعد المدير في دراسة كل المسائل ذات الطابع البيداغوجي والتربوي وفي تقييم الاقتراحات والتوصيات لتحسين الأداء التربوي، ومن ثم رفع المرود المدرسي، إذن فهي هيئات أساسية تعتمد أسلوب التشاور والتنسيق من أجل التقويم المستمر لسيرة المدرسة التربوية والبيداغوجية، وهي تستدعي عناية خاصة من طرف مدير المدرسة لما لها من انعكاسات مباشرة على النتائج المدرسية، وهي:

### أ / مجلس التعليم:

يتكون هذا المجلس من الأساتذة الذين يدرسون نفس المادة الدراسية أو المواد المجاورة "كالفرنسية والانجليزية" عندما لا يتجاوز عدد الأساتذة لنفس المادة الخمسة لدراسة المنهاج والتوزيع السنوي والأسبوعي حيث يتم التطرق إلى الحذف أو التعديل أو إضافة منهجية "طريقة التدريس"، كما يتناول مواضيع الاختبار لكل مستوى.

ينعقد هذا المجلس في بداية ونهاية السنة الدراسية وتعبه جلسات كل شهر ونصف و يشرف عليها رئيس المادة.(1) إلا أن ما يلاحظ في الميدان هو غياب تام لانعقاد هذا المجلس ومنه إلى غياب الاتصال الرسمي بين أساتذة المادة الواحدة الذي يمكن لو تم أن يساعد في تخطي الكثير من الصعاب خاصة للمتحقين بالمهنة حديثا.

### ب / مجلس الأقسام :

وهو من أهم المجالس التربوية الذي يتم فيه تقويم سير العملية التربوية ، وأحد المؤشرات الأساسية الذي يعكس مدى التقدم الذي يحققه الأساتذة في تبليغ محتوى المناهج وتنمية المهارات والقدرات، ويكتسب أهمية بالغة باعتباره المجال الذي يتم فيه تقويم النتائج ومراقبة العملية التربوية ومتابعة تطويرها خلال كل فصل من الفصول الثلاثة.

يجتمع هذا المجلس أربعة مرات في السنة الدراسية إحداها استثنائية في بداية السنة(2) تدرس التماسات الإعادة والطعون المقدمة من أولياء الأمور أما الدورات الثلاث المتبقية فتكون لتناول نتائج التلاميذ الفصلية والكيفيات التي يعتمدونها لتقييم عمل التلاميذ(3) حيث يكون اتصال جميع أساتذة القسم فيما بينهم لتبيان المشاكل والصعوبات التي تواجه التلاميذ داخل القسم وكيفية معالجتها، وينعقد هذا المجلس نهاية كل فصل دراسي، وتطبق التوصيات بداية من الفصل الذي يلي تاريخ انعقاد المجلس.

إلا أن واقع الحال يبين أن مجالس الأقسام أصبحت مجالس شكلية لا تعطى لها الأهمية الخاصة بها و لا تفعل قراراتها يتم تصفح معدلات التلاميذ فقط دون اتخاذ إجراءات علاجية للمتعثرين أو ممن يبدون سلوكيات فوضوية.

<sup>1</sup> عبد الرحمان بن سالم، المرجع في التشريع المدرسي الجزائري، مطابع عمار قرني، الجزائر، ط2، 1994، ص230.

<sup>2</sup> عمر سليمان بيوض، التشريع المدرسي الجزائري، مكتبة الأصالة، الجزائر، ط1، 1999، ص28.

<sup>3</sup> عبد الرحمن بن سالم، مرجع سابق، ص 332.

### ج /مجلس التربية والتسيير:

يتكون هذا المجلس من مدير المتوسطة والمستشار في التربية والمسير المالي كأعضاء شرعيين وثلاثة أساتذة منتخبون وممثل عن العمال وممثل عن المساعدين التربويين ورئيس جمعية أولياء التلاميذ و يدرس هذا المجلس:

- تقييم النتائج المدرسية.
- السهر على تنفيذ التعليمات والتوجيهات الصادرة من السلطة الوصية.
- تقديم اقتراحات في كل مسألة ذات صلة بالتربية والتعليم.
- ضبط الأنشطة التكوينية على مستوى المتوسطة.
- دراسة الميزانية وتنفيذها، أي فيما نفذت السنة الماضية وفيما ستنفذ العام المقبل.
- دراسة المكافآت التربوية ودراسة الهبات التي تعطى للمؤسسة.

### د /مجلس التأديب التربوي:

أعضاء هذا المجلس هم أنفسهم أعضاء مجلس التربية والتسيير بالإضافة إلى الأستاذ رئيس القسم، ويستدعى هذا المجلس عندما تستدعي الضرورة، كانتهاج التلميذ لسلوك يستوجب عقوبة من الدرجة الثالثة التي تستدعي الإحالة على المجلس.

### خامسا: مجلس التربية والتوجيه

يتكون هذا المجلس من جميع أساتذة مستوى الرابعة المتوسط والأعضاء الشرعيين "المدير والمستشار في التربية والمسير المالي"، وهذا بحضور مستشار التوجيه، ويدرّس توجيه التلاميذ المحصلين على معدل عشرة فما فوق ورغباتهم للالتحاق بشعبة معينة في الثانوية.

### سادسا: مجلس التنسيق الإداري

يرمي هذا المجلس إلى تضافر الجهود بين الأعضاء المسيرين (المدير والمستشار التربوي والمقتصد)<sup>(1)</sup>

### سابعا: الاجتماعات المدرسية

تعتبر الاجتماعات وسيلة هامة من وسائل الاتصال التربوي ، حيث تتيح فرصة التفاعل الاجتماعي والوظيفي وتبادل الأفكار والآراء والاتجاهات ووجهات النظر والمعلومات بين المعلمين أنفسهم أو بينهم وبين الإدارة " مدير المدرسة وتعرف الاجتماعات على أنها « الاجتماع عبارة عن إشراك عدد كبير نسبياً من الأفراد في لقاء لتحقيق هدف أو أهداف معينة.<sup>(2)</sup>»

### ثامنا: اللجان التربوية

يعرفها محمد منير مرسي بأنها : « مجموعة من الأفراد المتخصصين تكلف بعمل معين أو يوكل إليها القيام بمسؤولية محددة ، وتمارس نشاطها عادة في صورة اجتماعات دورية.<sup>(3)</sup>»

وتختلف اللجان التربوية في تشكيلها من حيث العدد والمهام لاختلاف الغرض والمسؤولية ، فقد تكون استشارية أو تنفيذية ودائمة لمتابعة النظر في موضوع ما أو مؤقتة لدراسة مشكلة معينة ذات طابع وقتي.

### تاسعا: الندوات المدرسية

للندوات عدة تعاريف من بينها :

"الندوات عبارة عن مناقشة حرة متكاملة بين مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مادة واحدة ، والمشرف التربوي حول موضوع معين يهتم العمليات التربوية التعليمية حيث

<sup>1</sup> عبد الرحمان بن سالم، مرجع سابق، ص 199

<sup>2</sup> محمد سيد فهمي، مرجع سابق، ص 189.

<sup>3</sup> محمد منير مرسي، مرجع سابق، ص 208.

يتناول أطراف الندوة الموضوع من جوانبه المتعددة كل من زاوية معينة ، لهذا فهي تعد من وسائل الاتصال التي تتيح التفاعل بين المرسل والمستقبل حول موضوع معين<sup>(1)</sup> .

### عاشرا : المقابلات

تعد المقابلات من وسائل الاتصال الهامة التي لا تستغني عنها أية منظمة أو مؤسسة وتبرز أهمية المقابلات بوجه خاص في الإدارة المدرسية، باعتبارها أكثر وسائل الاتصال استخداماً واستعمالاً ، حيث تتم هاته الأخيرة بين المدير والمدرسين أو التلاميذ أو الآباء بصورة فردية أو جماعية، وتمتاز بجانب الأخذ والرد والتعليل والتفاهم، ويلجأ إليها لأجل مناقشة المواضيع والخطط والأمور الغامضة .

وتعرف المقابلة بأنها "التفاعل اللفظي الذي يتم بين فردين في موقف مواجهة، بحيث يحاول كل واحد منهما أن يستثير بعض المعلومات أو التعبيرات لدى الآخر، والتي تدور حول خبراته وآرائه ومعتقداته."<sup>(2)</sup>

### إحدى عشر: الزيارات الصفية

تعتبر الزيارات الصفية وسيلة اتصال هامة بين المدير والمدرسين، تهدف إلى الوقوف على مستوى أداء المدرسين، وللتعرف على قدراتهم، ومتابعة جهودهم في العملية التربوية فهي تساعد المدير على الاطلاع على عملية التعلم والتعليم كما تسير بصورتها الفعلية ولا تتوقف عند حدوث الحديث عنها .

وتعطي الزيارة الصفية فرصة للمدير للاطلاع على عمل الأستاذ وعمل التلاميذ والبيئة التي يعملون فيها والأدوات التي تستخدم في التعليم ، وهي تأخذ ثلاثة أشكال، زيارات مفاجئة، زيارات متفق عليها أو مخطط لها وزيارات قائمة على دعوة المعلم للمدير .

<sup>1</sup> محمد سيد فهمي، مرجع سابق، ص196.

<sup>2</sup> محمد سيد فهمي، مرجع سابق، ص 184.



### إثنا عشر: الإذاعة المدرسية

تعتبر الإذاعة المدرسية وسيلة هامة من وسائل الاتصال المدرسي، وتستخدم الإذاعة المدرسية بخاصة في المناسبات التي تحتفل بها المدرسة أو في احتفالية رفع العلم الصباحية أو في أية مناسبة وطنية أو اجتماعية ، وهي ضرورة فرضتها متطلبات التطور السريع في وسائل الاتصال الحديثة .

وتعدّ الإذاعة المدرسية وسيلة من وسائل الاتصال المدرسي ذات الاتجاه الواحد، وإحدى وسائل الاتصال الشفهي غير المباشر التي يتم من خلالها تبليغ ونقل التعليمات والمعلومات دون تشويه، كما تقوم بدور تربوي تعليمي في البيئة المدرسية.

### ثلاثة عشر: لوحة الإعلانات

تستخدم المدارس لوحة الإعلانات كوسيلة لتوصيل المعلومات والبيانات والتعليمات إلى العاملين بها، وتعلق عادة داخل المؤسسة التربوية "سواء داخل قاعة الأساتذة أو داخل رواق مبنى الإدارة المدرسية " وتعتبر من أكثر وسائل الجذب والتواصل بين العاملين داخل المؤسسة التربوية.(1)

ويجب أن توضع لوحة الإعلانات في مكان بارز للجميع وتكون أخبارها متجددة، يجب اخذ موافقة المدير قبل نشر أي إعلان على هذه اللوحة.

### أربعة عشر: ا لدفاتر

تعتبر وسيلة اتصال هامة، ومنها دفتر النصوص الذي يعتبر قناة اتصال بين الأساتذة والإدارة وهيئة التدريس، إذ يدون فيه كل أستاذ عناوين الدروس والواجبات التي تطرق لها مع التلاميذ وما تم تحقيقه في تناول المنهاج، ومنها كذلك دفتر المراسلة الذي يعتبر حلقة وصل بين الإدارة والأساتذة وأولياء الأمور .

<sup>1</sup> حافظ فرج أحمد، محمد صبري حافظ، مرجع سابق، ص 93.

### خمسة عشر : المراسلات الإدارية

تعتبر من أكثر الوسائل انتشارا بين المؤسسة التربوية والمحيط الخارجي، ومن أنواعها التعليمية، طلب استشارة، رسالة تذكير.

### سنة عشر: السجلات

أهمها سجل دخول وخروج التلاميذ ويدون فيه أسماء التلاميذ الوافدين إلى المؤسسة أو المغادرين، وسجل مجلس التربية والتسيير وسجل التنسيق الإداري.

### 2 . 7 . أنماط الاتصال بين الأستاذ والتلميذ

يعبر الاتصال على مستوى القسم عن كيفية تبادل الأفكار والمعلومات بين المعلم والتلميذ، فالعلاقات السائدة في غرفة الصف بين الأستاذ والتلميذ تعكس بصورة واضحة نمط الاتصال المباشر ، وان هذا النمط هو الشكل السائد في غرفة الصف حيث يواجه كل من المدرس وتلاميذه بعضهما البعض ويتفاعلون مباشرة معا.

ويسود الاتصال أحادي الاتجاه في نطاق النظم التعليمية التي تؤكد بصفة عامة على طريقة التلقين كوسيلة تربوية يعتمد عليها في توصيل المعلومات، حيث يكون الأستاذ هو المتحدث (الملقن) والتلميذ هو المستمع (المتلقي) للمعلومات التي يطرحها عليه الأستاذ.

أما بالنسبة لنظم التعليم التي تطبق طرق التدريس الحديثة كالتقنيات الخاصة بحل المشكلات و انجاز المشاريع فإنها تبرز و تحاول تطبيق نظام الاتصال ثنائي الاتجاه في غرفة الصف، حيث يكون التفاعل وجها لوجه بين المدرس والتلميذ مع إتاحة الفرصة للتلميذ للتفاعل مع الأستاذ ومع زملائه في غرفة الصف، وبذلك لا يكون هناك متحدث و متلقي وإنما يكون الاتصال قائما على أساس الأخذ والعطاء<sup>(1)</sup>.

وتجدر الإشارة إلى أن الاتصال على المستوى الصفّي يتأثر بكثافة التلاميذ في القسم وبجنس القائم بالعملية الاتصالية أي الأستاذ سواء كان ذكرا أو أنثى، وحالته النفسية

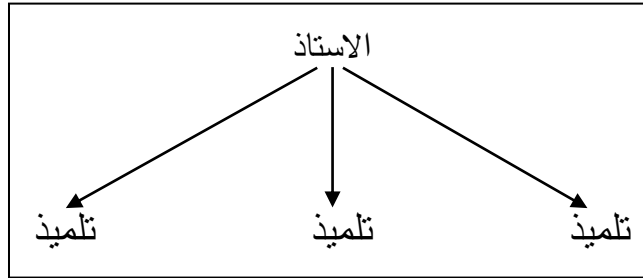
<sup>1</sup> السيد علي شتا و فادية عمر الجولاني، مرجع سابق، ص 200-201.

وإعداده المهني، ففي الاتصال بين الأستاذ والتلميذ يأتي كل منهما وهو مزود بذخيرة من الخبرة السابقة والخصائص الطبيعية والنفسية والاجتماعية التي تؤثر على الرسالة وبالتالي تؤثر على الموقف التعليمي بأكمله وتتأثر به ، ونتيجة لهذا التفاعل يتم تعديل السلوك ويحدث التقدم<sup>(1)</sup>.

ويوجد في القسم عدة أنماط من الاتصال التي قد تحدث بين الأستاذ والتلميذ، أو بين التلاميذ بعضهم ببعض وهي:

### 1. اتصال رأسي هابط:

يعتبر هذا النمط اقل أنماط الاتصال فعالية، فالمعلم دوما هو سيد الموقف وهو المرسل باستمرار، أما التلميذ فهو المستقبل والمتلقي، ويتضمن هذا النمط رسالة من الأستاذ نحو التلميذ قد تكون أمرا أو فكرة أو معلومة حسب الشكل التالي:



### الشكل رقم (01) يبين الاتصال النازل من الأستاذ إلى المتعلم

المصدر: عبد الصمد الأغبري، مرجع سابق، ص319.

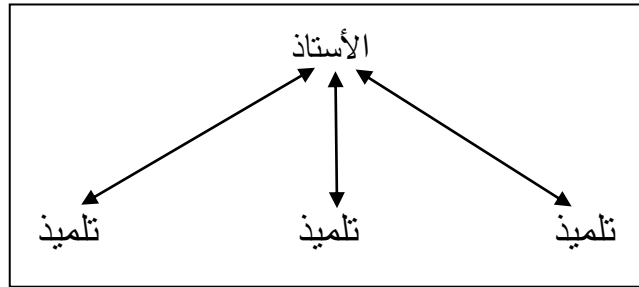
والأخذ بهذا النمط بصورة مستمرة يعرض العملية التربوية للفشل فتصبح قليلة الفعالية والإنتاجية، ويعزز من سلبية المتعلم ويجعل منه وعاء يستقبل ولا يرسل ولا يتيح للتلاميذ فرص الاتصال ببعضهم بعضا في الموقف التعليمي<sup>(2)</sup>.

<sup>1</sup> مي العبد الله، مرجع سابق، ص31.

<sup>2</sup> عبد الصمد الأغبري، مرجع سابق، 2000، ص318.

## 2. اتصال رأسي مزدوج:

يكون الاتصال رأسيًا هابطًا من المعلم إلى التلميذ، حيث يقوم المعلم بطرح الأسئلة للتلميذ، أو باستعراض دروس جديدة. كما قد يكون الاتصال صاعدًا أي من التلميذ للمعلم في شكل مناقشة أو طرح رأي معين، أو سؤال ما<sup>(1)</sup>. كما في الشكل التالي:



الشكل رقم (02) يبين الاتصال المزدوج بين الأستاذ والمتعلم

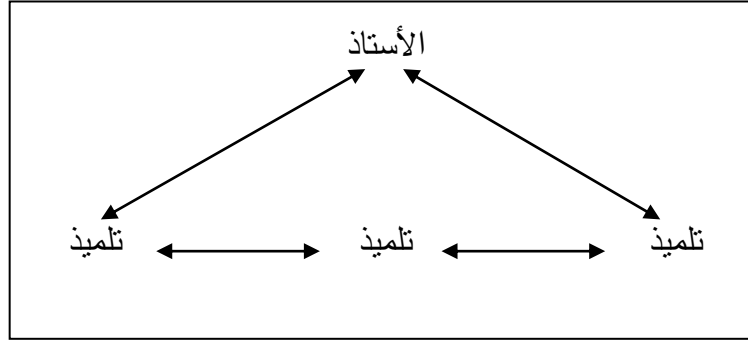
المصدر: عبد الصمد الأغبري، مرجع سابق، ص 319

## 3. اتصال أفقي:

يكون هذا النمط من الاتصال بين تلميذين أو أكثر، وقد يكون هادفًا يخدم العملية التربوية كالاتصال الذي يحدث بين أفراد مجموعات العمل التي يشكلها الأستاذ وتتطلبها طرائق التدريس الحديثة من مناقشة وتبادل للآراء لوضعية مشكلة ما وقد يكون اتصال غير هادف لا يخدم العملية التربوية كالثثرة أو تناول مواضيع جانبية لا علاقة لها بالدرس، واتصال التلميذ ببعضهم البعض ينعكس في تفاعلهم في الأنشطة التعليمية المختلفة سواء كانت داخل القسم أو خارجه، كما يحدد اتصال "المتعلمين ببعضهم البعض أعمارهم ومراحل نموهم وحاجاتهم العقلية والنفسية والاجتماعية والجسمية"<sup>(2)</sup>

<sup>1</sup> عبد الصمد الأغبري، مرجع سابق، ص 320

<sup>2</sup> منير المرسي سرحان، في اجتماعات التربية، دار النهضة، لبنان، ط4، 2003، ص 201.

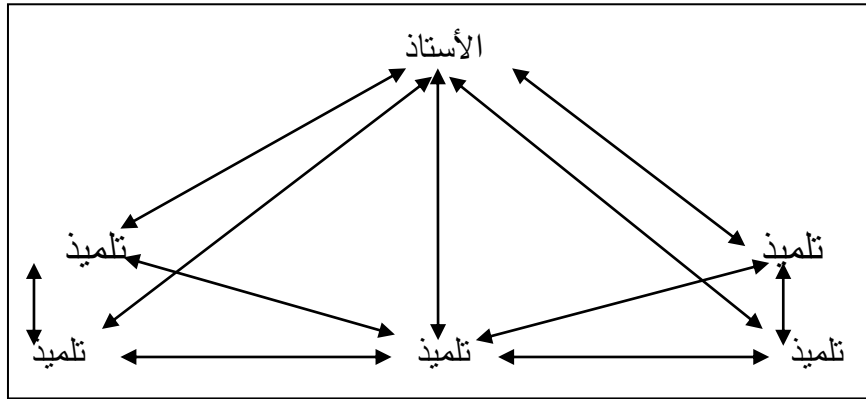


الشكل رقم (03) يبين الاتصال الأفقي بين المتعلمين

المصدر: عبد الصمد الأغبري، مرجع سابق، ص 320.

#### 4. اتصال متعدد القنوات:

الاتصالات لا تتم بين الأستاذ والمتعلم فقط أو بين متعلم وآخر وإنما اتصال المتعلم بغيرهم من المتعلمين



الشكل رقم (04) يبين الاتصال متعدد الاتجاهات بين الأستاذ والمتعلمين والمتعلمين أنفسهم

المصدر: عبد الصمد الأغبري، مرجع سابق، ص 321.

#### 3.7. وسائل الاتصال بين الأستاذ والمتعلم "الوسائل التعليمية":

تشمل وسائل الاتصال بين الأستاذ و التلميذ كل أنواع القنوات التي يستطيع من خلالها الأستاذ نقل المعارف والخبرات والمواقف والمهارات إلى المتعلم، ومن أمثلة هذه

الوسائل النماذج الطبيعية التي تختار من مفردات البيئة<sup>(1)</sup>، والنماذج المصنعة طبقاً لاحتياجات الموقف التعليمي، والخرائط والوسائل التعليمية الأخرى ومن أمثلتها اللوحات والسبورات بمختلف أنواعها، الشفافيات، وأجهزة العرض الصوري، اللغة المنطوقة، الرموز والإشارات والإيماءات، المطبوعات، الملصقات، الحاسوب، إلا أن ما يلاحظ في مدارسنا أن الأستاذ ما زال يستعمل السبورة كوسيلة لنقل المعلومات وما تغير سوى لون السبورة من الأسود إلى الأبيض وحل القلم محل الطباشير.

### 8. النماذج الاتصالية: مفهوم النموذج الاتصالي:

ساهم عدد كبير من الخبراء والباحثين بعدد من النماذج التي تهدف إلى التعريف بعملية الاتصال في مستوياتها وأشكالها المختلفة، إلا أن نماذج الاتصال الموضوعية تختلف باختلاف مصمميها من حيث الخلفية المعرفية والتكوينية والبيئية التي صمموا فيها نماذجهم.

فالنموذج هو عبارة عن بناء تصوري أو رياضي للعلاقة بين العناصر والتغيرات التي نقوم بدراستها وذلك للإسهام في تبسيط المعرفة وتنظيمها وشرح الظواهر العلمية ومساعدة الباحثين على التفسير والتوقع<sup>(2)</sup>

ويشير كل من دينس وويندال (denis et windahl) إلى أن النموذج عبارة عن وصف مبسط في شكل تخطيطي لجزء من الحقيقة بهدف بيان العناصر الأساسية لأي تركيب في العملية الاتصالية.<sup>(3)</sup>

<sup>1</sup> حارث عبود، مرجع سابق، ص 101.

<sup>2</sup> منال طلعت محمود، مدخل إلى علم الاتصال، ص 75

<sup>3</sup> Denis mc quailand steven windahl .communication models.N.y. longman.

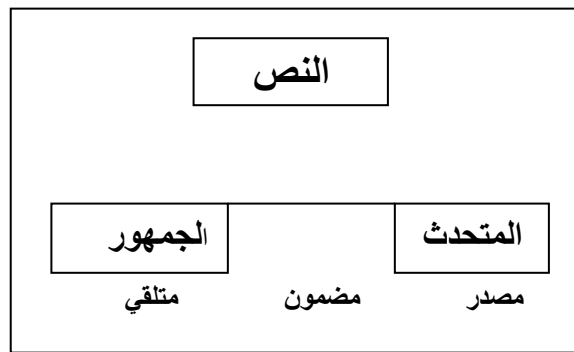
ويرى محمد عبد الحميد أن النموذج عبارة عن بناء شكلي أو صوري أو رياضي للعلاقة بين العناصر والمتغيرات التي نقوم بدراستها، وذلك للإسهام في تبسيط المعرفة وتنظيمها ومساعدة الباحثين على التفسير<sup>(1)</sup> وتصنف النماذج حسب المنهج العلمي إلى نوعين<sup>(2)</sup> :

- 1 . النماذج البنائية التي تظهر مكونات الشيء.
- 2 . النماذج الوظيفية وهي التي تحاول أن تبين لنا كيف تعمل الظاهرة وتشرح طبيعة المؤثرات عليها.

### 1 - نموذج أرسطو

لم يكن أرسطو مهتما بعلم الاتصال في شكله الحديث لكن علماء الاتصال المعاصرين اعتبروا رؤية أرسطو لعملية التفاعل القائمة بين الخطيب و الجمهور نموذجا يمكن الإشارة إليه ودراسته، ويتكون نمودجه من ثلاث مراحل أساسية<sup>(3)</sup>:

1. المرسل أو المتحدث أو المصدر
2. المضمون أو النص أو الرسالة.
3. المتلقي أو المستقبل.



شكل رقم(05) نموذج أرسطو للعملية الاتصالية

<sup>1</sup> محمد عبد الحميد، الاتصال في مجالات الإبداع الفني الجماهيري، عالم الكتب، القاهرة، 1993، ص25.

<sup>2</sup> سلوى عثمان الصديقي، هنا حافظ بدوي، مرجع سابق، ص49.

<sup>3</sup> مجد هاشم الهاشمي، تكنولوجيا الاتصال الجماهيري، مرجع سابق ص21.

المصدر: بسام علي المشاقبة، نظريات الاتصال  
إلا أن نموذج أرسطو ينقصه عنصرين هما الوسيلة "القناة" ورجع الصدى

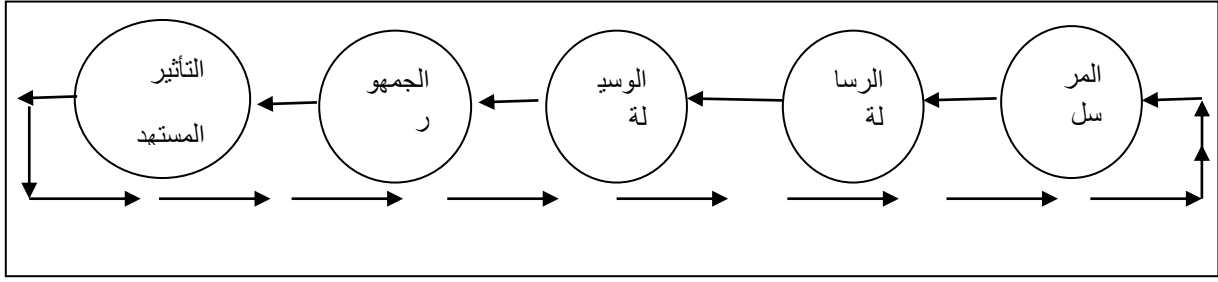
## 2 – نموذج لاسويل Lasswell:

ويحدد لاسويل عناصر العملية الاتصالية من خلال الإجابة عن خمسة أسئلة وهي:  
من يقول؟ ماذا يقول؟ لمن يقول؟ وبأي وسيلة يقول؟ ما التأثير<sup>(1)</sup>؟  
ويقصد لاسويل بـ "من يقول" المرسل أو القائم بالاتصال أو أي شخص يسعى إلى توجيه رسالة، أما ماذا يقول فالمقصود بها "الرسالة" أو المضمون أو مجموعة الأفكار والمعاني المراد إيصالها إلى جمهور معين، والرسالة قد تكون مطبوعة أو مسموعة أو مرئية، و"بأي وسيلة" تعني القناة التي تحمل مضمون الرسالة كالكتاب أو الصورة أو الخرائط، أما "لمن" فيعني المتلقي أو المرسل إليه سواء كان فردا أو أكثر، أما "التأثير" فالمقصود بها الأثر الذي أحدثته الرسالة على مستوى المتلقي سواء كان هذا الأثر زيادة معلومات أو تدعيم أو تغير اتجاهات.

إلا أن أبرز الانتقادات التي وجهت لهذا النموذج هي اهتمامه الزائد بالقائم بالاتصال على اعتبار أن له القدرة على إقناع المتلقي ويجعل من هذا الأخير سلبيا، فالالاتصال حسب لاسويل عملية ذات اتجاه واحد يؤثر فيها الفرد على غيره عن طريق الرسائل التي يبثها، كما أنه تجاهل السياق العام الذي يتم الاتصال في إطاره،

<sup>1</sup> J.L.Missika. L'impact des medias :les modèles :Théoriques, In La communication, Paris 1998 ,p ,40.





الشكل رقم (06) نموذج لاسويل للاتصالي

المصدر: مي العبد الله، نظريات الاتصال، ص 81.

كما ينظر لاسويل إلى جميع عمليات الاتصال على أنها تسير في اتجاه واحد من المرسل إلى المستقبل "دون اعتبار للعناصر الوسيطة وإيجابية المستقبل المتوقعة على الأبعاد النفسية والاجتماعية، و لا يشير لاسويل في نمودجه إلى الأصداء الراجعة من المستقبل إلى المرسل ولا يذكر موضوع الخبرة المشتركة "الإطار الدلالي المشترك" بين المرسل والمستقبل<sup>(1)</sup>

### 3 – نموذج "شانون" و "ويفر":

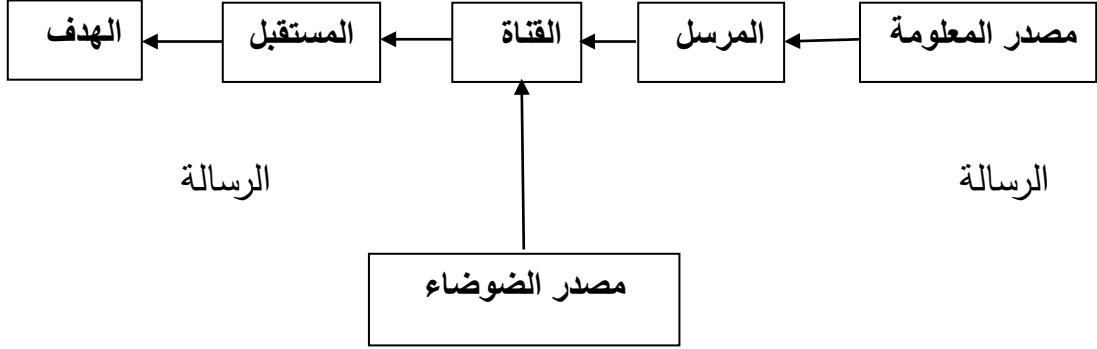
يعتبر نموذج " شانون وويفر من أكثر النماذج شهرة حيث اعتبر أساسا للنماذج اللاحقة، وقد أدخل شانون وويفر مصطلح الضوضاء ليرمز إلى أي تشويش يتداخل مع إرسال الإشارة من مصدرها إلى هدفها، فالتشويش يظهر حينما تتضمن الرسالة التي تم استقبالها بعض الأخطاء

فالببيئة الاتصالية تتدخل بشكل ما في نجاح عملية الاتصال أو عدم تحقيق أهدافها باعتبارها مناخا يحيط بأطراف عملية الاتصال يساعد أو يعرقل قيامهم بهذه العملية ، وبالإضافة إلى مفهوم التشويش قدم هذا النموذج مفهوم الفقد أو الطاقة غير المستفاد منها ويعنى في الاتصال الإنساني عدم اليقين أو الغموض الذي يشعر به الهدف، "المستقبل" نتيجة عدم وفرة المعلومات التي تؤدي إلى القصور في التنبؤ

<sup>1</sup> أحمد محمد عليق وآخرون، مرجع سابق، ص 170.

بالمعلومات ، ووفرة المعلومات يرتبط أساسا بكفاءة الوسيلة في الإرسال أو نقل كمية من المعلومات دون فقد فيها<sup>(1)</sup>

وقد جاءت مكونات الاتصال الأساسية حسب نموذج شانون وويفر على النحو التالي:



الشكل رقم (07) نموذج شانون و ويفر الاتصالي

المصدر: سلوى عثمان الصديقي، هناء حافظ بدوي، مرجع سابق، ص51.

و الاختلاف بين الرسالة التي تدخل جهاز الإرسال وتلك التي تخرج من جهاز الاستقبال يعود إلى التشويش ، وهو الذي يعني الاختلاف بين الإشارات المرسله والأخرى التي يتم استقبالها وهو ما يسبب فشل الاتصال<sup>(2)</sup>

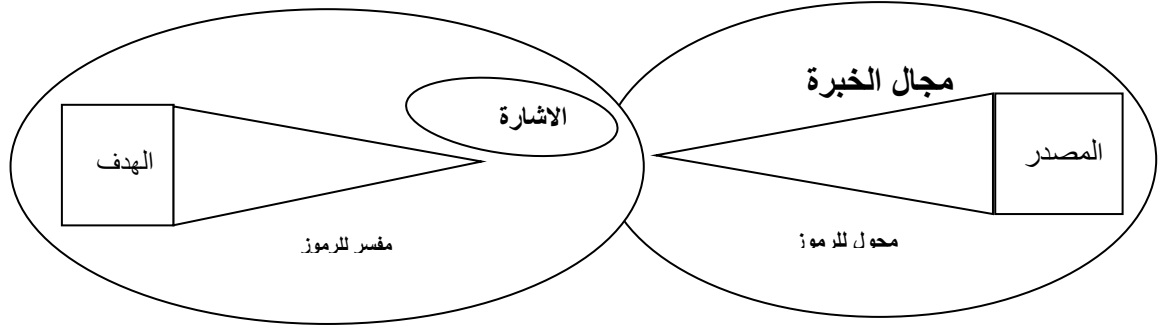
#### 4 – نموذج شرام Schramm:

اعتمد شرام في نمودجه على أفكار الباحثين "شانون" وويفر"، مع إضافة عنصرين جديدين هما: رجع الصدى والخبرة المشتركة، فالرسالة حسب شرام هي "عبارة عن إشارات ذات معنى مشترك لكل من المرسل والمتلقي، وكلما تشابه إطارها الدلالي زاد احتمال أن تعني الرسالة نفس الشيء لدى كل منهما"<sup>(3)</sup>

1 مي العبد الله، مرجع سابق، ص93-95

2 مي البديع، مرجع سابق، ص95

3 حسن عماد مكاوي، ليلي حسين السيد، مرجع سابق، ص 42.



شكل رقم (08) نموذج شرام الاتصالي للخبرة المشتركة

المصدر: سلوى الصديقي، هناء حافظ بدوي، مرجع سابق، ص 54

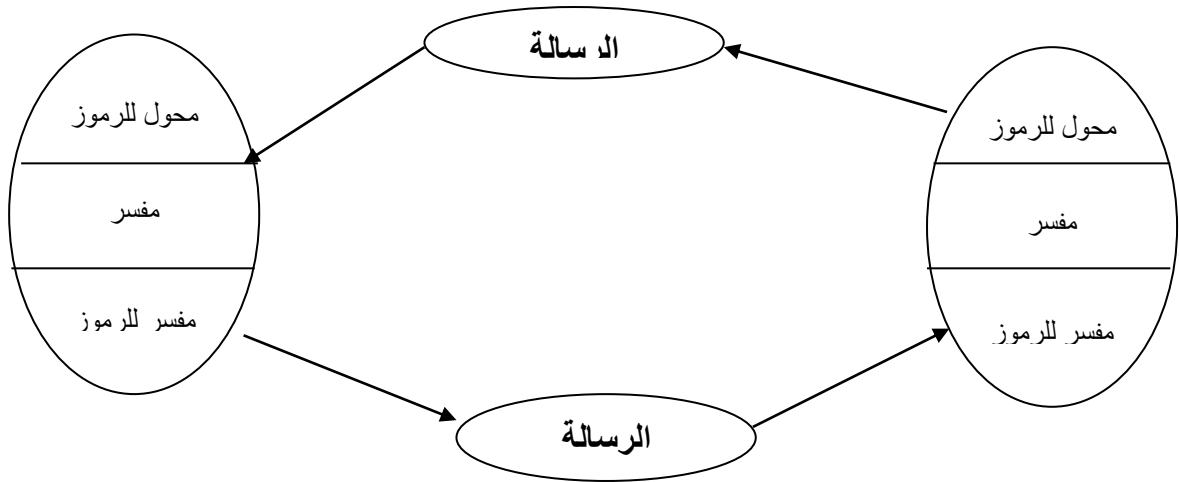
فالمرسل قد يكون فرداً أو هيئة، والقناة قد تكون في شكل موجات صوتية أو إشارة يد أو أي إشارة أخرى يمكن شرحها لإعطاء معنى، والمستقبل قد يكون شخصاً يستمع أو يشاهد أو يقرأ، والاتصال عنده مجهود هادف

كذلك يرى شرام أن رجوع الصدى عنصر ضروري لكل من المرسل والمستقبل لأنه يزودنا عن كيفية تفسير رسائلنا وكيف يستجيب لها المتلقي، أما مجال الخبرة المشتركة فبدونه لا يتم الاتصال، فالتناغم والتوافق بين المرسل والمتلقي يتوقف بدرجة كبيرة عليه، فكلما زاد حيز النطاق المشترك بين المرسل والمستقبل زاد الاتصال الفعال بينهما والعكس صحيح، ولذا كان لزاماً أن يضع المرسل في اعتباره أثناء إعداد رسالته ربطها بجوانب تشابه إلى حد كبير خبرة المتلقي لتتمكن أي الرسالة من تحقيق التناغم والتوافق مع المتلقي<sup>(1)</sup>

والاتصال حسب شرام دائري يختلف عن الاتصال القديم ذي الاتجاه الواحد فالمستقبل عندما يصدر التغذية الراجعة يصبح مرسلًا ويلغي بذلك ضرورة التفرقة بين المرسل والمستقبل<sup>(2)</sup>

1 مي العبد الله، مرجع سابق، ص 86.

2 سلوى عثمان الصديقي وهناء حافظ بدوي، مرجع سابق، ص 55



الشكل رقم (09) نموذج شرام الدائري للاتصال

المصدر: سلوى الصديقي، هناء حافظ بدوي، مرجع سابق، ص 55

## 6 – نموذج "كاتز" ولازار سلفد katz and lazarsfeld "

يعتمد نموذجهما على تدفق الاتصال على مرحلتين ، فمن خلال دراستهما،  
وجدا أن المعلومات المقدمة من وسائل الاتصال الجماهيرية لا تصل كما يراد لها ولا  
يكون لها الأثر المطلوب على مستوى المستقبلين، ونتيجة البحث عن سبب عدم وجود هذا  
الأثر وجدا أن الناخبين المترددين في اختيار مرشح يتأثرون عادة بمن حولهم " قادة الرأي"  
أكثر من تأثرهم بالمعلومات التي تقدمها وسائل الاتصال الجماهيرية<sup>(1)</sup>

وبما أن بعض الجماهير في كل فئة من فئات المجتمع تمارس دورا أساسيا في  
الاتصال الجماهيري سواء بالتأثير أو الدعاية أو الإعلام والاتصال، ولإحداث اتصال  
فعال فقد أصبح من الضروري أن تستهدف عملية الاتصال التأثير في هؤلاء الأفراد من  
ناحية واستخدامهم في عملية الاتصال الواسعة من ناحية أخرى<sup>(2)</sup>

1 سلوى عثمان الصديقي، وهناء حافظ بدوي، مرجع سابق، ص 56.

2 مي العبد الله، مرجع سابق، ص 90.



الشكل رقم (10) نموذج كاتز ولازار سلفد تدفق الاتصال على مرحلتين

المصدر: سلوى عثمان الصديقي، هناء حافظ بدوي، مرجع سابق، ص56.

## 7 - نموذج "بيرلو Berlo" :

اهتم بيرلو بتحديد مقومات نجاح عملية الاتصال إذ اهتم بالعوامل التي تؤثر في نجاحها أو فشلها وعلاقتها بكل عنصر من عناصر عملية الاتصال ووضع لكل عنصر مجموعة من الاعتبارات يتوقف وجودها على نجاح العملية الاتصالية ومن هذه الاعتبارات ما يلي<sup>(1)</sup>:

### 1 - الاعتبارات الخاصة بالمرسل والمتلقي:

يتوقف نجاح الموقف الاتصالي على مجموعة من الاعتبارات الخاصة بالمرسل والمستقبل فالمهارات الاتصالية لكل منها وتتجلى في مهارات الترميز أي مهارة المرسل على اختيار الرموز المناسبة ومهارة المستقبل على تحويلها إلى معان، كذلك اتجاهات المصدر تؤثر على الموقف الاتصالي فاتجاه الفرد نحو نفسه وحول موضوع الاتصال من شأنه أن يسهم في استكمال الموقف الاتصالي ونجاحه ومستوى المعرفة عند كل منهما، كذلك لم يغفل بيرلو

السياق الاجتماعي والثقافي .

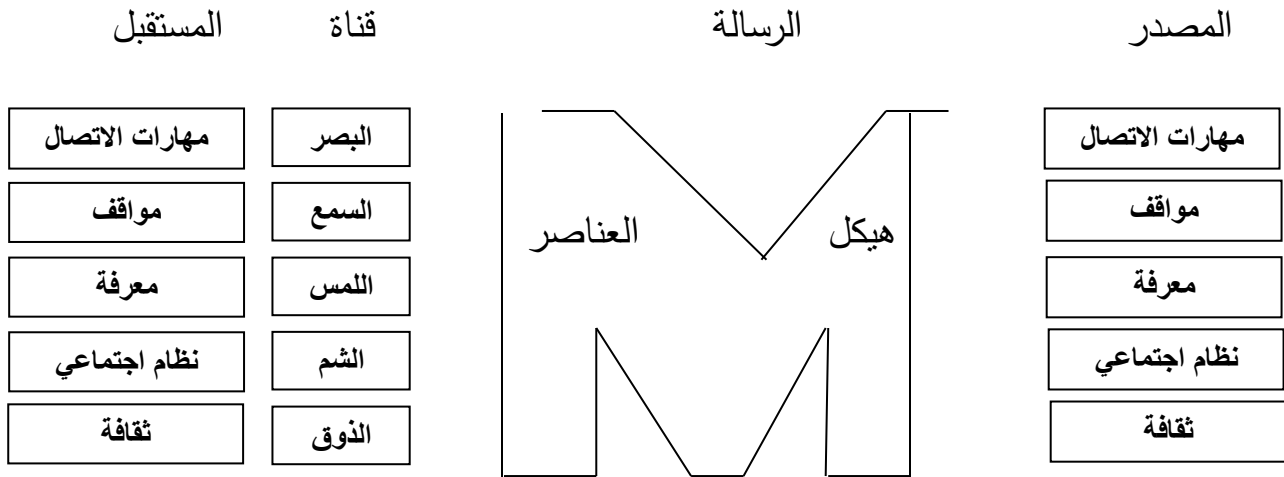
الاعتبارات الخاصة بالرسالة:

تتأثر الرسالة في القيام بدورها على مدى الوضوح والتبسيط الذي تتميز به، وعلى مدى الإطالة والتقليل.

1 مي العبد الله، مرجع سابق، ص99.

الاعتبارات الخاصة بالوسيلة:

تتمثل في اختيار الوسيلة المناسبة للموقف الاتصالي وركز "بيرلو" على أن تفسير الرسالة يعتمد على المرسل والمستقبل وما تعنيه الكلمات لهما أكثر من اعتمادهما على عناصر الرسالة نفسها<sup>(1)</sup> إلا أن نموذج دافيد بيرلو أغفل رجوع الصدى.



الشكل رقم (11) نموذج بيرلو الإتصالي

المصدر: سلوى عثمان الصديقي، وهناء حافظ بدوي، مرجع سابق، ص 58.

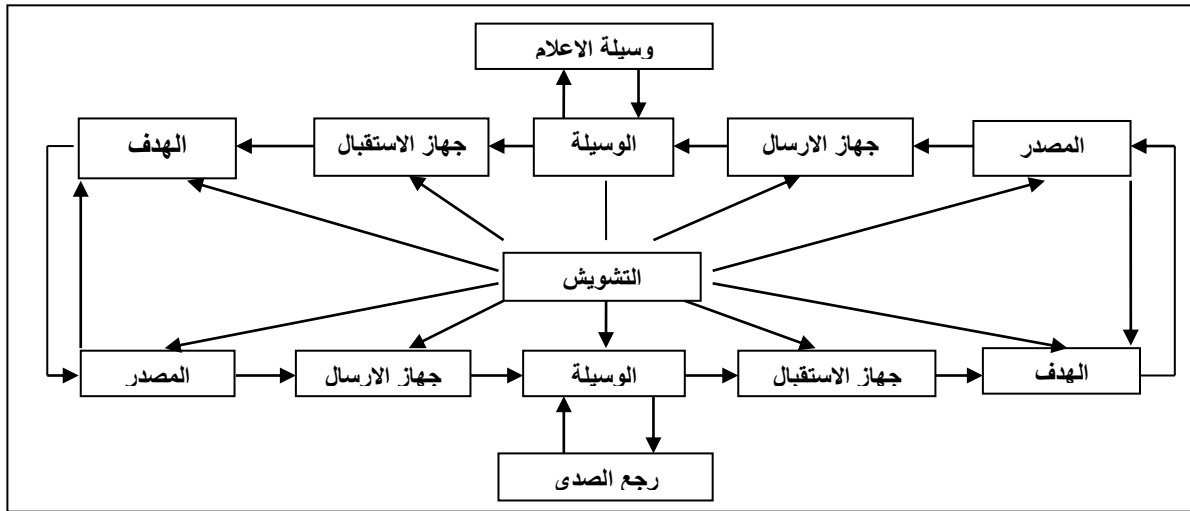
## 8 – نموذج ميليفين دوفلور Defleur:

طور نموذج على أساس بناء العلاقة بين معاني الرسائل المرسل والمستقبل والتشويش في هذا النموذج يعني عدم الاتفاق في المعنى بين الرسالة المرسل والمستقبل وكذلك الرسالة المعبرة عن رجوع الصدى بتأثير كل العناصر أو بعضها<sup>(2)</sup> فتجنب مصادر التشويش في عمل كل عنصر من عناصر العملية الاتصالية من شأنه أن يؤدي إلى نجاحها.

<sup>1</sup> سلوى عثمان الصديقي، وهناء حافظ بدوي، مرجع سابق، ص 58.

<sup>2</sup> M.Z.Defleur, Understanding Mass Communication, Mefflin Company, Boston 1981, p.66.

ولم يقتصر نموذج ميليفن على التشويش الميكانيكي فقط ولكنه امتد إلى كل صور التي تؤدي إلى عدم وضوح المعنى لأسباب متعددة خاصة بكل عنصر على حدة (1) والتشويش قد يحدث نتيجة العوامل البيئية أو الإعاقة الحسية أو بسبب مشكلات الدلالة أو بسبب الإرباك في تنظيم الأفكار وعرض المعلومات أو بسبب المشكلات النفسية التي تسبب ضغطا أو قلقا يؤثر على إرسال أو استقبال الرسائل الاتصالية، بالإضافة إلى التشويش الاجتماعي الذي يؤثر في قبول الرسالة أو رفضها أو تفسيرها (2) فالتشويش يمكن أن يحدث في أية مرحلة من مراحل عملية الاتصال.



الشكل رقم (12) نموذج ميليفين دوفلور الاتصالي

المصدر: مي العبد الله، مرجع سابق، ص 97.

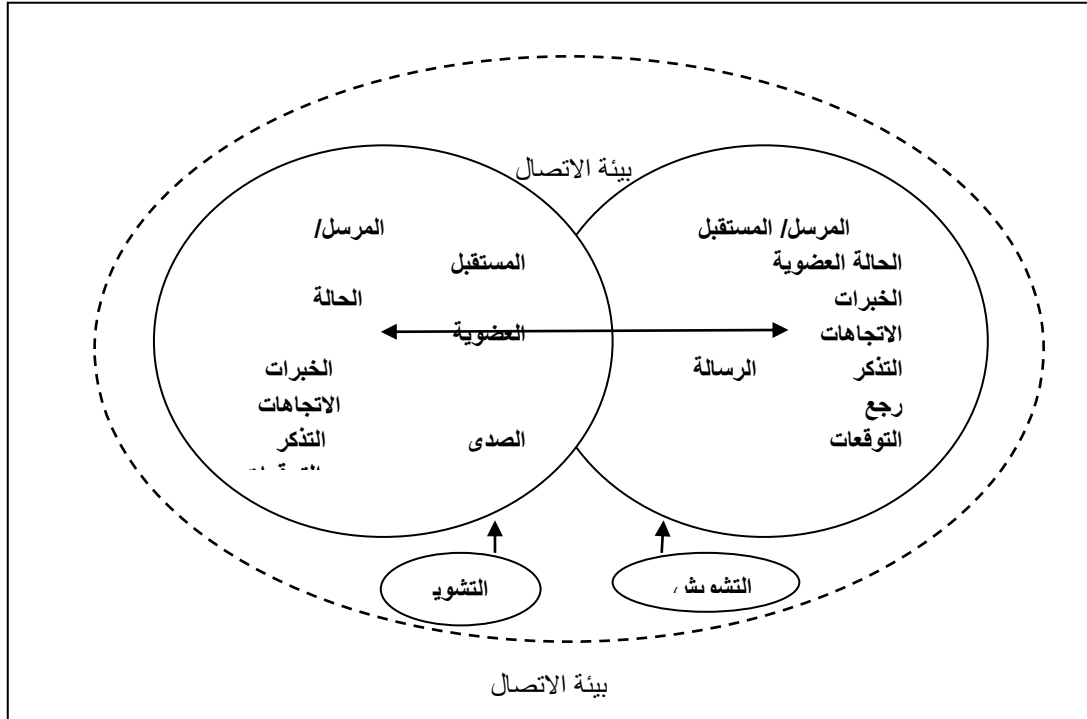
1 مي العبد الله، مرجع سابق، ص 97.

## 9 - نموذج بركو Berko:

"يشير بركو إلى التأثيرات البيئية في عمليات الاتصال حيث يرى أن الأفراد هم نتاج خبراتهم وتأثيرات بيئتهم، فبيئة الأفراد هي التي تفرض عليهم نمط الاتصال وهي التي تقوم بتشكيل الاتجاهات والقيم و المعتقدات، فالفرد يتأثر بمن حوله<sup>(1)</sup>.

فتأثير البيئة الاجتماعية والظروف المحيطة بعملية الاتصال يتجلى في صياغة الرسائل الاتصالية وفي استجابات وردود أفعال المتلقي، بالإضافة إلى أن العمليات الاتصالية هي عمليات اجتماعية تتأثر بباقي العمليات الاجتماعية الأخرى<sup>(2)</sup>، ويظهر ذلك على النحو

التالي:



الشكل رقم (13) نموذج بركو الاتصالي

المصدر: محمد عبد الحميد، نظريات الإعلام واتجاهات التأثير، عالم الكتب، القاهرة،

2000، ص 7-8.

<sup>1</sup> مي العبد الله، مرجع سابق، ص 113.

<sup>2</sup> مي العبد الله، مرجع سابق، ص 114.



### 9. عوائق العملية الاتصالية بالمدرسة

بالرغم من حرص القائمين على توفير كل الوسائل لإنجاح العملية الاتصالية إلا أن هناك معوقات وصعوبات تحد من فعالية العملية الاتصالية تظهر على مستوى أحد عناصرها، أو على مستوى بيئة إجرائها ومن بين هذه العوائق نذكر:

#### 1.9. العوائق المرتبطة بالمرسل

تتجلى بعض العوائق على مستوى الأستاذ بوصفه مرسلًا في العملية الاتصالية تعيق حدوث العملية بأكملها أو تؤدي إلى تشويهها ولا تحقق العملية نتائج كما كان مخطط لها ومن بين هذه العوائق الخاصة بالمرسل نذكر:

- اللغة المستعملة من طرف الأستاذ قد لا يفهمها التلاميذ بنفس الدرجة لصعوبة مفرداتها، كما يمكن أن تغطي التفاصيل الثانوية على التفاصيل الأساسية، وهذا حين يحدد الأستاذ عن الدرس، كأن يبرز مثال للتوضيح لكنه يسترسل فيه ناسيا الموضوع الأول.
- وجود نقص أو وجود تقصير لدى المرسل في التعرف على المستقبل ورغباته واتجاهاته وسلوكياته "حالة الأساتذة الجدد الذي ينقصهم الإعداد الجيد"
- عدم كفاءة المرسل وافتقاره لمهارات الاتصال
- الحالة النفسية للمرسل فكثرة الأقسام المكتظة المسندة للأستاذ وسوء توزيع التوقيت اليومي والعمل بطريقة آلية طوال اليوم تجعله في حالة مزاجية سيئة.
- الافتراضات والأحكام الخاطئة المسبقة لدى المرسل اتجاه المستقبل، كالحكم المسبق بعدم كفاءة التلاميذ وأنه لا جدوى من التدريس أو الحكم على تدني مستواهم أو التحيزات القبلية أو المذهبية أو العقائدية<sup>(1)</sup>.

1 عبد الفتاح محمد دويدار، سيكولوجية الاتصال والإعلام، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط1، 2004، ص24.

– عدم التمكن من تصميم الرسالة بطريقة تجذب انتباه المتعلم<sup>(1)</sup>، وتؤدي إلى نفور هذا الأخير وعدم اكتراثه بالمادة، كأن يعتمد الأستاذ على الإلقاء فقط دون استعمال وسائل توضيحية.

– اختيار المرسل لوسيلة اتصال غير مناسبة لطبيعة المستقبل وهدف الرسالة  
– عدم اختيار الوقت والمكان المناسبين لإرسال الرسالة، فيكون تأثير الرسالة ضعيفا أو معدوما وفي حالات كثيرة يكون التأثير سلبيا<sup>(2)</sup>  
– رداءة النبرة الصوتية لدى المرسل كالتلعثم أو الإسراع في الكلام أو التكلم بصوت خافت.

– التفاوت والاختلاف الثقافي بين المرسل والمستقبل.  
– اعتقاد المرسل أن المعاني والمقاصد الموجودة في ذهنه للجمل والكلمات والأشكال والرموز هي نفسها الموجودة لدى الآخرين، وهذا الاعتقاد يدفع بالمرسل "الأستاذ" إلى عدم تقديم الشروح الكافية والإيضاحات الوافية.

## 2.9. العوائق المرتبطة بالقناة:

القناة هي الرمز أو الشكل أو اللغة اللفظية التي تستعمل في إيصال الرسالة، وقد تفشل عملية الاتصال برمتها عند اختيار قناة اتصال غير ملائمة للرسالة المراد إرسالها من بين العوائق التي يمكن أن تحدث على مستوى القناة مايلي:

– اقتصار المرسل على قناة واحدة تكون غير كافية، كلجوء الأستاذ إلى الشرح دون تدعيمها بالرسومات التوضيحية أو التجارب في حالة العلوم أو العلوم الفيزيائية إذ يلجأ الكثير من الأساتذة مثلا عن الحديث عن القدم القنوية دون أن يراها التلميذ أو يلمسها، أو

<sup>1</sup> عبد الفتاح محمد دويدار، مرجع سابق، ص 23.

2 حسن محمد، حسان، محمد حسنين العجمي، الإدارة التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007، ص 302.

التكلم عن التفاعلات الكيميائية بين المواد ونواتجها نظريا فقط دون إجراء أي تجربة تبين ذلك.

- عدم فاعلية وسيلة الاتصال المستخدمة في نقل الرسالة بمعنى أنها لا تتفق والظروف المحيطة ولا تراعي عوامل وظروف الموقف القائم<sup>(1)</sup>، فاختيار الأستاذ الاعتماد على الطريقة التقليدية قد يؤدي بدوره إلى ملل المتعلم وعزوفه من متابعة الحصة.

- القناة قد تكون مشوشة جدا كحشو الأفكار بالجمل الاعتراضية والاستطرادات وبالتالي تضيع المعلومات الأساسية ومنه الاتصال في خضم التفاصيل الثانوية أو الجانبية.

### 3.9. العوائق المرتبطة بالرسالة:

قد تكون الرسالة هي أحد مسببات عدم نجاح العملية الاتصالية بما يطرأ من معوقات على مستواها ومن هذه المعوقات ما يلي:

- كثافة الرسالة قد تؤدي إلى نتيجة معاكسة لما يهدف إليه المرسل، كالإفراط في مقدار المعلومات بغية ترسيخ المعلومة الذي يؤدي إلى إعراض المتلقي عنها أو تجاهلها.

- تحريف محتوى الرسالة فقد تكون للكلمة معان متعددة بحيث تحمل تفسيرات مختلفة أو تكون اللغة خاصة بمجموعة فنية من الصعب فهمها خارج هذه المجموعة.

- عدم وضوح الرسالة

- سوء اختيار الكلمات، كاستخدام مفردات صعبة وغير مألوفة لدى المستقبل.

### 4.9. العوائق المرتبطة بالمستقبل:

هناك معوقات كثيرة تحول دون نجاح الاتصال و يكون مصدرها المستقبل نذكر منها مايلي:

- سوء النقاط الرسائل لتسرع في تأويل المقصود بالحديث "الرسالة"<sup>(2)</sup>

1 مي العبد الله، مرجع سابق، ص74.

2 عبد الفتاح محمد دويدار، مرجع سابق، ص 24.

- الإدراك الانتقائي المفرط الذي يقوم به المتلقي بالتركيز على عناصر منتقاة من حديث المرسل<sup>(1)</sup>، وهذا ما نلاحظه لدى بعض التلاميذ بتجاهلهم لبعض المواد، كاللغة الأجنبية الأولى ذلك أنه لطبيعة المادة التراكمية ونظرا للضعف المسجل خلال المرحلة الابتدائية يضطر بعض "المستقبلين" التلاميذ إلى تجاهل هذه المادة.

- التحيز والأحكام المسبقة تجاه المرسل.

- وصول رسائل عديدة للمتلقي في نفس الوقت مما يدعوه إلى الاهتمام ببعضها وإهمال بعضها الآخر، فكثرة المواد وكثافة الدروس تجعل المتعلم يهتم بالمواد ذات المعامل الأكبر.

- عدم القدرة على الإصغاء والانتباه لكل ما يقال، كمعاناة المستقبل من الصمم أو مرض ما يؤثر على استقباله للرسائل

- عائق الحالة النفسية لمستقبل الرسالة ومدى استعداده لتقبلها<sup>(2)</sup>

- خلل دلالي ويحدث داخل المستقبل حينما يسئ صياغة الرسالة أو فهم مضمونها لأي سبب من الأسباب، الأمر الذي يؤدي إلى حدوث اختلاف في المعنى بين الرسالة كما أرادها المرسل وبين الرسالة كما تلقاها المستقبل، كأن تعطى الكلمات معاني مختلفة بحيث يتم فهمها بصورة مختلفة فالمرسل يقصد شيء والمستقبل يفهم شيء آخر.

### 5.9. العوائق الناشئة عن تنظيم القسم

يعتبر الفصل الدراسي عاملا أساسيا في الاتصال من حيث اتساعه "الحجم" وضيقه وطريقة تنظيمه، وعدد التلاميذ الموجودين فيه وهي عناصر جوهرية تؤثر في حدوث العملية الاتصالية بالشكل المطلوب، فكثافة القسم تعيق ترتيب هذا الفضاء بما يسمح بمسايرة التطورات التربوية الحاصلة في المجال التربوي بل أنها لا تساير حتى طرائق

1 عبد الفتاح محمد دويدار، مرجع سابق، ص 24.

2 مي العبد الله، مرجع سابق، ص 74.

التدريس الحديثة المنصوص عليها في المنهاج كالعامل في مجموعات وانجاز المشاريع فالأستاذ لا يستطيع في الكثير من الحالات أن يمر بين الصفوف، فكلما زادت كثافة الفصل الدراسي زاد احتمال تحريف المحتوى " الرسالة" بسبب الفوضى التي يحدثها البعض وعدم مقدرة الأستاذ عن تتبع أثر رسائله.

### خلاصة الفصل:

لقد تم عرض دراسة موضوع الاتصال والذي هو عبارة عن تبادل للمعاني بين مرسل ومستقبل عبر قناة مع وجود رد الفعل، وأيضا معرفة أنواع الاتصال بمختلف أشكاله الرسمي والغير الرسمي، والصاعد والنازل.

وتمّ التطرق أيضا إلى أهداف الاتصال وخصائص الاتصال الجيد، ووسائل الاتصال داخل المؤسسة التربوية، بالإضافة إلى عوائق الاتصال سواء كانت من قبل المرسل أو المستقبل أو القناة المستعملة في نقل الرسالة، أو الرسالة في حد ذاتها والتي تعيق حدوث العملية الاتصالية على أكمل وجه.

# الفصل الثالث: خصائص

## العملية التربوية في المدرسة

تمهيد

1. تعريف المدرسة
2. وظائف المدرسة
3. التعليم المتوسط ومشاكلته
4. المتعلم (المستقبل)
5. الأستاذ

خلاصة الفصل

## تمهيد:

تسعى المدرسة إلى إيجاد بيئة اتصالية مناسبة بين الأستاذ كمرسل والمتعلم كمستقبل قصد التأثير في المستقبل وذلك بتعديل سلوكه أو تشكيل اتجاهات وقيم يرتضيها المجتمع لذا سنتطرق إلى المدرسة ووظائفها ونخص بالذكر المتوسطة ومشكلاتها بوصفها البيئة الاتصالية التي تحتضن حدوث العملية الاتصالية بين المرسل والمستقبل تم نتطرق إلى المستقبل "المتعلم" وما يتميز به في مرحلة المراهقة من مظاهر متعددة في النمو ومشاكل تربوية قد يحدثها، ثم نستعرض المرسل "الأستاذ" والشروط الواجب توافرها في المرسل وطرق إعداده وتزويدهم بالمهارات الاتصالية اللازمة لعمله.

## 1. تعريف المدرسة:

تنوعت وتعددت متطلبات الحياة للأسرة لمعظم وقت الأولياء يستنفذ في العمل لتلبية وإشباع متطلبات الأبناء من ملابس ومأكل ورعاية صحية، كما كثرت المعارف وتفرعت حيث أصبحت أكثر غزارة من ذي قبل، فأصبحت الأسرة غير قادرة على تربية الطفل دون مساعدة، مما استوجب وجود مؤسسات أخرى تعاون الأسرة على نقل التراث الثقافي وتكييف الطفل مع الحياة حوله وتعليمه القيم والعادات والمعتقدات والسلوك الإنساني الذي ارتضاه المجتمع.

ومن هنا ظهرت المدرسة كمؤسسة اجتماعية تربوية رسمية ذات كيان مستقل وأهداف ومسؤوليات محددة تهدف إلى إعداد أفراد المجتمع للحياة الاجتماعية والإسهام في تطوير مجتمعهم.

لذا عرفت المدرسة بأنها "مؤسسة اجتماعية أنشئها المجتمع عن قصد، لتتولى تنشئة الأجيال الجديدة بما يجعلهم أعضاء صالحين في المجتمع الذي تعدهم له، كما تعمل على تنمية شخصيات الأفراد تنمية متكاملة ليصبحوا أعضاء ايجابيين في المجتمع".<sup>(1)</sup>

1 إبراهيم ناصر، أيسس القريبة، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان، ط5، 2000، ص171.

كما عرفت بأنها: "المؤسسة المتخصصة التي أنشئها المجتمع لتربية وتعليم صغاره نيابة عن الكبار الذين منعتهم مشاغل الحياة وحالت دون تفرغهم للقيام بتربية صغارهم"<sup>(1)</sup>. فالمدرسة حسب هذا التعريف حلت محل الأسرة، كما نجد للمدرسة تعريف آخر حيث عرفت على أنها: "مؤسسة تربوية وجدت أساسا لتكمل دور المنزل بعد تطور الحياة وتراكم الخبرات الإنسانية، لذا فقد وجدت بالضرورة للقيام بوظائف تربوية لم يستطع المنزل استكمالها"<sup>(2)</sup>. والمدرسة لا تحتكر بمفردها الدور التربوي بل هناك مؤسسات لها نفس الدور (الأسرة التلفزيون، المسجد) فالتربية التي تقدم للطفل في الأسرة تشاركها المدرسة فيها في معظم الحالات، لكن المدرسة تزيد عنها بالانتقاء الذي تفرضه على المعارف والخبرات بما يتماشى مع المجتمع وحاجات الفرد، فالتربية المدرسية عملية مكملة ومتممة للتربية الأسرية. كما أن المدرسة من خلال قيامها بنشر ثقافة المجتمع وتنشئة الأفراد تتأثر بالمجتمع بجميع مؤسساته فهي تعتبر جزءا من النسق الاجتماعي وانعكاس لحياة المجتمع لذا فأى تغيير في النظم الاجتماعية ينعكس على المدرسة.

وتشترك المؤسسات التربوية في وجود وسائل اتصال مشتركة بين أفرادها لتحقيق التفاهم المشترك و تختلف في نوع العلاقات (مباشرة وغير مباشرة / أولية ثانوية عميقة سطحية) كما تختلف من حيث السيطرة على أفرادها فهناك مؤسسات تقيد حرية الأفراد "التلاميذ والأساتذة على السواء حيث يعمل مديرها على تسييرها بطرق قانونية صارمة وهناك من تمنح للفرد فيها قدر كبير من الحرية

## 2. وظائف المدرسة:

تظهر مهمة المدرسة في التأثير على سلوك الأفراد تأثيرا منظما يرسمه لها المجتمع، فهي تضع هدفها الأول سلوك الناشئة فإثناء المدرسة كان لإعداد الفرد للحياة الاجتماعية ولذا فوظائفها محددة ومستوحاة من مجتمعها المحلي.

1 منير المرسي سرحان، مرجع سابق، ص 195.

2 أبو طالب سعيد، رشراش أنس عبد الخالق، عوامل التربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2001، ص 73.



وتتعدد وظائف المدرسة بتعدد أهداف الكائن البشري فمنها ما هو تربوي وتعليمي ومنها ما هو اجتماعي، ويمكن الإشارة إلى أبرز وظائف المدرسة كالآتي:

### 1.2. الوظيفة التعليمية:

تقوم المدرسة بتعليم التلاميذ القراءة والكتابة والحساب مع إكسابهم وتلقينهم المعارف الدينية والتاريخية والأدبية عبر مناهج محددة حسب مختلف المواد المخصصة لكل مستوى فالمدرسة تزود التلاميذ بمعلومات حول الوسط الطبيعي كالمظاهر الطبيعية كما تعلمهم علوم الحياة سواء المتعلقة بالإنسان أو بالحيوان، كما يتعرف التلاميذ على تاريخ وطنهم وحدود بلادهم وثرواته وتعرفهم بالمجتمع الذي يعيشون فيه تعريفا كاملا، بالإضافة إلى إكساب التلاميذ الأسلوب العلمي في التفكير والبحث والدراسة<sup>(1)</sup>.

### 2.2. الوظيفة التربوية:

تقوم المدرسة بتوجيه التلاميذ وإعادة توجيههم وتشكيل اتجاهاتهم وغرس القيم والتأثير في سلوكهم بطريقة مدروسة وعلى أسس منهجية، وتمثل المدرسة انتقال التلميذ من مجتمعه الأسري إلى مجتمع أكثر تعقيدا، فهي مجتمع واسع بعلاقاته وصلاته وقوانينه يطالب التلاميذ داخلها بالتخلي عن كثير من العادات والممارسات والسلوك الذي كان يتمتع به في أسرته<sup>(2)</sup>. فالمدرسة تستطيع أن تدعم كثيرا من المعتقدات والاتجاهات والقيم الحميدة التي تم تكوينها في الأسرة، كما يمكنها أن تزيل بعض آثار العادات والقيم غير السليمة التي اكتسبت في الأسرة أو في المجتمع.

فوظيفة المدرسة في هذا الإطار هي تهيئة الوسط الملائم لإبراز المواهب والكشف عن استعدادات التلاميذ وتميئتها إلى أقصى حد يمكن أن تبلغه.

1 مراد زعيبي، مؤسسة التنشئة الاجتماعية، دار قرطبة للنشر، الجزائر، ط1، 2007، ص127.

2 مراد زعيبي، مرجع سابق، ص130.

## 3.2. الوظيفة الاجتماعية:

تتمثل في العمل على تعريف التلميذ بالمجتمع تعريفا واضحا يشمل تكوينه ونظمه وقوانينه والمشاكل والعوامل التي تؤثر فيه، كما تعمل المدرسة على تدريب تلاميذها على الحياة الاجتماعية وذاك بالممارسة والمواجهة لجميع المشاكل التي تحيط بهم.

ويمكن حصر هذه الوظيفة في عدة أوجه تظهر لنا مدى قوة وفاعلية المدرسة وهي:

1/- تعمل المدرسة على نقل التراث الثقافي والمحافظة عليه فهي تنقل تراث الجيل الماضي إلى الجيل التالي بما توفره من مناهج تربوية غنية بالتراث الثقافي و بما تحمله من قيم ومعاني ومفاهيم، فتنقل بفعالية الخبرة الإنسانية المتراكمة.<sup>(1)</sup>

2/- تبسيط التراث الثقافي وجعله سهلا أمام التلاميذ حتى يستطيعوا الإلمام به وهي هنا تقوم بحفظ واستمرار التراث الثقافي دون انكفاء على الأصل.<sup>(2)</sup>

فوظيفة المدرسة إذا هي توفير بيئة مبسطة تناسب أعمار التلاميذ واستعداداتهم ومراحل النمو المختلفة التي يمرون بها.

3/- تطهير وتنقية التراث واستبعاد الفاسد منه، حيث تعمل المدرسة على تمكين التلاميذ من الوصول إلى نتائج الأجيال السابقة والاستفادة من ايجابياتهم وتخطي سلبياتهم.

4/- المدرسة أداة استكمال إذ تقوم باستكمال ما بدأت المؤسسات الأخرى من الأعمال التربوية الأخرى وعلى رأسها البيت.

ولما كانت المدرسة هي أداة المجتمع في تنمية اتجاهات وقيم مرغوب فيها كان من وظيفتها تدعيم الجيد من القيم وتطعيم الصغار الناشئ بها ليكون مناعة ضد كل غزو ثقافي يتنافى مع اتجاهات وقيم وعادات مجتمعه.

5/- من خلال الجو الذي تتيحه المدرسة لنمو قدرات التلميذ يتم الابتكار الثقافي وذلك بالاعتماد الوسائل التربوية المختلفة التي تعمل على أن يكونوا مبدعين ومجددين للثقافة

1 مراد زعيبي، مرجع سابق، ص 129

2 عبد الحفيظ محمد الخواجا، تطوير الإدارة المدرسية والقيادة الإدارية، دار الثقافة، الأردن، ط1، 2004، ص 47.

ولمختلف أساليب الحياة لا أن يكونوا نسخ طبق الأصل لأسلافهم دون مراعاة العصر الذي يعيشون فيه.

فالمدرسة معنية بإكساب التلميذ قيما واتجاهات تساعده في بناء شخصية ديناميكية متطورة وبناء عقله المبدع لمواجهة التحديات التي تفرضها العولمة والثورة المعلوماتية المعاصرة<sup>(1)</sup>.

6/- تعمل المدرسة على التماسك الاجتماعي والتقريب بين الفئات الاجتماعية التي تتفاوت في العادات والتقاليد والآمال من خلال إتاحة الفرص المتكافئة للتلاميذ وفسح المجال أمامهم لمواصلة التعليم في وسط اجتماعي مشترك.<sup>(2)</sup>

فالتلاميذ يأتون من بيئات اجتماعية مختلفة ووظيفة المدرسة أن تخلق الاتزان بينهم وإعطائهم تربية موحدة.

7/ تعد المدرسة أداة تصحيح، فهي تصحح الأخطاء التي قد ترتكبها مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى، فهي تقوم بإحاطة التلميذ ببيئة نظيفة خالية من عيوب المجتمع ونقائصه ومفاسده.

8/ تقوم المدرسة بالإعداد والتأهيل التربوي والعلمي لمناشط الحياة المختلفة والتكيف مع المجتمع والإعداد للمهن المختلفة في المجتمع.<sup>(3)</sup>

9/ تقوم المدرسة بتوفير الظروف المناسبة لنمو الأطفال جسديا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا.<sup>(4)</sup>

### 3. التعليم المتوسط ومشكلاته

#### 1.3 . التعليم المتوسط

مرحلة التعليم المتوسط هي المرحلة التعليمية التي تلي مباشرة التعليم الابتدائي وتستقبل حوالي 98 % من تلاميذ التعليم الابتدائي وتدمج مرحلة التعليم المتوسط أربع سنوات وتشكل المرحلة الأخيرة من التعليم الإلزامي، الذي غاياته الخاصة، ويهدف إلى جعل كل تلميذ

1 نعيم حبيب جعيني، علم اجتماع التربية المعاصر بين النظرية والتطبيق، دار وائل للنشر، الأردن، ط1، 2009، ص268.

2 مراد زعيمي، مرجع سابق، ص130.

3 نعيم حبيب جعيني، مرجع سابق، ص267.

4 معن خليل عمر وآخرون، المدخل إلى علم الاجتماع، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006، ص197.

يتحكم في قاعدة من الكفاءات التربوية والثقافية التي تمكنه من مواصلة الدراسة والتكوين بعد التعليم الإلزامي أو الاندماج في الحياة العملية، ويتم هذا التعليم في مؤسسة التعليم المتوسط "المتوسطة"<sup>(1)</sup>

و التعليم الأساسي "الإلزامي" مدته تسع سنوات ويتكون من التعليم الابتدائي (5 سنوات) والتعليم المتوسط (4 سنوات)، ويتم التعليم الابتدائي في المؤسسة الابتدائية التي تعتبر المؤسسة القاعدية لكل المنظومة التربوية الوطنية<sup>(2)</sup>، أما التعليم المتوسط فيتم في المتوسطة أو ما كانت تسمى الإكمالية.

فكس المرحلة الابتدائية التي نجد فيها معلم يدرس اللغة العربية وآخر للغة الفرنسية، نجد في مرحلة التعليم المتوسط أستاذ خاص بكل مادة، وتتفاوت أهمية المواد من مادة إلى أخرى وهو ما يترجم في معامل كل مادة، كما يقوم بتنظيم الحياة المدرسية داخل المتوسطة مستشار التربية ومساعديه التربويين إذ يتكفل بتنظيم دخول وخروج المتعلمين وتتبع غياباتهم وحالات الفوضى التي يحدثونها أو السلوكات التي تنتافي والقانون الداخلي.

تتوزع سنوات التعليم المتوسط الأربع إلى ثلاثة أطوار تتميز بأهداف محددة وهي<sup>(3)</sup>:

**الطور الأول (طور التجانس والتكيف):** مدته سنة واحدة ويشمل السنة الأولى من التعليم المتوسط ويتم فيه ترسيخ المكتسبات، كما يتم فيه إدراج اللغة الأجنبية الثانية

**الطور الثاني (طور الدعم والتعمق):** ويشمل السنتين الثانية والثالثة ويخصص لدعم الكفاءات ورفع المستوى الثقافي والعلمي والتكنولوجي.

**الطور الثالث (طور التعميق والتوجيه):** يستغرق سنة واحدة ويشمل السنة الرابعة متوسط، فبالإضافة إلى تنمية وتعميق التعلم في مختلف المواد، وتختتم بامتحان شهادة التعليم

1 وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، الديوان الوطني للطبوعات المدرسية، الجزائر، ص 36

2 وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، مرجع سابق، ص 17

3 وزارة التربية الوطنية، مناهج الرياضيات، علوم الطبيعة والحياة العلوم الفيزيائية، السنة الثالثة، الديوان الوطني للطبوعات المدرسية، ص 79.

المتوسط أين يتم فيها تحضير التلاميذ نحو شعب التعليم الثانوي أو إلى التكوين المهني والتمهين.

### 2.3. مشكلات التعليم المتوسط

تتعدد مشاكل التي تعيق السير الحسن للمؤسسة التربوية ومنها:

#### - مشكلة التسرب:

يعرف التسرب بأنه انقطاع المتعلم عن المدرسة انقطاع كلياً قبل أن يتم المرحلة المتوسطة، وبشكل التسرب عائقاً أمام التقدم الذي تبتغيه المدرسة والمجتمع ككل وللتسرب عدة عوامل تؤدي إليه وهي:

- الوضع الاقتصادي الصعب لأسرة المتعلم

- المادة الدراسية وطريقة تعلمها.

- عدم اهتمام أسرة المتعلم بالتعليم.

- المشاكل الأسرية كالخلافات المتكررة بين الزوجين.

- ضعف القدرات العقلية للمتعلم وينعكس هذا الضعف في صعوبات في التعلم ثم رسوب متكرر، إذ يجد المتعلم نفسه يدرس مع تلاميذ يصغرونه سناً مما يشعره بالحرَج وعدم التكيف مع الموقف الجديد.

- رفقاء السوء فمرافقة التلاميذ الفاشلين يجبر المتعلم إلى الانسياق ورائهم.

#### - مشكلة الرسوب:

و يقصد به تكرار بقاء المتعلم في الصف الواحد لعدم اجتياز الاختبار بنجاح. ويتجلى هذا المشكل خاصة في امتحان شهادة التعليم المتوسط إذ تعجز مؤسسات كثيرة عن تحقيق نسبة نجاح معتبرة تحفظ لها ماء الوجه، ويكون مصير التلميذ إما الطرد في حالة تجاوزه السادسة عشر من عمره أو إعادة السنة وحدث اكتظاظ في أقسام الامتحان يؤثر على المترشحين الجدد لاجتياز شهادة التعليم المتوسط.

**- مشكلة ضعف مستوى كفاءة بعض الأساتذة:**

أي عدم تمكن الأستاذ من المادة العلمية والمهارات التدريسية اللازمة لأي أستاذ و يتجلى الضعف " العلمي للمدرسين في عدة مظاهر تربوية وعلمية تميزهم أهمها تقيدهم بالمادة المنهجية في الكتاب وعدم الخروج عنها وحفظها حفظاً ميكانيكياً وإقائها على الطلبة كما هي وعدم تعمق معظم المدرسين بالمادة العلمية وعدم إعطاء الأمثلة الواقعية عنها بحيث لا يفهما الطلبة ولا يستوعبوا مضامينها ودلالاتها<sup>(1)</sup>"

**- مشكلة اكتظاظ الأقسام:**

من المشاكل التي تعيق سير المؤسسات التربوية وتحقيق الأهداف المرجوة على أكمل وجه ويطرأ هذا المشكل بسبب التزايد الديموغرافي ومحدودية المؤسسات التربوية لاستقبال جميع الوافدين إليها أو عندما تتواجد متوسطة واحدة في منطقة سكانية كثيفة مما يجبرها على استقبال جميع المتمدرسين، و رغم التراجع الذي تعرفه مدارسنا في اكتظاظ التلاميذ إلا أنها تبقى مرتفعة، فالكثاظ القسم الناتج عن زيادة المتعلمين ومحدودية القاعات والأبنية يؤدي إلى:

- لا يسمح للأستاذ بتكوين علاقة تربوية وعلمية وإنسانية بينه و بين متعلميه، فان كان "عدد طلبة الصف يزيد على الخمسين طالبا فان المدرس لا يستطيع إحداث التفاعل العلمي والاجتماعي مع طلبته ولا يستطيع التعرف على نقاط القوة و الضعف عند طلبته ولا يتمكن من بذل الجهود والمساعي العلمية الحثيثة مع الطلبة الضعفاء<sup>(2)</sup>"

- يحد الاكتظاظ من استعمال الأستاذ لطرق تدريس مختلفة.

- التدريس في الأقسام المكتظة عملية مرهقة للأستاذ فهو مطالب ببذل مجهودات مضاعفة، لعدم تجانس المتعلمين ووجود فروق فردية بينهم، كما انه يحد من الاستفادة من قدرات الأستاذ كاملة.

1 إحسان محمد الحسن، مرجع سابق، ص165.

2 إحسان محمد الحسن، مرجع سابق، ص168.

- يصعب إشراك جميع التلاميذ في النقاش والحوار، كما أن الأستاذ لا يتمكن من رصد وتتبع التلاميذ المتعثرين.
- صعوبة ضبط القسم وإدارته خاصة بالنسبة لمن هم حديثي عهد بالتدريس مما يجبرهم إلى التغيب وإلى استعمال أساليب لا تربوية لضبط القسم.
- ضعف التفاعل بين الأستاذ والمتعلمين.
- استفادة أقل من الوسائل التعليمية، ويلاحظ هذا بكثرة في حصة الإعلام الآلي إذ يلتفت عدد كبيرة من التلاميذ حول الحاسوب لاستعماله بينما في المعايير التربوية وجب أن يكون حاسوب لكل تلميذ.
- لا يسمح للمتعلم من التعبير عن قدراته وإمكاناته.
- مشكلة كثرة تغيب الأساتذة:

ويقصد بها تغيب الأساتذة عن الحد المعقول، فكثرة غياب المدرسين لا يسمح للمتعلمين بإكمال المناهج الدراسية المقررة وتدفع بالأساتذة إلى الإسراع في تقديم الدروس خاصة للتلاميذ المقبلين على اجتياز امتحانات الرسمية مما ينعكس سلباً على تحصيلهم. يطرأ كذاك هذا المشكل حين تكون إدارة المؤسسة متسيبة أو عندما يكون معظم أعضاء الطاقم التربوي مكوّن من النساء أين تضطر بعض العاملات إلى الخروج إلى عطلة الأمومة، مما يجعل المؤسسة تسيير بأستاذة مستخلفين.

#### 4. المتعلم

المتعلم هو المتلقي أو المرسل إليه، الذي يعمل كل من الأستاذ وواضع المنهاج على مخاطبته والتأثير فيه باتجاه معين وزمن محدد وبطرق مختلفة بغية تحقيق أهداف مقصودة<sup>(1)</sup>، إذ تغيرت النظرة إلى المتعلم وأصبح ينظر إليه على أنه هو أساس العملية التعليمية التعليمية، فالغاية من هذه العملية هي بناء شخصية المتعلم لتكون شخصية منتجة مبدعة للمعرفة لا مستهلكة لها، والمتعلم في دراستنا هو التلميذ المنتسب إلى طور مرحلة

1 - حارث عبود، مرجع سابق، ص 223.

التعليم المتوسط حيث يكون عمره يتراوح ما بين (11 إلى 15 سنة)، حيث تتوج هذه المرحلة بانتقال المتعلم إلى المرحلة الثانوية بعد أربع سنوات من الدراسة والمثابرة. والمتعلمين رغم انه متجانسين ظاهريا من حيث السن إلا أنهم مختلفين من حيث الحجم والوزن وسلامة الأعضاء والصحة العامة كما هناك فروق عقلية وهي اختلافات في نسبة الذكاء والإدراك والتفكير وكذلك اختلافات في الميول والاتجاهات والانطواء والخجل، كما أن المتعلمين يتمايزون من حيث البيئة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية التي يعيشون فيها وكذا تجاربهم اليومية وخبراتهم وذكائهم مما يتطلب من الأستاذ التعامل معهم حسب خصوصيتهم.

و تعد مرحلة التعليم المتوسط مرحلة جد حساسة في بناء شخصية المتعلم وتنمية قدراته ومهاراته، فهي تعتبر أهم وأعد المراحل العمرية للمتعلم نظرا للخصوصيات البيولوجية والحاجات النفسية للمتعلم الذي يتزامن عنده الزمن التعليمي بمرحلة المراهقة

#### 1.4. المتعلم في مرحلة المراهقة:

مرحلة المراهقة من المراحل العمرية الحرجة والحساسة والتي تكثر فيها المشاكل والصراعات الداخلية هذه المشاكل والصراعات فد تترجمها أفعال المتعلم المراهق وسلوكاته وتتضح من خلال قلقه المستمر وما يصاحبها من اهتمام بالذات، والواقع المعيشي للمتعلم المليء بمختلف أشكال الإثارة والإلهاء.

وينظر علم لنفس إلى مشكلات المراهقة على أنها مظاهر عارضة تنشأ من جهل الآباء والمربين بالأساليب الصحيحة للتربية وعدم الفهم أو الإدراك السليم لخصائص هذه المرحلة فالآباء والمربون يفرضون على المراهق القيود التي تحول دون تطلعه إلى الاستقلال والرشد وهي مطالب جديدة تتطلبها هذه المرحلة، وتتخذ مظاهر متعددة منها ثورة المراهق إذا لم يجد الطعام المناسب أو ثورته لتدخل أبيه وأمه في شؤونه الخاصة أو في دراسته، أو في



إظهار سلطانه على إخوته الصغار، وثورة وتمرد المراهق قد يكون ايجابية صريحة يجهر بها أو قد تكون سلبية تظهر في أحلام اليقظة.

فالتلميذ في هذه المرحلة يمر بمرحلة المراهقة، التي عرف تحديدها اختلافات عديدة بين أوساط الباحثين، حيث يرى البعض بأن المراهقة هي الفترة من 10 إلى 21 سنة في حين يحصر البعض الآخر فترتها بين 12 إلى 21 سنة إلا انه في العموم تقسم إلى ثلاثة مراحل<sup>(1)</sup> وهي:

أ-مرحلة المراهقة المبكرة: وتمتد من 12 إلى 15 سنة أي تتزامن مع طور التعليم المتوسط.

ب- مرحلة المراهقة المتوسطة: تمتد من 15 إلى 18 سنة، والتي تتزامن مع وجود التلميذ في الطور الثانوي.

ج- مرحلة المراهقة المتأخرة: والتي تمتد من 18 إلى 21 سنة وتتزامن مع التحاق الطالب بالتعليم الجامعي.

وباعتبار أن الدراسة الحالية تنطرق إلى المتعلم في مرحلة التعليم المتوسط بوصفه مستقبلا ومرسلا في العملية الاتصالية ، وهذا ما يقابل مرحلة المراهقة المبكرة وما تتميز به من خصائص نمو جسدي وعقلي وانفعالي وهي كالتالي:

أ-النمو الجسمي(الجسدي):

يعتبر النمو الجسمي من أهم مظاهر نمو المراهق و تبدأ مظاهر النمو الجسمي في النمو الوظيفي للغدد، وفي نمو الأعضاء الداخلية "الفيزيولوجية" والخارجية "الجسمية والعضوية" ونمو الجهاز العظمي وأثر كل ذلك على النمو الطولي والوزني، ولما كانت مرحلة المراهقة مرحلة نمائية سريعة فهي تشمل جوانب نمو المراهق الداخلية والخارجية ، فالنمو الداخلي يتمثل في مجموعة العمليات الحيوية التي لا تخضع للمشاهدة البصرية والتي تحدث داخل جسم المراهق و تنعكس على المظهر الخارجي إذ تبدأ الغدد الصماء في

1 أكرم رضا، مراهقة بلا أزمة، دار التوزيع والنشر الإسلامية، القاهرة، 2000، ص 257

إفراز بعض الهرمونات التي تساعد على انتقال الفرد من فترة الصبا إلى مرحلة البلوغ، فتظهر الصفات الجنسية الثانوية بشكل واضح.

كما يحدث تباين واضح في النمو بين الإناث والذكور، حيث ينمو البعض بشكل سريع جدا بحيث تبلغ الزيادة أحيانا 12 كلغ في السنة الواحدة<sup>(1)</sup>.

وأهم التغيرات الفيزيولوجية التي تطرأ على المراهق ما يلي:

#### نمو المعدة:

تنمو المعدة وتزداد سعتها خلال المراهقة زيادة كبيرة وتنعكس آثار هذه الزيادة على رغبة المراهق الملحة إلى الطعام، وتظل هذه الحاجة الملحة مهيمنة على حياته ما يقرب الثلاث أو الأربع سنوات.<sup>(2)</sup>

#### نمو الغدد الجنسية:

تنمو الغدد الجنسية ذات التأثير على العمليات المتصلة بالنضج الجنسي ويحدث البلوغ كنضج جنسي وهو ثمرة تغيرات بيولوجية أولية متعددة، ذلك أن الصبيان قبل أن يبلغوا مبلغ الحلم تحدث لهم هذه التغيرات في الجسم حيث تصب الغدة النخامية إفرازاتها في مجرى الدم فتثار الغدد التناسلية، وبذلك تنضج الغدد التناسلية.<sup>(3)</sup>

#### ب - النمو العقلي والانفعالي:

يدرك التلاميذ في هذه المرحلة المفاهيم المجردة بدرجة كبيرة، إذ ينتقل تفكيره من المحسوسات إلى المجردات فهم قادرين على إدراك المفاهيم الأخلاقية، كما يتجه تفكيره إلى ما وراء الطبيعة من خالق مدبر، وجنة ونار، وبعث وحساب<sup>(4)</sup>.

ومن مظاهر النمو الانفعالي عدم الثبات ما بين سلوك الأطفال وتصرفات الكبار والميل إلى العزلة والانطواء بسبب عدم الثقة بالنفس، والاستغراق في أحلام اليقظة

1 خيري وناس و بوصنبورة عبد الحميد، **تربية وعلم النفس**، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، ب ط، 2009، ص 164.

2 السيد فؤاد البهي، **النكاه**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط5، 2000، ص 277.

3 كمال الدسوقي، **علم النفس ودراسة التوافق**، دار النهضة العربية، بيروت، بدون تاريخ، ص 85.

4 تركي رايح، **أصول التربية والتعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، بدون سنة نشر، ص 243.

والخيال الخصب، بالإضافة إلى خوف المراهق من العلاقات الاجتماعية، كالخوف من مقابلة الناس والتواجد معهم والخوف من إلقاء الخطابات أمام زملائه في القسم، وتبدو أيضا هذه المخاوف الاجتماعية في خجل المراهق حيث " يبدو خجولا في مرافقة الجميع ما عدا أصدقائه الحميمين، فهو يريد أن يترك انطبعا حسنا في نفوس الكبار والأغراب وأفراد الجنس الآخر، مما تنقصه الثقة بمقدرته على أن يحقق ذلك فيؤدي به الخوف حينئذ للتهيب أو الاستحياء" (1)

### ج- النمو الاجتماعي:

يغلب على سلوك التلميذ المراهق في هذه المرحلة طابع التأثر بالجماعة والإعجاب بالبارزين فيها وتقليدهم، إذ تصبح جماعة الأصدقاء هي مصدر القوانين السلوكية العامة، كما تشيع بين المراهقين في هذه المرحلة لغة خاصة بأعضاء جماعة الأصدقاء ويحرص المراهقون على أن لا يعرف غيرهم مفاتيحها، ويشكل هذا جزءا من الاعتزاز بالجماعة، وحرصهم على الاستقلال النفسي عن الكبار. (2)

"وفي هذه المرحلة يشعر المراهق برغبة قوية في الاستقلال في تفكيره، وأعماله عن الأسرة ومن كان يخضع لهم من الكبار وهو يحاول أن يتخذ مثلا خاصا به ولذلك سميت هذه المرحلة بمرحلة عبادة الأبطال" (3).

## 2.4. المسارات المدرسية للمتعلم

ينتقل المتعلم من الطور الابتدائي إلى الطور المتوسط الذي يختلف كل الاختلاف عن الطور الابتدائي فبعدها تعود التلميذ على معلمين فقط احدهما للغة الفرنسية وآخر يدرس اللغة العربية و بقية المواد، وحجم ساعي قليل ينتقل إلى الطور المتوسط دون سابق تهيئة ليجد تغير جذري في هيكله هذا المرفق، فالحجم الزمني يختلف كليا عما كان في الابتدائي

1 كمال الدسوقي، مرجع سابق، ص 185.

2 خيرى وناس، بوصنيرة عبد الحميد، مرجع سابق، ص 166.

3 تركي رايح، مرجع سابق، ص 244.

حيث يتضاعف الحجم الزمني إذ يصبح المتعلم يدرس سبع ساعات يوميا، كذلك من حيث المواد المدروسة فلكل مادة حجم زمني معين ومتطلبات معينة وأهمية خاصة بها في المسار التعليمي للمتعلم و أستاذ خاص بها يدرسها، وتختلف وتتووع طرق تعامل الأساتذة مع المتعلمين تبعا لتكوينهم وخبرتهم وطباعهم فمنهم المتساهل المتفهم ومنهم المتشدد ومنهم المرح ومنهم العادي.

والمتعلمون عند انتسابهم للمتوسطة فإنهم يخضعون لمجموعة من الأنظمة والقرارات التي تنظم الحياة المدرسية إذ يتم توزيعهم على الأقسام حسب قدراتهم وهذا بناء على معدلات الانتقال جيد متوسط ضعيف كما يتم مراعاة جنس المتعلمين أثناء التوزيع حتى لا يحتوي القسم فقط على الإناث أو الذكور فقط، ليصبح القسم مؤلف من تلاميذ متجانسون عمريا ومتواجدون في حيز زمني واحد، لكنهم مختلفون في نواح كثيرة فهم مختلفون في قدرتهم العقلية على الفهم والتفكير وهم مختلفون في دوافعهم وظروفهم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ومختلفين في مستواهم الدراسي بين من انتقل بجدارة خلال السنة وبين المنتقلين بالإنقاذ خلال الدورة الاستدراكية وبين المعيدين، وهي أمور كلها وجب على القائم بالاتصال أخذها بعين الاعتبار، ويتلقوا تعليما يناسب أعمارهم وقدراتهم واستعداداتهم، وفي القسم يصبح التلميذ عضوا في جماعة متناظرة ومساوية له ينبغي عليه بقوة القانون أن يبقى عضوا فيها لمدة أربع سنوات على الأقل و تعتبر هذه الجماعة الصفية من أهم المجموعات في حياة المتعلم لان العديد من حاجاته تلبى فيها<sup>(1)</sup> فهي تقدم له نماذج سلوكية ويصبح المتعلم ملزما بالتقيد بها كضرورة للتكيف مع زملائه في القسم.

ويتدرج المتعلم من مستوى درسي إلى آخر إذا تحصل على معدل يساوي أو يفوق العشرة ا وفي حالة تعثره وعدم حصوله على المعدل يجتاز الامتحان الاستدراكي في نهاية

1 عدنان إبراهيم أحمد، محمد المهدي الشافعي، علم الاجتماع التربوي، منشورات جامعة سيها، ليبيا، ط1، 2001، ص393

السنة، أما في نهاية المرحلة فيجتاز التلميذ شهادة التعليم المتوسط التي ستحدد مصيره إما الانتقال إلى الطور الثانوي أو إعادة السنة أو التوجيه إلى الحياة العملية.

#### 3.4. المشاكل التربوية التي تواجه المتعلم في طور التعليم المتوسط

يحرص الأستاذ والطاقم الإداري للمؤسسة التربوية على توفير وتهيئة المناخ المناسب لسير العملية التربوية والتعليمية في المدرسة وإزالة العوائق وتحقيق الأهداف المتوخاة إلا أن مرحلة المراهقة المبكرة التي يمر بها المتعلم تظهر على مستوياتها العديد من المشاكل والميول والاتجاهات والرغبات لدى المتعلم، فبعض التلاميذ يعانون من مشاكل تربوية كالتغيب المتكرر أو تدني التحصيل المدرسي أو الشجار مع زملائهم أو غيرها من المشاكل الغير مرغوب فيها، ويتطلع الأستاذ إلى حل لهذه المشاكل التي قد يعيق البعض منها سير العملية الاتصالية ويقلل البعض الآخر منها العائد التربوي لبعض المتعلمين، وتجدر الإشارة إلى "عدم اعتبار كل مشكلة تستوجب التشخيص والمتابعة وهذا بسبب تدني درجة حدتها أو استثنائية حدوثها"<sup>(1)</sup>

فهناك العديد من الأنماط السلوكية السلبية التي يمارسها المتعلم داخل القسم لكن لا يجب أن يتعامل معها على أساس أنها جميعها مشاكل صافية بل يجب الاحتكام إلى بعض المعايير وهي<sup>(2)</sup> :

#### درجة حدة السلوك:

ويتمثل في ما إذا كان السلوك المنتهج من قبل المتعلم ينطوي على خطر يهدد صاحب السلوك أو زملائه أو الأستاذ كإحضار أدوات حادة للقسم، أو يعرقل السير الحسن للعملية التعليمية التعليمية.

1 ماجد الخطايبه وآخرون، مرجع سابق، ص 101

2 ماجد الخطايبه وآخرون، مرجع سابق، ص 100.

**مدى تكرار السلوك:**

بعض المشاكل التي يرتكبها المتعلمون تظهر بشكل استثنائي لذا وجب عدم اعتبارها من المشاكل التربوية إلا إذا كانت درجة حدتها تستوجب ذلك، أما التي تكرر كثيرا فهي التي تتطلب تدخل لتشخيصها وعلاجها.

ومن بين المشاكل التي يرتكبها المتعلمين نذكر:

**1. العنف ضد الأساتذة:**

العنف ضد المعلمين ظاهرة انتشرت في السنوات الأخيرة خاصة في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي لان المتعلم في هذا الطورين يمر بمرحلة المراهقة وما تتميز به من صراع وتمرد على أسلوب الحياة ورغبة في إثبات الذات، بالإضافة إلى تأثير العائلة والمجتمع والإعلام المرئي وما يبثه من أفلام عنف تؤدي بالمتعلم إلى الرغبة بالتقليد ويغذيه بطرق جديدة لممارسة العنف، ويتمثل العنف ضد الأساتذة في تهديد الأستاذ أو التعدي عليه داخل القسم أو عند خروجه من المؤسسة وقد يستعين المتمدرس ببعض رفقاءه للتعدي على الأساتذة.

**2. إتلاف ممتلكات المؤسسة:**

عبث بعض التلاميذ بممتلكات المتوسطة وتخريبها كتكسير الكراسي وزجاج النوافذ ووضع الشمع في السبورة أو تخريبها من أجل عدم الدراسة و تضييع الوقت، ونزع مأخذ و أزرار الكهرباء ووضع اللبان في أقفال أبواب الأقسام أو تمزيق دفاتر النصوص، وتخريب الأثاث لا يجب النظر إليه على انه دائما عمل تخريبي، فقد يقوم المتعلم بفعل تخريبي دون قصد كتكسير زجاج النوافذ، إنما المقصود هو الذي يرتكبه المتعلم عن قصد ومكر ودهاء.

**3. المشاجرات:**

إتباع بعض التلاميذ سلوك عدواني نحو زملائهم في شكل أذى بدني، وقد يقع هذا السلوك داخل القسم أثناء غياب الأستاذ أو عند تأخره في الالتحاق بالقسم أوفي الساحة أثناء استراحة التلاميذ، أو في دورة المياه، أو عند الخروج مباشرة من المؤسسة التربوية وهذا ما أصبح يلاحظ بكثرة عند مداخل المؤسسات التربوية.

**4. الغياب المدرسي:**

من المشاكل التي تعترض تدرس التلميذ على أكمل وجه وتستدعي إبلاغ ولي أمر التلميذ بذلك، والغياب المدرسي هو انقطاع التلميذ عن المدرسة أو بعض المواد الدراسية لفترات زمنية منقطعة، وهو ما يؤدي إلى ضعف التلميذ الدراسي والى حرمانه من فرص النمو المختلفة وقد يرجع تغيب التلميذ إلى مشاكل عائلية تؤثر على تدرسه أو عدم قيام أولياء الأمور بدورهم في متابعة أبنائهم أو عدم مناسبة بعض المواد الدراسية لقدرات التلميذ.

**5. الكتابة على الجدران:**

سلوك للتعبير عن الرأي ويتخذ وسيلة غير حضارية وتتم ملاحظته بالمراقبة الميدانية على الجدران في القسم أوفي دورات المياه أو على الطاولات أو على جدران الحائط الخارجي للمؤسسة، وقد يكون هذا الكلام كلام فاحش أو الإساءة إلى شخص احد الأساتذة أو المساعدين التربويين (المراقبين) أو المستشار في التربية أو لأحد زملاء.

إن عدم المظهر المناسب للقسم والمدرسة بصورة عامة له أثر سلبي على نفسيات المتعلمين في تقبلهم لعملية التعليم،<sup>(1)</sup>و يؤدي إلى إعطاء صورة سلبية للمجتمع الخارجي عن المدرسة وطاقتها التربوي، مما يؤدي إلى إحجام الآباء عن تسجيل أبنائهم في هذه المؤسسة.

1 عبد الصمد الأغبري، مرجع سابق، ص 339.

**6. الهروب من المؤسسة:**

خروج التلميذ من المدرسة بصورة غير نظامية أثناء سير اليوم الدراسي أي دون أن يؤذن لفوجه التربوي بالخروج ويكون إما بالقفز من فوق أسوار المؤسسة أو من الخروج من الباب الرئيسي مع الأفواج الأخرى في ظل ضعف المتابعة الإدارية. وتتوجب هذه الظاهرة تتبع أسبابها، فقد تكون الواجبات المدرسية التي لا تراعي الفروق الفردية احد أسبابها أو الخوف من بعض الأساتذة وكره بعض المواد ممّا يضطر التلميذ للهروب أو نتيجة تشجيع المتعلمين لبعضهم البعض وخضوعهم لإغراءات أو لضعف المتابعة الأسرية للابن المتمدرس.

ويستلزم هذا المشكل إشعار ولي أمر التلميذ للتعاون على معالجة هذا المشكل التربوي.

**7. عدم احترام الأستاذ:**

سلوك أو تصرف غير مقبول يحدث من التلميذ تجاه احد أساتذته كالتصفير أو الضحك أثناء شرح الدرس أو حركات تدل على عدم احترام الأستاذ أو عدم الانصياع لأوامره بغرض التشويش على سير العملية التعليمية التعلمية والتلاميذ ككل.

**8. المظهر الغير تربوي:**

يتمثل هذا المشكل في ارتداء بعض المتعلمين لألبسة تتنافى والحشمة والوقار كارتداء بعض المتعلمات لملابس ضيقة تبرز مفاتها أو تنورات قصيرة قصد جذب انتباه زملائها الذكور أو ارتداء سراويل ممزقة أو المتراخية على الأرداف أو تمزيق المآزر وكتابة عبارات مخلة بالحياء عليها أو تصفيف وصبغ الشعر تقليدا لبعض اللاعبين وضع المساحيق والماكياج بالنسبة للإناث.



## 9 . السرقة:

عرفها بديوي بأنها: "امتلاك الطفل شيئاً ليس من حقه بعيداً عن أصحابه" فالمتعلم يهدف إلى الحصول على ما يمتلكه الآخرين بطرق ملتوية وبدون وجه حق و السرقة غالباً ما تكون صفة مكتسبة يتعلمها الأطفال ومن أهم أسباب السرقة<sup>(1)</sup>:

. عدم تعليم الطفل التمييز بين الملكية الشخصية وملكية الغير في المنزل وتستمر مع الطفل في المدرسة

. قد يسرق المتعلم بسبب خلفية اقتصادية اجتماعية متدنية.

. قد تكون السرقة من أجل الحصول على رضا جماعة الرفاق

. بعض المتعلمين يسرقون من أجل تدعيم احترام الذات.

. تكون السرقة علامة على التوتر الداخلي عند الولد مثل الاكتئاب أو الغيرة من طفل جديد ولد للأسرة.

ووجب العمل وتضافر الجهود على معالجة مشكلة السرقة حتى لا تتجذر في سلوكيات المتعلمين

## 10. الانحرافات الجنسية:

يظهر هذا المشكل في عدة صور منها إطلاق المتعلمين عبارات لفظية أو إيماءات تجاه زملائهم أو زميلاتهم، أو في شكل رسومات تحمل معنى جنسي تكتب على جدران القسم أو على الصبورة أو تحميل هواتفهم النقالة بصور خليعة يتم ضبطها لدى التلاميذ وهم يتصفحونها داخل القسم أو في ساحة المؤسسة، ويظهر هذا المشكل التربوي لدى الأبناء نتيجة ضعف المراقبة والمتابعة لدى بعض الأسر.

1 عبد العزيز المعايطة، محمد عبد الله الجنيان، مشكلات تربوية معاصرة، دار الثقافة، الأردن، ط2، 2009، ص 71.

**11. تعاطي التبغ أو المخدرات:**

ويقصد به تعاطي أو ترويج التدخين أو المخدرات داخل القسم أو داخل المؤسسة عموماً وقد تسترعي اهتمام الأستاذ من خلال ملاحظته المستمرة لتغير سلوك التلميذ أو التلاميذ وأوضاعهم المدرسية كالغياب وتراجع المستوى التحصيلي وكثرة طلب الخروج لدورة المياه لتعاطي التبغ والإفلات عن أعين رقابة المساعدين التربويين، وأسباب تعاطي التبغ عديدة من بينها تعاطي الأب للتدخين فقد " وجد أن أبناء المدخنين أكثر احتمالاً من غيرهم لأن يصبحوا من المدخنين، فقد يؤثر تدخين الأب تأثيراً مباشراً من خلال كونه تدعيماً إيجابياً لأبنائهم، فهو يقدم نموذجاً أدائياً لكيفية التدخين<sup>(1)</sup> " ، وقد يميل المراهق إلى مسايرة أقرانه في سلوكهم وهذا عندما يصاحب أقران له يدخنون فيعمل أن يفعل مثلهم.

**12. ضعف الدافعية للتعلم:**

تعتبر مشكلة ضعف دافعية الأبناء للدراسة من أبرز المشكلات التعليمية التي تزعج الأساتذة وأولياء أمورهم، وضعف الإقبال على الدراسة حالة تنتاب التلميذ أثناء الدراسة أو قبلها أو بعدها تؤدي به إلى التكاثر وعدم بذل جهد مما يفقده الحماس والإيجابية اللازمة للعمل ويحاول معظم الأساتذة أن ينفقوا على أسباب ضعف الدافعية لدى المتعلم، فرغم ما يلمسونه من ذكاء وفطنة لدى التلميذ إلا أن نتائج المدرسية ورغبته في الدراسة لا تعكس هذا الذكاء وتتعدد أسباب ضعف إقبال التلميذ على الدراسة كعدم اهتمام الأولياء أو الصراعات الأسرية أو الحماية الزائدة أو النقد المتكرر.

**13. الغش في الامتحانات وأداء الواجبات:**

و يتمثل في حصول التلميذ على الإجابة أو المطلوب من زميله أو مصدر آخر دون اعتبار لتعلم المادة أو شعور شخصي بأهميتها لحياته ومستقبله<sup>(2)</sup>، ويتجلى الغش في نسخ

1 إيهاب البيلوي وأشرف محمد عبد الحميد، الإرشاد النفسي المدرسي، دار الزهراء للنشر والتوزيع، السعودية، 2002، ص206

2 عبد العزيز المعاينة، محمد عبد الله الجنيان، مرجع سابق، ص63

التلميذ للواجب المنزلي من كراس زميله دون معرفته للخطأ من الصواب أو محاولة تعلم ما يجده من مفاهيم ومبادئ وحلول، أو في كتابة بعض الأسئلة المتوقعة على وريقات صغيرة أو على راحة يده أو على الحائط الذي بجانبه أو على الطاولة، أو استعمال آخر ما ابتكرته تكنولوجيا الاتصال في الغش

وتتعدد أسباب لجوء المتعلم للغش إلا انه يمكن ذكر أبرزها:

. ضغط أسرة المتعلم عليه لمزيد من التحصيل دون مراعاة لقدراته.  
. تأثر المتعلم بأقرانه.

. صعوبة المادة الدراسية، وتعدد متطلبات المادة أو المواد الدراسية مجتمعة مما يشجع التلميذ على اللجوء إلى أساليب غير تربوية لانجازها<sup>(1)</sup>.  
. انتشار عدد المؤيدين للغش من خارج المتعلمين مثل أولياء التلاميذ والمدرسين ومدراء المدارس<sup>(2)</sup>

#### 14 ضعف التحصيل:

يتمثل في حصول على التلاميذ على درجات أو علامات متدنية في موادهم الدراسية وتترجم في نتائج ضعيفة للمتعلمين وهو ما يلاحظ في نسب النجاح المتدنية المتحصل عليها في شهادة التعليم المتوسط وشهادة البكالوريا فرغم ما توفره الوزارة إلا أن النتائج ما زالت لم تصل إلى الحد المأمول.

#### 5. الأستاذ

#### 1.5.1. الأستاذ كقائم بالاتصال

الأستاذ هو من يقوم مقام القائم بالاتصال، فهو المسئول عن تنفيذ المنهاج وعلى إعادة تنظيمه وعرضه، بما يتناسب مع قدرات التلاميذ والوسائل المتاحة لديه.

1 عبد العزيز المعاينة، محمد عبد الله الجغيمان، مرجع سابق، ص 64.

2 مصطفى عمر التير، عثمان علي أمين، التغيير في أنساق القيم ووسائل تحقيق الأهداف، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2002، ص95.

ومن الضرورة بمكان أن يتمكن من مهارات بناء الرسالة، وكيفية عرض محتواها، واستخدام الوسائل التي تتوفر في البيئة المحلية<sup>(1)</sup>.

كما يجب أن يعرف كيف يخفف من تأثيرات مصادر التشويش عند وصول رسائله إلى المتلقي، أي التلاميذ هذا فضلا عن المهارات التي تعينه في فحص ردود أفعال تلامذته وتحديد اتجاهاتها أولا بأول وتعديل رسائله، أو تغيير وسائله حسب مقتضيات الحال.

فالأستاذ مطالب بالإحاطة الشاملة بكيفية تصميم الرسالة واختيار الوسيلة التعليمية أو مجموعة الوسائل المناسبة التي يسعى من خلال استعمالها إلى الوصول إلى المتلقي والتأثير فيه، طبقا لمتطلبات الأهداف التعليمية الموضوعية، كما يجب أن يسعى إلى توفير بيئة تعليمية مناسبة، لذا اهتمت كل الدول بإعداد وانتقاء المعلم لأنه ينقل خبراته وعلمه إلى تلامذته كما تؤثر شخصيته وطباعه عليهم، فأثر المعلم يمتد وراء النواحي المعرفية والثقافية إلى ما ينقل منه إلى التلاميذ عن طريق التقليد والمحاكاة علاوة على ما يحدث من توجيه ميول التلميذ واتجاهاته العقلية نحو الأمور المختلفة من هوايات وفنون وآداب مما يكون له اثر كبير في توجيه حياته المستقبلية<sup>(2)</sup>

ومن هنا ينظر إلى المدرس باعتباره قائد جماعته فهو الشخصية المركزية في حجرة الدراسة وعلى قدر سيطرته على الموقف على قدر استجابة التلاميذ له، والمدرس بالنسبة للتلاميذ ناقل للمعرفة وموجه وحكم، وبدل لمكانة الأب.<sup>(3)</sup>

## 2.5- شروط الأستاذ الجيد:

إن الواقع الذي يعيش فيه الإنسان المعاصر يختلف كثيرا عما كان عليه في الماضي، ويترتب عن ذلك زيادة أعباء التربية في إعداد هذا الإنسان لهذه النوعية من الحياة، مما ضاعف من مسؤولية من يتولى هذا الإعداد وهو المعلم أو الأستاذ.

1 حارث عيود، مرجع سابق، ص 219.

2 خيرى وناس و بوصنيرة عبد الحميد، مرجع سابق، ص 85.

3 حسين عبد الحميد أحمد رشوان، التربية والمجتمع، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، بدون طبعة، 2002، ص 72.

فالأستاذ دور أساسي في العملية التعليمية فهو الذي يبدأ العمل وينقل إلى المتعلمين رسائله التربوية باعتباره الأداة المهمة لإنجاحها و"الأستاذ هو العنصر الأساسي في الموقف التعليمي وهو المهيمن على مناخ الفصل الدراسي وما يحدث بداخله، والمحرك لدوافع التلاميذ والمشكّل لاتجاهاتهم عن طريق أساليب التدريس المتنوعة"<sup>(1)</sup>.

وتتجلى أهمية المعلم باعتباره الخبير الذي وظفه المجتمع لتحقيق أغراضه التربوية فهو من جهة القيم الأمين على تراثه الثقافي، ومن جهة أخرى يعتبر العامل الأكبر على تجديد هذا التراث وتعزيزه<sup>(2)</sup>.

ومنه يمكن إيجاز ما يحتاجه المجتمع من المعلم ليواكب هذا العصر كالآتي:

- الاهتمام بالنمو المتكامل لشخصية المتعلم ومراعاة استعداداته وخصائصه النفسية، والربط بين النظرية والتطبيق.

- أن يكون قادرا على استيعاب أكبر قدر من المعرفة في تخصصه، والتخصصات الأخرى وان يكون قادرا على استخدام الوسائل التكنولوجية التعليمية الحديثة.

- أن يكون قادرا على تنمية خبرات المتعلمين، وقادرا على تغيير سلوكهم وتعويدهم على التعلم الذاتي المستمر.

- الإلمام بطرق التدريس إذ يجب أن يكون الأستاذ على علم بأحدث النظريات في التربية وعلم النفس وتقنيات علم التدريس الحديثة التي تمكنه من التطبيق الفعلي للأسس التي يركز عليها المنهاج

- أن يكون واعيا بالمتغيرات والمشكلات المحلية والعالمية، وعلى دراية بكل القضايا التي تشكل الرأي العام.<sup>(3)</sup>

1 مجد الهاشم الهاشمي، الاتصال التربوي وتكنولوجيا التعليم، مرجع سابق، ص75

2 مجد الهاشم الهاشمي، الاتصال التربوي وتكنولوجيا التعليم، مرجع سابق، ص75.

3 خيرى وناس و بوصنيرة عبد الحميد، مرجع سابق، ص84.

ويضيف حسن شحاته شروط أخرى يجب توافرها في الأستاذ وهي<sup>(1)</sup>:

- مراعاة ميول التلاميذ، ورغباتهم واستعداداتهم لكي يستفيدوا من الدراسة.

- استغلال النشاط الذاتي للتلاميذ.

- تشويق التلاميذ إلى العمل وترغيبهم فيه.

ومع تنوع هذه الأدوار أصبحت مهمة المعلم صعبة وشائكة مما يستلزم تنميته باستمرار

وتزويده بالمهارات والمعارف المتجددة

### 3.5 إعداد الأستاذ:

إن بداية إعداد المتعلم إعدادا صحيحا تظهر أولا في حسن اختيار الأستاذ، وانطلاقا من الدور المهم الذي يقوم به الأستاذ احتلت قضية إعداد الأساتذة أولوية خاصة لأنها قضية التربية نفسها، وكذلك لأن "وظيفة المعلم في عالمنا المعاصر لم تعد مجرد نقل المعلومات بل أصبحت تتطلب منه قدرات ومهارات في الإرشادات والتوجيه وفن التدريس"<sup>(2)</sup>.

فالأستاذ هو العمود الفقري الذي لا غنى عنه في انجاز العملية التربوية الصحيحة ويقول "كونجريف" في هذا المجال في كتابه المدرس والمدرسة: "إن خلاص التربية من مفسدها لا يكون إلا بتأثير المثقفين الخبراء من المدرسين والمدارس على التلاميذ الذين تحت رعايتهم"<sup>(3)</sup>.

كما أن نجاح المؤسسة التربوية في عصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يتوقف بالدرجة الأولى على نجاحها في إحداث نقلة نوعية في إعداد المعلم وإعادة تأهيله، "أفضل المناهج و أحسن الأنشطة والطرائق وأشكال التقويم لا تحقق أهدافها دون وجود المعلم الفعال المعد إعدادا جيدا والذي يمتلك الكفايات التعليمية الجيدة"<sup>(4)</sup>

1 حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط1، 1998، ص 98-99.

2 علي راشد، اختبار المعلم وإعداده ودليل التربية العلمية، دار الفكر العربي، مدينة نصر، 1996، ص 39.

3 علي راشد، مرجع سابق، ص 39.

4 عادل أبو العز وآخرون، طرائق التدريس العامة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص 141.

وينبغي أن يتصف المعلم بعدة خصائص وهي كالتالي:

#### أولاً: الجانب العقلي والمعرفي:

يجب أن يعرف الأستاذ ما يعلمه أتم المعرفة، وإن يكون مستوعبا لمادة تخصصه أفضل استيعاب مما يؤثر ايجابيا على المتعلم، ويظهر ذلك في ثقة الأستاذ في نفسه وفي عمله وفي ثقة التلاميذ فيه من خلال تناول أساسيات وحقائق مادته أثناء الشرح والمناقشة بكل وضوح ويسر، كما يستوجب من الأستاذ التمتع بالقدرة على التعرف على طباع الأطفال واحتياجاتهم والقدرة على التكيف مع الأوضاع الجديدة<sup>(1)</sup>.

#### ثانياً: الإعداد الثقافي:

يجب على الأستاذ امتلاك حدا مناسباً من المعرفة والوعي بأمور علمية عامة تتعلق بشتى مجالات الحياة، ويستلزم الإعداد الثقافي من الأستاذ نوعان من الثقافة:

**ثقافة عامة:** وتتمثل في فهم جوانب علمية، واجتماعية، ودينية، وصحية، واقتصادية.

**ثقافة تخصصية:** وتتمثل في بعض الجوانب المعرفية التي تتصل بالمادة الدراسية.

#### ثالثاً: الإعداد الشخصي:

تعتبر مهنة التعليم أكثر المهن طلباً على السمات والخصائص الشخصية السوية، فالأستاذ قدوة لتلاميذه، وتتعكس شخصيته شعورياً أو لا شعورياً عليهم، لذلك فلا بد أن يكون الشخص الذي يمارسها متصف بأفضل الصفات والمميزات وهذا ما يستدعي الاختيار الدقيق لمن يريد الالتحاق بمهنة التدريس وإعداده من النواحي الأكاديمية والمهنية والثقافية داخل مؤسسات التكوين قبل التحاقه بالتدريس وبعد قبوله، ومن أهم هذه السمات والخصائص نذكر:

1 خيرى وناس، بوصنيورة عبد الحميد، مرجع سابق، ص84.

- أن يتمتع بحسن المظهر وينسجم مع العادات والتقاليد السائدة في مجتمعه فالأستاذ محط أنظار التلاميذ فهو قدوة لكثير منهم، فهم يقلدونه في مظهره وتصرفاته.
- سلامة الصحة الجسمية والعقلية، فالأستاذ يجب أن يخلو من الأمراض المزمنة التي تؤثر على حيويته ونشاطه وتجعله عرضة للغيبات المتكررة أثناء أداء مهامه، فمهنة التدريس تتطلب جهدا فكريا وبدنيا .
- النطق السليم والخلو من العيوب الخلقية كالعيوب الخاصة بحاستي السمع والبصر، أو العاهات التي من شأنها أن تعرض الأستاذ لسخرية متعلميه، خاصة إذا لمسوا لديه حساسية تجاه هذه العاهة، فمهنة التدريس تعتمد بشكل أساسي على التفاعل بين الأستاذ وتلامذته وهو ما يتطلب سلامة هذه الحواس.(1)
- الذكاء والمستوى الثقافي المناسب.
- الرغبة القوية في الاشتغال بمهنة التعليم، بحيث يكون ذو شخصية قوية تمكنه من التحكم في قسمه وتحمل تلاميذه على أن يقبلوا عليه ويستجيبوا له، وطبيعي أن هذه الشخصية لا ترتبط دائما بضخامة الجسم أو جهامة الوجه أو غلظ الصوت،(2) إلا أن ما يلاحظ في واقعنا أن الراغبين في الالتحاق بالتعلم مجبرين لا مخيرين فخريجي الجامعات لم يجدوا قطاعات توظفهم غير قطاع التربية مما حدا بالكثير منهم إلى الالتحاق بمهنة التعليم هربا من شبح البطالة لا رغبة في مهنة التعليم.
- الكياسة واللفظ والحزم واللباقة حتى لا يكون محل استهزاء أو سخرية من قبل تلاميذه.(3)
- الشخصية المتعاونة المساعدة في حل مشكلات التلاميذ الاجتماعية والنفسية.
- إلا أن هذه القدرات تختلف من أستاذ لآخر في ضوء ما تلقاه من تعليم وتدريب، وما اكتسبه من خبرات ومهارات(4).

1 عادل أبو العز سلامة وآخرون، مرجع سابق، ص33

2 عبد الله العامري، مرجع سابق، ص19

3 عامر مصباح، التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية، دار الأمة، الجزائر، ط1، 2007، ص140.

4 حسين عبد الحميد رشوان، مرجع سابق، ص77.



ومما سبق نجد أن عملية إعداد واختيار المعلمين أو الأساتذة هي برنامج تدريبي عملي مستمر يبدأ من التحاق المعلم بمعاهد تكوين الأساتذة والمعلمين ويمتد طيلة مشواره العملي ويشمل المعارف النظرية والتطبيقية، تحت إشراف أساتذة مختصين من أجل الوصول إلى بناء الأستاذ الناجح القادر على تطبيق ما تعلمه من هذا الإعداد على تلاميذه، إلا أن ما نلاحظه لدى فئة غير قليلة من الأساتذة المنتمين إلى سلك التعليم أن غالبيتهم لم يتلقوا تكويناً بل أن منهم من تخصصه الأصلي هو بعيد كل البعد عن التدريس " حالة المعلمين الحاملين لشهادة ليسانس حقوق".

#### 4.5. وظائف الأستاذ:

يعتبر الأستاذ من مقومات المؤسسة التربوية والتعليمية لأنه مكلف بإيصال المعلومات والخبرات للتلاميذ، وعليه أن يبذل جهده لإشباع حاجاتهم التعليمية و الترفيهية. ولقد كان دور المعلم قديماً يركز على تلقين المعلومات وحشو ذهن التلميذ، ولم يكن للمتعلم أي دور في العملية التعليمية باستثناء تلقيه لهذه المعلومات وعلى التلميذ في نهاية الأمر حفظها واسترجاعها وقت الامتحان أما الآن فمهام المعلم تنوعت إذ أصبحت مزيجاً من مهام المربي، والقائد، والمدير، والناقد، والمرشد، تبعاً للتغير والتنوع في طرق التدريس، فعلى المعلم أن يعي دوره المختلف حسب مقتضيات كل طريقة "فان كانت الأهداف المطلوب تحقيقها تهتم بتعليم مفاهيم معينة كالقدرة على الاستقلال في الدراسة، والقدرة على العمل المنتج مع الآخرين فان على المدرس هنا أن يخطط للمواقف التعليمية التي تتيح للتلاميذ أن يعملوا باستقلال وان ينشدوا المعرفة بأنفسهم، فالمدرس هنا ليس هو محور الارتكاز وليس واسطة بين التلميذ والمواد التعليمية أو مفسراً أو متسلطاً، بل هو هنا مستشار أو ناصح"<sup>(1)</sup>. كما أن من وظائف المعلم تدريب التلاميذ على طرق الحصول على المعرفة، لا تلقينهم إياها وذلك بالاعتماد على جهدهم الذاتي وبالاستعانة بمختلف الوسائل الضرورية لذلك، فالمعلم هنا هو المرشد إلى مصادر المعرفة وطرق التعلم الذاتي.

1 على احمد منكر، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2001، ص.ص230-231.

ويمكن أن نصنف وظائف الأستاذ من جانب آخر يندرج من جوهر العملية التربوية حسبما أوردها "منير مرسي سرحان" وهي: (1)

- يتيح الأستاذ للتلاميذ فرص المشاركة الفعالة في عملية التعليم والمناقشة المنظمة فهو يحفز على بذل الجهد والابتكار.

- يعمل على تنشيط عملية التوجيه الاجتماعي والنفسي.

- يعمل على تكييف أسلوبه ومواقفه التعليمية مع المعطيات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية للمجتمع، وتوثيق الصلة بين المدرسة وباقي المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

### 5.5. أنواع الأساتذة:

#### الأستاذ المهمل:

تتميز علاقته بمهنة التعليم بأنها شكلية وسطحية لا يعير اهتمام بالثقافة أو التعليم أو تطلعات متعلميه، يظهر إهماله في تحضيره لدروسه وفي مراقبته لكراريس و أدوات تلامذته وتصحيحه لواجباتهم تنتهي علاقتهم بالمهنة عند خروجه من المؤسسة.

#### الأستاذ المستبد (التسلطي):

يغلب على هذا النوع من الأساتذة التمسك الشديد بالأنظمة دون أن يعير اهتمام بالظروف الخاصة التي يمر بها بالتلاميذ ولا يكثر بمشكلات المتعلمين أو احترام إنسانيتهم همه إنهاء المنهاج (2)، يقوم الأستاذ المستبد بفرض آرائه وإملاء سلطته على التلاميذ حيث يعتبر نفسه المصدر الوحيد للمعلومات وأن المتعلم عليه انجاز متطلبات المادة دون أن يراعي أن التلميذ يدرس عدة مواد لها هي أيضا متطلبات وواجبات، يتبع أسلوب القمع والعقاب والتهديد ومحاولة ضبط المجموعة الصفية من خلال الصراخ والصوت المرتفع، مما

1 منير المرسي سرحان، مرجع سابق، ص 208.

2 عبد الله العامري، مرجع سابق، ص 44

- يدفع التلاميذ إلى محاولة البحث عن منافذ أخرى لطاقتهم المكبوتة<sup>(1)</sup> ويمكن تحديد العلاقات التسلطية بين الأستاذ والمتعلم في المحاور التالية<sup>(2)</sup>:
- يتم اللجوء إلى العنف بأشكاله المادية والرمزية المختلفة، فتنفيذ الأوامر يكون من خلال التهديد والوعيد والتخويف بإنقاص علامات أو استدعاء أولياء الأمور.
  - لا تؤخذ آراء المتعلمين بعين الأهمية ولا يسمح لهم بإبداء آرائهم ولا يحاول معرفة مشكلاتهم، فالمتعلم مجرد متلقي.
  - وجود أجواء الخوف وانعدام الثقة بين الأساتذة والمتعلمين.
  - السخرية و التهكم و إصدار الأحكام الدونية والازدراء التي يبديها الأستاذ إزاء المتعلمين. وهو ما قد يجبر بعض المتعلمين إلى الثوران و الهياج ضده.
  - يستحضر وقائع قمعية مرت مع متمرسين سابقين لغرض تخويف التلاميذ
  - تثور ثائرته عند مقاطعته أو سؤاله وذلك بتحميل المتعلم مسؤولية عدم الانتباه مما يجعل المتعلمين يحجمون عن سؤاله.
  - حرمان المتعلمين الراضين لطريقته من الحصاة بطردهم خارج القسم.

### الأستاذ الفوضوي:

- وهو أستاذ ليس له القدرة على ممارسة سلطته وفرض هيئته إذ يقوم بإعطاء حرية مطلقة للمتعلمين، يمتاز التلاميذ في هذا النوع باللامبالاة، فغالبا ما يخرجون أو ينتقلون من مكان إلى مكان داخل القسم دون إذن من الأستاذ
- لا يأبه بتوجيهات الإدارة ولا يهتم بإنهاء المنهاج، تسيطر عليه العلاقات الإنسانية مع التلاميذ ومن صفات الأستاذ الفوضوي ما يلي:
- ضعيف الشخصية وغير قادر على توجيه التلاميذ وجذب انتباههم<sup>(3)</sup>.

1 ماجد الخطايبه وآخرون، مرجع سابق، ص 103.

2 علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، مرجع سابق، ص 103.

3 محمد حسن العمايرة، المشكلات الصفية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2007، ص 67.

- تسود الفوضى داخل القسم فلا يستطيع ضبط القسم ولا إيصال المعلومات إلى المتعلمين.
- محاولة استرضاء تلامذته بمنحهم نقاط.
- سيطرة التلاميذ المشاغبين على القسم بخلق مناخ فوضوي مما ينعكس على تحصيل المتعلمين النجباء ذلك أن الصف الفوضوي لا يسمح بتقديم التعلم المطلوب.
- تساهل مع المتعلمين إلى حد الانفلات تغيير أماكن جلوسهم أو خروجهم دون استئذانه والانشغال بالحديث فيما بينهم دون الاكتراث لأوامره.
- تحويل المتعلمين إلى مستشار التربية دون محاولة معالجة المشكل على مستواه

### الأستاذ العادي:

يحرص على إنهاء المنهاج كما يعمل على تنفيذ التعليمات العليا و يتيح نوعا من المشاركة، معرفته بمادة تدريسه عادية المناقشة بهدوء وعقلانية يتمكن من زرع الثقة في نفس المتعلم، يتميز كذلك بالموضوعية والعدل في الحكم ومعاملة التلاميذ والبعد عن الانحياز فهو يساوي بين الجنسين في المعاملة، ويهتم ويصغي للمتعلمين لتوضيح موقفهم وتساؤلاتهم من خلال الشرح في جو يسوده الاطمئنان، يلجأ إليه المتعلمين لحل مشاكلهم أو التوسط لحلها يحاول معرفة ظروف المتعلمين الذين يعانون من صعوبات دراسية.

### 6.5. تكوين الأساتذة:

تولي الأنظمة التربوية أهمية كبيرة لتكوين الأساتذة والمعلمين لما لتكوينهما من تأثير على نوعية التعليم، وبما أن الأستاذ يعتبر حجر الزاوية في العملية التعليمية ومن أهم عناصرها فإن إعداد عمليتها بالغة الأهمية إذ يتوقف عليها نجاحه في القيام بواجباته وبمسؤولياته على أكمل وجه.

ويعرف التكوين بأنه " عملية يراد بها إحداث أثار معينة في مجموعة العمال تجعلهم أكثر قدرة على أداء أعمالهم الحالية والمستقبلية كذلك باكتساب مهارات ومعارف واتجاهات جديدة"<sup>(1)</sup>

### أهمية التكوين:

الأستاذ ركيزة أساسية في بناء التعليم وتطويره فمهما وفرنا من عوامل تبقى ناقصة من دون أستاذ كفى لذا وبوعيتها بالدور الجوهري الذي يقوم به الأستاذ ونتيجة المستجدات في ميدان التربية قامت الوزارة بإعداد برنامج تكويني لفائدة الأساتذة العاملين وهذا لمسايرة التطورات المعرفية، ويمكن أن نوضح أهمية تكوين الأساتذة والمعلمين كالتالي:

- يمنح التكوين للأستاذ المتكون فرصة للترقية إلى درجة وظيفية أعلى.
- يسمح بزيادة معارف الأستاذ في مجال تخصصه والاطلاع على أهم المستجدات التربوية.

- يعمل التكوين على إزالة جوانب القصور والضعف في أداء الأستاذ وذلك بتحسين أدائه.
- نتيجة التغيرات المتلاحقة في مجالات الحياة أصبح تكوين الأساتذة ضرورة لا بد منها.

### هدف التكوين:

تهدف عمليات التكوين إلى:

- تأهيل المدرسين غير المؤهلين تربوياً الذين تم توظيفهم مباشرة دون أي تكوين بيداغوجي خاص.
- مساعدة الأساتذة المبتدئين على التكيف مع منصب العمل وإلى تحسين تأهيل الموظفين وترقيتهم مهنياً وإلى رفع المردود المدرسي ونوعية التعليم.
- تحديث وتعميق المعارف الأكاديمية للأساتذة
- تعويض النقص في التكوين الأولي من ناحية التحصيل المعرفي والأكاديمي.

1 عبد الرحمان الشاعر، أسس التصميم وتنفيذ البرامج التدريبية، دار تعيف للنشر و التأليف، الرياض، السعودية، ط1، 1991، ص10

وتكوين الأساتذة على نوعين تكوين أولي أو قبلي يسبق الالتحاق الأستاذ بالمهنة وتكوين بعدي أو ما يسمى بالتكوين أثناء الخدمة وهما:

### أولاً: التكوين الأولي

يقصد بالتكوين الأولي تأهيل الأساتذة والمعلمين الطلاب للقيام بالأعمال التي سوف توكل إليهم عند التحاقهم بوظائفهم، ويعرف بأنه " نظام تعليمي يسعى إلى تكوين الطالب المعلم ليصبح معلماً في المستقبل<sup>(1)</sup>، ويهدف التكوين الأولي إلى تنمية المعارف الأساسية المتصلة بمضمون مادة التدريس التي سيعلمها الأستاذ للمتعلمين وبالأساليب والطرق التعليمية، وبخصائص المتلقي " المعلم " واحتياجاته واهتماماته ليكون أستاذاً مستوعباً لمادة تدريسه متفهماً لتلامذته، كما يهدف التكوين الأولي إلى التعرف على القوانين واللوائح المسيرة للمهنة وواجبات الأستاذ وحقوقه، بالإضافة إلى الإحاطة بمختلف أساليب التقويم.

وتشمل محتويات التكوين على عدة معارف مكملة لبعضها البعض أكاديمية بيداغوجية تعليمية تطبيقية، كما يقوم الأستاذ الطالب بأداء تربيصات خلال السنة يتم من خلالها صهر كل المعارف التي تلقاها سواء كانت مرتبطة بالتخصص أو بالنواحي المهنية والتربوي التي اكتسبها، ويتم التكوين الأولي على مستوى المعاهد التكنولوجية والمدارس العليا للأساتذة. فالتكوين بالمعاهد التكنولوجية كان لغرض إعداد أساتذة التعليم المتوسط " الأساسي " والمعلمين وتكوينهم تكويناً أولياً يسمح لهم بالالتحاق بمهنة التعليم وهم على دراية وافية بمادة تدريسه وإحاطة شاملة بالمتعلمين الذين سيدرسونهم من اهتماماتهم وبطبيعة المرحلة العمرية التي يمرون بها ونعني بها فترة المراهقة.

التحق بالمعاهد التكنولوجية في بداياته الأولى الطلبة المتحصلين على مستوى السنة الثالثة ثانوي، ثم للسعي الوزارة الوصية على رفع مستوى الأساتذة الطلاب وتماشياً مع المعايير الدولية في انتقاء الأساتذة تم اشتراط الحصول على شهادة البكالوريا و قد كان

1 خالد طه ، تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريس، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2005، ص278.

تكوين المعلمين الطلاب يدوم سنة واحدة و الأساتذة الطلاب يدوم سنتين يتلقى خلالها الطلبة دروس نظرية في علم النفس التربوي ودروس خاصة بالمادة التي سيدرسها الأستاذ الطالب كما يتلقى الطلاب دروس تطبيقية أو ما يسمى بالتريص المغلق حيث يتم تدريب الأساتذة على التدريس وهذا لتعميق تكوينهم البيداغوجي والعملية.

وهدفت المعاهد البيداغوجية إلى تكوين أساتذة ذوي تكوين بيداغوجي ومهني، وتعود آخر دفعة إلى سنة 1997 حيث أصبحت المدارس العليا للأساتذة فيما بعد تُشرف على تكوين أساتذة التعليم المتوسط و المعلمين أما أساتذة التعليم الثانوي فقد كان ولا يزال تكوينهم يتم على مستوى المدارس العليا للأساتذة.

أما التكوين بالمدارس العليا فيهدف إلى إعطاء تكوين أولي لأساتذة التعليم المتوسط والتعليم الثانوي والمعلمين قبل مزاولتهم وظائفهم، ويتضمن هذا التكوين تزويد الطلبة الأساتذة بالمهارات اللازمة والمعارف النظرية والتطبيقية وهذا بتعميق المعارف التخصصية الأساسية للمتكون ، كما تعمل المدرسة العليا على إمداد الأستاذ الطالب بخصائص المتعلم الاجتماعية والنفسية والطبيعية في كل مراحل نموه المختلفة ليكون قادرا على إيصال المعلومة بالطريقة التي تناسب المتعلم، وبما أن المنتسبين إلى المدارس يتم توظيفهم مباشرة بعد تخرجهم، نجد الإقبال عليها يكون مرتفع وهذا ما استوجب اعتماد معايير صارمة للالتحاق بالمدارس العليا للأساتذة، إذ تركز على انتقاء أحسن الطلبة للالتحاق بالتكوين، حسب ما تسمح به المقاعد البيداغوجية المتوفرة التي تستطيع المدرسة التكفل بهم وهذا ما تترجمه معدلات الملتحقين الجدد المرتفعة بالإضافة إلى إجراء مقابلة مع أساتذة متخصصين ذوي خبرة طويلة وتهدف هذه المقابلة لتحديد أمرين هما " تحديد الصفات الظاهرية للتأكد من خلو الطالب المترشح من العيوب، والتعرف على سماته الشخصية للتأكد

من خلوه من الاضطرابات"<sup>(1)</sup>، مما يعني أن مُمارس المهنة مستقبلا يتوفر على معارف قبلية وبعديّة تؤهله لممارسة عمله بجدارة.

وفيما يخص مدة التكوين في المدارس العليا فتم تكييف مدة التكوين وفق مقتضيات كل مستوى تعليمي و يكون على النحو التالي:

مدرس ابتدائي يتلقى تكوينا يدوم ثلاث سنوات.

أستاذ تعليم متوسط يتلقى تكوينا يدوم أربع سنوات

أستاذ تعليم ثانوي يتلقى تكوينا يدوم خمس سنوات

ويتم التأطير من طرف مؤطرين جامعيين مؤهلين للتكفل بالتكوين الأكاديمي وإدراج البعد التطبيقي والتربصات التطبيقية في برامج التكوين

### 7.5. التكوين أثناء الخدمة

في ظل الإصلاح التربوي الذي باشرته الجزائر تمّ تبني إستراتيجية التأهيل من خلال مخططات التكوين أثناء الخدمة لأجل توفير أساتذة ومعلمين قادرين على تطبيق ما جاء في الإصلاح، أي المقاربة بالكفاءات، فالتكوين أثناء الخدمة أو ممارسة النشاط المهني يعد أحد أشكال التكوين الضرورية المسيرة لتأدية العامل لعمله والتي تهدف إلى تحديث الأستاذ لمعلوماته وتنمية قدراته الشخصية لذا يعرف التكوين أثناء الخدمة على أنه "مجموعة برامج مخططة ومصممة لأجل رفع أداء العمال أو الجماعات أو المستويات التنظيمية، حيث ينمي قدرات ومعارف ومهارات واتجاهات وسلوك العمال وفقا لنظام تقوية الأداء"<sup>(2)</sup>

والتكوين أثناء الخدمة هو عملية ضرورية و ملازمة للمعلمين والأساتذة في مختلف الأطوار لمسايرة التطورات والمستجدات الحاصلة في المجالات العلمية والمعرفية والمهنية ولأن التكوين الأولي مهما كانت جودته لا يمكن أن يغطي كل الصعوبات التي يمكن أن يواجهها

1 محمد لنش، فلسفة إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة، مركز الكتاب للنشر، مصر، ط1، ص244.

2Wayne.f.casio ,''management human resourtes'' me hill,me fourth ed,America 1995,p245.



الأستاذ أثناء تأدية مهامه، فتكوين الأساتذة عملية تدوم وتستمر طيلة حياتهم المهنية وذلك من اجل إلمام وتبني وإتقان ما تبتكره تكنولوجيا التعليم من مواد تعليمية وطرق تدريس جديدة، إلا أن التكوين أثناء الخدمة ليس موجهاً فقط لمن تلقوا تكويناً أولياً ويراد تحديث معلوماتهم بل هو موجه أيضاً إلى فئة الأساتذة الذين لم يتلقوا تكويناً أولياً ويمارسون عملهم

### أولاً: التكوين أثناء الخدمة لغرض تجديد المعارف الأولية

جاء هذا النوع من التكوين لأجل إعادة تكوين الأساتذة العاملين في الميدان إذ تم الاتفاق بين وزارة التربية ووزارة التعليم العالي قصد مساندة الإصلاح الذي باشرته وزارة التربية لتجديد منظومة التربية لتنمى والتغيرات المحلية والدولية ولتمكين الأساتذة من القيام بدورهم التكويني على أحسن وجه.

فالأساتذة الذين خضعوا للتكوين الأولي قبل التحاقهم بالتدريس و نتيجة التقدم العلمي وتجديد المناهج وتبني مقاربات تدريس جديدة تطلب إعادة تحديث معلوماتهم مع ما يتوافق والأسباب السالفة الذكر لمساندة التغيرات التي تطرأ على المنهاج وطرائق التدريس. فالوزارة عملت إلى إعادة تكوين لكل الأساتذة الموجودين في الخدمة وإن اختلفت مدة هذا التكوين ما بين الأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية سابقاً والذين يعملون تحت تسمية أساتذة التعليم الأساسي حيث كونوا لمدة تتراوح ما بين الأربع سنوات والسنة الواحدة" أساتذة التربية البدنية والتربية الفنية والتربية الموسيقية"، ليتم ترفيتهم بعد هذا التكوين إلى أساتذة التعليم المتوسط ثم إلى أساتذة رئيسيين أو مكونين حسب أقدمية كل الأستاذ.

### ثانياً: التكوين أثناء الخدمة لغرض التزويد بالمعارف الأولية

نمط تكويني مخصص لأساتذة جدد يمارسون مهامهم بصفة عادية و لم يتلقوا تكويناً أولياً لغرض التدريس فالتكوين أثناء الخدمة للأساتذة الجدد جاء بشكل مستعجل وارتجالي لسد النقص الشديد في تكوينهم، ذلك أن خروج الأساتذة للتقاعد المسبق دون شرط السن ومسارة الآلاف منهم إليه قبل إلغاء قانون التقاعد المسبق

أوضع الوزارة في سباق مع الزمن لتعويض الأساتذة المتقاعدين ومنه توفير أساتذة لكل المتعلمين والثانية تأهيلهم لمباشرة عملهم، وبما أن خريجي المدارس العليا غير كافيين لتغطية هذا العجز في التأطير، فقد تم الالتجاء إلى خريجي الجامعات لسد هذا العجز وأستوجب الشروع في توظيف الآلاف من الأساتذة الجدد العمل على استكمال النقص الحاصل في تكوينهم ( الجانب البيداغوجي) وعملت الوزارة الوصية لذلك على إعداد برنامج تكويني لصالحهم، تكوين يراعي التوفيق بين التزاماتهم المهنية وتكوينهم، إذ يخضع الأساتذة الجدد إلى برنامج تكويني يهدف إلى تحضير وتكوين المقبلين على مهنة التدريس من الناحية البيداغوجية والمهنية ومن ثم ترقية مستواهم البيداغوجي والمهني ويتم ذلك عن طريق تزويدهم بحقائق تربوية بيداغوجية وكذا علمية وتشريعية تؤهلهم للقيام بمهامهم بطريقة تتناسب ومختلف الوضعيات التعليمية التعلمية التي تواجههم أثناء مسيرتهم المهنية حتى تتماشى والتطورات المعرفية الحاصلة في فضاء التربية والتعليم وتكنولوجيات الإعلام والاتصال.

ويتولى مشرفو التربية والتكوين الإشراف على التكوين أثناء الخدمة في شكل تجمعات تكوينية ميدانية تقام خلال عطلة الصيف وفي الأسبوع الأول من العطلة الشتوية والرابعة كما يلزم الأساتذة المتربصون في التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء فترة التربص التجريبي بإعداد تقرير نهاية التكوين، ويخضعون إلى تقييم عن طريق المراقبة البيداغوجية المستمرة وعند نهاية التكوين ينظم امتحان نهائي يتضمن اختبارات كتابية مستمدة من برامج التكوين. إلا أن ما يعاب على هذا النمط التكويني قصر مدة التكوين وبالتالي المواد المتناولة وانعدام الجانب التطبيقي وعدم التمكن من تقويم برامج التكوين ومعرفة مدى تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها البرنامج التكويني أي كفاءة الأساتذة الجدد إلا بعد الانتهاء من التكوين وتزامن التكوين مع مباشرة الأساتذة الجدد لمهامهم، فإذا كان "المعلم الذي تم إعداده قبل

مباشرة لمهنة التعليم في حاجة إلى متابعة إعداده وهو في المهنة، فما بالك بالمعلم الذي لم يستكمل هذا الإعداد قبل مباشرته لمهنة التعليم أو لم يتلق أي إعداد بالمرّة<sup>(1)</sup>.

### ثالثاً: دواعي التكوين أثناء الخدمة

هناك جملة من الأسباب التي تجعل من تأهيل المعلمين أثناء الخدمة أمر ضروري وتتمثل هذه الأسباب في:

– نظريات التربية في تقدم سريع ولأننا نعيش عصر انفجار المعرفة كان لزاماً على الأستاذ أن لا يبقى في منأى عن هذا التقدم وأن يسايره قدر المستطاع.

– " إن تطبيق المناهج الجديدة بصفة فعالة وناجعة يتطلب إعداد جيد وتحضير ملائماً للأساتذة بتكوينهم على المستجدات في المناهج وما تتطلبه من تكييف لممارستهم وأدوارهم<sup>(2)</sup>"

– لأجل نجاح الإصلاح التربوي من جهة وتمكين الأساتذة من القيام بدورهم التكويني والقيادي على أكمل وجه من جهة أخرى<sup>(3)</sup>

– نقص في التكوين المعرفي لأعداد كبيرة من الأساتذة الذين وظفوا لتلبية الحاجة المتزايدة إليهم نتيجة خروج آلاف الأساتذة إلى التقاعد والذين لم يستفيدوا من التكوين الأولي الضروري.

1 تركي رابح، مرجع سابق، ص 425.

2 وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، العدد 489، ماي 2005، ص 28

3 وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، التربية الموسيقية والتربية الفنية والتربية البدنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2003، ص 12.

## خلاصة:

تم التطرق خلال هذا الفصل إلى تعريف المدرسة ووظائفها كما تم التطرق إلى مرحلة التعليم المتوسط وأهم المشاكل التي تعيق أدائه على أكمل وجه. تطرقنا كذلك إلى المتلقي أو التلميذ وما يثيره من مشاكل تربوية في مرحلة التعليم المتوسط والتي تتزامن مع مرحلة المراهقة وما لها من خصوصية . تم تناولنا الأستاذ بوصفه مرسلًا وقائمًا بالاتصال في العملية الاتصالية بينه وبين المتعلم أين عرجنا على شروط الأستاذ ومناحي إعداده ثم الوظائف التي يقوم بها الأستاذ والتي هي في تغير مستمر من محور أساسي في العملية التعليمية التعلمية إلى موجه وقائد، وفي الأخير تكلمنا عن تكوين الأساتذة القبلي والبعدي.

# الفصل الرابع: القنّاة ورجع الصدى في العملية التعليمية التعلمية

تمهيد

1. المنهاج
  2. المقاربة بالكفاءات
  3. طرائق التدريس في ضوء  
المقاربة بالكفاءات
  4. التفاعل الصفي ومعوقاته
  5. التحصيل الدراسي ومعوقاته
- خلاصة الفصل

**تمهيد**

سننتظر في هذا الفصل إلى المنهاج بوصفه رسالة القائمين على التربية وما يراد تحقيقه من أهداف وغايات لدى المتعلمين من خلاله، فالمنهاج هو المصدر الذي ينهل منه الأساس رسائله وهنا نجد أن الأستاذ أصبح وسيط في نقل المعرفة من المنهاج إلى المتعلم والذي يجب عليه التقيد بما فيه من حقائق معرفية وأنشطة تعليمية وهذا عبر قناة محددة للأستاذ من قبل واضعي المنهاج ونعني بها بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وما تتضمنه من طرائق للتدريس و التي سيتم التطرق لها في هذا الفصل وما يتداول حولها من مفاهيم من مبادئ ومستويات الكفاءة وصعوبات تعترض تطبيقها على أكمل وجه، ثم سننتظر إلى التفاعل الصفي بوصفه المناخ الذي يميز و يصبغ العملية الاتصالية بين المرسل "الأستاذ" و المستقبل "المتعلم" ثم تناولنا نتائج العملية الاتصالية ممثلة في التحصيل الدراسي الذي يمثل رجع الصدى اللاحق لرسائل الأستاذ والذي يتم من خلاله الحكم على العملية الاتصالية ككل، وتناولنا كيفية قياسه والمعوقات التي تعترضه سواء على مستوى المرسل أو المستقبل أو الرسالة أو بيئة إجراء العملية الاتصالية "المدرسة"

## 1. المنهاج

المنهاج من الزاوية الاتصالية، هو الرسالة بعناصرها المختلفة، اللغة، والأسلوب والأهداف، والمحتوى، والتي يسعى القائم بعملية الاتصال "الأستاذ" توجيهها إلى المتلقي<sup>(1)</sup> أي المتعلم. والمنهاج المدرسي وثيقة رسمية تصدرها وزارة التربية وتوجهها للأساتذة في جميع مراحل التعليم ولجميع المواد الدراسية ولجميع المستويات في شكل كتيبات تتضمن الكفاءات المستهدفة والمفاهيم وعناوين الدروس والنشاطات وطرائق التدريس. وللمنهاج تعاريف كثيرة ومتنوعة منها ما يتعلق بالمنهاج التقليدية ومنها ما يتعلق بالمنهاج الحديثة

## 1.1. المفهوم الحديث للمنهاج

المنهاج حسب المفهوم الحديث هو "مجموع الخبرات التربوية والاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية.... الخ التي تخططها المدرسة وتهيئها لطلبتها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماطاً من السلوك، أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب، ومن خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتعلم تلك الخبرات لتساعدهم على إتمام نموهم"<sup>(2)</sup>

كما يعرف بأنه "مجموعة من العمليات المخططة من أجل تحديد الأهداف والمضامين والطرائق واستراتيجيات التعليم وتقييمه، والوسائل المعتمدة للقيام به مثل الكتب المدرسية والوسائل السمعية البصرية"<sup>(3)</sup>.

فالمنهاج لا يقتصر على المضامين والمعارف بل هناك استراتيجيات لتعليم المضامين وترجمتها إلى مهارات تكتسب.

<sup>1</sup> حارث عبود، مرجع سابق، ص 222.

<sup>2</sup> سعيد نافع: نموذج مقترح لتطوير منهج التاريخ بالصف السابع... من التعليم الأساسي (المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، نحو تعليم أفضل ص 08)

<sup>3</sup> هيئة التأطير بمعهد مستخدمى التربية وتحسين مستواهم، وحدة النظام التربوي، سند تكويني، الحراش، الجزائر، 2004،

## 2.1. المفهوم التقليدي للمناهج:

يعني المنهاج في المفهوم التقليدي مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية اصطلح على تسميتها بالمقررات الدراسية.<sup>(1)</sup> كما يسمى كذلك بمنهج المواد الدراسية المنفصلة، فهو يتضمن تنظيمًا للمعرفة يتميز بالرتابة والثبات من حيث المعلومات والتسلسل المنطقي للمادة وطريقة التدريس وطريقة التقويم.<sup>(2)</sup> ولقد ترتب على هذا المفهوم الضيق للمنهج آثار سيئة على المتعلم فمن عيوب المنهج التقليدي ما يلي<sup>(3)</sup>:

. الاهتمام بحشو عقول التلاميذ فقط بالمعلومات للتذكر والحفظ، وإغفال نواحي النمو الأخرى الجسمية والاجتماعية والانفعالية هو ما يتعارض مع التصور السليم لشخصية المتعلم التي يراد لها النماء المتكامل.

. اعتبار كل نشاط يقوم به المتعلم خارج نطاق المنهج، أو هواية يمارسها بقصد إشباع حاجاته أو تنمية ميوله نشاطًا لا يستحق الاهتمام.

. انعزال المدرسة في المنهج التقليدي عن المجتمع وضعف ارتباط الدراسة بمشكلات البيئة المحلية.

. التنظيم المنطقي للمادة العلمية في المنهج ونظام الرتبة فيه أدى إلى تقييد المعلم مهنيًا إذ انه يعمل بطريقة آلية طوال السنة الدراسية ولا يسمح وقته بممارسة ألوان النشاط مع تلامذته.

. كتاب التلميذ هو المرجع الوحيد لكل من المعلم والتلميذ، فمحتوياته غاية في حد ذاتها وإهمال المصادر الأخرى.

<sup>1</sup> توفيق أحمد مرعي، ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2000، ص 19.

<sup>2</sup> زكريا إسماعيل أبو الضبعات، إعداد وتأهيل المعلمين، الأسس التربوية والنفسية، دار الفك، عمان، ط1، 2009، ص90

<sup>3</sup> مجلة رسالة المعلم الأردنية العدد 3- 4 مجلد 39 تموز 1999 ص7.



. عدم مراعاة الفروق الفردية، فالأستاذ يشرح بأسلوب وطريقة واحدة لجميع المتعلمين.  
و نجد في الميدان التربوي تمييز بين مصطلحي "برنامج" و"منهاج"، ويمكن إرجاع الفرق بينهما إلى عاملين اثنين هما:  
أولاً: الاختلاف في التسمية والاستعمال من طرف المدارس الغربية نفسها فالمدرسة الفرنسية تستعمل مصطلح programme بمعنى الدال على المنهاج بينما المدرسة الانجليزية تستعمل مصطلح curucular.

ثانياً: الاختلاف في المضمون فالمنهاج أشمل من البرنامج حيث أن المنهاج المدرسي يتضمن أهدافاً عامة وطرائق شاملة وتوزيعاً للوقت، إلا أن الوثائق التربوية تستعمل المصطلحين دون تمييز بينهما وهذا للدلالة على المنهاج ولشروع استعمال عبارة البرنامج في الأوساط التربوية<sup>(1)</sup>

فالبرنامج هو "عبارة عن تحديد المواد المراد تعليمها والساعات المخصصة لذلك والمضامين التي تقدم في مرحلة من مراحل التعليم بمفهوم المعارف"<sup>(2)</sup>.

كما يعرف البرنامج على أنه "المعلومات التي يجب تلقينها للطفل خلال فترة معينة"<sup>(3)</sup>.  
بينما المنهاج لا يقتصر على المضامين والمعارف بل يتعداها إلى إستراتيجية تعلم هذه المضامين وترجمتها إلى مهارات

### 3.1. أسس بناء المنهاج:

لكل منهاج أسس وجب أن يعتمد عليها في بنائه وتنظيمه وتحديد مكوناته من أهداف ومحتوى معرفي وأنشطة، ومن هذه الأسس:

<sup>1</sup> وزارة التربية الوطنية، مناهج التربية الموسيقية والتشكيلية واليدوية، ديوان المطبوعات المدرسية، يوليو 2004، ص 03

<sup>2</sup> رمضان أرزبل و محمد حسونات، نحو إستراتيجية التعلم بمقاربة الكفاءات، المعالم النظرية للمقاربة، ج 2، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وز، الجزائر، ط2، 2004، ص 119.

<sup>3</sup> وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005،

## أ- الأسس الفلسفية:

كل منهج يرتكز على فلسفة تربوية تنبثق من فلسفة المجتمع وتتصل به اتصالاً وثيقاً

## ب - الأسس الاجتماعية:

تنتقل من حاجات المجتمع وتطلعاته ومجموعة المعايير والقواعد التي توجه السلوك الاجتماعي المرغوب فيه<sup>1</sup>، ويجب أن يوضع في المنهاج خصائص المجتمع الذي يعيش فيه المتعلم ومتطلباته لكي يسهل عليه الانخراط في عضوية هذا المجتمع ويسهم في تقدمه كذلك من أجل إنشاء و تكوين فرد على المقومات الإيديولوجية و الروحية لمجتمعه في اعتباره خصائص.

## ج - الأسس النفسية:

المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية الذي نسعى إلى تنميته وتربيته عن طريق تعديل سلوكه، لذا يجب أن تتطابق المناهج من حاجات المتعلم وميوله وقدراته ومن مجموعة الحقائق والمفاهيم والمبادئ العلمية والفروق القائمة بين المتعلمين في قدراتهم وسماتهم الشخصية.

## د - الأسس المعرفية:

وتتمثل في طبيعة المعرفة التي يشتمل عليها المنهاج ومصادر الحصول عليها وكيفية تقديم هذه المعرفة.

ونجد ثلاث اتجاهات رئيسية تبنى عليها الأسس التي يقوم عليها بناء المنهج وهي<sup>(2)</sup>:

**الاتجاه الأول:** يعتبر أن المتعلم هو محور بناء المنهج لذا يجعل من المتعلم وقدراته وميوله وخبراته السابقة أساساً لاختبار المنهج وتنظيمه.

<sup>1</sup> مجد هاشم الهاشمي، مرجع سابق، ص 91

<sup>2</sup> Hass .Glen.Curriculum planning. Anew Approach(Boston.Alan and Bacon) Inc 1986.p.4.

**الاتجاه الثاني:** يعتبر أن المعرفة هي محور بناء المنهج فالمعرفة غاية في حد ذاتها فمهمة الأستاذ تقتصر على نقل المعرفة إلى المتعلمين دون اعتبار لإمكاناتهم أو خبراتهم أو ميولهم.

**الاتجاه الثالث:** يعتبر أن المجتمع هو محور بناء المنهج، فهو يركز على ما يريده المجتمع

#### 4.1. خصائص المنهاج:

- تتميز المناهج بمجموعة من الخصائص الأساسية هي<sup>(1)</sup>
  - . المحور الذي يدور حوله المنهاج هو التلميذ نفسه وليس العكس.
  - . يشمل المنهج على أكثر من المحتوى المطلوب تعلمه.
  - . يتجسد المنهاج في خبرات التلاميذ وليس في الكتب.
  - . يفرض المنهاج على الأستاذ استخدام الأساليب والطرائق المتنوعة الفردية والجماعية لمساعدة التلاميذ على الاكتشاف واكتساب المهارات والخبرات وتحويلها إلى كفاءات.
  - . يعتبر المعلم موجهًا للتلاميذ ليتعلموا بأنفسهم من مصادر مختلفة.

#### 5.1. مكونات المناهج الدراسية:

مكونات المناهج الدراسية هي:

##### 1.5.1. الأهداف:

الأهداف هي نتائج تعليمية مخططة على المتعلم أن يكتسبها بأقصى ما تستطيع قدراته وبشكل يلبي احتياجاته<sup>(2)</sup>

"فترك المعلم دون خطة يسير علي هديها وترك المتعلم دونما معرفة ما يجب أن يتعلمه ضرب من ضروب العشوائية، لذا يجب أن تبني المناهج على أساس أهداف واضحة

<sup>1</sup> هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، النظام التربوي والمناهج التربوية، سند تكويني لفائدة مديري المؤسسات، الحراش، الجزائر، 2004، ص132.

<sup>2</sup> محمد حسن حمادات، المناهج التربوية، دار الحامد، الأردن، ط1، 2009، ص127.

محددة<sup>(1)</sup> " تحدد غاياتنا من العملية التربوية ورؤيتنا لمواصفات الإنسان المستهدف، فالرسائل  
وجب ان تكون لديها أهداف تسعى إلى تحقيقها

وتشتق الأهداف من<sup>(2)</sup>

- المجتمع وفلسفته التربوية واحتياجاته.

- خصائص المتعلمين واحتياجاتهم وميولهم ومشكلاتهم ومستوى نضجهم وقدراتهم العقلية.

- أشكال المعرفة ومتطلباتها و ما يواجه المجتمع من مشكلات نتيجة التطور العلمي  
والتكنولوجي.

- وجهات نظر المختصين في التربية والتعليم وعلم النفس.

وتقسم الأهداف إلى نوعين رئيسيين<sup>(3)</sup>

. أهداف عامة وهي التي تبنى على أساسها المناهج والمحتوى ويمكن تحقيقها على المدى  
البعيد.

. أهداف سلوكية وهي التي تتعلق بالتلاميذ وتستخرج من الأهداف العامة للمادة ومحتوى  
المنهج.

وتتأثر أهداف المنهج غالبا بالمعتقدات الفلسفية لواضعي المنهج

### 2.5.1. المحتوى الدراسي:

وهو "مجموع الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات التي يرجى تزويد الطالب بها وكذلك  
الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم، والمهارات الحركية التي يراد إكسابهم إياها  
بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة في المنهج"<sup>(4)</sup>

<sup>1</sup> زكريا إسماعيل أبو الضبعات، مرجع سابق، ص 92.

<sup>2</sup> محمد حسن حمادات، مرجع سابق، ص 128

<sup>3</sup> زكريا إسماعيل أبو الضبعات، مرجع سابق، ص 94.

<sup>4</sup> رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 2000، ص 31

كما يعرف بأنه "نوعية المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار والتي يتم تنظيمها على نحو معين، سواء أكانت هذه المعارف مفاهيمياً أم حقائق أم أفكار أساسية"<sup>(1)</sup> فالمحتوى هو الذي تجد الأهداف من خلاله سبل التنفيذ وتترجم سواء في معلومات ومعارف أو في قيم واتجاهات أو في ممارسات وأداء<sup>(2)</sup>

### 1.2.5.1. معايير اختيار المحتوى:

يجب أن يكون المحتوى ترجمة صادقة للأهداف فارتباط المحتوى بالأهداف من أهم معايير الاختيار<sup>(3)</sup>، كما يجب أن يراعي المحتوى ميول وحاجات التلاميذ بحيث يكون ملائماً لمستوى التلاميذ وللقدرات العقلية والجسمية لمرحلة النمو التي يمرون بها، كما يجب أن يبنى التعليم اللاحق على التعلم السابق.

ويشمل محتوى المنهج الدراسي على الخبرات والأساليب والتقويم التي يختارها المختصون ويتم تنظيم هذه الخبرات في صورة محتوى دراسي ويجب أن يتضمن اختيار الخبرات الشروط التالية<sup>(4)</sup>:

- . أن تكون مناسبة لمستوى التلميذ العقلي والنفسي والاجتماعي.
- . أن تكون مترابطة مع بعضها البعض
- . يجب أن تساير قيم المجتمع وثقافته وعاداته وتقاليده.
- . يجب أن تكون ذات قيمة في حياة المتعلم ومتماشية مع اهتماماته وحاجاته ومراعية للفروق الفردية.
- . أن تكون قابلة للتعلم ومتماشية مع مراحل نمو المتعلم المختلفة.

<sup>1</sup> توفيق أحمد مرعي، محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000، ص79.

<sup>2</sup> رشدي أحمد طعيمة وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2009، ص152.

<sup>3</sup> محمد حسن حمادات، مرجع سابق، ص145.

<sup>4</sup> زكريا إسماعيل أبو الضبعات، مرجع سابق، ص97

وتنظيم محتوى المناهج من الأمور الهامة في عملية بناء المناهج إذ يجب أن تتناسب ونمو المتعلمين وتثير اهتماماتهم وتتماشى مع قدراتهم، و لقد حدد تايلر ثلاثة معايير أساسية لتنظيم المحتوى وهي<sup>(1)</sup>:

\* الاستمرارية: ويقصد بها ترابط الخبرات رأسياً.

\* التكامل: أي تكامل الموضوعات بعضها ببعض الآخر أفقياً، كربط الرياضيات بالعلوم في صف ما.

التتابع: ويقصد به تعمق المعلومات و المفاهيم والقوانين لدى المتعلمين بالتدرج عاماً بعد عام، وفق قدراتهم العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية.

#### 2.2.5.1. الأنشطة التعليمية:

النشاط هو جهد عقلي أو بدني يبذله المتعلم من أجل تحقيق هدف ما، والنشاط قد يكون تعليمياً إذا قام به المتعلم وقد يكون تعليمياً إذا قام به المعلم، ويتم اختيار الأنشطة في ضوء الأهداف فإذا كان الهدف من النشاط هم تنمية المتعلم على التفكير الناقد فلا بد من تصميم أنشطة لتحقيق ذلك<sup>(2)</sup> وهناك مجموعة من المعايير التي يتم على أساسها اختيار الأنشطة منها:

- . مدى وعي مخططي المناهج بالعلاقة بين الأنشطة وعناصر المناهج الأخرى.
- . الإمكانيات المادية أو البشرية المتاحة.
- . تصور فلسفة المنهاج للأنشطة من حيث كمها ونوعها.
- . طبيعة المتعلم واهتماماته وميوله ومدى ارتباط الأنشطة بحاجاته.
- . كفايات المعلم التدريسية ومدى قدرته على التخطيط الناجح للأنشطة.

<sup>1</sup> محمد حسن حمادات، مرجع سابق، ص 147.

<sup>2</sup> محمد حسن حمادات، مرجع سابق، ص 155.

**3.5.1. طرائق التدريس:**

يعتمد مفهوم الطريقة على مجموعة من القواعد والخطوات المنهجية التي يتبعها الأستاذ لتسهيل عملية التعلم من أجل الوصول إلى الكفاءات المحددة و طريقة التدريس تعني " ما يتبعه المعلم من خطوات متسلسلة ومتتالية ومترابطة لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليمية محددة(1)"

كما تعرف كذلك بأنها " جميع أوجه النشاط الموجه، التي يقوم به المدرس بغية مساعدة طلبته على تحقيق التغير المنشود في سلوكهم، وبالتالي مساعدتهم على اكتساب المعلومات والمعارف والمهارات والعادات والاتجاهات والميول والقيم المرغوبة(2)"

هناك تعريف آخر لطريقة التدريس يشير إلى " بأنها مجموعة الإجراءات التي يستخدمها المعلم في معالجة المواقف والأنشطة التعليمية التعليمية لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، بأيسر السبل وأقصر وقت وأقل النفقات(3)"

**1.3.5.1. تصنيف طرائق التدريس:**

الأستاذ لا يستطيع أن يستخدم طريقة واحدة من طرائق التدريس لكافة الدروس ولجميع المتعلمين بل يجب أن يأخذ بعين الاعتبار عند اختياره لطريقة ما عدة عوامل كإمكانيات المدرسة المادية "توفر الوسائل" وكثافة القسم والمرحلة الدراسية وطبيعة المتعلمين والفروق الفردية بينهم، وطبيعة المادة الدراسية والأهداف المنشودة والمرحلة الدراسية، ويمكن تصنيف طرائق التدريس على أساس دور كل من الأستاذ والمتعلم في عملية التعليم والتعلم إلى ثلاثة مجموعات وهي(4):

- الطرائق الإلقائية: حيث يكون الأستاذ هو المسيطر على العملية التعليمية التعليمية ويقع عليه الجهد الأكبر، تستخدم هذه الطريقة عندما يكون عدد التلاميذ في القسم كبير نسبياً

<sup>1</sup> محمود السلخي، طرق تدريس التربية الإسلامية، دار كنوز المعرفة العلمية، عمان، الأردن، ط1، 2002، ص 96.

<sup>2</sup> عمر الشيباني، فلسفة التربية الإسلامية، الدار العربية، طرابلس، ط6، ص405.

<sup>3</sup> عادل أبو العز سلامة وآخرون، مرجع سابق، ص 141

<sup>4</sup> عادل أبو العز سلامة وآخرون، مرجع سابق، ص142

- الطرائق التفاعلية: وفيها تكون العملية التعليمية التعلمية عملية تشاركية بين الأستاذ والمتعلمين مثل طريقة حل المشكلات وطريقة التعلم التعاوني.....الخ.

- طرائق التعلم الذاتي: وفيها يكون الدور الرئيس للتعلم ويقع عليه الجهد الأكبر في عملية التعلم مثل التعليم المبرمج والمراسلة...الخ.

**أولاً: طرائق التدريس القائمة على الإلقاء**

**المحاضرة:**

تعتبر طريقة المحاضرة من أقدم طرائق التدريس القائمة على الإلقاء فهي مازالت منتشرة في الجامعات بنطاق واسع وتسمى هذه الطريقة " بصفة عامة بالطريقة التقليدية في التدريس<sup>(1)</sup>" ويقوم الأستاذ بإعداد ما سيقوله إعداداً جيداً كما يأخذ في اعتباره الوقت المخصص للإلقاء وتعتبر طريقة المحاضرة اقتصادية في الوقت، كما يمكن وضع أكبر عدد من التلاميذ داخل القسم، كما تسمح بعرض المعلومات عرضاً مفصلاً ومنظماً، لكن بالرغم من ما لها من ميزات فلها سلبيات:

- فالمتعلم في ضوء طريقة المحاضرة سلبي ودوره يتمثل في تلقي المعلومات فقط مما يجعله عرضة للملل والخمول

- تركز المحاضرة على الجانب المعرفي يجعلها ضعيفة الجدوى في تعليم الطلاب المهارات وحل المشكلات ويجعلها تشجع على حفظ المعلومات باعتبارها هدفاً محدد بذاته<sup>(2)</sup>.

- عدم مقدرة المتعلمين على استيعاب كم هائل من المعلومات في وقت قصير.

- لا تراعي الفروق الفردية للمتعلمين.

<sup>1</sup> عادل أبو العز سلامة وآخرون، مرجع سابق، ص144.

<sup>2</sup> عادل أبو العز سلامة وآخرون، مرجع سابق، ص146.



## ثانياً: طرائق التدريس التفاعلية

## طريقة المناقشة والحوار:

تعتبر طريقة الحوار والمناقشة أسلوب معدل عن طريقة المحاضرة، فهي تعتمد على الحوار الشفوي بين الأستاذ وتلامذته أثناء عرضه للمادة فهي تنقل المتعلم من الدور السلبي المتمثل في تلقي المعلومات إلى الدور الايجابي المتمثل في المشاركة وإبداء الرأي، إلا أنه بالرغم من ما لطريقة الحوار والمناقشة من ايجابيات فلها نواحي قصور تتمثل في ما يلي<sup>(1)</sup>:

الاقتصار على الحوار الشفوي يعوق تحقيق أهداف تعليمية أخرى كالمهارات الحركية. قد يحيد المتعلمين عن الموضوع العلمي المراد تعليمه بسبب كثرة أسئلة المتعلم. قد تكثر فيها الإجابات وعمليات مقاطعة الحديث وبالتالي حدوث فوضى والخروج عن النظام.

ليست كل الموضوعات يمكن تدريسها بطريقة الحوار والمناقشة يصعب استخدام هذه لطريقة في تدريس المرحلة الأساسية الدنيا. يعتمد نجاح هذه الطريقة وفعاليتها على مهارة المعلم في تنظيم وإدارة المناقشة.

## طريقة الاستقصاء

تعتبر طريقة الاستقصاء من الاستراتيجيات القائمة على جهد ونشاط المتعلم والتي تهدف إلى إكساب التلاميذ المنهج العلمي في التفكير القائم على البحث والاستدلال و طريقة الاستقصاء هي " إثارة تفكير الطلبة لمواجهة مواقف جديدة من خلال إعادة تنظيم المعرفة المخزونة لديه بإتباع المنهج العلمي لتوليد الأفكار وتحليلها للوصول إلى استنتاجات وحلول للمواقف الجديدة"<sup>(2)</sup>

<sup>1</sup> عادل أبو العز سلامة وآخرون ، مرجع سابق، ص 150.

<sup>2</sup> شاهر ذيب أبو شريخ، استراتيجيات التدريس، المعتر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص 229.

## ثالثاً: طرائق التعلم الذاتي(الفردى)

التعلم المبرمج هو طريقة تفرد فى التعليم تسمح للمتعم التعلم من خلال ذاته ووفقاً لقدراته، وتقوم على تقسيم الموضوع الدراسى أو المهمة المراد تعلمها إلى مجموعة من الخطوات المرتبة ترتيباً منطقياً متسلسلاً تهدف فى مجملها إلى تحقيق أهداف تعليمية محددة وتعرض عن طريق كتاب أو آلة أو جهاز معين وينتقل الطالب فى تعلمه من خطوة إلى أخرى.<sup>(1)</sup> ويتطلب التعليم المبرمج من المتعلم التفاعل مع الموقف التعليمى الذى يحيط به، و أن يتأكد من إجابته عن كل سؤال وإلا فلن ينتقل إلى السؤال الذى يليه.

## 4.5.1. التقييم:

مع الإصلاح الذى عرفه نظام التقييم البيداغوجى الذى جاء لىساير المقاربة المعتمدة فى بناء المناهج(المقاربة بالكفاءات) تم تغيير النظرة إلى التقييم بصفة عامة من حيث المبادئ والأهداف و الغايات، فلم يعد التقييم غاية فى حد ذاته، بل أصبح وسيلة لتحديد معوقات التعلم قصد تصحيحها وتدارك ما شابها من غموض ونقائص، إذ هو لا يعتبر عملية ختامية بل انه ملازم لجميع مراحل التعليم فجميع النشاطات التى يقوم بها الأستاذ إزاء المتعلمين مبنية على التقييم سواء كانت فى بداية الدرس أو فى أثناء الدرس أو فى ختام الدرس، " فالتقييم جزء من عملية التعليم والتعلم فهو مدمج فيها وليس خارجاً عنها، كما أنه كاشف للنقائص ومساعد على تشخيص الاختلالات والتذبذبات التى يمكن أن تحصل خلال عملية التعلم ويساعد على استدراكها بصفة عادية ومنظمة"<sup>(2)</sup>

<sup>1</sup> فراس السليتي، استراتيجيات التعلم والتعليم، عالم الكتب الحديث، اربد،الأردن، ط1، 2008، ص 30

<sup>2</sup> وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية 3 متوسط، الديوان الوطنى للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص5

و يعرف التقويم بأنه " العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة"<sup>(1)</sup>

كما يعرف التقويم بأنه التصحيح والتصويب والقصد منه معرفة مدى تحقق التغيرات المرجوة لدى المتعلمين، ويتناول التقويم أبعاد تقويمية منها تقويم الأهداف، تقويم المحتوى، تقويم الأنشطة، تقويم التقويم نفسه، تقويم تنفيذ المنهاج، تقويم آثار المنهاج ونتائجه<sup>(2)</sup>

و يعرف بلوم B Bloom التقويم على أنه " مجموعة من العمليات المنظمة التي تبين إذا ما حدث بالفعل تغيرات على مجموعة المتعلمين مع تحديد القرارات ودرجة ذلك التغير"<sup>(3)</sup>

بينما في المناهج المعتمدة من طرف وزارة التربية فالتقويم التربوي هو عملية تربوية شاملة مجالها الرئيسي هو إصدار أحكام على مكونات العملية التعليمية التعليمية سواء ما تعلق منها بالأهداف والغايات والكفاءات المستهدفة، أو أداء التلميذ<sup>(4)</sup>، أي الوقوف على مدى تحقق الأهداف والكفاءات المسطرة عند تنفيذ المنهاج، ويتم التقويم باستخدام الأدوات التالية:

. الملاحظة البسيطة والعلمية

. المقابلة مع بعض التلاميذ الذين يعانون من صعوبة في التحصيل.

. الاختبارات التحصيلية

#### 1.4.5.1 أهمية التقويم:

يساعد التقويم في:

معرفة حالة مكتسبات المتعلم.

. إمداد الأستاذ بالمعلومات اللازمة عن ممارسته الشخصية "التغذية الراجعة".

<sup>1</sup> توفيق أحمد مرعي ومحمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2002، ص15.

<sup>2</sup> محمد حسن حمادات، مرجع سابق، ص160

<sup>3</sup> المركز الوطني للوثائق التربوية، مؤعدك التربوي، العدد3، الجزائر، 2012، ص7.

<sup>4</sup> وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005، ص62.

- . اعتبار التقويم جزءا من الفعل التربوي ومرتبطا به وكاشفا للمسار التعليمي والتعلمي الفعلي وأداة للمعالجة والاستدراك والتكوين
- . التقويم يشمل جميع أبعاد شخصية المتعلم فهو لا يقتصر على ما حصله المتعلم من معلومات بل يقيس أيضا جوانب أخرى من شخصية المتعلم، كقياس سلوك المتعلم ومدى التعديل الذي طرأ عليه فالتقويم يشمل كل أبعاد شخصية المتعلم<sup>(1)</sup>:
- . ففي البعد المعرفي يتطلب قياس المعلومات والمفاهيم.
- . وفي البعد النفس حركي يتطلب قياس المهارات والأدوات والعادات.
- . وفي البعد الوجداني يتطلب قياس المواقف من حيث الميول والاتجاهات.
- إلا أن ما يلاحظ هو أن الأساتذة ما زالوا يستخدمون الأدوات التقليدية في تقويم تلامذتهم فالاختبارات لا زالت تركز على الجانب المعرفي فقط.

### 2.4.5.1 أنواع التقويم:

تختلف أشكال التقويم باختلاف الغرض من الدرس أو الوحدة التعليمية أو الفترة التكوينية حيث ينقسم التقويم حسب وقت إجرائه إلى ثلاثة أنواع هي:

#### أ – التقويم التشخيصي "قبل التعلم":

وهو التقويم الذي يباشره الأستاذ قبل الشروع في التعلم للتأكد من قدرة التلميذ على استغلال مكتسباته القبلية قصد تحديد استراتيجيات لإكسابه المعارف الجديدة، فالتقويم التشخيصي يمكن الأستاذ من معرفة وضعية الانطلاق بناء على المعرفة الدقيقة لمستوى المتعلمين والحصيلة النهائية لما تلقوه من تعلم سابق.<sup>(2)</sup> فهو يشخص القدرات والمهارات لدى المتعلمين ويمكن الأستاذ من معرفة مدى استعداد التلاميذ لاستقبال المعارف الجديدة.

<sup>1</sup> وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة ابتدائي، مرجع سابق، ص 168.

<sup>2</sup> محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر، ط2، عين مليلة، الجزائر، 2004، ص، 125.

**ب - التقويم التكويني "التقويم أثناء التعلم":**

هو إجراء يقوم به الأستاذ أثناء الدرس عند انتقاله من فكرة إلى أخرى وهذا لأجل اكتشاف موقع ووقت الصعوبات التي تعترض المتعلمين فهو يهدف إلى التعرف على مدى مسايرة التلاميذ للدرس (تعديل وتصحيح المسار) وإلى معرفة ما إذا كان التعلم يسير وفق بناء الكفاءات المستهدفة.

يتم بملاحظة تصرفات المتعلم وإنتاجه أثناء سير الأنشطة، وهو لا يسمح بتحديد أخطاء التلاميذ فقط بل بتفسيرها وفهم أسبابها كما يمكن الأستاذ من جمع معلومات حول تطور كفاءة تلامذته،<sup>(1)</sup> بالإضافة أنه يمكنه من تمييز الفروق الفردية بين المتعلمين و معرفة درجة صعوبة المحتوى و فعالية الأدوات والوسائل المستعملة.

**ج - التقويم التحصيلي "التقويم ما بعد التعلم":**

يأتي هذا النوع من التقويم في نهاية كل وحدة دراسية أو مشروع أو فصل دراسي أو مرحلة دراسية، وهو تقويم شامل يهتم بنتائج التلاميذ وإجراءاتهم أيضا، أي مراقبة درجة اكتساب الكفاءات المستهدفة.

**5.1. دواعي إعادة النظر في المناهج:**

1. يعتبر المنهج الدراسي وسيلة لتحقيق أهداف التربية والتعليم ولما كان المنهج يتأثر بعدة عوامل هي التلميذ وخصائصه وطبيعة البيئة، وطبيعة وخصائص المجتمع وحاجاته ومشكلاته الاجتماعية والاقتصادية والتطورات العلمية والتربوية والتكنولوجية، فإن عملية تطوير المنهج من وقت لآخر تصبح أمرا ضروريا ومن الأسباب والمبررات التي تستدعي إعادة النظر في المنهاج المدرسي مايلي<sup>(2)</sup>:

1. تطورا لأحداث والمشكلات العالمية.

<sup>1</sup> وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة ابتدائي، مرجع سابق، ص 115

<sup>2</sup> أ.د. عبد السلام مصطفى عبد السلام، تطوير مناهج التعليم لتلبية متطلبات التنمية ومواجهة تحديات العولمة، المؤتمر

العلمي الأول لكلية التربية النوعية، جامعة المنصورة 12 . 13 أبريل 2006

2 تحديات العولمة.

3 . التطورات في المعرفة العلمية والتربوية والتكنولوجية، لذا كان لزاما على المناهج التعليمية اللحاق بركب التقدم العلمي وتقديم أكبر قدر من المعارف والمعلومات إلى المتعلم خلال سنوات دراسته " فالبرامج المطبقة في مؤسساتنا يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت، وهي بذلك لا تواكب التقدم العلمي والمعرفي<sup>(1)</sup>"

4. تطور الأحداث والمشكلات الداخلية والمحلية، "فالمجتمع الجزائري عرف تغيرات سياسية واجتماعية وثقافية غيرت فلسفته الاجتماعية وفتحت أمامه طموحات مشروعة التقدم والرقي ظل العدالة الاجتماعية<sup>(2)</sup>"

5. نتائج تقويم المناهج والعملية التعليمية.

لذا فالقائمين على شؤون التربية تحت وقع مواكبة التقدم التكنولوجي والتطور الحاصل في العلوم عملوا على مسايرة المناهج الدراسية لهذا التقدم، إلا أن ما يلاحظ هو اكتظاظ في المناهج المدرسية "واحتوائها على الكثير من الحشو والمعلومات المكدسة، حيث تعددت المواد المدرسة والكراريس المستعملة وكثرت الكتب المدرسية التي يستعملها التلاميذ<sup>(3)</sup>" لدرجة أن أوجدت مشاكل صحية للمتعلمين بسبب الحمل الزائد

والمناهج الجديدة المطبقة في المدارس الجزائرية اعتمدت على المقاربة بالكفاءات التي هي امتداد للمقاربة بالأهداف التي بينت المعاينة الميدانية أن الأساتذة كانوا لا يولون لها إلا أهمية نسبية لأسباب موضوعية عدة يعود بعضها إلى التكوين و التأطير والبعض الآخر لظروف العمل

<sup>1</sup> وزارة التربية الوطنية، مناهج الرياضيات للسنة الثالثة متوسط، الديوان الوطني للطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004، ص03.

<sup>2</sup> وزارة التربية الوطنية، مناهج التربية الموسيقية والتشكيلية والتربية البدنية والرياضية، الديوان الوطني للطبوعات المدرسية، 2004، ص02.

<sup>3</sup> بوفلجة غيات، التربية والتكوين بالجزائر، مخبر البحث في علم النفس وعلوم التربية، الجزائر، ط2، 2002، ص73.

وتتلخص المقاربة المعتمدة في المناهج الجديدة في الإجابة على الأسئلة التالية<sup>(1)</sup>:

- 1- ما الذي يتحصل عليه التلميذ في نهاية كل مرحلة، من معارف وسلوكات وقدرات وكفاءات؟
- 2- ما هي الوضعيات التعليمية التعليمية الأكثر دلالة ونجاعة لإكسابه هذه الكفاءات وجعله يتمثل المكتسبات الجديدة؟
- 3 - ما هي الوسائل والطرق المساعدة على استغلال هذه الوضعيات والمحفة لمشاركة المتعلم في تكوين ذاته مشاركة مسؤولة؟
- 4 - كيف يمكن أن يقوم مستوى أداء المتعلم للتأكد من أنه قد تمكن فعلا من الكفاءات المستهدفة.

## 2. المقاربة بالكفاءات

### 1.2. مفهوم المقاربة بالكفاءات:

المقاربة بالكفاءات منهج بيداغوجي يرمي إلى جعل المتعلم قادرا على مجابهة مشاكل الحياة الاجتماعية عن طريق تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال والممارسة في مختلف مواقف الحياة اليومية<sup>(2)</sup>

كما تعرف على أنها "الانطلاق في مشروع ما أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة وفي التعليم تعني القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي وكذا اختيار استراتيجيات التعليم والتقييم"<sup>(3)</sup>

<sup>1</sup> وزارة التربية الوطنية، مناهج الرياضيات، علوم الطبيعة والحياة، العلوم الفيزيائية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر ص3.

<sup>2</sup> العلوي شفيقة، المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا تعلم القواعد، مركز البحث العلمي والتقني لترقية اللغة العربية، أعمال الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، واقع وآفاق، الجزائر، نوفمبر 2007، ص 64-70.

<sup>3</sup> عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ربحانة للنشر والتوزيع، ط، 2003، ص147.

رغم تعدد واختلاف التعاريف السابقة إلا أنها تشترك في فكرة أن الكفاءة هي القدرة على الاستخدام الناجح لمجموعة من القدرات والمعارف والخبرات لمواجهة مشاكل جديدة

## 2.2. خصائص المقاربة بالكفاءات:

تتميز الكفاءة بمجموعة من الخصائص الأساسية هي:

. جعل المتعلم محورا أساسيا وتعمل على إشراكه في تنفيذ عملية التعلم.  
 . توظيف مجموعة من الإمكانيات والموارد المختلفة ( المعارف العلمية، والقدرات، معلومات خبرات) حيث يتم توظيفها وتنظيمها بشكل مجموعة مدمجة يستثمرها المتعلم في سياق ذي دلالة وفائدة بالنسبة له.

. تحقيق الكفاءات لا يحصل إلا ضمن الوضعيات التي تمارس فيها الكفاءة.

. تتعلق الكفاءة بمجالات ووضعيات تخص المادة أو النشاط الواحد سواء كان ذلك على مستوى المعارف أو الأداءات.

## 3.2. أنواع الكفاءة

يتضمن أنواع الكفاءة ما يلي<sup>(1)</sup>:

### 1- الكفاءات المعرفية:

تشير إلى المعلومات والمعارف والقدرات العقلية والمهارات الفكرية الضرورية لأداء الفرد مهمة معينة في شتى المجالات والأنشطة المرتبطة بهذه المهام

### 2 - الكفاءات الوجدانية:

تشير إلى آراء الفرد واستعداداته وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته وسلوكه الوجداني وتغطي جوانب كثيرة منها اتجاهاته نحو المهمة أو المهارة التي عليه إتقانها وميوله نحو المادة التعليمية.

<sup>1</sup> عبد الرحمن عبد السلام جامل، الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابه بالتعلم الذاتي، دار المناهج للنشر

والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2001، ص 14-15



**3 – الكفاءات الأدائية:**

تشير إلى كفاءات الأداء التي يظهرها الفرد وتتضمن المهارات النفس حركية خاصة في حقل المواد التكنولوجية والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي وأداء هذه المهارات يعتمد على ما حصله الفرد من كفاءات معرفية

**4 – الكفاءات الإنتاجية:**

تشير إلى أثر أداء المتعلم للكفاءات السابقة في الميدان.

**4.2. مستويات الكفاءة**

يمكن إجمال مستويات الكفاءة كما يلي<sup>(1)</sup>:

**1/ الكفاءة القاعدية الأساسية:**

وهي المستوى الأول من الكفاءات تتصل مباشرة بالوحدة التعليمية، وهي الكفاءة التي من الضروري أن يتحكم فيها المتعلم لاكتساب الكفاءة اللاحقة، فهي الأساس الذي تبنى عليه بقية الكفاءات، وتكون في نهاية الوحدة التعليمية

**2/ الكفاءة المرحلية:**

وهي الكفاءة التي تتوسط الكفاءات القاعدية والكفاءات الختامية، فهي ذات مستوى أعلى من القدرات والمهارات والأداءات التي تشكل المكونات الأساسية للكفاءة وفي نفس الوقت لا تمثل الكفاءة النهائية، تضم مجموعة من الكفاءات القاعدية و يتحقق هذا النوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنية، فهي قد تكون في نهاية الشهر أو الثلاثي

**3/ الكفاءة الختامية:**

وتضم مجموعة من الكفاءات المرحلية، وتمثل الهدف العام من الكفاءة التي يمكن أن يكون المتعلم قادرا على القيام بها في نهاية المسار الدراسي، أو طور تعليمي.

<sup>1</sup> خير الدين هني، مقارنة التدريس بالكفاءات، مطبعة.ع/ بن، الجزائر، 2005، ص76- 77

## 4/ الكفاءة العرضية (الأفقية):

وهي مجموع المواقف والخطوات الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد التي تتقاطع فيها المعارف وتندمج فيها المجالات المرتبطة بمادة دراسية واحدة أو أكثر<sup>(1)</sup>

## 5.2. مبادئ تطبيق المقاربة بالكفاءات:

تقوم بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات على مجموعة من المبادئ نذكر منها<sup>(2)</sup>:

## مبدأ البناء (la construction):

ويعني استرجاع التلميذ لمعلوماته السابقة قصد ربطها بمكتسباته الجديدة لأجل بناء مكتسبات جديدة.

## مبدأ التطبيق (L'application):

أي ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها حيث يكون المتعلم نشطا في تعلمه.

## مبدأ التكرار (L'itération):

أي تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات قصد الوصول به إلى الاكتساب المعمق للكفاءات والمحتويات.

## مبدأ الإدماج (L'intégration):

يسمح الإدماج بممارسة الكفاءة عندما تقرر بأخرى، فإنماء الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل إدماجي

## مبدأ الترابط:

يسمح لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة.

<sup>1</sup> محمد الصالح حثروبي، مرجع سابق ، ص56.

<sup>2</sup> وزارة التربية الوطنية، لماذا المقاربة بالكفاءات ؟، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2001، ص8-9.

**التناوب (L'alternance):**

أي الانتقال من الكفاءة إلى مكوناتها (الأجزاء) ثم العودة إليها.

**6.2. أهداف المقاربة بالكفاءات:**

تعمل المقاربة بالكفاءات على تحقيق جملة من الأهداف ومنها<sup>(1)</sup>:

. إفساح المجال أمام المتعلم لإظهار طاقاته الكامنة وقدراته لتتفتح وتعبّر عن ذاتها.  
. تدريب لمتعلم على كفاءات التفكير ، والربط بين المعارف في المجال الواحد والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة

. تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها المتعلم من تعلمه في سياقات واقعية.

. سبر الحقائق ودقة التحقيق وجودة البحث وحجّة الاستنتاج.

. استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها.

. العمل على تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.

**7.2. صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات:**

تواجه الأساتذة صعوبات أثناء تطبيق المقاربة بالكفاءات، ومن أبرز الصعوبات التي يواجهها

الأساتذة في تطبيق المقاربة نذكر ما يلي<sup>(2)</sup>:

- عدم فهم الخلفية النظرية للمقاربة الجديدة،

- عدم تمييز المقاربة بالكفاءات عن المقاربة بالأهداف.

- الصعوبات الكبيرة في تطبيق الأساليب التقويمية، خاصة ما تعلق بالوضعية المشكلة

والوضعية الإدماجية.

- عدم التحكم في تطبيق توجيهات الوثائق المرافقة للمنهاج.

<sup>1</sup> حاجي فريد بيداغوجيا، التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، الجزائر 2005، ص 22.

<sup>2</sup> لخضر لكحل، مجلة العلوم الإنسانية، مقال بعنوان : المقاربة بالكفاءات، الجذور والتطبيق، مقدم في ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، 9 أبريل 2013، ص 87، منشور في موقع الأرشيف الإلكتروني لجامعة قاصدي مرباح،

- عدم التخلص من الأنماط التقليدية القائمة على المذكرات والمواضيع الجاهزة.
- عدم فهم المصطلحات الأساسية في التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.
- صعوبة بناء الامتحان وتقنيته وفق متطلبات المقاربة بالكفاءات.
- صعوبة استخراج المعايير والمؤشرات والتفريق بينهما
- انحلال الرابطة بين البيت والمدرسة حيث لا ينجز التلميذ واجباته المنزلية أو حتى مشروعاته<sup>(1)</sup>
- ومنهم من يضيف<sup>(2)</sup>:

اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ يعيق التعامل مع الفروق الفردية

نقص الوسائل البيداغوجية المساعدة على العمل، فما زال المتعلمين يدرسون نظريا فقط ففي مادتي العلوم الطبيعية والفيزياء مثلا بالرغم من ما يحتويه المنهاج من تجارب وجب التطرق لها إلا أن واقع الحال هو عملية سرد فقط دون تجارب أو ملاحظة ميدانية تذكر.

- ضعف الوقت المخصص للبرنامج نظرا لكثافته.

- ضعف المكتسبات القبلية للتلاميذ حيث أن امتحان الاستدراك الذي يجري للمتعثرين خلال نهاية السنة الدراسية يسمح لهم جميعا بالصعود للقسم الأعلى وهذا نظرا للتساهل الذي يطبع العملية ككل ولا امتحان المتعلم في بعض المواد فقط ولضغوط الأولياء والتدخلات التي للأسف في كثير من الأحيان تأتي أكلها.

- وجود فوارق كثيرة في المستوى بين تلاميذ القسم الواحد، وهو الحاصل ما بين المتعلمين الذين صعدوا للقسم الأعلى بجدارة واستحقاق وبين المتعلمين الذين أسعفوا بالامتحان الاستدراكي.

- عدم تمكن نسبة كبيرة من المتعلمين من انجاز الوضعيات الإدماجية ودمج مكتسباتهم

<sup>1</sup> تازرولت عمروني حورية، ربيعة جعفرور، لإجراءات التدريسية المتخذة لتقويم وتحسين تعلم التلاميذ المتأخرين دراسيا وفق بيداغوجيا التدريس بالكفايات"، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة ص598

<sup>2</sup> معرف مراد، الممارسات التقويمية في ظل منهجية المقاربة بالكفاءات ومعوقاته، مجلة العلوم الإنسانية،

- نقص التكوين التطبيقي الكافي للأساتذة حول أساليب التقويم التي تتماشى وطريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات. - ارتفاع عدد التلاميذ في القسم لا يسمح بإدراج عدد كافي من العمليات التقويمية وتقويم كل تلميذ في جميع النشاطات.

- غياب التلاميذ المتكرر يؤثر على عملية تقويم أعمالهم وأنشطتهم.

- اقتصار وظيفة التقويم على الجانب المعرفي.

- عدم اطلاع الأساتذة على المستجدات أولا بأول.

### 3. طرائق التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات

يعتمد التدريس بالكفاءات على مجموعة من الطرق والاستراتيجيات المتبعة في تكوين كفاءات المتعلم من بينها:

#### 1.3. استراتيجيات حل المشكلات

طريقة حل المشكلات هي " طريقة بيداغوجية تسمح للمتعلم بتوظيف معارفه وتجاربه وقدراته المكتسبة سابقا للتوصل إلى حل مرتقب تتطلبه وضعية جديدة أو مألوفة، يشعر المتعلم بميل حقيقي لبحثها وحلها حسب قدراته، وتوجيه من المدرس وذلك اعتمادا على ممارسة أنشطة تعلم متعددة<sup>(1)</sup>، فهي تشجع المتعلمين على البحث واكتشاف المعرفة بأنفسهم من خلال حلهم للمشكلات المطروحة عليهم.

كما تعرف على أنها "موقفا مربكا، سؤالا محيرا يواجه الفرد ويجعله يشعر بالحاجة إلى التعامل مع هذا الموقف أو حل لذلك السؤال... وقد لا يصل للحل بسرعة وبسهولة بل عليه بذل جهد معرفي أو مهاري لبلوغ الهدف<sup>(2)</sup>

<sup>1</sup> محمد الصالح حثروبي، مرجع سابق، ص 83

<sup>2</sup> حسن حسين زيتون، نقلا عن المري، مجلة جزائرية للتربية، يناير- فبراير 2006، العدد 05 المركز الجهوي للوثائق التربوية

وقد ارتبطت طريقة حل المشكلات باسم العالم جون ديوي الذي وضع أسس استخدامها. فمعالجة الوضعية المشكلة يطلب وضع المتعلم أمام مشكلة يطلب منه حلها، وهناك ثلاثة أنواع من المشكلات<sup>(1)</sup>:

- . مشكلات للاستكشاف أو لإدخال معرفة جديدة.
- . مشكلات بسيطة أو مركبة للتدريب والاستثمار.
- . مشكلات للبحث ترمي إلى تعلم البحث والاهتمام بسيرورة حل المشكلات

### 1/ خصائص الوضعية المشكلة:

وتوصف الوضعية المشكلة بالخصائص التالية:

- يجب أن تكون الوضعية عبارة عن مشكلة حقيقية وليست تمرين ينجزه المتعلم.
- لا بد أن يجند المتعلم الموارد الشخصية (معلومات قبلية) وموارد المجموعة (معلومات الفوج أو القسم) موارد المعلم (وثائق صور توجيهات....)<sup>(2)</sup>.
- يجب أن تشمل على معلومات مرتبطة مباشرة بالكفاءة المستهدفة.
- يجب أن تكون الوضعية المشكلة منتقاة من بيئة المتعلم المحلية، مناسبة لسنه واهتماماته.

### 2/ عيوب طريقة حل المشكلات:

- من بين معيقات تطبيق طريقة حل لمشكلات نذكر<sup>(3)</sup>
- من المحتمل أن لا يصل المتعلم إلى حل المشكلات بنفسه.
- وقت الدراسة لا يكفي لدراسة جميع أجزاء المحتوى الدراسي باستخدام طريقة حل المشكلات، حيث أن هذه الطريقة تحتاج إلى وقت وجهد كبيرين.
- تكون المشكلات التي يحس بها الطالب غير ذات قيمة.

<sup>1</sup>وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005، ص97.

<sup>2</sup>وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005، ص42

<sup>3</sup> عادل أبو العز سلامة وآخرون، مرجع سابق، ص 165.

## 2.3. إستراتيجية المشروع

يعتبر المشروع "نشاط تربوي يخطط له الطلاب في تعلمهم لتحقيق هدف منشود عن طريق قيامهم بأنشطة متنوعة يكتسبون من خلالها الاتجاهات الايجابية والخبرات الفنية والمعلومات والحقائق"<sup>(1)</sup>.

فبيداغوجيا المشروع طريقة من طرائق التعلم تقوم على فكرة انجاز المتعلمين لبعض الأنشطة التي تساهم في تنمية قدراتهم ومهاراتهم وروح الإبداع والابتكار لديهم، فالمشروع مناسبة لممارسة إدماج مكتسبات المتعلم وإخراجها في إنتاج كتابي، وكل مشروع يتم تنفيذه بعيدا عن عناصر التشويق ليس مشروعا حقيقيا، وكل مشروع لا يتصل بالبيئة الحياتية للمتعلم لا يعد مشروعا مهما<sup>(2)</sup>.

وينجز المشروع جماعيا وقد يتم بطريقة فردية حسبما تتطلبه طبيعة الموضوع، ويتطلب تحديد مراحل الانجاز والأعمال والوسائل والوقت، كما يحدد نصيب كل عضو من الأعباء، ومن أهداف المشروع ما يلي<sup>(3)</sup>:

- تدريب المتعلم على العمل الجماعي.
- تحسيس المتعلمين بأهمية تبادل الخبرات في انجاز الأعمال.
- تنمية روح التعاون بين التلاميذ وتفعيل قدراتهم العقلية.
- إدماج مكتسبات المتعلم واستغلالها في إنتاج واحد، تنعكس فيه إمكانات المتعلمين ومعارفهم الفعلية و السلوكية.
- التدريب على مجموعة من المهام حيث كل تلميذ يساهم في انجاز مهمة.
- التقييم الذاتي.

<sup>1</sup> محمود داود سليمان الربيعي، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، عالم الكتاب الحديث، الأردن، 2006، ص 60.

<sup>2</sup> يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، ط1، 2008، ص 161

<sup>3</sup> وزارة التربية الوطنية، المنهاج والوثائق المرافقة، السنة الثانية من التعليم العام والتكنولوجي، الديوان الوطني

للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006، ص 53.

- التمرن على تسخير المعارف الفعلية المكتسبة وبناء الكفاءات وتحصيل تعلمات جديدة.

### 1/ أنواع المشاريع:

تقسم طريقة المشاريع إلى قسمين:

مشروعات فردية ومشروعات جماعية

#### أ/ المشروعات الفردية:

تستند هذه المشروعات على العمل الفردي وهي على نوعين: إما أن يقوم الأستاذ بتحضير مشروع واحد يوزعه على جميع التلاميذ، أو يحضر مجموعة من المشاريع يوزعها على المتعلمين.

#### ب/ المشروعات الجماعية:

تقوم على العمل الجماعي حيث يعمل المتعلمون جميعهم في معالجة مشروع واحد، ويتولى كل فريق القيام بمهمة أو عمل لتنفيذ المشروع المشترك.

### 3/ معوقات تطبيق طريقة المشروع:

لطريقة التدريس بالمشروع عدة نقائص منها

- قد تواجه الأستاذ مسألة الانضباط وقيادة الصف في أثناء تنفيذ المشروع وذلك لأن ميول

التلاميذ وأفكارهم قد تتضارب ويضيع الوقت ويصرف الجهد للتوصل إلى التنفيذ

- صعوبة اختيار مشروع

- صعوبة توجيه المتعلمين ومناقشتهم في حالة تكاثرت المشاريع الفردية وهو ما يتطلب جهدا

تنظيميا جديدا للعمل المدرسي.

- صعوبة تنفيذ المشروع وتأمين الارتباط والتسلسل بالمنهاج فالأستاذ وجب عليه الحذر من

اختيار خبرات متناثرة لا يجمع بينها رابطة

- عدم تغطيتها للمنهج الدراسي بالكامل.

- استغراق المشاريع وقت طويل لتنفيذها.



- تحتاج إلى طواقم فنية مدربة تدريباً خاصاً بحيث لا يستطيع المدرس غير المدرب تطبيق هذه الطريقة مع طلبته والاستفادة منها<sup>(1)</sup>

### 3.3. التعلم التعاوني (طريقة المجموعات)

يعد من الأساليب الحديثة المستمدة من التربية الحديثة، فهو " نموذج تعليمي يتطلب من الطلاب العمل مع بعضهم في مجموعات صغيرة ليُعلم بعضهم بعضاً لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، وأثناء هذا التفاعل تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية<sup>(2)</sup>، فهو يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ ويكسبهم الثقة بأنفسهم ويساعدهم على معرفة ذواتهم والاستفادة من قدراتهم ضمن أطر الجماعة التي ينتمون إليها، ويتم توزيع تلاميذ القسم في مجموعات صغيرة وتكليفهم بنشاط تعليمي يقومون به مجتمعين متعاونين لأجل تحقيق هدف تعليمي منشود ويمكن للتلاميذ ممارسة نوعين من النشاطات:

1. نشاطات ابتكاريه: مهمتها إثارة دوافع التفاعل عند التلاميذ، حيث يمارسون ضمن هذه الطريقة أعمالاً يدوية.

2. نشاطات معرفية: إكساب المعارف للطلاب وتدريبهم الحقائق والقوانين.

#### 1/ دور الأستاذ في طريقة المجموعات:

- يهيئ بيئة تربوية لنمو المتعلمين تثير دافعيتهم للعمل الجماعي.
- يعطي الأستاذ نشاطاً جماعياً يزود به التلاميذ بالتوجيهات المناسبة قبل بدء العمل ضمن المجموعات الخاصة بهم
- تقسيم تلاميذ القسم إلى عدة مجموعات متساوية العدد مع مراعاة الفروق الفردية بحيث يكون التلاميذ الأذكى والمتوسطين والمتخلفين ضمن المجموعة الواحدة
- يقسم العمل ضمن المجموعة الواحدة.<sup>(3)</sup>

<sup>1</sup> توفيق أحمد مرعي، محمود الحيلة، مرجع سابق، ص 76

<sup>2</sup> عادل أبو العز سلامة وآخرون، مرجع سابق، ص 169.

<sup>3</sup> فراس السيلتي، مرجع سابق، ص 65

## 2/ عوائق التعلم التعاوني:

من بين محادثات التعلم التعاوني نذكر:

1- عدم حصول المعلمين على التدريب الكافي لاستخدام التعلم التعاوني حيث يفضل جونسون و هولبك فترة ثلاث سنوات لتدريب المعلم على كيفية استخدام التعلم التعاوني بشكل فاعل.(1)

2 - ضيق مساحة الأقسام مع كثرة أعداد التلاميذ في القسم الواحد.

3 - عدم استجابة بعض أفراد المجموعة بالشكل المطلوب.

4 - إمكانية فرض أحد أفراد المجموعة رأيه أو إرادته على المجموعة(2)

## 4. التفاعل الصفي

يحتل موضوع التفاعل الصفي مركزا مهما في مجالات الدراسات المتعددة والبحث التربوي، وقد أكدت نتائج الكثير من الدراسات على ضرورة إتقان الأستاذ بوصفه مرسلا في العملية التعليمية التعليمية لمهارات الاتصال وإحداث بيئة اتصالية تساعد على حدوث الاتصال بينه وبين التلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم ، فالمعلم الذي لا يتقن هذه المهارات يصعب عليه النجاح في مهماته التعليمية

و يعرف التفاعل الصفي بأنه " هو حدوث اقتناع وتجاوب نفسي بين طرفي العملية التعليمية التعليمية لاستجابة الطرف الثاني المعرفية السلوكية للطرف الأول والتأثر به."(3) وعرفه نشواني بأنه "عبارة عن الآراء والأنشطة والحوارات التي تدور في الصف بصورة منظمة وهادفة لزيادة دافعية المتعلم وتطوير رغبته الحقيقية للتعلم(4)"

<sup>1</sup> ديفيد وجونسون، روجرت.جونسون، أديث جونسون هولبك، التعلم التعاوني، نقلا عن" كريمان بدر، التعلم النشط، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2008، ص158.

<sup>2</sup> كريمان بدر، مرجع سابق، ص 158.

<sup>3</sup> تاعوينات علي، التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي:سند تكويني، منشورات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ، الحراش، الجزائر 2009، ص95.

<sup>4</sup>النشواني عبد المجيد وآخرون، علم النفس التربوي، وزارة التربية والتعليم وشؤون الشباب، عمان، 1985، ص75.

كما يقصد بالتفاعل الصفي "كل أشكال ومظاهر العلاقات التواصلية بين المعلم وتلاميذه ويتضمن نمط الإرسال اللفظي وغير اللفظي، وهو يهدف إلى تبادل الخبرات والمعارف والتجارب والمواقف أو تبليغها ونقلها مثلما يهدف إلى التأثير في سلوك المتلقي<sup>(1)</sup>"  
 يؤثر الجو الاجتماعي السائد في القسم على نمط التفاعل بين الأستاذ والمتعلم ولهذا نجد " أن التلاميذ الذين يتعلمون في جو اجتماعي ونفسي ايجابي وتفاعل صفي جيد وبدفاعية عالية هم الأكثر قدرة على التعلم<sup>(2)</sup>"

#### 1.4. أنواع التفاعل الصفي

عند مواجهة الأستاذ تلاميذه يتم تفاعل بينه وبينهم، ويكون هذا التفاعل من خلال ما يدور من أحاديث وتساؤلات ومناقشات وإيحاءات وتساؤلات ، ويعتمد نمط التفاعل السائد داخل القسم بالدرجة الأولى على القدر الذي يسمح به الأستاذ من الحرية والتفكير والبعد عن الذات<sup>(3)</sup>، ويضم التفاعل الصفي نمطين من التفاعل هما التفاعل الصفي اللفظي والتفاعل الصفي غير اللفظي

##### 1/ التفاعل اللفظي:

ويقصد به أنواع الكلام الشائعة الاستخدام داخل القسم كإبداء الاستحسان والتشجيع كما يشير التفاعل الصفي اللفظي في غرفة الصف إلى مجمل الكلام والأقوال المتتابعة التي يتبادلها الأستاذ والمتعلمين فيما بينهم في غرفة الصف، وتكون جميع هذه الأقوال و ما يرافقها من أفعال قابلة للملاحظة والتقييم.<sup>(4)</sup>

<sup>1</sup> الفارابي عبد اللطيف وآخرون، مرجع سابق، ص44.

<sup>2</sup> اللقاني أحمد حسين، تحليل التفاعل اللفظي في تدريس المواد الاجتماعية ، عالم الكتب، القاهرة، 1978، ص2.

<sup>3</sup> ماجد الخطايب وآخرون، مرجع سابق، ص153.

<sup>4</sup> صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط5، 2005، ص374.

و يعرف بأنه " عملية ديناميكية متحركة تدفع بالتلاميذ إلى الإقبال على التعلم و تتيح للمعلم فرصا كثيرة للعتاء والإبداع"<sup>(1)</sup>

## 2/ التفاعل الصفي الغير اللفظي

التفاعل الصفي بين الأستاذ والمتعلمين لا يستعمل فقط نسقا لغويا منطوقا بل انه يتعداه إلى استعمال إشارات وحركات وإيماءات<sup>(2)</sup>، فما يدور داخل القسم من سلوكيات غير لفظية بين الأستاذ والمتعلمين يعبر عن جوانب انفعالية ووجدانية، والتفاعل الصفي الغير اللفظي يساعدنا في تعزيز رسالة الأستاذ عن طريق تدعيمها بالحركات. إلا أن ما يلاحظ هو استعمال جل الأساتذة لبعض الحركات والإشارات وتعبيرات الوجه بطريقة غير مقصودة و نتيجة ما كان معروف ومتداول في المجتمع و جهل الأساتذة لمنافعها و ضرورياتها وعجزهم عن استغلالها في توفير المعلومات التي تفيده في تعزيز وتعميق التفاعل الصفي

### 2.4. أهمية التفاعل الصفي

يعتبر كثير من التربويين موضوع التفاعل الصفي في العملية التربوية من أهم الموضوعات وذلك للأسباب التالية:

- للتفاعل الصفي أهمية في عمل الأستاذ فبعد أن كان ملقنا يحتكر المعرفة أصبح موجهها ومنظما، أما المتعلم فقد أصبح مشاركا بعد أن كان متلقيا فقط.
- يتيح التفاعل الصفي فرصا أمام التلاميذ للتعبير عن أبنيتهم المعرفية وعرض أفكارهم<sup>(3)</sup> من خلال الإدلاء بأرائهم وعرض أفكار حول أي موضوع أو قضية صفية.
- يتيح للمتعلم فرصا للتدريب على الانتقال والتخلص تدريجيا من مركزه حول ذاته والسير نحو عضويته الاجتماعية مما يساعده على تطوير شخصيته وتكاملها.<sup>(4)</sup>

<sup>1</sup> تاعوينات علي، مرجع سابق، ص 101

<sup>2</sup> تاعوينات علي، مرجع سابق، ص 106

<sup>3</sup> ماجد الخطابية وآخرون، مرجع السابق، ص 150.

<sup>4</sup> تاعوينات علي، مرجع سابق، ص 99.

- يمنح المتعلم الثقة بنفسه.
- يقدم فرصا مناسبة لقدرات التلاميذ وإمكاناتهم الذهنية ليمارسوا التفكير المستقل في ظل ظروف قريبة من الظروف الطبيعية، إذ تتاح لهم فرص مناسبة كما هو الحال في الحياة الواقعية<sup>(1)</sup>.
- ضمان استمرارية الاتصال والتفاعل بين الأستاذ والمعلم.
- وحسب عبد الله العامري<sup>(2)</sup> فإن أهمية عملية التفاعل الصفي تتمثل في
- ينقل المتعلم من سلبية الصمت إلى ايجابية التفاعل والمشاركة المثمرة.
- يزيد التفاعل الصفي من حيوية المتعلمين في الموقف التعليمي، إذ يعمل على تحريرهم من حالة الانسحابية والسلبية إلى حالة البحث والمناقشة وتبادل وجهات النظر في القضايا التي تهمهم وتلبي حاجاتهم.
- يشجع المتعلم على التفكير الناقد.
- الاستماع للآخر واحترام الرأي الآخر
- يساعد على الاتصال وتبادل الآراء ونقل الأفكار
- يربط بين النظرية والتطبيق في مجالات الدراسات والبحث والتعلم الصفي في غرفة الصف<sup>(3)</sup>.

### 3.4. معوقات التفاعل الصفي

بالرغم من ما للتفاعل الصفي من أهمية إلا أن هناك معوقات تحول دون حدوثه على أكمل وجه، إذ يتأثر التفاعل الصفي بالبيئة الصفية وعدد واتساع الصف والإمكانات المتوفرة، إلا أن العوامل المتصلة بالمعلم والمتعلمين تعتبر من أبرز العوامل التي تشكل وتحدد مناخ

<sup>1</sup> تاعوينات علي، مرجع سابق، ص 99

<sup>2</sup> عبد الله العامري، مرجع سابق، ص 100

<sup>3</sup> صالح محمد علي أبو جادو، مرجع سابق، ص 374.

حجرة الدراسة الاجتماعي والانفعالي وأنماط التفاعل الشائعة فيها، ويمكن إجمال العوامل التي تحد من التفاعل الصفي داخل القسم إلى مجموعتين رئيسيتين هما<sup>(1)</sup>:

### 1/ العوامل الخاصة بالأستاذ: المرسل

— مدة الخبرة التدريسية للأستاذ المرسل، فكلما كان لديه خبرة وممارسة ميدانية يستطيع فتح قنوات اتصالية بينه وبين المتعلمين دون الخوف من انفلات الأوضاع أو أن ينحرف المتعلمين عن الموضوع المثار للمناقشة والإثراء بعكس من ليس لديه خبرة في إدارة الصف.

— أسلوب الإعداد والتدريب المهني والأكاديمي ومدى تدريب الأستاذ على استخدام أساليب تحليل التفاعل الصفي في تقويم أدائه التعليمي، فالتكوين والتدريب من شأنه إكساب الأستاذ مهارات اتصالية تسمح له بتفعيل وتحليل التفاعل الصفي الواقع في قسمه.

— اتجاهات الأستاذ نحو المادة التي يقوم بتدريسها واتجاهاته نحو تلامذته، فكلما كان الأستاذ راغب في مهنة التدريس وفي مادة تدريسه كان عطاءه أكثر للمادة وللمتعلمين وزادت حماسته للعمل بعكس من تم توجيهه إلى التحاقه بالمهنة هرباً من البطالة، فما هو حاصل الآن في التوجيه الجامعي للراغبين في الالتحاق بالمدارس العليا أن معدل شهادة البكالوريا يلعب دوراً كبيراً في توجيه المتعلمين إلى اختصاصات دون غيرها إذ غالباً ما يرغب الناجحين الجدد في الالتحاق بسلك أساتذة التعليم الثانوي أو التعليم المتوسط أما معلم الطور الابتدائي فيدرج فقط في الرغبات كاختيار احتياطي إن لم يسمح معدل المترشح للالتحاق بهما، ويكمن عزوف المترشحين عن الالتحاق بمعلم ابتدائي في أن الطور الثانوي و الطور المتوسط أقل حجم ساعي من الطور الابتدائي وأقل أعباء فمعلم الابتدائي يُدرس جميع المواد ثم العامل المادي حيث يتقاضى راتب شهري أقل من أستاذ المتوسط والثانوي وهو ما ينعكس فيما بعد في أداء والتفاعل مع المتعلمين.

— استراتيجيات التدريس التي يستخدمها في التدريس، تلعب إستراتيجية التدريس المستعملة من طرف الأستاذ دوراً في تحقيق التفاعل الصفي المرتفع، إلا أنه من خلال ملاحظة

<sup>1</sup> تاعوينات علي، مرجع سابق، ص 105

الباحث فمزال الأساتذة يستعملون الطرق التلقينية، فهم يزودون المتعلمين بالمعلومات ويطالبونهم باستيعابها وحفظها وإرجاعها يوم الامتحانات و هو ما يعني ضيق هامش التفاعل الصفي بين المتعلمين.

. الخصائص الاجتماعية للمعلم كالتسامح والمرونة، فشخصية الأستاذ تلعب دورا كبيرا في حدوث التفاعل، إلا ارتفاع الأقسام المسندة إلى الأستاذ واكتظاظ الأقسام ينعكس سلبا على التفاعل بين الأستاذ والمتعلمين حتى وان كان الأستاذ يتسم بالتسامح ويلاحظ هذا في الفترات المسائية من عمل الأستاذ حيث يكون منهك القوى قد استنفذ جميع طاقته مع أقسام الفترة الصباحية.

. مستوى توقعات الأستاذ عن أداء تلاميذه وقدراتهم قبل بدء التدريس، فالأستاذ الذي يحكم مسبقا على مستوى مجموعة من المتعلمين أو على قسم ما بعدم الجدوى من دراسته لا شك أن تفاعله مع هذا القسم سيكون ضعيف.

## 2/ العوامل الخاصة بالمتعلم: المستقبل

. آراء المتعلمين عن سلوك الأستاذ ومدى عدالته في التعامل معهم، حيث يتناقل المتعلمين عن بعضهم البعض صفات الأساتذة وحالاتهم المزاجية مما ينعكس على التفاعل الصفي. اختلاف جنس المعلم عن المتعلمين.

. مستوى ذكاء المتعلمين وقدراتهم التحصيلية.

## 5 - التحصيل الدراسي " التغذية الراجعة"

التحصيل الدراسي هو التغذية الراجعة لرسائل الأستاذة نحو المتعلمين خلال كل ثلاثي أو شهر و يعرف التحصيل الدراسي على أنه "مدى استيعاب التلاميذ لما تعلموه من خبرات معينة في مادة دراسية مقررة تقاس بالدرجات التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات التحصيلية"<sup>(1)</sup>

<sup>1</sup> مابسة أحمد النبال، التنشئة الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2002، ص 104.

كما يعرف بأنه "مدى اكتساب الطلاب لما اكتسبوه من خبرات من خلال مقررات دراسية معينة ويقاس بالدرجة التي يحصل عليه الطالب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض"<sup>(1)</sup>

ومنهم من يعرفه على أنه "كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار وتقديرات المدرسين أو كليهما"<sup>(2)</sup>

**ثانياً: أبعاده:**

**البعد الكمي:** حصيلة المعارف المكتسبة، أو مجموعة المهارات المكتسبة، من خلال عملية تعليمية معينة، والتي يمكن قياسها عن طريق الاختبارات المختارة من البرنامج المقرر.

**البعد الكيفي:** يمثل قدرة المتعلم على ترجمة تلك المعارف إلى خبرات يقدمها الأستاذ ويساعده في أدائها ضمن نشاط تربوي معين لتساعده على التكيف مع العمل المدرسي ويعتبر التحصيل الدراسي مؤشر للتقدم الدراسي الذي أحرزه المتعلم وهو ما يجعل الآباء والمتعلمين على حد سواء يهتمون به.

### 1.5. أساليب تقويم التحصيل الدراسي

تختلف أساليب قياس التحصيل الدراسي أو الحصول على التغذية الراجعة تبعاً للمادة الدراسية و لحجم المعارف المراد معرفة حدوث انتقالها للمتعلم والتي تقسم إلى ثلاثة أقسام وهي:

#### 1 – الاختبارات الشفهية:

تستخدم على نطاق واسع في المؤسسات التعليمية من قبل الأساتذة وتتمثل في قيام الأستاذ بتوجيه أسئلة معينة إلى المتعلمين، إذ يقوم الأستاذ بطرح سؤال أو أكثر على كل تلميذ وتكون الإجابة عليه شفهيًا من قبل التلميذ، ويمكن للأستاذ استعمال هذا النوع من

<sup>1</sup> أحمد اللقاني وعلي الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المنهاج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1999، ص47

<sup>2</sup> هادي شعلان ربيع، إسماعيل محمد الغول، المرشد التربوي ودوره في حل مشاكل الطلبة، دار الثقافة، عمان، ص83.



الاختبارات في التقويم التشخيصي للحصول على تغذية راجعة شفوية فورية لمعرفة مدى تملك المتعلمين للمكتسبات السابقة كما يمكن استعماله في التقويم التكويني ليكون الأستاذ على بينة من أن المتعلم يسايره .

## 2 – اختبارات الأداء:

يقوم التلميذ في اختبارات الأداء بأداء مجموعة عمليات جسمية يمكن للأستاذ تقويمه عليها، ويستخدم هذا النوع من الاختبارات في المواد التطبيقية والفنية والرياضية ذلك أن تحصيل المتعلم لا يتوقف عند تذكره للمعلومات والحقائق بل يتعداه إلى جوانب أخرى.

## 3 – الاختبارات الموضوعية:

تعني الموضوعية الإتقان التام في الأحكام، وتتميز اختبارات التحصيل الموضوعية بأنها تشمل على عدد كبير من الأسئلة تغطي معظم أجزاء المحتوى الدراسي، ولهذه الاختبارات أنواع عديدة منها:

### ا - أسئلة الاختيار المتعددة:

تعد من أفضل الاختبارات الموضوعية من حيث ملائمتها لقياس عدد كبير من الأهداف التعليمية والسلوكية وتتكون من جملة تصاغ في صورة سؤال مباشر أو عبارة ناقصة تسمى أصل السؤال ومجموعة من الحلول المقترحة لها تسمى البدائل الاختيارية ويكون أحدها صحيح وباقي الحلول المقدمة تتضمن إجابات ناقصة أو خاطئة وتسمى المموهات.

### ب – أسئلة التكملة وملاً الفراغات:

يطلب من الممتحن في هذا النوع من الأسئلة إكمال ما هو ناقص بكلمة صحيحة أو عبارة مناسبة يختارها من الفقرات أو الجمل الصحيحة المقدمة له

**ج - أسئلة الصواب والخطأ:**

تعتبر أكثر انتشارا في المؤسسات التعليمية حيث تعرض على التلميذ عبارة أو جملة تعبر عن حقيقة علمية أو تاريخية أو فكرية ويطلب منه أن يذكر فيما إذا كانت العبارة صحيحة أم خاطئة<sup>(1)</sup>.

**د - أسئلة المزوجة:**

يتكون سؤال اختيار المزوجة من قائمتين أحدهما تمثل المثيرات والأخرى تمثل الاستجابات وتزيد عدد الاستجابات على عدد المثيرات وعلى التلميذ أن يربط بسهم بين القائمتين<sup>(2)</sup>

**4 - الاختبارات التقليدية أو (اختبارات المقال)**

تعتبر من بين أهم طرق قياس التعليم حيث قوم الأستاذ بتوزيع الأسئلة على جميع التلاميذ وتكون الإجابة تحريرية خلال مدة معينة ولذا يستطيع التلاميذ الاطلاع على نتائج الامتحان، ومعرفة مواطن الضعف

**2.5. معوقات التحصيل الدراسي الجيد**

تتدخل عدة عوامل وتتشابك في حصول المتعلم على تحصيل دراسي جيد، فمن العوامل المعيقة ما يتعلق بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي لأسرة المتعلم الذي نشأ وترعرع فيها ومنها ما يتعلق بالمتعلم نفسه ومن العوامل المعيقة أيضا ما يتعلق بالمدرسة ومن هته العوامل نذكر:

**1 - العوامل المتعلقة بالمستقبل "المتعلم":****أ - العوامل الجسدية:**

وتتضمن العوامل الخاصة بالمتعلم والمتعلقة بالنواحي الجسمية وبحالة نمو المتعلم ذلك أن إصابة المتعلم ببعض الأمراض كالأنيميا والسكري يؤدي إلى انخفاض مستوي استيعابه<sup>1</sup> فضعف بنية الطالب وتدهور صحته يحول دون قدرته على الانتباه والتركيز و المتابعة

<sup>1</sup>رشدي أحمد طعيمة وآخرون، مرجع سابق، ص 258.

<sup>2</sup> نفس المرجع ص 258.

بحيث يصبح الطالب أكثر قابلية للتعب والى التعرض للإصابة بأمراض مختلفة التي تُعطله عن الدراسة، كما أن ضعف البصر وضعف السمع والنطق والعاهات الحركية تؤثر تأثيراً كبيراً على تحصيله<sup>(1)</sup>

#### ب - العوامل العقلية:

يقصد بها كل العوامل المرتبطة بالقدرات العقلية كالذكاء والانتباه والتركيز واستعدادات المتعلم وكذا حالته المزاجية، فانخفاض الذكاء عن الحد العادي هو أحد أسباب التأخر الدراسي، بالإضافة إلى الضعف في بعض القدرات الخاصة كالقدرة على الانتباه والتركيز والقدرة على الفهم والتذكر .

#### ج - العوامل النفسية:

تعتبر العوامل النفسية من أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي فالعوامل الانفعالية كالقلق والخوف وضعف الثقة في النفس تؤدي إلى توتر شديد لدى التلاميذ وهذا يؤدي إلى ضعف التركيز وقلة الانتباه و المتابعة للدروس مما يؤثر سلباً على تحصيلهم الدراسي. وهو ما يلاحظ من توتر لدى تلاميذ الأقسام المقبلة على اجتياز شهادة التعليم المتوسط بسبب الاهتمام الزائد من طرف الأولياء والأساتذة، وما يمثله هذا الامتحان بالنسبة للمتعلم كونه تأشيرة الانتقال إلى الطور الثانوي.

#### د - العادات الدراسية غير المناسبة:

إذ غالباً ما يبدأ المتعلمين الاستعداد والمراجعة للامتحانات أسبوع قبل انطلاق الامتحانات أو أثناء الامتحانات فقط أو ليلة الامتحان، حيث تكون الدروس قد تراكت عليهم، مما يزيد من توترهم وقلقهم خاصة مع ضغط الأولياء ويؤدي بهم إلى انتهاج طرق لا تربوية كالغش

<sup>1</sup> يوسف القاضي، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، دار الشروق، السعودية، ط1، ص 401.

**ذ - ضعف الدافعية:**

يختلف التلاميذ من حيث قوة رغباتهم في وضع الأهداف وفي مدى الجهود التي يبذلونها لتحقيق هذه الأهداف، إذ نجد من المتعلمين من لا يبذلون جهوداً تتناسب مع قدراتهم بالرغم من ما لديهم من ذكاء واستعدادات وصحة جيدة فيأتي تحصيلهم متدنياً وبمستوى أقل بكثير مما تسمح به قدراتهم وتتعدد عوامل ضعف دافعية التلاميذ للدراسة منها الخلافات الأسرية وأسلوب نبذ الطفل ونقده المتكرر من طرف الآباء.

**2 - العوامل المدرسية:**

تعتبر العوامل التربوية المتمثلة في الطاقم التربوي من معلم ومتعلم وطرق التدريس والبيئة الصفية و التجهيزات التربوية في المؤسسة التربوية ذات أهمية في تحصيل التلميذ، فكثافة البرامج وكثرة المواد وصعوبتها وقلة الوسائل التعليمية ونوعية الامتحانات المرتكزة على الحفظ واسترجاع المعلومات تؤثر على المردود التحصيلي للتلميذ، كما يؤثر على التحصيل الجيد أيضاً اكتظاظ الأقسام و كثافة الحجم الساعي لليوم الدراسي والتوزيع السيئ للحصص الدراسية الذي أصبح في كثير من المؤسسات يوزع حسب مصلحة الأستاذ للتفرغ لأعمال أخرى وليس حسب قدرات المتعلمين ومتطلباتهم.

**شخصية الأستاذ:**

يؤثر عدم التكوين الجيد للأستاذ وعدم درايته بطرق التدريس المختلفة وبطرق الإدارة الصفية ونقص المهارات الاتصالية واستخدام طرق تسلطية مع المتعلمين إلى جعل المتعلمين يكرهون الأستاذ و تكوين اتجاهات سلبية نحو المادة مما يجعلهم يحجمون عن مذاكرتهم

### 3- العوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية

#### الوضعية الاجتماعية لأسرة المتعلم:

تعتبر العوامل الاجتماعية من أهم العوامل التي من شأنها عرقلة تحصيل المتعلم، فالخلافات المتكررة للوالدين أو انفصالهما أو فقدان احدهما أو إهمال الآباء لأبنائهم وانشغالهم عنهم تؤدي إلى فقدان العطف والاهتمام الضروريين للنمو النفسي للمتعلم وتعكس آثارها على سلوك التلميذ ومواقفه اتجاه التعليم، فبعض المتعلمين الذين يبذل الأساتذة جهداً في تعليمهم يجدون في حياتهم الأسرية عاملاً هداماً.

#### الوضعية الاقتصادية لأسرة المتعلم:

تعد العوامل الاقتصادية من أهم العوامل ارتباطاً بالتحصيل الدراسي، فالأسرة التي تفتقر للإمكانيات المادية تعجز عن توفير ما يحتاجه المتعلم من ملابس ومأكلاً ومستلزمات دراسية

#### الوضعية الثقافية لأسرة المتعلم:

يعتبر المستوى الثقافي للأسرة عاملاً مهماً في التحصيل الدراسي فالمستوى التعليمي للآباء وما يقدمونه لأبنائهم من خبرات يعمل على تحسين مستوى المتعلمين ودفعهم إلى التعلم بشغف، فأمية الأبوين لا تساعد في ترقية المناحي التعليمية في ظل الانفجار المعرفي، ويتجلى أثر المستوى الثقافي للأسرة في الرصيد اللغوي للأبناء وسلوكهم.

**خلاصة:**

تم تناول الرسالة الاتصالية ممثلة في المناهج وما تحتويه من أهداف تم على ضوءها اختيار المحتوى لتعكس هذه الأهداف، والأسس التي تم على أساسها بناء الرسالة " المنهج " ، كذلك تم التطرق إلى طرق التدريس "القناة" التي وضعت بناء على الأهداف المبتغاة في الرسالة " المنهاج" ، إذ تناولنا المقاربة بالكفاءات وما تضمنته من طرق تدريس والصعوبات التي تعترض التدريس بها ثم تطرقنا إلى التغذية الراجعة "التحصيل الدراسي" التي تعتبر عن استجابة المتعلمين لرسائل الأساتذة.

# الفصل الخامس: تحليل البيانات واستخلاص النتائج

تمهيد

1. تحليل بيانات الاستبيان  
واستخلاص نتائجه
2. تحليل واستخلاص نتائج المقابلة
3. استخلاص نتائج العامة
4. التوصيات

## 1 . تحليل بيانات الاستبيان واستخلاص نتائجه.

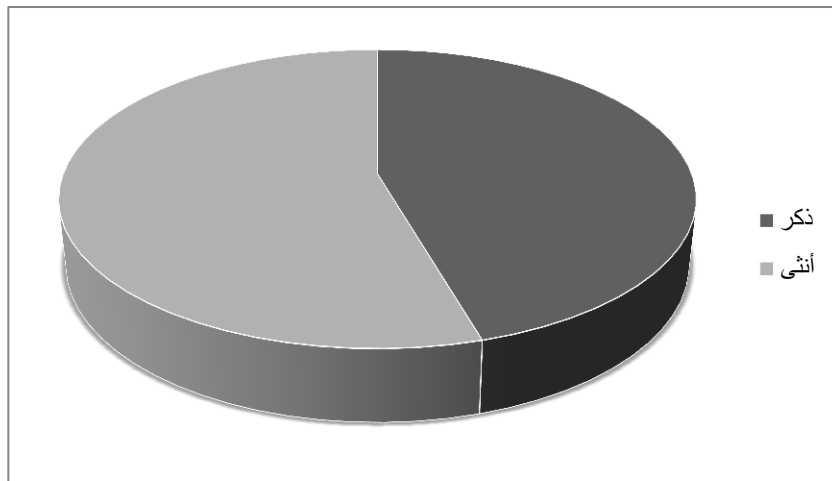
## 1.1. تحليل بيانات الاستبيان

## 1.1.1. تحليل البيانات العامة.

الجدول رقم 01 يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

النسبة المئوية %	التكرارات	الجنس
45.5	182	ذكر
54.5	218	أنثى
100	400	المجموع

الشكل رقم 01 يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس



تشير البيانات حسب معطيات الجدول و التمثيل البياني الموافق لها ان أكبر نسبة لدى أفراد العينة هي للإناث إذ قدرت بـ 54.5% ، تليها نسبة الأساتذة الذكور بنسبة قدرها 45.5%



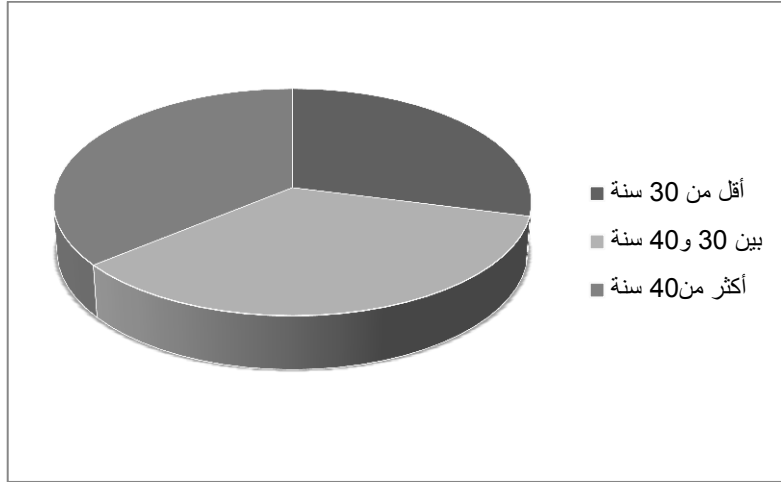
الدلالات الإحصائية التي يمكن أن نستخلصها من هذه النسب تعكس واقع مؤسساتنا التربوية حيث نجد أن أكثر من نصف الأساتذة من جنس الإناث، فأقبال فئة الإناث على مهنة التعليم أكثر منه لدى الذكور راجع إلى أن مهنة التعليم وخاصة في الطور المتوسط لا تأخذ حيز زمني من وقت الأستاذة فالنصاب القانوني الرسمي للأستاذ من الساعات يقدر بـ 22 ساعة بالإضافة إلى وجود عطل فصلية، مما يسمح للأستاذة العاملة بالتوفيق بين متطلبات المهنة والتزاماتها الأسرية عكس العمل في الإدارة الذي يستلزم المكوث في مكان العمل فترتي الصباح و المساء.

كما أن للعامل الديموغرافي دلالاته في تفسير النسب حيث أن الملاحظة العامة تبين أن العنصر النسوي هو الغالب على العموم في قطاع التربية سواء بالنسبة للأساتذة أو للمتمدرسين.

#### الجدول رقم 02 يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير السن

النسبة المئوية %	التكرارات	سن المبحوث
29	116	أقل من 30 سنة
35	140	بين 30 و 40 سنة
36	144	أكثر من 40 سنة
100	004	المجموع

الشكل رقم 02 يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير السن



تشير معطيات الجدول أعلاه والتمثيل البياني الممثل لها أعلاه أن أكبر نسبة لسن الباحثين هي للأساتذة الذين يتجاوز سنهم 40 سنة بـ 36 %، تليها نسبة الأساتذة اللذين يتراوح سنهم ما بين 30 و 40 سنة بنسبة 35 % ثم تأتي أضعف نسبة بـ 29 % وهي للأساتذة الذين يقل سنهم عن 30 سنة.

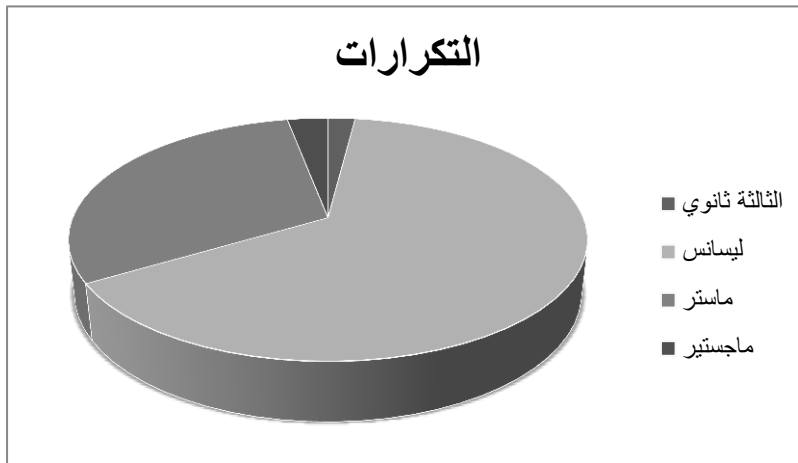
الدلالات الإحصائية التي يمكن أن نستخلصها من النسب السابقة تشير إلى أن غالبية سن أفراد العينة يتواجد في الفئة العمرية ما بين 30 و 40 سنة فما فوق بنسبة تقدر بـ 71 % وهي مرحلة هامة تمثل مرحلة القوة والعطاء مما يؤثر إيجابيا على المردود الفردي للأستاذ.

كما أن هذه النسبة تبين لنا انعكاسات إلغاء التقاعد النسبي دون شرط السن الذي أجبر الكثير من الأساتذة على التقاعد المسبق لعزم الحكومة على إلغائه وأنتج حالة تشييب في القطاع.

## الجدول رقم 03 يبين توزيع أفراد العينة حسب مؤهلهم العلمي

النسبة المئوية %	التكرارات	المؤهل العلمي
2	8	الثالثة ثانوي
64	258	ليسانس
30	122	ماستر
3	12	ماجستير
100	004	المجموع

## الشكل رقم 03 يبين توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي



تشير المعطيات الممثلة في الجدول أعلاه والتمثيل البياني الممثل لها أن أكبر نسبة هي للأساتذة الحاصلين على شهادة الليسانس بـ 64.5% تليها نسبة الأساتذة الحاصلين على ماستر بنسبة 30.5% ثم أقل نسبة للحاملين لمستوى السنة الثالثة الثانوي وشهادة الماجستير

الدلالات الإحصائية التي يمكن استنتاجها من هذه النسب هي أن جميع أساتذة التعليم المتوسط أصبح لديهم مستوى جامعي مقبول وهذا ما فتأت الوزارة الوصية تعمل من أجل تحقيقه لان تطبيق الإصلاح المنشود يتطلب أساتذة أكفاء ذوي مستوى علمي مقبول يسمح لهم بمسايرة التغيرات العلمية الحاصلة في النظام التربوي.

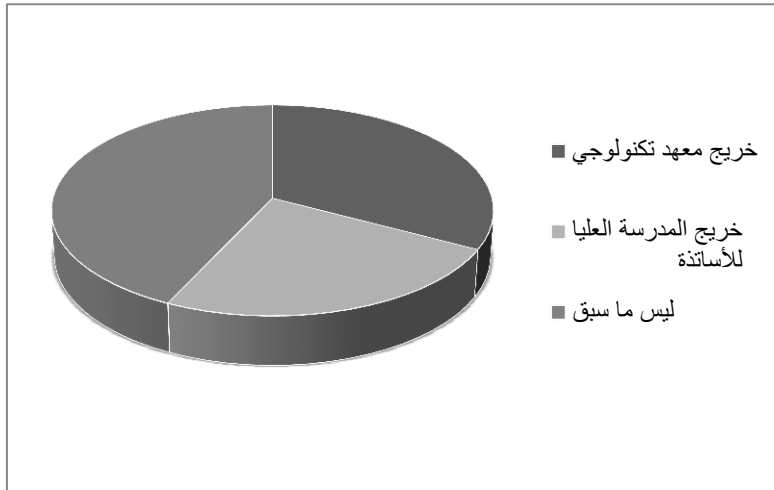
فالتكوين أثناء الخدمة لغالبية الأساتذة والذي دام أربعة سنوات في إطار الاتفاقية المبرمة بين وزارة التربية وجامعة التكوين المتواصل توج بشهادة ليسانس والذي سمح للأساتذة بالترقية في الصنف بالإضافة إلى الملتحقين الجدد بمهنة التدريس والمنتمين إلى النظام الكلاسيكي من التعليم الجامعي، و خريجي المدارس العليا للأساتذة المتحصلين على ليسانس في نهاية الدراسة وهذا ما يفسر هذه النسبة، أما نسبة 30.5% فمردها إلى الأساتذة الجدد الذين التحقوا بالمهنة والذين درسوا في النظام الجديد lmd ثم ماستر"، أما نسبة اللذين لديهم شهادة الماجستير فقدت ب 3% فبالرغم أنها نسبة ضعيفة إلا أن هذا يعني رغبة الأساتذة في التعلم الذاتي و في تغيير المهنة.

كذلك الدلالات التي يمكن استنتاجها من هذه النسب أن المستوى التعليمي لأساتذة التعليم المتوسط قد تطور بصورة ايجابية عمّا كان عليه في السابق، حيث كان يلتحق بالمهنة المتحصلين على مستوى السنة الثالثة ثانوي من الذين رسبوا في امتحان شهادة البكالوريا.

## الجدول رقم 04 طريقة التوظيف في قطاع التربية

النسبة المئوية %	التكرارات	طريقة التوظيف في قطاع التربية
32.75	131	خريج معهد تكنولوجيا
24.25	97	خريج المدرسة العليا للأساتذة
43	172	ليس ما سبق
100	400	المجموع

## الشكل رقم 04 يبين توزيع عينة الدراسة حسب طريقة التوظيف في قطاع التربية



تشير نتائج الجدول أعلاه والتمثيل البياني الممثل لها إلى أن أكبر نسبة هي للمبحوثين الذين أجابوا بأن طريقة توظيفهم كانت بطريقة أخرى غير المعهد التكنولوجي والمدرسة العليا بنسبة قدرها 43 % سواء من الأساتذة الذين شغلوا مناصب شاغرة ثم ادمجوا فيها، أو من أجروا مسابقة كتابية فقط ، أو ممن أجروا مسابقة كتابية ثم مقابلة انتقاء مع اللجنة، والذين اضطرت الوزارة إلى توظيفهم نظرا للنقص الفادح في الأساتذة نتيجة لخروج الآلاف من الأساتذة إلى التقاعد "التقاعد النسبي دون شرط السن خاصة" وإلى زيادة النمو

الديمغرافي، ثم تليه نسبة 32.75% من خريجي المعهد والتكنولوجي، ثم نسبة 24.25% ممن أجابوا أن توظيفهم بالتعليم كان لكونهم خريجي المدارس العليا للأساتذة.

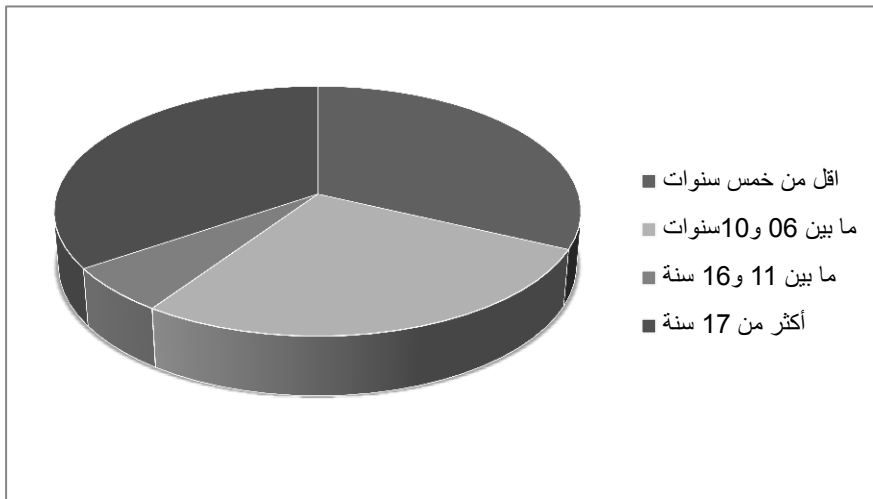
الدلالات الإحصائية التي نستنتجها من هذه النسب أن قطاع التربية يشهد تغير وتجديد في موارده البشرية فالتركيبة البشرية لأساتذة التعليم المتوسط تحوي نوعين من الأساتذة، أساتذة خضعوا للتكوين الأولي ونعني بهم الأساتذة الذين انضموا إلى القطاع عن طريق الانتساب إلى المعهد التكنولوجي أو المدارس العليا للأساتذة والذين تمّ انتقاءهم من بين الحاصلين على أحسن المعدلات في البكالوريا و إعدادهم لمهنة التعليم منذ بداية تكوينهم، وأساتذة لم يكن تكوينهم الجامعي لغرض الالتحاق بمهنة التدريس إنما حاجة القطاع إليهم الماسة هي من دعت الوزارة الوصية إلى توظيفهم، كالأساتذة الذين شغلوا مناصب في أماكن نائية لعدة سنوات ثم اضطرت الوزارة إلى إدماجهم " حالة حملة ليسانس علوم قانونية وإدارية"، أو لسد العجز على مستوى التأطير الذي أحدثه خروج الآلاف من الأساتذة إلى التقاعد، ممّا أوجد فجوة في ملمح الأساتذة العاملين في قطاع التربية راجع إلى عدم وجود انسجام في طريقة التكوين لديهم ما بين من أُعد خصيصاً للتعليم ومن فرضت الحاجة الاستجداء به.

وبما أن خريجي المعاهد التكنولوجي هم في تناقص نتيجة خروج الآلاف من منتسبيه إلى التقاعد وخريجي المدارس العليا قلائل نتيجة عدم قدرة المدارس العليا على تكوين عدد هائل من الأساتذة الطلاب والتكفل بهم وهذا ما يفسر نسبتهم القليلة.

## الجدول رقم 05 الأقدمية في العمل

النسبة المئوية %	التكرارات	الأقدمية في التدريس
32	128	أقل من خمس سنوات
27.5	110	ما بين 06 و 10 سنوات
6	24	ما بين 11 و 16 سنة
34.5	138	أكثر من 17 سنة
100	400	المجموع

## الشكل رقم 05 يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير الأقدمية



تبين النتائج التي يعبر عنها الجدول الخاص بتوزيع أفراد العينة وفق متغير الأقدمية والتمثيل البياني الممثل لها أن أعلى نسبة للأساتذة الذين لديهم 17 سنة فما فوق بـ 34.5% تليها نسبة الأساتذة الذين لديهم أقدمية أقل من 5 سنوات عمل بنسبة 32% ثم الأساتذة الذين لديهم أقدمية ما بين 6 و 10 سنوات بنسبة 27.5%

الدلالات الإحصائية التي يمكن استخلاصها من هذه النسب أن الأساتذة الذين هم في الخدمة يوجد تباين في أقدميتهم فأكثر من نصف عينة الأساتذة المستجوبين لديهم

أقدمية عمل أقل من عشرة سنوات بنسبة 59.5% (27.5+32) وهذا راجع إلى باب التوظيف الذي فتح على مصرعيه أمام خريجي الجامعات نتيجة خروج الآلاف من الأساتذة إلى التقاعد وخاصة التقاعد النسبي قبل إلغاء القانون.

الدلالات الإحصائية التي يمكن استخلاصها كذلك أن نسبة 40.5% (6+34.5) والتي تمثل نسبة الأساتذة الذين لديهم أقدمية إحدى عشر سنة فما فوق من الأساتذة قد عاشت أثناء مدة عملها تطبيق بيداغوجيا الأهداف ثم بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ممّا أوجد لديهم اطلاع واسع بالمقاربتين نتيجة الممارسة الميدانية والدورات التكوينية التي خضعوا لها، في حين نجد نسبة 59.5% من الأساتذة والتي تمثل أقدميتها في التعليم بأقل من عشر سنوات قد وجدت أثناء توظيفها المقاربة بالكفاءات مطبقة في المدارس، وهو ما يعني تباين في المعارف المكتسبة لأفراد عينة الدراسة.

### 1. 1. 2. تحليل بيانات الفرضية الأولى

التذكير بالفرضية الأولى:

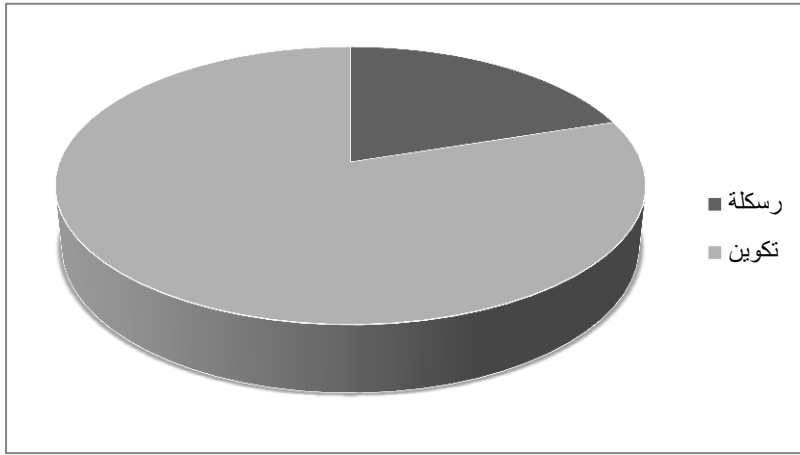
الفرضية الأولى: التباين في التكوين لدى الأساتذة كمرسلين في العملية الاتصالية يعيق إحداث التفاعل الصفي داخل المؤسسة التربوية

الجدول رقم 06 يبين خضوع المبحوث للتكوين

النسبة المئوية %	التكرارات	نوع التكوين الذي تلقاه الأستاذ
20	80	رسكلة
80	320	تكوين
100	400	المجموع



## الشكل رقم 06 يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير خضوع المبحوث للتكوين



تشير النسب الممثلة في الجدول أعلاه وما يوافقها في التمثيل البياني الممثل لها أن أعلى نسبة كانت للأساتذة اللذين تلقوا تكوين بنسبة قدرت ب 80% تليها نسبة 20 % من أفراد العينة صرحوا أنهم تلقوا رسكلة.

الدلالات التي تعكسها النسب السابقة تبين أن جميع أفراد العينة صرحوا أنهم تلقوا تكويناً وان اختلفت مدته، فالوزارة الوصية عملت على تكوين الأساتذة الموجودين في الخدمة، إذ تم إبرام اتفاقية بين وزارة التربية والتعليم العالي تقضي بتسطير برنامج لتكوين الأساتذة عن بعد يراعي التوفيق بين العمل والتكوين والتزامات الأساتذة العائلية، كما عملت الوزارة الوصية على إخضاع المنتسبين الجدد إلى القطاع من الأساتذة و المعلمين من حملة الشهادات الجامعية سواء الذين ادمجوا أو الذين نجحوا في مسابقات التوظيف إلى التكوين حيث وضعت برنامجاً تكوينياً لهم للتوفيق بين متطلبات عملهم وتكوينهم، فعملت الوزارة على تكوينهم أثناء العطلة الصيفية لمدة عشرة أيام قبل مباشرة عملهم، ثم تم تخصيص يوم السبت والأسبوع الأول من العطلة الشتوية والعطلة الربيعية لتكوين الأساتذة الجدد على أن يتوج هذا التكوين بإجراء امتحانات حسب ما أدلى به بعض المفتشين ممن استجوبناهم<sup>(1)</sup>.

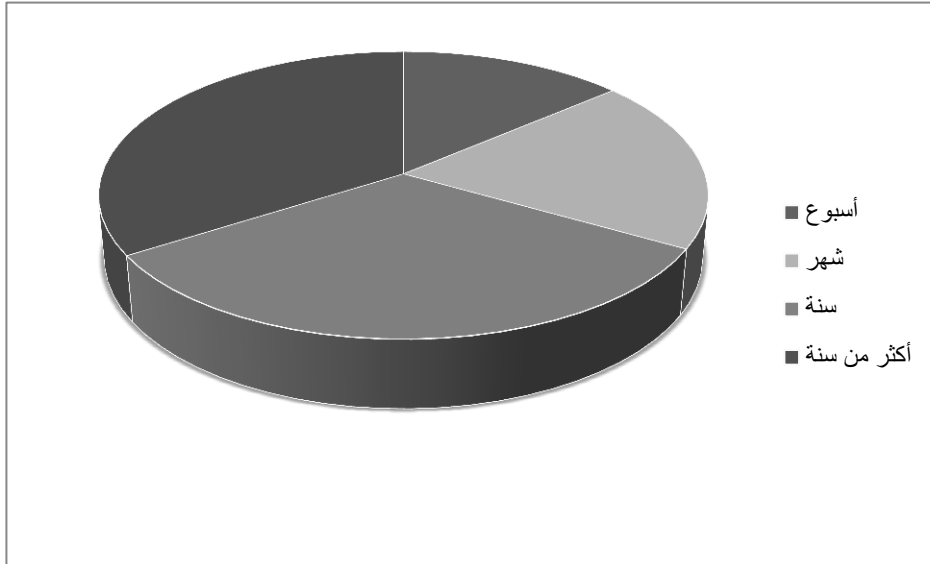
<sup>1</sup> عد إلى نتائج المقابلة من فضلك.

أما من خضع للرسكلة فتبين أن بعض الأساتذة خضعوا خلال مساهمهم المهني إلى عملية إعادة تكوين لتجديد معارفهم، فالمعرفة في تطور وتجدد دائم لذا كان لزاما على من يمارسون مهنة التعليم الاطلاع الدائم ومسايرة المستجدات التربوية لرفع مستواهم وتجديد خبراتهم ومعلوماتهم.

#### الجدول رقم 7 يبين مدة التكوين الذي كان يستغرقه التكوين أثناء الخدمة

النسبة المئوية %	التكرارات	مدة التكوين التي تلقاها الأساتذة
13.75	55	أسبوع
19.5	78	شهر
32.75	131	سنة
34	136	أكثر من سنة
100	400	المجموع

#### الشكل رقم 07 يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير مدة استغراق التكوين



تشير نتائج الجدول والتمثيل البياني المبين لمدة التكوين التي خضع لها الأساتذة أن أكبر نسبة هي للأساتذة الذين تقلو تكويننا تزيد مدته عن السنة بنسبة تقدر بـ 34% تلي هذه

النسبة نسبة الأساتذة الذين تلقوا تكويناً مدته سنة وتقدر بـ 32.75 % ثم تأتي نسبة الأساتذة الذين تلقوا تكويناً مدته شهر و تقدر بـ 19.5 % وأضعف نسبة للذين تلقوا تكويناً مدته أسبوع وتقدر بـ 13.75 %.

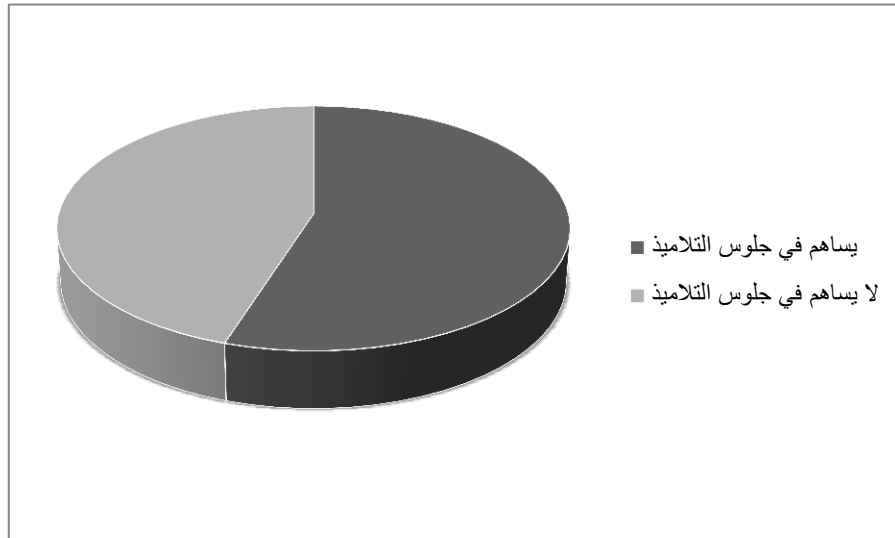
الدلالات الإحصائية التي تبينها هذه النسب هي وجود تباين وعدم تجانس في مدة التكوين بين الأساتذة وهذا راجع إلى أن الوزارة الوصية عملت في بادئ الأمر على إعطاء تكوين أثناء الخدمة عن بعد مدته أربع سنوات لجميع أساتذة المواد دون سن الأربعين سنة ماعدا أساتذة مواد التربية الفنية والموسيقية والبدنية وممن تجاوزوا الأربعين سنة، ليتم دمج من تلقى تكويناً في رتبة أستاذ تعليم متوسط ثم حسب أقدمية الأستاذ إلى أستاذ رئيسي أو أستاذ مكوّن، ثم قامت الوزارة الوصية لسعيها في القضاء على من أطلقت عليهم تسمية الأساتذة الابلون للزوال بتكوين أساتذة مواد الإيقاظ وممن لم يلتحقوا بالتكوين الأول من بقية أساتذة المواد الأخرى في تكوين مدته عام ، وهذا ما يفسر هذا التفاوت في المدة بين الأساتذة. أما من تلقى من الأساتذة تكوين مدته أسبوع وشهر فهم أساتذة المدارس العليا للأساتذة الذين كان تكوينهم وإعدادهم الأولي في المدارس العليا أصلاً لغرض التدريس، أي أن خضوعهم للتكوين كان لأجل تدارك النقائص ولمسايرة مستجدات قطاع حيوي متجدد، أو من الملتحقين الجدد بالمهنة التي عملت الوزارة على تكوينهم إثناء الخدمة يوم السبت وأسبوع من عطلة الشتوية والربيعية.

فالوزارة عملت على تكوين للجميع يضمن لها نجاح الإصلاح المنشود فالإصلاح لا يتحقق إلا بتكوين جيد، إلا أن مدة تكوين الأساتذة هذه نتج عنها تباين واختلاف لدى الأساتذة في مدة ونوعية وحجم المواد العلمية المدروسة لأجل الإعداد لمباشرة مهنة التعليم.

## الجدول رقم 8 يبين مساهمة الأساتذة في توزيع أماكن جلوس التلاميذ

النسبة المئوية %	التكرارات	مساهمة الأستاذ في أماكن جلوس المتعلمين
55	220	يساهم في جلوس التلاميذ
45	180	لا يساهم في جلوس التلاميذ
100	400	المجموع

الشكل رقم 08 يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير المساهمة في توزيع أماكن جلوس التلاميذ



تشير بيانات الجدول أعلاه والتمثيل البياني الموافق لها أن أكبر نسبة هي لأفراد العينة الذين صحوا أنهم يساهمون في اختيار أماكن جلوس التلاميذ بنسبة قدرت 55% بينما صرح نسبة 45% من الأساتذة أنهم لا يساهمون في اختيار أماكن جلوس التلاميذ.

الدلالات الإحصائية التي يمكن أن نستنتجها من المعطيات هي أن أكثر من نصف أفراد العينة يساهمون في اختيار أماكن جلوس التلاميذ فالأساتذة منقسمون إلى فئتين، فئة من الأساتذة تفتح باب الحوار ما بين المتعلمين ويقتصر دورها على التوجيه فقط " فالمعلم

منشط ومنظم وليس ملقنا<sup>(1)</sup> فالأستاذ ولكونه يقضي معظم يومه مع المتعلمين يدرك جيدا من يجب أن يقدم ويؤخر فتنظيم الصف من الأساليب التربوية التي يجب على كل أستاذ الإلمام به كإبعاد المتعلمين المشوشين عن بعضهم البعض ومحاولة إقحام الخجول والمنطوي في سير الدرس وليكون أمام مرأى الأستاذ خاصة مع قسم تعداده يتجاوز الأربعين تلميذ، والعمل على إثارة التنافس و التسابق بين المتعلمين وتشجيع التعاون والعمل الجماعي، فالأستاذ بصفته مرسل ملزم عند صياغته للرسالة أن يتعرف على السمات الفردية واحتياجات مستقبل رسالته، كذلك الأستاذ في حاجة دائمة لمراقبة انفعالات تلامذته "التغذية الراجعة" أثناء سير الدرس ومتابعة تحركاتهم أثناء العمل في مجموعات ليوجههم و ينظمهم في مجموعات و ليكونوا متجانسين معرفيا قدر الإمكان.

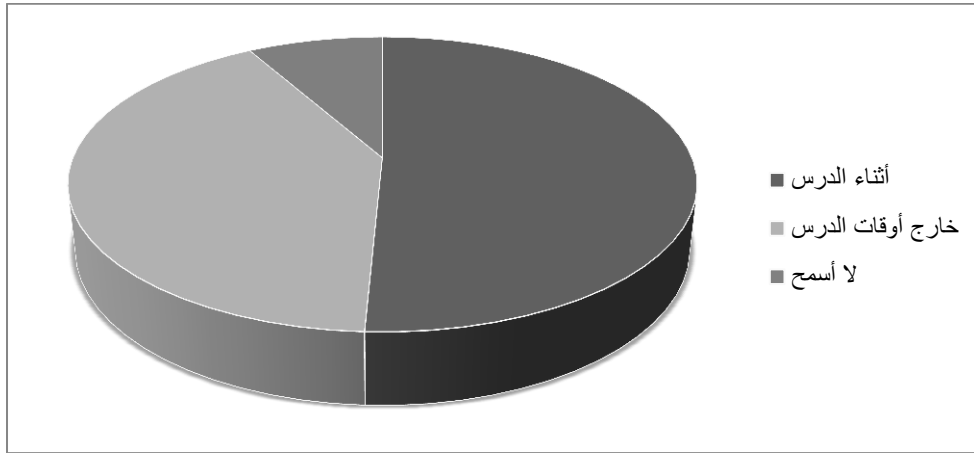
بينما نجد فئة ثانية من الأساتذة تقوم بعرض الدروس و لا يهتمها أماكن جلوس المتدربين، فالأستاذ مهيم على القسم وهو الأمر الناهي و ينحصر دوره في تقديم المعرفة، وهو ما يبين وجود اختلافات واضحة بين المدرسين في طريقة تعاملهم مع المتعلمين فيما يخص تجليس المتعلمين.

### الجدول رقم 9 يبين الأوقات التي يسمح بها الأستاذ للمتعلمين للاتصال فيما بينهم

النسبة المئوية %	التكرارات	أوقات اتصال المتعلمين فيما بينهم
50.75	203	أثناء الدرس
41	164	خارج أوقات الدرس
8.25	33	لا أسمح
100	400	المجموع

<sup>1</sup>وزارة التربية الوطنية ، مناهج التعليم المتوسط، مرجع سابق ، ص 4

الشكل رقم 09 يبين توزيع عينة الدراسة حسب أوقات اتصال المتعلمين فيما بينهم



تشير بيانات الجدول أعلاه والتمثيل البياني الموافق لها أن أكبر نسبة تقدر بـ 50.75% وتمثل الأساتذة الذين يسمحون للمتعلمين للاتصال فيما بينهم أثناء الدرس تليها نسبة 41% من المبحوثين تسمح للتلاميذ للاتصال خارج أوقات الدرس أضعف نسبة بـ 8.25% لا تسمح أصلا للمتعلمين بالاتصال فيما بينهم.

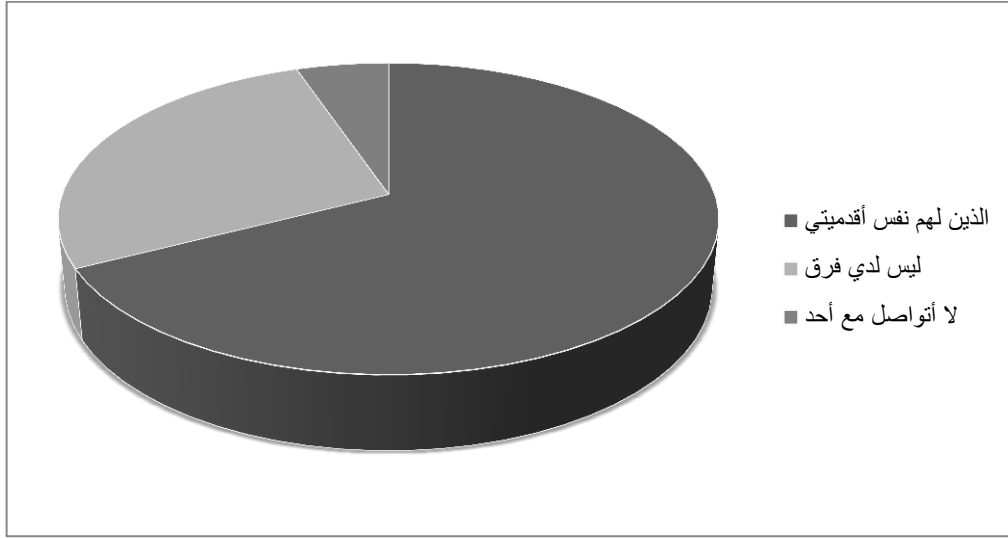
الدلالات الإحصائية التي يمكن أن نستخلصها من البيانات أن نصف عينة البحث من الأساتذة تسمح للمتعلمين الاتصال فيما بينهم أثناء الدرس، فالأستاذ بما اكتسبه من خبرة وحنكة وما تحصل عليه من معارف أثناء تكوينه الأولي، يستطيع فتح قنوات اتصال بين المتعلمين والسيطرة على مجرياتها وتوجيهها الوجهة التي يريد، وهو ما يتوافق مع الطرق الحديثة في التربية تستوجب من الأستاذ أن يكون موجها فقط للمتعلمين قائدا مرشدا للمعرفة، مساعدا للمتقين على إيجاد حلول للوضعية المشكلة وكيفية توظيف مكتسباتهم في وضعيات حياتية مختلفة، فالأستاذ يعمل على توفير بيئة منفتحة تساعد على توليد الأفكار ومناقشتها وتقديمها دون خوف وتجعل المتعلمين ايجابيين في الموقف التعليمي ، في حين نجد فئة معتبرة من الأساتذة المبحوثين حوالي نصف عينة البحث 49.25% (41+8.25) لا تسمح للمتعلمين بالاتصال فيما بينهم إلا خارج أوقات الدرس أو لا تسمح به مطلقا وهو ما يفسر

بخشيتهم من عدم السيطرة على القسم وحدوث فوضى بين المتعلمين وضياع الوقت فهم يعملون بالطرق التقليدية و يعتبرون أنفسهم المالك الوحيد للمعرفة وأن على المتعلم "المتلقي" الخضوع والإنصات الجيد لما يتفوه به الأستاذ من معارف جاهزة أعدها سلفاً، لأنه سيسأل عنها يوم الامتحان، ورغم أن المنهاج يشير إلى أن المتعلم هو محور العملية التربوية ويدعو إلى تفعيل دوره من خلال إتاحة الفرصة له داخل القسم ليبنى تعلماته من أخطائه إلا أن نصف عينة الدراسة تعمل عكس ذلك فالأستاذ ما زال مهيمناً على النشاطات التي تحصل داخل القسم، فالأستاذة يسلكون مسلكين مغايرين في طريقة تعاملهما مع المتعلمين.

#### الجدول رقم 10 يبين اتصال الأساتذة فيما بينهم

النسبة المئوية %	التكرارات	اتصال الأساتذة فيما بينهم
67.5	270	الذين لهم نفس أقدميتي
27.25	109	ليس لدي فرق
5.25	21	لا أتواصل مع أحد
100	400	المجموع

## الشكل رقم 10 يبين توزيع عينة الدراسة حسب اتصال الأساتذة فيما بينهم



تشير معطيات الجدول أعلاه والتمثيل البياني الممثل لها أن أكبر نسبة بـ 67.5 % تمثل اتصال الأساتذة مع الذين لهم نفس أدميتهم تليها نسبة 25.25 % ممن صرحوا أنهم ليس لديهم أي فرق، ثم أضعف نسبة من المبحوثين بـ 5.25% صرحت أنهم لا يتواصلون مع أحد.

الدلالات الإحصائية التي يمكن أن نستخلصها من هذه النسب تبين أن الأساتذة يتكثرون فيما بينهم حسب أدميتهم فالأساتذة عادة ما يكونون متقاربين في السن إذ أنهم خضعوا لنفس لتكوين أو انتسبوا إلى أحد المعاهد أو مدارس تكوين الأساتذة ودرّسوا مع بعضهم البعض لسنوات وهذا ما جعل اتصالهم وتفاعلهم يقتصر على من يقاسمونهم نفس أدميتهم ويشكلون جماعات تدلي رأياها في المسائل التي تعترض سير المؤسسات التربوية وهذا ما عبر عنه مستشاري التربية الذين استجوبناهم<sup>(1)</sup>

الدلالات التي يمكن استخلاصها كذلك هي أن توقع الأساتذة في جماعات حسب أدميتهم ينعكس سلبا على الأساتذة الجدد الذين هم حديثي عهد بالتعليم إذ هم في حاجة إلى تبادل الخبرات وبمن يرشدهم في عملهم، فالالاتصال الأفقي والغير الرسمي الذي يحدث بين

<sup>1</sup> عد إلى نتائج المقابلة من فضلك.

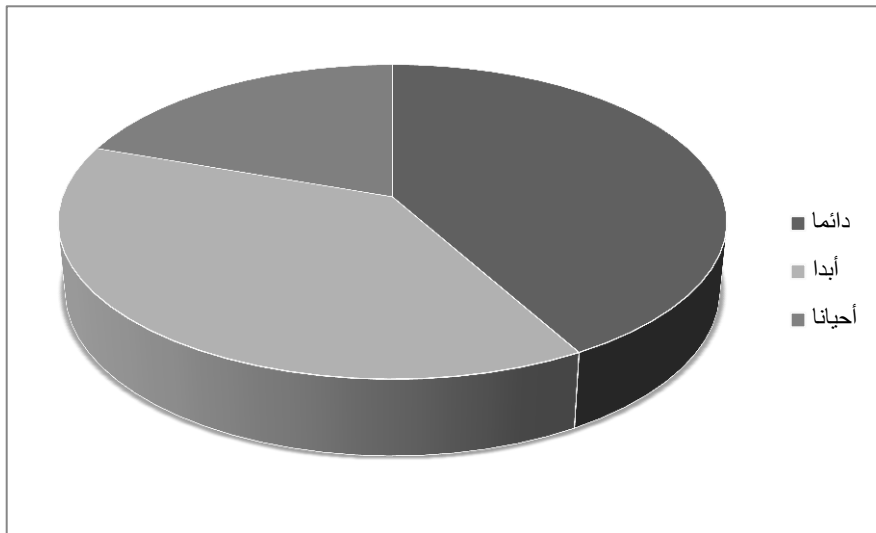


الأساتذة ضروري لتذليل المفاهيم الصعبة وتبسيطها ، وخاصة من طرف من عايشوا تطبيق بيداغوجيا الأهداف ثم بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

الجدول رقم 11 يبين استخدام المشاريع اللاصفية المنجزة من طرف التلاميذ في التقويم المستمر.

النسبة المئوية %	التكرارات	استخدام المشاريع اللاصفية في التقويم
42.75	171	دائما
39.25	157	أبدا
18	80	أحيانا
100	400	المجموع

الشكل رقم 11 يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير استخدام المشاريع اللاصفية في التقويم المستمر



تبين معطيات الجدول والتمثيل البياني الموافق لها أن أكبر نسبة مقدرة بـ 42.75 % سجلت لدى الأساتذة الذين يستخدمون المشاريع اللاصفية في التقويم المستمر دائما تليها

نسبة 39.25 % لا تستخدم النشاطات اللاصفية في التقويم ثم أضعف نسبة بـ 18% كانت لأفراد العينة الذين يستخدمون المشاريع اللاصفية أحيانا أي متذبذبين بين ذلك وذلك.

الدلالات الإحصائية التي تشير لها هذه النسب هي أن الأساتذة يختلفون إزاء النشاطات اللاصفية فأكثر من نصف عينة الدراسة من الأساتذة 60.75 % (18+42.75) يستخدمون النشاطات اللاصفية أو هم متذبذبون في تطبيقها فهم يعملون على تامين كل جهد يقوم به المتعلم و غير مقيدين بالجانب المعرفي والتحصيلي للدروس بل يتعدوه إلى جوانب أخرى من جوانب شخصية المتعلم كالتنظيم والمبادرة، لما للأنشطة اللاصفية من دور في تنمية شخصيات المتعلمين وتربيتهم التريية الخلقية والاجتماعية، وفي توثيق الصلة بين التلاميذ ببعضهم البعض من جهة وبين أساتذتهم من جهة أخرى، وتحطيم الحواجز بين الأستاذ والتلميذ

ونجد فئة ثانية من أفراد عينة الدراسة لا تستخدم النشاطات اللاصفية أبدا بالرغم من ما لها من مزايا، فهي تبين تمسكها وعدم رغبتها في التخلي عن المناخ الرسمي الذي يطبع علاقتها بالمتعلمين ويميز البيئة الفضاء الاتصالي "القسم" الذي تجرى في ظله العملية الاتصالية، فعلاقة الأستاذ بالمتعلم علاقة تضبطها الرسمية والتمسك الشديد بالقوانين والتوتر.

الجدول رقم 12 يمثل العلاقة بين طريقة التوظيف والمساهمة في توزيع جلوس التلاميذ.

المجموع		طريقة توظيف المبحوث							
		ليس ما سبق		خريج المدرسة العليا		خريج معهد تكنولوجي			
%	مجموع التكرارات	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار		
55	220	23.18	51	31.36	69	45.45	100	نعم	المساهمة في
45	180	67.22	121	15.55	28	17.22	31	لا	توزيع جلوس التلاميذ
100	400	43	172	24.25	97	32.75	131	المجموع	

تشير بيانات الجدول رقم 12 أن أكثر من نصف المبحوثين بنسبة 55 % هم من الذين يساهمون في توزيع جلوس التلاميذ ممثلة بخريجي المعهد التكنولوجي بأكثر نسبة بـ 45.45 % ثم خريجي المدرسة العليا للأساتذة بنسبة 31.36 % أما أضعف نسبة والتي تقدر بـ 23.18 % فهي تمثل الأساتذة الذين تم توظيفهم عبر قنوات غير المعهد التكنولوجي أو المدارس العليا. أما نسبة الأساتذة الذين لا يساهمون في توزيع جلوس التلاميذ فقدت بـ 45 % ممثلة بالأساتذة الذين لا ينتسبون في توظيفهم إلى المعهد التكنولوجي أو المدرسة العليا بنسبة قدرها 67.22 %

الدلالات الإحصائية أن نستخرجها من هذه النسب تشير إلى تباين واضح بين الأساتذة في المساهمة في توزيع جلوس التلاميذ بين الأساتذة خريجي المعهد التكنولوجي والمدارس العليا وزملائهم الأساتذة ممن ينتسبون إلى مؤسسات أخرى، فالمنتسبين في تكوينهم إلى المدارس والمعاهد التكنولوجية يساهمون بقوة في توزيع المتعلمين، من خلال التكوين الأولي الذي تلقوه في المعاهد التكنولوجية أو المدارس العليا و الخبرة التي اكتسبها خلال مشوارهم العملي والدورات التكوينية التي انضموا إليها استطاعوا اكتساب مهارات اتصالية

بوصفهم مرسلين مكنتهم من التعامل مع المتعلمين وفق نقائصهم ونقاط ضعفهم التي تستوجب التقوية ونقاط قوتهم التي تتطلب المحافظة عليها، فمن خلال رصد الأستاذ التكويني والعملي استطاع اكتساب مهارات ضبط وتفعيل الصف كإبعاد الفوضويين عن بعضهم وإشراك المتعلم المنطوي والخجول ومراعاة الفروق الفردية بينهم فالتلاميذ لا ينتبهون بنفس الدرجة وهو ما استوجب من الأستاذ بوصفه مرسلا أن يتدخل في تنظيم البيئة الاتصالية والمساهمة في توزيع جلوس المتعلمين في أماكنهم توزيعا يرى الأستاذ انه يزيد من فرص تفاعل المتعلم مع رسائله ومع زملائه

في حين نجد نصف عينة البحث تقريبا لا يعينها مكان جلوس المتعلم سواء كان في الخلف أو الإمام و سواء كان المتعلم يعاني من نقص في السمع أو في النظر أو فوضوي، أو انطوائي تدعمها أكبر نسبة لمن وظفوا في قطاع التربية عن طريق قنوات أخرى غير المعاهد التكنولوجية والمدارس العليا فالأستاذ هنا لا يراعي البيئة الاتصالية التي تحدث فيها العملية الاتصالية ولا يعمل على توفير الشروط لتلقى رسالته القبول والاستجابة لدى المستقبل، الاتصال بالمتعلمين حسبه هو اتصال نازل لذا فهو لا يتتبع اثر رسائله.

### الجدول رقم 13 يمثل علاقة توظيف المبحوث بمشاريع النشاطات اللاصفية

المجموع		طريقة توظيف المبحوث							
		ليس ما سبق		خريج المدرسة العليا		خريج معهد تكنولوجي			
%	مجموع التكرارات	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار		
42.75	171	10.52	18	39.76	68	49.7	85	دائما	توظيف
39.25	157	78.98	124	13.37	21	7.64	12	أبدا	مشاريع
18	72	41.66	30	11.11	8	47.22	34	أحيانا	النشاطات اللاصفية
100	400	43	172	24.25	97	32.75	131	المجموع	

يظهر الجدول رقم 13 إجابات أفراد العينة حول توظيف مشاريع النشاطات اللاصفية أن أعلى نسبة هي 42.75 % وهي تمثل الأساتذة الذين يوظفون دائما مشاريع النشاطات اللاصفية و تدعم هذه النسبة نسبة خريجي المعهد التكنولوجي التي تقدر بـ 49.7 % ثم نسبة خريجي المدرسة العليا المقدرة بـ 39.76 %، بينما أضعف نسبة كانت لمن انتسب للمهنة بقنوات أخرى وقدرت بـ 10.52 %.

تليها نسبة 39.25% وتمثل نسبة الأساتذة الذين لا يوظفون المشاريع اللاصفية وتدعم هذه النتيجة نسبة من لا ينتسبون للمدارس العليا ولا للمعاهد التكنولوجية بـ 78.98 % وأضعف نسبة لخريجي المعهد التكنولوجي بـ 7.64 %

أما من يوظف مشاريع النشاطات اللاصفية في التقييم المستمر أحيانا من أفراد العينة فكانت نسبتهم تقدر بـ 18% تدعمها نسبة 47.22 % ممن ينتسبون في توظيفهم للمعهد التكنولوجي

الدلالات الإحصائية لهذه النسب تشير إلى أن الأساتذة متميزين تجاه توظيف مشاريع النشاطات اللاصفية في التقييم المستمر فخريجي المعاهد التكنولوجية والمدارس العليا يعملون على توظيف نشاطات المتعلم اللاصفية بخلاف من لا ينتمون إلى هاتين المؤسستين في تكوينهم، فالأساتذة المنتميين في تكوينهم إلى المدارس العليا للأساتذة أو المعهد التكنولوجي استطاعوا اكتساب مهارات اتصالية من خلال الدروس النظرية و التطبيقية التي كانت تقام على مستوى هاتين المؤسستين، فمنذ انتسابهم إلى هاتين المؤسستين والقائمين على هاتين المؤسستين يعملون على تمكينهم من خلال التريصات الميدانية على التطرق للنشاطات اللاصفية و تزويدهم و توعيتهم بنظرة التربية الحديثة لأهميتها ودورها في إحداث التفاعل الصفي المطلوب باعتبارها جزء أساسي من المنهج الدراسي ، والتي سمحت للأساتذة من التطرق إلى النشاطات اللاصفية دون الخوف من عدم توجيهها الوجهة التي لا

تتوافق والأهداف المبتغاة أو الوقوع في العشوائية في تناول النشاطات اللاصفية، نشاطات تخدم العملية التعليمية التعلمية، و يتم تثمين جميع النشاطات والمبادرات التي يقوم بها المتعلم و هو ما من شأنه زيادة التفاعل بين الأستاذ والمتعلمين

الفئة الثانية لا تتطرق للنشاطات اللاصفية أبدا تدعمها أعلى نسبة لمن لا ينتسبون للمعهد التكنولوجي أو المدارس العليا في توظيفهم وهذا راجع لقصور في معرفتهم بالمواضيع التي تطرح كمنشآت لاصفية ويطرق تناولها وكيفية تحفيز المتعلمين لها وعدم سعيهم لتوفير بيئة اتصالية مناسبة وهو ما يؤدي إلى انعدام الأخذ والعطاء بين الأستاذ والمتعلم وفي نقص التفاعل الحاصل بينهما.

الجدول رقم 14 يمثل علاقة طريقة توظيف المبحوث بأوقات اتصال التلاميذ فيما بينهم أثناء سير الدرس

المجموع		طريقة توظيف المبحوث							
		ليس ما سبق		خريج المدرسة العليا		خريج معهد تكنولوجي			
%	مجموع التكرارات	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار		
50.75	203	12.8	26	33.99	69	53.20	108	أثناء الدرس	أوقات اتصال التلاميذ فيما بينهم
41	164	82.31	135	7.31	12	10.36	17	خارج أوقات الدرس	
8.25	33	33.33	11	48.48	16	18.18	6	لا أسمح	
100	400	43	172	24.25	97	32.75	131	المجموع	

تشير بيانات الجدول أعلاه أن أكبر نسبة تمثل الأساتذة الذين يسمحون للتلاميذ للاتصال فيما بينهم أثناء الدرس وهذا بنسبة تقدر بـ 50.75%، و تدعم هذه النسبة نسبة

خريجي المعهد التكنولوجي بـ 53.20% تليها نسبة خريجي المدرسة العليا للأساتذة بـ 33.99% . تلي هذه النسبة نسبة الأساتذة الذين يسمحون للتلاميذ الاتصال فيما بينهم خارج أوقات الدرس بـ 41% حيث سجلت نسبة 82.31% لدى أفراد العينة الذين لا ينتسبون في تكوينهم إلى المدرسة العليا ولا إلى المعهد التكنولوجي، بينما سجلت نسبة 8.25% من أفراد العينة لا تسمح للمتعلمين بالاتصال فيما بينهم.

الدلالات الإحصائية التي يمكن استخلاصها من النسب السابقة تبين وجود تباين واضح بين المرسلين "الأساتذة" في أوقات السماح للمتعلمين في الاتصال فيما بينهم، بين خريجي المعاهد التكنولوجية والمدارس العليا من جهة، وممن لا ينتسبون في تكوينهم للمؤسستين السابقتين من جهة أخرى، فخريجي المعاهد التكنولوجية والمدارس العليا بما تلقوه من تكوين ميداني وتدريب سمح لهم باكتساب مهارات اتصالية لتسيير الحصة والسيطرة على مجرياتها وذلك بفتح قنوات اتصال بينهم وبين المتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم دون خشية انفلات الأمور إن سلكوا هذا المسلك، ففتح قنوات اتصالية بين المتعلمين من الإجراءات التربوية التي تتادي بها التربية الحديثة وهو ما لا يتأتى إلا إذا قام الأستاذ بإفراح المجال للمتعلمين للتعبير عن أبنيتهم المعرفية والتمرن الفعلي على الوضعيات التعليمية لاكتساب المعرفة

فئة لثانية من الأساتذة لا تسمح للمتعلمين للاتصال فيما بينهم إلا خارج أوقات الدرس تدعمها أعلى نسبة من المبحوثين ممن كان توظيفهم بطرق غير المدارس العليا والمعاهد التكنولوجية فالمتعلمين مطالبين بالإنصات أثناء الدرس فالمتكلم الوحيد والمحتكر الكلمة والمسيطر أثناء الحصة هو الأستاذ وهو ما يتعارض والبيداغوجيا المتبناة في المدارس الجزائرية إذ يؤدي بالمتعلم إلى السلبية في الموقف التعليمي التعليمي وبالإحساس بالضجر وبسيادة روح الاتكالية على الأستاذ في استنتاج الخلاصات وصياغة الدروس، وهو ما

ينعكس سلبيًا على التفاعل الصفي بين المتعلمين وبين الأستاذ وتلامذته، فالأساتذة متميزون في زمن السماح للمتعلمين في الاتصال بينهم.

### 3.1.1 . تحليل بيانات الفرضية الثانية

التذكير بالفرضية الثانية

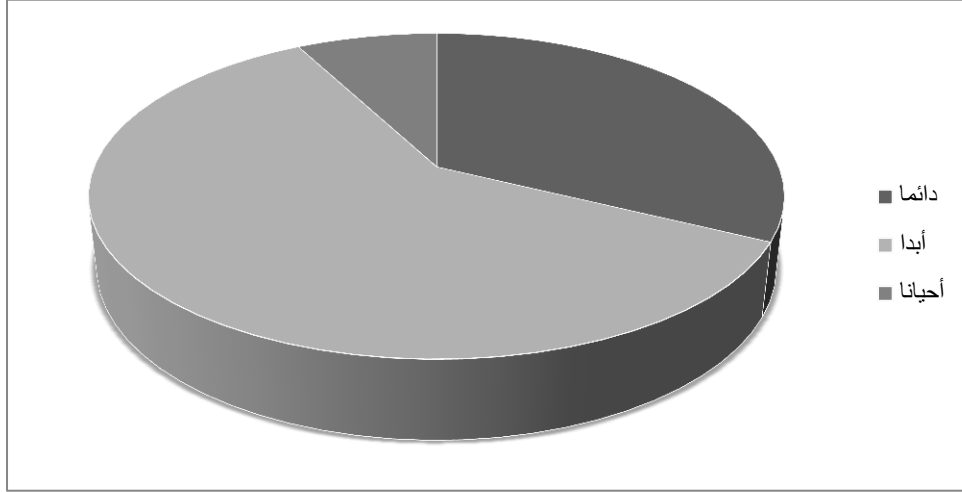
كثافة البرامج كرسالة في العملية الاتصالية تعيق المتعلمين في تحصيلهم الدراسي داخل المؤسسة التربوية.

الجدول رقم 15 يبين استخدام عمل المجموعات في بناء الدرس (السؤال 12)

النسبة المئوية %	التكرارات	استخدام المجموعات في بناء الدروس
32.25	129	دائما
60	240	أبدا
7.75	13	أحيانا
100	400	المجموع



## الشكل رقم 12 يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير استخدام عمل المجموعات في بناء الدرس الأدمية



تشير النسب الواردة في الجدول الخاص باستخدام المجموعات في بناء الدرس والتمثيل البياني الموافق لها أن أعلاها كان ممثلا في الأساتذة الذين لا يوظفون المجموعات في بناء الدرس بنسبة 60 % تليها نسبة 32.25 % تستخدم دائما عمل المجموعات ثم أضعف نسبة تقدر بـ 7.75 % تستخدم عمل المجموعات أحيانا.

الدلالات الإحصائية التي يمكن استخلاصها من هذه النسب أن أكثر من نصف عينة البحث من الأساتذة المبحوثين لا يستخدمون المجموعات في بناء الدرس والتي تتطلبها المقاربة المتبناة في المدارس الجزائرية فاحتفاظ الأقسام بالمتعلمين وزيادة عددهم عن المعدل المتعارف عليه و كثافة البرنامج الدراسية المطالب الأستاذ بإنهائها يجبر الأساتذة عن الاستغناء عن العمل بالمجموعات في بناء الدرس ولا يترك لهم أي وقت لتنظيم القسم وتقسيمة إلى مجموعات متجانسة غير إتباع الطريقة المبنية على التلقين

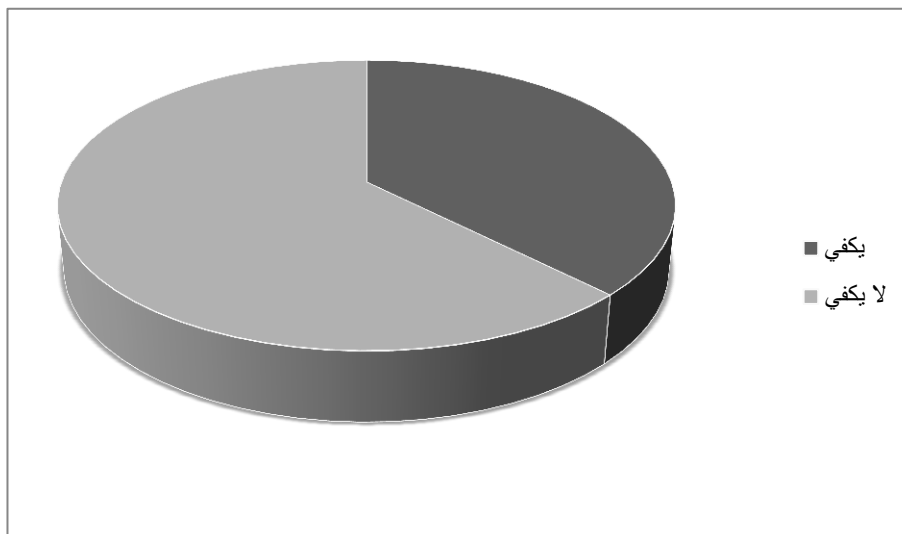
في حين نجد كذلك ثلث عينة الدراسة تستخدم المجموعات في بناء الدروس فبعض المواد لا يتم تدريس تلاميذ القسم بأكملهم بل يتم تقسيمهم إلى فوجين ويحدث هذا في الغالب

في مادتي علوم الطبيعة والحياة والعلوم الفيزيائية حيث يتم تدريس التلاميذ في المخابر بالنسبة للأولى والورشة بالنسبة للمادة للثانية، وكذا مادتي الإعلام الآلي والتربية الفنية وهو ما يفسر لجوئها إلى عمل المجموعات في بناء الدروس.

**الجدول رقم 16 المتعلق الحجم الساعي لإتمام جميع النشاطات المطلوبة في الحصة (السؤال 13)**

النسبة المئوية %	التكرارات	كفاية زمن الحصة لإتمام الأنشطة المطلوبة فيها
37.5	150	يكفي
62.5	250	لا يكفي
100	400	المجموع

**الجدول رقم 13 يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير توافق زمن الحصة مع النشاطات المطلوبة فيها**



تبين معطيات الجدول والتمثيل البياني الموافق لها أن أكبر نسبة كانت للأساتذة الذين عبروا أن الحجم الزمني المخصص للحصة لا يتناسب مع متطلبات المادة بنسبة تقدر بـ 62.75 % في حين ترى نسبة 37.25 % من أفراد العينة أن زمن الحصة كاف لتطبيق جميع متطلبات الحصة من الأنشطة.

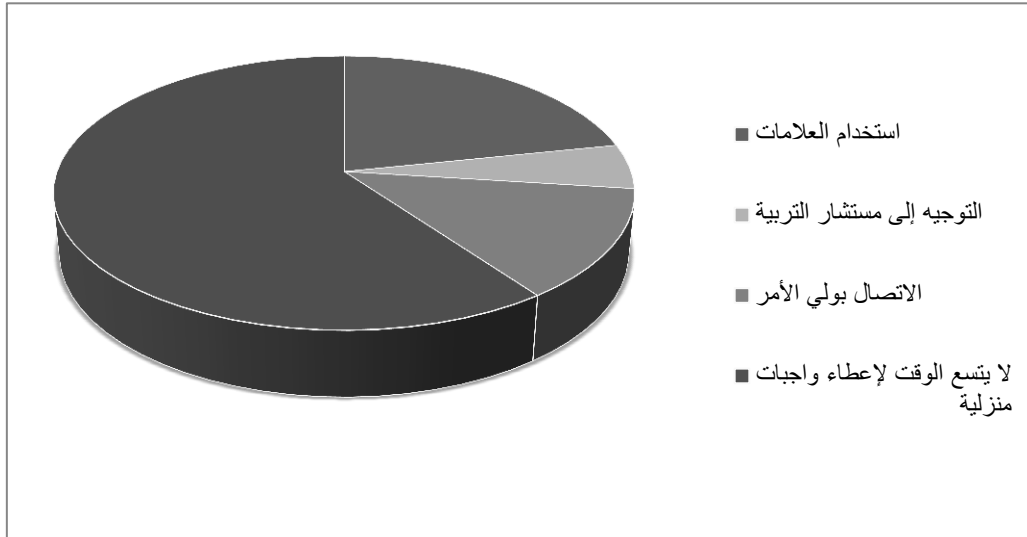
الدلالات الإحصائية التي يمكن استخراجها من النسب السابقة هي أن أغلب الأساتذة لا يجدون وقتاً لتجسيد جميع متطلبات المادة التي يُدرسونها من أنشطة، مما يعني أن الأساتذة لا يتطرقون لجميع الأنشطة المنصوص عليها في كتاب المادة المدرسي والتي ينص عليها المنهاج أو يسرعون في تناولها لأقسام الامتحان، فالأساتذة يجتهدون لإكمال محتويات المنهاج بالتطرق لبعض الأنشطة فقط والتي يرون أنها أنسب من أخرى، ويتم حذف بقية أنشطة الدروس الأخرى والتي تم إدراجها في المنهاج لزيادة ترسيخ المعارف لدى التلميذ وهو ما سينعكس على المتعلم وتحصيله العلمي، ففعالية العملية الاتصالية تتوقف على الحجم الإجمالي للمعلومات المتضمنة في الرسالة ومستوى هذه المعلومات من حيث البساطة والتعقيد فإن كانت كثيرة فقد يصعب على المتلقي استيعابها ولا يقدر جهازك الإدراكي على الربط بينها الأمر الذي يجعل الرسالة عرضة للتشويش.

أما من يرى من الأساتذة أن الحصة تكفي لإتمام جميع الأنشطة المطلوبة فهم أساتذة بعض المواد الذين لا تتطلب مادة دراستهم أنشطة كثيرة نظراً لقلّة الحجم الساعي في الأسبوع " ساعة واحدة خلال الأسبوع " كمادة التربية المدنية والتربية الإسلامية والتربية الفنية والموسيقية.

الجدول رقم 17 يبين أساليب الثواب والعقاب التي يستخدمها الأستاذ أثناء مراقبة  
الواجبات (السؤال رقم 14)

النسبة المئوية %	التكرارات	أساليب الثواب والعقاب المستخدمة
21.75	87	استخدام العلامات
5.25	21	التوجيه إلى مستشار التربية
13	52	الاتصال بولي الأمر
60	240	لا يتسع الوقت لإعطاء واجبات منزلية
100	400	المجموع

الشكل رقم 14 يبين توزيع عينة الدراسة حسب أساليب الثواب والعقاب



تشير بيانات الجدول أعلاه والتمثيل البياني الموافق لها أن أعلى نسبة بـ 60% تمثل الأساتذة الذين صرحوا أنهم لا يجدون الوقت أصلاً لإعطاء واجبات منزلية تليها نسبة 21.75% ممن أجابوا أنهم يستخدمون العلامات أي الحسم أو الزيادة في النقاط كأسلوب

لمراقبة مدى قيام المتعلم بواجباته المنزلية، ثم نسبة 13% ممن صرحوا بالالتجاء إلى الولي لإعلامه بعدم قيام ولده بالواجبات ثم أضعف نسبة بـ 5.25% كانت للأساتذة الذين يوجهون المتعلمين إلى مستشار التربية في حالة عدم القيام بالواجبات.

الدلالات الإحصائية التي نستخلصها من هذه النسب أن نشاطات الدرس ومتطلباته لا تترك للأستاذ أي فراغ لإعطاء واجبات منزلية بالرغم من أهميتها، فتتويع المرسل "الأستاذ" لرسائله سواء كانت بشكل دروس أو على شكل واجبات منزلية من شأنه أن يرسخ الرسالة لدى المستقبل كذلك ما يقوم بها المتعلم خارج أوصار المدرسة إلا أن نسبة كبيرة من المدرسين لا تقوم بهذا الإجراء التربوي نظرا لضيق الوقت وعدم الجدوى منه، لأن جل المتعلمين إما يلجئون إلى الانترنت لنقل الإجابة أو يقومون بعملية نسخ للواجبات عن بعضهم البعض مما حدا بفئة معتبرة من الأساتذة إلى عدم إعطاء الواجبات واستغلال الوقت في إكمال الدروس

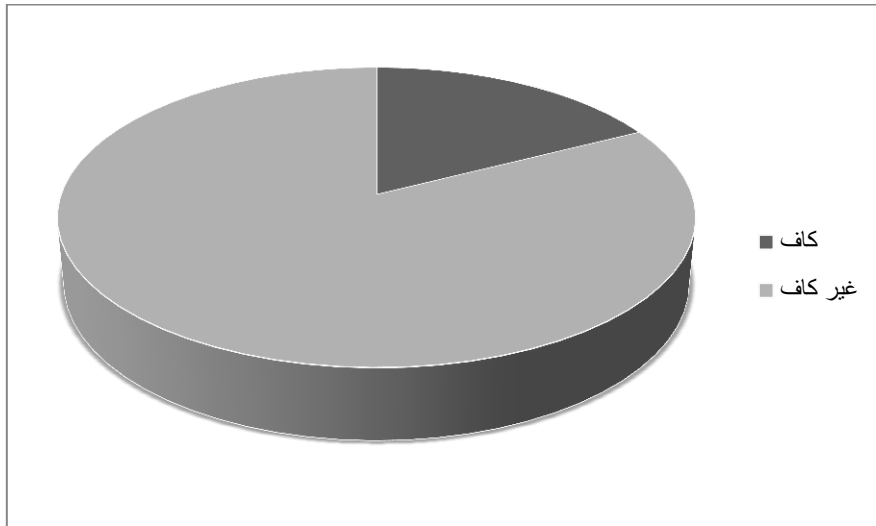
بينما نسبة 40% من الأساتذة تقوم بإعطاء الواجبات المنزلية وهم كما أسلفنا القول سابقا المواد التي لا تتطلب حجم ساعي كثير أو من الأساتذة الذين يكلفون المتعلمين بالواجبات المنزلية المقررة في المنهاج كإجراء شكلي إلا أن تقويمها وتثمينها لا يكون، إذ تتم مراقبتها مراقبة شكلية، والغرض هو محاولة تعويد المتعلم على البحث و العمل الذاتي و ربح بعض الوقت للحصة، وتجنب عدم إلغاء أي نشاط مقرر في المنهاج، مما يفقد الواجبات المنزلية معناها لأن الأستاذ لا يملك متسعا من الوقت لتقويم العمل المنجز والتأكد من أن المتعلم هو من قام بحل الواجب وليس صديقه أو احد أفراد عائلته لذا فالواجبات كإجراء تربوي يكون حاصل لكن فوائده غائبة في الميدان، ذلك " أن ما يجري في الواقع

وفي المؤسسات التربوية يشير إلى أن الممارسة لم ترق بعد إلى المستوى الذي يعكس تلك الأهمية ويجسد التوجيهات المقدمة<sup>(1)</sup>

**الجدول رقم 18 يبين تناسب أسابيع الدراسة الفعلية مع الدروس لأجل إنهاء جميع الوحدات المقررة (السؤال رقم 15)**

النسبة المئوية %	التكرارات	تناسب أسابيع الدراسة الفعلية مع الدروس
17.5	70	كاف
82.5	330	غير كاف
100	400	المجموع

**الشكل رقم 15 يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير تناسب أسابيع الدراسة مع الدروس**



تبين معطيات الجدول أعلاه والتمثيل البياني الموافق لها أن أغلب أفراد العينة بنسبة تقدر بـ 82.5% يروا أن عدد الأسابيع الفعلية مقارنة بعدد الدروس غير كاف لإنهاء جميع

<sup>1</sup> وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية، التقويم والقبول والتوجيه في النظام التربوي (الجزء الثاني)، عدد خاص مارس

الوحدات المقررة في المنهاج، في حين ترى نسبة 17.5% المبحوثين أن عدد الأسابيع الفعلية يتناسب مع الدروس ويمكن إنهاء جميع الوحدات المقررة.

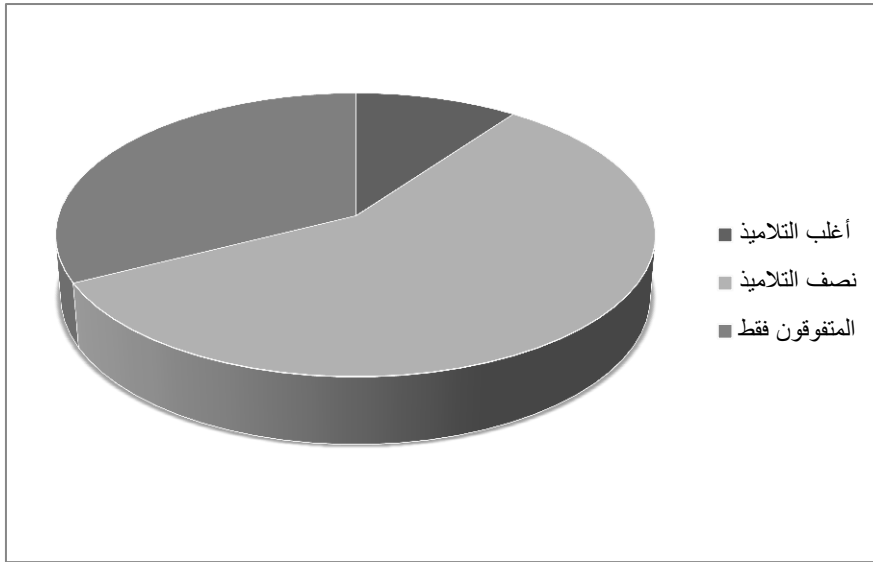
الدلالات الإحصائية التي نستخلصها من النسب السابقة تبين أن كثافة الدروس لا تتوافق والمدة الزمنية اللازمة لتناولها جميعا، حيث تفوق مما يجبر الأساتذة إلى الإسراع في تطبيق الدروس وعدم إعطائها حقها ربما لبعض الحصص والتخلي على بعض النشاطات أو المشاريع التي يتطلبها المنهاج وهذا ما يتوافق مع نتائج الجدول رقم 16، أو التناول السطحي لبعض الدروس التي يغلب الظن أنها لا تكون من ضمن أسئلة الامتحانات الرسمية مما ينعكس سلبا على تحصيل المتعلم ذلك أن دروس السنوات المقبلة تأخذ في الحسبان أن المتلقي " المتعلم " قد تطرق لهذه الدروس وحقق الكفاءات المسطرة لها أي يملك مؤهلات وقابلية لمتابعة وحدات دراسية جديدة.

مما يجبر المتعلمين على اللجوء إلى الدروس الخصوصية بغية ترسيخ بعض الدروس، فالرسالة المراد إيصالها للمتلقي وجب أن تكون متوافقة مع الزمن المستغرق لإيصالها إلا أن واقع الحال يبين عكس ذلك مما يُرغم الأساتذة على تحديد الدروس أو ما يسمى بالعبئة إذ كثيرا ما لجأت الوزارة الوصية لهذا الإجراء التربوي خاصة في امتحان شهادة البكالوريا عند عدم إتمام الدروس المقرر التطرق لها خلال سنة دراسية

الجدول رقم 19 يبين عدد المجيبين إجابة صحيحة أثناء التقويم التشخيصي و التكويني (السؤال رقم 16).

النسبة المئوية %	التكرارات	عدد المجيبين إجابة صحيحة أثناء التقويم
10	40	أغلب التلاميذ
57.5	230	نصف التلاميذ
32.5	130	المتفوقون فقط
100	400	المجموع

الشكل رقم 16 يبين توزيع عينة الدراسة حسب عدد المجيبين إجابة صحيحة أثناء التقويم التشخيصي و التكويني



تشير بيانات الجدول رقم والتمثيل البياني الممثل لها أن أكبر نسبة بـ 57.5 % تمثل من يرى من المبحوثين أن نصف القسم فقط من يجيبوا إجابة صحيحة أثناء التقويم التكويني و التقويم التشخيصي تليها نسبة 32.5 % ترى أن المتفوقين فقط هم من يجيبوا إجابة



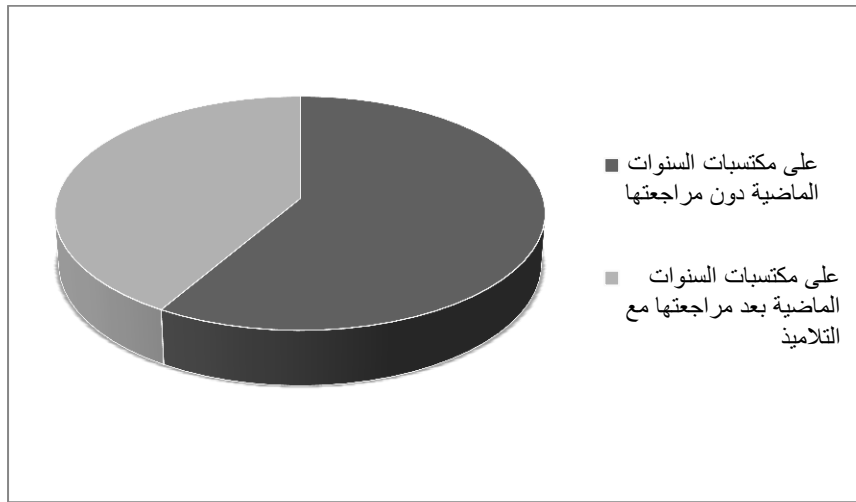
صحيحة ثم نسبة 10% ترى أن أغلب التلاميذ يجيبوا إجابة صحيحة في التقييم التشخيصي و التكويني.

الدلالات الإحصائية التي يمكن أن نستشفها من هذه النسب هي أن رسالة الأساتذة "المرسلين" لاتصل إلى جميع مستهدفاتها بنفس الوضوح فنصف التلاميذ أو المتفوقون فقط ممن يملكون قدرات ذهنية تمكنهم من متابعة رسالة الأستاذ هم من يجيبون إجابة صحيحة أثناء التقييم التشخيصي والتكويني، في حين نجد أن أكثر من النصف غائب فكريا وحاضر جسديا والدليل هو انه لم يستطيع الإجابة عن التقييم التكويني الذي يكون مصاحب لسير العملية التعليمية التعلمية ولا للتقييم التشخيصي الذي يمهد ويشخص مدى تمكن المتعلم من بعض الكفاءات السابقة لمباشرة تعلم معارف أخرى تبنى على سابقتها، فكثافة البرنامج تجعل الأستاذ يمضي قدما دون الالتفاف للمتعثرين من المتعلمين من متوسطي الفهم أو ممن يعانون مشاكل صحية أو عائلية وهو ما يعني أن الأستاذ بعمله هذا يتيح الفرصة فقط للمتفوقين بينما من لا يستطيعون مسايرة النجباء فيكون مآلهم الفشل المدرسي وهو ما يتعارض مع المقاربة بالكفاءات التي تعمل على تفريد التعليم أي التركيز على أداء كل طالب وما أنجزه عوض العمل مع نخبة من القسم فقط .

الجدول رقم 20 يبين على ماذا يعتمد الأستاذ في تحضيره للدروس (السؤال رقم 17)

النسبة المئوية %	التكرارات	اعتماد الأستاذ في تحضير الدروس
58.5	234	على مكتسبات السنوات الماضية دون مراجعتها
41.5	166	على مكتسبات السنوات الماضية بعد مراجعتها مع التلاميذ
100	400	المجموع

الجدول رقم 17 يبين توزيع عينة الدراسة حسب مرجعية اعتماد الأستاذ في تحضير الدروس.



تشير بيانات الجدول رقم والتمثيل البياني الممثل لها أن أكبر نسبة كانت للأساتذة الذين يعتمدون على مكتسبات السنة الماضية دون مراجعتها وتقدر بـ 58.5 % تليها نسبة 41.5 % من أفراد العينة تعتمد على مكتسبات السنوات الماضية بعد مراجعتها مع التلاميذ الدلالات الإحصائية التي يمكن أن نستشفها من النسب السابقة تبين أن الأساتذة يعتمدون على مكتسبات السنة القبلية دون مراجعتها مع التلاميذ " التقويم التشخيصي"، هذا

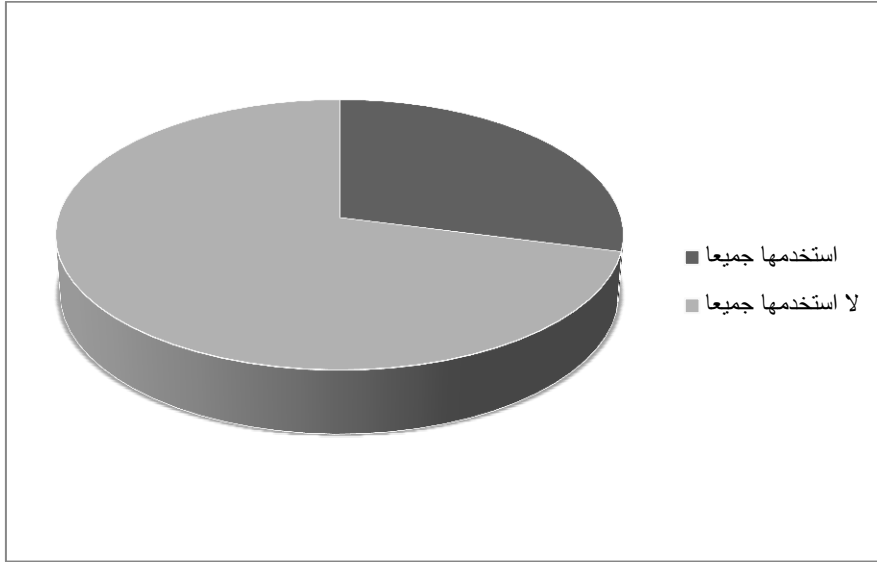
الأخير الذي يهدف إلى هو تحديد مستوى المتعلم لمعرفة مدى اكتسابه لخبرات ومعلومات سابقة تمكن الأستاذ من البناء عليها وتكييف أنشطة التدريس بحيث يأخذ الأستاذ في الحسبان مدى استعداد كل متعلم، إلا أن ثلثي أفراد العينة يعتمدون على مكتسبات السنة الماضية دون مراجعتها مع التلاميذ ودون معالجة النقص و الإختلالات التي يعاني منها المتعلمين في هذه المكتسبات ويتطرقون مباشرة إلى الدروس الجديدة بناء على الدروس السابقة فضيق الوقت و كثافة الرسالة "البرامج" لا تتيح للأستاذ مراجعة الدروس الماضية فالأستاذ في سباق مع الزمن لأجل إنهاء المقرر.

فمن الضروري على المرسل معرفة أثر الرسائل السابقة قبل البدء في إرسال رسائل أخرى لأن المتلقي "المتعلم" قد لا يتذكر بعض من الرسالة أو أن هناك تشويش أصلا في فهمها ومع الزمن يبدأ في نسيانها لذا يجب تكرار الرسالة والتدقيق في التغذية الراجعة لمعرفة مدى تمكن وفهم المتلقي للرسالة. إلا أن كثافة الرسالة و ضيق الوقت حسب السؤال رقم 15 يضطران المرسل إلى مباشرة الرسائل الأخرى دون التأكد من تحقيق أثر الرسائل السابقة على مستوى المتلقي.

### الجدول رقم 21 يبين المقدمة خلال الفصل في الفروض والاختبارات (السؤال رقم 18)

النسبة المئوية %	التكرارات	استخدام الدروس المتناولة في الامتحانات
29	116	استخدمها جميعا
71	284	لا استخدمها جميعا
100	400	المجموع

### الشكل رقم 18 يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير استخدام الدروس في الفروض والاختبارات



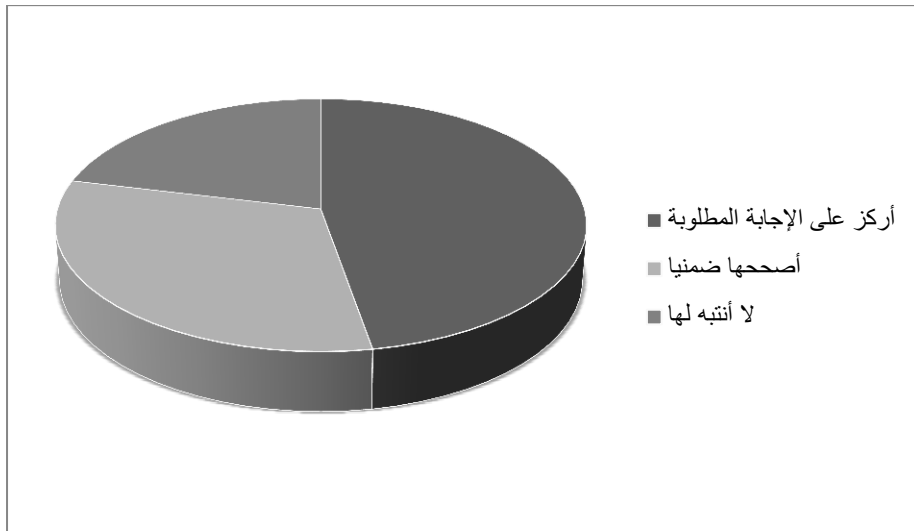
تشير بيانات الجدول رقم والتمثيل البياني الممثل لها أن أكبر نسبة كانت للأساتذة الذين لا يستخدمون جميع الدروس في الفروض والاختبارات بنسبة 71% ثم أضف نسبة بـ 29% وتمثل الأساتذة الذين يستخدمون جميع الدروس في الاختبارات والفروض .

الدلالات الإحصائية التي نستخلصها من هذه النسب تبين أن اغلب الأساتذة لا يستخدمون الدروس المقدمة خلال الفصل، فالمتعلم ليس مطالب بالامتحان في جميع الدروس المقدمة له وهذا ما يُعرف عند الأساتذة بتحديد الدروس التي سيتمحن فيها المتمدرس فلكتافة الدروس المقدمة التي لا يستطيع المتعلم الإلمام بها كلها و لإحراز نتائج فصلية مُرضية يقوم الأساتذة بتعين بعض الدروس فقط التي سيتمحن فيها التلاميذ، والتي ستعكس سلبا على المتلقين إذ سيتم الاهتمام برسائل بعينها دون سواها وتجاهل رسائل أخرى أو سيهتم بجزء فقط من الرسالة، بينما الرسائل "الدروس" اللاحقة التي سيتعرض لها المتلقي "المتعلم" وضع معدوها في الحسبان أن المتلقي قد تطرق وامتنح في جميع الدروس، وهذا ما سينعكس سلبا على تحصيل المتعلمين فان تأخذ جزء من الرسالة لا يعني انك أخذتها كلها.

الجدول رقم 22 يبين إغارة الأستاذ اهتمامه لأخطاء التلاميذ الكتابية أثناء تصحيح كرايس وأوراق المتعلمين (السؤال رقم 19).

النسبة المئوية %	التكرارات	الاهتمام بالأخطاء الكتابية
47.25	189	أركز على الإجابة المطلوبة
31.5	126	أصححها ضمناً
21.25	85	لا أنتبه لها
100	400	المجموع

الشكل رقم 19 يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير اهتمام الأستاذ بأخطاء المتعلم الكتابية



تبين النسب الممثلة في الجدول الخاص بتوزيع عينة الدراسة وفق متغير اهتمام الأستاذ لأخطاء التلميذ الكتابية أثناء تصحيح كرايس وأوراق التلاميذ و التمثيل البياني الممثل لها أن أعلى نسبة مسجلة لدى الأساتذة الذين أجابوا أنهم يركزون على الإجابة المطلوبة بـ 47.25% تليها نسبة 31.5% يصححونها ضمناً ثم أضعف نسبة بـ 21.25% صرحت أنها لا تنتبه لأخطاء التلاميذ الكتابية.

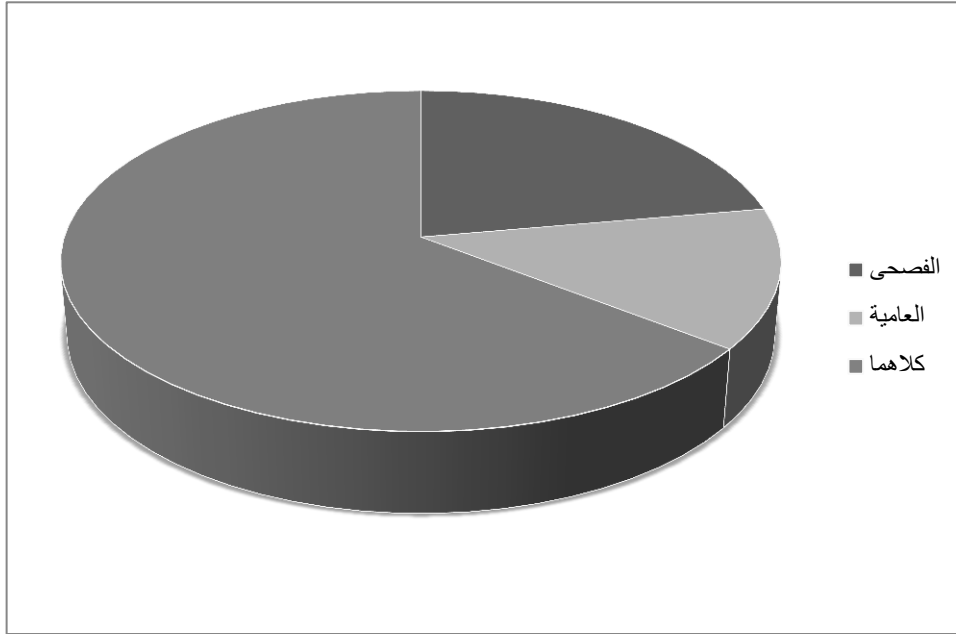
الدلالات الإحصائية التي تشير إليها النسب تبين أن اغلب أفراد العينة بنسبة 68.5% (21.25+47.25) إما يركزون على الإجابة المطلوبة فقط رغم إدراكهم لأخطاء التلاميذ الكتابية أو لا ينتبهون لها، فالأساتذة يهتمون فقط بما هو مطلوب من المتعلم ويتغاضون عن الأخطاء الكتابية التي يرتكبها والتي نتجت عن عدم تحقيق كفاءات سابقة، فالمجال هنا ليس لإثارة ثغرات معرفية في تعلم المتعلم، فالأساتذة مطالبين بإتمام المنهاج و لا يسعهم الوقت لتدارك نقائص السنوات الماضية فهم مقيدون بدروس السنة التي يدرسونها والتي وجب عليهم التطرق لها والنقيد بها، حسب ما أدلى لنا المشرفين التربويين<sup>1</sup> الذين استجوبناهم.

الجدول رقم 23 يبين تواصل الأستاذ مع تلامذته باللغة الفصحى أو العامية (يمثل السؤال رقم 20).

النسبة المئوية %	التكرارات	استعمال اللغة الفصحى أو العامية
22.25	89	الفصحى
13.25	53	العامية
64.5	258	كلاهما
100	400	المجموع

<sup>1</sup> عد إلى نتائج المقابلة من فضلك.

الشكل رقم 20 يبين توزيع عينة الدراسة حسب لغة اتصال الأستاذ بتلامذته



توضح النسب المسجلة في الجدول الخاص بتوزيع أفراد عينة وفق تواصل الأستاذ مع تلامذته باللغة الفصحى أو العامية والتمثيل البياني الممثل لها أن أعلى نسبة تمثل الأساتذة الذين يتواصلون مع تلامذتهم باللغة الفصحى والعامية بـ 64.5 % تليها نسبة 22.5 % تتواصل باللغة الفصحى ثم أضعف نسبة كانت للأساتذة الذين يتواصلون باللغة العامية بنسبة 13.25 %.

الدلالات الإحصائية التي يمكن أن نستشفها من النسب السابقة تبين نقص في كفاءات المتعلم التي من المفروض أنه اكتسبها في سنوات سابقة فحوالي 77.75 % (13.25+64.5) من المبحوثين تستعمل في تواصلها مع المتعلمين الفصحى والعامية أو العامية فقط ، فالنتائج السابقة تبين وجود نقص في استيعاب الرسائل السابقة أي تحصيل المتعلمين فبدل أن تتضح جليا مكتسباتهم السابقة في أقوالهم و سلوكياتهم ومهاراتهم نراهم لا زالوا يتكلمون بالعامية أو مزيج بين اللغة الفصحى والعامية مما ينعكس عليهم سلبا في دراستهم وفي تحصيلهم مستقبلا

فتحدث المتعلم بالعامية يبين انه لم يتحصل على موارد لغوية سليمة وكافية تمكنه من التخاطب بها بسلاسة مما يجبره بالاستعانة بالعامية لصياغة رسائله.

الجدول رقم 24 يبين إجابة المتعلمون الصحيحة أثناء التقويم التشخيصي و التكويني و علاقته بمدى مناسبة الحصة للدرس

المجموع		مدى مناسبة الحصة للدرس					
%	مجموع التكرارات	لا يكفي		يكفي			
		%	التكرار	%	التكرار		
10	40	65	26	35	14	أغلب التلاميذ	التلاميذ المجيبون إجابة صحيحة
57.5	230	65.21	150	34.78	80	نصف تلاميذ القسم	
32.5	130	56.92	74	43.07	56	المتفوقون فقط	
100	400	62.50	250	37.5	150	المجموع	

تشير بيانات الجدول أعلاه أن أعلى نسبة من المبحوثين بنسبة قدرها 57.5 % قد صرحوا أن نصف القسم فقط يجيبون إجابة صحيحة وتدعم هذه النسبة نسبة 65 % ممن يرون أن الحجم الساعي للحصة لا يتناسب مع الدرس.

تليها نسبة 32.5 % ممن صرحوا أن المتفوقون هم فقط من يجيبون إجابة صحيحة وتدعم هذه النسبة نسبة 56.92 % ممن يرون أن زمن الحصة غير مناسب للدرس.

الدلالات الإحصائية التي يمكن استخلاصها أن غالبية الأساتذة 90 % (32.5+57.5) ترى أن نصف تلاميذ القسم فقط أو نجباء القسم على قلتهم يستطيعون الإدلاء بتغذية راجعة صحيحة فرسالة الأساتذة لا يستوعبها جميع التلاميذ بسبب كثافتها فأغلب الأساتذة يروا أن مضمون الدرس لا يناسب زمن الحصة المخصص لتناول الدرس



فهو أكثر، فالنشاطات المقترحة في الكتاب المدرسي كثيرة ففي مادة العلوم الطبيعية<sup>(1)</sup> مثلاً نجد عدد الأنشطة كثير مما يحتم على الأستاذ التطرق السريع للدروس والتركيز على بعض الأنشطة حسب أهميتها ويتم التغافل عن بقية الأنشطة الأخرى وهو ما انعكس على التلاميذ ذوي القدرات العقلية المتوسطة أو الضعيفة في عدم مقدرتهم على مسايرة الأستاذ، فليس كل المتعلمين يفهمون من أول وهلة، و انعكس سلبيًا على تحصيلهم الدراسي.

### الجدول رقم 25 يبين مرجعية تحضير الأستاذ لدروسه وعلاقتها بمدى مناسبة الحصة للدرس

المجموع		مدى مناسبة الحصة للدرس				
%	مجموع التكرارات	لا يكفي		يكفي		
		%	التكرار	%	التكرار	
58.5	234	65.81	154	34.18	80	على مكتسبات السنوات الماضية دون مراجعتها
41.5	166	57.83	96	42.16	70	على مكتسبات السنوات الماضية بعد مراجعتها
100	400	62.5	250	37.5	150	المجموع

تشير بيانات الجدول أعلاه أن أكبر نسبة من أفراد العينة تعتمد في تحضير الدروس للتلاميذ على مكتسبات السنوات الماضية دون مراجعتها وهذا بنسبة تقدر بـ 58.5 % مدعمة بنسبة 65.81 % من أفراد العينة الذين صرحوا بأن الحجم الساعي غير كاف

<sup>1</sup> النشاطات في كل درس تتجاوز 4 نشاطات في الحصة في أغلب المستويات

لإتمام جميع النشاطات المطلوبة في الحصة الواحدة. بينما تشير نسبة 41.5 % إلى أفراد العينة الذين يعتمدون على مكتسبات السنوات الماضية بعد مراجعتها مع التلاميذ مدعمة بنسبة 57.83% ممن يروا أن الحجم الساعي غير كاف لإتمام جميع لنشاطات المطلوبة.

الدلالة الإحصائية لهذه النسب تشير إلى أن معظم الأفراد المستجوبين يعتمدون على مكتسبات السنة الماضية دون مراجعتها مع المتعلمين فالتقويم التشخيصي من الإجراءات البيداغوجية التي يجب أن يتطرق لها كل أستاذ لما له من أهمية في تشخيص نقائص المتعلمين وتحديد الصعوبات التي يعانون منها لأجل محاولة تصحيحها أو بناء الدروس الموالية على ضوء هذا التشخيص ، إلا أن كثافة الدروس و عدم تناسب الزمن المستغرق للحصة مع النشاطات المطلوبة فيها يتم التغاضي عن التقويم التشخيصي ربما للوقت.

الدلالات الإحصائية التي يمكن أن نستنتجها كذلك من هذه النسب تبين أن الأساتذة يبنون رسائلهم الجديدة دون تتبع لأثر الرسائل السابقة فالقائم بالاتصال "الأستاذ" يجب عليه قبل بناء وإرسال رسائل جديدة معرفة ما أحدثته رسائله السابقة لدى المتلقي ليعمد بعد ذلك على تصحيح الخاطئ منها وتوضيح المبهم منها أو تعزيزها برسائل أخرى إن كانت على درجة كبيرة من الأهمية ليضمن ديمومتها عند المتلقي، لكن واقع الحال في النسب السابقة تبين عكس ذلك وهو ما يتنافى مع الطرق البيداغوجية الحديثة، ويرجع ذلك إلى ضيق الوقت المخصص لإعداد الرسائل اللاحقة ممّا حدا بالأساتذة إلى الاستغناء عن هذا الإجراء التربوي وهو ما ينعكس على تحصيل المتعلمين.

الجدول رقم 26 يبين مراعاة الأستاذ لأخطاء المتعلمين الكتابية وعلاقتها بمدى

مناسبة الحصة للدرس

المجموع		مدى مناسبة الحصة للدرس				
%	مجموع التكرارات	لا يكفي		يكفي		
		%	التكرار	%	التكرار	
47.25	189	69.31	131	30.68	58	أركز على الإجابة المطلوبة فقط
31.50	126	58.73	74	41.26	52	أصححها ضمنيا
21.25	85	52.94	45	47.05	40	لا أنتبه لها
100	400	62.50	250	37.50	150	المجموع

تشير بيانات الجدول أعلاه أن أكبر نسبة هي للأساتذة الذين يركزون على الإجابة المطلوبة فقط دون الأخذ في الاعتبار الأخطاء الكتابية التي يرتكبها المتدرسين وهذا بنسبة قدرها 47.25 % تدعمها نسبة 69.31 % من أفراد العينة الذين يروا أن الحجم الساعي لا يكفي لإتمام جميع النشاطات المطلوبة في الحصة الواحدة.

تليها نسبة 31.50 % ممن صرحوا أنهم يصححون الخطأ ضمنيا تدعمها نسبة 58.73 % ممن صرحوا أن الحجم الساعي غير كاف لإتمام جميع الأنشطة

ثم أضعف نسبة كانت للأساتذة الذين أجابوا أنهم لا ينتبهون لأخطاء المتعلم بنسبة 21.25 % تدعمها نسبة 52.94 % ممن صرحوا أن الحجم الساعي لا يكفي لإتمام جميع الأنشطة

الدلالات الإحصائية التي يمكن أن نستخلصها من النسب السابقة تبين أن أغلبية الأساتذة المستجوبين 68.5 % (21.25+47.25) لا يعيرون الأخطاء الكتابية التي يرتكبها المتعلمون أية أهمية بالرغم من أنها مؤشرات على وجود نقص وعدم تحقيق كفاءات

معرفية سابقة لدى المتعلم، فكثافة الرسالة "الدروس" جعلت الأساتذة يهتمون بما هو مطلوب فقط من المتعلم ويتغاضون عن الأخطاء الكتابية التي يرتكبها، فلتضييق الوقت المخصص لسير الحصة لا يستطيع الأستاذ تقويم اثر رسائل سابقة ففي اللغات الأجنبية مثلا الأستاذ يهتم فقط بالجواب دون مراعاة أخطاء التلميذ اللغوية ودون تقويمها لأن لديه كفاءات وجب عليه الانتهاء منها سواء كانت كفاءات مرحلية أو ختامية ولأن الأخطاء هي دروس لم يلم بها المتعلم في مراحل دراسية سابقة ونظرا لتضييق الوقت وضغط البرنامج المسطر يضطر الأستاذ لإغفال الأخطاء الإملائية التي يرتكبها المتعلمين وهذا ما يلاحظ بكثرة في مادة اللغة الفرنسية إذ يضطر أساتذة المادة إلى التغافل عن الأخطاء الكتابية التي يرتكبها المتعلمين والتي يفترض أن المتعلم قد اكتسبها في سنوات ماضية، وهذا ما صرح به مشرفي التربية الذين استجوبناهم<sup>(1)</sup>، وهو ما ينعكس سلبا على تحصيل المتعلمين.

#### 4.1.1. تحليل بيانات الفرضية الثالثة

التذكير بالفرضية:

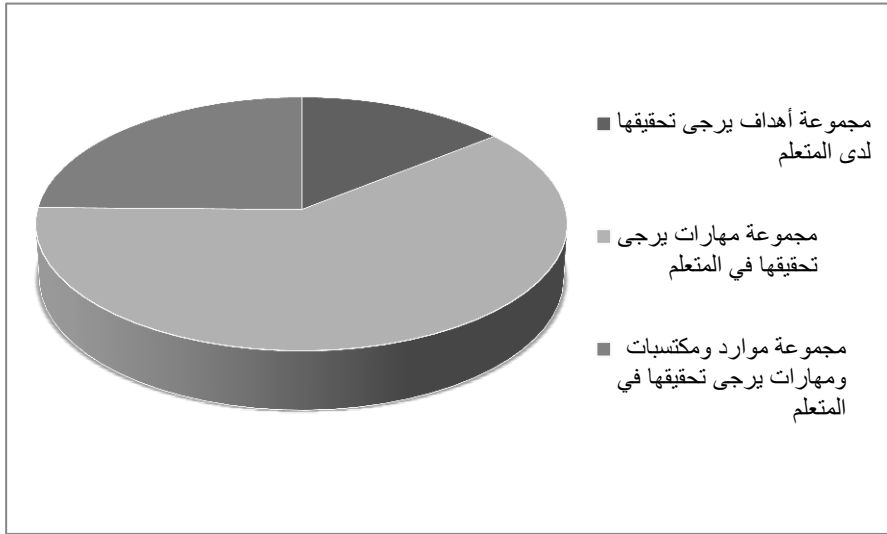
غموض المقاربة بالكفاءات كقناة في العملية الاتصالية يعيق تحقيق كفاءات التعلم داخل المؤسسة التربوية.

الجدول رقم 27 يبين فهم الأستاذ للكفاءة (يمثل السؤال رقم 21)

النسبة المئوية %	التكرارات	مفهوم الكفاءة
14.25	57	مجموعة أهداف يرجى تحقيقها لدى المتعلم
61	244	مجموعة مهارات يرجى تحقيقها لدى المتعلم
24.75	99	مجموعة موارد ومكتسبات ومهارات يرجى تحقيقها لدى المتعلم
100	400	المجموع

<sup>1</sup> أنظر نتائج المقابلة من فضلك

## الشكل رقم 21 يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير فهم الأساتذة للكفاءة



تشير بيانات الجدول أعلاه والتمثيل البياني الممثل لها أن أغلب أفراد العينة بنسبة تقدر بـ 61% ترى أن الكفاءة هي مجموعة مهارات يرجى تحقيقها لدى المتعلم تليها نسبة 24.75% ترى أن الكفاءة هي مجموعة موارد ومكتسبات ومهارات يرجى تحقيقها لدى المتعلم ثم أضعف نسبة بـ 14.25% ترى أن الكفاءة هي مجموعة أهداف يرجى تحقيقها لدى المتعلم

الدلالات الإحصائية التي نستخلصها من هذه النسب أن معظم أفراد العينة 75.25% (61+14.25) لا يعرفون الكفاءة، بين من يرى أنها مهارات وجب على المتعلم تحقيقها وبين من يرى أنها مجموعة من الأهداف ينبغي العمل على تحقيقها لدى المتعلم وهذا ما يتوافق مع دراسة الباحث هويدي عبد الباسط حيث توصل إلى أن هناك مجموعة من المشاكل لدى الأساتذة في طرائق تدريسهم وتفاعلهم مع المقاربة الجديدة تتمثل في وجود مشاكل معرفية للمقاربة<sup>(1)</sup> وهذا ما عبر عنه المشرفين التربويين في غموض مفهوم

<sup>1</sup> أنظر إلى الدراسات السابقة من فضلك. دراسة الباحث عبد الباسط هويدي.

المقارنة لدى نسبة كبيرة من الأساتذة<sup>(1)</sup>. وهو ما يطرح التساؤل لكيفية تحقيق الكفاءات المنصوص عليها في المنهاج من طرفهم

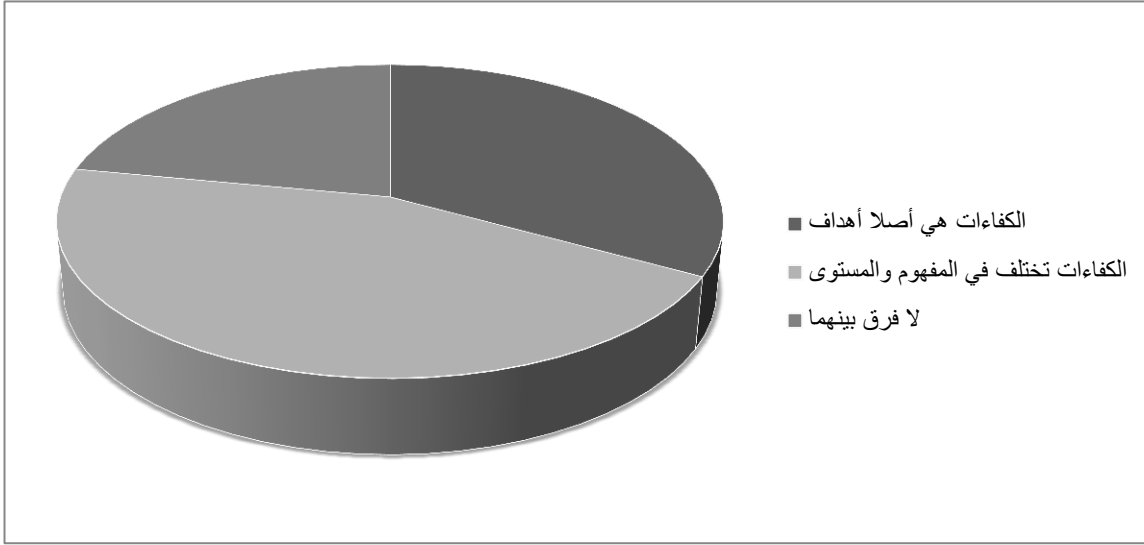
نسبة قليلة من الأساتذة نجدها على دراية بمفهوم المقارنة بالكفاءات وهو ما يبين أنها نتيجة التعلم الذاتي فنسبة 33% من المبحوثين تحمل شهادة ماستر وشهادة الماجستير (حسب الجدول رقم 03)

الجدول رقم 28 يبين تمييز الأستاذ بين الكفاءة والأهداف (يمثل السؤال رقم 22)

النسبة المئوية %	التكرارات	تمييز الأستاذ بين الكفاءة والأهداف
33	132	الكفاءة هي أصلا أهداف
45	180	الكفاءة تختلف في المفهوم والمستوى
22	88	لا فرق بينهما
100	400	المجموع

<sup>1</sup> أنظر إلى نتائج المقابلة من فضلك.

## الشكل رقم 22 يبين توزيع عينة الدراسة حسب تمييز الأستاذ بين الكفاءة والأهداف



توضح النسب المسجلة في الجدول الخاص بتمييز الأستاذ بين الكفاءة والأهداف

والتمثيل البياني الممثل لها، أن أعلى نسبة تقدر بـ 45% وتمثل الأساتذة الذين يروا أن الكفاءة تختلف في المفهوم والمستوى تليها نسبة 33% وتمثل الأساتذة الذين يروا أن الكفاءة هي أصلا أهداف ثم أضعف نسبة بـ 22% وتمثل الأساتذة الذين صرحوا أن لا فرق بين الكفاءة والأهداف.

الدلالات الإحصائية التي يمكن أن نستخلصها من النسب السابقة تبين عجز فئة كبيرة من الأساتذة تقدر بـ 55% ( 22 + 33 ) من أفراد العينة على التمييز بين الكفاءة وبيداغوجيا الأهداف فحداثة نصف عينة الدراسة بالتعليم ونقص التكوين لدى نسبة كبيرة من الأساتذة وخاصة الجدد وعدم خضوعهم لتكوين أولي جعلهم لا يفرقون بين الأهداف والكفاءة وهو ما يتوافق مع دراسة الباحث عبد الباسط هويدي أن الأساتذة ما زالوا يدرسون باستخدام إستراتيجية التدريس بالأهداف وليس عن طريق المقاربة بالكفاءات<sup>(1)</sup>، بل من الأساتذة ممن استجوبناهم من هم يباشرون عملهم ويتلقون في نفس الوقت تكويننا من المتحصلين على شهادات جامعية في غير الاختصاص.

<sup>1</sup> عد إلى الدراسات السابقة من فضلك. دراسة الباحث عبد الباسط هويدي.

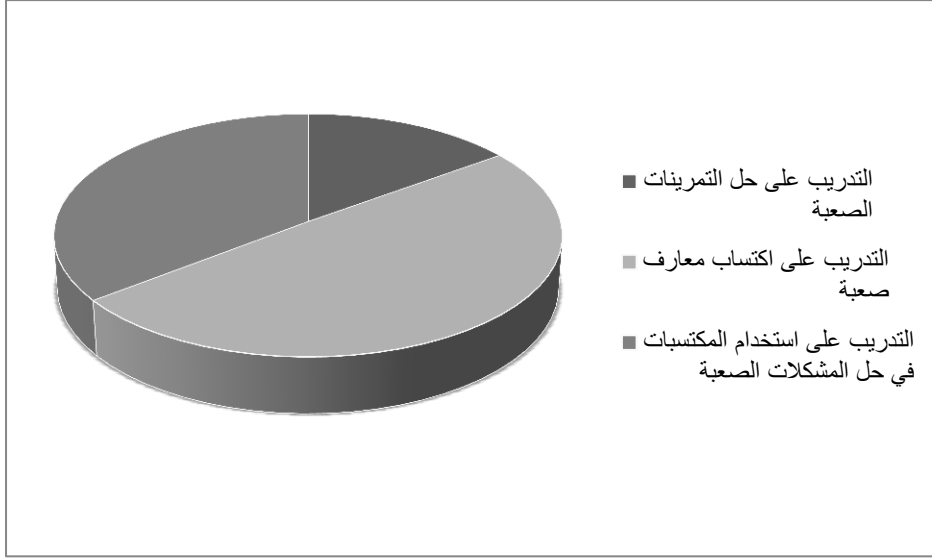
الدلالات الإحصائية كذلك التي يمكننا استنتاجها تبين نقص الاتصال بين الأساتذة والمشرفين التربويين فالدورات التكوينية التي تقام عادة لتوضيح بعض مفاهيم المقاربة بالكفاءات يغلب عليها الشكلية وتكون مدتها قليلة وبميزها قصور القائمين على الدورات التكوينية أنفسهم في تبسيط بعض مفاهيم و إعطاء تصورات نظرية فقط لا تطبيقية مما يبقي الغموض دائما قائما.

الجدول رقم 29 يبين فهم أفراد العينة للوضعية المشكلة بالنسبة للمتعلم ( يمثل السؤال رقم 23)

النسبة المئوية %	التكرارات	تصور الأستاذ للوضعية المشكلة
15	60	التدريب على حل التمرينات الصعبة
49.5	198	التدريب على اكتساب معارف صعبة
35.5	142	التدريب على استخدام المكتسبات في حل المشكلات الصعبة
100	400	المجموع

الشكل رقم 23 يبين توزيع عينة الدراسة حسب فهم الوضعية المشكلة





تبين معطيات الجدول وما يوافقها في التمثيل البياني الممثل لها أن أكبر نسبة سجلت لدى أفراد العينة الذين يعتبرون أن الوضعية المشكلة هي التدريب على اكتساب معارف صعبة وقدرت بـ 49.5% تليها نسبة 35.5% ترى أن الوضعية المشكلة هي التدريب على استخدام المكتسبات في حل المشكلات الصعبة ثم نسبة 15% ترى أن الوضعية المشكلة هي التدريب على حل التمرينات الصعبة.

الدلالات الإحصائية التي تعكسها النسب السابقة تدل بوضوح على غموض الوضعية المشكلة لدى غالبية المبحوثين فحوالي ثلثي الأساتذة المبحوثين 64.5% ( 49.5+15) لا يعرفون الغرض من استخدام الوضعية المشكلة ممن يعتبرونها تدريب على حل التمرينات الصعبة أو اكتساب معارف صعبة، و هو ما يؤدي إلى عدم تطبيقها بالمفهوم المنصوص عليه في المنهاج والذي تتطلبه المقاربة بالكفاءات، والى تعطيل أي نوع من الكفاءات.

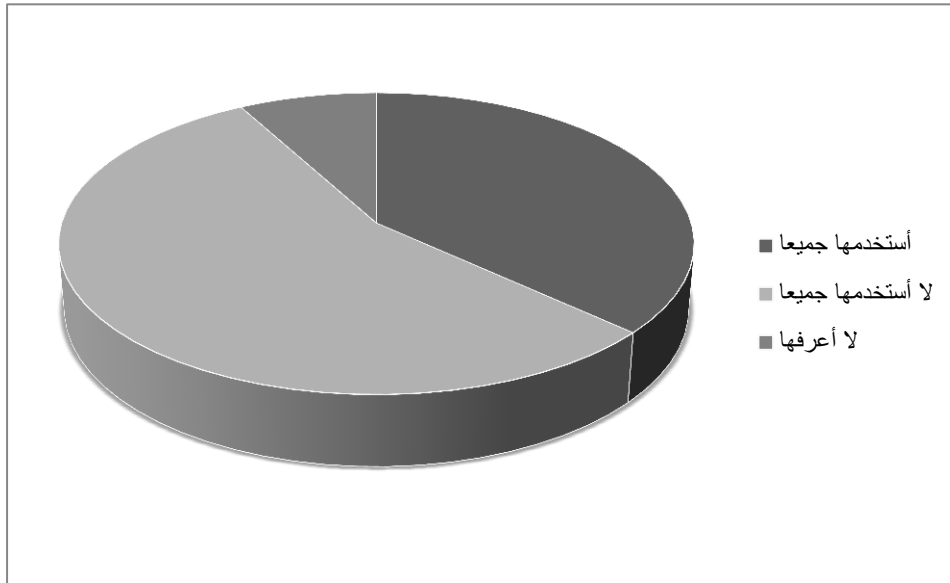
فالتعلم يبني في بيداغوجيا الكفاءات على الوضعية المشكلة وإعداد المشاريع أي إنماء قدرات المتعلمين كلما واجهوا وضعيات صعبة ومتنوعة تدفعهم إلى تجنيد كل معارفهم ومعلوماتهم وخبراتهم، لكن من الأساتذة من لا يعرف تصور الوضعية المشكلة فما بالك بالتطبيق فمنهم

من ينظر إليها على أنها استرجاع المعلومات وتطبيقها في حل تمرينات صعبة ويكررها المتعلم آليا بكثرة التمارين دون أن تكون لها معنى بالنسبة لمساره التعليمي أو لحياته اليومية الدلالات الإحصائية التي نستخلصها كذلك من النسب تبين أن أغلب الأساتذة لا زالوا متبعين لطريقة التلقين أو الطريقة التي ألفوا العمل بها فلا استثارة للمتعلم في عملهم ولا حث له لإيجاد حلول المشكلة، فالاتصال المسيطر هنا هو الاتصال النازل فعلاقة الأستاذ بالمتعلم لا زالت تركز على إعطاء الأوامر.

الجدول رقم 30 يبين استخدام افراد العينة لطرائق التدريس المقترحة في المنهاج (يمثل السؤال رقم 24)

النسبة المئوية %	التكرارات	استخدام طرائق التدريس
36.75	147	أستخدمها جميعا
55.25	221	لا أستخدمها جميعا
8	32	لا أعرفها
100	400	المجموع

الشكل رقم 24 يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير استخدام طرائق التدريس المقترحة في المنهاج



تشير بيانات الجدول أعلاه والتمثيل البياني الموافق لها أن أكبر نسبة هي 55.25% وتمثل نسبة الأساتذة الذين لا يستخدمون جميع طرائق التدريس المقترحة في المنهاج تليها نسبة 36.75% و تمثل نسبة الأساتذة الذين يستخدمون جميع طرائق التدريس ثم أضعف نسبة بـ 8% ممن صرحوا أنهم لا يعرفون طرائق المنهاج المقترحة في المنهاج.

الدلالات الإحصائية التي يمكن استخلاصها من النسب السابقة تبين أن نسبة كبيرة من الأساتذة لا تستعمل طرائق التدريس المنصوص عليها في المنهاج رغم أن المقاربة بالكفاءات تستوجب من الأساتذة استخدام عدد من طرائق التدريس فمن أهم الطرائق التي يمكن إتباعها في التدريس الطريقة التجريبية وطريقة النشأة التاريخية، طريقة حل المشكلات، طريقة لعب الأدوار<sup>(1)</sup>.

فالطرائق تعددت في المنهاج لارتباطها بهدف الدرس وبقدرات التلميذ واستعداداته وخبراته السابقة ولارتباط الطريقة بمحتوى التعلم ذلك أن كل مادة تملك صفات معينة تستدعي طريقة أو مجموعة من الطرائق المناسبة لهدف الدرس، إلا أن غالبية الأساتذة معرضون على استخدام طرائق التدريس المقترحة في المنهاج أو لا يعرفونها وهو ما يتوافق مع دراسة

<sup>1</sup> وزارة التربية الوطنية، منهاج العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا للسنة الثانية متوسط، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005، ص85.

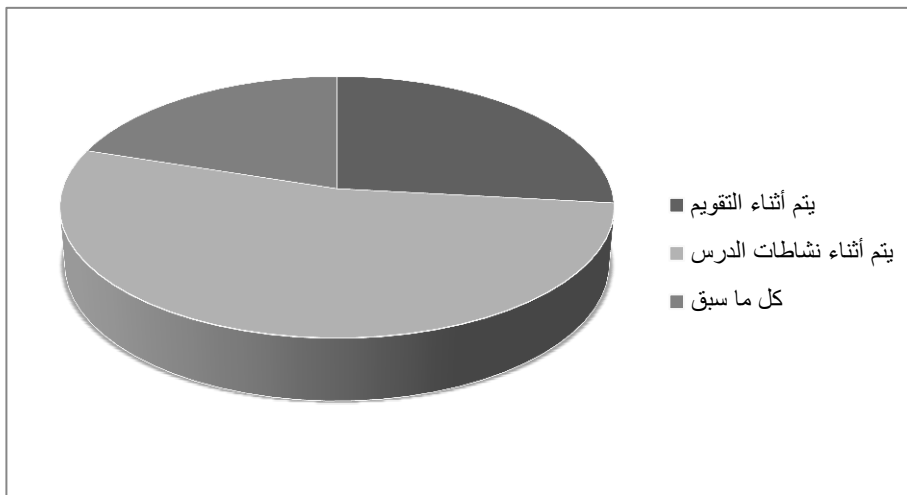
الباحث عبد الباسط هويدي حيث توصل إلى أن هناك صعوبة يعاني منها اغلب الأساتذة في استخدام طرائق استراتيجيات المقارنة بالكفاءات<sup>(1)</sup>.

الدلالات الإحصائية التي يمكننا استنتاجها كذلك هي غياب الاتصال بين الأساتذة في الندوات الداخلية التي من المفروض أن تتعد كل شهر بين أساتذة المادة إذ من أهدافها تذليل الصعوبات التي تعترض تدريس المادة أو تعترض احد الأساتذة من خلال تبادل الخبرات والمعلومات.

الجدول رقم 31 يبين زمن تطبيق المبحوثين للإدماج (يمثل السؤال رقم 25).

النسبة المئوية %	التكرارات	زمن تطبيق التقييم
53.25	213	يتم أثناء التقييم
26.75	107	يتم أثناء نشاطات الدرس
20	80	كل ما سبق
100	400	المجموع

الشكل رقم 25 يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير زمن تطبيق الإدماج



<sup>1</sup> عد إلى الدراسات السابقة من فضلك، دراسة عبد الباسط هويدي.

تشير بيانات الجدول أعلاه والتمثيل البياني الموافق لها أن أكبر نسبة بـ 53.25 % تمثل الأساتذة الذين يقومون بالإدماج أثناء التقويم ، تليها نسبة 26.75% من الأساتذة الذين صرحوا أنهم يقومون بالإدماج أثناء نشاطات الدرس، ثم أضعف نسبة بـ 19 % ترى أن الإدماج يتم أثناء التقويم وأثناء نشاطات الدرس.

الدلالات الإحصائية التي يمكن أن نستشفها من النسب السابقة تبين أن الأساتذة مختلفين في توقيت الذي يتم فيه الإدماج، فنصف عينة البحث من الأساتذة يقومون بتوظيف الإدماج أثناء التقويم ولا يقومون به أثناء المرحلة التعليمية الأولى أي عند بناء المعلومات وربع العينة تقوم به أثناء نشاطات التعلم ولا تستخدمه أثناء التقويم مما يدل على وجود خلط والتباس لدى الأساتذة في زمن تطبيق الإدماج فمفهوم الإدماج ما زال غامض وغير متحكم فيه لدى فئة كثيرة من الأساتذة ، " فالمناهج تعمل على تشجيع اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة بدل اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف<sup>(1)</sup>"

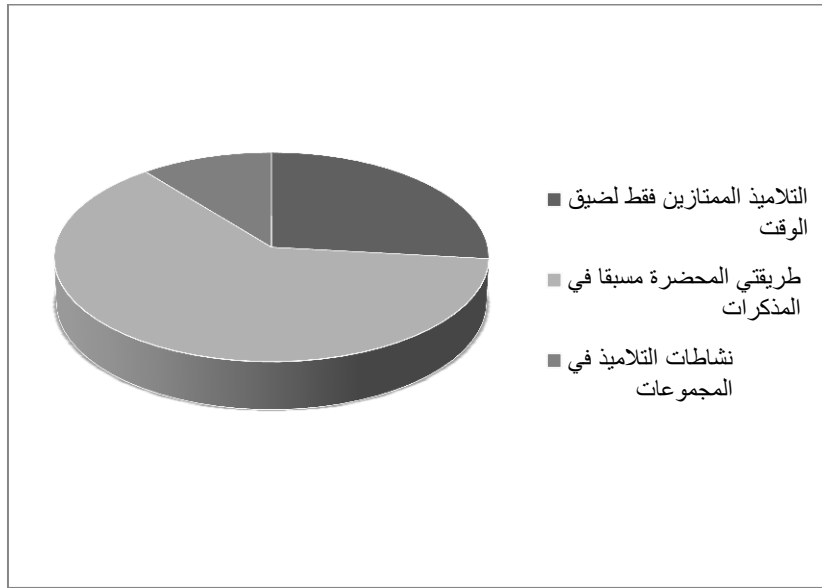
إلا أن السبب يرجع دائما إلى غياب الاتصال بين المفتشين والأساتذة في التكوين على مستجدات المقاربة بالكفاءات والتي تعتبر نوع من أنواع القنوات الاتصالية ، فقصر مدة التكوين سواء كان التكوين في شكل ندوات أو ملتقيات لا يكفي بالإمام بجميع مقتضيات المقاربة بالكفاءات.

<sup>1</sup> وزارة التربية الوطنية، مناهج التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص5

الجدول رقم 32 يبين اعتماد المبحوث في بناء الدرس ( يمثل السؤال رقم 26 )

مرجعية تحضير الدروس	التكرارات	النسبة المئوية %
التلاميذ الممتازين فقط لضيق الوقت	107	26.75
طريقتي المحاضرة مسبقا في المذكرات	250	62.5
نشاطات التلاميذ في المجموعات	43	10.75
المجموع	400	100

الشكل رقم 26 يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير اعتماد بناء الدرس



تبين معطيات الجدول والتمثيل البياني الموافق لها أن أكبر نسبة تقدر بـ 62.5 % تمثل نسبة الأساتذة الذين يعتمدون في بناء دروسهم على طريقتهم المحاضرة مسبقا في المذكرات تليها نسبة 26.75 % للذين يعتمدون على التلاميذ الممتازين فقط لضيق الوقت،

ثم أضعف نسبة كانت للأساتذة الذين يعتمدون على نشاطات التلاميذ في المجموعات والتي قدرت بـ 10.75%.

الدلالات الإحصائية التي نستخلصها من هذه النسب تبين أنه وبالرغم من تركيز المقاربة بالكفاءات على العمل وفق مجموعات إلا أن هذا الإجراء غائب تماما في الميدان، فالمقاربة بالكفاءات تعمل على إقحام المتعلم في أنشطة ذات معنى بالنسبة له سواء كان ذلك بشكل فردي أو جماعي، فهي تتطلب توزيع التلاميذ في صورة مجموعات منسجمة من أجل الوصول إلى عدة حلول واختيار أفضلها، فالطرائق النشطة التي تحث عليها المقاربة بالكفاءات تستلزم من الأستاذ توجيه المتعلمين نحو الوصول إلى استنتاج الخلاصات بمفرده و أن يكون فاعل في إحداث بيئة اتصالية مناسبة بين مجموعات التلاميذ لتمكينهم من بناء الدرس.

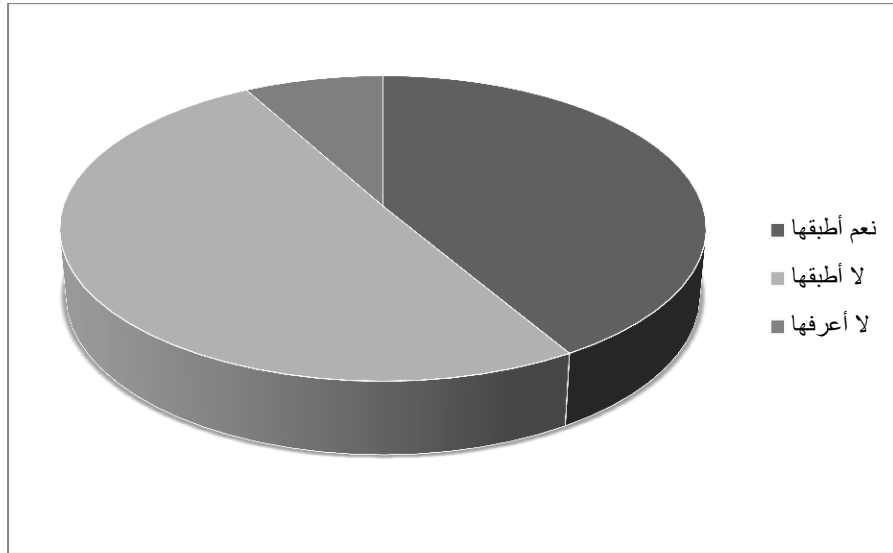
إلا أن النسب السابقة تبين عكس ذلك فالأستاذ مازال يمارس الطرق التقليدية وبعيد كل البعد عن المقاربة بالكفاءات التي تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، فغياب تفعيل مجموعات التلاميذ يفسر استمرار هيمنة الأستاذ والبقاء في الأنماط القديمة القائمة على تحضير المذكرات والمواضيع الجاهزة، فالأستاذ هو الناقل الوحيد للمعلومات، والمتعلم هو المتلقي السلبي، وهو ما يتنافى والعمل وفق المقاربة بالكفاءات التي تقتضي أن يشارك التلميذ بفعالية فرديا أو ضمن أفواج في أنشطة.

الدلالات الإحصائية كذلك التي نستشفها من النسب السابقة أن اعتماد الأساتذة على التلاميذ الممتازين فقط يفسح المجال لهيمنة المتعلمين المتفوقين على باقي التلاميذ ويعمل على انسحاب و إزاحة المتعلمين ذوي المستوى المتوسط أو الضعيف إلى الهامش.

الجدول رقم 33 يبين مدى تطبيق المبحوثين لأنواع التقويم الثلاثة (التشخيصي التكويني، التحصيلي) (يمثل السؤال رقم 27)

النسبة المئوية %	التكرارات	تطبيق التقويم بأنواعه الثلاثة
39	156	نعم أطبقها
50.5	202	لا أطبقها
10.5	42	لا أعرفها
100	400	المجموع

الشكل رقم 27 يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير تطبيق أنواع التقويم الثلاثة



تشير بيانات الجدول رقم والتمثيل البياني الممثل لها أن أكبر نسبة بـ 50.5 % من أفراد العينة لا تطبق أنواع التقويم الثلاثة تليها نسبة 39 % من أفراد العينة تطبق أنواع التقويم الثلاثة، بينما أضعف نسبة بـ 10.5 % من أفراد العينة تجهل التقويم التشخيصي والتكويني و التحصيلي.



الدلالات الإحصائية التي يمكننا أن نستخلصها من هذه النسب أن أكثر من نصف عينة الأساتذة المبحوثين لا تطبق ولا تعرف أنواع التقييم الثلاثة بنسبة 61 % (10.5+50.5) ، أي أنها لازالت تقوم بالعمل بالطريقة التقليدية القائمة على الحكم على المعارف عوض الحكم على الكفاءات، وهو ما يتوافق مع دراسة الباحث عبد الباسط هويدي في أن إعراض الأساتذة عن استخدام أنواع التقييم الثلاثة ترجع إلى جملة من العوامل منها عدم معرفة بعض الأساتذة أصلا لأنواع التقييم أو عدم معرفتهم لإجراءات تطبيقها<sup>(1)</sup>. فمن خلال التقييم يستطيع الأستاذ تتبع المسيرة الدراسية للمتعلم والحصول على تغذية راجعة والقيام بالعمليات التصحيحية وفقا لها أي مساعدة المتعلم على تجاوز تعثره وتجاوز نقائصه، إلا أنه حسب النسب السابقة فالأساتذة مازالوا ينظرون إلى التقييم أنه يقتصر على قياس التحصيل الدراسي للمواد المختلفة "المعارف" في نهاية كل فصل.

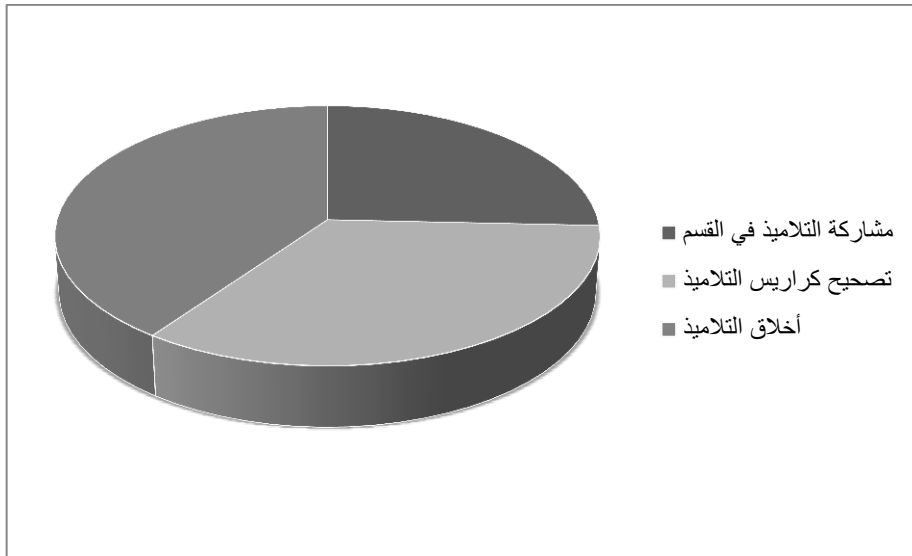
فالتقييم حسب المقاربة بالكفاءات ليس هو تصيد أخطاء التلاميذ بل هو رصد لمواطن الضعف لدى المتعلمين أثناء جميع مراحل العملية التعليمية التعلمية لغرض تداركها إلا أن ما هو حاصل بين عكس ذلك أي اعتماد الأساتذة على التقييم التقليدي (النهائي) فقط، وهو ما يعيق تحقق أي كفاءة لدى المتعلمين.

<sup>1</sup> عد إلى الدراسات السابقة من فضلك، دراسة الباحث عبد الباسط هويدي.

الجدول رقم 34 يبين على ماذا يعتمد الأستاذ في التقويم المستمر (يمثل السؤال رقم 28).

النسبة المئوية %	التكرارات	المعيار المعتمد في التقويم المستمر
20.5	82	مشاركة التلاميذ في القسم
27.25	109	تصحيح كراريس التلاميذ
32	128	أخلاق التلاميذ
20.25	81	أخرى (جميع ما سبق )
100	400	المجموع

الشكل رقم 28 يبين توزيع عينة الدراسة حسب المعايير التي يعتمدها الأستاذ في التقويم المستمر



تبين معطيات الجدول أعلاه والتمثيل البياني الممثل لها أن أعلى نسبة هي 32 % وتمثل الأساتذة الذي يعتمدون على أخلاق التلميذ في التقويم المستمر تليها نسبة 27.25 %

تمثل من يعتمدون من الأساتذة على تصحيح كرايس التلاميذ وأضعف نسبة كانت للذين أجابوا أنهم يعتمدون في التقويم المستمر على كل ما سبق أي مشاركة والتلاميذ وتصحيح كرايسهم وأخلاقهم

الدلالات الإحصائية التي يمكن استخلاصها من النتائج تبين أن نسبة الأساتذة الذين يعتمدون في التقويم المستمر على مشاركة التلاميذ فقط في القسم أو تصحيح كرايسهم فقط أو أخلاقهم فقط تبين وجود غموض وانعدام أساليب موحدة بين المدرسين لتبيان المعايير التي يمكن استعمالها لدى منح علامات التقويم المستمر للمتعلمين فتقويم مكتسبات التلاميذ لا ينبغي أن يكون تقويماً لبعض العناصر المكونة للكفاءة بل يجب أن يكون تقويماً لها، لذا يجب الاعتماد على عدة معايير ومؤشرات لمعرفة والحكم على امتلاك المتعلم للكفاءة. كما أن التقويم يجب أن يمتد إلى جميع أوجه النشاط المختلفة في أعمال المتعلم ويستمر من بداية التعلم إلى نهايته إلا أن ما يلاحظ في النسب السابقة أن الأستاذ لا زال بعيداً عما تصبو إليه المقاربة بالكفاءات، فهو لا زال ينظر إلى جانب واحد من جوانب شخصية المتعلم، نظرة غير شاملة تهتم بالجانب المعرفي فقط بينما يجب أن يقوم التقويم على جميع جوانب التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية لدى المتعلم.

### الجدول رقم 35 يبين تصور المبحوث للوضعية المشكلة وعلاقتها بمفهوم الكفاءة

المجموع	مفهوم الكفاءة بالنسبة للمبحوث						التدريب على حل	تصور	
	مجموعة موارد و متكسبات و مهارات يرجى تحقيقها لدى المتعلم		مجموعة مهارات وقدرات يرجى تحقيقها لدى المتعلم		مجموعة أهداف يرجى تحقيقها لدى المتعلم				
%	مجموع التكرارات	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار		
15	60	16.66	10	73.33	44	10.52	6		

								التمرينات الصعبة	المبحوث
49.5	198	12.62	25	63.13	125	24.24	48	التدريب على اكتساب المعارف الصعبة	للوضع المشكلة
35.5	142	45.07	64	52.81	75	2.11	3	التدريب على استخدام المكتسبات في حل المشكلات الصعبة	
100	400	24.75	99	61	244	14.25	57	المجموع	

تشير بيانات الجدول أعلاه أن أكبر نسبة سجلت لدى أفراد العينة الذين يروا أن الوضعية المشكلة هي التدريب على اكتساب المعارف الصعبة بنسبة قدرت بـ 49.5 % تدعمها نسبة 63.13% من يروا أن الكفاءة هي مجموعة مهارات وقدرات يرجى تحقيقها لدى المتعلم ثم تليها نسبة 24.24% ممن يروا أن الكفاءة هي مجموعة أهداف يرجى تحقيقها لدى المتعلم.

تليها نسبة 35.5% من المبحوثين ترى أن الوضعية المشكلة هي التدريب على استخدام المكتسبات في حل المشكلات الصعبة تدعمها نسبة 52.81% من الذين يروا أن الكفاءة هي مجموعة مهارات وقدرات يرجى تحقيقها لدى المتعلم

ثم اضعف نسبة بـ 15 % ترى أن الوضعية المشكلة هي التدريب على حل التمرينات الصعبة تدعمها نسبة 73.33% ممن يروا أن الكفاءة هي مجموعة مهارات وقدرات يرجى تحقيقها لدى المتعلم

الدلالات الإحصائية التي يمكن استنتاجها من النسب السابقة تبين أن أغلبية الأساتذة المستجوبين 64.5% (15+49.5) لا يعرفون الوضعية المشكلة التي تعتبر نقطة الانطلاق لبناء التعلم ولا مفهوم الكفاءة و الغاية المرجوة منها. فمفهوم المقاربة بالكفاءات مازال غامض بالنسبة للأساتذة بعد مرور أكثر من عقد على تبنيها فهي تبدو كرسائل غير واضحة من طرف المخططين للسياسة التربوية اتجاه الفاعلين المباشرين للعمل التربوي. فالاتصال الهابط في هذا الشأن يشوبه الكثير من الغموض،

فما زالت الإصلاحات بعيدة كل البعد عن الفاعلين الحقيقيين إذ لم يتم إشراك أصحاب الميدان في الإصلاحات فكتب الجيل الثاني التي تم إقرارها للسنة الدراسية 2018/2017 للطور المتوسط كان الأستاذة آخر من اطلع عليها ، وما زالت كذلك الإصلاحات ما بين مد وجزر بين أطراف المجتمع المختلفة من جامعيين وسياسيين وتربويين ومتقنين وجمعيات أولياء التلاميذ، لذا فلا غرابة أن يكون هذا الغموض.

### الجدول رقم 36 يبين كيفية بناء الدرس وعلاقتها بمفهوم الكفاءة لدى المبحوث

المجموع	مفهوم الكفاءة بالنسبة للمبحوث								
	مجموعة موارد و متكسبات و مهارات يرجى تحقيقها لدى المتعلم		مجموعة مهارات وقدرات يرجى تحقيقها لدى المتعلم		مجموعة أهداف يرجى تحقيقها لدى المتعلم				
%	مجموع التكرارات	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار		
26.75	107	35.51	38	48.59	52	15.88	17	التلاميذ الممتازين فقط لضيق الوقت	كيفية بناء الدروس
62.5	250	22	55	63.2	158	14.8	37	طريقتي المحاضرة مسبقا في المذكرات	
10.75	43	13.95	6	79.06	34	6.97	3	نشاطات التلاميذ في مجموعات	
100	400	24.75	99	61	244	14.25	57	المجموع	

تشير بيانات الجدول أعلاه أن أكبر نسبة سجلت لدى الأساتذة الذين يعتمدون على طريقتهم المحاضرة مسبقا في المذكرات في بنائهم للدروس وهذا بنسبة 62.5 % تدعمها نسبة 63.2% ممن يرون أن الكفاءة هي مجموعة أهداف يرجى تحقيقها لدى المتعلم. تليها نسبة 26.75% ممن يعتمدون في بناء دروسهم على التلاميذ الممتازين فقط وتدعم هذه النسبة نسبة المبحوثين الذين يرون أن الكفاءة هي مجموعة مهارات وقدرات يرجى

تحقيقها لدى المتعلم بـ 48.59 %، في حين نجد أن **اضعف** نسبة بـ 10.75 % تعتمد في بناء الدرس على نشاطات التلاميذ في مجموعات.

الدلالات الإحصائية التي يمكن أن نستخرجها من هذه النسب تبين أن الأساتذة في كيفية بنائهم للدروس بعين كل البعد عن تطبيق المقاربة بالكفاءات فنسبة 89.25 % (62.5+26.75) من الأساتذة لا زالت تنتهج القنوات التقليدية " التلقينية" في بناء الدروس، وهذا بالاعتماد فقط على نخبة من المتعلمين أو الاعتماد على الاستنتاجات والملخصات المعدة سلفاً لإلقائها على المتعلمين، ويؤكد هذا فهمها الخاطئ لمفهوم المقاربة بالكفاءات وهو ما توصلت إليه دراسة الباحث هويدي مصطفى على وجود غموض في فهم المقاربة بالكفاءات لدى نسبة كبيرة من الأساتذة<sup>(1)</sup>

الدلالات الإحصائية التي يمكن استنتاجها كذلك غياب بيئة اتصالية بين الفاعلين في الحقل التربوي بين الأساتذة والمتعلمين بفعل اكتظاظ القسم وتعذر تغيير القنوات الاتصالية التقليدية و بين الفاعلين في الحقل التربوي أنفسهم كغياب مجلس التنسيق الشهري بين أساتذة المادة الواحدة لتدارس المعوقات التي تعترض تدريس المادة وتعيق فهمها لدى المتعلمين، وبين المستخدمين والشركاء من أولياء التلاميذ وغيرهم مما يساعد على التطبيق المناسب للمقاربة بالكفاءات.

<sup>1</sup> عد إلى الدراسات السابقة من فضلك، دراسة الباحث عبد الباسط هويدي.

الجدول رقم 37 يبين استخدام طرق التدريس المقترحة وعلاقتها بمفهوم الكفاءة بالنسبة للمبحوث

المجموع	مفهوم الكفاءة بالنسبة للمبحوث							
	مجموعة موارد و متكسبات و مهارات يرجى تحقيقها لدى المتعلم		مجموعة مهارات وقدرات يرجى تحقيقها لدى المتعلم		مجموعة أهداف يرجى تحقيقها لدى المتعلم			
%	مجموع التكرارات	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
36.75	147	20.40	30	61.22	90	18.36	27	نعم
55.25	221	22.62	50	66.96	148	10.40	23	لا
8	32	59.37	19	18.75	6	21.87	7	لا أعرفها
100	400	24.75	99	61	244	14.25	57	المجموع

تشير بيانات الجدول أعلاه أن أكبر نسبة والمقدرة بـ 55.25 % من المبحوثين لا تستخدم طرق التدريس المقترحة في التدريس وتدعم هذه النسبة نسبة 60.25 % من الأساتذة المبحوثين الذين يرون أن الكفاءة هي مجموعة مهارات وقدرات يرجى تحقيقها لدى المتعلم .

تليها نسبة 36.75 % من المبحوثين تستخدم طرق التدريس المقترحة تدعمها نسبة 47.36 % من المبحوثين ممن يرون أن الكفاءة هي مجموعة أهداف يرجى تحقيقها لدى المتعلم بينما صرحت نسبة 8 % من المبحوثين أنهم لا يعرفون طرق التدريس المقترحة في المنهاج

الدلالات الإحصائية التي يمكن استخلاصها من هذه النسب تشير إلى أن نسبة 63.25 % (55.25+8) لا تستعمل طرائق التدريس التي تتطلبها بيداغوجيا المقاربة

بالكفاءات كإستراتيجية حل المشكلات أو المشاريع أو التعلم التعاوني أو لا تعرفها، فإعراض الأساتذة عن طرائق التدريس يبين أنهم يستعملون قنوات أخرى ألفوا العمل بها و يتقنون استعمالها فمفهوم المقاربة ما زال غامض لدى المبحوث فكيف له إسقاط طرائق التدريس المقترحة لتدريسها

الدلالات الإحصائية التي يمكننا استنتاجها كذلك تبين أن نسبة معتبرة من الأساتذة المستجوبين تعرف طرائق التدريس لكنها معرضة عن استخدامها لها لصعوبة تطبيقها، فعدم توافر بيئة مناسبة لتطبيقها جعلهم يعرضون عنها فأقسام يتجاوز عدد تلاميذها الأربعين تلميذا لا يمكن لأستاذ إثارة مشكلة معرفية وانتظار إجابة التلاميذ أو تقسيم القسم إلى مجموعات فإسكاتهم فقط يتطلب جهدا، أو تتقل الأستاذ بين الصفوف يكون بصعوبة، وهو ما سينعكس على كفاءات التعلم المقترحة ليتمكن منها المتعلم.



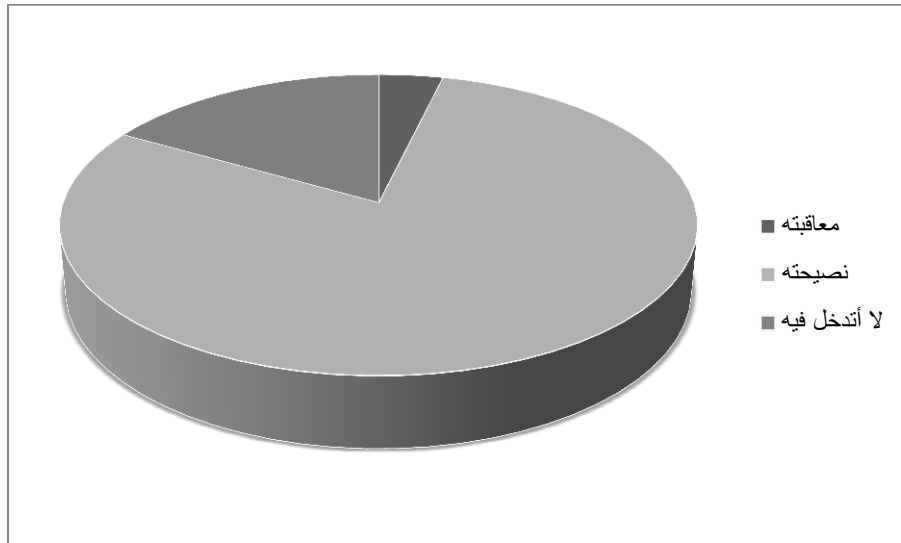
## 5.1.1. تحليل بيانات الفرضية الرابعة

التدخل السلبي للبيئة الاجتماعية للمتعلم يعيقه كمستقبل عن اجتناب السلوكات المنحرفة داخل المؤسسة التربوية.

الجدول رقم 38 يبين تصرف أفراد العينة عند ملاحظتهم تلميذ بلباس غير لائق (يمثل السؤال رقم 29).

النسبة المئوية %	التكرارات	طريقة تعديل سلوك المتعلمين
2.8	15	معاقبته
79.5	318	نصيحته
16.8	67	لا أتدخل فيه
100	400	المجموع

الشكل رقم 29 يبين توزيع عينة الدراسة حسب تصرف الأستاذ عند ملاحظته المتعلم بلباس غير لائق



تشير بيانات الجدول أعلاه والتمثيل البياني الموافق لها أن أغلب أفراد العينة أو ثلاثة أرباع بنسبة 79.5% ينصحون المتعلم عند ملاحظته إياه بلباس غير لائق، في حين

ترى نسبة 16.8 % عدم التدخل فيه وأضعف نسبة سجلت عند الأساتذة الذين يلجئون إلى عقابه

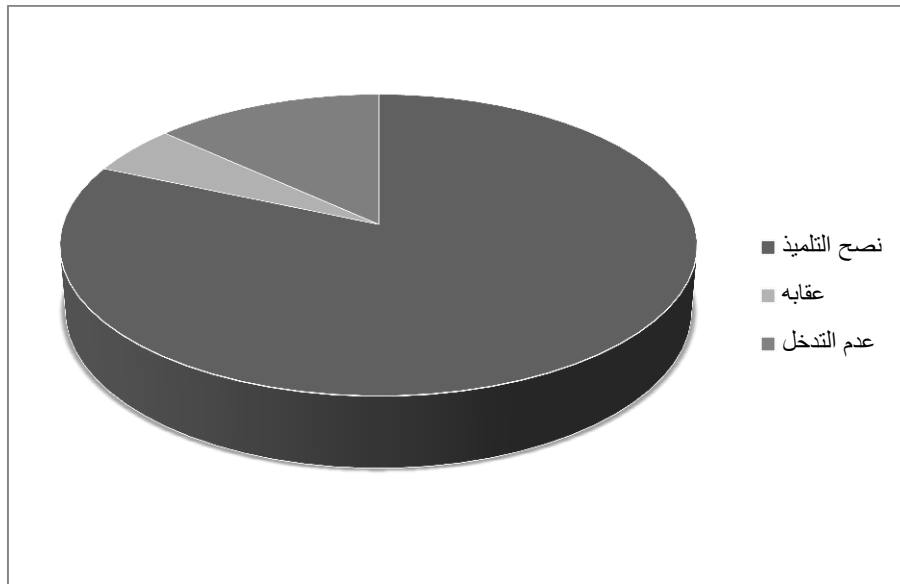
الدلالات التي نستخرجها من هذه النسب أن أغلب أفراد العينة من الأساتذة لا يقفون موقف المتفرج مما يحدث للمتعلم من تغير في مظهره أو سلوكه كوضع الذكور للأقراط أو وشم رسومات تشبها ببعض اللاعبين نتيجة تأثرهم بالثقافة الالكترونية التي تروج للأفكار الغربية والثقافة الأجنبية وبإفرازات البرامج المختلفة التي تبثها القنوات الفضائية، بل يبادرون إلى نصح المتعلم، فالمدرسة ليست مركزا لتلقين العلم فقط بل هي المحيط الذي يتربى فيه الطفل ويتلقى فيه قواعد السلوك والآداب السائدة في المجتمع ، فالأستاذ يعمل على تهذيب أخلاق المتعلمين، فرسالته تعكس في مضامينها تراث الأمة وفكر المجتمع، فالأستاذ بوصفه القائم بالاتصال يلجأ إلى المحافظة على قيم المجتمع وتقاليده.

بينما تسلك فئة قليلة من الأساتذة مسلك مغاير فهي لا تتدخل في المتعلم وعلاقتها بالمتدريس هي إيصال المعلومة و فقط، ولعل هذا من إفرازات قانون منع العقاب بأن ينأى الأستاذ بنفسه عن كل مشكل.

الجدول رقم 39 يبين تصرف أفراد العينة لردع المتعلمين عن تقليد اللاعبين و الفنانين في سلوكهم أو مظهرهم (يمثل السؤال رقم 30)

النسبة المئوية %	التكرارات	طريقة ردع المتعلمين عن التشبه باللاعبين والفنانين
81.5	326	نصح التلميذ
5.25	21	عقابه
13.25	53	عدم التدخل
100	400	المجموع

الشكل رقم 30 يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير طريقة ردع المتعلمين عن التشبه باللاعبين الفنانين في سلوكهم أو مظهرهم



تبين بيانات الجدول أعلاه والتمثيل البياني الممثل له أن أكبر نسبة تقدر بـ 81.5 % كانت للأساتذة الذين أجابوا أنهم ينصحون التلاميذ الذين يقلدون اللاعبين أو الفنانين في

مظهرهم أو سلوكهم لتعديل سلوكهم، تليها نسبة 13.25% أجابوا أنهم لا يتدخلون في سلوك أو مظهر المتعلم ثم أضعف نسبة بـ 5.25% صرحت أنها تعاقب المتعلم.

الدلالات الإحصائية التي يمكن أن نستخلصها من النسب السابقة تبين أن الأساتذة لا يقفون موقف سلبي مما يحدث للمتعلمين من تغير في سلوكهم ومظهرهم بل إنهم يبادرون إلى نصح المتعلمين وذلك بتبيان للمتعلمين أن غالبية هؤلاء اللاعبين أو الفنانين ينتمون إلى بيئة غير بيئتنا وقيمهم غير قيمنا.

وبما أن الأستاذ يعمل على إكساب المتعلم التراث الثقافي والحضاري للأمة الجزائرية فإنه يعمل على نصح التلميذ وحثه على التمسك بتعاليم الإسلام وقيمه وتنمية الوازع الديني لدى المتعلمين، "فالأستاذ يقوم بحفظ التراث الثقافي والاجتماعي لنقله إلى الأجيال حتى يرسخوا القيم والعادات والتقاليد والنظام"<sup>(1)</sup>.

كما أن الوزارة الوصية عملت إلى مراسلة مديريات التربية لحث المتعلمين على ضرورة ارتداء لباس الحشمة والوقار ومنع ارتداء التتورات القصيرة ووضع الماكياج و المساحيق بالنسبة للمتمدرسات ومنع ارتداء بعض السراويل الممزقة وبعض تسريحات الشعر بالنسبة للذكور.<sup>(2)</sup>

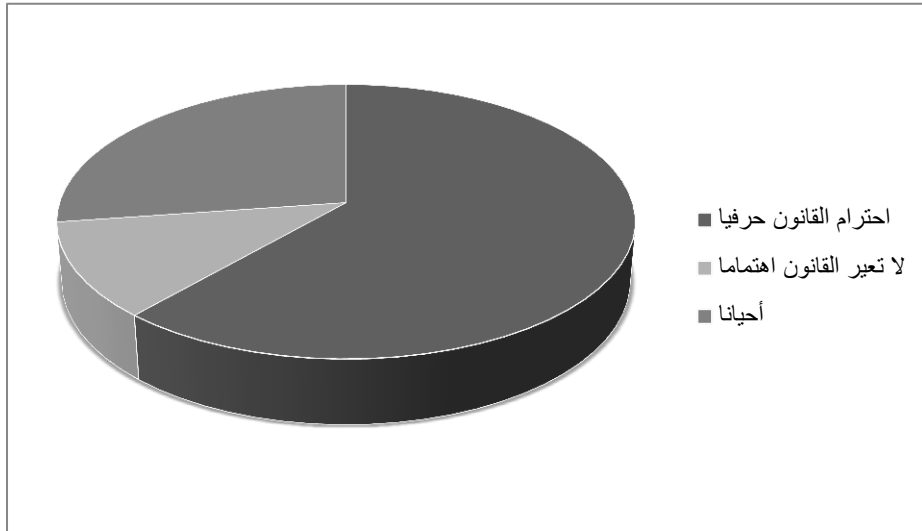
1 إبراهيم ناصر، مرجع سابق، ص132.

2 عد إلى الملاحق من فضلك.

الجدول رقم 40 يبين أسلوب الثواب والعقاب مع وجود قانون منع العقوبة (يمثل السؤال رقم 31)

النسبة المئوية %	التكرارات	تصرف الأستاذ في وجود قانون منع الإساءة البدنية والمعنوية
61.5	624	احترام القانون حرفيا
.2511	54	لا تعير القانون اهتماما
27.25	910	أحيانا
100	400	المجموع

الشكل رقم 31 يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير أسلوب الثواب والعقاب مع وجود قانون منع العقوبة



بيانات الجدول الممثل أعلاه والتمثيل البياني الممثل له أن أكبر نسبة هي للأساتذة الذين صرحوا بأنهم يحترمون القانون حرفيا وهذا بنسبة قدرها 61.5 % تليها نسبة الأساتذة

الذين يحترمون القانون أحيانا بنسبة قدرها 27.25 % ثم نسبة 11.25% من المبحوثين لا تعير القانون اهتماما وهي ماضية في ما اعتادت عليه.

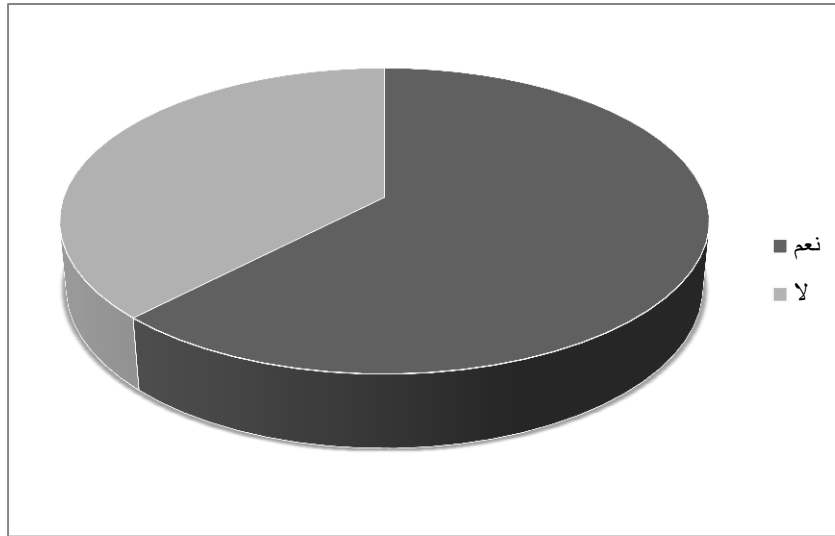
الدلالات الإحصائية التي نستنتجها من هذه النسب هي أن الأساتذة في معاملتهم مع المتعلمين أصبحوا يخافون من تبعات قانون منع الإساءة البدنية و المعنوية على مصيرهم المهني في حالة ما إذا ارتكبوا عقاب بدني أو معنوي وهذا بعد أن دخل بعض زملائهم السجن وهذا ما انعكس على أدائهم داخل القسم، إذ حذا بالكثير منهم إلى الاكتفاء بالقاء الدرس فقط وإبداء بعض النصائح التربوية على أكثر تقدير إن لاحظوا سلوك غير تربوي أو اللجوء إلى حسم النقاط إن بدر من المتعلم ما يعرقل سير الحصة أو ترحيل المشكل لمستشار التربية ليعالج على مستواه، وهذا نأيا بأنفسهم عن كل مشكل، كما تراجع تعامل الأساتذة مع المتعلم من الشدة إلى اللين خشية تعرضهم للعقاب القانوني.

الدلالات الإحصائية كذلك التي يمكن استنتاجها هي زوال الحرص الزائد على مصلحة المتعلم الذي كان يطبع علاقة الأستاذ بالمتعلم والذي كان يترجم أحيانا في القسوة على المتعلم لحمله على أداء واجباته أو مراجعة دروسه أو الاهتمام بكراريسه وأدواته، كما تحرر التلاميذ الذين بات بإمكانهم تصوير أي واقعة تحدث في القسم وإرسالها في الحين إلى مواقع الاتصال، أين تجد بعض القنوات ضالتها لإحداث سبق الصحفي وتضخيم المشكل ويصبح الأستاذ فيما لا يحمد عقباه.

جدول رقم 41 يبين إعاقة بعض التلاميذ المدللين لأداء الأستاذ لدروسه ( يمثل السؤال رقم 32)

إعاقة التلميذ المدلل للأستاذ	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	249	62.3
لا	151	36.8
المجموع	400	100

الشكل رقم 32 يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير إعاقة بعض التلاميذ المدللين لأداء الأستاذ لدروسه



تشير بيانات الجدول الممثل أعلاه والتمثيل البياني الممثل لها أن أكبر نسبة من الأساتذة المبحوثين تقر بإعاقة التلاميذ المدللين لهم في دروسهم وهذا بنسبة 62.3 % في حين ترى نسبة 36.8 % بأن التلاميذ المدللين لا يشكلون لهم أي إعاقة في سير الدروس.

الدلالات الإحصائية التي يمكن أن نستخلصها من هذه النسب تشير إلى أن الأساتذة يتضايقون من سلوك بعض المتعلمين المدللين من طرف أوليائهم كرسبة البعض

أن يستأثروا باهتمام الأستاذ وبالجلوس بالأماكن الأمامية وفي رعاية خاصة بالإضافة إلى الغيرة من المتعلمين الآخرين ممن لديهم نفس الوضعية الاجتماعية أو الشكوى والتذمر الدائم من زملائهم المتعلمين، أو المراجعة الدائمة لنقاط الأستاذ.

و لا يقتصر الأمر على المتعلم فقط بل يمتد حتى إلى تدخل الأولياء كطرف إذ نجد من الأولياء من يصغي لكل صغيرة وكبيرة لأبنائهم ويتدخل في كل شاردة وواردة تخص عمل الإدارة أو الأساتذة كتعارض و جهات النظر في الأمور التعليمية بين الأولياء والأساتذة أو ممن يريدون أن يتلقى أبنائهم عناية خاصة، أو ممن لا يرون مشكلا في إحضار أبنائهم لهواتفهم النقالة الذكية أو في ارتداء لباس معين بالرغم من التعلية الوزارية التي تمنع ذلك ويحتجون وهذا ما صرح به مستشاري التربية الذين استجوبناهم<sup>(1)</sup>

إلا أن انشغال الأساتذة بمهامهم التدريسية خاصة في قسم يزيد عن الأربعين تلميذ وارتفاع الأقسام المسندة لهم لا يتيح لهم القيام بدور الأخصائي الاجتماعي.

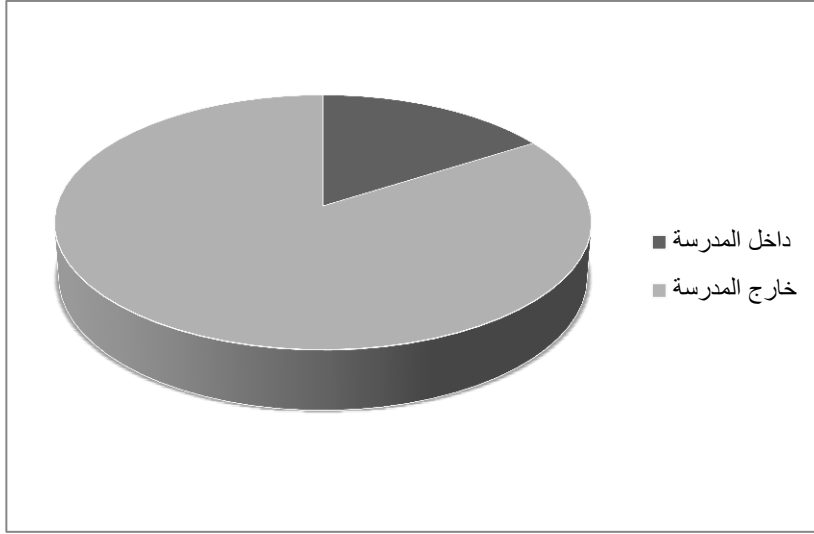
### الجدول رقم 42 يبين منشأ السرقة في المدارس ( يمثل السؤال رقم 33 )

النسبة المئوية %	التكرارات	منشأ السرقة
16	64	داخل المدرسة
84	336	خارج المدرسة
100	400	المجموع

<sup>1</sup> عد إلى نتائج المقابلة من فضلك



## الشكل رقم 33 يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير منشأ السرقة في المدارس



تبين معطيات الجدول والتمثيل البياني الموافق لها أن أكبر نسبة كانت للأساتذة الذين يروا أن السرقات التي تحدث داخل المؤسسة من طرف المتعلمين يتم تعلمها خارج المدرسة، بـ 84 % ، تليها نسبة 16 % ترى أن السرقات يتم تعلمها داخل المدرسة.

الدلالات الإحصائية التي تعكسها النسب السابقة تدل على الأساتذة ينظرون إلى هذا السلوك على أنه دخيل على المدرسة فما يتم تقديمه للمتعلمين بعيد كل البعد عن هذا المسلك الذي يسلكه بعض المتعلمين إذ نجد في كتاب التربية الإسلامية للسنة الثانية متوسط وكتاب اللغة العربية سنة ثالثة متوسط ما يشير إلى ذلك<sup>(1)</sup> فالأساتذة والطاقم التربوي يعملون على توفير بيئة حاضنة خالية من الآفات والمشاكل فرسالة الأساتذة تحض على احترام ملكية الغير وعدم اخذ شيء بدون إذن صاحبه وزرع القيم والمعايير الأخلاقية في نفس المتعلم، إلا أن سلوك بعض المتعلمين غير ذلك، وحسب المقابلة التي أجريناها مع بعض مستشاري التربية فإن لجوء بعض المتعلمين ممن ضبطوا يسرقون كان بسبب رغبة في شراء بعض الحاجيات كإقتناء بعض الألبسة التي درج أقرانه على ارتدائها أو تقليد لأحد أفراد أسرته في السرقة أو بسبب حرمان عاطفي أو حبا في الظهور والتفاخر بامتلاك آخر

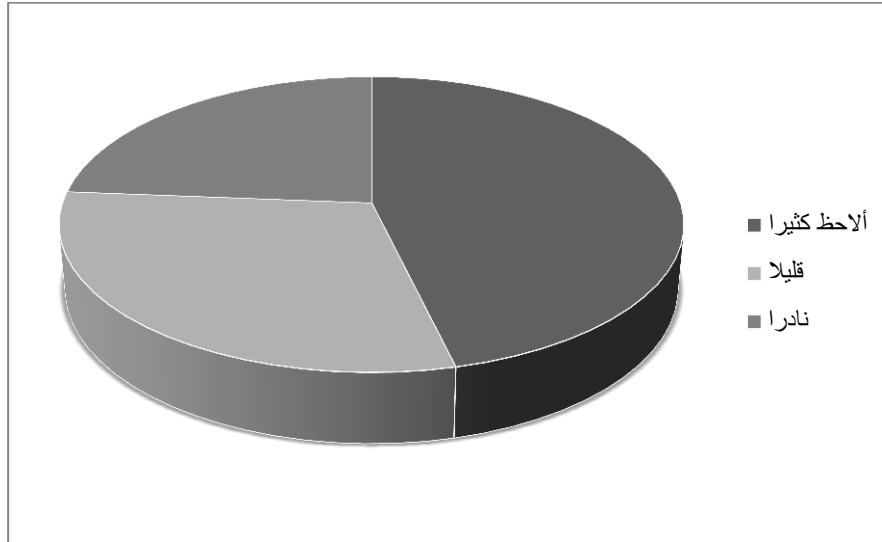
<sup>1</sup> عد إلى الملاحق من فضلك.

ما أنتجته التكنولوجيا من الهواتف النقالة أو لأن التلميذ السارق نشأ في بيئة إجرامية أو تكون نتيجة دوافع عدوانية تجاه بعض أقرانهم.

### الجدول رقم 43 يبين ملاحظة العنف الجسدي أو اللفظي (يمثل السؤال رقم 34)

النسبة المئوية %	التكرارات	ملاحظة العنف الجسدي أو اللفظي
46.25	185	ألاحظ كثيرا
30	120	قليلا
23.75	95	نادرا
100	400	المجموع

### الشكل رقم 34 يبين توزيع عينة الدراسة حسب ملاحظتهم للعنف الجسدي أو اللفظي



تشير النسب الواردة في الجدول أعلاه والتمثيل البياني الممثل لها أن أكبر نسبة تقدر 46.25% تمثل الأساتذة الذين يلاحظون بكثرة مظاهر العنف الجسدي واللفظي داخل المدرسة تليها نسبة 30% من الأساتذة المبحوثين صرحت أنها تلاحظ العنف في المدارس

قليلا واطرف نسبة تقدر بـ 23.75 % كانت للأساتذة الذين نادرا ما يلاحظون العنف الجسدي أو اللفظي في المدرسة.

الدلالات الإحصائية التي يمكننا استخلاصها من هذه النسب تبين أن العنف بأنواعه أصبح واقعا ملموسا في مدارسنا سواء كانت نسبته قليلة أو كثيرة 76.25 % (30+46.25) بحسب آراء من استجوبناهم من الأساتذة، فالمدرسة بيئة تعمل على ترسيخ وغرس قيم التسامح والإخاء والمثل العليا وإكساب المتعلم مختلف الكفاءات والمعارف والمهارات كما تعمل على تجنب المتعلم لبعض السلوكات الذميمة السيئة وجعله متخلقا بأخلاق الرسول "صلى الله عليه وسلم" في احترام الغير و"احترام القانون والتواصل مع الآخرين والتعايش السلمي و إكساب المتعلم مجموعة من القدرات والكفاءات من خلال تنمية عادات سلوكية فردية وجماعية ايجابية وفق القيم الإسلامية كاحترام الذات و احترام و الآخرين<sup>(1)</sup>" إلا أن " المدرسة مؤسسة منفتحة على المجتمع الذي توجد به نماذج من العنف التي يتقمصها التلاميذ وبالتالي يمارسونها داخل المدرسة<sup>(2)</sup>"، وهو ما أصبح يلاحظ إذ أصبحت مدارسنا مسرحا للعنف وما تطالعنا به الصحف والقنوات الفضائية عن جرائم قتل شهدتها ساحات مدارسنا لخير دليل واقع أرهق القائمين على القطاع مع تزايد حدته، وشغل بال أولياء أمور المتعلمين، كما صرح المستشارين التربويين<sup>(3)</sup> في المقابلة التي أجريناها معهم أن العنف أصبح في تزايد مستمر في المدارس مما فرض عليهم حالة تأهب قصوى في عملهم ومزيدا من اليقظة لأن أي تهاون يؤدي إلى نتائج لا تحمد عقباه، وحذا بالبعض منهم إلى الإسراع إلى التقاعد متذمرين من الحالة التي آلت إليها مؤسساتنا والتي أتعبتهم في عملهم.

<sup>1</sup> وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثالثة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2008، ص13.

<sup>2</sup> أوباجي يمينة، عوامل الخطر ومساهمتها في ظهور سلوك العنف لدى المراهقين بالوسط المدرسي، مجلة البحوث

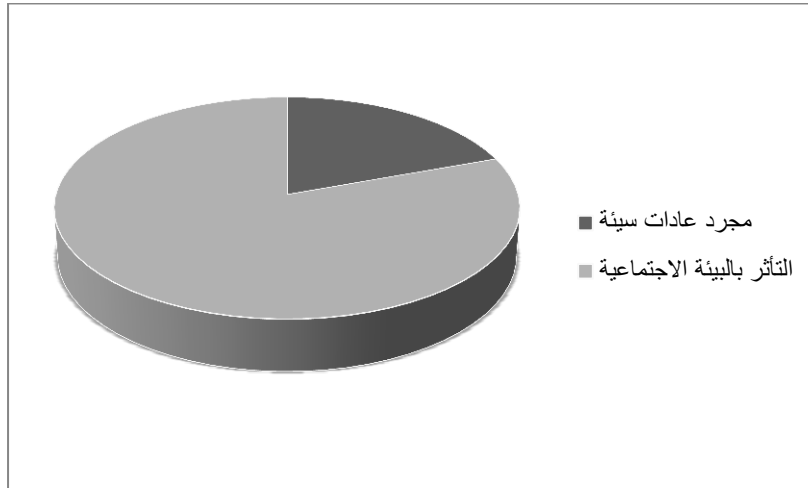
والدراسات الإنسانية العدد 14 ص 257

<sup>3</sup> عد إلى نتائج المقابلة من فضلك

## الجدول رقم 44 يبين منشأ السلوكيات التخريبية ( يمثل السؤال رقم 35 )

النسبة المئوية %	التكرارات	منشأ السلوكيات التخريبية
19.5	78	مجرد عادات سيئة
80.5	322	التأثر بالبيئة الاجتماعية
100	400	المجموع

## الشكل رقم 35 يبين توزيع عينة الدراسة حسب منشأ السلوكيات التخريبية



يشير الجدول رقم 35 والتمثيل البياني الممثل لها أن أغلب أفراد العينة بنسبة 80.5 % ترى أن السلوكيات التخريبية التي يقوم بها المتعلمين ناتجة عن التأثر بالبيئة الاجتماعية في حين ترى نسبة 19.5 % أنها مجرد عادات سيئة .

الدلالات الإحصائية التي يمكن نستخرجها من هذه النسب تبين أن الأستاذ يرى أن المدرسة في تأثر دائم مع محيطها و لا يمكن أن تعيش بمعزل عنها، فالمتعلم لا يترك ما تعلمه من محيطه على عتبة أبواب المدرسة بل يتعداه إلى داخلها فالمتعلم إذا نشأ في بيئة تخريبية سيلاحظ ويعايش يوميا من بيئته عدم الحفاظ على المنشآت العمومية كرمي

النفائيات في أي مكان و إتلاف مصابيح الإنارة العمومية و سلات المهملات و سينقل معه هذا إلى مدرسته وهذا ما هو واقع في بيئة المتعلم.

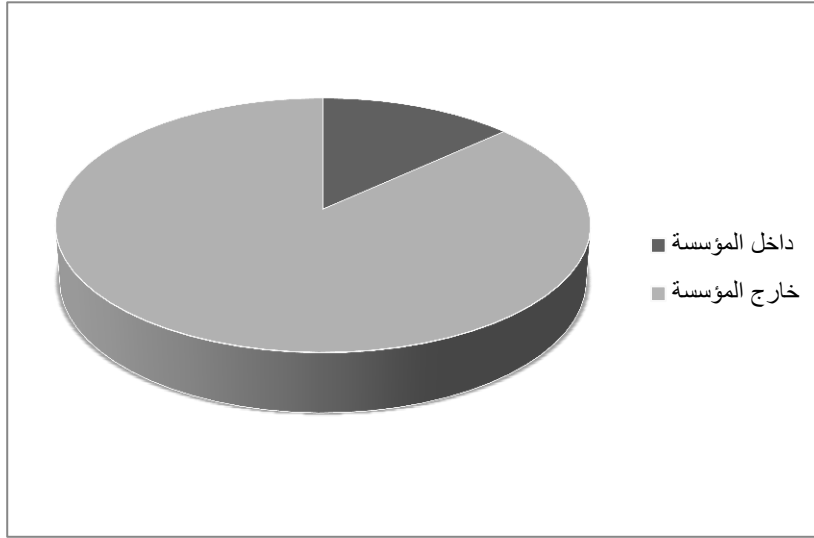
وتفاوت حدة تخريب ممتلكات المدرسة من مؤسسة إلى أخرى و هو ما صرح به مستشاري التربية الذين استجوبناهم، إذ ترتفع نسبتها في المؤسسات التي تتواجد في أحياء قصديرية وحديثة النشأة وسكانها ممن نزحوا إلى المدينة خلال العشرية السوداء<sup>1</sup>

**الجدول رقم 45 يبين مكان تعلم التدخين في أوساط التلاميذ (يمثل السؤال رقم 36)**

النسبة المئوية %	التكرارات	مكان تعلم التدخين
13.25	53	داخل المؤسسة
86.75	347	خارج المؤسسة
100	400	المجموع

<sup>1</sup> عد إلى نتائج المقابلة من فضلك.

### الشكل رقم 36 يبين توزيع عينة الدراسة حسب نظرتهم لمكان تعلم التدخين في أوساط التلاميذ



تبين النسب الواردة في الجدول أعلاه وما يوافقها في التمثيل البياني الممثل لها أن معظم أفراد العينة يروا أن المتعلمين يتعلمون التدخين خارج المؤسسة التربوية بنسبة قدرها 86.75% بينما ترى نسبة 13.25% من الأساتذة المبحوثين أن التلاميذ يتعلمون التدخين داخل المؤسسة.

الدلالات الإحصائية التي يمكن أن نستخلصها من هذه النسب أن الأساتذة بما يقدمونه من دروس ليست فقط علمية بل أخلاقية كذلك يجدون عند بعض المتعلمين أخلاقا مغايرة لما تم تعليمهم إياه، ونقصد به هنا تعاطي التبغ فرسالة الأستاذ سواء المبرمجة في المنهاج أو التي يدلي بها للمتعلمين بصفته مربي قبل أن يكون معلم تدعو المتعلمين إلى تجنب التدخين وكل ما من شأنه أن يضر بالصحة كالمخدرات وتبين لهم تأثيرها السلبي على صحتهم كما تدعوهم إلى التحلي بمكارم الأخلاق، ففي كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط تم إدراج درس توعوي بعنوان " ماهي أسباب تعاطي المخدرات<sup>(1)</sup>، لكنه بالرغم من

<sup>1</sup> وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016،

كل هذا الكم الهائل من المواعظ والدروس يصطدم الأساتذة ببعض السلوكيات لدى المتعلم التي يفترض أن تبقى خارج أسوار المدرسة ومنها تعاطي التبغ

فالمدرسة بموظفيها من أساتذة ومستشار التربية ومساعديه التربويين تعمل على توفير بيئة مناسبة خالية من الآفات الاجتماعية كالتدخين، وخاصة في وقتنا هذا لأن المسؤولية الملقاة على عاتقهم ثقيلة، فالمهام المسندة إلى المساعدين مثلا تستوجب منهم العمل على مراقبة دورات مياه التلاميذ أثناء الاستراحة لكي لا يترك أي مجال لتعاطي التبغ وتشديد الرقابة على دخول وخروج التلاميذ والعمل على تفتيش مفاجئ لبعض المتعلمين ممن يشكون في أخلاقهم، إلا أن ما يتلقاه المتعلم من رسائل مضادة لرسائل الأستاذ والطاقتم الإداري قد يكون لها وقع على المتعلم اشد فوسائل الإعلام مثلا تلعب دورا خطيرا في تربية النشء وهذا بما ترسمه للرجل المدخن، إذ تفرن صورة المدخن بالقوة والشجاعة مما يرسخ في أذهان المراهقين الاتجاهات المحبذة للتدخين<sup>(1)</sup>.

<sup>1</sup> إيهاب البيلوي وأشرف محمد عبد الحميد، مرجع سابق، 207.

## الجدول رقم 46 يبين منشأ تعلم التلميذ للسرقة وعلاقتها بالتصرف المناسب لتعديل

## سلوكه .

المجموع		التصرف المناسب لتعديل السلوك							
		عدم التدخل		عقابه		نصح التلميذ			
%	مجموع التكرارات	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	داخل المدرسة	محيط تعلم التلميذ للسرقة
16	64	51.56	33	15.62	10	32.81	21		
84	336	5.95	20	03.27	11	90.77	305	خارج المدرسة	
100	400	13.25	53	5.25	21	81.5	326	المجموع	

تشير معطيات الجدول أن أكبر نسبة للمبحوثين وتقدر بـ 84 % ترى أن معظم السرقات التي يرتكبها المتعلم داخل المؤسسة يتم تعلمها من خارج المؤسسة تدعمها نسبة 90.77% من يروا أن التصرف المناسب لتعديل سلوك المتعلم هو نصحه. تليها نسبة 16% من المبحوثين ترى أن السرقات التي يرتكبها المتعلم يتم تعلمها داخل المؤسسة تدعمها نسبة 51.56% من يؤثرون عدم التدخل لتعديل أي سلوك شائن يرتكبه المتعلم.

الدلالات الإحصائية التي يمكن أن نستخرجها من هذه النسب تبين أن رسالة الأساتذة يتم التأثير عليها من خارج أسوار المؤسسة مما يؤدي ببعض المتعلمين إلى ارتكاب بعض التصرفات المنهي عنها، فالأساتذة في غالبيتهم لا يدخرون جهداً في نصح التلاميذ عند رؤيتهم لتصرفات تتنافى مع الأخلاق وما يتم تعليمه للمتعلمين وكذا محتويات مناهج بعض المواد التي توعي وتبين أضرار بعض الآفات ومنها السرقة وتستدل ببعض الآيات القرآنية<sup>(1)</sup> إلا أنه رغم هذه الرسائل، فالمتعلم يتعلم السرقة فمظاهر الانحراف المحيطة بالمتعلم من

<sup>1</sup> أنظر الملاحق من فضلك.



خارج المدرسة تعد عامل تشويش عما يتلقاه المتعلم داخل المؤسسة، فعوض أن يكون تناغم وتناسق لما يتم تعلمه داخل المؤسسة نجد أن المحيط أصبح يشوش على ما يتم تزويد النشء به من قيم ومثل تدعو إلى مكارم الأخلاق فالأستاذ بوصفه مرسلا لا يدعو إلى السرقة ورسالته هي الاقتداء بسيد الخلق وبالتمسك بتلك الأخلاق إلا أن هذا لا يحول دون وقوع السرقة داخل المؤسسات التربوية وهذا ما بينتها المقابلة التي تم إجرائها مع بعض مُستشاري التربية (1).

### الجدول رقم 47 يبين علاقة وجود العنف بالتصرف المناسب لتعديله

المجموع		التصرف المناسب لتعديل السلوك							
		عدم التدخل		عقابه		نصح التلميذ			
%	مجموع التكرارات	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار		
46.25	185	8.64	16	03.78	7	87.56	162	ألاحظ كثيرا	مظاهر العنف داخل القسم
30	120	17.50	21	02.50	3	80	96	قليلا	
23.75	95	16.84	16	11.57	11	71.57	68	نادرا	
100	400	13.25	53	5.25	21	81.5	326	المجموع	

تبين معطيات الجدول الوارد أعلاه أن أكبر نسبة تقدر بـ 46.25 % كانت للذين أجابوا أنهم يلاحظون العنف كثيرا داخل المدرسة تدعمها نسبة 87.56% من الأساتذة الذين أجابوا أنهم ينصحون المتعلم لتعديل سلوكه. تليها نسبة 30 % من الأساتذة الذين يلاحظون العنف قليلا تدعمها نسبة 80% من الأساتذة الذين ينصحون المتعلم لتعديل سلوكه ثم تليها أضعف نسبة بـ 23.75 % للذين أجابوا أنهم نادرا ما يلاحظون مظاهر للعنف داخل المدرسة تدعمها نسبة 71.57% من الأساتذة الذين ينصحون المتعلم لتعديل سلوكه.

<sup>1</sup> عد إلى نتائج المقابلة من فضلك.

الدلالات الإحصائية التي نستخلصها من هذه النسب تبين أن العنف أصبح واقعا معاشا في مدارسنا سواء كانت نسبته قليلة أو كثيرة بـ 76.25 % ( 30+46.25 ) بالرغم من ما يتلقاه المتعلم من دروس ومواعظ من الأساتذة لتجنب العنف، وهو ما يتوافق مع نتائج دراسة الباحثة دباب زهية في "مساهمة الأساتذة في معالجة السلوكيات العدوانية لدى التلاميذ"<sup>1</sup>، وعدم اكتفائهم فقط بمهامهم التدريسية لكن بالرغم من النصائح تبقى فئة من "المستقبلين" تمارس العنف حسب ما أدلى به مستشاري التربية الذين استجوبناهم<sup>(2)</sup> وحسب ما بينته آراء المستجوبين، فالمتعلم من خلال مظاهر العنف التي يعيشها في محيطه وما يتلقاه ويتعرض له من رسائل من خلال وسائل الإعلام المختلفة كالانترنت والقنوات التلفزيونية المتعددة التي تبث وتروج أفلاما ورسوما متحركة تتضمن مشاهد للعنف وتدعو له، فالمواد الترفيهية والفنية التي تقدمها هذه القنوات تؤثر على سلوكيات المراهقين وتفتح أذهانهم على قيم وأفكار جديدة يحاولون تقليدها وتمثلها في حياتهم اليومية، في ظل انسحاب الأبوبين وإمكانية المتعلم لانتقاء البرامج المتضمنة على العنف من عشرات القنوات، مما يعني ازدياد التعرض لبرامج هذه القنوات وهو ما أدى بالمتعلم إلى ممارسة العنف.

الدلالات الإحصائية التي يمكننا استنتاجها كذلك من النسب السابقة تبين بوضوح أن عوامل التشويش وخاصة منها التي تأتي من وسائل الاتصال الحديثة أصبحت أكبر من أن نبعتها أو نلغيها من حياة المتعلم فهو ينقلها معه إلى داخل المدرسة بأشكال مختلفة، ولعل لعبة الحوت الأزرق لخير دليل على التشويش الذي أصبحت تحدثه هذه الوسائل التكنولوجية لدى المتعلمين إذ وصل الأمر إلى درجة الانتحار، فرسالة الأساتذة بل والأسرة المتمثلة في النصيح والتوجيه تتعرض للتشويش لدى المستقبل "المتعلم" مما يفقدها لفعاليتها.

<sup>1</sup> عد إلى الدراسات السابقة من فضلك، دراسة الباحثة دباب زهية.

<sup>2</sup> عد إلى نتائج المقابلة من فضلك.

الجدول رقم 48 يبين علاقة منشأ السلوكيات التخريبية بالتصرف المناسب لتعديل سلوك المتعلم

المجموع		التصرف المناسب لتعديل السلوك							
		عدم التدخل		عقابه		نصح التلميذ			
%	مجموع التكرارات	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار		
19.5	78	25.64	20	08.97	7	65.38	51	مجرد عادات سيئة	منشأ السلوكيات التخريبية
80.5	322	10.24	33	04.34	14	85.40	275	التأثر بالبيئة الاجتماعية	
100	400	13.25	53	5.25	21	81.5	326	المجموع	

تبين نتائج الجدول أعلاه أن أكبر نسبة تمثل 80.5 % وتمثل الأساتذة الذين يروا أن منشأ السلوكيات التخريبية هو التأثر بالبيئة الاجتماعية و تدعم هذه النسبة نسبة 85.40 % من الأساتذة الذين ينصحون المتعلمين لتعديل سلوكهم.

تلي هذه النسبة نسبة 19.5 % من المبحوثين ترى أن منشأ السلوكيات التخريبية هو مجرد عادات سيئة و تدعم هذه النسبة 65.38 % من المبحوثين ينصحون المتعلمين لتعديل سلوكهم.

الدلالات الإحصائية التي يمكننا استخلاصها من هذه النسب تشير بوضوح إلى أن أغلب الأساتذة المبحوثين يروا أن منشأ العادات التخريبية التي يقوم بها المتعلم داخل المؤسسة التربوية مصدرها خارج المؤسسة أي التأثر بالبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها المتعلم فالصورة الذهنية التي يحملها المتعلم من البيئة الاجتماعية التي يسود فيها تخريب للمرافق العمومية تنتقل معه إلى المدرسة وتكون عامل تشويش على رسالة الأساتذة لدى

المتلقي، فالمدرسة تتلقى التلاميذ من المجتمع وما يحويه من عادات وتقاليد وتهيئهم ليصبحوا أفراد صالحين من خلال عمل المدرسين الذين يقومون بنصح وتهذيب سلوك المتعلم لكن بالرغم من رسائل الأساتذة المتعددة والطاقت الإدارية، فالتهريب ما زال موجود أي أن الرسالة وجدت تشويش على مستوى المتلقي حال دون تحقيق مبتغاها. فالبيئة التي ترى أن الأملاك العمومية هي مشاع " ملك البايك" يمكن أن نتصرف فيها كيف نشاء، لا شك أن أبنائها سيحملون معهم بعض من أفكارها إلى داخل المدرسة.

## 2.1. استخلاص نتائج الاستبيان

### 1.2.1. استخلاص نتائج البيانات العامة

- . يتميز جنس أفراد عينة البحث بتفوق نسبة الإناث على الذكور في قطاع التربية في مدينة الجلفة، كما أن للعامل الديمغرافي دلالاته في تفسير النسب.
- . معظم أفراد العينة يقل سنهم عن 40 سنة وقد أعزاه الباحث إلى إفراغات إلغاء قانون التقاعد دون شرط السن الذي أدى إلى خروج الآلاف من الأساتذة إلى التقاعد النسبي وأحدث حالة تشبيب في القطاع.
- . غالبية عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط من حملة الشهادات الجامعية.
- . نصف عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط تم توظيفها عن طريق المعهد التكنولوجي أو المدارس العليا للأساتذة مما يعني أنهم أعدوا خصيصا للتعليم و تلقوا تكويننا لهذا الغرض، والنصف الآخر من الأساتذة من بين خريجي الجامعات والذين اضطرت الوزارة لتوظيفهم لسد العجز الذي أحدثه خروج الأساتذة إلى التقاعد وحاجة القطاع المتزايدة إلى التوظيف نتيجة النمو الديمغرافي مما أوجد تمايز بين الأساتذة من حيث تكوينهم الأولي.
- . معظم أفراد عينة الدراسة نقل أقدميتهم في العمل عن 10 سنوات و أعزاه الباحث إلى باب التوظيف الذي فتح على مصرعيه أمام حاملي الشهادات الجامعية

### 2.2.1. استخلاص نتائج الفرضيات

أولاً: استخلاص نتائج الفرضية الأولى.

التذكير بالفرضية الأولى: التباين في التكوين لدى الأساتذة كمرسلين في العملية الاتصالية يعيق أدائهم في إحداث التفاعل الصفي داخل المؤسسة التربوية.

تباين تكوين الأساتذة بوصفهم مرسلين في العملية الاتصالية يعيق أدائهم في إحداث التفاعل الصفي للأسباب التالية:

. معظم أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط تلقوا تكويناً أثناء الخدمة متفاوت المدة بين الأسبوع والسنة .

. أساتذة التعليم المتوسط من أفراد عينة الدراسة متميزون إزاء المساهمة في اختيار أماكن جلوس المتعلمين فنصف عينة الدراسة تقريبا تسمح للمتعلمين للاتصال بينهم بينما الفئة المتبقية لا تسمح به إلا خارج أوقات الدرس أو لا تسمح به مطلقاً

. معظم أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط يتواصلون مع الذين لهم نفس أقدمتهم ويشكلون جماعات خاصة بهم، إلا أن تفوق الأساتذة القداماء خاصة فيما بينهم ينعكس سلباً على الأساتذة الجدد إذ هم في حاجة إلى من يرشدهم في عملهم.

. أساتذة التعليم المتوسط من أفراد عينة الدراسة منقسمون حيال استخدام النشاطات اللاصفية ففئة من الأساتذة تطبق النشاطات اللاصفية وترى بوجوب استخدامها وفئة من الأساتذة لا تستخدم النشاطات اللاصفية.

. غالبية أساتذة التعليم المتوسط من أفراد عينة الدراسة المنتسبين إلى المدارس العليا والمعاهد التكنولوجية في تكوينهم الأولي يساهمون في توزيع جلوس التلاميذ بخلاف من لا ينتسبون في تكوينهم إلى هاتين المؤسستين التربويتين.

. معظم أساتذة التعليم المتوسط من أفراد عينة الدراسة من خريجي المدارس العليا والمعاهد التكنولوجية يوظفون النشاطات اللاصفية مما يساهم في إحداث التفاعل الصفي بين

المتعلمين، بينما من لا ينتسب إليهما لا يوظفون النشاطات الصفية مما ينعكس سلباً على التفاعل بين المتعلمين

. غالبية أساتذة التعليم المتوسط من أفراد عينة الدراسة ممن كان تكونهم الأولي في المعاهد التكنولوجية والمدارس العليا يسمحون للمتعلمين بالاتصال بينهم أثناء الدرس مما يزيد من فرص التفاعل بين للمتعلمين ويشجعهم على روح المبادرة وعلى إبداء آرائهم بكل حرية، بينما من كان تكونهم الأولي في الجامعات لا يسمحون للمتعلمين في الاتصال بينهم إلا خارج أوقات الدرس أو لا يسمحون أبداً.

**ثانياً: استخلاص نتائج الفرضية الثانية.**

التذكير بالفرضية الثانية: كثافة البرامج في العملية الاتصالية تعيق المتعلمين في تحصيلهم الدراسي داخل المؤسسة التربوية.

**كثافة البرامج في العملية الاتصالية تعيق المتعلمين في تحصيلهم الدراسي داخل المؤسسة التربوية ويظهر ذلك:**

. غالبية أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط لا يستخدمون عمل المجموعات في بناء الدرس فكثافة البرامج والنشاطات المرافقة لها وكثرة التلاميذ لا يسمحان للأستاذ باستخدام عمل المجموعات في بناء الدرس خوفاً من التأخر في إنجاز الدروس، مما يضطرهم إلى الإعراض عن العمل بالمجموعات، والتركيز على إيصال المعلومات فقط للمتعلمين خاصة في أقسام الامتحان وهذا أربحاً للوقت وهو ما يتنافى وبناء التعلم وفق المقاربة بالكفاءات مما يؤثر على تحصيل المتعلمين.

. أغلب أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط لا يكفيها الحجم الساعي لإتمام جميع النشاطات المطلوبة في الحصة الواحدة بسبب احتواء المناهج على نشاطات كثيرة لا يستوعبها الحجم الساعي للحصة ويحول دون تطبيقها جميعاً، مما يفرض على الأستاذ عدم

التطرق لها كاملة والتقليل منها واخذ ما يراه انسب وأفيد للمتعلم و هو ما يؤثر على تحصيل المتعلمين.

. معظم أفراد العينة من أساتذة التعليم المتوسط لا يسعها الوقت لإعطاء واجبات منزلية بسبب كثافة الدروس وعدم جدوى الواجبات لأن المتعلمين يقومون بنسخ الواجبات عن بعضهم أو يلتجئون إلى الانترنت لحل الواجبات أو لأحد أفراد عائلتهم .

. غالبية أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط لا تكفيها أسابيع الدراسة الفعلية مقارنة بعدد الدروس لإنهاء جميع الوحدات المقررة مما يفرض على الأساتذة عدم التطرق لجميع الدروس المطلوبة خلال السنة الدراسية أو الإسراع في تناول الدروس خاصة للأقسام المقبلة على امتحان شهادة التعليم المتوسط وهو ما ينعكس سلبا على تحصيل المتعلمين.

. معظم أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط لا تتلقى تغذية راجعة صحيحة أثناء التقويم التشخيصي و التكويني إلا من نصف القسم أو المتفوقين فقط مما يعني أن رسالة الأساتذة الكثيفة لا يفهمها جميع المتعلمين إلا من لهم قدرات ذهنية تمكنهم من مسايرة الأساتذة.

. أغلب أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط يعتمدون في تحضيرهم للدروس على مكتسبات المتعلمين الماضية دون مراجعتها مع التلاميذ أي لا يعتمدون على التقويم التشخيصي للتأكد من المكتسبات القبلية و معرفة مواطن الضعف لدى التلاميذ واعتماد إستراتيجية لمعالجة مشكلات التعلم التي يعاني منها المتعلمون ليسهل عليهم بناء تعلمات أخرى، غير انه لكثافة البرنامج ولضيق الوقت يضطر الأستاذ إلى الإعراض عن هذا الإجراء التربوي.

. أغلب أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط تعتمد في إعدادها للفروض والاختبارات على تحديد الدروس للمتعلمين بسبب كثرة الدروس، وهو ما يؤدي بالمتعلم إلى الاهتمام بدروس دون غيرها مما سينعكس على تحصيله مستقبلا.

. أغلب أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط تركز على الإجابة المطلوبة فقط و لا تنتبه لأخطاء المتعلمين الكتابية أو تصححها ضمناً، فكثافة البرنامج وكثرة المتعلمين في الصف الواحد تجعل الأستاذ يعرض عن تتبع أخطاء المتعلمين الكتابية التي ترتبت عن مكتسبات قلبية سابقة.

. أغلب أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط لا يستعملون اللغة السليمة في الاتصال بينهم "كمرسلين" وبين المتعلم "المتلقي" بشكل كبير سواء في اللغة العربية الفصحى أو في اللغة الأجنبية، وهو ما يؤدي إلى ضعف الرصيد اللغوي والمعرفي لدى المتعلمين وعدم قدرتهم عن التعبير عن أفكارهم بوضوح، و ينعكس سلباً على المردود التحصيلي للتلاميذ.

. نصف التلاميذ فقط يجيبون إجابة صحيحة، فرسالة الأستاذ لا يستوعبها جميع المتعلمين بسبب كثافتها وعدم تناسبها مع وقت الحصة مما انعكس على تحصيل المتعلمين.

. اغلب الأساتذة يعتمدون على دروس السنة الماضية دون مراجعتها مع المتعلمين بسبب عدم تناسب الزمن المستغرق للحصة مع الدرس الكثيف "الرسالة" مما ينعكس على تحصيل المتعلمين

. أغلبية الأساتذة لا يراعون الأخطاء الاملائية التي يقوم بها المتعلم بسبب كثافة الدروس وعدم كفاية الحجم الساعي لإتمام جميع النشاطات المطلوبة في الحصة الواحدة.

### ثالثاً: استخلاص نتائج الفرضية الثالثة.

التذكير بالفرضية الثالثة: غموض المقاربة بالكفاءات كقناة في العملية الاتصالية يعيق تحقيق كفاءات التعلم داخل المؤسسة التربوية

غموض المقاربة بالكفاءات كقناة في العملية الاتصالية يعيق تحقيق كفاءات التعلم داخل المؤسسة التربوية، ويظهر ذلك في:



. غموض مفهوم الكفاءة لدى غالبية أفراد الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط ، وهو ما ينعكس على قدرتهم بالتدريس بالكفاءات وبناء التعلم بالشكل المطلوب في المنهاج وبالتالي تحقيق كفاءات التعلم.

. أغلب أساتذة التعليم المتوسط من أفراد عينة الدراسة لا يميزون بين الكفاءة والأهداف.

. معظم أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط لا يفرقون بين الوضعية المشكلة على اعتبار أنها تدريب على استخدام المكتسبات في حل المشكلات الصعبة وبين التدريب على حل التمرينات الصعبة واكتساب معارف صعبة فمفهوم الوضعية المشكلة غامض لدى أفراد عينة الدراسة والتي تتعلق بوضع المتعلم في وضعية مشكل لتمكينه من استخدام جميع قدراته المعرفية وخبراته المكتسبة لحلها، وهو ما يتعارض وتحقيق كفاءات التعلم وبناء التعلم وفق ما جاءت به المقاربة بالكفاءات حسب المنهاج.

. معظم أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط لا تستخدم طرائق التدريس المقترحة في المنهاج إما لجهلهم بها أو لعدم وجود بيئة تسمح لهم بتطبيقها.

. غموض في تطبيق الإدماج لدى معظم عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط ممن يعتقد انه يتم أثناء التقويم فقط ومن يظن انه يتم أثناء نشاطات التعلم.

. معظم أفراد عينة البحث من أساتذة التعليم المتوسط يعتمدون في بناء الدروس على طريقتهم المحضرة مسبقا في المذكرات ولا يعتمدون على نشاطات التلاميذ في المجموعات وهو ما يتنافى مع بناء التعلم وفق المقاربة بالكفاءات.

. غالبية أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط لا تطبق أنواع التقويم الثلاثة (تشخيصي تكويني التحصيلي) بالرغم أهميتها في بناء كفاءات المتعلمين، مما يعني أن التقويم المستعمل لدى الأساتذة لا زال يتم بشكل تقليدي أي تقويم تحصيلي " الامتحانات الفصلية"، ويتنافى مع مفهوم التقويم حسب المقاربة بالكفاءات الذي لا يقتصر على رصد

النتائج فقط بل هو وسيلة لتوجيه العملية التربوية توجيهها سليما لتعديل مسار التعلم لدى المتعلمين قبل بداية التعلم وأثناء التعلم وفي نهاية التعلم حسب قدراتهم.

. غموض في المعايير التي يستعملها الأساتذة في التقويم المستمر للمتعلمين لدى غالبية أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط، فالأساتذة لازالوا يستخدمون الأساليب التقليدية في تثمين عمل المتعلمين، فعملية التقويم المستمر لديهم عملية غير شاملة لجوانب نمو المتعلم معرفيا.

. غالبية أفراد عينة الدراسة لا يستعملون طرائق التدريس التي تتطلبها بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات و يستخدمون الطرق التقليدية التي تتنافى معها مما يعيق تحقيق كفاءات التعلم المطلوبة في المنهاج.

. بناء الدروس لا زال يتم من خلال الاستنتاجات و الخلاصات المعدة مسبقا وهو ما يتعارض مع بناء الدروس وفق المقاربة بالكفاءات ويعيق تحقيق كفاءات التعلم.

. تصور المبحوث للوضعية المشكلة خاطئ ويتعارض مع مفهومها في المقاربة بالكفاءات وهو ما يعيق تحقيق الكفاءات المطلوبة فالوضعية المشكلة تعتبر حيز الزاوية في المقاربة بالكفاءات.

#### رابعا: استخلاص نتائج الفرضية الرابعة.

التذكير بالفرضية الرابعة: التدخل السلبي للبيئة الاجتماعية للمتعلم يعيقه كمستقبل في العملية الاتصالية عن اجتناب السلوكات المنحرفة داخل المؤسسة التربوية.

**التدخل السلبي للبيئة الاجتماعية للمتعلم يعيقه كمستقبل في العملية الاتصالية**

**عن اجتناب السلوكات المنحرفة داخل المؤسسة التربوية، ويظهر ذلك في مايلي:**

. غالبية أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط تتصح المتعلم عند ملاحظته بلباس غير لائق فعلاقة الأستاذ بالمتعلم لا تقتصر على مادته العلمية التي يدرسها إياه بل تتعداه لقيمه واتجاهاته وسلوكه .

- . معظم أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط تسلك طريقة النصح لتعديل سلوك المتعلمين الذين يقلدون اللاعبين والفنانين في سلوكهم ومظهرهم، وهذا في سعي الأساتذة في المحافظة على ثوابت وقيم الأمة.
- . غالبية أفراد العينة من أساتذة التعليم المتوسط يحترمون حرفيا قانون منع الإساءة المعنوية والبدنية ، نتيجة ما عاينوه من متابعات قضائية تعرض لها زملائهم استخدموا العنف ضد المتعلمين، وتشهير بأساتذة آخرين تناولته بعض القنوات، وهو ما أدى إلى جعل المتعلم أكثر تمردا على الأستاذ والإدارة وتراجعت هيبة وسلطة الأستاذ.
- . وجود بعض التلاميذ المدللين من أوليائهم يعيق كثير من أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط أداء دروسهم.
- . اغلب أفراد العينة من أساتذة التعليم المتوسط يعتبرون أن السرقات التي يرتكبها التلاميذ وتحدث داخل المدرسة يتم تعلمها خارج المدرسة، وهو سلوك دخيل عنها، فالمدرسة مؤسسة تربوية لا تعلم السرقة.
- . غالبية أفراد العينة من أساتذة التعليم المتوسط يؤكدون على وجود العنف داخل المؤسسة التربوية قل أو كثر وهو سلوك دخيل على المدرسة.
- . معظم أفراد العينة من أساتذة التعليم المتوسط يعتبرون السلوكات التخريبية التي يقوم بها المتعلم داخل المدرسة نتيجة التأثير بالبيئة الاجتماعية، فالمتعلم لا يترك ما تعلمه خارج المدرسة على أبوابها.
- . غالبية أفراد العينة من أساتذة التعليم المتوسط تؤكد أن التلاميذ يتعلمون تعاطي التبغ خارج المدرسة.
- . تعلم التلميذ السرقة خارج المدرسة من خلال عوامل الانحراف " التشويش" التي تحيط به، وهذا بالرغم من نصائح الأساتذة والطاقم التربوي باجتنابها.

. مظاهر العنف أصبحت محيطة بالمتعلم وتقمصها وانتقلت معه إلى داخل المدرسة أين أصبح يمارسها بالرغم من نصائح الأساتذة عن الابتعاد عنها.  
 . معظم الأساتذة متفقون على أن السلوكيات التخريبية التي يلاحظها المتعلم في بيئته الخارجية انتقلت معه وجسدها في أشكال متعددة داخل المدرسة بالرغم من نصائح الطاقم التربوي له

## 2. تحليل واستخلاص نتائج المقابلة.

### 1.2. تحليل بيانات المقابلة

#### أولاً: البيانات التي تخص الأسئلة الموجهة لمستشاري التربية

ينفق جميع مستشاري التربية على وجود لبعض الآفات اجتماعية داخل المؤسسة التربوية كتعاطي التبغ والعنف وتؤثر على السير الحسن للمدرسة، والتي أصبحت في تزايد من سنة إلى أخرى و تعيق تدرس المتعلمين بشكل أفضل لذا و جب محاربتها لأنها سلوكيات سلبية دخيلة على المؤسسة

#### 1.البيانات التي تخص أسئلة التدخين

ينفق أغلب مُستشاري التربية أن تعاطي التبغ من الآفات المنتشرة في محيط المدرسة بكثرة وحتى انه ضبط بعض المتعلمين يتعاطون المخدرات و يرى مُستشاري التربية أن المشاكل الأسرية و ضعف رقابة الوالدين و إدمان الأب أو احد أفراد العائلة على التدخين والإعلام من الأسباب التي تدفع بالتلاميذ إلى التدخين، ولمواجهة آفة التدخين يتم تسليم قانون داخلي مطلع كل سنة إلى الأولياء للمصادقة عليه في البلدية لمعرفة ما هو المسموح به للمتعلمين وما هو ممنوع داخل المؤسسة بالإضافة إلى تشديد الرقابة على التلاميذ داخل المؤسسة التربوية خاصة في دورات المياه المكان الذي يمكن أن يستغله المتعلم لتعاطي التبغ

بالإضافة إلى الدروس التحسيسية التي هي مبرمجة من طرف الوزارة الوصية للتوعية من مخاطر التدخين والمخدرات وتأثيرهما السلبي على صحة المتعلمين ، كما يتم برمجة لقاءات مع أولياء الأمور التلاميذ الذين ضبطوا يدخنون للمشاركة في إيجاد الحلول. ويؤكد مستشاري التربية على انه بالرغم من تشديد الرقابة داخل المؤسسة والدروس التوعية إلا أنه ما زال يلاحظ لدى بعض المتعلمين تعاطيهم للتبغ خاصة قبل الدخول إلى المؤسسة أو عند الخروج منها مباشرة.

## 2 البيانات التي تخص أسئلة العنف

تبين من خلال إجابات جميع مُستشاري التربية دون استثناء على تنامي وتيرة العنف وتغلغه في الوسط التعليمي واتخاذ مظاهر مقلقة لدرجة الإضرار وأشكالا مختلفة كشجارات المتعلمين مع بعضهم البعض أو التي يحدثونها مع الغرباء وتمتد حتى داخل المدرسة أو عند مدخلها، و لأجل الحد من الظاهرة يقوم مستشاري التربية ومساعدتهم التربويين باتخاذ تدابير وقائية لمنع دخول الممنوعات كإحضار الأدوات الحادة والخطيرة، والمتابعة لحالات العنف وتسجيلها في سجلات خاصة للتعرف على من يسلك هذا المسلك ومن يكرر الفعل والاجتهاد لمعرفة أسبابها ودوافعها و إبلاغ ولي أمر التلميذ بالحادثة لمناقشة المشكلة، لأن أي فتور قد يؤدي إلى ما لا تحمد عقباه

كما يؤكد جميع مستشار التربية أن الشارع يظل يُصدر آفات اجتماعية للمؤسسات التربوية، فسلطة مستشار التربية تزول أمام المؤسسة التربوية أو بالقرب منها حيث يُقدم التلاميذ المطرودين أو المتسربين وحتى الغرباء إلى الاختلاط بالمتدربين بغية توريثهم في أفعال مشبوهة كتناول المخدرات أو الترويج له داخل المؤسسة ما بين التلاميذ.

## 3 البيانات التي تخص أسئلة السرقة

يؤكد مستشاري التربية على أن السرقة منتشرة في المؤسسات التربوية حيث يقدم بعض المتعلمين ممن ضبطوا وهم يسرقون على سرقة لوازم مدرسية تخص زملائهم كالكتب والكراريس والهواتف النقالة، وحول أسباب لجوء بعض المتعلمين للسرقة ممن ضبطوا فقد

صرح مستشاري التربية بان إقدام المتعلم على السرقة يعود للرغبة في شراء بعض الحاجيات كإقتناء بعض الألبسة التي درج أقرانه على ارتدائها أو تقليد لأحد أفراد أسرته في السرقة أو بسبب حرمان عاطفي أو حبا في الظهور والتفاخر بامتلاك آخر ما أنتجته التكنولوجيا من الهواتف النقالة أو لأن التلميذ السارق نشأ في بيئة إجرامية أو تكون نتيجة دوافع عدوانية تجاه بعض أقرانهم.

ورغم الدروس المقدمة من طرف الأساتذة والنصائح إلا أن سرقة الأدوات المدرسية مازالت منتشرة ممّا حدا بالإدارة إلى انتهاج إجراءات احترازية للحد من الظاهرة إذ يطلب من المتعلمين عدم البقاء في الأقسام أثناء الاستراحة وعدم إحضار الأشياء الثمينة.

#### 4 البيانات التي تخص أسئلة تدخل أولياء الأمور في عمل الأساتذة والإدارة.

أكد جميع من أجرينا معهم المقابلة من مُستشاري التربية أن أولياء أمور التلاميذ شركاء ضروريين ومرحب بزيارتهم من حين لآخر للاستفسار عن تدرّس أبنائهم، إلا أن هناك بعض المسائل التي يتدخل فيها الأولياء سواء في عمل الأستاذ أو عمل الإدارة والتي تعيق عملهما ومن بين النقاط التي تطرق لها مستشاري التربية

طلب تحويل المتعلم من قسم إلى قسم وخاصة بعض ضبط القوائم وترتيب ملفات التلاميذ لأن السماح بتحويل التلاميذ من القسم لآخر يعني الانشغال بالأمور الإدارية في وقت يكون عادة مكتظ أي بداية استئناف الدراسة، ولأن توزيع المتعلمين على الأقسام يراعي مسألة عدم تمركز النجباء فقط أو الضعفاء فقط و حتى التلاميذ الفوضويين في قسم واحد، وهو ما لا يتفهمه بعض الأولياء بالإضافة لعدم احترام أيام الاستقبال المخصصة لكل أستاذ إذ أن بعض الأولياء يطلبون ملاقة الأستاذ حين يكون مشغول بالتدريس. ولا يتفهمون ذلك.

ومن بين ما صرح به مستشاري التربية الانشغالات التي يطرحها دائما عليهم بعض أولياء الأمور كطلب تغيير مكان جلوس أبنائهم واستئثارهم بالأماكن الأمامية أو الطلب المتكرر للقاء الأساتذة لمراجعة نقاط ابنه أو لقاء الأستاذ لأنه دائما لا يتيح فرصة لمشاركة ابنه في الدرس وانه يفضل عليه بعض المتعلمين الآخرين.

كما يتفق أغلب مستشاري التربية على وجود اختلاف و تعارض وجهات النظر بين بعض الأولياء والإدارة والأساتذة حول هندام أبنائهم، فبعض الآباء يدعمون أبنائهم بشكل مباشر في نوعية الهندام ويروا أن هذه حرية شخصية، وارتداء لباس معين لا يعني بالضرورة تصور لا أخلاقي لمرتيديه كما لا يتقبل بعض الأولياء عدم إحضار أبنائهم للهاتف النقال للمدرسة بالرغم أن إحضاره متعارض مع القانون الداخلي للمؤسسة وبالتعليم الوزارية التي شددت عليها الوزارة شخصيا.

### 5 البيانات التي تخص أسئلة اللباس

يؤكد جل مُستشاري التربية على وجود سلوكيات دخيلة على المؤسسة منتشرة في القسم أو في محيط المؤسسات التربوية كالتشبه باللاعبين والممثلين وفرق الغناء فبعض المتعلمين يرتدون بعض الألبسة التي تتنافى مع لباس الحشمة والوقار وتتعارض والقانون الداخلي للمؤسسة فما يلاحظ بالنسبة لفئة معتبرة من للذكور ارتدائهم لسراويل متراخية و ممزقة كما يقوموا بتمزيق أكمام المآزر و كتابة كلمات لا أخلاقية بالإضافة إلى اهتمام زائد بطريقة تصفيف الشعر بنفس طريقة بعض اللاعبيين إذ من بين المتعلمين من يقوم بصبغ شعره تشبها ببعض اللاعبيين.

أما بالنسبة للفتيات فيؤكد مستشاري التربية بان تأثر بعضهن ببعض الأفلام المدبلجة واضح إذ يعمدن على ارتداء ألبسة فاضحة ومثيرة كالسراويل المقطعة والضيقة التي تبين مفاتن جسمهن كما يقمن بوضوح مساحيق التجميل والماكياج وهو ما يتنافى مع الصورة التي يجب أن تكون عليها طالبة العلم.

ورغم التوجيهات الكثيرة للأساتذة وما يفرضه القانون الداخلي للمؤسسة على التلاميذ بالتحلي بالسلوك الحسن والامتنال لقواعد الانضباط المعمول بها إلا أن المتعلمين ما يفتنون يعودون إلى سابق عهدهم وخاصة في أثناء الامتحانات الفصلية والرسمية يؤكد مستشاري التربية.

**6 السلوكات التخريبية:**

يشير أغلب مستشار التربية عن وجود ظاهرة تخريب ممتلكات المدرسة بين المتعلمين إلا أن حدته تتفاوت من مؤسسة إلى أخرى.

فالتخريب يطال الصبورات و مؤاخذ الكهرباء و زجاج النوافذ والأبواب والمخابر والكراسي، والطاولات حتى انه في بعض الحالات يضيع المتعلم وقتا من الحصة منتقلا من قسم لآخر بحثا عن كرسي يجلس عليه نتيجة نقص عدد الكراسي والطاولات بفعل التخريب الذي طالها، بل طال حتى دورات المياه، كما أن التخريب انتقل حتى إلى سيارات الأساتذة والطاقم الإداري، وللحد من الظاهرة تتخذ الإدارة إجراءات وقائية تتمثل في انتشار المساعدين التربوية في الساحة أثناء الاستراحة وفي الرواق و عدم ترك المتعلمين بمفردهم أثناء غياب الأستاذ و تنظيم الخروج إلى دورات المياه خارج أوقات الاستراحة إلا للحالات المرضية و إلزام ولي المتعلم عن تعويض ما أتلفه وإنذار في ملف المتعلم، إلا انه بالرغم من هذه الإجراءات فأى هفوة تعني تخريب يطال احد ممتلكات المدرسة يؤكد مستشاري التربية.

وحسب مستشاري التربية دائما فان التخريب متفاوت من مؤسسة إلى أخرى فالمتوسطات التي تتواجد بالقرب من الأحياء الفوضوية أو الأحياء التي نشأت خلال العشرية السوداء يكثر فيها التخريب.

**ثانيا: البيانات التي تخص الأسئلة الموجهة للمشرفين التربويين (المفتشين).****7 البيانات التي تخص أسئلة التجمعات التكوينية المقامة للأساتذة الجدد أثناء العطل**

يتفق جميع المشرفين التربويين على أن ضيق الوقت المخصص لتكوين الأساتذة الجدد من الصعوبات التي تطرح بقوة، ففترات راحة الأساتذة من يوم السبت أو الأسبوع الأول من العطلة الشتوية أو الربيعية أو بعض الأسابيع من العطلة الصيفية يتم استغلالها كحصر تكوينية مما يشكل عبئ كبير على الأساتذة خاصة الذين يعملون في أماكن نائية فالحضور ضروري، ونجم عن قصر مدة تكوين الأساتذة الجدد تناول مواضيع التكوين



بسطحية ، كما أن انعدام الجانب التطبيقي من أبرز النقائص التي تعترض تكوين الأساتذة، إذ يُقحم الأساتذة مباشرة في الميدان دون سابق إعداد ميداني.

كذلك يتفق المشرفين التربويين على عدم تحمس الأساتذة للتكوين وبحضور يطبعه نوع من الفتور، إلا أننا لمسنا عدم تحمس المشرفين التربويين أنفسهم للتكوين لتزامن التكوين مع العطل وانعدام المحفزات المالية بدعوى أنهم يؤدون في مهامهم وانعدام الإطعام أيام بدعوى التقشف.

### 8 البيانات التي تخص تطبيق الأساتذة للمقاربة بالكفاءات ومدى تمكنهم من مفاهيمها

يؤكد جميع المشرفين على وجود صعوبة أثناء شرح مفاهيم وتطبيقات المقاربة بالكفاءات في الندوات التي يسهرون على تنظيمها، فهي تتضمن غموضا كبيرا في مفاهيمها البيداغوجية وتطبيقاتها على الواقع المدرسي، وهو ما يظهر جليا في العجز الذي يبديه الكثير من الأساتذة في فهم المقاربة بالكفاءات، فأغلب الأساتذة مازالوا مرتبطين بطرقهم الخاصة التي تعودوا عليها خلال سنوات عملهم الماضية على الرغم من محاولة البعض منهم تطبيق بعض جوانب المقاربة بالكفاءات خاصة ما تعلق بالتقويم بأنواعه الثلاثة أو التطرق لبعض المشاريع.

### 9 البيانات التي تخص كثافة البرنامج

يتفق جميع المشرفين التربويين على كثافة البرامج والنشاطات المتعلقة بالدروس ولو أننا لمسنا لدى البعض نوع من التحفظ بالقول أنه يمكن للأستاذ الكفاء أن يكيف بعض الدروس لسهولة تناولها و لأنها لا تتطلب حجم زمني كثير، وهو ما يعني في كل الأحوال الإقرار بوجود كثافة في حالة عدم وجود الأستاذ المتمرس ولتعلق الأمر ببعض الدروس.

### 10 البيانات التي تخص تدارك الأستاذ لنقائص المتعلم الراجعة إلى سنوات ماضية

يؤكد أغلب المشرفين التربويين على وجوب تقييد الأستاذ بما هو محدد له خلال السنة الدراسية ويؤكدون بأنه لو تم تتبع نقائص المتعلمين التي تعود إلى سنوات ماضية لما أمكن

الانتهاء من برنامج المطلوب لوجود عدد كبير من المتعلمين عرف تدرسهم اختلالات كثيرة كشغور المنصب و تعاقب عدة أساتذة مستخلفين عليهم أو تأخر تعيين أستاذ لهم، أو عدم التطرق لبعض الدروس مما ينتج عنه وجود نقص فادح في مكتسباتهم القبلية فالأستاذ لا يمكن له تعقب جميع نقائص المتعلمين التي تعود إلى سنوات مضت وإنما يحاول معالجة الإختلالات في حصص المعالجة البيداغوجية إن أمكن لأن هته الحصص مخصصة لمعالجة اختلالات تعثر المتعلمين في دروس السنة الحالية لا السنوات القبلية.

## 2.2. استخلاص نتائج المقابلة:

اغلب مستشاري التربية يجمعون على وجود العنف المادي اللفظي و انتشاره بين المتعلمين وانتشار التدخين بين المتعلمين و تكسير ممتلكات المؤسسة وارتداء ملابس غير محتشمة وعن الاستفسار عن أسباب هذه الممارسات أجمع أغلب مستشاري التربية الذين استجوبناهم على أن هذه الممارسات السلبية هي نتيجة ممارسات خارجة عن المدرسة فبيئة المتعلم الخارجية أصبحت عنيفة ووسائل الإعلام وما تتضمنه برامجها تركز للعنف وتدعو إليه ضمناً

كما أن الأسرة تراجع دورها التربوي، فمع أن العصر يشهد انفتاحاً على ثقافات الآخرين لم يشهد له مثيل والذي كان من المفروض أن يرافقه وعي أكبر للأولياء بدورهم إلا أن ما يلاحظ لدى جلهم هو اقتصار دورهم على الرعاية وليس على التربية.

أما فيما يخص المشرفين التربويين فينتفون أن ضيق الوقت المخصص لتكوين الأساتذة الجدد يعد عامل محدد في التطرق لبعض المواضيع المهمة فقط ذات الصلة بالتدريس ويحتم كذلك " ضيق الوقت " إلى التطرق السطحي للمواضيع المقترحة والى إلغاء الجانب التطبيقي، كذلك يجمع المشرفين التربويين على وجود صعوبة لدى الأساتذة عامة القدام والجدد على حد سواء في فهم المقاربة بالكفاءات و في التحمس لتطبيقها على أرض الواقع وهو ما يحول دون تحقيق الكفاءات المبرمجة للمتعلمين، كما يتفقون على أن البرنامج كثيفة.

## 3- استخلاص النتائج العامة:

## 1.3. استخلاص نتائج الفرضية الأولى:

التذكير بالفرضية: التباين في التكوين لدى الأساتذة كمرسلين في العملية الاتصالية يعيق أدائهم في إحداث التفاعل الصفي.

يتبين من خلال نتائج أداتي البحث المستعملة أن تباين تكوين أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم يعيق إحداث التفاعل الصفي بين المتعلمين، فغالبية الأساتذة من أفراد عينة الدراسة من خريجي المعاهد التكنولوجية والمدارس العليا تسمح للمتعلمين الاتصال فيما بينهم خلال الدرس بخلاف من لا ينتسبون إلى المؤسستين السابقتين في تكوينهم.

كما أن الأساتذة متميزون في اختيار أماكن جلوس المتعلمين ممن يحاولون إيجاد بيئة اتصالية مناسبة أي مُنتسبي المعاهد التكنولوجية والمدارس العليا تسمح لجميع مستقبلي رسائلهم باستقبالها و بالتعاطي معها بشكل ايجابي ويزيد من فرص تفاعلهم مع الرسالة ومع بعضهم البعض ومع المرسل "الأستاذ" وبين من هم منسحبون ولا يعينهم توزيع أماكن جلوس المتعلمين من الذين لا ينتسبون في تكوينهم إلى المعهد التكنولوجي والمدارس العليا.

نسجل كذلك أن معظم أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط ممن ينتمون في تكوينهم للمعاهد التكنولوجية أو المدارس العليا يستخدمون و يثمنون النشاطات اللاصفية مما ينعكس ايجابيا على المتعلم و يحرره من الرسمية في الموقف التربوي بخلاف من لا ينتمون في تكوينهم لهاتين المؤسستين

وقد أعزى الباحث أسباب هذه النتائج إلى نقص التكوين لدى فئة من أفراد عينة الدراسة من التعليم المتوسط الذين وُظفوا في ظروف مستعجلة وتحت ضغط الحاجة مما انجر عنه عدم امتلاكهم للمهارات الاتصالية و للأساليب اللازمة لإيجاد بيئة اتصالية مناسبة، فالدورات التكوينية غير كافية للإلمام بجميع المعارف البيداغوجية بالإضافة إلى عدم تحمس الأساتذة أنفسهم للتكوين.

### 2.3. استخلاص نتائج الفرضية الثانية

التذكير بالفرضية: كثافة البرامج كرسالة في العملية الاتصالية تعيق المتعلمين في تحصيلهم داخل المؤسسة التربوية.

يتبين من خلال نتائج أداتي البحث المستعملة أن كثافة البرامج في العملية الاتصالية تعيق المتعلمين في تحصيلهم داخل المؤسسة التربوية فغالبية أفراد العينة من أساتذة التعليم المتوسط لا يستخدمون عمل المجموعات في بناء الدروس و لا يكفيهم الحجم الساعي لإتمام جميع النشاطات المطلوبة في الحصة بالإضافة إلى عدم تطرقهم لجميع الدروس في الاختبارات والفروض واعتمادهم على مكتسبات المتعلمين السابقة دون تمحيصها واستدراك الناقص منها.

وقد أعزى الباحث هذه النتائج إلى احتواء المنهاج "الرسالة" على كفاءات كثيرة لا يستوعبها الحجم الساعي مما يفرض على الأستاذ الإسراع في تقديم رسائله أو اختصارها أو اختزالها بعدم التطرق لبعض الدروس وهو ما يعني الإعراض عن الطرق النشطة واستخدام الطرق التقليدية مما يعيق تحصيل المتعلمين

أعزى الباحث تلك النتائج أيضا إلى إعراض المرسل عن تتبع رسائله السابقة وانشغاله بالرسائل اللاحقة فهمه هو إنهاء المنهاج، فالمتعلمين ما زالوا يتواصلون باللغة العامية ويرتكبون الأخطاء الكتابية مما يعني وجود نقص معرفي في تكوينهم.

### 3.3. استخلاص نتائج الفرضية الثالثة

التذكير بالفرضية: غموض المقاربة بالكفاءات كقناة في العملية الاتصالية يعيق تحقيق كفاءات التعلم داخل المؤسسة التربوية.

يتبين من خلال نتائج أداتي البحث المستعملة أن غموض المقاربة كقناة في العملية الاتصالية يعيق تحقيق كفاءات التعلم داخل المؤسسة التربوية، فغالبية أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط لا يفرقون بين الكفاءات والأهداف وليس لهم تصور واضح للكفاءة

ومعظمهم لا يعرفون الوضعية المشكلة بالنسبة للمتعلم و لا يستخدمون جميع طرائق التدريس المنصوص عليها في المنهاج.

يضاف أيضا أن غالبية أفراد العينة من أساتذة التعليم المتوسط لا يستخدمون أنواع التقويم الثلاثة ويقتصرون على الأساليب التقويم التقليدية التي تهتم بالجانب المعرفي وبعيدة كل البعد عن تقويم مختلف جوانب شخصية المتعلم، كما أن معظم الأساتذة مهيمنين على الفعل التربوي باعتمادهم على طريقتهم المحضرة مسبقا، ولا يعتمدون إلا على عدد قليل من التلاميذ، وهو ما ينعكس على تحقيق كفاءات التعلم المسطرة في المنهاج.

أعزى الباحث أغلب هذه النتائج إلى الفهم الخاطئ للمقاربة بالكفاءات "القناة" من طرف أفراد عينة الدراسة وعدم قدرتهم على تطبيقها على أرض الواقع بسبب تكوينهم الضعيف الذي مرده ضعف المكونين والمشرفين في إيصال مفاهيم المقاربة بالكفاءات والإعراض عن البحث من طرفهم.

كما أعزى الباحث هذه النتائج إلى قصر مدة التريصات والملتقيات و الأيام التكوينية وبتشبت أساتذة التعليم المتوسط من أفراد عينة الدراسة بالطرق التقليدية في التربية

### 4.3. استخلاص نتائج الفرضية الرابعة

التذكير بالفرضية: التدخل السلبي للبيئة الاجتماعية للمتعلم يعيقه كمستقبل عن اجتناب السلوكات المنحرفة.

يتبين من خلال نتائج أداتي البحث المستعملة، أن التدخل السلبي للبيئة الاجتماعية للمتعلم يعيقه عن اجتناب بعض السلوكات المنحرفة، فأغلب أساتذة التعليم المتوسط من أفراد عينة الدراسة لا تدخر جهدا في نصح المتعلم عند ملاحظته بلباس غير لائق أو بانتهاجه لتصرف خاطئ.

يضاف إلى ذلك أن غالبية الأساتذة تقر بأن معظم السلوكات السلبية التي يحدثها المتعلم داخل المدرسة من عنف وسرقة وتخريب لمنشآت المدرسة وتعاطي محذرات وتبغ هي نتاج التدخل السلبي لبيئة المتعلم

وقد أعزى الباحث هذه النتائج إلى تأثير المجتمع على المدرسة وانتشار الانحراف فيه وانتقاله إلى داخل المدرسة مما أثر على رسائل الأساتذة على مستوى المتعلم الذي يتلقى كم هائل من الرسائل المضادة التي إعاقته عن الابتعاد عن بعض السلوكات السلبية التي يدعوه الأستاذ إلى الابتعاد عنها.

أعزى الباحث تلك النتائج أيضا إلى القوانين التي استخدمت في منع العقاب المدني والمعنوي والتي وُظفت بشكل سلبي وأدت إلى تمرد المتعلمين على النظام والقوانين المسيرة للمؤسسة التربوية، وإلى التأثير السلبي لوسائل الاتصال والألعاب الالكترونية التي تتزايد أثارها السلبية يوما بعد يوما.

### التوصيات

تعمل المدرسة على إيجاد جو مناسب لنمو قدرات المتعلمين من جميع النواحي لكي يكونوا مبدعين ومجددين للثقافة و قادرين على مواجهة التحديات التي تواجه الأمة و الالتحاق بركب الدول المتقدمة، إلا أن هناك معوقات على مستوى كل عنصر من عناصر العملية الاتصالية بين الأستاذ والمتعلم تعمل على عدم تحقيقها لأهدافها المرجوة وفعاليتها المأمولة و يطرح الباحث بعض التوصيات التي يرى أنها تعمل على تفادي التشويش على أداء كل عنصر حسب مستواه وهي:

### على مستوى المرسل " الأساتذة "

– اختيار من لديه الرغبة والمقدرة للالتحاق بالمدارس العليا لتكوين الأساتذة، واقتصار التوظيف في قطاع التربية على خريجهم.

- تمديد فترة التكوين بالنسبة للأساتذة الجدد إلى سنتين على الأقل مع إحداث تحفيزات مادية و ربط التكوين بالترقية لزيادة إقبال الأساتذة على عملية التكوين والأخذ في الاعتبار الحالة العائلية للمكون
- تفعيل مجالس التنسيق بين أساتذة المادة لتشجيع اتصال الأساتذة فيما بينهم وخاصة الاتصال الذي يحدث بين الأساتذة القدامى والأساتذة الجدد لتجاوز الصعوبات التي تواجه الأساتذة الجدد من خلال تبادل الخبرات والمعلومات والتي تكون مفيدة للأساتذة الجدد.

### المناهج "البرامج"الرسالة"

- مراعاة الحجم الساعي المخصص لتحقيق الكفاءات المرجوة.
- إعادة النظر في عدد النشاطات والدروس المستهدفة في كل المواد الدراسية
- مواكبة التطورات التكنولوجية العالمية كإدخال الحاسوب في العملية التعليمية التعليمية واستعمال الوسائل السمعية البصرية بما تتيحه من جاذبية و متعة أثناء الدراسة و لإبعاد الملل والضجر عن المتعلم والتقليل من التعلم اللفظي و الاستنتاجات المطولة ، فما زال الأستاذ يستعمل الوسائل التقليدية وان تغير سواد الصبورة إلى الأبيض وأستبدل الطباشور بالقلم.
- تفعيل التجارب العلمية وتزويد الأساتذة بالوسائل التعليمية التي مازالت غائبة بالرغم ما رصد من ميزانيات لقطاع التربية.

### قناة الاتصال المستعملة لنقل المعرفة

- العمل على توفير بيئة اتصالية تسمح بتطبيق وبنجاح المقاربة المتبناة وهذا بخفض عدد التلاميذ في القسم ليتمشى مع متطلبات المقاربة بالكفاءات.
- إعادة تكوين الأساتذة والمفتشين على المقاربة بالكفاءات تكوينا موضوعيا لا شكليا ومتابعة تكوينهم متابعة علمية.
- تبسيط مفاهيم المقاربة للأساتذة.

- تقديم نماذج ميدانية للأساتذة للمسار الذي تتحقق به مختلف الوضعيات يغنيهم عن التأويلات والاجتهادات ويتحقق به وحدة العمل في جميع المؤسسات التربوية على مستوى المتلقي " التلميذ".
- توفير بيئة آمنة خالية من الآفات والمخاطر التي أصبحت تتولد عن وسائل الاتصال الحديثة، لذا فلا بد من أن يكون أولياء التلاميذ واعين بأهمية دورهما التربوي و لا مناص لهم من أخذ زمام المبادرة وتحمل مسؤولياتهم كاملة ومشاركة المدرسة في عملها التربوي فالمتعلم تتربص به مجموعة من المخاطر الداخلية كانتشار المخدرات والعنف و السرقة ومخاطر خارجية التي باتت تشكلها وسائل الاتصالات الحديثة كالمواقع الضارة مثل المواقع الإباحية والمواقع المتطرفة ومواقع السحر
- التعامل بصرامة مع المتعلمين المستهترين وإرجاع هيبة الأستاذ من خلال تفعيل دور المجالس التأديبية وجعل المجالس التربوية سيدة في اتخاذ قراراتها.



الخطمة

## خاتمة

لقد حاولنا من خلال هذه الدراسة التطرق إلى إحدى المشاكل التي تعاني منها مؤسساتنا التربوية و المتمثلة في معوقات العملية الاتصالية التي تحدث داخل المؤسسات التربوية بين الأستاذ بوصفه مرسلا و المتعلم بوصفه مستقبلا، حيث حاولنا تقصي بعض المعوقات التي تحول دون أداء كل عنصر من عناصر العملية الاتصالية دوره على أكمل وجه، فتناولنا المرسلين أي الأساتذة والتباين الحاصل بينهم من حيث إعدادهم القبلي لمباشرة المهنة ومدى إعاقة هذا التباين في حدوث التفاعل الصفي بين المتعلمين، ثم تناولنا معوقات القناة المتمثلة في غموض بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات لدى الأساتذة و التي وجب عليهم استخدامها في نقل العارف وإكساب الخبرات والمهارات للمتعلمين وانعكاس هذه المعوقات على تحقيق الكفاءات المسطرة في المنهاج، ثم تطرقنا للرسالة المتمثلة في البرامج وما تشهده من كثافة في المعارف تعيق تحصيل جيد للتلاميذ، تم تناولنا المعوقات على مستوى المستقبل أي المتعلم والمتمثلة في التدخل السلبي للبيئة الذي يحول دون تحقيق رسائل الأستاذ لأثرها على مستوى المستقبل و تعمل هذه المعوقات على انتهاج المتعلم لسوكات تتعارض مع رسائل الأساتذة والأثر المراد إحداثه لديه.

وتتجلى ارتدادات معوقات العملية الاتصالية بين الأستاذ والمتعلم في نسب نجاح التلاميذ في الامتحانات الرسمية التي مازالت مندنية، فالمدينة التي أجريت فيها الدراسة ما زالت تحتل المراتب الأخيرة في الامتحانات الرسمية كما تتجلى في نسبة التسرب المدرسي والعنف الذي بات يكتسح مدارسنا.

ولقد حاول الباحث من خلال الفصول النظرية والفصل الميداني لهذه الدراسة الكشف عن معوقات العملية الاتصالية داخل المؤسسات التربوية بين الأستاذ والمتعلم باعتبارهما النواة التي تقوم المؤسسة التربوية بأكملها عليهما

والتي يمكن ان تساهم في افساح المجال لدراسات اخرى لاحقة يمكن ان تتناول عناصر العملية الاتصالية بالمزيد من الدراسة والتفصيل والتي يرى الباحث انها في حد ذاته تحتاج الى المزيد من التوضيح

فالأستاذ بوصفه مرسلًا يمكن لدراسات مستقبلية ان تخصصه بمزيد من التفصيل ونفس الشيء ينطبق على بقية العناصر الاخرى و نعني بالذكر المستقبل " المتعلم " والرسالة والتي يمثلها المنهاج وما يحتويه من معارف ومهارات وكفاءات وجب على المتعلم اكتسابها، والقناة التي يتم تحميل المعارف من خلالها والمتمثلة في المقاربة بالكفاءات ثم تعتبر البيئة الاجتماعية للمتعلم والتي تمثل التشويش.

قائمة المصادر

والمراجع

**القواميس:**

1. أنطوان نعمة وآخرون، المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار الشروق، بيروت، لبنان، ط1، 2000
2. سهيل إدريس، جبور عبد النور، المنهل قاموس فرنسي عربي، ط24، دار الآداب، دار العلم للملايين بيروت، لبنان، 1999.
3. عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية. مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك. ج1 سلسلة علوم التربية 9-10، دار الخطابى للطباعة ، الرباط، المغرب، ط.1، 1994.
4. الفرصاوي وآخرون، معجم علوم التربية، الدار البيضاء، دار الخطاني للطباعة والنشر، الدار البيضاء المغرب 1994.
5. فريد جبريل نجار، قاموس التربية وعلم النفس، دار الكتاب، لبنان، 1960.
6. الفيروز آبادي مجد الدين حمد بن يعقوب، القاموس المحيط، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط3، 2003.
7. القاموس الجديد للطلاب، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ب ت.
8. محمد جمال الفار، المعجم الإعلامي، دار سلامة للنشر والتوزيع ، البلد، 2006.

**الكتب العربية:**

09. إبراهيم أبو عرقوب، الاتصال الإنساني ودوره في التفاعل الاجتماعي ، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1993.
10. إبراهيم ناصر، أسس التربية، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان، ط5، 2000.
11. أبو طالب سعيد، رشراش أنس عبد الخالق، عوامل التربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2001.
12. إحسان محمد الحسن، علم الاجتماع التربوي، دار وائل للنشر، الأردن، ط1، 2005.
13. أحمد اللقاني وعلي الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المنهاج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1999.

14. أحمد محمد عليق وآخرون، وسائل الاتصال والخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، بدون طبعة، 2004.
15. أكرم رضا، مراهقة بلا أزمة، دار التوزيع والنشر الإسلامية، القاهرة، 2000.
16. إيهاب الببلاوي وأشرف محمد عبد الحميد، الإرشاد النفسي المدرسي، دار الزهراء للنشر والتوزيع، السعودية، 2002.
17. باولا جونتيل و روبيرتا بنتشيني، الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة، ترجمة محمد العمارتي والبشير التعكوبي، مطبعة أكسال، الرباط، المغرب، ط1، 2004.
18. بسام عبد الرحمان المشاقبة، نظريات الاتصال، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011.
19. بوفلجة غيات، التربية والتكوين بالجزائر، مخبر البحث في علم النفس وعلوم التربية، الجزائر، ط2، 2002.
20. تاعوينات علي، التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي: سند تكويني، منشورات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر 2009.
21. تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط.
22. توفيق أحمد مرعي ومحمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2002.
23. توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000.
24. جيهان رشتي، الأسس العلمية لنظريات الاتصال، دار الفكر العربي، القاهرة، 1978.
25. حاجي فريد بيداغوجيا، التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، الجزائر 2005.
26. حارث عبود، الاتصال التربوي، دار وائل للنشر، الأردن، ط1، 2009.

27. حافظ فرج أحمد، محمد صبري حافظ، إدارة المؤسسات التربوية، عالم الكتب، القاهرة، ط 1، 2003.
28. حسان عماد مكاوي وليلى حسين السيد، الاتصال ونظرياته المعاصرة، الدار المصرية اللبنانية، البلد، ط7، 2008.
29. حسن المنسي، منهج البحث التربوي، دار الكندي، الأردن، ط1، 1999.
30. حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب القاهرة، ط1. 1998.
31. حسن محمد، حسان، محمد حسنين العجمي، الإدارة التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007.
32. حسين عبد الحميد أحمد رشوان، التربية والمجتمع، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، بدون طبعة، 2002.
33. حسين عبد الرحمان رشوان، العلاقات العامة والإعلام، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1987.
34. حمدي علي أحمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2003.
35. حنفي عبد الغفار، السلوك التنظيمي وإدارة الفاعلين، الدار الجامعية، مصر، 1990.
36. خاتم العناتي، علي العياصرة، الاتصال المؤسسي في الفكر التربوي بين النظرية والتطبيق، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2007.
37. خالد طه ، تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريس، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2005.
38. خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة. ع/ بن، الجزائر، 2005.77
39. خيربي خليل الجميلي، الاتصال ووسائله في المجتمع الحديث، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ب طبعة، 1997.

40. خيرى وناس و بوصنبورة عبد الحميد، تربية وعلم النفس، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، ب ط، 2009.
41. ديفيد وجونسون، روجرت. جونسون، أديث جونسون هوليك، التعلم التعاوني، نقلا عن كريمان بدر، التعلم النشط، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2008.
42. رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارساته العلمية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007.
43. رشاد صلاح الدمهوري، عباس محمد عوض، التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995.
44. رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 2000.
45. رشدي أحمد طعيمة وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2009.
46. رشيد زرواتي، تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، دار هومة للطباعة والنشر الجزائر، ط1، 2002.
47. رمضان أرزبل و محمد حسونات، نحو إستراتيجية التعلم بمقاربة الكفاءات، المعالم النظرية للمقاربة، ج2، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وز، الجزائر، ط2، 2004.
48. زكريا إسماعيل أبو الضبغات، إعداد وتأهيل المعلمين، الأسس التربوية والنفسية، دار الفك، عمان، ط1، 2009.
49. زيان عمر محمد، البحث العلمي ، مناهجه وتقنياته، دم، ج، الجزائر، 1983.
50. سلوى عثمان الصديقى، وهناء حافظ بدوي، أبعاد العملية الاتصالية، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة ، 1999.



51. سلوى عثمان عباس الصديقي، أميرة منصور يوسف علي، الاتصال والخدمة الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، بدون طبعة.
52. سمير محمد حسن، الإعلام والاتصال بالجمهور والرأي العام، عالم الكتب، القاهرة، 1984.
53. السيد عبد الحميد عطية، محمد محمود مهدي، الاتصال الاجتماعي وممارسة الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، بدون طبعة، 2004.
54. السيد علي الشتا و فادية عمر الجولاني، علم الاجتماع التربوي، مطبعة الإشعاع الفنية، الإسكندرية، ب ط، 1997.
55. السيد فؤاد البهي، الذكاء، دار الفكر العربي، القاهرة، ط5، 2000.
56. شاهر ذيب أبو شريح، استراتيجيات التدريس، المعزز للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008.
57. شحاته حسن، النشاط المدرسي مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط7.
58. صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط5، 2005.
59. عادل أبو العز وآخرون، طرائق التدريس العامة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009.
60. عامر مصباح، التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية، دار الأمة، الجزائر، ط1، 2007.
61. عبد الحفيظ محمد الخواجا، تطوير الإدارة المدرسية والقيادة الإدارية، دار الثقافة، الأردن، ط1، 2004.
62. عبد الرحمان الشاعر، أسس التصميم وتنفيذ البرامج التدريبية، دار ثقيف للنشر و التأليف، الرياض، السعودية، ط1، 1991.

63. عبد الرحمان العيسوي، القياس والتجريب في علم النفس والتربية، دار النهضة العربية، بيروت، 1974.
64. عبد الرحمان بن سالم، المرجع في التشريع المدرسي الجزائري، مطابع عمار قرني، الجزائر، ط2، 1994.
65. عبد الرحمان عبد السلام جامل، الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابه بالتعلم الذاتي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2001.
66. عبد الصمد الأغبري، الإدارة المدرسية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2000.
67. عبد العزيز المعاينة، محمد عبد الله الجعيان، مشكلات تربوية معاصرة، دار الثقافة، الأردن، ط2، 2009.
68. عبد الغني عماد، منهجية البحث في علم الاجتماع، دار الطليعة، بيروت، ط1، 2007.
69. عبد الفتاح محمد دويدار، سيكولوجية الاتصال والإعلام، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط1، 2004.
70. عبد الله العامري، المعلم الناجح، دار أسامة، الأردن، ط1، 2009.
71. عدنان إبراهيم أحمد، محمد المهدي الشافعي، علم الاجتماع التربوي، منشورات جامعة سبها، ليبيا، ط1، 2001.
72. عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ربحانة للنشر والتوزيع، دط، 2003.
73. على احمد مذكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2001.

74. علي اسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، علم الاجتماع المدرسي، بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، مجد المؤسسة الجامعية لدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2004.
75. علي خضر، سيكولوجية المعلم، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1979.
76. علي راشد، اختبار المعلم وإعداده ودليل التربية العلمية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط.1، 1996.
77. عمار بوحوش، محمد الذنبيات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1985.
78. عمر الشيباني، فلسفة التربية الإسلامية، الدار العربية، طرابلس، ط6.
79. عمر سليمان بيوض، التشريع المدرسي الجزائري، مكتبة الأصالة، الجزائر، ط1، 1999.
80. فراس السليتي، استراتيجيات التعلم والتعليم، عالم الكتب الحديث، اربد، الأردن، ط1، 2008.
81. القريوني محمد قاسم، السلوك التنظيمي، دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط3، 2000.
82. كمال الدسوقي، علم النفس ودراسة التوافق، دار النهضة العربية، بيروت، ب.ت.
83. اللقاني أحمد حسين، تحليل التفاعل اللفظي في تدريس المواد الاجتماعية، عالم الكتب، القاهرة، 1978.
84. اللوزي موسى، الاتصالات الإدارية في المؤسسات الحكومية الأردنية، دار أبحاث اليرموك، الأردن، 1999.
85. مایسة أحمد النیال، التنشئة الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2002.

86. مجد هاشم الهاشمي، الاتصال التربوي وتكنولوجيا التعليم، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2001.
87. مجد هاشم الهاشمي، تكنولوجيا الاتصال الجماهيري، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004.
88. مجدي عبد العزيز، التفاعل الصفي مفهومه وتحليله، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.
89. محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر، ط2، عين مليلة، الجزائر، 2004.
90. محمد بهجت كشك، سلمى محمود جمعة، الاتصال ووسائله في الخدمة الاجتماعية، بدون دار نشر، الإسكندرية، 1987.
91. محمد حسن العمارة، المشكلات الصفية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2007.
92. محمد حسن حمدات، المناهج التربوية، نظرياتها، مفومها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009.
93. محمد سيد فهمي، تكنولوجيا الاتصال في الخدمة الاجتماعية ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995.
94. محمد شفيق، البحث العلمي الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية، المكتبة الجامعية للطباعة والنشر، الإسكندرية، 2001.
95. محمد عبد الحميد، الاتصال في مجالات الإبداع الفني الجماهيري، عالم الكتب، القاهرة، 1993.
96. محمد عبد الحميد، نظريات الإعلام واتجاهات التأثير، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1997.
97. محمد لبيب النجحي، الأسس الاجتماعية للتربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط8، 1998.

98. محمد لنش، فلسفة إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة، مركز الكتاب للنشر، مصر، ط1.
99. محمد منير مرسي، الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها، عالم الكتب، القاهرة، طبعة منقحة.
100. محمود السلخي، طرق تدريس التربية الإسلامية، دار كنوز المعرفة العلمية، عمان، الأردن، ط1، 2002.
101. محمود داود سليمان الربيعي، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، عالم الكتاب الحديث، الأردن، 2006.
102. محمود عودة، أساليب الاتصال والتغير الاجتماعي، دار المعارف، القاهرة، 1971.
103. مراد زعيمي، مؤسسة التنشئة الاجتماعية، دار قرطبة للنشر، الجزائر، ط1، 2007.
104. مصطفى زيدان، الكفاية الإنتاجية للمدرس، دار الشروق، المملكة العربية السعودية، ط1، 1981.
105. مصطفى عمر التير، عثمان علي أميمن، التغير في أنساق القيم ووسائل تحقيق الأهداف، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2002.
106. معن خليل عمر وآخرون، المدخل إلى علم الاجتماع، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006.
107. منال طلعت محمود، مدخل إلى علم الاتصال، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية مصر، ط1.
108. منير المرسي سرحان، في اجتماعيات التربية، دار النهضة، لبنان، ط4، 2003.
109. موريس أنجلس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، دار القصبه للنشر، الجزائر، 1996.
110. مي العبد الله، نظريات الاتصال، دار النهضة العربية، لبنان، ط1، 2006.

111. نايف سليمان، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003.
112. بيل إبراهيم أحمد، الاتصال في مجالات الخدمة الاجتماعية، دار النشر، الطبعة، القاهرة، 1989.
113. النشواني عبد المجيد وآخرون، علم النفس التربوي، وزارة التربية والتعليم وشؤون الشباب، عمان، 1985.
114. نعيم حبيب جعيني، علم اجتماع التربية المعاصر بين النظرية والتطبيق، دار وائل للنشر، الأردن، ط1، 2009.
115. هادي مشعان ربيع، إسماعيل محمد الغول، المرشد التربوي ودوره في حل مشاكل الطلبة، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2015.
116. هناء حافظ بدوي، الاتصال بين النظرية والتطبيق، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2003.
117. يوسف القاضي، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، دار الشروق، السعودية، ط1.
118. يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، ط1، 2008.

### الوثائق الرسمية:

119. هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، النظام التربوي والمناهج التربوية، سند تكويني لفائدة مديري المؤسسات، الحراش، الجزائر، 2004.
120. هيئة التأطير بمعهد مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وحدة النظام التربوي، سند تكويني، الحراش، الجزائر، 2004.
121. وزارة التربية الوطنية، مناهج الرياضيات للسنة الثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004.

122. وزارة التربية الوطنية، الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.
123. وزارة التربية الوطنية، الدليل التطبيقي لمناهج وكتاب السنة أولى متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004.
124. وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.
125. وزارة التربية الوطنية، المناهج والوثائق المرافقة، السنة الثانية من التعليم العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006.
126. وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية، التقويم والقبول والتوجيه في النظام التربوي (الجزء الثاني)، عدد خاص مارس 2010 .
127. وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، العدد 489، ماي 2005.
128. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005.
129. وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016.
130. وزارة التربية الوطنية، لماذا المقاربة بالكفاءات؟، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2001.
131. وزارة التربية الوطنية، مناهج التربية الموسيقية والتشكيلية والتربية البدنية والرياضية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2004.
132. وزارة التربية الوطنية، مناهج الرياضيات، علوم الطبيعة والحياة العلوم الفيزيائية، السنة الثالثة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
133. وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثالثة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2008.

134. وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005.

135. وزارة التربية الوطنية، مناهج العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا للسنة الثانية متوسط، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005.

136. وزارة التربية الوطنية، مناهج اللغة العربية 3 متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

### المنشورات والدوريات:

137. أ.د. عبد السلام مصطفى عبد السلام، تطوير مناهج التعليم لتلبية متطلبات التنمية ومواجهة تحديات العولمة، المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية النوعية، جامعة المنصورة 12 . 13 أبريل 2006.

138. أوباجي يمينة ، عوامل الخطر ومساهماتها في ظهور سلوك العنف لدى المراهقين بالوسط المدرسي، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية العدد 14.

139. أوحيدة علي، مفتش تعليم ابتدائي، أكذوبة إصلاح الإصلاح مقال نشر بجريدة الشوق اليومي بتاريخ 2016/04/23 العدد 5078

140. أيان كريب، النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس، ت:محمد حسين علوم، عالم المعرفة، ع(244)، الكويت، 1999.

141. تازرولت عمروني حورية، ربيعة جعفرور، إجراءات التدريسية المتخذة لتقويم وتحسين تعلم التلاميذ المتأخرين دراسيا وفق بيداغوجيا التدريس بالكفايات، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية ، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

142. حسن حسين زيتون، نقلا عن المربي، مجلة جزائرية للتربية ، يناير- فبراير 2006، العدد 05 المركز الجهوي للوثائق التربوية



143. سعيد نافع: نموذج مقترح لتطوير منهج التاريخ بالصف السابع...من التعليم الأساسي (المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، نحو تعليم أفضل.
144. العلوي شفيقة، المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا تعلم القواعد، مركز البحث العلمي والتقني لترقية اللغة العربية، أعمال الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، واقع وآفاق، الجزائر، نوفمبر 2007.
145. لخضر لكحل، مجلة العلوم الإنسانية، مقال بعنوان: المقاربة بالكفاءات، الجذور والتطبيق، مقدم في ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، 9 أبريل 2013.
146. مجلة رسالة المعلم الأردنية العدد 3- 4 مجلد 39 تموز 1999.
147. محمد الدريج، الكفايات في التعليم، المعرفة للجميع، العدد 16، أكتوبر 2000 .
148. المركز الوطني للوثائق التربوية، موعدك التربوي، العدد 3، الجزائر، 2012.
149. معرف مراد، الممارسات التقييمية في ظل منهجية المقاربة بالكفاءات ومعوقاته، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 26/سبتمبر 2016.
- المراجع الأجنبية:**

150. C Bussenait et M pretet , organisation et gestion de L'entreprise, édition paris, 1990.
151. R.M Berko and al, Communicating; a social and career Focus, Houghton Mifflin Company, Boston 1985.
152. Denis mc quai land Steven Win Dahl .Communication models.N.y. Longman. 1981.
153. Hass .Glen. Carriculamu planning. Anew Apprach (Boston.Alan and Bacon) Inc 1986.
154. Hoy,wk et miskel CG1978,educational administration, new york: random house.

155. J.L. Missika. L'impact des medias :les modèles  
:Théoriques, In La communication, Paris 1998 .
156. M.Z. Défluer, Understanding Mass Communication, Mefflin  
Company, Boston 1981.
157. Nancy,j,adler, comportement organisationnel ,édition  
reynoldgoulet inc québec ,canada, 1994.
158. Pierre . G Bergeron ,la gestion moderne théories et cas  
Gaétan morin éditeur ,Québec, Canada , 1989.
159. Van Zanten .A. L'école. l'état des savoir. Paris. La  
Découverte.200
160. Wayne.f.casio ,management human résoutes me hill, me  
Fürth ed, America 1995.

### الرسائل الجامعية:

161. بودريوة فوزية، واقع الاتصال في المؤسسات التربوية الجزائرية، رسالة ماجستير  
جامعة منتوري قسنطينة، السنة الجامعية 2006/2007 .
162. دباب زهية، دور المؤسسات التربوية في مواجهة العنف المدرسي، دراسة ميدانية  
بمدينة بسكرة، أطروحة دكتوراه، جامعة محمد خيضر بسكرة، الموسم الجامعي  
2014/2015.
163. رماش صابرينة، معوقات الاتصال بين إدارة الموارد البشرية والعمال في المؤسسة  
العمومية الجزائرية، رسالة ماجستير، جامعة منتوري قسنطينة، الموسم الجامعي  
2003/2004

164. زياد أحمد خليل الدعس، معوقات الاتصال والتواصل التربوي بين المديرين والمعلمين بمدارس محافظة غزة وسبل مواجهتها في ضوء الاتجاهات المعاصرة، رسالة ماجستير الجامعة الإسلامية بغزة، الموسم الجامعي 2008 / 2009
165. زيتوني صبيبة، واقع الاتصال بين الجماعات التربوية في مؤسسات التعليم الثانوي رسالة ماجستير جامعة منتوري قسنطينة، السنة الجامعية 2000 / 2001.
166. عبد الباسط هويدي، الأبعاد الاجتماعية في إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات، أطروحة دكتوراه، جامعة منتوري قسنطينة، للموسم الجامعي 2012 .
167. عبد المجيد بن عبد المحسن بن محمد آل الشيخ، معوقات الاتصال الإداري المؤثرة على أداء العاملين في جوازات مدينة الرياض، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية للموسم الجامعي 2010/2011
168. عواطف زيني إسماعيل خياط، واقع الاتصالات الرسمية للإدارة المدرسية ودورها في عملية اتخاذ القرار المدرسي في مدارس تعليم البنات بمدينة مكة وجدة، أطروحة دكتوراه جامعة أم القرى "المملكة العربية السعودية" للموسم الجامعي 1414/1415 هـ.

الملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
جامعة محمد خيضر بسكرة  
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية  
قسم العلوم الاجتماعية

## استمارة استطلاع الرأي حول أداة الاستمارة

المشرف:

أ. د. قاسمي شوقي

إعداد الطالب:

لباز بن زيان

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته..

في إطار إعداد أطروحة دكتوراه العلوم الموسومة بـ " معوقات العملية الاتصالية داخل المؤسسة التربوية " لعينة من أساتذة التعليم المتوسط بمدينة الجلفة تخصص علم اجتماع الاتصال ، نضع بين أيديكم هته الأداة " الاستمارة" المقترح تطبيقها على عينة البحث المتمثلة في أساتذة التعليم المتوسط مرفوقة باستمارة استطلاع الرأي التي نتشرف بتقديم ملاحظاتكم حولها.

الموسم الجامعي

2017/2016

استمارة استطلاع الرأي

1- هل تقسيم الأسئلة بالشكل الذي وضعت عليه مناسب من الناحية المنهجية؟

لا

نعم

2- إذا كانت الإجابة بـ "لا" فما هو السبب حسب رأيكم وما هي اقتراحاتكم؟

.....  
.....

3- هل يوجد أسئلة غامضة بالنسبة للأفراد المبحوثين؟

لا

نعم

4- إذا كانت الإجابة بـ "نعم" فما هي هته الأسئلة؟ وماذا تقترحون لإزالة اللبس عنها؟

.....  
.....

5- هل تعتقدون أن الأسئلة الموجهة للأساتذة المستجوبين مناسبة لمعرفة معوقات العملية

الاتصالية داخل المؤسسة التربوية؟

لا

نعم

6- إذا لم كان كذلك، فما هو السبب في رأيكم؟ وماذا تقترحون من فضلكم؟

.....  
.....

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
جامعة محمد خيضر بسكرة  
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية  
قسم العلوم الاجتماعية

استمارة بحث بعنوان :

معوقات العملية الاتصالية داخل المؤسسة التربوية  
دراسة ميدانية لعينة من أساتذة التعليم المتوسط بمدينة الجلفة

موضوع مقترح لتحضير أطروحة دكتوراه العلوم في علم اجتماع الاتصال

الأستاذ المشرف:

أ. د. قاسمي شوقي

إعداد الطالب:

لباز بن زيان

في إطار البحث العلمي الذي نحن بصدد القيام به نرجو من سيادتكم الإجابة على الأسئلة الموجودة في الاستمارة وذلك بوضع علامة (X) في الخانة التي تراها مناسبة، ونعلمكم أن هذه المعلومات لا تستخدم إلا في حدود الدراسة الأكاديمية فقط، وستبقى سرية، و شكرا جزيلا على جميل تعاونكم معنا.

الموسم الجامعي

2017/2016

## بيانات عامة:

- 1- الجنس:  أنثى  ذكر
- 2- السن أقل من 30 سنة  بين 30 - 40 سنة  أكثر من 40 سنة
- 3- المؤهل العلمي 3 ثانوي  ليسانس  ماستر  ماجستير
- 4- توظيفك في قطاع التربية كان بناء على (عن طريق):  
خريج المعهد التكنولوجي  خريج المدرسة العليا للأساتذة   
طريقة أخرى حددها.....
- 5- أقدميتك في العمل  
أقل من 5 سنوات  ما بين 5 الى 10 سنوات  ما بين 11 الى 16 سنة   
17 سنة فما فوق أكثر
- 6- هل خضعت خلال مسارك المهني إلى:  
رسكلة  تكوين  لم أخضع
- 7- ما هي مدة التكوين التي كان يستغرقها تكوينك أثناء الخدمة?  
أسبوع  شهر  سنة  أكثر من سنة
8. هل تشارك في اختيار أماكن جلوس التلاميذ  
نعم  لا
- 9- ماهي الأوقات التي تسمح فيها للتلاميذ للاتصال فيما بينهم:  
أثناء الدرس  خارج أوقات الدرس  لا أسمح
- 10- في فترات الراحة وبين الحصص من هم الأساتذة الذين تتواصل معهم بكثرة  
الذين لهم نفس أقدميتي  ليس لدي فرق  لا أتواصل مع أحد
- 11- هل تستخدم المشاريع الخاصة بالانشطات اللاصفية المنجزة من طرف التلاميذ في  
التقويم المستمر:  
دائماً  أبداً  أحيانا



12- هل تستخدم عمل المجموعات في بناء الدرس؟

نعم  لا

13- هل يكفيك الحجم الساعي لإتمام جميع النشاطات المطلوبة في الحصة الواحدة؟

يكفي  لا يكفي

14- ما هي الأساليب (الثواب والعقاب) التي تستخدمها أثناء مراقبة الواجبات التي تقدمها للتلاميذ؟

استخدام العلامات  التوجيه إلى مستشار التربية  الاتصال بولي الأمر

لا يتسع الوقت لإعطاء واجبات منزلية

15- هل عدد الأسابيع الفعلية مقارنة بعدد الدروس كاف لإنهاء جميع الوحدات المقررة؟

كاف  غير كاف

16- أثناء التقييم التشخيصي والتكويني كم يكون عدد المجيبين إجابة صحيحة؟

أغلب تلاميذ القسم  نصف تلاميذ القسم  المتفوقون فقط

17- على ماذا تعتمد في تحضيرك للدروس؟

على مكتسبات السنوات الماضية دون مراجعتها مع التلاميذ

على مكتسبات السنوات الماضية بعد مراجعتها مع التلاميذ

18- هل تتناول في الفروض والاختبارات جميع الدروس المقدمة خلال الفصل؟

استخدمها جميعا  لا استخدمها جميعا

19- أثناء تصحيحك لكراريس التلاميذ وأوراق إجاباتهم هل تعير اهتمام لأخطائهم الكتابية؟

أركز على الإجابة المطلوبة فقط  أصححها ضمنا  لا أنتبه لها

20- هل تتواصل مع التلاميذ باستخدام اللغة الفصحى أم العامية

الفصحى  العامية  كلاهما

21- الكفاءة هي:

. مجموعة أهداف يرجى تحقيقها في المتعلم

. مجموعة مهارات وقدرات يرجى تحقيقها في المتعلم

. مجموعة موارد ومكتسبات ومهارات يرجى تحقيقها في المتعلم

22- الفرق بين الكفاءة والأهداف هو: الكفاءات هي أصلا أهداف

. الكفاءات تختلف عن الأهداف في المفهوم والمستوى

. لا فرق بينهما

23 - الوضعية المشكلة بالنسبة للمتعم هي: . التدريب على حل التمرينات الصعبة

. التدريب على اكتساب معارف صعبة

. التدريب على استخدام المكتسبات في حل المشكلات الصعبة

24- هل تستخدم طرائق التدريس المقترحة في المنهاج؟

نعم أستخدم جميعها  لا أستخدمها جميعا  لا أعرفها

25- هل تطبيق الإدماج يتم أثناء:

التقويم  نشاطات الدرس  كل ما سبق

26- اعتمد في بناء الدروس على: التلاميذ الممتازين فقط لضيق الوقت

طريقتي المحاضرة مسبقا في المذكرات

نشاطات التلاميذ في المجموعات

27- هل تطبق أنواع التقويم الثلاثة (التشخيصي، التكويني والتحصيلي)؟

نعم أطبقها  لا أطبقها  لا أعرفها

28- على ماذا تعتمد في التقويم المستمر للتلاميذ؟

مشاركة التلاميذ في القسم  تصحيح كراريس التلاميذ  أخلاق التلاميذ

أخرى. أذكرها.....

29- عند ملاحظتك لتلميذ أو تلميذة بلباس غير لائق ما هو التصرف الذي تقوم به؟

معاقبته  نصيحته  لا أتدخل فيه

30- ما هو التصرف الذي تراه لائقا لتعديل سلوك التلاميذ الذين يقلدون اللاعبين أو الفنانين في سلوكهم أو مظهرهم؟

نصح التلميذ  عقابه  عدم التدخل

31- طريقتك في أسلوب الثواب والعقاب مع وجود قانون منع العقوبة تستدعي منك:

احترام القانون حرفيا  لا تعير القانون اهتماما  أحيانا

32- هل يعيقك وجود بعض التلاميذ المدللين من أوليائهم في أدائك لدروسك؟

نعم  لا

33- معظم السرقات التي تحدث داخل المؤسسة من طرف التلاميذ يتم تعلمها:

داخل المدرسة  خارج المدرسة

34- هل تلاحظ مظاهر للعنف (جسدي/لفظي) داخل القسم؟

ألاحظ كثيرا  قليلا  نادرا

35- السلوكات التخريبية التي يقوم بها التلاميذ داخل المدرسة ناتجة عن:

مجرد عادات سيئة  التأثير بالبيئة الاجتماعية

36- أكثر التلاميذ المدخنون يتعلمون التدخين:

داخل المؤسسة  خارج المؤسسة

شكرا جزيلا على حسن تعاملك

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
جامعة محمد خيضر بسكرة  
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية  
قسم العلوم الاجتماعية

بطاقة مقابلة بعنوان:

## معوقات العملية الاتصالية

### داخل المؤسسة التربوية

دراسة ميدانية لعينة من أساتذة التعليم المتوسط لمدينة الجلفة

موضوع مقترح لتحضير أطروحة دكتوراه العلوم في علم اجتماع الاتصال

الأستاذ المشرف: د. قاسمي شوقي

إعداد الطالب: لباذ بن زيان

بداية المشروع: 2013/2014

يشرفني اللقاء بحضرتكم المحترمة في هذه المقابلة التي أحتاج فيها إلى بعض التوضيحات والاستفسارات المتعلقة بمحتوى المنهاج والمقاربة بالكفاءات وبتكوين الأساتذة الجدد.

بطاقة المقابلة:

أسئلة لمستشاري التربية (المراقب العام) من 01 إلى 02

1. أسئلة تخص السلوكيات المنحرفة التي يقوم بها المتعلمين داخل المدرسة

. ماهي الآفات التي ينتهجها بعض المتعلمين داخل المؤسسات التربوية؟

.....  
.....

. في اعتقادك ما هي الأسباب التي تؤدي بالتلميذ إلى تعاطي التبغ؟

.....  
.....

. ماهي الإجراءات التي تقومون بها للحد من انتشار ظاهرة التدخين في أوساط المتعلمين؟

.....  
.....

. هل تلاحظون مظاهر للعنف (جسدي/لفظي) داخل المتوسطة؟

.....  
.....

. ما هي الإجراءات التي تتخذونها للحد من ظاهرة العنف ؟

.....  
.....

.....  
.....

. ماهي دوافع ارتكاب السرقة من طرف المتعلمين حسب خبرتكم في الميدان وما لاحظتموه  
خلال مشاوركم المهني؟

.....  
.....

هل يقوم المتعلمين بسلوكات تخريبية على مستوى مؤسساتكم؟

.....  
.....

2. أسئلة تخص الأولياء

. ما هي المشاكل والانشغالات التي يلجأ إليكم فيها أولياء الأمور وتزعجكم؟

.....  
.....

. هل يتم السماح للمتعلمين بارتداء ما يشاءون من البسة أم أن هناك ضوابط ؟

.....  
.....

أسئلة للمشرفين التربويين (المفتشين) من 03 إلى 04

03. أسئلة تخص تكوين الأساتذة

. ماهي الصعوبات التي تواجهكم أثناء تأطيركم للأساتذة الجدد ممن وظفوا عن طريق  
المسابقة؟

.....  
.....

. هل ترى أن الأساتذة متحكمين في مفاهيم المقاربة بالكفاءات ويطبقونها على أرض  
الواقع مع متعلميهم؟

.....  
.....  
04. أسئلة خاصة بكثافة محتوى المناهج " البرنامج "

. هل ترى أن برامج المادة التي تشرفون على تأطيرها مكتظة؟

.....  
.....

. هل الأستاذ مطالب بتدارك نقائص المتعلم المتعلقة بالسنوات الماضية أم هو مطالب فقط

بإنهاء ما هو مطلوب منه في البرنامج ؟

.....  
.....

## قائمة الأساتذة المحكمين

الجامعة	الدرجة العلمية	إسم الأستاذ
جامعة محمد خيضر - بسكرة -	أستاذ محاضر - أ -	تركي أسماء
جامعة محمد خيضر - بسكرة -	أستاذ محاضر - أ -	سليمانى صباح
جامعة زيان عاشور الجلفة	أستاذ دكتور في علم الاجتماع	عز الدين بوكريوط
جامعة زيان عاشور الجلفة	أستاذ محاضر - أ -	بشيرى زين العابدين



---