وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العربي التبسي – تبسة –

كلية الآداب و اللغـــــات LAARBI TEBESSI – TEBESSA UNIVERSITY

قسم: اللغة و الأدب العربي UNIVERSITE LARBI TEBESSI – TEBESSA -

أثر الأسلوب التعليمي للمعلم على التواصل اللفظي في القسم الدراسي

ـ تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا ـ

بحث مكمل لنيل شهادة الماستر أدب عربي تخصص: تعليمية

دفعة: 2019

إعداد الطالب:

سالمي عبد الـرؤوف

رحمـــون بلقاســـم

إشراف

الأستاذ:

د.

لجنة المناقشة :

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعـــــــة	الصفة
سعود أحمد	أستاذ مساعد ـ أ ـ	جامعة العربي التبسي ـ تبسة ـ	رئيسا
رحمون بلقاسم	أستاذ محاضر ـ أ ـ	جامعة العربي التبسي ـ تبسة ـ	مشرفا ومقررا
سهلي رشيد	أستاذ التعليم العالي	جامعة العربي التبسي ـ تبسة ـ	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2019/2018

كلمة شكر

الشكر كله لله على توفيقه في إنجاز هذا العمل ..

وكذلك للأستاذ المشرف الذي قضى معي أوقاتا كثيرة فكان المرشد و المعلم و الباحث الذي لم يدخر أي جهد في المساعدة على إخراج هذه المذكرة.. أملنا أن يكون بحث الطالب الذي أشرفت عليه جديرا بالثقة والاهتمام ..

أتمنى أن أكون عند حسن الظن وأن أرد الجميل لخلفنا خدمة للعلم ودفعا للبحث قدما في وطننا الحبيب ..

مرة أخرى شكرا جزيلا للأستاذ **بلقاسم رحمون..**

كما أتقدّم بالشكر الجزيل إلى إدارة وأساتذة جامعة العربي التبسي تبسة ولا أنسى شكري إلى كل من ساعدني وشجعني طيلة أوقات الدراسة بدون استثناء

ولا يفوتنا أن أتوجّه بجزيل الشكر لكل إطارات وموظفي مديرية التربية لولاية تبسة الذين لم يبخلوا علينا بالمعلومات التي أحتاجها.. والتي ساهمت في إتمام الدراسة الميدانية..

إلى كل من وسعته ذاكرتي ولم تسعه مذكرتي

..شكرا..

مقدمـــة

ساد في السنوات الأخيرة توجه في بلادنا اتخذ فيما بعد طابعا رسميا يدعو إلى تبني نموذج التدريس بالكفاءات، الذي قام باستدراك الاهمال الذي طال العناصر الأساسية المكونة للعملية التعليمية /التعلمية مثل المعلم والمتعلم والمادة التعليمية ...

كان المعلم ولا يزال ومهما كانت درجة التركيز على الكفاءات كبيرة يشكل عنصرا هاما في توجيه التعلم بحيث لا يمكن تصور أي عمل تعليمي/ تعلمي بدونه سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

ولئن كانت قد راجت ولمدة طويلة الفكرة القائمة على مركزية المعلم حيث كان الاعتقاد سائدا أن المعلم هو المصدر الوحيد للمعرفة، انطلاقا من كونه يُعد الدرس ويقدمه ويشرحه ويقيمه ويقومه دون إعطاء اعتبار للمتعلمين الذين ينبغي عليهم في هذه الحالة الاكتفاء بطاعة الأوامر والنواهي وتلقي المعلومات واسترجاعها عندما يطلب منهم ذلك، وإذا خالفوا الأمر يكون مصيرهم اللوم والتأنيب والعقاب في الكثير من الحالات.

فإن التصور الحالي للعلاقة بين المعلم والمتعلمين ينطلق من فكرة التعاون في إنجاز المهام والمشاركة الواسعة لكل أطراف العملية التعليمية / التعلمية في تحقيق الكفاءات الفردية منها والجماعية والتي تشكل إحدى المحاور الأساسية التي يدور حولها عمل كل من المعلم والمتعلمين.

مما لاشك فيه أن شخصية المعلم كانت ولازالت تشكل محورا أساسيا في العملية التعليمية/التعلمية (بما تمتلكه من معارف، وما تحمله من تصورات، وما تتخذه من مواقف واتجاهات، وما تمتلكه من قدرات ومهارات، ...الخ) تبرز من خلال أسلوبه التعليمي الذي يعد عاملا موقفيا ذا أهمية معتبرة في العملية التعليمية/التعلمية.

يعد التواصل بين المعلم والمتعلمين في القسم الدراسي عاملا موقفيا آخر ذا أهمية قصوى لإنجاز العمل التعليمي/التعلمي، ويشكل التواصل اللفظي تحديدا أهم صور هذا التواصل ذلك أن الألفاظ كانت ولا تزال تحتل مكانا بارزا في العمل التعليمي/التعلمي وذلك على الرغم من اكتساح التكنولوجيا ميدان التربية والتعليم.

إن الانشغال المطروح اليوم في تعليمنا يتمحور أساسا حول تصور المكانة التي يجب أن يتبوأها المتعلم وفي الدور الذي ينبغي أن يلعبه داخل القسم الدراسي؛ إذ لا يمكن في الوقت الراهن الاستمرار في اعتبار عقل المتعلم (صفيحة بيضاء)* أو كما قيل منذ أربعة قرون خلت، إنما ينبغي اعتبار المتعلم كائنا يستجيب ويبادر ويشارك ويبدع ويؤثر ويتأثر ...الخ.

استجابة لهذا الانشغال، يمكن تصور العلاقة التربوية ومن ضمنها العلاقة التعليمية/التعلمية عملا تعاونيا يشترك فيه المعلم والمتعلمون همهم في كل ذلك تحقيق أقصى ما يمكن تحقيقه من الفعالية والمردودية.

في السياق نفسه يندرج هذا البحث الذي يحاول معرفة تأثير الأسلوب التعليمي للمعلم على مشاركة المتعلمين في العملية التعليمية/التعلمية من خلال عملية التواصل التي يمكن أن تساعدهم في توظيف الآليات التي تسمح لهم بالتحكم أكثر في تعلمهم من جهة والتخفيف –قدر الإمكان– على المعلم عناء حمل العبء الأكبر في العملية التعليمية/التعلمية، والتحمل المشترك للمسؤولية، وإضفاء طابع الفعالية و النجاعة على العمل التعليمي/التعلمي من جهة أخرى.

كما يهدف إلى محاولة الكشف عن الأثر الذي يحدثه الأسلوب التعليمي للمعلم على التواصل اللفظي بينه وبين المتعلمين.

* عبارة شهيرة قالها جون لوك Jhon Lock في القرن السادس عشر.

إن اختيار الباحث لهذا الموضوع ليس عشوائيا لما له من أهمية بالغة في سير العملية التعليمية/التعلمية، و باعتباره أستاذ تعليم ابتدائي منغمس في شؤون التعليم فهو أجدر بأن يولي أهمية للدراسة و البحث في كذا موضوع خاصة أنه لم يولى القدر الكافي من الاهتمام في ظل المقاربة بالكفاءات .

بناء على كل ما سبق تطرح إشكالية البحث كالتالي: هل يؤثر الأسلوب التعليمي للمعلم على التواصل اللفظي بينه وبين المتعلمين في القسم الدراسي؟

ومن هذه الإشكالية الأساسية تطرح الأسئلة التالية:

هل يشجع الأسلوب التعليمي غير المباشر للمعلم على التواصل اللفظي أم يحد منه؟

ومن هذه الأخيرة تطرح الأسئلة الفرعية التالية:

- هل هو أكثر مديحا وتشجيعا للمتعلمين من الأسلوب المباشر أم أقل منه؟
- هل هو أكثر تقبلا لآراء المتعلمين من الأسلوب التعليمي المباشر أم أقل منه؟
- هل هو أكثر تحفيزا للتواصل اللفظي التعليمي من الأسلوب التعليمي المباشر أم أقل منه؟
- هل هو أكثر تحفيزا لمبادرات المتعلمين من الأسلوب التعليمي المباشر أم أقل منه؟
- هل هو أكثر تحفيزا للتواصل اللفظي التعليمي/التعلمي من الأسلوب التعليمي المباشر أم أقل منه؟
- هل هو أكثر انتقادا للمتعلمين من الأسلوب التعليمي المباشر أم أقل منه؟
- هل هو أكثر تقديما للتوجيهات والتعليمات للمتعلمين من الأسلوب التعليمي المباشر أم أقل منه؟

هل يشجع الأسلوب التعليمي المباشر للمعلم على التواصل اللفظي أم يحد منه في القسم الدراسي؟

ومنها تطرح الأسئلة الفرعية التالية:

- هل هو أكثر مديحا وتشجيعا للمتعلمين من الأسلوب غير المباشر أم أقل منه؟
- هل هو أكثر تقبلا لآراء المتعلمين من الأسلوب التعليمي غير المباشر أم أقل منه؟
- هل هو أكثر تحفيزا للتواصل اللفظي التعليمي من الأسلوب التعليمي غير المباشر أم أقل منه ؟
- هل هو أكثر تحفيزا لمبادرات المتعلمين من الأسلوب التعليمي غير المباشر أم اقل منه؟
- هل هو أكثر تحفيزا للتواصل اللفظي التعليمي/التعلمي من الأسلوب التعليمي غير المباشر أم أقل منه؟
- هل هو أكثر انتقادا للمتعلمين من الأسلوب التعليمي غير المباشر أم أقل منه؟
- هل هو أكثر تقديما للتوجيهات والتعليمات للمتعلمين من الأسلوب التعليمي غير المباشر أم أقل منه؟

وقبل الوصول إلى النتائج النهائية الحتمية لهذه التساؤلات من الطبيعي افتراض إجابات أولية سابقة للدراسة و نقترح كفرضية أساسية: يؤثر الأسلوب التعليمي للمعلم على التواصل اللفظي بينه وبين المتعلمين في القسم الدراسي.

أما بالنسبة للفرضية الجزئية الأولى نقول: الأسلوب التعليمي غير المباشر للمعلم يشجع على التواصل اللفظي في القسم الدراسي.

- الأسلوب التعليمي غير المباشر أكثر مديحا وتشجيعا للمتعلمين من الأسلوب المباشر.
- الأسلوب التعليمي غير المباشر أكثر تقبلا لآراء المتعلمين من الأسلوب المباشر.
- الأسلوب التعليمي غير المباشر أكثر تحفيزا للسلوك التعليمي من الأسلوب المباشر.
- الأسلوب التعليمي غير المباشر أكثر تحفيزا لمبادرات المتعلمين من الأسلوب المباشر.

– الأسلوب التعليمي غير المباشر أكثر تحفيزا للسلوك التعليمي/ التعلمي من الأسلوب المباشر.

– الأسلوب التعليمي غير المباشر أقل انتقادا للمتعلمين من الأسلوب المباشر.

– الأسلوب التعليمي غير المباشر لا يختلف عن الأسلوب المباشر فيما يخص تقديم التوجيهات والتعليمات للمتعلمين.

و بالنسبة للفرضية الجزئية الثانية نقترح: الأسلوب التعليمي المباشر للمعلم يحد من التواصل اللفظي في القسم الدراسي.

– الأسلوب التعليمي المباشر أقل مديحا وتشجيعا للمتعلمين من الأسلوب التعليمي غير المباشر.

– الأسلوب التعليمي المباشر أقل تقبلا لآراء المتعلمين من الأسلوب التعليمي غير المباشر.

– الأسلوب التعليمي المباشر أقل تحفيزا للسلوك التعليمي من الأسلوب التعليمي غير المباشر.

– الأسلوب التعليمي المباشر أقل تحفيزا لمبادرات المتعلمين من الأسلوب التعليمي غير المباشر.

– الأسلوب التعليمي المباشر أقل تحفيزا للسلوك التعليمي/ التعلمي من الأسلوب التعليمي غير المباشر.

– الأسلوب التعليمي المباشر أكثر انتقادا للمتعلمين من الأسلوب غير المباشر.

– الأسلوب التعليمي المباشر لا يختلف عن الأسلوب غير المباشر فيما يخص تقديم التوجيهات والتعليمات للمتعلمين.

و مما لا شك فيه أن أ ي باحث تعتري طريقه صعوبات و نذكر من التي واجهتنا ما يلي :

– صعوبات متعلقة بالمكان الذي انجزت فيه الدراسة الميدانية حيث أثرت بعض الأحداث على السير العادي لإجراء هذه الدراسة في ظروف مناسبة (الحراك الشعبي القوي في كامل ربوع الوطن) والذي أثر على السير العادي لبعض المدارس الابتدائية التي اختيرت مسبقا كمكان لانتقاء العينة.

– صعوبات متعلقة باختيار العينة؛ حيث كان من الصعب على الباحث اختيار مجوعتي المعلمين الذين يتميزون بالأسلوب التعليمي سواء المباشر أو غير المباشر حيث لجأ إلى طريقة الانتقاء التدريجي.

و لهذا الموضوع و رغم أهميته حظ متواضع من الدراسات في ظل المقاربات السابقة سيقتصر هذا البحث على ذكر عينة منها.

دراسة أحمد بن دانية 1995:[1]

دارت حول موضوع أثر معاملة المدرس لتلاميذه على التحصيل الدراسي لعينة من طلبة الإعدادي بالجزائر، كان هدفها معرفة أثر معاملة المدرس لتلاميذه على تحصيلهم الدراسي، طرح الباحث الإشكالية التالية: هل يمكن اعتبار طريقة معاملة المعلم للتلاميذ داخل الفصل ذات أثر على تحصيلهم؟ أي هل أن نوعية تفاعل المعلم مع التلميذ تؤثر على تحصيله الدراسي؟

دراسة "فرحاتي العربي" 1998–1999:[2]

وموضوعها التفاعل اللفظي وغير اللفظي بين المعلم والتلاميذ داخل القسم وعلاقته بالتحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة لدى تلاميذ السنة السادسة أساسي.

[1] أحمد بن دانية: - **أثر معاملة المدرس لتلاميذه على التحصيل الدراسي لعينة من طلبة الإعدادي بالجزائر** – مجلة المبرز – العدد (6) السداسي الثاني (1995) المدرسة العليا للآداب و العلوم الإنسانية، الجزائر من ص:51 إلى ص: 55

[2] فرحاتي العربي: - **التفاعل اللفظي و غير اللفظي بين المعلم و التلاميذ داخل القسم وعلاقته بالتحصيل الدراسي و الاتجاه نحو الدراسة لدى تلاميذ السنة السادسة أساسي** – رسالة دكتوراه (غير منشورة) جامعة الجزائر 1998-1999

وكانت أهدافها تتمثل في:

-الوقوف على صيغ وأنماط التفاعل داخل القسم بين العلم والتلاميذ في ملحقات التعليم الأساسي.

-وصف العلاقات بين متغيرات البحث الأساسية (التفاعل، التحصيل، الاتجاه نحو الدراسة).

-تحديد العوامل المؤثرة في العلاقة بين هذه المتغيرات.

دراسة أدمون، أميدون وفلاندرس (N) Edmond (J), Amidon (J) et Flanders 1961:[1]

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

دراسة أدمون، أميدون، وهاو (B) Amidon (J), Edmond (J), Hough 1967:[2]

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

وما يمكن استخلاصه في هذا المجال، ومهما كانت الملاحظات المسجلة على الدراسات السابقة المذكورة سلفا؛ فإن الباحث يسجل مدى استفادته من النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات، سواء فيما يتعلق بتحديد وضبط الإطار المنهجي للبحث في جانبيه النظري والميداني، أو فيما يتعلق بتحديد أساليب التعليم السائدة (خاصة بالنسبة للدراسات المحلية)، أو فيما يخص طرائق تناول عملية التواصل في القسم الدراسي.

[1] أحمد حسين اللقائي: - **تحليل التفاعل اللفظي في تدريس المواد الاجتماعية**- دار النهار للنشر لبنان 1981 ص:04

[2] المرجع نفسه، ص: 05

وإن كان هذا البحث لا يختلف عن تلك الدراسات في تركيزه على الفعل التعليمي/التعلمي أثناء حدوثه، فإنه بالبحث في الأسلوب التعليمي للمعلم كعنصر أساسي مستقل عن طريقة التدريس (غالبا ما التصقت به) من جهة، وعلى عملية التواصل اللفظي في القسم الدراسي باعتبارها القاعدة الأساسية لكل تواصل في مختلف أبعاده الاجتماعية والنفسية والتعليمية والتعلمية...

و بهدف معالجة هذا الموضوع اخترنا خطة ممنهجة محكمة و رصينة تلم و تشمل جوانب هذا البحث بتسلسل و علمية و أمانة فقمنا بموجب ذلك بتقسيم البحث إلى فصلين:

- فصل أول للدراسة النظرية.

- و فصل ثان للدراسة التطبيقية الميدانية.

فالفصل الأول قد احتوى مبحثين تناولنا في الأول: الأسلوب التعليمي من خلال المفهوم و المظاهر و المكونات و العوامل المؤثرة فيه ثم صنفنا الأساليب التعليمية، أما المبحث الثاني فقد تطرقنا فيه إلى عملية التواصل اللفظي في القسم الدراسي فذكرنا مفهوم عملية التواصل و عناصرها و جسدنا بعض نماذجها و بعض أنماطها ثم انتقلنا إلى كيفية توظيف عملية التواصل في القسم الدراسي و ضبطنا عناصرها ميدانيا و خصصنا الحديث في عملية التواصل اللفظي في القسم الدراسي .

أما الفصل الثاني و هو فصل ميداني تطبيقي فقد تعرضنا فيه إلى: تمهيد ذكرنا فيه منهج البحث، مجتمعه، عيناته و زمنه و مكانه و أداته ثم تحدثنا عن أدوات المعالجة الإحصائية و الإجراءات العملية للتطبيق الميداني و خلصنا إلى ضبط المفاهيم الإجرائية للبحث، و كانت هذه العناصر بوابة لمعالجة الجانب الميداني للبحث بعرض نتائج الدراسة الميدانية من خلال عرضين لفئات التواصل التعليمي و التواصل التعلمي ثم التواصل التعليمي التعلمي و انتقلنا إلى تحليل التواصل اللفظي التعلمي و التعليمي ثم التعليمي التعلمي و خلصنا إلى ضبط نتائج الدراسة الميدانية

لنبين مدى تحقق فرضيات البحث و مدى صحة الإجابة على الأسئلة الفرعية للإشكالية العامة، و لم تبق الدراسة الميدانية حبيسة هذه العناصر بقدر ما أشفعناها بتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى ونتائج الفرضية الجزئية الثانية، مع تفسير نتائج الفرضية الأساسية لنخلص إلى استنتاجات عامة سنرصدها ضمن خاتمة البحث.

مدخل:

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

- تراجع التيار (التقليدي) المتمركز حول المعلم مما دفع بالباحثين إلى الابتعاد عنه.
- الارتباط العضوي الوثيق بين طرائق التعليم وأساليبه مما أحدث تداخلا بينهما.
- ارتباط الأسلوب التعليمي بشخصية المعلم التي تتميز بطابعها الفردي.

انطلاقا مما سبق يحاول هذا الفصل تناول الأسلوب التعليمي من جوانب متعددة مستندا في ذلك على مجموعة المقاربات ومركزا على المقاربة التواصلية باعتبارها إحدى المحاور الأساسية لهذا البحث.

1-مفهوم الأسلوب التعليمي:

1-1-التعريف اللغوي:

جاءت كلمة أسلوب في اللغة العربية بمعان متعددة منها:

- ما جاء في مختار الصحاح "**للرازي**" "الأسلوب هو الفن"[1]

[1] محمد بن أبي الرازي: -**مختار الصحاح**- دار المعارف، مصر (بدون تاريخ)،ص 308.

– وما ورد في القاموس المحيط لـ "**الفيروز آبادي**" بمعنى "الطريق وعنق الأسد والشموخ في الأنف"[1].

وفي –منجد الطلاب– "**لفؤاد البستاني** هو: " الطريق والفن من القول أو العمل والشموخ في الأنف"[2].

وفي معاجم اللغة الأجنبية، نجد كلمة أسلوب في اللغة العربية تقابلها كلمة Style [3] في اللغتين الفرنسية والانجليزية، و Estilo [4] في الاسبانية وهي كلها (كما هو ملاحظ) كلمات مشتقة من اللغة اللاتينية من كلمة Stillus تحديدا والتي تعني حسب ما هو وارد في معجم لاروس Nouveau Petit Larousse 1969: "مخرزا أو مثقبا مصنوع من معدن كان يستعمله اللاتينيون القدامى للكتابة على قطع خشبية مطلية بالشمع"[5].

ونجد في نفس المعجم عدة معاني لكلمة Style منها:

–"أسلوب خاص للكتابة أو التعبير عن الفكر Manière particulière d'écrire l'exprimer sa pensée.

–أسلوب تنفيذ حركة بنوع من اليسر أو الفعالية Manière d'exécuter un geste avec une certaine aisance ou une certaine efficacité.

–أسلوب خاص بفنان، أو نوع أو عصر Manière particulière à un artiste à un genre à une époque.

[1] محمد بن يعقوب الفيروز أبادي:- **القاموس المحيط**- المؤسسة العربية للطباعة والنشر، مصر (بدون تاريخ) ح1، ص 125.
[2] فؤاد البستاني: **منجد الطلاب**، دار المشرق، لبنان 1974 ط18، ص 125.
[3] فؤاد البستاني :- **المنجد في اللغة والإعلام**- دار المشرق، لبنان 1991 ط 31، ص 343.
[4] Student dictionnary (ang/fr-fr/ang).éd.BERTY.Algerie 1994 p221.
[5] Larousse de poche (fr/csp-csp/fr)-éd.Larousse. France 1968. P 974

وفي معجم هاشات Hachette livre 2000 نجد التعريف التالي:

"مجموعة السمات التي تميز أعمال فنان، أو عصر، أو حضارة Ensemble des traits »
caractérisques des œuvres (d'un artiste, d'un époque, d'une civilisation) »[1]

ما يستخلص من التعريفات السابقة أن الأسلوب هو كل ما يميز الشخص عن غيره من خلال ما يصدر منه من القول أو العمل.

1-2-التعريف الاصطلاحي:

على الرغم من قلة التعاريف المتعلقة بالأسلوب التعليمي وتداخلها مع بعض المصطلحات الأخرى في ميدان التعليم (سيتم التطرق إليها بعد هذا العنصر) إلا أنه يمكن استعراض بعض التعاريف بصفة مختصرة كالتالي:

1-2-1-تعريف هتيما (P.J) Hettemat(1972):

"هو مجموعة من السلوكات التي لا تظهر إلا تغيرات ضئيلة من درس لآخر التي تميز المعلم الفرد، والتي تبقى ثابتة نسبيا

Un ensemble de comportements qui présente peu de variation de leçon à leçon, qui caractérise l'enseignant individuel et qui reste relativement inchangé dans les différentes classes[2].

[1] ….. Hachette multimédia (Hachette livre) – CD-ROM. France 2000
[2] Cité in Décorte & col.: les fondements de l'action didactique- éd.DeBocck Université. Belgique 1990 p: 163

1-2-2-تعريف عبد الكريم غريب وآخرون (1992):

"ما يميز المدرس من خصائص وسمات شخصية تعطي للدرس أو لطريقة انجازه طابعا شخصيات يميز مدرسا عن آخر"[1].

1-2-3-تعريف عبد الله قلي 1994:

"يمثل النشاطات التي تستخدم داخل الفصل الدراسي لتدريس جزء من المادة"[2]

1-2-4-تعريف عبد اللطيف الفاربي وآخرون 1994:

"أسلوب خاص بشخص المعلم وعمله خلال تعامله مع التلاميذ داخل القسم"[3]

1-2-5-تعريف أحمد حسين اللقائي وعلي الجمل 1996:

"مجموع العمليات والإجراءات والأساليب التي يقوم بها المعلم في أثناء التدريس وهي تشكل في مجموعها نمطا مميزا لسلوك المعلم"[4].

1-2-6-تعريف العربي فرحاني 1999:

"مجموعة السلوكات التي تميز المدرس كفرد والتي تتصف بكونها ثابتة نسبيا"[5]

[1] عبد الكريم غريب و آخرون: - **في طرق و تقنيات التعليم (من أسس بناء المعرفة إلى أساليب تدريسها)** – منشورات موريسك المغرب 1992 ص: 127

[2] عبد الله قلي – **أسلوب التدريس**- كتاب دراسي، العدد:3، جمعية الإصلاح الإجتماعي و التربوي، الجزائر 1994 ص:124

[3] عبد اللطيف الفاربي و آخرون: **- معجم علوم التربية**، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب 1994، ص:303

[4] أحمد حسين اللقائي و علي الجمل: - **معجم المصطلحات التربوية المعرفة**- عالم الكتب، مصر 1996 ص:24

[5] العربي فرحاني: - **التفاعل اللفظي و غير اللفظي بين المعلم و التلاميذ داخل القسم الدراسي و علاقته بالتحصيل الدراسي و الاتجاه نحو الدراسة لدى تلاميذ السنة السادسة أساسي** – رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة الجزائر 1999 ص:69

تعقيب على التعاريف السابقة:

إن التعاريف السابقة تتفق في معظمها على أن الأسلوب التعليمي هو ما يميز المعلم عن غيره من المعلمين الآخرين من سلوك أو نمط أو طابع شخصي، يتصف بالثبات النسبي أثناء تعامله مع المتعلمين في القسم الدراسي، من خلال التعاريف السابقة نقترح التعريف التالي:

"**الأسلوب التعليمي هو كل ما يميز المعلم الفرد من خصائص تعليمية تتصف بكونها ثابتة نسبيا خلال تواصله مع المتعلمين**" وهو ما سيتعمد في هذا البحث كتعريف اصطلاحي.

2-بعض المفاهيم المرتبطة بالأسلوب التعليمي:

إن المتتبع للأدبيات التربوية سواء في البلدان الأجنبية أو في بلادنا يلاحظ أن مفهوم الأسلوب التعليمي قد استعمل بدلالات ومعان مختلفة ومتباينة إلى حد يصعب معه حصر مدلوله بصورة دقيقة وواضحة، وإذا أضيف إلى هذا الاستعمال المتعدد الأوجه للأسلوب التعليمي مظهرا لتقاربه مع مفاهيم مجاورة أو قريبة في دلالاتها، فإن التحديد يزداد تعقيدا وصعوبة.

ويمكن ذكر بعض المفاهيم التي غالبا ما تستعمل كمرادف للأسلوب التعليمي مع محاولة التدقيق في مدلولاتها والتمييز بينها بشكل واضح انطلاقا من بعض التعاريف المتداولة وهي كالتالي:

2-1-الإستراتيجية التعليمية:

"خطة منظمة بمنهج يصف مسار الفعل التعليمي/التعلمي بكيفية تمكن من توقع النتائج المرغوب فيها وتخطيط وسائل بلوغها"[1].

[1] عبد اللطيف الفاربي و آخرون: **مرجع سابق**، ص:301 (بتصرف)

2-2-المنهجية التعليمية:

"مجموعة من الخطوات أو المراحل المنظمة والمرتبة في سلسلة محددة يقوم المعلم بتنفيذها مراعيا في ذلك هذا النظام وهذا الترتيب، حتى يتمكن من انجاز الدرس"[1]

2-3- الطريقة التعليمية:

"مجموعة من الاجراءات والممارسات التي يقوم بها المعلم وتساعده في تحقيق الأهداف التعليمية وتضم العديد من الأنشطة والأساليب المختلفة"[2].

2-4-التقنية التعليمية:

"مهارات تعليمية أساسها مجموعة من القواعد المحددة والإجراءات المفحوصة عمليا، وتنسب التقنية إلى أسلوب العمل و الإنتاج المستند على التجربة أكثر من استناده على المعرفة النظرية أو العلمية"[3]

ملاحظة: إننا ننطلق في دراستنا للأسلوب التعليمي للمعلم من تصور للعلاقة بين مختلف المفاهيم الواردة أعلاه يتجه من العام إلى الخاص من الإستراتيجية إلى المنهجية إلى الطريقة إلى التقنية إلى الأسلوب، ومن جهة أخرى فإن علاقة الأسلوب التعليمي بالمفاهيم الأخرى هي علاقة احتواء؛ فمجموعة من الأساليب تحقق تقنية، ومجموعة من التقنيات تحقق طريقة، ومجموعة من الطرائق تحقق منهجية، ومجموعة من المنهجيات تحقق استراتيجية...

3-مظاهر الأسلوب التعليمي: يبرز الأسلوب التعليمي للمعلم من خلال المظاهر التالية:

[1] عبد الكريم غريب و آخرون : **مرجع سابق**، ص:127 (بتصرف)
[2] أحمد حسين اللقاني و علي الجمل: **مرجع سابق**، ص: 24
[3] عبد اللطيف الفاربي و آخرون: **مرجع سابق**، ص: 333

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

3-2-المظاهر العقلية: وتظهر من خلال ما يبرزه المعلم من قدرات فكرية تسمح له بتقديم نماذج فكرية في صيغة أفكار وآراء وحلول ومبادئ ونظريات وتعميمات وأمثلة وشروح يكون لها تأثير على المتعلمين.

كما تظهر في ما يحمله من أفكار وتصورات حول المتعلمين وحول المادة التعليمية ومدى انعكاس ذلك على سلوكه التعليمي.

3-3-المظاهر الحسية الحركية: وتظهر في مجموعة من المهارات كالتحكم في القراءة والكتابة والرسم والعمل التطبيقي، وفي حسن تنظيم العمل، وفي استغلال الموارد المتوفرة، وفي مهارة التحضير للدروس، وفي أساليب انجازها...الخ

4-مكونات الأسلوب التعليمي: يتكون الأسلوب التعليمي للمعلم من مجموعة من المكونات المتشابكة التي تتفاعل فيما بينها لتكون نموذجا له مميزاته وخصائصه، وهذه المكونات يمكن أجمالها في العناصر الثلاثة التالية:

4-1-المكون الشخصي: ويتعلق بشخصية المعلم من حيث خصائصها الوجدانية والمعرفية والمهارية، رصيده من الخبرة، حوافزه، ... الخ

4-2-المكون الديداكتيكي: ويتعلق بالتصورات التي يحملها نحو المتعلمين ونحو المادة التعليمية، وبأسلوبه في تحليل الظواهر التعليمية وتنظيم وضعيات التعلم.

4-3-المكون العلائقي: و يتعلق بمجاله النفسي الاجتماعي، و ما ينسجه من علاقات و تفاعلات ضمن العملية التعليمية/التعلمية.

إننا ننطلق في دراستنا لمكونات الأسلوب التعليمي للمعلم من منطلق أن هذه المكونات تتفاعل فيما بينها لتكون أسلوبا فريدا في نوعه وخصائصه.

5-العوامل المؤثرة في الأسلوب التعليمي: وهي كثيرة ومتشعبة تتفاعل في ما بينها لتشكل أسلوب تعليمي له خصائصه ومميزاته، ويمكن الإشارة إلى بعض منها من خلال ما أورده "**محمد الدريج**"[1] في كتابه تحليل العملية التعليمية، وهي كالآتي:

5-1-عوامل تتعلق بشخص المعلم:

- إمكانياته المهنية.
- استعداداته وقدراته التعليمية.
- ميوله وقيمه.
- اتجاهاته نحو المتعلمين الممتازين منهم والمتأخرين.
- تعاونه مع زملائه.

5-2-عوامل تتعلق بالمتعلمين:

- طبيعة تكوينهم من حيث القدرات والاستعدادات والحاجات والحوافز ...الخ
- عددهم داخل القسم.

[1] محمد الدريج :- **تحليل العملية التعليمية** – مطبعة النجاح الجديدة، المغرب 1994، ص 82 إلى ص: 86 (بتصرف)

- طريقة توزيعهم وتنظيمهم.

- هيكل الجماعة داخل القسم.

- علاقاتهم بالمعلم.

- دينامية جماعة القسم وأنماط التفاعل السائدة فيها.

5-3-عوامل تتعلق بالمادة التعليمية:

- غاياتها ومراميها وأهدافها الوجدانية والمعرفية والحسية الحركية.

- محتوياتها المعرفية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية ... الخ.

- طرائق ووسائل تعليمها.

- أشكال التقويم.

5-4-عوامل تتعلق بالسياق الذي تتم فيه عملية التعليم/التعلم:

ويتعلق بمجموع الظروف المرتبطة فيما بينها والتي تؤطر العملية التعليمية/التعلمية (المدرسة، الهياكل، الوسائل، السياق الاجتماعي، السياسي، الثقافي، الاقتصادي، ...الخ)

6-تصنيف الأساليب التعليمية:

تتنوع الأساليب تنوعا كبيرا نورد نماذجا منها في التالي:

6-1-تصنيف اندرسون Anderson H.H 1945:[1]

وهو تصنيف مستوحى من تصنيف أنماط القيادة في مجال دينامية الجماعة لـ "كورت ليفين Kurt Lewin"[2] الذي يصنفها إلى:

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

إضافة إلى النتائج التي توصلت إليها أبحاث "ليبيت ووايت Lippit & White (R.K)"[3] حول تأثير أنواع القيادة والمناخ الاجتماعي على سلوك الفرد والجماعة.

يصنف "أندرسون" الأسلوب التعليمي إلى:

-**أسلوب مهيمن (متسلط):** وهو الذي يميز المعلم غير المرن الذي لا يتقبل آراء المتعلمين أو رغباتهم أو أحكامهم، وهو لا يعترف بالفروق الفردية بينهم، ويعمل على إجبارهم على إتباع نفس الأفكار والقيم والاتجاهات التي يتبناها هو:

-**أسلوب اجتماعي تكاملي (غير متسلط):** وهو يميز المعلم المرن الذي يتقبل آراء المتعلمين ورغباتهم وأفكارهم وأحكامهم، ويراعي الفروق الفردية بينهم، ويعمل على تنمية شخصية كل واحد منهم ومسايرة الاتجاه العلمي والأخذ بالأسباب الموضوعية.

[1]) [2]) Decorte (E) et col: op. cité. P: 16

[3] حامد عبد السلام زهران: - **علم النفس الاجتماعي** – عالم الكتب، مصر 2000 ط6 ،من ص: 388 إلى 393

6-2-تصنيف "فلاندرس" 1967 Flandres (N): [1]

هو تصنيف يقترب من التصنيف الأول وهو كالتالي:

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

-**الأسلوب ذو الأثر غير المباشر:** ويتميز بتوجيه الأسئلة على المتعلمين وتحفيزهم على الإجابة، وتقبل آرائهم و استعمالها، ومدحهم وتشجيعهم إذا أجابوا إجابات صحيحة، وإظهار التعاطف معهم إذا كانوا في وضعيات صعبة أو حرجة.

6-3-تصنيف هتيما 1972 Hettema (P1): [2]

وهو يصنف سلوك الأساتذة حسب ثلاثة مجالات هي:

-**المجال المعرفي:** ويتكون من:

-الأسلوب البنائي المهيكل Style structurant.

-الأسلوب المنشط أو المنبه أو المثير Style stimulant.

-**المجال العملي:** ويتضمن :

-الأسلوب الموجه

-الأسلوب المساعد أو المرشد

[1]) postic (M): op cité . de p: 75 à 82
[2]) Decorte (E) : op. cité. P: 163 - 164

-**المجال الاجتماعي:** ويتكون من :

-الأسلوب الآمر

-الأسلوب المتقبل

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

6-4-تصنيف "ميوثال وسنوك" Muthall (G) Snook 1973: [1]

وهما يصنفان الأسلوب التعليمي إلى ثلاثة 03 أصناف هي:

-**أسلوب ضبط وتعديل السلوك:** هذا الأسلوب مستوحى من علم النفس السلوكي حيث يعتمد على مبدأ المنبه/الاستجابة، و يتصف بكونه يعتبر الآليات الظاهرة للسلوك الإنساني كمؤشرات للتعلم و وسائل لتقويمه في آن واحد.

-**أسلوب الكشف:** هو أسلوب ترجع جذوره إلى علم النفس المعرفي، وهو يعتمد على علم الإدراك والذكاء والابتكار، وهو أيضا عبارة عن مزيج من الأسلوب الديمقراطي والسلطوي في التعليم حيث يعتمد على مبادرات المتعلمين مع التوجيه النسبي من قبل المعلم كلما لزم الأمر ذلك.

-**أسلوب التعليم المنطقي:** ويقوم على الاستخدام المكثف لعلم المنطق والتبرير والجدل المنطقيين سواء في الاستقراء أو في الاستنتاج أو في المزج بينهما.

[1] محمد زياد حمدان: - **أدوات ملاحظة التدريس** – ديوان المطبوعات الجامعية، 1968 ،من ص: 27 إلى ص: 29

6-5-تصنيف برودي (H) Broudy 1974:[1]

ويصنفه إلى ثلاثة أساليب هي:

6-5-1-الأسلوب الإلقائي الواعظ Style didactique : وهو أسلوب مباشر يعمل على تكوين الميول والاتجاهات والمعارف والمهارات بوسائل وطرائق تهدف عادة إلى تحصيل نتائج محددة خاصة بالمتعلمين.

6-5-2-الأسلوب الموجه الواعظ Heuristique: ويركز على إحداث التعلم بواسطة الاستقصاء والكشف، وحل المشكلات عن طريق تعليم المتعلمين أساليب التفكير العلمي وممارستهم العملية له.

6-5-3-أسلوب التعليم الشخصي: وهو أسلوب يولي أهمية للعلاقة التي تربط المعلم بالمتعلمين، وبينهم وبين بيئتهم المدرسية والمحلية وما ينتج عنها من علاقات تتسم بالمودة والاحترام والاهتمام.

6-6-تصنيف بروس (J.H) Bruce 1978:[2]

وهو يصنفه الأربعة أساليب هي:

-**أسلوب التفاعل الاجتماعي:** وهو أسلوب يركز على عمليات التفاعل الاجتماعي بين المعلم والمتعلمين وذلك بهدف تحسين قدراتهم في الانتماء والمشاركة والعمل المنتج مع الآخرين.

-**أسلوب معالجة المعلومات:** وهو يركز على تكوين على تكوين الشخصية المتكاملة لدى المتعلمين وبصفة خاصة في مجال المهارات العقلية.

-**أسلوب التعليم الشخصي:** ويركز على جوانب الذات الفردية لدى المتعلمين من خلال تنمية ميولهم وإمكانياتهم الذاتية وعلاقاتهم الإنسانية.

[1] محمد زياد حمدان : **مرجع سابق** ،ص: 29 ، 30
[2] **المرجع نفسه**، من ص: 31 إلى ص: 34

-**أسلوب التعليم السلوكي:** وهو يركز على تغيير السلوك الظاهري كمؤشر على حدوث التعلم وترجع جذوره إلى علم النفس السلوكي وعلم التعديل السلوكي وعلم نفس الأنظمة الضابطة Cybernétique.

6-7-تصنيف حمدان 1983:[1] وهو يصنفه إلى ستة أساليب هي:

-**أسلوب التعليم اللفظي المباشر:** وهو الذي تستخدم في إنجازه الكلمة الشفوية كالمحاضرة والإلقاء والقصة والحوار والأسئلة التعليمية.

-**الأسلوب الاستقرائي السائل:** وهو موجه مبدئيا من المعلم الذي يعتمد بشكل أساسي ومكثف على معارف المتعلمين ومشاركتهم الفعالة.

-**الأسلوب القائم على الأنشطة الموجهة نسبيا من المعلم:** ويتمثل في تعليم الكشف والتنقيب والاستقصاء وحل المشكلات والمشروعات والتعيينات.

-**الأسلوب العملي:** وهو أسلوب يعتمد على إنجاز المهام، كالتطبيق العملي وإجراء التجارب المخبرية.

-**أسلوب التعليم الفردي:** ويتم بقيام المتعلمين كأفراد بالمهمات التعليمية بمساعدة من المعلم، كالتعليم المبرمج والدراسة المستقلة والبحث العلمي.

-**الأسلوب الاجتماعي المتفاعل:** ويعتمد على عمليات التفاعل بين المعلم والمتعلمين بشتى صورها العقلية والاجتماعية والقيمية ...الخ

6-8-تصنيف سارازي (B) Sarrazy 2001:[2]

وهو يستخدم مصطلح الأسلوب الديداكتيكي Style dydactique ويصنفه إلى ثلاثة أساليب هي:

[1] محمد زياد حمدان: **مرجع سابق** ، ص 34، 35

[2]) SARRAZY (B) : les interactions maitre/ élèves dans l'enseignement des mathématiques. Revue française de pédagogie N° 136 juil-aout-sep . 2001. P : 117 à p : 132

6-8-1- الأسلوب المؤول أو الناقل Style d'évoluant: وهو الأسلوب الذي يتوافق مع ما هو متعارف عليه باسم البيداغوجية النشطة؛ معلموه يطبقون بصفة منتظمة أشكال عمل المجموعات (العمل الفريقي) دون التقيد الصارم به، أقسامهم تعد مجالا واسعا للتفاعلات.

6-8-2- الأسلوب الوسيط Style intermédiaire : وهو أسلوب قريب من السابق وإن كان معلموه يفسحون المجال أوسع للمتعلمين، الشيء الذي يمنحهم حظوظا أوفر لمجابهة وضعيات بحث تكون خارج السياق التعليمي.

6-8-3- الأسلوب المؤسس Style institutionnalisant : وهو يتميز بنقص في التفتح وبضعف في تنويع الوضعيات التعليمية، وهو يشبه إلى حد كبير ما يعرف بالتعليم التقليدي، معلموه يسعون دوما للتحكم في متغيرات الوضعية التعليمية.

6-9-التصنيف المتبني:

بعد استعراض بعض التصانيف للأسلوب التعليمي يلاحظ أن الكثير منها يتميز بالتقسيم الثنائي، ونظرا إلى كون تصنيف "**فلاندرس**" نال شهرة كبيرة لدى الباحثين والدراسين والممارسين بساطته وإمكانية ملاحظته وقياسه بدقة أكبر فإنه يعتمد في هذا البحث.

مدخـــل:

يعد التعليم عملية تواصل وإن كانت تتميز بنوع من الخصوصية، وعليه فإنه ينطبق عليه ما ينطبق على عملية التواصل العادي، لهذا فإن فهمها من قبل المعلم يعتبر أمرا ضروريا من أجل تسيير عملية التواصل بينه وبين المتعلمين الذين يشرف عليهم، بما يضمن تحقيق الكفاءات التعليمية/التعلمية بأيسر السبل وأنجعها، ويعود الفضل للدراسات حول التواصل في إثبات أن كلا من المخاطب والمخاطب عنصر هام في عملية التواصل، حيث انعكس ذلك على ميدان التعليم فأصبح ينظر إليه على أنه عملية ديناميكية تتفاعل فيها جميع الأطراف المشاركة تأثيرا وتأثرا، وبذلك أصبح المتعلم يلعب دورا إيجابيا ويشارك مشاركة فعالة في العملية التعليمية/التعلمية، وأصبح التعليم عبارة عن تواصل مستمر بين المعلم والمتعلمين أحيانا وبين المتعلمين أنفسهم أحيانا أخرى.

1-مفهوم التواصل:

1-1-التعريف اللغوي:

كلمة تواصل أو اتصال هي ترجمة لكلمة Communication المتداولة في الكثير من اللغات الأجنبية وهي مشتقة من الأصل اللاتيني لكلمة Comuins التي تعني عام أو شائع أو مألوف[1].

أما في اللغة العربية فهي مصدر لفعل "**تواصل**": على وزن (تفاعل) وهو فعل ثلاثي مزيد بحرفين (ت-أ) وأشهر معانيه[2]:

- المشاركة بين اثنين فأكثر وهو الغالب فيه، **تَعَاوَن المتعلمُون.**

[1] ربحي مصطفى عليان و محمد عبد الدبس:- **وسائل الاتصال و تكنولوجيا التعليم** – دار صفاء للنشر و التوزيع، الأردن، 1999 ص:25 .
[2] الراجحي عبده: - **التطبيق الصرفي** – دار النهضة العربية، لبنان، 1984، ص:38 و 39 .

-للدلالة على التدرج، أي حدوث الفعل شيئا فشيئا، مثل: **تَوَاصَلَ الْكَلاَمُ.**

-للمطاوعة، مثل : **باعدته فتباعد.**

-للتظاهر ومعناه الإدعاء بالاتصاف بالفعل مع انتفائه عنه: مثل **تكاسل المتعلم.**

وقد ورد في **لسان العرب** لابن منظور: "**وصلت الشيء وصلا وصلة والوصل ضد الهجران وهو خلاف الفصل**"[1].

وفي **تاج العروس:** "وصله توصيلا لأمه وهو ضد فصله"[2].

أما كلمة "**تواصل**" فهي تعني في معظم المعاجم العربية تواصل الكلام وعدم المقاطعة، والتواصل ضد التصارم، والتصارم كما يرى -ابن منظور- مشتق من صرمه صرما أي قطع كلامه[3].

فالتواصل إذن -حسب المعاجم العربية- هو إقامة علاقات بين الناس على مستوى الكلام وهو التعريف الذي سنسنده لهذه الكلمة كلما استعملناها في هذا البحث.

1-2-التعريف الاصطلاحي:

هناك الكثير من التعارف الاصطلاحية سنكتفي بالبعض منها وهي كالتالي:

1-2-1-"هو نقل وتلقي الحقائق والآراء والشعور والاتجاهات والإحساس وطرق الأداء والأفكار بواسطة رموز من شخص إلى آخر" براون Brown (L) [4].

1-2-2-"إنه العملية التي يتفاعل بها المرسلون والمستقبلون في سياقات اجتماعية معينة" جربينز Gerbener (G).

[1] ابن منظور جمال الدين: (إعداد و تصنيف يوسف خياط) : - **لسان العرب** – دار لسان العرب، لبنان (بدون تاريخ)، ص: 936
[2] محمد مرتضى الزبيدي: - **تاج العروس**- منشورات دار مكتبة الحياة، لبنان (بلا تاريخ) ص: 156 .
[3] ابن منظور: **المرجع السابق**، ص : 936
[4] محمد آيت موحي و آخرون:- **المدرس و التلميذ...أية علاقة؟** - دار الحطابي للطباعة و النشر، المغرب، ط2، ص:13 .

1-2-3-"عملية اشتراك ومشاركة في المعنى من خلال التفاعل الرمزي تتميز بالانتشار في الزمان والمكان، فضلا عن استمراريتها وقابليتها للتنبؤ" "تومبكينس Tompkins (K)[1].

1-2-4-"إنه عملية تفاعل بين طرفين من خلال رسالة معينة، فكرة خبرة أو مهارة أو مضمون اتصالي آخر عبر قنوات اتصالية ينبغي أن تتناسب مع مضمون الرسالة بحيث توضح تفاعلا بينها" أبو النجا محمد العمري"[2].

1-2-5-"الاتصال ما هو إلا عملية تفاعل، والتفاعل هنا يعني تأثير من جانب وتأثر واستجابة من جانب آخر" محمد سلامة محمد غماري والسيد عبد الحميد عطية"[3].

تشير هذه التعاريف إلى أن التواصل هو عملية نقل الحقائق والآراء من خلال رموز بين الأشخاص تجعلهم يشتركون مع بعضهم في المعاني التي تحملها هذه الرموز في مواقف محددة زمنيا ومكانيا، وأهم سمة تشترك فيها هذه التعاريف كون عملية التواصل وثيقة الصلة بعملية التفاعل بل إن باحثين مثل "**ستراير Striker (S) ونوكمب Newcomb (J) وفرج الكامل**"[4] لا يرون فرقا كبيرا بينهما،وهو ما سيعتمد في هذا البحث بالإضافة إلى تبني التعريف الرابع لـ: "**أبي النجا محمد العمري**".

2-عناصر عملية التواصل:

عند استعراض عناصر عملية التواصل، تجدر الإشارة إلى وجوب النظر إليها على أنها عملية تحدث في مجال يتميز بالشمولية والديناميكية والتكامل بين مختلف عناصره، وهذا ما حدا بالباحثين والمهتمين إلى محاولة تعداد هذه العناصر وتصنيفها كل حسب أهدافه وتوجهاته الفكرية، غير أننا سنكتفي باستعراض البعض منها:

[1] أبو النجا محمد العمري:- **الاتصال في الخدمة الاجتماعية** – دار المعارف الجامعية، مصر، 1986، ص: 18 .
[2] **المرجع نفسه**، ص:21 .
[3] محمد سلامة محمد غماري و السيد عبد الحميد عطية: -**الاتصال ووسائله**- المكتب الجامعي الحديث، مصر 1991 ص:30 .
[4] فرج الكامل: - **تأثير وسائل الاتصال** – دار الفكر العربي، مصر 1985، ص: 57 و 58 .

-قدم "لازوال Laswell"[1] هذه العناصر في شكل أسئلة هي:

من ؟ ويقصد به المرسل .

يقول ماذا ؟ ويقصد بها الرسالة .

بأية وسيلة ؟ و يقصد بها الواسطة أو الوسيط.

لمن ؟ ويقصد به المستقبل المتلقي.

بأي تأثير؟ ويقصد به الأثر.

-وقدم كولمان Colman ومارش Marsh[2] العناصر التالية:

الشخص أو الجماعة التي تبادر بإرسال الرسالة (المرسل).

محتوى الرسالة ومضمونها (الرسالة).

الوسيلة المستخدمة (الواسطة).

المستقبل (المتلقي).

الاستجابة التي يعكسها هذا المستقبل (الأثر).

-وقدم "**ربحي مصطفى عليان ومحمد عبد الدبس**"[3] عناصر عملية التواصل كالتالي:

المرسل أو المصدر.

[1]) Gilles(A.) et André(G.) :- dynamique des communications dans le groupes- ed.Armand colin, france1991 2éd p :04 .

[2] نقلا عن خيري خليل الجميلي: - **الإتصا ل و وسائله في المجتمع الحديث**- المكتب العلمي للكمبيوترو النشر و التوزيع، مصر (بدون تاريخ) ص: 18.

[3] ربحي مصطفى عليان و محمد عبد الدبس : **مرجع سابق**، ص: 39 .

قناة الاتصال أو الوسيلة.

التغذية الراجعة أو ردة الفعل.

التشويش والمؤثرات الأخرى.

وقدم "**بشير عبد الرحيم الكلوب**"[1]هذه العناصر وعددها كما يلي:

المرسل: كمصدر للمعرفة.

الرسالة: وهي المحتوى المعرفي للموضوع.

المستقبل: وهو الفئة المستهدفة من عملية الاتصال.

قناة الاتصال: وهي واسطة نقل الرسالة أو الوصول إليها.

كما قدم "**خليل خيري الجميلي**"[2] عناصر عملية التواصل محاولا إسقاطها على عملية التعليم/التعلم الجامعي فأوردها كتالي:

المرسل: وهو المحاضر.

الرسالة: وهي المعلومات والمفاهيم المشتركة بين المحاضر والطلبة.

الوسيلة: وهي اللغة في صورة موجات صوتية يحملها الهواء إلى آذان الطلبة من خلال المحاضرة.

المستقبل : وهم طلبة المجموعة.

المرجع: وهي الاستجابة أو الرسالة المضادة التي تشير إلى فهم الطلاب لهذا الموضوع.

أن العناصر التي نركز عليها في بحثنا والتي نسقطها بدورنا على عملية التعليم/التعلم تتمثل في:

[1] بشير عبد الرحيم الكلوب: -**التكنولوجيا في عملية التعلم و التعليم**- دار الشروق للنشر و التوزيع، الأردن1993، ط2، ص: 55 و 56 .
[2] خليل خيري الجميلي: - **مرجع سابق**- ص: 19 .

-المعلم كمرسل.

-المادة أو النشاط التعليمي كرسالة.

-المتعلمون كمستقلبين.

-الارتجاع أو التغذية الراجعة كعملية تمكن من معرفة الفارق بين الهدف المتوخى من عملية التواصل والنتيجة المتحصل عليها لدى كل من المرسل والمستقبل.

3-نماذج عملية التواصل:

هناك نماذج كثيرة التواصل تختصر البعض منها في التالي:

3-1-نموذج "لازوال (H) Laswelli" 1948:[1]

مرسل _____ رسالة _____ وسيط _____ مستقبل _____ أثر.

ينطلق هذا النموذج في تحليله لعملية التواصل من مجموعة من الأسئلة هي:

- من ؟ _____ المرسل.

-يقول ماذا؟ _____ الرسالة.

-بواسطة أي قناة؟ _____ المرسل إليه.

-لمن ؟ _____ المرسل إليه.

-بأي أثر؟ _____ الأثر.

[1]) JUDITH (L.) – la science de la communication- édi. DAHLAB . Algerie 1996, 2ed, p : 04 .

هذا النموذج الخطي اهتم فيه صاحبه بعملية الاتصال الجماهيري وركز فيه بصفة خاصة على الأثر الذي تحدثه الرسالة على المستقبل، ولقد وجد رواجا كبيرا لدى الباحثين والمهتمين بموضوع التواصل[1].

3-2- نموذج شنون « C.E » Shannon 1949:[2]

مرسل _____ ترميز _____ رسالة _____ فك الترميز _____ مستقبل.

هذا النموذج يركز فيه صاحبه على عمليتي الترميز وفك الترميز للرسالة التي تتيح ضبط قواعد الرسالة وإمكانية فهمها.

3-3-نموذج فينر Wiener (N) :[3]

مرسل _____ ترميز _____ رسالة _____ فك الترميز _____ مستقبل.

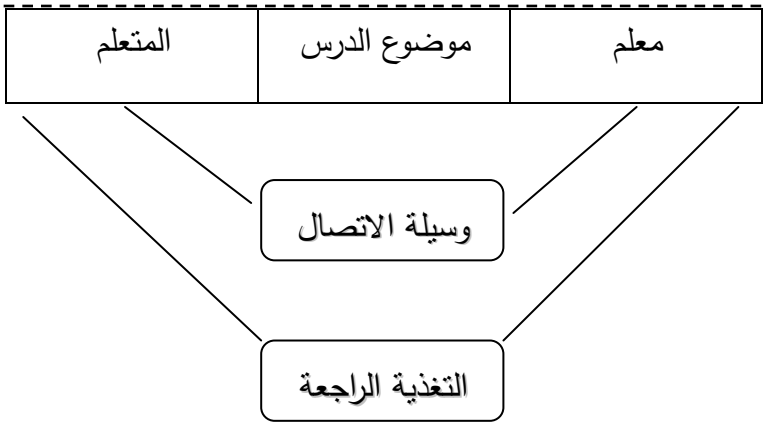
|_____ تغذية راجعة _____|

هذا النموذج يعد تطويرا للنموذج السابق حيث يضيف إليه صاحبه عنصرا جديدا إلا وهو التغذية الراجعة (Feed-back) أو الارتجاع بتعبير د/حنفي بن عيسى[4] مما يتيح إمكانية تعديل الرسالة لدى المرسل انطلاقا من ردود أفعال لدى مستقبلها والتي تكون لها والتي تكون لها آثار راجعة لدى المرسل الذي بدوره يعمل على تصحيح مضمون رسالته انطلاقا من ردود الأفعال هذه.

3-4-نموذج الكلوب 1993[5]:

مرسل	رسالة	مستقبل

[1]) Gilles(A.) et andré(G.) :- op cité p : 04
[2]) Ibid.Ibid
[3]) Gilles(A.) et andré(G.) :- op cité p : 04
[4] حنفي بن عيسى: - **محاضرات في علم النفس اللغوي** – ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر1993، ط4، ص: 82 .
[5] بشير عبد الرحيم الكلوب: **مرجع سابق**، ص: 63 .



هو نموذج مستوحى من النموذج الذي سبقه حاول الباحث إسقاطه على العملية التعليمية/التعلمية باعتبارها عملية تواصلية بالأساس؛ فهو يشير إلى المعلم كمرسل وموضوع الدرس كرسالة و المتعلم كمستقبل، مع توفر عنصر الارتجاع أو التغذية الراجعة التي تجعل من عملية التواصل عملية دائرية (معلم ⟷ متعلم)عوض أن تكون خطية (معلم ⟵ متعلم).

إن النموذج الأخير يتناسب مع ما يرمي إليه البحث من أن التواصل في القسم الدراسي يعتمد أساسا على عملية الارتجاع أو التغذية الراجعة: أي التأثير المتبادل بين المعلم و المتعلمين و الذي يعني بصفة مختصرة عملية التفاعل .

3-أنماط عملية التواصل:

إن تبادل المعارف و الخبرات و المهارات بين الأفراد و الجماعات لا يتخذ شكلا أو نمطا واحدا، و هذا يعني أن هناك أنواع للتواصل نختصرها حسب الأساس الذس تنطلق منه و التي عددها "خليل خيري الجميلي" في خمسة(05) أنواع و أنماط و هي:

<<- أنواع الاتصال **حسب اتجاهه أو خط سيره .**

- أنواع الاتصال **حسب مدى رسميته .**
- أنواع الاتصال **حسب الوسائل المستخدمة .**

- أنواع الاتصال **حسب مقدار التفاعل خلال عملية الاتصال** .
- **عدد و طبيعة المشتركين في عملية التفاعل الاتصالي** .>> [1]

4-1 أنواع التواصل حسب اتجاهه أو خط سيره: وتنقسم هذه الأنواع إلى :

- **اتصال نازل أو هابط:** يتمثل في عملية الاتصال التي تتجه من الأعلى إلى الأسفل، من الرئيس إلى المرؤوسين بما يصدره من أوامر و توجيهات و تعليمات إلى من هم تحت إشرافه. وهي عملية ذات اتجاه واحد يتحمل المسؤولية فيها طرف واحد هو المرسل .
- **اتصال صاعد:** و هو عكس النوع السابق حيث يتم الاتصال فيه من المرؤوسين إلى الرئيس بما يقومون به من مبادرات و اقتراحات و شكاو.
- **اتصال صاعد/نازل:** و هو النوع الذي يتحقق فيه التفاعل في الاتجاهين حيث يمكن لجميع أطراف العملية التواصلية تبادل الآراء و وجهات النظر و المشاركة في اتخاذ القرارات و تحمل المسؤولية المشتركة.
- **اتصال أفقي:** و هو النوع الذي يتم فيه التواصل بين أفراد في مستوى واحد يمكنهم من إقامة التعاون و تبادل المعلومات و الخبرات و حل المشكلات بكفاءة و فاعلية .

4-2 أنواع الاتصال حسب مدى رسميته: و هي تنقسم إلى:

- **اتصال رسمي:** و هو النوع الذي تتبع فيه الطرق الرسمية التقليدية المتعارف عليها في محيط العمل أو المنظمات الرسمية، كالاجتماعات و الخطب و التقارير و المراسيم ... الخ.
- **اتصال غير رسمي:** و يتميز هذا النمط من التواصل بعدم اعتماده على الطرق التقليدية في تبادل الأفكار و المعلومات، كما يتخذ شكل الحديث بين الزملاء حيث يعبرون عن ظروف حياتهم و مشاكلهم، ويتخذ التفاعل في هذه الحالة طابعا غير رسمي.

[1] خليل خيري الجميلي : **مرجع سابق**، ص: 23 .

4-3 أنواع الاتصال حسب الوسائل المستخدمة: و ينقسم بدوره إلى نوعين:

- **تواصل لفظي:** يعتمد على لغة الألفاظ، و من أمثلة اللغة الملفوظة: المحاضرة، الندوة، المناظرة، الملتقى، حلقات المناقشة ...الخ
- **تواصل غير لفظي:** يعتمد على اللغة غير اللفظية، و قد صنفها كل من "**روش و كيز**"[1] إلى ثلاثة (03) أصناف رئيسية:
  - **لغة الإشارات التي يستخدمها الإنسان للتفاهم مع غيره.**
  - **لغة الحركات و الأفعال.**
  - **لغة الأشياء.**

4-4 أنواع التواصل حسب مقدار التفاعل: فقد يكون غير مباشر يتواجد فيه المرسل و المستقبل في مكانين مختلفين كالتواصل بواسطة الهاتف أو الأقمار الصناعية أو الانترنيت... الخ.

وقد يكون مباشرا وجها لوجه في مكان واحد، تحدث فيه عمليتا التأثير و التأثر بصورة مباشرة كاللقاء المباشر الذي يتم بين شخصين أو أكثر، أو الذي يحدث في القسم الدراسي بين المعلم و المتعلمين.

4-5 أنواع التواصل حسب عدد و طبيعة المشتركين في عملية التفاعل الاتصالي:

و هي تنقسم إلى:

- **تواصل ذاتي:** يتم داخل الفرد بين أفكاره و تجاربه و مدركاته و تخيلاته حتى أن بعض الأشخاص يظهر لديهم هذا النوع من التواصل بصورة ملفتة للانتباه، حيث يلاحظ لدى بعض الأشخاص حوار جهوري على الرغم من أنه حوار داخلي و كذا تمتعهم بصحة عقلية متوازنة.

[1] نقلا عن خليل خيري الجميلي : **مرجع سابق**، ص: 27 .

- **تواصل بين الأشخاص:** (و يطلق بعض الباحثين عليه اصطلاح – التواصل الشخصي–) و هو يعني العملية التي تتم بين الأشخاص بصفة مباشرة و دون تدخل وسيط، يرتكز فيه التواصل على عملية التفاعل. يمثل فيه أحد الأشخاص دور المرسل بينما يمثل الشخص المقابل أو الأشخاص الآخرون دور المرسل إليهم و يتم ذلك بالتناوب بين هؤلاء الأشخاص، و من خصائص هذا النوع من التواصل أن عدد المتواصلين محدود و يتواجدون في مكان واحد، و هي خاصية تتميز بها عملية التواصل في القسم الدراسي بين المعلم و المتعلمين.
- **تواصل جماهيري:** و هو الشكل الذي توجه فيه الرسائل إلى جمهور أو جماهير واسعة تقوم به هيئات و مؤسسات كبيرة تستخدم فيه الوسائل و الآلات و الأجهزة التي تمكنها من نشر رسائلها إلى جماهير واسعة و متعددة.

5- عملية التواصل في القسم الدراسي:

و يقصد بها << كل أشكال و سيرورات التواصل و مظاهر العلاقة التواصلية بين المعلم و التلاميذ، إنه يضمن نمط الإرسال اللفظي و غير اللفظي بين مدرس و التلميذ أو بين التلاميذ أنفسهم، كما يتضمن الوسائل التواصلية و المجال و الزمان>>[1]

6- عناصر عملية التواصل في القسم الدراسي:

لا تختلف عناصر عملية التواصل في القسم الدراسي عن العناصر المشكلة لعملية التواصل بصفة عامة إلا من حيث إسقاطها على أطراف العملية التعليمية/التعلمية (المعلم- المادة التعليمية- المتعلمون) و يمكن تلخيصها فيما يلي:

[1] عبد اللطيف الفاربي و آخرون : **مرجع سابق**، ص: 44 .

- **المرسل:** هو المعلم أو المصدر الذي يقوم بتقديم أو عرض الدرس و شرحه، و قد يصبح المرسل مستقبلا وذلك عندما يكون في وضعية استماع إلى إجابات المتعلمين وتدخلاتهم.
- **الرسالة:** و هي المعارف و الخبرات التي يقدمها المعلم للمتعلمين.
- **القناة:** و تتمثل في كل مايستعين به المرسل في تبليغ المعلومات و الخبرات للمتعلمين.
- **المرسل إليه:** و هم المتعلمون (الدارسون أو المستمعون).
- **الارتجاع – التغذية الراجعة**-: و هي العملية التي يصبح فيها أحد المتعلمين مرسلا حينما يجيب أو يبدي رأيا، و يصير فيها دور المعلم مستقبلا حينما يقبل رأي المتعلم أو يرفضه.

7- عملية التواصل اللفظي في القسم الدراسي:

يرى أميدون(AMIDON) و فلاندرس (FLANDERS) أن: << السلوك اللفظي للفرد يعد عينة ممثلة لسلوكه العام>>[1]

و يؤكد كل من موكس (MEUX) و أوتانل (OTANEL) أن:<< عملية تعلم السلوك تسند في جانب كبير منها على النواحي اللفظية>>[2]

وتشير الأبحاث التي أجراها بيدل (BIDEL) أن: << جوهر سلوك التدريس يعتبر لفظيا في أساسه>>[3]

كما تشير دراسة أجراها أميدون (AMIDON) و هاو (HOUGH) لتقدير كم الألفاظ و العبارات في عملية التعليم/التعلم أن << نسبة الحديث سواء من جانب المعلم أو التلميذ بلغت 70%

[1]) cité in positic (M.)- op cité – p : 68.

[2] نقلا عن أحمد حسين اللقاني: **مرجع سابق**، ص: 06 .

[3] أمين المفتي: - **سلوك التدريس –** مركز الكتاب للنشر، مصر1996، ص: 27.

من الوقت الكلي المتاح للتدريس>>[1] وهو ما يبرز أهمية دراسة السلوك اللفظي لكل من المعلم و المتعلمين في الموقف التعليمي/ التعلمي.

7-1 أهداف دراسة عملية التواصل اللفظي في القسم الدراسي: و يمكن حصرها كالتالي:

- رصد الواقع التعليمي/ التعلمي و التعرف على إيجابياته و سلبياته .
- ملاحظة مظاهر التأثير و التبادل و التفاعل بين المعلم و المتعلمين .
- التعرف على مدى إشراك و مشاركة المتعلمين في العمل التعليمي/التعلمي .
- تحديد كم و نوع الحديث الصادر عن المعلم و المتعلمين .

7-2 تصنيف السلوك اللفظي في القسم الدراسي:

بما أن السلوك اللفظي يعد عينة للسلوك العام للفرد فإن أي تغيير أو تغير في السلوك التعليمي/التعلمي يستند في جانب كبير منه على النواحي اللفظية، و لقد حاول الكثير من الباحثين تحليل السلوك اللفظي داخل القسم الدراسي و تصنيفه إلى فئات سلوكية، و تعد شبكة "فلاندرس" لتحليل التفاعل اللفظي الأداة الأكثر أهمية و انتشارا لدى الباحثين و الممارسين[2] و يعبر عنها بالرموز F.L.A.C التي تعني فئات فلاندرس لتحليل التفاعل، كما يصنف السلوك اللفظي في القسم لدراسي إلى أربع (04) فئات رئيسية:

- **كلام المعلم غير المباشر:** طرح الأسئلة، قبول و توظيف أفكار المتعلمين، عبارات المدح و التشجيع، تقبل شعورهم.
- **كلام المعلم المباشر:** الشرح و الإلقاء، تقديم التوجيهات و التعليمات، النقد و تبرير السلطة.

[1] نقلا عن أحمد حسين اللقاني: **مرجع سابق**، ص: 05 .
[2] محمد الدريج : **مرجع سابق**، ص: 146 .

- **كلام المتعلمين:** الاستجابات و المبادرات.
- **فترات الصمت أو الفوضى:** اللاتواصل .

7-3 عملية التواصل اللفظي في القسم الدراسي و علاقتها بمشاركة المتعلمين:

تقاس مشاركة المتعلمين بمدى تواصلهم مع معلمهم أثناء الدرس، و تحدد هذه الأخيرة بناء على العلاقات التي تكون بين أطراف العملية التعليمية/ التعلمية فإذا كانت هذه العلاقات إيجابية مبنية على التفاهم و الود و الصداقة أمكن لها أن تسير بفاعلية و نجاح، و إذا كانت مبنية على القهر و التسلط فإن مآلها حتما سيكون الفشل، فالعلاقات الإيجابية حسب (علي تعوينات) << تعد من الشروط الأساسية للفعل التربوي، لكونها تسمح بإقامة الضروري بين الأفراد في كل خدمة تربوية>>[1]

وحسب نفس الباحث << فإن المربي الذي لا يحب تلاميذه لا يعد مربيا حقيقيا و بالمقابل فالتلميذ الذي لايحب معلمه سيجد نفسه في ظروف مجحفة للسير الحسن لنموه المعرفي>>[2] وهو ما نرى وجوب تجنب حدوثه في عملية التواصل اللفظي باعتبارها جزءا من العملية التواصلية التي هي بدورها جزء لا يتجزأ من العملية التربوية برمتها .

[1] علي تعوينات: - **صعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلميذ الطور الثاني من التعليم**- رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الجزائر 1997 ص:483 .
[2] **المرجع نفسه**، الصفحة ذاتها.

مدخل:

إن تقدم الأمم والمجتمعات في الوقت الحالي يقاس بقدر كبير بمدى استفادتها من البحوث العلمية التي صارت الآن تغطي جميع مجالات الحياة لدى المجتمعات المتطورة.

وإذا كانت البحوث العلمية الأساسية تعد استثمارا علميا تبرز آثاره على المديين المتوسط والبعيد، فإن البحوث التطبيقية تسعى بدورها إلى معالجة المشاكل الآنية من أجل معرفة كنهها وفك رموزها وإيجاد حلول ناجعة لها، وهي غالبا ما تعبر عن استجابة لطلب ملح موجود في المجتمع عبر مؤسساته المختلفة التي تعد المدرسة من بين أهمها.

في هذا المنظور يندرج هذا القسم من البحث الذي يسعى إلى الاستفادة من الجانب النظري للمعرفة العلمية في المجال التربوي وتوظيفها في الجانب الميداني الذي هو مركز اهتمامنا والذي نحاول من خلاله تشخيص الصعوبات والمشاكل وحصرها من أجل اقتراح الحلول الموضوعية لها وفق منهجية محددة ومضبوطة.

1-منهج البحث:

يرتبط منهج البحث بالهدف الذي يسعى الباحث الوصول إلى تحقيقه بطريقة محكمة وممنهجة، ذلك أن المنهج "هو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة"[1]

وبما أن الهدف من موضوع هذا البحث يتعلق بالكشف عن الأسلوب التعليمي للمعلم وأثره على التواصل اللفظي بينه وبين المتعلمين في أقسام التعليم الابتدائي الجزائرية من خلال وصف سلوكه اللفظي التعليمي غير المباشر والمباشر، إضافة إلى السلوك اللفظي للمتعلمين، فإننا نرى أن

[1] عمار بوحوش و محمد محمود الذنيبات: ـ **مناهج** البحث **لعلمي** ـ ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1995، ص:92 .

ذلك يقتضي إتباع المنهج الوصفي "الذي يقوم بتحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة وإعطاء تقرير عنها"[1].

وبما أن موضوع البحث يتجه نحو تحليل السلوك اللفظي التعليمي/التعلمي إلى فئات سلوكية متمايزة فإننا نتبع الطريقة التحليلية.

ونظرا إلى أن مقتضيات البحث تقتضي معرفة ما إذا كانت هناك فروق بين الأسلوبين التعليميين غير المباشر والمباشر تؤثر على التواصل اللفظي فإننا في هذه الحالة نتبع طريقة المقارنة.

وبناء على ما سبق فإن المنهج المتبع في هذا البحث هو المنهج الوصفي الذي يعتمد التحليل والمقارنة، وذلك للوصول إلى نتائج تقرها استنتاجات موضوعية.

2-مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من مجموع المعلمين الذين يدرسون باللغة العربية مستوى السنة الخامسة من التعليم الابتدائي الجزائري وكذا مجموع المتعلمين المنتمين لهذا المستوى.

3-عينة البحث:

تشمل عينة البحث عشرين (20) أستاذا مرسما يدرسون باللغة العربية عشرين (20) فوجا (قسما) تربويا يتوزعون على مجموعتين متساوتين:

-مجموعة الأساتذة ذوي الأسلوب التعليمي غير المباشر بأفواجهم وعددهم (10).

-ومجموعة الأستاذة ذوي الأسلوب المباشر بأفواجهم وعددهم (10) أيضا.

[1] محي الدين توق و عبد الرحمان عدس: ـ **أساسيات علم النفس التربوي** ـ دار الفرقان ، الأردن 1993، ص: 17 .

اختيروا بطريقة مقصودة عن طريق "**الانتقاء الموجه**"[1]، حيث لجأ الباحث إلى حساب "**معامل الأثر**"[2] لكل أستاذ بعد تسجيل ثلاثة دروس لثلاث مواد مختلفة.

بعد حساب معامل الأثر بعد استبعاد ستة (06) معلمين تتميز أساليبهم التعليمية بالتذبذب والجدولين الآتين يظهران معامل الأثر لكل معلم في المجوعتين على التوالي:

جدول رقم (01) يوضح معامل الأثر لمجموعة المعلمين غير المباشرين

ن	تعبير شفوي	تربية علمية	رياضيات	مجموع المواد
1	**1.65**	**1.82**	**1.39**	**1.50**
2	**1.48**	**1.52**	**1.33**	**1.43**
3	**1.45**	**1.50**	**1.31**	**1.43**
4	**1.44**	**1.49**	**1.32**	**1.42**
5	**1.42**	**1.48**	**1.29**	**1.40**
6	**1.42**	**1.45**	**1.28**	**1.40**
7	**1.41**	**1.44**	**1.24**	**1.39**
8	**1.41**	**1.43**	**1.24**	**1.38**
9	**1.35**	**1.37**	**1.17**	**1.33**
10	**1.29**	**1.27**	**1.15**	**1.29**

جدول رقم (02) يوضح معامل الأثر لمجموعة المعلمين المباشرين

[1] Maurice Angers : - **Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines** – éd. CASBAH Université. ALGERIE 1997. P : 239.

[2] معامل الأثر يحسب بحاصل قسمة مجموع السلوك غير المباشر على مجموع السلوك المباشر، فإن كان أكبر من 1 كان الأثر غير مباشر و إن كان مساويا 1 كان الأثر متوازنا، و إن كان أقل من 1 كان الأثر مباشرا.

ن	تعبير شفوي	تربية علمية	رياضيات	مجموع المواد
1	**0.74**	**0.70**	**0.70**	**0.77**
2	**0.76**	**0.82**	**0.71**	**0.79**
3	**0.79**	**0.83**	**0.72**	**0.79**
4	**0.80**	**0.84**	**0.76**	**0.80**
5	**0.80**	**0.84**	**0.77**	**0.80**
6	**0.85**	**0.85**	**0.79**	**0.82**
7	**0.88**	**0.85**	**0.80**	**0.82**
8	**0.89**	**0.86**	**0.80**	**0.83**
9	**0.91**	**0.87**	**0.82**	**0.84**
10	**0.92**	**0.88**	**0.83**	**0.85**

4-زمن البحث: أنجز البحث خلال السنة الجامعية 2019/2018.

5-مكان البحث: تم إجراء الدراسة الميدانية في دائرة تبسة بولاية تبسة، ونظرا للتسهيلات التي قدمت للباحث من طرف المسؤولين المعنيين ومكان إقامة الباحث.

6-أداة البحث: تم اعتماد شبكة Flandres لتحليل التفاعل اللفظي بين المعلم والمتعلمين المترجمة من اللغة الانجليزية Flander's Analyris Interaction Catégories.[1]

وذلك كونها من أشهر الشبكات المعدة لتحليل التواصل اللفظي في الميدان التعليمي/التعلمي كما تعد من بين أسهل الأنظمة استخداما وأكثرها نجاحا.[1]

[1] محمد الدريج: **مرجع سابق**، ص: 167

هذه الشبكة مشهورة بتسمية (النظام العشري) لأنها تتكون من عشرة 10 فئات سلوكية هي:[2]

كلام المعلم	كلام المعلم غير المباشر	1–تقبل الشعور والتعاطف. 2–المديح والتشجيع. 3–قبول أفكار المتعلمين وآرائهم واستعمالها. 4–طرح الأسئلة.
	كلام المعلم المباشر	5–الشرح أو الإلقاء. 6–التوجيهات والتعلميات. 7–النقد وتبرير السلطة.
كلام المتعلم	كلام المتعلم (استجابة) كلام المتعلم (مبادرة)	8–استجابة المتعلم. 9–مبادرة المتعلم.
السكوت أو الفوضى	لا تواصل لفظي	10–لا تواصل

تشير الأرقام من واحد إلى عشرة (1–10) إلى مختلف فئات التفاعل التي يستعين بها الراصد كرموز لأنواع التواصل، ويسجل رقما كل ثلاثة (03) ثوان بعد ترك وقت كاف (05 دقائق) في بداية الحصة لتحديد أنماط التفاعلات، وفي حالة حدوث أكثر من سلوك أثناء الثلاث ثواني يسجل الراصد كل الأرقام المشيرة إلى تلك السلوكات وذلك حسب اقتراح "أولسن Olson"[3] كما تخصص ورقة لتسجيل الأرقام.

هنالك طريقتان للتسجيل: إما الرصد المباشر أثناء الدرس، أو طريقة التسجيل بواسطة جهاز التسجيل السمعي أو البصري أو السمعي البصري، وقد تبني الباحث طريقة التسجيل بواسطة جهاز

[1] أحمد حسين اللقاني: **مرجع سابق**، ص: 06.
[2] أحمد أبو هلال: - **تحليل عملية التدريس** – مكتبة النهضة الإسلامية ، الأردن 1979.
[3] نقلا عن محمد الدريج: **مرجع سابق**، ص:190.

التسجيل السمعي مع إشرافه الشخصي على عملية التسجيل وكذا تسجيل بعض الملاحظات عند حدوث أي طارئ ويؤكد "أحمد أبو هلال" على الراصد "حفظ نظام" فلاندرس لدرجة تصبح معها لغته التي يستجيب بها عند المشاهدة"[1]. وهو ما عمل به الباحث في مختلف مراحل الدراسة الميدانية.

7-أدوات المعالجة الإحصائية:

نظرا لطبيعة البيانات التي تقدمها أداة البحث، وللحصول على المؤشرات الإحصائية التي تساعد على تحليل وتفسير وإصدار الحكم على نتائج الدراسة الميدانية فإن المعالجة الإحصائية للبيانات اعتمدت على:

-تكرارات الفئات السلوكية للتواصل اللفظي.

-اختبار (كا^2) [2] للدلالة الإحصائية للفروق بين تكرارات فئات التواصل اللفظي.

-النسبة المئوية للتكرارات.

-معامل الأثر (ويحسب بحاصل قسمة مجموع السلوك غير المباشر على مجموع السلوك المباشر)[3].

[1] أحمد أبو هلال: **مرجع سابق**، ص: 38.
[2] فؤاد البهي السيد: ـ **علم النفس الإحصائي** ـ دار الفكر العربي، مصر 1979، ص:500.
[3] محمد الدريج : **المرجع نفسه**، ص: 184

8-الإجراءات العملية للتطبيق الميداني:

وتتمثل في مايلي:

-الحصول على موافقة الجهات المسؤولية.

-القيام بالمساعي الضرورية لدى المعلمين لإقناعهم بقبول إجراء البحث الميداني.

-تحديد رزنامة المواعيد للتطبيق الميداني وتوضيح طريقة العمل وأدواتها.

9-المفاهيم الإجرائية للبحث:

يتبنى الباحث المفاهيم الإجرائية التالية:

9-1-التواصل اللفظي التعليمي: هي مظاهر التواصل اللفظي التي يبديها المعلم وتظهر في أداة "**فلاندرس**" لملاحظة التواصل اللفظي وتعبر عنها الفئات (من1 إلى 7) على هذه الأداة.

9-2-التواصل اللفظي التعلمي: وهي مظاهر التواصل اللفظي التي يبديها المتعلمون وتظهر في أداة "**فلاندرس**" لملاحظة التواصل اللظفي وتعبر عنها الفئات (من 8 إلى 9) على هذه الأداة.

9-3-التواصل اللفظي التعليمي/التعلمي: هي مظاهر التواصل اللفظي التي يبديها المعلم والمتعلمون وتظهر في أداة "**فلاندرس**" لملاحظة التواصل اللفظي وتعتبر عنها الفئات (من 1 إلى 9).

9-4-الأسلوب التعليمي غير المباشر: هو الأسلوب الذي حاصل قسمة مجموع أثره غير المباشر (الفئات من 1 إلى 4) على مجموع أثره المباشر (الفئات من 5 إلى 7) يساوي أكبر من 1 واحد صحيح على أداة "**فلاندرس**".

9-5-الأسلوب التعليمي المباشر: هو الأسلوب الذي حاصل قسمة مجموع أثره غير المباشر على مجموع أثره المباشر يساوي أقل من 1 واحد صحيح على أداة "**فلاندرس**".

9-6-يشجع على التواصل اللفظي:

-أكثر مديحا وتشجيعا.

-أكثر طرحا للأسئلة.

-أكثر تواصلا لفظيا (كميا ونوعيا).

-أكثر تقديما للتوجيهات والتعليمات.

-متعلموه أكثر مبادرة.

-أقل شرحا وإلقاء.

-أقل انتقادا وتبريرا لسلطاته.

-متعلموه أقل استجابة.

9-7-يحد من التواصل اللظفي: ويتمثل في الحالة السابقة معكوسة (أي عكس يشجع على التواصل اللفظي).

مدخل:

بعد تفريغ نتائج الدراسة الميدانية ووضعها في جداول خاصة سيعتمد في عرضها على المنهجية التالية:

-عرض تكرارات فئات التواصل اللفظي التعليمي.

-عرض تكرارات فئات التواصل اللفظي التعلمي.

- عرض تكرارات فئات التواصل اللفظي التعليمي/التعلمي.

كما سيعتمد في تحليلها على المنهجية الآتية:

-تحليل التواصل اللفظي التعليمي.

- تحليل التواصل اللفظي التعلمي.

-تحليل التواصل اللفظي التعليمي/التعلمي.

1-عرض نتائج الدراسة الميدانية.

1-1-عرض تكرارات فئات التواصل اللفظي التعليمي:

جدول رقم (03) يبين تكرارات فئات التواصل اللفظي التعليمي في نشاط التعبير الشفوي.

الفئات / الأسلوب	ف1	ف2	ف3	ف4	ف5	ف6	ف7	المجموع
غير مباشر	3	166	366	862	630	256	88	2371
مباشر	1	62	337	603	842	231	124	2200
المجموع	4	228	703	1465	1472	487	212	4571

يبين الجدول رقم (03) الفرق بين الفئتين (ف2) المتعلقة بالمديح والتشجيع و(ف7) المتعلقة بالنقد وتبرير السلطة، والتقارب بين الأسلوبين في الفئتين (ف3) المتعلقة بقبول آراء المتعلمين واستعمالها و(ف6) المتعلقة بالتوجيهات والتعليمات ويلاحظ ضعف لديهما في الفئة (ف1) المتعلقة بالتعاطف مع المتعلمين.

جدول رقم (04) يبين تكرارات فئات التواصل اللفظي التعليمي في نشاط التربية العلمية.

الفئات / الأسلوب	ف1	ف2	ف3	ف4	ف5	ف6	ف7	المجموع
غير مباشر	2	129	364	998	700	199	113	2505
مباشر	1	48	369	630	866	257	129	2300
المجموع	3	177	733	1628	1566	456	242	4805

الجدول رقم (04) يبرز الفرق الأسلوبين في الفئتين (ف2) المتعلقة بالمديح والتشجيع والفئة (ف6) المتعلقة بالتوجيهات والتعليمات، والتقارب بينهما في الفئتين (ف3) المتعلقة بقبول آراء المتعلمين واستعمالها و(7) المتعلقة بالنقد وتبرير السلطة، كما يبين الجدول مدى الضعف المسجل لدى الأسلوبين في (ف1) المتعلقة بالتعاطف مع المتعلمين.

جدول رقم (05) يبين تكرارات فئات التواصل اللفظي التعليمي في نشاط الرياضيات.

الفئات / الأسلوب	ف1	ف2	ف3	ف4	ف5	ف6	ف7	المجموع
غير مباشر	1	61	405	872	590	361	97	2387
مباشر	3	32	335	592	866	245	130	2203
المجموع	4	93	740	1464	1456	606	227	4590

يبين الجدول رقم (05) الفرق بين الأسلوبين في الفئات (ف2) المتعلقة بالمديح والتشجيع و(ف3) المتعلقة بقبول آراء المتعلمين واستعمالها، (ف6) المتعلقة بالتوجيهات والتعليمات و(7) المتعلقة بالنقد وتبرير السلطة، كما يبين ضعف في (ف1) المتعلقة بالتعاطف (مثل المادتين السابقتين) لدى الأسلوبين معا.

جدول رقم (06) يبين تكرارات فئات التواصل اللفظي التعليمي في مجموع المواد.

الفئات / الأسلوب	ف1	ف2	ف3	ف4	ف5	ف6	ف7	المجموع
غير مباشر	6	334	1124	2732	1910	800	306	7212
مباشر	5	142	1041	1824	2575	733	383	6703
المجموع	11	476	2165	4556	4485	1533	689	13915

يظهر الجدول رقم (06) الفرق بين الأسلوبين في الفئتين (ف2) و(7) وفي مجموع تكرارات فئات التواصل اللفظي؛ كما يظهر التقارب بين الفئتين (3) و (ف6) وكذلك الضعف العام في الفئة الأولى (كيفية المواد السابقة).

1-2-عرض تكرارات فئات التواصل اللفظي التعلمي:

جدول رقم (07) يبين تكرارات فئات التواصل اللفظي التعلمي في نشاط التعبير الشفوي.

الفئات / الأسلوب	ف8	ف9	المجموع
غير مباشر	1041	138	1179
مباشر	1238	102	1340
المجموع	2279	240	2519

يوضح الجدول رقم (07) مدى الفرق بين الأسلوبين في الفئتين (ف8) المتعلقة باستجابة المتعلمين و(ف9) المتعلقة بمبادرات المتعلمين إضافة إلى الفرق في مجموع تكرارات السلوك اللفظي التعلمي.

جدول رقم (08) يبين تكرارات فئات التواصل اللفظي التعلمي في نشاط التربية العلمية.

الفئات / الأسلوب	ف8	ف9	المجموع
غير مباشر	921	152	1073
مباشر	986	65	1051
المجموع	1907	217	2124

يبين الجدول رقم (08) الفرق بين الأسلوبين في الفئة (ف9) المتعلقة بمبادرات المتعلمين والتقارب بينهما في الفئة (ف8) المتعلقة باستجابات المتعلمين وكذا في مجموع السلوك اللفظي التعلمي.

جدول رقم (09) يبين تكرارات فئات التواصل اللفظي التعلمي في نشاط الرياضيات.

الفئات / الأسلوب	ف8	ف9	المجموع
غير مباشر	969	91	1060
مباشر	901	89	990
المجموع	1870	180	2050

يبرز الجدول رقم (09) مدى التقارب بين الأسلوبين في فئتي السلوك اللفظي التعلمي وكذا في مجموعهما.

جدول رقم (10) يبين تكرارات فئات التواصل اللفظي التعلمي في مجموع المواد.

الفئات / الأسلوب	ف8	ف9	المجموع
غير مباشر	2933	383	3316
مباشر	3125	256	3381
المجموع	6058	639	6697

يظهر الجدول رقم (10) مدى الفرق بين الأسلوبين في الفئة (ف9) المتعلقة بمبادرات المتعلمين والتقارب بينهما في الفئة (ف8) المتعلقة بالاستجابات، وكذا في مجموع تكرارات السلوك اللفظي التعلمي.

1-3-عرض تكرارات فئات التواصل اللفظي التعليمي/التعلمي.

جدول رقم (11) يبين تكرارات فئات التواصل اللفظي التعليمي/التعلمي في نشاط التعبير الشفوي.

الفئات / الأسلوب	ف1	ف2	ف3	ف4	ف5	ف6	ف7	ف8	ف9	المجموع
غير مباشر	3	166	366	862	630	256	88	1041	138	3550
مباشر	1	62	337	603	842	231	124	1238	102	3540
المجموع	4	228	703	1465	1472	487	212	2279	240	7090

يبين الجدول رقم (11) الفرق بين الأسلوبين في الفئات المتعلقة بتشجيع المتعلمين (ف2) والنقد الذي يوجه إليهم (ف7) وفي استجاباتهم (ف8) ومبادارتهم (ف9).

في حين يوجد تقارب بين الأسلوبين في ضعف التعاطف (ف1) وتقبل آراء المتعلمين (ف3) والتوجيهات المقدمة لهم (ف6) وفي مجموع السلوك اللفظي التعليمي/التعلمي، وما يثير الانتباه هو أن عدد تكرارات الفئة الرابعة (ف4) المتعلقة بتوجيه الأسئلة لدى الأسلوب غير المباشر يناظر (تقريبا) نفس عدد تكرارات الفئة الخامسة (ف5) المتعلقة بالشرح والإلقاء. كما يلاحظ ضعف في سلوك التعاطف (ف1) لدى الأسلوبين معا مثلما هو وارد أيضا في الجداول السابقة.

جدول رقم (12) يبين تكرارات فئات التواصل اللفظي التعليمي/التعلمي في نشاط التربية العلمية.

الفئات / الأسلوب	ف1	ف2	ف3	ف4	ف5	ف6	ف7	ف8	ف9	المجموع
غير مباشر	2	129	364	998	700	199	113	921	152	3578
مباشر	1	48	369	630	866	257	129	896	65	3351
المجموع	3	177	733	1628	1566	456	242	1907	217	6929

يظهر الجدول رقم (12) الفرق بين الأسلوبين في الفئات المتعلقة بتشجيع المتعلمين (ف2) وبتوجيه النقد لهم (ف7) وفي استجاباتهم (ف8) وفي مبادراتهم (ف9) وفي مجموع تكرارات السلوك اللفظي، في حين لا يوجد اختلاف كبير بين الأسلوبين في قبول آراء المتعلمين (ف3) وفي التوجهيات والتعليمات (ف6) وتوجيه النقد (ف7)، كما يلاحظ ضعف في سلوك التعاطف (ف1) لدى الأسلوبين.

جدول رقم (13) يبين تكرارات فئات التواصل اللفظي التعليمي/التعلمي في نشاط الرياضيات.

الفئات / الأسلوب	ف1	ف2	ف3	ف4	ف5	ف6	ف7	ف8	ف9	المجموع
غير مباشر	1	61	405	872	590	361	97	969	91	3447
مباشر	3	32	335	592	866	245	130	901	89	3193
المجموع	4	93	740	1464	1456	606	227	1870	180	6640

يبرز الجدول رقم (13) الفرق بين الأسلوبين في تشجيع المتعلمين (ف2) وفي تقبل آرائهم واستعمالها (ف3) وفي توجيه النقد (ف7) وفي مجموع السلوك اللفظي التعليمي/التعلمي، كما يظهر تقارب بينهما في استجابات المتعلمين (ف8) ومبادراتهم (ف9) ونفس الحالة التي ظهرت في الجدول رقم (11) تلحظها في هذا الجدول بين الفئتين الرابعة (ف4) المتعلقة بتوجيه الأسئلة والفئة الخامسة (ف5) المتعلقة بالشرح والإلقاء كما يلاحظ ضعف في سلوك التعاطف (ف1) لدى الأسلوبين معا.

جدول رقم (14) يبين تكرارات فئات التواصل اللفظي التعليمي/التعلمي في مجموع المواد.

الفئات / الأسلوب	ف1	ف2	ف3	ف4	ف5	ف6	ف7	ف8	ف9	المجموع
غير مباشر	6	334	1124	2732	1910	800	306	2933	383	10528
مباشر	5	142	1041	1824	1575	733	383	3125	256	10084
المجموع	11	476	2165	4556	4485	1533	689	6058	639	20612

يبين الجدول رقم (14) الفروق بين الأسلوبين في تشجيع المتعلمين (ف2) وفي قبول آرائهم واستعمالها (ف3) وفي النقد الموجه إليهم (ف7) وفي استجاباتهم (ف8) ومبادراتهم (ف9) وفي

مجموع تكرارات السلوك اللفظي التعليمي/التعلمي. كما يظهر التقارب بين الأسلوبين في التوجيهات والتعليمات التي يقدمانها (ف6).

كما يلاحظ أيضا نقص في التعاطف مع المتعلمين (ف1) لدى الأسلوبين معا.

2-تحليل نتائج الدراسة الميدانية.

2-1-تحليل التواصل اللفظي التعليمي:

2-1-1-تحليل تكرارات فئات التواصل اللفظي التعليمي في نشاط التعبير الشفوي:

***تكرارات الفئات المرتفعة لدى الأسلوب التعليمي غير المباشر والمنخفضة لدى الأسلوب التعليمي المباشر.**

-الفئة الأولى المتعلقة بالتعاطف من 01 إلى 166 تكرارا.

-الفئة الثانية المتعلقة بالمديح والتشجيع من 62 إلى 166 تكرارا.

-الفئة الثالثة المتعلقة بقبول آراء المتعلمين واستعمالها من 337 إلى 366 تكرارا.

-الفئة الرابعة المتعلقة بطرح الأسئلة من 603 إلى 862 تكرارا.

-الفئة السادسة المتعلقة بالتوجيهات والتعليمات من 231 إلى 256 تكرارا.

-كل تكرارات السلوك اللفظي التعليمي من 2200 إلى 2371 تكرارا.

***تكرارات الفئات المنخفضة لدى الأسلوب التعليمي غير المباشر والمرتفعة لدى الأسلوب التعليمي المباشر.**

-الفئة الخامسة المتعلقة بالشرح والإلقاء من 842 إلى 630 تكرارا.

-الفئة السابعة المتعلقة بتوجيه الانتقاد وتبرير سلطة المعلم من 124 إلى 88 تكرارات.

***الفئات المرتفعة بدلالة إحصائية لدى الأسلوب اللفظي التعليمي غير المباشر.**

-الفئة الثانية المتعلقة بالمديح والتشجيع (كا^2= 48.431 بمستوى دلالة 0.001 شك وبدرجة حرية=1).

-الفئة الرابعة المتعلقة بتوجيه الأسئلة (كا^2= 45.789 بمستوى دلالة 0.001 شك وبدرجة حرية=1).

-مجموع تكرارات السلوك اللفظي التعليمي للأسلوب غير المباشر في هذا النشاط (كا^2= 6.397 بمستوى دلالة 0.02 شك ود ح =1).

*تكرارات الفئات المنخفضة بدلالة إحصائية لدى الأسلوب اللفظي التعليمي غير المباشر.

-الفئة الخامسة المتعلقة بالشرح والإلقاء (كا^2= 30.532 بمستوى دلالة 0.001 شك وبدرجة حرية=1).

-الفئة السابعة المتعلقة بالنقد وتبرير السلطة (كا^2= 6.113 بمستوى دلالة 0.02 شك وبدرجة حرية=1).

***تكرارات فئات التواصل اللفظي التي لا توجد بينها فروق ذات دلالة إحصائية لدى الأسلوبين التعليميين.**

-الفئة الثالثة المتعلقة بقبول آراء المتعلمين واستعمالها.

-الفئة السادسة المتعلقة بالتوجيهات والتعليمات.

ملاحظة:

أ- أدمجت الفئة الأولى المتعلقة بالتعاطف مع الثانية المتعلقة بالمديح والتشجيع نظرا لانخفاض تكراراتها المتوقعة عن الخمسة (ت م < 5).

ب- إن المقارنة بين الأسلوبين غير المباشر والمباشر تجري بالتناظر، ففي حالة ارتفاع الفئات السلوكية لدى الأول يكون الانخفاض لدى الثاني والعكس أيضا.

2-1-2-تكرارات فئات التواصل اللفظي التعليمي في مادة التربية العلمية:

*تكرارات فئات التواصل اللفظي التعليمي المرتفعة لدى الأسلوب التعليمي غير المباشر:

-الفئة الأولى المتعلقة بالتعاطف وتقبل الشعور من 1 إلى 2 تكرارا.

-الفئة الثانية المتعلقة بالمديح والتشجيع من 48 إلى 129 تكرارا.

-الفئة الرابعة من 630 إلى 998 تكرارا.

-كل تكرارات السلوك اللفظي التعليمي للأسلوب غير المباشر من 2300 إلى 2505.

***تكرارات فئات التواصل اللفظي التعليمي المنخفضة لدى الأسلوب التعليمي غير المباشر:**

-الفئة الثالثة المتعلقة بقبول آراء المتعلمين واستعمالها من 369 إلى 364 تكرارا.

-الفئة الخامسة المتعلقة بالشرح والإلقاء من 866 إلى 700 تكرارا.

-الفئة السادسة المتعلقة بالتوجيهات والتعليمات من 257 إلى 199 تكرارا.

-الفئة السابعة المتعلقة بالنقد وتبرير السلطة من 123 إلى 113 تكرارا.

***تكرارات الفئات المرتفعة بدلالة إحصائية لدى الأسلوب التعليمي غير المباشر:**

-الفئة الثانية المتعلقة بالمديح والتشجيع (كا^2= 37.355 بمستوى دلالة 0.001 ودح=1).

-الفئة الرابعة المتعلقة بالأسئلة (كا^2= 83.184 بمستوى دلالة 0.001 ودح =1).

***تكرارات الفئات المنخفضة بدلالة إحصائية لدى الأسلوب التعليمي غير المباشر:**

-تكرارات الفئة الخامسة المتعلقة بالشرح والإلقاء (كا^2= 30.532 بمستوى دلالة 0.001 ودح=1).

-تكرارات الفئة السادسة المتعلقة بالتوجيهات والتعليمات (كا^2= 7.337 بمستوى دلالة 0.001 ودح=1).

ملاحظة : هذه خاصية مميزة لهذه المادة حيث لم يكن هناك فرق في هذه الفئة لدى الأسلوبين في نشاط التعبير الشفوي.

***تكرارات فئات التواصل اللفظي التعليمي المنخفضة بدلالة إحصائية لدى الأسلوب التعليمي غير المباشر:**

- تكرارات الفئة الخامسة المتعلقة بالشرح والإلقاء (كا^2= 98.600 بمستوى دلالة 0.001 ودح=1).

-تكرارات الفئة الخامسة المتعلقة بالانتقاد وتبرير السلطة (كا^2= 8.605 بمستوى دلالة 0.001 ودح=1).

***تكرارات فئات التواصل اللفظي التعليمي التي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بينها لدى الأسلوبين غير المباشر والمباشر:**

-تكرارات الفئة الأولى المتعلقة بالتعاطف وتقبل الشعور (كا^2= 0.090 بمستوى دلالة ودح=1).

-تكرارات الفئة الثالثة المتعلقة بتقبل آراء المتعلمين المديح واستعمالها (كا^2= 3.181 بمستوى دلالة ودح=1).

- تكرارات الفئة السادسة المتعلقة بالتوجيهات والتعليمات (كا^2= 1.283 بمستوى دلالة ودح=1).

2-1-5-الدلالة الإحصائية للفرق بين فئات التواصل اللفظي التعليمي للأسلوبين.

***الفرق بين فئات التواصل اللفظي التعليمي للأسلوبين في نشاط التعبير الشفوي:**

-كا^2 = 120.181 وهي فروق بمستوى دلالة 0.001 وبدرجة حرية=5.

***الفرق بين فئات التواصل اللفظي التعليمي للأسلوبين في مادة التربية العلمية:**

-كا^2 = 120.181 وهي فروق بمستوى دلالة 0.001 وبدرجة حرية=5.

***الفرق بين فئات التواصل اللفظي التعليمي للأسلوبين في مادة الرياضيات:**

-كا^2 = 139.852 بمستوى دلالة وبدرجة حرية=5.

***الفرق بين فئات التواصل اللفظي التعليمي للأسلوبين في مجموع المواد:**

-كا^2 = 139.852 بمستوى دلالة 0.001 وبدرجة حرية=6.

2-2-تحليل التواصل اللفظي التعلمي:

2-2-1-تكرارات فئات التواصل اللفظي التعلمي حسب كل مادة وحسب المواد مجتمعة:

***تكرارات فئات التواصل اللفظي التعلمي المرتفعة لدى الأسلوب التعليمي غير المباشر:**

-في نشاط التعبير الشفوي = الفئة التاسعة المتعلقة بمبادرات المتعلمين من 102 إلى 138 تكرارا.

-في نشاط التربية العلمية = الفئة التاسعة من 65 إلى 152 تكرارا.

-في نشاط الرياضيات = الفئة الثامنة المتعلقة باستجابات المتعلمين من 901 إلى 969 (وهي ظاهرة جديرة بالملاحظة والتمحيص).

-الفئة التاسعة المتعلقة بمبادرات المتعلمين من 89 إلى 91 تكرارا.

***تكرارات فئات التواصل اللفظي التعلمي المنخفضة لدى الأسلوب التعليمي غير المباشر:**

-في نشاط التعبير الشفوي = الفئة الثامنة المتعلقة باستجابات المتعلمين من 1238 إلى 1041 تكرارا.

-في نشاط التربية العلمية نفس الفئة الثامنة من 986 إلى 921 تكرارا.

-في نشاط الرياضيات = لا توجد فئات منخفضة.

-في مجموع المواد = نفس الفئة الثامنة المتعلقة باستجابات المتعلمين من 3125 إلى 2933 تكرارا.

***تكرارات فئات التواصل اللفظي التعلمي المرتفعة بدلالة إحصائية لدى الأسلوب التعليمي غير المباشر:**

-في نشاط التعبير الشفوي = الفئة التاسعة المتعلقة بمبادرات المتعلمين (كا^2= 5.400 بمستوى دلالة = 0.05 ودح=1)

-في نشاط التربية العلمية نفس الفئة التاسعة (كا^2= 34.880 بمستوى دلالة = 0.001 ودح=1)

-في مجموع المواد = نفس الفئة التاسعة (كا^2= 25.241 بمستوى دلالة = 0.001 ودح=1)

***تكرارات فئات التواصل اللفظي التعلمي المنخفضة بدلالة إحصائية لدى الأسلوب التعليمي غير المباشر:**

-في نشاط التعبير الشفوي = الفئة الثامنة المتعلقة باستجابات المتعلمين (كا^2= 17.028 بمستوى دلالة = 0.001 ودح=1)

-في مجموع المواد نفس الفئة الثامنة (كا^2= 6.085 بمستوى دلالة = 0.02 ودح=1)

***تكرارات فئات التواصل اللفظي التعليمي التي ليس لها فروق ذات دلالة بين الأسلوبين التعليميين غير المباشر والمباشر:**

-في نشاط التربية العلمية الفئة الثامنة المتعلقة باستجاب المتعلمين (كا^2= 2.47 ودح=1)

- الفئة التاسعة المتعلقة بالمبادرات (كا^2= 0.022 ودح=1)

2-2-2-الدلالة الإحصائية للفرق بين فئات التواصل اللفظي التعلمي للأسلوبين غير المباشر والمباشر:

-في نشاط التعبير الشفوي (كا^2= 12.188 بمستوى دلالة = 0.001 ودح=1)

-في نشاط التربية العلمية (كا^2= 36.870 بمستوى دلالة = 0.001 ودح=1)

-في مادة الرياضيات كا^2= 0.101 وهي غير دالة.

-في مجموع المواد = 30.69 وهي دالة عند مستوى 0.001 ودح = 1.

ملاحظة: إن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين فئات التواصل اللفظي التعلمي كلها تتجه نحو الارتفاع لدى الأسلوب اللفظي التعليمي المباشر.

2-3-تحليل التواصل اللفظي التعليمي/التعلمي:

***مجموع تكرارات التواصل اللفظي التعليمي/التعلمي المرتفعة لدى الأسلوب غير المباشر:**

-في نشاط التعبير الشفوي من 3540 إلى 3550.

-في نشاط التربية العلمية من 3351 إلى 3578.

-في مادة الرياضيات من 3193 إلى 3447.

***مجموع تكرارات التواصل اللفظي التعليمي/التعلمي المنخفضة لدى الأسلوب غير المباشر:**

-لا توجد تكرارات منخفضة.

2-3-1-الدلالة الإحصائية للفروق بين مجاميع تكرارات التواصل اللفظي التعليمي/التعلمي:

-في نشاط التعبير الشفوي (كا^2= 0.014 وهي غير دالة عند مستوى 0.05 ودح=1)

-في نشاط التربية العلمية (كا^2= 7.436 وهي دالة عند مستوى 0.01 ودح=1)

-في نشاط الرياضيات (كا^2= 9.564 وهي دالة عند مستوى 0.01 ودح=1)

ملاحظة: أن الفروق موجودة بين كل مادة على حدة وبين مجموع المواد ما عدا نشاط التعبير الشفوي حيث لا توجد فروق.

2-3-2-الدلالة الإحصائية للفرق بين فئات التواصل اللفظي التعليمي/التعلمي للأسلوبين غير المباشر والمباشر:

-في نشاط التعبير الشفوي (كا^2= 155.755 وهي دالة عند مستوى 0.001 ودح=7)

-في نشاط الرياضيات (كا^2= 139.834 وهي دالة عند مستوى 0.0001 ودح=7)

-في مجموع المواد: (كا^2= 393.834 وهي دالة عند مستوى 0.001 ودح=8)

ملاحظة : أن الفروق ذات دلالة كبيرة وواضحة بين فئات السلوك اللفظي التعليمي/التعلمي لكل من الأسلوبين غير المباشر والمباشر.

3-خلاصة نتائج الدراسة الميدانية:

من خلال التحليل السابق توصلنا إلى نتائج نقدمها ملخصة كالتالي:

3-1-بالنسبة للتواصل اللفظي التعليمي:

3-1-1-في نشاط التعبير الشفوي:

***المعلمون ذوو الأسلوب اللفظي التعليمي غير المباشر هم أكثر من المعلمين ذوي الأسلوب المباشر:**

-مديحا وتشجيعا.

-طرحا للأسئلة.

-تواصلا لفظيا (كميا ونوعيا).

***وهم الأقل:**

-شرحا وإلقاء.

-انتقادا وتبريرا لسلطاتهم.

***وهم لا يختلفون معهم في :**

-قبول آراء المتعلمين.

-التوجيهات والتعليمات التي يقدمونها.

3-1-2-في نشاط التربية العلمية:

***المعلمون ذوو الأسلوب اللفظي التعليمي غير المباشر هم الأكثر :**

-مديحا وتشجيعا.

-طرحا للأسئلة.

-تواصلا لفظيا (كميا ونوعيا).

***وهم الأقل:**

-شرحا وإلقاء.

-تقديما للتوجيهات والتعليمات.

***وهم لا يختلفون معهم في :**

-قبول آراء المتعلمين واستعمالها.

-النقد وتبرير السلطة.

3-1-3- في نشاط الرياضيات:

***المعلمون ذوو الأسلوب غير المباشر هم أكثر :**

-مديحا وتشجيعا.

-قبولا لآراء المتعلمين.

-طرحا للأسئلة.

-تقديما للتوجيهات والتعليمات.

-تواصلا لفظيا (كميا ونوعيا).

***وهم الأقل:**

-شرحا وإلقاء.

-انتقادا وتبريرا لسلطاتهم.

ملاحظة: لم تسجل فئات غير مختلف فيها في هذه المادة.

3-1-4-في مجموع المواد:

***المعلمون ذوو الأسلوب غير المباشر هم الأكثر:**

-مديحا وتشجيعا (للمتعلمين).

-طرحا للأسئلة.

-تواصلا لفظيا (كميا ونوعيا).

***وهم الأقل:**

1-شرحا وإلقاء.

2-انتقادا وتبريرا لسلطاتهم.

***وهم لا يختلفون معهم في :**

-قبول آراء المتعلمين واستعمالها.

-التوجيهات والتعليمات التي يقدمونها.

3-2-بالنسبة للتواصل اللفظي التعلمي:

***المتعلمون لدى الأسلوب اللفظي التعليمي غير المباشر هم:**

-أكثر مبادرة من متعلمي الأسلوب اللفظي التعليمي المباشر وهم الأقل استجابة.

3-2-2-نشاط التربية العلمية:

-المتعلمون لدى الأسلوب اللفظي التعليمي غير المباشر هم الأكثر مبادرة من الأسلوب المباشر.

-وهم لا يختلفون في الاستجابات.

3-2-3-في نشاط الرياضيات:

-متعلمو الأسلوب اللفظي التعليمي غير المباشر لا يختلفون مع متعلمي الأسلوب المباشر سواء في المبادرات أو الاستجابات.

3-2-4-في مجموع المواد:

-متعلمو الأسلوب اللفظي التعليمي غير المباشر هم الأكثر مبادرة من متعلمي الأسلوب اللفظي التعليمي المباشر.

-وهم الأقل استجابة.

3-3-بالنسبة للتواصل اللفظي التعليمي/التعلمي:

هناك فروق ذات دلالة بين فئات التواصل اللفظي التعليمي/التعلمي تتجه نحو الارتفاع لدى المعلمين ذوي الأسلوب اللفظي التعليمي غير المباشر، سواء فيما يتعلق بكل مادة على حدة أو في مجموع المواد.

4-مدى تحقق فرضيات البحث: قبل الشروع في فحص مدى تحقق فرضيات البحث يجدر التذكير بها.

-**الفرضية الأساسية** : يؤثر الأسلوب التعليمي للمعلم على التواصل اللفظي بينه وبين المتعلمين في القسم الدراسي.

-**الفرضية الجزئية الأولى:** إن الأسلوب التعليمي غير المباشر للمعلم يشجع على التواصل اللفظي في القسم الدراسي.

وتتفرع من الفرضية الجزئية الفرضيات الفرعية التالية:

-**الفرضية الفرعية الأولى:** إن الأسلوب التعليمي غير المباشر أكثر مديحا وتشجيعا للمتعلمين من الأسلوب التعليمي المباشر.

-**الفرضية الفرعية الثانية:** إن الأسلوب التعليمي غير المباشر أكثر تقبلا لآراء المتعلمين من الأسلوب التعليمي المباشر.

-**الفرضية الفرعية الثالثة:** إن الأسلوب التعليمي غير المباشر أكثر تحفيزا للتواصل اللفظي التعليمي من الأسلوب التعليمي المباشر.

-**الفرضية الفرعية الرابعة:** إن الأسلوب التعليمي غير المباشر أكثر تحفيزا لمبادرات المتعلمين من الأسلوب التعليمي المباشر.

-**الفرضية الفرعية الخامسة:** إن الأسلوب التعليمي غير المباشر أكثر تحفيزا للتواصل اللفظي التعليمي/التعلمي من الأسلوب المباشر.

-**الفرضية الفرعية السادسة:** إن الأسلوب التعليمي غير المباشر أقل انتقادا للمتعلمين من الأسلوب المباشر.

-**الفرضية الفرعية السابعة:** إن الأسلوب التعليمي غير المباشر لا يختلف عن الأسلوب فيما يتعلق بتقديم التوجيهات والتعليمات للمتعلمين.

-**الفرضية الجزئية الثانية:** إن الأسلوب التعليمي المباشر للمعلم يحد من التواصل اللفظي في القسم الدراسي.

وتتفرع هي بدورها إلى الفرضيات الفرعية التالية:

-**الفرضية الفرعية الأولى:** إن الأسلوب التعليمي المباشر أقل مديحا وتشجيعا للمتعلمين من الأسلوب التعليمي غير المباشر.

-**الفرضية الفرعية الثانية:** إن الأسلوب التعليمي المباشر أقل تقبلا لآراء المتعلمين من الأسلوب التعليمي غير المباشر.

-**الفرضية الفرعية الثالثة:** إن الأسلوب التعليمي المباشر أقل تحفيزا للتواصل اللفظي التعليمي من الأسلوب التعليمي غير المباشر.

-**الفرضية الفرعية الرابعة:** إن الأسلوب التعليمي المباشر أقل تحفيزا لمبادرات المتعلمين من الأسلوب التعليمي غير المباشر.

-**الفرضية الفرعية الخامسة:** إن الأسلوب التعليمي المباشر أقل تحفيزا للتواصل اللفظي التعليمي/التعلمي من الأسلوب التعليمي غير المباشر.

-**الفرضية الفرعية السادسة:** إن الأسلوب التعليمي المباشر لا يختلف عن الأسلوب التعليمي غير المباشر فيما يتعلق بتقديم التوجيهات والتعليمات للمتعلمين.

-**الفرضية الفرعية السابعة:** إن الأسلوب التعليمي المباشر أكثر انتقادا للمتعلمين من الأسلوب التعليمي غير المباشر.

4-1-مدى تحقق الفرضية الجزئية الأولى:

-**فيما يتعلق بالمديح والتشجيع:** إن الأسلوب اللفظي التعليمي غير المباشر أكثر مديحا وتشجيعا للمتعلمين من الأسلوب اللفظي التعليمي المباشر.

-**فيما يتعلق بتقبل آراء المتعلمين:** إن الأسلوب التعليمي غير المباشر لا يختلف عن الأسلوب اللفظي التعليمي المباشر إلا في حالات قليلة حيث هم أكثر تقبلا (مادة الرياضيات).

-**فيما يتعلق بتحفيز التواصل اللفظي التعليمي:** إن الأسلوب اللفظي التعليمي غير المباشر أكثر تحفيزا من الأسلوب المباشر.

-**فيما يتعلق بتحفيز مبادرات المتعلمين:** إن الأسلوب اللفظي التعليمي غير المباشر أكثر تحفيزا لمبادرات المتعلمين إلا في حالات قليلة.

(مادة الرياضيات حيث لا يختلف الأسلوبان في هذا المجال).

-**فيما يتعلق بتحفيز التواصل اللفظي التعليمي/التعلمي:** إن الأسلوب اللفظي التعليمي غير المباشر أكثر تحفيزا للتواصل اللفظي التعليمي/التعلمي من الأسلوب المباشر.

-**فيما يتعلق بانتقاد المتعلمين:** إن الأسلوب اللفظي التعليمي غير المباشر أكثر مديحا وتشجيعا للمتعلمين من الأسلوب اللفظي التعليمي المباشر.

-**فيما يتعلق بتقبل آراء المتعلمين:** إن الأسلوب التعليمي غير المباشر لا يختلف عن الأسلوب اللفظي التعليمي المباشر إلا في حالات قليلة. حيث هم أكثر تقبل (مادة الرياضيات).

-**فيما يتعلق بتحفيز التواصل اللفظي التعليمي:** إن الأسلوب اللفظي التعليمي غير المباشر أكثر تحفيزا من الأسلوب المباشر.

-**فيما يتعلق بتحفيز مبادرات المتعلمين:** إن الأسلوب اللفظي التعليمي غير المباشر أكثر تحفيزا لمبادرات المتعلمين إلا في حالات قليلة (مادة الرياضيات حيث لا يختلف الأسلوبان في هذا المجال).

-**فيما يتعلق بتحفيز التواصل اللفظي التعليم/التعلمي:** إن الأسلوب اللفظي التعليمي غير المباشر أكثر تحفيزا للتواصل اللفظي التعليمي/التعلمي من الأسلوب المباشر.

-**فيما يتعلق بانتقاد المتعلمين:** إن الأسلوب غير المباشر أقل انتقادا من الأسلوب المباشر إلا في حالات قليلة (مادة التربية العلمية) حيث لا يختلف الأسلوبان في هذا المجال.

-**فيما يتعلق بالتوجيهات والتعليمات:** إن الأسلوب غير المباشر لا يختلف عن الأسلوب المباشر في مواد (في التربية العلمية وفي مجموع المواد) وأكثر منه في مادة واحدة (رياضيات) وأقل منه في أخرى (التربية العلمية).

بنا على ما تقدم وبالنظر إلى تحقق أغلب العناصر ذات العلاقة بتشجيع التواصل اللفظي بين المعلم والمتعلمين فإننا نؤكد قبول الفرضية الجزئية الأولى.

4-2-مدى تحقق الفرضية الجزئية الثانية:

-**فيما يتعلق يتقبل آراء المتعلمين:** إن الأسلوبين لا يختلفان إلا في حالات قليلة (مادة الرياضيات) حيث يكون الأسلوب المباشر أقل من الأسلوب غير المباشر.

-**فيما يتعلق بتحفيز التواصل اللفظي التعليمي:** إن الأسلوب المباشر أقل تحفيزا للتواصل اللفظي التعليمي من الأسلوب غير المباشر.

-**فيما يتعلق بتحفيز مبادرات المتعلمين:** إن الأسلوب المباشر أقل تحفيزا لمبادرات المتعلمين من الأسلوب غير المباشر إلا في حالات قليلة (مادة الرياضيات) حيث لا يختلف الأسلوبان.

-**فيما يتعلق بتحفيز التواصل اللفظي التعليمي/التعلمي:** إن الأسلوب المباشر أقل تحفيزا للتواصل اللفظي التعليمي/التعلمي من الأسلوب المباشر.

-**فيما يتعلق بانتقاد المتعلمين:** إن الأسلوب المباشر أكثر انتقادا في غالبية المواد من الأسلوب غير المباشر ولا يختلف معه إلا في حالات قليلة (مادة التربية العلمية حيث لا يختلف الأسلوبان عن بعضهما).

-**فيما يتعلق بالتوجيهات والتعليمات:** إن الأسلوبين لا يختلفان في مجموعة من المواد ويختلفان في مواد أخرى.

بناءا على ما تقدم وبالنظر إلى تحقق أغلب العناصر المكونة للفرضية الجزئية الثانية فإننا نؤكد قبولها.

وبالنظر أيضا إلى تحقق الفرضيتين الجزئيتين المشكلتين للفرضية الأساسية والتي تنص أولاهما على أن الأسلوب التعليمي غير المباشر للمعلم يشجع على التواصل اللفظي بينه وبين المتعلمين.

وتنص ثانيتها أن الأسلوب التعليمي المباشر للمعلم يحد من التواصل اللفظي بينه وبين المتعلمين.

فإننا نؤكد قبول الفرضية الأساسية التي تنص على أن الأسلوب التعليمي للمعلم يؤثر على التواصل اللفظي بينه وبين المتعلمين.

مدخل:

سيستند تفسير النتائج المتوصل إليها على وجهة نظر تنطلق من فكرة مفادها أن العلمية التعليمية/التعلمية كل متكامل العناصر، وأن التغير الذي يحدث في أي عنصر من هذه العناصر يؤثر على بقية العناصر الأخرى.

ثانيا أن طبيعة الموضوع تفرض على الباحث انتهاج طريقة تفسيرية تحمله على الأخذ بعين الاعتبار كل مكونات الموقف التعليمي/التعلمي في تداخلها وتفاعلها وخاصة عندما يتعلق الأمر بدراسة موضوع مثل التواصل اللفظي؛ ذلك أن عمليات التأثير التي يمارسها هذا الطرف أو ذاك سواء كان معلما أو متعلمين تؤدي حتما إلى عمليات تأثر لدى الطرف المقابل.

ويزداد الأمر أهمية بصفة أخص عندما يتعلق الأمر بموضوع هام وحساس مثل الأسلوب التعليمي.

وانطلاقا من ذلك فإن الباحث يبتنى إطارا تفسيريا تكامليا يجمع بيم مختلف آراء الباحثين الذين تناولوا هذا الموضوع من جوانب متعددة ومن وجهات نظر مختلفة تساعد على تفسير النتائج المتوصل إليها في هذا البحث.

1-تفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

1-1-فيما يتعلق بالفرضية الفرعية الأولى المتعلقة بالمديح والتشجيع:

يمكن تفسيرها في إطار نظرية التحفيز حيث أن المعلم يعمل على تحفيز المتعلمين للتعبير عن آرائهم بتقبلها مما يؤدي إلى ردود فعل إيجابية سواء من طرف المعلم أو المتعلمين، كما يمكن تفسير ذلك في إطار المعلم الفعال الذي أشارت إليه عدة دراسات حيث "أن المعلم الفعال يقضي

معظم وقته داخل الصف في تعليم النشاطات الأكاديمية، يعمل على تهيئة البيئة الصفية المريحة لطلابه لاستثارتهم وزيادة الدافعية لديهم"[1].

1-2-فيما يتعلق بتفسير الفرضية الفرعية الثانية المتعلقة بقبول آراء المتعلمين: أكدت النتائج أن الأسلوبين لا يختلفان فيما بينهما، ولعل ذلك يرجع إلى الإطار القانوني الذي يسير مهنة التعليم وخاصة فيما يتعلق بواجبات المعلم المهنية الواردة في القرار الوزاري رقم 831 الصادر بتاريخ 1991/11/13 المحدد لمهام معلم المدرسة الأساسية، وفي المرسوم التنفيذي رقم 49/90 بتاريخ 1990/02/06 المتضمن القانون الأساسي لعمال قطاع التربية.

أو يرجع إلى التوجيهات المتضمنة في مناهج المواد الدراسية الصادرة سنة 1996 والتي تحث المعلمين على إبداء المرونة في تقبل آراء المتعلمين والأخذ بأيديهم.

كما قد ترجع إلى ما يطلق عليه اصطلاحا "نظرية التيسير" لـ "كارل روجرس" التي تؤكد على أن هدف المعلم الدائم هو "معاونة المتعلم على فهم حاجاته وقيمه حتى يمكن أن توجه قراراته التروبية توجيها حكيما وفعالا"[2]

وقد سجل اختلاف في هذا المجال بين الأسلوبين في مادة الرياضيات ومرد ذلك أن طبيعة هذه المادة التي تعتمد على المنطق أساسا تفرض على المعلمين قبول آراء المتعلمين إذا ما كانت صائبة بحيث لا تقبل الأحكام الذاتية التي يمكن تأويلها أو قد تعود إلى قلة الانتقادات التي توجه للمتعلمين بحيث تحثهم على الاجتهاد للوصول إلى الإجابات الصائبة.

[1] نصر مقابلة: ـ **العلاقة بين سلوك المعلم و درجة تأثيره في التحصيل الأكاديمي للطلاب** ـ المجلة العربية للتربية ـ المجلد: 8، العدد:1 م ع ت ث، تونس1988، ص: 85.

[2] فؤاد أبو حطب و آمال صادق: ـ**علم النفس التربوي** ـ مكتبة الأنجلو مصرية، مصر1996، ط5.

1-3-تفسير نتائج الفرضية الفرعية الثالثة المتعلقة بالسلوك اللفظي التعليمي: أسفرت النتائج أن المعلمين ذوي الأسلوب غير المباشر هم أكثر فعالية من المعلمين ذوي الأسلوب المباشر من الناحية النوعية (اختلاف فئات التواصل اللفظي التعليمي) أو من الناحية الكمية (تكرارات التواصل اللفظي التعليمي)، ويفسر ذلك بالنشاط الذي يقوم به المعلمون ذوو الأسلوب غير المباشر داخل أقسامهم وردود الأفعال الايجابية للمتعلمين التي بدورها تحفز المعلمين على القيام بالمزيد من العمل والنشاط حيث أشارت عدة دراسات "أن المعلم الفعال يقضي معظم وقته داخل الصف في تعليم النشاطات الأكاديمية ويعمل على تهيئة البيئة الصفية المريحة لطلابه لاستثارتهم وزيادة الدافعية لديهم"[1]

وهو ما يراه الباحث قد وقع فعلا لدى المعلمين ذوي الأسلوب غير المباشر.

1-4-تفسير نتائج الفرضية الفرعية الرابعة المتعلقة بمبادرات المتعلمين:

أسفرت النتائج على أن المعلمين ذوي الأسلوب غير المباشر هم أكثر تحفيزا لمبادرات المتعلمين ذوي الأسلوب المباشر، ويعود ذلك إلى أن سلوك المبادرة لدى المتعلمين برز نتيجة لانخفاض أسلوب المعلمين القائم على الشرح والإلقاء مما قلل من تدخلاتهم لصالح تدخلات المتعلمين التي يرى الباحث أنها كانت صائبة في معظم الأحيان حيث وفرت على المعلمين عناء القيام بالمزيد من المجهودات بفعل مشاركة المتعلمين ومبادراتهم، وبالمقابل فإن اعتماد المعلمين الأسلوب القائم على الحوار والمناقشة فسح المجال للتفاعل اللفظي بين الطرفين وبذلك صارت عملية الاتصال ذات اتجاهين من المتعلمين إلى المتعلمين ومن المتعلمين إلى المعلمين.

ويفسر عدم الاختلاف بين الأسلوبين في هذا الجانب في مادة الرياضيات باختلاف طبيعة المادة الدراسية وخصائص بينتها المعرفية، حيث يرى فؤاد أبو حطب وأمال صادق "أن الرياضيات واللغات تراتبية، هرمية، في بنيتها بينما العلوم والعلوم الاجتماعية قد لا تكون كذلك وقد يترتب عن

[1] نصر مقابلة: **المرجع السابق**، ص:85.

ذلك مثلا أن طريقة المناقشة لا تصلح كثيرا في المواد ذات الطبيعة الهرمية بينما هي أصلح ما تكون مع المواد التي تتضمن القضايا الخلافية كالعلوم الاجتماعية"[1].

1-5-تفسير نتائج الفرضية الفرعية الخامسة المتعلقة بالسلوك اللفظي التعليمي/التعلمي: أسفرت النتائج أن أقسام المعلمين ذوي الأسلوب غير المباشر أكثر نشاطا وفعالية من أقسام المعلمين ذوي الأسلوب المباشر من خلال زيادة التفاعلات التواصلية سواء من الناحية الكمية أو الناحية النوعية.

ويفسر ذلك على أساس أن سلوك كل من المعلم والمتعلمين يعد سلسلة متصلة الحلقات ومتفاعلة فيما بينها حيث يشجع السلوك اللفظي التعليمي غير المباشر على المشاركة القوية للمتعلمين التي بدورها تؤثر عليه مما يؤدي إلى زيادة التفاعلات التواصلية وبالتالي تكون العلمية التواصلية ذات اتجاهين (من المعلم إلى المتعلمين ومن المتعلمين إلى المعلم) مما يدعم ما يسمى بعملية الارتجاع المضاعف (التغذية الراجعة المضاعفة Double Feed Back) التي هي خاصة أساسية للتواصل البيداغوجي حسب رأي "موكيلي"[2] ولها أثر فعال على أطراف العملية التعليمية/التعلمية يتمثل "حسب محمد آيت موحى وآخرون" في "تقوية الإحساس بالأمن والطمانينة وتقلص القلق والشك .. تركيز علاقات التبادل والتفاعل وتعزيز الحوافز على التواصل..."[3]

1-6-تفسير نتائج الفرضية الفرعية السادسة المتعلقة بالانتقادات التي يوجهها المعلمون للمتعلمين: يفسر انخفاضها لدى المعلمين ذوي الأسلوب غير المباشر بإشراك المتعلمين في الدروس وتشجيعهم على القيام بالمبادرات وبالتالي التقليل من فرض السلطة عليهم.

[1] فؤاد أبو حطب و أمال صادق: **مرجع سابق**، ص:505.

[2] Mucchielli (R) : - **communication et reseaux de communication –** édition ESF France, 3ed 1976 P : 77.

[3] محمد آيت موحي و آخرون: **مرجع سابق**، ص:78.

كما يفسر بأنه مؤشر على تقبل المعلم لهم وذلك لأن "عمل المعلم الأساسي هو أن يكون ميسرا للتعلم" حسب "بوجالسكي"[1].

ويفسر عدم الاختلاف بين الأسلوبين غير المباشر والمباشر في هذا المجال في مادة الرياضيات بصعوبة المادة حيث يكون المتعلمون أقل مبادرة فيها بالمقارنة مع المواد الدراسية الأخرى (يفسر ذلك بخاصية المادة كما سبق ذكره) [2].

1-7-تفسير نتائج الفرضية الفرعية السابعة المتعلقة بالتوجيهات والتعليمات التي يقدمها المعلمون: يفسر الاختلاف بين المواد في هذا المجال بخصوصيات كل مادة على حدى وذلك من الجوانب التالية:

-سهولة المادة أو صعوبتها لدى المتعلمين.

-المكتسبات القبلية للمتعلمين في كل مادة.

-التوجيهات الرسمية المتضمنة في المناهج والمتعلقة بتدريس المادة.

2-تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

2-1-تفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى المتعلقة بالمديح والتشجيع: أسفرت النتائج أن المتعلمين لدى الأسلوب المباشر هم أقل استعمالا لهذه الفئة من السلوك معوضين إياه بسلوك الانتقاد الذي يبرر هيمنة وسلطة المعلمين المباشرين ويحد من مبادرات المتعلمين لديهم، مما يجعل العمل التعليمي/التعلمي متمركزا حول شخص المعلم دون إعطاء أهمية لنشاط المتعلمين.

[1] نقلا عن جابر عبد الحميد جابر: ـ **سيكولوجية التعلم و نظريات التعليم** ـ دار الكتاب الحديث، الكويت1988، ص:322.
[2] ارجع إلى الصفحة رقم: 87.

2-2-تفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية المتعلقة بقبول آراء المتعلمين واستعمالها: أسفرت النتائج أن جل المعلمين سواء كانوا غير مباشرين أو مباشرين لا يختلفون في أغلب دروس المواد المعنية بالبحث إلا فيما يتعلق بمادة الرياضيات حيث يكون المعلمون ذوو الأسلوب غير المباشر أكثر قبولا لآراء المتعملين ويمكن إرجاع ذلك إلى تدعيم السلوك الإيجابي لدى المتعلمين بالتوجيهات والتعليمات الصائبة التي توجههم نحو الإجابات الصحيحة.

2-3-تفسير نتائج الفرضية الفرعية الثالثة المتعلقة بالسلوك اللفظي التعليمي: إن المعلمين ذوي الأسلوب المباشر هم أقل فعالية من المعلمين ذوي الأسلوب غير المباشر سواء من الناحية الكمية أو الناحية النوعية، ويفسر ذلك باحتكار ذوي الأسلوب المباشر للمبادرة وتقييد حرية المتعليمن في النشاط التعلمي وبالتالي الحد من مبادراتهم التي تنعكس بدورها على هذا النشاط فتحد منه وتجعله ذا اتجاه واحد من المعلم نحو المتعلمين على نمط : مرسل _____ مستقبل.

2-4-تفسير نتائج الفرضية الفرعية الرابعة المتعلقة بمبادرات المتعلمين: أسفرت النتائج أن المعلمين ذوي الأسلوب المباشر هم أقل تحفيزا لمبادرات المتعلمين؛ ويفسر ذاك بكثرة القيود التي يضعونها أمامهم، وفرض الهيمنة اللفظية بعمليات الشرح والإلقاء المستفيضة والتقليل من الأسئلة الحوارية التي تحثهم على الاجتهاد في التفكير وإيجاد الحلول للمشكلات التي تطرح عليهم.

2-5-تفسير نتائج الفرضية الفرعية الخامسة المتعلقة بالسلوك اللفظي التعليمي/التعلمي: أسفرت النتائج على أن أقسام المعلمين ذوي الأسلوب المباشر هم أقل فعالية من أقسام المعلمين ذوي الأسلوب غير المباشر، ويفسر ذلك على أساس أن عملية التواصل غالبا ما تتخذ اتجاها واحدا من المعلم إلى المتعلمين، مما يجعله دائما في وضع الفعل (مبادرة) بينما المتعلمون دائما في وضعية رد الفعل (استجابة).

2-6-تفسير نتائج الفرضية الفرعية السادسة المتعلقة بانتقاد المتعلمين وتبرير السلطة: تفسر كثرة الانتقادات الموجهة للمتعلمين من قبل المعلمين ذوي الأسلوب المباشر بمحاولات الحد من حرياتهم وفرض الهيمنة عليهم.

ويفسر عدم اختلاف الأسلوبين في مادة التربية العلمية بخصوصيات هذه المادة الدراسية التي تعتمد أكثر على الجانب العملي وعلى الوسائل التعليمية/التعلمية التي غالبا ما يفتقر إليها المعلمون مما يدفعهم إلى التقليل من الانتقادات تجاه المتعلمين.

2-7-تفسير نتائج الفرضية الفرضية السابعة المتعلقة بالتوجيهات والتعليمات: أسفرت النتائج عن تباين واضح بين المعلمين ذوي الأسلوب غير المباشر وذوي الأسلوب المباشر؛ ففي حين لا يوجد اختلاف بين الأسلوبين في نشاط التعبير الشفوي وفي مجموع المواد، فإن معلمي الأسلوب المباشر هم أكثر تقديما للتوجيهات في مادة التربية العلمية، وهم عكس ذلك في مادة الرياضيات ويفسر ذلك:

-إما للخصوصيات التعليمية (الديداكتيكية) لكل مادة.

-أو بسبب سهولة أو صعوبة المادة الدراسية.

-أو للمكتسبات القبلية للمتعلمين في كل مادة.

-أو بالتويجهات الرسمية المتضمنة في المنهاج التعليمي لكل مادة.

3-تفسير نتائج الفرضية الأساسية: بناء على النتائج المتوصل إليها من الدراسة الميدانية، وانطلاقا من التفسيرات التي قدمت للفرضيتين الجزئيتين الأولى والثانية وما تفرع عنهما ثبت أن الأسلوب التعليمي للمعلم له تأثير على التواصل اللفظي في القسم الدراسي؛ ويفسر ذلك على أساس أن الأسلوب التعليمي غير المباشر يشجع على عملية التواصل اللفظي باعتبارها جزء لا يتجزأ من عملية التواصل في القسم الدراسي، وذلك بما يوفره من مرونة تساعد على إقامة مناخ تعليمي يحفز المتعلمين

على إبراز استعداداتهم وقدراتهم، وعلى توظيف المكتسبات التي تسمح لهم بالقيام بالمبادرات التي هي بدورها تؤثر في سلوك المعلم فتحفزه لبذل المزيد من النشاط والفعالية مما يجعل العملية التواصلية تأخذ شكلا تفاعليا يتبادل فيه كل من المعلم والمتعلمين التأثير وهو عامل أساسي يعمل على إثراء العملية التعليمية/التعلمية ويزيد من فعاليتها.

كما يفسر على أساس أن الأسلوب التعليمي المباشر يحد من التواصل اللفظي بما يفرضه من سلطة وهيمنة وقيود على العملية التعليمية/التعلمية تجعلها تتمركز في شخصه وتدفعه إلى إعطاء الأولوية لتنفيذ المناهج التعليمية المقررة على حساب الاهتمام بتكوين الجوانب الشخصية للمتعلمين، وهو ما يعيق عملية التواصل التي تأخذ اتجاها خطيا نمطيا واحدا لا يسمح بإقامة تفاعل إيجابي بين المعلم والمتعلمين، مما يؤثر سلبا على العملية التواصلية التي هي أساس العملية التعليمية/التعلمية.

خاتمـــة

كان الهدف من هذا البحث محاولة الكشف عن الأثر الذي يحدثه الأسلوب التعليمي للمعلم على التواصل اللفظي بينه وبين المتعلمين في القسم الدراسي و بعد استعراض وتحليل وتفسير مجمل نتائج الدراسة الميدانية، فإن الباحث توصل إلى الاستنتاجات التالية:

1- إن المعلمين ذوي الأسلوب غير المباشر هم أكثر تواصلا لفظيا في أقسامهم سواء من الناحية الكمية أو الناحية النوعية؛ متعلموهم أكثر إقبالا ومبادرة.

2- إن المعلمين ذوي الأسلوب المباشر هم أقل تواصلا لفظيا كميا وكيفيا في أقسامهم ولكن متعلميهم أكثر مطاوعة واستجابة.

3- هناك فروق بين المعلمين ذوي الأسلوب غير المباشر والمعلمين ذوي الأسلوب المباشر فيما يتعلق بنوعية مشاركة المتعلمين:

*ففي حين يتميز المعلمون ذوو الأسلوب غير المباشر بمشاركة قوية للمتعلمين كمبادرين.

*فإن المعلمين ذوي الأسلوب المباشر يتميزون بدورهم بمشاركة قوية للمتعلمين كمستجيبين.

4- لا يوجد اختلاف بين المعلمين ذوي الأسلوب غير المباشر والمباشر فيما يتعلق بتقبل آراء المتعلمين وذلك على الرغم من أن المعلمين ذوي الأسلوب الثاني هم أكثر توجيها للانتقادات.

5- إن مظاهر التعاطف مع المتعلمين لدى الأسلوبين معا ضعيفة جدا (0.08% لدى الأسلوب غير المباشر 0.07 % لدى الأسلوب المباشر) وهي بعيدة عن النسب القياسية لـ "فلاندرس"[1] (والتي تساوي من 0.05 % إلى 1 % على التوالي).

هذه النتائج تسمح بالقول بأن الأسلوب التعليمي للمعلم له أثر على التواصل اللفظي في القسم الدراسي. وهو ما كان يهدف إليه هذا البحث...

[1] نقلا عن محمد زياد حمدان: **مرجع سابق**، ص:110.

مصادر و مراجع البحث

I - مراجع باللغة العربية:

الكتـــــب:

1- آيت موحي محمد و آخرون:- **المدرس و التلميذ...أية علاقة؟** - دار الحطابي للطباعة و النشر، المغرب، ط2

2- أبو هلال أحمد: - **تحليل عملية التدريس** – مكتبة النهضة الإسلامية ، الأردن 1979

3- أبو حطب فؤاد و صادق آمال: -**علم النفس التربوي** - مكتبة الأنجلو مصرية، مصر1996

4- بوحوش عمار و محمد محمود الذنيبات: - **مناهج** البحث **لعلمي** - ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1995

5- بن عيسى حنفي: - **محاضرات في علم النفس اللغوي** – ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر1993، ط4

6- جابر عبد الحميد جابر: - **سيكولوجية التعلم و نظريات التعليم** - دار الكتاب الحديث، الكويت1988

7- الجميلي خيري خليل: - **الإتصال و وسائله في المجتمع الحديث**- المكتب العلمي للكمبيوترو النشر و التوزيع، مصر (بدون تاريخ)

8- الدريج محمد :- **تحليل العملية التعليمية** – مطبعة النجاح الجديدة، المغرب 1994

9- حمدان محمد زياد: - **أدوات ملاحظة التدريس** – ديوان المطبوعات الجامعية، 1968

10- الكامل فرج: - **تأثير وسائل الاتصال** – دار الفكر العربي، مصر 1985

11- عبد الله قلي – **أسلوب التدريس**- كتاب دراسي، العدد:3، جمعية الإصلاح الإجتماعي و التربوي، الجزائر 1994

12- الكلوب بشير عبد الرحيم: -**التكنولوجيا في عملية التعلم و التعليم**- دار الشروق للنشر و التوزيع، الأردن1993، ط2

13- اللقائي أحمد حسين: - **تحليل التفاعل اللفظي في تدريس المواد الاجتماعية**- دار النهار للنشر لبنان 1981

14- المفتي محمد أمين: - **سلوك التدريس** – مركز الكتاب للنشر، مصر1996

15- السيد فؤاد البهي: - **علم النفس الإحصائي** - دار الفكر العربي، مصر

16- عبد السلام زهران حامد: - **علم النفس الاجتماعي** – عالم الكتب، مصر 2000 ط6

17- عبده الراجحي: - **التطبيق الصرفي** – دار النهضة العربية، لبنان

18- عدس عبد الرحمان و توق محي الدين : - **أساسيات علم النفس التربوي** - دار الفرقان ، الأردن 1993

19- عليان ربحي مصطفى و عبد الدبس محمد:- **وسائل الاتصال و تكنولوجيا التعليم** – دار صفاء للنشر و التوزيع، الأردن، 1999

20- العمري أبو النجا محمد:- **الاتصال في الخدمة الاجتماعية** – دار المعارف الجامعية، مصر، 1986

21- غماري محمد سلامة محمد و عطية السيد عبد الحميد: -**الاتصال ووسائله**- المكتب الجامعي الحديث، مصر 1991

22- غريب عبد الكريم و آخرون: - **في طرق و تقنيات التعليم (من أسس بناء المعرفة إلى أساليب تدريسها)** – منشورات موريسك المغرب 1992

الدوريـــات:

1- مجلة المبرز – العدد (6) السداسي الثاني (1995) المدرسة العليا للآداب و العلوم الإنسانية، الجزائر

2- المجلة العربية للتربية - المجلد: 8، العدد:1 ، المنظمة العربية للتربية و الثقافة، تونس1988

الأطروحات:

1- العربي فرحاتي: - **التفاعل اللفظي و غير اللفظي بين المعلم و التلاميذ داخل القسم وعلاقته بالتحصيل الدراسي و الاتجاه نحو الدراسة لدى تلاميذ السنة السادسة أساسي** – رسالة دكتوراه (غير منشورة) جامعة الجزائر 1998-1999.

2- تعوينات علي: - **صعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلميذ الطور الثاني من التعليم**- رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الجزائر 1997

المعاجـم و القواميس :

1- البستاني فؤاد: **منجد الطلاب**، دار المشرق، لبنان 1974 ط18
2- جمال الدين ابن منظور: (إعداد و تصنيف يوسف خياط) : - **لسان العرب** – دار لسان العرب، لبنان (بدون تاريخ)
3- الزبيدي محمد مرتضى: - **تاج العروس**- منشورات دار مكتبة الحياة، لبنان (بلا تاريخ)
4- اللقائي أحمد حسين و الجمل علي: - **معجم المصطلحات التربوية المعرفة**- عالم الكتب، مصر 1996
5- **المنجد في اللغة والإعلام**- دار المشرق، لبنان 1991 ط 31

6- الفيروز آبادي و بن يعقوب محمد **القاموس المحيط**- المؤسسة العربية للطباعة والنشر، مصر (بدون تاريخ) ح1
7- الفاربي عبد اللطيف و آخرون: - **معجم علوم التربية**، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب 1994
8- محمد بن أبي الرازي: -**مختار الصحاح**- دار المعارف، مصر (بدون تاريخ)

II - مراجع باللغة الأجنبية :

الكتـــــب:

1- Decorte (E) et col :- Les fondements de l'action didactique – éd Debeck, univercité, Belgique.1990.
2- Mucchielli (R) : - **communication et reseaux de communication** – édition ESF France, 3ed 1976
3- Lazar (j.) – la science de la communication- édi. DAHLAB . Algerie 1996, 2ed

المعاجم و القواميس باللغة الأجنبية :

1- Angers Maurice : - **Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines** – éd. CASBAH Université. ALGERIE 1997
2- Hachette multimédia (Hachette livre) – CD-ROM. France 2000
3- Cité in Décorte & col.: les fondements de l'action didactique- éd.DeBocck Université. Belgique 1990 .
4- Larousse de poche (fr/csp-csp/fr)-éd.Larousse. France 1968.
5- Student dictionnary (ang/fr-fr/ang).éd.BERTY.Algerie 1994.

فهرس المحتويات

الموضـــــــــــــوع	الصفحة
مقدمـــــــة	أ
الدراسة النظرية	
المبحث الأول : الأسلوب التعليمي	
مدخل	**14**
1- مفهوم الأسلوب التعليمي.	**14**
2- بعض المفاهيم المرتبطة بالأسلوب التعليمي.	**18**
3- مظاهر الأسلوب التعليمي.	**19**
4- مكونات الأسلوب التعليمي.	**20**
5- العوامل المؤثرة في الأسلوب التعليمي.	**21**
6- تصنيف الأساليب التعليمية.	**22**
المبحث الثاني : عملية التواصل اللفظي في القسم الدراسي	
مدخل	**31**
1- مفهوم التواصل.	**31**
2- عناصر عملية التواصل.	**33**
3- نماذج عملية التواصل.	**36**
4- أنماط عملية التواصل.	**38**
5- عملية التواصل في القسم الدراسي.	**41**
6- عناصر عملية التواصل في القسم الدراسي.	**41**
7- عملية التواصل اللفظي في القسم الدراسي.	**42**
الجانب الميداني التطبيقي	
المبحث الأول : منهجية الدراسة الميدانية	

فهرس المحتويات

مدخـــــل	**47**
1- منهج البحث.	**47**
2- مجتمع البحث.	**48**
3- عينة البحث.	**48**
4- زمن البحث.	**50**
5- مكان البحث.	**50**
6- أداة البحث.	**50**
7- أدوات المعالجة الإحصائية.	**52**
8- الإجراءات العملية للتطبيق الميداني.	**53**
9- المفاهيم الإجرائية للبحث.	**53**
المبحث الثاني : عرض و تحليل نتائج الدراسة الميدانية	
مدخـل	**57**
1- عرض نتائج الدراسة الميدانية.	**58**
1-1- عرض فئات التواصل التعليمي.	**58**
1-2- عرض فئات التواصل التعليمي.	**60**
1-3- عرض فئات التواصل التعليمي/التعلمي.	**62**
2- تحليل التواصل اللفظي التعليمي.	**65**
2 -1- تحليل التواصل اللفظي التعليمي.	**65**
2 - 2 - تحليل التواصل اللفظي التعليمي.	**69**
2-3- تحليل التواصل اللفظي التعليمي/التعلمي.	**72**
3- خلاصة نتائج الدراسة الميدانية.	**73**
4- مدى تحقق فرضيات البحث.	**77**
المبحث الثالث : تفسير نتائج الفرضية	
مدخـل	**85**

فهرس المحتويات

1- تفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى.	**85**
2- تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية.	**89**
3- تفسير نتائج الفرضية الأساسية.	**91**
الخاتمـــــــــة	**94**
مصادر و مراجع البحث	**96**
لواحق البحث	**99**