وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

LARBI TEBESSI – TEBESSA UNIVERSITY

UNIVERSITE LARBI TEBESSI – TEBESSA-

جامعة العربي التبسي – تبسة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علوم الإعلام و الاتصال

التخصص: اتصال تنظيمي

العنوان:

واقع الاتصال في المؤسسات التربوية

دراسة ميدانية على عينة من أساتذة الطور المتوسط

متوسطة ابن خلدون–تبسة نموذجا

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر " ل.م.د " في الاتصال التنظيمي

دفعـــة: 2019

جامعة العربي التبسة - تبسة
Université Larbi Tebessi - Tebessa

إعداد الطالبتين:

يوسفي وفاء

جبايلي الزهرة

إشراف الأستاذة:

أمير علي فاطمة الزهراء

لجنة المناقشة :

الاسم و اللقب	الرتبة العلمية	الصفة
مالك محمد	أستاذ محاضر –ب–	رئيسا
أمير علي فاطمة الزهراء	أستاذ مساعد –أ–	مشرفا و مقررا
قراد راضية	أستاذ محاضر –أ–	عضوا ممتحنا

السنة الجامعية: 2019/2018

وزارة التعليـم العالـي والبحـث العلمـي

جـامعة العربي التبسي تبسـة

كلية العهلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية

قسم علوم الإعلام والاتصال

إذن بالطبع

أنا الموقع أسفله الأستاذ(ة): أمين علي فاطمة الزهراء .....

المشرف على مذكرة تخرج ماستر المعنونة بـ:

واقع الاتصال في المؤسسات الشريعية .....

دراسة على عينة من أساتذة السطر المتوسط بولاية تبسة وتلمذتها .....

تخصص : اتصال تنظيمي .....

من إعداد الطلبة:

1 يوسفي وفاء .....

2 حبايلي الزهرة .....

أشهد بأن المذكرة تستوفي كل الشروط العلمية والمنهجية والقانونية التي تؤهلها أن تصبح قابلة للمناقشة، وعليه أمضي هذا الإقرار والإذن بالطبع.

في : 2019/06/09

إمضاء الأستاذ المشرف

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
*جامعة العربي التبسي تبسة *
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علوم الإعلام والاتصال

جامعة تبسة
UNIVERSITE DE TEBESSA

تصـــريح شرفـــي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لانجاز البحث

(ملحق القرار 933 المؤرخ في 2016/07/20)

أنا الممضي أسفله الطالب(ة):.بوسدي وفاء.....

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: ..104121883.....

الصادرة بتاريخ :..2017.03.29.. ب:..تبسة.....

المسجل بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية . قسم: علوم الإعلام والاتصال

والمكلف بإنجاز أعمال بحث: مذكرة ماستر تخصص:..اتصال تنظيمي.....

تحت عنوان:..واقع الاتصال في المؤسسات العمومية الجزائرية.....

.....دراسة ميدانية على عينة من أساتذة الطور المتوسط.....

.....بمتوسطة ابن خلدون بتبسة.....

إشراف الأستاذة (ة):..أمينة علي مناصرية الزهراء.....

أصرح بشرفي أنني التزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في انجاز البحث وفق ما ينصه القرار ملحق القرار 933 المؤرخ في 2016/07/20 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقة العلمية ومكافحتها

التاريخ:..2019.06.10.....

إمضاء المعني بالأمر

عن رئيس المجلس الشعبي البلدي
وبتفويض منه
إمضاء السيدة نوادي
مندوبة الفرع الاداري

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
*جامعة العربي التبسي تبسة *
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علوم الإعلام والاتصال

تصـــريح شرفـــي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لانجاز البحث

(ملحق القرار 933 المؤرخ في 2016/07/20)

أنا الممضي أسفله الطالب(ة): جبايلي الزهرة

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 604596

الصادرة بتاريخ: 2016/01/28 ب: عزكان

المسجل بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية . قسم: علوم الإعلام والاتصال

والمكلف بإنجاز أعمال بحث: مذكرة ماستر تخصص: اتصال تنظيمي

تحت عنوان: واقع الاتصال في المؤسسات التربوية
دراسة على عينة من أساتذة الطور المتوسط
متوسطة ابن خلدون محمد جاء

إشراف الأستاذة (ة): أمير علي فاطمة الزهراء

أصرح بشرفي أنني التزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في انجاز البحث وفق ما ينصه القرار ملحق القرار 933 المؤرخ في 2016/07/20 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقة العلمية ومكافحتها

التاريخ: 2019/06/09

إمضاء المعني بالأمر

عن/ رئيس المجلس الشعبي البلدي
إمضاء السيد ...
كاتب رائس إقليمي

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الحمد لله وكفى، والصلاة والسلام على نبيه المصطفى، وبعد:

تتقدم جماعة البحث بالشكر الجزيل، والعرفان الجميل إلى الأستاذة المحترمة أمير علي فاطمة الزهراء، على ما بذلته من قصارى جهدها في توجيه البحث وتتبعها له خطوة بخطوة، وعلى صبرها وتفانيها.

وبالمثل نشكر اللجنة التي تكرمنا بمناقشتها موضوع بحثنا، الأستاذين: قراد راضية ومالك محمد.

الشكر موصول إلى الوالدين والإخوة على ما وفروه من سبل الراحة في سبيل انجاز البحث، وإلى الأخ عبد الحكيم على كل شيء ولمروى على الدعم المعنوي...

إلى مديرة متوسطة ابن خلدون، وكل الطاقم الإداري على كل التسهيلات، وللأساتذة على تعاونهم وتفهمهم.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
مقدمة	أ- ب
الإطار المنهجي للدراسة	
أولا: موضوع الدراسة	3
1- إشكالية الدراسة وتساؤلاتها	3
2- أهداف الدراسة	4
3- أهمية الدراسة	5
4- أسباب اختيار الموضوع	5
5- مفاهيم الدراسة	6
6- الدراسات السابقة	10
ثانيا: مقاربة الدراسة	16
ثالثا: الإجراءات المنهجية للدراسة	17
1- مجالات الدراسة	17
* المجال المكاني	18
* المجال الزماني	18
* المجال البشري	18
2- منهج الدراسة	19
3- أدوات جمع البيانات	20
الفصل الأول: الإطار المفاهيمي والنظري لدراسة موقف الاتصال التربوي	
المبحث الأول: مفهوم الاتصال	24
المطلب الأول: تعريف الاتصال	24
1- التعريف اللغوي للاتصال	24
2- التعريف الاصطلاحي للاتصال	25
المطلب الثاني: خصائص الاتصال	26
المطلب الثالث: النماذج القاعدية لمفهوم الاتصال	27
1- نموذج النظرية الرياضية	27
2- نموذج لاسويل Lasswell	29
3- نموذج النسق الاجتماعي Newcomb	29

4- نموذج النسق المفتوح	30
5- نموذج التفسير السوسيولوجي	31
6- النموذج العام للاتصال: جورج جربنر George Gerbner	31
المبحث الثاني: مفهوم موقف الاتصال	32
المطلب الأول: عناصر موقف الاتصال	32
1- المرسل	32
2- المستقبل	33
3- الرمز	33
4- الرسالة	33
5- القناة	34
6- المرجع	34
المطلب الثاني: عوامل نجاح وفشل موقف الاتصال	35
أولا: العوامل المرتبطة بالمرسل	35
1- المهارات الاتصالية	35
2- الإطار المرجعي	35
3- الموقف تجاه نفسه، الآخرين والرسالة	36
4- أسلوب الإدراك المفضل	37
5- تصور دور المرسل	37
6- تحديد النية (القصد)	37
ثانيا: العوامل المرتبطة بالمستقبل	37
1- المعارف والقدرات	38
2- استعمال الرسالة	38
3- رجع الصدى	38
ثالثا: العوامل المرتبطة بالرمز	38
1- وحدة الرمز	38
2- اختيار الرمز	38
3- إتقان الرمز	38

رابعا: العوامل المرتبطة بالرسالة	38
1- درجة الصعوبة	38
2- المعنى	39
4- التوافق	39
خامسا: العوامل المرتبطة بالقناة	39
1- إنشاء وصيانة الصلة	39
2- اختيار القناة	39
3- التشويش	39
سادسا: العوامل المرتبطة بالمرجع	39
1- معرفة المرجع النصي	39
2- معرفة المرجع الخارج نصي	40
3- وضوح المرجع	40
المطلب الثالث: أنواع المواقف الاتصالية	40
1- الموقف إيجابي- سلبي	40
2- الموقف إيجابي- إيجابي	41
3- الموقف سلبي- إيجابي	41
4- الموقف سلبي- سلبي	41
المبحث الثالث: البعد النظري للبحث	42
المطلب الأول: النظريات النفسية والاجتماعية المفسرة للاتصال	42
أولا: المستوى النفسي الداخلي	42
1- نظرة التحليل النفسي للاتصال	43
2- نظرة السيكولوجيا المعرفية للاتصال	44
ثانيا: المستوى التفاعلي للبنية العلائقية (مدرسة بالو ألتو)	45
ثالثا: المستوى الاجتماعي	46
المطلب الثاني: نماذج الاتصال المفسرة للعلاقات مرسل- مستقبل	47
1- نموذج نيوكومب Newcomb	47
2- نموذج فيرينغ Fearing	49
3- نموذج أوسجود وشرام Osgood et Schramm	52

4- نموذج ريلي وريلي Riley et Riley	53
الفصل الثاني: الاتصال التربوي	
المبحث الأول: مفهوم الاتصال التربوي	57
المطلب الأول: تعريف الاتصال التربوي	57
المطلب الثاني: مكونات الاتصال التربوي	57
المطلب الثالث: مميزات الاتصال التربوي	57
المبحث الثاني: الموقف الاتصالي التربوي	58
المطلب الأول: نماذج الاتصال التربوي	58
1- نموذج الاتصال التعليمي التقليدي (التلقيني)	59
2- نموذج الاتصال الفعال المتمركز حول التلميذ	59
3- نموذج الاتصال الفعال المتمركز حول الجماعة	59
المطلب الثاني: عناصر الموقف الاتصالي التعليمي	60
1- المعلم- المتعلم	60
2- الرسالة التعليمية	60
3- وسيلة الاتصال التعليمية	60
4- السياق	62
المطلب الثالث: شروط فعالية عناصر موقف الاتصال التربوي	63
أولا: العوامل المتعلقة بالمعلم- المتعلم	63
1- خصائص المعلم الناجح	63
2- شروط فعالية الاتصال	65
ثانيا: العوامل المتعلقة بالرسالة التعليمية	66
ثالثا: العوامل المتعلقة بوسيلة الاتصال التعليمية	67
رابعا: العوامل المرتبطة بسياق الاتصال	68
المبحث الثالث: الاتصال المدرسي	69
المطلب الأول: مفهوم الاتصال المدرسي	69
1- تعريف الاتصال المدرسي	69
2- أهداف الاتصال المدرسي	69
3- مبادئ الاتصال المدرسي	70

المطلب الثاني: وسائل الاتصال المدرسي	71
أولا: أسلوب الاتصالات الشفهية	71
ثانيا: أسلوب الاتصالات الكتابية	76
المطلب الثالث: العلاقات الاتصالية في المؤسسة التربوية	78
أولا: المستوى الداخلي	78
ثانيا: المستوى الخارجي	79
الفصل الثالث: الدراسة الميدانية لواقع الاتصال في المؤسسات التربوية	
المبحث الأول: قراءة وتحليل بيانات الدراسة	82
المطلب الأول: الخصائص السوسيو ديموغرافية لعينة الدراسة	83
المطلب الثاني: تحديد علاقة الاتصال معلم– متعلم	87
المطلب الثالث: الرسالة التعليمية ودور التنسيق في تذليل صعوبات وصولها إلى المتعلم	104
المطلب الرابع: دور وسائل الاتصال التعليمية في سيرورة العملية التعليمية	118
المبحث الثاني: استنتاجات الدراسة	128
المطلب الأول: الاستنتاجات الجزئية للدراسة	128
المطلب الثاني: الاستنتاجات العامة للدراسة	134
المطلب الثالث: توصيات الدراسة	135
خاتمة	137
قائمة المراجع	138
الملاحق	

فهرس الجداول

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	خصائص المبحوثين حسب متغير الجنس	83
02	خصائص المبحوثين حسب متغير السن	84
03	خصائص المبحوثين حسب الشهادة المتحصل عليها	85
04	خصائص المبحوثين حسب متغير الأقدمية	86
05	خصائص المبحوثين حسب المادة الدراسية	87
06	الطريقة التي يتمكن الأستاذ من خلالها من تحسين علاقته بالتلميذ	88
06-أ	الطريقة الأكثر استخداما من طرف الأساتذة لتحسين علاقتهم بالتلميذ	89
07	الطريقة التي يتصرف بها التلميذ في حال تقويم سلوكه من طرف الأستاذ	91
08	الوسيلة المستعملة لتوجيه التلميذ في حال الاصطدام به	92
08-أ	الوسيلة الأكثر استخداما لتوجيه التلميذ في حال الاصطدام به	93
09	مدى قدرة الوسائل على الحد من الاصطدام بالتلميذ	94
10	الوسيلة الأكثر فعالية في الحد من الاصطدام بالتلميذ	95
11	مدى سوء العلاقة بين الأستاذ والتلميذ من السنة الأولى إلى السنة الرابعة متوسط	96
12	أسباب سوء العلاقة بين الأستاذ والتلميذ	97
12-أ	العامل الأكثر تسببا في سوء العلاقة بين الأستاذ والتلميذ	98
13	دوافع عدم اهتمام التلميذ بالرسالة التعليمية	99
13-أ	البدائل الأكثر تسببا في عدم اهتمام التلميذ بالرسالة التعليمية	100
14	أسلوب الاتصال المستعمل لتخفيض صعوبة فهم الرسالة التعليمية لدى التلاميذ	102
14-أ	أسلوب الاتصال الأكثر استعمالا لتخفيض صعوبة فهم الرسالة التعليمية لدى التلاميذ	103
15	أسباب صعوبة وصول الرسالة التعليمية إلى التلميذ	105
15-أ	البدائل الأكثر تسببا في صعوبة وصول الرسالة التعليمية إلى التلميذ	106
16	إمكانية مناقشة الإدارة حول صعوبات وصول الرسالة التعليمية	107
17	وسائل اتصال الأساتذة بالإدارة للمناقشة حول مشاكل الرسالة التعليمية	108
17-أ	وسائل الاتصال الإداري الأكثر استخداما للمناقشة حول مشاكل الرسالة التعليمية	109
18	مدى قدرة الاتصال بالإدارة المدرسية على تذليل صعوبات الفهم لدى التلاميذ	110
19	إمكانية طرح مشكلة صعوبات فهم الرسالة التعليمية على الزملاء من الأساتذة	111

20	وسائل التنسيق بين الأساتذة	111
21	عدد مرات عقد الجلسات التنسيقية للقسم من طرف الأساتذة	112
22	مواضيع الجلسات التنسيقية للقسم	113
23	عدد مرات عقد الجلسات التنسيقية للمادة من طرف الأساتذة	115
24	مواضيع الجلسات التنسيقية للمادة	116
24-أ	المواضيع الأكثر تطرقا في الجلسات التنسيقية للمواد	117
25	الطريقة المفضلة لإلقاء الدرس من طرف الأستاذ	118
25-أ	الطريقة الأكثر تفضيلا لإلقاء الدرس من طرف الأستاذ	119
26	مدى استخدام وسائل الاتصال التعليمية من طرف الأساتذة	120
27	وسيلة الاتصال التعليمية الأكثر استخداما	121
28	دواعي استخدام وسائل الاتصال التعليمية	123
28-أ	البديل الأكثر فائدة في استخدام الأساتذة لوسائل الاتصال التعليمية	124
29	معيار (أساس) اختيار وسيلة الاتصال التعليمية	125
30	مدى توفر الكتاب المدرسي على خصائص الوسيلة البيداغوجية الفعالة	126
31	استخدامات تكنولوجيا الاتصال التعليمية الممكنة في المدرسة الجزائرية	127

مقدمـــــــة

مقدمـــــــــة:

أدركت العديد من المجتمعات الإنسانية أهمية المدخل التربوي في تحقيق أهداف التنمية في مختلف جوانبها، على اعتبار أن الاستثمار الحقيقي هو الاستثمار في الإنسان كأهم مورد من موارد التنمية، ومن هذا المنطلق شغلت القضايا التربوية اهتمام الباحثين والمهتمين في مختلف التخصصات، ولم يعد يُنظر للتربية على أنها وسيلة المجتمع لنقل ثقافته للأجيال المتلاحقة فحسب، بل أصبح ينظر إليها على أنها الأداة الفعالة لتوجيه التغير الاجتماعي الوجهة المرغوبة، فكان لزاما على الدول ايلاء الجوانب التربوية أهمية خاصة ومحاولة تجاوز ما تعانيه من مشاكل؛ هنا يأتي الاتصال كأحد أهم المداخل، إن لم يكن أهمها، للنظر في هذه المشاكل، إذ يعتبره المختصون في مجال الاتصال التربوي الشريان الذي ترتكز عليه العملية التربوية، والتي تعتمد في تحقيق أهدافها إلى حد كبير على نظام اتصال سليم وفعال.

والمتتبع للاتصال في العملية التربوية في الجزائر وفي مؤسساتها، سيلحظ بالتأكيد تنوعا في مواقفها، حيث يعود هذا لخصوصية الفعل التربوي الذي يضع التلميذ في قلب العملية التربوية، فحوله تدور أغلبية هذه المواقف، وسيلحظ من جهة أخرى مناخا جديدا لم تعهده مؤسساتنا التربوية قبل الإصلاح الذي طالها، بوصفها النواة الأساسية للمنظومة التربوية.

من هنا تأتي هذه الدراسة لتصف واقع الاتصال في المؤسسة التربوية الجزائرية، من خلال تتبع موقف الاتصال التعليمي في الطور المتوسط، في ضوء آراء أساتذته وتأخذ متوسطة ابن خلدون– تبسة، كنموذج، بحيث نركز فيها على كل عناصر موقف الاتصال التعليمي ومدى تحقيقها لمقوماته حسبما حددته الدراسات النظرية منها والميدانية.

سعيا منا وراء هذا الهدف، جاءت دراستنا ضمن ثلاثة فصول، بالإضافة إلى إطارها المنهجي، هذا الأخير الذي تدرجنا فيه بداية من طرح إشكالية الدراسة، وتبيان أهدافها وأهميتها، وكذا تحديد مفاهيمها وأهم الدراسات السابقة لها، إلى عرض خلفية الموضوع أي مقاربة دراسته، وأخيرا تناولنا الإجراءات المنهجية للدراسة بدءا بمجالاتها؛ الزمانية، المكانية ومجتمع البحث وعينة الدراسة، إلى منهجها وأدوات البحث المستخدمة في إطاره.

في حين قسمنا فصول الدراسة، إلى فصلين نظريين وآخر ميداني؛ فأما الفصلين النظريين فقد حاولنا فيهما التعرض إلى المفهوم الرئيسي لدراستنا ألا وهو الاتصال التربوي، فجاء الفصل الأول حول تحديد موقف الاتصال و مفهوم الاتصال عامة، كون هذا التحديد يسهم وإلى درجة مهمة في تحديد مفهومنا الرئيسي، فكان الفصل الثاني حول الاتصال التربوي وموقفه، وقد تدرجنا بهذه الطريقة في تناول مفاهيم بحثنا من أكثرها عموما، إلى أكثرها خصوصا. كل هذا جاء في إطار مجموعة من نظريات الاتصال ونماذجه، لا سيما منها التي تناولت العلاقة الاتصالية في علم النفس وعلم الاجتماع.

وأما الفصل الميداني، فقد تعرضنا فيه لتحليل البيانات الميدانية وتفسيرها في إطار البعد النظري والمفاهيمي المحدد لبحثنا، ومن ثَم عرضنا لنتائج هذا التحليل في شكل استنتاجات جزئية، كما توصلنا إلى مجموعة من النتائج العامة كإجابة على ما طرحنا من إشكاليات وما حددنا من أهداف، وهكذا ختمنا لدراستنا.

الإطـــــار المنهــجي

أولا: موضوع الدراسة

1- إشكالية الدراسة وتساؤلاتها

2- أهداف الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- أسباب اختيار الموضوع

5- مفاهيم الدراسة

6- الدراسات السابقة

ثانيا: مقاربة الدراسة

ثالثا: الإجراءات المنهجية للدراسة

1- مجالات الدراسة

أ- المجال المكاني

ب- المجال الزماني

ج- المجال البشري

2- منهج الدراسة

3 - أدوات جمع البيانات

أولا: موضوع الدراسة

1- إشكالية الدراسة وتساؤلاتها:

تعتبر المؤسسات التربوية في كل المجتمعات المعاصرة من التنظيمات التي تسعى إلى تحقيق أهداف المجتمع الذي تنشأ فيه وتنتمي إليه؛ فهي تهدف بدرجة كبيرة إلى تعزيز ثقافته وقيمه بين أفراده وغرس الروح العلمية والثقافية لديهم وتوفير احتياجات القطاع الاقتصادي وسوق العمل، وإذا كانت غاية المؤسسات التربوية كذلك، فإن الاتصال هو أداتها في ذلك.

ولا يحيد قطاع التربية الجزائرية، عن هذه الأهداف نظرا لأهميته الاستراتيجية، لا سيما بعد الإصلاحات الأخيرة المرتكزة على توجيهات النزعة البنائية في تصميم وبناء المعرفة، والتي تركز على آليات حدوث وتطور المعرفة لدى الفرد انطلاقا من التفاعل الحاصل بينه وبين محيطه؛ الأمر الذي مهد أمام النظام التربوي الجزائري السبل لتبني وتوظيف المقاربة بالكفاءات، مما أثرى سيرورة التعليم والتعلم وحدد أدوارا جديدة لكل مكونات النظام التربوي وكذا بالنسبة لكل الأطراف الفاعلين ضمنه وخاصة "المعلم والمتعلم"

لكن الاتصال هو أيضا حاجة حيوية للأفراد والتنظيمات في المجتمع الإنساني، حيث لا يمكن أن يتم أمر ما دون الاتصال.

ومن ثَمَ يمكن إدراك مشكلة البحث على أنها دراسة للتباينات والتطابقات بين ما تم تنظيمه على مستوى الاتصال التربوي أي ما يجب أن يكون عليه، وبين واقعه وكيف يتم تَمَثُّله من قبل أطرافه، من خلال تقصي موقف الاتصال التربوي التعليمي، وهذا لأن اختزال الاتصال إلى فعل فردي بين مرسل ومستقبل يبدو أساسيا لفهم الاتصال في تعقيداته.

هنا تتجلى لنا أهمية ودور نماذج الاتصال ونظرياته في تحليل موقف الاتصال التربوي التعليمي من حيث كونها تساعدنا في الاقتراب من مشكلة بحثنا وهدفها الرئيسي بعيدا عن الخوض في وضعية التربية في الجزائر، وعن كيفية تنظيمها، كما تسمح بدراسة الاتصال كمتغير أساسي في البحث.

وإذا كانت هذه النظريات والنماذج تبحث في شروط فعالية موقف الاتصال وكذا في تحديد وتعريف العلاقات مرسل- مستقبل ودور العوامل النفسية، العقلية (المعرفية) والاجتماعية في هذا التحديد، فإن هذا

ما يسمح لنا بالاقتراب من واقع موقف الاتصال في المؤسسات التربوية في الجزائر وفي أحد أطوارها؛ ألا وهو الطور المتوسط بما طاله من تعديل سواء في هيكلته أو في غاياته وأهدافه، حيث تأخذ الدراسة متوسطة ابن خلدون– تبسة كنموذج، وسؤالها المحوري هو:

ما هو واقع الموقف الاتصالي في العملية التعليمية في الطور المتوسط؟

وهو سؤال رئيسي تندرج تحته التساؤلات الفرعية الآتية:

– كيف تتحدد علاقة الاتصال (معلم– متعلم) في متوسطة ابن خلدون– تبسة؟

– ما هو دور التنسيق بين أطراف العملية التربوية في متوسطة ابن خلدون، في تذليل صعوبات وصول الرسالة التعليمية إلى المتعلم؟

– ما هو دور وسائل الاتصال التعليمي المتوفرة في متوسطة ابن خلدون، في سيرورة العملية التعليمية؟

2– أهداف الدراسة:

أ– الأهداف العلمية: وتتمثل فيما يلي:

– تحديد ميزة العملية التربوية التعليمية في تعريف موقف الاتصال.

– تحديد مفهوم الاتصال ووضع مؤشرات له في العملية التربوية، ينعكس فيها واقع التعليم المتوسط في الجزائر.

– تحديد وتعريف علاقة الاتصال (معلم– متعلم) في مؤسسة التعليم المتوسط.

– محاولة الكشف عن العوامل المعيقة لوصول الرسالة التعليمية إلى المتعلم، وعن ما إذا كان للتنسيق بين أطراف العملية التربوية في مؤسسة التعليم المتوسط، دورا في تذليل هذه الصعوبات.

– إبراز دور وسائل الاتصال التعليمي الموَفَرَة للطور المتوسط من التعليم، في نجاح العملية التعليمية.

ب- الأهداف العملية:

- تطبيق بعض المعارف المكتسبة خلال سنوات الدراسة في مجال تخصصنا "الاتصال التنظيمي"، في أحد أنواع التنظيمات؛ ألا وهو التنظيم التربوي.

- اكتساب مهارات حول الاستقصاءات الميدانية، والتحكم في تطبيق تقنيات البحث العلمي في علم الاتصال.

- التعرف على مدى تنظيم وعلمية الاتصال في المؤسسة التربوية الجزائرية.

3-أهمية الدراسة:

تتحدد أهمية بحثنا في كونه:

- يكشف عن أهمية علم الاتصال في التنظير لأحد أهم ميادين الحياة الاجتماعية ألا وهو الميدان التربوي، وفي عملية التخطيط له كأحد أهم القطاعات الاستراتيجية.

- يسمح بتشخيص و الاقتراب من وضعية التربية في مؤسسة التعليم المتوسط، و محاولة توضيح ما لها و ما عليها، في اطار من علم الاتصال ولغته.

4- أسباب اختيار الموضوع:

يقف من وراء اختيارنا لهذا الموضوع جملة من الأسباب الذاتية وكذا الموضوعية وهي تتمثل في:

أ- الأسباب الذاتية:

- الميل إلى المواضيع التي تخص النشء والطفولة وكل ما له صلة بالميدان التربوي.

- تراكم مجموعة من الملاحظات المتناثرة خلال مدة من سنوات الخدمة في الميدان التربوي، أفرز لدينا قلقا علميا، فأردنا أن نتعمق فيها وننظمها في إطار دراسة أكاديمية.

ب- الأسباب الموضوعية:

- بوصف علم الاتصال ملتقى العديد من العلوم والتخصصات، فإن إعداد دراسة في إطاره، لا سيما في أحد ميادين الحياة الاجتماعية؛ التربية مثلا، كفيلة بأن تضفي الدقة والموضوعية على نتائج الدراسات

التي يتم التوصل إليها في إطار العلوم الأخرى؛ الشيء الذي لاحظناه من خلال اطلاعنا على مجموعة من الدراسات التربوية في تخصص علم النفس التربوي وعلم الاجتماع التربوي.

– الرغبة في توضيح بعض الأمور التي تبدو غامضة للعاملين في المجال التربوي في الجزائر، وهذا من خلال دراسة الاتصال.

5– مفاهيم الدراسة:

أ– الاتصال التربوي:

* الاتصال:

عرفه كارل هوفلاند (Carl Hovland): "الاتصال عملية يقوم بموجبها شخص (المرسل) بإرسال منبه، بقصد تعديل أو تغيير سلوك شخص آخر (المستقبل)."[1]

وعرفه ليلاند براون (Leland Brown): "الاتصال هو صيغة التفاعل الذي يحدث بواسطة الرموز الإيمائية أو الصوتية أو التشكيلية أو اللفظية أو أي رموز أخرى تعمل كالمنبهات للسلوك الذي لا يثيره الرمز بذاته في غياب الشروط الخاصة بالشخص المستجيب."[2]

لكن الاتصال لا يعني مجرد تبليغ للرسالة، وإنما هو عبارة عن عمليات أكثر تعقيدا.

حيث عرف شيري (C.Cherry) الاتصال على أنه: "عنصر أساسي في الحياة الاجتماعية ومشاركة الأفراد في الرمز والمعنى والإشارة واللغة، وكافة أنواع العلاقات الاجتماعية التي تحدث في الحياة اليومية، والاتصال يجعل الأفراد يفهمون بعضهم... ويجعلهم في وحدة واحدة، ربما تكون الجماعة أو المجتمع أو الثقافة ككل"[3]، فهو "عملية اشتراك ومشاركة في المعنى من خلال التفاعل الرمزي، يتميز بالانتشار في المكان والزمان فضلا عن استمراريتها وقابليتها للتنبؤ."[4]

[1] محمد عبد الحميد، **نظريات الإعلام واتجاهات التأثير**، عالم الكتب، ط 3، القاهرة، 2004، ص.18

[2] زياد أحمد خليل الدعس، **معوقات الاتصال والتواصل التربوي بين المديرين والمعلمين وسبل مواجهتها**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، تخصص تربية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، 2009، ص.15

[3] عبد الله محمد عبد الرحمان، **سوسيولوجيا الاتصال والإعلام**، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2002، ص.53

[4] مي العبد الله سنو، **نظريات الاتصال**، دار النهضة العربية، ط 2، بيروت، 2010، ص.25

وعرفه تشارلز كولي (C.Cooley) بأنه: "الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور، إنه يتضمن كل رموز الفكر مع وسائل تبليغها عبر المكان وتعزيزها في الزمان، ويتضمن كذلك تعابير الوجه، والاتجاهات، والحركات، ونبرة الصوت والكلمات، والكتابات والمطبوعات، وسكك الحديد، والتلغراف، والتلفون، وكل ما يشمله آخر ما تم من الاكتشافات في المكان والزمان."[1]

وعلى هذا الأساس فإن الاتصال وكما سجل العديد من باحثي مدرسة بالو ألتو في رؤيتهم النفس اجتماعية للاتصال؛ أن المشاركة أول مكون من مكونات الاتصال، وخاصية أساسية من خصائص التفاعل الاتصالي، وبها تنطلق ميكانيزمات الحوار... ولولاها لما انتظم أي اتصال فعال بين عناصر الاتصال.

وفي هذا السياق، وضمن هذه الرؤية النفس اجتماعية التي تبدو أكثر إلماما بعناصر ومكونات فعل الاتصال، نعرف الاتصال: "عملية تفاعلية تشاركية ناتجة من علاقة قائمة بين طرفين أو أكثر يتم فيها إنتاج وتبليغ وتبادل للمعلومات والخبرات والتجارب والمواقف، باستخدام متبادل وفعال لوسائل التعبير والترميز اللفظية وغير اللفظية، سعيا لبناء الانسجام والتوافق والتفاهم بين هذه الأطراف المتصلة. "

وهذا انطلاقا من هذا التعريف الذي يبدو لنا أساسا، والذي جاء في كتاب (الاتصال الفعال) لصاحبيه (Richard Arcand) et (Nicole Bourbeau) ، حيث عرفا الاتصال "كسيرورة دينامية، من خلالها ينشئ الفرد علاقة مع آخر من أجل نقل أو تبادل أفكار، معارف، مشاعر، باللغة الشفهية أو الكتابية، كما من خلال نظام الإشارات: حركات، موسيقى، رسوم...الخ؛ فهو يؤسس للعلاقة التي تسمح للمجتمعات أن تستمر وتؤدي وظيفتها. يمكن للاتصال أن يحدث وجها لوجه أو يستعين بوسيلة، كما يمكن أن يحدث بين شخصين، بين شخص وجماعة أو بين جماعتين."[2]

* العملية التربوية:

هي عند (Legendre. R) "بمثابة عملية تنمية متكاملة تستهدف مجموع إمكانات الفرد البشري الوجدانية والأخلاقية والعقلية والروحية والجسدية."[3]

[1] فضيل دليو، **الاتصال: مفاهيمه، نظرياته ووسائله**، دار الفجر، القاهرة، 2003، ص.15

[2] Richard ARCAND, Nicole BOURBEAU, *La communication efficace*, de Bœck université, Paris, 1996, p.13

[3] فريدة شنان/ مصطفى هجرسي، **المعجم التربوي**، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2009، ص.49

كما يرى (J. Leief) أنها عبارة عن "استعمال وسائل خاصة لتكوين وتنمية الطفل أو المراهق جسديا أو وجدانيا وعقليا واجتماعيا وأخلاقيا، من خلال استغلال إمكاناته وتوجيهها وتقويمها."[1]

أما (Piaget) فيقول: "أن نربي يعني أن نكيف الطفل مع الوسط الاجتماعي للراشد، أي تحويل المكونات النفسية والبيولوجية للفرد وفق مجمل الحقائق المشتركة التي يعطيها الوعي الجماعي قيمة ما، وعليه فإن العلاقة بالعملية التربوية يحكمها معطيان: **الفرد** هو وسيرورة النمو من جهة، والقيم الاجتماعية والثقافية والأخلاقية التي **على المربي *إيصالها* لهذا الفرد** من جهة أخرى."[2]

وبهذا فالعملية التربوية هي بالأساس عملية اتصال؛ ترتكز على شبكة من العلاقات الإنسانية: مربي/ تلميذ، تلميذ/محيط، مدرسة/أسرة، مدرسة/محيط...

* الاتصال التربوي:

وعلى هذا الأساس، وانطلاقا من التعريف الإجرائي الذي حددناه لمفهوم الاتصال ولمفهوم العملية التربوية، يعرف الاتصال التربوي بأنه: "كل أشكال وسيرورات ومظاهر العلاقة الاتصالية بين مدرس وتلاميذ أو بينهم أنفسهم، أو بين الأطراف المختلفة للعملية التربوية داخل المدرسة، إنه يتضمن نمط الإرسال اللفظي وغير اللفظي، كما يتضمن الوسائل التواصلية والمجال والزمان، وهو يهدف إلى تبادل أو تبليغ ونقل الخبرات والتجارب والمواقف، مثلما يهدف إلى التأثير على سلوك المتلقي."[3]

ب- مفهوم الموقف الاتصالي (معلم-متعلم)

إذا كان موقف الاتصال هو "أي موقف يتطلب كل من: مرسل، مستقبل، رسالة، رمز، مرجع وقناة (وسيلة)، كما أنه ينطوي كخلفية على سياق فيزيائي، وقائعي événementiel، اجتماعي ونفساني يحدث فيه الاتصال."[4]

[1] نفس المكان

[2] نفس المكان

[3] محمد عابد الجابري وآخرون، **التواصل: نظريات وتطبيقات**، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، 2010، ص.274.

[4] Richard ARCAND, Nicole BOURBEAU , op.cit, p.13

والاتصال التعليمي كما ذهب جون ديوي في تعريفه هو "عملية المشاركة في الخبرة إلى أن تغدوا مشتركة بين الجميع."[1]

فإن موقف الاتصال التعليمي أو موقف الاتصال (معلم- متعلم) هو "أي وضع اتصال يحدث فيه لقاء بين خبرتين في ضوء التفاهم بين خبرة المعلم التي تم اكتسابها عبر مواقف متعددة، وخبرة التلميذ التي تتطلب تهيئة الظروف الملائمة لضمان المشاركة الحرة والإيجابية للتلميذ في اكتساب الخبرة الجديدة."

ج- مفهوم المؤسسة التربوية:

تعرف المؤسسة التربوية على أنها: " مؤسسة اجتماعية أساسية أوجدها المجتمع بفعل غزارة التراث الثقافي وتراكمه وتعقده، تقوم بتنشئة أبنائه وتربيتهم تربية مقصودة وصبغهم بصبغة مستندة إلى فلسفته ونظمه ومبادئه ومنسجمة معها، وفقا لخطط ومناهج محددة وعمليات تفاعل وأنشطة متنوعة ومبرمجة داخل الصفوف وخارجها."[2]

ويصف بعض الكتاب والباحثين المؤسسة التربوية على أنها وسيلة وآلة ومكان في آن واحد، حيث ينتقل الفرد في ذلك المكان وبواسطة تلك الآلة، من حياة تتمركز حول ذاته إلى حياة تتمركز حول الجماعة، وبحيث يصبح من خلال تلك الوسيلة إنسانا اجتماعيا وعضوا منتجا وفاعلا في المجتمع.[3]

ومن الناحية التشريعية، وطبقا لأحكام القانون التوجيهي للتربية الوطنية 08-04 المؤرخ في 2008.01.23 فهي: "مؤسسة عمومية للتعليم تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، يمنح فيها التعليم الثانوي والأساسي، قد تكون ثانوية أو متوسطة داخلية أو نصف داخلية أو خارجية."[4]

وفي بحثنا، تتمثل هذه المؤسسة التربوية في المتوسطة، التي تعتبر مرحلة تعليمية تقع بين مرحلة التعليم الابتدائي ومرحلة التعليم الثانوي، مدتها أربع سنوات، ويتراوح فيها أعمار التلاميذ من 11 إلى 15 سنة، فهي "تشكل نهايات مرحلة الطفولة المتأخرة وبداية مرحلة البلوغ، وعلى ذلك فإن المتعلم في هذه المرحلة

---

[1] مختار بروال، **كفاءة التواصل البيداغوجي الجامعي في ضوء معايير الجودة**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، تخصص علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والإسلامية، جامعة الحاج لخضر باتنة، 2014/ 2015، ص.59

[2] ربيع محمد ود/ طارق عبد الرؤوف عامر، **الديمقراطية المدرسية**، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، 2008، ص.96

[3] نفس المرجع السابق، ص. ص 106-107

[4] مزيان الشيخ، **ميزانية المؤسسة التربوية**، ملتقى تكويني لمسيري المؤسسات التربوية، الجلفة، بتاريخ 2011.11.15، ص.4، متاح على الرابط https://www.azouzchabani.com/wp/?p=352

يمر بفترة انتقالية، تتمم ما قبلها وتمهد لما بعدها، لذلك تتحدد رسالة المرحلة، في تحقيق القدر الكافي من التناسق والتناغم مع المرحلتين السابقة واللاحقة بما يضمن التدرج الطبيعي في النمو والنضوج."[1]

د- التنسيق:

يعرف التنسيق في قاموس التراث الأمريكي بأنه: "تنظيم العناصر المتنوعة لتصبح عملية متكاملة ومتجانسة."[2]

ويعرف قاموس كامبريج فعل التنسيق بأنه: "التوصل إلى جعل مختلف الأشياء المتنوعة تعمل معا بفعالية ككيان واحد."[3]

والمقصود بالتنسيق في العملية التربوية التعليمية هو: توحيد الرؤية والجهود ما بين الأساتذة أنفسهم أو بين الأساتذة والإدارة المدرسية؛

حيث يتم المستوى الأول من خلال الجلسات التنسيقية، في حين يتم الثاني من خلال الاجتماعات والمجالس التربوية والإدارية؛ وهو بهذا يهدف إلى انسجام وتناغم كل عناصر العملية التربوية التعليمية للرفع من مردوديتها وتحسين النتاج التربوي بصفة عامة.

6- الدراسات السابقة:

اعتمدنا على مجموعة من الدراسات السابقة التي تم ترتيبها كرونولوجيا كما يلي:

أ- الدراسة الأولى:

هي عبارة عن دراسة بعنوان: "واقع الاتصال التنظيمي في المؤسسة التربوية الجزائرية" من إعداد الطالبة فوزية بودويرة، وتحت إشراف الأستاذ فضيل دليو، معهد علم الاجتماع جامعة قسنطينة، خلال السنة الجامعية 2007/2006، وهي عبارة مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع، تخصص تنمية الموارد البشرية.

[1] إكرام أحمد الإهواني، **الاتصال بين العولمة والمحلية وإعداد الطفل ثقافيا**، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2011، ص.95

[2] ميشال بن جارا، **التنسيق في المحور المركزي للحوكمة**، ورقة عمل مقدمة لبرنامج دعم الارتقاء بالحوكمة والإدارة، مارس 2004، ص.14

[3] نفس المكان

جاءت إشكالية الدراسة وفق الطرح: ما هو واقع الاتصال التنظيمي بالمؤسسة التربوية الجزائرية بما يتضمنه من اتصال داخلي وخارجي، الوسائل والأساليب المعتمدة هل هي رسمية فقط أم غير الرسمية أيضا؟

حاولت الدراسة اختبار صحة الفروض:

– يتميز الاتصال الداخلي للمؤسسة التربوية الجزائرية أنه أحادي الجانب (من الأعلى إلى الأسفل).

– تولي المؤسسة التربوية الجزائرية أهمية كبرى لتوصيلها الخارجي.

– يتميز استعمال الجماعة التربوية لأدوات الاتصال بتركيزه على الأدوات و الوسائل الرسمية (التي ينص عليها التشريع المدرسي).

جرت الدراسة في ثانوية ابن تيمية بقسنطينة، حيث اعتمدت فيها الباحثة على أسلوب الحصر الشامل لكل من فئة الإداريين، وفئة الأساتذة الذين يبلغ عددهم ثمانية وعشرون أستاذا. في حين اعتمدت أسلوب المعاينة فيما يخص فئة التلاميذ، وقد وقع اختيارها بالنظر إلى جملة من العوامل، على العينة الطبقية، والتي قدرت بـ 76 تلميذ من مجموع تلاميذ الثانوية البالغ عددهم (766) تلميذ.

اعتمدت الباحثة كمنهج لدراستها على الوصف، وعلى الأدوات الآتية لجمع البيانات: الملاحظة بالمشاركة، استمارة الاستبيان، المقابلة، الوثائق والسجلات الإدارية والإحصاءات والتقارير الرسمية.

نفت الباحثة من خلال الدراسة صحة الفرضين الأوليين، في حين أثبتت صحة الفرض المتعلق برسمية وسائل الاتصال وقد توصلت إلى النتائج:

– الاتصال الداخلي متعدد الاتجاهات والأطراف ويشمل كل أعضاء الجماعة التربوية دون استثناء (أساتذة، تلاميذ، إداريين، عمال)

– وسائل الاتصال الداخلي في المؤسسة التربوية الجزائرية متنوعة ومتعددة وتعتمد غالبا على المواجهة المباشرة.

– من الضروري أن تطور مؤسساتنا التربوية علاقاتها بمحيطها الخارجي من خلال الاهتمام أكثر بأنشطة الاتصال الخارجي الذي يربطها ببيئتها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية.

*** تقييم الدراسة:**

أما عن تقييمنا ومدى استفادتنا نحن مجموعة البحث من هذه الدراسة، فتتمثل في أنها تناولت بالدراسة محورين أساسيين في دراستنا وهما؛ طبيعة الاتصال بين مختلف الأطراف في المؤسسة التربوية لاسيما بين التلميذ و مختلف الأطراف الأخرى (الأساتذة، الإدارة المدرسية)، وكذا أساليب الاتصال الداخلي والتنسيق بين أطراف المجموعة الداخلية؛ الشيء الذي يوفر لنا خلفية نعود إليها، ويعطينا فكرة عن كيفية معالجة المواضيع الأساسية للدراسة في الميدان.

مع الملاحظ أن دراستنا تذهب في تحليل العلاقة بين المعلم والمتعلم إلى ما هو أعمق وأبعد مما فعلته هذه الدراسة كونها تبحث في التحديد الدقيق لهذه العلاقة وفي نواحي مختلفة وليس فقط في اتجاه الاتصال (تبادلي أو في اتجاه واحد).

ويبدو هذا الأمر منطقيا؛ بما أن الهدف من استعمال الدراسات السابقة هو البدء من حيث انتهى الباحثون الآخرون.

ب- الدراسة الثانية:

هي دراسة تحت عنوان "الاتصال البيداغوجي أستاذ- طالب، محاولة لدراسة بعض العوامل البيداغوجية والنفس اجتماعية"، من إعداد الباحثة وهيبة لكحل، وتحت إشراف الأستاذ بوفولة بوخميس، جامعة باجي مختار-عنابة، السنة الجامعية 2012/2011، وهي مذكرة لنيل شهادة الماجستير في تخصص علم النفس التربوي.

جاءت إشكالية الدراسة وفق الطرح: ما هي العوامل البيداغوجية والنفس اجتماعية التي تساعد على فعالية عملية الاتصال البيداغوجي أستاذ- طالب؟

حاولت الدراسة اختبار صحة الفروض:

1- تساعد العوامل البيداغوجية (كفاءة الأستاذ، الوسائل التعليمية) على فعالية عملية الاتصال البيداغوجي أستاذ- طالب.

2- تساعد العوامل النفس اجتماعية (دافعية الطالب، الاحترام المتبادل بين الأستاذ والطالب) على فعالية عملية الاتصال البيداغوجي أستاذ- طالب.

تمت الدراسة في الفترة الممتدة من ديسمبر 2011 إلى ماي 2012، في جميع أقسام كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية (مجمع البوني)، جامعة باجي مختار عنابة؛ وهذا على عينة عشوائية طبقية قوامها 172 طالب.

جاءت دراسة الباحثة وصفية مسحية، اعتمدت فيها أساسا على أداة الاستبيان المغلق، الذي تكون من 32 بند، موزعة على أربعة محاور، يجيب عنها الطلبة حسب مقياس ليكارت.

وقد أثبتت الدراسة صحة كل الفرضيات، حيث أكدت على أهمية العوامل المذكورة في فعالية الاتصال البيداغوجي؛ أي أن كفاءة الأستاذ، والوسائل التعليمية، وكذا دافعية الطالب والاحترام المتبادل، كلها عوامل تساعد على فعالية الاتصال البيداغوجي أستاذ- طالب. كما توصلت الباحثة إلى أن العوامل التي تؤثر في عملية الاتصال البيداغوجي كثيرة ومتعددة منها ما سلطت عليها الضوء ومنها ما لم تفعل.

*** تقييم الدراسة:**

تقدم هذه الدراسة جملة الشروط والعوامل المساعدة على فعالية الاتصال البيداغوجي والتي ثبتت صحتها على أرض الواقع، من خلال التحقق الميداني.

وفي جانبها الاتصالي (أي الشروط والعوامل) تقترب من تلك المحددة نظريا في دراستنا؛ ما يدعم وجهة نظرنا في اختيار الإطار النظري، ويعطينا أرياحية في الاقتراب من موضوع دراستنا ميدانيا، وفق هذه العوامل والشروط، لا سيما وأننا حددناها في إطار نموذج مركزي لمقومات فعالية موقف الاتصال، وهو "نموذج بيرلو" (Berlo).

ولو أن دراستنا تتناول كل الشروط المرتبطة بكل عنصر من عناصر الاتصال التربوي المعروفة: المرسل (المعلم)، المستقبل (التلميذ)، وسيلة الاتصال التعليمية، وكذا الرسالة التعليمية، هذه الأخيرة التي لم تتناولها هذه الدراسة السابقة، على الرغم من أهمية دراستها كعنصر أساسي بجانب العناصر الأخرى.

فقط، يكمن الاختلاف فيما بين الدراستين في أن هذه الدراسة السابقة تجري في مجال التعليم العالي، في حين تجري دراستنا في مجال التعليم الأساسي.

ج- الدراسة الثالثة:

هي دراسة بعنوان: "كفاءة التواصل البيداغوجي الجامعي في ضوء معايير الجودة، مقاربة تحليلية في ضوء نظرية العقد البيداغوجي"، من إعداد الطالب مختار بروال، وتحت إشراف الأستاذ العربي فرحاتي، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة الحاج لخضر باتنة، للسنة الجامعية 2015/2014، وهي مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية.

تتلخص مشكلة هذه الدراسة وأهدافها في البحث عن شروط ومعايير كفاءة التواصل البيداغوجي الجامعي في ضوء معايير الجودة، والنظر من خلال الدراسة الميدانية في مدى استيفاء الاتصال البيداغوجي الجامعي تشريعا وممارسة لشروط جودته وكفاءته المعيارية كما تحدده نظم الجودة الحديثة، من خلال محاولة الإجابة على تساؤلين طرحهما الطالب هما:

- ما مدى توافر شروط جودة وكفاءة الاتصال البيداغوجي بين أطراف العقد الديداكتيكي الجامعي في التشريعات واللوائح التي تحددها سياسة وخطة الاصلاح الجديدة (ل. م. د) من منظور الأساتذة؟

- هل ممارسات أطراف العقد البيداغوجي لفعل الاتصال البيداغوجي تم وفق معايير الجودة كما تحددها نظم الجودة الحديثة؟

ترتب عن هذه التساؤلات الفرضيات الآتية:

- نتوقع أن تكون إجابات الأساتذة على بنود استمارة استيفاء القوانين وتشريعات سياسة وخطة الإصلاح الجديدة (ل. م. د) لشروط وجودة كفاءة التواصل البيداغوجي كما تحددها معايير الجودة العالمية إيجابية بدرجة عالية.

- نتوقع أن تكون ممارسات أطراف العقد البيداغوجي للاتصال البيداغوجي الجامعي تتم وفق معايير الجودة كما تحددها أنظمة الجودة العالمية في التعليم الجامعي.

امتدت الدراسة من نهاية أكتوبر 2014 إلى نهاية شهر فيفري 2015 (في حدود 04 أشهر)، وهذا في جميع معاهد وكليات جامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي.

وتمثلت عينتها في نوع العينة العشوائية الطبقية لكل من فئة الأساتذة والطلبة، بالإضافة إلى العينة القصدية لفئة الأساتذة بالنسبة لواحد من الاستبيانات الأربعة الموزعة.

جاء منهج هذه الدراسة وصفيا تحليليا، استخدم الباحث في إطاره أربع استبيانات تم بناؤها في ضوء خلاصات البحث النظري.

وقد خلص الباحث إلى استيفاء اللوائح والتشريعات وأطراف الاتصال البيداغوجي الجامعي سواء في نظر الأساتذة أو في نظر الطلبة لشروط كفاءته وجودته بدرجة متوسطة، وأكدت الدراسة ختاما على ضرورة وأهمية الاهتمام بموضوع الكفاءة التواصلية كشرط لا بد منه لضمان النوعية التربوية في تعليمنا الجامعي.

*** تقييم الدراسة:**

تمثل هذه الدراسة أهم الدراسات السابقة بالنسبة لموضوع بحثنا وأكثرها تشابها بدراستنا، من حيث كونها تتناول الاتصال التربوي وشروط كفاءته كموقف وكعلاقة، الشيء الذي تحاول دراستنا الخوض فيه، لكن بطبيعة الحال في إطار من علم الاتصال ونظرياته، وليس في إطار النظريات التربوية (نظرية العقد البيداغوجي، وشروط الجودة الشاملة) كما فعلت هذه الدراسة السابقة، ويعود هذا الأمر بطبيعة الحال؛ نظرا إلى انتماء موضوع بحثنا إلى مجال الاتصال.

يكمن كذلك الاختلاف فيما بين الدراستين في أن هذه الدراسة السابقة تجري في مجال التعليم العالي، في حين تجري دراستنا في مجال التعليم الأساسي.

<u>خلاصة:</u> مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

رغم أن الدراسات السابقة التي بين أيدينا تتناول موضوع الاتصال التربوي، إلا أن إجراءها ضمن تخصصات غير علم الاتصال (علم الاجتماع، علم النفس، علوم التربية)، يفقدها ويفقد نتائجها الدقة التي يضفيها علم الاتصال إلى مثل هذه المواضيع، وهو الأمر الذي تتوخى دراستنا الحالية القيام به، ومع انعدام الدراسات التي حاولت القيام بذلك (على الأقل تلك التي وقعت بين أيدينا)، فإن هذا الأمر يحسب لصالح دراستنا.

ثانيا: مقاربة الدراسة

يستلزم البحث العلمي باعتباره عملا يهدف إلى إيجاد إجابات عن تساؤلات أو إشكاليات، أن تتوفر فيه الشروط العلمية المتعارف عليها، وإلى جانب ذلك لا بد من إقامة البناء الهندسي له متمثلا في مقاربة البحث، حيث تختلف هذه الأخيرة باختلاف ميادين البحث وغاياته، كما أن الاختلاف في اتباع إحدى هذه المقاربات يؤدي إلى الاختلاف في النتائج والحلول.

وتتنوع هذه المقاربات بين كيفية؛ كالبنيوية والتفاعلية الرمزية وبين كمية؛ كالسلوكية والوظيفية؛ هذه الأخيرة تظهر هي الأنسب، لأن دراستنا تندرج بطبيعة الحال ضمن البحوث الكمية، ولكن أيضا لأن استخدامها غالبا ما يفرض نفسه عند دراسة علاقة عنصر بالنظام الكلي ومن ثم كيفية الوصول إلى التوازن، "ففكرة البناء والوظيفة ليست جديدة، خاصة عند تناول علاقة الفرد بالمجتمع ودوره في توازن هذا الأخير، فالاستقرار وكيفية الوصول إليه، وتماسك مكونات النظام وكيفية قيام كل فئة من فئات المجتمع والمشاركين في الهيكل الاجتماعي بإنجاز الأنشطة التي تساهم في تحقيق التناسق الاجتماعي العام، كلها أبعاد تدور حول البناء والوظيفة"[1].

إن هذا التوجه ليس بالجديد، حيث نجد له آثارا في كتابات الفلاسفة الأوائل، ثم أصبح أكثر حضورا في الدراسات الاجتماعية في الغرب، حيث بُنِيت عليه مختلف الدراسات الاجتماعية والأنثروبولوجية وأصبح يلعب دورا مهما في تطور مناقشات علم الاجتماع. ففي سنة 1893 على سبيل المثال نشر إيميل دوركايم (Emile Durkeim) دراسة حول تقسيم العمل تحتوي على فصلين؛ أحدهما حول "الأسباب" والآخر حول "الشروط"؛ أشار فيها إلى ملامح التحليل الوظيفي والكيفية التي يمكن الاقتراب بها لدراسة الظواهر الاجتماعية، بعدها بقليل لخص دوركايم قواعد المنهجية التالية: عندما نريد وضع تفسير لظاهرة اجتماعية ما، لا بد من البحث بشكل منفصل عن الأسباب المباشرة لقيامه، والوظيفة التي يؤديها[2]، أما رادكليف براون (Raddclife Brown) فهو يرى أن كل نسق اجتماعي يحتوي على وحدة يمكن تسميتها

[1] يوسف تمار، **نظرية Agenda Setting: دراسة نقدية على ضوء الحقائق الاجتماعية والثقافية والإعلامية في المجتمع الجزائري**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، تخصص علوم الإعلام والاتصال، كلية العلوم السياسية والإعلام، جامعة الجزائر، 2004/ 2005، ص.60

[2] نفس المكان

وحدة وظيفية. حيث أن التحليل الاجتماعي لأي "فعل اجتماعي" يجب أن يظهر الدور المنوط بهذه الوحدة في إطار النسق الاجتماعي الكلي.[1]

جعل التحليل الوظيفي إذن وبمساهمة عدة مفكرين وباحثين في مختلف المجالات المعرفية وخاصة علم الاجتماع والأثروبولوجيا من الوظيفة أحد أهم التوجهات الحديثة في دراسة المجتمع ومكوناته، وملخص التوجهات التي يقترحها هذا التحليل تدور حول:[2]

– التعامل مع الشيء على أنه نسق أو نظام وهذا النسق يتألف من عدد من الأجزاء المترابطة أو القائمة على الاعتماد المتبادل؛

– لكل نسق احتياجات أساسية عليه تلبيتها.

– النسق في حالة توازن؛ هذا التوازن يتحقق بتلبية أجزائه لاحتياجاته.

– قد تكون أجزاء النسق وظيفية، بمعنى أن تسهم في توازن النسق أو أن تكون ضارة به، أي تضعف من توازنه، وقد تكون غير وظيفية أي عديمة القيمة بالنسبة للنسق.

– تتحدد حاجيات النسق بواسطة تغيرات أو بدائل.

– وحدة التحليل بالنسبة للوظيفية هي الأنشطة أو النماذج المتكررة.

فيكون **بناء موقف الاتصال التعليمي** وبكل عناصره (النسق الكلي) حسب ما جاءت به النظرية البنائية الوظيفية على أساس مجموعة من شروط ومبادئ الاتصال، لكن **عناصره كذلك تؤدي مجموعة من الوظائف أو الأدوار لكي يتم هذا البناء**، حيث تصبو دراستنا وفقا لهذا التوجه إلى الكشف عن أدوار كل عنصر من عناصر موقف الاتصال التعليمي على حدة، في ضوء الشروط الذي ينبني عليها موقف الاتصال، وفي علاقتها مع بعضها ومع موقف الاتصال التعليمي في كليته.

ثالثا: الاجراءات المنهجية للدراسة

1- مجالات الدراسة:

[1] نفس المرجع السابق، ص.61

[2] لؤي عبد الفتاح/ زين العابدين حمزاوي، **الوجيز في مناهج البحث العلمي وتقنياته**، مكتبة القادسية، وجدة، 2012، ص.08

أ- المجال المكاني:

تم إجراء الدراسة في مجال متوسطة ابن خلدون بتبسة؛ قاعدة ذات نظام خارجي- نصف داخلي، بالرغم من الإمكانات البسيطة وقِدم التجهيزات، حققت المؤسسة نتائج مرضية باعتبارها وحدة وظيفية تهدف إلى تحسين نوعية التعليم ورفع الأداء المدرسي، وهذا منذ تدشينها في1990.09.01، يتمثل نشاطها الرئيسي في التدريس. وهي تقع في الناحية الغربية لمدينة تبسة وذلك بجانب طريق قسنطينة تبعد عن مقر البلدية بحوالي ستة (06) كيلومتر، تتوسط حي أول نوفمبر وجامعة تبسة من الغرب وحي جبل أنوال وملعب 04 مارس من الشرق داخل أحياء سكنية كثيفة.

وقد اختيرت هذه المؤسسة كمجال للدراسة لأنها:

- مؤسسة تعليم متوسط، أي أنها متوافقة مع الأهداف التي ترمي الدراسة إلى الوصول إليها.

- سهولة إجراء الدراسة فيها من حيث كونها المجال المكاني للعمل أيضا، وبالتالي التخفيف من ضغط عاملي الزمان والمكان.

ب- المجال الزماني: تمت الدراسة على مرحلتين هما:

* المرحلة الأولى: من شهر فيفري 2019 إلى غاية منتصف شهر مارس، قمنا فيها باستكشاف واستطلاع مجال دراستنا الميداني، للحصول على مجموع المؤشرات الميدانية وهذا من خلال استخدام أداة الملاحظة العلمية.

* المرحلة الثانية: بدأ الانطلاق فيها في 21 أفريل، حيث استغرقت هذه المرحلة من توزيع الاستمارات إلى استرجاعها، ومن ثمّ تفريغ بياناتها وتحليلها مدة من الزمن امتدت إلى منتصف شهر ماي (قرابة ثلاثة أسابيع).

ج- المجال البشري:

* المجتمع الأصلي للدراسة:

يتمثل المجتمع الأصلي لدراستنا في أساتذة متوسطة ابن خلدون، حيث وقع الاختيار عليهم نظرا للاحتكاك الدائم بهم في إطار العمل؛ الأمر الذي سمح بجمع عدد من الملاحظات (حول ظاهرة الاتصال

بالنسبة لهذه الفئة في علاقتها مع التلميذ على وجه الخصوص)، أردنا أن ننظمها (الملاحظات) ونعطيها بعدا علميا من خلال هذه الدراسة.

حيث سهل لنا تواجدنا الدائم في مجال الدراسة، وقربنا من مجتمع البحث الأصلي، القيام بإجراءات الدراسة الميدانية، وزودنا بكم مهم من المعلومات الواقعية حول الظاهرة المدروسة.

* العينة:

تعتمد دراستنا على أسلوب المسح الشامل، الذي يعرف بأنه "الدراسة الكلية لمفردات المجتمع المبحوث."[1]

وقد وقع اختيارنا على هذا الأسلوب بالنظر إلى خصائص مجتمع الدراسة، حيث يتميز بصغر حجمه وتواجده ضمن نفس المجال المكاني.

ويبلغ عدد مفردات مجتمع البحث الحقيقي (38) مفردة ، لكن غياب بعض الأساتذة (أربعة منهم بسبب عطلة أمومة، وأستاذة واحدة بسب عطلة مرضية)، وإلغاؤنا لأستاذي التربية البدنية (لأن أسئلة استمارة الاستبيان، وفيما تهدف إلى الوصول إليه، لا تعنيهم)، قلص هذا العدد إلى 31 مفردة.

2- منهج الدراسة:

تندرج دراستنا ضمن الدراسات الوصفية، التي تمكن من الوصول إلى الحقائق العلمية عن الظروف الراهنة، و تستنبط العلاقات الهامة القائمة بين الظواهر المختلفة و تساعد على تفسير وإعطاء معنى للبيانات، و"إن كان جمع البيانات وتوفير المعلومات من المسائل الهامة التي تقتضيها الدراسة العلمية للظواهر الاجتماعية، فإن البحث الوصفي يذهب إلى مدى أبعد من ذلك بغية تحديد الدرجة التي توجد عليها العوامل العاملة في مواقف معينة و في ظروف معينة و ذلك لتقدير أهميتها النسبية، هذا بالإضافة لإسهامه المباشر في تحديد ما يوجد بين هذه العوامل من ارتباطات."[2]

فالمناهج الوصفية تهدف إلى جمع البيانات و الحقائق رغبة في تفسيرها من أجل الوصول إلى مرحلة التعميم تحقيقا لأهداف العلم.

[1] أحمد بن مرسلي، **مناهج البحث في علوم الاعلام و الاتصال**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2003، ص.167

[2] السيد علي شتا، **المنهج العلمي في العلوم الاجتماعية**، مكتبة الاشعاع، الاسكندرية، 1997، ص.356

يمكن أن تكون الدراسات الوصفية كمية، أو كيفية، حيث تتحقق الكمية من خلال المسح؛ المنهج الذي سنتبعه في دراستنا، والمسح في اللغة العربية يفيد إمرار اليد على الشيء السائل، أو المتلطخ لإذهابه و هو يعني هنا إزالة ما لطخ الشيء من غبار، أو تراب، أو غير ذلك من المواد، حتى نبرزه عن حقيقته لغيرنا.[1]

يعرفه كل من (Ch. Backstroom) et (G.Cesar) بأنه: "أحد الأشكال الخاصة بجمع المعلومات عن حالة الأفراد وسلوكهم وإدراكهم ومشاعرهم واتجاهاتهم."[2]

يعرف شوميكر وماكومب الدراسة المسحية بأنها "الدراسة التي تجمع المعلومات من خلال طرح الأسئلة على الجمهور، ويوضحان ضابطا مهما بقولهما: إن المعلومات التي يتم جمعها مصممة بصورة عامة بشكل يسمح بترقيمها وتحليلها إحصائيا."[3]

أي أن المسح يقوم بشكل أساسي على جمع البيانات بشكل منظم حول ظاهرة معينة ثم تنظيمها وتحليلها للخروج بمؤشرات ونتائج للدراسة، طبيعته الميدانية وجمعه للبيانات حول الظاهرة يساعد على شرح الظاهرة كما هي في الواقع؛ الشيء الذي تسعى إليه دراستنا.

3-أدوات جمع البيانات:

تعتبر الأداة المستخدمة في جمع البيانات الوسيلة المنهجية التي تمكن الباحث من الإلمام بجوانب الظاهرة موضوع الدراسة، و في هذه الدراسة تم اعتماد:

أ- الملاحظة:

إذا كانت الملاحظة هي: "مشاهدة الظاهرة محل الدراسة عن كثب في إطارها المتميز، ووفقا لظروفها الطبيعية"[4]، فإن استخدامنا لها قد سمح لنا فعلا بتتبع سلوك المبحوثين وعلاقاتهم وتفاعلاتهم في الأجواء الطبيعية غير المصطنعة، كما أفادنا في الحصول على بعض المعلومات التي ساهمت إلى جانب معرفتنا النظرية عن الموضوع، في تحديد تساؤلاتنا حوله ومن ثَم وضع مؤشرات ذات أهمية في المرحلة اللاحقة

[1] أحمد بن مرسلي، مرجع سبق ذكره، ص.285

[2] محمد عبد الحميد، **البحث العلمي في الدراسات الاعلامية**، عالم الكتب، القاهرة، 2000، ص.158

[3] محمد بن عبد العزيز الحيزان، **البحوث الاعلامية؛ أسسها، أساليبها، مجالاتها**، مكتبة الملك فهد الوطنية، ط 2، الرياض، 2004، ص.92

[4] أحمد بن مرسلي، مرجع سبق ذكره، ص.203

لاستطلاع الميدان، أي في تصميم استمارة الاستبيان، و تتمثل خلاصة ما شاهدنا حول موقف الاتصال التعليمي في:

– حدوث اصطدامات بين التلاميذ وبعض أطراف العملية التربوية؛ التلميذ–الأستاذ، التلميذ–الإدارة المدرسية، ولي أمر التلميذ–الأستاذ... دفعنا إلى التساؤل حول طبيعة أو خصائص العلاقة بين التلميذ وبقية الأطراف التربوية لا سيما أستاذه.

– توفر المتوسطة على وسائل تعليمية مهمة، جعلنا نتساءل عن مدى التحكم في استخدامها وإدراك دورها من طرف مستخدميها ومن ثم عن مدى أدائها لدورها في العملية التعليمية.

– صعوبة برامج الإصلاح بالنسبة للأستاذ والتلميذ[1]، فتح المجال للتساؤل حول الرسالة التعليمية؛ مدى كفاءة الأستاذ في توصيلها رغم الصعوبات، العوامل الحقيقية من وراء هذه الصعوبات، وكذا الإجراءات المتخذة في سبيل تذليلها.

ب– الاستبيان:

الاستبيان هو أشهر وسائل جمع المعلومات، ويمكن تعريفه على أنه: "نموذج مقابلة تحريرية مع عينة البحث يتولى فيها أفرادها قراءتها و التفاعل معها لإعطاء الجواب الأفضل، ونظرا لأن هذه الأداة تفتقد إلى عنصر التفاعل الشخصي للباحث مع أفراد عينتها فإنها تحتاج –على وجه الخصوص– إلى الكثير من المهارة والقدرة على التصميم بأسلوب يفي بالغرض المطلوب من الحاجة لها، إذ لابد أن تكون التساؤلات التي يحتوي عليها الاستبيان واضحة تماما حتى تجنبهم الغموض في فهم المقصود به، كما ينبغي أن يحرص الباحث أيضا على تنظيم مضمونه بطريقة تيسر تعاملهم معه.[2]

على ضوء هذه الشروط مر استخدامنا لهذه الأداة بالمراحل الآتية:

* بعد تحديد نوع البيانات و المعلومات المراد جمعها قمنا بإعداد استمارة تتكون من 34 سؤالا، قسمناها إلى 04 محاور هي:

أولا: البيانات السوسيو ديموغرافية: والمتمثلة في الجنس، السن، الشهادة، الأقدمية، والمادة الدراسية.

[1] متوسطة ابن خلدون، وثيقة مشروع المؤسسة للمرحلة 2014–2018، أنجزت بتاريخ 2014.12.08، ص.09

[2] محمد بن عبد العزيز الحيزان، مرجع سبق ذكره، ص.98

ثانيا (المحور01): جاء كترجمة للتساؤل الفرعي الأول من الإشكالية، أي حول طبيعة علاقة الاتصال معلم– متعلم في متوسطة ابن خلدون.

ثالثا (المحور02): يقابل هذا المحور محاولة الإجابة عن التساؤل الفرعي الثاني من الإشكالية، فهو حول الرسالة التعليمية ودور التنسيق بين أطراف العملية التربوية في إيصالها.

رابعا (المحور)03: هو بطبيعة الحال ترجمة للتساؤل الفرعي الثالث من الإشكالية، أي أنه يدور حول دور وسيلة الاتصال التعليمية في سيرورة العملية التعليمية في متوسطة ابن خلدون– تبسة.

* تحكيم الاستمارة؛ فبعد الإعداد الأولي للاستمارة قمنا بعرضها على كل من الأستاذ بلغيث سلطان، والأستاذ بوزيان عبد الغني، وهما أستاذان بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة تبسة، وتتمثل أهم الملاحظات التي قدماها في الآتي:

– تقديم السؤال رقم (10) إلى بداية المحور الأول وهو السؤال: ما هي حسب رأيكم الطريقة التي يتمكن الأستاذ من خلالها من تحسين علاقته بالتلميذ؟ حيث رأى الأساتذة أنه من الأحسن الانطلاق منه بدل السؤال: ما هي الوسيلة التي تستعملها لردع التلميذ في حال سوء تصرفه؟

– إلغاء السؤال: ماهي، حسب رأيكم العوامل التي أثرت على العلاقة معلم– متعلم؟ كونه لا يمت بصلة إلى محور دراسة الاستمارة.

– إلغاء مجموعة من أسئلة المحور الثالث لأنها لا تخدم هذا المحور، حيث رأى الأساتذة ضرورة استبدالها بأسئلة تتعلق بكيفية التنسيق بين أطراف العملية التربوية.

– إلغاء السؤال الأخير من الاستمارة: هل ترى أن الوسيلة التكنولوجية يمكن أن تعوض يوما المعلم، نتيجة التطورات التكنولوجية الحاصلة؟ من المحور الثالث، حيث رآه الأساتذة المحكمين غامضا، لذلك استبدلناه بالسؤال: ما هي استخدامات تكنولوجيا الاتصال الممكنة في المدرسة الجزائرية؟

وبعد تعديلها على ضوء الملاحظات المقدمة، تقلص عدد الأسئلة إلى (32) سؤال، ومن ثم حررت الاستمارة في شكلها النهائي.

* التعامل الاحصائي مع البيانات و ترميزها و تصنيفها و تبويبها: من خلال ترجمة آراء الأساتذة إلى معلومات و تحليلها رقميا.

* تحليل البيانات و تفسيرها في إطار النتائج المستهدفة.

الفصل الأول

المبحث الأول: مفهوم الاتصال

المطلب الأول: تعريف الاتصال

المطلب الثاني: خصائص الاتصال

المطلب الثالث: النماذج القاعدية لمفهوم الاتصال

المبحث الثاني: مفهوم موقف الاتصال

المطلب الأول: عناصر موقف الاتصال

المطلب الثاني: عوامل نجاح وفشل موقف الاتصال

المطلب الثالث: أنواع موقف الاتصال

المبحث الثالث: البعد النظري للبحث

المطلب الأول: النظريات النفسية والاجتماعية المفسرة للاتصال

المطلب الثاني: النماذج المفسرة للعلاقة الاتصالية مرسل-مستقبل

تمهيد:

نحاول في هذا الفصل الاقتراب من مفهوم الاتصال والذي يصعب تحديده نتيجة العديد من العوامل؛ كعملية وكموقف.

فإضافة إلى تعريفه لغة واصطلاحا، وكذا من خلال أهم خصائصه، عمدنا إلى تحديده في إطار نماذجه القاعدية؛ حيث يظهر مفهوم الاتصال في حضرة هذه النماذج، يختلف من نموذج إلى آخر، الشيء الذي يثبت استحالة الوصول إلى تعريف واحد شامل للاتصال.

ويتمثل غرضنا من ذلك أجرأة المفهوم في العملية التربوية في الجزائر، هذا من جهة، ومن جهة أخرى محاولة توفير قاعدة نظرية لا بأس بها لموقف الاتصال في ظل نقص المراجع العربية التي حاولت ذلك.

كما تعرضنا في المبحث الثالث من هذا الفصل إلى البعد النظري للبحث، حيث وقع اختيارنا على نظريات ونماذج الاتصال النفسية والاجتماعية، ولا سيما النفسية ليس من قبيل الصدفة، ولكن لأنها تمثل الإطار الأنسب لدراسة موقف وعلاقة الاتصال، ثم كذلك، لكون العملية التعليمية–التعلمية ترتبط إلى حد كبير بعلم النفس.

المبحث الأول: مفهوم الاتصال

المطلب الأول: تعريف الاتصال

1- التعريف اللغوي للاتصال

أ- في اللغة العربية: ورد في لسان العرب؛ أن كلمة اتصال من مادة وصل والوُصلة: الاتصال والوُصلة ما اتصل بالشيء والجمع وُصل. ويقال وصل فلان رحمه يصلها صِلة وما بينهما وُصلة أي اتصال وذريعة، ويقال وَصَلَ رحمه يَصِلُها وَصلا وصِلةً، فكأنه بالإحسان إليهم وقد وصل ما بينهم وبينه من علاقة القرابة والصهر.

وكلمة تواصَلَ من مادة وصَلَ والتواصل ضد التصارم.[1]

وجاء في المنجد؛ كلمة اتصال هو ما يصل بين الشيئين، وكلمة تواصَلَ ضد الهجران أي اتصل بالشيء: التأم به، وتوصل إليه: بلغ وانتهى.[2]

وورد في مختار الصحاح أن كلمة اتصال من مادة وصَلَ وَصلت الشيء وِصْلَةً، وَصَل إليه يصل وُصولا أي بلغ. ووصَلَ بمعنى اتصل، كل شيء اتصل بشيء فما بينهما وُصْلة، والجمع وُصَل، والوَصْلُ ضد الهجران، والوصل أيضا وُصْل الثوب والخف وبينهما وُصْلَة أي اتصال وذريعة، وكلمة التواصل: ضد التصارم ووصله توصيلا إذا أكثر من الوصل، ومنه واصَل، مُواصلَةً، وِصالاً.[3]

ومن الناحية الاشتقاقية فالتواصل مصدر لفعل تواصل على وزن (تفاعل) وهو فعل ثلاثي مزيد بحرفين (ت. أ) وأشهر معانيه:[4]

- المشاركة بين اثنين أو أكثر وهو الغالب فيه.
- للدلالة على التدرج؛ أي حدوث الفعل شيئا فشيئا، مثل تواصل الكلام.

ب- في اللغة الفرنسية: نلاحظ استسهالا لدى الكثيرين في استخدام هذا اللفظ، فكلما أراد أحدهم التعبير عن نقل أو انتقال شيء ما، من طرف إلى آخر أو حتى من جهة إلى أخرى أو مكان إلى آخر، عبر عن ذلك باستخدام كلمة اتصال، خاصة في اللغة الفرنسية.[5]

---

[1] يوسف بن عبد الله بن محمد الشحي، **مهارات الاتصال التربوي الإسلامي في الأسرة والمدرسة**، عالم الكتب الحديث، أربد، 2011، ص.21

[2] زياد أحمد خليل الدعس، مرجع سبق ذكره، ص.12

[3] نفس المكان

[4] مختار بروال، مرجع سبق ذكره، ص.50

[5] فاطمة الزهراء أمير علي، **الاتصال بين الإدارة المحلية والمواطن**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، تخصص علوم الإعلام والاتصال، كلية العلوم السياسية والإعلام، جامعة الجزائر، 2011/2010، ص.10

وعموما، الكلمة (communication) مشتقة أصلا من الكلمة اللاتينية (communis) التي تعني الشيء المشترك أو الشائع والمألوف، وفعلها (communicare) الذي يعني يذيع أو يشيع.[1]

وقد دخلت كلمة (communication) إلى اللغة الفرنسية سنة 1365، وكانت تعني آنذاك الاشتراك أو الشيء المشترك.[2]

وفي القرن السادس عشر (16)، ظهرت الدلالة المتفرعة عن معنى التوزيع، أي دلالة على توزيع النبأ، وفي هذا العصر بدأ مفهوم التواصل يدل على النقل أو الإبلاغ، ولقد تعمق هذا الاتجاه الدلالي الجديد، مع ظهور عبارة وسائل الاتصال (القطار، الهاتف، الطرقات، السينما والصحافة...)، ومعنى النقل هذا، أو النقل بالإبلاغ، هو الغالب اليوم حين نتحدث عن الاتصال.[3]

ولقد كان لهذا التطور الدلالي للفظ الاتصال وما يزال، الأثر البالغ على التيارات النظرية في علوم الإعلام والاتصال.

نلاحظ أن المعاني اللغوية قريبة جدا من المعاني الاصطلاحية، سواء دلت على النقل والإبلاغ والاستمرار، أو على المشاركة والتفاعل.

2- التعريف الاصطلاحي:

نستطيع القول أن البحث في تعريف الاتصال ليس أمرا هينا، ويرجع ذلك أساسا إلى:

- كثرة الإشتغالات على هذا المفهوم على مستوى العديد من العلوم والمقاربات، ومن ثم محاولة المشتغلين به على تقريبه؛ كلٌ من ميدانه، لإضفاء الشرعية العلمية عليه وأيضا لجعله إجرائيا، وفي هذا يقول (أرمان وميشال ماتلار): "يعتبر الاتصال من العلوم القليلة التي تتكثف وتتقاطع فيها مجموعة من العلوم، إذ يعتبر ملتقى للكثير من التخصصات العلمية. فقد أثارت سيرورات الاتصال اهتمام الكثير من العلوم المتنوعة، ابتداء بالفلسفة، والتاريخ، والجغرافيا، وعلم النفس، والسوسيولوجيا والإثنولوجيا، والاقتصاد، مرورا بالعلوم السياسية وعلوم الأحياء، وصولا إلى السيبرنطيقا (التحكم الآلي) والعلوم الإدراكية."[4]

- أن لفظ اتصال حسب (Lazar Judith)، كثيرا ما استخدم كمفتاح لجميع الأقفال، وبكل عشوائية للإشارة إلى: النقل، التبادل، العلاقة، التأثير...الخ، في حين أهملت تماما صفة الاتصال كـ: سيرورة.

---

[1] فضيل دليو، مرجع سبق ذكره، ص.15.

[2] أحمد عزوز، **الاتصال ومهاراته، مدخل إلى تقنيات فن التبليغ والحوار والكتابة**، مختبر اللغة العربية والاتصال، وهران، 2016، ص.19.

[3] فاطمة الزهراء أمير علي، مرجع سبق ذكره، ص.11.

[4] أرمان وميشال ماتلار، ترجمة: نصر الدين لعياضي/ الصادق رابح، **تاريخ نظريات الاتصال**، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2005، ص.19.

ويعود التداخل المسجل حول هذا اللفظ، إلى كون الاتصال في نهاية الأمر {وفي جميع الحالات}، ما هو إلا فعل فردي بين مرسل ومستقبل، لكن تقليصه إلى هذا الحد، يفقده خصائص هامة، تظهر حين ننظر إليه كسيرورة اجتماعية.[1]

لذلك تنوعت تعريفات الاتصال حسب تصورات أصحابها من ناحية، وحسب الوسيلة الاتصالية ونوعية الموقف الاتصالي وأهدافه وغاياته ونوعية الأفراد المستقبلين وغيرها من العناصر، إضافة إلى ظروف العصر والمجتمعات التي تحدث وتوجد فيها من ناحية أخرى.

ولأن غرضنا الأساسي في هذه الدراسة بحث الاتصال في ضوء بعده العلائقي وباعتباره مظهرا من مظاهر تجلي العلاقة معلم- متعلم، يمكننا انطلاقا من هذه الرؤية تجاوز هذه الخلافات الموجودة على مستوى التحديدات والتصورات لمفهوم الاتصال والاكتفاء برصد التحديد الإجرائي ذو الصلة بموضوع بحثنا والذي ساعدنا في تحديد مفهوم إجرائي للاتصال التربوي، كما جاء في الجزء المخصص له في هذه الدراسة.

المطلب الثاني: خصائص الاتصال

الاتصال عملية متشابكة العناصر حيث أنها تمتلئ بالرموز اللفظية وغير اللفظية التي يتبادلها المرسل (المرسلون) والمستقبل (المستقبلون)، ولا يمكن أن يتطابق تفاعلان (خلال عملية الاتصال) تطابقا تاما لأن كل حالة اتصال فريدة ومستقلة بذاتها وظروفها وسياقها. ولذلك لابد من معرفة خصائص الاتصال، وهي: [2]

1- الاتصال عملية مستمرة.

2- الاتصال يشكل نظاما متكاملا.

3- الاتصال تفاعلي وآني ومتغير، فغالبا ما نرسل رسائل إلى الآخرين حتى قبل أن يكتمل إرسال رسائلهم إلينا، وهكذا تتداخل الرسائل وتتفاعل وتتغير بسرعة وآنية.

4- الاتصال غير قابل للتراجع أو التفادي غالباً.

5- الاتصال قد يكون قصدياً وقد لا يكون [كذلك أي قد يكون غير قصدي].

[1] فاطمة الزهراء أمير علي، مرجع سبق ذكره، ص.09

[2] Richard DIMBLEBY / Graeme BURTON, *More than words: an introduction to communication*, New York: Routledge, Third Edition, Third Edition, 1998, p.56

6- الاتصال ذو أبعاد متعددة؛ له معنى ظاهر يبرز من خلال محتوى الرسالة، ومعنى باطن آخر تحدده طبيعة الصلة بين أطراف الاتصال كطريقة حديثك...

كما تتحدد الخصائص التالية للاتصال كعملية اجتماعية:[1]

1- الاتصال له صفة التلقائية.

2- الاتصال ظاهرة اجتماعية منتشرة.

3- الاتصال له صفة الواقعية والموضوعية.

4- الاتصال يعمل على ترابط المجتمع.

5- الاتصال يتسم بالجاذبية.

6- الاتصال له طبيعة تاريخية؛ حيث كان يقوم في بدايته على المواجهة، ثم اخترعت الكتابة، ثم ظهرت أساليب الاتصال المماثلة من وسائل سمعية وبصرية، واليوم أصبح عنصر الزمن غير موجود تقريبا.

المطلب الثالث: النماذج القاعدية لمفهوم الاتصال

كل اتصال يمكن اختزاله إلى فعل فردي بين مرسل ومستقبل، وهذا التصور على بساطته إلا أنه يبدو أساسيا لفهم الاتصال في تعقيداته التي عملت النماذج القاعدية الاتصالية على توضيحها، بهدف تفسير عمليات الاتصال وبناءاته وعوامله ومتغيراته، وتتمثل هذه النماذج القاعدية في:[2]

1- نموذج شانون وويفر: (Shannon) et (Weaver)

جاء هذا النموذج كنموذج خطي بعناصر منفصلة ترتبط عن طريق قناة بوجود تأثيرات محتملة (التشويش)، وفشل الاتصال مرده عدم علم الأطراف بعدم تطابق الرسالتين (الصادرة والمتلقية)، وفي فكرة "وينر" سنة 1948، (وهو أستاذ شانون)، حول التغذية العكسية وتحويل الرسائل إثراء هام لهذا النموذج الخطي.[3]

[1] مي العبد الله سنو، مرجع سبق ذكره، ص. ص 64-67

[2] فاطمة الزهراء أمير علي، مرجع سبق ذكره، ص.03

[3] نفس المكان

وهو يرتبط بتحليلات كل من شانون وويفر، الذين طورا أفكارهما من أجل بناء نموذج مميز للمساعدة في تقديم نظرية رياضية يمكن تطبيقها لدراسة أي موقف أو حالة يتم فيها نقل المعلومات سواء عن طريق الإنسان أو الوسائل والنظم الأخرى، وقد أعطى هذا النموذج دفعا قويا لمفهوم الاتصال، وعملية الاتصال التي عرفت بعد ذلك استعمالا في جميع المجالات الاجتماعية والاقتصادية، بالتعديل الذي أضافه وينر حين أعطى أهمية للتغذية العكسية.[1]

إن هذا النموذج ذو الخانات الست سرعان ما عمم نفسه عن غير قصد، على كافة أشكال الاتصال البعيدة كل البعد عن الأصل التلغرافي التقني الصرف، حيث ولسنوات عدة طغى وألغى بحكم شموليته المفترضة، كل تصور مغاير للاتصال، بل طال كل مجموع أفعال الاتصال.[2]

ومما يمكن أخذه عن هذا النموذج التلغرافي، على حد تعبير "إيف وينكين" كونه:[3]

– كتابي في الأصل، أي أنه يعتبر اللغة أداة وحيدة للاتصال.

– يقدم الاتصال على أساس أنه فعل واع وإرادي يتوقف على رغبة الفرد في إيصال معلومات محددة إلى الآخر المنزوي في عزلة في الاتجاه المقابل، مع العلم أن للاتصال طابعا إجباريا يعتبر كل فعل أو قول مادته، كما أنه يحمل في ثناياه بنية الفرد الذهنية اللاشعورية.

– نموذج خطي هدفه وصف نقل أو انتقال معلومة معينة (والخطاب كمجموعة معلومات) من نقطة (أ) إلى نقطة (ب)، والاتصال هنا يكون موفقا إذا لم يضيع شيئا من المعلومة بين النقطتين.

– يفترض أن المعنى ينبع من الخطاب المنقول أو الموجه إلى المستقبل وأنه سابق للاتصال وليس ينبع من تفاعل الأفراد ولا من السياق المحدد، ويقول بكونها غاية الاتصال، في حين أن هذا الشكل من الاتصال لا يشكل القاعدة العامة، إذ أن هناك أنماطا أخرى تتبني على العلاقة ومعناها لا يفرزه سوى فهم هذه العلاقة بالإضافة إلى الأعراف والطقوس الاجتماعية...

– يعطي أهمية مركزية للرسالة.

---

[1] نفس المرجع السابق، ص. ص 14–16

[2] محمد عابد الجابري وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص. ص 11–12

[3] نفس المرجع السابق 12–13

2- نموذج لاسويل: (Harold Lasswel)

نظر عالم السياسة لاسويل (1948) للاتصال كـ: مسار للإقناع يمر عبر خمس (05) محطات: من؟ يقول ماذا؟ بأي وسيلة؟ لمن؟ وبأي تأثير وهي الأسئلة السحرية التي فتحت المغارة وكشفت عن كنوز من الأبحاث التي توالت حول الاتصال الجماهيري بصفة خاصة، حيث كان التركيز حول الإشكاليات المرتبطة بكل سؤال من الأسئلة الخمسة، وحتى حول تقاطعاتها.[1]

وينظر هذا النموذج إلى نقل المعلومات بطريقة خطية آتية ومنطلقة من المتصل (ين) بهدف ممارسة تأثير ما على المتلقي (ين)، وبهذا تم التعامل مع سيرورة الاتصال كسيرورة للإقناع ونتيجة لذلك فقد افترض أن الوسائل تحرض وتنتج دائما آثارا.

يمكن اعتبار نموذج لاسويل كمقطع أفقي وعرضي – في الوقت نفسه- لعملية الاتصال، حيث تسمح أسئلته بالولوج عرضيا في كل عنصر على حدة والتدقيق في عناصره الفرعية وفهم تفاعلاته الداخلية، والتي يمكن اعتبارها جانبية أو ثانوية وهامة في نفس الوقت بالنسبة لعملية الاتصال ككل، لأنها لا تبقى محايدة عند انقطاع الاتصال بل تتطور باستمرار أثناء أحداث الحياة اليومية وتفاعلاتها (كتفاعلات الذاكرة وتطورها)، وبعد استكمال تفاعلاتها في عمق كل منها على حدة تطفو إلى السطح وتتفاعل أفقيا فيما بينها عند حدوث فعل الاتصال.[2]

مما يعطي لعملية التبادل في الاتصال عمقا وتعقيدا، مرده كل ما يحدث في التفاعل العرضي المتجه نحو عمق الفرد ووعيه وإدراكاته وثقافته ومقاصده... الخ.

ويمكن أن يستخدم هذا النموذج ويطبق أساسا في الدعاية السياسية والإعلان، "حيث يتيح إمكانية تنظيم البدائل والمتغيرات التي تواجه القائم بالاتصال عن طريق الإجابة على مجموعة أسئلته التي توضح المحددات الأساسية لعملية الاتصال بالجماهير."[3]

3- نموذج نيوكومب: (Newcomb)

[1] فاطمة الزهراء أمير علي، مرجع سبق ذكره، ص.03

[2] نفس المرجع السابق، ص. ص 19-20

[3] مي العبد الله سنو، مرجع سبق ذكره، ص.81

يعتبر هذا النموذج المثلثي، أول نموذج يدخل دور الاتصال في العلاقة الاجتماعية، حيث يمكن تطبيقه على أي موقف اجتماعي، إذ يوجد فيه نوع من العلاقة المستمرة أو المستديمة بين عناصره الأساسية مثل المرسلين والمستقبلين والبيئة التي يوجد فيها، ولقد تطور هذا النموذج بفضل جهود نيوكومب الذي رأى أن الاتصال يلعب دورا أساسيا وبسيطا في العلاقة الاجتماعية، حيث يساعد على الحفاظ على توازن النسق الاجتماعي، وقد جاء نموذجه القاعدي متعلقا بالعلاقة الفردية (بين فردين) Inter individuelle.[1]

وحسب هذا الاقتراح، فإن الوظيفة الأساسية للاتصال هو السماح لفردين أو أكثر بالمحافظة على التوجهات المتزامنة المتبادلة بينهما وتجاه أشياء محيطهما الخارجي في نفس الوقت، والاتصال هو السيرورة الداعمة لهذا التوجه، بالشكل الذي يسمح بصيانة الوضعية بين العناصر الثلاث {صيانة الوضعية التي تجمعهم}، عن طريق انتقال المعلومات، وهذا الانتقال متعلق بكل التغيرات المحتملة، والمؤدي إلى التكيف مع التعديلات الممكنة.[2]

4- نموذج النسق المفتوح:

يرتبط هذا النموذج بتحليلات كل من ويستلي وماكلاين، عندما ركزا على فكرة أساسية وهي أنه يجب التركيز على دراسة وتحليل عملية الاتصال باعتبارها وحدة واحدة وشاملة، وليس مجرد دراسة العلاقات الاتصالية فقط، كما سعى هذا النموذج لأن يوضح عددا من الملامح الأساسية والمميزة التي ترتبط بها كل من الأحداث والآثار الناجمة عن عملية نقل المادة الإعلامية والعلاقة الموجودة بالفعل بين المكونات والعناصر التي تشملها عملية الاتصال ككل... وهي المرسل والوسيلة والجمهور.[3]

وحسب هذا النموذج لا يكفي فهم الاتصال كعلاقة بين الأفراد، وبينهم وبين المحيط في آن واحد، بل نحتاج إلى فهم تأثير الاتصال في المجتمع ككل، لذا علينا أن ننظر للعملية الاتصالية كنسق مفتوح على المجتمع، وكل تفاعل اتصالي بين الأفراد له تأثيره على المجتمع، وفكرة النسق المفتوح تسمح بفهم العلاقة بين العملية الاتصالية كوحدة شاملة وبين المجتمع. ويمكن هنا أن نقرأ بين السطور، أن الأمر يتعلق بالاتصال الجماهيري، فإذا كان الاتصال عند نيوكومب وسيلة لتفاعل الأفراد اجتماعيا، فإن تفاعل

[1] فاطمة الزهراء أمير علي، مرجع سبق ذكره، ص.20

[2] نفس المرجع السابق، ص.21

[3] نفس المرجع السابق، ص.22

المجتمع بأكمله، يتم عن طريق الوسائل الجماهيرية، لذا نجد أن فكرة الحاجة الاجتماعية للمعلومة، التي جاء بها نيوكومب، قد تم توسيعها من طرف ويستلي وماكلاين، اللذان كيفاها مع الاتصال الجماهيري.[1]

كما جمع النموذج بين الاتصال الشخصي والاتصال الجماهيري في علاقات دائرية تبدأ بكليهما، كما ركز على رجع الصدى المتبادل، وراعى أن لا يتحقق بالرسائل المقصودة والهادفة من المصدر أو المتلقي بل يحدث أيضا مع الرسائل غير الهادفة حيث يحوي المحتوى معلومات لم يقصدها المصدر أساسا أو يتعرض إليها الجمهور من دون قصد."[2]

5- نموذج التفسير السوسيولوجي: (Riley et Riley)

يعتمد هذا النموذج على استخدام التصورات والنماذج النظرية السوسيولوجية... في دراسة وسائل الاتصال الجماهيري، وتعتبر تحليلات ريلي وريلي ممثلا لهذا النموذج وذلك عندما ركزا على دراسة الفئة المهنية العاملة داخل وسائل الاتصال الاعلامي والجماهيري، وتفسير علاقتهم بالبناء الاجتماعي ومعرفة مدى تأثير هذه العلاقة... على الأفراد العاملين داخل المؤسسات الاعلامية والاتصالية، ومعرفة أيضا العلاقة المتبادلة بين هذه المؤسسات ككل والبيئة الاجتماعية والثقافية، أو ما يسمى بالنسق الاجتماعي الأكبر، ونوعية الجماعات المرجعية... التي ترتبط وتتداخل بقوة في عمليات الاختيار والاستجابة للرسائل... وكذلك دراسة العلاقة المتبادلة بين القائمين بالاتصال والجمهور.[3]

فهذا النموذج يظهر تلك العلاقة المعقدة بين الاتصال الجماهيري، كسيرورة اجتماعية مستقلة والمجتمع ككل.

6- النموذج العام للاتصال: (Gerbner)

يتوسط من حيث التسلسل الزمني جهود العالمين ريلي وريلي، عالم الاجتماع جربنر (Gerbner) سنة 1956 الذي يوصف بالنموذج العام للاتصال حيث لا يتوقف عند أحد عناصر العملية الاتصالية بقدر ما يتصورها في شموليتها من الفرد بإدراكه وتمييزه للواقع، ثم المحيط الاجتماعي وما يوجد فيه من وسائط من جهة، إلى تلك العلاقة القائمة بين الرسالة والواقع من جهة أخرى، بهذا يبدو فهم الاتصال مرتبطا

---

[1] نفس المكان

[2] رضا عكاشة، **تأثيرات وسائل الإعلام من الاتصال الذاتي إلى الوسائط الرقمية المتعددة**، المكتبة العالمية، القاهرة، 2006، ص.87

[3] فاطمة الزهراء أمير علي، مرجع سبق ذكره، ص.23

بفهم إدراك الفرد للواقع وانتقائه للوسائل لتشكيل محتوى رسائله، ودور المحيط في كل ذلك، فكأن اتصال الفرد يتوسط كلا من: الفرد (بإدراكه وكل دواخله) والمحيط (بالدعائم الموجودة فيه وتأثيراته) ويمكن القول أن هذا النموذج، رغم تعقده يتمفصل حول اقتراحين أساسيين:[1]

– أنه يربط بين الرسالة والواقع، وهو بذلك يبرز مفهوم الدلالة، أو المعنى المرتبط بالطرف المتصل، حيث يختلف من فرد (أو أي طرف في الاتصال) إلى آخر، أي أنه يسمح بفهم الدلالات.

– أنه ينظر إلى سيرورة الاتصال باعتبارها كلا ذا بعدين؛ أحدهما إدراكي (حسي)، أو متعلق بالالتقاط وقابلية التلقي والتمييز والآخر اتصالي (ناقل) أو رقابي توجيهي.

المبحث الثاني: مفهوم موقف الاتصال

يمكن فهم الاتصال بطريقتين: كفعل وكعملية من جهة، وكوضع اتصالي من جهة ثانية.

فما هو مفهوم وضع أو موقف الاتصال؟

المطلب الأول: عناصر (مكونات) موقف الاتصال

موقف الاتصال هو أي موقف يتطلب كل من: مرسل، مستقبل، رسالة، رمز، مرجع وقناة (وسيلة)، كما أنه ينطوي كخلفية على سياق فيزيائي، وقائعي événementiel، اجتماعي ونفساني يحدث فيه الاتصال، ومهما كان هذا الموقف للاتصال سنجد فيه دائما المكونات نفسها وهي:[2]

1– المرسل:

هو الذي يقول شيئا ما، وهو الذي يمتلك النية أو القصد في بدأ الاتصال، لكن يحدث أن يكون الشخص مرسلا من دون قصد؛ عندما تفلت منه إشارة أو إماءة...، يمكن أن يكون المرسل فردا (كاتب، صحافي، محاضر...)، أو جماعة (مؤسسة، حكومة...). وليس المقصود بالمرسل مصطلح "جهاز الارسال poste émetteur" في "سياق الاتصالات عن بعد"، بل المقصود منه بطبيعة الحال الكائن البشري.[3]

[1] نفس المرجع السابق، ص.25

[2] Richard ARCAND, Nicole BOURBEAU , op.cit, p.13

[3] Loc.cit

كما يخلط بينه أحيانا، وبين المصدر في نظرية المعلومات، ولكن في كل الحالات يتعلق الأمر بكيان ينتج رسالة.[1]

2- المستقبل: [2]

هو الشخص أو الجماعة الذي يتلقى الرسالة؛ كالمشاهد مثلا، أو القارئ أو المستمع، أي أنه من وُجِهت له رسالة من فرد آخر تصل في حال قراءتنا أو استماعنا أو مشاهدتنا لها، علما أن المرسل والمستقبل يتبادلان الأدوار في الاتصال وجها لوجه؛ "رجع الصدى"*

يحدث استثنائيا أن الشخص يكون مرسلا ومستقبلا في الوقت نفسه، مثلا عندما يدون موعدا في مذكرته.

3- الرمز:

هو عبارة عن نظام يتألف من إشارات و قواعد تركيب هذه الإشارات، إنه يخص تمثيل وإرسال المعلومات. ويتمثل الرمز الذي نستعمله في غالب الأحيان في اللغة الشفهية أو الكتابية، إضافة إلى الإيماءات، الملابس، الخط، الكتابة، الموسيقى...[3]

ويفترض بالرمز أن يكون مشتركا ولو جزئيا بين المرسل والمتلقي، حتى يتسنى لهم فهم بعضهم البعض، لكن ظواهر معينة كالتأويل وغيرها تجعل عملية البث الأمثل للمعنى جد صعبة، حتى وإن كان الرمز مشتركا.[4]

4- الرسالة:

يتعلق الأمر بجملة من الإشارات التي يوجهها المرسل إلى المتلقي باستخدام قناة.[5]

---

[1] فيصل صاحبي، **العملية التواصلية في السينما، التحليل السيميوبراغماتي للفيلم السينمائي**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، تخصص علوم الإعلام والاتصال، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، 2009/ 2010، ص.43.

[2] Richard ARCAND, Nicole BOURBEAU , op.cit, p.14

* نسمي رجع الصدى feedback السيرورة التي من خلالها يستجيب المستقبل للرسالة ويتفاعل معها، وهو يسمح للمرسل بالتعرف على كيفية استقبال رسالته وإعادة ضبطها إذا اقتضت الضرورة، حيث يعمل هذا التفاعل إلى زيادة فعالية الاتصال؛ حسب نفس المرجع السابق. (Richard ARCAND, Nicole BOURBEAU , op.cit, p.13)

[3] Loc.cit

[4] فيصل صاحبي، مرجع سبق ذكره، ص.47.

[5] نفس المرجع السابق، ص.46.

أي أن معناها يتولد وينتج من التجميع السديد والصائب لعناصر مستمدة من رمز أو عدة رموز، والرسالة هي موضوع أو مادة الاتصال.[1]

وتتخذ الرسالة أشكالا وصورا عديدة تبعا للقناة وكذلك للرمز المستعمل، حيث نجد رسائل بصرية، صوتية، سمعية بصرية...الخ.

وغالبا ما يتم الخلط بين مفهوم الرسالة ومفهوم المعلومة، مع أن هذه الأخيرة ليست إلا حالة خاصة من الرسالة في بعض حالات الاتصال، فالرسالة لا تحمل بالضرورة معلومة، فإذا ما تقبلنا فكرة أن نقل الرسائل هو موضوع الاتصال، فإن مفهوم الرسالة يبقى مفهوما غامضا.[2]

5- القناة:

وهي الطريق الذي تعبره الرسالة لتنتقل من المرسل إلى المرسل إليه، يتعلق اختيارها بطبيعة الرمز، مثلا الرموز البصرية تتطلب قناة بصرية، وهي إما:

* قناة مادية أو فيزيائية:

قد تدل القناة على دعامة مادية محسوسة تتيح نقل الرسالة ، فمثلا الفضاء (الهواء) الذي تتنقل فيه الأمواج الصوتية يشكل القناة التي من خلالها نجري أغلب الاتصالات الشفهية أي وجها لوجه، كذلك المناشير، جهاز الراديو...هي الأخرى قنوات مادية.[3]

* قناة نفسية:

صلة تتأسس من خلالها وتتوطد العلاقة النفسانية بين المرسل والمستقبل، حيث إذا لم تتأسس هذه الصلة تُضيع الرسالة وجهتها أو غايتها المقصودة.[4]

6- المرجع (المصدر):

[1] Richard ARCAND, Nicole BOURBEAU, op.cit, p.15

[2] فيصل صاحبي، مرجع سبق ذكره، ص.46

[3] Richard ARCAND, Nicole BOURBEAU , op.cit, p.16

[4] Loc.cit

هو الشخص أو الموضوع المحدد من طرف الرسالة، أي الذي تعود إليه الرسالة؛ وهو ينتمي إلى أحد النوعين الآتيين:[1]

- المرجع الخارج نصي: (Extratextuel)

هو الشخص أو الشيء الذي تتكلم عنه الرسالة والذي يكون موجودا حتى إذا لم تقل الرسالة شيئا عنه، لذلك فعدم فهم أو جهل المرجع الخارج نصي يجعل الرسالة غير مفهومة.

- المرجع النصي: (Textuel)

يعود المرجع النصي إلى السياق الكلامي، بمعنى إلى مجموع الكلمات والجمل التي تسبقه أو تلحقه، فهو إن صح التعبير المحيط اللغوي أو اللساني للكلمة أو الجملة في داخل النص الشفهي أو المكتوب.

مع العلم أنه يمكن أن نجد في رسالة واحدة النوعين معا.

المطلب الثاني: عوامل نجاح وفشل موقف الاتصال

اهتم دافيد بيرلو (Berlo) في نموذجه الذي نشره عام 1960، بهذه العوامل والمتمثلة في:

أولا: العوامل المرتبطة بالمرسل

1- المهارات الاتصالية:

ونعني بها قدرة المرسل، على اختيار الرموز اللغوية وغير اللغوية التي تعبر عن المعاني التي يستهدفها، وهي ترتبط أساسا بالتحديد الدقيق للأهداف والنوايا الخاصة من الموقف الاتصالي.[2]

2- الإطار المرجعي:

[1] Ibid, p. p 16-17

[2] مي العبد الله سنو، مرجع سبق ذكره، ص.99

يتأثر كل من المرسل والمستقبل بالنظم الاجتماعية والثقافية التي يعمل في إطارها، ودوره في هذه النظم، ومكانته؛ حيث تعكس النظم الاجتماعية والثقافية أنماط المعتقدات والقيم السائدة، كما تعكس الأدوار والمكانة الاجتماعية أنماط السلوك المتوقعة.[1]

ويتكون الإطار المرجعي من مجموع الأفكار، الآراء، المعتقدات، القيم، والمعارف التي يمتلكها فرد ما، والتي تعطي معنى للرسالة، فهو بمثابة الخلفية لكل ما يقوله المرسل، الذي يكيف وفقه مواقفه تُجاه الآخرين.[2]

3- الموقف تجاه نفسه، الآخرين والرسالة:[3]

الموقف هو عبارة عن استعداد لرد الفعل (أي للتفاعل)، حيث يقف الشخص وفقه في وجه حقيقة ما؛

* موقف المرسل تجاه نفسه:

الشخص الذي يتمتع بتقدير جيد للذات، يثبت نفسه بسهولة وبالتالي ينجح في تمرير رسالته بينما الشخص الذي يفتقد إلى الثقة في نفسه، الأكثر خجلا والأكثر قابلية للتأثيرات الخارجية لا يصل دائما إلى هدفه.

* موقف المرسل تجاه الآخرين:

إن موقف المرسل تجاه الغير يتوقف على نوعية علاقاته مع المستقبل، فكلما كانت هذه العلاقات سليمة، حقيقية وقوية كلما كان للاتصال حظوظا أكثر في النجاح، وهي الحالة التي يكون فيها للمتخاطبين ثقة في بعضهم البعض.

*موقف المرسل تجاه الرسالة:

وهو ما يترجم اقتناع الفرد بما يقول أو يكتب، أو اهتمامه بالموضوع، وبالتالي فإنه يعكس صدق التعبير عن الموضوع، وكذلك القدرة على فهم الموضوع والاقتناع بالفكرة.

[1] المرجع السابق، ص.100

[2] Richard ARCAND, Nicole BOURBEAU , op.cit, p.19

[3] Ibid, p.20

كما أن موقف المرسل تجاه موضوع الاتصال يؤثر على تبريره، فمثلا الحماس يساعد على الإقناع، الشك يثير تساؤلات حول صحة مضمون الرسالة.

4- أسلوب الإدراك المفضل:

يؤثر أسلوب الإدراك على الطريقة التي يتم بها اكتساب المعرفة وتنظيمها، وبالتالي على كيفية التعبير عن الذات.

وهكذا، فإن مرسل بصار يكون لديه اتجاه لاستخدام الرسوم البيانية عندما يشرح، في حين أن السماع يكتفي بالكلام.[1]

5- تصور دور المرسل:

يختلف دور المصدر وفقًا لمواقف الاتصال ويجب أن يكون المرء مدركًا له، حيث يحدد كل دور القيود والعلاقات مع الآخرين، وبالتالي، أنواع الرسائل التي سيتم تسليمها والرموز المستخدمة: أي عدم استخدام نفس العروض ولا نفس اللغة في جميع الظروف.[2]

6- تحديد النية أو القصد:

قبل التحرك في كامل عملية الاتصال، يجب تحديد النية، فمن الصعب تقديم رسالة واضحة عندما لا تعرف ماذا تقصد، ومن ناحية أخرى، إذا كان الهدف محددًا بشكل جيد، فسيختار المرسل الرمز والقناة والرسالة الأكثر ملاءمة.[3]

ثانيا: العوامل المرتبطة بالمستقبل

تنطبق العوامل المذكورة سابقا فيما يخص المرسل، أيضا على المستقبل، حيث أن الاتصال يكون سهلا، إذا كان للمتحاورين نفس الإطار المرجعي ونمط الإدراك نفسه، أما المواقف، دور ونية المستقبل فيجب أن تكمل تلك الخاصة بالمرسل وتتمثل العوامل المرتبطة بالمستقبل في:[4]

[1] Loc.cit
[2] Loc.cit
[3] Ibid, p.21
[4] Ibid, p.22

1- المعارف والقدرات:

إن المعارف والقدرات الذهنية والنفسية الخاصة بالمستقبل تيسر من أمره، ومن جهة أخرى، يساعد التركيز الجيد على تجاهل أي شيء يمكن أن يصرف الانتباه عن الرسالة.

2- استعمال الرسالة:

إن الاستخدام الذي يتوقعه المستقبل من الرسالة المتلقية هو من يحدد دوافعه.

3- رجع الصدى:

يسمح رجع الصدى من التحقق مما إذا كان المستقبل يستجيب كما هو متوقع للرسالة.

ثالثا: العوامل المرتبطة بالرمز[1]

1- وحدة الرمز:

أي الاشتراك في الرمز، وبعبارة أخرى، حتى يقوم الاتصال بعمله يجب على المرسل أن يختار بشكل مطابق إشارات الرمز.

2- اختيار الرمز:

يجب أن يتم اختيار الرمز وفقًا للرسالة الموجهة للإرسال والظروف السائدة وقت بثها.

3- إتقان الرمز؛ أي التمكن منه.

رابعا: العوامل المتعلقة بالرسالة

نستطيع تفصيل جملة العوامل المتعلقة بالرسالة في:[2]

1- درجة الصعوبة:

الصعوبة الكبيرة جدا لرسالة ما، تثبط مستقبلها؛ فما هو سهل بالنسبة للمرسل يكون صعبا في بعض الأحيان بالنسبة للمستقبل، لكن البحث عن البساطة يجب ألا يكون أبدا على حساب الدقة.

[1] Ibid, p.23
[2] Ibid, p.24

وتكمن صعوبة الرسائل الشفهية والمكتوبة لا سيما في؛ حداثتها، ودرجة تجريدها وإلى كثافتها.

2- المعنى:

معنى رسالة ما، لا يكون واضحًا دائمًا حتى إذا كنا متمكنين جيدا من الرمز المستعمل، فغالبا ما يؤدي استخدام كلمات غير دقيقة إلى عدم إمكانية فك ترميز الرسالة من طرف المتلقي.

3- التوافق:

يجب أن تكون الرسالة متناسبة مع الظروف التي يتم فيها إصدارها.

خامسا: العوامل المتعلقة بالقناة و الصلة[1]

1- إنشاء وصيانة الصلة:

إنشاء الصلة والحفاظ عليها يكون سابقا لإرسال أي رسالة. إذا لم يتم تأسيس الصلة، فإننا سنتحدث في فراغ، وبمجرد تأسيس الصلة، لا ينبغي صرف الانتباه عن المتلقي والتلهي عنه.

2- اختيار القناة:

يتنوع هذا الاختيار وفقًا للرسالة والظروف، تماما مثل اختيار الرمز.

3- التشويش:

في نظرية الاتصال، كلمة التشويش يمكن أن تدل على أي اختلال من طبيعة فيزيائية، نفسية، سيميوطيقية...الخ، والذي يحول دون أن تنتقل الرسالة بفعالية من المرسل إلى المستقبل.

سادسا: العوامل المرتبطة بالمرجع

المرجع هو الكائن، الشيء أو الفكرة الذي تتحدث عنه الرسالة، وعلى المستقبل أن يتمكن من تحديده بسهولة، لذلك تتمثل العوامل المرتبطة بالمرجع في:[2]

1- معرفة المرجع النصي:

[1] Ibid, p.25
[2] Ibid, p.26

هو المرجع المستخرج من السياق الكلامي، بمعنى الكلمات والجمل والتي تسبق أو تلحق، وتعطي معنى للفقرة (المقطع) التي نتلقاها كقراء أو مستمعين، مثل الضمير في الجملة والمقدمة في مناقشة ما.

2- معرفة المرجع الخارج نصي:

معرفة المرجع الخارج نصي يسمح بتجنب التفسيرات الخاطئة، على وجه الخصوص عندما يتعلق الأمر برسائل مقتبسة من حقول وميادين متخصصة، من ثقافات أجنبية أو من حقب زمنية سابقة، فبدون هذه المعرفة لا يمكن أن نفهم الرسالة.

3- وضوح المرجع:

المرجع المحدد بدقة، أحادي المعنى بالنسبة للمرسل والمستقبل، يسهل الاتصال، وعلى العكس، المرجع المُلْتبِس يتسبب في سوء الفهم

المطلب الثالث: أنواع المواقف الاتصالية

يشير ماكويل (McQuail) أنه: "من الصعوبة اختيار نموذج فردي مناسب أو اقتصادي ليمثل أو يصور عملية الاتصال الاجتماعية، وهذه الصعوبة لم تنشأ من الاختلاف على الحقائق، أو على مدى العناصر التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار ولكن هذه الصعوبة تنشأ أولا وقبل أي شيء من التنوع الكبير للأحداث الاجتماعية التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار، وثانيا من الحقيقة القائلة بأن الأحداث الاتصالية إلى حد كبير تكون مؤلفة من مفاهيم وأفكار متباينة أو مختلفة."[1]

ويوضح التوزيع الآتي العلاقة بين المشاركين في العملية الاتصالية في المواقف المختلفة:

1- الموقف الأول (إيجابي-سلبي):

هذا الموقف يكون مألوفا، مثل النموذج الخاص بالنقل المقصود للمعلومات كما يحددها المرسل، ولكن بدون التزام إيجابي من جانب المستقبل في هذا الموقف، ويحدث هذا مثلا في المواقف التعليمية المحددة بشكل دقيق.

[1] مي العبد الله سنو، مرجع سبق ذكره، ص.36

مثل هذه المواقف من حيث المبدأ، تعتبر عملية اتصال ذات الاتجاه الواحد، وليس فيها نوع من التوازن، حيث يكون الثقل الكبير في جانب المرسل الذي يقوم باستخدام القوة الاجتماعية المؤثرة، والموارد الاجتماعية في تحديد طبيعة هذه العلاقة، والعمل تبعا لهذا التحديد، وخلاصة ذلك أن الموقف يكون فيه المرسل ايجابيا، أما المستقبل يكون سلبيا.[1]

2- الموقف الثاني (إيجابي-إيجابي):

يبدو هذا الموقف بشكل واضح في عملية التبادل والتفاعل، ويقصد بذلك أن كل من المشاركين في العملية الاتصالية يتبادلون موقعهما بين المرسل والمستقبل؛ حيث يصبح المرسل مستقبلا، والمستقبل مرسلا، ففي مثل هذه العلاقات يصبح المشتركون متساويين وفي وضع متماثل.[2]

3- الموقف الثالث (سلبي-إيجابي):

يحدث هذا الموقف حينما يكون هناك بحث هادف، ونشط من أجل الحصول على المعلومات، حيث يتم الانشغال بهذه الأنشطة بشكل مستمر تقريبا، أو بسبب الحاجة إلى حل مشكلات معينة، أي من أجل التوصل إلى المعلومات أو البيانات التي تستخدم في حل تلك المشكلات.

ولا شك أن اكتشافنا أو توصلنا إلى حلول معينة، وإلى معاني معينة، يتوقف على مقدار الرسائل التي نحصل عليها من البيئة. ولذلك فإن مثل هذه المواقف تسمح بقدر كبير من الحرية للفرد في أن يقوم بالاختيار من بين الرسائل ويتبنى لنفسه رأيا شخصيا.

ومن الواضح أن هذا الموقف يكون فيه دور المرسل محدودا وقد يتمثل في مجرد توجيه أسئلة ليتلقى الإجابة من المستقبل، أو يقتصر دور القائم بالاتصال على الملاحظة وتلقي الرسائل من الطرف الآخر، وفي هذه الحالة يكون دور الطرف الثاني أكثر إيجابية من دور القائم بالاتصال.[3]

4- الموقف الرابع (سلبي- سلبي):

[1] نفس المرجع السابق، ص.38

[2] نفس المكان

[3] نفس المرجع السابق، ص.39

مثل هذه المواقف تمثل قلة خاصة بالمناسبات، حيث تحدث الاتصالات العرضية والكامنة أو المستترة، على أساس غير موجه وبدون هدف محدد سواء من وجهة نظر المرسل أو المستقبل، ولذلك فإن العلاقات الاتصالية التي تنشأ عن مثل هذا الأساس سوف تكون وقتية، وغير منظمة وتفتقر إلى المعنى المحدد الواضح، ومن غير المحتمل أن يؤدي هذا الاتصال إلى تغييرات كثيرة بالنسبة للمشاركين. ومع ذلك فإن مثل هذه الحالات قد تكون لها أهمية في تأثيرها الكلي حيث أنها تحدث كثيرا و بشكل متكرر، كما أن نتيجتها ومحصلتها سوف تقوي أو تعزز إطار المعنى أو الدلالة وإطار العلاقات ونطاقها.[1]

المبحث الثالث: البعد النظري للبحث

المطلب الأول: النظريات النفسية والاجتماعية المفسرة للاتصال

يرى لبيانسكي (Lipiansky) أن هناك اتجاهات فكرية متنوعة تناولت سيرورة الاتصال الإنساني بالدراسة، حيث أن هناك دراسات تتمركز حول البعد التفاعلي للاتصال مثل تلك المستوحاة من المقاربة النسقية وهي أعمال تميل إلى إهمال الفرد المتواصل، ومن جهة ثانية هناك دراسات متمحورة حول الوظيفة السيكولوجية للأفراد "من التحليل النفسي إلى التحليل المعرفي"؛ وهذه الأخيرة تعتبر الاتصال كنشاط من بين أنشطة أخرى، دون اعتبار نوعيته، مثل الدراسات التي تحيل على التحليل النفسي بواسطة مفهوم "العلاقة مع الشيء" والمقاربة المعرفية التي تهتم بمعالجة إدراك المعلومات.[2]

ويضيف (Lipiansky) أن الوحدة الأساسية في التيار الأول هي التفاعل، وأن وحدة التيار الثاني هي التفرد السيكولوجي، حيث انطلق من فرضية أن البنيات والميكانزمات النفسية– الداخلية تتأسس في سياق تفاعلي، وأن تأسيسها يؤثر على أشكال العلاقات الاتصالية، وعلى ما ينتظره منها المتواصلون، وينتهي إلى أن الأمر يتعلق بارتباط ثلاثة مستويات هي:[3]

أولا: المستوى النفسي الداخلي؛ الميكانزمات المنخرطة في الاتصال من دوافع، عواطف، تمثلات، وميكانزمات دفاعية، وآليات معرفية للتأويل... وعلى هذا المستوى نجد:

---

[1] نفس المكان

[2] يونس بركة، **مدخل إلى التواصل**، https://www.ouarsenis.com/vb/attachment.php?attachmentid، ص. ص 13-12

[3] نفس المرجع السابق، ص.13

1- نظرة التحليل النفسي للاتصال:

على عكس النظرية السلوكية "علم النفس المثير والاستجابة"، التي تركز على الأفعال التي يمكن ملاحظتها كمقابل للعمليات العقلية الداخلية، هناك نموذج التحليل النفسي الذي يعطي اهتماما مركزيا بالأنشطة الذهنية والعقلية للفرد، ويركز على العمليات التي تتم في اللاوعي، ووفقه فإن النظام النفسي البشري يضم مجموعة من المكونات مثل الأنا والأنا العليا لذلك يكون السلوك العلني وسلوك الاتصال أقل أهمية من اللاشعور المتعلق بالشخصية، فهذا الأخير هو من يحدد سلوك الفرد.[1]

وقد أورد باتيسون (Bateson) جملة من الأفكار، حول ما يمكن الاعتماد عليه من نظرية فرويد (Freud) لتحليل سيرورة الاتصال والتي تتمثل في:[2]

- أن كل ما يقع يكون له معنى؛ أي أنه ركز على المحدد النفسي الذي يعتبر أن كل جزيء كيف ما كان نوعه؛ كلمة أو نبرة أو حركة جسدية لا يمكن أن يكون عابرا، بل يلعب دوره في تحديد السيل المستمر للكلمات أو الحركات التي تشكل التبادل بين الأشخاص، كما يجب التركيز ليس فقط على المحددات النفسية وحدها، لكن أيضا على المحددات البين- شخصية العليا.

- أن بلورة الرسائل اللفظية وغير اللفظية يضم عددا من الخصائص المرتبطة بالأحلام والخيال بشكل ضمني أو جلي، لأنه إذا أمكن للإنسان أن يعطي انطباعا أنه لا يناقش سوى الظاهر من المحادثة، سيدل ذلك على أن وظيفة الأنا قوية، وأنها هي التي تكبت مختلف بواطن المحتوى الضمني، إضافة إلى ذلك يوضح لنا التحليل النفسي الدقيق للكلام والحركات أن الرسائل في هذين الشكلين تتضمن كمية كبيرة من المواد اللاشعورية.

- أن كل شخص يبعث إشارات تخبر (بصفة لا شعورية) أن المحاور يشبه سيكولوجيًا لشريك سابق أو خيالي، والذي اكتسب معه في الأصل عادات في التواصل (فكرة التحويل المعمم).

- أنه يمكن لشخص (أ) أن ينتظر من (ب) التصرف مثلا، كما لو كان هو نفسه سيتصرف في ظروف مماثلة (فكرة الإسقاط).

---

[1] ساندرا بول روكيتش/ ملفين ل. ديفلير، ترجمة: كمال عبد الرؤوف، **نظريات وسائل الإعلام**، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، ط 4، القاهرة، 2002، ص.76.

[2] يونس بركة، مرجع سبق ذكره، ص. ص 13-14

– كما أشار فرويد (Freud) للدور الذي يلعبه الآخر في حياة الفرد، وهذا ما أكده بقوله أن الآخر يمثل "...دور النموذج، الشريك، أو المتنافس." وأيضا حينما يتحدث عن الأنا المثالي الذي بالإضافة إلى ما هو فردي يتوفر على جانب اجتماعي لأنه يشكل أيضا المثال المشترك للعائلة، الطبقة، والأمة.

وخلاصة القول أن هذا الاتجاه النظري قد اعتمد على محددات عاطفية خضعت لمراحل تكوينية وأزمات تنشؤية.

2– نظرة السيكولوجيا المعرفية للاتصال:

تطورت هذه الرؤية للطبيعة الإنسانية أساسا في القرن السابق، على أيدي خبراء علم النفس الاجتماعي الذين تلقوا تدريبهم في مجال علم النفس أكثر من مجال علم الاجتماع، وهي تركز على مجموعة من المفاهيم والعمليات التي يقال إنها جزء من بناء شخصية جميع الكائنات البشرية.[1]

وبذلك فإن الأساليب المعرفية تشكل على حد تعبير دولاندشير (Delandscheer): "حصيلة التفاعل بين الوظيفة العقلية للفرد وشخصيته، وذلك على شكل اختيارات ثابتة ومواقف أو استراتيجيات معتادة".[2]

وهذا ما يؤكده وينكن (Winkin) الذي يقول أن: "الأسلوب المعرفي عامل أو بعد يتداخل مع عدة مجالات في الشخصية سواء المجال المعرفي، بما فيه من عمليات إدراك وتفكير وتذكر وحل المشكلات، أو ما يتصل بالمجال الوجداني وما يشوبه من سمات الشخصية"، وبذلك فهو يعرف الأسلوب المعرفي: "هو الطريقة التي يتميز بها الفرد أثناء معالجته للموضوعات التي يتعرض لها في مواقف الحياة اليومية مما يجعله خاصية للشخصية ومنبعا للفروق الفردية في عملية التفضيل الشخصي في المجال المعرفي أو في المجال الاجتماعي."[3]

إن المُلاَحظ أن كل من التحليل النفسي والسيكولوجيا المعرفية يعترف بأهمية وجود الآخرين في حياة الفرد سواء في التبادل العاطفي والوجداني من أجل البناء النفسي– الداخلي في التيار الأول أو في إرسال واستقبال المعلومات وإدراكها وتأويلها لتشكيل بنية معرفية بالنسبة للتيار الثاني.

[1] ساندرا بول روكيتش/ ملفين ل. ديفلير، مرجع سبق ذكره، ص.76.

[2] يونس بركة، مرجع سبق ذكره، ص.15.

[3] نفس المرجع السابق، ص. ص 15–16

ثانيا: المستوى التفاعلي للبنية العلائقية ولوظائف دينامية التواصل (مدرسة بالو ألتو للاتصال Palo Alto)

في إطار المقاربة النسقية التي طورتها مدرسة بالو ألتو، يعتبر الاتصال أساس أي خلل قائم داخل النسق العائلي، الاجتماعي،...الخ، وعلى خلاف المنهج الفرويدي، لا يتم التركيز على الجذور التاريخية لهذا الخلل، بقدر ما يراعي النسق ذاته في حالته الحاضرة ويدرس نظام العلائق القائم فيه، إضافة إلى كون التصور السببي يسقط هنا، ويستعاض عنه بسببية متبادلة ولا نهائية لا سبيل لحصرها.[1]

وتتمثل المبادئ الأساسية التي تعتمدها المقاربة النسقية لمدرسة بالو ألتو في نظرتها إلى السيرورة الاتصالية في:[2]

1- الاتصال هو ظاهرة تفاعلية، حيث أن الوحدة الأساسية لهذه الظاهرة لم تعد هي الفرد، كما كانت تقدمه السيكولوجيا التقليدية، بل هي العلاقة التي تنشأ بين الأفراد (العائلة، الفريق، التنظيم...) والتي هي استجابة لتدخل الآخر وليس المثير الذي سيستجيب له الآخر، لأن الاتصال هو سيرورة دائرية تحدث فيها كل رسالة عملية ارتجاع من طرف المتلقي.

2- الاتصال لا يكون لفظيا فقط، وأي سلوك اجتماعي له قيمته الاتصالية؛ ففي أي وضعية تفاعلية "لا يمكننا ألا نتواصل"، فالإيماءات، والاتجاهات (المواقف)، وأيضا التصرفات تبعث رسائل (حتى الصمت يمكن أن يعبر عن الخجل، أو التحفظ، أو الاستياء...أو الرضا).

3- يحدد الاتصال داخل السياق المسجل فيه، وقد يتعلق هذا السياق بالعلاقات مع الغرباء، أو العلاقة بين زملاء العمل، بين الآباء والأطفال... داخل الإطار الذي يتم فيه التفاعل، فالسياق هو الإطار الرمزي الحامل لقيم وقواعد ونماذج وطقوس للتفاعل.

4- كل اتصال يتضمن مستويين من الدلالة؛ فهو يحيل إلى المحتوى الإعلامي: أحداث، آراء، أحاسيس، تجارب المحاورين، لكنه أيضا يعبر عن شيء ما في العلاقة التي تربطهم.

5-العلاقة بين المتحاورين تتأسس حسب نموذجين كبيرين؛ النموذج التماثلي (modèle symétrique) والنموذج التكاملي (modèle complémentaire)؛ الأول يحدد العلاقة التعادلية حيث تكون سلوكيات

[1] محمد عابد الجابري وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص.14

[2] يونس بركة، مرجع سبق ذكره، ص.18

المتحاورين انعكاسية، وفي الثاني تكون سلوكيات المتحاورين متباينة تقترب إلى التوفيق بين الطرفين، ويمكن للعلاقة التكاملية أن تكون تراتبية، بمعنى أن تأخذ مكانة عليا أو مكانة دنيا مثلا رب العمل والعامل.

ثالثا: المستوى الاجتماعي

الاتصال وفق هذا المنظور هو تفاعل بين الأنا والآخر وبينهما وبين المجتمع، ويمكن اختزال أهم الفرضيات والمبادئ التي يتحدد بموجبها الاتصال في بعده الاجتماعي في الآتي:[1]

1- مبدأ اللافردية: أي أن سلوك الاتصال هو سلوك اجتماعي (فرد في اتجاه فرد آخر أو أفراد آخرين)، كما أن الترميزات التي يحيل عليها هذا السلوك في جوهرها هي مراجع اجتماعية، ما دام الفرد لا يتصل من تلقاء ذاته وإنما من خلال أطر مرجعية يُسيِجها المحيط الاجتماعي.

2- مبدأ التفاعل: أي إحداث التأثير والتأثر بين الأطراف المتواصلة، ولا يتأتى ذلك إلا بوجود تجارب كافية عندهم.

3- مبدأ الاختلاف: أي أن الأفراد ليسوا متماثلين فكريا ومعرفيا وثقافيا، وذلك نتيجة اختلاف إدراكاتهم وخرائطهم الذهنية، وهذا الاختلاف هو أحد شروط الاتصال الأساسية، وهو السر في حدوث الاتصال، من حيث أن الأفراد يتبادلون التجارب والخبرات والأفكار.

4- مبدأ النسبية: أي أن الفرد بمفرده لا يمتلك المعرفة، بل يتقاسمها مع الآخرين من حيث كونها تشكل إرثا جماعيا وليس فرديا.

5- مبدأ المرونة: أي أن شخصية الفرد ليست ثابتة بل تتطور مع كل التفاعلات المحدثة داخل النسيج الاجتماعي وتتغير حسب ما تفرضه ظروف المواءمة بين الفرد وبيئته التي يعيش فيها وتبعا لاستجاباته مع أفراد المجتمع.

[1] المصطفى عمراني، **سوسيولوجيا التواصل الفرضيات والرهانات**، مجلة نقد وتنوير، العدد 04، مارس 2016، ص. ص 301-303، متاح على الرابط https://search.emarefa.net/download/BIM-654767

6- مبدأ الدور: هو قدرة الفرد على الاتصال ليس بالبعد الذاتي بل بما يمكن تسميته بالدور، أي البعد الاجتماعي أو البعد الوظيفي للشخص.

7- مبدأ السياق: أي عملية اتصالية مشروطة بسياق اجتماعي يؤطره على اعتبار أن البيئة التي ينخرط ضمنها الاتصال (الفضاء، الوضعية، المؤسسة) تظل حاملة لمعايير وقواعد تنزع إلى إعطائه خصوصية.

المطلب الثالث: النماذج المفسرة للعلاقة الاتصالية مرسل- مستقبل

رجعت دراستنا كذلك، من أجل تفسير موقف الاتصال التعليمي معلم- متعلم، إلى مجموعة من النماذج التي تناولت علاقة الاتصال بالدراسة، وهي تلك الموجودة في كتاب La communication modélisée لصاحبه (Wilbert GILLES) تحت مسمى "نماذج العلاقة مرسل- مستقبل، وهي ذات أصول نفسية واجتماعية، أي أنها مستوحاة من: النظرية النفسية؛ نظرية التوازن (نموذج نيوكومب)، النظرية النفسية المعرفية (نموذج فيرينغ)، علم النفس اللغوي (نموذج أوسجود وشرام) والنظرة السوسيولوجية أو التحليل السوسيولوجي (نموذج ريلي وريلي)

1- نموذج نيوكومب: (Newcomb)

إن نموذج نيوكومب، الذي وضع في عام 1953، يتولى ويكمل أبحاث عالم النفس (Heider) لسنة 1946 حول "نظرية التوازن والتوجيه" التي تهتم بتأثير التقارب أي الألفة (أو مجموع الخلافات) بين شخصين على دينامية علاقاتهم البين شخصية بالنسبة إلى استحضار شخص ثالث (كموضوع للنقاش). وبعبارة أخرى، يسعى نيوكومب لتقييم الأهمية النفسية لوجود توافق أو اجماع بين شخصين فيما يخص موضوع خارجي. لكن، في حين أن "هيدر" توقف خصوصا على التأثيرات الشخصية لعمليات من مثل: تغير الموقف، تشكيل الرأي والدعاية، فإن نيوكومب فكر بدلا من ذلك في تطبيق نظرية عالم النفس في العلاقات التي يحتفظ بها شخصين أو أكثر (مجموعات)، حاملا بذلك بعدا اجتماعيا لهذه القضية، أي أنه طرح إشكاليات أكثر اتساعا من أجل توسيع دينامية الاتصال.[1]

فهو إذن؛ يقوم على ثلاثة مقترحات رئيسية:[2]

[1] Wilbert GILLES, *La communication modélisée*, édition de renouveaux pédagogique, Ottawa, 1993, p.292
[2] Loc.cit

- يسلم نيوكومب أن "الحالة الطبيعية" للعلاقة البين شخصية هي تلك الخاصة بالتوازن (أي الاتفاق بين Aو B بخصوص X)

- يؤكد نيوكومب أن الموقف الأولي (الأصلي)" ***المتعارض***"، هو من يحفز الاتصال.

- الأثر الذي يبحث عنه الاتصال هو محاولة استعادة التوافق في الآراء بين أصحاب المصلحة: مبدأ التوجيه (Co orientation).

ويتشكل موقف الاتصال وفق هذا النموذج، كأدنى حد، من ثلاثة عناصر أساسية: شخص(A) ينقل المعلومات إلى شخص آخر (B) عن موضوع لشيء ما (X).

لكن في عام 1959، أضاف(Newcomb) بعض التفاصيل إلى اقتراحه الأولي من خلال تحديد الشروط اللازمة لإثارة الاتصال وهي[1]:

1- يجب أن يكون هناك تعاطف قوي بين الفاعلين A وB :

يعتمد هذا الشرط الأول على الأهمية التي يمنحها A و B لـ X؛ إذا كان A و B غير مبالين لبعضهما البعض (أو حتى إذا كان أحدهما لديه القليل فقط من الاهتمام للآخر)، فإنهما لن يعملوا على تطوير الاتصال الذي سيسمح لهم بإيجاد أرضية تفاهم واتفاق.

2- يجب على واحد من الفاعلين على الأقل أن يعلق أهمية كبيرة (إيجابية أو سلبية) على وجودX :

يفترض هذا الشرط أنه يجب على أحد الفاعلين على الأقل أن يعلق أهمية كبيرة على وجود X أي عدم تجاهل هذا الوجود، حتى لو كان يشكل عقبة أمام العلاقات الجيدة لـ A وB، وبدون ذلك سيكون من الكافي إلغاء حقيقة X (بتجنب التحدث عنه، على سبيل المثال) من أجل أن يعيد الفاعلان في موقف الاتصال التوازن إلى علاقاتهما.

3- يجب أن يتقاسم الطرفان الرئيسيان A و B الاهتمام المشترك بالهدفX :

يفترض الشرط الثالث اهتمامًا من A و B لـ X فإذا كان أحدهما (أو من باب أولى الاثنان) غير مبالٍ تمامًا بـ X فإن ما يعتقده الآخر لن يؤثر في اتفاقهما المتبادل.

[1] Ibid, p.294

2- نموذج فيرينغ (Fearing):

يرجع نموذج فرانكلين فيرينغ إلى سنة 1953، وقد جاء بالأفكار الآتية:[1]

- يكشف على وجه الخصوص الجوانب المختلفة للمجال النفسي للأفراد في موقف اتصال معين.

- يتم إنشاء وخلق المعنى بشكل مشترك، فهو يتيح للأشخاص الذين يتواصلون فهم بعضهم البعض وفهم بيئتهم.

- يرتبط المرسل والمستقبل والمحتوى من خلال موقف وسياق يكون لديهما تأثير على عودة اتزان البنى المعرفية في إطار علاقة ديناميكية بين مرسل ومستقبل.

- إنشاء المحتوى يولد طرقًا جديدة لفهم الواقع.

- يسلط هذا النموذج الضوء على أهمية النية (القصد) من أجل فهم العلاقة الموجودة بين الاتصال والسلطة والسيطرة على المجتمع.

وهو يشرح ويفسر حقيقة أن:[2]

- العلاقات البين- شخصية تحمل حاجات وقيم خاصة بكل محاور، ناتجة عن عدم الاستقرار وعن الاختلالات، منشِئة توترات داخلية، والعملية المعرفية الإدراكية، التي ترتبط ارتباطا وثيقا بالاتصال، تجعل من الممكن حل هذه التوترات عن طريق إجراء إعادة هيكلة للواقع، هذه الأخيرة تتطلب تحويل رموز الإشارة المستخدمة في موقف الاتصال.

- موقف الاتصال يتسم بسياق تعمل فيه قوات نفسية ومادية (فيزيائية) واجتماعية لها تأثير مباشر على احتياجات وقيم المتحاورين كما على إنتاج المحتوى، والذي لا يمكن أن يكون مجرد مصادفة، ووفقاً للاحتياجات الملموسة والتصورات المتبادلة المشتركة للموقف، يشعر المتحاورون بالحاجة إلى الاتصال لحل المشكلة وإعادة التوازن للعلاقة، لذا فهم يميلون إلى إنتاج إشارات رمزية بقصد الفهم والتأثير على وجهة نظر الآخرين، ووضع أنفسهم في مكانهم وحل النزاع.

[1] Ibid, p. p 302-303
[2] Ibid, p.275

– خلق الوقائع يتأثر بعوامل من مختلف الأنواع؛ يرتبط بعضها مباشرة بالمتحاورين، من مثل بنية شخصياتهم، مجالاتهم النفسية والمعرفية والإدراكية، ونواياهم المشتركة، والبعض الآخر مُضمَن في محتوى الرسائل المتبادلة مثل درجة الواقع أو الخيال، الأصالة، الغموض والتطابق.

وتتمثل المصطلحات الأساسية لهذا النموذج في[1]:

* المتصل:

هو الشخص (أو الأشخاص) الذي ينتج أو يضبط إنتاج دلالات رمزية بهدف بناء الحقل المعرفي (أو الحقول) للمترجم وهو يفترض أن المترجم لديه رغبات واحتياجات تتوافق مع دلالات الرموز التي أنتجها، كما أنه يستطيع التفاعل مع الإشارات المنتجة، وهو قادر على توقع رد فعل المترجم.

* المترجم:

هو الشخص الذي يبني إدراكيا لنفسه بنفسه مجموعة دلالات الرموز التي أنتجها متصل ما، بالأخذ بعين الاعتبار توقعات وآمال المترجم واحتياجاته ورغباته؛ أي أن المترجم عندما يدرك المنبهات التي أنتجها المتصل، فإنه يعترف ضمنيًا أو صراحة بخصائص هذه المجموعة من الإشارات وأصلها.

* محتوى الاتصال:

هو مجموعة من المنبهات المنظمة، تتكون هذه المجموعة، من الإشارات والرموز المنتجة من طرف أحد المتصلين، والمدركة والمحصل عليها عبر قناة واحدة أو قنوات متعددة الحواس، حيث أن إدراك هذه الاشارات والرموز، والذي يجب أن يكون متطابقا بالنسبة للمتصل والمترجم، يمكن أن يكون بسيطا أو معقدا، زمانيا أو مكانيا، أو الاثنان.

* وضعية (موقف) الاتصال:

يحدث الاتصال في وضع يتألف من جوانب مختلفة جسدية واجتماعية ونفسية؛ هذه الجوانب تحفز وتحدد سلوك المتصل والمترجم. ومن السمات الرئيسية لموقف الاتصال هي عدم وجود تنظيم ثابت ومستقر

[1] Ibid, p. p 297-300

وعدم الاستقرار هذا يخلق التوتر عند المتصل وعند المترجم، فيشعران بالحاجة إلى الاتصال أو تلقي رسالة.

* المحتوى والقصدية (النية):

يتميز موقف الاتصال بحقيقة ما يلي:

– تنتج المنبهات من طرف شخص أو عدة أشخاص لديهم النية في نقل البنى المعرفية للآخرين.

– دلالات الرموز المستخدمة لها معنى مشترك لكلا الشخصين.

– للمتصلين والمترجمين أنواع معينة من الاحتياجات والقدرات الإدراكية التي تسمح لهم بتقدير (تثمين) المحتوى المنتج.

* تحليل المحتوى:

تشكل المنبهات التي ينتجها المتصلين بنية رمزية يمكن أن تكون موضوع لتحليل المحتوى، الذي يقوم على صياغة عبارات كمية ونوعية عن محتوى الاتصال، من خلال تطبيق سلسلة من القواعد. يجب أن يكون المحتوى قابلاً لإعادة الإنتاج بشكل دائم، من ثَم يتم تحديد خصائص المنبهات بشكل مستقل عن المتصل والمترجم، ولكي يكون للتحليل دقة من الناحية العلمية، فإن هذه الخصائص يجب أن تخضع لاختبارات صدق ويجب تحديد الفئات وفقًا لمعايير موضوعية.

* الرموز:

يتميز محتوى الاتصال، وفقا لفيرينغ، باستعمال الرموز، وهذه العلامات الرمزية هي تمثيل ذو معنى ومعبر عن الواقع، وهذا لأن الاتصال لا يقتصر فقط على الأفكار المجردة، بل إنه عملية ترتكز على وضع نفسك في مكان الشخص الآخر وإقامة علاقة باستخدام مجموعة واسعة من الرموز.

3- نموذج أسجود وشرام (Osgood) et (Schramm)

نموذج (Osgood) و (Schramm) مستوحى من أعمال (C.E Osgood) وعلم النفس اللغوي وقد تم تقديمه لأول مرة في عام 1954، وتتمثل أهم الأفكار التي جاء بها في:[1]

- أن النظر إلى عملية الاتصال على أساس وجود بداية ونهاية هو خطأ؛ لأنها عملية لا نهاية لها، فكل شخص، على طريقة مركز الاتصال الهاتفي، يعالج، ينتقي ويعيد توجيه الرسائل العديدة المستلمة، وهكذا كسر أصحاب النموذج، النماذج الخطية وذات الاتجاه الواحد.

- نموذج أوسجود وشرام يقترح مقاربة دائرية لسيرورة الاتصال.

- يركز النموذج على الفاعلين الرئيسيين في عملية الاتصال، أي المرسل والمتلقي، ويخصهم بأدوار متماثلة؛ فهو يشدد على الفاعلين في الاتصال وليس على قنوات نقل المعلومة.

- يتطلب فهم الرسالة وجود تقاربات بين الفاعليْن، أي أن الرسالة تفهم إذا كانت مجالات الخبرة الشخصية للمصدر والمتلقي (أي ما يسمح لكلٍ منهما بتفسير العلامات وإعطائها معنى)، تتمتع بنقاط مشتركة مثل اللغة و الثقافة، فوفقا لهذه النقاط المشتركة، فإن الإشارات التي تشكل الرسالة تأخذ معنى أكثر أو أقل تشابها بالنسبة لكلا المتحاوريْن.

أما العناصر الأساسية لهذا النموذج فهي[2]:

-الوظائف الأساسية الثلاث: الترميز، أي ترجمة "الصور العقلية" إلى إشارات؛ تفسير (ترجمة) الإشارات؛ فك الترميز، أي ترجمة الإشارات إلى "صور عقلية"

- تتكون الرسالة من إشارات، تتخذ عدة أشكال: الكتابة، والكلمات، والإيماءات، والنبضات الإلكترونية والكهربائية، والتي تتحدد في الرسالة.

- يسمح رجع الصدى بتقييم الطريقة التي يتم بها إدراك الرسالة وتفسيرها من قبل المستقبل وبالتعديل الدائم والمستمر للرسالة وفقًا لردود أفعاله، كما يرتبط برد فعل المصدر على الرسالة التي يتم الإقبال على

[1] WILBERT Gilles, op.cit, p.304
[2] Ibid, p. p 304-305

بثها حتى قبل وصولها إلى المستلم، على سبيل المثال، أقول شيئًا وأدرك على الفور أنه ليس الشيء الذي يجب أن أقوله.

– كل فاعل في موقف الاتصال هو في نفس الوقت مصدر ومتلقي للرسالة.

– يتلقى المرسل نوعين من رجع الصدى أثناء إرسال رسالته: رجع صدى مستقبل الرسالة، ورجع صدى على الرسالة التي قام بصياغتها، وهذا حتى قبل تلقي الرسالة من قبل المستقبل.

– أي رسالة لديها أبعادا متعددة؛ كقوة الصوت ونبرته (نغمته)، وتعبير الوجه، الوضعية (الجلسة)، والإيماءات ...إلخ.

– ترسل جميع أبعاد الرسالة في وقت واحد، ولكن عن طريق قنوات مختلفة (إرسال متعدد القنوات)، وهنا يمكن مقارنة قناة الاتصال بسلك (حبل معدني) متحد المحور يتم فيه توجيه عدة إشارات متوازية من المصدر إلى المتلقي.

4- نموذج ريلي وريلي (Riley et Riley)

يرجع نموذج ريلي وريلي إلى تاريخ 1959، وهو يبحث في إمكانية تطبيق التحليل السوسيولوجي على الاتصال الجماهيري، فرغم أن هذا النموذج يؤسس للتحليل الاجتماعي لنوع الاتصال الجماهيري، فإن لديه الفائدة في تذكيرنا بأن كل فرد هو عضو في جماعة، وهذا ليس له علاقة بموضوع العلاقات مرسل–مستقبل. لكن في الواقع، بما أن كل شخص يخضع لتأثير المجموعات الأولية الأساسية التي ينتمي إليها ويميل إلى تكييف ومطابقة تصميم سلوكياته وفقها، ومن جهتها، تساهم هذه المجموعات في بناء التنظيم الاجتماعي، الذي هو، بالطبع، جزء لا يتجزأ من النظام الاجتماعي العام، فإن هذا ما يمثل جميع مستويات العلاقات المتبادلة والتفاعلات والتأثيرات المتبادلة التي توجه تفسير الرسائل[1].

يعتبر هذا النموذج أن الأفراد جزء لا يتجزأ من المجتمع، وهو مستوحى من نظرية الجماعات المرجعية (نيوكومب، شريف وميرتون)

وتتمثل أهم العناصر التي جاء بها في:[2]

[1] Ibid, p.275
[2] Ibid, p. p 308-309

– كل من المرسل والمستقبل يكون مرتبطا بنفس القدر بالجماعات الأولية التي ينتمي إليها؛ هذه الجماعات تكون مدمجة ومهيكلة، وهي تنشئ تنظيما اجتماعيا (سياق اجتماعي) يكون هو في حد ذاته مندمجا في النظام الاجتماعي الكلي. فهذا النموذج إذن يتضمن عدة مستويات مترابطة وتتداخل فيما بينها.

– الأفراد، الجماعات الأولية والتنظيم الاجتماعي ترتبط فيما بينها ولكنها مستقلة، على سبيل المثال، تلميذ ما، هو عضو في جماعة الرفاق (جماعة أولية)، التي هي في حد ذاتها جزء من القسم (تنظيم اجتماعي).

خلاصة الفصل الأول:

بعد أن تعرضنا في هذا الفصل لمفهوم الاتصال، وبشيء أكثر من التفصيل لشروط فعالية الاتصال توضح لنا ما يلي:

– مفهوم الاتصال يبقى مفهوما صعب تحديده، لذلك فإن القيام بذلك بالاستعانة بنماذج الاتصال يسهل المهمة من جهة، ويبعد عن الزلل في تحديد المفهوم إجرائيا من جهة أخرى، ويصبح فعلا؛ إشكالية النماذج من إشكالية المفاهيم، كما تذهب إلى ذلك طروحات ابستمولوجيا الاتصال.

– أهمية نموذج بيرلو في تحديد شروط فعالية موقف الاتصال، ومن ثم في دراسة وتحليل موقف الاتصال التربوي، حيث ومن خلال اطلاعنا على العديد من الدراسات الميدانية لاحظنا تحديد معايير فعالية الاتصال التربوي، بعيدا عن علم الاتصال ونماذجه.

– إذا كان فعل الاتصال التربوي التعليمي يظهر كسلوك فردي أكثر منه نمط سوسيولوجي كونه يرتبط بعملية التعلم، ويتمركز حول التلميذ في كل علاقاته، فإن النظريات النفسية والنفسية المعرفية أو الإدراكية تبدو الأقدر على تفسيره (أي سلوك الاتصال التعليمي).

الفصل الثاني

المبحث الأول: مفهوم الاتصال التربوي

المطلب الأول: تعريف الاتصال التربوي

المطلب الثاني: مكونات فعل الاتصال التربوي

المطلب الثالث: مميزات الاتصال التربوي

المبحث الثاني: الموقف الاتصالي التربوي

المطلب الأول: نماذج الاتصال التربوي

المطلب الثاني: عناصر موقف الاتصال التربوي

المطلب الثالث: مقومات وشروط نجاح موقف الاتصال التربوي

المبحث الثالث: الاتصال المدرسي

المطلب الأول: مفهوم الاتصال المدرسي

المطلب الثاني: وسائل الاتصال المدرسي

المطلب الثالث: العلاقات الاتصالية المدرسية

تمهيد:

نتعرض في هذا الفصل إلى مفهوم الاتصال التربوي كمتغير أساسي في دراستنا. فإذا كانت الدراسة حول واقع الاتصال في المؤسسة التربوية فإن المقصود بذلك هو الاتصال التربوي.

وإذا كنا في الفصل السابق قد حاولنا أجرأة مفهوم الاتصال وموقفه عموما، فإننا في هذا الفصل كذلك سنتبع نفس الخطوات في أجرأة مفهومنا الرئيسي أي مفهوم الاتصال التربوي، وكموقف كذلك.

كما تعرضنا إلى الاتصال المدرسي كمفهوم اتصالي يقابل فعل التنسيق بين أطراف العملية التربوية.

المبحث الأول: مفهوم الاتصال التربوي

المطلب الأول: تعريف الاتصال التربوي

على الرغم من تداول مصطلح أو مفهوم الاتصال في مجال التربية والتعليم وفي المجالات الأخرى، فهذا لا يعني أنه واضح ودقيق الاستخدام لدى كل مستخدميه، بل إنه متشعب الأهداف، ومتداخل الأبعاد، ومتعدد الدلالات والمعاني. ومن أجل ذلك، فهو لا يزال في حاجة ماسة أكثر إلى التوضيح والتدقيق.

ولعل وضع تعريف إجرائي للمفهوم كفيل بأن يزيل بعض الغموض عنه، وبأن يوجهنا ويبعدنا عن التشتت، وقد جاء بطبيعة الحال في الجزء المخصص له من هذه الدراسة.

المطلب الثاني: مكونات الاتصال التربوي

عموما يتضمن فعل الاتصال التربوي مجموعة من المكونات الأساسية، هي:[1]

– التفاعلات والعلاقات المتبادلة بين مدرس وتلاميذ، أو بين التلاميذ أنفسهم.

– سياق الاتصال التربوي في الزمان والمكان ووسائل لفظية وغير لفظية.

– وظيفة الاتصال البيداغوجية قد تكون للتبادل، أو التبليغ، أو التأثير.

المطلب الثالث: مميزات الاتصال التربوي

ويتميز الاتصال داخل القسم أساسا بمجموعة من الخصائص والسمات:[2]

– الإطار العام الذي يندرج فيه الاتصال، ويتضمن: الشروط المادية للاتصال، التوزيع الزمني اليومي، المدرس والتلاميذ.

– مصادر الاتصال وأهمها المدرس.

[1] محمد عابد الجابري وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص.274

[2] نفس المكان

المبحث الثاني: الموقف الاتصالي التربوي

المطلب الأول: نماذج الاتصال التربوي

قبل أن نتعرض إلى هذه النماذج، نتعرف على أهم المقاربات النظرية للعملية التربوية، من خلال إحدى أهم تصنيفاتها.

تعتبر النظريات التربوية، كمجموعة من المدركات والتصورات المنظمة التي يكونها الأشخاص حول نظام التربية لاستخدامها في تطوير هذا النظام (وقد تكون ناجحة وقد تكون فاشلة). ليست نظرية التربية سوى صورة جاهزة عن الواقع الذي يتم الاستناد إليه لإحداث تغير على مستوى النظام التربوي، وقد تكون هذه التصورات دافعا كما أنها قد تكون كابحة لعملية التغيير.[1] وترتبط النظريات التربوية بأحد الأقطاب الأربعة التالية:[2]

1- قطب الموضوع: نعثر في هذا القطب على تيارين كبيرين على الأقل: التيار الروحاني والتيار الشخصاني؛ أما بالنسبة للتيار الأول، فيتعلق الأمر بالعلاقة الاستعلائية والروحانية بين الإنسان والكون، وما يحدد الأفكار في هذا القطاع من الفكر التربوي فهو الديانات والفلسفات الميتافيزيقية، وفيما يخص التيار الثاني فهو يتعلق بالدينامية الباطنية للشخص؛ مثل الحاجات، الطموحات، الرغبات، الدافعية، الطاقة...إلخ.

2- قطب المجتمع: يتضمن النظريات التي تحدد هدف التربية في إحداث تغيير هام في المجتمع، انطلاقا من منظور يركز عادة على تحقيق أكبر قدر من العدالة الاجتماعية، فالعديد من هذه النظريات يقترح تكوين الفرد القادر على تغيير المجتمع.

3- قطب المحتويات: تشترك في هذا القطب النظريات الأكاديمية التي تعتقد أن المعارف التي تُعَلم هي ذات بنيات موضوعية ومستقلة عن المتعلم والمجتمع، وتعتبر قيم تلك المعارف والمحتويات أدوات قائمة بذاتها؛ ومن ثَم فإنه لا طائل من الاهتمام بعلم النفس الإنساني وبالبنيات الاجتماعية.

4- التفاعلات بين الأقطاب الثلاثة: من الممكن الكشف هنا عن ثلاثة (03) اتجاهات وهي:

---

[1] ي. بيرتراند، ترجمة: محمد بوعلاق، **النظريات التربوية المعاصرة**، قصر الكتاب، البليدة، 2001، ص.11.

[2] نفس المرجع السابق، ص. ص 15-16

- النظريات التكنولوجية:

يطلق عليها أيضا اسم النظريات التكنو- نسقية أو النسقية، وهي تؤكد بشكل عام على ضرورة تنمية التبليغ بواسطة اللجوء إلى استعمال التكنولوجيات الملائمة، فالكائن الإنساني يعرف من منظور هذه النظريات كذات تعالج المعلومات و"تتغذى" بواسطة وسائل الإعلام.

- النظريات النفس معرفية:

تهتم في جوهرها بأنواع الديداكتيك البنائية المصممة انطلاقا من سيكولوجية التعلم، وهي تضع من بين انشغالاتها الكبيرة، العمليات الداخلية للفكر.

- النظريات الاجتماعية المعرفية:

تعتني خاصة بوصف الشروط الاجتماعية والثقافية للتعليم والتعلم، وهي تعارض الحركة المعرفية التي تتميز بتلك النظرة الفردانية التي تركز انشغالاتها على طبيعة عملية المعرفة ذاتها.

لكن، لأن طبيعة الاتصال التربوي وأنماطه وأشكاله تختلف – كما أسلفنا الذكر- باختلاف النماذج والنظريات التربوية، والتي تكون علاقة الاتصال في إطارها؛ إما متمركزة حول التلميذ وإما حول الأستاذ ومحتوى الرسالة التعليمية، فإننا نحدد النماذج الآتية للاتصال التربوي:

1- النموذج التقليدي:

المعلم يظل دائما مرسلا، والتلميذ يظل دائما مستقبلا، نظرا لقصوره المعرفي؛ وهذا في إطار العلاقة الخطية العمودية أحادية الاتجاه المتمركزة حول الأستاذ، القائمة على نقل وتبليغ المعارف والمعلومات من الأستاذ إلى التلميذ.

2- نموذج الاتصال التفاعلي المتمركز حول التلميذ:

كل من المعلم والمتعلم يكون مرسلا ومستقبلا في الوقت ذاته، لأن المتعلم يكون إيجابيا وفعالا؛ وهذا في إطار نوع أو نموذج الاتصال المتمركز حول التلميذ.

3- نموذج الاتصال التفاعلي المتمركز حول الجماعة:

جماعة التلاميذ هي القائم بالاتصال، أي أن عملية الاتصال تتم ضمن الجماعة وبالجماعة؛ وهذا فيما يعرف بالتعلم التشاركي.

المطلب الثاني: عناصر موقف الاتصال التربوي التعليمي

إن التربية هي عملية اتصال بالأساس، أي أن كل من التربية والاتصال هما أداة لتوصيل *رسالة* ما... من طرف *مرسل* ما... *لمستقبل* ما...*وبوسيلة* ما، وفي *سياق* معين.

وفي العملية التربوية التعليمية يمكن تمثيل هذه العناصر بالمعلم، المتعلم، والمادة التعليمية (وطرق التدريس والتقويم)، والوسيلة التعليمية؛ وهي العناصر الأساسية في عملية الاتصال التربوي، وفيما يلي عرض لهذه العناصر:

1- المعلم- المتعلم:

غالبا ما يكون المعلم هو مصدر الاتصال؛ وهو دور أساسي يؤديه في العملية التعليمية... فهو الذي يبدأ العملية وغالبا ما ينقل رسائله التربوية أثناء الدرس إلى المتعلم. أما المتعلم (التلميذ)؛ فهو الذي يستلم الرسائل والمعلومات ومواضيع المناهج من المعلم.[1]

2- الرسالة التعليمية:

هي مجموعة من المفاهيم والمعلومات المبرمجة والموصوفة في منهجية وحسب خطة مدروسة. وتكون الرسالة إما منطوقة أو مكتوبة أو مرسومة ومع التطورات الحاصلة في ميدان التربية والتعليم أصبحت الوسائل في مجال الاتصال التربوي مرئية أكثر منها منطوقة أو مكتوبة، ذلك أن الكلام لا يمثل عنصرا فعالا في التعليم، وما يثبت في الذهن ويتم تعلمه هو ما يرى أكثر مما يسمع. وفي هذا الصدد يقول بيرلو: "إذا دعم المدرس كلامه بوسائل اتصال أخرى كان فك الرموز لدى المستقبل (التلميذ) أكثر واقعية والمعاني أكثر وضوحا وبالتالي تستقر في الذهن مدة أطول."[2]

3- وسيلة الاتصال التعليمية:

[1] مجد هاشم الهاشمي، **تكنولوجيا الاتصال التربوي**، دار المناهج، عمان، الأردن، 2014، ص.128

[2] نفس المرجع السابق، ص. ص 137-138

يعد استخدام الوسيلة التعليمية من الضرورات الأساسية لنجاح أداء العملية التعليمية وهي أسلوب أو مادة أو جهاز يستخدمها المعلم للوصول بتلاميذه إلى الحقيقة والفهم والعلم والتربية بأسرع وقت وأقل جهد، فهو يستخدمها في عملية التعلم وإكساب المهارات والخبرات والحقائق وتعديل الاتجاهات وتغيير السلوك.[1]

وبصورة أكثر موضوعية فالوسائل التعليمية، ما هي إلا مثيرات تعليمية متعددة الخواص، تخاطب الحواس المختلفة، وأهم هذه الخواص هي طريقة استخدامها وتوظيفها في العمليات التعليمية ومدى مساهمتها في تعزيز محتوى الرسالة وقدرتها على عرض المثيرات اللازمة للتعلم وتشجيعها وحفزها على المساهمة الفاعلة في عملية التعلم.[2] ويمكن تصنيف الوسائل التعليمية كما يلي:

أ- التقسيم الذي يعتمد على الحواس:[3]

* الوسائل السمعية:

وتقوم هذه الوسائل بنقل الصوت فقط، معتمدة على حاسة السمع في استقبال الرسالة ونقلها إلى الدماغ حيث تتم عملية الإدراك، وبذلك تحصل عملية التعلم واكتساب المهارات والخبرات، ويستطيع المعلم أن يستخدم العروض الصوتية بطريقتين:

- يقوم المعلم بعرض الأصوات الخارجية التي لها علاقة بموضوع الدرس على الدارسين مثل الموسيقى والتسجيلات اللغوية والمقابلات وأصوات الشعراء والعظماء والاختصاصيين وكذلك أصوات الطيور، وقد يطلب المعلم تمييز الصوت وتكراره كما يحدث في مختبر اللغات.

- يستخدم المعلم المثيرات الصوتية كجزء لا يتجزأ من طريقة عرضه للدرس، فقد يستخدمها لعرض الجانب اللفظي مما يزيد شرحه وضوحا لتلاميذه؛ وفي هذا يستعين بتسجيل صوته أو بتسجيل أعده آخرون عن طريق برنامج إذاعي، وهذا يتيح للمعلم أثناء التسجيل فرصة الإعادة والتغيير والإضافة، وإعادة تنظيم المادة التي يسجلها.

* الوسائل البصرية:

[1] نفس المرجع السابق، ص.151

[2] نفس المكان

[3] نفس المرجع السابق، ص. ص 156-158

وتشمل النماذج والعينات والخرائط والرسوم والصور والأشكال البيانية والأفلام الثابتة والأفلام المتحركة الصامتة.

* الوسائل السمعية البصرية:

كالأفلام السينمائية وبرامج الدوائر التلفزيونية وتسجيلات الفيديو والشرائح...

ب- التقسيم الذي يعتمد على استخدام (نوع) الوسيلة التعليمية:[1]

حيث تتمثل وسائل الاتصال التعليمية وفق هذا التصنيف في:

* المواد التعليمية؛ كالعينات والنماذج التعليمية، الخرائط، المصورات، الرسوم البيانية، الملصقات التعليمية

* اللوحات؛ تستخدم لعرض المواد التعليمية كالبطاقات والصور وغيرها، كلوحة الجيوب، اللوحة الوبرية، اللوحة الممغنطة واللوحة المثقبة.

* الأجهزة التعليمية (شاشات العرض)؛ كالجهاز العارض للصور المعتمة، الجهاز العارض للشرائح والأفلام الثابتة، الجهاز العارض للشفافيات، شاشات العرض النقالة، الشاشات الكهربائية.

4- السياق (الذي يتم فيه الاتصال التربوي):

ويقصد به أن الرسالة التربوية التعليمية تتم في فضاء تربوي؛ مكاني وزماني في شكل حصص معرفية موزعة على مدار الموسم الدراسي محددة التوقيت وفي مدرسة أو بناية ذات معمار معين وفي أقسام أو قاعات ذات طوبولوجية محددة تختلف في بنيتها المادية أو في مظهرها البنائي، وفي حجمها ولونها، وفي تموقعات التلاميذ فيها، وفي جنسهم ولغتهم وعمرهم، وطبيعة العلاقات القائمة بينهم.[2] ويمكن تصور السياق من زوايا متعددة:[3]

- السياق السوسيو وجداني؛ ذلك أن وقع الأمان والارتياح الناتج عن سلوك الأستاذ ينعكس على عمل الجماعة، وإحساس التلاميذ بأن الأستاذ واع بمشاكلهم ينمي ويسهل عملية الفهم لديهم.

[1] نفس المرجع السابق، ص. ص 160-166

[2] مختار بروال، مرجع سبق ذكره، ص.64

[3] نفس المرجع السابق، ص.65

– سياق العناصر البيداغوجية الأخرى حتى يحصل الانسجام بين المضمون المعرفي والصوت والإشارة والمعينات البصرية والدعامات البيداغوجية.

– سياق الحياة العامة؛ الذي يمنح للرسالة البيداغوجية قيمتها وتأثيرها.

المطلب الثالث: شروط فعالية عناصر موقف الاتصال التربوي

أولا: العوامل المتعلقة بـ المعلم– المتعلم

1– خصائص المعلم الناجح:

يمكن أن نعطي خصائص أكثر شمولية للمعلم لتمكنه من أداء مهمته بشكل جيد هي:[1]

أ– الخصائص الجسمية:

– أن يكون سليم الصحة خاليا من الأمراض، خاليا من العيوب والعاهات.

– أن يكون نشيطا كثير الحيوية.

– أن يكون حسن المظهر والهندام.

ب– الخصائص المعرفية:

إن العقل السليم والفطنة والذكاء لدى المعلم يمكنه من تحصيل المعلومات والمعارف اللازمة لتخصصه كما أن سرعة البديهة في الإجابة على تساؤلات التلاميذ وإيجاد الحلول المناسبة لمشكلاتهم في المواقف التي تستدعي ذلك من الأمور المهمة لاكتمال شخصية المعلم المعرفية، وتدعم حصيلة المعلم المعرفية وقدراته العقلية وأساليب نشاطه في العملية التعليمية.

* الإعداد الأكاديمي والمهني:

المعلم المتفوق في ميدان تخصصه والمؤهل مهنيا بكفاءة وقدر جيد، يكون أكثر فعالية من المعلم الأقل تفوقا وإعدادا، ويرتبط الإعداد المهني والأكاديمي بمجموعة من العوامل المعرفية كالقدرة العقلية العامة،

[1] مجد هاشم الهاشمي، مرجع سبق ذكره، ص. ص 130–131

والقدرة على حل المشكلات أو مستوى التحصيل الأكاديمي والمهارات الخاصة بإعداد المادة الدراسية وتنفيذها.

* اتساع المعرفة والاهتمامات:

فتفوق المعلم في ميدان تخصصه والميادين ذات العلاقة، يرتبط بمدى اهتمامات المعلم وتنوعها في ميادين أخرى اجتماعية وأدبية وفنية، إضافة إلى امتلاك المعلم مستوى عالي من الذكاء اللفظي، والميل إلى الجد والمثابرة والميل إلى القراءة وسعة الاطلاع.

*المعلومات المتوافرة للمعلم عن المتعلمين:

فالمعلم الكفء هو الذي يعرف الكثير عن ميدان تخصصه، يعرف الكثير عن المتعلمين أيضا فهو يعرف أسماءهم، وقدراتهم العقلية، ومستويات النمو والتحصيل وحياتهم الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، واتجاهاتهم وميولهم، مما تساعد هذه المعلومات التلاميذ على تكوين اتجاهات إيجابية نحو المعلم، ونحو مادته الدراسية.

*استخدام التنظيمات المتقدمة:

حيث يكون المعلم الكفء الفعال أكثر ميلا إلى تزويد المتعلمين بالمراجعات والقراءات القصيرة التي تمكن التلاميذ من أن يكونوا أكثر ألفة بالمادة التعليمية وحيث تعمل هذه التنظيمات على ربط المعلومات والمعارف السابقة عند التلاميذ بالمعلومات الحديثة، ومن ثم يسهل تميز المادة الجديدة وفهمها ودمجها في البنية المعرفية السابقة عند المتعلمين.

ج- خصائص الشخصية:

هناك خصائص وسمات شخصية تتباين بين العديد من المعلمين ومن هذه الخصائص؛ الاتجاهات والقيم وسمات انفعالية أخرى من مثل:

- الشخصية المتزنة المستقرة ذات الاتزان النفسي.

- الشخصية المحبوبة المتسامحة.

- الشخص الصادق المتحمس لعمله والمتفتح مع غيره والذي يتقبل النقد بروح عالية.

– الشخصية المتعاونة المساعدة في حل مشكلات التلاميذ الاجتماعية والنفسية.

– الشخصية اللينة والصبورة بعيدا عن الغضب والقسوة حتى لا يفقد احترامه، كما يعد الحماس من الصفات الشخصية للمعلم الفعال الذي يؤثر في فعالية التعليم.

أضف إلى ذلك الشخصية القيادية، والتفهم الإنساني والإقناع والخبرة العلمية هي من الملامح الجيدة في المعلم النموذج والتي تسهم في إنجاح عملية الاتصال التعليمي.

2– شروط فعالية الاتصال:

أ– بالنسبة للمرسل:[1]

– على المعلم أن يحدد هدفه من الاتصال، فهذا يساعده في تحديد الوقت والجهد المطلوبين لإنجاح عملية الاتصال.

– أن يستخدم المعلومات التي تسهم في تحقيق هدفه، ويبتعد عن أي شيء إضافي لا يخدمه، مهما كانت المعلومات ممتعة، لأنها تحول انتباه التلميذ عن الفكرة الرئيسية في الاتصال، وتقلل من درجة تأثير الرسالة.

– أن يتدرج مع التلميذ ببطء.

– أن يتحلى بالمهارات الاتصالية كالتفكير والكلام والاستماع والمشاهدة والكتابة والقراءة والتحليل والفهم...

– أن يضع نفسه مكان المستقبل (التلميذ)؛ هل يفهم رسالته؟ فهذا يساعده على مخاطبته بلغته وينفذ إلى عقله وقلبه وبالتالي تحقيق هدفه دون عناء.

– أن يقيم علاقة ثقة مع التلميذ، فإذا وثق التلميذ بالمعلم فإنه سيوافقه على ما يقول أو يعرض.

– أن يتعرف على التلميذ؛ على عمره، مكان إقامته، لغته، ثقافته، بيئته... فإن هذا يساعده على مخاطبته مباشرة والنفاذ إلى قلبه.

[1] زياد أحمد خليل الدعس، مرجع سبق ذكره، ص. ص 212–213

– أن يتحلى ببعض القواعد الأساسية التي ينبغي أن يضعها نصب عينيه عند اتصاله مع الآخرين وهي: الصدق، الموضوعية، الدقة، التواضع، تقبل الآخرين واحترامهم، قوة الشخصية والحجة والمنطق، صاحب سلطة علمية وأدبية.

ب– بالنسبة للمستقبل:[1]

– عدم تعالي التلميذ على المعلم بالإعراض عن الاستماع إلى رسالته.

– عدم الشك في نوايا المعلم وقدراته.

– على التلميذ أن ينتقد الفكرة التي يطرحها المعلم وليس شخصه، لأن المعلم قد يعتبر ذلك هجوما شخصيا قد يؤدي إلى صراع.

ثانيا: العوامل المتعلقة بالرسالة التعليمية

على المرسل أن يقوم بتركيب وبناء الرسالة التي تسهم في تحقيق الهدف المنشود من الاتصال عن طريق تخير الرموز والكلمات والجمل والعبارات والأساليب التي ترشد المستقبل وتنقله من وضعه الحالي إلى النقطة التي يريد أن يصل إليها عن طريق تغيير معلوماته واتجاهاته وأنماط سلوكه، لذا يجب أن تتوفر في الرسالة الاتصالية مجموعة من الخصائص والسمات هي:[2]

– أن تكون واضحة لا لبس فيها، وصريحة تقول الحقيقة وليس نصفها.

– الدقة العلمية لمحتواها المعرفي.

– بعدها عن التعقيد والتشعب ليسهل تعليمها، أي أن تكون صياغتها بلغة واضحة سواء أكانت مطبوعة أو مسموعة.

– أن تكون مضبوطة سليمة اللغة خالية من الأخطاء النحوية والإملائية، فالكلمات هي التي تصبح بها الأفكار رسائل اتصالية ومن ثم اتجاهات وأنماط سلوك.

[1] نفس المرجع السابق، ص.214

[2] نفس المرجع السابق، ص.215

– أن تكون موجزة أو مختصرة، وأن يكون الإيجاز بحذف المعلومات التي لا تسهم في تحقيق هدف الاتصال، وتجنب الحشو الزائد للمعلومات.

– أن تشمل عناصر الإثارة والتشويق أثناء عرضها لإحداث تأثيرات مناسبة على المتعلم ليعطي تغذية راجعة تساعده في تقديم الرسالة على الوجه الأفضل.

– يجب أن تشكل الوسائل التعليمية المرافقة للرسالة جزءا لا يتجزأ من مادتها تستخدم بفن ودراية لتدعيم الفهم والإدراك وليست مواد زائدة يمكن الاستغناء عنها؛

*كذلك، لا بد من مراعاة الآتي:[1]

– مراعاة احتياجات المستقبل وظروف خلفيته حتى يثير موضوع الرسالة انتباهه وتشوقه.

– أن تتضمن صياغة الرسالة مثيرات تساعد في جذب الانتباه.

– اختيار الوقت والمكان المناسب يضمن استقبالا أفضل للرسالة عند المستقبل.

– مراعاة صياغة الرسالة بشكل يسهل على المستقبل فهمها.

– مراعاة مستوى المستقبل العلمي والنفسي والعقلي.

ثالثا: العوامل المرتبطة بوسيلة الاتصال التعليمية

* إن استخدام الوسيلة مرتبط بقدرتها على المساهمة في تحسين عمليتي التعلم والتعليم وذلك من خلال اختيار الوسيلة التي:[2]

– تجذب انتباه المستقبل.

– توصل الرسالة دون تشويش.

– تساعد المستقبل في التركيز على محتوى أو مضمون الرسالة.

– تنقل الرسالة إلى المستقبل حيث كان.

[1] محمد هاشم الهاشمي، مرجع سبق ذكره، ص.139

[2] زياد أحمد خليل الدعس، مرجع سبق ذكره، ص.216

* اختيار المكان المناسب والمريح الهادئ والإضاءة الجيدة والصوت الواضح مع استخدام وسائل الإيضاح عند توصيلها.

رابعا: العوامل المرتبطة بسياق (بيئة) الاتصال:

عدم الأخذ بعناصر البيئة وتأثيرها على الاتصال التربوي يجعل هذا الاتصال إما غير كامل أو مشوش، فالبيئة بمكوناتها المختلفة تلعب دورا مهما في زيادة فعالية الاتصال التربوي الناجح لذا يجب:[1]

– تعزيز الظروف البيئية الإيجابية والتخلص بقدر الإمكان من الظروف غير المواتية والتي تعيق فعالية الاتصال التربوي داخل المؤسسة.

– تقديم حوافز مادية ومعنوية للمعلمين كما للتلاميذ الذين يظهرون أنماطا سلوكية جيدة، تعكس مدى تمكنهم والتزامهم بقواعد الاتصال التربوي المؤثر.

– توفير مناخ مدرسي مناسب للمعلمين والتلاميذ من أجل أداء مهامهم وأدوارهم في راحة نفسية بعيدا عن القلق والضيق.

– إرسال الرسائل في الوقت المناسب، فإذا ما وصلت الرسالة قبل وقتها للمستقبل فإنه قد لا يكون مستعدا لاستقبالها والانتباه لها والتفاعل معها، وإذا ما وصلت متأخرة فقد تفقد اهتمام وانتباه المستقبل.

– أن يكون المكان المادي منظم خالي من الضوضاء والتشويش الناتج عن المؤثرات البيئية الخارجية كالأصوات العالية والمسافات البعيدة التي تعيق الإرسال والاستقبال الجيد لمحتوى الرسائل المتبادلة؛ فالهدوء والتنظيم والإضاءة والتهوية وتوافر الأجهزة والأدوات اللازمة والمناسبة كلها عوامل تؤثر على عملية الاتصال التربوي الفعال.

[1] نفس المرجع السابق، ص.217

المبحث الثالث: الاتصال المدرسي

المطلب الأول: مفهوم الاتصال المدرسي

1- تعريف الاتصال المدرسي:

يعرف الاتصال المدرسي على أنه: "نقل الأفكار والمعلومات التربوية والتعليمية بصفة خاصة من رئيس العمل إلى العاملين والعكس، سواء كان ذلك بأسلوب كتابي أو شفهي، أو أي وسيلة أخرى بحيث يتحقق التفاهم المتبادل فيما بينهما، ويؤدي هذا الاتصال إلى الاقتناع من جانب المستقبل، مما يؤدي إلى وحدة الهدف والجهود، وتتحقق في النهاية فلسفة المؤسسة التربوية التعليمية."[1]

2- أهداف الاتصال المدرسي:

يمكن تحديد أهداف الاتصال المدرسي فيما يلي:[2]

- نقل الأوامر والتعليمات والتوجيهات والأفكار من الإدارة للعاملين فيها للقيام بأداء المهام والمسؤوليات الوظيفية.

- نقل أراء وأفكار المرؤوسين وردود أفعالهم نحو التعليمات الصادرة إليهم من القيادات والإدارة العليا.

- تزويد المدير بمعلومات وبيانات صحيحة؛ مما يساعد على صناعة واتخاذ القرارات السليمة، والتأثير في المرؤوسين للقيام بأداء عملهم، من خلال التوجيه والإشراف على أفضل وجه.

- التنسيق بين جهود العاملين في المؤسسة التعليمية بشكل يساعد على قيامهم بأعمالهم بكفاءة وفعالية ويزيد فرص التفاهم المتبادل.

- رفع الروح المعنوية بين العاملين في المؤسسة نتيجة وضوح الأهداف المرغوبة والمحددة من قبل الإدارة وبيان خطط وسياسات تحقيق الأهداف.

- اكتساب احترام وثقة الرأي العام.

---

[1] أسامة محمد السيد/ عباس حلمي الجمل، **الاتصال التربوي رؤية معاصرة**، دار العلم والإيمان، دسوق، 2014، ص.30

[2] نفس المرجع السابق، ص. ص 32-33

– توضيح وتفسير بعض التصرفات الصادرة من المؤسسة التعليمية.

– تقديم معلومات متكاملة من وإلى المؤسسة، وتوضيح العلاقات التبادلية لإحداث الجاذبية المتبادلة التي تعود بالنفع على الجميع.

– تزويد العاملين بالأخبار وخاصة الأخبار الاجتماعية؛ لدعم الروابط الإنسانية بينهم، وتنمية شبكة متطورة من العلاقات الإنسانية.

– إكساب المستقبل خبرات ومهارات ومفاهيم جديدة تساير التغير والتطور الحادث في العالم.

– خلق درجة من الرضا الوظيفي والانسجام والتخلص من الضغوط بأنواعها المختلفة.

– تحسين سير العمل الإداري لتحقيق التفاعل ين العاملين وتوجيه الجهود نحو الأهداف المنشودة والمتوقعة.

– تكوين وتعديل الاتجاهات وأفكار العاملين.

– توجيه نشاط الأفراد العاملين في المؤسسة نحو الإنجاز لتحقيق الأهداف المرغوبة والمرجوة.

– إعلام العاملين في مؤسسات التربية والتعليم بالأهداف والبرامج وسياسات التعليم والتنظيم، وتعليمات المنهج والتقويم، والأنشطة، والسلوك... الخ، وما يجري في المؤسسة التربوية من أنشطة.

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

3– مبادئ الاتصال المدرسي:

يمكن تحديد مبادئ وأسس الاتصال فيما يلي:[1]

– يحتوي على معلومات جديدة وإلا كانت مجرد اتصالات مزعجة لا توجد جدوى أو نتيجة منها.

[1] نفس المرجع السابق، ص.44

– تحديد الهدف المخطط له، وذلك بأن يسأل المدير أو المسؤول نفسه، ما الذي يريد توصيله وإلى من، لكي يستخدم الوسيلة أو الوسائل المناسبة لتحقيقه.

– تحديد خصائص واحتياجات المستقبلين للاتصال، وتشمل قيمهم وميولهم الشخصية العامة ومعوقاتهم الجسمية، ودرجة ونوع ذكائهم وخلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية والتحصيلية والسلوكية، ثم أساليبهم سواء أكانت إدراكية أو سمعية أو بصرية أو مركبة، مباشرة، مستقلة أو فردية.

– تحديد وسيلة الاتصال المناسبة كأن تكون كلمة شفوية أو مكتوبة أو صورة أو رسما أو فيلما وهكذا...

– تحديد الوقت المناسب للاتصال ويكون ذلك عن طريق التعرف على الظروف النفسية والتربوية العامة للمستقبل، أثناء الاتصال، ومدى توافق الظروف مع طبيعة وهدف رسالة الاتصال ووسيلته.

– تحديد وسائل وأساليب التغذية الراجعة عن طريق تحديد وسائل وأساليب تقييم صلاحية وفعالية الاتصال، من حيث الهدف والمحتوى والوسيلة والتوقيت من أجل تحسين الاتصال وزيادة مردوده التعليمي والتربوي.

المطلب الثاني: وسائل الاتصال المدرسي

تهتم الإدارة المدرسية الحديثة بالاتصال لأنه يعتبر ضرورة لا غنى عنها للنجاح والاستمرار، ويمكن تصنيف وسائل الاتصال المدرسي في أسلوبين أساسيين هما:

أولا: أسلوب الاتصالات الشفهية

وهي نوع الاتصالات التي تجعل المدير والموظفين والأساتذة في تفاعل مباشر وجها لوجه، ومنها:

1- المقابلات:

تعتبر المقابلات إحدى وسائل الاتصال الهامة، وهي عادة ما تكون مواجهة بين اثنين (أو أكثر)، يدور بينهما حوار حول موضوع معين، لتحقيق هدف أو غرض محدد.[1]

[1] عزوز كتفي، **الاتصال في الإدارة المدرسية الجزائرية وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم المتوسط**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، تخصص الإدارة والتسيير التربوي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر باتنة، 2008/ 2009، ص.61

"ويستخدم الموظفون في مجال الإدارة المدرسية المقابلة في الاتصال أكثر من أي شكل آخر من أشكال الاتصال، فهم يعقدون مقابلات مع الرؤساء والآباء والتلاميذ، كما أنهم يناقشون مع المدرسين وباقي العاملين بالمدرسة المشكلات والخطط المختلفة"[1] ؛ فداخل المدرسة هناك الكثير من المقابلات التي من أهمها المقابلة الشخصية بين المدير وولي أمر التلميذ، وبين المدير والأستاذ؛ حيث سنركز على هذه الأخيرة التي تتعلق بموضوع هذه الدراسة.

وحتى تنجح المقابلة يجب أن تراعي مجموعة من الاعتبارات أهمها:[2]

- احترام وتقدير الشخص المقابَل.

- أن يظهر الشخص المقابِل أن الإدارة تسعى لخدمة الآخرين.

- أن يكون الهدف من المقابلة واضحا لدى الطرف المقابَل.

- أن تستخدم الجمل والمصطلحات التي تتلاءم مع مستوى الشخص المقابَل وإدراكه.

2- الاجتماعات:

أسلوب ضروري لا يستغني عنه مديرو المدارس، حيث تكون الفرصة متاحة لتبادل وجهات النظر بين المدير والأساتذة؛ مما يجعلهم يشعرون بقرب الإدارة منهم، وهذا يشجعهم على العمل الجاد، ويعمل على نجاح العملية التعليمية.[3]

وهي تلعب دورا هاما في الإدارة المدرسية؛ لكونها من الوسائل الأساسية للإشراف والتسيير الإداري، وتكون ذات أثر فعال إذا ما أُحسِن توجيهها وتنظيمها، حيث من خلال الاجتماعات تتاح الفرصة للتفكير التعاوني البناء، وتبادل الأفكار والآراء ووضع الخطط والبرامج، كما تسمح بتعرف الأساتذة على أحوال العمل في المؤسسة.

وحتى تكون الاجتماعات فعالة، يجب:[4]

---

[1] محمد منير مرسي، **الإدارة المدرسية الحديثة**، عالم الكتب، القاهرة، 1999، ص.230

[2] عزوز كتفي، مرجع سبق ذكره، ص.62

[3] نفس المرجع السابق، ص.63

[4] نفس المكان

- تحديد جدول الأعمال مسبقا؛ حيث يشارك في إعداده كل الأعضاء المعنيين.

- أن يتناول الاجتماع موضوعات تهم الأعضاء المشاركين.

- إتاحة الفرصة لتبادل وجهات النظر بين قائد الاجتماع والأعضاء.

- أن يسود الاجتماع جو من الألفة والاحترام المتبادل، وحسن الاستماع أثناء المناقشة.

3- المجالس المدرسية:

تلعب المجالس المدرسية دورا أساسيا في التنسيق والانسجام في مسيرة المؤسسة تربويا وبيداغوجيا، بالإضافة لما لها من انعكاسات مباشرة على مردودية التعليم وتحسينه، وتنقسم المجالس المدرسية إلى؛ مجالس خاصة بالتسيير، وأخرى خاصة بالأمور التعليمية:

أ- المجالس الخاصة بالتسيير:

* مجلس التربية والتسيير:

وهو ذو أهمية بالغة، لأنه يتيح الفرصة للتشاور والتعاون في اتخاذ القرارات، مثل البت في مشروع الميزانية، إبرام الصفقات... ومهمته الأساسية مساعدة المدير في تسيير الشؤون المدرسية، ويتكون من أعضاء مُعَينين (الفريق الإداري) ومن أعضاء منتخبين منهم؛ ثلاث ممثلين للأساتذة، وواحد من كل من الأسلاك الآتية: الإداريين، مساعدي التربية، أعوان الخدمات.[1]

- مجلس التنسيق الإداري:

يهدف مجلس التنسيق الإداري، إلى تضافر الجهود للأعضاء المسيرين للمدرسة (المدير، مستشار التربية، المقتصد، مستشار التوجيه) قصد التنسيق الفعلي بين مختلف المصالح، وإقامة جو من الثقة والتعاون في تسيير المؤسسة[2]، إذ يمثل الإطار الملائم للتشاور والتنسيق بين أعضاء الفريق الإداري في المسائل المتعلقة بتحسين تسيير المؤسسة وظروف تمدرس التلاميذ، كما يعمل على وضع الترتيبات الكفيلة

[1] نفس المرجع السابق، ص.65

[2] نفس المرجع السابق، ص.66

بتحسين الممارسات في مجال قيادة المؤسسة، باعتماد معايير ومؤشرات تسمح بتحقيق الأهداف المحددة.[1]

ب- المجالس التعليمية:

* مجلس التعليم:

ينعقد مجلس التعليم مرتين على الأقل خلال السنة الدراسية؛ يعقد الاجتماع الأول في بداية السنة الدراسية لإعداد برنامج العمل السنوي وتقديم التوجيهات اللازمة وإصدار التوصيات، ويعقد الاجتماع الثاني في نهاية السنة الدراسية لتقييم حصيلة مختلف النشاطات البيداغوجية وتحضير الدخول المدرسي المقبل، كما يمكن عقده استثناء كلما اقتضت الضرورة ذلك[2].

* مجلس القسم:

هو المجلس الذي يُنشأ لكل فوج تربوي في المؤسسة؛ ويمثل الفوج التربوي مجموعة من تلاميذ متمدرسين في نفس المستوى ويشغلون نفس قاعة الدراسة خلال سنة دراسية.[3]

حيث يلعب هذا المجلس الدور الأساسي لتوفير الشروط الملائمة لعمل التلاميذ.

يجتمع مجلس القسم أربع (04) مرات على الأقل في السنة الدراسية ويعقد اجتماعه الأول بعد ثلاثة (03) أسابيع من الدخول المدرسي، وتُعقَد الاجتماعات الثلاثة الأخرى في نهاية كل فصل دراسي، أساسا من أجل:[4]

- تحليل ظروف تطبيق المناهج التعليمية واتخاذ الإجراءات الملائمة لمعالجة النقائص المسجلة.

- تشخيص الوضعية المتعلقة بمواظبة التلاميذ وانضباطهم.

- تحليل النتائج المدرسية للتلاميذ.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، القرار رقم (70) المؤرخ في 2018.07.12، ص. ص 35-36، متاح على الرابط www. Education-ency.com

[2] نفس المرجع السابق، ص.32

[3] نفس المرجع السابق، ص.27

[4] نفس المرجع السابق، ص. ص 27-28

- تقييم عمل التلميذ بالاعتماد على النتائج المحصل عليها.

- تدوين الملاحظات المستخلصة على كشوف التلاميذ.

- دراسة ومناقشة التوجيه التدريجي للتلميذ.

وعلاوة على المهام السابقة، يتولى مجلس القسم المنعقد في نهاية السنة الدراسية تحليل الحصيلة السنوية لنتائج التلاميذ.

* مجلس التأديب:

يهدف مجلس التأديب إلى اقتراح الإجراءات الكفيلة بحماية الوسط المدرسي، وفقا للتوجيهات العامة لإعداد النظام الداخلي للمؤسسة، وتحسين ظروف التمدرس والحياة المدرسية وذلك بتوليه المهام الآتية:[1]

- تشجيع ومكافأة التلاميذ الذين يتحلون بالسلوك الحسن.

- المساهمة في تقويم سلوك التلاميذ من خلال التوجيه إلى لجان مختصة، منشأة لهذا الغرض.

- البت في الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ والناجمة عن الإخلال بأحكام النظام الداخلي للمؤسسة.

4- الجلسات التنسيقية:

تعرف الجلسات التنسيقية على أنها "جلسات التنظيم والتنسيق للأعمال المختلفة بين أساتذة القسم الواحد وأساتذة المادة الواحدة، وبين الأساتذة المنسقين أنفسهم، سواء للأقسام حسب المستويات، أو للمواد حسب التخصصات، تقدم فيها حصيلة الأعمال المنجزة، وتسجل فيها النقائص والعمل على إيجاد الحلول لها.

ونظرا لأهمية هذه الجلسات التنسيقية في المؤسسات التعليمية، برزت إلى الوجود وظيفة عليا (نوعية) هي الأستاذ المنسق؛ المسؤول عن المادة أو الأستاذ الرئيسي للقسم.

أ- الجلسات التنسيقية للأقسام:

لا بد من التمييز في الجلسات التنسيقية للقسم الواحد بين العمل على تقييم النتائج المدرسية والبحث عن كيفية تحسينها، وبين العمل على دراسة الوضعية الاجتماعية والصحية والسلوكية.

[1] نفس المرجع السابق، ص.48

ب- الجلسات التنسيقية للمواد:

يكلف الأستاذ المسؤول عن المادة بتنشيط الاجتماعات التنسيقية لأساتذة المادة، قصد وضع التدرج الشهري والفصلي والسنوي لتطبيق البرامج من خلال التوزيع السنوي، حسب المستويات، وكذا في عملية تحضير الفروض والاختبارات، والاستعمال الأمثل للوسائل التربوية، والعمل على توجيه وإرشاد الأساتذة، وخاصة الجدد منهم.[1]

وتتمثل مهامه حسب النصوص الرسمية فيما يلي:[2]

- تنظيم التشاور بين أساتذة المادة الواحدة.

- التأكد من تطابق الطريقة التربوية المتبعة مع الأهداف المرسومة من خلال الندوات التربوية الداخلية التي يشرف على تنظيمها.

- العمل على اقتناء الوسائل التعليمية والتجهيزات الضرورية.

- اقتراح ترتيب الأنشطة الدراسية التابعة للمادة.

- العمل على الانسجام فيما يتعلق بمراقبة عمل التلاميذ.

- تكوين الأساتذة المبتدئين وتنظيم الندوات الداخلية.

- تنظيم الأنشطة التربوية المكملة للمادة.

ثانيا: أسلوب الاتصالات الكتابية

من أهم وسائل الاتصال الكتابي نجد:

1- التقارير:

هي من الوسائل الهامة في نقل الأفكار والمعلومات إلى المستويات الإدارية العليا، وتختلف باختلاف أغراضها والهدف منها، فهي عادة يومية أو شهرية مثل التقرير اليومي لمستشار التربية، التقرير اليومي

[1] رشيد أورلسان، **التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم**، قصر الكتاب، ط 2، البليدة، 2000، ص.117

[2] نفس المرجع السابق، ص. ص 117-121

للمصالح الاقتصادية.... ويجب أن تتوفر فيها الشروط التالية:[1]

– أن تقتصر على البيانات والمعلومات الضرورية.

– أن تكون لغة الأرقام والحقائق والأسانيد والتواريخ هي اللغة السائدة.

– أن يكون التقرير متسلسلا ومعروضا بطريقة منظمة ومتكاملة تبرز المشكلة بوضوح وتظهر عناصرها وأبعادها.

– أن يكون ذو نقد إيجابي وبنّاء في حال إشارته إلى العلاج والإصلاح وأن يورد بعض التوصيات والتوجيهات.

2– المذكرات:

نوع من التقارير صغيرة الحجم، وعادة ما تعد هذه المذكرات إلى من يشغلون المناصب العليا (الإدارة المركزية)، وتهدف إلى توصيل معلومات أو استفسار حول القرارات أو القوانين، أو مجالات تطبيقها أو تذليل فهم محتواها... والمذكرة في المؤسسة التربوية قد ترفع إلى شخص معين (مدير التربية، وزير التربية) أو إلى جهة معينة أو إلى لجنة معينة أو تنظيم معين له وضع قانوني لمجلس إدارة المؤسسة.[2]

3– السجلات:

وتسجل فيها أشغال كل هذه المجالس والتوصيات والاقتراحات، والنشاطات التي تقوم بها، أهمها في المؤسسة التربوية: سجلات مختلف المجالس الإدارية والتعليمية، سجل الدخول والخروج، سجل الأقسام، سجل المكتبة، مختلف سجلات مستشارية التربية (سجل استقبال الأولياء، سجل الجمعية الثقافية والرياضية، سجل الصحة المدرسية، سجل الخروج الاستثنائي للتلاميذ، سجل استدعاءات أولياء التلاميذ...)

[1] محمد منير مرسي، مرجع سبق ذكره، ص.226

[2] عزوز كتفي، مرجع سبق ذكره، ص.60

4- الدفاتر:

وهي وسيلة اتصال بين الأساتذة والإدارة وهيئة التفتيش، وبين الأساتذة والإدارة والأولياء، تتمثل خصوصا في دفتر النصوص ودفتر المراسلة.

5- المراسلات الإدارية:

هي أكثر وسائل الاتصال شيوعا خاصة بين الإدارة المدرسية والمحيط الخارجي، وهي تخضع لقواعد أساسية يمكن إدراجها في الجانب القانوني والتنظيمي مثل: احترام السلم الإداري، التقيد بالاختصاص، المحافظة على السرية، ومن أنواعها: طلب استشارة، رسالة تذكير، تعليمة...[1]

المطلب الثالث: العلاقات الاتصالية في المؤسسات التربوية

إن نظام العلاقات الاتصالية هو أساس نجاح أي مؤسسة، لأنه نظام ينمو عن طريق العمل مع الأفراد بطريقة تعاونية، والمؤسسة التربوية كمنظمة اجتماعية تتعدد العلاقات التنظيمية فيها، سواء كانت داخلية أو خارجية، ويقوم المدير بتنشيط هذه العلاقات باعتباره على رأس المؤسسة التربوية، والأكثر اطلاعا على ظروف العمل بها وما يصاحبه من وسائل وإمكانيات والأعلم بأمورها القانونية والإدارية، فهو يمارس هذه العلاقات على مستويين:

أولا: المستوى الداخلي

يلعب المدير دورا أساسيا في ازدهار العلاقات الاتصالية وسهولة تكوينها، من خلال علاقاته مع كل من:

1- مستشار التربية:

يعتبر الساعد الأيمن للمدير، لكونه يعمل على تنظيم الحياة الداخلية بالمدرسة ويساهم في تحسين الظروف المادية والمعنوية لتمدرس التلاميذ، وتنمية الأنشطة الرياضية والثقافية والعلمية. وتتجلى علاقاته مع المدير بدءا من التقارير اليومية، إلى الاقتراحات والملاحظات التي تسهم في تحسين ظروف العمل.

[1] فوزية بودويرة، **واقع الاتصال التنظيمي في المؤسسة التربوية الجزائرية**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، تخصص تنمية الموارد البشرية، معهد علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، 2006/ 2007، ص.64

2- المقتصد:

مجالات الاتصال بين المدير والمقتصد كثيرة ويومية ومتعددة الجوانب، فمنها الإدارية والمالية والتربوية، حيث يحرس على توفير الظرف والإمكانات المساعدة للعمل التربوي وتهيئة الجو المناسب للتلاميذ في جميع المجالات العلمية والصحية والتنشيطية والاجتماعية.

3- الأساتذة:

يسهر المدير على توفير أحسن الظروف لعمل الأساتذة، في جو من التفاهم والتشاور والتعاون والاحترام، ويقوم بزيارتهم في الأقسام والاطلاع على أعمالهم في السجلات المدرسية، ويتبنى اقتراحاتهم في مجال تحسين ظروف العمل كما يساعد الذين تنقصهم الخبرة والتجربة بالتوجيه والمراقبة؛ قصد تحسين الأداء المطلوب من المدرسة.

4- التلاميذ:

يتولى المدير رعاية التلاميذ باعتبارهم محور العملية التربوية ويتصل بهم في الساحة ويزورهم في الأقسام ويجري معهم مقابلات شخصية ليشعرهم بحرصه الشديد على متابعة مختلف شؤونهم ومصالحهم. ويتجلى الاتصال بهم من خلال مجالس الأقسام وتقييم نتائجهم في مختلف الأنشطة الثقافية والرياضية والتربوية داخل المدرسة ومكافأة الناجحين منهم...

ثانيا: على المستوى الخارجي

يعتبر المدير الممثل الرسمي لموظفيه (أساتذة، إداريين)، فهو يقوم بالاتصال الخارجي مع:

1- مديرية التربية:

تمثل علاقات المدير واتصالاته بمختلف المصالح الإدارية بمديرية التربية، من خلال تنفيذ ما جاء في المراسلات من أوامر وتعليمات وتنفيذ الأعمال المطلوبة مع الدقة في انجاز الأعمال واحترام السلم الإداري.

2- جمعية أولياء التلاميذ:

تلعب دورا فعالا في ربط الصلة بين الأولياء والمدرسة، فهي تساعد هذه الأخيرة في الميادين الاجتماعية والتربوية، كما تساهم في حل بعض مشكلات تمدرس التلاميذ، من خلال الاجتماع مع مدير المدرسة ورفع انشغالات الأولياء حول ظروف تمدرس أبنائهم.

3-المجتمع المحلي:

المدرسة محور اهتمام المجتمعات الإنسانية والعلاقة بين النظم التربوية وجماهيرها تتأثر بشبكة التوازنات النفسية المعقدة ما بين الرضا واللارضا.

خلاصة الفصل:

استطعنا من خلال هذا الفصل أن نتأكد من أهمية الإطار المفاهيمي لموقف الاتصال، حيث تبين لنا من خلال التعرف على موقف الاتصال التربوي من خلال بعض الدراسات النظرية وكذا الميدانية، أن كل شروط فعالية الموقف التعليمي هي في الأساس شروط للاتصال.

الفصل الثالث

المبحث الأول: قراءة وتحليل بيانات الدراسة

المطلب الأول: الخصائص السوسيو ديموغرافية لعينة الدراسة

المطلب الثاني: تحديد العلاقة الاتصالية معلم- متعلم

المطلب الثالث: الرسالة التعليمية ودور التنسيق بين أطراف العملية التربوية في إيصالها

المطلب الرابع: دور وسائل الاتصال التعليمية في سيرورة العملية التعليمية

المبحث الثاني: استنتاجات الدراسة

المطلب الأول: الاستنتاجات الجزئية للدراسة

المطلب الثاني: الاستنتاجات العامة للدراسة

المطلب الثالث: توصيات الدراسة

المبحث الأول: قراءة وتحليل بيانات الدراسة

اعتمدنا في قراءتنا وتحليلنا لبيانات الدراسة الميدانية على طريقة عرض نتائج الدراسة في جداول تكرارية بسيطة.

وقد جاءت هذه الجداول البسيطة وفق نوعين:

1- جداول بسيطة:

لتوضيح البدائل وتكرار اختيارها سواء بمفردها أو مع اختيارات أخرى، فقد يحدث أحيانا أن لا يتم اختيار بديل ما بمفرده (مثل الاختيار الأول في الجدول رقم (06)، لكن يتم اختياره بكثرة مع بدائل أخرى.)

2- جداول بسيطة لتوضيح تكرارات البدائل المختارة ونسبتها المئوية:

وهذا النوع من الجداول البسيطة سيساعدنا في تسليط الضوء على مدى أهمية كل بديل بالنسبة للمبحوثين. وقد تم استعماله كلما كان لذلك ضرورة، لتعميق قراءة النتائج وتحليلها.

3- الجداول البسيطة الترتيبية:

وهي التي توضح اختيارات مفردات العينة حسب ترتيبها (اختيار ترتيبي)، مثل الجدول رقم (10).

المطلب الأول: الخصائص السوسيو ديموغرافية لعينة الدراسة

جدول رقم (01): خصائص المبحوثين حسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة (%)
ذكر	02	06.45
أنثى	29	93.54
المجموع	31	100

يظهر هذا الجدول، ميزة مفردات العينة من حيث الجنس (النوع الاجتماعي)، حيث نجد أنها تقريبا من الإناث وهذا بما نسبته 93.54 %.

إن كون العينة من الإناث في أغلبها، يسمح بتعريف علاقة الاتصال معلم- متعلم، في متوسطة ابن خلدون – وهي الغاية المتوخاة من بحثنا هذا- بشيء أكثر من التحديد؛ فهي إن صح التعبير العلاقة معلمة- متعلم. فإذا كان المختصون يؤكدون في تحليلهم للموقف الاتصالي (أنظر الإطار النظري للدراسة) على خصائص كل من المرسل والمستقبل، فإنه يبدو لنا مبدئيا أن خصائص النوع الاجتماعي للطرف المرسل (المعلمة) سيلعب دورا أساسيا في سيرورة العملية التعليمية.

جدول رقم (02): خصائص المبحوثين حسب متغير السن

السن	التكرار	النسبة %
22-24	01	03.22
25-29	10	32.25
30-34	08	25.80
35-39	05	16.12
40-44	02	06.45
45-49	04	12.90
50 فما فوق	01	03.22
المجموع	31	100

يظهر الجدول الخاص بسن المستجوبين من العينة المختارة، أن الفئة الغالبة عليهم، هي من الشباب الذين تتراوح أعمارهم ما بين [25-29] سنة، وهذا بنسبة 32.25 %، أو الذين تتراوح أعمارهم ما بين [30-34] بنسبة 25.80 %، في حين أن فئة الكهول سواء ما بين [40-44] أو ما بين [45-49]، أو 50 فما فوق هي الأقل، وهذا بنسبة 6.45 % و12.9 % و3.22 % لكل منها على التوالي.

يكون الأستاذ في مرحلة الشباب في أوج عطائه وحماسه، ومن جهة أخرى يكون نفسيا وذهنيا قريبا من التلميذ الطفل أو المراهق؛ الشيء الذي يبدو أنه ينعكس إيجابيا على الاتصال التعليمي أو العلاقة الاتصالية معلم- متعلم.

فحسب أوسجود وشرام "تفهم الرسالة إذا كانت مجالات الخبرة الشخصية للمصدر والمتلقي، أي ما يسمح لكل منهما بتفسير العلامات وإعطائها معنى، تتمتع، بنقاط مشتركة مثل اللغة والثقافة؛ فوفقا لهذه النقاط المشتركة، فإن الإشارات التي تشكل الرسالة تأخذ معنى أكثر أو أقل تشابها بالنسبة لكلا المتحاورين."[1]

وبصيغة أخرى؛ "لكي يكون هناك فهم متبادل، يجب أن يكون هناك تقارب للغة والثقافة والخبرة الشخصية، من هذا المنظور ينظر إلى الاتصال على أنه عملية دائرية"[2]

[1] Wilbert GILLES, op.cit, p.304
[2] Ibid, p.275

انطلاقا من هنا نستطيع القول أن هذا التقارب كشرط لحدوث التفاهم بين المعلم والمتعلم، يسمح به صِغر سن الأساتذة في متوسطة ابن خلدون.

الجدول رقم (03): خصائص المبحوثين حسب الشهادة المتحصل عليها

الشهادة	التكرار	النسبة
ليسانس	11	35.48
ماستر	08	25.80
أستاذ تعليم متوسط (المدرسة العليا للأساتذة)	04	12.90
شهادة الكفاءة الأستاذية	03	09.67
شهادة المعهد التكنولوجي للتربية	01	03.22
شهادة دراسات عليا	02	06.45
مهندس دولة	01	03.22
ماجستير	01	03.22
المجموع	31	100

يظهر هذا الجدول ميزة مفردات العينة من حيث نوع الشهادة المتحصل عليها، حيث نجد أن:

- أغلبيتهم من حاملي شهادة ليسانس بنسبة 35.48 %، أو ماستر بنسبة 25.80 %.

- تليهم فئة خريجي المدرسة العليا للأساتذة وهذا بنسبة 12.90 %.

- ثم تأتي باقي الفئات وهي: (شهادة الكفاءة الأستاذية، شهادة دراسات عليا، شهادة المعهد التكنولوجي للتربية، ماجستير، مهندس دولة) بنسبة 09.67%، 06.45%، 03.22%، 03.22%، 03.22% لكل منها على التوالي.

الشيء الذي يدل على أن هناك تنوعا في مفردات العينة من حيث هذه الميزة، مع ملاحظة أن غالبيتهم من حاملي شهادة الليسانس.

ومن ناحية الاتصال، قد يفسح هذا الاختلاف المجال لتكامل علاقة الاتصال بين الأساتذة فيما بينهم، وهذا من خلال محاولة كل منهم لتكميل نقص الآخر، سواء من الناحية المعرفية، أو من ناحية الخصائص الشخصية.

كما قد يفسح المجال للتعارض والتضاد، نظرا لاختلاف تكوينهم المهني. وسواء كان تأثير هذا الاختلاف إيجابيا أو سلبيا، فإنه على ما يبدو ذو تأثير على علاقة الأساتذة بتلامذتهم.

جدول رقم (04): خصائص المبحوثين حسب متغير الأقدمية

الأقدمية	التكرار	النسبة %
أقل من خمس (05) سنوات	06	19.35
10-06	12	38.70
15-11	06	19.35
20-16	01	03.22
21 فما فوق	06	19.35
المجموع	31	100

يظهر الجدول رقم (04)، أن مفردات العينة في غالبيتهم قليلو الخبرة المهنية وهذا بما نسبته 38.7% للفئة [06-10]، وبنسبة 19.35 % لفئة أقل من خمس سنوات، أي أن نسبة 58.05 % (مجموع النسبتين) هم من قليلي الخبرة.

في حين أن الأساتذة الذين يمتلكون خبرة معتبرة، أي ما بين [16-20]، أو 21 سنة فما فوق لا يشكلون إلا نسبة 03.22 %، و19.35 % على التوالي.

ومن المعروف في الأوساط التعليمية أن الخبرة المهنية تؤثر على طريقة تعامل الأستاذ مع التلميذ. وكذلك نستطيع القول من ناحية الاتصال، أن خبرة الأستاذ تلعب دورا مهما في تحديد علاقته مع التلميذ في مختلف تجلياتها؛ تربويا، تعليميا، اجتماعيا، نفسيا... إلخ.

وإذا كان الأساتذة من أفراد العينة هم قليلو الخبرة المهنية، فإن هذا ما قد لا يمنحهم الطريقة المناسبة.

جدول رقم (05): خصائص المبحوثين حسب المادة الدراسية

المادة الدراسية	التكرار	النسبة %
رياضيات	06	19.35
لغة عربية	05	16.12
لغة فرنسية	06	19.35
لغة إنجليزية	04	12.90
اجتماعيات	03	09.67
علوم طبيعية	03	09.67
علوم فيزيائية	03	09.67
إعلام آلي	01	03.22
المجموع	31	100

يسمح الجدول الخاص بالمواد الدراسية، بالكشف عن ما إذا كانت المادة الدراسية تشكل فارقا مهما في الاتصال التعليمي (معلم- متعلم)، حيث تمثل المادة الدراسية بالنسبة للأستاذ؛ الاختصاص العلمي الذي تكون فيه.

وبالنسبة للتلميذ تمثل المادة الدراسية بالنسبة إليه؛ المادة العلمية أو الأدبية، المادة الأساسية أو الثانوية، ومن ثَم المادة المفضلة إليه أو التي يجد فيها صعوبات فيكرهها... كل هذه الأمور ذات تأثير بالغ على علاقته بمختلف أساتذة هذه المواد.

المطلب الأول: تحديد العلاقة الاتصالية معلم- متعلم

الجدول رقم (06): الطريقة التي يتمكن الأستاذ من خلالها من تحسين علاقته بالتلميذ

الطريقة التي يتمكن الأستاذ من خلالها من تحسين علاقته بالتلميذ	التكرار	النسبة%
الشخصية القوية	00	00
الانفتاح على مشاكل التلميذ	00	00
تقديم الدرس بطريقة واضحة تراعي مختلف المستويات	00	00
تنويع أساليب تقديم الدرس	00	00
معرفة خصائص التلميذ في مختلف المراحل العمرية	01	03.22
الشخصية القوية+ تقديم معلومات دقيقة	03	09.67
الشخصية القوية+ الانفتاح على مشاكل التلميذ	04	12.90
الشخصية القوية+ تقديم الدرس بطريقة واضحة تراعي مختلف المستويات	01	03.22
الشخصية القوية+ تنويع أساليب تقديم الدرس	03	09.67
الشخصية القوية+ معرفة خصائص التلميذ في مختلف المراحل العمرية	02	06.45
الشخصية القوية+ تقديم معلومات دقيقة+ تنويع أساليب تقديم الدرس	04	12.90
الشخصية القوية+ الانفتاح على مشاكل التلميذ+ تنويع أساليب تقديم الدرس	02	06.45
الشخصية القوية+ الانفتاح على مشاكل التلميذ+ تقديم الدرس بطريقة واضحة تراعي مختلف المستويات	01	03.22
الشخصية القوية+ تنويع أساليب تقديم الدرس+ معرفة خصائص التلميذ في مختلف المراحل العمرية	02	06.45
الانفتاح على مشاكل التلميذ+ تقديم الدرس بطريقة واضحة تراعي مختلف المستويات+ تنويع أساليب تقديم الدرس	01	03.22
الانفتاح على مشاكل التلميذ+ تنويع أساليب تقديم الدرس+ معرفة خصائص التلميذ في مختلف المراحل العمرية	01	03.22
تقديم الدرس بطريقة واضحة تراعي مختلف المستويات+ تنويع أساليب تقديم الدرس+ معرفة خصائص التلميذ في مختلف المراحل العمرية	01	03.22
الانفتاح على مشاكل التلميذ+ تقديم الدرس بطريقة واضحة+ تنويع أساليب تقديم الدرس+ معرفة خصائص التلميذ في مختلف العمر	03	09.67
تقديم معلومات دقيقة+ تنويع أساليب تقديم الدرس	01	03.22
كل الطرق مجتمعة	01	03.22
المجموع	31	100

الجدول رقم (06-أ)*: الطريقة الأكثر استخداما من طرف الأساتذة لتحسين علاقتهم بالتلميذ

البديل	عدد مرات اختياره		عدد مرات عدم اختياره		المجموع	
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
الشخصية القوية	23	74.19	08	25.80	31	100
تقديم معلومات دقيقة	09	29.03	22	70.96	31	100
الانفتاح على مشاكل التلميذ	13	41.93	18	58.06	31	100
تقديم الدرس بطريقة واضحة تراعي مختلف المستويات	08	25.80	23	74.19	31	100
تنويع أساليب تقديم الدرس	20	64.51	11	35.48	31	100
معرفة خصائص التلميذ في مختلف المراحل العمرية	10	32.25	21	67.74	31	100

يظهر الجدول رقم (06)، أن أفضل طريقة يتمكن الأستاذ من خلالها من تحسين علاقته بالتلميذ، هي وحسب أفراد العينة؛ الشخصية القوية، **ولكن مصحوبة بطريقة أو أكثر من الطرق الأخرى**، لا سيما طريقة تنويع أساليب تقديم الدرس.

أما نسبة الذين أجابوا باستخدام الشخصية القوية كطريقة لتحسين علاقتهم بالتلميذ، وحسب الجدول رقم (06-أ) فقدرت بـ 74.19 %، تليها نسبة الذين أجابوا باستخدام تنويع أساليب تقديم الدرس والتي قدرت بـ 64.51 %.

"فمن خلال وصف نيوكومب للأفعال الاتصالية، التي حددها على أنها نتائج وتغيرات للعلاقات بين الكائن الحي والبيئة، أي أنها تحدث بسبب التغيرات التي توجد في نسق العلاقات بين اثنين أو أكثر من القائمين بالاتصال، وإذا كان الاتصال تبعا لذلك، سواء كان إرسالا أو استقبالا، ينشأ في موقف توتر، وتفسير هذا الاتصال يتحدد على أساس وظيفته التي هي خفض التوتر"[1]، فإن الأستاذ في علاقته بالتلميذ

[1] مي العبد الله سنو، مرجع سبق ذكره، ص.43

* يوضح الجدول (06) الطرق المستخدمة من طرف الأساتذة لتحسين علاقتهم بالتلميذ. بحيث يعطينا تكرار كل بديل على حدة وكذا تكراره مع بدائل أخرى (حيث كان لمفردات العينة إمكانية اختيار أكثر من بديل). ونظرا لوجود بعض البدائل (اختيارات الإجابة) التي يتم اختيارها بمفردها أو مع عدة اختيارات أخرى فقد ارتأينا تعزيزه بجدول فرعي يوضح البديل الذي يتم اختياره بكثرة ونسبة تكراره. حيث أن القارئ للجدول رقم 06 قد يتبادر

قد وجد في الظهور في موقف القوي المسيطر، رد الفعل المناسب، أو الاستجابة الملائمة لاستمرار علاقته بالتلميذ وتحسينها. و"عملية الاتصال على هذا النحو أساسا عملية رد فعل، حيث أن الأفعال الاتصالية التي تبدو بشكل واضح أنها تعبيرية، يمكن النظر إليها أيضا أنها ردود أفعال."[1]

ومن جهته فإن التلميذ "يعيد كطفل العيش اللاواعي لاختيارات طفولته الأولى المرتبطة بالصورة المثالية للأهل، ويسقط أناه الأعلى، فالطفل الذي يرى في المعلم بديلا من السلطات العائلية سوف يواجه بالمواقف والتصرفات نفسها التي أقامها مع والديه، فتكرار المآزم الداخلية للتلميذ في العلاقة التربوية يحدد طبيعة ردة فعله التي يمكن أن تكون إيجابية أو سلبية، ولكن مهما كانت طبيعتها سوف تثير دائما ظواهر مضادة عند المعلم وهذه الردود العاطفية اللاواعية للمعلم جوابا على نقلة التلميذ سوف تنعكس على العلاقة التربوية لتدعيمها أو لإرباكها."[2]

وهنا نستطيع القول أن "درجة النضوج العاطفي للمعلم هي التي ستحدد نوعية العلاقة التي يقيمها مع التلميذ."[3]

إن هذا يفسر وإلى حد ما، تراجع نسبة بناء العلاقة وتحسينها على أساس من معرفة خصائص التلميذ في مختلف المراحل العمرية والتي بلغت 64.51 %، لا سيما أن الفئة الغالبة على العينة هي من الشباب بنسبة 32.2%.

إلى ذهنه عدم أهمية الاختيار الأول (الشخصية القوية) نظرا لعدم اختياره بمفرده، وهذا الجدول الفرعي (06-أ) سيساعدنا في تعميق قراءتنا لنتائج الجدول الرئيسي (06).

[1] نفس المرجع السابق، ص.44

[2] عبد السلام عزيزي، **مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث**، دار الريحانة للكتاب، الجزائر، 2003، ص.33

[3] نفس المكان

الجدول رقم (07): الطريقة التي يتصرف بها التلميذ في حال تقويم سلوكه من طرف الأستاذ

الطريقة التي يتصرف بها التلميذ في حال تقويم سلوكه من طرف الأستاذ	التكرار	النسبة%
تقبل الأمر	24	77.41
الاصطدام بالأستاذ	7	22.58
المجموع	31	100

يظهر الجدول رقم (07)، أن نسبة 77.4% من أفراد العينة، ترى أن التلاميذ غالبا ما يتقبلون الأمر في حال تقويم سلوكهم من طرف الأساتذة المدرسين في حال سوء تصرفهم.

وهذا ما يفسر أنه في العلاقة التربوية في متوسطة ابن خلدون، يبدو أن التلميذ هو من يعمل في غالب الأحيان على توازن الوضع فيها، فهو "يولي العلاقة اهتمامه لأنها ذات فائدة بالنسبة له، أو لأنه يكون في موقف أو في وضع يتطلب منه ذلك."[1]

"فبقدر ما نتصور أن العلاقة البين شخصية هي بطبيعة الحال في وضع التوازن، فإنه يبدو أن صراعا ما، فيما يخص موضوع أو حدث ينشط تبادل المعلومات بين أطراف النزاع؛ فإذا شعر هؤلاء بالتعاطف المتبادل فإنهم سيتقاسمون مصلحة مشتركة في موضوع النزاع، أما إذا كان أحدهم يعتبر الآخر مهم، فإنهم سيحاولون إيجاد توازن للوضع"[2]

ونستطيع القول أنه "انطلاقا من هذا الموقع يكون المعلم "والدا صالحا" لا يمكنه أن يتصور مهمته التربوية إلا بشكل هدية إجمالية لذاته، مقابل ذلك يعترف لنفسه بحق طلب خضوع التلاميذ لسلطته، إذا رفض بعضهم الانحباس في مقام التلميذ الطفل فإنهم يخاطرون بأن يصبحوا مواضيع للعدوانية؛ المادة اللاواعية للمربي الذي يشعر بالذنب، لأن وجود التلاميذ المنحرفين يوقظ عند المعلم شعورا عميقا بالذنب، مرتبطا بالتصور اللاواعي لخصي التلاميذ الذين يجعلون منه والدا سيئا يخصي أولاده."[3] فعلى مستوى الحقل التربوي لا يمكن أن يترجم هذا إلا بتصلب المواقف التربوية التقليدية.

[1] مي العبد الله سنو، مرجع سبق ذكره، ص.45

[2] Wilbert GILLES, op.cit, p.274

[3] عبد السلام عزيزي، مرجع سبق ذكره، ص.34

الجدول رقم (08): الوسيلة المستعملة لتوجيه التلميذ في حال الاصطدام به

الوسيلة المستعملة لتوجيه التلميذ في حال الاصطدام به	التكرار	النسبة %
وثيقة تقرير بسلوك تلميذ	01	03.22
استدعاء ولي أمر التلميذ	08	25.80
التبليغ عنه لإدارة المؤسسة لتتصرف	00	00
الاتصال بالولي من خلال الرقمنة	00	00
إلقاء خطاب توجيهي على حساب الدرس	04	12.90
الحديث الشخصي مع التلميذ لمعرفة الأسباب	01	03.22
وثيقة تقرير بسلوك تلميذ+ استدعاء ولي الأمر	08	25.80
وثيقة تقرير بسلوك تلميذ+ الحديث الشخصي مع التلميذ لمعرفة الأسباب	01	03.22
استدعاء ولي أمر التلميذ+ إلقاء خطاب توجيهي على حساب الدرس	03	09.67
استدعاء ولي أمر التلميذ+ الحديث الشخصي مع التلميذ لمعرفة الأسباب	03	09.67
وثيقة تقرير بسلوك تلميذ+ استدعاء ولي الأمر+ إلقاء خطاب توجيهي على حساب الدرس	01	03.22
استدعاء ولي أمر التلميذ+ التبليغ عنه لإدارة المؤسسة لتتصرف+ الحديث الشخصي مع التلميذ لمعرفة الأسباب	01	03.22
المجموع	31	100

ونستطيع توضيح عدد إجابات المبحوثين لكل بديل من البدائل السابقة من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (08-أ): الوسيلة الأكثر استخداما لتوجيه التلميذ في حال الاصطدام به

البديل	عدد مرات اختياره		عدد مرات عدم اختياره		المجموع	
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
وثيقة تقرير بسلوك تلميذ	11	35.48	20	64.51	31	100
استدعاء ولي أمر التلميذ	24	77.41	07	22.58	31	100
التبليغ عنه لإدارة المؤسسة لتتصرف	01	03.22	30	96.77	31	100
الاتصال بالولي من خلال الرقمنة	00	00	31	100	31	100
القاء خطاب توجيهي على حساب الدرس	08	25.80	23	74.19	31	100
الحديث الشخصي مع التلميذ لمعرفة الأسباب	06	19.35	25	80.64	31	100

يظهر الجدول رقم (08) أن:

- ما نسبته 25.80 % من العينة، يلجؤون إلى استدعاء ولي الأمر في حال الاصطدام مع التلميذ.
- ونفس النسبة من العينة، يحررون وثيقة تقرير بسلوك تلميذ مع استدعاء ولي أمره.

أما الجدول رقم (08-أ) فيوضح أن؛ نسبة 77.41 % من العينة أجابوا على أنهم يلجؤون إلى استدعاء ولي أمر التلميذ في حال الاصطدام به؛ فاستدعاء ولي أمر التلميذ هي إذن الوسيلة الأكثر استخداما من طرف مفردات العينة لتوجيه التلميذ في حال الاصطدام به.

ذلك أن "كل مهتم بالتربية والتعليم أصبح يؤمن بمنظور التفاعل بين الأسرة والمدرسة على أساس أن مشاكل التلميذ المدرسية لا تعود إلى طبيعة الطفل وحدها أو إلى طبيعة الأسرة وحدها، بل إلى **نوعية العلاقات** المنسوجة بين مختلف هذه العناصر وطبيعة التفاعلات بينهما."[1]

"ولعل المدرسة قبل أن تضيف شيئا من العادات والأخلاق والتعاليم إلى ما عرفه الناشئ في بيئته، تجد

[1] محمد مومن، **إشكالية العلاقة بين الأسرة والمدرسة وأثارها على التحصيل الدراسي**، مجلة علوم التربية، ص.33، متاح على الرابط: https://www.squ.edu.om/Portals/53/College%20Journal/2016/JEPS

نفسها أمام أخطاء غير مقصودة تزود بها الولد في ذلك البيت ويصبح من واجبها قبل البدء بتربية الولد وتعليمه، تصحيح ما أعوج من خلقه أو ساء من عاداته."[1]

جاء في المادة (88) من القرار رقم (65) المؤرخ في 2018.07.12، ضمن الأحكام الخاصة بتنظيم علاقة المدرسة مع أولياء التلاميذ: "يتمتع أولياء التلاميذ بحقوق ويلتزمون بواجبات للمساهمة في تحقيق أهداف مؤسسة التربية والتعليم."

وجاء في المادة (89) منه: "أولياء التلاميذ مسؤولون عن تصرفات أطفالهم التي قد تسبب ضررا في المؤسسة."

إلا أن اقتسام الأدوار بين الأسرة والمعلم والمدرسة عموما، أعطى الطابع البيروقراطي للعملية التعليمية الشيء الذي يؤثر على المهمة الأساسية، أي أن التعليم ضاع بين هذه الأقطاب الثلاثة.[2]

من هنا ولكي تصبح المدرسة على تفاهم تام مع البيت وجب تعاونهما على هدى من رقي المعلم وحسن إدارة المدرسة وجميع العاملين فيها، لينسجم عمل البيت والمدرسة فيثمر تعاونهما خير الثمار. فطبيعة كل من الأسرة والمدرسة كمؤسستين تفرض عليهما بالضرورة التعاون، غير أن متطلباتهما تختلف إزاء الطفل مما يستلزم التنسيق بينهما.[3]

الجدول رقم (09): مدى قدرة الوسائل على الحد من الاصطدام بالتلميذ

مدى قدرة الوسائل على الحد من الاصطدام بالتلميذ	التكرار	النسبة %
نعم	20	64.51
لا	11	35.48
المجموع	31	100

يظهر هذا الجدول، أن نسبة 64.51 % من العينة، ترى أن الوسائل المذكورة تحد فعلا من الاصطدام بالتلميذ.

حيث، وتفعيلا لحماية التلميذ من العنف الممارس عليه من طرف المدرسة من جهة، وحتى يلتزم باحترام أفراد الجماعة التربوية من جهة أخرى، سخرت وزارة التربية مجموعة من الوسائل والقنوات (وثيقة تقرير بسلوك تلميذ، استدعاء ولي أمر التلميذ...)، وفي هذا جاء في المادة (30) من القرار رقم (65) المؤرخ في 2018.07.12 في بيان حقوق التلاميذ: "يستوجب احترام التلاميذ وحمايتهم من التعرض لأي عنف

[1] نفس المكان
[2] فاطمة الزهراء أمير علي، حصة إشراف، بتاريخ مارس 2019
[3] محمد مومن، مرجع سبق ذكره، ص.33

جسدي ولفظي ومعنوي". كما جاء في المادة (47) منه، في بيان الواجبات: "يتعين على التلاميذ التحلي بالسلوك الحسن مع أفراد الجماعة التربوية داخل مؤسسة التربية والتعليم وخارجها، والتعامل فيما بينهم بالاحترام وروح التعاون وتجنب كل أشكال الإساءة والإهانة اللفظية والمعنوية."

الجدول رقم (10): الوسيلة الأكثر فعالية في الحد من الاصطدام بالتلميذ

الوسيلة الأكثر فعالية	الترتيب	التكرار	النسبة %
القاء خطاب توجيهي على حساب الدرس	01	08	40
استدعاء ولي أمر التلميذ	02	05	25
وثيقة تقرير بسلوك تلميذ	03	04	20
الاتصال بالولي من خلال الرقمنة	04	02	10
التبليغ عنه لإدارة المؤسسة لتتصرف	05	01	05
المجموع	06	20	100

حسب هذا الجدول الترتيبي، يأتي على رأس الوسائل التي تحد من الاصطدام بالتلميذ، حسب أفراد العينة؛ القاء خطاب توجيهي على حساب الدرس و هذا بنسبة 40 %، يليه من حيث الترتيب استدعاء ولي أمر التلميذ بنسبة 25%، في حين أن التبليغ عن التلميذ لإدارة المؤسسة، جاء في ذيل الترتيب بنسبة 05 %، حيث أن مبحوث واحد فقط من الذين أجابوا على فعالية الوسائل المذكورة، ذكر هذا البديل.

فموقف الاتصال يتسم، وهذا حسب فرانكلين فيرينغ، "بسياق تعمل فيه قوات نفسية ومادية (فيزيائية) واجتماعية لها تأثير مباشر على قيم واحتياجات المتحاورين كما على إنتاج المحتوى والذي لا يمكن أن يكون مجرد مصادفة، ووفقا للاحتياجات الملموسة والتصورات المتبادلة المشتركة للموقف، يشعر المتحاورون بالحاجة إلى الاتصال لحل المشكلة وإعادة التوازن للعلاقة، لذا فهم يميلون إلى إنتاج إشارات رمزية بقصد الفهم والتأثير على وجهة نظر الآخرين ووضع أنفسهم في مكانهم وحل النزاع."[1]

حيث يمكن تلخيص الديناميات الموجودة بين عناصر الاتصال المترابطة على النحو التالي:[2]

– الأفراد الذين يتفاعلون في موقف الاتصال يواجهون في مجالهم النفسي مؤثرات تنشأ من عدم الاستقرار في احتياجاتهم أو اضطرابها وعدم ترتيبها أو من إدراكها.

[1] Wilbert GILLES, op.cit, p.275
[2] Ibid, p.298

– وهذا يؤدي إلى إنتاج مجموعة من المنبهات المركبة (محتوى الاتصال) في شكل إشارات ورموز.

– محتوى الاتصال يفسح المجال إلى إعادة هيكلة معرفية لدى الأفراد المتفاعلين؛ مما يولد تنظيما أكثر استقرارا لموقف الاتصال.

وبالنسبة **للرقمنة** التي لم تظهر كوسيلة مستخدمة من طرف أفراد العينة، من بين الوسائل المفعلة للحد من الاصطدام بالتلميذ، وهذا لأنها لم تُفعَل بعد كوسيلة اتصال بالأولياء في متوسطة ابن خلدون (وربما في مؤسسات تربوية أخرى)، في حين أنها تظهر في الجدول الترتيبي لهذه الوسائل؛ ولو أنها في ذيل الترتيب بنسبة 10 %، وهذا وكما أسلفنا الذكر بسبب كونها لم تُفَعل بعد كوسيلة اتصال.

الجدول رقم (11): مدى سوء العلاقة بين الأستاذ والتلميذ من السنة الأولى إلى السنة الرابعة متوسط

مدى سوء العلاقة بين الأستاذ والتلميذ من السنة الأولى إلى السنة الرابعة	التكرار	النسبة%
نعم	12	38.70
لا	19	61.29
المجموع	31	100

يظهر هذا الجدول، أن نسبة 61.29 % من العينة ترى أن العلاقة بين الأستاذ والتلميذ لا تسوء تدريجيا من السنة الأولى إلى السنة الرابعة، بمعنى أن هناك علاقة تفاهم وتوافق وانسجام بين كل من الأستاذ والتلميذ في المتوسطة؛ فالعلاقة بينهما حسنة.

وهذا ما يؤكد أن "الاتصال يعتبر إجراء أو منهجا أساسيا من أجل مد نطاق الموافقة والانسجام والتناغم، كما أن التوتر الناتج عن عدم التناسق وعدم التناغم هو الذي يجعل الأفعال الاتصالية متصفة بالفعالية المستمرة."[1]

كما يرى (Zagonic) أن: "السلوك والاتجاهات لا ينبغي أن تبدو متناغمة أو منسقة فقط للمراقب الموضوعي، ولكن الأفراد أيضا يحاولون أن يكونوا متناسقين أو متناغمين مع أنفسهم."[2]

وهذا ما يفسر أن الأساتذة من أفراد العينة يحرصون على مد جسور هذه العلاقة، حتى مع تقدم التلميذ في مختلف المراحل العمرية واكتسابه لخبرة الاتصال في محيطه المدرسي، وهذا من أجل أن يوفروا لأنفسهم ولتلاميذهم الجو الملائم الذي تطلبه العملية التعليمية.

[1] مي العبد الله سنو، مرجع سبق ذكره، ص.53
[2] نفس المكان

الجدول رقم (12): أسباب سوء العلاقة بين الأستاذ والتلميذ

أسباب سوء العلاقة بين الأستاذ والتلميذ	التكرار	النسبة%
الثقافة التي يكونها التلميذ عن الأستاذ من خلال تجربته في التعامل معه	00	00
ضعف قدرات التلميذ	00	00
تغيرات سن المراهقة	04	33.33
عدم احترام المعايير التي وضعها التشريع في تنظيم العلاقة معلم–متعلم	00	00
الثقافة التي يكونها التلميذ عن الأستاذ من خلال تجربته في التعامل معه+ تغيرات سن المراهقة	01	08.33
الثقافة التي يكونها التلميذ عن الأستاذ من خلال تجربته في التعامل معه+ عدم احترام المعايير التي وضعها التشريع في تنظيم العلاقة معلم–متعلم	01	08.33
ضعف قدرات التلميذ+ تغيرات سن المراهقة	01	08.33
ضعف قدرات التلميذ+ عدم احترام المعايير التي وضعها التشريع في تنظيم العلاقة معلم–متعلم	01	08.33
تغيرات سن المراهقة+ عدم احترام المعايير التي وضعها التشريع في تنظيم العلاقة معلم–متعلم	04	33.33
المجموع	12	100

ونستطيع توضيح عدد إجابات المبحوثين لكل بديل من البدائل السابقة من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (12–أ): العامل الأكثر تسببا في سوء العلاقة بين الأستاذ والتلميذ

البدائل	أجاب		لم يجب		المجموع	
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
الثقافة التي يكونها التلميذ عن الأستاذ من خلال تجربته في التعامل معه	02	16.66	10	83.33	12	100
ضعف قدرات التلميذ	02	16.66	10	83.33	12	100
تغيرات سن المراهقة	10	83.33	02	16.66	12	100
عدم احترام المعايير التي وضعها التشريع في تنظيم العلاقة معلم–متعلم	06	50	06	50	12	100

يؤكد الجدول (12) بما لا يدع مجالا للشك، أن العلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ هي علاقة منسجمة. حيث ترى نسبة 33.33 % من العينة، أن السبب الذي يؤثر على هذه العلاقة، يتمثل أساسا في تغيرات سن المراهقة، وليس الثقافة التي يكونها التلميذ عن الأستاذ.

وأن نسبة 83.33 % من العينة، كما يظهر ذلك الجدول رقم (12–أ) أجابوا بأن السبب في سوء العلاقة هو تغيرات سن المراهقة، وهي نسبة مهمة.

ولكن أيضا قد يكون السبب هو عدم احترام القانون المدرسي وتعليماته، حيث يوضح الجدول رقم (12–أ) أن هناك نسبة 50 % من الذين أجابوا على هذا البديل.

وهذا يعني أن الأساتذة من أفراد العينة لديهم ما يبرر لهم العلاقة بينهم وبين التلاميذ في حالة ما إذا ساءت؛ وهو بطبيعة الحال سن المراهقة بما يحمله من تغيرات، فهم بالرغم من أنهم يرون أن هناك نوع من سوء العلاقة بينهم وبين التلاميذ، إلا أنهم يبررون لهم تصرفاتهم من خلال سبب موضوعي لا يخفى على أي مربي.

ذلك أن "اشتراك الإنسان مع غيره في عالم واحد يصبح سهلا بسبب الاعتقاد السائد الذي يؤمن به الناس، من أن هؤلاء الآخرين قد مروا بنفس التجارب والخبرات، وأيضا بسبب القدرة على فهمه وتبني وجهة النظر الأخرى، وفهم كل منهم لدوافع ومنظورات الآخرين."[1]

[1] مي العبد الله سنو، مرجع سبق ذكره، ص.56

الجدول رقم (13): دوافع عدم اهتمام التلميذ بالرسالة التعليمية

دوافع عدم اهتمام التلميذ بالرسالة التعليمية	التكرار	النسبة %
صعوبة المادة	06	31.57
عدم التكوين الجيد للأستاذ	03	15.78
ضعف دافعية التلميذ لعملية التعلم	04	21.05
الفروق الفردية بين التلاميذ	01	05.26
الضعف القاعدي للتلاميذ	00	00
مكانة المادة عند التلميذ	00	00
صعوبة المادة+ عدم التكوين الجيد للأستاذ	02	10.52
صعوبة المادة+ الفروق الفردية بين التلاميذ	01	05.26
صعوبة المادة+ الضعف القاعدي للتلاميذ+ مكانة المادة عند التلميذ	02	10.52
المجموع	19	100

كذلك نستطيع توضيح عدد إجابات المبحوثين لكل بديل من البدائل السابقة من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (13-أ): البدائل الأكثر تسببا في عدم اهتمام التلميذ بالرسالة التعليمية

البديل	عدد مرات اختياره		عدد مرات عدم اختياره		المجموع	
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
صعوبة المادة	11	57.89	08	42.10	19	100
عدم التكوين الجيد للأستاذ	05	26.31	14	73.68	19	100
ضعف دافعية التلميذ لعملية التعلم	04	21.05	15	78.94	19	100
الفروق الفردية بين التلاميذ	02	10.52	17	89.47	19	100
الضعف القاعدي للتلاميذ	02	10.52	17	89.47	19	100
مكانة المادة عند التلميذ	02	10.52	17	89.47	19	100

يظهر الجدول رقم (13-أ)، أن السبب من وراء عدم اهتمام التلميذ بالرسالة التعليمية لأساتذته، هو صعوبة المادة، حيث أن نسبة 57.89% من الأساتذة الذين لا يرون بسوء العلاقة مع تلاميذهم أجابوا على أن هذا البديل هو السبب من وراء عدم اهتمام التلميذ بالرسالة التعليمية، في حين أن نسبة 26.31% فقط أجابوا أن السبب هو الأستاذ في حد ذاته وعدم التكوين الجيد له.

كما يوضح الجدول أن هناك مجموعة من الأسباب الأخرى التي ذكرها أفراد العينة، تدور في مجملها حول أن عدم الاهتمام بالرسالة التعليمية مرده إلى التلميذ في حد ذاته: (ضعف دافعيته، ضعفه القاعدي، تفضيله لمواد على حساب أخرى... وهكذا).

يعني أن الأساتذة من أفراد العينة يرون أن دوافع عدم الاهتمام بالرسالة التعليمية هي أساسا تتراوح بين شخص التلميذ وبين صعوبة الرسالة التعليمية في حد ذاتها.

لكن أين هو موقع الأستاذ من كل ذلك؟ فإذا كانت الأسباب هي تلك المذكورة أعلاه، فهل وجد الأساتذة الطريقة للتعامل مع هذه المشاكل، سواء تعلقت بالمادة أو بالتلميذ؟ وفي هذا الصدد يشير فاجنر (Wagner) إلى أن شوتز (Schultz) قام بمناقشة تفصيلية لبعض الشروط المسبقة للاتصال، وقد بدأها

بقوله: "إن الاتصال يستند إلى إشارات ذات هدف، حيث أن القائم بالاتصال يكون لديه على الأقل النية في أن يجعل نفسه مفهوما."[1]

وهناك بعض المتطلبات التي يجب تحقيقها حتى يصبح الاتصال ممكنا، ومن أكثرها أهمية نذكر:[2]

- يجب أن تكون الإشارات مشتركة بين الناس وأن يكون لها معنى مشترك أيضا.

- الإشارات التي تستعمل في الاتصال تكون دائما مفسرة مسبقا عن طريق المرسل (القائم بالاتصال) على أساس توقعه لتفسير المتلقي لها.

- التوافق التام في الإطار التفسيري لكل من المرسل والمتلقي غير ممكن وذلك بسبب الاختلافات والفروق في الخبرات والتجارب الشخصية، وأيضا بسبب اختلافات تكوين المشاركين، ومع ذلك فكلما كانت الفروق كبيرة بين الإنسان والنظم التي تتعلق بموضوع معين، أدى ذلك إلى تضاؤل فرص وجود اتصال ناجح.

- يجب أن يكون هناك فئة من التجريدات والرموز مشتركة بين كل من القائم بالاتصال والمفسر.

[1] مي العبد الله سنو، مرجع سبق ذكره، ص.57

[2] نفس المرجع السابق، ص.58

الجدول رقم (14): أسلوب الاتصال المستعمل لتخفيض صعوبة فهم الرسالة التعليمية لدى التلاميذ

أسلوب الاتصال المستعمل لتخفيض صعوبة فهم الرسالة التعليمية لدى التلاميذ	التكرار	النسبة %
تبسيط الدرس ما يمكن	04	12.90
اعطاء أمثلة	00	00
التكرار بوسائل مختلفة	00	00
توجيه التلميذ لمراجعة بعض التفاصيل	00	00
استخدام السبورة للتوضيح من خلال الرسومات	00	00
الجذب النفسي للتلميذ	01	03.22
تبسيط الدرس ما يمكن+ التكرار بوسائل مختلفة	02	06.45
تبسيط الدرس ما يمكن+ توجيه التلميذ لمراجعة بعض التفاصيل	01	03.22
تبسيط الدرس ما يمكن+ الجذب النفسي للتلميذ	01	03.22
تبسيط الدرس ما يمكن+ الاستعانة بوسائل التعليم التكنولوجية	01	03.22
اعطاء أمثلة+ استخدام السبورة للتوضيح من خلال الرسومات	01	03.22
التكرار بوسائل مختلفة+ الجذب النفسي للتلميذ	01	03.22
تبسيط الدرس ما يمكن+ اعطاء أمثلة+ التكرار بوسائل مختلفة	02	06.45
تبسيط الدرس ما يمكن+ اعطاء أمثلة+ استخدام السبورة للتوضيح	02	06.45
تبسيط الدرس ما يمكن+ استخدام السبورة للتوضيح + الجذب النفسي للتلميذ	02	06.45
تبسيط الدرس ما يمكن+ اعطاء أمثلة+ استخدام وسائل التعليم التكنولوجية	01	03.22
اعطاء أمثلة+ استخدام السبورة للتوضيح+ الجذب النفسي للتلميذ	01	03.22
تبسيط الدرس+ اعطاء أمثلة+ التكرار بوسائل مختلفة+ استخدام السبورة	03	09.67
تبسيط الدرس+ اعطاء أمثلة+ التكرار بوسائل مختلفة+ الجذب النفسي للتلميذ	03	09.67
تبسيط الدرس+ اعطاء أمثلة+ توجيه التلميذ لمراجعة التفاصيل+ استخدام السبورة	02	06.45
تبسيط الدرس+ اعطاء أمثلة+ استخدام السبورة للتوضيح+ الجذب النفسي للتلميذ	01	03.22
تبسيط الدرس ما يمكن+ استخدام السبورة للتوضيح+ الجذب النفسي للتلميذ+ استخدام وسائل التعليم التكنولوجية	02	06.45
المجموع	31	100

والجدول التالي يوضح عدد إجابات المبحوثين لكل بديل من البدائل السابقة كما يلي:

الجدول رقم (14–أ): أسلوب الاتصال الأكثر استعمالا لتخفيض صعوبة فهم الرسالة التعليمية

البدائل	عدد مرات اختياره		عدد مرات عدم اختياره		المجموع	
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
تبسيط الدرس ما يمكن	27	87.09	04	12.90	31	100
إعطاء أمثلة	16	51.61	15	48.38	31	100
التكرار بوسائل مختلفة	11	35.48	20	64.51	31	100
توجيه التلميذ لمراجعة التفاصيل	03	09.67	28	90.32	31	100
استخدام السبورة للتوضيح	14	45.16	17	54.83	31	100
الجذب النفسي للتلميذ	12	38.70	19	61.29	31	100
الاستعانة بالوسائل التعليمية التكنولوجية	04	12.90	27	87.09	31	100

يبين الجدول رقم (14) أن أفراد العينة يستخدمون طرقا متنوعة لتخفيض صعوبة الفهم لدى التلاميذ، وقل ما يلجؤون إلى طريقة واحدة.

لكن أكثر هذه الطرق استخداما هي تبسيط الدرس ما يمكن، حيث أن نسبة 87.09 % منهم أجابوا على استخدامهم لهذه الطريقة، ثم تليها نسبة الذين أجابوا على أسلوب اعطاء أمثلة وهي 51.61 %، الشيء الذي وضحه الجدول رقم (14–أ).

وهذا ما يؤكد ما أدلى به الأساتذة في الإجابة عن السؤال السابق، مِنْ أن ما يدفع التلميذ إلى عدم الاهتمام بالدرس هو فعلا صعوبة المادة أو الدرس، والدليل أنهم يلجؤون أساسا لتبسيط الدرس ما يمكن، كأسلوب اتصال يخفض من هذه الصعوبة.

وحسب فرانكلين فيرينغ، فإن "إنتاج المحتوى ليس وليد المصادفة، فضمنيا أو صراحة يسعى القائمون على الاتصال إلى إنتاج تأثيرات خاصة وفقا لاحتياجاتهم وتصورهم للموقف. وبالتالي فإن النية مرتبطة بنظام التوتر العلائقي الموجود بين الأفراد، وهي ترتبط أيضا مع جميع أنواع الاحتياجات والقدرات الإدراكية، أي أن تصور المتصل عن المستقبل يحدد نوع المحتوى الذي سينتجه."[1]

[1]Wilbert GILLES, op.cit, p.299

وهذا ما يفسر، أن تصور الأستاذ عن التلميذ – الذي يجد صعوبة في الفهم بسبب جملة من العوامل التي لا يجهلها الأستاذ– هو من يحدد استخدامه أسلوب تبسيط الدرس، الذي يرى فيه أسلوب الاتصال الأقدر في تخفيض هذه الصعوبة، لكن من جهة أخرى "عندما ينتج المتصل محتوى، فإن نواياه قد تؤثر على معنى دوره في بنية سلطة المجموعة أو في الثقافة الفرعية أو الطبقة التي هو عضو فيها."[1]

لذلك فإن "أسلوب تبسيط الدرس ما يمكن" يبين لنا بوضوح مفهوم "الأستاذ السيد"، إذا كان إنتاج المحتوى وأسلوبه يحدد حسب فرانكلين فيرينغ، الدور في المجموعة؛ الشيء الذي تؤكده النسبة الضعيفة والمقدرة بـ09.67 % (أي بما يعادل ثلاث (03) مفردات من العينة)، لأسلوب توجيه التلميذ لمراجعة بعض التفاصيل، على الرغم من نجاعتها كأسلوب يخفض صعوبة الفهم من جهة، ويضع التلميذ في دوره المنوط به في ظل المقاربات الحديثة للعملية التربوية التعليمية.

توضح لنا قراءة هذا الجدول إذن، غياب تبادل الأدوار بين المعلم والمتعلم في متوسطة ابن خلدون، وهذا ما يؤكده فيرينغ بقوله: "من الواضح أن هناك علاقة بين الاتصال والقوة والسيطرة."[2]

المطلب الثالث: دور التنسيق في تذليل صعوبات وصول الرسالة التعليمية إلى المتعلم

[1] Loc.cit
[2] Loc.cit

الجدول رقم (15): أسباب صعوبة وصول الرسالة التعليمية إلى التلميذ

أسباب صعوبة وصول الرسالة التعليمية إلى التلميذ	التكرار	النسبة %
الصعوبة الكبيرة للرسالة التعليمية في حد ذاتها	01	03.22
عدم توافقها مع طبيعة التلميذ	00	00
ضعف مستوى التلاميذ	04	12.90
عدم فعالية أساليب توصيلها	01	03.22
الظروف السيئة لتمدرس التلاميذ	01	03.22
كثافة البرنامج	00	00
الجيل الثاني للبرامج والتغيرات التي حدثت فيه	00	00
التأثير السيء للتكنولوجيا الحديثة على التلاميذ	00	00
الصعوبة الكبيرة للرسالة التعليمية في حد ذاتها+ ضعف مستوى التلاميذ	04	12.90
الصعوبة الكبيرة للرسالة التعليمية+ عدم توافقها مع طبيعة التلميذ	02	06.45
الصعوبة الكبيرة للرسالة التعليمية+ الظروف السيئة لتمدرس التلاميذ	01	03.22
الصعوبة الكبيرة للرسالة التعليمية+ الجيل الثاني للبرامج وتغييراته	03	09.67
عدم توافقها مع طبيعة التلميذ+ ضعف مستوى التلاميذ	03	09.67
ضعف مستوى التلاميذ+ الظروف السيئة لتمدرس التلاميذ	02	06.45
عدم فعالية أساليب توصيلها+ الظروف السيئة لتمدرس التلاميذ	02	06.45
ضعف مستوى التلاميذ+ كثافة البرنامج	01	03.22
كثافة البرنامج+ التأثير السيء للتكنولوجيا الحديثة على التلاميذ	01	03.22
الصعوبة الكبيرة للرسالة التعليمية+ عدم توافقها مع طبيعة التلميذ+ ضعف مستوى التلاميذ	02	06.45
الصعوبة الكبيرة للرسالة التعليمية+ ضعف مستوى التلاميذ+ الظروف السيئة لتمدرس التلاميذ	01	03.22
الصعوبة الكبيرة للرسالة التعليمية+ ضعف مستوى التلاميذ+ التأثير السيء للتكنولوجيا الحديثة على التلاميذ	01	03.22
عدم توافقها مع طبيعة التلميذ+ ضعف مستوى التلاميذ+ كثافة البرنامج	01	03.22
المجموع	31	100

والجدول التالي يوضح عدد إجابات المبحوثين لكل بديل من البدائل السابقة كما يلي:

الجدول رقم (15-أ): البدائل الأكثر تسببا في صعوبة وصول الرسالة التعليمية

البديل	عدد مرات اختياره		عدد مرات عدم اختياره		المجموع	
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
الصعوبة الكبيرة للرسالة التعليمية	15	48.38	16	51.61	31	100
عدم توافقها مع طبيعة التلميذ	08	25.80	23	74.19	31	100
ضعف مستوى التلاميذ	19	61.29	12	38.70	31	100
عدم فعالية أساليب توصيلها	03	09.67	28	90.32	31	100
الظروف السيئة لتمدرس التلاميذ	07	22.58	24	77.41	31	100
كثافة البرنامج	03	09.67	28	90.32	31	100
الجيل الثاني للبرامج والتغيرات التي حدثت فيه	03	09.67	28	90.32	31	100
التأثير السيء للتكنولوجيا الحديثة على التلاميذ	02	06.45	29	39.54	31	100

يوضح الجدول رقم (15-أ) أن ضعف مستوى التلاميذ، يمثل حسب أفراد العينة السبب في صعوبة وصول الرسالة التعليمية إلى التلميذ اليوم، حيث أجابت نسبة 61.29 % من العينة على هذا البديل، ومن ثم تأتي نسبة الذين أجابوا من أن السبب يتمثل في الصعوبة الكبيرة لهذه الرسالة التعليمية في حد ذاتها والتي قدرت بـ 48.38 %.

تفسر هذه النسبة إلى أي مدى، يغيب تبادل الأدوار بين المعلم والمتعلم، وكيف يسيطر المعلم على موقف الاتصال التعليمي؛ الشيء الذي وضحه قبل هذا الجدول رقم (14)؛ فإذا كان الأساتذة يرون في ضعف مستوى التلاميذ السبب الرئيسي في مشاكل الرسالة التعليمية، فإنهم يكرسون برأيهم هذا لبقاء الحال على ما هو عليه بأفقهم الضيق في اعطاء تفسيرا للأمر من خلال رمي الكرة في مرمى التلميذ.

وعلى مستوى الحقل التربوي يفسر هذا الجدول كذلك، تصلب المواقف التربوية التقليدية في متوسطة ابن خلدون.

ودائما حسب فرانكلين فيرينغ، إذا كان "ولا بد للمتصل أن يتكيف مع البنى والقدرات الإدراكية للمستقبل، فإنه يصبح ليس الوحيد الذي يمارس السيطرة؛ لأن الاتصال ليس خطيا فحسب."[1]

الجدول رقم (16): إمكانية مناقشة الإدارة حول صعوبات وصول الرسالة التعليمية

إمكانية مناقشة الإدارة حول صعوبات وصول الرسالة التعليمية	التكرار	النسبة %
نعم	22	70.96
لا	09	29.03
المجموع	31	100

يظهر الجدول أعلاه، أن أغلبية الأساتذة في متوسطة ابن خلدون وهذا بنسبة 70.96 % يتناقشون مع إدارة المؤسسة حول صعوبات ومشاكل الرسالة التعليمية.

فإذا كانت الإدارة المدرسية وهي تفسح المجال للحوار حول المشاكل الخاصة بالتلميذ فإنها بهذا، – وهي تشتق مهمتها من المهمة الرئيسية للتعليم، وهي بناء التلميذ بناء متكاملا– لا يمكن إنجازها إلا من خلال الجهود والأنشطة الجماعية لكل الأفراد في المدرسة على نحو متكامل ومتعاون.

ويمكن أن نفسر هذه النسبة في ضوء رؤيتين، يبدوان على درجة كبيرة من الأهمية بالمقارنة مع الرؤى والنظريات الأخرى المفسرة للعلاقات الاتصالية بين أفراد التنظيم الواحد وهما:

1– أن دور الإدارة (ممثلا في مدير المدرسة) ودور المعلم لا يتحدد إلا من خلال علاقة كل منهما بالآخر، حيث ينظر جوبا (Guba)، الذي جاء بنظرية الإدارة كعملية اجتماعية، إلى رجل الإدارة على أنه يمارس قوة ديناميكية يخولها له مصدران: المركز الذي يشغله في ارتباطه بالدور الذي يمارسه، والمكانة الشخصية التي يتمتع بها وما يصاحبها من قدرة على التأثير وهو بهذا يمثل قوة غير رسمية ولا يمكن تفويضها.[2]

[1] Wilbert GILLES, op.cit, p.299

[2] عزوز كتفي، مرجع سبق ذكره، ص.32

2- أن من ضمن المسؤوليات المهمة لمدير المدرسة (حسب مدرسة العلاقات الإنسانية) أن يتعرف ويفهم ويحلل حاجات المدرسين والتلاميذ، ويدرك أهمية التوفيق بين حاجات المدرسين والتلاميذ وحاجات المدرسة، ويتطلع الأساتذة من جهتهم دائما إلى نوع من الفهم المشترك يجعل الإدارة تشعرهم بأن مصلحتها أن تنظر في شأنهم بعناية، مثلما تولي متطلبات العمل عنايتها.[1]

الجدول رقم (17): وسائل اتصال الأساتذة بالإدارة للمناقشة حول مشاكل الرسالة التعليمية

وسائل اتصال الأساتذة بالإدارة للمناقشة حول مشاكل الرسالة التعليمية	التكرار	النسبة %
المقابلة الشخصية مع المدير	02	09.09
الاجتماع رفقة زملاء المادة مع المدير	04	18.18
مجلس التعليم	02	09.09
مجلس القسم	01	03.22
المقابلة الشخصية مع المدير+ الاجتماع رفقة زملاء المادة مع المدير	04	18.18
المقابلة الشخصية مع المدير+ مجلس القسم	01	03.22
الاجتماع رفقة زملاء المادة مع المدير+ مجلس التعليم	02	09.09
مجلس التعليم+ مجلس القسم	03	09.67
المقابلة الشخصية مع المدير+ الاجتماع رفقة زملاء المادة مع المدير+ مجلس التعليم	02	09.09
المقابلة الشخصية مع المدير+ الاجتماع رفقة زملاء المادة مع المدير+ مجلس القسم	01	03.22
المجموع	22	100

والجدول التالي يوضح عدد إجابات المبحوثين لكل بديل من البدائل السابقة كما يلي:

[1] نفس المرجع السابق، ص.34.

الجدول رقم (17-أ): وسائل الاتصال الإداري الأكثر استخداما للمناقشة حول مشاكل الرسالة التعليمية

البديل	عدد مرات اختياره		عدد مرات عدم اختياره		المجموع	
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
المقابلة الشخصية مع المدير	10	45.45	12	54.54	22	100
الاجتماع رفقة زملاء المادة مع المدير	13	59.09	09	40.90	22	100
مجلس التعليم	09	40.90	13	59.09	22	100
مجلس القسم	06	27.27	16	72.72	22	100

يبين الجدول رقم (17) أن أعلى نسبة لوسيلة الاتصال المستعملة من طرف الأساتذة في الاتصال بإدارة المؤسسة، للمناقشة حول مشاكل الرسالة التعليمية هي نسبة الاجتماعات والمقدرة بـ 18.18%.

كما يبين الجدول رقم (17-أ) أن نسبة 59.09% من المبحوثين أجابوا على استعمالهم لهذه الوسيلة، تليها نسبة الذين أجابوا على استخدامهم للمقابلة الشخصية مع المدير والمقدرة بـ 45.45 %.

وهذا بالرغم من أن المؤسسة التربوية عادة ما تنتظم سيرورة الاتصال، من خلال العديد من المجالس التعليمية والإدارية التي نص عليها التشريع المدرسي، خدمة للأستاذ والتلميذ في علاقتهما بالمؤسسة والإدارة التربوية.

ويرجع تفضيل هذا الأسلوب، نظرا لتفوق الاجتماعات كوسيلة اتصال على الوسائل الأخرى من حيث أنها:[1]

- تساعد على تنمية العمل الجماعي والمشاركة داخل المدرسة، التي تقوم على تضافر جميع الجهود من أجل تحقيق الأهداف.

- تعود بالفائدة على عدد كبير من الأفراد في وقت واحد من خلال تبادل الآراء والأفكار مع اختصار الوقت والجهد والكلفة.

- تساعد كل من المدير والأساتذة على التعرف على الأوضاع التعليمية الراهنة بالمدرسة، وجوانب القصور في العملية التعليمية ومناقشتها واقتراح أنسب الحلول من وجهة نظر غالبية الأعضاء.

[1] اسماعيل محمد دياب، **الإدارة المدرسية**، الدار الجامعية الجديدة، الاسكندرية، 2001، ص.248

الجدول رقم (18): مدى قدرة الاتصال بالإدارة المدرسية على تذليل صعوبات الفهم لدى التلاميذ

مدى قدرة الاتصال بالإدارة المدرسية على تذليل صعوبات الفهم لدى التلاميذ	التكرار	النسبة %
نعم	14	63.63
لا	08	36.36
المجموع	22	100

يبين الجدول رقم (18)، أن ما نسبته 63.63 % من العينة، ترى بأن الاتصال الإداري في المتوسطة فعال في تذليل صعوبات الفهم لدى التلاميذ.

تدل هذه النسبة على أن إدارة المدرسة متمثلة في مديرها على وجه الخصوص، تمتلك قدرات وكفاءات إدارية لا بأس بها، يأتي من بينها وعلى رأسها كفاءة الاتصال، "وهذا ما أكد عليه كلارك (Clark) في دراسة للسلوك الإنساني بين مديري المدارس الثانوية، حيث وجد أن أكثر المديرين فعالية هم الأكثر اتصالا مع المعلمين والإداريين وأولياء الأمور"[1] ، كما يرى (Perry M.Smith) أن القائد عندما يكون ممتلكا للقدرة على الاتصال بالآخرين، فإن الاتصالات مع قمة الهيكل التنظيمي وقاعدته تكون بطريقة مفهومة ومؤثرة ولها معنى، مما ينعكس إيجابيا على أداء المنظمة."[2]

كما ونستطيع ومن خلال ما يوضحه هذا الجدول، ملاحظة أن الإدارة تدرك الأهمية البالغة للاتصال لتحقيق أهداف المدرسة، وهذا ما ذهب إليه (Chester Bernard) على أن "القيادة والاتصال هما من أبرز وظائف المدير، وأن أول وظيفة للمدير تتمثل في توفير نظام سليم للاتصال."[3]

"إلا أن نجاح عملية التعليم ترجع إلى دور المعلم بما يمثل 60 %، في حين أن ما تمثله العناصر الأخرى من أركان عملية التعليم كالمناهج المدرسية والإدارة لا يتجاوز ما نسبته 40 %."[4]

حسب ما ذهبت إليه الدراسات، الشيء الذي سنحاول تبيينه من خلال بقية أسئلة هذا المحور، وجداولها.

---

[1] هند كابور، **مهارات اتصال المدير بمعلميه من وجهة نظر المعلم وعلاقتها بكفاءة المعلم الذاتية**، مجلة جامعة دمشق، العدد 26، 2010، ص.275، http://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/edu/images/stories/273-322.pdf

[2] نفس المكان

[3] نفس المرجع السابق، ص.277

[4] نفس المرجع السابق، ص.275

الجدول رقم (19): إمكانية طرح مشكلة صعوبات فهم الرسالة التعليمية على الزملاء من الأساتذة

إمكانية طرح مشكلة صعوبات فهم الرسالة التعليمية على الزملاء من الأساتذة	التكرار	النسبة %
نعم	31	100
لا	00	00
المجموع	31	100

تظهر جليا إجابة أفراد العينة بالإجماع (100%) على ضرورة التنسيق فيما بينهم، فيما يتعلق بالصعوبات التي يعاني منها التلاميذ في فهم الرسالة التعليمية، أن الأستاذ بمفرده لا يستطيع على الإطلاق القيام بنجاح وبفعالية بمهامه، ما لم يكن يعمل بالتعاون والتنسيق مع زملائه الآخرين في المؤسسة التي يتواجد بها، سواء كان ذلك في القسم الذي يقوم بتدريسه أو في مادة تخصصه.

الجدول رقم (20): وسائل التنسيق بين الأساتذة

وسائل التنسيق بين الأساتذة	التكرار	النسبة %
الاتصال الشخصي ببعض الزملاء	04	12.90
الجلسات التنسيقية	17	54.83
الندوات مع مفتش المادة	00	00
الاتصال الشخصي ببعض الزملاء+ الجلسات التنسيقية	08	25.80
الاتصال الشخصي ببعض الزملاء+ الجلسات التنسيقية+ الندوات مع مفتش المادة	02	06.45
المجموع	31	100

يوضح هذا الجدول أن نسبة 54.83 % من الأساتذة، يتصلون فيما بينهم من خلال الجلسات التنسيقية، ومن خلال الجلسات التنسيقية مع الاتصال الشخصي بنسبة 25.80 %، أي أن الجلسات التنسيقية هي أكثر الوسائل استخداما في التنسيق بين الأساتذة.

فإذا كانت العملية التعليمية هي عملية دقيقة ومعقدة ذات أبعاد وامتدادات متعددة ومتفاعلة، كما أنها عملية شاملة، هادفة، متكاملة، تسير دوما في حركة ديناميكية متجددة، فإنه "قد أصبح جليا وحتمية

مطلقة خلق الجو العلائقي الذي سيوفر لا محالة الجو المناسب للعمل والدراسة، وذلك من خلال تقبل كل منهما للآخر واحترام الرأي وتبادل الأفكار من أجل هدف واحد وهو خدمة التلميذ محور العملية التربوية"[1]

لذلك كان لا بد من تنظيم هذا الأمر في الإطار الذي يسمح بإعطاء هذه العملية المهمة والمعقدة حقها؛ الشيء الذي نظمه التشريع المدرسي فيما يعرف بالجلسات التنسيقية.

جاء في المادة (80) من القرار الوزاري رقم (65) المؤرخ في 12 جويلية 2018: "يشارك الموظفون في مختلف المجالس البيداغوجية والإدارية وفي الاجتماعات المنعقدة داخل مؤسسة التربية والتعليم طبقا للتنظيم المعمول به."

حتى أنه ونظرا للأهمية القصوى للجلسات التنسيقية في المؤسسات التربوية، برزت إلى الوجود وظيفة نوعية، هي الأستاذ المنسق المسؤول عن المادة أو الأستاذ الرئيسي للقسم.

الجدول رقم (21): عدد مرات عقد الجلسات التنسيقية للقسم من طرف الأساتذة

عدد مرات عقد الجلسات التنسيقية للقسم من طرف الأساتذة	التكرار	النسبة %
شهريا	19	61.29
فصليا	07	22.58
أسبوعيا	02	06.45
كلما دعت الحاجة للاجتماع	01	3.22
فصليا وكلما دعت الحاجة للاجتماع	01	3.22
شهريا وكلما دعت الحاجة للاجتماع	01	3.22
المجموع	31	100

يظهر الجدول، أن نسبة 61.29 % من الأساتذة في متوسطة ابن خلدون، يجتمعون شهريا في إطار الجلسات التنسيقية.

[1] رشيد أورلسان، مرجع سبق ذكره، ص.104

يدل هذا على أن هناك انضباطا والتزاما بالمواعيد التي حددها القانون المدرسي للجلسات التنسيقية للأقسام، "فتنظيما لجلسات التنسيق بطريقة محكمة، لا بد للأستاذ الرئيسي أن يقدم جدولا لنشاطات القسم وجلساته خلال كل شهر، مع تحديد الوقت والمكان لتقييم المشاكل المادية والسلوكية للقسم."[1]

لكن قد يكون ذلك مجرد ملأ للوثائق الإدارية؛ تجنبا للعقوبات المترتبة عن المراقبة والمتابعة الإدارية سواء من طرف إدارة المدرسة أو مديرية التربية.

من هنا نستطيع القول أن الالتزام بالمواعيد التي حددها القانون والانضباط، وحدهما لا يكفيان، ما لم يتبعهما، المناقشة الجدية حول مشاكل التلاميذ وإيصال الرسالة التعليمية إليهم، الشيء الذي سيكشف عنه الجدول رقم (22)، الخاص بمواضيع الجلسات التنسيقية للقسم.

الجدول قم (22): مواضيع الجلسات التنسيقية للقسم

مواضيع الجلسات التنسيقية للقسم	التكرار	النسبة
تقييم نتائج القسم	06	19.35
دراسة الوضعيات الخاصة للتلاميذ	10	32.25
التقدم في البرامج	00	00
المشاكل التي يصادفها الأستاذ عند تقديم الدرس	00	00
كيفية تبسيط المعارف المستهدفة	00	00
تقييم نتائج القسم+ دراسة الوضعيات الخاصة للتلاميذ	12	38.70
تقييم نتائج القسم+ التقدم في البرامج	01	03.22
تقييم نتائج القسم+ كيفية تبسيط المعارف المستهدفة	01	03.22
تقييم نتائج القسم+ دراسة الوضعيات الخاصة للتلاميذ+ المشاكل التي يصادفها الأستاذ عند تقديم الدرس	01	03.22
المجموع	31	100

يظهر هذا الجدول أن المواضيع التي يتناولها الأساتذة في إطار الجلسات التنسيقية للأقسام، هي المواضيع الرئيسية التي حددها التشريع المدرسي، حيث أن نسبة 38.70% ذكروا أن المجالس التنسيقية للقسم تدور حول تقييم نتائج القسم ودراسة الوضعيات الخاصة للتلاميذ، وهما الموضوعين الرئيسيين

[1] نفس المرجع السابق، ص.110.

للجلسات التنسيقية للقسم، مع تفوق نسبة الذين أجابوا على بديل دراسة الوضعيات الخاصة للتلاميذ حيث بلغت نسبة 32.25%.

ذكر الأساتذة كذلك مواضيع أخرى لكن بنسب ضعيفة تتمثل هذه المواضيع في: التقدم في البرامج، المشاكل التي يصادفها الأستاذ عند تقديم الدرس، كيفية تبسيط المعارف المستهدفة بنسبة 3.22 % لكل منها.

إلا أن هناك مجموعة مهمة من المواضيع التي حددها التشريع المدرسي لطرحها في الجلسات التنسيقية، لم يذكرها الأساتذة، تنصب في مجملها حول متابعة التلاميذ في كل متطلبات العملية التعليمية؛ بحيث لو التزم بها الأساتذة لكانت الحل لمشاكل الرسالة التعليمية، تتمثل هذه المواضيع في:[1]

– تنسيق عمل أساتذة القسم الواحد، أي توحيد الرؤية للوصول بهم إلى عمل جماعي متكامل بين المواد المختلفة يخدم بعضها البعض الآخر.

– الحرص على فرض الانضباط والنظام داخل القسم.

– تنسيق العمل ببعض الوسائل التعليمية بين عدة مواد، والأعمال التكميلية في الدعم والاستدراك التي تقدم للتلاميذ في قسم معين، والتشاور مع الإدارة حول تقدم تلاميذ القسم الواحد في الأعمال الموجهة والتطبيقية.

– متابعة سلوك التلاميذ من حيث: معرفة السلوك الجماعي لتلاميذ القسم، معرفة موقف التلاميذ من الأساتذة ومواد الدراسة ومن الإدارة، الاهتمام أكثر بضعاف المستوى لتحفيزهم وبعث روح العمل فيهم ودفعهم إلى الانتظام في العمل والمواظبة عليه.

– تنشيط التفكير الجماعي؛ أي معالجة المشاكل التي يلاقيها التلاميذ أو الأساتذة داخل القسم جماعيا، وبالتنسيق مع الإدارة والأولياء، سواء كانت مشاكل مادية أو معنوية، اجتماعية أو أخلاقية.

– خلق حوافز مادية ومعنوية للتلاميذ من خلال النشاطات الثقافية والرياضية، والتنسيق في المراقبة المستمرة لتفادي إرهاق التلاميذ في القسم والمنزل.

[1] نفس المرجع السابق، ص. ص 108–109

– مساعدة الأساتذة الجدد لإدماجهم ضمن الأقسام المسندة لهم.

– تنشيط الاجتماعات الدورية بين الأساتذة ومستشار التوجيه المدرسي وأولياء التلاميذ، والتي تهدف إلى إطلاع الأولياء على نتائج أبنائهم وسلوكهم المدرسي.

الجدول رقم (23): عدد مرات عقد الجلسات التنسيقية للمادة من طرف الأساتذة

عدد مرات عقد الجلسات التنسيقية للمادة من طرف الأساتذة	التكرار	النسبة %
أسبوعيا	08	25.80
شهريا	16	51.61
يوميا (فيما بين الحصص)	01	03.22
كل خمس عشرة (15) يوما (حسب الرزنامة المقدمة للمفتش والمديرة)	01	03.22
كلما اقتضت الحاجة	01	03.22
ولا مرة	01	03.22
أسبوعيا+ فيما بين الحصص	02	06.45
شهريا+ فيما بين الحصص	01	03.22
المجموع	31	100

يوضح هذا الجدول كذلك أن نسبة 51.61% من الأساتذة، يعقدون الجلسات التنسيقية للمادة، شهريا أي في المواعيد التي حددها التشريع المدرسي؛ والذي جاء في نصه: "يتعين على الأساتذة مسؤولي المواد تنظيم أعمالهم بضبط رزنامة فصلية لعقد الجلسات التنسيقية الشهرية، وكذا الأيام البيداغوجية (الندوات التربوية الداخلية) الشهرية أيضا، إثر الجلسة الأولى في بداية السنة الدراسية."[1]

[1] نفس المرجع السابق، ص.122

الجدول رقم (24): مواضيع الجلسات التنسيقية للمادة

مواضيع الجلسات التنسيقية للمادة	التكرار	النسبة %
مدى تنفيذ والتقدم في البرنامج (التدرج في البرنامج)	00	00
مواضيع ومواعيد الفروض والامتحانات	01	03.22
طرق التدريس	01	03.22
تحليل وتقييم نتائج التلاميذ وسلوكهم	00	00
مناقشة الصعوبات التي تواجه تدريس المادة ومحاولة تذليلها	01	03.22
مناقشة مشاكل التلاميذ البيداغوجية ومحاولة إيجاد حلول لها	02	06.45
مناقشة محتوى البرنامج والمذكرات وكيفية تحضيرها	02	06.45
مناقشة توجيهات المفتش	00	00
طرق استخدام الوسائل البيداغوجية	00	00
مدى تنفيذ والتقدم في البرنامج+ مواضيع ومواعيد الفروض والامتحانات	02	06.45
مدى تنفيذ والتقدم في البرنامج+ طرق التدريس	01	03.22
مدى تنفيذ والتقدم في البرنامج+ تحليل وتقييم نتائج التلاميذ وسلوكهم	01	03.22
مواضيع ومواعيد الفروض والامتحانات+ طرق التدريس	02	06.45
مواضيع ومواعيد الفروض والامتحانات+ مناقشة محتوى البرنامج	01	03.22
طرق التدريس+ مناقشة محتوى البرنامج والمذكرات وكيفية تحضيرها	01	03.22
تحليل وتقييم نتائج التلاميذ وسلوكهم+ مناقشة صعوبات تدريس المادة	02	06.45
مناقشة الصعوبات التي تواجه تدريس المادة+ مناقشة توجيهات المفتش	01	03.22
مدى تنفيذ البرنامج+ مواضيع الامتحانات+ طرق التدريس	02	06.45
مدى تنفيذ البرنامج+ مواضيع الامتحانات+ صعوبات تدريس المادة	04	12.90
مدى تنفيذ البرنامج+ تقييم نتائج التلاميذ+ مشاكل التلاميذ البيداغوجية	01	03.22
مدى تنفيذ البرنامج+ صعوبات تدريس المادة+ طرق استخدام الوسائل	01	03.22
مواضيع الامتحانات+ طرق التدريس+ صعوبات تدريس المادة	02	06.45
المجموع	3-31	09.67-100

والجدول التالي يوضح عدد إجابات المبحوثين لكل بديل من البدائل السابقة كما يلي:

الجدول رقم (24-أ): المواضيع الأكثر تطرقا في الجلسات التنسيقية للمواد

البديل	عدد مرات اختياره		عدد مرات عدم اختياره		المجموع	
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
مدى تنفيذ والتقدم في البرنامج	12	38.70	19	61.29	3-31	9.67-100
مواضيع ومواعيد الفروض والامتحانات	12	38.70	19	61.29	3-31	9.67-100
صعوبات تدريس المادة ومحاولة تذليلها	11	35.48	20	64.51	3-31	9.67-100
طرق التدريس	09	29.03	22	70.96	3-31	9.67-100
تحليل وتقييم نتائج التلاميذ	04	12.90	27	87.09	3-31	9.67-100
محتوى البرنامج والمذكرات	04	12.90	27	87.09	3-31	9.67-100
المشاكل البيداغوجية للتلاميذ	03	09.67	28	90.32	3-31	9.67-100
توجيهات المفتش	01	03.22	30	96.77	3-31	9.67-100
طرق استخدام الوسائل	01	03.22	30		3-31	9.67-100

يظهر الجدول رقم (24-أ) أن نسبة 38.70 % من مفردات العينة أجابوا بأنهم يعقدون الجلسات التنسيقية الخاصة بالمواد الدراسية حول التقدم في البرنامج، وأن نفس النسبة منهم أجابوا بأنهم يعقدونها حول مواضيع ومواعيد الفروض والامتحانات.

وهذان الموضوعان، يمثلان فعلا المواضيع الأساسية للجلسات التنسيقية للمواد، مما يدل على أن الأساتذة في متوسطة ابن خلدون يلتزمون فعلا بالمواعيد والمواضيع الأساسية للجلسات التنسيقية وحسب ما حدده التشريع المدرسي، وهذا نظرا للأهمية الكبيرة لعقد مثل هذه الجلسات في تنسيق أعمال أساتذة نفس المادة، وهو بهذا (أي التنسيق) ضرورة لا مفر منها للعملية التعليمية.

كما يبين الجدول أن نسبة 35.48 % من الأساتذة، أجابوا أنهم يتناقشون حول صعوبات تدريس المادة ومحاولة تذليلها، وهي نسبة ضئيلة بالمقارنة مع أهمية الموضوع.

فإذا كان موضوع التقدم في البرنامج أو موضوع الامتحانات يفرض نفسه كضرورة من ضروريات المتابعة والتنسيق، فإن المناقشة حول موضوع صعوبات تدريس المادة ومحاولة تذليلها يفرض نفسه بالنظر إلى أن السبب الرئيسي في وصول الرسالة التعليمية إلى التلاميذ هو ضعف مستواهم؛ وهذا حسب ما صرح به الأساتذة في الجداول السابقة.

المطلب الرابع: دور وسائل الاتصال التعليمية في سيرورة العملية التعليمية

الجدول رقم (25): الطريقة المفضلة لإلقاء الدرس من طرف الأستاذ

الطريقة المفضلة لإلقاء الدرس من طرف الأستاذ	التكرار	النسبة %
طريقة الشرح من خلال الكلام	05	16.12
طريقة الكتابة	00	00
طريقة الصور والرسومات	12	38.70
طريقة الشرح من خلال الكلام+ طريقة الكتابة	06	19.35
طريقة الشرح من خلال الكلام+ طريقة الصور والرسومات	02	06.45
طريقة الكتابة+ طريقة الصور والرسومات	03	09.67
كل الطرق مجتمعة	03	09.67
المجموع	31	100

ونستطيع توضيح عدد إجابات المبحوثين لكل بديل من البدائل السابقة من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (25-أ): الطريقة الأكثر تفضيلا لإلقاء الدرس من طرف الأستاذ

البديل	عدد مرات اختياره		عدد مرات عدم اختياره		المجموع	
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
طريقة الشرح من خلال الكلام	16	51.61	15	48.38	31	100
طريقة الكتابة	12	38.70	19	61.29	31	100
طريقة الصور والرسومات	20	64.51	11	35.48	31	100

يبين الجدول رقم (25-أ) أن نسبة 64.51 % من العينة أجابوا على أن الطريقة المفضلة لديهم لإلقاء الدرس هي طريقة الصور والرسومات، كما أنهم يفضلون كذلك طريقة الشرح من خلال الكلام، ولكن بدرجة أقل، حيث أن ما نسبته 51.61 % أجابوا على تفضيلهم لهذه الطريقة.

تدل هذه النسبة على أن الأساتذة يدركون أهمية الصورة إلى جانب اللغة اللفظية في العملية التعليمية، وفي هذا تقول الأستاذة شفيقة العلوي: "لغة التعليم هي مختارات توافق بين اللغة اللفظية الفونيمية الشكلية واللغة البصرية الحسية الحاصلة عن المشاهدة"[1] ، وهذا ما يفسر أن الصورة تقوم فعلا بدور رئيسي في توجيه الرسالة التعليمية.

فبالنظر إلى أن الصورة تتميز بخاصيات تنفرد بها، فإن تفضيل الأساتذة لاستخدامها، يفسر إلى أي مدى تقوم فعلا، بدور رئيسي في توجيه الرسالة التعليمية وعرضها في متوسطة ابن خلدون، ونستطيع في هذا المقام أن نعدد البعض من هذه الخاصيات كما يلي:[2]

- تخاطب حاستي السمع والبصر في آن واحد؛ وهذا سر نجاحها في تحقيق الأهداف التعليمية، إذ لا يمكن تصور فصل الصورة عن الكلمة.

- تتميز الصورة التعليمية بحاجتها للحركة والديناميكية، مما يصيرها ذات خصائص نفسية وجمالية ومعرفية، تستطيع أن تترجم مختلف الأنشطة المعرفية.

[1] شفيقة العلوي، **تكنولوجيا الصورة واستخدامها في التعليم**، جريدة إعلام تك، أسبوعية جزائرية، العدد 04، أكتوبر 2006، ص.21

[2] نفس المكان

– أنها ذات تأثير فوري فهي تشعر المستقبل أنه يمر بالخبرة نفسها التي تعرض أمامه، الشيء الذي يساعد على سرعة تثبيت المعرفة.

بالإضافة إلى كونها:[1]

– تمثل عامل تشويق يثير اهتمام المتعلم.

– تتميز بالدقة والوضوح أكثر من اللفظ.

– قدرتها على إثارة نفسية المتعلم والتأثير فيه نفسيا وعقليا.

– قدرتها على تقريب البعيد مكانا وزمانا والغوص في اللازمن.

– تشجع المتعلم على استثمار ملكته العقلية من ملاحظة وتأمل وتفكير، فتتحقق له المعارف والمعلومات وتتوضح لديه الأفكار.

الجدول رقم 26: مدى استخدام وسائل الاتصال التعليمية من طرف الأساتذة

مدى استخدام وسائل الاتصال التعليمية من طرف الأساتذة	التكرار	النسبة %
نعم	29	93.54
لا	02	06.45
المجموع	31	100

يظهر الجدول رقم (26)، أن نسبة 93.54 % من العينة يستخدمون وسائل الاتصال التعليمية؛ دعما لتقديم الرسالة التعليمية، أي تقريبا كلهم.

منذ مدة ليست بالبعيدة، كان الإلقاء هو الأداة الفعلية المسيطرة على العملية التعليمية، ومنذ اكتشاف الكمبيوتر وشبكة الأنترنت، وغيرها من تكنولوجيا الاتصال والمعلومات الحديثة، واكتشاف استخداماتها المهمة في العملية التربوية التعليمة، أصبحت الوسائل جزءا مهما من هذه العملية، حيث فرضت نفسها أداة للتبليغ، تمتلك سائر مقومات التأثير الفعال، والواضح أنها فرضت نفسها بقوة في سيرورة العملية التعليمية في متوسطة ابن خلدون– تبسة.

[1] نفس المكان

الجدول رقم (27): وسيلة الاتصال التعليمية الأكثر استخداما

البديل	عدد مرات اختياره		عدد مرات عدم اختياره		المجموع	
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
المجسمات	12	41.37	17	58.62	29	100
النماذج	04	13.79	25	86.20	29	100
المقاطع	00	00	29	100	29	100
الشفافيات	00	00	29	100	29	100
الخرائط	04	13.79	25	86.20	29	100
آلة عرض الصور	15	51.72	14	48.27	29	100
شاشة العرض	12	41.37	17	58.62	29	100
الحاسب المحمول+ جهاز الإسقاط	17	58.62	12	41.37	29	100
جهاز الراديو	03	10.34	26	89.65	29	100
مكبر الصوت	06	20.68	23	79.31	29	100

من خلال الجدول أعلاه، يظهر لنا أن الحاسب المحمول مرفقا بجهاز الإسقاط هما الوسائل الأكثر استخداما من طرف أفراد العينة، حيث أن نسبة 58.62 % منهم، أجابوا على استخدامهم لهاتين الوسيلتين.

كذلك يبين الجدول أن 51.72 % من أساتذة متوسطة ابن خلدون، يستخدمون آلة عرض الصور.

انطلاقا من هنا، نستطيع القول أن الغرض الأساسي من استخدام الحاسب مرفقا بجهاز الإسقاط، هو استخدام الصورة التعليمية؛ فسواء كانت هذه الصورة ورقية فيتم عرضها من خلال آلة عرض الصور، أو تكنولوجية فيتم عرضها من خلال وسائط التعليم الحديثة متمثلة أساسا في الكمبيوتر، فإن هذا يفسر إلى حد بعيد تفضيل الأساتذة لطريقة الصورة في عرض الرسالة التعليمية من جهة، وفعالية استخدام وسائل الاتصال التعليمية الحديثة بالنسبة إليهم، وفي هذا يؤكد فيرث، أن للصورة التعليمية سواء أكانت

فوتوغرافيَا، فيلما تلفزيونيا، أقراصا مضغوطة أو أنترنت أهمية كبرى في مسار الدورة التربوية التعليمية، فهي حسبه:[1]

– تقدم الحقائق العلمية في صورة معلومات بصرية سمعية.

– تقدم للمتعلم فرص المقارنة والتأمل، وتمده بسبل التفكير الاستنتاجي فضلا عن كونها أساسا معرفيا لغير القادرين على الاستنتاج انطلاقا من القراءة المباشرة فقط.

– أن الصورة التعليمية بهذه الأدوار التي تضطلع بها تستطيع أن تجدد النشاط الذهني للمتلقي؛ فأثناء العرض يغدو المستقبل على وعي بالمعلومات السابقة المخزنة سلفا في ذاكرته فيستدعيها ويقارنها بالمشاهد الحديثة وهي بهذا عملية ربط المعارف المتتابعة في حياة الفرد الاجتماعية والثقافية والنفسية والجمالية.

– أن الصورة في تكنولوجيا التعليم المعاصر، تستطيع أن تحدث تعديلا وتغييرا في سلوكيات الفرد غير المرغوب فيها، وتحفزه لاكتساب أنماط جديدة؛ كما تؤكد ذلك دراسة اللغوي "جيمس براون"، فقد وجد علاقة بين تتابع عرض الصور المتحركة (الفيلم) وبين تتابع مركب السلوك ، إذ أن الهدف السلوكي قد تحقق على مراحل متتابعة مع تسلسل الفيلم.

[1] نفس المكان

الجدول رقم (28): دواعي استخدام وسائل الاتصال التعليمية

دواعي استخدام وسائل الاتصال التعليمية	التكرار	النسبة %
زيادة الفهم	03	10.34
تماشيا مع التطورات في الوسائل البيداغوجية	00	00
طبيعة المادة	01	03.44
الوصول إلى الفهم بأسرع وقت ممكن	00	00
إكساب التلاميذ بعض المهارات	00	00
زيادة خبرة التلميذ في التعامل مع التكنولوجيا	00	00
زيادة الفهم+ طبيعة المادة	02	06.89
زيادة الفهم+ الوصول إلى الفهم بأسرع وقت ممكن	04	13.79
طبيعة المادة+ إكساب التلاميذ بعض المهارات	03	10.34
زيادة الفهم+ تماشيا مع التطورات في الوسائل البيداغوجية+ طبيعة المادة	03	10.34
زيادة الفهم+ تماشيا مع التطورات في الوسائل البيداغوجية+ الوصول إلى الفهم بأسرع وقت ممكن	02	06.89
زيادة الفهم+ تماشيا مع التطورات في الوسائل البيداغوجية+ إكساب التلاميذ بعض المهارات	01	03.44
زيادة الفهم+ تماشيا مع التطورات في الوسائل البيداغوجية+ زيادة خبرة التلميذ في التعامل مع التكنولوجيا	01	03.44
زيادة الفهم+ طبيعة المادة+ الوصول إلى الفهم بأسرع وقت ممكن	01	03.44
زيادة الفهم+ الوصول إلى الفهم بأسرع وقت ممكن+ إكساب التلاميذ بعض المهارات	06	20.68
زيادة الفهم+ إكساب التلاميذ بعض المهارات+ زيادة خبرة التلميذ في التعامل مع التكنولوجيا	02	06.89
المجموع	29	100

والجدول التالي يوضح عدد إجابات المبحوثين لكل بديل من البدائل السابقة كما يلي:

الجدول رقم (28-أ): البديل الأكثر فائدة في استخدام الأساتذة لوسائل الاتصال التعليمية

البديل	عدد مرات اختياره		عدد مرات عدم اختياره		المجموع	
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
زيادة الفهم	25	86.20	04	13.79	29	100
تماشيا مع التطورات في الوسائل البيداغوجية	07	24.13	22	75.86	29	100
طبيعة المادة	10	34.48	19	65.51	29	100
الوصول إلى الفهم بسرعة	13	44.82	16	55.17	29	100
إكساب التلاميذ بعض المهارات	12	41.37	17	58.62	29	100
زيادة خبرة التلميذ في التعامل مع التكنولوجيا	03	10.34	26	89.65	29	100

يظهر الجدول رقم (28-أ)، أن الهدف الأساسي من استعمال وسيلة الاتصال التعليمية، هو زيادة الفهم، حيث أن 86.20 % من الأساتذة أجابوا على استعمال هذه الوسيلة لهذا الغرض.

تفسر هذه النسبة، أهمية توصيل الرسالة التعليمية عند أساتذة متوسطة ابن خلدون، حيث يصبح هذا الهدف أساسيا وأوليا مع ضعف مستوى التلاميذ؛ الشيء الذي أقر به الأساتذة سابقا، ويصبح بالتالي استخدام وسيلة الاتصال التعليمية أداة تحقيق هذا الهدف.

في حين أن نسبة 10.34 % فقط أجابوا على أن هدفهم هو زيادة خبرة التلميذ في التعامل مع التكنولوجيا.

وهذا يفسر أن الأهداف من استخدام التكنولوجيا، ما تزال بعيدة عن الاستخدامات المهمة التي تضطلع بها هذه الأخيرة، حيث يبدو أن استخدامها هو فقط كأداة مساعدة لتوصيل الدرس وزيادة الفهم، وليس كجزء مهم ومكمل للعناصر التي تُكوِن عملية الاتصال، حيث يقول أحد المفكرين وهو (حسن الطوبجي): "ولا نغالي إذا قلنا أن أهمية الوسائل التعليمية لا تكمن في الوسائل في حد ذاتها ولكن فيما تحققه هذه الوسائل من أهداف سلوكية محددة ضمن نظام متكامل يضعه المعلم لتحقيق أهداف الدرس، ويأخذ في

الاعتبار معايير اختيار الوسيلة أو إنتاجها وطرائق استخدامها ومواصفات المكان الذي تستخدم فيه ونواتج البحوث العملية وغير ذلك من العوامل التي تؤثر في تحقيق أهداف الدرس."[1]

الجدول رقم (29): معيار (أساس) اختيار وسيلة الاتصال البيداغوجية

معيار (أساس) اختيار وسيلة الاتصال البيداغوجية	التكرار	النسبة %
طبيعة الدرس	18	62.06
مدى توفرها في المؤسسة	00	00
القدرات الشخصية للأستاذ	01	03.44
طبيعة الدرس+ مدى توفرها في المؤسسة	09	31.03
طبيعة الدرس+ مدى توفرها في المؤسسة+ القدرات الشخصية للأستاذ	01	03.44
المجموع	29	100

يظهر الجدول، أن ما نسبته 62.06 % من الأساتذة في متوسطة ابن خلدون يختارون وسيلة الاتصال التعليمية بحسب طبيعة الدرس.

وهو الشرط الأساسي الذي حدده "بيرلو"، لاختيار وسيلة أو قناة الاتصال، فحسبه؛ يتنوع اختيار قناة الاتصال وفقًا للرسالة.

لكن بجانب هذا العامل، هناك آخر على درجة من الأهمية، ألا وهو تنويع الوسائل، أي عدم الاقتصار على قناة واحدة، مهما كانت طبيعة الدرس؛ فكما أن الأخذ بهذا المعيار، يجذب انتباه التلميذ ويرغبه في المادة، فإنه يجنب الأستاذ الدخول في متاهات اختيار أي الوسيلة تكون أجدى في نقل محتوى رسالته التعليمية، لا سيما وأن العوامل التي تحكم اختيار وسيلة الاتصال التعليمية عديدة؛ يتصل بعضها بالموقف الاتصالي التعليمي؛ كالهدف من هذا الموقف ومستوى التلاميذ المستقبلين وحجمهم، ويدور البعض الآخر حول الوسيلة ذاتها مثل حسن عرض المادة، سهولة الاستخدام... إلخ.

[1] شفيقة العلوي، مرجع سبق ذكره

الجدول رقم (30): مدى توفر الكتاب المدرسي على خصائص الوسيلة البيداغوجية الفعالة

مدى توفر الكتاب المدرسي على خصائص الوسيلة البيداغوجية الفعالة	التكرار	النسبة %
نعم	00	00
لا	02	100
المجموع	02	100

يظهر هذا الجدول أن نسبة 100 % من الأساتذة الذين لا يستخدمون وسائل الاتصال التعليمية والبالغ عددهم اثنين (02)، لا يعتبرون الكتاب المدرسي وسيلة بيداغوجية كافية لتقديم درس في المستوى، ومن ثم فهو لا يتوفر على المعايير الحقيقية للكتاب المدرسي.

فإذا كان الكتاب المدرسي حسب الدور المحدد له لا سيما في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية هو من "يكتسب من خلاله المتعلم إلى جانب المعرفة بمختلف فروعها، الخبرات والمهارات والأدوات المنهجية التي تمكنه من بناء كفاءاته في مختلف مجالات المادة بمفرده أو بمساعدة المعلم، وهذا من أجل أن يصبح المتعلم شريكا في بناء المواقف التعليمية"[1] ، فإن هذا الهدف يصبح صعب المنال إذا لم تحرص هذه المنظومة على توفر الكتاب المدرسي على الشروط والمميزات اللازمة.

والظاهر أن الإصلاحات التي مست الكتب المدرسية، لم تساير العملية التربوية في ظل هذا الإصلاح.

تلقى مسؤولية تسيير الحصة الدراسية، وإيصال الرسالة التعليمية في ظل هذا الواقع، وبدرجة كبيرة على الأستاذ وحده، الذي إما سينجح في تأسيس علاقة قوية مع تلميذه فينجح في تسيير حصته، أو يجد صعوبة في بناء علاقة الثقة معه، كما يجدها في تسيير حصته.

[1] نوارة ولد محمد، **المستندات التربوية في ظل المقاربة بالكفاءات بين النجاح والإخفاق**، مجلة الممارسات اللغوية، العدد 30، 2014، ص.43، متاحة على الموقع http://revue.ummto.dz/index.php/pla/article/view/1063/888

الجدول رقم (31): استخدامات تكنولوجيا الاتصال التعليمية الممكنة في المدرسة الجزائرية

استخدامات تكنولوجيا الاتصال التعليمية الممكنة في المدرسة الجزائرية	التكرار	النسبة %
استخدام التكنولوجيا الأكثر أهمية (التي تبسط المعرفة وتوضح المعلومات)	13	41.93
استخدام يتماشى مع كل جديد من تكنولوجيا الاتصال التعليمية، ويجعل التلميذ يواكب عصره	06	19.35
استخدام واسع لا سيما في المواد العلمية	03	09.67
استخدام تكنولوجيا الاتصال التعليمية مقترنة مع وسائل الاتصال التعليمية التقليدية	03	09.67
استخدام محدود لأنّ التكنولوجيا تصرف انتباه التلميذ عن الدرس	02	06.45
استخدام مرتبط بالبنية التحتية التكنولوجية في الجزائر وتوفر الإمكانيات المالية	02	06.45
تمكن الأستاذ من المادة هو الوسيلة الأولى	01	03.22
الاكتفاء بالكتاب المدرسي لأنّه يستخدم الصورة بطريقة فعالة	01	03.22
المجموع	31	100

يظهر الجدول رقم (31)، أن 41.93 % من العينة، يرون أن الاستخدامات الممكنة لتكنولوجيا الاتصال التعليمية تتمثل في أكثر هذه التكنولوجيات تبسيطا للمعرفة المقدمة للتلميذ، أي الأكثر أهمية منها.

أي أنهم يحددون استخدامها إلى الحد الذي يسمح بتيسير العملية التعليمية، في حين أن العملية التربوية التعليمية المعاصرة تتعامل مع المضامين المعرفية على أساس عرض المعلومة ودعم الجانب التطبيقي العملي، وهي بهذا تتجاوز هذا الاستخدام الذي صرح به الأساتذة، والذي يكرس للنظرة الكلاسيكية للعملية التعليمية (التركيز على المضمون؛ والعملية التعليمية هي عملية تلقينيه لهذا المضمون.)

كما قد يدل تحديدهم لهذا الاستخدام في أدنى حده، على نقص تحكمهم في تكنولوجيا الاتصال التعليمية الحديثة.

إن استخدام وسائل الاتصال التكنولوجية التعليمية، في ظل استراتيجية قوامها مبادئ محددة ودقيقة، يصبح يسمح بتفاعلية عملية الاتصال، كما بتبادل الأدوار بين المعلم والمتعلم؛ وهذا ما لا يمكن أن يكون بهذه الذهنية للقائمين بعملية الاتصال التعليمي في متوسطة ابن خلدون، وفي ظل ضعف التكوين في مجال تكنولوجيا الاتصال والمعلومات الحديثة.

المبحث الثاني: استنتاجات الدراسة

المطلب الأول: الاستنتاجات الجزئية للدراسة

لقد كشفت الدراسة التي قمنا بها والتي تدور حول واقع الاتصال في المؤسسات التربوية في الطور المتوسط، وبالضبط في متوسطة ابن خلدون- تبسة، على مجموعة من النتائج التي ساهمت في الإجابة على التساؤلات المطروحة، حيث يمكن حصرها فيما يلي:

أولا: تحديد علاقة الاتصال معلم-متعلم

تتحدد علاقة الاتصال بين الأستاذ والتلميذ في متوسطة ابن خلدون، حسب ما توصلت إليه الدراسة كما يلي:

1- علاقة جيدة، تأسست من جهة؛ نتيجة حرص الأستاذ على ظهوره في موقف المسيطر، **كاستجابة** أو **رد فعل** على مجموع التصرفات والسلوكيات التي ثبتت على التلاميذ، ومن جهة أخرى، نتيجة إيلاء التلميذ هذه العلاقة اهتمامه لأنها ذات فائدة بالنسبة إليه، وهذا ما بينته إجابات الأساتذة على السؤال رقم (06) من الاستمارة الموجهة إليهم، من أن أفضل طريقة يتمكن الأستاذ من خلالها من تحسين علاقته بالتلميذ هي الشخصية القوية، وكذا إجاباتهم على السؤال رقم (07) من أن التلاميذ يتقبلون الأمر في غالب الأحيان، في حال تقويم سلوكهم من طرف أساتذتهم.

2- علاقة مبنية على أساس التعاون والتنسيق مع الولي أو الأسرة في توجيه التلميذ؛ ما دللت عليه الإجابة على السؤال رقم (08)، في لجوئهم إلى استدعاء ولي الأمر في حال الاصطدام مع التلميذ.

3- يفضل الأساتذة في متوسطة ابن خلدون الاتصال الشخصي بالتلميذ لإعادة التوازن للعلاقة معه واستمرارها دائما بشكل جيد، الشيء الذي أظهره الجدول الترتيبي (الجدول رقم 10) لأساليب الحد من الاصطدام بالتلميذ.

4- علاقة الاتصال لا تسوء طرديا مع سن التلميذ، وإذا ما ساءت فإن السبب الرئيسي في ذلك هو تغيرات سن المراهقة وليس مشاكل معقدة بين الأساتذة والتلاميذ، حيث أن نسبة 61.29 % من العينة،

حسب الجدول رقم (11)، يرون أن العلاقة لا تسوء طرديا مع سن التلميذ، وأن نسبة 83.33 % منهم، كما يظهر ذلك الجدول رقم (12-أ) أجابوا بأن السبب في سوء العلاقة هو تغيرات سن المراهقة.

5- لا يسعى الأساتذة إلى تحسين العلاقة معلم- متعلم من خلال مراعاة شروط الاتصال المتعلقة بعناصر موقف الاتصال؛ الرسالة، القناة وكذا سياق الاتصال، حيث أن نسبة 57.89 % من الأساتذة الذين لا يرون بسوء العلاقة مع تلاميذهم أجابوا على أن صعوبة المادة هو السبب من وراء عدم اهتمام التلميذ بالرسالة التعليمية، أو التلميذ في حد ذاته: (ضعف دافعيته، ضعفه القاعدي، تفضيله لمواد على حساب أخرى... وهكذا)، في حين أن نسبة 26.31 % فقط أجابوا أن السبب هو الأستاذ في حد ذاته وعدم التكوين الجيد له.

فلو راعى الأساتذة شروط ومتطلبات الاتصال لإزالة سوء الفهم لما كان ذلك تبريرهم حتى ولو كان صحيحا إلى حد ما.

6- غياب تبادل الأدوار بين كل من المعلم والمتعلم، فحسب إجابات المبحوثين على السؤال رقم (14) من الاستمارة تظهر سيطرة الأساتذة على تقديم الرسالة التعليمية إذ أن نسبة 87.09 % منهم أجابوا على استخدامهم طريقة تبسيط الدرس، يؤكد ذلك، النسبة الضعيفة والمقدرة بـ09.67 % لاستخدام أسلوب توجيه التلميذ لمراجعة بعض التفاصيل والمعتمد في المقاربات الحديثة للعملية التعليمية، التي تضع المتعلم في قلب العملية التربوية، فتفسح المجال لتفاعل الأستاذ بالتلميذ بما يؤدي إلى تبادل الأدوار بينهما.

من هنا نجيب على التساؤل الفرعي الأول كما يلي:

تتحدد علاقة الاتصال معلم- متعلم في متوسطة ابن خلدون كما يلي:

1- علاقة جيدة تتميز بالانسجام بين طرفيها على الأقل ظاهريا، وهي لا تسوء طرديا مع سن التلميذ، وإذا ما ساءت فإن مشاكل سن المراهقة هي السبب لا غير.

2- تتبني هذه العلاقة على أساس التعاون والتنسيق مع أسرة التلميذ، على الأقل من أجل اقتسام مسؤولية التلميذ الطفل أو المراهق.

3- يتحكم الأستاذ في زمام العلاقة واتزانها واستمرارها؛ فهو الطرف المسيطر عليها.

4- يغيب فيها تبادل الأدوار، بحيث لا يراعي فيها الأستاذ شروط عناصر الاتصال تحقيقا لهذا الهدف.

ثانيا: دور التنسيق في تذليل صعوبات وصول الرسالة التعليمية إلى المتعلم

توصلت الدراسة إلى ما يلي:

1- يتمثل السبب الرئيسي في صعوبة وصول الرسالة التعليمية إلى التلميذ في ضعف مستوى التلاميذ، لأن نسبة 61.29 % من العينة ترى بذلك حسب الجدول رقم (15)، ولكن أيضا عدم تمكن الأساتذة من التكيف مع البنى والقدرات الإدراكية للتلميذ، وهذا خوفا من تبعات هذا التكيف.

2- ينسق غالبية الأساتذة حول صعوبات الرسالة التعليمية مع إدارة المتوسطة، وهذا بنسبة 70.96 %، ويتميز الاتصال بينهما بأنه فعال في تذليل هذه الصعوبات، وهذا ما ترى به ما نسبته 63.63 % من العينة، حسب الجدول رقم (18)، ووسيلتهم في ذلك هي الاجتماعات لما تتفوق به الاجتماعات كوسيلة اتصال على الوسائل الأخرى، فنسبة 59.09% من المبحوثين أجابوا على استعمالهم لهذه الوسيلة، وهذا بالرغم من أن المؤسسة التربوية عادة ما تنتظم سيرورة الاتصال، من خلال العديد من المجالس التعليمية والإدارية التي نص عليها التشريع المدرسي.

3- ينسق الأساتذة فيما بينهم، بالاعتماد أساسا على الجلسات التنسيقية، حيث أظهر الجدول رقم (20) أن 54.83 % من العينة يتصلون فيما بينهم من خلال الجلسات التنسيقية للقسم، لما يفرضه تنظيم هذه الجلسات حسب ما نص عليه القانون، بحيث يلتزمون بمواعيدها إذ 61.29 % منهم يجتمعون شهريا في إطارها (الجدول 21)، في حين لا يلتزمون بكل المواضيع الواجب التعرض لها الشيء الذي بينته قراءة الجدول رقم (22). كما يلتزمون بالمواعيد والمواضيع الأساسية للجلسات التنسيقية للمادة كما عبرت عن ذلك كل من نسبة 51.61 %؛ للالتزام بالمواعيد، ونسبة 38.70 % للالتزام بالمواضيع، لكن من دون وجود جدية والتزام في التعرض لمشاكل التلميذ حول الرسالة التعليمية.

من هنا نجيب على التساؤل الفرعي الثاني كما يلي:

1- يتمثل السبب الرئيسي في صعوبة وصول الرسالة التعليمية إلى التلميذ في ضعف مستوى التلاميذ، ولكن أيضا عدم تمكن الأساتذة من التكيف مع البنى والقدرات الإدراكية للتلميذ، وهذا خوفا من تبعات هذا التكيف.

2- ينسق غالبية الأساتذة حول صعوبات الرسالة التعليمية مع إدارة المتوسطة، ووسيلتهم الأساسية في ذلك هي الاجتماعات، ويتميز الاتصال بينهما بأنه فعال في تذليل هذه الصعوبات.

3- ينسق الأساتذة فيما بينهم، بالاعتماد أساسا على الجلسات التنسيقية، بحيث يلتزمون بمواعيدها من دون وجود جدية والتزام في التعرض لمشاكل التلميذ حول الرسالة التعليمية.

ومنه:

لا تلعب عملية التنسيق دورها في تذليل صعوبات وصول الرسالة التعليمية إلى التلاميذ في متوسطة ابن خلدون.

ثالثا: دور وسائل الاتصال التعليمية في سيرورة العملية التعليمية

توصلت الدراسة إلى:

1- يفضل الأساتذة طريقة الصور والرسومات بشكل أساسي، لعرض الرسالة التعليمية، إلى جانب طريقة الشرح من خلال الكلام، وهذا ما بينه الجدول رقم (25-أ) من أن نسبة 64.51 % من العينة أجابوا على أن الطريقة المفضلة لديهم لإلقاء الدرس هي طريقة الصور والرسومات، و 51.61 % منهم أجابوا على تفضيلهم لطريقة الشرح من خلال الكلام.

2- يستخدم الأساتذة وسائل الاتصال التعليمية في غالبيتهم، متمثلة أساسا في الحاسب المحمول مرفقا بجهاز الإسقاط حيث أن نسبة 58.62 % منهم (حسب الجدول رقم 27)، أجابوا على استخدامهم لهاتين الوسيلتين، ويكون الغرض الأساسي من ذلك هو استخدام الصورة التعليمية، الشيء الذي يدل عليه أن 51.72 % منهم، يستخدمون آلة عرض الصور.

3- يتم استخدام وسيلة الاتصال التعليمية، فقط كأداة مساعدة لتوصيل الدرس وزيادة الفهم، حيث أن 86.20 % من الأساتذة أجابوا على استعمال هذه الوسيلة لهذا الغرض (الجدول 28)، لذلك فهو استخدام بعيد عن الاستخدامات المهمة التي تضطلع بها هذه الوسائل.

4- اختيار الأساتذة لهذه الوسائل يكون بحسب طبيعة الدرس فقط، فقد أظهر الجدول رقم (29)، أن ما نسبته 62.06 % من الأساتذة في متوسطة ابن خلدون يختارون وسيلة الاتصال التعليمية وفقا لهذا الأساس؛ إذن ليس هناك معايير مهمة متبعة من طرف الأساتذة في اختيار الوسائل التعليمية، بحيث تصبح كجزء مهم من العملية التعليمية.

5- تلقى مسؤولية تسيير الحصة الدراسية وبدرجة كبيرة على الأستاذ، في ظل عدم توفر الكتاب المدرسي كوسيلة اتصال بيداغوجية مهمة، على الشروط اللازمة، حيث أن نسبة 100 % من الأساتذة الذين لا يستخدمون وسائل الاتصال التعليمية (حسب الجدول 30)، لا يعتبرون الكتاب المدرسي وسيلة بيداغوجية كافية لتقديم درس في المستوى.

6- العملية التعليمية ما تزال تعتمد على التلقين، لأن الأساتذة يحصرون استخدام تكنولوجيا الاتصال التعليمية (التي تدعم الجانب التطبيقي العملي)، فقط في الاستخدامات الأولية أو الضرورية، ما بينته إجابات الأساتذة على السؤال الأخير من هذه الاستمارة حول الاستخدامات الممكنة لتكنولوجيا الاتصال التعليمية في المدرسة الجزائرية؛ (41.93 % من العينة، يرون أن الاستخدامات الممكنة لتكنولوجيا الاتصال التعليمية تتمثل في أكثر هذه التكنولوجيات تبسيطا للمعرفة المقدمة للتلميذ، أي الأكثر أهمية منها)

وبهذا نستطيع أن نقدم كإجابة على التساؤل الفرعي الثالث:

- يفضل الأساتذة طريقة الصور والرسومات بشكل أساسي، لعرض الرسالة التعليمية، إلى جانب طريقة الشرح من خلال الكلام.

2- يستخدم الأساتذة وسائل الاتصال التعليمية في غالبيتهم، متمثلة أساسا في الحاسب المحمول مرفقا بجهاز الإسقاط حيث يكون الغرض الأساسي من ذلك هو استخدام الصورة التعليمية.

3- يتم استخدام وسيلة الاتصال التعليمية، فقط كأداة مساعدة لتوصيل الدرس وزيادة الفهم، لذلك فهو استخدام بعيد عن الاستخدامات المهمة التي تضطلع بها هذه الوسائل.

4- اختيار الأساتذة لوسيلة الاتصال التعليمية يكون حسب طبيعة الدرس فقط، أي ليس هناك معايير مهمة متبعة من طرف الأساتذة في اختيار الوسائل، بحيث تصبح كجزء مهم من العملية التعليمية.

5- تلقى مسؤولية تسيير الحصة الدراسية وبدرجة كبيرة على الأستاذ، في ظل عدم توفر الكتاب المدرسي كوسيلة اتصال بيداغوجية مهمة، على الشروط اللازمة مما قد ينتج عنه صعوبات تؤثر على العلاقة معلم-متعلم.

6- العملية التعليمية ما تزال تعتمد على التلقين، لأن الأساتذة يحصرون استخدام تكنولوجيا الاتصال التعليمية التي تدعم الجانب التطبيقي العملي، فقط في الاستخدامات الأولية أو الضرورية.

ومنه:

لا تلعب وسائل الاتصال التعليمية دورا مهما أو الدور المنوط بها، لأنها تستخدم فقط كأداة مساعدة لتوصيل الدرس وزيادة الفهم، كما أنها لا تخضع لمعايير دقيقة ومهمة في الاختيار، وبذلك فهي لا تقوم بدورها كجزء مهم في موقف الاتصال التعليمي.

المطلب الثاني: الاستنتاجات العامة للدراسة

إن القيمة العلمية لأي دراسة تقاس بالنتائج التي يتوصل إليها الباحث ومدى أهميتها وخدمتها للأهداف المتوخاة من البحث، لذلك وبالنظر إلى الإشكالية المطروحة لهذه الدراسة، وبالربط بالأهداف التي حددت في إطارها توصلنا إلى النتائج الثلاث الأساسية الآتية:

1- نستطيع دراسة الاتصال في حضرة العملية التربوية كغيرها من ميادين الحياة الاجتماعية وتنظيماتها، حيث توضح لنا جليا من خلال دراستنا للاتصال التربوي، أنه موقف وعلاقة اتصال مثل بقية مواقف وعلاقات الاتصال التي تعرض لها الباحثين بالدراسة والتحليل لا سيما في إطار كل من النظرة النفسية والاجتماعية للاتصال؛ وعلى اعتبار أن قطاع التربية هو إحدى القطاعات الاستراتيجية المهمة والتي تعنى بالتنظيم من طرف السلطات الوصية، فإن أي علاقة إنسانية ، وعلى حد تعبير فرانكلين فيرينغ، تتمتع كذلك بطابع استراتيجي يتيح تنوعا في أساليب المعالجة Les manipulations التي يسعى الأفراد من خلالها إلى فهم بعضهم البعض وإلى أن يكيفوا جوانب مختلفة من بيئتهم، وهذا هو ما يميز أساسا الاتصال في مجتمع بشري.

2- إذا كان الاتصال التربوي التعليمي وبالنظر إلى وظيفته الأساسية في تقديم المعرفة وتبادلها، ينطوي على كم هائل من المعارف والمعلومات والخبرات، فإنه في مؤسسة التعليم المتوسط وحسب التحليل الذي قمنا به، لا يتعدى نقل وتبادل هذه المعرفة والخبرة بين طرفيه (المعلم والمتعلم) في إطار ما تطلبه العملية التربوية التعليمية في نموذجها التقليدي التلقيني، وهو بهذا بعيد عن المفهوم الذي حدد له ضمن الرؤية النفس اجتماعية، كعملية تشاركية بالأساس، من خلالها ينشئ الفرد علاقة مع آخر، وبدون المشاركة لا ينتظم أي اتصال فعال بين عناصره.

3- يتحدد موقف الاتصال في مؤسسة التعليم المتوسط؛ متصلبا، كما في المواقف التربوية التقليدية، وهنا يتفسر في ضوء العملية النفسية الإدراكية المرتبطة ارتباطا وثيقا بالاتصال، والتي يتميز فيها الاتصال بطابعه الأداتي في إعادة التوازن إلى العلاقة، أي أن اتصال الأساتذة يعتمد على التجارب السابقة، أي من خلال ما يعرفونه سابقا، أكثر مما يعتمد على كيفية إدراكهم لموقف اتصال ما.

المطلب الثالث: توصيات الدراسة

بناء على نتائج الدراسة واستنتاجاتها، وعلى تجربتنا كموظفون في مجال التعليم، نضع مجموع التوصيات الآتية:

1- إذا كان التلميذ يعاني من ضعف مستواه التعليمي وحتى من الضعف القاعدي، فلا مانع من استخدام أسلوب الشرح والتلقين لضمان وصول الرسالة التعليمية على أكمل وجه، لكن لا بد بالموازاة من الحرص الشديد على تطبيق الأساليب الحديثة التي جاء بها الإصلاح في إطار المقاربة بالكفاءات، ولا بد على مدير المؤسسة، أن يحاول تركيز اهتمامه على العملية التعليمية بالموازاة مع واجباته الإدارية، حيث يسمح ثقل مكانته، وأهمية مركزه، في الوقوف على تقصير الأساتذة في تطبيق الأساليب التعليمية والبيداغوجية التي جاء بها الإصلاح ومن ثم توجيههم إلى ضرورة التقيد بها، حتى يأخذ كلٌ دوره في سيرورة العملية التربوية التعليمية، أي التلميذ والأستاذ في إطار ما تَحَدَدَ لكل طرف من وظائف وأدوار.

2- لا بد أن تأخذ مسألة ضبط التلاميذ نصيبها كذلك من إعادة النظر، كأهم مسألة تؤثر على العلاقة الاتصالية معلم- متعلم، بحيث يصبح التلميذ يلعب الدور المحدد له، من دون خوف الأساتذة من تبعات هذا الأمر وتأثيره على علاقتهم، لأنه يبدو أن هذه المسألة (ضبط التلاميذ) هي من صلاحيات المؤسسة التربوية في حد ذاتها ومن واجباتها؛ فإذا كان تنظيم القطاع برمته يتم في سياقين يتوازيان ويتقاطعان في الوقت نفسه؛ ألا وهما السياق المحلي والسياق العالمي، فإن الخصوصيات الهوياتية تصبح تفرض نفسها على تنظيم علاقات الاتصال في المؤسسة التربوية، مع الأخذ بعين الاعتبار الدور المنوط بكل من المعلم والتلميذ في إطار السياق العالمي.

3- ضرورة تكوين الأستاذ في مجال الاتصال عامة وتكنولوجيا الاتصال خاصة من حيث كون العملية التربوية هي عملية اتصال في الأساس، وكذا تكونه عصاميا تماشيا مع الرسالة النبيلة التي يحملها.

4- الولي هو شريك اجتماعي، وفي إطار مد جسور التعاون معه كان لزاما تكثيف الاتصالات بينه وبين المؤسسة التربوية، رغم ذلك، لا بد من تقليص الاتصالات اللارسمية معه لا سيما أثناء ساعات الاستقبال المخصصة له، هذا من جهة، ومن جهة أخرى، لا بد من إعادة النظر في كيفية تنظيم العلاقة معه بما

ينقص من التأثيرات السلبية لكثافة هذه الاتصالات على سير العمل؛ بحيث لا نجعل من هذا التنظيم كردات فعل واستجابة لبعض المواقف فقط.

5- نظام المعلومات داخل المؤسسة التربوية، يتطلب أدنى حد من الإمكانيات المادية من أجل تفعيله، لكنه يحتاج إلى النية أو الرغبة من طرف الإدارة في ذلك، ومن جهة أخرى إلى تنظيم وعلمية الاتصال.

خاتمـــــــة

خاتمـــــــة:

إن الشيء الذي يلمسه أي متتبع لقطاع التربية في الجزائر، هو الأهمية الكبيرة التي يحظى بها، حيث ما فتئت الدولة الجزائرية إيلاءه كل الاهتمام والرعاية وهذا منذ الاستقلال، بوصفه أحد أهم القطاعات الاستراتيجية. ونحن، وبصفتنا موظفون فيه، لمسنا هذا الأمر واقعيا، حيث قادتنا الملاحظة بالمشاركة لمدة سنوات، إلى محاولة التعمق والفهم فيما لاحظنا.

ولقد كان أكثر ما استرعى انتباهنا، هو عملية الاتصال في المؤسسة التربوية؛ أساليبها، وسائلها، الاتصال الإداري، كثافة الاتصالات على المستوى الخارجي للمؤسسة...إلخ، لكن موقف الاتصال التربوي التعليمي أخذ الجانب المهم من هذه الملاحظات، لا سيما في ظل الإصلاح الذي مس قطاع التربية في الجزائر منذ ما يقارب الخمس عشرة سنة، والذي يبدو جليا أنه مس كل العلاقات بين مختلف أطراف العملية التربوية بما فيها موقف الاتصال التعليمي.

فهل هو موقف مخطط له، من حيث كون الاتصال عنصرا أساسيا في التخطيط الاستراتيجي لمختلف ميادين الحياة الاجتماعية، أم أنه موقف تلقائي، بما أنه جزء لا يتجزأ من المجتمع الإنساني وتنظيماته.

لذلك جاءت هذه الدراسة حول موقف الاتصال التربوي التعليمي كمحاولة منا لكشف الستار عما خفي عنا وعن أي مهتم بالميدان التربوي في الجزائر ومسائله.

وإن كشفت الدراسة ونتائجها، عن كون موقف الاتصال التربوي هو أكثر منه موقف تلقائي، بما يضفي عليه خصائص المجتمع الإنساني، فإن ضرورة التخطيط لهذا الموقف في العملية التربوية في إطار السياق المحلي وكذا العالمي يصبح يكشف عن أهمية العملية التربوية من جهة، وعن أهمية عملية الاتصال وأهمية دراستها كسيرورة اجتماعية من جهة أخرى.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

أولا: المراجع باللغة العربية

I.الكتب:

1- أحمد الإهواني، (إكرام)، الاتصال بين العولمة والمحلية وإعداد الطفل ثقافيا، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2011

2- أورلسان، (رشيد)، التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم، قصر الكتاب، ط 2، البليدة، 2000

3- بن مرسلي، (أحمد)، مناهج البحث في علوم الاعلام و الاتصال، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2003

4- بول روكيتش، (ساندرا)/ ل. ديفلير، (ملفين)، ترجمة: عبد الرؤوف، (كمال)، نظريات وسائل الإعلام، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، ط 4، القاهرة، 2002

5- بيرتراند، (ي)، ترجمة: بوعلاق، (محمد)، النظريات التربوية المعاصرة، قصر الكتاب، البليدة، 2001

6- عابد الجابري، (محمد) وآخرون، التواصل: نظريات وتطبيقات، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، 2010

7- دليو، (فضيل)، الاتصال: مفاهيمه، نظرياته ووسائله، دار الفجر، القاهرة، 2003

8- روجيرس، (إكزافيي)، ترجمة: بختي، (ناصر موسى)، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006

9- عبد الله بن محمد الشحي، (يوسف)، مهارات الاتصال التربوي الإسلامي في الأسرة والمدرسة، عالم الكتب الحديث، أربد، 2011

10- العبد الله سنو، (مي)، نظريات الاتصال، دار النهضة العربية، ط 2، بيروت، 2010

11- عبد الحميد، (محمد)، البحث العلمي في الدراسات الاعلامية، عالم الكتب، القاهرة، 2000

12- عبد الحميد، (محمد)، نظريات الإعلام واتجاهات التأثير، عالم الكتب، ط 3، القاهرة، 2004

13- محمد ود، (ربيع)/ عبد الرؤوف عامر، (طارق)، الديمقراطية المدرسية، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، 2008

14- عبد العزيز الحيزان، (محمد)، البحوث الاعلامية: أسسها، أساليبها، مجالاتها، مكتبة الملك فهد الوطنية، ط2، الرياض، 2004

15- عبد الفتاح، (لؤي)/ حمزاوي، (زين العابدين)، الوجيز في مناهج البحث العلمي وتقنياته، مكتبة القادسية، وجدة، 2012

16- عزوز، (أحمد)، الاتصال ومهاراته: مدخل إلى تقنيات فن التبليغ والحوار والكتابة، مختبر اللغة العربية والاتصال، وهران، 2016

17- عزيزي، (عبد السلام)، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار الريحانة للكتاب، الجزائر، 2003

18- عكاشة، (رضا)، تأثيرات وسائل الإعلام من الاتصال الذاتي إلى الوسائط الرقمية المتعددة، المكتبة العالمية، القاهرة، 2006

19- علي شتا، (السيد)، المنهج العلمي في العلوم الاجتماعية، مكتبة الاشعاع، الاسكندرية، 1997

20- ماتلار، (أرمان) و(ميشال)، ترجمة: لعياضي، (نصر الدين)/ رابح، (الصادق)، تاريخ نظريات الاتصال، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2005

21- محمد السيد، (أسامة)/ حلمي الجمل، (عباس)، الاتصال التربوي رؤية معاصرة، دار العلم والإيمان، دسوق، 2014

22- محمد دياب، (اسماعيل)، الإدارة المدرسية، الدار الجامعية الجديدة، الاسكندرية، 2001

23- محمد عبد الرحمان، (عبد الله)، سوسيولوجيا الاتصال والإعلام، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2002

24- منير مرسي، (محمد)، الإدارة المدرسية الحديثة، عالم الكتب، القاهرة، 1999

25- هاشم الهاشمي، (مجد)، تكنولوجيا الاتصال التربوي، دار المناهج، عمان، الأردن، 2014

II.المعاجم والقواميس:

26- شنان، (فريدة) / هجرسي، (مصطفى)، المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2009

III.الرسائل والبحوث الجامعية:

32- أحمد خليل الدعس، (زياد)، معوقات الاتصال والتواصل التربوي بين المديرين والمعلمين وسبل مواجهتها، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، تخصص تربية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، 2009

33- أمير علي، (فاطمة الزهراء)، الاتصال بين الإدارة المحلية والمواطن، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، تخصص علوم الإعلام والاتصال، كلية العلوم السياسية والإعلام، جامعة الجزائر، 2010/ 2011

34- بروال، (مختار)، كفاءة التواصل البيداغوجي الجامعي في ضوء معايير الجودة، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، تخصص علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والإسلامية، جامعة الحاج لخضر باتنة، 2014/ 2015

35- بودويرة، (فوزية)، واقع الاتصال التنظيمي في المؤسسة التربوية الجزائرية، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، تخصص تنمية الموارد البشرية، معهد علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، 2006/ 2007

36- تمار، (يوسف)، نظرية Agenda Setting: دراسة نقدية على ضوء الحقائق الاجتماعية والثقافية والإعلامية في المجتمع الجزائري، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، تخصص علوم الإعلام والاتصال، كلية العلوم السياسية والإعلام، جامعة الجزائر، 2004/ 2005

37- صاحبي، (فيصل)، العملية التواصلية في السينما، التحليل السيميوبراغماتي للفيلم السينمائي، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، تخصص علوم الإعلام والاتصال، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، 2009/ 2010

38- كتفي، (عزوز)، الاتصال في الإدارة المدرسية الجزائرية وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم المتوسط، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، تخصص الإدارة والتسيير التربوي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر باتنة، 2008/ 2009

IV.المقالات العلمية:

28- عمراني، (المصطفى)، سوسيولوجيا التواصل الفرضيات والرهانات، مجلة نقد وتنوير، العدد 04، مارس 2016، متاح على الرابط https://search.emarefa.net/download/BIM-654767

29- كابور، (هند)، مهارات اتصال المدير بمعلميه من وجهة نظر المعلم، مجلة جامعة دمشق، العدد 26، 2010، http://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/edu/images/stories/273-322.pdf

30- مومن، (محمد)، إشكالية العلاقة بين الأسرة والمدرسة وأثارها على التحصيل الدراسي، مجلة علوم التربية، https://www.squ.edu.om/Portals/53/College%20Journal/2016/JEPS

31- نوارة ولد محمد، المستندات التربوية في ظل المقاربة بالكفاءات، مجلة الممارسات اللغوية، العدد 30، 2014، http://revue.ummto.dz/index.php/pla/article/view/1063/888

V.المجلات والدوريات:

27- جريدة إعلام تك، أسبوعية جزائرية، العدد (04)، أكتوبر 2006

VI.الملتقيات:

39- الشيخ، (مزيان)، ميزانية المؤسسة التربوية، ملتقى تكويني لمسيري المؤسسات التربوية، الجلفة، بتاريخ 2011.11.15، متاح على الرابط https://www.azouzchabani.com/wp/?p=352

40- بن جارا، (ميشال)، التنسيق في المحور المركزي للحوكمة، ورقة عمل مقدمة لبرنامج دعم الارتقاء بالحوكمة والإدارة، مارس 2004

VII.المنشورات والوثائق الرسمية:

41- الجمهورية الجزائرية، وزارة التربية الوطنية، القرار رقم (65)، المؤرخ في 2018.07.12، يحدد كيفيات تنظيم الجماعة التربوية وسيرها

42- الجمهورية الجزائرية، وزارة التربية الوطنية، القرار رقم (66)، المؤرخ في 2018.07.12، يحدد التوجيهات العامة لإعداد النظام الداخلي لمؤسسة التربية والتعليم

43- الجمهورية الجزائرية، وزارة التربية الوطنية، القرار رقم (68)، المؤرخ في 2018.07.12، يحدد كيفيات إنشاء مجلس القسم في المتوسطة وسيره

44- الجمهورية الجزائرية، وزارة التربية الوطنية، القرار رقم (70)، المؤرخ في 2018.07.12، يحدد كيفيات إنشاء مجلس التربية والتسيير في المتوسطة وسيره

45- الجمهورية الجزائرية، وزارة التربية الوطنية، القرار رقم (73)، المؤرخ في 2018.07.12، يحدد كيفيات إنشاء مجلس التأديب في المتوسطة وسيره

VIII.مواقع الانترنت:

46- https://www.ouarsenis.com/vb/attachment.php?attachmentid

ثانيا: المراجع باللغة الفرنسية

47- ARCAND (Richard)/ BOURBEAU, (Nicole), *La communication efficace*, de Bœck université, Paris, 1996

48- DIMBLEBY,(Richard)/ BURTON,(Graeme), *More than words: an introduction to communication*, New York: Routledge, Third Edition, 1998

49- GILLES, (Wilbert), *La communication modélisée*, édition de renouveaux pédagogique, Ottawa, 1993

الملاحق

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة العربي التبسي – تبسة

كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية

قسم علوم الاعلام و الاتصال
تخصص : اتصال تنظيمي

استمارة بعنوان

واقع الاتصال في المؤسسات التربوية

دراسة ميدانية على عينة من أساتذة الطور المتوسط
متوسطة ابن خلدون– تبسة - نموذجاً

اعداد الطالبتان :
يوسفي وفاء
جبايلي الزهرة

اشراف الاستاذة:
أمير علي فاطمة الزهراء

ملاحظة:
- نرجو من سيادتكم المساهمة في هذا البحث العلمي، وذلك بالإجابة على الأسئلة الواردة في هذه الإستمارة ونتعهد بالمحافظة على سرية المعلومات وعدم استعمالها إلاّ لأغراض علميةوشكرا على تعاونكم.

السنة الجامعية : 2019/2018

أولا: البيانات السوسيوديموغرافية

1-النوع: ذكر ☐ أنثى ☐

2-السن: 22-24 سنة ☐ 25-29 سنة ☐ 30-34 سنة ☐

35-39 سنة ☐ 40-44 سنة ☐ 45-49 سنة ☐

50 فما فوق ☐

3-الشهادة:.....

4-الأقدمية: أقل من 5 سنوات ☐ 6-10 سنوات ☐ 11-15 سنة ☐

16-20 سنة ☐ 21 فما فوق ☐

5-المادة الدراسية:.....

ثانيا: المحور الأول: علاقة الاتصال (معلم- متعلم) في متوسطة ابن خلدون- تبسة

6-ما هي، حسب رأيكم، الطريقة التي يتمكن الأستاذ من خلالها، من تحسين علاقته بالتلميذ، من بين ما يلي:

- الشخصية القوية ☐ -تقديم معلومات دقيقة ☐
- الانفتاح على مشاكل التلميذ. ☐ -تقديم الدرس بطريقة واضحة تراعي مختلف المستويات ☐
- تنويع أساليب تقديم الدرس ☐ -معرفة خصائص التلميذ في مختلف المراحل العمرية ☐

أخرى.....

.....

7- ما هي الطريقة التي يتصرف بها التلميذ غالبا، في حال تقويم سلوكه من طرف الأستاذ عند إساءة التصرف في القسم؟

-تقبل الأمر ☐ -الاصطدام بك ☐

8-ما هي الوسيلة التي تستعملها لتوجيه التلميذ في حال الاصطدام به، من بين ما يلي؟

-وثيقة تقرير بسلوك تلميذ ☐ -استدعاء ولي أمره ☐

-التبليغ عنه لإدارة المؤسسة للتصرف ☐ -الاتصال بالولي من خلال الرقمنة ☐

-القاء خطاب توجيهي على حساب الدرس ☐

أخرى.....

.....

9-هل ترى أن هذه الوسائل تحد فعلا من الاصطدام بالتلميذ؟

نعم ☐ لا ☐ (انتقل إلى السؤال (11))

10-إذا كانت الإجابة بنعم، ما هي الوسيلة الأكثر فعالية؟ (رتبها من الأقل إلى الأكثر فعالية)

-وثيقة تقرير بسلوك تلميذ ☐ -استدعاء ولي أمره ☐

-التبليغ عنه لإدارة المؤسسة للتصرف ☐ -الاتصال بالولي من خلال الرقمنة ☐

-إلقاء خطاب توجيهي على حساب الدرس ☐

11-هل ترى أن العلاقة بين الأستاذ والتلميذ، في المرحلة المتوسطة تسوء تدريجيا؛ من السنة الأولى إلى السنة الرابعة؟

نعم ☐ لا ☐ (انتقل إلى السؤال (13))

12-إذا كانت الإجابة بنعم، فما هو السبب في ذلك؟

-الثقافة التي يكونها التلميذ عن الأستاذ من خلال تجربته في التعامل معه ☐

-ضعف قدرات التلاميذ ☐

-تغيرات سن المراهقة ☐

-عدم احترام المعايير التي وضعها التشريع المدرسي في تنظيم العلاقة معلم-متعلم ☐

أخرى.....

.....

13-إذا كانت الإجابة بلا، فما الذي يدفع بالتلميذ إلى عدم الاهتمام بالدرس إذن؟

-صعوبة المادة ☐ -عدم التكوين الجيد للأستاذ ☐

أخرى.....

.....

14-ماهو أسلوب الاتصال الذي تستعمله لتخفيض صعوبة الفهم لدى التلاميذ؟

-تبسيط الدرس ما يمكن ☐ -إعطاء أمثلة ☐

-التكرار بوسائل مختلفة ☐ -توجيه التلميذ لمراجعة بعض التفاصيل ☐

-استخدام السبورة للتوضيح من خلال الرسومات ☐ -الجذب النفسي للتلميذ ☐

أخرى.....

.....

ثالثا: المحور الثاني: دور التنسيق في تذليل صعوبات وصول الرسالة التعليمية إلى المتعلم

15-حسب رأيكم، ما هي أسباب صعوبة وصول الرسالة التعليمية إلى التلميذ اليوم؟

-الصعوبة الكبيرة للرسالة التعليمية في حد ذاتها ☐ -عدم توافقها مع طبيعة التلميذ ☐

-ضعف مستوى التلاميذ ☐ -عدم فعالية أساليب توصيلها ☐

-الظروف (السياق) السيئة لتمدرس التلاميذ ☐

أخرى.....

.....

16-هل تتناقش مع إدارة مؤسستكم حول صعوبات وصول الرسالة التعليمية إلى التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐ (انتقل إلى السؤال (19))

17-إذا كانت الإجابة بنعم، ما هي وسائل الاتصال التي تستخدمها لهذا الغرض؟

-المقابلة الشخصية مع المدير ☐ -الاجتماع رفقة زملائك مع المدير ☐

-الاكتفاء بطرح المشكل في إطار مجلس التعليم ☐ -انتظار عقد مجلس القسم نهاية الفصل ☐

أخرى.....

.....

18-هل ترى أنّ الاتصال بإدارة مؤسستكم من خلال الوسائل المذكورة، فعّال في تذليل صعوبات الفهم لدى التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

19-هل تطرح هذه الصعوبات على بقية الزملاء من الأساتذة؟

نعم ☐ لا ☐ (انتقل إلى السؤال (25))

20-إذا كانت الإجابة بنعم، في أي إطار تقوم بذلك؟

-الاتصال الشخصي ببعض الزملاء ☐ -الجلسات التنسيقية ☐

أخرى.....

.....

21-ما هي عدد المرات التي تجتمع فيها مع زملائك من أساتذة نفس القسم، في إطار الجلسات التنسيقية؟

-شهريا ☐ -فصليا ☐

أخرى.....

.....

22-ما هي المواضيع الأساسية التي تتناولونها في إطار الجلسات التنسيقية للقسم؟

-تقييم نتائج القسم ☐ -دراسة الوضعيات الخاصة للتلاميذ ☐

أخرى.....

.....

23-وما هي عدد المرات التي تجتمع فيها مع أساتذة نفس المادة، في إطار الجلسات التنسيقية للمادة؟

-أسبوعيا ☐ -شهريا ☐

أخرى.....

.....

24-حول ماذا تعقدون هذه الجلسات؟

.....

.....

.....

رابعا: المحور الثالث: دور وسائل الاتصال التعليمية في سيرورة العملية التعليمية

25-ماذا تفضل لإلقاء الدرس؟

-طريقة الشرح من خلال الكلام ☐

- طريقة الكتابة ☐

- طريقة الصور والرسومات ☐

أخرى.....

.....

26-هل تدعم الشرح بالوسائل التعليمية؟

نعم ☐ لا ☐ (انتقل إلى السؤال (30))

27-إذا كانت الإجابة بنعم، ما هي أنواع الوسائل التي تستخدمها من بين التي توفرها لكم المؤسسة؟

-المجسمات ☐ -المقاطع ☐ -آلة عرض الصور ☐ -الحاسب المحمول ☐

-النماذج ☐ -الخرائط ☐ -شاشة العرض ☐ - مكبر الصوت ☐

-الشفافيات ☐ -الراديو ☐ -جهاز الإسقاط ☐

أخرى.....

.....

28-ما هي الفائدة التي ترجوها من استعمال هذه الوسيلة؟

-زيادة الفهم ☐ -تماشيا مع التطورات في الوسائل البيداغوجية ☐

-لطبيعة المادة ☐ -للوصول إلى الفهم بأسرع وقت ممكن ☐

-لإكساب التلاميذ بعض المهارات ☐ -لزيادة خبرة التلميذ في التعامل مع التكنولوجيا ☐

أخرى.....

.....

29-كيف تختار هذه الوسيلة؟

-حسب طبيعة الدرس ☐ -حسب توفرها في المؤسسة ☐

-حسب قدراتك الشخصية ☐

أخرى.....

.....

30-إذا كانت الإجابة بلا، هل ترى أنّ الكتاب المدرسي وسيلة بيداغوجية كافية لتقديم درس في المستوى؟

نعم ☐ لا ☐

31- ما هي حسب رأيكم استخدامات تكنولوجيا الاتصال التعليمية الممكنة في المدرسة الجزائرية؟

ملخص الدراسة:

توجهت دراستنا الموسومة بـ "واقع الاتصال في المؤسسات التربوية"، لتقصي الموقف الاتصالي التعليمي، بغية الكشف والتعرف على واقعه في مؤسسات الطور المتوسط، آخذة متوسطة ابن خلدون كنموذج لها، وعلى خلفية التفسيرات النفسية والاجتماعية لموقف الاتصال، وهذا من خلال محاولة الإجابة على سؤال الإشكالية التالي:

ما هو واقع الموقف الاتصالي في العملية التعليمية في الطور المتوسط؟

أجريت الدراسة على عينة قوامها (31) مفردة من خلال المسح الشامل لمجموع مجتمع البحث.

وبعد جمع المعلومات ميدانيا وتحليلها، توصلنا إلى جملة من النتائج، نوجزها فيما يلي:

1- علاقة الاتصال معلم- متعلم في متوسطة ابن خلدون هي علاقة جيدة تتميز بالانسجام بين طرفيها، لكن يغيب فيها تبادل الأدوار ولا يراعي فيها الأستاذ شروط عناصر الاتصال تحقيقا لهذا الهدف.

2- يتمثل السبب الرئيسي في صعوبة وصول الرسالة التعليمية إلى التلميذ في ضعف مستوى التلاميذ من جهة، بالإضافة إلى نقص التنسيق بين الأساتذة حول هذه الصعوبات.

3- لا تلعب وسائل الاتصال التعليمية دورا مهما أو الدور المنوط بها، كجزء مهم في موقف الاتصال التعليمي.

Résumé de l'étude:

notre étude intitulée "La réalité de la communication dans les établissements d'enseignement" a été menée dans le but d'enquêter sur l'attitude de communication dans le domaine de l'enseignement afin d'identifier sa réalité dans les établissements du niveau moyen, en prenant pour modèle le CEM Ibn Khaldoun, dans le contexte des interprétations psychologiques et sociales de la situation de la communication.

La question de notre problématique a été :

Quelle est la réalité de l'attitude de communication dans le processus d'enseignement dans les établissements du niveau moyen ?

nous avons opté pour une enquête complète, sur un échantillon de (31) personnes.

Les résultats de notre étude sont :

1 – La relation communicationnelle Enseignant-apprenant au sein du CEM Ibn Khaldoun est bonne, caractérisée par l'harmonie entre ses deux parties, manque de l'échange de rôles, parce que le professeur ne prend pas en compte les conditions de communication.

2 - La principale raison de la difficulté d'accès au message éducatif adressé à l'élève est la faiblesse du niveau des élèves d'une part, ainsi que le manque de coordination entre les enseignants face à ces difficultés.

3. Les moyens de communication éducative ne joue pas un rôle dans la situation de communication éducative, au sein du CEM Ibn Khaldoun.