الجمهـوريـــة الجزائـريـــة الـديمقـــراطيـــة الشـعبيـــة

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

جامعة مصطفى اسطمبولي

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

Université MUSTAPHA STAMBOULI de Mascara

Faculté des sciences Humaines et sociales

قسم : علم النفس و علوم التربية

الدكتور: شعنبي نورالـدين

الدرجة العلمية: محاضر "ب"

السند البيداغوجي الخاص بمقياس:

الاتصال البيداغوجي

موجه لطلبة السنة : الأولى ماستر

فرع: علم النفس المدرسي

ميدان: علم النفس

السنة الجامعية :2018\2019

الهدف من المقياس:

يهدف هذا السند البيداغوجي الموجه لطلبة السنة الأولى ماستر علم النفس المدرسي، شرح وتفسير طريقة التواصل التي تتم في المدرسة بين المعلم والتلميذ، محددا مفهوم الإتصال وأشكاله من الناحية البيداغوجية المتضمنة في الإتصال العمودي والإتصال الأفقي، والإتصال المتعدد الإتجاهات. والإتصال بخطوتين والإتصال من شخص إلى شخص ومبرزا مظاهر الإتصال البيداغوجي المتمثلة في الإتصال الوجداني، والمعرفي والحركي ومتناولا تصنيفات الإتصال البيداغوجي كما أشرنا إلى أهم النظريات المفسرة للتفاعل بين المعلم والتلميذ وكذا العوائق البيداغوجية للإتصال.

مقدمة:

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

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

1. تعريف الاتصال:

1.1. التعريف اللغوي للإتصال :

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

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

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

3- أوصله واتصل :لم ينقطع .

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

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

ويتضح مما سبق أن الدلالات اللغوية لكلمة وصل تؤدي إلى الإتقاء بين نقطتين، تمثل الأولى موقع الارسال، والثانية مركز الاستقبال، والشيء الحادث بينهما هو المراسلة وهذا هو الفعل الاتصالي في أبسط صوره (حميدي، 2006: 14).

وفي اللغة اللاتينية نجد أن فعل Communiquer قد استعمل اول مرة في اللغة الفرنسية القديمة سنة 1365ومعناه الربط الشيء بالشيء، أما المصدر Communication فقد استعمل سنة 1564 ويدل على مجموع الوسائل والتقنيات الموظفة في نقل المعلومات بين الأفراد. وفي اللغة الانجليزية كلمة اتصال Communication مشتقة من الأصل اللاتيني Communis بمعنى المشاركة وتكوين العلاقة، كما ارجع البعض هذه الكلمة إلى الأصل Common بمعنى عام أو مشترك (نرجس، 2008: 95). ومن هذه المفاهيم يوضح لنا الاتصال تتضمن المشاركة –التفاهم حول الموضوع- فكرة لتحقيق هدف البرنامج.

1. 2. التعريف الاصطلاحي :

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

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

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

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

ويعرف علماء التربية الاتصال بأنه يمكن بواسطتها نقل الأفكار والتغيير الذي يحدث في مكان معين إلى مكان آخر.

ويعرفه تشارلز كولي بأنه الميكانيزم الذي من خلاله توجد العلاقات الإنسانية وتنمو عن طريق استعمال الرموز ووسائل نقلها وحفظها (طلعت، 2002: 20)

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

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

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

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

وقد عرفه أنزيو و مارتان Ansieu et Martin الاتصال بأنه مجمل الأوليات المادية والنفسية التي تستخدم في عملية التواصل بين الشخص أو عدة أشخاص المرسل وشخص أو عدة أشخاص المستقبل بغية الوصول إلى أهداف معينة.

ويرى صالح ذياب هندي أن الاتصال هو العملية التي يمارسها الإنسان مع الآخرين لتشير إلى تفاعله معهم بواسطة العلامات والرموز، وقد تكون هذه الرموز حركات أو صوراً أو لغة أو أي شيء آخر وتعمل كمنبه للسلوك من أجل إحداث تأثير معين فيه.

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

ويعرف علماء التربية الاتصال بأنه يمكن بواسطتها نقل الأفكار والتغيير الذي يحدث في مكان معين إلى مكان آخر.

ويعرفه تشارلز كولي بأنه الميكانيزم الذي من خلاله توجد العلاقات الإنسانية وتنمو عن طريق استعمال الرموز ووسائل نقلها وحفظها (طلعت، 2002: 20)

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

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

أما طلعت منصور فيقول عن الاتصال إنه عملية يتفاعل بها المرسلون والمستقبلون للرسائل في سياقات اجتماعية معينة.

ويذهب اسماعيل ملحم إلى خلق تمايزات مختلفة داخل عملية الاتصال نجملها على الشكل الأتي:

أ- الاتصال بوصفه عملية بيولوجية ذلك أن استقبال الرسالة يتطلب عملية بيولوجية لدى كائن الحي تتصل إلى حد كبير وأساسي بوظائف الجهاز العصبي ووظائف الحواس المختلفة، فكل عملية اتصالية تتضمن وجود مثير تنتج عنه استجابة.

ب- الاتصال بوصفه عملية سيكولوجية: فالعلاقات ترمى إلى إحداث تغييرات في سلوك المتلقي، وتضطر المرسل أيضا إلى إجراء تغييرات في سلوكه، ومن هنا يكون الاتصال الناجح هو الذي يستطيع أن يجعل المثيرات قادرة على إحداث الاستجابات المرغوب فيها، وهذا لا يتم إلا إذا روعي في العملية الاتصالية ما عند المتلقي من دوافع وحاجات.

ت- الاتصال بوصفه عملية اجتماعية: علاقة الاتصال لا تقتصر على المرسل والرسالة والمتلقي، وإنما تخضع للظروف الاجتماعية التي يتحقق فيها قبول الرسالة أو رفضها، ويتعلق الأمر بأهمية الإتصال في حياة الجماعة ومدى انسجامه مع عاداتها وملاءمته لقيمتها السائدة، بحيث يؤدي إلى إقناعهم.

ونستخلص من هذا أن عملية الاتصال لا تقتصر على المرسل والرسالة والمستقبل، وإنما هي تخضع للظروف الاجتماعية التي يتحقق فيها الرسالة أو رفضها، ويتعلق الأمر بأهمية في حياة الجماعة، ومدى انسجامه مع عاداتها وملاءمته لقيمها السائدة.

2.1. الفرق بين الاتصال والتواصل: التمييز بين الاتصال والتواصل بين الفعل والتفاعل، فكلمة الاتصال بالرغم من تداولها الواسع، تحمل معان مختلفة وقد يعتقد البعض أن الاتصال والتواصل مفهومين لمعنى واحد، إلا أن ثمة فرق بين هذين المفهومين، ففي الاتصال هناك رغبة من أحد الطرفين باتجاه الآخر، وهذا الآخر قد يستجيب ويتفاعل مع الرغبة أو أنه قد يرفض الاستجابة. أما في التواصل فإن التفاعل أو الرغبة في المشاركة تحدث من كلا الطرفين وتنشط باتجاه تحقيق أهداف معينة. فالتواصل مصطلح يشير إلى علاقة متبادلة بين طرفين، أو بتعبير آخر يشير إلى انفتاح الذات مع الآخر في علاقة حية لا تنقطع حتى تعود من جديد.

ومن هنا فإن عملية التواصل هي أساس العلاقات الإنسانية والتفاهم الإنساني، وهي العملية التي يتم بمقتضاها تكوين العلاقات بين أعضاء المجتمع وتبادل المعلومات والآراء والأفكار والتجارب فيما بينهم.

الاتصال يعني توجيه رسالة من طرف لآخر دون تلقي أي رد عليها، كما هو الحال في المحاضرات التي لا يشارك فيها أحد من المستمعين، أو خطب الأئمة للمصلين، أو خطب الرؤساء للجماهير، بينما التواصل يعني الرد على المحاضرين والأئمة والرؤساء والاتصال إما أن يكون كاملاً، إذا فهم المستمع الرسالة فهما تاماً ورد عليها رداً علمياً، منطقياً، مقنعاَ، وقد يكون الاتصال جزئياً إذا كان الفهم ناقصاً، وكان الرد ليس شافياً أو تضمن دعوة للإعادة، أو احتمل التأويل، ويمكننا ملاحظة هذين النوعين من التواصل في المواقف الحياتية المختلفة؛ كالمواقف الصفية، وفي لجان مقابلات الموظفين، وفي مكاتب الاستشارات الهندسية والقضائية والفنية..الخ.(زياد، 2016: 8)

إذاً الاتصال: هو عملية تعبر عن الجانب التقني، بغض النظر عن حصول الهدف من العملية .أما التواصل: فهو كلمة أعمق، وأكثر دقة، فالتواصل يركز على فكرة إيصال المعلومة وانتقالها بين الأطراف، والتأكد من وصول المعلومات وفهمها بشكل صحيح.

ولهذا اقترح هنت اعتبار الأفكار الآتية لتفهم عملية الاتصال :

1- يتضمن الاتصال إبداع معنى أو قصد معين لدى المنصت: وتقوم هذه الفكرة على محاولة الراسل تكوين معنى أو قصد بعقل المستقبل يشابه المعنى بذهن الراسل ويعتبر من المستحيل تطابق تطابق المعاني والمقاصد بالضبط، نظرا لاختلاف التكوين الإنساني من شخص لآخر.

2- يتضمن الاتصال نقل المعلومات: وتبدأ عملية الاتصال بمقتضى هذه الفكرة عندما يحاول شخص ما تمرير معلومات من شخص إلى آخر، ويتم نقل هذه المعلومات باستعمال رموز، قد تكون شفهية أو غير شفهية أو كليهما معا.

3- يتضمن الاتصال الآلاف من الإشارات المحتملة: وتحتوي عملية الاتصال وفق هذه الفكرة على أي عدد من المثيرات والمنبهات والمحفزات، وتأخذ مثل هذه الإشارات صورة رسالة عندما يحددها الشخص في المعنى أو القصد.(عامر، 2000: 26).

4.1– أهمية الإتصال :

تعتبر الاتصالات أساس حياتنا اليومية فنحن نتبادل كميات ونوعيات ضخمة من البيانات والمعلومات، فمن السؤال عن الأحوال إلى تبادل المشاعر ونقل الأفكار واستعراض الأخبار وتناقل وجهات النظر وتوفير المعلومات والرقابة وتظهر أهمية الاتصال بالنسبة للمدرس والمنظمة (المدرسة) تنبع من عدة نواحي أهمها ما يلي:

- أن القدرة على إنجاز الأهداف تتوقف على كفاءة الاتصالات التي يبرز المدرس في عمله، حيث أشارت الدراسات أن النجاح الذي يحققه الإنسان في عمله يعتمد في 85 % منه على البراعة الاتصالية و15 % فقط تعتمد على المهارات العملية أو المهنية المتخصصة.
- أن الاتصالات تمثل جزءاً كبيراً الأستاذ اليومية، ويقدر بعض الخبراء أنها تستهلك ما بين 75- 95% من وقت الأساتذة، هذا فضلا عن الأعمال الأستاذ في المؤسسة التربوية التي تعتبر كلها اتصالات.
- أنها تفيد في تقل المعلومات والبيانات والإحصاءات والمفاهيم عبر القنوات المختلفة بما يسهم في اتخاذ القرارات التربوية والإدارية وتحقيق نجاح العملية التربوية وتطورها في المدرسة.
- أنها ضرورة أساسية في توجيه وتغير السلوك الفردي والجماعي للتلاميذ والعاملين في المدرسة، وهو ما تسعى وتدور حوله كافة الجهود التربوية في المدرسة.
- أنها تساهم في نقل المفاهيم والآراء والأفكار عبر القنوات الرسمية لخلق التماسك بين مكونات المدرسة، وتوحيد جهودها بما يمكنها تحقيق أهدافها.

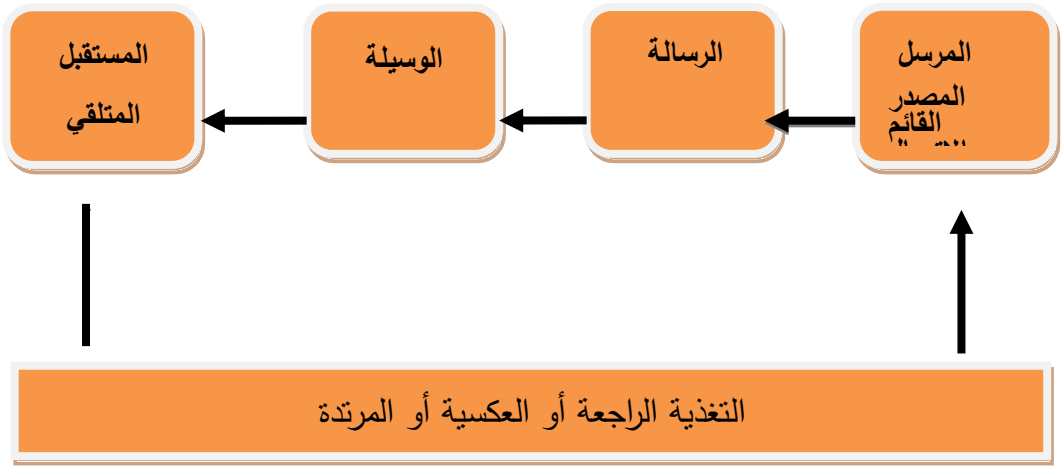
- وسيلة هادفة لضمان التفاعل والتبادل المشترك للأنشطة المختلفة داخل حجرة الدراسة.
- وسيلة لتحفيز العاملين والتلاميذ في المدرسة للقيام بالأدوار المطلوبة منهم.

5.1-العناصر الأساسية لعملية الاتصال:

تتكون عملية الاتصال من خمسة عناصر لا تتم علمية الاتصال إلا بها وهي:

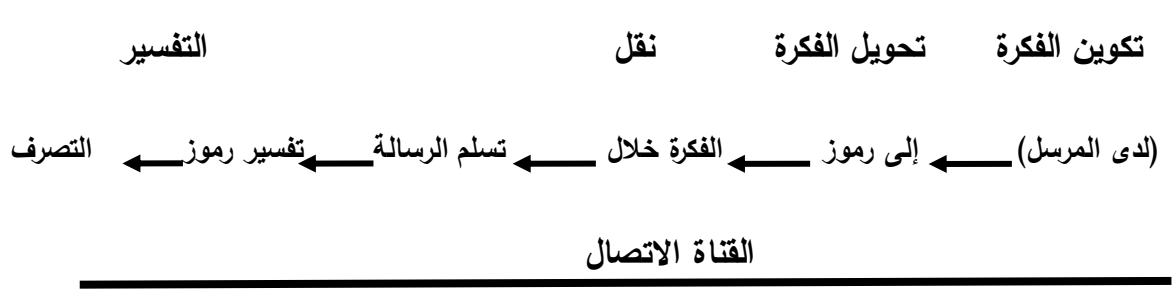
1- المرسل: وهو مصدر الرسالة أو النقطة التي تبدأ عندها عملية الاتصال.
2- الرسالة : وهي الموضوع أو المحتوى (المعاني أو الأفكار) الذي يريد المرسل أن ينقله إلى المستقبل، ويتم عادة التعبير عنها بالرموز اللغوية أو اللفظية أو غير اللفظية أو بهما معا.
3- الوسيلة : وهي الطريقة أو القناة التي تنتقل بها الرسالة من المرسل إلى المستقبل.
4- المستقبل: وهو الجهة أو الشخص الذي توجه له الرسالة ويستقبلها من خلال أحد أو كل حواسه ثم يقوم بتفسير رموز ويحاول إدراك معانيها.
5- التغذية الراجعة (العكسية): وهي إعادة الرسالة من المستقبل إلى المرسل واستلامه لها وتأكده من أنه تم فهمها، والمرسل في هذه الحالة يلاحظ الموافقة أو عدم الموافقة على مضمون الرسالة.

شكل رقم (1) عناصر عملية الاتصال



إن عملية الاتصال تم تطورها من خلال عدة نماذج لتوضيح خطوات الاتصال، وإدخال عناصر أخرى ومن أشهر تلك النماذج نموذج ديفز (1997) الذي يقسم عملية الاتصال إلى ست خطوات متتالية هي : تكوين الفكرة لدى المرسل، ثم تحويل الفكرة إلى رموز، ثم نقل الرسالة خلال قناة الاتصال ثم تسلم الرسالة، ثم تفسير الرموز وتحويلها إلى رسالة مرة أخرى، ثم القيام بعمل أو تصرف ما (العديلي، 1995: 458).

شكل رقم (2) عمليات الاتصال عند ديفز



6.1- أهداف عملية الاتصال:

تنقسم عملية الاتصال إلى عدة أهداف، هي كما يلي:

الأهداف التوجيهية: وهي الأهداف التي يتم من خلالها إكساب الإنسان اتجاهات جديدة أو تثبيت الاتجاهات، أو التعديل على الاتجاهات السابقة.

الأهداف التعليمية: تتحقق الأهداف التعليمية عند اكتساب خبرات جديدة أو مفاهيم ومهارات جديدة لدى الإنسان، من أجل ممارستها في مهن معينة.

الأهداف التثقيفية: وهي الأهداف التي تساعد على توعية الأشخاص المُستقبلين، لمُساعدتهم على زيادة المعارف لديهم، وعلى توسيع الأفق لديهم، كما يحدث في وسائل الإعلام.

الأهداف الترفيهية: من الممكن أن يتسبب الاتصال في إدخال السرور والبهجة إلى نفس الإنسان المُستقبِل.

الأهداف الاجتماعية: وهي الأهداف التي تُتيح للإنسان فرصة زيادة الاحتكاك بالآخرين، مما يساعده على تحقيق الأهداف الاجتماعية ويُقوي الصلة الاجتماعية بين الأفراد.

الأهداف الإدارية: وهي الأهداف التي تساعد على تحسين سير العمل، وتدعم التفاعل ما بين العاملين في الشركة، وتوزع المسؤوليات فيما بينهم.(نجلاء، 2012: 46 بتصرف)

2. مفهوم البيداغوجيا:

1.2.المعنى اللغوي:

يعرف قاموس Larousse البيداغوجيا :" آتية من الكلمة الإغريقيةPaidagogia و تعني:
- نظرية علم تربية الأطفال.
- صفة البيداغوجي الجيد.
- طريقة تدريس،استعمال بيداغوجيا جديدة كليا.
(Le petit Larousse, 1996, P 759)

2.2. المعنى الاصطلاحي:

كلمة البيداغوجيا أو البيداغوجي كلمة حديثة الاستعمال إذ يرجعها معجم ليتري إلى سنة 1535م، كما يشير ذلك ميالاري ولم تعتمدها الأكاديمية الفرنسية إلا ابتداء من سنة 1762م

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

أما في التوجيه الحديث فالبيداغوجيا هي منهجية التطبيقات التربوية أو هي تلك الممارسات التي يقوم بها الأستاذ في الحقل التربوي والمتمثلة في وضعية التدريس التي تترجم أساسا في العلاقة الديناميكية بين الأستاذ والتلميذ (بلحسن مخلوف، 2007:30)، أو هي نظرية للتعلم ، تهتم بالظروف التي يتم فيها تلقي المعرفة بمحتواها، وتقييمها، وبالدور الذي يقوم كل من الأستاذ والتلميذ التربوي ، وكذا بأهداف التعليم التي لايمكن فصلها عن القيم الاجتماعية والثقافية (بلحسن مخلوف، 2007 :31)، أو كما يصطلح عليها دور كايم بأنها موضوعها التفكير في نظم التربية وطرائقها من أجل تحسين نتائجها وتوجيه نشاط المربين وتقييمه، وهو ما ذهب إليه ميالاري وهو يميز بين التربية

والبيـداغوجيا مـن زاويـة الممارسـة والنظريـة، فـالأولى ممارسـة والثانيـة تنظيـر لتلـك الممارسة(روبول،2002: 16) .

-في موسوعة علم النفس لرولان دورون، فرنسوازبارو مصطلح البيداغوجيا Pédagogie هو مرادف لمصطلح تربية Education.

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

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

-بالتعارض مع علم أو علوم التربية، هي النظرية العلمية للأوضاع التربوية خاصة المدرسة التي تدعو من خلال فهو الواقع، إلى الإعداد الفكري للقراءات و المشاريع و الأعمال التي تتطلبها التربية للدلالة على هذه" المعرفة الممارسة "يقترح جيليه P.Gillet إحياء مفهوم تربوي على النسق السياسي البلانمي أو الإعلامي (رولان دورون، فرانسوازبارو، ت فؤاد شاهين،1997، :798).

-يقول " Berger برجر ":"البيداغوجيا هي مجموعة الطرق و الوسائل التي تمكننا من أن نعين تلامذتنا على المرور من طور الطفولة إلى مرحلة الكهولة."

–و يذكر دوركهايم Durkheim عالم الاجتماع الفرنسي البيداغوجيا " هي علم نظري ذو هدف عملي يقدم لنا
الحل لمشكلة التعليم الفني."

-المفهوم عند لتيرت : Leret البيداغوجيا علم من العلم الإنسانية التطبيقية يمكن المدرس من مساعدة المربيَ على تطوير شخصيتها و تفتحها"

–و يقول فولكييو " Foulquié البيداغوجيا هي الأسلوب أو النظم الذي يتُبَع في تكوين الفرد، لذا فهي تتضمن إلى جانب العلم بالطفل المعرفة بالتقنيات التَّربوية و المهارة في استعمال تلك التقنيات."

مما سبق من مفاهيم و آراء يمكننا الوصول إلى عدة استنتاجات تعيننا على فهم البيداغوجيا:

- البيداغوجيا هي مجموعة المعارف و الوسائل و الطرائق التَّربوية القابلة للتطبيق في مختلف المواقف والوضعيات التعليمية التي يوجد فيها المتعلمين قصد ترشيد العملية التعليمية التعلمية.
- البيداغوجيا لها صلة كبير بعلم التَّربية فهي تعطي للتَّربية معناها و من غير البيداغوجيا تتحول التَّربية إلى

فعل عشوائي يفقد دلالته و معناه.

- البيداغوجيا تبحث في كيفية تجسيد التربِّية في جانبها العملي و الفني عن طريق التصور.

- البيداغوجيا" هي علم و فن التَّربية أكثر من كونها الطرائق و التقنيات المستعملة من طرف التَّربويين.

- حسب معجم علم النفس ل :نوربرت سيلامي Norbert Sillamy

و يمكن بناء مفهوم شامل للبيداغوجيا يتلخص فيما يلي :**البيداغوجيا هي علم و فن التربية و الذي يتحدد في مجموعة من الطرائق والوسائل والخطوات والتقنيات والفنيات والمناهج ، التي تنظم عمل المعلم و توجه بغية تحقيق الأهداف المنشودة و بلوغ أرقى المستويات بالناشئة.**

3.2. تعريف الاتصال البيداغوجي:

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

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

يعرف نايف سليمان الاتصال البيداغوجي بأنه عملية يتم عن طريقها توصيل فكرة، أو مهارة، أو مفهوم من المعلم إلى التلميذ (نايف سليمان، 2003 :63).

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

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

و تعرف سمية بن غضبان الاتصال البيداغوجي ذلك الاتصال الشخصي الذي يحدث بين الأستاذ والطالب، بهدف تحقيق الأهداف البيداغوجية، عن طريق نقل المعلومات للطالب، و يمثل البعد المعرفي للعلاقة البيداغوجية وكذا من خلال التفاعلات الشفوية (تبادل الرسائل الكلامية) و الغير شفوية (حركات الرأس، إيماءات، إشارات) بين الطرفين وتعبر عن البعد العلائقي للعلاقة البيداغوجية (سمية بن غضبان، 2000 :24).

و تندرج العلاقة البيداغوجية في إطار مزدوج، الإطار الواعي، إطار الاتصال للأشخاص، و اللاواعي، في إطار العواطف و الهوامات .فالنظرية السيكولوجية للعلاقة البيداغوجية تراها في طبيعتها علاقة نقلية، ففي العلاقة يعيد الطفل العيش اللاواعي لإختيارات طفولته الأولى المترابطة بالصور المثالية للأهل، وكذلك أيضا يعيش الآزمات الراهنة، و سوف ينقل إلى شخص المعلم الإنفعالات و المشاعر التي يحس بها الصور المثالية للأهل، ويسقط أناه الأعلى الذي هو جزء من مثاله الأعلى للأنا(عزيزي عبد السلام، 2003 : 33).

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

4.2. مكونات الاتصال البيداغوجي:

هناك حملة من العناصر والمحددات تشكل مكونات أساسية للعملية التواصلية بين التلميذ والأستاذ من خلالها ندرك ونفهم بصورة أوضح سيرورة الفعل التواصلي وشكل

بنيته وطبيعة العلاقات والتفاعلات القائمة بين هذه المكونات أو العناصر.فإن هذه المكونات هي:

أ- الأطراف الفاعلة في التواصل البيداغوجي، ونعني بهما الأستاذ والتلاميذ وكل ما يصدر عنهما من ممارسات و سلوكات في صورة أفعال لفظية وغير لفظية، في إطار العلاقة التفاعلية القائمة بينهما، وفي ضوء محددات العقد البيداغوجي، ثنائية القطب، في إطار العلاقة الخطية العمودية الأحادية الاتجاه المتمركزة على الأستاذ، القائمة على نقل وتبليغ المعارف والمعلومات من الأستاذ إلى التلميذ، أو متعددة الأقطاب (بين التلاميذ أنفسهم) في ضوء العلاقة القائمة على الحوارات الأفقية والعمودية بين أقطاب المثلث البيداغوجي (الأستاذ، المتعلم، المادة الدراسية) والمتمركزة أساسا على المتعلم وحاجاته واهتماماته.....

وقد أشار عبد اللطيف الفاربي إلى نماذج من هذه الأفعال اللفظية وغير اللفظية التي يقوم بها كل من الأستاذ والتلميذ في اطار تفاعلهما التواصلي، وحددها في شكل قائمة من السلوكات والاستجابات:

- أفعال لفظية: سؤال- جواب-طلب- نداء–تكرار-احتجاج- وصف–حكي-أمر....

- أفعال غير لفظية:إشارة- تحية-وقوف-جلوس-انتصاب-ارتخاء-نظر.....

ب- الهدف من التواصل (إدارة التواصل أو المقصدية) وتكون في الغالب على شكل نوايا يرغب الأستاذ المدرس أن يحققها في سلوك المتعلم (جاكبسون وآخرون،2007: 247) وقد تكون مثلما يبديه التعريف في الجوانب المعرفية أو الوجدانية أو الإنجازية المهارتية (الحس الحركي). ولعل التواصل من دون هذه المقصدية يفقد مدلوله وينقص من أساسه، مثلما أشار إلى ذلك Paul.w (1972) حينما فرق بين ركل الحجرة وضرب الكلب،فالأول سلوك عفوي لا قيمة تواصلية له، بينما الثاني المقصود سلوك معتبر، وذو دلالة تواصلية تفاعلية، رغم أن الفعل الظاهري المشترك في السلوكين واحد، المتمثل في الضرب.

ج- الرسالة البيداغوجية أو المحتوى متمثلا في مجموع المعارف والخبرات والتجارب المتبادلة بين الأطراف المتواصلة.

د- السياق الذي يتم فيه الاتصال البيداغوجي، ويقصد به أن الرسالة البيداغوجية تتم في فضاء تربوي، مكاني وزماني في شكل حصص معرفية موزعة على مدار الموسم الدراسي محددة التوقيت، وفي المدراس أو بناية ذات معمار معين (حبيبي، 1993: 76)

وفي أقسام أو قاعات ذات طوبولوجية محددة تختلف في بنيتها المادية أو مظهرها البنائي، وفي حجمها ولونها، وفي تموقعات المتعلمين فيها، وفي جنسهم ولغتهم وعمرهم، وطبيعة العلاقات القائمة بينهم.

فهذه السياقات التي تشكل ما يسمى " بالشكل المدرسي" وعبارة عن أغلفة مكانية وزمنية ورمزية ثقافية ووفق طقوس معينة (الضاقية،2009: 11) لها تأثيرها وتلقى بضلالها على العملية الاتصال، فالقسم الدراسي كما ذهب ديكورت Decorte فضاء يتم فيه فعل التعليم والتعلم، وهو ليس تجميع لعدد من الأفراد (أستاذ والتلاميذ) يساهم كل منهم بحصته الفردية، بل أنوقبل كل شيء عبارة كلية تمارس ضمنها تأثيرات متبادلة بين أعضائه أي المدرس والتلاميذ على حد سواء يكونون حقل تفاعلات اجتماعية، ويقيمون شبكة من العلاقات الوجدانية، وعلاقات انجذاب وتنافر وتعاطف وكراهية (اسليماني،2005: 44)

فعند دخول التلاميذ بمعية الأستاذ يأخذ كل واحد منهم مكانه الفضائي الرمزي، ويصدر" إيماءات ومؤشرات عن استعداده للإنخراط في دور معين يتوافق مع الصورة التي يريد إعطاءها عن نفسه" (الضايقة،2009: 101).وبهذا فالسياق يمكن تصوره من زوايا متعددة:

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

ب- وهناك سياق العناصر البيداغوجية الأخرى حتى يحصل الانسجام بين المضمون المعرفي والصوت والإشارة والمعينات البصرية والأشكال والجداول والتصاميم والعينات والصور والدعامات البيداغوجية.

د- وسياق الحياة العامة، الذي يمنح للرسالة البيداغوجية قيمتها وتأثيرها وبعدها.(جاكبسون وآخرون، 2007: 244).

هـ-مرجعية الاتصال وسننه : والمقصود له الأطر الثقافية والمعرفية والقيمية التي ينتمي إليها كل من التلميذ والأستاذ، وبقدر اشتراكهما وانتمائهما (كليا أو جزئيا)إلى نفس المراجع الثقافية والاجتماعية أو ما يصطلح عليه بلغة الإعلام المعجم أو السجل المرجعي، بقدر ما يؤثر ذلك على فهم ووضوح متبادل للرسالة البيداغوجية بينهما. فالأستاذ المدرس وهو يعمل على ترميز رسالته يوظف شفرات محددة مشروطة بقابلية التلميذ المتعلم للتعرف عليها لتفكيكها، وهذا يقتضي وجود سجل مشترك بينهما باعتبار أن

الأول المرسل رامز والثاني المتلقي مفكك décodage لهذه الرموز، يوظفان لغة مشتركة بينهما (خلال عمليتي التشفير والتفكيك) تسمى بالسنن.(تاعوينات،2009: 76).

ويندرج في مرجعية الاتصال هذه كل من المعارف والتجارب السابقة والتمثلات، التي في ضوئها يتم فهم وتأويل وتفسير الرسالة التواصلية، وفي هذا الصدد يشير "بارث" إلى أن الاتصال البيداغوجي لا يتم إلا في حالة اعتبار مجموعة عوامل، منها الرصيد النعرفي والعاطفي للمتعلم الذي هو جوهر الوضعية التعليمية مثلما ذهب إلى ذلك أفلاطون حين اعتبر جوهر الوضعية التعليمية الذهاب والإياب بين تمثلات الأستاذ والطالب أوالمدرس والتلميذ. ولهذا اختلف الباحثون والدارسون باختلاف أشكال العلاقة التربوية في اعتبار التمثلات أداة معرفية تيسر-سبل الاتصال البيداغوجي أم أنها عائق بيداغوجي مثلما ذهب إلى ذلك غاستون باشلار (اسليماني، 2005: 7) .

و- <u>التغذية الراجعة أو الفيدباك</u>:كشرط أساسي لتنظيم التفاهم المتبادل وديمومة سيروة الفعل أو التفاعل التواصلي، وتصحيح مساره وتدعيمه أو تقويته أو حتى إنهائه.

2. 5. وظائف الاتصال البيداغوجي:

تختلف وظائف الاتصال بين الأستاذ والتلميذ في طبيعتها من نموذج تربوي لآخر وسنتطرق بتفصيل وتحديد أدق لهذه الوظائف من منظور العقد البيداغوجي ونماذجه المعروفة:

أ- التبادل: يتبدى لنا التبادل كوظيفة أساسية للفعل الاتصال بصفة عامة والبيداغوجي بصفة خاصة، باعتبار تحديد شارل كولي بمفهوم التواصل بأنه الميكانيزم الذي توجد به العلاقات الإنسانية ومنها العلاقة التربوية على وجه التحديد، ومن تجليات العلاقة ومن ثم التواصل كجوهر لها تمظهرها في الوظيفة التبادل، مثلما أشار إلى ذلك Roges في تعريفه للتواصل بأنه تبادل انطباعات وإرساليات ودلالات، والتكلم والكتابة لكي يفهمها الآخرون، والسماع والقراءة والمشاهدة لكي نفهم ونتعلم ونعرف ونساهم في وجود الجماعة والمجتمع(موحي وآخرون،1991: 58)

وهكذا فإن الاتصال البيداغوجي القائم على وظيفة التبادل المعارف والخبرات والتجارب بين التلميذ والأستاذ، يفترض ابتداء أن تكون العلاقة بين هذين الطرفين الأساسيين عي العملية التواصلية، مبنية على التوازن، واعتبار كل طرف للآخر المتواصل معه شريكا مستقلا عن الذات، له خصوصياته ، قادرا على الفعل والتفاعل، وأخذ زمام المبادرة، وبهذا فإن تحلي الفعل الاتصال البيداغوجي بهذه الوظيفة، وتحققه بها يجعله ينسجم مع مقتضيات البيداغوجية الحديثة ونموذجها العلائقي المتمركز حول المتعلم.

ب- التبليغ: هو مقتضى العلاقة التواصلية العمودية التي تفترض أن المتعلم فارغ الذهن كما هو في البيداغوجيا التقليدية أو صفحة بيضاء كما هي عند جون لوك، وظيفته أن يستقبل المضمون التواصلي للرسالة البيداغوجية من الأستاذ المرسل مصدر المضمون. وكلما استوعب المتعلم هذا المضمون وظهر مقدرته في استظهاره وترديده، كلما دل ذلك على جودة الاتصال البيداغوجي وكفاءته، أي أن التركيز هنا كما أشار عبد اللطيف الفاربي يكون على مضمون الرسالة التواصلية.(موحي وآخرون،1991: 61)

ج- التأثيـر: من الوظائف الأساسية التي ينبني عليها الاتصال البيداغوجي وظيفة "التأثير" في جوانب شخصية المتعلم المعرفية الوجدانية والسلوكية(المهارتية) ولا شك أن هذه الوظيفة هي نتيجة لازمة للوظيفتين السابقتين: "التبليغ" و"التبادل"، إذ لا

يمكن تصور أي تأثير لمضمون تواصلي دون عملية تبليغ أو تبادل سابقة على هذا التأثير، وبديهي أن يكون التركيز في هذه الوظيفة على المتلقي المتعلم، بحيث تتحدد لديه نجاعة الاتصال البيداغوجي بمدى التغيرات التي تحدث لديه،ومن ثم فمن الطبيعي أن تتناغم هذه الوظيفة التأثيرية مع مقتضيات بيداغوجيا الأهداف على وجه الخصوص، والتي استمدت معظم مبادئها ومقاولاتها من تمثلات المدرسة السلوكية التي ركزت غي نظرتها للسلوك التواصلي التعليمي على مفهومي المثير و الاستجابة(موحي وآخرون، 1991: 61).

.6.2. أشكال الاتصال البيداغوجي في ضوء نظرية القيادة:

يأخذ الاتصـال البيداغوجي فـي جماعـة القسم أو الصـف الدراسـي بين عناصره الآتيـة (مدرس/تلميذ أو تلاميذ) نوعين يتفرعان بدورهما إلى أشكال ،أما النوعان فهما:

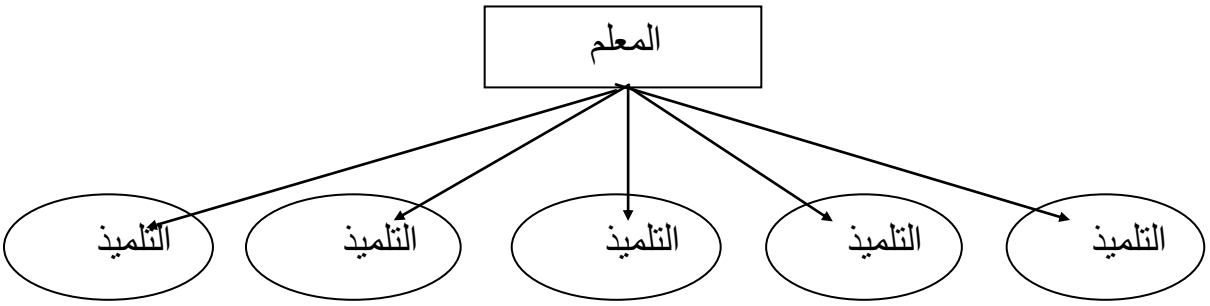
-أولا. الاتصالات الرسمية:

وهـي التـي تـتم فـي إطـار اللـوائح والقـوانين والقنـوات الرسـمية التـي تحـدد مـن طـرف الهيكـل التنظيمـي للمؤسسـات التعليميـة، سـواء علـى مسـتوى المؤسسـة التعلميـة ككـل (المدرسـة)، أو علـى مستوى القسـم الدراسـي خاصـة.وتقسـم الاتصـالات الرسـمية إلـى عـدة أشكال، وهذه الأشكال بدورها تختلف من حيث العدد حسب المختصين والباحثين،فمثلا من يراها في أربعة أشكال كما عند دينوومن يراها ثلاثة أشكال كما هي عند ج ديكلو ومن يراها مختصرة في شكلين كما هي عند حانون (العربي فرحاتي،2010: 118)، سنقتصر على عرض نموذج ج ديكلو الثلاثي التصنيف نظرا لتمتعه بالوسيطة و الوجاهة.

أ- الاتصال الرأسي الهابط (النازل)(ذو الاتجاه الأحادي)

ويتوضح من خلال العلاقة التواصلية التي يكون فيها المدرس هو الفاعل الأساسي عادة ما تكون خطية يمارس فيها التدريس وفق قيم السلطة و الطاعة والامتثال والترويض ويطلق عليها العلاقة الأوتوقراطية (العربي فرحاتي،2010 :118).وفي هذه العلاقة الخطية ذات الصيغة العمودية من أعلى إلى أسفل يكون المعلم فيها هو سيد الموقف، والتلميذ دائما هو المتلقي والمستقبل... وهذا النمط دائما يجعل العملية التعليمية قليلة الإنتاجية و الفعالية...بل ولا يتيح فرص الاتصال بين التلاميذ بعضهم البعض في الموقف التعليمي، لأنّ التلميذ يستقبل الرسالة من المعلم فقط. (أحمد اسماعيل حجي،2005: 344) .

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

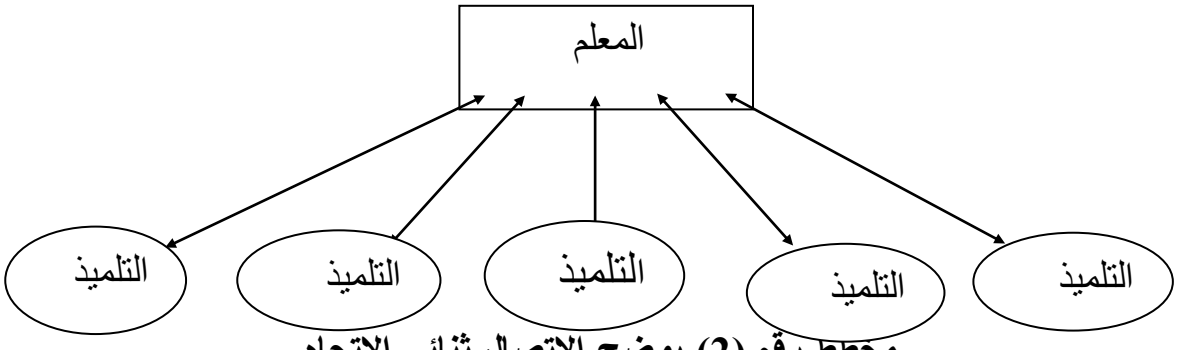


مخطط رقم (01) يوضح الاتصال الأحادي الاتجاه

ب-الاتصال الرأسي الهابط الصاعد(ذو الاتجاه الثنائي):

ويتوضح من خلال العلاقة التواصلية التي تحتل فيها المادة التعليمية أو المحتوى الدراسي مركز الفعل التعليمي، وهي خطية أيضا إلا أنها يمكن أن تكون ثنائية الاتجاه وتمارس فيهما قيم العقلانية والمنطقية وإتقان الأدوار الوظيفية التعليمية على مستوى تمثل المادة نظريا أو علميا في المجال التجريبي. ويطلق عليها(العلاقة التكنوقراطية)(العربي فرحاتي،2010 :119)، وفي هذه العلاقة تتموضع المدرسة وظيفيا لإحداث التغيير في المجتمع من خلال المساهمة في تطويره وتحقيق التقدم الاجتماعي، ويرى أحمد إسماعيل حجي في هذا النمط من الاتصال البيداغوجي أنه: (يتيح فرصا للتلاميذ ليعبروا عما يرونه ويستجيبوا لما يتلقونه من رسائل)(أحمد اسماعيل حجي،2005:345).

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

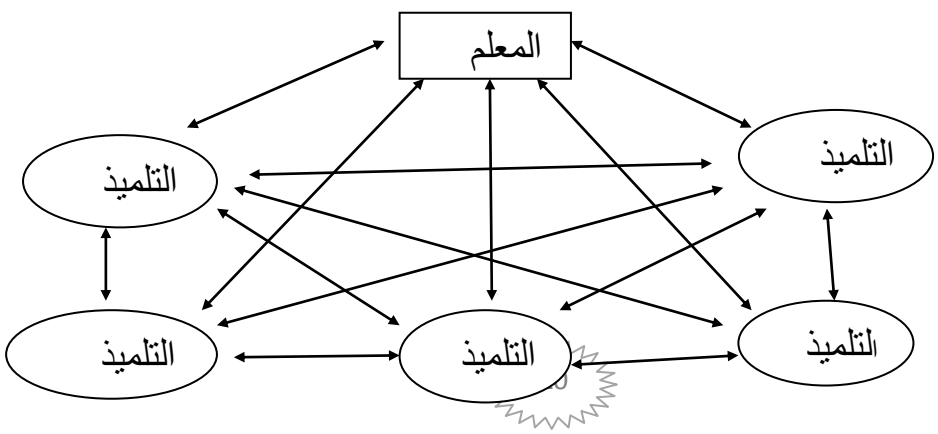


مخطط رقم (2) يوضح الاتصال ثنائي الاتجاه

ث- الاتصال متعدد القنوات:

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

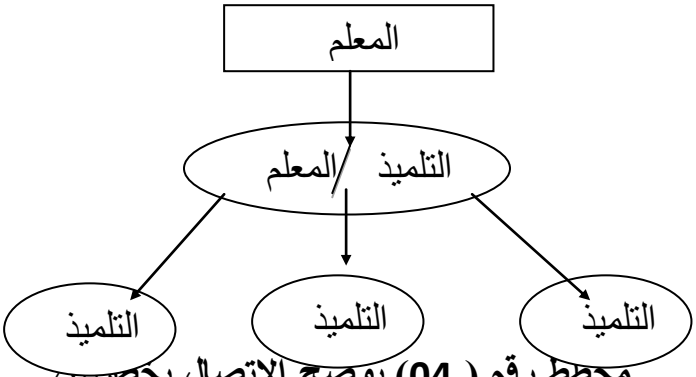
حيث يؤكد يورغن هابرماس Habermas Jürgen) مفهوم هذا التواصل من خلال الاعتراف بالمتواصل به (المستقبل) الذي هو التلميذ في هذا النمط من الاتصال، فأراد أن يتجاوز إشكالية التمركز، والأنساق العقلانية، حيث يرى أن التواصل نشاط يظهر وظيفيا في شكل تفاعل بواسطة رموز، وهذا التواصل يخضع لمعايير متفق عليها تحدد بدورها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



مخطط رقم (3) يوضح الاتصال متعدد الاتجاه

ت ـ الاتصال بخطوتين:

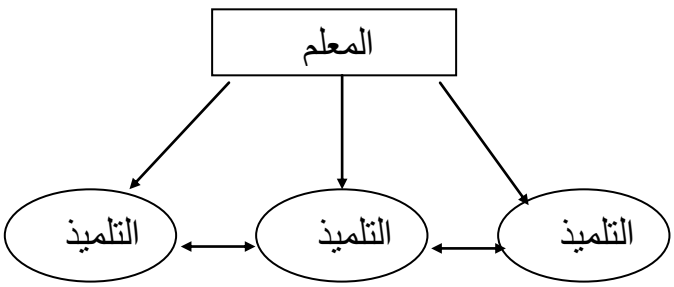
وهو إرسال يجري من مرسل إلى متلقي كما في النَمط الأحادي الاتجاه، وهو الخطوة الأولى ، يعقبه قيام المتلقي بإيصال الرسالة التي تلقاها إلى متلقي آخر ، وهو الخطوة الثانية . وهناك يمكن تصور ما قد يطرأ على أصل الرسالة من تغيير أو إضافة أو اختصار أو غير ذلك. عندما تصل إلى المتلقي الثاني . على أن لهذا النمط من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



مخطط رقم (04) يوضح الاتصال بخطوتين

ج- الاتصال من شخص لشخص:

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



مخطط رقم (05) يوضح الاتصال من شخص لشخص

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

.ح- العلاقة التعاونية الأخلاقية :

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

ثانيا. الاتصالات غير الرسمية:

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

7.2. مظاهر الاتصال البيداغوجي :

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

ب -التواصل المعرفي :

التواصل المعرفي يهدف إلى نقل واستقبال المعلومات أو إنتاجها وهو تواصل يركز على الجوانب المعرفية ومراقبتها ، أو بتعبير آخر فإنه يركز على الانتاجية والمردودية ، ويهدف هذا التواصل إلى نقل الخبرات والتجارب إلى المتلقي وتعليمه طرائق التركيب والتطبيق والفهم والتحليل والتقويم بصفة عامة . إنه يهدف إلى تزويد المتلقي بالمعرفة والمعلومات الهادفة. ومن ثم يقوم هذا التواصل على تبادل الآراء وتقل المعارف وتجارب السلف إلى الخلف . ويساهم السلوك اللفظي، وغير اللفظي في التواصل المعرفي إذا تم احترام الشروط السيكولوجية التي تحيط بالمتلقي أو يعيشها. فالرفع من الانتاجية المعرفية لا يتم إلا عبر سلوكات لفظية ديمقراطية تعتمد على روح المشاركة واللاتوجيهة والتسيير الذاتي والتفاعل الديناميكي البناء، وعبر سلوكات لفظية وغير لفظية مثل حركات التنظيم والحركات الديداكتيكية وحركات التقويم وهكذا لايمكن عزل التواصل المعرفي عن التواصل الوجداني إلا من باب المنهجية ليس إلا. وثمة تصنيفات بيداغوجية في مجال

التواصل المعرفي كتصنيف بلوم Bloom التي تتمثل في المرامي التالية : المعرفة ، الفهم، التطبيق، التحليل ، التركيب، التقييم .(زيتون وآخر،1995: 62).

ح- التواصل الحركي:

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

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

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

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

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

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

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

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

أ -التصنيف وفق معيار شكل العلاقة التواصلية:

ونعني بشكل العلاقة التواصلية شكل توزيع الأدوار الوظيفية لعناصر عملية التعليم: المعلم- التلميذ- المحتوى- جماعة التلاميذ ومدى حضور و غياب كل عنصر من هذه العناصر من حيث الفعالية أثناء عملية التدريس داخل القسم فأحيانا يهيمن المعلم على

الدرس و تغيب باقي العناصر و أحيانا أخرى يهيمن حضور التلميذ على الدرس وتغيب باقي العناصر.....ومن هذه التصنيفات نجد:

ـ تصنيف الباحثة ليلى عبد الستار علم الدين: أوردت ثلاث أشكال أو طرق تنتقل بها الأفكار والمعلومات عن طريق الوسط أو الناقل في ظل عمليتي الإرسال و الاستقبال و أشكال التواصل الثلاث هي:

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

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

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

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

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

* **تفاعل اجتماعي:** و يتجلى في عدة صور تظهر على المعلمين و المتعلمين أثناء تواصلهم وهي: السلوك الذي يظهر فيه المعلم تعاطفا مع المتعلمين أو سلوك انطوائي تجاههم السلوك الذي يشعر المتعلمين باتجاه المعلم الايجابي نحوهم أو باتجاهه السلبي. (ليلى عبد الستار علم الدين ،1990: 115) **ب. تصنيف الباحث فارغة حسن محمد:** لقد ميز عدة أنماط من التفاعل وفق معيار العلاقة البيداغوجية و هي:

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

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

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

* النمط الذي يكون فيه المعلم في وضعية فتح قنوات عديدة للتواصل وهو نمط يسمح بأوسع و أرفع درجات التفاعل. (جماعة من الباحثين ، 1991: 18)

ب-.التصنيف وفق معيار الأنماط السلوكية:

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

- التواصل بواسطة السلوك اللغوي: و ضمنها عدة تصنيفات نذكر تصنيف **نيد فلاندرز** Ned Flanders الذي اعتبر المعلم في القسم يمكن أن يمارس فيه نوعين من الأثر أثر سلطوي سماه بالأثر المباشر، أو أثر ديمقراطي سماه بالأثر غير المباشر، ولقد صنف هذا الباحث العلاقات اللفظية التي تسود عادة أي موقف تعليمي داخل القسم بين المعلم و التلاميذ أو بين التلاميذ فيما بينهم إلى ثلاث تصنيفات: كلام المعلم، كلام التلميذ، فترات الصمت أو الفوضى، ولكي يرصد السلوك اللفظي داخل القسم صمم شبكة للرصد و تكميم السلوك اللفظي لكل من المعلم و التلاميذ داخل القسم و لتسهيل عملية الإحصاء و استخراج النسب المئوية ابتكر نظام مصفوفة خاصة عرفت باسم النظام العشري **لفلاندرز** فركز على التواصل باللغة المنطوقة في دراسة التفاعل بين المعلم و التلميذ داخل القسم.

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

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

* **علامات التواصل غير اللفظي السالب**: وهي نقيض العلامات التي تعبر عن التواصل غير اللفظي الموجب. (سامية القطان ،1990: 42)

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

ج-. تصنيف التواصل وفقا لمعيار القناة: فالتواصل قد يتم عن طريق القناة السمعية، أو عن طريق القناة السمعية البصرية أو عن طريق القناة البصرية ومن التصنيفات التي وردت وفقا لهذا نجد تصنيف **عبد اللطيف الفارابي** فعنده تنوعت قناة التواصل إلى قناتين

هما القناة الصوتية السمعية و القناة المرئية البصرية، و القناة الصوتية السمعية تشمل اللغة المنطوقة و الأصوات غير اللغوية و يحدث التواصل من خلالهما على مستويين هما: (سامية القطان ،1990: 81)

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

- مستوى ميتا لغوي ويقصد بها التواصل الذي يتم عن طريق ما يمكن أن يسمى بالعلامات شبه اللغوية أو الأصوات غير اللغوية فعادة يحدث أثناء التواصل البيداغوجي بين المعلم والتلاميذ، أصوات شبه لغوية كارتفاع درجة الصوت و نبرته و إيقاعه وكحدوث القهقهة والصراخ فهذه الأصوات تشير عادة إلى جوانب معينة من الانفعالات كالغضب و الفرح والقلق ....الخ وكلها لها أثرها على مستوى التواصل بين المعلم والتلاميذ سلبا أو إيجابا و يدرج الباحث هذين المستويين من التواصل عن طريق القناة السمعية الصوتية ضمن التواصل اللفظي أما القناة المرئية البصرية فهي ترصد الإشارات و الحركات و الإيماءات أو ما يسميه بلغة الجسم أو التواصل غير اللفظي ومجالات ملاحظته أثناء إنجاز الدرس داخل القسم فهي:

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

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

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

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

9.2. أنماط الاتصال البيداغوجي بين المعلم و التلميذ:

أ- الاتصال حسب نموذج التعليم المتمركز على المعلم: هذا النموذج يتصور العلاقة الاتصالية بين المعلم و التلميذ، من خلال ما يقوم به المعلم بهدف تبليغ جملة من المعارف إلى المتعلم الذي عليه أن يخزن هذه المعرفة ، يستوعبها و يسترجعها عندما يطلب منه ذلك المعلم الذي تخول له كل السلطات ابتداءا من السلطة المعرفية إلى سلطة الضبط وكالتقييم لأنه الوحيد الذي يملك المعرفة وعليه تقع مسؤولية التبليغ و ما على التلميذ إلا الاستماع و الانتباه فأسلوب الاتصال هنا سلطوي أو تسلطي بحيث يكون المعلم هو الآمر الذي يريد أن يكون له الاحترام المطلق و التلاميذ ليس لديهم رد فعل اتجاه هذا الأسلوب لأن المعلم هو من يملك المعرفة، و سلطته تكون نابعة من هذه المعرفة التي لم تكن عند التلميذ فاتصاله معه يكون في اتجاه واحد و المعلم هو الذي يعمل على تسيير القسم و

التلميذ عليه الطاعة و الاحترام و هنا نتخيل بأن التلميذ إذا لم يمتثل للقواعد و الأوامر التي وضعها المعلم جزاؤه العقاب فمفهوم العقاب هنا أنه سلوك يتخذه المعلم السلطوي عندما لا يحترمه التلميذ وهو في حد ذاته عبارة عن سلوك اتصالي يكون سلبيا أكثر منه إيجابيا و هذا العقاب سواء جسمي أو لفظي تنجر من ورائه نتائج و خيمة كخلق علاقة تنافر بين المعلم و التلميذ وحدوث الإنشقاق بينهما بالتالي التلميذ ينظر إلى المعلم بنظرة الكراهية و اتصاله بالمعلم يكون محدودا أو منعدما حتى عندما يأمره المعلم بالكلام. (Gayet Daniel، 1995 : 145)

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

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

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

النموذج المتمركز حول المعلم	النموذج المتمركز حول المتعلم

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

(كناش مختار سليم ،2000 : 78)

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

الصيغة الثنائية حين تكون الرسالة متبادلة بين المعلم و التلميذ بشكل آلي عن طريق الحوار الموجه.

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

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

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

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

فاعتماد المعلم على أساليب الحوار وتبادل الرأي وتعزيز السلوك يفسر اتجاهات التلاميذ الإجابية نحو الدراسة ومشاركتهم الواسعة في الدرس، وأن تجاهل المعلم لتلاميذه وتهميشهم واعتماده أساليب الإكراه والتخويف والتهديد يفسر مظاهر الاتجاهات السلبية نحو الدراسة كقلة المشاركة في القسم والنفور من المدرسة...الخ.

ب- . النظرية الجشطالتية : حسب كورت لوين Kurt Lewin فإن ما يصدر داخل القسم من المعلم أو التلميذ لا يمكن تفسيره أو فهمه منفصلا أو منعزلا إنما هو حصيلة مجموعة العوامل المتداخلة بالمكان والزمان وحالة التلميذ السيكولوجية والفيزيولوجية و اتجاهاته نحو التلاميذ والمعلم والظروف الفيزيقية والخلفية الأسرية...الخ فهذه العوامل مجتمعة في انتظام وظيفي هي ما يطلق عليه الجشطالتيون المجال الكلي وتنتظم العلاقات داخل القسم وفقا لهذه القاعدة، وتفسر وتحلل جميع أنماط التفاعلات داخل القسم في ضوء مفهوم سيكولوجيا جماعة القسم وفي ضوء نمط القيادة أي أسلوب تسيير الجماعة داخل القسم في ضوء مفهوم سيكولوجيا جماعة القسم وفي ضوء نمط القيادة أي أسلوب تسيير جماعة

القسم أسلوب ديمقراطي أم أسلوب أتوقراطي تسلطي...الخ. (العربي فرحاتي ،1999 : 15).

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

ث- نظرية الضبط : تنطلق نظرية الضبط في تفسيرها للسلوك الإنساني بصفة عامة من ما أكدته الدراسات النيروفزيولوجية على أن الدماغ البشري هو مصدر السلوك ويعمل كنظام ضابط لكل النشاطات ومن أشهر روادها وليم غلاسر(العربي فرحاتي ، 1999 : 17 -18) William Glasser الذي يرى بأن عمليات التنشئة الإجتماعية هي التي تكسب الفرد خلال مراحل نموه بلايين الصور الذهنية التي تحفظ في الدماغ وتودع فيه كنظام سلوكي تستخدمه كآليات وخبرات تساعده في إشباع حاجاته وإزالة توتراته واضطراباته النفسية والجسمية فحين يحدث حرمان من إشباع حاجة لدى الفرد فإنه تحدث حالة من التوتر والإضطراب فيسعى الفرد لإزالة ذلك التوتر باستدعاء الصور الذهنية المناسبة لإشباع تلك الحاجة من المستودع الدماغي، وكثيرا ما يحدث تعارض وتصادم أثناء سعي الأفراد لتحقيق رغباتهم فيتوخى نظام الضبط " المسؤولية "كمبدأ ينظم سلوك الفرد داخل الجماعة بحيث يحترم كل فرد نظيره حين القيام بعمليات الإشباع فمبدأ المسؤولية هو ما يجعل الفرد يرتقي بممارسة الإشباع في ضوء احترام رغبات الآخرين حين قيامهم بعملية الإشباع وكل صراع وتنافر يحدث بعد ذلك بين الأفراد يفسر الفشل في نظام الضبط وفي هذا المنظور حددت نظرية الضبط محتوى التفاعل داخل القسم، فحسب

هذه النظرية فإن عملية النجاح والفشل في تحقيق الإشباع تعود أساسا إلى الأساليب التربوية، فالفشل في تحقيق الإنتماء وتحقيق الذات مثلا يعود إلى حالات الملل والنفور وفتور العلاقات والتواصل الوجداني والإجتماعي داخل القسم وهي حالات ناشئة من تداعيات الطرق التربوية التلقينية القائمة على الضغط والإكراه في معظم الأحيان فتفاعل التلميذ وتواصله مع عناصر النظام المدرسي وعلاقته الإجتماعية وإنجازاته التعليمية كلها تدخل في إطار ممارسة الإشباع لحاجات الجسم والعقل والنفس فكلما نجح التلميذ في إشباع حاجاته كلما زاد حبا للانتماء ونموا عقليا وتحصيلا معرفيا وكلما فشل زاد إحباطا وشعورا بعدم الرضا الذي يؤدي إلى الهروب من انتظام التلاميذ وفق Glasser الإنتماء، ولتفعيل التفاعل بين أعضاء القسم إقترح غلاسر نمط الفرق التعليمية المتباينة من حيث مستوى الذكاء حتى يتم الحوار والتبادل والإحساس بالحرية و المسؤولية والتعاون بين الأفراد وتتحول وظيفة المعلم إلى وظيفة الضابط للفرق التعليمية. وما يمكن استخلاصه من هذه النظريات في تفسيرها للتفاعل داخل القسم هو أنها تباينت فالمدرسة السلوكية تقلل من فعل الوجدانية في استحداث التفاعل بناءا على اختصارها للفعل الإنساني في آلية وميكانيكية المثير والإستجابة والمدرسة الجشطالتية تركز على أن الموقف التعليمي كلي ، ويتأثر بظروف المجال الحيوي بما فيه المجال النفسي الإجتماعي للتلميذ والمعلم والتفاعل داخل القسم يتأثر بالتالي بأسلوب القيادة والمجال الإنفعالي لجماعة القسم والمدرسة التكوينية تبدي أهمية التوازن بين عمليتي الإستيعاب والتلاؤم في استحداث التفاعل الإيجابي داخل القسم ونظرية الضبط تؤكد على أهمية نظام الضبط الدماغي تحقيق إشباعات الفرد واستحداث التفاعل الإيجابي داخل القسم.(العربي فرحاتي ، 1999 :21)

11.2. عوائق الإتصال البيداغوجي:

عوائق الإتصال التربوي هي كل الصعوبات التي تمنع أو تحد من عملية تبادل الرسائل بين المتراسلين في وضعية تعليمية تعلمية أو تؤخر أو تشوه معانيها ونظرا لكثرة العوامل و الأسباب التي تعيق الإتصال، فإننا سنصنفها وفق التصنيف التالي:

تصنيف أول: تصنف بحسب أصولها إلى ثلاثة :

- عوائق من أصل سيكوجينائي (مرتبطة بالسن ونمو الطفل)
- عوائق من أصل ديداكتيكي (مرتبطة بمنهجية التدريس، رموز)
- عوائق من أصل إبيستيمولوجي(مرتبطة بصعوبة المادة وتطورها عبر التاريخ)(بروال،2014: 89)

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

أ- عوائق داخلية: وهي في جملتها ثلاث مظاهر وتجليات:

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

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

ب- عوائق خارجية: وهي جملة الموانع المادية التي تعيق التواصل أو تمنع فاعليته، ومنها:

- قصور في وسائل التبليغ لدى الباث.

- ضعف وسائل الإستقبال لدى المتلقي.

- صعوبات تتعلق بمضمون الرسالة البيداغوجية أو بشكلها و بنيتها.

- عوامل معيقة يشتمل عليها المحيط الذي يكتنف العملية التواصلية.

- عوامل متولدة عن الوسط الثقافي و المستوى الحضاري.(الغرضاف و آخرون،1991: 245)

تصنيف ثالث: تصنف فيه عوائق التواصل حسب مصدرها:

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

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

- عوائق تتصل بذات المتلقي.

- عوائق و صعوبات مصدرها المحيط المدرسي أو المحيط العام الذي يكتنف المدرسة.5- عوائق و صعوبات تترتب عن نوعية التنظيم و التسيير و نوعية الترتيب المدرسي والنظام الداخلي أو النظام العام للمؤسسة المدرسية.

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

* عوائق مشتركة بين مختلف الاختصاصات المدرسية و الأنشطة التعليمية.

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

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

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

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

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

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

- الإكتفاء بالمعارف الجاهزة و الحقائق الثابتة على حساب الأبعاد المنهجية المعرفية مما يفضي إلى الغفلة عن تنمية الملكات الذهنية، وإهمال الأهداف الحقيقية للدرس، وهي

المتمثلة في ترقية المفاهيم و التصورات و تنمية النزوع إلى المرونة العقلية، ومنع المعارف الجاهزة من أن تتحول إلى سلطة معرفية تفرض نفسها على الباث و المتلقي جميعا، تكرّس التبعية و العلاقة العمودية و تمنع التواصل القائم على النشاط الذهني (عبد الكريم و آخرون،1992: 140).

- عوائق منهجية:

يمكن تصنيف جملة العوائق المنهجية إلى ثلاثة أنواع رئيسية:

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

- عدم وضوح الأهداف وضبابية التصور للتأثيرات المراد إحداثها في المتلقي، حيث تصبح المعلومة المعرفية هدفا في حد ذاتها فينسى المربي ما وراء المعلومات من أهداف منهجية وأبعاد حضارية، وما ينبغي أن تساعد عليه تلك المعلومات من تغييرات يتحتم إحداثها في قدرات المتعلم و ملكاته الذهنية أو في خبرته و مهارته العملية أو في ميوله وقواه الوجدانية.

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

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

- صعوبات وعوائق مصدرها الإجراءات المنهجية و يأتي في مقدمتها:

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

- القصور أو التقصير في استخلاص المعلومات.

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

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

- الأدوات المعطاة مسبقا وهي وسائل متوفرة للتلميذ و المعلم على السواء قبل الدرس وقبل الإعداد و الإستعداد له، وهي الأدوات و الوسائل التي يوفرها الكتاب المدرسي بنصوصه وبصوره وبجهازه البيداغوجي، و توفرها البرامج الرسمية و أهدافها وتوجيهاتها و توفرها الوثائق المنهجية، والمناشير التكميلية و المذكرات التطبيقية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية.

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

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

- العوائق المتعلقة بذات المرسل:

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

ـ فئة متعلقة بأدوات التبليغ :نكتفي منها بذكر الثلاثة التالية:

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

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

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

ـ فئة العوامل النفسية: و تأتي في مقدمتها:

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

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

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

- **فئة العوامل السلوكية:** وهي جملة من العوامل و المؤثرات يمكن إرجاعها إلى عامل رئيسي واحد هو الإرتجال الذي تتولد عنه كل الإختلالات و العوائق البيداغوجية من غياب التشويق و التحفيز إلى عدم تنظيم العمل بكيفية تضمن له التدرج و الوضوح، إلى التقصير في النقل البيداغوجي، إلى الإخفاق في تخير المعينات و البدائل التشخيصية أو عدم استعمالها أصلا يضاف إلى ذلك عامل آخر قوي التأثير هو ركود المدرس وعدم حيويته و نشاطه و حركيته في القسم.

- **العوائق المتعلقة بالمستقبل:**

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

- إخلال التلقي: خلل سمعي ، خلل بصري.

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

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

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

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

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

- المكتسبات القبلية غير المدرسية: وهي جملة الأفكار و التصورات التي يمتلكها التلاميذ عن الموضوع مسبقا صحيحة كانت أو خاطئة، و كذلك ما يملكه التلاميذ من معلومات و

مواقف و أحكام و قيم تتعلق بمسائل الدرس، كانوا استمدوها من محيطهم العائلي والإجتماعي، الأمر الذي يحتم على المعلمين أن يحتاطوا لها و يستعدوا لمعالجتها ومساعدة تلاميذهم على تجاوزها وفق خطوات متدرجة على النحو التالي:

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

- مساعدتهم بواسطة الحوار والإستجواب على غربلتها و التمييز بين ماهو صحيح منها و ماهو خاطئ.

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

- إعانتهم على التخلص من أخطائهم المعرفية و الفكرية.

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

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

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

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

- عوائق المحيط:

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

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

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

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

- نظام الجلوس في القسم:

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

- **تغير نظام التواصل في المحيط الحضاري و عدم مواكبة المدرسة للثورة الإعلامية** التي يعيشها المتعلم في البيئتين الأولى والثانية، فلم تعد العلاقة التواصلية محصورة في التعامل المباشر بين الباث والمتلقي، وإنما أصبح بالإمكان إقامة هذه العلاقة التواصلية بصورة غير مباشرة عبر وسائط كثيرة و متعددة و فّرتها الثورة التكنولوجية والإعلامية الهائلة. فأصبحت الشاشة بديلا عن المدرس في كثير من المسائل والقضايا التي يجد فيه المتلقي من الجاذبية و من الحوافز ما يمنحها من الحيوية والقدرة على إثارة الإهتمام أكثر مما يجده لدى المدرس في القسم، بل لقد أصبح الباعث عبر هذه الشاشات المختلفة المتنوعة يستطيع أن يبلغ رسالته إلى متلقين بعيدين لا يلتقي بهم و لا يراهم و لا يتلقى ردود فعلهم، ودون أن يعلم نوعية الإستجابة الحاصلة لديهم بحيث أصبحت العملية التواصلية أقرب إلى الإتجاه الواحد. فهناك طرف يؤثر و لا يتأثر هو جهاز الباث، وآخر يتأثر و لا يؤثر و هو المتلقي أو المشاهد فهل نستمر على اعتبار هذه العلاقة تواصلا، و ليس فيها تبادل؟ أم يكون على علوم التربية أن تراجع نظرياتها و كل القيم والأحكام والقواعد البيداغوجية التي أقامتها على مفهوم التواصل الذي أخذ في التراجع ليفسح

المجـــال إلـــى أنـــواع جديـــدة مـــن العلاقـــات التربويـــة هـــي أقـــرب إلـــى علاقـــة المثيـــر بالمستجيب.(عوين عبد الهادي،2009: 90)

قائمة المصادر والمراجع باللغة العربية

1) **إبـراهيم بـن عبـد الـدعليج،** (2011)، الاتصـال والوسـائل والتقنيـات التعليميـة، ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع

2) **أحمـد إسـماعيل حجـي** (2005) الإدارة التعليميـة والإدارة المدرسـية طبعـة جديدة، القاهرة مصر: دار الفكر العربي.

3) اسليماني، العربي (2005) التواصل التربوي، مدخل لجودة التربية والتعليم ع5 الدار البيضاء، المغرب، منشورات مجلة علوم التربية مطبعة النجاح .

4) **أميرة علي محمد** (2006) الاتصال التربوي ط.1 ،مصر:الدار العالمية.

5) بلحسن، مخلوف (2007) العلاقة التربوية بين الأستاذ والتلميذ داخل الصف الدراسي، أطروحة الدكتوراه غير منشورة جامعة الجزائر.

6) **بـروال مختـار**(2014) التواصـل البيـداغوجي ومعيقاتـه، مقاربـة تحليليـة مـن منظور العقد الاجتماعي الحديث، مجلـة الدراسـات والبحـوث الاجتماعيـة، جامعـة الوادي.الجزائر.

7) تاعوينات علي (2009) التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي الجزائر، المعهد الوطني للتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.

8) جاكبسون وآخرون (2007) التواصل نظريات ومقاربات (ترجمة عزالدين الخطابي، وزهور حوتي)الدار البيضاء المغرب، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة.

9) **جماعـة مـن البـاحثين**(1991) المدرسـة والتلاميـذ أيـة علاقة،الطبعـة الثالثـة المغرب: دار الخطابي للنشر.

10) **حارث عبود(2009) الاتصال التربوي ،ط1،عمان، دار وائل.**

11) حبيبي، ميلود (1993)الاتصال التربوي وتدريس الأدب، مركز الثقافي العربي، بيروت.

12) **حسن حسين زيتون ، كمال عبد الحميد زيتون** (1995) تصنيف الأهداف التدريسية (د ط)،الإسكندرية: دار المعارف.

13) **حسـن شـحاتة وزينـب النجـار** (2003) معجـم المصـطلحات التربويـة والنفسية،ط1، مصر :الدار المصرية اللبنانية.

14) **سـليمان حامـد** (2009) الإدارة التربويـة المعاصـرة، ط1، ،الأردن عمـان: دار أسامة للنشر والتوزيع .

15) **سمية بـن غضبان** (1999) الاتصـال البيداغوجي، بعـض العوامـل المؤثرة فـي تسـيير العلاقـة البيداغوجيـة (أسـتاذ رسـالة ماجستير)،قسـم علـوم الاتصـال ،جامعة عنابة.

16) الضايقة، عبد الرحيم (2009) المدرسة المغربية وسؤال التواصل، الدار البيضاء، المغرب،دار الثقافة للنشر والتوزيع.

17) **روبـال،أ** (2002) لغـة التربيـة: تحليـل الخطـاب البيـداغوجي ترجمـة (عمـر أوكان) الدار البيضاء. المغرب

18) عامر،سعيد يس(2000) الاتصال الإدارية والمدخل السلوكي لها، ط2، القاهرة، مركز وايد سيرفيس للاستشارات والتطوير الإداري.

19) عبيدات، أسامة محمد وسعادة سائد تيسير(2010)، المهارات المتوفرة في مخرجات التعليم العالي الأردني بما يتطلبه سوق العمل المحلي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي،3 (5) 74-95.

20) **عبد الحافظ محمد سلامة**(1998) وسائل الإتصال والتكنولوجية في التعليم ، ط2 ،الأردن:دار الفكر للطباعة والنشر.

21) **عبد الكريم غريب،عبد العزيز الغرضاف ،عبد الرحيم آيت صو**(1992) في طرق وتقنيات التعليم من أسس المعرفة إلى أساليب تدريسها ، الشركة المغربية للطباعة والنشر الرباط ، المغرب.

22) **عزيز عبد الاسلام** (2003) مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي جديد، دار ريحانة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1.

23) **العربي فرحاتي** (1999) التفاعل اللفظي وغير اللفظي بين المعلم والتلاميذ داخل القسم وعلاقته بالتحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة لدى تلاميذ السنة السادسة أساسي، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتورة دولة علوم التربية ، قسم علم النفس والتربية ، جامعة الجزائر.

24) **العربي فرحاتي** (2010) أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها (د م ج) الجزائر.

25) **العديلي ناصر** (1995) إدارة السلوك التنظيمي ،الطبعة الأولي، الرياض.

26) **عوين محمد الهادي** (2009) نماط الاتصال الصفي اللفظي لدى معلمي التعليم الابتدائي، رسالة مقدم لنيل شهادة ماجستير جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، الجزائر.

27) **غاستون ميالاريه علم النفس، ترجمة (فؤاد شاهين)** (2001) عويدات للنشر والطباعة ، بيروت لبنان.

28) **فراس السليتي**(2008) استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق ،ط.1 :جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع ،عمان.

29) **القطان سامية** (1990) دراسة تأثير التواصل اللفظي للمدرس على إدراك الطالب لكفاءته جمعية علو النفس الاكلنيكي القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

30) **كناش مختار سليم (2001)** مفهوم الذات لدى المعلم و أثره على عملية التفاعل اللفظي رسالة ماجستير غير منشورة

31) **ليلى عبد الستار علم الدين** (1990) التواصل بين المعلم والتلميذ في مرحلة التعليم الأساسي، دراسة تحليلية نقدية جمعية علم النفس الإكلينيكي، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

32) **محمد زيان حمدان** (2000) سيكولوجية الاتصال التربوي ،مصر: دار التربية الحديثة دارية

33) **محي الدين توق،عبد الرحمن عدس**(1984) أساسيات علم النفس التربوي، نيويورك: دار جون وايلي وأولاده

34) منصف عبد الحق (2007) رهانات البيداغوجيا المعاصرة دراسة قضايا التعلم والثقافة المدرسية، الدار البيضاء، المغرب، منشورات إفريقيا الشرق.

35) موحي، آيت محمد، والغرضاف، عبد العزيز، والفاربي، عبد اللطيف، وغريب، عبد الكريم، وأسرير جمال الدين (1991) المدرس والتلميذ: أية العلاقة؟ الجديد المغرب، دار الخطابي للطباعة والنشر.

36) **نايف سليمان** (2003) الوسائل التعليمية :ط.2، دار الصفاء للنشر والتوزيع عمان

37) **النجم، زياد**.(2016). مهارات الاتصال والتواصل في مجال العلاقات الإنسانية، دار النشر الالكترونيةeKtab ، الأردن، عمان.

38) **نجلاء محمد صالح** (2012) مهارات الاتصال في الخدمة الاجتماعية، الأسس والنظرية العلمية، دار الثقافة للنشر والتوزيع. لبنان.

39) **نرجس حمدي وآخرون** (2008) تكنولوجية التربية. القاهرة، الشركة العربية للتسويق والتوريدات

قائمة المصادر والمراجع باللغة الأجنبية

40)Gayet Daniel (1995) Modèles éducatifs et relations pédagogiques, formations des enseignants et −1enseignés, ed Armand colin, paris

41) Thérèse le feuvre (1992) barrière des langues- Comment communiquer ? Collection Bibliothèque de Travail Jeunes ,revue documentaire des 9 à 11 ans . Publions de l'Ecole Modem français.

42) - le petit Larousse grand format , 7 rue 1996.

43) Olivier Reboul (1984) Le langage de l'éducation : analyse du discours ,pédagogique ,édition, PUF ,Paris.