المجلة المغاربية للدراسات التاريخية والاجتماعية – جامعـة سيدي بلـعباس
ISNN : 2170-0060 EISSN : 2602-523X
المجلـد 13 -- العدد 01 -- جويلية 2021 ص 273 - 297

تأثير الاتصال البيداغوجي الشخصي للأستاذ على التحصيل الدراسي لتلميذ التعليم المتوسط

The Effect of the Professor's Personal Pedagogical Communication on the Academic Achievement of the Intermediate Education Student

د. مغتات العجال Dr. Mortet Ladjel Essalam-1@hotmail.fr	علم اجتماع الاتصال	جامعة الجيلالي ليابس - سيدي بلعباس - الجزائر

DOI :

الإرسال: 2021/05/06 **القبول**: 2021/05/23 **النشر**: 2021/07/04

ملخص

تهدف هذه الورقة البحثية إلى التعرف على تأثير الاتصال البيداغوجي الشخصي للأستاذ على التحصيل الدراسي لتلميذ التعليم المتوسط. وتكونت العينة من (131) تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط. واستخدم الباحث أداة الاستمارة لجمع المعلومات عن العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع. وتم التوصل إلى أن الاتصال البيداغوجي الشخصي للأستاذ يؤثر على التحصيل الدراسي لتلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط. من خلال بعض المتغيرات المتمثلة في اللغة المستعملة من جهة وفي علاقتها بالانتماء الاجتماعي من جهة أخرى إضافة إلى مساهمة الأسرة في اندماج التلميذ في المدرسة وانعكاس كل ذلك على تحصيله.

كلمات مفتاحية: الاتصال؛ الاتصال الشخصي؛ الاتصال البيداغوجي . الصفي ؛ التحصيل الدراسي؛ التأثير.

Abstract:

This research paper aims to identify the effect of the professor's personal pedagogical communication on the academic achievement of the intermediate education student. The sample consisted of (131) male and female students from the fourth year average. The researcher used the questionnaire tool to collect information about the relationship between the independent and dependent variables. And it was concluded that the professor's personal pedagogical contact affects the academic achievement of the fourth year pupil of intermediate education. Through some of the variables represented in the language used on the one hand and in its relationship to social affiliation on the other hand, in addition to the family's contribution to the integration of the student in the school and the reflection of all this on his achievement.

Keywords: Communication; Personal communication; educational communication in the classroom; academic achievement; and impact.

مقدّمة

تطرح العلاقة بين الاتصال البيداغوجي الشخصي للأستاذ والتحصيل الدراسي لتلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط إشكالية وتساؤلات يمكن صياغتها من خلال محاولة معرفة عملية التأثير والتأثر بين المتغيرين من جهة وطبيعة هذا التأثير من جهة أخرى، والتي نهدف من ورائها إلى معرفة إذا كان هناك تأثير من المتغير المستقل على المتغير التابع. وكيف هو نوع هذا التأثير. لذا عملنا على إنجاز هذه الورقة البحثية المتواضعة لتعطي إجابة على تساؤل شد إنتباهنا وفضولنا المعرفي من خلال محاولة معرفة نوعية وطبيعة هذا التأثير من المتغير المستقل المتمثل في الاتصال البيداغوجي للأستاذ على المتغير التابع المتمثل في التحصيل الدراسي لتلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، من هنا قرر الباحث دراسة هذه المعظلة وكشف معالمها التي استدعت من البحث والتقصي.

ولدراسة ومعرفة هذا التأثير في الميدان ومحاولة معرفة نوعية العلاقة بين المتغيرين أكاديميا، قمنا باختيار متوسطة الشهيد " عبد الله مغطيط" كمؤسسة لإجراء الدراسة الميدانية وهي مؤسسة تربوية وتعليمية على مستوى ولاية مستغانم معتمدين في ذلك على عينة من تلامذتها لمستوى السنة الرابعة. حيث اعتمدنا منهجيا على عينة قصدية تمثلت في تلاميذ السنة الرابعة على وجه التحديد من الجنسين، وهذا نظرا لجملة من الخصائص التي ارتبطت بعينتنا المختارة كالسن والمستوى المعرفي والعلاقات المشتركة بينهم وبعض المؤشرات الهامة كمكان الإقامة واعتماد وسيلة النقل المدرسي المشتركة، كما اعتمدنا على استخدام المنهج الوصفي وتقنية الاستمارة وهذا كله سعيا منا لفهم هذا التأثير أو العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع سابقي الذكر.

1.مشكلة الدراسة

سعيا منا لفهم العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع ومعرفة إذا كان هناك تأثير للاتصال البيداغوجي الشخصي للأستاذ على المستوى الصفي. كمتغير مستقل . على التحصيل الدراسي لتلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط . كمتغير تابع . ومعرفة إذا كان لهذا النوع من الاتصال البيداغوجي تأثير على التحصيل الدراسي للتلميذ وماهي المؤشرات التي يمكن أن تُعتمد في قياس هذا التأثير ومعرفته.

في هذا السياق طرحنا التساؤل الآتي:

. هل يؤثر الاتصال البيداغوجي الشخصي على التحصيل الدراسي لتلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط؟

أما عن الفرضية المعتمدة فتمثلت في أن:

الاتصال البيداغوجي الشخصي يؤثر على التحصيل الدراسي للتلميذ.

2.أهمية الدراسة :

تتجلى أهمية هذه الورقة البحثية من خلال الطرح النظري للمقاربات الأكاديمية الاتصالية والسوسيوتربوية المعتمدة في فهم هذه العلاقة ومعرفة هذا التأثير وطبيعته إذا كان إيجابيا أو سلبيا، فهذه الدراسة تتطلب منا على الأقل جهدا لفهم وتفسير ومعرفة ما إذا كان لاتصال الأستاذ البيداغوجي . الصفي . تأثير على التحصيل الدراسي للتلميذ في مستوى التعليم المتوسط. لذا فالنتائج المتوصل إليها في هاته الدراسة البحثية من خلال تحليل المعلومات المستقاة من مؤشرات استمارة الاستبيان كأداة بحثية لجمع المعطيات والتحليل الكمي والكيفي للنتائج البيانية للجداول ستجيبنا على الأقل على التساؤل الذي طرحناه في الإشكالية وهو معرفة طبيعة التأثير بين الاتصال البيداغوجي للأستاذ والتحصيل الدراسي للتلميذ.

3. مفاهيم الدراسة

3. 1 - الاتصال: (Communication)

"الاتصال(Communication) مشتقة من أصلها اللاتيني (Communis) أي (Common) ومعناها مشترك، فعندما نقوم بعملية الاتصال فنحن نحاول أن نقيم (رسالة مشتركة) مع شخص أو جماعة، أي أننا نحاول أن (نشترك معا في معلومات أو أفكار أو مواقف محددة)" (الفار، 2006، صفحة 7). ويعرف لغويا على أن" كلمة الاتصال مأخوذة من الوصل أي البلوغ: (وصل إليه وصولا، أي بلغه) (مختار الصحاح، الجوهري). وفي المعجم الوسيط في مادة وصل يصل فلانٌ وصولا...ووصل الشيء وإليه وصولا أي بلغه وانتهى إليه" (سلامة، 1998، صفحة 13). و يعرف كذلك على أنه "عملية يتم عن طريقها إرسال رسالة معينة أو اتجاه ما في إطار دائرة إلى المستقبل مع الأثر الناتج عن ذلك" (غيث، 1985، صفحة 72) .

أما فنيا، فيعرف حسب "ريكارد اندي" (Rickard Indy) بأنه"عملية يقصد مصدر نوعي بواسطتها، إثارة استجابة نوعية لدى مستقبل نوعي" (مصطفى حجازي:18،1982) أي أنه عملية مقصودة، هادفة و ذات عناصر محددة" (دليو، 2003، صفحة 15). أما (إستال دصومبر،Estelle Desombre) فإنها تعرف الاتصال بأنه " ليس ملك للإنسان وحده، بل هو استعداد مشترك في عالم الأحياء. على هذه الأرض، الاتصال ضرورة حيوية. إننا نتواصل لنعيش، لنتزاوج لحماية مناطقنا، لنحمي حياتنا أو حياة الآخرين"، أما عن النص الأصلي فهو كالآتي: (La communication n'est pas le propre de l'homme mais c'est une aptitude très bien partagée dans le règne du vivant. Sur toute la planète, la communication est une nécessité vitale. On communique pour se nourrir, se reproduire, pour défendre son territoire, sa vie ou celle des autres.) (Desombre, 2002, p. 4)، ويمكن تعريفه إجرائيا على أنه عملية هادفة وواعية يتم من خلالها نقل رسالة من مرسل إلى مستقبل قصد إحداث تأثير يكون متبوعا بتفاعل مشترك بينهما.

3. 2 - الاتصال البيداغوجي - الصفي -

قبل تعريف مصطلح الاتصال البيداغوجي كاملا، نعطي لمحة عن مفاهيمه منفصلة، فأولهما الاتصال (Communication) وثانيهما البيداغوجيا (التربية)، ومعنى «كلمة الاتصال مأخوذة من الوصل أي البلوغ: (وصل إليه وصولا، أي بلغه) (مختار الصحاح، الجوهري). و في المعجم الوسيط في مادة وصل "يصل فلانٌ وصولا....و وصل الشيء و إليه وصولا أي بلغه و انتهى إليه" (سلامة، 1998، صفحة 13)، أما الفعل منه "اتصل بِالشيء" حسب القاموس اللغوي أي "التأم به"، أما "اتصل إليه" أي "بلغ و انتهى" (البستاني، 1999، صفحة 923)، أما "الاتصال" فهو "ما يصل بين الشيئين" (البستاني، 1999، صفحة 923)، أما الاتصال فتعاريفه عديدة و متنوعة لكن لا بأس أن نعتمد بعضها فمثلا يعرف ثيودور هيربرت الاتصال بأنه "عملية ديناميكية من خلاله يؤثر شخص ما بشكل مقصود أو غير مقصود في ذهن أو ملَكَة من خلال وسائل أو أدوات بشكل رمزي، و يعرف آخرون الاتصال بأنه "العملية التي يحدث فيها شخص ما المعنى إلى مستمع أو أكثر من خلال استخدام الرموز الصوتية و المرئية الواضحة (محمد، 2006، الصفحات 22-23).

أما البيداغوجيا (Pédagogie) "فهي تركيب يوناني مؤلف من كلمتين (Péda) وتعني الطفل و (Agogé) وتعني السياقة أو التوجيه. وكان المربي (Pédague) على عهد الإغريق هو الشخص (أو الخادم) المكلّف بمرافقة الأطفال في خروجهم للنزهة وللتكوين، والأخذ بأيديهم ومصاحبتهم، إذن للمصطلحين نفس المعنى من حيث اشتقاقهما اللغوي، وهو القيادة والتوجيه، كما أن "لافون"Lafon" بدوره ينص على هذا التأرجح، عندما يعرف التربية في "قاموس علم النفس التربوي" إذ يقول بأن "البيداغوجيا" هي تقنية، والتي تعتبر في نفس الوقت علما وفنا.

إنها عِلمٌ لأن لها قاعدة تتضمن معطيات محدّدة، و هي فنّ إذا راعينا الجانب التطبيقي لعلوم التربية و نظرياتها" (الدريج، 1990، صفحة 12)، ويعرفها آخرون على أنّ (Pédagogie) (علم أصول التدريس)، و هو العلم الذي يهدف غلى دراسة المذاهب و التقنيات التي يبنى عليها عمل المربين، و لكل مجتمع مشروع بيداغوجي محدد (للتربية العقلية و الأخلاقية و الجسمية) للأفراد، إلا أن هناك بعض التعريفات تضيف إلى المعنى الفلسفي للمصطلح بيداغوجيا الجانب العملي التطبيقي، حيث ترى بأنها جملة من الأساليب التقنية التي تهدف إلى وضع معايير لمراقبة إجراءات و عمليات نقل المعرفة (مزيان و بن بريكة، 1994، الصفحات 34-35) .

وقد جاء تعريفها في المعجم الفلسفي كالآتي (Pédagogie) ترمي إلى مساعدة الطفل والمراهق والبالغ على تكوين شخصيتهم وتنميتها، ومن هذه الوجهة يعتبر هذا العلم معياري (وهبة، كرم، و شلالة، 1981، صفحة 52). ونذكر بأن مصطلح "البيداغوجيا" يطلق على "التربية" ومعناها لغويا "رَبّى تربية وتربّى الولدَ: غذّاه وجعله يربو. هذبّه" (البستاني، 1999، صفحة 229). فكلمة التربية تعني النمو والزيادة والتهذيب والتثقيف، و "التربية ضرورة، وهي واجبة، لأنها تنقل الوليد البشري من مجرد كائن عضوي إلى إنسان ذي شخصية متمايزة" (الطحان، 2006، صفحة 17). أما علماء الاجتماع مع (دور كايم) فيثبتون أن التربية "هي قبل كل شيء مجهود يهدف إلى طبع الأجيال الجديدة بطابع الجماعة" (بالماد، 1970، صفحة 106).

أما الاتصال البيداغوجي كما ورد في معجم علوم التربية فيُعرّف بأنه " كل أشكال و سيرورات و مظاهر العلاقة التواصلية بين المدرس و التلاميذ و يتضمن نمط الإرسال اللفظي و غير اللفظي بين المدرس أو من يقوم مقامه، و بين التلاميذ أو بين

التلاميذ أنفسهم، كما يتضمن الوسائل التواصلية و المجال الزماني، و هو يهدف إلى تبادل أو تبليغ و نقل الخبرات و المعارف و التجارب و المواقف، مثلما يهدف إلى التأثير في سلوك المتلقي" (الفاربي و آخرون، 1994، صفحة 44) . ويُعرف على أنه "إيصال المعلومات بهدف الزيادة في الفهم". أما (جون ديوي John Dewey) فيعتبره" عملية المشاركة في الخبرة إلى أن تغدو مشتركة بين الجميع" (الطوبجي، 1980، صفحة 12)، ويمكن تعريفه بأنه نقل الرسالة البيداغوجية من الأستاذ إلى التلميذ من أجل تحقيق الأهداف المسطرة.

ونشير أنه يستعمل كذلك بمعنى "الاتصال التربوي"، مثل التعريف الذي قدمه الباحث (عبد الحافظ محمد سلامة) حول هذا المصطلح المرادف، وهو أنه "عملية تفاعل مباشر بين المعلم والمتعلم وبين التلاميذ أنفسهم، يحدث نتيجة وجود مؤثر أو فعل من جانب معين وحدوث استجابة أو رد فعل له من جانب آخر لاكتساب خبرة بينهم" (سلامة، 1998، صفحة 56). والمقصود بالطرفين في المواقف التعليمية هما كل من المعلم والمتعلم، كما يؤكد ذلك الباحث (ربحي مصطفى عليان) بقوله "ويقصد بالطرفين المرسل المتمثل في المعلم، والمستقبل المتمثل في المتعلم أي التلميذ" (عليان و آخرون، 1999، صفحة 143).

كما يعرف على أنه نوع خاص لأنه علم، إذ يبدو في شكل اتصال فكري محض إلا أن شحنته الانفعالية مهمة جدا، و يعرفه الباحث (يوسف إبراهيم نبراي) بقوله " يقصد بالاتصال في المحيط التربوي نقل فكرة معينة أو معنى محدد من فرد إلى أفراد آخرين، و بهذا يعرف هذا الفعل بأنه نقل للأفكار و المعلومات التربوية و التعليمية بصفة خاصة من المعلمين إلى التلاميذ، إضافة إلى أن الاتصال البيداغوجي يعتمد على ثلاث مرتكزات: المدرس و المقرر و المتعلم، فلا ينبغي للمدرس أن يركز على نفسه على حساب المقرر و التلميذ، أو يركز على المقرر على حساب التلميذ و المدرس، أو يركز على التلميذ مع التضحية بالمقرر و بوجوده الهام داخل العملية الديداكتيكية، و المقصود بالمقرر المنهاج. والاتصال البيداغوجي ما هو إلا علاقة تربوية في معناها اللغوي تفيد وجود صلة أو رابطة بين طرفين لاكتساب خبرة بينهما، كعلاقة المدرس بالتلاميذ.

فالاتصال البيداغوجي أو التربوي أو ما يطلق عليه بالعلاقة التربوية يلاحظها (جون كلود Jean claude) أنها "عبارة عن تعامل تفاعلي إنساني يتم بين أفراد يوجدون

في وضعية جماعة ، وبما أن المكان الذي يتحقق فيه فعل التعليم / التعلم هو غالبا القسم، فمن الملاحظ أنه داخل القسم تتأسس علاقات دينامية بين المدرس و التلاميذ تتجسد في العلاقات أو العلاقة التربوية، و تتميز هذه العلاقة بطابع التعقيد حيث يعود ذلك إلى كونها تشكل مجموعة علاقات مختلفة في مضامينها ومتباينة من حيث أهدافها، ومتداخلة في ما بينها، إنها :

أولا: علاقات إنسانية لأن تحققها يستدعي حضور وتفاعل العنصر الإنساني مجسدا في المدرس والتلاميذ.

ثانيا: علاقات تواصل بيداغوجي لأن التعليم هو بالدرجة الأولى، إقامة تواصل مع التلاميذ.

ثالثا: علاقات سيكولوجية وسيكو سوسيو لوجية، لأن فعل التعليم يتم في غالبية الأحيان في إطار جماعة القسم، فهو ذو طبيعة جماعية. هذا بالإضافة إلى أن انجازاته تكون دائما مرفوقة بتبادلات وجدانية مختلفة.

3.3 - التحصيل الدراسي

إن التّحصيل لغة هو من الفعل "حصَّل الشيءَ أو العِلمَ: حصَل عليه"، أما "حصَل على الشيء: أحرزه وملكه" (البستاني، 1999، صفحة 125). إذا فالتحصيل هو الإحراز والمُلك، أمّا من حيثُ المفهوم فيعني كلَّ "سلوك أو استجابة على شكل معلومة صغيرة" (حمدان، 1996، صفحة 8)، وهذه المعلومة الصّغيرة تُعتبَر تحصيلا رغم صغرها، فكل ما يحصله الإنسان من سلوكيات أو استجابات كبيرة كانت أو صغيرة هي اكتساب وتحصيل حصّله الإنسان.

ويُعرّف (صلاح علام) التحصيل الدراسي الدّراسي (Academic Achievement)"بأنه درجة الاكتساب التي يحققها الفرد، أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي" (علام، القياس والتقويم التربوي والنفسي، اساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، 2000، صفحة 305)، و يضيف بأن الاختبارات المدرسية التحصيلية هي التي تقيس مدى استيعاب التلاميذ لبعض الرسائل التعليمية من معارف و مفاهيم ومهارات ذات ارتباط بالمواد الدراسية، كما يرى بأن التحصيل يدلّ "على الوضع الراهن لأداء الفرد أو تعلمه أو ما اكتسبه بالفعل في برنامج تعليمي" (علام، القياس والتقويم التربوي والنفسي، اساسياته وتطبيقاته وتوجهاته

المعاصرة، 2000، الصفحات 305-306). و يرى عبد الرحمن الطريري أن "التحصيل يرتبط مباشرة بالأداء الدراسي للطلاب لتوضيح المدى الذي تحققت فيه الأهداف التعليمية لدى الطلاب، و يقاس باختبارات التحصيل و هي أدوات قياس لمدى تحصيل الفرد لما اكتسبه من معرفة أو مهارة معينة نتيجة التعليم أو التدريب" (الطريري، 1997، الصفحات 280-281) . أما (عبد الوارث الرازجي) فيرى بأن الاختبارات المدرسية – التحصيلية-تهدف إلى قياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية، وهي إما اختبارات عادية تعَدّ بواسطة المعلمين أو اختبارات عامة تعدّها الوزارة في نهاية كل مرحلة دراسية وبخاصة الثانوية العامة.

أما مصطلح التّحصيل فيعود حسب الدكتور (محمد زياد حمدان) إلى الموضوع أو الخبرة اللذين يدرسهما التلاميذ للتعلم، ويُشار كذلك للتحصيل بالعلمي وذلك نسبة للمواد العلمية في حقول المعرفة الإنسانية والطبيعية المختلفة. وأحيانا يُشار حسب نفس الباحث للتحصيل بالأكاديمي نسبة إلى أكاديمية أفلاطون التي أنشأها خلال القرن الرابع قبل الميلاد. ويؤكد نفس الباحث "أنّ التحصيل هو في الأصل مفهوم تطبيقي نفس تربوي" (حمدان، 1996، صفحة 8).

أما (حسن طلعت إبراهيم لطفي) فيرى بأنه "هو مدى تفوق الطالب من الناحية الدراسية عن طريق الحصول على الاختبارات النهائية على تقديرات مرتفعة نسبيا من مختلف المقررات التي يدرسها" (ميزاب، 1988، صفحة 70).

أمّا (شابلن Chaplin, J.P) فقد ورد له في قاموس علم النفس (1971) تعريف التحصيل الآتي بأنه مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاءة أو الأداء في العمل الدراسي أو الأكاديمي يجري من قبل المدرسين أو بواسطة الاختبارات المقننة" .(Chaplin, 1979, p. 96). ويتضح أن "مفهومه للتحصيل شامل ومشترك بين جميع المراحل التعليمية.

ويرى الباحث (إبراهيم عبد المحسن) أنّ التحصيل الدراسي هو كلّ أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة، والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار أو تقديرات المدرسين أو كليهما معا، ويبدو تعريف التحصيل إجرائيا كذلك لكنه لم يحدد الباحث نوعية الاختبارات من حيث أنها مقننة أو غير مقننة. أما صلاح الدين علام فيرى "أنه مدى استيعاب التلاميذ لما تعلموه من خبرات معينة في مادة دراسية مقررة وتقاس بالدرجات التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات

التحصيلية" (علام، القدرات العقلية المهمة في التحصيل في الرياضيات البحثة في المدرسة الثانوية، 1971، صفحة 18).

أما (وبستر) فيعرفه بأنه "أداء الطالب لعمل ما من ناحية الكم أو الكيف" (دمنهوري، 2006، صفحة 86). ويعرفه الدكتور رشاد صالح دمنهوري بأنه "المعدل التراكمي الذي يحصل عليه الطالب في مرحلة دراسية" (دمنهوري، 2006، صفحة 86).

ويرى الباحث (عبد الرحمن محمد العيسوي) أنّ التحصيل هو "معرفة أو مهارة مكتسبة وهو خلاف القدرة وذلك على اعتبار أن الإنجاز أمر فعلي وليس إمكانية" (العيسوي، 1979، صفحة 4). أما الباحث (سيد خير الله) فيحدد في مؤلفه (بحوث نفسية وتربوية) أنّ مفهوم التحصيل الدراسي تحديدا إجرائيا حيث يرى أنّ التحصيل يعني التحصيل الدراسي، و يرى بأنه "يقاس بالاختبارات التحصيلية التي تجري في الأقسام في آخر السنة و هو ما يُعبَر عنه بالمجموع العام لدرجات التلميذ في جميع المواد الدراسية" (خير الله، 1981، صفحة 76)، و يتضح من هذا التعريف مدى ارتباط التحصيل بالاختبارات المقررة التي تُنجز لقياس المحصلة الختامية لمجموع المعلومات و المعارف و الخبرات و المهارات و التي تتلخص في المجموع العام و الكلي لدرجات التلميذ في نهاية كل موسم دراسي.

كما يعرف على أنه نتيجة للتعلم، وهذا يعكس مدى ارتباط كل من التعلم والتحصيل وربما مدى اعتماد كل واحد على الآخر. ويمكن أن نضيف بأنه يمثل المعلومات والمعارف التي يحصل عليها الفرد من خلال منهاج مبرمج وهادف أو برنامج دراسي مقرر ضمن وسط مدرسي محدد. ويمكن تعريفه كذلك على أن "التحصيل أداة أكاديمية يقوم به الطفل أو الطالب في مجال معين من المجالات العلمية. ويمكن أن يكون هذا التحصيل مرتفعا أو متوسطا أو متدنيا تؤثر فيه عدة عوامل" (قطامي، 1997، صفحة 99).

وفي ختام هذه التعاريف نستطيع القول أنها إجرائية حسب طبيعة و نوعية البحوث التي قام بها الباحثون، و بالتالي لم يتوفقوا في وضع مفهوم واحد للتحصيل، لكنه يُقصد به عموما ما يُحققه المتعلم من معرفة و مهارات خاصة في المجال الدراسي.

4. المناهج والتقنيات المتبعة في الدراسة

يدخل هذا البحث في إطار الدراسات الإنسانية والاجتماعية الوصفية، وهذا النوع من الدراسات أو البحوث يقوم عادة على دراسة المعطيات والبيانات ووصفها كميا وتحليلها كيفيا، حيث أردنا من خلال هذه الدراسة السوسيوتربوية والاتصالية الكشف عن العلاقة بين المتغير المستقل المتمثل في الاتصال البيداغوجي للأستاذ والمتغير التابع المتمثل في التحصيل الدراسي للتلميذ متمثلا في تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط مؤسسة الشهيد "عبد الله مغطيط" ولاية مستغانم، وقد اعتمدنا في جمع بيانات الدراسة على تقنية الاستمارة التي وزعت على عينة من (131) من تلاميذ السنة الرابعة من الجنسين. وتم الاستعانة بالتحليل الكمي، وذلك قصد تحويل إجابات عينة البحث إلى أرقام ونسب متضمنة في جداول لها دلالات وقراءات لتسهل علينا في النهاية فهم طبيعة العلاقة وتأثير الاتصال البيداغوجي للأستاذ على التلاميذ من مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

5. مجتمع البحث وعينة الدراسة

1.5-مجتمع البحث

لقد وقع اختيارنا على إحدى المؤسسات التعليمية بولاية مستغانم والمتمثلة في متوسطة الشهيد "عبد الله مغطيط" كمجال للدراسة باعتبارنا أحد قاطنيها ومن المتمدرسين بها قديما من جهة، وعلى أساس أنها من ولايات الوطن التي لا تختلف في نظرنا عن بقية الولايات أو على الأقل عن أغلبها من حيث تشابه الخصائص الاجتماعية التربوية والثقافية.

2.5 عينة الدراسة

عينة البحث مشكلة من كل تلاميذ مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط الذين تم التعامل معهم من خلال جمع الاستمارات، وهذا المستوى موزع على أربعة أقسام يتراوح عدد تلامذتها ما بين (37 . 39). أي بمجموع (131) تلميذا وتلميذة. أي بنسبة (86.18) الاجمالية للمبحوثين بعد استبعاد بعض الاستمارات لتعذر ملئها أو حتى جمعها. مع العلم أن العدد الأولي كان (152) تلميذا وتلميذة، وصار بعد استبعاد (21) استمارة (131) وهذه العينة النهائية موزعة بين (77) من الذكور و (54) من الإناث. وتتراوح أعمارهم ما بين (13 .19) أي من (من 1998 نزولا إلى 1992) حسب تاريخ

الميلاد، وبمعدل متوسط العمر (15.74). أما عن مجتمع البحث فيتمثل في كل تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط في ولاية مستغانم، باعتبار الدراسة تمت على مستوى الولاية.

أما عن المعاينة أو اختيار العينة فقد تم بطريقة قصدية أو عمدية كما سبق الذكر. أي أخذ كل أفراد العينة لاعتقادنا المنهجي أنها تحقق الغرض من الدراسة، وذلك بالاعتماد على القوائم الاسمية للتلاميذ المبحوثين المتحصل عليها من المتوسطة المعنية بالدراسة الميدانية، وهذه العينة

أما عن الجدول الآتية الموضحة لبعض السمات الشخصية للعينة، فتمثلت في متغير الجنس، السن و الوضع الدراسي . أي تكرار السنة الدراسية . :

المتغير	الخاصية	التكرار المطلق	التكرار النسبي
الجنس	الذكور	77	% 58.78
	الإناث	54	% 41.22
	المجموع	131	% 100

جدول رقم (01): يبيّن توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

انطلاقا من المعطيات الإحصائية المبيّنة في الجدول رقم (1) نلاحظ أن نسبة الذكور أكبر من نسبة الإناث، حيث قدرت نسبة الذكور ب (58.78 %)، أما نسبة الإناث فقدرت ب (41.22 %)، و مَرَدُّ ذلك راجع إلى طبيعة المجتمعات العربية ذات التوجه و الهيمنة الذكورية، مما جعل بعض الأسر تعزف عن تعليم بناتهن بسبب الموروث الثقافي و الاجتماعي أو توقف بناتهن في سنوات التعليم الابتدائي بسبب البعد الجغرافي عن المؤسسة التعليمية، و اعتقادا من بعض الأولياء أن مكان المرأة لا يستقر إلا في البيت، رغم أن التعليم في الجزائر تعليم إجباري لجميع الأطفال ذكورا وإناثا إبتداء من السنة السادسة من العمر إلى نهاية السنة السادسة عشرة ،مع التأكيد أن الدين الإسلامي دعا لتعليم الولد (ذكرا كان أو أنثى) دون أن يفرق بينهما، لكن مع السنوات الأخيرة بدأ الانفتاح على تعليم البنات و ذلك يرجع لإدراك الدور الذي يمكن أن تلعبه البنت أو المرأة في المجتمع وبالخصوص خارج الأسرة من خلال مواصلتها لدراساتها و حصدها

لأعلى الشهادات مما أدى إلى اقتحامها للعديد من المجالات و ممارستها لبعض الوظائف خاصة كالصحية و التربوية وممارسة الأشغال التقليدية.

المتغير	الخاصية	التكرار المطلق	التكرار النسبي	متوسط العمر
السن	(من13 إلى17)	124	% 94.66	(15.47)
	(من18فما فوق)	07	% 05.34	
	المجموع	131	% 100	

جدول رقم (02): يبيّن توزيع أفراد العينة حسب متغير السن

تظهر المعطيات الإحصائية أن الفئات العمرية المحصورة بين (13 و 17) أكبر بكثير من الفئة العمرية الممتدة من (18 فما فوق)، حيث قدرت نسبة الفئات العمرية الأولى ب (94.66 %)، أما الفئات العمرية الثانية فكانت نسبتها ضئيلة و قدرت ب (% 05.34)، و مرجع ذلك أن مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط يغلب عليه التلاميذ المتمدرسون الجدد من الفئات العمرية الممتدة (من 13 إلى 17)، و هذه الأعمار تتناسب و تتلاءم مع مستواهم الدراسي، و هذا ما يجعلها تحتل النسبة المهيمنة مقارنة بالنسبة الأخرى، لأن من ينضمون تحت الفئات الثانية الضئيلة غالبا ما يكونون من التلاميذ الذين يكررون السنة الرابعة حسب ما أقر به مجلس التوجيه المدرسي، مع العلم أن متوسط العمر بالنسبة للسنوات الرابعة هو (15.47) .

المتغير	الخاصية	التكرار المطلق	التكرار النسبي
الوضع الدراسي	مكرر	20	% 15.27
	غير مكرر	111	% 84.73
	المجموع	131	% 100

جدول رقم (03): يبيّن توزيع أفراد العينة حسب الوضع الدراسي (تكرار السنة)

في ضوء المعطيات الإحصائية نلاحظ أن نسبة التكرار بين التلاميذ من كلا الجنسين طبعا قليلة مقارنة بالعدد الإجمالي لهم و الذي يقدر ب (131) تلميذا و تلميذة، حيث قدرت نسبة المكررين ب (15.27 %)، و هذا يبيّن أن النسبة الكبيرة من المنتقلين إلى مستوى الرابعة متوسط تلاميذ جدد و لم يتعرضوا لتكرار السنة الدراسية، حيث قدرت نسبة التلاميذ الذين لم يكرروا السنة الدراسية ب (84.73 %).

6. نتائج الدراسة

6.1 ـ وصف البيانات وعرض النتائج وتحليلها:

تمهيد

بعد عرض جدول مواصفات العينة وتحليلها، ننتقل بدورنا إلى عرض المعطيات الخاصة بالبعد المتعلق بالتساؤل والفرضية المتعلقة به، وتحليل نتائجها باعتماد المنهج الوصفي التحليلي لتأكيد مدى صحة هذه الفرضية من خطئهما، وهذا بالاعتماد على التكرارات والنسب المئوية.

ـ **البعد الخاص بالفرضية:** طبيعة الاتصال البيداغوجي في تأثيره على التحصيل الدراسي من خلال بعض الغايات التربوية الاجتماعية.

يتأثر التحصيل الدراسي للتلميذ بعوامل فيزيقية ونفسية واجتماعية ومدرسية، ونحن في هذه الدراسة نسعى للوقوف على عامل الاتصال من خلال محاولة معرفة طبيعة تأثير الاتصال البيداغوجي (التربوي) على تحصيل التلميذ، وهذا من خلال الاعتماد على بعض الأبعاد لقياس هذا النمط من الاتصال، وأول بُعد اعتمد عليه الباحث هو الغايات (Finalité) والأهداف التربوية باعتبارها بعد اجتماعي، حيث يعرفها (Lethan Khoi) بأنها "تلك القيم والمعايير التي يحددها فلاسفة ومربو مجتمع ما" (Khoi, 1981, p. 44) كما يعبر عنها محمد الدريج "بأنها صياغة لأهداف تعبر عن فلسفة المجتمع، و تعكس تصوراته للوجود و الحياة، مثل قولنا: على التربية أن تنمي لدى الأفراد الروح الديمقراطية، أو على المدرسة أن تمحو الفوارق الاجتماعية..." (سرير وخالدي، 1995، صفحة 14)، فتحقق الغايات في المجتمع أو عدم تحققها ما هو إلا انعكاس لعملية التحصيل الدراسي المرتبطة بطبيعة و نمط الاتصال البيداغوجي المحدد في العلاقة بين المعلّم والمتعلّم أو المتعلمين من خلال المواقف التعليمية، و كل هذا في ظل الاتصال الفعال بينهما والذي سينتج عنه تواصل تفاعلي و مشاركة متبادلة بين المرسل والمستقبل، وقد حصر الباحث مجموعة من المتغيرات لقياس الاتصال البيداغوجي والتحصيل من خلال الغايات والأهداف، وهذه المتغيرات هي: متغير اللغة والتواصل البيداغوجي، متغير الانتماء الاجتماعي، متغير الاندماج المدرسي، متغير المتابعة الدراسية، متغير الشعور بأهمية الدراسة.

الوضع الدراسي كفاية اللغة	مكرر		غير مكرر		المجموع	
	تك	%	تك	%	تك	%
نعم	05	03.82	44	33.58	49	37.40
لا	15	11.45	67	51.15	82	62.60
المجموع	20	15.27	111	84.73	131	100

جدول رقم (01): يبيّن كفاية اللّغة العربية في تحقيق الاتصال التربوي

يظهر الجدول الإحصائي رقم (01) أن أفراد العينة الذين يرون بأن اللغة العربية وحدها غير كافية لتحقيق الاتصال البيداغوجي يشكلون نسبة (62.60 %) وهي نسبة مرتفعة مقارنة بالثانية، وهي موزعة بين التلاميذ المكررين حيث بلغت نسبتهم (11.45 %) والتلاميذ غير المكررين بنسبة (51.15 %)، وهذا يبين أن المبحوثين من غير المكررين يجدون صعوبة في تناول الكلمة والتحكم في اللغة في مختلف وضعيات الاتصال، وهذه الصعوبة يمكن اعتبارها عائقا من العوائق التي تؤثر على عملية الاتصال البيداغوجي الصفي رغم "أن اللغة العربية هي المفتاح الأول الذي يجب أن يملكه التلميذ لدخول مختلف مجالات التعلم، فهي مادة تعليم وإيصال التعلمات".(للمناهج، 2005، صفحة8).

واللغة هي من "الكفاءات ذات الطابع الاتصالي" (للمناهج، 2005، صفحة 8)، وتتجلى هذه الصعوبة في قراءة بعض النصوص بطلاقة مهما كان طولها، وهذا ماينتج عنه صعوبة أخرى تتمثل في عدم القدرة على تحرير جملة أو فقرة أو أي نمط من أنماط النصوص كالرسالة والطلب وغيرها، إضافة إلى عجزه عن التحليل لهذه النصوص. فمن يجد صعوبة في القراءة قد يجد صعوبة في التحرير (الكتابة) وحتى في التحليل (تحليل المقروء، النصوص مثلا)؛ لأنها كلها مهارات تنتج عن الممارسة والتدريب، وهذا يستوجب "تدريب الطلاب على فن الحديث حتى يكون الحديث الصادر عنهم جادا وموضوعيا، وعن طريق هذا التدريب يستطيع الطالب عرض موضوعه أو مادة حديثه بشكل واضح وبلغة سليمة لا تحتمل تأويلا أو غموضا لأن غموض الرسالة يؤخر إنجازها". (سلامة، 1998، صفحة 68).

وهذه النسبة تدفعنا للقول أنه إذا كانت اللغة وحدها لا تكفي للاتصال البيداغوجي فهذا يستدعي توظيف أكبر عدد ممكن من الحواس؛ أي استخدام الاتصال غير اللفظي (كالإيماءات وتعابير الوجه والنظرات والصمت وغيرها). ويرى المختصون أن

اللغة اللفظية لم تعد كافية لنقل الثقافة والمعرفة ونشر التعليم وتوصيل المعلومات. والسبب في ذلك يرجع إلى تلك الثورة التكنولوجية الهائلة التي أحدثت طفرة عجيبة في موضوع الاتصال وألياته، حيث حلت الآلة محل اللسان في إيصال الرسائل بمختلف مجالاتها. وهؤلاء المبحوثون من أفراد العينة يرون استعمال اللغة العربية في المواقف التعليمية لا يحقق وحده الاتصال البيداغوجي فبالتالي هي غير كافية. وقد أظهر المبحوثون الأسباب من خلال السؤال الفرعي المفتوح وتم حصر إجاباتهم في النقاط الآتية:

. تخوفهم من مستوى السنة الرابعة باعتباره مستوى مرتبط بشهادة نهاية التعليم المتوسط، مما يجعل التلميذ يرى معرفته وتمكنه من اللغة كأحد عوامل النجاح، وبالتالي عليه "الاهتمام الكلي بمواد اللغة العربية باعتبارها مترابطة فيما بينها، وتمثل وحدة متكاملة" (كبريت، 1998، صفحة 66). لأن الاهتمام باللغة العربية والتمكن منها سيسهل عليه التعامل مع المواد الأخرى من علوم طبيعية واجتماعية، كما يرى التلميذ في عجزه اللغوي تخوفا من الفشل المستقبلي الذي يمكن أن يحدّ من طموحاته، وهذا يجعله يربط بين العجز اللغوي والعجز التحصيلي الدراسي.

. صعوبة اللغة العربية لدى هذه الفئة من أفراد العينة سببه عدم كفاءتهم اللغوية والتعبيرية وضعف رصيدهم اللغوي، وتظهر الصعوبة في المفاهيم والمصطلحات، وخاصة في توظيفها في تركيب الجمل مما يؤدي إلى عوائق في التعبير الشفوي (Oral) والكتابي (Ecrit)، وهذا العائق اللغوي بين المعلّم والمتعلّم ناتج عن اختلاف الخبرتين بينهما، وتفوق مستوى الأستاذ اللغوي اللفظي عن التلميذ هو مايخلق صعوبة في التوافق بينهما أحيانا، وهذا مايستدعي من المعلّم أو المدرّس أن ينزل لمستوى المتعلّم لإيصال رسائله التعليمية المرمَزة (Message Codé) التي يصيب التلميذ في إدراك بعضها وعجزه عن معرفة أخرى مما يدفع بالمعلم أو الأستاذ لفك رموزها ليوصل رسائله للمتعلم ويحقق التغذية الراجعة.

ـ باعتبار اللغة من أهم قنوات الاتصال في "الجماعة الأولية" التي "تربط أعضاءها علاقات مباشرة أو علاقات "الوجه بالوجه" ومن أوضح أمثلتها ..الأسرة، وجماعة أصدقاء اللعب والجوار والدراسة" (الفوال، 1982، صفحة 85). يستوجب أن يكون فيها

أسلوب المعلم (المرسل) المخاطِب سهلا وملائما للمستوى اللغوي للمتعلم "المستقبل"، مع العمل على تسهيل دلالات مختلف المفاهيم اللغوية المستعملة في الصف الدراسي كتسهيل مفردات الأشعار والنصوص البليغة، حتى تكون في متناول التلاميذ لتحقيق نسبة معتبرة من التواصل البيداغوجي الذي يمكن أن ينعكس إيجابا على التحصيل الدراسي للتلاميذ.

ـ عدم استعمال المجتمع لها والتواصل بها، وهذه الصعوبة تدفع ببعض التلاميذ لأن يتواصلوا باللهجة العامية خلال الموقف التعليمي أثناء عملية الإيضاح، لأن " العامية أصبحت واقع معاش وحال مفروض لايمكن التخلص منه أبدا" (ساسي، 2006، صفحة 58)، وهذا ليس مرفوضا كما يبين (سمير محمد كبريت) في إحدى النقاط التي يجب التركيز عليها في العملية التعليمية، وهي تتمثل في قوله الاعتماد على اللغة الفصحى إهمال العامية إلا عند ضرورة الإيضاح.

ـ من الصعوبات كذلك وجود لغات أجنبية أخرى إلى جانب اللغة العربية المقصودة، يرى التلميذ أنه يجب أن تبسط بوسائل تعليمية (أقراص، حاسوب...) حتى يمكن استيعابها والتواصل بها شفويا وكتابيا خلال العمليات التعليمية / التعلمية.

وبالتالي فإن صعوبة استيعاب الموقف التواصلي بسبب عجز السلوك اللفظي المتمثل في اللغة، "فإن الأمر يحتاج إلى معطيات أخرى يتحصل عليها بالإدراك الاجتماعي" (فرحاتي، 2010، صفحة 113).

أما أفراد العينة في الجهة المقابلة فهم يرون أن اللغة العربية وحدها كافية لتحقيق اللاتصال البيداغوجي بنسبة قدرت (37.40 %) ، و هي مجموع لفرق شاسع بين نسبتين وهما: نسبة التلاميذ غير المكررين المتمثلة ب (33.58 %) ، ونسبة ضعيفة للتلاميذ المكررين وهي (03.82 %)، حيث ينعكس هذا الاتصال بدوره على عملية تحصيل التلميذ الدراسي، ويؤثر عليه سلبا أو إيجابا، من خلال اللغة العربية المستعملة في العملية التعليمية / التعلمية، باعتبار اللغة "هي الأداة الفعالة القادرة على تحليل ميكانيزمات الواقع،...ولنقل أن اللغة برمتها هي شخصية الفرد وهي المعبر عن عبقريته ومقياس تطوره" (طبي، 1992، صفحة 25). وهي حسب (مجد هاشم الهاشمي) تنظيم معين من الإشارات لتأمين الاتصال، وهذا الاتصال لايتم إلا من خلال التواصل

اللغوي اللفظي الذي يتم كسلوك تبادلي مشترك بين كل من المتكلم والمتلقي، وفي هذا الإطار يرى (.و سبربر، Wilson, Sperber ,) " أن الاتصال اللغوي / اللفظي هو أقوى أنواع الاتصال البشري لأنه يعطي مستوى ظاهريا، في حين أن الاتصال غير اللفظي يبقى منطويا على أشياء ضمنية، وبذلك يكون النسق اللغوي / اللفظي أحسن أنساق الاتصال، لأنه يتضمن اللفظ والفعل في آن واحد" (مسلم، 2007، صفحة 107).

الوضع الدراسي علاقة اللغة بالانتماء	مكرر		غير مكرر		المجموع	
	تك	%	تك	%	تك	%
نعم	20	15.27	108	82.44	128	97.71
لا	00	00	03	02.29	03	02.29
المجموع	20	15.27	111	84.73	131	100

جدول رقم (02): يبيّن علاقة استعمال اللّغة العربية بالانتماء الاجتماعي

نلاحظ من المعطيات الإحصائية من خلال الجدول رقم (02)، أن (97.71 %) من المبحوثين تعتقد بأن استعمال اللغة العربية هو انتماء للمجتمع، ويشترك في هذه النسبة المهيمنة كل من التلاميذ المكررين وغير المكررين، لكن أكبر نسبة سجلت عند التلاميذ غير المكررين حيث قدرت ب(82.44 %)، تليها نسبة (15.27 %) للتلاميذ المكررين، وفي المقابل نجد أن نسبة (02.29 %) من التلاميذ المبحوثين ترى بأن استعمال اللغة العربية لا علاقة له بالانتماء للمجتمع. وهي نسبة ضئيلة مقارنة بالأولى حيث حصرت في التلاميذ غير المكررين دون غيرهم.

أما مرد ذلك بالنسبة للنسبة المرتفعة هو أن التلاميذ المبحوثين ينتمون للأصل العربي في تركيبتهم الاجتماعية والعرقية، ويعتمدون على اللغة العربية كلغة وطنية في تواصلهم البيداغوجي الدراسي، لهذا يتوجب عليهم أن يحبوا لغتهم ويعتزوا بها وأن يطلعوا على تراث وطنهم وشعبهم وأمتهم، واللغة كما يقول (جاكوبسون، Jakobson) "تعرف بالقوانين الصارمة التي تفرض على مستعملها "لذا فتعليم الطفل اللغة هو جعله يفهم هذه القوانين ويطبقها تطبيقا سليما. وإن الطريقة المناسبة لتقديم هذا النشاط هي الطريقة الاستقرائية، إذ المتعلم في هذه السن قادر على التحليل والموازنة والتعليل والاستنباط" (الوطنية، 2003، صفحة 20).

لأن اللغة ما هي إلا " أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" (الزين، 1979، صفحة 152)، ومن حيث مستواها فهي "نظام من الرموز المنطوقة، تعارف الناطقون بها على دلالة معنى كل رمز منها، ويستعملونها في التفاهم بينهم" (فرحاتي، 2010، صفحة 60). و بالتالي فهم يثبتون انتماءهم الاجتماعي من خلال التواصل بها في الصف الدراسي وحتى في الوسط المدرسي باعتباره مكانا خصبا لتوظيفها والتعبير بها، فمن خلال استعمال اللغة العربية يثبتون وجودهم كأفراد في المجتمع المحلي والإنساني، واللغة العربية هي إحدى مقومات الشخصية الوطنية، لأن اللغة "الأم" هي التي تساعد الطفل "على تكوين شخصيته وتفسر له تميزه الثقافي" (بزيان، 1986، صفحة 16)، وهي التي تعرف التلميذ بوطنه وبحضارة أمته وتاريخها، وهي التي تعينه على فهم عادات وتقاليد وأعراف مجتمعه وتجعله يشعر بالتميز عن غيره باللسان المنطوق والمكتوب.

-

مستوى الوالدين مساهمة الأسرة	متعلمان كلاهما		غير متعلمين		أحدهما متعلم		المجموع	
	تك	%	تك	%	تك	%	تك	%
نعم	27	20.61	32	24.43	54	41.22	113	86.26
لا	04	03.05	03	02.29	11	08.40	18	13.74
المجموع	31	23.66	35	26.72	65	49.62	131	100

جدول رقم (03): يبيّن مساهمة الأسرة في اندماج التلميذ في المدرسة

تشير معطيات الجدول رقم (03) إلى أن (86.26 %) من التلاميذ المبحوثين يرون أن أسرهم تساهم في اندماجهم في المدرسة، وتتوزع هذه النسبة حسب المستوى التعليمي للوالدين كالآتي: الأسر التي بها " أحد الوالدين متعلم"، وقد يكون الأب أو الأم وهذا بنسبة (41.22 %) ، تليها نسبة (24.43 %) المرتبطة بالأسر التي بها والدين (غير متعلمين)، أما النسبة الأخيرة فقد ارتبطت بالمستوى التعليمي للوالدين (متعلمان كلاهما) وهذا بنسبة (20.61 %) ، ورغم اختلاف المستوى التعليمي للوالدين، من حيث التعليم وعدمه، إلا أن كل التلاميذ المبحوثين أكدوا أن أسرهم تساهم في متابعتهم الدراسية في المدرسة.

وهذا راجع لما للأسرة من دور كبير في تكوين شخصية الطفل المتمدرس، حيث تلعب دورا لا يستهان به في تنمية قد جراته الشخصية، فالأسرة "هي أول مؤسسة

تربوية تتلقى الطفل، وتتعهده بالرعاية، ففيها يشكل ويوجه وتتكون عاداتاه وميوله واتجاهاته" (الشطي، 1998، صفحة 19)، وكل هذا الاهتمام من طرف الأسرة حسب (هورن، H.H, Horne) يجعلها تمتاز "كمنظمة اجتماعية بأنها تمارس ضبطا اجتماعيا له أهمية على أفرادها، وهذا الضبط يأتي من جهة التنشئة الاجتماعية التي توفرها الأسرة لأفرادها فكلما كانت تنشئة الأطفال على أساس الأمانة والإخلاص والوطنية والصدق والإيثار، كانت تلك الصفات صفات أفرادها فيما بعد والعكس صحيح" (الشطي، 1998، صفحة 24).

والأسرة هي بمثابة مجتمع مصغر يتلقف الطفل منذ الوهلة الأولى التي يخرج فيها للوجود وينفصل عن أحشاء أمه، لتبدأ متابعته لإشباع حاجاته الفيزيولوجية والنفسية، والاجتماعية وتتواصل معه هذه الرعاية بشقيها المادي والمعنوي ليبلغ أشده، ثم تليها المتابعة الأسرية بعد بلوغ هذا الطفل السن القانوني والتحاقه بالمؤسسة التعليمية . المدرسة . كتجربة جديدة ومثيرة في حياته، كونها ستنقله من الأسرة كوسط محدد ومحصور المعالم إلى وسط متعدد الوظائف، أي بوسط اجتماعي بكامل معاييره البنائية لشخصية الطفل. وهذه المتابعة المتمثلة في اتصال الأولياء المستمر بالمؤسسة التعليمية هي لمراقبة تحصيل التلميذ الدراسي الذي ينعكس بدوره على الاتصال البيداغوجي الصفي إيجابا حيث يكون مكملا له ومساعدا في تحقيق النجاح الدراسي المنشود. ويرى الباحث (عمر الشطي) أن " أول ما يجب أن تفعله الأسرة في مرحلة ما قبل المدرسة هو: تفهم وملاحظة تدرج نمو الطفل، وملء أوقاته بالخبرات، التي تنمي وعيه بالوسط الذي يحيط به" (الشطي، 1998، صفحة 24).

أما النسبة الثانية فقدرت (13.74 %) وهي تتوزع بين نسبتين أساسيتين وهما نسبة المستوى التعليمي للوالدين (أحدهما متعلم) وهي قليلة مقارنة بالنسب الأولى في مجملها وتمثل (08.40 %) ، أما نسب المستوى التعليمي للوالدين (متعلمان كلاهما) و (غير متعلمين) تم ترتيب نسبهما كالآتي: (03.05 %) و (02.29 %) . ويرى أصحابها من أفراد العينة أن أسرهم لا تساهم في اندماجهم في المدرسة مما ينعكس عليهم سلبا ويؤثر على تحصيلهم الدراسي، وقد "يعاني الطفل من القسوة...في المنزل...الأمر الذي يؤدي به في النهاية إلى اضطراب الطفل نفسيا ومعاناته من الأعراض النفسية المختلفة...وتؤدي في النهاية إلى فشله الدراسي، أو رفض الذهاب إلى المدرسة" (فهيم،

1998، صفحة 6)، ومرجع ذلك انشغال الأسر بظروف الحياة المتعددة لتحسين الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية، وهذا كله على حساب الاهتمام بالأبناء المتمدرسين، مما يؤثر على بعضهم في تحصيلهم الدراسي.

مستوى الوالدين مساهمة الأسرة	متعلمان كلاهما تك %	غير متعلمين تك %	أحدهما متعلم تك %	المجموع تك %
نعم	27 20.61	30 22.90	54 41.22	111 84.73
لا	04 03.05	05 03.82	11 08.40	20 15.27
المجموع	31 23.66	35 26.72	65 49.62	131 100

جدول رقم (04): يبيّن متابعة الأسرة للتحصيل الدراسي للتلميذ

يبين الجدول الإحصائي رقم (04) أن (84.73 %) من المبحوثين يرون أن أسرهم تتابع تحصيلهم الدراسي في البيت والمدرسة، ويشترك في هذه النسبة كل من الأولياء سواء كانوا من المتعلمين (أحدهما) أو (كلاهما) بنسب تراتبية (41.22 %) و (20.61 %) أو من غير المتعلمين بدرجة ثانية وبنسبة (22.90 %) ، وهذا ما يعكس اهتمام الأولياء رغم اختلاف مستوياتهم التعليمية بأبنائهم المتمدرسين من خلال عملية المتابعة لهم ليلتحقوا أحسن المعدلات الدراسية وينجحوا في دراساتهم المستقبلية، لأن المصلحة تقتضي نجاح التلميذ حتى يفيد نفسه ومجتمعه، وبالتالي يحقق وجوده وكيانه ضمن أفراد المجتمع. وبين كل من المعلم والمتعلم، إذ تساهم بدرجة كبيرة في دفع سيرورة العملية التعليمية / التعلمية نحو الأمام، وتعتبر محفزا لعمل المدرس التربوي وحتى التعليمي.

وتفسير هذه النسبة المرتفعة يعود إلى انتشار الوعي لدى الأسر بأهمية التعليم في حياة أبنائها، وحتى يتسنى لها أن تساعدهم على التفوق الدراسي والنجاح مستقبلا لان النجاح هو بمثابة الغاية المنشودة بالنسبة للأسر، تكتمل بها سعادتهم وسعادة أبنائهم، لأن "للأسرة دور كبير في حث أبنائها على التفوق الدراسي، وذلك يحتاج إلى متابعة دقيقة وواعية حتى تكون المستويات الدراسية المطلوبة معقولة وممكنة من جانب الطالب" (الشطي، 1998، صفحة 25).

أما الذين يرون أن أسرهم لا تتابع تحصيلهم الدراسي فهم يشكلون نسبة (15.27 %) ويتوزعون بنسب طفيفة محصورة بين (08.40 %) للأولياء (أحدهما

متعلم فقط) و (03.05 %) للأولياء (المتعلمين كليهما) التي يشتركون فيها الأولياء (غير المتعلمين) بنسبة (03.82 %) ، أما النسبة الضعيفة فترجع إلى أسباب يمكن حصرها في "انتشار الأمية بين الآباء والأمهات وانخفاض المستوى الثقافي للأسرة...وهذا ما جعل أولياء الأمور لا يخصصون وقتا لمتابعة أطفالهم في المذاكرة، وقراءاتهم الحرة، ويكون الطفل مهددا بالفصل من المدرسة إن لم يوفق في الدراسة، ومهددا في البيت من جهة أخرى بحياة عملية شاقة، فيختار التفوق في الدراسة ولو بطريقة الغش" (الشطي، 1998، صفحة 23)[61] ، لأن من الخطأ أن تتصور الأسرة أن دورها في رعاية الأبناء دراسيا يبدأ مع دخولهم المدرسة، مهملة بذلك المرحلة الأولى من حياة الطفل.

الجنس / أهمية الدراسة	الذكور		الإناث		المجموع	
	تك	%	تك	%	تك	%
نعم	71	54.20	52	39.69	123	93.89
لا	06	04.58	02	01.53	08	06.11
المجموع	77	58.78	54	41.22	131	100

جدول رقم (05): يبيّن شعور التلميذ بأهمية الدراسة مستقبلا

تبين المعطيات الإحصائية من الجدول رقم (05) أن النسبة (93.89 %) من الميبحوثين يشعرون بأهمية الدراسة، وهذا شيء يوحي بالوعي الذي يتحلى به التلاميذ في هذا المستوى والسن الدراسيين، و نشير أن هؤلاء التلاميذ هم من الذكور بنسبة (54.20 %) ومن الإناث بنسبة (39.69 %) كونهم يون أن الدراسة قد تعود عليهم بالنفع مستقبلا من خلال ضمان وظيفة مشرفة تضمن لهم كرامتهم الوطنية أو أدجاء دور معين يحقق لهم مكانتهم الاجتماعية ضمن النسق الاجتماعي العام للمجتمع، إضافة إلى تحسيسهم من طرف أوليائهم بأهمية الدراسة قبل كل شيء.

بينما نجد في المقابل أن نسبة (06.11 %) من أفرد العينة لا يشعرون بأهمية الدراسة مستقبلا، وتتوزع بين الذكور والإناث بنسب متتالية (04.58 %) (01.53%)، ويعود ذلك لعوامل متعددة يمكن حصرها في نقص الوعي أو الجهل الذي يخيم على بعض عقول التلاميذ أو لسوء إدراكهم وتقييمهم للأمور المحيطة بهم. أو لعدم تدخل الأسر وأهل الاختصاص في تصحيح هذه النظرة وتوجيهها التوجيه السليم لكنها تبقى نسب ضئيلة وتحتاج للدراسة والبحث.

خاتمة

بينت نتائج الدراسة الكمية والكيفية المستخلصة من الجداول الإحصائية أن الاتصال البيداغوجي الشخصي يؤثر على التحصيل الدراسي للتلميذ، وهذا ماستنتج من المؤشرات التي اعتمدت في الدراسة الميدانية ككفاية اللغة. العربية باعتبارها لغة وطنية ورسمية. في تحقيق الاتصال البيداغوجي واللغة هنا المقصود بها الوسيلة المعتمدة في التواصل الصفي بين الأستاذ وتلامذته، حيث اتفق أغلبية التلاميذ أن اللغة رغم اهميتها في التواصل البيداغوجي إلا أنها ليست هي الوحيدة بل يجب أن يرافقها تواصل غير لفظي إلى جانب وسائل أخرى تقنية مثلا، ومؤشر علاقة استعمال اللغة . العربية . بالانتماء الاجتماعي أما عن المؤشرات الأخرى مثل مؤشر مساهمة الأسرة في اندماج التلميذ في المدرسة، ومؤشر متابعة الأسرة للتحصيل الدراسي للتلميذ ومؤشر شعور التلميذ بأهمية الدراسة مستقبلا.

فكلها كانت نسبها عالية ومؤيدة لما كانت تسعى إليه الدراسة، فهذه المؤشرات يعتمد عليها الاستاذ في تواصله مع تلامذته لأن هذا التواصل لا يتم بدون لغة فهي الأساس والمنطلق يأتي بعدها مؤشر الانتماء من خلال صلة اللغة بالانتماء إلى جانب دور الاسرة باعتبارها عامل بعيد عن الصف لكن مؤثر ومساعد لتدعيم هذا التواصل الصفي الشخصي للأستاذ بتلامذته في اندماج التلميذ ومساعدته. واستنادا الى هذه المعطيات أثبتنا أن الاتصال البيداغوجي الشخصي اتصال مؤثر على التحصيل الدراسي للتلميذ أي أن الاتصال اتصال لفظي وغير لفظي، حواري، نشط، تفاعلي، مباشر، واتصال اجتماعي.

قائمة المراجع

- أميرة علي محمد. (2006). الاتصال التربوي (الإصدار ط1). مصر: الدار العالمية.
- حسين حمدي الطوبجي. (1980). التكنولوجيا والتربية (الإصدار ط1). الكويت: دار القلم.
- ربحي مصطفى عليان، و آخرون. (1999). وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم (الإصدار ط1). عمان، الاردن: دار الصفاء.
- رشاد صالح دمنهوري. (2006). التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي. مصر: دار المعرفة الجامعية.
- سعدي بزيان. (1986). الشباب الجزائري في المهجر والبحث عن الهوية الثقافية. الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب.

- سميح عاطف الزين. (1979). الثقافة والثقافة الاسلامية (الإصدار ط2). بيروت: دار الكتاب اللبناني.
- سمير محمد كبريت. (1998). منهاج المعلم والادارة التربوية (الإصدار ط1). بيروت: دار النهضة العربية.
- سيد خير الله. (1981). بحوث نفسية وتربوية. دار النهضة العربية.
- صلاح الدين علام. (1971). القدرات العقلية المهمة في التحصيل في الرياضيات البحثة في المدرسة الثانوية. القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس.
- صلاح الدين علام. (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي، اساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- صلاح مصطفى الفوال. (1982). علم الاجتماع، المفهوم والموضوع والمنهج. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد الحافظ محمد سلامة. (1998). وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم (الإصدار ط2). عمان، الاردن: دار الفكر للطباعة والنشر.
- عبد الرحمان سليمان الطريري. (1997). القياس النفسي والتربوي، نظريته، أسسه، تطبيقاته. الرياض، السعودية: مكتبة الرشد.
- عبد الرحمن العيسوي. (1979). علم النفس بين النظرية والتطبيق (الإصدار ط1). الاسكندرية: دار الكتاب الجامعية.
- عبد اللطيف الفاربي، و آخرون. (1994). معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك (الإصدار ط1). الرباط، المغرب: دار الخطابي للطباعة.
- العربي فرحاتي. (2010). أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- عمار ساسي. (2006). الثنائية اللغوية للعربية ومشكلة الفصحى والعامية وأثرها في تعليم وتعلم العربية. مجلة اللغة والاتصال ، 3، 58.
- عمر الشطي. (1998). الغش المدرسي، أسبابه ونتائجه. غرداية: دار نزهة الألباب.
- غي بالماد. (1970). مناهج التربية. بيروت: الشركة الوطنية للنشر والاشهار sned عن دار منشورات عويدات.
- فضيل دليو. (2003). الاتصال، مفاهيمه، نظرياته، وسائله (الإصدار ط1). القاهرة، مصر: دار الفجر للنشر والتوزيع.

- فؤاد إفرام البستاني. (1999). منجد الطلاب (الإصدار ط 46). بيروت، لبنان: دار المشرق ش م ش.
- كلير فهيم. (1998). أولادنا والمدرسة (الإصدار ط1). جهاد للنشر والتوزيع.
- اللجنة الوطنية للمناهج. (2005). مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط. الجزائر: د و م م.
- محمد الدريج. (1990). التدريب الهادف (الإصدار ط1). الرباط: كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس.
- محمد جمال الفار. (2006). المعجم الإعلامي (الإصدار ط 1). عمان، الأردن: دار أسامة، دار المشرق الثقافي.
- محمد زياد حمدان. (1996). التحصيل الدراسي، مفاهيم، مشاكل وحلول. دمشق، سوريا: دار التربية الحديثة.
- محمد شارف سرير، و نور الدين خالدي. (1995). التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم (الإصدار ط2).
- محمد طبي. (1992). وضع المصطلحات. الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية.
- محمد عاطف غيث. (1985). قاموس علم الاجتماع. الاسكندرية، مصر: كلية الاداب، جامعة الاسكندرية.
- محمد مزيان، و عبد الرحمان بن بريكة. (1994). قراءات في طرائق التدريس (الإصدار ط1). باتنة، الجزائر: جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي.
- محمد مسلم. (2007). مقدمة في علم النفس الاجتماعي (الإصدار ط1). الجزائر: دار قرطبة.
- مراد وهبة، يوسف كرم، و يوسف شلالة. (1981). المعجم الفلسفي (الإصدار ط2). بيروت، لبنان: دار الثقافة الجديدة.
- مصطفى محمد الطحان. (2006). التربية ودورها في تشكيل السلوك (الإصدار ط1). بيروت، لبنان: دار المعرفة.
- ناصر ميزاب. (1988). المكانة الاجتماعية للتلميذ في جماعة القسم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. الجزائر: معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.
- نايفي قطامي. (1997). طرق دراسة الطفل (الإصدار ط1). عمان: دار الشروق.
- وزارة التربية الوطنية. (2003). الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الاولى من التعليم المتوسط. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- Chaplin, J. (1979). Dictionairy of Psychology. New York: New York, 8th ed, Dell.

- Desombre, E. (2002). La Communication Signes, Codes et Langages. Singapour : Singapour par TWP, Hachette jeunesse.
- Khoi, L. (1981). L'éducation compareé. PARIS: éd Armond Colin.