واقع ممارسة مهارات الاتصال الصفي لدى معلمي المدرسة الثانوية في مدينة الدمام (من وجهة نظرهم)

د. عادل سعد عبدالله أبو دنّي
قسم أصول التربية - كلّية التربية
جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل

واقع ممارسة مهارات الاتصال الصفي لدى معلمي المدرسة الثانوية في مدينة الدمام (من وجهة نظرهم)

د. عادل سعد عبدالله أبودلّي

قسم أصول التربية - كلّية التربية

جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل

ملخص البحث:

يهدف البحث التعرف إلى واقع ممارسة معلمي المدارس الثانوية العامة في مدينة الدمام في المملكة العربية السعودية لمهارات الاتصال الصفي، ومعوقاته، ومقترحات تطويره، واستخدم البحث المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي. وأداة البحث هي الاستبانة، والتي تمّ توزيعها عشوائياً على عينة مكوّنة من (٢٢٣) معلماً. وتوصل البحث إلى النتائج التالية: إن ممارسة معلمي المدارس الثانوية لمهارات الاتصال الصفي بدرجة عالية. وجود معوقات لممارسة المعلمين لمهارات الاتصال الصفي بدرجة عالية. وموافقتهم على أهمية مقترحات تطوير ممارستهم لمهارات الاتصال الصفي بدرجة عالية جداً، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة - وفقا لمتغير تصنيف المدرسة - لصالح المدارس الأهلية. ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغيرات تخصص مؤهل البكالويوس، ونوع مؤهل البكالوريوس، أو عدد سنوات الخبرة. وبعد مناقشة هذه النتائج وتفسيرها تمّ تقديم مجموعة من التوصيات طبقاً لنتائج البحث.

المقدمة:

يُعدُّ الاتصال جزءاً طبيعياً من السلوك البشري الاجتماعي؛ كضرورة للتواصل والتفاعل بين البشر داخل المجتمع أو بين مجتمع وآخر؛ للتعبير عن المشاعر والحاجات؛ أو لنقل المعلومات والخبرات وتبادلها. فضلاً عن أنه أصبح اليوم ركناً أساساً في منظومة العمل البشري في مختلف المجالات والأنشطة. فالدراسات العلمية أثبتت أن نسبة ٧٥- ٩٠٪ من وقت مؤسسات العمل وخارجها يُستَغرق في الاتصال (خبراء المجموعة العربية للتدريب والنشر، ٢٠١٣، ١٤)؛ مما يجعل من جودة الاتصال وفعاليته مقياساً لنجاح العمل، وتحقيق أهدافه في هذه المؤسسة أو تلك، على اختلاف أهدافها، وطبيعة نشاطها.

والتربية كغيرها من النشاطات البشرية تَهتم بالاتصال ودوره في عملياتها، فالتربية أساسها عملية تفاعلية بين أطرافها؛ فإنها تعد الاتصال جوهر عملياتها وأساسها، فنجاحها أو فشلها ينعكس مباشرة على تحقيق أهدافها المنشودة، وهذا عبود (٢٠٠٩، ٢٩) يشير إلى أن التربويين يهتمون بالجمع بين علوم التربية وعلوم الاتصال في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، ورفع جودة عملياتها، وذلك من خلال اهتمامهم بتطبيقات الاتصال في إدارة المؤسسات التعليمية، وبناء بيئات تعليمية تفاعلية تحقق الأهداف التعليمية على مستوى مخرجاتها، وبما يلبي حاجات المجتمع.

إذا كان للاتصال أهميته وضرورته في حياة الأفراد الاجتماعية، واستمرارها في مختلف جوانبها وأنشطتها، فإن مهنة التعليم - وتحديداً دور المعلم داخل فصله - تأتي في قمة أولوية وأنشطة الحياة الاجتماعية البشرية،

والـتي تـستلزم مـن صـاحب المهنـة (المعلـم) تعـرّف أهميـة عمليـة الاتـصال ومتطلباتها ومهاراتها، حتى يزيد من فعالية أدائه التدريسي وتحسين كفاءته مما يُحقق أهدافه التعليمية لدى المتعلمين (ابن زعموش، ٢٠٠٨، ٢٤٨). وتظهر أهمية ممارسة المعلم لمهارات الاتصال والتعامل الإنساني بينه وبين المتعلمين؛ نظراً أن غرفة الفصل المدرسي بيئة نشطة من العلاقات النفسية والوجدانية البينية بين المعلم والمتعلمين من جهة، وبين المتعلمين أنفسهم من جهة أخرى بما يؤثر في دافعية المتعلمين وتفاعلهم الصفي، ومن ثم في أدائهم وتحصيلهم الدراسي، وبخاصة في حال شعورهم بعدم اهتمام المعلم بهم وبحاجاتهم، أو الاستماع إليهم، والعكس صحيح؛ لذا فعلى المعلم الحرص على بناء بيئة تعليمية إنسانية قائمة على التواصل الإنساني المستمر؛ من أجل ضمانة تعلم المتعلمين تعلماً أفضل (إبراهيم وحسب الله، ٢٠٠٥، ٩٤)، فضلاً عن أن ممارسة المعلم لمهارات الاتصال الفعّال لها فوائدها الأخرى؛ حيث يسهم في إكسابها للمتعلمين، مما ينعكس إيجاباً على شخصياتهم، مع تمكينهم من ممارستها في حياتهم العامة والمهنية، فهذا بركات (Barakat, 2009, 47) يشير إلى أن إكساب المتعلمين مهارات الاتصال - من ضمن المهارات الوظيفية - ضرورة لمساعدتهم على النجاح والاستقلالية في حياتهم، وحصولهم على فرصة العمل المناسبة في المستقبل.

مشكلّة البحث:

إن من الخطأ الاعتقاد بأن العملية التعليمية داخل الفصل هي مجرد عملية نقل المعلم معلومات من ذهنه إلى أذهان المتعلمين وتلقينهم إياها، لمجرد حفظها واسترجاعها وقت الاختبار، مما يجعلها عملية اتصال آلي طرفي، خال

من التفاعل الحي والمستمر؛ لأن النظرة الحديثة - والصحيحة - للعملية التعليمية أنها اتصال حيّ بين المعلم والمتعلمين (إبراهيم وحسب الله، ٢٠٠٥، ١١- ١٢)، كما أن عملية الاتصال بين المعلم والمتعلم في العملية التعليمية أصبحت - اليوم - عملية تفاعلية ومعقدة، بحسب قدرتهما على التواصل بينهما، وذلك في ضوء المحددين التاليين: الأول: أن العملية التعليمية الحديثة تقوم على مبدأ التفاعل بين المعلم والمتعلم من خلال أخذ وعطاء وتبادل أدوارهما. والآخر: أن قناة الإرسال أصبحت تأخذ أشكالاً مختلفة بفضل التقدم التقني في مجال المعلومات والاتصالات (عدالة، ٢٠٠١، ١٤٧- ١٤٨)؛ لذا فإن العملية التعليمية لا تكون فعّالة ولا تحقق أهدافها المرجوة إلا عندما تكون قائمة على التواصل أو التفاعل المستمر خلال الموقف التعليمي بين أطراف العملية التعليمية. وبالرُّغم من أهمية كلّ من المنهج والمعلم في ذلك التواصل والتفاعل الصفي إلا أنه يبقى الأثر الأهم هو سلوك المعلم، وهو ما يُقاس من خلال ما يُحدثه المعلم من اتصال وتفاعل مستمر (علي والدليمي، ٢٠٠٦، ٨١)، وبالتالي فإن قياس مدى فاعلية العملية التعليمية في الفصل - بمعنى التأكد من نجاح أو فشل تعليم المتعلم وتعلمه من خلال معرفة وقياس ما يقوم به المعلم من سلوك لفظي وغير لفظي، وما ينقله ويحققه من أهداف تعليمية - بالإضافة إلى معرفة وقياس سلوكيات المتعلمين وممارساتهم أثناء عملية تعليمهم وتعلمهم (عبداللطيف، ١٩٩٨، ٧).

ونتيجة للتطور في مجال نظريات التعلم؛ أصبح التأكيد في السنوات الأخيرة على أهمية وجود بيئة تعليمية إيجابية وآمنة في الفصل، لتشجيع المتعلمين ودفعهم للتّعلم بصورة أفضل. ومن خصائص هذه البيئة المطلوبة -

فضلاً عن خلوها من الخوف والقلق، وشعور المتعلمين فيها بالأمان، والاحترام والتقدير، والحبّ المتبادل، والأهداف المشتركة، والترابط والثقة - التواصل الصريح والمفتوح بين أطراف العملية التعليمية الذي يمكّنهم من التعبير، بأمان وحرية عن ذواتهم وحاجاتهم (Burden، 2009، 29-28)؛ ولذا يجب على كلّ معلم - ومن أجل بداية صحيحة في إدارة فصله بكفاءة ونجاح - أن تكون علاقته بالمتعلمين علاقة إنسانية، فضلاً عن استخدامه مهارات الاتصال الفعّال؛ لتهيئة مناخ إيجابي وآمن، يتيح لهم فرصة التفاعل، وتبادل المعارف، والخبرات معه، ومع بعضهم البعض (الرزقي، ٢٠١٢، ٦).

ومما سبق تظهر أهمية المعلم ودوره في عملية الاتصال في الفصل؛ حيث يُعدُّ من أهم العوامل المؤثرة في عملية الاتصال، وبالتالي تحقيق ما يسمّى بالتفاعل الصفي (Classroom Interaction)؛ فهو من يُسهم مباشرة في وجود تواصل حي وفعال ومستمر، أو في إضعافه، أو انعدامه (نصر الدين، ٢٠٠٤، ٢٢)، ففي دراسة تستشرف طبيعة التّعلم في فصول الغد، يتوقع الباحث بومان (Bowman, 2015, 40) أن يكون من ضمن المتغيرات المهيمنة على طبيعة الفصول المدرسية، والمؤثرة في تعليم المعلم متغير اتصال المعلم مع أفراد من ثقافات مختلفة جداً؛ مما يفرض ضرورة ممارسته مهارات الاتصال، وهذا فان ألن (Van Alln, 2011, 17) يشير إلى أن كثيراً من المعلمين يفشلون في بناء اتصال فعال مع المتعلمين؛ لأنهم يكثرون الكلّام معظم وقت الحصة، بينما المتعلمون يستمعون لهم؛ مما يجعل بيئة الفصل مملة وغير جذابة أو مشوّقة للمتعلمين وبالتالي عدم إيجابيتهم أو تفاعلهم، وهذا ما تشير إليه أيضا

دراسة رودريغس و ثومبسون (Rodrigues, & Thompson, 2001, 939)، من أن اختلال الفصول - من حيث بيئتها التعليمية - قد يكون بسبب افتقار المعلم لمهارات الاتصال، وليس عدم ملائمته لإدارة الفصل، إذ أثبتت نتائج كثيراً من الدراسات وجود علاقة مباشرة وإيجابية بين الاتصال الصفي بين المعلم والمتعلمين - والقائم على ابتعاده عن عن ذاته، وإعطائه المتعلمين حرية التفكير والتعبير عن ذواتهم - وتحسين أدائهم وتحصيلهم الدراسي بينما يكون العكس عندما يركز المعلم على ذاته، ويكون متسلطا ومتفرداً (خطايبة والسلطاني والطويسي، ٢٠٠٢، ١٥٣)، وهذا - أيضا - ما توصلت إليه دراسة برندر (Bronder, 2008)، والتي أكدت أن المعلمين الذين يدركون أنماط الاتصال اللفظي، وغير اللفظي، ويستخدمونها في تدريسهم قد نجحوا في بناء ثقافة إيجابية مع طلابهم في فصولهم.

وفي ضوء ما سبق، وتأكيداً للأساس الرابع من الأسس الخمسة - على أن تحسين البيئة التعليمية المدرسية يعد من ضمن ما ينبغي قيام وزارة التعليم بالتركيز عليه بشكلّ رئيسي (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ) - التي قامت عليها إستراتيجية وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، ، ونتيجة لدراسة (القرني، ٢٠١٢) في أن مستوى ممارسة المعلمين بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية لمهارات الاتصال الدَّاعمة للإبداع نادر جداً؛ جاءت مشكلّة البحث وهي: دراسة واقع الاتصال الصفي بين المعلم والمتعلمين في البيئة التعليمية المدرسية في المملكة العربية السعودية، وذلك بدراسة مدى ممارسة المعلمين لمهارات الاتصال في اتصالهم الصفي مع المتعلمين، وبيان معوقات الممارسة، وتقديم مقترحات تطويرها.

أسئلة البحث:

تمّت صياغة مشكلّة البحث في سؤال رئيس: ما واقع ممارسة المعلمين في مدينة الدمام لمهارات الاتصال الصفي ومعوقاته ومقترحات تطويره كما يراها معلمو المدرسة الثانوية؟، وتتفرع منه الأسئلة التالية:

١. ما واقع ممارسة المعلمين بمدينة الدمام لمهارات الاتصال الصفي كما يراها معلمو المدرسة الثانوية؟.

٢. ما معوقات ممارسة المعلمين بمدينة الدمام لمهارات الاتصال الصفي كما يراها معلمو المدرسة الثانوية؟.

٣. ما مقترحات تطوير ممارسة المعلمين بمدينة الدمام لمهارات الاتصال الصفي كما يراها معلمو المدرسة الثانوية؟.

٤. هل توجد فروق إحصائية ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة البحث تُجاه محاور البحث (واقع، ومعوقات، وتطوير ممارسة المعلمين بمدينة الدمام لمهارات الاتصال الصفي)، وفقاً لمتغيّرات البحث (تصنيف المدرسة، تخصص مؤهل البكالوريوس، نوع مؤهل البكالوريوس، عدد سنوات الخبرة)؟.

أهداف البحث:

هدف البحث إلى تحقيق ما يلي:

١. تشخيص واقع ممارسة معلمي المدرسة الثانوية العامة بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية لمهارات الاتصال الصفي.

٢. تعرّف معوقات معلمي المدرسة الثانوية العامة بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية لمهارات الاتصال الصفي.

٣. تقديم مقترحات تطويرية لممارسة معلمي المدرسة الثانوية العامة بمدينة الدمام في المملكة العربية السعودية لمهارات الاتصال الصفي.

٤. كشف الفروق الإحصائية في استجابات أفراد عينة البحث، وفقاً لمتغيرات البحث (تصنيف المدرسة، تخصص مؤهل البكالوريوس، نوع مؤهل البكالوريوس، عدد سنوات الخبرة).

أهمية البحث:

تمثلت أهمية البحث في التالي:

١. الأهمية النظرية: دراسة البحث للعملية التعليمية في غرفة الفصل المدرسي من خلال بيئتها الاجتماعية التي تتضمن شبكة من العلاقات الاجتماعية بين المعلم والمتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم، والتي لها تأثيرها المهم والقوي في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، فضلاً عن تأصيله لمفهوم من مفاهيم اجتماعية التربية - وهو الاتصال الصفي - وبيان أهميتة في العملية التعليمية.

٢. الأهمية التطبيقية: دراسة البحث واقع استخدام مهارات الاتصال الصفي في ميدان التعليم، من خلال مدى ممارستها من قبل عنصر مهم من عناصر العملية التعليمية، هو المعلم؛ وصولاً إلى نتائج علمية وميدانية، تساعد المسؤولين والقائمين على التعليم ومؤسسات إعداد المعلم وتدريبه، في تقييم واقع استخدام المعلمين لمهارات الاتصال الصفي، والعمل على تضمينها في برامج إعداد المعلم وتدريبه عليها.

حدود البحث:

تمثلت حدود البحث في التالي:

١. الحدّ الموضوعي: اقتصر البحث على ثلاثة موضوعات. أولها: واقع ممارسة معلمي المدرسة الثانوية العامة لمهارات الاتصال الصفي في مجالاته اللُغوية، والتدريسية، والإنسانية. وثانيها: معوقات ممارستهم لها. وثالثها: مقترحات تطوير ممارستهم لها.

٢. الحدّ المكاني: اقتصر البحث على معلمي المدارس الثانوية العامة الحكومية والأهلية بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية.

٣. الحدّ الزماني: تمّ تطبيق أداة البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ.

مصطلحات البحث:

ممارسة مهارات الاتصال الصفي:

الممارسة: المُمَارَسَة مصدر للفعل مَارَسَ، ومارس الشئ بمعنى زاوله، ويقال مارس الأمور والأعمال (أنيس وآخرون، ١٩٧٢، ص٨٦٣).

المهارة: كلّ شيء يتعلّمه الفرد، مع قدرته على ممارسته بسهولة ودقة، مع اقتصاده في الجهد المبذول. وهي تنمو نتيجة لعملية التعليم والتدريب (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣، ٣٠٢).

مهارات الاتصال: قدرة المرسل على الاتصال بالآخرين بواسطة نشاط لفظي وغير لفظي، يحقق به النجاح في التواصل والإقناع والوصول بالمستقبل إلى إدراك الرسالة وفهمها (ابن زعموش، ٢٠٠٨، ٢٥٨).

مهارات الاتصال الصفي: استخدام مهارات الاتصال في العملية التعليمية، وتشمل مجموعة من الأساليب التدريسية، والسلوكيات، والاستجابات التربوية، التي يظهرها المعلم - كمرسل أحيانا، وكمستقبل

أحياناً أخرى - أثناء عملية تدريسه المتعلمين (القرني، ٢٠١٢، ٢١٩-٢٢٠).

ويقصد الباحث بممارسة مهارات الاتصال الصفي: أداء ومزاولة المعلم مجموعة من السلوكيات والاستجابات أثناء تدريسه المتعلمين داخل الفصل، في كلّ من: اتصاله اللُغوي (لفظي، وغير لفظي)، والتدريسي (إثارته انتباه المتعلمين وتركيزهم، وتعزيز استجاباتهم، وطرحه الأسئلة واستقبالها، وإدارته بيئة الفصل والمتعلمين فيه)، والإنساني (احترامه المتعلمين والثقة فيهم، ومعاملتهم بإيجابية، والاهتمام بهم ومشاركتهم وجدانيا)؛ مما يمكّنه من بناء بيئة إيجابية وآمنة في فصله تزيد من دافعية المتعلمين لتعلّم أفضل.

الإطار النظري:

تمّت مراجعة الأدبيات ذات العلاقة بمشكلّة البحث لبناء إطار مرجعي لها، الذي تمّ تناوله من جانبين. الأول: عن نظريات الاتصال ذات العلاقة بالاتصال الصفي، والآخر: عن مهارات الاتصال الصفي. وفيما يلي استعراض الإطار النظري للبحث:

أولا: الاتصال الصفي ونظريات الاتصال:

يُعدّ الموقف التعليمي في الفصل عملية اتصال في طبيعته؛ حيث ينطبق عليه مفهوم عملية الاتصال وعناصرها، فالمعلم، والمتعلم، والشرح باستخدام الوسائل التعليمية، والدرس وأهدافه، والتقويم كلّها تمثّل - على التوالي - عناصر عملية الاتصال، من مرسل، ومستقبل، وقناة اتصال، ورسالة، وتغذية راجعة؛ لذا فكلّ موقف تعليمي هو في أساسه

عملية اتصال صفي، مثله مثل كلّ عملية اتصال تحدث في مختلف أنشطة الإنسان وتفاعلاته الاجتماعية اليومية.

ولا يتردد الناظر إلى العملية التعليمية عامة، والى الموقف التعليمي تحديداً، على أنها عملية اتصال لمجرد تحقق مفهوم الاتصال وعناصره، بل أيضاً لوجود أوجه تشابه بين عمليتي التعليم والاتصال، فهذا كفافي وآخرون (٢٠٠٨، ٨٩- ٩٠) يحدّدونها في ثلاثة أوجه: أولها: أن كلّتيهما تؤديان إلى تغيير في سلوك المستقبل. وثانيها: أنهما تشتركان في الهدف من هذا التغيير، وهو نمو الإنسان النمو الصحيح، وتكيّفه مع مجتمعه. وثالثها: اشتراكهما في تحقيق التواصل بين أفراد المجتمع، وبالتالي مساهمتهما في تحقيق ترابط المجتمع.

ويتطلب فهم طبيعة الاتصال الصفي ومهاراته الرجوع إلى مدخلات نظرية في علم الاتصال، تحدّد إطارا مرجعيا علمياً يسهم في هذا الفهم، حيث يوجد في الأدبيات ذات العلاقة بموضوع الاتصال الإنساني نظريات علمية كثيرة تناولها المختصون في الاتصال الإنساني، في محاولة منهم لفهم وتفسير علمي لطبيعة عملية الاتصال الإنساني وأهدافه وتأثيراته. وهذه النظريات تنوعت واختلفت وتطوّرت - منذ بدايتها في منتصف القرن العشرين الماضي - بحسب منطلقات أصحابها في فهمهم وتفسيرهم للاتصال الإنساني في المجتمعات الإنسانية على اختلافها. كما أنه لا يوجد من بين هذه النظريات نظرية متفق عليها، فهذا المشاقبة (أ ٢٠١١، ١٤٣) يشير إلى أنه لا توجد نظرية اتصال متفق عليها بين العلماء والباحثين في المجال، فالموجود نظريات مختلفة تساعد على فهم وتفسير استخدام الأفراد لوسائل الاتصال، وتأثيرها

عليهم وعلى مجتمعاتهم، وأيضا تساعد على التنبؤ بما يمكن أن يحدث مستقبلاً، من حيث استخداماتها وتأثيراتها.

والهدف ليس استعراض نظريات الاتصال ودراستها ونقدها، وإنما الاستفادة من المناسب منها كمدخل لإطار مرجعي علمي لفهم الاتصال الصفي ومهاراته تحديداً، على أساس كونه عملية اتصال بين المعلم والمتعلمين في بيئة الفصل التعليمية، وبناءً على هذا فإن تحديد واختيار نظريات الاتصال المناسبة للاتصال الصفي - فيما يلي - قد تمّ في ضوء طبيعة الموقف التعليمي وخصائصه في الفصل، بمعنى أنه وإن كان هناك تشابه عام بين عملية التعليم وعملية الاتصال، إلّا أن ذلك لا يعني أن الاتصال في الموقف التعليمي يشابه الاتصال في أيّ نشاط اتصالي آخر فالاتصال الذي يعيشه المتعلم عندما يكون داخل فصله، يختلف عن اتصاله مع وسائل الاتصال الأخرى، كالإعلام أو الإنترنت مثلاً، ففي اتصاله الصفي يكون عنصراً أساساً وفاعلا فيه، لا مجرد مستقبل سلبي، ويقوم على أساس مراعاة خصائص نموه وحاجاته. وأن يكون اتصاله حيّاً ومباشراً وتفاعلياً مع معلمه، ووفق منهج دراسي محدّد؛ لتحقيق أهداف تعليمية مقصودة، وغير ذلك من الشروط والخصائص التي تميّز الاتصال في الموقف التعليمي.

وفي ضوء طبيعة وخصائص الاتصال الصفي في الموقف التعليمي تمّ تحديد واختيار أهم نظريات الاتصال المناسبة، والتي تسهم - كإطار مرجعي علمي - في فهم الاتصال الصفي، حيث تمّ التركيز على نظريات كلّ من التأثير الانتقائي، والتأثير غير المباشر لوسائل الاتصال؛ بسبب إعطاء نظريات هذين النوعين من التأثير أهمية للمستقبلين في عملية الاتصال، حيث تنظر

لعملية الاتصال كعملية تبادلية بين المرسل والمستقبل، بعكس نظريات التأثير المباشر التي لا تعطي أهمية للمستقبلين في عملية الاتصال، بنظرتها التقليدية للعلاقة بين المرسل والمستقبل، بأنها علاقة طرفية من المرسل إلى المستقبل، ولا دور للمتلقي فيما يستقبله، وهذا ما لايتفق مع طبيعة الاتصال الصفي القائم على العلاقة التبادلية والتفاعلية بين المعلم والمتعلمين داخل الفصل. ونستعرض فيما يلي نظريات الاتصال ذات العلاقة بالاتصال الصفي:

٢/١. نظريات التأثير الانتقائي:

جاءت هذه النظرية كردّ فعل على أقدم نظريات تأثير وسائل الاتصال، وهي نظرية التأثير المباشر وقريب المدى، أو ما يطلق عليها نظرية الرصاصة أو الحقنة الإعلامية، حيث اهتمت بمرسل الرسالة، وأهملت مستقبلها، على أساس أنه سلبي، وأن السلوك الإنساني يكتسب ويغيّر ويعدّل كاستجابة آلية لمثير وسيلة الاتصال (الرحباني، ٢٠١٣، ٩٥)، وهذا مما لا يتوافق مع طبيعة الاتصال الصفي ومهاراته التي تُعطي المتعلمين - كمستقبلين - قيمة ودوراً في الاتصال معهم، وأن تحقيق أيّ هدف تعليمي لدى المتعلمين يتطلب تفاعلهم المستمر والإيجابي مع معلمهم أثناء اتصالهم الصفي.

وفكرة نظريات التأثير الانتقائي قائمة على أساس أن هناك عوامل أخرى - غير وسيلة الاتصال ورسالتها - تتدخل في تأثير وسائل الاتصال، وهي عوامل تتعلق بشخصية المتلقي وخصائصه، وتلعب دوراً مهماً في تأثير عملية الاتصال (درويش، ٢٠١٢، ١٩٣)، حيث ركّزت على إدراك المتلقي وفهمه لكلّ ما يتلقاه أثناء عملية الاتصال، وذلك وفق انتقاء لما يتوافق مع خصائصه الفردية والاجتماعية. بمعنى أنه يمارس التلقي الذكي، وليس مجرد ردّ فعل أو

استجابة آلية لمثيرات يستقبلها أثناء اتصاله، كما في نظرية الرصاصة (إسماعيل، ٢٠٠٣، ٢٤٢)، وهذا ما يشير إليه عبدالوهاب (٢٠٠٥، ٤٤٥- ٤٤٦) تحت ما أسماه مبدأ المعرفة الإدراكية، حيث ترى نظريات التأثير الانتقائي أن الإنسان يتعلم سلوكه ويعدّله نتاج تأثره بنظام إدراكه لعالمه الخارجي، والمعرفة التي يكوّنها عنه، فالمعرفة التي يكتسبها بالإدراك، تكوّن لديه اتجاهات تؤثر في سلوكه الخارجي، حيث يختلف إدراك الأفراد واستجاباتهم لما حولهم وفهمه من فرد إلى آخر؛ كنتيجة لاختلاف إدراكهم الداخلي، المتأثر بخصائصهم الذاتية، وتكوينهم النفسي والثقافي والاجتماعي. وفي ضوء هذه الفكرة تمثّلت نظريات التأثير الانتقائي لوسائل الاتصال الآتي (درويش، ٢٠١٢، ١٩٥- ١٩٧):

أ- نظرية التأثير الانتقائي على أساس الاختلافات الفردية:

تقوم هذه النظرية على افتراض أن الأفراد مختلفون في محتوى بناء إدراكهم الذاتي من حيث معارفهم، وقيمهم، واتجاهاتهم، وبالتالي اختلافهم في استجاباتهم لما يتعرضون له من تأثيرات أثناء اتصالهم مع الآخرين، فالأفراد يستقبلون رسائل الاتصال ويفهمونها ويفسرونها بشكلّ انتقائي وليس موحداً، وهذا راجع لاختلاف تكويناتهم الإدراكية الذاتية، وعليه تكون استجاباتهم انتقائية أيضا.

ب- نظرية التأثير الانتقائي على أساس الفئات الاجتماعية:

وتقوم هذه النظرية على افتراض تصنيف أفراد المجتمع إلى فئات، تحدّد على أساس بعض العوامل الديمغرافية، كالعمر، والجنس، والدخل، والتعليم، والمهنة؛ وعليه يختلف أفراد كلّ فئة في استجاباتهم لما يتعرضون له

من تأثيرات أثناء اتصالهم مع الآخرين ؛ حيث يستقبلونها ويفسرونها بشكلّ انتقائي متشابه فيما بينهم، ومختلف عن الفئات الأخرى، وذلك لاختلاف العامل الديمغرافي الذي يربط فئتهم الاجتماعية.

ت- نظرية التأثير الانتقائي على أساس العلاقات الاجتماعية:

وتقوم هذه النظرية على افتراض مرتبط بالنظرية السابقة، وهو أن العلاقات الاجتماعية بين أفراد الفئة الاجتماعية الواحدة، لها تأثيرها في استجاباتهم لما يتعرضون له من تأثيرات أثناء اتصالهم مع الآخرين، فرغم وجود الفروق الفردية بين أفراد الفئة الاجتماعية الواحدة، إلّا أنه يجمع بينهم علاقات اجتماعية قوية - بحكم انتمائهم لفئة واحدة - سيكون لها تأثيرها الانتقائي في استقبالهم لتأثيرات وسائل الاتصال وتفسيرها.

وبهذا يتضح من نظرية التأثير الانتقائي لوسائل الاتصال أنه ينبغي على المعلم أن يراعي التباين المتوقع في إدراك المتعلمين واستجاباتهم لما يستقبلونه منه، سواء كنتيجة لاختلافهم كأفراد، أو كفئة اجتماعية يجمع بينها رابط ديمغرافي واحد، وما ينتج عن ذلك من علاقات اجتماعية قوية تربط بينهم وتؤثر فيهم، فيعمل على استخدام مهارات الاتصال الصفي بأبعاده الثلاثة، وتوظيفها لصالح توجيه انتقائيتهم في استجاباتهم وتفاعلاتهم - أثناء اتصالهم معهم - لصالح تحقيق أهداف تعليمهم محدّدة.

٢/٢. نظريات التأثير غير المباشر:

تُعدّ نظريات التأثير غير المباشر من نظريات الاتصال الحديثة، التي تحاول فهم وتفسير تأثيرات وسائل الاتصال في ضوء حاجات واستخدمات المتلقي لها، وهذا وجه اختلافها عن نظريات التأثير الانتقائي التي تركّز على

خصائص المتلقي. وكان سبب ظهور نظريات التأثير غير المباشر هو التحوّل في نظريات الاتصال نحو الاعتراف بالدور الفعّال والإيجابي للأفراد أثناء استقبالهم وسائل الاتصال، بحيث أصبحت عملية الاتصال في اتجاهين، وليس في اتجاه واحد، وأنه لم يعد تأثير وسائل الاتصال في الأفراد مباشراً وسهلاً، إذ لابد من فهم حاجاتهم والعمل على تلبيتها (الرحباني، ٢٠١٣، ١٠٠). وهذا ما يتوافق مع طبيعة الاتصال الصفي ومهاراته، التي تعطي المتعلمين - كمُستقبلين - دوراً في الاتصال معهم، وأن تحقيق أيّ هدف لديهم يتطلب تفاعلهم الإيجابي أثناء اتصالهم مع معلّمهم، وذلك من خلال مراعاته حاجاتهم وتلبيتها.

ونظريات التأثير غير المباشر في الأدبيات كثيرة ومختلفة، ولكن تمّ التركيز على اثنتين منها تتناسبان مباشرة مع مفهوم الاتصال الصفي، وتدعمان حاجة المعلمين إلى مهاراته أثناء اتصالهم مع المتعلمين وهما:

أ- نظرية الاستخدامات والإشباعات:

يطلق عليها أيضا نظرية المنفعة؛ كونها ترى أن الفرد يدرك ويتذكر رسائل الاتصال التي تساعده في إشباع حاجاته ورغباته، أو يتوقع منها ذلك الإشباع (درويش، ٢٠١٢، ٢٠٠)، كما أنها تُعدّ من أبرز نظريات الاتصال عامة؛ لتميّزها بنظرتها إلى الفرد على أنه أساس عملية الاتصال ومحورها، فهو فاعل وإيجابي في تحديد واختيار ما يريد استقباله من وسائل الاتصال ومضمونها، حيث تتأثر اختياراته بحاجاته ورغباته وقيمه، وعاداته في إشباع حاجاته المختلفة (نصر، ٢٠٠٨، ٢٢٩)، وهذه النظرة ناتجة عن افتراضها أن الأفراد يستخدمون وسائل الاتصال لإشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية الكامنة

لديهم ؛ مما يجعلهم نشيطون وفاعلون في عملية الاتصال، واختيارهم وسيلة الاتصال وفق حاجاتهم ورغباتهم وبالتالي إشباعها بدرجة عالية (المشاقبة، ب ٢٠١١، ٨٩- ٩٠).

ومن خلال مفهوم نظرية الاستخدامات والإشباعات وافتراضها الذي تقوم عليه، تظهر أهمية الاتصال الصفي ومهاراته، وحاجة المعلم لممارستها، حيث إن المتعلمين عنصر أساس في عملية اتصال المعلم معهم، ولديهم حاجاتهم ورغباتهم النفسية والاجتماعية التي يرغبون في إشباعها، مما يفرض على المعلم أن يراعي ذلك، فيمكّنهم من أن يكونوا نشيطين وإيجابيين في اتصالهم، ويعمل على إشباع حاجاتهم ورغباتهم، ومن ذلك - على سبيل المثال - ممارسته مهارات الاتصال الإنساني، من احترام ذواتهم وتقديرها، والثقة فيها، وحسن التعامل معهم، وغير ذلك من التوظيف لمهارات الاتصال الصفي وفق هذه النظرية.

ب- نظرية التعلّم بالملاحظة:

ويطلق عليها أيضا مصطلح نظرية النُّموذج ؛ كونها ترى التأثير المعتمد على تقديم النُّموذج، حيث تعرض وسائل الاتصال أمام الفرد نماذج من السلوكيات، التي يتبناها ويقلّدها في سلوكه اليومي (سيد والجمل، ٢٠١٢، ٢٢)، كما تدخل هذه النظرية في إطار التعلّم الاجتماعي ؛ لاهتمامها بدراسة كيفية اكتساب الأفراد لأشكال السلوك المختلفة، التي تتمّ عن طريق التعلّم الذي يحدث في إطار بيئة اجتماعية محدّدة (إسماعيل، ٢٠٠٣، ٢٥٨).

وتقوم هذه النظرية على افتراض أن الإنسان لديه قدرة اكتساب التّمثيل الرّمزي للنماذج والأحداث الخارجية، حيث تُعدّ ملاحظة هذه النماذج

والأحداث ومحاكاتها مصدراً قوياً من مصادر التعلّم ؛ فالفرد يختزن - بوعي أو بدونه - ما يشاهده من نماذج عبر وسائل الاتصال (أبو العلا ، ٢٠١٣ ، ٧٢) ، فينجذب نحو شخصياتها ويتأثر بها بقوة ؛ مما يدفعه إلى تبني هذه الشخصيات فيتعلّم منها قيما ، تنعكس على سلوكه سواء إيجابا أو سلبا ، وذلك حسب طبيعة محتوى رسالة الاتصال ، أو سلوك الفرد النموذج في الاتصال.

إن نظرية التعلّم بالملاحظة تؤكد أهمية القدوة ومحاكاتها في الاتصال عامة ، والاتصال الصفي خاصة ، وأن على المعلم أن يدرك أهمية تأثير شخصيته وسلوكه أثناء اتصاله مع المتعلمين ؛ فهو نموذج محاكاة وتقليد بالنسبة للمتعلمين ، يكتسبون منه المعرفة ، والاتجاه ، والسلوك ، خاصة إذا كان اتصاله معهم حيّاً ومباشراً ومستمراً ، مما يجعل تأثير محاكاته وتقليده أقوى ، وبالتالي حاجته الشديدة لممارسة مهارات الاتصال الصفي ؛ ليكون - كنموذج محاكاة وتقليد - مصدرا إيجابيا لتعلّم المتعلمين من شخصيته وسلوكه.

ثانيا : مهارات الاتصال الصفي :

تمّ التركيز على تحديد أهم مهارات الاتصال الصفي ، ذات العلاقة بأبعاد الاتصال والتفاعل الصفي بين المعلم والمتعلمين ، من بُعد لغوي (لفظي وغير لفظي) ، وبُعد تدريسي ، وبُعد إنساني ، وبما يظهر طبيعة العملية التعليمية وخصوصيتها داخل الفصل المدرسي. وقبل استعراض هذه المهارات ، تمّ التمهيد بتعريف مفهوم الاتصال وطبيعته وذلك على النحو التالي :

مفهوم الاتصال:

إن بيان مفهوم الاتصال والتعريف به يتطلب - كغيره من المصطلحات - التوقف عند بُعدين اثنين: الأول: هو التعريف اللُغوي للاتصال. والآخر: هو التعريف الاصطلاحي له، حتى يمكن فهم الاتصال.

والأصل اللُغوي لمصطلح "الاتصال" هو الفعل الماضي الثلاثي "وصل"، ومضارعه "يصل"، ويقال "وصل الشيء" أو "وصل إلى الشيء وصولاً"، أي بلغه وانتهى إليه، ويُطلق عليه في الإنجليزية مصطلح (communictaion)، ويعني تبادل المعلومات أو الأفكار أو الآراء بين طرفين أو أكثر عن طريق الكلّام أو الكتابة أو الإشارة (شحاته والنجار، ٢٠٠٣، ١٧)، والمصطلح الإنجليزي مشتق من الأصل اللاتيني للفعل (Communicare)، الذي يعني يذيع أو يشيع عن طريق المشاركة (خبراء المجموعة العربية للتدريب والنشر، ٢٠١٣، ١٤). وهناك تعريفات كثيرة لمصطلح "الاتصال" (communictaion)، منها أنه عملية تبادل المعارف والأفكار والمواقف بين فردين أو أكثر من الناس؛ بهدف إيجاد تفاهم مشترك بينهم، وتغيير في سلوكياتهم، بمعنى أن الاتصال عملية نقل المعنى وفهمه في ذهن المتلقي، حيث لا يُعدّ اتصالاً ما لم يتحقق هذا، مهما كان المعنى عظيما ورائعا (Göksoy, 2014, 1335).

ومن مفهوم الاتصال يظهر أنه عملية ذات طبيعة آلية قائمة على مجموعة من العناصر الأساسية والمحددة، التي من خلالها يتكون موقف الاتصال ويحدث، وهي: المرسل (Sender)، والرسالة (Message)، وقناة الاتصال (Channel)، والمستقبل (Receiver)، وبيئة الاتصال، والتغذية الراجعة

(Feedback). ويعرّفها خبراء المجموعة العربية للتدريب والنشر (٢٠١٣، ١٥) كالتالي:

٥/١. المرسل (Sender): الجهة التي ترغب في إرسال معلومات، أو أفكار، أو ...، إلى جهة أخرى.

٥/٢. المستقبل (Receiver): الجهة التي تزوّد بالمعلومات، أو الأفكار، أو ...، المرسلة من المرسل.

٥/٣. الرسالة (Message): المعلومات، أو الأفكار، أو ...، التي يرغب المرسل في إرسالها إلى المستقبل.

٥/٤. القناة (Channel): وسيلة نقل الرسالة من المرسل إلى المستقبل، وقد تكون لفظية (شفهية أو كتابية)، أو غير لفظية (الإشارة أو النظرة أو تعبير الوجه أو ...).

٥/٥. التغذية الراجعة (Feedback): تعني إرسال المستقبل رسالة إلى المرسل تفيد إدراك رسالته وفهمها (عبدالقادر، ٢٠١٤، ٢٩)، وهي عبارة عن ردّ فعل المستقبل، الذي يتوقف على طريقة فهمه للرسالة؛ فقد يقبلها، أو يرفضها، أو يصدّقها، أو يكذّبها، أو يستاء منها، أو يتجاهلها.

ولكون عملية الاتصال مكونة من عناصر متنوعة ومختلفة، وذات طبيعة بشرية؛ فمن الطبيعي وجود معوقات لها، التي تتوزع وفق عناصرها على النحو التالي (عبدالقادر، ٢٠١٤، ٤٧- ٤٨):

٥/١. معوقات في المرسل: وهي عوامل تتعلق بذات المرسل وشخصيته وتؤثر في طبيعة محتوى رسالته من ثقافته، ودوافعه، وتفكيره، وتصوراته، وموضوعيته، واتجاهاته، وسلوكياته.

٥/٢. معوقات في المستقبل: وهذه هي نفس معوقات المرسل، ولكنها تتعلق بذات المستقبل وشخصيته.

٥/٣. معوقات في الرسالة: وهي مؤثرات تتعلق بالرسالة نفسها، وتؤثر في طبيعة محتواها، مثل صعوبة وغموض كلّمات المرسل وعباراته، وضعف تعبيره غير اللفظي، وسوء فهمه لمحتوى رسالته.

٥/٤. معوقات في وسيلة الاتصال: ومن أهمها عدم مناسبة وسيلة الاتصال لمحتوى الرسالة أو للوقت، أو سوء استخدام وسيلة الاتصال وتوظيفها بالشكلّ المناسب في نقل رسالته.

٥/٥. معوقات في بيئة عملية الاتصال: وهي معوقات تتعلق بطرفي عملية الاتصال وبيئة اتصالهما. ومن أهم هذه المعوقات عدم فهم أحدهما أو كلّيهما للأهداف المشتركة بينهما أو لوظيفة كلّ منهما، أو التعارض بينهما في الأهداف، أو عدم وجود تغذية راجعة عن مدى تقدم الاتصال بينهما، أو اتصاف بيئة اتصالهما بالسلبيية وليس الإيجابية الداعمة لجودة الاتصال بينهما.

ومما سبق يظهر أن هناك عوائق كثيرة ومختلفة لعملية الاتصال تتوزع بين عناصر عملية الاتصال، وإن وجودها يعيق عملية الاتصال عن تحقيق أهدافها المرجوة، وقد يفشلها. فضمان سلامة عملية الاتصال وكفاءتها في تحقيق أهدافها يتطلب توافر مهارات الاتصال الفعّال لدى طرفيها، بخاصة المعلم، مما يضمن خلو عناصرها من هذه المعوقات، وبالتالي نجاح عملية الاتصال وتحقيق أهدافها.

مهارات الاتصال الصفي:

قبل معرفة مهارات الاتصال الصفي واستعراضها، فإنه ينبغي التعريف بكلّ من المهارة، ومهارة الاتصال؛ حتى يكون ذلك مدخلاً لفهم مهارات الاتصال الصفي وتحديدها.

وبالرجوع إلى الأدبيات ذات العلاقة بتعريف المهارة (skill) نجد أن من تعريفاتها أنها: "نمط متوافق ومنتظم لنشاط جسمي أو عقلي، عادة ما يتضمن عمليات استقبال وعمليات استجابة. وقد تكون المهارة حركية أو يدوية أو عقلية أو اجتماعية ... إلخ، وفقا للجانب السائد في نمط المهارة" (الشريفي، ٢٠٠٠، ٢٣٧- ٢٣٨). وتعني مهارة الاتصال "قدرة على التفاهم أو الاتصال بأحد الناطقين باللغة المستهدفة في أحد مواقف الحياة، مع التركيز في تبادل الآراء لا في صحة اللغة" (جرجس وحنّا الله، ١٩٩٨، ١٠٧).

ومما سبق يستنتج أن هناك خصائص للمهارة عامة أو مهارات الاتصال الصفي تحديدا، فهي قدرة على أداء الشئ أو العمل، مع الكفاءة في الأداء، واتصافه الأداء بالسهولة، والدقة، والسرعة (الاقتصاد في الجهد والوقت)، مع الإتقان والجودة، كما أن هذه القدرة المهارية تنمو وتتطور بالتعليم والتدريب.

وتمثّل عملية التدريس - من حيث طبيعتها، وأدوار كلّ من المعلم والمتعلمين فيها - عملية اتصال وتفاعل حي ومستمر. ومن أجل نجاح المعلم في إقامة عملية اتصال تدريسي تفاعلي، بينه وبين المتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم؛ يشترط أن تتوافر لديه مهارات الاتصال في العملية

التعليمية، والتي عرّفها القرني (٢٠١٢، ٢١٩- ٢٢٠) بأنها مجموعة من الأساليب التدريسية، والسلوكيات، والاستجابات التربوية، التي يظهرها المعلم - كمرسل أحيانا، وكمستقبل أحيانا أخرى- أثناء عملية تدريسه المتعلمين.

وينبغي الإشارة إلى أن تناول مهارات الاتصال الصفي في الأدبيات لم يكن تحت عنوان واحد (مهارات الاتصال الصفي)، وإنما هناك من تناولها أيضا في مجالات رئيسة، تندرج تحتها مجموعة من السلوكيات أو الاستجابات التي يقوم بها المعلم، أو على هيئة عوامل أو شروط مطلوبة من المعلم.

وسيتم استعراض مهارات الاتصال الصفي وفق ثلاثة أبعاد رئيسة، وهي: بُعد الاتصال اللُغوي (اللفظي وغير اللفظي)، وبُعد الاتصال التدريسي، وبُعد الاتصال الإنساني. مع ضرورة الانتباه إلى أن هذه الأبعاد غير منفصلة عن بعضها، بل تتكامل مع بعضها البعض، فعلى سبيل المثال نجد مهارة استماع المعلم باهتمام وتركيز للمتعلم تندرج ضمن الاتصال الإنساني، وفي الوقت نفسه ضمن الاتصال التدريسي، وأيضا عندما يستخدم المعلم حركات جسمه والإشارات ضمن اتصاله اللُغوي غير اللفظي، فهو يستخدم تلك المهارة ضمن اتصاله التدريسي. وفيما يلي استعراض مهارات الاتصال الصفي:

- **بُعد الاتصال اللُغوي (اللفظي وغير اللفظي):**

ينقسم الاتصال اللُغوي إلى نوعين رئيسيين، هما اللفظي، وغير اللفظي. ولكلّ نوع منهما مهاراته الخاصة به، وفيما يلي سيتم استعراض مهارات كلّ منهما:

الاتصال اللفظي:

يقصد به تبادل اللغة شفهيا بين أطراف الاتصال؛ بهدف إيصال معنى الرسالة من المرسل إلى المستقبل بأفضل صورة. ويشمل هذا النوع من الاتصال أربع مهارات، وهي:

٤/١. مهارة التحدث: هي إرسال الرسالة من المرسل إلى المستقبل باستخدام الكلّمات شفاهة. ومن مهاراتها: النطق الصحيح للحروف، وترتيب الكلّام، وتسلسل أفكاره منطقياً، والضبط النحوي والصرفي، وفن الإلقاء، واستخدام لغة الجسد، وتوظيف المفردات اللُغوية في إثارة المستمعين وجذب انتباههم، ومراعاة أحوالهم ومستوياتهم (العنزي، ٢٠١٣، ٤٨٠).

٤/٢. مهارة الاستماع: هي استقبال المستقبل لرسالة المرسل الشفهية وفهم معانيها. ومن مهاراتها: إتقان المستقبل لفن الإصغاء للمرسل، باستخدام تعابير الوجه، وحركات الجسم، مع تجنب مقاطعة المرسل في كلّامه أو استعجاله، والقدرة على طرح أسئلة تشجّع المرسل على الكلّام والمناقشة، وتوضيح الغامض من أفكار كلّامه (عبدالجود وقنديل، ٢٠١٣، ١٨٢).

٤/٣. مهارة الكتابة: هي إرسال الرسالة من المرسل إلى المستقبل باستخدام كلّمات مكتوبة. ومن مهاراتها: قدرة المرسل على كتابة رسالته بخط واضح وخال من الأخطاء النحوية والصرفية، مع وضوح أفكار النص المكتوب وتسلسلها منطقياً، وترابط جمله وفقراته وفق وحدة موضوعية (المرشد، ٢٠١٠، ٢٩٠).

٤/٤. مهارة القراءة: والمقصود بالقراءة هنا القراءة الجهرية تحديداً، والتي تعني نطق المرسل للنص المكتوب بصوت مسموع وواضح للمستقبل، وهذا

يعني اعتمادها على ثلاثة عناصر: رؤية عين المرسل للرمز المقروء، ونشاط ذهنه في إدراك معنى الرمز المقروء، وتلفظه بالصوت المعبّر عما يدل عليه ذلك الرمز. ومن مهارات القراءة الجهرية: قدرة المرسل على إدراك معنى المقروء، ومراعاته حال القارئ، والتزامه قواعد النطق الصحيح، كإخراجه الحروف من مخارجها الصحيحة، وحفاظه على سلامة بنية الكلّمات، وضبطه أواخرها، وتمثّله المعنى بنغمات صوته ولغة جسده (جمل وهلالات، ٢٠٠٨، ٢١٨).

الاتصال اللُغوي غير اللفظي:

يُعدّ الاتصال غير اللفظي (حركات الجسم التعبيرية، ونبرة الصوت، ونظرات العين، والإشارات، وتعابير الوجه، واللمس) من أهم أبعاد الاتصال عامة، والاتصال الصفي خاصة؛ لتأثيره القوي في إيصال الرسائل وفهمها، فمن خلاله يستطيع المعلم التواصل مع المتعلمين بشكلّ مؤثر في عملية تعليمهم. علما بأن تأثير الاتصال غير اللفظي ليس قاصراً على وضوح رسالة المعلم للمتعلمين وفهمهم لها، بل أيضا بناء علاقة طيبة بين المعلم والمعلمين، تتسم بالإيجابية والثقة.

ولأهمية الاتصال غير اللفظي وتأثيره القوي في إيصال الرسائل وفهمها؛ نجد هناك من ركّز على توظيفها في دعم الموقف التعليمي، ومن هؤلاء ميلر (Miller, 2005, 28-30)، الذي تناول مهارات الاتصال غير اللفظي على النحو التالي:

١/٥. تعبيرات الوجه: تُعدّ تعبيرات الوجه في التفاعل الإنساني مصدراً أساساً لتعبير الأفراد عن أفكارهم ومشاعرهم، ويركز عليها الناس في تدعيم

تواصلهم اللفظي. وينقل المعلم - أثناء اتصاله بالمتعلمين والاستماع إليهم - تعبيرات غير لفظية كثيرة عن طريق استخدامه العينين، والابتسامة، وغلق الشفتين، ورفع الحاجبين، وتجعيد الجبين.

٥/٢. نبرات الصوت: تعني قيام المعلم أثناء شرحه بتنغيم صوته بما يدعم المعاني التي يشرحها من خلال التغيير في ايقاع صوته، وكثافته، وسرعته، وغير ذلك من تغييرات تخدم المعنى والموقف التعليمي، وتجذب انتباه المتعلمين واهتمامهم لشرح المعلم وفهمه.

٥/٣. التَّرْبيت: يوظف المعلم التَّرْبيت في الموقف التعليمي بطريقة إيجابية تدعم اتصاله التدريسي بالمتعلمين، من خلال تشجيعهم وتعزيز تعلّمهم عن طريق تَرْبيته على ذراع أو كتف أو ظهر المتعلم، كثناء عليه.

٥/٤. حركات الجسم والإيماءات: تُعدّ حركات الجسم والإيماءات (الإشارات) - من الوقوف، والمشي، والجلوس، وحركات الرأس والكتفين واليدين والذراعين والساقين، والبُعد أو الاقتراب الجسدي عن الآخر - طريقاً آخر لتوصيل المعاني أبعد من الكلّمات اللفظية، ولكن بشرط أن يستخدمها المعلم بشكلّ طبيعي غير متكلّف؛ لأنها كما تبث حماس المتعلمين، فقد تسبب مللهم وضعف اتصالهم معه، كما يستفيد المعلم من حركات وإيماءات المتعلمين في قياس مدى اهتمامهم بالدرس أو فهمهم له.

٥/٥. استخدام فضاء الفصل: إن مساحة أو بيئة الفصل المدرسي ليست مجرد فضاء مكاني، بل قد تكون عامل راحة للمتعلمين أو لقلقهم؛ حيث تتكون بيئة الفصل من ثلاثة جوانب لها تأثيرها المباشر والقوي - إيجاباً أو

سلباً - في اتصال المعلم بالمتعلمين وبالتالي تعلّمهم، أولها: المساحة الثابتة للفصل من حجم الفصل وتخطيطه وتصميمه. وثانيها: تجهيزات الفصل من إضاءة وتهوية وأثاث، وطريقة ترتيب طاولات المتعلمين. وآخرها: المسافة الشخصية بين المعلم والمتعلمين، بحيث لا يكون هناك حواجز بينهم، وأن تكون مناسبة للفضاء الشخصي، وداعمة للاتصال التعليمي وبيئته التعليمية داخل الفصل.

وإضافة إلى ما سبق من مهارات الاتصال غير الصفي، هذا فان ألن (Van Alln, 2011, 25-28) يضيف المهارتين التاليتين:

٢/١. ترتيب مقاعد الجلوس: تُعدّ طريقة ترتيب مقاعد جلوس المتعلمين داخل الفصل من العوامل المؤثرة في اتصال فعال داخل الفصل؛ حيث إن ترتيب مقاعدهم - بشكلّ غير نمطي، ويناسب طريقة الشرح، وغير مشتت لانتباههم، وغير عائق لحركة المعلم - يشعرهم بالحميمية والتفاعلية، كجلوسهم على هيئة حرف U أو دائرة، ويتقابل المتعلمون بأجسامهم وعيونهم، ويتحرك المعلم وسطهم، وينظر للجميع.

٢/٢. مظهر المعلم: إن من المهم جدا في الاتصال الفعّال، اهتمام المعلم بمظهره، بحيث يلبس الزّي الرسمي، والمناسب لدوره التربوي والتعليمي، وبدون مبالغة تشتت انتباه المتعلمين؛ حيث إن مظهر المعلم يترك دائماً انطباعاً مؤثراً لدى المتعلمين، سواء إيجاباً أو سلباً، وبالتالي تأثرهم برسائله اللفظية وغير اللفظية.

ومن أجل ممارسة المعلم مهارات الاتصال غير اللفظي بالشكلّ الصحيح، وتوظيفها في تحقيق المردود المأمول منها، فهذا ابن زعموش (٢٠٠٨، ٢٦٩) يطالب المعلم بدعم ممارسته لها في تدريسه بالتزامه التالي:

- استخدام الاتصال غير اللفظي أكثر من الاتصال اللفظي، مع توظيفه في دعمه، وعدم تعارضهما.
- الاهتمام باستخدام تعبيرات الوجه، وحركات الجسم، والتنويع في إيقاع نبرة الصوت.
- استخدام الاتصال غير اللفظي للتعبير عن الرضا، وتجنب ما يدل منها على تحقير المتعلم أو تجريحه.
- تدريب المتعلمين على حركات وسلوكيات الاتصال غير اللفظي.
- اهتمام المعلم بتعبيرات جسم المتعلم أثناء حديثه؛ لأنها تقدم معلومات إضافية قد لا يفصح عنها.

بُعد الاتصال التدريسي:

إن عملية التدريس - في حقيقتها - عملية اتصال وتفاعل إنساني واجتماعي بين المعلم والمتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم؛ لذا نجد هناك من استعرض مهارات الاتصال الصفي كجزء من المهارات التدريسية، التي ينبغي توافرها لدى المعلم، وهذا خطايبة والسلطاني والطويسي (٢٠٠٢، ٤٠-٤١) يستعرضونها في خمس مهارات رئيسة:

١/٥. مهارة التهيئة الذهنية: يقصد بها تركيز انتباه المتعلمين أثناء الشرح، واندماجهم في أنشطة الفصل، ورفع دافعيتهم للتعلم مع تشويقهم طوال الحصة الدراسية.

٥/٢. مهارة تنويع المثيرات أو المنبهات: هي قدرة المعلم على تنويع أفعاله، وحركاته أثناء شرحه؛ بما يثير انتباه المتعلمين، ومن ذلك: تنقله بين مختلف اتجاهات الفصل، وجذبه المتعلمين من خلال صمته أحيانا، وتنويع نبرات صوته وحركاته وإشاراته حسب الموقف التعليمي، وبما يُعبّر عن انفعالاته.

٥/٣. مهارة وضوح الشرح والتفسير: ذلك بامتلاك المعلم قدرات عقلية ولغوية؛ تمكّنه من ايصال المعلومات والمفاهيم إلى أذهان المتعلمين. ويشير علي والدليمي (٢٠٠٦، ٩٥) إلى أن مما يساعد المعلم على وضوح شرحه أثناء اتصاله التدريسي بالمتعلمين مراعاته التالي:

- تخطيط وتنظيم عرض موضوع درسه وشرحه بطريقة تجذب انتباه المتعلمين وتشوقهم.
- تحديد قدرات المتعلمين وحاجاتهم واهتماماتهم؛ لاختيار أسلوب الاتصال المناسب لهم في ضوئه.
- تجنب عرض الموضوعات الصعبة بطريقة غير مبسّطة للمتعلمين؛ حتى لا يفقد دافعيتهم للتعلم.

٥/٤. مهارة استقباله الإيجابي لإجابات المتعلمين وأسئلتهم: ذلك من خلال استماعه بإصغاء واهتمام لإجابات المتعلمين وأسئلتهم، فضلاً عن تعزيزه لها وتوظيفها في إثارة النقاش والحوار الجماعي في الفصل، ولكن ينبغي ملاحظة المعلم إلى عدم مبالغة المتعلمين في انتباههم لشرحه، فهذا علي والدليمي (٢٠٠٦، ٩٥) يطالبان المعلم بتشجيع المتعلمين على عدم المبالغة في

انتباههم لشرح المعلم لدرجة اندفاعهم للإجابة عن أسئلة المعلم، أو طرح أسئلتهم عليه قبل الفهم الصحيح لما يسمعونه.

٥/٥. مهارة طرح الأسئلة: هي قدرة المعلم على طرح عدد كبير من الأسئلة الواضحة والمحددة، وفي زمن مناسب، مع مراعاته تنوعها، وإثارتها لتفكير المتعلمين، وتجنبه الإيحاء بالإجابة إلا في حدود الحاجة إليها، وإعطائه المتعلمين الوقت الكافي للتفكير قبل اختيار من يجيب منهم، مع احترامه أسئلتهم، وعدم رفضها. ويضيف إبراهيم (١٩٩٦، ١٣٩- ١٤٠) أن مما يضمن تفاعل المتعلمين مع أسئلة المعلم وإجابتهم عنها بشكلٍ أفضل أن يراعي في طرح أسئلته التالي:

- توجيه سؤاله إلى جميع المتعلمين داخل الفصل.
- توجيه سؤاله أولاً، ثم تسمية المتعلم باسمه للإجابة، وليس العكس.
- توفير الوقت والهدوء أثناء تفكير المتعلم بإجابة سؤاله، وعدم إعادة سؤاله حتى لا يقطع تفكيره.
- ابتسامة المعلم في وجه المتعلم المكلّف بالإجابة عن سؤاله؛ مما يشجّعه على الإجابة.
- تشجيع إجابات المتعلمين الآخرين التي ترد بعد إجابة المتعلم المكلّف بالإجابة عن السؤال إجابة صحيحة؛ وذلك بهدف تشجيعهم، ودفعهم إلى الثقة بأنفسهم، والتفكير، والمشاركة برأيهم.

وهذا المرشد (٢٠١٠) الذي استعرض - أيضا - مهارات الاتصال الصفي كمجموعة من المهارات التدريسية التي يحتاجها المعلمون لتحقيق اتصال فعّال مع المتعلمين، فتناول مهارتين أخريتين، هما:

٢/١. مهارة التعزيز: ليضمن المعلم اتصالاً فعالاً مع المتعلمين ؛ فعليه استخدام أساليب تعزز وتدعم الإجابات والسلوكيات الإيجابية الصادرة منهم ؛ بهدف تقويتها واستمرارها ، ومن أساليبه : المعززات اللفظية ، والمعززات غير اللفظية ، والمكافآت المادية ، والتقدير (٢٩٢- ٢٩٤). ومهارة التعزيز لا تعني مكافأة السلوك الإيجابي فقط ، بل أيضا معاقبة السلوك السلبي ؛ بهدف منع تكراره.

٢/٢. مهارة إدارة الفصل: تُعدّ إدارة الفصل عنصراً مهماً في اتصال المعلم مع المتعلمين ؛ إذ إن نجاحه في إدارة فصله ، يعني نجاحه في اتصاله ، وبالتالي تحقيق أهدافه التدريسية. ويندرج ضمن هذه المهارة المهام التالية : وضع لائحة قواعد وضوابط لنظام الفصل ، وتنظيم كلّ من البيئة المادية والبيئة الاجتماعية لغرفة الفصل ، وضبط سلوكيات المتعلمين في الفصل ، ومتابعة وتوثيق أداء المتعلمين وتحصيلهم الدراسي (٢٩٦).

وهناك عامل مهم له علاقة مؤثرة بإدارة المعلم للفصل وضبطه سلوكيات المتعلمين ، وبالتالي تمكّنه من التواصل مع المتعلمين بالصورة المأمولة ، وهو عدد المتعلمين داخل الفصل ؛ حيث إن مناسبة عدد المتعلمين مع حجم الفصل شرط أساس لعملية اتصال فعال بين المعلمين والمتعلمين ، والعكس صحيح ، فهذا الشناوي (١٩٩٧ ، ٤٤- ٤٥) في دراسته للأسباب والعوامل المفسرة للعلاقة بين المعلم والمتعلمين في الفصل ذكر هذا العامل وأكد عليه ؛ حيث إن ارتفاع عدد المتعلمين يمنع المعلم من إدارة الفصل من خلال اتصال فعّال مع الجميع ، يحقق له فصلاً متفاعلاً اجتماعياً. كما أن ارتفاع عدد المتعلمين قد يتسبب في حدوث الفوضى وارتفاع أصوات المتعلمين ؛ مما يعيق

اتصال المعلم معهم بكفاءة ؛ لذا يطالب علي والدليمي (٢٠٠٦ ، ٩٥) المعلم بإدارة الفصل وضبطه من خلال منعه ما يحدثه المتعلمون من أصوات وضوضاء تشغلهم عن الانتباه وتفاعلهم معه ، من خلال رفعه صوته ، واستخدامه أنشطة ووسائل تعليمية تجذبهم.

بُعد الاتصال الإنساني :

إن عملية الاتصال - في حقيقتها - عملية تعامل مع الآخر ؛ لذا فالفرد الذي يرسل رسالته إلى فرد آخر ، هو يتعامل معه ، بمعنى أن عملية اتصالهما ذات طابع تفاعلي إنساني ، وعليه فالنظرة الصحيحة للاتصال الصفي هي أنه عملية تفاعل اجتماعي نفسي في الفصل ، بهدف تحقيق أهداف تعليمية محددة.

وفهم هذه النظرة الصحيحة للاتصال الصفي وتحقيقها في واقع العملية التعليمية يتطلب وعي المعلم وإدراكه أن تدريسه المتعلمين عبارة عن عملية اتصال ذات طابع تفاعلي إنساني ، وهذا ما أكده قنديل (٢٠٠٢ ، ١٣٣) بمطالبته المعلم أن يكون اتصاله مع المتعلم كإنسان أولاً ، ثم كمعلم ثانياً ، بشخصيته وسلوكياته الإنسانية ، وكفرد ضمن مجتمع فصلهم ، وليس بشخصيته وسلوكياته التسلّطية والوظيفية.

ومما سبق يظهر أن المعلم لا يستطيع الاتصال بفعالية مع المتعلمين داخل فصله إلّا إذا تمكّن من مهارات الاتصال الإنساني ، وممارستها في عملية تعليمهم ، ويمكن تحديد هذه المهارات فيما يلي :

٤/١. مهارة إدراك ذات المتعلم واحترامها والثقة فيها:

إذا كان أساس الموقف التعليمي عملية اتصال وتفاعل فإنه لا يمكن تصوّر هذا الاتصال والتفاعل ونجاحه بين المعلم والمتعلمين مالم يكن قائماً على إدراكه إيجابياً لذوات المتعلمين والإحساس بهم؛ لذا على المعلم أن يسلك في اتصاله مع المتعلمين، ما يطلق عليه "معرفة الغير"؛ بمعنى إدراك ذات المتعلم الذي أمامه في الفصل، فيتواصل معه بالإحساس بوجوده والتفكير في خصائصه وحاجاته (طايع، ٢٠١٠، ٨). ويرتبط بإدراك المعلم لذات المتعلم وخصائصه وحاجاته، تقديره لذات المتعلم واحترامها والثقة فيها، وإتاحة الفرصة له للتعبير عن عنها بكلّ حرية؛ مما ينعكس إيجاباً على فعاليته خلال اتصاله مع معلمه، فهذا إبراهيم (١٩٩٦، ١٣٨) يرى أن مما يساعد المعلم في تحقيق اتصال فعال مع المتعلمين، التزامه بإشعار كلّ متعلم من المتعلمين بأهميته واحترامه لذاته، ويضيف قنديل (٢٠٠٢، ١٢٨) إلى ذلك أن تكون توقعات المعلم من المتعلمين إيجابية وتفاؤلية، ويتوقع منه الإيجابية دائما، كما يقترح المختصون مجموعة من الأساليب التي على المعلم اتباعها؛ ليحقق تبادل الاحترام والثقة معهم (ابن زعموش، ٢٠٠٨، ٢٦٠- ٢٦١)، وهي:

- توزيع الأدوار بين المتعلمين، وإشعار كلّ فرد منهم بدوره وأهميته.
- الإكثار من التعزيز اللفظي، وتجنب استعمال الألفاظ غير التربوية.
- تصميم الأنشطة التعليمية على شكلّ يثير المتعلم ويتحدى قدراته.
- تشجيع هوية المتعلمين داخل فصلهم كجماعة متميزة عن جماعات الفصول الأخرى.

- تجنب تكوين تجمعات أو تكتلات منفصلة داخل جماعة الفصل الواحد.
- حلّ صراعات ومشكلّات المتعلمين، وعقد لقاءات بينهم لحلها، مع ضرورة إشراكهم معه في ذلك.
- الوعي بالأحداث الشخصية والاجتماعية لكلّ متعلم.

٤/٢. مهارة حسن التعامل مع المتعلم والاهتمام به:

إن من الشروط المهمة التي تمكّن المعلم من بناء اتصال فعال وإيجابي مع المتعلمين، أنه ينبغي أن يتوافر لديه قدر من الالتزام الأخلاقي، والتعاطف معهم في التعرف على حاجتهم للمساعدة والدعم (طايع، ٢٠١٠، ٦- ٧)؛ لذا فالمعلم مطالب أن يقوم اتصاله مع المتعلمين على أساس علاقات متبادلة بينهم، من الشعور بالآخر، والاهتمام به، وتقديره، والحاجة إليه (قنديل، ٢٠٠٢، ١٣٢).

وهناك أساليب تساعد المعلم على حسن تعامله مع المتعلمين والاهتمام بهم، وبثّ الطمأنينة بينهم، وبالتالي بناء بيئة تعليمية آمنة تدعم الاتصال بينه وبين المتعلمين، وتزيد من فرص تعلّمهم بشكلّ أفضل، ومن هذه الأساليب قيام المعلم بالتالي (جمل وهلالات، ٢٠٠٨، ٩٢- ٩٣):

- بداية التواصل مع المتعلمين بلغة الجسد قبل المشافهة، وذلك بالابتسامة، وفتح الذراعين، وإلتقاء عينيه بعيونهم، وعندما يبدأ كلّامه الشفهي، يبادر بالسلام عليهم والترحيب بهم.

- الإصغاء للمتعلمين بحيويّة، وسؤالهم عمّا يسمعه منهم، وإبراز نفسه كمستمع جيد ومتعاطف مع مشاعرهم، وقادر على فهم واستيعاب ما يقولونه.
- احترام المتعلمين والتعامل معهم بتواضع ولطف، ودون تكلّف.
- مناداة المتعلمين بأسمائهم.
- إظهار الاهتمام والفضول والودّية لكلّام المتعلمين، وعند الرغبة بتغيير موضوع كلّامهم، يكون بذكاء.
- إظهار المتعلمين والتعامل معهم دائما كأفراد متميزين وإيجابيين.
- الابتعاد عن لغة تهديد المتعلمين، والحرص على الهدوء والرصانة أثناء الكلّام أو الاستماع لهم.
- الحرص على تشجيع المتعلمين والمرح معهم، والابتعاد عن انتقادهم.

ومن أساليب حسن التعامل مع المتعلمين أيضا، أسلوب عدم مفاضلة المعلم أبداً بين المتعلمين، وأن يتعامل معهم جميعاً بعدل وحب واحترام (إبراهيم، ١٩٩٦، ١٣٩)، ويضيف خطابية والسلطاني والطويسي (٢٠٠٢، ٤٢) إلى ذلك تعرّف المعلم إلى طلابه فرداً فرداً، بالسؤال والملاحظة، ومراعاته أن هناك فروقا فردية موجودة بين المتعلمين، مع وضعه خططاً علاجية للمتعلمين الضعفاء منهم.

٤/٣. مهارة الاستماع للمتعلم باهتمام وتركيز:

مما لا شك فيه أن من أهم عوامل بناء الثقة بين المتعلم والمعلم، وتشجيع المتعلم على التواصل مع المعلم بدافعية عالية، مع شعوره بالاطمئنان والأمان النفسي، أن يجد المتعلم أن معلمه ينتبه إليه أثناء حديثه، ويصغي إليه بكلّ

اهتمام وتركيز، مع إتاحة الوقت الكافي له للتعبير عن ذاته وعمّا يريد الحديث عنه، فكفاءة المعلم في استماعه للمتعلم، يعني دعم دافعية المتعلم لتعلّم أفضل.

ومما سبق يظهر أهمية تمكّن المعلم من هذه المهارة، وأن تصبح من أهم مهارات اتصاله الصفي في بُعده الإنساني؛ حيث إنها تحسّن اتصاله بالمتعلمين، وبالتالي دعم تعلّمهم، وهذا ما يشير إليه علي والدليمي (٢٠٠٦، ٩٥) من أن إصغاء المعلم باهتمام وتقدير لأسئلة المتعلمين وإجاباتهم يجعلهم يتعلمون بشكلٍ أفضل نتيجة لاهتمامه بهم؛ ولذا فالمعلم مطالب بأن يكون مستمعاً نشطاً وإيجابياً أثناء اتصاله مع المتعلمين، وذلك من خلال قيامه بالتالي (فرج، ٢٠٠٩، ١٠٦- ١٠٧):

- الاستعداد للاستماع الجيد للمتعلمين بالتحضير لموضوع الدرس.
- تحكّم المعلم في مشتتات استماعه للمتعلمين، سواء الداخليه (كتفكيره بموضوع خارج الدرس)، أو الخارجية (كانشغاله بأوراقه أو تشغيل جهاز).
- التركيز على ما يقوله المتعلم، وليس من القائل وتصرفاته.
- التركيز بالعينين على المتعلم أثناء كلّامه، وعدم ابتعادهما عنه كثيراً.
- التركيز على المعلومات الكامنة في كلّام المتعلم، وليس المعلومات المباشرة.
- المرونة مع المتعلم، وعدم تقليل التركيز في الاستماع له في حال اختلاف المعلم مع وجهة نظره.

- طرح الأسئلة على المتعلم عند الحاجة إلى الاستيضاح مع مناقشته وإبداء الملحوظات له.
- إظهار علامات الاستجابة التفاعلية أثناء الاستماع، من إشارة، أو كلّام، أو تعبيرات بالوجه.
- إظهار علاقة ودّيّة مع المتعلم أثناء الاستماع لكلّامه من خلال إظهار التقدير والاحترام له.

٤/٤. مهارة التحكّم في الانفعالات تجاه المتعلم:

تُعدّ مهمة ضبط سلوكيات المتعلمين من مهام المعلم المهمة والمؤثرة في كفاءة وفعالية اتصاله مع المتعلمين، إلّا أن قدرة المعلم على ضبط سلوكيات المتعلمين تتوقف - في الأساس - على مدى قدرته على ضبط انفعالاته والتحكّم فيها، من خلال سلوكه السلوك الموضوعي اللازم أثناء تعرضه للمواقف الضاغطة عليه، أو المثيرة لانفعالاته أثناء اتصاله مع المتعلمين.

وهناك أساليب تساعد المعلم على ضبط انفعالاته والتحكّم فيها، والتعامل بحكمة وموضوعية مع ما يتعرض له من مواقف ضاغطة عليه، أو مثيرة لانفعالاته أثناء اتصاله مع المتعلمين، ومنها الأساليب التالية (خطايبة والسلطاني والطويسي، ٢٠٠٢، ٤٢- ٤٣):

- الابتعاد عن السخرية من المتعلم المخطئ.
- عدم إصدار الأوامر والتوجيهات بنبرة أو تعبيرات تسلطية.
- التودّد إلى المتعلمين عند خطئهم، وعدم التسرع بعقابهم، ومساعدتهم في تجنب أخطائهم مستقبلاً.
- الحذر من التوبيخ الجماعي للمتعلمين.

- الحرص على أن تكون التوجيهات والإنذارات - عند الحاجة إليها - سريعة، وموجزة، وغير لفظية.
- عدم إطلاق ألقاب على المتعلمين المخطئين، وعدم السماح بذلك بينهم.
- الاستعداد الذهني المسبق لقيام المتعلمين بسلوكيات، كحديثهم مع بعضهم، أو تحركهم بالفصل.
- التزام الموضوعية في النقد، وتجنب الإساءة للمتعلمين (طايع، ٢٠١٠، ٨).
- وضع نظام ثواب وعقاب متفق عليه، وتطبيقه على الجميع دون تمييز (ابن زعموش، ٢٠٠٨، ٢٦٤).

وباستعراض ما سبق من الإطار النظري فإنه يستنتج أن نظريات الاتصال ذات العلاقة بمفهوم وطبيعة الاتصال الصفي تقدم إطاراً علمياً مرجعياً يُسهم في فهم وتفسير الموقف التعليمي كموقف اتصالي، وبالتالي حاجة المعلم لممارسة مهارات الاتصال الصفي أثناء اتصاله مع المتعلمين كضرورة، مما يحقق بيئة صفية آمنة للمتعلمين، تنعكس إيجابا على أدائهم وتحصيلهم الدراسي. كما يستنتج أن مهارات الاتصال الصفي جزء أساس ومهم من مهارات التدريس، وأنه من الضروي امتلاك المعلم لها وممارستها، وأيضا نجدها ليست ذات نمط واحد، بل تتنوع ما بين إثارة دافعية المتعلم وتشويقه للتعلم، ونظرة المعلم لذات المتعلم واحترامه لها، والاهتمام بالمتعلم ورعايته، وحسن التعامل معه، والاستماع له باهتمام، والاتصال به لفظياً وغير لفظي، ...، بحيث ينجح المعلم في بناء بيئة صفية إيجابية، وآمنة نفسياً

واجتماعياً للمتعلم، يسودها شبكة من العلاقات الإنسانية الطيبة، التي تدفع المتعلم نحو تعلّم أفضل، ينعكس على شخصيته وسلوكه.

الدراسات السابقة:

تمّ البحث عن دراسات سابقة - من عربية وأجنبية - ذات العلاقة بموضوع البحث، وبعد جمعها وحصرها تمّ تصنيفها - بناء على مدى علاقتها بموضوع البحث - إلى مجموعة الدراسات السابقة التي هدفت إلى بحث ممارسة المعلم مهارات الاتصال الصفي في الفصل على مستوى مدارس التعليم العام، وأخرى مجموعة الدراسات السابقة التي هدفت إلى بحث ممارسة المعلم مهارات الاتصال الصفي في الفصل على مستوى الجامعة، سواء من حيث واقع الممارسة، أو معوقاتها، أو مقترحات تطويرها.

وفيما يلي الدراسات السابقة التي هدفت إلى بحث ممارسة المعلم مهارات الاتصال الصفي في الفصل على مستوى مدارس التعليم العلم، سواء من حيث واقع الممارسة، أو معوقاتها، أو مقترحات تطويرها:

- أولا: دراسات بحثت واقع ممارسة المعلم، ومعوقاتها، ومقترحات تطويرها معاً، ومنها دراسة جوكسي (Göksoy, 2014) التي هدفت للتعرف لمهارات الاتصال في التكوين التربوي للطلاب المعلمين في التطبيق الميداني، وذلك من خلال وجهات نظرهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت أداتها المقابلة، مع عينة مكوّنة من (٤٨) طالباً معلماً في التطبيق الميداني لكلّية تربية جامعية بالولايات المتحدة الأمريكية، وبعد جمع البيانات وتحليلها، توصلت الدراسة إلى نتائج، منها أنهم يستخدمون الاتصال غير اللفظي، ثم الاتصال اللفظي (الكتابي والشفهي)، وأن هناك أسباب تعيق

الاتـصال منهـا: نفـسية (القلـق، والتـوتر، والافتقـار إلى كفـاءة الذاتيـة، والخجل، والخوف)، وإساءة الفهم من المتلقي، وعدم القدرة على الحصول على تغذية راجعة، ووجود ظروف بيئية غير ملائمة، وخصائص المتلقي (كاللغة، والثقافة، والمعرفة المسبقة، التحيزات، إلخ)، وأنه يمكنهم تطوير مهاراتهم الاتصالية عن طريق الأنشطة الاجتماعية، والقراءة، وحضور الدورات والحلقات والمؤتمرات، والاجتماع مع أناس آخرين جدد ومختلفين، والتدريب ودعم الخبراء.

- ثانيا: دراسات بحثت واقع ممارسة المعلم، ومعوقاتها فقط، ومنها دراسة (نصر الدين، ٢٠٠٤) التي هدفت إلى تشخيص واقع التفاعل الصفي في المدرسة الجزائرية، والعوامل المؤثرة فيه. واستخدمت المنهج الوصفي، وكانت الإجابة عن الأسئلة بالتحليل النظري، وتوصلت الدراسة إلى أن التفاعل الصفي السائد اليوم في المدرسة الجزائرية، مازال يتعرض لمثبطات كثيرة، إما تتعلق بخصائص البيئة الفيزيائية، من إمكانات مادية متوافرة، وإما بخصائص تربوية مرتبطة بطبيعة المعلم والمتعلم، وشخصية المدرسة ومواردها المتاحة، كما توصلت إلى تأثر واقع هذا التفاعل الصفي السائد اليوم بعوامل مختلفة من بينها: البيئة التعليمية لغرفة الفصل المدرسي، وعدد المتعلمين في الفصل.

- ثالثا: دراسات بحثت واقع الممارسة فقط، ومنها: دراسة (ابن زعموش، ٢٠٠٨) التي هدفت للكشف عن وجود أو عدم وجود مهارات الاتصال لدى الأستاذ الجامعي (مهارة الاستماع الإيجابي، مهارة الاتصال غير اللفظي، مهارة الثقة والتقدير، مهارة المكافأة والثواب، مهارة استقرار

السلوك، مهارة الاتصال اللفظي)، وقد استخدمت المنهج الوصفي، وكانت أداتها الاستبانة، التي وُزّعت على عينة من (٥٠) أستاذاً وأستاذة من قسم علم النفس وعلوم التربية في كلّية الآداب والعلوم الإنسانية في جامعة قاصدي مرباح بالجزائر، ومن نتائجها: وجود مهارات الاتصال لدى الأستاذ الجامعي بدرجة عالية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغيّري التخصص، وعدد سنوات الخبرة، واستفاد البحث الحالي من الدراسة في إطاره النظري، وبناء أداته. ودراسة (المرشد، ٢٠١٠) التي هدفت لكشف مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات الاتصال (اللفظي، وغير اللفظي)، واستخدمت المنهج الوصفي، وكانت أداتها بطاقة الملاحظة، التي وُزّعت على عينة من (٥٠) معلماً من المرحلة المتوسطة في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية. ومن نتائج الدراسة: أنه غالباً ما يستخدم معلمو الدراسات الاجتماعية مهارات الاتصال، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغيّري عدد سنوات خبرة المعلم، ومؤهل المعلم (تربوي، غير تربوي)، واستفاد البحث الحالي من الدراسة في إطاره النظري، وبناء أداته. ودراسة (الرزقي، ٢٠١٢) التي هدفت لكشف واقع ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة لمهارة الاتصال والتفاعل الاجتماعي الصفي في محافظة القنفذة، وقد استخدمت المنهج الوصفي، حيث كانت أداتها الاستبانة، التي وُزّعت على عينة مكوّنة من (٣٨٠) معلماً ومديراً ومشرفاً تربوياً، وتوصلت إلى أن ممارسة المعلمين لمهارة الاتصال والتفاعل الاجتماعي الصفي (اللفظي وغير اللفظي) بدرجة عالية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة، وفقا لمتغيّري عدد

سنوات خبرة المعلم، ومؤهل المعلم (تربوي، غير تربوي). ودراسة (القرني، ٢٠١٢) التي هدفت لمعرفة واقع ممارسة المعلمين لمهارات الاتصال الداعمة للإبداع، وبناء إستراتيجية مقترحة لإكساب المعلمين مهارات الاتصال (الإرسال والاستقبال) الداعمة للإبداع في ضوء واقع ممارساتهم الصفية، واستخدت المنهج الوصفي، وكانت أداتها بطاقة ملاحظة، وكانت العينة مكوّنة من (٣٠) معلماً بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية، ومن نتائجها أن مستوى ممارسة المعلمين لمهارات الاتصال (الإرسال والاستقبال) الداعمة للإبداع نادر جدا. ودراسة (الزهراء، ٢٠١٣) التي هدفت للتعرف إلى مدى تطبيق طلاب التطبيق الميداني في المدارس العليا - للأساتذة - لمهارات التفاعل الصفي (اللفظي وغير اللفظي). واستخدمت المنهج الوصفي، وكانت أداتها بطاقة الملاحظة، حيث تّمت ملاحظة عينة مكوّنة من (٥٠) طالباً من طلاب المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة بالجزائر الذين خرجوا للتطبيق الميداني، ومن نتائجها أن الطلاب على معرفة بمهارات التفاعل الصفي؛ حيث تمكّنوا من توظيف (٧٧,٧٨٪) من مهارات التفاعل الصفي. ودراسة (العنزي، ٢٠١٣) التي هدفت لتحديد مستوى أداء معلم الرياضيات في المرحلة الابتدائية لمهارات الاتصال اللفظي في الجوانب الإنسانية والإدارية والعلمية، واستخدمت المنهج الوصفي، وكانت أداتها بطاقة الملاحظة، حيث تّمت ملاحظة عينة مكوّنة من (٧٢) معلما من المدارس الابتدائية الحكومية في مدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية، ومن نتائجها: تمكن المعلمين بدرجة عالية من مهارات الاتصال في محورين: محور الاتصال اللفظي والعلاقات الإنسانية في بيئة التعلم، ومحور الاتصال اللفظي

ومهام الإدارة الصفية، وتمكنهم بدرجة متوسطة في محور الاتصال اللفظي، وخصائص الرياضيات كنظام من الرموز، وكمقرر دراسي ذي بناء معرفي خاص، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة، وفقاً لمتغير عدد سنوات خدمة المعلم. ودراسة (العياصرة، ٢٠١٣) التي هدفت للتعرف إلى مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية في ضوء بعض المتغيرات، واستخدمت المنهج الوصفي، وكانت أداتها بطاقة الملاحظة، حيث تمّت ملاحظة عينة مكوّنة من (٣٦) معلماً ومعلمة من محافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان، ومن نتائجها استخدام المعلمين مهارات الاتصال اللفظية بدرجة منخفضة، واستخدامهم مهارات الاتصال غير اللفظية بدرجة متوسطة، بينما كانت درجة استخدامهم لمهارات الاتصال عامة متوسطة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة، وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة. ودراسة برتلو (Bartelo, 2014) التي هدفت لاستكشاف مستويات كلّ من المعرفة والمهارات المتعددة الثقافات (قدرة معلمي رياض الأطفال على التعامل والاتصال مع جميع المتعلمين في بيئة صفية متنوعة، من ذوي خلفيات متنوعة بطرق تدريس، وتقويم، وإدارة سلوكية مناسبة؛ تسهل تعلمهم وتحصيلهم الدراسي)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، حيث وُزّعت استبانة على عينة مكوّنة من (٥١) معلماً ومعلمة بغرب نيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية، وللتأكد من من معتقدات المعلمين واستجاباتهم عن المعرفة والمهارات المتعددة الثقافات وممارستها؛ قابل ولاحظ الباحث (٤) معلمين بشكلّ انفرادي، وفق مقياس مرجعي لمستويات المعرفة والمهارات المتعددة

الثقافات، ومن نتائجها أن معلمي رياض الأطفال يملكون مستويات عالية من المعرفة والمهارات المتعددة الثقافات (القدرة على الاتصال مع جميع المتعلمين في بيئة صفية متنوعة).

وفيما يلي الدراسات السابقة التي هدفت إلى بحث ممارسة المعلم مهارات الاتصال الصفي في الفصل على مستوى الجامعة، سواء من حيث واقع الممارسة، أو معوقاتها، أو مقترحات تطويرها:

- أولا: دراسات تناولت واقع ممارسة المعلم، ومقترحات تطويرها فقط، ومنها دراسة فان ألن (Van Allan, 2011) التي هدفت لاستكشاف مهارات الاتصال (اللفظي وغير اللفظي) في الفصل لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، وما ينبغي القيام به لتحسينها ليكون الاتصال فعّالا بين الأستاذ والطالب، واستخدمت المنهج الوصفي، وكانت أداتها المقابلة، وكانت العينة مكوّنة من (١٩) عضو هيئة تدريس في جامعات عامة وخاصة، وكلّيات مجتمع في ولاية فلوريدا بالولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج، منها تأكيد أفراد العينة على استخدامهم مهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي، بانتظام واستمرار وطوال الوقت، واستفاد البحث الحالي من هذه الدراسة في إطاره النظري، وبناء أداته.

- ثانيا: دراسات تناولت واقع الممارسة فقط، ومنها: دراسة (الحسيني والشاهين، ٢٠١٠) التي هدفت لمعرفة أساليب تعامل أعضاء هيئة التدريس في كلّية التربية الأساسية في الكويت مع طالباتهم، من وجهة نظر الطالبات، وقد استخدمت المنهج الوصفي، وكانت أداتها الاستبانة، التي وُزّعت على عينة مكوّنة من (٤١٨) طالبة، ومن نتائجها أن غالبية أعضاء هيئة التدريس

يتعاملون - بشكلّ عام - بأسلوب جيد مع الطالبات أثناء المحاضرة، بينما هناك اتفاق على تحقيق مبدأ المساواة في تعامل أعضاء هيئة التدريس مع الطالبات، وأنه نادراً ما يحدث تلفظهم بألفاظ غير لائقة، كما أنه نادراً ما تصدر منهم بعض السلوكيات غير المرغوبة، كالتعامل بفوقية والتعالي عليهن. ودراسة (الحجايا، ٢٠١٣) التي هدفت إلى كشف درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة الطفيلة التقنية للسمات المميزة للمدرس الجامعي من وجهة نظر طلبتهم، وشملت هذه السمات ثلاثة مجالات: الشخصية، والتدريسية، والتواصل مع الطلبة، وقد استخدمت المنهج الوصفي، حيث كانت أداتها هي الاستبانة، التي وُزّعتها على عينة مكوّنة من (٣١١) طالبا وطالبة، وتوصلت إلى نتائج، منها أن كلّ مجال من مجالات السمات المميزة الثلاثة جاء بدرجة متوسطة، وعلى الترتيب التالي: الشخصية، ثم التدريسية، ثم التواصل مع الطلبة. ودراسة (الشيدية، ٢٠١٣) التي هدفت للتعرف إلى أداء أساتذة الكلّيات الإنسانية لمهارات الاتصال الشفهي اللازمة لهم، واستخدمت المنهج الوصفي، وكانت أداتها بطاقة الملاحظة، حيث تمّت ملاحظة عينة مكوّنة من (٥١) من أساتذة الكلّيات الإنسانية في جامعة السلطان قابوس (الآداب، والتربية، والحقوق)، ومن نتائجها أن مستوى أدائهم لمهارات الاتصال الشفهي اللازمة لهم متوسط.

- ثالثا: دراسات تناولت معوقات الممارسة فقط، ومنها دراسة مزر وآخرين (Mazer et al., 2014) التي هدفت لاستكشاف تأثير سوء اتصال المعلم مع المتعلمين في الفصل - في ثلاثة جوانب تتعلق بسلوكه الاتصالي:

كفاءة الاتصال، ووضوح الاتصال، والاتصال غير اللفظي - في حدوث خمسة ردود فعل عاطفية سلبية لدى المتعلمين (الغضب، اليأس، الملل، القلق، الخجل)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت أداتها مقياس للعواطف في الفصول، وعينة الاستطلاع مكونة من (٧٥٣) طالباً وطالبة، من ثلاث جامعات عامة بالولايات المتحدة الأمريكية. ومن نتائجها: أن افتقار المعلم في اتصاله مع المتعلمين إلى كفاءة الاتصال، ووضوح الاتصال، والاتصال غير اللفظي؛ يسهم إلى حدّ كبير في ميل المتعلمين إلى ردود أفعال عاطفية سلبية في الفصل، منها: الغضب، واليأس، والملل، والقلق، والخجل.

ومن الدراسات السابقة للبحث، دراسة لم تهدف مباشرة وتحديداً - كسابقاتها أعلاه - إلى بحث ممارسة المعلم مهارات الاتصال الصفي في الفصل، سواء من حيث واقع الممارسة، أو معوقاتها، أو مقترحات تطويرها، ولكنها بحثت موضوعاً ذا علاقة بالاتصال الصفي في الفصل، وهو معرفة العوامل المؤثرة فيه، وتوصلت إلى نتائج تتعلق بمعوقات ممارسة المعلم مهارات الاتصال الصفي في الفصل، وهذه الدراسة هي دراسة (مندورة، ٢٠١٠) التي هدفت لمعرفة العوامل المؤثرة في فاعلية الاتصال التربوي، واستخدمت المنهج الوصفي الوثائقي التحليلي، من خلال دراسة وتحليل المصادر الأولية، ومن نتائج الدراسة وجود عوامل إيجابية، وسلبية تؤثر في فاعلية الاتصال التربوي، ومن الإيجابية: توافر مهارات الاتصال لدى المتعلمين، وتنويع وسائل الاتصال التعليمية، وكفاية تنظيم البيئة الصفية

المعنوية، ومن السلبية: التشويش اللفظي، عوامل لغوية، عوامل مادية، عوامل تنظيمية.

التعليق على الدراسات السابقة:

ومن استعراض الدراسات السابقة، يُلحظ أن البحث الحالي اتفق معها على الانطلاق من إدراك العلاقة القوية والمباشرة بين استخدام مهارات الاتصال في العملية التعليمية، وأهمية هذه العلاقة في بناء بيئة تعليمية آمنة وإيجابية في الفصل، وأن نتائجها تؤكد أهمية هذه العلاقة، وتأثيرها في حدوث التفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلمين؛ مما ينعكس على تحسين تعليمهم وتعلّمهم، وبالتالي تحصيلهم الدراسي.

استخدمت الدراسات السابقة، كما البحث الحالي، المنهج الوصفي، بأسلوبه الميداني أو النظري، كما تنوعت أدوات جمع بياناتها ما بين استخدام الاستبانة، أو الملاحظة، أو المقابلة، وجميع الدراسات السابقة كانت ميدانية، ماعدا دراسة (نصر الدين، ٢٠٠٤)، ودراسة (مندورة، ٢٠١٠).

ومن الدراسات السابقة ما تناولت - وبشكلّ مباشر - مدى استخدام المعلم مهارات الاتصال في اتصاله مع المتعلمين في الفصل المدرسي، مثل: دراسة (ابن زعموش، ٢٠٠٨)، ودراسة (المرشد، ٢٠١٠)، ودراسة فان ألن (Van Allan, 2011)، ودراسة (الرزقي، ٢٠١٢)، ودراسة (القرني، ٢٠١٢)، ودراسة (الزهراء، ٢٠١٣)، ودراسة (الشيدية، ٢٠١٣)، ودراسة (العنزي، ٢٠١٣)، ودراسة (العياصرة، ٢٠١٣). ومنها ما تناولت استخدامها - وبشكلّ غير مباشر - من حيث التوصل إلى أهمية استخدامها والعوامل المؤثرة فيها، أو من حيث كونها جزءاً من التعامل

الإيجابي المطلوب مع المتعلمين في الفصل المدرسي، مثل: دراسة (نصر الدين، ٢٠٠٤)، ودراسة (الحسيني والشاهين، ٢٠١٠)، ودراسة (مندورة، ٢٠١٠)، ودراسة (الحجايا، ٢٠١٣)، ودراسة برتلو (Bartelo, 2014)، ودراسة جوكسي (Göksoy, 2014)، ودراسة مزر وآخرين (Mazer et al., 2014).

وهناك دراسات سابقة تناولت مهارات الاتصال من خلال بُعد أو بُعدين، كالاتصال اللُغوي (لفظي أو غير لفظي)، وبُعد العلاقات الإنسانية، أو بدون تصنيفها إلى أبعاد تتناول مهارات الاتصال في الفصل، مثل: دراسة (الحسيني والشاهين، ٢٠١٠)، ودراسة (المرشد، ٢٠١٠)، ودراسة فان ألن (Van Allan, 2011)، ودراسة (الرزقي، ٢٠١٢)، ودراسة (القرني، ٢٠١٢)، ودراسة (الزهراء، ٢٠١٣)، ودراسة (الشيدية، ٢٠١٣)، ودراسة (العنزي، ٢٠١٣)، ودراسة (العياصرة، ٢٠١٣).

وهناك دراسات سابقة تناولت استخدام المعلم مهارات الاتصال، من حيث علاقتها بعوامل التفاعل الصفي، أو العوامل المؤثرة في فاعلية الاتصال التعليمي، أو دعم الإبداع، أو إيجاد بيئة فصلية متنوعة، أو بآثار سلبية، مثل: دراسة (نصر الدين، ٢٠٠٤)، ودراسة (مندورة، ٢٠١٠)، ، ودراسة (القرني، ٢٠١٢)، ودراسة بارتلو (Bartelo, 2014)، ودراسة مزر وآخرين (Mazer et al., 2014).

واستفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في بناء إطاره النظري، وتصميم أداة جمع بياناته. واختلف عنها - وتحديدا منها التي تناولت بشكلٍ مباشر مدى استخدام المعلم مهارات الاتصال في اتصاله مع المتعلمين

- بجمعه بين كلّ من المحاور الثلاثة التالية: محور واقع ممارسة المعلم مهارات الاتصال في فصله مع المتعلمين، ومحور معوقات ممارسته لها في بيئة فصله، ومحور مقترحات لتطوير ممارسته لمهارات الاتصال، حيث اشتملت أداة جمع بيانات البحث الحالي على عدة محاور مرتبطة بواقع ممارسة المعلم مهارات الاتصال، ومعوقاته، ومقترحات تطويره، بحيث لم تكتف بتشخيص واقع الممارسة فقط، كما اختلف عنها بعدم اقتصاره في دراسته ممارسة مهارات الاتصال الصفي على بُعد أو بعدين فقط، بل شمل ثلاثة أبعاد تتكامل مع بعضها في تواصل المعلم مع المتعلمين، وتحقيق التفاعل الاجتماعي في الفصل، وهي: اللُغوي، والتدريسي، والإنساني، بالإضافة إلى تناوله كلّ بُعد من هذه الأبعاد بالتحليل، فضلاً عن تحليلها ككلّ.

* * *

منهج البحث وإجراءاته :

منهج البحث :

في ضوء أسئلة البحث وأهدافه ؛ استخدم البحث المنهج الوصفي ، بأسلوبه المسحي ، والذي يهدف إلى جمع البيانات عن الظاهرة المدروسة ؛ بقصد معرفة واقعها الحالي وصلاحيته ، ومدى حاجته إلى تحسينه وتطويره (عبيدات وعبدالحق وعدس ، ٢٠١٤ ، ١٩٠).

مجتمع البحث وعينته :

يتكون مجتمع البحث من جميع معلمي المدارس الثانوية العامة الحكومية والأهلية بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية ، والبالغ عددهم (١١٦٦) معلماً* ، وبلغ عدد أفراد عينة البحث (٢٢٣) معلماً ، يمثلون ما نسبته (١٩,١٪) من المجتمع الكلّي للبحث. وتمّ اختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة ، موزعاً أفرادها وفق متغيرات الدراسة : تصنيف المدرسة ، وتخصص مؤهل البكالوريوس ، ونوع مؤهل البكالوريوس ، وعدد سنوات الخبرة في العمل. والجدول التالي يوضّح ذلك :

* المصدر : وزارة التربية والتعليم ، الإدارة العامة للتربية والتعليم بالمنطقة الشرقية. خلاصة عامة المدارس والفصول والطلاب وهيئة التدريس والإداريين المساعدين والمستخدمين المتفرغين حسب مراحل وأنواع التعليم بمدارس البنين والبنات في المملكة. آخر تحديث ١٤٣٦/٠٥/٠٧هـ.

جدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة البحث وفق متغيرات الدراسة: تصنيف المدرسة، وتخصص مؤهل البكالوريوس، ونوع مؤهل البكالوريوس، وعدد سنوات الخبرة

المتغير	تصنيف المدرسة		تخصص مؤهل البكالوريوس			نوع مؤهل البكالوريوس		عدد سنوات الخبرة				المجموع
	حكومية	أهلية	نظري	علمي	لم يحدد	تربوي	غير تربوي	أقل من ٥ سنوات	٥ - ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات	لم يحدد	
العدد	١٤٠	٨٣	١١٤	١٠٢	٧	١٦٨	٥٥	٤٧	٦٧	١٠٧	٢	٢٢٣
النسبة	٦٢.٨	٣٧.٢	٥١.١	٤٥.٧	٣.١	٧٥.٣	٢٤.٧	٢١.١	٣٠	٤٨	٠.٩	١٠٠

أداة البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث وجمع بياناته تمّ تصميم استبانة في ضوء الإطار النظري للبحث، ودراساته السابقة، وتكونت من أربعة أقسام رئيسة، هي:

الأول: بيانات عامة عن المجيبين.

الثاني: واقع ممارسة معلمي المدرسة الثانوية العامة لمهارات الاتصال الصفي، مكوّن من (٤١) عبارة:

١. مهارات الاتصال اللُغوي (اللفظي وغير اللفظي)، مكوّنة من (١١) عبارة.

٢. مهارات الاتصال التدريسي، مكوّنة من (١٤) عبارة.

٣. مهارات الاتصال الإنساني، مكوّنة من (١٢) عبارة.

الثالث: معوقات ممارسة معلمي المدرسة الثانوية العامة لمهارات الاتصال الصفي، مكوّنة من (١١) عبارة.

الرابع: مقترحات تطوير ممارسة معلمي المدرسة الثانوية لمهارات الاتصال الصفي، مكوّنة من (١٠) عبارات.

ويتكوّن مقياس استجابة أفراد العينة عن الاستبانة من خمسة مستويات: درجة عالية جدا (٥)، ودرجة عالية (٤)، ودرجة متوسطة (٣)، ودرجة منخفضة (٢)، ودرجة منخفضة جدا (١).

صدق أداة البحث وثباتها:

صدق الأداة:

تمّ التأكد من الصدق الظاهري للاستبانة، من خلال عرضها على مجموعة من المُحكّمين، من أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص والخبرة في الأقسام التربوية، حيث عرضت عليهم الاستبانة في صورتها الأولية، وطُلب منهم تحكيمها من حيث: مدى وضوح العبارات من حيث الصياغة، ومدى انتماء كلّ عبارة لمحورها، ومدى أهمية كلّ عبارة، مع إضافة ما يرونه مناسباً من تعديلات ومقترحات. وفي ضوء ملاحظات تحكيمهم، تمّ الأخذ بما اتفق عليه غالبيتهم، وإجراء التعديلات والإضافات في ضوء ذلك، حيث أصبحت الاستبانة مكوّنة في صورتها النهائية من (٥٨) عبارة، بدلا من (٦٠) عبارة.

تمّ التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة ومحاورها، ومدى ارتباط كلّ عبارة بالمحور الذي تنتمي إليه، باستخدام معاملات ارتباط (بيرسون)، كما يوضّح الجدول التالي:

جدول رقم (٢) معاملات ارتباط (بيرسون) لأبعاد ومحاور أداة البحث (العينة الاستطلاعية: ن=٣٢)

البُعد/المحور	معاملات ارتباط بيرسون
ارتباط عبارات البُعد الأول/المحور الأول: مهارات الاتصال اللُغوي (اللفظي وغير اللفظي) بالدرجة الكلّية للبعد.	بين (٠,٦٧❖❖- ٠,٩١❖❖)
ارتباط عبارات البُعد االثاني/المحور الأول: مهارات الاتصال التدريسي بالدرجة الكلّية للبعد بالدرجة الكلّية للبعد.	بين (٠,٧٢❖❖- ٠,٩١❖❖)
ارتباط عبارات البُعد الثالث/المحور الأول: مهارات الاتصال الإنساني بالدرجة الكلّية للبعد.	بين (٠,٧١❖❖- ٠,٩٠❖❖)
ارتباط عبارات أبعاد المحور الأول: واقع ممارسة معلمي المدرسة الثانوية العامة لمهارات الاتصال الصفي بالدرجة الكلّية للمحور.	بين (٠,٦٨❖❖- ٠,٩٢❖❖)
ارتباط البُعد الأول/المحور الأول: مهارات الاتصال اللُغوي (اللفظي وغير اللفظي) بالدرجة الكلّية للمحور.	٠,٩٥❖❖
ارتباط البُعد االثاني/المحور الأول: مهارات الاتصال التدريسي بالدرجة الكلّية للبعد بالدرجة الكلّية للمحور.	٠,٩٨❖❖
ارتباط البُعد الثالث/المحور الأول: مهارات الاتصال الإنساني بالدرجة الكلّية للمحور.	٠,٩٦❖❖
ارتباط عبارات المحور الثاني: معوقات ممارسة معلمي المدرسة الثانوية العامة لمهارات الاتصال الصفي بالدرجة الكلّية للمحور.	بين (٠,٤٢❖- ٠,٧٦❖❖)
ارتباط عبارات المحور الثالث: مقترحات تطوير ممارسة معلمي المدرسة الثانوية العامة لمهارات الاتصال الصفي بالدرجة الكلّية للمحور.	بين (٠,٧٩❖❖- ٠,٩٦❖❖)

❖ دالة عند مستوى ٠,٠٥ / ❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٢) أن جميع قيم معاملات ارتباط (بيرسون) لأبعاد ومحاور أداة البحث دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، ماعدا قيمة واحدة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)؛ مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث، والثقة في نتائجها.

ثبات الأداة:

تمّ التأكد من ثبات أداة البحث باستخدام معامل (ألفاكرونباخ)، كما يوضّح الجدول التالي:

جدول رقم (٣)

معاملات ثبات (ألفا كرونباخ) لأبعاد ومحاور أداة البحث (العينة الاستطلاعية: ن=٣٢)

م	البُعد/المحور	عدد العبارات	معامل ارتباط ألفا كرونباخ
١	البُعد الأول/المحور الأول: مهارات الاتصال اللُغوي (اللفظي وغير اللفظي).	١١	٠.٩٥
٢	البُعد االثاني/المحور الأول: مهارات الاتصال التدريسي.	١٤	٠.٩٧
٣	البُعد الثالث/المحور الأول: مهارات الاتصال الإنساني.	١٢	٠.٩٦
	المحور الأول: واقع ممارسة معلمي المدرسة الثانوية العامة لمهارات الاتصال الصفي	٣٧	٠.٩٩
٤	المحور الثاني: معوقات ممارسة معلمي المدرسة الثانوية العامة لمهارات الاتصال الصفي.	١١	٠.٨٥
٥	المحور الثالث: مقترحات تطوير ممارسة معلمي المدرسة الثانوية العامة لمهارات الاتصال الصفي.	١٠	٠.٩٧

يتضح من الجدول رقم (٣) أن جميع معاملات ثبات أبعاد ومحاور أداة البحث مرتفعة مما يدل على ثبات أداة البحث، والثقة في نتائجها.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحليل بيانات البحث والإجابة عن أسئلته؛ تمّ إدخال البيانات في برنامج الرزم الإحصائية (SPSS)، وتحليلها بتطبيق الأساليب الإحصائية التالية:

١. معامل ارتباط (بيرسون) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث.

٢. معامل (ألفاكرونباخ) لحساب معامل الثبات لأداة البحث.

٣. التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية لحساب استجابات أفراد العينة.

٤. الانحراف المعياري لحساب مدى تجانس أو تشتت استجابات أفراد العينة عن متوسطات استجاباتهم.

٥. اختبار (ت) لحساب الفروق الإحصائية بين متوسط استجابات أفراد العينة عن متغيّرَين من متغيرات البحث.

٦. اختبار تحليل التباين لحساب الفروق الإحصائية بين متوسط استجابات أفراد العينة عن أكثر من متغيّرَين من متغيرات البحث.

عرض النتائج وتفسيرها:

لتسهيل تفسير النتائج؛ استخدم الباحث الأسلوب التالي لتحديد مستوى الاستجابة عن عبارات الأداة، حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (عالية جداً=٥، عالية=٤، متوسطة=٣، منخفضة=٢، منخفضة جداً=١)، ثم تمّ تصنيف تلك الاستجابة إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥- ١) ÷ ٥ = ٠,٨٠؛ لنحصل على التصنيف التالي:

جدول رقم (٤)

توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
عالية جداً	٤,٢١ – ٥,٠٠
عالية	٣,٤١ – ٤,٢٠
متوسطة	٢,٦١ – ٣,٤٠
منخفضة	١,٨١ – ٢,٦٠
منخفضة جداً	١,٠٠ – ١,٨٠

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

ما واقع ممارسة معلمي المدرسة الثانوية العامة في مدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية لمهارات الاتصال الصفي من وجهة نظرهم؟.

لإجابة السؤال، قام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، ورتّبها تنازلياً وفقاً لاستجابات أفراد العينة، والجدول التالي يوضّح ذلك:

جدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لواقع ممارسة معلمي المدرسة الثانوية العامة في مدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية لمهارات الاتصال الصفي

م	الأبعاد/المحور	المتوسط الحسابي ❖	الانحراف المعياري	الترتيب
١	البُعد الأول/المحور الأول: مهارات الاتصال اللُغوي (اللفظي وغير اللفظي).	٤,١٤	٠,٦١	١
٢	البُعد الثاني/المحور الأول: مهارات الاتصال التدريسي.	٤,٠٥	٠,٦٦	٣
٣	البُعد الثالث/المحور الأول: مهارات الاتصال الإنساني.	٤,١٣	٠,٦٩	٢
الدرجة الكلّية لمحور واقع ممارسة معلمي المدرسة الثانوية العامة لمهارات الاتصال الصفي.		٤,١٠	٠,٦١	

❖ المتوسط الحسابي من ٥ درجات.

يتضح من الجدول أعلاه (٥) أن أفراد العينة يمارسون مهارات الاتصال الصفي بدرجة (عالية)؛ بمتوسط حسابي للمحور ككلّ (٤,١٠)؛ مما يؤكد وعي المعلمين وإدراكهم لأهمية تأثير ممارستهم مهارات الاتصال الصفي في بناء بيئة صفية إيجابية وآمنه للمتعلمين، وبالتالي تحسين تحصيلهم الدراسي.

كما يتضح من الجدول أعلاه (٥) أن المتوسطات الحسابية لأبعاده تراوحت بين (٤,٠٥- ٤,١٤)، وهي جميعها بدرجة عالية، وفيما يلي توضيح ترتيب هذه الأبعاد:

- جاء البُعد الأول (مهارات الاتصال اللُغوي) أولا؛ بمتوسط حسابي (٤,١٤)، مما يعني أن أفراد العينة يمارسون مهارات الاتصال اللُغوي بدرجة (عالية)؛ وقد يرجع حصول بُعد (مهارات الاتصال اللُغوي) على المرتبة الأولى، لإدراك المعلمين بأن نجاحهم في اتصالهم اللُغوي هو أساس نجاحهم في كلّ من اتصالهم الإنساني، واتصالهم التدريسي. والجدول التالي يوضّح ذلك:

جدول رقم (٦)

التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، وترتيبها تنازلياً لاستجابات أفراد عينة البحث حول واقع ممارستهم لمهارات الاتصال اللُغوي

م	المهارة		درجة ممارسة مهارات الاتصال اللُغوي					المتوسط الحسابي ❖	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
٦	القراءة بصوت واضح ومسموع.	ت	١٣٠	٦٥	٢٢	٣	١	٤,٤٥	٠,٧٦	١
		٪	٥٨,٨	٢٩,٤	١٠,٠	١,٤	٠,٥			
٢	التحدث بصوت واضح ومسموع.	ت	١١٤	٩٤	١٤	١		٤,٤٤	٠,٦٣	٢
		٪	٥١,١	٤٢,٢	٦,٣	٠,٤				
٥	الكتابة على السبورة بدون أخطاء إملائية أو نحوية.	ت	١١٣	٦٨	٣٤	٥	٢	٤,٢٨	٠,٨٧	٣
		٪	٥٠,٩	٣٠,٦	١٥,٣	٢,٣	٠,٩			
٤	الكتابة على السبورة بخط واضح ومقروء.	ت	٩٥	٩٢	٢٥	٨	١	٤,٢٣	٠,٨٢	٤
		٪	٤٣,٠	٤١,٦	١١,٣	٣,٦	٠,٥			
٣	التنويع في نبرات الصوت وفقا لمعنى الكلام.	ت	٨٩	٨٣	٤٥	٥		٤,١٥	٠,٨٢	٥
		٪	٤٠,١	٣٧,٤	٢٠,٣	٢,٣				

م	المهارة		درجة ممارسة مهارات الاتصال اللُغوي					المتوسط الحسابي❖	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
٧	الاستماع للطلاب، وبدون مقاطعة.	ت	٩١	٨٤	٣٧	٨	٣	٤,١٣	٠,٩١	٦
		٪	٤٠,٨	٣٧,٧	١٦,٦	٣,٦	١,٣			
١٠	التعبير باستخدام حركات الجسم (اليدين، والرأس).	ت	٩٠	٧٧	٤٧	٨	١	٤,١١	٠,٨٩	٧
		٪	٤٠,٤	٣٤,٥	٢١,١	٣,٦	٠,٤			
٨	التعبير باستخدام ملامح الوجه.	ت	٨٩	٨١	٤٢	٨	٣	٤,١٠	٠,٩٢	٨
		٪	٣٩,٩	٣٦,٣	١٨,٨	٣,٦	١,٣			
٩	التعبير باستخدام نظرات العينين.	ت	٧٨	٧٨	٥١	١٥	١	٣,٩٧	٠,٩٤	٩
		٪	٣٥,٠	٣٥,٠	٢٢,٩	٦,٧	٠,٤			
١	التحدث بلغة سليمة خالية من الأخطاء.	ت	٤٤	١١٢	٦٤	١	١	٣,٨٩	٠,٧٣	١٠
		٪	١٩,٨	٥٠,٥	٢٨,٨	٠,٥	٠,٥			
١١	التعبير باستخدام الصمت القصير عن الكلّام.	ت	٥٧	٨٤	٦٣	١٤	٥	٣,٧٨	٠,٩٧	١١
		٪	٢٥,٦	٣٧,٧	٢٨,٣	٦,٣	٢,٢			
	االمتوسط الحسابي❖ العام للبعد							٤,١٤		

❖ المتوسط الحسابي من ٥ درجات.

يتضح من الجدول رقم (٦) أن المتوسطات الحسابية لهذا البُعد تقع ما بين (٣,٧٨- ٤,٤٥)، حيث إن العبارات (٦، ٢، ٥، ٤)، على التوالي، كانت درجة ممارستها (عالية جداً)، بينما بقية العبارات (٣، ٧، ١٠، ٨، ٩، ١، ١١)، على التوالي، كانت درجة ممارستها (عالية)؛ مما يؤكد حرص أفراد العينة على ممارستهم مهارات الاتصال اللُغوي في واقع اتصالهم مع المتعلمين. ويتفق البحث في نتيجته هذه مع دراسة (ابن زعموش، ٢٠٠٨)، ودراسة (المرشد، ٢٠١٠)، ودراسة فان ألن (Van Allan, 2011)، ودراسة

(الرزقي، ٢٠١٢)، ودراسة جوكسي (Göksoy, 2014)، ولم يتفق البحث في نتيجته هذه مع دراسة (الزهراء، ٢٠١٣)، ودراسة (الشيدية، ٢٠١٣)، دراسة (العياصرة، ٢٠١٣).

- جاء البُعد الثالث (مهارات الاتصال الإنساني) ثانيا ؛ بمتوسط حسابي (٤,١٣)، مما يعني أن أفراد العينة يمارسون مهارات الاتصال الإنساني بدرجة (عالية) ؛ وقد يرجع حصول بُعد (مهارات الاتصال الإنساني) على المرتبة الثانية، وقبل بُعد (مهارات الاتصال التدريسي)، لإدراك المعلمين بأن تقييم المتعلمين لهم إيجاباً، وتقبّلهم لهم قائم على طبيعة تعاملهم معهم، قبل طريقة تدريسهم. والجدول التالي يوضّح ذلك:

جدول رقم (٧) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، وترتيبها تنازلياً لاستجابات أفراد عينة البحث حول واقع ممارستهم لمهارات الاتصال الإنساني

م	المهارة		درجة ممارسة مهارات الاتصال الإنساني					المتوسط الحسابي ❖	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
١	احترام شخصيات ومشاعر الطلاب.	ت	١٣٩	٥٩	٢١	٢	٢	٤,٤٨	٠,٧٨	١
		٪	٦٢,٣	٢٦,٥	٩,٤	٠,٩	٠,٩			
٥	تجنب احتقار الطلاب أو الاستهزاء بهم.	ت	١٣٧	٥٩	١٢	١١	١	٤,٤٥	٠,٨٥	٢
		٪	٦٢,٣	٢٦,٨	٥,٥	٥,٠	٠,٥			
٨	مناداة الطلاب بأسمائهم أثناء الشرح.	ت	١٢٠	٧٢	٢٧	٣		٤,٣٩	٠,٧٥	٣
		٪	٥٤,١	٣٢,٤	١٢,٢	١,٤				
٤	معاملة جميع الطلاب بعدل.	ت	١٢٨	٦١	٢٨	٦		٤,٣٩	٠,٨١	٣
		٪	٥٧,٤	٢٧,٤	١٢,٦	٢,٧				

م	المهارة		درجة ممارسة مهارات الاتصال الإنساني					المتوسط الحسابي❖	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
٧	توجيه الطلاب وتكليفهم بلهجة وديّة غير تسلطية.	ت	٩٩	٨٧	٢٧	٩		٤,٢٤	٠,٨٢	٥
		٪	٤٤,٦	٣٩,٢	١٢,٢	٤,١				
٦	التعبير عن الانفعالات تجاه الطلاب بلطف وإيجابية.	ت	٩٥	٨٤	٣٢	١١		٤,١٨	٠,٨٦	٦
		٪	٤٢,٨	٣٧,٨	١٤,٤	٥,٠				
٢	الثقة في قدرات الطلاب، واستعدادهم للتعلم.	ت	٧٧	٩١	٤٢	١٢	١	٤,٠٤	٠,٨٩	٧
		٪	٣٤,٥	٤٠,٨	١٨,٨	٥,٤	٠,٤			
٩	الإحساس والاهتمام بحاجات وميول الطلاب.	ت	٧٩	٨٥	٤٤	١٢	١	٤,٠٤	٠,٩٠	٧
		٪	٣٥,٧	٣٨,٥	١٩,٩	٥,٤	٠,٥			
٣	إتاحة الفرصة للطلاب للتعبير عن مشاعرهم وحاجاتهم وأفكارهم.	ت	٧٢	٨٩	٣٩	٢١	١	٣,٩٥	٠,٩٦	٩
		٪	٣٢,٤	٤٠,١	١٧,٦	٩,٥	٠,٥			
١٠	تفقد حضور الطلاب، وسؤالهم عن أسباب غيابهم.	ت	٧٣	٨٠	٤٢	٢٤	٢	٣,٩٠	١,٠١	١٠
		٪	٣٣,٠	٣٦,٢	١٩,٠	١٠,٩	٠,٩			
١٢	تشجيع العلاقات الإنسانية بين الطلاب، وحلّ نزاعاتهم.	ت	٦٢	٨٨	٤٣	٢٠	٧	٣,٨١	١,٠٥	١١
		٪	٢٨,٢	٤٠,٠	١٩,٥	٩,١	٣,٢			
١١	الاهتمام بمشكلات الطلاب الدراسية والاجتماعية، ومساعدتهم على حلها.	ت	٥٢	٨٦	٥٣	٢٥	٧	٣,٦٨	١,٠٥	١٢
		٪	٢٣,٣	٣٨,٦	٢٣,٨	١١,٢	٣,١			
المتوسط الحسابي❖ العام للبعد								٤,١٣		

❖ المتوسط الحسابي من ٥ درجات.

يتضح من الجدول رقم (٧) أن المتوسطات الحسابية لهذا البُعد تقع ما بين (٣,٦٨- ٤,٤٨)، حيث إن العبارات (١ ، ٥ ، ٨ ، ٤ ، ٧)، على التوالي، كانت درجة ممارستها (عالية جدا)، بينما بقية العبارات (٦ ، ٢ ، ٩ ، ٣ ، ١٠ ، ١٢ ، ١١)، على التوالي، كانت درجة ممارستها (عالية)، مما يؤكد حرص أفراد العينة على ممارستهم مهارات الاتصال الإنساني في واقع اتصالهم مع المتعلمين. ويتفق البحث في نتيجته هذه مع دراسة (ابن زعموش، ٢٠٠٨)، ودراسة (الحسيني والشاهين، ٢٠١٠)، ودراسة (العنزي، ٢٠١٣)، ودراسة برتلو (Bartelo, 2014)، ولم يتفق البحث في نتيجته هذه مع دراسة (الحجايا، ٢٠١٣).

- جاء البُعد الثاني (مهارات الاتصال التدريسي) ثالثا ؛ بمتوسط حسابي (٤,٠٥)، مما يعني ممارسة أفراد العينة مهارات الاتصال التدريسي بدرجة (عالية)، والجدول التالي يوضّح ذلك:

جدول رقم (٨) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، وترتيبها تنازلياً لاستجابات أفراد عينة البحث حول واقع ممارستهم لمهارات الاتصال التدريسي

م	المهارة		درجة ممارسة مهارات الاتصال التدريسي					المتوسط الحسابي ❖	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
٧	تشجيع الطلاب لفظيا، كأحسنت، ورائع، وممتاز،	ت	١٢١	٧٦	٢٢	٤		٤,٤١	٠,٧٤	١
		٪	٥٤,٣	٣٤,١	٩,٩	١,٨				

م	المهارة		درجة ممارسة مهارات الاتصال التدريسي					المتوسط الحسابي ❖	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
١ ٢	تقبّل أسئلة الطلاب وإجاباتهم، وبكلّ احترام.	ت	١١١	٨١	٢٣	٦	١	٤,٣٣	٠,٨٠	٢
		٪	٥٠,٠	٣٦,٥	١٠,٤	٢,٧	٠,٥			
١٤	ضبط سلوكيات الطلاب أثناء الحصة ؛ بما يؤكد احترامهم قواعد السلوك في الفصل.	ت	١٠٣	٨١	٢٩	٧	٢	٤,٢٤	٠,٨٦	٣
		٪	٤٦,٤	٣٦,٥	١٣,١	٣,٢	٠,٩			
٦	تشجيع جميع الطلاب، وبدون تمييز، على استجاباتهم الصحيحة.	ت	٩١	٨٨	٣٨	٣	٣	٤,١٧	٠,٨٥	٤
		٪	٤٠,٨	٣٩,٥	١٧,٠	١,٣	١,٣			
١	تغيير مكان الوقوف، والتنقل داخل الفصل أثناء الشرح.	ت	٩٤	٨٠	٣٨	٨	٢	٤,١٥	٠,٨٩	٥
		٪	٤٢,٣	٣٦,٠	١٧,١	٣,٦	٠,٩			
٣	تشجيع الطلاب على التفاعل - أثناء الموقف التعليمي - مع المعلم، وفيما بينهم.	ت	٨٢	٩٢	٣٧	٧	٢	٤,١١	٠,٨٦	٦
		٪	٣٧,٣	٤١,٨	١٦,٨	٣,٢	٠,٩			
٨	تشجيع الطلاب بغير الألفاظ، كالابتسامة، ومصافحة اليد، و...	ت	٨٠	٨٤	٤٧	٩	٢	٤,٠٤	٠,٩٠	٧
		٪	٣٦,٠	٣٧,٨	٢١,٢	٤,١	٠,٩			

م	المهارة		درجة ممارسة مهارات الاتصال التدريسي					المتوسط الحسابي❖	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
٢	التنويع في استخدام أساليب التعبير، ما بين اللفظي (الكلام)، وغير اللفظي (ملامح الوجه، نظرات العينين، حركات الجسم).	ت	٨٠	٩٠	٣٧	١٤	٢	٤,٠٤	٠,٩٣	٧
		٪	٣٥,٩	٤٠,٤	١٦,٦	٦,٣	٠,٩			
١١	منح وقت كاف للطلاب للإجابة عن أسئلة المعلم.	ت	٦٧	٩٦	٤٨	٨	٢	٣,٩٩	٠,٨٧	٩
		٪	٣٠,٣	٤٣,٤	٢١,٧	٣,٦	٠,٩			
٩	طرح أسئلة تثير انتباه الطلاب تمهيداً للدرس.	ت	٦٣	١٠٨	٣٩	١٠	٣	٣,٩٨	٠,٨٧	١٠
		٪	٢٨,٣	٤٨,٤	١٧,٥	٤,٥	١,٣			
١٠	طرح أسئلة تثير تفكير الطلاب أثناء الدرس.	ت	٧٥	٨٥	٤٤	١٤	٤	٣,٩٦	٠,٩٨	١١
		٪	٣٣,٨	٣٨,٣	١٩,٨	٦,٣	١,٨			
١٣	تنظيم صفوف مقاعد الطلاب في الفصل.	ت	٧٢	٧٤	٥٤	١٦	٦	٣,٨٦	١,٠٤	١٢
		٪	٣٢,٤	٣٣,٣	٢٤,٣	٧,٢	٢,٧			
٥	استخدام الطُّرْفَة من حين لآخر، وفي الموقف المناسب.	ت	٥٥	٧٨	٧٣	١٥	١	٣,٧٧	٠,٩٢	١٣
		٪	٢٤,٨	٣٥,١	٣٢,٩	٦,٨	٠,٥			
٤	استخدام الوسائل التعليمية في التدريس.	ت	٥٠	٧٥	٧٢	٢١	٣	٣,٦٧	٠,٩٧	١٤
		٪	٢٢,	٣٣,	٣٢,	٩,٥	١,٤			
المتوسط الحسابي❖ العام للبعد								٤,٠٥		

❖ المتوسط الحسابي من ٥ درجات.

يتضح من الجدول رقم (٨) أن المتوسطات الحسابية لهذا البُعد تقع ما بين (٣.٦٧- ٤.٤١)، حيث إن العبارات (٧، ١٢، ١٤)، على التوالي، كانت درجة ممارستها (عالية جداً)، بينما بقية العبارات (٦، ١، ٣، ٨، ٢، ١١، ٩، ١٠، ١٣، ٥، ٤)، على التوالي، كانت درجة ممارستها (عالية)؛ مما يؤكد حرص أفراد العينة على ممارستهم مهارات الاتصال التدريسي في واقع اتصالهم مع المتعلمين. ويتفق البحث في نتيجته هذه مع دراسة (العنزي، ٢٠١٣)، ودراسة برتلو (Bartelo, 2014)، ولم يتفق البحث في نتيجته هذه مع دراسة (القرني، ٢٠١٢)، ودراسة (الحجايا، ٢٠١٣).

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

ما معوقات ممارسة معلمي المدرسة الثانوية العامة في مدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية لمهارات الاتصال الصفي من وجهة نظرهم؟.

لإجابة السؤال، قام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، ورتّبها تنازلياً وفقا لاستجابات أفراد العينة، والجدول التالي يوضّح ذلك:

جدول رقم (٩) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، وترتيبها تنازلياً لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات ممارستهم لمهارات الاتصال الصفي

م	المعوّق		درجة وجود معوّق لممارسة مهارات الاتصال الصفي					المتوسط الحسابي ❖	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
٦	ازدحام جدول الحصص اليومي للمعلم.	ت	٩٨	٦٧	٣٩	١٤	٤	٤,٠٩	١,٠١	١
		٪	٤٤,١	٣٠,٢	١٧,٦	٦,٣	١,٨			
٧	ضيق الوقت أمام المعلم ؛ بسبب طول محتوى المنهج الدراسي.	ت	٧٢	٧٥	٤٩	١٩	٧	٣,٨٤	١,٠٧	٢
		٪	٣٢,٤	٣٣,٨	٢٢,١	٨,٦	٣,٢			
٩	النقص في توافر الوسائل التعليمية المساعدة للمعلم في تدريسه.	ت	٧٨	٦١	٥٢	٢١	٨	٣,٨٢	١,١٣	٣
		٪	٣٥,٥	٢٧,٧	٢٣,٦	٩,٥	٣,٦			
١٠	ازدحام الفصول بالأعداد الكبيرة من الطلاب.	ت	٨٨	٥١	٤٠	٢٦	١٧	٣,٧٥	١,٣٠	٤
		٪	٣٩,٦	٢٣,٠	١٨,٠	١١,٧	٧,٧			
٨	تكليف المعلم بتكليفات غير تدريسية.	ت	٦٢	٦٥	٥٩	٢٣	١٠	٣,٦٧	١,١٣	٥
		٪	٢٨,٣	٢٩,٧	٢٦,٩	١٠,٥	٤,٦			
١١	ضعف الاهتمام ببيئة الفصل المادية واحتياجاتها، من نظافة ؛ وإضاءة ؛ وكراسي ؛ وسبورة ؛	ت	٧٩	٤٥	٤٥	٢٧	٢٦	٣,٥٦	١,٣٨	٦
		٪	٣٥,٦	٢٠,٣	٢٠,٣	١٢,٢	١١,٧			
٢	قصور تدريب المعلم – قبل	ت	٤٤	٥٠	٦٤	٤١	٢٤	٣,٢٢	١,٢٦	٧
		٪	١٩,٧	٢٢,٤	٢٨,٧	١٨,٤	١٠,٨			

م	المعوّق		درجة وجود معوّق لممارسة مهارات الاتصال الصفي					المتوسط الحسابي◆	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
	الخدمة - على مهارات الاتصال الصفي.									
١	محدودية امتلاك المعلم لمهارات الاتصال الصفي.	ت	٢٧	٥٩	٧٤	٣٩	٢٢	٣,١٤	١,١٥	٨
		٪	١٢,٢	٢٦,٧	٣٣,٥	١٧,٦	١٠,٠			
٣	قصور تدريب المعلم – أثناء الخدمة - على مهارات الاتصال الصفي.	ت	٣٩	٤٩	٦٤	٤٧	٢٤	٣,١٤	١,٢٤	٨
		٪	١٧,٥	٢٢,٠	٢٨,٧	٢١,١	١٠,٨			
٥	ضعف الاهتمام بتقييم ممارسة المعلم لمهارات الاتصال الصفي، ضمن تقييم أدائه التدريسي السنوي.	ت	٢٣	٥٠	٧٧	٤٧	٢٤	٣,٠٠	١,١٤	١٠
		٪	١٠,٤	٢٢,٦	٣٤,٨	٢١,٣	١٠,٩			
٤	ضعف اهتمام المشرف التربوي بتقييم ممارسة المعلم لمهارات الاتصال الصفي.	ت	٢٧	٣٨	٧١	٤٨	٣٧	٢,٨٦	١,٢٤	١١
		٪	١٢,٢	١٧,٢	٣٢,١	٢١,٧	١٦,٧			
	المتوسط الحسابي◆ العام							٣,٤٦		
	الانحراف المعياري							٠,٨٣		

◆ المتوسط الحسابي من ٥ درجات.

يتضح من الجدول (٩) أن أفراد العينة يرون وجود معوقات لممارستهم لمهارات الاتصال الصفي بدرجة (عالية)؛ بمتوسط حسابي للمحور ككلّ

(٣,٤٦) ؛ وهذا يؤكد وجود معوقات بدرجة تعيق المعلمين عن ممارسة مهارات الاتصال الصفي في اتصالهم مع المتعلمين. وتراوحت المتوسطات الحسابية للمحور ما بين (٢,٨٦- ٤,٠٩)، حيث إن العبارات (٦، ٧، ٩، ١٠، ٨، ١١)، على التوالي، كانت درجة وجودها كمعوقات (عالية)؛ بمعنى وجود هذه المعوقات بدرجة تعيق المعلمين عن ممارستهم مهارات الاتصال الصفي في اتصالهم مع المتعلمين، بينما بقية العبارات (٢، ١، ٣، ٥، ٤)، على التوالي، كانت درجة وجودها كمعوقات (متوسطة). ويلحظ أن درجة وجود معوقات لممارسة المعلمين مهارات الاتصال الصفي (عالية)؛ رغم أنه كانت درجة ممارستهم للمهارات (عالية)؛ وقد يرجع عدم التناسب بين وجود معوقات لممارسة المعلمين مهارات الاتصال الصفي بدرجة عالية، وأن تكون ممارستهم للمهارات بدرجة (عالية)، إلى تأثر المعلمين بذاتيتهم أثناء إجابتهم عن عبارات محور ممارستهم، بعكس إجابتهم عن عبارات محور معوقات ممارستهم. ويتفق البحث في نتيجته هذه مع دراسة (نصر الدين، ٢٠٠٤)، ودراسة (مندورة، ٢٠١٠)، ودراسة جوكسي (Göksoy, 2014، ٢٠١٠)، ودراسة مزر وآخرين (Mazer, et al., 2014).

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:

ما مقترحات تطوير ممارسة معلمي المدرسة الثانوية العامة في مدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية لمهارات الاتصال الصفي من وجهة نظرهم؟.

لإجابة السؤال، قام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، ورتّبها تنازليا وفقا لاستجابات أفراد العينة، والجدول التالي يوضّح ذلك:

جدول رقم (١٠) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، وترتيبها تنازلياً لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مقترحاتهم لتطوير ممارستهم لمهارات الاتصال الصفي

م	المقترح		درجة أهمية مقترح تطوير ممارسة مهارات الاتصال الصفي					المتوسط الحسابي ❖	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
١٠	تحسين ببيئة الفصل المادية واحتياجاتها، من نظافة؛ وإضاءة، وكراسي، وسبورة،	ت	١٣٧	٥٦	٢١	٥	٤	٤.٤٢	٠.٨٩	١
		٪	٦١.٤	٢٥.١	٩.٤	٢.٢	١.٨			
٨	توفير الوسائل التعليمية المساعدة للمعلم في تدريسه.	ت	١٢٩	٦٠	٢٢	٨	٣	٤.٣٧	٠.٩٠	٢
		٪	٥٨.١	٢٧.٠	٩.٩	٣.٦	١.٤			
٩	وضع العدد المناسب من الطلاب داخل الفصل.	ت	١٣٧	٤٧	٣٠	٣	٦	٤.٣٧	٠.٩٥	٢
		٪	٦١.٤	٢١.١	١٣.٥	١.٣	٢.٧			
٦	تناسب محتوى المنهج الدراسي مع الزمن المخصص لتدريسه.	ت	١١٤	٦٤	٣٢	٨	١	٤.٢٩	٠.٨٨	٤
		٪	٥٢.١	٢٩.٢	١٤.٦	٣.٧	٠.٥			
٥	تخفيف جدول الحصص اليومي للمعلم.	ت	١٢٢	٥٦	٣٠	٩	٤	٤.٢٨	٠.٩٧	٥
		٪	٥٥.٢	٢٥.٣	١٣.٦	٤.١	١.٨			
١	إدراج مهارات الاتصال الصفي	ت	١٠٨	٧٤	٣٢	٤	٤	٤.٢٥	٠.٩٠	٦
		٪	٤٨.٦	٣٣.٣	١٤.٤	١.٨	١.٨			

م	المقترح		درجة أهمية مقترح تطوير ممارسة مهارات الاتصال الصفي					المتوسط الحسابي❖	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
	ضمن برامج إعداد المعلم قبل الخدمة.									
٢	إدراج مهارات الاتصال الصفي ضمن برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة.	ت	١٠٦	٧٥	٣٤	٥	٣	٤,٢٤	٠,٨٩	٧
		٪	٤٧,٥	٣٣,٦	١٥,٢	٢,٢	١,٣			
٣	اهتمام المشرف التربوي بتقييم ممارسة المعلم لمهارات الاتصال الصفي.	ت	١٠١	٧٨	٣٥	٨		٤,٢٣	٠,٨٤	٨
		٪	٤٥,٥	٣٥,١	١٥,٨	٣,٦				
٧	عدم تكليف المعلم بتكليفات غير تدريسية.	ت	١١١	٦٠	٤٠	٧	٣	٤,٢٢	٠,٩٤	٩
		٪	٥٠,٢	٢٧,١	١٨,١	٣,٢	١,٤			
٤	زيادة درجة ممارسة المعلم لمهارات الاتصال الصفي، ضمن الدرجة الكلّية لتقييم أداء المعلم السنوي.	ت	٧٤	٨٦	٥١	٩	٢	٤,٠٠	٠,٩٠	١٠
		٪	٣٣,٣	٣٨,٧	٢٣,٠	٤,١	٠,٩			
المتوسط الحسابي❖ العام								٤,٢٦		
الانحراف المعياري								٠,٦٧		

❖ المتوسط الحسابي من ٥ درجات.

يتضح من الجدول (١٠) أن أفراد العينة يرون أهمية مقترحات تطوير ممارستهم لمهارات الاتصال الصفي بدرجة (عالية جداً) ؛ بمتوسط حسابي

للمحور ككلّ (٤.٢٦)؛ وهذا يؤكد أهمية تلك المقترحات، والحاجة إليها لتطوير ممارسة المعلمين لمهارات الاتصال الصفي في اتصالهم مع المتعلمين. وتراوحت المتوسطات الحسابية للمحور ما بين (٤.٠٠- ٤.٤٢)، حيث إن العبارات (١٠، ٨، ٩، ٦، ٥، ١، ٢، ٣، ٧)، على التوالي، كانت درجة أهميتها (عالية جداً)، بينما العبارة (٤) كانت درجة أهميتها (عالية)؛ وهذه الأهمية العالية لهذه المقترحات - من وجهة نظر المعلمين - تتناسب مع وجهة نظرهم بوجود معوقات لممارستهم لمهارات الاتصال الصفي بدرجة (عالية). ويتفق البحث في نتيجته هذه مع دراسة (مندورة، ٢٠١٠)، ودراسة (القرني، ٢٠١٢)، ودراسة جوكسي (Göksoy, 2014).

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع:

هل توجد فروق إحصائية ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة البحث، وفقاً لمتغيّرات البحث (تصنيف المدرسة، تخصص مؤهل البكالوريوس، نوع مؤهل البكالوريوس، عدد سنوات الخبرة)؟.

لإجابة السؤال، قام الباحث بحساب دلالة الفروق الإحصائية في استجابات أفراد عينة البحث وفقا لمتغيرات البحث، وذلك باستخدام اختبار (ت)، وتحليل التباين الآحادي. والجداول التالية توضّح ذلك:

جدول رقم (١١)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع ممارسة مهارات الاتصال الصفي باختلاف تصنيف المدرسة

البُعد	تصنيف المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
مهارات الاتصال اللُغوي	حكومية	١٤٠	٣,٩٧	٠,٦٥	٦,٤٨	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	أهلية	٨٣	٤,٤٢	٠,٤٠			
مهارات الاتصال التدريسي	حكومية	١٤٠	٣,٨٦	٠,٧٢	٦,٧٣	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	أهلية	٨٣	٤,٣٧	٠,٣٩			
مهارات الاتصال الإنساني	حكومية	١٤٠	٣,٩٩	٠,٧٦	٤,٧٠	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	أهلية	٨٣	٤,٣٧	٠,٤٦			
الدرجة الكلّية لواقع ممارسة مهارات الاتصال الصفي	حكومية	١٤٠	٣,٩٣	٠,٦٦	٦,٤٨	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	أهلية	٨٣	٤,٣٨	٠,٣٧			

يتضح من الجدول رقم (١١) أن قيم (ت) دالة عند مستوى ٠,٠١ في الأبعاد: (مهارات الاتصال اللُغوي، مهارات الاتصال التدريسي، مهارات الاتصال الإنساني)، وفي الدرجة الكلّية لواقع ممارسة مهارات الاتصال الصفي؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع ممارستهم لتلك المهارات من مهارات الاتصال الصفي، تعود لاختلاف تصنيف مدارس أفراد العينة، وكانت تلك الفروق لصالح المدارس الأهلية؛ وقد ترجع هذه الفروق إلى سعي المدارس الأهلية نحو تحسين بيئتها التعليمية وتطويرها في ضوء التنافس بينها للتميّز وجذب أولياء الأمور.

جدول رقم (١٢)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع ممارسة مهارات الاتصال الصفي باختلاف تخصص مؤهل البكالوريوس

البُعد	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
مهارات الاتصال اللُغوي	نظري	١١٤	٤.٠٨	٠.٧٠	١.٤١	٠.١٦١	غير دالة
	علمي	١٠٢	٤.٢٠	٠.٥٠			
مهارات الاتصال التدريسي	نظري	١١٤	٤.٠٤	٠.٧٦	٠.٣٥	٠.٧٢٧	غير دالة
	علمي	١٠٢	٤.٠٧	٠.٥٦			
مهارات الاتصال الإنساني	نظري	١١٤	٤.٠٩	٠.٧٧	٠.٧١	٠.٤٨٢	غير دالة
	علمي	١٠٢	٤.١٦	٠.٦٠			
الدرجة الكلّية لواقع ممارسة مهارات الاتصال	نظري	١١٤	٤.٠٧	٠.٧١	٠.٨٢	٠.٤١٦	غير دالة
	علمي	١٠٢	٤.١٤	٠.٥١			

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن قيم (ت) غير دالة في الأبعاد: (مهارات الاتصال اللُغوي، مهارات الاتصال التدريسي، مهارات الاتصال الإنساني)، وفي الدرجة الكلّية لواقع ممارسة مهارات الاتصال الصفي، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع ممارستهم لتلك المهارات من مهارات الاتصال الصفي، تعود لاختلاف تخصص أفراد العينة؛ وقد يرجع عدم وجود فروق بين المعلمين إلى أنهم يتفقون - على اختلاف تخصصهم في مؤهل البكالوريوس - في إدراكهم لأهمية وضرورة ممارستهم مهارات الاتصال الصفي، وآثارها الإيجابية على

بيئة الفصل التعليمية. ويتفق البحث في نتيجته هذه مع دراسة (ابن زعموش، ٢٠٠٨).

جدول رقم (١٣)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع ممارسة مهارات الاتصال الصفي باختلاف نوع مؤهل البكالوريوس

البُعد	نوع المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
مهارات الاتصال اللُغوي	تربوي	١٦٨	٤.١٥	٠.٦٣	٠.٣٨	٠.٧٠٧	غير دالة
	غير	٥٥	٤.١١	٠.٥٤			
مهارات الاتصال التدريسي	تربوي	١٦٨	٤.٠٧	٠.٦٧	٠.٨٦	٠.٣٩٣	غير دالة
	غير	٥٥	٣.٩٨	٠.٦٤			
مهارات الاتصال الإنساني	تربوي	١٦٨	٤.١٤	٠.٦٨	٠.٤٨	٠.٦٣٥	غير دالة
	غير	٥٥	٤.٠٩	٠.٧٣			
الدرجة الكلّية لواقع ممارسة مهارات الاتصال الصفي	تربوي	١٦٨	٤.١٢	٠.٦٢	٠.٦٣	٠.٥٢٩	غير دالة
	غير تربوي	٥٥	٤.٠٦	٠.٥٨			

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن قيم (ت) غير دالة في الأبعاد: (مهارات الاتصال اللُغوي، مهارات الاتصال التدريسي، مهارات الاتصال الإنساني)، وفي الدرجة الكلّية لواقع ممارسة مهارات الاتصال الصفي، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع ممارستهم لتلك المهارات من مهارات الاتصال الصفي، تعود لاختلاف نوع مؤهل أفراد العينة؛ وقد يرجع عدم وجود فروق بين المعلمين إلى أنهم يتفقون

- على اختلاف نوع مؤهلهم في البكالوريوس - في إدراكهم في لأهمية وضرورة ممارستهم مهارات الاتصال الصفي، وآثارها الإيجابية على بيئة الفصل التعليمية. ويتفق البحث في نتيجته هذه مع دراسة (الرزقي، ٢٠١٢)، ويختلف مع دراسة (المرشد، ٢٠١٠).

جدول رقم (١٤)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع ممارسة مهارات الاتصال الصفي باختلاف عدد سنوات الخبرة

البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
مهارات الاتصال اللُغوي	بين	٠.٠٢	٢	٠.٠١	٠.٠٣	٠.٩٧٢	غير دالة
	داخل	٨٢.٥٥	٢١٨	٠.٣٨			
مهارات الاتصال التدريسي	بين	٠.٠٢	٢	٠.٠١	٠.٠٢	٠.٩٧٦	غير دالة
	داخل	٩٧.٨٦	٢١٨	٠.٤٥			
مهارات الاتصال الإنساني	بين	٠.٣٠	٢	٠.١٥	٠.٣١	٠.٧٣٢	غير دالة
	داخل	١٠٤.١٥	٢١٨	٠.٤٨			
الدرجة الكلّية لواقع ممارسة مهارات الاتصال الصفي	بين	٠.٠٦	٢	٠.٠٣	٠.٠٨	٠.٩٢٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٨٣.١٠	٢١٨	٠.٣٨			

يتضح من الجدول رقم (١٤) أن قيم (ف) غير دالة في الأبعاد: (مهارات الاتصال اللُغوي، مهارات الاتصال التدريسي، مهارات الاتصال الإنساني)، وفي الدرجة الكلّية لواقع ممارسة مهارات الاتصال الصفي، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع ممارستهم لتلك المهارات من مهارات الاتصال الصفي، تعود لاختلاف عدد

سنوات خبرة أفراد العينة ؛ وقد يرجع عدم وجود فروق بين المعلمين إلى أنهم يتفقون - على اختلاف عدد سنوات خبرتهم - في إدراكهم لأهمية وضرورة ممارستهم مهارات الاتصال الصفي، وآثارها الإيجابية على بيئة الفصل التعليمية. ويتفق البحث في نتيجته هذه مع دراسة (ابن زعموش، ٢٠٠٨)، ودراسة (الرزقي، ٢٠١٢)، ودراسة (العنزي، ٢٠١٣)، ويختلف مع دراسة (المرشد، ٢٠١٠)، ودراسة (العياصرة، ٢٠١٣).

جدول رقم (١٥)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات ممارسة مهارات الاتصال الصفي باختلاف تصنيف المدرسة

تصنيف المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
حكومية	١٤٠	٣.٧٥	٠.٦٨	٧.١٥	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
أهلية	٨٣	٢.٩٨	٠.٨٣			

يتضح من الجدول رقم (١٥) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى ٠.٠١ ، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات ممارستهم لمهارات الاتصال الصفي، تعود لاختلاف تصنيف مدارس أفراد العينة ، وكانت تلك الفروق لصالح المدارس الحكومية (أي أن المدارس الحكومية معوقاتها أعلى من المدارس الأهلية)، وقد ترجع هذه الفروق إلى سعي المدارس الأهلية نحو تحسين بيئتها التعليمية وتطويرها في ضوء التنافس بينها للتميّز وجذب أولياء الأمور.

جدول رقم (١٦)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات ممارسة مهارات الاتصال الصفي باختلاف تخصص مؤهل البكالوريوس

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
نظري	١١٤	٣.٤٩	٠.٧٩	٠.٧٨	٠.٤٣٥	غير دالة
علمي	١٠٢	٣.٤٠	٠.٨٧			

يتضح من الجدول رقم (١٦) أن قيمة (ت) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات ممارستهم لمهارات الاتصال الصفي، تعود لاختلاف تخصص أفراد العينة؛ وقد يرجع عدم وجود فروق بين المعلمين إلى أنهم يتفقون - على اختلاف تخصص مؤهلهم في البكالوريوس - في إدراكهم لخطورة وجود معوقات تعيقهم عن ممارستهم مهارات الاتصال الصفي، وبالتالي حدوث آثار سلبية على بيئة الفصل التعليمية.

جدول رقم (١٧)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات ممارسة مهارات الاتصال الصفي باختلاف نوع مؤهل البكالوريوس

نوع المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
تربوي	١٦٨	٣.٤٢	٠.٨٤	١.٥١	٠.١٣١	غير دالة
غير تربوي	٥٥	٣.٦١	٠.٧٨			

يتضح من الجدول رقم (١٧) أن قيمة (ت) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول

معوقات ممارستهم لمهارات الاتصال الصفي، تعود لاختلاف نوع مؤهل أفراد العينة ؛ وقد يرجع عدم وجود فروق بين المعلمين إلى أنهم يتفقون - على اختلاف نوع مؤهلهم في البكالوريوس - في إدراكهم لخطورة وجود معوقات تعيقهم عن ممارستهم مهارات الاتصال الصفي، وبالتالي حدوث آثار سلبية على بيئة الفصل التعليمية.

جدول رقم (١٨)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات ممارسة مهارات الاتصال الصفي باختلاف عدد سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	٢.٨٩	٢	١.٤٥	٢.١٣	٠.١٢١	غير دالة
داخل المجموعات	١٤٧.٥٥	٢١٨	٠.٦٨			

يتضح من الجدول رقم (١٨) أن قيمة (ف) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات ممارستهم لمهارات الاتصال الصفي، تعود لاختلاف عدد سنوات خبرة أفراد العينة ؛ وقد يرجع عدم وجود فروق بين المعلمين إلى أنهم يتفقون - على اختلاف عدد سنوات خبرتهم - في إدراكهم لخطورة وجود معوقات تعيقهم عن ممارستهم مهارات الاتصال الصفي، وبالتالي حدوث آثار سلبية على بيئة الفصل التعليمية.

جدول رقم (١٩)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مقترحات تطوير ممارسة مهارات الاتصال الصفي باختلاف تصنيف المدرسة

تصنيف المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
حكومية	١٤٠	٤.١٦	٠.٧٤	٣.٢٨	٠.٠٠١	دالة عند مستوى ٠.٠١
أهلية	٨٣	٤.٤٣	٠.٤٨			

يتضح من الجدول رقم (١٩) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى ٠.٠١ ، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مقترحاتهم لتطوير ممارستهم لمهارات الاتصال الصفي ، تعود لاختلاف تصنيف مدارس أفراد العينة ، وكانت تلك الفروق لصالح المدارس الأهلية ، وقد ترجع هذه الفروق إلى سعي المدارس الأهلية نحو تحسين بيئتها التعليمية وتطويرها ؛ في ضوء التنافس بينها للتميّز وجذب أولياء الأمور.

جدول رقم (٢٠) اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مقترحات تطوير ممارسة مهارات الاتصال الصفي باختلاف تخصص البكالوريوس

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
نظري	١١٤	٤.٢٠	٠.٧٤	١.٢٨	٠.٢٠١	غير دالة
علمي	١٠٢	٤.٣٢	٠.٦٠			

يتضح من الجدول رقم (٢٠) أن قيمة (ت) غير دالة ، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مقترحاتهم لتطوير ممارستهم لمهارات الاتصال الصفي ، تعود لاختلاف

تخصص أفراد العينة ؛ وقد يرجع عدم وجود فروق بين المعلمين إلى أنهم يتفقون - على اختلاف تخصصهم في مؤهل البكالوريوس - في إدراكهم لحاجتهم إلى تحسين بيئة عملهم، وإزالة كلّ ما قد يعيقهم عن ممارستهم مهارات الاتصال الصفي وتطويرها للأفضل.

جدول رقم (٢١) اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مقترحات تطوير ممارسة مهارات الاتصال الصفي باختلاف نوع مؤهل البكالوريوس

نوع المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
تربوي	١٦٨	٤.٢٤	٠.٦٧	٠.٦٩	٠.٤٩٣	غير دالة
غير تربوي	٥٥	٤.٣٢	٠.٦٥			

يتضح من الجدول رقم (٢١) أن قيمة (ت) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مقترحاتهم لتطوير ممارستهم لمهارات الاتصال الصفي، تعود لاختلاف نوع مؤهل أفراد العينة ؛ وقد يرجع عدم وجود فروق بين المعلمين إلى أنهم يتفقون - على اختلاف نوع مؤهلهم في البكالوريوس - في إدراكهم لحاجتهم إلى تحسين بيئة عملهم، وإزالة كلّ ما قد يعيقهم عن ممارستهم مهارات الاتصال الصفي وتطويرها للأفضل.

جدول رقم (٢٢) اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مقترحات تطوير ممارسة مهارات الاتصال الصفي باختلاف عدد سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	٠,٤٦	٢	٠,٢٣	٠,٥٠	٠,٦٠٦	غير دالة
داخل المجموعات	٩٨,٥٨	٢١٨	٠,٤٥			

يتضح من الجدول رقم (٢٢) أن قيمة (ف) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مقترحاتهم لتطوير ممارستهم لمهارات الاتصال الصفي، تعود لاختلاف عدد سنوات خبرة أفراد العينة؛ وقد يرجع عدم وجود فروق بين المعلمين إلى أنهم يتفقون - على اختلاف عدد سنوات خبرتهم - في إدراكهم لحاجتهم إلى تحسين بيئة عملهم، وإزالة كلّ ما قد يعيقهم عن ممارستهم مهارات الاتصال الصفي وتطويرها للأفضل.

* * *

نتائج البحث وتوصياته :

توصل البحث إلى النتائج التالية :

١. ممارسة أفراد العينة مهارات الاتصال الصفي بدرجة عالية (٤,١٠). وجاء البُعد الأول (مهارات الاتصال اللُغوي) أولا (٤,١٤)، والبُعد الثالث (مهارات الاتصال الإنساني) ثانيا (٤,١٣)، والبُعد الثاني (مهارات الاتصال التدريسي) ثالثا (٤,٠٥).

٢. يرى أفراد العينة وجود معوقات لممارستهم لمهارات الاتصال الصفي بدرجة عالية (٣,٤٦).

٣. يرى أفراد العينة أهمية مقترحات تطوير ممارستهم لمهارات الاتصال الصفي بدرجة عالية جداً (٤,٢٦).

٤. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع ممارستهم، تعود لاختلاف تصنيف مدارس أفراد العينة، ولصالح المدارس الأهلية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع ممارستهم لتلك المهارات ؛ تعود لاختلاف تخصص أفراد العينة، أو لاختلاف نوع مؤهل أفراد العينة، أو لاختلاف عدد سنوات خبرة أفراد العينة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات ممارستهم، تعود لاختلاف تصنيف مدارس أفراد العينة، ولصالح المدارس الحكومية. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات ممارستهم، تعود لاختلاف تخصص أفراد العينة، أو لاختلاف نوع مؤهل أفراد العينة، أو لاختلاف عدد سنوات خبرة أفراد العينة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات

أفراد عينة الدراسة حول مقترحاتهم لتطوير ممارستهم، تعود لاختلاف تصنيف مدارس أفراد العينة، ولصالح المدارس الأهلية. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مقترحاتهم لتطوير ممارستهم، تعود لاختلاف تخصص أفراد العينة، أو لاختلاف نوع مؤهل أفراد العينة؛ أو لاختلاف عدد سنوات خبرة أفراد العينة.

وفي ضوء النتائج التي توصل إليها البحث؛ يمكن تقديم التوصيات التالية:

١. تضمين وزارة التعليم لمهارات الاتصال الصفي في برامج ومناهج إعداد المعلم وتدريبه؛ بما يمكّن المعلم من امتلاكه لهذه المهارات، مع قدرته على ممارسته أثناء أدائه التعليمي والتربوي داخل الفصل المدرسي.

٢. إدراج وزارة التعليم امتلاك المعلم لمهارات الاتصال الصفي وممارسته لها ضمن عناصر تقييم أدائه المهني؛ كجزء أساسي ومهم من ضمان جودة أدائه المهني وتطويره.

٣. إزالة وزارة التعليم لمعوقات ممارسة المعلمين لمهارات الاتصال الصفي من البيئة التعليمية داخل المدرسة؛ مما يكون داعماً ومشجعاً للمعلمين على ممارسة مهارات الاتصال الصفي مع المتعلمين، وتحقيق أثرها الإيجابي في تعليم المتعلمين وتعلمهم.

* * *

المراجع

- إبراهيم، مجدي عزيز؛ وحسب الله، محمد عبدالحليم (٢٠٠٥). **التفاعل الصفي: مفهومه- تحليله- مهاراته**. ط ٢. القاهرة: عالم الكتب.

- إبراهيم، معصومة أحمد (١٩٩٦). نحو تحقيق تفاعل أفضل بين المعلم والطالب، **مجلة التربية، الكويت، السنة ٦، العدد ١٩، أكتوبر**. ص ص ١٣٨- ١٤٠.

مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/17150

- أبو العلا، محمد علي (٢٠١٣). **نظريات الاتصال المعاصر في ضوء تكنولوجيا الاتصال والعولمة**. مصر- دسوق- شارع الشركات- ميدان المحطة: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع. مسترجع من

www.askzad.com/Bibliographic?service=4&key=Books_Bibliographic&imageName=BK00048374-000

- إسماعيل، محمود حسن (٢٠٠٣). **مبادئ علم الاتصال ونظريات التأثير**. مصر: الدار العالمية للنشر والتوزيع. مسترجع من

www.askzad.com/Bibliographic?service=4&key=Books_Bibliographic&imageName=BK00019657-001

- ابن زعموش، نادية بوضياف (٢٠٠٨). مهارات الاتصال لدى المدرس. **مجلة التربية، قطر، السنة ٣٧، العدد ١٦٧، ديسمبر**. ص ص ٢٤٨- ٢٩٣.

مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/76949

- أنيس، إبراهيم وآخرون (١٩٧٢). **المعجم الوسيط**. ط ٢، ج ٢. استانبول- تركيا: المكتبة الإسلامية للنشر والتوزيع.

- Burden، PAUL R (٢٠٠٩). **الإدارة الصفية: تكوين بيئة صفية ناجحة** (ترجمة: سلمان، محمد طالب السيد). ط ٢. غزة- فلسطين: دار الكتاب الجامعي.

- جرجس، ميشيل تكلّا؛ وحنّا الله، رمزي كامل (مراجعة: يوسف، خليل يوسف) (١٩٩٨). **معجم المصطلحات التربوية (إنجليزي- عربي)**. بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.

- جمل، محمد جهاد؛ وهلالات، دلال (٢٠٠٨). **مهارات الاتصال الإنساني اللفظية وغير اللفظية في اللغة العربية**. العين- الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي. مسترجع من

http://www.nooonbooks.com.ezp.uod.edu.sa/bookreader/OldReader/index.php?pid=4&id=819

- الحجايا، سليمان سالم (٢٠١٣). درجة امتلاك أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الطفيلة التقنية للسمات المميزة للمدرس الجامعي الفعّال من وجهة نظر طلبتهم. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة. المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب: عمّان- الأردن، المجلد ٢، العدد ١٢، ديسمبر**، ص ص ١٢٠٥- ١٢١٨. مسترجع من http://www.ebrary.com

- الحسيني، مشاري ظاهر؛ والشاهين، غانم عبدالله (٢٠١٠). آراء طالبات كلّية التربية الأساسية نحو أسلوب تعامل عضو هيئة التدريس معهن في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة القراءة والمعرفة، مصر، العدد ١٠٩، نوفمبر**، ص ص ٩٨- ١٢٨.

مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/66879

- خبراء المجموعة العربية للتدريب والنشر (إشراف علمي: عبدالفتاح، محمود أحمد) (٢٠١٣). **الاتصال اللفظي وغير اللفظي**. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

مسترجع من http://www.ebrary.com

- خطايبة، ماجد؛ والسلطاني، عبدالحسين؛ والطويسي، أحمد (٢٠٠٢). **التفاعل الصفي**. الشروق.

- درويش، عبد الرحيم (٢٠١٢). **مقدمة إلى علم الاتصال**. القاهرة: عالم الكتب.

- الرزقي، معيض زيدي محمد (٢٠١٢). واقع ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة لمهارة الاتصال والتفاعل الاجتماعي الصفي في محافظة القنفذة. **عالم التربية، المجلد (١٣)، العدد ٣٩، الجزء ١، يوليو**، ص ص ١٨٩- ٢٤٠. القاهرة: المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية.

مسترجع من http://www.ebrary.com

- الرحباني، عبير شفيق (٢٠١٣). **الإعلام رسالة ومهنة**. الأردن- عمّان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

- الزهراء، شطيبي فاطمة (٢٠١٣). مدى أداء المعلم المتربص بالمدارس العليا للأساتذة لمهارات التفاعل الصفي: دراسة ميدانية. **مجلة البحوث التربوية والتعليمية- مخبر تعليم- تكوين- تعليمية، العدد ٣**، ص ص ٣٧- ٤٨. المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة- الجزائر.

مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/643673

- سيد، أسامة محمد؛ والجمل، عباس حلمي (٢٠١٢). **الاتصال التربوي رؤية معاصرة**. مصر- دسوق- شارع الشركات- ميدان المحطة: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع. مسترجع من

http://www.nooonbooks.com.ezp.uod.edu.sa/bookreader/OldReader/index.php?pid=4&id=15697

- شحاتة، حسن؛ والنجار، زينب (مراجعة: عمار، حامد) (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية (عربي- إنجليزي، إنجليزي- عربي)**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- الشريفي، شوقي السيد (٢٠٠٠). **معجم مصطلحات العلوم التربوية**. الرياض: مكتبة العبيكان.

- الشناوي، فايز رشاد (١٩٩٧). العلاقة بين المعلم والمتعلم في التعليم قبل الجامعي في مصر (دراسة تحليلية). **المؤتمر العلمي الخامس (التعليم من أجل مستقبل عربي أفضل)، القاهرة- مصر، كلّية التربية- جامعة حلوان، المجلد ٣، أبريل ١٩٩٧**، ص ص ١٧- ٧٣.

مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/43682

- الشيدية، بثينة بنت أحمد بن جمعة (٢٠١٣). **مستوى أداء الأساتذة فى الكلّيات الإنسانية لمهارات الإتصال اللغوى الشفهى اللازمة لهم** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، عُمان.

مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/641503

- طايع، فيصل الراوي رفاعي (٢٠١٠). مهارات التعامل التربوي، **المجلة التربوية، مصر، العدد ٢٧، يناير**. ص ص ٣- ٩.

مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/70197

- عبد الجواد، إياد إبراهيم؛ وقنديل، أنيسة عطية (٢٠١٣). مهارات الاتصال والتواصل التربوي لدى مشرفي التربية العملية في كلّية التربية بجامعة الأقصى. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات التربوية والنفسية- فلسطين، المجلد ١، العدد ٢**، ص ص ١٧٥- ٢١٢.

مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/459282

- عبد القادر، آدم الأمين (٢٠١٤). **مهارات الاتصال (النظرية والتطبيق)**. الدمام- المملكة العربية السعودية: مكتبة المتنبي.

- عبد اللطيف، حسن علي (١٩٩٨). مهمات المعلم وممارساته داخل غرفة الصف: ورقة نظرية، **المعلومات التربوية، البحرين، السنة ٣، العدد ١٤، ديسمبر**. ص ص ٦- ١٧.

مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/19587

- عبد الوهاب، محمد عبد الحميد أحمد (٢٠٠٥). نظريات الإعلام واتجاهات التأثير. ط ٣. القاهرة: عالم الكتب. مسترجع من

www.askzad.com/Bibliographic?service=4&key=Books_Bibliographic&imageName=BK00038772-001

- عبود، حارث محمود (٢٠٠٩). **الاتصال التربوي**. عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

مسترجع من http://www.ebrary.com

- عدالة، أبو القاسم ونيس (٢٠٠١). التواصل كمفهوم تربوي، **التربية، البحرين، العدد ٢، سبتمبر**، ص ص ١٤٧- ١٤٩.

مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/23748

- عدس، ذوقان؛ وعبدالحق، كايد؛ وعدس، عبدالرحمن (٢٠١٤). **البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه**. ط ١٦. عمّان- الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

- علي، كريم ناصر؛ والدليمي، أحمد محمد مخلف (٢٠٠٦). **الإدارة الصفية**. عمّان- الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- العنزي، هلال بن مزعل (٢٠١٣). درجة أداء معلم رياضيات المرحلة الابتدائية مهارات الإتصال اللفظي في الجوانب الإنسانية والإدارية والعلمية. **مجلة كلّية التربية بأسيوط- مصر، المجلد ٢٩، العدد ٢**، ص ص ٤٦٩- ٥١٠. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/474020

- العياصرة، محمد (٢٠١٣). استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)- فلسطين، المجلد ٢٧، العدد ١١**، ص ص ٢٣٥٣- ٢٣٨٠.

مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/488389

- فرج، شعبان (٢٠٠٩). **الاتصالات الإدارية**. الأردن- عمّان: دار أسامة للنشر والتوزيع. مسترجع من http://www.nooonbooks.com.ezp.uod.edu.sa/bookreader/OldReader/index.php?pid=4&id=16366

- القرني، يعن الله علي يعن الله (٢٠١٢). إستراتيجية مقترحة لإكساب المعلمين مهارات الاتصالات الداعمة للإبداع في ضوء واقع ممارساتهم الصفية. **العلوم التربوية، مصر، المجلد ٢٠، العدد ١، يناير**، ص ص ٢١٦- ٢٤٥.

مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/139803

- قنديل، شاكر (٢٠٠٢). التفاعل الإنساني كمدخل لتحسين الأداء التربوي. **المؤتمر العلمي السابع لكلّية التربية بطنطا (جودة التعليم في المدرسة المصرية: التحديات- المعايير- الفرص)، طنطا- مصر، أبريل ٢٠٠٢م، جامعة طنطا- كلّية التربية، الجزء ١**، ص ص ١١٤- ١٣٥.

مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/49971

- كفافي، علاء الدين أحمد وآخرون (٢٠٠٨). **مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم**. (تحرير: محمد، مصطفى عبد السميع). ط ٢. الأردن- عمّان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

- المرشد، يوسف بن عقلا محمد (٢٠١٠). مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات الاتصال في تدريس تلاميذ المرحلة المتوسطة بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية. **مجلة كلّية التربية، جامعة المنصورة، مصر، العدد ٧٣، الجزء ١، مايو**، ص ص ٢٦٤- ٣١٧.

مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/65423

- المشاقبة، بسام عبدالرحمن (أ ٢٠١١). **نظريات الاتصال**. الأردن- عمّان: دار أسامة للنشر والتوزيع. مسترجع من

http://www.nooonbooks.com.ezp.uod.edu.sa/bookreader/OldReader/index.php?pid=4&id=15740

- المشاقبة، بسام عبدالرحمن (ب ٢٠١١). **نظريات الإعلام**. الأردن- عمّان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

مسترجع من

http://www.noooonbooks.com.ezp.uod.edu.sa/bookreader/OldReader/index.php?pid=4&id=16534

- مندورة، رقية عبداللطيف (٢٠١٠). نتائج الدراسات السابقة في الاتصال التربوي والعوامل المؤثرة في فاعلية الاتصال وكيفية الاستفادة منها في مجال التربية والتعليم. **مجلة القراءة والمعرفة، مصر، العدد ١٠٦، أغسطس**، ص ص ١١٤- ١٦٠.

مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/58638

- نصر، حسني محمد (٢٠٠٨). **مقدمة في الاتصال الجماهيري المداخل والوسائل**. ط ٢. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

- نصر الدين، جابر (٢٠٠٤). واقع التفاعل الصفي داخل المدرسة الجزائرية، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. سوريا، المجلد ٢، العدد ١، كانون الثاني**، ص ص ١٣- ٣٠.

مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/105303

- وزارة التعليم (١٤٣٦). **الأسس الإستراتيجية لوزارة التعليم**. بوابة وزارة التعليم الإلكترونية، المملكة العربية السعودية. مسترجع من

https://www.moe.gov.sa/Arabic/Ministry/Pages/Plan.aspx

في ١٤٣٦/١٢/٢٨هـ.

- Barakat, D. (2009). Functional skills?. Mathematics Teaching, (216), 47. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/197422434?accountid=136546.
- Bartelo, K. A. (2014). Prekindergarten teachers' multicultural knowledge, skills, and classroom environment (Order No. 3640697). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1625970779). Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1625970779?accountid=136546.
- Bowman, R. F. (2015). Learning in tomorrow's classrooms. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 88(2), 39-44. doi:10.1080/00098655.2014.992383.
- Bronder, M. M. (2008). Classroom ethnography: Focus on communication (Order No. 1453947). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304632815). Retrieved from http://search.proquest.com/docview/304632815?accountid=136546.
- Göksoy, S. (2014). Teacher candidates' (pedagogical formation students') communication skills. Creative Education, 5(14), 1334-1340. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1625887764?accountid=136546.
- Mazer, J. P., McKenna-Buchanan, T. P., Quinlan, M. M., & Titsworth, S. (2014). The dark side of emotion in the classroom: Emotional processes as mediators of teacher communication behaviors and student negative

emotions. Communication Education, 63(3), 149-168.doi:10.1080/03634523.2014.904047.

- Miller, P. W. (2005). Body language in the classroom. Techniques, 80(8), 28-30. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/216134474?accountid=136546.
- Rodrigues, S., & Thompson, I. (2001). Cohesion in science lesson discourse: clarity, relevance and sufficient information. International Journal of Science Education, 23(9), 929-940, doi: 10.1080/09500690010025076.
- Van Allan, J. (2011). Improving college professors' communication skills inside the classroom: An exploratory study (Order No. 1496225). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (876292776). Retrieved from http://search.proquest.com/docview/876292776?accountid=136546.

❊ ❊ ❊

- Shahāta, H. & Al-Najjar, Z. (2003). *Mu`jam al-musTalahāt al-tarbawiyya wa al-nafsiyya.* Cairo: Al-Dār Al-Masriyya Al-Lubnāniyya.
- Wazārat Al-Ta`līm (2016). *Al-usus al-isTrātījiyya li-wazārat al-ta`līm.* Saudi Arabiya: Bwābat Wazārat Al-Ta`līm Al-IlikTrūniyya.

* * *

Ma`rifa, (106), 114-160. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/58638

- Nasr, H. (2008). *Muqaddima fī `ilm al-ittisāl al-jamāhīrī*. (2nd ed.). Kuwait: Maktabat Al-Falāh Lil-Nashr Wa Al-Tawzī`.
- Nasr-Alddīn, J. (2004). Wāqi` al-tafā`ul al-Saffī dākhil al-madrasa al-jazā-iriyya. *Majallat Ittihād Al-Jāmi`āt Al-'Arabiyya Lil-Tarbiya Wa `Ilm Al-Nafs, 2*(1), 13-30. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/105303
- Qindīl, Sh. (2002). Al-tafā`ul al-insānī ka-madkhal li-tahsīn al-adā- al-tarbawī. Paper presented at Seventh Scientific Conference: Jawdat al-ta`līm fī al-madrasa al-masriyya. Tanta, Egypt: College of Education, Tanta University. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/49971
- Retrieved from https://www.moe.gov.sa/Arabic/Ministry/Pages/Plan.aspx
- Sayyid, A. & Al-Jamal,'A. (2012). *Al-ittisāl al-tarbawī: Ru-ya mu`āSira.* Egypt: Dār Al-`Ilm Wa Al-Iīmān Lil-Nashr Wa Al-Tawzī`. Retrieved from http://www.noooonbooks.com.ezp.uod.edu.sa/bookreader/OldReader/index.php?pid=4&id=15697

- Ibrāhīm, M. (1996). Nahwa tahqīq-tafā`ul afDhal bayn al-mu`allim wa al-tālib. *Majallat Al-Kuwait, 6*(19), 138-140. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/17150
- Jamal, M. & Halālāt, D. (2008). Mahārāt al-ittiSāl al-insānī al-lafDhiyya wa ghayr al-lafDhiyya fī al-lugha al-`arabiyya. Ain, UAE: Dār Al-Kitāb Al-Jāmi`ī. Retrieved from http://www.nooonbooks.com.ezp.uod.edu.sa/bookreader/OldReader/index.php?pid=4&id=819
- Jarjas, M. & Hanna, R. (1998). *Mu`jam al-musTalahāt al-tarbawiyya.* Beirut: Maktabat Lubnān Nāshirūn.
- Kafāfī,A. et al. (2008). *Mahārāt al-ittiSāl wa al-tafā`ul fī `amaliyyatay al-ta`līm wa al-ta`allum* (2nd ed.). Amman, Jordan: Dār Al-Fikr.
- Khatābiya M. et al. (2002). *Al-tafā`ul al-Saffī.* (n.p.): Al-Shurūq.
- Khubarā- Al-Majmū`a Al-`Arabiyya Lil-Tadrīb Wa Al-Nashr. (2013). *Al-ittiSāl al-lafDhī wa ghayr al-lafDhī.* Cairo: Al-Majmū`a Al-`Arabiyya Lil-Tadrīb Wa Al-Nashr. Retrieved from http://www.ebrary.com
- Mandūra, R. (2010). Natā-ij al-dirāsāt al-sābiqa fī al-ittiSāl al-tarbawī wa al-`āwāmil al-mu'athira fī fā`iliyyat al-ittiSāl wa kayfiyyat al-istifāda minhā fī majāl al-tarbiya wa al-ta`līm. *Majallat Al-Qirā-a Wa Al-*

- Al-Zahrā-, Sh. (2013). Madā adā- al-mu`allim al-mutarabbis bil-madāris al-`ulyā lil-asātidha li-mahārāt al-tafā`ul al-Saffī: Dirāsa maydāniyya. *Majallat Al-Buhūth Al-Tarbawiyya Wa Al-Ta`līmiyya,* (3), 37-48. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/643673
- Burdun, R. (2009). *Al-idāra al-Saffiyya* (S. Al-Sayyid, Trans.). Gaza, Palestine: Dār Al-Kitāb Al-Jāmi`ī.
- Darwīsh, A. (2012). *Muqaddima ilā `ilm al-ittiSāl*. Cairo: `Aālam Al-Kutub.
- Faraj, Sh. (2009). *Al-ittiSālāt al-idāriyya*. Amman, Jordan: Dār Usāma Lil-Nashr Wa Al-Tawzī`.Retrieved from http://www.nooonbooks.com.ezp.uod.edu.sa/bookreader/OldReader/index.php?pid=4&id=16366
- Ibn-Za`mūsh, N. (2008). Mahārāt al-ittiSāl ladā al-mudarris. *Majallat Al-Tarbiya, 37*(167), 248-293. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/76949
- Ibrāhīm, I. et al. (1972). *Al-mu`jam al-waSīt* (2nd ed.). Istanbul, Turkey: Al-Maktaba Al-Islāmiyya Lil-Nashr Wa Al-Tawzī`.
- Ibrāhīm, M. & Hasab-Allah, M. (2005). *Al-tafā'ul al-Saffī* (2nd ed.). Cairo: `Aālam Al-Kutub.

- Al-Qarnī, Y. (2012). IsTrātījiyyāt muqtaraha li-iksāb al-mu`allimīn mahārāt al-ittiSāl al-dā`ima lil-ibdā` fī Dhaw- wāqi` mumārasātihim al-Saffiyya. *Al-`Ulūm Al-Tarbawiyya, 20*(1), 216-245. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/139803
- Al-Rahbānī , A. (2013). *Al-i`lām: Risāla wa mihna*. Amman, Jordan: Dār Usāma Wa Lil-Nashr Wa Al-Tawzī`.
- Al-Rizqī, M. (2012). Wāqi` mumārasat mu`allimī al-marhala al-mutawaSita li-mahārat al-ittiSāl wa al-tafā`ul al-ijtimā`ī al-Saffī fī muhāfaDhat al-Qunfudha. *`Aālam Al-Tarbiya, 13*(39), 189-240. Retrieved from http://www.ebrary.com
- Al-Shanāwī, F. (1997). Al-`alāqa bayn al-ma`allim wa al-muta`allim fī al-ta`līm qabl al-jāmi`ī fī Misr. Paper presented at the Fifth Scientific Conference: Al-ta`līm min ajl mustaqbal `arabī afDhal. Cairo: College of Education, Halwan University. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/43682
- Al-Sharīfī, Sh. (1998). *Mu`jam mustalahāt al-`ulūm al-tarbawiyya*. Riyadh: Obeikan Bookstore.
- Al-Shīdiyya, B. (2013). *Mustawā adā- al-asātidha fī al-kulliyāt al-insāniyya li-mahārāt al-ittiSāl al-lughawī al-shafahī al-lāzima lahum* (Unpublished master's thesis). Al-Sultan Qabus University, Uman. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/641503

- Al-Husainī, M. & Al-Shāhīn, Gh. (2010). Aārā- Tālibāt kulliyyat al-tarbiya al-asāsiyya nahwa uslūb ta`āmul `uDhū hay-āt al-tadrīs ma`ahun fī Dhaw- ba`Dh al-mutaghayyirāt. *Majalla Al-Qirā-at Wa Al-Ma`rifa,* (109), 98-128. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/66879
- Alī, K. & Al-Dulaymī, Kh. (2006). *Al-idāra al-saffiyya.* Jordan: Dār Al-Shurūq Lil-Nashr Wa Al-Tawzī`.
- Al-Mishāqba, B. (2011). *Nazhariyyāt al-i`lām*. Amman, Jordan: Dār Usāma Wa Lil-Nashr Wa Al-Tawzī`. Retrieved from http://www.noooonbooks.com.ezp.uod.edu.sa/bookreader/OldReader/index.php?pid=4&id=16534
- Al-Mishāqba, B. (2011). *Nazhariyyāt al-ittiSālāt*. Amman, Jordan: Dār Usāma Wa Lil-Nashr Wa Al-Tawzī`. Retrieved from http://www.noooonbooks.com.ezp.uod.edu.sa/bookreader/OldReader/index.php?pid=4&id=15740
- Al-Murshid, Y. (2010). Madā istikhdām al-mu`allimī al-dirāsāt al-ijtimā`iyya li-mahārāt al-ittiSāl fī tadrīs talāmīth al-marhala al-mutawaSita bi-manTiqat al-jawf bil-mamlaka al-`Arabiyya al-Su`ūdiyya. *Majallat Kulliyyat Al-Tarbaiya,* (73), 317-264. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/65423

www.askzad.com/Bibliographic?service=4&key=Books_Bibliographic&imageName=BK00019657-001

- Adāla, A. (2001). Al-tawāSul ka-mafhūm tarbawī. *Al-Tarbiya,* (2), 147-149. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/23748
- Adas, Th. et al. (2014). *Al-bahth al-`ilmī: Mafhūmuh wa adawātuh wa asālībuh.* Amman, Jordan: Dār Al-Fikr.
- Al-`Anzī, H. (2013). Darajat adā- mu`allim riyādhiyyāt al-marhala al-ibtidā'iyya: Mahārāt al-ittiSāl al-lafdhī fī al-jawānib al-insāniyya wa al-idāriyya wa al-`ilmiyya. *Majallat Kulliyyat Al-Tarbiya, 29*(2), 469-510. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/474020
- Al-`Ayāsira, M. (2013). Istikhdām mu`allimī al-tarbiya al-islāmiyya fī saltanat Umān mahārāt al-ittiSāl al-lafDhiyya wa ghair al-lafDhiyya fī dhaw- baDh al-mutaghayyirāt. *Majallat Jāmi`at Al-Najāh Lil-`Ulūm Al-Insāniyya, 27*(11), 2380-2353. Retrieved from http://www.nooonbooks.com.ezp.uod.edu.sa/bookreader/OldReader/index.php?pid=4&id=16366
- Al-Hajāyā, S. (2013). Darajat imtilāk a`Dhā- al-hay-āt al-tadrīsiyya fī jāmi`āt al-tufayla al-tiqaniyya lil-simāt al-mumayyaza lil-mudarris al-jāmi`ī al-fa`āl min wijhat nazhar Talabatihim. *Al-Majalla Al-Duwaliyya Al-Tarbawiyya Al-MutakhaSiSa, 2*(12), 1205-1218. Retrieved from http://www.ebrary.com

List of References:

- Abbūd, H. (2009). *Al-ittiSāl al-tarbawī.* Amman: Dār Wā-il Lil-Nashr. Retrieved from http://www.ebrary.com
- Abd-Aljawād, I. & Qindīl, A. (2013). Mahārāt al-ittiSāl wa al-tawāSul al-tarbawī ladā mushrifī al-tarbiya al-`amaliyya fī kulliyyat al-tarbiya bi-jāmi`at al-aqSā. *Majalla Jāmi`at Al-Quds Al-Maftūha Lil-Abhāth Wa Al-dirāsā Al-Ta`līmiyya Wa Al-Nafsiyya, 1*(2), 175-212. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/459282
- Abd-Allatīf, H. (1998). Mahārāt al-mu`allim wa mumārasātuh dākhil ghurfat al-Saf. *Al-Ma`lūmāt Al-Tarbawiyya, 3*(14), 6-17. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/19587
- Abd-Alqādir, A. (2014). *Mahārāt al-ittiSāl.* Dammam, Saudi Arabia: Maktabat Al-Mutanabbī.
- Abd-Alwahāb, A. (2005). *Nadhariyyāt al-i`lām wa ittijāhāt al-ta-thīr* (3rd ed.). Cairo: `Aālam Al-Kutub. Retrieved from www.askzad.com/Bibliographic?service=4&key=Books_Bibliographic&imageName=BK00038772-001
- Abū-Al`alā-, M. (2013). *Nazhariyyāt al-ittiSāl al-mu`āsir fī Dhaw-teknulūjiyā al-ittiSāl wa al-`awlama*. Egypt: Dār Al-`Ilm Wa Al-Īmān Lil-Nashr Wa Al-Tawzī`. Retrieved from

Actual Practicing of Classroom Communication Skills among High School Teachers in Dammam (from their Point of View)

Dr. Adel S. Abu Delli
Department of Education Foundations, College of Education
Imam Abdulrahman Bin Faisal University,

Abstract:

This research work aims at identifying the actual practicing of classroom communication skills among high school teachers in Dammam in the Kingdom of Saudi Arabia. It also seeks to identify its obstacles and the proposals suggested for its improvement. The research uses the descriptive approach with its survey method. The research tool is the questionnaire, which was distributed randomly to a sample of (223) teachers.

The findings of this research show that there is a high degree of use of classroom communication skills by school teachers in spite of the presence of many obstacles. Surveyed teachers highly agreed upon the importance of the suggested proposals to improve their classroom communication skills. Data of the study show that there are statistically significant differences among the respondents, according to the school classification variable, in favor of public school teachers. However, no statistically significant differences are found among teachers according to the variables of bachelor's degree specialization, type of bachelor's degree, and years of experience. The findings are discussed and interpreted, and then some recommendations based on these findings are presented.