جامعة المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم : علم النفس

الرقم التسلسلي:.....

رقم التسجيل: DSE/14/15

أطروحة

مقدمة لنيل شهادة

دكتوراه علوم

في :علوم التربية

تخصص :علوم التربية

العنوان

التواصل التربوي وعلاقته بكل من التعلم النشط وعادات العقل المنتج لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي

من إعداد:

بركات حمزة

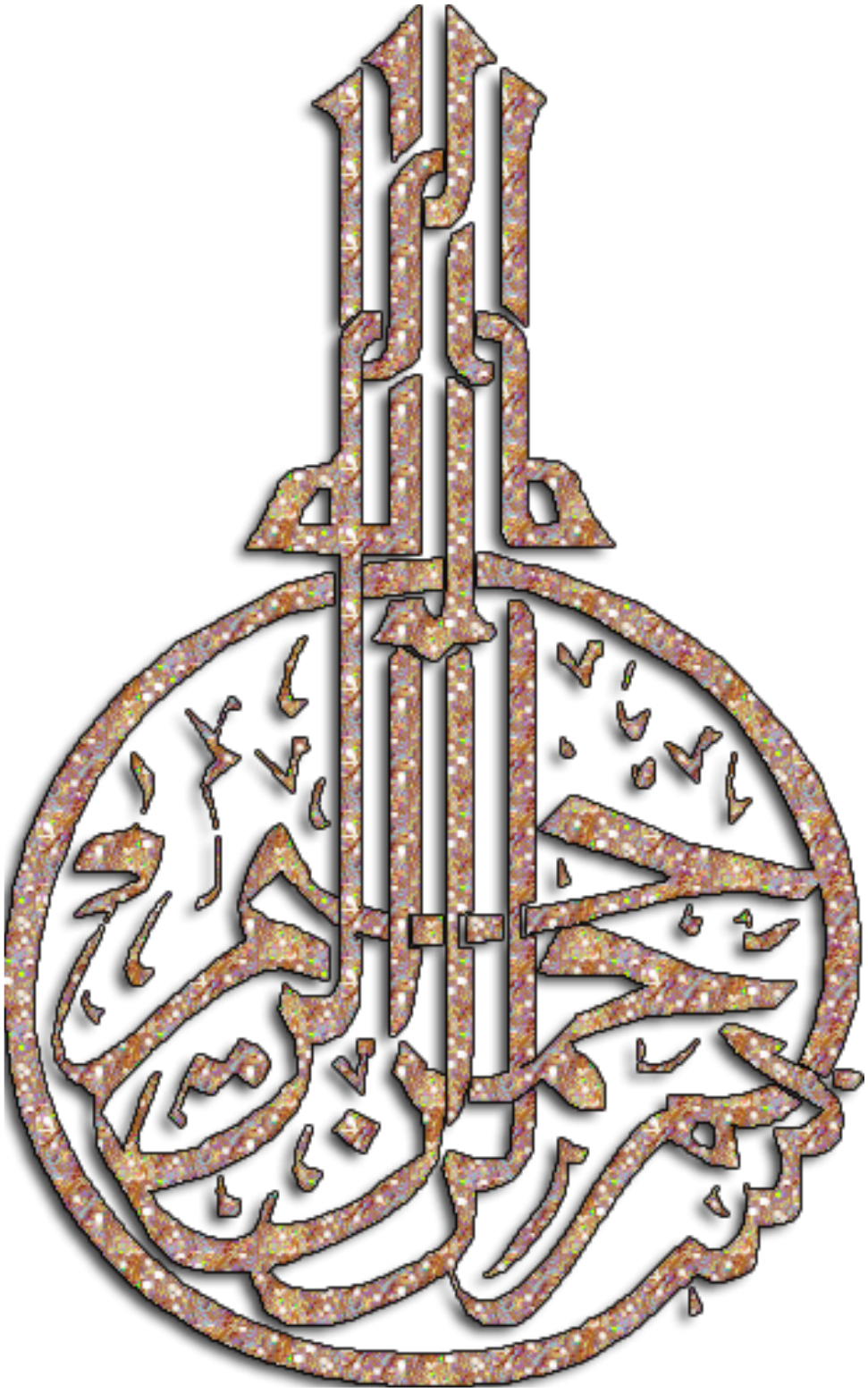
تاريخ المناقشة : 17 أكتوبر 2019

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة:

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	المؤسسة	الصفة
أ.د. إسماعيلي يامنة	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد بوضياف– المسيلة	رئيسا
أ.د. قدوري رابح	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد بوضياف– المسيلة	مشرفا ومقررا
د. خطوط رمضان	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد بوضياف– المسيلة	ممتحنا
د. بعلي مصطفى	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد بوضياف– المسيلة	ممتحنا
أ.د. بوفاتح محمد	أستاذ محاضر أ	جامعة عمار ثليجي –الأغواط	ممتحنا
د. صخري محمد	أستاذ محاضر أ	جامعة عمار ثليجي –الأغواط	ممتحنا

السنة الجامعية 2019_2020



يقول القاضي عبدا لرحيم البيسانيّ في رسالة إلى عماد الدين الأصفهاني:

إنّي رأيتُ أنّه ما كَتَبَ أَحَدُهُم في يَومِهِ كِتاباً إلا قالَ في غَدِهِ

لو غُيِّرَ هذا لَكانَ أَحسن ولَو زِيْدَ ذاكَ لَكانَ يُستَحسن

ولَو قُدِّمَ هذا لكانَ أفضل

ولو تُرِكَ ذاكَ لَكانَ أجمل

وهذا مِن أعظَمِ العِبر

وهو دَليلٌ على استيلاءِ النّقْصِ على جُملَةِ البَشر

شكـــــر وتقديـــــــر

الحمد لله الذي انزل على عبده الكتاب ولم يجعل له عوجا والصلاة والسلام على من بعث للناس سراجا منيرا ،وهاديا ونصيرا والحمد لله الذي يسرلي أمري ومنحني العزم والصبر على مواصلة الدراسة والاستفادة من العلم والمعرفة ووفقني إلى الانتهاء من هذا البحث المتواضع من غير حول مني ولا قوة وما كان لهذا العمل أن يتم إلا بتوفيق الله العلي القدير وبعد:

فإن من هدي سيد البشر شكر النعمة وشكر الناس فإن من لا يشكر الناس لا يشكر الله

واعترافا مني بالفضل اذكر بالامتنان والشكر والتقدير أستاذي الفاضل الدكتور **قدوري رابح** وذلك لتفضله بالإشراف على هذا البحث وعلى ما بذله بصبر وإخلاص من جهد ووقت ،فقد كانت لتوجيهاته السديدة التي كان يقدمها بتواضع العالم وإخلاص المؤمن عظيم الأثر في تقويم عملي والتنبيه إلى مواطن الخلل وكان لي نبراسا اهتدي به فنعم الناصح الأمين فله مني كل الاحترام والتقدير على متابعته لهذا العمل ودعمه ومساندته الرءوفة لي طوال البحث فجزاه الله خير الجزاء ومتعه بالصحة والعافية .

وأتقدم بموفور الشكر والتقدير والامتنان للأساتذة الأجلاء أعضاء لجنة المناقشة على قبولهم مناقشة هذا البحث ،اسأل الله تعالى أن يمتعهم بالصحة والعافية ويبارك في أعمارهم انه كريم سميع الدعاء.

وانه ليطيب لي ويثلج صدري ويريح روحي ويقر عيني أن أتقدم بالشكر الجزيل لكل من أسهم معي في انجاز هذا البحث المتواضع سواء بتحكيم الاستبيان وتعديل خطة البحث وإمدادي بأي معلومة قيمة أنارت لي طريقا كنت اجهله

كما لا ننسى بالشكر الجزيل كل اساتذة جامعتي محمد بوضياف بالمسيلة و اساتذة جامعة عمار ثليجي بالأغواط

وكذا الاساتذة والباحثين ودعم البحث والموظفين بمركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية ببوزريعة

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل أصدقائي واخص بالذكر الدكتور حمودة ياسين وذبيحي لحسن وأتقدم بالشكر والامتنان إلى كافة أفراد أسرتي الكريمة الذين واكبوا هذا العمل بالرعاية والتشجيع

.والحمد لله ربي العالمين..... (حمزة)

الإهـــــــــــــــداء

بدأنا العمل بكل حب وارتياح بذلنا جهدا ونلنا صبرا وها نحن اليوم والحمد لله نطوي سهر الليالي وتعب الأيام وخلاصة مشوارنا بين دفتي هذا العمل المتواضع..

- ❖ الى من يشتهي اللسان نطق اسمها وتخشع الاحاسيس لذكرها وترق العين لوحشها إلى الينبوع الذي لا يمل العطاء والمصباح الذي أنار لنا طريق العلم إلى من حاكت سعادتي بخيوط منسوجة من قلبها وعلمتني معنى الحياة الى التي احترقت لتضيء لي درب النجاح...الى التي تملك جواز سفري للجنة إلى روح والدتي الطاهرة رحمها الله واسكنها الفردوس الاعلى مع الشهداء والصديقين
- ❖ إلى من سعى وشقى لأنعم بالراحة والهناء الذي لم يبخل بشيء من أجل دفعي في طريق النجاح الذي علمني أن أرتقي سلم الحياة بحكمة وصبر وعلمني سر الحياة ووفر لي كل الحاجات وكان سندي في الازمات لن اقضي دينه في كل الحالات وان عملت لا جله حتى الممات ...الى من كافح من اجلي وانتظر نجاحي الى موجهي ومعلمي ابي الغالي العزيز أطال الله وبارك في عمره.
- ❖ إلى من حبهم يجري في عروقي ويلهج بذكراهم فؤادي إلى أخواتي وإخوتي.
- ❖ إلى كل أبناء إخوتي وأخواتي .
- ❖ إلى من سرنا سوياً ونحن نشق الطريق معاً نحو النجاح والإبداع إلى من تكاتفنا يداً بيد ونحن نقطف زهرة تعلمنا إلى كل زملائي وزميلاتي.
- ❖ إلى من علمونا حروفا من ذهب وكلمات من درر وعبارات من أسمى وأجلى عبارات في العلم إلى من صاغوا لنا علمهم حروفا ومن فكرهم منارة تنير لنا سيرة العلم والنجاح إلى أساتذتنا الكرام في كل طور من اطوار الدراسة التي مررنا بها

الموضوع	فهرس المحتويات	الصفحة
ملخص الدراسة		
مقدمة الدراسة		أ،ب،ج
الفصل الأول : الإطار العام للدراسة .		
1- إشكالية البحث		04
2- الفرضيات .		09
3- أسباب اختيار الموضوع.		10
4- أهمية الدراسة		10
5- أهداف الدراسة		11
6- تحديد المفاهيم والمصطلحات.		12
7- الدراسات السابقة .		13
الفصل الثاني: التواصـــــــــــل التربـــــــــوي		
-تمهيد		51
1-تعريفالتواصل		51
2-مبادئ التواصل التربوي		59
3-عناصر عملية التواصل في العملية التعليمية		59
4-نماذج التواصل التربوي		65
5-أبعاد التواصـــــل التربوي		69
6- أساليب التواصل التربوي		75
7- أنماط التواصل التربوي		78
8- كفايات المرسل والمتلقي		82
9-وظائف التواصل التربوي		86
11-أنواع التواصـــــــــل التربوي داخل القسم		88
12- تصنيفات التواصل التربوي البيداغوجي بين المعلم والتلميذ داخل القسم		89
13- تصنيف التواصل التربوي بين المعلم والتلميذ حسب نموذج التعليم		91
14- مهارات التواصل التربوي بين التلميذ والأستاذ		93
15- الوسائل التعليمية وعلاقتها بالتواصل التربوي		96
16-التواصل التربوي في ضل المقاربة بالكفاءات		98

17- التواصل التربوي ودوره في التعليم الثانوي	99
18- معوقات التواصل داخل القسم	101
خلاصة	103
الفصل الثالث: التعلـــــــــــم النشـــــــــط	
تمهيد	105
1- الجذور التاريخية للتعلم النشط	106
2- تعريف التعلم النشط	107
3- فلسفة التعلم النشط	112
4- خصائص التعلم النشط	112
5- عناصر التعلم النشط	114
6- اهداف التعلم النشط	115
7- أسس التعلم النشط	115
8- أهمية التعلم النشط	117
9- فوا ئد التعلم النشط	117
10- دور المعلم في التعلم النشط	119
11- دور المتعلم في التعلم النشط	122
12- نصائح للبدء بتصميم أنشطة التعلم النشط	124
13- خطوات تحـويل وحدة إلى التعلم النشط	125
14- التخطيط لنشاط في التعلم النشط	125
15- الأدوار المختلفة في مجموعات التعلم النشط	126
16- مقارنة بين التعلم النشط والتعليم التقليدي	126
17- معوقات تطبيق التعلم النشط في القسم الدراسي	128
18- التقييم فى التعلم النشط	129
19- استراتيجيات التعلم النشط	129
خلاصة	138
الفصل الرابع: عادات العقل المنتج	
تمهيد	140
1- نشأة عادات العقل المنتج	141
2- التعريف بأصحاب نظرية عادات العقل المشهورة	141
3- مفهوم عادات العقل	142

4- السمات التي تتميز بها عادات العقل:	145
5- علاقة عادات العقل بمهارات التفكير واستراتيجياته	146
6- خصائص العادات العقلية	149
7- تعليم وتنمية عادات العقل عند الطالب	149
8- البيئة الصفية المناسبة لتطوير عادات العقل	150
9- دور المعلم في تنمية عادات العقل لدى المتعلمين	150
10- دوار الطفل(المتعلم) في عادات العقل	152
11- متطلبات تحقيق عادات العقل	152
12- أساليب تنمية عادات العقل	152
13- قياس عادات العقل	153
14- عادات العقل والمناهج الدراسية	153
15- وصف عادات العقل حسب كوستا وكاليك	156
-خلاصة	164
الفصل الخامس: اجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد	166
1-خطوات إجراء الدراسة	166
2-الدراسة الاستطلاعية	167
3- الدراسة الأساسية	168
4-المنهج المستخدم	168
5-حدود الدراسة.	169
6-مجتمع و عينة الدراسة و كيفية اختيارها.	170
7-الخصائص السّيكومتريّة لأدوات الدراسة	174
خلاصة	180
الفصل السادس :عرض وتحليل نتائج الدراسة	
عرض وتحليل نتائج الدراسة	182
عرض نتائج الدراسة في ضوء الفرضيّات والدراسات السابقة.	184
تحليل نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة.	192
توصيات الدراسة	215
الخاتمة.	215

قائمة المصادر والمراجع.	217
الملاحق	

فهرس الجداول

الرّقم	عنوان الجدول	الصّفحة
01	يوضح يمثل الوضعيات التواصلية.	85
02	يوضّح مقارنة بين التعلم النشط والتعليم التقليدي	128
03	يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة على الثانويات	170
04	يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة على الثانويات حسب متغير الجنس	171
05	يوضح الاستبيان في صورته الاولية	172
06	يوضح عدد العبارات المحذوفة من الاستبيان بعد التحكيم	173
07	يوضح عدد العبارات في الصورة النهائية للاستبيان.	174
08	يوضع العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لمقياس التواصل التربوي وأبعاده الفرعية.	174
09	يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات مقياس التواصل التربوي بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.	175
10	يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس التواصل التربوي.	176
11	يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل المنتجوأبعاده الفرعية	177
12	يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات مقياس عادات العقل المنتج بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه	177
13	يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس عادات العقل المنتج	178
14	يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات مقياس التعلم النشطبالدرجة الكلية للمقياس	179
15	يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس التعلم النشط..	179
16	يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياسي التواصل التربوي والتعلم النشط.	184
17	يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياسي التواصل التربويوعادات العقل المنتج.	185
18	مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياسي التعلم النشط وعادات العقل المنتج	186
19	يوضح نتائج تحليل الانحدار لتحديد أثرالتواصل التربوي على التعلم النشط وعادات العقل المنتج لدى عينة الدراسة.	188
20	يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الجنسين في مقياس التواصل التربوي.	190
21	يوضح نتائج اختبار "T-TEST" للفروق بين متوسطات درجات العلميين والادبيين في مقياس التواصل التربوي	191

فهرس المخططات والأشكال		
الرّقم	عنوان الشكل	الصّفحة
01	يمثل الفرق بين التواصل والاتصال	55
02	يمثل عناصر التواصل	62
03	يمثل النموذج السلوكي للتواصل (هارولد لاسويل)	64
04	يمثل النموذج الرياضي للتواصل(شانونوويفر)	65
05	يمثل النموذج اللساني(جاكبسون).	67
06	يمثل نمط التواصل الأحادي الاتجاه.	77
07	يمثل نمط التواصل الثنائي الاتجاه.	78
08	يمثل نمط التواصل الثلاثي الاتجاه.	79
09	يمثل نمط التواصل المتعدد الاتجاه.	80
10	يمثل الوسائل التعليمية	**98**
11	يمثل مبادئ التعلم النشط	120
12	يمثل رسم تخطيطي لدور المعلم في التعلم النشط دخل القسم الدراسي	126
13	يوضح دور المتعلم في التعلم النشط	128
14	يوضح استراتيجيات التعلم النشط	137
15	عادات العقل وتنمية التفكير	149
16	تصنيف عادات العقل وفق كوستا وكاليك وفقا لجانبي الدماغ	156
17	يوضح عادات العقل حسب كوستا وكاليك	165
18	يمثل توزيع أفراد مجتمع الدراسة على الثانويات	170
19	يوضح التوزيع الطبيعي لبيانات متغير التواصل التربوي	183
20	يوضح التوزيع الطبيعي لبيانات متغير التعلم النشط	183
21	يوضح التوزيع الطبيعي لبيانات متغير عادات العقل المنتج	184
22	يوضح توزع المتغيرات الثلاثة (التواصل التربوي–التعلم النشط –عادات العقل المنتج) توزيع طبيعيا	188
23	يوضح معاملات ارتباط المتغيرات الثلاث (التواصل التربوي–التعلم النشط –عادات العقل	189

ملخص الدراسة:

تناولت الدراسة الحالية التواصل التربوي وعلاقته بكل من التعلم النشط وعادات العقل المنتج لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي بمدينة المسيلة

حيث هدفت الى التعرف على طبيعة التواصل التربوي بأبعاده لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

والكشف عن الفروق في متغيرات الدراسة (التواصل التربوي تبعا لمتغير الجنس والتخصص)، ولتحقيق اهداف الدراسة، استخدم الباحث في دراسته الحالية المنهج الوصفي الارتباطي الفارقي ،واعتمد على ادوات الدراسة المتمثلة في استبيان التواصل التربوي من اعداد الباحث ومقياس عادات العقل لصاحبيه صلاح الشريف عبد الوهاب واسماعيل حسن الوليلي 2012واعتمد الباحث ايضا مقياس التعلم النشط لصاحبته فاطمة جمال الرشيدي 2015

وقد بلغ حجم العينة الاساسية 228تلميذا وتلميذة وذلك باستعمال الطريقة العشوائية في تحديد عينة الدراسة الاساسية التي تم اختيارها بطريقة بسيطة وفق مستوى ثقة 5% من مجتمع الدراسة الاصلي الذي قدر ب671 تلميذ وتلميذا يزاولون دراستهم في اربع ثانويات بمدينة المسيلة خلال العام الدراسي2018/2017 **وذلك بالاعتماد على موقع حساب حجم العينة (Sampler Size Calculator)** https://www.surveysystem.com/sscalc.htm

نتائج الدراسة: اظهرت الدراسة النتائج التالية:

- ✓ توجد علاقة ارتباطية خطية بين التواصل التربوي (الدرجة الكلية والابعاد) والتعلم النشط لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- ✓ توجد علاقة ارتباطية خطية بين التواصل التربوي (الدرجة الكلية والابعاد) وعادات العقل المنتج لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- ✓ توجد علاقة ارتباطية خطية بين التعلم النشط وعادات العقل المنتج لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- ✓ يمكن التنبؤ بالتواصل التربوي تلاميذ الثالثة ثانوي من خلال درجاتهم على مقياسي التعلم النشط وعادات العقل المنتج.
- ✓ وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في التواصل التربوي لصالح لمتغير (الجنس–التخصص).

الكلمات المفتاحية :التواصل التربوي-التعلم النشط-عادات العقل المنتج

Résumé de l'étude:

La présente étude a abordé le sujet de la communication éducative et ses relations à la fois avec l'apprentissage actif et les habitudes du cerveau, produites par les élèves de la troisième année secondaire. Bien que l'objectif de cette étude est d'identifier la nature de cette communication éducative dans ses quatre dimensions, et les habitudes du cerveau dans ses trois dimensions et l'apprentissage actif chez les élèves de la troisième année secondaire et de découvrir les différences dans les variables de l'étude.

Pour atteindre les objectifs de l'étude, nous avons utilisé dans sa présente étude une approche associative différentielle en basant sur les outils de l'étude, et qui sont les suivants : un questionnaire sur la communication éducative, fait par le chercheur lui même, et un test pour les habitudes du cerveau.
alors que l'échantillon de l'enquête et l'étude de base a été fait sur des étudiants (228 étudiants) de la troisième année de l'enseignement secondaire.

Pour déterminer l'échantillon de l'étude de base, qui a été choisi en fonction d'un niveau de confiance de 5% de la société d'étude originale, estimé à 671. Les étudiants ont été choisi parmi quatre écoles secondaires de la ville de M'silà au cours de l'année universitaire 2017/2018, en utilisant l'emplacement du calcul de la taille de l'échantillon.
Résultats de l'étude: L'étude a montré les résultats suivants:

☞ Il existe une corrélation linéaire entre la communication en éducative (degré total et distance) et l'apprentissage actif chez les étudiants de la troisième année secondaire.

☞ Il existe une corrélation linéaire entre la communication éducative (degré et dimensions) et les habitudes du cerveau produites par les élèves de la troisième année secondaire.

☞ Il existe une relation associative linéaire entre l'apprentissage actif et les habitudes du cerveau, produites par les étudiants de la troisième année secondaire.

☞ On peut prévenir de la communication éducative chez les élèves de la troisième année secondaire, à travers leurs degrés sur les deux échelles (celui de l'apprentissage actif et celui des habitudes du cerveau productif).

☞ Il existe des différences statistiquement significatives entre les niveaux intermédiaires chez les élèves de la troisième année secondaire, dans la communication éducative, en raison de la variable (genre - spécialisation).

Abstract:

This study has addressed the subject of educational communication and its relationship to both active learning and brain habits, produced by Grade 3 students. Although the purpose of this study is to identify the nature of this educational communication in its four dimensions, and brain patterns in its three dimensions and active learning among students in the third year of high school and to discover the differences in the variables of the study.

To achieve the objectives of the study, we used in his present study a differential associative approach based on the tools of the study, and which are the following: a questionnaire on educational communication, made by the researcher himself, and a test for brain habits.
while the sample of the survey and the baseline study was done on students (228 students) in the third year of secondary education.

To determine the base study sample, which was chosen based on a 5% confidence level of the original study company, estimated at 671. Students were selected from four high schools of the City of M'silà during the 2017/2018 academic year, using the location of the calculation of the sample size.
Results of the study: The study showed the following results:

☞ There is a linear correlation between educational communication (total degree and distance) and active learning among students in the third year of secondary school.

☞ There is a linear correlation between educational communication (degree and dimensions) and brain habits produced by students in the third year of secondary school.

☞ There is a linear associative relationship between active learning and brain habits, produced by students in the third year of high school.

☞ Educational communication can be prevented for students in the third year of secondary school, through their degrees on both scales (that of active learning and that of the habits of the productive brain).

☞ There are statistically significant differences between the intermediate levels among students in the third year of secondary school, in educational communication, because of the variable (gender - specialization).

مقدمة

مقدمـــــــــة:

تلعب العملية التّربوية دورا مهمّا في عملية التّغيير التي ينشدها أي مجتمع طامح إلى التطوّر وتحديد أهدافه وفق منظورات علمية ومعرفية، لأنّ تدريب الكفاءات واكتشافها ليس وليد لحظته ولكنّه يبدأ مع بداية العملية التّعليمية في المدارس والثانويات، حيث تُقدّم المواد وفق مناهج تنمّي القدرات العقلية عن طريق النّقاش والحوار وليس عن طريق التلقين، حيث تُحشى العقول بالمعلومات، ويطلب منها أن تعيد ما حصّلته في آخر المطاف.

فحسب رأي الباحث فان العملية التربوية الهدف منها هو تحضير التلميذ بما يدور في المجتمع من فعالية هادفة ومنتجة، القيم المجتمعية ومظاهر التطور وجوانب العلاقات الإنسانية، لكي يكوّن شخصية قادرة على التفاعل مع ما يجري، ومن ثمة تشكيل خبرته الخاصة وإفادة المجتمع بها، فعملية المساهمة في تحقيق الأهداف التربوية التي تسعى إليها المؤسّسات التعليمية، وتنظيم محتويات البرامج المدرسية واختيار النّشاطات اللازمة لزيادة خبرات الطلبة، تدخل ضمن الإطار العام الذي يبني شخصية الطالب ويجعله على درجة من الوعي بأهداف وغايات العملية التربوية، وأيضا الأهداف والغايات المجتمعية. وبالتالي وجب صقل الطالب من خلال تمكنه من امتلاك عدة مواهب متعددة

ووظيفة المربي الأولى وهو يسعى إلى فهم عالم طلابه، أن يعلمهم كيف يكتشفون أنفسهم، أي اكتشاف القدرات التي يخزّنونها، وليس ذلك وحسب، بل يوجههم إلى رعايتها وتنميتها، وذلك عن طريق استثمار العقل، الذي هو "أكثر الأشياء توزّعا بين الناس"، كما يقول ديكارت في كتابه "مقالة في المنهج"، فكل واحد لديه قدرة عقلية خاصة، يستطيع بها أن يبلغ درجة العقلانية المختلفة عن غيره، ولهذا فلا مجال للتكلم عن أزمة العقل، لأنّه كما يقول بركلي أننا "نثير الغبار ونشكو من عدم الرّؤية".

لا يمكن أن تتقدّم العملية التربوية دون الاهتمام بمجال الحرية، وتعليم النّاشئة كيفية التعبير عن ذواتهم بكل ثبات وإقدام، فالحرية جزء أساس في التركيب النّفسي للطالب، تندرج لديه تحت معنى إثبات الذات، فحري بالفاعل التربوي أن يوجه الطلبة إلى الطرق السليمة والمجالات الرّحيبة لاكتشاف ذواتهم داخل عناصر هويتهم وعاداتهم وتقاليدهم ومسار أوطانهم وأمّتهم، وخصوصا وأن المراحل التربوية الأولى تصادف مرحلة المراهقة عند الناشئة، فالحرية تتعلق بما نطلق عليه الحدود التي يجب أن نقف عندها عندما تبدأ حرية الغير، وليست مطلقة، فإذا كانت هي الطريقة التي يعبر بها الطالب عن ذاته، فإنّها أيضا مسؤولية أمام نفسه وأمام الآخرين، ولذلك هي مرتبطة بالحوار وبالنّقاش، وطرح الأسئلة، وبهذا تتجاوز العملية التربوية الصفة التلقينية إلى الخلق والإبداع.

وحسب الباحث رشاد فالعملية التربوية كانت ولا تزال أساسا لتقدم المجتمعات وتطورها، لهذا حظيت باهتمام بالغ من قبل المختصين في المجال التربوي، ويعتبر التلميذ واحدا من المحركات الأساسية لهذه العملية، لذا فقد اهتم هؤلاء الباحثون في المجالات المختلفة للعلوم التربوية والنفسية بالتركيز على مساعدته على استغلال كل إمكانياته من أجل تحقيق التعلم الأمثل، هذا ما ذهبت إليه النظريات الحديثة في التعلم المدرسي، والتي ترى أن تبني المتعلم لمسؤولية تعلمه شيء في غاية الأهمية في زيادة قدرته على تحسين مرددوه التربوي فوظيفة المدرسة الحديثة تعدت وظائفها التقليدية التي اقتصرت على التعلم الأساسي كالقراءة والكتابة، والمعلومات المدرسية بصفة عامة، واهتمت إلى جانب هذا بالجوانب السيكولوجية للتلميذ المتعلم والتي تؤثر تأثيرا عميقا على أدائه وإنجازه المدرسي، ويشكل التواصل التربوي وتقدير الذات إحدى هذه الركائز الأساسية لضمان نجاح العملية التربوية أو فشلها، حيث أصبحت الدول المتقدمة تبحث وتحاول دمج هذه المفاهيم، وتكيفها تدريجيا ضمن الأهداف البيداغوجية

والتربية بذلك عملية تنمية للأفراد الإنسانيين ذات اتجاه معين . ويترتب علي ذلك أنها تحتاج إلي وكيل تربوي يوجه الشخص الذي يمر بهذه العملية أي أنها تقوم علي أساسين وهما التلميذ والوسيلة التربوية التي تشكل طبيعته الإنسانية . ويقوم علي هذه الوسيلة التربوية ويوجهها أفراد إنسانيون. وبذلك تكون التربية عملية تنمية لأفراد إنسانيين يقوم بها أفراد إنسانيون

فالعملية التعليمية في جميع أطوارها ترتكز على ثلاثة أقطاب رئيسية هي المعلم، المتعلم، المادة التعليمية (المحتوي) وهذه الأقطاب مجتمعا تشكل ما يسمي بالتواصل ، فكل من الأستاذ و التلميذ يحتك بالآخر و يتواصل معه من خلال المعارف و النشاطات وذلك ما يكوّن العلاقة الإنسانية أثناء وجودهم داخل الصف الدراسي.

لذا اعتمدت العملية التربوية على الفرد باعتباره محورا لها من حيث أنه كائن اجتماعي ، فالتربية عملية هادفة مقصودة تمنح الإنسان فرصا لبلوغ كمال ذاته في كل جوانب شخصيته مع اعتبار حاجات المجتمع و غاياته ضمن هذه السيرورة.

ولما كانت تلك العملية متمحورة على المتعلم استندت من أجل إيصال تلك المعارف إليه على طرق و وسائل منها الأساليب القديمة و المتمثلة في طريقة الإلقاء و التلقين الإ أنها عرفت تطورا مثلها مثل جميع مجالات الحياة حيث حاول المهتمون بشؤون التربية و التعليم إحداث طرائق جديدة حديثة تمكن المتعلمين من اكتساب المعارف بأيسر و أفضل الطرق، و منها محاولة إقامة علاقات

ودية بين المعلم و التلميذ ، تتمثل في طريقة الحوار و المناقشة التي تعتبر مجالا خصبا يساعد على التوصل إلى أكبر قدر من النجاح الدراسي . وهذه الطريقة التي تنادي بها اساليب التدريس الحديثة ومن بينها التعلم النشط

الذي هو فلسفة تربوية تعتمد على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي وتشمل جميع الممارسات التربوية والإجراءات التدريسية التي تهدف على تفعيل دور المتعلم فيتم التعلم من خلال العمل والبحث، والتجريب ، واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات وتكوين القيم والاتجاهات وتطبيق كل ما هو جديد في اكتشاف المشكلات وحلها اعتمادا على منحى زمني سريع وهذا ما تنادي به النظرية الجديدة لعادات العقل المنتج لكوستا وكاليك حيث تؤدي عادات العقل (Habits of Mind) دوراً حيوياً في نجاح الأفراد وتفوقهم في داخل المؤسسة التعليمية وخارجها ؛ لأدائهم في المهمات الأكاديمية التعليمية والاختبارات المدرسية وبعد إنهائها (كالعلاقات مع الآخرين ومتطلبات العمل) في نتاجات تفكيرهم يتحدد نجاحهم أو إخفاقهم؛ وعليه فإن فرص الأفراد في النجاح تتقلص إذا لم يوفر المعلمون الخبرات المناسبة لتعليم الطلبة وتدريبهم على تنفيذ العادات العقلية اللازمة للمهمات الأكاديمية والمهمات العامة خارج المؤسسات التعليمية (جروان ، 1999 ، ص15). ومن ثم جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على هذا الموضوع والذي يحمل عنوان: " التواصل التربوي وعلاقته بكل من التعلم النشط وعادات العقل لدى التلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي".

ولتحقيق أهداف البحث قمنا بتقسيمه ليشمل جانبين، الجانب الأول يتعلق بالجانب النظري والذي يحتوي على اربعة فصول نظرية، حيث خصصنا الفصل الأول والذي كان حول الإطار العام للدراسة لعرض الإشكالية وفرضيات الدراسة وأهدافها والدراسات السابقة ذات العلاقة، والتعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة.

أما الفصل الثاني فتضمن مفهوم التواصل و التواصل التربوي وكل ما يتعلق به من مبادئ وعناصر التواصل في العملية التربوية، ونماذج وأبعاد التواصل التربوي، وأساليبه وأنماطه، ونظرياته، ووظائفه.

أما الفصل الثالث فقد تضمن التعلم النشط وعناصره واستراتيجيته، وتضمن كذلك مستوياته والعوامل المؤثرة فيه وأهميته في العملية التربوية. آما الفصل الرابع تناولنا فيه عادات العقل المنتج من المفهوم والخصائص الى التصنيف والاهداف

ثم خصصنا الجزء الأخير للجانب التطبيقي للدراسة الحالية والذي ينقسم بدوره إلى فصلين، فتمحور الفصل الأول في هذا الجانب للدراسة حول منهجية البحث، مكان وزمان إجراء البحث، العينة ثم بعد ذلك عرضنا المقاييس المستعملة في البحث، لنصل في الأخير إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث، ويخصص الفصل الثاني من الجانب التطبيقي وهو الأخير في الدراسة الحالية لعرض وتحليل النتائج في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة، وقدمنا في الأخير استنتاجا عاما للدراسة الحالية، وأخيرا الخاتمة وتقديم التوصيات .

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1. إشكالية البحث
2. الفرضيات
3. أسباب اختيار الموضوع
4. أهمية الدراسة
5. أهداف الدراسة
6. تحديد المفاهيم والمصطلحات
7. الدراسات السابقة

1- الإشكالية

يعتبر التعليم الأداة الهامة لتربية وتعليم النشء حيث تعتمد الأمم على مخرجاته في المساهمة والارتقاء بعجلة التقدم.وتحتوي المدارس على أغلى ثروات الأمة وهي النشء الجديد الذي يمثل الموارد البشرية للمستقبل ، ويقع على عاتق المربين والمعلمين ليس فقط التدريس وإنما التربية ونمو جميع الجوانب لدى النشء، ولابد من الاهتمام بالعلاقات الإنسانية والتربية الفكرية والاجتماعية وتعليمهم تبادل الآراء والاستفادة من وجهات النظر المخالفة والحوار والتواصل الفعال هو الوسيلة لذلك

حيث حظي ميدان التربية و التعليم في مختلف دول العالم بصورة عامة و في أقطار الوطن العربي بصورة خاصة بنصيب وافر من الاهتمام لأن العملية التعليمية هي عملية منظمة و مقصودة و هادفة يعتمد النجاح فيها على مدى فعالية مختلف الجهات المسئولة عن تطوير التعليم والسير به نحو الأهداف المنشودة.

وفي ضوء التحديات والتغيرات التي تواجه التعليم في زمن العولمة وانفتاح الحضارات واندماج الثقافات مما دفع بالدول إلى إنشاء لجان وفرق البحث لإصلاح التعليم وتحسينه ومن بين الدول الجزائر التي قامت بإصلاحات متتالية على كل المناهج التربوية بغية التماشي مع كل التطورات العلمية والتكنولوجيا الحديثة والتي من خلالها تزدهر البلاد وتكون في حالة رقي عالية وقد خصت هذه الإصلاحات كل الأطوار الدراسية ومن بينها الطور الثانوي الذي يكون فيه التلميذ يمر بمرحلة حساسة في حياته تؤثر عليه ومنه يتأثر المجتمع الذي يعيش فيه من خلال سلوكياته وهي مرحلة المراهقة.

ويعد التعليم الثانوي أحد أهم الأطوار التعليمية، لأنه يشكل حلقة تواصل بين التعليم المتوسط والتعليم العالي وكذلك باعتبارها المرحلة الأساسية لتكوين الإطارات الوسطى القادرة على تنشيط القاعدة الاقتصادية للمجتمع لذا نجد العديد من منظمات التربية في العالم تنادي بضرورة الاهتمام بالتعليم الثانوي في كل البلدان ولقد حظي التعليم الثانوي في بلادنا بالاهتمام في مختلف فروعه وشعبه خاصة بعد الإصلاحات التربوية التي تشهدها المنظومة التربوية مؤخرا حيث انطلقت هيكلة هذه المرحلة وإعداد البرامج الخاصة بها في كل دخول مدرسي جديد، وذلك ضمن المحاولات التي تبذلها الدولة لمواكبة التطور السريع للتقدم العلمي والتكنولوجي في العالم وذلك انطلاقا من القناعة الراسخة بأن إعداد القوى البشرية هو مفتاح النهضة الشاملة في كافة القطاعات (وزارة التربية الوطنية، 2005، ص.60).

وبالنظر إلى الحاجة الماسّة والملحة إلى تحسين المر دودية في التعليم الثانوي والرفع من قيمته في ظل التحولات التي تمر بها المنظومة التربوية فإن هناك حاجة ماسة إلى إجراء البحوث والدراسات التي تعرّفنا بواقع العملية التعليمية ومختلف المشكلات التي تعاني منها وعلى جميع الأصعدة، ولعل أبرز هذه المشكلات يمكن أن

نلاحظها داخل القسم الدراسي الذي يحتوي طرفي العملية الاتصالية المعلم من جهة والتلميذ من جهة أخرى واللذان يقضيان معظم أوقاتهما فيه من أجل مهمة التحصيل الدراسي الذي لا يحدث بطريقة جيدة إلا إذا توفرت كل الظروف الملائمة للدراسة والتي تسمح للطرفين من أداء عملية اتصالية فعالة في جو من المناقشة والمشاركة، التي تؤدي إلى فهم واستيعاب المعلومات، فالاتصال الفعّال الذي يتم على مستوى القسم يكون سببا في نجاح العملية التعليمية وفي تجنب تدهور التعليم (وزارة التربية الوطنية، 2005، ص. 61).

إن التعلم الأفضل داخل الصف الدراسي يقتضي التواصل، فبدونه لا تعطي العملية التعليمية نتائج جيدة، فهو على حد تعبير أحمد إبراهيم احمد: "ضروري لتحسين العلاقات الإنسانية و شعور العاملين (أطراف التواصل) بالعدل" **(إبراهيم أحمد، 2002، ص 244.)**

فالتواصل عملية لبناء منظومة من الرسائل، بقصد إحداث إنماء فكري محدد(تعلم مفهوم أو مبدأ أو حقيقة)، أو تهذيب عاطفة منها عادة أو اتجاه أو قيمة (سامي ملحم، 2001، ص 388.).

إن للتواصل قنوات من بينها التواصل اللفظي الذي أثبتت الدراسات التي أجريت حوله في العالم الغربي أن نسبة كبيرة من الدروس ما زالت تتم عن طريق التلقين و الحفظ و الاستظهار، و بالتالي عدم مقدرتها على دفع المتعلمين و الاستجابة هنا تعني التواصل الفعال بين قطبي التعليم معلم – متعلم و بين المتعلمين معا. أما التواصل غير اللفظي فهو يعد من بين قنوات التواصل تلك، و التي توجه الاهتمام إليها حديثا، و لقد توصل " **Mahrabian**إلى أن أكثر من **(65%)** من الاتصال يتم بكيفية غير شفهية، و هذه الكيفية تستخدم كبديل للرسائل الشفهية، إلا أن واقع الممارسات التعليمية يظهر عدم اكتراث المعلمين– ومن قبلهم واضعو المناهج الدراسية – بالأثر الفعال للتواصل غير اللفظي في التنمية الشخصية و الاجتماعية للمتعلمين لاسيما في بداية مرحلة مهمة و حساسة في حياة الفرد، الا وهي مرحلة المراهقة ، حيث يعايش الفرد فيها تغيرات على عدة أصعدة مختلفة وهي الفسيولوجية منها و العقلية و العاطفية **(خديجة بالي، 2007، ص 20.)**.

فالتواصل التربوي لا ينحصر فقط على في مجرد التواصل بين الأستاذ والتلاميذ حيث يشمل كذلك التواصل بين المدرسة ومحيطها السيسيو ثقافي وفي جميع الحالات لا تتم العلاقات التواصلية بطريقة ناجعة إلا إذا كان كل فرد متواصل مع ذاته قادرا على الانخراط والتواصل داخل الجماعة كما

أن للتواصل الفعال قواعد كثيرة منها: البساطة، الوضوح الاختصار والكفاية**(العربي أسليماني،2005،ص.03)**

إذ إن فعالية التعليم والتعلم تتحدد بمدى كفاءة قنوات التواصل التربوي السائدة فيها، والتي تتفاعل معا بحيث يؤثر كل عنصر منها على العناصر الأخرى ويتأثر بها حيث أشار **العجمي (2000)** إلى وجوب توافر نظام الاتصال والتواصل في العملية التربوية، وبدونه تضعف عملية الإدارة والتعليم داخل المدرسة، لأنه شرطا أساسيا

ولازما لوجود المدرسة واستمرارها، ويعتبر والتواصل من أهم جوانب العمل الإداري في جميع المؤسسات بصفة عامة والمؤسسات التعليمية بصفة خاصة (**العجمي، 2000، ص.37**).

وتلعب عملية التواصل التربوي دورا فاعلا ومؤثرا في العملية التعليمية على كافة مستوياتها وظروفها، ومن خلالها يتم تبادل الآراء والأفكار بين عناصر النظام التعليمي، وتتبلور أهمية التواصل التربوي في نقل العادات والأفكار والمشاعر والخبرات والتجارب من جيل إلى آخر مما يؤدي إلى ديمومة واستمرارية المجتمع، نقل التراث الثقافي من مجتمع إلى آخر، يوفر التواصل التربوي فرصة التفكير والاطلاع والحوار وتبادل المعلومات والمعارف في شتى مجالات العلوم والتعرف على أفكار وآراء الآخرين وصقل الشخصية المستقلة الناضجة، متابعة الأحداث الجارية في العالم، تنمية وتطوير المجتمع، والتقدم التربوي وتطوير الأنظمة ولقد اهتم العديد من الباحثين لعملية الاتصال والتواصل.

وقد تناولت عدة دراسات التواصل التربوي في موضوعاتها بالبحث والدراسة، ومن أحدث هذه الدراسات دراسة "**الوصيفي**" **(2012) التي هدفت** إلى معرفة درجة ممارسة معلم المرحلة الثانوية لدوره في تعزيز ثقافة التواصل لدى طلبته من وجهة نظرهم في ضوء الفكر التربوي الإسلامي ، وكذلك دراسة "**كهينة**" **(2007)** وهي دراسة **بعنوان**' 'الاتصال التربوي بين المعلم والتلميذ في الجزائر".

وكما اشرنا سابقا فالعصر الحالي يتميز بالتغيرات السريعة والمتلاحقة في مجالات المعرفة والمعلومات في كافة المجالات، والذي يشكل عبء كبيرا على عاتق القائمين على العملية التعليمية ،حيث أن التعلم هو المصدر الأساسي لتقديم المعرفة ،مما اوجب على التربويون الاهتمام باستخدام أساليب حديثة ومتطورة تواكب هذا الانفجار المعرفي.

ولا شك أن إنسان القرن الحادي والعشرين يواجه تحديات جمة في شتى مجالات الحياة ،في ضوء ما تفرضه تحولات النظام العالمي الجديد ،والتي تجسدت في مفاهيم المعلوماتية وثورة الاتصالات والتكنولوجيا والعولمة وعصر ما بعد الصناعة وغيرها ،وفي إطار هذه التحديات يصبح من الطبيعي أن يعاد النظر في منظومة التعليم أهدافا ومنهجا وطريقة لتصبح مخرجاته قادرة على التكيف مع معطيات مجتمع الغد(**احمد جابر، 2001،ص.15**)

حيث ان البيئات التعليمية الجيدة هي التي تحتوي المتعلم وتتيح أمامه الطرق لكي يتفاعل مع معلمه وقرينه داخل الحجرة الدراسية ،وتتيح له أجواء الراحة والألفة لمساعدته على التعبير عن نفسه بطريقة حرة مباشرة ،ومن ثم تحقيق نتائج التعلم في صورة حقيقية فعالة ،ويكون التحدي هنا هو كيفية مساعدة المتعلمين على التحول من حالة السكون والصمت أمام المتعلم إلى حالة نشطة تتطلب الحركة والتحدث والقراءة والتفاعل مع الأدوات

التعليمية وممارسة الأنشطة والتجارب والتصميم وإلقاء الأسئلة وتلخيص المعلومات وتنظيم واكتساب المادة العلمية في صورة فعالة(Sharon &Martha,2001:1)

وأمام هذا يتعاظم دور المدرسة فلم يعد دور المدرسة إكساب التلاميذ المعلومات والحقائق فقد بات دورها تنمية العقلية التي تواجه المشكلات بطريقة ايجابية ،وتتحمل المسئوليات ،وتتعايش مع التغيرات الحادثة ،ومع متطلبات الحياة وهذا يعني أن تبدأ المدرسة مع التلميذ منذ مراحله الأولى في تنمية قدراته في الحصول على المهارات الأساسية اللازمة للنجاح في الحياة حتى يمكنه الانطلاق لبناء حياته باعتبار أن أداة لإكساب الخبرات والمهارات الحياتية

حيث أن حدوث التعلم يتوقف على المتعلم نفسه ،واستعداده وقابليته للتعلم والنشاطات التي يقوم بها ،فيعد التعلم النشط عملية ذاتية نشطة يقوم بها المتعلم ودور المعلم هو تنمية تلك الاستعدادات وتهيئة المتعلم لعملية التعلم وإعداد وتخطيط المحتوى التعليمي المناسب لظروف التعلم **(هنادي ،2002،ص .185)**

فالتعلم النشط يعتبر من استراتيجيات التعلم التي تعتمد بشكل كبير على المتعلم ،وتختلف طرق التعلم النشط عن طريق التعلم التقليدية السلبية التي تقوم على وضع الفصل الدراسي في قالب محدود ،وانحسار دور المتعلم في حفظ المادة الدراسية واستظهارها بطرق آلية وهذا ما أشارت إليه **دراسة فاطمة جمال الرشيدي 2015** التي هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة دور كل من المعلم والطالب في التعلم النشط ،في ضوء بعض المتغيرات

ويظم التعلم النشط عددا من الاستراتيجيات ،مثل المناقشة والعصف الذهني والتعلم التعاوني وحل المشكلات وتمثيل الأدوار وتدريس الأقران والمسرح وغيرها من الاستراتيجيات التي يمكن استخدمها في عملية التعلم والتعلم النشط يقوم على الافتراضات التالية :

- التركيز الأكبر على تنمية القدرات التحليلية الناقدة أكثر من مجرد نقل المعلومات
- تفعيل الدور الطلابي بدلا من الاستماع والمشاهدة
- مشاركة المتعلمين في الأنشطة التعليمية
- التركيز على بلورة القيم والاتجاهات المشتقة من موضوع الدراسة
- يمتلك المتعلم نوعا من التنظيم الراقي المتمثل في التفكير الناقد والابتكاري **(زيتون ،2007،ص.99-103)**

والكائن الحي يمتلك قدرات وعادات عقلية وإمكانات وهذا الوسع المعرفي يتمثل في حيز النمو الممكن والكائن الحي ينمي تلك الوظائف من خلال تفاعله مع الآخرين أو مع الموقف التعليمي أو البيئة الثرية بالمثيرات المتجددة والمتنوعة .(**الأعسر، 2001،ص.308)**

والتعلم النشط واستراتيجياته يعتبر بيئة نشطة وثرية بالمثيرات والتي إذا تم تطبيقها في العملية التعليمية بصورة فعالة مع اتخاذ منحى التواصل التربوي حيث يكون هناك اثر كبير على نمو العادات العقلية المنتجة لدى الفرد ومن ثم فالاعتماد على التواصل التربوي أثناء تطبيق التعلم النشط في العملية التعليمية سوف يساهم بشكل فعال في تنمية وفعالية العملية التعليمية وسينمي من عادات العقل لدى الطلاب ،فاكتساب المعلومات هام جدا في حياة كل متعلم ولكن ليس هو أهم هدف لعملية التعلم ،فمن الضروري أن يكتسب التلاميذ بعض العادات العقلية وان ينمي لديهم مهارات عقلية تساعدهم على تعلم أي خبرة يحتاجونها في المستقبل

فالعادات العقلية تعمل على توسيع خيال الطلبة وتنمي فيهم مهارات التفكير العليا ، من خلال وضع الطلبة في مواقف تعليمية تجعلهم يستخدمون جميع طاقتهم في حل المشكلات التي تواجههم

فيرى كثيرا من الباحثين أن الطلاب دائما يفقدون نسبة كبيرة من التعلم السابق لهم بعد نهاية العام الدراسي ،ويرجع ذلك لعدم تدريبهم على عادات العقل المنتجة التي تمكنهم من الاستفادة مما تعلموه في المدرسة وتوظيفه في حياتهم العادية والتي تعمل على بقاء المعلومات التي اكتسبها الطلاب فترات زمنية طويلة **(سيد عبد المحسن ،2006،ص3)** وهذا ما أشارت إليه **دراسة سرور2006** التي هدفت الى معرفة فاعلية استخدام عادات العقل المنتجة في تحسين توقعات الطلاب المعلمين لاستجابات التلاميذ وعلاقة ذلك بالأداء التدريسي."

ولذا يعد هذا البحث محاولة للتعرف على التواصل التربوي و مهارات وعادات العقل المنتجة وأساليب التعلم النشط وإلقاء الضوء على هذه المتغيرات التي تعد من المتغيرات الحديثة التي تعمل على ازدهار العملية التعليمية بكل مكونتها ووسائلها والوصول بالتلميذ إلى مرحلة متقدمة من التعلم ولمعرفة في شتى المجالات والاستغناء عن الطرق التقليدية التي كانت أولويتها ومبدأها التلقين والحفظ للمتعلم وانجاز الاختبار وتطبيقه وتقديره للمعلم.

وفي ضوء ما تقدم يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي :

1-1 السؤال العام

هل توجد علاقة ارتباطية خطية بين التواصل التربوي وكل من التعلم النشط وعادات العقل المنتج لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي؟

الاسئلة الجزئية

1- هل توجد علاقة ارتباطية خطية بين التواصل التربوي (الدرجة الكلية والأبعاد) والتعلم النشط لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ؟

2- هل توجد علاقة ارتباطية خطية دالة إحصائيا بين التواصل التربوي (الدرجة الكلية والأبعاد) وعادات العقل المنتج لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

3- هل توجد علاقة ارتباطية خطية دالة إحصائيا بين التعلم النشط وعادات العقل المنتج لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

4- هل يمكن التنبؤ بالتواصل التربوي لتلاميذ الثالثة ثانوي من خلال درجاتهم على مقياسي التعلم النشط وعادات العقل المنتج ؟

05- -هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ السنة ثالثة ثانوي في التواصل التربوي تعزى لمتغير الجنس(ذكور - إناث)؟

06- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ السنة ثالثة ثانوي في التواصل التربوي تعزى لمتغير التخصص (علمي /أدبي)؟

2-الفرضية العامة

توجد علاقة ارتباطية خطية بين التواصل التربوي وكل من التعلم النشط وعادات العقل المنتج لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

الفرضيات الجزئية

1- توجد علاقة ارتباطية خطية بين التواصل التربوي (الدرجة الكلية والأبعاد) والتعلم النشط لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

2- توجد علاقة ارتباطية خطية دالة إحصائيا بين التواصل التربوي (الدرجة الكلية والأبعاد) وعادات العقل المنتج لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

3- توجد علاقة ارتباطية خطية دالة إحصائيا بين التعلم النشط وعادات العقل المنتج لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

4- يمكن التنبؤ بالتواصل التربوي لتلاميذ الثالثة ثانوي من خلال درجاتهم على مقياسي التعلم النشط وعادات العقل المنتج

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ السنة ثالثة ثانوي في التواصل التربوي تعزى لمتغير الجنس(ذكور - إناث).

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ السنة ثالثة ثانوي في التواصل التربوي تعزى لمتغير التخصص (علمي /أدبي).

3- أسباب اختيار موضوع الدراسة:

إن اختيار الباحث لمشكلة ما له مبررات وأسباب تصير بمثابة دوافع تحفزه على البحث والتمحيص، وعليه فان أسباب اختيار هذا الموضوع هي:

- طبيعة الموضوع وحساسيته التربوية لأنه يمس أهم قطاع من قطاعات المجتمع و هو التربية والتعليم.
- إلقاء الضوء على حقيقة التعامل المتبادل داخل الفصل الدراسي بين الأستاذ و التلميذ.
- الرغبة الملحة لدراسة هذا الموضوع بالتحليل بغية الوقوف على الخلفية النظرية له باعتباره يتناول متغيرات تخدم مجال اختصاصنا.
- الوعي التام بان الاهتمام الكبير بالتربية والتعليم وخاصة التواصل التربوي وتنمية العادات العقلية لدى التلميذ واستخدام أسلوب التعلم النشط يعد احد الاستثمارات التي تساهم في بناء أي مجتمع وازدهاره.
- قلة الدراسات في هذا الموضوع على حد علم واطلاع الباحث والتي حاولت الربط بين متغير التواصل التربوي ومتغيري التعلم النشط وعادات العقل المنتج عند تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.
- الرغبة في إفادة المجتمع بدارسة علمية ذات طابع تربوي تخدم التواصل التربوي بين الأستاذ والتلميذ معا.

4- أهمية موضوع الدراسة

تستمد الدراسة أهميتها من طبيعة الموضوع في حد ذاته ومن نوع المشكلات المطروحة للبحث وعليه تتجلى أهمية هذه الدراسة في تناولها للجوانب التالية:

- تناولها لمصطلح التواصل التربوي باعتباره مفهوما جديدا لم يتم تناوله إلا في الآونة الأخيرة كمكون مهم من مكونات النجاح المدرسي وهو موضوع حيوي من أهم الموضوعات المعاصرة في مجال التربية
- تناولها لمتغير معرفي مهم في الجانب التربوي متمثل في عادات العقل المنتج
- تناولها لمتغير تربوي نفسي متمثلا في أسلوب التعلم النشط واستراتيجيته المختلفة
- قد تسهم في رفع كفايات كل من الأساتذة والتلاميذ في استخدام مهارات التواصل التربوي *للتعلم النشط وعادات العقل المنتج*
- كما تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها قد تفتح المجال أمام الباحثين في الجزائر لإجراء المزيد من الدراسات بخصوص هذه المتغيرات وتوفير اكبر قدر من المعلومات والحقائق عنها.
- كما قد تفيد هذه الدراسة واضعي برامج التوجيه والإرشاد لتنمية التواصل التربوي وتقدير الذات العالي لدى مجتمع الدراسة وتقديم معلومات كافية وبيانات كمية حول العلاقة بينهم.

5- أهداف موضوع الدراسة

يهدف هذا الموضوع لتحقيق مجموعة من الأهداف النظرية والتطبيقية وهي كالتالي:

- الأهداف النظرية:

- تسليط الضوء على التواصل التربوي وماله من أهمية و كذا التعلم النشط وعادات العقل المنتج وتأثيرهما الكبير على العملية التربوية.

- لفت انتباه الأستاذ من اجل الاهتمام أكثر بعملية التواصل التربوي داخل الفصل الدراسي.

الاستجابة لما تنادي به الاتجاهات الحديثة في طرق التدريس بصفة عامة وضرورة استخدام استراتيجيات التعلم الحديثة النشطة القائمة الفكر البنائي والتي تسعى على أن يبني المتعلم معارفه بنفسه في عصر التضخم المعرفي

- التعرف على الأنماط والأساليب المستعملة في عملية التواصل التربوي وتأثيرها المباشر على أسلوب التعلم النشط وحل المشكلات بواسطة عادات العقل المنتج

- تزويد المكتبة الجامعية بمرجع يجمع بين متغيرات الدراسة (التواصل التربوي، التعلم النشط عادات العقل المنتج).

-الأهداف التطبيقية:

- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التواصل التربوي (التواصل الوجداني، التواصل المعرفي، الاجتماعي، والحركي) والتعلم النشط وعادات العقل المنتج لدى تلاميذ السنة الثالثة الثانوي.

- التعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التواصل التربوي تعزى لمتغير الجنس والتخصص.

- التعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم النشط وعادات العقل تعزى لمتغير الجنس والتخصص.

الوقوف على درجة استخدام أسلوب التعلم النشط وعادات العقل المنتج في تنمية عمليات العلم الأساسية والمتكاملة كل على حدى .

- بناء استبيان بأبعاده الأربعة حول التواصل التربوي لدى تلاميذ السنة ثالثة من التعليم الثانوي.

6- المفاهيم الأساسية للدراسة:

1- مفهوم التواصل التربوي:

- **التعريف الاصطلاحي للتواصل التربوي:** هو تلك العملية المستمرة التي تحدث بين أطراف العملية التربوية وذلك من خلال نقل الأفكار والخبرات والمعلومات والمهارات من المعلم إلى المتعلم بطرق وأساليب مختلفة حيث تحدد الأدوار التي يقوم بها كل طرف في ظل العلاقات الإنسانية (عمر عبد الرحيم نصرالله2001،ص266).

- **التعريف الإجرائي للتواصل التربوي:**

يشير المفهوم التربوي للتواصل إلى تلك العمليات التي تحدث في الموقف التعليمي/ التعلمي و يشترك فيها أطراف الموقف وعناصره المختلفة من أجل تحقيق أهداف تعليمية سلوكية مخططة ومقصودة.

لقد استفاد الباحث من خلال اطلاعه على الأدب التربوي المتعلق بالتواصل التربوي من خلال كتاب لـ **(سليماني العربي، 2005)** حول جودة التربية والتعليم (التواصل التربوي الأستاذ والتلميذ أ نموذجا)، وتمكن من صباغة **التعريف الإجرائي للتواصل التربوي** على النحو الآتي :

التواصل التربوي عملية تحدث بين الأستاذ والتلميذ، داخل الفصل الدراسي، لنقل الخبرات والتوجيهات والمشاعر والمعلومات والرسائل اللفظية وغبر اللفظية، من خلال وسائل وقنوات متعددة تؤدي إلى تفاعل الطرف الآخر من أجل تحقيق أهداف العملية التربوية بأفضل الوسائل وبأجاودها، ويمكن قياسه من خلال أداة الدراسة المتمثلة في الاستبيان الذي يقيس عملية التواصل التربوي لدى تلميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

2- التعريف الاصطلاحي للتعلم النشط :

هو تعلم قائم على الأنشطة المختلفة التي يمارسها المتعلم والتي ينتج عنها سلوكيات تعتمد على مشاركة المتعلم الفعالة والايجابية في الموقف التعليمي ألتعلمي.**(المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية،2007،ص. 44)**

- **التعريف الإجرائي للتعلم النشط :**

يتجه الباحث لتعريف التعلم النشط إجرائيا على انه هو التعلم الذي يمارس فيه المتعلم أنشطة متنوعة وهو الدرجة الكلية التي يحصل التلميذ عليها في إجاباته على مقياس التعلم النشط المستعمل في هذه الدراسة

3- التعريف الاصطلاحي لعادات العقل :

عادات العقل :عادات الفكر كما سماها جون ديو هي نزعة الفرد إلى التصرف بطريقة ذكية عند مواجهة مشكلة ما عندما تكون الإجابة أو الحل غير متوفر في الأبنية المعرفية.**(نوفل،2011،ص.298)**

- **التعريف الإجرائي لعادات العقل:**

هي الدرجة الكلية التي يحصل عليه التلميذ في مقياس عادات العقل المنتج المستعمل في هذه الدراسة

7- الدراسات السابقة:

ان الهدف من استعراض الدراسات السابقة هو الاستفادة منها في مجال تحديد الأهداف ،وحسن اختيار العينة واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة والتعرف على نتائجها لذا فقد حرص الباحث على ابراز هذه الجوانب قدر المستطاع في استعراض الدراسات السابقة التي تم عرضها وفق المنهجية التالية :

- تقسيم الدارسات السابقة الى اربع محاور على النحو التالي:
- الدراسات التي تناولت التواصل التربوي وعلاقته ببعض المتغيرات
- الدراسات التي تناولت العلم النشط وعلاقته ببعض المتغيرات
- الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة مع بعضها البعض
- تصنيفها الى دراسات عربية واجنبية في كل محور من المحاور الثلاثة
- ترتيب الدراسات من الاحدث الى الاقدم
- مناقشة الدارسات السابقة من حيث الأهداف والعينة والمنهج والأدوات والنتائج التي توصلت اليها في كل محور من المحاور الثلاثة
- أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية

القسم الأول الدراسات التي تناولت التواصل التربوي ببعض المتغيرات :

- **الدراسات العربية**

1- دراسة ألوصيفي (2012):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة معلم المرحلة الثانوية لدوره في تعزيز ثقافة التواصل لدى طلبته من وجهة نظرهم في ضوء الفكر التربوي الإسلامي وقام الباحث باستخدام **المنهج الوصفي** التحليلي كمنهج للدراسة. أما عن **أداة الدراسة،** فلقد استخدم الباحث استبانة تقيس دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز ثقافة التواصل، **وتمثلت عينة الدراسة** ب (620) طالباً وطالبة ، قام باختيارهم بطريقة عشوائية. ومن **أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة**

1- أن درجة ممارسة المعلم في توعية الطلبة بمفهوم التواصل والحث عليه جاء بدرجة متوسطة

2- أ ن نسبة مرتفعة من الطلاب لديها الوعي الكافي بأهمية آداب التواصل.

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلاب (الذكور)في مجال أدوار المعلم في توعية الطلبة بمفهوم التواصل وأهميته والحث عليه داخل الفصل الدراسي.

4- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلبة التخصص الأدبي في مجال أدوار المعلم في توعية الطلبة بمفهوم التواصل وأهميته والحث عليه.

2- دراسة خديجة بنت صالح بالي (2008):

كان **هدف هذه الدراسة** هو البحث في طبيعة العلاقة بين التعلم التعاوني والتواصل الصفي، وقد تمثلت عينة الدراسة في (18) صفا دراسيا من مدارس مقاطعة ورقلة (01) بمدينة ورقلة، وأعدت الباحثة أداتين لجمع

بيانات الدراسة، الأولى هي شبكة ملاحظة لملاحظة التواصل الصفي في موقف التعلم التعاوني في مستوى السنة الثانية متوسط، والأداة الثانية هي استبيان لمعرفة أراء متعلمي السنة الثانية متوسط في التواصل الصفي، أما أهم الأساليب الإحصائية المستعملة، فهي النسب المئوية لمعرفة نسب التواصل الصفي) حسب النوع و الاتجاه، بالإضافة إلى اختبار (ت) لدلالة الفروق. **وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:**

1- موقف التعلم التعاوني لا يغلب فيه التواصل الصفي غير اللفظي على التواصل الصفي اللفظي في مستوى السنة الثانية متوسط.

2- موقف التعلم التعاوني يغلب فيه التواصل الصفي متعلم – متعلم على التواصل الصفي معلم متعلم في مستوى السنة الثانية متوسط.

3- في موقف التعلم التعاوني لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مادتي الرياضيات الفرنسية في التواصل الصفي عند متعلمي السنة الثانية متوسط.

4- في موقف التعلم التعاوني لا يختلف التواصل الصفي بإختلاف جنس المعلم لدى متعلمي السنة الثانية متوسط.

3- دراسة كهينة أورليس (2007):

هدفت الدراسة إلى تحليل العملية الاتصالية بين التلميذ والأستاذ بكل إبعادها وجوانبها كدراسة وصفية للعملية الاتصالية البيداغوجية وقد تمثلت عينة الدراسة في (120) أستاذ و(280) تلميذ من أقسام السنة أولى من التعليم الثانوي وكان إجراء الدراسة بثانويات وسط العاصمة حيث استعملت الباحثة أداة لجمع البيانات تمثلت في استبيان من إعدادها يحتوي على خمس محاور هي الاتصال البيداغوجي داخل القسم الاتصال الاجتماعي، تكوين الأستاذ، وسائل الاتصال البيداغوجية، عوائق الاتصال البيداغوجي. و اعتمدت على الأساليب الإحصائية متمثلة في النسب المئوية لمعرفة نسبة الاتصال حسب الجنس (ذكر أنثى) والتخصص (علمي أدبي) ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة هي:

- أغلبية التلاميذ المبحوثين الذكور والإناث الأدبيين والعلميين يفضلون أن يتبع المعلم طريقة المناقشة في تقديم الدرس فهي تجعلهم مشاركين فاعلين داخل القسم حيث يتسنى لهم إبداء آرائهم ومواجهة المواقف عن طريق الحوار

- يؤكد أغلبية المبحوثين الذكور والإناث وعلى اختلاف الشعبة التي يدرسون فيها والمستوى المعيشي لهم على أن علاقاتهم جيدة مع زملائهم التلاميذ ما يبين لنا بأنهم يميلون إلى التعامل والاتصال فيما بينهم، هذه العلاقة الايجابية يمكن إرجاعها إلى العمل الجماعي فيما بينهم.

– اغلب المبحوثين يؤكدون على أن الوسائل التعليمية التقليدية والوسائل التعليمية الحديثة هما الأكثر استعمالا في القسم بينما الوسائل الأكثر حداثة فإن استعمالها ناقص نظرا لعدم توفرها .

– ولقد وجدنا بأن أغلبية **الأدبيين** أكدوا على أن أساتذتهم يستعملون الوسائل التعليمية التقليدية فقط بينما نظرائهم العلميين فأكدوا على أن أساتذتهم يستعملون الوسائل التعليمية التقليدية والحديثة معا نظرا لطبيعة دروسهم التي تحتاج إلى كل الوسائل خلال التجارب التطبيقية

– يجد أغلبية التلاميذ المبحوثين الذكور والإناث الوقت المخصص للدراسة في كل حصة غير كاف حتى لإنهاء الدرس، بينما نجد أن أغلبية التلاميذ **الأدبيين** يجدون الوقت كاف عكس نظرائهم العلميين الذين يجدونه غير كاف ويعود هذا ربما إلى طبيعة العمل التطبيقي في دروس المعلمين التي تتطلب وقتا أكثر.

– الدراسات الأجنبية في التواصل التربوي

1– – دراسة :Cunconan (2011)

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى دور الطالب في التواصل الصفي كما هدفت إلى معرفة طبيعة مفهوم التواصل من حيث توجيه الأسئلة داخل الصف، والمقاييس المستخدمة لقياس ذلك، وقد بلغت عينة الدراسة 207 ذكور، و 192 إناث، ، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، كما تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، ومن خلال التحليل العاملي، تم تحليل وضوح وصدق المقياس، وقد أظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توجبه الطلبة للأسئلة تعزى لعامل الجنس لصالح الذكور، وأن ذلك ممكن أن يتأثر بالعرقية، كما وأظهرت الدراسة أن المقياس المستخدم يمكن أن يخدم كآلية لفهم كيف ولماذا يستطيع الطلبة أن يتواصلوا مع أقرانهم ويحققوا انطباعات اجتماعية في الصف، وقد أوصت الدراسة بضرورة إجراء دراسات مستقبلية بحيث تأخذ العنصر الاجتماعي في الحسبان، وتركز على فهم الأنشطة التواصلية وتطويرها في الحوار والتواصل الصفي.

2– دراسة Osakwe (2009) :

هدفت الدراسة إلى التعرف على أبعاد التواصل كمنبئات لتواصل صفي فعال واستخدم الباحث استبانة مكونة من "20 " فقرة، كما استخدم المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت عينة الدراسة على "600" معلماً ومعلمة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين مواقف المعلمين وقاعدة المعرفة وبين مهارات التواصل الصفي الفاعل، كما أظهرت النتائج أنها منبئات لتواصل صفي فاعل، واقترحت الدراسة ضرورة تزويد معلمي المدارس الثانوية بالفرص التي يمكن أن يطوروا فيها مثل هذه الإسهامات، كما أظهرت الدراسة عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين موقف المعلمين وقواعد المعرفة ومهارات التواصل و بين التفاعل الصفي، وأن مهارات التواصل هي منبئ لتفاعل صفي مؤثر فاعل.

3- دراسة Cirillo & Herbel- Eisenmann (2006):

هدفت الدراسة إلى تفعيل الخطاب الصفي الفاعل في صفوف الرياضات وقد تم إجراءها ضمن مشروع ممول من المجموعة الدولية لسيكولوجية تعليم الرياضات في أمريكا الشمالية وبلغت عينة الدراسة (70) معلماً ومعلمة ومن معلمات من المرحلة الثانوية كما شملت تقيم آراء(178) طالباً وطالبة من مدارس مختلفة من نفس الصفوف، وقد استخدم الباحثين استبانة "الطلبة في خمسة تصنيفات لسلوكيات التواصل لدى المعلمين وهي: التحدي، والتشجيع والمدح، والدعم الغير لفظي، والفهم والود، والتحكم، وكل تصنيف شمل(7) عبارات باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، وقد أظهرت النتائج علاقة ارتباط دالة إحصائية ببن متغيرات الدعم الغير لفظي والتشجيع والمدح، كما أظهرت الدراسة وجود ارتباط موجب ومعتدل بين التحدي والتشجيع والمدح، وكذلك دلل التحليل البياني على وجود فروق ببن وجهة نظر الطلبة الإناث والذكور، كما ظهرت الفروق في متغبر الدعم الغير لفظي، وقد أوصت الدراسة بضرورة وجود فهم أعمق لسلوك المعلم التواصلي من وجهتي نظر المعلمين والطلبة لتشجيع تواصل صفي فاعل

8- دراسة وست West (1994)

قام وست بإجراء دراسته في مدينة (New En gland) وكانت الدراسة في إحدى المدارس الحكومية وهي عبارة عن دراسة مسحية مسح هدف من خلالها إلى التعرف على العلاقات بين المعلم والطالب وهي عملية مهمة ومكملة للعملية التربوية، وتألفت عينة الدراسة من (158) طالبا وطالبة، واستخدم الباحث استبانة كطريقة لجمع البيانات، وهذه البيانات هي المعلومات الديمقراطية الأساسية للطالب، وإضافة إلى أسئلة هدفت إلى التعرف من الطلبة على التجارب الايجابية والسلبية التي تعرضوا لها مع المعلمين، وقد أظهرت نتائج الدراسة التالي:

- أن الطلبة ينظرون إلى مساعدة المعلم على أنها تجربة قيمة في الصف وقد لاحظ (72) من الطلبة أن التعليقات الايجابية من المعلم تعتبر مساعدة أما الاحترام والتقدير فكانت الناحية الايجابية الثانية، وحصلت على (45)من تعليقات الطلبة كما أشار من الطلبة (41) إلى أهمية النشاط والاستمتاع بالعملية التعليمية أما فيما يتعلق بالفئات السلبية للاتصال فقد تضمنت الإحراج والانضباط غير المبرر، والعدوانية التي لا لزوم لها والتوقعات غير المنطقية وتوصل الباحث إلى أن بعض المعلمين يسببون الإحراج للطلبة وان التأديب الذي يفرضونه عليهم يكون أحيانا غير مفضل. كما أشار الطلبة إلى أن المعلم أحيانا يستخدم العقاب الجسدي في التعامل مع السلبية في الصف.

القسم الثاني الدراسات السابقة التي تتعلق بالتعلم النشط وعلاقته ببعض المتغيرات

- **الدراسات العربية**

1- دراسة تويج 2017م:

هدفت الدراسة إلى معرفة اثر تدريس اللغة العربية باستخدام التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف السادس ،ولتحقيق الأهداف تم استخدام المنهج شبه التجريبي ،وتكونت عينة الدراسة من 50طالبا ،بواقع 25طالبا للمجموعة التجريبية و25طالبة للمجموعة الضابطة وتم تطبيق اختبار تور انس لقياس التفكير الإبداعي قبل وبعد إجراء التجربة

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي ومهارته الثلاث ،وكان الفرق يرجع إلى استخدام التعلم النشط للمجموعة التجريبية.

2- دراسة السليتي2017م:

هدفت الدراسة إلى استقصاء تأثير توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن ،ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على التصميم التجريبي ذي المجموعتين ،وتكونت عينة الدراسة من 68 طالبا من طلاب الصف الرابع في مدارس مديرية التربية والتعليم في لواء بني كنانة بمحافظة اربد ،وكانت أدوات الدراسة عبارة عن اختبار لقياس مستوى الفهم القرائي ومقياس الاتجاه نحو القراءة وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات إحصائية في الاستيعاب القرائي تعزى لطريقة التدريس ولصالح الطلاب الذين درسو بالتعلم النشط ،وتبين أن هناك اثر كبير لاستراتيجيات التعلم النشط في تنمية الاتجاه القرائي

3-دراسة فاطمة عليان عبد الرحمان الأشقر 2017

هدفت الدراسة :للكشف عن اثر استخدام استراتيجيين للتعلم النشط في تنمية المهارات الحياتية بالعلوم لدى طالبات الصف السادس الأساسي بغزة –فلسطين كانت عينة الدراسة 114 طالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية

أما المنهج فقد اعتمدت الباحثة على المنهج شبه التجريبي بمجموعتين تجريبيتين

أداة الدراسة كان اختبار المهارات الحياتية حيث تكون 25 فقرة تمثل المهارات الحياتية موزعة على أربع محاور هي (مهارة الاتصال والتواصل،مهارات حل المشكل مهارات اتخاذ القرار مهارات التفكير الإبداعي)

أهم النتائج كانت كالتالي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05،بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستراتيجية الاستقصاء العلمي ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستراتيجية

الرؤوس المرقمة معا أهم التوصيات الدراسة كانت –استخدام استراتيجيات التعلم النشط على مستوى أوسع من عينة الدراسة الحالية ،لما لها من تأثير في تنمية المهارات الحياتية لدى الطالبات

–تعاون المعلمات من نفس المادة الدراسية على صياغة برامج قائمة على استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس المقررات الدراسية

4– دراسة فاطمة جمال الرشيدي 2015

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة دور كل من المعلم والطالب في التعلم النشط ،في ضوء بعض المتغيرات ،من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية وطلبتها في دولة الكويت وقد تم اختيار عينة عنقودية حيث وقع الاختيار على منطقة الكويت العاصمة ،وبلغ عدد أفراد العينة 95 معلما و 105معلمات و 192 طالبا و208 طالبة . كما قامت الباحثة ببناء استبانتين ،الاستبانة الأولى :استبانة دور المعلم في التعلم النشط ،وتضمنت 55 فقرة و الاستبانة الثانية :استبانة دور الطالب في التعلم النشط ،وتضمنت 21 فقرة وتم التحقق من صدق أداتي الدراسة بعرضهما بصورتهما الأولية على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في المناهج وطرق التدريس في بعض الجامعات الأردنية والكويتية وقامت الباحثة بالتحقق من ثبات الاستبانتين بطريقتين هما : الطريقة الأولى :طريقة الاختبار وإعادة الاختبار وقد بلغ معامل الارتباط بيرسون لاستبانه دور المعلم في العلم النشط 0.83 ولاستبانة دور الطالب في التعلم النشط 0.84

أما الطريقة الثانية فقد تم استخدام كرونباخ ألفا وذلك لحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي وكان لاستبانة دور المعلم في التعلم النشط 0.80 ولاستبانة دور الطالب في التعلم النشط 0.85 ولتحليل البيانات من اجل الإجابة عن أسئلة الدراسة فقد استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ،ومعامل ارتباط بيرسون ،والاختبار الإحصائي وتحليل التباين الأحادي قد ظهرت النتائج التالية:

– أن درجة ممارسة دور كل من المعلم والطالب في التعلم النشط من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت ،كانت متوسطة

5– دراسة الهرباوي 2013م:

هدفت الدراسة التعرف الى فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط لتنمية مهاراتي التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الرابع الاساسي بمحافظة غزة ،ولتحقيق اهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي ،واختار الباحث عينة بلغت 160 تلميذ وتلميذة ،وتم تقسيمهم إلى أربع مجموعات 40 تلميذا مجموعة ضابطة ،و40 تلميذا مجموعة تجريبية و40 تلميذة مجموعة ضابطة و40 تلميذة مجموعة تجريبية.

وتوصلت الدراسة إلى 12مهارة أساسية للتعبير الكتابي واجب تنميتها لدى طلبة الصف الرابع الأساسي وتبين أن البرنامج القائم على التعلم النشط فعال في تنمية مهارات التعبير الكتابي ،حيث بلغ معدل الكسب لبلاك عند الذكور1.3 ،وعند الإناث 1.23

6- دراسة بلجون 2011م:

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية أسلوب التعلم النشط في تنمية المفاهيم العلمية في مجال فيزياء الحركة والجاذبية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مكة واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة اختبار مستوى المعرفة بالمفاهيم العلمية في مجال فيزياء الحركة والجاذبية وتكونت عينة الدراسة من 100طالبة من طالبات الصفين الأول والثالث الثانوي من مدارس مكة وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مستوى المعرفة بالمفاهيم العلمية في مجال فيزياء الحركة والجاذبية وذلك لفاعلية أسلوب التعلم النشط

7- دراسة سعادة 2002:

استهدفت هذه الدراسة معرفة أثر تدريب المعلمات الفلسطينيات على أسلوب التعلم النشط في التحصيل الآني والمؤجل لديهن ؛ في ضوء عدد ثلاث متغيرات هي : التخصص الأكاديمي الدقيق ، والمؤهل العلمي ، وعدد الدورات التدريبية .وتكونت العينة من المعلمات الفلسطينيات ، وقد استخدم الباحث أداتين ، الأولى : تمثلت في مادة تدريبية ، تناولت جوانب مختلفة لأسلوب التعلم النشط ، والثانية : اختباراً تحصيلياً مؤلفاً من ثلاثين فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، دار حول هذه الجوانب .وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائياً ؛ لصالح التدريب على التعلم النشط ، مع عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمات الفلسطينيات عينة الدراسة في التدريب على أسلوب التعلم النشط ، تبعاً لمتغيرات التخصص الأكاديمي الدقيق والمؤهل العلمي ، وعدد الدورات التدريبية التي تم حضورها من جانب المعلمات .

- ***الدارسات الأجنبية التي تناولت التعلم النشط وعلاقته ببعض المتغيرات***

1- دراسة لازاسكي2015 Lazasci

هدفت الدراسة إلى تحديد عناصر تطبيق التعلم النشط ومستوى تطبيقها في المدارس الأولى بماليزيا ،ولتحقيق الأهداف استخدم الباحث استبانة ،طبقت على عينة من المعلمين ،بلغ عددهم 180 معلما ومعلمة

واتضح وجود اتجاه ايجابي نحو توظيف التعلم النشط في المدارس الماليزية ،وتبين أن هناك وعيا بأهمية التعلم النشط ،وان هناك مستوى مرتفع من تطبيقات عناصر التعلم النشط في المدارس الماليزية ،وتبين أن 82% من المعلمين يعتمدون على استراتيجيات التعلم النشط في الغرفة الصفية

2- دراسة مولينجيو Mulongo2013

هدفت الدراسة التعرف الى المشاركة الصفية للطلاب الذين تعليمهم من قبل معلمين ذوي خبرة وكفاءة عالية في استخدام وتبني طريقة التعليم والتعلم النشط ،مقارنة بأولئك المعلمين الذين لا يؤمنون بتأثير هذه النظرية على مشاركة الطالب . واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ،وطبقت الدراسة على عينة مكونة من 42 معلما و21 لديهم كفاءة في استخدام التعلم النشط و21 ليس لديهم كفاءة .ثم تم ملاحظتهم داخل الصف من قبل متخصصين وأثبتت الدراسة أن المعلمين الذين لديهم كفاءة عالية في استخدام طريقة لتعلم النشط يستخدمون تقنيات عالية توصلهم إلى الهدف المرجو مقارنة بأولئك الذين لا يستخدمون الطريقة مطلقا 54 %مقابل 25 %كما وأظهرت النتائج أن معدل مشاركة الطلاب في الصفوف التي يدرس فيها المعلمون ذوو الكفاءة كان مرتفعا إذا بلغت91 %مقارنة بأقرانهم في الصفوف العادية75%،بالإضافة إلى أن الطلاب الذين يتعلمون بطريقة التعلم النشط حصلوا على معدل نجاح اعلي مقارنة بالذين لم يتعلموا بهذه الطريقة.

3- دراسة اورفس و اورفسOrvis & Orvis 2005

هدفت الدراسة إلى وصف العروض باستخدام لفائف الورق كمثال على التعلم النشط في صف الكيمياء ؛ حيث كانت الأمثلة المعروضة تعكس طريقة نافعة ومسلية لتقديم الطلاب اثنين من الموضوعات التقليدية الصعبة هما : الاتزان الكيميائي العام ، وآلية ردة الفعل ، وذلك على اعتبار أن المشاركة النشطة في الصف من أفضل الوسائل المتاحة للتغلب على الصعوبات المفاهيمية ، ويوافق معلم العلوم على أن الطلاب من مختلف الأعمار يتعلمون أكثر بالمشاركة النشطة في الظواهر العلمية. وقد أشار الباحثان إلى أن العروض النشطة جداً تعطي كل فرد الفرصة للعب في الصف والأكثر أهمية أن هذه الأنشطة تعطي الطلاب فرصة لتعلم المفاهيم الصعبة ؛ ومواجهة المفاهيم الخاطئة في المادة بقوة.

4- دراسة مك كونيل Mc Connel ,2003

هدفت هذه الدراسة إلى تحول فصول المحاضرات التقليدية إلى بيئة تعلم نشط ، وتصميم بعض طرق التقويم البنائي مثل : (اختبارات المفاهيم ، أشكال فنية ، التحليل التصويري ،خرائط المفاهيم ، الأسئلة مفتوحة النهاية ، وقواعد التقييم) ولتحقيق هذا الهدف تم تقسيم طلاب مقرر الجيولوجيا التمهيدية في جامعة أكرت إلى مجموعتين : إحداهما تدرس بطريقة المحاضرة التقليدية ، والأخرى تدرس بطريقة الاستقصاء مع بعض استراتيجيات التعلم النشط ، وتم تقييم فاعلية هذه الاستراتيجيات بطريقتين : الأولى : نوعية من خلال تقييم الزملاء ، وتقييم كتابات الطلاب في اختبارات يتم تطبيقها على مراحل ، ومن خلال درجاتهم في مقياس التفكير المنطقي ومن خلال قياس التحسن في نسبة حضور الطلاب للمحاضرات.

وقد أظهرت نتائج الدراسة تحسناً ملحوظاً في تحصيل الطلاب في الاختبارات ، وفي مقياس مهارات التفكير المنطقي ، وفي مستوى حضور الطلاب للمحاضرات ، كما أن نسبة كبيرة من الطلاب عبرت عن نظرية إيجابية نحو التعلم النشط .

5- دراسة ريسل هيندركون Russel,I.Hendricon 2002

هدفت هذه الدراسة إلى استخدام استراتيجية التوقف لدقيقتين في ثلاث فرص ملائمة خلال خمس محاضرات ، والفواصل بين هذه الفرص تتراوح ما بين 12الى 18 دقيقة ،وخلال التوقفات وبينما يعمل الطلاب في أزواج لمناقشة وتنقيح مذكراتهم لا يظهر أي تفاعل بين المعلم والطلاب .وفي نهاية المحاضرة يعطى الطلاب ثلاث دقائق لتدوين أي شيء يمكنهم تذكره من المحاضرة الاستدعاء الحر) وبعد (12 يوماً في آخر محاضرة أعطي الطلاب65 مفردة في اختبار اختيار من متعدد ؛ لقياس التذكر طويل المدى ، ودرست المجموعة الضابطة نفس المحاضرات ، باستخدام نفس المساعدات البصرية وتم اختبارهم بنفس الطريقة وكانت النتائج التي جمعت من مقررين مختلفين تم إعادتها خلال فصلين دراسيين ، وكانت النتائج ثابتة فسماع الطلاب للمحاضرة التي يتوقف فيها المعلم أفضل بشكل كبير في الاستدعاء الحر وفي اختبار الفهم .

وقد كان مقدار الاختلاف في الدرجات بين المجموعتين كبيراً بقدر كاف لجعل الاختلاف يرجع إلى استراتيجية التوقف. ويرى الباحثون أن لدى المعلمين الفرصة لتصميم أنشطة تعلم نشط قصيرة من المحاضرات؛ دون الإنقاص من المحتوى المراد تعلمه، وفي الواقع يبدو أن الطلاب يتعلمون أكثر من خلال هذه الطريقة

6- دراسة سيشمان وآخرون, Suchman, et al 2001

هدفت هذه الدراسة إلى إيجاد بيئة تعلم أفضل للأعداد الكبيرة من الطلاب في الفصل الواحد، والتي تتراوح أعدادهم من (100 إلى 300) طالب .

حيث قام الباحثون باستخدام عدد من أساليب التعلم النشط في تدريس المقرر التمهيدي لعلم الأحياء المجهرية المقدم لطلاب المرحلة الجامعية في جامعة كولورادو ، وذلك لدعم المزيد من التفاعل داخل الفصل، وكان من بين الأساليب التي استخدمت : مشاركة الطالب في تقديم عروض لا تتجاوز عشر ، ودقائق تكليف الطلاب بمهمات إضافية منوعة ، بالإضافة إلى تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة مكونة من ستة طلاب ؛ منذ بداية الفصل الدراسي .وقد أسفرت النتائج عن أن الغالبية العظمى من الطلاب استفادوا من التنويع في استراتيجيات التعلم النشط ، كما عبروا عن تقديرهم للتحول النشط والإبداعي في أسلوب تعلمهم الناتج عن استخدام هذه الأساليب الجديدة.

7- دراسة كريست ينسون و فيشر Christiansen & Fisher1999

هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة التعلم البنائي النشط مع الطريقة المعتادة في تحقيق الاستيعاب ألمفاهيمي حيث تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين : إحداهما تجريبية تدرس باستخدام مجموعات المناقشة الصغيرة ، كأحد أساليب التعلم البنائي النشط ، والأخرى ضابطة

تدرس بالطريقة المعتادة ، وذلك في مقرر الفيزياء . وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية التعلم البنائي النشط في تحقيق الاستيعاب ألمفاهيمي ،وأوصي الباحثان بضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول التعلم البنائي النشط في المراحل التعليمية المختلفة

8- دراسة سو كولوف و ثورن تون Sokol off & Thornton1999

هدفت هذه الدراسة إلى جعل بيئة التعلم في المحاضرات الكبيرة والصغيرة أكثر فاعلية بزيادة مشاركة الطلاب، أي تحويلها إلى بيئة تعلم نشط. حيث استخدم الباحثان العروض التفاعلية للمحادثة القائمة على الكمبيوتر في محاضرات الفيزياء التمهيدية ، وتتألف هذه الطريقة من سلسة متعاقبة من التجارب الفيزيائية البسيطة ؛ باستخدام أدوات المختبر القائم على الكمبيوتر ، وقد شارك الطلاب بنشاط في دورة التعلم ، والتي تتضمن تنبؤات مكتوبة عن نتائج التجربة الفيزيائية الفعلية ، ومناقشات مجموعات صغيره مع المجموعات المجاورة ، وملاحظة للحدث الفيزيائي في الزمن الحقيقي ؛ باستخدام أدوات المختبر القائم على الكمبيوتر ، ومن ثم مقارنة الملاحظات مع التنبؤات المكتوبة ، واعتمد تطوير هذه الاستراتيجية على نتائج البحث التربوي في مجال الفيزياء ، وعلى تجارب الباحثين في منهج الاكتشاف الموجه ؛ باستخدام أدوات المختبر القائم على الكمبيوتر وقد أظهرت النتائج وجود دليل قوي على تحسن في التعلم والاحتفاظ بالمفاهيم الأساسية من قبل الطلاب المشاركين في المجموعة التجريبية ؛ التي استخدمت العروض التفاعلية القائمة على الكمبيوتر ، مقارنة بالطلاب الذين درسوا بالطريقة التقليدية

9- دراسة فوكس fox 1997

هدفت هذه الدراسة إلى اكتشاف فاعلية استخدام الآلات الحاسبة المزودة بالرسوم البيانية في بيئة تعلم نشط على تحصيل طلاب الجبر المتوسط واتجاهاتهم ، وتكونت عينة الدراسة من ستة فصول) استخدم فيها طلاب المجموعة التجريبية الآلات الحاسبة المزودة بالرسوم البيانية لتشجيع التعلم النشط (وطلاب المجموعة الضابطة الآلات الحاسبة التقليدية على الرغم من أن كلا المجموعتين درست في بيئة تعلم نشط وقد أظهرت البيانات التي تم الحصول عليها من أداء الطلاب لثلاثة اختبارات تحصيلية ومقياس اتجاهات عدم وجود فرق يعزى للمعالجة التجريبية بين المجموعتين في التحصيل أو الاتجاه نحو الرياضيات في حين أوضحت المعلومات التي تم الحصول عليها من تقارير الطلاب والمقابلات مع المعلمين وتقارير الدرجات الفصلية أنه عند المقارنة بين فصول

التعلم النشط التي اشتركت في الدراسة مع الفصول التي لم تشترك فإن هناك زيادة بنسبة 15 % في عدد الطلاب الذين تمكنوا من النجاح في مقرر الجبر المتوسط في فصول التعلم النشط.

القسم الثالث الدراسات السابقة التي تناولت عادات العقل المنتج وعلاقته ببعض المتغيرات

- الدراسات العربية

1 - دراسة يونس, وعلام 2016:

هدفت الدراسة التعرف على مستوى عادات العقل لدى طلاب التدريس المتخصص, واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي, واعتمدت أسلوب العينة عشوائية, حيث تم اختيار نحو 70 طالباً كعينة للدراسة وخلصت الدراسة إلى وجود تنوع في مستوى عادات العقل لدى طلاب التدريس المتخصص تتراوح بين % 54.62 و % 80.42 ونقص عام في الاستفادة من هذه العادات أو تنميتها, كما أن تعليم المهام من خلال الالتزام التنوع, التخطيط أو من خلال تنفيذ الأنشطة التعاونية مع الزملاء ساعدت في الحصول على مستوى عال في بعض عادات العقل لدى طلاب التدريس المتخصص, ولم تتحقق معظم عادات العقل على مستوى عا ل عند الطلبة بسبب عدم وجود توجه نحو التطبيق

2- دراسة اللالا 2015م:

هدفت إلى معرفة عادات العقل الشائعة والمنتشرة لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مراكز رعاية الموهوبين في منطقة القصيم باختلاف الجنس. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام مقياس عادات العقل ,Costa & Kallick والمكون من ستة عشر عادة، عقلية, وكل عادة متبوعة بأربع فقرات وفق اً لتصنيف2000

وبلغت عينة الدراسة 238موزعين 123 طالب، و 115 طالبة من طلبة الصف الأول ثانوي. وأظهرت نتائج الدراسة انتشار عادات العقل بين طلبة الصف الأول الثانوي في مراكز رعاية الموهوبين في منطقة القصيم بدرجة مرتفعة، ووفق نتائج الدراسة كانت عادة)الاستعداد الدائم للتعلم المستمر(هي الأعلى انتشارا ،بينما كانت عادة التفكير ما وراء المعرفي الأقل انتشارا ، كما دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عادات العقل الشائعة بين طلبة الصف الأول ثانوي في مراكز رعاية الموهوبين في منطقة القصيم تعزى للجنس (ذكر، أنثى.)

3- دراسة الخواجا 2015 :دراسة عنوانها عادات العقل وعلاقتها بالسيطرة الدماغية وهدفت الدراسة إلى التعرف على عادات العقل وعلاقتها بالسيطرة الدماغية، وتكونت العينة من،281) طالبة من طلبة كلية الأميرة عالية الجامعية خلال الفصل الأول من العام 2014،2015

AB و D و B و A وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أجزاء الدماغ

كلا على حده وبين الدرجة الكلية لامتلاك عادات العقل، لافتاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة شيوع عدد من عادات العقل مثل: استخدام كافة الحواس، التحقق من الدقة/ الإبداع) تعزى لمتغير تخصص الطالبة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة شيوع عادة عقلية واحدة استخدام كافة الحواس (تعزى لمتغير السنة الدراسية (أولى أو ثانية أو ثالثة أو رابعة.

4- دراسة القضاة 2014م:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن عادات العقل وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود, ومعرفة فيما إذا كانت عادات العقل تختلف تبعا لمتغيرات المرحلة الدراسية ، والمستوى التحصيلي، وتم تطوير أداتين: الأداة الأولى تتضمن عادات العقل، وزعت إلى ثمانية أبعاد هي:)المثابرة، السعي نحو الدقة، التساؤل وطرح المشكلات، الاستجابة بدهشة، الإبداع، القيادة، الذاتية، الحيوية(، والأداة الثانية تقيس دافعية الإنجاز موزعة على أربعة أبعاد هي:)المثابرة، الطموح، هدف يسعى إلى تحقيقه إدراك المتعلم لقدراته وقيمة التعلم(، وتم تطبيق الأداتين على عينة عشوائية تضم 202 من طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود.

توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى امتلاك طلاب كلية التربية لعادات العقل جاء مرتفعاً، وجاءت ترتيب أبعاد عادات العقل بالنسبة لعينة الدراسة على النحو الآتي: القيادة، المثابرة، الذاتية، التساؤل وطرح المشكلات، الإبداع، السعي نحو الدقة، الاستجابة بدهشة، الحيوية، وظهرت فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير المرحلة الدراسية لصالح طلاب الدراسات العليا على المقياس الكلي ومعظم الأبعاد الفرعية ما عدا بعدي الإبداع والحيوية، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى لمتغير مستوى تحصيل الطلاب على مقياس عادات العقل الكلي ومعظم أبعاده الفرعية ما عدا أبعاد)القيادة، والإبداع، والحيوية(لصالح فئات التحصيل ممتاز.)

5- دراسة عمران 2014:

بدراسة عنوانها "عادات العقل وعلاقتها باستراتيجية حل المشكلات "دراسة مقارنة" بين الطلبة المتفوقين والعاديين بجامعة الأزهر بغزة "،وهدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين عادات العقل واستراتيجية حل المشكلات لدى الطلبة المتفوقين والعاديين، وتكونت العينة من (260) طالبا وطالبة من المستويين الأول والرابع من كلية التربية، وأسفرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 بين متوسط درجات عادات عن العقل.

6- دراسة طراد 2012:

بعنوان "أثر برنامج كوستا وكاليك في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية."

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج كوستا وكاليك في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية، والتعرف على الفروق في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل لدى الطلبة تبعاً لمتغير الجنس، واستخدام الباحث المنهج التجريبي بأسلوب المجموعتان المتكافئتان الضابطة والتجريبية لملائمته متطلبات البحث، واشتملت عينة الدراسة على (60) طالب وطالبة من المرحلة الثالثة بكلية التربية الرياضية في جامعة بابل، وقام الباحث بإجراء الاختبار القبلي للتفكير الإبداعي باستخدام مقياس تورانس على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (60) طالب وطالبة من المرحلة الثالثة يمثلون مجموعات البحث الأربعة، بعدها تم تطبيق البرنامج الذي يتكون من عشرة وحدات تعليمية فعلية، مدة الوحدة الفعلية (60) دقيقة تعطي كل وحدة تعليمية في أسبوع وبهذا استغرق تنفيذ البرنامج (10) أسابيع، واستخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية : المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار (ت) لعينتين متناظرتين، مربع كاي، تحليل التباين الأحادي ،اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- لبرنامج كوستا وكاليك تأثيراً إيجابي في تعليم وتنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل لدى طلاب وطالبات المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية.

-للبرنامج التعليمي التأثير نفسه في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل على الطلاب والطالبات.

للبرنامج التعليمي التأثير نفسه في تنمية قدرات التفكير الإبداعي الأصالة – الطلاقة –المرونة باستخدام عادات العقل على الطلاب والطالبات.

7- دراسة عياصرة 2012:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن عادات العقل الشائعة لدى طالبات كلية اربد الجامعية ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لعينة من طالبات جامعة البلقان التطبيقية والمكونة من 220 طالبة(من كلية اربد للعام الدراسي 2012واقتصرت الدراسة على عينة من عادات العقل المتمثلة في المثابرة – التفكير بمرونة –التساؤل وطرح المشكلات – جمع البيانات باستخدام الحواس– الاستعداد الدائم والمستر للتعلم – التفكير ما وراء المعرفي(، مستخدما بطاقة الملاحظة لجمع البيانات التي تم وأظهرت نتائج البحث أن هناك معرفة عالية لعادات العقل ، SPSSمعالجتها بالحزمة الإحصائية المحددة في البحث، عدا عادة التفكير ما وراء المعرفي ، بينما العادة العقلية)جمع البيانات باستخدام الحواس، والاستعداد المستمر للتعلم(توفرت بشكل متوسط، وباستخدام مقاييس النزعة

المركزية واختبار و أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق تعزى لأثر المستوى في جميع العادات، عدا التفكير-T testبمرونة لصالح كلية البكالوريوس ، كما تبين النتائج عدم وجود فروق تعزى لأثر التحصيل ، باستثناء جمع البيانات باستخدام الحواس الخمس، بينما وجد الباحث أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لذوى التحصيل المرتفع

8- دراسة عبد الوهاب، والوليلي2011 :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين كل من عادات العقل المنتجة والذكاء الوجداني وأثر ذلك على التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية من الجنسين.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، واختار الباحث عينة عشوائية من طلبة الثانوية العامة بإدارة بلبيس في المحافظة الشرقية مدرسة أنشاص الرمل الثانوية150 طالب و 151 طالبة ، وطبق الباحث مقياس الذكاء الوجداني ، ومقياس عادات العقل، وقد أسفرت نتائج الدراسة على أنه ل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات البنين والبنات في مقياس عادات العقل المنتجة والسبب أنهم يخضعون لنفس النظام التعليمي ، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون ، وجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات البنين ، ودرجات البنات على مقياس عادات العقل المنتجة والذكاء الوجداني ، كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات الطلاب من كلا الجنسين في مقياس عادات العقل المنتجة ، وتحصيلهم الدراسي ودرجات البنات في التحصيل الدراسي ، وأوصت الدراسة بضرورة توظيف عادات العقل المنتجة داخل المقرات الدراسية لما لها من مردود إيجابي في إكسابهم المعارف والمهارات المتنوعة في شتى المواد الدراسية المتعددة

9- دراسة فتح الله 2011:

بعنوان "فعالية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في العلوم وعادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة عنيزة بالمملكة العربية السعودية". هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الاستيعاب المفاهيمي، وبعض العادات العقلية لدى تلاميذ الصف من التعليم الابتدائي بمحافظة عنيزة بالمملكة العربية السعودية، وقد تطلب تحقيق هدف البحث تحديد قائمة لكل من المفاهيم الأساسية والعادات العقلية، وبناء عدد من الدروس في ضوء نموذج أبعاد التعلم لمارزانو وبناء اختبار في الاستيعاب المفاهيمي ومقياس عادات العقل، وتكونت عينة الدراسة من (71) تلميذاً اختيرت بطريقة عشوائية من تلاميذ الصف السادس من التعليم الابتدائي بعنيزة للعام الدراسي1428 هـ. – 1427وقد أسفرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست بنموذج أبعاد التعلم لمارزانو في الاستيعاب ولمفاهيمي، ولعادات العقلية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، ووجود علاقة ارتباطيه ايجابية بين

الاستيعاب ألمفاهيمي، وممارسة العادات العقلية لدى تلاميذ الصف السادس الذين درسوا بنموذج مارزانو لأبعاد التعلم

10- دراسة الشامي 2010:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على عادات العقل الشائعة لدى طلاب السنة الدراسية الأولى وطلاب السنة الدراسية النهائية بجامعة الملك فيصل ومعرفة الفروق في عادات العقل بين طلاب السنة الدراسية الأولى – النهائية بجامعة الملك فيصل، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة بطريقة عشوائية من بين طلاب ثمان لكليات بجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، وهي جميع الكليات التي يوجد بها طلاب بالسنة النهائية، وقد أعد الباحث مقياس عادات العقل والسجلات السابقة) للتحصيل الدراسي وقد تم استخدام الأساليب الاحصائية التالية : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وحجم الأثر واختبار(ت) لعينتين مستقلتين، وقد أظهرت النتائج إلى وجود فروق دالة بين متوسطات درجات الطلاب والمتوسط الفرضي في جميع عادات العقل عدا عادات المثابرة – الاستماع بتعاطف وتفاهم – التفكير في التفكير – السعي من أجل الدقة – التعلم المستمر وذلك لصالح الطلاب كما توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطلاب في الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل والمتوسط الفرضي لصالح متوسط الطلاب

11- دراسة الشمري 2010:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن عادات العقل والذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة الجوف، وتكونت عينة الدراسة من (775) طالباً وطالبة موزعين على ثمان كليات، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية متعددة المراحل، والعنقودية والعشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس عادات العقل، ومقياس الذكاء الانفعالي وتم اعتماد المعدل التراكمي لقياس متغير التحصيل .وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، و أظهرت نتائج الدراسة سيادة جميع عادات العقل بدرجة كبيرة، باستثناء ما وراء المعرفة فقد كانت بدرجة متوسطة، كما بينت النتائج وجود اختلاف في عادات العقل لدى طلبة جامعة الجوف يعزى

لمتغير الجنس لصالح الذكور، ووجود اختلاف في عادات العقل يعزى للتفاعل بين الجنس والمستوى الدراسي، والتفاعل بين عادات العقل، والتخصص الدراسي، وتفاعل عادات العقل والمستوى الدراسي وتفاعل عادات العقل مع الجنس والمستوى الدراسي، وتفاعل عادات العقل مع التخصص الدراسي والمستوى الدراسي ولصالح المستوى الدراسي الأعلى .وعدم وجود علاقة بين عادات العقل ومجالاتها وبين التحصيل الدراسي.

12- دراسة رياني 2010 :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج إثرائي قائم على بعض عادات العقل في التفكير الإبداعي وقدراته والقوة الرياضية وعملياتها لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة، وتكونت عينة الدراسة من (27) طالباً من طلاب الصف الأول المتوسط بمدرسة الفلاح بمكة المكرمة، واستخدم الباحث اختبار للقوة الرياضية قام بإعداده بعد تحليل وحدة الجبر والدوال – من كتاب الرياضيات للصف الأول المتوسط بالفصل الدراسي الأول – وفقاً لأبعاد القوة الرياضية، كما استخدم اختبار تور انس الشكلي(أ) للتفكير الإبداعي، ولاختبار صحة الفروض استخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وأثبتت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

(0.05)بين متوسطات درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي (α= دلالة لاختبار التفكير الإبداعي ككل وفي اختبار كل من قدرة من قدراته (الطلاقة – المرونة– الأصالة) والتفاصيل لصالح التطبيق البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة α= 0.05 بين متوسطات درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار القوة الرياضية ككل في اختبار ككل عملية من عملياتها (التواصل الرياضي – الترابط الرياضي – الاستدلال الرياضي (لصالح التطبيق البعدي وبحجم أثر كبير).

13- دراسة سعيد2006 :

هدفت هذه الدراسة إلى استخدام إستراتيجية(حلل – اسأل – استقصي) في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو امتلاك واستخدام عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال تعلهم مادة الكيمياء، ودراسة أثر امتلاك واستخدام الطلاب عادات العقل على تحسين تحصيلهم لمادة الكيمياء، واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج التجريبي باعتباره أنسب مناهج البحث لهذه الدراسة، وقد أعد الباحث مقياس خاص بالاتجاهات نحو امتلاك واستخدام عادات العقل لقياس مدى إيمان المتعلم بما يتملكه من عادات عقلية ومدى إيمانه بهذه العادات وقد تم اختيار عينة من طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي بطريقة عشوائية) كمجموعتين تجريبية وضابطة (بمدرستين من المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة القاهرة، ولاختبار صحة الفروض تم استخدام اختبار (ت) لعينات المتساوية والعينات غير متساوية، وقد خلصت الدراسة إلى ما يلي:

–استخدام أفراد المجموعة التجريبية (الاتجاهات العلمية الايجابية التي يتمتع بها العلماء والتي تكمن وراء ما يملكونه من سلوكيات علمية يتمتع بها العلماء والتي تكمن وراء ما يملكونه من سلوكيات علمية خاصة تميزهم عن غيرهم من الأفراد العاديين.وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التطبيقين البعدي والقبلي

للمجموعتين التجريبية بالنسبة لامتلاكهم واستخدامهم المهارات العقلية المكونة لعادات العقل من خلال تطبيق بطاقة الملاحظة

14 –دراسة نوفل 2006:

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء عادات العقل الشائعة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، ولتحقيق هذا الهدف قد تم تطبيق مقياس عادات العقل المكون من (80) المتمثلة ب 16 عادة من عادات العقل، وقد تكونت عينة الدراسة من 834طالباً وطالبة يمثلون مستويات مدرسية :العاشر – التاسع – الثامن، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ،وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر عادات العقل شيوعاً لدى الطلبة هي على الترتيب (التحكم بالتهور – المثابرة – الكفاح من أجل الدقة – الاستعداد الدائم للتعلم المستمر – التفكير التبادلي، وكما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في اكتساب عادات العقل تعزى للجنس ومتغير التحصيل والمستوى الدراسي.

15– دراسة سرور2006:

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة فاعلية استخدام عادات العقل المنتجة في تحسين توقعات الطلاب المعلمين لاستجابات التلاميذ وعلاقة ذلك بالأداء التدريسي، وذلك من خلال تدريب الطلاب المعلمين على استخدام عادات العقل المنتجة في تحسين توقعاتهم لاستجابات التلاميذ في المواقف التعليمية على مستوى تخطيط وتنفيذ وتقويم الدروس، ضمن الوقت المخصص لكفاية المنهج الدراسي) داخل الكلية(، وفي التربية العملية الميدانية بالمدارس، وقد تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً بالفرقة الثالثة – شعبة رياضيات – بكلية التربية بنزوي – سلطة عمان، وقد تم إعداد أدوات البحث الآتية :بطاقة ملاحظة لتقويم أداء الطالب المعلم في مهارات التدريس. وقد تم استخدام المنهج التجريبي، وكانت الأساليب الاحصائية المستخدمة كالتالي:

اختبار) ت (لعينتين والمتوسطات الحسابية، وقد توصل الباحث للنتائج التالية:

وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى التجريبية، والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لأدوات البحث، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة عند مستوىα=0.05 التجريبية في التطبيق البعدي والقبلي لأدوات البحث، وذلك لصالح التطبيق البعدي.

16– دراسة عمور2005 :

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في مواقف حياتية، واستقصاء أثره في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السادس الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (160) طالباً وطالبة

من طلبة الصف السادس الأساسي في مدرسة للذكور، ومدرسة للإناث من المدارس التابعة لمديرية تربية عمان الثانوية، وتم اختيار شعبة واحدة عشوائياً من كل مدرسة لتكون المجموعة التجريبية، حيث بلغ عدد أفرادها (45 طالباً و35 طالبة)، والشعبة الأخرى لتكون المجموعة الضابطة، وقد بلغ عدد أفرادهما (45) طالبة، وتم تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية لمدة ثلاثة عشر أسبوعاً، وقد تم التحقق

من تكافؤ المجموعتين) التجريبية والضابطة (قبل تنفيذ البرنامج التجريبي باستخدام اختبار(ت)

للبيانات المستقلة، وقد تم إعداد البرنامج التدريبي بعد مراجعة الأدب النظري المتعلق بالموضوع والاطلاع على الدراسات المتعلقة بعادات العقل وعلى برامج تدريبية عن مهارات التفكير الإبداعي، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، ولاختبار صحة الفروض استخدمت الباحثة اختبار (ت) بين عينتين لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، وقد أظهرت الدراسة الحالية :وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة

α= 0.05 في مهارات التفكير الإبداعي بين متوسط أداء طلبة الصف السادس الأساسي الذين درسوا باستخدام البرنامج التدريبي القائم على عادات العقل ومتوسط أداء زملائهم من نفس المستوى الذين لم يتلقوا أي تدريب لصالح المجموعة التجريبية ، وعدم وجود فروق ذات دلالةα=00.5 بين متوسط أفراد الذكور ومتوسط أداء الإناث من طلبة (إحصائية عند مستوى الصف السادس الأساسي) التجريبية في اختبار تورانس للتفكير الإبداعي

-الدراسات الأجنبية التي تناولت عادات العقل المنتج مع بعض المتغيرات

1- دراسة كاليك وآترونلكول ,Çalik& Turan& Coll2014:

هدفت الدراسة التحقق من عادات العقل العلمية لدى الطلاب المعلمين تخصص المرحلة الابتدائية مع الأخذ بعين الاعتبار مجموعة من الدراسات العلمية، ومقارنة وجهات النظر الواردة فيها فيما يتعلق بالأداء الأكاديمي وأنواع البرامج الأكاديمية. تكونت عينة الدراسة من1600 من الطلاب المعلمين من تخصصات(تعليم العلوم، تعليم الرياضيات، وتدريب معلمي المرحلة الابتدائية ,وتعليم العلوم الاجتماعية بواقع 100 معلم طالب من كل صف تم اختيارهم من طلبة الجامعة التركية ,في العام الدراسي 2010 م2011م ,وقد تم الحصول على البيانات من مسح للعادات العلمية للعقل يتكون من 32 بنداً تم التحقق من صحتها من قبل في هذا الإطار.

وأشارت النتائج إلى أن برامج إعداد المعلم في حاجة إلى مساعدة الطلاب المعلمين ,حيث أنهم يمتلكون تفكيرا علميا أفضل(بالاستناد لمقاييس عادات العقل العلمية)وذلك إذا ما أُريد لهم أن يشاركوا بفعالية أكبر في صنع القرار ,وأن يناقشوا القضايا الاجتماعية العلمية في صفوفهم.

2- دراسة هو وتشيونغ Hew and Cheung 2011

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر عادات العقل على ممارسيها في بناء مستوى أعلى للمعرفة لديهم من خلال المناقشات التي تحدث على الانترنت، ولقد تكونت عينة الدراسة من طلبة التعليم الأساسي في جامعة آسيا وجامعة المحيط الهادي، وقد كان المنهج المستخدم المنهج الوصفي التحليلي، ولاختبار صحة الفرضيات، واستخدم الباحث اختبار (ت)، والمتوسطات والانحرافات المعيارية، وقد توصلت الدراسة أن هناك فرق دالة إحصائياً في مدى ممارسة الطلبة لأربع من عادات العقل بين طلبة المجموعة الذين يمارسون العادات بدرجة كبيرة وطلبة المجموعة الذين يمارسون العادات بدرجة قليلة، وقد أثبتت النتائج أن الطلبة ذوي الممارسة المتوسطة لعادات العقل وبشكل دائم ومتكرر لديهم القدرة الأعلى لبناء المعرفة في مناقشات الانترنت.

3- دراسة لافينتي وكاردلي Lafuente and Cordele 2009:

قد درس كل من لافينتي وكاردلي العمل على النمط العملي والعاطفي ودراسة العادات العقلية، وللتأكد من تأثير الفروق الفردية على التعلم والأداء الأكاديمي لطلاب الجامعة قد استخدم الباحثان عينتين مختلفتين من طلاب الجامعة الأولى وتشمل (360) طالباً والثانية تضم (409) طالباً، وطلاب العينتين من برنامجين دراسين مختلفين من إحدى جامعات الجنوب الشرقي بإسبانيا، وقد قام الباحثان بتصميم نموذج تجريبي يعتمد على تأثير العادات العقلية والنمط العملي والعاطفي على سلوكيات الطلاب وأدائهم الأكاديمي، وقد توصلت نتائج الدراسة :أن النمط العملي والعاطفي وعادات الطلاب العقلية تعد مؤشرات بالفروق الفردية بين الطلاب في الدافعية والنتائج التعليمية

4- دراسة لورينز2009 :

استهدفت الدراسة معرفة الإدراك الخاطئ لمعلمي المرحلة الابتدائية في ولاية أريزونا الأمريكية لعادات العقل في ضوء طبيعة المنهج الذي يدرسونه ,وتكونت عينة الدراسة من333معلماً من المدارس الابتدائية ,يتوزعون على المواد العلمية والمواد الأدبية والفنون والرياضة توصلت الدراسة إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية لا يملكون خلفية مناسبة ,وليس لديهم المعلومات الكافية في بعض الجوانب الخاصة لعادات العقل.

كما أظهرت النتائج فروقاً في ممارسة عادات العقل بين المعلمين تُعزى لطبيعة المنهج الذي يتم تدريسه ,فقد اتسم معلمو المواد العلمية بعادات التفكير التبادلي ومرونة التفكير ,بينما اتسم معلمو المواد الأدبية بعادات استخدام كافة الحواس والتحكم بالتهور ,أما معلمو المواد الفنية والمهنية فقد كانوا الأكثر استخداماً لخبرة الدهشة والتعلم بالخبرة.

5- دراسة ويرسما وليكليدر Wiersema & Licklider

هدفت الكشف عن عادات العقل لدى مجموعة من طلاب الكليات بهدف إخراج متعلم قادر على تحمل مسؤولية التعلم. تكونت عينة الدراسة من08 طلاب يدرسون في إحدى الكليات التقنية في نيويورك، ولتحقيق أهداف الدراسة أجريت معهم مقابلات فردية، ثم تمت ملاحظة أدائهم الصفي من خلال زيارات صفية عشوائية. وبعد تحليل بيانات الدراسة نوعيا أظهرت نتائج الدراسة أن التعلم يحدث أولا لدى الفرد في العقل عبر ممارسات عادات عقلية معينة تسهل التعلم وتزيد من إمكانية الاحتفاظ به ويمارس الطلاب الذين يسعون للتعلم مدى الحياة عادات التفكير المرن والتفكير الإبداعي، وضبط الذات، والتأقلم مع بيئة التعلم، وتوظيف الخبرات السابقة، وتوظيف مهارات اللغة الأربعة في التحدث. .في ظل التفاعل الصفي و التواصل داخل حجرة الصف كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين ممارسة عادات العقل بشكل متواصل وبين التحصيل الدراسي، كما بينت النتائج أن تغيير أو تعديل عادات العقل لدى الفرد لا تشكل وجود مشكلة في التحصيل لديه

6- دراسة وينج وآخرون ,Wing & others

هدفت الدراسة إلى التعرف على عادات العقل للميسرين ، من خلال بيئة النقاش غير المتزامن عبر الإنترنت ، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي لعينة دراسة شملت طلاب الثانوية ، والجامعات ، في % 30 من المنتديات التعليمية عبر الإنترنت في سنغافورة ، وذلك لمعرفة أثر نشاط المشاركة في المناقشة غير المتزامنة عبر الإنترنت في تعلم المشاركين وتعزيز مشاركتهم بتوظيف عادات العقل ، والتي اقتصرت على خمس عادات فقط وهي(:الدقة والوضوح – التفكير المستقل –التفكير المرن – القدرة على اتخاذ القرار – واستخدام كافة الحواس)، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة ، وجد أن أكثر العادات شيوعا بين العادات التي وظفها الطلاب عبر المناقشة غير المتزامنة من قبل الطلبة الميسرين هي (التفكير المرن –الوعى بالتفكير المستقل والذاتي)، وأوصت الدراسة بأنه يمكن تقييم نوعية المناقشات عبر الإنترنت عن طريق دراسة أعمق للعمليات المعرفية مثل التفكير الإبداعي ، وانتقاد التفكير المعروض من قبل المشاركين. ومن نتائج الدراسة أيضا ضرورة استخدام اللغة كجزء مهم في عملية التواصل، فيجب أن تكون واضحة، قابلة للتنفيذ ودقيقة ، ومن توصيات الدراسة اقترح الباحثون ضرورة توجيه المدرسين للتغذية التي تقدمها من خلال دوراتها الصيفية.

- **القسم الرابع دراسات سابقة تناولت متغيرات البحث مع بعضهم البعض (التعلم النشط وعادات العقل والتواصل)**

1- دراسة سامر محمد عبد الله المقيد2017:

والتي هدفت الى التعرف الى فاعلية برنامج قترح قائم عى عادات لعقل في تنمية القوة الرياضية دى طلاب الصف الرابع الاساسي بغزة

ولتحقيق اهداف الدراسة اعد الباحث اختبار القوة الرياضية المكون من 12 سؤالا بحيث كان مجموع فقرات الاسئلة 40فقرة ومقسم الى ثلاث محاور من بينها محور التواصل

- وكانت العينة 84 طالبا مقسمين الى شعبتين دراسيتين بالتساوي احدهما مجموعة تجريبية والاخرى ظابطة حيث اختيرت الشعبتين عشوائيا وتوصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية واقرانهم ي المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القوة الرياضية في محور التواصل لصالح المجموعة التجريبية

2- دراسة فاطمة عبد العال محمد على محمود (2017) :فاعلية بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية عادات العقل في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

استهدف البحث الحالي تعرف فاعلية استخدام بعض استراتيجيات **التعلم النشط** (العصف الذهني – فكر، زاوج، شارك) **التعلم** القائم على المشكلة في تنمية بعض عادات العقل في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتكونت عينة البحث من: (98) تلميذ من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم توزيعهم على مجموعتين أحدهما تجريبية – درست باستخدام استراتيجيات **التعلم النشط** –تكونت من (50) تلميذاً، والأخرى ضابطة – درست بالطريقة العادية – وتكونت من (48) تلميذ. وتضمنت أدوات البحث: استبانة لتحديد عادات العقل، قائمة بعادات العقل، اختبار عادات العقل المعرفية، ومقياس عادات الوجدانية، وكتاب للتلميذ وفقاً لاستراتيجيات التعلم

3- دراسة رحاب عصام محمد حليوه2015:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج مقترح قائم على عادات العقل في تنمية القوة الرياضية وعملياتها لدى الطلبة المعلمين(قسم التربية – تعليم أساسي) في جامعة القدس المفتوحة بغزة وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة، وقياس قبلي وقياس بعدي، وتكونت عينة الدراسة من 45 طالبا، وطالبة من الطلبة المعلمين(قسم التربية – تعليم أساسي)بجامعة القدس المفتوحة بغزة.

وأجابت الدراسة عن التساؤلات التالية:

–هل يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الطلبة عينةالدراسة في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار القوة الرياضية في عملية التواصل الرياضي ؟

–هل يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الطلبة عينة الدراسة في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار القوة الرياضية في عملية الترابط الرياضي ؟

–هل يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الطلبة عينة الدراسة في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار القوة الرياضية في عملية الاستدلال الرياضي ؟

–هل يوجد فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات الطلبة عينة الدراسة في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار القوة الرياضية بعملياتها الثلاث(التواصل – الترابط–الاستدلال) الرياضي؟

وللإجابة على تساؤلات الدراسة قامت الباحثة بإعداد اختبار القوة الرياضية وفق جدول المواصفات الذي أعدته الباحثة مسبقا، بعد تحليل محتوى الوحدة الدراسية الخامسة(المساحات والحجوم)من مقرر الرياضيات وطرائق تدريسها، وفق مهارات عمليات القوة الرياضية، وباستخدام الأساليب الإحصائية لمعرفة دلالة الفروق بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للاختبار على عينة الدراسة ، ومربع إيتا لحساب حجم الأثر للبرنامج المقترح.

وأثبتت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى$\alpha= 0.1$

بين متوسطات درجات طلبة عينة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار القوة الرياضية ككل ، واختبار كل عملية من عملياتها على حده(عملية التواصل الرياضي – الترابط الرياضي – الاستدلال الرياضي)، لصالح التطبيق البعدي ، وبحجم أثر مرتفع. وقد أوصت الباحثة بضرورة:

–الاستفادة من برنامج عادات العقل ضمن البرامج التعليمية والتدريبية والاثرائية للطلبة المعلمين

4– دراسة محمد بن احمد مرشد القواس 2013:

فاعلية برنامج تسريع التفكير الرياضيات cameغلى تنمية عادات العقل البشري والتواصل الرياضي والتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية

حيث استخدم الباحث المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي وتكونت عينة الدراسة من 64طالبا من طلاب الصف الاول الثانوي في مدرسة هوزان الثانوية بمحافظة الطائف حيث تم توزيعهم عشوائيا بالتساوي على مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة واعد الباحث مقياسا لعادات العقل واختبارا للتواصل الرياضي واختبار

لتحصيل الدراسي ولتحليل النتائج استخدم المتوسطات الحسابية والانحرافات لمعيارية واختبار t-testالاختبار صحة فروض الدراسة وتوصل الى نتيجة ان هناك فروق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05)بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التواصل الرياضي لصالح المجموعة التجريبية

5-دراسة ولاء فوزى عبد الحليم أحمد محمود 2012:

فاعلية برنامج تدريبى قائم على التعلم النشط و القياس الدينامي في تنمية عادات العقل المنتجة والتحصيل الدراسي لدى دراسات مدارس الفصل الواحد

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم النشط و القياس الدينامي في تنمية عادات العقل المنتجة و التحصيل الدراسي لدى دارسات مدارس الفصل الواحد ، و التعلم النشط و استراتيجياته يعتبر بيئة نشطة و ثرية بالمثيرات و التي إذا تم تطبيقها في العملية التعليمية بصورة فعالة مع اتخاذ منحى القياس الدينامي فيكون له أثر كبير على نمو عادات العقل المنتجة (التنظيم الذاتي – التفكير الناقد – التفكير الابتكاري) لدى الفرد ، و التي تسعى لمعرفة أفضل أداء يمكن أن يصل إليه الفرد

5- التعليق على الدراسات السابقة لكل متغير على حدى

لقد قمنا بعرض مجموعة من الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة وانطلقنا من التواصل التربوي باعتباره المتغير المستقل في دراستنا، ثم التعلم النشط وعادات العقل باعتبارهما متغيرين تابعيين ، وكانت متسلسلة زمنيا مع التمييز بين الدراسات العربية والدراسات الأجنبية . وسوف يتم التعليق على الدراسات السابقة من حيث الأهداف والعينة والأدوات والمنهج واهم النتائج المتوصل إليها

5-1- التعليق على الدراسات السابقة التي تناولت التواصل التربوي:

ما يلاحظ على عناوين الدراسات السابقة في هذا المحور هو اختلاف واضح في استخدام مصطلح التواصل حيث نجد دراسات استخدمته بمفهوم الاتصال ودراسات أخرى استخدمته بمفهوم التواصل.

1- من حيث الأهداف:

تنوعت أهداف الدراسات السابقة في هذا المحور من حيث المتغيرات المراد معرفة علاقتها بالتواصل التربوي حيث **هدفت ألوصيفي (2012)** إلى معرفة درجة ممارسة معلم المرحلة الثانوية لدوره في تعزيز ثقافة التواصل لدى طلبته في تحقيق . **اما دراسة خديجة بنت صالح بالي (2008) فهدفت إلى** البحث في طبيعة العلاقة بين التعلم التعاوني والتواصل الصفي. **وهدفت دراسة كهينة اورليس (2007)** إلى تحليل العملية الاتصالية بين التلميذ والأستاذ بكل إبعادها وجوانبها كدراسة وصفية للعملية الاتصالية البداغوجية. **في حين هدفت**

دراسة (وست 1992) إلى التعرف على بين العلاقات المعلم والطالب. أما دراسة Cirillo & Herbel– Eisenmann (2006) فهدفت إلى تفعيل الخطاب الصفي الفاعل في صفوف الرياضات أما **دراسة (Osakwe2009)** فهدفت إلى التعرف على أبعاد التواصل كمنبئات لتواصل صفي فعال، في حين هدفت **دراسة Cunconan(2011)** إلى التعرف إلى دور الطالب في التواصل الصفي.

أما الدراسة الحالية فتهدف إلى التعرف على العلاقة بين التواصل التربوي وتقدير الذات.

2- من حيث العينة:

أما فيما يتعلق بالعينات التي اعتمدت في الدراسات السابقة فإن معظم الدراسات السابقة في هذا المحور استخدمت عينتها من المرحلة الثانوية (الوصيفي، 2012)، ، **وشملت دراسة (اورليس، 2007) الأساتذة والتلاميذ الأولى ثانوي،** أما دراسة **خديجة بنت صالح بالي (2008) فشملت تلاميذ الثانية متوسط شملت الأساتذة والتلاميذ في المرحلة الثانوية،**

وأيضا دراسة Cirillo & Herbel– Eisenman (2006) أما دراسة اوسكاو (2009) فشملت عينة المعلمين. في حين شملت دراسة (Cuncona 2011) طلبة الجامعة أما الدراسة الحالية فشملت تلاميذ المرحلة الثانوية وبالتحديد الثالثة ثانوي. وشملت دراسة **زياد احمد خليل الدعس2009 المديرين والمعلمين**

3- المنهج:

ما يلاحظ أن اغلب الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي .**وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اعتمادها على المنهج الوصفي الارتباطي .**

4- من حيث الأدوات:

ما يلاحظ أن اغلب الدراسات العربية والأجنبية أنها استخدمت الاستبانة كأداة لقياس الاتصال أو التواصل والدراسة الحالية تشترك مع الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة لقياس التواصل التربوي وهي من إعداد الباحث.

5- النتائج:

- اغلب الدراسات أشارت إلى أهمية التواصل التربوي بين المعلم والمتعلم. مثل دراسة **اورليس (2007) خديجة بنت صالح بالي (2008) ألوصيفي (2012).**

2-4 التعليق على الدرسات السابقة الخاصة بالمحور الثاني التعلم النشط

أولا من حيث الأهداف:

تناولت الدراسات السابقة في المحور الثاني عدة أهداف كان أهمها(دراسة تويج 2017)هدفت الدراسة إلى معرفة اثر تدريس اللغة العربية باستخدام التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف السادس ،(ودراسة السيليتي 2017)التي هدفت إلى استقصاء تأثير توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن.

(ودراسة الهرباوي)2013 التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط لتنمية مهاراتي التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة

(ودراسة بلجون 2011) وكان الهدف منها التعرف على فاعلية أسلوب التعلم النشط في تنمية المفاهيم العلمية في مجال فيزياء الحركة والجاذبية لدى طالبات المرحلة الثانوية

ودراسة سعادة 2002 و استهدفت هذه الدراسة معرفة أثر تدريب المعلمات الفلسطينيات على أسلوب التعلم النشط في التحصيل الآني والمؤجل لديهن

(ودراسة فاطمة عليان عبد الرحمان الأشقر 2017)والتي كان هدفها الكشف عن اثر استخدام استراتيجيين للتعلم النشط في تنمية المهارات الحياتية بالعلوم لدى طالبات الصف السادس الأساسي بغزة

(دراسة فاطمة جمال الرشيدي 2015)هدفت هذه الدراسة الى التعرف على درجة ممارسة دور كل من المعلم والطالب في التعلم النشط ،في ضوء بعض المتغيرات ،من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية وطلبتها في دولة الكويت وكانت بعض الدراسات الأجنبية مثل(دراسة فوكس 1997) حيث هدفت هذه الدراسة إلى اكتشاف فاعلية استخدام الآلات الحاسبة المزودة بالرسوم البيانية في بيئة تعلم نشط على تحصيل طلاب الجبر المتوسط واتجاهاتهم

وكانت (دراسة سوكولوف و ثورنتون Sokol off & Thonon1999)حيث هدفت هذه الدراسة إلى جعل بيئة التعلم في المحاضرات الكبيرة والصغيرة أكثر فاعلية بزيادة مشاركة الطلاب ، أي تحويلها إلى بيئة تعلم نشط

وكانت (دراسة لازاسكي Lazasci 2015) قد هدفت إلى تحديد عناصر تطبيق التعلم النشط ومستوى تطبيقها في المدارس الأولى بماليزيا كما أن(دراسة كريستينسون و فيشر Christianson & Fisher 1999)كانت تهدف إلى مقارنة التعلم البنائي النشط مع الطريقة المعتادة في تحقيق الاستيعاب ألمفاهيمي كما هدفت(دراسة سيشمان وآخرون, Suchman, et al 2001)إلى إيجاد بيئة تعلم أفضل للأعداد الكبيرة من الطلاب في الفصل الواحد باستخدام أساليب التعلم النشط

وهدفت(دراسة ريسل هيندركون Russel,I.Hendricon 2002) إلى استخدام استراتيجية التوقف لدقيقتين في ثلاث فرص ملائمة وهذا لتصميم أنشطة تعلم نشط قصيرة من المحاضرات

وكانت (دراسة مك كونيل, Mc Connel2003) قد هدفت هذه الدراسة إلى تحول فصول المحاضرات التقليدية إلى بيئة تعلم نشط ، وتصميم بعض طرق التقويم البنائي

كما أن (دراسة اورفس و اورفس Orvis & Orvis ***(2005)*** هدفت إلى وصف العروض باستخدام لفائف الورق كمثال على التعلم النشط في صف الكيمياء

وكانت (دراسة مولينجيو Mulongo2013) تهدف إلى التعرف على المشاركة الصفية للطلاب الذين تعليمهم من قبل معلمين ذوي خبرة وكفاءة عالية في استخدام وتبني طريقة التعليم والتعلم النشط

من حيث المنهج

تعددت المناهج التي استخدمتها دراسات التعلم النشط حيث انقسمت الدراسات إلى دراسة وصفية استخدمت المنهج الوصفي التحليلي مثل دراسة (فاطمة جمال الرشيدي 2015) (دراسة لازاسكي Lazasci 2015) و(دراسة مولينجيو Mulongo2013)

أو المنهج التجريبي وشبه التجريبي مثل دراسة (تويج2017م) ودراسة (السيليتي 2017م) ودراسة(الهرباوي 2013 م) ودراسة (بلجون 2011م) ودراسة (سعادة 2002م) ودراسة (ودراسة فاطمة عليان عبد الرحمان الأشقر 2017 م) ودراسة (فوكس 1997م) و(Sokoloff & Thornton1999) ودراسة (Lazasci 2015) و(Christianson & Fisher 1999) و(, Suchman, et al2001) و(Russel,I.Hendricon2002) و(Mc Connel2003) و(Orvis & Orvis *2005*) و (Mulongo2013)

ثالثا من حيث الادوات :

وتنوعت أدوات دارسات التعلم النشط فهناك دراسات استخدمت الاختبار مثل دراسة (تويج2017م) و (السيليتي 2017م) و(الهرباوي 2013 م) و(بلجون 2011م) و(سعادة 2002م) (فاطمة عليان عبد الرحمان الاشقر 2017 م)) ودراسة (فوكس 1997م) و (Russel,I.Hendricon2002)

وهناك دراسات استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات مثل دراسة (فاطمة جمال الرشيدي 2015)ودراسة (Lazasci 2015)

ودراسات استخدمت البحث التربوي والملاحظة مثل دراسة (Sokoloff & Thornton1999) و (Suchman, et al2001)و (Mulongo2013) و(Orvis & Orvis *2005*)ودراسة (Christianson & Fisher1999)

رابعا من حيث العينة:

إن معظم الدراسات التجريبية وشبه التجريبية استهدفت تلاميذ وطلاب الصفوف الأساسية وتلاميذ المرحلة المتوسطة مثل : (تويج2017م) و (السيليتي 2017م) و(الهرباوي 2013 م) و(ودراسة فاطمة عليان عبد الرحمان الأشقر 2017 م) ودراسة (فوكس 1997م)

ودراسة (Lazasci 2015) ودراسات وصفية استهدفت تلاميذ المرحلة الثانوية مثل دراسة (فاطمة جمال الرشيدي 2015) ودراسات تجريبية وشبه تجريبية استهدفت تلاميذ المرحلة الثانوية مثل (بلجون 2011م) دراسة مولينجيو(Mulongo2013)

ودراسات استهدفت طلاب الجامعة مثل (Sokoloff & Thornton1999) و (Suchman, et al2001) و(Russel,I.Hendricon2002)و(Mc Connel2003) ودراسات استهدفت المعلمين مثل دراسة(سعادة 2002)ودراسة (Lazasci 2015)

خامسا من حيث النتائج:

توصلت بعض الدراسات السابقة في نتائجها الى :

(تويج2017م) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق ألبعدي لاختبار التفكير الإبداعي ومهارته الثلاث

(السيليتي 2017م)وجود فروق ذات إحصائية في الاستيعاب القرائي تعزى لطريقة التدريس ولصالح الطلاب الذين درسوا بالتعلم النشط (الهرباوي 2013 م) ان البرنامج القائم على التعلم النشط فعال في تنمية مهارات التعبير الكتابي (بلجون 2011م) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مستوى المعرفة بالمفاهيم العلمية في مجال فيزياء الحركة والجاذبية وذلك لفاعلية أسلوب التعلم النشط

ودراسة (سعادة 2002) حيث كانت وجود فروق ذات دلالة إحصائياً؛ لصالح التدريب على التعلم النشط

دراسة (فاطمة جمال الرشيدي 2015)إن درجة ممارسة دور كل من المعلم والطالب في التعلم النشط من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت ،كانت متوسطة

(Christianson & Fisher 1999)أظهرت نتائج الدراسة فعالية التعلم البنائي النشط في تحقيق الاستيعاب المفاهيمي ،(, Suchman, et al2001)أن الغالبية العظمى من الطلاب استفادوا من التنويع في إستراتيجيات التعلم النشط.

- أوجه التشابه بين الدراسات الخاصة بالتعلم النشط والدراسة الحالية

تتفق الدراسة الحالية في المنهج الوصفي الارتباطي التحليلي مع دراسة

(فاطمة جمال الرشيدي 2015) و (دراسة لازاسكي Lazasci 2015) و(دراسة مولينجيو 2013Mulongo) كما أنها تتفق مع بعض الدراسات في عينة البحث المستهدفة أي تلاميذ المرحلة الثانوية مثل (فاطمة جمال الرشيدي 2015) (بلجون 2011م) دراسة مولينجيو(2013Mulongo)

كذلك اتفقت مع بعض الدراسات انها استعملت الاستبانة في إجابات العينة مثل (فاطمة جمال الرشيدي 2015)ودراسة (Lazasci 2015)

4- أوجه الاختلاف بين الدراسات والدراسة الحالية

تختلف الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التعلم النشط من حيث المنهج المستخدم مثل دراسة (تويج2017م) ودراسة (السيليتي 2017م) ودراسة(الهرباوي 2013 م) ودراسة و(1999Sokoloff & Thornton) وتختلف أيضا مع دراسات حول العينة المستهدفة بحيث الدراسة الحالية تعتمد على تلاميذ المرحلة الثانوية فيما دراسات أخرى تعتمد على تلاميذ المرحلة الأساسية والمتوسطة مثل (دراسة فاطمة عليان عبد الرحمان الاشقر2017 م) ودراسة (فوكس 1997م) وطلاب الجامعة مثل دراسة(, 2001Suchman, et al)

و(2002Russel,I.Hendricon) ودراسات استهدفت عينة المعلمين مثل دراسة (سعادة 2002)

وتختص وتتميز الدراسة الحالية في استخدمها مقياس التعلم النشط لطلاب المرحلة الثانوية وحسب البيئة الجزائرية وعلاقة التعلم النشط بكل من التواصل وعادات العقل المنتج كما أنها اعتمدت على عينة تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي لأنهم مقبلين على اجتياز امتحانات هامة لنيل شهادة البكالوريا

5- التعليق عن الدراسات السابقة التي تناولت عادات العقل المنتج

أولا من حيث الأهداف

دراسة طراد2012:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج كوستا وكاليك في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية

ودراسة حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الاستيعاب ألمفاهيمي، وبعض العادات العقلية لدى تلاميذ الصف من التعليم الابتدائي بمحافظة عنيزة بالمملكة العربية السعودية

ودراسة الشامي 2010 والتي كان هدفها التعرف على عادات العقل الشائعة لدى طلاب السنة الدراسية الأولى وطلاب السنة الدراسية النهائية بجامعة الملك فيصل

و دراسة الشمري2010 والتي كان الهدف منها الكشف عن عادات العقل والذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة الجوف ودراسة رياني2010 والتي تهدف هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج إثرائي قائم على بعض عادات العقل في التفكير الإبداعي وقدراته والقوة الرياضية وعملياتها لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة ودراسة سعيد 2006 والتي تهدف إلى الدراسة إلى استخدام إستراتيجية(حلل –اسأل – استقصي) في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو امتلاك واستخدام عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوي

ودراسة نوفل2006 التي تهدف الدراسة إلى استقصاء عادات العقل الشائعة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن و دراسة سرور 2006 كان الهدف منها الكشف عن فاعلية استخدام عادات العقل المنتجة في تحسين توقعات الطلاب المعلمين لاستجابات التلاميذ وعلاقة ذلك بالأداء التدريسي ودراسة عمور 2005 كان الهدف منها بناء برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في مواقف حياتية واستقصاء أثره في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السادس

و دراسة يونس ,وعلام 2016 والتي هدفت التعرف على مستوى عادات العقل لدى طلاب التدريس المتخصص ودراسة اللالا 2015 م:هدفت إلى معرفة عادات العقل الشائعة والمنتشرة لدى طلبة الصف الأول الثانوي ,في مراكز رعاية الموهوبين في منطقة القصيم باختلاف الجنس

دراسة القضاة 2014 م:هدفت الدراسة إلى الكشف عن عادات العقل وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود

دراسة عياصرة ،2012 حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن عادات العقل الشائعة لدى طالبات كلية اربد الجامعية ودراسة عبد الوهاب، والوليلي،2011 هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين كل من عادات العقل المنتجة والذكاء الوجداني وأثر ذلك على التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية من الجنسين

و دراسة الخواجا2015 : هدفت الدراسة إلى التعرف على عادات العقل وعلاقتها بالسيطرة الدماغية

ودراسة عمران2014: وهدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين عادات العقل وإستراتيجية حل المشكلات لدى الطلبة المتفوقين والعاديين

– دراسة هو وتشيونغ Hew and Cheung 2011 هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر عادات العقل على ممارسيها في بناء مستوى أعلى للمعرفة لديهم من خلال المناقشات التي تحدث على الانترنت

دراسة لافينتي وكاردلي Lafuente and Cordele 2009

هدفت إلى التعرف النمط العملي والعاطفي ودراسة العادات العقلية، وللتأكد من تأثير الفروق الفردية على التعلم والأداء الأكاديمي لطلاب الجامعة دراسة كاليك وآخرونل ,Çalik& Turan& Coll 2014

هدفت الدراسة إلى التحقق من عادات العقل العلمية لدى الطلاب المعلمين تخصص المرحلة الابتدائية مع الأخذ بعين الاعتبار مجموعة من الدراسات العلمية

دراسة لورينز 2009 : استهدفت الدراسة معرفة الإدراك الخاطئ لمعلمي المرحلة الابتدائية في ولاية أريزونا الأمريكية لعادات العقل في ضوء طبيعة المنهج الذي يدرسونه

ودراسة ويرسما وليكليدر Wiersema & Licklider هدفت إلى الكشف عن عادات العقل لدى مجموعة من طلاب الكليات بهدف إخراج متعلم قادر على تحمل مسؤولية التعلم

ودراسة وينج وآخرون ,Wing & others هدفت الدراسة إلى التعرف على عادات العقل للميسرين ، من خلال بيئة النقاش غير المتزامن عبر الإنترنت

ثانيا من حيث المنهج

تعددت المناهج التي استخدمتها دراسات عادات العقل حيث انقسمت الدراسات إلى دراسة وصفية استخدمت المنهج الوصفي التحليلي مثل دراسة الشامي2010 و دراسة ألشمري2010 ودراسة نوفل 2006 ودراسة يونس ,وعلام 2016 دراسة اللالا 2015 ودراسة القضاة2014 ودراسة عيا صرة ،2012ودراسة عبد الوهاب، والوليلي،2011 ودراسة الخواجا2015 ودراسة عمران 2014

و دراسة هو وتشيونغ Hew and Cheung 2011 و دراسة لافينتي وكاردلي Lafuente and Cordele 2009 ودراسة دراسة ويرسما وليكليدر Wiersema & Licklider

أما الدراسات التي استخدمت المنهج التجريبي والشبه التجريبي مثل دراسة طراد2012 ودراسة فتح الله 2011 و دراسة رياني2010 ودراسة سعيد2006 دراسة سرور2006

ثالثا من حيث الأدوات :

وتنوعت أدوات دراسات عادات العقل فهناك دراسات استخدمت **المقياس** مثل دراسة– طراد2012 ودراسة ألشمري2010 ودراسة سعيد2006 و دراسة نوفل2006 ودراسة اللالا 2015 و دراسة عبد الوهاب، والوليلي،2011 ودراسات استخدمت **الإستبانة** مثل دراسة فتح الله 2011– دراسة عمور2005 – دراسة يونس ,وعلام2016 – دراسة القضاة2014 دراسة الخواجا2015 دراسة كاليك وآخرونل &Çalik& Turan 2014Coll, دراسة لورينز2009 دراسة وينج وآخرون,Wing & others

كما أن دراسات استخدمت بطاقة الملاحظة مثل – دراسة سرور2006 دراسة عياصرة ،2012 دراسة ويرسما وليكليدر Wiersema & Licklider

رابعا من حيث العينة:

هناك دراسات استهدفت تلاميذ وطلاب الصفوف الأساسية وتلاميذ المرحلة المتوسطة مثل دراسة فتح الله 2011– و دراسة رياني2010 دراسة نوفل2006– دراسة عمور2005 دراسة كاليك وآخرونل &Çalik 2014Turan& Coll,

كما أن هناك دراسات استهدفت تلاميذ المرحلة الثانوية مثل دراسة دراسة وينج وآخرون,Wing & others – دراسة عبد الوهاب، والوليلي،2011 دراسة اللالا 2015 م.

ودراسة سعيد 2006كما انه هماك دراسات استهدفت طلاب الجامعات مثل دراسة طراد2012و دراسة الشامي 2010 دراسة ألشمري2010 دراسة يونس ,وعلام 2016و دراسة القضاة2014 دراسة عيا صرة ،2012 دراسة Hew and Cheung 2011 و Lafuente and Cordele 2009 دراسة ويرسما وليكليدر Wiersema & Licklider

ودرسات استهدفت الطلاب المعلمين مثل – دراسة سرور2006 دراسة ,Çalik& Turan& Coll, 2014 و دراسة لورينز2009

خامسا من حيث النتائج: توصلت بعض الدراسات السابقة في نتائجها إلى:

دراسة طراد 2012 كانت نتائجها انه لبرنامج كوستا وكاليك تأثيراً إيجابي في تعليم وتنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل لدى طلاب وطالبات المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية.

دراسة فتح الله 2011 كانت من بين نتائجها وجود علاقة ارتباطيه ايجابية بين الاستيعاب ألمفاهيمي، وممارسة العادات العقلية لدى تلاميذ الصف السادس الذين درسوا بنموذج مارزانو لأبعاد التعلم

دراسة الشامي 2010 من بين نتائجها توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطلاب في الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل والمتوسط الفرضي لصالح متوسط الطلاب

دراسة الشمري 2010كانت نتائجها وجود اختلاف في عادات العقل لدى طلبة جامعة الجوف يعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور

دراسة رياني 2010 أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= 0.05)

بين متوسطات درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير الابداعي ككل وفي اختبار كل من قدرة من قدراته)

دراسة سعيد 2006 كانت نتائجها كالتالي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التطبيقين ألبعدي والقبلي للمجموعتين التجريبية بالنسبة لامتلاكهم واستخدامهم المهارات العقلية المكونة لعادات العقل من خلال تطبيق بطاقة الملاحظة

دراسة نوفل 2006 أظهرت النتائج عدم وجود فروق في اكتساب عادات العقل تعزى للجنس ومتغير التحصيل والمستوى الدراسي

دراسة سرور2006 كانت النتيجة هي وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى التجريبية، والمجموعة الضابطة في التطبيق ألبعدي لأدوات البحث، وذلك لصالح المجموعة التجريبية في استخدام عادات العقل المنتجة

دراسة عمور 2005 وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة(α= 0.05)في مهارات التفكير الإبداعي بين متوسط أداء طلبة الصف السادس الأساسي الذين درسوا باستخدام البرنامج التدريبي القائم على عادات العقل ومتوسط أداء زملائهم من نفس المستوى الذين لم يتلقوا أي تدريب لصالح المجموعة التجريبية

دراسة يونس وعلام 2016 وصلت إلى وجود تنوع في مستوى عادات العقل لدى طلاب التدريس المتخصص تتراوح بين 54.62 % و80.42 %

دراسة اللالا2015: دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عادات العقل الشائعة بين طلبة الصف الأول ثانوي في مراكز رعاية الموهوبين في منطقة القصيم تعزى للجنس (ذكر، أنثى.)

دراسة القضاة 2014 توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى امتلاك طلاب كلية التربية لعادات العقل جاء مرتفعاً و دراسة عيا صرة 2012 وأظهرت نتائج البحث أن هناك معرفة عالية لعادات العقل

دراسة عبد الوهاب والوليلي2011 أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات الطلاب من كلا الجنسين في مقياس عادات العقل المنتجة

دراسة الخواجا 2015 إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة شيوع عدد من عادات العقل مثل :استخدام كافة الحواس، التحقق من الدقة /الإبداع (تعزى لمتغير تخصص الطالبة)

دراسة عمران 2014 وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة بين متوسط درجات عادات العقل(0.05)

دراسة Hew and Cheung 2011 وقد توصلت الدراسة أن هناك فرق دالة إحصائياً في مدى ممارسة الطلبة لأربع من عادات العقل بين طلبة المجموعة الذين يمارسون العادات بدرجة كبيرة وطلبة

المجموعة الذين يمارسون العادات بدرجة قليلة ودراسة Lafuente and Cordele2009 توصلت نتائج الدراسة :أن النمط العملي والعاطفي وعادات الطلاب العقلية تعد مؤشرات بالفروق الفردية بين الطلاب في الدافعية والنتائج التعليمية

دراسة Çalik& Turan& Coll2014 وأشارت النتائج إلى أن برامج إعداد المعلم في حاجة إلى مساعدة الطلاب المعلمين ,حيث أنهم يمتلكون تفكيرا علميا أفضل(بالاستناد لمقاييس عادات العقل العلمية)

دراسة لورينز2009 كما أظهرت النتائج فروقاً في ممارسة عادات العقل بين المعلمين تُعزى لطبيعة المنهج الذي يتم تدريسه ,فقد اتسم معلمو المواد العلمية بعادات التفكير التبادلي ومرونة التفكير ,بينما_اتسم معلمو المواد الأدبية بعادات استخدام كافة الحواس والتحكم بالتهور ,أما معلمو المواد الفنية_والمهنية فقد كانوا الأكثر استخداماً لخبرة الدهشة والتعلم بالخبرة

دراسة Wiersema & Licklider كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين ممارسة عادات العقل بشكل متواصل وبين التحصيل الدراسي ، كما بينت النتائج أن تغيير أو تعديل عادات العقل لدى الفرد لا تشكل وجود مشكلة في التحصيل لديه

دراسة Wing & others: ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة ، وجد أن أكثر العادات شيوعا بين العادات التي وظفها الطلاب عبر المناقشة غير المتزامنة من قبل الطلبة الميسرين هي (التفكير المرن –الوعى بالتفكير المستقل والذاتي)

اوجه التشابه مع الدراسة الحالية :تتفق الدراسة الحالية في المنهج الوصفي الارتباطي مع بعض الدراسات كدراسة دراسة الشامي2010 و دراسة الشمري2010 ودراسة نوفل 2006 ودراسة يونس ,وعلام ودراسة 2016و دراسة اللالا 2015 ودراسة القضاة2014 ودراسة عياصرة ،2012

ودراسة عبد الوهاب، والوليلي،2011 كما اتفقت مع بعض الدراسات في عينة الدراسة مثل دراسة وينج وآخرون,Wing & others – دراسة عبد الوهاب، والوليلي،2011 ، دراسة اللالا2015 ودراسة سعيد2006 كما اتفقت مع بعض الدراسات في استعمالها الاستبانة في إجابات أفراد العينة

مثل دراسة فتح الله 2011 دراسة عمور 2005و دراسة يونس ,وعلام2016 ،دراسة القضاة2014 دراسة الخواجا2015 دراسة كاليك وآخرونل ,Çalik& Turan& Coll2014 دراسة لورينز2009 دراسة وينج وآخرونWing & others.

أوجه الاختلاف مع الدراسة الحالية

حيث اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في المنهج الوصفي الارتباطي حيث كانت الدراسات التالية تعتمد المنهج التجريبي والشبه التجريبي مثل :

مثل دراسة طراد2012 ودراسة فتح الله 2011 و دراسة رياني2010ودراسة سعيد 2006دراسة سرور2006 واختلفت أيضا مع بعض الدراسات في العينة المستهدفة مثل و دراسة رياني2010 دراسة نوفل2006 التي استهدفت تلاميذ الأساسي والمتوسط ودراسة الشمري 2010 دراسة يونس ,وعلام2016 و دراسة القضاة 2014م دراسة عياصرة ،2012 دراسة هو وتشيونغ Hew and Cheung 2011 التي استهدفت طلاب الجامعة.

وتختص وتتميز الدراسة الحالية في استخدامها مقياس عادات العقل المنتج لطلاب المرحلة الثانوية وحسب البيئة الجزائرية وعلاقة عادات العقل بكل من التواصل التربوي والتعلم النشط كما أنها اعتمدت على عينة تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي لأنهم مقبلون على اجتياز امتحانات هامة لنيل شهادة البكالوريا

- التعليق على الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات البحث مع بعضهم البعض (التعلم النشط وعادات العقل والتواصل)

1- من حيث الأهداف:

تنوعت أهداف الدراسات السابقة في هذا المحور من حيث المتغيرات المراد معرفة علاقتها بالتواصل التربوي حيث هدفت دراسة سامر محمد عبد الله المقيد2017إلى فاعلية برنامج مقترح قائم عى عادات لعقل في تنمية القوة الرياضية لدى طلاب الصف الرابع وهدفت دراسة فاطمة عبد العال محمد على محمود (2017) الى معرفة فاعلية بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية عادات العقل في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي اما دراسة رحاب عصام محمد حليوه2015 هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج مقترح قائم على عادات العقل في تنمية القوة الرياضية وعملياتها لدى الطلبة المعلمين. وهدفت دراسة محمد بن احمد مرشد القواس 2013:الكشف على فاعلية برنامج تسريع التفكير الرياضيات cameغلى تنمية عادات العقل البشري والتواصل الرياضي والتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية في حين هدفت دراسة ولاء فوزى عبد الحليم أحمد محمود 2012،الكشف على فاعلية برنامج تدريبى قائم على التعلم النشط و القياس الدينامي في تنمية عادات العقل المنتجة والتحصيل الدراسي لدى دارسات مدارس الفصل الواحد أما الدراسة الحالية فتهدف إلى التعرف على العلاقة بين التواصل التربوي والتعلم النشط وعادات العقل المنتج.

2- من حيث العينة:

أما فيما يتعلق بالعينات التي اعتمدت في الدراسات السابقة فإن معظم الدراسات السابقة في هذا المحور استخدمت عينتها من المرحلة الثانوية (القواس 2013)، في حين دراسة(فاطمة عبد العال2017) فشملت المرحلة الأساسية ، وشملت دراسة (حليوة2015) الطلبة المعلمين ، أما دراسة ولاء فوزى (2012) فشملت تلاميذ مدارس الفصل الواحد

3- المنهج:

ما يلاحظ أن اغلب الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي مثل دراسة (فاطمة عبد العال2017) و(دراسة ولاء فوزى 2012)والمنهج التجريبي (القواس 2013)و(حليوه2015) مثل دراسة .وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اعتمادها على المنهج الوصفي الارتباطي .

4-من حيث الأدوات:

ما يلاحظ أن اغلب الدراسات العربية والأجنبية أنها استخدمت الاستبانة كأداة لقياس مثل فاطمة عبد العال 2017و ولاء فوزي 2012 اما دراسة القواس 2013 وحليوة 2015استخدمت الاختبار البعدي والقبلي والدراسة الحالية تشترك مع الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة لقياس التواصل التربوي وهي من إعداد الباحث .

5- النتائج:

- اغلب الدراسات أشارت إلى أهمية التواصل التربوي بين المعلم والمتعلم وتأثيره على التعلم النشط وعادات العقل . مثل دراسة ولاء فوزي (2012) ودراسة حليوة(2015)

6- <u>الاستفادة من الدراسات السابقة بشكل عام :</u>

لقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة بحيث :

1- ساعدت في كيفية توظيف متغيرات البحث التواصل التربوي و التعلم النشط وعادات العقل في العملية التعليمية التعلمية

2- ساهمت في بناء استبيان التواصل التربوي من طرف الباحث

3- ساهمت في اختيار مقاييس التعلم النشط وعادات العقل في البيئة الجزائرية

4- المساعدة على استعمال المنهج المناسب للدراسة وسهولة اختيار العينة وتحديدها

5- المساعدة على تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات والنتائج

6- ساعدت وأثرت في الحصول على الإطار النظري والتحكم فيه .

الفصل الثاني:التواصل التربوي

- تمهيد

1. تعريف التواصل.
2. مبادئ التواصل التربوي.
3. عناصر عملية التواصل في العملية التعليمية.
4. نماذجالتواصل التربوي.
5. أبعاد التواصـــــل التربوي.
6. أساليبالتواصل التربوي.
7. أنماط التواصل التربوي.
8. كفايات المرسل والمتلقي.
9. وظائف التواصل التربوي.
10. أهم النظريات المفسرة للتواصل التربوي بين المعلم والتلميذ داخل القسم.
11. أنواع التواصـــــــــل التربوي داخل القسم.
12. تصنيفات التواصل التربوي البيداغوجي بين المعلم والتلميذ داخل القسم.
13. تصنيف التواصل التربوي بين المعلم والتلميذ حسب نموذج التعليم.
14. الوسائل التعليمية وعلاقتها بالتواصل التربوي.
15. مهارات التواصل التربوي بين التلميذ والأستاذ.
16. التواصل التربوي في ضل المقاربة بالكفاءات.
17. التواصل التربوي ودوره في التعليم الثانوي.
18. معوقات التواصل داخل القسم.

- خلاصة

تمهيد:

يمثل التواصل روح الحياة البشرية وعمودها الفقري، وسر نشوء المجتمعات وقيام الحضارات الإنسانية، وقد قرر القرآن هذه الحقيقة **قال الله تعالى "يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ " (الحجرات، الآية 13).**

فالتواصل في حقيقته علاقة مباشرة بالآخرين ، إنها علاقة إنسانية وجدانية ويكتسي التواصل أهمية بالغة في قيام علاقات مادية و معرفية بين الأفراد والجماعات إنه ممارسة ضرورية لقطاعات متعددة، ومنها قطاع التعليم والتربية حيث تقوم بين أطرافه المختلفة علاقات تبادل للمعرفة و يلعب التواصل دورا كبيرا في وضع البرامج والمناهج واستمرار تماسكها دوما نحو الأفضل.

1- تعريف التواصل

لقد تعددت التعريفات التي تبين معنى كلاً من التواصل والاتصال من قبل الباحثين والمتخصصين العرب والأجانب، خاصة في علوم الاتصال والإعلام والاجتماع، وعلم النفس، وقد ظهر للباحث من خلال عرض هذه التعريفات التداخل الكبير في معنى هذين المصطلحين، من هنا تبرز الحاجة إلى تعريف واضح لكل من المصطلحين التواصل والاتصال، حيث إن الهدف من تعريف أي مصطلح هو توضيحه وإزالة الغموض فيه يقول الباحث عطاري: يفيد التعريف في عملية التحديد والتحليل المتعلقة بالمصطلح ذلك أنه في غياب الوضوح يمكن للمناهج أن تتأثر بالقيم الشخصية والفلسفية الذاتية للفرد ، وفي مثل هذه الحالة يمكن للأفراد أن يختاروا جوانب معينة ويحذفوا جوانب أخرى، مما يؤدي إلى التشويش وعدم وضوح العلاقات بين مختلف العناصر **(عطاري عارف،1993 ،13).**

من هنا يتناول الباحث تعريف مفهوم كل من التواصل والاتصال محاولاً الوصول لتحديد هذين المفهومين بشكل يتوافق مع واقعيته، ووظيفته في النظام التربوي، وطبيعة هذا البحث

1-1-التعريف اللغوي:

لتعريف التواصل والاتصال في اللغة يجب الرجوع لأصل هاتين الكلمتين من خلال الأصل المعجمي لهما في قواميس اللغة العربية فقد ورد في لسان العرب أن كلمة التواصل في اللغة من وصل الشئ بالشئ ، يصله وصلا وصلة ، والوصل ضد الهجران وهو خلاف الفصل ، والتواصل ضد التصارم و أن كلمة اتِّصال من مادة وصل والوصلة ما تصل بالشيء **(ابن منظور، 2005 ،ص788).**

وجاء في القاموس المحيط أن (الاتِّصال) هو الوصول للشيء أو بلوغه أو الانتهاء إليه وهو من مادة (وصلَ) يصلُ فلان وصولا، ووصل الشيء إليه وصولا أي بلغه وانتهى **(الفيروز أبادي،1983، ص350).**

مما سبق يتبين أن كلا الكلمتان (تواصل – اتصال) هما من مادة واحدة وهي مادة وصلَ وعليه يكون التواصل والاتصال في اللغة العربية بمعنى واحد وهو كل شيء ا تصل بشيء آخر فما بينهما وصل، وصلَة، فالوصلُ يعني الاتِّصال، والصلَةُ تعني التَّواصل.

أما في القاموس الانجليزي oxford Englsh جاء تعريف الاتصال : أنه العملية التي تنتقل بها الرسالة من مصدر معين إلى مستقبل و احد أو أكثر بهدف تغيير في السلوك. **(485 p, 2006, Warn)**

إن البحث في تعريف التواصل ليس أمرا هينا نظرا لكثرة الانشغالات على هذا المفهوم منذ ما يقرب من خمسين سنة ، الأمر الذي جعله مفهوما مطاطيا ، ومكنه من الحضور على مستوى العديد من العلوم و المقاربات ، بدءا بالاستخبارات و انتهاء بالعلوم الإنسانية وعلوم الإعلام ، لذلك كان على المشتغلين به أن يعملوا على تقريبه من ميدان انشغالهم لإضفاء الشرعية العلمية عليه ،وأيضا لجعله إجرائيا، وهذا ما ننوي القيام به بعد أن نستعرض مجموعة من التعاريف .

1-2 التعريف الاصطلاحي:

لقد تعرض مفهوم التواصل والاتصال لتعريفات وآراء متباينة بين الباحثين والمتخصصين حيث لم يتفقوا على تعريف واحد ومحدد لكل من هذين المصطلحين، ويرجع هذا التباين إلى الاختلاف في الفلسفات أو التوجهات أو إلى طبيعة فهم هؤلاء الباحثين والمتخصصين لمضمون الاتصال والتواصل ودوره في الحياة الإنسانية، لذا يتطلب الأمر الاطلاع على تعريفات بعض الباحثين والمتخصصين العرب والأجانب للوقوف على ملامح مفهومي الاتصال والتواصل عندهم ، ثم التوصل بعدها إلى مفهوم واضح ومحدد يشمل جميع عناصر العملية الاتصالية ، ويعبر عن وظيفة ودور التواصل في تحقيق أهداف وأغراض هذه العملية فتعريف التواصل اصطلاحاً جاء محدوداً في الأدب التربوي حيث أن الباحثين والمتخصصين لم يفرقوا كثيراً بينه وبين الاتصال واعتبروه – التواصل – مرادفاً لمصطلح الاتصال.

– تعريف أونزيو و مارتان (Anzieu et Martin.JY) : التواصل هو مجمل الميكانيزمات المادية و النفسية التي تستخدم في التواصل بين شخص أو عدة أشخاص بغية الوصول إلى أهداف معينة **(589 p , ANZIEU, D et MARTIN , 1986).**

– تعريف ديفيتو وآخرون (Devito, J.A et autres) : يحصل التواصل إذا بعثنا أو استقبلنا رسائل أو أعطينا معنى لإشارات شخص ما ، ويتأثر التواصل دائما بالمشوشات و يقوم داخل سياق و له أثر ما و يتضمن إمكانية للرجع **(DEVITO et autres , 1993 , p 5) .**

– تعريف كوولي (Cooley, C) فالتواصل هو : الميكانزيم الذي تتواجد بواسطته العلاقات الإنسانية و تتطور، ويتضمن جميع رموز الفكر و وسائل إرسالها عن طريق مكان ، وبتدعيم زمان ، إنه يتضمن تعبيرات الوجه ، والاتجاهات، والحركات، ونبرات الصوت والكلمات، والكتابات و المطبوعات ، وسكك الحديد، و التلغراف والتلفون ، وكل ما يسير نحو إتمام اكتشافات الفضاء و الزمن **(Mucchielli , R, (COOLEY, C in 1988p33**.

يتبين لنا عبر هذا التعريف أن التواصل هو جوهر العلاقات الإنسانية ومحقق تطورها. وبالتالي، فالتواصل له وظيفتان من خلال هذا التعريف:

أ– وظيفة معرفية: تتمثل في نقل الرموز الذهنية وتبليغها زمكانيا بوسائل لغوية وغير لغوية،

ب–وظيفة تأثيرية وجدانية: تقوم على العلاقات الإنسانية **(جميل حمداوي،2009،ص.2)**.

– تعريف المصطفى حدية : التواصل ظاهرة مركبة و ضرورية ، تشير إلى مجموعة أصناف التواصل الإنساني، فهو يتغير تبعا للآليات المستخدمة لبلورته وتبعا للمواضيع المتتالية **(المصطفى حدية ،1995،ص.21)**.

وبالنسبة لارتباط التواصل بدينامية الجماعة ترى رشيدة أفيلال أن أهمية النشاط التواصلي تكمن في أن كل فعل اجتماعي يستند على مبدآ تبادل المعلومات ، إما داخل إطار جماعة أو بين الجماعات ، وأن التواصل من حيث طبيعته الدينامية يمثل إحدى تعبيرات دينامية الجماعة ، وإحدى أشكال التفاعلات الأكثر أهمية فيها **(AFILAL , R ,1996 , p100) .**

و فيما يخص ارتباط التواصل بالتعبير يؤكد الباحث خليل أحمد خليل، أنه عند الإنسان تكون اللغة هي الناقل المميز للاتصال الدقيق ، حيث يرتبط التواصل هنا بالتعبير أي انتقال المضمون التعبيري بين فاعل و قابل ، حيث يكون القابل فاعل آخر ، وفي مستوى تخاطب الأنا مع الآخر تقوم علاقة مقبولة بين الطرفين ، فكلما كان التعبير جديدا ،غنيا ، عاديا ، كان الاتصال سهلا **(خليل أحمد خليل، 1995 ، ص.10)**.

و من حيث ربط التواصل بالثقافة عرف ونكين (Winkin , Y) التواصل ، بأنه : مجموع الأفعال التي تحرك " البنيات " المؤسسة للمجتمع يوما عن يوم ، بمعنى ثقافته ، إنها مجموع تحيينات الثقافة في الألف وواحد من حركات الحياة اليومية(**WINKIN, Y,1988,p21**).

– ولما اعتبر التواصل سلوكا مثيرا قال أحمد فاخر عاقل: في التواصل يكون سلوك عضوي ما بمثابة مثير لسلوكات عضوية أخرى (**أحمد فاخر عاقل ، 1988،ص. 26**).

– وفي ارتباط بالتفاعل الإنساني أشار موكييلي (Mucchielli . R) إلى أن التفاعل هو أولا تبادل بين أعضاء الجماعة ، أو بين عضو و الجماعة كلها ، فهو يفترض إذن تواصلا مصحوبا بفعل في الاتجاهين معا (**عبد الكريم بلحاج،1999،ص .59**).

و كتب ميد(Mead , G) في هذا الصدد أن المبدأ الأساسي في التنظيم الاجتماعي هو التواصل الذي يؤدي إلى المشاركة مع الآخر ، وهذا يتطلب أن يظهر الآخر استعداده وتكون هذه المشاركة ممكنة بواسطة نوع التواصل الذي يحققه الإنسان .

ويؤكد كذلك أن هذه المشاركة تكون سابقة منطقيا و انطولوجيا عن التواصل اللفظي ، و أنها تعبر عن الاتجاهات الاجتماعية و الإنسانية الأساسية ، يمكن اختصارها في أهميتين : التعاون والتبادل(**SILLAMY , N , 1983 ,p59**)

و يعرفه زيتون التواصل: عملية يتم فيها تكون علاقة متبادلة بين طرفين، تؤدي إلى التفاعل بينهما، وتشير إلى علاقة حية متبادلة بين الطرفين.أو عملية تفاعل بين طرفين حول رسالة معينة (مفهوم أو فكرة أو رأي أو مهارة أو قيمة أو اتجاه) إلى أن تصير الرسالة مشتركة بينهما(**زيتون، 1997، ص.307**).

وعرف العاجز التواصل أيضا بأنه عملية يتم فيها تكوين علاقة متبادلة بين طرفين تؤدي إلى التفاعل بينهما، وتشير إلى علاقة حية متبادلة بين الطرفين (**فؤادالعاجز،محمدالبنا،2004 ،ص.117**).

كما أشار أبو نمر أيضا في كتاباته وأكد ما جاء به مفهوم التواصل وقال بان التواصل تكوين علاقة متبادلة بين طرفين، أو بتعبير آخر انفتاح الذات على الآخرين في علاقة حية لا تنقطع حتى تعود من جديد (**محمدأبو نمر،2001، ص.98**).

1-3- تعريف الاتصال

يعرفه حسن محمد خير الدين: إنه عملية نقل المعاني عن طريق الرموز، فعندما يتعامل الأفراد مع بعضهم بواسطة الرموز، فإنهم يقومون بعملية الاتصال (**خيري خليل الجميلي، 1997 ،ص10**).

يعرف (كارك هوفلاند 1938):الاتصال على انه هو العملية التي ينقل بمقتضاها الفرد (القائم بالاتصال) منبهات (عادة رموز لغوية) لكي يعدل سلوك الأفراد الآخرين (مستقبلي الرسالة)، أي أن القائم بالاتصال ينقل عمدا (أي بشكل هادف) منبهات لإحداث تأثير **(أمال سعد متولي،2007،ص.30).**

ويرى (جورج لندبرج):الاتصال بأنه نوع من التفاعل يحدث بواسطة الرموز التي تكون حركات أو صور أو لغة و أي شيء آخر يعمل كمنبه للسلوك **(فضيل دليو،2003، ص.16).**

يعرفه حسن محمد خير الدين: إنه عملية نقل المعاني عن طريق الرموز، فعندما يتعامل الأفراد مع بعضهم بواسطة الرموز، فإنهم يقومون بعملية الاتصال**(خيري خليل الجميلي، 1997، ص.10).**

كما يعرفه الدكتور حسين حمدي الطوبجي: هو العملية أو الطريقة التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتى تصبح مشاعة بينهما وتؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر، وبذلك يصبح لهذه العملية عناصر ومكونات واتجاه تسير فيه وهدف تسعى إلى تحقيقه، ومجال تعمل فيه ويؤثر فيها**(عبد الحافظ محمد سلامة، 2000 ، ص.34).**

ويلاحظ من خلال التعاريف والمفاهيم السابقة للتواصل والاتصال أن المصطلحين يعبران عن مفهوم واحد من حيث الجانب اللغوي والجانب الاصطلاحي العلمي فالكثير من الباحثين والمتخصصين التربويين تعرض لمعنى الاتصال وفضل البعض منهم استعمال مصطلح تواصل بدل مصطلح اتصال.

وعليه يرى الباحث أن **التواصل هو** : العملية المستمرة ، التي يتم فيها تبادل الخبرات أو التوجيهات او المعلومات بين طرفين أو أكثر ، عبر رسائل لفظية أو غير لفظية ، تؤدي إلى إحداث علاقة تفاعل وتفاهم و مشاركة حية ، بحيث يتم التأثير على أنماط السلوك أو الأداء لغرض تحقيق هدف معين.

أما الاتصال هو : العملية المحددة ، التي يتم فيها توجيه رسالة لفظية أو غير لفظية ، تحمل خبرات أو توجيهات أو معلومات من طرف لآخر أو من مجموعة لأخرى، دون تلقي أي رد عليها.

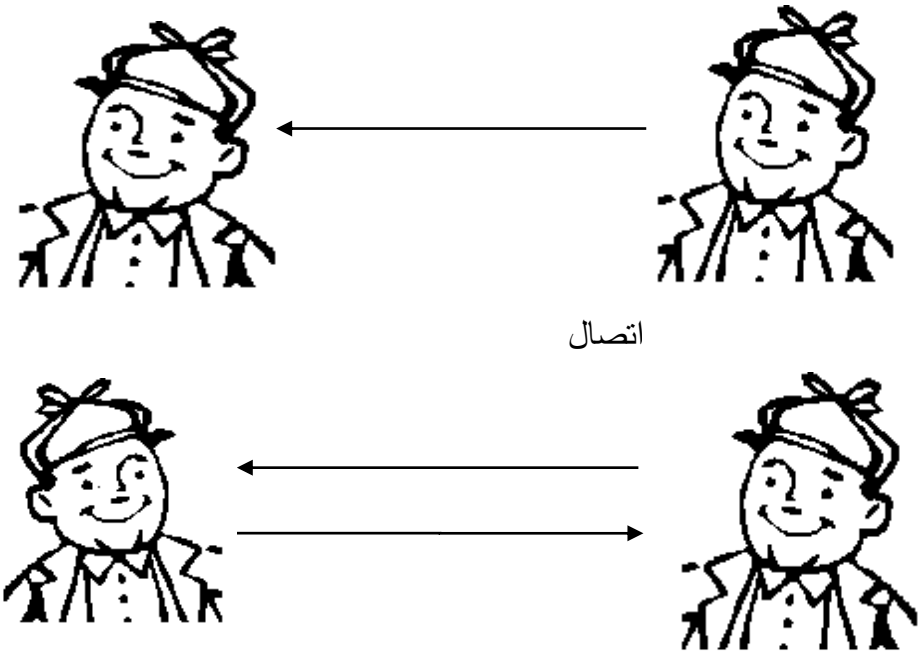
لذلك يفضل بعض الباحثين والمتخصصين في مجال الاتصال استخدام مصطلح التواصل بدل الاتصال، ويقولون إن التواصل كما توحي به الكلمة نفسها يدل على أن هناك طرفين في العلاقة بينما يفهم من الاتصال بأنه أحادي الجانب والتواصل عندهم يعني نقل المادة الإعلامية أو غيرها عبر القنوات أو الأوعية المختلفة من شخص إلى أخر، مع إمكانية حدوث تغذية راجعة من المستقبل

(ربحي مصطفى، محمد الدبس،1999،ص.28).

كما يتضمن مفهوم التواصل إضافة إلى ما ذكر معنى الاستمرارية في تبادل الرسائل الاتصالية، أي أن التواصل انفتاح الذات على الطرف الآخر في علاقة حية متينة لا تنقطع وإذا انقطعت فترة عادت من

جديد ورغم ذلك نجد اغلب الباحثين لا يعيرون أي اهتمام لهذا الفارق الدقيق بين مفهوم الاتصال ومفهوم التواصل، واستخدموا في دراساتهم لفظ الاتصال على أساس أنهم يقصدون به معنى التواصل آو العكس ولذلك فإننا في درستنا هذا ننتهج نهجهم ونتحدث عن التواصل والاتصال دون الاهتمام بهذه الفرو قات.

ومن ذلك يتبين أن الاتصال جزء من عملية التواصل ، وهو يسبق عملية التواصل ولا تبدأ هذه العملية إلا به، فالتواصل أشمل وأعم من الاتصال وهو يتضمن بداخله معني الاتصال، فلا يوجد تواصل بدون اتصال وشكل رقم (1) يوضح الفرق بين الاتصال والتواصل – وهذا التعريف حسب ما يراه الباحث يتفق مع واقعية ودور عملية الاتصال والتواصل ، ويحقق وظيفته داخل المنظمة أو المؤسسة التربوية وداخل القسم الدراسي وهو ما يتبناه الباحث ويواكب طبيعة الدراسة التي يقوم بها.



اتصال

تواصل

شكل رقم (1) : الفرق بين التواصل والاتصال

المصدر: خليل الدعس، 2009، ص.19

1-4 مفاهيم لها علاقة بالتواصل التربوي

التفاعل الصفي:

ويعرف التفاعل الصفي بأنه :شبكة العلاقات المتداخلة الناجمة عن تفاعل الطلاب كأفراد أو كمجموعات مع معلميهم أو فيما بينهم، تشكّل نوعا من نظام اجتماعي تلتئم فيه النشاطات الصفية المتنوعة، ويدرك فيه كل فرد من افراده الدور الذي يترتب عليه القيام به، لأنه يعرف تقريبا ما المتوقع منه سواء كان معلما أو متعلما **(عبد المجيد نشواتي، 2003 ،ص.241).**

كما يعرف التفاعل الصفي بأنه عملية تربوية يطور فيها الطلبة أفكارهم وآرائهم بعناية المدرس الذي يحرص على رفع مستواها وارتقائها **(يوسف قطامي وآخرون، 2000 ،ص .822).**

العلاقة التربوية:

مجموعة النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلى توفير جو صفي تسوده العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين المعلم وطلابه ، وبين الطلاب أنفسهم داخل غرفة الصف ، ومن هنا فهي عملية تهدف إلى توفير تنظيم فعال من خلال توفير جميع الشروط والظروف اللازمة لحدوث التعلم لدى الطلاب بشكل فعال **(خولة أحمد يحيى ،2000،ص 36).**

الفعالية التربوية :

مجموعة من المناشط والإجراءات التي يقوم بها المعلم في البيئة المدرسية عن قصد بهدف الوصول إلى نتائج مرضية في مجال التدريس دون إهدار الوقت والطاقة **(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، 2007 ،ص.19).**

الحوار التربوي: ويقصد به تلك المحادثة التي تكون بين المدرس والتلميذ حول موضوع دراسي ما تتيح للتلميذ فرصة الإدلاء بدلوه والخوض في الموضوع بحرية فيتعلم بذلك المبادأة في الحوار الرصين ،كما يساعد على تقييم الأفكار وتحليلها وتفسيرها ،وتعرف هذه بطريقة المحادثة المباشرة ،تقوم على أساس مناقشة الجماعات الصغيرة من خلال تقسيم تلاميذ الفصل إلى مجموعات صغيرة ويتم الحوار فيما بين افراد كل مجموعة على حدة وبين افراد اية مجموعة مع المدرس **(مجدي عزيز إبراهيم، 2000، ص 958).**

كما يعتبر الحوار قناة من قنوات التواصل يكتسب من خلالها التلاميذ المزيد من المعرفة والوعي كما انه طريقة للتفكير الجماعي والنقد الفكري الذي يؤدي إلى توليد الأفكار والبعد عن الجمود ويعتبر وسيلة للتآلف بين التلاميذ والمعلمين والتعاون فيما بينهم وبديلا عن سوء التفاهم والتقوقع والتعسف

(مكتب التربية العربي لدول الخليج ،2010،ص100).

1-5 تعريف التواصل التربوي:

هو علاقة تفاعل وتبادل وتأثير وتأثّر بين فردين وفي المجال التربوي ويسمّى تواصلاً لكلّ أشكال وسيرورات ومظاهر العلاقات بين التلميذ ومعلّمه، أو بين التلاميذ أنفسهم، كما يتضمّن الوسائل التواصلية والمجال والزمان، ويهدف إلى تبادل أو نقل الخبرات والمعارف والتجارب والمواقف، مثلما يهدف إلى التأثير في سلوك المتلقّي. ويبقى التواصل بين المعلّم والتلميذ هو مطمح الجهد التربوي والتعليمي، ففيه تتحقّق المرامي والأهداف. ويؤدي غيابه إلى اغتراب كلّ واحد عن الآخر ويفتقد الانسجام والتناغم، وتغيب العلاقة الإنسانية التي لا يمكن للعملية التربوية التعليمية أن تنجح بدونها

(العربي أسليماني، 2005، ص19).

وإذا أردنا أن نبحث عن **مفهوم للتواصل التربوي البداغوجي** من المنظور الحديث للعقد البيداغوجي الذي تتركز فيه السلطة وتتهيمن حول التلميذ باعتباره محل وغاية العملية التعليمية–التعلمية فإننا لا نجد مفهوما أنسب لجلاء معناه من الذي أورده عبد اللطيف الفاربي في معجم علوم التربية وهو كالاتي

هو كل أشكال وسيرورات مظاهر العلاقة التواصلية بين مدرس وتلاميذ أو بينهم أنفسهم ،انه يتضمن نمط الإرسال اللفظي وغير اللفظي ،كما يتضمن الوسائل التواصلية والمجال والزمان وهو يهدف إلى تبادل أو تبليغ ونقل الخبرات والتجارب والمواقف مثلما يهدف إلى التأثير على سلوك المتلقي **(مختار بروال،2014، ص90).**

2- مبادئ التواصل التربوي

ولتحقيق التواصل التربوي يتطلّب توفير مبادئ أهمها:

2-1 مبدأ الانسجام: ويتجلّى في رغبة المعلم لجعل التلميذ يشارك في بناء الدّرس عن طريق الحوار.

2-2 مبدأ التبادل المستمر: ويتجلّى في تصحيح الفارق بين الهدف والنتيجة التي حصل عليها في تحديد الهدف من النظام أو المناهج بعد تحليل الحاجات والمنطلقات، وتنفيذ العمليات والمهمات، وتقويم سير التنفيذ وآثاره ونتائجه .

2-3 مبدأ الإدراك الشامل:

ينبغي الانتباه إلى ما يمكن أن يحسّ به كلّ طرف من أطراف العملية التّواصلية في خلق شمولية تامة في التّواصل أمّا التواصل الفعّال فيتطلّب دينامية الكلام والكتابة بتوافر عناصر رئيسة، تتلخّص في استعمال أسلوب متين ومنسّق يتميّز بحوار مفهوم وحيوي، يمنح الفرصة للتلميذ للمشاركة في بناء الدّرس من دون الإحساس بالملل، ويمكّن التلاميذ من كسر الحواجز فيما بينهم، وبالتالي إكسابهم مهارات الإنصات، ولا

يمكن تحقيق ذلك إلا باستعمال العلاقات والرّوابط المنطقية. ولإنجاح التّواصل التربوي يستلزم استعمال لغات متعدّدة سمعية و بصرية وحرفية تتكامل فيما بينها **(العربي أسليماني، 2005، ص.19)**.

3-عناصر عملية التواصل في العملية التعليمية:

تعد اللغة من أهم وسائل الاتصال في المواقف التعليمية، حيث يمكن استخدام اللغة على شكل لغة لفظية أو غير لفظية، وتعد هذه اللغة مهمة جدا للمعلم لأنها تساعده في التواصل الفعال مع التلاميذ.

وبما أن التعليم موقف من المواقف يحدث فيه تعلم سلوك المعلم فهذا الموقف له أثر كبير في سلوك التلاميذ، إذ سلوكه جزءا من عملية الاتصال، لذلك فإن عملية الاتصال الفعال لا تتم إلا في ضوء تكامل جميع عناصر الاتصال وأهم هذه العناصر هي:

3-1- المرســـــــــل: (الاستاذ)

يعد المرسل (الأستاذ) هو مصدر الرسالة ومنطلق عملية الاتصال في العملية التعليمية، ففي حالة اتصال المعلم بالتلاميذ، فإن كلا منهما يأتي إلى مجال الاتصال وهو مزود بخبرة سابقة تؤثر على الرسالة والموقف التعليمي وتتأثر به، وبذلك يمكن تعديل الرسالة بما يساعد في تعديل السلوك لدى المتعلمين وهذا يؤدي إلى التعلم**(الطوبجي حسين فتحي، 1986ص. 29)**.

ولذلك لابد للمرسل أن يجيد فن التحدث أمام التلاميذ، وأن تكون لغته سليمة وواضحة، ويجب عليه أن يكون عارفا بفنون عملية الاتصال الفعال في الموقف التعليمي، وأن يكون متمكنا من مادته العلمية ليكون قادرا على جذب انتباه التلاميذ أثناء الحصة الدراسية**(أحمد محمد الزعبي ،2005 ،ص. 271)**.

وهنا لابد من التأكيد على الدور الأساسي للمعلم كونه المصدر الأساسي الذي تنطلق منه العملية الاتصالية، وهو العنصر الأول من عناصر العملية أي الجهة التي تصدر منها الرسالة المرسلة إلى المستقبل، حيث يبدأ المعلم بصياغة أفكاره في رموز تعبر عن المعنى الذي يقصده للتلميذ، فإذا نجح المعلم في اختيار الرموز المناسبة للتعبير عن فكرة تعبيرا صحيحا ودقيقا وواضحا يكون بذلك قد وضع قدمه على الطريق الصحيح، أما إذا عجز المرسل (الأستاذ) عن صياغة أفكاره في رموز واضحة تعبر عما يقصده انهارت عملية الاتصال في مراحلها الأولى وتحولت إلى عبث قد يسبب الضرر بدلا من النفع، وتمر صياغة الرسالة بعدة مراحل، فإذا كان المصدر غير قادر على التواصل أو تكون مهارات المرسل الذي يتولى نقل الرسالة من مصدر عال إلى الحد الذي يضفي على الرسالة وضوحا أكثر أو قدرة أكبر على الإقناع والتأثير. وتعتبر الثقة العامل الأساسي الذي يمكن الأستاذ من لفت انتباه واهتمام التلميذ، فيتلقى منه مضمون الرسالة

(المعلومات) وهو واثق بأنه يعطيه كل ما يملك من معارف ومعلومات أو مهارات أو اتجاهات أو قيم والتي يريد المرسل (الأستاذ) توصيلها للمستقبل (التلميذ) بغية إحداث تأثير لديه.

وعليه يجب أن تكون عملية التواصل بين المعلم والتلميذ فيها تفاعل وتجاوب بينهما، فالثقة في المعلم شرط أساسي في نجاح العملية الاتصالية، خاصة إذا كانت مدعومة بشعور التقدير والاحترام

(مصطفى عبد السميع محمد، 2001، ص.30).

3-1-1اتجاهات المرسل (الأستاذ) وتتمثل في:

- اتجاهات المرسل نحو نفسه:

يرى (برلوBrule)أنه إذا كان اتجاه المصدر نحو نفسه سلبيا فيحتمل أن يؤثر هذا التقييم السلبي للذات على الرسالة التي يضعها، بينما إذا كان اتجاه المصدر نفسه إيجابيا، ويعتقد أنه محبوبا، فقد يجعل هذا الاعتقاد ناجحا لثقته في نفسه، حيث تبين أن اتجاه المرسل نحو ذاته يؤثر على الطريقة التي يتصل بها مع المستقبل (التلميذ).

3-1-2 اتجاهات المرسل نحو المتلقي:

يؤثر اتجاه المصدر نحو المتلقي على قدرة مصدر التواصل، يدرك التلميذ بأن المعلم يحبه ويحترمه ويتعاطف معه ليصبح أقل انتقادا لرسائله ويزداد احتمال قبوله لرسائله وتفهمه واستيعابه للأفكار والآراء المقدمة، فالاحتمال الأكبر أن التلميذ لن يستمع ولن يقتنع بكلام المعلم إذا شعر في أعماقه أنه لا يهتم به ولا يحبه ولا يحترمه، ولكي ينجح المعلم في توصيل رسائله للتلميذ ينبغي أن تتوافر بعض الشروط في المعلم وهي:

- أن يكون الأستاذ متمكنا من مادة رسالته.
- أن يكون على دراية بخصائص من يتعامل معهم ويوجه إليهم رسالته (التلميذ)
- أن يكون قادرا على إدراك مدى تأثير رسالته على التلميذ.
- أن يحسن اختيار الوقت والمكان الملائمين لتوصيل الرسالة **(عاطف عدلي العبد،1993،ص.84).**

3-2 المستقبـــــــل: (التلميذ)

يشكل التلميذ عنصر أساسي ومهم من عناصر عملية التواصل الذي توجه إليه الرسالة، ويقوم بفك رموزها وتفسيرها وفهم معناها (المستقبل)، إنه المستهدف من عملية التواصل، ولهذا فإن نجاح الرسالة في الوصول إلى المستقبل يقاس بما يقوم به المستقبل من سلوكيات يستطيع من خلالها مواجهة مواقف حياته

الجديدة، والمستقبل هو جزء فعال في عملية التواصل وليس متلقيا فقط(**عبد الحافظ محمد سلامة،1993،ص17**).

وباعتبار التلميذ هو أهم حلقة في عملية التواصل وهو المستقبل للرسالة، فهو لا يستقبلها ويتأثر بها مباشرة، وإنما يقوم بعمليات تنقيح وتنقية حسب سماته النفسية والاجتماعية ومستوى تعليمه واتجاهاته، وحتى يحقق التواصل أهدافه المنشودة، ينبغي أن يتوافر في المستقبل شروط منها:

- أن يشعر التلميذ بأهمية الرسالة وقيمة الأستاذ ودوره.
- أن يكون قادرا على إدراك مضمون الرسالة بوضوح.

وبناء على ذلك يكون واجبا على المرسل (الأستاذ) تهيئة الظروف النفسية والاجتماعية والفيزيائية المناسبة التي تساعد المستقبل (التلميذ) على أن يكون مهيئا لاستقبال المعلومات والخبرات الجديدة في المواقف التعليمية، وتساعده في تعديل سلوكه غير المرغوب فيه وتنمية السلوك المرغوب فيه (**أحمد محمد الزعبي،2005،ص270**).

3-3 الرسالة:

تعد الرسالة في عملية التواصل المضمون أو المحتوى المعرفي ، أو المعلومات والأفكار والمهارات التي يريد المرسل (الأستاذ) أن ينقلها إلى المستقبل (التلميذ)، والتي من شأنها التأثير فيه وتحقق الهدف من عملية التواصل وهناك ثلاثة أمور يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار بالنسبة للرسالة وهي:

3-3-1- تعليمات الرسالة:

إن هذه المعلومات هي مجموعة من الرموز التي إذا وضعت في ترتيب معين من العناصر "مفردات لغة " أو مجموعة من الأساليب لجمع تلك العناصر في تكوين معين.

3-3-2- مضمون الرسالة:

هو عبارة عن مادة الرسالة التي يختارها المعلم للتعبير عن أهدافه، فهي عبارة عن المعلومات والعبارات التي تقدم والاستنتاجات التي يخرج بها، والأحكام المقترحة.

3-3-3- معالجة الرسالة:

تشير معالجة الرسالة إلى القرارات التي يتخذها الأستاذ كطريقة يقدم بها مضمون الرسالة، فالمعلم قد يختار معلومة أو فكرة معينة ويتجاهل معلومة أو فكرة أخرى، وقد يلخص ما يقوله في البداية أو في النهاية، ويستطيع ذكر كل الحقائق للتلميذ في نقله للرسالة، وقد يترك له مهمة تكملة الجوانب التي لم يذكرها في الرسالة ويتخذ القرار الذي يحقق له هدفه بأفضل شكل متاح (**عاطف عدلي العبد،1993،ص90**).

ولهذا يجب أن تتصف الرسالة التعليمية المرسلة إلى المتعلم بخصائص تساعد في تحقيق الهدف منها وأهم هذه الخصائص هي:

- أن تكون بسيطة وبعيدة عن التعقيد ليسهل فهمها من قبل المستقبلين(التلاميذ)
- أن تكون مناسبة للنمو العقلي والمعرفي للتلميذ.
- أن تلبي حاجات التلاميذ.
- أن تعرض بأسلوب مشوق ومثير للتلاميذ(**أحمد محمد الزعبي ، 2005، ص 272**).

3-4 قناة التواصل (الوسيلة):

يقصد بقناة التواصل الوسيلة التي من خلالها يتم نقل الرسالة من المرسل إلى المستقبل إذ هي حلقة الوصل بين الأستاذ والمتعلم يستخدمها الأستاذ لتوصيل أفكاره أو آرائه إلى المتعلم (**أحمد حسن اللقاني، علي الجمل ، 1996، ص203**).

وقد تكون قناة التواصل الصوت العادي للمرسل (الأستاذ) أو الكتب المدرسية وغير المدرسية، أو المجلات، أو الخرائط ، أو الرسومات أو اللوحات أو الأفلام التعليمية أو المسجلات الصوتية أو الحاسوب، أو التعليم المبرمج، فقناة التواصل تنقل المعلومات والأفكار والمفاهيم بهذه الوسائل إلى المستقبل (التلميذ)، فهي تعد عنصرا أساسيا في عملية الاتصال في المواقف التعليمية (**أحمد محمد الزعبي ، 2005، ص 272**).

فالمرسل (الأستاذ) قد يعد رسالة ذات محتوى معرفي جيد، ولكنه قد يفشل في إيصالها إلى المستقبل (التلميذ)، ولذلك لابد للأستاذ أن يمتلك خبرة واسعة في إيصال المعلومات إلى المستقبل (التلميذ) (**حسن زيتون،1997، ص 27**)

تختلف قنوات التواصل بحسب الأهداف المرجو تحقيقها، فقد تكون لفظية وهي تشمل وسائل التواصل المنطوقة الشفوية المباشرة منها وغير المباشرة، ووسائل الاتصال المكتوبة وقد تكون غير لفظية أي حسية كالإشارات والإيماءات والحركات التي يستعملها المعلم في تعليم التلميذ.

أومن خلال اختيار الوسيلة التعليمية المناسبة (قناة التواصل)، وبناءا على ذلك فإن التواصل الفعال بين الأستاذ والتلميذ لا يمكن أن يتم بدون وسيلة تواصل مناسبة، إذن الوسيلة تؤثر بشكل فعال على الرسالة (**أحمد محمد الزعبي ، 2005، ص 272**).

ويتحكم في استخدام وسيلة التواصل العوامل التالية:

- طبيعة الفكرة أو الهدف الذي يسعى الأستاذ إلى تحقيقه من خلال رسالته.

- خصائص المتعلم من حيث قدراته، قابليته للتأثير.
- تكاليف استخدام الوسيلة بالنسبة لأهمية الهدف المطلوب تحقيقه.
- أهمية عامل الوقت للموضوع الذي يتناوله التواصل.

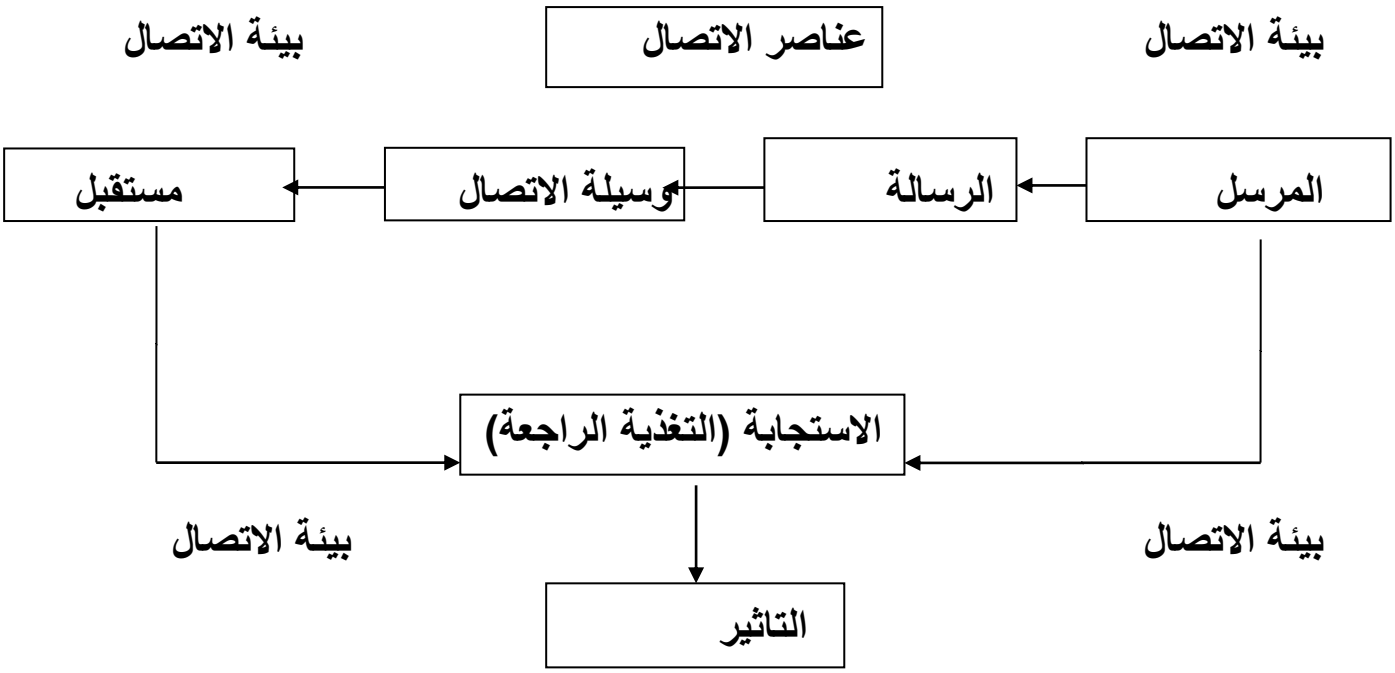
3-5 التغذية الراجعة أو الأثر:

هي ردة الفعل الصادرة من المستقبل للرسالة، ومن الممكن أن تكون على شكل مداخلات أو حركات غير لفظية كا تعبيرات الوجه ونظرات العيون أو الإشارات والإيماءات، وقد تكون متمثلة بالصمت المطبق بدون أي تعليق أو تعقيب، ومن خلال التغذية الراجعة يتمكن المرسل من معرفة ما إذا كانت رسالته سلبية المردود أم إيجابية المردود، وذلك من خلال قراءة الحركات غير اللفظية أو سماع الردود أو النقاشات أو المداخلات التي توحي بإيجابية أو سلبية الفكرة أو طريقة عرضها **(رافدة الحريري،2010 ،ص.25).**

كما و يمكن أن تسمى التغذية الراجعة بالتغذية العكسية ويقصد بها جميع أنواع ردود الأفعال التي يقوم بها المستقبل، والتي تمكن المرسل من التصرف على أساسه.

3-6 بيئة التواصل :

تتمثل في قاعة الدراسة أو المكتبة أو المختبر أو هي الوسط الذي تأتي الرسالة عبره، ويكون ماديا ،فيزيقيا أو معنويا متمثلا في العلاقات الإنسانية **(ملحم سامي محمد،2001 ،ص.201).**



الشكل: رقم(02) يمثل عناصر التواصل ، المصدر: ريم جمال زكي القريب،ص17

4 – نماذج التواصل التربوي:

لا يمكننا الاقتراب أكثر من فهم الظاهرة الاتصالية وإدراك جوانبها والكشف عن مكوناتها الأساسية ووصف آليات عملها والإحاطة بأبعادها المختلفة دون معرفة اهم المقاربات والنماذج المفسرة لموضوع التواصل. ورغم أن الظاهرة الاتصالية قديمة كما هو الحال بالنسبة لجميع الظواهر المرتبطة بالحياة البشرية أو الطبيعية إلا أن الاهتمام بموضوع التواصل ودراسته علميا يعتبر حديثا نسبيا في هذا العصر**(الميلود حبيبي،1993،ص.8)**.

في أواخر الأربعينيات وبداية الخمسينيات ومع ذلك حدثت نقلات نوعية وظهرت نتيجة لهذا الاهتمام دراسات وفيرة تحليلية لعملية التواصل في شكل نماذج تحدد عناصرها الأساسية والعلاقة بين تلك العناصر **(فضيل دليو،2003،ص21.)**.

لوجود كثيرا من النماذج التي تفسر عملية التواصل سوف نتطرق إلى ثلاث نماذج تخدم دراستنا لفهم التواصل التربوي داخل القسم، و هي نفسها التي وضعها عبد اللطيف الفاربي(1991) لأنها أكثر النماذج التي بينت مكونات التواصل داخل الفصل الدراسي و العلاقات بين هذه العناصر أو المكونات. حيث تم اعتمدها من طرف مجموعة من الباحثين في مجال التواصل

4-1 النموذج السلوكي

وضعه عالم السياسة الأمريكي (هارولد لاسويل)عام 1948 واستخدم بشكل كبير في الدراسات الإعلامية والاتصالية ، وقد صاغ لاسويل نموذجه من خمس أسئلة (من ، ماذا ، بأي واسطة ، لمن،و بأي تأثير) ويعتبر هارولد لاسويل مؤسس الطريقة الكمية لتحليل المضمون **(فضيل دليو،2003،ص21)**

وواضح أن هذا النموذج يظهر خمسة عناصر للعملية الاتصالية:

(المرسل،الرسالة، المرسل اليه، القناة، التأثير)غير أن هارولد لاسويل ركز على العنصر الأخير وهو التأثير ذلك لأن اهتماماته ودراسته كانت تتركز على تأثير الدعاية على الرأي العام فإذا لم يتحقق هذا التأثير تصبح عملية الاتصال فاشلة وان أدت جميع العناصر الأخرى وظائفها المطلوبة بكفاءة عالية**(محمد عمر الطونبي ،ص.85)** .

ويؤخذ على هذا النموذج إهماله لعامل رجع الصدى، وانه ينظر إلى المستقبل كعنصر سلبي في عمليات الاتصال التي تسير–حسب هذا النموذج –في اتجاه واحد من المرسل إلى المستقبل، كما انه لم يعير أي اهتمام لتأثير التشويش على تبليغ الرسالة الاتصالية ومن سلبيات هذا النموذج أنه يجعل المتقبل سلبيا في استهلاكه ومنظوره سلطوي في استعمال وسائل التأثير على المتلقي الذي يكون في صالح المرسل.

وللتمثيل:فالمدرس هو المرسل والتلميذ هو المتلقي والرسالة ما يقوله المدرس من معرفة وتجربة، ثم الوسيط الذي يتمثل في القنوات اللغوية وغير اللغوية والأثر هو تلك الأهداف التي ينوي المدرس تحقيقها عبر تأثيره في التلميذ **(عوين محمد الهادي، 2009،ص.52).**

يقول لاسويل إن الطريقة المناسبة لوصف عملية التواصل وذلك بالإجابة على الأسئلة التالية :

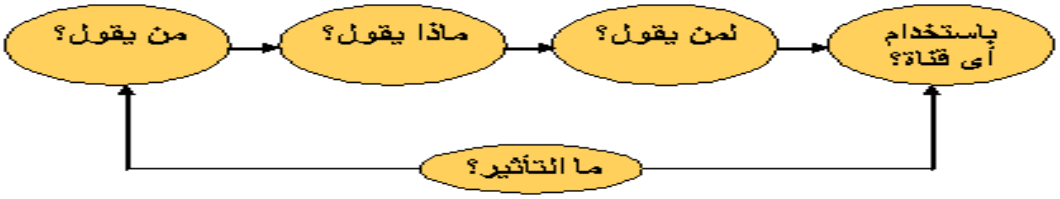
1-من يقول؟ ـــ◄ المرسل

2-ماذ يقول؟ ـــ◄ الرسالة

3- لمن يقول ؟ ـــ◄ المستقبل

4-بأي وسيلة اوقناة؟ ـــ◄ الوسيلة

5- ما التأثير؟ ـــ◄ التغذية الراجعة



الشكل رقم(03) يمثل نموذج التواصل (هارولد لاسويل)

المصدر: موسوعة ويكبديا الحرة

4-2النموذج الرياضي:

نموذج شانون و ويفر1949 م يعد هذا النموذج أساسا للنماذج اللاحقة الذي يأتي ثمرة لنتائج البحث الذي أجراه شانون لصالح شركة" بيل "للهاتف، حيث أوليا فيه"-شانون"و"ويفر" -"بحكم اختصاصهم ، كمهندسين في الاتصال وكرياضيين إحصائيين، عناية خاصة لدراسة الجوانب التقنية المرتبطة بنقل المعلومات، بغض النظر عن المضامين المحمولة**(ميلود حبيبي ،1993، ص21).**

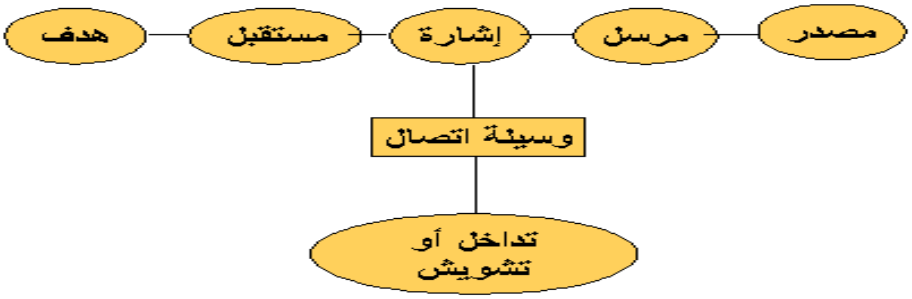
ووصفا فيه شانون وزميله ويفر عمليات الاتصال من خلال ستة عناصر (1) :مصدر المعلومات) (2المرسل (3) القناة أو الوسيلة (4)المستقبل (5) الهدف (6) مصدر الضوضاء .

واستطاعا ان يصورا نموذجهما ويرتكز النظام التواصلي في هذا النموذج على مبدأ الترميز وفك الترميز حيث يختار مصدر المعلومات رسالة ما" يضعها في صيغة رمزية ثم يبعث بها من خلال جهاز إرسال- خط تلفوني -أو اتصال لاسلكي، أو جهاز لنقل الصور، ثم يقوم جهاز الاستقبال بفك شفرة الإشارات ويحولها إلى رسالة، يستطيع الهدف أن يستقبلها وميزة هذا النموذج إدخاله لمصطلح الضوضاء الذي يفسر علة الاختلاف

في فهم معنى الرسالة بين المرسل والمستقبل فالتغييرات والانحرافات التي تطرأ على الرسالة في جهاز الإرسال وجهاز الاستقبال ترجع إلى التشويش الذي يشير إلى مصدر الخطأ الذي يسبب حدوث اختلافات بين العلامات والإشارات التي تدخل جهاز الإرسال وتخرج من جهاز الإرسال **(عماد مكاوي ،ليلى حسين السيد،1998،ص.40)**.

ومن النقد الموجه لهذا النموذج إغفاله للأثر الرجعي للرسالة، والفعل التواصلي فيه يتخذ مسارا خطيا واحدي الاتجاه لا يهمه إلا النقل الكمي للمعلومات من وجهة نظر المرسل، ويختزل هذا النموذج التعامل مع المتواصلين بالنظر إليهم كعناصر تقنية وظيفتها الترميز، كما يسلط الضوء على القناة ويهمل عناصر أخرى لها دورها الحاسم في النقل مثل السنن والمرجع وهذا النموذج ينسجم مع نمط الاتصال العمودي والمركزي حيث ركز عليه مجموعة من الباحثين في تفسير الظاهرة الاتصالية بكل ابعادها**(ميلودحبيبي،1993،ص.25)**.

وحسب الفاربي (1991) فان هذا النموذج يجب أن يكون كل من المعلم و المتعلم على دراية بالترميز، و إلا فإن التواصل لن يتم، أو ربما يتماشى هذا النموذج مع أساليب التعليم و التعلم التي تعتمد على نشاط المتعلم و تعاونه مع باقي المتعلمين **(الفاربي،1991،ص.62)**.



الشكل رقم (04) **يمثل نموذج التواصل** (شانون و ويفر)

المصدر: موسوعة ويكبديا الحرة

4-3النموذج اللساني: نموذج رومان جاكبسون 1964م

اعتبر جاكبسون في نموذجه أن اللغة وظيفتها الأساسية هي التواصل، و أن لهذا التواصل ستة عناصر وهي : (المرسل والرسالة والمرسل إليه والقناة والمرجع واللغة)

ولكل عنصر وظيفة لغوية خاصة : فالمرسل وظيفته انفعالية تعبيرية، والرسالة وظيفتها جمالية أو بلاغية إنشائية، والمرسل إليه وظيفته تأثيرية وإنتباهية، والقناة وظيفتها حفاظية، والمرجع وظيفته مرجعية أو موضوعية، واللغة أو السنن وظيفتها لغوية أو وصفية وقد اشتهر هذا النموذج في الادب والبلاغة واللسانيات كثيرا واعتمده الكثير من الادبيين (**الميلود حبيبي،1993 ،ص.58**).

وحسب الفاربي(1991)إن هذا النموذج ركز بالأساس على وظائف التواصل، و هو ينتمي إلى حقل اللسانيات، ذلك أن هذا النموذج يهتم بطبيعة الرسالة في حد ذاتها، لذلك نجده يفيد في تحليل نوع الخطاب الذي يمكن أن يوجهه مدرس إلى تلاميذه، و الشكل رقم(05)الموالي يبين ذلك ذكر فيما سبق أن هذا النموذج يركز على الوظائف الأساسية للخطاب الذي يمكن أن يوجهه مدرس إلى تلاميذه و هذه الوظائف تتمثل في:

4-3-1وظيفة مرجعية: تكون عندما يخبر المعلم عن أشياء موضوعية لا تتعلق بالمرسل أو المتلقي بل متعلقة بالموضوع أو المرجع الخارجي .مثل إخبار المتعلم أن :الجزائر من الدول العربية وموجودة داخل القارة الافريقية

4-3-2 وظيفة تعبيرية: و تكون عندما تظهر الرسالة موقفا معينا، مثل موقف: نحن نعيش على ارض المليون ونصف المليون شهيد فالعبارة هنا تعبر عن ميل مرسلها إلى تعظيم البلد الذي يعيش فيه وإحساسه بالوطنية

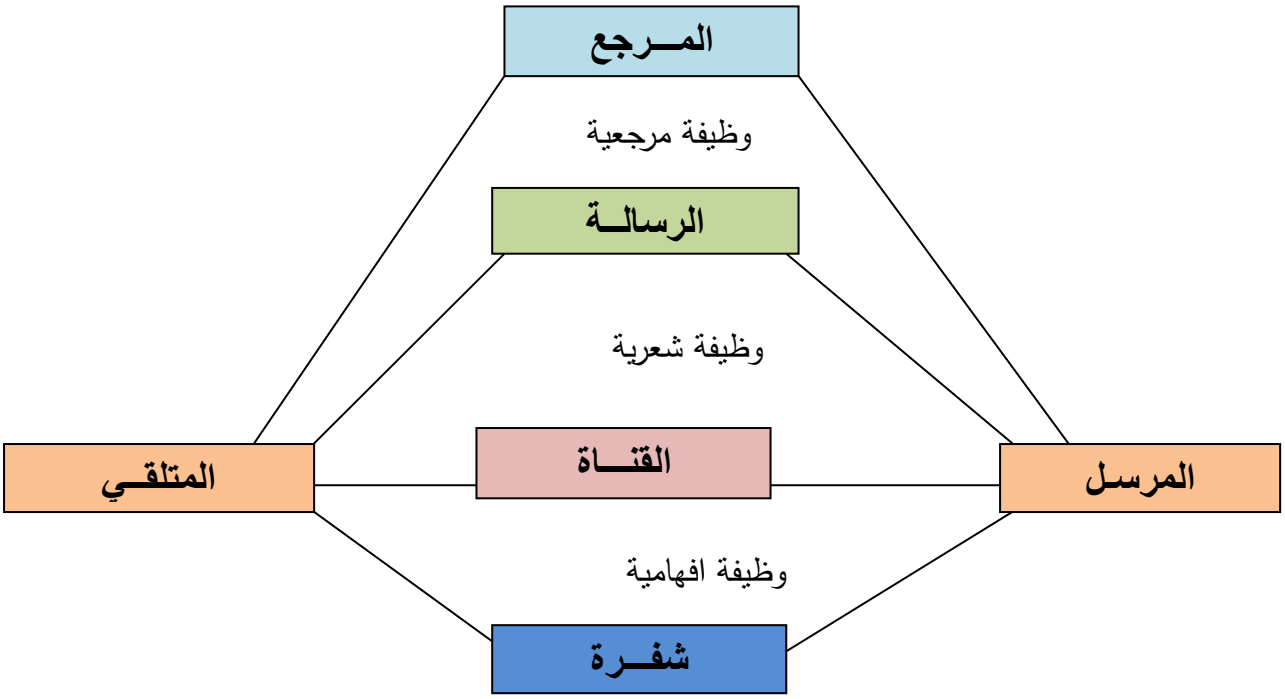
4-3-3وظيفة انفعالية: تبدو عندما يكون الهدف من التواصل هو التأثير على مواقف أو أفكار أو سلوكات المتلقي .مثل هذا الدرس سيكون من مقررات الامتحان أو هذا الاستنتاج يفديكم فيما بعد.

4-3-4 وظيفة شعرية: إن الهدف من عملية التواصل هنا هو الرسالة ذاتها من حيث مضمونها أو شكلها الإجمالي، فالمدرس هنا لا يقصد الإخبار أو التعبير أو التأثير بقدر ما يقصد إظهار سمات جمالية في الخطاب ومثال ذلك استخراج الصور البيانية والمحسنات البديعية من نص أدبي (**الفاربي،1991، ص. 64**).

4-3-5 وظيفة افهامية: تكون عندما يسعى المرسل إلى تنبيه المتلقي لضمان استمرار الاستقبال و تعزيز التواصل. مثال(انتبهوا – مفهوم؟.....)

6-3-4 وظيفة ميتا لغوية : و تعني توضيح رموز التواصل، مثل شرح مبادئ رياضية أو مصطلحات مادة دراسية معينة مثل دراسة مادة الفلسفة **(الفاربي،1991، ص.65)**.

إن الوظائف السابقة الذكر متداخلة فيما بينها، و إن كانت الواحدة منها قد تطغى على الأخرى عندما يتواصل الأستاذ أو المتعلمين أنفسهم، هذا من جهة و من جهة أخرى إن نموذج – جاكبسون – تعرض لتفاصيل ضرورية في التواصل التربوي و بالشرح المعمق، و هي ميزة لم تلاحظ في باقي النماذج الأخرى والتي توصل إليها الباحث من خلال استعراض هذه النماذج.



الشكل رقم(05)**يمثل نموذج التواصل** ل جاكبسون1964، **المصدر**: (الفاربي 1991،ص.63)

5- ابعاد التواصـــــل التربوي

إن التواصل مظهر من مظاهر العلاقات الإنسانية ولكل مظهر أبعاد تفسره وتعطي دلالاته ليفهمه الاخرين ومن بين هذه الابعاد التي تفسر التواصل التربوي:

5-1 التواصل الوجداني:

إن من بين وظائف التواصل التأثير على المتلقي سلبا أو إيجابا فهناك تواصل كلما أمكن لجهاز معين وبالأخص جهاز حي أن يؤثر على جهاز آخر بتغيير فعله انطلاقا من تبليغ إرسالية وبهذا المفهوم يفيد التواصل كل التأثيرات التي يمارسها نظام على آخر مثل تلك العلاقة التي تنبني على تطبيق أوامر وتعليمات وإحداث تغيير في سلوك الآخر وتعتبر السلوكية من أهم التيارات التي ركزت على الوظيفة التأثيرية ، لأن التواصل حسب المنظور السلوكي يرتكز على مفهومي المثير والاستجابة لذلك يؤثر السلوك اللفظي أو غير اللفظي على المتلقي تأثيرات وجدانية تكون لها انعكاسات إيجابية مثل التعاون والتماثل والاندماج وانعكاسات سلبية مثل التعارض والصراع والتنافس.

ومن ثم فالعمليات الإيجابية أقوى أثار وأبقى من العمليات السلبية، والا لما بقيت المجتمعات الإنسانية أو تقدمت نحو الرقي والنهوض فالصراع والعمليات السالبة عموما مجالها محدود وكذلك أسلوبها،ذلك لأن الحياة تضطر الأفراد بمختلف مصالحهم أو مواقفهم إلى أن يوافقوا أنفسهم بالآخرين وأن يتخلصوا من الصراع إلى الاندماج أو التكيف مع البيئة. ويقصد بالتواصل الوجداني في مجال البيداغوجيا اكتساب الميول والاتجاهات والقيم وتقدير جهود الآخرين وذلك من خلال تفاعله مع المادة المدروسة واكتسابه الخبرات بأنواعها المباشرة وغير المباشرة، ولقد خصص للمجال الوجداني صنا فات بيداغوجية ومن بين المهتمين بهذا المجال كارتهول (Krathwol) الذي خصص صنافة تتكون من خمسة مستويات ذات صلة وثيقة بالمواقف والقيم والاهتمامات والانفعالات والأحاسيس والتوافق والمعتقدات والاتجاهات: فكرية كانت أو خلقية وهذه المستويات هي: التقبل ، الاستجابة ، الحكم القيمي، التنظيم ،التمييز بواسطة قيمة أو بواسطة منظومة من القيم **(حسن زيتون كمال زيتون،1995،ص.94)**.

5-2 التواصل المعرفي:

التواصل المعرفي يهدف إلى نقل واستقبال المعلومات أو إنتاجها وهو تواصل يركز على الجوانب المعرفية ومارقيها، أو بتعبير آخر فأنه يركز على الإنتاجية والمردودية، ويهدف هذا التواصل إلى نقل الخبرات والتجارب إلى المتلقي وتعليمه طرائق التركيب والتطبيق والفهم والتحليل والتقويم بصفة عامة، إنه يهدف إلى تزويد المتلقي بالمعرفة والمعلومات الهادفة .ومن ثم، يقوم هذا التواصل على تبادل الآراء ونقل

المعارف وتجارب السلف إلى الخلف.ويساهم السلوك اللفظي ، وغير اللفظي في التواصل المعرفي إذا تم احترام الشروط السيكولوجية التي تحيط بالمتلقي أو يعيشها.فالرفع من الإنتاجية المعرفية لا يتم إلا عبر سلوكات لفظية ديمقراطية تعتمد على روح المشاركة واللاتوجيهة

والتسيير الذاتي والتفاعل الديناميكي البناء ، وعبر سلوكات لفظية ،وغير لفظية مثل حركات التنظيم والحركات الديداكتيكية وحركات التقويم وهكذا لا يمكن عزل التواصل المعرفي عن التواصل الوجداني إلا من باب المنهجية ليس إلا وثمة صنافات بيداغوجية في مجال التواصل المعرفي كصنافة بلوم

(Bloom) التي تتمثل في ألمراقي التالية:المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقييم **(حسن زيتون،كمال زيتون، 1995،ص62)**.

5-3 التواصل الحركي:

يمكن الحديث عن التواصل الحركي والحسي الذي يتناول ما هو غير معرفي ووجداني ويتمظهر هذا التواصل في إطار الحركات المتنوعة والمسرح والرياضة الحركية، ويتضمن هذا التواصل في المجال التربوي مجموعة متسلسلة من الأهداف تعمل على تنمية المهارات الحركية، واستعمال العضلات والحركات الجسمية، ومن أهم صنافات هذا التواصل الحركي نجد صنافة هارو Harrow التي وضعها صاحبها .وتتكون هذه الصنافة من ست مستويات أساسية، وهي:

1-الحركات الارتكاسية

2-الحركات الطبيعية الأساسية

3-الاستعدادات الإدراكية

4-الصفات البدنية

5-المهارات الحركية لليد

6-التواصل غير اللفظي **(حمداوي جميل،2009،ص.3)**.

ومن أهم وسائل التواصل الحركي بين التلميذ والأستاذ

1- تعبيرات الوجه:

يصف التربويون أن الوجه يأتي في المرحلة الثانية بعد الكلمات لنقل الإحساس الداخلي للشخص، ويؤكد هذا المعنى أن تعبيرات الوجه كلها تعبيرات مقصودة.

ويستخدم الوجه لنقل رسائل معينة، وأن تعبيرات الوجه تعكس ستة أنماط رئيسية من الانفعالات وهي: السعادة والحزن والدهشة والتعجب والضيق والغضب.

وتعتبر تعبيرات الوجه التي تدل على الابتهاج والسرور والإعجاب والتقدير ذات أثر إيجابي كبير على أداء الطلاب، لوضوحها وسهولة تغيير دلالتها.أما تعبيرات الوجه التي تحمل معنى الضيق وعدم الرضا والغضب يكون لها أثر عكسي على الطلاب.

2- لغة الأيدي:

وهي أكثر اللغات شيوعاً واستخداماً وفاعلية في غرفة الصف، وهي لغة تعبيرية تهدف لإيصال أفكار معينة يعبر عنها المرسل بحركات مدروسة لليدين، للحصول على استجابات مفيدة وصحيحة ومن هذه الحركات:

- الربت على الكتف تعبيراً عن الرضا والحنان، وتشجيع الطالب وتعزيزه
- تحريك اليد على شكل دائري، لتشجيع الطالب على الاستمرار.
- رفع اليدين إلى أعلى، تعبيراً عن الاستحسان .
- رفع كف اليد مفتوحاً أماماً باتجاه الطلاب تعبيراً للطلب منهم أن يكفوا عن الكلام أو الكف
- عن أداء عمل معين.
- الإشارة بإصبع السبابة باتجاه طالب محدد بقصد تحديده.
- وضع إصبع السبابة على الفم للطلب من طالب معين للكف عن الكلام.**(العاجز فؤاد محمد البنا ،2007،ص.131)**

3- لغة العيون:

وهي من أكثر اللغات تأثيراً في عملية التواصل بين الأفراد، لأن أي تواصل يبدأ عادة بعد التقاء العيون، ليعلن الطرفان استعدادهما للتواصل، ويستطيع المعلم من خلال النظر في عيون الطلاب قراءة انطباعهم حول الدرس، كما أنهم يستطيعون من خلال علاقتهم بالمعلم أن يفهموا ما يريد بواسطة نظرات العين خاصة فيما يتعلق بضبط النظام.

وتؤدي العيون وظائف هامة لاستمرارية التواصل أو إيقافه ومن هذه الوظائف:

- التحديق فهو يسهل ويراقب عملية التغذية الراجعة، لأنها تعكس تنظيم وتدفق المعلومات أي بدء وانتهاء المحادثة وتنظم الانتباه والاهتمام.
- تحمل العواطف والمشاعر، فالأفراد يتجنبون النظر إلى بعضهم بعضاً عند مناقشة أخبار غير سارة.
-التحديق يرتبط بنوع العلاقة بين طرفي التواصل كالإعجاب والاهتمام بحديث بعضهما والتفاعل والمشاعر.

ويساعد ذلك المعلم في نقل رسائل مختلفة للطلاب من خلال العيون ومنها:

- تواصل العينين مع الطالب بشكل منتظم مع هزة خفيفة بالرأس تشعر الطالب بالاهتمام والموافقة على ما يطرح من أفكار وآراء.
- تجنب اتصال العينين مع الطالب تشعره بعدم الاهتمام أو عدم الانتباه.
- العبوس والتقطيب والنظر نحو الطالب تشعره بغضب المعلم وعدم الرضا.
- النظر نحو الطالب باستهزاء للتعبير عن السخرية والنقد.

4- لغة التواصل المكاني:

وتعني اقتراب المرسل من المستقبل للتواصل معه، مع المحافظة على نطاق لمسافة التواصل، لأن أي اختراق لنطاق التواصل قد يعيق التواصل الفعال بين الأطراف المتواصلة، وعلى ذلك فالمسافة بين المعلم والطالب تعطي إشارة معينة يمكن أن يفسرها الطالب في ضوء الموقف فتؤثر على سلوك الطالب بطريقة إيجابية أو سلبية، وكلما اقترب المعلم من الطالب فإن ذلك يدل على تقدير المعلم للطالب وتوفر علاقة اجتماعية بينهما، ويمكن للمعلم استخدام هذه اللغة في الحالات التالية:

- الاقتراب من الطالب المنتبه والمشارك في التفاعل الصفي لحثه على الاستمرار، وتعزيز العمل الذي يقوم به.
- الاقتراب من الطالب غير المنتبه وغير المشارك في التفاعل الصفي لحثه على الانتباه، وتعديل بعض أنواع السلوك.
- الاقتراب من الطالب أثناء تأديته لبعض المهام والأنشطة لإشعاره بالمؤازرة.
- الابتعاد عن الطالب أثناء حديثه أو إجابته مع القيام بحركة تشير إلى اللامبالاة لتشعر الطالب بالتوقف عن الحديث لعدم الموافقة على ما يقول.

5- لغة الشفاه:

وتحمل معاني كثيرة ودلالات متعددة، ومنها ما يشير إلى الغضب وعدم الرضا وإلى الدفء والسعادة والصداقة، ويمكن للمعلم توظيف هذه اللغة في الحالات التالية:-

- الابتسامة تشير إلى السعادة والصداقة والقبول.
- العبوس وتقطيب الشفتين يشير إلى الغضب وعدم الموافقة.
- إصدار همهمات وقد تكون هذه الهمهمات تشجيعية أو تكون تحذيرية.
- العض على الشفتين تعبيراً عن القلق والشؤم والغضب.
- ضم الشفتين تعبيراً عن التعجب والاستغراب(**العاجز فؤاد،محمد البنا ،2007،ص.132**)

5-4 التواصل الاجتماعي

يُعرف جريشام (1998) Greshamالتواصل الاجتماعي بأنه اللغة المستخدمة في المواقف الاجتماعية ويشير إلى قدرة الطفل على استخدام اللغة من حيث " البنية والدلالة والتوظيف " وذلك للتفاعل مع الآخرين في مختلف المواقف الاجتماعية بدءاً من الدخول في عضوية جماعة الأقران إلى حل مختلف الصراعات الاجتماعية، وهو يتمثل في تأقلم الفرد مع المحيط الذي يعيش فيه من خلال الجماعات الصغيرة والكبيرة والعلاقات التي يكونها مع الاخرين.

ويتمثل التواصل الاجتماعي بكيفية التواصل بالآخرين وكيفية إقامة العلاقات والروابط ، وأن يحسن الفرد الانتباه و الإصغاء ، ويكيف اتصالاته بالآخرين حسبما يتلاءم مع احتياجات هؤلاء الناس.

الاتصال بالآخرين نعني بها قدرة الشخص على تنظيم وإدارة انفعالاته في التعامل مع الآخرين ، وتحقيق النسيج الاجتماعي السليم الذي يحقق الصحة النفسية ويدفع إلى التعاون والعمل الفعال ، والقدرة على امتلاك قلوب الآخرين ، والقدرة على التأثير وتغير قناعات الآخرين(**سعاد جبر سعيد،2008،ص.19**).

فالتواصل الاجتماعي يشير إلى تأثير الفرد القوي والايجابي في الآخرين عن طريق إدراك انفعالاتهم ومشاعرهم ومعرفة متى يقود ومتى يتبع الآخرين وبتصرف معهم بطريقة ملائمة فالإنسان كائن اجتماعي وقدرته على السلوك بصورة سليمة مع الآخرين عامل فعال في توافقه ،وتشير الكفاءة الاجتماعية إلى القدرة على فهم مشاعر الآخرين وانفعالاتهم بالصورة المثلى التي يتطلبها الموقف ،وهي تظهر في القدرة على التأثير في الآخرين والتواصل معهم بشكل فعال(**بشير معمرية،2007، 32**).

6- أساليب التواصل التربوي:

نقصد بأساليب التواصل التربوي كل أسلوب تسلطي أو ديمقراطيا و تسيبي (فوضوي) فمن هنا نحاول ان نعطي مفهوم التواصل لكل من هذه الأساليب في المجال التربوي الإنساني ونحاول أيضا أن نربط مدى تأثيرها على الجانب ألعلائقي بين المعلم والمتعلم.

6-1 أسلوب التواصل التسلطي :

هنا يكون الاستاذ في دور إملاء أو إعطاء الأوامر ، فمن خلال اتصالاته مع المتعلم(التلميذ) يريد أن يكن له الاحترام هذا لأنه معلم له معارفه وثقافاته عليه الحل أثناء الحوار ويتقبل أو يستحسن التدخلات إن كانت ممثلة من مفاهيمه بمعنى انه هو الذي يعمل على خلق العلاقة التربوية الإنسانية كما يريد وكما ينبغي ان يكون(**Dildine. R. Demoulin,1994, P 293).**

ومن هذا المنطلق نجد أن التواصل السلطوي يرى دائما أن المتعلم لا يستطيع أن يكون حرا يسلك لنفسه الطريق الذي يريده وان له خبرة صغيرة قد تجعله يتدخل في أمور تفيد المعلم والمتعلم هذا ما يجعل المعلم يهتم فقط بتحقيق الأهداف مع عدم الاكتراث بالاعتبارات الإنسانية.

حيث يقوم التواصل السلطوي على مبدأ الالتزام والإكراه ونعني به : الميل إلى استخدام العنف في العمل التربوي فالتواصل السلطوي سلوك ينطوي على العنف والإكراه ويتنافى مع معطيات وأسس السلوك الديمقراطي **(علي اسعد وطفة،2004، ص.207)**.

ويتجلى ذلك في منع المتعلمين من الإعلان عن وجهات نظرهم أو من توجيه النقد أو إبداء الرأي المخالف وهذا ما يمكن أن نطلق عليه التسلط المعرفي.

- أثر التواصل التسلطي على التلاميذ:

يؤثر التواصل التسلطي في سلوكيات وقدرات واتجاهات الطلاب بشكل مباشر وقد يظهر ذلك على إحدى الصور التالية:

- فقدان الطالب الأمن والطمأنينة ،ويجعله يعيش في جو قلق وخوف.
- إضعاف ثقة الطالب بنفسه ،وقدرته على تحمل المسؤولية مما يدفعه للغيبة والنميمة والوشاية ويقل عطاء التلاميذ ويزداد التخريب بغياب المعلم**(حسن منسي،2000 ،ص.28)**.

كما ويذكر تربويون آخرون آثارا أخرى لهذا النمط منها:

- يقتل طموح الطالب ويحد من آماله ،ويفقده القدرة على التعاون.
- يفقد الطالب الاستقلالية والاعتماد على النفس والقدرة على التحصيل.
- يستجيب الطالب للمعلم خوفا من العقاب لا من قناعة ورضا.
- عدم رغبة الطالب في اكتساب المعرفة والتحصيل.
- الغش في الامتحانات وكراهية المدرسة والهروب منها ،والتسرب الطلابي.
- الخنوع الذي قد تليه ثورة وشيكة على المعلم مما يسبب في حدوث مشكلات صفية.
- عدم تنمية اتجاهات ايجابية لدى الطلاب كضبط النفس.
- حدوث الفوضى والتسيب في حالة غياب المعلم أو عدم وجوده **(العاجز فؤاد،محمد البنا ، 2007،ص.12)**.

ويرى الباحث أن على الأستاذ تجنب مثل هذا النمط في عملية التعلم انطلاقًا من أن تلاميذنا يحتاجون إلى من يفهموهم ويتفهم حاجاتهم يبني فيهم الثقة بالنفس ويغرس فيهم الاتجاهات والقيم الايجابية المساعدة على بناء مجتمع يسمو دوما إلى الرقي والازدهار.

6-2 اسلوب التواصل الديمقراطي

هي عملية التواصل التي تقوم على أسس ديمقراطية وتهدف إلى تحقيق التوازن والتكامل في شخص المتعلم بناء على معطيات العلوم السلوكية كعلم النفس والتربية ، وتجسد ها علاقة المبادئ التربوية والنفسية الحديثة في تكرس قيم التربية الحرة والتغذية الراجعة والعلاقات الأفقية القائمة بين المعلمين والمتعلمين وهذا ما يريده الجميع

وتشكل الأجواء الديمقراطية المناخ المناسب لبناء علاقات تربوية تفاعلية ذات اتجاه ايجابي وهي تتيح للمتعلمين تحقيق التواصل الايجابي ويتجلى هذا في فعاليات الحوار والمناقشة وإبداء الرأي المخالف وتوجيه النقد الايجابي فحرية المتعلم لا تنتهي في حدود حرية اختيار المدرسة أو الثانوية التي ينتسب إليها في حرية المناقشة والنقد والاعتراض والتفكير النقدي وهذا هو منطلق الديمقراطية التربوية وجوهرها.

ويقولLE CONTE القائد الديمقراطي يعطي الحلول والآراء ولكن القرار يكون مشترك مع المتعلمين فالمعلم هنا يتمرن حقيقيا كفرد داخل الجماعة ويشترك كثيرا في النشاطات

.(Dildine. R. Demoulin,1994, P 77)

كما ينتظر من القيادة الديمقراطية توفير مساحة واسعة من الحرية والمرونة والتعلم بالقدوة من القائد المعلم الذي يسمح بارتفاع المعنويات وتبادل المعلومات **(سامي عريفج،2004 ،ص.106).**

- ومن أبرز ممارسات الأستاذ في هذا الأسلوب:

إتاحة فرص متكافئة أمام التلاميذ والممارسة الفعلية لذلك وإشراك التلاميذ في المناقشة وتبادل الرأي ووضع الأهداف وصياغتها ورسم الخطط والأساليب واتخاذ القرارات **(حسن منسي،2000ص28).**

والأستاذ في هذا الأسلوب يشجع الطلاب لبذل أقصى جهد مستطاع في سبيل إقبالهم على التعليم والتعلم ،والكشف عن مواهبهم وقدراتهم الابتكارية بالثناء والتقدير ،ويحترم فيه الطلاب ويقدر مشاعرهم ،هذا مع عدم إشعار الطالب بالتعالي عليهم بسبب المركز الوظيفي ،مع عدم التساهل معهم ،والانفتاح عليهم بشكل يؤدي إلى فقدان المعلم لاحترامهم وتقديرهم له ،مع إتاحة الحرية الفكرية لكل الطلاب ،والثقة فيهم وفي قدراتهم والرغبة في التعامل معهم ،كما أنه لا يتعصب لرأيه باعتباره معلما ،ويعمل على تنمية الاعتماد على النفس ،

ويستثير حاجات الطلاب وبعمل على تحقيق النتاجات التعليمية المرغوبة.**(العاجز فؤاد، محمد البنا،2007، ص.13)**

- أثر أسلوب التواصل الديمقراطي على التلاميذ:

يؤثر الأسلوب الديمقراطي في سلوكيات وقدرات واتجاهات وميول الطلاب بشكل مباشر وقد يظهر هذا الأثر في عدة أمور منها:

1- الإقبال على المعلم والمدرسة برغبة صادقة والأنشطة المدرسية والصفية كذلك.

2- زيادة التفاعل فيما بين الطلاب داخل وخارج الصف.

3- إحساس الطلاب بالمسؤولية ،وإدراك أهمية الواجبات والعمل على انجازها.

4- حب الطلاب للعمل والتعاون فيما بينهم لإنجاز الأفضل

5- تحقيق الأهداف المرغوبة من التعلم لدى الطلاب على المدى البعيد. **(العاجزفؤاد، محمد البنا 2007، ص.14).**

من خلال كل ما سبق يتضح أن الأستاذ هنا يعطي الأهمية إلى الاعتبارات النفسية والاجتماعية للمتعلم فعندما يقوم بعملية التواصل مع جماعة المتعلمين يأخذ بعين الاعتبار خصائص المتعلم النفسية والاجتماعية إضافة إلى أن الأستاذ الديمقراطي إثناء تواصله يستخدم كلمة نحن بدلا من كلمة انا

3-6 أسلوب التواصل الفوضوي:

يقوم المعلم في هذا النمط بالتواصل مع التلاميذ والاعتماد عليهم كليا ،فهم الذين يقومون بالنشاط ويمارسونه بدون توجيه ،كما أن الأستاذ في هذا النمط لا يلقي بالا واهتماما جادا بما يجري في غرفة الصف ،إذ أنه سلبي الدور ،يترك الحرية كاملة للتلاميذ في اتخاذ القرارات حول الأنشطة الفردية والجماعية ،كما أنه يقدم العون للتلاميذ متى طلب منه ذلك ،ويقوم بأدنى قدر من المبادرات والاقتراحات ،ولا يقوم بأية محاولة لتقويم السلوك الطلابي أو النتاجات التعليمية كما أنه يقوم بتوضيح الحقائق والمعلومات ويحدد اتخاذ الوسائل اللازمة لوحده دون مشاركة أو استفسارات من الطلاب ،ويحافظ على علاقات صداقة مع الطلاب بدون حدود ومعايير سلوكية ضابطة.**(العاجز فؤاد، محمد البنا ،2007،ص.16)**

- أثر اسلوب التواصل الفوضوي على التلاميذ:

يؤثر الأسلوب الفوضوي على سلوكيات وقدرات واتجاهات الطلاب بشكل يؤثر في بناء شخصياتهم ومن هذه الأمور:

– قلة الإنتاج التعليمي للطالب بحضور الأستاذ وهدر الوقت في الأسئلة والمعلومات ،وعدم استغلاله بطريقة مناسبة و إهمال الطلاب للواجبات البيتية لعدم محاسبة المعلم لهم و تركيز الطلاب على حفظ المادة الدراسية دون فهم ووعي.(**حسن منسي،2000 ، ص.28)**

ويرى الباحث إن عدم اكتساب التلاميذ للاتجاهات المرغوبة كضبط النفس وتحمل المسؤولية ولا مبالاة التلميذ في المواقف التعليمية ،وعدم الجدية في التواصل التربوي الصفي هي محصلة طبيعية لنتائج وآثار هذا الأسلوب ، كذلك إن شعور التلاميذ بالقلق وعدم الثقة بالنفس ،لأنهم لا يوجهون نحو الأهداف بصورة واضحة وضعف في قدرة الطلاب على التخطيط للأعمال المطلوبة منهم ،هو نتاج متوقع نتيجة ممارسة عملية تعليمية بدون توجيه أو متابعة.

7–أنماط التواصل التربوي:

7–1 نمط التواصل وحيد الاتجاه :

وهو نمط يرسم الأستاذ ما يود قوله أو نقله إلى التلاميذ ولا يستقبل منهم، وهذا النمط من التواصل هو أقل الأنماط من حيث الفعالية، ففيه يأخذ التلاميذ موقفا سلبيا مطلقا، بينما يتخذ المعلم موقفا ايجابيا، ويشير هذا النمط إلى الأسلوب التقليدي في عملية التدريس والذي يعتبر المتعلم فيه مجرد ذاكرة يجب أن تردد ما يقوله المعلم والذي يجيد فن الإلقاء، ويجعل من نفسه مصدرا وحيدا للمعرفة دون أن يكون للمتعلم أي دور سوى الاستقبال التلقائي، كما يشير هذا النمط إلى حصيلة التعلم التي تتم فيه مجرد حقائق ومعارف يستوعبها التلاميذ داخل الصف . **(نادر فهمي الزيود وآخرون،1999،ص191)**

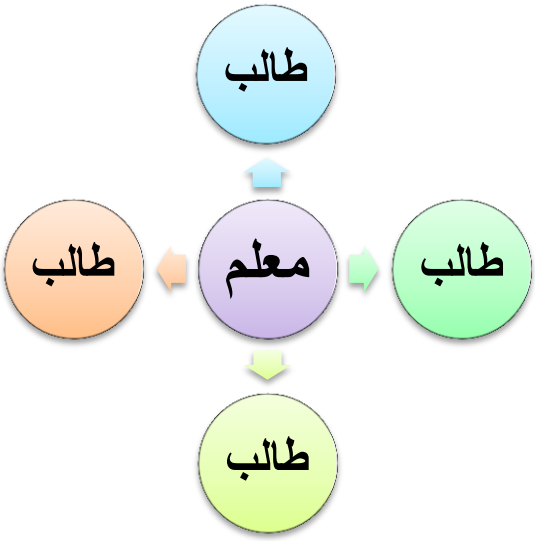
ويضيف ألأغبري (2000) صفات لهذا النمط وهي:

1– أن هذا النمط أقل الأنماط فعالية.

2– يدعم ما يسميه التربويين بالتعليم البنكي.

3– لا يتيح للتلاميذ فرصا للتواصل ببعضهم بعضًا. **(الأغبري عبد الصمد، 2000، ص.317)**

ويمكن توضيح هذا النمط الأحادي بالشكل التالي



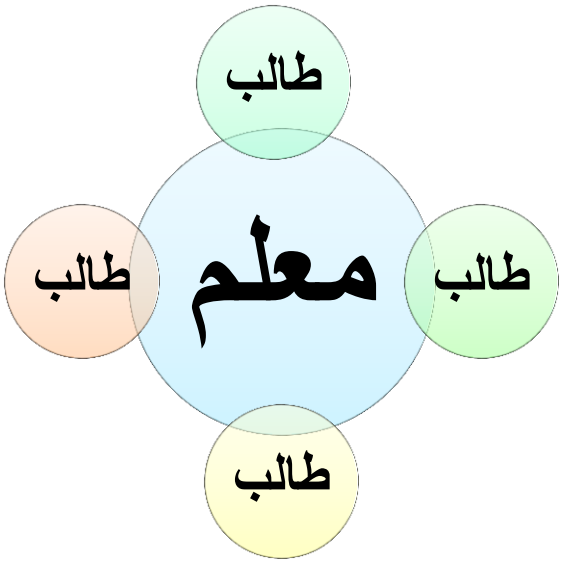
الشكل رقم (06) :يمثل نمط التواصل الأحادي الاتجاه

المصدر: مصطفى خليل الكسواني،ص72،بتصرف)

7-2 نمط التواصل ثنائي الاتجاه:

هذا النمط أكثر فعالية من النمط الأول، فيه يسمح الاستاذ بأن ترد إليه استجابات من التلاميذ، ويسعى إلى معرفة صدى ما قاله أو محاول نقله إلى عقول التلاميذ، ويشعر في الكثير من الأحيان بأن ما يقوله ربما لا يكون قد وصل إلى عقول تلاميذه على النحو المطلوب، ولذلك يسأل التلاميذ أسئلة تساعده على اكتشاف ما الفائدة التي حققوها، ومع ذلك يظل الاستاذ في الخط الذي حدده منذ البداية وهو نقل الحقائق والمعارف إلى عقول تلاميذه، وأن ما سمح به من وقت لتلقي استجابات التلاميذ ليس مراد رغبته في زيادة التفاعل معهم، وإنما للتأكد من أن ما قاله كان له الصدى المرغوب فيه لديهم، ويؤخذ على هذا النمط أنه لا يسمح بالاتصال بين تلميذ وتلميذ آخر وأن الأستاذ لفيه محور الاتصال وإن استجابات التلاميذ هي وسائل لتدعيم الأستاذ المعلم في الأداء التدريسي التقليدي (**نادر فهمي الزيود وآخرون،1999،ص.191)**

والشكل التالي يمثل هذا النمط:



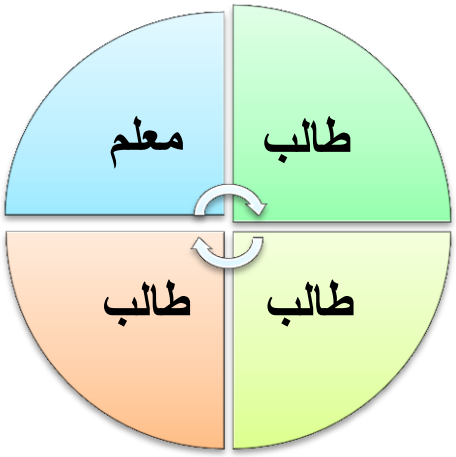
الشكل رقم (07):يمثل نمط التواصل الثنائي الاتجاه

المصدر:(مصطفى خليل الكسواني ،ص73،بتصرف)

3-7 نمط التواصل الثلاثي الاتجاه:

يسمح هذا النمط بالتواصل بين الأستاذ و التلاميذ ، كما يتيح لهم التواصل فيما بينهم و من ثم يعلم بعضهم بعضا فالمعلم في هذا النمط ليس المصدر الوحيد للتعلم لأنه يسمح لبعض المتعلمين بتبادل الخبرات التي حصلوا عليها من مصادر مختلفة، و بالتالي يعد المعلم التواصل في هذا النمط بالتواصل المثمر، و هذا النمط من أنماط التواصل الذي يتبعه بعض إتباع النظري الإنسانية في إدارة الصف اللذين لم يتخلصوا تماما من آثار النظرية الكلاسيكية لأن التواصل فيه مفتوح على نطاق ضيق و لا يسمح للتجمع لتبادل وجهات النظر **(مصطفى خليل الكسواني و آخرون ، 2005 ، ص.73).**

نرى بأن هذا النمط أكثر فعالية من الأنماط المذكورة سابقا بحيث يفسح نوعا ما المجال لتفاعل المتعلمين فيما بينهم و ذلك بتبادل المعارف و الخبرات و المشاركة في الأنشطة و هذا النمط يساعد كل من المعلم و المتعلم على تحقيق أهدافهم والشكل التالي يمثل هذا النمط:



الشكل رقم (08): يمثل نمط التواصل الثلاثي الاتجاه

المصدر: مصطفى خليل الكسواني،ص74،بتصرف)

7-4 نمط التواصل متعدد الاتجاه

في هذا النمط تتعدد فرص التواصل بين الأستاذ والطلاب وبين الطلاب أنفسهم مما يعني اتساع فرص التفاعل وتبادل الخبرات بين الأستاذ والطلاب كما يسمح للطالب بتطوير أفكاره من خلال نقاش مع زملائه وتبادل الخبرات (**الخطايبة وآخرون، 2002م، ص.153**).

وهذا النمط من التواصل هو النمط الطبيعي وفق نظرية العلاقات الإنسانية بحيث يأخذ بعين الاعتبار كون التلميذ محور العملية التعليمية، كونه شخصية مميزة من حيث الخصائص و الحاجات و الميول والرغبات، ومن الانتقادات التي وجهت إلى هذا النمط هي صعوبة تطبيقه بحيث يتطلب ذلك مهارات ودراية كبيرة من قبل المعلم وفهم جيد من قبله لأهداف المنهاج (**مصطفى خليل الكسواني و آخرون، 2005 ،ص.74)**

ويرى حجي (2000) أن نمط التواصل المتعدد الاتجاهات هو أفضل الأنماط اتفاقًا مع الاتجاهات الحديثة في إدارة الفصل إلا أن هناك صعوبات تحول دون الأخذ بها من أهمها:

1 -ارتفاع كثافة الفصل الدراسي.

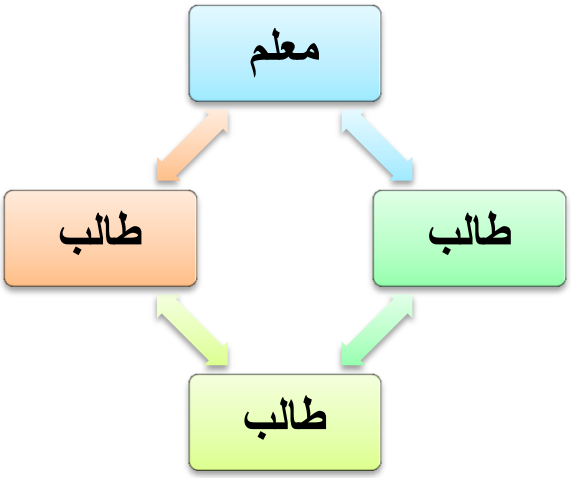
2 -طبيعة المقررات والمواد الدراسية ومحتواها.

3 -قصر العام الدراسي.

4 -انخفاض مستوى إعداد المعلم.

5 -قلة الوسائل التعليمية المتاحة. (**اسماعيل حجي 2000 م، ص. 107**).

والشكل التالي يمثل هذا النمط:



الشكل رقم (09): يمثل نمط التواصل المتعدد الاتجاه

المصدر: (مصطفى خليل الكسواني،ص75، بتصرف)

وكما نعلم أن عملية التواصل التربوي ونجاحه داخل القسم تتطلب اجتهادات خاصة من الأستاذ تتحدد في مجموعة من الكفايات يمتاز بها الأستاذ والمطلوب توفرها في القائم بالتواصل والمتلقي معا ومن بين هذه الكفايات هي

8- كفايات المرسل والمتلقي

8-1 كفايات المرسل (الأستاذ)

- القدرة على وضع أهداف النشاط الاتصالي العامة والمرحلية بصورة واضحة ودقيقة وواقعية بما يتلاءم مع متطلبات العمل التربوي في الحقل المقصود وفي الوقت المناسب

- القدرة على تخطيط الخطاب المطلوب إلى الملتقى بالصورة التي تيسر على المتلقي فهمه وتمثله الدقيقة بفحوى الخطاب وما يتضمنه من معارف وحقائق ومشاعر ومواقف ومهارات بما يزرع الثقة في نفوس المتلقين إذ أن ثقة المتلقي بمصدر التواصل تعد أساسية في تحديد مدى تأثره بما يوجهه إليه القائم بالتواصل من رسائل.

- مهارات استعمال الأدوات اللغوية والرموز والإشارات التي تستخدم في صياغة الرسائل المختلفة بما يتلاءم مع الأهداف والجمهور المخاطب وكذلك الوسيلة المستخدمة من استخدام وسائل التشويش المناسبة في

صياغة الخطاب بما يتضمن انتباه المتلقي واستمرار اهتمامه بالرسائل التي يتعرض لها حتى نهاية التعرض للرسالة.

– اختيار الوسيلة الاتصالية الأكثر فاعلية في إيصال الرسالة على أفضل وجه مما هو متوفر من وسائل والتي تتلاءم مع قدرات المرسل والمتلقي معا ومع الإمكانات الاقتصادية المتاحة .

– استخدام الوسيلة المستخدمة في مخاطبة جمهور المتلقين وبخاصة وتلك التي تتطلب مهارات فنية وتقنية عالية كاللوحة الضوئية والحاسوب وغيرها

– الدراية الجيدة بمتغيرات المحيط الذي تجرى فيه عملية التواصل والمقدرة على التعامل مع هذه المتغيرات بمرونة تكفي لتعديل الرسالة كما اقتضى الموقف ذلك

– الإحاطة بمواصفات المتلقي وقدراته ومهاراته ورغباته والقدرة على الاستجابة للفروق الفردية التي تطبع جمهور المتلقين خلال جميع مراحل التواصل بهم

– المعرفة بكيفية أشراك الجمهور في عملية التلقي الايجابي وتوفر المهارات اللازمة لذلك وبخاصة فيما يتعلق بالطلبة بحيث يستطيع توظيف إمكانات طلبته في المشاركة في صنع الوسائل التعليمية وهي وسائل اتصالية في النهاية كجزء من أهداف التعلم

– قابلية استيعاب رغبات الجم المتلقي ومراعاة اهتماماتهم واحترامها حتى حال اختلافها مع رغباته وقناعاته والقدرة على منح فرص متتالية للمتلقي للتعبير عن دواخله بقدر مقبول من الحرية والمرونة

– القدرة على قياس ردود أفعال الجمهور وفهم التغذية الراجحة التي ترد إلى المرسل بأشكال مختلفة والاستعداد للأخذ بها في تطوير العملية الاتصالية بمختلف مراحلها

– الرغبة في التتبع والاستعداد للتطور بما يتماشى مع تطور التكنولوجيا الاتصالية وظروف الواقع الذي تجري فيه عملية الاتصال **(حارث عبود،2009،ص.84)**.

يقول الأستاذ حمد الله أجبارة " فغالبا ما يظن بعض الأشخاص أن مهنة التدريس وممارستها داخل الفصل الدراسي أمر هين، حيث يقتصر دور المدرس على إلقاء المقرر الدراسي الموجود والمهيأ مسبقا في الكتب المدرسية، وانتهى الأمر، ولعل أهم شيء في العملية التعليمية هو تحديد دور المدرس، فمن هذا المنطلق يمكن أن نتحدث عن مواصفات المدرس الكفء وعن مهاراته وقدراته، وكفايته التدريس **(حمد الله اجبارة،2009،ص.68)**.

❖ **أسس كفايات المدرس الناجح:** يمكن أن نلخص هذه الأسس المحققة لكفايات المدرس الناجح في أربعة أسس:

1-الأساس العلمي الأكاديمي:

ويرتبط بالكفاية المعرفية اللازمة للممارسة التدريس عن جدارة بكل شروطها بما في ذلك التكوين الذاتي المستمر في بناء الشخصية العلمية المتزنة والماهرة والمستوعبة لكل جديد ".فتطبيق الطرق الفعالة في التدريس والاشتغال وفق مقاربة الكفايات لا يمكن أن يتم في غياب إطار نظري يستند عليه المدرس ويرجع إليه كي ينهل منه أفكارا جديدة تيسر له التعامل مع التلميذ من أجل تلبية حاجياته وتطوير قدراته ومهاراته . وباختصار يستحسن أن يكون المدرس ذاته من يطلع على المستجدات في علوم التربية، التي نعتبرها من أهم العناصر في عملية التدريس.

2- الأساس التربوي:

أي الكفاية الديداكتيكية التي تمكن المدرس من حذق مستلزمات الفعل التعليمي كتحليل محتوى المادة، والاطلاع على خصوصيات المتعلم، والتخطيط للدرس، وصياغة الأهداف، وتحديد استراتيجية التدريس، والوسائل التعليمية المساعدة، وتنظيم بيئة القسم ،والتهيئة للدرس، وجذب الانتباه، وتحسين الاتصال، واستخدام أساليب التعزيز في إدارة القسم، وتحديد الواجبات المنزلية والتقويم) المباشرة، والتكوينية، والختامية. ولذلك "لا يمكن أن نحمل التلاميذ فشلهم الدراسي وحدهم، فالمدرس طرف فاعلفي العملية التربوية ويمكن له إن ينقذ البعض منهم إذا كان ملما بعلوم التربية، وطرق التدريس، واختيار الوضعيات الأنسب لحل بعض المشكلات وكذلك الإلمام بأصول التدريس وبالطرق الفعالة، مع التمكن من مبادئ علم النفس التربوي إن المدرس يحمل على عاتقه مسؤولية الاهتمام بالتلميذ وتقديم الدعم له ومساعدته على تجاوز العراقيل التي تؤخر تكوينه الذاتي، وهذا لن يتأتى إلا بمسايرة المستجدات التربوية وفهم كل ما تقدمه من جديد طرق التدريس والتقييم والبيداغوجيات المنفتحة على التلميذ.

3-الأساس التواصلي:

التواصل عملية نقل الأفكار والتجارب، وتبادل المعارف والمشاعر بين الأفراد و الجماعات.وقد يكون هذا التواصل ذاتيا شخصيا أو تواصلا غيريا .وقد ينبني على الموافقة أوعلى المعارضة والاختلاف .كما يفترض التواصل أيضا – باعتباره نقلا وإعلام– مرسلا ورسالة ومتقبلا وشفرة، يتفق على تسنينها وتشفيرها كل من المتكلم والمستقبل المستمع، وسياقا مرجعيا ومقصديه الرسالة. ولذلك يصعب الحديث عن العملية التعليمية –التعلمية دون ذكر وتوظيف التواصل فالتواصل البيداغوجي الصفي عنصر أساسي، ومكون لا غنى عنه في العملية التعليمية التعلمية؛ إذ كيف يمكن للمدرس أن يحدد مكامن الضعف والقوة لدى التلميذ

إذا لم يتواصل معه، وكيف له أن يساعد المتعلم ويقدم له استراتيجية معالجة إذا لم يرافقه في سيرورة تعلمه وينصت إليه ويحترم رأيه.

4-الأساس الأخلاقي :

وهو الركن الأساس في كل عملية تدريسية، يجعل من المدرس قدوة للمتعلم بمثابة كفاية دائمة ومستقرة ولعلم النفس هنا كلام لا يمكن الاستهانة به من خلال تحليلاته للغة الجسد ودورها
في العلاقات بين مختلف الأطراف التي يجمعها فضاء واحد من حيث المكان والزمان. يعتقد علماء النفس بأن % 60 من حالات التخاطب والتواصل بين الناس تتم بصورة غير شفهية أي عن طريق الإيماءات والإيحاءات والرموز، لا عن طريق الكلام واللسان ويقال إن هذه الطريقة ذات تأثير قوى، أقوى بخمس مرات من ذلك التأثير الذي تتركه الكلمات. **(حمد الله أجبارة،2009،ص.68)**

8-2 كفايات المتلقي(التلميذ)

- الرغبة في المشاركة الفاعلة في العملية الاتصالية وتوفر الدافعية لتلقى رسائل المرسل في إطار الظرف المتاح وبالوسائل المتاحة .

- التمكن من اللغة التي يستخدمها المرسل في رسالته بما فيها من إشارات ورموز لفظية وصورية وغيرها بما يتحقق لديه الفهم الكامل لمحتواها

- القدرة على استخدام الوسائل التي يخاطبه من خلال المرسل كالبرمجيات او الصحافة او البريد الالكتروني إن عدم إتقان مهارات استخدام الوسيلة المستخدمة في عملية الاتصال يتسبب في ضياع فرصة التلقي الصحيح مما يعد نوعا من أنواع التشويش للاتصال القدرة على التفاعل الايجابي بينه وبين المرسل بما يحقق التشارك بينهما وتوفر الدافعية الكافية لتزويد المرسل بالتغذية الراحة وتبادل الأفكار والمشاعر دون عوائق ترجع غالى الاستفراد بالرأي أو التلقي السلبي والتسليم بكل ما يرد إليه من المرسل دون رغبة في مناقشة أو الدخول في حوار يثري الطرفين

- توفر المهارات اللازمة للتغلب على بعض معوقات الاتصال في البيئة الاتصالية والتي يمكن التغلب عليها من خلال تعديل آلية التواصل وإشعار المرسل أنيا آو لاحقا بما يستجد من متغيرات بغية التعاون معه على حلها توفر الرغبة والمهارات اللازمة للمشاركة في عملية إنتاج الوسائل التعليمة بالنسبة للطلبة كجزء من عملية التعلم**(حارث عبود،2009،ص.85)**.

9- وظائف التواصل التربوي:

يكمن إجمال وظائف التواصل بين الأستاذ والمتعلمين فيما يلي:

9-1 القسمة العادلة (partage): المتواصلون يتقاسمون المكان والزمان والكلام و الاهتمام

9-2 التبادل (échange): ويربط ذلك بالمعلومات و الأفكار والانطباعات ووجهات النظر دون إغفال تبادل النظرات بين الأشخاص.

9-3 الكسب المزدوج (gagnant-gagnant): التواصل الجيد الناجح هو الذي يتخذ شكل لعبة لا يكون فيها الربح الذي يحققه أحد العناصر نقصا من حصيلة الآخر، لأن التواصل يقوم بالأساس على جعل المتواصلين يكسبون جميعا.

9-4 النقل (transfert): ومعناه تبليغ فكرة أو معلومة أو خبر أو تجربة، اعتمادا على أداة من لدن الأستاذ، إلى المتعلم قصد استقبالها واضحة ومفهومه، لتوظيفها في حياته اليومية.

9-5 الأثر (impact): ويقصد به الأثر الايجابي الذي يحدثه مضمون التواصل. ولذلك فإن هذه الوظيفية مرتبطة بالوظائف السابقة، إذ أن التبادل والتبليغ والقسمة العادلة كلها عمليات تهدف إلى إحداث تأثير يعمل على تغيير السلوك. فالتعبير، مثلا، عن تجارب أو خبرات ومعارف لا يجب أن يقتصر على نقل الرسائل بين المتعلمين، بل ينبغي أن يحدث تأثيرات في سلوكاتهم تغيير السلوك) **(رحيمو بخات واخرون ،2006،ص20)**

ويتم التواصل بين الأشخاص في شكل محادثات (conversations) أفقية قد تحصر في أربعة أنماط، نوجزها في الجدول التالي:

نوع المحادثة	مجالـها
محادثة تأثيرية conversation d'effet	تنصب أساسا على الجانب الوجداني قصد التأثير فيه، ولذلك فهي ذاتية، لأن منطلقاتها تكون من الأستاذ (أفكاره، آرائه، قناعاته الشخصية، معلوماته...).وقد يصاحبها عرض صور توضيحية لحالات معينة ويرتبط هذا النوع من المحادثات غالبا بالمواقف.
محادثة إخبارية conversation d'information	ويتم فيها الالتزام بالموضوعية قصد الإمكان، مع تقديم كل عناصر الخبر وجوانبه، ويكون القصد من هذا النوع التواصلي تقديم رسائل إخبارية من مصادر متعددة، ويمس هذا النوع من المحادثات في غالب الأمر المعلومات.
محادثة تكوينية conversationde formation	وفي هذا النوع من التواصل يقدم الأستاذ للمتعلمين تقنيات أو مناولات تتعلق بالموضوع ولذلك يتوجب على الأستاذ معرفة تامة. – يمتلك كفايات في الموضوع – له منهجية في الإنجاز ولا يستغرق تقديمه حيزا كبيرا من الوقت.
محادثة ظرفية conversation d'occasion	وهي المحادثات التي تفرضها المناسبات العرضية دون تفكير سابق في الإعداد لها، ومنها: – استغلال حدث في الشارع. – استغلال خبر في صحيفة. – استغلال خبر في التلفزيون. وهذا النمط التواصلي يفرض على الأستاذ امتلاك القدرة على المبادءة، واتخاذ المبادرة والارتجال. ولا يتأتى له ذلك إلا بالتدرب على المحادثة والمناقشة حتى يكون على استعداد لأخذ الكلمة في كل الظروف والمناسبات. أن يجعل هذا النوع من المحادثات نقطة انطلاق للقاءات مستقبلية مستمرة.

الجدول رقم (01) يمثل الوضعيات التواصلية

المصدر: (رحيمو بخات واخرون ،2006،ص27).

وإذا كان عرض هذه الوضعيات قد تم بطريقة مجزأة، فإن بإمكان الأستاذ أن يجمع بين أكثر من وضعية واحدة خلال عملية التعلم.

11- أنواع التواصـــــــــــل التربوي داخل القسم

11 -1 التواصل غير اللفظي:

تشير بعض الأدبيات التربوية إلى أن أكثر من 80 % من الرسائل الموجهة إلى الطلاب أثناء عملية التفاعل داخل الصف هي رسائل غير لفظية، ولذلك لابد أن تنقل هذه الرسائل بصدق وأمانة ووضوح مشاعر المعلم واتجاهاته، كما أن لها أثراً في التأثير على أداء الطلاب وفاعليتهم **(زيتون كمال، 1987، ص318).**

ويمكن تعريف **التواصل غير اللفظي:** أنه كافة الرسائل أو المعاني التي يتم نقلها وتبادلها دون استخدام الألفاظ ومن الوسائل المستخدمة في هذا التواصل تعابير الوجه والابتسامات وحركات الرأس واليدين ونظرات العينين، وغيره مما يسهم في عملية التواصل الصفي إلى حد كبير **(أبو نمرة محمد، 2001، ص123)** .

وتكمن أهمية التواصل غير اللفظي أنه في عملية التواصل يقوم المرسل بنقل رسالتين في آن واحد، أحدهما لفظية يستخدم فيها الكلمات، والأخرى غير اللفظية، وعندما تتعارض الرسالتان، فغالباً ما تكون الرسالة غير اللفظية أكثر تعبيراً وصدقاً، أي تقوم الرسالة غير اللفظية بما تعجز الكلمة عن القيام به.

ومن المهم للمعلم أن يتعرف على الإشارات غير اللفظية التي تصدر عن الطلاب ، حتى يستطيع أن يبدأ مثل هذا الحوار، ويحتاج المعلم إلى تمييز مثل هذه الإشارات وتفسيرها، وهذا يتطلب ألفة وحساسية بلغة الاتصال غير اللفظي، وفي ضوء هذا يستجيب المعلم بإشارات تحمل رده **(مرسي محمد، 1998، ص100).**

ويرى بعض المهتمين بالتواصل أن التواصل غير اللفظي أكثر أهمية من التواصل الغوي لدرجة إن هذا الأخير لا يمثل إلا نسبة مئوية ضئيلة لا تتعدى (7%) ويمثل الصوت (38 %) في حين يشكل التواصل غير اللفظي (55%) ومعلوم أن جل علماء التواصل الذين اطلعنا على كتبهم ومقالاتهم في هذا الباب يأخذون بهذه النسبة ويعتبرونها منطقية بل إن البعض منهم مثل مارتن martin يرى أن أكثر من (70%) من الرسالة أثناء التواصل يتم بواسطة عناصر غير لفظية إلا أننا لانوا فق على ذلك كليا صحيح إن التواصل اللفظي له تأثير واضح وفعال في التواصل الإنساني ولكننا لا نعتقد ان الكلمات(اللغة المنطوقة) لا تمثل إلا (7 %) فقط أن اللغة البشرية ارقي وسائل التواصل وأفضلها على الإطلاق ولو كان الأمر كما يعتقد هؤلاء الباحثون لجعل التواصل غير اللفظي الأساس في التواصل الإنساني ولكانت اللغة مجرد مكمل له في حين أن العكس هو الصحيح **(محمد إسماعيل علوي،2013،ص63).**

11-2 التواصل اللفظي:

يعتمد هذا النوع على اللفظ أو الكلمات حيث تشمل لغة الكلام والحديث والكتابة وغير المكتوبة ومن أمثلة الوسائل المكتوبة المذكرات والتقارير والكتب والصحف اليومية والمجلات. أما الوسائل غير المكتوبة فتتمثل في المحاضرات، المؤتمرات، حلقات المناقشة، المقابلات بأنواعها(**خيري خليل الجميلي، 1997،ص 25)**

12- تصنيفات التواصل التربوي البيداغوجي بين المعلم والتلميذ داخل القسم.

12-1 تصنيف التواصل البيداغوجي حسب التفاعل بين المعلم والتلميذ:

نظرا للتعدد في النماذج التربوية وتباين صيغ التواصل والتفاعل داخل القسم ، حاول الباحثون في هذا المجال تصنيف التواصل واختلفوا في ذلك تبعا لاختلافهم في معايير التصنيف وفيما يلي نذكر البعض منها:

- **التصنيف وفق معيار شكل العلاقة التواصلية :**

ونعني بشكل العلاقة التواصلية شكل توزيع الأدوار الوظيفية لعناصر عملية التعليم :المعلم –التلميذ – المحتوى –جماعة التلاميذ ومدى حضور وغياب كل عنصر من هذه العناصر من حيث الفعالية أثناء عملية التدريس داخل القسم فأحيانا يهيمن المعلم على الدرس وتغيب باقي العناصر وأحيانا أخرى يهيمن حضور التلميذ على الدرس وتغيب باقي العناصر ومن هذه التصنيفات نجد:

أ - **تصنيف الباحثة ليلى عبد الستار علم الدين** :أوردت ثلاث أشكال أو طرق تنتقل بها الأفكار والمعلومات عن طريق الوسط أو الناقل في ظل عمليتي الإرسال والاستقبال وأشكال التواصل الثلاث هي:

تواصل صاعد :وتكون العلاقة البيداغوجية في اتجاه من التلاميذ إلى المعلمين وهي علاقة تكون في صورتها الإيجابية المثلى.

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

تواصل أفقي :وهو الشكل الذي تكون فيه العلاقة البيداغوجية متعددة الاتجاهات بين المعلم والتلاميذ وهذه تعكس الصورة الايجابية للتواصل.

12-2 التصنيف وفق معيار الأنماط السلوكية :أي من حيث نوعية السلوك المعبر عن التواصل فالسلوك داخل القسم هو كل ما يصدر من المعلم أو التلاميذ من أقوال وألفاظ أو أفعال كالحركات والإيماءات أو أصوات بحيث تكون لذلك دلالات بيداغوجية معينة وأثر على تفاعل المتواصلين والتواصل وفقا لهذا المعيار صنفين هم.

- **التواصل بواسطة السلوك اللغوي :**

وضمنها عدة تصنيفات نذكر منها تصنيف نيد فلاندرز Ned Flanders الذي اعتبر المعلم في القسم يمكن أن يمارس فيه نوعين من الأثر أثر سلطوي سماه بالأثر المباشر أو أثر ديمقراطي سماه بالأثر غير المباشر، ولقد صنف هذا الباحث العلاقات اللفظية التي تسود عادة أي موقف تعليمي داخل القسم بين المعلم والتلاميذ أو بين التلاميذ فيما بينهم إلى ثلاث تصنيفات هي :كلام المعلم ، كلام التلاميذ، فترات الصمت أو الفوضى، ولكي يرصد السلوك اللفظي داخل القسم صمم شبكة للرصد وتكميم السلوك اللفظي لكل من المعلم والتلاميذ داخل القسم ولتسهيل عملية الإحصاء واستخراج النسب المئوية ابتكر نظام مصفوفة خاصة عرفت باسم النظام العشري لفلاندرز فركز على التواصل باللغة المنطوقة في دراسة التفاعل بين المعلم والتلميذ داخل القسم(**فرحاتي العربي ،2009 ص60)**

- **التواصل بواسطة الإيماءات والحركات :**

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

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

•**علامات التواصل غير اللفظي السالب** :وهي نقيض العلامات التي تعبر عن التواصل غير اللفظي الموجب ولقد اقتصر هذا التصنيف على ملاحظة المجال الحركي والانفعالي فحسب وأهمل السلوك اللفظي. **(فرحاتي العربي ،2009 ص.73)**

12-3 تصنيف التواصل وفقا لمعيار القناة :

فالتواصل قد يتم عن طريق القناة السمعية أو عن طريق القناة السمعية البصرية أو عن طريق القناة البصرية ومن التصنيفات التي وردت وفقا لهذا نجد تصنيف عبد اللطيف الفارابي فعنده تنوعت قناة التواصل إلى قناتين هما القناة الصوتية السمعية والقناة المرئية البصرية، والقناة الصوتية السمعية تشمل اللغة المنطوقة والأصوات غير اللغوية ويحدث التواصل من خلالهما على مستويين هما:

- مستوى اللغة من حيث هي نظام من الرموز المنطوقة والتواصل والتفاعل البيداغوجي على هذا المستوى يكون بكل ما يتلفظ به المعلم أو التلميذ فرادا أو جماعات بصفة متبادلة من ألفاظ ذات دلالة معينة لغاية تعليمية محددة وفي ظروف تدريسية معينة.

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

1- التموضعية :أي مجال استعمال المسافة وكيفية تموضع المتواصلين في المجال

2- الحركية : أي مجال الحركات الجسمية والأعضاء في المجال.

3- الميمية : أي مجال تعابير الوجه والنظر التي تترجم انفعالات معينة.

4- الموضة : أي مجال الهندام واللباس وكيف له تأثير **(فرحاتي العربي ،2009 ص59)**.

13- تصنيف التواصل التربوي بين المعلم والتلميذ حسب نموذج التعليم:

13-1 التواصل حسب نموذج التعليم المتمركز على المعلم :

هذا النموذج يتصور العلاقة الاتصالية بين المعلم والتلميذ ، من خلال ما يقوم به المعلم بهدف تبليغ جملة من المعارف إلى المتعلم الذي عليه أن يخزن هذه المعرفة، ويستوعبها ويسترجعها عندما يطلب منه ذلك المعلم الذي تخول له كل السلطات إبتداءًا من السلطة المعرفية إلى سلطة الضبط وكالتقييم لأنه الوحيد الذي يملك المعرفة وعليه تقع مسؤولية التبليغ وما على التلميذ إلى الاستماع والانتباه فأسلوب الاتصال هنا سلطوي أو تسلطي بحيث يكون المعلم هو الأمر الذي يريد أن يكون له الاحترام المطلق والتلاميذ ليس لديهم رد فعل اتجاه هذا الأسلوب لأن المعلم هو من يملك المعرفة

.(Gayet Daniel, 1995 ,p 145)

وسلطته تكون نابعة من هذه المعرفة التي لم تكن عند التلميذ فاتصاله معه يكون في اتجاه واحد والمعلم هو الذي يعمل على تسيير القسم والتلميذ عليه الطاعة والاحترام وهنا نتخيل بأن التلميذ إذا لم يمتثل للقواعد والأوامر التي وضعها المعلم جزاؤه العقاب فمفهوم العقاب هنا أنه سلوك يتخذه المعلم السلطوي عندما لا يحترمه التلميذ وهو في حد ذاته عبارة عن سلوك اتصالي يكون سلبيا أكثر منه إيجابيا وهذا العقاب سواء جسمي أو لفظي تنجر من ورائه نتائج وخيمة كخلق علاقة تنافر بين المعلم والتلميذ وحدوث الانشقاق بينهما

بالتالي التلميذ ينظر إلى المعلم بنظرة الكراهية واتصاله بالمعلم يكون محدودا أو منعدما حتى عندما يأمره المعلم بالكلام.

2-13 التواصل حسب نموذج التعليم المتمركز على المتعلم :

هذا النموذج يرتكز على حرية المتعلم وعلى قدرته الذاتية على مباشرة المواقف التعليمية بنفسه فمن خلال المهام والأنشطة يصبح كل فرد طرفا مساهما ومتداخلا حسب إمكانياته من خلال جملة من سلوكات التعاون والتفاعل الايجابي فيتسع مجال التبادل بين الأفراد وأسلوب الاتصال يكون ديمقراطيا في القسم فالمعلم يعطي الحلول والآراء ولكن لا يأخذ القرار لوحده بل يشاركه في ذلك التلاميذ وفي مختلف الأنشطة والتلاميذ يكونون أحرار في التعبير عن ميولاتهم ورغباتهم أما المعلم يعزز مبادراتهم ويشجعها، وأثناء اتصاله بتلاميذه يعطي الأستاذ الأهمية للاعتبارات النفسية والاجتماعية لهم ويسعى لإنشاء علاقة وطيدة معهم، فهذا كارل روجرس بحكم خبرته في التعليم يرى أنه بمجرد الدخول في عقد بين الأستاذ والتلميذ يجب أن تكون هناك علاقة وطيدة وإعطاء المسؤولية للتلميذ للتعبير عن مشاعره وأحاسيسه حتى يتسنى لنا فهمه **(P77, Dedline 1994)**.

وأول تطبيق هو ترك التلميذ في احتكاك مع المشاكل التي تتعلق بوجوده والتي يريد أن يحلها وبالاتصال المستمر يجعل المعلم التلميذ يعبر ويفصح عن مشاكله والاتصال الديمقراطي مبني على الشفافية على حد قول كارل روجرس فالتلميذ يقول عن معلمه أعرف من يكون، أعرف مع من أتعامل يثق بي هومهيأ لمساعدتي وفهمي، والأولوية في السلوك الديمقراطي هو احترام التلاميذ وهذا الاحترام يظهر بالكلام المشجع والتعبير غير اللفظي كالبسمة المشجعة مثلا وما يجعل التلميذ يحس بذاتيته هو التقدير والاعتراف من طرف المعلم، فيسمح هذا بالزيادة في معارفه.

14- مهارات التواصل التربوي بين التلميذ والأستاذ :

ولقد ذكرت الحريري(2010) بأن مهارات التواصل تتنوع لتشمل ما يلي:

أولا : مهارة الاستماع والإنصات.

ثانيا: مهارة الحديث الشفوي.

ثالثا: مهارة القراءة.

ربعاً: الكتابـــــة **(رافدة الحريري،2010،ص106)**.

حيث تتطلب عملية التواصل أربع مهارات أساسية يجب على كل من المرسل و المستقبل أن يتقنها لكي تتم العملية التعلمية–التعليمية بكفاءة و فعالية عالية كما أشارت إليه الحريري و تتلخص هذه المهارات فيما يلي:

14-1 مهارة الاستماع:

إنها تمثل أكبر نسبة من وقت الاتصال (32%) حيث أن هذا الاستماع أو الإنصات يكون من المتعلم عندما يستمع لشروحات و أفكار زملائه وأستاذه، كما يكون الاستماع من الأستاذ عندما يستمع إلى تلاميذه و هم يستفسرون و يبادرون بأفكارهم .و أيضا يتمثل الإنصات في أن يفهم المستقبل ما يتلقاه من المرسل، و لكي يتحقق هذا الهدف لابد من شروط منها:

- أن يكون لدى المستقبل قاموس لغوي ثري ليوظفه في استدعاء الرموز اللغوية المناسبة أو المعينة على فهم ما يسمعه.
- سلامة جهازي السمع و البصر لديه بالإضافة إلى الحواس الأخرى.
- أن تتوفر الخبرات والمكتسبات اللازمة بخصوص اللغة الإشارية، لدى المستمع، و المصاحبة للكلام مثل حركات اليدين ملامح الوجه ونبرات الصوت ، و التي تعينه على فهم ما يهدف إليه المرسل(**محمد عودة الريماوي ،2003 ،ص.324**)

إن لمهارة الإنصات فائدة كبيرة في التواصل و قد يتوقف عليها في عدة حالات و مثال ذلك هو التحدث لشخص بلغة غير لغته يجعله لا يفهم ما يقال و بالتالي ينعدم التواصل.فكيف إذا كان الوضع داخل غرفة الصف الدراسي.

14-2 مهارة التحدث:

إن الكلام يمثل ما نسبته (21 %) من النسبة الكلية لوقت الاتصال و هذه المهارة" تعني القدرة على إخراج الأفكار و المعاني من عالمها غير المنطوق إلى العالم المنطوق، كما تتطلب مهارات فرعية منها سلامة النطق، و لباقة التعبير، و حضور البديعة، و الاستجابة السريعة، و تنسيق الأفكار و ترتيبها، و استخدام الحركات المصاحبة للحديث بحيث تكون ملائمة لمعاني الكلمات و الجمل إذا فالتواصل التربوي يتطلب مهارة الكلام التحدث و العناية بها أكثر بتدريب المتعلم لتحسينها عنده و ذلك من المراحل الأولى لنموه اللغوي.

14-3 مهارة القراءة :

إنها تمثل ما نسبته (% 11) من وقت الاتصال و علماء النفس يتحدثون عن دور القراءة في كفاية التواصل من خلال ما تتيحه من تواصل مع الآخرين عبر المسافات و عبر الأزمان ويؤكد الكثيرون على ضرورة أن يتقن الطفل مهارات القراءة الرئيسية، كمهارة الفهم و مهارة التمييز، ومهارة الاسترجاع، ومهارة حركات العين في نهاية السنة التاسعة من عمره **(محمدعودةالريماوي ،2003،ص327)**

لذلك وجب على الأستاذ التركيز على البحث عن أساليب تدفع المتعلم لتعلم القراءة و تنمية مقدرته فيها، فجزء كبير من مشاكل التعليم كالرسوب و التسرب و غيرهما، و التي يعاني منها المتعلمون في الثانوية نكون بسبب خلل في القراءة لاسيما في مراحل التعليم الأولى ومن خلال مكتسبات التلميذ السابقة لكيفية القراءة ومخارج الحروف.

14-4 مهارة الكتابة :

إنها تمثل ما نسبته (06 %) من وقت التواصل وهذا حسب (دعبس،1999) وهي تمثيل رمزي يكتسب فيها الرمز معنى دلاليا أكثر من كونه معنى حرفيا، و تمارس وظيفة التعبير عن الأفكار المتضمنة في اللغة المنطوقة.و الكتابة مهارة حركية يتم اكتسابها عن طريق التدريس و التدريب المنظم الدقيق، حيث تدرب اليد على الحركات المعقدة للقيام بكتابة كل حرف، كما يجب أن تعمل اليد و العين معا في هذه المهارة و لا تكتمل مهارة الكتابة إلا بشروط منها القدرة على استخدام قواعد اللغة، و على المهارة في عرض ما كتب، و هي بدورها على قدر كبير من الأهمية في التواصل الصفي لأنها تظهر الكثير من شخصية الكاتب و وضعه، و هذا ما يفسر اختلاف تعبير متعلم من مستوى دراسي إلى مستوى آخر . **(خديجة بالي،2008،ص.57)**

و عليه إن مهارات التواصل التربوي ضرورية جدا لتكوين تواصل تربوي فعال يخدم التلميذ ووجب الاهتمام بهذه المهارات وتنميتها بعدة طرق وخاصة في مرحلة الثانوية التي تهيئ التلميذ الى الدخول في مجال التعليم العالي والدراسة في الجامعة.

15- الوسائل التعليمية وعلاقتها بالتواصل التربوي

15-1 تعريف الوسائل التعليمية

هي مواد وأدوات وأجهزة تعليمية ملائمة للمواقف التعليمية المطروحة يستخدمها كل من المعلم أو المتعلم لنقل محتوى تعليمي أو معرفي أو الوصول إليه **(بشير عبد الحليم الكلوب ،1999،ص.108).**

15-2 أهميتها في عملية التواصل التربوي بين الأستاذ والتلميذ

إن التدريس الهادف هو الذي يدعمه الوسائل التعليمية كالخبرة المباشرة وغيرها من الوسائل البديلة الأخرى لأنه يكوّن المتعلم ويجعله يدرك الأشياء في عالمه إدراكا حسيا يعده فيما بعد لإدراك المجرد وللتصور الذهني والتفكير وتلك هي الغاية لذلك كانت الحاجة ماسة الى الاستعانة بالوسائل التعليمية المتعددة والمتجددة وهذا نظرا لأهميتها التي تبرز في :

- تعمل على اكتساب المتعلم أنواعا من السلوك وأنماطا من المهارات والاتجاهات .
- تمكن المتعلم من القدرة على الإدراك والتصور .
- تنقل المتعلم من المجال الحسي إلى المجال المجرد .
- تربي في المتعلم القدرة على تكوين المفاهيم اللغوية والمفاهيم الرياضية .
- تعد المتعلم إعدادا تربويا وعلميا عن طريق توسيع دائرة الخبرات المباشرة .
- تعمل على إثارة الاهتمام لدى المتعلمين واستمالتهم إلى مواقف معينة .
- تبعث في المتعلمين نشاطا متزايدا وحساسا شديدا لمعرفة الأشياء حسيا .
- تمدهم بثروة لغوية ولفظية تساعدهم على إنماء المعاني وتوسيعها .
- تربي في المتعلمين الذوق الأدبي والفني اللازمين كمواقف الحياة المختلفة .
- تساعد المدرس على القيام بمهمته التعليمية خير قيام **(محمدالصالح حثروبي،1999،ص.66)**

15-3 تصنيف الوسائل التعليمية :

الوسائل التعليمية ليست مجرد أدوات بل أنها ذات وظيفة ثلاثية الأبعاد تؤثر على سلوك المدرس وسلوك المتعلم ومثلما تؤثر على أهداف الدرس وهذه الوظيفة جعلت الباحثين يحاولون تصنيفها وفق معايير محددّة :

تصنيف حسب الصفات : ويمكن إبرازها في ثلاثة أنواع

- وسائل متحركة ووسائل ثابتة .
- وسائل بصرية أو سمعية .
- وسائل لفظية أو غير لفظية .

تصنيف حسب الوظيفة : نذكر منها

- وسائل تتيح تبليغ وتجيل معلومات أو المحافظة عليها (المذياع ، آلة التسجيل ، الكتاب) وهي وسائل تنسجم والأهداف المعرفية (اكتساب معارف و معارف) .

- وسائل تتيح استعمال ومعالجة معطيات عن طريق تحديد عناصرها وتحليلها أو تركيبها

(المجهر ، أجهزة كهربائية) وهي وسائل تنسجم والأهداف المعرفية والمهارية (التطبيق التحليل التركيب).

– وسائل نستعملها كموضوع للدرس كالعينات الطبيعية من أحجار و نبات وحشرات وهي أشياء يمكن أن تنسجم مع الأهداف المعرفية و المهارية.

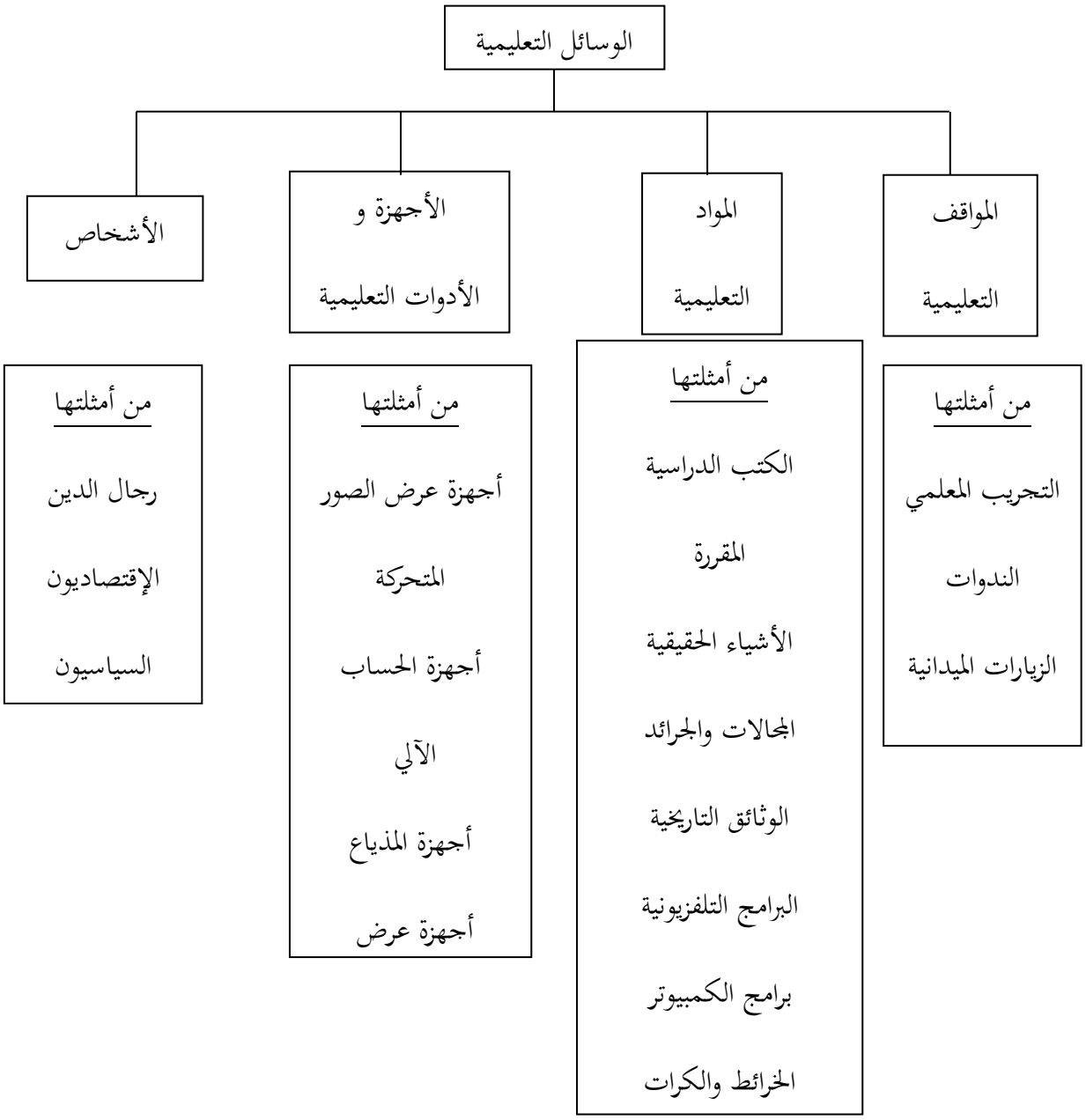
تصنيف حسب المواد :

يمكن أن تصنف الوسائل التعليمية حسب طبيعة المواد المبرمجة في المدارس التعليمية إلى :

– الرياضيات : الأشياء المتوفرة لدى التلميذ (، الكتب، الحروف المجسمة، المشاهد المصورة ،الأشرطة...)

– الاجتماعيات : الصور، الخرائط ، الرسوم البيانية ، الكرة الأرضية .

– وسائل مشتركة بين جميع المواد: السبورة ، الألوان ، الكتاب المدرسي ، الصور، الجداول(**محمد الصالح حثروبي،1999،ص. 71**).



شكل رقم (10) يوضح الوسائل التعليمية

المصدر: (حسن حسن زيتون،2001)

16-3 دورا لأستاذ في نجاح عملية التواصل التربوي داخل القسم من خلال المقاربة بالكفاءات

- الانهماك الفعال ، وذلك بتوفير الوقت الكافي للمتعلم لتأمين انخراطه في العمل الذي يفضله ويرغب فيه ، ويشعر بأنه يستجيب لحاجاته ، أي وضعية فيها تعلمه بكيفية نشيطة ، موظفا طاقاته المختلفة.
- **الانغماس** ، من خلال توفير محيط جيد مثل الوسائل المستهلة للقيام بالنشاط التعليمي المستهدف
- **التملك** ، بمعنى جعل المتعلم يشعر بأنه صاحب النشاط ألتعلمي أو ما ينتج عنه وذلك بحكم اختياره للنشاط في شكله ومحتواه.
- النمذجة ، بمعنى تمكين المتعلم من أن يرى توضيحا علميا من المدرس للكفاءات المستهدفة.
- **الاستجابة** المشجعة، أي أن أداء المتعلم يجب أن يتبعه رد من المدرس ليشعر بأنه محل رعاية واهتمام ، وان يكون الرد بناءا ومشجعا. وهذا التعليم/التعلم يحتاج إلى طرائق تدريس نشيطة من بينها التدريس بالمشكلة ، إذ يوضع المتعلم أمام وضعيات تعلم باعتبارها نشاطات معقدة تطور لديه روح الملاحظة الإبداع ، الفعل ، وبمعنى آخر انجاز مهمات ، وتعتبر الوضعيات بمنظور بيداغوجيا الإدماج .
- وضعيات للتعلم فيها يقترح على المتعلم انجاز هدف خاص لدرس أثناء التعلمات المنتظمة ، هذه المهلة هي ما يطلق عليها" لحظة الإدماج حيث أثناءها المتعلم يقوم بتجنيد مختلف المعارف ، حسب الأداء ،وعلى أساس لحظة الإدماج هذه وبناءا عليها يتم تطوير المعرفة السلوكية.
- وضعيات للتقويم ذلك أن وضعيات التقويم تماثل وضعيات الإدماج ، إذ كلما حقق المتعلم نجاحا في عملية الإدماج نال ما يعبر عن هذا النجاح ، وأخيرا فأساليب التعليم والتعلم تغيرت، وبتغيرها أصبح دور المدرس يرتكز على مساعدة المتعلم باعتباره في قلب منظومة التعلم ، إذ يقوم بتعلمات بنفسه اعتمادا على طرائق تدريس نشيطة تمكنه من تجاوز اكتساب الكفاءات واكتساب قيم واتجاهات ، والقدرة على التفكير المنطقي وحل المشكلات

وتقييم المفاهيم ، وكذلك الثقة بالنفس و الاستقلالية ، وذلك هو الهدف الجوهري الذيتسعى إلى تحقيقه مختلف الأنظمة التربوية في العالم ومنها منظومتنا(**المربي،2006،ص.06**).

ومنه نلخص دور الأستاذ والتلميذ من خلال طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

- **دور الأستاذ:(المعلم)**

المعلم منشط ومنظم وليس ملقنا وهو بذلك يحقق التالي:

- يسهل عملية التعلم ويحفز على الجهد والابتكار.
- يعد الوضعيات ويحث المتعلم على التعامل معها.

- يتابع باستمرار مسيرة المتعلم من خلال تقويم مجهوداته

- **دور التلميذ:(المتعلم)**

المتعلم هو محور العملية التعليمية و عنصر نشيط فيها فهو:

- مسؤول على التقدم الذي يحرزه .
- يبادر و يساهم في تحديد المسار التعليمي .
- يمارس و يقوم بمحاولات يقنع بها أنداده و يدافع عنها في جو تعاوني.
- يثمن تجربته السابقة و يعمل على توسيع آفاقها.

17- التواصل التربوي ودوره في التعليم الثانوي:

تعتبر مرحلة التعليم الثانوي مرحلة هامة في المسار الدراسي للتلميذ، كونها تجمع بين بعدين هامين، فمن جهة تتوسط السلم التعليمي، بحيث تأخذ المكانة الوسطى التي تصل بين التعليم الأساسي و التعليم العالي و من جهة أخرى تقابل المرحلة الثانوية مرحلة المراهقة ،اهم مراحل النمو في حياة الفرد هذه المرحلة الحساسة التي لابد من أخذها بعين الاعتبار من طرف الأستاذ ،كما أن لمرحلة التعليم الثانوي مجال واسع حيث لابد لها من استيعاب أكبر عدد ممكن من التلاميذ في التخصصات المختلفة، الأدبية منها و العلمية و التكنولوجية، و فسح المجال أمام التلاميذ لتطوير قدراتهم و إرضاء حاجاتهم المتزايدة عبر هذه المرحلة . التي يشاع عنها أنها فترة عواصف وتوتر وشدّة يمر بها المراهق، تسودها المعاناة والإحباط والصراع والأزمات النفسية وصعوبة التوافق بسبب العديد من التغيرات التي تطرأ على المراهق من جميع النواحي.المرحلة ومنه سنتطرق إلى تعريف التعليم الثانوي وماهية أهدافه فبحكم موقع المرحلة الثانوية في السلم التعليمي فإنه تقع عليها تبعات أساسية وحيوية؛ من حيث إشباع الحاجات التربوية والتعليمية والنفسية والاجتماعية للمتعلمين في مرحلة تعد من أهم مراحل حياتهم، وكذا إعدادهم في الوقت نفسه لمواصلة تعليمهم وكل هذا يتطلب ذلك التواصل الفعال بين التلميذ والأستاذ داخل القسم

18- معوقات التواصل داخل القسم (تصنيفها):

جاء في كتاب التواصل التربوي: مدخل لجودة التربية و التكوين أن هناك مجموعة من العوامل التي تعيق عملية التواصل بين الأطراف. منها ما يتعلق بسيكولوجية المرسل و المتلقي، و منها ما يتعلق بالسياق الاجتماعي و منها ما يتعلق بالسياق الجغرافي و السوسيوثقافي. فالكلمة التي ينطق بها الأستاذ أو يكتبها الكاتب تأخذ دلالتها و إيحاءها من هذه السياقات. و عموما يمكن تلخيص معوقات التواصل فيما يلي

-**الصعوبات الدلالية:** ترتبط هذه الصعوبات بالشحنة الدلالية التي تعطى للألفاظ والكلمات. و لذلك تتحدث اللسانيات عن التضمين و التصريح و الإيحاء.

-**صعوبات التمركز على الذات:** و تتسبب في اختلال التوازن، و فقدان الحوار و التفاعل بين أطراف العملية التواصلية التي يجب أن تتبادل التأثير والتأثر.

-**التوجه المادي:** كأن يعتبر المتكلم (الأستاذ) تلاميذه عبارة عن أشياء أو موضوعات (التشييء أو التبضيع) غير آخذ بعين الاعتبار مشاعرهم و ميولهم.

-**إغفال تمثلات التلاميذ:**

الأستاذ الذي لا ينطلق من تمثلات تلاميذه غالبا ما لا يوفق في تحقيق التواصل التربوي معهم. لأن عملية الاكتساب والاستيعاب تتم باستدخال المعرفة الجديدة في البنيات الذهنية القبلية وفي نفس الآن يحصل التلاؤم الذي هو تكيف وملائمة الشيمات الذهنية القبلية مع المعرفة الجديدة. و هذا يعني أن التمثلات، كنظام تفسيري و صيرورة معرفية و نتاج لهذه الصيرورة، تلعب دورا مهما في جعل الألفاظ تكتسي المعنى و الدلالة،

-**الاستغلال و الموثوقية :**

يتمثل في استغلال سذاجة التلاميذ المعرفية، و تقديم معطيات خاطئة على أنها صحيحة، أو عدم الاعتراف بكونه معرضا للخطأ كغيره من الناس و الأساتذة. ومن عوائق التواصل التربوي كذلك نقص المعلومات أو تضخمها، وعدم مناسبة المقال للمقام، واللحن والتلعثم ، والآثار الناتجة عن الآراء والأحكام التي يكونها الأستاذ عن تلاميذه ، و كون الأستاذ يساير تلاميذه أو كون التلاميذ لا يعترض بعضهم على بعض. و ظاهرة المجاملة الثقافية هاته تولد التضليل وعدم الكشف عن الأخطاء لتصحيحها و استثمارها.إن بعض الأساتذة يتجنبون الدخول في حوار مع تلاميذهم لأسباب ذاتية. كما أن البعض يتقبل أجوبتهم وتعاليقهم تفاديا للوقوع في وضعية حرجة تجعله مطالبا بتصحيحها.

-**ضعف الثقة في النفس :**

تتولد الثقة في النفس من فعل الاحتكاك و التفاعل و إتاحة الفرصة لنشوء الصراعات السوسيومعرفية ، إن الأستاذ الذي يمنح التلميذ فرصة التعبير و الاختلاف و الخطأ يكون أقرب إلى منحه الثقة في النفس من أستاذ لا يقبل الأجوبة الخاطئة، و ينهج أسلوب القمع والتقرير.

-**الضجيج :** يعتبر من بين العناصر الخارجية الطفيلية التي تشوش على عملية التواصل

(العربي اسليماني2005،ص.56)

و يمكن أن نصنف عوائق التواصل حسب طبيعتها إلى عوائق داخلية و أخرى خارجية :

* **عوائق داخلية:** وهي في جملتها ثلاث مظاهر أو تجليات:

–عوائق داخلية ذات طبيعة نفسية نابعة من ذات المرسل أو كامنة في نفس المتلقي وتتمثل في بعض العوامل النفسية كالخجل والاضطراب، والشعور بالحرج، والخوف، وعدم الإحساس بالحرية والتلقائية.

بعضها طبيعي في نفس المتلقي، والبعض الأخر قد يتسبب فيه المرسل أو المدرس بتصرفاته غير المدروسة، وعدم مراعاته قواعد بيداغوجيا الفوارق، ذلك أن مدرس المجموعة يجد أمامه خليطا من التلاميذ المختلفي الشخصيات والتكوين النفسي. وإنّ قمعه للمغرور المتعالي أو تتفيهه لإجابة الثرثار لسوف تكون له آثاره على الخجول والجبان وضعيف الشخصية فتقتل فيهم روح الرغبة في المشاركة، فيكون ذلك من أقوى موانع التواصل بينهم وبين الأستاذ.

–عوائق داخلية ذات صبغة ذهنية وتتمثل في جملة العوامل الذهنية مثل قصور المتلقي عن فك الترميز، ومثل اختلاف المرجعية وتباين المفاهيم بين المرسل والمتلقي.

–عوائق داخلية ذات صبغة وجدانية وتتمثل في جملة المشاعر والأحاسيس الجاذبة أو المنفرة وفي مقدمتها تأثير الأستاذ في نفوس تلاميذه بشخصيته وهيئته ودرجة حيوية مما يشدهم إليه ويرغبهم في التواصل معه أو ينفرهم منه ويصرف نفوسهم عنه.

***عوائق خارجية :**

وهي جملة الموانع المادية التي تعيق التواصل أو تمنع فاعليته، ومنها:

– قصور في وسائل التبليغ لدى المرسل
– ضعف وسائل الاستقبال لدى المتلقي
– صعوبات تتعلق بمضمون الرسالة البيداغوجية أو بشكلها وبنيتها
– عوامل معيقة يشتمل عليها المحيط الذي يكتنف العملية التواصلية
– عوامل متولدة عن الوسط الثقافي والمستوى الحضاري

كما يمكن أن نصنفها حسب مصدرها إلى :

***معوقات ترتبط بالمرسل:**

يمكن أن تكون مرتبطة بقناة التواصل، كرداءة الخط أو خلل في النطق :كلكنة غير واضحة ،السرعة في الكلام، صوت مرتفع– خافت. عدم استعمال الوسائل التعليمية(بما فيها السمعية البصرية) بطريقة جيدة رداءة الخط.

و يمكن أن تكون نفسية: كعدم رغبة المدرس في عملية التعليم نظرا لاتجاه سلبي لذيه،أو له موقف سلبي من المستقبل أو أن يكون المرسل خجولا منكمشا، ضعيف الثقة بنفسه، سريع الغضب.

***معوقات ترتبط بالمستقبل: (التلميذ أو الأستاذ)**

يمكن أن نذكر منها عدم رغبته في استقبال الخطاب. كما يمكن أن تكون المعيقات مرتبطة في هذا الباب بتصوراته و مواقفه من المرسل و بتصوراته لردود فعله عن مستوى استقباله لخطاب ذلك المرسل. أو عجز المستقبل عن فك ترميز الرسالة الموجهة أو ضعف حافزيته على التعلم إذا لم يقتنع بحيوية الخطاب الموجه إليه و لا يوجد فيه ما يثير انتباهه. أو نفسية كشعور التلميذ بالخوف من العقاب أو من السخرية أو الخجل أو عدم الإحساس بالحرية و التلقائية. أو وجود اختلالات أو قصور على مستوى السمع أو البصر

***معوقات ترتبط بالمجال(المحيط):**

و هي عوائق مرتبطة بالمعطيات المادية للفصل و المعطيات التنظيمية و المناخ الاجتماعي السائد داخله، ومنها نذكر:

-**الضجيج:** سواء كان مصدره من داخل القاعة أو من خارجها.

-مستوى الإنارة و التهوية داخل مجال التواصل.

-الإكتضاظ داخل القسم حيث لا يسمح بإقامة تواصل حقيقي بين الأستاذ و أكبر عدد من التلاميذ مختلفين في إمكانية و طرق تواصلهم.

-موقع كل من التلاميذ و الأستاذ داخل القسم، ويقصد هنا تنظيم المقاعد و السبورة و مكتب الأستاذ.

***معوقات ترتبط بالخطاب** : و ذلك إذا كانت مسافة كبرى بين مستوى مضمون الرسالة و إمكانيات المستقبل و قدراته، كأن يكون خطاب المدرس أكبر بكثير من قدرات التلميذ مما قد يسقط المتواصلين فيما يسمى بحوار الصم **(محمد وديع،2013،ص.8).**

خلاصة:

يمكن اعتبار التواصل التربوي من أهم حلقات المنظومة التربوية، و أي خلل يطالها كاملة أو يطال أحد مستوياتها يؤثر في العملية التربوية برمتها و يؤثر بالتالي على جودتها فالتواصل ممارسة أساسية في التفاعل مع الآخرين والتعبير عن الذات وهو أساس التوازن النفسي وأساس الاندماج الاجتماعي للفرد والانتماء إلى ثقافة ما ولذلك تعد المدرسة المؤسسة الاجتماعية الثانية بعد الأسرة في رعاية رجل الغد وبناء جيل المستقبل حيث تقوم بوظيفة التربية ونقل الثقافة وتوفير الظروف المناسبة للنمو جسميا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا، فضلا عن خلق علاقات تواصلية بين التلاميذ ومدرسيهم أو بين التلاميذ أنفسهم فيتوفر لهم فيها فرص التواصل التربوي الفعال الذي يعتبر وسيلة من وسائل التربية وبدونه تفقد التربية قدرتها في تأدية رسالتها على الوجه الأكمل.

الفصل الثالث: التعلم النشط

تمهيد

1- الجذور التاريخية للتعلم النشط

2- تعريف التعلم النشط

3- فلسفة التعلم النشط

4- خصائص التعلم النشط

5- عناصر التعلم النشط

6- اهداف التعلم النشط

7- أسس التعلم النشط

8- أهمية التعلم النشط

9- فوا ئد التعلم النشط

10- دور المعلم في التعلم النشط

11- دور المتعلم في التعلم النشط

12- نصائح للبدء بتصميم أنشطة التعلم النشط

13- خطوات تحـويل وحدة إلى التعلم النشط

14- التخطيط لنشاط في التعلم النشط

15- الأدوار المختلفة في مجموعات التعلم النشط

16- مقارنة بين التعلم النشط والتعليم التقليدي

17- معوقات تطبيق التعلم النشط في القسم الدراسي

18- التقييم فى التعلم النشط

19- استراتيجيات التعلم النشط

- خلاصة

تمهيد:

لا يعد التعلم النشط أمرا حديثا حيث تعود جذوره الى عصر سقراط و بعض التربويين التقدميين أمثال جون ديوي، والتعلم في حد ذاته و بصفة عامة يعتبر عملية نشطة حيث يعتمد في المقام الاول على إشراك التلاميذ في المواقف التعليمية المختلفة التي تحفزهم نحو الاطلاع والتحدث فيما اكتسبوه والاستماع و التفكير العميق و نقل الأفكار على الورق. فعملية التعليم لا تعد مجرد مباراة كرة قدم يستمتع الجمهور بمشاهدتها دون ان يكون له فيها دور ايجابي ، فالتلاميذ في حجرة الدراسة لا يتعلمون الكثير في استخدام اساليب التدريس التقليدية ذلك لان جل دورهم فيها يعتمد فقط على مجرد الاستماع الى ما يلقيه المعلم على مسامعهم وتذكر المعلومات وقت الامتحان او اداء التكليفات التي يطلب منهم القيام بها..... ومع هذا فان الكثير من القائمين بالتدريس في المؤسسات التعليمية يعتقدون ان مجرد استماع الطلاب لما يلقيه المعلم أثناء شرح الدرس يعد نوعا من المشاركة الايجابية في العملية التعليمية.

إلا ان التلميذ يجب ان تتاح له الفرصة لكي يتحدث عن ما يتعلمه و يبدي رأيه الشخصي فيه بالإضافة الى ربطه بما لديه من خبرة سابقة وتطبيقه في حياته اليومية بحيث يصبح ما يتعلمه جزءا لا يتجزأ من كيانه الشخصي.

وقد اثبتت الابحاث والدراسات التي اجريت في هذا المجال ان التلاميذ يتعلمون بصورة افضل عندما يشاركون بصورة ايجابية في العملية التعليمية فدور التلميذ يجب ألا يكون دور سلبيا او مجرد مشاهد لما يدور في حجرة الدراسة ولكنة لا بد ان ينزل الى ارض الملعب ويشارك بإيجابية في العملية التعليمية من خلال المطالعة والكتابة والمناقشة والمشاركة في حل المشكلات والاهم من هذا كله لا بد ان يشارك بصورة ايجابية في الانشطة التي تساعده على تنمية مهارات التفكير العليا مثل التحليل و التركيب و التقويم و الاستقصاء واصدار الاحكام وحل المشكلات. ومن هنا يمكن اعتبار اساليب التعلم النشط المختلفة انشطة تعليمية تساعد على إشراك التلاميذ في عملية تعلمهم كما أنها تتيح لهم الفرصة للتفكير في ما يقومون بأدائه وتعلمه.

ويعد استخدام استراتيجيات واساليب التعلم النشط المختلفة في حجرة الدراسة في غاية الاهمية ، ذلك لما لها من تأثير ايجابي فعال في عملية تعلم التلاميذ فقد اثبتت العديد من الدراسات ان الكثير من الطلاب يفضلونها عن الاساليب والاستراتيجيات التقليدية وفي الوقت الذي أظهرت فيه بعض الدراسات والابحاث الاخرى نتائج تقويم تحصيل التلاميذ المعتمدين على اساليب التعلم النشط تعادل–الى حد ما –استخدام الاساليب التقليدية الا انها اثبتت في ذات الوقت تفوق اساليب التعلم النشط على الاساليب التقليدية في ما

يتعلق بتنمية المهارات المرتبطة بالتفكير والأداء الكتابي بالإضافة إلى ان الكثير من الابحاث الاخرى المرتبطة بالجانب المعرفي **(سليم وآخرون ،2015،ص.15)**

اثبتت ان المتعلمين لهم اساليب تعلم خاصة بهم والتي لا تتفق او تتماشى مع الاساليب التقليدية في التدريس، لذلك نجد انه من الضروري للغاية ان يستخدم المعلم اساليب التعلم النشط المختلفة في حجرة الدراسة نظرا لمردودها الايجابي على مخرجات العملية التعليمية

1-)الجذور التاريخية للتعلم النشط :Historical Roots of Active Learning

ترجع جذور استخدام أساليب التعلم النشط الى عصر سقراط عام 490 قبل الميلاد ، ذلك عندما كان يلجأ إلى استخدام الأسئلة واثارة المشكلات ليساعد طلابه على الاستناد لتحليل كل ما يحيط ببيئتهم (Coltrane1993) وقد ساعد استخدام اساليب التعلم النشط تلاميذ سقراط على اكتساب المعرفة عبر تنمية عمليات التفكير الناقد وايجاد حلول متنوعة للمشكلات بالإضافة الى غرس روح التفكير الاستقلالي.

ويعتبر جون ديوي(John Dewey) الجد الاكبر للنظام التعليمي الامريكي" The granddaddy of American PEDAGOGY" من اوائل الذين قاموا بمحاولة معرفة كيف يمكن ان يتعلم الطلاب بطريقة افضل ، وقد توصل ديوي ومن خلال الفلسفة البرجماتية "Pragmatism" إلى أن أساليب التعلم النشط يعتبر من أفضل الأساليب التي تساعد الطلاب على التعلم بصورة أكثر فاعليه، فقد لاحظ ديوي أن الطلاب يستطيعون إتقان مهارات الرياضيات عندما يواجهون ببعض التمرينات الرياضية التي تتحد تفكيرهم ، فعملية تذكر النظريات لا تفيد الطالب كثيرا عندما يواجهه احد التمرينات المعقدة التي تحتاج إلى أعمال الفكر واستخدام أسلوب العلاقات والاستنتاجات في الوقت الذي ساعدت فيه أساليب التعلم النشط على تحقيق الهدف بصورة أفضل، وفي بداية عشرينيات القرن الماضي انشأ ديوي بعض المنظمات التربوية مثل جمعية التعليم التقدمية "the Association of Progressives Education" والتي نادت بان يكون دور المعلم في العملية التعليمية هو دور الإرشاد والتوجيه" guide not a taskmaster"وليس مهيمنا على عملية التعليم والتعلم ، وهو ما اعتبره الكثيرون الإجراء الأساسي و العمود الفقري للتعلم النشط. وفي شهر ديسمبر عام 1965 نشرت مجلة الرابطة الامريكية للتعليم العالي

(Journal of theAmerican Association of Higher Education)مقالة بعنوان من التعليم إلى التعلم نموذج جديد التعليم الجامعي

(New university educationmodel) حيث تناول هذا المقال اسس التعلم النشط واهم أدبياته الى وقتنا الحاضر وشن هجوما عنيفا على استخدام أسلوب المحاضرة بشكلها السائدد في عملية التدريس(**سليم وآخرون ،2015،ص17)**

2-) تعريف التعلم النشط:

لكي نتعرف ماهية التعلم النشط من الضروري ان ندرك كيف نتعلم?How to learn.

ولكي نلم بكيفية حدوث عملية التعلم ،من الضروري ان نلقي بعض الضوء على ما يلي:

نظرية العمليات المعرفية Theory of cognitive processes

تعتبر نظرية العمليات المعرفية احدى الركائز التي تستخدم لدراسة النمو المعرفي لدى الانسان ،وهي تطوير لمجموعة من نظريات التعلم المعرفي التي ظهرت في خمسينيات القرن الماضي. وهي تشير الى ان النظام الذي يعمل به العقل البشري يشبه الى حد بعيد النظام الذي يعمل بمقتضاه جهاز الكمبيوتر الذي يتعامل مع المعلومات وفقا لأساليب و قواعد منطقية ، فعقل الانسان له قدرة محددة مثل الكمبيوتر، من حيث كمية المعلومات التي يستطيع اختزانها. وكما ان جهاز الكمبيوتر يمكن أن نحسن من إمكانياته عبر تحديث مكوناته التي تتعامل مع المعلومات، فان العقل البشري أيضا نستطيع أن نغير برنامج تفكيره ، عبر تغيير الأساليب و القواعد التي يتعلم بها(Software) كما تساعد الخبرات الجديدة التي يتلقاها الإنسان عن طريق الحواس المختلفةsenory systèmesعلى تغيير نمط تفكيره.(hardware).

ومن ناحية اخرى نجد ان عقل الانسان يتفاعل مع المعلومات التي يتلقاها بحيث يجري عليها بعض العمليات التي تؤدي الى تغيير شكل المعلومات ومحتواها و يقوم بتخزينه كم يولد الاستجابات المناسبة لهذه المثيرات (المعلومات). ومن هنا نجد ان العمليات العقلية تشتمل على تجميع المعلومات والاحتفاظ بها (retention) واستدعائها وقت الحاجة إليها وفقا لهذه النظرية يوجد لدى الفرد ثلاثة أنواع من الذاكرة Three types of memory يمكن استعراضها بإيجاز في ما يلي:

1-المسجلات الحسيه: Sensory Recorders

وهي الجزء الذي يتلقى كافة المعلومات التي يستقبلها الإنسان بصورة مستمرة حيث تعتبر حواس الإنسان هي البوابات أو المداخلات الحسية (**Sensoryinputs**) للمعلومات التي يتلقاها الفرد من خلال تلك المسجلات الحسية(Ormrod1991)، فإذا كانت هذه المعلومات مهمة للإنسان أو ذات فائدة بالنسبة له يتم انتقالها الى الذاكرة ذات المدى القصير Short-term memory أما إذا كانت المعلومات بلا قيمة

(سليم وآخرون ،2015،ص18)

او غير مفيدة للفرد فيتم استبعادها، وهي مهمة في غاية الاهمية لأنها تحافظ على الذاكرة ذات المدى القصير من الازدحام بالمعلومات. ودائما ما يطلق على تلك الذاكرة ذات المدى القصير مسمى الذاكرة العاملةmemoryworking حيث يتم استبقاء المعلومات فيها لمدة تتراوح ما بين 5 إلى 10 ثواني. واذا لم يتفاعل المتعلم مع هذه المعلومات من خلال ربطها بما لديه من خبرات عديدة سابقة فإن عملية تعلمها لا تتم ، ذلك لان الذاكرة ذات المدى القصير تعتبر هي المكان الذي يتم فيه عملية التعلم.

من هنا يمكن تعريف عملية التعلم بأنها انتقال المعلومات من خلال البوابات أو المداخلات الحسية (**Sensoryinputs**) لتصبح معلومات قابلة للاستخدام و يتم تخزينها في الذاكرة ذات المدى البعيد Long-term memory(LTM) .

2 - الذاكرة ذات المدى القصير (STM) Short-termmemory .

وهي الجزء من الذاكرة الذي يتم فيه الاحتفاظ بالمعلومات الجديدة بصورة مؤقتة فإما يتم نسيان او تنتقل الى الذاكرة ذات المدى البعيد .

2-الذاكرة ذات المدى البعيدLong-term memory.(LTM)

وهي ذلك الجزء من الذاكرة كيفية الاحتفاظ بالمعلومات لفترة كبيرة جدا الا ان هذا الجزء من الذاكرة لة قدرة محدودة على الاحتفاظ بكم المعلومات التي تخزن فيه وقد اثبتت الابحاث اجريت في هذا الصدد انسان لا يستطيع بلورة كل المعلومات تخزين الذاكرة المدى البعيد ويرجع السبب لذالك طريقة تخزين المعلومات السير على قدرة الانسان على استدعائها فاذا تم تخزين المعلومات بدون ربطها بالخبرات معلومات السابقة لدى الانسان او عدم تكرار هذه المعلومات فان الانسان يجد صعوبة كبيرة في تذكرها او استرجاعها لا يعني انه كلما كانت المعلومات التي يخزنها الانسان في الذاكرة ذات المدى البعيد مع بعضها البعض معنى ودلالة للشخص كلما سهل استدعاؤها كما ان استخدام هذه المعلومات وتكرارها يساعد على سرعة وسهولة تذكرها نظرا لان عدم استخدامها او تكرارها يؤدي الى تلاشيها ونسيانها .

وفي الواقع يعتبر تعريف التعلم النشط من التعريفات المثيرة للجدل ذلك لأنه يحمل في طياته المختلفة لكل مجموعة تتعامل مع تعريف هذا المصطلح يعتقد الكثير من التربويين انه من المستحيل ان يتم تدريس اي موقف تعليمي بطريقة سلبية الا ان ذلك لا يعتبر عائقا في محاولة فهم ماهية التعلم النشط تفعيلة داخل حجرة في المراحل التعليمية المختلفة وفي كافة المواد الدراسية. **(سليم وآخرون ،2015،ص20)**

ومع ذلك فقد اصبح مصطلح التعلم النشط " active Learning"من المصطلحات شائعة الاستخدام في الوقت الحالي بالمجال التربوي ، كما يعد من التعبيرات التي تتردد كثيرا في الابحاث والمقالات

التربوية فقد أطلق عليه أيضا experiential Learning اي التعلم التجريبي او hands-on Learning وهو مصطلح يعنيLearning by doing اي التعلم من خلال العمل أو الممارسة لذلك يقول كونفوشيوس (Confucius)إن الإنسان ينسى ما يسمع ويتذكر ما يراه ولكنة يفهم ما يقوم بعملة .

وفي الواقع فان المصطلحات دائما ما تفهم بصورة واضحة عندما نذكر نقيضها فالتعلم النشط" active Learning" هو عكس عملية التعلم السلبي" passive Learning"و الطالب السلبي دائما يتصف بعدة سمات منها انه يعتمد على المعلم في نقل المعلومات له كما انه لا يبذل الجهد الملائم و الذي يمكنه من تحصيل دروسه على الوجه الاكمل كما ان جانب دافعية التعلم لدية محدود بالإضافة الى انه يصاب بالإحباط سريعا وعدم القدرة على التركيز و الاهتمام بما يقوم بدراسته لذلك نجد ان ما يتعلمه رغما عنة او بطريقة سلبية من السهل نسيانه ، بالتالي لا يكون له فرصة للاستفادة منة في حياته العملية اما فيما يتعلق بالمتعلم النشط " active Learning"فإننا نجده يتمتع بمجموعة من الصفات الجيدة والتي تكون على النقيض تماما من صفات المتعلم السلبي ، فهو لا يعتمد على المعلم اعتمادا اساسيا وذلك لان التعلم النشط يجعل التلميذ شريكا للمعلم في العملية التعليمية حيث يعتبر المعلم مرشدا له في العملية التعليمية ومحفزا له لمزيد من التقدم والتحصيل ، فالتعلم النشط يساعد التلميذ على الاضطلاع بدور حيوي وفعال في عملية تعلمه، واشتراك التلميذ في عملية تعلمه يخلق لدية نوعا من الدافعية الذاتية لمزيد من التحصيل والتعلم ، كذلك فان التعلم النشط في حد ذاته يشعر الفرد بالمتعة اثناء عملية التعلم ويجعله يقبل على أداء دوره بصورة فعالة ، كما أنهم مسئولون عن الدرجات التي يحصل عليها ومستوى إنجازه في المادة الدراسية ودائما ما يتحين الفرصة لتحسين مستواه العلمي، كما انه يتيح الفرصة للطالب للمشاركة في المنافسات التي تدور داخل الفصل ، كذلك نجده دائما ما يتناقش مع المعلم اثناء الحصة وبعدها في المادة الدراسية و في الدرجات التي حصل عليها وفي التعليقات التي يكتبها المعلم له على التكليفات التي يقوم بها والمتعلم النشيط"active Learneran"غالبا ما يؤدى ما يطلب منة بإتقان وبجدية كما يعطي لنفسه الفرصة لكي يقدم أفضل ما لديهم بالإضافة إلى انه يتصف باللباقة في الحديث و احترام أراء الآخرين و أداء كل ما يطلب منه على الوجه الأكمل.(**سليم وآخرون ،2015،ص21)**

ويعتبر التعلم النشط محصلة استراتيجيات تركز في المقام الأول على التلميذ (Studentcenteredapproaches) حيث تقع عملية التعلم بصورة أساسية على التلميذ الذي يعمل بصورة تعاونية (coopérative Learning) مع زملائه داخل حجرة الدراسة لتدعيم عملية التعلم ويعد دور المعلم في نطاق هذا الأسلوب مجرد مرشد او مسير لعملية التعلم (facilitator) حيث يساعد المتعلم في الحصول

على المعلومة بنفسه للاستفادة منها وتطبيقها في حياته اليومية وذلك بدلا من ان يكون هو المصدر الوحيد الذي يزود التلاميذ بالمعلومات وبناء علية يصبح كل من المعلم و التلميذ شريكين في العملية التعليمية وفق اجراء غير تقليدي حيث يقوم المعلم والتلميذ بالمادة التعليمية ومصادرها وبناء الانشطة
التي تنمي تفكيره وتساعده على إتقان أساليب حل المشكلات بالإضافة الى فتح جسور الحوار معه بطريقة تساعد على تدعيم عملية التعلم لديه وفي نفس الوقت تثير نوع من التحدي لما لديه من افكار وخبرات ويعد التعلم النشط نوع من انواع الخبرة والتعلم متعددة الاتجاهات (multi– directional Learning exprience) حيث تتم عملية التعلم من خلال معلم الى تلميذ ومن تلميذ لمعلم ومن التلميذ الى التلاميذ الاخرين.

وتعرف جامعة نيو مكسيكو (The Universty of New Mexico 2006) في موقعها على شبكة الاتصالات الدولية التعلم النشط بانه" جميع الانشطة التي تتم داخل حجرة الدراسة التي يشترك فيها الطلاب حيث يعملون فكرة في ما يقومون به اثناء اداء هذه الانشطة عندما يلجأ المعلم لتلك الاجراءات فان الطلاب لا يستوعبون فقط المادة الدراسية التي يقوم المعلم بتدريسها ولكنهم يقومون بتطبيق المفاهيم التي يتعلمونها على ارض الواقع و يكتشفون العلاقات القائمة بين هو بين المعلومات التي يتلقونها ودراسة وجهات النظر المختلفة المتعلقة بها وهي امور قائمة على انشطة يتعلم من خلالها التلاميذ بالاعتماد على انفسهم وهم يشاركون في تعلم من خلال انشطة تطبيقية تؤدي الى تلخيص المادة الدراسية بأنفسهم مع تبادل وجهات النظر بشأنها بعد انتهاء اليوم الدراسي "فان اعظم مميزات هذا التعلم هو انه يؤدي داخل الفصل حيث يعتمد بصفة اساسية على المناقشات الزوجية او الجماعية بين الطلاب اثناء الحصة رغبة في تبادل وجهات النظر المختلفة جريدة او الاشتراك سويا في حل المشكلات او التدريبات الواردة بالدرس .

كذلك تلقي جامعة منيسوتا (The Universty of Minnesota) مزيدا من الضوء على تعريف التعلم النشط حيث تراه من اساليب تساعد الى حد كبير في عملية التعلم شارك التلميذ بفاعلية في الدرس عبر كتابة الافكار الرئيسية او ما يعني له من استفسارات او التحدث مع المعلم او مع زملائه الاخرين او ابداء وجهة نظرة او الاستماع الى اراء زملائه او معلمه فان ذلك – وبدون شك – سيؤدي الى تحقيق اهداف كثيرة ما نراها مثلى تتطلب جهدا .(**سليم وآخرون ،2015،ص.23)**

من هنا فان التعلم النشط يعتبر على النقيض تماما من تلك الاساليب التقليدية التي تعتمد في المقام الاول على المعلم كمصدر وحيد لتزويد الطالب بالمعلومات ما يكون دور المتعلم سلبيا لا يشارك بصورة إجابية في عملية التعلم .

كما عرفه المربيLorenzen, 2006: التعلم النشط هو نمط من التدريس يعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الايجابية للمتعلم والتي من خلالها قد يقوم بالبحث مستخدما مجموعة من الانشطة والعمليات العلمية كالملاحظة ووضع الفروض والقياس وقراءة البيانات والاستنتاج من اجل التوصل الى المعلومات المطلوبة بنفسه وتحت إشراف المعلم وتوجيهه وتقويمه وتشير الدلائل الى ان المتعلمين قادرين على اكتساب معارف ومهارات معينة واتجاهات محددة وهو تعلم يستمتع به المتعلم وفي استغراق واندماج ،وهو بذلك يحول العملية التعليمية إلى شراكة ممتعة بين المعلم والمتعلم

ويعتمد التعلم النشط على جانبين رئيسيين هما :

- التفاعل بين المعلم والمتعلم و بين المتعلمين بعضهم البعض .
- تنوع واختلاف اساليب تعلم الطلاب الخاصة بهم حيث تكون كل مجموعة اساليب التعلم الخاصة بها.

وقد اثبتت الابحاث ان الطلاب يتعلمون بصورة افضل عندما نستخدم التعلم النشط ، إذ تعتبر إتاحة الفرصة للطلاب للتحدث والمناقشة اثناء الحصة والاستماع لبعضهم البعض الى المعلم وكتابة الافكار الرئيسية او استخدام اسلوب التلخيص و تدوين الملاحظات و القراءة و اعمال الفكر في ما يطرح عليهم من اهم اسس التعلم النشط

ويستعرض كل من (BonwellEison 1991) بعض الخصائص او السمات الاساسية للتعلم النشط بتأكيدهما على ضرورة ان يشترك الطلاب بصورة فاعلة في عملية التعلم بدلا من كونه مجرد مستمعين لما يلقيه المعلم على مسامعهم بعيدة عن حزنهم بالمعلومات على تنمية مهاراتهم على كافة مستوياتها تحت مظلتها تفكير العليا التحليل والتركيب والتقويم وحل المشكلات هذا الى جانب اشراك المتعلمين في كافة الانشطة المتعلقة بالقراءة والمناقشة واعداد التقارير مع اهتمام المعلم بالوقوف على ما لديهم من اتجاهات وقيم .

ولا يقتصر تطبيق اجراءات التعلم النشط على حدود الفصل المدرسي الى بيئة تعليمية اخرى كأن يستخدم المتعلم طوعا او بتكليف من معلمه الكمبيوتر والانترنت للبحث عن المزيد من المعلومات المتصلة بالموضوع ويطلب منهم اداء بعض التكليفات من خلال تلك الشبكة او القيام ببعض الابحاث اعتمادا على مصادر التعلم متنوعه

ومما سبق نسوق التعريف التالي للتعلم النشط:" كل ما يقوم به المتعلم من خلال بيئة التعليمية النشيطة على فهم واستيعاب ما يدور في هذه البيئة مع اداء تدريبات تطبيقية مرتبطة بما باشره من معلومات وفق انشطة

فردية وجماعية تختلف درجة صعوبتها ومستثمرا من خلالها تطبيق ما تعلمة في مواقف الحياة العملية **(سليم وآخرون ،2015،ص.25)**

3-) فلسفة التعلم النشط:

إن التعلم النشط يستمد فلسفته من المتغيرات العالمية والمحلية المعاصرة، فهو يُعد تلبية لهذه المتغيرات التي تنادي بإعادة النظر في أدوار المعلم والمتعلم، والتي نادت بنقل بؤرة الاهتمام من المعلم إلى المتعلم ،وجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية ،إن فلسفة التعلم النشط تؤكد على أن التعلم لابد وأن:

- يرتبط بحياة الطالب وواقعه واحتياجاته واهتماماته.
- يحدث من خلال تفاعل الطالب مع كل ما يحيط به في بيئته و تواصله مع أقرانه وأهله وأفراد مجتمعه
- يرتكز على قدرات الطالب وسرعة نموه
- يضع الطالب حقاً في مركز العملية التعليمية.
- يحدث في جميع الأماكن التي ينشط فيها المتعلم المدرسة – البيت – المعمل – المكتبة – حجرات النشاط،. . .(**عبد ربه،2012،ص.77)**

4-)خصائص التعلم النشط

1 :يعتمد دور المعلم فيه على كونه مرشد وميسرا لعملية التعلم (guide or facilitator) وليس مهيمنا على عملية التعليم والتعلم .

2:يعتبر المعلم نفسة نموذجا للمتعلم الجيد (model learners) حيث يثير حماسة طلابه لتعلم المادة التي يقوم بتدريسها وفي نفس الوقت يكون مستعدا لتقبل اي افكار من قبل المتعلمين من شانها اثراء عملية التعلم .

3: الطلاب مسؤولون فيه عن عملية تعلمهم بما فيها من اعداد الدرس و المشاركة في الانشطة التعليمية بصورة تعاونيه .

4: تعد الانشطة الصفية واللاصفية طريقة تحفز الطلاب على المشاركة فيها.

5: اللجوء للأسلوب السقراطي القائم حيث يسمح لاحد المتعلمين في اداء دورة ليقوم بطرح القضية الرئيسية لدرس وادارة المناقشة حول رغبة في فك رموزها واستعاد مفرداتها بعيدا عن طرق واساليب المحاضر اللفظية ذات الجانب الواحد

6: الاعتماد بصفة خاصة على المناقشة والحوار رغبة في تحسين مهارات التواصل الشفهي oral communication sKills لدى المتعلمين .

7:الاستناد لوسائل ايضاح خاصة عند مناقشة موضوعات ذات طبيعة جافه .

8:من التكليفات والتدريبات يقلل من الاعتماد التقليدي المبالغ فيه على الاختبارات المقالية والفصلية .

9 : يجب ان تعتمد المهام الجماعية التي يؤديها المتعلمون على توزيع الادوار على كافة اعضاء المجموعات مع ضرورة عرض النتائج ومناقشتها وتحديد دور الافراد في الوصول اليها .

10: الاستعانة بمصادر معلومات كثيرة ومتنوعة كالذهاب للمكتبة او اللجوء الى الانترنت او زيارة بعض المؤسسات رغبة في انجاز التكليفات والانشطة المستهدفة .

11: التركيز في المقام الاول على اكتساب ونمو مهارات التعلم وليس مجرد حلم تعلمين كم من المعلومات يتم استرجاع دون تمحيص .

12: تحفيز التلاميذ على التعلم مدى الحياه .

13: يساعد التعلم النشط على تدعيم الدافعية لدى التلاميذ .

14: تنمية ما لدى الطلاب من معارف ومهارات من خلال تقديم محتوى ينمي روح الابداع .

15 : يساعد التعلم النشط على استخدام العديد من اساليب التعلم التي يميل معظمها نحو الإجرائية .

16يتيح للطلاب التخطيط لعملية تعلمهم في المستقبل .**(سليم وآخرون ،2015،ص.27)**

اما الباحثة زبيدة محمد قرني لخصت خصائص التعلم النشط في مايلي

يتميز التعلم النشط بعدة خصائص منها:

1- التعلم النشط تعلم ذو معنى، أي انه تعلم يرتبط بحاجات المتعلم الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية

2 قائم على الخبرة المباشرة الحقيقية، وكلما كانت الخبرة اقرب الى الواقع كلما كانت تعلم اكثر فاعليه و بقاء.

3 هو تعلم اللي يتناسب مع قدرات الفرد وامكاناته، ويسمح للتلميذ السير في التعلم حسب سرعته الذاتية.

4 التعلم النشط هو التعلم الذي يهدف الى تنمية التفكير الابتكاري عند الفرد، والذي يجعل منه باحث صغيرا يربط بين الاسباب والنتائج ويفسر الظواهر ويبحث عن اسبابها.

5 هو التعلم الذي يثير دافعية المتعلم نحو التعلم و يهيئ للتلميذ النجاح لذلك فانه يبعث في نفسه حب التعلم والاكتشاف والبحث عن طرق جديده للحل والتعلم.

6 انه يهدف الى تحقيق النمو المتكامل الشامل عند المتعلم.

7 انه تعلم يجعل من المتعلم محور العملية التعليمية، دون إهمال للمادة التعليمية أو لدور المعلم ، ولكن المهم ان يكون المتعلم نشيطا و فاعلا اثناء التعلم.

8 هو التعلم الذي يتضمن معلومات ومهارات واتجاهات وقيم قابلة للبقاء، ويمكن للمتعلم الاحتفاظ بها، والاستفادة منها في المستقبل..(**قرني،2017،ص.36)**

ومن خلال كل هذا يرى الباحث أن الأنشطة والأعمال التي يقوم بها المتعلم التي يعتمد فيها على نفسه تكون ذات تأثير طويل وأكثر فائدة من تلك التي يقوم بها الآخرين خاصة داخل القسم

5-) عناصر التعلم النشط:

- عنصر الكلام والإصغاء:

أنا احتاج أن أتكلم أو أنا أتكلم من تفكيري ،فهذا يعني آن ما نفعله هو تشكيل مجموعة كبيرة من الأفكار التي تدور في عقولنا ،وهذا ما يجعل الطلاب على أن يتكلموا ا وينصتوا لبعضهم بعضا ،لان هذا يحتاج منهم أن يربطوا أفكارهم بشكل جيد ويعملوا على تنظيم خطوات تفكيرهم.

- عنصر الكتابة:

الكتابة توضح ما يفكر به الفرد تماما مثل عنصر الكلام أو الحديث فالكتابة تسمح لنا بان نكتشف أفكارنا ونتوسع فيها كما أن الكتابة عامل مهم للتعلم النشط ،وذلك عندما يغوص الطالب في أعماق تفكيره وهو يعمل على تنميته وتطويره

- عنصر القراءة :القراءة تتطلب فهم ما يفكر به الآخرون ولذلك يصعب على الطلبة فهم القراءة الناقدة التي تتطلب التأمل وتجميع الأفكار ،وتلخيص المعلومات وربط الأحداث وفهم الأمور والمجريات من القراءة وتحديد الأخطاء المنطقية والرسائل المخفية وتحديد الأولويات وغير ذلك من أمور
- عنصر التأمل والتفكير:

لقد أكد المربين على أننا ندرك جميعا كم هي مهمة فترات الهدوء التي نقضيها في التأمل العميق بأنفسنا و ما يدور حولنا من أمور شخصية وأكاديمية وهذا يجعل من المهم أن نوفر الوقت للطلبة كي يفكروا وان يتأملوا بأي مادة تعليمية جديدة أو أي موضوع دراسي جديد يطرح عليهم لأول مرة ،ففترة التأمل تسمح لهؤلاء الطلبة بفرز المعلومات وتصنيفها وفهمها بعمق(**السرساوي ،2018،ص.15)**

6-)اهداف التعلم النشط:

تتمثل أهم أهداف التعلم النشط في:

1- تشجيع التفكير الناقد، وحل المشكلات، وطرح الأسئلة المختلفة .

2- استخدام القراءة السابرة والناقدة، و مساعده المتعلمين على اكتشاف القضايا المهمة.

3- بالنفس لدى المتعلمين عند تعاملهم مع ميدان المعرفة المختلفة.

4- تحديد كيفيه تعلم التلاميذ الموضوعات والمقررات الدراسية المتنوعة.

5- قياس قدره التلاميذ على بناء الأفكار الجديدة وتنظيمها.

6- التنوع في الأنشطة التعليمية الملائمة للتلاميذ، لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

7- التعرف على أحدث الأساليب التعليمية.

8- .إكساب المعلم مهارات التعلم النشط.

9- إكساب المتعلم مجموعة من المهارات والمعارف والاتجاهات والمبادئ والقيم.

10- تطوير استراتيجيات التعلم الحديثة لتمكن المتعلم من الاستقلالية.

11- القدرة على حل المشاكل واتخاذ القرار وتحمل المسئولية.(**قرني،2017،ص.39)**

عند التأمل في الأهداف السابقة يلاحظ أنها تتمركز حول شيء واحد وهو المتعلم بحيث يكون محور العملية التعليمية وكيف يستطيع المعلم إكسابه لأسس التعلم والمعرفة والمهارات التي تساعده في تغلب على مشاكل الحياة التي تواجهه وتغير اتجاهات المتعلم دون أن يتمركز التعلم حول المعلم ،وهذه الأهداف للتعلم النشط هي التي تميزه عن التعليم التقليدي ويجعل من المتعلم محور العملية التعليمية

7-) أسس التعلم النشط:

يعتمد أسلوب التعلم النشط على ايجابية المتعلم في الموقف التعليمي، فيشمل جميع الممارسات التربوية والإجراءات التدريسي التي تهدف الى تفعيل دور المتعلم وتعظيمه، فيتم التعلم من خلال العمل والتجريب، واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات، وتكوين القيم والاتجاهات، بما ينمي لديه القدرة على حل المشكلات، الأمر الذي يجعل عمليه التعلم باقية الأثر في فكر ووجدان التلميذ

ويعتمد التعلم النشط على عده أسس منها:

1 يحدث التعلم بشكل أفضل عندما يكون الطالب هو محور العملية التعليمية.

2 إشراك التلاميذ في اختيار نظام العمل وقواعده.

3 إشراك التلاميذ في تحديد أهدافهم التعليمية.

4 توجيه التلاميذ إلى مصادر المعرفة والتعلم وتنوعها.

5 استخدام استراتيجيات التدريس المتمركز حول التلميذ، والتي تتناسب مع قدراته واهتماماته، وانماط تعلمه، و الذكاءات التي يتمتع بها.

6 توفير بيئة تعليمية مريحة وممتعه وحرية حركة و جلوس التلاميذ في مجموعات صغيره.

7 السماح للتلاميذ بالتساؤل وطرح الأسئلة على المعلم أو على بعضهم البعض.

8 توجيه التلاميذ إلى القراءة و الكتابة و البحث و حل المشكلات و التجريب و القيام ببعض الأنشطة والمهام.

9 إشراك التلاميذ في فهم وتقييم أنفسهم وزملائهم واكتشاف التصورات البديلة و نواحي القوة والضعف.

10 إتاحة فرص التواصل تلاميذ مع بعضهم ومع المعلم.

11 السماح للتلاميذ بالإدارة الذاتية في عمليه التعلم.

12 مراعاة الفروق الفردية والسماح لكل تلميذ ان يتعلم حسب سرعته.

13 مراعاة أن يكون التعلم مرتبط في حياه التلميذ وواقعه، احتياجاته واهتماماته **(قرني،2017،ص.35)**

الشكل رقم(11) يوضح مبادئ التعلم النشط

8-) أهمية التعلم النشط:

من خلال الاطلاع على أراء الباحثين وعلماء التربية مثل: كريمانبدير ، 2012 يوسف عواد ومجدي زامل، 2010 طارق سليمان 2013 و 2009 . Harasim و 2007 Debra, B ، استخلصت الباحثة فرحات هبة سامي2014 أهمية التعلم النشط بما يلى:

- يعمل التعلم النشط على تغير صورة المعلم من إنه المصدر الوحيد للمعرفة، إلى موجه ومرشد ومثير للعملية التعليمية
- استثارة المعارف شرط ضروري للتعلم، فالمعارف السابقة تساعد المتعلمين على تعلم المعارف الجديدة.
- يحصل المتعلم من خلال التعلم النشط على تعزيزات كافية حول فهمهم للمفاهيم الجديدة.
- يسهم في تحيين أساليب ووسائل التعلم، والاستراتيجيات التي تؤكد على الدور الإيجابي للمتعلم.
- يفضل معظم المتعلمين أن يكونوا نشيطين خلال التعلم لان المهمة التي ينجزها المتعلم بنفسه أو يشترك فيها تكون ذات قيمة أكبر من المهمة التي ينجزها له شخصا اخر.
- يعمل على تنمية المهارات المعرفية والعملية والتحصيلية لدى الطلاب.
- يؤدي إلى إشباع الميول والاهتمامات والحاجات، ويراعي الاستعدادات والقدرات.

اهتمت الدراسات السابقة باستخدام طرق وأساليب تدريس متنوعة للتعلم النشط وفقا لما تتيحه البيئة من ظروف تعليمية، وما يمتلكه المعلم من استراتيجيات وطرق وأساليب تدريس .**(دراسات في التربية وعلم النفس ،2014،ص.154)**

ومن خلال ما سبق يرى الباحث وباختصار أن أهمية التعلم النشط تكمن في التالي:

يزيد من اندماج التلاميذ في العمل و يجعل التعلم متعة وبهجة .

ينمي العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ وبعضهم البعض وبين المعلم.

ينمي الثقة بالنفس والقدرة على التعبير عن الرأي وينمي الدافعية في إتقان التعلم .

يعود التلاميذ على إتباع قواعد العمل وينمي لديهم الاتجاهات والقيم الإيجابية.

يساعد في إيجاد تفاعل إيجابي بين التلاميذ ويعزز روح المسؤولية والمبادرة لدى التلاميذ .

9-)فوائد التعلم النشط:

يكتب المتعلم الخبرات التعليمية المتنوعة حينما يكون نشطا وفعالا في الموقف التعليمي ، فهو يتعلم عندما يشارك في المسؤولية وفي اتخاذ القرار، ويكون تعلمه اشمل وأعمق أثرا بوجود معلم يهتموا بمشاركته ويحترمها ويوفر له بيئة داعمة وآمنة ومحفزة على المزيد من الاكتشاف، أي أن الغرفة الصفية التي

تستخدم التعلم بمبادرة الطلاب سوف تكون مجالا واسعا للنشاط: مجموعات صغيره، يعملون في مشاريع أو أنشطة في نفس الوقت، ومع لم يتحرك في الفرقة ويعمل كمحفز وموجه للأسئلة، أي ميسر لعمليه التعليم والتعلم. لذلك فان إنصات المتعلمين في غرفه الصف سواء المحاضرة أو حتى العرض بالحاسب لا يشكل بأي حال من الأحوال تعلم النشط، ولكي يكون التعلم النشط ينبغي أن ينهمك المتعلمون في قراءة أو كتابة أو مناقشة أو حل مشكلة تتعلق بما يتعلمونه أو عمل تجريبي، وهذا يتطلب من المتعلمين أن يستخدم مهام تفكير عليا كالتحليل و التركيب و التقويم في ما يتعلق بما يتعلمونه.

ولعل من ابرز فوائد التعلم النشط ما يلي:

1 يظهر قدره المتعلم على التعلم بدون سلطة مما يعزز ثقته بذاته.

2 يساعد المتعلم في أن يتعلم أكثر من المحتوى المعرفي، فهو يتعلم مهارات التفكير العليا، فضلا عن تعلم كيف يعمل مع آخرين يختلفون عنه، كما يتعلم طرق الحصول على المعرفة.

3 يساعد المتعلم في أن يتوصل إلى حلول ذات معنى عنده للمشكلات، يربطها بالمعارف الجديدة أو الحلول بأفكار وإجراءات مألوفة عنده ، وليس استخدام حلول أشخاص آخرين، أي أن المهمة التي ينجزها المتعلم أو يشترك فيها تكون ذات قيمه اكبر من المهمة التي ينجزها شخص أخر.

4 يحصل المتعلم على تعزيزات كافية حول فهمه للمعارف الجديدة.

5 يسهم في تغيير صوره المعلم بأنه المصدر الوحيد للمعرفة، ويجعل المتعلم محور العملية التعليمية وذلك من خلال قيامه بالقراءة والكتابة، وممارسة الأنشطة والتفاعل مع الغير، الرحلات ،والزيارات الميدانية ،و العمل المنتج.(**قرني،2017،ص.38)**

وحسب اسامة محمد السيد أن من بين فوائد التعلم النشط انه:

- يهيئ للمتعلمين مواقف تعليمية حية ذات فعالية
- يمكن من خلاله تعلم ما يصعب تعلمه في البيئة الصفية
- يزيد من اندماج الطلاب في العمل ويجعل للتعلم بهجة ومتعة
- يحفز الطلاب على كثرة الإنتاج وتنوعه
- إكساب المتعلمين جوانب مهنية وجوانب انفعالية ومهارات وخبرات اجتماعية قد يصعب اكتسابها داخل الفصول العادية مثل التعاون وتحمل المسؤولية وضبط النفس
- يعتبر مجال للكشف عن ميول المتعلمين وإشباع حاجتهم يساعد على اكتساب مهارات التواصل الفعال

- ينمي الرغبة في التفكير والبحث والتعلم حتى الإتقان
- يتعلم المتعلم طرق الحصول على المعرفة
- يهتم باستثارة المعارف السابقة ويعتبر ذلك شرط ضروري لحدوث التعلم وهذا يتفق مع مبادئ ونظريات التعلم الحديثة كالنظرية البنائية
- يسعى بالوصول بالمتعلمين إلى حلول ذات معنى لديهم للمشكلات لأنهم يربطون المعارف الجديدة أو الحلول بأفكار وإجراءات مألوفة بالنسبة لهم وان يحصلوا على تعزيزات كافية حول فهمهم للمعارف الجديدة
- الحاجة للتوصل لنتائج أو التعبير عن فكرة خلال عملية التعلم النشط تجبر المتعلم على استرجاع معلومات من الذاكرة ربما عن أكثر من موضوع ثم ربطها ببعضها البعض وهذا يشبه المواقف الحقيقية التي سيستخدم فيها المتعلم المعرفة
- المهمة التي ينجزها المتعلم بنفسه خلال عملية التعلم النشط او يشترك فيها تكون قيمتها اكبر من التي ينجزها له شخص أخر
- الحاجة إلى التوصل إلى ناتج أو التعبير عن فكرة خلاله تجبر المتعلمين على استرجاع معلومات من الذاكرة ربما من أكثر من موضوع ثم ربطها ببعضها البعض وهذا يشبه مواقف حقيقية سيستخدم فيها المتعلم المعرفة
- يساعد على تغير صورة المعلم بأنه هو المصدر الوحيد للمعرفة، وهذا له تضمين هام في النمو المعرفي المتعلق بفهم طبيعة الحقيقة
- تشكيل معارف المتعلمين السابقة خلال عملية التعلم النشط يعد دليلا عند تعلم معارف جديدة وهذا يتفق مع فهمنا إن استثارة المعارف شرط ضروري لحدوث التعلم.(**السيد،2016،ص.104)**

10-)دور المعلم في التعلم النشط :

إن دور المعلم الحيوي في العملية التربوية والتعليمية، يجب أن تبتعد عن الدور التقليدي التلقائي، فهو ليس وعاء للمعلومات بل هو موجة للطلاب عند الحاجة دون التدخل الكبير، وعليه فان دوره الأساسي يكون في التخطيط لتوجيه الطلاب ومساعدتهم على إعادة اكتشاف حقائق العلم .وعلى الرغم من ان المسؤولية النهائية للتعلم تقع على عاتق المتعلمين، إلا أن التدريس الجيد يشجع على بذل المزيد من الجهد لتوفير مزيد من الفرص الكافية لممارسة والتدريب مع وجود تغذية راجعة حول الأداء، الحجرة الدراسية يقوم المعلم بتدريس المتعلمين كيفية العمل، وكيفية القيام بالمهمة ويوجه ما يدور من مناقشات أو فعاليات مع الآخرين، بحيث

يتم توزيع مسؤولية التعلم بين المتعلمين و المعلم، التعلم النشط يمثل تحديا للمعلم من حيث القدرة على اختيار الأنشطة الملائمة، وتطبيقها في الوقت المناسب وهو أيضا ليس مجرد مجموعة من الأنشطة المختلفة بل هو اتجاه يتكون لدى كل من المتعلمين والمعلمين بحيث يجعل التعلم فعلا .في التعلم النشط يكون دور المعلم هو الموجه والمرشد والمسهل للتعلم. فهو لا يسيطر على الموقف التعليمي(كما في النمط التقليدي)، ولكنه يدير الموقف التعليمي الإدارة الذكية بحيث يوجه المتعلمين نحو الهدف منه. وهذا يتطلب منه الإلمام بمهارات مهمة تتصل بطرح الأسئلة وإدارة المناقشات وتصميم المواقف التعليمية المشوقة والمثيرة وغيرها .ويذكر" مركز تطوير المناهج الدراسية"

التعلم النشط يتطلب من المعلم القيام بالأدوار الآتية:

1- استخدام العديد من الأنشطة التعليمية والوسائل التعليمية وفق الموقف التعليمي، قدرات المتعلمين، بما يحقق تنوعا في التكليف والتعيين التي يكلف بها المتعلمين مما يؤدي في النهاية الى وجود بيئة نشط.?

2- إدراك نواحي قوة المتعلمين والنواحي ضعفهم بحيث يوفر لهم الفرصة ليزيد من النجاح في الجوانب الصعبة بالنسبة لهم وبذلك يسر لهم النجاح بدرجة أفضل ما في المجالات التي يبرعون بها.

3- التنويع في طرق التدريس التي يستخدمها بحيث تعتمد هذه الطرق على التعلم النشط بدلا من استخدام طريقة المحاضرة لكل المتعلمين.

4- تركيز الجهود على توجيه وإرشاد و مساعدة المتعلمين على تحقيق أهداف التعلم بدلا من أن يلقنهم، المعلم يعلم تلاميذه كيف يفكرون وليس في ما يفكرون.

5- ربط ما يدرسه المتعلمون بما يوجد في مجتمعهم وتوظيف ما يدرسونه من معلومات و مهارات وخبرات في حياتهم الاجتماعية

6- زيادة دافعية المتعلم للتعلم، وذلك بإتباع أساليب المشاركة، وتحمل المسؤولية، والتعزيز المستمر، والثناء على الأفكار الجديدة الإبداعية .

7- جعل المتعلم مكتشف ومجرب وفعال في العملية التعليمية.

8- وضع المتعلم في مواقف يشعر فيها بالتحدي والإثارة لما لذلك من اثر في عملية التعلم، وإثارة اهتماماته ودوافعه وتحفيزه نحو التعلم .

9- مراعاة التكامل بين المواد الدراسية المختلفة في أثناء تقديم التعلم الجديد.

10- التوافق في سلوكه مع المتعلمين داخل قاعة الدراسة وخارجها وذلك حتى يكسب ثقة المتعلمين.

11- الأسطورة مع المتعلمين للتعامل داخل قاعة الدراسة.

12- يتعاون مع زملائه من معلمي التخصصات المختلفة على تشجيع التعلم النشط.

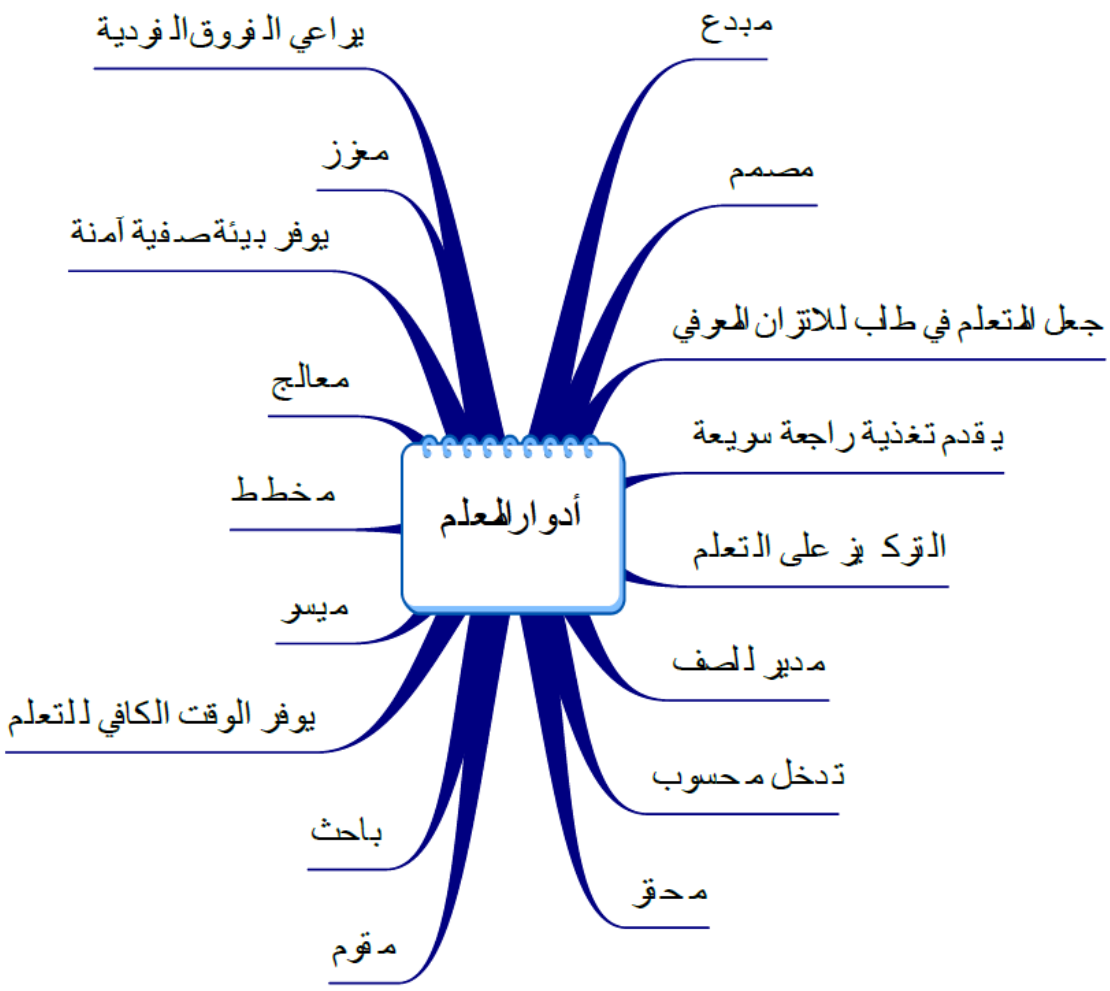
ولدور المعلم الحيوي في نجاح التعلم النشط اهتمت العديد من الدراسات وركزت على اهمية تدريب المعلم على استخدام التعلم النشط ومن هذه الدراسات :

-دراسة "جودة سعادة وآخرون" التي هدفت إلى التعرف على اثر التدريب المعلمات الفلسطينيات التعلم النشط في التحصيل الآني و المؤجل لديهم في ضوء متغيرات التخصص الأكاديمي، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية التي أوصت تدريب المعلمات على استخدام التعلم النشط وتطبيقيه .

-دراسة" نجوى عبد الرحيم ودلال عبد القادر" التي استهدفت إعداد برنامج تدريبي لمعلمات العلوم على استخدام استراتيجيات التعلم النشط، واستعرضت الدراسة نموذج تنفيذ التدريب باستراتيجية التعلم التعاوني

- باعتباره احد استراتيجيات التعلم النشط- أكدت نتائج الدراسة على ضرورة تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات التعلم النشط وذلك تمهيدا لاستخدامها في الواقع التدريسي .وإجمالا فان دور المعلم موجها للتعلم النشط ومشجعا على حدوث، يستخدم العديد من الأنشطة التعليمية و الوسائل التعليمية عند التدريس مع أتباع أساليب التعزيز المستمر والتشجيع على التعبير عن الأفكار والآراء، ذلك لتوفير فرص نجاح التعلم.

(عبد العال لطفي،2017،ص.26)



الشكل رقم(11): يمثل رسم تخطيطي لدور المعلم في التعلم النشط دخل القسم الدراسي

المصدر :اعداد الباحث

11-دور المتعلم في التعلم النشط

-دور المتعلم في التعلم النشط حتى تتحقق عملية التعلم النشط، فأن دور المعلم لا يكفي وحده للقيام بمهام التعلم، بل لا بد من دور إيجابي للطالب، ومن تلك الأدوار المهمة للطالب في التعلم النشط ما ذكره كل من سعادة، وآخرون، 2006 م

- المشاركة الحقيقة في الخبرات التعليمة، و تقدير قيمة تبادل الأفكار والآراء مع الآخرين
- بذل الجهد المطلوب وتخصيص الوقت اللازم من أجل اللقاءات المنتظمة مع المرشد النفسي في المدرسة .
- توضيح الحاجات الإرشادية والآمال والطموحات لكل من المعلم والمرشد النفسي.
- تفهم بأن نموه وتطوره كفرد يبدأ من ذاته أولاً، وبالتالي يتقبل النصائح والاقتراحات من المعلمين والمهتمين والمتخصصين على أساس من المودة والصداقة.

- ثقة الطالب بقدراته في التعامل بنجاح مع البيئة التعليمية التعلمية المحيطة به، وتوظيفه للمعارف والمهارات والاتجاهات التي اكتسبها في مواقف تعلمية وحياتية جديدة .

يتمتع الطالب في الموقف التعليمي النشط بالإيجابية والفاعلية، والمشاركة في تخطيط وتنفيذ الدروس.

- يبحث الطالب عن المعلومة بنفسه من مصادر متعددة، و يشارك في تقييم نفسه ويحدد مدى ما حققه من أهداف.
- يشترك الطالب مع زملائه في تعاون جماعي، بحيث يبادر بطرح الأسئلة أو التعليق على ما يقال أو يطرح من أفكار أو آراء جديدة.
- يكون له القدرة على المناقشة وإدارة الحوار، و المشاركة في تصميم البيئة التعليمية.
- يعمل مستقلاً أو ضمن مجموعة متعاونة بحيث يتواصل ويتفاعل ويدعم

يفكر تفكيرًا ناقداً في طريقة تعلمه وجودة هذا التعلم، مما يتيح له بناء المعرفة وتطويرها.**(سعادة واخرون ،2006،ص121)**

ان العمل بطريقة التعلم النشط في العملية التعليمية تجعل دور الطالب يتغير من عنصر خامل سلبي متلقي إلى أنه المعني بالتعليم والتعلم، وهو العنصر المهم فيه، مما يجعل عملية التعلم عمليه محببة للطالب ومشارك في رسم وتخطيط البرامج الدراسية والتعليمية، ويرى الباحث من خلال تطبيق هذه الأدوار من طرف الطالب سيصبح الطالب أكثر فاعلية وحماسة و أكثر حباً وشوقاً للتعلم، وبالتالي سوف تنعكس على مرددوه وتحصيله الدراسي وبذلك يتضح اختلاف دور كل من: المعلم، والمتعلم في ضوء استخدام التعلم النشط؛ فالمعلم مخطط، ومرشد، وموجه، وقائد للموقف التد ريسي، ويتيح الفرص المتنوعة لطلابه، ويوكل إليه تهيئة بيئة تشجع على تنمية التفكير لدى المتعلم، في حين أن المتعلم هو مركز عملية التعلم، فلم يعد يعتمد على المعلم كمصدره الوحيد للمعرفة، ولكن مسئول عن تعلمه بنفسه، وبنائه للمعرفة العلمية؛ من خلال ربط المفاهيم المتعلمة بخبراته السابقة؛ بما يساعده في تحقيق الفهم ذي المعنى

الشكل رقم: (13) يوضح دور المتعلم في التعلم النشط

12-) نصائح للبدء بتصميم أنشطة التعلم النشط..

1. ابدأ بداية متواضعة و قصيرة.
2. طور خطة لنشاط التعلم النشط ، جربها ، اجمع معلومات حولها ، عدلها ، ثم جربها ثانية.
3. جرب ما ستطلبه من المتعلمين بنفسك أولاً.
4. كن واضحاً مع المتعلمين مبيناً لهم الهدف من النشاط و ما تعرفه عن عملية التعلم.
5. اتفق مع المتعلمين على إشارة لوقف الحديث.
6. شكل أزواج عشوائية من المتعلمين في الأنشطة.
7. إن شرط النجاح في تطبيق التعلم النشط (كما في غيره من الأنشطة الواقعية) هو التفكير و التأمل في الممارسات التدريسية و متابعة الجديد.

13-)خطـوات تحـويل وحدة إلى التعلم النشط

حدد ما يمكن تعلمه بالاكتشاف.و ما يمكن تعلمه بالتشارك و ما لا يمكن تعلمه سوى عن طريق الإلقاء و هنا يتغير دور المعلم بتغير طريقة التدريس. إذا ما توافرت لديك مصادر تقنيات المعلومات، ما الذي ستغيره في تدريس الوحدة بما يعزز تعلم المتعلمين و فهمهم ؟

بناء على إجابتك للسؤالين السابقين:

- صمم الوحدة بحيث يحل التعلم النشط محل التعلم التقليدي آخذاً في الاعتبار أهداف الوحدة و أهداف المادة.

-صمم أنشطة مناسبة لبيئة التعلم النشط.

- صمم أنشطة إلقاء لأجزاء الوحدة التي لا يمكن تعليمها من خلال التعلم النشط.

- صمم أنشطة تساعد المتعلمين على تقويم تقدمهم خلال الوحدة

- صمم أنشطة تقويم مناسبة للتعلم النشط.

- التخطيط لنشاط في التعلم النشط . **(السيد،2016،ص .109)**

14-) التخطيط لنشاط في التعلم النشط

من المفيد الإجابة عن الأسئلة التالية عند تصميم أنشطة **التعلم النشط:**

1. ما الهدف من النشاط ؟
2. أو ما هي أطراف التفاعل ؟
3. متعلم مع أخر يجلس بجواره ، متعلم مع آخر لا يعرفه ؟ مجموعة من المتعلمين.

4.ما موعد النشاط؟ بداية اللقاء، منتصف اللقاء، نهايـة اللقاء، أو اللقاء بأكمله.

5.كم من الزمن يلزم للقيام بالنشاط ؟

6.هل سيكتب المتعلمون إجاباتهم / أفكارهم / أسئلتهم أم أنهم سيكتفون بالمناقشة ؟

7.هل سيسلمون الإجابة ؟ و هل سيكتبون أسماءهم على الورق ؟

8.هل سيعطى المتعلمين وقتاً كافياً للتفكير في إجاباتهم و في مناقشتها مع المعلم ؟

9.هل سيناقش العمل الفردي أم الزوجي مع الصف بأكمله ؟

10.هل سيزود المتعلمين بتغذية راجعة حول نشاطهم ؟ لاحظ أنه حتى و لو كان الموضوع خلافيا فإن المتعلمين بحاجة إلى أن يعرفوا رأي المعلم في الموضوع أو القضية أو السؤال موضوع المناقشة.

11.ما الاستعدادات اللازمة للنشاط ؟ و ما المطلوب من المتعلمين للمساهمة الفعالة ؟

15-) الأدوار المختلفة في مجموعات التعلم النشط:

القائد: وهو مدير المجموعة

مسئول المواد :وتتمثل مهامه في حمل الأدوات

مسئول الصيانة : وهو الكاتب الذي يدون كل ما يتم ويحدث أثناء النشاط

المقرر :وهو المسئول عن تسجيل النتائج

ألميقاتي: ويتولى ضبط الوقت في أثناء وتنفيذ النشاط **(السيد،2016،ص .111)**

16- مقارنة بين التعلم النشط والتعليم التقليدي :

حسب محمد محمود الحيلة وعلية حامد واخرون هناك العديد من الاختلافات بين التعلم النشط والتعليم التقليدي يوضحها الجدول التالي :

المجال	بيئة التعليم التقليدي	بيئة التعلم النشط
المادة الدراسية	غاية في ذاتها ،لا يجوز ادخال اي تعديل عليها ،يبني المقرر الدراسي على التنظيم المنطقي للمادة ،والمواد الدراسية منفصلة ومصدرها الكتاب المقرر	وسيلة تساعد على نمو متكاملا ،تعدل حسب ظروف الطلبة واحتياجاتهم ،يبنى المقرر في ضوء سيكولوجية الطلبة والمواد الدراسية متكاملة ومترابطة مصادرها متعددة
طريقة التدريس	تقوم على التلقين المباشر ،ولا تهتم بالنشطات ،وتسير على نمط واحد ،تغفل استخدام الوسائل التعليمية	تقوم على توفير الشروط والظروف الملائمة للتعلم ،تهتم بالنشاطات وانواعها ،لها انماط متعددة ،تستخدم وسائل تعليمية متنوعة .
المتعلم	سلبي وذلك من خلال الاستماع فقط للمعلم او القراءة في الكتاب المقرر،ويحكم عليه بمدى نجاحه في امتحانات المواد الدراسية	يستطيع بعض التلاميذ التقدم في الدراسة حسب معدل التعلم ولهم حرية تخطي بعض الاجزاء السهلة بالنسبة ه طالما اتقن التعلم (تحقيق الاهداف)
المعلم	ناقل للمعلومات وملقن للتلاميذ ،علاقته تسلطية مع الطلاب ،يشجع على تناس الطلاب في حفظ المادة ،يحكم عليه بمدى نجاح المتعلم في	متعدد الجوانب فهو عنصر محفز وموجه ومصدر للخبرة المرجعية لتلاميذه ،علاقته تقوم على الانفتاح والثقة والاحترام ،يشجع الطلبة على التعاون في اختيار الانشطة وطرق ممارستها

	الامتحانات ،لا يراعي الفروق الفردية بين الطلاب	يحكم عليه في ضوء مساعدته للطلبة على النمو المتكامل، يراعي الفروق الفردية بينهم
استراتيجيات التعليم والتعلم	لا تزيد الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة عن واحدة او اثنين متمثلين في لمحاضرة والواجبات المكتوبة	تتعدل الاستراتيجيات المستخدمة لتحقيق الاهداف المرجوة والوصول الى مستوى التعلم للإتقان
تنظيم اليوم الدراسي	ينظم اليوم الدراسي في شكل حصص ثابتة بتوقيتات ثابتة	ينظم اليوم الدراسي في ضوء فقرات (كتل زمنية)مع وجود مرونة في الاختيار وتوقيتات الفقرات
معدل التعلم	يفرض على كل التلاميذ دراسة المقرر كله بالمعدل نفسه ويبدأ كل التلاميذ في الوقت نفسه وينتهون في الوقت نفسه ايضا من المقرر	يستطيع بعض التلاميذ التقدم في الدراسة حسب معدل التعلم ولهم حرية تخطي بعض الاجزاء السهلة بالنسبة له طالما اتقن التعلم (تحقيق الاهداف)
الوسائل التعليمية	تستخدم الوسائل التعليمية التقليدية المألوفة مثل الكتاب والشرائح الشفافة والافلام وللمعلم ان يختار منها ما يفضل ويراه مناسبا ،وغالبا ما تكون مواد مطبوعة	يتم اعداد وسائل تعليمية مرتبطة بالأهداف ونشاط التعليم والتعلم في الوحدة ،وعادة تشمل على وسائل تعليمية متعددة الانماط للتعلم ،ويتاح للتلميذ فرص اختيار ما يساعده على اتقان التعلم وتحقيق الاهداف
الوقت	الوقت محدد لكل موضوع دراسي لجميع التلاميذ،وعلى جميع التلاميذ حضور الدروس في الاوقات والاماكن المحددة	يستطيع التلاميذ الحصول على الوقت الذي يكفي كل منهم لاتقان الموضوع المتعلم
الأماكن	ثابتة وغالبا لا تتغير طوال العام الدراسي ،سواء كان الأثاث أم الطلاب أو السبورة	من الممكن تغيير الاماكن حسب الاستراتيجية المستخدمة مما يساعد الطلاب على التفاعل واتقان التعلم
ادارة الفصل	المعلم يتحكم في ضبط وادارة الفصل، فهو يضع القواعد ويلزم التلاميذ باتباعها	التلاميذ يشاركون في تحديد قواعد ضبط وادارة الفصل وفي تنفيذها .

جدول رقم (2)يمثل مقارنة بين التعلم النشط والتعليم التقليدي :

المصدر :**(زبيدة محمد قرني،2017،ص.46)**

17- معوقات تطبيق التعلم النشط في القسم الدراسي

تتمحور معوقات تطبيق التعلم النشط حول عدة امور منها :فهم المعلم لطبيعة عمله وادواره ،وعدم الارتياح والقلق عن التغير المطلوب ،وقلة الحوافز المطلوبة للتغير ومن المعوقات التي قد تحول دون تطبيق التعلم النشط :

1- ضيق وقت الحصص ،وكثرة عدد الحصص التي يكلف بها المعلم اسبوعيا

2- تستغرق وقتا طويلا في التخطيط والتحضير

3- زيادة أعداد الطلاب في الفصول ،مما يعيق تطبيق مواقف التعلم النشط

4- القصور في توافر المواد والاجهزة ومصادر التعلم المطلوبة لتطبيق التعلم النشط

5- خوف المعلمين من تجريب اي جديد

6- الخوف من عدم مشاركة المتعلمين وعدم استخدامهم مهارات التفكير العليا

7- الخوف من فقد السيطرة على المتعلمين

8-الخوف من نقد الاخرين لكسر المألوف في التعليم

9- عدم ملائمة البيئة الصفية لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط

10- كثرة المسئوليات الادارية التي يكلف بها المعلم :**(قرني،2017،ص.47)**

ولخص كل من عواد وزامل 2009 ،سيد والجمل ،2012 وبدوي، 2010 والاسطل 2010،معوقات التعلم النشط في مجموعة النقاط التالي وفق تقسيم معين:

اولا معوقات عامة:

-الانتشار القوي للتعليم التقليدي

القلق والانزعاج الذي يحدثه التغيير

غياب او نقص الحوافز التي تساعد على التغيير

فقدان السلطة والامتيازات

ثانيا :معوقات مرتبطة بتطبيق التعلم النشط داخل غرفة الصف

-ضيق الوقت المخصص للتطبيق والحاجة الى وقت للتخطيط والاعداد

صعوبة التطبيق في الصفوف ذات الاعداد الكثيرة ن الطلبة

نقص المصادر والمواد والوسائل المساعدة

ثالثا :معوقات مرتبطة بالمعلم :

-التعود على الاساليب التقليدية في التدريس وعدم الرغبة في التغيير ،لان في ذلك راحة

نقص او ضعف المهارات اللازمة للتعليم في اطار التعلم النشط

-التخوف ن فقدان السيطرة على الصف **(عبدالله بن خميس واخرون ،2016،ص.33)**

18- التقييم في التعلم النشط:

لأن التعلم النشط يشتمل على تقديم مهمات واقعية للطلاب مثل مشروع أو بحث / دراسة ثم ملاحظة وفحص إنجازاتهم لتحديد ما يعرفون أو يستطيعون عمله.

فإن تقييم التعلم النشط يكون في معظمه تقييماً إنجازياً يشارك الطلاب أنفسهم في تخطيط وتحديد معاييره وتنفيذه وتقرير نتائجه.

إن التقييم النشط يتميز بأنه يجسد موضوعاً ونشاطاً لما يحتويه المنهج من أهداف ومعلومات ونتائج.

*معايير وأدوات التقييم تتم مناقشتها وتطويرها والموافقة عليها واستعمالها من المعلمين والطلاب للحكم وتقرير جودة إنتاجهم وإنجازهم.

*التقييم المتكامل المستمر يعنى التقييم والتدريس مندمجين معاً. وتقييم العمليات والنتائج يحدث قبل وخلال و بعد الدرس.

*الطلاب يشعرون بالاستماع لمناقشتهم وفحص انجازاتهم من خلال التقييم الذاتي وتقييم الأقران لأعمالهم..

19- استراتيجيات التعلم النشط

تعريفها : هي خطة عمل عامة توضع لتحقيق اهداف التعلم تنظيم مجموعات التعلم النشط يركز التعلم النشط على استخدام المجموعات أو الفرق الصغيرة من طالبين أو أكثر ،، أو بمشاركة عدة غرف صفية بنفس الموضوع أو الاهتمام أو الهدف التربوي.

إن اعتماد التنوع والمرونة في تنظيم هذه المجموعات من حيث الثقافات والقدرات والأعمار والخلفيات الاجتماعية والاقتصادية، يعتبر هاماً في تشجيع التعلم النشط وتعدّد فرص المثابرة عليه من الطلاب.

وعلى كل حال، تتصف مجموعات التعلم بالمبادئ التالية:

-1المرونة:

*تتشكل المجموعات ويُعاد تشكيلها حسب أغراض التعلم .

*المجموعات تتشكل مبدئياً لكامل الفصل الدراسي أو السنة الدراسية، لكن يمكن لأفرادها التنقل لمجموعات أخرى حسب إنجازهم.

*المجموعات تتشكل من اجل أغراض خاصة مثل الاهتمام العام بموضوع التعلم والحاجة لبناء مهارات محدّدة.كما يعاد تشكيلها باستمرار خلال التدريس.

-2الإنصاف:

* يجري تنظيم المجموعات بحيث يمتلك الطلاب فرصاً عادلة للتعلم.

*الطلاب يعملون بالدرجة الأولى مع أقران بقدرات مشابهة.

* الطلاب يمتلكون فرصاً متعددة للعمل خارج القدرات المتاحة لمجموعاتهم.

* الطلاب يمتلكون فرصاً مستمرة للمعرفة والعمل ولكل منهم مهام واضحة فى مجموعات التعلم

-3التنوّع:

تضم المجموعات طلاب ذوى مستويات وثقافات وقدرات متنوعة من أجل تقديم مدى واسع من المعارف ووجهات النظر المختلفة.

*الطلاب يقسمون الى مجموعات تعلم بناء على قدراتهم داخل الفصل.

*الطلاب يعملون بالدرجة الأولى في مجموعات متنوعة لتحقيق تعلم الأقران.

- مواصفات الاستراتيجيات الجديدة:

-ان تكون شاملة بمعنى انها تتضمن كل المواقف والاحتمالات المتوقعة.

-ان ترتبط ارتباطا واضحا بالأهداف التربوية والاجتماعية والاقتصادية.

-ان تكون طويلة المدى بحيث تتوقع النتائج وتبعات كل نتيجة.

-ان تتسم بالمرونة والقابلية للتطوير.

-ان تكون جاذبة وتحقق المتعة للمتعلم أثناء علمية التعليم.

-ان توفر مشاركة ايجابية من المتعلم وشراكة فعالة بين المتعلمين.

ملحوظة : ليست هناك استراتيجية معينة افضل من غيرها ولكن هناك استراتيجيات تحقق بعض الاهداف للتعلم المنشود في موقف تعليمي ما افضل من غيرها.

استراتيجيات التعلم النشط هي:

-الحوار والمناقشة.

-التعلم التعاوني.

-لعب الادوار.

-العصف الذهني.

-حل المشكلات.

-الخرائط المعرفية.

-الاسئلة.

-التعلم الذاتي.

-تعلم الاقران.

-الاكتشاف

-1استراتيجية الحوار والمناقشة:

توجد خمس انواع من المناقشة وهي:

-المناقشة الاستقصائية : المناقشة على نمط تنس الطاولة حيث يطرح المعلم سؤالاً فيجب احد المتعلمين ثم يعلق المعلم على هذه الإجابة ويطرح سؤالا اخر ويقوم متعلم اخر بالإجابة ثم يعلق المعلم وهكذا.

-المناقشة على نمط لعبة كرة السلة : يطرح المعلم سؤالا ويترك للمتعلمين الحرية في المناقشة والتفاعل اللفظي مع بعضهم البعض لاقتراح الحلول الممكنة ويتدخل المعلم من حين لاخر للتصحيح عند الضرورة

-المناقشة الجماعية : وتستخدم في حالة ما اذا كانت كثافة الفصل(30) متعلما فاكثر او في حالة جمع الآراء حول قضية عامة تهم المتعلمين.

-المجموعات الصغيرة : مجموعة التشاور تستخدم في حالة ما اذا كانت كثافة قاعة الدرس اقل من (30) حيث تجلس كل مجموعة (5-7) على شكل U وتناقش كل مجموعة تقريرا لما توصلت اليه في نهاية المناقشة.

-الندوة : تستخدم في حالة ما اذا كانت قاعة الدرس كبيرة جدا ويتم فيها استضافة بعض الشخصيات البارزة و ينظم المعلم دقة الحوار بين اعضاء الندوة والمتعلمين(**الرفاعي،2012،ص.175**)

-2استراتيجية التعلم التعاوني :

تعريفه : هو موقف تعليمي / تعلمي يعمل فيه الطلاب على شكل مجموعات في تفاعل ايجابي متبادل يشعر فيه كل فرد انه مسئول عن تعلمه وتعلم الاخرين بهدف تحقيق اهداف مشتركة.

-اهميته:

يجعل المتعلم محور العملية التعليمية ويتيح له فرصة للعمل بروح الفريق والتعاون والعمل الجماعي كما انه ينمي المسئولية الفردية والجماعية لدى الطلاب وينمي الثقة بالنفس ويعود الطلاب على احترام اراء الاخرين ويساعد على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب الادوار المختلفة في مجموعات التعلم النشط:

القائد مدير المجموعة مسئول المواد حامل الادوات مسئول الصيانة تنظيف المكان بعد انتهاء النشاط المسجل الكاتب المقرر مسئول تسجيل النتائج الميقاتي يضبط الوقت في اثناء وتنفيذ النشاط

-دور المعلم في انجاز خطوات التعلم التعاوني:

-اختيار الموضوع وتحديد الاهداف وتنظيم الصف وادارته.

-تكوين المجموعات وتقسيمهم من 9 الى 4 افراد والاعداد لعمل المجموعات وتحديد المصادر والأنشطة المختلفة.

-إرشاد المتعلمين وتقديم المساعدة وقت الحاجة.

-الملاحظة الواعية لمشاركة أفراد كل مجموعة.

-تكليف المجموعات بكتابه تقرير عن سلوكهم أثناء التعلم وما صادفهم من معوقات

-إعطاء الفرصة للمجموعات لعرض ما توصلوا إليه أمام بعضهم

-ربط الافكار بعد انتهاء العمل التعاوني وتقيم اداء المتعلمين

يختار كل عضو من المجموعة الدور الذي يقوم به**(الرفاعي،2012،ص.179)**

-3استراتيجية لعب الادوار:

-مفهوم لعب الادوار : هي خطة من خطط المحا كاة تشبه الموقف التعليمي وهي تعتبر احدى استراتيجيات التدريس التي تعتمد على محاكاة موقف واقعي ، يتقمص فيه كل متعلم من المشاركين في النشاط احد الادوار ، ويتفاعل مع الاخرين في حدود علاقة دوره بأدوارهم وقد يتقمص المتعلم دور شخص او شيء اخر

-مميزات لعب الادوار

-تحديد الاهداف

- توزيع الادوار على التلاميذ

- تحديد الوقت لكل دور

-اعطاء الفرصة لظهور المشاعر والانفعالات الحقيقية

-زيادة الوعي بمشاعر الاخرين وتقبلها

-اكتساب مهارات سلوكية واجتماعية

-تشجيع روح التلقائية لدى المتعلمين.

-عرض مواقف محتملة الحدوث.

-سهولة استيعاب المادة التعليمية. **(الرفاعي،2012،ص.193)**

الشكل رقم(14) :يوضح استراتيجيات التعلم النشط

-4استراتيجية العصف الذهني:

-تعريفه : هي خطة تدريسية تعتمد على استثارة المتعلمين وتفاعلهم انطلاقا من خلفيتهم العلمية حيث يعمل كل واحد منهم كمدخل لا فكار الاخرين ومنشط لهم في اعداد المتعلمين لقراءة او مناقشة او كتابة موضوع ما وذلك في وجود موجه لمسار التفكير وهو المعلم

-اهميته : يساعد على تنمية الابداع والابتكار لحل مشكلة ما واثارة اهتمام وتفكير المتعلمين في المواقف التعليمية وتنمية تاكيد الذات والثقة بالنفس مع توضيح نقاط واستخلاص الافكار او تلخيص موضوعات(**السيد،2016،ص.120**)

-5استراتيجية حل المشكلات:

-تعريفها : خطة تدريسية تتيح للمتعلم الفرصة للتفكير العلمي حيث يتحدى التلاميذ مشكلات معينة فيخططون لمعالجتها وبحثها ويجمعون البيانات وينظمونها ويستخلصون منها استنتاجاتهم الخاصة والوصول الى حل وتجعل الطالب يفكر حتى يصل الى الهدف المراد .

-6استراتيجية خرائط المعرفة:

إن خرائط المفاهيم ، فى معناها الواسع ، عبارة عن رسومات تخطيطية تشير إلى العلاقات بين المفاهيم ، التي يمكن استخدامها كأدوات منهجية وتعليمية بالإضافة إلى استخدامها كأساليب للتقويم ، أما إذا نظرنا إلى خرائط المفاهيم على نحو أكثر تحديداً ، فإنها تعد بمثابة رسوم تخطيطية هرمية تحاول أن تعكس التنظيم المفاهيمى المتضمن فى مجال معرفي ما ، أو فى جزء من ذلك المجال المعرفي ، بمعنى آخر فإن خرائط المفاهيم تستمد وجودها من البيئة المفاهيمية لمجال. وتستخدم في كثيرا من المواقف التعليمية والمواد الدراسية مثل التعبير الكتابي**(الرفاعي،2012،ص.193)**

-7استراتيجية التعلم الذاتي:

هو من أهم أساليب التعلم التي تتيح توظيف مهارات التعلم بفاعلية عالية مما يسهم في تطوير الإنسان سلوكياً ومعرفياً ووجدانياً ، وتزويده بسلاح هام يمكنه من استيعاب معطيات العصر القادم، وهو نمط من أنماط التعلم الذي نعلم فيه الطالب كيف يتعلم ما يريد هو بنفسه أن يتعلمه.

إن امتلاك وإتقان مهارات التعلم الذاتي تمكن الفرد من التعلم في كل الأوقات وطوال العمر خارج المدرسة وداخلها وهو ما يعرف بالتربية المستمرة.

تعريف التعلم الذاتي:

هو النشاط التعلمي الذي يقوم به المتعلم مدفوعاً برغبته الذاتية بهدف تنمية استعداداته وإمكاناته وقدراته مستجيباً لميوله واهتماماته بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها ، والتفاعل الناجح مع مجتمعه عن طريق الاعتماد على نفسه والثقة بقدراته في عملية التعليم والتعلم وفيه نعلم المتعلم كيف يتعلم ومن أين يحصل على مصادر التعلم

أهمية التعلم الذاتي:

(1)إن التعلم الذاتي كان وما يزال يلقى اهتماما كبيراً من علماء النفس والتربية ، باعتباره أسلوب التعلم الأفضل ، لأنه يحقق لكل متعلم تعلما يتناسب مع قدراته وسرعته الذاتية في التعلم ويعتمد على دافعيته للتعلم

(2)يأخذ المتعلم دورا إيجابيا ونشيطاً في التعلم.

(3)يمّكن التعلم الذاتي المتعلم من إتقان المهارات الأساسية اللازمة لمواصلة تعليم نفسه بنفسه ويستمر معه مدى الحياة.

(4)إعداد الأبناء للمستقبل وتعويدهم تحمل مسؤولية تعلمهم بأنفسهم.

(5)تدريب المتعلمين على حل المشكلات ، وإيجاد بيئة خصبة للإبداع.

(6)إن العالم يشهد انفجارا معرفيا متطورا باستمرار لا تستوعبه نظم التعلم وطرائقها مما يحتم وجود استراتيجية تمكن المتعلم من إتقان مهارات التعلم الذاتي ليستمر التعلم معه خارج المدرسة وحتى مدى الحياة

أهداف التعلم الذاتي:

(1)اكتساب مهارات وعادات التعلم المستمر لمواصلة تعلمه الذاتي بنفسه.

(2)يتحمل الفرد مسئولية تعليم نفسه بنفسه.

(3)المساهمة في عملية التجديد الذاتي للمجتمع.

(4)بناء مجتمع دائم التعلم.

(5)تحقيق التربية المستمرة مدى الحياة.

-8استراتيجية الاستكشاف والاستقصاء:

هو نظام للتدريس يبحث فيه المعلم والمتعلم عن مصادر التعلم و يعتمد على الاكتشاف والبحث المستمر عن المصادر والوسائل المعينة ، حيث أنها عديدة ومتنوعة من حيث اعتمادها على الحواس الى مصادر سمعية ومصادر بصرية ومصادر سمعية بصرية وتتنوع من حيث طبيعتها الى مصادر تكنولوجية ومصادر غير تكنولوجية.

فالاكتشاف ببساطة يعني أن المتعلم يكتشف المعلومات بنفسه ولا تقدم له جاهزة , ولكي يتحقق هذا الاكتشاف بالوجه المطلوب يتطلب ذلك من المتعلم فهم العلاقات المتبادلة بين الأفكار وربط عناصر الموضوع ببعضها لكي يأتي بما هو جديد من تعليمات ومبادئ علمية , كما يمكن أن يتضمن الاكتشاف مقارنة آراء وحلول لمشكله معينة أو موقف ما.

والاكتشاف كاستراتيجية من استراتيجيات التعلم يعد نتاج استراتيجيات أخرى تتآزر مع بعضها البعض لنخرج بموقف تعليمي نشط , ونصل معه في النهاية إلى أن يكتشف التلميذ شيئا جديدا , وهذا لا يعني أن المتعلم سيكتشف شيئا جديدا لم يكن موجودا من قبل , لكنه يعني انه سيكتشف شيئا لم يكن يعرفه هو من قبل.

تبنى مهارات استخدام المكتبة , إجراء المقابلة ، البحث على الشبكة العنكبوتية ، بالتوازي مع مهارات التفكير الضرورية للمراجعة الواعية للمعلومات.

دور المعلم في استراتيجية الاستقصاء:

للمعلم له دور كبير في نجاح تطبيق هذه الاستراتيجية حيث يراعي:

-1تزويد التلاميذ بالأسئلة مفتوحة النهاية التي تثير تفكيره بصفة دائمة , ويبدأ بها عملية الاكتشاف لأمر ما

-2تقبل الإجابات والتعليق عليها.

-3يعطي التلاميذ وقتا كافيا للتفكير , ولا يتسرع بتقديم حلول أو إجابات لتلاميذه وإنما يترك لهم فرصة الاكتشاف والتوصل إلى المعلومات بأنفسهم.

-4إن يكون على دراية تامة بطيعة تلاميذه من حيث التفاوت بينهم ومراعاة ما بينهم من فروق في القدرات والذكاءات المتعددة.

-5إعطاء التلاميذ فرصة للتخيل والتخمين , ومن ثم يرشدهم ويشجعهم ويتوصل معهم الى نتائج جادة ومهمة إجراءات تطبيق إستراتيجية الاكتشاف لكي يصل المتعلم إلى اكتشاف قاعدة عامة أو نظرية أو قانون ,على المعلم أن يتبع الخطوات التالية:

يحدد ما يريد أن يكتشفه المتعلم , ويحتمل أن يكون قاعدة , أو نظرية أو قانونا.

يصمم موقفا تعليميا يمكن المتعلم من الاكتشاف , على أن يبدأ هذا الموقف بتهيئة مشوقة تدفع إلى التعلم والرغبة في التفكير والبحث والاجتهاد . ويتضمن أنشطة ينفذها المتعلم مثل إجراء تجربة , أو ملاحظة ودراسة مجموعة من الأمثلة لقاعدة ما , واستنتاج هذه القاعدة , أو القيام برحلة فقد يخطط المعلم لرحلة إلى الحقول وملاحظة النباتات المختلفة المزروعة بها , وتسجيل هذه الملاحظات ثم تصنيفها وإيجاد العلاقات بينها للتوصل إلى معرفة النباتات التي تؤكل وأي جزء منها هو الذي يؤكل يوجه المعلم تلاميذه خطوة خطوة ويساعدهم حتى يتوصلوا إلى إدراك العلاقة بين المعلومات والى الاستنتاج والاكتشاف المطلوب.

يجب على المعلم أن يعزز الاكتشاف بالتطبيقات المتنوعة , وان يتيح لتلاميذه فرص التحقق من صحة القاعدة أو العلاقة بالنسبة لحالات أخرى مماثلة

-9تعلم الاقران

هو نظام للتدريس يساعد فيه المتعلمون بعضهم البعض يبني علي اساس ان التعليم موجه ومتمركز حول المتعلم مع الاخذ في الاعتبار بيئة التعلم الفعالة التي تركز علي اندماج الطالب بشكل كامل في عملية التعلم التعاوني ، يعتمد علي قيام المتعلمين بتعليم بعضهم بعضا تحت اشراف المعلم.

انماط تعلم الاقران:

توجد انماط كثيرة من تعلم الاقران وذلك لان استراتيجية تدريس او تعليم الاقران عادة لمقابلة حاجات محددة للطلاب في مواقف محددة ، والتميز الاساسي في تلك البرامج هو العمر او المستوي الصفي للاقران المشاركين معه ، هذه الانماط:

النمط الاول: هو تدريس الاقران من العمر نفسه عبر الفصول او بين الفصول او مايسمي بالتقسيم الافقي

حيث يقوم الطلاب بمساعدة زملاء اخرين خارج فصلهم الاصلي ؛ بحيث يكونوا في المستوي العمري نفسه وتوجد أشكال مختلفة للتفاعلات الممكنة بين الاقران في هذا النمط كالتالي:

– توزيع المتعلمين واقرانهم في أزواج توزيعا عشوائيا او في مجموعات توزيعا عشوائيا.

– اختيار المتعلم لقرنيه او المجموعة لقرنائها من الفصل الاخر. – توزيع المتعلم والقرين في ازواج وفقا لمعايير محددة مثل : الجنس– الشخصية – التحصيل ..... حيث تتم المزاوجة علي أساس تلك المتغيرات سواء علي مستوي المجموعات شريطة أن يكون هناك فروق في المستوي بينها حيث يتم مزاوجة المتعلمين ذوي الصعوبة في التعلم مع مرتفعي التحصيل وهكذا.

النمط الثاني: هو تدريس الأقران وفق السن أو ما يسمي بالتنظيم الرأسي وفيها يكون "الطالب المعلم" واقرين مختلفين في المستوي الصفي حيث يتراوح الفرق بين "الطالب المعلم "والقرين بين سنه الي سنوات عديدة.

النمط الثالث: وهو اندماج الاقران وفق السن في برامج غير رسمية ، وفيه يقوم الطالب المعلم الأكبر سنا بالأشراف أو المساعدة لمتعلم أصغر منه سنا او مجموعة اعلي مستوي عمريا ، تساعد مجموعة مقابلة أقل مستوي عمريا في أنشطة خارج نطاق برنامج الدراسة.

مزايا تعلم الاقران:

– يساعد علي تحمل المسئولية.

–يتيح الفرص لتقويم الافراد والجماعات.

– يساعد علي تطوير مهارات الادارة والتنظيم(**الرفاعي،2012،ص166)**

خلاصة :

ان اسلوب التعلم النشط قائم على اساس تفعيل دور المتعلم فهو يخطط ،ويفكر ويحلل ،ويتساءل ويجرب ويصنف ويقيم للتوصل الى تعلم ما هو جديد وقيم ،ويقف المعلم ميسرا وموجها ومرشدا

ويمكن توظيف التعلم النشط واستراتيجياته المختلفة في المراحل الدراسية الاساسية بجميع صفوفها اذ انها قائمة على تفعيل دور المتعلم كمشارك فعال في القسم الدراسي .

بحيث يجعل التعلم النشط عملية التعلم مستمدة دوما من بيئة الطالب وحياته الواقعية والسعي الى توظيف اسلوب التعلم النشط في مدارسنا يعمل على تحقيق الاهداف التعليمية التعلمية المرجوة بشكل جيد ،والحصول على افضل النتائج في تقويم الطلاب

كما ان توظيف اسلوب التعلم النشط بمختلف استراتيجياته يعمل على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وذوي الاحتياجات الخاصة كما ان تلك الاستراتيجيات تعمل على تنمية وتوسيع مدارك الطلاب وتنمي مهارات التفكير العليا لدى الطلاب وتجعل من عملية التعلم عملية مترابطة ومتكاملة وهذا ما تتبناه طرق التعلم والتدريس الحديثة .

الفصل الرابع: عادات العقل المنتج

تمهيد

1- نشأة عادات العقل المنتج

2- التعريف بأصحاب نظرية عادات العقل المشهورة

3- مفهوم عادات العقل

4- السمات التي تتميز بها عادات العقل:

5- علاقة عادات العقل بمهارات التفكير واستراتيجياته

6-خصائص العادات العقلية

7- تعليم وتنمية عادات عادات العقل عند الطالب

8-البيئة الصفية المناسبة لتطوير عادات العقل

9- دور المعلم في تنمية عادات العقل لدى المتعلمين

10- دوار الطفل(المتعلم) في عادات العقل

11- متطلبات تحقيق عادات العقل

12- أساليب تنمية عادات العقل

13- قياس عادات العقل

14- عادات العقل والمناهج الدراسية

15- وصف عادات العقل حسب كوستا وكاليك

- خلاصة

تمهيد

يعتبر التفكير من الموضوعات المهمة التي تناولها علماء النفس بالبحث وذلك لما لها من اهمية بالغة في تيسير وتذليل صعوبات الحياة وحل ما يوجهه الفرد من مشكلات فالتفكير هو اهم النشاطات العقلية العليا التي يتميز بها الانسان عن سائر المخلوقات فاكتساب افراد المجتمع لمهارات التفكير يجعل منهم مواطنين ذوي نظرة متعمقة وحكيمة في تناول المشاكل التي يعاني منها مجتمعهم ،ويجعلهم قادرين على اصدار الاحكام الصائبة والحلول فيما يواجههم من مواقف ومشكلات

وتعد الوظيفة الاساسية للتربويين هي تعليم الاطفال بحيث يصبحون قادرين على التفكير بطريقة ناقدة وابداعية واكثر فعالية ولما كان التفكير هو كيفية الاستفادة من الخبرة فان الاهتمام بالأطفال وبتحسين تفكيرهم وتنمية قدراتهم وميولهم واتجاهاتهم ومهارتهم قضية اساسية وبذلك يكون قد وصلنا الى اهم مقومات العملية التعليمية ومن خلال كل التطور الحاصل في المعرفة والبحث العلمي ظهرت مواضيع تهتم بالتفكير والابداع وحل المشكلات ومن هذه المواضيع ما يسمى بعادات العقل المنتج **(سعيد طه،2017ص.73).**

و يشهد عصرنا الحالي تطورا وتقدما هائلا في جميع نواحي الحياة المعاصرة وبالذات في المجال التقني والتكنولوجي والمعرفي فاصبح يعرف بعصر الانفجار المعرفي ومع هذا التقدم العلمي في شتى المجالات برزت جملة التحديات والمشكلات التي تحتاج الى وقفة جادة من قبل المؤسسات التربوية وذلك لا عداد مخرجات قادرة على مواجهة تلك التحديات ويعتبر تنمية التفكير لدى المتعلمين من المواضيع التي حازت على الاهتمام في السنوات الاخيرة ،لمواجهة التحديات والمشكلات العلمية في حياتهم خاصة في هذا العصر كم ذكرنا سابقا عصر الانفجار المعرفي حاول علماء علم النفس والتربية تكثيف الدراسات والبحوث التي من خلالها يتم تطوير عمليتي التعليم والتعلم ،واصبح التركيز على المتعلم وجعله محور العملية التعليمية ودراسة نموه المعرفي لديه وتنمية قدراته العقلية وتطوير تفكيره من خلال الاستراتيجيات الحديثة التي تعتمد على نشاط المتعلم لا على التلقين والحفظ الالي ،بحيث يشير صابريني وملاك2009الى ان تطوير العملية التعليمية ضرورية لمواكبة التطور العلمي والتكنولوجي السريع باعتبار الهدف النهائي للتعليم هو تنمية التفكير بما يتيح للمتعلم التمكن من المتطلبات المعرفية والمهارية والوجدانية لمواجهة هذه التحديات

كما يعتبر موضوع العادات العقلية من المواضيع الحديثة التي لاقت الاهتمام فالاهتمام بتنمية عادات التفكير الصحيحة لدى الطلاب او ما يطلق عليه العادات العقلية ،تساعد الطالب على مواجهة مشكلاته بكل سهولة ويسر وتساعده ايضا على تقدمه العلمي وتنمية قدراته العقلية في موقف محدد فقط ولكن يجب ان يستخدم

تفكيره وقدراته العقلية في كل المواقف وتصبح عادة ي حياته اليومية **(محمد بن احمد مرشد القواس ،2013،ص.5)**

1-) نشأة عادات العقل المنتج:

في عام (1982) عندما حاول بعض الباحثين بالولايات المتحدة الأمريكية التوصل إلى تسمية السلوكيات الذكية المتوقعة من خلال الممارسات الصفية والأعمال اليومية واتفقوا فيما بينهم على تسميتها بعادات العقل، موضحين أن السلوكيات يجب أن تتطلب إعمال العقل وانضباطه واجراء ممارسة ذلك بتلقائية واعتيادية من العمل نحو أفعال تشير إلى الانتباه وتتم عن الذكاء، وأشار إلى أن الغرض من تعلم هذه العادات هو مساعدة المتعلمين على استخدامها عندما يواجهون المواقف التي يسودها التحدي ولكي يعيش الأفراد منتجين في عالم سريع التغيير، وقد تصاعد الاهتمام بعادات العقل بعد رفض النظرة التقليدية للذكاء التي كانت ترى أن الذكاء من الموروثات الثابتة التي لا يمكن زيادتها أو تنميتها لدى الأفراد، حيث ظهر ذلك من خلال ما نادى به فورشتاين من أن الذكاء يمكن تنميته، وأن مستوى درجاته تتزايد بمرور الزمن نتيجة لتجارب الفرد وتعامله مع الآخرين، وتزايد الاهتمام عادات العقل بعد أن اهتم(مارزانو1998) بتضمينها في تصنيفهم لأبعاد التعلم وجعلها كبعد خامس من أبعاد التعلم وذلك لأنه بالرغم من أنها تسهم في اكتساب الأفراد للمعلومات وتعميقها واستخدامها ذي معنى، إلاأنها تعد أيضاً هدفاً مهماً لعملية التعلم إذ تساعدهم على تعلم أية خبرة يحتاجونها في المستقبل. وتنامي الاهتمام بعادات العقل بعد ظهور بعض المشاريع التي قامت على اعتماد عادات العقل كأساس للتطور ومن هذه المشروعات مشروع تعليم العلوم لكل الأمريكيين حتى عام 1993 لمؤسسة التقدم العلمي الأمريكي AAAS 2061 م ومشروع باسم الملكة اليزابيث لتنمية العادات العقلية. (Q.E2004)

وقد أكد كوستا Costa and Kallik 2003على أ ن إهمال استخدام عادات العقل يسبب, الكثير من القصور في نتائج العملية التعليمية وأكدت روتاRota 2004 على أن تنمية العادات العقلية ساعد على تنظيم المخزون المعرفي للمتعلم وإدارة أفكاره بفاعلية وتدريبه على تنظيم الموجودات بطريقة جديدة والنظر إلى الأشياء بطريقة غير مألوفة لتنظيم المعارف الموجودة لحل المشكلات **(نداء عفانه،2013،ص.44)**

2-) التعريف بأصحاب نظرية عادات العقل المشهورة :

ارثر كوستاArthur L Costa :هو استاذ فخري للتعليم في جامعة كاليفورنيا وهو مؤسس مشارك لمعهد السلوك الذكي في كاليفورنيا ،وعمل معلم صف ،ومستشار منهاج ،ومشرف مساعدا للتعليم ،ومدير البرامج التعليمية للإدارة الوطنية لعلوم الطيران والفضاء قدم كوستا عروضا وورشات عمل في الولايات الخمسين

اضافة الى المكسيك وامريكا الوسطى وامريكا الجنوبية وكندا واستراليا ونيوزلندا وافريقيا واربا واسيا وجزر جنوب الباسيفيك وقد كتب وحرر عددا ضخما من الكتب ،من بينها تقنيات التفكير في التعليم، والمدرسة منزل للعقل والتدريب المعرفي وشارك مع بينا كاليك في تأليف سلسلة الكتب الاربعة عادات العقل، والتعلم والقيادة مع عادات العقل وعادات العقل عبر المنهاج وقد ترجمت كتبه الى اللغات :العربية ،الصينية الإيطالية ،الاسبانية والدنماركية ،وقد عمل في كثيرا من المؤسسات المتخصصة ، وتقلد منصب رئيس لجمعية كاليفورنيا للأشراف على المناهج وتطويره منذ عام 1988الى غاية 1989م

بينا كاليكBenaKallick: هي مستشارة خاصة ،تقدم خدمتها للمدارس ووزارات التعليم ،والمؤسسات المتخصصة ،والهيئات العامة في الولايات المتحدة حصلت على شهادة الدكتوراه في تقويم التعليم من جامعة يونيون للدراسات العليا تشمل مجالات اختصاصها حيوية المجموعات والتفكير الناقد والابداعي ،واعداد خرائط المناهج ،واستراتيجيات تقويم التعليم من جامعة يونيون للدراسات العليا

تشمل مجالات اختصاصها حيوية المجموعات ،والتفكير الناقد والابداعي واعداد خرائط المناهج واستراتيجيات تقويم الغرف الصفية وتتضمن اعمالها الكتابية :التقويم في المؤسسة التعليمية والتعليم والقيادة مع عادات العقل وعادات العقل عبر المناهج ورسم خريطة المنهج والتقويم لتحسين تعلم الطالب

عملت مديرة لمركز المعلمين ،وانشات متحفا للأطفال يعتمد على حل المسائل والابتكار .وكانت منسقة لمشروع بديل عن المدرسة الثانوية مصمم للطلاب المعرضين للخطر(**هايدي هايز جاكويز ،2015،ص.250)**

3-) مفهوم عادات العقل

جاء في مجمع اللغة العربية عن (عريان، 2010،ص40) "العادة تعني ما يعتاده الفرد أي يعود عليه مرارا وتكرارا وًمواظبة ،والعادة كل ما اعُتيد حتى صار ي فُعل من غير جهد، وجمعها عادات ،والتفكير عملية ذهنية يٌمُارسها الفرد بحيوية ونشاط وفاعلية، ومتى ما كرر الفرد تلك العملية وأدمن ممارستها حتى تصبح آلية، عند ذلك تسمى بعادة عقلية ، ويرى قطامي وعمور (2005)أن الأداء الذهني كي يصبح عادة لًا بد أن يمر بالعمليات الأدائية الآتية:

1- تحديد الهد ف المعرفي والوجداني.

2- إيجاد روابط بين الجوانب الأدائية الثلاثة المعرفية والوجدانية والأدائية.

3- تعريف النتاجات الأدائية تعريفا محددا

4- تحديدها على صورة مهارات معرفة إجرائيا

5- تحديد هدف المهارة الذهنية.

6- تكرارها بدرجة إلى أن تصبح عمليات أدائية آلية.

7- ممارستها على صورة عادات ذهنية آلية روتينية راقية يسيطر عليها مع ممارسته لها بآلية ."

إن العادة هي نمط غير واع في أغلب الأحيان من السلوك المكتسب من خلال عملية التكرار، وبالتالي فهي تؤسس في العقل، ويرى بيركنز أنها أنماط الأداء الذكية للفرد تقوده إلى أفعال إنتاجية، والعادات العقلية وممارستها تتحقق بعد أن يكون قد تشكل لدى المتعلم نمط معرفي بنائي مكتمل يتم تكراره وممارسته بطريقة آلية دون جهد مع سيطرة ذهنية علمية وتحكم في السياقات للحصول على نتاجات معرفية وعقلية محدودة وواضحة.**(علي رياني ،2017،ص.44)**

كما أن عملية تشكيل عادات العقل لا تعني ان يملك مهارات التفكير الاساسية والقدرات التي تعمل على انجازها فحسب، بل قبل ذلك من وجود الرغبة والميل لتطبيق ذلك في كل الاوقات والظروف والمواقف الملائمة، فالتعليم الناجح هو الذي يوسع ويطلق ويقوي الاستعداد للتفكير من خلال تشجيع الميول للاستكشاف والاستقصاء وحب الاستطلاع وكذلك تشجيع الاتجاه نحو البحث والتحقق وتشجيع الافراد على الاعتقاد بأن تفكيرهم سيكون متاحا ومسموحا ومنتجا وهذا هو المحور الذي تدور حوله فكرة تعلم عادات العقل (Costa&Kallick b ,2000:35)، فعادات العقل هي عبارة عن تركيبة من الكثير من المهارات والمواقف والتلميحات والتجارب الماضية والميول وهي تعني أننا نفضل نمطا "من السلوكات الفكرية على غيره لذا فهي تعني ضمنيا صنع اختيارات حول أي الأنماط ينبغي استخدامه في وقت معين

ونتيجة للأبحاث التي اجراها كل من جولمان (Coleman) وبيركنز (Perkins) وجلاثون وبراين (Glathorn&Brain) فان عادات العقل هي اعتماد الفرد على استعمال انماط معينة من السلوك العقلي يوظف فيها العمليات والمهارات الذهنية عند مواجهة خبرة جديدة أو موقف ما إذْ يحقق استجابة أكثر فاعلية ،وتكون نتيجة توظيف مثل هذه المهارات اقوى ،وذات نوعية أفضل وأهمية أكثر وسرعة أكبر، عند حل المشكلة واستيعاب الخبرة الجديدة ، ونتيجة لتعدد تعريفات عادات العقل فقد صنفت الى ثلاثة اتجاهات كالتالي:

-**الاتجاه الأول:** يرى أن العادات العقلية نمط من السلوكيات الذكية يقود الفرد إلى أفعال، وهي تتكون نتيجة لاستجابة الفرد إلى أنماط معينة من المشكلات، والتساؤلات شريطة أن تكون حلول المشكلات أو إجابات التساؤلات بحاجة إلى تفكير، وبحث، و تأمل ، وأن التوجه نحو العادات العقلية يتوقف على الاعتقاد بأهمية

العادات، والاعتقاد بأنها يمكن أن تكون في قبضة الذهن، والاعتقاد بأن الإنسان يستطيع إنجاز ما يتعلق بأهدافه

-**الاتجاه الثاني:** يرى أن العادات العقلية تركيبة، تتضمن صنع اختيارات حول أي الأنماط للعمليات الذهنية التي ينبغي استخدامها في وقت معين، عند مواجهة مشكلة ما أو خبرة جديدة، تتطلب مستوى عاليا من المهارات لاستخدام العمليات الذهنية بصورة فاعلة، وتنفيذها، والمحافظة عليها ويتفق مع هذا الاتجاه في التعريف (كوستا وكاليك) إذ يعرفان العادات العقلية بأنها : القدرة على التنبؤ من خلال التلميحات السياقية بالوقت المناسب لاستخدام النمط الأفضل والأكفأ من العمليات الذهنية من غيره من الأنماط عند حل مشكلة، أو مواجهة خبرة جديدة، وتقييم الفرد لفاعلية استخدامه لهذا النمط من العمليات الذهنية من دون غيره أو قدرته على تعديله والتقدم به نحو تصنيفات مستقلة

-**الاتجاه الثالث:** يرى أن العادات العقلية هي الموقف الذي يتخذه الفرد بناءً على مبدأ أو قيم معينة،إذ يرى الشخص أن تطبيق هذا الموقف مفيد أكثر من غيره من الأنماط، ويتطلب ذلك مستوى من المهارة في تطبيق السلوك بفاعلية و المداومة عليه، ومن هذا التعريف يتضح أن العادات العقلية تؤكد الأسلوب الذي ينتج به المتعلمون المعرفة، وليس على استذكارهم لها أو إعادة إنتاجها على نمط سابق .**(سارة عبد الزهرة عبيد،2014،ص.21)**

وتعددت تعريفات العقل بتعدد وجهات النظر و الاتجاهات التي تناولتها:

فقد عرفها حجات (2010م، ص5) بأنها عادات معرفية توجه سلوك الفرد و تحفزه للتعلم و لتحقيق هدف معين و تساعده في التركيز على الأولويات الأهم.

و يرى ريتكس2004 Rickets،)، أن عادات العقل عبارة عن معرفة كيفية التصرف بذكاء، عندما لا يعرف الإجابة على سؤال ما.

بينما يعرفها ماثيو2004 Matheu) بأنها محصلة الفهم المرتبطة باستعمال و تقييم المعرفة و إيصالها إلى الآخرين حالما تفهم بأن المعرفة تحتوي على عدد لا يحصى من الروابط بين أجزاء المعلومات عندما تكون قادرا على تحديد شكل المعرفة التي تريد استعمالها.

و يرى أدمز2006 Adams،) بأنها عملية تطورية متتابعة تهدف لمساعدة الطلبة على الدخول إلى مجال العادات و السلوكيات الذكية التي تؤدي في النهاية إلى الإنتاج و الابتكار."

وكما ذكر مارزونا2000. marzona) ان العادات العقلية الضعيفة ستؤدي الى تعلم ضعيف وغير قادر على مواجهة المواقف المختلفة ،وانه اذا لم ينم لدى لمتعلم عادات عقلية قوية يصبح المتعلم ير فاعل

كما يشير ايضا (كوستا)ان اهمال استخدام عادات العقل يسبب الكثير من القصور في نتائج العملية التعليمية فالعادات العقلية ليست امتلاك المعلومات ،بل معرفة كيفية العمل عليها واستخدمها ايضا فهي نمط من السلوكيات الذكية يقود المتعلم الى انتاج المعرفة وليس استذكارها او اعادة انتاجها على نمط سابق

ويذكر ميخائيل 2011 الى انه يجب ان تكون عادات العقل هي محور ومركز اهتمام مناهج التعليم عامة ومناهج الرياضيات خاصة حيث ان عادات العقل المنتجة تتضمن استمرار الاستدلال والنظر في طرفي المشكلة من اقصاها الى اقاصيها وتساعد المتعلم ي عبور لفجوة بين الرياضيات وما تستطيع الرياضيات فعله وكل هذا يوضح ان لعادات العقل اهمية في العملية التعليمية لمواجهة المواقف المختلفة في اي وقت

و تقول الباحثة عفانة انها عبارة عن مجموعة من المهارات و القدرات الذهنية التي تمكن المتعلم من بناء تفضيلات من الآداءات أو السلوكيات الذكية، بناء على المثيرات و المنبهات التي يتعرض لها بحيث تقوده في النهاية إلى انتقاء عملية ذهنية أو أداء أو سلوك من مجموعة خيارات متاحة لمواجهة مشكلة ما أو قضية ما.

ولقد تعددت تعريفات عادات العقل بتعدد وجهات النظر والاتجاهات التي تناولتها، ، ثم يشير الباحثين إلى أن هذه العادات تُعنى بعدة أمور هي:

-الالتزام بمواصلة السعي للتأمل في أداء نمط السلوك الفكري وتحسنه.

-القدرة على امتلاك المهارات والقدرات الأساسية لتنفيذ السلوك.

-الإحساس بوجود الفرص الملائمة لاستخدام نمط من أنماط السلوك الفكري.

- تقييم استخدام نمط من أنماط السلوك الفكري بدلا مَن أنماط أخرى أقل إنتاجية. **(عفانة 2013م، ص. 49)**

4-) السمات التي تتميز بها عادات العقل المنتج

إن عادات العقل تختلف من مجتمع إلى آخر وفقاً للعادات والتقاليد التي تقود هذه المجتمعات وقد أوجزها كل من كوستا وكاليك في أربع سمات هي:

-1 احترام الميول الخاصة بالأفراد: وهو امتلاك الفرد القدرة على التفكير ولا يتضمن حسن استخدام هذه المقدرة، ولهذا فإن تعريف الذكاء على أنه قدرات غير كاف، ولذلك فإن السمة المميزة لعادات العقل أنها تنظر إلى الذكاء على أنه نزعة طبيعية للسلوك بطريقة مميزة للأفراد وتختلف من حيث الدرجة والنوع، ومثال ذلك الإنسان المتصف بالتعلم المستمر من خلال قراءات غير منظمة أو من خلال دراسة منتظمة، أو من خلال التدريب الميداني، فعادات العقل لا تحد من الأشكال المختلفة للتعبير عن السلوك ولكن تشجعها.

-2 احترام العواطف: وهو امتلاك الفرد القدرة على الشعور بالميل نحو التفكير مما يجعل هذا الميل جزء من تعريف الذكاء؛ فالعواطف هي المحرك الرئيس لمتابعة المعرفة وتطبيقها، وهي الباعثة للسلوك والمحفزة

له.وقد أشارت أليس 1997، ELISأن التبرير العاطفي يظهر لدى الإنسان على شكل اهتمام عميق، وسعي جاد للوصول للحقيقة، وتوجه السلوكيات العقلية إلى الاتجاهات الصحيحة، كما تتضمن مراقبة ذاتية عاطفية، وسعة حيلة، وتبصر عميق من قبل الشخص وتأمل ذاتي، وإدارة النزوات والمثابرة.

-3 مراعاة الحساسية الفكرية: وهي القدرة على تمييز واستخدام الوقت المناسب للتأمل الذاتي ولطرح الأسئلة، واختيار النمط الفكري الملائم للحالة الراهنة، وتتضمن معرفة الشخص متى وكيف يستخدم عادات العقل تلقائياً، والحساسية الفكرية قابلة للقياس، ويمكن رفع درجتها من خلال رفع درجة الانتباه والتيقظ عند الأفراد باستخدام الملصقات واللوحات الجدارية، ورفع الشعارات.

-4 النظرة التكاملية للمعرفة: وهي ربط المعرفة بالواقع من خلال القدرة على الربط، والانتقال من مادة وحصة دراسية إلى أخرى، ومن سياق إلى آخر، وربطها بالحياة الواقعية اليومية من خلال نقل السلوكيات الفكرية، وتشمل الصفات الشخصية، والقيم، والعواطف بما فيها الحساسية لتفسير العواطف والمثيرات الأخرى .التي يتسم بها الافراد

ويتضح مما سبق وحسب (بيركنز Perkins)، أن العادات العقلية ليست امتلاك المعلومات بل هي معرفة كيفية العمل عليها واستخدامها أيضاً فهي نمط من السلوكيات الذكية يقود المتعلم إلى إنتاج المعرفة وليس استذكارها أو إعادة إنتاجها على نمط سابق.

5-)علاقة عادات العقل بمهارات التفكير واستراتيجياته:

لقد عكس نموذج كوستا في التفكير العلاقة بين عادات العقل، ومهارات التفكير في المنهج والتدريس، وذلك من خلال تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة حول المعلومات والأفكار المعروفة، كما تساعد عادات العقل على تعلم كيفية تحديد الافتراضات غير المحددة، وبناء أو طرح الأفكار والآراء العديدة والدفاع عنها، وفهم العلاقات بين الحوادث، والأفكار المختلفة: ولقد أشار كل من **(قطامي وعمور،2005)** أنه بالرغم من امتلاك الفرد لمثل هذه المهارات والطاقات التشغيلية لصنع القرار، لابد أن يكون يقظا تجاه الفرص التي قد تستخدم فيها، وأن يكون لديه الميل لاستخدامها في المكان المناسب، مما يوضح أن تأدية عادة عقلية يقتضي أكثر من مجرد امتلاك هذه المهارات، والطاقات الأساسية، والسير بها مع السلوكيات لإنجاز الغاية المنشودة، فعادات العقل تضم كلاً من الميول، والنزاعات، والوصف المتميز. وقد أوضحت آن كيس – مديرة مدرسة في ميدجلنز فينابرفيل بولاية إلينوى أن الأفراد الذين يتصرفون بذكاء قادرون على التفكير بمهارة؛ فهناك قوة اتصال بين عادات العقل وبين نموذج غرس مهارات التفكير في عملية التدريس في الصف؛ فالعادات هي الوقود للانشغال في التفكير الاستراتيجي الماهر ليتمكن المرء من الانشغال بمهارة حل

المشكلات أو صنع القرارات أو تحليل الافتراضات، أو تأكيد مصداقية المصادر، ويجب أن يمتلك الفرد القدرة على تقليل التهور، والتعاطف، وإبداء حب البحث والمثابرة؛ فعادات العقل تقدم النزعات الضرورية لممارسة التفكير الماهر الذي يتطلبه نموذج الدرس. فالعلاقة بين عادات العقل، والعمليات المعرفية، ومهارات التفكير علاقة هرمية وذلك بأن النجاح في المدرسة والعمل والحياة يعتمد على اكتساب وممارسة مهارات تفكير أساسية معينة ومتمايزة مثل (التذكر، التصنيف، الاستدلال، التعميم، التقييم التجريب، التحليل) يمكن تعميمها بصورة مباشرة، ولكن نادراً ما تمارس بمعزل عن الغير، أما المهارات المعرفية فتكون أكبر استجابة لمثير ما، ويتم استخدامها في عمليات معرفية مثل صنع القرارات، وحل المشكلات، أما العمليات فهي استراتيجيات كبرى تستخدم مع مرور الزمن وتتضمن مجموعة من المهارات مثل الملاحظة بدقة، وتخمين الأسباب، وترتيب الأولويات، والتنبؤ بالنتائج، والاستنتاج. والعادات العقلية تضم الميول والنزعات، والوصف، والتمييز، ويتقرر أداء عادات العقل ونموها بمدى توازن وقوة دوافع خلفية أو قوى لدى حالات العقل(**سليمان بربخ،2015،ص.34)**

الشكل رقم(15): عادات العقل وتنمية التفكير

المصدر : المدرب خالد الثمالي

https://twitter.com/gifted_school/status/942308973591613441

6-)خصائص العادات العقلية:

يمكن إدراك مفهوم العادات العقلية من خلال الخاصيات التي تتمتع بها هذه العادات, والتي أوردها كوستا Costaعلى النحو الآتي :

- 1التقويم (Evaluation) ويتمثل في اختيار نمط السلوك الفكري المناسب والأكثر ملاءمة للتطبيق من دون غيره من الأنماط الفكرية الأقل إنتاجا.

- 2 وجود الرغبة الميل : (Inclination) وتتمثل في الشعور بالميل لتطبيق أنماط السلوك الفكري المتنوعة .

- 3 الحساسية : (Sen Satory) ويكون ذلك من خلال إدراك وجود الفرص والمواقف الملائمة للتفكير واختيار الأوقات المناسبة للتطبيق.

- 4امتلاك القدرة : (Capability) تتمثل في امتلاك المهارات الأساسية والقدرات التي يمكن من خلالها تطبيق أنماط السلوك الفكري المتعددة.

- 5 الالتزام والتعهد (Commitment) ويتم ذلك من خلال العمل على تطوير الأداء الخاص بأنماط السلوك المختلفة التي تدعم عملية التفكير ذاتها.

6 - السياسة (Policy) : هي اندماج العقلانية في جميع الأعمال, والقدرات والممارسات, ورفع مستواها, وجعل ذلك سياسة عامة للمدرسة لا ينبغي تخطيها **(قطامي , 2005, ص.96)**

7-) تعليم وتنمية عادات عادات العقل عند الطالب :

هناك مجموعة من العوامل تساعد على نمو العادات العقلية تتمثل بالتالي :

1- الإيمان بان جميع الافراد قادرون على التفكير فقد اثبتت الدراسات الحديثة انه يمكن رفع مستوى التفكير عند كافة الافراد وان عمليات التعليم يمكن ان تساعد في تنمية الذكاء عند الافراد جميعهم

2- لابد أن يعي المدرسون بأن العادات العقلية هي الهدف الرئيس للتربية والتعليم وأنهم يتحملون مسؤولية القيام بهذه العملية فذلك هو السبيل لتنمية العادات لديهم بالتالي يكونوا على علم بكيفية تنميتها عند طلبتهم.

3- إيجاد بيئة تعلمية أمنة خالية من التهديد وتحمل الأخطار، فعلى المدرسين الذين يتمتعون بعادات العقل ان يقدروا أفكار المتعلمين ويترجموها ويناقشوهم فيها ويعدلوها باحترام، ويحاولوا ترجمتها إلى أفعال ، ويساعدوهم على توظيفها في الحياة، لأن ذلك يشجعهم على الاستمرار في التفكير والتعبير عن أفكارهم وينمي لديهم عادات عقلية متوازنة.

4- إيجاد بيئة تعليمية غنية بالمثيرات، من خلال توفير مصادر المعرفة المتنوعة وتيسير استعمالها من قبل المدرسين .

5- استعمال الأساليب الحديثة في التدريس التي تبدأ بالمواد المحسوسة والممارسات والأفعال الواقعية إلى التمثيل الرمزي للحدث أو المشكلة.

6- القدوة الحسنة، لذا على المدرسين التصرف بذكاء وبطريقة مثلى أمام المتعلمين

8-) البيئة الصفية المناسبة لتطوير عادات العقل

ان عادات المدرس المدّرب والمؤهل تأهيلا معاصرا لتعليم التفكير المواكب لمتطلبات العصر الذي نعيشه، المدرس الذي يهتم بعقله وعقل طلبته يشكل بيئة صفية مناسبة لتطوير عادات طلبته العقلية واستثمارها في ادارة تعلمهم وبيئاتهم ،إذ رسمت دايموند وهو بزمان (Dymond&Hopzman) شجرة سحرية للظروف البيئية التي تشجع على تحقيق عادات وقد تم تضمين ذلك في كتابهما (Magic tree of mind) وقد تم تحديدها بالتالي:

- الجو الصافي الدافئ الداعم عاطفيا للمتعلم .
- كل الحواس عاملة طيلة الوقت.
- كل الحواس ثمينة وقابلة للاستثمار بفاعلية .
- محضور ادخال التوتر والقلق الى غرفة الصف .
- المتعة والسعادة مرّحب بهما دائما .
- نحن نعي خصائص المتعلم النمائية لذلك يجب استثمارها وفقا لأصول علمية.
- المتعلم المفكر فرد وفرد ضمن مجموعة وتفاعله اساس لتحقيق الاهداف .
- المتعلم المفكر نشط مشارك متفاعل دائما .
- مهارات المتعلم المفكر واهتماماته محور انشطة التعلم

لذا فالمدارس الجيدة يجب ان تركز على العادات، وعلى أنواع الأنشطة الفكرية فعادات العقل تقدم مجموعة من قيمتها الفكرية التي تعمل بوعي وباستمرار للمدرسين والطلاب فتوظيف عادات العقل يحل المشاكل ، ويستوعب الاختلافات ، أيضا يبني جو من الثقة في العلاقات الإنسانية ، الثقة في عمليات التفاعل ، والثقة في جميع أنحاء المدرسة و تسهيل إنشاء رؤية مشتركة .(**عبيد،2014،ص.21**)

9-) دور المعلم في تنمية عادات العقل لدى المتعلمين:

للمعلم الدور الاساسي والمؤثر في تفعيل وتنمية عادات العقل للمتعلم وزيادة تفكيره وهذا من خلال العوامل التالية

1- مساعدة المتعلمين على فهم عادات العقل و ذلك من خلال ما يلي:

- إدارة حلقة نقاش حول كل عادة.
- استخدام أمثلة من بيئة المتعلمين و من واقع ثقافتهم.
- مشاركة المتعلمين ببعض النوادر الشخصية التي لها علاقة بعادات العقل.
- ملاحظة سلوكيات المتعلمين بدقة و تصنيفها تحت عادات العقل المناسبة.
- تكليف المتعلمين بتحديد شخصياتنا حجة، ثم وصف بعض أفعالهم و عاداتهم التي تدل على ذلك.
- تكليف المتعلمين بتصميم بعض الصور أو الملصقات التي تعبر عن مدى فهمهم لعادات العقل.

الاستفادة من شبكات العصف الفكري و كذلك المنظمات البيانية لمساعدة الطلاب ليتألقوا و ليصبحوا أكثر طلاقة بأعمال التوصيل و التواصل و بتشكيل أنماط المعلومات.

2- مساعدة المتعلمين على تحديد و تطوير الاستراتيجيات المرتبطة بتنمية عادات العقل، و ذلك من خلال ما يلي:

- استخدام طريقة التفكير بصوت مرتفع لتوضيح الاستراتيجيات المحددة لتنمية عادات معينة.
- مطالبة كل متعلم بمشاركة كل زملائه المتعلمين بالاستراتيجية الخاصة به لتنمية عاداته العقلية.
- تشجيع المتعلمين على إيجاد أمثلة على الاستراتيجيات التي ذكروها من مواقع بيئتهم و حياتهم.
- تكليف المتعلمين بعقد لقاءات مع الآباء أو الأصدقاء أو غيرهم لمعرفة الاستراتيجيات التي ينمون بها عاداتهم العقلية.
- يمكن توجيه المتعلمين لتحديد عاداتهم العقلية في بداية كل فصل دراسي ليتم التركيز عليها أثناء الفصل.

3- تهيئة بيئة تعلم صفية و مدرسية تشجع على تنمية و استخدام عادات العقل، من خلال القيام بالعمل الآتي:

- تصميم نموذج لعادت العقل.
- مزج عادات العقل بأنشطة الحياة اليومية و الأنشطة الدراسية داخل الفصل الدراسي.
- تطوير وعرض الصور الملصقات، وكذلك العروض البصرية التي تعبر عن أهمية عادات العقل.

- سؤال المتعلمين لتوضيح أي العادات العقلية يمكن أن يساعدهم في إنهاء المهمة التعليمية المكلفين بها.

4- توفير الدعم الإيجابي للمتعلمين الذين يظهرون تجاوبا مع عادات العقل، من خلال قيام المعلم بالآتي:- تحديد مهمة تحت مسمى "ملاحظي العمليات" و هي عبارة عن قيام متعلمين بملاحظة متعلمين آخرين يقومون باستخدام عادات العقل أثناء أداء مهامهم، مع كتابة ملاحظات للاستفادة منها في مواقف أخرى. **(سعيد2006، ص. 428)**

10-) أدوار الطفل(المتعلم)في عادات العقل:

قسم "كوستا وكاليك" مستويات الأداء على أي عادة عقلية عند الأطفال بناء على محكات معينة خاصة بكل عادة، وذلك لتقييم تطورهم في عادات العقل من خلال الممارسة، هي:

- مبتدئ : Novice مشاهد، في ذهنه هدف، لديه شعور بقدرة الأداء.
- متدرب: Trainee يلاحظ، يتبع التعليمات، يراقب نموذج أداء، وجود معايير ظاهرة يتدخل ويؤدي ما يستد خل على صورة أداء.
- ممارس:Practitioner مدفوعا إلى الممارسة بهدف تأدية ما يلاحظه بدرجة إتقان وبدون أخطاء لتحقيق الصورة التي يريد الوصول إليها.
- خبير: Expert الوصول إلى درجة إتقان عالية من الأداء الواعي، يمتلك ذهنه بصورة إيجابية لتحقيق الأهداف وصولا إلى التميز

11)- متطلبات تحقيق عادات العقل:

حتى تتحقق عادات تشغيل الذهن وإدارته وتقييم أدائه وتعديل مها راته الذهنية، يتوقع تحقق الجوانب التالية حسب (قطامي2007،)الاستعداد الدائم للتعلم.

- الانفتاح على الخبرات المختلفة.
- احترام طاقة الذهن.
- التعلم والتفكير أسمى ما في الذهن.
- النتاجات الواقعية هدف الذهن في يدي أستطيع إدارته كيف أريد.
- تبنى افتراض أن الذكاء يمكن تعديله معرفيا.
- الذكاء التأملي أساس للتفكير التأملي واستثمار ذلك في إدارة الذهن.**(مصطفى عليمات 2013،ص. 77)**

12-) أساليب تنمية عادات العقل:

ظهرت العديد من الدراسات التي اهتمت بتنمية عادات العقل لدى المتعلمين، و تنوعت الأساليب التي استخدمتها تلك الدراسات في تنمية عادات العقل، و من هذه الأساليب:

1- تنمية عادات العقل من خلال بناء برامج تدريبية خاصة:حيث طور الباحثون برامج تدريبية خاصة لتنمية عادات العقل بشكل مباشر أو غير مباشر و بشكل مستقر عن المقررات الدراسية، و من هذه البرامج: برنامج قطامي (2007م)، و برنامج حليوة (2015م)، و برنامج رياني (2012م).

2-تنمية عادات العقل من خلال استراتيجيات و أساليب متنوعة: يتم تنمية عادات العقل من خلال تجريب بعض الاستراتيجيات و النماذج الحديثة و استخدام بعض الأنشطة التدريسية، من خلال دمجها مع المحتوى المعرفي للمواد الدراسية، و هناك العديد من الدراسات التي أثبتت فعاليتها في تنمية عادات العقل و منها: دراسة سعيد (2006م)، و دراسة على (2009م)ن و دراسة حسام الدين (2008م)، و دراسة عفانة (2013م).

13-) قياس عادات العقل:

توجد عدة طرق لقياس عادات العقل ومن اهم هذه الطرق هي:

1- **مستويات الاداء:** وتشكل مستويات الاداء إحدى طرق قياس عادات العقل ، اضافة على انها تشجع الافراد على التقييم الذاتي ، اذ يقوم الباحث برصد وقياس مستوى اداء الافراد المراد تنمية عاداتهم العقلية ولكل عادة من عادات العقل ويدون فيها المستوى الذي وصل اليه كل فرد (**الطريحي وكاظم ، 2013ص** 76.) .

2- **المقابلات:** تعد المقابلات واحدة من الطرق المستعملة في قياس عادات العقل ، لكنها مكلفة من إذ الوقت والجهد الذي يبذله الباحث إذ يتطلب منه الاستماع إلى المواقف والمشكلات التي يتعرض إليها كل طالب من الطلبة خلال حياته الدراسية ، وكيف يتصرف الطالب على وفق معايير تم تحديدها مسبقاً ، لتعرُف عادات العقل التي يمتلكها الطالب المفحوص.

3- سلالم التقدير: تقوم فكرة سلالم التقدير وفقا لرائدي عادات االعقل على أساس صياغة عدة فقرات تتضمن جميع مجالات عادات العقل الست عشرة (16) ، وتوجد تحت كل فقرة تدريجات رقمية ويطلب من الطالب المفحوص قراءة الفقرات بعناية ومن ثم وضع دائرة حول احد هذه التدريجات والتي يراها تصف سلوكه الذكي باستمرار (Costa &Kallick , 2007p20).

4- **المفكرات اليومية والسجلات** : كثيرا ما يبدأ الوعي بعادات العقل بالمدونات التي تدخل في المفكرات اليومية المهمة ، فسجلات ومفكرات التعلم هي طريقة لتكامل المحتوى والعملية والمشاعر الشخصية وعادات العقل وهي ادوات قوية لتشغيل التفكير حول التفكير او مساعدة الطلاب على استحضار المعارف السابقة وبالإمكان بين الحين والاخر جمع مدونات معينة من السجل وقراءتها ، فهذا العمل يوفر طريقة مفيدة لا جراء تقييم غير رسمي لمدى تقدمهم وتطور استخدامهم الواعي لعادات **العقل(نوفل ، 2010 ص. 115)** .

14-) عادات العقل والمناهج الدراسية

يجب الاهتمام بتنمية عادات العقل من خلال تأصيلها في المناهج الدراسية وتنويع التدريس لتفعيل عادات العقل الإيجابية والانتقال بالعقل من حالته السلبية إلى حالة فاعلة نشطة، وبترسيخ هذه العادات يصبح المجتمع مِنتجٍ وفعال ومِبدعٍ وخلاق ومِشارك فِي عملية بناء الحضارة وإنتاج التكنولوجيا ومواجهة التحديات الكبرى التي يزخر بها عالمنا المعاصر.

ويذكر الربعي ثلاث اسباب لعدم اتخاذ العادات العقلية موقعها المنشود في المناهج الدراسية وبالتالي القصور في نجاح تعليم العادات العقلية داخل مدارسنا وهي :

1- عدم تحديد بنية العادات العقلية بدرجة كافية من الوضوح في المنهج والمواد المساعدة وبالتالي يصبح المعلم غير واعٍ بتلك العادات وكيفية تعليمها وتنميتها لدى المتعلمين.

2- بنية العادات العقلية تفتقد للتحديد بصيغة عامة في الأدب التربوي، إذْ غالب اً لا يتمتحديد مصطلح العادات العقلية بصورة دقيقة، وإن تم ذلك فإن التعريف يكون خاصاً بسياقات معينة ومن وجهة نظر هذا السياق.

3- التحديد غير الوافي لبنية العادات العقلية أثر في المعلومات المشتقة للتطبيقات داخل بيئة الصف فيما يتعلق بتلك العادات، وكذلك أسهم في زيادة هذه المشكلة عدم وجود دراسات توجه وترشد المعلمين لتنمية وتحسين الميول المتعلقة بتلك العادات العقلية.

وهناك سببان لضرورة تضمين العادات العقلية في مناهجنا التعليمية:

الأول : يتمثل في الاهتمام المتزايد بتغيير أساليب القياس والتقويم داخل البيئات التعليمية

وذلك بأن يكون الهدف منها التعرف على مدى تمكن الطلاب من العادات العقلية وكيفية استخدامها.

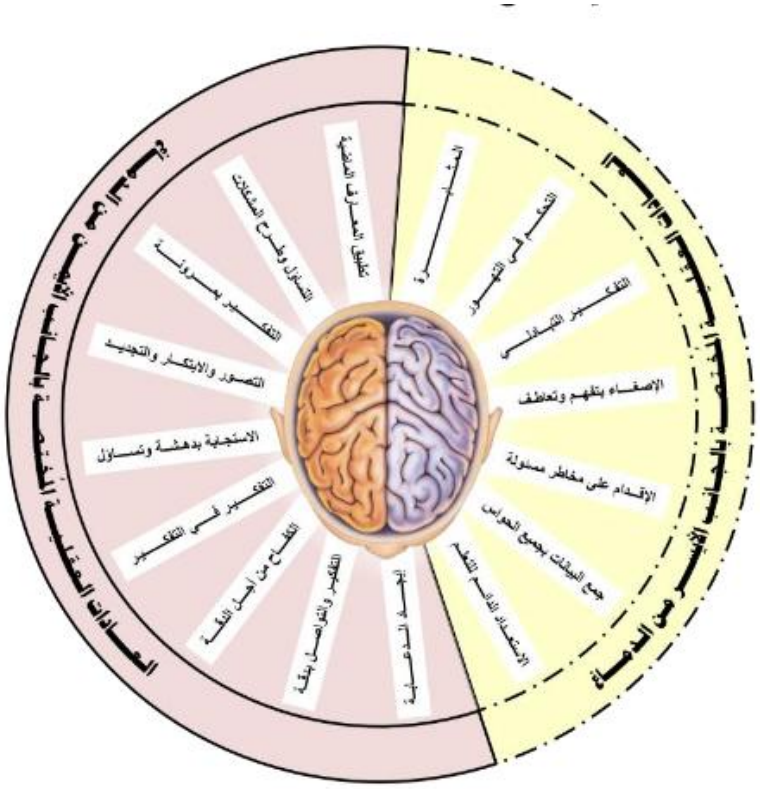
الثاني : يتمثل في الرغبة الملحة في تحسين مهارات التفكير الناقد والتفكير المنتج لدى التلاميذ.

والجهود الحالية لتطوير المناهج تحاول تقديم أنواع من الخبرات التي تساعد على تنمية عادات العقل ووضعها ضمن ممارسات، حيث جعُل هذا الهدف من أساسيات تدريس الرياضيات وكذا إعداد معلم الرياضيات، ذلك أن

تَّنمية عادات العقل تزيد من قدرة الطلاب على الفهم، وتطبيق الرياضيات في بقية حياتهم، كما أثبتت الدراسات أن أكثر المتعلمين فاعلية الذين ينُموُّن ويطورون عادات عقلية قوية، حيث تمكنهم من تنظيم سلوكهم وأن يفكروا إبداعيا وقد حدد ما رازانو عادات العقل في: التفكير المنظم ذاتيا، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي. إن اَلمهارة في التفكير لا تعد ناتجًا طبيعياً للنضج وإنما تحتاج من التربويين الإعداد لتعليم وتدريب التلاميذ على هذه المهارات والعادات العقلية، وهو ما يحتاج الكثير من الجهود لتغيير ثقافة التعلم في المجتمع والفهم اَلجيد لَبيئة التعلم المعقدة والتغيرات المطلوب إجراؤها عليها لتلائم هذا الهدف والأنشطة اللازمة لتحقيقه.**(علي رياني ،2017،ص.33)**

وعندما يفكر المدرس في غرس عادات العقل لدى الطلبة ، لابد ان ينظر الى المشكلة على انها ذات وجهين هي القدرة والدافعية ، او إنها المهارة والإرادة فالمدرس بحاجة لأن يعلم المهارات والسلوكيات الفكرية الصحيحة , لكن عليه ايضا ان يدفع الطلبة نحو استعمالها ، لذا فقد عمد بعض المربين الى توسيع رؤية اكثر شمولا وترتيبا تركز على تعليم سلوكيات فكرية ذكية عالية المستوى , فلدى الكثير من الطلبة الطاقة على صنع قرارات حكيمة لكن ليس هناك ما يدفعهم لذلك , وكثير من الطلبة يعرفون كيف تطرح المشكلات والاسئلة لكنهم لا يرون الغرض من وراء ذلك , وكذلك فأن الطلبة يمتلكون القدرة على الاصرار والمثابرة لكن تنقصهم الارادة والميل **(الطريحي وكاظم ، 2013،ص .45)**

لذا فعندما يتبنى المدرسون عادات العقل عن عمد ويقيمونها فأنها تغير تصميم أنشطتهم وتقرر اختياراتهم لمحتوى وتوسع تقييماتهم , وكلما كبرت الدائرة التي تعيش فيها النتاجات ازداد نفوذها على قيم كل نوع من انواع التعلم وهي بذلك ستؤثر على تعلم الطلبة والمدرسين والتعليم , وعلى ثقافة المدرسة والمجتمع لذلك يجب توفير مدرسين قادرين على مواجهة التحديات التي تفرضها احتياجات العصر من خلال تصميم مناهج حديثة تتيح لهم فرصة ممارسة عملية الخلق ، الحدس ، والتجريب ، كما تتيح لهم تجربة ما يدور وراء الباب للحد من الأشياء التي ليست لديهم فيها براهين ، فتتيح لهم عادات العقل التاكد منها عن طريق التجريب والاتصالات المنطقية و الكشف عن مجريات الأمور بين الأفكار الجديدة و القديم**(Cuoco, Al 2010:12)**



الشكل رقم (14): تصنيف عادات العقل وفق كوستا وكاليك وفقا لجانبي الدماغ

المصدر :الجفري ،2010،ص49

و تستهدف الدراسة الحالية نظرية عادات العقل لكوستا وكاليك ،وذلك للأسباب التالية:

1-لان كوستا يعد من اكثر الخبراء الذين اشتهروا بالاهتمام بدراسة العقل ،حيث عمل على فهم العقل واستثماره لتوليد عادات تفكير تعود بالنفع على الفردكما عمل على توظيف الانشطة والعادات لزيادة طاقة الدماغ ،وجعله الة تفكير نشطة

2-لانها مناسبة لجميع مكونات المنهاج الدراسي ويمكن ترجمتها لي عمل بسهولة ولآنها يمكن تطبيقها في جميع المستويات العمرية فهي تؤدي الى ما هو اكثر من تقوية التدريس اذا يمكن ملاحظتها وتسميتها ونمذ جتها

3- توجها لا جراء المزيد من البحوث المستقبلية ،حيث يذكر ان القائمة لتي اعدها كوستا وكاليك لعادات العقل ليست نهائية بل قابلة للزيادة.

4- لا نها اشتقت من اطار نظري شمولي يتكون من مجموعة من النظريات المعرفية اهمها نظريات الذكاء والذكاء العاطفي ،ونماذج ما وراء المعرفة والأنماط المعرفية والنماذج البنائية ونظرية التعلم الاجتماعي ونتائج ابحاث الدماغ.(**عبدالله المقيد،2017،ص13)**

وقد اختار الباحث في الدراسة الحالية لمجموعة من العادات وركز عليها وهي مرتبة حسب

1-الابداع

2-التنظيم الذاتي

3- التفكير الناقد

وقد بني مقياس عادات العقل حسب هذه العادات الثلاث واعتمدا على مجموع فقارتها المعبرة عنها

15-)وصف عادات العقل حسب كوستا وكاليك نقلا عن الباحث سامرمحمد عبدالله المقيد(2017):

1- المثابرة:

إ لزم ما أنت مكلف بعمله و أكمله إلى نهايته و استمر في التركيز والانتباه والتذكر

تتصدر المثابرة قائمة العادات العقلية، و قد لخص كلا من كوستا و كاليك معناها بقولهما: "هي التمسك بالمهمة حتى لو كنت تريد الاستسلام".

و يلخصها الباحث أبو المعاطي بأنها "الإصرار و العزيمة على مواصلة بذل الجهود، كما تشير إلى الاستمرارية في تركيز تلك الجهود لإنجاز الأعمال وفق الأهداف المخطط لها". (أبو المعاطي 2004م، ص 320)

و تلخصها الباحثة الفلسطينية عفانة بأنها "رغبة أو حافز داخلي، يدفع الفرد إلى إتمام حل المشكلة التي تواجهه، بطريقة منهجية و منظمة، بالرغم من جميع المعقوات التي تواجهه بغية تحقيق الهدف المنشود".

و في ضوء ذلك خلص الباحث بأن المثابرة تعتبر اساس النجاح والتفوق ، تتمثل بالإصرار على الاستمرار في حل المشكلات التي تواجه المتعلم مهما كانت صعبة، بهدف تحقيق بل والوصول الى الهدف المنشود. (عفانة 2013م، ص 51)

تمهل فلديك وقت فكر قبل أن تتصرف، ابقى هادئا و منتبها ومستعد في كل الاحوال

2- التحكم في التهور:

لقد نهانا رسول الله صلى الله عليه و سلم عن التهور و دعانا إلى التحكم و ضبط النفس بقول رسولنا الكريم: "يا عائشة إن الله يحب الرفق في الأمر

كله".

و يلخصها كوستا و كاليك (بأنها "التفكير قبل الإقدام على الفعل، و القدرة على وضع تصور للمهمة التي سيقوم المتعلم بدراستها و تكوين رؤية لما سيحصل أو خطة عمل أو هدف أو مهمة معينة قبل البدء بها"..(**سامر محمد عبدالله المقيد،2017،ص14)**

و يشير وطفة (2007م) إلى أن هذه العادة تقتضي معاودة النظر مرات عديدة قبل الوصول إلى حكم نهائي أو إجابة متسرعة، و أنها تستلزم من الفرد امتلاك القدرة على التأني و الصبر، و الابتعاد عن التهور و التسرع و الفورية، و قبول إي شيء يرد إلى الذهن.

ويرى الباحث أن عادة التحكم بالتهور هي قدرة الفرد على التفكير و الإصغاء لوجهات النظر المتعددة، قبل اتخاذ القرارات و إعطاء أحكام نهائية على مواقف ياتية صعبة التنفيذ .

3- الإصغاء بتفهم و تعاطف:

إسعى إلى فهم الآخرين كرس طاقة عقلية لأفكار شخص آخر نقح أفكارك جانبا لفترة لتستطيع إدراك وجهة نظر الآخرين من حولك.

إن الإصغاء هو بداية الفهم و الحكمة، و قد استنبط ذلك من القول العربي الشهير "إن بعض القول قن .. فاجعل الإصغاء فنا". و هو بذلك الرأي ، لا يعني أن فن الإصغاء ليس مجرد عملية بسيطة قوامها أن يفرد المرء أذنيه و يرتخي في الاستماع إلى الآخر، بل الأمر يتعدى ذلك بالإصغاء فعل نقدي تأملي، و عمل ذهني معقد، يتضمن كثيرا من الفعاليات و القدرات الذهنية. (وطفة، 2007، ص 5).

و عبرت ليلي (2008م) عن هذه العادة بقولها: "هي أن نعيش مؤقتا في حياة الآخرين، و أن نحسن الإصغاء لهم دون تحيز، و أن نعيد صياغة أفكارهم و تصوراتهم".

ويستخلص الباحث بأن الإصغاء بتفهم و تعاطف هو قدرة الفرد على الإصغاء للآخرين و احترام أفكارهم و مشاعرهم و اتجاهاتهم و التجاوب معهم بصورة ملائمة، تمكنه من إعادة صياغة مفاهيم و مشكلات الآخرين و أفكارهم بشفافية تامة ومعرفة التعامل معها على الشكل اللائق **(سامر محمد عبدالله المقيد ،2017،ص15)**

4- التفكير بمرونة

انظر إلى وضع ما بطريقة أخرى جد طريقة لتغير المنظور و استنبط افكار بدائل و أنظر في الخيارات

هو فن معالجة المعلومات و تغير الأفكار و الآراء و تعديلها في البيانات أو الأدلة الجديدة (زيتون، 2010م، ص 285).

و يشير كل من العمار و المغيصب (2010م) إلى أن المرونة هي: "القدرة على تغير مسار تفكيرنا عند الحاجة، و التكيف مع المستجدات و المواقف الجديدة، بالإضافة إلى امتلاك القدرة على الإحساس بالآخرين و تفهم آرائهم و تقبل وجهات نظرهم المختلفة و القدرة على حل المشكلات بطرق غير تقليدية".

و يؤكد كوستا و كاليك (Costa &Kallick,) إن التفكير بمرونة "هي قدرة الفرد على التفكير ببدائل و خيارات و حلول و وجهات نظر متعددة و مختلفة مع طلاقة في الحديث، و قابلية للتكيف مع المواقف المختلفة التي تعرض عليه و تتضح على الفرد من خلال الأقوال الدالة عليها".

و يلخص الباحث إلى أن عادة التفكير بمرونة هو : قدرة الفرد على إعطاء حلول و بدائل و مقترحات متعددة من خلال النظر إلى الأمور بصورة مختلفة تماما، و القدرة على إعادة تنظيم المعلومات و الأفكار و إنتاج بدائل جديدة، و كما يرى الباحث أن هناك علاقة قوية تربط بين عادة التفكير بمرونة و عادة الإصغاء بتفهم و تعاطف، حيث أن الشخص الذي يمتلك عادة بمرونة قد كان متقن لعادة الإصغاء بتفهم و تعاطف. وهذا منادى به اصحاب نظرية الذكاء الوجداني ايضا

5- التفكير حول التفكير: (التفكير و ما وراء التفكير)

تعرف على معارفك، كن واعيا لأفكارك و استراتيجياتك و مشاعرك و أفعالك و كيف تؤثر كلها على الآخرين

يقصد بالتفكير ما وراء التفكير هو القدرة على معرفة ما نعلم و ما لا نعلم، حيث يصبح الفرد أكثر إدراكا لأفعاله و لتأثيرها في الآخرين (زيتون، 2010م، ص 285).

و يخصها نوفل (2008م) بأنها "قدرة الفرد على ذكر تخطيط استراتيجية من أجل إنتاج المعلومات اللازمة، و على أن يكون واعيا لخطواته و استراتيجياته أثناء عملية حل المشكلات، و أن يتأمل في مدى إنتاجية تفكيره و تقويمه".

و يفسر الباحث ان التفكير حول التفكير هو قدرة الفرد على التعبير عن قدراته و مهاراته المعرفية و معرفة الخطوات اللازمة لخطة عمله و وصف ما يعرف و ما يحتاج لمعرفته و القدرة على تقييم خطته و رسم

خطوات تفكيره و توضيحها، و أن هذه العادة تستلزم منح فرصة للتأمل في أفعاله و خطواته و لماذا يقوم بها وما الهدف منها وكيف يخطط لها .

افحص ثانية، ارع الرغبة في الدقة و الإخلاص و الحرفية.

6- الكفاح من أجل الدقة يعرف كوستا و كاليك(هذه العادة بقولهما: "هو العمل من أجل الكمال و الأناقة و الحرفية و تفحص المعلومات للتأكد من صحتها و مراجعة متطلبات المهام و تفحص ما تم إنجازه، و التأكد من أن العمل يتفق مع المعايير، و مراجعة القواعد التي ينبغي الالتزام بها".
(Costa &Kallick, 2003,P,96

و يعرفها حسام الدين بأنها "قدرة المتعلم على مراجعة العمل الذي يقوم به أثناء أداء المهمة المكلف بها، للتأكد من الوصول إلى المقاييس الموضوعة و التي يستخدمها كمعايير أو محاكاة ".

ويرى الباحثان هذه العادة هي قدرة الفرد على احترام الجودة و الدقة و الرغبة في جعل الأشياء واضحة قدر الإمكان، من خلال مراجعة العمل الذي يقوم به أثناء أداء المهمة المكلف بها للتأكد من الوصول إلى المقاييس الموضوعة و التي تكون بمثابة محاكاة و معايير واحكام(حسام الدين ، 2008، ص 16)

وهذا ما يتفق مع الباحث في دراسته الحالية

7- التساؤل و طرح المشكلات:

كيف تعرف ؟ طور موقفا تساؤليا، أبحث عن البيانات اللازمة و اختر استراتيجيات ملائمة لإنتاج هذه البيانات جد مشكلات لتعمل على حلها

يقصد بالتساؤل و طرح المشكلات هو القدرة والقدرة الجيدة على أسئلة و توليد عدد من البدائل لحل المشكلات عندما تحدث أو تعرض عليه، من خلال الحصول على معلومات من مصادر مختلفة و متعددة. (رياني، 2011، ص 20).

و بعد التساؤل و طرح المشكلات أهم العادات العقلية التي ينصح بها المعلمون بأهمية تدريب المتعلمين عليها منذ مراحل مبكرة في العمر. (الجفري، 2011م، ص 182).

و يعرف الباحث التساؤل و طرح المشكلات على أنها قدرة الفرد على حب الاستطلاع و طرح التساؤلات والانجذاب نحو ذلك حول مشكلة ما للحصول على المعلومات من مصادر عدة و القدرة على اتخاذ القرارفي اي وقت او موقف صعب يصادفه .

8- تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة

استخدم ما تتعلمه أدخل إلى المعارف السابقة و انقلها إلى وضع يتجاوز الوضع الذي تم تعلمها فيه واحسن استخدمها

إن توظيف اشكال المعرفة المتنوعة و الاستفادة منها، يعد شكلا متقدما من أشكال الذكاء المرتبط بعادات العقل، فالإفراد الأذكياء يتعلمون من تجاربهم، و عندما تواجههم مشكلات جديدة محيرة، يلجؤون إلى ماضيهم ليستخلصوا منه تجاربهم. (وطفة، 2007، ص 7).

و ترى الباحثة عفانة أن تشجيع المعلم للطلبة على استخلاص المعرفة أو الخبرة المكتسبة من التجارب الماضية، و توظيفها أو استغلالها في ظروف و مواقف حياتية أخرى مشابهة هي خطوة مهمة و متوافقة مع طبيعة العلم التراكمية. (عفانة 2013م، ص 56)

و يضع الباحث مفهوم خاصا لهذه العادة بأنها تتمثل بقدرة الفرد على استخدام و توظيف خبراته السابقة في مواجهة المواقف الجديدة و استغلالها و تطويرها مع كل ما هو جديد في مواقف الحياة واشكالها المتنوعة .

9- التفكير و التواصل بوضوح و دقة:

كن واضحا، كافح من أجل أن توصل أفكارك بدقة للآخرين كتابيا و شفويا تجنب التعميم المفرط و التحريف و الحذف

يقصد بالتفكير و التواصل بوضوح و دقة هو: قدرة الفرد على توصيل ما يريده بدقة سواء كان ذلك كتابيا أو شفويا باستخدام لغة دقيقة لوصف الأعمال و تحديد الصفات الرئيسة و تميز المتشابهات و الاختلافات و القدرة على صنع قرارات أكثر شمولية و دقة، و القدرة على استخدام مصطلحات محددة و الابتعاد عن إفراط في التعميم (عمور، 2005، ص 58).

و يعرفها الباحث العتيبي بأنها "تعني الربط بين اللغة و التفكير و استخدام اللغة في توصيل الفكرة بدقة سواء كان ذلك كتابيا أو شفويا و استخدام تعبيرات محددة و أسماء و تشابهات صحيحة و السعي إلى دعم المقولات بإيضاحات و مقارنات و قياسات و أدلة ". (العتيبي ،2011م، ص 211)

10- جمع البيانات باستخدام جميع الحواس يعرفها زيتون بأنها " القدرة على إتاحة أكبر عدد ممكن من الفرص لاستخدام الحواس، مثل البصر و السمع و اللمس و التجربة و الحركة و الشم و التذوق، بهدف الفهم و حل المشكلة ".(زيتون 2010 م، ص 284)

استخدم مساراتك الطبيعية، اجمع البيانات باستخدام جميع الاعضاء الحسية: الذوق الشم و اللمس و الحركة و السمع و البصر

و يستنتج الباحث أن توظيف الحواس في عملية التعلم من أيسر العادات العقلية في التطبيق، لذا ينبغي على المعلمين أن يخططوا لمواقف تعليمية متنوعة، تنتج أكبر قدر من الفرص لاستخدام الحواس، كما و أنه كلما زاد عدد الحواس في الانشغال في جمع البيانات زادت نسبة التعلم المكتسبة وزادت الخبرات المختلفة التي ترسخ تلقائيا .

11- الإبداع و التصور و الابتكار:

إن التصور أو التخيل هي عملية عقلية عليا يتم من خلالها إعادة بناء صور المجال أو المواقف بشكل جيد ذا معنى و يمنحها خصائص لم تكن من قبل. ويرى كوستا و كاليك إن الإبداع و التصور و الابتكار هي: قدرة الفرد تصور نفسه في أدوار مختلفة و مواقف متنوعة و التفكير من عدة زوايا، و القدرة على التعبير عن أفكار الآخرين و طرحها و مناقشتها و تبنيها، و التفكير بأفكار غير عادية، و المواظبة على المهمة و إنهاء العمل المطلوب.(Costa &Kallick, 2003,1,P,32)

جرب طريقة أخرى ولد أفكار مبتكرة و اسع إلى الطلاقة و الأصالة كن مبدعا

و من خلال كل ما ذكر يضع الباحث مفهوما لهذه العادة ويعرفها بانها قدرة الفرد على استغلال الظروف و الفرص و الإمكانات المتاحة للوصول لأشياء جديدة غير مألوفة و وغير معروفة وليست بديهية او مسلم بهافي أي مجتمع من المجتمعات

12- الإقدام على المخاطرة

القدرة على الوقوف امام المخاطر دون الخوف من الفشل ودون التقيد بالمسلمات

يعرفها الباحث نوفل بأنها "الاستعدادات لتجربة استراتيجيات و أساليب و أفكار جديدة و اكتشاف وسائط فنية بسبب التجريب و اختيار فرضية جديدة حتى لو كان الشك حيالها و استغلال الفرص لمواجهة التحدي الذي تفرضه عملية حل المشكلات". (نوفل 2008م، ص 89)

و يعرفها الباحث حسام الدين أن هذه العادة تعني "القدرة على كشف الغموض الذي يحيط بمشكلة ما. و أضافت على ذلك أن المتعلم في العادة يبدي سلوكه المخاطرة حينما يشعر بالأمان، و هو يقدح زناد أفكاره، و يقدم علاقات جديدة، و يشارك في أفكار أصيلة وبناءة وأفكار أخرى منقحة حول تلك العادة . (حسام الدين 2008م، ص 15)

و يتجلى للباحث أن هذه العادة هي عبارة عن امتلاك الفرد روح المخاطرة و المغامرة التي تنطلق من أسس تعتمد على الخبرات السابقة و الاهتمام بنتائجها و القدرة على كشف الغموض في هذه المشكلات وحلها باستمطار افكار متعددة ومتنوعة وهذا ما يسمى بالعصف الذهني دون الخوف من الفشل او التقيد بالمسلمات رغم كل المخاطر حتى الذهنية منها

13- الاستعداد الدائم للتعلم المستمر:

تتمثل في قدرة الفرد على التعلم المستمر و امتلاك الثقة و حب الاستطلاع و البحث المتواصل للحصول على طرق أفضل من أجل النمو و التعلم و تحسين الذات و تشير عفانة (2013م، ص 62) أن الأفراد الذين يمارسون هذه العادة هم الذين يطلبون العلم على مدى الحياة، فهم يسعون دائما للتحسين والامتياز و التعلم الدائم، و أيضا يعدلون من أنفسهم بشكل دائم و يحاولون إيجاد سبل جديدة لفعل أشياء أفضل و أحسن خلال مسيرة حياتهم . عفانة (2013م، ص 62)

تعلم من التجارب –كن فخورا مع شيء من التواضع- بأن تعترف بأنك لا تعرف، قاوم الرضا عن الذات

و يستنتج الباحث ان الأفراد الذين يتمتعون بهذه العادة و يمتازون بها، يتمتعون و يمتازون بعادة المثابرة بشكل دائم لما لها علاقة وطيدة بل علاقة مترابطة ومتكاملة اي كلما زاد الاستعداد زادات المثابرة الى مستوى اعلى وزاد الترابط بين هاتين العادتين وكان المردود كبير والايجابية متوفرة

14- التفكير التبادلي

تتمثل في قدرة الفرد على تبرير الأفكار و اختيار مدى صلاحية استراتيجيات الحلول و تقبل التغذية الراجعة و التفاعل و التعاون ضمن مجموعات و المساهمة في إنجاز مهام معينة

اعملوا سويا، اعمل مع الآخرين و تعلم منهم بصورة متبادلة ولبقة واحسن التواصل مع الجماعة

و تعرف بأنها قدرة الفرد على العمل ضمن مجموعات، مع القدرة على التبرير للأفكار و اختبار مدى صلاحية استراتيجيات الحلول و التفاعل و التعاون و العمل مع المجموعة. (نوفل، 2008، ص 89)

ويعرفها الباحث على انها القدرة على مشاركة الاخرين للإنجازات والمساهمة في افكار الاخرين والافكار الذاتية وهذا في ضل التفاعل الاجتماعي والانفتاح الذهني والتواصل التربوي

15- الاستجابة بدهشة و رهبة:

يعرفها الباحث نوفل بأنها "القدرة على الفاعلية في الاستجابة و الاستمتاع بها، و إيجاد الحلول و مواصلة التعلم و الشعور الانبهار و السرور بالتعلم و التقصي و الاهتمام".(نوفل 2008م، ص 88)

و يعتبر هذا الفرد الممارس لهذه العادة على انه يتميز بعدة سمات و منها تحدي المشكلات والبحث عن حل لها وحبه لاستقصاء المشكلة والبحث عنها جليا وبطرق مختلفة مع مراعاة الزمن والوقت المستغرق ويتميز بحب الاستكشاف

أترك نفسك على سجيتها و دع ظواهر العالم و جماله يأسرانك و ابحث عن كل ما هو مرعب و غامض في هذا العالم واكتشف بنفسك كل جديد

16- إيجاد الدعابة

يعرفها رياني بأنها "القدرة على تقديم نماذج من السلوكيات التي تدعو إلى السرور و المتعة من خلال التعلم حالات عدم التطابق في الفروق و الثغرات ". (رياني2011م، ص 21)

و أكد كوستا و كاليك على أن المعلمين بحاجة إلى نشر الدعابة في بيئة الغرفة الصفية، ليسهموا في تنمية العادة و قد أرفق عدة أفكار معينة في ذلك و منها إقامة انشطة صفية وانشطة اللاصفية داخل المدرسة لتنوع افكار التلاميذ وتنميتها خاصة بالقصة والحكاية والتعبير الكتابي وتعبير عن الصور المتحركة

اضحك قليلا، ابحث عن كل ما هو متقلب و متنافر و غير متوقع في الحياة اضحك على نفسك عندما يكون ذلك مقدورك وباستطاعتك ونوع ذلك بعدة طرق متاحة

الشكل رقم (17) يوضح عادات العقل حسب كوستا وكاليك

المصدر :http://www.twipu.com/ms1400_ms/tweet/1075709435505455104

خلاصة :ان عادات العقل تختلف من فرد الى اخر حسب نوع الذكاء المميز لكل فرد اضافة الى نوع المادة التي يكتسبها فما يكتسبه في المواد العلمية يختلف على ما يكتسبه في المواد الادبية والموسيقى والفنون ويسعى المعلمين بربط علاقات قوية مع المتعلمين من خلال برمجة عادات العقل في كل المنهاج الدراسي ويسعى التربويون في طرق التدريس الحديثة ان تكون عادات العقل جزء من طبيعة المتعلم لا نه يشكل قوة لدى الفرد توجهه نحو السلوك الصحيح في اتخاذ القرار المنظم مما يجعل للفر قيمة وفاعلية في الاداء العلمي والعملي

الفصل الخامس: الإجراءات الميدانية للدراسة

- تمهيد

1. خطوات إجراء الدراسة
2. الدراسة الاستطلاعية
3. المنهج المستخدم
4. عيّنة الدراسة وكيفية اختيارها.
5. حدود الدراسة.
6. الخصائص السّيكومتريّة لأدوات الدراسة
7. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

- خلاصة

تمهيد:

يسعى كل باحث من خلال دراسته إيجاد حل للتساؤل الذي طرحه حيث تتم الإجابة عليه من خلال إثباتا ونفي الفرضيات التي تمت صياغتها كإجابات مؤقتة على تساؤلات الدراسة العلمية عن طريق اختبار الفروض ميدانيا وليتسنى ذلك ينبغي على الباحث اعتماد منهج معين يلائم طبيعة الموضوع بالإضافة إلى تحديد مجالات دراسته الزمانية والبشرية ومنه يتم تحديد أدوات جمع البيانات الميدانية التي تخدم موضوع الدراسة وكذا الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة المتغيرات المراد دراستها وهذا ما سنتعرف عليه من خلال هذا الفصل:

1-)خطوات إجراء الدراسة:

إن إجراء الدراسة يتطلب عددا من الخطوات البحثية والإجراءات الرسمية والعلمية التي قام بها الباحث والمتمثلة فيما يلي:

- وضع الإطار النظري للدراسة والاطلاع على الدراسات السابقة.
- اختيار وبناء مقياس التواصل التربوي.
- ضبط مقايس التعلم المشط وعادات العقل المنتج
- تحديد الثانويات التي ستتم فيها الدراسة
- طلب الترخيص لإجراء الدراسة من طرف الجامعة.
- إجراء مقابلات مع مديري هذه الثانويات من أجل السماح بإجراء الدراسة.
- تحديد عينة الدراسة والمتمثلة في تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- التأكد من صدق وثبات مقاييس الدراسة قبل تطبيقها على عينة الدراسة الأساسية بتوزيع المقاييس (استبيان خاص بالتواصل التربوي مقياس التعلم النشط وعادات العقل المنتج) على كل فرد من أفراد العينة وشرح بنود المقياسين، وهذا بمساعدة مستشاري التوجيه الموجودين على مستوى الثانويات المعنية بالدراسة.
- تفريغ درجات المقاييس وإجراء العمليات الإحصائية عليها ومناقشة وتحليل النتائج الدراسة بالرجوع إلى الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة وكذا الأخذ برأي وتفسيرات مستشاري التوجيه والأساتذة وبعض أفراد العينة باعتبارهم في الميدان ويحملون تفسيرات وأراء واقعية.

2)الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية الخطوة الأولى لأي بحث علمي في جانبه الميداني لأنها تلم بمختلف جوانب المشكلة المطروحة بالإضافة إلى أنها تعطينا نظرة أولية حول متغيرات الدراسة كما تمكننا من إعادة صياغة الفرضيات، و تهدف الدراسة الاستطلاعية الى تحقيق العديد من الأهداف وقد حددها أبو علام (2013) كما يلي:

- التعرف على ميدان الدراسة
- توفر للباحث الفرصة لتقويم مدى مناسبة البيانات التي يحصل عليها للدراسة.
- التأكد من صلاحية الأدوات المستخدمة في الدراسة، والتي تتمثل في:

-التأكد من الفهم اللغوي للمقياس.

- دراسة صدق المقياس.

-دراسة ثبات المقياس.

- تساعد الباحث على اختبار أولي لفرضيات الدراسة؛ حيث تقدم لنا النتائج الأولية مؤشرات بمدى صلاحية هذه الفرضيات وما هي التعديلات الواجب القيام بها إن كانت تحتاج إلى تعديلات.
- تمكن الباحث من إظهار مدى كفاية إجراءات البحث والمقاييس التي اختيرت لقياس المتغيرات
- الوقوف على بعض الصعوبات التي تواجه الباحث **(أبو علام، 2013، ص.157)**.

وقد قام الباحث بإجراء الدراسة الاستطلاعية خلال شهر مارس من السنة الدراسة 2018/2017م على عينة من تلاميذ الثالثة ثانوي شملت**(50)** تلميذ وتلميذة من الثانويات المذكورة، من كلا التخصصين العلمي والأدبي والذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد تم تطبيق المقاييس معا بحضور الباحث ومستشاري التوجيه، وقد دامت الدراسة الاستطلاعية للتأكد من الخصائص السيكو مترية للأدوات يومين كاملين وقد تم استبعاد هذه العينة من الدراسة الأساسية، وقد سبق هذه الدراسة الاستطلاعية العديد من المقابلات مع التلاميذ والأساتذة ومستشاري التوجيه بهدف التعرف على مدى ملائمة محاور مقياس التواصل التربوي الذي تم بناؤه، ومقاييس التعلم النشط وعادات العقل ومن أهم نتائج الدراسة الاستطلاعية:

- فهم التلاميذ لبنود المقياسين.
- كلا المقياس تميزا بخصائص سيكومترية عالية.

-الاتفاق مع الأساتذة ومستشاري التوجيه ومدراء الثانويات لأجل سيرورة أحسن لعملية التطبيق.

3-) الدراسة الأساسية: وقد بلغ حجم العينة الاساسية 228تلميذا وتلميذة وذلك باستعمال الطريقة العشوائية في تحديد عينة الدراسة الاساسية التي تم اختيارها بطريقة بسيطة وفق مستوى ثقة 5% من مجتمع الدراسة الاصلي الذي قدر ب671 تلميذ وتلميذا يزاولون دراستهم في اربع ثانويات بمدينة المسيلة خلال العام الدراسي2018/2017 وهذا بالاستعانة بموقع حساب حجم العينة

4-)المنهج:

إن مناهج البحث العلمي متعددة ومتنوعة تباين المواضيع محل البحث والدراسة ولا يمكن إنجاز أي بحث دون اعتماد منهج واضح يساعد على الدراسة وتحديد الإشكال, فالمنهج مجموعة من الخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق النتائج المطلوبة في بحثه.

وفي دراستنا هذه تم الاعتماد على المنهج الوصفي الذي يعرفه زرواتي (2002) هو كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر تعليمية أو اجتماعية أخرى (رشيد زرواتي، 2002 ، ص119).

وتماشيا مع طبيعة الدراسة الحالية التي تحاول الكشف عن طبيعة العلاقة بين التواصل التربوي والتعلم النشط وعادات العقل المنتج. فان المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي ألارتباطي باعتباره انسب منهج لمثل هذه الدراسات ، وهي بحوث تصف درجة العلاقة بين المتغيرات وصفا كميا، لأن الغرض من جمع البيانات تحديد الدرجة التي ترتبط بها متغيرات كمية بعضها بالبعض الآخر(**.رجاء أبو علام،2013،ص245**).

5-) حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود والمجالات التالية:

-الحدود المكانية:

تم إجراء هذه الدراسة بولاية المسيلة ببعض الثانويات وهي:

- ثانوية الرائد صحراوي مدينة المسيلة
- ثانوية عثمان بن عفان مدينة المسيلة
-ثانوية سعودي عبد الحميد بلدية المسيلة.
- ثانوية صلاح الدين الأيوبي بلدية المسيلة

-الحدود الزمانية :

تم إجراء الدراسة الأساسية خلال السنة 2018/2017 وهذا لانتظار عودة كل التلاميذ للدراسة واستقرار القوائم والأرقام النهائية للتلاميذ الموجودين على مستوى الثانويات المعنية بالدراسة مع تجنب قدر الإمكانفترات الدخول المدرسي والامتحانات تجنبا لضغط التطبيق لتقنيات البحث على التلاميذ

كما أن في بداية الدراسة الاستطلاعية استغرق الباحث وقتا طويلا في الاطلاع على الإطار النظري والمقابلات مع مستشاري التوجيه بهدف بناء تحديد محاور استبيان التواصل التربوي، وذلك بمساعدة بعض مستشاري التوجيه عبر تراب الولاية وكذا الأساتذة ذوي الخبرة وبعض التلاميذ وذلك من خلال إجراء العديد من المقابلات والمناقشات معهم وتجريب المقاييس لمعرفة مدى ملائمة بنود هذه المقاييس لخصائص العينة وبعد الاستقرار على المقاييس الحالية وتحكيمها وتوزيعها على العينة الاستطلاعية أستغرق أيضا الباحث وقتا طويلا في جمعها حيث كان يقوم بتوزيعها بنفسه مع شرح محتواها وطريقة الإجابة مع كل فرد من أفراد العينة وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس والانتهاء من الدراسة الاستطلاعية تم وبنفس الطريقة تطبيق الدراسة الأساسية.

-الحدود البشرية(العينة)

يرى فؤاد البهي السيد(1979) أن دراسة أي مجتمع عن طريق عينة ممثلة له تمثيلا صادقا تغني عن دراسة المجتمع الأصلي وعليه فان النتائج المستقاة من الأفراد الذين شملتهم العينة المدروسة يمكن أن تعمم على أفراد المجتمع الأصلي للدراسة**(فؤاد البهي السيد،1979،ص412)**.

وهذا ينطبق على عينة الدراسة الحالية وهذا ينطبق على عينة الدراسة الحالية وأفضل طريقة لاختيار العينة هي الطريقة العشوائية لأن استخدامها يعني أن لكل فرد من أفراد المجتمع فرصة متساوية لاختياره في العينة، كما أن احتمال تمثيل العينة أعلى في الطريقة العشوائية من الطرق غير عشوائية. إذ يترتب على هذه الطريقة الحصول على فروق ضئيلة وغبر منتظمة بين خصائص المجتمع وخصائص العينة، وما يحصل عليه الباحث من فروق بين خصائص العينة وخصائص المجتمع هي فروق وليدة الصدفة، وليست راجعة إلى أي تحيز سواء كان مقصود أو غير مقصود. والمعاينة العشوائية مهمة أيضا لأنها متطلب ضروري في الإحصاء الاستدلالي الذي يمكن الباحث من تعميم نتائج العينة على المجتمع واذا لم يتم اختيار العينة بطريقة عشوائية فإننا بذلك ننقص مسلما أساسيا من مسلمات الإحصاء الاستدلالي، ولن تكون تعميماتنا من العينة على المجتمع صادقة **(أبوعلام،2013،ص158)**.

حيث تم إجراء الدراسة الحالية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ببعض ثانويات المسيلة التي تم تحديدها في المجال المكاني للدراسة.

5)مجتمع وعينة البحث:

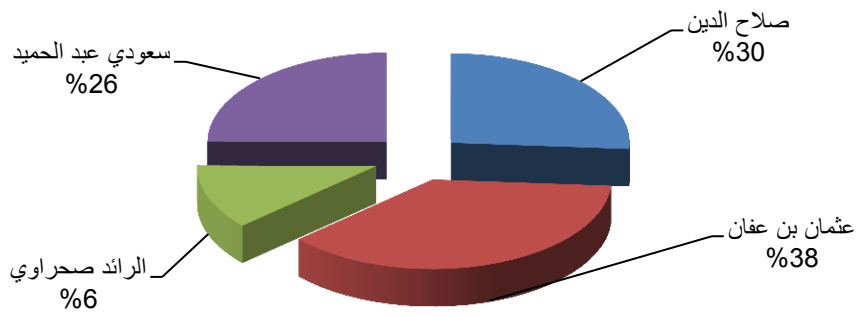
مجتمع البحث:

اقتصر البحث الحالي على مجموع التلاميذ ببعض ثانويات ولاية المسيلة والتي تمثلت في ثانويات (عثمان بن عفان ،الرائد صحراوي ، سعودي عبد الحميد، صلاح الدين الأيوبي) بواقع 671 تلميذا وتلميذة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم(03)يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة على الثانويات

جدول رقم(03)يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة على الثانويات		
الثانوية	تعداد التلاميذ	النسبة المئوية
ثانوية صلاح الدين الايوبي	199	30%
عثمان بن عفان	255	38%
سعودي عبد الحميد	173	26%
الرائد صحروي نور الدين	44	6%
المجموع الاجمالي للتلاميذ	671	100%

الشكل رقم (18) يمثل توزيع أفراد مجتمع الدراسة على الثانويات



كما تجدر الإشارة إلى أن أفراد مجتمع الدراسة توزعوا حسب الجنس (ذكور، إناث) إلى 83 تلميذا و116 تلميذة في ثانوية صلاح الدين ،و**(101)** تلميذا و**(154)**تلميذة في ثانوية عثمان بن عفان و63 تلميذا و110 تلميذة في ثانوية سعودي عبد الحميد و12 تلميذا و31 تلميذة في ثانوية الرائد صحراوي ،كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم (04) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة على الثانويات حسب متغير الجنس

الثانوية	الجنس				الإجمالي
	ذكور	النسبة %	إناث	النسبة %	
ثانوية صلاح الدين الايوبي	83	28%	116	26%	199
عثمان بن عفان	101	37%	154	38%	255
سعودي عبد الحميد	63	26%	110	23%	173
الرائد صحروي نور الدين	12	9%	31	13%	43
المجموع الاجمالي للتلاميذ	259	100%	411	100%	671

6)عينة البحث وكيفية اختيارها:

تعتبر عملية اختيار عينة الدراسة من أهم الخطوات المنهجية التي يقوم عليها البحث ولقد حرص الباحث على ضرورة اختيار هذه العينة عشوائيا للوصول إلى الأهداف الأساسية للبحث.

حيث تم ذلك بصورة عشوائية بسيطة وفي هذه الطريقة يعتمد الباحث على نسبة مئوية معينة

7-)أدوات الدراسة:

استبيان التواصل التربوي:

1/التعريف:

مجموعة من الأسئلة المتنوعة والتي ترتبط بعضها البعض بشكل يحقق الهدف الذي يسعى إليه الباحث من خلال المشكلة التي يطرحها في بحثه.ويرسل الاستبيان بالبريد أو بأي طريقة أخرى إلى مجموعة

من الأفراد أو المؤسسات التي اختارها الباحث لبحثه لكي يتم الاستجابة عليها، ثم إعادتها للباحث ويكون عدد الأسئلة التي يحتوي عليها الاستبيان كافية ووافية لتحقيق هدف البحث بغض النظر عن عددها.

وقد مر إعداد استبيان التواصل التربوي بالخطوات التالية:

– في بداية الأمر قام الباحث بجمع كل المعلومات والبيانات المتعلقة بموضوع التواصل التربوي من مختلف المراجع والرسائل وكل الأدبيات المتعلق بهذا الموضوع، بعدها قام الباحث ببناء الاستبيان في صورته الأولى والذي تكون من أربعة أبعاد وهي : بعد التواصل الوجداني، وبعد التواصل المعرفي، وبعد التواصل الاجتماعي، وأخيرا بعد التواصل السلوكي (الحركي)، وقد تكون الاستبيان من118 عبارة موزعة على المحاور الأربع كما هو موضح في الجدول التالي:

الاستبيان في صورته الأولية		
أبعاد الاستبيان	**أرقام العبارات**	**عدد العبارات**
التواصل الوجداني	**من 1 إلى 33**	**33**
التواصل المعرفي	**من 34 إلى 62**	**29**
التواصل الاجتماعي	**من 63 إلى 87**	**25**
التواصل السلوكي	**من 88 إلى 118**	**31**
مجموع العبارات		**118**

الجدول رقم(05) يوضح الاستبيان في صورته الأولى:

– وبعدها قام الباحث بعرض هذه الصورة من الاستبيان على مجموعة من المحكمين المختصين كما هو موضح في (الملحق رقم04)، من أجل الحكم على مدى صلاحية الاستبيان وعلى عباراته من حيث مدى وضوحها ومدى تعبيرها عن الهدف المراد الوصول إليه، قام الباحث بتحديد نسبة 80% كنسبة اتفاق فإذا كان الاتفاق بين الحكام في العبارات دون هذا السقف يتم حذفها أما إذا كان الاتفاق يساوي أو أكثر من هذه النسبة فإن الباحث سيبقي عليها. وبعد هذه العملية توصل الباحث إلى مجموعة من العبارات التي تم حذفها وقد كانت موزعة على هذه الأبعاد كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (06) يوضح عدد العبارات المحذوفة من الاستبيان بعد التحكيم

أبعاد الاستبيان	عدد العبارات المحذوفة
التواصل الوجداني	18
التواصل المعرفي	14
التواصل الاجتماعي	10
التواصل السلوكي	16
مجمـــوع العبـــــارات	58

بعدها توصل الباحث إلى الصورة النهائية لهذا الاستبيان وقد تكون من 60 عبارة موزعة على أربع محاور، يضم المحور الأول المتعلق بالتواصل الوجداني 15 عبارة ، أما المحور الثاني والمتعلق بالتواصل المعرفي فقد احتوى على (15) عبارة، في حين ضم المحور الثالث والذي يتعلق بالتواصل الاجتماعي15 عبارة كذلك، كما ضم المحور الأخير المتعلق بالتواصل السلوكي (15) عبارة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم(07)يوضح عدد العبارات في الصورة النهائية للاستبيان.

الاستبيان في صورته النهائية		
أبعاد الاستبيان	أرقام العبارات	عدد العبارات
التواصل الوجداني	من 1 إلى 15	15
التواصل المعرفي	من 16 إلى 30	15
التواصل الاجتماعي	من 31 إلى 45	15
التواصل السلوكي	من 46 إلى 60	15
مجمـــــــــــــــــــــــوع العبـــــــــــــــــــارات		60

كما تجدر الإشارة إلى أن الباحث أعطى ثلاث بدائل للإجابة على عبارات هذا الاستبيان وهي (دائما، أحيانا، أبدا) كما أعطى لهذه البدائل التدريجات وهي على الترتيب (3، 2، 1) علما أن كل عبارات هذا الاستبيان موجبة, كما أضاف الباحث سؤالين آخرين حول الجنس والتخصص.

الصدق والثبات:

الخصائص السيكومترية لمقياس التواصل التربوي

-الصدق:

1-طريقة الاتساق الداخلي: تم حساب صدق المقياس عن حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس وعن طريق حساب ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

-أولا: **الطريقة الأولى حساب ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس**

الجدول رقم (8) يوضع العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لمقياس **التواصل التربوي** وأبعاده الفرعية.

أبعاد مقياس التواصل التربوي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التواصل الوجداني	,906**	0,01
التواصل المعرفي	,899**	0,01
التواصل الاجتماعي	,818**	0,01
التواصل الحس حركي	,816**	0,01

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد مقياس **التواصل التربوي** كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01)، حيث تراوحت جميعها على التوالي بين (0,81) و (0,90) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس **التواصل التربوي.**

2-: الطريقة الثانية حساب ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

الجدول رقم (9) يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات مقياس التواصل التربوي بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

التواصل الوجداني			التواصل المعرفي			التواصل الاجتماعي			التواصل السلوكي الحركي		
رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	,550**	0,01	16	,705**	0,01	31	**,659****	**0,01**	**46**	**,582****	0,01
2	,660**	0,01	17	,572**	0,01	32	,721**	0,01	47	,742**	0,01
3	,776**	0,01	18	,720**	0,01	33	,442**	0,01	48	,706**	0,01
4	,641**	0,01	19	,749**	0,01	34	,723**	0,05	49	,763**	**0,01**
5	,640**	0,01	20	,698**	0,01	35	,604**	0,01	50	,723**	0,01
6	,657**	0,01	21	,654**	0,01	36	,512**	0,01	51	,744**	0,01
7	,498**	0,01	22	,663**	0,01	37	,583**	0,01	52	,695**	0,01
8	,748**	0,01	23	,642**	0,01	38	,653**	0,01	53	,786**	0,01
9	,442**	0,01	24	,644**	0,01	**39**	**,691****	**0,01**	**54**	**,673****	**0,01**
10	,625**	0,01	25	,540**	0,01	40	,643**	0,01	55	,733**	0,01
11	,681**	0,01	26	,612**	0,01	41	,697**	0,01	56	,531**	0,01
12	,589**	0,01	27	,778**	0,01	42	,593**	0,01	57	,644**	0,01
13	**,671****	**0,01**	28	,617**	0,01	43	,505**	0,01	58	,755**	0,01
14	,464**	0,01	29	,720**	0,01	44	,665**	0,01	59	,576**	0,01
15	,542**	0,01	30	,498**	0,01	45	,677**	0,01	60	,684**	0,01

** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لفقرات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين (0.44) و (0,78)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس التواصل التربوي

ثبات المقياس:

أولا: معامل ألفا كرو نباخ للتناسق الداخلي: تم التأكد من ثبات التواصل التربوي عن طريق حساب تم حساب معامل الثبات ألفا كرو نباخ فتحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (10): يوضح معامل ألفا كرو نباخ لمقياس التواصل التربوي.

أبعاد مقياس الذكاء الوجداني	معامل ألفا كرو نباخ	عدد العبارات
التواصل الوجداني	0,878	15
التواصل المعرفي	0,905	15
التواصل الاجتماعي	0,885	15
التواصل الحس حركي	0,921	15
المقياس ككل	0,961	60

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس **التواصل التربوي** جاءت مرتفعة حيث تراوحت بين (0,87 و0,92) وللمقياس ككل (0,961) وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات المقياس، وهذا يعني أن المقياس يمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحا للتطبيق في الدراسة الأساسية.

2-الخصائص السيكومترية لمقياس عادات العقل المنتج

مقياس عادات العقل :لصاحبيه (صلاح شريف عبد الوهاب واسماعيل حسن الوليلي)

بلغ عدد مفرداته 45 فقرة تندرج تحت ثلاثة ابعاد على النحو التالي:

1-البعد الاول :(الابداع)

البعد الثاني:(التنظيم الذاتي)

البعد الثالث:(التفكير الناقد)

وقد وزعت الفقرات على الأبعاد الثلاث على النحو التالي 15.15.15 على الترتيب ويقابل كل عبارة ثلاثة اختيارات هي (موافق جدا ،موافق غير موافق)

-**الصدق:**

-**طريقة الاتساق الداخلي:** تم حساب صدق المقياس عن حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس وعن طريق حساب ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

-أولا: **الطريقة الأولى حساب ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس**

الجدول رقم (11) يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لمقياس **عادات العقل المنتج** وأبعاده الفرعية.

أبعاد مقياس عادات العقل المنتج	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الابداع	,787**	0,01
التنظيم الذاتي	,903**	0,01
مهارة التفكير الناقد	,877**	0,01

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد مقياس **عادات العقل المنتج** كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01)، حيث تراوحت جميعها على التوالي بين (0,48) و (0,85) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس **عادات العقل المنتج**.

-ثانيا: الطريقة الثانية حساب ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

الجدول رقم (12) يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات مقياس عادات العقل المنتج بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

الابداع			التنظيم الذاتي			مهارة التفكير الناقد		
رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	,444**	0,01	16	,351*	0,05	31	**,381****	**0,01**
2	,513**	0,01	17	,561**	0,01	32	,620**	0,01
3	,484**	0,01	18	,598**	0,01	33	,675**	0,01
4	,339*	0,05	19	,585**	0,01	34	,489**	0,05
5	,541**	0,01	20	,673**	0,01	35	,538**	0,01
6	,389**	0,01	21	,562**	0,01	36	,579**	0,01
7	,539**	0,01	22	,668**	0,01	37	,598**	0,01
8	,533**	0,01	23	,574**	0,01	38	,509**	0,01
9	,377**	0.01	24	,499**	0,01	**39**	**,613****	0,01
10	,329*	0,05	25	,691**	0,01	40	,682**	0,01
11	,349*	0,05	26	,601**	0,01	41	,566**	0,01
12	,560**	0,01	27	,495**	0,01	42	,595**	0,01
13	**,366****	**0,01**	28	,441**	0,01	43	,434**	
14	,421**	0,01	29	,583**	0,01	44	,616**	0,01
15	,509**	0,01	30	,627**	0,01	45	,665**	0,01

** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.

يتضح من خلال الجدول أعلاه أ ن معاملات الارتباط لفقرات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين (0.32) و (0,68)، ماعدا العبارات التالية: وهي العبارة رقم (11/4) من محور **الابداع** حيث جاءتا دالتين عند مستوى دلالة (0,05) وبلغت قيمتي معاملي ارتباطهما مع الدرجة الكلية للمحور على التوالي(0,33) و (0,34)، والعبارة رقم (16) من محور **التنظيم الذاتي** حيث جاءت دالة عند مستوى دلالة (0,05) وبلغت قيمة معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية للمحور (0,35)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس عادات العقل المنتج

ثبات المقياس:

أولا: معامل ألفا كرو نباخ للتناسق الداخلي: تم التأكد من ثبات مقياس **عادات العقل المنتج** عن طريق حساب تم حساب معامل الثبات ألفا كرو نباخ فتحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (13): يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس عادات العقل المنتج.

أبعاد مقياس	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
الابداع	0,706	15
التنظيم الذاتي	0,850	15
مهارة التفكير الناقد	0,853	15
المقياس ككل	0,911	45

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس **عادات العقل المنتج** جاءت مرتفعة حيث تراوحت على التوالي (0,70 و0,85 و 0,85) وللمقياس ككل (0,91) وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات المقياس، وهذا يعني أن المقياس يمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحا للتطبيق في الدراسة الأساسية.

3-الخصائص السيكومترية لمقياس التعلم النشط

مقياس التعلم النشط: لصاحبته فاطمة جمال الرشيدي

يتكون من 21 فقرة مباشرة دون ابعاد وتم تحديد اعتماد سلم التقدير وفقا لمقياس ليكرت الخماسي لتحديد درجة الاستجابة :عالية جدا، عالية، متوسطة ،منخفضة، منخفضة جدا وتتمثل رقميا بالعلامات الاتية على الترتيب (5،4،3،2،1)

-الصدق:

1-طريقة الاتساق الداخلي: تم حساب صدق المقياس عن حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس.

الجدول رقم (14) يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات مقياس التعلم النشط بالدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	,549**	0,01	8	,542**	0,01	15	**,588****	**0,01**
2	,476**	0,01	9	,674**	0,01	16	,546**	0,01
3	,764**	0,01	10	,649**	0,01	17	,734**	0,01
4	,695**	0,01	11	,577**	0,01	18	,689**	0,05
5	,571**	0,01	12	,540**	0,01	19	,738**	0,01
6	,599**	0,01	13	,518**	0,01	20	,480**	0,01
7	,629**	0,01	14	,502**	0,01	21	,510**	0,01

** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لفقرات مقياس التعلم النشط مع الدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين (0.47) و (0,73)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في -- **- قياس التعلم النشط.**

ثبات المقياس:

أولا: معامل ألفا كرو نباخ للتناسق الداخلي: تم التأكد من ثبات مقياس **التعلم النشط** عن طريق حساب تم حساب معامل الثبات ألفا كرو نباخ فتحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (15): يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس التعلم النشط.

المقياس	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
التعلم النشط	0,909	21

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل ألفا كرونباخ لمقياس **التعلم النشط** جاء مرتفع حيث بلغ (0,90) وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات المقياس، وهذا يعني أن المقياس يمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحا للتطبيق في الدراسة الأساسية.

خلاصة:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل نكون قد وضحنا أهم الإجراءات المنهجية التي يتبعها الباحث في دراسته الميدانية فهي بذلك تسهل له عملية جمع البيانات ومعالجتها بطرق علمية بحيث يمكن الاعتماد على نتائجها حيث يبدأ الباحث دراسته الميدانية بدراسة استطلاعية تمهيدية لدراسته الأساسية ثم التعريف بالمنهج المستخدم في الدراسة بالإضافة إلى مجالاتها والادوات المستخدمة إلى جانب الأساليب الإحصائية المستعملة و من ثم النتائج المتوصل إليها وهذا بطريقة منهجية متسلسلة.

الفصل السادس : عرض و تحليل نتائج الدراسة

1. عرض نتائج الدراسة في ضوء الفرضيّات والدراسات السابقة.
2. تحليل نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة.
3. تعليق عام على النّتائج.
4. توصيات الدراسة.

-عرض وتحليل نتائج الدراسة:

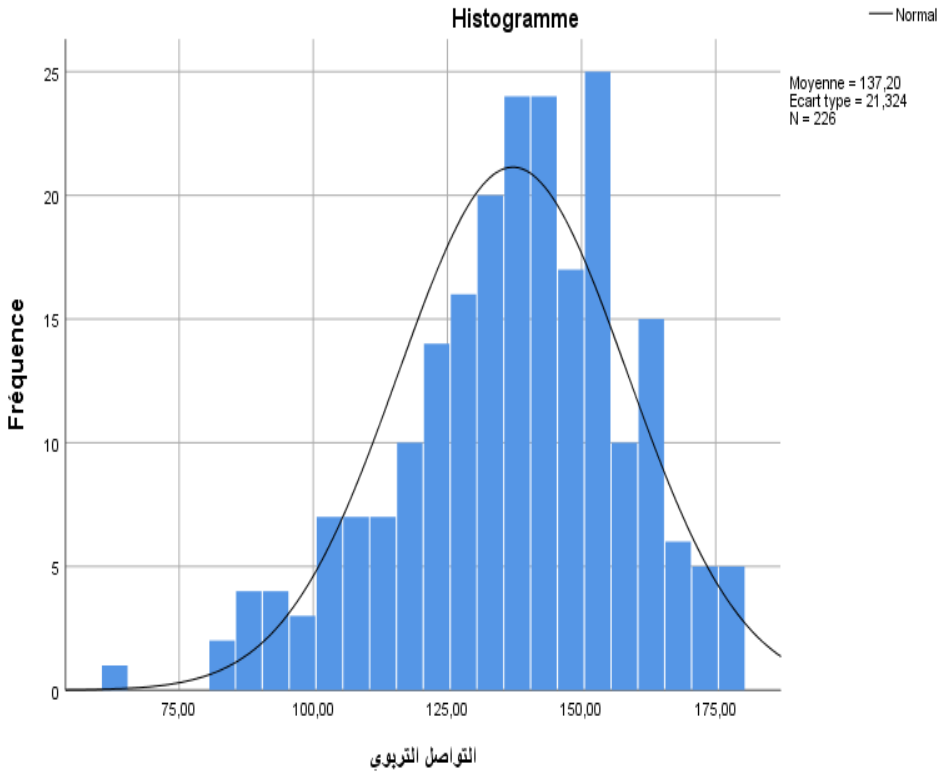
قبل البدء باستعراض نتائج الدراسة وجب التذكير بالفرضيات:

قبل البدء في مرحلة معالجة الفرضيات باستخدام الأساليب الإحصائية المختلفة والملائمة وجب أولا التحقق من **شرط التوزيع الطبيعي** بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة الحالية والمتمثلة في المتغيرات التالية **(التواصل التربوي-التعلم النشط -عادات العقل المنتج)**، والجدول التالي يوضح ذلك:

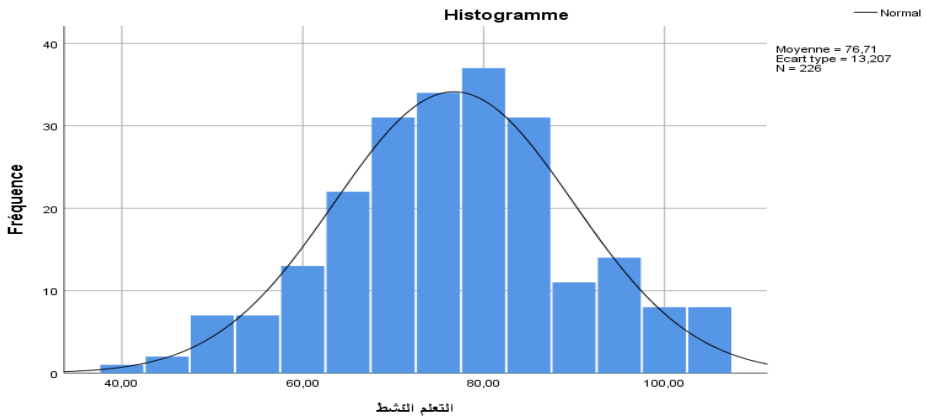
جدول رقم (23) يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة

المتغيرات	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk			القرار
	الإحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الإحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
التواصل التربوي	0,063	226	0,031	0,980	226	0,002	**غير دال**
التعلم النشط	0,047	226	,200*	0,991	226	0,161	**غير دال**
عادات العقل المنتج	0,074	226	0,005	0,905	226	0,000	**دال**

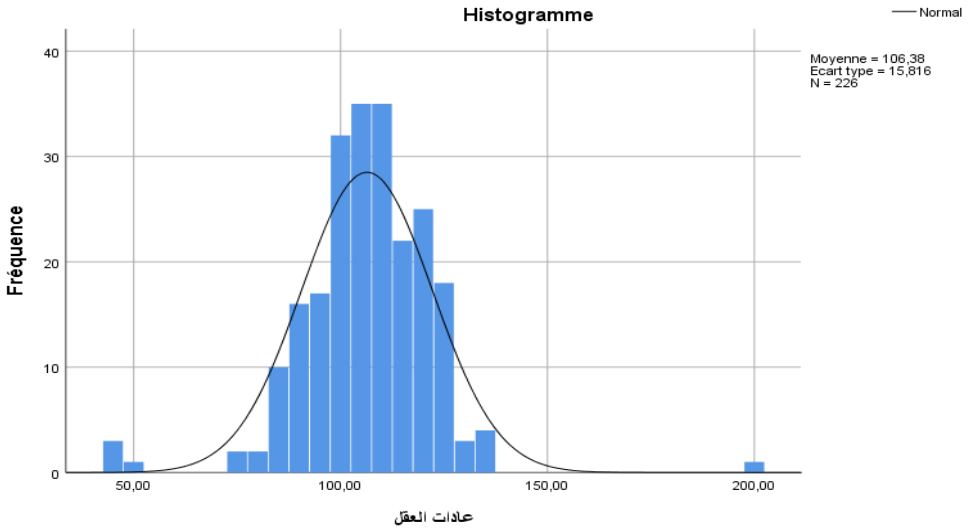
من خلال المعطيات المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على قيم اختبار **كولموغر وفسميرنوف**، أن كل القيم بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة وهي **متغير التواصل التربوي-التعلم النشط-عادات العقل المنتج**، جاءت غير دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، بالنسبة للتواصل التربوي والتعلم النشط، أما بالنسبة لمتغير عادات العقل المنتج فجاءت دالة احصائيا ،مما يجرنا إلى القول بأن بيانات المتغيرين تتوزع توزيعا طبيعيا، وبما أن المتغير المستقل يتوزع توزيعا طبيعيا وبالتالي فإن كل الأساليب الإحصائية التي ستستخدم في معالجة مختلف فرضيات وتساؤلات الدراسة الحالية هي **أساليب بارا مترية**. كما هو موضح في الأشكال التالية:



شكل رقم (19) يوضح التوزيع الطبيعي لبيانات متغير التواصل التربوي



شكل رقم (14) يوضح التوزيع الطبيعي لبيانات متغير التعلم النشط



شكل رقم (15) يوضح التوزيع الطبيعي لبيانات متغير عادات العقل المنتج

1-)عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة الأولى:

1-1 -)عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

ينص الفرض الجزئي الأول على أنه: "توجد علاقة ارتباطية خطية بين التواصل التربوي (الدرجة الكلية والابعاد) والتعلم النشط لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسونPearson للكشف عن قيم معاملا الارتباط بين أبعاد المقياسين والجدول التالي يوضح نتائج ذلك:

جدول رقم (16) يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياسي **التواصل التربوي** والتعلم النشط

		التواصل الوجداني	التواصل المعرفي	التواصل الاجتماعي	التواصل الحركي السلوكي	التواصل التربوي	التعلم النشط
التواصل الوجداني	R	1	,784**	,650**	,600**	,881**	,276**
	SIG	/////////	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	227	227	227	227	227	226
التواصل المعرفي	R	,784**	1	,636**	,608**	,885**	,296**
	SIG	0,000	/////////	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	227	227	227	227	227	226
التواصل الاجتماعي	R	,650**	,636**	1	,559**	,839**	,315**
	SIG	0,000	0,000	/////////	0,000	0,000	0,000
	N	227	227	227	227	227	226
التواصل الحركي السلوكي	R	,600**	,608**	,559**	1	,812**	,241**
	SIG	0,000	0,000	0,000	/////////	0,000	0,000
	N	227	227	227	227	227	226
التواصل التربوي	R	,276**	,296**	,315**	,241**	,331**	1
	SIG	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	/////////
	N	226	226	226	226	226	226

** دال عند مستوى الدلالة **0,01**. * دال عند مستوى الدلالة **0,05**.

تشير نتائج الجدول أعلاه الى ما يلي:

1-وجود علاقة موجبة وطردية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للتواصل التربوي والدرجة الكلية للتعلم النشط حيث بلغت قيمة العلاقة بين المتغيرين(0,241**) ودالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01).

2-وجود علاقة موجبة وطردية ذات دلالة إحصائية بين بين أبعاد **التواصل التربوي الأربعة** (التواصل الوجداني، التواصل المعرفي، التواصل الاجتماعي، التواصل الحس حركي، التواصل الاجتماعي) والدرجة الكلية **للتعلم النشط** حيث بلغت على التوالي (,276**/,296**/,315**/,241**)عند مستوى الدلالة (α=0.01).

وعليه كلما ارتفعت الدرجة الكلية **للتواصل التربوي** لدى أفراد عينة الدراسة كلما ارتفع معه **مستوى التعلم النشط.**

1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

ينص الفرض الثاني على أنه: توجد علاقة ارتباطية خطية دالة احصائيا بين التواصل التربوي (الدرجة الكلية والابعاد) وعادات العقل المنتج لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

.وللتحقق من صحة هذا لفرض استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون Pearson Corrélation للكشف عن قيم معاملا الارتباط بين أبعاد المقياسين والجدول التالي يوضح نتائج ذلك:

جدول رقم (17) يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياسي التواصل التربوي وعادات العقل المنتج

		الابداع	التنظيم الذاتي	مهارة التفكير الناقد	عادات العقل
التواصل الوجداني	R	,288**	,409**	,416**	,426**
	SIG	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	226	226	226	226
التواصل المعرفي	R	,291**	,483**	,450**	,470**
	SIG	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	226	226	226	226
التواصل الاجتماعي	R	,323**	,397**	,387**	,422**
	SIG	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	226	226	226	226
التواصل السلوكي الحركي	R	,467**	,580**	,543**	,605**
	SIG	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	226	226	226	226
التواصل التربوي	R	,403**	,549**	,527**	,565**
	SIG	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	226	226	226	226
//////////////		** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.			

تشير نتائج الجدول رقم (17) الى:

1-وجود علاقة موجبة وطردية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للتواصل التربوي والدرجة الكلية لعادات العقل المنتج حيث بلغت قيمة العلاقة بين المتغيرين(0,565**) ودالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01).

2-وجود علاقة موجبة وطردية ذات دلالة إحصائية بين بين أبعاد **التواصل التربوي** الأربعة (التواصل الوجداني، التواصل المعرفي، التواصل الاجتماعي، التواصل الحس حركي، التواصل الاجتماعي) وأبعاد عادات العقل المنتج (الابداع / التنظيم الذاتي/ مهارة التفكير الناقد) حيث جميعها دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01).

وعليه كلما ارتفعت الدرجة الكلية **للتواصل التربوي** لدى أفراد عينة الدراسة كلما ارتفع معه **مستوى عادات العقل المنتج. أي تحقق الفرض الجزئي البحثي.**

1-3-)-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

ينص الفرض الجزئي الثالث على أنه :"توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الثالثة ثانوي على مقياس التعلم النشط" وبين متوسط درجاتهم على مقياس عادات العقل المنتج(الدرجة الكلية والابعاد).وللتحقق من صحة هذا لفرض استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون للكشف عن قيم معاملPearson Corrélationالارتباط بين أبعاد المقياسين والجدول التالي يوضح نتائج ذلك:

جدول رقم (18) يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياسي التعلم النشط وعادات العقل المنتج

		الابداع	التنظيم الذاتي	مهارة التفكير الناقد	عادات العقل	التعلم النشط
الابداع	R	1	,643**	,571**	,820**	0,048
	SIG	//////////	0,000	0,000	0,000	0,471
	N	226	226	226	226	226
التنظيم الذاتي	R	,643**	1	,763**	,920**	,222**
	SIG	0,000	//////////	0,000	0,000	0,001
	N	226	226	226	226	226
مهارة التفكير الناقد	R	,571**	,763**	1	,896**	,260**
	SIG	0,000	0,000	//////////	0,000	0,000
	N	226	226	226	226	226
عادات العقل	R	,820**	,920**	,896**	1	,209**
	SIG	0,000	0,000	0,000	//////////	0,002
	N	226	226	226	226	226
التعلم النشط	R	0,048	,222**	,260**	,209**	1
	SIG	0,471	0,001	0,000	0,002	//////////
	N	226	226	226	226	226
//////////		** دال عند مستوى الدلالة 0,01.		* دال عند مستوى الدلالة 0,05.		//////////

تشير نتائج الجدول أعلاه الى ما يلي:

1-وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية **للتعلم النشط** والدرجة الكلية **لعادات العقل المنتج** حيث بلغت قيمة العلاقة بين المتغيرين (**0,209**) عند مستوى الدلالة (α=0.01).

أي كلما ارتفعت درجة **التعلم النشط** لدى أفراد عينة الدراسة كلما ارتفع معه مستوى **عادات العقل المنتج**، كما أن الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α=0.01).

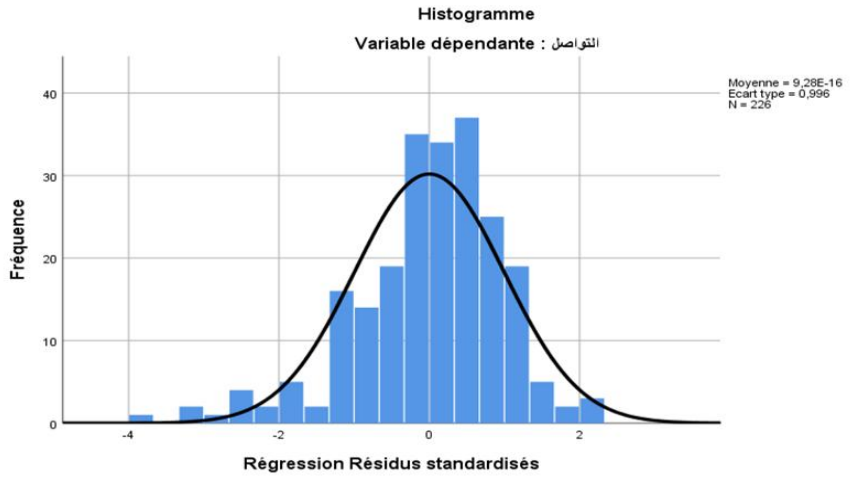
2-وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين **التعلم النشط أبعاد عادات العقل المنتج (التنظيم الذاتي/ مهارة التفكير الناقد)** حيث بلغت على التوالي:(0,222**/0,260**) عند مستوى الدلالة **(α=0.01)**.

3-عدم وجود علاقة دالة احصائيا بين **التعلم النشط والبعد الأول** من **أبعاد عادات العقل المنتج (الابداع)**.

1-4-عرض نتائج الفرضية الرابعة:

وتنص هذه الفرضية على أنه: يمكن التنبؤ بالتواصل التربوي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي من خلال درجاتهم على مقياسي التعلم النشط وعادات العقل المنتج ولاختبار هذه الفرضية فقد استخدم الانحدار المتعدد للتنبؤ، وذلك بعد التأكد من شروط استخدامه يستوجب ما يلي:

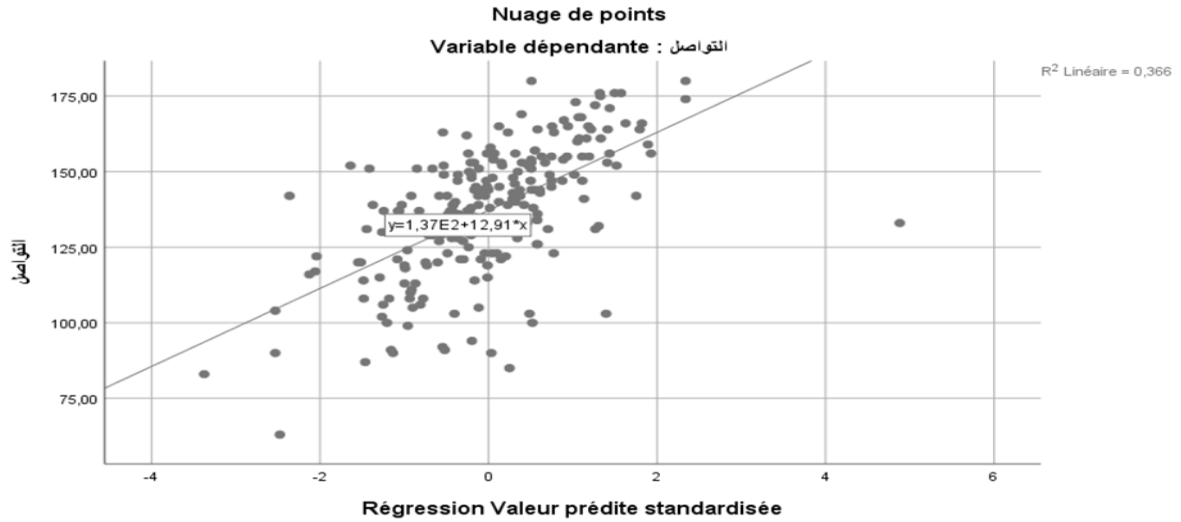
أولا: التأكد من خطية العلاقة لبيانات العينة على متغير التواصل التربوي ومتغير**التعلم النشط وعادات العقل المنتج'**وذلك من خلال الاشكال التالية:



الشكل رقم (16): يوضح توزع المتغيرات الثلاثة (التواصل التربوي-التعلم النشط -عادات العقل المنتج) توزيع طبيعيا

من خلال الشكل أعلاه نلاحظ أن قيم المتغيرات الثلاثة**(التواصل التربوي-التعلم النشط -عادات العقل المنتج)** تتوزع تتوزعا طبيعيا وفق منحي **جوس.**

ثانيا: حساب معامل الارتباط المتعدد بين الدرجات الكلية لمقياس**التواصل التربوي ومقياس التعلم النشط** ومقياس**عادات العقل المنتج** وفيما يلي النتائج:



الشكل رقم (17): يوضح معاملات ارتباط المتغيرات الثلاث (التواصل التربوي–التعلم النشط –عادات العقل المنتج)

ثالثا: إيجاد قيمة معامل الانحدار للتنبؤ بالتواصل التربوي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي من خلال درجاتهم على مقياسي التعلم النشط وعادات العقل المنتج وحيث كانت العلاقة بين هذه المتغيرات خطية فقد استخدم الانحدار المتعدد للتنبؤ.

الجدول رقم (19):يوضح نتائج تحليل الانحدار لتحديد أثر التواصل التربوي على التعلم النشط وعادات العقل المنتج لدى عينة الدراسة.

المتغيرات	قيمة الارتباط R	التباين (R^2)	B	قيمة الإحصائية (B)	قيمة F	الدلالة
التعلم النشط	,605[a]	0,366	0,699	0,518	64,501	0.000
عادات العقل المنتج			0,360	0,223		

من خلال نتائج الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط بين المتغير التواصل التربوي ومتغيري التعلم النشط و عادات العقل المنتج بلغت(R)=**605[a],** و منه فان المتغيرات المستقلة تفسر حوالي 36,6% من التباين في **التواصل التربوي،** كما أنقيمة F المحسوبة والبالغة **64,501**و من قيمة عند مستوى دلالةβ التي جاءت أكبر من 0.05، و الملاحظ هنا ان مستوى الدلالة أقل من 0.05 وعليه نرفض الفرض الصفري

و نقبل الفرض البديل و هو أن الانحدار معنوي و لا يساوي صفر و بالتالي توجد علاقة بين المتغير المستقل الذي هو التواصل التربوي و المتغيرات التابعة التعلم النشط و عادات العقل المنتج، و الملاحظ أن المتغيرين معا لهما أثر على التواصل التربوي لأن قيمة الدلالة (SIG) جاءت تساوي 0.000 أقل من 0.05 عند المتغيرين **التعلم النشط** و عادات **العقل المنتج**،و بالتالي تحققت الفرضية بوجود أثر للتواصل التربوي على التعلم النشط و عادات العقل المنتج كما أن قيمة الدلالة للمتغيرين التعلم النشط و عادات العقل كانت عند مستوى الدلالة على التوالي 0,001 و هي اقل من (0.05) ، مما يعني أن لهما أثر جوهري معا ذو دلالة إحصائية على التواصل التربوي.

وتشير هذه النتيجة الى إمكانية التنبؤ بالتعلم النشط وعادات العقل المنتج لدى تلاميذ الثالثة ثانوي وبدرجة مقبولة من الثقة من خلال درجاتهم على مقياس التواصل التربوي.

2-عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة الثانية:

2-1-)عرض وتحليل نتائج الفرضية الفارقية الأولى:

ينص الفرض الفرقي الجزئي الأول على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الثالثة ثانوي في التواصل التربوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)**".**وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار **(ت)** لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل اليها:

- جدول رقم (20) يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الجنسين في مقياس التواصل التربوي

المتغير	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة" ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التواصل الوجداني	ذكر	70	33,7286	5,82827	-1,676	224	0,095	غير دال
	أنثى	156	35,1090	5,67913				
التواصل المعرفي	ذكر	70	32,7857	6,58917	-3,010	224	0,003	دال
	أنثى	156	35,4679	6,00905				
التواصل الاجتماعي	ذكر	70	31,8429	6,81779	-1,639	224	0,103	غير دال
	أنثى	156	33,3910	6,44938				
التواصل السلوكي الحركي	ذكر	70	33,6571	6,87547	-2,047	224	0,042	دال
	أنثى	156	35,5064	5,99731				
التواصل التربوي	ذكر	70	132,0143	22,22187	-2,465	224	0,014	دال
	أنثى	156	139,4744	20,48649				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن هناك تقارب بين المتوسطات الحسابية **للجنسين (ذكور/ اناث) في** أبعاد مقياس التواصل التربوي حيث جاءت الفروق طفيفة بينهما وغير دالة احصائيا في **أبعاد مقياس التواصل التربوي (التواصل الوجداني/التواصل الاجتماعي)**وما يؤكد ذلك هو قيمة T-TEST والتي بلغت على التوالي بالنسبة للبعدين (**1,639-/1,676-**) حيث جاءت غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة [(α=0.05)] اما بالنسبة لـ (**التواصل المعرفي والتواصل السلوكي الحركي والدرجة الكلية لمقياس التواصل التربوي** فنلاحظ أن متوسطات الاناث أكبر من متوسطات الذكور وما يؤكد ذلك هو قيمة T-TEST والتي بلغت على التوالي: **3,010-/ 2,465-/ 2,465-**) حيث جاءت دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

وعليه نستنتج تحقق الفرضية البحثية جزئيا حيث وجدت فروق لصالح الاناث في **التواصل المعرفي والتواصل السلوكي الحركي والدرجة الكلية لمقياس التواصل التربوي وعدم وجود فروق بين الجنسي في التواصل الوجداني والتواصل الاجتماعي.**

2-2-)-عرض وتحليل نتائج الفرضية الفارقية الجزئية الثانية:

ينص الفرض الجزئي الثاني على أنه:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الثالثة ثانوي في التواصل التربوي تعزى لمتغير التخصص(علمي/ أدبي)**".**وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار **(ت)** لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل اليها:

جدول رقم (21) يوضح نتائج اختبار "T-TEST" للفروق بين متوسطات درجات العلميين والادبيين في مقياس التواصل التربوي

المتغير	التخصص	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة" ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التواصل الوجداني	علمي	177	34,2938	5,56915	-2,063	224	0,040	دال
	أدبي	50	36,1800	6,18982				
التواصل المعرفي	علمي	177	34,2881	6,30490	-1,759	224	0,080	غير دال
	أدبي	50	36,0600	6,24143				
التواصل الاجتماعي	علمي	177	32,4689	6,34880	-2,122	224	0,035	دال
	أدبي	50	34,7000	7,29061				
التواصل السلوكي الحركي	علمي	177	34,6497	6,25149	-1,433	224	0,153	غير دال
	أدبي	50	36,1000	6,55666				
التواصل التربوي	علمي	177	135,7006	20,70945	-2,164	224	0,032	دال
	أدبي	50	143,0400	22,78557				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن هناك تقارب بين المتوسطات الحسابية **للتخصصين (علميين/ أدبيين) في** أبعاد مقياس التربوي حيث جاءت الفروق طفيفة بينهما وغير دالة احصائيا في **أبعاد مقياس التواصل التربوي (التواصل المعرفي والتواصل السلوكي الحركي)** وما يؤكد ذلك هو قيمة T-TEST والتي بلغت على التوالي بالنسبة للبعدين **(1,759-/1,433-)** حيث جاءت غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة [(α=0.05)] اما بالنسبة لـ **(التواصل الوجداني والتواصل الاجتماعي والدرجة الكلية لمقياس التواصل التربوي** فنلاحظ أن متوسطات الادبيين أكبر من متوسطات العلميين وما يؤكد ذلك هو قيمة T-TEST والتي بلغت على التوالي: **2,063- /2,122- /2,164-**حيث جاءت دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

وعليه نستنتج تحقق الفرضية البحثية جزئيا حيث وجدت فروق لصالح الادبيين في **التواصل الوجداني والتواصل الاجتماعي والدرجة الكلية لمقياس التواصل التربوي وعدم وجود فروق بين العلميين والادبيين في التواصل المعرفي والتواصل السلوكي الحركي.**

مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة والتراث النظري:

1- مناقشة نتائج الفرضية العامة الأولى:

- ينص الفرض الجزئي الأول على أنه: "توجد علاقة ارتباطية خطية بين التواصل التربوي (الدرجة الكلية والابعاد) والتعلم النشط لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

هذا يعني وجود علاقة موجبة وطردية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للتواصل التربوي والدرجة الكلية للتعلم النشط ودالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01). وعليه كلما ارتفعت الدرجة الكلية **للتواصل التربوي** لدى أفراد عينة الدراسة كلما ارتفع معه **مستوى التعلم النشط.**

وبالرّجوع إلى نتائج الدّراسة الحالية فيمكن تفسير وجود علاقة بين التواصل التربوي و التعلم النشط إلى ما ذهب إليه **(حسن زيتون وآخرون، 1995)** بالقول: "إن من بين وظائف التواصل التأثير على المتلقي سلبا أو إيجابا" فهناك تواصل كلما أمكن لجهاز معين وبالأخص جهاز حي أن يؤثر على جهاز آخر بتغيير فعله انطلاقا من تبليغ رسالته"، وبهذا المفهوم يفيد التواصل كل التأثيرات التي يمارسها نظام على آخر مثل تلك العلاقة التي تتبني على تطبيق أوامر وتعليمات وإحداث تغيير في سلوك الآخر، وتعتبر السلوكية من أهم التيارات التي ركزت على الوظيفة التأثيرية ، لأن التواصل حسب

المنظور السلوكي يرتكز على مفهومي المثير والاستجابة لذلك يؤثر السلوك اللفظي أو غير اللفظي على المتلقي تأثيرات وجدانية تكون لها انعكاسات إيجابية مثل التعاون والتماثل والاندماج وانعكاسات سلبية مثل التعارض والصراع والتنافس.

ومن ثم فالعمليات الإيجابية أقوى آثار وأبقى من العمليات السلبية، وإلا لما بقيت المجتمعات الإنسانية أو تقدمت نحو الرقي والنهوض فالصراع والعمليات السالبة عموما مجالها محدود وكذلك أسلوبها ،ذلك لأن الحياة تضطر الأفراد بمختلف مصالحهم أو مواقفهم إلى أن يوافقوا أنفسهم بالآخرين وأن يتخلصوا من الصراع إلى الاندماج أو التكيف مع البيئة. ويقصد بالتواصل الوجداني في مجال البيداغوجيا اكتساب الميول والاتجاهات والقيم وتقدير جهود الآخرين وذلك من خلال تفاعله مع المادة المدروسة واكتسابه الخبرات بأنواعها المباشرة وغير المباشرة. ولقد خصص للمجال الوجداني صنا فات بيداغوجية ومن بين المهتمين بهذا المجال "**كرات هول**" **(Krathwol)** الذي خصص صنافة تتكون خمسة مستويات ذات صلة وثيقة بالمواقف والقيم والاهتمامات والانفعالات والأحاسيس والتوافق والمعتقدات والاتجاهات: فكرية كانت أو خلقية، وهذه المستويات هي: التقبل ، الاستجابة ، الحكم– القيمي التنظيم ،التمييز بواسطة قيمة أو بواسطة منظومة من القيم. **(حسن زيتون وآخرون، 1995، 94)**.ويتبين ايضا ان ممارسة اسلوب التعلم النشط داخل القسم الدراسي واثناء الحصة يزيد من التفاعل الصفي وذلك لان طريقة التعلم النشط تساعد على تدفق الافكار وتأجيل الحكم عليها الى مرحلة متأخرة وهذا من شانه ان يمكن التلاميذ من الحصول على كم اكبر من الافكار والمعلومات في خضم ذلك التفاعل الصفي ويمكن تفسير ذلك من خلال تقبل التلميذ لكل ما هو جديد ومتنوع ونشط ومتعة في التعلم مما ادى الى جودة في العملية التعليمية وهذا ما اتضح خلال النتائج المتحصل عليها فالتواصل التربوي الفعال بين المعلم والمتعلم يزيد في عملية التعلم النشط ويطلق الطاقات الكامنة للمتعلم في جو من الحرية والامان مما يسمح بظهور كل الآراء والافكار لمعالجة موضوع من الموضوعات المفتوحة اي هو توليد وانتاج افكار ابداعية من الافراد والمجموعات لحل مشكلة معينة وتكون هذه الافكار والآراء جيدة ومفيدة وهذا له اثر كبير في العملية التعليمية ويزيد حيوية التلاميذ في الموقف التعليمي اذ يعمل على تحريرهم من الصمت والسلبية الى حالة البحث والمناقشة وتبادل وجهات النظر في القضايا التي تهمهم وتنمي حاجتهم كما يتيح للتلميذ فرصا للتدريب على الانتقال والتخلص من تمركزه حول ذاته والسير نحو ممارسة عضويته الاجتماعية مما يساعد على التقدم نحو الفرص التي يمارس فيها استقلاله

في الراي ويسهم ذلك في نهاية المطاف في تطوير شخصيته وتكاملها ،كما يقدم فرصا مناسبة لقدرات التلاميذ وإمكاناتهم الذهنية ليمارسوا التفكير المستقل في ضل الظروف الطبيعية والحيوية اذ تتاح فرص مناسبة كما الحال في الحياة الواقعية **(تعوينات علي،2009،ص.99)**

فالتعلم النشط واستراتيجيته تعتمد على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي ويهدف الى تفعيل دور المتعلم من خلال عملية البحث والتجريب واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومة واكتساب المهرات والخبرات وتكوين القيم والاتجاهات والميول فهو لا يرتكز على الحفظ والتلقين وانما على تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات وعلى العمل الجماعي والتعاوني

ويلعب المعلم الدور الاساسي في تنمية التعلم النشط في ظل تواصل تربوي فعال يخدم مصلحة الطالب في بلورته مع طرق التدريس الحديثة فإن دور المعلم الحيوي في العملية التربوية والتعليمية، يجب أن يبتعد عن الدور التقليدي التلقائي، فهو ليس وعاء للمعلومات بل هو موجة للطلاب عند الحاجة دون التدخل الكبير، وعلية فان دوره الأساسي يكون في التخطيط ل توجيه الطلاب ومساعدتهم على إعادة اكتشاف حقائق العلم .وعلى الرغم من ان المسؤولية النهائية للتعلم تقع على عاتق المتعلمين، إلا أن التدريس الجيد يشجع على بذل المزيد من الجهد لتوفير مزيد من الفرص الكافية لممارسة والتدريب مع وجود تغذية راجعة حول الأداء، الحجرة الدراسية يقوم المعلم بتدريس المتعلمين كيفية العمل، وكيفية القيام بالمهمة ويوجه ما يدور من مناقشات أو فعاليات مع الآخرين، بحيث يتم توزيع مسؤولية التعلم بين المتعلمين و المعلم، التعلم النشط يمثل تحديا للمعلم من حيث القدرة على اختيار الأنشطة الملائمة، وتطبيقها في الوقت المناسب وهو أيضا ليس مجرد مجموعة من الأنشطة المختلفة بل هو اتجاه يتكون لدى كل من المتعلمين والمعلمين بحيث يجعل التعلم فعلا .في التعلم النشط يكون دور المعلم هو الموجه والمرشد والمسهل للتعلم. فهو لا يسيطر على الموقف التعليمي ولكنه يدير الموقف التعليمي الإدارة الذكية بحيث يوجه المتعلمين نحو الهدف منه. وهذا يتطلب منه الإلمام بمهارات مهمة تتصل بطرح الأسئلة وإدارة المناقشات وتصميم المواقف التعليمية المشوقة والمثيرة وغيرها .ويذكر" مركز تطوير المناهج الدراسية "**حيث ان التعلم النشط يتطلب من المعلم القيام بالأدوار الآتية:**

1- استخدام العديد من الأنشطة التعليمية والوسائل التعليمية وفق الموقف التعليمي، قدرات المتعلمين، بما يحقق تنوعا في التكليف والتعيين التي يكلف بها المتعلمين مما يؤدي في النهاية الى وجود بيئة نشطه.

2- إدراك نواحي قوة المتعلمين والنواحي ضعفهم بحيث يوفر لهم الفرصة ليزيد من النجاح في الجوانب الصعبة بالنسبة لهم وبذلك يسر لهم النجاح بدرجة أفضل ما في المجالات التي يبرعون بها.

3- التنويع في طرق التدريس التي يستخدمها بحيث تعتمد هذه الطرق على التعلم النشط بدلا من استخدام طريقة المحاضرة لكل المتعلمين.

4- تركيز الجهود على توجيه وإرشاد و مساعدة المتعلمين على تحقيق أهداف التعلم بدلا من أن يلقنهم، المعلم يعلم تلاميذه كيف يفكرون وليس في ما يفكرون.

5- ربط ما يدرسه المتعلمون بما يوجد في مجتمعهم وتوظيف ما يدرسونه من معلومات و مهارات وخبرات في حياتهم الاجتماعية

6- زيادة دافعية المتعلم للتعلم، وذلك بإتباع أساليب المشاركة، وتحمل المسؤولية، والتعزيز المستمر، والثناء على الأفكار الجديدة الإبداعية .

7- جعل المتعلم مكتشف ومجرب وفعال في العملية التعليمية.

ولدور المعلم الحيوي في نجاح التعلم النشط اهتمت العديد من الدراسات وركزت على اهمية تدريب المعلم على استخدام التعلم النشط ومن هذه الدراسات :

-دراسة جودة سعادة وآخرون التي هدفت إلى التعرف على اثر التدريب المعلمات الفلسطينيات التعلم النشط في التحصيل الآني و المؤجل لديهم في ضوء متغيرات التخصص الأكاديمي، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية التي أوصت تدريب المعلمات على استخدام التعلم النشط وتطبيقيه .

-دراسة" نجوى عبد الرحيم ودلال عبد القادر" التي استهدفت إعداد برنامج تدريبي لمعلمات العلوم على استخدام استراتيجيات التعلم النشط، واستعرضت الدراسة نموذج تنفيذ التدريب باستراتيجية التعلم التعاوني - باعتباره احد استراتيجيات التعلم النشط- أكدت نتائج الدراسة على ضرورة تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات التعلم النشط وذلك تمهيدا لاستخدامها في الواقع التدريسي .وإجمالا فان دور المعلم موجها للتعلم النشط ومشجعا على حدوث، يستخدم العديد من الأنشطة التعليمية و الوسائل التعليمية عند التدريس مع أتباع أساليب التعزيز المستمر والتشجيع على التعبير عن الأفكار والآراء، ذلك لتوفير فرص نجاح التعلم.**(إيمان عبد العال لطفي،2017،ص.26)**

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة – **دراسة فاطمة عليان عبد الرحمان الأشقر 2017 والتي كانت حول**_الكشف عن اثر استخدام استراتيجيين للتعلم النشط في تنمية المهارات الحياتية بالعلوم لدى طالبات الصف السادس الأساسي بغزة ومن بين محاورها ي (مهارة الاتصال والتواصل ،مهارات حل المشكل، مهارات اتخاذ القرار مهارات التفكير الإبداعي)

كما اتفقت درستنا مع دراسة **دراسة فاطمة جمال الرشيدي 2015** حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة دور كل من المعلم والطالب في التعلم النشط ،في ضوء بعض المتغيرات ،من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية وطلبتها في دولة الكويت واسفرت النتائج على أن درجة ممارسة دور كل من المعلم والطالب في التعلم النشط من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت ،كانت متوسطة

وكذا اتفقت مع دراسة– ***دراسة سوكولوف و ثورنتون 1999Sokoloff & Thornton***

حيث هدفت هذه الدراسة إلى جعل بيئة التعلم في المحاضرات الكبيرة والصغيرة أكثر فاعلية بزيادة مشاركة الطلاب، أي تحويلها إلى بيئة تعلم نشط ومن نتائجها وجود دليل قوي على تحسن في التعلم والاحتفاظ بالمفاهيم الأساسية من قبل الطلاب المشاركين في المجموعة التجريبية ؛ التي استخدمت العروض التفاعلية القائمة على الكمبيوتر ، مقارنة بالطلاب الذين درسوا بالطريقة التقليدية .

وارتبطت مع دراسة مولينجيو 2013Mulongo_هدفت الدراسة التعرف الى المشاركة الصفية للطلاب الذين تعليمهم من قبل معلمين ذوي خبرة وكفاءة عالية في استخدام وتبني طريقة التعليم والتعلم النشط ،مقارنة بأولئك المعلمين الذين لا يؤمنون بتأثير هذه النظرية على مشاركة الطالب وأظهرت النتائج أن معدل مشاركة الطلاب في الصفوف التي يدرس فيها المعلمون ذوو الكفاءة كان مرتفعا إذا بلغت91% مقارنة بأقرانهم في الصفوف العادية75%،بالإضافة إلى أن الطلاب الذين يتعلمون بطريقة التعلم النشط حصلوا على معدل نجاح اعلي مقارنة بالذين لم يتعلموا بهذه الطريقة.

واختلفت دراستنا مع *دراسة اورفس و اورفس2005 Orvis & Orvis*

حيث هدفت الدراسة إلى وصف العروض باستخدام لفائف الورق كمثال على التعلم النشط في صف الكيمياء ؛ حيث كانت الأمثلة المعروضة تعكس طريقة نافعة ومسلية لتقديم الطلاب اثنين من الموضوعات التقليدية الصعبة هما : الاتزان الكيميائي العام ، وآلية ردة الفعل ، وذلك على اعتبار أن المشاركة النشطة في الصف من أفضل الوسائل المتاحة للتغلب على الصعوبات المفاهيمية ، ويوافق معلم العلوم على أن الطلاب من مختلف الأعمار يتعلمون أكثر بالمشاركة النشطة في الظواهر العلمية. وقد أشار الباحثان إلى أن العروض النشطة جداً تعطي كل فرد الفرصة للعب في الصف والأكثر أهمية أن هذه الأنشطة تعطي الطلاب فرصة لتعلم المفاهيم الصعبة ؛ ومواجهة المفاهيم الخاطئة في المادة بقوة. وهدا ما جعل دراستهم تركز على جانب المشاركة الصفية والتعلم النشط في جانب علمي واحد وهو الكيمياء وفي صف واحد وهو الكيمياء دون الجوانب العلمية الدراسية الاخرى

واختلفت درستنا ايضا مع **دراسة سيشمان وآخرون, Suchman, et al ,2001**

هدفت هذه الدراسة إلى إيجاد بيئة تعلم أفضل للأعداد الكبيرة من الطلاب في الفصل الواحد، والتي تتراوح أعدادهم من (100 إلى 300) طالب .

حيث قام الباحثون باستخدام عدد من أساليب التعلم النشط في تدريس المقرر التمهيدي لعلم الأحياء المجهرية المقدم لطلاب المرحلة الجامعية في جامعة كولورادو ، وذلك لدعم المزيد من التفاعل داخل الفصل، وكان من بين الأساليب التي استخدمت : مشاركة الطالب في تقديم عروض لا تتجاوز عشر ، ودقائق تكليف الطلاب بمهمات إضافية منوعة ، بالإضافة إلى تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة مكونة من ستة طلاب منذ بداية الفصل الدراسي .وقد أسفرت النتائج عن أن الغالبية العظمى من الطلاب استفادوا من التنويع في استراتيجيات التعلم النشط ، كما عبروا عن تقديرهم للتحول النشط والإبداعي في أسلوب تعلمهم الناتج عن استخدام هذه الأساليب الجديدة: حيث اعتمدت هذه الدراسة على صف واحد ومنهاج واحد علم الاحياء دون العلوم الاخرى والصفوف الاخرى خاصة في التفاعل الصفي داخل الصف الدراسي .

ويعزو الباحث هذه النتيجة وهذا الارتباط كون التلميذ يدرك أهمية التواصل التربوي خاصة الجانب الوجداني في بناء الذات القوية والمتوافقة على جميع المستويات، كما أنه يدرك دور التواصل في العملية التعليمة والتي من خلالها يتم تبادل الآراء والأفكار ويرى عناصر النظام التربوي وواضعو المناهج التربوية أن التواصل الوجداني بين التلميذ والأستاذ يسهم في نقل العادات والأفكار والمشاعر والخبرات والتجارب من جيل إلى آخر مما يؤدي الى ظهور اسلوب التعلم النشط وسعي التلميذ نحو طرق التدريس الحديثة لاكتشاف كل ماهو جديد وهذا ايضا يؤدي إلى ديمومة واستمرارية المجتمع، و التلميذ مدفوع بجملة من الرغبات والميول التي تجعل منه ينزع إلى التميز حتى يبرز ذاته للآخرين ولذلك هو يحتاج إلى العلم والمعرفة التي لن تتأتى له إلا بالتعليم الذي يشترط فيه حسن التواصل مع العناصر الفاعلة في هذه العملية. فالتواصل الوجداني يتيح فرصة التفكير والاطلاع والحوار وتبادل المعلومات والمعارف في شتى مجالات العلوم و التعرف على أفكار وآراء الآخرين وبناء شخصية مستقلة وقوية لتلميذ ناضج ومفيد لنفسه ومجتمعه وكل هذا لا يتم الا بتطبيق اسلوب التعلم النشط داخل القسم الدراسي من خلال الاستراتيجيات المتوفرة حيث من طبيعة_تطبيق استراتيجيات التعلم النشط التي تساعد الطلاب على تذكر الحقائق والمفاهيم والتعميمات، والتي كان لها دور بارز في تهيئة الطالب للتعلم الجديد، والتي بدورها تسهم في تنمية وتهيئة الطلاب لتذكر الحقائق والمفاهيم والتعميمات العلمية والتي يقوم عليها الدرس الجديد، وتوظيفها خلال الدرس، مما يؤدي إلى ترابط الموضوعات مع بعضها، بحيث تصبح كنسيج واحد متناسق ومترابط، وتحقيق مبدأ الاستمرار

والتتابع في اكتساب وتنظيم الخبرات التعليمية، والتذكر لا يعني الحفظ وتردد للمعلومات، بل إنه المدخل لحدوث التعلم الجيد واكتساب الخبرات الجديدة، وهذا البناء المعرفي للمعلومات يتم من خلال تعليم الطالب لنفسه، وهو ما يؤدي إلى جعل التعلم ذا معنى، واندماج المعلومات القديمة مع الجديدة في نسق واحد ، بحيث تصبح بناء معرفي جديد لدى المتعلم. وقد يكون السبب هو سيادة المناخ التعاوني النشط بين أفراد الفصل مما أدى إلى زيادة تشجيع الطلاب أثناء المواقف التعليمية المختلفة، وإقبالهم على التعلم والتوصل إلى حلول ومقترحات يقومون بتدوينها ومناقشتها بشكل جماعي وتصحيح ما نتج من أخطاء قبل عرضها على المعلم، مما أدى إلى تعلم نشط فعال وبالتالي زيادة التحصيل في جميع مستوياته وهذا في ضل التواصل التربوي داخل القسم والدي يكون تارة بين المعلم والمتعلم وتارة بين المتعلمين بعضهم لبعض .

ان استراتيجيات التعلم النشط التي تم تطبيقها على الطلاب تساعد على الفهم، فهي تجعل الطالب هو المعني بالتعليم، وهو محور العملية التعليمية من خلال قيامة بالمهام والأنشطة الفردية والجماعية ، والتي تساعد الطالب على اكتشاف المعلومة والمفاهيم والتعميمات ، وتطبيقها في حل التمارين الرياضية والعلمية المختلفة، مما يؤدي إلى ترسيخ تلك المفاهيم والتعميمات والنظريات التي اكتشفها بنفسه

2- ينص الفرض الجزئي الثاني على أنه : توجد علاقة ارتباطية خطية دالة احصائيا بين التواصل التربوي (الدرجة الكلية والابعاد) وعادات العقل المنتج لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

حيث اثبتت وجود علاقة موجبة وطردية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للتواصل التربوي والدرجة الكلية لعادات العقل المنتج ودالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01).

وعليه كلما ارتفعت الدرجة الكلية **للتواصل التربوي** لدى أفراد عينة الدراسة كلما ارتفع معه **مستوى عادات العقل المنتج. أي تحقق الفرض البحثي.** وهي كالتالي :

كما نلاحظ يشهد عصرنا الحالي تطورا وتقدما هائلا في جميع نواحي الحياة المعاصرة وبالذات في المجال التقني والتكنولوجي والمعرفي فاصبح يعرف بعصر الانفجار المعرفي ومع هذا التقدم العلمي في شتى المجالات برزت جملة التحديات والمشكلات التي تحتاج الى وقفة جادة من قبل المؤسسات التربوية وذلك لا عداد مخرجات قادرة على مواجهة تلك التحديات ويعتبر تنمية التفكير لدى المتعلمين من المواضيع التي حازت على الاهتمام في السنوات الاخيرة ،لمواجهة التحديات والمشكلات العلمية في حياتهم خاصة في هذا العصر كم ذكرنا سابقا عصر الانفجار المعرفي حاول علماء علم النفس والتربية تكثيف الدراسات والبحوث التي من خلالها يتم تطوير عمليتي التعليم والتعلم ،واصبح التركيز على المتعلم وجعله محور العملية التعليمية ودراسة نموه المعرفي لديه وتنمية قدراته العقلية وتطوير تفكيره من خلال

الاستراتيجيات الحديثة التي تعتمد على نشاط المتعلم لا على التلقين والحفظ الالي ،حيث يشير صابريني وملاك2009الى ان تطوير العملية التعليمية ضرورية لمواكبة التطور العلمي والتكنولوجي السريع باعتبار الهدف النهائي للتعليم هو تنمية التفكير بما يتيح للمتعلم التمكن من المتطلبات المعرفية والمهارية والوجدانية لمواجهة هذه التحديات .

كما يعتبر موضوع العادات العقلية من المواضيع الحديثة التي لاقت الاهتمام فالاهتمام بتنمية عادات التفكير الصحيحة لدى الطلاب او ما يطلق عليه العادات العقلية ،تساعد الطالب على مواجهة مشكلاته بكل سهولة ويسر وتساعده ايضا على تقدمه العلمي وتنمية قدراته العقلية في موقف محدد فقط ولكن يجب ان يستخدم تفكيره وقدراته العقلية في كل المواقف وتصبح عادة ي حياته اليومية **(محمد بن احمد مرشد القواس ،2013،ص5)**

ويلعب التواصل التربوي بين المتعلم والمعلم دورا كبير في تنمية عادات العقل المنتج لدى المتعلمين من خلال النشاطات الممارسة داخل القسم والمتنوعة بالطرق واستراتيجيات دراسية حديثة تجعل من قطب العملية التعليمية والمتمثل في المتعلم هو اساس ومحور العملية التعليمية بكل افكاره ومميزاته بجعله يعتمد على افكاره من خلال توليدها واستغلالها في حل جل المشاكل التي تصادفه في الدراسة او الحياة الواقعية وهذا باستغلال متعلمه من تنمية للتفكير وهذا ما نادى به حجات (2010م، ص5) وذكر بان عادات العقل هي "عادات معرفية توجه سلوك الفرد و تحفزه للتعلم و لتحقيق هدف معين و تساعده في التركيز على الأولويات الأهم."

وكما اخبرنا كوستا(Costa 2000 ، ص 16) على أن عادات العقل هي مجرد "أنماط الأداء العقلي الثابت و المستمر في العمل من أجل التوصل إلى سلوك ذكي و عقلاني لمواجهة الحياة المختلفة."

وكما ذكر مارزونا (marzona .2000.31)ان العادات العقلية الضعيفة ستؤدي الى تعلم ضعيف وغير قادر على مواجهة المواقف المختلفة ،وانه اذا لم ينم لدى لمتعلم عادات عقلية قوية يصبح المتعلم ير فاعل كما يشير كوستا (ان اهمال استخدام عادات العقل يسبب الكثير من القصور في نتائج العملية التعليمية فالعادات العقلية ليست امتلاك المعلومات ،بل معرفة كيفية العمل عليها واستخدمها ايضا فهي نمط من السلوكيات الذكية يقود المتعلم الى انتاج المعرفة وليس استذكارها او اعادة انتاجها على نمط سابق

ويذكر ميخائيل 2011 الى انه يجب ان تكون عادات العقل هي محور ومركز اهتمام مناهج التعليم عامة ومناهج الرياضيات خاصة حيث ان عادات العقل المنتجة تتضمن استمرار الاستدلال والنظر في طرفي

المشكلة من اقصاها الى اقاصيها وتساعد المتعلم ي عبور لفجوة بين الرياضيات وما تستطيع الرياضيات فعله وكل هذا يوضح ان لعادات العقل اهمية في العملية التعليمية لمواجهة المواقف المختلفة في اي وقت وهذا كله يؤدي بينا الى معرفة كبيرة بالبيئة الصفية المناسبة التي تعمل على تنمية العادات العقلية وتطويرها للمتعلم من خلال :

ان عادات المدرس المدّرب والمؤهل تأهيلا معاصرا لتعليم التفكير المواكب لمتطلبات العصر الذي نعيشه، المدرس الذي يهتم بعقله وعقل طلبته يشكل بيئة صفية مناسبة لتطوير عادات طلبته العقلية واستثمارها في ادارة تعلمهم وبيئاتهم ،إذ رسمت دايموند وهوبزمان (Dymond & Hopzman) شجرة سحرية للظروف البيئية التي تشجع على تحقيق عادات وقد تم تضمين ذلك في كتابهما (Magic tree of mind) وقد تم تحديدها بالتالي:

- الجو الصافي الدافئ الداعم عاطفيا للمتعلم .
- كل الحواس عاملة طيلة الوقت.
- كل الحواس ثمينة وقابلة للاستثمار بفاعلية .
- محضور ادخال التوتر والقلق الى غرفة الصف .
- المتعة والسعادة مرّحب بهما دائما .
- نحن نعي خصائص المتعلم النمائية لذلك يجب استثمارها وفقا لأصول علمية.
- المتعلم المفكر فرد وفرد ضمن مجموعة وتفاعله اساس لتحقيق الاهداف .
- المتعلم المفكر نشط مشارك متفاعل دائما .
- مهارات المتعلم المفكر واهتماماته محور انشطة التعلم

لذا فالمدارس الجيدة يجب ان تركز على العادات، وعلى أنواع الأنشطة الفكرية فعادات العقل تقدم مجموعة من قيمتها الفكرية التي تعمل بوعي وباستمرار للمدرسين والطلاب فتوظيف عادات العقل يحل المشاكل ، ويستوعب الاختلافات ، أيضا يبني جو من الثقة في العلاقات الإنسانية ، الثقة في عمليات التفاعل ، والثقة في جميع أنحاء المدرسة و تسهيل إنشاء رؤية مشتركة .**(سارة عبد الزهرة عبيد،2014،ص.21)**

ولقد اثبتت كل الدراسات ان للمعلم دور فعال داخل الفصل الدراسي في تنمية العادات العقلية للطلبة وتطويرها من خلال تتبع الطرق الحديثة والافكار الجديدة في التعليم وكل هذا من خلال دور المعلم في تنمية عادات العقل لدى المتعلمين:

فللمعلم الدور الاساسي والمؤثر في تفعيل وتنمية عادات العقل للمتعلم وزيادة تفكيره داخل الفصل الدراسي في ضل تواصل وتفاعل صفي وهذا من خلال العوامل التالية

1- مساعدة المتعلمين على فهم عادات العقل و ذلك من خلال ما يلي:

- إدارة حلقة نقاش حول كل عادة.
- استخدام أمثلة من بيئة المتعلمين و من واقع ثقافتهم.
- مشاركة المتعلمين ببعض النوادر الشخصية التي لها علاقة بعادات العقل.
- ملاحظة سولكيات المتعلمين بدقة و تصنيفها تحت عادات العقل المناسبة.
- تكليف المتعلمين بتحديد شخصياتنا حجة، ثم وصف بعض أفعالهم و عاداتهم التي تدل على ذلك.
- تكليف المتعلمين بتصميم بعض الصور أو الملصقات التي تعبر عن مدى فهمهم لعادات العقل.

الاستفادة من شبكات العصف الفكري و كذلك المنظمات البيانية لمساعدة الطلاب ليتألقوا و ليصبحوا أكثر طلاقة بأعمال التوصيل و التواصل و بتشكيل أنماط المعلومات.

2- مساعدة المتعلمين على تحديد و تطوير الاستراتيجيات المرتبطة بتنمية عادات العقل، و ذلك من خلال ما يلي:

- استخدام طريقة التفكير بصوت مرتفع لتوضيح الاستراتيجيات المحددة لتنمية عادات معينة.
- مطالبة كل متعلم بمشاركة كل زملائه المتعلمين بالاستراتيجية الخاصة به لتنمية عاداته العقلية.
- تشجيع المتعلمين على إيجاد أمثلة على الاستراتيجيات التي ذكروها من مواقع بيئتهم و حياتهم.
- تكليف المتعلمين بعقد لقاءات مع الآباء أو الأصدقاء أو غيرهم لمعرفة الاستراتيجيات التي ينمون بها عاداتهم العقلية.
- يمكن توجيه المتعلمين لتحديد عاداتهم العقلية في بداية كل فصل دراسي ليتم التركيز عليها أثناء الفصل.

3- تهيئة بيئة تعلم صفية و مدرسية تشجع على تنمية و استخدام عادات العقل، من خلال القيام بالعمل الآتي:

- تصميم نموذج لعادت العقل.
- مزج عادات العقل بأنشطة الحياة اليومية و الأنشطة الدراسية داخل الفصل الدراسي.
- تطوير وعرض الصور الملصقات، وكذلك العروض البصرية التي تعبر عن أهمية عادات العقل.
- سؤال المتعلمين لتوضيح أي العادات العقلية يمكن أن يساعدهم في إنهاء المهمة التعليمية المكلفين بها.

4- توفير الدعم الإيجابي للمتعلمين الذين يظهرون تجاوبا مع عادات العقل، من خلال قيام المعلم بالآتي:

- تحديد مهمة تحت مسمى "ملاحظي العمليات" و هي عبارة عن قيام متعلمين بملاحظة متعلمين آخرين يقومون باستخدام عادات العقل أثناء أداء مهامهم، مع كتابة ملاحظات للاستفادة منها في مواقف أخرى. **(سعيد2006، ص 428)**

وقد اتفقت هده النتيجة المتوصل اليها على انه توجد علاقة بين التواصل التربوي وعادات العقل المنتج مع دراسة كل من **دراسة رحاب عصام محمد حليوه2015** التي هدفت إلى التعرف على أثر برنامج مقترح قائم على عادات العقل في تنمية القوة الرياضية وعملياتها لدى الطلبة المعلمين(قسم التربية – تعليم أساسي) في جامعة القدس المفتوحة بغزة والذي كان من بين محاوره التواصل الرياضي داخل الفصل الدراسي واظهرت نتائج الدراسة انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى0.1 αبين متوسطات درجات طلبة عينة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار القوة الرياضية ككل ، واختبار كل عملية من عملياتها على حده(عملية التواصل الرياضي – الترابط الرياضي – الاستدلال الرياضي)، لصالح التطبيق البعدي ، وبحجم أثر مرتفع. وقد أوصت الباحثة بضرورة:- الاستفادة من برنامج عادات العقل ضمن البرامج التعليمية والتدريبية والاثرائية للطلبة المعلمين

واتفقت الدراسة ايضا مع **دراسة سامر محمد عبد الله المقيد2017**

والتي هدفت الى التعرف الى فاعلية برنامج مقترح قائم على عادات لعقل في تنمية القوة الرياضية دى طلاب الصف الرابع الاساسي بغزة ولتحقيق اهداف الدراسة اعد الباحث اختبار القوة الرياضية المكون من 12 سؤالا بحيث كان مجموع فقرات الاسئلة 40فقرة ومقسم الى ثلاث محاور من بينها محور التواصل وتوصل في نتائج دراسته الى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية واقرانهم ي المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القوة الرياضية في محور التواصل لصالح المجموعة التجريبية

كما اتفقت ايضا مع دراسة **دراسة محمد بن احمد مرشد القواس 2013** فاعلية برنامج تسريع التفكير الرياضيات cameغلى تنمية عادات العقل البشري والتواصل الرياضي والتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية حيث توصل في نتائجه الى ان هناك فروق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05)بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الظابطة في التطبيق البعدي لاختبار التواصل الرياضي لصالح المجموعة التجريبية

كما اتفقت دراستنا ايضا مع **دراسة ويرسما وليكليدر Wiersema & Licklider** _هدفت الكشف عن عادات العقل لدى مجموعة من طلاب الكليات بهدف إخراج متعلم قادر على تحمل مسؤولية التعلم وكانت نتائجها ._أن التعلم يحدث أولا لدى الفرد في العقل عبر ممارسات عادات عقلية معينة تسهل التعلم وتزيد من إمكانية الاحتفاظ به ويمارس الطلاب الذين يسعون للتعلم مدى الحياة عادات التفكير المرن والتفكير الإبداعي، وضبط الذات، والتأقلم مع بيئة التعلم، وتوظيف الخبرات السابقة، وتوظيف مهارات اللغة الأربعة في التحدث.في ظل التفاعل الصفي و التواصل داخل حجرة الصف

كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين ممارسة عادات العقل بشكل متواصل وبين التحصيل الدراسي ، كما بينت النتائج أن تغيير أو تعديل عادات العقل لدى الفرد لا تشكل وجود مشكلة في التحصيل لديه .

واختلفت درستنا مع **دراسة سرور.2006** التي هدفت إلى دراسة فاعلية استخدام عادات العقل المنتجة في تحسين توقعات الطلاب المعلمين لاستجابات التلاميذ وعلاقة ذلك بالأداء التدريسي، وذلك من خلال تدريب الطلاب المعلمين على استخدام عادات العقل المنتجة في تحسين توقعاتهم لاستجابات التلاميذ في المواقف التعليمية على مستوى تخطيط وتنفيذ وتقويم الدروس، ضمن الوقت المخصص لكفاية المنهج الدراسي داخل الكلية، وفي التربية العملية الميدانية بالمدارس، وقد تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً بالفرقة الثالثة – شعبة رياضيات – بكلية التربية بنزوي – سلطة عمان، وقد تم إعداد أدوات البحث الآتية :بطاقة ملاحظة لتقويم أداء الطالب المعلم في مهارات التدريس. وقد تم استخدام المنهج التجريبي، وكانت الأساليب الاحصائية المستخدمة كالتالي:

اختبار ت لعينتين والمتوسطات الحسابية، وقد توصل الباحث للنتائج التالية:

وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى التجريبية، والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لأدوات البحث، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

حيث اعتمدت هده الدراسة على عادات العقل وعلاقتها بالأداء التدريسي . في المواقف التعليمية دون مراعاة التفاعل الصفي الذي يكون داخل حجرة الدراسة وبالتالي قد اهملت دلك التواصل التربوي الذي يحدث بين اقطاب العملية التعليمية وهي المتعلم والمعلم

وقد اختلفت درستنا ايضا مع دراسة **يونس ,وعلام2016** :

حيث هدفت الدراسة الى التعرف على مستوى عادات العقل لدى طلاب التدريس المتخصص للدراسة وخلصت الدراسة إلى وجود تنوع في مستوى عادات العقل لدى طلاب التدريس المتخصص تتراوح بين %

54.62و 80.42 % ونقص عام في الاستفادة من هذه العادات أو تنميتها ,كما أن تعليم المهام من خلال الالتزام التنوع ,التخطيط أو من خلال تنفيذ الأنشطة التعاونية مع الزملاء ساعدت في الحصول على مستوى عال في بعض عادات العقل لدى طلاب التدريس المتخصص ,ولم تتحقق معظم عادات العقل على مستوى عا ل عند الطلبة بسبب عدم وجود توجه نحو التطبيق

وهذا نتيجة اعتماد الباحثين في دراستهم على طلاب التدريس المتخصص وعلى الانشطة التعاونية بين الطلاب ومستويات عادات العقل عندهم مع اهمالهم لطلاب التخصصات الاخرى وعدم تركيزهم على التفاعل والتواصل التربوي الذي يحدث اثناء الحصة الدراسية بين المعلمين والمتعلمين وتركيزهم فقط على نشاط التعلم التعاوني بين المجموعات فقط .

ومن كل هذا **يعزى الباحث** على انه توجد علاقة بين التواصل التربوي وعادات العقل المنتج للأسباب التالية :التواصل التربوي والتفاعل الفعال بين الطلاب يساعد على تنمية عادات العقل والطاقة الذهنية واستثارة التفكير لديهم فالمتعلم يمر بخبرات ومواقف تعليمية منظمة وعادات العقل تركز على كيفية تفكير الطالب وتغير سلوكياته الفكرية.

والتواصل التربوي يجعل من عادات العقل لدى المتعلم تركز على عمليات التعليم والتعلم والاستكشاف وتوليد الافكار اكثر من المنافسة التحصيلية بين المتعلمين

فعادات العقل تجعل المتعلمين اكثرا تركيزا وتكسبهم لغة واضحة في المناقشة والحوار داخل الفصل الدراسي وتساعدهم على اتخاذ القرار السليم وبالتالي اصدار احكام صحيحة اتجاه المشكلات التي تصادفهم ومن ثم تحقيق تعلم ذو معنى ويرجع بالفائدة للمتعلم خاصة في ضل تواصل تربوي فعال بين اقطاب العملية التعليمية فالتواصل التربوي مميزاته لغة الحوار الواضحة ،كتابة ومشافهة اي تواصل لفظي وغير لفظي فهو ينظم عملية التفكير وبالتالي يسهم في تصحيح البنى المعرفية للمتعلمين وقد ظهر لنا جليا ان عادات العقل المنتج لها دور فاعل في تنمية التواصل والتفاعل بين الطلبة واقرانهم وبين الطلبة والمعلم وهذا كله يصب في صالح المتعلم من خلال تبادل الخبرات وفتح افاق معرفية جديدة اسهمت في تغيير نظرة الطلبة نحو التصور المعرفي لبعض المشكلات

3-) عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

ينص الفرض الجزئي الثالث على أنه:"توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الثالثة ثانوي على مقياس التعلم النشط وبين متوسط درجاتهم على مقياس عادات العقل المنتج(الدرجة الكلية والابعاد)

أي كلما ارتفعت درجة **التعلم النشط** لدى أفراد عينة الدراسة كلما ارتفع معه مستوى **عادات العقل المنتج،** كما أن الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α=0.01).

كما نعلم ان التعلم النشط استراتيجية جديدة من استراتيجيات التعلم الحديثة يعمل على توليد الافكار والعصف الدهني وحل المشكلات لدى المتعلم الدي بدوره سئم من الطريقة التقليدية التي تجعل منه يعتمد على التلقين والحفظ دون ان تطلق العنان لأفكاره البناءة حيث يتطوق المتعلم لاستراتيجيات وطرق تدريس متنوعة وجديدة فتنمية عادات العقل المنتج تكمن في توظيف الاستراتيجيات الحديثة التي تؤكد على دور الطالب في لعملية التعليمية ومن بين هذه الاستراتيجيات التعلم النشط والذي يمثل احد الاتجاهات الحديثة في مجال التدريس ويهدف الى ربط التعلم بالعمل والمشاركة الايجابية من جانب الطلاب وان التعلم النشط لابد ان يرتبط بحياة المتعلم وواقعه واحتياجاته واهتماماته من استعدادات المتعلم وقدراته ويستمد التعلم النشط فلسفته من المتغيرات العالمية والمحلية المعاصرة

وقد اثبتت الابحاث والدراسات التي اجريت في هذا المجال ان التلاميذ يتعلمون بصورة افضل عندما يشاركون بصورة ايجابية في العملية التعليمية فدور التلميذ يجب ألا يكون دور سلبيا او مجرد مشاهد لما يدور في حجرة الدراسة ولكنة لا بد ان ينزل الى ارض الملعب ويشارك بإيجابية في العملية التعليمية من خلال المطالعة والكتابة والمناقشة والمشاركة في حل المشكلات والاهم من هذا كلة لا بد ان يشارك بصورة ايجابية في الانشطة التي تساعده على تنمية مهارات التفكير العليا مثل التحليل و التركيب و التقويم و الاستقصاء واصدار الاحكام وحل المشكلات. ومن هنا يمكن اعتبار اساليب التعلم النشط المختلفة انشطة تعليمية تساعد على إشراك التلاميذ في عملية تعلمهم كما أنها تتيح لهم الفرصة للتفكير في ما يقومون بأدائه وتعلمه.

ويعد استخدام استراتيجيات واساليب التعلم النشط المختلفة في حجرة الدراسة في غاية الاهمية ، ذلك لما لها من تأثير ايجابي فعال في عملية تعلم التلاميذ فقد اثبتت العديد من الدراسات ان الكثير من الطلاب يفضلونها عن الاساليب والاستراتيجيات التقليدية وفي الوقت الذي أظهرت فيه بعض الدراسات والابحاث الاخرى نتائج تقويم تحصيل التلاميذ المعتمدين على اساليب التعلم النشط تعادل–الى حد ما –استخدام الاساليب التقليدية الا انها اثبتت في ذات الوقت تفوق اساليب التعلم النشط على الاساليب التقليدية في ما يتعلق بتنمية المهارات المرتبطة بالتفكير والأداء الكتابي بالإضافة الى ان الكثير من الابحاث الاخرى المرتبطة بالجانب المعرفي **(خيري عبد الله سليم وآخرون ،2015،ص.15)**

ولتطبيق وتنمية عادات العقل لدى المتعلمين في ظل استراتيجيات التعلم الحديثة المتمثلة في استراتيجيات التعلم النشط و حتى تتحقق عادات تشغيل الذهن وإدارته وتقييم أدائه وتعديل مها راته الذهنية، يتوقع تحقق الجوانب التالية حسب (قطامي2007،)

- الاستعداد الدائم للتعلم.
- الانفتاح على الخبرات المختلفة.
- احترام طاقة الذهن.
- التعلم والتفكير أسمى ما في الذهن.
- النتاجات الواقعية هدف الذهن في يدي أستطيع إدارته كيف أريد.
- تبنى افتراض أن الذكاء يمكن تعديله معرفيا.
- الذكاء التأملي أساس للتفكير التأملي واستثمار ذلك في إدارة الذهن. **(مصطفى عليمات 2013،ص.77)**
- **وكل هدا يعتمد على تحقيق اساليب عادات العقل المنتج حيث وجب معرفة تلك الاساليب وكيفية تطبيقها**

حيث ظهرت العديد من الدراسات التي اهتمت بتنمية عادات العقل لدى المتعلمين، و تنوعت الأساليب التي استخدمتها تلك الدراسات في تنمية عادات العقل، و من هذه الأساليب:

- **1- تنمية عادات العقل من خلال بناء برامج تدريبية خاصة:** حيث طور الباحثون برامج تدريبية خاصة لتنمية عادات العقل بشكل مباشر أو غير مباشر و بشكل مستقر عن المقررات الدراسية، و من هذه البرامج: برنامج قطامي (2007م)، و برنامج حليوة (2015م)، و برنامج رياني (2012م).
- **2-تنمية عادات العقل من خلال استراتيجيات و أساليب متنوعة:** يتم تنمية عادات العقل من خلال تجريب بعض الاستراتيجيات و النماذج الحديثة و استخدام بعض الأنشطة التدريسية، من خلال دمجها مع المحتوى المعرفي للمواد الدراسية، و هناك العديد من الدراسات التي أثبتت فعاليتها في تنمية عادات العقل و منها: دراسة سعيد (2006م)، و دراسة على (2009م)ن و دراسة حسام الدين (2008م)، و دراسة عفانة (2013م).

وكل هذا يدل على اهتمام العلماء والباحثين باستراتيجيات التعلم الحديثة متمثلة في التعلم النشط وعلاقتها بالجانب المعرفي العقلي المتمثل في عادات العقل وكيفية تنميتها وتطبيقها في المناهج الدراسية من خلال الاهتمام بتنمية عادات العقل من خلال تأصيلها في المناهج الدراسية وتنويع التدريس لتفعيل عادات العقل الإيجابية والانتقال بالعقل من حالته السلبية إلى حالة فاعلة نشطة، وبترسيخ هذه العادات يصبح المجتمع

مِنتجٍ وفعال ومِبدعٍ وخلاق ومِشارك فِي عملية بناء الحضارة وإنتاج التكنولوجيا ومواجهة التحديات الكبرى التي يزخر بها عالمنا المعاصر.

ويذكر الربعي ثلاث اسباب لعدم اتخاذ العادات العقلية موقعها المنشود في المناهج الدراسية وبالتالي القصور في نجاح تعليم العادات العقلية داخل مدارسنا وهي :

1- عدم تحديد بنية العادات العقلية بدرجة كافية من الوضوح في المنهج والمواد المساعدة وبالتالي يصبح المعلم غير واعٍ بتلك العادات وكيفية تعليمها وتنميتها لدى المتعلمين.

2- بنية العادات العقلية تفتقد للتحديد بصيغة عامة في الأدب التربوي، إذْ غالب اً لا يتم تحديد مصطلح العادات العقلية بصورة دقيقة، وإن تم ذلك فإن التعريف يكون خاصاً بسياقات معينة ومن وجهة نظر هذا السياق.

3- التحديد غير الوافي لبنية العادات العقلية أثر في المعلومات المشتقة للتطبيقات داخل بيئة الصف فيما يتعلق بتلك العادات، وكذلك أسهم في زيادة هذه المشكلة عدم وجود دراسات توجه وترشد المعلمين لتنمية وتحسين الميول المتعلقة بتلك العادات.

وهناك سببان لضرورة تضمين العادات العقلية في مناهجنا التعليمية:

الأول : يتمثل في الاهتمام المتزايد بتغيير أساليب القياس والتقويم داخل البيئات التعليمية

وذلك بأن يكون الهدف منها التعرف على مدى تمكن الطلاب من العادات العقلية وكيفية استخدامها.

الثاني : يتمثل في الرغبة الملحة في تحسين مهارات التفكير الناقد والتفكير المنتج لدى التلاميذ.

والجهود الحالية لتطوير المناهج تحاول تقديم أنواع من الخبرات التي تساعد على تنمية عادات العقل ووضعها ضمن ممارسات، حيث جعُل هذا الهدف من أساسيات تدريس الرياضيات وكذا إعداد معلم الرياضيات، ذلك أن تَّنمية عادات العقل تزيد من قدرة الطلاب على الفهم، وتطبيق الرياضيات في بقية حياتهم، كما أثبتت الدراسات أن أكثر المتعلمين فاعلية الذين ينمون ويطورون عادات عقلية قوية، حيث تمكنهم من تنظيم سلوكهم وأن يفكروا إبداعيا وقد حدد مارازانو عادات العقل في: التفكير المنظم ذاتيا والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي. إن اَلمهارة في التفكير لا تعد ناتجًا طبيعياً للنضج وإنما تحتاج من التربويين الإعداد لتعليم وتدريب التلاميذ على هذه المهارات والعادات العقلية، وهو ما يحتاج الكثير من الجهود لتغيير ثقافة التعلم في المجتمع والفهم اَلجيد لَبيئة التعلم المعقدة والتغيرات المطلوب إجراؤها عليها لتلائم هذا الهدف والأنشطة اللازمة لتحقيقه.(**رياني ،2017،ص.33)**

وعندما يفكر المدرس في غرس عادات العقل لدى الطلبة ، لابد ان ينظر الى المشكلة على انها ذات وجهين هي القدرة والدافعية (motivation & Ability) ، او إنها المهارة والإرادة (will & Skill) فالمدرس بحاجة لأن يعلم المهارات والسلوكيات الفكرية الصحيحة , لكن عليه ايضا ان يدفع الطلبة نحو استعمالها ، لذا فقد عمد بعض المربين الى توسيع رؤية اكثر شمولا وترتيبا تركز على تعليم سلوكيات فكرية ذكية عالية المستوى , فلدى الكثير من الطلبة الطاقة على صنع قرارات حكيمة لكن ليس هناك ما يدفعهم لذلك , وكثير من الطلبة يعرفون كيف تطرح المشكلات والاسئلة لكنهم لا يرون الغرض من وراء ذلك , وكذلك فأن الطلبة يمتلكون القدرة على الاصرار والمثابرة لكن تنقصهم الارادة والميل (**الطريحي وكاظم ، 2013،ص.45)** ، لذا فعندما يتبنى المدرسون عادات العقل عن عمد ويقيمونها فأنها تغير تصميم أنشطتهم وتقرر اختياراتهم لمحتوى وتوسع تقييماتهم , وكلما كبرت الدائرة التي تعيش فيها النتاجات ازداد نفوذها على قيم كل نوع من انواع التعلم وهي بذلك ستؤثر على تعلم الطلبة والمدرسين والتعليم , وعلى ثقافة المدرسة والمجتمع لذلك يجب توفير مدرسين قادرين على مواجهة التحديات التي تفرضها احتياجات العصر من خلال تصميم مناهج حديثة تتيح لهم فرصة ممارسة عملية الخلق ، الحدس ، والتجريب ، كما تتيح لهم تجربة ما يدور وراء الباب للحد من الأشياء التي ليست لديهم فيها براهين ، فتتيح لهم عادات العقل التاكد منها عن طريق التجريب والاتصالات المنطقية و الكشف عن مجريات الأمور بين الأفكار الجديدة و القديم

(Al Cuoco,2010p12)

وكل هذا جعل درستنا تتفق مع دراسة كل من فاطمة عبد العال محمد على محمود 2017 :حيث كشفت على فاعلية بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية عادات العقل في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي حيث استهدف البحث الحالي تعرف فاعلية استخدام بعض استراتيجيات **التعلم النشط** (العصف الذهني – فكر، زاوج، شارك) **التعلم** القائم على المشكلة في تنمية بعض عادات العقل في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي واظهرت النتائج ان هناك علاقة لاستراتيجية التعلم النشط في تنمية عادات العقل لدى المتعلم خاصة انها اعتمدت على الجانب الوجداني للمتعلم نوعا ما

واتفقت درستنا مع **دراسة ولاء فوزى عبد الحليم أحمد محمود 2012**:فاعلية برنامج تدريبى قائم على التعلم النشط و القياس الدينامى في تنمية عادات العقل المنتجة والتحصيل الدراسي لدى دارسات مدارس الفصل الواحد حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم النشط و القياس الدينامى في تنمية عادات العقل المنتجة و التحصيل الدراسي لدى دارسات مدارس الفصل الواحد ، و التعلم النشط و استراتيجياته يعتبر بيئة نشطة و ثرية بالمثيرات و التي إذا تم تطبيقها في العملية التعليمية بصورة

فعالة مع اتخاذ منحى القياس الدينامى فيكون له أثر كبير على نمو عادات العقل المنتجة (التنظيم الذاتي – التفكير الناقد – التفكير الابتكاري) لدى الفرد ، و التي تسعى لمعرفة أفضل أداء يمكن أن يصل إليه الفرد **ويعزو الباحث** هذه النتيجة الى ان التلاميذ يتأثرون بطرق التدريس الحديثة متمثلة في التعلم النشط مع امتلاكهم لعادات عقل منتج والتي من خلالها تتوفر بيئة تفاعلية مستمرة تحافظ على استمرارية دافعية الطلاب للتعلم وتجعل المادة التعليمية مثيرة ومشوقة للتعلم وتتسم بالتشويق والجاذبية وتخفف انطوائية الطلاب وعزلهم وتنمي روح المحبة والتعاون بين الطلاب وتراعي الفروق الفردية كونها مجموعات متجانسة وتشجع على لاستمتاع والاشتراك والارتباط بين اعضاء المجموعة وذلك عند اعطاء كل عضو المهمة التي سيلعبها في النشاط التعليمي وهذا ما يؤكد على ايجابية وفعالية اسلوب التعلم النشط في تمية عادات العقل المنتج لدى الطلاب وهذا ما يؤكده الحيلة (2003) في قوله بأنه يمكن تنمية قدرة المتعلم على تنمية مهارات التفكير العليا وتطويرها، من خلال استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط التي تقوم على التفاعل والمشاركة النشطة من جانب المتعلم والتوجيه المستمر تحت إشراف وتوجيه المعلم **(الحيلة، 2003،ص.288)**

4-عرض نتائج الفرضية الرابعة:

و تنص هذه الفرضية على أنه: يمكن التنبؤ بالتواصل التربوي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي من خلال درجاتهم على مقياسي التعلم النشط وعادات العقل المنتج

وتشير هذه النتيجة الى إمكانية التنبؤ بالتعلم النشط وعادات العقل المنتج لدى تلاميذ الثالثة ثانوي وبدرجة مقبولة من الثقة من خلال درجاتهم على مقياس التواصل التربوي.

وهذا ما اتفق مع دراسة **فتح الله 2011**

بعنوان "فعالية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في العلوم وعادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة عنيزة بالمملكة العربية السعودية1427وقد أسفرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست بنموذج أبعاد التعلم لمارزانو في الاستيعاب ألمفاهيمي، ولعادات العقلية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، ووجود علاقة ارتباطيه ايجابية بين الاستيعاب ألمفاهيمي، وممارسة العادات العقلية لدى تلاميذ الصف السادس الذين درسوا بنموذج مارزانو لأبعاد التعلم.

فالتواصل التربوي بين المعلم والمتعلم هو علاقة تفاعل وتبادل وتأثير وتأثّر بين فردين وفي المجال التربوي ويسمّى تواصلاً لكلّ أشكال وسيرورات ومظاهر العلاقات بين التلميذ ومعلّمه، أو بين التلاميذ أنفسهم، كما يتضمّن الوسائل التواصلية والمجال والزمان، ويهدف إلى تبادل أو نقل الخبرات والمعارف والتجارب والمواقف، مثلما يهدف إلى التأثير في سلوك المتلقّي. ويبقى التواصل بين المعلّم والتلميذ هو مطمح الجهد التربوي والتعليمي، ففيه تتحقّق المرامي والأهداف. ويؤدي غيابه إلى اغتراب كلّ واحد عن الآخر ويفتقد الانسجام والتناغم، وتغيب العلاقة الإنسانية التي لا يمكن للعملية التربوية التعليمية أن تنجح بدونها **(العربي أسليماني، 2005، ص.19).**

و هو ايضا يعتبر كل أشكال وسيرورات مظاهر العلاقة التواصلية بين مدرس وتلاميذ أو بينهم أنفسهم ،انه يتضمن نمط الإرسال اللفظي وغير اللفظي ،كما يتضمن الوسائل التواصلية والمجال والزمان وهو يهدف إلى تبادل أو تبليغ ونقل الخبرات والتجارب والمواقف مثلما يهدف إلى التأثير على سلوك المتلقي **(مختار بروال،2014، ص.90).**

والعمل بطريقة التعلم النشط في العملية التعليمية تجعل دور الطالب يتغير من عنصر خامل سلبي متلقي إلى أنه المعني بالتعليم والتعلم، وهو العنصر المهم فيه، مما يجعل عملية التعلم عمليه محببة للطالب ومشارك في رسم وتخطيط البرامج الدراسية والتعليمية، ويرى الباحث من خلال تطبيق هذه الأدوار من طرف الطالب سيصبح الطالب أكثر فاعلية وحماسة و أكثر حباً وشوقاً للتعلم، وبالتالي سوف تنعكس على مرددوه وتحصيله الدراسي وبذلك يتضح اختلاف دور كل من :المعلم، والمتعلم في ضوء استخدام التعلم النشط؛ فالمعلم مخطط، ومرشد، وموجه، وقائد للموقف التد ريسي، ويتيح الفرص المتنوعة لطلابه، ويوكل إليه تهيئة بيئة تشجع على تنمية التفكير لدى المتعلم، في حين أن المتعلم هو مركز عملية التعلم، فلم يعد يعتمد على المعلم كمصدره الوحيد للمعرفة، ولكن مسئول عن تعلمه بنفسه، وبنائه للمعرفة العلمية؛ من خلال ربط المفاهيم المتعلمة بخبراته السابقة؛ بما يساعده في تحقيق الفهم ذي المعنى و لأن العادات العقلية أحد أهداف تدريس العلوم، لذا ينبغي تنميتها لدى المتعلم طوال حياته، حتى يتعود على ممارسة العادات العقلية في التعامل مع الأمور المختلفة في الحياة اليومية، فلا يتأثر بكل ما يقال أو يثار– خاصة في عصر العولمة–، فأحد الملامح المؤهلة لدخول هذا العصر، هو ضرورة ممارسة العادات العقلية للتعامل مع المتناقضات في القضايا الفكرية، والعلمية، و الأخلاقية في المجتمع، ويؤكد تيشمان (Tishman,2000)أن تعلم العادات العقلية يرجع إلى الأسباب الأربعة التالية–:

تنظر عادات العقل إلى الذكاء نظرة تركز على الشخصية وتؤكد المواقف والعادات وصفات الشخصية

إضافة إلى المهارات المعرفية.

و تشتمل العادات على نظرة إلى التفكير والتعلم تضم عددًا من الأدوار المختلفة التي تؤديها العواطف في التفكير الجيد.

و تعترف عادات العقل بأهمية الحساسية التي تشكل سمة رئيسة من سمات السلوك الذكي مع أنها لا تحظى كثيرًا بما تستحقه من اهتمام.

وتشكل عادات العقل مجموعة من السلوكيات الفكرية التي تدعم الفكر النقدي و الإبداعي ضمن المواضيع المدرسية و عبرها وما بعدها.

وتشير هذه النتيجة ان للتواصل التربوي تاثير كبير على التعلم النشط وعادات العقل وانه يمكن التنبؤ بالتواصل التربوي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي من خلال درجاتهم على مقياسي التعلم النشط وعادات العقل المنتج بحيث ان التواصل التربوي اتاح فرصة كبيرة للتلاميذ في تنمية عادات العقل لديهم كا ان التواصل ساعد في اكتساب معارف جديدة وخبرات نتيجة تطبيق التعلم النشط الذي بدوره ساهم في بقاء اثر التعلم في العملية التعلمية لفترة طويلة

وان بيئة وجو التواصل التربوي صنعت للتلاميذ دافعية وفضول حيث ان التطبيق العملي ساعد على تنيمة العادات العقلية وتحقيق اسلوب التعلم النشط ولان العينة المستهدفة كانت ارضية خصبة لتنمية العادات خاصة وانهم مقبلين على امتحان مصيري ويرغبون في كل ما هو جديد ومفيد لتحصيل دراسي ممتاز

1-عرض وتحليل نتائج الفرضية الفارقية الأولى:

ينص الفرض الفرقي الجزئي الأول على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الثالثة ثانوي في التواصل التربوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)**".**وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار **(ت)** لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل اليها:

وعليه نستنتج تحقق الفرضية البحثية جزئيا حيث وجدت فروق لصالح الاناث في التواصل المعرفي والتواصل السلوكي الحركي والدرجة الكلية لمقياس التواصل التربوي وعدم وجود فروق بين الجنسين في التواصل الوجداني والتواصل الاجتماعي.

وبربط هذه النتيجة بالدراسات السابقة نجدها تتفق مع دراسة كل من **الوصيفي (2012)** حيث كانت من بين نتائج الدراسة التي أجراها وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلاب (الذكور) في مجال أدوار المعلم في توعية الطلبة بمفهوم التواصل وأهميته والحث عليه داخل الفصل الدراسي.

وأيضا اتفقت الدراسة مع دراسة **الخزاعلة (2011)** والتي كانت من بين نتائج الدراسة التي أجراها اختلاف في وجهات نظر الطلبة المعلمين فيما بتعلق بدور المشرفين في تحقيق مهارات الاتصال التربوي، وذلك تبعاً لمتغير الجنس، ولصالح الذكور.

كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة **Cunconan (2011)** والتي كانت من بين نتائجها أنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توجيه الطلبة للأسئلة تعزى لعامل الجنس لصالح الذكور ويعزو الباحث وجود فروق بين الجنسين في التواصل التربوي إلى كون قلق المستقبل يتطور بشكل تدريجي مع الزمن ومع تزايد المخاوف من الاختبارات وخاصة الاختبارات النهائية المتمثلة في اجتياز امتحان البكالوريا الذي يعتبر مصيري بالنسبة لكل التلاميذ وخاصة الاناث الذين يرون فيه المستقبل والدخول في أفق جديد والمتمثل في الجامعة وبالتالي وجب أن يكون هناك تواصل تربوي جيد ومفيد داخل القسم ومع الأستاذ من جهة والزملاء من جهة أخرى وربما يعود السبب في ذلك أيضا إلى قدرة الذكور على التكيف مع المتغيرات التي تحدث في داخل القسم ومن بينها الاستجابة للتواصل اللفظي والنشاطات المختلفة والتفاعلات المتنوعة من خلال المناقشة مع الزملاء والأستاذ أكثر من الإناث، اللواتي لديهن درجة من الحرج، والخجل وهذا نابع من التنشئة الاجتماعية وعدم المبادرة أكثر من الذكور، كما أن هناك بعض التصرفات يرغب بها الذكور لإثارة الآخرين والحصول على مستوى تقدير من الزملاء والأستاذ حيث تزداد في هذه المرحلة أي المرحلة الثانوية والتي تتبعها فترة المراهقة سلوكات الذكور الدالة على القدرة والتميز والاستقلالية سعياً للفت انتباه الآخرين في نفس الوقت أكثر من الإناث اللواتي ربما لا يستطعن التصرف بالطريقة نفسها، حيث تظهر عليهن صفات الخجل والتردد والانطوائية والسلبية نتيجة ظهور علامات الأنوثة لديهن ويسعون جاهدين للتغطية هذه السمات وعدم اظهارها بل ومقاومة للضعف نتيجة البيئة والواقع مما ادى بهم الى بلوغ مستويات دراسية عليا وكل هذا من خلال التفاعلات الصفية والتواصل التربوي الفعال ولعب المعلم الدور في توليد الافكار واستمطارها بطرق

حوار ومناقشة مشوقة مما تجعل الاناث يندمجون في حلقة التواصل وتزيد قدرات الذات لديهم ويحققون الكثير من الانجازات الدراسية وهذا ما نلاحظه في كل النتائج التحصيلية لفي مدارسنا على تفوق الاناث .لذلك ظهرت فروق على مستوى التواصل التربوي تعزى للجنس ولصالح الاناث

2-)-عرض وتحليل نتائج الفرضية الفارقية الجزئية الثانية:

ينص الفرض الجزئي الثاني على أنه:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الثالثة ثانوي في التواصل التربوي تعزى لمتغير التخصص(علمي/ أدبي)**".**وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار **(ت)** لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل اليها:

وعليه نستنتج تحقق الفرضية البحثية جزئيا حيث وجدت فروق لصالح الادبيين في **التواصل الوجداني والتواصل الاجتماعي والدرجة الكلية لمقياس التواصل التربوي وعدم وجود فروق بين العلميين والادبيين في التواصل المعرفي والتواصل السلوكي الحركي.**

وبربط هذه النتيجة بالدراسات السابقة نجدها أيضا تتفق مع دراسة **الوصيفي(2012)** والذي كانت من بين نتائجه التي توصل إ ليها من خلال دراسته وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلبة التخصص الأدبي في مجال أدوار المعلم في توعية الطلبة بمفهوم التواصل وأهميته والحث علاه.

ويعزو الباحث وجود فروق في التواصل التربوي تعزى لمتغير التخصص ولصالح الأدبيين حيث لاشك أن العلوم الأدبية الإنسانية ككل تقدر دور التواصل بين أفراد المجتمع بصورة أكبر بكثير من العلوم الطبيعية وتميل لدراسة الظاهرة وتفسيرها وتطبيقها ونستطيع أن نقول أنها من لب العلوم الأدبية والإنسانية وبذلك يكون ميل التلاميذ في التخصص الأدبي إلى تقدير قيمة التواصل مع الأستاذ والزملاء أعلى منها لدى تلاميذ التخصص العلمي وذلك لاعتماد الأدبيين المتكرر على دراسة الوجدان والقيم والميول والاتجاهات وأسلوب الحوار في جل المواد الدراسية الخاصة بهم والتي من بينها الشعر والنثر والفلسفة واستفادتهم من هذه المواد في كيفية التعبير والإنشاء وامتلاك عبارات ساعد ت على التواصل الجيد والفعال مع كل العناصر الفاعلة في العملية التربوية عكس العلمين اللذين يكون اعتمادهم على التحليل والتركيب والتطبيق في كل مواد البرنامج الدراسي ويكون التواصل التربوي كبير عند الأدبيين نتيجة دافعية الانجاز لدى التلاميذ من خلال التشجيع المقدم لهم من الأستاذ كما أن

العلاقة الجيدة التي تربط التلاميذ الأدبيين مع الأستاذ داخل القسم تعطي التلميذ شعورا بالطمأنينة وإقامة علاقات اجتماعية مع زملائه مما يقوي لديه مشاعر الانتماء كما أن نمط التقويم يساعد أيضا على التواصل التربوي بين التلميذ والأستاذ وخاصة أننا نعلم أن البرنامج الدراسي طويل جدا خاصة للتخصص الأدبي فالتواصل الجيد يساعد على نجاح تلميذ التخصص الأدبي وهو مقبل على اجتياز امتحان البكالوريا ومنه تخفيف قلق الامتحان و زيادة الدافعية للإنجاز ومن ثم النجاح والتفكير في المستقبل وكذلك طبيعة المواد الأدبية تلعب دور و تتيح للأستاذ الفرصة للتواصل التربوي وبناء علاقات اجتماعية أفضل مع التلاميذ من خلال التعرف على مشكلاتهم وحياتهم الاجتماعية.

كما يمكننا إرجاع هذه النتيجة من دراستنا الحالية إلى المجهودات الكبيرة التي يقدمها الأستاذ داخل القسم والاهتمام بالتلاميذ خاصة أنهم يمرون بضغوط عديد ومختلفة كونهم مقبلين على امتحان مصيري وهو اجتياز شهادة البكالوريا ومحاولة الأستاذ تحقيق وفهم كل حاجتهم الأساسية والثانوية وخلق روح التنافس الشريف بينهم في الدراسة والقيام بكافة الأنشطة الصفية واللاصفية وهذا كله لتحقيق التواصل بينهم وهذا ما أكد عليه **الفاربي(2012)** من خلال المواقف التي تحدث داخل القسم بين التلميذ من جهة والأستاذ من جهة أخرى خاصة تلك المواقف تجاه المتعلمين والتي تتحدد بنوعية العلاقات الوجدانية بين المدرس والمتعلمين وإشعارهم بالأمن والاطمئنان وكسب خبرات وفق اسلوب التعلم النشط وتطبيق عادات العقل المنتج من خلال تلقي الرسالة وقد تتدخل فوارق في تلقي الرسالة كالاختلاف في الجنس والسن والثقافة والوضع الاجتماعي ونمط المعيشة كما أن هناك مستويات لتلقي الرسالة تختلف باختلاف سياقها وأهدافها وطبيعة العلاقات الوجدانية والتصورات حول التعليم والتعلم**(عبد اللطيف الفاربي،2012،ص10)** وهذا كله له اثر كبير في تحقيق النتيجة المتوصل إليها في دراستنا الحاليـــــــــــــــــــة.

خاتمة

الخاتمة

كل إنسان يولد ولديه قدرات، وملكات، ومواهب، وطاقات تميّزه عن غيره، وعلماء التربية، والمتخصصون في التعليم يؤمنون بأن هذا الإنسان إن أحسنّا تربيته وتعليمه، والاهتمام بقدراته سنصل –بإذن الله– إلى الغاية والهدف من عمليات التعلّم

فمهمة التربية والتعلّم والنجاح تتطلّب أن يتدرب الفرد على زيادة استثمار طاقاته العقلية وتوظيف كل الظروف المحيطة، والمواد والأدوات من أجل فهم إمكانيات جسمه وعقله وحواسّه، ففي أروقة مدارسنا لم نعد بحاجة إلى طالب يحفظ ويتذكر ويُردِّد معلومات لا يُعْمِل فيها عقله، ولا يُوظِّف مهارات التفكير العليا؛ لأننا في زمن التحدّي والتنافسية العالمية، هذا يتطلب من كل فرد منّا أن يبذل أقصى طاقاته لنصل إلى المتعلم النشط المتفاعل الذي يستثمر هذه القدرات العقلية ليُحلِّق في سماء الإبداع في كافة مجالات العلوم والمعارف في ضل تواصل فعال مع كل أقطاب العملية التعليمية التعلمية

فالمعلم الذي يتابع كل جديد في عالم التربية والتعليم؛ ويرصد أفضل الممارسات التربوية والتجارب العالمية وأحدث الإستراتيجيات التي من شأنها الارتقاء بالعملية التعليمية، هذا المعلم هو مطلب هذه المرحلة فنحن أمام تحديات كبرى.

فالمعلم المدرب والمؤهل تأهيلاً معاصرًا مواكبًا لمتطلبات العصر الذي نعيشه، الذي يغار على عقله وعقول طلابه، يُشكِّل بيئة مناسبة لتطوير عادات العقل ويستثمر في إدارة تعلمهم وبيئاتهم.وفق استراتيجيات التعلم النشط وفي ضل تواصل تربوي قائما على الحوار والمناقشة مع التلاميذ من أجل ظروف بيئية مواتية تشجع على عادات ذهنية فاعلة نحن بحاجة إلى جو صافٍ دافئ داعمٍ عاطفيًّا للمتعلّم، كل حواسه عاملة طيلة الوقت، قابلة للاستثمار بعيدًا عن أجواء التوتر والقلق في غرفة الصف محققًا للمتعة والسعادة لطلابه، في بيئة صفية يمارس فيها المتعلم مهارات التعلم الجماعي التعاوني، محققًا إستراتيجيات تجعل منه متعلما نشطًا متفاعلاً مشاركًا دائمًا ليكون حقًّا محور أنشطة التعلّم. سيبقى التعليم هو الأمل في إعداد وتأهيل وتهيئة جيل قادر على المنافسة العالمية بروح خلّاقة

لقد اتضح جليا من خلال هذه الدراسة أن العلاقة بين التواصل التربوي والتعلم النشط وعادات العقل علاقة تكاملية خاصة في الموقف التربوي، حيث تتعدد المتغيرات التي تتحكم فيها، ولفهم هذه المتغيرات وتفسيرها والتعرف على التداخل الموجود بينها، كان من الضروري في مرحلة أولى التطرق إلى المداخل النظرية التي من شأنها أن تضع موضوع البحث في إطاره النظري ومعرفة موقعه من الدراسات السابقة، وكذا تحديد المقاربة النظرية التي تم دراسة الموضوع ضمنها.

وقد تبين من خلال الدراسة النظرية أن موضوع الدراسة قد تم التطرق إليه من زوايا مختلفة واتجاهات نظرية متعددة، وإن الاستفادة من هذه الأطر النظرية والمداخل المنهجية والتقنية وأدوات الفهم والتفسير، مكنتنا في مرحلة ثانية من الذهاب إلى الدراسة الميدانية مزودين بوسائل منهجية علمية وموضوعية توصلنا من خلالها إلى نتائج هامة.

وفي ضوء مشكلة الدراسة وتساؤلاتها توصلت الى النتائج التالية :

- توجد علاقة ارتباطية خطية بين التواصل التربوي (الدرجة الكلية والابعاد) والتعلم النشط لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي
- توجد علاقة ارتباطية خطية دالة احصائيا بين التواصل التربوي (الدرجة الكلية والابعاد) وعادات العقل المنتج لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي
- "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الثالثة ثانوي على مقياس التعلم النشط" وبين متوسط درجاتهم على مقياس عادات العقل المنتج(الدرجة الكلية والابعاد)
- يمكن التنبؤ بالتواصل التربوي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي من خلال درجاتهم على مقياسي التعلم النشط وعادات العقل المنتج
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الثالثة ثانوي في التواصل التربوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث) لصالح الاناث
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الثالثة ثانوي في التواصل التربوي تعزى لمتغير التخصص(علمي/ أدبي)' لصالح الادبيين .

توصيات الدراسة :

1- عقد دورات تدريبية لتدريب الأساتذة على مهارات التواصل التربوي

2- العمل على تطوير مقاييس أخرى خاصة بالتواصل التربوي حيث تتناول عدة أبعاد تغطي كافة مناحي حياة التلميذ في المدرسة الجزائرية

3 – مشاركة المتعلم والمتمثل في التلميذ في المواقف التعليمية من خلال المشاركة في الأنشطة والتعاون في التفكير والمثابرة للوصول إلى حلول للمشكلات وتنفيذ التجارب

4-توظيف عادات العقل المنتجة داخل المقررات الدراسية لما لها من مردود ايجابي في إكسابهم المعارف والمهارات المتنوعة في شتى المواد الدراسية المتعددة

5- يجب أن يقوم المعلمين بتنويع استراتيجيات التدريس لبعث الإثارة والتشويق في الحصص الدراسية

6- تضمين المقررات الدراسية مهارات واستراتيجيات التعلم النشط لما لها من اثر في تطوير أداء المعلم التدريسي

7- تدريب وتكوين المعلمين على سبل توظيف البيئة المحيطة عبر بيئة داعمة لأسلوب التعلم النشط

قائمة المصادر

و المراجع

قائمة المصادر والمراجع

1- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (2005).*لسان العرب، مجلد 6*، دار صادر ،بيروت

2- ابو المعاطي يوسف (2004).*مدى فعالية مجموعات التعلم التعاوني في تنمية القدرة على الاستدلال الرمزي واللفظي وبعض عادات العقلية لدى طلاب المراحل المتوسطة* ،القاهرة مجلة كلية التربية العدد 56،المنصورة ،القاهرة

3- أبو علام رجاء(2013). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*، ط4، دار النشر للجامعات ،القاهرة

4- أبو نمر محمد (2001) . *إدارة الصفوف وتنظيمه*، ط1، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

5- أحمد فاخر عاقل(1988). معجم *علم النفس*، بيروت.

6- اسامة محمد السيد(2016). *اساليب التعليم والتعلم النشط*، ط1دار العلم والايمان للنشر والتوزيع، جمهورية مصر العربية

7- إسماعيل حجي (2000). *إدارة بيئة التعلم والتعليم النظرية والممارسة داخل القسم والمدرسة*، ط 1، دار الفكر العربي، القاهرة.

8- ألأغبري عبد الصمد(2000): *الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر*، ط1، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، عمان.

9- ايمان عبد العال لطفي (2016).*التعلم النشط والتدريس المتمايز* ،ط1،عام الكتب ،القاهرة مصر

10- بشير عبد الحليم الكلوب(1999). *التكنلوجيا في عملية التعلم والتعليم* ، ط2،دار الشروق للنشر والتوزيع،الأردن .

11- بشير معمرية (2007): *بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس*، منشورات الحبر، الجزء الثالث، الجزائر

12- بكر نوفل ،محمد قاسم سيعفان (2011). *دمج مهارات التفكير في محتوى الدراسي* ،ط1،دار الميسرة عمان الاردن

13- جابر عبد الحميد جابر(1985).*دراسات نفسية في المجال المعرفي*، مجلد18، مركز البحوث التربوية، قطر.

14- الجفري، سماح بنت حسين *صالح (2010). أثر استخدام غرائب صور ورسوم الأفكار الابداعية لتدريس مقرر العلوم في تنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى طالبات الصف الأول المتوسط* بمدنية مكة المكرمة، رسالة دكتوراه، مقدمة لكلية التربية في قسم المناهج وطرق تدريس العلوم، بجامعة أم القرى، المملكة العربية

15- الجميلي خيري خليل (1997). *الاتصال ووسائله في المجتمع الحديث*، دط، الإسكندرية.

16- حارث عبود (2009). *الاتصال التربوي*،ط1،دار وائل للنشر والتوزيع،عمان،الاردن.
17- الحارثي ، حصة حسن (2011). *أثر القصة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف* الأول متوسط بمدينة مكة المكرمة ، رسالة ماجستير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى
18- حامد عبد السلام زهران (2003).*علم النفس الاجتماعي* ،ط6،عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة.
19- حامد عبد السلام زهران،إجلال محمد مرى (2003).*دراسات في علم النفس النمو*،ط1،عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة ،القاهرة.
20- حسن حسن زيتون(2001).*مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس*، ط1،عالم الكتب القاهرة.
21- حسن حسين زيتون ، كمال عبد الحميد زيتون (1995). *تصنيف الأهداف التدريسية*، دار المعارف، الإسكندرية.
22- حسن عماد مكاوي، ليلى حسين السيد (1998). *الاتصال ونظرياته المعاصر ة* ،ط 1، الدار المصرية اللبنانية.
23- حسين عبد الحميد أحمد رشوان(2003). *تطور النظم الاجتماعية وأثرها في الفرد والمجتمع*، ط 4،المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
24- الحيلة، محمد (2003). *طرائق التدريس واستراتيجياتها* ، دار الكتاب الجامعي، العين.
25- خديجة صالح بالي (2008). *التعلم التعاوني وعلاقته في التواصل الصفي* رسالة ماجستير غير منشورة جامعة ورقلة الجزائر
26- خليل أحمد خليل (1995) . معجم *المصطلحات الاجتماعية* سلسلة المعاجم العالمية،
27- خولة أحمد يحي(2000) .*الاضطرابات السلوكية والانفعالية*،ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع عمان.
28- خير ي عبد اله سليم واخرون (2015). *التعلم النشط وجودة التعليم* ،ط1 دار الكتاب الحديث القاهرة
29- الدعس زياد (2009). *معوقات الاتصال والتواصل التربوي بين المديرين والمعلمين بمدارس محافظة غزة وسبل موجهتها في ضوء الاتجاهات المعاصرة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، غزة، فلسطين.
30- دليو فضيل (2003). *الاتصال مفاهيمه ونظرياته ووسائله*،ط1،دار الفجر. الجزائر.
31- رافدة الحريري (2010).*فاعلية الاتصالات التربوية في المؤسسات التعليمية*، دارالفكر، عمان، الأردن.
32- رحيم و بخات واخرون (2006). *مصوغة التواصل والتنشيط*، وزارة التربية المغربية، المغرب.

33- رشيد زرواتي(2002). *تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية* ،ط1 ،دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر.

34- رمضان رشيدة عبد الرؤوف(2000). *آفاق معاصرة في الصحة النفسية للأبناء* ،دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع القاهرة.

35- رياني ، علي محمد ناصر علامي (2012). *أثر برنامج إثرائي قائم على عادات العقل في التفكير الإبداعي والقوة الرياضية لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة* ، رسالة ماجستير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.

36- رياني، علي محمد ناصر علامي ،(2017)، اثر برنامج اثرائي قائم على عادات العقل في التفكير الابداعي والقوة الرياضية لدى طلاب الصف الاول المتوسط بمكة المكرمة، رسالة دكتوراه غير منشورة.

37- ريم جمال زكي القريب (2012).*واقع الاتصال الأكاديمي في جامعة النجاح الوطنية وعلاقته بالرضا عن الحياة الجامعية من وجهات نظر الطلبة* ،رسالة ماجستير غير منشورة، بكلية الدراسات العليا ،بجامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

38- زبيدة محمد قرني(2017).*استراتيجيات التعلم النشط المتمركز حول الطالب (وتطبيقاتها في المواقف التعليمية)*، ط1 ،المكتبة العصرية للنشر والتوزيع جمهورية مصر العربية

39- الزعبي أحمد محمد (2005). *مشكلات الأطفال النفسية والسلوكية والدراسية* ،ط1،دار الفكر، دمشق.

40- زيتون حسن (2010).*تنمية مهارات التفكير رؤية اشراقية في تطوير الذات* ،الرياض

41- زيتون حسن حسين (1997). *التدريس رؤية في طبيعة المفهوم*،ط1، عالم الكتب ،القاهرة.

42- زيتون كمال (1997). *التدريس نماذجه ومهاراته*، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الإسكندرية.

43- زيتون كمال (1997). *تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات* ، دار عالم الكتب، القاهرة.

44- سارة عبد الزهرة عبيد،(2014). *عادات العقل وعلاقتها بالأسلوب التحرري لدى مدرسي ومدرسات المرحلة الاعدادية*، جامعة كربلاء. العراق

45- سامر محمد عبد الله المقيد،(2017).*فاعلية برنامج مقترح قائم على عادات العقل لتنمية القوة الرياضية لدى الصف الرابع* غزة ،فلسطين رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة غزة الاسلامية

46- سامي محمد ملحم(2001). *سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيق*،ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة الأردن.

47- السرساوي أسماء طلعت العبد(2018). فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم النشط في تنمية المفاهيم الصحية في مادة العلوم الحياتية لدى طالبات الصف العاشر رسالة ماجستير غير منشورة المناهج وطرق التدريس. الجامعة الإسلامية غزة.

48- سعادة ،جودت احمد وعقل ،فواز وزامل ،مجدي واشتيه ،جميل وأبو عرقوب ،هدى (2006).التعلم النشط بين النظرية والتطبيق .الاردن .دار الشروق للطباعة والنشر

49- سعيد، أيمن حبيب (2006) أثر استخدام استراتيجية" حلل – اسأل – استقصي على تنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال مادة(A.A.I) الكيمياء .*المؤتمر العلمي العاشر "التربية العلمية تحديات الحاضر ورؤى المستقبل،*

50- سلامة عبد الحافظ محمد (1993). *وسائل الاتصال وأسسها النفسية والتربوية*،د ط، دار الفكر، عمان.

51- سلامة عبد الحافظ محمد (2000). الوسائل التعليمية والمنهج،ط1،دار الفكر،عمان.

52- الطريحي وكاظم ، فاهم حسين و حيدر طارق (2013) السلوكيات الذكية المستندة إلى نصفي الدماغ (عادات العقل ونصفي الدماغ) ، ط1 ، دار صفاء ،عمان

53- الطنوبي محمد عمر (2001). نظريات الاتصال، ط1، مكتبة الإشعاع الفنية ،الإسكندرية.

54- الطوبجي حسين فتحي (1986). وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم .د ط،دار القلم،الكويت.

55- طيب نايت سلمان، زعتوت عبد الرحمن قوال فاطنة (2004).المقاربة بالكفاءات مفاهيم بيداغوجية في التعليم ، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.

56- العاجز فؤاد،محمد البنا (2007).الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق ، ط 3، دار المقداد للطباعة، غزة،فلسطين.

57- عاطف عدلي العبد (1993): الاتصال والرأي العام.د ط، دار الفكر العربي ،القاهرة .

58- عبد الكريم بلحاج (1999).المنظور النفسي الاجتماعي لدينامية الجماعة في تنشيط الجماعات مجلة سيكولوجية التربية العدد الأول، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء.

59- عبد اللطيف الفاربي(1991).المدرس و التلاميذ أية علاقة ، دراسة تحليلية نقدية للعلاقة التربوية، ط3، دار الخطابي للطباعة و النشر،المغرب

60- عبد المجيد نشواتي (2003).علم النفس التربوي ، ط4 ، دار الفرقان ، الأردن.

61- عبد الوهاب والوليلي ،صلاح شريف وإسماعيل حسن (2011). العلاقة بين عادات العقل والذكاء الوجداني واثر ذلك على التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية ، جامعة المنصورة ، مجلة كلية التربية ،ع 76 ،ج1.

62- عبدالله بن خميس امبو سعيدي ،هدى بنت علي الحوسنية(2016): ،استراتيجيات التعلم النشط 180استراتيجية مع الامثلة التطبيقية ،ط1 ،دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان
63- العتيبي ، وضحى بنت حباب (2013). فاعلية خرائط التفكير في تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات قسم الأحياء في كلية التربية ، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية ،ع1 ،ج5.
64- العربي سليماني (2005). التواصل التربوي جودة التربية والتعليم، دار الخطابي للطباعة و النشر، المغرب.
65- العربي فرحاتي (2010).نماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها ،ط1،ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر
66- عريفج، سامي (2001) .الإدارة التربوية المعاصرة ، ط1 ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
67- عطاري عارف(1993). التوجيه التربوي اتجاهات معاصرة، دار البشير، عمان الأردن.
68- عقيل محمود رفاعي(2012). التعلم النشط المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم،ط1،دار الجامعة الجديدة الإسكندرية
69- علي اسعد وطفة(2004).علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة المدرسية و وضيفتها الاجتماعية،ط1مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،لبنان.
70- علي تعوينات (2009).التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي،المعهد الوطني لمستخدمي
71- عمر عبد الرحيم نصر الله(2001).مبادئ الاتصال التربوي والإنساني،ط1 ،دار وائل للنشر،عمان،الأردن.
72- عوين محمد الهادي(2009).أنماط الاتصال الصفي اللفظي لدى معلمي التعليم الابتدائي رسالة ماجستير غير منشورة جامعة ورقلة الجزائر.
73- غزية بنت عازي بن عبدالله العتيبي(2007).الحوار التربوي كآلية للاتصال واتخاذ القرار لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة أم القرى مكة.
74- الفاربي عبد اللطيف (2012). مصوغة علم النفس الاجتماعي ، دينامية الجماعات – التواصل البيداغوجي طرق التنشيط المغرب
75- فتح الله، مندور عبد السلام (2009). فاعلية نموذج أبعاد التعلم لمارا زنو في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في العلوم وعادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، مجلة التربيةالعلمية،ج2

76- فؤاد البهي السيد(1979).علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري ،دار الفكر العربي ،القاهرة.
77- الفيروز أبادي، محمد الدين محمد بن يعقوب (1983).القاموس المحيط ، جزء4، دار الفكر، بيروت.
78- قطامي, يوسف واميمة عمورة (2005). عادات العقل والتفكير النظرية والتطبيق, عمان: دار الفكر.
79- كهينة اورليس(2007).الاتصال التربوي بين التلميذ والأستاذ في الجزائر، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة الجزائر
80- كوستا آرثر وكاليك ،بينا (2003). تكامل عادات العقل والمحافظة عليها ،ترجمة مدارس الظهران الاهلية بالمملكة العربية السعودية .دار الكتاب للنشر والتوزيع
81- اللقاني أحمد حسن والجمل علي(1996). معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس،ط1، عالم الكتب القاهرة
82- ماجد الخطايبة، أحمد الطويسي، عبد الحسين السلطاني (2000). التفاعل الصفي، ط1 ، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.
83- متولي ، أمال سعد (2007). مبادئ الاتصال بالجماهير ونظرياته ،ط1،دار الإسراء، الأردن.
84- مجدي عزيز إبراهيم(2000). موسوعة المناهج التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
85- المجلة الجزائرية للتربية المربي(2006). البيداغوجية الجديدة بيداغوجيا الادماج، العدد 05 ،المركز الوطني للوثائق التربوية الجزائر.
86- محسن كاظم الفتلاوي(2007). كفايات التدريس، ط1 ، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.
87- محمد الصالح حثروبي(1999). نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته ، دار الهدى للطباعة والنشر ،عين مليلة الجزائر.
88- محمد الفالوقي رمضان محمد القذافي(1997). التعليم الثانوي في البلاد العربية،ط2 المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
89- محمد بن احمد مرشد القواس،(2013).فاعلية برنامج تسريع التفكير في الرياضيات (came)على تنمية عادات العقل البشري والتواصل الرياضي والتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية .دكتوراه غير منشورة في المناهج وطرق تدريس الرياضيات .كلية التربية .جامعة ام القرى
90- محمد حسن قطناني(2011).تطوير الذات دورات تدريبية، ط1 ، دار جرير للنشر والتوزيع، السعودية.
91- محمد عودة الريماوي (2003). في علم نفس الطفل،ط1،دار الشروق والتوزيع ، الأردن.

92- مختار بروال (2014). مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية ،العدد 5،جامعة الوادي ،الجزائر.
93- مرسي محمد (1998). المعلم والنظام، عالم الكتب، القاهرة.
94- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية (2007). تقويم انشطة التعلم النشط في المدرسة الابتدائية في ج. م ع. القاهرة.
95- المصطفى حدية (1995).الشباب و مشكلات الاندماج، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط،المغرب.
96- مصطفى ربحي عليان،محمد عبد الدبس (1999). وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم،ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، الإسكندرية.
97- مصطفى عبد السميع محمد (2001).الاتصال والوسائل التعليمية،ط1، القاهرة.
98- مصطفى عليمات (2013). أثر برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية عادات العقل عند طفل الروضة دار المنظومة
99- مصطفى فهمي (1979).الصحة النفسية دراسة في سيكولوجية التكيف ،المطبعة العربية الحديثة القاهرة.
100- مصطفي خليل الكسواني و آخرون (2005). إدارة التعلم الصفي ،ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع ،عمان.
101- منسي حسن (2000). إدارة الصفوف، ط 2 ،دار الكندي للنشر، الأردن.
102- ميلود حبيبي1993). الاتصال التربوي وتدريس الأدب،ط1،المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان.
103- نادر فهمي الزيود وآخرون (1999).التعلم والتعليم الصفي، ط4 ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.
104- نبيل محمد الفحل (2000). دراسة تقدير الذات ودافعية الانجاز لدى المرحلة الثانوية في كل من مصر والسعودية دراسة ثقافية ، مجلة علم النفس ، العدد 23 ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
105- نجاة فتحي سعيد طه(2017).الاعاقة السمعية وعادات العقل ،مكتبة الانجلو المصرية ،القاهرة
106- نداء عزو إسماعيل عفانه(2013). أثر استخدام استراتيجية التعلم بالدماغ ذي الجانبين في تدريس العلوم لتنمية بعض عادات العقل المنتج لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة ،رسالة ماجستير غير منشورة جامعة غزة الاسلامية.
107- نشر وتنمية و تطوير ثقافة الحوار (2010). مكتب التربية العربي لدول الخليج.

108- نوفل ، محمد بكر (2010). تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل ،ط2، دار المسيرة ،عمان – الأردن

109- الهام فايق سليمان بربخ (2015).عادات العقل وعلاقتها بمظاهر السلوك الايجابي،رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة الازهر .غزة

110- هايدي هايز جاكوبز ،ترجمة نيفين الزاغة(2015).منهاج القرن 21لتعليم الأساسي لعالم متغير.ط1. دار العبيكان للنشر والتوزيع الرياض السعودية

111- هبة عبد الحليم عبد ربه (2012).علم النفس النشط التعليم النشيط-البرنامج الاثرائي ،دار الجامعة الجديدة الإسكندرية

112- وزارة التربية الوطنية(2005). منشورات ملف التربية والتكوين ، الجزائر.

113- يوسف قطامي وآخرون (2000) .تصميم التدريس،ط،1 دار الفكر للنشر والتوزيع،الأردن.

مواقع الشبكة العنكبوتية (الانترنت)

114- معوقات التواصل التربوي مقالة لمحمد وديع (2013)

https://www.facebook.com/pages/Sciences-de-lEducation

115- مفهوم التواصل: النماذج والمنظورات د. جميل حمداوي المغرب2009

http://www.arabicnadwah.com/comments.mafhoum-hamadaoui

116- نماذج التواصل التربوي2014،موسوعة ويكيبيديا الحرة : http://ar.wikipedia.org/wik

117- وطفة علي، (2007):قراءة في كتاب عادات العقلwww.watfa.net

المراجع الأجنبية

118- AFILAL, R. (1996) : Mieux communiquer pour mieux agir, Psychologie de l'éducation , Revue n°1 , Najah El jadida , Casablanca.

119- Al Cuoco &etl (2010) Habits of mind an organizing princeple for mathematics curriculum

120- ANZIEU, D. et MARTIN, J. (1986) : La dynamique des groupes restreints, P.U.F, Paris.

121- COOLEY, C.(1988) Les réseaux de communication, E.S.F, Paris.

122- Danielle Baill (1997) : Didactique de L'anglais، Editions NATHAN، Paris.

123- Délinéé Dumoulin (1994) : introduction à la psychopédagogie, ed de Boké, Belgique.

124- DEVITO et autres (1993) : Les fondements de la communication humaine. Morin, Canada.

125- Gayet Daniel (1995) : Modèles éducatifs et relations pédagogiques, formation des enseignants enseignés, ed Armand Colin, Paris...

126- SILLAMY, N (1983) : Dictionnaire de la psychologie, Larousse, Bordas, Paris.

127- Twinge, J. and Campbell, W. (2001): Age and Birth. Cohort difference.

128- Warn, H (2006): The *compact Edition of Oxford English Dictionary*. Oxford University

الملاحق

ملحق رقم (01): ملحق الاستبيان في صورته الأولية

الرقم	العبارة التواصل الوجداني	واضحة	غير واضحة	تقيس	لا تقيس	ملاحظات واقتراحات
1	ينمي الأساتذة في التلميذ الثقة بالنفس					
2	يحترم الأساتذة مشاعر التلميذ					
3	يصحح الأساتذة الاتجاهات والمعتقدات السلبية الخاطئة لدى التلميذ					
4	يعزز الأساتذة دافعية الانجاز لدى التلميذ					
5	يثير الأساتذة دافعية التعلم لدى التلميذ بطرق متنوعة					
6	يشجع الأساتذة أنماط التفكير المختلفة لدى التلميذ					
7	يشجع الأساتذة محبة التلميذ لزملائه بكل سهولة					
8	يراعي الأساتذة الفروق الفردية لدى التلميذ وزملائه					
9	يتكيف الأساتذة مع المواقف الطارئة أثناء المادة الدراسية					
10	يرسخ الأساتذة مبادئ الأخلاق لدى التلميذ					
11	ينمي الأساتذة قدرة الابتكار والإبداع لدى التلميذ					
12	يثير الأساتذة انتباه التلميذ وتوجيهه					
13	ينمي الأساتذة الرغبة لدى التلميذ في استقبال المعلومة والإصغاء إليها					
14	ينمي الأساتذة الشعور بالرغبة للاستجابة والاهتمام بالمعلومة					
15	يدرب الأساتذة التلميذ على قبول قيمة العلم وأهميته					
16	يدرب الأساتذة التلميذ على تفضيل قيمة العلم والولاء لها					
17	ينمي الأساتذة أسلوب حياة تندمج فيه الأفكار والمعتقدات لدى التلميذ					
18	يجعل الأساتذة التلميذ يميز سلوكا ته ويعدلها					
19	ينمي الأساتذة مفهوم الذات لدى التلميذ					
20	يمتلك الأساتذة روح الدعابة والفكاهة والمرح أثناء المادة الدراسية					
21	يتقبل الأساتذة مشاعر التلميذ وعواطفه					
22	يقوم الأساتذة بالثناء على التلميذ وتعزيزه					
23	يتقبل الأساتذة أفكار التلميذ وتعليقاته					
24	ينمي الأساتذة في التلميذ حب الاستطلاع					
25	يساعد الأساتذة التلميذ في اتخاذ القرار نحو دراسته					
26	يشجع الأساتذة إسهامات التلميذ دون تمييز					
27	يحقق الأساتذة بهجة التعلم من خلال مشاركة التلميذ في المناقشة					
28	يتسم الأساتذة بالاتزان الانفعالي والمثابرة مع التلميذ					
29	يبث الأساتذة القيم الخلقية من خلال التعامل مع التلميذ					
30	يوفر الأساتذة الأمن والطمأنينة والراحة النفسية للتلميذ خلال المادة الدراسية					
31	يبتسم الأساتذة في وجه التلميذ أثناء المادة الدراسية					
32	يتعامل الأساتذة مع التلميذ بكل مساواة وعدالة					
33	يشعر التلميذ أن الأساتذة قدوة حسنة لجدهم ونشاطهم.					

الرقم	العبارة التواصل المعرفي	واضحة	غير واضحة	تقيس	لا تقيس	ملاحظات واقتراحات
1	يهتم الأساتذة بالجانب التطبيقي لمحاور المادة الدراسية					
2	يهتم الأساتذة بتطبيق المبادئ والقواعد العلمية في مواقف جديدة					
3	يقوم الأساتذة بإثراء المادة الدراسية من خلال ربطها بواقع الحياة					
4	يستخدم الأساتذة طرق وأساليب تدريس متنوعة					
5	يستخدم الأساتذة وسائل تعليمية مناسبة للمادة الدراسية					
6	يقوم الأساتذة بإيصال التلميذ إلى مستوى المعرفة وتذكر المعلومات السابقة					
7	يقوم الأساتذة بإيصال التلميذ إلى مستوى التحليل في المادة الدراسية					
8	يقوم الأساتذة بإيصال التلميذ إلى استنتاج علاقات جديدة وتركيبها					
9	يعطي الأساتذة أهمية لوصف المادة والخبرات التعليمية أمام التلميذ بشكل كامل و مفصل					
10	يعطي الأساتذة تلخيصات واضحة ودقيقة للتلميذ خلال المادة الدراسية					
11	يمنح الأساتذة فرصة للتلميذ حيث يعمل على تطبيق المعلومات والمفاهيم المكتسبة					
12	يمنح الأساتذة فرصة للتلميذ ليقوم بتقديم استنتاجات جديدة حول المادة الدراسية					
13	يضع الأساتذة أهداف لحث التلميذ على التحليل والتفكير في المادة الدراسية					
14	ينمي الأساتذة في التلميذ تصورا كاملا على المادة الدراسية					
15	ينمي الأساتذة في التلميذ روح النقد والتقييم الايجابي للمعلومات والخبرات المكتسبة					
16	يمتلك الأساتذة معرفة كافية بخصائص المادة التي يدرسونها					
17	يعرض الأساتذة المادة الدراسية بشكل منظم ومتسلسل					
18	يعتمد الأساتذة على الكتاب المدرسي بشكل رئيسي					
19	يستخدم الأساتذة لغة واضحة وسليمة في النقاش مع التلميذ					
20	يستخدم الأساتذة تقنية الشرح وتقديم معلومات وأفكار مختلفة في المادة الدراسية					
21	يجعل الأساتذة التلميذ يستفيد من مصادر المعرفة المقروءة والمسموعة والمرئية					
22	يستخدم الأساتذة استراتيجيات التعليم الجديدة في المادة الدراسية					
23	ينمي الأساتذة في التلميذ التعلم الذاتي.					
24	يقوم الأساتذة بتدعيم كلامهم بحجج وبراهين لإثباته					
25	يصيغ الأساتذة عبارات واضحة ليركز التلميذ بشكل جيد أثناء الاستماع والقراءة					
26	يتحاور الأساتذة مع التلميذ بطريقة ديمقراطية					
27	يتحاور الأساتذة مع التلميذ بكل ارتجالية لكسب مهارات التعبير					
28	يقوم الأساتذة برفع التحصيل الدراسي للتلميذ من خلال معرفة مكتسباته					
29	يحدد الأساتذة الواجبات المنزلية المتنوعة المناسبة لمستويات التلميذ.					

الرقم	العبارة التواصل الاجتماعي	واضحة	غير واضحة	تقيس	لا تقيس	ملاحظات واقتراحات
1	ينمي الأساتذة قدرة التلميذ في تكوين علاقات صداقة ناجحة مع الآخرين والاحتفاظ بها					
2	ينمي الأساتذة روح المناقشة الجماعية أثناء المادة الدراسية					
3	ينسجم الأساتذة بسهولة مع المواقف الاجتماعية التي تحدث أثناء المادة الدراسية					
4	ينمي الأساتذة قدرة اندماج التلميذ وانسجامه مع زملاءه					
5	يدير الأساتذة التفاعل الصفي بفاعلية خلال وقت مناسب					
6	ينمي الأساتذة مع التلاميذ علاقات ودية قائمة على الاحترام المتبادل والانضباط الذاتي					
7	يولي الأساتذة اهتمام لحاجات التلميذ الشخصية					
8	يحفز الأساتذة التلميذ على التعاون والمشاركة في الأنشطة الصفية					
9	يتيح الأساتذة فرص تعليمية متكافئة ومتكاملة لجميع التلاميذ					
10	يتحاور الأساتذة مع التلميذ ويتبادلون الرأي معه					
11	يعتبر الأساتذة أنفسهم موضع ثقة أمام التلميذ					
12	ينوع الأساتذة أساليب التعامل مع التلميذ					
13	يتسامح الأساتذة مع التلميذ دون ضعف وخوف					
14	يتمتع الأساتذة بميول اجتماعية تزيد في التفاعل الاجتماعي مع التلميذ					
15	يتمتع الأساتذة بعلاقات طيبة وودية مع التلميذ					
16	يتفهم الأساتذة مشاكل التلميذ ويساهمون في حلها					
17	يتعامل الأساتذة مع أسئلة التلميذ بكل مصداقية					
18	يكون على دراية بالإشارات الاجتماعية التي تصدر عن التلميذ					
19	يملك الأساتذة القدرة على التأثير في التلميذ أثناء المادة الدراسية					
20	ينمي الأساتذة روح الانتماء إلى الجماعة في التلميذ					
21	يعتمد الأساتذة على الأسلوب الجماعي والعمل التعاوني في المادة الدراسية					
22	يشارك الأساتذة التلميذ في الأنشطة المدرسية والرياضية					
23	يتيح الأساتذة للتلميذ فرصة الحوار مع زملائه أثناء المادة الدراسية					
24	يحث الأساتذة التلميذ على تبادل الخبرات المكتسبة مع زملائه					
25	يتواصل الأساتذة مع التلميذ خارج المادة الدراسية من خلال الانشطة اللاصفية					

1)- المقياييس النهائية للدراسة

الابعاد	التواصـــــــــــــــــــل التربوي	البدائل		
البعد الأول	التواصل الوجداني	دائما	أحيانا	أبدا
01	عندما يهتم الأساتذة بالتلميذ تزيد ثقته بنفسه			
02	يحترم الأساتذة مشاعر التلميذ في كل المواقف			
03	يشعر التلميذ آن الأساتذة يعاملونه بكل حب ومودة			
04	يعزز الأساتذة دافعية الانجاز لدى التلميذ			
05	يشجع الأساتذة أنماط التفكير المختلفة لدى التلميذ			
06	يشجع الأساتذة محبة التلميذ لزملائه بكل سهولة			
07	يراعي الأساتذة الفروق الفردية لدى التلميذ وزملائه			
08	يرسخ الأساتذة مبادئ الأخلاق لدى التلميذ			
09	يثير الأساتذة انتباه التلميذ أثناء الدرس ويشعروه بالسعادة			
10	ينمي الأساتذة الشعور بالرغبة للاستجابة للمعلومة			
11	يمتلك الأساتذة روح الدعابة والفكاهة والمرح أثناء الدراسة			
12	يقوم الأساتذة بالثناء على التلميذ وتعزيزه حيث يشعر بالاستمتاع			
13	يتقبل الأساتذة أفكار التلميذ وتعليقاته بكل هدوء			
14	يحقق الأساتذة بهجة التعلم من خلال مشاركة التلميذ في المنافسة			
15	يبتسم الأساتذة في وجه التلميذ أثناء المادة الدراسية			

الابعاد		البدائل		
البعد الثاني	التواصل المعرفي	دائما	أحيانا	أبدا
01	يهتم الأساتذة بتطبيق المبادئ والقواعد العلمية			
02	يقوم الأساتذة بإثراء المادة الدراسية من خلال ربطها بالواقع			
03	يستخدم الأساتذة طرق وأساليب تدريس متنوعة			
04	يقوم الأساتذة بإيصال التلميذ إلى مستوى المعرفة والتذكر			
05	يقوم الأساتذة بإيصال التلميذ إلى مستوى التحليل والاستنتاج			
06	يعطي الأساتذة أهمية لوصف المادة أمام التلميذ بشكل كامل			
07	يعطي الأساتذة تلخيصات دقيقة للتلميذ خلال المادة الدراسية			
08	ينمي الأساتذة في التلميذ روح النقد والتقييم الايجابي للمعلومات			
09	يعرض الأساتذة المادة الدراسية بشكل منظم ومتسلسل			
10	يعتمد الأساتذة على الكتاب المدرسي بشكل رئيسي			
11	يستخدم الأساتذة تقنية الشرح في المادة الدراسية			
12	ينمي الأساتذة في التلميذ التعلم الذاتي			
13	يصيغ الأساتذة عبارات جيدة أثناء الاستماع والقراءة			
14	يتحاور الأساتذة مع التلميذ بطريقة ديمقراطية			
15	يحدد الأساتذة الواجبات المنزلية المناسبة لمستويات التلميذ			

الابعاد		البدائل		
البعد الثالث	التواصل الاجتماعي	دائما	أحيانا	أبدا
01	ينمي الأساتذة قدرة التلميذ في تكوين علاقات صداقة ناجحة والاحتفاظ بها			
02	ينمي الأساتذة روح المناقشة الجماعية أثناء المادة الدراسية			
03	ينسجم الأساتذة بسهولة مع المواقف الاجتماعية أثناء المادة الدراسية			
04	يدير الأساتذة التفاعل الصفي بكل موضوعية			
05	يتيح الأساتذة فرص تعليمية متكافئة ومتكاملة لجميع التلاميذ			
06	ينوع الأساتذة أساليب الحوار مع التلاميذ			
07	يتمتع الأساتذة بالتفاعل الاجتماعي مع كل التلاميذ			
08	يتمتع الأساتذة بعلاقات جيدة مع التلميذ			
09	يتفهم الأساتذة مشاكل التلميذ ويساهمون في حلها			

1)- المقياييس النهائية للدراسة

10	ينمي الأساتذة روح الانتماء إلى الجماعة في التلميذ			
11	يعتمد الأساتذة على الأسلوب الجماعي والعمل التعاوني في المادة الدراسية			
12	يشارك الأساتذة التلميذ في الأنشطة المدرسية			
13	يتيح الأساتذة للتلميذ فرصة الحوار مع زملائه أثناء المناقشة			
14	يحث الأساتذة التلميذ على تبادل الخبرات المكتسبة مع زملائه			
15	يتواصل الأساتذة مع التلميذ خارج المادة الدراسية من خلال الأنشطة اللاصفية			

الابعاد		**البدائل**		
البعد الرابع	**التواصل السلوكي (الحركي)**	دائما	أحيانا	أبدا
01	يستخدم الأساتذة حركة هز الرأس للموافقة او المعارضة			
02	يستخدم الأساتذة الرسم على السبورة أو في الهواء			
03	يغير الأساتذة في نبرة الصوت ونغمته أثناء المادة الدراسية			
04	يستخدم الأساتذة حركة العينين والحاجب للتعبير عن الدهشة			
05	يربط الأساتذة بين الحركات والكلمات أثناء المادة الدراسية			
06	يستخدم الأساتذة حركات اليدين للتوضيح والتنظيم			
07	يكتب الأساتذة على السبورة بصورة واضحة			
08	يؤشر الأستاذ بإصبعه للدلالة والتوضيح			
09	ينظر الأساتذة إلى التلميذ المتحدث لا إلى سواه			
10	يستخدم الأساتذة الإشارات والإيماءات نحو التلميذ			
11	يتجنب الأساتذة السلوكيات المشتتة لانتباه التلميذ كالرد على الهاتف النقال			
12	يوزع الأساتذة النظرات داخل القاعة أثناء المادة الدراسية			
13	يتضح على الأساتذة علامات الرفض والقبول عند إجابة التلميذ			
14	يتحرك الأساتذة بين الصفوف أثناء المادة الدراسية			
15	يحافظ الأساتذة على وضعية وقوفهم أمام التلميذ أثناء القراءة والكتابة على السبور			

1)- المقياييس النهائية للدراسة

2)- مقياس عادات العقل المنتج

الابعاد		البدائل		
البعد الاول	الإبـــــــــــــداع	موا فق	غير متأكد	غير موا فق
01	انصرف إلى لا المهمة التي أكلف بها عندما تواجهني مشكلة صعبة			
02	أحول المعلومات حول المشكلة المراد حلها إلى أفكار جديدة تسهم في حلول غير تقليدية للمشكلة			
03	أصنف أفكاري واختار منها الأكثر إسهاما في حل المشكلة			
04	اعتمد على المعلومات التي جمعتها عن المشكلة فقط			
05	لا يهمني أن يكون لدي أفكار جديدة حتى أصل إلى حل للمشكلة			
06	ابحث دائما عن الأفكار الغريبة وغير التقليدية التي يمكن ان تسهم في حل المشكلة			
07	استبعد الأفكار غير التقليدية ولا استخدمها في حل المشكلة			
08	أحول الأفكار الغريبة إلى حلول مناسبة للمشكلة			
09	أضع خطة مناسبة لحل المشكلة التي تواجهني			
10	اتمسك بآرائي حول تطبيق حل المشكلة حتى وان كان هناك أراء جيدة لدى زملائي			
11	أسعى لإيجاد حل وحيد للمشكلة دون تجريب حلول أخرى			
12	أطبق حل المشكلة مباشرة دون مناقشة زملائي حوله			
13	لا اهتم بوضع خطة عمل لحل المشكلة			
14	اهتم بتجريب أكثر من فكرة للوصول إلى أكثر من حل للمشكلة			
15	ارتب الأفكار التي تسهم في حل المشكلة حسب أهميتها			
البعد االثاني	***التنظيم الذاتي***			
01	احلل المهام للوقوف على الأسباب والعوامل المتعلقة بها			
02	استخدم أسلوب منظم في معالجة المهام			
03	أقيم تقدمي في ضوء تحقيق الأهداف التي وضعتها لنفسي			
04	ارتب تفكيري في الحقائق والمفاهيم التي تسهم في عملية التعليم قبل أن ابدأ في استذكار دروسي			
05	أتوقف كل فترة لاسترجاع ما تم استذكاره ثم أعاود العمل			
06	أقيم أدائي دائما عن طريق مراجعة خطواته باستمرار			
07	أفكر فيما يلقى عليا من أسئلة قيل أن أجيب عنها			
08	أصحح أخطائي أولا بأول			
09	أتأكد من فهمي لما يجب أن أقوم به وكيفية تنفيذه			
10	أحاول دائما أن أكون على وعي بعمليات التفكير المرتبطة بما أقوم به من مهام			
11	أراجع تقدمي في انجاز المهمة التعليمية أولا بأول			
12	ارتب الموضوعات عند مذاكرتها حسب درجة صعوباتها وارتباطها ببعضها			
13	انظم معلوماتي المتعلقة بالمهام المطلوب مني انجازها			
14	اقسم المهمة المطلوب انجازها إلى مهام جزئية			
15	احدد الأولويات عند انجاز أي مهمة تعليمية			

البعد الثالث	التفكير الناقد			
01	اجمع معلوماتي حول المشكلة التي تواجهني			
02	أقيم المعلومات التي جمعتها حول المشكلة			
03	ارتب المعلومات بشكل منطقي حسب علاقتها بحل المشكلة			
04	ادمج بعض المعلومات معا لاستنتاج معلومات جديدة			
05	أقارن بين الاستنتاجات المختلفة			
06	أضع خطوات منطقية لحل المشكلة			
07	أقيم خطوات حل المشكلة			
08	أقيم مدى موضوعية إجراءات حل المشكلة			
09	ارتب الحلول الناتجة حسب درجة ارتباطها بالمشكلة			
10	أقارن بين الحلول المختلفة لمشكلة			
11	أقيم الحلول الناتجة للمشكلة احدد كفاءتها			

1)- المقياييس النهائية للدراسة

12	اختبر الحلول المقترحة للمشكلة واحدد مدى جودتها				
13	انتقي المعلومات المناسبة من بين المعلومات التي تم جمعها				
14	أصنف المعلومات حول المشكلة حسب أهميتها				
15	أراجع الحلول واحدد الأولويات حسب طبيعة المشكلة				

3)- مقياس التعلم النشط

الابعاد		البدائل				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
01	المشاركة الحقيقية في الأنشطة التعلمية					
02	تقدير قيمة تبادل الأفكار والآراء مع الآخرين					
03	بذل الجهد المطلوب داخل الحصة وخارجها					
04	تخصيص الوقت اللازم لتحقيق الأهداف					
05	أولي التطبيقات العملية اهتماما يوازي الجوانب النظرية					
06	الإلمام بان تطوري كفرد يبدأ من ذاتي أولا					
07	تقبل النصائح والاقتراحات من المعلم					
08	المشاركة في طرق واستراتيجيات التدريس المتنوعة مثل (لعب الادوار والتمثيل والمحاكاة والمسرح التفاعلي والعصف الذهني)					
09	الثقة بالنفس والقدرة على التعامل بنجاح مع البيئة التعليمية المحيطة بي					
10	الاتصاف بالايجابية في المواقف التعلمية النشطة					
11	البحث عن المعلومة بنفسي من مصادر متعددة					
12	الاشتراك مع زملائي في تعاون جماعي (يبادر بطرح الأسئلة والمناقشة)					
13	المناقشة وإدارة الحوار والمشاركة في تصميم البيئة التعليمية التعلمية الملائمة					
14	العمل مستقلا دون فقدان التواصل والتفاعل مع زملائي					
15	التفكير بشكل ناقد وإبداعي في طريقة تعلمي					
16	توظيف المعارف والمهارات والاتجاهات التي اكتسبها في مواقف تعلمية وحياتية جديدة					
17	المشاركة في تقييم نفسي لتحديد مدى ما حققته من أهداف					
18	المشاركة بفاعلية في تنفيذ الأنشطة الصفية المتنوعة					
19	التعاون مع زملائي للعمل في مجموعات لتنفيذ بعض المهمات العلمية					
20	الإصغاء الايجابي للأفكار المطروحة من طرف الآخرين					
21	انظم إلى الزيارات الميدانية التي لها علاقة بموضوعات علمية مختلفة					

الملحق رقم(03): يمثل قائمة المحكمين لاستبيان التواصل التربوي

الرقم	اسم ولقب الأستاذ	الرتبة	الاختصاص	الجامعة
01	زياد بركات	أستاذ دكتور	علم النفس التربوي	جامعة نابلس ،فلسطين
02	قدوري رابح	أستاذ دكتور	علوم التربية	جامعة المسيلة
03	ضياف زين الدين	أستاذ دكتور	علم النفس تنظيم وعمل المدرسي والمهني	جامعة المسيلة
04	حميدات ميلود	أستاذ محاضر أ	فلسفة التربية	جامعة الاغواط
05	داودي محمد	أستاذ محاضر أ	علم النفس التربوي	جامعة الاغواط
06	بوداود حسين	أستاذ محاضر أ	علوم التربية	جامعة الاغواط
07	بوفاتح محمد	أستاذ محاضر أ	علم النفس عمل وتنظيم	جامعة الاغواط
08	بومنقار مراد	أستاذ محاضر أ	علم النفس عمل وتنظيم	جامعة عنابة
09	هديبال مقبال	أستاذ محاضر أ	علم النفس المعرفي	جامعة البليدة
10	عمور عمر	أستاذ محاضر أ	نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية	جامعة المسيلة