جامعة بجاية

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

عنوان المذكرة:

دور التواصل غير اللغوي في العملية التعليمية التعلمية

(الطور الابتدائي بجاية) – أنموذجا -

مذكرة لنيل شهادة الماستر في اللغة و الأدب العربي

تخصص:علوم اللسان

إشراف الأستاذة:

د/ نوارة بوعياد

إعداد الطالبة:

قراش دليلة

السنة الجامعية: 2014/2013

كلمة الشّكر

أتقدم بجزيل الشكر إلى أستاذتي المشرفة بوعياد نوارة التي قبلت دون تردد أن تشرف علي ّ ، و كانت حريصة على أن يكون عملي في المستوى المطلوب، وكما أشكرها على كل الجهود التي بذلتها من أجلي و على الصبر الذي تحلت به من بداية السنة إلى نهايتها فألف شكر لك.

و لا أنسي كل من مدّ لي يد العون و أخص بالذكر الأستاذة كايسة عليك.

وأشكر كل من صافية التي تعبت كثيرا من أجلي و كان لها الفضل الكبير في إنجاز هذا العمل، وفوزي و رشيدة .

الإهداء

مقدمة

يعتبر موضوع العلامات غير اللغوية من المواضع السميائية الحديثة، التي تطرق إليها العديد من الباحثين المعاصرين مذ ّهم الغربيين و مذ ّهم العرب، وذلك بدراسة الإشارات التي يتم التواصل بها، وهذه العلامات غير اللغوية و خاصة التي يوظفها المعلم في الطور الإبتدائى للتوصيله الرسائل العلمية هي موضع بحثنا المعنون بـ " دور التواصل غير اللغوى في العملية التعليمية التعلمية " و نسعى من خلاله للإجابة على إشكالية مفادها " ماهي طبيعة العلامات غير اللغوية التي توظف في العملية التعليمية التعلمية؟ و ما هي دلالاتها و وظيفتها؟

و لعل أهم الأسباب التي دفعتنا لختيار هذا الموضوع هو كون هذه الإشارات من أهم الوسائل المساعدة للغة على تأدية وظيفتها بشكل مميز في توصيل الرسائل العلمية للتلاميذ لذا إرتأينا أن نغوص في أعماقها، لتبيان تلك الإشارات التي يلجأ إليها لتوصيل رسالته ولتوضيح مقاصدها و رصد تلك الإشارات المتداولة من أكثرها استعمالا إلى أقلها، بين الذين يعتمدون على النمط للتصلى الإشارى، و لأن ّ دلالات هذاالإشار ات تؤخذ من مستعمليها و طبيعة المجتمع الذي يعشون فيه و الثقافة السائدة فيها، كما أثبتت الكثير من الدراسات لما لهذه الإشارات من فائدة على استعاب التلاميذ للد ّروس.

ونظراً للأهمية التي تحملها هذه العلامات غير اللغوية و تمتاز بها حفز تنا أكثر للبحث فيه و التعمق في أغراض هذه الإشارات و عن الد ّلالة التي تحملها، و في السياق التي ورد فيها، فكما وضحنا سابقا فإن ّ بحثنا يقوم على دراسة دور هذه العلامات غير اللغوية في العملية التعليمية التعلمية في الطور الإبتدائي، و قد إنطلقنا من مجموعة من الفرضياتحاولنا تحقيقها في الد ّراسة الميدانية و هي:

افترضنا أن ّ لهذه الإشارات أهمية من الدرجة الأولى في توصيل الرسائل العلمية.

افترضنا أن ّ هذه الإشارات هي الشكل المادي للكلمة المنطوقة.

افترضنا أن يكون فيها إختلافات في الرأي بين الذين يراها مهمة و من يراها ثانوية.

افترضنا عدم وجود أسباب واضحة للستعمال هذه الإشارات.

ولما كان المنهج في الدّراسة بمثابة الطريق و الدليل في البحث فقد اعتمدنا على الوصف و التحليل، و ذلك باستقصاء لدلالات هذه الإشارات في المجتمع، ولما لها من معاني مختلفةو وصفها وصفا دقيقاً بالإضافة إلى وصف و تحليل عينات مجال البحث المطبقة في الدراسة، و أسلوب الإحصاء كأداة اجرائية مساعدة لحساب النسب المئوية و عرض النتائج المتحصل عليها من خلال الإستبيانات الموزعة في الدّراسة.

و قد قسمنا بحثنا هذا إلى فصلين، الفصل الأول المعنون بـ" التواصل غير اللغوي" و يندرج تحته مبحثين. و قد تناولنا في المبحث الأول المفاهيم الأساسية من مفهوم التواصل لغة و اصطلاحاً، كما أننا تطرقنا إلى التواصل اللغوي و التواصل غير الغوي و التعرف على العناصر المكونة للعملية التواصلية من مرسل و مستقبل و رسالة و المقام، و لمحة موجزة عن أنماطه. وتناولنا في المبحث الثاني المعنون بـ" مظاهر التواصل غير اللغوي أساليبه" فقد حاولنا من خلال هذا المبحث أن نذكر البعض من مظاهر التواصل غير اللغوي كالمسافة و الغضب و الاتصال بالعين، و بعض من أساليبه المعتمدة كاللعب واستعمال الصور و وسائل الإعلام و الاتصال و قد ربطنا ذلك بالوضعية التعليمية التعلمية و أشرنا إلى مميزات التواصل غير اللغوي و مهامه.

أمّا الفصل الثاني المعنون بـ" دور العلامات غير اللغوية في العملية التعليمية التعلمية" فقد قسمناه إلى مبحثين، المبحث الأول المعنون بـ" العملية التعليمية التعلمية و عناصرها" فقد تطرقنا فيه إلى مفهوم العملية التعليمية التعلمية وعناصرها المتمثلة في المعلم و المتعلم و المحتوى، كما أشرنا إلى الوسائل المستعملة في العملية التعليمية بصفة عامة، و الوسائل غير اللغوية بصفة خاصة كالوسائل العملية و الكتاب المدرسي و الرسومات.

أمـّا المبحث الثاني المعنون بـ" مهام التواصل غير اللغوي في العملية التعليمية التعلمية " فقد تطرقنا فيه إلىالمنهجية المتبعة في البحث و طرق جمع المدّونة و وصف هذه العينات التي قمنا بجمعها من خلال حضورنا لمجموعة من الحصص التي قمنا بتسجيلها، و تحليلها بربطها بالإشارات المصاحبة لها، و تحليل الاستبيانات الموزعة على المعلمين في مختلف الإبتدائيات و التي كان القصد منّها رصد أرائهم حول مختلف هذه الإشارات، وذلك بطرح مجموعة من الأسئلة عليهم، محاولة التعرف على أهمية هذه العلامات و الفوائد العائدة منّها أثناء توظيفها في العملية التعليمية، وختمنا بحثنا هذا بمجمو عة من النتائج التي توصلنا إليها.

واعتمدنا في هذا البحث على مجموعة من المصادر و المراجع، وعلى مختلف الكتب الحديثة سواءً العربية منّها أو المترجمة و هذه أهمها كتاب "مظاهر التواصل غير اللغوي" لجميل حمداوي و كتاب "أسس تعلم اللغة و تعليمها"المتر جم لدجلاس براون و ألحقناه بالملاحق المستعملة في بحثنا.

وككل بحث لم يخل هذا الأخير من صعوبات خاصة الحصول على أهم المصادر و المراجع، وكذلك ضيق الوقت المتاح لنا للبحث، و التأخر الذي سببته الإدارة للرّد على قبول بحوثنا و أيضاً الصعوبات التيواجهتنا أثناء جمع المدّونة، و الوقت الذي استغرقنها في توزيع الاستبيانات و استرجاعها، و بحكم الموضوع فهو يحتاج إلى وقت طويل كي نستطيع رصد هذه الإشارات و المعاني التي تحملها.

الفصل الأول

الاتصال و التواصل و العملية التواصلية

المبحث الأول: مفاهيم أساسية

المبحث الثاني: مظاهر التواصل غير اللغوي و لأساليبه

المبحث الأول

مفاهيم أساسية

1 -مفهوم الاتصال أو التواصل

1.1 - لغة.

1.1.1 - الفرق بين التواصل و الاتصال.

2.1 - اصطلاحا.

2 - الاتصال اللّغوي (اللّفظي أو الكلامي)

3 الاتصال غير اللّغوي (غير اللّفظي أو غير الكلامي).

4. عناصر عملية التواصل.

5. أنماط التواصل.

1 -الاتصال أو التّواصل

1.1 - لغة:

مصطلح التّواصل من الفعل (وصل) وفي معجم الوسيط : «وصل الشّيء بالشّيء وَصْلاً ضمّه به وجمعه و لمّه ،و واصله مُواصلةً و وصالاً ضدّ هجره،وتواصلاً خلاف تصارم» . [1] وقد ورد في قاموس المصطلحات الإعلامية أن الاتصال هو: « انتقال المعلومات أو الأفكار أو الاتجاهات أو العواطف، من شخص أو جماعة إلى شخص أو جماعة أخرى من خلال الرّموز، و الاتصال هو أساس كل تفاعل اجتماعي فهو يمكننا من نقل معارفنا و ييسر التفاهم بين الأفراد» . [2]

كما ورد في مختار الصحاح أن كلمة اتصال:مأخوذة من الوَصْل أي البلوغ – وصل إليه وُصُولاً - أي بل» . [3]

و يفيد التّواصل في اللّغة العربية الاقتران و الاتصال و الصلة و الترابط و الالتئام،و الجمع و الإبلاغ و الانتهاء و الإعلام و التفاعل و المشاركة بين طرفي الخطاب، فقد ورد في لسان العرب أن«وَصَلَ :وصلت الشّيء وِصْلاً وصلة و الوصل ضدّ الهجران، إبن سيدة: الوصل. خلاف الفصل،وصل الشّيء بالشّيء، يصله و وصلاً وصله.و الوصل ضدّ الهجران، و التّواصلضدّ التّصارم، و في الحديث « من أراد أن يطول عمره فليصل رحمه» . [4]

و كلمة التّواصل مشتقة – لغة - من كلمة اتصال و التّواصل في اللّغة من الوصل الذي يعني الصلة و بلوغ الغاية، و قد ورد في قاموس محيط المحيط أن التّواصل« ضد

---

[1]- محمد داوود، معجم الوسيط و استدراكات المستشرقين، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع، دط، 2007، ص255

[2]- نقلا عن: مختار بروال، الكفاءةالتّواصلية في ادارة المدرسة، أطروحة ماجستير، جامعة لحاج لخضر باتنة،2008-2009، ص 49

[3]- محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، قاموس مختار الصحاح ، دار الفكر العربي للطباعة و النّشر، ط، دت، ص316

[4]- جمال الدين ابن الفضل محمد بن ابن منظور الأنصاري الافريقي المصري، لسان العرب، ت.ح.، عامر أحمد حيدر، مر، عبد المنعم خليل ابراهيم، دار الكتب العلمية، ج11 الوصل، ط، بيروت: 2003، ص ص 868،870

الانفصال، و يطلق على أمرين أحدهما اتحاد النهايات، و ثانيهما كون الشيء يتحرك بحركة شيء آخر». [1]

و تفيد كلمة الاتصال في معجم علوم التربية «الإبلاغ والإطّلاع و الإخبار أي (نقل خبر ما من شخص إلى آخر و إخباره به و الإطّلاع عليه) يعني التّواصل والتّوصيل أي قإمة علاقة مع شخص ما أو شيء ما كما يدّل على الشّيء الذي يتّم تبليغه ، والوسائل التقّنية التّي يتّم التّواصل بها، ومن ثمة فالتّواصل هو عبارة عن نقل للمعلومات من مرسل إلىمتلقي بواسطة قناة بحيث يستلزم ذلك الذّ قل من جهة وجود شفرة ومن جهة أخرى تحقيق عمليتين اثنتين "ترميز المعلوماتوفك الر ّ مز». [2] كما ورد في المعجم نفسه أن التّواصل هو«الآلة التّي يحدث بها التّ فاعل و العلاقات الإنسانية و تشمل كل رموز الذّ هن و الإماءات لهيآت و حركات و متغيرات الجسم» . [3]

1.1.1 -الفرق بين الاتصال و التّواصل:

تعددت تعريفات الاتصال و التّواصل فكان منهممن اعتبرهما نفس الشّ يءومن فر ّ ق بينهما،ومن بين التّعاريف التّ ي اعتبرت أن التواصل و الاتصال نفس الشّ يء نجد: « الاتصال هو تفاعل برموز اللّفظية و غير اللّ فظية بين المرسل و المستقبل» . [4]

و منهم من يرى أن: التّ فاعل لا يحدث إلاّ في جماعة، أي بين شخصين فأكثر، و هي عملية لها عناصرها تنحصر عادة في المرسل و المستقبل والر ّ سالةو القناة و الشّ فرة» . [5]

[1] نقلا عن: مختار بروال، الكفاءة التّواصلية في إدارة المدرسة، المرجع السّابق، ص 49.
[2] المرجع نفسه و الصفحة نفسها.
[3] المرجع نفسه و الصفحة نفسها.
[4] سمير روحي الفيصل، محمد جهاد جمل، مهارات الاتصال في اللّغة العربية ،دار الكتاب الجامعي للنشر و التوزيع، ط1، الإمارات العربية المتحدة: 2004، ص13
[5]- العربي فرحاتي ، أنماط التفاعل و علاقات التّواصل في جماعة القسم الدراسي و طرق قياسها (دراسة ميدانية لدروس اللّغة في المدرسة الأساسية الجزائرية)، ديوان المطبوعات الجامعية، دط، الجزائر: 2009، ص104

يتبيّ ن من خلال هذين التّعريفين أن الاتصال هو تفاعل بين المتكلم و المتلقي، و يكون بين طرفين أو أكثر.

و من جهة أخرى نجد من الباحثين من فرّ ق بينهما فاعتبروا الاتصال شيء والتّواصل شيئاً آخر و من بين هذه التّعاريف « اللّغة تواصل لا اتصال فقط و الفرق بينهما كبير، لأن الاتصال يكفي لحدوثه إرسال من طرف واحد و ليس كذلك التّواصل» . [1]

و أيضا «الاتصال قد يتّم بين اثنين في اتجاه واحد فيستخدم (س) اللّغة لنقل الكلام، أو في توصيل معلومات أو أفكار لـ (ص) الذي يلتزم دور المتلقي فحسب، في حين أننا باختيار كلمة تواصل تعني أن (س) و (ص) يتبادلان المعلومات و الأفكار». [2] و منه الاتصال يكون في اتجاه واحد فقط، بمعنى ذهاب بلاياإلى أمّ ا التّواصل يكون ثنائي الاتجاه بين مرسل متكلم و مرسل إليه مستمع، و التّواصل يكون فيه تفاعل بين الطّرفين، لذلك نستنتج أن التّواصل أشمل من الاتصال لأن الأول يركز فقط على المرسل أمّ ا الثاني (الاتصال) يفسح المجال للتفاعل بين المتكلم و المستمع و تبادل الأدوار في الكلام.

1 -2. الاتصال و التّواصل اصطلاحا:

يذهب إيفيس فانكين *YvisWinkin* إلى تعريف التّواصل« تواصل *communiquer* و التّواصل *communication* ظهرت في اللّغة الفرنسية في النّصف الثّاني من القرن الرّ ابع عشر الميلادي، فالمعنى الأصلي الذي هو "شارك في" قريب جدا من اللاّ تينية و فعلها "*communicaré*" و تعني الوضع داخل وحدة و الوجود في علاقة» . [3]

[1] ـ سمير شريف إستيتيه، اللسانيات (المجال، و الوظيفة، و المنهاج)، عالم الكتب الحديث، ط1-2، الأردن: 2005-2008، ص 676.
[2] ـ ابراهيم محمود خليل، مدخل إلى علم اللغة، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1، الأردن: 2010 ،ص 27، نقلا عن: عبد القادر الغزالي، اللسانيات و نظرية التّواصل، دار الحوار للنشر و التوزيع، ط1، سورية: 2003، ص21.
[3] ـ نور الدين رايص، نظرية التّواصل و اللسانيات الحديثة، مطبعة سايس فاس، ط1، المغرب: 2007، ص22.

و هناك أيضا من يعرفه بأنه « تبادل الآراء و الأفكار و المشاعر و القناعات و الخبرات، بين الأفراد و الجماعات عبر وسائط لفظية و غير لفظية تؤدي للى التّ فاهم بين المتواصلين مما يترتب عليه تعزيز العلاقات، وزرع الثقّة و تعديل السّ لوك لينتقل من العدوانية و التّ وجس إلى الانفتاح و التّ عاون» . [1]

فالتّواصل حسب "إيفيس فانكين" هو نشاط يتشارك فيه الفرد مع الجماعة، من أجل بناء علاقات للوصول إلى الغير و مشاركتهم في حياتهم الاجتماعية و النّ فسية و العاطفية و تجاوز ذواتهم للخروج من الانعزال و الانطوائية إلى جعل علاقاتهم موثقة بالثقّة و التّ فاهم.

و يعرّ فه بعضهم الآخر بأنّ ه « التّ فاعل الإيجابي النّ ابع من رغبة صادقة في خلق التّ فاهم مع الآخر ، و المنطلق من إرادة الوصول إلى الحق باستعمال حواس التّواصل، في إرسال الخطاب و استقباله» . [2]

بينما يذهب بعضهم الآخر إلى أن التّواصل هو « بناء الجسور و الوصول إلى الآخر وتجاوز الذّ ات» . [3]

فالتّواصل فعل إيجابي في خلق علاقات صادقة مع الغير و فك الحواجز التي توصل بين الأشخاص وبناء جسور تساعدهم في فهم بعضهم البعض و بالتّ الي الخروج من ذاتهم و التّ عرف على ذوات الآخرين.

و قد عرّ فه أيضا "شارل كولي" *Charles Cooley* بقوله « التّواصل هو الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية و تتطور، إنه يتضمن كل رموز الذّ هن مع وسائل تبليغها عبر المجال و تعزيزها في الزّ مان، و يتضمن أيضا (أي التّواصل غير اللغوي) تعابير الوجه

[1] ـ محمد زرمان، فعل التّواصل: مقاربة في الأبعاد و الشروط، كلية الآداب و العلوم الإنسانية جامعة باتنة / الجزائر، باتنة في :19 /2009/07 ص 02.
[2] ـ المرجع نفسه، و الصفحة نفسها.
[3] ـ المرجع نفسه، و الصفحة نفسها.

و هيأة الجسم و الحركات و نبرة الصّوت و الكلمات و الكتابات و المطبوعات و القطارات و التلغراف و التلفون و كل ما يشمله آخر ما تم اكتشافه في المكان و الزمان ».[1]

فشارل كولي يرى بأن التّواصل شيء جوهري تستوحيه العلاقات الإنسانية لتحقيق تطورها، و من أجل بناء مجتمعاتها كما أنّه يرى أن الفرد الذي يكون منعزلا عن بقية أبناء مجتمعه لا مكان له في عالم التّواصل، و قد استحوذ التّواصل حيّزا أو مجالا كبيرا في الدراسات باعتباره يبحث عن أشكال العلاقات البشرية و الطّرائق التي يتواصلون بها و الوسائل المستعملة أثناء العملية التّواصلية يعرّف التّواصل أيضا بأنه تبادل المعلومات و الرّسائل اللّغوية و غير اللّغوية سواء أكان هذا التّبادل قصديا أو غير قصدي، بين الأفراد و الجماعات» .[2] أي أن التّواصل لا يقتصر فقط على ما هو ذهني معرفي بل أيضا على الوجّد و الحسي و الحركي.

و التّواصل ليس مجرّد تبليغ المعلومات بطريقة خطية أحادية الاتجاه، و لكنه تبادل للأفكار و الأحاسيس و الرّسائل التّي قد تفهم و قد لا تفهم بنفس الطّريقة من طرف كل الأفراد المتواجدين في وضعية تواصلية ».[3]

فالتّواصل باعتباره فعل حيوي تستوجبه العلاقات البشرية و قد «اهتمت به كثير من العلوم الحديثة كعلم النّفس و علم الاجتماع و الإعلام و الأنثروبولوجيا ، و علم النّفس التّربوي والمدرسي و اللّسانيات و غيرها من العلوم حيث وظّفه كل تخصص مع ما يتناسب ومعطياته العلمية و أبحاثه الميدانية ».[4]

[1]- جميل حمداوي، اللّغة و التّواصل التربوي و الثقافي مقاربة نفسية و تربوية، المرجع السابق، ص 53 .
[2]- المرجع نفسه، ص 54.
[3]- المرجع نفسه، و الصفحة نفسها.
[4]-محمد زرمان، فعل التّواصل: مقاربة في الأبعاد و الشّروط. المرجع السّابق، ص 02.

عرّف نجرو (*Nigro*) الاتصال بأنه « العملية التي تجعل أفكار الشّخص و مشاعره معروفة للآخرين» .[1] فنجرو يرى أن المغزى من التّواصل هو نقل المعلومات و الخبرات من مرسل إلى متلقي.

أما ميلر (*G. Miller*) فيرى أن «الاتصال يحدث عندما توجد معلومات في مكان واحد أو لدى شخص ما و يريد توصيلها إلى شخص آخر».[2]

و يعرّفه عاطف عدلي العبد بأنّه «نقل المعلومات و الأفكار و الاتجاهات من طرف إلى آخر من خلال عملية ديناميكية مستمرة ليس لها بداية أو نهاية» .[3]

أمّا محمد الجوهري فيعرفه: «بالعملية التّي من خلالها ينقل الفرد أو الجماعة (المرسل أو المرسلون) بعض الرّسائل الكلامية أساسا و ذلك من أجل التّأثير في سلوك أفراد أو جماعات أخرى (المتلقي أو المتلقون) و تغييره» نجد من خلال هذه التّعاريف أنّهم يركزّون على وظائف الاتصال و المتمثلة في نقل المعلومات و الرسائل و البيانات أو الرّسائل بين الأشخاص أو الجماعات.

يتوضّح من خلال هذه التّعاريف أهداف العملية التّواصلية المتمثلة في الإخبار و الإقناع، نقل الرّسائل و أهميتها و العناصر المكونة لهذه العملية و ردود الأفعال تجاه هذه الرّسائل و طرق التّأثير و الإقناع وتغيير السّلوك تبعا لتلك الرّسالة و التّركيز على بعده الإجتماعي و النّفسي و العاطفي. باعتباره تفاعل إنساني.

و قد اعتنى علماء التّربية الأوائل بالإتّصال كثيرا باعتباره جوهر العلاقات الإنسانية و الوسيلة الأفضل للتفّاهم و التّفاعل "كجون ديوي" *J. Dewy* و "تشارلز كولي" بل هناك من الباحثين من يرجعه إلى العصر الإغريقي و منهم الباحث " برنت بروبن" الذي يعتبر أن

[1]- نقلا عن:مختار بروال، الكفاءة التّواصلية في ادارة المدرسة، المرجع السّابق، ص 50.
[2]- المرجع نفسه و الصفحة نفسها.
[3]- المرجع نفسه و الصفحة نفسها.
[4]- المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

الاتصال كان يدرس لاعتباره جزء من العلوم الإنسانية و الفنون و الأدب، و في هذا الصدد أدرج برنت بروبن تعريف أرسطو للاتصال بأنه: «عملية تجري بين الخطيب أو المتحدث الذي يبتكر حججه في شكل قول للسّامعين أو الجمهور و هدف المتحدث أن يعكس صورة إيجابية عن نفسه، و أن يشجع أفراد الجمهور على استقبال الرّسالة» .[1]

و قد ورد في معجم علوم التّربية : تواصل،اتّصال بيداغوجي (*communication pédagogique*) « كل الأشكال و السيرورات و مظاهر العلاقة التّواصلية بين مدرّس و تلميذ، إنه يتضمن نمط الإرسال اللّفظي و غير اللّفظي بين مدرّس (أو من يقوم مقامه) والتّلاميذ،أو بين التّلاميذ أنفسهم،كما يتضمّن الوسائل التّواصلية و المجال و الزّمان، و هو يهدف إلى تبادل و نقل الخبرات و المعارف و التّجارب، مثلما يهدف إلى التّأثير على سلوك المتلقي» .[2]

إن هذا التّعريف يتضمن مجموعة من المكونات الأساسية لفعل التّواصل البيداغوجي و هي:[3]

1 - هناك تفاعلات،علاقات متبادلة بين مدرّس و تلاميذ،أو بين التّلاميذ أنفسهم.

2 - هناك سياق للتّواصل البيداغوجي في الزّمان و المكان و وسائل لفظية أو غير لفظية.

3 - وظيفة التّواصل البيداغوجية قد تكون للتّبادل،أو التبّليغ أو التّأثير.

و يتميّز التّواصل داخل القسم بمجموعة من الخصائص و السيمات هي:[4]

1 - الإطار العام الذي يندرج فيه التّواصل، و يتضمن:

- الشّروط المادية للتّواصل.
- التّوزيع الزّمني.

[1]- المرجع نفسه و الصفحة نفسها.
[2]- محمد عابد الجابري، التّواصل نظريات و تطبيقات، الشبكة العربية للأبحاث و النشر، ط3، بيروت، ص 254.
[3]- المرجع نفسه و الصفحة نفسها.
[4]- المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

✓ المدرس و التّلاميذ.

2 -مصادر التّواصل و أهمها المدر ّس.

من خلال هذا التّعريف نجد أنه تناول مفهوم التّواصل في سياق عملية التّدريس بالأساس، وأبرز أهميّته و أبعاده و بعض من أهدافه في العملية التّعليمية كما أنّه حصره في العملية التّعليميةّعلمية داخل القسم و ذلك من خلال علاقة المدر ّس بتلاميذه.

و التّواصل ليس منحصرا في مجال معين فقط بل يتعدى إلى مجالات أخرى فنجد المجال السياسي أين يتصل المخاطب و الجمهور و بطريقة مباشرة و يخاطبهم عن الأشياء التي تهمهم في حياتهمو أيضا في المجال الفنّي فالفنان يتّصل مع الآخرين بطريقة مباشرة أو غير مباشرة فهو يمارس فنا معينا سواء أكان شعرا أو كتابا أو رسم لوحات زيتية، أو كان مغنيا إفه يهدف إلى خلق علاقة اتّصالية مع جمهوره بواسطة تذوق فنه من خلال التّفاعل بينهما عبر الر ّسالة التي يحاول إيصالها، و حتّى المهندسين يحاولون خلق التّواصل مع جمهورهم عن طريق تصاميمهم، و شكل هندستهم، حتى إننا يمكن لنا أن نتعر ّف على بعض البلدان من خلال هندستهم المعمارية و على ثقافتهم من خلالها

و أيضا وسائل الإعلام و الاتصال،سواء عبر الإذاعة أو التّلفاز أو الحاسوب فلا يمكن حصر كل هذه المجالات التي يستخدمها الإنسان في اتّصالاته، فهي مرتبطة بطبيعته و نمط حياته.

يعتبر التّواصل جوهر العلاقات الإنسانية، يعتمد عليه من أجل إيصال أفكارهم و معارفهم للتعّامل مع بني جنسه و مشاركتهم حياتهم الاجتماعية و النّفسية و العاطفية، لذلك نجده يعمد إلى جميع الطرق السّبل من أجل تحقيق ذلك،فيتّصل بهم عن طريق الكلام و الذي يكون أسرع و أسهل،أو بطريقة غير مباشرة عن طريق الإشارات و الحركات و التي

تكون أكثر صدقا و أوسع مجالا في ذلك خاصة من النّاحية النّفسية و التّواصل نوعان: التواصل اللّغوي و التّواصل غير اللّغوي.

3 - التّواصل اللّغوي و التّواصل غير اللّغوي:

3 -1 التّواصل اللّغوي (اللّفظي أو الكلامي).

ما يميّز الإنسان عن غيره من المخلوقات قدرته على تعلم اللّغة و استخدامها في التّعبير عن أفكاره و حاجاته و رغباته، و في التّفاهم و التّواصل مع بني جنسه و الاتصال اللّفظي هو الذي «يتّم من خلال استخدام الرّموز اللّفظية و يطلق عليها اللّغة سواء كانت مكتوبة أو مسموعة أو منطوقة، و يشمل كل أنوع الاتصال التي يستخدم فيها اللّفظ كوسيلة لنقل المعاني إلاّ أن اللّفظ ذاته يدخل فيه أيضا التّنوع و الاختلاف، مثل الصّوت و شدّته وحدّته أو النّغمة و بنط الكتابة أو وضوح الصّورة» .[1]

و تبعا لذلك فهو «يعتمد وسائل أو طرق تتكوّن أساسا من كلمات مكتوبة أو غير مكتوبة مثل المذكرات أو الخطابات و التّقارير و الكتب، و المحادثات التّلفزيونية و المناقشات و المناظرات» .[2]

و يشغل التّواصل اللّغوي الذي يكون« بين الذّوات المتكلمة وحدات فونيمية و مقطعية، و مرفيمية و معجمية و تركيبية أي يعتمد التّواصل اللّغوي على أصوات و مقاطع و كلمات و جمل» .[3]

و يتّم التّواصل اللّغوي عبر القناة الصوّتية السّمعية، أي يتّكئ أساسا على اللّغة الإنسانية، و يتحقق سمعيا و صوتيا، فاللّغة المنطوقة لها مستوى لغوي هو عبارة عن نظام من

[1]- مختار بروال، الكفاءة التّواصلية في إدارة المدرسة، المرجع السّابق، ص 66.
[2]- المرجع نفسه و الصفحة نفسها.
[3]- جميل حمداوي، اللّغة و التّواصل التربوي و الثقافي مقاربة نفسية و تربوية، ص 61.

العلاقات الدّالة (علاقة الدّال بالمدلول بالمفهوم السوسري)و التّي هي نسق من الوحدات نسميها وحدات الخطاب» . [1]

منهم من يعرّف التّواصل اللّغوي بأنّه: « هو الذي يستخدم الكلمات أو الألفاظ، لإيصال الرّسالة المطلوبة من المرسل إلى المرسل إليه، و يكون إمّا شفويا، أو مكتوبا أو إلكترونيا، و هذه الثّلاثة هي التّي يقصد بها الاتصال اللّغوي من حيث تعريف اللّغة بأنها (أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم)،سواء باستخدام اللّفظ منطوقا أومعبّرا عنه برمزه الكتابي » . [2]

فالتواصل اللّغوي من خلال هذه التّعاريف هو الذي يتم عبر وحدات صوتية و مقطعية و فونيمية مكتوبة كانت أو منطوقة بالاعتماد على وسائل و طرائق مختلفة كالمذكرات و الكتب.

3 -2التّواصل غير اللّغوي (غير اللّفظي أو غير الكلامي).

و تشمل لفضةالتّواصل غير اللّفظي أو غير الكلامي للدّلالة على الحركات و الهيئات وتوجيهات الجسم،و على خصوصيات جسدية و اصطناعية بل على كيفية تنظيم الأشياء التّي بفضلها تبلغ المعلومات.

و لقد تراوحت التّعريفات المقدمة لهذا النّوع من التّواصل بين إقصاءللتّواصل اللّغوي و بين دمجهما معا في التّعريف الواحد،قد عرّف "جاك كوارج" Kwaredj .لهذا النّوع من التّواصل كما يلي: « نفهم من التّواصل غير الكلامي مجموعة و سائل التّواصل الموجودة بين الأفراد الأحياء بدون استعمال اللّغة الإنسانية أو مشتقاتها الصّوتية (كتابةلغة الصّم البكم، الخ)» . [3]

[1]- المرجع نفسه، ص62.
[2]- إياد عبد المجيد إبراهيم، مهارات الاتصال فياللّغة العربية، مؤسسة الورق للشر و التوزيع، ط1، 2011، ص 19.
[3]- نور الدين رايص، نظريةالتّواصل و اللسانيات الحديثة، ص ص 329، 330.

من خلال هذا التّعريف نلاحظ أنّه اعتبر التّواصل غير اللّغوي، وسيلة من وسائل التّواصل المتعارف عليها بين الأحياء شرط أن لا تدخل فيها اللّغة اللّفظية. إذن "جاك كوارج" من الذين أقصوا التّواصل اللّغوي عن نظيره غير اللّغوي، فكل منهما قائم بذاته.

يشمل التّواصل غير اللّغوي كل أنواع الاتصال التي تستخدم اللّغة غير اللّفظية كالإشارات و الإيماءات، و مختلف حركات البدن و تعبيرات الوجه، التّي تختلف دلالاتها و معانيها من ثقافة إلى أخرى و من مجتمع إلى آخر و عرّفه (ماك كناب. *Knapp* 1978) بأنّه يمثل «كل وقائع الإتّصال الإنساني التّي تتجاوز الكلمات المنطوقة أو المكتوبة» .[1]

و التّصنيفات المختلفة للتواصل غير اللّفظي تشمل « لغة الأيدي (*haptic*)، لغة العيون (*optic*)، لغة القرب المكاني (*proximic*)، لغة الشّفاه (lofic)، لغة الأرجل (*pedic*) و لغة الألوان (*chromatic*)» .[2]

و منهم من يقول بأنّ التّواصل غير اللّغوي هو « الاتصال الذي يستخدم الكلمات أو الألفاظ، ولكنّها يتّم عبر طرق أخرى كاستخدام الإشارات في مجالات متعددة، و قد يكون من أشهرها استخدامها في لغة الجسم و تعبيراتها المختلفة... كما يمتد هذا الاتصال غير اللّغوي ليشمل لغة الألوان و الملابس، و النقوش و الهدايا، و العطور، و الورود، إلخ. و قد يتم عن طريق تكرار صوت معيّن كما هو الحال مع إشارات الاستغاثة من الطّرقات و السّفن في عرض البحر» .[3]

إنّ التواصل غير اللّغوي يحق جزء جوهري في السّلوك اللّغوي حيث، كما قال أبو كرومي «نتكلم بجهازنا الصّوتي و لكننا نتحاور بجسدنا كله، فظواهر مساعدات الكلام تظهر بموازاة مع اللّغة المنطوقة وتندمج معها و يألفان سويا نسقا متكاملا للتّواصل، و دراسة

[1]- مختار بروال، الكفاءة التّواصلية في إدارة المدرسة، المرجع السّابق، ص68.
[2]- المرجع نفسه و الصفحة نفسها.
[3]- إياد عبد المجيد إبراهيم، مهارات الاتصال في اللّغة العربية، المرجع السّابق، ص19.

سلوك مساعدات الكلام يشكل جزءا من دراسة التّ حاور، فلا يمكن أبدا أن نفهم استخدام اللّغة المنطوقة في التّ حاور إلاّ إذا أخذنا بعين الاعتبار مساعدات الكلام» .[1]

و قد أوضح عالم اللّغة ليونز"Lyons" أننّا أثناء التّ حاور الذي يكون وجها لوجه يحتاج المتكلم دائما للفعل العائد أو الاستجابة مع المستمع، و ذلك كي يطمئن المتكلم على أن المستمع يتتبع قوله أو يتفق معه فيما يقوله، وهكذا دواليك نلاحظ أن المستمع يهز راسه موافقا أو معارضا أو متذمرا أو متأففا، كما أن حركات العينين و الحاجبين تشكل جميعا جزء من الاستجابة، إننا لا نقول أن الأمر يقتص على المستمع فقط بلإنّ ه صادر من المتكلم أيضا، فلا يستغني أحدهما عنسلتعمال مساعدات الكلام التي صنّ فت عند بعض علماء التّواصل بأنها أنظمة فرعية، و قال آخرون بأنها أنظمة علامات سميولوجية قائمة بذاتها» .[2]

و يقول فرويد « من له عينان يرى بهما يعلم أن البشر لا يمكن أن يخفوا أي سر فالذي تصمت شفتاه يتكلم بأطراف أصابعه، إن كل هذه السّ موم تفضحه» .[3]

فمنه يعتبر التّواصل غير اللغوي الشقّ الثّ اني في العملية التّواصلية، إلى جانب التّواصل اللّ غوي، فالكلام هو الوجه الظّ اهر في التّواصل و التّواصل غير اللّ غوي باطنه و بهما تكتمل العملية التّواصلية.

4 - عناصر عملية التّواصل.

تتكون العملية التّواصلية من مجموعة من العناصر هي: [4]

أ - المرسل (*l'émetteur*)

[1]- نور الدين رايص، سر التّواصل التعبير الشفوي و التعبير الكتابي، مطبعة أنفوا- برانت، دط، دت، ص 101.
[2]- المرجع نفسه و الصفحة نفسها.
[3]جميل حمداوي، اللّغة و التّواصل التربوي و الثقافي مقاربة نفسية و تربوية، ص63
[4]- نور الدين رايص، سر التّواصل التعبير الشفوي و التعبير الكتابي، ص: 60-77.

و هو الباعث أو المرسل و يكون إمّا شخصا أو جماعة، أو جهاز من الأجهزة الإلكترونية المعروفة في عالمنا اليوم أما الدّور المنوط به فهو الدوّر الذّاشئ عن ضرورة الاجتماع - فهو تركيب الرسائل في نظم من الأنظمة اللّغوية و في غيرها حسب معطيات القنوات، قنوات التّواصل و القواعد المعروفة.

ب - المستقبل (*le récepteur*)

و هو متلقي الرّسالة، يكون إمّا شخصا فردا أو جهازا أو جماعة. أما الوظيفة التي يقوم بها فهي تحليل الرّسالة و تنفيذ ما ورد فيها، أو رفضه الاستجابة له.

ت الرّسالة (*le message*)

و قد سمّاها آخرون: إرسالية، و أطلق البعض الآخر عليها مرسلة أو بلاغ غير أنّ الشائع عنها هو اصطلاح الرّسالة. و هي نسق *E.M.R*[1] تّواصلي تحتل أهمية بالغة، فهي ما ينطوي عليه من معلومات و مهارات في ذهن المرسل أولا، و لا يمكن وصولها إلى المستقبل ما لم تتم عملية التّواصل عبر وسيلة من الوسائل و هي مؤلفة من أربعة عناصر هي: نظام العلامات، القناة، الطاقة، موضوع الرّسالة.[1]

ت$_1$ - نظام العلامات (*le code*)

و هو ما يدعى في اصطلاح آخر بالشفرة و السنن و الرموز، و يتولى المرسل صياغة الرّسالة في شكل علامات أو أصوات أو رموز، أو إشارات مناسبة يستطيع المستقبل تلقيها و إدراكها و تفسيرها مما يفرض التفّاعل في معرفة النّظام – أي نظام العلامات – لأنه إذا لم يكن النّظام متعارفا عليه أو متفقا عليه فلا نجاح لفعل التّواصل إذا فالنّظام مؤلّف من

[1]- المرجع نفسه، ص 79.

علامات يتم صياغتها وفق قواعد متعارف عليها إمّا صوتية أو مكتوبة أو إشارية أو لمسية.

ت2 - القناة (*le canal*) و هي كل مادة مستعملة لنقل رسالة من المرسل إلى المستقبل، إنها السّند المادي أو الفيزيقي – كما يقول "ديبوا" *Dubois* اللازم لبروز النّظام في شكل رسالة، و مثيل ذلك الهواء بالنّسبة للأصوات الكلامية، و الحجر و الورق و السبورة و الشاشة الالكترونية بالنسبة للتواصل المكتوب.

ت3 - الطّاقة (*l'énergie*)

لا يمكن لأي قناة من قنوات التّواصل أن تعمل إلاّ إذا توفرت على عنصر الطّاقة، و مثال ذلك الجهاز الصّوتي للإنسان، فإذا كان الإنسان حيا و بمعنى آخر مزودا بطاقة – أي بقدرة - هي نتيجة امتزاج الحرارة الجسدية بالرّوح، فإن الجهاز الصّوتي يستمدّ هو أيضا قسط من الطّاقة الإجمالية التّي يتوفر عليها الجسم أمّا إذا كان الإنسان ميتا، أي إذا انعدمت منه الطّاقة الحية المحركة فإن جهازه الصّوتي يبقى معطّلا كذلك بالنّسبة للجهاز السّمعي و لأجهزة أخرى طبيعية أو اصطناعية.

ت4 - موضوع الرّسالة (*le thème*)

و يكون إمّا مرجعا ماديا أو تصورا عقليا واقعيا أو تخيليا جائزا أو غير جائز بالعقل. و يظهر ذلك فيما يعكسه المبنى من معنى. فموضوع الرّسالة يحيل على حقائق حيّة و هي واقعية و متخيلة أو مجردة أو مستحيلة، و هو المعنى أو المغزى أو المضمون أو دلالة النّص، إلخ.

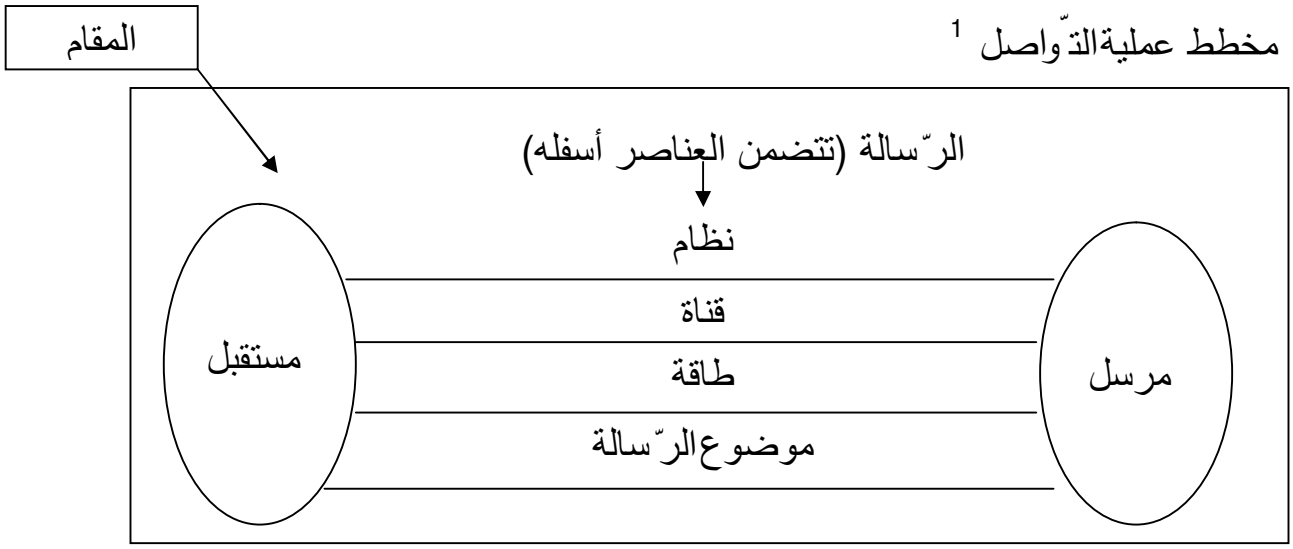
ث - المقام (*situation*)

اختلفت الآراء في تسمية هذا العنصر من عناصر التّواصل فسمي بالبيان الاجتماعي و بالطّرائق و بسياق المقام كما سمي بسياق الحال و بالمقام. و المقام هو مجموعة من الشروط السيّكولوجية و السّوسيرلوجية و الشارحة التي تحدد إرسال رسالة أو عدة رسائل في وقت معلوم من الزّمن و في مكان محدّد من الأمكنة و هو معلوم لدى المرسل و المستقبل، و يتمثّل بمجموعة من الحقائق التي تقودهاهذا النّظام أو ذاك، فالمرجع ألمقاميكوّن – إذن من عناصر المقام من المرسل و المستقبل و الظّوف الزّمانية و المكانية لنقالرّسالة، و مثال ذلك حين يأمر الأستاذ طلبته:" ضعوا أقلامكم على الطاولة" إن رسالته أحيلت على مقام زماني و مكاني إضافة إلى الأشياء الحقيقية التي تحيط بموضوالرّسالةو قسّم المقام إلى قسمين:

المقام المباشر: يشمل فترة و مكان التلفظ و على الأخص العلاقة التي تربط المرسل بالمستقبل.

المقام غير المباشر:و هو مجموعة العادات و التّقاليد في فترة معينة من التطور الاجتماعي لجماعة لغوية معينة.

مخطط عملية التّواصل [1]



5 -أنماط التّواصل:

يختلف التّواصل في طرائقه و أساليبه فتعددت أنماطه، و المؤكد فيه أنه يتم بين المرسل و المستقبل و مهما كان ذلك المرسل و المستقبل و هي: [2]

- التّواصل مع الذات: و الذي يكون عن طريق الذات بوجودها و كينونتها وعيها الداخلي بالعالم.
- التّواصل بين الفرد و الآخرين لأن إدراك الآخر يساعد الفرد على إدراك ذاته.
- التّواصل بين الجماعات الاجتماعية الذي يسعى إلى تنمية الروح التشاركية و تفعيل المبدأ التعاوني و تحقيق التعارف المثمر البناء.
- التّواصل البشري.
- التّواصل الحيواني.
- التّواصل الآلي.
- التّواصل الإعلامي (تكنولوجيا الاتصال بصفة عامة.)

[1]-نور الدّين رايص، سرّ التّواصل التّعبير الشّفوي و التّعبير الكتابي، ص 59.
[2]- جميل حمداوي، اللّغة و التّواصل التّربوي و الثّقافي مقاربة نفسية و تربوية، ص 57.

المبحث الثّاني

مظاهر التواصل غير اللّغوي

و أساليبه

1 - مظاهر التواصل غير اللّغوي.

2 - أساليب التواصل غير اللّغوي.

3. مهام التواصل غير اللّغوي.

4. مميزات التواصل غير اللّغوي.

يعتبر التواصل أداة لتنمية الإنسان و تطوير معارفه و خبراته، سواء من الناحية الاجتماعية أو التعليمية أو التثقيفية أو التّوجيهية، فإن للوسائل و المظاهر هنا دور هام في تحقيق هذا الهدف، إذ تختلف المظاهر و الوسائل في إيصال الرّسالة، فيستخدم الإنسان طرقا غير لغوية لنقل المعلومات إلى جانب اللّغة، وفي كثير من الأيان نجد أنّه استغنى عن جانب اللّغة،و يكثر ذلك في المواقف الانفعالية حيث يكون للاتّصالات الاجتماعية أهمية كبيرة،بحيث لا يركز الإنسان فيها على الكلام الذي يقال إنّما يركز على الكيفية التي قيل بها، و ذلكبالتّركيز على ما تؤدّيه لغة الجسم و الإشارات و الإيماءات، ففي كثير من الأحيان يكون التّواصل غير اللّغوي أكثر وضوحا و صدقا،خاصة من النّاحية النّفسية والوجدانية.

1. مظاهر التّواصل غير اللّغوي:

تعتبر حركات الجسم و الإشارات،و كل التّصرفات التّي يصدرها الإنسان كالضّحك و الصّمت، رسائل يحاول بها الانسان الاتّصال مع الآخرين، الذين يقومون هم أيضا بدورهم بتحليل هذه الرّسائل بالتّفاعل معها بالرّفض أو الاستجابة، بإصدارهم أيضا لحركات وإيماءات يفهم من خلالها الطّرف الآخر ردودهم تجاه هذه الرسائل و من بين هذه اللّغات غير اللّفظية نجد:

1.1 *التّواصل التّموضعي (proxémique)*

التّواصلالتّموضعي*proxémique* ويدعىأيضا التّقريبية أو المسافة و هي دراسة المجال الزّماني و المسافة بين المرسل و المرسل إليه و كيفية تنظيمها،و التّموضعية قناة بصرية و مرئية تحد حدود التّواصل الفضائي، و يقول "بييرغير"P. Guéer في هذا الصّدد«لا يقتصر استخدام التّواصل الألسني على حركات فحسب، بل يتعدى ذلك إلى استخدام الزّمان و المكان، فالمسافة التّي تفصلنا عنمتحدثين و الزّمان الذي يستغرق

استقبالنا له و إجابته تشكلان علامات فهذا النّوع من الكلام هو المعني البدّراسة تحت عنوان"*proxémique*"التّقريبية» .[1]

ويعتبر كتاب "ادوار هول" ET.HALL "اللّغةالصّامتة "Silentlanguage المنشور سنة 1959 أول مصدر سيميائي فيالدّقريبية .

ويعدّ البعد المكاني بين أطراف الخطاب و أيضا نمطا مهما من أنماط التّواصل إذ تختلف فيه الثّقافات كذلك اختلافا كبيرا، فنذكر مثلا أن الأمريكيين يشعرون أن متحدثيهم قد تجاوزو المسافة الواجبة بينه و بينهم إذا كانت أقل من 20بوصة إلاّ إذا كان المكان نفسه لا يسمح بذلك، كأن يكونوا في مصعد مثلا، على حين يشعر الأمريكياللاّتيني أن هذه المسافة أكثر مما ينبغي أن تكون، و أنت إذا نظرت إلى أمريكي شمالي و آخر أمريكي لاتيني و جدتهما يشعران بشعور غامض من عدم الارتياح، إذ يقترب الأمريكي اللاتيني فيتراجع الأمريكيالشّماليو كلاهما يمتعض دون أن يعرف السبّب إلاّ إذا اكتشف أحدهما الأمر و ترك الآخر علىسجيّته شعر على الفور بالارتياح. [2]

و استنتج "ادوارد هول" أن متغيراتالصّوت -بالنّسبة للأمريكي – مرتبطة بتحويلات في المسافة الخاصة مثل أن يكون المتكلم:[3]

1. قريب كل القرب من مخاطبه،فيكون هناك همس في غاية السّرية و المسافة هي من 10إلى 20 سنتيم.
2. قريب من مخاطبهفيكون هناك همس مسموع شيئا ما و سرّي و المسافة هي من 25إلى 35 سنتيم.

---

[1].جميل حمداوي، مظاهر التّواصل غير اللغوي، ص 01. (http://pulpit.alwatanvoice. Com / article 244.ertml)

[2].دوجلاس براون، أسس تعلم اللّغة و تعلمها، تر: عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، دط، 1994 ،ص259

[3]نورالدين رايص، سر التّواصل التعبير الشفوي التعبير الكتابي، ص ص:128 - 129

3. قرّب من مخاطبه، فيكون داخل قاعة صوت هادئ و خارجها صوت دعي و سرّي المسافة من 40 إلى 60 سنتيم.
4. في مسافة تتراوح ما بين 60 إلى 100 سنتيم يكون الصّوت هادئا والتّكلفة مرتفعة و الخبر شخصي.
5. في مسافة تتراوح ما بين 120 إلي 150 سنتيم يكون الخبر عادي و الخبر شخصي.
6. في المسافة مع الجمهور ما بين 160 إلي 240 سنتيم يكون الصّوت عادي و مرتفعا شيئا ما و الهدف إعلام الجمهور.
7. تكون المسافة شاملة للقاعة ما بين 240 إلى 600 سنتيم عندها يكون الصّوت قويا و الهدف إخبار مجموعة من الناس.
8. و في مسافات قد تكبر أو تصغر داخل قاعة ما بين 600 إلي 740 سنتيم أو في الخارج إلى حدود 30 مترا، يكون الصّوت عالي مداه، مثلا: عند الوداع.

يقول "بيير غير" معلقا على هذه المسافات « و نخطئ إذا ظننا بأن المسافة بين المتحدثين يحدّدها علم الأصوات، و الواقع أن تلك المسافات اصطلاحية: فالأنكلوسكسونية يبقون مسافة معينة بين المتحدثين، بينما يسعي اللاتينيون (أمريكا و أروبا) إلى اختصارها، فينتج عن ذلك أن الأوائل يحسون بعدم ارتياح و عدوانية تبعث من محدثيهم اللاتين، بينما يخيل إلى هؤلاء أن الأنكلوسكسونيين باردون و متحفظون».[1]

و قد طوّر "ادوار هول" أبحاثه و صاغها في قالب جديد في كتابه الثّاني الذي أصدره سنة 1966 تحت عنوان(*the hiden dimension*) حيث صنّف المسافات إلى أربعة:[2]

[1]-جميل حمداوي، مظاهر التّواصل غير اللغوي، ص 02.
[2]-نورالدين رايص، سر التّواصل التعبير الشفوي التعبير الكتابي، ص ص 130-131

1 . المسافة الشّخصية (*personnelle*) من 45 إلى 120 سنتيم و تسمح هذه المسافة بتمرير الأخبار بين متخاطبين دون خبر و لا مساوئ بحيث يرى بعضهما الآخر، و يتفاهمان جيدا و من الممكن أن يتسلما باليد و يشعر الواحد منهما بالآخر.

2 .المسافة الاجتماعية ما بين 120 إلى210 سنتيم تشكل حيّز طاولة أو مكتبا مما يستحيل معه الارتباط الجسدي، و يكون الصّوت جهير و النّظر صافيا، لكن الإحساس الشّمي و الحراري منعدم.

3 .المسافة الحميمية ما بين0 و 45 سنتيم و تنتمي إلى الاحتياط و التّأثر أو العدوان و التّهجم (و تدخل هذه المسافة في عدة مواصفات حيث يكون النّظر بانحراف والصّوت منخفضا و الاتّصال مرحا أو عنيفا، و يتصل الجلد بالجلد و كذا الروائح...).

4 .المسافة الجمهورية (*publique*): و تكون من 4 إلى 8 أمتار و زيادة، و هو مقام الخطيب الذي يتوجّه إلى الجمهور (وقتها يرتفع الصّوت و يتّسم النّطق بالفصاحة، وتأخذ الحركة شكلا ما و أمّا النّظرة فتصبح شاملة....).

من خلال هذه المسافات الموجودة بين المتحدثين يمكن أن نتعرّف على مكانة المتحدث و مقامه، في العملية التّواصلية و أيضا الوضعيات التّواصلية التي يمكن تواجدها بين المتخاطبين و تعتبر المسافة لغة يمكن لكل واحد منا التّعبير بها عن إحساسه،بالثّقة اتّجاه الآخرين و التّعبير بها عن حبه أو كرهه و قبوله أو رفضه لشيء ما، كما أن للمسافة أهميّة كبيرة في العملية التّعليمية بحيث أن التّلاميذ من خلالها يظهر مدى ارتياحهم للمادة و إحساسهم بالثّقة اتّجاه المعلم، ذلك باختيارهم للأماكن حسب ميولهم للمادة الرّغبة في دراستها تلك أو كرههم لها كذلك بالنّسبة للمعلم.

و ترتبط المسافة بين المتواصلين أساسا بالتّموضع داخل المجال و التّموقع فيه، فاختيار الأماكن ليس أمرا اعتباطيا، و إنما يحمل دلالات سيكواجتماعية أي دلالات عن

العلاقة الوجدانية بين المتواصلين، أي علاقة الفرد بالجماعة على مستوى التّواصل، فاختيار التّلاميذ لمكان معين داخل الفصل الدرّاسي يؤشرّ على الجوانب التّالية :[1]

أ -جانب نفسي: كإحساس التلّميذ بالتهّميش و الرّغبة في الظّهور أو الاختفاء أو المنافسة.

ب - جانب وجداني: يتعلق بعلاقات التلّميذ الذي اختار مكانا مع التّلاميذ، أو مع المدرس بناءعلى علاقات الزّمالة أو المصلحة أو المنفعة.

ج - حوافز المادة و أهدافها: يغيرّ التّلميذ مكانه من مادة إلى أخرى، حيث يكون أكثر نشاطا، و تحفيزا و اختيار للمكان المناسب في مادة محبوبة لديه على عكس مادة ينفر منها و يميّز "سكوفسكي" بين التّموقعات التّالية: وجه لوجه، جنب بجنب –ظاهر لظاهر - وجه لوجه مع وجود فارق.

1. 2. الحركات الجسمية (*le gestuel*)

تهتم الحركة الجسدية أو الشّخصية – (*le gestuel*) و تعني حرفيا دراسة الحركات بدراسة الإيماءات و الحركات و الرّقصات.

و الاهتمام بالحركات ذو جذور قديمة فداروين له كتاب في هذا الصّدد "التّعبير عن العواطف عند الحيوان و الإنسان " (1873)، لكن من الذين كان لهم السّبق و الفضل في دراسة هذا النوع من الحركات هو:" راي بورد هوستيل" (*Ray. Birdwhist*) (1952) من خلال كتابه "مقدمة في الكنسية" و كان له الفضل أيضا في تحديد خاصيات العلامات الحركية،التي نميّز بها سمات شفوية متضامنة و سمات ضميرية دائمة الحركة، و من بينهما السّمات الشّخيصية الضّميرية المتضامنة،و الضّمائر المبنية بشكل تعارضي: تباعد - تقارب :هو - أنا - هو ذا - ذلك و يمكن للحركة الموسعة ذاتها أن تكثر التّشخيصية الضّميرية فنحصل بذلك على سيمات تكاثرية: نحن، هم و سيمات شفوية متضامنة

[1] جميل حمداوي، مظاهر التّواصل غير اللّفظي، ص 04.

و سميات ضميرية دائمة الحركة من بينهما سمات الزّمن، كما يجدر أن نذكر سمات الوجهات: تحت، فوق، خلف، أمام، خلال.[1]

وقد حدّد "راي بورد هوستيل" هذه الحركات الجسدية و هي:[2]

1 -ناحية العينين و تشمل الحواجب و الأجفان و الحواشي.

2 -ناحية الفم.

3حركات النّظر .

4 -حركات اليدين و الأصابع والسّواعد.

5 -حركات الجسم.

إنّ مجمل الحركات التي تصدر عن شخص ما قادرة على توصيل أشياء و معان كثيرة، فأجسامنا تتحرك لتعبر عن انفعالاتنا،فلغة الجسد تجمع مختلف التّعابير الحسية و الفسيولوجية، فهي لغة بين البشر لا تحتاج إلى ترجمة، فمفرداتها ليست محدودة أو محكومة بنظام معين مثل اللّغة المنطوقة، و هي أكثر اتساعا لتحوي ما نريد إيصاله و أكثرها صدقا لمشاعرنا و أحاسيسنا وانفعالية، و في أغلب الأحيان لا إرادية. إنّها لغة مرئية، مادية ملموسة و تتجاوز الدلالات التقليدية إلى الإيحاءات و الإيماءات و الإشارات و الإرهاصات التي لا يمكن حصرها إنّه لغة الإحساس و العاطفة و الوجدان، كما أنه لغة العقل و المنطق و القياس و قد تجسّدت أمام بصر الإنسان و بصيرته» .[3]

وتتميز كل لغة و كل ثقافة "بلغة جسم" خاصة تستخدمها بطريقة مفهومة، وقد كتب شكسبير في (حكاية الشّتاء) «كان صمتهم ناطقا، و كانت إشاراتهم لغة» . ولا نعرف ثقافة لا تستخدم لغة الجسم، وثمة بحوث رصدت لغة الجسم أي كيف ننقل المعاني حين نطوي ذراعينا أو حين نقف، أو نمشي أو نحرك أعيننا أو غيرها من الإشارات، و يعد كتابي

[1]-جميل حمداوي، مظاهر التّواصل غير اللفظي، ص 05.
[2]- المرجع نفسه، ص ص 05-06.
[3]- نبيل راغب، التعبير بالجسد في الفن و التجارة و السياسة، دار الطباعة و النشر و التوزيع، دط، القاهرة:1998، ص06

"إدوارد هول "(اللّغة الصّامتة) و (البعد الخفي) من أهم الكتب التي فتحت مجال الاتّصال غير اللّغوي عبر الثّقافات بشكل شامل.[1]

صحيح أن الاتّصال الحركي أمر كلي في الثّقافات،لكنها تختلف و تتنوع بين الثّقافات من حيث تفسيرها و دلالاتها،والنّاس جميعا يحركون رؤوسهم و أيديهم و ذراعيهم، لكن مغزى هذه الحركات يختلف من مجتمع لآخر،نأظر مثلا في المعاني التّالية و كيف تعبر عنها بالحركات في ثقافتك.[2]

1 -الموافقة (بنعم)،

2 -لا،

3 -تعال هنا،

4اللاّ مبالاة (لا أعرف)،

5 -الغزل،

6 -الإهانة،

لا شك أن في ثقافتك إشارات مصطلح عليها للتّعبير عن هذه المعاني،إنّ الإشارة المهذبة في ثقافة ما قد تدل على إهانة في ثقافة أخرى،الإيماء بالرّأس مثلا يعني (نعم) في معظم اللّغات الأربية، لكنه عند الأسكيمو يعني (لا) تعبّر جماعة (أنيو) اليابانية عن الموافقة بضم الأعين على الصّدر و التّلويح بها،كما يعبّر الأقزام الزّنوج في المناطق الداخلية من الملايو عن الموافقة بهز الرّأس بقوة إلى الأمام،في حين يعبّر عنها أهل البنجان من اليهود بهز الرّأس بقوة إلى الخلف، و أهل سيلان بإنزال ذقونهم إلى الأسفل ثم الاستدارة بها إلى الكتف الأيسر، و هكذا.[3]

[1]-دوجلاس براون، أسس تعلم اللّغة و تعليمها، ص257

[2]- المرجع نفسه، ص ص 157- 158

[3]- المرجع نفسه ، ص ص257-258.

و أشار "ربابورت" Robabort على لسان "داروين" أن الحركات التّعبيرية أيضا تكون فعلا (*Action*) في غياب الموضوع، إذ أنّها فعل أساسي غير كامل *fundamentelly IncompleteAction* كما يرى أيضا أن الحركات المعبرة تعني شيئا، و أن "احمرار الوجه و كز الأسنان لها حدّ في حالة الغضب، حيث تكون على الأقل إشارة (علامة) لبعض الأشخاص ..."و أضاف "ربابورت"كذلك أن هذه الحركات التّعبيرية لا تكون مجرد نتيجة آلية للوجدانيات،و لكنّها تعبيرات حقيقية و اتّصالات، وهكذا فإن ارتباط بين اللّغة و الحركات التّعبيرية يكون واضحا، و أن اللّغة تصف على أنها حركات تعبيرية مميزة *differents movements exprésives* و بهذا فالحركات التّعبيرية تكون أكثر من الإشارات (العلامات) ».[1]

3.1. هيآت الجسم:(*les postures*)

والمقصود هنا الهيئة التّي تكون عليها الجسم في المكان،و التّي نستفيد منها داخل القسم في جمع المعلومات و رصد الفعل تجاّه الرّسالة، و قد حددها "جيمس" "*James"* في أربعة هيآت أساسية هي:[2]

1 -**هيأة الانتباه:** حيث تتطلب تحريك الأعضاء و يميل الجسم و الرّأس إلى الأمام.

2 -**هيأة الرفض:** حيث يدور الجسم أو الرّأس في الاتجاه المعاكس للمخاطب.

3 -**هيأة الامتداد:** و تشير إلى الاعتزاز أو تكبّر أو الازدراء عن طريق تقلّب الجسم و ارتفاع الرأس.

4 -**هيأة الانكماش:** حيث ينغلق مؤشرا على الخضوع،أو إدارة التّلقي أو الاكتئاب و الانهيار.

[1]- زينب محمود شقير، اضطرابات اللّغة و التّواصل، الموزع النهضة المصرية،ط2، 2002 ،ص ص 165-166

[2]-جميل حمداوي، مظاهر التّواصل غير اللفظي، ص ص06-07.

4.1.الميم:(*mimique*)

و نعني بالميم كل ما يتعلق بتعابير الوجه و النّظر و التّي تترجم الانفعالات، مثل الحزن و الخوف و كل شخص يحمل سمات مميزة في وجهه، لذا وجه المدرّس يثير انتباه التّلاميذ إذ إنّ الكيفية التّي ينظر بها إلى التّلاميذ تؤشر على أمر أو تحفيز أو ترهيب، فمن خلال النّظر يبعث المدرّس تلميذا على المساهمة أو المبادرة أو الانكماش أو الانغلاق.[1]

1.4.1التّعبيرات الجسدية:

ويركّز فن الميم أساسا على الهيئة الجسمية و الحركات، بعيدا عن كل تعبير لفظي يساعد بدون شك على وعي تام بالقدرة المسبقة المثيرة و حدود الحركة، والميم كذلك تعبير عن الفكرة بواسطة الحركة و قد عرفه اليونانيون و الرّومان عندماتّخذوه نوعا من الكوميديا الشّعبية حيث يقلّد الكاتب خصائص و قيم الشّخصيات،و يعيد ممثّل البانترميم (ممثلا متخصصافي التّقليد و المحاكاة).

لقد حدّد "لاوتون" "*lawtan*" " المكونات الميمية و هي ثلاثة أنواع :[2]

1 التّعبير الطّبيعي للانفعالات.

2 -الحركات الاستغلاليةالتّي تصف مختلف النّشاطات (اللّعب و العمل)

3 -الحركات الاصطلاحية التي تشمل ثلاثة أنواع:

أ - الحركاتالسّردية المستعملة فيمجال التّبادلات اللّفظية.

ب - الحركات الوصفية التي تسمح للفنّان التّعبير عمّا يرى، و يسمع يحسّ و يلمس. و تكمن هذه الحركات أيضا في وصف الأحداث أو الظّروف الواقعة خارج المشهد.

ت - الحركات الانفعالية المشتقة من الانفعالات الطّبيعية على سبيل المثال.

[1]-جميل حمداوي، مظاهر التّواصل غير اللفظي، ص 10.
[2]- المرجع نفسه، ص 11.

و قد ميّز "لاوتون" أيضا الأنشطة الجسدية المعبرة على الانفعالات الطّبيعية في سبعة أنشطة هي:[1]

1 -نحو الأمام : للسلام و القبول و الاستفسارأو التّعبير عن المفاجأة .

2 -نحو الخلف:للرّفض و التّعبير عنهو إظهار الكراهية و النّفور و الخوف.

3 -نحو الأعلى أو الخارج:و ذلك للتّعبير عن جميع الانفعالات المفردة أو الضاحكة.

4نحو الأسفل أو الدّاخل: وذلك لإظهار جميع الانفعالات الحزينة، و يشير بمفرده إلى حالة التّعب.

5 -الهيئة المنفتحة: هي علامة الطّيبوبة و الأمانة.

6 -الهيئة المنغلقة المنكمشة: مثال جمع اليدين مصاحبة بحركات سريعة غير ظاهرة هي علامة على الاحتيال والخفّةو استعمال الذّكاء.

7 -تقديم الظّهر: يعني نهاية حلقة أو أخذ قرار، أو تغيير في الهيئة.

1 -4 -2السّرعة / المشي

حيث تختلف طرق المشي من شخص إلى آخر،إذ يمكن من خلالها التّعرف على حالته النفّسية التّي كان فيها، من حيث سرعتها و طريقتها، فالمعلم داخل القسم الدراسي تختلف مشيته من موقف إلى آخر من حيث مشيه في المنصة و بين الصفوف، و مؤخرة القسم،قد قسّم "لاوتون"السّرعة إلى سبعة أنواع :[2]

1 -عادية.

2 -بطيئةتعبّر عن الهدوء و الاحترام.

3 -سريعةو هي علامة القلق و التوّتر و التّسرع.

[1]- المرجع السابق، ص11.
[2]- المرجع نفسه، ص12.

4 -ثقيلة: لإظهار معارضة ما.

5 -متعبة مشخّصة عن طريق تخفيض الكتفين و رمللي ّ جلين.

6مخفيّ تتعلن عبر إيقاع السرّعة و الحركات السّ ريعة.

7 -هادئة: و هي غالبا ما تترجم عبر الانفعالات المنحرفة أو المتغيرة للاتجاهات.

3.4.1النّ ظر

يلعب النّ ظر دورا مهما في عمليةالتّواصل غير اللّفظي خاصة أثناء التّعارف والتّواصل في التّ عبير عن المشاعر و الأحاسيس، و قد تكون نظرة غمزة بالعيون أو نظرة استهزاء وسخرية أو اندهاش.[1]

فالمعلم فيالصفّ الدّ راسي تختلف نظرته إلىالتّ لاميذ من موقف إلى آخر، فقد تكون النظّرة معبّ ة على الموافقة على الإجابة، أو الر ّ فض بغمض عينيه قليلا، و كما يمكن أن تكون نظرة تخويف، و التّ ي تكون حادةللسّيطرة على التّ لاميذ و الحفاظ على الهدوء، كما يمكن أيضا أن تكون نظرة اشمئزاز و النفّور من بعض التّصرفات التّي يصدرها التّ لاميذ وتختلف النّ ظرات من موقف إلى آخر و من حالة إلى أخرىفهناك نظرات تعبّ ر عن الحزن أو الفرح و أخرىالتّ أسف و الحيرة، فمن خلالها يمكن أن نتعّف على نفسية صاحبها و على حالته.

5.1.طلّ مت:

يعتقد أن الصمّت إحدى نقاط الضّ عف لدى الإنسان، أو وسيلة للهروب من كثير من المواقف الاجتماعية لعدم قدرته علىالتّعامل معهم، إلاّ أن هذا الاعتقاد خاطئ لأن الطّبيعة البشرية تستوجب ذلك، ولأن النّ اس لا يتحدثون بدون انقطاع و توقف، بل يتخلّل حديثهم وقفات، يفكرون من خلالها على الكلمات التي يستخدموها أثناءالتّ حدث اختيار ألفاظهم، كما

[1]-جميل حمداوي، مظاهر التّواصل غير اللفظي، ص12.

أنّهم يصمتون خلال إنصاتهم لحديث الآخرين، و من الأمثلة الشّائعة قولهم« إذا كان الكلام من فضة فإن السّكوت من ذهب» . ولقد الرّسول صلّى الله عليه و سلام« من كان يؤمن بالله و اليوم الآخر فليقل خيراً أو ليصمت» .و في حديث آخر يقول صلّى الله عليه و سلام « من صمت نجا» و هذا رسول الله يبيّن لنا فائدة الصّمت، بحيث اعتبرها نجاة من المصائب التّي قد تحلّ في بعض المواقف، و الصّمت لا يقصد به أن يصمت الإنسان دون كلام بل أن يعرف متى يتحدث و متى يصمت، فالصّمت في حدّ ذاته هو معرفة إذْ يدّل السّكوت في كثير من الأحيان على الرّد و الإجابة.

وقدّمت نماذج كثيرة لكل واحد معناه و مضمونه و نتائجه بالنّسبة لعملية الاتّصال ذاتها، و من بين هذه النّماذج نذكر:[1]

- صمت الإنسان عندما يكون غاضباً أو مصاباً بحالة من الإحباط، لا يريد أن يعبّر بكلمة واحة عن حالته هذه.
- الصّمت أثناء الاستماع إلى حديث الآخرين، أو نشرة أو محاضرة أو رواية.
- صمت الملل الذي يعبّر عن الانسحاب من موقف، أو تقييم سلبي لما يجرى، و عادة ما ينطوي على نزعة على التّعالي الموجّه إلى الطّرف الآخر.
- الصّمت الذي يحدث عندما لا يستطيع الشّخص أن يفكّر في شيء يقوله.
- صمت الشّخص الذي يفكّر في نقطة أثارها متحدّث معيّن، و هو يختلف عنه فيها.
- الصّمت عندما لا يفهم الشّخص ما قاله المتحدث، إلى درجة أنّه لا يستطيع أن يوجه سؤالاً استفسارياً .
- قد يكون الصّمت علامة وقار و تبجيل أو تأمّل.
- الصّمت الذي يعقب توجيه عبارة بطريقة دوجماطيقية قاطعة، و كأنّ صاحبها يقول: «هذا كل ما يمكن أن يقال و لا شيء أكثر من ذلك» .

[1]-منال طلعت محمود، مدخل إلى علم الاتّصال، دط، 2001-2002، ص ص34-35

- صمت الأصدقاء أو المحبّين، عندما يلتقون و لا يحتاجون إلى أن يقولوا شيئا لكي يعبّروا عن مشاعرهم و عواطفهم، و يكتفون بالابتسامةأو التّسليم باليد، و هذا النّموذج من نماذج الصمّت يعكس أعمق مستوى للعلاقات الإنسانية، لأنّ الأشخاص الذين يعرف كلٌّمنهم الآخر معرفة جيّدة لا يحتاجون إلى الكلام من أجل أن يكون اتّصالهم وثيقا، بل يكتفون بلمحة أو نظرة أو ابتسامة مفهومة.
- صمت البلية:وهو صمت مهيب قد يلجأ إليه الإنسان في حالة إحساسه بالأسى أو الحزن العظيم، أو قد يضطّر إلى اللجوء إليه في مشاطرته لأحزان إنسان آخر.
- صمتالتّحدي: وهو الذي يحدث مثلاً عندما يعاقب الطّفلو يعبّر عن ألمه، أويسأل سؤالاً و لا يجيب عليه أحياناً .

و ما نلاحظه هنا تعدّد معاني الصّمت و أغراضه، لذا وجب على المتكلمين البحث عن المعنى المناسب الذي يتعرّض له حتى لايؤدّي إلى سوء فهم أو انقطاع في التّواصلالأن ما هو شائع أن الصمّت دليل على عدم الرّغبة في المتكلم و في كلامه.

والواقع أن ردود الفعل تجاه كل نموذج من هذه النماذج ينبغي أن تكون مختلفة، لأن كل نموذج يعبّر عن شيءمختلف تماماً عمّا يعبرعنه الآخر.[1]

6.1. نظائر اللّغة

ليست الكلمة المنطوقةكلمة محايدة، بل إنّها تتأثّر بنبرةالصّوتأو نغمته و بالتّوكيد وبالتّغيير في مقامات الأصوات و الوقفات التي تتخلّل إلقاء عبارة معينة، و درجة الخشونة أو اللّيونة و غيرها من العوامل غير اللّفظية التّي يطلق عليها :" نظائر اللّغة " *paralanguage* " فكلمة «نعم»وهي كلمة بسيطة، يمكن أن تعبّر في صورتها المنطوقة عن العديد من المشاعر : كالغضب أوالتّحدي أو الخوف أو الإحباط أوالتّمني أو الموافقة أو اللاّمبالاة، و ذلك حسب الطّريقة التي تنطق بها أو أسلوب التّعبيرالصّوتي الذي نتّخذه و

[1]- المرجع السابق، ص 35

نحن لا نأخذ الكلام في حياتنا اليومية بألفاظ فقط و إنّ ما بخصائصه الأخرى غير اللّغوية التي تسمى " نظائر اللّغة " حتى نستطيع أن ندرك معاني ما يقوله الآخرون لنا، و في هذه الحالة لا نركّز اهتمامنا على (ما) يقوله الآخرون فقط، بل نهتم أكثر (بكيفية) قولهم له.[1] ويعتبر التّنغيم و النّبر من بين هذه النّظائر التي تتصف بها اللّغة:

أ. التّنغيم

لقد قال "نيشه"«لا ننقض في الغالب رأينا في حين أن الذي جعله على تلك الشّاكلة، هو في الحقيقة تلك النغّمة التي عبّرنا بها» .[2]

فالتّنغيم مسألة تخص الشعور و المفاهيم و الاقتناع، و يكون مقبولاً و صحيحاً لما نعتقد على الخصوص ما نقول، ويلعب التنغيم دوراً تقريرياً في التّواصل و العلاقات الإنسانية. فمثلاً في الدارجة الفاسية نستعمل جملة " الله أكبر " في تنغيمات صوتية عدة ففي التعجب نقول " الله أكبر !" و في التأسف و الحسرة على وفاة شخص ما نقولها أيضاً، كما نستعملها في السّخرية عندما نستنكر قول شخص كاذب، و ذلك بتنغيم يختلف الواحد منه عن الآخر و في سياق ينبئ بذلك.[3]

و من الثّابت أن رجل المسرح يعتمد كثيراً على خاصية التّنغيم الصّوتي، لكي يشخّص حالة مرض أو بؤس أو إعياء أو استفسار أو سخرية أو شجاعة. و ذلك لاستثارة عاطفة أو حب أو تطهير من عقدة ذنب أو تشجيع على خبر.[4]

[1]-منال طلعت محمود، مدخل إلى علم الاتّصال، ص 35.
[2]-نورالدين رايص، سر التّواصل التعبير الشفوي و التعبير الكتابي، ص 106.
[3]- المرجع نفسه و الصفحة نفسها.
[4]- المرجع نفسه، ص 107.

ب -النّبر

يراد بالنبّر الضّغط على أحد المقاطع، و إبرازه بالنسبة للمقاطع الأخرى المجاورة له،ويتم ذلك بتغيير في قوة المقطع المعنى أو ارتفاعه أو مده، فعند النطق به يلاحظ أن جميع أعضاء النطق تنشط غاية النشاط حيث يصبح الصّوت واضحاً في السّمع.[1]

و يعرّف "مارتيني" النّبر بقوله إنّه إبراز مقطع صوتي فيما يسمّى بالوحدة النّبرية، و هذه الوحدة هي في معظم اللّغات ما يدعى مادة اللّغة ».[2] فالنّبر هو التغييرات الصوتية في حدّتها و شدّتها و رفع الصّوت و انخفاضه.

7.1. لغة الأشياء (الوسائل الصّناعية)

تعدّ الملابس و وسائل الزّينة جانباً مهماً من جوانب الاتّصال، فهي عادةً تدّل على نظرة المرء إلى نفسه، و على طبقاته الاجتماعية وعلى شخصيته بشكل عام، و كذلك وسائل التّزيين المختلفة يكون لها مغزى خاص بين الحوار في الثّقافات المختلفة.[3]

و نجد أن بعض الثّقافات تعلّق أهمية كبيرة على المظهر الفيزيقي للإنسان، وعلى جاذبية هذا المظهر، تلك الجاذبية التي قد يختلف تعريفها من عصر إلى آخر ومن أسلوب متحدث إلى آخروفي هذا الصّدد يشير أحد المهتمين بشؤون الاتّصال غير اللّفظي إلى العبارة التّالية«إنّك تعبّر عن هويّتك الخاصة، و نقلها إلى الآخرين بواسطة ذاتك المرئية». [4]

و تقوم الملابس بوظائف هامة من وجهة نظر الاتّصال، فهي تعبّر عن الانفعالات والمشاعر، فضلاً عن أنها تؤثر في سلوك من يرتديها و سلوك الآخرين نحوه، و من ثم فهي

[1]-نورالدين رايص، سر التّواصل التعبير الشفوي و التعبير الكتابي، ص 109.
[2]- المرجع نفسه، ص 110.
[3]-دوجلاس براون، أسس تعلم اللّغة و تعليمها، ص 259.
[4]-منال طلعت محمود، مدخل إلى علم الاتّصال، ص 36.

تعتبر ذات قيمةاتّصالية كبيرة، و المقصود بلغة الأشياء أي تلك المعاني التي يجعلها الإنسان على الأشياء التي يغلّف بها ذاته، كالملابس و الحلي و طريقة تصفيف الشعر أوالتي يجمّل بها منزله كالقطع الأثرية أو التّصميمات الجمالية و ما إلى ذلك.[1]

8.1. اللّمس (*La touche*)

اللّمس وهو أقدم الاتّصال البشري، فالطّفلالصّغير يكتشف محيطه الخارجي عن طريق حواسه بما في ذلك اللّمس.

اللّمس هي من أكثر مظاهر الاتّصال غير اللّغوي عرضة لسوء الفهم، إذْ يدّل في بعض الثّقافاتعلى إحساس حميم و شعور قوي بالودّ، و يدّل في ثقافات أخرى على سلوك مبتذل و معرفة حدوده و تقاليده ضرورية للاتصال الواضح الذي لا لبس فيه.[2]

إذْ يعتبر اللمس أداة اتصاليةقوية تعبّر عن العديد من المشاعر: كالخوف و الحب والقلق والدّفءو البرودة، و تعلّق معظمالثّقافاتاهتماماً كبيراً على اللّمس كأداة اتّصالية، فضلاً عن أهميته كعامل من عوامل الحياة الإنسانية في مراحل الطّفولة المبكرة.[3]

و هذا رسول الله صلّى الله عليه و سلام يعلّمنا أن مسح على رأس اليتيم بطريقة مختلفة بين الذّكر و الأنثى، لأنّه صلى الله عليه و سلام كان يتيماً و يدرك حقاً ما معنى أن يشعر اليتيم بالحنان، و لو بحركة بسيطة بلمسه على رأسه بحركة خفيفة.

إذْ أنّ لمس المعلمللتّلاميذ، قد يعطى له الحافز للإجابة و المشاركة لما لها من أبعاد نفسية، تعطيها له بالإضافة إلى طريقة حدوث اللّمس، إذْ كانت لطيفة أم عنيفة فكل هذه العوامل تعطيدلالة خاصة للّمس و تؤثّر في طبيعة الاستجابة، فمن خلال اللّمس يتفاعل من مع المعلم سواءبالسّلب أو الإيجاب بحيث يشعر ذلك التّلميذ بالأمان و الطّمأنينة و بنوع من

[1] المرجع السابق، ص 37.
[2] جوجلاس براون، أسس تعلم اللّغة و تعليمها، ص 209 .
[3] منال طلعت محمود، مدخل إلى علم الاتّصال، ص 37.

الحرية التّعبيرية عمّا يريده، كمايمكن أيضاً أن يكون خشناً من طرف المعلم، بحيث يوحي فينفس التّلميذ بالخوف و الارتباكو اللّمس يعتبر أحسن وأعمق دلالة من اللّغة، لأن اللّغة معنوية و اللّمس نشعر به و تقشعر أبداننا له .

ونرى أنّ اللّمس محدود وقويمن حيث قوة الآلة عمّا نريده، إذْ يمكن أن يحدث بين أفراد العائلة و بين الأصدقاءومع الشّخص الذي يشكو إلينا همّه، والذي أصيب بمصيبة ما أو المحبط ذلك بالمصافحة و المعانقة لرفع معنوياته، ولا يصحّ في كثير من المواضع مثلاً بين العامل و مدير عمله لأنّ هذا النوع من العلاقات يسودها الاحترام، و كذا اختلاف الطّبقة الاجتماعية.

9.1.الاتّصالالشّمي

تستقبل أنوفنا أيضاً بعض الرّسائل غير اللّغوية، و حاسة الشّم - كما تعلم -قويّة جداً في المملكة الحيوانية، لكنّها فيالثّقافات البشرية تختلف في دلالاتها خاصة فيهذا الزّمان، الذي أدّى فيه الإنتاجالصّناعيإلى ولع بالرّوائح و مستحضرات التّجميل، خذ مثلاً استخدام البخور و الطيّب فيالجزيرة العربية، و ما يفهمه الضّيوف من تقديم البخور و الطّيب .[1]

وقد تباينت الثّقافات فيه ففيديننا يمنع وضع النّساء العطور، وقد تعتبر التي تفعل ذلك وتخرج وشمّ أحد المارة ريحها زانية، وهذا الأمر له أسبابه وعلّه و لكن قدّم بديلاً على ذلك وهو الطّهارة، و حرص كلّ الحرص عليها إذْ لا تقبل أي عبادة إلا بالطّهارة. كما نجد أن العطور فيالثّقافات الأخرىتدلّعلى الرّقي و على اختلاف الطّبقات الاجتماعية.

[1]- دوجلاس براون، أسس تعلم اللّغة و تعليمها، ص ص259-160.

10.1.لغة العيون

يلعب النّظر دوراً مهماً في عملية التّواصل غير اللّفظي، خاصة أثناء التّعارف و التّواصلفي التعّبير عن المشاعر و الأحاسيس، وقد تكون النّظرة غمزاً بالعين أو نظرة سخرية و استهزاء و للعيون عدة أشكال و ألوان و كلّ واحدة قراءة لشخصية صاحبها.

هل يعدّ التقاء العيون أمراً مهماً في الحوار بين شخصين؟ و متى ينبغي ألاّ يستمر التقاء العيون؟ و ما معناه؟ إن الثّقافات تختلف اختلافاً كبيراً في هذا الجانب البصري من الاتّصال غير اللّغوي، فالثّقافة الأمريكية تفضّل التّقاء العيون بين متحدثين من أوضاع اجتماعيةمختلفة، و ترى في عدم التقائها إشارة إلى التّجاهل واللاّمبالاة، على حين ترى الثّقافة اليابانيةالتّقاء العيون وقاحة.ومن الواضح أن التّداخل في هذا النّمط يؤدي إلى سوء الفهم.[1]

وللعيون أبعاد مختلفة من حركة تعبّر عن الاهتمام، أو الملل،وأ التّعاطف أو العدوانية أو الانجذاب أو الفهم أو سوء الفهم غيرها، و من ثمّ فإنّ اكتسابها مهم جداً في الاتّصال الحر غير الملبس في اللّغة الثانية.[2]

و هذا رسول الله صلّى الله عليه و سلام يحدثنا عن العين «رحم الله عيناً بكت من خشية الله، و رحم الله عيناً سهرت في سبيل الله» .

ويقول أيضاً أكثر من يموت من أمّتي بعد قضاء الله تعالى و قدره بالعين» .

من خلال هذه الأحاديث نرى أن للعين دور في العبادة، الحديث الأول تكون دموع التوبة والنّدم و الاستغفار عن الخطيئة، و تكون العين ساهرة من أجل العبادة.وفي الحديث الثّاني

[1]-دوجلاس براون، أسس تعلم اللّغة و تعليمها، ص 258
[2] -المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

يؤكّد أن العين حق تلحق الإنسان إذْ أنها السّبب الثّاني بعد قضاء الله و قدره، فالعين من أعظم نعم الله على الإنسان.

ويستطيع الواحد أن يقرأ النّاس في عيونهم، كما يؤثّر لون العين على الآخرين و ذلك إذا كان لون العين شائعاً أو نادراً، أو مستحباً أو لافتاً للانتباه والعين محاطة بعضلات في الوجه، منها الجفون و الحاجبين وهي أيضاً تساعدفي توضيح النّظرة فمن خلالها نقرأ شخصية هذا الشّخص و العين تتأثر بالحالة النّفسية للإنسان فتظهر المتوتر و القلق و المسترخي .

11.1. لغة البدن(*language corporel)*

إنّ تلك الإدراكاتالخاصة بالوظائف البدنية النوّعية تعبّر بطريقة رمزية، عن صراعات لا شعورية *conflit inconscient* وتولدت فكرة اللّغة البدنية من عمل "فرويد" في الهستيريا 1958حيث أنه سلم بوجود إثارة نفسية، وتخيّل لا شعوري إلى شكل بدني من أجل تفريغ الطّاقة تمثلت في شكل عرضي هستيريوعموماً فإنّ كلّ الأمثلة على المرض البدنيقد تدلّ علىتكوّن تعبيرات عن التوتر النفسي*tension psychic* خاصةأنّها ربما تعبرّ على أنّها تعبيرات رمزية تنشأ علىصورة أعراض تحويلية أولية، أو تعبّر على أنها استجابات و خيالات ثانوية (لتفريغ الشحنة) إلى حالات عضوية أو فسيولوجية،ذإّها أيضاً قد تحدث على أشكال (أساليب) خاصة (مميزة)للعمل و المزاج و التّعبير الخاص و هكذا.[1]

1 -12 الغضب

يعدّ الغضب من إحدى الظواهر المصاحِبة للكلام، ففي بعض الخطابات التعليمية الجامعية التي سجلناها، لاحظنا عند أصحابها ظاهرة الغضب، وهو سلوك طبيعي في مثل

[1]-زينب محمود شقير، اضطرابات اللّغة و التّواصل، الموزع النهضة المصرية 9 ش عدلى ـ القاهرة،طبع مزيدة و معدلة، 2002، ص 172.

هذه الوضعية، لأن المتكلم أمام جماعة من المتلقين تختلف سلوكاتهم وتصرفاتهم حيال المتكلم، وبقية المتلقين الآخرين. لهذا نجد المتكلم في بعض الحالات يتعمد ذلك - أي يغضب - من أجل إثارة انتباه المتلقي. وفي حالات أخرى نجده (المتكلم) لا يتعمد ذلك، بل هو رد فعل تلقائي اتجاه سلوك غير مقبول أو تدخل من قِبَل المتلقي ليس في محله. لهذا نجد "أ. ريتشاردز "يعبّر عن هذه الظاهرة بقوله: «إنّي الغضب جنونا مؤقتا. ولكي نقتنع بكون هذا الافتراض صحيحا دعونا ننظر في الآثار المترتبة عليه...إن الغضب يربك قدرة الإنسان على التمييز الصحيح والصائب. فترافي لحظة يصيب أعزّ أصدقائه بضرر وفي لحظة أخرى، يأخذه بالأحضان. والغضب يقود الإنسان إلى الأخطار. ولو كان ذهنه صافيا، لكان أول من يرى هذه الأخطار فيتجنبها. وصحيح أن الغضب لا يشوش الذهن إلى هذه الدرجة، ولكنه يربك الذهن دائما إلى درجة مساوية للعنف الذي يبديه »[1].

2 - أساليب التّواصل غير اللغوي

تعتبر الوسائل غير اللغوية من بين أهم الوسائل المساعدة في تعليم الطفل وفي تربيتهم و بناء شخصيتهم، و قد اعتنى الكثير من علماء التربية بها و اعتبروها من بين الطرائق الأكثر نجاحا في التعليم و من بين هذه الأساليب:

1.2 - اللّعب:

يشكّل اللّعب جزءا لا يتجزأ من حياة الإنسان على هذه الأرض لما له من أهمية بالغة بالنّسبة للصّغار فبه يتطورون جسميا و عقليا و اجتماعيا و من هنا جاء الاهتمام باللّعب و استخدامه في المجال التّربوي، فمن خلاله يتعلّم الطّفل و يساهم في نمو نشاطه العقلي و المعرفي فبهذا أصبح اللّعب أداة تربوية تساهم في تفاعل الطّفل مع بيئته و أداة تواصل

[1]- نقلا عن: بوعياد نوارة، الحجاج و بعض الظواهر التداولية في الخطاب التعليمي الجامعي (نموذج أقسام اللّغة العربية و آدابها)، رسالة دكتوراه, 2009-2010، ص ص 257-258.

بين الأطفال مهما اختلافاتهماللّغوية و الثّقافية ، و يساعدهم على تفريد التّعلم، و يبرز الدّوافع الدّاخلية للتّعلم، و هوفرصة للتّفاعل الاجتماعي.

2 -2. استعمال الصور:

يميل الطّفل بطبيعته للأشكال الخطية بمختلف أنواعها، سواءكانت كتابية أو رسومات أو صور، و لهذه الأخيرة أثر كبير لجلب انتباه الطّفل لأنّها تشكل غالبا أشياء يعرفها في حياته اليومية. ونجد المعلم داخل القسم الدّراسي يعتمد على الصور أثناء تقديم الدّرس و ذلك من أجل جعله أكثر حيوية خاصة في المراحل الأولى و الثّانية، حيث أنالتّلاميذ لم يكتسبوا بعدالرّصيد اللغوي الكافيفيلجئ إلى الاستعانة بالصّور التي تكون في الكثير من الأحيان الحلّ المثالي و تسهل عليه تلقينهم اللّغة و يعتبر الملموس أكثر استيعابا من المجرد، كما أنها تلفت الانتباه و تساعد أكثر في التّذكروتكون هذه الصّور عبارة عن مشاهد ويعطى المعلم الحرية لتّعبير أو صور لاّوعية.

2 -3. استعمال وسائل الاتصال:

شمل التّقدم التّكنولوجي جلّ مظاهر الحياة الاجتماعية بما في ذلك الحياة المدرسية تعددّتالوسائل التّقنية المستعملة فيها و من بينها:التّلفزيون، الحاسوب و المذياع، و قد عمدتالنّظم التّربوية المعاصرة في معظم أنحاء العالم لاستثمار وسائل الاعلام في النشاط التربوي بأشكالها المختلفة إلا أن هذه التّقنيات التّربوية الحديثة استطاعت أن تتغلب على كثير من الصّعاب و التّحكم في الدّرس وتمكننا من وضع اليد على مكمن الخطئ.

لم نفصّل في هذه الأساليب لأننا لم نصادفها في مدارسنا خلال تنقلاتنا، رغم أهميتها البالغة في التّربية و التّعليم.

3مهام التّواصل غير اللّغوي:

لقد حدّ د "مارك كناب" (***mark knapp***) مهام التّواصل غير اللّغوي في ست مهام هي:[1]

- الإعادة (التكرار): أن يعيد المتكلم ما يقوله لغة بالإشارات، كأن نقول لشخص ما عن وجود شيء ما هنا و يصاحب كلامه بالإشارة بالسّ بابة إلى مكان وجود ذلك الشّ يء.

-التّ ناقض:في بعض المواقف يكون السلوك اللفظي مناقضاً للسلوك غير اللّفظي و العكس صحيح، كأن يطلب المدير من موظفه أن يحضر له أوراقاً معينة أمام زبون ما ثم يقوم بإعطائه إشارة بعينيه بأن لا يحضرها، و يعود الموظّف أمام مديره ليقول له أن الأوراق غير موجودة، فالموظف في هذه الحالة يتلقى رسالتين الأولى لفظية و الثانية غير لفظية و هي التّي تصدقّها و نفّذها الموظّف.

- البديل:في بعض الأحيان يكون الاتّصال غير اللغوي بديلا عن نظيره اللّغوي لتعذر الكلام.

- المكمل:يمكن أن يكون الاتّصال غير اللغوي مكملاً لنظيره اللغوي أو معدلاً، كأن تبتسم بعد طلب شيء ما من شخص أو تضرب المنضدة بعد أن تتفوه بعبارة ما.

- التّ أكيد: يتّ م هذا الاستعمال للاتّصال غير اللّفظي للتّ أكيد على الرسالة اللفظية (الكلامية)كأن يركّز شخص صوتياً على كلمات معينة أثناء حديثه ليؤكد أهميتها، و قد تصاحب هذه تعابير الوجه اللتّ على الر ّ سالة التي يريدها.

-التّ نظيم: يمكن للاتصال غير اللفظي أن يقوم بتنظيم و ربطالتّ دفق الاتّصالي بين المشاركين، كتلّ غيير المكاني، أو إعطاء إشارة لشخص ليكمل الحديث أو العكس و هي كلها وظائف تنظيمية يقوم بها الاتّصال غير اللّفظي.

[1] نعيمة واكد، مبادئ في علم الاتّصال، طاكسيج للدراسات و النّشر و التوزيع، دط، الجزائر:2011، ص ص 58-59

4 مميّزات الاتّصال غير اللّغوي:

لقد حدّدت مميزات الاتصال غير اللّغوي في:[1]

- ✓ القدرة على الاتّصال: لا يتم التّواصل فقط عبر اللّغة أو الكلام فإذا منعنا شخصاً ما من الكلام فإنه ليس بمقدورنا مثلاً أن نمنعه من الصّمت أو تعابير الوجه أو كل أشكال التّواصل غير اللّغوي، لأن هذا الأخير يفرض نفسه و هي اللّغة السّهلة التي يتقنها الكل و خاصة فيما تعارف عليه النّاس بإشارات الرّفض و القبول ...و هذا دليل على قدرة هذا النوع من التّواصل على توصيل الرّسالة و لو بلغة خاصة.
- ✓ نقل المشاعر و الانفعالات: فهذا الشّكل من التّواصل يسمح بنقل المشاعر و الأحاسيس بالدّرجة الأولى دون تزييف أو تعديل.
- ✓ التّوقّف على مضمون الرّسالة اللّغوية: تقوم الاتّصالات غير اللّغوية بإعلامنا عن مضمون الرّسالة عن طريق منحنا مجموعة من القرائن، التي تساعدنا في ترجمة و فهم الرّسالة و الفكرة نفسها التي قيلت بالإشارات، إذا ترجمانها إلى رموز لغوية و أديت بنبرات لغوية مختلفة فإن المعنى سيتغير كما أيضاً بتنوّع العلامات التي تجمع بين شخصين أو أكثر، و حتى نتمكن من الحكم على نوعية هذه العلاقات: هل هي طيبة أم لا، وهذا نصل إليه بعد أن نحلل العديد من المتغيرات كالنبرات الصّوتية و طريقة النظر و الحركات و المسافات الفاصلة بين الأشخاص.
- ✓ صدق الرّسالة غير اللغوية: يعد الاتّصال غير اللغوي أصدق من نظيره اللغوي فالرسائل غير اللغوية تفضح وتكذب الكلمات، كأن يكذب شخص ما للحالة التي تبدو على وجهه، أو كأن يتصنع المرض و السقم أو العكس و هذا لأغراض متعددة.

[1]-نعيمة واكد، مبادئ في علم الاتّصال، ص 58.

الفصل الثاني

ور التّواصل غير اللّغوي

ي العملية التّعليمية التعلمية

المبحث الأول: العملية التعليمية التعلمية و عناصرها

المبحث الثاني: التواصل غير اللغوي في العملية التعيلمية التعلمية

المبحث الأول

العملية التعليمية

لتّعلمية ـ عناصرها

أولا: تعريف العملية التعليمية التّعلمية

ثانيا: عناصرها:

-المعلم.

-المتعلم.

-المحتوى.

ثالثا: الوسائل التعليمية.

سنتطرق في هذا الفصل إلى العملية التعليمية التعلمية و التعرف على العناصر المكونة لها و بعض الوسائل المعتمدة فيها، و مهام التواصل غير اللغوي في العملية التعليمية التعلمية.

تعتبر التّعليمية (*didactique*)علما من علوم التّربية لها قواعدها و نظريّاتها و تعني بالعملية التّعليمية التّعلّمية، و تقديم المعلومات و كل المعطيات الضّرورية للتّخطيط، ويرتبط أساساً بالمواد الدّراسية من حيث المضمون و التّخطيط لها وفق الحاجات، و الأهداف والقوانين العامة للتّعليم و كذا الوسائل و طرق التّبليغ و التّقييم.[1] فالعملية التّعليمية التّعلمية بهذا الشّكل تشمل على مجموعة من العناصر الأساسية، و هي التّعليم، التّعلم المعلم، و المتعلم، و المحتوى، و التي سنتطرق إليها بالتّفصيل من خلال مجموعة من التّعريفات المتعلقة بكل عنصر و هي:

التّعليم (*enseignement*)

التّعليم هو«الفعل الذي يحدّد، و يقنّن الخصائص و الشّروط و المتغيرات المتعلّقة بالوضعيةالتّعليمية، التي تشمل حدوثالتّعلم». [2]

والتّعليم في نظر كل من العالمان "جانيه " و " أندريسون " هو « تنظيم و ترتيب و تهيئة جميع الشّروط التي تتعلق بعمليةالتّعليم سواء تلك الشّروط التي تتصل بالمعلم و خبراته و استعداداته و دافعيته».[3]

أو هي «تلك النّشاطات الهادفة إلى إحداث التّغيير و التّبديل المطلوبين، و هنا تبدو العملية أكثر تحديداً من عمليةالتّعليم، و خاصة في محاولاتالتّعليم المدرسي حيث يأخذالتّعليم شكلاً من المتعلم المنظم، الأمر الذي يعمل على تقريب وجهات النظر بين كل من المعلم

[1] عبد القادر لوسى، عرض حول التّعليمية، ص 06
[2] خير الدين هنى، مقاربة التّدريس بالكفاءات، مطبعة ع/بن، ط1، 2005، ص 150.
[3] محمد عوض الترتوري و محمد فرحان، المعلم الجديد دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة ، دار الحامد للنشر و التوزيع، ط1، عمان:2006،ص 24.

و المتعلم إلى واقع الحياة، و الإشارة هنا إلى موضع التّدريب، يعنى التّعليم من أجل الانتقال. »[1]

من خلال هذا التّعريف يبدو جلياً أنّ التّعليم هو العملية التي يقوم بها المعلم داخل الصّف الدّراسي من أجل اكتساب المتعلمين معلومات، و خبرات معرفية بإمكانها أن تنمّي قدرات المتعلم و مهاراته المختلفة، فالعملية التّعليمية بهذا تهدف أساساً إلى تحقيق الأهداف التّربوية و تحقيق النّجاح المرجو، وذلك بتوفير جو تعليمي مناسب و تقديم برامج تتناسب مع ميول المتعلّم و اتجاهاته كما أنّه أيضاً يجب الأخذ في الاعتبار إمكانية المعلم و خبرته، لأن التّعليم هو رسالة ينقلها المعلم إلى المتعلم والتي من خلالها يكتسب المعارف و الأفكار و المهارات التي تنفعه في الحياة الدنّيا و الآخرة، و كذلك لمواكبة التّطورات في العالم.

التّعلم (*Etudier*)

يعرّفه العالم "ميرسل" بأنّه :«يتضمن تحسنًا مستمراً في الأداء، وإنّ طبيعة هذا التّحسن يمكن ملاحظتها نتيجة التّغيرات التي تحدث أثناء التّعليم».[2]

كما عرّفه أيضاً العالم "جينس" بأنّه :«تغيير في السّلوك له صفة الاستمرارية أو صفة بذل الجهود المتكررة، حتى يصل الفرد إلى استجابة تُرضي دوافعه و تحقق غاياته. »[3]

أمّا العالم "جيل فورد" يعرّفه قائلاً : «بأنّه تغيير في السّلوك يحدث نتيجة استشارية».[4]

و قد عرّفه "أحمد زكي صالح" بما يلي : «التّعلم هو تكوين فرضي تفترض وجوده، لأنّه غير خاضع للملاحظة المباشرة و هو عملية مباشرة لا نلاحظها ملاحظة مباشرة، و إنّما نستدّل

[1] مروان أبو حويج و سمير أبو مغلي، المدخل إلى علم النفس التربوى، دار اليازورى العلمية و التوزيع، ط2، عمان:2004، ص 171.
[2] محمد عوض الترتوري و محمد فرحان، المعلم الجديد دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعّالة، ص 47.
[3] المرجع نفسه، ص 46.
[4] المرجع نفسه، ص.47.

عليها بالآثار النلتّجة عنها في السّلوك، من حيث كون التّعلم في حدذّاته تعديلاً للسّلوك عن طريق الممارسة، و أيضاً من حيث كونه في الأداء يخضع لشروط الممارسة».[1]

فعملية التّعلم لا ترتبط بالحياة المدرسية فقط، و إنّما هو صيرورة تلازم الإنسان في حياته فإلى جانب تعلّمه في المدرسة، فهو يتعلم من مصادر مختلفة أخرى بعيداً عن المحيط المدرسي، فالتّعليم هو مجموعة من المتغيرات و الاستجابات التي تظهر على مستوى أداء المتعلم نتيجة لاستجابة مثير تعليمي ما.

وقد عرّفت العديد من المدارس التّعليم، و من بين هذه المدارس نجد المدرسة السّلوكية التي اعتبرت التّعليم :«عملية تغيير في السّلوك الظّاهر نتيجة لتعزيز الفرد الذي يستجيب لمثير ما في بيئة معينة».[2]

أمّا المدرسة البنائية فكان تعريفها للتّعليم على أنّه :« عملية بحث عن المعاني و يمكن النّظر إليه على أنّه عملية تكييف للمخططات العقلية لموائمة الخبرات الجديدة، لذا فإن عملية التّعليم هي عملية مستمرة من بناء المعاني».[3]

ممّا لا شكّ فيه أن عملية التّعليم هي عملية تفاعل مثمرة بين المتعلم و المعلم على حدّ سواء، و يتّم هذا التّفاعل بين مجموعة من النّشاطات التي برمجت حسب عدد الحصص في الأسبوع، وحدّد لها توقيتها و ذلك حسب تسلسل منطقي للمواد الدراسية، وبتوفير الوسائل التّعليمية المختلفة و تهيأة جو تعليمي خاص و سليم.

فعملية التّعليم ضرورية في الحياة ككل، ولا بدّ منها و ممارستها و بدون انقطاع من أجل الاطّلاع على مستجدات الحياة، و مواجهة مختلف المواقف و حل المشكلات و مواكبة التّطورات التي تحدث في العالم، وهي عملية ديناميكية تسعى أساساً إلى تقديم المعارف

[1] المرجع نفسه، ص 163.
[2] محمد عوض الترتورى و محمد فرحان، المعلم الجديد دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعّالة، المرجع السابق ص 348.
[3] المرجع نفسه، ص 287.

و المعلومات من المعلم إلى المتعلم و تعزيزها، فهي عملية تكاملية بين المعلم و المتعلم تخلقان نوعاً من الانسجام و التّفاعل .

المعلم (*l'enseignant*)

يعتبر المعلم أحد الدّعامات الرّئيسية التي يعتمد عليها النّظام التّعليمي في تحقيق الأهداف التّعليمية التّعلمية.

فهو «يقوم بتخطيط و تحضير دروسه، محتوى و طرائق و وسائل و أنشطة، فهو يحضّر المادة و الأسئلة التي يرى إثارتها و التّدريبات التي ينوي توظيفها، كما يحضّر الأدوات و الوسائل التي سوف يستخدمها، و من الجيد أن يشرك المعلم المتعلم في وضع الخطط نفسها، حيث يحرص على الاستفادة من الموارد المادية المتوفرة في المدرسة و البشرية في المتعلمين أنفسهم، فهو يحرص على تنظيم مشاركتهم وتنسيق أدوارهم، بحيث يقوم بقيادة العملية التّعليمية في وصفه و المعلم النّاجح هو الذي يحسن قيادة طلاّبه في المؤسسة، كي يقبلوا على النشاط التّعليمي برغبة و حماسة و مودّة، دون قصر أو إكراه».[1] فالمعلم بهذا المفهوم هو المخطط للعملية التّعليمية و المبرمج لمحتوى الدّروس، و طرائق و وسائل تدريسها، فهو المشرف على العملية التعليمية من بعيد أو من قريب.

ويطلق على المعلم عدّة تسميات من بينها المرشد و الموجّه و المعطي للمعرفة كونه يقوم بعملية التّعليم، و نصح وإرشاد التّلاميذ و مساعدتهم على اكتساب الخبرات و ذلك بأن يضعهم في مواقف تعليمية معيّنة»[2] ومنه المعلّم هو إنسان مرشد و موجّه و مسيّر للموقف التّعليمي.

[1]- معد عوض الترتورى و محمد فرحان، المعلم الجديد دليل المعلم في الإدارة الصّفية الفعّالة، المرجع السّابق، ص 283.
[2]- إبراهيم عبدالله ناصر وعاطف عمر بن طريف، مدخل إلى التربية، دار الفكر للنشر و التوزيع، ط1، عمان:2000، ص. 317.

و يعدّ المعلم المتغيرات الرّئيسية في نجاح العملية التّعليمية التّعلميّة للوصول إلى تحقيق أهدافها المنشودة، فلا يقتصر عمل المعلّم على تقديم البرنامج التّعليمي أو تنفيذ المنهج الدّراسي فحسب، و لكنّه مربٍ ذو مؤشّرات إيجابية متنوّعة، و قائد للمتعلم و موجّهاً لسلوكيّاته، فهو السّلطة المتمثلة في الضّبط و تقويم الثّواب و العقاب، مما يؤثّر بصورة مباشرة على سلوك المتعلم، والمعلم النّاجح هو الذي يتمكّن من تربية تلاميذه و توجيههم و دفعهم إلى القيام بالأعمال المطلوبة، و يتطلّب من المعلم معرفة الأساليب القيادية المتعددة التي تتناسب مع كل موقف تعليمي...» .[1]

فالمعلم هو العنصر الفعّال و المهيمن في العملية التّعليمية، فهو يمتاز بكفاءات و مؤهلات و قدرات و رغبة في التّعليم، و مساعدة المتعلّمين على تحقيق الأهداف بنجاح و تفوق، و هو الذي يرسم لهم طريقهم نحو الأفق و مكتشف مواهبهم و قدراتهم العلمية وهناك من يعرّفها بأنّه هو الذي يشكّل كل عامل في المجتمع، و يجب أن يكون مربيّاً كما يجب أن يكون هو العقل المفكّر، و أن يكون رجلاً عاقلاً عالماً لأنّه لا يستطيع أن يرسم خطّته في التّربية و التّعليم إلاّ إذا كان يتّصف بما يتّصف به العالم ببعد نظر، و حسن تقدير للأمور و أثرها في تكوين الفرد و الجماعة، و هكذا فإن المعلم هو حجر الزاوية في تكوين الأجيال الصّاعدة، علمياً و أخلاقياً، ووطنياً و دينياً أيضاً».[2]

كما أنّ للمعلم دور فعّال في تصميم البيئة التّعليمية التي تحفّز المتعلّم على التّعلم و بناء معارفه و معالجة المواقف و السّلوكيات النّاجمة من المتعلّم، و خلق جوّ الثّقة في نفسية المتعلّم و الطّمأنينة و تحفيزه على التّعلم و نقل المعلومات و الخبرات وتوجيهه نحو الأفضل، بالإضافة إلى تدعيمه و إعداده نفسياً و اجتماعيا و علمياً و ثقافياً ودينياً . و من جهة أخرى يجب أن يكون مهيّأ لممارسة هذه العملية بحيث يكون مكوّناً بيداغوجياً و علمياً

[1]- خير الدين هنى، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص ص 41-42.
[2]- تركي رابح عمامرة، أصول التّربية و التّعليم لطلبة الجامعات و المتعلمين و المفتشين بالتربية و التّعليم في مختلف المراحل التّعليمية، مطبعة الرغاية ، ط2 منقحة و معدلة، الجزائر: 1990، ص 45.

و يكون على دراية بالمحتوى و البرامج و يكون ذكيّاً في اختيار الطّريقة المناسبة و الأسلوب من أجل المحافظةعلى النظّام داخل القسم الدّراسي، فالعلاقة بين المعلم و المتعلم هي علاقة أخذ و عطاء و لا يمكن ممارسة العمليةالتّعليمية بمعزل عن أحدهما، إذ أنّ الواحد يكمل الآخر أي هي عملية تأثير و تأثّر و أخذ بعين الاعتبار نقاط الضّعف و علاجها و نقاط القوة و تعزيزها.

المتعلم(*l'apprenant*)

ينظر أصحاب النّظرية المعرفية إلى المتعلم على أنّه« نظام نشيط لمعالجة المعلومات، شبيه بالحاسوب فهو يلتقط المعلومات من العالم الخارجي، ثمّ يقوم بالتّعرف عليها و يخزّنها في الذاكرة ثمّ يسترجعها عندما يكون في حاجة إليها، لتفهّم المحيط الخارجي أو حلّ مشكلة ما».[1]

و أيضاً « المتعلم يظهر كمتلقي، يتوقف دوره على استقبال الإشارات من معلمه فتصب المعلومات في ذهنه، و تكون المعلومات في شكل حقائق موضوعة مفروضة عليه من طرف المعلم، الذي يصبح هو المرسل للمعلومات».[2] و المتعلم عنصر هام من عناصر العمليةالتّعليمية، كون المناهج الحديثة تهتم و ينظر إليه على أنّه لم يعد « وسيلة لحفظ المادة كما كان في السّابق، بل أصبح محور العمليةالتّعليمية».[3] كونه يتفاعل مع الموقف التّعليمي و « المتعلم هو الذي يقوم بجمع المعارف التي يحتاجها لرفع مستواه الفكري وتحسين أدائه العلمي لتجعل منه إنساناً متفاعلاً بمجتمعه متغيراً و مغيّراً مدى الحياة».[4]

[1] خير الدّين هنى، مقاربة التّدريس بالكفاءات، المرجع السابق، ص90.
[2] ـ المرجع نفسه و الصفحة نفسها.
[3] ـ أبو طالب محمد سعيد و رشراش أنيس عبد الخالق، علم التربية (المناهج و تكنولوجية تدريسها و تقويمها) دار النهضة العربية للنشر و التوزيع، ط1، بيروت:2001، ص 19.
[4] بشير عبد الرحيم الكلوب، التكنولوجيا في عملية التّعليم و التّعلم، دار الشرق للنشر و التّوزيع، ط2، عمان: 2005، ص. 283.

كما أنّه «يشكّل المحور الأساسي لعملية التّعليم ذلك أنّه يقبل على التّعلم بدوافع ذاتية تؤدّي إلى تحقيق أهداف ترتبط بمواقف في الحياة تحسّن من وضعه، وتطّور من مهاراته السّلوكية في الأداء».[1]

للمتعلّم دوراً هاماً و نشطاً في اكتساب المعرفة والمعارف وتنمية مهاراته و سلوكياته، فهو المحور الأساسي في العملية التّعليمّة التّعليميّة فهو الذي يصنع جواً مفعم بالحيوية و النشاط لتحقيق النتّائج المرجوة لذلك يجب أن يملك الدّافعية و رغبة كبيرة في التّعلم، ويملك روح المشاركة في الدّرس و يكون مثابراً في ذلك، فهو النّبض الحقيقي فيها إذْ يكون مستجيباً من خلال جملة من المثيرات التي لها علاقة بالتّعليم فكلّما زاد التّفاعل زاد المردود المعرفي و كان الطّريق إلى تحقيق الأهداف أسرع و أسهل لأنّ الهدف الأساسي من هذه العملية هي اكتساب المتعلّم للمعارف و مهارات جديدة و التي تتوافق مع ميوله و رغباته.

المحتوى(*le contenu*)

فالمحتوى هو« كل ما يضعه المخطط من خبرات، سواء خبرات معرفية أو انفعالية أو حركية، يهدف إلى تحقيق النّمو الشّامل المتكامل للمتعلّم و يجب أن تكون الخبرات التي يستعملها محتوى المناهج خبرات هادفة، و مخطّطة و مبنية على مجموعة من الأسس و المعايير».[2]

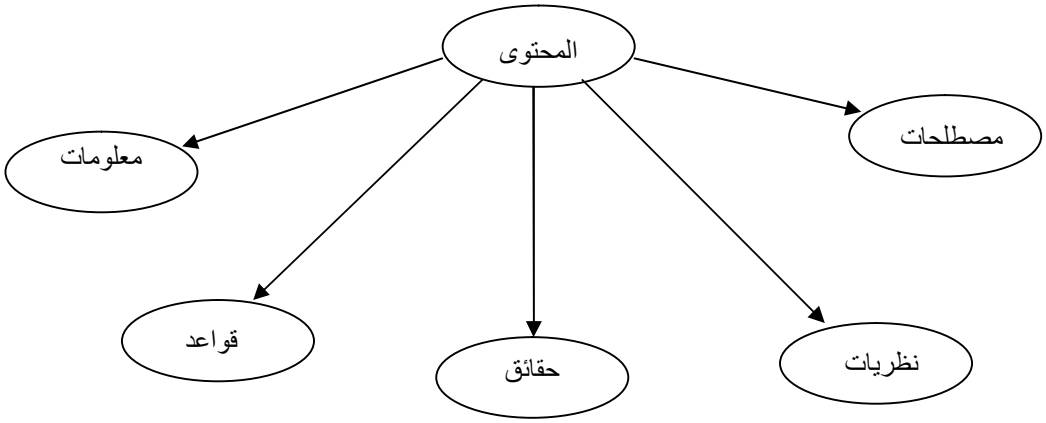
يعدّ المحتوى من عناصر المنهج بحيث « يقصد بالمحتوى المقرّرات الدّراسية و موضوعات التّعلم و ما تحتويه من حقائق و مفاهيم و مبادئ و يُصاحبها أو ما تتضمّنه من مهارات عقلية و جسدية و طرائق البحث و الفكر الخاصة بها، والقيم و الاتجاهات التي تنمّيها و تشمل كل فروع المعرفة المنظّمة التي تنشأ نتيجة الدّراسة و البحث» .[3]

[1] بشير عبد الرحيم الكلوب، التكنولوجيا في عملية التّعليم و التّعلم، ص. 286.
[2] ـ راندة عمر الحرير، التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، دار الفكر للتشر و التوزيع، ط1، عمان: 2007، ص 254.
[3] ـ سعدون محمود الساموك و هدى علي جواد الشمري، مناهج اللّغة العربية و طرق تدريسها، دار وائل للنشر و التوزيع، ط1، الأردن : 2005، ص 61.

فالمحتوى بهذا المعنى هو كل ما تتضمّنه العمليةالتّعليمية، من حقائق و مبادئ وخصائص و التي تستعمل في المادة العلمية المقرّرة تدريسها فكل كتاب مدرسي أو مادة تعليمية تتضمّن محتوى تعليمي يتناسب مع مستوى التّلاميذ و يحقّق الأهدافالتّعليمية.

و المحتوى هو « مجموعة المعارف التي تشمل المصطلحات و القواعد و القوانين التي يتضمّنها المنهج و تمتاز بالتّسلسل المنطقي، كما أنّه يعدّ ترجمة للأهدافالتّعليمية المراد تحقيقها خلال مدّة زمنية محدّدة».[1]

يشمل المحتوى الدّراسي جميع المعارف التي تحتويها المادة من مصطلحات، معلومات و قواعدها و كل أشكالها و الطّرائق المعتمدة في التّعليم.



العناصر التي يتضمّنها المحتوى[2]

كما يقصد به أيضاً هيكل من المعاني في صفة رموز، و قد تكون الرّموز لفظيّة أو صوريّة أو إشاريّة، و هذه المعاني هي التي تشكّل لنا عملية التّواصل».[3]

[1]-سعدون محمود الساموك و هدى علي جواد الشمري، مناهج اللّغة العربية و طرق تدريسها، ص.62.
[2]- المرجع نفسه و الصفحة نفسها
[3]- سوسن شاكر الجلى، أساسيات بناء الاختيارات و المقاييس النفسية و التربوية، مؤسسة علاء الدين للطباعة و التوزيع، ط1، دمشق: 2005،ص 333

ويعني المحتوى أيضاً «ألوان المعرفة المختلفة و أشكالها في المادة الدّراسية، التي تتوقّع تحصيلها من جانب المتعلم على مستوى ما، في ضوء الأهداف التّعليمية».[1]

فالمحتوى بهذا الشكّل هو جميع المعارف التي تحتويها المادة العلميّة و ألوانها و أشكالها و أيضاً جميع المعاني مهما كانت هذه المعاني لفظيّة كانت أو غير لفظية و هو كل الطّرائق المستعملةلتوصيل هذه المعارف فكل مادة مكوّنة من محتوى يسعى المعلّم إلى إيصاله إلى التّلاميذ.

وهو أيضاً المادة السلّوكية التي يمكن ملاحظتها و القيام بها، فالنّشاط العقلي دائماً عملية نشطة منتظمة، تمثّل الجديد في القديم و ملائمة القديم مع الجديد».[2]

ويقصد به أيضاً مجموعة الأشياء التي يتضمّنها التّعلم، و معنى ذلك أن التّعلم يتوخى ممارسة نشاطات من أجل التّعرف على الأشياء التي تعتبر ضرورية».[3]

و المحتوى بهذا يعتبر المادة التّعليمية التي تشمل على الخبرات التي توضع في ضوء أهداف محددة من أجل تحقيق النّمو الشّامل للمتعلّم و إكسابه مهارات جديدة، و إنماء أفكاره و مواهبه و تفعيلها.

ثانيا: الوسائل العملية

تتكون الوسائل التعليمية من جميع الوسائل المتاحة في التّعليم كالوسائل السمعية البصرية و الكتب المدرسية و الرسومات، الخرائط و الوسائل العملية كالرحالات الزيارات و الميدانية.

[1]- راندة عمر الحرير، التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، ص 73.
[2]- عادل أبو العز أحمد سلامة، تنمية المفاهيم و المهارات و طرق تدريسها، دار الفكر للنشر و التوزيع، دط، عمان: 2004، ص 13.
[3]-خير الدين هنى، مقاربة التّدريس بالكفاءات، ص. 66.

1 - تعريفها

اختلف الباحثون في تعريف الوسيلة التّعليمية، فهذا الباحث " هادي مشعان ربيع " يعرفها قائلاً : «كلّ ما يستخدمه المعلم من أجهزة، و مواد، و أدوات، و غيرها داخل حجرات الدراسة و خارجها، لنقل خبرات تعليمية محددة إلى المتعلم بسهولة و يسر، و وضوح مع الاقتصاد في الوقت و الجهد».[1]

فالوسيلة التّعليمية ليست شيئاإضافياً يساعد المعلم على الشّرح و التّوضيح فقط، بل هي جزء لا يتجزأ من عملية التّعليم التي يجب أن تشترك فيها جميع الحواس و الوسائل لتكون ناجحة، و مساعدة في الفهم و الإدراك وهناك وسائل تدخل في هذا المجال تكون خارج القاعة الدّراسية، مثل الرحّلات و الزّيارات الميدانية، و المتاحف و أحسن الوسائل ما كان مأخوذاً من الواقع، و من بيئة المتعلمين و قد يتعذّر في غالب الأحيان إحضار الوسيلة ذاتها فيتّم استحضار ما يدلّ عليها، كالنّماذج و المجسّمات و الخرائط و غيرها. فالوسيلة التّعليمية توضّح الغامض و تقرّب البعيد و تسهّل الصّعوبات، و تربط المعلومات كما تساعد على تثبيت الدّرس في الذّاكرة و استحضارها وقت الحاجة، كما تساعد على الملاحظة و التّأمّل في الأشياء و تجعل الدرّس شيّقاً و جذّاباً، ممّا يساعد على الانتباه التّلاميذ و يساعدهم على التّركيز فهي كل الأدوات التي يستعملها المعلم داخل الفصل الدّراسي ليوصل المعلومات و الخبرات إلى المتعلّمين بسهولة و وضوح وسنعرض البعض من هذه الوسائل.

[1]- هادي مشعان ربيع، تكنولوجيا التّعليم المعاصر (الحاسوب و الأنترنيت)، مكتبة المجتمع العربي، ط1، عمان:2007 ، ص. 52.

2 - أنواع الوسائل التّعليمية:

صنفّ خبراء و علماء النفّس و التّربية، الوسائل التّعليمية إلى أربعة أصناف: وسائل سمعية، وسائل بصرية، وسائل سمعية بصرية، و وسائل عملية، و هذا تبعاً للحواس التي تخاطبها هذه الوسائل و دورها في تحسين عمليتي التّعليم و التّعلم.[1]

2.1 الوسائل السّمعية:

تقوم أساسا على السمع و «و تشمل جميع الوسائل التي تعتمد في استعمالها و استقبالها على حاسة السّمع».[2]

فهذه الحاسة مهمة في حياة المتعلم، كونها تساعد على تلقّي المعلومات و تفسير الرّموز المنطوقة. و بها« تدرك اللّغة بنظامها الصوتي، و بألفاظها و تراكبها و تدرك المفاهيم و المعارف بكلياتها».[3]أي لحاسة السّمع دورفعّال في تعليم اللّغة للمتعلمين ، كذلك تنمية القدرة الاستيعابية للمدركات.

و من هذه الوسائل السّمعية نجد:

2.1.1 - مختبرات اللّغة:

تقوم مختبرات اللّغةبدور فعّال في تعليم اللّغات عامة، و تعليم الأجنبية خاصة فالمتعلمون يمارسون اللّغة في مواقف حقيقية، حيث يستمعون إلى أصحاب اللّغة الأصلية فيدققون السمع ليساعدهم ذلك على النطق السليم، و سهولة تعلم تلك اللّغة.

---

[1]- محمد محمود الحيلة،تكنولوجيا التّعليم بين النظرية و التطبيق، دار المسيرة، ط4، عمان: 2007، ص. 99.

[2]- محمد وطاس، أهمية الوسائلالتّعليمية في عملية التّعليم عامة و في تعليم اللّغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، دط، الجزائر: 1988 ، ص 201.

[3]- بشير عبد الرحيمالكلوب، التكنولوجيا في عملية التّعليم و التّعلم، دار الشروق للنشر و التوزيع، ط2، عمان:2005، ص 21.

و تتكوّن مختبرات اللّغة من أجهزة يستعملها المعلم، و هي عبارة عن لوحة مفاتيح رئيسية تحتوى على مفاتيح التّحكم بالتّشغيل، و بالبرامج التي يستعملها المتعلمون فتساعد المعلم على التّفاعل مع تلاميذه بشكل فردي أو جماعي، و كذلك هناك أجهزة فيديو و تلفاز.

أمّا المتعلمون فيتوزعون في مقصوراتفردية، تتوفر على مسجّل كاسيت و سمّاعة رأس، لكي يستمع المتعلم إلى الجملة التي يتدرّب عليها أو قام بتسجيلها.[1]

2.1.2 أجهزة التّسجيل الصّوتي:

تعتبر أجهزة التّسجيل الصوّتي اليوم، غنيّة بما تحويه من برامج و مواد تعليمية متنوعة ذات ارتباط بالمادة التّعليمية، حيث « أصبحت مصادر تعلم، تعمل على إثراء معلومات المتعلم و خبراته».[2]

فعملية تسجيل الصّوت على أشرطة تتميزبالبساطة في الاستعمال، و السّهولة في نقلها من مكان لآخر دون تكلّف أو تعب « كما يمكن استخدام هذه الوسيلة في عمليتي التّعليم و التّعلم».[3] كما يلي:

- ✓ الاستماع إليها بإشراف أحد المعلمين، و ذلك لإثرائها بالنّقاش و الملاحظات.[4] أي يستمع المتعلم إلى أشرطة التّسجيلفيناقش موضوعاتها مع المعلم و بقيّة الزّملاء.
- ✓ اعتبارها كمواد تكميلية للمواد التّعليمية، كاستخدامه في دروس اللّغات الأجنبية لتحسين تعليمها كأن يستمع المتعلم إلى الدّرس مسجلاً في شريط، ثم يقوم بتكرار الجمل المسجّلة لكي يحسن أداءه و نطق الحروف جيداً.[5]

[1]-محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التّعليم بين النظرية و التطبيق، بالتصرف.
[2]-بشير عبد الرّحيم الكلوب، التّكنولوجيا في عملية التّعليم و التّعلم، ص. 258.
[3]- المرجع نفسه، ص 260.
[4]- المرجع نفسه، ص 258.
[5]-فكري حسن ريان، التّدريس: أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه و تطبيقاته، عالم الكتب، ط4، القاهرة: 1999، ص 270.

2. 1. 3 - الإذاعة التّعليمية (المدرسية)

تعتبر الإذاعة عامة وسيلة اتصال للمعلومات و الإشار ات و الأخبار و الفنون إلى كافة الأفراد و الفئات في المجتمع «غير أنّ الإذاعة المدرسية تهتم بالتّعليم كعملية موجّهة أساساً إلى فئة المتعلمين في المدارس على مختلف مستوياتها، فتذاع البرامج التّعليمية في أوقات خاصة، يلهاّ المتعلمون إعداداً كاملاً، تحت إشراف المدرّس الذي يقوم بمساعدة تلاميذه على الاستفادة من هذه البرامج».[1]

2.2 - الوسائل البصرية:

و هي «مجموعة الأدوات و الطّرق التي تستخدم خاصية البصر، و تعتمد عليها في العملية التّعليمية و تشمل على سبيل المثال، الصّور الفوتوغرافية، الصّور المتحركة، الرسوم التوضيحية، و الرسوم البيانية، و الخرائط و السّبورات بأنواعها».[2]

و من بين هذه الوسائل البصرية نجد:

1.2.2 - اللّوحات التّعليمية:

تعدّ اللّوحات التّعليمية من الوسائل البصرية المهمة، في عمليتي التّعليم و التّعلم و لا يكاد يخلو قسم أو صفّ من إحدى هذه الوسائل، فهي تشكّل مصدراً مهماً للمعلومات و سهلة الاستخدام و رخيصة التّكلفة و تلخّص المعلومات و الأفكار المهمة، حيث يكون الهدف فيها واضحاً و محدداً .[3]

و من بين هذه اللّوحات نجد:

---

[1] محمد وطّاس، أهمية الوسائل التّعليمية في عملية التّعليم عامة و في تعليم اللّغة العربية للأجانب خاصة، ص. 132.
[2] أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات التّعليم الفني و التّدريب، دار الكتاب اللبناني، دط، بيروت:1984، ص. 142.
[3] محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التّعليم بين النّظرية و التّطبيق، المرجع السّابق، ص. 155.

أ. السّبورة الطّباشيرية:

و هي «من أقدم الوسائل التّعليمية، فلا تكاد تخلو مدرسة من هذه الوسيلة التي مازالت تستخدم إلى اليوم، و لا يكاد يخلو موقف تعليمي منها، فهي سهلة الصّنع، زهيدة الثمن، لا تتطلّب صيانة عالية».[1] و يعتمد على الطبشور للكتابة على هذه السبورة و هي لوح مسطّح مصنوع من الخشب، و مطلي باللون الأسود أو الأخضر.

ب السّبورة المغناطيسية:

و هي «لوح معدني، مطلي بلون مناسب، أو مغطى بلوح من الكارتون، فيه قطع من المغناطيس و تعلق فيه الأشكال و الحروف بعد تثبيت قطعة مغناطيسية صغيرة خلفها بمادة لصقه».[2]

ج –اللّوحة الوبرية:

وهي عبارة عن قطعة من القماش الوبري، مما يمكن معه لصق الرّموز أو اللوحات و هي من الوسائل المستعملة في التّعليم و التّدريب».[3] و تثبّت على اللوحة الطّبشورية أو لوح من الخشب معدّ لذلك مسقاً و لها مميزاّت خاصة حيث تسمح بإعداد الصورّ و الرّسوم التي تثبّت عليها، فهي تعفيه من استعمال الطّشير و المسح المستمر في السّبورة.

د –اللّوحة الجيبية (لوحة الجيوب) :

و اللّوحة الجيبية هي « لوحة تعليمية مصنوعة من ورق مقوى، و تصنع على هيئة سنيات شبيهة بالجيوب و ذلك سميّت بذلك، تثبّت على لوحة خشبية بدبابيس ثمّ تصنع لها

[1]- المرجع نفسه، ص 157.
[2]- محمد محمود الحيلة، تكنولوجياالتّعليم بين النظرية و التّطبيق، ص. 163.
[3]أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات التّعليم الفني و التّدريب، المعجم السابق، ص. 48.

البطاقات المناسبة من الورق المقوى، كذلك بحيث يدخل جزء من البطاقة في الجيوب ويبقى الجزء الثّاني الذي يحمل المعلومات ظاهراً، حتى يمكن مشاهدته و قراءة ما عليه».[1]

و تستخدم لوحة الجيوب في المواد التّعليمية كالحساب، و تحليل الأعداد و تركيبها و في مادة القراءة كتحليل الكلمات و الجمل و تركيبها.

2.2.2 -الكتاب المدرسي:

يؤدّي الكتاب المدرسي وظيفة مهمة في العملية التّعليمية، فهو يمثّل المقرر الدّراسي تمثيلاً معتمداً من الجهة الرّسمية المشرفة على التّعليم، فهو مرجع للمعلم و رفيق دائم للمتعلم، فيقدّم تنظيماً للمادة الرّسمية و يحقّق فوائد كثيرة، منها تنمية المعارف و المهارات لدى المتعلمين، كالقراءة الفاحصة، و التّفكير الناّقد، و يحتوي الكتاب على تمارين و أسئلة ترشد التّلميذ إلى ما ينبغي أن يصل إليه أثناء دراسة المادة.[2]

3.2.2 الرّسومات:

تعبّر الرّسومات عن الأفكار بإبراز عناصر معينة في الموقف دون عناصر أخرى، و هي لا ترمي إلى الخطوط و الألوان، و تتمثّل قدرتها في نقل المعاني في اللّحظة نفسها، و من أنواعها[3] الرّسوم التّخطيطية، الرّسوم البيانية، و الملصقات.و هي رسوم لا تتضمن تفصيلات، و كثيراً ما يحتاج إليها المدرّس أثناء الشّرح لتوضيح أو وصف أثناء العملية التّعليمية.

[1] محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التّعليم بين النّظرية و التّطبيق، ص 158.
[2] -فكري حسن ريان، التّدريس: أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه و تطبيقاته، ص 238 بتصرّف.
[3] - المرجع نفسه، ص ص: 258- 260 بتصرّف.

أالرّسومات البيانية:

وهي ترجمة للإحصاءات إلىأشكال و منحنيات لإظهار العلاقات بينها، و الرّمزية في المنحنيات البيانية أو مستوى من الرّمزية في الأشكال و لهذا كان من المفيد أن يدّرب التّلاميذ على استخدامهأولاً و تفسيرها ثمّ الانتقال إلىالرّسوم البيانية.

ب - الخرائط:

و هي تمثّل «خطلمفاهيم المجرّدة في الواقع، كالمسافة و الاتجاه و الموقع و الأحجام و هي من أقدم الوسائل البصرية المستخدمة في مدارسنا، فلا غنى عنها خصوصاً في تدريس المواد الاجتماعية، فتلخّص المعلومات الغزيرة في مساحة صغيرة باستخدام الرّموز و الألوان، و تعطي صورة بصريّة لتوزيع هذه المعلومات و تربطها بمواقعها الأصلية». [1]

ففي مادة التّاريخ تستعمل هذه الخرائط لتحديد مواقع المعارك و الحروب، أما في مادة الجغرافيا فتستخدم لإظهار التّضاريس و أماكن الإنتاج و المصانع و الثّروات الطّبيعية و غيرها. و للخرائط أنواع كثيرة و «لعلّأهمّها بالنّسبة للمتعلم، الخرائط الصّماء، و خرائط الحائط و خرائط الأطلس، و خرائط الكتاب المدرسي، وهذه الأنواع – فيما عدا الأول – تركّز على غرض معين». [2] وبهذا يظهر أن للخرائط أنواع كثيرة منها الحائطية و التي تكون على شكل كرة أرضية و خرائط الزّمان و الطّبيعة و غيرها.

ج . النّماذج:

و تمثّل «نماذج الأشياء التي لا تصلح دراستها – لكبر حجمها -في حجرة الدّراسة، و تكون مطابقة تماماً للشّيءالمقلّو هي ثلاثة حالات إمّا أن تكون مكبّرة عن الشّيء الأصلي، أو مصغّرة عنه أو مطابقةله تماماً». [3]

[1]- فكري حسن ريان، التّدريس: أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه و تطبيقاته، 160 بتصرف
[2]- المرجع نفسه و الصفحة نفسها.
[3]محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التّعليم بين النّظرية و التّطبيق، ص. 190.

فهي تساعد على تنمية روح الابتكار و تطوير المهارات العقلية، كالوصف و الملاحظة و التّصنيف و غير ذلك، خصوصاً إذا شارك المتعلمون في صناعتها و تركيبها .

و من أنواع النّماذج: [1]

- ❖النّماذج المفتوحة.
- ❖نماذج الشّكل الظّاهري .
- ❖النّماذج المفككة.
- ❖النّماذج الشّفافة.
- ❖ المناظر المجسمة.

د . الملصقات:

الملصق نوع من الأشكال فهي « إعلانات أو معلومات، لكن بحجم صغير و تكون بشكل جلبّ و فعالّ، و تتصدّف بالوضوح و قوة التّعبير و أفضلها ما كان ملوناً لجذب الانتباه، و تفهم بمجرد النّظر إليها».[2]

هـ المجسّمات:

تعدّ المجسمات «إحدى وسائل الاتصال التّعليمية، يمكن الحصول عليها بإعادة تشكيل الواقع الأصلي أو تعديله أو ترتيبه أو إحضاره باستبعاد عناصره و تتمثّل فيه البساطة و السّهولة و دقّة التّعبير».[3]

فهي تمثيل للأجزاء الأصلية و تشكيلها كما هي، أو تصغيرها بتعديل أبعادها الحقيقية و يستحسن مشاركة التّلاميذ في ذلك.

[1]- المرجع نفسه، ص. 191.
[2]محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التّعليم بين النّظرية و التّطبيق، ص. 200.
[3]- فكريحسن ريان، التّدريس: أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه و تطبيقاته، ص. 172.

العيّنات:

فالعيّنات هي «أشياء حقيقية تأخذ من البيئة الطّبيعية دون إجراء تعديل أو تغيير عليها، و تمثّل خصائصها و المجموعة التي جاءت منها».[1]

4.2.2 الوسائل السّمعية البصرية:

و هي جميع الوسائل التي تعتمد في استقبالها على حاستي السّمع و البصر، و من المعلوم أنّ الإنسان كلّما استعمل حواسه كلّها ازدادت قدراته للاستيعاب و الفهم، و من بينها:

أ -التّلفزيون:

و يعتبر من أكثر الوسائل الإعلامية استعمالا و انتشاراً في الحياة البشرية، و هي أيضاً من أفضل الوسائل التّعليمية كونها تجمع بين المسموع و الصّور المتحركة، وقد ورد تعريفه على أنّه «وسيلة نقل الصوّر و الصوّت في وقت واحد بطريقة الدّفع الكهربائي، و هي أهم الوسائل السّمعية البصرية للاتّصال الجماهيري عن طريق بث برامج معيّنة».[2]

فالتّلفزيون وسيلة هامة في عملية التّعليم لما يقوم به من دور تعليمي، في إفادة أفراد المجتمع و ما يقدّمه من برامج ثقافية، و أدبية، و علمية، و ترفيهية، فهي من أهم الوسائل المأثورة في تنشئة الأطفال.

ب - الحاسوب التّعليمي

الحاسوب التعليمي وسيلة تقنية متقدّمة، أو تكنولوجيا حديثة بدأت تسود حياتنا في الأسرة و المدرسة و الشّارع، و المؤسسات الاجتماعية المختلفة، و يطلق عليها أيضاً الحاسب الآلي أو العقل الإلكتروني أو الكمبيوتر، و يمكن تعريفه أيضاً بأنّه « آلة

[1] ـ المرجع نفسه، ص. 193.
[2] أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات التّعليم الفني و التّدريب، المعجم السابق،ص 161.

إلكترونية، تعمل طبقاً لمجموعة تعليمات معينة، لها القدرة على استقبال المعلومات، و تخزينها و معالجتها و استخدامها من خلال مجموعة من الأوامر».[1]

5.2.2 - الوسائل العملية:

هي تلك الوسائل التّعليمية التي تساهم في إثراء المنهج الدّراسي، بهدف الحصول على خبرات هادفة لتحقيق أهداف تربوية محددة، كالرّحلات التي يقوم بها الطّلاب إلى المتاحف و الآثار التّاريخية، و بهذا فهي نشاط تعليمي يتم وفق خطة مرسومة و مقصودة، وتعتبر جزء من الموقف التّعليمي حيث يتم فيها جمع البيانات، وتدوين الملاحظات و تنتهي بالمناقشة مع المعلم لما تمّ تدوينه للوصول إلى أفكار، ومعلومات جديدة تثري العملية التّعليمية.[2] ومن بين هذه الوسائل العملية نجد:

أالرّحلات و الزّيارات الميدانية:

يقصد بالرّحلات تلك الجولات و الزيّارات الميدانية التي تقوم بها جماعة الدّارسين في مختلف المراحل التّعليمية أو غيرها إلى مكان معيّن بين أحضان الطّبيعة أو إلى مصنع من المصانع، بغية مشاهدة الواقع في عين المكان دراسة أو لهدف ترفيهي، أمّا بالمعني المحدّد و الخاص فالرّحلات التّعليمية هي تلك الزّيارات الميدانية إلى مكان معين له صلة بالمنهج الدّراسي.[3]

وعادة ما تتّصف بروح المغامرة و التّحدي، و هي من أكثر وسائل الاتصال التي تنمّي في المشاركين روح التّعاون و الألفة و المحبة.[4]

---

[1]ـ هادي مشعان ربيع، تكنولوجيا التّعليم المعاصر (الحاسوب و الأنترنيت)، ص. 86.

[2]أحمد حسين اللّقاني و علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التّربوية المعروفة في المناهج طرق التّدريس، عالم الكتب، ط2، القاهرة:1999، ص. 142، بتصرّف.

[3]محمد وطاس، أهمية الوسائل التّعليمية في عملية التّعليم عامة و في تعليم اللّغة العربية للأجانب خاصة، ص. ص. 96-97.بتصرّف.

[4]ـ ألاء عبد الحميد، الصّحافة المدرسية، دار اليازوري، دط، عمان:2007، ص. 62.

فالرّحلات بهذا الشّكل هي التي تنظّمها الإدارة المدرسية للتّلاميذ كلّهم أو لمستوى ما من أجل التّرفيه أو البحوث الميدانية التي يحتاجها في تدعيم الدّرس، أو زيارات من أجل خلق روح الاكتشاف و الاطّلاع في نفس التّلاميذ. و لهذه الرّحلات و الزّيارات التّعليمية أهمّية كبيرة منها:[1]

- ✓ أنّها تجعل المتعلم في جميع المراحل التّعليمة متفاعل و مهتماً بالموقف، فهي مصدر للتّفكير الذي يقوم عليه التّعلم.
- ✓ تمكّن الرّحلة المتعلم من إدراك العلاقة بين ما يشاهده في الواقع و بين ما يدرسه في قاعات الدّراسة، فالحديث عن صنع الحديد ليس كزيارة مصنع الحديد، و مشاهدة صهر الحديد.
- ✓ تمكّن المتعلم من الحصول على الخيارات الشّخصية من الواقع ذاته.
- ✓ تجعل المتعلم يميل إلى الواقعية بما فيه من محاسن و إيجابيات، و إلى حب الاطلاع و البحث و الكشف.

ب - المعارض التّعليمية:

تعريفها:

هو مكان خاص معدّ لعرض مختلف الإنتاج بغرض الانتباه إلى هذه المعروضات و لفت النظّر بأكبر قدر ممكن، كأن تعرض مجموعة من الكتب أو المجلاّت بهدف التّثقيف مثلاً و قد عرّفه "ألاء عبد الحميد" قائلاً : «المعرض هو موقع مكاني خاص يعرض من خلاله مختلف الإنتاج المتعلّق بموضع المعرض، كأن تعرض مجموعة من الكتب و المجلاّت و الأدوات التّعليمية و التّكنولوجية في احتفالات يوم العيد».[2]

[1] محمد وطّاس أهمية الوسائل التّعليمية في عملية التّعليم عامة و في تعليم اللّغة العربية للأجانب خاصة، ص. 99.
[2] -ألاء عبد الحميد، الصّحافة المدرسية، ص. 62.

❖ **أهمية المعارض التّعليمية:**[1]

تتمثّل أهمية المعارض التّعليمية فيما تحققه من وراء إقامة هذا النّوع من المعارض الهادفة، و إن ما تحققه يمكن أنّها تسمح بإظهار الفكرة، و بيانها و شرحها ملخّصة في العينّات، و النّماذج إلى المشاهد دون عناء، و لا كلفة ولأنّها تقدّم للإنسان الأساس الحسّي الذي تقوم عليه الأفكار المجردّة و تكوين مدركات عامة و سليمة عن موضوع العرض .

[1] محمد وطاس، أهمية الوسائل التّعليمية في عملية التّعليم عامة و في تعليم اللّغة العربية للأجانب خاصة، ص. 191.

المبحث الثّاني

التواصل غير اللغوي في العملية التعليمية التعلمية

1. منهجية البحث

2المدو ّنة

2 -1.وصف العينات

3 - تحليل الاستبيان

4- التّواصل غير اللّغوي في العملية التعليمية التعلمية

4-1. التواصل اللغوي و غير اللغوي في العملية التعليمية التعلمية

4-2. التواصل غير اللغوي

يعتبر التواصل بأنواعه أداة فعالة في توعية الآخرين و تحفيزهم للتعبير عن كلّ انشغالاتهم وفي إبداء أرائهم، كما تساعدهم في التأثير على الآخرين و التأثر بهم، ونظراً لأهمية التواصل في الميدان التعليمي و الذي يهمنا فيه كيفية إيصال المعلم الرسالة العلمية للتّلاميذ.

و الإشارات بكل أنواعها (كإشارة اليدين و الأصابع و تحريك الرأس) متعددة و مختلفة كل منها تؤدى دورها في الدورة الكلامية و تساعد الكلمة المنطوقة بتقويتها و توضيحها حتى إذا أردنا فصل الكلمة عن الإشارة تكون الكلمة بدون معنى و الإشارة أيضاً، و تحل الإشارة في بعض الأحيان محل الكلمة، وتؤدي المعنى بكل وضوح وهذه الإشارات هي محور دراستنا وقد اخترنا الطور الابتدائي نموذجاً للدّراسة وفي هذا الطور توجد مستويات تعليمية مختلفة بدءا من القسم التحضيري، السنوات الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة و الخامسةأمّا سبب اختيارنا لها الطور لأنّ التّلميذ لم يتمكن بعد من اللّغة و لم يتشكل الرّصيد اللّغوي الكافي عندهم ، كما أنّ المعلم يجد مجموعة من الصّعوبات و المعوقات لإيصال لهم المعلومات و التّلاميذ أيضا يجدون بعض الحواجز التّي يجب عليهم تجاوزها لفهم تلك اللّغة لذا يلجئون إلى توظيف هذه الإشارات التّي يجعلونها وسيطا بين الكلمة و معناها أو الغرض الذي يحاولون التعبير عنه من خلال استخدامنا للمؤثرات الحسية و النفسية بأكثر فعّالية كون أنّ اللّغة لا تحضي بهذه المزايطن جهة و من جهة أخرى فإنّ هذه الإشارات تتميز بها الطبيعة البشرية و معروفة بين كل من المعلم و المتعلم و هذا ما يزيد من فعاليتها لذا يشترط على المعلم أن يكون على مستوى ثقافي و علمي كبير بهذه الإشارات.

1 -منهجية البحث

اعتمدنا في انجاز بحثنا هذا على منهجية البحوث الميدانية و هي: « تلك البحوث التي ينزل فيها الباحث أو فريق البحث إلى المجتمع أو الجماعة و يقوم بجمع المعلومات و البيانات التي تنطوي على تحقيق الفرضية إما من أفراد المجتمع بأسره، إذا كان صغير الحجم و إما من عينات مسحوبة منه و ذلك بجميع الوسائل الممكنة أو المتاحة و المناسبة له، و هذه البحوث تجري غلى العلوم الإنسانية و الاجتماعية و الطّبية ». [1] تطبق هذه البحوث على العلوم الإنسانية و الاجتماعية بما في ذلك العلوم اللغوية التي ينزل فيها الباحث إلى الميدان لرصد مسألة لغوية ما أو التعرف عليها، و يقوم بتسجيلات سواء صوتية أو كتابية بالإضافة إلى صياغة مجموعة من الأسئلة التي يطرحها على المعنيين من أجل رصد تلك الظاهرة ومحاولين أن ّ لم ّ بتفاصيلها و هذا ما يعرف بالاستبيان و هو بمفهومه العام «قائمة تتضمن مجموعة من الأسئلة معدة بدقّة ترسل إلى عدد كبير من أفراد المجتمع الذين يكونون العينة الخاصة بالبحث». [2]

2 المدو ّ نة

لقدقمنا بحضور مجموعة من الد ّ روس المنجزة من قبل مجموعة من المعلمين المختلفين بالإضافة إلى توزيع مجموعة من الاستبيانات على المعلمين في مختلف الإبتدائيات، و هي ما شكلت مادة البحث لدينا (المدونة) و قد اعتمدنا في جمعها على مسجل صوتي بوضعه على المكتب أمام المعلم، و تتمثل العينات التي اعتمدنا على تحليلها من أجل تزويدنا بالمعلومات حضور مجموعة من الحصص موزعة على مختلف المستويات في كل من ابتدائية ترقراقت المختلطة و ابتدائية تزوال ببلدية أيت سماعيل ولاية بجاية و هي: السنة الأولى، الثانية، الرابعة و الخامسة.

[1] مروان عبد المجيد إبراهيم أسس البحث العلمي لإعداد الرّسائل الجامعية، مؤسسة الورّاق، ط1، عمان: 2000، ص 37.
[2] المرجع نفسه، ص 165.

وقد اكتفينا بتسجيل أربع حصص هي:

1. حصة القراءة في السنة الأولى.

2. حصة القراءة في السنة الثانية.

3. حصة القراءة في السنة الرابعة.

4. التربية العلمية في السنة الخامسة.

جدول يبين الحصص التي قمنا بتسجيلها والمستويات بالرموز:

الحصة	السنة	الرمز
حصة القراءة	الأولى	ح1
حصة القراءة	الثانية	ح2
حصة القراءة	الرابعة	ح3
حصة التربية العلمية	الخامسة	ح4

كما قمنا بتوزيع الاستبيان على المعلمين في نفس الطور في مختلف الإبتدائيات في كل من بلدية أيت سماعيل و بلدية تسكريوت، و تتراوح رتبهم بين مكّون و مرسم و مستخلف، أمّا تخصصاتهم ما بين ليسانس في اللغة العربية و ليسانس في الفلسفة و علوم الاجتماع موزعون بين الذكور و الإناث و عددهم خمسون معلماً.

1.2. وصف العينات:

قمنا بتسجيل أربع حصص في مختلف المستويات كما ذكرنا سابقا، في كل من ابتدائية ترقراقت المختلطة ببلدية أيت سماعيل بدائرة درقينة ولاية بجاية، و عدد المعلمين بهذه الابتدائية خمسة عشر معلماً منهم اثنى عشرة يدرسون اللغة العربية و منهم خمسة ذكور و سبعة إناث و معلمين في اللغة الفرنسية و معلمة في اللغة الأمازيغية، و يوجد فيها قسمين تحضيريين و خمسة مستويات: الأول، الثاني، الثالث، الرابع و الخامس

و كل مستوىفيه قسمين، وكلّ فصل يتكوّن من ثلاثة و عشرون تلميذاً. ابتدائية تزوال ببلدية أيت سماعيل بدائرة درڤينة ولاية بجاية، و عدد المعلمون في هذه الابتدائية ثمنية معلما، ستة منهم يدرسون اللغة العربية منهم ثلاثة معلمين ذكور و ثلاثة إناث، و معلمة للغة الفرنسة و معلمة في اللغة الأمازيغية، وفيها قسم تحضيري و خمسة مستويات و كل فصل دراسي يتكون من عشرون تلميذاً .

و هذه الحصص هي:

1. حصة القراءة في السنة الأولى:وهي حصة مدّتها الزمنية 20 دقيقة و هي من أهم الحصص كوّن المعلم يعتمد فيها تعليم الحروف للتلاميذ وكيفية نطقها و الاختلافات التي يتميز بها كل حرف عن الأخر.

2. حصة القراءة في السنة الثانية: تعليمهم الحروف و نطقها جيداً و مخارج الأصوات وتقسم هذه الحصة إلى ثلاثة حصص في الأسبوع، كل حصة تقدر مدتّها بـ 45 دقيقة فالحصة الأولى هي عبارة عن تعليم التلاميذ كيفية نطق الحروف و ربطها بالشكل و الحصة الثانية هي القراءة و شرح المفردات و الحصة الثالثة تعليمهم بعض قواعد اللغة.

3. حصة القراءة في السنة الرابعة: هي حصة يعتمد فيها المعلم تعليم قواعد اللغة مدتها الزمنية 45 دقيقة و تدرس مرتين في الأسبوع.

4. حصة التربية العلمية في السنة الخامسة: وهي حصة علمية طبيعية تهتم بتعليمهم قوانين الطبيعة و أهمها التعرف على التكاثر عند جميع الكائنات و التعرف على النباتات و تقدر مدتها الزمنية بـ 45 دقيقة و تدرس مرة واحدة في الأسبوع.

من خلال حضورنا لهذه الحصص قمنا بتسجيل أغلب الإشارات التي يوظفها المعلم أثناء الدرس، و مع السياق الذي وردت فيها بحيث لو فصلنا الإشارة التي قام بها المعلم عن السياق التي وظفت فيها فلن يؤدى ذلك إلى صدق معناها، و لاحظنا أيضا أن كل المعلمين

لا يستغنون عن الإشارات أثناء تقديم دروسهم، و هذه الإشارات استعملت في مواقف متعددة و لأغراض مختلفة فيمكن أن تؤدى إشارة واحدة لمعنى واحد و يمكن أن تحمل معانى كثيرة و متعددة.

3. تحليل الاستبيان

لقد قمنا بتوزيع مجموعة من الاستبيانات على المعلمين في مختلف الإبتدائيات وكان عددها خمسون استبياناً ، و فيما يلي بيان بالنسب لعدد الاستبيانات الموزعةو المسترجعة:

1.1معدّل الإجابات

عدد الاستبيانات الموزعة	النسبة المئوية	عدد الاستبيانات المسترجعة	النسبة المئوية
50	%100	50	%100

2.1 النسبة المئوية لعدد الذكور و الإناث:

الجنس	العدد	النسبة المئوية
الذكور	27	%54
الإناث	23	%46

يمثل الجدول نسبة الجنس للمعلمين و الذي تكون نسبة الذكور أكبر نسبياً من الإناث حيث يقدر ب 54% لذكور و 46% للإناث، وهم حاملوا لشهادات مختلفة و موزعون على تخصصات مختلفة.

3.1 النسبة المئوية لتخصصات المعلمين:

التخصص	العدد	النسبة المئوية
لغة عربية	36	%62
فلسفة	06	%12
علوم الاجتماع	08	%16

يمثل تخصص اللغة العربية أعلى نسبة بحيث يمثل أكثر من نصف العينة الموزعة فقدرت ب 62 بالمئة، أما باقي التخصصات كانت صغيرة بحيث قدرت نسبة حاملي الشهادة في الفلسفة 12 بالمئة و علوم الاجتماع 16 بالمئة، و هي تخصصات متنوعة تخدم كل التلاميذ.

4.1 تبيان رتب المعلمين بالنسبة المئوية:

الرتبة	العدد	النسبة المئوية
مرسم	38	%76
متربص	06	%12
مستخلف	06	%12

من خلال الجدول يتبين أن عدد المعلمين المرسمين تمثل أعلى نسبة مئوية مقارنة بالرتب الأخرى، إذ أن خبرتهم في التعليم كبيرة و هم مطلعين على شئون التعليم و طرقها.

5.1. تأييد الرأي القائل بضرورة استعمال الإشارات في توصيل الرسالة العلمية:

الاحتمال	العدد	النسبة المئوية
نعم	42	%84
لا	08	%16

نرى من خلال هذه النسب أن الأغلبية الكبرى من المعلمين من الذين يؤيدون القول القائل بضرورة استعمال الإشارات في تدعيم الرسائل العلمية، لأن لها وقعها الخاص على اللغة و

على كيفية تلقي التلاميذ لدّروس، لذلك نجد أن المعلمون يحبذوا استعمال هذا الأسلوب فى التّدريس وعياً منهم بمدى فاعليتها على الطلبة و المردود الّراسي، فلكل واحد منهم الحجة التي أعطاها لتبرير إجابته و هي كالأتي:

- ✓ لأن الإشارات تساعد في الفهم و توضّح المعلومات و ترسخ المفاهيم العلمية.
- ✓ تساعد في تقريب الفهم من المتعلم.
- ✓ لأن الإشارات تساعد على الفهم و تثير انتباه المتعلم أكثر لأن التلاميذ دائماً يملون إلى ما يرونه أكثر مما يسمعونه لذلك تسهل إيصال المعلومات .
- ✓ تساعد المعلم على الشرح و تسهل عليه تبسيط الفكرة أو المعلومة، لأن الإشارات تلعب دوراً هاماً في تقريب الفهم و تبسيط المعلومات.
- ✓ لأن الكلمات فى كثير من الأحيان لا توصل المتعلم إلى إدراك المعنى الحقيقي لما يقال له.
- ✓ تقوى العلاقة بين المتعلم و المعلم و تساعد على فهم بعض الوضعيات.
- ✓ إن الطفل الصغير يميل إلى الإشارات أكثر من الكلام و الكتابة .
- ✓ كون الإشارة تتمم و تدعم المنطوق.
- ✓ متممة لعملية التعليم، مثيرة لمواقف التلاميذ عامة، كما تساعد على معرفة الاتجاه في الكتابة خاصة و توحي إلى النطق في حصص المحادثة و التعبير التلقائي.
- ✓ لأنّ التلاميذ لم يكتسبوا الرصيد اللغوي ألازم للتعلم بسهولة من جهة، و من جهة أخرى اختلاف اللغة المستعملة في البيت في المدرسة لذلك يستدعى توظيف تلك الإشارات.
- ✓ تعوض اللغة عند عجزها في إيصال المعلومات.
- ✓ لأنّ بعض المفاهيم و المصطلحات تقوى معناها بتلك الإشارات و يسهل شرحها بها.

هذه هي تبريرات المعلمين المتمثلة في أن هذه الإشارة تساعد المعلمين و التلاميذ في حصول الفهم الجيّد و المقنع، أما الذين لا يرون ضرورتها فإنهم يعتبرون أن اللّغة كافية حيث يرون أنها لا تخدم مصلحة المتعلم، و يكفى التعبير اللغوي فبي إمكاننا أن نصل كلّ ما نريدها.

6.1 نسبة المعلمين الذين يستعملون الإشارات أثناء تقديمهم لدرس:

الاحتمال	العدد	النسبة المئوية
نعم	46	%92
لا	4	%08

من خلال هذه النتائج نلاحظ أن عدد المعلمين الذين يستعملون الإشارات أكبر بكثير من الذين لا يستعملونها حيث بلغت نسبة مستعملي الإشارات 80 بالمئة، بينما الذين لا يلجئون إلى استعمال هذا الأسلوب في التعليم ضعيفة حيث قدرت 20 بالمئة مع العلم أنّ لكل واحد منهم تبريراته الخاصة به، بحيث تراوحت أسباب و دواعي استعمال هذه الإشارات إلى:

- ✓ لأنها تقوّي درجة استيعاب المعلومات و الرسائل العلمية.
- ✓ نظراً لأن بعض المتعلمين قليلو الانتباه، كما أنّ في بعض الحالات التي يعانون تأخر دراسي، ففي هذه الحالات يساعد هذه الإشارات في توصيل المفاهيم.
- ✓ المتعلمون بحاجة إلى الإشارات نظراً لصعوبة إيصال المعلومات، و الاختلافات و الفروقات الفردية بين التلاميذ.
- ✓ نظراً للفروقات الموجودة بين التلاميذ في الفهم و الإستيعاب بصفة متساوية، نلجأ إلى توظيف الإشارات لتجنب الحرج على الذين يعانون من الفهم السريع.
- ✓ تساعد على إيصال الفكرة، كما أنّها تبعد الملل عن التلاميذ، فالمعلم الجامد في القسم لا يقدم الكثير.
- ✓ تساعد على تجاوز الصعوبات و العراقيل عند المتعلمين.

- ✓ كونها عامل فعال في تفعيل العملية التعليمية في أداء الرسالة .
- ✓ لأن هذه الإشارات تستغرق وقتاً أقل لإيصال المفاهيم و بعض المصطلحات للمتعلمين.
- ✓ هي ضرورية لإثارة التلاميذ و اشتراكهم في الحصة التعليمية دون الشعور بالتردد.
- ✓ تساعد في استنطاق بعض التلاميذ الذين يعانون من الخجل.
- ✓ في بعض الأحيان تكون هناك وضعيات تحتاج إلى التعبير عليها بكلمات جديدة أو غريبة عن التلميذ، لذا الإشارة تأخذه مباشرة إلى فهم المعنى دون توليد للاختلافات و الشك لدى التلميذ.
- ✓ تساعد على التعبير على المضامين المجردة، كالنبر و التنغيم.

لقد تراوحت تبريرات الذين يستعملون الإشارات بين اعتبار اللغة لوحدها غير كافية لإيصال الرسالة العلمية، و لذلك يلجؤون إلى الإشارات لتدعيمها، و للفت انتباه التلاميذ وجعلهم يركزون أكثر على الدرس كما أنها تساعد على الفهم السّريع و الجيد و تختصر في الوقت و الجهدأمّا الذين لا يستعملون الإشارات فكانت تبريراتهم بأن اللغة هي أحسن وسيلة لنقل المعلومات و المعارف، و يمكن الاستغناء عليها و يمكن لهذه الإشارات أن تكون عائقاً في تعليم اللغة بحيث يركزون اهتملماتهم عليها كثيراً، وتأخرهم في اكتساب اللغة كونهم لا يسمعون الكلمات دائماً لأن الإشارة أخذت مكانها.

1 -7 أهمية الإشارات في نظر المعلم الإبتدائى في توصيل الرسالة العلمية:

الاحتمال	العدد	النسبة المئوية
مهمة	36	%72
ثانوية	14	%28
لا أدري	00	%00

من خلال هذا الجدول نلاحظ أنّ نسبة الذين يرون أهمية الإشارات أعلى بكثير من الذين يعتبروها ثانوية حيث بلغت 72 بالمئة للذّين يرون أنها مهمة و بينما يرونها ثانوية 28 بالمئة و بالنسبة للاحتمال الثالث فهو معدوم، و هذا حسب تجربتهم التعليمية و جبرتهم الميدانية لسنوات طوال و قد برروا أهميتها:

- ✓تساعد على تقديم الدّرس و ترسيخ الفكرة في أذهانهم.
- ✓بها يمكن أن نعبّر عن الرسالة بصدّق و توصيلها كما هي إذ كانت تعبّر على حالة الحزن أو الفرح،الخ.
- ✓لأنّ الرصيد اللغوي لدى المتعلم يبقى محدوداً غير أنه يتلقى مفاهيم في كثير من الأحيان بعيدة عن مستواه.
- ✓ترغب التلاميذ على العمل، و تحبب عنده عواطف الاكتشاف كما تسمح له الابتعاد عن الخجل.
- ✓لأنّ هذه الإشارات تحقق الهدف المسطر من الدّرس، و تقرب الفهم و تجعل العملية التعليمية أكثر نجاعة.
- ✓يعتبر الملموس أكثر إستعاباً من المجرد دائماً، و لذلك يلجأ إليها من أجل جعل هذا الدّرس راسخاً .
- ✓تلفتالانتباه في كثير من الأحيان، كما تكسر رتابة السّرد و الكلام الجاف للمادة التعليمية.

أمّا الذين يرون بأنّ هذه الإشارات ثانوية كانت تبريراتهم بأنّ اللّغة كافية لوحدها، وما دور هذه الإشارات إلاّ مساعدة اللغة فقط إذ أننا يمكن الاستغناء عنها في الكثير من الوضعيات لأننا نجعل التلاميذ ضعفاء في التعبير، و يجب استعمالها فقط عند الضرورة أو عند العجز في توصيل المعلومة فهي تأتي في المرتبة الثانية.

3.1علاقة توظيف الإشارات بالمادة المدرّسة:

الاحتمال	العدد	النّسبة المئوية
نعم	28	%56
لا	22	%44

من خلال النّسب المعروضة في الجدول نلاحظ تقارب في الرأيين القائلين بأن توظيف الإشارات متعلق بالمادة و صعوبتها و أنها ليس لها علاقة بذلك، وكان لكل اتجاه تبريراته في ذلك، فالذين يرونها مرتبطة بالمادة كانت حجتهم في ذلك:

- ✓ يختلف استعمال الإشارات باختلاف المحتوى و المفهوم المقصود الذي نحاول إيصاله لهم.
- ✓ اختلاف الأنشطة منّها ما يحتاج إلى توظيف الإشارات بكثرة، و منّها ما لا يحتاج إلى ذلك.
- ✓ نوظفها لتقييم بعض المواقف و بعض الدروس و لا نستعملها في مواقف أخرى.
- ✓ ترتبط هذه الإشارات بالوقف الذي نحاول استعراضه.
- ✓ تجعل التّلميذ حاضراً في المادة خاصة التي يجد فيها صعوبات في الفهم.
- ✓ إن بعض المواد تستوجب استعمال لهذه الإشارات بكثرة، مثل القراءة أين يفرض على المعلم أن يتقمص دور الكاتب مرة و يحاكي الشخصيات الموجودة في النّص مرة أخرى، ليسهل و يبسط الرسالة كالحزن و الضحك الخ.
- ✓ تكثر هذه الإشارات في حصص المحادثة أين يكون على التلميذ أن يعبر بحرية على الشيء الذي يراه و يحس به.

أمّا الاتجاه الآخر الذي يرى أن توظيف الإشارات ليس لها علاقة بالمادة فقد برّروا ذلك بـ:

- ✓ إنّ جميع المواد تحتاج إلى توظيف الإشارات على السّواء.
- ✓ الموقف هو الذي يفرض استعمال الإشارة من عدمه و ليس المادة.

- ✓ إنّ توظيف هذه الإشارات تكون عفوية لتبسيط الفكرة، و ليس أننا نختار متى نوظفها و متى نستغني عنها.
- ✓ في الطور الإبتدائى لا توجد مادة سهلة لتلاميذ فهي بالنسبة لهم كلّها صعبة، لذلك يجب توظيفها لكسر تلك الصعاب.

9.1 توظيف الإشارات بوعي أو اللاوعي من طرف المعلمين:

الاحتمال	العدد	النسبة المئوية
بوعي	35	%70
لا وعي	15	%30

نستخلص من خلال هذه النسب أن المعلمون عادة ما يوظفون هذه الإشارات بطريقة واعية قاصدين من خلالها توصيل بعض المفاهيم إلى التلاميذ، و هم على وعي و دراية بمعاني تلك الإشار ات فهي تساعد و تفيد التلاميذ فيتبسيط الر ّسالة التي يحاول المعلم إيصالها، فقد بلغت النسبة 70بالمئة بحيث كان توظيفهم لها بوعي و وظفت كلّ منها بمدلولاتها التي تحملها من أجل بلو غ الهدف منهاأمّ ا الذين لا يعون توظفون هذه الإشارات أي أنهم لا يقصدون بها شيأ معيناً، و يوظفونها بعفوية دون التفكير فيها أو أنها عادة فيهم لأنّه هناك الكثير من يتحدث بهذا الأسلوب الإشاري، بحيث يكون لتوظيف هذه الإشارات ليس لها أي قصد و أنه طبع فيهم، و نحن يهمنا تلك الإشارات التي يوظفها المعلم بوعي و يقصد بها توضيح فكرة معينة أو شيء ما و لا شك أنّ المعلم يعلم جيداً معنى هذه الإشارة و متى يستعملها و الفائدة العائدة منها لدلك يحاول أنّ يجعلها وسيطاً بين الكلمة المنطوقة و الشيء المقصود بها، كون التلاميذ يتجاو زون العوائق بها و يذللون الصعاب بالاعتماد عليها.

10.1 الأسباب التي تدفع المعلم إلى توظيف الإشارات:

الاحتمال	العدد	النسبة المئوية
تقوية الموقف	35	%70
فقدانك للمصطلح	12	%24
لأسباب أخرى	03	%06

تبين لنا من خلال هذه النسب المعروضة في الجدول أنّ السبب الرئيسي، و الدافع الحقيقي لتوظيف هذه الإشارات هو تقوية الموقف الذي نريد تجسيده و المعبر عنه باللغة، بحيث بلغت النسبة 70 بالمئة حيث يلجئ المعلم إلى توظيف هذه الإشارة لتأكيد على ذلك الموقف أو لإظهاره جيداً أو لإعطائه شكل مميز و لكي يثبت أهمية تلك المسألة أو الموقف، و لجعل الحادثة مرسخة في ذهن التلاميذ، وربط المحسوس بالملموس و ربط النظري بالفعلي (العملي) حيث في كثير من المواقف يجب أنّ يضع نفسه فيها و يتقمص جميع أدوار الشخصيات المعروضة و لجعل الكلمة قوية المعنىأمّا سبب فقدان للمصطلح فكانت نسبته 24 بالمئةحأن المعلم أثناء تقديم الدّرس يمكن أنّ تخونه لغته، فيكون في موقف يحاول الشّرح فيضيع منه ذلك المصطلح فيلجئ إلى الإشارة لتعويض عن الكلمة أو لتكملة الفكرة و ذلك كي لا يدخل الشك و الرّيب في نفس التلاميذ، كما أنّهم لا يفقدون التركيز و الانتباه.

وتراوحت الأسباب الأخرى و التي كانت نسبتها 06 بالمئة كونّ أنّ هذه الإشارات مصاحبة للغة، و أنّ المعلم يقدمها كفكرة لتلاميذ من أجل التذكر خاصة في الامتحانات، وأيضاً لإيصال الفكرة بأنجع الطرق و الأساليب و لربح الوقت و كذا عندما لا نملك وسيلة مميزة لذلك.

11.1 مدى استجابة و تفاعل التلاميذ مع هذه الإشارات:

الاحتمال	العدد	النسبة المئوية
جيّدة	38	%76
متوسطة	12	%24
لا توجد	00	%00

من خلال النتائج المعروضة في هذا الجدول يظهر جلياً أنّ نسبة تفاعل و استجابة التلاميذ كانت جيّدة حيث بلغت 76 بالمئة و هي نسبة كبيرة إذ تمثل أكثر من نصف العينة، مقارنة بالنسب الأخرى وذلك لما لهذه الإشارات من دور في إيصال المعلومات و تسهيلها عليهم و تبسيطها، وأيضاً كون هذه الإشارات متعارف عليها بين المعلم و التلاميذ لذلك كانت من اللغة التي تعتبر شيء جديد عليهمأمّا بالنسبة الاحتمال أن تكون متوسطة كانت 24 بالمئة ويعود ذلك إلى عوامل آخري ليس فقط في الإشارات، منّها ما يتعلق أيضاً بالمعلم إذ كان محبباً من طرف التلاميذ و الكيفية التي يعاملهم بها، وكذا طبيعة المادة المدروسة فالتلاميذ ينفرون من كل ما هو صعب وأيضاً ميولهم و رغباتهم.

12.1 علاقة توظيف الإشارات بالمستوى الدراسي:

الاحتمال	العدد	النسبة المئوية
نعم	30	%60
لا	20	%40

من خلال النتائج المعروضة في هذا الجدول يوضح جلياً أنّه هناك رأيين واضحين تجاه هذه المسألة و هو أنّ المعلمون انقسموا إلى اتجاهين، فمنّهم من يربط توظيف هذه الإشارات بالمستوى الدراسي و كانت تبريراتهم:

- ✓لأن استعمال الإشارات يقل كلّما ارتفع المستوى الدراسي و كلّما ازداد رصيد اللغوي لتلاميذ، و تكون فقط عند الحاجة في الدرس أو فقدان المصطلح (من طرف المعلم أو التلميذ).
- ✓ كون التلاميذ في المستويات الأولى لديهم ضعف لغوى و يحتاجون إلى مختلف الوسائل بما فيها هذه الإشارات لتنمية قدراتهم و مساعدتهم على اكتساب المعارف.
- ✓ كما أن مراعاة توظيف هذه الإشارات ضرورية في مختلف المستويات، لأنه هناك إشارات حتى إذا وظفتها لا تفهم من طرف التلاميذ بنفس الطريقة في جميع المستويات.
- ✓ لأن التلاميذ في المستويات الأولى يحتاجون إلى هذه الإشارات أكثر من اللغة، كونهم لم يدجلوا بعد عالم التجريد فهم مرتبطون بالمحسوس أكثر و متعلقين به.
- ✓لأنّ الإدراك و التصور و التركيز يختلف من مستوى إلى آخر.
- ✓ يكثر استعمالها كثيراً في المستويات الأولى لتساعدهم على الفهم و تقلل من الأسئلة من طرف المعلم و التلاميذ أيضاً، لأنّ السؤال يظهر في كثير من الأحيان بالغموض خاصة أذّه مجرد.
- ✓ الإشارة تجلب الانتباه و تساعد على التركيز في المستويات الأولى، حيث نلجئ إلى وصف المعلومة أكثر مما نحاول شرحها بالكلام.
- ✓ في كل مستوى يجب أن يتكلم فيه المعلم بالأسلوب اللائق الذي يفهمه التلاميذ، وفي كل مستوى يحاول أن ينزل إلى مستواهم لتبسيط و تسهيل لهم الأمور حتى نجعل التلميذ في حيرة .
- ✓ يختلف الغرض من توظيف هذه الإشارات من مستوى إلى آخر ففي المستويات الأولى نستعملها لتبسيط المعلومة، أمّا في المستويات المتقدمة يكونّ استعمالها لتنمية روح الإصغاء و الاستماع.

أمّا الرأي الآخر و المتمثل في أنّ توظيف الإشارات ليس له علاقة بالمستوى الدراسي، حيث كانت نسبتهم 40 بالمئة و قد كان لهم حججهم و تبريراتهم :

- ✓ لأن العملية التواصلية تشترط دائماً اللجوء لاستعمال الإشارات، و خاصة في العملية التعليمية أين يكون المستوى يختلف بين المعلم و المتعلم.
- ✓ لأنّ الإشارات مرتبطة بنوعية الدّرس أو الموضوع الذي نعالجه، و ليس بالمستوى.
- ✓ إنّ استعمال الإشارات يمكننا و في كثير من الأحيان أن نفهم المقصود من الحوار من خلال الإشارات، و ذلك في جميع المستويات و ليس على مستوى محدد.
- ✓ تعتبر هذه الإشارات نصف من الرصيد اللغوي لتلميذ، و كونها حيّة في تتلائم مع جميع المستويات.
- ✓ إنّ هذه الإشارات تعطى نوع من الحيوية للكلمة التي تتميز بالجفافية، و أفضل طريقة توصيل هذه الرسائل العلمية بكل مصداقية .

13.1 استعمال الإشارات حالة نفسية أو تدعيم المنطوق:

الاحتمال	العدد	النسبة المئوية
حالة نفسية	05	%10
تدعيم المنطوق	90	%90

يبين لنا من هذا الجدول أنّ توظيف الإشارات كان الغرض منه هو تدعيم الكلمة حتى تثبت في الذّهن حيث بلغت النسبة 90 بالمئة و كانت تبريراتهم:

- ✓ لأن الكلمة لوحدها تكون جامدة لا تحمل حيوية لذلك نستعمل الإشارات لجعلها أكثر صدقاً وتبقي مرسخة في أذهان التلاميذ.
- ✓ لأنها تقوي الكلمة المنطوقة، و تزيد من دلالتها وبذلك تلقي الصدى عند التلاميذ.
- ✓ استعمالها يؤدي إلى إرضاء نفس التلاميذ، و الإحساس بالفهم و تأكد على صدق الكلمة.

- ✓ تستعمل هذه الإشارات لتدعيم الكلمة و لتفسير بعض الصيغ سواء كانت أسماء أو أفعال.
- ✓ لجعل المتعلم يعيش الأحداث بتدعيم ذلك الكلام بالانفعالات المصاحبة لتلك الكلمات كالفرح و الحزن،الخ.
- ✓ إنّ الاشارة توحي بوجوب الفعل أو رفضه فهي تربي سلوك الطفل و توجهه.
- ✓ الكلمة لوحدها تعتبر يتيمة، فالإشارة مصدّر في التأكيد على صحة المعلومة أو الفكرة.

أمّا الطرف الذي يراها حالة نفسية قليلة، وذلك بحكم طبيعة الإنسان التي تجعله توظفها في كل مواقف الحياة، وأيضاً بحكم المنطقة الجغرافية التي تعيش فيها و الثقافة فيها.

14.1 المستوي الذي يكون فيه استعمال لتلك الإشارات دور كبير و ضروري:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
الأولى	18	%36
الثانية	15	%30
الثالثة	09	%18
الرابعة	05	%10
الخامسة	03	%06

من خلال هذه النتائج نلاحظ أنّ النسبة تتقارب بين الذين يرون أنّ الإشارات ضرورية و مهمة في السّنة الأولى و الثانية وأكبر بالنسبة للمستويات الأخرى وكانت تبريراتهم :

- ✓ لأنهم في صدد تعلم لغة جديدة عليهم.
- ✓ بما أنّ لا يملكون أي رصيد لغوى فإنّ الكلام يعتبر غير مفهوم، و يؤدي إلى تشويش تفكيرهم لذا يوظفها كعنصر يحمل دلالات تلك الكلمات التي يقولها.
- ✓ يجعل هذه الإشارات المتعلم لا يمل، و طبيعياً في هذا المستوي لأن الطفل يميل في الألعاب و الحركات.

- ✓في هذان المستويان يكون التلاميذ يعتمدون كثيراً في تعليمهم على النّظر أكثر من لسانّ مع لذ يجب شدّ انتباههم.
- ✓يجب أن يهيئ المعلم جواً مشابهاً للذي يكون فيه المتعلم في الأسرة، لكي لا يحس أنّه محاصر بشيء يكبر حريته.
- ✓ تولد تلك الإشارات جو تسوده ارتياح نفسي بين المعلم و المتعلم، كما يشعرهم بالطمأنينة أثناء التعبير على ما يشغلهم.
- ✓بما أنّ التلاميذ في هذان المستويان لا يملكون اللغة فإن هذه الإشارات تساعد في غرس المعلومات بشكل جيّد و مميز.

أمّا الذين يرون أن هذه الإشارات مهمة في السنوات الأخرى كانت ضعيفة و متقاربة، و ذلك أنهم في تلك السنوات يكون قد اكتسبوا نوعاً ما اللغة و بإمكانهم تحليل الرسائل العلمية.

15.1. الإشارات المستعملة بكثرة من قبل المعلم:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
الـ دين	25	%50
تحريك الرأس	02	%04
تغيرات الوجه	08	%16
الاتصال بالعين	10	%20
وضعيات الجسم	02	%04
إشارات أخري	03	%06

نستنتج من خلال هذه النتائج المعروضة فيالجدول أنّ المعلمون يستعملون إشارة اليّدين بشكل كبير، كونّها الوسيلة التي يمكن استعمالها في كل المواقف بدون استثناء، بحيث يمكن أن يشكل بها كل الإشارات التي يريدها و هي لا تتطلب منه جهداً كبيراً، كما أنّها تتلاءم مع جميع الوضعيات و المواقف التي يحاول أن إيصاله أيضاً نجد أن المتعلمون هم يستحببنها

كونّهم يفهمونّها و يستعملونها أيضاً. ويليها الاتصال بالعين فهي ملازمة لكل وضعية اتصالية و لكل متكلم، فمن الضروري توجيه أبصارنا إلى من يحدثنا، و هذا يدل على احترامنا له واهتمامنا لما يقوله كما أنّه دليل على التركيز و الانتباه، و صرف النظر عن محدثين فعل لا أخلاقيوتعتبر تغيرات الوجه أمر ّ طبيعي في مثل هذه الوضعيات، إذ أننا في موقف تعليمي و أمام مجموعة من التلاميذ تختلف تربيتهم و سلوكاتهم فالمعلم يوظفها لتّعبير عن رضاه و استحبابه لوضع ما بالضحك، كما أنّه يعبس وجهه ليدل على رفضه لبعض التصرفات و الغضب منّها و هي أكثر الملامح ظهورا على وجهه، ويعتبر الوجه المرأة التي تعكس نفسية صاحبها و الوجه من الأعضاء التي تشد الانتباه إلينا. ويأتي تحريك الرأس و وضعيات الجسم فهم يستعملون تحريك الرأس ليدو على معان كثيرة كتحديد الاتجاهات و الأماكن، و يقوم المعلم من بتغيير وضعيات جسمه بين الوقوف و الجلوس و تحريك جسمه ليدلهم على بعض الوضعيات، أمّا وجود إشارات أخرى فكانت تتراوح بين جمع بعض الإشارات معاً و استعمال الوسائل المادية كالمسطرة و القلم و التخطيط على الصبورة للتمثيل.

4. أساليب التواصل غير اللغوي في العملية التعليمية التعلمية

4 -1 - التواصل اللغوي و غير اللغوي في العملية التعليمية التعلمية: هي المواقف التي يستعمل المعلم فيها اللغة و يدعمها بالإشارات غير اللغوية .

1. هيئة الوقوف و الجلوس

فهي الهيئة أو الوضعية الجسمية التي تتناسب مع شرحالدّرس أو الكتّابة على السبورة فهذه الوضعية لاحظناها عند جميع المعلمين، و يمشى بين الصفوف حتي لا يحس التلاميذ بالملل، و يقف أيضا أثناء التّحية فعند دخول أحد الموظفين أثناء الحصة ح4 وقف المعلم و طلب من التّلاميذ الوقوف، فالوقوف يعبّر عن معاني اجتماعية كثيرة، فهي تعبر

عن الاحترام التقّدير الذي ذكِرُه لذلك الشّخص الذي وقفنا له و يجلس عندما يطلب منهم إنجاز التمارين أو أثناء القراءة الصامتة.

2. نبرات الصوت (النبر و التنغيم)

و هو رفع الصوت أو الظغط على مقطع معين للاستفهام و التعجب فعند قول المعلمة في ح2 :

" كيف يسمى صغير الحصان؟"

"فجأة هجم عليهن صائد الفراشات الملوّنة" في ح4

ففي ح2 رفعت صوتها و شددت على الكلمة "يسمى" و كلمة "الحصان"، و في ح3 فقد رفع المعلم صوته متعجباً و تغيير في ملامح وجهه، فهو قام بتأكيد ذلك بالتركيز على كلمة حصان و رفع صوته و تغيير ملامح وجهه، وهذا الذي سماه مارك كناب بالتأكيد الذي قال عنه يتم هذا الاستعمال غير اللفظي للتأكيد على الرسالة اللفظية بتركيز الشخص صوتيا على كلمة معينة أثناء حديثه و تصاحب هذه تعابير الوجه الدالة على الرسالة التي يريدها و كذلك لتخويف التّلاميذ للسيطرة على الهدوء داخل القاعة فيلجئ المعلم إلى تغيير نبرات صوته من صوت هادئ إلى صوت مرتفع فعندما كان المعلم في ح3 يحاول طلب الهدوء قال:

" سكوووووت"

بالتشديد على حرف الواو بصوت مرتفع من أجل تأدية الغرض من ذلك، وأيضا عندما يريد أن يعبّر المعلم على جملة استفهامية أو تعجبية ففي ح2 عندما كان أحد التلاميذ يلعب قالت المعلمة:

" ما هذا!"

من أجل تفاعل التلاميذ مع هذه المواقف ومن أجل تقوية هذا الموقف و ليميز التلاميذ الأغراض عن بعضها البعض.

3. التمثيل بالأشياء

يعمد المعلم إلى التمّثيل بالأشياء المتّاحة كالقلم أو الصورة أو الأشكال و الألوان، لتوضيح الفكرة أكثر و تقريبها إلى ذهن التلاميذ، فمثلا عندما كانت المعلمة تحدثهم عن الحصان قالت هو حيوان أليف و حاولت أن تطهر له صورة ليميزوه عن بني جنسه، فأتت بصورة للحيوانات و قالت لهم:

" أين الحصان من بين هذه الحيوانات؟"

و كذلك الأدوات التي يستعملها كالسراج،إلخ.

يستعمل الألوان لأنّها تلفت الانتباه و تعطي انطباع رائع عند التّلاميذ فهي تسر العين و يحبالتّلاميذ استعمالها، فالمعلم في ح1 حين قال:

" من يكتب على السبورة حرف الغين باللون الأحمر"

الهدف من ذلك جعل الحرف مرسخاً في أذهان التلاميذ.

كذلكيعمد المعلم في بعض الأحيان لرّسم بعض الأشكال و المخطوطات في السبورة للكلمات أو دوائر و خطوط لتقّريب الفكرة و التّمييز بينها، و إظهار مكان استعمالاتها ويستعمل الأشكال التي قد تكون مكبرة أو مصغرة عن الشيء الذي نريده و ذلك لتحسيس التلاميذبالموجودات لأنّ الملموس أكثر استعابا من المجرد، كإنجاز التجارب للفت انتباه التلاميذ، ففي ح4 عندما حاول المعلم أن يظهر لهم الفرق بين البويضة الملقحة و البويضة غير الملقحة جاء ببيضتين واحدة كانت ملقحة و الأخرى غير ملقحة و أجرى التجربة في القسم، وذلك لحثهم على الإكتشافو. رغم أهمية هذه الوسيلة للتقريب الفهم إلا أنّ نسبتها

ضعيفة جدا في الاستعمال من خلال النتائج التي تحصلنا عليها في تحليل الاستبيان والتي كانت نسبتها 06% .

4استعمال حاسة السّمع

يعتمد المعلم على حاسة السّمع و ذلك بالاستماعإلى إجابات التّلاميذ،عندّ طرح الأسئلة عليهم أو عند إعطائهم المجال للتعبير عما يروندّه أو يفكرون فيه، ففي ح4 قال المعلم:

"ماذا تمثل الصورة الأولى"

وفي ح2 حين قالت المعلمة:**" شاهدو الصورة الموجودة في الصفحة مائة و ستة عشر و عبروا عنها"**

ففي ح4 فهو أعطي لهم المجال للتعبير عن أرائهم، و في ح2 أعطت لهم الحرية للتعبير عما يرونه في الصور، وذلك لتحسين نطقهم للحروف، و للتخلص عنالخجل أثناء التّحدث و لتّوسيع مخيلتهمو تنشيط ذاكرتهم خاصة أذّهم في مرحلة حب الإطلاع.

وأيضا عند طلبهمن التلاميذ التذّكير بالدّرس السابق ففي ح1 قال المعلم:

"من يذكرنا بالحروف المدروسة سابقاً"

و أيضاً في ح4 حين قال المعلم:

" من يذكرنا بآخر درس في التربية العلمية".

5. الاتصال بالعين

يوجه المعلم نظره إلى التّلاميذ عند مخاطبتهم، و يمكن أنيكون التّعبير بها بنظرة أو غمزه و يعمد إلى الاتصال بالعين لما تحويه من معان و لما لها من ارتياح نفسي فهي

العضو الأكثر حساسية في الجسم، و المعبر بها عن الحزن و الغضب فعندما قال المعلم في ح4:

"لاحظوا الصورتان في الصفحة مائة و ثمانية"

فقد أرفق هذه العبارة بوضع سبابته تحت عينه.

و في ح1 حين قال المعلم:

" ماذا تلاحظون؟ "

أيضاً أرفق هذه العبارة بوضع سبابته تحت عينه، كي يفهموا ما المقصود بكلمة لاحظوا.

وفي ح3 قال المعلم لأحد التلاميذ:

"احذر من هذه التصرفات"

وهنا أيضاً قد أرفق عبارته بوضع سبابته تحت عينه لكن هذه المرة ليّشعر التّلميذ بأنّ تصرفه غير لائق.

وكانت نسبة استعمال هذا النّوع من الاتصال 20 % من الإشارات المستعملة بكثرة من قبل المعلم.

و يطلب المعلم من التلاميذ أثناء تقديمهم للإجابةأو أثناء شرحه لدّرس بالنظر إليه، فذلك يدل على اهتمامهم و المبالاة على قوله، وهذا النوع من التواصل موجد في الثقافة الأمريكية الذين يفضلون التقاء العيون بين المتحدثين من أوضاع اجتماعية مختلفة، وترى في عدم التّقاءها إشارة إلى التّجاهل و اللامبالاة.

7. الحركات

يعمد المعلم أثناء تقديم دروسه إلى توظيف الحركات بالإضافة إلى الكلام و نقصد بها حركة اليدين أو تحريك الرأس، و تحريك ذراعين، أو كلّ الإشارات على السواء و كذلك الوضعيات الجسمية، ففي ح1 عندما كان المعلم يحاول تعليم التّلاميذ كيفية كتابة حرف الغين و هو ممدوداً **"قام برسمه في الهواء بواسطة سبابته وتبعها برفع رأسه"**

و في ح4حين طرح المعلم السؤال قائلاً :

" كيف يتم الإلقاح الداخلي"

فقد استعمل يده بتدويرها وتشكيل نصف الدائرة و هز رأسه ببطئ.

وفي ح2 عندما كانت المعلمة تصف الحصان قالت:

" له أربعة أرجل"

وأيضاً حين قالت **" ماذا يكسو جسم الحصان؟"**

أشارت إلى رجلها و هي تحركها، و أشارت إلى جسمها بيدها لتوضح معنى العبارة فهي عبرت بالكلمة و دعمتها بالإشارة وهذا الذي سماه مارك كناب بالإعادة أو التكرار فهو كأن يقول شخص ما عن شيء بالكلام و يصاحبه بالإشارة إليه.

و في ح3 عندما كان المعلم يصف للتلاميذ كيف تطير الفراشة قام بهز ذراعيه نحو الأعلى و الأسفل ببطئ، و أيضا عندما قال:

" كانت الفراشة السوداء حزينة"

فقد أرفق هذه العبارة بالإشارة إلى الفعل الماضي "كانت" بيده إلى الوراء و بعبوس ملامح وجهه ليدل على حزنها، و مشيه بخطى متثاقلة و بطيئة، و هذا النوع من الحركات

قد جسدها " راي بورد هوستيل"في كتابه مقدمة في الكنسية و حدّد الحركات الجسمية و اعتبرها لغة يمكن أن تعبر على كثير من الأشياء و المعاني بحث اعتبرها لغة تجمع مختلف التّعبير الحسية و الفسيولوجية، ولغة بين جميع البشّر لاحتاج إلى ترجمةكونّها معروفة بين المستعملين.

وكان أغلب المعلمون يرافقون الكلمة " نعم " لدلالة على صحة الإجابة بهز الرأس نحو الأمام و نحو الخلف، و الكلمة "لا" لدلالة على الرفض أو عدم الإصابة في الإجابة بهز الرأس نحو اليمين و نحو اليساو و هذا المفهوم لهذه الإشار ة يتوافق مع المفهوم الأروبي فهم أيضا يعبرون على الموافقة بهز الأس إلى نحو الأمام و نحو الخلف و يعبرون على الرفض بهز الأس نحو اليمين و نحو اليسار. ومن خلال تحليلنا للاستبيان اتضح أن استعمالها يكون فقط 04% برغم من الأهمية التي تحملها هذه الحركات.

.8إشارات اليّ دين و الأصابع:

كما سجلنا استخداما كثيفا للأصابع و اليدين مقارنة بالإشارات الأخرى، فهي من بين الوسائل الأكثر استخداما و كان توظيفها لعدة أغراض منها:

هناك إشارات يستعملها المعلم للحفاظ على الهدوء و التوقف عن الكلام قائلا:

" سكوت"

و يرفقها بوضع لسبابته عموديا على فمه و كذلك يستعملها للتّلاميذ الذين تأخروا في الدخول لدلالة على الإذن بالدخول أو الخروجحيث عندّما طلب أحد التلاميذ الخروج قال" سيدي أريد الخروج" قال له:

" أخرج"

و لوح بيده متجهة نحو الخارج، ويلوح أيضا بيده لدخول المتأخر فعدما طلب أحد التلاميذ الدخول في ح3 قال المعلم:

" أدخل"

و أرفق هذه الكلمة بالإشارة بيده نحو الداخل، و ينقر أيضاً المعلم بيده أو القلم على البور ة أو المكتب لطلب الهدوء.

يشير المعلم إلى ظروف الزمان و المكان بيده، مثال: عندما قال المعلم في ح1:

" تحت الطاولة"

أصحب هذه العبارة ببسط يديه و تنزيلها إلى الأسفل و تقديمها إلى الأمام، و نجده يشير للزمان فعلا كان أو اسما بيده فقد أشارت المعلمة في ح2 للزمن الماضي عند قولها:

" كان في الماضي يستعملونه لحمل الأشياء"

بإبهامها إلى الوراء، و الزمن المستقبل بيدها كاملة إلى الأمام عند قولها:

" عليكم الرفق بالحيوانات من اليومو صاعداً"

و للزمن الحاضر بالإشارة بسبابتها إلى الأسفل و هزها ببطئ عندما قالت:

" فيما يستعمل الحصان في الوقت الحاضر"

و يستعمل المعلم إشارات تمثيلية للأشياء المادية لتساعد في توضيح معاني الأشياء فعدما كانت المعلمة في ح2 تحاول أن تصف الحصان قالت:

" له أذنان صغيرتان"

فقد شكلت قوسين صغيرتين في الهواء مستعملة السبابة و الإبهام معكوفتين قليلا لتوضح للتلاميذ كيف تبدو، وقالت أيضا:

" له شفتان دائمتا التحرك"

فقد وضحت لهم ذلك بجمع كل من أصابعها الوسطى و السبابة و الإبهام و تحريكها بشكل منتظم في نفس الوقت ببطئ لتوصل لهم الفكرة.

وكان يشير برؤوس أصابعه لتعديد الأشياء أو الأمور ففي ح1عندما كان يعدّ لهم المعلم عدد الحالات التي يأتي بها حرف الغين مكتوباً أشار بسبابة يه بوضعها على رؤوس اليّد الأخرى و يصاحبها باللغة بقوله تأتي على شكل غا، غو..، وأيضا عندما قال لهم:

" أكتب الكلمة التي تحتوي على حرف الغين"

أشار بيده بتحريكها عند ذكره للكلمة أكتب ليدل على فعل الكتابة كما شكل حرف الغين في الهواء، وفي ح3 عند ذكر الجملة:

" ابتعدي أنت بلا لون"

فقد أرفقها بالتلويح بيده نحوى الخا ج فهو استعمل تلك الإشارة مكملة لنظيره اللغوي قد سماه كناب المكمل أين يكون الاتصال غير اللغوي مكملا لنظيره اللغوي أو معدلا، و أيضا في ح4 عندما قال المعلم:

"أخرجو ا الكتب مغلقة على الطاولة"

أرفقها بوضع يده اليمنى على اليد اليسرى و أشار إلى الطاولة بأصبعه، ومن خلال النتائج التي توصلنا إليها من تحليل الاستبيان اتضح أن مستعملو إشارات اليدين و الأصابع كبيرة حيث مثلت نصف العينة و كانت النسبة 50 %.

4 -2. التواصل غير اللغوي: هي مواقف اعتمد فيها المعلمون فقط على الإشارة دون التلفظ بالكلام.

الغضب:

هي حالة نفسية مصاحبة للكلام، فمن خلال تسجيلنا لاحظنا عند المعلمين هذا السلوك فهو طبيعي بحكم الوضعية التي هم فيها، لأنّهم أمام مجموعة من التلاميذ صغار لم يلتمسوا بعد الرشد، و يصعب التّحكم فيهم، فهم يختلفون في سلوكاتهم و تربيتهم و تصرفاتهم، لذا يعمد إليها من أجل جذب انتباههم و ذلك بتخويفهم و السيطرة على الهدوء كما أنّها تصدر أحيانا عفوياً و تلقائيا كرد فعل، اتجاه سلوك معين أو تصرف غير مقبول من طرف التّلاميذ و كان أغلب المعلمين يحمر وجههم و يعبسون ملامحهم و يكزون على أسنانهم و يطرقون على الطاولة أو المكتب.

لقد أشار "روبابورت" إلى هذه الحركات حيث اعتبره علامة نعبر بها حتى عند غياب الموضوع، و هي ليست موجد نتيجة آلية للوجدانيات بل تعبيرات حقيقية و اتصالية.

و من خلال حضورنا لتلك الحصص لاحظنا أن المعلم في كثير من المواقف يوظف الإشارة فقط وتؤدي الغرض، فعند طلب المعلم منهم السكوت أو الهدوء كان يقوم، **" بوضع سبابته عموديا على فمه"**

بدون ذكر كلمة سكوت، و عند الطلب منهم الانتباه كان **" يضع سبابته تحت عينه"** بدون ذكر كلمة انتبه، ففي ح4 عندما طلب المعلم من التلاميذ أن يشاهدوا الصورة و يعبروا على ما يلاحظون التفت أحد التلاميذ إلى الوراء فأشار المعلم بيده ليعود إلى الوضعية التي كان فيها بدون أن يفعل ذلك بالكلام، و في ح2عندما كانت المعلمة تقرأ لهم النّص لاحظت أحد التلاميذ لا يتابعون النّص فأشارت له للمتابعة بوضع أصبعها السبابة تحت عينها، دون أن تتوقف عن القراءة و مخاطبته بالكلام، كما أنه في أغلب الأحيان كان يشير للتلاميذ

بالخروج و الدخول بيده بالتلويح بها إلى الخرج معبر بذلك على الخروج، و التلويح بها نحو الداخل للتعبير عن الدخول كما كان المعلم يحدد أدوار التلاميذ في القراءة بالإشارة إليهم بأصبعه من الأول ثم الثاني و هكذا، كان ينظم الاتصال بين المشاركين و هذا الذي تحدث عنه مارك كناب من خلال تحديده لمهام الاتصال غير اللغوي فهو يقوم بوظائف تنظيمية و ربط التدفق الاتصالي بين المشاركين، وفي ح3 عندما طلب المعلم من التلاميذ كتابة الأفكار الأساسية من السبورة لاحظ أحدهم لا يكتب فأشار بيده له للكتابة "بوضع إبهمه على السبابة و تحريكها في الهواء" ، وعندما طلب أحد التلاميذ الخروج في ح2 هزت المعلمة رأسها نحو اليمين و نحو اليسار لتعبر بذلك على الرفض و عندما يقوم التلميذ بالإجابة وتكون صحيحة يشير له المعلم بهز رأسه نحو الأمام و نحو الخلف لدلالة على صحتها و المواصلة على الإجابة.

و يعبر اللمس على الكثير من العواطف، فهو أداة اتصالية قوية فكل المعلمون كانوا يحاولون التقرب من التلاميذ عن طريق هذه الوسيلة إذ أنّها تشعرهم بالدفء و الحنان و يحاولون من خلالها تقليص المسافة بينهم ليتعرفوا على انشغالاتهم و إبعادهم عن الخوف و القلق، فكان لمسهم من طرف المعلم بمثابة إعطائهم الحافز لتكلم و الطمأنينة.

وكانت أغلبية هذه الإشارات لكي لا يثيرون الضجيج و لا يقاطعون المتحدث عن الكلام و لكي لا يشتتون انتباههم و يصرفون النظر عن الشيء الذي يقومون به. و كان هناك استجابة لهذه الإشارات و التفاعل بين المعلم و التلاميذ من خلالها، فكانت جميع الإشارات التي قام بتوظيفها مفهومة من طرف التلاميذ دون وجود أي سوء فهم لها و لا غموض فيها وذلك بحكم المنطقة الجغرافية و الثقافة المشتركة بينهم، و هذا الذي أشار إليه دوجلاس براون عندما اعتبر بعض الإشارات في ثقافة ما مهذبة فقد تدل في الثقافة الأخرى على الإهانة فالاختلافات الثقافية قد يؤدي إلى سوء الفهم لبعض هذه الإشارات.

1.2.4 - إشارات أحادية الاستعمال:

لقد استعملت بعض الإشارات في مقامات مختلفة لكنها أدت نفس الدلالة منها وضع المعلم أصبعه عموديا على فمه، كان الغرض منها طلب الهدوء.

2.2.4 - إشارات متعددة الاستعمال:

كما أن بعض هذه الإشارات استعملت في مقامات واحدة و كانت دلالاتها مختلفة منها وضع المعلم لأصبعه تحت عينه،كانت في بعض الأحيان لدلالة على الانتباه و في بعض الأحيان الأخرى لإعادة النظر في الإجابة المقدمة، كما كانت للتعبير على الحذر من بعض التصرفات. و أيضاً الإشارة بيده إلى الخارج كانت في بعض الأحيان تعني أخرج لمن طلب ذلك و في بعض الأحيان لدلالة عن الأشياء الموجودة في الخارج.

الخلاصة

من خلال حضورنا لهذه الحصص لاحظنا أن جميع المعلمين يستخدمون الإشارات أثناء الدّرس، لكن بدرجات متفاوتة بحيث أن معلمي السنة الأولى و السنة الثانية كانت نسبة توظيفهما للإشاراتكبيرة جدا لدرجة أنّهما لا يتلفظون بكلمة أو بجملة دون إرفاقها بمختلف هذه الإشارات. و هذا ما أكد عليه المعامون في الاستبيانات ، حيث بلغت النسبة في هذان المستويان 66 %، وكانت دوافع المعلمين في هذين المستويين للتوظيف المكثف لهذه الإشارات هو كون التلاميذ في البدايات الأولى لكتسابهم لهذه اللغة ، و المعلمون أيضا يواجهون العديد من الصعوبات في تدريسهم لهذه اللغة، لذا استوجب عليهم الاعتماد عليها بشكل كبير جداً و البحث عن الطرائق المناسبة لذلك.

أمّا بالنسبة للسنة الرابعة و السنة الخامسة كان استعمالها أقل مقارنة بالسنة الأولى و السنة الثانية، لكن لم يستغن عنها المعلم،إذْ كانت بمثابة وسيلة لتقوية المعنى و التّأكيد على الفهم الجيد للدّرس، إذْ تكون هذه الإشارات في غالب الأحيان عند توظيف المعلم كلمة

جديدة عن مسامع التلاميذ، أو التفريق بين شيئين مشابهين إذ في هذه المستويات يكون فيها استعمال الوسائل غير اللغوية أولى من استعمالها للإشارات بحكم امتلاكهم لرصيد لغوي يمكنهم من الفهم.

لم تلغ هذه الإشارات التواصل اللغوي، بل كانت وسيلة مساعدة له من أجل تحسين التعليم ومن أجل اختصار الوقت و الجهد في ذلك، و أيضاً تدعيم هذه اللغة و تقوية المواقف التي يرغب توضيحها من أجل ضمان استجابة جيدة و فهم سريع و فك اللبس على الكلمات التي تكون متشابهة.

الخاتمة

يعتبرالبّ حث في معنى الإشارات غير اللغوية التي يوظفها المعلم من القضاياالمعقدّة و الشائكة، و من أدق و أصعب الأمور التي يمكن فهمها و تحليلها بسهولة و سرعة، إذْ ظفي على البّ حث نوع من الحساسية تفرض علينا التعامل معها بحذر بحكم تعدد مقاصد الإشارة الواحدة وتعدد المقامات التي توظفت فيها، و أيضا الإختلافات الثقافية بين مستعمليها. وعلى العموم تمكنامن خلال هذه الدّراسة معرفة دور العلامات غير اللغوية في ميدان التعليم من استخلاص مجموعة من النتائج، و هي:

- تتعدد المظاهر و الأساليب التي يمكن أن تتجسد بها العلامات غير اللغوية، بحيث تتعدد حسب المجتمعات و الثقافات السّائدة فيها.
- إنّ معاني الإشارات تعرف دلالتها بين المتكلم و المستمع.
- تستعمل الإشارات غير اللغوية قصد تقوية الموقف و أحياناً لفقدان المصطلح.
- تكمن أهمية هذه الإشارات على مساعدة المستمعين في التركيز ولفت الإنتباه.
- يمكن أن يكون استعمال هذه الإشارات في مواقف للتوضيح و في بعض المواقف الأخرى للإختلاف اللغوي.
- تساعد هذه الإشارات عند تعلم اللغة و اكتساب.
- تعدد عوامل و أسباب توظيف الإشارات، منها توضيح المعنى، تقوية الموقف، التمثيل للشيئ المجرد.
- تشكل هذه الإشارات محوراً رئيسياً لأي عملية تواصلية لما لها من قدرة على تبسيط المعلومات و توضيحها و تسهيل إيصالها.
- إنّ الأغلبية يستعملون الإشارات قصد تواصل فعال و يهدف إلى إفهام الغير.
- تسهل علينا هذه الإشارات التعرف على مضمون الرسالة، عن طريق مجموعة من القرائن التي تساعدنا في ترجمة هذه الرسالة.

- تعتبر هذه الإشارات أصدق من التواصل اللغوي في توصيل الرسالة، إذْ بها يمكن أن نحكم على نوعيتها من خلال تحليل العديد من التغيرات كطريقة النظر و الحركات و الحالة التي تبدو على الوجه.
- تمتلك هذه الإشارات القدرة على الإتصال كنظيره اللغوي، و حتى لو لم يعبر التلميذ بالكلام يمكن له التعبير بهذه الإشارات وهي اللغة السهلة التي يتقنهاالجميع.
- تتميز هذه الإشار ات بصدق نقل المشاعر و الأحاسيس دون تزييف و كذب.

الملاحق

الملحق الأول: الحصص المسجلة

الملحق الثاني: الاستبيان

الملحق الأول

المستوي: السنة الثانية ابتدائي تاريخ: 10/ 03/ 2014

النشاط: قراءة المدّة: 09 – 09:45

الموضوع: الحصان عدد التلاميذ: 20

- **المعلمة:** قالت للتلاميذ قيام، صباح الخير.
- **التلاميذ:** صباح الخير يا سيدتي.
- **المعلمة:** من يسمى لنا بعض الحيوانات.
- **التلميذ$_1$:** قط.
- **التلميذ$_2$:** خروف.
- **التلميذ$_3$:** أسدٌ .
- **التلميذ$_4$:** الحصان.
- **المعلمة:** الحيوانات تنقسم إلى نوعين ما هي؟
- **التلميذ:** حيوانات أليفة، و حيوانات متوحشة.
- **المعلمة:** لماذا نسميها حيوانات أليفة؟
- **التلميذ$_1$:** نسميها حيوانات أليفة لأنّها تعيش مع الإنسان.
- **التلميذ$_2$:** لأنّها يعيش في البيت مع الإنسان.
- **المعلمة:** موضوعنا اليوم هو الحصان، سنتعرف عليه و على مكان عيشه و على ماذا يتغذي.

*طلبت المعلمة من التلاميذ إخراج الكتب على الطاولة، و فتحها في الصفحة 116 ومشاهدة الصورة.

- **المعلمة:** ماذا تشاهدون في الصورة؟
- **التلميذ$_1$:** أشاهد في الصورة حصانين كبيرين و آخر صغير.
- **التلميذ$_2$:** أشاهد ثلاثة أحصنة واقفة.
- **المعلمة:**أغلقو ا الكتب.

*تقرأ المعلمة قراءة نموذجية، و التلاميذ يستمعون باهتمام.

- **المعلمة:** ماهو الحيوان الذي تكلم عنه النّص؟
- **التلميذ:**الحيوان الذي تكلم عنه النّص هو الحصان.

*تطلب المعلمة فتح الكتاب من التلاميذ.

- **المعلمة:** من يقوم بالقراءة؟
- **التلميذ$_1$**: يقرأ الفقرة الأولى.
- **التلميذ$_2$:** يقرأ الفقرة الثانية.
- **التلميذ$_3$**: يقرأ الفقرة الثالثة.

*أثناء هذه القراءات قامت المعلمة بتصحيح لهم الأخطاء، و كيفية نطق الحروف و هي مشكلة مع طلب شرح بعض الكلمات.

- **المعلمة:** ما معنى كلمة الإصطبل؟
- **التلميذ$_1$:** هو مكان نربي فيه الحيوانات.
- **المعلمة:** ما معنى كلمة يطرد؟
- **التلميذ$_2$:** يبعد.
- **المعلمة:** ما معنى كلمة يكسوا؟
- **التلميذ$_3$:** يغطي

*كانت المعلمة تطلب من التلاميذ القرأة و في نفس الوقت تطرح الأسئلة.

- **المعلمة:** كيف نسمى صوت الحصان؟
- **التلميذ$_1$**: الصهيل
- **المعلمة:** كيف يسمى صغير الحصان؟
- **التلميذ$_2$:** يسمى المهر
- **المعلمة:** كيف هي أذناي الحصان؟
- **التلميذ$_3$:** أذناه صغيرتان
- **المعلمة:** أين يعيش الحصان؟
- **التلميذ$_4$:** يسمى الإصطبل
- **المعلمة:** إذن من يعرف لنا الحصان
- **التلميذ$_5$:** الحصان هو حيوان أليف، و يعيش في الإصطبل و أنثاه تسمى الفرس و ولده المهر.
- **المعلمة:** على ماذا يمشى الحصان؟
- **التلميذ:** يمشى على أربعة قوائم
- **المعلمة:** بماذا ينتهي كل قائم؟
- **التلميذ:** ينتهي كل قائم بضفر
- **المعلمة:** على ماذا يتغذي الحصان؟
- **التلميذ:** يتغذي الحصان على الحبوب كالشعير و الفول و الحشائش.
- **المعلمة:** كيف ينام الحصان؟
- **التلميذ:** ينام الحصان غالباً و هو واقف
- **المعلمة:**إذن الحصان ينام غالباً واقفاً و ليس جالساً أو مستلقي
- **المعلمة:** فيما يستعمل الحصان؟

- **التلميذ:** يستعمل الحصان في الركوب و جر العربات و السباقات.
- **المعلمة:** ماذا نستفيد من الحصان؟
- **التلميذ:** يصنع من جلده بعض الملابس، و يصنع من حوافره الغراء
- **التلميذ:** يصنع من شعر ذيله أوتار بعض الآلات الموسيقية
- **المعلمة:** من يصف لنا الحصان؟
- **التلميذ:** للحصان أذنان صغيرتان، و عينان على جانبي رأسه و جسمه يكسوه شعر قصير و له شفتان دائمتا التحرك.
- **المعلمة:** كيف يجب أن ّ نتعامل مع الحيوانات؟
- **التلميذ:** يجب أن نرفق بها
- **المعلمة:** أحسنت، لأن ّ الرسول صلى اللّه عليه وسلام أوصانا بذلك. ماذا قال الرسول صلى اللّه عليه وسلام؟
- **التلميذ:** قال الرسول صلى اللّه عليه وسلام دخلت امرأة النّار في هرة ربطتها فلم تطعمها ولم تدعها تأكل من حشائش الأرض.
- **المعلمة:** إذن من واجبنا أن نرفق بالحيوانات

*طلبت المعلمة القراءة مرة آخرى من التلاميذ.

- **التلميذ1:** قرأ الفقرة الأولى
- **المعلمة:** من يستخرج منها حروف الجر.
- **التلميذ:** على، في، بـ
- **المعلمة:** استخرج من هذه الفقرة الكلمات التي تحتوى على التنوين.
- **التلميذ:** أليفٌ
- **التلميذ:** حيوانٌ

*وطلبت المعلمة بمواصلة القراءة من قبل التلاميذ.

- **المعلمة:** من يستخرج أداة التشبيه.
- **التلميذ:** كا
- **التلميذ:** مثل
- **المعلمة:** أكتبوا هذه الجملة." للحصان أذنان قصيرتان "

*طلبت من يقرأ هذه الجملة.

- **المعلمة:** للحصان أذنان أي له ثنين، و أيضا عينين اثنتين و مفرد أذنان هي أذن إذن المثنى نزيد له الألف و النون، و هذا هو درسنا الجديد، المثنى .

*طلبت المعلمة من التلاميذ أنيعطو ا لها أمثلة .

- **التلميذ:** في الحديقة شجرتان مورقتان.
- **التلميذ:** البنتان المهذبتانيطعن أمّ هما.

المستوى الخامس ابتدائي التاريخ:07/ 04/ 2014

النشاط: تربية علمية المدّة: 13 - 13:45

الموضوع: التكاثر عند الطيور عدد التلاميذ:21

- **المعلم:** مساء الخير
- **التلاميذ:** وقف مساء الخير يا سيدي
- **المعلم:** أخرج الكتب التربية العلمية فوق الطاولة مغلوقا.

*قام التلاميذ بإخراج كتبهم و وضعها مغلوقة على الطاولة

- **المعلم:** من يذكرنا بأخر درس في التربية العلمية؟
- **التلميذ1:** الإلقاح
- **التلميذ2:** الإلقاح عند الكائنات الحية
- **المعلم:** الإلقاح نوعان ما هما؟
- **التلميذ:** هناك إلقاح داخلي و إلقاح خارجي
- **المعلم:** كيف يتم الإلقاح في الوسط المائي ؟ و أين تضع الأنثى بيضها؟
- **التلميذ:** تضع الأنثى بيضوها في الماء
- **المعلم:** و أين يضع الذكر بيضه؟
- **التلميذ:** يضع الذكر هو أيضاً بويضاته في الماء بالقرب من بويضات الأنثى
- **المعلم:** إذن الإلقاح في الوسط المائي يتم بوضع بويضات الأنثى أمام بويضات الذكر في الماء.

- **التلاميذ:** نعم
- **المعلم:** و كيف يتم الإلقاح الداخلي؟ وأين يتم؟
- **التلميذ:** يتم داخل جسم الأنثى.
- **المعلم:** نعم أحسنت، يتم الإلقاح الداخلي داخل جسم الأنثى حيث يتم التزاوج و الاقتران ثمّ الإلقاح.

*طرح المعلم سؤال من يسبق الآخر الاقتران أو الإلقاح؟

- **التلميذ:** الاقتران أولاً ثمّ الإلقاح.
- **المعلم:** نعم.إذن اليوم سنتعرف على كيفية حماية صغير أو المولود الصغير أو النشىء الجديد.

*طلب المعلم فتح الكتاب في الصفحة 109 -108.

- **المعلم:** لاحظوا الصورتان في الصفحة 108.

ثمّ طلب ماذا تمثل الصورة الأولى .

- **التلميذ:** تمثل بيوض الأسماك.
- **المعلم:** وماذا تمثل الصورة الثانية؟
- **التلميذ:** صورة لبيض الطيور.

*طلب المعلم من التلاميذ أن يحاولوا استخراج أوجه الشابه و أوجه الأختلاف بين البيضتين.

- **المعلم:** هل هي متشابهة؟
- **التلميذ1:** البيوض ليست متشابهة.
- **المعلم:** إذن ما هي أوجه الاختلاف؟

*لقد طلب المعلم من التلاميذ أن يكتشفوا فيما يكمن الاختلاف الفيزيائي أي ما يرى بالعين المجردة من خلال الصور.

- **التلميذ$_2$:** بيوض الأسماك محمية بغلاف مرن و لزج و بيوض الطيور محمية بغلاف صلب وهي قشرة كلسيه قوية.

*فقد قال المعلم للتلاميذ أما بالنسبة لبيض الأسماك لا يمكن أن نحصل عليها، فأتى لهم ببيوض الطيور قدمها للتلاميذ.

- **المعلم:** حاولوا لمسها لتروا أنّ لها غلاف كلسي صلب.

* مررها التلاميذ فيما بينهم.

- **المعلم:** أنظروا للصورة الموجودة في الصفحة 109 ماذا تمثل الصورة الأولى؟
- **التلميذ$_1$:** تمثل بيض الدجاج.
- **المعلم:** وماذا تمثل الصورة الثانية؟
- **التلميذ$_2$:** تمثل بيض الثعبان أثناء الفقص.
- **المعلم:** و الصورة الثالثة ماذا تمثل؟
- **التلميذ$_3$:** تمثل صورة للتونة، و هي نوع من الأسماك.
- **المعلم:** بالنسبة للحيوانات التي تتكاثر في الوسط المائي فإنّ جنينها يكون محمياً بغلاف مرن.لماذا؟
- **التلميذ$_1$:** ليسهل عليها التنقل في الماء.
- **المعلم:** بالنسبة للحيو انات التي تتكاثر في الوسط البريفإنّ جنينها يكون محمياً بغلاف صلب، لماذا؟
- **التلميذ$_2$:** لتحميها من المخاطر.

*قال لهم بالنسبة للبيوض التي رأيتموها الآن أمامكم و لمستموها، لكي يكون في داخلها أجنة يجب أن تكون ملقحة و تحضن عليها الدجاجة.

- **المعلم:** كم من الوقت تحضن الدجاجة على البيض حتى تفقص.
- **التلميذ$_1$:** تحضن عليها الدجاجة واحد و عشرون يوماً .
- **المعلم:** حسب رأيكم ماذا يأكل هذا الجنين من أول يوم من نشأته حتى يوم خروجه، أو بصيغة آخري ماذا يوجد داخل هذه البويضة؟
- **التلميذ$_1$:** يوجد في داخلها سائلين.
- **المعلم:** هذا هو غذائها.

*أتى المعلم ببيضتين الأولى ملقحة و أخرى غير ملقحة.

- **المعلم:** سنقوم بكسرها لنرى الشيءالذي يدل على أنّها ملقحة، أو ما هو الفرق بين البيضة الملقحة و البيضة غير الملقحة.
- **التلميذ$_2$:** نلاحظ في البويضة الأولى أنّ لها بقعة حمراء في صفارها، و الثانية لا توجد فيها.
- **المعلم:** وهذه البقعة الحمراء تسمى الرشيم و هو الذي يكبر و يتطور إلى جنين.

<u>خلاصة:</u>

يكون جنين الحيوانات في الوسط المائي في البويضة محميا بغلاف مرن و لزج (الأسماك).

يكون جنين الحيوانات في الوسط البري في البويضة محميا بغلاف صلب (الزواحف و الطيور).

المستوى: الأولى ابتدائي التاريخ: 15/ 04/ 2014

النشاط: قراءة المدّة: 08 -08:20

الموضوع: حرف الغين عدد التلاميذ: 19

وضعية الانطلاق:

- **المعلم:** من يذكرنا بالحروف المدروسة سابقاً .
- **التلميذ$_1$:** درسنا الحروف: أ، ف، ق.
- **التلميذ$_2$:** درسنا الحروف: فا، فو،في.
- **المعلم:** أخرجوا الكتب، و لاحظوا الصورة الموجودة في الكتاب في الصفحة مائة و اثنين.

*طلب المعلم من التلاميذ ماذا يرون فيها.

- **التلميذ$_1$:** ألاحظ أطفال يغرسون الأشجار.
- **التلميذ$_2$:** ألاحظ بنت تسقي الشجرة.
- **المعلم:** غرس الأطفال الأشجار.

*قام المعلم بكتابة هذه الجملة: غرس الأطفال الأشجار، بعدها قام المعلم بالقراءة النموذجية.

- **المعلم:** من يقرأ هذه الجملة؟

*قام بعض التلاميذ بقراءتها. و بعدها قام المعلم بتجزئة الجملة إلى كلمات.

غرس	الأطفال	الأشجار

وقام بطلب مسح الكلمات التي لا تحتوى على حرف الغين.

- **المعلم:** أكتب الكلمة التي تحتوى على حرف الغين في اللوحة.

*قام التلاميذ بكتابة الكلمة غرس.

- **المعلم:** جيد من يكتب بالون الأحمر حرف الغين في السبورة.

*خرج تلميذ إلى السبورة وكتبه بالون الأحمر، و قام المعلم بكتابة حرف الغين على السبورة بجميع الأشكال التي يمكن أن يأتي بها (في بداية الكلمة، في وسط الكلمة و في أخر الكلمة). غَ ، غـ، غَ .

*قام المعلم بكتابة حرف الغين و تشكيله بالحركات و حركات المد و التنوين.

غَ ، غُ ، غِ ، غاَ ، غو ُ ، غـِي، غاً ، غٌ ، غٍ ، يغْ .

و قرأها المعلم قراءة نموذجية ثم تبعتها بعض القراءات الفردية .

- **المعلم:** من يعطي لنا كلمات فيها حرف الغين؟
- **التلميذ$_1$:** غابة.
- **التلميذ$_2$:** غرفة.
- **التلميذ$_3$:** يغسل.

ۏ أنهى المعلم الدّرس بثلاثة تمارين.

التمرين الأول: أكمل الكلمات بالاستعانة بأحد الحروف الناقصة غ، غـ ، غ.

فرا...، ي.....سل، ...رق.

التمرين الثاني: أذكر الحرف الناقص من كل كلمة، ثمّ قرء.

..زالٌ ، م...سلة، م.ربٌ ،

التمرين الثالث: رتب الكلماتالآتية ثمّ قرء.

الأب، رضا، في غرس، ساعد، الأشجار.

و كان الهدف من هذا الدّس هو تفكيك و تركيب الحرف و قراءته.

المستوى: الربعة ابتدائي التاريخ: 17/ 02/ 2014

النشاط: قراءة المدّة: 08 - 08:45

الموضوع:الفراشة السّوداء عدد التلاميذ: 19

- **المعلم:** صباخ الخير.
- **التلاميذ:** صباح الخير سيدى.
- **المعلم:**هل حضرتم الدّرس.
- **التلاميذ:**نعم، حضرنا الدّرس.
- **المعلم:** عط يتحدث الكاتب في النّص؟
- **التلميذ:**يتحدث الكاتب في النّص عن الفراشة السوداء.

*طلب المعلم من التلاميذ فتح الكتب مع القراءة الصامتة، و بعد إكمال التلاميذ للقراءة سألهم بماذا تتصف الفراشات الملونة؟

- **التلميذ:** تتصف الفراشات الملونة بالغرور.
- **المعلم:** ما العبارة الدالة على غرور الفراشات الملونة؟
- **التلميذ:** العبارة هي " ابتعدى أنت بلا لون جميل."
- **المعلم:** كيف كانت تشعر الفراشات الملونة أثناء شروق الشمس؟ وكيف كانت الفرشة السّوداء تشعر أيضاً؟
- **التلميذ:**كانت الفراشات الملونة يشعرن بالسعادة أمّا الفراشة السوداء فكانت تشعر بالحزن.
- **المعلم:** لماذا؟

لأنّ الفرشات الملونة كلّما شرقت الشمس تلمع ألوانّها و تشبه ألوان الزهور، أمّا الفراشة السّوداء فكانت بلا ألوان و يسخرن منّها الفرشات الملونة.

*بعدها قام المعلم بقراءة نموذجية و تلتها بعض القراءات الفردية.

- **المعلم:** ما معنى كلمة يلمع.
- **التلميذ:** يظهر، يتلألؤ.
- **المعلم:** ما معنى كلمة مغرورات.
- **التلميذ:** تكبرنا على غيرهنّ .
- **المعلم:** كيف كانت تعود تعود الفراشة السوداء إلى أمها ؟
- **التلميذ:** كانت تعود حزينة.
- **المعلم:** ماذا كانت تقول لها أمها؟
- **التلميذ:** كانت تحن عليها و تقول " نحن لا نخطار ألواننا، و كل الألوان جميلة، عليك أن تحب لونك و الفراشات الملونة مغرورات و الغرور خطأ كبير."
- **المعلم:** معي من كانت الفراشة السوداء تطير؟
- **التلميذ:** كانت الفراشة السوداء تطير لوحدّها.
- **المعلم:** ماذا حدث للفراشات الملونة؟
- **التلميذ:** كانت يطير و فجأة هجم عليها صائد الفراشات الملونة.
- **المعلم:** من رأها؟
- **التلميذ:** الفراشة السّوداء.
- **المعلم:** ماذا فعلت؟
- **التلميذ:** أسرعت إلى أمّها و أخبرتها.
- **المعلم:** ماذا قالت الأم؟
- **التلميذ:** لقد كنّ سعيدات بألوانّها و لم تنتبه للخطر المحيط بهنّ .

- **المعلم:** ماذا حدث منذ ذلك اليوم؟
- **التلميذ:** صارت الفراشات الملونة يرافقن الفراشة السوداء كل صباح، و يحمن حول الأزهار.
- **المعلم:** كيف أصبحت كل الفراشات؟
- **التلميذ:** أصبحت كل الفراشات راضية بلونّها و محبة الألوان الفراشات الأخرى.

الأفكار الأساسية:

1) حزن الفراشة السّوداء بسبب إحتقار الفراشات الملونة لها.
2) تقديم الأم لإبنتها النصائح كلّما إشتكت لها.
3) جزاء الفراشات المغرورات.
4) النهاية السعيدة للفراشة السّوداء و تقبلها للونّها.

الفكرة العامة:

- الحديقة و الفراشات.
- الغرور خطأ كبير.

جامعة عبد الرحمان ميرة بجاية

قسم اللغة والأدب العربي

استبيان موجه لأساتذة التعليم الابتدائي

الملحق الثاني

أخي الأستاذ / أختي الأستاذة:

في إطار دراسة دور العلامات غير اللغوية في العملية التواصلية خاصة منها التي يوظفها أستاذ الطور الابتدائي خلال تقديمه للدروس, والتي أحاول من خلالها ابراز الأدوار التي تؤديها تلك العلامات في توصيل الرسالة العلمية للتلاميذ, والبحث فيها اذا كانت تعود بالفائدة على التلاميذ و أيضا تساعد المعلم في تبليغه لهذه الرسالة . لذا أرجوا من حضراتكم ملئ هذا الاستبيان لتزويدي بالمعلومات التي ستكون, بلا شك , نافعة في مذكرتي.

تقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير, وشكرا مسبقا على تعاونكم و صبركم معي.

ملاحظة: الرجاء وضع علامة (×) في الخانة المناسبة.

معلومات شخصية:

1 -الجنس :ذكر ☐ أنثى ☐

2 -السن: ☐

3 -الشهادة المتحصل عليها: لسانس ☐ ماجستير ☐ مكون ☐

4 -التخصص:.....

5 -مادة التو يس:.....

6 -الصفة: مستخلف ☐ متربص ☐ مرسم ☐

7 -الخبرة في التدريس:.....

أسئلة الاستبيان:

1 -هل نأت ممن يؤيد الر أي القائل بضرورة استعمال الاشارات في توصيل الرسائل العلمية؟ نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

.....

.....

2 -هل أنت من الذين يستعملون الاشارات خلال تقديمك للدرس؟ نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

.....

.....

3 -هل هذه الاشارات مهمة في نظرك في توصيل الرسالة العلمية أم أنها ثانوية؟

مهمة ☐ ثانوية ☐ لا أدري ☐

لماذا؟.....

.....

.....

4 -هل هذه الاشارات لها علاقة بالمادة التي تدرسها؟ : نعم ☐ لا ☐

كيف؟.....

.....

.....

5 -هل توظف هذه الاشارات بوعي او بغير وعي؟

بوعي ☐ لا وعي ☐

6 -ما هي الأسباب التي تدفعك الى توظيف هذه الاشارات؟

تقوية الموقف ☐ فقدانك للمصطلح ☐ ☐ لأسباب أخرى ماهي.....

.....

.....

7 -ما مدى استجابة و تفاعل التلاميذ مع هذه الاشارات ؟

جيدة ☐ متوسطة ☐ لا توجد ☐

هل توظيف الاشارات مرتبط بالمستوى الذي تدرسه؟ نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

.....

.....

8 -هل استعمال الاشارات حالة نفسية او من أجل تدعيم المنطوق؟

حالة نفسية ☐ تدعيم المنطوق ☐

لماذا؟.....

.....

.....

9 -ما هو المستوى الذي تكون فيه استعمالك لتلك الاشارات دور كبير وضروري ؟

الاولى ☐ الثانية ☐ الثالثة ☐ الرابعة ☐ الخامسة ☐

لماذا؟.....

.....

.....

10 - ما هي الاشارات التي تستعملها بكثرة ؟

إشارت اليدين ☐ تحريك الر أس ☐ تغيرات الوجه ☐

الاتصال بالعين ☐ وضعيات الجسم ☐ أم اشارات أخرى ☐

ماهي؟.....

.....

.....

قائمة المصادر و المراجع

قائمة المصادر و المراجع

- ابراهيم (محمود خليل)، مدخل الى علم اللغة، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1، الأردن: 2010، نقلا عن: عبد القادر الغزالي، اللسانيات و نظرية التّواصل، دار الحوار للنشر و التوزيع، ط1، سورية: 2003.
- ابراهيم (مروان عبد المجيد)أسس البحث العلمي لإعداد الر ّسائل الجامعية، مؤسسة الور ّاق، ط1، عمان: 2000.
- ابن الفضل محمد بن ابن منظور الأنصاري الافريقي المصري (جمال الدّين) ، لسان العرب، ت.ح.، عامر أحمد حيدر، مر، عبد المنعم خليل ابراهيم، دار الكتب العلمية، ج11 الوصل، ط1، بيروت: 2003.
- أبو حويج (مروان) و أبو مغلي (سمير)، المدخل إلى علم النفس التربوى، دار اليازورى العلمية و التوزيع، ط2 ، عمان:2004.
- أبو طالب (محمد سعيد) و رشراش (أنيس عبد الخالق)، علم التربية (المناهج و تكنولوجية تدريسها و تقويمها) دار النهضة العربية للنشر و التوزيع، ط1، بيروت:2001.
- إستيتيه (سمير شريف) اللّسانيات (المجال، و الوظيفة، و المنهاج)، عالم الكتب الحديث، ط2، الأردن:2008.
- بدوي (أحمد زكي)، معجم مصطلحاتالتّعليم الفني و التّدريب، دار الكتاب اللبناني، دط، بيروت:1984.
- بروال (مختار)، الكفاءة التّواصلية في ادارة المدرسة، أطروحة ماجستير، جامعة لحاج لخضر باتنة،2008 -2009.
- بوعياد (نوارة)، "الحجاج و بعض الظواهر التداولية في الخطاب التعليمي الجامعي (نموذج أقسام اللّغة العربية و آدابها)"، رسالة دكتوراه, 2009 -2010.

- الترتوري (محمد عوض) و فرحان (محمد) ، المعلم الجديد دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة ، دار الحامد للنشر و التوزيع، ط1، عمان:2006.
- الجابري (عابد)التّواصل نظريات و تطبيقات، الشبكة العر بية للأبحاث و النشر، ط3، بيروت.
- حمداوي (جميل)، اللّغة و التّواصل التربوي و الثقافي مقاربة نفسية و تربوية
- حمداوي (جميل) مظاهر التّواصل غير اللغوي،(http://pulpit.alwatanvoice .Com / article 244.ertml)
- الحيلة (محمد محمود) تكنولوجيا التّعليم بين النظرية و التطبيق، دار المسيرة، ط4، عمان: 2007.
- داوود (محمد)، معجم الوسيط و استدراكات المستشرقين، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع، دط، 2007.
- دوجلاس (براون)، أسس تعلم اللّغة و تعلمها، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، دط، 1994.
- الرازي (محمد بن أبي بكر بن عبد القادر)، قاموس مختار الصحاح ، دار الفكر العربي للطباعة و النّشر، ط1، دت.
- راغب (نبيل)، التعبير بالجسد في الفن و التجارة و السياسة، دار الطباعة و النشر و التوزيع، دط، القاهرة:1998.
- رايص نور الدّين) ، نظرية التّواصل و اللسانيات الحديثة، مطبعة سايس فاس، ط1، المغرب: 2007.
- رايص نور الدّين) سر التّواصل التعبير الشفوي و التعبير الكتابي، مطبعة أنفوا - برانت، دط، دت.

- روحي الفيصل (سمير) ، محمد جهاد جمل، مهارات الاتصال في اللّغة العربية ،دار الكتاب الجامعي للنشر و التوزيع، ط1، الإمارات العربية المتحدة: 2004.
- ريان (حسن)، التّدريس: أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه و تطبيقاته، عالم الكتب، ط4، القاهرة: 1999،

- زرمان (محمد) ، "فعل التّواصل: مقاربة في الأبعاد و الشروط"، كلية الأداب و العلوم الإنسانية جامعة باتنة / الجزائر، باتنة في :19 /2009/07 .
- السّاموك (سعدون محمود) و هدى علي جواد الشمري، مناهج اللّغة العربية و طرق تدريسها، دار وائل للنشر و التوزيع، ط1، الأردن : 2005.
- شاكر الجلى (سوسن)، أساسيات بناء الاختيارات و المقاييس النفسية و التربوية، مؤسسة علاء الدين للطباعة و التوزيع، ط1، دمشق: 2005.
- عادل أبو العز أحمد سلامة، تنمية المفاهيم و المهارات و طرق تدريسها، دار الفكر للنشر و التوزيع، دط، عمان: 2004
- عبد المجيد إبراهيم (إياد)، مهارات الاتصال في اللّغة العربية، مؤسسة الورق للشر و التوزيع، ط1، 2011.
- عبدالله ناصر (إبراهيم) و عمر بن طريف(عاطف)، مدخل إلى التربية، دار الفكر للنشر و التوزيع، ط1، عمان:2000.
- عمامرة (تركي رابح)، أصول التربية و التّعليم لطلبة الجامعات و المتعلمين و المفتشين بالتربية و التّعليم في مختلف المراحل التّعليمية، مطبعة الرغاية ، ط2 منقحة و معدلة الجزائر: 1990.

- عمر الحرير (راندة) ، التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، دار الفكر للّشر والتّوزيع، ط1، عمان: 2007.
- فرحاتي (العربي)، أنماط التفاعل و علاقات التّواصل في جماعة القسم الدراسي طرق و التوزيع، ط1، عمان: 2007.

- الكلوب (بشير عبد الرحيم) التكنولوجيا في عملية التّعليم و التّعلم، دار الشروق للنشر و التوزيع، ط2، عمان:2005.

- اللّقاني (أحمد حسين)و علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التّربوية المعروفة في المناهج طرق التّدريس، عالم الكتب، ط2، القاهرة:1999.
- لوسي (عبد القادر)، عرض حول التّعليمية.
- محمود (منال طلعت)، مدخل إلى علم الاتّصال، دط، 2002.

- محمود شقير (زينب)، اضطرابات اللّغة و التّواصل، الموزع النهضة المصرية،ط3، مزيدة و معدلة 2002.
- هادي مشعان(ربيع)، تكنولوجيا التّعليم المعاصر (الحاسوب و الأنترنيت)، مكتبة المجتمع العربي، ط1، عمان:2007.

- هنى (خير الدين)، مقاربة التّدريس بالكفاءات، مطبعة ع/بن، ط1، 2005.
- واكد (نعيمة)مبادئ في علم الاتّصال، طاكسيج للدراسات و النّشر و التوزيع، دط، الجزائر:2011.

- وطاس (محمد)أهمية الوسائل التّعليمية في عملية التّعليم عامة و في تعليم اللّغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، دط، الجزائر: 1988.

الفهرس

فهرس

- مقدمة.....ب -ث
- **الفصل الأول الاتصال و التواصل و الغملية التواصلية.....06**
- **المبحث الأول: مفاهيم أساسية.....07**
1 الإتّصال أو التّواصل.....07
1.1 - لغة.....**07**
1.1 -1. الفرق بين الإتّصال و التّواصل.....09
1.2 -الإتّصال و التّواصل اصطلاحا.....10
3 - التّواصل اللّغوي و التّواصل غير اللّغوي.....15
3 -1.التّواصل اللّغوي (اللّفظي أو الكلامي).....15
3 -2. التّواصل غير اللّغوي (غير اللّفظي أو غير الكلامي).....17
4 - عناصر عملية التّواصل.....18
5 - أنماط التّواصل.....22
- **المبحث الثاني: مظاهر التواصل غير اللّغوي و أساليبه.....25**
1 - مظاهر التّواصل غير اللّغوي.....25
1 -1 التّواصل التّموضعي.....25
1 -2. الحركات الجسمية.....29
1 -3. هيآت الجسم: 32
1 -4. الميم:.....33
1 -5الصّمت.....35
1 -6. نظائر اللّغة.....37
1 -7. لغة الأشياء(إفرازات الصّناعية).....39

1 -8. اللّمس.....40
1 -9الاتّصال الشّمي.....41
1 -10. لغة العيون.....42
1 -11. لغة البدن.....43
1 -12. الغضب.....43
2 - أساليب التّواصل غير اللغوي.....44
2 -1. اللّعب.....44
2 -2. استعمال الصور.....45
2 -3. استعمال وسائل الإعلامو الاتّصال.....45
3 - مهام التّواصل غير اللّغوي.....46
4 - مميزّات الاتّصال غير اللّغو ي.....47
- الفصل الثّاني: دور العلامات غير اللّغوية في العملية التعليمية التعلمية.....50
- المبحث الأول: العمليةالتّعليمية التّعلمية و عناصرها.....50
أولا: تعريفالعملية التّعليمية التّعلمية.....50
- التّعليم.....50
- التّعلم.....51
- ثانيا: عناصرها.....52
- المعلم.....53
- المتعلم.....55
- المحتوى.....56
ثالثا:الوسائل التّعليمية.....58
2 -1. تعريفها.....59

2 -2. أنواع الوسائل التّعليمية.....60

- المبحث الثاني: التواصل غير اللغوي في العملية التعليمية التعلمية.....72

1 - منهجية البحث.....73

2 - المدونة.....73

2 -1. وصف العينات.....74

3 - تحليل الاستبيان.....76

4 - أساليب التواصل غير اللغوي في العملية التعليمية التعلمية.....90

4 -1 - التواصل اللغوي و غير اللغوي في العملية التعليمية التعلمية.....90

4 -2. التواصل غير اللغوي.....111

- الخاتمة.....103
- الملاحق.....105
- قائمة المصادر و المراجع.....125
- الفهرس.....131