جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

مهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم في المرحلة الاساسية في محافظتي "رام الله والبيرة" وأريحا

فاطمة سليم زبيدات

رسالة ماجستير

القدس _ فلسطين

1432هـ / 2011م

مهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم في المرحلة الاساسية في محافظتي "رام الله والبيرة" وأريحا

إعداد:

فاطمة سليم ابراهيم زبيدات

بكالوريوس تربية ابتدائية

المشرف: الدكتور محسن محمود عدس

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب التدريس

من كلية العلوم التربوية / عمادة الدراسات العليا /

جامعة القدس

1432هـ ـ ـ / 2011م

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

إجازة الرسالة

مهارات الإتصال اللفظي لدى معلمي العلوم في المرحلة الاساسية في محافظتي "رام الله والبيرة" وأريحا

فاطمة سليم إبراهيم زبيدات

الرقم الجامعي: 20912100

المشرف: الدكتور محسن محمود عدس

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 2011/07/20م، من لجنة المناقشة المدرجة اسماؤهم وتواقيعهم:

1. رئيس لجنة المناقشة: د. محسن محمود عدس التوقيع:.....
2. ممتحنا داخليا: د. زياد محمد قباجه التوقيع:.....
3. ممتحنا خارجيا: أ.د. خولة الشخشير صبري التوقيع:.....

القدس _ فلسطين

1432ه / 2011م

الإهداء

إلى أمي الحضن الدافئ الذي سقاني حناناً

إلى أبي الروح الطاهرة التي طالما عشقتها كثيراً

إلى زوجي رفيق دربي الذي وقف إلى جانبي مراراً

إلى أستاذي الدكتور محسن عدس اليد الحانية التي ساعدتني كثيراً

إلى كل أهلي وإخوتي وصحبتي

إلى جميع أرواح الشهداء الأبرار الذين ضحوا بأرواحهم في سبيل الوطن

إلى جميع هؤلاء أهدي عملي هذا " مهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في محافظتي " رام الله والبيرة " وأريحا.

الإقرار:

أقر انا مقدمة الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تم الاشارة اليه حيثما ورد، وان هذه الرسالة أو أي جزء منها، لم يقدم لنيل أية درجة علمية عليا لأي جامعة أو معهد.

التوقيع:_____

الاسم: فاطمة سليم ابراهيم زبيدات

التاريخ:_____

شكر وعرفان

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على اشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد عليه وعلى آله أفضل الصلاة وأتم التسليم، أما بعد:

وأنني أحمد الله عز وجل أولاً وأخيراً على إتمام هذه الدراسة.

وأتقدم بجزيل الشكر ووافر التقدير والامتنان لأستاذي الدكتور الفاضل محسن عدس، المشرف على هذه الدراسة، والذي لم يبخل علي أنا الباحثة بخبراته وعلمه وجهده ووقته ورحابة صدره بتوجيهاته السديدة، فكان نعم الموجه والمرشد في سبيل إتمامها، فجزاه الله كل الجزاء والخير.

كما أتقدم بجزيل الشكر ووافر الامتنان والتقدير للأستاذين الكريمين:

الدكتور زياد قباجه والدكتورة خولة الشخشير مناقشي الدراسة لتفضلهما لمناقشة الدراسة وقراءتها الدقيقة. كما أتقدم بالشكر لوزارة التربية والتعليم العالي/ رام الله ، ولمدير التربية والتعليم محافظة " رام الله والبيرة "، ومكتب التربية والتعليم / أريحا على التسهيلات التي قدموها في سبيل تطبيق الاستبانة، ولجميع المعلمين والمعلمات عينة الدراسة.

وعن تحكيم أداة الدراسة فاني أشكر الأساتذة الأفاضل في جامعة القدس، وجامعة النجاح الوطنية، وجامعة القدس المفتوحة فرع أريحا وفرع الخليل، ومديرية التربية والتعليم / الخليل على تكرمهم بتحكيم الأداة وإسداء الآراء والتعديلات النيرة السخية.

كما أتقدم للأستاذ الفاضل يوسف أحمد علي بجزيل الشكر والاحترام والتقدير على تكرمه بتدقيق الرسالة إملائياً.

كما أتشرف بتقديم وافر شكري وامتناني لوالدتي العزيزة أطال الله في عمرها، ولزوجي العزيز الذي وقف إلى جانبي لاستكمال دراستي وصبره ، وإلى زهرات فؤادي ، وإلى أختي الكبرى تهاني أشكرها كل الشكر لما قدمته لي من مساعدة ودعم، وجميع إخوتي. والشكر كل الشكر لكل من ساهم في إنجاز هذه الدراسة أو حاول ولم يذكر اسمه.

وأهدي دراستي إلى كل معلم مخلص ومعلمة مخلصة في عملها، والحمد لله رب العالمين.

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مهارات الاتصال اللفظي التي يمتلكها معلمو العلوم في المرحلة الاساسية في محافظتي "رام الله والبيرة "وأريحا، وفيما إذا كانت تختلف باختلاف الجنس، وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي والتخصص الاكاديمي.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة استبانة للتعرف على مهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم مكونة من ثمانية محاور، وتم التحقق من صدقها وثباتها، وطبقت على عينة طبقية مكونة من (159) معلما ومعلمة، في العام الدراسي 2011/2010م.

ولتحليل البيانات استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، واختبار ت للعينات المستقلة (Independent sample t – test)، وتحليل التباين الاحادي، واختبار(L.S.D) للمقارنات البعدية.

واظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لمهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم متوسطة، وانه لا توجد فروق في مهارات الاتصال تعزى لمتغير الجنس، وسنوات الخبرة ، والمؤهل العلمي والتخصص.

وبناء على نتائج الدراسة أوصت الباحثة ضرورة تضمين مهارات الاتصال اللفظي في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة.

Abstract:

This study aimed to identifying the verbal communication skills among the basic stage science teachers in Ramallah &Al-Biera and Jericho districts.

To achieve the aims of the study the researcher used questionnaire consisted of 8 domains, the validity and reliability was tested. And applied at stratified sample consisted of (159) male and female basic stage science teachers in "Ramallah &Al-Biera" and Jericho districts.

The data was calculated using means. standard deviation, percentages, independent t-test, one way ANOVA, and (L.S.D). The results were:
The verbal communication skills among science teachers are mediates. There were no statically significant differences in the verbal commutation skills due to gender, and qualification of teachers. And experience for the benefit.
Based on the results the researcher recommended to including the verbal communication skills in pre-serves science teacher preparation programs.

الفصل الاول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة :

يتميز العصر الحالي بأنه عصر العلم، حيث أصبحت العلوم المختلفة وتطبيقاتها من ضروريات الحياة، ولقد دخل العلم في شتى نواحي الحياة من مأكل وملبس ومسكن وصحة وصناعة، وغير ذلك من العديد من الميادين. وفي هذا العصر أصبحت الدولة التي تمتلك مقاليد العلم والتكنولوجيا هي بلا شك الدولة الأقوى (سليم، 1998) .

والحياة تعتمد في جوهرها على عملية الاتصال التي تحدث بصورة مستمرة في كل لحظة بين أبناء البشر في جميع المجالات الحياتية والتي من دونها من الصعب أن يعيش الإنسان ويستمر في العيش لفترة طويلة من الوقت، كما يجب وكما هو مطلوب (عبد الهادي، 2003).

ولقد تطورت عملية الاتصال ووسائله وقنواته تطوراً كبيراً عبر العصور، فالإنسان ومنذ البداية كان حريصاً على نقل أفكاره وخبراته ومشاعره وحتى حاجاته للآخرين من حوله، فاستخدم وسيلة الاتصال الشفوي في بداية الأمر. ثم بدأ بتسجيل الأفكار والحوادث من خلال الصور التي نقشها على جدران الكهوف والحجارة والأخشاب والعظام ثم ظهرت الحروف الهجائية أو الأبجدية. وبعد ظهور الكتابة أصبح الإنسان بحاجة إلى مواد ليكتب عليها ويسجل عليها تاريخه وأفكاره بهدف نقلها إلى الأجيال التالية. وقد بقي الإنسان يكتب بخط يده فكانت المخطوطات من أكثر وسائل نقل المعلومات شيوعاً ولكنها كانت مكلفة حتى ظهرت الطباعة لتساهم في نشر ملايين الكتب (عبد الهادي، 2003؛ عليان، 1999).

ولم تكن التربية بعيدة عن التفاعل مع التطور الحادث في مجال الاتصال ووسائلة التي فتحت آفاقاً جديدة رحبة أمام التعليم، في الوقت الذي اصبح فيه التعليم مطمحاً يصبو اليه افراد المجتمع. الامر الذي احدث التقاء وتفاعلاً بين التربية والتعليم من ناحية والاتصال ووسائله من ناحية أخرى، فلم تعد المدرسة المصدر الوحيد للطالب للحصول على معارفه وبناء خبراته واكتساب المهارات أو تنميتها ولكن تفاعلت الاسرة والمدرسة ووسائل الاتصال في المجتمع معا للوصول الى الاهداف المنشودة (كفافي واخرون، 2003).

وعملية الاتصال هي العملية أو الطريقة التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتى تصبح مشاعاً بينهما، وتؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر وتعمل على نقل المعرفة بأنواعها المختلفة من شخص لآخر فتتخذ لها مساراً يبدأ عادة من المصدر الذي تنبع فيه إلى الجهة التي تستقبلها ثم يرتد ثانية إلى المصدر وهكذا، وتتخذ هذه الارتدادات (feed back) صوراً مختلفة تساعد المصدر على معرفة مدى ما تحقق من أهداف، فيغير من رسالته ومن محتواها وطريقة تقديمها وعرضها بما يحقق التفاهم المنشود، فهي بذلك عملية ديناميكية لا تسير في اتجاه واحد بل هي عملية دائرية، ولذا فإن الاتصال والتواصل هو الأساس في المجتمعات الإنسانية. ويتضح لنا أن الاتصال والتواصل هو الطريق التي يتم من خلالها انتقال المعرفة من شخص لآخر أو من مجموعة لآخرى أو من مجتمع إلى آخر
(أبو جلالة وعليمات، 2001؛ المصراتي،1993).

وتعتبر مهارات الاتصال والتواصل جزءاً بالغ الأهمية في عملية التعليم والتعلم وتساعد على خلق جو تعليمي قائم على العلاقات الإنسانية الطيبة بين المعلم والطالب مما يتطلب إتقان وتوظيف المعلم لمهارتي الاتصال والتواصل في العملية التعليمية التعلمية (هيئة تطوير مهنة التعليم، 2010).

ويشير الاتصال اللفظي في غرفة الصف إلى مجمل الكلام والأقوال المتتابعة التي يتبادلها المعلم والمتعلمون فيما بينهم في غرفة الصف. وما يرافق هذا الكلام من أفعال وإيحاءات وتلميحات

واستجابات ترتبط بالعملية التعليمية التعلمية. ويقوم مفهوم الاتصال اللفظي على فكرة التبادل الفعال للكلام في إطار عمليتي التعليم والتعلم الذي يستهدف إحداث تغييرات دائمة مرغوب فيها في سلوك المتعلمين يتصل بالأهداف التربوية والتعليمية المتنوعة وتكون جميع هذه الأقوال وما يرافقها من أفعال قابلة للملاحظة والتقويم.

وتشكل عملية التعليم والتعلم صورة من صور الاتصال والتفاهم بين المعلم وطلابه، حيث أن عملية الاتصال تتألف أساساً من أربعة عناصر أساسية، وهي: المرسل والمستقبل والرسالة والوسيلة (قناة الاتصال)، ويتبادل المعلم والطالب دوري المرسل والمستقبل. فيتمثل دور المعلم بالمرسل عندما يشرح ويوضح ويسأل، وعندما يسأل الطالب يقوم بدور المرسل، ولكي تصل الرسالة سليمة وصحيحة بين المرسل والمستقبل ينبغي ان تكون قناة الاتصال خالية من أية مثيرات غريبة أو دخيلة لا علاقة لها بمضمون الرسالة، ولا يمكن أن نضمن خلو قناة الاتصال من أية مثيرات دخيلة على الرسالة تماماً، ولكن هدف المعلم أن يجعل هذه المثيرات الدخيلة في أدنى مستوى حتى تصل الرسالة بكفاءة عالية (أبو جلالة وعليمات، 2001) .

والتربية هي عملية قصدية يقوم بها مجموعة من الأفراد لترشيد نمو آخرين في ضوء قيم مجتمعهم. ويوجد علاقة بين التربية والتعليم حيث يقصد بالتعليم نقل المعلومات من المعلم. بينما التربية مجالها أوسع في نقل المعلومات والمعارف التي تؤثر على جوانب النمو الإنساني المعرفي والجسمي والعاطفي والخلقي والإجتماعي، والتعليم الأساسي هو الأساس الذي تقوم عليه مراحل التعليم الأخرى، وهو يتضمن جميع الأطفال الذين يبلغون عمراً معيناً وبخصائص معينة. وهو بهذا يعد قاعدة التعليم كله الذي يقدم قبل غيره التربية الأساسية للمواطنين جميعاً (عبد الجواد، 1980). وايضا هو تعليم رسمي يتناول الطالب من عمر ست سنوات إلى بلوغه السادسة عشرة، فيرعاه روحياً وجسمياً، وفكرياً، وانفعالياً واجتماعياً بما يتفق مع طبيعته كطفل، وبما يناسب أهداف مجتمع معيشته (العنزي، 2009؛ فلاته، 2004).

والمعلم المؤهل تأهيلاً حسناً عاملٌ إيجابي في العملية التربوية ومسهم حقاً في إضافة مزيد من القوة لإجراءات التخطيط والتنفيذ والتقويم المرتبط بالمواقف التعليمية. والمعلم عنصر بناء مهم مما جعله يستحق العناية والتوجيه والعمل على زيادة معارفه وتحسين أدائه ورفع كفاياته التربوية والتعليمية (العنزي، 2009).

ويكون المعلم فعالاً إذا كان يبادر باستمرار إلى بناء علاقات تواصل وشراكة أساسها الإحترام المتبادل وتقبل الآخرين، ويحسن الإصغاء إلى تساؤلات الطلبة ويتقبلها، ويعمل على تنمية مهارات الاستماع وإدارة الحوار والنقاش، ويمارس الاتصال بشكليه الأفقي والعمودي لتعزيز التفاعل الاجتماعي، كما أنه يوظف أنواع الاتصال اللفظي وغير اللفظي في العملية التعليمية التعلمية. ويكون المعلم غير مرضٍ إذا كانت ممارساته الصفية تشير إلى ضعفه في استعمال مهارتي الاتصال والتواصل مع الطلبة ويستخدم عبارات لا تساعده على بناء مناخ تعليمي مناسب (هيئة تطوير مهنة التعليم،2010).

لذا يجب على معلم العلوم مراجعة خططه وأساليبه لتتفق مع التوجيهات المعاصرة في تطوير عملية التدريس، وإلا فقد دوره كموجه لعملية التعليم وهذا يقتضي منه متابعة الدراسة والاطلاع والاستفادة من خبرات الآخرين في هذا المجال على المستويين المحلي والعالمي ولذلك فإن دور المعلم في عملية التدريس يتوقف على مدى فهمه لنظرية الاتصال (أبو جلالة وعليمات، 2001).

وعليه ايضاً إتقان مهارة الإدارة الصفية لأن المعلم الذي لا يتقن هذه المهارة يصعب عليه النجاح في مهماته التعليمية لأن نشاطات المعلم في غرفة الصف هي نشاطات لفظية. حيث أن الإدارة الصفية هي مجموعة من النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلى خلق وتوفير جو صفي تسوده العلاقات الاجتماعية الايجابية بين المعلم وطلابه وبين الطلاب أنفسهم داخل غرفة الصف (سلامة، 2001).

ويعد اتصال معلم العلوم مع طلبته ذا أهمية في عملية التعلم والتعليم، ولذا فإن نمط ونوعية هذا الاتصال تحدد بفعالية الموقف التعليمي والاتجاهات والاهتمامات وبعض السمات والخصائص التعليمية،

كما أن للتفاعل الصفي المتمثل في أنماط التواصل بين أطراف العملية التعليمية التعلمية دور مهم ومؤثر في أداء المتعلمين التحصيلي وفي أنماط سلوكهم. فهو واسطة التعليم والتعلم وسبيل تطور روح الفريق بين جماعة الصف، والعامل على توليد الشعور بالإنتماء إلى المدرسة ونظامها. ووسيلة المعلم لتعرف حاجات المتعلمين واتجاهاتهم، وهو بالتالي الطريق إلى إنشاء علاقات يسودها التفاهم بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم، والميسر لفهم الأهداف التعليمية وإدراك إستراتيجيات بلوغها والتواصل في حقيقتة جوهر الانشطة الصفية وأداة إذا إمتلكها المعلم ساعدته على تسهيل مهماته وكذلك تحسين مستوى تحصيل طلبته وبناء شخصياتهم، والتفاعل الصفي الإيجابي يشكل الركيزة الأساسية في العملية التعليمية، وإن فعالية الطالب في الدرس تستند أساساً على مشاركته في أوجه النشاط التعليمي في الصف واستجابته للأسئلة التي يطرحها المعلم، ومساهمته في المناقشة التي تدور حول مفاهيم الدرس، وايجابيته في التعاون مع زملائه في الممارسات التجريبية أو البحثية بما يحقق الأهداف الخاصة بموضوع الدرس، ولكي يصل الطالب إلى الخبرات الحسية لا بد من مروره بخبرات مباشرة متنوعة معتمداً في ذلك على حواسه التي يدرك بها العلاقات بين الأحداث وبين عناصر الموقف الذي قد يتمثل في لوحة أو نموذج أو عينة أو رسومات أو مجسمات أو أفلام أو غيرها (أبو جلالة وعليمات، 2001).

مما سبق تتضح أهمية الاتصال اللفظي بين معلم العلوم وطلبته، وإدراكا منها لأهمية مهارات الاتصال والتواصل، عملت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية على إدراج هذه العبارة كمعيار أساس من معايير إعداد المعلم الفلسطيني، وتأتي هذه الدراسة تماشياً مع هذا الاهتمام من وزارة التربية والتعليم (هيئة تطوير مهنة التعليم، 2010).

2.1 مشكلة الدراسة :

تمحورت مشكلة الدراسة من شعور الباحثة بأهمية الاتصال اللفظي بين المعلم وطلبته من أجل حدوث تعلم مبني على أسس سليمة وصحيحة، وإن ما يحتاجه الموقف التعليمي التعلمي داخل الصف

الدراسي هو حدوث اتصال بين المعلم والمتعلم بهدف الإرتقاء بشخصية المتعلم وإكسابه معارف وقيم واتجاهات تمكنه من مسايرة عصره ليكون نافعاً لنفسه ولمجتمعه في المستقبل، ومن خلال عمل الباحثة ودراستها أدركت ما لأسلوب الاتصال اللفظي من دور فاعل في نجاح المهمات التدريسية، وما للاداء اللفظي من أثر في تحقيق إدارة صفية جيدة، وما لطلبة المرحلة الأساسية من خصائص مميزة في جانب النمو اللغوي، وما لانخراطهم المثمر من أثر إيجابي في نجاح الحصة الدراسية، وما للغة عموماً من أهمية في تحقيقه لتواصل نفسي واجتماعي مشجع في بيئة التعلم. لذا شعرت الباحثة بالحاجة إلى إجراء دراسة يمكن من خلالها رصد مهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم في المدارس الحكومية في محافظتي " رام الله والبيرة " وأريحا إنطلاقاً من أن الاتصال اللفظي داخل الفصل يؤثر على نوعية التعلم وخصائص المتعلمين التي تنعكس على المجتمع الذي يتفاعلون معه، ولهذا تمحورت مشكلة الدراسة في تبيان مهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم في المرحلة الاساسية في محافظتي " رام الله والبيرة " وأريحا.

3.1 أهداف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مهارات الاتصال اللفظي التي يمتلكها معلمو العلوم في المرحلة الأساسية في محافظتي "رام الله والبيرة "وأريحا، والوقوف على مهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية، وفيما إذا كانت تختلف باختلاف الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي والتخصص الأكاديمي.

4.1 أسئلة الدراسة :

السؤال الأول: ما مستوى مهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في محافظتي " رام الله والبيرة " وأريحا؟

السؤال الثاني: هل تختلف مهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية باختلاف الجنس؟

السؤال الثالث: هل تختلف مهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية باختلاف سنوات الخبرة؟

السؤال الرابع: هل تختلف مهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية باختلاف المؤهل العلمي؟

السؤال الخامس: هل تختلف مهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية باختلاف التخصص الأكاديمي؟

5.1 فرضيات الدراسة :

وللإجابة عن أسئلة الدراسة صيغت الفرضيات الصفرية التالية:

الفرضية الأولى التي انبثقت عن السؤال الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات مهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية تعزى إلى الجنس .

الفرضية الثانية التي انبثقت عن السؤال الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات مهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية تعزى إلى سنوات الخبرة .

الفرضية الثالثة التي انبثقت عن السؤال الرابع: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات مهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية تعزى إلى المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، أعلى من بكالوريوس) .

الفرضية الرابعة التي انبثقت عن السؤال الخامس: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات مهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية تعزى إلى التخصص الأكاديمي (علمي ، إنساني).

6.1 أهمية الدراسة :

تعتبر هذه الدراسة على حد علم الباحثة أنها الأولى في فلسطين، والتي تبحث في مهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في محافظتي " رام الله والبيرة " وأريحا، وتكمن أهمية الدراسة الحالية من خلال أهمية مهارات الاتصال اللفظي في العملية التعليمية التعلمية، فمن خلال التواصل يستطيع الطلبة تنظيم وتعزيز تفكيرهم العلمي، وإيصال أفكارهم العلمية بطريقة مترابطة وواضحة إلى زملائهم ومعلميهم والآخرين. وقد توجه معلمو العلوم إلى ضوابط الأداء اللفظي الفاعل في مواقف التدريس من خلال ما يعزز ممارسات التدريس وإجراءاته في جوانب الاتصال اللفظي وتقديم مقترحات لتنمية مهارات الإتصال اللفظي لدى معلمي العلوم، وقد تفتح المجال أمام الباحثين التربويين إلى دراسة المشكلات ذات العلاقة بالدراسة الحالية، وقد يفيد منها القائمون على برامج إعداد معلمي العلوم قبل الخدمة من حيث الاهتمام بالاعداد المناسب من اجل تنمية مهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم، ولتنمية مهارات التعلم الذاتي وذلك لتنمية مهارات الاتصال والتواصل باستخدام أشرطة فيديو، والتقنيات الحديثة عامة، وقد تفتح هذه الدراسة آفاق بحثية جديدة في مجال تدريس العلوم.

7.1 محددات الدراسة :

1- محدد بشري:

مهارات الاتصال اللفظي اللازمة لمعلمي العلوم في المرحلة الأساسية.

اقتصر إجراء هذه الدراسة على معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة الأساسية في محافظتي " رام الله والبيرة " وأريحا في الفصل الثاني من العام الدراسي 2011/2010م .

2- محدد مكاني:

اقتصر تطبيق هذه الدراسة على المدارس الأساسية الحكومية في محافظتي " رام الله والبيرة " وأريحا .

3- محدد زماني :

تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام 2011/2010م .

4_ محدد مفاهيمي:

تحددت نتائج هذه الدراسة بالمفاهيم والمصطلحات الواردة فيها.

8.1 مصطلحات الدراسة :

المعلم: وهو من يوكل إليه المجتمع مسؤولية تحقيق التعليم النظامي وفق معايير محددة (إبراهيم، 1995).

العلوم: هي المقرر الدراسي الذي يقوم معلم العلوم في المرحلة الأساسية بتدريسه لطلبته داخل الصف والذي يحوي موضوعات تتناول قضايا علمية متنوعة.

معلم العلوم: هو في هذه الدراسة المعلم الذي كلفه مدير المدرسة الاساسية التي يعمل فيها بتدريس مادة العلوم بصرف النظر عن درجته العلمية وطبيعة إعداده وتخصصه الأكاديمي .

المرحلة الاساسية: هي المرحلة الدراسية التي تضم الصفوف من الأول الأساسي الى الصف العاشر في حسب النظام التربوي الفلسطيني.

المهارة : تعرف اصطلاحاً بأنها ضرب من الأداء تعلم الفرد أن يقوم به بسهولة، وكفاءة، ودقة مع اقتصاد في الوقت، والجهد، سواء كان هذا الأداء عقلياً، او إجتماعياً أو حركياً. وهي معرفة المعلم بالمهارة من حيث وصفها المعرفي وقدرته على أدائها العملي أداءاً متقناً يمتاز بحسن اختيار وقت تنفيذها وإجادة توجيه أدائه لها لخدمة مجريات الموقف الصفي حسب رأيه هو (الفتلاوي، 2003؛ العنزي، 2009).

الاتصال اللفظي : نقل معلومات من مرسل إلى مستقبل بواسطة قناة، بحيث يستلزم ذلك النقل من جهة وجود شيفرة ومن جهة ثانية تحقيق عمليتين اثنتين: ترميز المعلومات وفك الترميز، مع الأخذ بعين الإعتبار طبيعة التفاعلات التي تحدث أثناء عملية التواصل، وكذا أشكال الإستجابة للرسالة والسياق الذي يحدث فيه التواصل (العنزي، 2009). وتقاس في هذه الدراسة باستجابة المعلم على استبانة الاتصال اللفظي التي تم إعدادها لهذه الدراسة

الفصل الثاني

الاطار النظري والدراسات السابقة

اشتمل هذا الفصل على قسمين رئيسين:

- القسم الأول: يبين الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة.
- القسم الثاني: يتناول الدراسات السابقة(العربية والأجنبية) المتعلقة بموضوع الدراسة.

اولاً: الادب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة

ان الاتصال بوصفه نشاطاً انسانياً على جانب كبير من الاهمية، رافق الحياة الانسانية ومسيرتها منذ البداية. وقد اتخذ اشكالاً ووسائل بسيطة في البداية. وكان ركيزة مهمة في العلاقة بين الانسان واخيه الانسان، وبينه وبين الجماعة. وكان الاتصال- وما زال - عاملا مهما في التطور والتغير الاجتماعي والثقافي والاقتصادي. فكلما اتسعت وتنامت خطوات التغير والتطور، اتسعت وازدادت الحاجة إلى المعلومات والافكار والخبرات، وبالتالي إلى قنوات الاتصال لنقلها وايصالها إلى الافراد والجماعات. فالاتصال اداة فعالة من ادوات التغيير والتطوير والتفاعل بين الافراد والجماعات (عليان، 2007).

فالاتصال اساسي لوجود أية جماعة باعتباره وسيلة افرادها لتبادل المعاني والافكار، علما بان الاتصال لا يقوم فقط على نقل المعاني ولكن ايضا على فهمها. وهو مظهر هام في حياة الانسان، وأداة رئيسية توفر لافراد المجتمعات البشرية فرص الاتصال مع بيئاتهم والتكيف معها، وليس بالامكان أن يحيا الانسان حياة حقيقية منتجة دون وعيه بمبادئ الاتصال وفهم تقنياته. وأن مصير أي مجتمع أو أية جماعة أو حتى أي فرد يعتمد إلى حد كبير على مدى وملاءمة قدرة الاتصال والتفاعل مع الآخرين بمهارة (محمد، 2006).

ولما كان الاتصال سلوكاً إنسانياً وأقدم نشاط عرفه الوجود البشري، فقد تعددت تعريفاته في الادبيات التي ناقشت الاتصال، إذ تنازعت عدة علوم في نسب الاتصال لها، فدراسات علم النفس ترى أن الاتصال نشاط وثيق خاص بها وتنفرد بأنها ترى أن الاتصال يقوم على تبادل الرموز وفق استجابات مختلفة لمثيرات داخلية في نفس الانسان، وبالمثل إدراكه لما حوله، وأن هذه العمليات الفكرية الداخلة في الانسان سواء في وضع الافكار في أنساق فكرية، أو البحث عن إثارة منبهات لدى الطرف الآخر، أو الاستجابة والادراك كل هذه عمليات في تثبيت من وجهة نظر هؤلاء أن الاتصال وثيق الصلة بعلم النفس، أما علم الاجتماع فينظر إلى الاتصال باعتباره نتاج تفاعل اجتماعي يحاول من خلاله بعض الافراد السيطرة على سلوك البعض الآخر أو التاثير عليهم، وأن التفاعل البشري يكون بغاية احداث التوازن فيما بين مكونات النسق الاجتماعي. أما المجال السياسي فيرى أن دراسة الاتصال اوثق الصلة بهذا المجال وأنه نشأ في إطار دراسة الدعاية، ومجالات التأثير التي كانت تحاول الحكومات المختلفة أخضاع الجماهير لها أو التاثير في جماهير المجتمعات الاخرى، كما أن الاتصال وسيلة الحكومات للسيطرة على شعوبها (متولي، 2007).

فالاتصال هو الاجراء الذي يتم عبره تبادل الفهم بين الكائنات البشرية أو هو الوسيلة التي تنتقل عن طريقها المعاني والافكار من انسان لآخر أو من جماعة لأخرى. ففي الاتصال نقل وتلقٍ لمعانٍ وحقائق وآراء ومشاعر وأحاسيس، ويتم ذلك كله عبر رموز متفق عليها يرسلها شخص إلى آخر.
وترجع أهمية الاتصال داخل المؤسسات التعليمية إلى أنها تستغرق الجزء الاكبر من وقت المدير، بل أنها الطريقة التي يتم من خلالها أداؤه لمختلف وظائفه، حيث ينظر البعض إلى وظيفة المدير على أنها مجموعة من الادوار التي تلعب الاتصالات فيها الدور الرئيسي، وبدون الاتصالات تفقد العملية الادارية ديناميكيتها وفعاليتها، فعمليات التخطيط والتنظيم والتوجيه والتنسيق والتقويم، تعتمد دائما على نوعية الاتصالات وفعاليتها (محمد، 2006).

وإذا كان الانسان مخلوقاً ناطقاً، فان الاتصال بينه وبين الآخرين هو السبيل الوحيد لتلقي العلم واكتساب الخبرات وادراك الامور والمشكلات التي تحيط به أو نقل المعرفة العلمية من جيل لآخر، ولذا فانه

بدون نظم الاتصالات لا يمكن أن توجد أي عملية اداريه أو تعليمية داخل المدرسة، بل واكثر من ذلك فان توافر نظم الاتصالات في المدارس يعتبر شرطاً رئيسياً ولازماً لوجود المدرسة واستمرارها، لأن تحقيق اهدافها لا يتم إلا من خلال هذه الاتصالات، واذا كانت الاتصالات مهمة في المؤسسات غير التعليمية لانها تمثل عملية اساسية من العمليات الادارية بهذه المؤسسات، فهي اكثر أهمية في المؤسسات التعليمية حيث لا تمثل عملية ادارية فقط بل انها تمثل الوسيلة التعليمية والتربوية في المدرسة، بالاضافة إلى أنها اداة تحقيق المهام الادارية، وهذا يمثل في الحقيقة اساس كل جهد ونشاط وقول وعمل وكل شيء يحدث داخل المدرسة. لذا تأخذ الاتصالات في المؤسسات التعليمية طابعاً مميزاً وفريداً وخاصاً لا يمكن أن يوجد بصورة مماثلة في أي منظمة اخرى، وتعتبر الاتصالات من أهم جوانب العمل الاداري في جميع المؤسسات بصفة عامة، والمؤسسات التعليمية خاصة. حيث أن جميع الجهود والانشطة المدرسية لا يمكن أن تتم إلا من خلال الاتصالات، فعملية التدريس، وعملية التخطيط، والتوجيه، والاشراف، والتقويم. وغيرها تعتبر في جوهرها عملية اتصالات ادارية واهميتها في المؤسسات التعليمية عن المؤسسات غير التعليمية، ان الاتصالات المدرسية تمثل الدورة الدموية للنظم التعليمية والتربوية في المدرسة، حيث يتوقف تماما تحقيق أهدافها التعليمية والتربوية بتوقف عمليات الاتصال (العجمي، 2003؛ محمد، 2006).

ولما كانت الخبرات تراكمية والمعارف تكاملية فلا تراكمية وتكاملية من دون نقلها من جيل إلى جيل ومن زمن إلى زمن، ومن مكان إلى مكان، ولا انتقال من دون التواصل وعملية الاتصال .

وتأسيسا على ما تقدم يمكن القول: إن عملية الاتصال بين بني البشر وسيلة المجتمعات والامم في بناء الحضارة الانسانية عبر التاريخ وقد أشار جون ديوي إلى أهمية الاتصال في الحياة الانسانية بما ياتي:

1- ان المجتمع لا يمكن أن يوجد ولا يمكن أن يستمر من دون نقل الخبرات والعادات والمعارف وطرائق التفكير والاحاسيس والمشاعر من الكبار إلى الصغار، فلا حياة من دون قيم، ومثل عليا تنقل من جيل سابق إلى جيل لاحق، وإن عملية النقل تتم بالاتصال.

2- ان الاتصال اساس وجود المجتمع، لان الناس يعيشون في جماعات لها أهداف وآمال وعقائد مشتركة والاتصال وسيلتهم في جميع ذلك .

3- إن الحياة الاجتماعية والاتصال متلازمان فلا جماعة من دون اتصال ولا اتصال من دون جماعة، وبالاتصال يتم تبادل الخبرات وتطورها وتغيرها.
فالاتصال لازمة من لوازم الحياة الاجتماعية بها ينقل التراث الثقافي وبها تتم التنمية الاجتماعية والمعرفية، وعليها يتوقف بناء الحضارة (عطيه ، 2008).

وليس للاتصال بداية او نهاية واضحة وفاصلة، فهو جزء من حياة الانسان، يتغير كما تغيرت بيئة الانسان وكما تغير من حوله ممن يتفاعل معهم. والواقع ان الانسان دائم الاتصال مع الافراد الذين يعيشون معه في المجتمع، ويتصل بهم ويتصلون به للتعلم والافادة والمعلومات وتحقيق الفهم والتاثير، وما إلى ذلك من أهداف يرمي اليها الافراد في احاديثهم ومناقشاتهم (ابو اصبع، 1996؛ عليان، 2007). ومعنى ذلك ان الاتصال نشاط انساني له معنى وهدف.

وتعد عملية الاتصال عملية ديناميكية متصلة الحلقات. كما أن الموقف الاتصالي موقف مركب، لا يستطيع الحكم عليه في ضوء العناصر او المكونات المعروفة لعملية الاتصال، بل يجب أخذ الخلفية الاجتماعية والنفسية والثقافية في الاعتبار، فضلا عن المتغيرات البيئية المرتبطة بالموقف العام للاتصال. كما ان مفهوم الاتصال كعملية يعني ان التفاعل الذي يتضمنه ذو طبيعة متبادلة، وهذا التاثير المتبادل يحدث في جانبين: اولهما؛ داخل الفرد، وثانيهما: ما بين الافراد والجماعات، وبناءا على ما سبق يمكن القول بان الاتصال الناجح والفاعل له الفضل الاكبر فيما وصلت اليه البشرية وحققته من تطور وتقدم في مختلف الميادين الاجتماعية والثقافية والتربوية والاقتصادية والسياسية والاعلامية والادارية وغيرها. كما يمكننا القول أنه لولا الاتصال في المجتمعات المختلفة عبر العصور المتعاقبة، لما وصلنا هذا التراث الانساني الغني بالتجارب والخبرات والاكتشافات والعلوم والمعارف. وفي الوقت نفسه، كانت انظمة الاتصال السيئة السبب في نشوء الكثير من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية في التجمعات الانسانية وعلى مختلف العصور (عليان، 2007).

نشأة عملية الاتصال ومراحل تطوره:

ويرى علماء اللغة وغيرهم من المهتمين ان عملية الاتصال الانساني لم تولد مكتملة، وانما مرت في مراحل من التطور على النحو التالي:

- مرحلة ما قبل اللغة، وقد استخدم فيها الانسان الاصوات المباشرة وغير المباشرة والارشادات اليدوية والجسدية والنار، وغيرها من الوسائل.

- مرحلة نشوء اللغة، وفيها تطورت الاشارات إلى رموز صوتية مفهومة، تحمل فكرة من شخص إلى آخر أو إلى جماعة، من خلال المحادثة المباشرة.

- مرحلة الكتابة والتي لا تشترط وجود المرسل والمستقبل معا كما يحصل في المحادثة المباشرة، وبذلك اتسعت دائرة الاتصال ووسائله.

- مرحلة اختراع الطباعة على يد الالماني (جوتنبرغ) التي اسهمت في ظهور المواد المطبوعة في شكل الكتب والمجلات والصحف وغيرها، مما اسهم في نشر العلوم والثقافة بشكل واسع.

- مرحلة تكنولوجيا الاتصالات: وفيها اختراع الهاتف والاذاعة والتلفزيون والاقمار الصناعية وظهرت شبكات الاتصالات والمعلومات (سلامه، 1998؛ عليان، 2007).

مفهوم عملية الاتصال:

إن الاتصال هو العملية الاساسية في الحياة والتي من خلالها تستطيع الانظمة الانسانية والحيوانية أن تحصل على المعلومات عن بيئتها، وهي ضرورية لنقل الانشطة والاعمال المتعلقة بحياتها. وهذه العملية تتضمن اخذ البيانات من البيئة ونقلها وتحويلها إلى بيانات يمكن أن تستعمل لتوجيه السلوك الوجهة المطلوبة، والانظمة الانسانية والحيوانية تستعمل البيانات عن طريق حواس البصر واللمس والشم والذوق والسمع، وتستعملها بمثابة مصادر للمعلومات وأساس للسلوك.

ومعالجة هذه البيانات ينتج عنه معلومات توظفه وتستغل في وظيفتين، هما:

1- البقاء لهذه الكائنات الحية.

2- التكيف مع الوسط الذي يعيش فيه الكائن الحي.

وبقاء الكائنات الحية يتضمن التزاوج والتوالد والعلاقة الابوية والتنشئة الاجتماعية، ويحتم التكيف وجود الانتقال، والدفاع عن النفس والممتلكات، وكل واحد بين هذه الانشطة يتخذ الاتصال محوراً مركزياً له. والاتصال من هذا المنطلق ينظر إليه على أنه عملية ضرورية مستمرة للحياة، ومن خلالها يتمكن النظامان الانساني والحيواني من المحافظة على النفس والنشوء والتطور والنمو واخيراً الفناء في بيئتها (برنت، 1991).

ومصطلح الاتصال في اللغة العربية، كما تشير المعاجم، يعني الوصول إلى الشيء أو بلوغه والانتهاء إليه. أما كلمة (Communication) الانجليزية فمشتقة من الاصل اللاتيني (Communis) ومعناها عام أو شائع أو مالوف. وتعني الكلمة: المعلومة المرسلة، والرسالة الشفوية أو الكتابية، شبكة الطرق وشبكة الاتصالات، كما تعني تبادل الافكار والمعلومات عن طريق الكلام أو الكتابة أو الرموز (عليان، 2007).

لقد ظهرت تعريفات عديدة لا يمكن حصرها لمفهوم الاتصال من قبل الباحثين والمتخصصين في علوم الاعلام والاتصال، عكست في معظمها أهميته ودوره في الحياة الانسانية، والمكونات أو العناصر الاساسية لعملية الاتصال ومن هذه التعريفات على سبيل المثال لا الحصر:

أن الاتصال هو السلوك والخبرات الخاصة بالكائنات والتي تتضمن خلق المعاني، والاتصال بصيغة الجمع يعني عملية نقل المعلومات، اما الاتصال في صيغة المفرد فيعني رسم عمليات خلق المعاني بين الكائنات (Smith and Williamson, 1985).

وأيضاً هو نظام متكامل من العمليات، ينشا بواسطتها انتاج، توفير، تجميع البيانات والمعلومات الضرورية والافكار والمشاعر والفهم وتبادل المعاني والتصورات، بحيث يمكن للفرد والجماعة احاطة الغير بامور واخبار أو معلومات جديدة وترجمتها من المصدر في اطار التغذية العكسية للتاثير في

سلوك الافراد والجماعات في صور متبادلة بين الجانبين لتحقيق الاستجابة والاقناع عبر وسيلة الاتصال، باتجاه تحقيق الاهداف (محمد، 1989).

وهو عملية انتاج أو توفير أو تجميع المعلومات الضرورية، ونقلها أو تبادلها أو اذاعتها (بثها)، بحيث يمكن الفرد من احاطة غيرة بالافكار او الحقائق او الاخبار او المعلومات الجديدة التي تؤثر في سلوكهم أو توجيههم في اتجاه معين، ويعني الاتصال أيضاً: ذلك السلوك، أو تلك العملية التي يتم بواسطتها نقل المعلومات أو الافكار أو المشاعر من شخص ما (المرسل)، إلى شخص آخر أو اكثر (المستقبل)، من خلال وسيلة معينة (قناة)، وذلك حتى تصبح هذه المعلومات أو المشاعر مشتركة بين الطرفين (عليان، 1983).

والاتصال هو وسيلة أو أكثر من وسائل نقل أو تبادل المعلومات أو التعليمات أو التوجيهات أو الافكار باسلوب كتابي أو شفهي بين فرد وآخر أو مجموعة من الافراد داخل الهيكل التنظيمي أو المنظمات على اختلاف أنواعها ومستوياتها بغرض تحقيق أهداف مشتركة وفي ضوء فلسفة معينة، سواء على المستوى القيادي والاشرافي أو على المستوى الاجرائي والتنفيذي، وتختلف عملية الاتصال ووسائلة وأساليبه من منظمة إلى أخرى وفقاً لطبيعتها وحجمها وتنظيمها، ونوعية النشاط الذي تمارسه بالاضافة إلى اتجاهات المسؤولين عنها أو القائمين عليها (سليمان، 1998).

وبناء على ما تقدم من تعريفات لمفهوم الاتصال، يمكن القول أن تعريف الاتصال بمفهومه الشامل يجب أن يشتمل على ما يلي:

1- عناصر أو مكونات عملية الاتصال كالمرسل والرسالة والمستقبل وقناة الاتصال .
2- هدف أو اهداف الاتصال، لانه عملية هادفه دائما.
3- اتجاه أو خط أو مسار الاتصال الذي يسير عليه.
4- مجتمع الاتصال والمجالات التي تؤثر فيها ويعمل من خلالها.

وإن التواصل عملية أساسها نقل المعلومات والافكار والمشاعر بين طرفي عملية التواصل (المرسل والمستقبل) وان هذه العملية لا بد لها من خمسة عناصر حتى تكتمل. وهذه العناصر هي:

- المرسل (المتحدث).
- المستقبل(المستمع).
- الرسالة.
- وسيلة أو قناة التواصل.
- رجع الصدى او التغذية الراجعة.

والتواصل اللفظي هو" السلوك اللفظي وغير اللفظي المخطط والهادف، الذي يحدث بين طرفي عملية التواصل في الموقف التواصلي مباشراً (وجهاً لوجه) أو شبه مباشر (عبر الوسائل التكنولوجية كالهاتف أو النقال) أو من خلال وسائل الاتصال الجماهيرية (كالمذياع والتلفاز)، والتواصل الشفوي يتسم بالمشاركة بين طرفي (عملية التواصل) وانفتاح الذات على الاخرين، مع استمرار العلاقة بينهم، فكلمة التواصل أشمل وأعم من في معناها من كلمة الاتصال وقد ينشا التواصل نتيجة لعملية اتصال في كثير من الاحيان. ويتكون التواصل الشفوي من مهارات الاستماع والتحدث؛ لانهما تشكلان طرفي عملية التواصل الرئيسين: المتحدث والمستمع، أو بتعبير آخر المرسل والمستقبل، والعلاقة بين الاستماع والتحدث علاقة تكامل وترابط؛ اذ لا يمكن أن تتم عملية التواصل الشفوي في غياب احد الطرفين، فلا يكون متحدث بدون وجود مستمع له، ولا يكون مستمع بدون متحدث، فهما وجهان لعملة واحدة وبدون وجود احدهما لا يمكن أن تتم عملية التواصل (ابو صواوين، 2005).

عناصر العملية الاتصالية:

إن عملية الاتصال هي طريق ذو اتجاهين؛ بمعنى أن كل فرد في عملية الاتصال هو مرسل ومستقبل للافكار والمعلومات التي تتضمنها العملية. ولكي تتم عملية الاتصال يجب ان تتوفر عدة عناصر أساسية وهي:

1- المرسل

2- المستقبل

3- الرسالة

4- الوسيلة

5- التغذية الراجعة

6- التشويش والمؤثرات

ولاهمية هذه العناصر نحاول ان نوجزها كما يلي:

أولاً: المرسل: Sender

المرسل هو مصدر الرسالة وهو الذي يقوم بتهيئة الرسالة ووسيلة ارسالها إلى المستقبل، وقد يكون آلة أو هيأة. والمرسل هو الذي يصوغ الرسالة في الفاظ أو اشارات، أو الرسوم، أو صور، أو اشياء أو عينات، ويهدف إلى التأثير بها في الاخرين أو مشاركتهم له فيها. والمرسل قد يكون المعلم أو المدرس أو المذيع الذي يريد ايصال ما لديه من معلومات أوخبرات أو مشاعر أو اتجاهات إلى الآخرين بقصد التاثير فيهم (عطية، 2008).

وهو مصدر الرسالة التي يصفها في كلمات أو حركات أو إشارات أو صور ينقلها للآخرين، وهذا المرسل قد يكون:

1- الإنسان: كالمدرس في غرفة الصف فهو النقطة التي تبدأ منها عملية الاتصال التربوي.

2- الآلة: كما في حالة الحاسوب المزود بالمعلومات المخزنة والتي يحصل عليها المتعلم عن طريق الاتصال الآلي.

ولكن هناك فرق واضح بين النوعين: ففي حالة الاتصال البشري بين المعلم والمتعلم يأتي كل منهما إلى مجال الاتصال وهو مزود بخبرة سابقة، وخصائص إنسانية تؤثر على الرسالة، والموقف التعليمي كاملاً، وتتأثر به، وبذلك يمكن تعديل الرسالة ويتم تعديل السلوك، ويحدث النمو (تحدث عملية التعلم) والنمو هنا عملية حيوية مستمرة متصلة بالخبرات التي يمر خلالها الكائن الحي (سلامة،2001؛ الطوبجي، 1987).

أما في الحالة الثانية وهي الاتصال بين الانسان والآلة فإننا واجدون المعلومات المختزنة في ذاكرة الحاسوب هي معلومات ثابتة، وليست للآلة خبرة سابقة أو خصائص إنسانية؛ ولذا هي غير قادرة على النمو والاستفادة من الخبرة السابقة. ومثل التعلم بالحاسوب أيضاً، التعلم باستخدام الفيلم التعليمي السينمائي أو شريط التسجيل أو الفيديو (سلامه، 2003).

ثانياً: الرسالة: Message

وهي موضوع الاتصال الذي قد يكون أمراً أو طلباً أو رجاء أو نصيحة أو مقترحات أو توجيهات أو أية مجموعة من المعاني التي توجه من المرسل إلى المستقبل. وتقوم الرسالة الناجحة على الفكرة المعبر عنها بالاسلوب الواضح، والتي يمكن تنفيذها على الوجه الذي قصده مرسلها، كما تتأثر بقدرة الوسيلة على نقل مضمون الرسالة بأمان وصدق وباستعداد المستقبل لتلقي الفكرة وقدرته على استيعاب المعنى المقصود، وبحيث لا تعترض الرسالة عوائق توقف الاتصال أو تؤخره (العلاق، 1999).

وتعرف الرسالة على أنها:

1- المحتوى المعرفي الذي يريد المعلم (المرسل) نقله إلى الطالب (المستقبل).

2- الهدف الذي تسعى عملية الاتصال ككل لتحقيقه.

3- مجموعة من الرموز المرتبة التي لا يتضح معناها إلا من نوع السلوك الذي يمارسه الطالب (المستقبل).

4- محتوى معرفي يشمل عناصر المعرفة باختلاف أشكالها سواء كانت مطبوعة أم مسموعة أم مرئية. ولا تقتصر الرسالة على المحتوى المعرفي فقط بل تتضمن أيضاً المهارات الفكرية التي تنقل إلى الطالب بالالفاظ اللغوية وبالاداء العملي (أبو جلالة وعليمات، 2001).

وعند الحديث عن الرسالة يجب الأخذ في الاعتبار ما يلي:

1- شيفرة " كود" الرسالة: وهي مجموعة الرموز التي إذا وضعت في ترتيب معين يكون لها معنى عند المستقبل، فأي لغة هي شيفرة " كود Code " ما دامت بها مجموعة من العناصر (مفردات اللغة)، أو مجموعة من الاساليب لجمع تلك العناصر في تركيب له معنى واضح.
ولا بد أن تكون الشيفرة أو مفردات اللغة المستخدمة في الرسالة ذات معنى واحد عند المرسل والمستقبل، وهو ما يعرف بالخبرة المشتركة (Common Experience) للرمز بين المرسل والمستقبل، لأنه كلما زادت نسبة الاتفاق على المعنى المتضمن في الرمز الواحد كلما زاد الفهم المشترك بين المرسل والمستقبل.

2- مضمون الرسالة: هي المادة التي اختارها المرسل لتعبر عن أهدافه فالمضمون قد يكون: العبارات التي تقال، أو المعلومات التي تقدم، أو الاستنتاجات التي نخرج بها، أو الاحكام التي نقترحها. ويجب أن تقدم بترتيب ما يحدد تكوين أو بناء المضمون. كما ينبغي أن تتناول الرسالة موضوعا يجذب انتباه المستقبل، وأن تثير احتياجات محددة لديه.

3- معالجة الرسالة: وهي القرارات التي يتخذها المرسل في اختيار ترتيبه لكل من الشيفرة والمضمون: فالمرسل قد يختار معلومة ما ويهمل أخرى، وقد يكرر دليلاً ما ليثبت به رأياً، وقد يقدم ملخصاً في بداية الرسالة أو في نهايتها.

وهناك بعض الاسس التي يتدارك المرسل على اساسها قراراته المتصلة بمعالجة الرسالة من أهمها:
- شخصية المستقبل وخصائصه الفردية والاجتماعية.
- مهارات المستقبل الاتصالية واتجاهاته ومستوى معرفته وثقافته.

ولكي يتحقق للرسالة الوضوح من الناحية الفنية ينبغي استخدام الأسلوب الجذاب والعبارة السهلة كما يجب مراعاة الترابط المنطقي بين أجزاء الرسالة وعدم وجود فجوة بين الأفكار التي تتضمنها مما يجعل المستقبل يستمر في متابعتها إلى النهاية (كفافي وآخرون، 2003).

ثالثا: الوسيلة: Media

الوسيلة هي الوسيط الناقل للرسالة عن طريق حاستي السمع أو البصر، فقد تكون الرسالة مرئية أو مسموعة وتنتقل إلى المستقبلين على هيئة مكتوبة أو مطبوعة على الورق أو منطوقة باللسان أو مسجلة سينمائياً، أو تتخذ شكل المعلومات المعبر عنها بيانياً أو بالرسم أو بالتصوير أو الخط على لوحة، أو بأية وسيلة اخرى. وقنوات الاتصال تشمل ما يسلم بالبريد مثلما يحدث فيما يتعلق بالاوامر والخطابات الدورية. كما تشمل البريد والاحاديث الشفهية والاجتماعات والمقابلات والصور التي تعرض بالسينما أو الفانوس السحري أو جهاز الشفافيات أو الصور الناطقة أو ما إلى ذلك من وسائل الاتصال (العلاق، 1999).

ويطلق عليها أيضاً وسيط (Medium)، فاللغة اللفظية والاشارات، والحركات، والصور، والتماثيل، والسينما، كلها وسائل لنقل الرسالة. وتتعدد أنواع هذه الوسيلة فمنها وسيلة اتصال فردية ومنها الجماعية وأخرى جماهيرية. ويتوقف اختيار الوسيلة على قدرات المرسل والمستقبل من الناحية الاتصالية، كما يفضل استخدام اكثر من وسيلة في الموقف الاتصالي بدلا من الوسيلة الواحدة التي تخاطب حاسة واحدة مما يزيد قدرة المستقبل على فك رموز الرسالة بدقة إذا ما شاهد المضمون واستمع اليه في نفس الوقت. إلا أنه قد يحدث الكثير من التحريف أو التشويش الذي يطرأ على الرسالة بسبب المتغيرات المحيطة أو سوء استخدام الوسيلة أو حدوث عيوب فنية تؤثر على عملية النقل التي تقوم بها الوسيلة بين المرسل والمستقبل. أما إذا لم يتم النقل بالشكل المطلوب فان الاتصال قد يتعرض إلى الانهيار عند الوسيلة، ويتخذ هذا الانهيار أو الفشل عدة اشكال أخفها ضرراً هو عدم التفات المستقبل إلى الرسالة، واكثرها في الضرر وصول الرسالة على نحو لا يتفق مع ما يقصده المرسل وهو ما يؤدي إلى نتائج

عكسية يصعب تداركها على المدى القريب. والتشويش يمكن تعريفه بانه" أي شيء يدخل ضمن سلسلة الاتصال ولا يكون في نية المرسل أن يضعة كصوت طائرة تمر أثناء قيام المربية باداء نشاط معين مع الاطفال مما جعلهم ينتبهون إلى الصوت أكثر من الاداء أو قد يكون عوامل تشتت الانتباه كالنطق السيء لبعض الحروف عند المربية مما يؤدي لتغيير في معنى الرسالة أو عدم فهمها صحيحا. أي أن هناك نوعان من التشويش: احدهما ناتج من الوسيلة والآخر ناتج من عوامل أو عناصر دخيلة أو منافسة (كفافي وآخرون، 2003).

رابعا: المستقبل:

وهو الشخص الذي يتصل به المرسل والذي يتلقى الامر أو التوجيه أو المعلومات، أي أن المستقبل هو المرسل اليه. وقد يكون المستقبل أو المرسل اليه فرداً واحداً أو جزءاً من جماعة أو الجماعة باكملها فقد يخاطب مدير عام التسويق (وهو المرسل) ورئيس قسم المبيعات في إدارة التسويق، وقد يخاطب نائب رئيس قسم المبيعات في حالة غياب الرئيس، وقد يخاطب القسم برمته، وتتوقف فاعلية الاتصال على استقبال هذا الطرف بالرسالة بالصورة التي قصدها أو أرادها المرسل وتترك أثرها المقصود عنده، أي تؤثر رسالة المرسل بالمستقبل أو المرسل اليه (العلاق، 1999).

خامسا: التغذية الراجعة: Feedback

وهي عملية تقويم متعددة الاشكال تبين مدى تأثير المستقبل باحدى وسائل المعرفة، أو مدى تاثير تلك الرسائل على هذا المستقبل، أو قياس مدى فعالية الوسيلة أو قناة الاتصال التي استخدمت توصيل الرسالة، وهل استطاع المرسل خلق جو من التفاعل والمشاركة مع المستقبل لدفعة لاستيعاب الرسالة والتأثر بها. ومع أن بعض علماء الاتصال يقتصرون عناصر الاتصال على (المرسل، والمستقبل، قناة الاتصال) إلا أن التغذية الراجعة تشكل عملية قياس وتقويم مستمرة لفعالية هذه العناصر وما يقدمه كل

عنصر لانجاح عملية الاتصال. ومن اشكال التغذية الراجعة في موقف تعليمي ما: ظهور علامات الانفعال على المستقبل كالفرح أو الحزن أو البكاء أو الخوف أو الانزعاج (سلامه، 2001).

سادسا: التشويش والمؤثرات :

المشوشات هي تلك العوامل التي لا علاقة لها بالرسالة وتتضمن الاضطرابات والتشويش الذي يحصل في أثناء عملية الارسال والاستقبال ومنها العوامل الفيزيائية كالحرارة والبرودة والتهوية وقد تكون عوامل نفسية أو عوامل مكانيكية أو آلية تحدث ضجيجا في أثناء عملية الاتصال, ومهما كان نوعها فإنها تدخل مجال الاتصال فتؤثر في عملية الاتصال (عطية، 2008).

وهناك عناصر أخرى للاتصال ايضاً الهدف وهو الغرض من الاتصال الذي اوضحناه فيما سبق فالاتصال من غير هدف لا يمثل إلا جهداً ضائعاً لا ثمرة له، والوقت وهو الزمن الذي يكون فيه المستقبل مستعداً ذهنياً ونفسياً لتلقي الرسالة واستقبالها والاستجابة لها، كما ينبغي أن توجه الرسالة في الوقت الملائم لموضوعها، حتى إذا نفذت أتت ثمارها المرجوة وأيضاً الاسلوب ويتمثل في الطريقة التي تنطق بها الرسالة وما يصاحبها من مكبرات صوتية مؤثرة، والطريقة التي تدبج بها الرسالة المكتوبة بحيث تحمل على الثقة فيما ورد فيها وتؤدي إلى إقناع المستقبل بمحتوياتها وتبعث حماسة واهتمامه بشأنها، وأخيراً المكان أي الجهة التي يتم فيها الاتصال. فبالنسبة للمرسل لابد وأن يكون المكان هو مقر نشاطه، أما المستقبل فالمكان الملائم لتبليغه الرسائل فيه، يختلف وفقاً لموضوع الرسالة. فالموضوع الخطير العجل ينبغي أن يبلغ له في أي مكان يوجد فيه، والموضوع المرتبط بمجتمع العاملين يحسن أن يبلغ له وهو بين هذا المجتمع. أما الموضوعات التي يلزم أن يهضمها المستقبل تماماً ويستوعبها ويحلق في خيالها، فمن الافضل أن تبلغ له وهو في بيته حيث يكون في حالة نفسية طيبة تساعدة على الاستجابة للرسالة
(العلاق، 1999).

مكونات عملية الاتصال:

1- التغذية العكسية

باعتبار أن عملية الاتصال لا تنتهي باستلام الرسالة من قبل المستقبل. فعلى المرسل أن يتاكد من أن الرسالة قد تم فهمها بالشكل الصحيح. والمرسل في هذه الحالة يلاحظ الموافقة أو عدم الموافقة من مضمون الرسالة. أن سرعة حدوث عملية التغذية العكسية تختلف باختلاف الموقف، فمثلا في المحادثة الشخصية يتم استنتاج ردود الفعل آنياً، بينما ردود الفعل للرسائل المكتوبة أو المرئية قد تستغرق وقتاً أطول وهكذا (العلاق، 1999).

2- ترميز عملية الاتصال

الترميز هو العملية التي يقوم بها المرسل بعدما يقرر القيام بعملية الاتصال وفيها يحول ما يريد نقله من معلومات أو أفكار أو مشاعر إلى رموز يستطيع المستقبل فهمها، وقد تكون الرموز لفظية (كلمات) وفي هذه الحالة يسمى الاتصال " اتصال لفظي verbal communication "، كما قد تكون الرموز المستخدمة غير لفظية (حركات واشارات) وفي هذه الحالة يسمى الاتصال " اتصال غير لفظي verbal Non – communication " وقد تجمع عملية الترميز بين الرموز اللفظية وغير اللفظية (نصر الله، 2001).

3- تحليل رموز الرسالة وفهمها

حيث أن استلام الرسالة يتطلب من المستلم فك رموزها لتعطي معنى كاملاً ومتكاملاً. وقد تؤدي عملية تحليل رموز الرسالة إلى فهم خاطئ لمحتويات الرسالة من قبل مستلمها عندما تفسر هذه الرموز بطريقة تعطي معان مختلفة عن المعنى المقصود بها (العلاق، 1999).

4- التشويش

التشويش هو تعبير يقصد به وصف معوقات الاتصال وهي العوامل التي تحول دون وصول الرسالة التي يرسلها المرسل إلى المستقبل وتحول بالتالي إلى عدم إتمام عملية الاتصال أو تحريف المعنى الذي يقصده المرسل. وقد يكون هذا التشويش ميكانيكياً يتعلق بسلامة ودقة وسيلة النقل أو ظروف البيئة التي يتم فيها الاتصال، وقد يكون دلالياً راجع إلى اختلاف دلالات الرموز بين المرسل والمستقبل كاختلاف اللغة أو المعاني أو الاشارات والحركات (نصر الله، 2001).

شبكة الاتصال:

توضح شبكة الاتصال قنوات الاتصال بين المعلم وطلبته وتوقع هذه الاتصالات وتتعدد شبكات الاتصال بما يؤثر سلباً وايجاباً في عملية التفاعل الصفي وهناك أربعة أنماط من الاتصال :

1- النمط البسيط :

وهذا النمط السائد في معظم الصفوف الدراسية ومحوره المعلم. ومن المعلم إلى الطلاب ومن الطلاب إلى المعلم وليس بالضرورة أن تكون كل الاتصالات ذات اتجاه واحد ولكن قد يوجد اتصال بين الطلاب ولكنه غير كاف.

2- النمط الفرعي للاتصال:

نمط متشعب ويتم من خلاله أحاديث جانبية بين الطلاب مما قد يبعدهم عن متابعة الدرس ويشتت انتباههم وقد يرجع هذا الاهتمام لبعض الطلاب بامور ثانوية وعدم الاهتمام الكلي بالموضوع.

3- النمط الثنائي في الاتصال:

يتشابه مع النمط الفرعي ولكن يعتمد على الحوار بين طالب وآخر ويستخدم هذا النمط في الحوار والاتصال عند وجود رأيين مختلفين بين طلاب الفصل فيتناقش كل منهما حول رأيه مع الاخر. ويكون هذا الاتصال لفترة قصيرة يعود بعدها الطلاب للنمط المتعدد.

4- النمط المتعدد في الاتصال :

يعد هذا النمط من أكثر الانماط الاتصالية فعالية في التدريس حيث يسمح بمشاركة أكبر عدد من الطلاب والمعلم في عملية التعليم (محمود، 2005).

مهارات عملية الاتصال :

تتضمن مهارات عملية الاتصال عدداً من المهارات أهمها ما ياتي:

1- مهارات الارسال، وهي:

أ- مهارة التحدث:

ويقصد بها قدرة المرسل (المعلم) على ترتيب الكلمات والألفاظ بصورة تؤدي إلى تحقيق التفاعل بينه وبين طلبته في التدريس الصفي، ويكون هذا الاسلوب حافزاً للطلاب لاستمرار عملية الاتصال.

إن قدرة المعلم على ترتيب وتسلسل المعاني وربطها بصورة مبسطة تؤكد مهارته في التحدث مع الآخرين ومنهم الطلاب، وهذا بدوره يحقق التعلم الفعال ويجعل عملية الاتصال والتواصل حية ومستمرة في الموقف التعليمي .

ب- مهارة الكتابة :

ان كتابة الكلمات والعبارات بلغة صحيحة وبدون أخطاء إملائية وبخط واضح وبطريقة منظمة على السبورة يحقق لدى الطلاب الراحة النفسية وتؤدي إلى فهمه لعناصر الدرس وتؤكد هذه المهارة على تحقيق عملية الاتصال بين المعلم (المرسل) وطلابه (المستقبل).

2- مهارة الاستقبال:

وتتضمن هذه المهارة مجموعة من المهارات الفرعية، وهي:

أ- مهارة الاستماع:

الاستماع هو فن ومهارة، وأن الاستماع الصحيح هو عملية صعبة، واكثر من الكلام. وان الميل الطبيعي عند الانسان إلى الكلام وليس الاستماع؛ وذلك لأن فن الاستماع يحتاج إلى مجهود وتنظيم. وعلى جميع المعلمين أن ينموا ويحسنوا هذه المهارة؛ لانها سوف تؤدي إلى تحصيل احسن النتائج داخل وخارج الصف عند اكتسابها والتمكن من استعمالها.

إن قدرة الطالب (المستقبل) على الانصات إلى المعلم ليست كافية لتحقيق عملية التفاعل الصفي، ولكن عليه أن يستمع إلى المعلم بطريقة تجعله قادراً على ربط الكلمات والالفاظ المسموعة بصورة تؤدي إلى معنى مفهوم وواضح، وهذا يتطلب من الطالب أن يكون منتبهاً لمعلمه ويكون ذهنه خالياً من أي أفكار خارجة عن موضوع الدرس، فتتحقق بذلك عملية الاتصال والتواصل بينه وبين معلمه وزملائه في الصف.

ب- مهارة القراءة:

تعد القراءة مهارة مهمة في بناء معرفة وثقافة الفرد، فكلما تحصل الطالب على المعارف والمعلومات من قراءاته المتعددة بزيارته لمركز مصادر التعليم واتباعه لاسلوب البحث والاستقصاء في الكتب والمراجع والمجلات العلمية والاستعانة بالكمبيوتر وأساليب تحصيل المعرفة بالانترنت وغيرها من افلام تعليمية ونشرات متخصصة تحقق بنية معرفية سليمة لدى الطالب، وبذلك تتحقق عملية الاتصال الفعاله بين المعلم وطلبته في الموقف التعليمي.

3- مهارة التفكير:

تعني مهارة التفكير قدرة المعلم (المرسل) فكرياً على تحديد الاهداف السلوكية الخاصة بالاتصال بطريقة تتناسب وقدرات واستعدادات طلبته (المستقبل) قبل كتابتها وتسجيلها في خطته المدونة، وهذا يتطلب من المعلم أن يكون ملماً بعناصر الموضوع الماماً تاماً، اضافة إلى تركيزه الشديد في العلاقات الرابطة بين هذه العناصر. وتتوقف فعالية عملية الاتصال على تحديد وصياغة الاهداف السلوكية لموضوع الدرس، كما أن نجاح عملية الاتصال يتوقف على وضوح تلك الاهداف، لأن تحديد الاهداف السلوكية وصياغتها بطريقة واضحة ترسم المسار الذي يسير عليه المعلم في درسه حيث يعرف كيف يقدم نقطة على أخرى، ومتى يتوقف ومتى يسير؟ وإلى أين يسير؟ وما هي الوسائل التي يمكنه الاستعانة بها، وفي أي وقت بالضبط يمكنه أن يستعين بها (ابو جلاله وعليمات، 2001).

أشكال الاتصال:

وهناك شكلان رئيسيان من اشكال الاتصال، اولهما: الاتصال غير اللفظي، وثانيهما: الاتصال اللفظي.

اولا: الاتصال غير اللفظي:

وهو الاقدم والاكثر صدقاً اذا توافر لرموزه عنصر الخبرة المشتركة بين المرسل والمستقبل اذا كانت وسيلته تعبيرات الوجه. فالتعبير الوجهي اكثر وسائل الاتصال غير اللفظي شيوعاً تتوافر له خاصية الصدق في معظم الاحيان قليل من الناس هم الذين يملكون القدرة على اظهار تعبيرات وجهية تتناقض مع مكنونات نفوسهم. بل أن هؤلاء الذين تمرسوا على اخفاء ما بداخلهم بحكم ظروف معينة وبتاثير مواقف غير عادية أو غير متوقعة بالنسبة لهم، كما أن تعبيرات الوجه كوسيلة من وسائل الاتصال غير اللفظي يمكن أن تكون دعامة للاتصال اللفظي المواجهي فتؤكد على مضمون الرسالة أو توضح معناها أو تقدم تفسيراً لبعض اجزائها. ولكن في ظروف اخرى يمكن أن تكشف زيف الرسالة المتضمنة في الاتصال اللفظي وربما تفضح نوايا المتحدث وعدم صدقه أو اقتناعه بما يقول. وقليل من البشر هم

الذين يملكون القدرة والمهارة الاتصالية العالية التي تعتمد على استخدام الرموز غير اللفظية إلى جوار الرموز اللفظية في اقناع الآخرين.

وتأتي الفنون التشكيلية في مقدمة وسائل الاتصال غير اللفظي التي تحظى بجاذبية خاصة لدى فئات جماهيرية معينة كما أنها تعمر كثيراً لتتجاوز القرون في بعض منها. ومن هذه الفنون النحت والتصوير والرسم والزخرفة والعمارة، وكذلك فنون الرقص والايقاع والتمثيل الصامت. وفي حالات كثيرة تكون الصورة اكثر اقناعاً وتاثيراً من الآف الكلمات، كما قد تكون دعامة أساسية لهذه الكلمات وبرهاناً قويا يؤكد مضمون الرسالة اللفظية.

ثانيا: الاتصال اللفظي:

بدأ استخدام اللغة في التفاهم الانساني عندما تطورت المجتمعات واصبحت قادرة على صياغة كلمات ترمز الى معانٍ محددة يلتقي عندها افراد المجتمع ويعتمدون على دلالاتها في تنظيم علاقاتهم والتعبير عن مشاعرهم، وكان من الطبيعي أن تطور اللغة كوسيلة جديدة للاتصال في احضان الاتصال غير اللفظي تستقي منه الدعم حيناً وتستعين به في التوضيح والتفسير حيناً آخر. ولم يغْن التطور الهائل في استخدام الرموز اللفظية عن الاستعانة بالرموز غير اللفظية في حالات كثيرة لتحقيق المزيد من الفاعلية والتأثير للرسالة الاقناعية (عجوه وآخرون، 1989).

عوامل نجاح الاتصال اللفظي

- الابتسامة
- تواصل العيون (فالعيون مغارف الكلام)
- الانصات
- الاسترخاء
- التلقائية والعفوية
- إظهار الاهتمام (السرحان، 2000).

وهناك عدة أشكال لعملية الاتصال نذكر منها:

1- الاتصال على شكل السلسلة:

ويقوم هذا النوع من الاتصالات على نقل الرسالة من مرسل إلى مستقبل فيقوم بدوره بنقلها إلى التالي له فيما يشبه السلسلة، ولكن يعاب على هذا النوع من الاتصال بأنه إذا فقد حلقة من هذه السلسلة توقفت عملية الاتصال، كما أن احتمالية تحريف الرسالة كبيرة في هذا النوع، والتفاعل بين مكونات النظام محدود؛ لانه يتم في كل مرة بين وحدتين فقط من وحدات السلسلة.

2- الاتصال على شكل دائرة:

ويتم هذا النوع من الاتصال بين الافراد في شكل دائرة، ويزيد قدرة التفاعل في هذا النوع عن النوع السابق.

3- الاتصال على شكل عجلة:

في هذا النوع من اشكال الاتصال يكون أحد الافراد هو مركز عملية الاتصال والمنسق لها.

4- الاتصال على شكل حرف (Y):

وفي هذا النوع من أنواع الاتصال هناك مركز لعملية الاتصال ينظمها مثل نموذج العجلة ولكنه أقل في عدد الفروع التي يتحكم فيها.

5- الاتصال متعدد الابعاد:

ما هو موضح فإن جميع مكونات النظم الاتصالي تتفاعل مع بعضها البعض لأن هناك اتصال مباشر بين الوحدات ولا يوجد مركز يتحكم في عملية الاتصال (كفافي وآخرون، 2003).

أنواع الاتصال:

اولاً: الاتصال الذاتي:

وهو الاتصال مع انفسنا أو الاتصال الداخلي، ويتضمن الحوار الداخلي والمفاهيم والجهود الخاصة بتوجيه وتحريك انفسنا: على سبيل المثال الاستجابة الكهروميكانيكية (Electrochinical) داخل اجسامنا، والتي تجعلنا نغمض أعيننا عند انبهار الضوء أو أن نضحك للاشياء المضحكة، أو أن نشعر بشعور واحاسيس الغضب والسرور والخوف، والاتصال الذاتي ضروري للاستمرار والبقاء والنمو (ليندت، 1988). ودون نظام فعال للاتصال الذاتي لا يستطيع الكائن الحي أن يؤدي وظيفته للبيئة التي يعيش فيها، فهو يسمح للفرد وبشكل مثالي ان يتخذ القرارات بناء على المعلومات التي يتلقاها عبر حواسه (جون ربيتيز،1977).

ثانيا: الاتصال الثنائي:

وهو الاتصال الذي يجري بين اثنين وقد يكون مباشراً (وجها لوجه) وقد يكون غير مباشر، ومن فوائد الاتصال المباشر امكانية إجراء التغذية الراجعة فيه وتعديل الرسالة في ضوئها، اما غير المباشر الذي يتم بوساطة أجهزة الهاتف أو المراسلة أو من خلال الانترنت فانه غالبا ما يفتقر إلى التغذية الراجعة (عطية، 2008).

ثالثا: الاتصال الشخصي او المباشر:

إنه حوار بين فردين أو بين عدد قليل من الافراد يستطيع فيه المرسل والمستقبل أن يتعرف على الآخر بشكل واضح وأن يقدر مدى تفاعلة وتاثيرة على نحو أقرب إلى اليقين منه إلى الحدس والتخمين. فاذا زاد عدد افراد الجمهور المستقبل عن الحد الذي يمكن المرسل من معرفة جميع افراده وتقدير مدى تفاعلهم وتاثيرهم برسالته بشكل يقيني مؤكد انتقل الاتصال من دائرة الاتصال الشخصي إلى دائرة

اوسع تعرف بالاتصال الجمعي. وقد يتم الاتصال بين عدة افراد أو مجموعة كبيرة من الافراد، ويسمى في هذه الحالة اتصالاً جمعياً كما يحدث في الندوات والمؤتمرات والاجتماعات (حسين، 1984).

رابعا: الاتصال الجمعي:

هو ذلك النوع من الاتصال المواجهي الذي يقوم فيه المرسل بمخاطبة عدد غير محدود من الجمهور الماثل امامه في مكان معين وفي وقت محدد. وايضا هو اتصال يجري بين الفرد واثنين أو اكثر فهو اتصال يجري بين مرسل ومجموعة من المستقبلين وهو نوعان أيضاً:

1- مباشر يجري بين مرسل ومجموعة مستقبلين كما يجري بين المدرس والطلبة في غرفة الدراسة في المحاضرات والدروس التعليمية ويسمى هذا النوع من الاتصال بالاتصال التعليمي، وقد يجري بين الفرد والمجتمع من خلال الندوات الجماهيرية ويسمى عندئذ اتصال مجتمعي، والمهم في هذا النوع من الاتصال (المباشر) أن المرسل والمستقبل يجمعهما مكان واحد.

2- غير مباشر، وهو ما يجري بين مرسل ومجموعة مستقبلين لا يجمعهم مكان واحد، ويتم بوسائط كما هو الحال مع التلفاز التربوي في الاتصال التعليمي والتلفاز والبرامج الاذاعية في الاتصال الجماهيري، ومما يميز هذا النوع وخاصة الاتصال الجماهيري أن عدد المستقبلين يكون كبيراً وأن المستقبلين في الاتصال الجماهيري غير متجانسين، وغالباً ما تكون وسائل الاتصال الجماهيري إذاعية، أو تلفازية، أو صحفية (عطية، 2008).
ويأخذ الاتصال الجمعي عدة اشكال اكثرها شيوعاً الخطب والندوات.

خامسا: الاتصال الجماهيري:

هو عملية الاتصال التي تتم باستخدام وسائل الاعلام الجماهيرية وله القدرة على توصيل الرسائل إلى جمهور عريض متباين الاتجاهات والمستويات والافراد غير معروفين للقائم بالاتصال، وتصلهم

الرسالة في نفس اللحظة وبسرعة مدهشة مع مقدرة على خلق رأى عام وعلى تنمية اتجاهات وانماط من السلوك غير موجودة أصلاً، والمقدرة على نقل المعارف والمعلومات والترفيه وتشتمل وسائل الاعلام الجماهيري

(Mass Media) على تلك الرسائل التي لها مقدرة على نقل الرسائل الجماهيرية من مرسل إلى عدد كبير من الناس وتتمثل مقدرتها الاتصالية باستخدام معدات ميكانيكية أو الكترونية مثل الصحف والمجلات والكتب والسينما والراديو والتلفزيون وقد نمت وتطورت هذه الوسائل مع التغيرات الاجتماعية والثورات التكنولوجية المعلوماتية والطرق السيارة في النظام الدولي الجديد وما يسمى ب(عصر العولمة)

(الهاشمي، 2001).

سادسا: الاتصال التنظيمي:

وهو ذلك النوع من الاتصال الذي يتم داخل المنظمات والذي يهدف إلى ضمان انسياب المعلومات والافكار باقصى درجة ممكنة من المستويات الادارية المختلفة إلى المرؤوسين وانتقال رجع الصدى من هؤلاء المرؤوسين إلى المستويات الادارية المختلفة في المنظمة (عجوه وآخرون، 1989).

سابعا: الاتصال الروحي:

وهو ذلك الاتصال الذي يجري بين الانسان المؤمن والخالق جلّ وعلا من خلال التأمل والعبادات، ويدخل ضمن هذا النوع الاتصال الأعلى من الخالق بأنبيائه عليهم السلام (عطية، 2008).

مراحل الاتصال :

1- المرحلة الشفوية:

مرحلة ما قبل التعلم وكان الاتصال فيها يعتمد على الاصوات والاشارات والاشياء وذات المعاني المشتركة.

2- مرحلة كتابة النسخ:

والتي ظهرت بعد هومر في اليونان القديمة، واستمرت ألفي عام، واستخدم فيها الانسان الكتابة للاتصال بالآخرين.

3- مرحلة عصر الطباعة :

الذي استمر منذ عام 1500 حتى عام 1900، وقد بدأت بابتكار الطباعة بالحروف المتفرقة.

4- مرحلة وسائل الاعلام الالكترونية:

وبدات عام 1900 واستخدم فيها الانسان التلغراف والتليفون والسينما والاذاعة المسموعة والمرئية (عجوه وآخرون، 1989).

اهمية الاتصال واهدافه:

الاتصال نعمة من أهم نعم الله سبحانه وتعالى على الانسان، فبها استطاع الانسان أن يحيا على الارض وأن يطور الحضارة عن طريق تبادل المعارف والمعلومات والخبرات مع الاخرين ويوضح تركيب جسم الانسان، وأن الله سبحانه وتعالى قد اعطاه القدرات والوسائل التي تتيح له أن يقوم بعملية الاتصال مع الآخرين بكفاءة عالية، وأن يتفاعل معهم، وأن يحصل على المعلومات والخبرات، وأن ينقلها إلى الآخرين، وأن يطور الافكار والآراء ويعبر عنها (صالح، 2009).

أهمية الاتصال بالنسبة إلى الفرد:

يرتبط نجاح الفرد في الحياة بقدراته الاتصالية، فكلما زادت هذه القدرات وتطورت زادت قدرة الانسان على تحصيل المعرفة والعلم، وارتفعت مكانته الاجتماعية، وزداد نجاحه في الحياة.

ويمكن النظر إلى أهمية الاتصال من وجهة نظر المرسل، ومن وجهة نظر المستقبل.

فمن وجهة نظر المرسل تتمثل أهمية الاتصال وأهدافه فيما يلي:

1- الاعلام: أي نقل المعلومات والافكار إلى المستقبل أو جمهور المستقبلين واعلامهم عما يدور من احداث.

2- التعليم: أي تدريب وتطوير افراد المجتمع عن طريق تزويدهم بالمعلومات والمهارات التي تؤهلهم للقيام بوظيفة معينة، وتطوير امكانياتهم العملية وفق ما تطلبه ظروفهم الوظيفية.

3- الترفيه: وذلك بالترويح عن نفوس افراد المجتمع وتسليتهم.

4- الاقناع: أي احداث تحولات في وجهات نظر الآخرين.

اما المستقبل فانه ينظر إلى أهمية الاتصال من الجوانب التالية:

1- فهم ما يحيط به من ظواهر واحداث.

2- تعلم مهارات وخبرات جديدة.

3- الراحة والمتعة والتسلية.

4- الحصول على المعلومات الجديدة التي تساعده في اتخاذ القرار والتصرف بشكل مقبول اجتماعياً (عليان، 2007).

نماذج وشبكات الاتصال:

إن نماذج الاتصال تقدم تحليلاً لعناصر العمليات الاتصالية، ومنها ما يلي:

- **النموذج الاول للاتصال وهو الذي قدمه (ارسطو)** ويقوم على عناصر ثلاثة: (متحدث، رسالة، جمهور) والهدف من الاتصال هو تحويل وجهة نظر المتلقي إلى وجهة نظر المتحدث أو ما نسميه الان الاقناع (متولي، 2007) .

- **والنموذج الثاني لهارولد لازويل:**

من – يقول ماذا – بأي وسيلة – بأي تاثير – لمن – فهذا النموذج بحسب مكوناته وهي:

1- المرسل: وهو القائم بالاتصال.

2- الرسالة: الافكار والمعاني المراد توصيلها إلى جمهور معين وهي مطبوعة أو مسموعة أو مرئية.

3- الوسيلة: وهي قناة نقل الرسالة (الافكار) وهي قد تكون وسائل جماهيرية، أو وسائل رمزية (غير لفظية) وقد تكون القناة بين المرسل والمتلقي مباشرة دون وسيط.

4- بأي تأثير: هناك من يضع الاثر آخر عنصر في النموذج ولكن الاثر مرتبط بهدف الاتصال وغايته التأثير في المتلقي على نحو معين وقد يكون هدف التاثير الشرح أو الاقناع وكل هذا يؤثر على تكنيكات الرسالة.

5- المستقبل: وهي الفئة المستهدفة الموجهة اليها الرسالة.

- **النموذج الثالث فهو لجربنر** ولقد قدمه في عام 1956 اهتم فيه بالمثيرات الاولية للفرد في الاتصال والاستجابة لهذه المثيرات في شكل محتوى يحقق بعض النتائج وقدم هذا في بناء لفظي إلى جانب رسم تخطيطي وهذا النموذج يهتم بشرح المثيرات في العملية الاتصالية (متولي، 2007).

نماذج الاتصال المباشر:

1- وابسط نموذج يشرح هذا النوع من الاتصال هو الدائرتين المتداخلتين ويعني أن هناك مساحة مشتركة ما بين المرسل والمتلقي كأن تكون المعلومات أو التماثل أو الخبرة، أو أية عناصر تسهل اشتراك الطرفين في موقف اتصالي (متولي، 2007).

2- وأيضاً نموذج روس (Ross) الذي قدم خمسة عناصر للاتصال. مرسل – رسالة – قناة – مستقبل – رجع الصدى (متولي، 2007) .

3- ونموذج شانون و ويفر (Shannon & Weaver) ويعد هذه النموذج هو الرائد الاول، ويركز هذا النموذج فيما بعد على عنصر التشويش، وتميز بالدقة في وصف عملية الاتصال، فالعناصر هي المرسل يترجم افكاره إلى رسالة وهنا يكون قد أخطأ من جانب الترجمة، وينقل الرسالة من خلال وسيلة وهنا خطأ من جانب الوسيلة ومن خلال الوسيلة إلى متلقٍ وهنا خطأ قد يأتي من ترجمة الرسالة في عقل المتلقي أي سوء التفسير والفهم أو من ظروف التلقي ويأتي رد الفعل بصورة مغايرة لما يريد المصدر وقد لا يصل للمصدر اصلاً (متولي، 2007).

وبموجب هذا النموذج تسير عملية الاتصال في اتجاه واحد فهي عملية خطية تتضمن ستة عناصر هي: مصدر المعلومات والمرسل و قناة الاتصال والمستقبل والهدف.

ثم الضوضاء التي قد تتخلل العملية فتؤثر فيها، وفي مسار هذا النموذج (عطية، 2008).

4- نموذج شرام

ويتميز هذا النموذج انه جعل من عملية الاتصال عملية دائرية إذ جعل كلا من المرسل والمستقبل يتبادلان الادوار فجعل الطالب (المستقبل) مرسلا عندما يبدي رد فعل او استجابة تمثل رسالة منه الى المعلم (المصدر الاصلي) فيكون المعلم مستقبلا وهذا يعني ان المدرس والطالب قد يكونان مرسلين وقد يكونان مستقبلين (عطية، 2008).

5- نموذج وستلي وماكلين:

إن هذا النموذج يشير إلى أن الرسالة لا تبدأ من مصدر بل من مجموعة من الاشارات، والرسائل وميز بين الاتصال الجماهيري والشخصي واثر العلاقة بينهما وتوسع في مفهوم التغذية الراجعة ومفهوم الرسالة

(عطية، 2008).

6- نموذج بيرلو:

حدد هذا النموذج عناصر الاتصال بالمصدر والقناة والمستقبل، وحدد العوامل الضابطة لكل عنصر بوصفها ذوات تاثير في عملية الفهم ومن بين العوامل الدقيقة المؤثرة في العملية الاتصالية المعرفة

والمهارات والثقافة والنظام الاجتماعي ذوات الصلة بالمصدر وشدد على محتوى الرسالة ورموزها وتعرض إلى الحواس الخمس بوصفها منافذ الاستقبال، ولها أثر في الاستقبال (عطية، 2008).

7- نموذج روجرز:

وهو من النماذج الحديثة ويشدد على أن الاتصال هو إرسال الرسائل واستقبالها بين فردين يهدفان إلى تحقيق فهم مشترك للموضوع الذي تحتوي عليه الرسائل (عطية، 2008).

أنماط الاتصال:

هناك أنماط عديدة للاتصال مرتبطة بالاساس بعوامل عديدة لعل من ابرزها: الجنس والمستوى التعليمي والأصل الاجتماعي والدين والعمر.

* إن المهتمين بعلوم الاتصال حددوها بالانماط التالية:

1- الاتصال السلبي (Passive):

حيث يتصف الاتصال السلبي بعدم الاكتراث وعدم الاهتمام بذاته والاعتماد على الآخرين والسماح لهم باتخاذ القرارات المتعلقة به والشعور بالعجز وعدم القدرة على تحقيق أهدافه والاحساس بالقلق وعدم القدرة على التعبير عن نفسه فضلاً عن افتقاده القدرة على استخدام الكلمات المناسبة.

2- الاتصال العدواني (Aggressive):

حيث يتصف العدواني بالزهو والخيلاء والاستعلاء وبانه فخور بذاته على حساب الآخرين ويتدخل في شؤون الآخرين ويختار لهم أو يحدد لهم خياراتهم ويقلل من شأنهم ويستخدم كأدوات ومطايا لتحقيق أهدافه ويعمل في اطار من الكراهية والحقد ويتسم صوته بالارتفاع والصراخ والعويل ويوزع الاتهامات والسخرية يميناً وشمالاً ومتعجرفاً.

3- الاتصال الواثق- التأكيدي (Assertive):

ويتصف الواثق بالصدق والموضوعية وتقدير الآخرين واحترام وحسن الاستماع إليه والتعبير عن مشاعره وبالصدق والعفوية والتلقائية والقدرة كلما استخدم الاتصال اللفظي والجسمي معاً (السرحان، 2000).

التفاعل الصفي:

التعلم الفعال هو القائم على التفاعل بين اطراف عملية التعلم (المعلم، المتعلم، المنهج الدراسي أو مادة التعلم) (محمود، 2005).

ماهية التعلم الصفي:

ولقد عرف أوبر(R.ober) هذا الاسلوب بانه " نظام يمكن عن طريقه ملاحظة أداء المعلم في فترات معينه أثناء تدريسه باستخدام نظم ملاحظة معدة مسبقاً، وهذا النظام التفاعل الصفي والذي عن طريقه يلاحظ أداء المعلم وسلوكياته التدريسية ورصد جوانب الاحداث التدريسية داخل الفصل، ويذكر فلاندرز وأميدون (Amidon &Flanders). أن أساس أي تطور للتفاعل الصفي لا يتأتى إلا من خلال تدريب المعلمين على مهارات الاتصال اللفظي المرغوبة والتي من بينها والاكثر أهمية للمعلم:

- القدرة على التقبل، وتوضيح واستخدام الافكار.
- القدرة على قبول وتوضيح التعبيرات الانفعالية .
- القدرة على ربط التعبيرات الانفعالية بالافكار.
- القدرة على صياغة وجهة النظر بموضوعية.
- القدرة على طرح أفكار الآخرين بدقة.
- القدرة على تلخيص الافكار والآراء المطروحة من خلال النقاش الجماعي.
- القدرة على تشجيع الاتصالات بين الافراد.
- القدرة على طرح الاسئلة على الآخرين دون دفعهم إلى اتخاذ مواقف دفاعية.
- القدرة على توجيه الانتقادات بطريقة هادئة وغير مؤذية للآخرين (محمود، 2005).

أنواع أنظمة / ملاحظة التفاعل الصفي:

- هناك نظامان من أنظمة التفاعل الصفي هما:

1- نظام العلامات : Sin System

وهو نظام لملاحظة سلوك التدريس لا يركز على مظهر واحد للتدريس وانما يركز على مظاهر اخرى ويقوم على :

- تحديد مظاهر السلوك.
- تحليل كل مظهر الى مجموعة من الاداءات .
- وصف كل أداء وصفاً إجرائياً.
- تصنيف العبارات القصيرة في بنود.

- ويتميز هذا النظام في انه يستخدم لقياس السلوك التدريسي في المهارات العملية للحصة.

ولهذا النظام مجموعة من الادوات مثل:

- السلم التدريجي لتشخيص الفاعليات في التدريس.
- استبانة خصائص المعلم وتسجيل ملاحظة الصف.

2- نظام البنود : Category System

وهو نظام لملاحظة مظهر واحد من مظاهر سلوك التدريس اللفظي، ويقوم بتحليله إلى الاجراءات اللفظية التي يؤديها المدرس في المظهر، ثم يضع الاجراءات ذات الوظائف المتقاربة في مجموعة، ويخصص لكل مجموعة بنداً معيناً يعطي عنواناً رئيساً يعبر عن جوهر تلك الاجراءات وهكذا بالنسبة للاجراءات اللفظية الاخرى ذات الوظائف المتشابهة.

أولا: نظام فلاندرز:

يسمى نظام فلاندرز بالنظام العشري لأنه مقسم الى عشرة أقسام وباستخدام نظام فلاندرز لتحليل التفاعل الصفي يمكن تقسيم كل كلام مدرس الصف الى قسمين رئيسين هما:

- كلام المعلم المباشر.
- كلام المعلم غير المباشر.

ويعطي هذا التقسيم أهمية كبيرة لدرجة الحرية التي يمنحها المدرس لطلبته والتي تصل الحد الادنى في السلوك المباشر والحد الاعلى في السلوك غير المباشر. ويتوقف اختيار المعلم لنوع السلوك على ادراكه لنمط التفاعل الحادث في غرفة الصف الدراسي. ونوع الاهداف الخاصة بالموقف التدريسي

(محمود، 2005).

- وقسم فلاندرز " كلام الطالب" الى قسمين رئيسين وهما:
- كلام الطالب المباشر .
- كلام الطالب غير المباشر.

كما تضمن تقسيم " فلاندرز" قسماً خاصاً للصمت والاضطراب أو أي شيء آخر يحدث في حجرة الدراسة غير كلام المعلم وكلام الطالب.

ثانياً: نظام أميدون وهنتر :

هذا النظام حاول أن يجيب على بعض الاستفسارات التي لم يجب عليها نظام فلاندرز، والمتصلة ببعض السلوك الذي يظهر في غرفة الصف فمثلا أين تصنف استجابات الطلبة لبعضهم؟ أو أين تضع استجابة المدرس لأسئلة طلبته، أو ماذا لو رفض المدرس سلوك الطالب ؟

ويتكون نظام اميدون وهنتر من (17) بنداً .

ويسمى بنظام فكس(Vics) أي (Category System Verbal Interaction).

ثالثاً: تصنيف دولند شير وباير (Bayer & Landsheere) :

تضمن تصنيف باير تسعة اقسام هي:

- وظائف التنظيم لسلوك الطلاب.
- وظائف التعلم في عرض المعلومات.
- وظائف التطوير لاحداث الدرس.
- وظائف التشخيص.
- وظائف التقييم الايجابي (التغذية الراجعة).
- وظائف التقييم السلبي (التغذية الراجعة).
- وظائف الايضاح.
- وظائف التعاطف الايجابي.
- وظائف التعاطف السلبي (محمود، 2005).

ثانياً: الدراسات السابقة العربية والأجنبية:

لقد تم الاطلاع على البحوث، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة والمتعلقة بمهارات الاتصال اللفظي وذلك في المؤسسات التربوية، من أجل التعرف على أهم النتائج التي توصلت اليها تلك الدراسات، والبحوث، وللاستفادة منها في تحقيق أهداف هذه الدراسة، وأهمها:

الدراسات باللغة العربية والاجنبية :

دراسة الشهري (2010) حيث هدفت الدراسة الى التعرف على أساليب التعبير الفني التي يستخدمها طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية لتحقيق التواصل الاجتماعي، والتعرف على كيفية استخدام التعبير الفني في تحقيق التواصل الاجتماعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية والتعرف على الاسباب التي تدفع طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية للتعبير عن مكنوناتهم ومشاعرهم عبر استخدام أدوات التعبير الفني، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (386) طالباً من مجتمع الدراسة حيث (50%) منهم من طلاب المرحلة المتوسطة، و(50%) منهم من طلاب المرحلة الثانوية بمدارس مدينة الطائف، واستخدم الباحث الاستبيان لجمع البيانات، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي. ومن نتائج الدراسة أن أهم العناصر في أهمية التعبير الفني بحسب أوزانها تتمثل في أنها تشعر الطالب بالسعادة والمتعة والاثارة عندما يقوم بالرسم أو الكتابة على الجدران، وأن الطالب يلجأ اليها عندما يعدم الوسيلة المناسبة التي تمكنه من التعبير بالالفاظ عن نفسه وبصراحة وحرية وخاصة مشاعره وعواطفه تجاه أصدقائه وأقرانه وأيضاً من نتائجها أنه لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية (0.05) بين اجابات أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الخصائص الشخصية (الجنسية، العمر، متوسط دخل الاسرة، المؤهل التعليمي للوالدين). ومن أهم توصياتها، إكساب الطلاب بعض المهارات من خلال مشاركتهم في جماعات النشاط الطلابي، وتأصيل النواحي الجمالية لدى الطلاب.

وفي دراسة العنزي (2009) حيث هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مهارات الاتصال اللفظي التي يحتاجها معلمو الرياضيات في المرحلة الابتدائية داخل الصف الدراسي والوقوف على مدى تمكنهم منها كما يرون بانفسهم وقد توافرها لديهم من وجهة نظر مديري مدارسهم . وقد تكونت عينة الدراسة من (73) معلما للرياضيات في المرحلة الابتدائية و(6) مشرفين تربويين و(62) مدير مدرسة ابتدائية حكومية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وقام بتصميم استبانة لجمع المعلومات المتعلقة بالدراسة. وكان من أبرز نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات المعلمين لكل محاور الدراسة اجمالاً فيما يخص متغيري الخبرة العملية والدورات التدريبية. وأكدت نتائج الدراسة عموماً على اختلاف استجابات المديرين لصالح المعلمين بالاضافة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات المعلمين ومتوسطات استجابات المديرين لصالح المعلمين بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات المعلمين واستجابات متوسطات المشرفين التربويين لصالح المعلمين بينما لم تكن فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات المديرين و متوسطات استجابات المشرفين التربويين.

أما دراسة الميلبي (2009) والتي هدفت إلى معرفة مهارات الاتصال التي يتمتع بها المرشد كما يراها المسترشدون وأهميتها في تقديم الخدمات الارشادية، والفروق في توافر مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية التي يتصف بها المرشدون واهميتها، والفروق في مهارات الاتصال وأهميتها تبعا للصف الدراسي، والتخصص والعمر. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (315) طالب من طلاب المرحلة الثانوية (الصف الاول والثاني والثالث شرعي وطبيعي) بمحافظة ينبع. واستخدم الباحث مقياس توافر مهارة الاتصال واهميتها من إعداد الباحث، ومن أهم نتائج الدراسة: أوضح المسترشدون أن أكثر مهارة اتصال التي تتوافر لدى المرشد هي (نبرة الصوت، وحس حركية، واجتماعية حركية، والاصغاء، وطرح الاسئلة، وتحديد الوقت، وادارة الوقت). ومن أهم توصيات الدراسة: أن يتضمن الاعداد للمعلم والمرشد الطلابي في الجامعات مواد دراسية خاصة بمهارات الاتصال، وتقديم دورات تدريبية تطويرية لتحسين مهارات الاتصال حيث أنها سلوك قابل للتطوير والتعديل.

و دراسة ها وسونق (Ha and Song ،2009) والتي هدفت إلى التعرف على أنماط الاتصال اللغوي في تعليم العلوم وتعلمها، ومعرفة كيف يمكن أن تكون هذه الأنماط مرتبطة بالصف، وما يتضمنه من إجراءات تدريسية، وفي المرحلة المتوسطة واداة الدراسة كانت عن طريق ملاحظة عينة من طلبة الصفوف العلمية في ثلاث مدارس متوسطة في العاصمة الكورية سيؤل، وإستخدام المنهج الوصفي لجمع البيانات، وأظهرت النتائج وجود تسعة أنماط للإتصال اللفظي المتكلم به والمكتوب (الاتصال اللغوي) لدى طلاب عينة الدراسة، وظهر ارتباط هذه الانماط بدرجة تحسن من أداء المعلم وسلوكه التدريسي وهذا بدوره مرتبط بمدى تقدير جهود المعلم في التدريس من جانب طلبته ومن جانب إدارة المدرسة.

وأما دراسة أبو عبيد وجرادات (2008) والتي هدفت إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية تعليمية تعلمية مستندة إلى التفاعل الاجتماعي من خلال التعلم التعاوني في تنمية مهارات الاتصال اللفظي لدى طلبة الصف السادس الاساسي في الاردن في مادة الرياضيات، ولتحقيق هذا الهدف تم تطوير استرتيجية تعليمية وتطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (128) طالبا وطالبة (64 طالبا، و64 طالبة) وزعوا على مجموعتين: تجريبية تعرضت للتدريس باستخدام الاستراتيجية المستندة إلى التفاعل الاجتماعي والأخرى ضابطة تعرضت للتدريس بالطريقة التقليدية، وبعد الانتهاء من تطبيق الدراسة تم تطبيق اختبار الاتصال اللفظي وقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي للاجابة عن اسئلة الدراسة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى للاستراتيجية المستخدمة لصالح طلبة المجموعة التجريبية، فيما لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى إلى التفاعل بين الاستراتيجية والجنس.

ودراسة موتيت وجارزا (Mottet and Garza , 2008) والتي كان الغرض منها تحديد مدى إرتباط إدراك الطلاب لسلوكيات معلميهم الاتصالية اللفظية خلال عملية التدريس، بتعلمهم الفعال في الرياضيات والعلوم وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، عن طريق ملاحظة التفاعل اللفظي بين المعلمين والطلاب وكانت العينة مكونة من (497) طالباً يدرسون في الصف التاسع في تكساس،

وأظهرت الدراسة وجود رغبة لدى الطلبة في مواصلة الدراسة الإضافية في الرياضيات والعلوم، كما أظهرت الدراسة تأثير رغبة هؤلاء الطلبة في العمل في مجال الرياضيات والعلوم مستقبلاً.

ودراسة كيكاس وزملائه (Kikas et all, 2008) التي هدفت إلى تحديد أوجه الارتباط بين المهارات اللفظية لطلبة المرحلة الابتدائية، ذوي صعوبات التعلم، وبين المهارات اللفظية لمجموعة من الطلبة الاسوياء، حيث تكون مجتمع الدراسة من (231) طالباً كان تحصيلهم الدراسي عادياً (المجموعة الضابطة)، و(88) طالباً يعانون من صعوبات في التعلم، وملتحقون بصفوف خاصة بالاعاقات داخل المدرسة العادية (المجموعة التجريبية). وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، وايضاً استخدم إختبار تحديد الكلمات وتصنيفها وضبطها وتخمينها ومهمات التذكر. وكان من نتائجها أن طلبة الصفوف العليا أظهروا درجات عالية في جميع المهارات، عدا مهمات التذكر، وكان أداء الطلبة المحرومين في الاختبارات أقل من أداء أقرانهم الاسوياء. وكانت معاملات الارتباط أكثر قوة فيما بين النتائج في الاختبارات المختلفة في مجموعة الاسوياء (المجموعة الضابطة).

أما دراسة أبو عبيد (2007) التي هدفت إلى إستقصاء أثر برنامج تدريبي لتدريس الرياضيات مستند إلى التفاعل الاجتماعي من خلال التعليم الزمري ودراسته، وأثره في تنمية مهارات الاتصال اللفظي والقدرة القرائية والعلاقات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. حيث تكون عدد أفراد الدراسة من (112) طالباً وطالبة من طلبة الصف السادس الأساسي، واختيروا بطريقة قصدية من مدرستي ذكور إربد الأعدادية الرابعة، وأناث إربد الاعدادية الثانية التابعتين لوكالة الغوث الدولية للعام الدراسي 2005/ 2006 م في منطقة أربد. ومن نتائج الدراسة: أنه يوجد فروق بين متوسطي علامات طلبة المجموعتين التجريبية و الضابطة في مهارات الإتصال اللفظي والقدرة القرائية في الرياضيات وهذا الفرق لصالح طلبة المجموعة التجريبية. لا يوجد تفاعل بين تدريب المعلمين على البرنامج وجنس الطالب بالنسبة لمهارات الاتصال اللفظي والقدرة القرائية في الرياضيات .

وفي دراسة دولنيك (Dolnick,2006) التي هدفت إلى استخدام البرمجة اللغوية العصبية (NLP) في استراتيجيات وتقنيات اقامة اتصالات أفضل بين المعلمين والطلاب في المدارس المتوسطة. وكانت النتيجة من هذه الدراسة أن الغالبية العظمى من الطلاب اصبح لديهم دافعية إلى التعلم وتحقيق الذات كما وأنها شكلت لدى المعلمين دافعاً للتغيير. ولذلك فإن استخدام استراتيجيات (NLP) فعالة في تطبيقات إدارة الفصول الدراسية.

وفي دراسة النقبي وقاسم (2005) التي هدفت إلى معرفة مدى إمتلاك معلمي المرحلة الإبتدائية لمهارات التواصل الصفي اللازمه لمعلم المرحلة الإبتدائية، والكشف عن مدى توافر مهارات التواصل الصفي لدى عينة من معلمي اللغة العربية والعلوم بالمرحلة الابتدائية، وتحديد الفرق بين أداء معلمي اللغة العربية ومعلمي العلوم في مهارات التواصل الصفي، والتخوف من ضعفها لديهم لأنها مهارات أساسية يتوقف عليها نجاح عملية التعليم والتعلم داخل بيئة الصف. وكانت أدوات الدراسة عبارة عن قائمة في صورة استطلاع رأي وبطاقة ملاحظة لمهارات التواصل الصفي لدى المعلمين. أما بالنسبة لنتائج الدراسة فقد كانت أعلى مهارة تواصل لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية هي مهارة القراءة الواعية للمادة المكتوبة. أما معلمي العلوم فأعلى مهارة لديهم هي مهارة الكتابة الواضحة، وقد يرجع إمتلاك معلمي العلوم لمهارة الكتابة الواضحة أكثر من غيرها من المهارات إلى طبيعة مادة العلوم التي تتطلب التواصل الكتابي كثيراً داخل الصف .

ودراسة الفرا (2004) والتي هدفت إلى إعداد أداة لملاحظة أنماط الاتصال اللفظي التي يمارسها معلمو كليات التربية الفلسطينية والذين يعملون في الميدان مرحلة التعليم الاساسية الدنيا، والتعرف على مدى كفاءة هؤلاء المعلمين في تحقيق الاتصال اللفظي وربط ذلك بمستوى اعدادهم، وتحديد نواحي الضعف والقوة التي يمكن ان تسفر عنها عملية الرصد لانماط الاتصال اللفظي، واستخدم الباحث الملاحظة المقترحة كأداة للدراسة وطبقت الاداة على عينة ممثلة من معلمي كليات التربية الفلسطينية العاملين في وزارة التربية والتعليم في محافظتي خان يونس ورفح بقطاع غزة في مرحلة التعليم الاساسية الدنيا. ومن أبرز نتائجها أن نسبة كلام المعلمين أقل من المعدل العام البالغ (76%) ومع ذلك

فهي نسبة مقبولة. وكانت نسبة كلام المتعلمين مرتفعة وتناسب متعلمي المرحلة الاساسية، بينما كانت نسبة انقطاع التواصل
(3%) وهي نسبة مقبولة وأقل من المعدل العام (5%).

أما دراسة يوسف (2004) هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي في تنمية مهارات الاستماع لدى طلاب الصف الثاني الاعدادي في البحرين، بهدف تحديد الصورة المقترحة لبرنامج تنمية مهارات الاستماع لدى الطلاب وقياس مدى فاعليته في تحقيق الاهداف المعرفية والوجدانية، وبناء على ذلك تم تحديد مجموعة الدراسة التي تالفت من (33) طالباً من طلاب الصف الثاني الاعدادي المسجلين في الفصل الدراسي الثاني (2003/2002) بمدرسة الفارابي الاعدادية. وتم اعداد الادوات التالية وهي برنامج تعليمي لتنمية مهارات الاستماع لدى طلاب الصف الثاني الاعدادي، واختبار الكفاية اللغوية للبرنامج، ومقياس اتجاهات نحو البرنامج، ومن نتائج الدراسة ان البرنامج التعليمي المقترح يتصف بدرجة مناسبة من الفاعلية في تحقيق أهدافه المعرفية والوجدانية. وأيضاً يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي بالنسبة لاختبار الكفاية اللغوية للبرنامج لصالح التطبيق البعدي. ويوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي بالنسبة لمقياس الاتجاهات نحو البرنامج لصالح التطبيق البعدي.

ودراسة كرسوع والمقدادي (2003) هدفت إلى استقصاء أنماط الاتصال الشائعة بين طلبة الصف الثامن الاساسي في مجموعات التعلم التعاوني أثناء حلهم المسألة اللفظية الجبرية ولتحقيق ذلك اختيرت عينة من طلبة الصف الثامن بلغ عدد افرادها (49) طالباً قسموا إلى (10) مجموعات تعلم تعاوني (8) غير متجانسة في التحصيل ومجموعة واحدة مرتفعة التحصيل وأخرى منخفضة التحصيل. ومن نتائج الدراسة أن أنماط الاتصال الاكثر شيوعا فيما يتعلق لمجموعات التعلم التعاوني غير المتجانسة في التحصيل وهي: يشارك بآراء أولية حول المسالة، ويشجع على المشاركة ويوضح الافكار. وأنماط الاتصال الاكثر شيوعا فيما يتعلق بمجموعات التعلم التعاوني مرتفعة التحصيل وهي: يشارك بآراء أولية حول المسالة، ويوضح الافكار ويشجع على المشاركة، كما أن أنماط الاتصال الاكثر شيوعا فيما

يتعلق بمجموعات التعلم التعاوني منخفضة التحصيل هي: يشارك بآراء أولية حول المسالة ويطلب المساعدة من زملائه ويشجع على المشاركة.

وفي دراسة هاملين (amelinH,2003) والتي هدفت إلى دراسة دور الاتصال (اللا شفهي) (للغة الجسم والايماءات) فيما يتصل بادارة الصفوف في الحفاظ على البيئة التعليمية المنتجة، واستخدام استراتيجيات المعلمين على تهيئة بيئة تفضي إلى التعلم. واجريت هذه الدراسة في مدارس المرحلة الاعدادية، وتم تحليل التفاعل لتقييم جدواها وتوصلت النتائج إلى فعالية مثل هذه الاشارات اللا شفهية في الحفاظ على البيئة التعليمية المنتجة وتهيئة بيئة تفضي إلى التعليم.

وفي دراسة خطايبة وسعيدي (2002) والتي هدفت إلى تقصي مهارة طرح الاسئلة الصفية لدى معلمي العلوم في المرحلتين الاعدادية والثانوية في محافظة مسقط بسلطنة عمان في ضوء متغيرات الجنس والخبرة والتخصص. وكانت من أبرز النتائج: تدني أداء معلمي العلوم في مهارة طرح الاسئلة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أداء المعلمين في مهارة طرح الاسئلة تعزى للجنس أو الخبرة أو التخصص.

ودراسة أبو راس (Abu – Ras, 2002) التي هدفت إلى بحث قابلية الطريقة الاتصالية للتطبيق في بيئة تعلم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية (المملكة العربية السعودية) وذلك من خلال وصف المصاعب التي تعيق الاستخدام الفعال لهذه الطريقة وتحديدها، وأيضاً تهدف إلى اكتشاف وتقييم معرفة معلمي اللغة الانجليزية كلغة اجنبية بالاساسيات النظرية المكونة للطريقة الاتصالية وذلك باعتبارها الركيزة الاساسية والأولية لتطبيق هذه الطريقة، وقد تم إجراء الدراسة بعمل مسح محدود، وتكونت أداة الدراسة من الاستبانة وبلغ عدد أفراد العينة من (180) معلم لغة انجليزية تابعين لإدارة تعليم مكة المكرمة، ومن نتائج الدراسة أن نسبة تواجد المشاكل التي تعيق التطبيق الفعال للطريقة الاتصالية في المملكة مرتفعة وهذه المشاكل متعلقة بالمعلمين والطلاب والمنهج وبيئة التعلم والنظام التعليمي في المملكة بالإضافة إلى طبيعة الطريقة الاتصالية نفسها وكنتيجة لذلك فيمكن الحكم بضعف قابلية الطريقة

الاتصالية للتطبيق في حالة المملكة العربية السعودية كبيئة تعلم لغة اجنبية في الوقت الراهن وذلك لأن التطبيق الفعال لا يستلزم تغييرات جذرية في المجالات الستة المذكورة آنفاً، وايضاً من توصياتها أن التدريب المناسب والاقامة في مجتمع يتحدث اللغة الانجليزية كلغة أم من العوامل الحاسمة والايجابية التي يجب التركيز عليها في برامج إعداد معلمي اللغة الانجليزية.

وفي دراسة المغربي (2001) والتي هدفت إلى تحديد بعض السلبيات التي تفصل بين المتلقي والفنون التشكيلية، وتوضح الاسباب المؤدية إلى صعوبات في عملية التذوق الفني، كما تعرض لأهمية دور الناقد ووسائل الاعلام والمتاحف وصالات العرض ومناهج التربية الفنية في الارتقاء بالثقافة الفنية للمتلقي، واستخدم الباحث الاستبانة لجمع البيانات، ومن نتائج الدراسة أن المعارض الفنية والوسائل المرئية تعتبر من الجوانب الهامة في عملية الاتصال بين المتلقي والفنان، وأن هناك هوة واقعة بين مفهوم الفن الحديث وثقافة المتلقي بالمملكة العربية السعودية، وقصور دور وسائل الاعلام والناقد الفني وصالات العرض في تفعيل الاتصال بين المتلقي والعمل الفني التشكيلي. وأيضاً من أهم التوصيات أن تشتمل المعارض الفنية على الاعمال التي تعالج موضوعات تتصل بالبيئة المحلية وتفعيل دور المناهج الفنية في التعليم العام من خلال النظريات الحديثة بما ينمي القيم التذوقية ويزيد من الخبرات الجمالية.

وفي دراسة دون (Donn, 1998) التي هدفت إلى تنمية مهارات التحدث لدى طلبة الحلقة الاولى من التعليم الاساسي (الاول والثاني والثالث) الابتدائي. ومن اهم نتائجها أن للأشكال التوضيحية أثراً كبيراً في تنمية مهارات التحدث لدى الطلبة، ويفضل ان يكون اسلوب المحادثة مسجلا على شريط يسمعه الطلبة بعد تحدثهم، من أجل عقد مقارنة بين حديث الطالب، والحديث المسجل. وأيضاً من نتائجها أن استخدام اسلوب التمثيل من أفضل الاساليب التي يمكن ان تكسب الطلبة مهارات الحوار الشفهي، ولذا يعد هذا الاسلوب ضرورياً لاكساب الطلبة مهارات التحدث. ومن اجراءاتها أن الباحث قام بتدريب الطلاب عينة الدراسة على التحدث، والعمل على تنميتها، مستخدما الاشكال التوضيحية، والرسوم المختلفة، حيث يطلب منهم التعبير عن مضمون الصورة أو الشكل المعروض عليهم، وتوضيح الفكرة التي يوحي بها الشكل. وكانت معظم المواقف التعليمية بين المعلم والطالب على شكل

محادثة، تنطلق من الشكل المقدم أو الصورة. كما تم تسجيل بعض المواقف على شريط، يسمعه الطلاب بعد تحدثهم.

ودراسة قنديل والامام (1997) هدفت إلى تحديد أثر استخدام المدخل اللغوي لتدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية مهارات التواصل الرياضي وتنمية الاتجاهات لدى طلاب الصف الثاني الاعدادي نحو الكتاب المدرسي، وتكونت عينة الدراسة من (202) طالباً من بعض المدارس في إحدى محافظات مصر، ومن ثم استخدم اختبار تحصيلي واختبار للتواصل الرياضي ومقياس الاتجاهات، وقد دلت نتائج الدراسة على أن للمدخل اللغوي لتدريس الرياضيات اثراً ذا دلالة احصائية في كل من تحصيل الطلبة وتواصلهم الرياضي واتجاهاتهم نحو استخدام الكتاب المدرسي.

ودراسة حماد (1995) التي هدفت إلى تحليل التفاعل اللفظي بين المعلم والطالب في المرحلة الثانوية العامة دراسة ميدانية على الصف الثالث أدبي. وإلى تحديد ظاهرة التعلم عن طريق التفاعل اللفظي المتبادل بين المعلم والمتعلم في الصف والتوصل إلى بعض الأسس المتنوعة لقياس تفاعل المعلم وطلابه في الصف. والتوصل إلى تحديد بعض الوسائل المساعدة في وصف نشاط المعلمين في صفوفهم بأسلوب دقيق بهدف متابعة التقويم وتحسين أدائهم وكانت عينة الدراسة مكونة من طلبة الصف الثالث الثانوي أدبي (حصص تدريس مادة الفلسفة، معلمي المواد الفلسفية) من المدرسة الثانوية العامة بمدينة عين شمس (مصر). وأدوات الدراسة كانت هي بطاقة مترجمة من اللغة الفرنسية للفروق الفردية وتم حساب الصدق والثبات للبطاقة قبل تطبيقها على عينة الدراسة. ومن أبرز نتائجها أن التفاعل بين المعلم وطالب واحد ضعيف بسبب المناخ التعليمي والبيئة الدراسية في مدارسنا وكثافة الصفوف الدراسية بعدد الطلاب وزيادة أعباء ومسؤوليات المعلم. والدور المعرفي للمعلم ضعيف وإسهامه المعرفي سيء داخل الصف.

أما **دراسة سعد (1995)** والتي هدفت إلى تقويم مهارات التحدث لدى معلمي الصفوف الثلاثة الاولى من التعليم الابتدائي في بعض مدارس مدينة طنطا، وكانت عينة الدراسة مكونة من (150) معلما، ومن اجراءاتها أن الباحث قام باعداد بطاقة ملاحظة لتقويم أداء المعلمين عينة الدراسة في مهارات التحدث، وتطبيقها على عينة قوامها مائة معلم. وأيضاً قام الباحث بتحديد قائمة بمهارات التحدث التي تناسب معلمي الصفوف الثلاثة الاولى من التعليم الاساسي. وتقديم برنامج لتنمية مهارات التحدث لدى المعلمين للصفوف الثلاثة الاولى من التعليم الابتدائي وتطبيقه على عينة خمسين معلماً، ومن أهم نتائجها أن الدراسة قدمت بعض الادوات الموضوعية في مجال تعليم اللغة العربية واشتملت على استبانة بمهارات التحدث اللازمة لمعلمي الصفوف الثلاثة الاولى من التعليم الابتدائي وبطاقة ملاحظة لقياس مهارات التحدث اللازمة للمعلمين، والتوصل إلى برنامج ينمي بعض مهارات التحدث اللازمة للمعلمين، واثبت البرنامج فاعليته في تنمية بعض مهارات التحدث بصورة اكيدة وصلت إلى مستوى دلالة (0.01) في جميع المستويات الستة.

أما دراسة الشهراني (1993) التي هدفت إلى تقويم بعض مهارات معلمي العلوم في صياغة توجيه الاسئلة الشفوية الصفية، والتصرف بشأن اجابات الطلبة عنها في منطقة أبها التعليمية بالمملكة العربية السعودية. حيث اختار الباحث عينته بالطريقة العشوائية وبلغت عينة الدراسة (22) معلماً من خريجي كليات التربية، ومراكز العلوم والرياضيات، ومن تسع مدارس في المرحلة المتوسطة من المدارس الواقعة في القرى والمدن، واستخدم الباحث أداتين: الاولى: بطاقة ملاحظة، والثانية: بطاقة تحليل اسئلة المعلم الشفوية. ومن أهم نتائجها أن معظم اسئلة المعلمين جاءت في مستوى التذكر وتليها اسئلة الفهم ثم اسئلة التطبيق ثم اسئلة التحليل، وأشارت النتائج إلى ضعف المعلمين في صياغة وتوجيه الاسئلة الشفوية، وتصرفهم بشأن اجابات الطلاب منها. واوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على صياغة وتوجيه الاسئلة الشفوية.

ودراسة محمد (1991) التي هدفت إلى تقويم محتوى كتب العلوم وأسئلتها بالحلقة الإبتدائية من التعليم الأساسي في عمليات العلم الأساسية حيث تم تحليل محتوى كتب العلوم للصفوف الأول والثاني والثالث والرابع والخامس وكان من أهم نتائج الدراسة إحتلال عملية الاتصال لأكثر من نصف محتوى الكتب التي حللت، كما أنه يوجد تركيز على أسئلة الاتصال أيضاً في جميع الكتب التي حللت حيث بلغ هذا الاهتمام نصف عدد الأسئلة في كل الكتب ما عدا كتاب الصف الرابع، والصف الخامس، حيث بلغ عدد أسئلة الاتصال في كل منها ما يقارب الثلث .

وأما دراسة السيد (1990) التي هدفت إلى معرفة أثر إستخدام مدخلي الإكتشاف شبه الموجه والتدريبات المعملية على بعض أنماط التفاعل اللفظي في تدريس العلوم لطالبات الصف الثاني من الحلقة الإعدادية بالتعليم الأساسي، وقد تم إختيار العينة عشوائياً من طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية بسوهاج (مصر) في العام الجامعي 89-1990م، وبلغ عددهن في مجموعة البحث ثماني عشرة طالبة معلمة: تسع منهن تم اختيارهن من قسم التاريخ الطبيعي، وتسع من قسم الطبيعة والكيمياء، وعند بدء تدريبهن على تنفيذ مدخلي الدراسة المعملية تم تقسيمهن الى ثلاث مجموعات فرعية: اثنتان تجريبيتان والثالثة عوملت كمجموعة ضابطة. ومن أدوات البحث قام الباحث بإعداد كتيبات للطالبات ودليلين للطالبات المعلمات وبرنامج تعليمي لتدريب الطالبات المعلمات على تنفيذ مدخلي الدراسة المعملية وأداة لملاحظة وتحليل التفاعل اللفظي وهي نسخة معدلة لأداة فلاندرز بإستخدام أداتي (أميدون – هنتر) وروبرت هولي من إعداد الباحث. وأشارت نتائج الاداء التدريسي القبلي إلى أن تسع عشرة فئة سلوكية من اجمالي فئات أداة ملاحظة التفاعل اللفظي العشرين قد حدثت أثناء تفاعل الطالبة المعلمة مع طالباتها, وتفاعل الطالبات فيما بينهن, وأن الفئة السلوكية الوحيدة التي لم تظهر في الاداء التدريسي القبلي كانت لدى الفئات المكونة لحديث الطالبة المعلمة وهي " نقد الطالبة المعلمة لمشاعر طالباتها ". ودراسة نواحي القوة والضعف في أنماط التفاعل اللفظي بين الطالبات المعلمات وطالباتهن وبين الطالبات بعضهن ببعض .

و**دراسة القرشي (1988)** التي هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين اتجاهات المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية نحو طلابهم ومظاهر التفاعل اللفظي بين المدرس والطالب داخل حجرة الدراسة اشتملت عينة الدراسة على (63) معلماً ومعلمة بالمرحلة الابتدائية، نصفهم من الذكور والنصف الاخر من الاناث يقومون بتدريس التربية الاسلامية واللغة العربية والرياضيات والعلوم موزعين على الصفوف الدراسية من الصف الاول الى الصف الرابع. أما بالنسبة إلى أداة البحث تكونت من مقياس اتجاهات المدرسين نحو الطلبة إعداد القرشي، واسلوب فلاندرز بتحليل التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة. وقد تلخصت نتائج البحث في ظهور فروق دالة بين مجموعتين من المعلمين ذوي الاتجاهات المرتفعة نحو الطلبة ومجموعة المعلمين ذوي الاتجاهات المنخفضة نحو الطلبة في الفئة الخاصة باسئلة المعلم وكانت الفروق في صالح مجموعة المعلمين ذوي الاتجاهات المرتفعة نحو الطلبة. فقد اوصت الدراسة بضرورة السمات الشخصية اللازمة في الطالب والمعلم قبل التحاقه بمعاهد وكليات الإعداد وكذلك الإهتمام بتنمية الإتجاهات الموجبة نحو الطلبة ونحو المهنة من خلال البرنامج التربوي، وأخيراً الإهتمام بتوفير الجو النفسي الاجتماعي داخل حجرة الدراسة.

و**دراسة محمد (1986)** حيث هدفت إلى دراسة تشخيصية لمهارات الاتصال لدى معلمي العلوم في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي، واختيرت العينة عشوائياً من بين معلمي العلوم العامة بمدارس الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي بمدينة قنا وعددها (35) معلماً. وتم إجراء قياس قبلي لأفراد العينة, وتم إعداد برنامج لتحديد هذه المهارات وبعد ذلك أجريت عملية القياس البعدي لأفراد العينة واستخدمت الدراسة في عمليات القياس الأدوات التالية: استبانة من إعداد الباحث وبطاقة الملاحظة من إعداد الباحث. وأكدت النتائج على أن هناك مهارات أداها الأفراد أداء جيداً مثل مهارة استخدام الوحات العملية المصورة الجاهزة ومهارات أداها الأفراد أداء متوسطاً أو قريباً من المتوسط مثل مهارة تقديم الدرس وجذب الإنتباه. ومهارات أداها الأفراد أداءاً ضعيفاً مثل مهارة استخدام الأسئلة في المناقشة. ولقد أوصت الدراسة بتحسين ما هو موجود عن طريق محاولة في إتجاه تفريد التعليم وتدريس علم الاتصال في كليات التربية وإعداد المعلم إعداداً مهنياً يحقق أهداف الاتصال المنشود .

و **دراسة شنيدر وديسلمس(Snyder and Deselms ,1982)** التي هدفت إلى تعليم التواصل، من خلال إدارة الفصل التي تشجع عليه وعن طريق بعض الانشطة الوظيفية التي تجري في الصف. ومن اجراءاتها أن الباحث قام بمناقشة ثلاثة اقتراحات عن تعليم اللغة وتوظيفها وهي على النحو التالي: - اللغة اداة شخصية للتعبير عن افكار الفرد، وأيضاً المتطلبات الشخصية للتواصل والتبادل الشخصي. ثم وضع الباحث ثلاث خطط لتعليم التواصل، عن طريق جلسات لمجموعات صغيرة واقتراح أنشطة خاصة بالصف، تعمل على تشجيع التعبير عن النفس في اختيار اللغة لموقف تواصلي محدد. ومن أهم نتائجها أن الصف العادي لا يقدم فرص تواصل واقعية، والتواصل الابداعي يستلزم تكوين مجموعات صغيرة، لتحقيق تفاعل من قبل الطلبة اكثر مما يحدث في نموذج الفصل الكامل. والمواقف الطبيعية ذات المعنى بالنسبة للطلبة والتي تشابه المواقف الحوارية العادية ومن خلال مجموعات قوامها (5-8) افراد في المستوى الجامعي تكون اكثر فاعلية للطلبة. أما في المستوى الثانوي تكون المجموعة التي قوامها (2-4) افراد اكثر فاعلية.

و **دراسة شيفلر وسوسر ونادلمان (ShifflerK, Sauser, and Nadelman, 1977)** التي هدفت إلى بحث العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك الصفي (التفاعل الاجتماعي الذي يتضمن العدوانية، والمساعدة، والتعزيز، والسلوكيات الإبداعية) وقد تكونت عينة الدراسة من (53) طالباً من صفوف المرحلة الإبتدائية، وتم جمع المعلومات عن طريق الملاحظة الطبيعية والأساليب السوسيومترية، وأعطى الأفراد مقياس مفهوم الذات ومقياس العلاقات الاجتماعية، وأظهرت النتائج أن الأطفال الذين تقوم علاقاتهم مع معلميهم على الدعم والتعزيز يكون لديهم مفهوم الذات أعلى كما يظهر لديهم تفاعل اجتماعي مرتفع مع زملائهم .

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، لاحظت الباحثة عدم وجود دراسة متكاملة من الدراسات السابقة تناولت متغيرات الدراسة الحالية، إلا أن الباحثة قامت بعرضها لأن بعضها ولو جزئيا كان يمس الهدف المطلوب منها، وامكن تصنيفها كالتالي:

- دراسات تناولت مهارات الاتصال اللفظي بشكل مباشر.
- دراسات تناولت مهارات الاتصال اللا شفهي.
- دراسات تناولت مهارات التواصل الصفي.
- دراسات تناولت برامج تدريبية الى التفاعل الاجتماعي.
- دراسات تناولت مهارات طرح الاسئلة الصفية.
- دراسات تناولت مهارات التحدث.

دراسات تناولت مهارات الاتصال اللفظي بشكل مباشر مثل دراسة العنزي (2009) ، ودراسة محمد (1986) ، ودراسة ها وسونق (ha and song ,2009) ، ودراسة موتيت وجارزا (mottet, 2008 and garza)، ودراسة أبو عبيد وجرادات (2008)، ودراسة السيد (1990)، ودراسة حماد (1995)، ودراسة محمد (1991)، ودراسة القرشي (1988)، ودراسة الفرا (2004)، ودراسة كيكاس وزملائه (Kika et all, 2008)، ودراسة الميلبي (2009).

ودراسات تناولت مهارات الاتصال أللا شفهي مثل دراسة هاملين (2003)، ودراسة كرسوع والمقدادي (2003).

ودراسات تناولت برامج تدريبية إلى التفاعل الاجتماعي مثل دراسة أبو عبيد (2007)، ودراسة شيفلر وسوسر ونادلمان (shifflerK, sauser, and nadelman, 1977)، ودراسة الشهري (2010).

ودراسات تناولت مهارات التواصل الصفي مثل دراسة النقبي وقاسم (2005)، ودراسة قنديل والامام (1997)، ودراسة شنيدر وديسلمس (Snyder and Deselm.1982)، وفي دراسة المغربي (2001)، ودراسة أبو راس (Abu – Ras, 2002).

دراسات تناولت مهارات طرح الاسئلة الصفية مثل دراسة خطايبة وسعيدي (2002)، ودراسة الشهراني (1993).

ودراسات تناولت مهارات التحدث مثل دراسة سعد (1995)، ودراسة دون (1998)، دراسة يوسف (2004).

اتفقت الدراسات السابقة مع دراسة الباحثة حيث أن معظمها استخدم المنهج الوصفي لملاءمته طبيعة هذه الدراسة، كذلك اتفقت معظمها في استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات.

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة استفادت الباحثة ما يلي:

1- التعرف على المنهج العلمي لهذه الدراسة.
2- التعرف على أداة الدراسة المناسبة لمثل هذا النوع من الدراسات.
3- طريقة اختيار عينة البحث.
4- التعرف على محاور أداة الدراسة والاسلوب العلمي والاحصائي المستخدم.
5- الاستفادة من هذه الدراسات في مناقشة النتائج.

وترى الباحثة أن هذه الدراسة تميزت عن الدراسات السابقة بما يلي:

- تعتبر الدراسة الاولى من نوعها والتي تقوم بدراسة مهارات الاتصال اللفظي في فلسطين.
- تناولت هذه الدراسة مجتمعاً ومتغيرات ومحاور لم يتم بحثها في الدراسات السابقة.

الفصل الثالث

طريقة الدراسة وإجراءاتها

يشتمل هذا الفصل على وصف لمنهج الدراسة ومجتمعها وعينتها، كما يتضمن وصفاً لأداة الدراسة المستخدمة وإجراءات الصدق والثبات لتلك الأداة، والطرق الاحصائية التي استخدمت في استخلاص نتائج الدراسة وتحليلها.

1.3 منهج الدراسة :

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

2.3 مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات العلوم العاملين في المدارس الحكومية الاساسية في محافظتي
" رام الله والبيرة " وأريحا، البالغ عددهم حسب احصائيات وزارة التربية والتعليم (797) معلماً ومعلمة.

الجدول (1.3) يبين مجتمع الدراسة:

المحافظة	ذكور	إناث	المجموع
"رام الله والبيرة "	225	492	717
أريحا	21	59	80
المجموع	246	551	797

3.3 عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة باستخدام طريقة العينة الطبقية العشوائية، حيث بلغت نسبة العينة (20%)، وبلغ عدد أفراد العينة (159) معلماً ومعلمة، ويبين الجدول التالي مجتمع الدراسة:

الجدول (2.3) يبين عينة الدراسة:

المحافظة	ذكور	إناث	المجموع
"رام الله والبيرة "	45	98	143
أريحا	4	12	16
المجموع	49	110	159

الجدول (3.3) يبين عينة الدراسة الكلية حسب المتغيرات

العينة	الجنس (ذكر، أنثى)	سنوات الخبرة	المؤهل العلمي	التخصص
عدد العينة الكلي	159	159	159	159
المفقود من العينة	0	0	0	0

الجنس الجدول(4.3)

	العينة	النسبة المئوية	النسبة التراكمية
ذكر	49	30.8	30.8
انثى	110	69.2	100.0
المجموع	159	100.0	

سنوات الخبرة الجدول (5.3)

	العينة	النسبة المئوية	النسبة التراكمية
أقل من 5 سنوات	55	34.6	34.6
5-10 سنوات	37	23.3	57.9
أكثر من 10 سنوات	67	42.1	100.0
المجموع	159	100.0	

المؤهل العلمي الجدول (6.3)

	العينة	النسبة المئوية	النسبة التراكمية
دبلوم	41	25.8	25.8
بكالوريوس	108	67.9	93.7
أعلى من بكالوريوس	10	6.3	100.0
المجموع	159	100.0	

التخصص الجدول (7.3)

	العينة	النسبة المئوية	النسبة التراكمية
علوم	64	40.3	40.3
رياضيات	16	10.1	50.3
غير ذلك	79	49.7	100.0
المجموع	159	100.0	

4.3 أداة الدراسة :

قامت الباحثة بالاطلاع على الدراسات السابقة والادب النظري للدراسات التي لها علاقة بالموضوع، ورأت الباحثة أن الاستبانة التي استخدمها الباحث العنزي في رسالته (2009). أنها مناسبة لموضوع البحث ولذلك قامت الباحثة بتبني إلستبانة العنزي وتحوي على (90) فقرة، الملحق (2) موزعة على عشرة محاور، وبعد عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص، تم اجراء العديد من التغييرات والتعديلات وذلك لتناسب موضوع البحث، وقد أصبح عدد فقرات الاستبانة (80) فقرة ، وبعد التاكد من صدق الأداة، تكونت في صورتها النهائية من جزأين الملحق رقم (3) هما:

الجزء الأول: احتوى على معلومات شخصية تتعلق بالمستجيب (الجنس، المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص).

الجزء الثاني: احتوى على فقرات الاستبانة التي تتضمن مهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم للمرحلة الاساسية وعددها (80) فقرة موزعة على المحاور التالية:

- المحور الأول الاتصال اللفظي والعلاقات الانسانية في بيئة التعلم: ويتكون من (12) فقرة وهي الفقرات التي تحمل الأرقام من (1-12).

- المحور الثاني الاتصال اللفظي ومهام الادارة الصفية: ويتكون من (10) فقرات وهي الفقرات التي تحمل الارقام من (13- 22).

- المحور الثالث الاتصال اللفظي وخصائص العلوم، كمقرر دراسي ذي بناء معرفي: ويتكون من (11) فقرة وهي الفقرات التي تحمل الأرقام من (23-33).

- المحور الرابع الاتصال اللفظي وخصائص النمو اللغوي المرتبطة بالمرحلة العمرية لطلاب المرحلة الاساسية : ويتكون من (7) فقرات وهي الفقرات التي تحمل الأرقام من (34-40).

- المحور الخامس الاتصال اللفظي والاسئلة الصفية: ويتكون من (9) فقرات وهي الفقرات التي تحمل الأرقام من (41- 49).

- المحور السادس الاتصال اللفظي والفروق الفردية بين الطلبة وصعوبات التعلم: ويتكون من (13) فقرة وهي الفقرات التي تحمل الأرقام من (50- 62).

- المحور السابع الاتصال اللفظي ومهارات الاداء اللفظي اللغوي: ويتكون من (7) فقرات والتي تحمل الأرقام من (63- 69).

- المحور الثامن الاتصال اللفظي وتعزيز الرسائل اللفظية برسائل غير لفظية مدعمة : ويتكون من (11) فقرة وهي الفقرات التي تحمل الأرقام من (70-80).

واتبعت كل فقرة ميزان تقدير وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي وعلى الشكل الآتي: بدرجة عالية جداً (5) درجات، بدرجة عالية (4) درجات، بدرجة متوسطة (3) درجات، بدرجة متدنية (2) درجة، بدرجة متدنية جداً (1) درجة.

1.4.3 صدق الاداة:

للتحقق من صدق فقرات الاستبانة وصلاحيتها من حيث الصياغة والمضمون ومناسبتها للمجال الذي أدرجت ضمنه وشمولها للجوانب المتعلقة بالاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية حيث تم عرضها على مجموعة من المختصين في جامعة القدس، وجامعة النجاح الوطنية وجامعة الخليل وجامعة القدس المفتوحة (فرع أريحا) و(فرع الخليل)، ومديرية التربية والتعليم / جنوب الخليل، وتم أخذ آرائهم حول الاداة ومناسبتها للدراسة الحالية، والتأكد من صدق ما تحويه من عبارات من حيث الصياغة اللغوية ودرجة انتماء البنود للمحاور ودرجة وضوحها. وبناء على آراء المحكمين ومقترحاتهم تم تعديل وصياغة الكثير من الفقرات. لتصبح عدد الفقرات في الاستبانة في صورتها النهائية (80) فقرة. بعد أن كان عدد فقرات الاستبانة في صورتها الاولية (90) فقرة تنتمي إلى (10) محاور، والتي أصبحت بعد التعديل والدمج والحذف (80) فقرة و(8) محاور في الملحق رقم (3).

2.4.3 ثبات الأداة :

قامت الباحثة بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من(32) معلماً ومعلمةً من مجتمع الدراسة من معلمي العلوم للمرحلة الاساسية خارج عينة الدراسة وتم استخراج معامل ثبات اداة الدراسة باستخدام كرونباخ - ألفا (Gronbach Alpha). لمحاور أداة الدراسة والدرجة الكلية كما يتضح في الجدول

(8.3) .

الجدول (8.3) يبين معامل ثبات اداة الدراسة باستخدام كرونباخ - ألفا (Gronbach Alpha) لمحاور أداة الدراسة والدرجة الكلية

الرقم	المحور	عدد الفقرات	قيمة ألفا
1	محور الاتصال اللفظي والعلاقات الانسانية في بيئة التعلم.	12	0.87
2	محور الاتصال اللفظي ومهام الادارة الصفية.	10	0.83
3	محور الاتصال اللفظي وخصائص العلوم، كمقرر دراسي ذي بناء معرفي.	11	0.85
4	محور الاتصال اللفظي وخصائص النمو اللغوي المرتبطة بالمرحلة العمرية لطلاب المرحلة الاساسية.	7	0.69
5	محور الاتصال اللفظي والاسئلة الصفية.	9	0.80
6	محور الاتصال اللفظي والفروق الفردية بين الطلبة وصعوبات التعلم.	13	0.88
7	محور الاتصال اللفظي ومهارات الاداء اللفظي اللغوي.	7	0.70
8	محور الاتصال اللفظي وتعزيز الرسائل اللفظية برسائل غير لفظية مدعمة.	11	0.86
	الدرجة الكلية	80	0.92

5.3 متغيرات الدراسة :

تتضمن الدراسة المتغيرات التالية:

المتغيرات المستقلة وهي:

- الجنس: وله مستويان (ذكر، أنثى).
- سنوات الخبرة: ولها ثلاث مستويات (أقل من 5 سنوات، 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).
- المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات (دبلوم، بكالوريوس، أعلى من بكالوريوس).
- التخصص: وله ثلاث مستويات (علوم، رياضيات، غير ذلك).

أما المتغير التابع فهو:

- متوسطات استجابات العينة على مهارات الاتصال اللفظي.

6.3 إجراءات الدراسة:

قامت الباحثة باتباع الخطوات التالية لإجراءات الدراسة:

بعد ظهور الاستبانة في صورتها النهائية تم التأكد من صدق الاستبانة عن طريق عرضها على السادة المحكمين وتم التأكد من ثباتها باستخدام معادلة كرونباخ - ألفا.

- تم الحصول على كتاب تسهيل مهمة من قسم الدراسات العليا في جامعة القدس موجه إلى الجهات المختصة في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية الموجه إلى مجتمع الدراسة من معلمي العلوم للمرحلة الاساسية في محافظة " رام الله والبيرة " وأريحا.
- تم الحصول على كتاب تسهيل مهمة من مدير التربية والتعليم لمحافظة أريحا موجه إلى مجتمع الدراسة من معلمي العلوم للمرحلة الاساسية في محافظة أريحا.
- وتم إعداد وتطوير أداة الدراسة التي تم تبنيها من دراسة العنزي (2009) ثم تم التحقق من صدقها وثباتها عن طريق تطبيقها على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة.

- واختيرت عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية وذلك لأنها الأنسب للدراسة.
- وبعد ذلك تم توزيع الأداة على جميع أفراد عينة الدراسة من معلمي العلوم للمرحلة الأساسية وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني للعام 2010/ 2011م.
- وتم جمع الاستبانات بعد ثلاثة أسابيع وتحليلها.
- وعولجت إحصائياً باستخدام (SPSS).
- وتم كتابة الرسالة النهائي.

7.3 المعالجة الاحصائية: (التحليل الاحصائي)

تم تحليل البيانات بالتحليل الاحصائي المناسب باستخدام برنامج الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) . وتم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية. وتم استخدام الاختبارات الاحصائية التالية:

- اختبار(t _ test) للعينات المستقلة.
- معامل الثبات كرونباخ - ألفا (Gronbach Alpha).
- تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA).
- اختبار (L.S.D) للمقارنات البعدية.

وتم التحقق من الفرضيات كما يلي:

الجدول (9.3)

الاختبار المناسب للتحقق من الفرضيات

الجدول (9.3)

الفرضية	الاختبار المناسب
الفرضية الاولى	Independent t – test
الفرضية الثانية	One way ANOVA
الفرضية الثالثة	One way ANOVA
الفرضية الرابعة	One way ANOVA

واعتمد المقياس التالي لتحديد درجة الاختبار المناسب (دنديس، 2009؛ شتات، 2007)

الجدول (10.3)

الدرجة	قيمة المتوسطات الحسابية
درجة عالية جداً	5:00 - 4:00
درجة عالية	3:99 - 3:50
درجة متوسطة	3:49 - 3:00
درجة متدنية	2:99 - 2:50
درجة متدنية جداً	أقل من 2:50

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

تضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها، بعد القيام بجمع البيانات بواسطة أداة الدراسة، وعرضها وفقاً لأسئلة الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نص السؤال الأول" ما مستوى مهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم في المرحلة الاساسية في محافظتي " رام الله والبيرة " وأريحا؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد العينة على مجالات الدراسة والأداة الكلية، كما في الجدول (1.4):

جدول (1.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء افراد العينة على محاور مهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم للمرحلة الاساسية

الرقم	الفقرة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجةِ
1	الاتصال اللفظي وتعزيز الرسائل اللفظية برسائل غير لفظية مدعمة	159	3.61	0.27	عالية
2	الاتصال اللفظي ومهام الادارة الصفية	159	3.55	0.18	عالية
3	الاتصال اللفظي ومهارات الاداء اللفظي اللغوي	159	3.47	0.34	متوسطة
4	الاتصال اللفظي والعلاقات الانسانية في بيئة التعلم	159	3.47	0.24	متوسطة
5	الاتصال اللفظي وخصائص النمو اللغوي المرتبطة بالمرحلة العمرية لطلاب المرحلة الاساسية	159	3.46	0.28	متوسطة
6	الاتصال اللفظي والاسئلة الصفية	159	3.38	0.37	متوسطة
7	الاتصال اللفظي والفروق الفردية بين الطلبة وصعوبات التعلم	159	3.33	0.36	متوسطة
8	الاتصال اللفظي وخصائص العلوم، كمقرر دراسي ذي بناء معرفي	159	3.20	0.20	متوسطة
	الدرجة الكلية	159	3.43	0.16	متوسطة

يتضح من الجدول (1.4) أن تقديرات عينة الدراسة لمهارات الاتصال اللفظي على الدرجة الكلية جاءت بدرجة متوسطة وفق المقياس الوزني الذي اعتمدته الدراسة، بمتوسط حسابي مقداره (3.43)، وانحراف معياري (0.16)، وتشير القيم أن محور الاتصال اللفظي وتعزيز الرسائل اللفظية برسائل غير لفظية مدعمة في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (3.61)، وانحراف معياري (0.27)، وجاء محور الاتصال اللفظي ومهام الأدارة الصفية بمتوسط حسابي (3.55)، وانحراف معياري (0.18)، وحل في المرتبة الثالثة محور الاتصال اللفظي ومهارات الأداء اللفظي اللغوي بمتوسط حسابي (3.47) ، وانحراف معياري (0.34)، وحل بالمرتبة الرابعة محور الاتصال اللفظي والعلاقات الانسانية في بيئة التعلم بمتوسط حسابي (3.47)، وانحراف معياري (0.24)، وجاء في المرتبة الخامسة محور الاتصال اللفظي وخصائص النمو اللغوي المرتبطة بالمرحلة العمرية لطلاب المرحلة الاساسية بمتوسط حسابي (3.46)، وانحراف معياري (0.28)، وجاء في المرتبة السادسة محور الاتصال اللفظي والاسئلة الصفية بمتوسط حسابي (3.38)، وانحراف معياري (0.37)، وجاء في المرتبة السابعة محور الاتصال اللفظي والفروق الفردية بين الطلبة وصعوبات التعلم بمتوسط حسابي (3.33)، وانحراف معياري (0.36)، وجاء في المرتبة الثامنة والأخير محور الاتصال اللفظي وخصائص العلوم، كمقرر دراسي ذي بناء معرفي بمتوسط حسابي (3.20)، وانحراف معياري (0.20).

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء افراد العينة على فقرات مجالات الدراسة حيث كانت على النحو التالي:

1- المحور الاول: الاتصال اللفظي وتعزيز الرسائل اللفظية برسائل غير لفظية مدعمة

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء افراد العينة على فقرات هذا المحور كما هي موضحة في جدول (2.4):

الجدول (2.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء افراد العينة على فقرات محور الاتصال اللفظي وتعزيز الرسائل اللفظية برسائل غير لفظية مدعمة .

الرقم	الفقرة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أبتسم عند توجيه الطلبة الذين لم يصيبوا في الحل	159	3.94	0.83	عالية
2	أعزز رسائل الطلبة غير اللفظية تعزيزاً لفظياً مناسباً	159	3.93	0.73	عالية
3	أشير باليد بما يوحي بالمنع عند تنبيه أحد الطلاب عند وقوعه في سلبية ما	159	3.89	0.75	عالية
4	أهز بالراس بالنفي عند استخدام عبارات مثل:(اجابة ناقصة أو أعد المحاولة...)	159	3.88	0.86	عالية
5	أستخدم مصطلحات الاتجاه (يمين، يسار، فوق، تحت،...) عند التحدث	159	3.84	0.79	عالية
6	أظهر الحماسة أثناء التعرض لفكرة ما	159	3.55	0.60	عالية
7	أنظر او اشير الى الطلبة عند توجيههم لفظياً	159	3.48	0.71	متوسطة
8	أظهر البشاشة عند غلقاء تحية الاسلام في بداية الحصة، وعند مغادرة الصف	159	3.43	0.53	متوسطة
9	أتلفظ بما ادونه كتابياً على السبورة	159	3.43	0.52	متوسطة
10	أتحرك بين الطلبة أثناء الحديث عن نقطة مهمة	159	3.37	0.56	متوسطة
11	أهز الرأس بالايجاب عند استخدام عبارات مثل: (أحسنت أو ممتاز أو أثابك الله،...)	159	2.97	0.94	متدنية
	الدرجة الكلية	159	3.61	0.27	عالية

نلاحظ من خلال الجدول (2.4) أن الفقرة (1) التي تنص على " أبتسم عند توجيه الطلبة الذين لم يصيبوا في الحل" حصلت على درجة عالية فيما يخص مهارات الاتصال اللفظي وذلك بمتوسط حسابي (3.94)، وانحراف معياري (0.83)، تليها الفقرة (2) والتي تنص على " أعزز رسائل الطلبة غير اللفظية تعزيزاً لفظياً مناسباً " وذلك بمتوسط حسابي (3.93)، وانحراف معياري (0.73)، في حين أن أقل درجة في مهارات الاتصال اللفظي كانت الفقرة (11) والتي نصها " أهز الرأس بالايجاب عند استخدام عبارات مثل: (أحسنت أو ممتاز أو أثابك الله،...) " وذلك بمتوسط حسابي (2.97)، وانحراف معياري (0.94)، وكانت الدرجة الكلية لمهارات الاتصال اللفظي على المحور ككل عالية وذلك بمتوسط حسابي (3.61)، وانحراف معياري (0.27).

2- المحور الثاني: الاتصال اللفظي ومهام الادارة الصفية:

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء افراد العينة على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في جدول (3.4):

الجدول (3.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء افراد العينة على فقرات محور الاتصال اللفظي ومهام الادارة الصفية.

الرقم	الفقرة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	اقطع الشرود الذهني لبعض الطلبة، أو لأحدهم بعبارات لفظية مناسبة دون توبيخ	159	4.04	0.67	عالية جدا
2	اقدم الارشادات والتوجيهات المرتبطة بالشرح بشكل جماعي	159	4.03	0.71	عالية جدا
3	احذر من سلوك الطلبة السلبي باسلوب لفظي يقبله الطلبة	159	3.94	0.57	عالية
4	استحسن سلوك الطلبة الدال على الانضباط، والالتزام بتوجهاته	159	3.93	0.69	عالية
5	استخدم التذكير اللفظي البسيط في ايقاف السلوك السلبي	159	3.84	0.45	عالية
6	اركز النقاش على الافكار الرئيسة	159	3.84	0.44	عالية
7	اوضح قواعد السلوك الضابطة لمجريات المواقف الصفية في بداية الفصل الدراسي	159	3.58	0.55	عالية
8	أنتبه الى أن جميع الطلبة يستمعون جيداً لما يتم عرضه	159	3.55	0.52	عالية
9	أظهر الثقة بالنفس أثناء التحدث	159	3.28	0.69	متوسطة
10	اتعرف على اصوات الطلبة	159	1.44	0.81	متدنية جدا
	الدرجة الكلية	159	3.55	0.18	عالية

نلاحظ من الجدول (3.4) أن الفقرة (1) التي تنص على " أقطع الشرود الذهني لبعض الطلبة، أو لأحدهم بعبارات لفظية مناسبة دون توبيخ " حصلت على درجة عالية جداً فيما يخص مهارات الاتصال اللفظي وذلك بمتوسط حسابي (4.04)، وانحراف معياري (0.67)، تليها الفقرة رقم (2) والتي نصها " أقدم الارشادات والتوجيهات المرتبطة بالشرح بشكل جماعي " وذلك بمتوسط حسابي (4.03)، وانحراف معياري (0.71)، في حين أن أقل درجة في مهارات الاتصال اللفظي كانت الفقرة (10) التي نصها " أتعرف على اصوات الطلبة " وذلك بمتوسط حسابي (1.44)، وانحراف معياري (

0.81)، وكانت الدرجة الكلية لمهارات الاتصال اللفظي على المحور ككل عالية وذلك بمتوسط حسابي (3.55)، انحراف معياري (0.18).

3- المحور الثالث: الاتصال اللفظي ومهارات الاداء اللفظي اللغوي

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد العينة على فقرات هذا المحور كما هي موضحة في جدول (4.4):

الجدول (4.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء افراد العينة على فقرات محور الاتصال اللفظي ومهارات الاداء اللفظي اللغوي.

الرقم	الفقرة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أركز على الايجاز اللفظي، وقصر الجمل بما يحقق الفهم	159	4.08	0.69	عالية جدا
2	أستخدم الفاظاً عربية فصحى بسيطةً	159	4.06	0.71	عالية جدا
3	أستخدم الجمل الفعلية كمميز للغة العربية كلغة افعال	159	3.79	0.88	عالية
4	أقدم تغذية راجعة فورية للتنبيه على الاخطاء العلمية التي يقع فيها الطلبة أثناء حديثهم	159	3.47	0.53	متوسطة
5	أميز بين الكلمات، أو الحروف، ذات النغمات المتشابهة	159	3.45	0.77	متوسطة
6	أراعي ترابط الجمل في السياق الواحد	159	3.30	0.48	متوسطة
7	أجعل نبرة الصوت نائبة عن علامات الترقيم في إكساب الجمل معانيها او وضع اشارات	159	2.18	1.38	متدنية جدا
	الدرجة الكلية	159	3.47	0.34	متوسطة

نلاحظ من خلال الجدول (4.4) أن الفقرة (1) التي تنص على " أركز على الايجاز اللفظي، وقصر الجمل بما يحقق الفهم " حصلت على درجة عالية جداً فيما يخص مهارات الاتصال اللفظي وذلك بمتوسط حسابي (4.08)، وانحراف معياري (0.69)، تليها الفقرة (2) والتي تنص" على أستخدم الفاظاً عربية فصحى بسيطةً " وذلك بمتوسط حسابي (4.06)، وانحراف معياري (0.71)، في حين أن أقل درجة في مهارات الاتصال اللفظي كانت الفقرة (7) والتي نصها " أجعل نبرة الصوت نائبة عن علامات الترقيم في إكساب الجمل معانيها أو وضع اشارات " وذلك بمتوسط حسابي (2.18)،

وانحراف معياري (1.38)، وكانت الدرجة الكلية لمهارات الاتصال اللفظي على المحور ككل متوسطة ذلك بمتوسط حسابي (3.47)، وانحراف معياري (0.34).

4- المحور الرابع: الاتصال اللفظي والعلاقات الانسانية في بيئة التعلم.

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء افراد العينة على فقرات هذا المحور كما هي موضحة في جدول (5.4):

الجدول (5.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء افراد العينة على فقرات محور الاتصال اللفظي والعلاقات الانسانية في بيئة التعلم.

الرقم	الفقرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أعطي الطلبة فرصاً مناسبة للتعبير عن أفكارهم وآرائهم	159	4.23	0.65	عالية جدا
2	أعتدل في التقبل اللفظي لمشاعر الطلبة	159	4.01	0.59	عالية جدا
3	أتجنب مقاطعة حديث الطالب، أو اسكاته	159	4.00	0.63	عالية جدا
4	أتجنب الالفاظ المسيئة للطلبة	159	4.00	0.73	عالية جدا
5	أثير دافعية الطلبة للتعلم اللفظي باساليب متنوعة	159	3.68	0.54	عالية
6	أعزز إجابات الطلبة بعبارات لفظية مشجعة	159	3.47	0.59	متوسطة
7	أجيب عن تساؤلات الطلبة، واستفساراتهم باحترام	159	3.46	0.50	متوسطة
8	أصغي باهتمام لإجابات الطلبة	159	3.45	0.52	متوسطة
9	أثير دافع الاستماع عند الطلبة	159	3.27	0.94	متوسطة
10	أنادي الطلبة بأسمائهم	159	3.25	0.48	متوسطة
11	أستخدم إبداء الرأي في الحوار اللفظي في بيئة التعلم	159	2.96	1.28	متدنية
12	أستخدم تلميحات لفظية محفزة في توجيه الطالب المخطئ	159	1.85	1.35	متدنية جدا
	الدرجة الكلية	159	3.47	0.24	متوسطة

نلاحظ من الجدول (5.4) أن الفقرة (1) التي تنص على " أعطي الطلبة فرصاً مناسبة للتعبير عن أفكارهم وآرائهم " حصلت على درجة عالية جداً فيما يخص مهارات الاتصال اللفظي. وذلك بمتوسط حسابي (4.23)، وانحراف معياري (0.65)، تليها الفقرة (2) التي نصها " أعتدل في التقبل اللفظي لمشاعر الطلبة " وذلك بمتوسط حسابي (4.01)، وانحراف معياري (0.59)، في حين أن أقل درجة

في مهارات الاتصال اللفظي كانت الفقرة (12) والتي نصها " أستخدم تلميحات لفظية محفزة في توجيه الطالب المخطئ " وذلك بمتوسط حسابي (1.85)، وانحراف معياري (1.35).

وكانت الدرجة الكلية لمهارات الاتصال اللفظي على المحور ككل متوسطة وذلك بمتوسط حسابي (3.47)، وانحراف معياري(0.24).

5- المحور الخامس: الاتصال اللفظي وخصائص النمو اللغوي المرتبطة بالمرحلة العمرية لطلاب المرحلة الاساسية . كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء افراد العينة على فقرات هذا المحور كما هي موضحة في جدول (6.4):

الجدول (6.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء افراد العينة على فقرات محور الاتصال اللفظي وخصائص النمو اللغوي المرتبطة بالمرحلة العمرية لطلاب المرحلة الاساسية .

الرقم	الفقرة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أستخدم مفردات لفظية في مستوى إدراك الطلبة وفهمهم	159	4.18	0.72	عالية جدا
2	أراعي الفترة الزمنية التي يستطيع الطالب التحدث خلالها بشكل متواصل	159	3.98	0.67	عالية
3	أعطي البدائل الفصحى لألفاظ الطلبة العامية أو الأجنبية إن وجدت	159	3.71	0.95	عالية
4	أراعي مستوى لغة الطلبة اللفظية اثناء حديثهم	159	3.50	0.64	عالية
5	أقدم أمثلة ملموسة ترتبط ببيئة الطلبة، وحياتهم اليومية	159	3.49	0.51	متوسطة
6	أستخدم المفردات الملموسة جنباً الى جنب مع المصطلحات العلمية	159	3.29	0.51	متوسطة
7	أتيح الفرصة للطلبة للتفكير بصوت مسموع	159	2.06	1.31	متدنية جدا
	الدرجة الكلية	159	3.46	0.28	متوسطة

نلاحظ من خلال الجدول (6.4) أن الفقرة (1) التي تنص على " أستخدم مفردات لفظية في مستوى إدراك الطلبة وفهمهم " حصلت على درجة عالية جداً فيما يخص مهارات الاتصال اللفظي وذلك بمتوسط حسابي (4.18)، وانحراف معياري (0.72)، تليها الفقرة (2) والتي تنص على " أراعي الفترة الزمنية التي يستطيع الطالب التحدث خلالها بشكل متواصل " وذلك بمتوسط حسابي (3.98)، وانحراف معياري (0.67)، في حين أن أقل درجة في مهارات الاتصال اللفظي كانت الفقرة (7) والتي نصها " أتيح الفرصة للطلبة للتفكير بصوت مسموع" وذلك بمتوسط حسابي (2.06)، وانحراف معياري

(1.31)، وكانت الدرجة الكلية لمهارات الاتصال اللفظي على المحور ككل متوسطة وذلك بمتوسط حسابي (3.46)، انحراف معياري (0.28).

6- المحور السادس: الاتصال اللفظي والاسئلة الصفية

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء افراد العينة على فقرات هذا المحور كما هي موضحة في جدول (7.4):

الجدول (7.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء افراد العينة على فقرات محور الاتصال اللفظي والاسئلة الصفية.

الرقم	الفقرة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أبدأ السؤال بأداة الاستفهام	159	3.94	0.80	عالية
2	أستخدم انواع الاسئلة السابرة بما يقتضيه الموقف التعليمي	159	3.85	0.79	عالية
3	أختار طالباً بعينه أظهر استعداداً للاجابة	159	3.66	0.94	عالية
4	أستخدم أسئلة تتطلب استجابات متعددة	159	3.61	0.95	عالية
5	أعطي الطلبة فرصة كافية للتفكير	159	3.50	0.67	عالية
6	أربط اجزاء السؤال مع بعضها	159	3.34	0.85	متوسطة
7	أوضح الصياغة اللفظية للسؤال	159	3.33	0.83	متوسطة
8	أطرح أسئلة صفية في مستو يناسب قدرات الطلبة لغوياً وعلمياً	159	3.24	1.42	متوسطة
9	لا أضمن عبارة السؤال اللفظية من موحيات الاجابة	159	1.97	1.35	متدنية جدا
	الدرجة الكلية	159	3.38	0.37	متوسطة

نلاحظ من خلال الجدول (7.4) أن الفقرة (1) التي تنص على " أبدأ السؤال بأداة الاستفهام " حصلت على درجة عالية فيما يخص مهارات الاتصال اللفظي وذلك بمتوسط حسابي (3.94)، وانحراف معياري (0.80)، تليها الفقرة (2) والتي تنص على " أستخدم انواع الاسئلة السابرة بما يقتضيه الموقف التعليمي " وذلك بمتوسط حسابي (3.85)، وانحراف معياري (0.79)، في حين أن أقل درجة في مهارات الاتصال اللفظي كانت الفقرة (9) والتي نصها " لا أضمن عبارة السؤال اللفظية من موحيات الاجابة " وذلك بمتوسط حسابي (1.97)، وانحراف معياري (1.35)، وكانت الدرجة الكلية لمهارات

الاتصال اللفظي على المحور ككل متوسطة وذلك بمتوسط حسابي (3.38)، وانحراف معياري (0.37).

7- المحور السابع: الاتصال اللفظي والفروق الفردية بين الطلبة وصعوبات التعلم

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء افراد العينة على فقرات هذا المحور كما هي موضحة في جدول (8.4):

الجدول (8.4) لمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء افراد العينة على فقرات محور الاتصال اللفظي والفروق الفردية بين الطلبة وصعوبات التعلم.

الرقم	الفقرة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أستخدم المثيرات اللفظية المناسبة لمساعدة الطالب عند مواجهته صعوبة في تذكر معلومة ما، من خبرات التعلم السابقة	159	4.16	0.70	عالية جدا
2	أراعي التنوع في ممارسة انواع الاتصال	159	4.15	0.70	عالية جدا
3	أستخدم التكرار الايحائي وغير العشوائي	159	4.05	0.63	عالية جدا
4	أتدرج في تقديم المفاهيم العلمية	159	3.51	0.58	عالية
5	أقدم خبرات مباشرة بالفاظ ومسميات مألوفة	159	3.49	0.71	متوسطة
6	أوظف نبرة الصوت ودرجته، والايقاع المتنوع في الالفاظ، في حالات اضطراب الانتباه	159	3.49	0.56	متوسطة
7	ألاحظ عيوب النطق عند بعض الطلاب	159	3.44	0.59	متوسطة
8	أستخدم درجات الصوت المناسبة لمراعاة ضعاف السمع	159	3.44	1.41	متوسطة
9	أستخدم العبارات اللفظية لبث الثقة في نفس الطالب المتردد في الاجابة	159	3.16	0.50	متوسطة
10	أعيد التعبير عن المعنى باكثر من صياغة	159	2.92	1.40	متدنية
11	أراعي التقويم التكويني للوقوف على مدى فهمهم للمعرفة العلمية	159	2.91	0.86	متدنية
12	أستخدم عبارات التقبل مع الطلاب شديدي الحساسية	159	2.54	1.31	متدنية
13	أشجع التميز اللفظي لدى الطلبة بعبارات لفظية معززه	159	2.03	1.07	متدنية جدا
	الدرجة الكلية	159	3.33	0.36	متوسطة

نلاحظ من خلال الجدول (8.4) أن الفقرة (1) التي تنص على " أستخدم المثيرات اللفظية المناسبة لمساعدة الطالب عند مواجهته صعوبة في تذكر معلومة ما، من خبرات التعلم السابقة " حصلت على درجة عالية جداً فيما يخص مهارات الاتصال اللفظي وذلك بمتوسط حسابي (4.16)، وانحراف معياري (0.70)، تليها الفقرة (2) والتي تنص على " أراعي التنوع في ممارسة أنواع الاتصال " وذلك بمتوسط حسابي (4.15)، وانحراف معياري (0.70)، في حين أن أقل درجة في مهارات الاتصال اللفظي كانت الفقرة (13) والتي نصها " أشجع التميز اللفظي لدى الطلبة بعبارات لفظية معززة " وذلك بمتوسط حسابي (2.03)، وانحراف معياري (1.07)، وكانت الدرجة الكلية لمهارات الاتصال اللفظي على المحور ككل متوسطة وذلك بمتوسط حسابي (3.33)، وانحراف معياري (0.36).

8- المحور الثامن الاتصال اللفظي وخصائص العلوم، كمقرر دراسي ذي بناء معرفي

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء افراد العينة على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في جدول (9.4):

الجدول (9.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء افراد العينة على فقرات مجال الاتصال اللفظي وخصائص العلوم، كمقرر دراسي ذي بناء معرفي

الرقم	الفقرة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أراعي التعبير اللفظي عند تناول المسائل العلمية	159	4.15	0.62	عالية جدا
2	أركز أثناء العرض اللفظي على المصطلحات العلمية الجديدة	159	4.10	0.62	عالية جدا
3	أتحدث بطريقة لفظية تسهل استيعاب الطلبة للمفهوم العلمي	159	3.91	0.67	عالية
4	ألاحظ نطق الطلبة لمفاهيم العلوم ومصطلحاتها	159	3.62	0.94	عالية
5	أنبه الطلبة لفظيا عند توجيه الطلبة اثناء تطبيق القانون العلمي	159	3.61	0.54	عالية
6	أعرض خطوات حل المشكلة العلمية لفظياً بتسلسل منطقي	159	3.57	0.50	عالية
7	أراعي ما تستحقه كل خطوة من خطوات الحل على شكل نقاش لفظي	159	3.49	0.52	متوسطة
8	أراعي دقة التعبير اللفظي عند الحديث عن مصطلحات العلوم المختلفة	159	3.47	0.64	متوسطة
9	أقدم مشكلات علمية تتفق مع الحصيلة اللغوية للطلبة	159	2.38	0.50	متدنية جدا
10	أفرق بين المصطلحات العلمية المتقاربة في النطق أثناء عرضها لفظياً	159	1.77	0.68	متدنية جدا
11	أراعي دقة الربط بين المصطلحات العلمية ورموزها	159	1.10	0.30	متدنية جدا
	الدرجة الكلية	159	3.20	0.20	متوسطة

نلاحظ من الجدول (9.4) ان الفقرة (1) والتي نصها " أراعي التعبير اللفظي عند تناول المسائل العلمية" حصلت على درجة عالية جداً فيما يخص مهارات الاتصال اللفظي بمتوسط حسابي (4.15)، وانحراف معياري (0.62)، تليها الفقرة (2) والتي نصها " أركز أثناء العرض اللفظي على المصطلحات العلمية الجديدة " وذلك بمتوسط حسابي (4.10)، وانحراف معياري (0.62)، في حين أن أقل درجة في مهارات الاتصال اللفظي كانت الفقرة (11) التي نصها " أراعي دقة الربط بين المصطلحات العلمية ورموزها " وذلك بمتوسط حسابي (1.10)، وانحراف معياري (0.30)، وكانت الدرجة الكلية لمهارات الاتصال اللفظي على المحور ككل متوسطة وذلك بمتوسط حسابي (3.20)، وانحراف معياري (0.20).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

السؤال: هل تختلف مهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم في المرحلة الاساسية باختلاف الجنس؟

للاجابة عن هذا السؤال تم تحويل السؤال إلى فرضية صفرية وهي:

الفرضية الأولى التي انبثقت عن السؤال الثاني: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات مهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية تعزى إلى الجنس ". واستخدم اختبار ت للعينات المستقلة (T _ test) كما يظهر في الجدول (10.4).

الجدول (10.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار ت للعينات المستقلة لمهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم للمرحلة الاساسية حسب متغير الجنس.

المحور	الجنس	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	د . ح	مستوى الدلالة
الاتصال اللفظي والعلاقات الانسانية في بيئة التعلم	ذكر	49	3.53	0.25	1.95	157	0.053
	أنثى	110	3.44	0.24			
الاتصال اللفظي ومهام الادارة الصفية	ذكر	49	3.55	0.19	0.19	157	0.848
	أنثى	110	3.55	0.18			
الاتصال اللفظي وخصائص العلوم،	ذكر	49	3.21	0.22	0.66	157	.0.508

كمقرر دراسي ذي بناء معرفي	أنثى	110	3.19	0.18			
الاتصال اللفظي وخصائص النمو اللغوي المرتبطة بالمرحلة العمرية لطلاب المرحلة الاساسية	ذكر	49	3.51	0.29	1.44	157	0.150
	أنثى	110	3.44	0.27			
الاتصال اللفظي والاسئلة الصفية	ذكر	49	3.33	0.41	-1.25	157	0.210
	أنثى	110	3.41	0.35			
الاتصال اللفظي والفروق الفردية بين الطلبة وصعوبات التعلم	ذكر	49	3.29	0.44	-1.02	157	0.305
	أنثى	110	3.35	0.32			
الاتصال اللفظي ومهارات الاداء اللفظي اللغوي	ذكر	49	3.45	0.39	-0.53	157	0.595
	أنثى	110	3.48	0.32			
الاتصال اللفظي وتعزيز الرسائل اللفظية برسائل غير لفظية مدعمة	ذكر	49	3.60	0.32	-0.33	157	0.740
	أنثى	110	3.62	0.25			
الدرجة الكلية	ذكر	49	3.43	0.21	-0.07	157	0.944
	أنثى	110	3.43	0.13			

نلاحظ من الجدول رقم (10.4) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الدرجة الكلية وجميع المجالات حيث ان مستوى الدلالة أكبر من (0.05) ولهذا نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه " لا توجد فروق في مهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم تعود للجنس" .

3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

السؤال : هل تختلف مهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم في المرحلة الاساسية باختلاف سنوات الخبرة (اقل من 5 سنوات، 5-10 سنوات، اكثر من 10 سنوات)؟

وللاجابة عن هذا السؤال تم التحقق من الفرضية الصفرية كما يلي:

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات مهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم في المرحلة الاساسية تعزى الى سنوات الخبرة.

ولفحص الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات الاتصال اللفظي حسب متغير سنوات الخبرة كما يظهر في الجدول (11.4):

الجدول (11.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات الاتصال اللفظي حسب متغير سنوات الخبرة

المحور	مستوى الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاتصال اللفظي والعلاقات الانسانية في بيئة التعلم	أقل من 5 سنوات	55	3.50	0.23
	من 5_10 سنوات	37	3.44	0.27
	أكثر من 10 سنوات	67	3.46	0.24
	الدرجة الكلية	159	3.47	0.24
الاتصال اللفظي ومهام الادارة الصفية	أقل من 5 سنوات	55	3.52	0.15
	من 5_10 سنوات	37	3.56	0.20
	أكثر من 10 سنوات	67	3.56	0.20
	الدرجة الكلية	159	3.55	0.18
الاتصال اللفظي وخصائص العلوم، كمقرر دراسي ذي بناء معرفي	أقل من 5 سنوات	55	3.17	0.21
	من 5_10 سنوات	37	3.19	0.19
	أكثر من 10 سنوات	67	3.22	0.19
	الدرجة الكلية	159	3.20	0.20
الاتصال اللفظي وخصائص النمو اللغوي المرتبطة بالمرحلة العمرية لطلاب المرحلة الاساسية	أقل من 5 سنوات	55	3.42	0.29
	من 5_10 سنوات	37	3.44	0.25
	أكثر من 10 سنوات	67	3.50	0.28
	الدرجة الكلية	159	3.46	0.28
الاتصال اللفظي والاسئلة الصفية	أقل من 5 سنوات	55	3.36	0.32
	من 5_10 سنوات	37	3.39	0.40
	أكثر من 10 سنوات	67	3.40	0.40
	الدرجة الكلية	159	3.38	0.37
الاتصال اللفظي والفروق الفردية بين الطلبة وصعوبات التعلم	أقل من 5 سنوات	55	3.34	0.37
	من 5_10 سنوات	37	3.29	0.32
	أكثر من 10 سنوات	67	3.34	0.37
	الدرجة الكلية	159	3.33	0.36
الاتصال اللفظي ومهارات الاداء اللفظي اللغوي	أقل من 5 سنوات	55	3.40	0.34
	من 5_10 سنوات	37	3.41	0.30
	أكثر من 10 سنوات	67	3.58	0.35
	الدرجة الكلية	159	3.47	0.34

الاتصال اللفظي وتعزيز الرسائل اللفظية برسائل غير لفظية مدعمة	أقل من 5 سنوات	55	3.60	0.27
	من 5_10 سنوات	37	3.56	0.28
	أكثر من 10 سنوات	67	3.65	0.27
	الدرجة الكلية	159	3.61	0.27
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	55	3.41	0.15
	من 5_10 سنوات	37	3.41	0.15
	أكثر من 10 سنوات	67	3.45	0.17
	الدرجة الكلية	159	3.43	0.16

يلاحظ من الجدول رقم (11.4) أن هناك فروقٌ ظاهرة في المتوسطات الحسابية لمهارات الاتصال اللفظي تبعا لمتغير سنوات الخبرة، ولفحص دلالة الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي كما يظهر في الجدول (12.4).

الجدول (12.4) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمهارات الاتصال اللفظي حسب متغير سنوات الخبرة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	د. الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
الاتصال اللفظي والعلاقات الانسانية في بيئة التعلم	بين المجموعات	.11	2	0.05	0.91	0.402
	داخل المجموعات	9.72	156	0.06		
	المجموع	9.83	158			
الاتصال اللفظي ومهام الادارة الصفية	بين المجموعات	.07	2	0.03	1.01	0.366
	داخل المجموعات	5.52	156	0.03		
	المجموع	5.59	158			
الاتصال اللفظي وخصائص العلوم، كمقرر دراسي ذي بناء معرفي	بين المجموعات	.05	2	0.02	0.68	0.504
	داخل المجموعات	6.26	156	0.04		
	المجموع	6.32	158			
الاتصال اللفظي وخصائص النمو اللغوي المرتبطة بالمرحلة العمرية لطلاب المرحلة الاساسية	بين المجموعات	.22	2	0.11	1.38	0.254
	داخل المجموعات	12.47	156	0.08		
	المجموع	12.69	158			

الاتصال اللفظي والاسئلة الصفية	بين المجموعات	.04	2	0.02	0.17	0.843
	داخل المجموعات	22.24	156	0.14		
	المجموع	22.29	158			
الاتصال اللفظي والفروق الفردية بين الطلبة وصعوبات التعلم	بين المجموعات	.07	2	0.03	0.28	0.753
	داخل المجموعات	20.76	156	0.13		
	المجموع	20.84	158			
الاتصال اللفظي ومهارات الاداء اللفظي اللغوي	بين المجموعات	1.16	2	0.58	5.07	0.007
	داخل المجموعات	17.94	156	0.11		
	المجموع	19.11	158			
الاتصال اللفظي وتعزيز الرسائل اللفظية برسائل غير لفظية مدعمة	بين المجموعات	.18	2	0.09	1.21	0.299
	داخل المجموعات	11.89	156	0.07		
	المجموع	12.08	158			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.07	2	0.03	1.29	0.276
	داخل المجموعات	4.18	156	0.02		
	المجموع	4.25	158			

- دالة عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

نلاحظ من الجدول رقم (12.4) بالنسبة لبعد الاتصال اللفظي والعلاقات الانسانية في بيئة التعلم أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى مهارات الاتصال اللفظي لمعلمي العلوم يعود لسنوات الخبرة حيث بلغت قيمة (ف) (0.91)، وبمستوى دلالة (0.402)، وهو اكبر من (0.05). وكذلك بالنسبة لبعد الاتصال اللفظي ومهام الإدارة الصفية حيث أنه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى مهارات الاتصال اللفظي لمعلمي العلوم يعود لسنوات الخبرة حيث بلغت قيمة (ف) (1.01)، وبمستوى دلالة (0.366)، وهو أكبرمن (0.05).

أما بالنسبة فيما يتعلق بالدرجة الكلية لجميع الأبعاد فلم توجد فروق ذات دلالة احصائية في مهارات الاتصال اللفظي لمعلمي العلوم يعود لسنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة قيمة (ف) (1.29)، وبمستوى دلالة (0.276)، وهو أكبرمن (0.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على " لا توجد

فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مهارة الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم في المرحلة الاساسية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ومن النتائج الثانوية الاستطلاعية وجد فروق في محور الاتصال اللفظي ومهارات الاداء اللفظي اللغوي.

وللكشف عن مصدر الفروق الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة استخدمت الباحثة اختبار(Least Significant Differences : L.S.D) أقل فرق معنوي لمجالات الدراسة على متغير سنوات الخبرة ويوضح الجدول (13.4):

الجدول (13.4) نتائج اختبار (L.S.D) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمقياس مهارات الاتصال اللفظي حسب متغير سنوات الخبرة.

البعد	سنوات الخبرة	سنوات الخبرة	الفروق بين المتوسطات	الدلالة الاحصائية
الاتصال اللفظي ومهارات الاداء اللفظي اللغوي	اقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	-0.01	0.81
		أكثر من 10 سنوات	-0.17	0.004
	من 5-10 سنوات	اقل من 5 سنوات	-0.01	0.81
		أكثر من 10 سنوات	-0.16	0.02
	أكثر من 10 سنوات	اقل من 5 سنوات	0.17	0.004
		من 5-10 سنوات	0.16	0.02

أظهرت نتائج اختبار (L.S.D) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمقياس مهارات الاتصال اللفظي حسب متغير سنوات الخبرة أنه توجد فروق دالة احصائياً بين المجموعات كالاتي:

(اقل من 5 سنوات، واكثر من 10 سنوات) ولصالح اكثرمن 10 سنوات.

(من 5- 10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات) ولصالح اكثرمن 10 سنوات.

ولتحديد لصالح من الفروق تم استخدام اختبار (L.S.D) وكانت النتائج لصالح أكثر من 10 سنوات.

4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

السؤال الرابع: هل تختلف مهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم للمرحلة الاساسية باختلاف المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، أعلى من بكالوريوس).

وللاجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى الفرضية الصفرية.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات مهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم في المرحلة الاساسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي .

ولفحص الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمهارات الاتصال اللفظي حسب متغير المؤهل العلمي كما يظهر في الجدول (14.4):

الجدول (14.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات الاتصال اللفظي حسب متغير المؤهل العلمي

البعد	مستوى الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاتصال اللفظي والعلاقات الانسانية في بيئة التعلم	دبلوم	41	3.40	0.23
	بكالوريوس	108	3.50	0.25
	اعلى من بكالوريوس	10	3.42	0.24
	الدرجة الكلية	159	3.47	0.24
الاتصال اللفظي ومهام الادارة الصفية	دبلوم	41	3.53	0.16
	بكالوريوس	108	3.56	0.19
	اعلى من بكالوريوس	10	3.54	0.16
	الدرجة الكلية	159	3.55	0.18
الاتصال اللفظي وخصائص العلوم، كمقرر دراسي ذي بناء معرفي	دبلوم	41	3.21	0.18
	بكالوريوس	108	3.19	0.19
	اعلى من بكالوريوس	10	3.22	0.28
	الدرجة الكلية	159	3.20	0.20
الاتصال اللفظي وخصائص النمو اللغوي المرتبطة بالمرحلة العمرية لطلاب المرحلة الاساسية	دبلوم	41	3.45	0.27
	بكالوريوس	108	3.46	0.28
	اعلى من بكالوريوس	10	3.47	0.26

	الدرجة الكلية	159	3.46	0.28
الاتصال اللفظي والاسئلة الصفية	دبلوم	41	3.33	0.41
	بكالوريوس	108	3.40	0.35
	اعلى من بكالوريوس	10	3.43	0.48
	الدرجة الكلية	159	3.38	0.37
الاتصال اللفظي والفروق الفردية بين الطلبة وصعوبات التعلم	دبلوم	41	3.32	0.36
	بكالوريوس	108	3.33	0.36
	اعلى من بكالوريوس	10	3.40	0.35
	الدرجة الكلية	159	3.33	0.36
الاتصال اللفظي ومهارات الاداء اللفظي اللغوي	دبلوم	41	3.58	0.34
	بكالوريوس	108	3.44	0.34
	اعلى من بكالوريوس	10	3.47	0.33
	الدرجة الكلية	159	3.47	0.34
الاتصال اللفظي وتعزيز الرسائل اللفظية برسائل غير لفظية مدعمة	دبلوم	41	3.61	0.25
	بكالوريوس	108	3.61	0.29
	اعلى من بكالوريوس	10	3.65	0.17
	الدرجة الكلية	159	3.61	0.27
الدرجة الكلية	دبلوم	41	3.42	0.14
	بكالوريوس	108	3.43	0.16
	اعلى من بكالوريوس	10	3.45	0.19
	الدرجة الكلية	159	3.43	0.16

يلاحظ من الجدول رقم (14.4) أن هناك فروقٌ ظاهرة في المتوسطات الحسابية لمهارات الاتصال اللفظي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ولفحص دلالة الفروق استخدم تحليل التباين الاحادي كما يظهر في الجدول (15.4).

الجدول (15.4) نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي لمهارات الاتصال اللفظي حسب متغير المؤهل العلمي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	د. الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
الاتصال اللفظي والعلاقات الانسانية في بيئة التعلم	بين المجموعات	0.33	2	0.16	2.75	0.067
	داخل المجموعات	9.50	156	0.06		
	المجموع	9.83	158			
الاتصال اللفظي ومهام الادارة الصفية	بين المجموعات	0.02	2	0.01	0.40	0.666
	داخل المجموعات	5.56	156	0.03		
	المجموع	5.59	158			
الاتصال اللفظي وخصائص العلوم، كمقرر دراسي ذي بناء معرفي	بين المجموعات	0.02	2	0.01	0.25	0.772
	داخل المجموعات	6.29	156	0.04		
	المجموع	6.32	158			
الاتصال اللفظي وخصائص النمو اللغوي المرتبطة بالمرحلة العمرية لطلاب المرحلة الاساسية	بين المجموعات	0.004	2	0.002	0.02	0.977
	داخل المجموعات	12.68	156	0.08		
	المجموع	12.69	158			
الاتصال اللفظي والاسئلة الصفية	بين المجموعات	0.18	2	0.09	0.65	0.524
	داخل المجموعات	22.10	156	0.14		
	المجموع	22.29	158			
الاتصال اللفظي والفروق الفردية بين الطلبة وصعوبات التعلم	بين المجموعات	0.06	2	0.03	0.22	0.800
	داخل المجموعات	20.78	156	0.13		
	المجموع	20.84	158			
الاتصال اللفظي ومهارات الاداء اللفظي اللغوي	بين المجموعات	0.62	2	0.31	2.63	0.075
	داخل المجموعات	18.48	156	0.11		
	المجموع	19.11	158			
الاتصال اللفظي وتعزيز الرسائل اللفظية برسائل غير لفظية مدعمة	بين المجموعات	0.01	2	0.008	0.10	0.901
	داخل المجموعات	12.06	156	0.07		
	المجموع	12.08	158			

الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.009	2	0.005	0.16	0.848
	داخل المجموعات	4.24	156	0.02		
	المجموع	4.25	158			

نلاحظ من الجدول رقم (15.4) بالنسبة لبعد الاتصال اللفظي والعلاقات الانسانية في بيئة التعلم أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى مهارات الاتصال اللفظي لمعلمي العلوم يعود للمؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة (ف) (2.75)، وبمستوى دلالة (0.067)، وهو أكبر من (0.05) . وكذلك بالنسبة لبعد الاتصال اللفظي ومهام الادارة الصفية حيث أنه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى مهارات الاتصال اللفظي لمعلمي العلوم يعود للمؤهل العلمي حيث بلغت قيمة (ف) (0.40)، وبمستوى دلالة (0.666)، وهو أكبرمن (0.05). وأيضاً بالنسبة لبعد الاتصال اللفظي وتعزيز الرسائل اللفظية برسائل غير لفظية مدعمة، حيث بلغت قيمة (ف) (0.10)، وبمستوى دلالة (0.901)، وهو أكبرمن (0.05) .

أما بالنسبة فيما يتعلق بالدرجة الكلية لجميع المجالات بلغت قيمة قيمة (ف) (0.16)، وبمستوى دلالة (0.848)، وهو أكبرمن (0.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على: " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مهارة الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، أعلى من بكالوريوس).

5.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

السؤال الخامس: هل تختلف مهارة الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم في المرحلة الاساسية باختلاف التخصص؟

وللاجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى الفرضية الصفرية.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات مهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية تعزى لمتغير التخصص الاكاديمي .

وللاجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات الاتصال اللفظي حسب متغير التخصص كما يظهر في الجدول (16.4):

الجدول (16.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات الاتصال اللفظي حسب متغير التخصص

البعد	مستوى الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاتصال اللفظي والعلاقات الانسانية في بيئة التعلم	علوم	64	3.47	0.28
	رياضيات	16	3.51	0.23
	غير ذلك	79	3.46	0.21
	الدرجة الكلية	159	3.47	0.24
الاتصال اللفظي ومهام الادارة الصفية	علوم	64	3.57	0.17
	رياضيات	16	3.45	0.15
	غير ذلك	79	3.55	0.20
	الدرجة الكلية	159	3.55	0.18
الاتصال اللفظي وخصائص العلوم، كمقرر دراسي ذي بناء معرفي	علوم	64	3.22	0.17
	رياضيات	16	3.20	0.13
	غير ذلك	79	3.18	0.22
	الدرجة الكلية	159	3.20	0.20
الاتصال اللفظي وخصائص النمو اللغوي المرتبطة بالمرحلة العمرية لطلاب المرحلة الاساسية	علوم	64	3.47	0.29
	رياضيات	16	3.47	0.25
	غير ذلك	79	3.45	0.28
	الدرجة الكلية	159	3.46	0.28
الاتصال اللفظي والاسئلة الصفية	علوم	64	3.42	0.34
	رياضيات	16	3.38	0.38
	غير ذلك	79	3.35	0.39
	الدرجة الكلية	159	3.38	0.37
الاتصال اللفظي والفروق الفردية بين الطلبة وصعوبات التعلم	علوم	64	3.34	0.37
	رياضيات	16	3.37	0.39
	غير ذلك	79	3.31	0.35
	الدرجة الكلية	159	3.33	0.36
الاتصال اللفظي ومهارات الاداء اللفظي اللغوي	علوم	64	3.44	0.37
	رياضيات	16	3.52	0.43

	غير ذاك	79	3.49	0.30
	الدرجة الكلية	159	3.47	0.34
الاتصال اللفظي وتعزيز الرسائل اللفظية برسائل غير لفظية مدعمة	علوم	64	3.63	0.26
	رياضيات	16	3.56	0.36
	غير ذاك	79	3.61	0.26
	الدرجة الكلية	159	3.61	0.27
الدرجة الكلية	علوم	64	3.44	0.15
	رياضيات	16	3.43	0.18
	غير ذاك	79	3.42	0.16
	الدرجة الكلية	159	3.43	0.16

يلاحظ من الجدول (16.4) وجود فروق ظاهرية، وللتحقق من دلالة الفروق استخدم اختبار تحليل التباين الاحادي.

الجدول (17.4) نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي لمهارات الاتصال اللفظي حسب متغير التخصص

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	د. الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
الاتصال اللفظي والعلاقات الانسانية في بيئة التعلم	بين المجموعات	0.03	2	0.02	0.31	0.731
	داخل المجموعات	9.79	156	0.06		
	المجموع	9.83	158			
الاتصال اللفظي ومهام الادارة الصفية	بين المجموعات	0.17	2	0.08	2.54	0.081
	داخل المجموعات	5.41	156	0.03		
	المجموع	5.59	158			
الاتصال اللفظي وخصائص العلوم، كمقرر دراسي ذي بناء معرفي	بين المجموعات	0.07	2	0.03	0.90	0.407
	داخل المجموعات	6.24	156	0.04		
	المجموع	6.32	158			
الاتصال اللفظي وخصائص النمو اللغوي المرتبطة بالمرحلة العمرية لطلاب المرحلة الاساسية	بين المجموعات	0.008	2	0.004	0.04	0.953
	داخل المجموعات	12.68	156	0.08		
	المجموع	12.69	158			
الاتصال اللفظي والاسئلة الصفية	بين المجموعات	0.16	2	0.08	0.58	0.561

	داخل المجموعات	22.12	156	0.14		
	المجموع	22.29	158			
الاتصال اللفظي والفروق الفردية بين الطلبة وصعوبات التعلم	بين المجموعات	0.06	2	0.03	0.23	0.790
	داخل المجموعات	20.77	156	0.13		
	المجموع	20.84	158			
الاتصال اللفظي ومهارات الاداء اللفظي اللغوي	بين المجموعات	0.11	2	0.05	0.48	0.620
	داخل المجموعات	18.99	156	0.12		
	المجموع	19.11	158			
الاتصال اللفظي وتعزيز الرسائل اللفظية برسائل غير لفظية مدعمة	بين المجموعات	0.06	2	0.03	0.40	0.665
	داخل المجموعات	12.01	156	0.07		
	المجموع	12.08	158			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.01	2	0.009	0.32	0.721
	داخل المجموعات	4.23	156	0.02		
	المجموع	4.25	158			

نلاحظ من الجدول رقم (17.4) بالنسبة لبعد الاتصال اللفظي والعلاقات الانسانية في بيئة التعلم أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى مهارات الاتصال اللفظي لمعلمي العلوم يعود إلى التخصص، حيث بلغت قيمة (ف) (0.31)، وبمستوى دلالة (0.731)، وهو أكبر من (0.05) . وكذلك بالنسبة لبعد الاتصال اللفظي ومهام الإدارة الصفية حيث أنه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى مهارات الاتصال اللفظي لمعلمي العلوم يعود إلى التخصص حيث بلغت قيمة (ف) (2.54)، وبمستوى دلالة (0.081)، وهو أكبرمن (0.05) . وايضا بالنسبة لبعد الاتصال اللفظي وتعزيز الرسائل اللفظية برسائل غير لفظية مدعمة، حيث بلغت قيمة (ف) (0.32)، وبمستوى دلالة (0.665)، وهو أكبرمن (0.05) .

أما بالنسبة فيما يتعلق بالدرجة الكلية لجميع المجالات بلغت قيمة قيمة (ف) (0.32)، وبمستوى دلالة (0.721)، وهو أكبرمن (0.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على: " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مهارة الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم في المرحلة الاساسية تعزى لمتغير التخصص (علوم، رياضيات، غير ذلك).

تلخيص نتائج الدراسة :

كانت الدرجة الكلية لجميع المحاور متوسطة بمتوسط حسابي (3.43) .

كانت الاستجابة على محور الاتصال اللفظي وتعزيز الرسائل اللفظية برسائل غير لفظية مدعمة، ومحور الاتصال اللفظي ومهام الادارة الصفية بدرجة عالية لكل فئات العينة.

كانت الاستجابة على محور الاتصال اللفظي ومهارات الأداء اللغوي اللفظي ومحور الاتصال اللفظي والعلاقات الانسانية في بيئة التعلم ومحور الاتصال اللفظي وخصائص النمو اللغوي المرتبطة بالمرحلة العمرية لطلاب المرحلة الأساسية، ومحور الاتصال اللفظي والاسئلة الصفية ومحور الاتصال اللفظي وخصائص العلوم كمقرر دراسي ذي بناء معرفي بدرجة متوسطة.

عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات المعلمين تعزى للجنس أو المؤهل العلمي أو التخصص.

عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات المعلمين في الدرجة الكلية تعزى لسنوات الخبرة ما عدا محور الاتصال اللفظي ومهارات الاداء اللفظي اللغوي فانه يوجد فروق في هذا المحور حيث بلغ الانحراف المعياري على (0.007) وهو أقل من (0.05) ولذلك توجد فروق في هذا المحور.

بالنسبة للمحاور الرئيسية:

حصل محور الاتصال اللفظي وتعزيز الرسائل اللفظية برسائل غير لفظية مدعمة ومحور الاتصال اللفظي ومهام الإدارة الصفية على درجة عالية بمتوسط حسابي يتراوح ما بين (3.61 – 3.55).

أما بالنسبة لمحور الاتصال اللفظي ومهارات الأداء اللفظي اللغوي ومحور الاتصال اللفظي والعلاقات الإنسانية في بيئة التعلم ومحور الاتصال اللفظي وخصائص النمو اللغوي المرتبطة بالمرحلة العمرية لطلاب المرحلة الأساسية ومحور الاتصال اللفظي والأسئلة الصفية ومحور الاتصال اللفظي والفروق الفردية بين الطلبة وصعوبات التعلم ومحور الاتصال اللفظي وخصائص العلوم، كمقرر دراسي ذي بناء معرفي فقد حصلت هذه المحاور على درجة متوسطة بمتوسط حسابي يتراوح ما بين (3.47 – 3.20).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج، التي أسفرت عنها الدراسة، حول مهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم للمرحلة الاساسية في محافظتي " رام الله والبيرة " وأريحا.

وقد تم تقسيم هذا الفصل إلى جزأين: الأول يتضمن مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة كل على حدا، مع التطرق إلى مدى اتفاق أو اختلاف النتائج مع نتائج الدراسات السابقة، والثاني: يتضمن تقديم بعض التوصيات في ضوء نتائج الدراسة.

أولا: مناقشة النتائج:

1.5 مناقشة نتائج السؤال الاول والذي نصه:

ما مستوى مهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم في المرحلة الاساسية في محافظتي " رام الله والبيرة " وأريحا؟

أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الاول، أن مهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم للمرحلة الاساسية في محافظتي " رام الله والبيرة " وأريحا متوسطة، إذ حصل محور الاتصال اللفظي وتعزيز الرسائل اللفظية برسائل غير لفظية مدعمة على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.61) وهي تقابل درجة عالية، وحصل مجال الاتصال اللفظي ومهام الإدارة الصفية على متوسط حسابي (3.55) ويقابل درجة عالية، وبلغ محور الاتصال اللفظي وخصائص العلوم، كمقرر دراسي ذي بناء معرفي على متوسط حسابي (3.20) ويقابل درجة متوسطة، وبلغ المتوسط الكلي للمجالات (3.43)، واعتماداً على المحك المستخدم في الدراسة، فان مجالات الدراسة توزعت حسب المحك المستخدم بين عالية ومتوسطة، في

حين كانت درجة مهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم للمرحلة الاساسية في محافظتي "رام الله والبيرة" وأريحا على المجالات ككل متوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العنزي (2009).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى عدم اهتمام بعض المعلمين بتطوير انفسهم مهنياً، وذلك بسبب قناعتهم أنهم ليسوا بحاجة إلى ذلك. وقلة الدورات التدريبية لمعلمي العلوم للمرحلة الأساسية ، وقلة وجود برامج ودورات لتدريب معلمي العلوم على اختيار أنسب طرق التدريس، وأهمية التنويع في طرق التدريس.

وقلة إطلاع كثير من معلمي العلوم على البحوث والدراسات لمعرفة الجديد في طرق تدريس العلوم، وعدم وجود دليل يساعد المعلم على الاستفادة من موارد البيئة المحلية أهمية استغلالها من أجل ايصال المعلومات للطلبة بربطها بالبيئة المحلية للطالب.

وايضاً تركيز أهداف تدريس العلوم على المعرفة والتلقين فقط، وليس التركيز على اكساب المعرفة عن طريق الاكتشاف وحل المشكلات وغيرها من أساليب التدريس الحديثة وعدم تطبيق معلمي العلوم لاجراءات التقويم المستمر بالطريقة الصحيحة. وإقتصار محتوى العلوم على مادة معرفية كبيرة وفي نفس الوقت ليست مرنة ولا تساعد الطالب على تنمية ميوله واهتماماته.

2.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني والذي نصه:

هل تختلف مهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم في المرحلة الاساسية باختلاف الجنس؟

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائياً في الدرجة الكلية وجميع المجالات، حيث أن مستوى الدلالة اكبر من (0.05) ولهذا نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مهارة الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية تعزى إلى الجنس ". وتتفق هذه الدراسة مع دراسة العنزي (2009) وخطايبة وسعيدي (2002).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى أن المعلمين وبغض النظر عن جنسهم فإنهم يتعرضون لنفس الظروف من حيث إعدادهم كمعلمين ، ومن حيث متطلبات التخصص وجوانب أخرى من الاعداد الاكاديمي والمهني وظروفهم البيئية التي يعيشونها هي نفس الظروف مما يجعلهم يتساوون في العطاء . وأيضا فإن النظام التعليمي في معظم الجامعات الفلسطينية تعيش نفس الظروف من حيث المواد والتخصصات ،ومن حيث تعرض الطلبة لظروف الاحتلال وما لها من مساوئ ، وطبيعة المجتمع وثقافته، والعادات والتقاليد الاجتماعية نفسها.

ومعلم العلوم للمرحلة الأساسية سواء أكان ذكراً أم أنثى فإنه وفي مرحلة الاعداد الأكاديمي يتحلى بصفات معينة للتعامل مع هذه الفئة العمرية من الطلبة، لأنهم بحاجة إلى طرقٍ واساليب تدريس غاية في الدقة ، مراعيا لخصائص الطلبة، والفروق الفردية وجميع معلمي العلوم من كلا الجنسين يمتلكون معظم هذه الصفات بحكم مهنتهم وما تتطلبه من امتلاك مثل هذه الصفات.

3.5 مناقشة نتائج السؤال الثالث والذي نصه:

هل تختلف مهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم في المرحلة الاساسية باختلاف سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)؟

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين في الدرجة الكلية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ما عدا محور الاتصال اللفظي ومهارات الأداء اللفظي اللغوي فانه توجد فروق في هذا المحور وكانت لصالح أكثر من 10 سنوات.

ولهذا نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مهارة الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية تعزى إلى سنوات الخبرة وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العنزي (2009).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إهمال المعلمين لتطوير ذاتهم ، وإهمال تبادل معلمي العلوم للزيارات التبادلية بينهم داخل المدرسة ومعلمي المدارس الاخرى، وعدم وجود دورات تدريبية تعمل على

الاهتمام بمهارات الاتصال في البيئة التعليمية، وأن معظم المعلمين لا يعملون على إثراء معلوماتهم من خلال مراجعة وقراءة المراجع العلمية المختصة مما يجعل أداءه ثابتاً بلا تحسن، وعدم اطلاعهم على أي جديد ولا يوجد تطوير مبني على استحداث ولا يوجد تقييم ذاتي ، ولا يوجد نقد بناء ولا تبادل للخبرات لدى المعلمين مما يجعل سنوات الخبرة لدى المعلم سنوات خدمة لا أكثر.

أما بالنسبة لوجود فروق في محور الاتصال اللفظي ومهارات الأداء اللفظي اللغوي وكانت الفروق لصالح أكثر من 10 سنواتز وتعزى هذه النتيجة إلى أنه كلما كانت سنوات الخبرة لدى المعلم اكثر كلما كانت مهارة الاتصال لديه عالية ويكون لديه قدرة عالية على التواصل مع الطلبة بشكل افضل وبحكم سنين طويلة بالتعامل مع الطلبة مما يعطي المعلم المقدرة على التعامل بدراية مع أي موقف يتعرض له من قبل الطلبة وكيفية التعامل والتواصل معه بطريقة افضل وامثل، وقد تشير هذه النتيجة أن الخبرة تكسب المعلم شعوراً بنجاعة واهميت الاتصال اللفظي ومهاراته بمروره بالخبرة والتفاعل مع الطلبة

4.5 مناقشة نتائج السؤال الرابع والذي نصه:

هل تختلف مهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم في المرحلة الاساسية باختلاف المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، أعلى من بكالوريوس)؟

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الدرجة الكلية لمهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية يعود للمؤهل العلمي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة خطايبة وسعيدي (2002)، ودراسة الشهري (2010).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى طبيعة مادة العلوم كمادة علمية تركز على المواضيع العلمية أكثر من المواضيع الإنسانية ولذلك فإن جميع المعلمين يمرون في نفس الظروف ويعيشون في نفس البيئة ويعانون نفس الصعوبات في العمل والتي تجعل من المعلم التركيز على المادة العلمية المقدمة للطالب

دون الاهتمام بتنمية نفسه مهنياً فيما يتعلق بطرق الاتصال اللفظي مع طلبته، وقد تشير هذه النتيجة إلى عدم تقديم برامج للمعلمين واهميتها بتنمية الاتصال اللفظي لدى المعلمين في المستويات المختلفة .

4.5 مناقشة نتائج السؤال الخامس والذي نصه:

هل تختلف مهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم في المرحلة الاساسية باختلاف التخصص (علوم، رياضيات، غير ذلك)؟

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الدرجة الكلية لمهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية يعود إلى التخصص.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة خطايبة وسعيدي (2002).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى:

أن تدريس العلوم للمرحلة الاساسية هو تدريس يركز على اكساب الطلبة معلومات ومعارف ومهارات ليست معقدة على المعلم ولكنها بالنسبة له مرنة، وسهلة التطبيق ولكنه يواجه صعوبة في ايصالها للطالب بالطريقة الأنسب والأمثل وضعف الاعداد الاكاديمي حيث تساوت مخرجات التعليم في العلوم مع مخرجات التعليم في تخصصات أخرى. ولهذا يجب اعطاؤه الكثير من الدورات التدريبية من أجل تطوير نفسه مهنياً.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى كون المعلمين وبغض النظر عن توجههم لم يتلقوا تدريباً واضحاً على مهارات الاتصال اللفظية أثناء دراستهم الجامعية.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة يمكن تقديم التوصيات التالية:

1- إجراء دراسات تتعلق بمهارات الاتصال بشكل عام ودورها في زيادة التحصيل لدى الطلبة.

2- إجراء دراسات مشابهه لهذه الدراسة على مناطق ومحافظات أخرى وذلك لمعرفة ما يمتلكه معلمو العلوم من مهارات الاتصال التي تساهم في تقديم المعلومات للطلبة بطريقة فعالة تجعل من المتعلم ومن خلال تواصلة مع المعلم عنصر فعال في العملية التعليمية.

3- عمل زيارات تبادلية بين معلمي العلوم للمرحلة الاساسية وذلك لتبادل الخبرات بينهم.

4- إقامة ورشات عمل هادفه من أجل تعريف المعلمين بمهارات الاتصال اللفظي وأهميته.

المقترحات:

1- على مخططي المناهج أن يراعوا مهارات الاتصال اللفظي في مناهج العلوم، وأن تعمل الجهات المسؤولة على رفع مستوى مهارات الاتصال اللفظي من خلال التركيز عليها عند التخطيط لوضع مناهج العلوم.

2- عقد دورات ولقاءات تدريبية تطويرية لمعلمي العلوم أثناء الخدمة بهدف تنمية مهارات الاتصال اللفظي لديهم لانها سلوك قابل للتطوير والتعديل.

3- إعداد دليل عملي في مهارات الاتصال اللفظي لمعلمي العلوم في المرحلة الأساسية.

4- أن تشتمل الأهداف التعليمية لمواد العلوم للمرحلة الأساسية على تنمية مهارات الاتصال اللفظي باعتبار مهارات الاتصال كهدف تعليمي هام ولان مادة العلوم تتطلب التواصل داخل الصف.

5- تضمين برامج اعداد المعلمين قبل الخدمة لمساقات تعليمية تتعلق بالاتصال اللفظي.

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية :

أبو إصبع، صالح. (1996).**الاتصال والعلاقات العامة**. جامعة القدس المفتوحة، عمان، الاردن.

أبو جلالة، صبحي وعليمات ، محمد. (2001). **أساليب التدريس العامة المعاصرة** . مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت .

أبو صواوين، عطية. (2005). **تنمية مهارات التواصل الشفوي (التحدث والاستماع) دراسة علمية تطبيقية**، ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

أبو عبيد، أحمد (2007). **أثر برنامج تدريبي في تدريس الرياضيات مستند إلى التفاعل الإجتماعي من خلال التعليم الزمري في تنمية مهارات الإتصال اللفظي والقدرة الفرائية والعلاقات الإجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن** . رسالة دكتوراة ، جامعة عمان ، عمان ، الأردن .

أبو عبيد، احمد وجرادات، ماهر. (2008). أثر استخدام استراتيجية تعليمية تعلمية مستندة الى التفاعل الاجتماعي من خلال التعلم التعاوني في تنمية مهارات الاتصال اللفظي لدى طلبة الصف السادس الاساسي في مادة الرياضيات في الاردن. **مجلة دراسات نفسية وتربوية**، العدد (2)، ص1-204، الاردن.

إبراهيم، عواطف. (1995). **إعداد الطفل وتعليمه مهارات القراءة والكتابة**. مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.

السرحان، محمود. (2000). **مهارات الاتصال.** وزارة الشباب والرياضة، عمان، الاردن.

السيد، يسري مصطفى. (1990). **أثر إستخدام مدخلين للدراسة المعملية على التفاعل اللفظي في تدريس العلوم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة إسيوط، إسيوط، مصر .

الشهراني، عامر. (1993). تحليل مهارات معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في صياغة وتوجيه الاسئلة الشفوية الصفية، وكيفية التصرف بشأن إجابات الطلاب عنها في منطقة أبها التعليمية بالمملكة العربية السعودية. **المجلة العربية للتربية**، المجلد (13)، العدد (1).

الشهري، ناصر. (2010). **دور التعبير الفني في تنمية التواصل الاجتماعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية.** رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم التربية الفنية، الطائف، المملكة العربية السعودية.

الطوبجي، حسين. (1987). **وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم**. دار القلم، الكويت.

العجمي، محمد. (2003). **الادارة المدرسية ومتطلبات العصر**. الدار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

العلاق، بشير. (1999). **اسس الادارة الحديثة (نظريات ومفاهيم).** دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

العنزي، هلال. (2009). **مدى تمكن معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية بمدينة عرعر من مهارات الاتصال اللفظي**. رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية ، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.

الفتلاوي، سهيلة. (2003). **الكفايات التدريسية (المفهوم- التدريب- الأداء).** دار الشروق للنشر، عمان، الاردن.

الفرا، اسماعيل. (2004). **تقويم الاداء التدريسي اللفظي الصفي لمعلمي مرحلة التعليم الاساسية الدنيا من متخرجي الجامعات الفلسطينية،** ورقة عمل أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني المنعقد في جامعة القدس المفتوحة، "رام الله" في الفترة 3- 5 / 7 / 2004م.

القرشي، عبد الفتاح وجامع، حسن (1988). التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة وعلاقته بإتجاهات المعلم نحو التلاميذ . **المجلة التربوية** ، مجلد (4)، العدد (10)، مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت ، الكويت .

المصراتي، عبد القادر. (1993). **المعلم والوسائل التعليمية**. دار النشر، الكويت.

المغربي، عبد الرحمن. (2001). **العوامل المؤثرة في عملية الاتصال المباشر بين المتلقي والعمل الفني التشكيلي**. رسالة ماجستير، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.

الميلبي، بندر. (2009). **مهارات الاتصال لدى المرشد وأهميتها كما يراها المسترشدون في المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع**. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.

الهاشمي, محمد. (2001). **الاتصال التربوي وتكنلوجيا التعليم**. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

جون، ربيتيز. (1977). **الاتصال الجماهيري**. ترجمة عمر الخطيب، المؤسسة العربية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

حسين، سمير. (1984). **الاتصال الجماهيري والراي العام**. عالم الكتب، القاهرة، مصر.

حماد, عفاف. (1995) : " تحليل التفاعل اللفظي بين المعلم والطالب في المرحلة الثانوية العامة دراسة ميدانية على الصف الثالث ادبي ". **مجلة كلية التربية** , جامعة عين شمس، عين شمس، مصر .

خطايبة، عبد الله وسعيدي، عبد الله. (2002). مهارة استخدام الاسئلة الصفية لدى معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الاعدادية والثانوية في محافظة مسقط بسلطنة عمان. دراسة ميدانية، **رسالة الخليج العربي**، العدد (84)، (23)، ص13-69.

دنديس, مها. (2009). **المعتقدات الديموقراطية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة الخليل**. رسالة ماجستير، القدس, فلسطين .

روبن، برنت. (1991). **الاتصال والسلوك الانساني. ترجمة نخبة من أعضاء قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم بكلية التربية / جامعة الملك سعود، معهد الادارة العامة**، قسم الاعلام، كلية الاداب، السعودية.

سلامه, عبد الحافظ. (1998). **وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم**. دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الاردن.

سلامه, عبد الحافظ. (2001). **الاتصال وتكنولوجيا التعليم**. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

سلامه, عبد الحافظ. (2003). **اساليب تدريس العلوم والرياضيات**. دار اليازوري للنشر، عمان، الاردن.

سليم، محمد. (1998). أضواء على تطوير مناهج العلوم للتعليم العام في الدول العربية. **مجلة التربية العلمية.** الجلد (1)، العدد (2)، ص1 – ص19.

سليمان، عرفات. (1998). **الادارة المدرسية في ضوء الفكر الاداري الاسلامي المعاصر**. مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.

شتات، سلطان. (2007). **إدراك معلمي العلوم العامة في المرحلة الاساسية لاستخدام الخرائط المفاهيمية ومعيقات استخدامها من وجهة نظرهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

صالح، سليمان. (2009). **الاعلام والاتصال في المجتمعات المعاصرة نظرية جديدة للعلاقة بين الاعلام والمجتمع**. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

عبد الجواد, سعيد. (1980). **التعليم الابتدائي (دراسة منهجية).** دار الفيصل الثقافية للمنشورات، الرياض، السعودية.

عبد الهادي, جمال الدين (2003). " تقويم كراسة التدريبات والانشطة " لمناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء اساليب الاتصال البصرية وعمليات العلم الاساسية ". **مجلة التربية العلمية**. المجلد (6)، العدد (2)، ص1 – ص37.

عجوة، علي وآخرون. (1989). **مقدمة في وسائل الاتصال**. مكتبة مصباح، جدة، السعودية.

عطية، صبحي. (1995). **تقويم مهارات التحدث لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الإبتدائي**. ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.

عطية، محسن. (2008). **تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال**. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

عليان، ربحي. (1983). الاتصالات ودور مراكز التوثيق في تبادل المعلومات. **التوثيق الاعلامي.** المجلد (2) والعدد (2)، ص 42-52.

عليان، ربحي والدبس، محمد. (1999). **وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم.** دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

عليان، ربحي. (2007). **أسس الادارة المعاصرة.** دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

فلاته، ابراهيم. (2004). **العملية التربوية في المدرسة الابتدائية (أهدافها – وسائلها – تقويمها).** مطابع بهادر، مكة المكرمة، السعودية.

قاسم, محمد والنقبي, علي. (2005). مهارات التواصل الصفي ومستوى أدائها لدى معلمي اللغة العربية والعلوم بالمرحلة الابتدائية. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**, جامعة الامارات, الامارات. ص203 – 245.

قنديل، محمد والامام، يوسف. (1997). أثر استخدام مدخلي لغوي لتدريس الرياضيات على تحصيل تلاميذ الصف الثاني الاعدادي لموضوع المساحات، وتواصلهم الرياضي حوله، واتجاهاتهم نحو استخدام الكتاب المدرسي لمادة الرياضيات، دراسة تجريبية، **التربية المعاصرة**، العدد (47)، ص 14، اكتوبر. مصر.

كرسوع، احمد والمقدادي، أحمد. (2003). أنماط الاتصال الشائعة بين طلبة الصف الثامن الاساسي في مجموعات التعلم التعاوني في حل المسألة اللفظية الجبرية، **مؤته للبحوث والدراسات**. مجلد (18)، العدد (1)، ص 69 – 90.

كفافي، علاء الدين والضبيان، صالح وجمال الدين، هناء وكفافي، وفاء ومحمد، وائل ووهدان، جمال. (2003). **مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم**. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

متولي، آمال سعد. (2007). **مبادئ الاتصال بالجماهير ونظرياته**. دار ومكتبة الاسراء، مصر.

محمد، أميرة علي. (2006). **الاتصال التربوي**. الدار العالمية للنشر والتوزيع، الهرم، مصر.

محمد, رفعت. (1986). **دراسة تشخيصية لمهارات الأتصال لدى معلمي العلوم الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي** ، رسالة ماجستير منشورة , قنا، اسيوط، مصر.

محمد، علي غياش. (1989). **نظام الاتصالات الادارية**. جامعة البصرة، كلية الادارة والاقتصاد، البصرة، العراق، ص21.

محمد , فايزة. (1991). تقويم محتوى كتب العلوم وأسئلتها بالحلقة الابتدلئية من التعليم الاساسي في ضوء عمليات العلم الأساسية . **المجلة التربوية**، كلية التربية بسوهاج، جامعة اسيوط، العدد (6)، الجزء الاول, ص331-350.

محمود، صلاح الدين. (2005). **تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات**. عالم الكتب (نشر وتوزيع وطباعة)، كلية التربية، جامعة حلوان، القاهرة، مصر.

نصر الله، عمر. (2001). **مبادئ الاتصال التربوي والانساني**. دار وائل للنشر، عمان، الاردن.

هيئة تطوير مهنة التعليم. (2010) . **المعايير المهنية للمعلمين**. وزارة التربية والتعليم العالي، رام الله، فلسطين.

يوسف، إبراهيم. (2004). فاعلية برنامج تعليمي في تنمية مهارات الاستماع لدى طلاب الصف الثاني الاعدادي. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد (5)، العدد (3)، ص 324- 345.

المراجع باللغة الانجليزي:

A. Aziz saeed Abu – Ras. (2002). **Investigating the applicablity of the communicative approach in the saudi context (Makkah Region)**. Department of English. College of social sciences. Umm Al – Qura University.

Dennis R smith and L . keith williamson**: Inderpersonal Communication** . Roles . Rules, strategies and games , wep wm . C . Brown publishers Dubuque , lowa , third edition , 1985 ,p 23 .

Dolnick , Karen H . (2006) .” **Neuro _ linguistic applications to classroom mangment : Reach them to teach them** “. Proquest And . section 1351 , part . 0727 .152 pages: (ph. D . dissertation) . United states _ Minnesota : capella University , 2006 . publication Number : AAT 3230009 .

Donn, B . (1980) **Oral Expressing through Visuals in Teaching As Foreign Langueage anthology** . washingtion . Donald , louis .

Ha Eunsun,song, jinwoong . (2009) Patterns of Linguistic Communication in Teaching and L earning science : a case study of Korean mmiddle school Science Classes ,**International Journal of Science Education** , v31 n2 p 173- 192.

Hamelin , James M . (2003) . " **It goes without saying : Nonverbal communication signals as atool for establishing effective classroom management".** Proquest Dissertations And theses 2003 . section 6200, part 0727 113 pages , (M.A.E . dissertation) . United states Washington pacific Lutheran university , 2003 . . publication Number : AAT : 14 16393 .

Kikas, Eve, Mannamaa, Mairi, Kumari, Vaike, Ulst, Triin .(2008). The relationships among verbal skills of primary school students with specific learning disabilities and a typically developing comparison group, International **journal of disability , development and education** , n4 p315 – 329.

Lindat . Busby (1988) : Mass communication_In A new Age : A media survey , scott foresman . little brown college divison : scott .

Mottet, timothy P , Garza,Ruben ,beebe Steven A, houser, Marian L , Jurrells, Summer, Furler Lisa,(2008) Instructional communication P redictors of n inth grade students, affective learning in math and Science, **Communication Education** , v57 n 3 p 333_ 355 Jul 2008**.**

Snyder , Barbora **&** Deselms , Carolann (1982**) creative student centered communications activities for foreign and second language classroom .**

U.S.A , Ohio **, paper presented at the central states conference on the teaching of foreign language ,(Louisville , Ky) .**

Sheffler,N.,Sauser,j.And Nadelman , L . (1977) . Relationship Between Self Concept And Classroom Behavior in Two Informal E lementary classroom **Jornal of Educational Psychology** .vol . 69 ,No .4.

ملحق رقم (1)

أسماء المحكمين

زياد قباجة	جامعة القدس	دكتوراه
عفيف زيدان	جامعة القدس	دكتوراه
ابراهيم عرمان	جامعة القدس	دكتوراه
محمود أبو سمرة	جامعة القدس	دكتوراه
بعاد الخالص	جامعة القدس	دكتوراه
معروف الشايب	جامعة النجاح الوطنية	دكتوراه
عبد الكريم دراغمة	جامعة النجاح الوطنية	دكتوراه
رجاء العسيلي	جامعة القدس المفتوحة/ الخليل	دكتوراه
باسم محمد احمد شلش	جامعة القدس المفتوحة/ أريحا	دكتوراه
محمد زيادة	جامعة القدس المفتوحة/ أريحا	دكتوراه
آمال خليل	جامعة القدس المفتوحة/ أريحا	دكتوراه
سهير أحمد محمد الحموز	مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل.	مشرفة مرحلة / علمي
جميلة الرجوب	مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل.	معلمة مرحلة / علمي
ابتسام العرجان	مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل.	مشرفة علوم / علمي

ملحق رقم (2): الاستبانة قبل التحكيم

حضرة المحكم المحترم :

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان :

(مهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظتي "رام الله والبيرة" وأريحا). للحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس، جامعة القدس.

ونظراً لما عرف عنكم من خبرة، وسعة إطلاع، يرجى من حضرتكم التكرم بتحكيم فقرات هذه الاستبانه، وبيان مدى ملاءمتها لقياس ما أعدت من أجله .

شاكرة حسن تعاونكم ،،،

الباحثة : فاطمة سليم ابراهيم زبيدات

عزيزي المعلم المحترم ، والمعلمة المحترمة :

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان :

(مهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظتي "رام الله والبيرة " وأريحا). لنيل شهادة الماجستير من برنامج أساليب التدريس، جامعة القدس، ولذا أرجو من حضرتكم التكرم بالاجابة عن فقرات الاستبانة المرفقة، علماً بأن استجابتكم ستعامل بسرية تامة، ولخدمة البحث العلمي فقط .

شاكرة حسن تعاونكم ،،،

الباحثة : فاطمة سليم ابراهيم زبيدات

الجزء الأول : البيانات الشخصية .

ضع إشارة (X) أمام البنود الشخصية الآتية:

الجنس أ- □ ذكر، ب - □ أنثى.

سنوات الخبرة أ- □ أقل من 5 سنوات، ب- □ 5- 10 سنوات، ج- □ أكثر من 10سنوات.

المؤهل العلمي أ- □ دبلوم، ب- □ بكالوريوس، ج - □ أعلى من بكالوريوس .

التخصص أ- □ علوم، ب- □ رياضيات، ج- □ غير ذلك .

أولا : الاتصال اللفظي والعلاقات الإنسانية في بيئة التعلم						
الرقم	المهارة	درجة توفر المهارة				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	متدنية	متدنية جدا
1	أنادي الطلبة بأسمائهم					
2	أثير دافع الاستماع عند الطلبة					
3	إثارة دافعية الطلبة للتعلم اللفظي بأساليب متنوعةٍ					
4	إستخدام إبداء الرأي في الحوار اللّفظي في بيئة التَعلّم					
5	الاصغاء باهتمام لإجابات الطلبة .					
6	تعزيز إجابات الطلبة بعباراتٍ لفظية مشجعة					
7	استخدام تلميحات لفظية محفّزة في توجيه الطالب المخطىء					
8	الإجابة عن تساؤلات الطلبة، واستفساراتهم باحترام					
9	تجنَب الألفاظ المسيئة للطلبة					
10	إعطاء الطلبة فرصاً مناسبةً للتَعبير عن أفكارهم وآرائهم					
11	تجنَب مقاطعة حديث الطالب، أو إسكاته					
12	الاعتدال في التَقبل اللّفظي لمشاعر الطلبة					
ثانياً : الاتَصال اللّفظي ومهام الإدارة الصفية						
الرقم	المهارة	درجة توافر المهارة				
		عاليةٌ جداً	عاليةٌ	متوسطةٌ	متدنَيةٌ	متدنَيةٌ جداً
13	إظهار الثّقة بالنّفس أثناء التَحدث					
14	توضيح قواعد السلوك الضابطة لمجريات المواقف الصفية في بداية الفصل الدراسي .					

15	التَعرف على أصوات الطلبة					
16	الانتباه الى أن جميع الطلبة يستمعون جيداً لما يتم عرضه					
17	استحسان سلوك الطلاب الدالّ على الانضباط ، والالتزام بتوجيهاته					
18	التحذير من سلوك الطلبة السلبي بأسلوب لفظي يقبله الطلبة					
19	استخدام التَذكير اللّفظي البسيط في إيقاف السلوك السلبي					
20	تركيز النَقاش على الأفكار الرئيسة .					
21	تقديم الإرشادات، والتوجيهات المرتبطة بالشَرح بشكل جماعي					
22	قطع الشَرود الذَهني لبعض الطلبة، أو لأحدهم بعبارات لفظية مناسبة دون توبيخ					
ثالثا : الاتَصال اللّفظي وخصائص العلوم ، كمقرر دراسي ذي بناء معرفي .						
الرقم	المهارة	درجة توافر المهارة				
		عاليةٌ جداً	عاليةٌ	متوسطةٌ	متدنَيةٌ	متدنَيةٌ جداً
23	التَحدث بطريقة لفظية تسهل استيعاب الطلاب للمفهوم العلمي					
24	دقّة التَعبير اللّفظي عند الحديث عن مصطلحات العلوم المختلفة					
25	دقّة التَعبير اللّفظي عند تناول المسائل العلمية					
26	دقّة الربط بين المصطلحات العلمية ورموزها					
27	تقديم مشكلاتٍ علمية تتّفق مع الحصيلة اللّغوية للطلبة					
28	التركيز أثناء العرض اللّفظي على					

	المصطلحات العلمية الجديدة					
29	التَفريق بين المصطلحات العلمية المتقاربة في النطق أثناء عرضها لفظياً					
30	عرض خطوات حلّ المشكلة العلمية لفظياً بتسلسلٍ منطقي					
31	مراعاة ما تستحقّه كلّ خطوة من خطوات الحل على شكل نقاش لفظي					
32	ملاحظة نطق الطلبة لمفاهيم العلوم ومصطلحاتها					
33	تنبيه الطلبة لفظياً عند توجيه الطلبة أثناء تطبيق القانون العلمي					
رابعاً : الاتّصال اللّفظي وخصائص النّمو اللّغوي المرتبطة بالمرحلة العمرية لطلاب المرحلة الاساسية.						
الرقم	المهارة	درجة توافر المهارة				
		عاليةٌ جداً	عاليةٌ	متوسطةٌ	متدنّيةٌ	متدنّيةٌ جداً
34	استخدام مفردات لفظية في مستوى إدراك الطلبة، وفهمهم					
35	إتاحة الفرصة للطلبة بالتفكير بصوت مسموع					
36	استخدام المفردات الملموسة جنباً إلى جنب مع المصطلحات العلمية					
37	مراعاة الفترة الزمنية الّتي يستطيع الطالب التّحدث خلالها بشكل متواصل					
38	تقديم أمثلةٍ ملموسة ترتبط ببيئة الطلبة ، وحياتهم اليومية					
39	مراعاة مستوى لغة الطلاب اللّفظية أثناء حديثهم					
40	إعطاء البدائل الفصحى لألفاظ الطلبة					

	العامية، أو الأجنبية، إن وجدت					
خامساً : الاتَصال اللّفظي والأسئلة الصفية						
الرقم	المهارة	درجة توافر المهارة				
		عاليةٌ جداً	عاليةٌ	متوسطةٌ	متدنَيةٌ	متدنَيةٌ جداً
41	بداية السؤال بأداة الاستفهام					
42	ترابط أجزاء السؤال مع بعضها					
43	وضوح الصياغة اللّفظية للسؤال					
44	خلو عبارة السؤال اللّفظية من موحيات الإجابة					
45	استخدام أسئلةٍ تتطلّب استجابات متعددة					
46	طرح أسئلةٍ صفيةٍ في مستوى يناسب قدرات الطلبة لغوياً ، وعلمياً					
47	إعطاء الطلبة فرصة كافية للتَفكير					
48	اختيار طالب بعينه أظهر استعداداً للإجابة					
49	استخدام أنواع الأسئلة السابرة بما يقتضيه الموقف التعليمي					
سادساً : الاتَصال اللّفظي والفروق الفردية بين الطلبة وصعوبات التعلم						
الرقم	المهارة	درجة توافر المهارة				
		عاليةٌ جداً	عاليةٌ	متوسطةٌ	متدنَيةٌ	متدنَيةٌ جداً
50	تشجيع التَميز اللّفظي لدى الطلبة، بعبارت. لفظية معززة					
51	التَنوع في ممارسة انواع الاتَصال					
52	استخدام العبارات اللّفظية لبثّ الثّقة في نفس الطالب المتردد في الإجابة					
53	استخدام عبارات التَقبل مع الطلاب شديدي					

	الحساسية					
54	مراعاة التقويم التكويني للوقوف على مدى فهمهم للمعرفة العلمية					
55	إعادة التَعبير عن المعنى بأكثر من صياغة					
56	تقديم خبرات مباشرة بألفاظ ومسميات مألوفة					
57	استخدام درجات الصوت المناسبة لمراعاة ضعاف السمع					
59	توظيف نبرة الصوت ودرجته ، والايقاع المتنوع في الألفاظ ، في حالات اضطراب الانتباه					
60	ملاحظة عيوب النَطق عند بعض الطلاب					
61	استخدام التَكرار الايحائي وغير العشوائي					
62	استخدام المثيرات اللّفظية المناسبة لمساعدة الطالب عند مواجهته صعوبةً في تذكر معلومةٍ ما ، من خبرات التَعلم السابقة					
63	التَدرج في تقديم المفاهيم العلمية					
سابعا : محور الاتَصال اللّفظي ومهارات الأداء اللّفظي اللّغوي						
م	المهارة	درجة توافر المهارة				
		عاليةٌ جداً	عاليةٌ	متوسطةٌ	متدنَيةٌ	متدنَيةٌ جداً
64	التَركيز على الإيجاز اللّفظي، وقصر الجمل بما يحقَق الفهم					
65	ترابط الجمل في السياق الواحد .					
66	التَمييز بين الكلمات، أو الحروف، ذات النَغمات المتشابهة					
67	استخدام ألفاظ عربية فصحى بسيطةٍ					
68	جعل نبرة الصوت نائبة عن علامات الترقيم في إكساب الجمل معانيها او وضع					

	اشارات					
69	تقديم تغذيةٍ راجعةٍ فوريةٍ للتنبيه على الأخطاء العلمية التي يقع فيها الطلبة أثناء حديثهم					
70	استخدام الجمل الفعلية كمميز للّغة العربية كلغة أفعال					
ثامناً : الاتّصال اللّفظي وتعزيز الرسائل اللّفظية برسائل غير لفظيةٍ مدعمةٍ						
الرقم	المهارة	درجة توافر المهارة				
		عاليةٌ جداً	عاليةٌ	متوسطةٌ	متدنّيةٌ	متدنّيةٌ جداً
71	هز الرأس بالإيجاب عند استخدام عباراتٍ مثل : (أحسنت أو ممتاز أو أثابك الله ، ...)					
72	هز الرأس بالنّفي عند استخدام عباراتٍ مثل : (إجابةٌ ناقصةٌ أو أعد المحاولة ...)					
73	الإشارة باليد بما يوحي بالمنع عند تنبيه أحد الطلاب عند وقوعه في سلبيةٍ ما					
74	التبسم عند توجيه الطلبة الذي لم يصيبوا في الحلّ.					
75	البشاشة عند إلقاء تحية الإسلام في بداية الحصة، وعند مغادرة الصفّ					
76	الحماسة أثناء التّعرض لفكرةٍ ما					
77	استخدام مصطلحات الاتجاه (يمين ، يسار، فوق ، تحت ، ...) عند التّحدث					
78	تعزيز رسائل الطلبة غير اللّفظية تعزيزا لفظيا مناسباً					
79	النّظر أو الإشارة إلى الطلبة عند توجيهه لفظيا					
80	الحركة بين الطلبة أثناء الحديث عن نقطة مهمة					
81	التلفّظ بما يدونه كتابياً على السبورة					

ملحق رقم (3): استبانة الدراسة بعد التحكيم:

إستبانة مهارات الاتصال اللفظية

عزيزي المعلم المحترم ، والمعلمة المحترمة :

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان :

(مهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظتي "رام الله والبيرة " وأريحا). لنيل شهادة الماجستير من برنامج أساليب التدريس، جامعة القدس، ولذا أرجو من حضرتكم التكرم بالاجابة عن فقرات الاستبانة المرفقة، علماً بأن استجابتكم ستعامل بسرية تامة، ولخدمة البحث العلمي فقط .

شاكرة حسن تعاونكم ،،،

الباحثة : فاطمة سليم ابراهيم زبيدات

الجزء الأول : البيانات الشخصية .

ضع إشارة(X) أمام البنود الشخصية الآتية:

الجنس أ- □ ذكر، ب - □ أنثى

سنوات الخبرة أ- □ أقل من 5 سنوات، ب- □ 5_ 10 سنوات، ج- □ أكثر من 10سنوات.

المؤهل العلمي أ- □ دبلوم، ب- □ بكالوريوس، ج - □ أعلى من بكالوريوس

التخصص أ- □ علوم، ب- □ رياضيات، ج- □ غير ذلك .

الرقم	المهارة	درجة توفر المهارة				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	متدنية	متدنية جدا
1	أنادي الطلبة بأسمائهم					
2	أثير دافع الاستماع عند الطلبة					
3	أثير دافعية الطلبة للتعلم اللفظي بأساليب متنوعة					
4	أستخدم إبداء الرأي في الحوار اللفظي في بيئة التعلم					
5	أصغي باهتمام لإجابات الطلبة					
6	أعزز إجابات الطلبة بعبارات لفظية مشجعة					
7	استخدم تلميحات لفظية محفزة في توجيه الطالب المخطىء					
8	أجيب عن تساؤلات الطلبة، واستفساراتهم باحترام					
9	أتجنب الألفاظ المسيئة للطلبة					
10	أعطي الطلبة فرصاً مناسبة للتعبير عن أفكارهم وآرائهم					
11	أتجنب مقاطعة حديث الطالب، أو إسكاته					
12	اعتدل في التقبل اللفظي لمشاعر الطلبة					
13	أظهر الثقة بالنفس أثناء التحدث					
14	أوضح قواعد السلوك الضابطة لمجريات المواقف الصفية في بداية الفصل الدراسي					
15	اتعرف على أصوات الطلبة					
16	أنتبه الى أن جميع الطلبة يستمعون جيداً لما يتم عرضه					
17	استحسن سلوك الطلاب الدال على الانضباط ، والالتزام بتوجيهاته					

18	أحذر من سلوك الطلبة السلبي بأسلوب لفظي يقبله الطلبة					
19	استخدم التذكير اللفظي البسيط في إيقاف السلوك السلبي					
20	أركز النقاش على الأفكار الرئيسة					
21	أقدم الإرشادات والتوجيهات المرتبطة بالشرح بشكل جماعي					
22	أقطع الشرود الذهني لبعض الطلبة، أو لأحدهم بعبارات لفظية مناسبة دون توبيخ					
23	اتحدث بطريقة لفظية تسهل استيعاب الطلبة للمفهوم العلمي					
24	أراعي دقة التعبير اللفظي عند الحديث عن مصطلحات العلوم المختلفة					
25	أراعي التعبير اللفظي عند تناول المسائل العلمية					
26	أراعي دقة الربط بين المصطلحات العلمية ورموزها					
27	أقدم مشكلات علمية تتّفق مع الحصيلة اللّغوية للطلبة					
28	أركز أثناء العرض اللفظي على المصطلحات العلمية الجديدة					
29	أفرق بين المصطلحات العلمية المتقاربة في النطق أثناء عرضها لفظياً					
30	أعرض خطوات حل المشكلة العلمية لفظياً بتسلسلٍ منطقي					
31	أراعي ما تستحقه كل خطوة من خطوات الحل على شكل نقاش لفظي					
32	ألاحظ نطق الطلبة لمفاهيم العلوم ومصطلحاتها					

33	أنبه الطلبة لفظياً عند توجيه الطلبة أثناء تطبيق القانون العلمي					
34	استخدم مفردات لفظية في مستوى إدراك الطلبة وفهمهم					
35	أتيح الفرصة للطلبة للتفكير بصوت مسموع					
36	استخدم المفردات الملموسة جنباً إلى جنب مع المصطلحات العلمية					
37	أراعي الفترة الزمنية التي يستطيع الطالب التحدث خلالها بشكل متواصل					
38	أقدم أمثلةً ملموسة ترتبط ببيئة الطلبة ، وحياتهم اليومية					
39	أراعي مستوى لغة الطلبة اللفظية أثناء حديثهم					
40	أعطي البدائل الفصحى لألفاظ الطلبة العامية أو الأجنبية إن وجدت .					
41	أبدأ السؤال بأداة الاستفهام					
42	أربط أجزاء السؤال مع بعضها					
43	أوضح الصياغة اللفظية للسؤال					
44	لا أضمن عبارة السؤال اللفظية من موحيات الإجابة					
45	استخدم أسئلةً تتطلب استجابات متعددة					
46	أطرح أسئلةً صفيةٍ في مستو يناسب قدرات الطلبة لغوياً وعلمياً					
47	أعطي الطلبة فرصة كافية للتَفكير					
48	اختار طالباً بعينه أظهر استعداداً للإجابة					
49	استخدم أنواع الأسئلة السابرة بما يقتضيه الموقف التعليمي					
50	أشجع التميز اللفظي لدى الطلبة بعبارات لفظية					

	معززة					
51	اراعي التَنوع في ممارسة انواع الاتصال					
52	استخدم العبارات اللفظية لبث الثقة في نفس الطالب المتردد في الإجابة					
53	استخدم عبارات التقبل مع الطلاب شديدي الحساسية					
54	أراعي التقويم التكويني للوقوف على مدى فهمهم للمعرفة العلمية					
55	أعيد التعبير عن المعنى بأكثر من صياغة					
56	أقدم خبرات مباشرة بألفاظ ومسميات مألوفة					
57	استخدم درجات الصوت المناسبة لمراعاة ضعاف السمع					
58	أوظف نبرة الصوت ودرجته ، والايقاع المتنوع في الألفاظ ، في حالات اضطراب الانتباه					
59	ألاحظ عيوب النطق عند بعض الطلاب					
60	استخدم التكرار الايحائي وغير العشوائي					
61	استخدم المثيرات اللفظية المناسبة لمساعدة الطالب عند مواجهته صعوبةً في تذكر معلومةٍ ما ، من خبرات التعلم السابقة					
62	أتدرج في تقديم المفاهيم العلمية					
63	أركز على الإيجاز اللفظي، وقصر الجمل بما يحقق الفهم					
64	أراعي ترابط الجمل في السياق الواحد					
65	أميز بين الكلمات، أو الحروف، ذات النغمات المتشابهة					
66	استخدم ألفاظاً عربية فصحى بسيطةً					
67	أجعل نبرة الصوت نائبة عن علامات الترقيم في					

	إكساب الجمل معانيها او وضع اشارات					
68	أقدم تغذيةً راجعةً فوريةً للتنبيه على الأخطاء العلمية التي يقع فيها الطلبة أثناء حديثهم					
69	استخدم الجمل الفعلية كمميز للغة العربية كلغة أفعال					
70	أهز الرأس بالإيجاب عند استخدام عباراتٍ مثل : (أحسنت أو ممتاز أو أثابك الله ، ...)					
71	أهز الرأس بالنَفي عند استخدام عباراتٍ مثل : (إجابةٌ ناقصةٌ أو أعد المحاولة ...)					
72	أشير باليد بما يوحي بالمنع عند تنبيه أحد الطلاب عند وقوعه في سلبيةٍ ما					
73	ابتسم عند توجيه الطلبة الذين لم يصيبوا في الحل					
74	أظهر البشاشة عند إلقاء تحية الإسلام في بداية الحصة، وعند مغادرة الصف					
75	أظهر الحماسة أثناء التعرض لفكرةٍ ما					
76	استخدم مصطلحات الاتجاه (يمين ، يسار، فوق ، تحت ، ...) عند التحدث					
77	أعزز رسائل الطلبة غير اللفظية تعزيزا لفظياً مناسباً					
78	أنظر أو أشير إلى الطلبة عند توجيههم لفظياً					
79	أتحرك بين الطلبة أثناء الحديث عن نقطة مهمة					
80	أتلفظ بما أدونه كتابياً على السبورة					

ملحق رقم (4):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لإستجابة المعلمين على فقرات الاستبانة

ترتيب الفقرة حسب حدتها	رقم الفقرة في الاستبانة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توفر المهارة
1	10	أعطي الطلبة فرصاً مناسبة للتعبير عن أفكارهم وآرائهم	4.23	.65	عالية جداً
2	34	استخدام مفردات لفظية في مستوى إدراك الطلبة وفهمهم	4.18	.72	عالية جداً
3	61	استخدم المثيرات اللفظية المناسبة لمساعدة الطالب عند مواجهته صعوبة في تذكر معلومة ما، من خبرات التعلم السابقة	4.16	.70	عالية جداً
4	51	اراعي التنوع في ممارسة انواع الاتصال	4.15	0.70	عالية جداً
5	25	اراعي التعبير اللفظي عند تناول المسائل العلمية	4.15	0.62	عالية جداً
6	28	اركز أثناء العرض اللفظي على المصطلحات العلمية الجديدة	4.10	0.62	عالية جداً
7	63	أركز على الايجاز اللفظي، وقصر الجمل بما يحقق الفهم	4.08	0.69	عالية جداً
8	66	استخدام الفاظاً عربية فصحى بسيطةً	4.06	0.71	عالية جداً
9	60	استخدام التكرار الايحائي وغير العشوائي	4.05	0.63	عالية جداً
10	22	اقطع الشرود الذهني لبعض الطلبة، أو لأحدهم بعبارات لفظية مناسبة دون توبيخ	4.04	0.67	عالية جداً
11	21	اقدم الارشادات والتوجيهات المرتبطة بالشرح بشكل جماعي	4.03	0.71	عالية جداً
12	12	اعتدل في التقبل اللفظي لمشاعر الطلبة	4.01	0.59	عالية جداً
13	11	اتجنب مقاطعة حديث الطالب، أو اسكاته	4.00	0.63	عالية جداً
14	9	اتجنب الالفاظ المسيئة للطلبة	4.00	0.71	عالية جداً

15	37	اراعي الفترة الزمنية التي يستطيع الطالب التحدث خلالها بشكل متواصل	3.98	0.67	عالية
16	41	ابدأ السؤال بأداة الاستفهام	3.94	0.80	عالية
17	18	احذر من سلوك الطلبة السلبي باسلوب لفظي يقبله الطلبة	3.94	0.57	عالية
18	73	ابتسم عند توجيه الطلبة الذين لم يصيبوا في الحل	3.94	0.83	عالية
19	17	استحسن سلوك الطلبة الدال على الانضباط، والالتزام بتوجهاته	3.93	0.69	عالية
20	77	اعزز رسائل الطلبة غير اللفظية تعزيزاً لفظياً مناسباً	3.93	0.73	عالية
21	23	اتحدث بطريقة لفظية تسهل استيعاب الطلبة للمفهوم العلمي	3.91	0.67	عالية
22	72	اشير باليد بما يوحي بالمنع عند تنبيه احد الطلاب عند وقوعه في سلبية ما	3.89	0.75	عالية
23	71	اهز بالراس بالنفي عند استخدام عبارات مثل:(اجابة ناقصة أو أعد المحاولة...)	3.88	0.86	عالية
24	49	استخدم انواع الاسئلة السابرة بما يقتضيه الموقف التعليمي	3.85	0.79	عالية
25	76	استخدم مصطلحات الاتجاه (يمين، يسار، فوق، تحت،...) عند التحدث	3.84	0.79	عالية
26	19	استخدم التذكير اللفظي البسيط في ايقاف السلوك السلبي	3.84	0.45	عالية
27	20	اركز النقاش على الافكار الرئيسة	3.84	0.44	عالية
28	69	استخدم الجمل الفعلية كمميز للغة العربية كلغة افعال	3.79	0.88	عالية
29	40	اعطي البدائل الفصحى لألفاظ الطلبة العامية أو الأجنبية إن وجدت	3.71	0.95	عالية
30	3	أثير دافعية الطلبة للتعلم اللفظي باساليب متنوعة	3.68	0.54	عالية
31	48	اختار طالباً بعينه أظهر استعداداً للاجابة	3.66	0.94	عالية
32	32	ألاحظ نطق الطلبة لمفاهيم العلوم ومصطلحاتها	3.62	0.94	عالية

33	33	انبه الطلبة لفظيا عند توجيه الطلبة اثناء تطبيق القانون العلمي	3.61	0.54	عالية
34	45	استخدم أسئلة تتطلب استجابات متعددة	3.61	0.95	عالية
35	14	اوضح قواعد السلوك الضابطة لمجريات المواقف الصفية في بداية الفصل الدراسي	3.58	0.55	عالية
36	30	أعرض خطوات حل المشكلة العلمية لفظياً بتسلسل منطقي	3.57	0.50	عالية
37	16	أنتبه الى أن جميع الطلبة يستمعون جيداً لما يتم عرضه	3.55	0.52	عالية
38	75	اظهر الحماسة أثناء التعرض لفكرة ما	3.55	0.60	عالية
39	62	أتدرج في تقديم المفاهيم العلمية	3.51	0.58	عالية
40	39	اراعي مستوى لغة الطلبة اللفظية اثناء حديثهم	3.50	0.64	عالية
41	47	اعطي الطلبة فرصة كافية للتفكير	3.50	0.67	عالية
42	38	اقدم أمثلة ملموسة ترتبط ببيئة الطلبة، وحياتهم اليومية	3.49	0.51	متوسطة
43	56	أقدم خبرات مباشرة بالفاظ ومسميات مألوفة	3.49	0.71	متوسطة
44	58	اوظف نبرة الصوت ودرجته، والايقاع المتنوع في الالفاظ، في حالات اضطراب الانتباه	3.49	0.56	متوسطة
45	31	أراعي ما تستحقه كل خطوة من خطوات الحل على شكل نقاش لفظي	3.49	0.52	متوسطة
46	78	انظر او اشير الى الطلبة عند توجيههم لفظياً	3.48	0.71	متوسطة
47	24	أراعي دقة التعبير اللفظي عند الحديث عن مصطلحات العلوم المختلفة	3.47	0.64	متوسطة
48	6	أعزز إجابات الطلبة بعبارات لفظية مشجعة	3.47	0.59	متوسطة
49	68	اقدم تغذية راجعة فورية للتنبيه على الاخطاء العلمية التي يقع فيها الطلبة أثناء حديثهم	3.47	0.53	متوسطة
50	8	اجيب عن تساؤلات الطلبة، واستفساراتهم باحترام	3.46	0.50	متوسطة
51	65	اميز بين الكلمات، أو الحروف، ذات النغمات المتشابهة	3.45	0.77	متوسطة
52	5	اصغي باهتمام لإجابات الطلبة	3.45	0.52	متوسطة

53	59	ألاحظ عيوب النطق عند بعض الطلاب	3.44	0.59	متوسطة
54	57	استخدم درجات الصوت المناسبة لمراعاة ضعاف السمع	3.44	1.41	متوسطة
55	74	أظهر البشاشة عند غلقاء تحية الاسلام في بداية الحصة، وعند مغادرة الصف	3.43	0.53	متوسطة
56	80	أتلفظ بما ادونه كتابياً على السبورة	3.43	0.52	متوسطة
57	79	أتحرك بين الطلبة أثناء الحديث عن نقطة مهمة	3.37	0.56	متوسطة
58	42	أربط اجزاء السؤال مع بعضها	3.34	0.85	متوسطة
59	43	أوضح الصياغة اللفظية للسؤال	3.33	0.83	متوسطة
60	64	أراعي ترابط الجمل في السياق الواحد	3.30	0.48	متوسطة
61	36	استخدم المفردات الملموسة جنباً الى جنب مع المصطلحات العلمية	3.29	0.51	متوسطة
62	13	أظهر الثقة بالنفس أثناء التحدث	3.28	0.69	متوسطة
63	2	أثير دافع الاستماع عند الطلبة	3.27	0.94	متوسطة
64	1	أنادي الطلبة بأسمائهم	3.25	0.48	متوسطة
65	46	أطرح أسئلة صفية في مستو يناسب قدرات الطلبة لغوياً وعلمياً	3.24	1.42	متوسطة
66	52	استخدم العبارات اللفظية لبث الثقة في نفس الطالب المتردد في الاجابة	3.16	0.50	متوسطة
67	70	أهز الرأس بالايجاب عند استخدام عبارات مثل: (أحسنت أو ممتاز أو أثابك الله،...)	2.97	0.94	متدنية
68	4	أستخدم إبداء الرأي في الحوار اللفظي في بيئة التعلم	2.96	1.28	متدنية
69	55	أعيد التعبير عن المعنى باكثر من صياغة	2.92	1.40	متدنية
70	54	أراعي التقويم التكويني للوقوف على مدى فهمهم للمعرفة العلمية	2.91	0.86	متدنية
71	53	استخدم عبارات التقبل مع الطلاب شديدي الحساسية	2.54	1.31	متدنية
72	27	أقدم مشكلات علمية تتفق مع الحصيلة اللغوية للطلبة	2.38	0.50	متدنية جداً
73	67	أجعل نبرة الصوت نائبة عن علامات الترقيم في	2.18	1.38	متدنية جداً

		إكساب الجمل معانيها او وضع اشارات			
74	35	أتيح الفرصة للطلبة للتفكير بصوت مسموع	2.06	1.31	متدنية جداً
75	50	اشجع التميز اللفظي لدى الطلبة بعبارات لفظية معززه	2.03	1.07	متدنية جداً
76	44	لا أضمن عبارة السؤال اللفظية من موحيات الاجابة	1.97	1.35	متدنية جداً
77	7	استخدم تلميحات لفظية محفزة في توجيه الطالب المخطئ	1.85	1.35	متدنية جداً
78	29	أفرق بين المصطلحات العلمية المتقاربة في النطق أثناء عرضها لفظياً	1.77	0.68	متدنية جداً
79	15	اتعرف على اصوات الطلبة	1.44	0.81	متدنية جداً
80	26	أراعي دقة الربط بين المصطلحات العلمية ورموزها	1.10	0.30	متدنية جداً

*الدرجة العظمى من(5).

فهرست الجداول

فهرست الملاحق

فهرست الموضوعات