



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المدرسة العليا للأساتذة بوسعادة - المسيلة

قسم اللغة العربية.

فرع أستاذ التعليم الابتدائي

2021/07/13



Ecole Normale Supérieure
Bou Saada

المدرسة العليا للأساتذة - بوسعادة
أبو محمد الطريق أحمد قائد صالح

مطبوعة بيداغوجية

علم النفس التربوي

موجهة للمعلمة أستاذة اللغة العربية تخصص تعليم ابتدائي السنة الثالثة

إعداد

الدكتور: عمر جعيجع

السنة الجامعية: 2021/2020

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المدرسة العليا للأساتذة بوسعادة - المسيلة

قسم اللغة العربية.

فرع أستاذ التعليم الابتدائي



مطبوعة بيداغوجية

علم النفس التربوي

موجهة للطلبة أساتذة اللغة العربية تخصص تعليم ابتدائي السنة الثالثة

إعداد

الدكتور: عمر جعيجع

السنة الجامعية: 2021/2020

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوعات	الدروس
المحور الأول: تقديم علم النفس التربوي		
04	تقديم علم النفس التربوي.	01
09	الجزور التاريخية لعلم النفس التربوي في المجتمعات	02
المحور الثاني: الاتصال التربوي		
21	الاتصال التربوي	01
30	أنواع الاتصال البيداغوجي ومعوقاته وعوامل نجاحه	02
35	بعض التطبيقات التربوية للاتصال.	03
المحور الثالث: العلاقة التربوية		
41	العلاقة التربوية	01
44	قراءة سيكولوجية للعلاقة التربوية.	02
51	أبعاد العلاقة التربوية وأنواعها والعوامل المؤثرة فيها	03
55	التفاعل الصفي.	04
المحور الرابع:		
62	القيادة	01
67	القيادة التربوية	02
المحور الخامس: إدارة وتنشيط الصف		
72	مدخل إلى الإدارة المدرسية	01
77	الإدارة الصفية	02
88	تنشيط الصف	03
المحور السادس: ديناميكيات الجماعة		
94	مفهوم ديناميكيات الجماعة	01
100	عوامل التأثير في ديناميكيات الجماعة. وتطبيقاتها التربوية	02
109	ديناميكيات الجماعة الصفية	03
المحور السابع: صعوبات التعلم		
117	مدخل الى التربية الخاصة.	01
121	صعوبات التعلم	02
127	أنواع صعوبات التعلم	03
		المراجع

فهرس الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
04	أبعاد السلوك في المجال التربوي	01
05	أهداف علم النفس التربوي العامة والخاصة.	02
08	علاقة علم النفس التربوي بالعلوم الأخرى.	03
19	امتدادات علم النفس التربوي التاريخية.	04
22	عناصر عملية الاتصال التربوي.	05
27	نموذج الاتصال ذو الاتجاه الواحد.	06
28	نموذج الاتصال ذو الاتجاهين.	07
29	نموذج الاتصال متعدد الاتجاهات.	08
60	أنماط التفاعل الصفي	08 مكرر
62	عناصر القيادة.	09
65	أنماط القيادة.	10
87	علاقة تنشيط الصف بالتفاعل الصفي وإدارة التربية.	11
93	خطوات التعامل مع مشكلة التشويش.	11 مكرر
109	خصائص ديناميكية الجماعة	11 مكرر 02
110	مخطط يلخص المبادئ السبعة لتوظيف ديناميات الجماعة في التدريس.	12
129	أنماط صعوبات التعلم.	13

مقدمة:

علم النفس التربوي كفرع من فروع علم النفس العام لم يظهر بالصورة الحالية طفرة، بل ظهر نتيجة للتراكمات التي شهدتها الفكر البشري منذ آحاد بعيدة من الزمن، وهذه الحقيقة ليست محل اتفاق بين جميع المؤلفين، وهم في هذا الشأن ينقسمون إلى أربع فئات، فئة لا ترى جدوى من الكلام عن تاريخ الامتداد التاريخي لهذا العلم، لأن تاريخه من تاريخ علم النفس العام، والأفضل حسب ما يرى هؤلاء لمن أراد الاطلاع على تاريخه مراجعة تاريخ علم النفس العام، أما الفئة الثانية فهي تؤمن بالقراءة المستفيضة لمختلف نتاجات الفكر البشري التي مست مواضيع تربوية كثيرة، والتي لازلنا كمتخصصين في علم النفس التربوي نتدارسها، ونجد لها تطبيقاتها الميدانية، فعلم النفس التربوي إذن له تاريخ طويل يمتد حتى القرون التي لا نملك أدلة ملموسة على آليات التربية فيها، بينما تحبذ الفئة الثالثة، الانطلاق في التأريخ له فقط بداية من القرون الحديثة، أي من القرن السابع عشر الذي ميزته كثير من الأعمال المركزة حول التربية والتعليم، وأخيرا الفئة التي ترى بأنه علم حديث، ولا تتكلم سوى على مرحلة نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، أين نشطت ثلة من علماء النفس يتباحثون الظاهرة السلوكية في مجال التربية والتعليم، معتمدين على المنهج التجريبي، وفي مقدمتهم إدوارد ثورنديك، صاحب أول دكتوراه في علم النفس الحيواني، وأول من تقلد كرسي لتدريس علم النفس التربوي في الجامعة .

والحقيقة التي يؤديها مسار البحث الحالي هي أن لعلم النفس التربوي ماض عريق وتاريخ قصير، وهو ما يشكل محورا لتاريخ هذا العلم، فنقول بأن علم النفس التربوي مر بثلاثة حقبات زمنية، توصف المرحلة الأولى بأنها مرحلة الجذور التاريخية، والتي يمتد وجودها إلى ما قبل الميلاد، ويمكن التعرف على معالمها من خلال تعاليم الدين، لمن أراد فله ذلك ، وعليه أن يرجع إلى ما كتب في هذا الشأن عن الديانة الهندية والديانة الإسلامية، كما يمكن تقصي آثارها من خلال الإطلاع على مختلف الفلسفات، ومنها: الفلسفة الصينية، واليونانية والإسلامية، وفلسفة عصر النهضة.

أما الحقبة الثانية، وهي حقبة الأبحاث والدراسات الفلسفية التي ركز روادها على البحث التأملي في السيكولوجية والتربية وحيثياتهما، وقد تركز الحديث فيها على أعمال الباحثين السيكولوجيين، من أمثال فوننت، وبنقهاوس، وغالتون، كما تركز على نتاجات الفلاسفة التربويين، ومن أمثلتهم بستالوتزي، جون جاك روسو، أما المرحلة الثالثة والأخيرة وهي المرحلة التي هي المرحلة التي نتناول جزء منها، وقد سبق لنا في السنة الماضية تناول أهم المواضيع فيها ضمن مقياس علم نفس الطفل والمراهق، ويتعلق الأمر بالتعلم أساليبه ونظرياته (يمكن الرجوع إلى المقياس لمراجعة تلك المواضيع).

نحاول من خلال المقياس الحالي المسمى علم النفس التربوي وهو محدد بمواضيع في الاتصال التربوي، وموضوع صعوبات التعلم، وقد جاء هذا المقياس محددة مواضيعه في سبعة محاور، يمثل

المحور الأول فقد خصص لتقديم علم النفس التربوي باعتباره الدراسة العلمية للسلوك الإنساني في ميدان التربية والتعليم، أما الفصل الثاني الاتصال التربوي، وهو من المواضيع الهامة جدا في مجال التدريس على اعتبار التدريس في محتواه ممارساته هو عبارة عن عملية اتصال، ومن لا يحسن فن الاتصال بالطلبة لا يمكنه أن يسير معهم قدما لتحقيق شيء يذكر في هذا المجال، أما الفصل الثاني فقد خصص لمحور العلاقة التربوية وهي أحد نتائج الاتصال الإيجابي والفعال في المسألة التربوية، إذ أن العلاقة الجيدة بين المربين هي مفتاح كل الممارسات الإيجابية المفضية إلى نجاح العملية التربوية والتعليمية، كما خصص المحور الرابع لدراسة موضوع القيادة التربوية، ثم المحور الخامس فهو يتمحور حول إدارة وتنشيط الصف، أما المحور ما قبل الأخير فقد خصص لأحد أهم المواضيع في مجال التعايش بين كل من التلاميذ المعلمين، وهي تبين قوانين التحركات الظاهرة الباطنية بين أعضاء الفصل الدراسي، وأخيرا المحور الأخير الذي خصص لدراسة موضوع صعوبات التعلم، وهذا المحور ما كان له أن يكون ضمن هذا الجزء لولا قصر الفترة التكوينية للأساتذة المعلمين، ولكن يفترض أن يفرد مقياس مستقل بذاته لأهميته وأهمية التربية الخاصة عموما بالنسبة للمدرس، فمن الضروري لمدرس العاديين أن يكون على دراية بهذا المجال، على اعتبار أنه احد أهم العناصر التي تدق ناقوس الخطر حال وجود حالات من ذوي صعوبات التعلم أو حالات من فئات خاصة أخرى.

وفي الأخير نشير إلى أن ما قدم من مواضيع علم النفس التربوي سواء من خلال المقياس الحالي أو من خلال مقياس علم نفس الطفل والمراهق في السنة الماضية، ما هو إلا مفاتيح وعلى المعلم المريد لعمله أن يكون ذا صدى أن يحاول مجددا وباستمرار الاطلاع أكثر على هذا.

المحور الأول

مدخل إلى علم النفس التربوي

الصفحة	عناوين الدروس	الدروس
04	تقديم علم النفس التربوي. نبذة تاريخية في علم النفس التربوي.	01 02

الدرس الأول: تقديم علم النفس التربوي.

دون الاسترسال في عرض مختلف المحاولات التي تطرق من خلالها المؤلفون إلى تعريف علم

النفس التربوي،

وإبراز ما بينها من اختلافات، والتي

قد تكون عائقا

أمام الطالب،

وتحول بينه وبين

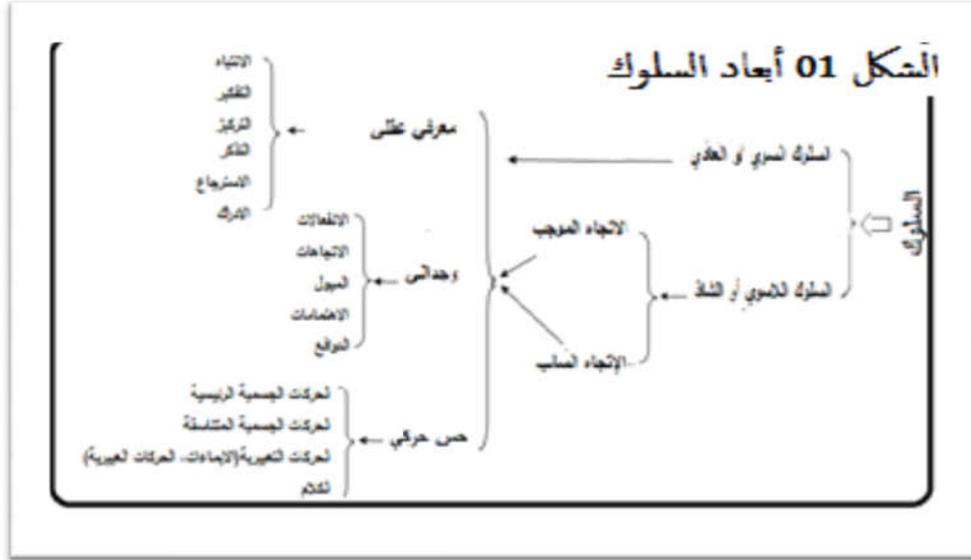
الاستيعاب الجيد

للمفهوم، نقول بان

علم النفس التربوي

هو الدراسة العلمية

لسلوك طرفي



العملية التعليمية (المعلم، المتعلم)، وما حولهما من عوامل تأثير وتأثر، وتقيد عبارة الدراسة العلمية إتباعه المنهج العلمي بمختلف أنواعه (تجريبي، وصفي، تاريخي)، كما يفيد مفهوم السلوك مظهره، السوي أو العادي، واللاسوي أو الشاذ ومختلف مجالاته (المعرفية، الوجدانية، الحس حركية)، ونكون هنا أما الاهتمام بدراسة السلوك بصورة شاملة، أما اقتصار علم النفس التربوي على المعلم والمتعلم فيفيد بأن هذا العلم تخصص في الظاهرة السلوكية داخل محيط المدرسة، بطبيعة الحال دون إغفاله ما يحيط بالمعلم والمتعلم من عوامل تؤدي إلى نجاحهما في تأدية المهام المنوطة بهما، فإذا كانت طرق التدريس أساسية لنجاح العملية التعليمية فهي من اهتمامات هذا العلم، وكذلك هو شأن الوسائل التعليمية، وأساليب التقويم أيضا. ويمتد اهتمام الأخصائي النفسي التربوي إلى قضايا من خارج المدرسة كالوضع الاقتصادي والاجتماعي والسياسي، وعلاقته بالشأن التعليمي والتربوي، وإلى أساليب وسياسات إعداد المعلمين إلى غير ذلك بالمسائل ذات الصلة بفاعلية العملية التعليمية.

أهدافه علم النفس التربوي:

يهدف علم النفس التربوي كغيره من العلوم الأخرى إلى تحقيق أربعة أهداف رئيسة وهي المعرفة والتفسير والتنبؤ والتحكم، ولكن يتميز عن غيره من العلوم كونه ينشد أهدافا خاصة نوجزها في مجموعتين كمايلي:

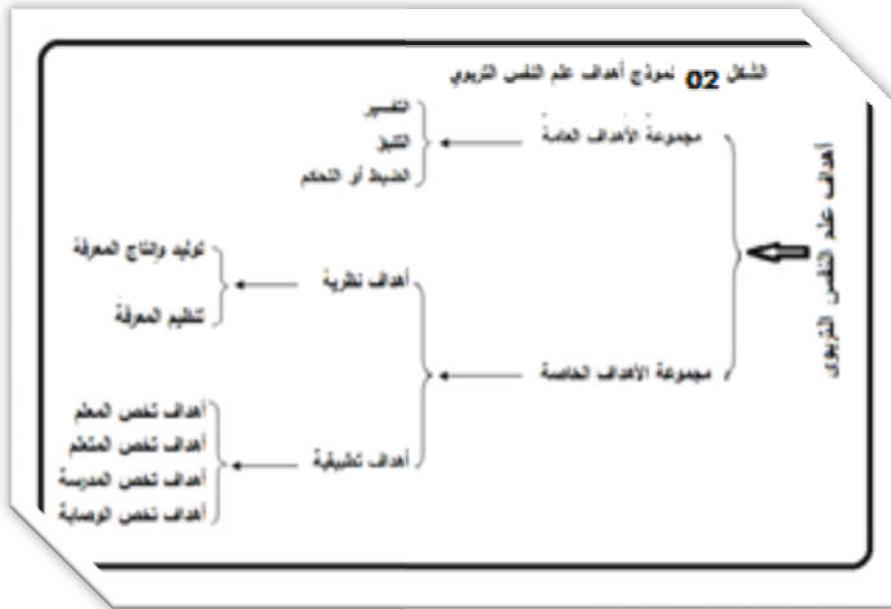
مجموعة الأهداف النظرية:

أ. توليد المعرفة أو إنتاج المعرفة: عالم النفس التربوي يبحث الجوانب النفسية لمختلف أطراف العملية التعليمية وما يتعلق بها من مشكلات تحد من فعالية كل واحد منها، بحثا مستقلا عن بقية العلوم النفسية الأخرى، مستخدما في ذلك كافة الأساليب والتقنيات والطرق المتعارف عليها، وبذلك فهو لا ينتظر ما تسفر عليه نتائج الدراسات في المجالات الحياتية الأخرى، ينتج ما تحتاجه المنظومة التربوية من المعرفة ومن القوانين التي تساعد على نجاح العملية.

ب. تنظيم المعرفة من أجل

تهيئتها للتطبيق:

فضلا على ما يقوم به علماء النفس التربوي من جهود بحثية غرضها فهم وتفسير الظواهر النفسية أو السلوكية في الوسط المدرسي وبالتالي التنبؤ بها والتحكم فيها، فهم يقومون أيضا بجهود موازية ترمي إلى تحضير



المادة العلمية وتنظيمها سواء تلك التي توصل إليها العلماء من مختلف التخصصات كعلوم النفس (علم نفس التنظيم والعمل، علم النفس الاجتماعي، علم نفس النمو، علم النفس الإرشادي .الخ)، وعلوم التربية (التربية المقارنة، تكنولوجيا التربية، التربية الخاصة. الخ) وعلوم الاتصال، وعلوم الاجتماع وعلوم الإدارة، وما إلى ذلك من العلوم التي تشترك مع علم النفس التربوي في الموضوع وهو الإنسان.

الأهداف التطبيقية لعلم النفس التربوي:

أ. أهداف تتعلق بالمعلم:

يهدف علم النفس التربوي إلى مساعدة المعلم على تخطي مختلف المشكلات التي تحد من فعالية أدائه، كمشكلة صياغة الأهداف التعليمية واستثمارها ضمن المقاربات السابقة، ومشكلات بناء الكفاءات على مستوياتها الثلاثة كما هو الحال بالنسبة للمقاربة المفعلة في النظام التربوي الجزائري حاليا، ومشكلات

التعامل مع التلاميذ المشكلات في الصف، ومشكلات توظيف وانتقاء طرق التدريس، مشكلات التقويم وكيفيات توظيفه واستثمار نتائجه، مشكلات التكوين والتكوين المستمر والنمو المهني، المشكلات المتعلقة بالمتعلمين... الخ.

ب. أهداف تتعلق بالمدرسة والإدارة المدرسية:

طالما أن المدرسة والإدارة المدرسية موجودة عموما للمساهمة في صناعة النجاح المدرسي، فإن علم النفس التربوي يهدف إلى دعم جهودها يقومون به من دراسات وما يجمعونه وينظمون من معارف لخدمة المدرسة والإدارة المدرسية، ويمكننا إيجاز هذه المساعدة كمايلي:

- رفع التعليمية وحل المشكلات التي تنتج في الوسط التعليمي.
- تحديد حجم التخلف المدرسي والكشف عن ضعف العقول وما إلى ذلك من السمات الهامة للنجاح المدرسي.

- يقيس نتائج العمل المدرسي، وبالتالي تزويد المشتغلين بذلك بتغذية راجعة.

ت. أهداف متعلقة بالوصاية التربوية (لتخطيط التربوي):

التخطيط التربوي منه يبدأ وإليه ينتهي، علم النفس التربوي يهدف أولا إلى تزويد لجان التخطيط التربوي على مستوى تحديد الاستراتيجيات ووضع البرامج بالمعارف ذات العلاقة بمجال اختصاصه، كما يهدف آخر إلى تزويده بالمعارف التي تغذيه بالمعلومات التي من شأنها تساهم في إعادة النظر فيما هو كائن.

أهمية علم النفس التربوي:

لعل كلامنا عن الأهداف التي ينشدها هذا العلم كاف للدلالة على أهمية هذا العلم وجدارته بقيادة الفعل التربوي والتعليم إلى نتائج مستجيبة لحاجاته في مواجهة مختلف المشكلات التي تواجهه، غير أنه بالإمكان إبراز تلك الأهمية من العديد من المعطيات منها:

- الاهتمام بالإنسان وطرق تعليمه وتربيته.
- زيادة أهمية التعلم المدرسي.
- توفير البدائل للتعامل مع التلاميذ.
- حاجة العملية التعليمية إلى المزيد من المعرفة التي تستجيب لمقتضيات العصر.
- زيادة اهتمامات المدرسين ومشكلاتهم مما قلل من فعاليتهم.
- زيادة اهتمامات المتعلمين ومشكلاتهم وتعدد الوسائط التربوية.

علاقة علم النفس التربوي بالعلوم الأخرى:

كما ذكرنا في معرض حديثنا عن الأهداف النظرية لهذا العلم النفس التربوي يستمد الكثير مما توصلت إليه علوم أخرى والتي تتخذ الإنسان موضوعا لها، ومن تلك العلوم ما يلي: **علم النفس بمختلف فروع**ه : علاقة علم النفس التربوي بعلوم النفس التربوي يمكن رصدها من خلال معطيين هامين، يتمثل المعطى الأول في التداخل الكبير بينها، إذ أن الكثير من المواضيع التي تدرسها تلك العلوم تدخل في مجال اهتمام علم النفس التربوي، أما المعطى الثاني، فيتمثل في أن علم النفس التربوي ومختلف علوم النفس الأخرى تربطها بهذا العلم رابطة أخذ وعطاء، فكما تم ذكره من شأن أهدافه فإن توليده للمعرفة بفضل ما يقوم به من بحوث ودراسات لا تعنيه لوحده، بل على العكس من ذلك تستفيد منها كل تلك العلوم، كما أنه يستفيد من نتائج بحوثها ومن نظرياتها.

1. علم الاجتماع بمختلف فروعه:

أفاد علم الاجتماع علم النفس التربوي في دراسة وحل العديد من المشكلات التربوية ذات الطابع الاجتماعي، فالمدرسة كما يقال هي مجتمع مصغر، يصدق عليه كل ما يصدق على المجتمع العام، من علاقات ومتعلقات بين أفرادها أو مجموعاتها.

2. علوم الاتصال:

العملية التعليمية من بدايتها إلى نهايتها أصبح ينظر إليها على أنها عملية اتصال، والمعلم الذي لا يحسن فن الاتصال لا يمكن له أن يتجاوز معهم ولا يمكنه أن يبني علاقات فعالة معهم، لذلك فعلم النفس التربوي يستفيد كثيرا مما تنتجه علوم اتصال على اختلاف مواضيعها.

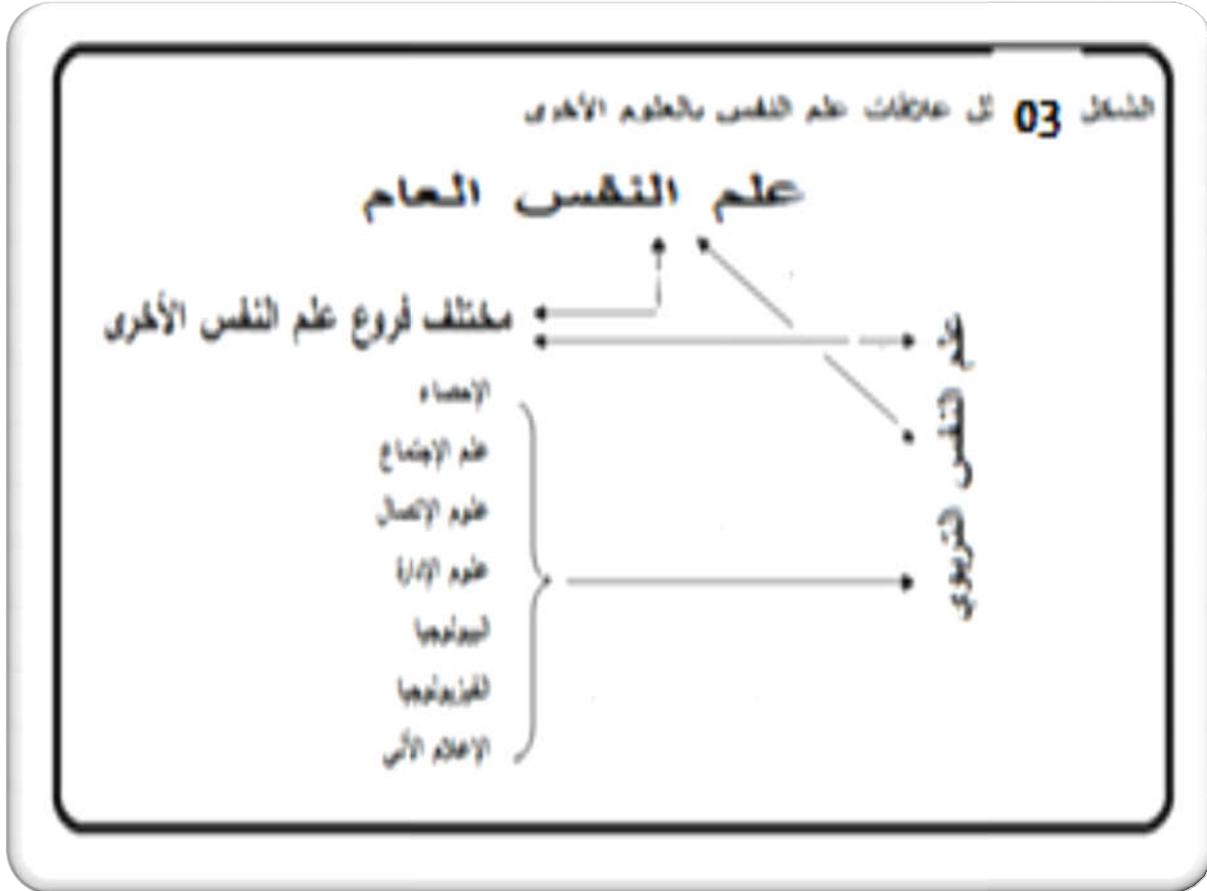
3. علوم الإدارة:

لمتعد المؤسسة التربوية تمارس الفعل التعليمي بالشكل التقليدي ولكنها تطورت بالشكل الذي يتطلب حنكة في التسيير، إضافة إلى أن مهام المعلم لم تعد تلك المهام التقليدية والمجسدة في تلقين التلاميذ، ولكن التوجه الجديد لتلك الممارسة تطلب منه أن يكون إداريا داخل فصله إضافة إلى مهامه التعليمية، لأن لقاءاته مع التلاميذ أصبحت تطرح الكثير من المشكلات والمهام التي تفرض أن يكون المعلم إداريا في جزء من عمله، لذلك فضروري لعلم النفس التربوي أن يستقي بعض تكوينه من منتجات علماء الإدارة.

4. الفيزيولوجيا والبيولوجيا:

على الرغم من الاختلاف الكبير بين ما تدرسه هذه العلوم وبين علم النفس التربوي إلا أنه من غير الممكن أن تدرس العديد من الظواهر التي تعتبر جوهرية بالنسبة للتربية وعلم النفس في غياب توفر المعطيات الفيسيولوجية والبيولوجية، ومن الممكن أن نتكلم على سبيل المثال لا الحصر عن نمو الفرد في

غياب العديد من المعطيات المتعلقة بتأثير الغدد الصماء على الحالة المزاجية للفرد، وهكذا هو شأن الحالة العصبية للفرد وعلاقته بالدافعية، وكذلك إشباع الحاجات البيولوجية وعلاقتها بالعمل على التطلع لإشباع الحاجات العليا، كل هذه القضايا تهتم علم النفس التربوي، لذلك فإن الفيسيولوجيا والبيولوجيا يرتبطان ارتباطا قويا بالتربية وعلم النفس.



الدرس الثاني: لمحة تاريخية عن تطور علم النفس التربوي:**أولاً: الجذور التاريخية لعلم النفس التربوي في المجتمعات.**

كما هو معروف بأن المحور الأساس لمختلف الديانات هو الإنسان، لذلك فقد ركزت جهود رجال الدين على إعداد الفرد الصالح المتمسك بدينه والمحافظ عليه، والهدف معروف، هو التنفيذ غير المشروط لتعاليمه، وبالتالي الحفاظ على ديمومة وجوده، وهيمنته، وهذه الأهداف جعلت من مختلف الديانات، ممثلة برجال الدين تحديداً تفكر بشكل جدي في تحديد الآليات التي تساهم في إعداد نموذج الفرد المؤهل لذلك، حيث أن مراجعتنا للأثار المكتوبة لكل ديانة، تفيد بأن هناك رصيد كبير، وكبير جداً من الشواهد التي تدعم الفكرة القائلة بأن لعلم النفس التربوي ماض عميق، وسوف نقل ومضات منه فيما سيأتي من الحديث عن الفكر التربوي في الديانة البابلية، والهندية، والصينية، والإسلامية.

المجتمع الهندي:

للهند ماض مهم حفر على ذاكرة تاريخ البشرية، فقد كان المجتمع الهندي مجتمع طبقي، وطبيعة هذا النظام فرضت بأن يكون التعليم ليس في متناول جميع الفئات، أي لم يتح ولم يسمح به لعامة الناس، ولكنه كان حكر على فئة بعينها، وهي الفئة السامية من المجتمع، وهذا بداعي الحفاظ على أسرار النصوص الدينية وعدم شيوعها بين العامة من الناس، وهنا اقتصر التربية كما يشير عمر أحمد(2007) على تنمية الأخلاق. وما يهمننا هنا هو الفعل المحقق لتلك الأخلاق، أي التربية.

التربية لدى رجال الدين الهندي، فعل واع كما يقول عبد القادر (2013) استمدت محتواها من الأساطير، وانتظمت وسائلها من التجربة النفسية للناسكين والكهان، ومن العادات المتوارثة على كبار الناسكين، وما يهمننا هنا الإشارة إلى خمسة أفكار مهمة، تعتبر قضايا جوهرية في علم النفس التربوي الحديث، الأولى **تتعلق بمنع العقاب** حيث لم تكن الديانة الهندية تسمح بالعقاب. وهذا الأمر يكتسي أهمية بالغة بالنسبة للدراسات السيكوتربوية الحديثة، ولنا أن نرجع البحوث المتعلقة بالموضوع بداية من أبحاث سكينر، الذي يعود إليه الفضل في تحليل توابع السلوك، أما القضية الثانية فتتعلق بالسماح بممارسة للمربين بأن يمارسوا العقاب المشروط، وكان ذلك كما يذكر أحمد عمر (2007) قبل (500ق م)، والشرط هنا عدم تجاوز الطفل السادسة عشرة من عمره، وفي هذا إشارة إلى أن طفل ما بعد السادسة يتوفر على خصائص لا يجوز معها العقاب، ولنا أن نراجع مختلف الأبحاث السيكلوجية الحديثة التي تمحورت حول المراهق وخصائصه النمائية ومتطلباتها. أما القضية الثالثة **والتي تتعلق بأهداف التربية والتعليم، فقد هدف التعليم لديهم إلى تنمية التفكير والإحساس والتحكم في السلوك، وهو أيضا موضوع استولى على اهتمام ثلثة من العلماء في العصر الحديث.**

وأما الرابعة والخامسة والسادسة، فتتعلق الأولى بكفاءة المعلم، حيث كانت تحدد كفاءة المعلم تتجلى من خلال تمسكه الأخلاق البرهمانية، وتضلعه وبراعته وتمكنه بكافة العلوم، أما الثانية فهي طرق التدريس، وقد كانت التربية الهندية كغيرها من التربية في كامل المجتمعات تقليدية، متمحورة حول المادة التعليمية، لذلك فقط ركزت على طريقة التلقين، وأخيرا العلاقة بين المعلم والتلميذ، فمن جهة المعلم كما ذكرنا منذ قليل كانت التوجهات التربوية تميل كثيرا الى التربية الحديثة في حثها على التسامح مع التلاميذ ومعاملتهم بإنسانية (الرفق، اللين، والتسامح، وعدم استخدام العقاب إلا في مجالات ضيقة) وهذا ما ذكرناه منذ قليل، أما من جهة المتعلم فقد كانت التربية تعلي من شأن المعلم وهو ما يظهر في الطقوس التي يمارسها التلميذ تقديسا للمعلم، وخضوعا له، فقد كان التلاميذ يقبلون قلمي المعلم عند بداية الدرس وعند نهايته .

المجتمع الإسلامي:

تعتبر الأحكام التي سبق عقدها بخصوص الديانة الهندية والديانات التي لم نتطرق إليها، بسيطة إذا ما راجعنا المحتوى التربوي للديانة الإسلامية، بسبب من أن هذه الديانة جاءت ناسخة لما قبلها من الديانات نظرا لما خضعت له تلك الديانات من تحريف وتزييف ولم يبق منها سوى اجتهادات البشر التي طغت عليها أهواءهم، وبالتالي فإننا نتكلم عن نصوص تحمل بين طياتها العلم المطلق بالبشر، لذلك فإن التربية الإسلامية تميزت بفكر تربوي متميز، مستقى من نصوص القرآن والأحاديث النبوية الشريفة. عالجت النصوص القرآنية كثير من المسائل التربوية علاجا سيكولوجيا بالغ الدقة و التحديد، من أهمها مسألة الدافعية، فتعاليم الدين الإسلامي بدأت بالدافعية فقال تعالى في سورة العلق وهي أول سورة نزلت من القرآن الكريم (اقرأ باسم ربك)، وقول الرسول صلى الله عليه وسلم (من سلك طريقا يبتغي فيه علما سهل الله به طريقا إلى الجنة)، ويقول أيضا (فضل العالم على العابد كفضل القمر ليلة البدر على سائر الكواكب) وقوله أيضا (حضور مجلس علم أفضل من صلاة ألف ركعة وحضور مجلس علم أفضل من عيادة ألف مريض وحضور مجلس علم من شهود ألف جنازة، فليل يا رسول الله ومن قراءة القرآن؟ فقال النبي وهل تنفع قراءة القرآن إلا بعلم)، ولمزيد من الشواهد حول الموضوع طالع (محمد، 1983).

ولم يكن موضوع الدافعية الموضوع الوحيد الذي اهتمت به الشريعة الإسلامية، ولكن هناك مواضيع لا تقل أهمية على موضوع الدافعية كموضوع الفروق الفردية ومراعاة ذلك في التعامل مع الأفراد عملا وتعلما، فجاءت الإشارة ذلك واضحة في الآية 286 من سورة البقرة، يقول تعالى (لا يكلف الله نفسا إلا وسعها لها ما كسبت وعليها ما اكتسبت...)، وفي قوله صلى الله عليه وسلم في الحديث الذي رواه

مسلم ج 8 ص 47، (اعملوا فكل ميسر لما خلق له)، وموضوع الحرية واحترام إنسانية الإنسان التي يدعوا إليها اليوم التيار الإنساني.

إضافة إلى المواضيع الثلاثة الأنفة الذكر فقد اتخذ الإسلام للتربية والتعليم طرقا متعددة ولم يقتصر على طريقة واحدة وفي ذلك استجابة للفروق الفردية وللحرية الإنسانية، هي اليوم موضع تطبيق ودراسة، من مثل الوعظ والنصح، وطريقة القصة بما فيها السرد التاريخي لقصص السابقين، وطريقة القدوة، وطريقة الاستجواب، والأمثال، والبيان والترغيب والترهيب كل ذلك جاء ضمن تنظيرات المنظرين من أصحاب التيارات النفسية التي تقوم الحضارة الحديثة بتنفيذها في الوسط التربوي التعليمي والتي سوف تأتي على دراستها في المواضيع المقررة لهذا المقياس.. لمزيد من الاطلاع توجه إلى (فاضل، 1967).

واقفاء لهذا الأثر جاءت الكثير نظريات كبار علماء المسلمين خاصة منهم أبو حامد الغزالي الذي أفاد البشرية بدراسة مجموعة مهمة من قضايا علم النفس التربوي اليوم منها البحث في خصائص المعلم الفعال، والفروق الفردية لدى المتعلمين، أثر عاملي الوراثة والاكساب في التعلم، والتدرج في التعليم واختيار المحتوى، وانتقاء الطرق المناسبة للتدريس، ومنهم أيضا ابن خلدون، وابن سحنون، وابن طفيل، والفرايبي، وابن سينا وغيرهم كثير.

ثانيا: الجذور التاريخية لعلم النفس التربوي في الفلسفة:

مما لا شك فيه أن الفلسفة كانت ولا تزال تخدم الفكر الإنساني بما تطرحه من أفكار وبما تعالجه من مواضيع، هكذا كان شأنها منذ آحاد بعيدة من الزمن، ظهر فلاسفة يطرحون أفكارا ذات علاقة بالتربية، بل ومركزة أساسا على تصورات هامة.

فلاسفة الصين القديمة ممثلة بـ(كونفوشيوس):

من أشهر فلاسفة حضارة الصين القديمة كونفوشيوس وهو من الفلاسفة الذين أحسنوا قراءة الحياة، وتطرقوا إلى ميادينها ابتداء من الحياة السياسية، له الكثير من الأفكار الهامة توجه بها إلى ساسة المجتمع كما يقول عبد القادر (2013)، يقول هذا الفيلسوف بأن التقاليد وحدها لا تخدم مسألة تكوين الإنسان الرشيد الذي تكون له إمكانية بناء نظام سياسي واجتماعي على النحو المطلوب، كما أن أسلوب التهديد والقمع لا يمكن من الحفاظ على المجتمع والدولة، بل على العكس من ذلك تماما، يجب على الحاكم المثالي أن يتبع أسلوب الإقناع.

نقر أن من الفكرة الأولى، أن استعمال العنف أسلوب غير مجدي، أما الفكرة الثانية وهي امتداد للفكرة الأولى كونها تبين أهمية مخاطبة العقل وجدوى ذلك كأسلوب بيداغوجي، يمنح للمتعلم استيعاب وتمثل ما يلاقه من محتويات تعليمية، وهذا عكس محاولة لتسيير شؤون المتعلم بالضغط عليه، وممارسة

أنواع الإجبار والتعنيف، وهذا منحى يتمحور حوله أفكار السيكلوجيون المعاصرون وفي مقدمتهم المعرفيون، والإنسانيون.

هذا ولا يمكن أن نقتصر بواد علم النفس التربوي في الفكرتين السابقتين، ولكن وبشكل أكثر دقة فيما يتعلق بالامتحانات فقد ذكر محمود (2006: 428) حيث يذكر بأن الصينيون أول من اخترع الامتحانات الرسمية الكتابية، حيث كان الصينيون يؤدون الامتحانات في مجتمعات ضخمة مؤلفة من غرف صغيرة أو زنادين يحشر في كل واحد منها مفحوص واحد، كما كانوا يفتشون تفتيشا دقيقا قبل الفحص، وهناك مراقبون وقبل التصحيح كانت تستعمل الأرقام لا خفاء هوية المفحوصين ويعزل المصححون في مكان خاص حتى الانتهاء من تقييم الأوراق.

فلاسفة اليونان ممثلة بـ(أفلاطون):

عالم فلاسفة اليونان وفي مقدمتهم صاحب الجمهورية المثالية الكثير من المواضيع التي تعتبر اليوم من أهم المجالات التي يشتغل عليها علم النفس التربوي، يقول (عبد الله، 1965) أنه إذا اعتبرنا النمو والتعلم موضوعان أساسيان لعلم النفس التربوي فإن ذلك يوجهنا إلى العهد الأفلاطوني الذي أشار إلى أن التعلم يخضع لعدة قوانين منها الارتباط والتداعي والاقتران والتشابه والتداعي بالتضاد وهي قوانين كلها كشفت عنها سلوكية القرن العشرين وهي موضع دراسة وتطبيق من طرف علماء النفس التربوي اليوم، وهذا ما تؤكد (أنيتا، 2010) حيث تقول بأن علماء النفس التربوي لا يزالون يتداولون مواضيع ناقشها أفلاطون وأرسطو مثل دور المعلم والعلاقة بين المعلم والمتعلم وطرق التدريس وطبيعة وتنظيم التعلم ودور الوجدان في التعلم، بل وأكثر من ذلك أن أبحاثهم لا تزال تؤكد ما توصل إلى دراسته ومناقشته من سبق ذكرهم .

الفلاسفة المسلمون ممثلة بـ(أراء الغزالي و ابن خلدون).

شهدت القرون الوسطى ظهور الكثير من الفلاسفة المسلمين، الذين تشبعوا بمبادئ الدين الإسلامي، من أمثال، أبو حامد الغزالي، وابن خلدون، ومساهمة هؤلاء أكبر من أن يفرد لها كتاب بالكامل، وعرضنا لبعضها في هذا المقام ما هو إلا إشارات بسيطة لبعض مساهماتهم طرح قضايا من صميم علم النفس التربوي اليوم، ومن هؤلاء أبو حامد الغزالي وابن خلدون.

أبو حامد الغزالي:

الغزالي من الفلاسفة المتميزين، الذين تشبعوا بمبادئ الدين الإسلامي الحنيف، كونه من حفظة القرآن وتفسيره في وقت مبكر من حياته، وكان له أيضا وقفات مع علماء عصره فتلمذ على يديهم، كل هذا مضاف إليه دراساته للفلسفة وعلم الكلام، ونظرا لتوجهه الصوفي فقد كان له فكر غزير وكلام كثير حول التربية، فجاءت كتابات ملئ بمناقشة تلك القضايا التربوية، فتكلم في مسألة التعليم وتوسع في

مبادئه وطرقه، وتكلم في مسألة التعلم وحدد ضوابطه، والعوامل المؤثرة، وكانت كل أفكاره تناسب عصره كما تناسب عصر علم النفس التربوي الحديث، وهذا كله لا يسعه كتاب بمفرده، ولكن في السياق نذكر ببعض أفكاره.

الشفقة والرحمة بالتلميذ:

لا يمكننا كما ندعو مختلف النظريات الحديثة إلا أن نكون معلمين لا قضاة ولا جلادين، بل همنا الأساسي أن نعترف بعجز التلميذ وضعفه، ونواحي قوته، ونتعامل معه على هذا الأساس، ونحن نقود مسيرة نمو مختلف جوانبه الشخصية قيادة تتميز بالحيطة والحذر، لأن ما قد نفعل بتنمية جوانبه السلبية ما يضر بحال توافقه المدرسي في الوقت الراهن، وحال توافقه المستقبلي مع نفسه ومع مجتمعه.

رفضه لأسلوب العقاب:

مسألة العقاب والثواب مسألة طرحت منذ بزوغ فجر السلوكية مع أحد روادها سكينر الذي فصل فيها تفصيلا هاما، وقد لقيت قبولا واسعا من طرف علماء النفس والباحثين، الذين اعترفوا بأهمية هذين الأسلوبين، ولكن دراساتهم أسفرت على أن العقاب ليس أفضل من الثواب، فإذا كان العقاب ينجي في بعض الحالات فإن عدم استعماله أنجى في كثير من الحالات.

النصح والإرشاد للمتعلم:

تشير هذه الفكرة إلى جانب هام من جوانب المعلم المعاصر، فوجود المعلم في القسم ليس لغرض تقديم المعارف أو تنمية الجوانب المعرفية فحسب، ولكن رسالة التعليم تسير أبعد من ذلك بكثير، تسير نحو تنمية جوانب أخرى هي الجوانب النفسية الانفعالية، وجانب تنوير التلميذ بواقعه وواقع حياة الآخرين الذين يعايشونه أو سيعايشونه فيما سيأتي من حياته خارج المدرسة أو خارج الزمان الذي يعيشه.

التدرج في التعليم:

لم يعد التدرج في التعليم محل نقاش السواد الأعظم من المتخصصين في التربية والتعليم، خاصة بعد ظهور النظريات تمحورت حول النمو المعرفي والاجتماعي والأخلاقي. الخ، حتى النظريات التي أمنت بالإمكانية تعليم أي شيء لأي تلميذ في أي مرحلة لم تنتكر لمسألة التدرج في التعليم، ف(برونر) على سبيل المثال وهو أول القائلين بهذا المبدأ يركز على المنهج الحلزوني الذي يتمحور حول التدرج في صياغة المادة العلمية صياغة تدرجية.

ابن خلدون:

إذا كنا قد نوهنا بحجة الإسلام أبي حامد الغزالي علما وإنتاجا، فإن ابن خلدون صاحب المقدمة التي ترجمت إلى عدد كثير من اللغات، وصاحب الفضل في ابتكار علم الاجتماع، لا ينزل عنه قيمة، ولكنه تجاوز بعلمه وإنتاجه زمانه، وكتب في مسائل كثيرة لازال علماء العصر الذي نعيش يتباحثونها، وينهلون منها، ومن أهم المسائل التي طرقها مسألة التربية والتعليم، وقال فيها أقوالا كثيرة بعضها تطرقنا إليها عند الكلام عن الغزالي والبعض نذكر منه مايلي:

الشدّة مضرّة بالتلاميذ:

إذا كان الغزالي قد رفض استعمال العقاب، فقد نوه ابن خلدون بالعواقب غير المحمود على التلميذ المعاقب، وفي هذا إشارة إلى المساس بالجانب النفسي للمتعلم، وهذا بطبيعة الحال ما حذرت منه فلاسفة العصور الحديثة من أمثال روسو، وعلماء النفس التربوي المعاصر.

المحاورة في التعليم:

ثاني مسألة يمكن أن نذكرها من فكر ابن خلدون الذي خدم من خلاله علم النفس التربوي الحديث، هي مسألة الحوار، سواء كأسلوب يضمن تفعيل التفاعل الصفي، من تيسير سبل التواصل بين كل من المعلم والمتعلم، أو كطريقة للتدريس التي تسمح بتلاقح الأفكار بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين فيما بينهم، وهذا النهج الذي يدعو إليه رواد التوجه المعرفي في التعليم.

فلاسفة عصر النهضة الأوروبية ممثلة بـ(جوان لويس، بيكون، ديكارت) .

عصر النهضة الحضارة الأوروبية التي كانت مليئة بالاجتهادات التي تركزت حول علمنة الفعل التربوي، والتي يمكن اعتبارها الترخصات التي أنجب على إثرها علم النفس التربوي بصورته المعروفة في العصر الراهن، وتجنبنا للاسترسال في السرد الكرونولوجي لمختلف المحطات والأعمال الرائدة في هذا المجال، نتكلم عن ثلاثة من أعلام هذه الفلسفة وهم جوان لويس، وفرانسيس بيكون، وسبينوزا.

جوان لويس:

الذي أكد على أربعة قضايا هامة من قضايا علم النفس التربوي وهي توظيف ميول الطلبة في العملية التعليمية وتكييف العملية التعليمية للفروق الفردية، والإشارة إلى الاختبارات محكية ومعيارية المرجع.

فرانيس بيكون:

ولد بيكون في النصف الأخير من القرن السادس عشر، أي عام (1561)، وقد ولد كما يذكر ول (1985)، لخدمة الناس وقدر أهمية الخير العام، لذلك فقد كرس نفسه لخدمة الواجبات والحقوق، وقد بحث في أفضل عمل يوصلني إلى ذلك، فلم يجد سوى اكتشاف الفنون والاختراعات والتطور بها للراقي بحياة الإنسان.

هذه مقولته وهكذا كان توجهه وعمله، وهكذا كان نتاجه الفكري، ولكننا لسنا على سعة من أمرنا، ومقامنا لا يسمح بذكر وتحليل كل ما جاء به هذا الفيلسوف، وموضوعنا لا يستدعي أن نتكلم عن ذلك النتاج الضخم، ولكن حسبنا أن ننتقي خمسة أفكار، تعتبر محركات للفكر السيكوتربوي، الأولى وتتمثل في إقراره بأن الإنسان إلا ما يعرف، وتشير هذه الفكرة إلى أهمية الجانب المعرفي في تكوين شخصية الفرد، ولعل ذلك هو لب ما جاءت به نظريات علم النفس التربوي الحديثة وهي النظريات المعرفية، أما الثانية فحثه للفلاسفة بأن يبحثوا عن قوى وطاقت العرف، و العادة والتعليم، والمثل والتقليد، والمناقشة والصدافة والشراكة والصدافة والمدح والنصح والحض، والإنذار، لأن هذه الأشياء تتحكم في أخلاق الناس وتشكل عقولهم، فإذا كانت الفكرة الأولى تشير إلى دور المعرفة ومحتويات العقل في تشكيل شخصية الفرد على هذا النحو أو ذلك، فإن العقل هو نتاج لما يخبره الفرد من خلال معطيات واقعه وهذا أمر غاية في الأهمية وهو موضوع الدراسات الحديثة لعلم النفس التربوي، حيث أن النظريات والأبحاث (السيكو-تربوية) اليوم تعالج هذه القضايا ولا تزال كذلك إلى أمد غير معلوم.

أما الفكرة الثالثة والتي تشير إلى موضوع الساعة في علم النفس التربوي وهو موضوع الذكاء الوجداني الذي كما يصفه الباحثون منهم معمريه (2007) سر نجاح الفرد بسبب ما يمنحه للفرد من نجاحات تفوق الذكاء في صورته المعرفية، فيقول بيكون فيما نقله ول (1985) بأن النجاح هو معرفة أنفسنا ومعرفة الآخرين، وهذين المعرفتين هما بعدان أساسيان من أبعاد الذكاء الوجداني (أنظر نظرية الذكاء الوجداني لجولمان في كتابه ذكاء المشاعر) أما الفكرة الأخيرة فتشير إلى ضرورة التعامل مع الظواهر مهما كان نوعها باستنطاقها وفق المنهج العلمي المحدد ويتكلم عن الاستقراء، فيقول كما يشير ول (1985) لا نسود الطبيعة إلا إذا درسنا قوانينها.

ديكارت:

يعتبر ديكارت نقلة نوعية من القرون عصر النهضة إلى القرون، كما يعتبره بعض المؤلفين من أمثال (طلعت وآخرون، 2003) أفكاره البدايات الأولى لعلم النفس الحديث، يشير العامود (2001) بأن المؤرخين أجمعوا بأن أول من أولى موضوع علم النفس اهتماما خاصا هو الفيلسوف الفرنسي رينيه

ديكارت. كان ذلك من خلال، مجموعة من الأفكار الأولى الآلية الفيزيولوجية للظاهرة النفسية، فألية الوظيفة النفسية عند ديكارت تتمثل في أن الأشياء الخارجية عندما تؤثر على أعضاء الحس تحدث توترا في الخيوط العصبية التي تتصل بالمخ عبر أنابيب عصبية وهكذا إلى أن تحدث الاستجابة، وهذه الفكرة كانت بمثابة الإشعاع الذي تتبعه من جاء بعده من المفكرون والفلاسفة، واتخذوا من الانعكاس منطلقا لدراسة السلوك كما يقول العامود(2001). والسبب في ذلك أن أفكاره تسببت في بداية التوجه نحو تحديد موضوع علم النفس.

مرحلة الأبحاث وبلورة النظريات التربوية والنفسية:

تتزامن هذه المرحلة مع تنافر رجال الدين المسيحي وتفسيراتهم، مع الحركة العلمية ومحتويات العلوم الطبيعية، حيث تملص رجال العلم من الاضطهاد الذي مارسه وتمارسه الكنيسة على العلماء، كرد فعل لنتائج أبحاثهم التي كانت في كل مرة تأتي بالأدلة و البراهين وتكتشف القوانين التي تبطل مزاعمهم، وتعلي من شأن المادة على حساب الروح، وحول هذا الموضوع كلام كثير يقال، ولكن والتزاما بأهداف هذا المقال ننطلق من المعالم الهادية إلى تأسيس علم النفس التربوي بالمفهوم الذي كان مع مطلع القرن العشرين ولا يزال في تطور مضطرد، تنقسم تلك المعالم إلى اتجاهين أو تيارات على الأقل، التوجه الموضوعي، ويمثله عدد كبير من العلماء، نزعا نزعة موضوعية في تقصي مختلف الظواهر النفسية، ومن أشهرهم فوند، وبنقهاوس، وغالتون، وبينيه، والاتجاه الفلسفي والتي عملت على التفكير أهمية الجوانب النفسية ودورها في العملية التربوية، ومن أشهر رواده، بستالترزي، روسو.

النزعة الموضوعية ممثلة بأعمال(فوندت، بنقهاوس، قانتون، بينيه) .

دون التعرّيج عن مختلف الأسباب أو العوامل التي ساهمت في ظهور هذه النزعة خاصة منها الاكتشافات التي شهدتها تلك العصور في علوم المادة، نمر مباشرة إلى ما كان من نشاط علمي هام قام به عدد معتبر من العلماء المهتمين بالظاهرة النفسية، وهم من نصفهم بعلماء النفس. تعتبر النزعة الموضوعية (كما يفضل البعض تسميتها بالنزعة التجريبية) من أهم النزعات وأقواها تأثيرا على ظهور علم النفس التربوي، كونها لم تكتف بمعالجة الظواهر النفسية معالجة تأملية كما هو الحال بالنسبة للكثير من الأعمال التي سبق وأن أشرنا إلى بعضها، وسنشير إلى نماذج منها فيما سيأتي من الكلام عن النزعات الأخرى التي ساهمت في ظهور علم النفس التربوي، وفيما يلي سنذكر جزء من أعمال أعلام النزعة التجريبية.

1. فوندت:

كان لفوندت مركزا هاما ودورا مهما في استقلال علم النفس عامة وعلم النفس التربوي خاصة، كونه حاز فضل سبق إلى تأسيس أول مخبر للدراسات النفسية العام (1879)، هذا ولا يمكن تختصر أهمية

هذا الإجراء كهذا في تناول المنهجي ولكن أيضا في مونه طرق من خلال دراساته مواضيع هامة جدا في مجال معالجة الظاهرة السلوكية أو النفسية، فقد كانت أهم المواضيع التي درست من طرف فوننت وتلاميذه الوظائف النفسية المعقدة، كما تتجلى أهمية هذا العمل أيضا في أن الكثير من العلماء درسوا بهذا المخبر وساهموا في انتشار المخابر السيكلوجية في العديد من المجتمعات، يشير العامود (2001) إلى أن فوننت غرس في تلاميذه النزعة التجريبية، وهذا تجسد من خلال مما دفعهم إلى إنشاء المخابر في بلدانهم، فقد انتشرت عشرات المخابر في الولايات المتحدة الأمريكية و في أوربة، وهذا الأمر يقودنا كما يقول العامود (2001) إلى أمر غاية في الأهمية وهو القضاء الفكرة القائلة باستحالة دراسة الظاهرة النفسية دراسة موضوعية.

2. بنقهاوس:

ثاني عالم يمكن الإشادة بأعماله الرائدة في اتجاه الدراسة الموضوعية لسلوك الإنسان، وهي أعمال لا تقل أهمية عن سابقه، ولكنها أعمال كانت تتميز بالجرأة والتميز المنهجي، حيث أخضع الوظائف النفسية المعقدة للبحث التجريبي، وهي التذكر، ومن خلال ذلك كشف على العديد من العوامل المتحكمة في الحفظ التذكر والاسترجاع، ومنها التداغي، زمن الاستجابة، وطول الكلمات. لهذا وكما يقول العامود (2001) فإن طريقة بنقهاوس في بحث الظاهرة النفس تربوية أول وأفضل طريقة علمية لدراسة الظاهرة النفس تربوية.

3. غالتون:

بدأ غالتون بحوثه حول الفروق الفردية، حيث أخضع الكثير من الخصائص النفسية للقياس الكمي، مستخدما لتحليل المعطيات المتحصل عليها المنهج الإحصائي، وتمكن من تصنيف الناس إلى ثلاثة فئات ضعاف العقول والعاديون والنابعون، وهو بهذا كما يشير العامود (2001) يكون أول من قام بتصنيف الناس عن طريق أدوات ووسائل موضوعية. ويعتبر هذا العمل من الأعمال التي تصب مباشرة في وعاء علم النفس التربوي، من حيث أنه كما يشير معمريه (2007) كان أول من اكتشف الفروق الفردية. وتمكن من التمييز بين فئات ثلاثة من الأفراد وعلى ضوء ذلك التمييز ظهر ما نسميه اليوم بالتربية الخاصة، تولى اهتمام وتميزا في تربية وتعليم الفئات ذوي الاحتياجات الخاصة منهم الموهوبون وضعاف العقول، إضافة إلى طرح أمر مهم لا يزال اليوم موضع دراسة واستقصاء وهو تأثير عاملي الوراثة والاكنتساب على نمو الفرد بكل مناحيه، كما قام بأعمال كثيرة أخرى لا يتسع المجال لذكرها.

4. بينيه:

يمكن اعتبار أعمال بينيه خاتمة المرحلة موضوع حديثنا، كما يمكن اعتبارها بداية للعصر الجديد لعلم النفس التربوي، كون نتاجه العلمي جاء مع بداية القرن العشرين، وهو الحقبة الزمنية التي أستقل فيها علم النفس كعلم قائم بذاته، يعتبر بينيه كما يشير عطوف (1981) أول من وضع مقياس موضوعي ودقيق للذكاء، وهو من وضع معايير لمستويات العمر المختلفة، وهذا الكشف في ميدان علم النفس اعتمد فيما أساسا للكثير من الأعمال خاصة في مجال التربية عامة والتربية الخاصة تحديدا.

النزعة التربوية و النفسية ممثلة بأعمال (كومينوس، بستالوتزي، روسو) .

إذا كانت أعمال النزعة الموضوعي في علم النفس قد أحدثت ثورة على المستوى المنهجي، فقد أحدثت النزعة النفسية تأثيرا مماثلا على مستوى.

1. كومينوس:

تطرق كومينوس في القرن السابع عشر إلى المعينات البصرية ووجه الأنتظار إلى ضرورة اعتماد الفهم لا الحفظ، كما تطرق هاربارت كما يذكر (مارسيل، 2007) إلى قضية التعلم وأشار إلى أنه عملية دمج وتنظيم المعارف الإدراكية، قضية طريقة التعليم التي اعتبرها عملية تمر وفق مراحل خمسة وهي الإعداد(استدعاء المحفوظات السابقة إلى الوعي لتعلق بها المعلومات الجديدة)، عرض الوقائع(الذي يجب أن يكون بوضوح وجلاء)، المقارنة(تجميع الأطراف)، التعميم (استخلاص القانون أو المبدأ المنظم)، وأخيرا التطبيق (تثبيت المعارف).

2. بستالوتزي:

يتوجه بستالوتزي توجها إنسانيا بحثا، فقد عالج منذ ذلك التاريخ موضوع الدافعية للتعلم وهو موضوع قديم جديد متجدد في علم النفس التربوي، من طرحه لفكرة بالتربية على الإيمان المحبة كما يقول(محمد فاضل، 1967)، إذ أن الفرد ليس بحاجة إلى الترغيب والترهيب من قبيل الجوائز أو الأوسمة تعطى للطلاب لتحثهم على الدراسة والعمل، عن الدوافع الداخلية و الرغبة الناشئة على الميل الفطري مقترنين بالحب والعطف الأبوي، كما عالج فكرة أخرى لا تقل أهمية عن الفكرة السابقة وهي فكرة دور المعلم والمتمثل في مساعدة المتعلم، وهي الفكرة السائدة اليوم في الممارسة التعليمية الحديثة، كما عالج قضية أخرى هي الأخرى موضع اهتمام وهي تدريس المفهوم والتي تتم حسبه وفق ثلاثة خطوات، الأولى فصل الأشياء المحسوسة على بعضها، وصف المفهوم وتمييز صفاته، ومقارنته بما يشبهه أو يقترب منه، ثم وضع اسم الشيء، كما تطرق إلى بعض قواد التدريس، كالانتقال من البسيط إلى المركب ومن الجزء إلى الكل، كل هذه الأفكار لا نحتاج إلى أدلة لإقناع الآخر بأنها من صميم توجه علم النفس التربوي اليوم.

3. جون جاك روسو:

الفكرة الجوهرية في فلسفة روسو التربوية وفق الطبيعة، وقد تراوحت قراءة هذا المبدأ بين تيارين، تيار ظاهري، يرى في هذه الفكرة بأنها دعوة إلى تربية (وحشية)، يعيش الطفل خلالها بلا ضوابط، وتيار تفحصها يأتي معانيها وهذا التيار هو من يملك القراءة الصحيحة، واستطاع أن يفيد كثيرا التناول والتوجه السيكوتربوي الحديث، وهنا يمكن الإشارة إلى خمسة أفكار تعتبر جوهر علم النفس التربوي الحديث، الفكرة الأولى وتتمثل في دور الأوضاع الاجتماعية في تشكيل شخصية المتعلم الحاضرة والمستقبلية، أما الثانية تحرير الطفل واثبات حقوقه من الاهتمام والحركة والممارسة، والمبادأة والابتكار، أما الثالثة الطفل غير الراشد، الرابعة مهمة المعلم هي مساعدته على الاكتشاف، أما الخامسة التعلم من الطبيعة بمعنى أن التجارب هي من تعلم الطفل ليس إملاءات الفوقية، وأما الفكرة الأخيرة تحديده لمراحل النمو التربوي للفرد الطفولة ما قبل المراهقة والمراهقة، وحدد لكل مرحلة أساليب التربية المناسبة، كما تشير إلى إتباع منهج تربوي محدد لكل مرحلة تعليمية

الشكل 04



المحور الثاني

الاتصال التربوي

الدروس
01/ الاتصال التربوي.
02/ أنواع الاتصال التربوي.
03/ تطبيقات الاتصال التربوي.

الدرس الأول: الاتصال التربوي.

أولاً: مدخل إلى الاتصال.

من اللغة الشفوية إلى الرسوم والنحوت إلى الرسوم البصرية إلى الكتابة الأبجدية إلى الكتب والمؤلفات إلى الهاتف والتلغراف إلى الأنترنت وما لحق بها من أوجه وأدوات الاتصال التي عجز بها عالم اليوم. هذه الصورة التي ساعدت كثيرا الإنسانية على الانتقال من بدائيتها إلى حضارة طويت فيها المسافات.

ومع أن هذه التطورات التي نقلت للتو اختص بها الجنس البشري وهو ما جعل الكثير يصفون عملية الاتصال بأنها ظاهرة إنسانية، غير أن هذا التصور يتجاوز الحقيقة نوعا ما، لأن الاتصال لا يختص به الجنس البشري لوحده ولكن مختلف الكائنات الحية تمارس عملية الاتصال، وربما تتقاسم جميعها بعض أنواع الاتصال وليكن الاتصال الجنسي، على اعتبار هذا الأخير عملية تفاعل بين طرفين ينقل أحدهما إلى الآخر رسائل التآلف والالتقاء ويتفاعل كل منهما مع الآخر من أجل أدار رسالة التكاثر، وقل الشيء نفسه عن اتصال الأنثى بوليدها واتصال قطعان الذئاب أو الأسود والأسماك بعضها ببعض الآخر وما إلى ذلك من الحيوانات التي تعيش في جماعات تمارس حياتها وما تطلبه من ضرورات حفظ البقاء .

حقيقة أن الاتصال في عالم البشر يحمل الكثير من الخصوصيات، وفي مقدمتها خاصية التعقيد التي تجعل من دراستها سببا في توفير المناخات المواتية لتحسنها وترقيتها، وهكذا هو شأن الاتصال في عالم التربية والتعليم فهو يحمل من الخصوصيات ما يجعله غير متاح لأي كان من الممارس للفعل التربوي و التعليمي، فالمرابي عامة والمعلم خاصة كما تمت الإشارة إليه لابد له من يكون على بيته من أمره بشأن ما يقوم به من سلوكيات ولا بد أن تكون محسوبة مؤسسة ، ولن يتأتى له ذلك ما لم يتدارس ويدرس الاتصال وحيثياته، ثم يحاول أن يعمل إسقاطا على مجال عمله.

إن الاهتمام المتزايد بعملية الاتصال في الوسط التربوي والتعليمي، لم تفرضه القيمة التي حضيت بها هذه العملية فحسب، ولكن فرضت على رجال التربية والتعليم من أبواب متعددة، وفي مقدمتها الظواهر الغير محمودة العواقب التي تكالبت على المنظومة التربوية، منها الرسوب والفشل المدرسيين، العنف بين المعلمين والمتعلمين، العنف بين المتعلمين فيما بينهم، وهي ظواهر دق ناقوس الخطر كونها تعصف بمخرجات العملية التعليمية والتربوية.

إن هذه الظواهر ترجع في عمومها إلى عجزنا كمعلمين أو مسيرين تربويين على التقرب من التلاميذ وفهمهم وتفهمهم.

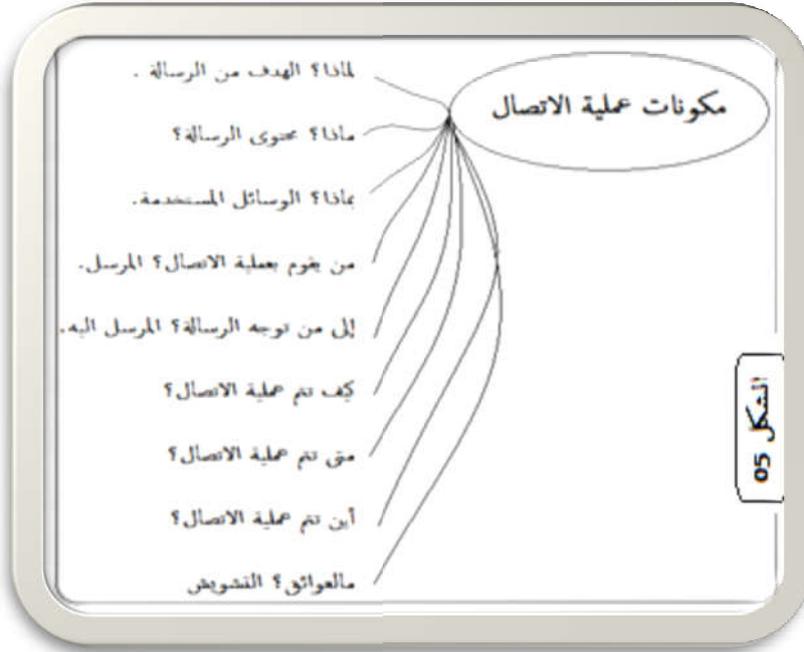
1. مفهوم الاتصال:

التعريف الأول: الاتصال عملية يقوم بها الشخص في ظرف ما، بنقل رسالة ما، تحمل معلومات، أو الآراء، أو الاتجاهات، أو المشاعر إلى الآخرين لهدف ما، عن طريق الرموز، بغض النظر عما قد تعترضها من تشويش (صالح، 1999).

التعريف الثاني: هو عملية تبادل حقائق، وأفكار، وشعور، وأفعال، أو هو جهد يقوم به الفرد لينقل شيئاً إلى فرد آخر أو إلى مجموعة من الأفراد (جودت عزت، 2009).
لاحظ: لقد تضمن التعريف مجموعة من العبارات أو المفاهيم.

الاتصال كعملية:

تعرف العملية بأنها الظاهرة التي تتغير باستمرار، خلال فترة زمنية، أو طوال الوقت، لذلك فقد وصف الاتصال بأنه عملية كونها تتصف بالحركية والتغيير



- عملية معرفية.
- عملية وجدانية.
- عملية اجتماعية.

الاتصال كتركيبة:

عندما نتكلم عن الاتصال كتركيبة بمعنى أننا أمام الكلام عن الاتصال كمركب من مجموعة من المكونات، نعرف هذه المكونات من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. لماذا؟. الهدف المراد من العملية.
2. ماذا؟ :

المحتوى أو المضمون، أو الرسالة، والرسالة ما أطلقنا عليه بالمنبه أو المثير، الذي يكون مصدره بطبيعة الحال المرسل، وهي مجموع النشاطات، أو السلوكيات التي يصدرها كل واحد من الناس تجاه الآخر أو الآخرين، هادفا من وراء ذلك إحداث أثر مرغوب، قد يكون هذا النشاط أو السلوك كما ذكرنا حركيا إيمائيا، وقد يكون لفظيا، وإجمالا مجموعة من الرموز، ينقل من خلالها المرسل ما يريد من معارف أفكار، مشاعر أحاسيس، اتجاهات قيم.

3. بماذا؟

نتكلم عن الوسائل المستخدمة في عملية الاتصال، ووسائل الاتصال كثيرة وكثيرة جدا خاصة في الوقت الحالي أين تطورت التكنولوجيا بشكل كبير.

4. من؟

والمقصود هنا المرسل، أو القائم بعملية الاتصال، أو مصدر الرسالة، وهو الفرد أو الهيئة التي تريد التأثير في الآخرين، بغرض حملهم على تبني أو المشاركة في الأفكار والأحاسيس وغير ذلك من أنواع الرسائل وأهدافها المسطرة.

5. إلى من؟

الشخص القائم عليه عملية الاتصال، وهو المرسل إليه أو المستقبل، أو المتلقي، المتلقي هو الطرف الثاني للعملية الاتصالية، وهو الشخص المستهدف من عملية الاتصال.

6. كيف تتم عملية الاتصال؟

والمقصود هنا الوسيلة لا تتم عملية الاتصال أو قضاء الحاجة من الاتصال إلا بها، والوسائل المعتمدة في عملية الاتصال كثيرة وكثيرة جدا، تتقدمها حواس المرسل بالدرجة الأولى، كاليد، البصر، اللسان، وهناك وسائل أخرى كالورقة والقلم، ووسائل الاتصال المرئية والمسموعة المعروفة لدينا منذ زمن، وكذلك جهاز الفاكس، وجهاز التلغراف، وجهاز الفيديو، والهاتف النقال، والانترنت في زماننا هذا، وهكذا فإن وسائل الوصل بين المرسل والمرسل إليه كثيرة وكثيرة جدا، ولا تزال تكنولوجيا اليوم بما تنتجه عقول البشر تبتكر لفائدة نجاح عملية الاتصال ووسائل أكثر نجاعة وفعالية.

إن الوسيلة التي نقصدها هنا هي كل ما يمكن أن يسهل من عملية الوصل بين المرسل صاحب الحاجة الى الاتصال، والمرسل إليه المستهدف من عملية الاتصال، وقد أثبتت الوقائع إضافة إلى الدراسات والبحوث المتخصصة سواء في مجال علوم الاتصال، أو في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية وفي مقدماتها علم النفس بمختلف علومه، أن التحكم في عملية الاتصال ومن خلال استخدام ما توصل إليه العقل الإنساني في هذا المجال من وسائل تكنولوجية في عملية الاتصال، سمح بإحداث نقلات نوعية في مجال الخدمة الاجتماعية والنفسية.

ووسائل الاتصال تنقسم على نفسها قسمان، يتعلق الأول بالوسائل الفردية، وهي مجموع الوسائل و الأدوات التي تسهل عملية الاتصال بين شخصين، ومن مميزات أنها تسمح بعملية الاتصال وجها لوجه، كما أنها تسمح بتغذية راجعة فورية و سريعة (سوف نعود إلى الموضوع في الفقرات القادمة)، مما يجعلها أكثر فعالية من حيث التأثير، بينما يتعلق الثاني بالوسائل الجماهيرية، والتي هي مخصصة أصلا لمختلف الرسائل التي يستهدف من خلالها الوصول إلى أعداد كبيرة وغير متجانسة من الناس، وهي في هذه الحالة أكثر فعالية من الأولى، وكمثال على ذلك القنوات الفضائية، التي تستغل من طرف العديد من الأطراف لتحقيق ما تصبوا إليه من خلال تواصلهم بالجمهور كالسياسيين أثناء قيادتهم للحملات الانتخابية وما إلى ذلك .

7. متى تتم عملية الاتصال؟

متى نقوم بالعملية، ظرف الزمان.

8. أين تتم عملية؟ نتكلم عن بيئة الاتصال، أو مناخ الاتصال، فعملية الاتصال كما أنها تتم في زمان محدد، فإنها كذلك تتم في محيط محدد، والمحيط الذي تتم فيه عملية الاتصال، إما أن يكون لها أو عليها، إما أن يكون عاملا مساعدا على تبليغ الرسالة أحسن تبليغ، أو يكون عاملا معوقا لها إعاقة لا تعرف عملية الاتصال التمام والكمال، فكما أن المحيط يتضمن الكثير من العوامل المشجعة والمسهلة لفهم الرسالة فهما يقترب من الكمال، وإما أن يكون معرقلا ومثبطا، يستحيل معه أن يكون أي تفاهم بين طرفي العملية الاتصالية.

9. ماهي العوائق؟ التشويش:

الكثير ممن قدموا تعريفا متكاملا لمفهوم الاتصال، ركزوا أيما تركيز على التشويش، فنحن إذا كنا نكلم شخصا في وجود شخص آخر يتحدث بصوت مرتفع، أو يتكلم عن موضوع يهمننا، فإننا لا نستطيع التعبير عما يجول بخاطرنا أو ما نريد تبليغه تعبيرا صحيحا، وبالتالي فالطرف الآخر لا يمكنه أن يستوعب رسالتنا، والعكس صحيح بالنسبة للمستقبل، فقد نصوغ رسالتنا على الوجه الأكمل ولكن في وجود الشخص أو الأشخاص الذين يتحدثون في موضوع يهم المستقبل أو المتلقي، فبطبيعة الحال لا يستطيع أن يكون في تمام تركيزه معنا وعليه يكون فهمه وتفسيره لرسالتنا قاصر ويتعذر معه التجاوب معنا.

إن التشويش من مكونات العملية الاتصالية، وهو من المشكلات التي تحد من فعالية عملية الاتصال، والتشويش نوعان:

الأول: تشويش معنوي، ويتعلق الأمر بكل ما من شأنه أن يعيق الوصول إلى الفهم الصحيح للرسالة، ومن بينها طول الرسالة أو قصرها، بساطتها وتعقيدها، قابليتها للتأويل، إضافة إلى ما يحمله المتلقي من

خلفيات كالعصبية، التحيز والانفعال، كل هذا وغيره يجعل من عملية الإدراك صعبة، بالتالي صعوبة في الفهم الصحيح للمعان المقصودة من الرسالة، وبالتالي عدم تحقيق الأهداف من عملية الاتصال.

الثاني: التشويش فهو مادي، والتشويش المادي ويسمى التشويش الميكانيكي أو التشويش الخارجي، ومن أمثله ما ذكرنا من شأن الشخص الذي يتحدث في حضرة المتصلين في موضوع يهم أحدهما، ومن أمثله أيضا تواجد الضجيج وما إلى ذلك مما يؤثر على حاسة سمع أو بصر المتصلين.

10. **ما الأثر؟ هل وصلت الرسالة كما نريد؟ التغذية الراجعة.**

نتكلم هنا عن التغذية الراجعة، بدون التغذية الراجعة تكون عملية الاتصال ناقصة إن لم نقل منعدمة، وهذا ما جعل الاتصال ذو الاتجاه الواحد من أضعف أنواع الاتصال.

ثانيا: الاتصال التربوي.

إسقاطا على ما تم نقله إليكم من شأن ظهور علوم النفس، والذي قلنا بشأنه بأن علم النفس قد تفرع إلى مجموعة من العلوم، حيث اختص كل علم من علومه بالمجال الذي ينشط فيه الإنسان، فقد سمي علم نفس العمل والتنظيم نسبة إلى مجاله وهو العمل وما يتعلق به سواء في الإدارة أو الصناعة أو أي مجال آخر ينشط فيه الأفراد يقدمون من خلال ذلك خدمات أو يفرون إنتاج، وعلم النفس التربوي نسبة إلى مجاله أيضا وهو التربية والتعليم، فإن الاتصال البيداغوجي هو الآخر نوع من الاتصال أخذ تسميته من مجاله، وهو المجال التربوي والتعليمي، ويستقي معارفه من نوعين من المصادر (علوم الاتصال عامة وما تنتجه من دراسات، وعلوم النفس بمختلف تفرعاته من دراسات ونظريات).

يكتسي الاتصال البيداغوجي أهمية كبيرة ولكن الحقيقة التي تؤكدنا جميع الدراسات المتخصصة أن سلوك الإنسان في المدرسة مهما كان مصدره (الأستاذ، أو الإداري أو التلميذ. الخ) هو سلوك محسوب، ويصب في الوعاء المعرفي للتلميذ، وتكون له آثار هامة على سلوكه في الحاضر والمستقبل، فقد لا يلقى حارس المدرسة باله لكلمة يقولها لتلميذ عند دخوله باب المدرسة، فتثير الاشمئزاز أو العكس مما يطبع في نفسه حالة قد تستمر معه طوال يومه الدراسي.

وهكذا فإن الاتصال البيداغوجي هو يتميز بكثير من الخصوصيات التي تجعلنا نخصه بالدراسة

والبحث.

من هذا الباب جاءت الضرورة لأن يكون هناك متخصصون في المجال التربوي يفكرون بشأنه تفكيراً يجعل من المسائل المطروحة تحل بشكل تؤخذ فيه كل المعطيات الخاصة به، بالقدر، والكيفية التي تجعل المرود التعليمي والتربوي في قمة الفعالية والنجاعة، ومن هذا الباب أيضا كان لزاما على من

يمارس مهنة التعليم أن يحمل قسطا من المعرفة بالاتصال وحيثياته، ويعرف أيضا على مختلف التوظيفات الممكنة لنتاج علم الاتصال في المجال التربوي والتعليمي.

الاتصال البيداغوجي:

الاتصال البيداغوجي هو اتصال بين شخصين أو أكثر مثله مثل أي نوع آخر من الاتصالات، إلا أنه يتميز عن غيره بخاصية البيداغوجيا، كونه يحدث في إطار رسمي داخل حجرة دراسية، يهدف إلى تلقين معلومات إلى المستقبل المتعلم، من طرف المعلم (مختار، 2011).

- تعريف الاتصال البيداغوجي بأنه تفاعل لفظي أو غير لفظي بين معلم ومتعلم أو بين متعلم، ومتعلم أو بين معلم ومتعلمين (حسن وزينب في لكل، 2011: 19).
- وتعرفهسمية في (لكل، 2011) بأنه الاتصال الشخصي الذي يحدث بين الأستاذ والطالب بهدف تحقيق الأهداف البيداغوجية، عن طريق نقل المعلومات للطالب، ويمثل البعد المعرفي للعلاقة البيداغوجية وكذا من خلال التفاعلات الشفوية) تبادل الرسائل الكلامية غير شفوية (حركات الرأس، لإيماءات، إشارات (بين الطرفين وتعبير عن البعد العلائقي للعلاقة البيداغوجية).
- ويعرفه سعيد (2011) على أنه عملية يحاول المعلم من خلالها اكتساب التلاميذ المهارات والخبرات والمعرفة المطلوبة، وهو يستخدم لذلك كل الوسائل المتاحة. مع جعل التلاميذ.
- ويعرفه كارل روجرز في سعيد(2011) بأنه الفعل التعليمي المبني على الإبداع والتبادل والتفاعلات وقوة وكثافة وتداخل العلاقات داخل الفصل في أحسن الظروف.

الاتصال في غرفة الصف:

أنواع الاتصال في غرفة الصف:

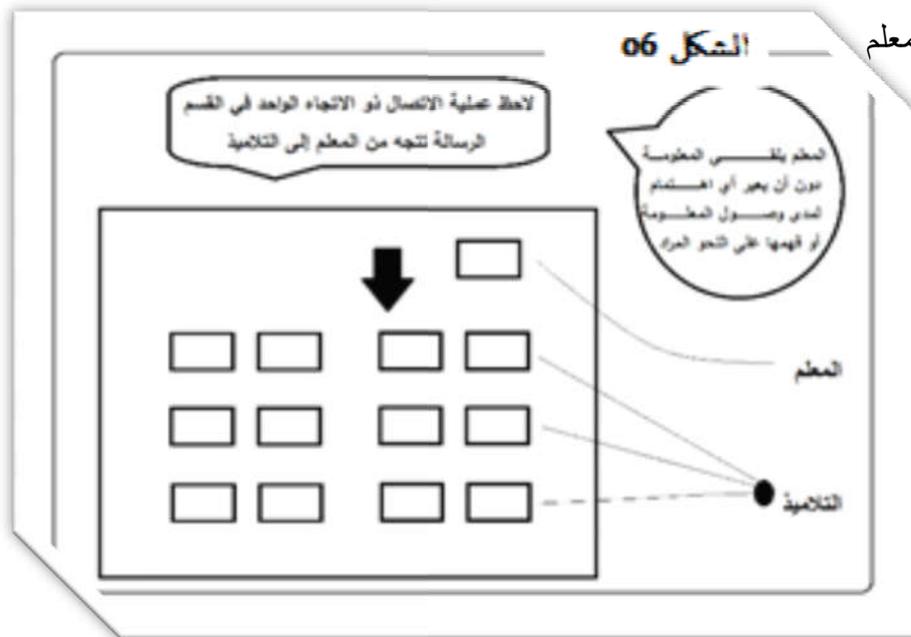
ملية هي المراجع المتخصصة والغير المتخصصة في الاتصال بالكلام عن الاتصال وأنواعه، وقد اتفقت جميعها على سرد أنواع كثيرة من الاتصال، بعضها يذكر جملة من الأنواع بشكل متتابع، فهي بالنسبة إليه مجموعة من الأنواع، ينبغي للمعلم أو أي شخص يمارس عملية الاتصال، دون محاولة لذكر الأسس التي ارتكز عليها في وضع تلك الأصناف من الاتصال، والبعض الآخر يركز على تلك الأسس كما هو الحال بالنسبة لهذا العمل، حيث سنحاول تصنيف أنواع الاتصال إلى مجموعات كل مجموعة تشترك فيما بينها في مجموعه من الخصائص والمواصفات، وهذا التصنيف هو الأفضل لما فيه من فوائد تتعلق بالتحصيل، وأخرى تتعلق بالممارسة والتطبيق، حيث ومتى عرفت الأسس التي على ضوءها وضعت تلك الأصناف كان ذلك أنسب للفهم والاستيعاب، وكلما عرفت تلك الأسس كان ذلك عاملا مساعدا على تطبيق على الواقع.

بالنسبة للاتصال في المجال التربوي والتعليمي فإنه من الواجب سرد مختلف الأصناف متعددة وفقا للأسس التي وضعت على ضوئها، لأن ذلك يسمح لنا بمسح جميع الأساليب والوسائل المعتمدة في الاتصال، ولو اقتصرنا على تصنيف واحد لما تمكنا من ذلك، رغم أن هناك تداخل بين بعض التصنيفات، فمثلا نجد هناك تداخل بين الاتصال السمعي والاتصال البصري مع الاتصال اللفظي والاتصال الغير اللفظي وهما بالظاهر شيء واحد ولكننا لما نغوص في فهم كل تصنيف على حدة نجد أن هناك بعض الوسائل والأساليب لا يسعها تصنيف دون الآخر وهكذا عندما نتوسع في سرد مختلف التصنيفات سوف نحيط الأستاذ علما بمختلف حيثيات الاتصال التي قد لا ينتبه إليها عند تركيزه على نوع دون الآخر.

أولا: التصنيف على أساس اتجاه الرسالة.

أشهر الأصناف وأكثرها عمومية هو الاتصال على أساس اتجاه الرسالة وهو يعني ببساطة، أن الرسالة توجه من (أ) نحو (ب)، أو من (ب) نحو (أ) أو من (أ) نحو (ب) و (ج) و (د) والكل يوجه رسائل الى بعضهم البعض.

وفي مجال التربية والتعليم، نجد هذا النوع من الاتصال تواجد مع تواجد التربية ذاتها، غير أننا وعندما نراجع تطور المقاربات التعليمية التي تعاقبت على الممارسة التربوية منذ أقدم العصور، نجد أن المقاربات التقليدية تلتزم بصنف محدد من هذا النوع وهو الاتصال ذو الاتجاه الواحد، أين كان المعلم يستحوذ السلطة، فالرسالة تتجه منه إلى المتعلم دون لأن يسمح لهذا الأخير بالتعليق أو حتى بالسؤال. أما عندما تطورت فلسفة التربية وتطورت معها مقاربات التدريس، أصبح من غير المعقول أو غير مقبول أن يتجاهل المتعلم، ولا بد لهذا الأخير أن يكون عضوا مشاركا في العملية التعليمية وعليه كان لزاما



أن يكون الاتصال بين المعلم والمتعلم يأخذ مجرى الأخذ العطاء فكان ما نسميه بالاتصال ذو الاتجاهين، بل أكثر من ذلك فإن فلسفة التربية الحديثة لا تتجاهل وهي ترفع من قيمة المتعلم استفادة الموقف التعليمي ومن ضمنه المتعلمين مشاركة وتفاعل التلاميذ فيما

بينهم، وعليه كان ما يسمى بالاتصال متعدد الاتجاهات، وهذا ما سنراه من خلال دراستنا لموضوع ديناميات الجماعة المدرسية.

وهذا التصنيف يقودنا فقط إلى التركيز على اتجاه الرسالة دون غيرها، ولو أردنا أن نغوص فيما يمكن أن يندرج ضمن هذا النوع من حيثيات الاتصال لوجدنا بعض الصعوبة في التصنيف والمعالجة، وهذا نتيجة بعض التصنيفات الأخرى والتي سوف نعرض عليها فيما بعد، والاتصال وفق هذا النوع كما ذكرنا يحتمل ثلاثة مراتب وهي:

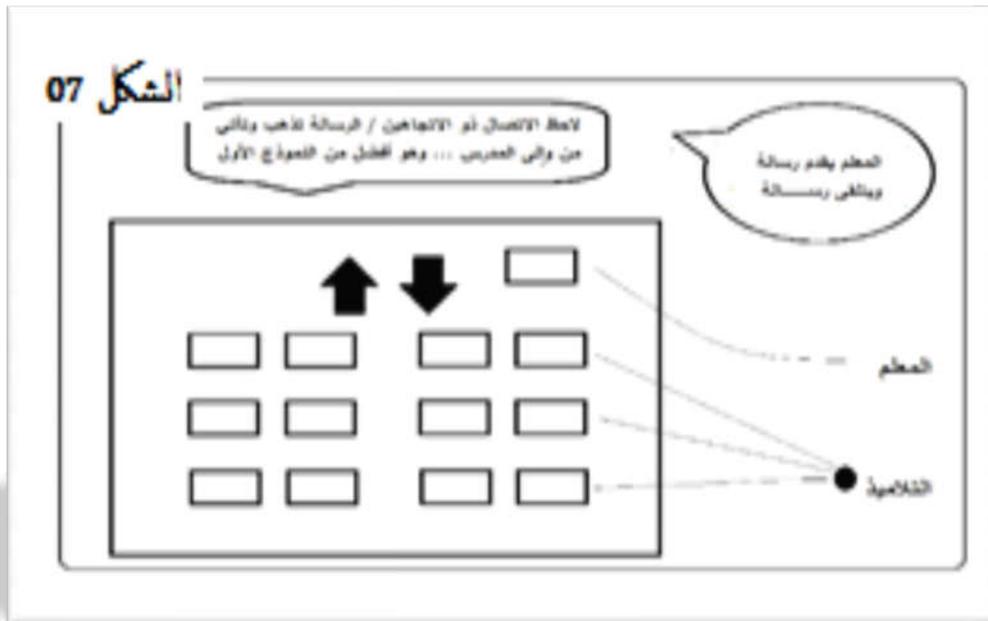
المرتبة الأولى: الاتصال ذو الاتجاه الواحد أو الاتصال الخطي.

وهو حسب التعريف الحديث للاتصال أضعف أنزاع الاتصال وإن شئنا قلنا بأن هذا النمط يميل لأن إعلاما وليس اتصالا،

ومن الأمثلة الحية عن هذا النوع من الاتصال في مجال طرق التدريس طريقة الإلقاء أو طريقة المحاضرة، ومع أننا لا يمكن لنا أن ننكر جدوى طريقة المحاضرة في التحصيل الدراسي والوفاء بالكثير من الأهداف التعليمية كونها تتمتع بالكثير من المزايا، كـ(اختصار الوقت وتوفير الوسائل وحتى المقررات وما إلى ذلك) إلا أنها لا تكون دائما بهذه المواصفات بالنسبة لبعض المراحل العمرية وبعض المستويات الدراسية، كما أنها تعوق في بعض الأحيان بعض الطلاب المبدعين، وتبقى على ضعف الضعفاء وما إلى ذلك لاحظ الشكل التالي:

المرتبة الثانية:

الاتصال ذو الاتجاهين.



الاتصال

ذو الاتجاهين

مرتبة متقدمة من

الاتصال عموما

ومن الاتصال

التربوي علة وجه

الخصوص،

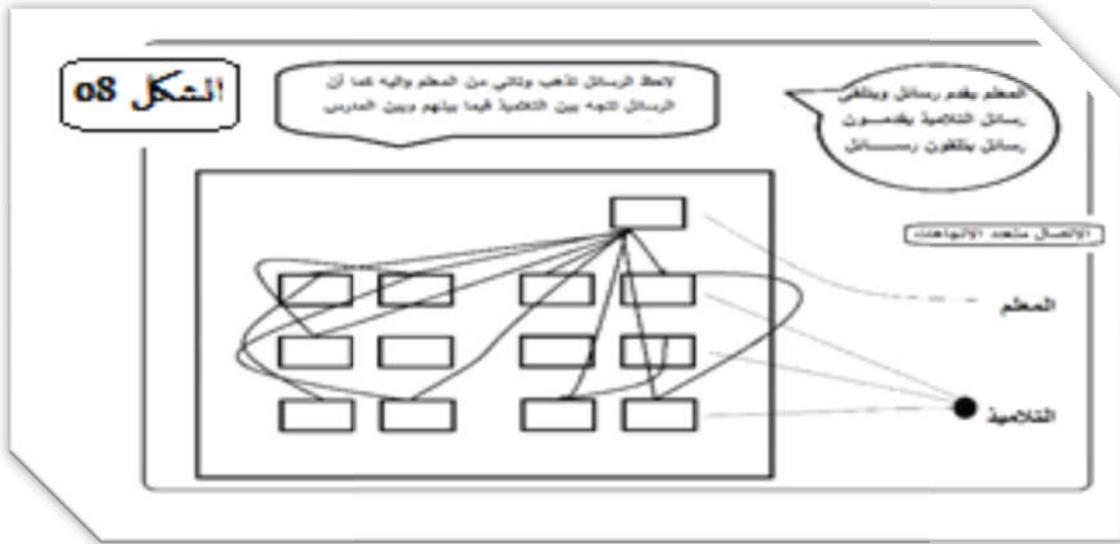
وهنا نجد الرسالة

تنتقل من المعلم إلى المتعلم ولكنها لا تستقر عند المتعلم، أو لا يكتفي المتعلم بموقفه كمستقبل للرسائل، بل المتعلم بدوره يكون في وقت لاحق أو حتى سابق مصدر لرسائل إلى المعلم وهكذا تكون عملية الاتصال عبارة عن أخذ وعطاء وتغذية راجع.

وهذا الاتصال كما ذكرنا مبني على فلسفة تربوية تؤمن بأن المتعلم بدوره يملك المعلومة ، كما تؤمن بأن لهذا الأخير القدرة على معالجة المعلومة ومن حقه أيطلع المعلم على ما يجول بذهنه من نتائج تحققت بموجب ما زود به من معلومات، ومن حقه أيضا أن يتلقى تعزيزا على ما حققه من فهم صحيح لما تلقاه من رسائل، كما من حقه أن يتلقى التوصيات الضرورية للتفسيرات الخاطئة لتلك الرسائل، وهكذا تتم عملية الأخذ والعطاء المفضي إلى تعلم صحيح وتقدم في مسار التعلم، ونجد لهذه الصنف من الاتصال تطبيقات بالنسبة لطرق التدريس من مثل الطريقة الحوارية أو طريقة المناقشة.

المرتبة الثالثة: الاتصال متعدد الاتجاهات.

الاتصال المتعدد الاتجاهات هو من أرقى أصناف الاتصال التربوي ضمن النوع موضوع حديثنا، كونه ينشد التفاعل بين أفراد الجماعة التعليمية، فكل من وجد في الصف من حقه أن يثبت حضوره.



الدرس الثاني: أنواع الاتصال البيداغوجي ومعوقاته وعوامل نجاحه.

أولاً: أنواع الاتصال البيداغوجي.

عندما تطالع كتب الاتصال عامة وكتب الاتصال البيداغوجي تجد هناك العديد من التصنيفات، لكننا وفي هذه المناسبة سوف نركز.

1. الاتصال اللفظي والاتصال غير اللفظي.

1.1. الاتصال اللفظي:

يقصد بالاتصال اللفظي وهو ذلك الاتصال الذي نركز من خلاله على الألفاظ، سواء كانت تلك الألفاظ منطوقة أو مكتوبة، فكلام المدرس أو الكلام المسجل على أشرطة منطوقة تعد اتصال لفظي، ولكن أيضاً ما يكتب على السبورة، وما هو مسجل على دفاتر التلاميذ، وما هو موجود على الكتب من شروحات وغير ذلك كلها ضرب من ضروب الاتصال اللفظي.

• **كلام المدرس:** هو من أهم أنواع الاتصال اللفظي، وهو مستخدم كثيراً، فهو إذن مهارة اتصالية جد ضرورية، فالإلقاء من أهم المهارات الواجب توفرها لدى الأساتذة وحتى تكون هاته المهارة فعالة يجب مراعاتها الأتي في توظيفها:

قوة الصوت أو شدته أو ضخامته:

تعتبر قوة الصوت وشدته وضخامته عن الحالة النفسية للمدرس، وفي كل الحالات تحمل معانٍ مختلفة، لذلك لا بد من استخدام تلك القوة والضخامة والشدّة ليس من أجل الإساءة ولكن من أجل أن تؤدي وظائف تربوية.

التنوع:

في استعمال الصوت يذهب المثل فصوت التعبير عن- الحماس في الدفاع عن الوطن ليس كصوت التعبير عن الهزيمة.

طبقة الصوت :

يعمل الكثير من الأساتذة والمدرسين إلى تغيير طبقة صوتهم من الكلام بصوت- عال بغرض فرض الهيبة، وهذا الأمر يقود إلى إجهاد المدرس والطلبة.

نوع الصوت:

هناك عيوب في الصوت من مثل الصوت الخشن الصوت الأخرس الحدة- الزعيق انخفاض الصوت فعلى المدرسين والأساتذة أن يحاولوا قدر المستطاع تجنب هاته العيوب.

سرعة الصوت الكلام) إن السرعة الشديدة في الكلام تشتت انتباه وتركيز الطلبة والمتعلمين.

• الكتابة على السبورة:

تعتبر الكتابة على السبورة نمط من أنماط الاتصال الفعالة فهي تسمح للتلميذ بالمتابعة، كما تسمح له بالفهم، وتقييم مختلف النقاط المهمة التي تكون سندا للمتعلم لمعاودة الرجوع ومراجعة الدرس من يومه أو غده أو حتى أيام الامتحان ولذلك لا بد من العناية بهذا النمط وتكون العناية به على النحو الآتي:

- التنظيم:

كثيرا ما نجد المدرسين ينتطون من جانب إلى آخر وهم يكتبون يتكلمون به أو ما يلقونه من شروحات، وهذه الطريقة هي ضرب من ضروب التشويش، فالكتابة على السبورة تماما كالمكالمة الهاتفية أو سماع حصة إذاعية، إذا كانت هناك أصوات إضافية أو خشخشة فان تلك الخشخشة تتسبب في فقدان بعض المقاطع وبالتالي عدم تمكن السامع من فهم ما يقال، وحتى لو فهم فغنه لا يتمكن من وضع مخطط للدرس يساعده في الرجوع إليه.

- الخط الجيد الواضح:

ما قيل عن التنظيم يعاد قوله على الوضوح في الخط، لا يمكن أن نعتبر كل التلاميذ على قدر متساو في فهم ما يكتب على السبورة، حقيقة أن بعض التلاميذ من خلال تركيزهم مع المعلم يستطيعون فك وتفسير ما يكتب على السبورة، وبإمكانهم إكمال النقص أو عدم الوضوح بشكل صحيح ولكن هذه الملكة ليست متوفرة لدى كل التلاميذ.

- تقييد أهم النقاط في الدرس:

• تنظيم المحتوى:

المحتوى هو رسالة لفظية ولكن تنظيمها يكتسي طابعا غير لفظي لذلك وحتى تؤدي الغرض وتكون مفهومة أن تتوفر على الآتي: الاتساق: ويعبر عنه بالارتباط الوثيق بالمنظومة الفكرية والثقافية والعلمية والواقع ككل.

التناسق:

أولا: التناسق الداخلي:

والمقصود به ارتباط بين عناصر المحتوى، بحيث يكون محتواها مجسدا لأهداف وأدوات التحقيق، ويضرب مولاي(1995) مثلا على ذلك فيقول لا يمكن إدراج موضوع في القسمة إلى بعد التمكن النهائي من العمليات، كما لا يمكن تناول أجزاء معينة في الهندسة إلا بعد اكتساب العمليات الجبرية.

ثانيا التناسق الخارجي:

أن تكون مترابطة مع أهداف التعليم ككل ومع خصائص التلاميذ، ومع بقية مدخلات التعليم، وثقافة المجتمع والعصر والمعارف، ويضرب مولاي (1995) مثلا آخر فيقول تتطلب دراسة الفيزياء التمكن من بعض المعلومات الرياضية كما تستوجب الجغرافيا بعض المفاهيم الهندسية.

التوازن:

- العملي في مقابل التطبيقي.
- المعرفي في مقابل الوجداني الحس حركي.
- الأهداف المهمة والأهداف الأقل أهمية.
- بين الكم والنوع .
- بين العمق والاتساع.
- بين الحفظ والفهم.
- المباشر وغير المباشر.

التسلسل:

يشير جودت(1984: 308) أن تحقيق التسلسل في المحتوى يتطلب الاهتمام بدقائق الأمور في المادة، حيث يرى المربون تطوير المنهاج تنطلق من هذه النقطة، حيث يتم توضيح المحتوى المراد تدريسه في مادة من المواد لصف من الصفوف في كتاب أو مجموعة من الكتب المقررة.

من بين الأوائل الذين طرحوا فكرة التسلسل كما يذكر منصورى (1995: 24) هو سميث وجماعته.

- من البسيط إلى المركب.
- من السهل إلى البسيط.
- السابق باللاحق.
- من الجزء إلى الكل أو العكس.
- التعاقب الزمني: ومن الأفضل الانطلاق من الحاضر إلى المستقبل، ومن البيئة المحلية إلى البيئة الأخرى.
- من المحسوس إلى المجرد.

2.1. الاتصال غير اللفظي:

وهو ذلك الاتصال الذي يتم إما عن طريق الحركات الإيماءات والإشارات التجهيزات، حركات الرأس واليدين... الخ، أو ذلك الذي يتم من خلال مختلف وسائل التعليمية كالصور، الملصقات الأفلام... الخ. والكلام على هذا لنوع يقودنا إلى الكلام على أن ما نقوم به من حركات وتصرفات غير منطوقة لها أثرها في إيصال الرسالة على حقيقتها أو محرفة وفيما يلي توضيح لذلك. بالنسبة للتصرفات الغير منطوقة وما يمكن أن تؤديه من تسهيل لعملية الاتصال أو عرقلتها، فلنا أن نشير إلى مجموعة من التصرفات التي تسمح بخلق جو نفسي لدى المتعلم مما يسمح له بإدراك الرسائل الوافدة من المعلم إدراكا صحيحا، كما يسمح بالتخلي عن مختلف المشاعر السلبية تجاه المعلم والمادة التعليمية، ومن بين تلك التصرفات، إبراز مشاعر الود واللفظ سواء من خلال نبرات الصوت أو حركات الجسد، وهذا يمكن تجسيده من خلال العديد من السلوكيات، كالكلام بضمير الجمع، الرفق بالتلاميذ، التشجيع على طرح الأسئلة والإجابة عليها إما من طرف التلاميذ أو من طرف الأستاذ، وتكون الإجابة.

• الاتصال المباشر معلم تلاميذ:

تشير بعض الأدبيات التربوية إلى أن أكثر من (03%) من الرسائل الموجهة داخل الصفوف الدراسية أثناء عملية التفاعل هي رسائل غير لفظية نذكر منها تسعة (09%) تعبيرات مهمة وهي: تعبيرات الوجه، حركة الجسم، التواصل المكان (المقصود به الفراغ الذي يتحرك فيه المدرس حيث يعطي المتعلمين تفسيرات ايجابية أو سلبية على نوعية المسافة بينهم وبين مدرسيهم مسافة الألفة والمسافة الشخصية والمسافة الاجتماعية) كما تلعب وقفة المدرس دورا بارزا في توجيه الانتباه لدى المتعلمين). الوقت، الصمت (الصمت طريقة أحيانا لفرض النظام والهدوء داخل الصف) الاستماع، الانتباه، الفهم، التفهم، الهدام، التقويم، التغذية الراجعة.

• الاتصال غير اللفظي (غير مباشر) تنظيم القسم وترتيبه:

من أهم المسائل في الاتصال غير اللفظي تنظيم القسم وترتيبه، لأن تنظيم القسم يعني الكثير بالنسبة لبداغوجيا الاتصال، فهو يعني الاهتمام بالمسألة التعليمية ويعني احترام المتعلم، ويعني إضفاء الجدية على عملية التعليم وهكذا. الخ لذلك تستدعي هذه العملية مجموعة الإجراءات منها:

- تنظيم طريقة الجلوس.
- الحرص على نظافة القسم بما فيه الجدران والطاولات.

ثانيا: معوقات الاتصال البيداغوجي.

- عوائق داخلية. وتتعلق بالمتعلم ذاته وهي معروفة كمشكلات
 - بطء التعلم.
 - صعوبات التعلم.
 - التأخر الدراسي.
 - ضعف المستوى التعليمي.
 - خلل في الإطار المرجعي
- عوائق خارجية: ومنها
 - قصور في وسائل التبليغ لدى المعلم.
 - ضعف وسائل الاتصال.
 - صعوبات تتعلق بالرسالة.
 - المحيط.

ثالثا: عوامل نجاحه. الكثير من المعوقات وقد تكلمنا على بعضها في الدروس السابقة ونبويها كما يلي:

ممکن القول أن الالتزام بالاتصال الإيجابي والفعلي يؤدي إلى نجاح العملية التعليمية، ولكن لا بأس من سرد بعض المعطيات التي تساهم بتحقيق نجاح كبير لعملية الاتصال داخل القسم ونقسمها إلى ثلاثة مجالات وهي:

1. المجال الخاص بالمدرس: الثقة، مهارات اتصال عالية، حسن اختيار الوقت، حسن اختيار الوسائل وأحسن استخدامها.
2. مجال المرسل إليه المتعلم: الإطار الدلالي، الدافعية، الظروف المحيطة.
3. مجال الرسالة: ان تكون مناسبة للمتعلم من حيث: الاهتمامات، ودرجة الاستيعاب، القدرات، حسن الصياغة.

الدرس الثالث: بعض التطبيقات التربوية للاتصال.

كما واضح من الأشكال أعلاه فإن عملية التدريس هي في ذاتها عملية اتصال كاملة الأركان، بطبيعة الحال نقصد التدريس الحديث، سواء على مستوى الأهداف أو المحتويات أو طرق التدريس ووسائله وتقنياته ووسائله أو على مستوى التقييم. ويمكن لنا أن نذكر فقط ببعض الأمثلة كما يلي:

طريقة المحاضرة:

يعرف على طريقة المحاضرة بنمطها التقليدي عبارة عن عملية اتصال ولكنه اتصال باتجاه واحد، المعلم مركز على المادة التعليمية أي المحتوى، المعلم يعتبر نفسه يملك المعرفة الكاملة والنموذجية، ويعتبر في الوقت نفسه التلميذ لا يملك معارف فعلية الاستسلام للمعلم حتى يمتلئ رأسه بالمعارف، يطلب المعلم من التلميذ أن يتقبل المعلومة كما هي دون مناقشة الخ.

طريقة حل المشكلات:

هي طريقة من نمط الاتصال متعدد الاتجاهات، يعمل الجميع على الإحساس بالمشكلة، ويعمل الجميع تحديد وفهم المشكلة، يعمل الجميع وضع الافتراضات الممكنة لحل المشكل، يجمع الجميع المعطيات من أجل حل المشكلة، وأخيرا يتفق الجميع على تجريب حل للمشكلة، إذن ضمن هذه الطريقة تكون عملية الاتصال كما هو في الشكل الثالث مشاع بين الجميع، يعطي المدرس رسائل، ينتظر من المتعلمين استجابة تدل على فهمها، يمكن لأي فرد في القسم أن يبدي رأيه أو تعقيب على زميله أو على المدرس نفسه. ومن ميزات ما يلي:

1. يثير اهتمام التلاميذ لأنه يعمل على خلق حيرة مما يزيد من دافعيتهم عن حل المشكلة
2. يساعد على اكتساب التلاميذ المهارات العقلية مثل الملاحظة ووضع الفروض وتصميم وإجراء التجارب والوصول إلى الاستنتاجات والتعميمات.
3. يتميز بالمرونة لان الخطوات المستخدمة قابلة للتكيف
4. يمكن استخدام هذا الأسلوب في الكثير من المواقف خارج المدرسة وبذلك يمكن أن يستفيد التلميذ مما سبق تعلمه في المدرسة وتطبيقه في المجالات في المجالات المختلفة في الحياة
5. يساعد التلاميذ في الاعتماد على نفسه وتحمل المسؤولية
6. يساعد التلاميذ على استخدام مصادر مختلفة للتعلم وعدم الاعتماد على الكتاب المدرسي على انه وسيلة وحيدة للتعلم.

مراحل طريقة حل المشكلات :

تنفذ طريقة حل المشكلات وفق أربعة مراحل أساسية وهي :

المرحلة الأولى: مرحلة الاعتراف بالمشكلة أو الشعور بالمشكلة.

ويتم هذا الاعتراف من خلال شعور المتعلم بنوع من التحدي كما يشعر بنوع من الصعوبة التي قد تتجاوز قدراته أو مهاراته أو معارفه السابقة، أو على الأقل الشعور بالحيرة، وقد يكون هذا الشعور بسبب نتيجة غير متوقعة من تجربة وليس شرطا أن تكون المشكلة خطيرة فق تكون مجرد سؤال يخطر على البال، وكثيرا ما يلقي الإنسان في حياته من المشكلات نتيجة تفاعله مع البيئة الخارجية ولكنها ذات علاقة بموضوعات المقرر، الأمر الذي يولد لديه النزوع إلى البحث عن الحل. لكن هذا الشعور والاعتراف ليس كافيا بل لابد من فهم المشكلة فهما كاملا ليتسنى البحث عن حل لها، ويتوافر هذا الفهم من خلال التعرف إلى الأبعاد العلاقية، واللاعلاقية، وهذا يتطلب جمع المعلومات الضرورية ذات الصلة بالمشكلة .

دور المعلم:

يتلخص دور المعلم هنا في النقاط التالية: إثارة المشكلات العلمية أمام التلاميذ عن طريق أسلوب المناقشة، وتشجيع التلاميذ على التعبير عن المشكلات التي تواجههم، كما يجب الإشارة إلى أن استخدام أسلوب الدرس في صورة مشكلة ولكن هناك معايير يجب مراعاتها في إثارة واختيار المشكلة.

أولا: يجب ان تكون المشكلة شديدة الصلة بحياة التلاميذ:

أي كلما كانت المشكلة شديدة الصلة بحياة التلاميذ كلما أحس بها وإدراك أهميتها وقدر خطورتها فالمعلم الذي يعتقد أن طرح مجموعة من الأسئلة على تلاميذه وتدريبهم على أن يفكروا تفكيراً علمياً يكون مخطئاً فليس كل سؤال هو مشكلة وإنما كل مشكلة يمكن أن تتخذ صورة سؤال أن هناك فرقا كبيرا بين السؤال والمشكلة والمعلم الفطن هو الذي يعرف كيف يحول السؤال الذي يثير اهتمام تلاميذه إلى مشكلة

ثانيا: ان تكون المشكلة في مستوى التلاميذ وتتحدى قدراتهم :

وهذا لا يعني أن تكون المشكلة بسيطة لدرجة الاستخفاف بها من قبل التلاميذ وألا تكون معقدة إلى الحد الذي يعوقهم عن متابعة التفكير في حلها.

ثالثا: ان ترتبط بأهداف الدرس:

ينبغي أن ترتبط المشكلة بأهداف الدرس ليكتسب التلاميذ من خلال حل المشكلات بعض المعارف والمهارات العقلية والاتجاهات والميول المرغوبة من الدرس، الأمر الذي يساعدهم في تحقيق أهداف الدرس

المرحلة الثانية: مرحلة توليد الأفكار وتكوين الفرضيات.

يقوم المتعلم في هاته المرحلة بتوليد الأفكار العلاقية واللاعلاقية، بحثا عن أكبر كمية ممكنة من الحلول، وتتطلب هاته المرحلة نوعا من التفكير المنطلق أو الابتكاري، بحيث يكون تفكير المتعلم متفتحا على العديد من الأفكار ولو كان يكتنفها بعض الغموض، أو تبدو للوهلة الأولى وكأنها لا علاقة لها بالمشكلة موضوع الحل، ويمكن للمعلم في هذه المرحلة أن يلعب دورا أساسيا في استثارة الكثير من الأفكار عند طلابه باستخدام استراتيجيات مختلفة منها: طرح الأسئلة المفتوحة، تقبل أفكار الطلاب بغض النظر عن صلاحيتها أو أهميتها، توجيه انتباه الطلاب إلى العوامل العلاقية للمشكلة، تزويد الطلاب بالقرائن أو الأمثلة التي تساعدهم على توليد الأفكار.

المرحلة الثالثة: مرحلة اتخاذ القرار بالفرضية المناسبة.

يستخدم المتعلم في هاته المرحلة عددا من الاستراتيجيات في معالجة الفرضيات التي توافرت لديه في المرحلة السابقة، لاتخاذ القرار بالفرضية المناسبة للحل، فهو يقوم بعمليات مقارنة بين الفرضيات، نتناول علاقة كل منها بالحلول، وقد يستخدم بعد المحطات المتنوعة لتسهيل عملية اتخاذ القرار بالبدل المناسب.

المرحلة الرابعة: مرحلة اختبار الفرضية وتقويمها:

دور المتعلم:

يقوم المتعلم باختبار صحة الفرضيات المنتقاة، وذلك للوقوف على مدى قدرتها على تحقيق أو انجاز الحل المرغوب فيه، في ضوء ما نتج عن عملية التطبيق، يمارس المتعلم عمليات تقويمية مختلفة، تمكنه من تغيير أو تعديل أو تطوير الفرضية موضوع التجريب.

طريقة المشروع:

طريقة المشروعات نوع آخر من الطرق التي تتبنى الاتصال متعدد الاتجاه، حيث وخلال هذه الطريقة يتعاون الجميع في تحديد الغرض أو الأغراض من المشروع، يعمل الجميع على وضع الخطة المناسبة لتنفيذ المشروع، لتأتي الثالثة وهي عملية التنفيذ أين يضطلع كل مجموعة بتنفيذ قسم أو جزء من المشروع، ويلتقي الجميع في وقت ما لتقييم المشروع، خلال هذه العمليات كلها ستكون عملية الاتصال مشتركة ومتعددة الاتجاهات، سيعطي المدرس التعليميات، والتوضيحات، سيطلب التلاميذ تعليمات وتوضيحات سواء من المدرس أو من بعضهم البعض.

ومن مزاياها أنها، تنمي خاصية الاعتماد على النفس لدى المتعلمين، وتحقيق التكامل بين المواد، تنمي القدرات الفكرية لدى التلاميذ، وتستنير عنصر التشويق والدافعية، ويتعلم التلاميذ من خلالها الخصائص العقلية من مثل التحليل التركيب التفسير.

وتعتد هذه الطريقة على الخطوات التالية:

1. تحديد الأهداف.
2. اختيار المشروع، يمكن أن تتم عملية اختيار المشروع انطلاقا من مناقشة الطلاب من أجل معرفة ميولهم واهتماماتهم وتوجهاتهم ومختلف الخبرات التي يرغبون في الاستزادة منها، ويخضع ذلك لعدة ضوابط كما يقول الربيعي (2006: 62)

- ارتباط الموضوع بقضية تكتسي طابعا نفعيا.
- هدف المشروع تربوي تعليمي وليس إنتاجي.
- أن يكون المشروع بمستوى نضج وإمكانات المتعلمين وقابلياتهم.
- يتناسب المشروع مع الإمكانيات المادية.
- أن تكون المشاريع متكاملة لا تعالج قضايا منفصلة.
- أن ينسجم المشروع مع فلسفة المدرسة واهتماماتها.

3. وضع الخطة.

4. تنفيذ المشروع.

5. تقويم المشروع.

يقيم المشروع ليس على مقدار الإنتاج ولكن على أساس إثارته لاهتمام الطلاب، وزيادة ثقتهم بأنفسهم، وإثارة التعاون بينهم، وتنمية روح التقارب والتفاهم، وربط العملية التدريس بمتطلبات الحياة، وإثارة لدراسات وأبحاث تكميلية، أخيرا إشباعه لمتطلبات النمو لدى الطلبة.

طريقة المناقشة:

تعتبر طريقة المناقشة نموذجا آخر من نماذج الاتصال البيداغوجي متعدد الاتجاهات، لذلك فهي من الطرق المهمة والناجحة في الوصول بالمتعلم إلى تحقيق نسب كبيرة من انجاز الأهداف التعليمية، ذلك لما تتيحه من تفاعل بين المعلم والمتعلم من جهة وبين المتعلم والمتعلم من جهة ثانية وبين المتعلم والمادة التعليمية من جهة ثالثة، والمناقشة تعتبر وسيلة فعالة ينقل بموجبها المتعلم من الموقف السلبي إلى الموقف الإيجابي في الموقف التعليمي ومن مميزات ما يلي:

1. الطالب محور العملية التعليمية.
2. مفيدة للعلم بـ Feed back كأساس للتعلم.
3. إثارة اهتمام الطلبة بموضوع الدرس.
4. تعتمد أسلوب الفهم وليس الحفظ والاستظهار.
5. تقيس مستويات عقلية اعلي مستوى التذكر.
6. تفرق الفروق الفردية لاعتمادها الجوانب النفس حركية والمعرفية والوجدانية.
7. يعتمد أسلوب التطبيق العملي لزيادة فهم الطلاب.

وتكون طريقة المناقشة على نحو مهم من النجاح حال إتباع الخطوات الأربعة التالية: الأولى التعرف على الخبرات المعرفية السابقة للمتعلمين، والثانية استثارة اهتمامهم بالموضوع. والثالثة التوجيه للبحث عن مشكلة وتفسير البيانات والنتائج وذلك بطرح الأسئلة التفسيرية. وأخيرا الوقوف على مدى تتبع المتعلمين لنقاط الدرس وذلك بطرح الأسئلة للتأكد.

المحور الثالث

العلاقة التربوية

الدروس
01/ العلاقة البيداغوجية.
02/ التفسير السيكولوجية للعلاقة التربوية.
03/ أبعاد العلاقة التربوية
03/ التفاعلات الصفي.

الدرس الأول: العلاقة التربوية.

لا يخفى على أحد ما تعيشه مدارس اليوم من مشكلات، كالفشل المدرسي وعدم التكيف الناجح مع الجو المدرسي وسوء العلاقات بين المدرسة والتلميذ، فكثيرا ما نقلت إلينا الأنباء عن طالب أو مجموعة من الطلاب اعتدى أو اعتدوا على أساتذتهم إما ضربا أو تجريحا أو حتى قتلا، ونسمع أيضا عن أساتذة تحالفوا على طالب فنكسوا علاماته وآخر أو آخرين من الأساتذة اعتدوا على تلميذهم اعتداء لفظيا أو جسديا، كما نسمع عن ولي أمر قد تهجم على معلم أو معلمة وهدده بالضرب أو قاده إلى المحكمة. وما إلى ذلك من السلوكيات التي لا تفسر لها سوى أن هناك خلاف بين طرفين وهما المعلم والمتعلم، خلاف لا يرغب أحد الطرفين بفضه على الطاولة، بل إما في حلبات الملاكمة أو في المسالخ أو في المحاكم، والجدير بالاهتمام أمام هذه المواقف أو تلك أن هناك توتر مرفق بسوء ضن الواحد بالآخر.

لا يحتاج الواحد منا إلى براهين وأدلة على سوء العلاقة بين كل من المعلم والمتعلم، فالصحف والمجلات والكتب تعج بالأخبار التي لا تبشر بالخير، لا يستثنى من ذلك أي مرحلة تعليمية مهما علا مستواها أو دنا، ففي الجامعات وصل حد التنافر بين الأستاذ والطالب حد الاعتداءات الجسدية التي انتهت بجرائم القتل، وهكذا هو شأن الأستاذ في المراحل التعليمية الدنيا كالتعليم الثانوي والمتوسط والابتدائي، والعكس كذلك صحيح فكثيرا ما طالعتنا أخبار الجرائد عما يفعله المعلمون بالطلاب والتلاميذ، ابتداء من الانتقامات على مستوى الامتحانات، إلى الاعتداءات المعنوية والمادية وقد تصل في بعض الأحيان إلى الجنسية.

يذكر محمد(2016) بأنه لم يعد اللجوء إلى العنف داخل الحرم المدرسي، دون باقي وسائل التحاور والتخاطب وأدواتها الحضارية ميزة خاصة بالأحداث واليافعين وبالجانحين، ومنهم على الخصوص، ولم يعد طريقة لتصفية الخلافات بين هؤلاء الصغار فيما بينهم حصرا بل تطورت هذه الظاهرة لتطال العلاقة بين التلميذ ومدرسيه، وتجلي ذلك في احد نمطين اثنين تحديدا أو في كليهما في آن واحد، الاعتداء على حميمية المدرس وتشويه صورته وتلطيخ سمعته والكيد له افتراضيا عبر مواقع التواصل الاجتماعي والأنترانت والثاني التعرض لسلامته الجسدية أو سلامة أهله وأبنائه فيما يشبه حربا انتقامية لا تقوم على أي أساس يمكن قبوله.

حقيقة أن العنف ضد المدرسين يحمل أبعادا مختلفة، فكما يقول محمد (2016) منها الأسرية ومنها الاقتصادية. الخ، ولكن وفي اعتقادنا أننا وفي مدارسنا لم نهتم بهذه العلاقة ولم نغير لها اهتماما، بداية من إعطائها حقا من الدراسة والبحث، إلى معالجتها من جذورها في مدارسنا.

هذا ولا يمكن مؤشرات سوء علاقة المعلم بالتلميذ على مختلف المشكلات التي ذكرنا، ولكن أيضا ضعف التحصيل الدراسي والتأخر الدراسي، والتسرب وما إلى ذلك من المشكلات التربوي والبيداغوجية هي الأخرى مؤشرات على أن علاقة المعلم ليست على النحو المرغوب وهو ما سنعرفه عند الحديث عن مختلف أبعاد العلاقة التربوية.

المتخصصين في التوجيه والإرشاد لم تصلهم أي تلميحات ولا تصريحات عن أنماط الطلبة الذين يبدوون كظواهر هي بحاجة إلى معالجة، وإن وصلتهم فإنهم غير مسئولين في نظر التشريع المدرسي لأنه لا توجد قوانين ناظمة تفرض عليهم الاهتمام بتلك الظواهر وإعطائها القسط المناسب من الاهتمام، كذلك الشأن بالنسبة لبقية المسئولين التربويين الذين لا تهمهم من تلقي شكاوى المعلمين إلى التخدير المؤقت وهذا ما لا يسمح بالقضاء على مثل تلك الظواهر وإعادة الأمور إلى نصابها.

هذا إن دل على شيء إنما يدل على أن العلاقة التربوية ليست على أحسن ما يرام بل هي تسودها السمات السلبية، حقيقة أن ما نتكلم عليه ربما يكون محصورا زمانا ومكانا وربما عند عينات قد يعتبرها البعض غير ممثلة ولكنها حقائق تدفع القائمين على شئون التربية والتعليم وفي مقدمتهم الباحثين والمسيرين وبدرجة ربما تكون أكبر المدرسين الذين توجه إليهم أصابع الاتهام في كل مرة في تهمة تدني المستوى التعليمي والتربوي والأخلاقي لمخرجات المنظومة التربوية.

ومع هذا وفي تقديرنا لا تزال البحوث شحيحة في مجال العلاقة التربوية ولا يزال الموضوع نكتفه الكثير من التكتلات بداعي أسباب مختلفة ومتنوعة وفي مقدمتها العوامل الاجتماعية، إذ لا يتجرأ الكثير من مدراء المؤسسات التربوية عن الإعلان والتبليغ عن تلك الجرائم إن صح التعبير، ويفضلون فض مختلف النزاعات والمشكلات على مستواهم وبطرقهم الخاصة، وفي تصورنا أن هذه الحلول الترقيعية لا تخدم مصلحة التلميذ ولا وحتى مصلحة الأستاذ، والمؤسسة، ولا حتى المنظومة التربوية عامة.

لذلك وجب على المربين أن يفردوا قسطا ليس بالهين لدراسة (التأمل) العلاقة التربوية التي كما قلنا هي بحاجة اليوم إلى أيادي لتصلحها وتجعل من الليونة والسماحة سبيلا لبلوغ مرام سامية للتربية والتعليم، يجب جعل العلاقة التربوية الإيجابية بالمؤسسة التعليمية سائدة مما من شأنه أن يحدث شراكة بين المعلم والمتعلم، والتي لطالما نادى بها مختلف التوجهات التربوية الحديثة، وفي مقدمتها التوجهات الإنسانية التي ترى في التلميذ صورة الإنسان، كما ترى المدرس كذلك.

والعلاقة التربوية ورغم التوجهات الحديثة التي تنادي بتخفيف المسؤولية عن المعلم وتجعل منه طرفا مهما في الممارسة التربوية، وتتفي عنه صفة التفرد كما هو سائد لدى التوجهات التقليدية، إلا أن نجاحها أو فشلها يرجع بصورة أساسية للمعلم، وبهذا قرر الكثير من الباحثين منهم محند (2010) بأن

المعلم يتحمل المسؤولية قبل غيره في اضطراب العلاقات وسوء التلاؤم والتكيف الذين غالبا يحدث ردود أفعال غير مسئولة لدى التلاميذ.

هذه الدواعي وغيرها جعلت علم النفس التربوية اليوم يفردون محاور خاصا ضمن برنامج علم النفس التربوي لتدارس العلاقة التربوية، ماهيتها، وأبعادها، وعوامل جودتها ورداعتها، ومختلف الاستراتيجيات التي تمكن تفعيلها وجعلها في خدمة النتائج التربوية الكفيلة بإحداث الوثبات النوعية في مخرجات التربية والتعليم، وبما أننا نتوجه بهذه المحاضرة للطلاب المعلمين و للمعلمين فإننا نركز من خلالها على المعلم، فمن واجب المعلم في قسمه ومدرسته أن يحرص كل الحرص على شحذ همته وهمم من حوله وفي مقدمتهم التلاميذ من العمل على جعل العلاقة التربوية في أحسن صورها.

مفهوم العلاقة التربوية:

تعرف العلاقة التربوية بأنها مجموعة النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلى توفير جو **صفي** تسوده العلاقات الاجتماعية **الإيجابية** بين المعلم وطلاب، وبين الطلاب أنفسهم داخل غرفة الصف، ومن هنا فهي عملية تهدف إلى توفير **تنظيم فعال** من خلال توفير جميع الشروط (والظروف اللازمة لحدوث التعلم لدى الطلاب بشكل فعال). خولة أحمد يحيى في محمدي (2005).

وتعرف أيضا بأنها العمل من خلال العلاقات الشخصية وتأكيد المشاعر التي هي بمثابة طريق الوصول إلى المعرفة (والعلاقة بين المتعلم ومعلمه حسب روجر ستنبني على مجموعة **من المواقف الوجدانية** مثلا فهم الآخر وتقبله تأكيد الذات فبحس وجهة نظره ليست هناك عملية تعليمية، بل هناك **مواقف تعليمية** تثير في المتعلم بعض العواطف. (محمدي، 2005).

ويرى بوستيك بأن العلاقة التربوية هي مجموع **الصلات الاجتماعية** التي تنشأ بين المعلم والمتعلمين للمضي نحو **أهداف تربوية** ضمن مؤسسة معينة جملة من الروابط ذات خصائص إدراكية وانفعالية يمكن التعرف على هويتها ولها مسيرة وتعيش تاريخا (ليلي، 2007).

وهي بحسب جانين فيلو (في ليلي، 2007) هي رابطة والتأثير المتبادل هدفها تكوين الكائن البشري وإنمائه.

يجب التعرف على معاني المصطلحات المستخدمة في تعريفات العلاقة التربوية وهي: النشاطات التربوية، الجو الصفي أو المناخ الصفي، الإيجابية، التنظيم الفعال، المواقف الوجدانية، المواقف التعليمية، الصلات الاجتماعية، الأهداف التربوية.

الدرس الثاني: قراءة سيكولوجية للعلاقة التربوية:

بعد أن تناولنا بالشرح مفهوم العلاقة التربوية، رأينا أنه من المهم أن نجري إطلالة مختصرة حول تفسير العلاقة التربوية سيكولوجيا، حيث أن هذه الأخيرة كوضعية أو كرابطة أو كصلة تنشأ بطبيعة الحال من خلال واقع نفسي يعيشه كل من المعلم والمتعلم، هذا الواقع يمكن أن يقرأ على نحو مختلف، بحسب نظريات علم النفس، وهذه القراءات المختلفة لا بد وأن لا تفهم على وجه التناقض، بل العكس لا بد أن تفهم على وجهها الصحيح وهو التكامل، فالمدارس النفسية ليست متناقضة ولكنها متكاملة، فتنوعها مكنها من تستوعب الظاهرة النفسية من جوانبها المتعددة.

فكما هو الحال بالنسبة لجميع الظواهر النفسية، فإن العلاقة التربوية ظاهرة نفسية في الوقت التي هي ظاهرة اجتماعية جوانبها متعددة، ذكر منها محمدي (2005) المستوى الأول منها بالمجال المعرفي، بينما يتعلق المستوى الثاني بالجانب الوجداني، ونضيف إلى المستويين مستوى ثالث وهو السلوكي وهو الجانب المعبر عن الانفعالات والمعرفيات، في الوقت نفسه، ثم يمكن الكلام على متغيرات أخرى مثل التي ذكرها (فارنسوا هاغيت) الذي يرى العلاقة التربوي بين المعلم والمتعلم تندرج في إطار مزدوج : الإطار الواعي، أي الاتصال من حيث يتفاعل معه الطلبة أطول ساعات من اليوم كما أنها علاقة نقلية بين المعلم والتلميذ يعيد الطفل العيش اللا واعي لطفولته الأولى المرتبطة بالأهل، وينقل إلى شخص المعلم الانفعالات والمشاعر التي يحسبها تجاه طفولته ويسقط الصور المثالية للأهل فالطفل الذي يرى في المعلم بديلا عن العائلة سوف يواجه المواقف والتصرفات نفسها التي أقامها مع والديه، كما أن درجة النضج العاطفي هي التي ستحدد نوعية العلاقات التي يقيمها مع التلميذ. .. ما يستنتج من هذا الكلام أن العلاقة التربوية تتعدى كونها مجرد علاقة معرفية المعرفي لتشمل جوانب أخرى من سيكولوجية الفرد سواء كان معلما أو متعلما أو خادما لهما.

نقول بأن هذا الكلام، وكلام غيره يقال بشأن العلاقة التربوية، وهو كلام صحيح، ولكنه كلام عام في الوقت الذي لا يستند فيه إلى أسس علمية بالنسبة إلينا يصبح كلاما عاما إذا لأجل هذا لا بد من أن توضع العلاقة التربوية ضمن نصابها الصحيح، وهو مراجعة الأساس السيكولوجي لها، ولن تكون هذه القراءة تامة ما لم تشمل كل زواياها التي تمثلها نظريات علم النفس

العلاقة التربوية في ضوء التيارات السيكولوجية الفاعلة:

1. العلاقة التربوية وسيكولوجية التحليل النفسي.

كما هو معروف بالنسبة لتيار التحليل النفسي فإن هذا التيار عند تفسيره للسلوك الإنساني يغوص بنا في أغوار الماضي السحيق من حياة الفرد، لذلك فإن العلاقة التربوية كسلوك أو كرابطة، أو كصلة بين شخصي كل من المعلم والمتعلم يترتب عليها صدور سلوكيات، منشؤها مدسوسات تاريخ الفرد

الشخصي والاجتماع، بمعنى أن **أواصر الماضي السحيق** لكل من المعلم والمتعلم، ويمكن اختصارها في ثلاثة أنواع من المعطيات، المجموعة الأولى من المعطيات وهي الخبرات التي حازها الفرد خلال السنوات الأولى من حياته، والمجموعة الثانية تتعلق بالدفعات الغريزية الجنسية خاصة منها، والمجموعة الثالثة تتعلق بالمحددات اللاشعورية .

بالنسبة للعامل الأول والمتعلق بخبرات الطفولة، نجد أن ما خبره الفرد سواء كان معلما أو متعلما، وكأمثلة على تلك الخبرات، خبرات الاضطهاد مثلا، فيجوز ان يكون الفرد قد اجتاز مجموعة من الخبرات الأليمة وخضعت تلك الخبرات لما يسمى بالكبت، في هذه الحالة ستكون تلك الخبرات موجهة لسلوكه تجاه الآخر وبالتالي تتسبب توجيه العلاقة بين المعلم والمتعلم وجهة قد تكون سلبية أو إيجابية، والأغلب أن الخبرات السيئة تمارس توجيه أسوأ للعلاقة التربوية وهكذا فإنني حين أتعرض لخبرات سيئة من مدرسين في سنواتي الأولى من التعليم سأكون اتجاه سلبي نحو المدرسين .

يرى موكو بأن العلاقة التربوية يمكن اعتبارها مجالا تتشابك فيه معطيات الشعور واللاشعور والأهمية الكبيرة للاشعور الذي يرتبط بخبرات المدرس الأولى والنضج العاطفي وعملية التحويل، فمثلا المعلم الذي تربى في وسط تقليدي تسلطي يكون ذو شخصية تسلطية، وعليه فإن سلبية العلاقة التربوية أو إيجابيتها تتناسب مع نوع الأحاسيس التي يوقظها كل من التلميذ والمعلم. وهكذا بالنسبة للمعلم مثلا يمكن أن تتفاعل خبراته إبان طفولته مع معطيات الحاضر لتنشأ عن شخصية ذات نمط معين فيما يتعلق بتعاملاته مع التلاميذ، فيكون على نحو خاص من التعامل مع من حوله من التلاميذ، إن المعلم لا حيلة له في الانفكاك من تلك الخبرات التي توجه سلوكه وجهة معينة.

وفي الرواق الثاني الدفعات الغريزية، حيث أن الغرائز تمد الشخصية بالطاقة، والغريزة كما يذكر ولكل قطب من أقطاب الشخصية طاقته الخاصة، فإذا كانت غالبية الطاقة بحوزة الأنا الأعلى كان سلوك الفرد أخلاقيا، أما إذا كان الطاقة بحوزة الهو كان السلوك اندفاعيا، أما إذا كانت الطاقة بحوزة الأنا كان السلوك واقعيا، ويرى فرويد كما يذكر العامود(2001) أن تصرفات الإنسان تنشأ وتتطور في سياق البحث عن أساليب، وموضوعات تتحقق من خلالها أهداف الفرد، ويكون تأثير الغرائز على السلوك تأثيرا ملتويا ومقنعا.

إن الأنا يواجه ألوانا من التهديدات وأنواعا من الأخطار تثير القلق والاضطرابات فتحاول السيطرة عليها بطرق حل المشكلات واقعيا، وقد تصطنع أساليب من مثل إنكار الحقيقة وتشويهها. وهذه الأساليب هي ما ندعوه بالحيل الدفاعية (الكبت، الإبدال، التوحد، الإسقاط، التبرير، النكوص، الخ) أما الرواق الثالث فتأتي المحددات اللاشعورية. كما ذكرنا فإن التحليل النفسي في مجال التربية يولي أهمية كبرى لدور اللاشعور في العلاقة التربوية داخل القسم كما يقم مفهوم التماهي، أوالتوحد

أساس لذلك، وكمثال لذلك التعلق الوجداني بشخص ما المعلم أو التلميذ، ويحدث هذا التعلق حال اكتشاف الفرد لسمات مشتركة بين هو وبين الآخر. التلميذ يتوحد مع المدرس كلما أحس بسمات مشتركة بينه وبين المعلم وكلما تمكن المعلم من ذلك أدى إلى تعزيز طموح التلميذ ورفع مستواه ليحدث تماثل بين الجهاز النفسي للفرد والجهاز النفسي للجماعة، والأمثلة كثيرة جدا على هذه الحالة، والحالة هذه تكون في صيغة إيجابية كما تكون في صيغة سلبية، وتكون بين التلميذ والمعلم كما تكون العكس، كما تكون أيضا بين التلاميذ فيما بينهم، وهي تخلق مشكلات في العلاقة التربوية سواء صيغتها الإيجابية أو السلبية، فمثلا ترى طالبة صورة والها في المعلم أو صورة أي شخص آخر تربطها به ذكريات سعيدة قد تتعلق به عاطفيا وتتحول العلاقة من تربوية إلى علاقة أخرى من الممكن جدا أن تفسد عليها مسارها الدراسي أو تفسد على المدرس نواياه الطيبة تجاه مهنته وطلابه.... الخ .

2. العلاقة التربوية وسيكولوجية المثير والاستجابة (السلوكية):

يعرف على السلوكيين أنهم يختزلون السلوك فيما يسمى المثير والاستجابة، فكل أفعال الفرد هي ردود أفعال لما ينتقاه أو يواجه الفرد من مثيرات تتضمنها بيئته، لذلك ما يحدث داخل القسم من تصرفات هي متعلمة تحكمها قوانين لتعلم من مثل: التعزيز، تعميم الاستجابة، الانطفاء... الخ . فكما هو الحال بالنسبة للتعليم العادات الحسنة يمكننا أن نتعلم العادات السيئة، ويمكننا بواسطة التعلم أن نتعلم نحن عادات حسنة نحسن من خلالها إلى التلميذ، ونعلمهم في الوقت ذاته مجموع العادات الحسنة من أجل الرفع من مستوى العلاقات الإيجابية في القسم، وهو ما تكلم عنه ويليام جلاسر، وبوب سولو، حيث يمكننا ان نعزز العلاقات الإيجابية بخلق مناخ صفي خال من الشحنات السلبية، وبناء علاقات المودة والاحترام وغير ذلك مما يجعل العلاقة التربوية في نصابها الصحيح، وهذا بطبيعة الحال بتوظيف قوانين التعلم المعروفة والتي كانت لنا فرصة للحديث عنها وفيها ضمن محور التعلم من مقياس علم نفس الطفل في العام الماضي.

فكما يقول فرحاتي (2010) فإن التفاعل بين المعلم والتلميذ إنما يفسر في ضوء تنظيم مثيرات الوسط التعليمي للحصول على نمط إيجابي من التفاعل داخل القسم، فمثلا تجاهل المعلم للتلميذ وتهميشه، واعتماد أسلوب الإكراه والتخويف والتهديد يفسر مظاهر الاتجاهات السلبية نحو المدرسة كالنفور، والهروب، وقلة المشاركة في القسم والرسوب.

وهنا يجب الإشارة إلى أن الدراسات السلوكية في الموضوع أسفرت على أننا إذا أردنا أن نتجه بالعلاقة التربوية إيجابيا أن نتجنب استخدام أساليب العنف بأنواعه.

- العنف المادي، كالضرب.
- العنف المعنوي، كالسب والشتم، والتفريع .

وهذا الاتجاه لم يكن ل يتميز به فقط التيار السلوكي، ولكن أيضا التيار الإنساني، ومن قبل هذين التيارين، نجد التوجه الإسلامي، حيث هناك الكثير الآيات والأحاديث النبوية الشريفة التي تأمر باللين والرفق بالإنسان وحتى الحيوان، وقد انعكس هذا المذهب على فكر الكثير من الفلاسفة والمفكرين المسلمين من أمثال ابن خلدون وغيره.

3. العلاقة التربوية وسيكولوجية الجشثالت:

يؤكد رواد التيار الجشثالت على الإدراك الكلي للأشياء، فالعلاقة التربوية تحكمها طبيعة إدراك كل من المتعلم والمعلم للموقف التعليمي، والموقف التعليمي التعلم كل متكامل من السلوكيات، وان هذا الكل لا يساوي مجموع أجزائه، فإدراك التلميذ للوضعية بشكل صحيح ومناسب سوف يؤدي ذلك إلى سلوك صحيح.

4. العلاقة التربوية وسيكولوجية التيار الإنساني؟

سلوكيات الفرد هي نتيجة لتفاعل عاملين هامين أو نوعين من العوامل هي العوامل أو القوي الداخلية والقوي الخارجية، فأما القوي الداخلية فهي ممثلة بمجموع الحاجات التي تنتاب التلميذ، وقد أشار إليها ما سلو بالحاجات الدنيا والحاجات العليا، وأن السلوك متأثر إلى حد بعيد بالعوامل الشخصية والانفعالية.

والعلاقة التربوية وفق المنظور الإنساني تتعدى الكلمات الطيبة أو عبارات المجاملة، وإنما هي بالإضافة إلى ذلك تفهم عميق لقدرات الناس وطاقتهم وإمكاناتهم وظروفهم ودوافعهم وحاجاتهم واستخدام كل تلك العوامل في حفزهم على العمل معا في جماعة تسعى إلى تحقيق هدف مشترك في جو يسوده التعاون والتفاهم والتعاطف. (جودت عزت، 2009).

لا سبيل لنا هنا وعند كلامنا عن البعد الإنساني إلا أن نتوقف عنده، لسببين الأول أن كلامنا على العلاقة التربوية يستدعي لدى غالبية الناس الجانب الإنساني، وهذا التصور يحمل الكثير من الصحة، لأن حضور الجانب الإنساني وطغيانه أثناء الممارسة التعليمية يغطي في الغالب على الكثير من النقائص، والعكس صحيح غيابه يزيد من اتساع الهوة بين كل من المعلم والمتعلم والعملية التعليمية ككل،

أما السبب الثاني فإنه وعلى الرغم من التطورات الفكرية الحديثة، والتي تحاول أن تستعيد إنسانية الإنسان التي تكاد أن تندثر، مع ما يعيشه الإنسان من زخم متعدد المناحي والمجالات، فالإنسان اليوم لم يعد ذلك الإنسان الذي يفكر بمن حوله من الناس، ليس بسبب سوء نيته، وسواد سريرته تجاه أخيه الإنسان، ولكن غطت الظروف المادية والاقتصادية والاجتماعية على الطبيعة الطيبة التي جبل عليها، فأصبح لا يكثرث بمن حوله، ولم يعد يلقي بالا للإساءات التي تصدر منه تجاه الآخر حتى ولو كان

الولد أو الوالد أو التلميذ، وهي في الأغلب تكتسي طابع العفوية، وهذا الوضع يعتبر من أقوى الأسباب التي ساهمت في ظهور شريحة من علماء النفس نذروا جهودهم للتنظير للقضية الإنسانية، على كافة مجالات تواجد الإنسان وفي مقدمتها المجال التعليمي والتربوي، على أساس أن استعادة التلميذ لإنسانيته في الوسط المدرسي يفتح أمامه سبل التفوق والإبداع.

يعتبر التوجه الإنساني في مجال التربية والتعليم من التوجهات الحديثة جدا، وهو من التوجهات التي صنعت ما نسميه اليوم التربية الحديثة، حيث تمكن من فرض نفسه كتيار يعلي من قيمة التلميذ كإنسان يحمل نزعتة إلى السمو. ومن رواد هذا الاتجاه تايلور (taylor) كما جاء في (محمدي 2005) الذي يلح على الاهتمام بالطلاب بوصفهم كائنات إنسانية تتمتع بحاجات جسمية، روحية نفسية واجتماعية ومعرفية، والتأكيد على ضرورة إشباع تلك الحاجات بالطرق المناسبة، وهكذا هو الشأن بالنسبة لـ(روجرز) الذي أولى اهتماما كبيرا للعنصر الإنساني ويوليه أهمية كبرى فهو ينظر للتعليم على أنه العمل من خلال العلاقات الشخصية، والتأكيد على المشاعر التي يعتبرها طريق الوصول إلى المعرفة، وعليه فإن والعلاقة بين المتعلم ومعلمه تتحكم فيها مختلف المواقف الوجدانية مثل الحب، التفهم التقبل، وغير ذلك من المشاعر التي تصب في مسار تأكيد الذات.

كلامنا إذن عن البعد الإنساني لا يقتصر على تايلور أو روجرز ولكنه القاسم المشترك بين تيار بأكمله في أوبة والولايات المتحدة الأمريكية وحتى الاتحاد السوفييتي، ومن ثم سارت الجهود في العالم العربي مدعمة له، ومن أمثلتهم ماسلو ودوسي، وعبد العزيز القوسي وأحمد زكي صالح وغيرهما من العالم العربي.

والعلاقة التربوية كما يصفها هذا التيار تعطي للمتعلم مساحة أكبر لتحمل المسؤولية، والاستقلالية، وتفسح المجال أمامه ليمارس مختلف النشاطات التي تسمح بنمو مختلف القدرات المعرفية والوجدانية عن طريق الممارسة المسؤولة لمختلف النشاطات التعليمية والتربوية، كما تعطي توجيهاتها للمعلم بالتنازل أو النزول من برجه العاجي إلى واقع حياة تعليمية قوامها تواجد كل من المعلم والمتعلم في بوتقة واحدة، تتفاعل فيها خبرات المعلم مع خبرات وحاجات المتعلم من أجل تحقيق غاية واحدة هي مخرجات تعليمية تستجيب لتطلعات كل من الفرد والمجتمع.

لذلك واستجابة لتنمية علاقات تربوية ذات البعد الإنساني يشير عبدالله الرشدان في محمدي (2005) بأن العلاقة بين التلاميذ والمعلمين، ينبغي أن علاقة الأخذ، أخذ الخبرات والمعلومات وبالمقابل تقديم الاحترام والتقدير، وعلاقة المعلم بتلاميذه علاقة العطاء بإخلاص وأمانة، وفي الوقت نفسه بحنو وعطف أبوي، عطف الكبير على الصغير، وعندما ينشأ هذا الاحترام المتبادل بين المعلم والمتعلم يتم التفاعل والتجاوب يتم الوفاق والتعلم والفائدة.

والحقيقة أن وعلى الرغم من أن المدرسة الإنسانية بقيادة علماء النفس والإدارة الذين ذكر بعضهم منذ قليل قد أحدثت أفكارهم ثورة حقيقة في مجال التربية والتعليم، ولكن وإنصاف للسابقين من العلماء والفلاسفة، فإن هذا الخط أي الخط الإنساني في التربية والتعليم لم يكن وليد القرنين الحالي والماضي أو حتى ما قبلهما، ولكنه خط جاءت أفكاره واضحة في كتابات الفلاسفة والعلماء المسلمين في عصر الازدهار العلمي بالنسبة للمجتمع الإسلامي، ونذكر على سبيل المثال لا الحصر ما جاء به ابن سحنون من شأن العدل بين المتعلمين، وما جاء به القابسي من شأن الرفق بالمتعلمين.

ويعتبر الغزالي ذا نزعة إنسانية بامتياز، إذ ينبه المعلمين إلى مجموعة من الأخلاقيات التي تحفظ إنسانية التلميذ وتدفعه للتفرغ إلى التعلم وتحصيل العلم، ومن بين تلك الأخلاقيات، مرعاه الفروق الفردية في التعليم، فهو يرشد المعلم أن يقبل على تعليم الطفل ما لا يسعه عقله وكما ينصحه باعتماد الترويح كأسلوب يجعل التلميذ يحب المعلم والتعلم، كما يوصي بالشفقة على المتعلمين وعدم تقييهم.

أما ابن خلدون وهو الدارس المتمن في أحوال الحضارة الإنسانية عامة والحضارة الإسلامية خاصة وحضارة المغرب العربي على وجه التحديد، وأفرد لذلك جانبا مهما للتعليم والتعلم، وقد وردت ضمن ذلك الكثير من الأفكار الإنسانية، نذكر منها ثلاثة أفكار تعتبر جوهر المقاربات التعليمية الحديثة وهي: تجنب التشدد مع المتعلمين، التدرج في التعليم، وأخيرا التعلم بالمحاورة لا بالحفظ. ربما حاولتنا لتفصيل ومقارنة هذه الأفكار بالتوجهات التربوية الحديث يحتاج منا إلى مزيد من الإسهاب.

وما تجدر الإشارة إليه هنا وعند وصفنا للعلاقة التربوية في بعدها الإنساني، أن المضمون الإنساني للعلاقة التربوية هو من صنيع المعلم وحده، أم باقي أبعاد العلاقة التربوية فهي عوامل مشتركة بين كل من المعلم والمتعلم وهو ما سنراه عند شرحنا للأبعاد الباقية، وهنا يمكن لنا أن نفتح قوس ونعود إلى ما كنا قد أصدرناه من أحكام بخصوص ضلوع العلاقة التربوية في حدوث الكثير من المشكلات السلوكية والتربوية والمعرفية، كالعنف في المدارس، والتمتر وما إلى ذلك، إننا إذ ما عملنا على تحسين العلاقات في الوسط المدرسي سوف نكون قد وفرنا على أنفسنا الكثير من المعاناة التي يعيشها المعلمون في كل يوم وفي كل فصل دراسي

5. العلاقة التربوية والسيكولوجية البنائية (بياجي).

تفسر العلاقة التربوية وفقا لنظرية بياجي اعتمادا عوامل نمو السلوك المرتكز على المعرفة وهي بحسبه نوعين من العوامل، الأولى ذاتية أو داخلية، والثانية موضوعية أو خارجية وهي مجموع العوامل التي يمكننا أن نتحكم فيها، فالعلاقة التربوية كحصيللة من السلوكيات تتمركز حول موضوع ما هي نتاج لمجموع العوامل الداخلية والخارجية للفرد، والتي سوف نركز على شرحها فيما سيأتي من صفحات هذا الموضوع، ولكن وما تجب الإشارة إليه أننا سوف لن نعوص التفاصيل التي جاءت بها النظرية من شأن

الخصائص المميزة لكل مرحلة عمرية من المراحل التي حددها بياجى للنمو المعرفي، اللهم إلا بعض الإشارات التي تتطلبها عملية الشرح.

العلاقة التربوية تبني وتؤثر عند كل من المعلم والمتعلم نتيجة لما يحيط بهما من عوامل خارجية، التي حددت من طرف بياجى في مجالين اثنين الأول مادي والثاني اجتماعي، وتتخذ التمثلات طريقها الفعال في تشكيل معالم العلاقة بين كل من المعلم والمتعلم، والتمثلات هي العملية الهامة والرئيسية في نمو المخططات المعرفية التي يركز عليها الأفراد في تصرفاتهم أو هي المتحكمة في طبيعة ونوع السلوك الذي يصدر من الفرد، فإذن يكون سلوك الفرد على نحو ما متعلق بكم وكيف المخططات التي تتضمنها بنيته المعرفية.

والتلاؤم خلال مراحل النمو ويقصد بالتوازن سعي الفرد ونشاطه المستهدف دوما لفهم وتفسير ما حدث من تغيرات على مستوى محيطه أو تفكير هو هذه التغيرات هي المنشئة لحالة اللا توازن التي تولد لدى الفرد الحاجة إلى المعرفة وإعادة التوازن المفقود.

أما الاستيعاب يقصد به إمكانية الفرد إدماج معطيات ومعلومات المحيط الخارجي ضمن سلوكه الحركي الفكري، والتلاؤم هو تكيف وتوافق الحالة النفسية والعقلية والبيولوجية لفهم وتفسير تغيرات المحيط، وحدث هاتين العمليتين هي ما يطلق عليه تفاعل الذات والموضوع أو تفاعل المتعلم وموضوع التعلم، ولا يحدث ذلك إلا في حالة التعادل بين عمليتي الاستيعاب والتلاؤم.

ويرجع التوازن وعدمه في مجال العلاقات الوجدانية والتفاعلات الاجتماعية إلى الأساليب التربوية إذ أن الاستقلال الذاتي ونمو علاقات التبادل والتفاعل الإيجابي مع الآخرين تعود إلى الأساليب التربوية النشطة القائمة على الاحترام المتبادل الناتج عن الحب والخوف هو منشأ حالة التوازن أما عدم التوازن في نشأ من أساليب الإكراه والضغط والسلطة المطلقة للمعلم والبرنامج التربوي وتلك هي الحالة السلبية من التفاعل اللا متوازن تؤثر بصفة مباشرة على نمو العلاقات الاجتماعية، وتعيق النشاط الذهني الفاعل (الحوار) .

الدرس الثالث: أبعاد العلاقة التربوية وأنواعها والعوامل المتأثرة بها:

أولاً: أبعاد العلاقة التربوية.

مما سبق من القراءة السيكولوجية للعلاقة التربوية في حدودها البيداغوجية، يمكن أن نتخذ أربعة أبعاد أساسية، وهي: البعد الإنساني، البعد الاجتماعي، البعد الشخصي وأخيراً البعد البيداغوجي، وهذا الترتيب بحسب وجهة نظرنا مهم جداً إدراكه سواء من طرف المعلم أو من طرف المتعلمين، إننا لا يمكن لنا أن نمارس عملية التعلم، ولا يمكن أن نتعلم ما لم تكن لدينا أهداف إنسانية وتتملكنا أحاسيس إنسانية تجاه بعضنا البعض سواء بين المعلم والتلاميذ أو بين التلاميذ والمعلم أو بين التلاميذ فيما بينهم، ونبينا من التعلم هو خدمة الجنس البشري، ونفس القول يمكن إسقاطه على الجانب الاجتماعي والشخصي، إن المعلم الذي يريد أن تنجح عملية التعليم لديه لابد وأن تكون له علاقات شخصية بين تلاميذه، وإلا لماذا نجعل من بين علامات نجاح عملية التعلم حفظ أسماء المتعلمين وماداتهم بها؟. ولماذا نحث المعلمين على التقرب من التلاميذ لمعرفة بعض خصوصياتهم كالأعراض التي يعانون منها أو بعض المشكلات العائلية التي تحد من نجاعة مساعيهم في عملية التعلم؟ أو حتى بعض المشكلات التي تشكل صعوبات بناء علاقات إيجابية مع الآخرين خصوصاً داخل جماعة الصف؟ كل ذلك يعتبر من المهم جداً الانتباه إليه أي عمل بيداغوجي يدار داخل الفصل.

هذا ورغم أننا تناولنا في العنصر السابق ضمن التفسير السيكولوجي للعلاقة التربوية، إلا أننا سوف نقدم شرحاً لكل بعد من تلك الأبعاد، مرفوقاً بمبررات الاهتمام بكل تلك الأبعاد وأهميتها لنجاح الممارسة البيداغوجية في غرفة الصف.

أ. البعد الإنساني.

ب. البعد الاجتماعي.

ت. البعد الشخصي.

ث. البعد المعرفي.

ثانياً: أنواع العلاقات داخل الفصل.

1. تصنيف العلاقات بحسب عدد المشاركين:

في هذا الإطار لابد من التمييز بين نوعين من العلاقات بحسب هذا التصنيف، علاقات تخص الأفراد فيما بينهم كأفراد، فنحن لا يمكننا أن ننفي بأن في القسم الواحد أن نجد جماعة الصف الواحد مقسمين إلى مجموعات صغيرة، قد تتكون تلك المجموعات من فردين أو أكثر تربطهم علاقات خاصة، وهذه العلاقات تتراوح بين علاقات المنافسة، أو التعاون من أجل تحقيق نتائج دراسية مرتفعة، هذه العلاقات قد تخدم من بعيد أو من قريب العملية التعليمية، كما نجد أيضاً نوعاً آخر من العلاقات والتي

تختص بها المجموعات داخل الفصل دائما أيضا تتراوح تلك العلاقات بين ما هو يصب في مجرى المنافسة أو التكامل، كل تلك العلاقات هي في الحقيقة علاقات تربوية، وهي جميعا تخدم المسار التعليمي للتلميذ، شريطة أن تفهم على حقيقتها من طرف المعلم وتستثمر الاستثمار الحسن.

- العلاقات بين الأشخاص.
- العلاقات بين المجموعات.
- 2. تصنيف العلاقات بحسب طبيعتها
- علاقات إيجابية.
- علاقات سلبية.

ثالثا: دور العلاقة التربوية في جودة التربية والتعليم:

من المفيد أن نطالع ما يمكن تجنيه المنظومة في مجال جودتها من جراء الانعكاسات السلبية للعلاقة التربوية، على ثلاثة أصعدة.

- على صعيد التلميذ أثناء تدرسه.
- على صعيد المعلم أثناء ممارسته للمهنة.
- على صعيد المخرجات التربوية والتعليمية.

رابعا: العوامل المؤثرة في العلاقة التربوية.

العلاقة التربوية ظاهرة إنسانية ليست من صنيع عامل واحد ولكنها متأثرة بعوامل متعددة، نذكر

منها:

1. الاتجاهات:

تعتبر اتجاهات كل من المعلم والمتعلم محددات أساسية للعلاقة التربوية، اتجاه التلميذ نحو المعلم ونحو الدراسة ونحو المدرسة، واتجاه المدرس تجاه التلميذ وتجاه مهنته واتجاه المدرسة. الخ، تؤثر سلبا أو إيجابا على العلاقة التربوية، وهي حقيقة كشفت عنها الكثير من الدراسات منها سيلبرمان (1969) المذكورة في (هامل، 2008: 17) إلى أن المعلمين يصنفون طلابهم في أربعة فئات أساسية وذلك حسب درجاتهم وهي كالاتي اتجاه التعلق، اتجاه الاهتمام، اتجاه اللامبالاة، اتجاه النبذ .

• اتجاه التعلق:

وهذا الاتجاه يمثل وجود علاقة عاطفية إيجابية بين المعلم والتلميذ، مما يجعل أحدهما مرتبط بالآخر وينعكس ذلك على سلوكيات كل واحد منها تجاه الآخر.

- اتجاه الاهتمام:

في بعض الحالات يشكل أحد طرفي العملية التعليمية (معلم - تلميذ) مركز اهتمام الآخر بسبب من توفر الآخر على خصائص معينة كالاجتهاد، الفقر، النظافة، النسب. الخ، تلك الخصائص تجعل من الآخر يولي له اهتمام خاص.

- اتجاه اللامبالاة:

اللامبالاة هي عكس التصنيف الأولي، ويظهر بالنسبة للتلميذ من خلال عدة مؤشرات منها عدم الاهتمام والانسحاب، بعدم المشاركة.

- اتجاه النبذ:

النبذ هو رفض الآخر، فالمعلم قد ينبذ تلميذة بسبب من عدم اهتمامه بدروسه، عدم المشاركة، وربما تكون لأسباب خارجة عن نطاق التلميذ ذاته، كعدم النظافة، الاحتياج، نوع العائلة المنحدر منها. وهناك تصنيفات أخرى على أسس مختلف كالمستوى الاجتماعي والاقتصادي، ومستوى القدرات المعرفية الخ. كما أن هناك تصنيفات مماثلة تخص تصنيفات التلاميذ لمدرسيهم، كما هو الحال للتصنيف المذكور في هامل (2008: 33) ، المدرس المحبوب والمدرس المنبوذ، والمدرس اللامبالي. وما يمكن أن يستفاد منه والتأكيد عليه هو أن الاتجاهات السابقة وما يماثلها مرشحة لأن تؤثر سلبا على العلاقة التربوية، لذلك وحتى تحافظ على أهدافها أو تتجه العلاقة إلى الاتجاه الموجب لا بد للمعلم من فهم المعلم لاتجاهه إلى أحد الطلاب أو كلهم.

2. مستوى الإنجاز المدرسي:

يعتبر الأداء الدراسي من بين أهم المؤشرات التي تحكم العلاقة بين المدرس والتلميذ، فقد تجعل هذه الأخيرة المسافة النفسية بينهما ضيقة إلى درجة التجاذب، أو قد تنتسج إلى درجة التنافر فالمدرس من خلال احتكاكه بتلاميذه يميز بين الفاشلين منهم والمتوسطين والذين يتميزون بأداء تعليمي مرتفع (هامل. 2008: 19).

3. حجم الصف:

موضوع حجم الصف نال قسط كبير من اهتمام المدرسين والباحثين، وقد شهد هذا الموضوع كثير من الأحكام تتمحور حول المسلمة التي يحملها الكثير من العوام، والتي تقول بأنه كلما كان حجم الصف كبير كلما تعذر على المدرس التواصل مع كل المتعلمين، وضعف التواصل سبب في ضعف العلاقة التربوية، غير أن هذا التوجه يوجد ما يفنده، فهناك من الدول التي تعتبر مدارسها نموذجا يحتذى يتعدى حجم الصف فيها الأربعين تلميذا. ومهما يكن من أمر النتائج المحققة فإننا نسلم بأنه كلما كان حجم الصف صغيرا كانت فرصة سانحة للتقارب بين التلاميذ ومدرسه، فالمعلم يكون في أريحية

بحيث يتمكن من الاحتكاك بطلابه والتعرف عليهم أكثر كما أن التلاميذ يمكنهم أن يتواصلوا أكثر مع المدرس مما يسمح بإقامة علاقات طيبة.

4. التنظيم الفيزيقي للحجرة الدراسية :

التنظيم بصورة عامة يساهم كثيرا في ترك انطباع حسن على الموقف، سواء كان هذا في منزل أو سوق أو قسم دراسي، والانطباع الحسن هو مقدمة لاستقبال الآتي، ولكن تنظيم القسم لا يتمتع بهذه الخاصية فحسب، ولكنه يسمح بحدوث أمر أساس في العلاقة التربوية وتيسير عملية الاتصال والتواصل، لذلك فقد حظي هذا الموضوع باهتمام علماء النفس التربوي، فطريقة الجلوس في القسم تساهم في جعل التلميذ ميال أو نافر من التعلم، فمثلا تموضع التلاميذ على شكل دائري، يوحي بأهمية المناقشة، والحوار، وتبادل الرأي، لما يتمتع به من عدالة الجلوس والاستفادة من اهتمام المدرس، كما أنها تسمح للمدرس بمراقبة كل التلاميذ.

الدرس الرابع: التفاعل الصفي:

كنا قد تكلمنا في حصص سابقة عن أنواع وأنماط الاتصال، وقد انتهى بنا المطاف إلى تقرير بأن أفضل هذه الأنواع هو الاتصال متعدد الاتجاهات، وعرفنا خلال ذلك بأن الاتصال الحقيقي والفعال هو ذلك الاتصال الذي يجعل من الرسالة الاتصالية مشاعا بين جميع المتصلين، فلا تكتمل عملية الاتصال حال توجه الرسالة من شخص إلى مجموعة من الأشخاص ولا يكفي أن يكون الاتصال على مستوى الفعالية المرجوة إذا ما كان باتجاه واحد أو اتجاهين، ولكن الرسالة تكون ذات مفعول مهم حال ما كانت تذهب وتروح بين جميع المشاركين في العملية وهذا ما يوصف بالاتصال التفاعلي، إذن فإن لب العملية هو التفاعل.

يمكن التعبير عن عملية التفاعل تقول زيمنيايا (2009: 375) بأنه ظاهرة ارتباط وتأثير وانتقال وتطور موضوعات مختلفة تحت نفوذ التأثير المتبادل بعضها في بعض وفي موضوعات أخرى. وهو السبب الحقيقي والنهائي للأشياء. ومن غير الممكن لأي ظاهرة أو موضوع أو حالة أن تفهم (تعرف) إلا بارتباطها وعلاقتها مع الظواهر أو الموضوعات أو الحالات الأخرى فقط، لأن كل ما في العالم مرتبط ببعده ببعض ويشترط ببعده بعضا، والتفاعل إذ يقضي بتأثير موضوعين كحد أدنى كل منهما في الآخر، فانه في الوقت ذاته يعني أن كلا منهما يوجد في تأثير متبادل مع الموضوعات الأخرى.

على هذا النحو يوصف التفاعل في حجرة الصف، فرواد التعليم النشط اليوم يؤكدون على خاصية التفاعل، إيماننا منهم بأن التعلم النشط فيه من المزايا ما تجعل المتعلم يكسب أكثر فأكثر المزيد من المكتسبات المعرفية والوجدانية والمهارية، على اعتبار أن المتعلم يسعى من خلال كل سلوكياته سواء المتعلقة بالتعلم داخل الفصل أو خارجه أن يكون فاعلا لا مفعولا، وما يسلكه خارج نطاق المدرسة. وأن ما يكتسبه خلال عملية النشاط تلك تحمل من الخصائص أهم وأبقى مما يكتسبه وهو في حالة السكون والركود... لذلك فاهتمام المربون اليوم مركز على عملية الأخذ والعطاء التي يعيشها المتعلم أثناء عملية التعلم، فالمتعلم ليس وعاء فارغ كما كان يصفه المربون التقليديون الذي يمكن شحنه كما تشحن البطارية، والأمر ينسلخ أيضا على المعلم، فليس هو ذلك الوعاء المملوء والشخص الموسوعة الذي يحمل كل المعارف فيحظى بالتقديس من أجل ذلك. ولكنه يحمل من الكفاءات ما يمكنه بها أن يساعد المتعلم على توظيف مهاراته وكفاءاته ليصبح أكثر تعلمًا، وأعمق كفاءة، وأوسع قدرة، وأحذق مهارة، يعيش كل من المعلم والمتعلم على هذا النحو أو ذاك في عملية أخذ وعطاء إلى أن يتحقق المراد.

التفاعل الصفي:

يعرف فرحاتي (2010: 24) التفاعل الصفي بأنه تبادل بين أفراد الجماعة أو بين فرد وجماعة بكاملها، يقوم على نشاط متبادل، ومبادرة الأفراد وتدخلاتهم وأفعالهم وردود أفعالهم.

أنماط التفاعل الصفي:

يصنف التفاعل الصفي كما أنماط الاتصال التي سبق وان تحدثنا عنها في درس سابق، بحسب أسس مختلف، ومنها:

أولاً: التصنيفات على أساس قناة الاتصال أساسا لها ومنها

1. تصنيف سامبسون آخرون:

يصف سامبسون عملية الاتصال البيداغوجي كما تتجه اليه المنظومة التعليمية اليوم خاصة في عصر الجائحة، حيث يمكن لأي وضع من الأوضاع أن يشكل اتصالا بيداغوجيا، وهذا التصنيف يبتعد عن أنماط الاتصال الفعالة، يذكر فرحات (2010: 59) بان هذا التصنيف يتضمن ثلاثة أنواع وهي:

1.1 الاتصال عن طريق التحدث والاستماع أو عن طريق القناة الصوتية السمعية. وهو ما يحدث أثناء المحاضرة وغيرها من التدخلات المباشرة، يتوفر هذا النوع من الاتصال البيداغوجي على عامل الحضور الفيزيقي، والمشاركة الوجدانية، كما يتيح تبادل الرسائل. وبحسب النوع أيضا يمكن أن يكون كل من المرسل والمتلقي في حالة انفصال كما هو الحال بالنسبة لسماع محاضرة عن طريق الراديو.

2.1 الاتصال عن طريق الملاحظة البصرية: في هذا النوع يمكن أن تكون عملية الاتصال بواسطة التلفزيون او الفيديو .. أو ما إلى ذلك من الوسائط التي تسمح بمتابعة المتعلم دروسا أو محاضرات.

3.1 الاتصال عن طريق الكتابة والقراءة: لا يكون الاتصال وجها لوجه كما هو الحال في الاستماع للمحاضرة التي يكون فيها المتواصلون متصلين فيزيقيا وفي حالة التلاقي البصري، ولكن يكون الانفصال الفيزيقي حاضر، كما هو الحال بل يكون بواسطة الكتاب مثلا، ويكون التفاعل الاقتناع والفهم .

2. تصنيف عبداللطيف الفارابي:

يرى الفارابي كما يذكر فرحاتي (2010: 59) بأن هناك نوعين من قنوات الاتصال، القناة الصوتية السمي، والقناة المرئية، أما الأولى فيكون الاتصال وفقها على مستويين، مستوى اللغة، والمعبر عنه بنظام الرموز المنطوقة، ومستوى ما وراء اللغة، ويتمثل هذا المستوى فيما يصدر من أصوات غير لغوية، من مثل نبرات الصوت، وإيقاعاته، الضحك، الصراخ.

أما القناة المرئية البصرية فتتخلص في الإشارات والإيماءات والحركات (وقد تكلمنا على هذا النوع فيما تعلق أنواع الاتصال اللفظي وغير اللفظي) راجع الدرس

ثانيا: تصنيف التفاعل على أساس الأنماط السلوكية:

المقصود هنا كلما يصدر من المعلم أو التلاميذ من أقوال وأفعال دون أن نستثني من ذلك مختلف كالحركات والإيماءات أو ما بينهما كأصوات غير المفهومة ففي ذلك كله دلالات بيداغوجية، ولها أثر على النتائج التواصلية داخل القسم، ونجد فيها نوعين من التصنيفات:

1. تصنيف التفاعل اللفظي:

ونجد فيه عدة تصنيفات منها :

1.1. تصنيف نيد فلاندرز، وهو تصنيف انطلق فلاندرز كما يذكر فرحاتي(2010) من أبحاث علم النفس الاجتماعي حول القيادة داخل الجماعة وانتهى إلى القسم الدراسي كجماعة يمكن أن يمارس فيها المعلم نوعين من الأثر، أحدهما سلطوي، والثاني ديمقراطي، وبلور فلاندرز العلاقات اللفظية التي تسود عادة أي موقف تعليمي داخل القسم بين المعلم والتلاميذ إلى ثلاثة مستويات وهي:

- كلام المعلم.
- كلام التلاميذ.
- فترات الصمت أو الفوضى.

2. تصنيف التفاعل غير لفظي: ونجد فيه عدة تصنيفات منها:

1.2. تصنيف سمير أحمد السيد وكمال يوسف إسكندر:

في بحث بعنوان أسلوب مقترح لملاحظة وتسجيل أنماط السلوك غير اللفظي الشائعة الاستخدام لدى معلمو ومعلمات الابتدائي بدولة البحرين كما يذكر فرحاتي (2010: 63) صنف الباحث أن أنماط السلوك غير اللفظي وفق المعيار (أثرها على كفاءة وفعالية التعليم (إلى أنماط سلوكية غير لفظية تسهل عملية التعلم وأنماط سلوكية غير لفظية تعيق عملية التعلم.

2.1. وتصنيف سامية القطان، ومن خلال دراسة مسحية استطاعت الباحثة أن تهتدي إلى تصنيف لفعل التواصل البيداغوجي غير اللفظي وفق معيار (تواصل موجب، تواصل سالب).

• علامات التواصل غير اللفظي الموجب:

وهي (التكلم بالنقّة وبلا توتر، الابتسام، انحناء الرأس إلى الأسفل بالموافقة، التعبير عن الانفعالات بصراحة، يبقى على تواصل النظرات، يحدث إيماوات بيده، يتحدث بصوت هادئ سار، يجلس معتدلاً فيفتح رجليه ويديه، ينظر إلى الشخص الذي يتحدث معه.

• **علامات التواصل غير اللفظي السالب:** نقيض العلامات التي تعبر عن علامات التواصل غير اللفظي الموجب التي سبق ذكرها.

ثالثاً: تصنيف التفاعل على أساس وظائف واستراتيجيات التعليم:

وبعنى بوظائف واستراتيجيات التعليم (ذكرت في فرحاتي التعلم وليس التعليم) مجموعة الأساليب والأعمال المنظمة والهادفة التي يتبعها المعلم ويمارسها أثناء إنجازه لدرس معين، أي تخطيط العمليات والخطوات وما تتضمنه من سلوكيات لفظية وإيماوات التي تكون الدرس، وفيمايلي ذكر بعض هذه التصنيفات كمايلي:

1. تصنيف دولاندشير وبايير:

يعتمد هذا التصنيف على معيار الوظيفة كما ذكر في فرحاتي (2010) أي تقسيم عمل المدرس إلى وظائف محددة، كما توصل الباحثين إلى ضبط لائحة بتسعة وظائف وهي: وظائف، وظيفة التحكم، وظيفة التطوير، وظيفة التشخيص، وظيفة التقييم الإيجابي، وظيفة التقييم السلبي، وظيفة الإيضاح، وظيفة التعاطف الإيجابي، وظيفة التعاطف السلبي.

2. تصنيف روبرسون:

يستند هذا التصنيف على معيار الطريقة التربوية وإستراتيجية المعلم في تنفيذ الدرس، من حيث هي تعتمد على الإلقاء وتركيز القيادة، أو الحوار، ومن هذا المعيار جزأ روبرسون سلوك المعلم التفاعلي داخل القسم وفق نمط الفعل التربوي وأهدافه. وبناء على ذلك صنف روبرسون فعل التواصل البيداغوجي في القسم إلى خمسة جوانب أساسية وهي:

- طريقة التدريس: وهي إما أن تكون مغلقة، أو مفتوحة
- الأهداف العقلية: ترصد الأهداف العقلية حسب صنافه بلوم.
- الأهداف الوجدانية: ترصد سلوك النقبل والاستجابة.
- التعبير اللفظي: ترصد كلام المعلم من حيث مدلولاته كالكلام الدال على التعزيز والمساعدة والاستقبال والرفض..... إلخ.

- التعبير غير اللفظي: ترصد إشارات وإيماءات وحركات المعلم بمدلولاتها.
- والملاحظ في هذا التصنيف أنه يركز على التواصل اللفظي وغير اللفظي داخل القسم.

رابعاً: تصنيف وفقاً لاستراتيجيات إدارة الصف.

موضوع إدارة الصف موضوع خاص، وهو مقرر ضمن محور آخر سوف نتطرق إليه، وكيفينا هنا إلى الإشارة إلى أن التفاعل الصفّي يمكن تصنيفه تبعاً لنمط الإدارة الصفّية التي تحدث عدة مداخل ذكر منها فرحاتي (2010: 68/69 /71/70) وهي:

1. مدخل لأمر وفيرسون ويسمى اختيار القواعد والإجراءات.
2. مدخل كونن .
3. مدخل تعديل السلوك.
4. مدخل النظام الجازم.
5. نموذج وليام جلاسر.

سنعود إلى هذا التصنيف ضمن محور إدارة وتنشيط الصف لاحقاً.

خامسا: تصنيف على أساس معيار شكل العلاقة التواصلية.

ويقصد بشكل العلاقة التواصلية شكل توزيع الأدوار الوظيفية لعناصر عملية التدريس (المعلم- التلميذ-المحتوى - جماعة القسم (ومدى حضور وغياب كل عنصر من هذه العناصر من حيث الفعالية أثناء إنجاز عملية التدريس داخل القسم ووفقا لهذا المعيار ظهرت عدة تصنيفات منها:

1. تصنيف ليلي عبد الستار:

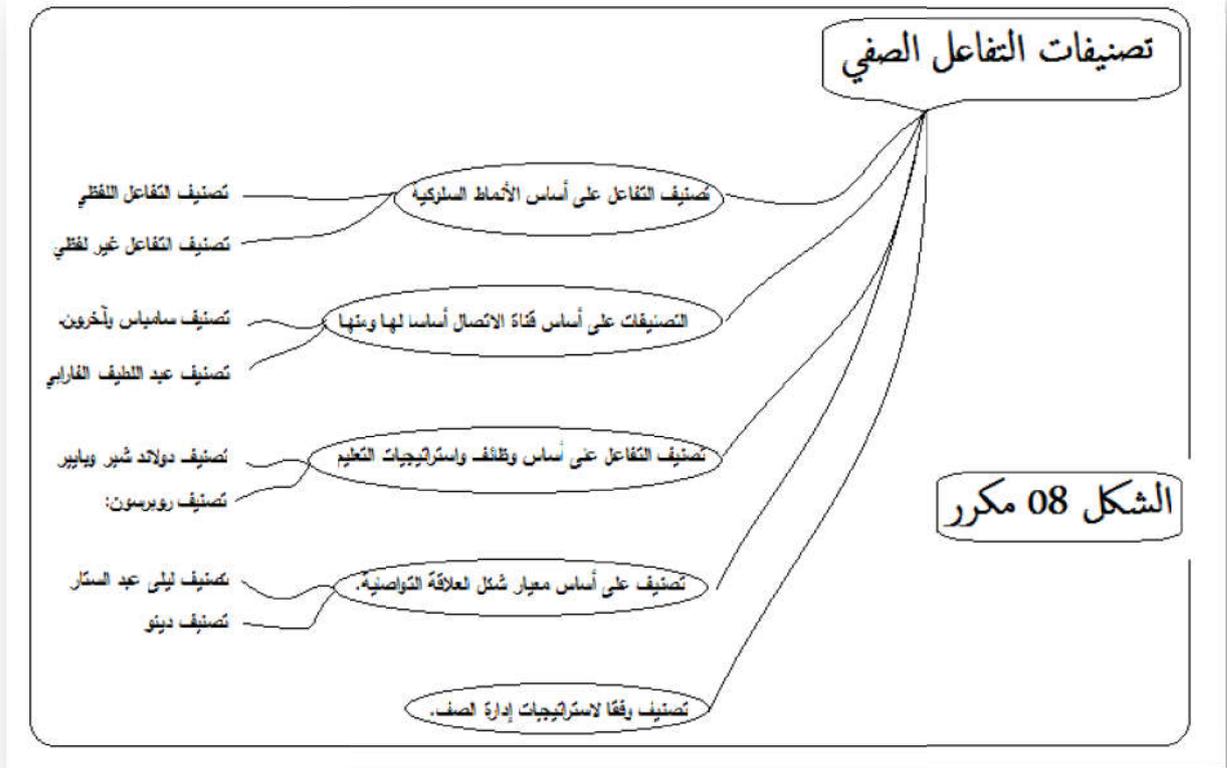
حددت ليلي كما يذكر فرحاتي (2010: 72) ثلاثة أشكال للتواصل، تواصل صاعد، وتتجه فيه من التلاميذ إلى المعلمين، وتواصل نازل، وتكون الرسالة متجهة من المعلم إلى التلاميذ، وأخيرا تواصل أفقي، وفيه الرسالة متعددة الاتجاهات أي بين المعلم والتلاميذ فيما بينهم كما أوضحنا ذلك في بيان نموذج الاتصال متعدد الاتجاه، والذي ينزل المعلم البرج ليكون واحدا من مجموع المتعلمين، كما ان التلميذ يتخلص من عقدة الاستصغار، ويبني علاقاته مع مدرسه وبينه وبين زملاءه لينخرطوا في عملية اتصال تتمحي فيها الاعتبارات التي لا تخدم عملية التعلم.

لتصنيف ليلي كما يذكر فرحاتي (2010: 73)صنفين آخرين، الأول هو التفاعل اللفظي والذي يكون من المدرس من خلال تأثيره عن طريق التلقين أو التواصل الحر، كما يكون من المتعلم والذي تمثله جملة الاستجابات والمبادرات والاستقرار الانفعالي. أما الصنف الثاني والذي سمي بالتفاعل الاجتماعي، والمتمثل في مختلف الصور التي تظهر على المعلم والمتعلمين أثناء تواصلهم، وهي ثلاثة مستويات، مستوى السلوك الذي يظهر فيه المعلم تعاطفا مع المتعلمين، أو يظهر سلوك انطوائي تجاههم، أو مستوى السلوك الذي يظهر فيه المتعلمون شعورهم بأن المعلم يفهم مسؤولياته أو بأنهم تسيب، أو السلوك الذي يشعر المتعلمين بقدرة المعلم على استثارة المتعلمين أو يشعرهم بأنه كسول، وأخيرا مستوى السلوك الذي يشعر المتعلمين باتجاه المعلم الإيجابي نحوهم أباتجاهه السلبي نحوهم.

2. تصنيف دينو :

يقول فرحاتي (2010: 74) أن تصنيف دينو ينظر التفاعل داخل الصف من خلال أربعة أشكال أو أنواع من العلاقات، وهي:

- 1.2. علاقة تركز المعلم حول ذاته ويتحدد دوره في تقديم المعرفة.
- 2.2. علاقة تركز الفعل التربوي حول التلميذ ويتحدد دور المعلم في الإرشاد والتنشيط.
- 3.2. العلاقة التي يؤدي فيها المعلم دور المحفز.
- 4.2. العلاقة التي يصبح فيها المعلم متعلما.



المحور الرابع

القيادة التربوية

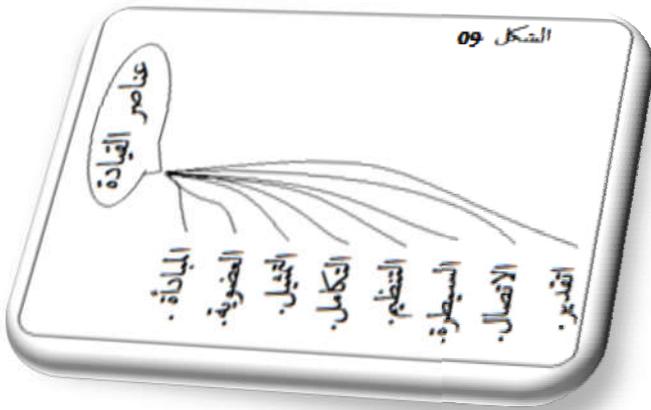
الدروس
01 / القيادة.
02 / القيادة التربوية

الدرس الأول: القيادة.

أولاً: مفهوم القيادة.

تعرف القيادة على أنها السلوك الذي يقوم به القائد حتى يوجه نشاط الجماعة نحو هدف مشترك، كما تعرف على أنها تحريك الناس باتجاه محدد ومخطط وذلك بتحفيزهم على العمل باختيارهم.

ثانياً: عناصر القيادة



الأعضاء.

1. المبادأة: امتلاك القائد لزام الموقف.
2. العضوية: اندماج القائد في وسط الجماعة.
3. التمثيل: الدفاع عن الجماعة وتمثيلها في المواقف الهامة.
4. التكامل: العمل على تخفيف الصراع بين الأعضاء.
5. التنظيم: تحديد عمل الآخرين والعلاقات التي تحكم العمل.
6. السيطرة: تحديد سلوك الأفراد والجماعة في اتخاذ القرار.
7. الاتصال: تبادل المعلومات بين الأعضاء.
8. التقدير: مخالفة الجماعة.

ثالثاً: الفرق بين القيادة والإدارة.

يعتقد الكثير أن المدير والقائد سيان، فكل مدير بالنسبة إليهم هو قائد، ولكن الحقيقة غير ذلك فليس كل إداري قائد، ولكن العكس صحيح، أي أن كل قائد يمكن أن يكون إداري، فمن صفة القائد يمكنه أن يكون مديراً، ومن تتفرد لديه سمة المدير فقط لا يمكنه أن يكون قائداً، ويمكننا أن نحدد مجموع الفروقات بين القائد وبين المدير من خلال ما يتضمنه الجدول التالي:

أهم سمات التي تميز القائد عن الإداري		
الرقم	السمات	الإداري
1	التخطيط	التنفيذ
2	التأثير	التنسيق
3	التعبير الواضح	محاظ على الوضع
4	المستقبل	الحاضر
5	يفكر ويبدع	يعمل وفق خطوات محددة
6	سلطة غير رسمية	سلطة رسمية
7	الاتفاق	الجبرية
8	يشارك الأفراد في تحديد الاهداف	الأهداف محددة مسبقا
9	القدوة	السلطة
10	مراعية لحاجيات ومتطلبات أفراد المجموعة أو المؤسسة	غير مبالية بذلك
11	تهتم بالعلاقات	تهتم باللوائح

رابعا: نظريات القيادة.

1. نظرية السمات:

الفكرة الرئيسية لأصحاب هذه النظرية أن القادة يولدون قادة، يتميزون بالعديد من السمات التي تسمح لهم بذلك. وقد أثبتت الدراسات أن هذه النظرية ليس لها مصداقية كبيرة، بدليل أن الكثير من القياديين لا يمتلكون السمات المذكورة ولكنهم قادة على مستوى عال من الفعالية.

يتميز القادة حسب هذا التوجه بميزات ظاهرة (الطول، القوة، الحيوية، حسن المظهر، الطلاقة في الكلام، والسرعة في اتخاذ القرار)، وصفات عقلية (الذكاء، سعة الاطلاع، القدرة على التنبؤ، اتخاذ القرارات)، وصفات وجدانية (الإرادة، الثقة بالنفس، حب التعاون، القدرة على التعبئة، الميل للدعابة، التواضع، الأمانة).

يظهر من هذا الوصف لمختلف السمات التي يعتقد هؤلاء بأنها مجبولة لديهم أنها بالفعل هي صفات لازمة وضرورية للقائد، يمكن لنا أن نطرح سؤال في غاية الأهمية مفاده. هل هذه الصفات بالفعل هي موجودة مسبقا لدى الأشخاص؟ وهل الأشخاص الذين لا يتوفرون مسبقا على هذه الصفات يمكن إقصاؤهم إلى الأبد من القيادة؟ هذين السؤالين يمكن أن نجد إجابة عنهما في ثنايا النظريات التي سوف نتطرق إليها.

2. النظرية الموقفية:

فكرة أصحابها الرئيسية تتمثل في أن الموقف هو الذي يخلق القائد، وإن الشخص قد يكون قائدا في موقف ما ولا يكون كذلك في موقف آخر، وعليه فإن الظروف هي التي تصنع القائد، فلو أننا وجدنا النموذج السابق أي نموذج السمات بمواصفات مثالية، ولكننا وضعناه قائدا لمجموعة أو مؤسسة تجاذبها العراقل والمحبطات، وأن أفراد هذه المؤسسة لا يملكون الرغبة في العمل، أو أنهم بعيدون على كامل مواصفات الأعضاء التي تطلبها المهمة أو المهام التي وجدت لأجلها تلك المؤسسة أو الجماعة، هل يمكن لهذا القائد أن ينجح؟ والعكس صحيح. في هذا الإطار يرى فيلد كما يذكر عطوي (2009. 80) أن ثمة عوامل ثلاثة لإيجاد الظروف المواتية للقيادة وهي:

- العلاقات بين القائد والمجموعة، فالقائد الذي يتمتع بثقة المجموعة يكون في موقف موات للقيادة.
- طبيعة المهمة (من حيث الوضوح والسهولة) التي يتصدى لها القائد.
- توافر عوامل القوة لدى القائد، سيكون القائد اقوي.

3. النظرية الوظيفية:

فكرة أصحابها الأساسية أن القيادة وظيفة تنظيمية، فالقيادة مجموعة من الوظائف التي تحقق أهداف الجماعة وهذه الوظائف، وبدلا من الاهتمام بالخصائص الشخصية للقائد أو بالموقف الذي يظهر فيه، يقول (جابر ولوكيا) تركز هذه النظرية على الوظائف التي يقوم بها فالقيادة هنا هي وظيفة تنظيمية غايتها القيام بمجموعة من الوظائف التي تحقق أهداف الجماعة، والقيادة توجد حينها جماعة تقوم بإنجاز مهمة معينة، ومنها التخطيط، وضع سياسة خاصة بالجماعة... الخ.

4. النظرية التفاعلية أو التوافقية:

فكرتها الأساسية القيادة عملية تفاعل اجتماعي وهي تهتم بتفاعل المتغيرات التي ذكرتها النظريات السابقة، القيادة حسب هذه النظرية تعمل مع الأفراد ومن خلالهم وليس من خلال السيطرة عليهم والتحكم فيهم وتحدد هذه النظرية أربعة متغيرات أساسية وهي:

➤ القائد ودوره في الجماعة: أن القائد في تصور هذه النظرية هو عضو في الجماعة، يشاركها كل شيء، المشكلات، المعايير، الالتزامات، الآمال، الآلام.... الخ.

➤ موضع الإتياع أو المرؤوسين: حسب هذه النظرية فان جميع الأفراد يصبحون قادة، يتفاعلون من اجل انجاز ما هو مطلوب.

➤ العلاقة بين القائد والإتياع أو

المرؤوسين: تتسم العلاقة بين جميع أعضاء المنظمة بما فيهم القائد بالتكامل والتفاعل.

خامسا: أنماط القيادة.



مما سبق من عرض لمختلف

النظريات، يمكن نخرج بأنماط القيادة أو أنماط القيادات وهي:

1. الديكتاتورية:

يطلق على هذا النمط عدة تسميات مثل النمط الأوتوقراطي أو النمط الديكتاتوري أو النمط الاستبدادي، في هذا النمط من القيادة يمسك القائد جميع السلطات، ويتخذ كل القرارات، وليس لمرؤوسيه أي شيء من ذلك مهمتهم فقط هو أن تسير المهمة أو مجموع المهمات وفق ما يريده هو.

ويبنى القائد توجهه هذا من اعتقاد مفاده أن المرؤوسين بطبعهم كسالى وغير مبالين، وليس لديهم طموح وبالتالي لا يمكن الوثوق بهم. أو حيث بواسطته يحصر القائد جميع السلطات بيده، وبذلك فهو يملك الحقيقة، ويأخذ القرارات ويصدر الأوامر ويوجه المرؤوسين وفقا لريباته وقناعاته ويفرض عليهم طاعته ولا يفسح لهم المجال للمناقشة، كما يحق له محاسب ومعاينة من يخالف الأوامر.

2. الديمقراطية:

يختلف هذا النمط عن النمط السابق اختلافا واضحا، كونه ينطلق من مبدأ المساواة والحرية في العمل، لذلك فهو يؤمن بالعلاقات الإنسانية، وأهمية المناخ الذي تؤدي فيه مختلف المهمات، فهو يعمل على تعزيز فرص المشاركة سواء فيما يتعلق بالعمل والإنتاج أو فيما يتعلق في دراسة المشكلات وحلها

واتخاذ القرارات بشأنها، كما يعمل على مراعاة حاجات المرؤوسين والاستجابة لها، يعمل على منح كل واحد من مرؤوسيه فرص العمل والإبداع. الخ.

والقائد الديمقراطي على عكس القائد الديكتاتوري لديه الثقة فيمن حوله من مرؤوسين والأكثر من ذلك ومن خلال تصرفاته ومختلف الأعمال والقرارات المتخذة في المؤسسة او بشأنها يسعى إلى بناء الثقة، لأنه يؤمن ما للثقة المتبادلة من أثر كبير على الإنتاج.

3. الفوضوية أو المتسيب:

يطلق على هذا النمط عدة تسميات كالنمط المتساهل أو نمط الإهمال أو النمط التسيبي إلى غير ذلك من الأسماء، والحقيقة أن اسم النمط يكفيه، فلا شيء في الحياة وأبعد الممات يتسم بالفوضى، وأن كل عمل تكتفه الفوضى مآله الاندثار، يتميز هذا النمط بإعطاء حرية متناهية المطلقة للمرؤوسين، فالقائد على هذا النمط غير مكترث أو غير مبال بما يجري في مؤسسته.

الدرس الثاني: القيادة التربوية.

كان ينظر إلى القيادة منذ مدة طويلة على أنها مهمة بالنسبة للعمل الفعال للمؤسسات بشكل عام، ومنذ مدة أقرب للمدارس على وجه التحديد، إلا أن بعض الباحثين وأصحاب النظريات يؤكدون أن البحوث التي تناولت القيادة المدرسية هي في غالب الأحيان ملتبسة وغير قاطعة في النتائج التي تتوصل إليها، وهي تظهر بوضوح في أسوأ الأحوال أن القيادة ليس لها من تأثير على التحصيل العلمي للطلاب، وبالمقابل فإن تحليلنا المعمق للسنوات الـ(35) من البحث العلمي يدل على أن القيادة تملك تأثيرا مهما على إنجازات الطلاب وتقدم التوجيه للإداريين من ذوي الخبرة والطموح على السواء (مارازانو. ووتز. ماكنلتي. ب ت ن).

بهذه العبارات التي قالها مجموعة من العلماء في مجال الإدارة المدرسية والتربوية بشكل عام يظهر لنا قوة الإدارة المدرسية، كعامل مساعد للمدرسين والتلاميذ ومن شاركهم في تحقيق مناخ مدرسي يسمح بالتفرغ للعلم، فالقيادة المدرسية ما هي إلا كرب وربة البيت الذين يتكفلا بالأبناء ويساعدانهم على النمو، بتوفير المستحقات من أجل فسح المجال أمامهم واسعا لإشباع حاجاتهم، وفي مقدمة ذلك التوجيه، والإرشاد... الخ من المهمات القيادية في الأسرة. فالمعلم والمتعلم قد يعمل كليهما في ظروف سيئة وبدون قيادة ويحققون نتائج قد تكون مقبولة أو حتى حسنة، ولكن عملهم ذاك سيكون في أفضل أحواله إن كانت البيئة مناسبة والمناخ جيد، من هذا المنطلق جاءت أهمية التطرق إلى موضوع القيادة المدرسية كمدير لشؤون المدرسة والقائم بما لا يمكن القيام به من طرف المعلمين والتلاميذ.

لسنا هنا ومن خلال الدرس الحالي متوجهون إلى تكرار ما تم تناوله ضمن درس القيادة بصورة عامة، لأن ما تم قوله يمكن إسقاطه بسهولة على المجال التربوي، ولكننا متوجهون نحو إقرار حقائق مستجدة في مجال القيادة التربوية،

مفهوم القيادة التربوية:

مفهوم القيادة التربوية لا يختلف عن مفهوم القيادة ككل، بنفس العوامل التي يتأثر بها مفهوم القيادة ككل.

خصائص القائد التربوي:

من خصائص القائد التربوي الفعال ما يلي:

1. التخطيط:

إن المهمات التربوية هي مهمات إستراتيجية، لذلك فلن يترك القائد التربوي نتائجه للصدفة والعشوائية، بل التخطيط من أهم ما يهتم به.

2. التأثير:

القائد التربوي لا يفرض مسارا معيناً للحياة التربوية، ولكنه يؤثر فيمن حوله فينفادون طواعية لإنجاز ما وجدوا لأجله.

3. الوضوح:

ليس للقائد من أسرار يخفيها على من هم تحت قيادته، بل العمل التربوي هو عمل واضح الأهداف بين المسار.

4. الإبداع.

5. السلطة غير الرسمية.

6. المشاركة.

7. القدوة.

8. مراعاة حاجات من تحت مسؤولياته.

9. الاهتمام بالعلاقات بينه وبين من هم تحت مسؤوليته، وبينهم وبين بعضهم.

أنماط المعلمين كقادة للفصول الدراسية:

1. المعلم المتحكم السلطوي الديكتاتوري:

يشير عمر نصر الله (2004) أن المدرس المتسلط يتوقع من الطلاب التقبل الفوري لكل أوامره ولا يعطي الثناء والتعزيز والثواب إلا بصورة قليلة جداً لأنه يعتقد أن ذلك يؤدي إلى إفساد سلوك الطلاب

وأخلاقهم ويعتقد أنه لا يمكن الوثوق بالطلاب إذا ما تُركوا لأنفسهم (عمر نصر الله 2004: 190) ولذلك يحاول دائما جعل الطلاب يعتمدون عليه شخصيا مع مقاومته لأي تغيير في نمطه وذلك لاعتباره أنه تحديا لسلطته.

2. المعلم الديمقراطي:

تبعاً لمواصفات القائد الديمقراطي فإن المعلم الديمقراطي يقوم بإعطاء الفرص بصورة متساوية لطلابه ويفسح المجال أمامهم للمناقشة وإبداء الرأي واتخاذ القرارات المختلفة التي لها علاقة بالعملية التعليمية. ذلك أنه يقوم على افتراض أن العقل البشري الواحد يبقى قاصراً إلى حد ما عن الإحاطة بالشمولية لمختلف جوانب العمل، وأن تعدد العقول السوية أقدر على تقديم الأفكار الصائبة لذا فإن المعلم هنا يتيح الفرصة أمام الطلاب للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم ورغباتهم ويشجعهم على الابتكار وتحقيق الذات وبالتالي يساعد على خلق جو من الود والحب والتفاهم والعلاقات الإنسانية الإيجابية بين الطلاب والمدرسين، فالنمط الديمقراطي يقوم في جوهره على إقامة علاقات طيبة بين المدرس وطلابه يتبادلون فيها مشاعر الاحترام والتقدير بحيث يسعى المدرس إلى بناء جسور من التواصل مع طلابه من خلال سماعه لاحتياجاتهم ورغباتهم وآرائهم ومقترحاتهم والعمل على تطويرها معهم.

3. المعلم الفوضوي:

ويعتبر النمط اللامبالي ذلك النمط المتساهل وغير المكثرت الذي يتبعه المدرس في تعامله مع الطلاب، وفي هذا النمط يكون الصف أقرب إلى الفوضى منه إلى الجماعة المنظمة لغياب التوجيه والإرشاد والتنظيم، والمدرس في هذا النمط لا يقوم بتقديم المبادرات أو الاقتراحات التعليمية للطلاب إلا بصورة قليلة، كما أنه لا يقوم بتقويم سلوكهم سواء كان إيجابياً أو سلبياً مما يتركهم في وضع صعب من عدم معرفة الصحيح من الخطأ والاستمرار فيما هم عليه من سلوك وأعمال، فالمدرس لا يفرض رأياً على طلابه ولا يقدم لهم وجهة نظره رغبة منه بعدم تقييدهم.

هل المعلم قائد أو مدير في القسم؟

قد يقول قائل وما علاقة القيادة والإدارة بسلوك المعلم في القسم؟ وقد يقول آخر أن المعلم مدير في قسمه، وقد يقول آخر أن المعلم هو قائد لطلابه لتحقيق النجاح، فالأول يرى بأن المعلم هو معلم فقط، ولا علاقة له بشؤون الإدارة والقيادة، وهو قول من لا يعرفون مهمة المعلم بالتحديد، وإما الثاني

فيرى أن مهمة المعلم تمتاز بالحزم والجدية والصرامة وهو شأن من يعتقدون في التعليم السلطة سواء كانت المعرفية أو غي المعرفية، وإما الثالث فهو يفهم بدقة الدور الذي ينتظر المعلم في القسم، فهو قائد تتوفر خصائص القائد، ذكرناها ضمن جدول المقارنة بين القائد والمدير.

فهو المخطط الذي لا يقبل على نشاط داخل القسم قبل أن يقوم بتصميمه والتأكد من صلاحيته، وهو المؤثر الذي لا يقبل أن يقدم تلاميذه عن تنفيذ أمر إلا طواعية ومن داخل ذواتهم، وهو الواضح الذي يسير بثبات ويقين نحو تحقيق الأهداف، وهو المبدع الذي لا يدخر جهدا في تدبر كل ما من شأنه أن يحمل تلاميذه على العمل وعلى النجاح، وهو الذي يهابه التلاميذ من غير سلطة رسمية، وهو المشارك في النشاطات إما من خلال نشاطه هو أو توجيهاته وإرشاداته، وهو القدوة في النشاط والاجتهاد والالتزام، وهو المراعي لكل حاجات تلاميذه المعرفية أو الوجداني وحتى الاجتماعية، وهو الحريص على إيجابية العلاقات في القسم.

المحور الخامس

إدارة وتنشيط الصف

	الدروس
	01 / الإدارة المدرسية.
	02 / الإدارة الصفية.
	03 / تنشيط الصف.

الدرس الأول: مدخل إلى الإدارة المدرسية.

تزداد مهمة التدريس أو التعليم تعقيدا يوما بعد يوم، الأمر الذي أثر سلبا على نتاجاته، ودفع بالعاملين في هذا المجال والباحثين، والعلماء إلى تكثيف جهودهم للاستفادة من معطيات واقعهم، وما يستجد في مجالات الحياة الأخرى من علوم، خاصة تلك التي حققت نجاحات في مجال تخصصها، ويعتبر علم النفس أحد أهم المراقدين الأولى لهؤلاء، فقد أمدهم كما أمد الكثير من العاملين في المجالات الحياتية الأخرى برصيد هام من المعارف، متمثلة في القوانين التي تضبط السلوك البشري والنظريات، فنتج عن ذلك ظهور علم النفس التربوي، الذي قدم ما لا حصر له من خدمات كما سبق لنا وقد تناولناه في المحور الأول من هذا المقياس. لكل من المعلم والمتعلم، والعملية التعليمية ككل. إن هذا العلم بوجهيه النظري والتطبيقي، قاد الممارس التربوي من العفوية إلى الممارسة العملية العلمية الحقة.

ولكن هذا العلم أي علم النفس التربوي كما ذكرنا لم يكفي، بما أنتجه عقول علما النفس بمختلف فروعه، ولكنه تعدى ذلك إلى علوم أخرى، فقد استفاد هذا العلم من علوم الاتصال لينتج عنه علم الاتصال التربوي، واستفاد من علم الاجتماع وتولد عنه علم الاجتماع التربوي، كما استفاد من علوم الإدارة.... الخ.

تعتبر علوم الإدارة من العلوم الحديثة، حيث وكما يذكر بن حمزة (2008) نقلا عن محمد منير مرسي أن الاهتمام بصياغة النظريات في الإدارة بدأ خلال أعمال بيرنارد (Barnard) خلال عشرية الثلاثينيات، وسيمون (Simon)، خلال عشرية الأربعينيات.

ساعدت علوم الإدارة كثيرا على استثمار الموارد البشرية استثمارا حقق قفزة نوعية للحضارة المعاصرة، وكنتيجة لذلك توجه علماء التربية ومنهم علماء النفس التربوي باهتمامهم بهذا العلم ونقلوا منتجاته إلى ميدان التربية والتعليم، وتم توظفت مختلف نظريات ذلك العلم وممارساته إلى المؤسسات التربوية وإلى الأقسام التعليمية، فأصبح المعلم مطالب بإدارة قسمه وليس ضبطه، وتلاشت بذلك مختلف الممارسات التقليدية لعملية التدريس، فالمعلم في نظر التربية الحديثة مديرا في قسمه، بعيدا على كل أنواع التجبر والتعجرف.. الخ .

الإدارة المدرسية.

إذا كان الاهتمام بنظريات الإدارة قد شق طريقه إلى الميدان منذ ثلاثينيات القرن الماضي، كما سبق وأن شربنا، فإن الاهتمام بالإدارة المدرسية جاء متأخر إلى حد ما، بسبب كما قلنا أن المهتمين بالتربية والتعليم قد انتبهوا إلى مشكلة تسيير الموارد البشرية بالمدارس، وحقيقة الدور الذي يمكن أن تؤديه هذه الأخيرة سلبا أو إيجابا، تأثرا بما جادت به الإدارة عموما على مستوى حل الكثير من المشكلات على

صعيدها، بدأ الاهتمام بهذا الشق من الإدارة خلال خمسينيات القرن الماضي، يعني هناك تأخر في الظهور بعشرين عاما على الأقل.

ظهر هذا العلم على يد كولا دارسي (Coladarci) وجنزلنز (Getzels) المذكورين في بن حمودة (2008)، وأبو الناصر (2008). فالمقصود بالإدارة المدرسية؟

من أجل الفهم الدقيق لماهية الإدارة المدرسية، نرى بأنه من المستحسن أن نلقى نظرة على مجموعة من التعريف، الأمر الذي سوف يمنحنا فرصة ملاحظة القواسم المشتركة بينها، كما يمكننا من الخروج بخلاصة تمثل تعريفا واضحا وعمليا، واليك بعض هذه التعريفات.

وقبل نقل مجموعة التعريفات المتعلقة بالمفهوم، لابد من الإشارة إلى أنه كما يقول محمد الطيب (1982) هناك جدل بين من يعتبرون الإدارة التربوية ليست هي الإدارة التعليمية وليست هي الإدارة المدرسية، وأصحاب هذا الأشكال في الحقيقة يحوزون قدرا قليلا من الحقيقة، على اعتبار المقصود هو الفرق بين التربية والتعليم على المستوى العام، و المصطلح الثالث يقصد به داخل المدرسة الواحدة، وعلى كل حال فلن يتغير شيء من طبيعة الإدارة سواء على مستوى الوزاري أو الإقليمي أو المحلي أو حتى المدرسي، فالعمل الإداري لن يتغير كنهه، على مستوى الوزارة أو إقليم أو المستوى المحلي أو على مستوى المدرسة الواحد، اللهم إلا من حيث كثرة الأعمال وربما أنواعها، وتبقى الإدارة كما نعرفها هي نفسها، وحتى وإن كان هذا الفرق موجود فلن يكون موضع اهتمام في دروسنا، فنحن نتكلم هنا عن الإدارة الصفية، وعرضنا لهذه النقاط المتعلقة بالإدارة المدرسية فقط من أجل الاطلاع على مختلف مفاهيم الإدارة من أجل إسقاطها على القسم أو الصف.

الإدارة المدرسية، حسب (عزيز بن معوض، 2013). هي الوحدة القائمة بتنفيذ السياسة التعليمية، ويرأسها مدير المدرسة، ومسؤوليته توجيه المدرسة، نحو أداء رسالتها، وتنفيذا للوائح، والقوانين التعليمية التي تصدرها الوزارة.

الإدارة المدرسية، حسب جودت عزت (2009) بأنها مختلف الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في المدرسة (اداريين، فنيين)، بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقا يتمشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية أبنائها تربية صحيحة وعلى أسس سليمة، وهذا يعني أن الإدارة المدرسية هي عملية تخطيط وتنسيق، وتوجيه لكل عمل تعليمي أو تربوي يحدث داخل المدرسة من اجل تطور وتقديم لتعليم.

الإدارة المدرسية حسب وهيب سمعان المذكور في أحمد محمد (1978) هي مجموع العمليات التي يتم بمقتضاها تعبئة القوى الإنسانية والمادية، وتوجيهها توجيها كافيا لتحقيق أهداف الجهاز الذي توجد فيه.

أنماط الإدارة المدرسية:

تصنف أنماط الإدارة المدرسية تبعا لجمع علماء الاتصال وعلماء الإدارة المدرسية على أن هناك ثلاثة أنماط للإدارة المدرسية، الأوتوقراطية، الديمقراطية، المتساهلة، وكل هذه الأنماط تنطلق من نظرية أو عدة نظريات، وفيما يلي بيان لكل واحدة منها:

بالنسبة للنمط الأوتوقراطي:

فإن أصحابه هذا الاتجاه تقود تصوراتهم وممارساتهم مجموعة من النظريات التقليدية، من مثل النظرية الواقعية التي ترى بأن الناس كسالى بطبعهم، وليس لهم القدرة الكافية لتحمل المسؤولية، وعليه وجب أن يسروا عن طريق إعطاء الأوامر، ومتابعتهم، وإن لزم الأمر معاقبتهم وإجبارهم على الالتزام بالقوانين، وهي الأفكار نفسها التي تتبناه نظرية (X) التي ترى كما يذكر أبو الناصر (2008) بأن الناس يتوارثون كراهية العمل ويتهربون منه قدر المستطاع، لذلك فيجب إجبارهم على ذلك، كذلك أن الناس بوجه عام يفضلون التوجيه من الآخرين ويتجنبون تحمل المسؤولية. وأنهم قليلو الطموح ويطلبون الأمن قبل كل شيء .

لذلك فعلى القائم على شؤون الإدارة أي المدير أن يكون حازما، منضبطا، مبالغا في عملية المراقبة والتفتيش، فضلا على أنه لا يسمح بالانتقادات، ولا يمكن من هم تحت وصايته من الحديث معه إلا قليلا، كما يسمح بأي انتقادات يمكنها أن تبعثر أوراقه، زد على ذلك فهو يحمل تصور رب العمل والباقي خدم، يصدر القرارات دون الرجوع إلى معاونيه.

وبهذا نجد المدير الأوتوقراطي يخافه من هم في قبضته، ويدين الجميع بالولاء له، النمط الأوتوقراطي من أنماط الإدارة المدرسية التي بالنسبة للنمط المتساهل،
بالنسبة للنمط الديمقراطي:

وهو النمط الذي يتبناه التوجه الحديث في تسير الموارد البشرية، والذي يستند إلى عدة توجهات سيكولوجية حديثة منها التوجه الإنساني الذي يعتبر أن الإنسان قادر على تقرير مصيره بنفسه، وهو مدفوع بطبعه إلى التفوق وإثبات الذات، وما على من يسيره إلا الالتزام بمساعدته على ذلك، وقبل هذا كله يتبنى فلسفة واضحة تعتمد على نظرة إيجابية للفرد، فالفرد بحسب هذه الفلسفة ذا طبيعة طيبة، وينبغي تسييره وفقا لهذا، فعندما يتلقى الفرد أنواع المعاملة المتوازنة سيكون إنتاجه على لوجه المرغوب، كما أن هذا النمط يتبنى نظرية (y) التي تقوم على (07) مسلمات كما يذكر أبو الناصر (2008) وهي مشتقة من مختلف النظريات التي سبق وأن اشرنا إلى بعضها، كالنظرية المثالية لأفلاطون، نظرية روسو، ومختلف النظريات الإنسانية كنظرية الحاجات.. الخ وتشكل تلك المسلمات مجموع المنطلقات للإدارة المدرسية الديمقراطية.

تتعلق الإدارة المدرسية الديمقراطية من خمس منطلقات على الأقل، تؤيدها مختلف النظريات

الإيجابية، المشار إلى بعضها منذ قليل، وهذه المنطلقات هي:

1. أن الإنسان العادي لا ينفر من العمل، بل الأصح هو أنه يبذل قصارى جهده لتنفيذ ما هو مطلوب منه، والعكس صحيح أن ما يصدر منه من تقصير فهو نتاج البيئة وظروف العمل، ويستمد هذا التصور من فلسفة أفلاطون صاحب الفلسفة المثالية، روسو صاحب النظرية الطبيعية.
2. أن الفرد كما يذهب وليام جلاسر مدفوع من الداخل وليس من الخارج، والإدارة الديمقراطية ترى بأن الطواقم التربوية لا يمكن لها أن تمد المؤسسة التعليمية بالجهود المرغوبة إن حاولت الإدارة المدرسية دفعها إلى ذلك من الخارج (العقوبات، المحفزات... الخ)،
3. أن حقوق الإنسان، مدرس، تلميذ، موظف، عامل مكفولة بموجب الإدارة المدرسية الديمقراطية، فكل عضو في المؤسسة التعليمية يتمتع بحقوقه كاملة، كما يقول راسل ودانيل (2009)، لا ينازعه فيها أحد وهي ملك له. وليس للمدير أو لأي شخص آخر حق التصرف فيها.
4. أن مجمل القرارات التي يتخذها المجتمع المدرسي، فالإدارة المدرسية الديمقراطية، تعتبر أعضاء المؤسسة التعليمية شركاء، وعليه فالجميع يشارك في كل القرارات المتعلقة بالمدرسة.
5. أن الإدارة المدرسية الديمقراطية تنزع إلى ضمان تكافؤ الفرص بين من يعمل فيها أو معها. وتمارس الإدارة المدرسية نشاطها وفق أحد النماذج المعروفة كنموذج النظم، الذي يعتبر المدرسة كنظام له مدخلات، عمليات، مخرجات، وكل هذه المكونات يجب الاهتمام بها على نحو صحيح، وأي تقصير في واحدة منها سيكون الناتج على غير ما حدد. ونموذج الحكومة، وهو النموذج الذي يشترك كثيرا مع النموذج السابق، فالإدارة تعمل على شكل نسق واحد، يجب ألا يتعطل أي واحد مكوناتها. ونظرية الحكومة، ومن أساسيات نموذج الحكومة، مناخ العمل، الشفافية، المساواة، المشاركة في اتخاذ القرار.

مقومات الإدارة المدرسية: للإدارة المدرسية ثلاثة مقومات أساسية وهي:

1. الإنسان:

الإنسان هو المقوم الرئيس ليس للإدارة المدرسية لوحدها ولكن للإدارة ككل، (ويضم كل الكائنات البشرية تعمل بالإدارة المدرسية أو التي تعمل لأجلها الإدارة المدرسية). وهنا نجد الطاقم البشري والمكون من مجموع المكونات البشرية الأخرى بداية من المدير وانتهاء بأبسط عامل أو موظف بالمؤسسة دون استثناء جموع المتعلمين.

2. المهمات:

وجدت الإدارة أساسا من أجل تنفيذ مهمات، التي يعبر عنها من خلال مجموعة الأهداف التي أنشئت المؤسسة لأجلها بالأساس.

3. الوظائف:

تنفذ المهمات من خلال مجموعة من المهمات الفرعية والتي تجسد من خلال مهمات توكل إلى فرد أو مجموع من الأفراد.

4. الأطر المرجعية:

بالإضافة إلى الأهداف التي تكون بمثابة المرجعية لتقييم مدى تقدم المؤسسة أو تأخرها، هناك أطر مرجعية أخرى، هي الأخرى لا يمكن تجاهلها، كالأطر الفلسفي، الإطار السياسي، الإطار الاجتماعي... هذه الأطر تعتبر محددات أساسية لممارسة العمل الإداري، فلو أن مدير مدرسة في الجنوب الجزائري يتبنى النمط الديمقراطي، وآخر في منطقة أخرى من الجزائر يتبنى نفس النمط، فلن يكونا متماثلين من القرارات التي يتخذها تجاه تأخر الموظفين مثلا... الخ.

5. الإمكانيات المتاحة:

إذا نحن نسير مؤسسة تعليمية أو أي مؤسسة أخرى لا بد لنا قبل وضع استراتيجيات التسيير من أن نراجع ما بحوزتنا من إمكانيات مادية، وتدخّل ضمن الإمكانيات جميع الاحتياجات التسييرية، كالوسائل والهيكل وما شاكل ذلك.

وظائف الإدارة في التربية والتعليم:

وجدت الإدارة المدرسية كما وجدت جميع الإدارات على مستوى مختلف مجالات التي يتم فيها عملية استثمار الموارد البشرية من أجل ضمان خدمات محددة والتي تجمل في مجموعة من الوظائف وهي بالنسبة الإدارة المدرسية سبعة (07) وظائف رئيسية، سنعددّها الآن دون أن نقدم شرحاً لها مؤجلين ذلك إلى مقام الحديث عن الإدارة الصفية وهذه الوظائف هي: التخطيط، التنظيم، الإشراف، التنسيق، التقويم، التوجيه، اتخاذ القرارات.

الدرس الثاني: الإدارة الصفية.

يختزل الكثير من الملاحظين وحتى المدرسين عملية التدريس في تواجد معلم يعطي معلومات وتلاميذ يتلقون تلك المعلومات، وبعد مدة من الزمن يمتحن التلاميذ فيما قد تلقوه من معارف ليقرر بعد ذلك مجموعة من التلاميذ الناجحين، يسمح لهم بالانتقال إلى الصف الموالي أو المرحلة الأعلى، أما البقية ممن لم يتمكنوا من تجاوز عقبة الامتحان أن يعيدوا السنة الدراسية أو ينفوا إلى خارج المؤسسة التعليمية، إلى الحياة العملية أو مؤسسات تكوينية سيكون مصيرهم أيضا المكوث مدة معلومة من الزمن، يخضعون خلالها لنفس الإجراءات ونف الأساليب ونفس الروتين لينتهي بهم الأمر إلى مصير آخر.

حقيقة أن هذا هو المفهوم الحقيقي للتدريس فيما مضى من زمن المدرسة في صورتها التقليدية، ولكن اليوم اختلف الأمر اختلافا جذريا، فلم تعد عملية التدريس ملخصة في هذا التصور البسيط، والممارسات التي أقل ما يقال عنها أنها اضطهادية بما تعنيه الكلمة من معنى، فالمدرسة، والمنهاج والمدرس غايتهم واحدة تزويد التلاميذ بالمعارف، وسميت العملية اضطهادا لأن التلميذ في غالب الأحيان لم يهيا لا وجدانيا ولا معرفيا. الأمر الذي يوفر له أسباب تبنيها والمدافعة عنها إلى آخر لحظات تخرجه... فهي بالنسبة إليه مجرد أدوات يجب أن يحضرها أثناء الامتحان للتخلص من مشكلة الرسوب أو مشكلة النذب والاحتقار التي من الممكن أن تمارس عليه من طرف الأسرة والمدرسة وحتى المجتمع.

إن هذه المعارف العميقة والكثيفة التي كانت تشحن بها أذهان التلميذ لم تعد تفي بالغرض، غرض تكوين المواطن الصالح، الذي يصلح لأن يكون عضوا فعالا لا لنفسه ولا للمؤسسة التي تستخدمه، ولا حتى للمجتمع، وهي مشكلة لا تعني التلميذ فحسب بل هي مشكلة المدرسة والمجتمع و الدولة ككل، وحتى تكون على غير ذلك، وجب أن تغير النظرة إلى عملية التدريس، ويصبح الموقف التعليمي التعليمي موقفا مغايرا تماما، وعليه فمسؤولية المدرس تتغير من وضعه كناقل للمعارف الصماء إلى مدير للعملية التعليمية التعليمية، مدير بآتم معنى الكلمة ومن هذا المنطلق يمكن القول أننا ننتقل من وضع التدريس أو التعليم إلى وضع إدارة التدريس، أو إدارة الصف، فما هي الإدارة الصفية؟ وما أهميتها؟ وما الفرق بين الإدارة الصفية وبين ضبط الصف؟ وما هي أهم الاستراتيجيات المقترحة لنجاح الإدارة الصفية؟ وما هي أهم المهام التي يجب أن يحرص عليها مدير الصف؟

1. مفهوم إدارة الصف:

عند محاولتنا إعطاء تعريف دقيق لمفهوم الإدارة الصفية، تجابهنا بعض صعوبات، بسبب توافر العديد من التعريفات، تتمثل في توفر عدد معتبر من التعاريف، حاول من خلالها المؤلفون من خلالها أن يصنعوا لدى القارئ تمثلا قريبا من حقيقة المفهوم، ولكن بحسب قراءتنا للكثير منها أنها لم تتمكن من ذلك، اعتبارا أن جملهم حاول أن ينقل تمثله الخاص، انطلاقا مما قرأه عن ما سبقه من باحثين

أو علماء، غير أنه وفي تصورنا أن أي واحد مهما كانت رؤيته واسعة للموضوع لن يفلح في صياغة تعريف يلبي حاجة الباحث العلمي ما لم ينطلق من الرؤية التفكيكية للمفهوم.

فالإدارة الصفية مفهوم مركب، جاء كنتيجة لتوظيف المفاهيم الإدارية في القسم الدراسي، بطبيعة الحال رغبة في تحقيق النجاح الذي حققته الإدارة في الكثير من مجالات الحياة الأخرى، وهو ما جعلنا لا نعتمد كثيرا على تعريفات السابقة، وإن كان ذلك واجب، وقررنا أن يكون أفضل مسار إلى ذلك هو قراءة مزدوجة، أحدها الفكر التربوي أو المقاربة التربوية وقراءة أخرى للمقاربة الإدارية ثم الاستفادة من الاثنين لتكون الخلاصة كتابة تعريف بالمواصفات التي تجعل منه أكثر إجرائية.

يتكون المفهوم كما هو ملاحظ من مفهومين أساسيين كلاهما بحاجة إلى توضيح وفهم، وهما مفهوم الإدارة الذي يكتسي طابعا وأهمية خاصة في العصر الحديث، باعتبارها من العلوم التي تعتبر مرفدا هاما لتحسين أوضاع الخدمات الإنسانية سواء كانت سياسية أو اقتصادية أو غير ذلك، ومفهوم الصف الذي لم يعد هو ذلك الحيز الذي يتواجد فيه شريحة من الناس يتدارسون موضوعا ما، يربطهم عقد ضمني يلتزم فيه كل واحد من الطرفين معلم ومتعلم التزاما مقدسا، بل على العكس هو حيز بالفعل ولكن أطرافه لم يندبوا أنفسهم لتنفيذ العقد الصريح، بسبب مما تملكته من أهواء و التزامات خارجية ليس لها علاقة البتة بالرسالة التربوية، فالمعلم لم يعد ذلك المعلم الذي تشغله مهنة التدريس، فهو يعمل دون هواده من أجل الوصول وطلابه إلى مخرجات تليق بالتطلعات .

كما أن التلميذ لم يعد أيضا التلميذ الذي تستهويه الاستكانة للمعلم والنهل من علومه، بسبب مما من استشرافاته للمستقبل، وقراءاته الشبه صحيحة لواقع الناس، وهذين الظاهرتين لدى التلاميذ زادت من مهمة التعليم صعوبة وتعقيدا، الأمر الذي فرض واقعا آخر للممارسة التعليمية.

هذه الوقائع وغيرها أسفرت كما أسلفنا على ظهور كم من العلوم المساعدة لعلوم التربية وعلم النفس التربوي من أجل رفع التحدي المذكور، ومن بينها إدارة الصف، أو الإدارة الصفية التي نحن بصدد الحديث عنها في هذا الدرس، الإدارة الصفية كما قلنا مفهوم مركب من مفهومين أساسيين وهما الإدارة والصف، فما هو تعريف الإدارة؟ وما هو مفهوم الصف؟ وماهي الإدارة الصفية؟

أولا: الإدارة.

مصطلح إدارة مصدره أدار بمعنى حرك، والحركة خلاف السكون، فالإدارة فحواها التحريك، أو التنشيط، فالمدير الذي يمسك زمام مؤسسة أو مصلحة فهو قيم على عملية تحريك وتنشيط هذه المؤسسة من خلال تنشيط وتحريك مختلف دواليبها العاملين بها.

ثانيا: الصف.

عهدنا معرفة الصف الدراسي على أنه مجموع التلاميذ الذين يتواجدوا في مكان واحد بهدف تناول تعليم ما، ولكن الحقيقة هذا عبارة عن تعريف مختزل للصف، بمعنى أننا وخلال تعريفنا للصف الدراسي نكون أما تعريفين للصف أحدهما واسع والآخر ضيق، فبالنسبة للمفهوم الضيق للصف وهو المفهوم الشائع الاستعمال، والذي يعني مجموعة من التلاميذ يتواجدون في حيز مكاني رفقة مدرس يتناولون بالدراسة مادة دراسية ما أو موضوع دراسي محدد، أما بالنسبة للمفهوم الواسع، فغن الصف يتعدى المكونات البشرية المتواجدة في حيز مكاني كما سبق ذكره، ولكنه يتعدى ذلك إلى بقية المكونات المادية بما فيها المناهج الدراسية والوسائل وما إلى ذلك، يقول هامل (2008) بأن الصف الدراسي هو المجال الذي يحدث فيه التعلم والتفاعل بين المدرس والتلميذ ويحتوي على المكونات المادية (تجهيزات تهوية إضاءة.. الخ) و المكونات الاجتماعية و الذي يضم المدرس والتلاميذ .

الإدارة الصفية:

من خلال التوضيح السابق يكون الدرس الحالي منصب حول توظيف مختلف الأساليب الإدارية تسيير الصف بمفهومه الواسع، فالإدارة الصفية بهذا التصور تكون عملية تحريك الصف بمعناه الواسع وتنشيطه، تحريك لكامل مكونات العملية التعليمية، وهي تبدأ قبل الانطلاق في عملية التدريس، ولا تنتهي بانتهائها، إنها العملية التي تنطلق منذ اللحظة التي يكلف فيها المعلم بتدريس مادة دراسية معينة لمستوى من المستويات التعليمية، واستلامه مقرر المادة، حيث يشرح المعلم في تجميع معلوماته حوله أي حول المقرر، وحول إمكانياته الذاتية، إضافة إلى مختلف الإمكانيات الضرورية لتدريس المادة، ثم وفي مرحلة تالية يشرح في تجميع مختلف المعلومات الضرورية على الشريحة التي ينوي التدريس لها.

لذلك وكما يقول كريم وأحمد (2006) هي سلسلة من العلاقات الإنسانية والمهارات الإدارية والتنظيمية التي تسهم في بناء شخصيات التلاميذ وإكسابهم السلوك المرغوب فيه، وربما ذهبنا إلى أبعد من ذلك، ونقول بأن الإدارة الصفية هي كل الجهود التي يقوم بها المعلم، والتي تصب فعاليتها في إطار من ربط العلاقات وتنسيق الجهود وتوظيف مختلف الإمكانيات المتاحة من أجل تحقيق مخرجات تليق بمستوى طموحات المجتمع، وهذا العمل بطبيعة الحال يحتمل استباق العملية التدريسية، كما يحتمل مختلف الإجراءات التي تتخذ داخل الفصل الدراسي، لتستمر بعد انتهاء الدرس وبداية الدرس الجديد.

لذا عندما نتكلم عن الإدارة الصفية لا نقصد عمل المدرس مع التلاميذ المحدد زمان الحصة ومكانها المحددين (القسم) وغن كان ذلك جزء لا يتجزأ منه، فالكلام عن الإدارة الصفية يبدأ كما ذكرنا منذ استلام المدرسة لتكليف تدريس مادته لقسم من الأقسام، وقبل ولوجه الحيز المكاني للدرس، بمعنى أن

المعلم كمدير بما تحمله مهمة المدير من فعاليات تتطلبها المهمة المنوطة به داخل القسم وليس خارجه، فهو مسئول عما يجري داخل الحيز المكاني للتدريس وخارجه .

وهذا التوجه المتبنى والذي يطلق عليه الإدارة الصفية، يتفق تماما مع التوجه الجديد للممارسة التعليمية، والذي يقضي، بنفي صفة النقل للمعلومات التي كانت تميز المقاربات التقليدية، فهو يجعل من المعلم يقف على قدم المساواة مع التلميذ، فالتلميذ والمعلم شريكان وعنصران لا تختلف قيمتهما عن بعضهما بعض، وعليه فكل واحد منهما لا بد أن يدلي بدلوه من أجل تحقيق المرامي التعليمية، ولذلك فالقناعات التي يستند إليها المربي الحديث هي أن تأخر أحد الطرفين على أداء ما هو مطلوب منه هو بالأساس تعطيل لوتيرة التعليم المرجوة، وهذا ما يطلق عليه بالتعلم النشط .

الفرق بين إدارة الصف وضبط النظام:

ضبط النظام أو حفظ النظام بدون شك يدخل في صميم الإدارة الصفية، وهو من أهم العمليات التي يفترض أن يضطلع بها المعلم، ولكنه ليس كل شيء كما كان يعتقد بالنسبة لرواد التربية التقليدية، كما أنه ليس بنفس الفلسفة ونفس الأسلوب، ففي الوقت الذي كانت فيه التربية التقليدية تسود المدارس كان حفظ النظام يتبنى سياسة العصا لمن عصا، ولكن في صورته الحديثة والمطلوبة هو نتاج لإدارة صفية تتوفر فيها المواصفات التي تنطلق من التوجهات السيكلوجية الحديثة.

الإدارة الصفية المبنية على سياسة مبنية على مرتكزات علمية واضحة، والتي كما عرفنا ضمن مناقشة مفهومها بإسهاب هي العملية المنظمة، والمخططة التي يكون فيها المعلم قائد بآتم معنى الكلمة، الذي يسير مختلف الجهود والدعائم ومختلف الإمكانيات، التي من شأنها خلق (إن صح التعبير) مناخا ملائما يسمح بتحقيق مختلف مخرجات تعليمية تليق بتوقعات المنظومة التربوية.

من هنا نجد الاختلاف بين الإدارة الصفية كونها العملية الشاملة، والتي تتخذ امتدادا زمنيا أوسع مما يقوم به المعلم داخل حجرة الصف من شأنها إسكات السنة غير الراغبين في الاستفادة أو الغير العابئين بما يدور داخل الصف، أو حتى التلاميذ النجباء الذين يملكون سمات شخصية مرحة يملكون القدرة على المزاح وفي الوقت ذاته يملكون طاقة مناسبة من الحضور الذهني مع مختلف مجريات العملية التعليمية، وهذا ما تشير إليه العديد من الدراسات من مثل دراسة (عمر. 2018) الذي يرى بأن مفهوم إدارة الصف أشمل من ضبط النظام Discipline والذي يشير إلى درجة التقيد بالسلوك المرغوب من جانب المتعلمين، وإلى درجة اندماجهم في الأنشطة الصفية وكذا توجهه من حول العمل.

ونضيف إلى ذلك أن حفظ النظام أو الانضباط داخل حجرة الصف هو نتيجة حتمية لإدارة صفية ناجحة، ربما الكثير منا حين يسترجع شريط ذكرياته الصفية يتذكر كيف أن الانضباط الصفية كان سائدا مع بعض الأساتذة ولم يكن كذلك مع البعض الآخر، فالأساتذة ينقسمون على أنفسهم قسمين، ولكل

قسم طريفته في فرض الانضباط الصفي، أحدهما فرض الانضباط الصفي تلقائيا، وأما الآخر فرضه إن صح التعبير بالقوة (التسلط)، وفي كلا الحالتين يمكن أن نتذكر من هي الشريحة من المعلمين التي وصلت إلى قلوب التلاميذ وعقولهم، بدون شك، فإن الشريحة التي كانت تفرض النظام ليست هي الشريحة التي كانت تعتمد الإدارة الصفية الناجحة، بل الشريحة الثانية التي تعتمد التخطيط والتنظيم الجيد للعملية التعليمية، التي يسيطر فيها الأساتذة على المادة العملية ويفرضون تواجدهم بقوة التزامهم بالأهداف التعليمية على اختلاف مجالاتها، أما الشريحة الأخرى فهي مقصرة لا تتمكن من إقناع التلاميذ بتواجدها، وربما لا يجدون ما يشبعون به حاجات التلاميذ المتنوعة بين العاطفي والمعرفي وغير ذلك، لذلك وعلى الرغم مما يفرضونه على التلاميذ من الانضباط فهؤلاء التلاميذ يلتزمون الصمت ولكنه صمت الانسحاب، الذي يضر التلاميذ أكثر ما ينفعهم.

أهمية إدارة الصف:

إضافة إلى ما سبق وأن ذكرناه من مبررات تجعل من الإدارة الصفية عملية ضرورية يمكننا أن نشير إلى إن التوجهات الحديثة في التعليم غيرت بشكل كبير أدوار كل من المعلم والتلميذ، أن التفاتات التي تميز المعلمين بعضهم عن البعض الآخر تجعلهم يتصرفون على نحو مختلف تجاه القسم الواحد بل وتجاه المسألة الواحدة تطرح داخل الفصول، شخصيات الأساتذة والمعلمين يجعلهم يختلفون في طريقة إدارة الصف- . كثير من الأشخاص الأساتذة والطلبة)، يقعون في صدمات نتيجة تصوراتهم الخاطئة عن- بعضهم البعض. الصورة التي أكونها عن نفسي تختلف عن تلك التي يكونها الآخرون عني). الأنظمة التربوية الحديثة لا تسعى إلى التلقين بقدر ما تسعى إلى توجيه الطلبة وإرشادهم، من أجل أن يتمكنوا من تعلم كيفية التفكير.

التراكم المعرفي وتكنولوجيا المعلومات جعلت الاهتمام بإدارة الصف أمر لا مفر منه لأن المعلومة- متوفرة، مما جعل كثير من الأساتذة يقعون في المشكلات السلوكية للمتعلمين نتيجة عدم الاهتمام.

بعض الاستراتيجيات المساعدة على تحقيق جودة الإدارة الصفية:

أولا: إستراتيجية الاتجاه التعليمي.

يرى أنصار هاته الاستراتيجية بان الإدارة الفعالة هي حصيلة نوعية التخطيط الجيد وبالتالي فهي تقوم على افتراض أن التدريس المصمم والمنفذ بحذر يحول دون ظهور المشكلات الصفية، من أجل ذلك كان دور المعلم بحسب وجهة نظرهم هذه هو كالاتي:

أ. تخطيط دروس جيدة معتقدي مها بشكل فعال.

ب. اقتراح مهمات تعليمية تتناسب وحاجات التلاميذ وقدراتهم .

- ت. العمل على خلق فرص معقولة للنجاح .
- ث. العمل على إثارة اهتمام المتعلمين.
- ج. محاولة إثارة دافعية المتعلم .
- ح. العمل على إعطاء توجيهات صريحة وواضحة.
- خ. وضع قواعد وأسس للسلوك الصفي وتأكيدھا .
- د. استخدام العقوبات الخفيفة، كالتأنيب الخفيف .
- ذ. استخدام الأوامر والتوجيهات.

ثانيا: استيراتيجية المناخ الاجتماعي العاطفي :

كما أسلفنا القول في إطار البعد الإنساني ادارة الصف وكذا التدريس الفعال هما نتيجة للعلاقات الايجابية للمعلم والمتعلمين، ودور المدرس يتمثل في تأسيس وبناء علاوات شخصية بين المتعلمين والعمل على خلق مناخ اجتماعي عاطفي ايجابي واهم توجهاتها:

أ. اتجاه كارل روجرز (C.Rogers)

والذي يرى بان الاتجاهات الواعية، القبول، التعاطف المبني على الفهم تلعب الدور الأساسي في تشكيل العلاقات الحميمة.

ب. وجهة نظر جلاسر (Glasser):

يركز جلاسر على أهمية مشاركة المتعلم ويعتقد إن الحاجة الأساسية لدى المتعلمين هي الحاجة إلى الهوية ويقصد بها الشعور بالتميز والاحترام، وعليها تطور مشاعر احترام الذات وكذا حس المسؤولية الاجتماعية وهما في الأساس محصلات العلاوات الجيدة مع الآخرين، وعليه فسوء السلوكي ممكن ان ندركه على انه فشل في تأسيس علاقات ايجابية معا لآخرين.

ثالثا: استيراتيجية تعديل السلوك:

تتطلق هاته الإستراتيجية من وجهة نظر النظريات السلوكية التي ترى بان السلوك الإنساني مكتسب ومتعلم وعليه فهم يرون أن سوء السلوك يعود لسببين:

- أ. أن المتعلم تعلم أن يتصرف بطريقة غير مناسبة .
- ب. أن المتعلم لم يتعلم أن يتصرف بطريقة مناسبة.

وعليه فان دور المدرس وإتقان تطبيق مبادئ التعلم منها التعزيز، العقاب، الانطفاء.

رابعا: استيراتيجية آلية المجموعة أو النظام الاجتماعي:

تتطلق هاته الإستراتيجية من مبادئ علم النفس الاجتماعي وديناميكية الجماعة بشكل أخص وهي مبنية على الافتراضات التالية:

- أ. يتخذ التعليم شكله في إطار مجموعة الصف.
- ب. إن مهمة المدرس هي إنشاء مجموعة منتجة ومتماسكة والمحافظة عليها.
- ت. تعتبر مجموعة الصف كمنظمة اجتماعية لديه خصائص مشتركة مع الأنظمة الاجتماعية الأخرى.
- ث. أن دور المدرس في إدارة الصف هو توفير الظروف المناسبة والمحافظة عليه.
- ومن بين الباحثين الذين اهتموا بهذا التوجه نجد شموكوشموك Schmuck&Schmuck حيث حددوا مجموعة من الخصائص تتدخل في إدارة الصف وهي: القيادة، الجاذبية، المعايير، الاتصال، التماسك.

مهام الإدارة الصفية:

1. مهمة التخطيط:

هناك كلام كثير يمكن أن يقال حول مسألة التخطيط، كعملية ضرورية وهامة في كافة مجالات الحياة، وهي ضرورية بشكل خاص بالنسبة للعملية التعليمية، والمتحدثون حول هذه المسألة ينقسمون إلى اتجاهين، اتجاه يعطي من شأن عملية التخطيط، وسيأتي بيان سبب ذلك في الفقرات القادمة، أما الاتجاه الثاني يمثله المشككون في أهمية ودور التخطيط في صناعة النجاح المرتقب للمنظومة التعليمية، ولكنهم يركزون على العديد من المعطيات التي تشكل عقبات أما انتهاج المعلم أسلوب التخطيط لإدارة الصفوف التعليمية، وسنتكلم الآن على التخطيط كعملية هامة يتوجب على المعلم أن يعتمد عليها من أجل التفوق في مهنته ، ونؤجل الكلام عن الاتجاه الثاني إلى نهاية الدرس ليكون بمثابة تنبيه المعلم إلى ما يمكن أن يعترضه من عقبات من أجل اتخاذ الاحتياطات الكافية .

التخطيط كما يرى الاتجاه الأول هو أولى الخطوات التي تقضي إلى إدارة ناجحة هو التخطيط، باعتباره عمل استشرافي، يستحضر الفرد خلاله ما له وما عليه من إمكانيات، والمعلم الذي لا يستشرف عملية التعليم التي يقوم بها، ولا يستحضر ما له عليه من إمكانيات لا يمكن له بأي حال من الأحوال أن ينجح في مهنته، وبهذا فإن التخطيط كمهمة من المهمات الرئيسية في إدارة الصف كما يقول محمد وزباد(2012) ليس مجرد كتابة مجموعة من الأهداف السلوكية والإجراءات التعليمية في دفتر التحضير، بل هو منهج وأسلوب وطريقة، بل هو عملية ومهمة تتعدى ذلك، إلى بناء تصور مسبق للمواقف التعليمية التي يهيئها المعلم، لتحقيق الأهداف التربوية، وتحديد محتوى هذه الأهداف، واختيار الأساليب والإجراءات، واختيار الأدوات التقويمية المناسبة، وتحديد الأبعاد الزمانية والمكانية و التسهيلات اللازمة و المناسبة.

من هنا بات من المؤكد، على المعلم ألا يسقط من حساباته أنه ملتزم بدوران هامين حتى تكون ممارساته قيمة، أحدهما إداري والآخر بيداغوجي، فبالنسبة للدور الأول أو المهمة الأولى، فإنه من الهام جدا على المعلم أن يجلس على مكتبه ليتأمل ويفكر ويضع خطة يومية لتنفيذ نشاطاته داخل الفصل، بل وأكبر من ذلك لا بد له أن يخصصه ليتأمل فيها مجريات كل حصة من الحصص التي ينوي قضاءها مع المتعلمين، وهذا ليس غريبا ولا صعبا.

والتخطيط للعملية التعليمية، الذي نخصه بالذكر في مجال الإدارة الصفية، لا يختلف كثيرا عن التخطيط التربوي في مفهومه الشامل، بل نوع منه، يقتبس منه جميع خصائصه. لذلك فإن مهمة التخطيط كمهمة تطلبها نجاح إدارة الصف، تحتاج من المعلم أن الإمكانيات المتاحة، منطلقا المعلومات عن حاضر وماضي الصف الذي أوكل بتدريسه، فكل صف دراسي كما يقر عديد التربويين منهم سولو (2009) شخصيته التي تميزه عن غيره من الصفوف، وهو بحاجة إلى معالجة تختلف عن المعالجة التي يطلبها صف غيره من الصفوف، فبين الصفوف فروق فردية (إن صح هذا التعبير) تماما كما أن هناك فروق فردية بين التلاميذ، فضلا على ما يتضمنه كل قسم من حالات (أفراد يتميزون بمشكلات خاصة) وهي بحاجة إلى تصرفات متميزة، والتعامل الصحيح مع كل فصل بالتأكد بحاجة إلى استراتيجيات خاصة تتطلب هي الأخرى جهدا مضافا من التخطيط. ولتمام مهمة التخطيط يمكن اقتراح الإجراءات التالية:

أ. وضع أرضية العقد البيداغوجي، يتضمن العقد مجموع القواعد التي تسيّر عليها عملية التدريس خلال العام، إضافة إلى القانون الداخلي الذي هو مسطر أساسا من طرف المؤسسة أو من طرف الوزارة.

ب. وضع خطة لمجريات الدرس بما فيها تنظيم المادة وترتيبها وترتيب مختلف التطبيقات والأمثلة التي تستوفي مهمة استيعاب التلاميذ للدرس، بما في ذلك إجراءات التقييم التي يختتم بها الدرس، ومختلف النشاطات التي تسمح بالمحافظة على الحضور الذهني، والوجداني للتلاميذ.

ت. وضع خطة لمعالجة الظواهر الخاصة، والتي تتضمن التلاميذ المشكلات، سواء مشكلات تربوية بيداغوجية، أو مشكلات سلوكية أخلاقية.

ث. وضع خطة للواجبات المنزلية، فالواجبات المدرسي لا بد وأن تكون مدروسة بحيث تخدم تقدم التلميذ.

ج. وضع خطة للتنسيق بين المدرس وبين مختلف الجهات التي بإمكانها دعم نجاح التلميذ، وتضم الإطارات من داخل المؤسسة التعليمية (إطارات التوجيه والإرشاد، إطارات الاستشارة التربوية، إطارات الدعم، أعوان المخابر، أساتذة المواد الأخرى)، وكذلك أولياء التلاميذ الذين بإمكانهم تقديم العون للتلميذ.

2. مهمة التنظيم:

كما رأينا في أكثر من موقع من هذا المقياس فإن العمل التربوي اتجه أخيرا إلى ما يسمى بالتفكير المنظومي، فلم يعد يفكر بالعمل التدريسي وغيره من الأعمال التي تشتملها العملية التعليمية التعلمية على أن كل شيء ينفصل على الآخر، ولكن يجب أن تكون جميع العمال ذات علاقة بعضها بعض، ويجب أن تشتغل على نسق واحد، وأي تعطيل في واحدة منها يتوقع أن يكون الخلل شاملا، وهذا ما يجعل عملية التنظيم عملية ضرورية وحساسة للغاية، فالمدرس لا يكتفي بوضع خطة ليضمن نجاح إدارة صفه على رغم الأهمية الكبيرة المتعلقة على التخطيط، ولكن لابد له من تنظيم معين .

والتنظيم كما يقول جودت عزت (2009. 21) هو عملية حصر الواجبات اللازمة لتحقيق الهدف، وتقسيمها إلى اختصاصات بين الطلاب والمدرس، وتحديد وتوزيع والمسؤولية وإنشاء علاقات بغرض تمكين جميع شركاء عملية التدريس من العمل معا في انسجام وتعاون بأكثر كفاية لتحقيق هدف أو أهداف العملية التعليمية التعلمية.

وحتى تكون هذه العملية مفهومة لدينا ينبغي معرفة المجالات التي تمسها عملية التنظيم. تمس عملية التنظيم أربعة مجالات على الأقل:

أولا: مجال بيئة الصف.

بيئة الصف مثلها مثل البيئة المادية للنبته، فإذا أحيطت بالناية كانت الفرصة كبيرة لنمو النبته نموا رائعا، والعكس صحيح، وهكذا فإننا نتصور بيئة الصف هي الفضاء الذي يسمح للتلميذ والمعلم على حد سواء بالعطاء، وعليه فغن المدرس الناجح لابد وأن يحيط هذا المجال بالناية المناسبة، والحقيقة أن بعض المدرسين يقومون بذلك لعلمهم بضرورة ذلك، ولكنهم يعتنون ببعض مكونات القسم ويهملون البعض الآخر، ومن هنا كان يجب أن نوضح أهم المجالات التي يجب أن تحاط بالناية ومنها:

- تنظيم الجلوس:

هناك العديد من الوضعيات لتنظيم جلوس التلاميذ، وهي مأخوذة من طبيعة عملية الاتصال، ولكل وضعية مميزاتها، فهناك وضعية المائدة المستديرة على شكل دائرة أو مربع أو مستطيل، ووضع حرة (U)، وضعية الصفوف المتراصة، ولكل واحد من هذه الأشكال له مميزاته ومزاياه، فبالنسبة للمائدة المستديرة مثلا فهي تتيح كما يقول محمد الصالح (2012) حرية الحركة والتنقل، كما تسمح بتعاون التلاميذ فيما بينهم ، كما تسمح أيضا بالقيام بالعديد من النشاطات في آن واحد، كما تسمح بتنويع الوسائل التعليمية، وأخيرا تسمح للمدرس بإعطاء التوجيهات المناسبة وتقديم المساعدات الضرورية.

- تنظيم أركان القسم:

لا يحتوي القسم بطبيعة الحال على التلاميذ والطاولات ولكنه بالإضافة إلى ذلك السبورة الجدران، ربما في بعض المؤسسات المكتبة، ورشة العمل... الخ من المكونات الأخرى وفي هذا تختلف الأقسام من مؤسسة إلى أخرى، إذا وجدت هذه المكونات فإنه يتعين على المدرس أن يحيطها بالعناية ويقوم بتنظيمها على الوجه الذي يجعل من وضعه ووضع التلاميذ في راحة، وينشرون إلى العمل.

ثانياً مجال الوقت.

أمة لا تعرف قيمة الوقت لا تعرف طريق التقدم، للأسف أننا أمة نقرأ ربما يوماً سور القرآن الكريم مصدر عزنا في الدنيا ولآخرة ونقرأ كثير سوراً يقسم فيها الله سبحانه وتعالى بالوقت، (والليل، والنهار، والعصر. الخ) ولكننا أمة تفننت في عدم احترام الوقت، إننا لا نضيع الوقت فقط ولكننا نسرف تضييع الوقت، مرة عن حسن نية، وأخرى تعمداً، وخاصة بالمدارس، إن من أهم أبعاد دافع العمل والإنجاز، فإذا أردت أن تختبر قدرة فرد ما على التحصيل الدراسي مثلاً فاختر التزامه بالوقت وحافظته عليه، وكذلك بالنسبة للعامل في معمله، والأساتذ في قسمه.

لذلك فإن تقاعس الكثير من التلاميذ عن التزامهم داخل الصف بمختلف أسباب التحصيل هو إحساسهم بأن الوقت يهدر، وإذا ما عود هؤلاء على التقيد بالوقت كانت التزاماتهم مع المدرس أكثر جدية، يقول محمد الصالح(2012) إن تنظيم الزمن البيداغوجي يعد من العوامل المساهمة في نجاح المتعلمين.

ويقسم الزمن البيداغوجي إلى أربعة أقسام كما يوضح محمد الصالح(2012) وهي:

- الزمن الرسمي: وهو الزمن المحدد في المنهاج.
 - الزمن الفعلي: وهو الزمن الذي ينفقه المدرس داخل وخارج الصف.
 - الزمن الضائع: وهو الزمن الذي ينفق دون أن يتم فيه التدريس (التنقل بين الصفوف، الانتظار، ضبط الصف).
 - الزمن الكلي: وهو الزمن الذي يستغل في الأعمال الأخرى كـ(الامتحانات، الأنشطة اللاصفية، الدعم ، الاستدراك... الخ).
- ثالثاً: مجال التلاميذ.

يشمل تنظيم التلاميذ للتعلم حيث يتم التوزيع على مجموعات، ويكون ذلك في حضور الالتزام ببعض المعطيات الهامة والتي نصت عليها مختلف الأبحاث السيكوتربوية، ويمكن أن نجد ضمن ذلك تنظيم الجلوس، تنظيم التدخلات، تنظيم الواجبات المنزلية، تنظيم..... الخ.

رابعاً: مجال المعدات والوسائل التعليمية.

المعدات والوسائل التعليمية أو ما يطلق على تسميتها المعينات، ومن المعلوم أن الوسائل التعليمية بمدارسنا وجودها ليس على النحو المطلوب، أو أنها ليست موجودة بالقدر الذي يلبي الحاجة، لذلك فنجد الكثير من المدرسين

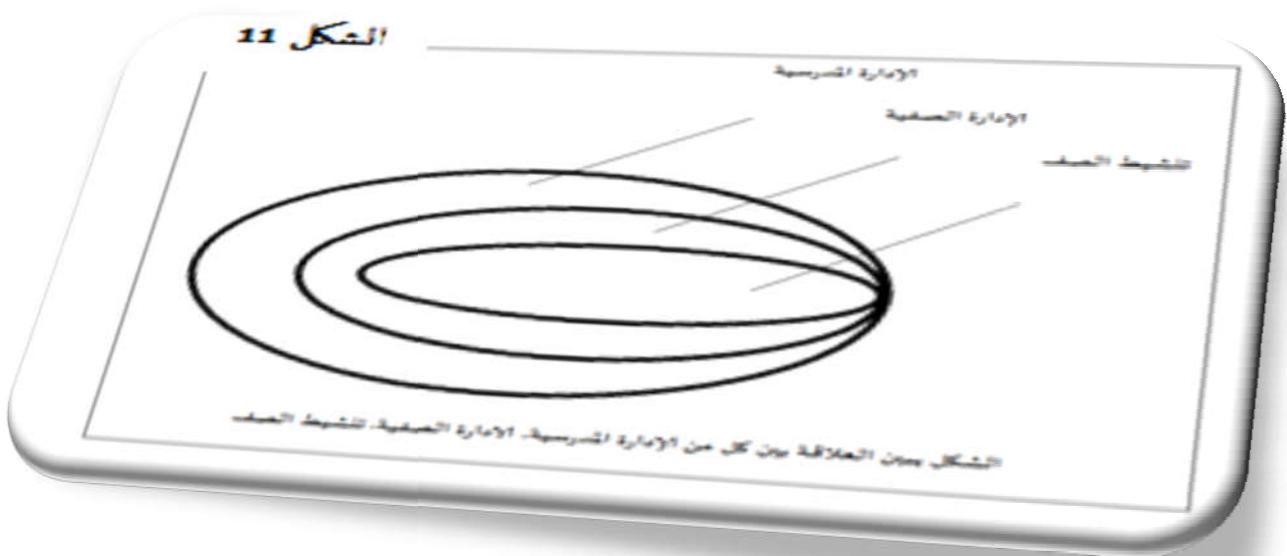
خامساً: التقويم

حقيقة أن جل المعلمين إن لم نقل كلهم يمارس عملية التقويم إما لقناعتهم بضرورة هذه العملية لخلق مسار صحيح لعلمهم، وإما لأنها عملية مفروضة عليهم وهم مسئولون عن ذلك أمام المفتشين، ولكن وفي تصورنا أن هذا التقويم لا يمارس بصورة نظامية، أي أن الكثير من الأساتذة والمعلمين يمارسونها بعفوية، وارتجالية، فهم يقومون في بعض الأحيان بالتقييم ولا يقومون به لبعض الأحيان الأخرى، وهنا يجب أن تتصف عملية التقويم بالنظام، أي أن يكون بشكل دوري، وترصد من خلاله نقاط محددة، أو أهداف محددة.

3. مهمة التنسيق:

يتضمن وضع قواعد محددة لتنظيم السلوك والروتين الصفّي كترتيب أدوار التلاميذ وانتقالهم من مكان لآخر والتنوع في الأنشطة.

4. مهمة التوجيه :



الدرس الثالث: تنشيط الصف

لقد تناولنا في الدرس ما قبل السابق موضوع الإدارة المدرسية التي كما رأينا تضم جميع العاملين بالمؤسسة التعليمية بما فيها إمكانياتها بقيادة مدير المدرسة، ثم تناولنا في الدرس السابق موضوع الإدارة الصفية والتي تخص الكائنات البشرية التي تضم القسم الواحد وبما يمتلكه القسم من إمكانيات تحت قيادة المدرس، نأتي في هذا الدرس إلى بيان تسيير الصف الدراسي ككائنات بشرية بقيادة المدرس أيضا، ويمكن تمثيل العلاقة بين الأنواع الثلاثة من المهام بالشكل رقم 11 التالي:

لقد تكلمنا بشكل معتبر حول عملية إدارة الصف، وكان لنا خلال ذلك معرفة ما يتوجب على المعلم فعله من أجل قيادة عملية التدريس إلى النتيجة المرتقبة، واعتبرنا أن مسألة إدارة الصف هي في جوهرها عملية تحريك وتنشيط مختلف مكونات العملية التعليمية ابتداء من نفسه ومرورا بالمتعلمين إلى مختلف الإمكانيات المتاحة، وفي هذا الدرس نحاول أن نحدد عمله في إطار الصف ككائنات بشرية.

نصطلح على تسمية عمل المدرس في إطار مفهوم الصف ككائنات بشرية أو في إطار المفهوم الضيق للصف بالتنشيط الصفي. فما المقصود بتنشيط الصف؟ وماهي شروطها؟ وماهي معوقاتنا؟ وماهي أهم الإرشادات للتخلص من أهم معوقات النشاط الصفي؟

تعريف التنشيط:

يطيب للكثير من المؤلفين تعريف عملية التدريس على أنها عملية اتصال، وهذا صحيح جدا، لأن طبيعة الاتصال بين المدرس والطلاب ستكون لصالح التدريس الناجح أو العكس، فعلى قدر فلاح المدرس في الاندماج الجيد مع طلابه، وعلى قدر التفاهم الذي يكون بينهما على قدر ما يكون نشاط التلاميذ أو القسم برمته في أوجه، والعكس أيضا صحيح كلما فشل المدرس في إقامة جسور الاتصال الفعال كان الفشل في تحريك الفصل، فقد يبذل المعلم الكثير من الجهود خارج الفصل وخارجه وداخله ولكنه لا يفلح في خلق التجاوب الذي يعتبر روح عملية التدريس، وهذا الأمر الذي قادنا للكلام عن مستوى أكثر دقة من مستويات إدارة الصف .

معوقات التنشيط:

كما هو معروف لدى الممارسين لمهنة التدريس أنه على الدوام توجد هناك تحديات وصعوبات ومشاكل تحد من فعالية المدرس، وهذه التحديات والصعوبات والمشكلات غالبا ما تكون مفروضة على المدرس فرضا، ومن الواجب أن يكون المدرس عارف بها على العموم فيقضي على بعضها قبل حدوثها، أي أثناء عملية التخطيط للتدريس، ولكن بعضها الآخر لا يتمكن من القضاء عليه مسبقا، ويجب أن يواجهه أثناء الدرس ومن هذه التحديات والصعوبات والمشاكل مايلي:

أ. كثافة الفصول:

تعتبر كثافة الفصول من التحديات التي يشكو كثيرا منها المدرسون ويعتبرون ذلك حائلا دون تحقيق المطلوب من تفعيل نشاطهم ونشاط التلاميذ، والحقيقة أن مشكلة كثافة الفصول نالت قسطا كبيرا من اهتمام الباحثين، وكانت نتائج دراساتهم متباينة إلى حد التناقض، فبعضها كما جاء في (لورنس. 2008) أكد على أن كثافة الفصول يفضي إلى نتائج سيئة الأقسام على المدرس وعلى التلاميذ وبعضها الآخر يفند ذلك مستدلا بحقائق عدة منها: أن الفصول الدراسية في كوريا واليابان مرتفعة حيث أن متوسط عدد التلاميذ في القسم الواحد (49) على عكس الولايات المتحدة الأمريكية التي يبلغ متوسط عدد التلاميذ (23) تلميذ، ولكن مستوى التحصيل في كوريا واليابان أرفع من مستوى التحصيل في الولايات المتحدة الأمريكية.

ب. التلاميذ:

يعتبر التلاميذ أنفسهم من أهم معوقات التنشيط الصفي، وأهم مصادر الإعاقة في التلاميذ ما يلي:

- المرحلة النمائية: تحمل الفئة العمرية تحديات مختلفة، تحديات تخص المرحلة العمرية، فتدريس الأطفال في الابتدائي و المتوسط يختلف عن تدريس المراهقين، وعن تدريس الجامعيين ..
- مستوى قدراتهم المعرفية.
- والوجدانية.
- المستوى الثقافي والاجتماعي:
- العادات السيئة التي كونها التلاميذ عند مدرسين آخرين أو في سنوات ماضية التي تكون مخرجاتها سلوكيات لا تقيد في تنشيط الصف بل وتعرقله من مثل: التشويش الحوار الثنائي السري، الكلام غير اللائق، الإهانة، السخرية، احتكار الكلمة، التدخل بدون استئذان ... الخ.
- ت. الزمن :

لقد تكلمنا في الدرس السابق عن مسألة تخطيط وتنظيم الوقت كمحدد هام من محددات الإدارة الصفية الناجحة، ولكن الوقع يفرض بعض التحديات، منها كثافة المحتويات، والتقلبات التي تفرض على المدرسة ككل ... إلى غير ذلك مما يجعل من الكمية المحدد من الوقت المخصص للدروس تتضاءل.

ث. كثافة المحتويات:

إن بعض المناهج الدراسية لبعض المواد تشهد كثافة زائدة عن الحد في الدروس يجعل من ذلك عائقا كبيرا أمام المدرس.

ج. تداخل المهام :

أو التدخل في المهام، في بعض الأحيان نجد هناك تداخل أشغال الإدارة تبرم في وقت التدريس أو أشغال الصيانة ... مما يجعل من عملية التدريس تعاني ارتباكاً فاضحاً.

ح. المدرس: هناك العديد من معوقات تنشيط الصف مصدرها المدرس نفسه، سواء من حيث تكوينه أو من حيث قابليته الشخصية، كالمزاج وما إلى ذلك.
ما يجب أن يهتم به قبل البدء في عملية التنشيط:

إن المحددات أو المعوقات السابقة الذكر لا تخص المدرسة الجزائرية لوحدها، ولكنها ظواهر تمس حتى الدول المتقدمة، لذلك فقد وضعت العديد من الإجراءات لاحتواء ذلك أو تفاديه، أو التقليل منه على الأقل، بطبيعة الحال ما سبق ذكره من مهمات خلال موضوع إدارة الصف هو من صميم الإجراءات التي تحفظ عملية التنشيط، ونضيف إلى ذلك بعض الإجراءات الأخرى وهي كما يلي:

أ. المعرفة الجيدة لخصائص التلاميذ السلوكية :

من المعلوم بأن جموع التلاميذ ليسوا على قدر متساو من الاهتمام والرغبة في متابعة الدرس والانخراط فيه، وهم بذلك ينقسمون إلى مجموعات بعضها تزيد من نشاط الفصل وبعضها يثبطونه ومعرفة هذه السمات في التلاميذ يجعل من المدرس قادر على احتواء الجميع باستخدامه بعض الآليات منها على سبيل المثال بالنسبة لحالة ما يلي:

- مشكلة التشويش:

التشويش الذي يصدر عن مجموعة من التلاميذ مثله مثل التشويش الذي يصدر من خارج قاعة الدرس يفسد على المعلم وعلى التلاميذ الراغبين في الدراسة حالهم ويحد من نشاطهم، وفي حالة وجود مثل هذه الظاهرة يمكن للمدرس أن يسلك بالطريقة التالية:

أولاً: التنبيه.

من أخطاء المدرسين تجاه هذه المشكلة التجاوب المنفعل تجاه هذه الفئة، والتسرع في إصدار الأحكام، واللجوء إلى العقوبات. الخ من السلوكيات التي تنبئ التلميذ بأنه أصبح عضو مؤثر في القسم، وهذه المنحة لا بد للمعلم أن لا يمنحها للتلميذ مطلقاً، ولكن يتعامل معها بطريقة غير مباشرة في البداية ويكون هذا التعامل عن طريق الخطوة الأولى وهي التنبيه، ويكون التنبيه بأحد الكيفيات التالية، إعطاء أمر بالسكوت دون النظر إلى المشوش، ثم النظر إلى المشوش دون لفت انتباه الآخرين له، ثم ضرب الأمثلة عن المشوش.

ثانيا: النصح والإرشاد.

في حالة عدم التخلص من المشكلة يخطو المدرس خطوة ثانية دون يشعر بقية التلاميذ، فيستدعي التلميذ ويلطفه، ويتساءل عن سبب عدم الإنصات أو عدم المشاركة.

ثالثا: دراسة المشكلة.

في بعض الأحيان نجد سلوك التشويش هو تعبير عن مشكلات أخرى، فبعض التلاميذ يعانون من مشكلات عاطفية أو أسرية... الخ مما يجعل عملية التشويش في القسم كقناع أو آلية يحاولون من خلالها تناسي تلك المشكلات أو يعوضون من خلالها ما ينقصهم، فإذا اقتربنا منهم عرفنا تلك الحاجات أو تلك المشكلات وبذلك نكون قد كسبنا عضو فعال في عملية التنشيط الصفي.

وعملية الدراسة تنحصر عند بعض الحالات في الحالة نفسها أي لا تتعدى عملية الدراسة مقابلة التلميذ نفسه، وبعضها الآخر يستدعي مقابلة أحد أصدقائه، ليمتد في بعض الحالات الزملاء الأساتذة فالمساعدين التربويين. وقد يتطلب الأمر مقابلة أحد أفراد الأسرة.

رابعا: العلاج.

إن المدرس لا يعتبر نفسه مكلف فقط بإلقاء الدروس كما هو الحال بالنسبة للمدرس التقليدي بل أهدافه في القسم تتعدى الأهداف المعرفية، وهذا يشمل كل المراحل التعليمية من التحضيري والابتدائي إلى الجامعة، فالمدرس ينمي المعارف كما ينمي الانفعالات.

- مشكلة الانسحاب:

بما يعتقد بعض المدرسين خطأ بأن مشكلة التشويش هي أكبر مشكلة بالنسبة لتنشيط الصف، لذلك يلتجئون إلى المسالمة، فعندما يكون التلميذ جالسا في مقعده لا يصدر منه ما يعكر صفو بقية التلاميذ أو المدرس فهو في أمان المدرس منه في اطمئنان، وهذا خطأ، لأن التلميذ المنسحب في خطر، وقد يذهب به انسحابه إلى التفكير في مشكلات أشد ضررا على نفسه وعلى العملية التعليمية، قد يكون في حالة مرضية لا تحمد عقباه. فالمدرس لا يهتم فقط المتكلمون أيا كان تكلمهم، ولكن يهتم الصامتون أيضا، وعليه أن يقترب منهم واستفزازهم في البداية عن طريق تكليفهم، وإن شعر بأمر غير طبيعي سلك معهم نفس الطريقة التي سلكها مع المشوشين، وإن تطلب الأمر تحويلهم إلى المختصين، وهذا من قبيل إشعارهم بأهميتهم في القسم وهو أمر يقذف محبة المدرس في قلوبهم ويجعلهم ممتنين له بذلك أشد الامتتان.

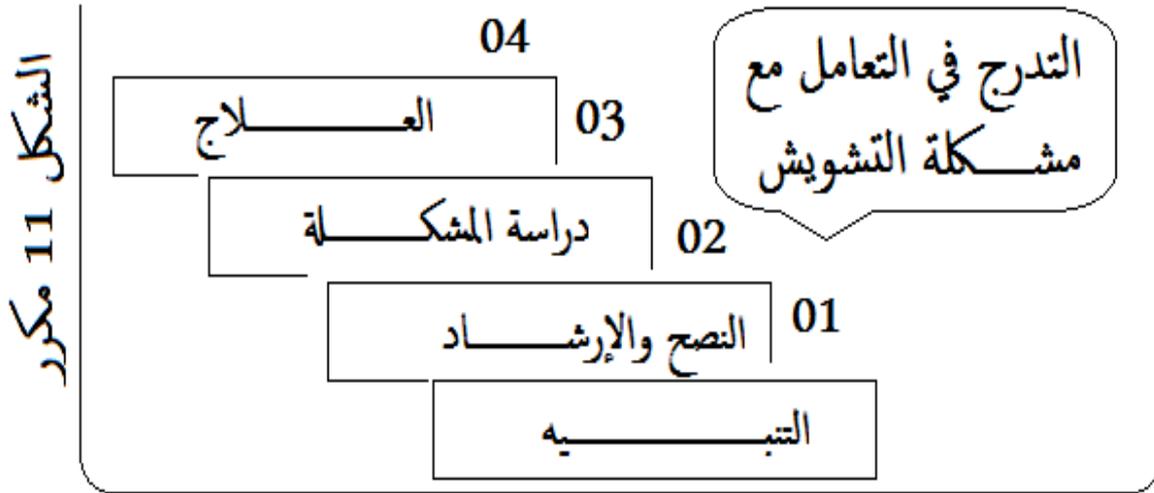
تقويم التنشيط:

تعتبر فترة التقويم مرحلة حاسمة في كل يوم أو دورة أولقاء أو حصة أو ورشة تكوينية، فمن خلاله يتم الوقوف عند النتائج المحصل عليها مقارنة مع الأهداف المتوخاة، مما يدفع إلى مساهلة درجة تحقيق

هذه الأهداف، ومدى ملائمة البرامج والأنشطة والقضايا المتعلقة بالتأطير والتنشيط والوسائل والدعامات وظروف الاشتغال وكذا العلاقات والتفاعلات بين المشاركين والمؤطرين، دون نسيان المسائل ذات طابع تنظيمي كالاستقبال والإقامة...

إن التقويم هنا لا يتخذ صورة جزائية، بقدر ما يهدف الحصول على معطيات تسمح له بالكشف على جوانب القوة قصد تطويرها وتحسينها، وجوانب الضعف من أجل تجاوزها لاحقاً. لهذه الغاية غالب إما تبرمج حصة التقويم بعد انتهاء كل يوم أو دورة تكوينية، وهو هنا يتخذ أنواع، تقويم فردي وتقويم.

خطوات التعامل مع مشكلة شائعة كثيراً (التشويش)



الدرس الأول: مفهوم ديناميكية الجماعة وخصائصها وأنواعها وأهمية دراستها.

مفهوم ديناميكية الجماعة مفهوم مركب من مفهومين مختلفين، يحتاج كل واحد منهما إلى تعريف قبل عرض وتعريف المفهوم الناتج وهو ديناميكية الجماعة، وهما الديناميكية والجماعة.

أولاً: مفهوم الديناميكية:

الديناميكية هي القوى التي تؤثر في العلاقات والتفاعل داخل الجماعة، والتي يكون لها تأثير في سلوك الجماعة، فقد تعمل الديناميكية على تطور الجماعة وتقدمها وتنظم العلاقات داخلها مما يحقق النمو في الجماعة أو قد تعمل على جمودها وتأخرها وقيام الصراع والتوتر في العلاقات بين أفرادها مما يؤدي إلى تدهور الجماعة وانحلالها. (شطي، 2013).

مما سبق يمكن القول أن المفهوم يتضمن بذل الجهد، من طرف مكونات النسق الدينامي، فعندما نقول أن المحرك في حالة ديناميكية، فإننا وبدون شك نتصور بأن مجموعة مكونات نسق المحرك تؤدي جهود، بغض النظر عن طبيعة تلك الجهود خارجية نراها بالعين المجردة أو داخلية لا نراها، هكذا هو شأن الديناميكية التي تجري داخل الجماعات الإنسانية، ولكن قبل أن نخوض في سرد بعض تعريفات ديناميكية الجماعة ينبغي أن نتعرف على المفهومين المكونين للمفهوم الذي نحن بصدد الحديث عنه.

1. مفهوم الجماعة.

الجماعة هي مجموعة من العناصر البشرية، لا يقل عددهم عن ثلاثة أفراد، غير أن بعض علماء النفس الاجتماعي يعتبرون الاثنين جماعة، تتواجد هذه الجماعة في زمان ومكان محددين، تتميز الجماعة بالمعنى الحقيقي على الأقل بـ(06) خصائص تشكل الروابط الحقيقية بين تلك العناصر وهي: الهدف، التجمع، التماسك، الانسجام، الانتماء، الأدوار، التفاعلات.

2. مفهوم ديناميكية الجماعة:

أنتشر استخدام اصطلاح ديناميكيات الجماعة منذ الحرب العالمية الثانية، وتعددت معانيه وطرق استخدامه، فالبعض يعتبره علم الإيديولوجية السياسية لتنظيم الجماعات ويركز على القيادة الجماعية الديمقراطية ومشاركة الأعضاء في اتخاذ القرارات والعمل التعاوني بين أفراد هذه الجماعات وبعضهم يعرف ديناميكيات الجماعة على أنه " مجموعة من الأساليب مثل العملية الجماعية أو الحل الجماعي للمشكلة أو قرار الجماعة "، كما ينظر البعض إلى علم ديناميكيات الجماعة على أنه " ميدان للدراسة في طبيعة الجماعات وفي قوانين نموها وارتباطها ب الأفراد والجماعات الأخرى في المجتمع.

وعلم ديناميكيات الجماعة هو ذلك العلم الذي تخصص في دراسة الطريقة التي من خلالها تكون التغيرات المنظمة التي تحدث في الجماعة الاجتماعية الصغيرة ككل نتاجا للتغيرات التي تحدث في أي جزء من الجماعة، ولقد أصبح اللفظ يشير إلى دراسة الجماعات الصغيرة بصفة خاصة.

ونظرا لأهمية هذا العلم، والخدمات التي يقدمها في مجالات حياة الإنسان ككل، في مجال الصناعة، وفي مجال الفنون، وفي مجال التجارة، وفي جال التربية الخ فقط حظي باهتمام واسع، وقد لقي المفهوم تحديد مجموعة من التعريفات ننقل بعضها كما يلي:

1. **كورت ليفين** وهو المؤسس الأول لهذا العلم يقول حسب (جابر ولوكيا، ب ت ن) بأنه لفظ يطلق على التحليل النظري والدراسة التجريبية لمشكلات الحياة المتغيرة أو الديناميكية
2. **أما بوند** فإنه يصف هذا العلم على أنه فرع من فروع علم النفس الاجتماعي يبحث في تكوين وبناء الجماعة وتغيرها عن طريق جهود أعضائها لإشباع حاجاتهم.
3. **أما كيفين** فيذهب مذهباً **جشتالتياً** ويرى بأن الجماعة كل ديناميكي، وهذا الكل الديناميكي لا يساوي مجموع أجزائه أو أعضائه، بل هو محصلة لصراع القوى المتمثلة في هذه الأجزاء" ويشير هذا مصطلح "ديناميكيات الجماعة" إلى دراسة بناء ووظيفة الجماعات، وبخاصة الجانب السيكولوجي للجماعات الصغيرة مع الاهتمام بتغير نمط التوافق
4. **أما "روزالدوليس"** المذكور في شطي (2013) فيرى بأن ديناميكية الجماعة هي عبارة عن بحث في عمليات التفاعل داخل الجماعات الصغيرة. حيث أن البحث في هذا الميدان يهدف إلى إيجاد المبادئ التي يقوم عليها سلوك الجماعة والقوانين التي تتحكم في تكوينها وعلاقة الأفراد بعضهم البعض، وعلاقة الجماعة بغيرها من الجماعات والنظم السائدة، وتفسير التغيرات التي تحدث بها، وكلما يتعلق بالجوانب الديناميكية أو المتغيرة في الجماعة، ومن ثم ابتداء التقنيات التي تساعد على جعل قرارات الجماعة ذات فاعلية.

5. **يعرفها مارفن (2015)** بأنها العلم الذي يهتم بالقوانين التي تحكم الجماعة: نشأتها، نموها، العوامل المؤثرة فيها وما يترتب على هذه الآثار من ضروب وسلوك متباينة.

كما تعرف ديناميكية الجماعة بأنها مجموعة من الظواهر النفسية الاجتماعية التي تظهر على مستوى الجماعات الصغير، كما تعرف بأنها مجموع القوانين الطبيعية التي تضبط هذه الظواهر. وتعرف أيضا على أنها مجموعة من الطرق التي تسمح بالتأثير على الشخصية بواسطة الجماعة، على الجماعات الكبيرة أو المنظمات الأكثر عددا.

يوجد هناك معنيان لعبارة ديناميكية الجماعة، من جهة المعنى العام والذي يقصد به علم ظواهر الجماعة ومن جهة أخرى المعنى الضيق والذي يقصد به فعل نفسي اجتماعي. ترجع هذه التقنية إلى (كورت ليفي) كما ذكرنا، وهو الذي نقل إلى دراسة الشخصية مبادئ علم النفس يذكر بركات (2008) بأن هذا العالم قدم بإسهامات جوهرية في الجانب البحثي والجانب النظري، وقد أسس في عام (1945) أول مؤسسة تتخصص بشكل صريح في إجراء البحوث في الموضوع. ابتداء من سنة 1938 طبق على

الجماعات الصغيرة مبدأ المجال الحيوي، وذلك بتطبيق طريقة تجريبية مخبرية لينتقل بعد ذلك إلى تطبيقاته في الحياة اليومية.

إن الجماعة والمحيط يكون أن المجال الاجتماعي الحيوي الذي يحتوي على مجموعات مختلفة، أعضاء قنوات الاتصال حوافز ومسافات... لو غيرنا عنصرا واحدا فإنه بإمكاننا تغيير البنية الكلية للجماعة. هو نظام(نسق)من العلاقات المتداخلة بين الأعضاء وعناصر المجال (الهدف، المعايير، الأدوار، المكانة) ومن هنا جاءت عبارة ديناميكية الجماعة، طبقت بعد ذلك على التغيير الاجتماعي.

وكمثال على هذا نذكر ما قام به لوين نفسه، في تجربة تغيير العادات الغذائية لمجموعة من النسوة، كان الهدف منها تشجيع مجموعة من النسوة على استهلاك الأحياء (Les Abats) .

كون لوين ثلاث مجموعات من النسوة هذه المجموعات كانت تتابع محاضرة ملقاة من طرف أخصائي في التغذية، كما كون ثلاثة مجموعات أخرى تركت لتناقش الموضوع مناقشة حرة، وعندما تحفز أعضاء المجموعات اشتد النقاش دخل خبير في المجال واقترح عليهن مجموعة من الأطباق، فكانت النتائج كمايلي:

- المجموعات الثلاثة الأولى(03%) من المشاركات قد أفنعت بفائدة في الأسابيع الموالية.

- أما المجموعات الأخرى(33%)منهن قد حضرن أطباق (Les Abats)

النتائج:

1. تحتوي نجاعة المناقشة داخل الجماعة، المشاركة الفعلية لكل الأعضاء واتخاذ القرار بطريقة جماعية.

2. أثبت التجربة أنه من السهل تغيير أفراد منظمون على شكل جماعة بخطاب عقلائي، على الأفراد.

3. أثبتت التجربة أن المناخ السائد في الجماعة هو الذي أدى إلى ظهور تلك التغييرات.

والخلاصة:

أن ديناميكية الجماعة ليست فقط دراسة الظواهر النفس اجتماعية، التي تحدث داخل الجماعات الصغيرة، بل هي أيضا طريقة للتأثير على الشخصية بواسطة قوة ومعايير الجماعة.

خصائص ديناميكية الجماعة:

أ. الانسجام:

الانسجام القوي يؤدي إلى ظهور سلوكيات إيجابية داخل الجماعة، العوامل التي تؤثر على الانسجام تتمثل في: الرضى، جاذبية الجماعة، التعاون.

ب. التفاعل :

السلوك الجماعي هو نتاج ردود فعل الأفراد إزاء بعضهم البعض، بعبارة أخرى هي نتاج مجموعة التفاعلات.

ت. البنية:

التي تمثل طبيعة العلاقات والتفاعلات، تمثل المرتبة النسبية لكل عضو داخل الجماعة (البنية الرسمية وغير الرسمية) .

ث. الاتصال :

تحدث التفاعلات عن طريق عملية الاتصال، فالإحباط مثلا أو التوتر .. أو ما إلى ذلك من الحالات النفسية السلبية أو الايجابية هي نتيجة لعملية الاتصال داخل الجماعة.

ج. المعايير:

إن أعضاء الجماعة تعمل مع بعضها وتتفاعل غالبا مع بعضها البعض، ينجم جراء ذلك بنية ومعايير سلوكية، وتصورات متبناة من طرف غالبية الأعضاء .

تعتبر المعايير بمثابة إطار مرجعي يسمح لكل الأعضاء بتكييف سلوكهم بالنسبة لهذه المعايير، وكل ابتعاد عن هذه المعايير يعتبر كانحراف عن الجماعة.

ح. الزعامة:

كلتجربة ديناميكية الجماعة تبدأ في إطار غير مهيكّل وتظهر لا محالة مشاكل التنظيم والزعامة. الزعامة هي الطريقة التي يتصرف القائد والتي تتبثق عن علاقته مع أعضاء الجماعة.

أهمية دراسة ديناميكية الجماعة:

دراسة ديناميكية الجماعة تسهم في فهم العوامل المؤثرة فيها والتي يمكن استخدامها الاستخدام الأمثل للتأثير على الجماعة لتحقيق الأهداف الاجتماعية المبتغاة، وعموما يمكن أن نحدد في النقاط

التالية الجوانب التي يمكن أن يستفيد منها أخصائي الجماعة عند دراسة الديناميكية:

- الوقوف على التفاعلات المختلفة في الجماعة حيث أن الديناميكية مجموعة مثيرات من بعض الأعضاء يستجيب لها الأعضاء الآخر وأن استجابات متفاوتة سواء بالسلب أو الإيجاب.

- معرفة نمو أعضاء الجماعة، فمن خلال الاستجابات والمثيرات المختلفة ينمو عضو الجماعة.
- معرفة مدى التغيير الطارئ على أعضاء الجماعة، فالجماعات متغيرة وتقبل كل جديد، ولا يحدث ذلك إلا من خلال التفاعلات المختلفة.
- الوقوف على سلوك الأعضاء ومدى تقبلهم للأعضاء الآخرين وللأخصائي والبرامج.
- بث بعض القيم والمعايير التي تساعد على تطور ونمو الجماعة.
- الاهتمام بميول الأعضاء ومساعدتهم على تحقيق رغباتهم التي تتماشى مع قيم وعادات الجماعة.
- معرفة المشاكل التي تواجه أعضاء الجماعة ووضع حلول لها.
- مواجهة ما يطرأ على الجماعة من سلوك غير سوي قد يفككها.
- عن طريق دراسة الديناميكية يستطيع عضو الجماعة أن يدرك شعور الجماعة نحو هو مدى تقبله الهو لأعماله.
- معرفة وفهم ديناميكية الجماعة يساعد أخصائي الجماعة على أن يمكن عضو الجماعة أن يحدد الطريقة التي يتبعها في التوافق مع الجماعة.
- تمكن الديناميكية أخصائي الجماعة من خلال عملية التفاعل الذي يحدث في الجماعة من اكتشاف قدرات وإمكانيات الأعضاء.
- العضو شديد الانتماء إلى الجماعة، وكونها تقابل احتياجاته يجعله على استعداد لاكتساب الخصائص الاجتماعية المرغوبة وتعديل الخصائص والصفات السلبية الغير مرغوب في وجودها بالنسبة لأعضاء الجماعة.
- دراسة ديناميكية الجماعة تتطلب استخدام الأسلوب العلمي وهذه الدراسة تمكننا من التعرف على احتياجات الجماعة وأعضائها والعمل على إشباعها.
- في إطار ديناميكية الجماعة يمكن تعديل أهداف الجماعة وبرامجها وأنظمتها كي تقابل احتياجات ومصالح أعضائها المتطورة والمتغيرة.
- تفيد دراسة الديناميكية أخصائي الجماعة في معرفة أهم القوى والعوامل التي يمكن أن يكون لها تأثير على نمو الجماعة وتوجيه القوى بما يحقق للجماعة النمو السوي المتوازن.

- تساعد دراسة الديناميكية في معرفة الأشخاص المتسلطين ومحبي السيطرة، والشخصيات غير السوية وكذلك الشخصيات السوية المحبوبة التي تساعد في خلق جو تعاوني بين أفراد الجماعة بحيث يمكن علاج الجوانب السلبية وتدعيم الإيجابي منها.
- معرفة عمليتي التنافس والصراع وتوجيه التنافس وتجنب الصراع حتى لا يؤدي ذلك إلى انقسام الجماعة.
- تفيد دراسة الديناميكية في اكتشاف القيادات داخل الجماعة والعمل على تدريبها وتنميتها بما يحقق أهداف الجماعة.
- تفيد دراسة الديناميكية في اكتشاف الشلل والعشيرات داخل الجماعة والعمل على استخدامها الاستخدام الأمثل الذي يزيد من تماسك الجماعة وقدرتها على التأثير في شخصية الأعضاء.
- تفيد دراسة الديناميكية في التعرف على أنماط الاتصال داخل الجماعة سواء كانت رسمية أم غير رسمية.
- عن طريق دراسة الديناميكية يتمكن الأخصائي من مساعدة الأعضاء على إشباع احتياجاتهم من خلال توجيه التفاعل الاجتماعي الناجم عن المشاركة في البرامج والأنشطة عن طريق دراسة الديناميكية يستطيع الأخصائي التعرف على احتياجات ومشكلات الجماعة.
- عن طريق دراسة ديناميكية الجماعة يستطيع الأخصائي مساعدة الجماعة على تعديل أهدافها وبرامجها ونظمها كي تقابل الاحتياجات ومصالح أعضائها المتطورة من خلال التفاعل الديناميكي في الجماعة يمكن اكتشاف قدرات وإمكانيات أعضائها، كما تتم عمليات اكتساب أو تعديل خصائصهم الاجتماعية.

أنواع الديناميكية في الجماعة.

- هناك تصنيفات مختلفة يمكن أن توضح الأنواع المختلفة للديناميكية طبقا للمعيار الأساسي الذي يتم بناء عليه وضع نوع من أنواع الديناميكية وهي كمايلي:
- أولا : تصنيف الديناميكية طبق المصدر التأثي.
- أ. الديناميكية الداخلية :المقصود بها أن كافة العوامل المؤثرة في الديناميكية سواء كانت عوامل سيكولوجية أو اجتماعية عوامل تتعلق بالأعضاء والجماعة فهي عوامل داخلية لا تخرج عن نطاق الحياة الجماعية الداخلية.

ب. الديناميكية الخارجية: ويقصد بها أن هناك عوامل خارج نطاق الكيان الاجتماعي الداخلي للجماعة تؤثر في المجالات المختلفة الخاصة بالجماعة وتكون ديناميكية خارجية أي مؤثرات جديدة غير المؤثرات الداخلية.

ثانياً: تصنيف الديناميكية طبق لمرحلة النمو الخاصة بالأعضاء وخصائصها المتميزة: ديناميكية جماعات الأطفال، ديناميكية جماعات المراهقين، ديناميكية الشباب، ديناميكية جماعة كبار السن.

الدرس الثاني: عوامل التأثير في دينامية الجماعة والخطوط الرئيسية فيها وتطبيقاتها التربوية

أولاً: العوامل المؤثرة في ديناميكية الجماعة:

أ. أهداف الجماعة:

أهم عنصر يشكل لحمة الجماعة هو الهدف أو الأهداف، لذلك فإن دقة الأهداف ووضوحها يكون عاملاً مهماً في زيادة تماسك الجماعة، واحتمالية بذل كل أعضاء الجماعة أكبر جهد لنجاح تلك الأهداف، من هنا يمكن أن نسجل مايلي:

- لقد أثبتت الدراسات بأن التصريح بالهدف ووضوحه واقتناع المجموعة به في القسم الدراسي يشكل عاملاً مهماً في زيادة انجاز التلاميذ. كلما ازداد الهدف وضوحاً كلما دعا ذلك إلى إدراك الجماعة له والعمل على تحقيقه. هناك أهداف من السهل تحقيقها دون بذل مجهود كبير، وبالتالي لا تبذل الجماعة جهداً كبيراً لتحقيقها، فيكون تأثير هذه الأهداف على الجماعة محدوداً، أما الأهداف التي تكون في متناول الجماعة ولكن يستدعي تحقيقها بذل مجهود أكبر فإنه هذه الأهداف تعمل على تحريك الجماعة بدرجة أكبر وهذا بالتالي يؤدي إلى تعاون الجماعة لتحقيق الهدف.

- اتفاق الجماعة على هدف معين إنما يزيد من تماسكها، أما الهدف الذي لا تتفق عليه الجماعة ويختلف عليه الرأي فإنه يضعف من تماسك الجماعة.

ب. خصائص الأعضاء المكونين للجماعة:

كلما زاد تجانس أعضاء الجماعة من حيث الخصائص الجسمية والعقلية والاقتصادية والاجتماعية والعمرية، كلما دعا ذلك إلى تماسك الجماعة.

يختلف كل فرد من حيث تجاربه الاجتماعية السابقة وخاصة خبراته لأسرية وإن أي فرد ينتمي لأي جماعة إنما يتأثر في علاقاته بالقائد والأعضاء والخبرات الأسرية سواء الشعورية منها أو اللاشعورية.

ت. الخبرات الجماعية السابقة لأعضاء:

في مجال تغير مجال الأسرة، فإذا كان العضو قد انضم لجماعات واكتسب خبرات جماعية ناجحة كانت أثره في حياة الجماعة تأثيراً إيجابياً بناءً، وبالعكس إذا كانت خبراته الجماعية السابقة سيئة.

ث. قيم الجماعة:

إن نظام القيم systemSValue للجماعة يؤثر بلا شك على تماسكها، فإذا كانت قيم الجماعة متعارفاً عليها كانت الجماعة متماسكة، أما إذا اختلفت القيم داخل الجماعة ولم تصطلح الجماعة على وضع قيم معينة فإن ذلك يؤدي إلى تفكيك الجماعة، وإن قيم الجماعة مهما كانت مخالفة لقيم المجتمع فإنها تدفع الجماعة إلى التماسك وإلى الشعور بفرديتها.

ج. الهيكل المادي للجماعة والوسط المحيط بها:

إن الجماعة في حد ذاتها عبارة عن " مجموعة علاقات " هذه العلاقات غير ملموسة، ولكن للجماعة أيضا جانبها المادي الملموس كالأفراد ومكان الاجتماع ونظام وضع الأفراد أثناء انعقاد الجماعة وما إلى ذلك، ولذلك فإننا نجد أن هناك ثمة عوامل مادية تؤثر على ديناميكية الجماعة كما يلي:

- كلما كان عدد الأفراد المكونين للجماعة كبيرا كلما كان تماسكها أقل. (تذكر حجم الصف وعلاقته بالتفاعل الصفي).
- كلما كان المكان الذي تشغله الجماعة متراميا لأطراف كلما كان تماسكها عادة أقل. (الحجرات الكبيرة والصغيرة).
- إذا كانت الجماعة تتعقد على شكل " حذوة حصان " أو في شكل دائري كان ذلك مدعاة إلى زيادة التفاعل بين الأعضاء المكونين لها، أما إذا كانت الجماعة منعقدة على شكل صفوف متوازية، فإن تفاعلها يكون أقل. (راجع درس الاتصال).
- إذا كان مكان اجتماع الجماعة مناسب للأعضاء كان معدل اتصالهم بعضهم ببعض أكثر وكذلك إذا كانت الظروف المادية التي تعقد فيها الجماعة اجتماعاتها ملائمة سهل ذلك على الجماعة مهمتها، كحسن الإضاءة والتهوية، والبعد عن الضوضاء، إلى غير ذلك. (تذكر علاقة المناخ الصفي بتفاعل المتعلمين).
- كما أن قيم الجماعة مشتقة من قيم المجتمع، فالمجتمع إذن يدفع الجماعة إلى التمسك بقيم معينة، وإلى تكوين نظام للقيم خاص بها ومتفق مع قيم المجتمع، فإذا ما نجحت الجماعة في تكوين نظام للقيم أدى ذلك إلى زيادة تماسكها.

القيادة داخل الجماعة : هناك نوعان من القيادة:

أ. استبدادية:

حيث يركز القائد على إشباع حاجاته فقط ولا يؤدي إلى نمو الجماعة، ولا إلى زيادة في التفاعلات الإيجابية بين الأعضاء. (المعلم المستبد لا ينظر إلى حاجات المتعلمين بل ينظر إلى حاجاته هو فقط كأن يرغب في إراحة نفسه من معانات العمل على الإجابة على تساؤلات المتعلمين، أو أن يرغب في تنفيذ ما يريد كيف ما يريد ولا حاجة له بمن معه في القسم) هذه التصرفات تحد من تفاعل الجماعة بعضها مع بعض.

ب. ديمقراطية:

حيث يحاول القائد إشباع احتياجات الجماعة وأن نجاح القائد يتوقف على إشباعه لهذه الاحتياجات مما يؤدي إلى نمو الجماعة وأن طريقة العمل مع الجماعات تشجع هذا النمط من القيادة الذي يؤدي إلى زيادة التفاعلات الإيجابية بين الأعضاء.

أ. الظروف الطارئة التي تحدث للجماعة:

إن الظروف الطارئة التي تحدث للجماعة قد تؤدي إلى زيادة التفاعلات السلبية مما يؤدي إلى تفكك الجماعة، أو زيادة التفاعلات الإيجابية مما يؤدي إلى تماسك الجماعة.

ن. شخصية الفرد:

فشخصية كل فرد في الجماعة تعتبر من أهم العوامل المحدثة للديناميكية بما يرتبط من قدرات واستعدادات وميول ونزعات تختلف عن مثيلاتها في الأفراد الآخرين، ويمكننا بعد ذلك أن نتصور الحياة الجماعية حين تختلط وتتفاعل فيها شخصية كل عضو من أعضاء الجماعة مع شخصية كل من الأعضاء الآخرين ولو تصورنا ذلك لأمكن لنا أن ندرك مدى ما تتميز به الجماعة من ديناميكية حتى ولو اقتصر الأمر على عامل الشخصية وحده إلا أن الحياة الجماعية أكثر من ذلك تعقيدا، فالتفاعل الجماعي يشترك فيه قوى اجتماعية أخرى تزيد من ديناميكيته وتجعل من نطاق الجماعة حياة تفيض بأنواع مختلفة من السلوك والانفعال وبدرجات عديدة ومتفاوتة من الاستجابة للمواقف المختلفة.

المحركات (الديناميكيات) الداخلية للجماعات: من أهم العوامل التي تحدد درجة حركية الجماعة (ديناميكيته) مايلي:

أ. حجم الجماعة:

يلعب هذا الحجم دورا مهما في تحديد علاقات الأفراد داخل الجماعة فكلما زاد حجم الجماعة يصبح على كل عضو تحقيق مجموعة من العلاقات الأكثر تعقيدا، ويكون الوقت متاح له للحفاظ على هذه العلاقات أو تعميقها وقتا محدودا وذلك عكس الوضع فيما لو كان حجم الجماعة صغيرا. يؤدي هذا الوضع (كبير الحجم) إلى مايلي:

- تزايد إحساس أفراد الجماعة بالتهديد والتوتر والإحساس بضعف المشاركة مما قد يؤدي إلى إضعاف العلاقة بالجماعة وربما الخروج منها، أو عدم الالتزام الكافي بأهدافها وأنشطتها.
- يحول دون مناقشة الأمور المطروحة على جدول أعمال الجماعة بصورة معمقة مما يجعل القرارات تأتي سطحية.

- يقلل فرص الإجماع حول القرارات مما يجعلها قرارات وسطية إلى حد كبير لأن ضيق الوقت لا يسمح للجميع بالحوار التام والشامل فكما أنه يحول دون تحقيق رغبات الجميع أو تجسيد تصوراتهم وآرائهم عند محاولة الوصول إلى قرار نهائي.

- لا يوجد أي إجماع حول الحجم الأمثل للجماعة حتى تكون حركتها فعالة وأدوارها مؤثرة إلا أن هناك اتجاه يشير إلى أن الحجم الأفضل هو خمسة أشخاص، فلا يمكن تحديد حجم الجماعات إلا في حالة الجماعات الرسمية وبذلك يتوقع وجود جماعات غير رسمية كبيرة الحجم، وهنا فإن على المنظمات الإدارية وقيادتها أن تعي طبيعة هذه الجماعات وأساليب عملها وتفاعلاتها لتضمن الاستفادة من مصلحتها والعمل وأهداف

بجو الجماعة: ويقصد به مشاعر وأمزجة أفراد الجماعة وأسلوب تفاعلهم وظروف الاجتماع النفسية والبيئية (التهوية، الإضاءة، الضوضاء.) ونمط القيادة، وموضوع الاجتماع. إلخ وطريقة الحوار، وهل تقوم على أسس منطقية وموضوعية أم على أسس انفعالية وعاطفية.... إلخ يلعب جو الاجتماع دورا حاسما في كثير من الأحيان بحيث تتحدد المناقشات والنتائج على ضوءه إلى حد كبير، ولذلك تجدر مراعاة جميع هذه العوامل وترتيبها بصورة تسمح بإنجاح الجماعة واجتماعاتها وإحداث التفاعلات المطلوبة.

ح. أنماط وفرص الاتصال بين أفراد الجماعة:

فالالاتصال بجميع وسائله وفنونه ومهاراته يمثل أهم محرك أو معطل لتفاعلات الجماعة، فكما كانت قنوات الاتصال ووسائله فعالة ومتاحة ومفتوحة كلما كان التفاعل المتوقع فعالا، وكما كانت حركية الجماعة عالية والعكس صحيح.

د. المشاركة:

يعتبر الاندماج العضوي والنفسي (السيكولوجي) لأفراد الجماعة من أهم مقومات فعالية الجماعة وحركيتها، لأن ذلك يضمن المشاركة ويعمقها وبذلك تتضاعف الطاقات المشتركة. وتزداد فعاليتها، لذلك يجب العناية بتوسيع فرص المشاركة وبخاصة في الدورات الجادة المتعلقة بشؤون الجماعة وقراراتها الأساسية، وتنظيم الحوار على قواعد ديمقراطية وموضوعية وإعطاء الوقت الكافي حتى لا ينظر إليه على أنه حوار شكلي، وأن القيادة ستتخذ في النهاية ما تراه مناسبا قد يستنزف ذلك كثيرا من الوقت والجهد، إلا أن نتائجه ستكون عظيمة على الجماعة وفعاليتها، كما يكون مهما لترشيد قرارات الجماعة ومساعدتها. يضاعف درجة التزام أعضاء الجماعة بهذه القرارات ويوعدهم لها، واستعدادهم لتنفيذها.

هـ. مستوى الجماعة وشروط القبول في عضويتها:

ويقصد بذلك المستوى الاجتماعي أو الاقتصادي الذي تضعه الجماعة كشرط للانخراط فيها، ويصبح بذلك معيارا من معاييرها، أو يقصد به مستوى الأداء الذي تتوقعه الجماعات من أعضائها وتفترض فيهم عدم الانحراف عنه بالزيادة أو النقصان.

أومستويات السلوك الأخرى التي قد تحددها الجماعة بصورة أو بأخرى وتنتظر من أعضائها الالتزام بها كشرط لدخولهم إلى الجماعة واستمرارهم فيها.

تعتمد حركية الجماعة وحركية كل عضو فيها على هذا الأمر كثيرا لأنه يبدو كمعيار رئيسي لسلوك الجماعة، لذلك يفترض أن تكون مستويات الجماعة وبخاصة مستويات الأداء ومستويات السلوك الأخرى محددة بوضوح ومفهومة من جميع الأعضاء حتى يتعاملوا معها تعاملًا معياريا فعلا وتتصح الجماعات بالعمل على مشاركة جميع الأعضاء في وضع هذه المعايير حتى يتعرفوا على أبعادها ويعملوا على تنفيذها والالتزام بها بصورة تتفق مع أهداف الجماعة وتطلعاتها، كما يفترض أن تعمل الجماعة على تعديل وتغيير مستوياتها التي تحددها لأعضائها مع التغيرات في الظروف الزمانية أو الموضوعية حتى تحافظ على تماسكها (أو جاذبيتها، وفعاليتها أو الضبط الاجتماعي : فالجماعة حتى تضمن استمرار تماسكها وفعاليتها تحتاج لتوفير قدر كاف من الضبط الاجتماعي لأعضائها، ويقصد بذلك أمرين: الأول: أن تكون قادرة على تحقيق أعضائها وأهدافهم التي يسعون إليها بارتباطهم بهذه الجماعة.

والثاني: أن تكون قادرة على إلزام أعضائها بالمستويات التي تحددها وبالمعايير التي تضعها، وذلك عن طريق تقوية عوامل الجذب تارة وعن طريق عوامل الحساب والمعاقبة بأشكالها المختلفة الممكنة تارة أخرى.... إلخ وذلك حسب ما يقتضيه الحال، وبشكل عام فإن قوة الضبط تزداد بازدياد جاذبية الجماعة والعكس صحيح، ومن المهم هنا أن تكون الضوابط معروفة ومفهومة لدى الأعضاء، كما أنه يجب تطبيقها بعدالة دونما تمييز وإلا كان ذلك أساسا في تفكك الجماعة وعدم فعاليتها وربما انهيارها.

الشعور بالتوحد داخل الجماعة (شعور النحن) :

يعتبر هذا العامل من أهم عوامل تماسك الجماعة وفعاليتها، لأن هذا الشعور هو الذي يمكن الجماعة من التحرك كالجسد الواحد وبقوة متحدة نحو أهدافها، مما لايسهل على إدارة المنظمة مواجهتها أوتفكيكها، وبالتالي تصبح مضطرة في أحيان كثيرة للانصياع لرغبات ومطالب مثل هذه الجماعات، وبخاصة إذا كانت الجماعة كبيرة ودرجة تأثيرها عالية في حياة المنظمة المعنية ومسيرتها، وغالبا مايتعزز هذا التوحد بالترابط بين أهداف العضو مع أهداف الجماعة التي تعمل فعلا على تحقيقها أو بالترابط بين فكر العضو وفلسفة الجماعة أو بالتجانس العضوي الذي يتعزز بين الأعضاء بحكم الخبرات والتفاعلات المباشرة في علاقاتهم الشخصية والرسمية.

أدوار الجماعة:

تعتبر الأدوار عاملا أساسيا للتحكم في ديناميكية الجماعة، فإذا كلفت الجماعة (الجماعات الرسمية) بدورها، أو وضعت الجماعة لنفسها أدوار محددة (الجماعات غير الرسمية) وكانت هذه الأدوار أساسية وهامة في حياة المنظمة أو أعضاء المنظمة، تزداد مكانة الجماعة ويصبح الدور عاملا منسجما جدا لحركيتها، والعكس صحيح وتزداد أهمية الأدوار على هذا المستوى مع ارتفاع مستوياتها، وكذلك مع درجة وضوحها لأعضاء الجماعة، ومع درجة استيعابهم لها وقدرتهم على ممارستها، ومع عدم التصارع بين هذه الأدوار مع أية أدوار أخرى تحدها الجماعة لأعضائها أو يحددها الأعضاء لأنفسهم في علاقاتهم الأخرى أو تحدها لهم جماعاتهم الأخرى التي هم أعضاء فيها، فتصارع الأدوار يمثل عاملا مثبطا ومحبطا لحركية الأعضاء والجماعات، لذلك تجدر ملاحظته والتنبيه والتحوط له دائما ضمان الاستمرار فعالية الجماعات وقوتها.

مهارات العمل الجماعي:

إذا كان الأصل في وجود الجماعة وفعاليتها هو قوة تماسكها وتوحيدها وجاذبيتها فإن تحقيق الأمر يقوى بتوافر مهارات العمل الجماعي لدى أعضاء الجماعة ويضعف بضعفها، أي طريقة تعامل الأعضاء مع بعضهم، ومدى قيام ذلك على أساس من الوعي والاحترام المتبادل بين الأعضاء على المستوى الشخصي أو الوظيفي، فالحوار الموضوعي واحترام وجهات النظر والعمل على الاستفادة من خبرات وأفكار الجميع والمشاركة الإيجابية والتعاون الجاد، وإدراك أن إثراء أي موضوع أو فكرة هو تكامل مسألة تكامل لوجهات النظر. من أجل ذلك كان تعلم الجماعة مهارات التعامل الإنساني، من أجل تنمية روح الجماعة والعقل الجماعي الذي يمثل أساس وجود الجماعة وحركيتها.

التجانس وعدم التجانس:

الجماعة المتماسكة الفعالة تحتاج إلى وجود تجانس بين أفرادها وبخاصة من حيث أهدافهم وأفكارهم الرئيسية وانسجامها مع أهداف الجماعة وفلسفتها، إلا أنه ينبغي لتكامل الجماعة أن تتوفر مهارات وخبرات وقدرات أعضائها وإلى المدى الذي يجعلها تبدو غير متجانسة من هذه الناحية، وذلك حتى يتم تطويع الفروق في هذه المجالات لخدمة تكامل الجماعة وحركيتها، وبدون ذلك تقع الجماعة في حالة من المحافظة والسكونية التي تعطل فعاليتها وحركيتها.

تقويم الجماعة:

لتقويم الأدوار التي تقوم بها الجماعة أو يقوم بها كل عضو فيه، ومدى فعالية هذا الدور، وماهي مثبطاته ومحفزاته وكيفية تنشيطه... إلخ، فالتقويم الفعال المنظم له أهمية عظيمة في دفع الأعضاء والجماعات نحو الارتقاء بمستويات أدائهم ونشاطهم، وبرغم اختلاف أساليب التقويم إلا أن أكثرها فعالية

تلك التي تقوم على تقاليد المشاركة، حيث يشارك الأعضاء في تقويم أنفسهم، وفي تقويم الجماعة التي يعملون فيها، وبخاصة إذا نما الوعي بينهم على أسس تجعل سلوكهم محكوم بقاعدة أننا لا نسعى إلى كشف عورات بعضنا، وكلنا نريد سد هذه العورات وعلاجها، وأننا لا نريد أن نحبط بعضنا، ولكننا نريد أن نأخذ بأيدي بعضنا نحو مزيد من المجد... وأننا لا نريد أن "نعابرين" بعضنا، ولكننا نريد أن نعمق وعينا بأنفسنا ونرشد سلوكنا.

المحركات (الديناميكيات) الخارجية للجماعات:

تتأثر الجماعات بالعوامل الموضوعية المتواجدة في البيئة الخارجية التي تحيط بها ولا تستطيع الانعزال عنها، فالداخل والخارج لأي منظمة أو جماعة تعبير عن ثنائية تلازمية ولا بد أن تحتكم هذه الثنائية إلى شكل من العلاقة التكيفية التي تضمن لأية جماعة قوتها وفعاليتها، كما تضمن للبيئة الخارجية سلامتها وشروطها، ومن أهم العوامل الخارجية التي تؤخذ بعين الاعتبار في هذا المجال:

أ. نظام القيم السائدة: المجتمع المحيط ومدى انسجام الجماعات مع هذه القيم، فكلما كانت درجة الانسجام عالية كلما ساعد ذلك على فعاليتها وحركيتها والعكس صحيح.

ب. نظام أهداف الجماعة ومدى انسجامها أو ارتباطها مع أهداف المجتمع من حولها فالترابط بين الأهداف هو أساس فعالية الجماعات والمنظمات التي يمثل المجتمع الخارجي لها مايمثله الماء بالنسبة للأسماك.

ج. الارتباطات الأخرى لأعضاء الجماعة مع أية جماعات أخرى في المجتمع الخارجي ومدى التصارع أو التنافس بين الأدوار التي تحددها كل جماعة لأعضائها، فكل ما اتسعت هذه الارتباطات وتعمقت الصراعات بين الأدوار ضعفت الجماعات وثلت فعاليتها والعكس بالعكس وعموما فإن حركة الجماعة تتحقق عن طريق القيام بسلسلة من الأعمال الجماعية التي يجب وصفها على المستوى الجماعي.

تحدث كل من "مارش" و "سيمون" عن الهدف الإجرائي وبين أنه "كلما أمكن أن نعرف إلى أي حد يمكن تحقيق الهدف عن طريق خط سير معين للنشاط الجماعي، كان الهدف إجرائيا" ويعد بناء مستشفى في تاريخ محدد هدفا جماعيا إجرائيا لأنه يمكن تحديد الأعمال الجماعية المناسبة التي تتوقع أن تحرك الجماعة نحو هدفها أما الأهداف غير الإجرائية مثل "تحقيق رفاهية المجتمع" أو "رفع المستوى الثقافي في المجتمع الذي تعمل فيه الجمعية" فإنه من الملاحظ أن الكثير من الهيئات والمنظمات لها أهداف غير إجرائية يصعب بالنسبة لها تقويم الأعمال الجماعية على أساس مساهمتها النسبية في تحقيق هذه الأهداف غير الإجرائية مأمونة لأنه يصعب معها الحكم على النشاط الجماعي بالفشل، ولذلك فإن الجماعة التي تحدد أهدافا جماعية إجرائية تكون أقدر من تلك الجماعات التي تتجنب الأهداف الإجرائية.

الخطوط الرئيسية لديناميكية الجماعة.

هناك خطوط رئيسية لاهتمامات ديناميكيات الجماعة يكمل بعضها بعض أو لا تعارض بينها، ولا يغني واحد منها على الآخر هذه الخطوط الرئيسية هي:

أ. النظر إلى الجماعة الصغيرة كنظم اجتماعية مصغرة تمهد الطريق لدراسة المجتمع الكبير ويمثل بيلز. Bales "

ب. اعتبار أن الجماعات التي يتبادل أعضاؤها التأثير وجها لوجه وحدات رئيسية للمجتمع، واعتبار أن الجماعات الصغيرة هي العوامل الرئيسية في التنشئة الاجتماعية والنظر للجماعة كوسط لإحداث التغيير في أعضائها، وقد يمتد هذا التغيير إلى الاتجاهات وسمات الشخصية والاهتمامات والمهارات إلى غير ذلك مما يحدث أثناء التفاعل بين أعضاء الجماعة، ويمثل هذا الاهتمام " شارلزكولي. "

أ. النظر إلى الجماعات الصغيرة كمجال:

تعتبر الجماعات الصغيرة وفق هذا التوجه مجال مناسب لدراسة العلاقات بين الأفراد، فالجماعة مجال طيب لعلاقات تتكون وتتغير وتتطور، ويمثل هذا الاتجاه " جاكومورينو " Moreno " مؤسس السوسيومترية وهذا الاهتمام مفيد في العلاج النفسي.

خ. النظر إلى الجماعة كوسيلة للقيام:

بعمل في البيئة المادية أو الاجتماعية، ويهتم بالعلاقات بين أفراد الجماعة في مجالات الإنتاج، ويمثله " مايو. »

هـ. التركيز على دراسة الجماعات الصغيرة:

بقصد استخلاص التعميمات والافتراضات التي يبدو أنها تبرز بصورة متكررة في تاريخ البحوث في هذا الميدان. وحتى نتخيل الصورة الديناميكية للجماعة لابد أن نتصور أنه نفس الوقت الذي يصدر فيه سلوك من فرد تصدر فيه أيضا أنواع متعددة من السلوك من باقي الأفراد فتري الجماعة كله أو أنها بوتقة يدور فيها تفاعل بين عناصر متعددة.

تطبيقات تربوية وبيداغوجية لديناميكيات الجماعة.

ماهي الجماعة التربوية؟

أ. الجماعة كمحيط تكوين:

إن العديد من المتخصصين في البيداغوجيا (دكرولي، كوزيني) ركزوا على القيمة التكوينية للجماعة، التي توفر لمختلف الأعضاء فضاء للتفاعل والتبادل، يسمح لهم بالتعلم عن بعضهم بعض بواسطة التقاليد أو التقمص يمكن أن نعتبر في هذه الوضعية، الجماعة كمحرك لتغيير السلوك وانطلاقا من ذلك كوسيلة للتعلم.

ب. الجماعة كتابع للتعليم:

دور التعليم في هذه الحالة هو تحفيز الجماعة ومراقبة سيرها وتوجيهها نحو حل الوضعيات المشكلة، تعتبر الطرق الفعلية من بين التطبيقات الكبرى لهذا التصور لتسيير القسم.

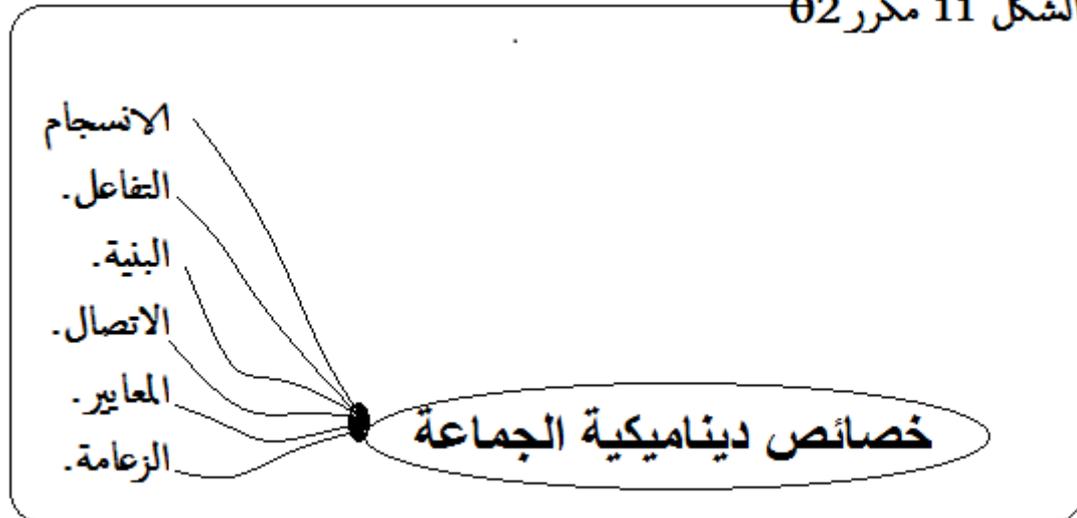
ت. حياة الجماعة كموضوع تكوين:

وفق هذا المنظور تستعمل ديناميكية الجماعة كوسيلة لتكوين التلاميذ على العمل الجماعي ورفع قدراتهم على المشاركة، وتطوير قدراتهم الاتصالية أيضا.

المزاوجة بين التعليم الفردي والجماعي، وتحقيق التعليم الأهداف الاجتماعية للتربية، كفاءات العمليات الاجتماعية ونوعها محددان هامين في تحقيق التحصيل الدراسي كما وكيفا، مسلمات ثلاثة تنطلق منها التربية في منظورها الاجتماعي، وتبرز خلالهم أهمية ديناميكية الجماعة المدرسية، خاصة داخل غرفة الصف، وانطلاقا من هذه المسلمات يشير ثيلين في (لويس كامل، 1989) بأن مشكلات التي تواجه الجماعة التربوية ثلاثة وهي: إشباع حاجاتهم بكفاءة عن طريق التعاون بين الجماعات، الحل الفعلي للمشكلات في الجماعات التفاعل الشخصي - الجماعي.

نماذج التدريس التطبيقية لديناميكية الجماعة: هناك العديد من التطبيقات التربوية لديناميكية الجماعة، نجدها في طرق التدريس من مثل: التدريس بطريقة المناقشة، التعلم التعاوني، التدريس المتمركز حول التلميذ (كارل روجرز).

الشكل 11 مكرر 02

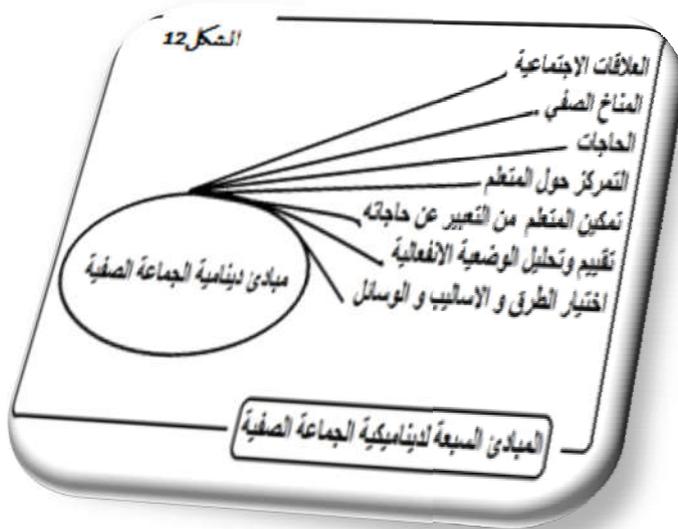


الدرس الثالث: ديناميكية الجماعة الصفية.

جماعة الفصل الدراسي وحدة من مجتمع التلاميذ، وفي جماعة الفصل يجد الفرد نفسه تحت ضغط كبير لتجريب أشياء جديدة، وعلاج مشكلات جديدة، ويمكن أن نتبين في جماعة القسم أربع علاقات وظيفية بين الفرد والجماعة وهي: أنها تنمي وتدعم حاجات الفرد للتعلم، والثانية هي أن الفرد يحقق فيها ذاته، والثالثة تمنحه فرصة لاختبار مفاهيمه وتعديلها وتجريب غيرها، وأخيرا للجماعة تأثير قوي على التكيف الثقافي للفرد فمن خلالها يتعلم طرق قيام المعايير الجماعية... الخ.

الحديث إذن عن ديناميكية الجماعة الصفية هو ضرورة تطلبها حركية نمو اجتماعي ومعرفي وعاطفي من خلال وضع اجتماعي يقتضي من المشرف على عملية التعليم والتعلم أن يوظف مختلف الديناميكيات من أجل نجاح المهمة.

وما تجدر الإشارة إليه هنا أن توظيفات ديناميكية الجماعة في القسم هي توظيفات لمجموع الدروس التي تم تناولها من الدروس الأولى من هذا المقياس إلى نهايتها، من موضوع الاتصال التربوي



إلى العلاقة التربوي إلى إدارة وتنشيط الصف إلى القيادة التربوية... وعليه فإن استيعاب الطالب لهذه الدروس ستكون عملية التطبيق على قدر مهم من النجاح، ودون أن نلجأ مجددا. ودن الرجوع مجددا للخوض في تفاصيل ما تم تناوله سوف نتناول بعض المبادئ للاستفادة من ديناميكية الجماعة في الفصل الدراسي.

أولاً: المبادئ السبعة لتوظيف علم ديناميكية الجماعة في الفصل الدراسي:

نحاول من خلال هذا العنصر التنويه ببعض المبادئ التي تساهم في التطبيق الحسن لديناميكية الجماعة في الفصل الدراسي، ويجب هنا الانتباه إلى أن هذه المبادئ ليست وحدها ولكن يمكن أن تكون

هناك مبادئ غيرها، ولكننا نركز على هذه المبادئ بحكم أهميتها، وأن هذه المبادئ متكاملة ولا نكاد نلاحظ الفاصل بينها، وهي مستمدة كلها من المحاور التي سبق وأن تناولناها كما ذكرنا في مقدمة هذا الدرس.

1. مبدأ العلاقات الاجتماعية:

كما رأينا فإن مسألة العلاقات تتخذ موقعا مهما في مجال الإنتاج كما تتخذ موقعا مهما في مجال الصحة النفسية لأطراف العلاقة أيا كان مجال هذه العلاقة، سواء في المصنع أو المتجر أو في المدرسة أو في القسم، لذلك فإن التوجه الحديث في المدرسة على مستوى العالم بأسره يجعل من محور العلاقات عصب حياة المدرسة والمدرسين والمتدربين، كما تحتل موقعا أكثر أهمية في مجال التحصيل العلمي، فلولا يكن هناك قبول من التلاميذ لمدرستهم لا يكون هناك حد أدنى من التحصيل إن لم نقل مستحيلا، وهذا الحكم بطبيعة الحال يستثنى منه الخاصة من المتعلمين (كفئة المتفوقين الذين يبلغون حدا معتبرا من التحصيل حتى في ظروف جد قاسية) يؤثر إلى حد كبير في التحصيل العلمي كما وكيفا . وهذا كله سيؤثر بدرجة أكثر حدة يؤثر على مستوى تأثير الجماعة في الفرد والفرد في الجماعة وهو ما نسميه التفاعل وهو المطلوب في العملية التعليمية... ويتطلب هذا من المدرس أن يكون كما يلي:

1.1. تفهم الصلة بين علاقات الأفراد وبين حاجاتهم.

2.1. أن تتصف اتجاهاته نحو كل أفراد القسم بالنقبل والموضوعية.

3.1. تشخيص مشكلة العلاقات والتبصر بمظاهرها وأسبابها.

4.1. أن يساعد الجماعة في حل مشكلاتها.

2. مبدأ المناخ الصفّي أو البيئة الصفّية:

أو الجو الجماعي. يتوقف تأثير الجماعة في الفصل على مدى إشباع حاجاته ضمنها، ومن المفيد هنا أن تشكل مجموعات صغيرة وتفعيل دور القائد في القسم، الجماعة الصفّية التي لا تستطيع إشباع حاجات أفرادها لا يمكنها التأثير فيهم.

يعرف على البيئة الصفّية أنها تتكون من جانبين، جانب مادي وآخر معنوي، الجانب المادي معروف ويتضمن كل ما هو موجود داخل الصف من عوامل مادية كالترتيب، والنظافة مضاف إليها مختلف معدات التدريس ووسائله هذه المكونات من دون شك أنها تساعد إلى حد كبير في حدوث

عملية التفاعل، فإذا أريد للصف كمكونات بشرية أن يتفاعل، وأن جماعة الصف تتاح لها فرصة الالتحام والعمل لا بد من أن تكون هذه الظروف مهيئة أو على الأقل الحد الأدنى منها متوفر بالمواصفات اللائقة.

أما الجانب المعنوي والأهم فينقسم بدوره إلى قسمين، القسم الأول وهو الجانب العلمي ويتعلق الأمر بالتحديد للتدريس انطلاقا من الأهداف مروراً بالمحتوى إلى طرائق التدريس ووسائله إلى عمليات التقويم بمختلف أنواعها، أما القسم الثاني فيتعلق بأساليب التواصل ونوعيتها، وهنا نجد أنفسنا أمام أمر هام وهام جدا ونعود من خلاله للعامل الذي سبق لنا وأن تكلمنا عنه منذ قليل والمتعلق بطريقة تبادل الرسائل بين كل من المعلم والمتعلم والمتعلم وبقية المتعلمين، إن عملية الاتصال في القسم ولكي تسمح للتلاميذ بالتفاعل، ولكي نسمح للجماعة أن تؤثر إيجابا في أحد التلاميذ أو كلهم لا بد وأن تكون في الاتجاه الإيجابي (يمكنك مراجعة درس الاتصال، وتتعرف على أثر كل من الاتصال اللفظي والاتصال غير اللفظي).

وهنا نشير إلى أمر غاية في الأهمية وهو البيئة الهادئة، البيئة الهادئة هي البيئة الخالية من الضوضاء، ليست الضوضاء التي نعرفها وهي الأصوات الخارجية، ولكنها الضوضاء المعنوية، ولا يفهم هذا المعنى إلا من خلال بعض الأمثلة من واقع التدريس، نجد بعض المدرسين يمارسون التشويش على جماعة القسم، كالمراقبة لأعمال التلاميذ المشحونة بالقلق أو السباب، التأفف. الخ، الإجابة على أسئلة التلاميذ المرفقة بالنيل من السائل. الخ. تجاهل بعض التلاميذ الراغبين في الفهم. الخ.

3. مبدأ إشباع الحاجات:

إن المشكلة الرئيسية في التربية هي تدريب الناس على إشباع حاجاتهم عن التعاون، بين الجماعات، عن طريق الحل الجماعي للمشكلات في الجماعات، وعن طريق التفاعل الشخصي - الجماعي لويس (1989: 158). ويقول سولو (2008) أن للقسم حاجات كما أن للأفراد حاجات، والحاجات كما هو معروف تنطلق من الحاجات الأساسية أو القاعدية إلى الحاجات العليا، وللتلاميذ حاجات مجتمعون وفرادى، ويمكن أن تكون هذه الحاجات معرفية، تستدعيها وضعياتهم المختلفة، كأن يكون بعضهم متعطشا إلى مزيد من المعارف حين يكون قد تمكن جيدة من المادة، ويرغب في المزيد، أو يكون متواضع المستوى فلا يسمح وضعة بالتمكن فيرغب في استكمال النقص أو يكون ضعيفا فيرغب

في تدارك نقصه، وحاجات انفعالية كأن يكون أحدهم يعاني من نقص الثقة في نفسه فحبذا لو أنه يجد يساعده على الرفع من مستوى الثقة في النفس... الخ ، أيا كانت الحاجة التي يكتشفها المعلم في التلميذ أو التلاميذ فينبغي الاستجابة لها، مساعدة التلميذ على الطريقة التي تمكنه من إشباعها.

4. مبدأ التمرکز حول المتعلم:

هذا الإجراء في الحقيقة إستراتيجية التعلم والتعليم الحديثين، وليس معناه إلغاء المعلم بل على العكس من ذلك هو الزيادة في قيمة وأهمية المعلم، والتسليم بقوة تواجده، والاعتراف للمتعلم بكيانه وذاته وهو أيضا دعم لتواجده، فالتربية والتعليم وجدت أصلا من أجل التلميذ وليس من أجل المعلم أو المدرسة أو ما إلى ذلك الخ

والتمرکز حول المتعلم ليس كما قلنا إلغاء المعلم، ولكنه توجه نحو وقوف كل من المعلم والمتعلم على قدم المساواة في معادلة التفاعل التي تصبوا إليها تطبيقات ديناميكية الجماعة ككل، ديناميكية الجماعة الصفية تحديدا، فلأسطه يمارسها المعلم ولكنه عامل مساعد للمتعلم على بلوغ المستوى المراد وحل مختلف المشكلات التي تعترضه نحو ذلك.

وأساس ذلك أن المتعلم مدفوع بإيجابية، وهو يمتلك القدرة على تدبير أمره وقيادة نفسه والتحكم فيها، وليس من الضروري التحكم فيه وتدبير شؤونه، فهو في ظل ظروف مواتية ينمو وينضج، وهو ان توفرت لديه الشروط سيصبح متحرك إلى الأمام متخلصا من كل أنواع القلق.

5. مبدأ تمكين التلميذ من التعبير عن حاجياته:

للأسف فإن بعض المدرسين يكتبون ويكبلون التلاميذ حين يرغبون في البوح بما يشعرون سواء تجاه الجو العام للقسم أو تجاه الممارسات التي تتعارض وطموح التلميذ في تحقيق أهداف تواجده في القسم وتجاه ما يقدم في الدرس. وهم أي المدرسين من حيث قصدوا أو لم يقصدوا فإنهم يحدون من إمكانية التفاعل الاجتماعي داخل الفصل الدراسي، وأنهم يوجهون التدريس وجهة خاطئة. على المدرس أن يفسح المجال للتفاعل الاجتماعي داخل الفصول التي يدرسون بها وذلك بفتح مجال التعبير أمام التلاميذ دون خوف.

6. مبدأ تقييم الحالة الانفعالية وتحليل المشكلات المتصلة بها:

يعتقد الكثير من المدرسين أن ما يسمى بالتقويم التشخيصي هو في حقيقته تقييم لكم نوع المعلومات التي تتوفر في الحال من استكمال مسيرة الدروس الموالية، حقيقة أن هذا المر مطلوب ومطلوب بقوة، وان ما يحتاجه التلميذ اليوم يتعلق أساسا بما يمتلكه، فالمعارف السابقة لها أهميتها الكبيرة بالنسبة للمعارف الجديدة، والتمكن من المعارف الجديدة لا يمكن دمجها دمجا صحيحا في غياب المعارف السابقة. لكن المعارف ليس كافية بمفردها للتمكن من المعارف الجديدة، إنما هناك وضعيات انفعالية ضرورية وهامة جدا أيضا وعلى المعلم أن يقوم بتقييمها، ويقف على مختلف المشكلات ذات الطابع الانفعالي والتي تحد من استمرار المتعلم في عملية التعلم، نعطي على سبيل المثال الحالة الراهنة للدافعية، والميل والاتجاه كلها خصائص نفسية ينبغي أن يتوفر حد أدنى منها ليكون التلميذ في مستوى الحدث التعليمي.

ويكون بهذه المناسبة إمام المعلم خيار لا فرار منه هو تحديد المستوى الانفعالي للمتعلم، وتحديد بالتالي مختلف المشكلات التي أدت إلى ذلك الوضع ومنه إلى تحليلها ومحاولة حلها بمعونة التلميذ أو حتى إشراك بعض التلاميذ أو تلاميذ القسم كلهم في ذلك

7. مبدأ اختيار الطرق لضمان أكبر قدر من المشاركة:

في الوقت الذي يذهب فيه البعض إلى التركيز على الكفاءة العلمية للمدرس، يظهر تيار البيداغوجيا، الذي يرى بأن مهنة التدريس ليست ممارسات، وليس المعلم يولد معلما، ولكن هناك تكوين وهناك اجتهاد، يجتهد المعلم في دراسة وضعيات التعلم ليختار من بين العدد الهام من المحتويات التي تعج بها المراجع، الطرق والأساليب والوسائل التدريسية وأساليب التقويم التي تسمح لأكثر قدر من المساهمة في عملية التعليم والتعلم.

فالمشاركة كما ذكرنا في عديد المواقف لا يؤخذ منها ما ظهر منها كالتحصيل العلمي، وإنما هي طريق للتفاعل بين التلاميذ فيما بينهم، وبينهم وبين معلمهم، وبينهم وبين مختلف النشاطات الدائر رحاها في القسم، وهذه المشاركة تتخذ منحى التأثير والتأثر.

ثانيا: نماذج من التعليم التطبيقي لديناميكية الجماعة:

التعلم التجريبي كنموذج وهو يتم وفقا للمراحل التالية:

1. تقدير الحالة الحاضرة وتحديد حاجات الجماعة.
2. وضع الخطى اللازمة لسد الحاجات.
3. تنفيذ الخطة.
4. تقييم العمل في ضوءها.
5. أعاد النظر في التقدير والتشخيص السابقين.
6. إعادة النظر في الخطة.

• تطبيق التعلم التجريبي:

1. تحديد المشكلة:

نحاول التعرف على المشكلة، التي تهم التلاميذ في الوقت الحاضر، المشكلة المناسبة هي التي تهم التلاميذ في الوقت الحاضر، وتثير مشاعرهم.

2. تحديد الأهداف:

يجب أن تكون الأهداف واقعية اتفاقية.

3. الحل الجماعي للمشكلة: يكون دور المدرس هنا تشجيع الطلاب على فرض الفروض والتنبؤ بالنتائج

وصف لدرس بالطريقة الجماعية التجريبية بواسطة المنهج المحوري:

نظرا لأهمية هذا الدرس نقلناه عن لويس (1989: 163)، يصف الدرس الخطوات المتبعة لتدريس موضوع (كيف تكون العلاقات الإنسانية الطيبة)، وكما هو ملاحظ أن الموضوع يشكل اهتمام الطلبة وحاجاتهم ويتم الدرس وفق ما تقتضيه أساسيات ديناميكية الجماعة، تعاون الطلاب من أجل انجاز هذا لموضوع ، الذي يتم وفق الخطوات التالية :

1. مناقشة حول سؤال كيف تكون العلاقات طيبة بين الناس؟
2. تحديد المشكلة.

3. تحليل المشكلة.
7. حددوا مجالات العلاقات الإنسانية (البيت، المدرسة، المجتمع).مثلا في المدرسة: جريدة المدرسة، اللعب في الفرق الرياضية، مذاكرة الدروس، الرحلات... الخ
4. إعداد قائمة بالنشاطات في ظل مجال. (هذه القائمة على السبورة).
5. تصنيف النشاطات (هوايات، عمل، ترفيه ..الخ).
6. اختار التلاميذ أربعة موضوعات يقومون بدراستها.
7. طلب من كل تلميذ يختار أهم موضوع بالنسبة إليه.
8. قام رئيس القسم بتقسيم القسم إلى مجموعات أربعة كل مجموعة تختص بدراسة موضوع.
9. وضع السكريتيران جدول عمل يحدد مكان التقاء المجموعات (داخل حجرة الصف، الساحة، المكتبة. الخ).
10. تقوم كل مجموعة انتخاب رئيس وسكرتير.ومن بعده تحديد الأهداف وقراءة المراجع.
11. يعرض الطلبة مشكلاتهم:
12. كتابة التقرير.

المحور السابع

صعوبات التعلم

الدروس
01 / مدخل إلى التربية الخاصة .
02 / مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم المتقاطعة معه.
03 / أنواع صعوبات التعلم.

الدرس الأول: مدخل إلى التربية الخاصة

كان لزاما علينا قبل التطرق إلى موضوع صعوبات التعلم أن نجري إطلاقة سريعة على التربية الخاصة، لأن فئة ذوي صعوبات التعلم لا تنتمي للفئات العادية من المتعلمين، والحقيقة أن معلم المدرسة العادية أو معلم الفئات العادية من واجبه أن يحوز على حد أدنى من المعلومات حول التربية الخاصة، على اعتبار أنه المعني الأول بعملية الاكتشاف، وفي مرحلة ربما متقدمة سيساهم في عملية التشخيص، فكثير من التلاميذ ادمجوا ضمن الفئات العادية، وهم في حقيقتهم ليسوا من الفئات الخاصة، وطالما أن المعلمين ليس لهم الدراية بتلك الفئات الخاصة يعتبرونهم تلاميذ ضعاف أو غير مهتمين.. الخ من التوصيفات التي يوصف بها التلميذ الذي لا يستطيع المتابعة مع معلمه ويسجل درجات ضعيفة... والعكس صحيح عندما يحوز المدرس على الحد الأدنى من المعارف الخاصة بالفئات الخاصة سوف يتمكن من إجراء تشخيص أولى وعلى ضوءه يمكن من إحالة التلاميذ الموصوفين بهذه الصفة أو تلك على الأخصائي الأمر الذي يساهم في إنقاذه وتقديم المساعدة اللازمة له ليتمكن من الرجوع إلى السكة.

1. مفهوم التربية الخاصة:

كما هو واضح من التسمية فإن التربية الخاصة لها من الخصوصيات ما يميزها على التربية العادية أو الموجهة للتلاميذ العاديين، فالتربية الخاصة هي نوع من التربية التي يتوجه من خلالها إلى فئات لهم من الخصائص ما ليس للفئات العاديين. يعتبر مجال التربية الخاصة مجال جديد وهو أحد المجالات التربوية الحديثة. نبع هذا المجال استجابة كما ذكرنا للاحتياجات فئة من المتعلمين أطلق عليهم في بداية الأمر فئة المعوقين وغير ذلك من التسميات التي تسمى إليهم، ولكن تقدم الدراسات كشفت بان هؤلاء الأطفال يتمتعون بقدرات ومهارات ومؤهلات تسمح لهم بان يكون في رواق أفضل من العاديين، وفيهم من يكون ممن يقدم خدمات لا يمكن للعاديين تقديمها ومن بينهم الموهوبون في المجالات المختلفة، فقط هم بحاجة إلى أساليب وطرق وبرامج تتناسب مع احتياجاتهم الخاصة، وهذا هو أساس التسمية الجديدة (ذوي الاحتياجات الخاصة).

وبهذا يمكن تعريف التربية الخاصة على أنها جملة أو مجموع البرامج والخطط والاستراتيجيات المصممة خصيصا لتستجيب لتلبية الاحتياجات الخاصة بالأطفال غير العاديين، وتشتمل على طرائق

تدريس، وأدوات، وتجهيزات، ومعدات خاصة، بالإضافة إلى بعض خدمات المساندة، من أجل مساعدته على التكيف وفقا لوضعهم الخاص مع أنفسهم ومع واقعهم ومع مجتمعهم.

وتتوقف هنا لنعطي توضيحات حول مسألة التكيف، الذي هو موضوع قديم وجديد في نفس الوقت، وهو حجر الزاوية والعمود الفقري فيه، ليس فقط بالنسبة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ولكنه أيضا بالنسبة لفئة العاديين. فالفرد المتكيف يتصف بما يلي:

- حياته النفسية وحدة منسجمة ومتآزرة خلافا للإنسان السيئ التكيف، فهذا الأخير تسيطر، وظيفة من وظائف النفسية على الوظائف الأخرى فتعطلها.
- تتوافق وظائفه النفسية مع المحيط ساعية نحو التأثير فيه او مجاراته.

من الميزتين السابقتين نلاحظ بأن عملية التكيف تسير وفق منحيين، الأول شخصي، ويتعلق الأمر بالتوافق مع الذات وتقبلها، وهذين الميزتين تفضيان إلى ميزتين وهما تلاشي التوترات، وبالتالي نقل الصراعات الداخلية، كما تسمح له بإشباع حاجاته الملحة. أما المنحى الثاني فيتعلق بالمجال او البعد الاجتماعي، ويتعلق بالتوافق مع الآخرين، وتقبلهم، وبالتالي سيكون في موضع أفضل تجاه أحاسيسهم نحوه.

وجدت الفئات الخاصة منذ قرون مضت، ولكن الاهتمام على نحو صحيح لم يكن سوى خلال القرن ما قبل الماضي، أما ما قبل ذلك فقد كانت المجتمعات تعاملهم معاملة سيئة، ففي المجتمع اليوناني مثلا كان المجتمع اليوناني ينظر لهذه الفئة نظرة السخرية، ويعتبرونهم عبء على المجتمع، لذلك فهم يعزلون، وربما تصل إلى القتل، أما في اريا فكان المعوقون يقيدون بالسلاسل، ويضربون بالآلات الحادة على رؤوسهم اعتقادا منهم أن الشياطين تسكنهم، والضرب على الدماغ يخرج تلك الشياطين.

وفي مرحلة تالية وهي مرحلة أكثر تقدما، برز اتجاه تميز بوعي الضمير، والرحمة بالمخلوقات البشرية، فأسست الملاجئ للاعتناء بالمعاقين والعجزة والضعفاء، غير أن تلك الملاجئ مقتصرة خدماتها فقط على الإيواء والإطعام . لتنتقل البشرية بعد هذه المرحلة إلى مرحلة عصر النهضة وذلك إبان القرن

الـ (19) وقد لعبت في هذه المرحلة مقولة الحق يؤخذ ولا يعطى مجراها، حيث أن عدد من المعاقين خصوصاً من كانوا عباقرة وموهوبين فرضوا وجودهم وكسروا القيود، حيث اظهروا مشاركات إيجابية بالمجتمع، وكان لهم تأثير بالمؤسسات التأهيلية والتعليمية للمعاقين فيما بعد، وكان لهم بصمات إيجابية في مجال الاعتناء بالمعاقين... أما المرحلة الراهنة فإن البشرية توجهت بقوة نحو هذه الفئة أو الفئات، وكثفت الدراسات حولها مما سمح بالتعرف أكثر فئات أخرى، وخصصت لها المعاهد والمدارس والأقسام الخاصة الخ.

2. التعريف بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة:

يعتبر الأطفال من فئة ذوي الاحتياجات الخاصة إذا كان منتما واحدة من الفئات التالية وهي ثلاثة عشرة فئة مستفاد من خدمات التربية الخاصة حددت بموجب القانون الأمريكي لتربية وتعليم الأفراد ذوي الإعاقات، الصادر عام 1997 والمعدل عام (2004) ومن هذه الفئات نجد المتفوقون والموهوبون. المعاقين عقليا، اضطرابات التواصل. الاضطرابات السلوكية والانفعالية. التوحد. ذوي صعوبات التعلم.

تقدم الخدمات المخصصة لهذه الفئات ضمن الأطر التالية: المعاهد، المراكز، الملحقات بالمدارس، العادية. غرف المصادر (أي تخصص أقسام بالمدرسة مزودة بالوسائل والمعدات والأجهزة ويكون لها معلم متخصص في التربية الخاصة)، برامج المعلم المتجول (حيث يتم تسجيل الأطفال الغير العاديين بمدارس قريبه لبيوتهم ويقضون مجمل يومهم الدراسي مع الأطفال العاديين ولكن يقوم مدرس متجول أو شخص متخصص بالتربية الخاصة بالمرور على هذه المدارس ليقدم لهم خدمة التربية خاصة) . برنامج المعلم المستشار (شأنه شأن المعلم المتجول يقوم بزيارات ميدانية للمدارس لكن غرضه تقديم مشوره ونصح كيف يتم التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارسهم).

3. أهداف التربية الخاصة:

تهدف التربية الخاصة إلى تربية وتعليم وتأهيل الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بفئاتها المختلفة، كما تهدف إلى تدريبهم علي اكتشاف المهارات المناسبة حسب إمكاناتهم وقدراتهم وفق خطط

مدرسة وبرامج خاصة بغرض الوصول بهم إلي أفضل مستوى وإعدادهم للحياة العامة والاندماج في المجتمع.

ويتم تحقيق هذه الأهداف عن طريق مايلي:

1. الكشف:

أهم عملية تساهم في تحقيق أهداف التربية الخاصة وهي عملية الكشف، ويكون الكشف المبكر أجدى عملية للوقاية من تنامي خصوصية حالة الفرد، فالكشف المبكر يسمح بتقديم خدمات العناية والاهتمام الذي يسمح في حالات متعددة بالتخلص النهائي من المشكلة، ثم أن الكشف سواء مبكر أو غير مبكر يسمح بإعداد البرامج المناسبة ومن ثم تحضير الاستراتيجيات والطرق والأساليب والوسائل التي تسمح بالنجاح في تحقيق الأهداف.

2. إعداد البرامج التعليمية أو العلاجية المناسبة:

وعندما نتكلم عن البرامج نتكلم بالضرورة على وضع الاستراتيجيات وما تبعها من أهداف، ومحتويات وطرق وأساليب، ومعينات .. الخ ، وحتى أساليب التقويم .

3. تفعيل آليات البحث العلمي:

الذي لا يكون هناك نجاعة إلا في حدود ما يتوفر من أبحاث علمية جادة.

4. مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي.

5. نشر الوعي في كامل أوساط المجتمع وفي مقدمتها الأسرة والمدرسة.

6. إعداد مدرسي التربية الخاصة:

لا يكون هناك خدمات ولا برامج من دون مدرسين على قدر مهم من التكوين .

الدرس الثاني: مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم المتداخلة معه.

لعل الكثير اليوم يتفق بأن التلميذ مثله مثل أي مواطن تكانفت عليه الكثير من المشكلات والانشغالات مما جعل الاهتمام بذلك ضرورة حياتية بالنسبة للمدرسة والتلميذ، وتكون المشكلات التربوية، والأكاديمية، والسلوكية في أعلى قمة الهرم، وبين هذا كله تبرز صعوبات التعلم كمعضلة شغلت الباحثين ورجال الميدان في مشارق الأرض ومغاربها، وهذا ما جعل الأكاديميون التربويون خاصة في الجزائر ومع مطلع القرن الحالي يتوجهون ببحوثهم الجادة صوبها، ويدرك الممارس للعمل التربوي والتعليمي شدة وطء هذه الظاهرة، وما فعلته بأعداد هائلة من التلاميذ على اختلاف طبقاتهم، فالمجتمع الجزائري كغيره من المجتمعات العربية ومجتمعات العالم المتخلف، وحتى العالم المتقدم يخسر كل عام وعلى مستوى كافة المراحل التعليمية من التحضيري إلى التعليم العالي مئات بل آلاف التلاميذ والطلاب ذوي المستويات العقلية العالية، بسبب من عدم الكشف عنهم، وعدم إحاطتهم بالعناية الكافية.

هؤلاء التلاميذ وبسبب من ذلك يجدون أنفسهم في حالات كثيرة خارج نطاق المساعدات الإيجابية التي تمنح لغيرهم من العاديين، وبالتالي تتضاءل لديهم قوى الشعور بذواتهم، وتنتابهم نوبات اليأس، وتتخر قواهم. فلا يتمكنون من استخدام استراتيجيات فعالة في عمليات التعلم، ويؤول بهم الوضع إلى مغادرة مقاعد الدراسة كنتيجة حتمية لفشلهم المتكرر. لهذه الأسباب وغيرها تطلب تعزيز استراتيجيات التكفل، ابتداء من تعزيز تكوين المدرسين في هذا المجال، مروراً بإعداد متخصصين في التربية وعلم النفس والإرشاد النفسي والتربوي. وهذا من أجل تعزيز إمكانية الكشف المبكر على هؤلاء. ويعد المعلم من أول المعنيين باكتشاف هذه الفئة، وببيده قفل الضوء الأحمر، ومتى كان عالماً بخبايا العلوم في هذا الشأن كان مستعداً على الدوام لإعطاء إشارة الإنذار في المكان والزمان المحددين، كما يكون على مقدرة بالمساهمة الفعالة في عملية التشخيص والعلاج.

1. المفهوم:

تعج مؤلفات التربية الخاصة عموماً والمؤلفات التي تركزت جهود أصحابها حول صعوبات التعلم تحديداً، بالكثير من التعاريف، ولو سمحنا لأنفسنا بسردها ما جاءت به كل جهة من تعريف لصعوبات التعلم لأفردنا كتاباً خاصاً بها، وللاشارة فإن الوقوف على تحليل مجموعة التعاريف التي اسندت لمفهوم

صعوبات التعلم يحتل أهمية كبرى على اعتبار أن الوقوف على رؤية واضحة للمفهوم تسمح لنا بإدراك كنهه وتمييزه على مجموعة من المفاهيم التي تتقاسم معه بعض السمات، كالتأخر الدراسي الفشل المدرسي ... الخ من المفاهيم مازالت تشكل موضع اشتغال وانشغال الباحثين.

بدأ الاهتمام بفئة صعوبات التعلم وبالتالي تحديد مفهومه مع العالم كيرك وذلك العام (1962)

وحتى نتمكن من صياغة تعريف يتميز بالخصائص التي تجعل القارئ يتعرف على المفهوم بدقة قررنا أن نسرد مجموعة منها، سردا تاريخيا.

البداية بعشرية الستينيات، ظهر خلال هذه العشرية عديد التعاريف ننقل منها مايلي:

- **تعريف جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم 1968:** ان الطفل ذوي صعوبات التعلم يمتلك قدرة عقلية مناسبة وعمليات حسية مناسبة واستقرار انفعالي، إلا أنه لديه العديد من الصعوبات الخاصة بالإدراك والتكامل والعمليات التعبيرية التي تؤثر بشدة على كفاءته في التعلم - ولا يتضمن هذا التعريف الاطفال الذين يعانون من خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي (عصام، 2007).
- **تعريف ليرنر:** يتضمن بعدين أساسيين وهما: البعد الطبي يتمثل في الجهاز العصبي او ائلف الدماغى البسيط و الثانى البعد التربوي : عدم نمو القدرات العقلية .(عصام،2007).
- **تعريف مجلة الأطفال غير العاديين 1968:** الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال الذين يظهروا قصورا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم او استخدام اللغة المكتوبة، أو المنطوقة والتي تظهر على شكل صعوبة في أحد المجالات التالية: التفكير، الكتابة، التهجئة، الرياضيات، ويعود ذلك إلى إعاقة في الإدراك أو خلل دماغي بسيط أو حبسة كلامية نمائية، أو عسر في القراءة ناتجة عن أذى في الدماغ وهذا لا يتضمن مشاكل التعلم الناتجة عن إعاقة سمعية أو معرفة أو حركة أو تخلف عقلي، أو اضطرابات انفعالية او حرمان بيئي .(عصام، 2007)
- **تعريف الهيئة الاستشارية (1968)** هم فئة من الأطفال يظهرون اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم، أو استخدام اللغة المنطوقة، أو المكتوبة، والتي تظهر في اضطرابات الاستماع، والتفكير، والكلام، والقراءة، والتهجئة، والحساب، ويتضمن هذا المفهوم حالات الإعاقة الإدراكية الإصابة الدماغية العجز في القراءة والأفيزيا النمائية، والخلل المخي الوظيفي البسيط،

ولا يتضمن هذا المفهوم الحالات الخاصة بالأطفال ذوي مشكلات التعلم، والتي ترجع مشكلاتهم في التعلم إلى الإعاقات الحسية البصرية أو السمعية أو الإعاقات البدنية، كما لا يتضمن هذا المفهوم حالات التخلف العقلي والاضطرابات الانفعالية، أو ذوي العيوب البيئية (السيد عبد الحميد، 2003، ص 37)،

• **تعريف جامعة نورث ويسترن (1969).** المذكور في (السيد عبد الحميد، 2003، ص 37) وهو تعريف معهد الدراسات المتقدمة الذي أنشئ من طرف 15 علما من الإعلام المتخصصين أشاروا إلى أن ذوي صعوبات التعلم يتميزون بما يلي:

أ. قصور أو عجز في واحدة أو أكثر من عمليات التعلم الأساسية والتي تتطلب فنيات خاصة للتعليم والعلاج.

ب. تناقض بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع في واحدة من أو أكثر من المجالات الخاصة باللغة المنطوقة، المقروءة المكتوبة الحساب، التوجيه المكاني

ت. لا ترجع صعوبات التعلم لدى هؤلاء الأطفال بصورة أساسية نتيجة للعلاقات الحسية، البدنية، العقلية، أو لنقص الفرصة للتعلم.

أما وخلال عشرية السبعينيات ظهرت أيضا مجموعة من التعريفات منها:

• **تعريف لجنة صعوبات التعلم ومجلس الأطفال ذوي احتياجات خاصة الذي ظهر خلال العام (1971) ونقله السيد عبد الحميد (2003).** أن صعوبات التعلم تشير إلى الطفل العادي من ناحية القدرة العقلية العامة والعمليات الحسية والثبات الانفعالي وتوجد لديه عيوب نوعية في الإدراك والتكاملية أو العمليات التعبيرية و التي تعوق تعلمه بكفاءة.

• **التعريف الذكي** ذكره السيد عبد الحميد (2003). أيضا والمنسوب إلى مكتب التربية الأمريكي وكان خلال العام (1976) يشر مفهوم صعوبات التعلم إلى تباعد دال إحصائيا بين تحصيل الطفل وقدراته العقلية العامة في واحد أو أكثر من مجالات:التعبير الشفهي، الكتابي، الفهم السماعي، الفهم القرائي المهارات الأساسية للقراءة إجراء العمليات الحسابية الأساسية الاستدلال الحسابي، التهجئة، ويتحقق التباعد عندما يكون مستوى تحصيل الطفل في واحدة.

• وفي العام 1977 الهيئة الاستشارية الوطنية أن صعوبات التعلم يشير الى اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم او استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة وان هذه

الاضطرابات تظهر لدى الطفل في عجز القدرة لديه على الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة والتهجئة أو إجراء العمليات الحسابية ويتضمن هذا التعريف حالات الإعاقة الإدراكية التلف المخي خلل مخي بسيط في وظائف المخ ، العجز في القراءة والافيزيا النمائية ولا يتضمن هذا المفهوم حالات الأطفال ذوي مشكلات التعلم التي ترجع إلى إعاقات السمعية والبصرية والبدنية و التخلف العقلي أو الأطفال ذوي العيوب البيئية او ثقافية أو اقتصادية. السيد عبد الحميد (2003).

• أما خلال الثمانينيات فوجد مجموعة أخرى من التعاريف، بدايتها بتعريف مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم الذي أصدر العام 1981 وقد أكده الرابطة على أن صعوبات التعلم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات والتي تتضح في المشكلات الحادة في الاكتساب، والاستخدام الخاص بمجالات الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة والاستدلال أو قدرات الحساب وأن هذه الاضطرابات ترجع إلى وجود خلل في الجهاز العصبي المركزي وهذه الاضطرابات تحدث مدى الحياة، وتعتبر المشكلات الخاصة بتنظيم سلوك الذات والإدراك والتفاعل الاجتماعي من الأعراض المصاحبة لصعوبات التعلم ولكنها ليست صعوبات التعلم .

• أما خلال العام 1986 أصدرت رابطة صعوبات التعلم الأمريكية تعريفا مفاده أم مفهوم صعوبات

خاصة في التعلم يشير إلى

حالة مزمنة ترجع إلى

عيوب تخص الجهاز

العصبي المركزي و التي

تؤثر في النمو، والتكامل،

أو نمو القدرات اللغوية أو

غير اللغوية وان الصعوبة

الخاصة في التعلم توجد

كحالة إعاقة متنوعة تختلف

أو تتباين في درجة حدتها

خلال الحياة وتظهر من

خلال ممارسة المهنة، والتطبيع الاجتماعي، والأنشطة الحياتية اليومية.

جدول يلخص

الإحكات والمكونات ونسب شيوعها في تعريفات صعوبات التعلم الإحدى عشر

م	التعريف	التباين ووجهته	سبب الصعوبة		الدرجات العنصرية التي تقع فيها				
			الجهاز العصبي المركزي	اضطراب العمليات	الصعوبة (مدى الحياة)	اللغة	مجالات كتابية	التفكير	
			لا	نعم					لا
1	كيرك (1962)	الفروق داخل الفرد	لا	نعم	نعم	نعم	نعم	لا	لا
2	باتمان (1965)	الخارجي (استعداد - تحصيل)	نعم	نعم	لا	لا	لا	لا	لا
3	NACHC (1968)	الفروق داخل الفرد	لا	نعم	لا	نعم	نعم	نعم	نعم
4	جامعة تورنت ويسترن (1969)	الفروق داخل الفرد خارجي (استعداد - تحصيل)	لا	نعم	لا	نعم	نعم	لا	لا
5	CHODCLD (1971)	الفروق داخل الفرد	نعم	نعم	لا	لا	لا	لا	لا
6	USOE (1976)	استعداد تحصيل	لا	نعم	لا	نعم	نعم	نعم	لا
7	NACHC (1977)	الفروق داخل الفرد	لا	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
8	NJCLD (1981)	الفروق داخل الفرد	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
9	LDA (1981)	الفروق داخل الفرد	نعم	لا	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
10	ICLD (1987)	الفروق داخل الفرد	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
11	NJCLD (1988)	الفروق داخل الفرد	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
	نسبة شيوع المكونات	داخل 82% - خارجي 17%	50%	82%	50%	82%	82%	50%	82%

مأخوذ عن السيد عبد الحميد (2003، ص 52)

• خلال العام 1987، أعلن مجلس الوكالة الدولية لصعوبات التعلم عريفا مفاده بأن صعوبات التعلم هو مفهوم عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تتضح من خلال الصعوبات الواضحة في الاكتساب والاستماع والكلام والقراءة والكتابة والاستدلال وقدرات الحساب والمهارات الاجتماعية وان هذه الاضطرابات ترجع إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، لذا فان صعوبات التعلم قد تحدث مصاحبة مع ظروف الإعاقة الأخرى من مثل الإعاقات الحسية التخلف العقلي، والاضطرابات الانفعالي والحرمان الاجتماعي، وكذلك التأثيرات البيئية الاجتماعية من مثل الفروق الثقافية والتعليم غير المناسب أو غير الكفاء أو العوامل النفس جينية، ولا سيما العيوب الخاصة بالإدراك تحدث في جميع المراحل العمرية، إلغاء عبارات الاضطرابات النفسية، وضع حدود فاصلة بين صعوبات التعلم ومشكلات التعلم

قام عبد الحميد بدراسة (11) تعريفا قدمت لصعوبات التعلم خلال ثلاثة عشريات وهي عشرية الستينيات، عشرية السبعينيات وعشرية الثمانينيات، وكل تلك التعريفات كانت قد أعطيت من طرف هيئات متخصصة في التربية الخاصة وصعوبات التعلم، ولخصها في الجدول التالي، وخالصة إحدى عشرة تعريفا لصعوبات التعلم لخصها السيد عبد الحميد (2003) جاءت بالجدول الموالي

2. صعوبات التعلم وبعض المفاهيم المتداخلة معه:

من أهم المفاهيم التي تتداخل في كثير أو قليل مع مفهوم صعوبات التعلم، فصعوبات التعلم كمفهوم يتقاطع مع سبع مفاهيم على الأقل وهي: التأخر الدراسي، مشكلات التعلم، بطء التعلم، التخلف العقلي، التفريط التحصيلي، الإعاقة التعليمية، اضطرابات التعلم، وفيما يلي تفصيل للفرق بين كل واحد من تلك المفاهيم والمفهوم موضع هذا البحث.

2. بعض المفاهيم المتداخلة مع صعوبات التعلم:

1.2. التأخر الدراسي وصعوبات التعلم:

يشترك كما يقول خالد (2011) كل من صعوبات التعلم والتأخر الدراسي في سمتين يتميز بهما صاحبهما وهما المشكلات الدراسية وانخفاض التحصيل، وهما مظهران خارجيان لكليهما.

أما ما يميز صاحب صعوبات التعلم عن صاحب التأخر الدراسي كون الأول يقع مستواه العقلي في المجال الأكثر من المتوسط، وإن انخفاضه الدراسي لا يرتبط بإعاقة عقلية أو جسمية أو بصرية أو سمعية، أم صاحب التأخر الدراسي فقد يمكن إرجاع تأخره إلى انخفاض مستوى ذكائه أو معاناته من إعاقة معينة.

2.2. ببطء التعلم وصعوبات التعلم:

يعرف ببطء التعلم كما يشير خالد (2011) بأنه انخفاض واضح في التحصيل الدراسي ويشمل كل المهارات الأكاديمية الأساسية ويمكن التعرف عليه عن طريق قياس القدرة العقلية ونسبة ذكاءهم أقل من 90%، والتلميذ بطيء التعلم يعاني من اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي تظهر صعوبة في الاستماع أو التفكير أو الكلام، فالطفل الذي يحقق أقل من 50% من مستوى النجاح طوال العام الدراسي ويخفق في اجتياز العام الدراسي ويرسب في مادة أو أكثر هو طفل بطيء التعلم، وهذا يحدث مع بذل أقصى جهد ومحاولة للنجاح وبأسلوب جدي واضح .

3.2. اضطرابات التعلم وصعوبات التعلم:

الكثير من الكتابات لا تميز بين صعوبات التعلم ومشكلات التعلم، وهذه المسألة أثرت لدى بعض الباحثين من بينهم (سليمان عبد الواحد، 2010، ص 36)، فيقول هذا الأخير بأن مشكلات التعلم هي أشمل وأعم من صعوبات التعلم.

3. الخصائص العامة للأطفال ذوي صعوبات التعلم:

مع أن ذوي صعوبات بينهم فروق فردية كثيرة وكثيرة جدا، فمثلا التلاميذ من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات أنهم يشتركون في كونهم يعانون من صعوبات هذه المادة إلا أن خصائصهم أو مشكلاتهم غير متماثلة من الممكن أن نجد مجموعة متماثلة إلا أن الغالب لا يكون هناك خصائص مشتركة كثيرة، كذلك الشأن بالنسبة لذوي صعوبات القراءة والكتابة، وهذه الخصائص تكشفها عملية التشخيص، لكن هناك سمات يشترك فيها الأفراد من ذوي صعوبات التعلم، أو لنقل أنها مؤشرات دالة مبدئيا على وجود

المشكلة وبعد الخضوع لعملية الكشف ستنتضح الخصائص أو المشكلات بشكل محدد. لقد كشفت الكثير من الدراسات أن ذوي صعوبات التعلم تتوفر لديهم المؤشرات التالي:

- أ. الحركة الزائدة بسبب قلة الانتباه.
- ب. إعاقة في الإدراك الحركي.
- ت. عدم الاتزان العاطفي.
- ث. صعوبات في الاتزان العام.
- ج. القهريّة.
- ح. اضطرابات الانتباه.
- خ. اضطرابات الذاكرة، والتفكير.
- د. مشكلات أكاديمية مثل القراءة الكتابة والحساب.
- ذ. اضطرابات السمع.

3. كشف واكتشاف أو تشخيص ذوي صعوبات التعلم:

وعند الكلام عن مسألة الكشف المبكر على التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم -والتي يجب أن تتخذ الأولوية في ذات المجال -نبادر من جديد إلى القول بأن المدرس هو أول المعنيين، ويكون مستعدا لذلك تمام الاستعداد، حال تمتعه بقدر عال من التكوين، أما إذا كان على العكس من ذلك ، فاقد للمعرفة بالعلم المتعلق بهذه الفئة، فلا حديث عن مسألة التشخيص، ولا حاجة لنا بالمتخصصين مهما كانت قدراتهم العلمية والتطبيقية، بل يكون ولوج هذا الباب ضرب من ذر الرماد في العيون. وسبب تبوء المدرس هذه المكانة بخصوص التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، أو بخصوص غيرهم من التلاميذ من الفئات الخاصة، أو حتى التلاميذ العاديين معروف، هو كثرة احتكاكه بهم، مما يعله على مقدرة بتحديد المستوى الذي يمكن أن يبلغه كل واحد منهم، إضافة إلى كونه الخبير الأول بخبايا المقررات الدراسية وما يلزمها.

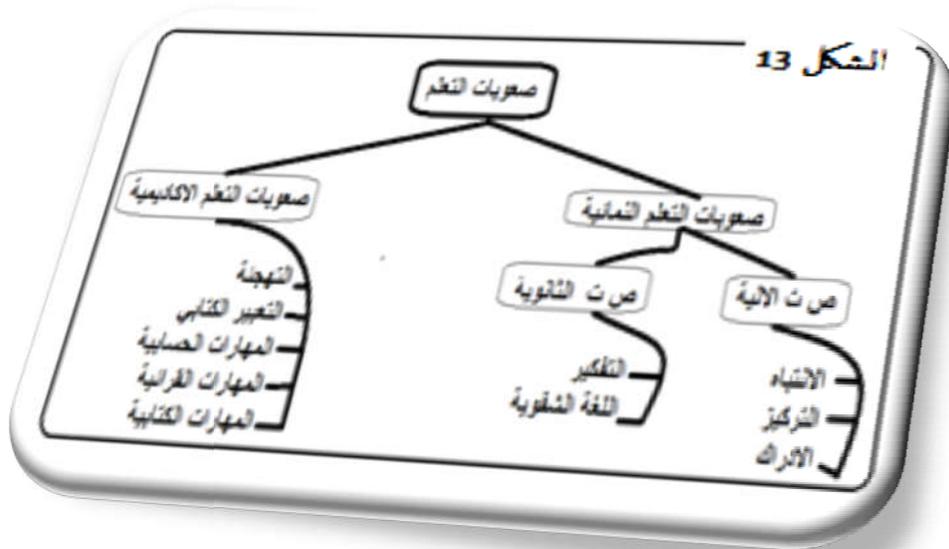
غير أن هذه المعرفة الضرورية لمواجهة مشكلات التلاميذ، وخاصة منها مشكلة صعوبات التعلم، شأنها شأن كل معرفة علمية تطبيقية في مجال الممارسة التعليمية لم تعد كما كانت أيام سيادة

الطرق التقليدية في التعليم قاصرة على خبرة المدرس التي يكتسبها من ممارساته اليومية وإن كان لذلك أهمية كبيرة، بل أصبحت علما يزود به هؤلاء قبل وأثناء توظيفهم، وبالتالي لابد من السؤال عن توجد تلك المعارف لديهم، تتخذ عملية الكشف والاكتشاف إلى حدود ومعايير، يطلق عليها محكات الترشيح، تعتمد عملية الكشف عن ذوي صعوبات التعلم ثلاثة محكات أساسية وهي : محك التباين، محك الاستبعاد، محك التربية الخاصة.

4. أساليب تشخيص صعوبات التعلم:

لسنا هنا وفي مجال الكلام عن أساليب التشخيص متوجهون نحو سرد الأساليب والتقنيات الخاصة بكل نوع من الصعوبات، بل نكتفي بذكر بعض من تلك الأساليب والطرق، وهذا بطبيعة لأن الأمر يتطلب كثيرا من الوقت. ومن الأساليب والتقنيات المتعارف، مع وجوب تذكر بأن عملية التشخيص في التربية الخاصة عموما وصعوبات التعلم خصوصا لا يقوم بها فرد بعينه، ولكنها مهمة فريق يتكون الفريق من (معلم التربية الخاصة، المختص النفسي، المختص الاجتماعي، الطبيب) ونذكر الأساليب المستخدمة كما يلي:

1. الاختبارات الشخصية (النفسية كاختبارات الذكاء، الاختبارات التحصيلية ..الخ) المقننة وغير المقننة 2. الملاحظة 3. المقابلة. 4. الأجهزة المستخدمة في مجال الطب.



الدرس الثالث: أنواع صعوبات التعلم

يوجد نوعان من صعوبات التعلم، الأول صعوبات التعلم النمائية وينقسم بدوره إلى نوعين فرعيين، صعوبات أولية (الانتباه، التركيز، الإدراك)، وصعوبات ثانوية (التفكير واللغة الشفوية)، أما الثاني فيطلق عليه اسم صعوبات التعلم الأكاديمية (التهجئة، التعبير الكتابي، المهارات الحسابية، المهارات القرائية، المهارات الكتابية). لاحظ الشكل في آخر الدرس.

أولاً: الصعوبات النمائية:

تعرف صعوبات التعلم النمائية بهذا الاسم لأنها تتأسس على أساس من معوقات تمس المهارات الأساسية للتعلم، والتي تتعلق كما يقول خالد (2011) بأنها مجموع الاضطرابات في الوظائف والمهارات الأولية والتي يحتاجها الفرد بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية كمهارات الإدراك، الذاكرة، التناسق الحركي، وتناسق العين واليد.

وينقسم هذا النوع من الصعوبات إلى نوعين من الصعوبات، صعوبات أولية، وصعوبات ثانوية، الصعوبات الأولية تتعلق بالعمليات الأولية، الإدراك، الانتباه، الذاكرة، أما الصعوبات الثانوية فتتعلق بالتفكير، اضطرابات اللغة الشفهية.

1. الصعوبات الأولية:

1.1. الانتباه:

ما هو الانتباه؟

للإجابة على هذا السؤال ننقل ثلاثة تعريفات للانتباه عن عصام (2007)، الأول يتركز حول تعريف الانتباه على أنه القدرة على اختيار مثير محدد يتم تركيز الانتباه عليه. أما الثاني فهو تعريف روسكو، والذي يرى من خلاله بأن الانتباه هو القدرة على تركيز الوعي على المثيرات الخارجية أو الداخلية، وأخيراً يرى بأن الانتباه عملية انتقائية لجلب المثيرات ذات العلاقة وجعلها مركزاً للوعي.

ما هو العجز في الانتباه؟

هناك العديد من تصنيفات العجز في الانتباه منها ما يلي:

التصنيف الأول: التصنيف الطب النفسي، وضعت جمعية الطب النفسي الأمريكية العام (1980) نمطين

من العجز في الانتباه وهما:

النمط الاول: العجز في الانتباه المصحوب بحركة زائدة.

ويضم هذا النوع من العجز مايلي:

- أ. عدم الانتباه في ثلاثة على الأقل من النواحي المدرسية الأخرى التي تبقى على عملية الانتباه.
 - الفشل في إنهاء المهمات التي يبدؤها.
 - غالبا ما يبدو عدم الاستماع.
 - يتشتت بسهولة.
 - ب. الاندفاعية: وذلك على الأقل في ثلاثة جوانب.
 - غالبا ما يتصرف قبل أن يفكر.
 - ينتقل من نشاط إلى آخر بشكل مفرط.
 - يعاني من صعوبة تنظيم عمله.
 - يحتاج إلى المزيد من الإشراف.
 - يعاني من صعوبة الانتظار.
- أ. النشاط الزائد:

ليس كل نشاط خارج الدرس يقوم به التلميذ يعد مشكلة، فهناك بعض التلاميذ يقومون بحركات

أثناء الدرس بغرض تجديد انتباههم، لذلك يمكن أن نحدد بعض مواصفات النشاط الذي يمتاز به ذوي

صعوبات التعلم وهي:

- تسلق الأشياء ويحوم حولها.
- يعاني من صعوبة في التزام الهدوء.
- يعاني من صعوبة البقاء في وضعية الجلوس.
- يتحرك بشكل زائد خلال ساعات النوم

النمط الثاني: العجز في الانتباه غير مصحوب بنشاط زائد.

التصنيف الثاني: التصنيف النفسي-التربوي،

أولاً: الحركة الزائدة.

ثانياً: الكسل والخمول.

متطلبات الانتباه الضروري للتعلم:

أولاً: اختيار المثير.

ثانياً: مدة استمرار الانتباه المطلوبة.

يعتمد استمرار الانتباه المطلوب على ما يلي:

- صعوبة المهمة.
- حالة المتعلم.
- قدرات المعلم.

ثالثاً: نقل الانتباه من مهمة إلى أخرى.

تطبيقات تربوية لتحسين انتباه المتعلم:

- توجيه الطفل نحو المثيرات ذات العلاقة بالمهمة التعليمية.
- إخبار الطفل بالمثيرات المهمة والتي ينبغي أن ينتبه إليها.
- التقليل من عدد المثيرات المقدمة للطفل والتقليل من التعقيدات.
- زيادة حدة المثيرات ذات العلاقة بالشكل واللون لجلب الانتباه.
- استخدام المثيرات والخبرات الجديدة وغير المألوفة.
- توظيف أسلوب اللمس والحركة أي تعدد استخدام الحواس.
- عرض المواد على شكل مجموعات متجانسة من خلال توفير عامل مشترك بين هذه المواد

- استخدام المعاني والخبرات السابقة مع الخبرات المراد تعليمها.

1.3. الذاكرة:

ماهي الذاكرة؟

ماهي العمليات التي تتم في الذاكرة؟

- تصنيف المعلومات
- تخزين المعلومات
- استرجاع او التعرف على الخبرات

ماهي أنواع الذاكرة؟

- الطويلة والمتوسطة والقصيرة المدى.
- الذاكرة السمعية.
- الذاكرة البصرية.
- الذاكرة الحركية.

ماهي التطبيقات التربوية لتطوير الذاكرة؟

- تسهيل المحتوى والمألوف للمتعلم.
- وضع أهداف سلوكية تناسب مستوى الطالب.
- أن يعرف الطالب ما هو مطلوب منه.
- تنظيم المعلومات في شكل منطقي.
- عدم احتواء البيئة الصفية على المشتتات.
- تكرار التعليمات.
- مراجعات دورية.
- استخدام أسلوب التدريب.

3.1. الإدراك:

ماهو الإدراك ؟ هو عملية نفسية تسهم في الوصول إلى المعنى من خلال الحواس، وتعتبر حواس

الإنسان أدوات الإدراك (الإدراك البصري، السمعي، الحركي) عصام (2007).

نظريات الإدراك:

أنواع المشكلات الإدراكية؟

- التمييز: وفيها تمييز الأشياء.
- الإغلاق: ويقصد بها قدرة الطفل على إتمام الشيء حين يفقد جزء أو أكثر من أجزائه .
- التسلسل: تذكر تركيب الأحداث وللأشياء. فبعض الأطفال لا يستطيعون تنظيم وترتيب ما يسمعون أو يرون أو يفعلون.
- السرعة: إصدار الاستجابة المناسبة في الوقت المناسب.
- الثبات والاحتفاظ:
- النمذجة الإدراكية: استخدام حاسة ما في التعلم دون أخرى.
- الصعوبات البصرية:
- تطبيقات تربوية لتحسين الإدراك:
- القيام بتمارين إيقاعية.
- القفز على منصة النهلوان.
- المشي على ألواح التدريب.
- تحليل المهمات أو العمليات. فيه أربعة مراحل وهي:
- المرحلة 01: تحديد المهارات الفرعية الضرورية.
- المرحلة 02: تحديد ما يستطيع الطفل عمله.
- المرحلة 03: تحديد الإجراءات الإدراكية - الحركية الضرورية.
- المرحلة 04: كتابة الأهداف التعليمية واختيار الإجراءات العلاجية.

2. الصعوبات الثانوية:

1.2. صعوبات اللغة الشفوية:

- اللغة نظام من الرموز تمثل لمعاني المختلفة والتي تسير وفق قادة معينة، ويتطلب إنتاجها وجود ثلاثة عوامل وهي:
- الاستعداد الفطري.
 - البيئة المناسبة، ومن ضمن العوامل البيئية النماذج الكلامية من أجل تقليدها.

وبحسب المهتمين الذين ينقسمون على أنفسهم ثلاثة اتجاهات فطري وآخر سلوكي والثالث وسيطي فان اللغة تتطور حسب مراحل وهي: الأصوات الانعكاسية، ثم المناغاة الآلية فالمضادة، ثم التثقيف.

وتكون مراحل سير النمو اللغوي، وفق ثلاثة خطوات وهي: الكلمة، ثم الكلمتين، ثم الأكثر من كلمتين، محتوى اللغة فيرى بلوم بأن للغة ثلاثة مكونات وهي:

- المحتوى: وهو تفسير الرموز أو الموضوعات التي يتم مناقشتها وذلك حتى تكون الألفاظ ذات دلالات ومعاني عندما نستخدمها الفرد في تفاعله مع البيئة.

- الشكل: وهو وحدات الصوت التي يتم ربطها بالمعنى في مواقف معينة
- الاستخدام: ويتحدد بالسلوك المتكلم الاجتماعي والمعرفي في مواقف مختلفة

ماهي صعوبات اللغة الشفهية؟

- صعوبات اللغة الاستقبالية.
- صعوبات اللغة التكاملية.
- صعوبات اللغة التعبيرية (ونجد فيها صعوبة اختيار واسترجاع الكلمات، صعوبات بناء الجمل وتركيبها)
- صعوبات اللغة الاستقبالية والتكاملية والتعبيرية المختلف.

1.4 صعوبات التفكير

ثانيا: الصعوبات الأكاديمية.

سميت بهذا الاسم لأنها تتعلق بأطفال المدارس، من مثل الصعوبات الخاصة بالقراءة، الصعوبات الخاصة بالكتابة، الصعوبات الخاصة بالتهجئة، والتعبير الكتابي، الصعوبات الخاصة بالحساب.

1. صعوبات تعلم الرياضيات:

أ. ما مفهوم صعوبات تعلم الرياضيات؟

ويطلق عليها عسر العمليات الحسابية وهي عجز الطفل على التفاعل مع الأرقام والعمليات والقوانين الرياضية بشكل صحيح أو في الترتيب المنطقي لخطوات الحل من الخطأ في إتقان لعمليات الرياضية أو الحسابية.

وتجدر الإشارة إلى أن الطفل من هذا النوع يواجه صعوبة في تعلم المهارات الأولية والأساسية البسيطة كالجمع والطرح ... إلا أن البعض لا يواجهون هذه الصعوبات إلا عندما يصلون الى مستويات عليا في الحساب كحساب الكسور والجبر والهندسة.

ب. أنواع الأخطاء في تعلم الرياضيات؟

- الخط وعدم التمييز بين الأرقام المتشابهة وذات الاتجاه المتعاكس (٢،٦ - ٨، ٧)

- الخطأ في اتجاه كتابة الحروف فقد يكتب (٤، ٩)، عكس ما هو مكتوب

- الخطأ في إتقان المهارات والمفاهيم الحسابية.

ت. خصائص الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات؟

- العجز عن التمييز البصري المكاني.

- ضعف التكامل الحسي.

- العجز عن الانتباه.

- عدم الحصول على كفايتهم من النوم والطعام.

- يعانون من مشكلات التسرب.

- عدم التكيف مع طرق التدريس

- يتصفون بخصائص انفعالية مميزة لعدم الثقة بالنفس

ث. تشخيص مشكلات تعلم الرياضيات

بإمكان المعلم أن يجري عدة اختبارات تشخيصية معتمدا على بطاريات الاختبارات المقننة في

الرياضيات أو من خلال الاختبارات غير الرسمية التي يقوم ببنائها هو شخصيا اعتماد على محتوى

المنهاج المعتمد.

ويمكن للمعلم أن يتعرف على إخفاق طفل في الحساب عن طريق معرفة الأخطاء التي يقع فيها أثناء أدائه للمهمات الحسابية وينبغي أن لا نغفل أثر الصعوبات النمائية لدى الكفل على تعلمه للحساب أثناء عملية التشخيص حيث أن الذاكرة والانتباه والتفكير كلها عوامل مؤثرة في صعوبات تعلم الرياضيات.

استراتيجيات ونشاطات تدريس الرياضيات:

أ. أسلوب تحليل المهمات:

- تحديد نقاط الضعف.
- اختيار الأهداف التعليمية المناسبة لمستوى مهارات الطفل:
- تجزئة الأهداف إلى مهارات فرعية على شكل تسلسل هرمي يبدأ من الأبسط إلى الأصعب.
- استخدام التعزيز عند تنفيذ البرنامج.
- مراعاة الصعوبات الخاصة بالجوانب النمائية عند تنظيم التعلم.

ب. الأسلوب الذاتي التأملي:

يركز هذا الأسلوب على تطوير الجانب التأملي والضبط الذاتي لدى الطفل عند حل المسألة الرياضية وعلى تزويد الطفل بالتغذية الراجعة بشكل مستمر.

ت. وهناك اتجاه حديث نسبيا يركز على تعليم الطلبة كيف يعالجون المعلومات وكيف يفكرون تفكيراً مستقلاً وفعالاً بمعنى التركيز على الطرق المعرفية في تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مادة الرياضيات.

صعوبات التعلم القرائية والكتابية.

أولاً: مفهوم الصعوبة في القراءة والكتابة: وتتمثل في عدم القدرة على التعبير على المعاني والأفكار ومن خلال مجموعة الرموز وتعتمد مهارة الكتابة على مجموعة من المهارات الجسدية والنفسية الأولية، كالانتباه، والتمييز السمعي والبصري والقدرة على إدراك التتابع والتأزر بين حركة العين واليد وقوة الذاكرة السمعية البصرية.

أ. المهارات الفرعية التي تتكون منها مهارتي القراءة والكتابة:

- لفظ الكلمات المحددة في النص لفظاً صحيحاً.
- التمييز البصري للكلمات محددة في النص.

- قراءة مجالا مراعيًا مواطن الوصل، القطع، الوقف.
- القراءة بسرعة مناسبة.
- يلون الأداء الصوتي وفقا للمعاني المتضمنة.
- يفسر معاني الكلمات مستعينا بالسياق.
- يحدد الأفكار الرئيسية للنص.
- يضع عنوانا بديلا للنص.
- يطرح أسئلة حول محتوى النص.
- يستخدم علامات الترقيم.

مظاهر الصعوبات القرائية:

- عيوب صوتية: حيث يعجز الطفل عن قراءة الكلمات وبالتالي يعاني من عدم القدرة على الهجاء.
- عيوب في القدرة على إدراك الكلمات ككل: ينطقون في كل مرة كأنهم يواجهونها لأول مرة.
- بعض الأخطاء التي يتميز بها الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة:
- الحذف لكلمات كاملة أو لأجزاء منها، إدخال كلمات غير موجودة في النص، إبدال لكلمات أو جمل، التكرار، حذف أو إضافة أصوات إلى الكلمة، الأخطاء العكسية، القراءة السريعة وغير الصحيحة.
- مظاهر إضافية أخرى: التصريف الخاطئ على الكلمة، القراءة في الاتجاه الخاطئ، القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم، صعوبة التمييز بين الرموز، صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة وازدياد حيرته وارتباكته عند الانتقال من سطر لآخر.

المراجع:

1. إ.أ.زيمنيايا(2009). علم النفس التربوي، ط1، ترجمة بدر الدين عامود، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، سوريا.
2. أبو الناصر فتحي محمد (2008). مدخل إلى الإدارة التربوية النظريات والمهارات. دار المسير للنشر والتوزيع. عمان. المملكة الأردنية الهاشمية.
3. أحمد محمد القطامي(1978). تطور الإدارة التعليمية في الجماهيرية الليبية الشعبية الاشتراكية. الدار العربية للكتاب. ط1. لبنان.
4. أيزنك ه ج (1996). علم النفس الحديث ونتائجه الاجتماعية. ترجمة عبد المجيد نشواتي. منشورات وزارة الثقافة. الجمهورية العربية السورية.
5. بن حمزة محمد (2008). الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلات تربوية دراسة لبعض مشكلات النظام التربوي الجزائري في مستوى الإدارة المدرسية. دار العلوم للنشر والتوزيع. عنابة. الجزائر.
6. بوب سولو(2008). تفعيل الرغبة في التعلم، ط1، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان.
7. بوصلب عبد الحكيم(2014). إدارة الصف وتقنيات التنشيط داخل المجموعات، اليوم التكويني لتطوير الأداء البيداغوجي للأستاذ الجامعي، خلية ضمان الجودة، جامعة سطيف2.
8. بوكريسة عائشة(2011). الاعلام التربوي في الجزائر دراسة في دور الإعلام ووسائله في التربية وترقية الأداء التربوي، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة القديمة، الجزائر.
9. بونخلة فريد(2007). تأثير القيادة على اتخاذ القرارات في التنظيم الصناعي الجزائري. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم الاجتماع والديمقراطية. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. جامعة منتوري. قسنطينة.
10. جودت شاكر محمود(2013). الاتصال في علم النفس، ط1، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
11. جودت عزت عطوي(2014). الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية، ط8، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
12. حسن ضاهر(2004). إدارة النشاط المدرسي وإشكالياته، ط1، دار المؤلف، بيروت، لبنان.
13. خالد النجار (2011). مفهوم الفئات الخاصة، ط1، دار الغد الجديد، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

14. دانيال هالاهان وآخرون (2007). صعوبات التعلم مفهومها طبيعتها التعليم العلاجي، ط1، ترجمة عبد الله محمد، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
15. ربيع محمد، وطارق عبد الرؤوف عامر (2008). التدريس المصغر، ط1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
16. رجاء مكي طيارة (2000). دراسات نظرية وعملية لتقنيات وميادين في علم النفس الاجتماعي. ط1. بيسان للنشر والتوزيع والاعلام. بيروت. لبنان.
17. رشدي لبيب وجابر عبد الحميد جابر (1983). الأسس العامة للتدريس، ط1، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
18. زكريا محمد وآخرون (2007). تربية وعلم النفس، الارسل الأول والثاني، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، مديرية التكوين، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
19. زياد علي الجرجاوي وعبد الفتاح عبد الغني الهمص (2014). الاسباب والعوامل الرئيسية المؤدية إلى صعوبات التعلم عند الاطفال في المدارس الابتدائية، اليوم الدراسي المنظم يوم 06 ماي 2014، قسم علم النفس والتعليم الاساسي، الجامعة الاسلامية غزة، فلسطين.
20. سعد الحاج (2016). تأثير العلاج بالأفلام الوثائقية (D T) على الخفض من قلق الرياضيات عند تلاميذ ذوي صعوبات الرياضيات، جائزة البحث التربوي على مستوى الوطن العربي، الدورة 18،
21. سعيد حسني العزة (2002) المدخل الى التربية الخاصة للطفل ذوي الاحتياجات الخاصة المفهوم التشخيص أساليب التدريس، ط2، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.
22. سعيد محمد السعيد وفاطمة محمد عبد الوهاب وعبد القادر محمد عبد القادر (2006). برامج التربية الخاصة ومناهجها بين الفكر والتطبيق والتطوير، عالم الكتب، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
23. سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم (2010). المرجع في صعوبات التعلم النمائية والاكاديمية والاجتماعية والانفعالية، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
24. سميرة ركزة وفائزة بنت صالح بن عبد اللطيف الحمادي (2018). صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات، ط2، جسور للنشر والتوزيع، المحمدية معسكر، الجزائر.

25. سوزان بيري جرجس (2009). تدريس الرياضيات للطلبة ذوي مشكلات التعلم، ط1، ترجمة رمضان مسعد بدوي، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الاردن.
26. السيد عبد الحميد سليمان السيد (2003). صعوبات التعلم والادراك البصري تشخيص وعلاج، دار الفكر العربي، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
27. صالح أبو أصبع (1999). الاتصال الجماهيري، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
28. طاهر سلوم وجمال سليمان(2013). الأنشطة المدرسية، منشورات جامعة دمشق كلية التربية، سوريا.
29. عادل عبد الله محمد(2009). مقياس عسر القراءة للأطفال والمراهقين، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
30. عامر رضا(2013). أساليب التنشيط ودورها في ادارة الصف، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية جامعة الوادي، العدد02، ص ص 11-15.
31. عبد الباري إبراهيم درة وناصر محمد سعود جرادات(2014). الإدارة الاستراتيجية في القرن الحادي والعشرين النظرية والتطبيق. ط1. دار وائل للنشر والتوجيه. عمان. المملكة الأردنية الهاشمية.
32. عبد الكريم غريب(2016). علم النفس التربوي، منشورات عالم التربية مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المملكة المغربية.
33. عبد الله بشير الرشيد(2010). الأنماط القيادية المدرسية في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت وعلاقتها بالولاء التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة والقيادة التربوية. كلية التربية. جامعة الشرق الأوسط.
34. عبد الله شريط(1984). نصوص مختارة من فلسفة ابن خلدون، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.
35. عبد الله عبد الدائم(1977). التخطيط التربوي، ط3، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.
36. عبد المطلب أمين القريطي (2013). إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة واسرهم، عالم الكتب، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

37. العربي أسليمانى(2016). **المعين في التربية مرجع لامتحانات المهنية ومباريات التفتيش والمراكز الجهوية، ط9،** المطبعة والوراقة الوطنية، مراكش، المملكة المغربية.
38. عزيز بن معوض القتامي (2013). **تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الإدارة العامة للتربية و التعليم بمحافظة الطائف.** رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة التربوية والتخطيط. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.
39. عصام جدوع(2007). **صعوبات التعلم،** دار اليازودي العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
40. فاطمة عبد الرحيم النوايسة(2013). **ذوو الاحتياجات الخاصة التعريف بهم وارشادهم، ط1،** دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، المملكة الاردنية الهاشمية.
41. فتحي محمد أبو ناصر(2008) **مدخل إلى الإدارة التربوية النظرية والمهارات، ط2،** دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
42. فجر جودة النعيمي(2016). **علم النفس الاجتماعي دراسة لخفايا الانسان وقوى المجتمع. ط1.** الرافدين. بيروت. لبنان. أوما بغداد العراق.
43. فرحاتي العربي(2010). **أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها دراسة ميدانية لدروس اللغة في المدرسة الأساسية.** ديوان المطبوعات الجامعية. بن عكنون. الجزائر.
44. فريق العمل في الإدارة العامة للإدارات التربوية(2009). **اعداد مديري المدارس ونوابهم.** وزارة التربية والتعليم العالي. شبة الاوس التعليمية.
45. قرواني خالد نظمي (2016). **مدى ممارسة. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. المجلد 14. العدد04. ص ص 111-154.**
46. قنيش سعيد(2011) **الاتصال التربوي وعلاقته بمستويات التحصيل،** رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران.
47. كريم ناصر علي وأحمد محمد مخلف الدليمي(2006)، **الإدارة الصفية، ط1،** دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله، فلسطين.
48. لكحل وهيبية(2011). **الاتصال البيداغوجي أستاذ طالب،** رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة باجي مختار عنابة.

49. لورنس بسطا زكري(2008). كثافة الفصول في التعليم الأساسي المشكلة وأساليب واجهتها. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع. المنصورة. جمهورية مصر العربية.
50. ليلى الجمل(2007). العلاقة التربوية، المعهد الاعلى للتربية والتكوين المستمر.
51. مارك اندرسون (2016). مدخل الى فن القيادة. ط1. ترجمة عايدة الباجوري. المركز القومي للترجمة. القاهرة. جمهورية مصر العربية.
52. محسن بن عبد الله آل عامر(2013). دمج برنامج تريبز في تدريس ذوي صعوبات التعلم، ط1، مركز دبيونو لتعليم التفكير، عمان، الاردن.
53. محمد الصالح(2012). الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية. دار الهدى عين مليلة. الجزائر.
54. محمد الطيب العلوي(1982). التربية والإدارة بالمدارس الجزائرية. ط1. دار البعث للطباعة والنشر. قسنطينة. الجزائر.
55. محمد بني خالد وزياد التح(2012). علم النفس التربوي المبادئ والتطبيقات، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
56. محمد حمد الطيبي(2010). إدارة التعلم الصفي، دار الامل للنشر والتوزيع، إربد، الاردن.
57. محمد سعيد صمدي (2017)، التواصل البيداغوجي في اعمال أحمد الأعمش، المركز الجهوي لأعمال التربية والتكوين، طنجة، مجلة علوم التربية، العدد 58، ص ص 103-104.
58. محمد عامر الدهمشي(2007). دليل الطلبة العاملين في التربية الخاصة، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.
59. محمد عزيز الوكيل(2016). قضايا التربية والتكوين بين التشخيص والتقويم، منشورات علم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المملكة المغربية.
60. محمد منير مرسي(1983). التربية الاسلامية أصولها وتطورها في البلاد العربية عالم الكتب، القاهرة، مصر.
61. محمدي فوزية(2005). العلاقة التربوية بين المدرس والتلميذ الأعسر دراسة استكشافية بمدينة ورقلة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية الآداب والعلوم الانسانية، جامعة ورقلة.
62. محند أوليفاسم خدام(2010). تقويم علاقات بيداغوجية من منظور الممارسات الميدانية، دار الامل للطباعة والنشر والتوزيع، المدينة الجديدة تيزي وزو، الجزائر.

63. مختار يوب(2011). صعوبات الاتصال البيداغوجي من منظور الطالب والاستاذ: دراسة استكشافية على عينة من طلبة واساتذة قسم علم النفس جامعة ورقلة، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، عدد13، ص ص 187-2012.
64. مسعد أبو الديار وجاد البحيري وعبد الستار محفوظي(2012). قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها، مكتبة الكويت الوطنية، الكويت.
65. مصطفى عبد السميع محمد وآخرون (ب ت ن). مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
66. مضايوي علي محمد السبيل(2013). الابداع في الإدارة المدرسية والاشراف التربوي. ط1. فهرسة الملك فهد. المملكة العربية السعودية.
67. منصور مصطفي وكحلول بلقاسم (2016). صعوبات التعلم الاكاديمية لدى التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس، مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد 03 العدد 01، ص ص 49-70.
68. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2013) دراسة حول أنماط حكومة الأنظمة التربوية وأثرها على تسيير المؤسسات التعليمية وضمان جودة عملها. المرصد العربي للتربية إدارة التربية.
69. ناهد الأمين حسن الفاضل (2017). القلق النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة تعليم الاساس بالمدارس الحكومية بمحلية بحري ولاية الخرطوم، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث، كلية الدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة الرباط الوطني.
70. هامل منصور(2008). التفاعل الصفي واستراتيجيات التصرف لدى المدرس والتلميذ. أطروحة دكتوراه دولة. قسم علم النفس وعلوم التربية. جامعة وهران. الجزائر.
71. هامل منصور(2008). أنماط التفاعل الصفي واستراتيجيات التصرف لدى المدرس والتلميذ. أطروحة دكتوراه غير منشورة. قسم علم النفس وعلوم التربية. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة وهران. الجزائر.
72. ويليان ن. بيندر(2011). صعوبات التعلم الخصائص والتعرف واستراتيجيات التدريس، ترجمة عبد الرحمان سيد سليمان والسيد ياسين التهامي ومحمود محمد الطنطاوي،عالم الكتب، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

Reference

73. Aicha. B(2009).**Du programme au curriculum en sciences de la nature et de la vie,Les cahiers du CRASC**,No:16, 07-21,algérie .
74. Benbouzid.B(2009), **la réforme de l'éducation en algerie:enjeux et réalisations**, éditions casbah, Alger
75. Benjamin K.S (2019).**Definition of Curriculum. Retrieved from :<https://orcid.org/0000-0002-8140-341>**
76. Burgstaller. F. (1977) : Comment élaborer et évaluer les programmes en collaboration avec les enseignants **revue française de pédagogie**,n°41, 07-17 .
77. Elliot W. Eisner(2001). What Does It Mean to Say a School is Doing Well?**Phi Delta Kappan**) 82) 5, 367-372.
78. Françoise R et Alain R(1979),**Pédagogie:dictionnaire des concepts clés**, E.S.F editeur, Paris.
79. Lerner, J.& Beverley, J. (2014). Learning Disabilities and Related Disabilities: Strategies for Success(13th edition). Independence, KY:: Wadsworth Publishing
80. Michael S S (2013).**Curriculum theory: conflicting visions and enduring concerns.**-2nd, California: SAGE Publications.
81. Ministère. De. L.N(2009).**Guide méthodologique en évaluation pédagogique**. République Algérienne Démocratique et Populaire.

82. Sabatino, D.A. (2007). Diagnosis of Children with Learning Disabilities. Professional Psychology. Research and Practice, 2(3), 312-314 .
83. Shao-Wen Su(2012). The Various Concepts of Curriculum and the Factors Involved in Curricula-making, **Journal of Language Teaching and Research**, 3 (1) ,153-158.
84. Somaly ,Hassan, Al-zoubi, Suhail, Ben Abed Alrhman(2012).Parents Of Students With Learning Disabilities Attitude Towards Resource Room. International inter-disiplinary Journal Of Education.Vol,1Issue1.
85. Ukpong, N. N(2020).Approches to Educational Planning. Retrieved from:
<https://www.researchgate.net/publication/339469938>