

درقاوي ليندة استاذة محاضرة (أ).

كلية العلوم الاجتماعية.

قسم علم النفس.

مقياس: علم النفس الاجتماعي المدرسي.

تخصص: سنة أولى ماستر علم النفس المدرسي .

مقدمة:

تعتبر المدرسة من بين أهم المؤسسات التربوية التي تلعب دور هام في عملية التنشئة الاجتماعية بعد الأسرة، ليس فقط من الجانب الفكري للتلميذ وإنما تمس جميع الجوانب الاجتماعية، النفسي، التربوي، حيث يسعى إلى توفير كل الظروف المناسبة التي من خلالها يتمكن التلميذ أن يتوافق مع البيئة المدرسية.

فالمدرسة ليست مجرد مؤسسة يتم فيها تعلم المهارات الفكرية فحسب وإنما هي عبارة عن مجتمع، له مميزاته وخصائصه، التي تميزه عن باقي أفراد المجتمع الذي انحدر منه مختلف التلاميذ الذين ينتمون إلى هذه المدرسة، حيث يسود هذا المجتمع علاقات إنسانية واجتماعية، مثلها مثل العلاقات السائدة بين أفراد المجتمع خارج المدرسة، إلا أنها خاضعة للنظام الذي تمشي وفقه المدرسة وعلى التلاميذ الانضباط له، من أجل تحقيق الأهداف التي سطرت من طرف وزارة التربية والتعليم، من بين هذه العلاقات نجد التفاعل الصفي الذي يحدث سواء بين جماعة الصف الدراسي أو البيئة المدرسية المحيطة به والتي

إن تعريف المدرسة كنظام متكامل من السلوك لا ينطلق من مجرد تحديد مختلف العناصر التي تكون منها كالصفوف و الإدارة و المناهج و المعلمين، بل يركز أيضا و بصورة أساسية على منظومات الأفعال التي يقوم بها الطلاب و المدرسون و الإداريون فيها بينهم من جهة، و على التفاعلات التي بين المجتمع المدرسي و الوسط الخارجي لمؤسساته و أسرهم و ثقافته من جهة أخرى، و هذه الأفعال و الفعاليات ترتسم في مخطط معقد للنشاطات الإنسانية التي تتم على العموم في إطار التفاعل الاجتماعي.

تتمثل في الإدارة، المعلمين والتلاميذ ومن خلال هذا البحث يتم التعرف على البيئة المدرسية وعملية التفاعل الصفّي.

1- المفهوم البسيكوسوسيولوجي للمدرسة :

تشكل المدرسة نظاما معقدا و مكثفا و رمزيا من السلوك الإنساني المنظم الذي يؤدي بعض الوظائف الأساسية في داخل البيئة الاجتماعية ، و هذا يعني بدقة أن المدرسة كما تبدوا لعالم الاجتماع ، تتكون من السلوك و الأفعال التي يقوم بها الفاعلون الاجتماعيون ، و من القيم و المعايير النازمة للفعاليات و التفاعلات الاجتماعية في داخلها و في خارجها ، و هي أفعال تتصف بالتنظيم و تؤدي الى إعادة الحياة الاجتماعية ثقافيا و تربويا.

فالمدرسة كما تواتر تعريفها نظام اجتماعي من التفاعلات السلوكية التي تتم بين مختلف روادها ، وهذا يعني أن السلوك يشكل جانبا من بنية المدرسة بوصفها نظاما اجتماعيا ، و إذا كانت المدرسة تنظيما سلوكيا فإنه يجب علنا أن نحدد خريطة السلوك الذي يدخل في بنية المدرسة كمؤسسة تربوية اجتماعية.

2- نشأة المدرسة:

مرت المدرسة كمؤسسة اجتماعية بمراحل متدرجة من حيث التعقيد و المسؤوليات تبعا لتعدد الحياة و تراكم تراثها و معارفها وتتعاظم مسؤوليات التنشئة في

مجتمعاتها الإنسانية .ففي الوقت الذي كانت فيه الأسرة تتولى مسؤولية تنشئة الأبناء وتربيتهم تربية غير منظمة وغير مخططة، أصبحت هناك أنظمة محددة لإعداد الناشئين و تعليمهم ضمن تربية مقصودة ومخططة . وتصنف المراحل التي مرت بها المدرسة في تطورها في ثلاث مراحل هي :

المدرسة البيتية :

في هذا الصنف كانت العائلة و خاصة الوالدين هي المسؤولة عن تربية الأبناء و تنشئتهم بشكل عرضي غير مقصود، إذ كانت التنشئة تتم عن طريق الملاحظة و التقليد و الممارسة.

المدرسة القبلية : ونظرا لعدم قدرة الوالدين على توفير كافة احتياجات الأبناء في عملية التنشئة لجأ الوالدان إلى الاستعانة بخبراء قبائلهم فيما يخص الأبناء وخاصة في بعض الأمور الروحية و الجسمية فأصبح لأولئك الخبراء أو العارفين أماكن يرتادها الناشئة .

المدرسة الحقيقية :

ونظرا لتشعب الحياة وظهور المعارف المتزايدة والمهن المختلفة ،نشأت مدارس أولية كان يريد لها أشخاص ذوو خبرة ودراية ويتولون توجيه الناشئة فيها بطرق منظمة محددة ،وتطورت المدرسة الحقيقية من صورتها الحديثة الأكثر تعقيدا و التي تمتاز ببعض الخصائص المبنية لاحق.

3-المدرسة القديمة و الحديثة:

على أن المدرسة اليوم هي غيرها بالأمس فان كانت المدرسة القديمة تكتفي بالحفاظ على تراث المجتمع الثقافي ونقله من جيل إلى جيل وتعليم التلاميذ مبادئ القراءة و الكتابة و الحساب بطريقة التلقين و التسميع ، فان المدرسة الحديثة لم تعد مجرد مكان لحشو أدمغة التلاميذ ببعض المعارف النظرية ، وإنما أصبحت حقلاً تربوياً يتركز الاهتمام فيه على تربية العقل و الجسم والعاطفة جميعاً ، وذلك بقصد تكوين الشخصية المتزنة و المتوازنة ، ولقد ترتب عن ذلك أن أصبح الطفل في المدرسة الحديثة هو الشخص الذي تدور حوله كل الفعاليات وليس شخصاً هامشياً يعد كما يريد له الكبار دون مراعاة لطبيعته النوعية في مداركه و ميوله وقدراته بصفة عامة . على أن المدرسة الحديثة تتميز فوق ذلك ببعض المميزات التي لم تكن تجد صدًى في المدرسة القديمة ، ومن ذلك أنها أصبحت تقدم تعليماً وظيفياً فهي تصل ما بين العلم و التطبيق وتتيح للطفل أن يعمل بيده و أن يختبر ويجرب بنفسه ولذلك انتشرت المخابر وقاعات الأشغال اليدوية داخل المدارس و أصبحت هذه المرافق و التجهيزات جزءاً لا يتجزأ من كل مدرسة حديثة.

4-البيئة المدرسية:

4-1 مفهوم البيئة المدرسية: يقصد بالبيئة المدرسية ما يسود المدرسة سواء من الناحية المادية، النفسية والاجتماعية وذلك من خلال الظروف الملائمة لتحقيق أهداف العملية التربوية.

فالبيئة المدرسية مثلها مثل البيئة الصفية، فهي تتأثر بالنمط الإداري السائد في المدرسة الذي يفرض من طرف المدير، إذ يوجد هناك ثلاثة أنماط من الإدارة وهي: النمط التسلسلي، الديمقراطي و الترسلّي (الفوضوي) فهذه الأنماط من الإدارة هي التي تجعل كل مدرسة متميزة عن الأخرى ويظهر ذلك من خلال الإدارة المدرسية التي يمثلها المدير لكونه المشرف الأول عليها.

4-2 تعريف الإدارة المدرسية: حسب إبراهيم عصمت مطاوع: «هي تلك العملية أو ذلك النظام الذي يخدم المؤسسة التربوية ويجعلها مهيأة لاستقبال الموظفين والتلاميذ في جو ملائم خدمة للعمل التربوي، وبذلك تضمن الإدارة المدرسية السير الحسن للمؤسسة، كما أنها تستخدم جميع الإمكانيات البشرية والمادية وكافة الوسائل المتاحة لها قصد تحقيق الأهداف التربوية» .

من خلال هذا التعريف فإن الإدارة المدرسية هي مجموعة من النشاطات، يقوم على رأسها مدير وتعمل هذه النشاطات على تحقيق الأهداف التربوية التي ترمي إليها الدولة، باستعمال كل الإمكانيات سواء كانت مادية أو نفسية واجتماعية قصد إنجاح العملية التعليمية.

حسب "فيليب جاكسون" F.Jackson أن البيئة المدرسية هو المحيط الذي يتعلم فيه التلاميذ، وفيها تنمو مهاراتهم وطموحاتهم، كما أنها المكان الذي يقضي فيه التلميذ وقتاً طويلاً، حيث يجتمعون فيه بأصدقائهم وتتكون لديهم علاقات الصداقة والألفة فيما بينهم، فكلما كانت البيئة المدرسية جيدة كلما أدى ذلك إلى الشعور بالأمن فيها، بالتالي زيادة نشاط وتحصيل التلاميذ، كما أن لها دور كبير ومهم في تنمية قدرات ومهارات التلاميذ وفي تكوين شخصياتهم المستقبلية (عبد المنعم أحمد الدردير، 2005، ص101).

4-3 الإدارة المدرسية والمناخ المدرسي:

من بين الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها هي توفير جو أو مناخ مدرسي ملائم الذي من خلاله يشعر المعلمون بالارتياح أثناء العملية التدريسية، كما يشعر التلاميذ بالارتياح لحضورهم إليها وتكون لديهم الرغبة في ذلك، إلا أن هذا يتطلب بالضرورة وجود إدارة مدرسية فعالة تستند في إرادتها على العلاقات الاجتماعية الإنسانية إلا أن هذا يتم في إطار منظم، أي للمدرسة نظام خاص بها يجعلها متميزة عن المؤسسات الاجتماعية الأخرى، حيث يكون على رأسها مدير يعمل على تحقيق الأهداف المسطرة، باعتباره الممثل الأول للإدارة المدرسية والمشرف عليها ككل، حيث له دور كبير في توفير البيئة

المدرسية ونوع المناخ السائد فيها بالرغم من أنه لا يؤثر تأثيراً مباشراً على التلاميذ ولا يتفاعل معهم كما يحدث بين المعلمين وتلاميذهم من خلال التعليم المباشر والاحتكاك فيما بينهم بصورة يومية إلا أنه أي المدير قد يتدخل بصفة أو بأخرى وذلك عن طريق القرارات التي يتخذها إزاء المواقف التعليمية، وتنظيم الفصول الدراسية، توفير الإمكانيات الضرورية لعملية التعليم، الإشراف على أداء المعلمين ومتابعة تقدّم التلاميذ والعمل على توفير مناخ إيجابي منظم للتعليم فللمدير عدّة مسؤوليات يقوم بها قصد إنجاح الأهداف المسطرة من طرف المدرسة .

حيث أشار "بولاتش" Bulach ومالون" Malone إلى أنّ المناخ المدرسي الجيد المتمثل في ثقة أعضاء المدرسة ببعضهم البعض، انفتاح العلاقات الاجتماعية بينهم، النظام المدرسي الجيد، القيادة والتعاون والتوقعات داخل المدرسة يعد أحد المتغيرات المهمة و المؤثرة في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ.

كما أنّه بدون المناخ المدرسي الجيد يصبح حصول التلميذ على درجة مرتفعة أمراً صعباً .

4-4. مدير المدرسة وإدارة الصف:

يظهر دور المدير في إدارة الصف لكون هذه الأخيرة جزء لا يتجزأ من الإدارة المدرسية، إذ يقوم المدير بالبحث والاستفسار عن كل ما يحدث داخل كل الصفوف المدرسية التابعة لمدرسته، قصد الحصول على معلومات وافية على نوع العمل والأداء الخاص بكل معلم، ليس فقط على المستوى المعرفي وإنما على المستوى النفسي، الاجتماعي، نوع العلاقات السائدة بين المعلمين والمتعلمين، فالمدير له دور كبير وذات أهمية في عملية ضبط النظام المدرسي وحتى في إدارة الصف ويظهر ذلك من خلال:

- **تخطيط وتنظيم العمل المدرسي:** إن حرص المدير على حفظ النظام العام بالمدرسة يؤثر على سير العمل الصفّي وحفظ النظام فيه، سواء بالنسبة للمعلمين أو التلاميذ، فانضباط المعلم بمواقيت الدروس يكون باهتمام المدير بمتابعة حضور المعلمين إلى

المدرسة. و لكي يتمكن مدير المدرسة من تنظيم العمل اليومي للدراسة وتهيئة مناخ تربوي سليم، يجب عليه أن يتواجد في المدرسة قبل بدء العمل المدرسي لكونه قدوة يقتدي به كل العاملين معه.

- **التوجيه والمتابعة للعمل المدرسي:** التوجيه السليم الذي يتم بنوع من الاحترام، التقدير وبكل روح إنسانية يحقق مناخ نفسي واجتماعي بالمدرسة، يشجع الجميع على أدائه بإتقان وذلك بمراجعة خطط التدريس لدى المعلمين، كما يجب عليه توفير كل الوسائل والإمكانيات التي تتطلبها عملية التدريس.
- **تحسين تنمية المعلمين وتطوير قدراتهم:** وذلك من خلال الاجتماعات والندوات والدورات التي بواسطتها يمكن تنمية أداء المعلمين وتطوير قدراتهم، كذلك مراعاة وضع المعلم في الصف المناسب يضمن إدارة صفية جيدة.
- **زيارة الصفوف، تقويم المعلم ومتابعة التلاميذ في الصف:** زيارة المدير لصفوف مدرسته، تعطي له الفرصة في التعرف على نوع العلاقات السائدة بين أفراد الجماعة المدرسية، أي المعلمين وتلاميذهم وتكون لديه صورة واضحة على كل معلم من معلميه وعن تلاميذ مدرسته وتفاعلهم الصفّي.
- **رعاية شؤون التلاميذ:** يعتبر التلميذ محور العملية التعليمية وهو أساس وسبب وجود المؤسسات التربوية، لذا على المدير مسؤولية تجاه رعاية التلاميذ والاهتمام بهم ومن بين مهامه هو ضرورة فهم التلاميذ نفسيا واجتماعيا والتفاعل معهم بأسلوب يتسم بالاحترام والتقدير، كما يجب على المدير أيضا تنظيم برامج التوجيه والإرشاد قصد تحقيق التكيف الجيد للتلاميذ مع المحيط المدرسي من جميع النواحي النفسية الاجتماعية، الأكاديمية والأخلاقية، حيث يتم ذلك بمساعدة مستشار التوجيه والأخصائي النفسي

4-5 التفاعل الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية المدرسية: يتوقف التفاعل الاجتماعي الايجابي على درجة وعمق العلاقات الاجتماعية السليمة التي تسود أفراد المجتمع المدرسي ومن بين هذه العلاقات ما يلي:

4-6 العلاقة بين القائمين على العملية التربوية داخل المدرسة: هي تلك العلاقة القائمة بين إدارة المدرسة، المدرسين، الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين وكافة العاملين بها إذ أن نجاح العمل الاجتماعي والتربوي في المدرسة يتوقف على مدى نجاح تلك العلاقة ومرونتها وتفاعلها ودرجة الاحترام الذي يحظى به كل فرد .

فالعملية التربوية عملية جماعية، لكل واحد منهم دور لا يقل أهمية عن الآخر، بالرغم من أن لكل واحد منهم تخصص متميز عن الآخر، إلا أن هذا يؤدي إلى التكامل فيما بينهم من أجل تحقيق الأهداف التربوية والعمل على توفير بيئة مدرسية ملائمة، تلبي حاجات العاملين فيها خاصة التلاميذ الذي يعتبرون محور هذه العملية، فالمدرسة التي تتوفر فيها نشاطات تربوية وتنقيفية، فهي التي توفر الجو الملائم والمناسب للعملية التعليمية.

4-7 العلاقة بين المعلمين: علاقة المعلمين فيما بينهم لها دور كبير في نجاح العملية التربوية التي تسعى المدرسة لتحقيقها، فالعلاقات التي يسودها التعاون، الاحترام المتبادل والانسجام تؤدي إلى خلق جو مدرسي مفعم بالحيوية والنشاط نظرا لاحتكاكهم المباشر مع التلاميذ مما يجعلهم كقدوة يقتدي بتلاميذهم بهم .

4-8 العلاقة بين التلاميذ والمدرسين: نظرا لأهمية المدرس في العملية التعليمية، فدورة لا يمكن فقط في تلقين التلاميذ مختلف المعارف أو المنهج الدراسي المقرر وإنما يتعدى ذلك، إذ يجب عليه أن يكون قادرا على توفير كل احتياجات التلميذ، مما يؤدي إلى خلق جو نفسي اجتماعي ملائم، لكونه يتفاعل ويؤثر في التلاميذ الذي هو بصدد تدريسهم إلا أن هذا الجو أو البيئة الصفية تتأثر بنمط القيادة التي يتخذها المعلم داخل الصف، فالمعلم هنا يتخذ موقف القائد، فهو الذي يقوم بعملية ضبط التلاميذ لذا عليه اختيار الطريقة التي تيسر عليه هذه العملية والتي تساعد في الوصول إلى تحقيق أهدافه التربوية، ما يجعله يحضا بثقة تلاميذه واحترامهم له.

لذا يجب على الأخصائي النفسي الذي يعمل في المجال المدرسي، العمل على تدعيم هذا الاتجاه وإتاحة الفرصة للمدرسين في مشاركتهم في تخطيط وتنفيذ خطة التربية الاجتماعية التي يتوقف نجاحها على درجة التفاعل والاندماج بين المدرسين والتلاميذ .

4-9 العلاقة بين التلاميذ: تعمل المدرسة على توفير الظروف المناسبة لتوافق وتكيف التلاميذ مع بعضهم البعض، ذلك بإشباع حاجاتهم وشعورهم بانتمائهم إلى الجماعة المدرسية وذلك من خلال المناقشات والنشاطات التي تقوم بها المدرسة، حيث تقوم بتوزيع التلاميذ حسب ميولهم ورغباتهم، مما يجعل هذه الجماعات أكثر تفاعلا من جماعة الصف لكون هذه الأخيرة موزعة حسب السن أي أنها مفروضة من طرف الإدارة المدرسية و ليس على أساس الميول أو الرغبات .

5-البيئة المدرسية وأهمية الصحة النفسية:

البيئة المدرسية عبارة عن بيئة اجتماعية نفسية وثقافية، واكتمال هذه الجوانب يؤدي إلى تمتع الجماعة المدرسية بصحة نفسية جيدة وخلوها من المشاكل النفسية التي قد تعترض العملية التعليمية، تجعل الإداريين والعاملين فيها يؤدون واجبهم بنوع من الثقة، الاحترام والتقدير فيما بينهم لذا فالصحة النفسية ضرورية في هذه البيئة.

. الصحة النفسية والإدارة المدرسية:

إن المدرسة تؤثر على سلوك التلميذ، شخصيته وعلى صحته النفسية وهذا التأثير قد يكون موجبا أو سلبيا، إذ يعود ذلك إلى نوع المناخ الذي يسود البيئة المدرسية الذي يشكل الإطار الذي ينمو فيه الفرد، فإذا ساد جو من الحرية المتسم بالعلاقات الاجتماعية الايجابية وروح التعاون الذي يمكن التلميذ من التعبير عن أفكاره وآرائه، والمشاركة، وتأكيد ذاته قد يساهم ذلك في إنماء شعوره بالانتماء إلى الجماعة المدرسية وأن تتحلى المدرسة بروح العدالة بين أفرادها وأن يكون تقديم التلاميذ على أساس سلوكهم وجهدهم، لا على طبقتهم الاجتماعية أو مستواهم الاقتصادي و لتحقيق التوافق مع البيئة المدرسية، على المدرسة أن توفر كل الظروف الملائمة من أجل أن يتمتع أفرادها بصحة نفسية جيدة.

كما تعمل أيضا على حل المشاكل السلوكية التي يعاني منها بعض التلاميذ وذلك بالتعاون مع المختص النفسي المتواجد في المؤسسة.

الصحة النفسية والمدرسين:

إن للمعلم دور كبير في حياة التلميذ الدراسية إذ يتأثر ويؤثر فيه، أي هناك علاقة تأثير وتأثر متبادلة و التي قد تكون ايجابية أو سلبية، إذ يمكن أن يؤثر المعلم في التلميذ باتخاذ هذا الأخير من المعلم نموذجا له، يقتدي به هذا ما يجعله يكون نظرة سليمة ليس فقط عليه وإنما على المدرسة ككل أو ينبذه ويكرهه، ما يجعله يكون مشاعر سلبية اتجاهه واتجاه المدرسة ككل، لذا على المعلم أن يحرص على صحة تلاميذه النفسية قدر المستطاع ولتحقيق صحة نفسية جيدة للتلاميذ يجب الرعاية والعناية النفسية أولا بالمعلم أي المعلم المضطرب، القلق وغير المستقر نفسيا ليس باستطاعته أن يؤمن جوا نفسيا جيدا لتلاميذه .

6- علم النفس الاجتماعي المدرسي :

- تعريفه

تجاوزا لعدة اعتبارات منهجية وأكاديمية يعبر بعض الكتاب عن تطبيقات علم النفس الاجتماعي في عدة ميادين بعلوم تطبيقية فرعية لعلم النفس الاجتماعي، فيسمون مثلا تطبيقات علم النفس الاجتماعي على مسائل البيئة الصناعية والعامل بعلم النفس الاجتماعي للعامل أو المنظمة، وعلى مسائل سيكولوجية الثقافة بعلم النفس الاجتماعي الثقافي وعلى مسائل التربية بعلم النفس الاجتماعي المدرسي وهو ما نجده في منظومة التكوين الجامعي في أقسام علم النفس وعلوم التربية بالجامعات الجزائرية . ونحن لا نميل إلى هذا الرأي إحتراما للشروط المنهجية في تأسيس العلوم مستقلة، ونفضل تسمية تطبيقات علم النفس الاجتماعي في المدرسة . ومهما يكن فيمكن إعطاء تعريف لما يدعوه البعض بعلم النفس الاجتماعي المدرسي كالتالي : هو دراسة التأثيرات المتبادلة بين الفرد والجماعة في مختلف الأنساق التربوية في ضوء المواقف البيداغوجية التعليمية التفاعلية .

- مبررات علم النفس الاجتماعي المدرسي :

يستمد علم النفس الاجتماعي المدرسي وجوده المعرفي من مجالات علم النفس الاجتماعي وموضوعاته حيث تتوزع على دراسة منظومة الدوافع والغرائز الفطرية، ومنظومة الحوافز الاجتماعية والدوافع المكتسبة ومنظومة مكونات الجماعة وسيرورتها وهو ما جعله يهتم بجانب التأثيرات والتفاعلات المتبادلة بين الذات والجماعة في سياق اجتماعي، ويحجب كل نظرة تفصل بين الشخصية والتعلم. ولقد لخص موضوعه " زهران " في أنه دراسة السلوك من حيث هو نتاج العلاقات الديناميكية الصادرة عن تفاعل الفرد مع امكانية البيئة المادية والاجتماعية والمعنوية والثقافة وهو ما يجعل وجوده الاكاديمي والوظيفي لا يمكن تصوره خارج البيئة التربوية والمدرسية لا سيما وأن نتائج دراسة الحيوانات في سلوك التجمع أثبتت في بعض جوانبها عجزها الكامل عن تفسير الظواهر الانسانية والاجتماعية .

والمدرسة من حيث هي البيئة التربوية التي توفر الحوافز وتنمي الدوافع في السياق الاجتماعي وضمن العمل الجماعي هي المحضن الملائم لدراسات علم النفس الاجتماعي حول متحركة الفرد ومتحركة الجماعة .

- المبررات الابستمولوجية التي تؤسس لعلم النفس الاجتماعي المدرسي

ونعني بها في هذا المقام تلك الأفكار أو المعرفة المبنوثة في نظريات التعلم وعلم النفس التي تؤسس لعلم النفس الاجتماعي المدرسي .

أ - أفكار تؤسس لعلم النفس الاجتماعي المدرسي في نظرية المثير والاستجابة .

باستعمال القياس والمقارنة عمم الشرطيون نتائج تجاربهم على الحيوانات وبنوا نظريتهم المسماة بالمثير والاستجابة، تصدق أكثر من غيرها في نظرهم في تفسير تصرفات وسلوك الإنسان، وأسروا على تعميم فكرة التنبؤ بسلوك الفأر في متاهته بمجرد معرفة طرق المتاهة التي يوضع فيها الطعام ومكان الصدمة الكهربائية، على سلوك الإنسان والتنبؤ به بمجرد معرفة ظروف متاهتهم من حيث هي نظام حياتهم في بيئة اجتماعية تتضمن صدمات تعمل كعوائق ومسببات لانطفاء السلوك الضار وغير المفيد وتعلم الابتعاد عنه وتحاشيه، كما تتضمن مكافآت وتعزيزات لتثبيت السلوك النافع وتكوين العادات الصحيحة والمقبولة اجتماعيا وتؤدي إلى الارتياح النفسي .

فمن هذا المنطلق يولي الشرطيون أهمية بالغة للبيئة الاجتماعية ودورها في التعلم والتنشئة الاجتماعية، ويعتقدون بأسبقيتها على العوامل الوراثية من حيث الأهمية في التعلم سواء في الاشراف الكلاسيكي كما أسسه بافلوف وثورندايك بناء على أفكار واطسن وموقفه من الوراثة أو الاشراف كما صممه سكينر، ويؤسسون تربيتهم على العلاقة بين المثير (البيئة) والاستجابة (السلوك) حيث يعتقدون بوجود علاقة ارتباطية خطية موجبة قوية بينهما، فالتعزيز الايجابي للموقف التعليمي بالمكافأة والإثابة سيؤدي حتما إلى تثبيت السلوك المتعلم وتدعيم استمراره، والتعزيز السلبي يؤدي إلى الانطفاء بالعقاب بمختلف أشكاله المادية والمعنوية . وبهذا تكون نظرية التعلم في ضوء مفاهيم التعزيز والانطفاء والتثبيت للسلوك وتكوين العادات وفق معادلة طرفاها (المثير والاستجابة) تعطي الدور الحاسم للمؤثرات الاجتماعية ويتراجع عندها دور الشخصية والعمليات المعرفية من ذكاء ووجدانات في تفسير التعلم . ومن ثمة فالتربية من حيث هي علم تعتمد على دراسات علم النفس الاجتماعي في ضوء المثير والاستجابة حول الدور الحاسم للمثيرات الاجتماعية البيئية، ذلك أن الشرطيين يتفقون مع الفرويديين في مركزية ومحورية الطفولة في تكوين الشخصية بأساليب التنشئة الاجتماعية فما يتعرض له الطفل من مثيرات مكثفة بيئية اجتماعية متناقضة (حب وعطف /قسوة وعنف) يساهم بشكل كبير في تكوين ما يسميه علماء النفس بالصراع اللاشعوري الذي يشكل في ما بعد مع نمو الشخصية الاضطرابات الانفعالية، فيعتقد في نظرية المثير والاستجابة أن عدم تقديم ما يحتاجه الطفل من غذاء أو شراب أو... في وقتها ينشئ أو ينمي لدى الطفل الخوف من الوحدة، وعند خفض التوتر وحصول الإشباع (تغذية إرواء ...) عن طريق حضور الأم أو الأب؛ فإن ذلك يؤدي إلى اقتران حضور الوالدين أو أحدهما وحصول الإشباع باستجابة الخوف، وهو ما يعد إنماء لردود الأفعال السلبية في المجال الوجداني، أما إذا اقترن طلب الطفل لتلبية حاجاته باللغة أو الحركات الطبيعية أو حتى البكاء فإن ذلك سيؤدي إلى تعلم الاستجابات الايجابية بالاقتران بين المثير والاستجابة بصفة إيجابية .

ب - أفكار تؤسس لعلم النفس الاجتماعي المدرسي في نظرية المجال .

وتأكد دور البيئة في تكوين الشخصية أكثر في نظرية المجال وهي تنشط قريبة من نظرية المثير والاستجابة في مقارباتها للحياة النفسية، حيث فسر " كيرت ليفين Kurt Lewin " الأحداث السيكولوجية بالمجال من حيث هو كلية من الفرد والبيئة، وعامل الوحدة أو الكلية في تفسير المواقف والأحداث تجعل عناصرها تعتمد على بعضها البعض، وهو ما ناقض النظريات النفسية القائلة

بالفصل بين المحددات النفسية (الغرائز الدوافع والوراثة ... الخ) والمواقف في البيئة . ونتيجة وحدة العوامل كإكتشاف لعلم النفس الاجتماعي في تفسير السلوك أصبحت التفسيرات الخطية بعوامل البيئة وحدها أو بالبيئة وحدها غير مقبولة وغير دقيقة، وأعيد النظر في تفسير تولي القيادة مثلا بسبب قوة الشخصية، أو تفوق التلميذ بسبب ذكائه، أو الفوج الدراسي المتناسك أكثر تحصيلًا من الفوج غير المتناسك، فهذه العوامل ليست أوحادية مستقلة في حدوث السلوك بقدر ما يعود ذلك السلوك إلى التفاعل بين الفرد وبيئته في وحدة كلية . والمعرفة بالفرد وحدها (ذكاؤه، قدراته، انفعالاته، سماته الشخصية، خبراته... الخ) لا تحقق للبيداغوجي اشباعا معرفيا كافيا بإدراك الموقف التعليمي الإيجابي اللازم لتعلم خبرة ما، بل لا بد من معرفة الموقف الراهن الذي يعيش فيه الطفل ، والمتكون من الطفل والبيئة كطرفين في معادلة السلوك المتعلم.

فالموقف التعليمي ككل المواقف والأحداث في نظر ليفين هو عبارة عن كلية متفاعلة من العناصر تقع في مجال وزمان معين يستدل عليه من خلال معطيات التحليل النفسي، والاختبارات الأنوية للوقوف على الحالة الراهنة، والاستمرارية في الزمن .

وتعميما لما قدمه ليفن لعلم النفس الاجتماعي على مسائل التربية في بحث وتفسير الموقف التربوي وصياغته في المجال والزمان ، فإن الموقف التعليمي يمكن تفسيره ووعيه ب:

- بحث الفعل البيداغوجي من حيث هو مشكلات أو تساؤلات، وإدراك لمخاطر عدم حصول التعلم، وتساؤلات العمل من أجل تفادي تلك المخاطر، وهو ما يتطلب وجود أو توفر معايير موضوعية لقياس التحصيل وتقييمه وتمكين أطراف العملية التعليمية من شروط التحصيل الواقعية الأنوية بما فيها المحفزات والشعور بحق الرضا عن عمل كل طرف .

- إدراك الفعل البيداغوجي في مناخ الفعل الجماعي فالتحصيل عملية فردية ولكنه لا يتم إلا بجهود جماعي فالجماعة عنصر يجب إدراجه في البحث البيداغوجي ودراسة الجماعة المدرسية في خصائصها البنوية وديناميتها على مستوى كل أنساق المؤسسة المدرسية (نسق الأقسام، نسق الإدارة، نسق المعايير، نسق الأهداف، نسق التقييم، نسق التلاميذ، نسق البيئة ... الخ . فهذه الأنساق وغيرها متفاعلة في بنيتها وسياقاتها لتؤلف مجهود كلي ينتج في النهاية تحصيل التلاميذ من حيث هو تغير في السلوك بمعناه الشمولي.

ج - أفكار تؤسس لعلم النفس الاجتماعي المدرسي في نظرية التحليل النفسي .

وجد علم النفس الاجتماعي المدرسي مبرراته في نظرية التحليل النفسي، القائمة على وقائع أسطورة أوديب، فما ألفته من نسق مفاهيمي ينحاز ويتمي أكثر لتحليل الفردية كالتوحد والتقمص والتماهي والإسقاط واليبيدو والطابو والجنس إلا أنه نسق ومفاهيم ذات حمولة من المعاني تشير إلى العلاقات بين الذات والآخر بل تؤكد حضور الآخر ممثلاً في المجتمع أو البيئة في الجهاز النفسي للفرد . لأن أحداث الأسطورة لم تقع بمعزل عن المجتمع الأوديبى، مما يؤهل هذه المفاهيم لتفسير الحياة الاجتماعية المدرسية وتشتق منها التأثيرات المتبادلة بين الفرد وبيئته. انطلاقاً من فرضية أن ما ينطبق على سيكولوجية تحليل الفرد الأوديبى ، ينطبق أيضاً على سيكولوجية الجماعة الأوديبية . فالشخصية الأوديبية لا تنمو إلا في المجتمع الأوديبى

ففي أقسام الشخصية والجهاز النفسي للفرد (الأنا، الأنا الأعلى، الهو) وإن هي تعبر عن مكونات الشخصية الفردية، إلا أن هذه المكونات لا تنشأ إلا من خلال تفاعل الذات بالمجتمع والبيئة ولا يمكن فهمها إلا من خلال أصولها الاجتماعية، المكتسبة ولا تكفي المعطيات الوراثة وحدها لتفسير ديناميتها .

فالأنا (الضمير الحاضر) من حيث هو تعبير عن سلطة الفرد الإرادية في ما يستقبله من العالم الخارجي أو هو من تأثيراته، فهو في اتصال مباشر بالبيئة الاجتماعية ومتأثر بها من خلال ما يؤديه من وظائف توسيطية وقمعية وسلطوية وخضوعية، فهو يؤدي وظيفة طلب اللذة وتجنب الألم من العالم الخارجي، ويؤدي وظيفة التحكم في المطالب الغريزية وقمع ما هو وحشي منها، تحت تأثير مطالب الأنا الأعلى وأوامره في الكبت بإشباع بعضها وتعديل المنبهات واستحداث التكيفات المطلوبة والتعامل بالانتقاء للخبرات الخارجية بتخزين بعض منها وتجنب البعض الآخر وفق ما يحقق المصلحة الذاتية، وهو في ذلك تربطه علاقة الخضوع والتبعية للضمير الاجتماعي، وتعد التربية الوسيلة الأولى أو المسؤول الأول على إنماء هذه العلاقات وتكوين الأنا الثقافي في ضوء المعطى البدني (الأنا البيولوجية)

والأنا الأعلى من حيث هو الجهاز النفسي الناقد والمراقب وسلطة الضمير المتكون من الأخلاق والدين والمعايير والقيم فهو يضيف على الأنا الطابع الثقافي الاجتماعي . حيث أن الأنا الأعلى من حيث هو تمثل الفرد لسلطة الوالدين أو المدرس أو المجتمع يجعل الطفل يتخلى عن الرغبات الأوديبية بالتربية والدين

والأخلاق، فالمدرس يعمل كالأنا الأعلى من الناحية التربوية ويصحح الأخطاء التي نشأت عبر تربية الوالدين للطفل باستعادة استقلالية الأنا وبعث الكفاح ضد مطالب الهو .

أما الهو من حيث هو تعبير عن الكائن المجهول (الضمير الغائب) المقابل للأنا (الضمير الحاضر) المتكون من الغرائز الفطرية والمكبوتات الناتجة عن قمع الأنا . فهو سلطة الوراثة مقابلة ومتكاملة أحيانا وتتداخل مع سلطة الحضارة ممثلة في الأنا الأعلى . وتشتق من سلطات الأنا، والأنا الأعلى، والهو، من حيث هم على التوالي (سلطة الحاضر والواقع، سلطة الحضارة والمجتمع، سلطة الوراثة والغرائز المكبوتة) التأثيرات الاجتماعية والدينية على الشخصية.

ويعكس هذا التحليل الأوديبى للشخصية الفردية حتمية وجود الآخر في الذات واستيعابها للتأثيرات البيئية والاجتماعية بما يعزز ذاته ويؤثر في محيطه ويشكله بما يلائم ذاته، فيصير كائنا اجتماعيا يتمثل وحدة الجماعة وينظم وجداناته وتصوراتة تجاه الآخرين عن طريق التربية .

وعليه فعلم النفس الاجتماعي المدرسي بما توفره نظرية التحليل النفسي يجد مبرراته في تنظيم الواقع التربوي المدرسي وتصنيع بيئته بما يؤثر إيجابيا في تكوين الشخصية السوية، ويخفف من حدة صراعات أقسام الشخصية، وقد برز ذلك أكثر في ما ذهب إليه الفرويديون الجدد أمثال إريك فروم، وأدلر من أن الحياة الاجتماعية فطرية في الإنسان وأن الفرد ثقافي في تكوينه وأصله ويتوقف نموه على ما تتيحه التربية من فرص في تحقيق الهوية الشخصية .

وأما المفاهيم المركزية التي طورتها نظرية التحليل النفسي كنسق نظري يفسر سلوك الفرد فهي الأخرى تتضمن معاني ودلالات علائقية بين الفرد والآخر كجماعة أو فرد أو مؤسسة لها أهميتها التربوية في تفسير سلوك الطفل.

فالأنانية مفهوم يعبر عن النرجسية والتمركز حول الذات أو الإشباع الذاتي والاهتمام بالأنا وتهميش ما عداه . ويقابلها الغيرية التي تعني توجيه الاهتمام للغير وحبهم كما يحب نفسه، وفي هذا المعنى للمفهومين المقابلين تكمن صورة من صور حياة الجماعة العلائقية التربوية وهو ما يجعلها موضوع لعلم النفس الاجتماعي المدرسي يستمد منهما تفسيراته .

ومن مفهوم التوحد نشق كيف يستخدم الطفل صورة الأب ويتمثل من خلاله أسلوب الحياة الاجتماعية ومن ثمة تأثيرات التنشئة الاجتماعية في تنمية الشخصية . وتعد المدرسة بعد الأسرة من أهم بيئات التنشئة الاجتماعية .

وفي التقمص والتماهي والتعيين نشق معاني حضور الآخر في ذات الشخص كلياً أو جزئياً وامتثال أدواره أي جعل الأنا على منوال الأنا الآخر، فالطفل يختار مثله النموذج الذي يحتذي به في كل سلوكياته فيتماهى به ويحاكيه ويشاركه في وجدانه ويطابق تفكيره وحركاته والطفل لا يتوحد ولا يجعل أناه على شاكلة الآخر إلا بعد التأثر والإعجاب به، وهو الإعجاب الذي لا يتحقق إلا في صورة العلاقات المباشرة وعبر التربية والتنشئة الاجتماعية.

والإسقاط مفهوم نفسي يعبر عن غريزة تتعلق بإخراج ما لا نرتضيه كوقائع في ذواتنا من صفات ومشاعر وسلوكيات ونتنكر لها ونعمل على إلصاقها بالغير (فرداً أو مجتمعاً أو رمزا)، وهو ما يشير إلى علاقات النبذ والتخلص من صفات وسلوكيات لا نرغب فيها، في حين أن ما يجلب لنا اللذة نستدخله ونستدمجه في الأنا . فجملة هو يكرهني تستلزم أنا أكرهه، وهو يحبني فأنا أحبه.

وفي مفهوم التجاذب من حيث هو وجود ميول ومواقف ومشاعر متعارضة كالحب والكره التي تجتمع في العلاقة بنفس الشخص، وحالات طرح الفكرة ونقيضها، والرغبة الآنية في الإقبال على سلوك ما والإدبار عنه . يتكشف مدى عمق التجاذب الوجداني في الفرد وتجلياتها في غريزتي الموت والحياة أو الحب والكره من خلال سلوك حفظ الذات وتحقيقها وهو ما يجعل للنفوذ التربوي في تكوين الدوافع والاتجاهات أهمية خاصة من خلال التعلم الاجتماعي للتوفيق بين هذه التجاذبات المتناقضة وما ينتج عنه من مواقف حياتية متناقضة تنتج فصام الشخصية . وفي مفهومي (الايروس) من حيث هو الدافع إلى الحب والجنس والتكاثر، و (الثاناتوس) من حيث هو مفهوم للتدمير والموت، نشق التربية القائمة على توليف وتجميع مكونات الواقع بما يتلاءم وغريزة حب الحياة والتسامي والاستمتاع بالموجودات والتسامح ونبذ الكراهية والعنف والموت في كل تجليات السلوك .

ونستخلص من معاني هذه المفاهيم أن الطابع الفردي للتحليل النفسي حتى في صورته المتطرفة لا يجعله منعزلاً أو عاجزاً عن تفسير الجانب العلائقي من حياة الفرد بالمجتمع بل يحمل معاني اجتماعية تقضي - من أجل تحقيق الشخصية السوية - بضرورة تصنيع البيئة التربوية وإعدادها في برامجها وطرائقها ووسائلها بناء على :

- منظومة الدوافع والغرائز الفطرية التي تلبي الرغبات الفطرية الأنا البدنية

- منظومة الحوافز الاجتماعية وما تثيره في الفرد من نشاط .

- منظومة العلاقات بين الدوافع الفطرية والحاجات الاجتماعية .

وبناء عليه ينصح الفرويديون ولا سيما الجدد منهم بأن تصمم التربية على أسس علم النفس الاجتماعي وعدم الاقتصار على معطيات علم النفس الفردي بحيث تكون مشبعة بالثقافة النفسية حول الحياة الجنسية والتكاثر والاتصال والتفاعل بالآخرين وتعلم حياة الجماعة والتكيف لحد التماهي مع الحياة الرمزية الجماعية وتعلم تحقيق الذات وحب الآخرين وإشاعة الحب ونبذ الكره وإزالة العوائق الاجتماعية (المحرمات) لتحقيق الذات وهو المدخل الذي يتأسس عليه علم النفس الاجتماعي المدرسي لتفسير سلوكيات الفرد التلميذ، ودينامية الجماعة المدرسية من حيث تفاعلات وتواصلات وتجاذبات وتأثيرات بين أعضاء الجماعة تولد طاقات وجدانية وسلوكية وعقلية تحرك الجماعة كوجود كلي .

د - أفكار تؤسس لعلم النفس الاجتماعي المدرسي في نظرية التعلم الاجتماعي والضبط:

شغلت نظرية التعلم الاجتماعي في دراساتهما وملأت مساحة العلاقات الفردية والجماعية التي كانت مهمة في نظرية الارتباط بين المثير والاستجابة و مهمة في نظرية التحليل النفسي، ومهمة في النظرية المعرفية، حيث كانت كل المقاربات في تحليل الشخصية كما لو أنها نتيجة خبرة فردية ناتجة عن ارتباطات عصبية بين المثير والاستجابة أو نتيجة الصراع بين أقسام الشخصية أو نتيجة ما يحدث من عمليات معرفية من تفاعل للذكاء والذاكرة والتذكر والإحساس والانتباه... الخ، وضاعت في كل المقاربات أو همشت بصفة كلية أم جزئية لأهمية التفاعل ومحددات المواقف الاجتماعية للشخصية وهو ما وفرتة نظرية التعلم الاجتماعي التي أسسها في غضون خمسينيات القرن الماضي بصور مؤلف لـ (جوليان . ب . روتر J.B. Rotter 1966) بعنوان التعلم الاجتماعي وعلم النفس الاكلينيكي ثم بصور تطبيقات نظرية التعلم الاجتماعي في الشخصية لنفس المؤلف وآخرون . وظهرت هذه النظرية كجامع لما كان يعتقد متنافر في مسألة الفردية والجماعية، حيث جمعت بين النظريات المذكورة وغيرها بإعادة إنتاج مفاهيمها لتعطيها وتكسبها دلالة ومعنى مبثوث وسائدة في تلك النظريات دون إقصاء، أي أعطتها دلالات التحليل النفسي ودلالات المدرسة المعرفية ودلالات النظرية السلوكية . وعرفت بالتوجه السلوكي والمعرفي الاجتماعي في

علم النفس، وبذلك حاولت انتشار الإنسان من الاستقطاب الفكري الحاد بين تلك النظريات كما حاولت انتشاره من المواقع الهامشية التي منحها إياه تلك النظريات من السلبية التامة في المثير والاستجابة ومن الصراعات في التحليل النفسي ومن كونه حصيلة التفاعلات المعرفية العقلية للمعرفية، ممزقة بذلك جهوده في الحركة والسكون بين الحوافز والبواعث والحاجات وما توفره العمليات المعرفية من صور للإدراك الذاتي، لتتحدد مكانته في الفعالية والإرادة الواعية والموقف النفسي وتوقعات الفرد وتنبؤاته المفضية إلى تصنيع البيئة وتغييرها في سياق الحياة الاجتماعية والظروف البيئية وهي مكانة تجعل الإنسان في عمق الأحداث الاجتماعية المعقدة مما يتطلب دراسته دراسة معمقة نفسية واجتماعية وبيداغوجية. وهو المجال الثري لعلم النفس الاجتماعي المدرسي .

ويطغى على مقارباتها استخدام مفاهيم كالتنبؤ والتوقع والموقف النفسي والتعزيز وقيمه والعلاقات المتبادلة والوظيفية . فهي تهتم بطريقة الفرد في اكتساب السلوك وتنميط الشخصية وفقا لمدرسته للمواقف في سياقها الاجتماعي وقدرات الفرد وتوقعاته وتهتم بالفروق الفردية والدافعية في السياق الإنساني الذي يوفر خاصية تأجيل الإشباع بما توفره العمليات المعرفية من وعي وإدراك لموضوع الإشباع في سياقات بيئية واجتماعية . وفي ضوء هذه الاهتمامات والمفاهيم اختبرت عدة فرضيات كالتفاعل بين الفرد وبيئته، وهي فرضية تقوم على أساس تفسير السلوك بناء على المتغيرات الشخصية والموقفية معا. وفرضية وحدوية الشخصية، والسلوك الهادف والغائي والموجه، وفرضية التوقع التي تعطي للإنسان دور أوسع من دور السلوك المحفز والمعزز إلى سلوك تفاعلي توقعي واعي.

حدوث السلوك تتوقف على توقعات الفرد وقيمة التعزيز، فاجتهاد الفرد (طالب أو عامل أو ...) في انجاز مهامه يتوقف إلى حد كبير على توقعات الفرد واقتناعه بان الاجتهاد يؤدي إلى نتائج مرضية ، حيث تصبح تلك النتائج المفضلة المحصل عليها) نتائج دراسية مرتفعة، أرباح، مكافآت... الخ) بمنزلة تعزيز للسلوك بما تؤديه من راحة نفسية وحصول لذة ومكانة محترمة بين الزملاء وجماعة الانتماء. فقد يحصل أن فردا يمتلك مؤهلات عالية وقدرات ممتازة في إنجاز عمل (دراسة، مهنة، مشروع ... الخ) ويتوقع أنه سينجح في مهامه إن أراد، ولكنه لا يكثر بذلك النجاح المتوقع لأنه غير ذي قيمة في حياته في نظره، فيصبح إمكان السلوك لديه منخفض ونستطيع أن نتنبأ به . كما أننا نستطيع أن نتنبأ بانخفاض إمكانية السلوك لدى طالب إذا عرفنا أنه يحب النجاح في

دراسته ولكن تجاربه السابقة في الفشل رغم الاجتهاد علمته بأنه مهما حاول سيفشل، فيخفض من إمكانية السلوك (الاجتهاد).

وينطبق هذا القول على "إمكانية الحاجة" من حيث أن الحاجة، تعبر عن مركب من مجموعة السلوكيات كإمكان الحاجة إلى المكانة الاجتماعية وتحقيق الذات فهي حاجة مرتبطة بمجموعة من السلوكات كالحصول على التفوق الدراسي، والمكانة السوسيو مترية المرتفعة، والتفوق في حل المشكلات، فإشباع هذه الحاجة يتوقف على حصول مجموعة من السلوكات المترابطة، كاجتهاد الطالب في الدراسة (س1) وحسن معاملة الآخرين لجذب ودهم واعترافهم، (س2) والذكاء المساعد على حل المشكلات في المواقف الحرجة والعقدة، (س3) . وعليه يكون الموقف النفسي - في نظرية التعلم الاجتماعي - الذي يكونه الفرد معلما أو تلميذا أو عاملا من حيث هو البيئة الخارجية والداخلية التي تحفز الفرد للتعلم أو العمل والإشباع أو هو مجموعة تصورات ذاتية للتلميذ أو المعلم تعكس إدراكه تجاه نفسه وتجاه المواضيع والأشياء والآخرين هي أهم ما يؤثر في توقعات الفرد أو هي القدرة الكامنة وراء حدوث السلوك .

وبهذا القانون يتأكد تجاوز نظرية التعلم الاجتماعي لقوانين المثير والاستجابة وتفاعل العمليات المعرفية، وصراعات مكونات الشخصية إلى المحددات النفسية والاجتماعية للسلوك . فتبرز في المواقف التعليمية أهمية الحاجات النفسية كالحاجة إلى السيطرة والحاجة إلى الاستقلال والحاجة إلى الآخرين والحاجة إلى الحب والحاجة إلى تحقيق الذات، والحاجة إلى الراحة الجسمية .

أما نظرية نظرية الضبط: (Control theory) فهي تتحرك وتنشط في نفس السياق الفكري والمفاهيمي لنظرية التعلم الاجتماعي، وتوفر المفاهيم المساعدة لتفسير السلوك المدرسي المنسجمة والمتناغمة مع إمكانية قيام علم النفس الاجتماعي المدرسي .

ويشير مفهوم الضبط حسب "روتر" إلى ما تكون لدى الفرد من اعتقاد وقناعات بأن جهة ما هي السبب في حصوله على التعزيز في سلوك معين، وبالتالي وجهت توقعاته في النجاح أو الفشل في سلوك ما بناء على اعتقاده ذلك . ويطلق

على تلك الجهة التي يعزوا إليها الفرد سلوكه الفاشل أو الناجح في نظرية الضبط بـ مصدر الضبط للسلوك (خارجي أم داخلي) فاكتساب الفرد للتعزيزات قد يفسرها بأسباب شخصية ذاتية تعود إلى ذكائه واجتهاده ومهاراته ومبادراته وميولاته الشخصية، وتسمى بمصدر الضبط الداخلي وقد يرجعها إلى عوامل خارجية كتعاون الزملاء والبيئة الاجتماعية المناسبة، وتشجيع الآخرين، وتوفير الوسائل، وفعل القانون والقيم أو الصدفة والحض والقدر المحتوم... الخ وهو ما يسمى بمصدر الضبط الخارجي. فالفرد في أي موقف سلوكي يكون بالضرورة في علاقات مع البيئة والمجتمع وبالتالي يكون سلوكه في اعتقاد الشخص موجه إما بفعل قوى خارجية وإما أن يكون في نظر الفرد موجه بفعل قوى داخلية. وتتكون هذه الاعتقادات كصور ذاتية يحملها الفرد عن نفسه وعن الآخرين وتكتسي هذه الصور الذاتية أهمية بالغة في توجيه السلوك المدرسي من حيث تشكل العلاقات بين المعلم والتلاميذ والإدارة والمدرسة بصفة عامة. فالتصور الذاتي لكل من المعلم والتلميذ يؤثر على علاقاتهما، ذلك أن كثيرا من الدراسات النفسية والتربوية أثبتت أن النجاح وال فشل مثلا يرتبطان بالاتجاهات الذاتية للأفراد وتصوراتهم عن ذواتهم وتصوراتهم عن الآخرين.

وتستخدم نظرية الضبط مجموعة من المفاهيم كنماذج كإمكان السلوك والحاجة والتوقع والتنبؤ والعزو السببي والدافعية الداخلية والجدارة والمهارة والكفاءة، وكونت من هذه النماذج المفاهيمية نسق نظري متكامل يفسر سلوك الطالب والعامل في أي موقف من المواقف السلوكية

وتنطلق نظرية الضبط في تفسيرها للسلوك الإنساني بصفة عامة من ما أكدته الدراسات النيروفزيولوجية على أن الدماغ البشري هو مصدر السلوك، ويعمل كنظام ضابط لكل النشاطات. وتنطلق في تفسير السلوك المتعلم، مما ثبت عند "وليم غلاسر William Glasser" من أن الاضطرابات النفسية هي سلوكيات متعلمة، منشؤها أساليب التنشئة الاجتماعية والتربية، والتي تتطلب بالتالي تطبيق مبادئ ما أسماه العلاج الواقعي. وذلك بتحويل وظيفة المدرسة من نقل المعارف إلى تربية التفكير الإبداعي.

وفي نظر غلاسر Classer أن عمليات التنشئة الاجتماعية هي التي تكسب الفرد خلال مراحل نموه بلايين الصور تحفظ في الدماغ وتودع فيه كنظام سلوكي يستخدمه الإنسان كآليات، وخبرات، وطاقات إبداعية تساعد في إشباع حاجاته وإزالة توتراته واضطراباته النفس جسمية، بحيث يقابل كل حاجة آلاف الصور الذهنية لإشباعها . فحين يحدث حرمان من إشباع حاجة استثيرت لدى الفرد، فإنه تحدث حالة من التوتر والاضطراب عند الفرد تستدعي سعي الفرد لخفض أو إزالة ذلك التوتر، وذلك باستدعاء الصور الذهنية المناسبة؛ لإشباع تلك الحاجة من المستودع الدماغي. وإذا ما فشل في تحقيق ذلك، فإنه يبدأ بالإبداع في إيجاد صور أخرى لإشباع تلك الحاجة، فإذا ما تم إشباعها صاحب ذلك بالضرورة حالة الارتياح النفسي، وفي حال حدوث العكس يعقب الفشل في الإشباع حالة الإحباط والقلق النفسي، وسوء التكيف ... الخ . ويختلف الأفراد في طرق الإشباع تبعاً لاختلاف المدركات الحسية، وتكون الخبرات السابقة، وبنية المستودع الدماغي

فالفرد بهذه الصورة - حسب نظرية الضبط - يتوفر على نظام سلوكي ضابط يحاول من خلاله تحقيق إشباع حاجاته وإزالة توتراته واضطراباته المتجددة باستمرار . وكثير ما يحدث تعارض وتصادم أثناء سعي الأفراد لتحقيق رغباتهم، فيتوخى نظام الضبط " المسؤولية " كمبدأ ينظم سلوك الفرد داخل الجماعة، بحيث يحترم كل فرد نظيره حين القيام بعمليات الإشباع، وذلك بسبب التواجد الحتمي للفرد مع الجماعة والآخرين في مجال حيوي مشترك . فمبدأ المسؤولية هو ما يجعل الفرد يرتقي بممارسة الإشباع في ضوء احترام رغبات الآخرين حين قيامهم بعملية الإشباع . وكل صراع وتناظر يحدث بعد ذلك بين الأفراد، يفسر بالنتيجة الحتمية للفشل في نظام الضبط عند أفراد المجموعة، وضعف تعليمهم ممارسة المسؤولية .

وفي ضوء هذا المنظور حددت نظرية الضبط الأدوار الوظيفية لكل من المدرسة والمعلم والتلميذ، وفسرت العلاقات الاجتماعية والوجدانية (محتوى التفاعل داخل القسم

فأما الدور الوظيفي للمدرسة من حيث هي نظام اجتماعي ضابط خارجي فتلخصه النظرية في استحداث تفاعلات وعلاقات تبادلية وظيفية بين أفرادها، من حيث هم الآخرون عناصر يعمل كل واحد منهم كنظام فرعي ضابط لإشباع حاجاته ضمن المسؤولية التي تضفي بسلوك الأفراد إلى إشباع الحاجات العامة وتحقيق أهداف المدرسة.

والتلميذ - في ضوء هذا التركيب - نظام فرعي ضابط مدفوع من الداخل لإشباع حاجاته، كالحاجة إلى الانتماء، والاستجمام، وتقدير الذات، والحرية. وتفاعل الفرد وتواصله مع عناصر النظام، وعلاقاته الاجتماعية، وإنجازاته التعليمية كلها تدخل في إطار ممارسة الإشباع لحاجات الجسم والعقل والنفس، وأثناء ذلك فهو يكتسب باستمرار خبرات ومهارات تضاف إلى مستودعه الدماغي للصور الذهنية السابقة كخبرات جديدة لإشباع حاجاته . كما يتمكن من تعديل أو إلغاء بعض الصور الذهنية الخاطئة والتي لا تلبي حاجاته في الإشباع، وكلما نجح التلميذ في إشباع حاجاته من خلال النظام المدرسي الضابط والممارسة الإيجابية للأفراد لمسؤولياتهم أثناء عمليات الإشباع كلما زاد حبا للانتماء، وإمتاعا نفسيا، ونموا عقليا، وتحصيلا معرفيا . وكلما فشل التلميذ في إشباع حاجاته وإزالة توتراته بسبب الإخفاق في ممارسة الأنظمة الفرعية الضابطة لعمليات الإشباع وتعارضها، أو بسبب فقدان الصور الذهنية أو غيابها، كلما زاد إحباطا وشعورا بعدم الرضا الأيل إلى الهروب من الانتماء . وحسب نظرية الضبط فإن عمليتي النجاح والفشل في تحقيق الإشباع النفسي الاجتماعي والعقلي والحركي تعود أساسا إلى الأساليب التربوية؛ فالفشل في تحقيق الانتماء وتحقيق الذات مثلا، يعود إلى حالات الملل والنفور، وفتور العلاقات والتواصل الاجتماعي والوجداني داخل القسم، وهي حالات ناشئة أساسا من تداعيات الطرق التربوية التلقينية القائمة على الضغط والإكراه في معظم الأحيان .

أما الدور الوظيفي للمعلم فهو الآخر يختصر في أنه يعمل كنظام فرعي ضابط، فهو يحاول من خلال مهنته أن يحقق صور الإشباع لحاجاته العامة من الانتماء وتقدير الذات والحرية، ويختلف المعلمون في طرق الإشباع تبعا لاختلاف الصور الذهنية لديهم، وممارستهم للمسؤولية الاجتماعية، ومن ثمة

فتنظيم الظروف المساعدة لإشباع حاجات كل واحد منهم، تعزز انتماءاتهم وإحساسهم بذواتهم وحياتهم .

وحسب غلاسبرغ فإن حالة الإشباع، وإزالة التوترات في المجتمع المدرسي، إنما يكون بممارسة ما أسماه العلاج الواقعي داخل القسم، وهو أسلوب بيداغوجي جديد اشتق من العلاج النفسي، يسمح بتفعيل العلاقات الاجتماعية والتفاعل بين أعضاء جماعة القسم، وإنماء التفكير الإبداعي بانتظام التلاميذ وفق نمط الفرق التعليمية المتباينة من حيث مستوى الذكاء، حتى يتم الحوار والتبادل والإحساس بالحرية والمسؤولية والتعاون والألفة بين الأفراد . وتتحول وظيفة المعلم داخل القسم إلى وظيفة المدير الضابط للفرق التعليمية .

وتبرز نظرية الضبط أهمية الصور الذاتية في تفسير السلوك المدرسي حيث وجد أن تحديد صفات المعلم الناجح بدراسة التواصل والتفاعل الصفي في ضوء المثير والاستجابة أو في ضوء الموقف الاجتماعي للعملية التربوية أو المواقف الوجدانية وإن هي أضاءت بعض جوانب العملية التربوية إلا أنها بقيت قاصرة في تفسير السلوك التربوي لكل شركاء العملية التربوية (التلميذ، الإدارة، المعلم، البرامج، الوسائل... الخ ، فاتجه البحث لدراسة الصور الذهنية التي يكونها الشركاء حول بعضهم البعض (الصورة التي يكونها المعلم عن نفسه وعن تلاميذه، والصور التي يكونها التلميذ عن نفسه وعن معلمه والمدرسة والعلم... الخ حيث اعتبرت التوقعات التي يكونها الفرد من خلال تصوراته وإدراكه لدوره ودور الآخرين في العملية التربوية بمنزلة القوة والقدرة الكامنة وراء السلوك التفاعلي رغم ما فيها من احتمالية الموقف الانطباعي المتأثر بالثقافة والأسرة . (16 : 154) .

ومن ثمة فسلوك التعلم والتعليم والتحصيل لا يمكن فهمه وتفسيره كما لو أنه مجرد نشاط فردي يعود إلى الذكاء والقدرات الفردية وشأن من شؤون علم النفس المعرفي أو أنه نشاط وجداني يعود إلى دينامية الشخصية وشأن من شؤون التحليل النفسي أو يعود إلى مثير واستجابة وشأن من شؤون المدرسة السلوكية وإن كانت هذه العوامل تضيء كثيرا من جوانب العملية، بل هو نشاط نفسي جماعي تفاعلي دينامي ناتج عن الموقف النفسي الذي يكونه شركاء العملية

التعليمية التعليمية عن بعضهم البعض وعن المواضيع والأشياء وما يكونه من توقعات للتعزيز المرغوب توجه السلوك نحو طرق معينة لبلوغ أهداف خاصة تتعلق بإشباع الحاجة إلى التحصيل . وهو ما يستوجب تنظيم وتصميم الموقف التعليمي في ضوء معطيات علم النفس الاجتماعي .

7- دينامية جماعة المدرسة

دينامية الجماعة : إن المواضيع التي تم التطرق لها بالعرض والدراسة (التنشئة الاجتماعية، التفاعل، القيم، الاتجاهات، القيادة وتوزيع الأدوار..) كلها مواضيع من صلب علم النفس الاجتماعي، ويمكن إستيعابها كمتغيرات متفاعلة في موضوع واحد كلي بعنوان دينامية الجماعة وتعد بعدئذ كما لو أنها مفاتيح لفهم دينامية الجماعة باعتبارها نسق كلي متكامل لا مواضيع مستقلة بذاتها منفصلة . فالتفاعل والقيم والاتجاهات وتوزيع الأدوار والقيادة كلها ظواهر لا توجد إلا في وجود جماعة ولا تخلوا جماعة هذه الظواهر فهي متغيرات مسببة أو منتجة بطريقة أو بأخرى لحركة الجماعة في بنيتها ووظائفها وأفكارها وقوتها وتماسكها وتفككها . أي أنها تحدث ما يسمى **بدينامية الجماعة** . وقبل الحديث عن دينامية الجماعة يجدر بنا أن نعرض على مفاهيم الجماعة وأنواعها وبنيتها .

-في أهمية الجماعة ومفهومها: حضيت ظاهرة الجماعة في الدراسات الحديثة بأهمية خاصة نظرا لما تتميز به من حضور في حياتنا الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وحتى حياتنا الفردية، فالتغيرات الاقتصادية وتبدل التنظيمات الاجتماعية ومقاييس القيم كما يقول " ميزون نوف " لا تعني تغير العلاقة بين الإنسان والأشياء فحسب، بل تعود أيضا إلى تغير علاقات الناس بعضهم ببعض؛ فالجماعة ركن أساسي في فهم حياتنا ومنتجاتنا وإبداعاتنا وتفكيرنا وتسييرنا وكل سلوكياتنا وبالتالي فهي موضوع من مواضيع علم النفس الاجتماعي بامتياز ما دامت في حقل العلاقات . وقد أسس روسو مفهوم الجماعة وضرورتها البشرية على الحاجات الأساسية للأفراد، فهم في نظره لا يستطيعون العيش بمعزل عن بعضهم البعض وبالاكتفاء الذاتي، فالفرد مهما كان يحتاج للآخر بمجرد تفكيره في الكماليات التي لا يستطيع أن يحققها بمفرده، ما لم يساعده في ذلك الآخرون من جنسه وهو ما فرض عليه الانتماء .

والجماعة مفهوم يكثر تداوله في الدراسات النفسية والاجتماعية وأصبح نتيجة ذلك واضحا في دلالاته ومعانيه أكثر من غيره في مصطلحات العلوم الاجتماعية، فهو في منظور " ميزون نوف " مفهوما عاما يتسع ليشمل النشاطات

الاجتماعية الحضارية والقومية الأكثر ديمومة واستمرار إلى أبسط نشاط جماعة تتألف من فردين قد ينتهي نشاطها بانتهاء التقائها . أما في منظور "بورديو Bourdieu" فهو أكثر تحديدا حيث يطلقه على الجماعة عندما تكون في علاقات (مؤقتة أو مستمرة، عاطفية أو منظمة بين الأعضاء) بحيث تؤدي تلك العلاقات إلى تفاعلات معينة، ومن ثمة فهو مفهوم مشروط بالعلاقات فلا يطلق على مجرد اللقاء بين الناس أو تجميعهم ككم عددي ركامي، بل هو يطلق على الناس والأفراد حينما يكونون في علاقات وارتباطات عميقة وحقيقية ذات أبعاد نفسية واجتماعية تنتج بينهم تفاعلات . وهو ما يفترض في أية جماعة وجود الاتصال اللازم بين أعضائها لتبادل المعلومات والخبرات والأخبار الاعلامية ومختلف الرسائل باعتباره أي الاتصال الميكانيزم الفعال في تقوية عرى الروابط والصلات والتقارب بين الأعضاء وتقليص مساحات الاختلاف والخلاف والصراعات التي تنشأ من تشويش الاتصال والاتصالات غير الرسمية .

وإذا بحثنا المصطلح في المعاجم نجده أقرب إلى هذه المعنى الذي يشترط التواصل والتفاعل بين الأفراد، فقد جاء في معجم العلوم الاجتماعية أن صياغة مفهوم للجماعة كاصطلاح يخضع للتحليل الاجتماعي يجب ان يأخذ بعين الاعتبار مجموعة من المعايير أهمها

01/ أن تكون الجماعة بنية و ليست مجرد تجميع لمجموعة من الأشخاص .

02/ شكل البنية التي تربط بين أعضائها .

03/ الجماعة مفهوم تجريدي عام بغض النظر عن الحجم .

وبناء على هذه المعايير جاء تعريف الجماعة في معجم علوم التربية بالصيغة التالية : (الجماعة هي مجموعة من الأفراد لهم سمات بنيوية و وظيفية و فنية و اجتماعية ... تتحكم في تركيبها و توجهها و تحدد درجة توازنها .

و تتحدد الجماعة في ضوء هذه الصيغة بعدة محددات :

01/ الوضعية التواصلية 02/ الأهداف المشتركة 3 - توجد بيتهم روابط.

و في ضوء هذه المعايير أيضا يمكن أن نعرف الجماعة على أنها عدد من الأشخاص تحكمهم روابط معينة تسمح لهم بالاندماج الجزء أو الكلي في ما بينهم.

ومن هذا التعريف يتضح أن وجود فردين في علاقة تبادلية بينهما راو بط محددة يمكن أن يطلق عليهما جماعة، فالجماعة تتكون من فردين فاكتر و لكن الاختلاف يكمن في طبيعة الروابط فيرى أيزانك أن الجماعة [توجد عندما يوجد تأثير متبادل عن طريق الاتصال العقلي بين فردين أو اكتر] .

وبالرجوع إلى مفهوم روسو للجماعة والذي يشير إلى أن حاجات الأفراد إلى الكماليات هي أصل تكون الجماعة، فيفهم منه أن وظيفة الفرد في الجماعة هي العمل وفعاليته، ويتحدد دوره كمنتمي لجماعة ما منذ لحظة ميلاده على التحديات والمثيرات التي تواجهه بها الجماعة وقدرته على الاستجابة لها والتكيف معها، فقد تكون تلك المثيرات عامل لتقوية الانتماء والاستجابة، ومحل تقبل ورضا، وقد تكون عامل تمرد وعدم الرضا والقلق تؤدي إلى انتقال الفرد إلى جماعة أخرى وهو ما يجعل الجماعة ذات وجود تاريخي وذات مشروع عملي تتسع وتتقلص وتتطور في كمها ونوعها وأنشطتها تبعا لفعالية أعضائها فهي متغيرة ومتحركة من حيث عددها وأفكارها وبنيتها كما أن الفرد العضو يصبح هو الآخر متحركا ومتنقلا من جماعة إلى أخرى ومن فكرة إلى أخرى وهو ما يجعل كل من الفرد والجماعة في حالة دينامية مستمرة وفي علاقات تأثير وتأثر متبادلة .

ويسفر التأثير المتبادل بين أعضاء الجماعة عن توجيه ما لسلوكات بعضهم البعض، لدرجة التدخل حتى في فهم الانسان لذاته، ويقول كولي بهذا الصدد أن الصورة التي تكون عندي لنفسى إنما هي صورة مستمدة من حكم الآخرين على ذاتي، كما إعتقد أيضا وليم جيمس أن كل شخص يحتاج بالضرورة إلى إعراف الآخرين به فالتقدير والاعتراف المتبادل بين الأفراد هي عين العلاقات الانسانية ، والوجود الفرد الحتمي للفرد داخل روابط اجتماعية وانسانية لا يلغي قيمة الفرد وهويته الشخصية مهما كان الدور الذي أنيط به داخل الجماعة، وما تقلب الفرد بين صفات ومظاهر شخصية عدة إلا مظهرة عابرة تستدعيها ما يسميه يونج بشخصية القناع، وتبقى شخصية الفرد ثابتة بنسبية عالية مؤثرة تارة ومتأثرة تارة أخرى بسماته .وبمقدار نشاطه والتزاماته يكون موقف الجماعة منه فيتراوح او يتارجح بين القبول والرضا وبين النبذ والرفض .__

الجماعة شخص معنوي رأيها وموقفها - بصفتها تلك - إنما هي الصورة المعدلة لأراء ومواقف الأفراد المكونين لها مورست عليها ما يمكن تسميته بالمحاكمة العقلية أو المعاقلة، حتى تصبح في صورة جديدة تقترب من بعضهم وتبتعد عن البعض الآخر، ومهما يكن فإنها مهما بدت جديدة فإنها بفعل تزواج

أفكارهم ومن مولداتهم وتحمل بذرهم ومهما بدت قريبة من أحدهم أو بعضهم فهي بعيدة عنه حينما صارت بفعل المحاكمة العقلية أو المعاقلة من سمات الشخصية المعنوية وتحررت من الاحتكار والتبعية فيجد كل فرد ذاته فيها ولا يستطيع امتلاكها إنها لعبة التوازن والموازنة في اتخاذ القرارات والمسؤوليات لا يوفرها ولا يصنعها ألا منطق المعاقلة والاحتكام للمحاكمة العقلية الجماعية لا المحاكمة العقلية الفردية . فالعقل الفردي وإن هو أسبق في الوجود إلا أنه أقل ديمومة من المجتمع والجماعة، ومخلوق من أجله لا العكس .

و الجماعة بهذا المفهوم حقيقية اجتماعية متميزة عن الأشخاص المكونين لها و يمكن للأفراد أن يؤثروا فيها كما يمكن لها أن تؤثر في الفرد وهي متعددة الأشكال و الأنواع فهناك جماعات علمية ، وأخرى فنية، و اقتصادية، و تربية، وسياسية ... الخ .

- أنواع الجماعات

تصنف الجماعات وفق معايير عديدة منها : الحجم ، درجة توثق العلاقات بين الأعضاء ، التعارف المكاني ، الأدوار الوظيفية ، رسمية غير رسمية ، صغيرة كبيرة ، مؤقتة ، دائمة ، جماعات عمل ، أندية ، عصابات ، فرق ، جماعات وسيلة ، حزبية ، اقتصادية .

و يرى كل من [كراتش] و [كرتشفيلد] أن من المفيد تصنيف الجماعات وفق الحجم و فترة الدوام و الشكلية و هي الشروط التي لا بد من توافرها في الجماعة السيكولوجية

وفي ما يلي تصنيف الجماعة الأكثر شيوعا :

أ - الجماعة الأولية: أطلق تشارل كولي اسم الجماعة الأولية على الأفراد الذين شكلوا جماعة و يتواصلون مع بعضهم البعض بطريقة مباشرة وتتميز بخصائص خمسة .

01/ التواصل المباشر

02/ عدم تخصيص نوع التواصل

03/ دوام نسبي

04/ قلة عدد الأشخاص التواصليين

05/ الألفة النسبية بينهم

بـ أما الجماعة الثانوية فهي الجماعة التي لا تتوافر على الخصائص الخمسة السابقة

وتختلف الجماعة عن بعض المفاهيم المختلطة بها كالحشد والزمرة والتجمع والفريق فالحشد كلمة تطلق على التقاء عدد كبير من الأشخاص في مكان واحد دون قصد منهم بغرض اشباع حاجة، بصفة آنية . وهو يتميز بعدة خصائص منها :

الاشباع الآني للدوافع والحاجات ، يتميز الأفراد بالتهيج العام والصبغة الانفعالية العاطفية، يسود مستوى ضعيف من العلاقات الاجتماعية والتواصل بين الأفراد. ويتكون الحشد في صيغ عدة: منها

- الحشد العارض : تجميع الناس بصفة عرضية مؤقتة لمشاهدة حادث مثلا

- الحشد المنظم الارادي: تجميع الناس بصفة قصدية إرادية منظمة كتجمع أنصار فريق في مباراة كرة القدم .

- الحشد الفاعل : تجميع الناس لتحقيق هدف معين .

- الحشد المعبر : تجميع الناس حول طقوس معينة .

الجمهور : يختلف عن الحشد في انه يتضمن فئات عديدة من الأعمار و بصفات و يجهل الأفراد بعضهم بعضا ، غير منظم ، لا يتوفر على مرجعية من عادات حتى عادات و تقاليد ثانية ، او طقوس و قواعد .

الزمرة : وتطلق على مجموعة من الاشخاص يجتمعون إراديا بحثا عن وجود جماعي للقيام بأنشطة جماعية مشتركة .

التجمع : ويطلق على مجموعة من الأشخاص حينما يكونون في حالة لقاء بشكل منظم وبأهداف مشتركة كالتجمع الحزبي أو الثقافي أو النقابي .. الخ .

وقد تصنف الجماعة إلى جماعة رسمية ويقصد بها الجماعة التي تسعى إلى تحقيق أهداف خاصة ومحددة وينتظم افرادها في بنية بمعايير قانونية

وتحكمها شبكة من العلاقات ونظام من التواصل والتفاعل وتوزيع للأدوار الوظيفية والأنشطة .

والجماعة غير الرسمية فيقصد بها تجمع مجموعة من الأفراد بصفة تلقائية بغرض اشباع بعض الرغبات المشتركة كجماعة الأصدقاء وقد تنشأ مثل هذا الجماعة داخل جماعة أكبر أو منفصلة ومستقلة .

الفرق بين الجماعة النفسية والجماعة الاجتماعية :

يفرق علماء النفس بين الجماعة النفسية والجماعة الاجتماعية من ناحية بناء العلاقات، ففي الجماعة النفسية يتم بناء العلاقات على أسس عاطفية وجدانية كجماعة الأصدقاء وجماعة الأسرة، وفي الجماعات الاجتماعية يتم بناء العلاقات والاختيارات السوسيو مترية على أسس تتعلق بالنشاط والعمل كما هو الشأن في الاختيار المهني وجماعة اللعب، حيث يختار الفرد على توقع مردوديته ودوره في النشاط والعمل وتحدد قيمته بناء على ذلك . ووفقا لهذا التمييز يميز البعض بين اتجاهين في دراسة الجماعات (اتجاه علم نفس الجماعات النفسية، وعلم إجتماع الجماعات الاجتماعية .

- دينامية الجماعة :

مصطلح الدينامية مأخوذ من العلوم الفيزيائية كما تشير إلى ذلك مجموعة التعاريف التي أوردتها الموسوعة الفرنسية، وهي تعني الجهد المبذول الذي يمارس على مجموع ميكانيكي لغرض ربط مجهودات المجموع لانتاج فعالية معينة.

وحسب الدراسات التاريخية للفكر التربوي يعد (دوركايم) أول من أوجد تعبير الدينامية الاجتماعية وأنه قد استخدمه في غير معنى الذي استخدمه العالم المتخصص في مجال دينامية الجماعة (كورث لوين) على حسب دراسة (ميزون نوف) التي تبين أن ظهور المصطلح بمعناه الدقيق في علم النفس الاجتماعي كان في مقال لـ: لوين صدر 1944 بشأن العلاقات بين النظرية و التطبيق في علم النفس الاجتماعي . و يعني كورث لوين (الألمان الأمريكي الجنسية) بمصطلح دينامية الجماعة تلك القوى النفسية والاجتماعية المتعددة و المتحركة الفاعلة التي تتحكم في صيرورة الجماعة، و التي يمكن التعرف عليها بل و قياسها أحيانا .

وبعد ظهور المصطلح نال حظه الكبير من الشهرة في أوساط الدارسين، فظهر مركز للأبحاث الخاصة بدراسة الجماعات سمي بمركز الأبحاث لدينامية الجماعة، و ظهرت دراسات و تحليلات ذات الطابع الاجتماعي تبين إمكانية إخضاع الأفراد و الجماعات للقياس النفسي.

و يعتبر (فرانسيس غالتون) المتخصص في علم الأناسة و الأنثروبولوجيا أول المتصدرين لاستخدام وسائل القياس النفسي في دراسة الأفراد و الجماعات بدراسته للقابليات والفوارق في الطبائع والميول لدى الناس وبينهم و شرع بعد

ذلك المختصون في علم النفس الاجتماعي في جميع ميادينه في تطوير مناهج البحث في دراسة العلاقة بين الفرد و الجماعة .

إلا إن دراسات تبين أن مصطلح **دينامية الجماعة** هو نتيجة تطور الدراسات والتقاء علم النفس بعلم الاجتماع واستخدام مايسمى بعلم النفس الاجتماعي بعد أن تبين للباحثين أن الجماعة تتميز بظواهر نفسية ليست بالضرورة مجموعة نفسيات الأفراد المكونين لها.

و تعود هذه الخطوة إلى **دوركاييم** الذي حاول وضع قوانين للمسافات الاجتماعية و القوى المحركة لها، كما يعد فرويد في مجال علم النفس التحليلي أول من اهتم بسلوكية الجماعات ورصد بعدها الاجتماعي كالرقابة الاجتماعية التي تفرض على الأطفال في الأسر وغيرها من التراكيب الاجتماعية ، وعلاقة ذلك بالشعور واللاشعور. و أظهر في عام 1897 (**تريبليت Triplet**) اهتمامه بالجماعة وديناميتها فدرس سلوك الأطفال في حالة انفر داهم وفي حالة أعمالهم وهم في إطار جماعة ما . وفي ما بين عامي (1935- 1939) درس العالم الاجتماعي (**نيوكمب Neocomb**) العلاقات بين طالبات حاول في دراسته أن يضبط صيرورة العلاقات بينهن كجماعة مستعينا في ذلك بالمقياس و الاختيارات التجريبية، أما في الحقل التربوي فنجد (**بونو Bonner**) من الدراسات المبكرة في مجال شروط التعلم الجماعي و أهمية ذلك بالنسبة للفرد والجماعة على السواء.

وأخذ المصطلح **دينامية الجماعة** شكله الدقيق في العلوم الفيزيائية بفضل دراسات (**كيرث لوين**) في صياغة النظريات حول الجماعات، وهي النظريات التي وضعت الظواهر الاجتماعية في حقلها ومحيطها، كما مكنت من معرفة دراسة أنواع العلاقات و التفاعلات التي تربط الظواهر بمحيطها، و مكنت من معرفة الضغوط التي تواجه العلاقات، و أساليب المحافظة على توازن التيارات والقوى داخل المحيط الحيوي فالمفاهيم التي حددها لوين أصبحت قادرة على تزويد الباحثين بأدوات للتحليل، ووضع فرضيات وصمم التجارب لدراسة الجماعة في تماسكها وتوازنها واضطراباتنا و نموها و تغييرها و تحولها....الخ.

و حدد ميكلي العوامل التي أدت إلى ظهور مثل هذه الدراسات (دينامية الجماعة) في:

1/ ظهور عدة جمعيات في الولايات المتحدة الأمريكية عززت الاهتمام بدراسة الجماعات.

2/ البحث عن افضل المردودية في المعامل أدى إلى اهتمام المسؤولين بعلم النفس الاجتماعي والاستعانة بعلمائه.

3/ ظهور الحركات الاجتماعية الاشتراكية في أوروبا دفع الباحثين لدراساتها كجماعات ايديولوجية لفهمها وضبط تحركاتها وديناميتها.

4/ البحث عن العوامل والعناصر المؤثرة في معنويات الجماعة، و تحديد الجماعات المصغرة، وفعاليتها في المؤسسة العسكرية في الولايات المتحدة الأمريكية بعد الحرب العالمية الثانية .

5/ تطور العلاقة بين علم النفس و علم الاجتماع في مجال دراسة الفرد والجماعة .

6/ المساهمة الكبرى التي قدمها الباحث (جاكوب ليفي مورينو) والتي تتمثل في تصميم القياسات الاجتماعية /السوسيومترية / والهادفة إلى الكشف عن المستتر في البنية التلقائية للجماعة الصغيرة

وبتطور البحث التجريبي في دينامية الجماعة بشكل جدي في ظل ما بذله ثلة من علماء أمريكا من جهود علمية منهجية تطور بشكل سريع منهج البحث وإنتاج المفاهيم، أهمها :

منهج الدراسة السوسيومترية ويقوم على أساس مفهوم الذرة الاجتماعية وتعني الفرد من حيث هو شبكة من التفاعلات والعلاقات مع نفسه ومع الآخرين وتسمى القياسات السوسيومترية، وتهدف إلى دراسة مدى تماسك الجماعة على أساس تحليل العلاقات النفسية الوجدانية والاجتماعية التي تسود أفراد جماعة ما، ويستخدم الباحث في هذا القياس السوسيومتري الرسوم البيانية تسمى بالسوسيوغرام أي خريطة الجماعة، توضح إلى حد بعيد الاختيارات الإيجابية والسلبية للأفراد تجاه بعضهم البعض .وتعتبر تقنية السوسيومتري ذات أهمية في تحليل الجماعات و مكلمة للتحليل القائم على منهجية التحليل الإحصائي، إذ أن المنهج الإحصائي يمكن من تحويل نتائج الدراسة السوسيومترية (الخطاطة) إلى مقادير كمية، ويمكن من التعامل مع العواطف والوجدانيات بمقادير قابلة لتحويل الكمي، وهذا ما أعطى للأبحاث السوسيومترية ميزة خاصة، وحظيت بقيمة كبيرة في مجال دراسة الجماعة، ولاسيما في الوقت الحاضر، ذلك أن حركة التاريخ وما يحدث من تبدل وتغير في جميع المجالات وعلى مختلف المستويات تحتاج إلى حد كبير للدراسة على مستوى مختلف الجماعات للتمكن من رصد العلاقات

الاجتماعية و المؤثرات المختلفة في صيرورة الجماعات الكبرى والصغرى وما ينشأ عن ذلك من تغير في منظومة القيم والمعايير والأهداف الخ . ويقول (ميزوتوف) بهذا الصدد : إن تطور وسائل الاتصال والإعلام وتزعزع العادات والتقاليد للسلطة سواء كانت عائلية أو مهنية ، تحث على التفتيش عن توازن جديد وقواعد جديدة للتكامل السيكولوجي والاجتماعي و بالتالي إعادة النظر في إدارة الجماعات والعلاقات في الجماعة . وبهذا التطور لم يعد مصطلح دينامية الجماعة يقتصر على **حركية اجتماعية** كما كان يعني عند **كانط** في صياغته لقانون الأحوال الثلاثة لتطور الذكاء أو هو دينامية الجماعة المتعددة الأنظمة التي تضيف إلى دينامية كبرى شاملة للنظام الاجتماعي ، بل أصبحت تعني أصبحت كما عرفها [برونر] بأنه علم يتعلق بفرع من فروع علم النفس الاجتماعي الذي يبحث في تكون و تغير بناء الجماعة ووظائفها بحيث تصبح ذاتية التوجيه، بفعل جهود أعضائها في حل مشكلاتهم و إشباع حاجاتهم، فالجماعة الدينامية هي في عملية مستمرة من إعادة البناء و التوافق بقصد التخفيف من التوتر بين أعضائها وبقصد حل المشكلات المشتركة.

- اتجاهات دراسة دينامية الجماعة :

تأسس اتجاهين بارزين في دراسة دينامية الجماعة ينطبقان أكثر على الجماعات الصغيرة ذات التأثير المتبادل المباشر كجماعة القسم وهما :

أ : حدد كولي بناء على تمييزه بين الجماعات الأولية والجماعات الثانوية الذات الاجتماعية كأساس للتحليل الاجتماعي لأي جماعة، فهي التي ترتبط في نظره بالمجتمع والجماعة بموجب تشكيل أو تشكل العلاقات بين الأعضاء، والروابط العاطفية والمهنية الوظيفية، ويصور كولي الذات الاجتماعية على أنها أبعاد ثلاثة يجب تفحصها عند كل بحث حول سيكولوجية الجماعة وهي :

بحث صورة الأنا كما تبدوا عند الآخر، تحليل أحكام الآخر على الأنا، تحليل ما يترتب عن الأحكام والصور من مشاعر .

ب رسم ليفين وجهة نظر في تحليل ودراسة دينامية الجماعة من منطلقات علم النفس الفردي، ذلك أن الفعل السيكولوجي في نظره هو كل مبنين، والشخصية هي نظام من السلوكيات المحصورة بين الفرد ومحيطه . فالسلوك مهما كان يدخل في مجدل من الوضعيات الواقعية والمحتلمة بين الشخص ومحيطه، كما يدخل في التجاذب والتوازنات بين مختلف القوى والحوافز والمواقف . وبالتالي فالدينامية لا تنفصل عن مفردات وابعديات التفاعل من حيث هو تبادل التأثير بعلاقات التواصل يؤدي إلى تشكل كل موحد. ومنثم ضرورة فك مفردات التفاعل لفهم دينامية الجماعة .

دينامية الجماعة التربوية (جماعة القسم).

8- مفهوم جماعة القسم :

تعد جماعة القسم أول الجماعات التي ينتمي إليها الطفل بعد الأسرة بصفة رسمية وعلى الرغم من طابعها الرسمي إلا أنها تعد من الجماعات الأولية التي يغلب عليها طابع الانتماء العاطفي أكثر من الطابع التنظيمي ، فهي تعرف على أنها:

جماعة تنظيمية ذات طابع نفسي و آخر اجتماعي في آن واحد، إنها مكان اجتماعي، جماعة اجتماعية باعتبارها مؤسسة ينظمها المجتمع و يقرض عليها قانونا معيناً ضمن قوانينه العامة ، وهي جماعة تنظيمية من زاوية توزيع الأدوار بداخلها على الأعضاء و بحسب الأهداف المتوخاة.

كما تعرف جماعة القسم على أنها مجموعة من التلاميذ و مدرس تؤطّرهم علاقات عمل نظامية أو مؤسسية و تجمعهم أهداف مشتركة للتعليم و التعلم و تحدد العلاقات بينهم معايير وأدوار محددة و تتحدد جماعة القسم بخصائص :

- يتم اختيار أعضاء الجماعة بمعايير مؤسسية وليست اجتماعية (السن ، المستوى ،
- معايير التفاعل تتحدد مؤسسيا
- عمل الجماعة يسعى إلى إنتاج معين .

- تمتاز جماعة القسم بالعلاقات العاطفية التي تخضع لأمزجة الأفراد المتباينة.

و لهذا الطابع المزدوج في بنيتها (العاطفي- الرسمي التنظيمي) هو ما جعلها تتميز ببنية سيكولوجية تتضمن عدة خصائص يميزها عن غيرها من الجماعات وهذه الخصائص هي:

1- هدف التحصيل، فالتحصيل لا يتوقف على المجهود الفردي وحده، بل تتضافر في تكوينه جهود و جماعة القسم كلها.

2- عادة لا يحق لجماعة القسم التدخل في شؤون الزعيم (المعلم) وهم أفراد خاضعون بارادتهم للمعلم.

3- إن جماعة القسم علاقات داخلية بين أعضائها و تنقسم إلى جماعات صغرى عملية ، كما أن لها علاقات خارجية مع محيطها التربوي و الاجتماعي.

وعادة ما تنتظم جماعة التلاميذ في الأقسام وفق ثلاث معطيات أساسية (وضعية تعليمية - مرامي وأهداف

- تفاعلات بين أفرادها
وتتنظم مجموعات التلاميذ وفق نمطين من التجميع .
التنظيم العمودي: وهو أسلوب لتجميع التلاميذ و انتقائهم خلال التتابع الزمني
لرحلة تدرسههم و يخضع هذا التنظيم لنظامين
أ - نظام الأقسام المتجانسة حسب السن والمواد و يقوم على فرضية (ان
التلاميذ الذين ينتمون الى السن الواحدة يكون لهم نفس القدرات أي وضعية انطلاق
واحدة .
ب - نظام الأقسام ذو التدرج المرن أي النظام الذي يقسم التلاميذ أي يتدرج في
البرنامج حسب ايقاعه الذاتي (تقويم التعليم)
التنظيم الأقصى هو أسلوب يجمع التلاميذ حسب معايير طاقة التدريس المكلفة
بتعليمهم .

9- دينامية جماعة القسم:

منذ خمسينات القرن العشرين اهتمت الدراسات التربوية في سياق علم
النفس الاجتماعي بجماعة القسم كجماعة متميزة لها أهدافها ووظائفها الخاصة
بها، ومن بين هذه الدراسات نذكر دراسة (بيدفورد، ودراسة' بين ، ودراسة'
ليببت) فهذه الدراسات اهتمت بدينامية جماعة القسم وأثارت مشكلة العلاقات داخل
جماعة القسم؛ وأظهرت اهتمام كبير بالعلاقة التربوية بين التلميذ والمعلم،
والتلاميذ فيما بينهم، وهي العلاقات التي بدأ بدراستها (تكمان TEKMAN منذ
1928 . وقد أبرزت الدراسات الأمريكية في ضوء تلك العلاقات أهمية دراسة
الجماعة لا سيما في جانبها القيادي، وأكدت على النموذج الديمقراطي كنموذج
فعال في التنظيم التربوي البيداغوجي .

وكان الغرض من ذلك الاهتمام لم يخرج عن إبراز:

- أ- أهمية تشكيل مواطنين ديموقراطيين
- ب- تمكين الفرد من التفاعل مع أعضاء الجماعة.
- ج- إن المجتمع الديموقراطي لا يمكن أن يقوم في غياب العمل الجماعي في
التربية.
- د- إن الجماعة مثلها مثل الفرد طاقة ينبغي استغلالها لتطوير المجتمع.

10- بنية جماعة القسم: تعتبر جماعة القسم بنية تتكون من مستويات معقدة ومختلفة من العناصر:-

– الموجه (المعلم) و عمله أو دوره يركز حول ضبط النظام الداخلي للجماعة وبعث جهود أعضائها نحو تحقيق أهدافها البيداغوجية.

– التلاميذ و يمثلون مستويات متباينة و تتضمن:

أ – تلاميذ مجدين ومجتهدين

ب- متوسطوا المستوى الدراسي.

ج- ناقصوا الفهم و الضعفاء في الفهم والكلام.

د- المشاغبون وهي الفئة المتمردة عن قواعد الضبط داخل الجماعة والعمل البيداغوجي والمشاغبون فئة يمكن أن يكون من فئة المجتهدين أو من الضعفاء أو من ناقصي الفهم.

ويعود تحريك الجماعة إلى طابع العلاقات الوجدانية والاجتماعية والبيداغوجية التي يتبعها النظام الضابط، وإلى درجة التماسك الداخلي للجماعة، وما يتضمن ذلك من قوة الروابط التي تجمع بين أعضاء الجماعة، وللتماسك دور كبير في توليد دينامية خاصة للجماعة ويظهر ذلك في :

- تنوع روح التضامن على المستوى العاطفي، وعلى المستوى العملي والفعلية.

- الدور القوي لكل عضو بالانتماء للجماعة .

- الدفاع عن الجماعة في حالة التنافس والمباريات.

وللتفاعل أيضا أهمية كبرى في دينامية الجماعة، فالتواصل بين أعضاء الجماعة من شأنه أن يحدث تفاعل خلاق إيجابي ، وهو ما يجعل الأفراد أكثر إحساسا بالانتماء وتعلقا بالجماعة، ويجعل الجماعة أكثر ثقة بنفسها . كما أن وضوح الهدف لدى أفراد جماعة القسم من شأنه أن يلعب دور كبير في تفعيل جماعة القسم، فأفراد الجماعة كلهم يسعون إلى تحقيق التحصيل التربوي.

وخلاصة القول فكلما كانت قواعد الضبط تسمح بالمبادرة و درجة التماسك عالية، والتفاعل متبادل، و الهدف واضح كلما كان التحصيل جيدا، والعكس في

ذلك صحيح ،ولتوضيح ذلك نتفحص كل من التماسك ، والزعامة والمعايير والتفاعل من حيث أثرها في دينامية جماعة القسم.

11- تعريف التفاعل الصفي:

.. تعريف التفاعل لغويا:

تفاعل، يتفاعل، تفاعلا بمعنى أثر كل واحد منهما في الآخر .

.. التعريف الاصطلاحي:

مفهوم التفاعل الاجتماعي: هو التأثير المتبادل بين سلوك الأفراد والجماعات من خلال عملية الاتصال .

... التفاعل الصفي: يعرف "عبد الرحمن السفاسفة" التفاعل الصفي بأنه «عملية اتصالية بين فردين أو أكثر، يقصد بها تعديل سلوك المتعلم في الغالب عن طريق الإقناع أو الإلزام» .

من خلال هذا التعريف يمكن القول أنّ التفاعل الصفي هو التفاعل الذي يحدث داخل الصف المدرسي، بين المعلم وتلاميذه أو بين التلاميذ فيما بينهم، قصد تعديل أو إحداث تغيير في سلوك المتعلمين وذلك يكون عن طريق إقناع المعلم لهم بتقديم معلومات أو معارف جديدة غير التي اكتسبوها من قبل أو إلزامهم، بمعنى وضع تعليمات أو قرارات عليهم احترامها سواء كانت مقدمة من طرف المعلم نفسه أو الإدارة المدرسية بحد ذاتها قصد ضبط سلوكهم و تعديله إن استلزم الأمر.

تعريف نادر فهمي الزيود: «بأنه نوع من التفاعل اللفظي وغير اللفظي الذي يحدث بين المعلم وتلاميذه أو بين التلاميذ، وهذا التفاعل يتم من خلال ما يجري من أحاديث، تساؤلات ومناقشات ويعتمد نمط التفاعل السائد داخل الصف على القدر الذي يسمح به المعلم من الحرية في التفكير والتعبير عن النفس .

فمن خلال هذا التعريف التفاعل الصفّي هو كل ما يحدث بين المعلم وتلاميذه، داخل غرفة الصف من حديث وتبادل الآراء والأفكار وتقديم وطرح أسئلة واستفسارات، إلا أن هذا يعتمد على نوع أو على مدى تعامل المعلم كما يعتمد على نمط الإدارة التي يمارسها المعلم في غرفة الصف الذي يشرف عليه.

فعملية التفاعل الصفّي هي عملية تأثير وتأثر متبادل بين فردين أو أكثر، أي بين المعلم وتلاميذه أو بين التلاميذ فيما بينهم القائم على عملية الاتصال والتفاعل يكون لفظي كما قد يكون غير لفظي، إلا أنه يحدث وفق الجو السائد داخل القسم و الحرية التي يوفرها المعلم كونه مديرا للصف، لذا لا يمكن التحدث عن التفاعل الصفّي دون معرفة ماذا يقصد بإدارة الصف.

12. إدارة الصف:

يشير مفهوم إدارة الصف إلى العملية المنظمة والمخططة، التي يوجه فيها المعلم جهوده لقيادة الأنشطة الصفية وما يبذله الطلبة من أنماط سلوك تتصل بالمناخ الذي يسود غرفة الصف، الذي يجب أن يكون ملائما لتحقيق أهداف تعليمية مخططة من طرف المعلم ويعلم بها الطلبة .

. أنماط الإدارة الصفية:

من خلال عملية إدارة التعليم في غرفة الصف يتمكن المعلم من تسيير الأمور المتعلقة بغرفة الصف وضبطها أو التحكم فيها سواء التي تحدث بين التلاميذ فيما بينهم أو بينه وبين التلاميذ، مما يجعله قادرا على تكوين أو توفير مناخ صفّي ملائم لكل التلاميذ

دون استثناء من أجل إنجاح العملية التربوية ولهذا هناك عدة أساليب يتمكن من خلالها المعلم من إنشاء هذا المناخ حيث أن لكل معلم أسلوبه ومن بينها ما يلي:

.. الإدارة الصفية التسلطية:

في هذا النوع من الإدارة يمارس المعلم أسلوبا استبداديا أو تسلطيا على تلاميذه، لذا يجبرهم على طاعته وأن يفعلوا ما يمليه عليهم بدون نقاش ولا يسمح لهم بالتعبير عن آرائهم، كما يستخدم أسلوب التخويف والعقاب ويسعى دائما إلى التحكم في الأمور بطريقته الخاصة، بالإضافة إلى اعتماده على أسلوب التدريس التلقيني، أي يلقي الدرس على التلاميذ وعليهم أن يستقبلوه كما هو .

لهذا النمط من الإدارة آثار سلبية على شخصية التلاميذ إذ يجعلهم يعتمدون على الآخرين لا على أنفسهم، حيث يعودهم على التلقي فقط، بمعنى يتلقون عملية التعليم دون أن يقوموا بأي جهد في سبيل ذلك.

. الإدارة الصفية الديمقراطية:

في هذا النمط من الإدارة الصفية يسعى المعلم في توفير جو ديمقراطي بإتاحة فرصا متكافئة بين تلاميذه، ينمي فيهم أسلوب المناقشة وإبداء الرأي والتعبير عن أفكارهم بكل حرية، وتعويدهم على استعمال النقد الموضوعي والاحترام المتبادل بينهم واحترام مشاعر الآخرين، وإنماء روح الانتماء للجماعة، فتح مجالات للنقاش في مواضيع تهم التلاميذ أو الأمور التي تشغل بالهم أو أذهانهم والعمل على إزالة الغموض عنها وتبسيطها وكما يعمل أيضا على حثهم على المثابرة والجهد من أجل التعلم، فكل هذا يحفز التلاميذ وينمي فيهم الرغبة في التعلم، كما أن لهذا أيضا دور كبير في تكوين شخصية التلميذ من حيث تقديره لذاته أو لثقته بنفسه، فالمعلم هنا يكون كقدوة يقتدي بها التلميذ أو يتخذة كنموذج مثالي له .

.. الإدارة الصفية الفوضوية (التسيبية):

في هذا النمط من الإدارة الصفية يكون دور المعلم سلبي، إذ يعود إلى عدم تدخله لما يحدث في القسم، حيث يترك للتلاميذ الحرية الكاملة لاتخاذ قراراتهم والقيام بالأنشطة الفردية والجماعية التي يريدونها دون متابعة منه أو توجيه قصد ضبط سلوك التلاميذ، فهو لا يبالي حتى بحضورهم أو غيابهم، فهو يعمل فقط على تقديم المعلومات والمعارف من خلال المواد التعليمية .

فمن خلال هذه الأنماط للإدارة الصفية، يتضح المناخ أو الجو السائد داخل غرفة الصف ونوع التفاعل القائم فيها والدور الكبير الذي يلعبه المعلم في خلق أجواء ملائمة لعملية التعلم والتعليم.

13. المناخ الصفّي:

يشير إلى الجو الذي يسود الغرفة الصفية أثناء حدوث العملية التعليمية، أي ذلك المناخ السائد في الصف والذي يقوم بإحداثه المعلم أثناء تفاعله مع التلاميذ ويظهر ذلك من خلال ما يلي:

. الجو الفيزيقي (الطبيعي) والصحي:

بمعنى يجب أن تكون غرفة الصف مجهزة بكل التجهيزات التي تمكن من تحقيق الراحة النفسية لدى التلاميذ، كالتدفئة والنظافة مثلا وكذلك توفير الوسائل التعليمية المناسبة قصد تسهيلها.

كما يعمل المعلم بإشراك التلاميذ في تهيئة هذا المناخ أيضا من ناحية مظهر غرفة الصف الخاصة بهم حيث يقومون بتزيينها كما يرغبون و يعملون على الحفاظ عليها .

.. الجو النفسي:

العمل على توفير الجو النفسي للتلميذ في غاية الأهمية، حيث يساهم ذلك بدرجة كبيرة على العملية التعليمية لديه وذلك من حيث الاستيعاب والتفكير وحتى السلوك الذي يصدر منه، الذي يظهر من خلال معاملة المعلم للتلاميذ، باعتباره القدوة أو النموذج الذي يقتدي به التلاميذ، نظرا للدور الفعال الذي يلعبه في العملية التعليمية والتربوية في نفس الوقت، لأنه يعتبر كمعلم ينقل لهم المعلومات أو ما يجب أن يتعلموه وفق البرنامج الخاص بهم، وكمربي لكونه يقوم بتحفيز السلوك المقبول سواء على مستوى المؤسسة أو على المستوى الاجتماعي، كما يقوم أيضا بردع السلوك غير المقبول .

.. الجو الاجتماعي:

إن خلق جو اجتماعي مناسب يبعث في نفسية التلميذ الارتياح والشعور بالأمان ويسمى لديه الروح الجماعية، مما يجعله قادرا على تكوين علاقات مع أقرانه مبنية على الوحدة والتعاون .

فمن خلال هذا يمكن القول بأن الجو النفسي مكمل للجو الاجتماعي، فلا يمكن أن تكون هناك تفرقة بينهما لأهميتهما في حياة التلميذ بصفة خاصة وفي حياة الفرد بصفة عامة بهدف إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية على حد سواء.

14. العوامل المؤثرة في المناخ الاجتماعي للصف:

من بين العوامل التي تؤثر على البيئة الاجتماعية السائدة في الصف ما يلي:

. البيئة الصفية:

يقصد بالبيئة الصفية بالظروف الأكاديمية، العاطفية والاجتماعية التي تسود غرفة الصف، التي من خلالها تتكون علاقات بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ مع بعضهم البعض بالإضافة إلى المادة الدراسية .

. تفاعل المعلم والتلميذ:

إن تأثير المعلم واستراتيجيات تفاعله في تكوين مفهوم ذات أكاديمي عالي لدى التلاميذ خاصة في مراحل التعليم المبكرة، قد يساعد على تطوير الجوانب الشخصية لديهم، والتي قد تفديهم في حياتهم المستقبلية وذلك بتأثير العديد من العوامل في عملية التفاعل الحاصلة بين التلاميذ والمعلم ومن بينها ما يلي:

.. أحكام المعلمين وتقديرهم لتلاميذهم: هناك معلمين لديهم اتجاهات متباينة نحو التلاميذ مما يؤثر في عملية تحصيلهم وسلوكهم سواء بالإيجاب أو بالسلب.

فقد أشار "سبيلبرمان" (1979) إلى وجود أربعة اتجاهات بين المعلمين تحكم على عملية تفاعلهم مع تلاميذهم وهي:

. **اتجاه التعلق:** يحدث عندما يفضل المعلم الاحتفاظ بأحد تلاميذه لعام آخر.

. **اتجاه الاهتمام:** عندما يوجه المعلم اهتمامه وانتباهه إلى أحد تلاميذه الذي يهيمه أمره.

. **اتجاه اللامبالاة:** يتمثل في تحدث المعلم عن تلميذ معين بأدنى درجة من الاستعداد أمام ولي أمره.

. **اتجاه النبذ:** عندما يفضل أن لا يكون تلميذ في صفه ويتمنى نقله إلى صف آخر.

ويمكن القول أن اتجاهات المعلمين في تفاعلهم مع تلاميذهم لا تتوقف على مدى تحصيلهم فحسب، وإنما تتضمن بعض الخصائص الشخصية الأخرى التي يتمتعون بها مثل: القدرة على التوافق المدرسي، الاهتمام بالنظم المدرسية واحترامها، عدم إثارة المشاكل وقدرتهم على تعزيز سلوك معلمهم.

. **جاذبية التلاميذ ومظهرهم الخارجي:**

لقد تبين أن المعلمين يميلون إلى تقدير التلاميذ ذوي المظهر الخارجي الجذاب على التلاميذ الأقل جاذبية.

. **المستوى الاقتصادي والاجتماعي للتلاميذ:**

إن المعلمين يتفاعلون أكثر مع التلاميذ الذين ينتمون إلى مستويات اقتصادية عليا أكثر من تفاعلهم مع التلاميذ من المستويات الاقتصادية الدنيا.

. **أثر توقعات المعلم:**

حيث يكون المعلم أفكارا على أحد تلاميذه بأنه ذكي فيتفاعل معه على أنه كذلك، إذ يتوقع منه سلوكا ذكيا وقد يستجيب التلميذ بطريقة توحى بأنه ذكي فعلا مما يؤدي إلى تحقق توقعات المعلم.

.. أثر جنس المعلم والتلاميذ:

هناك تمييز لجنس المعلم بمعنى أن المعلم يتفاعل مع تلاميذه الذكور، والمعلمة تتفاعل مع تلامذتها الإناث، حيث أن للجنس دورا اجتماعيا تحده أو تفرضه الثقافة على أفراد الجنسين.

.. أثر سلوك التلاميذ الصف:

ينبغي على المعلم أن يكون واعيا باستجابات تلاميذه، خصائصهم وأنماط سلوكهم داخل غرفة الصف والدور الذي تلعبه هذه الخبرة في تغيير، تعديل، تكيف أو إضافة استراتيجيات التعلم من أجل تحقيق النمط التفاعلي المرغوب فيه.

.. تفاعل التلاميذ مع بعضهم البعض:

لحماية الأقران تأثير كبير على سلوك التلميذ.

- يتيح للتلميذ ممارسة علاقات تسودها المساواة مع أقرانه.
- يتحقق للتلميذ هوية خاصة به وتتوفر له فرصة لاكتساب مكانة خاصة به بين أقرانه.
- تشكل مصدرا ثريا للمعلومات غير الرسمية لم تكن ضمن برامج المدرسة مثل بعض الألعاب والتقاليد الشعبية وأساليب إشباع الحاجات.
- تزويد التلميذ بفرصة اكتساب الشجاعة، الثقة بالنفس من خلال تأثير أقرانه مما يؤدي إلى سرعة نموه النفسي الاجتماعي .

من خلال ما سبق لا يعني أن التفاعل مع الأقران دائما ينتج عنه سلوكا مرغوبا فيه، بل يؤدي إلى عكس ذلك تماما فقد يؤدي إلى العدوان، الانعزال، ممارسة بعض السلوكات الخاطئة مما يفرض على المرشد النفسي والإداريين والمعلمين التدخل في تعديل السلوك لهؤلاء.

15. مبادئ التفاعل الصف:

تستند إجراءات التفاعل الصفّي إلى عدد من المبادئ التي تدعم استخدامه بوصفه إجراءً تعليمياً إيجابياً وهي كالآتي:

- إتاحة الفرصة أمام التلاميذ في الموقف التعليمي.
- احترام إنسانية المتعلم، حيويته ونشاطه.
- إتاحة الفرصة للتلاميذ لممارسة الأنشطة التي تتناسب وميولهم.
- زيادة الفرص التي يمارس فيها التلاميذ أفكارهم واستخدام قدراتهم وإمكاناتهم.
- تحويل الصف إلى بيئة ديمقراطية، متسامحة ومشجعة على التعلم.
- ممارسة التلاميذ لفرديتهم و تمييزهم وأسلوبهم المستقل.
- زيادة إنسانية الجو التعليمي، وتقليل الآلية وسيطرة المعلم المساهمة في مساعدة التلاميذ على تحقيق دوافعهم الذاتية.
- مساعدة التلميذ على تطوير فهم إيجابي لذاته وشخصيته .

16. أهمية التفاعل الصفّي:

للتفاعل الصفّي أهمية كبيرة في العملية التعليمية التعلمية التي تجعل التلميذ أكثر تفاعلاً، نشاطاً وحيوية مما يشكل لديه نوع من الدافعية اتجاه التعلم وتكمن هذه الأهمية فيما يلي:

- يساعد على التواصل وتبادل الآراء ونقل الأفكار بين التلاميذ فيما بينهم، أو بين التلاميذ والمعلم مما يسمح لهم بتطوير مستوياتهم الفكرية تحت رعايته وإشرافه، لذلك تعد عملية التفاعل الصفّي عملية تربوية تطور فيها التلاميذ أفكارهم وآرائهم بعناية المعلم الذي يحرص على رفع مستواهم وارتقائهم.
- يزيد من حيوية ونشاط التلاميذ في المواقف التعليمية، إذ يعمل على تحريرهم من حالة الصمت والسلبيه والانسحابية إلى حالة المناقشة وتبادل وجهات النظر في القضايا التي تهمهم، فيصبح الصف وما يدور فيه من أنشطة ملبياً لحاجاتهم ومجالاً للتعبير عن طموحاتهم.

- مساعدة التلاميذ على تكوين اتجاهات ايجابية نحو الآخرين ومواقفهم وآرائهم والاستماع إليها واحترامها والانتفاع منها.
- مساعدة التلميذ على تطوير مفهوم ايجابي نحو ذاته وقدراته وإمكاناته، وتقبل ذاته وخصائصه الاجتماعية، الانفعالية، الذهنية والجسمية.
- إتاحة الفرص للتلاميذ من أجل التعبير عن بنياتهم المعرفية ومختلف المفاهيم التي يملكونها من خلال الإدلاء بآرائهم وعرض أفكارهم حول أي موضوع أو قضية صفية.
- يعمل على تدريب التلاميذ على التخلص تدريجيا من تركز تفكيرهم حول ذواتهم والسير نحو ممارسة عضويتهم الاجتماعية.
- تقديم فرص مناسبة لقدرات التلاميذ وإمكاناتهم الذهنية.
- تنظيم أفكار التلاميذ وترتيبها و عرضها كما هي في الحياة الواقعية.
- يهيئ جوا تسوده الممارسات الديمقراطية مما يسمح باستعمال أسلوب المناقشة والحوار وحرية التعبير .

17. أنماط التفاعل الصفي:

في عملية التفاعل الصفي يتم الاعتماد على عملية الاتصال سواء كان لفظيا أم غير لفظي، إلا أن الاهتمام الأكبر ينصب على عملية الاتصال اللفظي الذي يسود غالبا جو الصف الذي يمثل طريقة الاتصال وأداة للتعلم بين المعلم وتلاميذه ولهذه العملية أنماط من بينها ما يلي:

.. نمط الاتصال وحيد الاتجاه:

في هذا النمط يقوم المعلم بإيصال ما يود قوله أو نقله للتلاميذ ولا يستقبل منهم، حيث يعتبر هذا النمط أقل من الأنماط فعالية، ففيه يأخذ التلاميذ موقفا سلبيا بينما يتخذ المعلم موقفا ايجابيا.

فهذا النمط يشير إلى الأسلوب التقليدي في عملية التدريس وحصيلته التعليمية مجرد حقائق ومعارف يستوعبها التلاميذ دون أن يكون هناك أي دور سوى الاستقبال والتلقي .

.. نمط الاتصال ثنائي الاتجاه:

يعتبر هذا النمط أكثر فعالية من النمط الأول، لكونه يتيح للتلاميذ فرصة للاستجابة من طرفهم، فهو عبارة عن تفاعل بين المعلم والتلاميذ، بهدف التعرف على مدى استيعاب التلاميذ لما قدمه المعلم وليس بهدف خلق جو ملائم يساهم في عملية التعلم، كما أن هذا النمط لا يسمح بالاتصال بين التلاميذ مع بعضهم البعض، إذ يكون المعلم فيه محور الاتصال وأن استجابات التلاميذ ما هي إلا وسائل لتدعيم سلوك المعلم في أداء التدريس التقليدي .

.. نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه:

هذا النوع من الاتصال أكثر فاعلية من النوعين السابقين، حيث يسمح للتلاميذ بإجراء الاتصال فيما بينهم وتبادل الخبرات والآراء ووجهات النظر فيما بينهم، فالمعلم في هذا النمط لا يكون المصدر الوحيد للتعلم، حيث يتم فيه التدريب على كيفية عرض المعلومات والمعارف باختصار ودقة وهي كلها مهارات يحتاجها التلاميذ في حياتهم اليومية.

.. نمط الاتصال متعدد الاتجاهات:

لهذا النمط من الاتصال مزايا عديدة منها اتساع فرص التفاعل التعليمي والاتصال اللفظي بين أكبر مجموعة من التلاميذ والمعلم أو بين التلاميذ فيما بينهم، فمن خلال هذا الاتصال تتولد مهارات عديدة، يتبادل فيها الطلبة الخبرات وتنسيق المعلومات وتنظيم المعارف ونقل الأفكار وتدعوهم إلى التعبير عن وجهات نظرهم وإثراء المناخ الصفّي بالعديد من المقترحات بمنتهى الحرية وتوفر للمعلم فرصة لتقويم وقياس نمو التعلم.

فالمناخ الصفّي المفعم بالنشاط والحيوية، هو المناخ الذي ينتج للتلاميذ فرصة التعبير عن أفكارهم وعن ما فهموه حول ما قدم لهم من طرف المعلم بكل حرية من خلال المناقشة الفعالة التي تجمع بين آراء المعلم والتلاميذ فيما بينهم.

18. وظائف التفاعل الصفّي:

- إنّ التنظيم الجيد لعملية التفاعل الصفّي يؤدي إلى الوظائف التالية:
- استثارة اهتمام المتعلمين بما يجري في الموقف التعليمي من حيث الشكل والمضمون، والكشف عن مدى احتياجاتهم لأهداف الموقف ومضامينه وتحديد مدى استعدادهم لتعلمه.
 - تحقيق المشاركة الفعالة في مختلف النشاطات المدرسية، وتوجيه المتعلمين نحو الأهداف التربوية والتعليمية، وتوفير جو تواصلٍ سليم من الناحيتين المادية والنفسية.
 - تعزيز التعلم والسلوك المرغوب ومساعدة التلاميذ على الاحتفاظ به وتوظيفه في عدة مواقف بكل ثقة وحرية لتحسين اتجاهات التلاميذ ومواقفهم نحو المعلمين، التعلم، المدرسة وتنمية علاقات إنسانية واجتماعية ايجابية بين جميع عناصر العملية التربوية.
 - تقويم التعلم وتوجيهه نحو تلبية احتياجات المتعلم وإشباعها وحفظ النظام والانضباط الصفّي وتعديل السلوك الصفّي في الاتجاه المرغوب فيه .

. دور المعلم في إدارة التفاعل الصفّي:

يعتبر المعلم العنصر الفعال في العملية التعليمية وذلك من خلال احتكاكه المباشر مع التلاميذ، فالتفاعل الذي يحدث بين المعلم وتلاميذه أو بين التلاميذ مع بعضهم البعض داخل غرفة الصف يجب أن يخضع للضبط من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية، لذا على المعلم التدخل في كل ما يحدث داخل القسم الذي يشرف عليه.

- مخاطبة الطلبة بأسمائهم مع مراعاة الدقة في ذلك.
- استخدام العبارات اللطيفة في مخاطبة التلاميذ.
- الإصغاء الجيد لإجابات الطلبة، أسئلتهم وآرائهم.
- رفض سلوك الطلبة وأسئلتهم وآرائهم غير المرغوب فيها وتبرير ذلك لهم.

- تعزيز استجابات التلاميذ ومبادراتهم الناجحة باستخدام أساليب التعزيز المختلفة.
- استخدام النقد البناء في توجيه سلوك الطلبة وآرائهم.
- فسح المجال وإعطاء الفرص للمناقشة وتبادل الأفكار والآراء حول موضوع معين.
- الحث على العمل الجماعي والتعاون فيما بينهم .

. أساليب تحسين التفاعل الصفّي:

- يقوم التدريس الفعال على الاتصال الفعال بين المعلم والتلاميذ، مما يجعل من عملية التدريس عملية ناجحة وفعالة ومن أجل تحقيق الهدف المنشود، على المعلم أن يستعمل بعض الأساليب التي قد تكون ايجابية في عملية التفاعل ومن بينها ما يلي:
- أن يكون المعلم ذات مهارات كلامية عالية وأن يكون لديه أسلوب جيد في التدريس وفي طريقة إلقاء الدرس مما يجلب اهتمام وانتباه التلاميذ للدرس.
- تنظيم موضوع الدرس والتخطيط له، بطريقة منطقية وسهلة الفهم ومحاولة التركيز على العناصر الأساسية والمهمة والعمل على تكرار ما سبق قوله حول ذلك الموضوع.
- تحديد الحاجات القدرات والاهتمامات الممكنة للتلاميذ واستعمال لغة بسيطة تتناسب مع مستوى التلاميذ.
- الحرص على أن يكونوا التلاميذ منتبهون ويتبعون الدرس باهتمام والعمل على استرجاع انتباههم في حالة شرودهم.
- الإصغاء بشكل جيد والاهتمام بأسئلة التلاميذ، إجاباتهم وتعليقاتهم لكونهم يهتمون أكثر في حالة ما إذا كان المدرس يهتم بذلك.
- محاولة توفير الظروف المناسبة للتعلم الجيد وأبعاد العوامل المؤثرة والتي تحول دون ذلك مما يجعل انتباه التلاميذ يتشتت.
- تشجيع التلاميذ على التروي وعدم التسرع في فهم الأشياء أو الأمور مما يؤدي بهم إلى استجابات سيئة وخاطئة .

19 - مشكلات علم النفس الاجتماعي المدرسي :

رغم تقدم الدراسات النفسية في حقل علم النفس الاجتماعي المعاصر لا سيما المدرسي منه والارساء على المقاربة المتعددة المداخل في تفسير الظاهرة النفسية الاجتماعية، إلا أنه بقي كعلم يعاني من مشكلات أكاديمية عدة نختصرها في ما يلي:

غياب النظرية المفسرة للظواهر ذات الطابع النفس اجتماعي : فرغم تطور علم النفس الاجتماعي في تطبيقاته وتحديد مرجعية فكرية عامة مكنته من تطوير بعض المفاهيم، إلا أنه لم يصل بعد إلى صياغة الاطار النظري الذي يمكنه من تفسير الظواهر النفس اجتماعية ويستوعبها في كليتها كوحدة غير منفصلة، وهو ما عبر عن بوضوح " برونر Bruner " بقوله أن أكبر مشكلة يواجهها في الوقت الحاضر علم النفس الاجتماعي هي مشكلة إنشاء نموذج نظري دقيق يستطيع إن يوجه في مل الفروض والتي ينبغي التحقيق منها وإلى نفس الرأي ذهب كل منكرتش وكرتشفيلد وبالاشي. وهو ما جعل الباحثون يواجهون مشكلة التفسير حيث توزعت تفسيراتهم للمشكلات التي يدرسها علم النفس الاجتماعي على عدة علوم ومقاربات شتى ينتمي بعضها لنظريات التعلم وبعضها الآخر لنظرية التحليل النفسي وبعضها لنظرية العمليات المعرفية مما يجعل التوليف بينها صعبا فيظطر الباحث للانحياز إلى نظرية من هذه النظريات في تفسيراته، فتفسير ظاهرة التعصب من حيث هو موضوع من مواضيع علم النفس الاجتماعي، تتجاذبه عدة نظريات فتقاربه نظرية التحليل النفسي في ضوء الصراعات النفسية للفرد وتقاربه نظرية التعلم في ضوء مفهومي الثواب والعقاب ونظرية التعلم الاجتماعي ترجعه إلى كلية من العوامل لذاتية والموقفية، ونظرية العمليات المعرفية ترجعه إلى معتقدات الفرد وإدراكه للجماعة .

20- القياس في علم النفس الاجتماعي المدرسي .

- التعريف بالقياس النفسي في علم النفس الاجتماعي .

إن قاعدة كل ما هو موجود يوجد بمقدار ويمكن قياسه، امتد العمل بها إلى كل العلوم الاجتماعية والنفسية واجتاحت كل الظواهر بما فيها الظواهر الوجدانية والعلائقية للفرد والجماعة، وهي قاعدة مستوحاة من المنهج الوضعي الأمبيرقي خاصة والذي يعود في أصله الاستمولوجي إلى الفلسفة الوضعية القائمة في

منهجها العلمي على دعامتي الملاحظة والتجربة كمعيارين أصيلين للوصول إلى الحقيقة الموضوعية . وصار هاجس القياس يعم الظواهر النفسية لأغراض أكاديمية تتعلق بتطوير البحث كما تطور في العلوم الطبيعية باستخدام للقياس .

ويمكن تعريف القياس النفسي في أبسط صورته بأنه استخدام للأدوات الأمبيريقية لرصد الظاهرة النفسية في بنياتها وعلاقاتها وسيرورتها كما تلاحظ في الواقع كسلوك فردي أو جماعي، بعد جمع المعلومات بشأنها وتصنيفها وترتيبها منطقياً، بما يسمح تحويلها من وضعها النوعي والكيفي إلى الطبيعة الكمية والرقمية الدقيقة، باستخدام الوسائل الإحصائية الملائمة لكل معالجة، وتحليلها إلى جزئيات من السلوك بحيث تصبح تشعبات الظاهرة النفسية وتقعدها كمركب، بسيطة وأكثر قابلية للفهم والتحكم والتنبؤ .

ولم يشذ علم النفس الاجتماعي عن هذه القاعدة، حيث أصبح القياس من حاجاته وضروراته الأكاديمية توخياً وطلباً للدقة العلمية ولم يعد يكفي بالأوصاف الأدبية والفلسفية لظواهره، وأدرج كل موضوعاته المتصلة بعلاقة الفرد بالجماعة للملاحظة المباشرة والتجريب بصورة كمية تعميماً لما كان يجري في دراسة الحيوانات والرهط في التجمعات الحيوانية، وما كان يطبق على الظواهر الطبيعية، وبذلك اندرجت كل دراساته تحت نزعة القياس الكمي، وأخضعت للتكميم والمعالجة الإحصائية، بالاعتماد على صياغة الفروض الإحصائية القابلة للتحقق والاختبار الأمبيريقى. تقريرية أو صفيرية أو تنبئية أو ارتباطية... الخ . فاتجهت اهتمامات الباحثين في علم النفس الاجتماعي في رصد الظواهر النفسية اجتماعية وتحليلها والوقوف على العلاقات والتأثيرات المتبادلة، صوب تصميم الأدوات الأمبيريقية المناسبة للفروض الموضوعية وقياس متغيراتها واختبارها والعلاقات بين الظواهر المتعلقة بسلوك الفرد في وضعياته المجتمعية أو في قياس السلوك الجماعي للجماعات والتأثيرات المتبادلة بين الفرد والجماعة . فالسلوك بكل أنواعه ينتقل آثاره مثل انتقال الفيروسات المرضية عبر الأفراد في المجموعات أو الجماعات الوراثية أو البيئية أو المهنية أو العرقية... الخ وبالتالي يمكن ملاحظة ذلك على مستوى نوعية السلوك وشدته ومقداره وكيفية تغيره وتطوره وصور تمثلاته لدى الأفراد والجماعات .

- الطرق الأمبيريقية لقياس الظاهرة النفس إجتماعية :

- طريقة دراسة الحالة : يكتسي التاريخ الشخصي والعائلي للفرد في الثقافة النفسية الأمبيريقية أهمية خاصة لدى الأخصائي النفسي الاجتماعي، ويرصدها الباحث النفسي بطريقة دراسة الحالة وهي دراسة تتضمن عادة : معلومات عن الأسرة - والوضع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والتعليمي، الدين، الحالة الجسمية والمزاجية - الاتجاهات نحو الأسرة - التوافق الاجتماعي - النمو الجنسي والعاطفي - الميول العصابية .

و يمكن الحصول على هذه المعلومات المتعلقة بدراسة الحالة بعدة طرق منها:

طريقة تصميم استبيان يشمل هذه المحاور المذكورة وغيرها بحسب أهداف البحث أو يصمم لكل محور استبيان خاص ويعالج احصائيا بإحدى الطرق الاحصائية المناسبة .

ففي حالة بحث يتطلب رصد الحالة المزاجية للولدين أو لأفراد الأسرة يمكن تصميم استبيان يوجه للمفحوص يتكون من عدة أسئلة أو فقرات يجيب عنها وفق التعليمات التوضيحية التي يحددها الباحث في كيفية الاجابة تكون مرفقة بالاستبيان، وشكل الاستبيان ومحتواه يصمم بحسب أهدافه والصفات المراد قياسها بعدة أشكال منها الشكل التالي :

في الجدول أدناه مجموعة من الصفات المزاجية ضع علامة (+) تحت (نعم) إذا كانت الصفة المزاجية تنطبق على أمك أو أبيك أو تشعر بها أنت بصفة دائمة، وضع نفس العلامة (-) تحت (لا) إذا لم تنطبق عليهما عليك، وضع نفس العلامة (+) تحت أحيانا إذا كنت تلاحظ الصفة تظهر أحيانا فقط على والديك أو أحدهما أو تشعر بها أنت أحيانا . على أن تبقي على باقي الخيارات (الخانات الأخرى) فارغة.

الرقم	الصفة	الأب			الأم			الطفل المفحوص		
1	يظهر المرح	نعم	لا	أحيانا	نعم	لا	أحيانا	نعم	لا	أحيانا
2	يظهر									

									التسامح	
									يظهر القلق	3
									يظهر التشاؤم	4
									الخ	5

وهكذا في كل الحالات المتعلقة برصد الحالة كحالة التوافق المدرسي حيث
تطرح الأسئلة من نوع :

هل تشعر كل يوم برغبة في الذهاب للمدرسة (نعم) (لا) (أحيانا
).

هل تحرص على المشاركة في القسم (نعم) (لا) (أحيانا
).

هل تشعر بالمضايقة عندما يسألك معلمك (نعم) (لا) (أحيانا).

وهكذا أيضا في حالة قياس التوافق الاجتماعي وقياس الاستجابات
الوجدانية ورصد الاتجاهات...الخ . وتسمى هذه الطريقة بطريقة " ليكرت " ذات
التقدير المتدرج، تتكون عادة من ثلاثة بدائل (نعم، لا، أحيانا) إلى خمسة بدائل
(موافق جدا، موافق، لست أدري غير موافق، غير موافق جدا) . ويسهل
إخضاعها للمعالجة الاحصائية بالتكرارات أو بالدرجات ووالأوزان .

ويمكن تصميم الاستبيان بأشكال أخرى شرط أن يستجيب لمتطلبات البحث
وأهدافه ويخضع لشروط المعالجة الاحصائية . كالأسئلة المفتوحة مثل

أذكر في الفراغات التالية ماهي مواقف المعلم التي تنزعج منها أثناء تلقيك
للدرس .

1 (..... 2 -

3. - 4. -

- طريقة تفحص السجلات في مؤسسات الانتماء (المدرسة، المصنع، المستشفيات، السجون ... الخ فالطفل أو الفرد المفحوص عادة ما يكون منتميا إلى مؤسسة من المؤسسات التعليمية والتربوية والتكوينية أو المهنية أو في مصحات ومستشفيات أو في مؤسسات خاصة وتحفظ هذه المؤسسات عادة على الحد الأدنى من المعلومات والبيانات الأولية الشخصية حول الطفل أو العامل أو بيانات حول تاريخه الأسري والاجتماعي بصفة عامة، وتكون هذه المعلومات إما مسجلة في سجلات خاصة أو في كراسات أو في أجهزة الكمبيوتر مصنفة ومبوبة . ويمكن للباحث أن يستعين بها في رصد الظاهرة النفس اجتماعية المراد قياسها.

- طريقة المقابلات الشخصية: كما يمكن الحصول على المعلومات الخاصة بدراسة الحالة عن طريق المقابلة الشخصية ورصد الظاهرة المراد قياسها بملاحظتها على سلوك المفحوص اللغوي اللفظي والايماي أو بما يدلي به من معلومات ويصرح به أثناء إجراء المقابلة لفظا أو كتابة أو رسما حسب إدارة المقابلة وطريقة تصميمها عفوية حرة أو مقننة ومبرمجة وفق أهداف إجرائية محددة . وبالمقابلة يمكن للباحث أن يكشف عن معرفة الشخص بذاته وبالأخرين ونظراته للمستقبل ودوافعه ومعتقداته واتجاهاته وعاداته السلوكية ومخاوفه ومصادر قلقه ودوافعه والوقوف على الخبرات السارة والمؤلمة ... الخ . وفي المجال المدرسي يمكن من خلال المقابلات المنظمة أو العفوية الحصول على المعلومات حول أثر النظام البيداغوجي ونظام الاتصال والتفاعل والقيادة التربوية والعلاقات السائدة بين الشركاء التربويين من المعلمين والتلاميذ والاداريين والموجهين النفسيين على السلوك التعليمي للطفل أو للجماعة المدرسية ومدى تقبل التلميذ واستجابته لهذه الأنظمة وبعث دوفعه للتعلم والتكيف أو التوافق المدرسي

- طريقة كتابة السير الذاتية .والسير الذاتية التي كتبت أو يطلب من الشخص المفحوص كتابتها تعد هي الأخرى مصدر هام من مصادر جمع المعلومات المتعلقة بدراسة الحالة، فما يكتبه الفرد عن حياته الشخصية يمكن أن تضيئ جوانب هامة من شخصيته الانفعالية والسلوكية والعقالية وشكل تصرفاته في المواقف الاجتماعية واهتماماته وطريقة مواجهته للمشكلات التي تواجهه وكذا

مخاوفه ومستوى شجاعته ومبادراته وتواكله. ويمكن أن تساعد الباحث النفسي الاجتماعي في رصد عوامل ومحددات الشخصية وطريقة استبصاره للمشكلات .

- دراسة تاريخ العائلة : التاريخ الاجتماعي والثقافي للعائلة الممتدة يمكن أن يساعد الباحث النفسي الاجتماعي في جمع المعلومات والمعطيات الثقافية الاجتماعية التي تؤثر على شخصية الفرد وتظهر في تصرفاته واستبصاره للمشكلات والوقائع، كمعرفة طريقة الحياة وأساليب العاملة وطقوس العائلة واستجاباتها الجمعية في المواقف الاجتماعية... الخ .

وكل ما من شأنه أن يضم معلومات تلقي الضوء على تاريخ الفرد الشخصي والاجتماعي، ووضعها موضع التصميم الأميريقي والتكميم .

الطريقة الاحصائية : البيانات الخام التي يتم جمعها من خلال الاستثمارات أو الاختبارات والروائز أو المقابلات المصممة والمقننة أو شبكات الملاحظة بعد تحويلها إلى كم وأرقام وتكرارات توضع بناء على متطلبات اختبار الفروض تحت المعالجة الاحصائية، كحساب المتوسطات والارتباطات والحساب الفروق بين الأفراد والمجموعات كاختبار (ت) واكتبار كا² والتحليل العاملي... الخ ويستعملها الأخصائي النفسي الاجتماعي المدرسي في قياس الشخصية لدى المجموعات والفرق التربوية، ومدى تقاربها وتباعدها من السمات المشتركة، وكذا في دراسة دينامية الجماعة وعلاقات انجذاب الأفراد لبعضهم البعض أو التنافر والحياد... الخ . وكذلك دراسة السمات الذكائية أو المرضية ومدى انتشارها وانتقالها وترابطاتها بمتغيرات أخرى داخلية أو خارجية .

طريقة الملاحظة : وتعد وسيلة من وسائل القياس الأميريقي وهي عبارة عن نشاط هادف وغائي منظم يقوم به الباحث لجمع المعلومات التي تستلزم الملاحظة بأي نوع من أنواعها (بالمشاركة أو بغير المشاركة أو بالجمع بينهما) ويستعمل فيها الباحث بالدرجة الأولى حواسه لمراقبة سلوك جماعة صغرى أو أفراد في جماعة كالجماعات التربوية أو الجماعات العلاجية، ويمكن أن يستعين الباحث بأدوات وأجهزة التي تساعد على الرصد المسجل الصوتي وآلات التصوير والشاشات العارضة... الخ . والملاحظة العلمية المقصودة تتم بإعداد أدواتها كالملاحظة التي تعتمد على كراسات وشبكات الملاحظة كمراسة تقدير

سمات الشخصية ومميزات السلوك الاجتماعي التي أعدها عطية هنا، وعماد الدين اسماعيل تتكون من ستة أقسام (بيانات عامة، بيانات عن الأسرة، بيانات الحالة الجسمية، بيانات القدرة العقلية والتحصيل الدراسي، مميزات السلوك الاجتماعي وسمات الشخصية، ملاحظات عامة عن الشخصية، مظاهر الانحراف النفسي) وشبكات الملاحظة كشبكة فلاندرز لملاحظة التفاعل الاجتماعي في القسم وشبكة دولاندشير لرصد السلوك الانفعالي .

ومن أمثلة بنود الملاحظة في القسم الدراسي نرد الأمثلة التالية :

- في حالة ملاحظة المعلم لطريقة تدريسه :

1 - يستعمل تقنية السؤال والجواب

2 - يستعمل طريقة المجموعات

3 - يفضل التعامل مع كل تلميذ على حدة .

1 - يميل دائما للعمل الفردي

2 - لا يرغب في حل المسائل والتمارين مع زميلاته .

3 - لا يظهر عليه الميل لكثرة الأصدقاء والزملاء .

طريقة التجريب : طرق التجريب الأميريقي أحد أهم جمع المعلومات والبيانات التي يعتمد عليها الباحث في علم النفس الاجتماعي، والتصميم التجريبي يجريه الباحث لقياس اثر المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة، كأن يصمم باحث في علم النفس الاجتماعي المدرسي وضع تجريبي بغرض معرفة مدى تأثير مجموعات التلاميذ وتغير اتجاهاتهم أو مكتسباتهم التحصيلية بتعرضهم لخبرات معينة فيقسم المجموعات إلى مجموعات ضابطة وأخرى تجريبية فيعرضها - بعد ضبط المكتسبات أو الوضعيات القبلية - للمتغير المستقل (الخبرة) ثم يدرس النتائج والفروق بين المجموعات الضابطة والتجريبية .

طريقة الاخباريين: يلجأ الباحث في علم النفس الاجتماعي في جمع المعلومات لقياس متغيرات دراسته واختبار فروضها إلى طريقة الاخباريين وهي طريقة قديمة تمتد في التاريخ إلى بن سينا حين استعان بالعرافين في علاج مرضى القلب، فكذاك يلجأ الباحث الاجتماعي في معرفة السلوك الاجتماعي بالعرافين لشأن القبائل والقرى والبدو والفرق المعنية بالدراسة من جوانب عدة كالقيادة والتفاعل والتماسك والصراعات والمهن والحرف وأشكال التنافس والاون واللغة والثقافة والعلاقات الوجدانية وصلات القرابة والمستويات المعيشية وأنظمتها الرمزية وعاداتها في التربية والنشئة الاجتماعية وتحقيق الانتماء الاجتماعي للأفراد. .. الخ.

وقد استعملت طريقة الاخباريين في الدراسات العربية المعاصرة نذكر من بينها استعانة محمود عودة بالاخباريين في بحثه حول القيادة في القرية المصرية، واستعانة حامد عمار بهم في دراسته حول التنشئة الاجتماعية حيث تمكنا من جمع معلومات ليس بمقدورهما جمعها بغير الاخباريين أو العارفين. كوصف دقائق المعيشة، والاخباريين عادة ما يكونون شخصيات اجتماعية ذات نفوذ ثقافي واجتماعي وعلائقي في الوسط ويكونوا على دراية واسعة بمحيطهم ومحل ثقة الجماعة ويتمتعون بسلطة أدبية وثقافة تمكنهم من الاحاطة بضروف حياة الجماعة .

الطريقة التشخيصية: ويقصد بها دراسة الشخصية دراسة هادفة إلى تحديد سمة أو سمات أو تشخيص مرض من الأمراض أو حالة من الحالات النفسية أو وضع من أوضاع الجماعة . وهي طريقة تسمح بتعميمات واسعة وتمكن الباحث من وضع استراتيجيات العلاج المناسب كما تمكن من كشف الاتجاهات والآراء ومحددات الشخصية والاشعور الفردي والجماعي . واشتهرت طريقتان في التشخيص :

- طريقة التحليل النفسي وآلياتها في التداعي الحر لكشف اللاشعور وما هو مكبوت لدى الفرد والوقوف على الاحباطات التي تصيب الفرد ومعوقات تحقيق ذاته في الوسط الاجتماعي،

- طريقة التشخيص المركز على العميل لكارل روجرز الذي يعتقد في وسائلها وطريقتها في الاستماع للعميل والقائمة على الحرية والدفء العاطفي فرصة لإعادة صياغة العميل لادراكه لذاته وللآخرين ولإتجاهاته وطرق توافقه الاجتماعي .

الحالة الاقتصادية والاجتماعية : طريقة أخرى من طرق جمع المعلومات يستخدمها الباحث في علم النفس الاجتماعي لقياس متغيراته المرتبطة بالحالة الاقتصادية والاجتماعية ، وتساعد في مجال التعرف على أحوال المفحوص تلميذا أو معلما أو عاملا المعيشية الحاضرة، فيبني استثمار في ضوء فروضه الموضوع للاختبار الأمبيرقي والمنطقي، وعادة ما تكون الاستثمار متضمنة للمعلومات التالية :

- معلومات حول البيانات الأولية للمفحوص - معلومات حول السكن والحي، - معلومات حول ممتلكات الأسرة - معلومات حول الوظائف والمهن - معلومات حول الدخل الشهري لأفراد الأسرة - بيانات حول العلاقات الاجتماعية لأفراد الأسرة . وتعطى اوزان ودرجات محددة لكل معلومة على حدة بحسب المعايير التي يضعها الباحث وتعالج الاستثمار بوسائل احصائية كوحدة لها أبعادها وتفسر نتائجها في ضوء ثقافة المجتمع ونظامه الاقتصادي والسياسي .

- استخدام الاختبارات الإسقاطية في بحوث علم النفس الاجتماعي :

ولم تقتصر البحوث في علم النفس الاجتماعي على استخدام الاستثمارات والاستبيانات والاختبارات المقننة حيث تعدت إلى استخدام الوسائل المعروفة بـ "الاختبارات الإسقاطية" المستخدمة أصلا في بحوث الشخصية لا سيما بحوث علم النفس المرضي والصحة النفسية . كالاختبار المعروف بـ " تفهم الموضوع T.A.T" واستخدم في بحوث اجتماعية بغرض معرفة دينامية الشخصية لفئات معينة وتشخيص الروح المعنوية للعمال والمشرفين . واستخدم اختبار بقع لـ " الجرمان رورشاخ " للاستفادة منه في تشخيص السلوك الاجتماعي والاستجابات المعرفية وقد طبقه في البحوث النفسية والاجتماعية بلويلر لمعرفة الفروق بين المراكشيين والأوروبيين في الاستجابات عن المقياس . واستخدم اختبار تكميل الجمل التي تعد هي الأخرى من بين الاختبارات الإسقاطية اللفظية في بحوث علم

النفس الاجتماعي، وقد استخدم لمعرفة الميل للاستقلال والاتجاهات. والاختبار عبارة عن مجموعة من الجمل الناقصة ويطلب من المفحوص تكملتها في أقصر وقت بصفة تلقائية . مثل :

الجزائريون قوم أشعر أن زميلي قليلا ما
أرى لو أنني كنت مسؤولا لقمتم.....

واستخدم كذلك اختبار الشخصية الاسقاطي الجمعي (GPPT) لمعرفة المتوافقين من غير المتوافقين، واستخدمه أبو النيل بعد ترجمته في بحث حول العلاقة بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي وبين بعض النواحي المعرفية وغير المعرفية .

21- أدوات وطرق قياس التفاعل والتواصل بين الأفراد والجماعات:

- مفهوم قياس التفاعل وأساسه

يعني قياس التفاعل في مفهوم علم النفس الاجتماعي رصد التأثيرات المتبادلة بين المتواصلين في جماعة كقياس الفعل وردود الفعل ومتغيراتها على مستوى عناصر التواصل (المرسل وظروفه ووضعيته، الرسالة ومضمونها وكفاءتها ووسائلها وقنواتها، المتلقي واستعداداته) وما ينتج عن العملية من تغيير أو تطوير أو تحويل للاتجاه أو زيادة أو نقصان من حيث الكمية والشدة في المعرفة أو في التعالق والانتماءات أو الفهم ودرجة الاستجابة أو الرفض وما إلى ذلك من التأثيرات الوجدانية أو الموقفية .

ويقاس الباحث متغير التفاعل بناء على ما صاغه من فروض يضعها تحت الاختبار الأميريقي بأدوات مناسبة يصممها أو يعتمد على ما هو جاهز كشبكات الملاحظة والاستمارات والاختبارات والروايز وما إلى ذلك من وسائل القياس النفسي الاجتماعي .

وموضوع التفاعل كما هو مبين في الدراسات النظرية متشعب في متغيراته ووسائله مما جعل دراسته متنوعة وذات مستويات فتكون إما وصفية أو تنبئية أو تجريبية وتبعاً لهذا التنوع في طبيعة الدراسة تنوعت صياغة الفرضيات فتكون إما على مستوى التواصل اللفظي أو على مستوى غير اللفظي أو على المستوى الاجتماعي والوجداني أو على مستوى المتلقي أو على مستوى المرسل أو على

مستوى قنوات الاتصال أو على مستوى قوة التأثير أو على مستوى مدى انتشار الظاهرة... الخ ونسوق أمثلة على بعض الفرضيات التي تصاغ في مواضيع التفاعل في المجال البحوث البيداغوجية :

فعلى مستوى دراسة المضمون السيكولوجي الوجداني لعلاقات التفاعل والتواصل يمكن صياغة الفرضيات التالية :

- توجد علاقة بين صورة الفرد الوجدانية عن ذاته وبين علاقاته مع الآخرين.

- تسود بين المعلم والتلاميذ العلاقات الوجدانية التماثلية.

فمثل هذه الفرضيات المتعلقة بدراسة وقياس العلاقات الوجدانية تتطلب الفحص السيكولوجي وكشف ما هو مستور وغير ظاهر من العلاقات بين المتواصلين، ومدرسة التحليل النفسي ابتكرت عدة طرق وآليات أمبيريقية وتحليلية للكشف عن ما وراء السلوك أو ما هو مخفي منه وأتاحت صيغ التحليل الرياضي بحيث يمكن وضع هذه الفرضيات موضع الاختبار الرياضي كما صاغها الباحث النفسي جاك دوران J. Durand حيث وضع مجموعة من المراكز الانفعالية (الغضب ، التقدير، النفور، الحنان، الخوف... الخ) في صيغة مجموعات وبحث التواصل بين هذه المراكز عند شخصين أو مجموعتين حول ما إذا كانت متماثلة ومتبادلة وجدانيا وحسيا لدى كل طرف أم أن بعضها متماثل والبعض الآخر غير متماثل... الخ . ففي مثل هذه الفرضيات وبالطريقة الرياضية نبحث صورة الشخص عن ذاته الوجدانية بالعلاقات الانعكاسية؛ (العلاقة مع الذات) في حين نبحث علاقاته مع الآخرين (الغير) بالعلاقات التماثلية والمتعدية، وبرصد هذه العلاقات وحساب الترابطات بين المكونات الوجدانية نتوصل رياضيا إلى رصد التفاعل الوجداني بين أفراد الجماعة أو بين شخصين ناقصا أو تاما تماثليا أو غير تماثلي وفي أي اتجاه يكون التأثير خطيا أم دائريا متبادلا.

- - قياس التفاعل في صيغته الدينامية :

ولم تقتصر الدراسات السيكولوجية لعلاقات التواصل والتأثيرات المتبادلة في الجوانب الانفعالية والوجدانية بين أعضاء الجماعات على الطابع الستاتيكي البحت للعلاقات الوجدانية بل درست على مستوى طابعها الدينامي وانتقال الأفراد بين الأنماط الانفعالية والوجدانية . ففي دراسة التحليل تفاعل الجماعة قام بها BALRSGL على جماعة صغيرة أثناء عملها تمكن من وضع شبكة متكونة من

12 مقولة من التفاعلات يمكن بها قياس انتقال الأعضاء بين هذه الأنماط و المقولات من التفاعلات وهي تفترض أن العلاقة الديناميكية بين أعضاء الجماعة لا تتم إلا بالانتقال بين مختلف هذه المقولات وضعت هذه المقولات في ضوء اعتبارين

01- المواقف الانفعالية لأعضاء الجماعة تجاه الجماعة

02- المواقف الإجرائية لأعضاء الجماعة تجاه الجماعة .

وعلى مستوى أنماط التفاعل الاجتماعي يمكن صياغة الفرضية على الشكل التالي :

تتمركز العلاقات التفاعلية بين المدرس وجماعة التلاميذ

في التدريس على النموذج المتمركز حول المادة التعليمية .

ومن الواضح أن هذه الفرضية تقريرية ويناسبها المنهج الوصفي لأنها تبحث مشكة محتوى التواصل البيداغوجي (أوامر ونواهي، وجداني أو عقلي، إخباري تبليغي، أو تأثيري تبادلي أو طبي أحادي، أو تفسيري وتوضيحي...الخ. ويبحثه كما هو في الواقع وتستعمل فيه .

وعلى مستوى المتلقي نصوغ مثلا الفرضية التالية :

ينتقي التلميذ من الرسالة التعليمية العلمية التي يرسلها المعلم

في مادة الجغرافيا بما يلائم مرجعيته وتوجهاته وتمثلاته لمفاهيمها .

والملاحظ في هذه الفرضية أنها تقريرية تبحث ردود أفعال التلميذ تجاه الرسالة العلمية التي يتلقاها من حيث كثافتها وقدرة التلميذ على استيعابها في كثافتها وانتقاء منها ما يهيمه وعزل بعض منها . وتستخدم لاختبار مثل هذه الفروض بالاختبارات أو الاستمارات أو بالمباين الدلالي لـ " أركود" Mc .F. Osgood .

-- قياس علاقات التفاعل والتواصل الاجتماعي والوجداني داخل القسم

بشبيكات الملاحظة المقننة

أ - شبكة ملاحظة القسم لـ " روبرسون "

تقيس هذه الشبكة السلوك اللفظي وغير اللفظي للمعلم والتلاميذ كفاعل جماعي لهدف إنجاز الدرس وصممت هذه الشبكة وفقا لفرضيات تقريرية تفترض أن التعليم نشاط تفاعلي، وأنه تواصل في اتجاهين يستهدف التحصيل وأنه يوجد عدة أنماط من التفاعل ترتبط بالنجاح، وأن التغيير يتأسس على الرغبة في التغيير لدى المدرس . وتقيس هذه الشبكة خمسة جوانب تتعلق بطريقة التدريس والأهداف الانفعالية، والأهداف العقلية ، والتعبير اللفظي وغير اللفظي .

وتتضمن ملاحظة ثلاث جوانب نوضحها في الجدول التالي :

الطرق	الأهداف	التعبير
1 - إلقاء	1 - تقبل	1 - تعزيز - 1
2 - تساؤل	2 - استجابة	2 - مساعدة - 2
3 - برهنة	3 - تقويم	3 - استقبال - 3
4 - قيادة		4 - روتين - 4
5 - تطبيق		5 - تركيب - 5
6 - حل المشكلات	6 - تقويم	6 - برودة - 6
7 - توضيح		7 - رفض - 7
8 - بحث		
9 - حوار		

ويتم رصد هذه البنود أثناء الملاحظة المباشرة أو بعد تسجيل الحصة، ويرسم الملاحظ جدل لرصد تكرارات البنود أعلاه، ويتكون الجدول من خمس خانات كالتالي :

رقم السلوك	الطريقة	الأهداف	لتعبير
		الانفعالية	العقلية
		اللفظي	غير لفظي

فإذا افترضنا أن المعلم بدأ حصته بطرح سؤال يقصد منه إثارة الاستجابة ، فيسجل الملاحظ رقم 2 في خانة الطريقة أمام السلوك رقم واحد، ثم يسجل الغرض من السؤال وهدفه إن كان انفعاليا كتقوية الاستجابة سجل الملاحظ رقم 2

في عمود الأهداف الانفعالية أمام السلوك رقم واحد، وإذا كان الهدف من السؤال تطبيق المعلومات فيسجل رقم 3 الخاص بالأهداف المعرفية، وإذا صاحب السؤال تعزيز ما للإجابة، فإن الملاحظ يسجل رقم 1 في خانة التعبير اللفظي كما يسجل رقم واحد مقابل إذا صاحب الاستجابة بالتعزيز الایمائي، وينتقل الملاحظ بعد 15 إلى عشرين ثانية للسلوك الثاني ويتبع الرصد بهذه الطريقة إلى نهاية الحصة . ثم تجمع التكرارات في كل الأعمدة وتحسب نسبها المئوية لاستخراج سيرورة الدرس والمحتوى والطريقة والأهداف. وتعالج إحصائيا على مستويات مختلفة إن اقتضت الحاجة إلى ذلك كالتباين والفروق والارتباطات ومستويات انتشار الظواهر ...الخ.

ب - شبكة فلاندرز للتفاعل اللفظي

أما شبكة فلاندرز وهي المشهورة فقد صممت لقياس التفاعلات اللفظية داخل القسم بين المعلم والتلاميذ وعرفت بـ " مراقبي فلاندرز لتحليل التفاعلات اللفظية "FIAC" وصممت في نطاق أبحاث علم النفس الاجتماعي في القيادة بناء على فرضية أن المعلم في علاقاته مع التلاميذ، يمكن أن يمارس أنواع القيادة كالقيادة الديمقراطية والديكتاتورية والفوضوية . وصاغ فلاندرز عدة فرضيات تتعلق بالأثر المباشر للمعلم والأثر غير المباشر له، في ضوء وضوح الأهداف وغموضها لدى التلاميذ، فيكون الأثر المباشر مفيدا للتعلم في حالة وضوح الأهداف، ويكون الأثر غير المباشر نافعا في حالة عدم وضوح الأهداف، ويكون الأثر المباشر عائقا للتعلم إذا كان الهدف غامضا لدى التلاميذ . واختبر هذه الفرضيات بتصميم شبكة ملاحظة (النظام العشري) تتعلق البنود السبعة الأولى بقياس وتحليل كلام المدرس وينقسم إلى قسمين، كلام غير مباشر وترصده البنود الأربعة الأولى، وكلام مباشر وترصده البنود الثلاثة الأخيرة من كلام المعلم، أما كلام التلميذ فترصده البندين الثامن والتاسع ، وأما البند العاشر فيرصد سلوك الصمت . وصمم للشبكة نظام خاص بالرصد وتحويل الأرقام إلى أزواج ثم تفريغها في المصفوف العشري وتحليل النتائج والبيانات بالنسب المئوية وفق معايير ومعاملات التفاعل المحددة . ويهتم الملاحظ في هذه الشبكة ببتسجيل زمن السلوك (ثلاث ثوان لكل سلوك) وتسلسل السلوك لرصد الانتقال من سلوك إلى آخر والحفاظ على سيرورة الدرس .

وتعد شبكة فلاندرز من أهم ما توصلت إليه البحوث التربوية في تحليل سلوك المعلم اللفظي وتقييمه وتقويمه، ونظرا لما أظهرته من نتائج على مستوى تدريب المعلمين مشجعة وهامة في مجال العلاقات الانسانية والخروج من نمطية

التدريس بالقوانين، شاع استخدامها عبر العالم في مجال التكوين المستمر والتعليم المصغر والبحث التربوي والتدريب، وشاعت معها الممارسات البيداغوجية الانسانية كميل المعلمين لتشجيع التلاميذ وتقبل آرائهم، وإشاعة النمط غير المباشر في التدريس والتقليل من النقد، والاهتمام بعمق الحياة الانسانية والوجدانية . وهو ما أعطاه حيوية خاصة. وحضيت في العالم العربي باهتمام الأوساط التربوية منذ ستينيات القرن الماضي، فقد أرخ لها أحمد أبو هلال بنهاية سبعينيات القرن الماضي بظهور البحوث التربوية في الجامعة الأردنية تهتم بالشبكة، وكذا ظهورها في الجامعات المصرية، وجامعة بغداد كما إستغلت بعد ذلك في بحوث تدريب الأساتذة بجامعة محمد الخامس بالرباط، وتخلفت بعض الجامعات عنها كالجامعات الجزائرية، حيث لم تظهر البحوث التربوية تهتم بها إلا في نهاية التسعينيات بظهور دراسة أحمد بن دانية ودراستنا المعنونة بـ التفاعل اللفظي وعلاقته بالاتجاه نحو الدراسة والتحصيل الدراسي .

- طريقة الملاحظة ورصد التفاعل اللفظي في شبكة فلاندرز : تعد طريقة رصد السلوك وكيفية الملاحظة في القسم من أهم شروط مصداقيته، إذ أن أي خلل في فهم الرسالة اللفظية يؤثر على تصنيفها من طرف المتلقي وبالتالي يتطلب من الملاحظ حذقا خاصا في فهم الرسالة اللفظية في سياقها العام ولا يتم ذلك إلا بالتدريب الكافي على تطبيق الشبكة والاستعانة بالوسائل الالكترونية في التسجيل. ولكل شبكة طريقتها الخاصة وتعليماتها في الرصد والتسجيل ، بعضها معقد والبعض الآخر بسيط وسهل كما هو الشأن في طريقة الرصد بشبكة فلاندرز فيتطلب من الملاحظ حفظ الأرقام الدالة على السلوك اللفظي النوعي في ضوء تقسيم السلوك اللفظي إلى مباشر ببوده وغير المباشر ببوده وسلوك التلميذ المبادر والمجيب وفترات الصمت ويبدأ الملاحظ بعد التدريب على استعمال الشبكة والتزود لأدوات التسجيل والساعة لحساب الزمن بالرصد بالطريقة التالية .

فإذا إفترضنا أن معلما بدأ درسه في القواعد في الساعة العاشرة بعد استتباب الهدوء بطرح سؤال . ما هو درسنا اليوم ؟ فإن الباحث يسجل وقت بدأ الدرس مع تسجيل السلوك الأول رقم (4) (أسئلة المعلم) ثم تلى ذلك بعد ثلاثة ثوان إجابة التلميذ فيسجل الملاحظ رقم 8 (إجابة التلميذ) ، ثم تلى بعد ذلك تعزيز المعلم لإجابة التلميذ بقوله (شكرا أو جيد) فيسجل الباحث رقم (2) (التعزيز) . ثم بدأ المعلم يشرح الدرس لسته ثواني فيسجل الباحث رقم (5) مرتين متتاليتين (شرح المعلم) . ثم حدث صمت فيسجل الباحث رقم 10 الدال على الصمت ، ثم بعدها طرح معلم سؤال فيسجل الملاحظ رقم (4) ثم تلى ذلك

جواب من التلميذ فيسجل الباحث رقم 8 ثم تلى الاجابة ازدراء المعلم من اجابة التلميذ بأن قال له إسكت يسجل الملاحظ رقم 7... الخ ويتابع الملاحظ الرصد ويضعها بشكل متسلسل ليسهل تحويلها إلى أزواج وإدخالها في المصفوفة العشرية للتحليل الاحصائي .

ويستعان في تسجيل الملاحظة في رصد التفاعل بجانب المهارات الذاتية للملاحظ بالأدوات التكنولوجية المختلفة كمسجل الكاسيت، والفيديو .

غير أن ما تميزت به هذه التقنية من خصوصية شديدة في البيئة التربوية والثقافية الأمريكية، جعلتها عاجزة عن رصد أنماط عدة من السلوكات اللفظية في البيئات الثقافية التربوية الأخرى فضلا عن إختزالها السلوك إلى حده الأدنى كاختزال أنواع الأسئلة في بند واحد واختزال الشرح كذلك في بند واحد وسلوكات التلاميذ في بندين ... الخ وهو ما يعد مبالغة في اختزال السلوك يؤثر على مصداقية رصد حقيقة التفاعل في عمقه البيداغوجي، كما لوظ على الشبكة العجز الواضح في رصد واستيعاب بعض خصوصيات البيئات الثقافية الأخرى . وهو ما حفز بعض الباحثين العرب في ضرورة تطوير شبكات خاصة بالبيئة العربية تستوعب كل السلوكات والنشاطات اللفظية وغيرها التي تصدر في القسم أثناء إنجاز الدرس، وظهرت محاولة حمدان في تكييف شبكة فلاندرز وتطويرها، ومحاولاتنا التي ما زالت في المهد في تطوير شبكة حمدان بتعزيزها بالسلوك غير اللفظي، ومحاولة بناء شبكة التفاعل الصفي في الدرس الفلسفي في المغرب ... الخ .

ج - شبكة حمدان للتفاعل اللفظي الشامل

اعتمادا على المعايير والفرضيات والإطار النظري لشبكة فلاندرز، كيف حمدان أداة ملاحظة القسم سماها باسمه " أداة حمدان لملاحظة وتحليل التفاعل اللفظي الشامل " لتستجيب والواقع التربوي في بيئة الأقسام والمدارس العربية، وهي شبكة صممت من أجل استكمال النقص الذي يعترى شبكة فلاندرز في رصدها واستيعابها لكل ما يجري من حوار وغيره في القسم الدراسي العربي، وتحتوي على رصد ستة عشر فئة سلوكية وواحدة إضافية (فئة 10) الخاصة بنوع التلميذ .

والملاحظ أن التغيرات التي أدخلها حمدان على شبكة فلاندرز، إن هي إلا تفصيلات للبنود العشرة لشبكة فلاندرز لتصبح أكثر دقة، وذلك بإضافة بعض البنود الموضحة والمفسرة للبنود الأصلية، كإضافة البند رقم 5 في قسم حديث

المعلم غير المباشر، وإضافة بند رقم 9، 10 في حديث المعلم المباشر، ليصبح حديث المعلم بقسميه يشتمل على 10 بنود بدلا من سبعة بنود في شبكة فلاندرز ، وكذا تفصيل حديث التلاميذ وتقسيمه إلى حديث بناء وسلوك غير بناء بدلا من قسم واحد في شبكة فلاندرز، حيث أضاف حمدان بندين رقم 13، 14 إلى الحديث البناء للتلاميذ ليصبح يشتمل على أربعة بنود بدلا من بندين في شبكة فلاندرز، وأستحدث قسم سلوك التلاميذ غير البناء وضمه ثلاث بنود 15، 16، 17 وبذلك تصبح شبكة حمدان تشتمل على سبعة عشر بنود. والمصفوفة التالية تلخص فئات السلوك لهذه الشبكة، وهي الشبكة التي اعتمدها في قياس التفاعل الصفي في البيئة الجزائرية .

وعلى الرغم من هذه الإضافات التي أعطت تفاصيل للبنود أكثر دقة مما يسمح برصد أدق للتفاعل داخل القسم، إلا أن محتوى الشبكة وتصنيف فلاندرز للسلوك داخل القسم لم يتغير وبقيت شبكة حمدان تعتمد أكثر على الأسس النظرية لشبكة فلاندرز. ويتم رصد هذه البنود في شبكة مربعة الشكل طول أضلاعها 17خلية، ويبلغ مجموع أنواع السلوكات التي ترصدها هذه الشبكة (**16X16** = **256**) سلوكا مميزا، باستثناء السلوك الذي ترصده خلية رقم 10 ويختص برصد نوع التلاميذ أي عرقهم أو جنسهم أو دينهم، وبذلك تصبح شبكة حمدان تشتمل هي الأخرى على أربعة مناطق سلوكية وفي صورة جديدة كما تبينها المصفوفة رقم (1) .

مصفوفة رقم (1) تبين الفئات السلوكية لأداة حمدان للتفاعل اللفظي الشامل .

حديث المعلم	غير مباشر	1 - قبول مشاعر التلاميذ : وفيها يتفهم المعلم أسباب تصرف التلميذ مهما كان .
		2 - مديح وتشجيع ومكافأة التلاميذ : أي تحفيز المعلم وتشجيعه للتلاميذ باستمرار
		3 - قبول واستعمال أفكار التلاميذ : يقوم المعلم بتكرار أفكار التلاميذ ويشرحها .
		4 - أسئلة المعلم : أي الأسئلة الموجهة للتلاميذ قصد الإجابة عنها .
		5 - إجابة المعلم : ويقصد بها إجابة المعلم عن أسئلة التلاميذ المباشرة .
	المباشر	6 - محاضرة المعلم : ويقصد بها إلقاء المعلم للمعلومات أو عرض الصور أو الشرح

		7 - التوجيهات والأوامر : إرشادات المعلم وتوجيهاته وأوامره المباشرة للتلاميذ . 8 - الانتقادات وتبرير السلطة : انتقاد المعلم للسلوك السلبي للتلاميذ . 9 - سلوك المعلم العدائي : ويتمثل في شتم المعلم للتلاميذ ، وعباراته غير اللائقة . 10 - نوع التلاميذ أو طبيعتهم : أي عرقيا أو جنسيا أو دينيا أو اجتماعيا .
حديث التلاميذ	حديث بناء	11 - إجابات التلاميذ : وتشمل أي إجابة للتلاميذ أو التلميذ المباشرة عن أي سؤال للمعلم 12 - مبادرات التلاميذ : وتحتوي هذه الفئة إجابات التلاميذ أو أسئلتهم التطوعية . 13 - إجابة التلميذ لآخر : ويحدث خلال الجماعية المفتوحة . 14 - الهدوء البناء : ويشمل عرض الأفلام واستعمال السبورة والقراءة الصامتة .
	غير بناء	15 - السلوك العدائي : كل اعتداء جسدي أو لفظي على تلميذ آخر . 16 - مقاومة المعلم : أي كل مظاهر رفض التلميذ لأوامر المعلم وتوجيهاته . 17 - الفوضى والسلوك غير المفيد: وتشمل الفوضى والصراخ وكل الحركات المزعجة.

- الخصائص السيكومترية لأداة التفاعل اللفظي الشامل .

للتحقق من صلاحية هذه الأداة قام حمدان بإجراء دراسة حول صلاحيتها وموثوقيتها في مدرسة تطبيقية ملحقة بجامعة "كنت" بولاية أوهايو الأمريكية انطلاقا من فرضية أساسية وفرضيتين فرعيتين صيغت على الشكل التالي :

- الفرضية الأساسية (توجد علاقة بين نوع سلوك المعلم في غرفة الدراسة ، ونوع وكمية سلوك التلاميذ أو ردود فعلهم) .

- الفرضيتين الفرعيتين :

أ - تزداد ردود فعل التلاميذ غير البناءة ، كلما ازداد سلوك المعلم المباشر .

ب - تزداد ردود فعل التلاميذ البناءة كلما ازداد سلوك المعلم غير المباشر .

وباختبار هذه الفرضيات والحصول على درجات ارتباطات مرتفعة في الثبات والصدق تأكد الباحث من خصائصها السيكومترية وصلاحياتها وموثوقيتها العلمية وصارت في ميزان العلم جاهزة وصالحة للتطبيق في البيئات العربية .

وتوضع بيانات الشبكة حين رصدها في مصفوفة ويتم تحليلها بناء على مناطق السلوك المبينة في رسم المصفوفة التالية

مصفوفة رقم (2) يبين المناطق السلوكية الأربعة لأداة التفاعل اللفظي الشامل.

البنود	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1 قبول المشاعر																	
2 المدح والتشجيع																	
3 قبول الأفكار																	
4 أسئلة المعلم																	
5 إجابات المعلم																	
6 محاضرة المعلم																	
7 توجيه المعلم																	
8 انتقاد المعلم																	
9 اعتداء المعلم																	
10 نوع التلاميذ																	
11 إجابة التلاميذ																	

																	12	مبادرة التلاميذ
																	13	إجاباتهم للأقران
																	13	إجاباتهم للأقران
																	14	الهدوء البناء
			حديث التلاميذ								حديث التلاميذ						15	السلوك العائلي
			التلاميذ								المعلم						16	مقاومة المعلم
																	17	الفوضى
																		المجموع
																	%	النسبة

وفيما يتعلق بكيفية تسجيل الملاحظ للسلوك في هذه الأداة فلا تختلف عن طريقة التسجيل في أداة فلاندرز فيما عدا بعض الحالات كالبدء بتسجيل خلية رقم 14 في هذه الأداة بدلا من خلية 10 في أداة فلاندرز، وتسجيل سلوك واحد لكل ثلاث ثوان بوقع 12 - 15 سلوك لكل دقيقة بدلا من سلوك واحد لكل ثلاث ثوان بوقع 20 سلوك لكل دقيقة في أداة فلاندرز، ويتألف كل سلوك في هذه الأداة من زوج من الأرقام كما هي في أداة فلاندرز، حيث يمثل الأول الاتجاه الأفقي على الشبكة ويمثل الثاني الاتجاه العمودي فلو حصلنا في رصد السلوكات اللفظية لأحد الحصص التدريسية على السيرة التالية للدرس . على الطريقة العربية

(2، 4، 14،

9، 8، 11، 4، 14، 17، 12، 5، 6، 6، 6، 6، 14... الخ). ثم تفرغ الأزواج في مصفوفة .

يحول الباحث هذه الأرقام المرصدة بالتالي إلى أزواج كما هو مبين أعلاه، وتفرغ الأزواج في مصفوفة تمهيدا لمعالجتها احصائيا .

ومن معطيات المصفوفة يمكن استخراج معاملات التفاعل (معامل استجابة المدرس، معامل أسئلة المدرس، معامل سلوك المبادرة للتلاميذ ، معامل التوجه

نحو المحتوى والنسب المئوية لكلام المدرس المباشر وغير المباشر ونسبة كلام التلاميذ المبادر والمجيب ونسبة الصمت وقوة التفاعل ... الخ . ويمكن حساب مختلف الفروق في التفاعل بين المواد التعليمية ، أو بين المعلمين أو بين التلاميذ .

محاولة بناء شبكة مزدوجة لرصد التفاعل الصفى اللفظي وغير اللفظي :

وفي دراسة أنجزناها حول التفاعل وعلاقته بالتحصيل الدراسي، والاتجاه نحو الدراسة واستعملنا فيها عدة أدوات أمبيريقية وأنواع عدة من المعالجات الاحصائية لقياس متغيرات التفاعل واختبرنا عدة فرضيات تقريرية وصفية وفارقية بعضها صيغ لقياس متغيرات التفاعل والتحصيل والاتجاه، وبعضها لعزل أثر المتغيرات الدخيلة على التفاعل والتحصيل والاتجاه، كاختبار الذكاء والعلاقات السوسيوومترية واستمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسرة التلميذ .

وفي ما يتعلق بقياس متغير التفاعل في المدارس الابتدائية ووصفه استخدمنا أداة مركبة من أداتين

- شبكة الملاحظة للتفاعل الصفى الشامل من تطوير حمدان وهي تستند على الاطار النظري لشبكة فلاندرز، ومكيفة وفقا للبيئة الصفية العربية، كما بينا ذلك أعلاه .

- استمارة ملاحظة السلوك غير اللفظي للمعلم والمعلمة أثناء التواصل البيداغوجي من تصميمنا وإعدادنا، بعد التحقق من خصائصها السيكمترية في دراسة استطلاعية وأطلقنا عليها اسم " الأداة المزدوجة لرصد التفاعل الصفى اللفظي وغير اللفظي " وقد تم اعدادنا لها بناء على وضع فرضيات تتعلق بتعزيز السلوك اللفظي بالسلوك غير اللفظي أي أن الرسالة اللفظية تكون أكثر وضوحا وأثرا على سلوك المتلقي إذا صاحبها رسالة غير لفظية معززة له،

وتم بناء الأداة في خطوات عدة تمكنا من خلالها من ضبط ورصد كل السلوكات غير اللفظية التي يمكن أن تظهر في القسم مصاحبة للرسالة اللفظية ومعززة لها وتؤثر على المتلقي، وبلغ عددها بحسب كثرة تكرارها لدى كل المعلمين 63 سلوكا غير لفظي تصدر عن مختلف أعضاء الجسم، حيث وجد في دراسة استطلاعية أن المعلم يستعمل جسمه في معظم الحالات كحركات تعزز رسالته اللفظية وأن كل سلوك لفظي يصاحبه نوع معين واحد على الأقل (من الحركات الجسمية موزعة على أعضاء جسمية متنوعة . وبعد ضبطها وفقا

لمصادرهما الجسمية (حركات الوجه، حركات اليدين، الرجلين، الجسم كله... الخ) وتحديد مدلولاتها الثقافية تم تصنيفها وفقا لتصنيف السلوك اللفظي لشبكة حمدان . وأحصى لكل سلوك لفظي عدة حركات جسمية مناسبة للرسالة اللفظية تصدر عن المعلم أثناء التواصل اللفظي .

ففي السلوك اللفظي الأول لشبكة حمدان (تقبل وإظهار التعاطف نحو التلميذ) أحصى تكرار سبعة رسائل غير لفظية كلها إيجابية في الظهور عند المعلم، ويصاحب أحدها على الأقل كل ما ظهر هذا السلوك لديه معززة له وهي (1 - هز الرأس 2 - الاقتراب من التلميذ والاهتمام به 3 - ابتسام الوجه 4 - إنحناء الجسم والرأس إلى الأمام 5 - النظرة التعاطفية 6 - التريب على الكتف 7 - مسح اليد على الرأس) .

وفي السلوك الثاني (مدح وتشجيع التلاميذ) أحصى سبعة رسائل وهي (1- الابتسامة المشجعة 2 - هز الرأس للموافقة 3 - الاقتراب من التلميذ 4 - تعابير الوجه المبتسمة 5 - التصفيق لإظهار مشاعر التشجيع 6 - رفع اليدين إلى الأعلى للشكر 7 - التريب على الكتف) وهكذا في باقي بنود الشبكة حيث وجد أن كل سلوك لفظي يصاحبه على الأقل واحد من مجموعة من السلوكات غير اللفظية إيجابية وسلبية ذات التكرار العالي في الظهور مصاحبة للسلوك اللفظي :

فالسلوك الثالث (يقبل أفكار التلاميذ) يصاحبه واحد على الأقل من 9 سلوكات غير لفظية، والسلوك الرابع (أسئلة المعلم) يصاحبه 7 سلوكات غير لفظية، والسلوك الخامس (المحاضرة والشرح) 12 سلوك إيجابي وسلبى، والسلوك السابع (التوجيهات والأوامر) يصاحبه 10 سلوكات غير لفظية، والسلوك السادس (نقد المعلم للتلاميذ ورفضه وتبرير سلطته) يصاحبه 8 سلوكات غير لفظية، والسلوك التاسع (سلوك المعلم العدائي) يصاحبه 6 سلوكات غير لفظية، والسلوك العاشر (خاص بالهوية العقيدية) غير معني في هذا التصنيف، والسلوكين الحادي عشر والثاني عشر المتعلقان بسلوك التلاميذ (الإجابة والمبادرة) يصاحبهما 20 سلوك غير لفظي، والسلوك الثالث عشر (إجابة التلاميذ لبعضهما البعض) يصاحبه 12 سلوك غير لفظي، والسلوك الرابع عشر (الهدوء البناء) يصاحبه سبعة سلوكات غير لفظية، والسلوكين الخامس والسادس عشر (السلوك العدائي للتلاميذ، ومقاومة المعلم، يصاحبهما 9 سلوكات غير لفظية، والسلوك السابع عشر (الفوضى والسلوك اللامفيد) يصاحبه 16 سلوك غير لفظي.

ويتم الرصد بها بنفس طريقة الرصد لشبكة فلاندرز مع إضافة رصد وتسجيل رقم السلوك غير اللفظي كلما صاحب الرسالة اللفظية . ويمكن توضيح ذلك بالمثل التالي :

فإذا افترضنا أن باحثاً أراد تحليل السلوك اللفظي وغير اللفظي وبهدف رصد السلوك التعزيزي الاليمائي المصاحب للرسالة اللفظية، فإنه سيكتفي برصد السلوك اللفظي وتسجيل رقمه مرفقا برسم العلامة الدالة على التعزيز الاليمائي كما هو في طريقة غالوي حيث يرسم الملاحظ علامة (+) أمام رقم البند عند تعزيز الرسالة اللفظية إيجابيا بالسلوك والحركات الاليمائية، ويرسم علامة (-) أمام رقم البند عند تعزيز السلوك اللفظي السالب بحركات وإيماءات سالبة ولا تتوافق مع الرسالة اللفظية، ويسجل دائرة (O) حول رقم البند عند حدوث السلوك اللفظي بدون السلوك غير اللفظي، ويرسم شرطة مائلة على رقم البند (/) عند حدوث السلوك غير اللفظي بدون السلوك اللفظي . وتحسب النسب المئوية للسلوك غير اللفظي المصاحب للسلوك اللفظي .

أما إذا كان الهدف من الرصد هو معرفة نوعية السلوك غير اللفظي المصاحب للسلوك اللفظي وليس مجرد معرفة كم التعزيزات، فإنه في هذه الحالة يسجل الملاحظ رقم البند مصاحبا بتسجيل رقم السلوك غير اللفظي الذي يظهره المعلم أثناء تواصله لمعرفة نوعيته وفي المثل التالي نوضح ذلك :

فلو فرضنا أن معلما بدأ حصته بطرح سؤال الطلب (من يذكرنا بالدرس السابق) وصاحب هذا السؤال صدور إشارة اليد الدالة على التساؤل، يسجل الملاحظ في حالة استهدافه تسجيل التعزيزات غير اللفظية رقم البند مصحوبا بالاشارة غير اللفظية المناسبة هكذا (4 +) حيث يعبر رقم (4) على رقم البند كرسالة لفظية في شبكة حمدان، وعلامة (+) تعبر عن التعزيز الإيجابي لها بالحركات والايماات المناسبة .

أما في حالة أستهداف الباحث في رصده للتفاعل اللفظي وغير اللفظي معرفة نوعية السلوك الاليمائي المصاحب للرسالة اللفظية عند المعلم والتلميذ، فإنه في هذه الحالة وحسب المثل السابق يسجل رقم البند الدال على الرسالة اللفظية في شبكة حمدان مصاحبا برقم السلوك غير اللفظي المناسب والمصنف ضمن ذلك البند، مفصولا بينهما بشرطة مائلة هكذا (5/4) حيث يعبر الرقم الأول (4) على الرسالة اللفظية (التساؤل) ويعبر رقم خمسة عن السلوك الاليمائي المصاحب وهو إشارة اليد الدالة على التساؤل، وهكذا في رصد كل السلوكات.

ولضمان الرصد الصحيح ومواكبة الراصد للمعلم وسيرورة الدرس يستحسن احضار المسجل وقائمة الرصد للسلوك اللفظي وغير اللفظي المزدوجة لمواجهة الارتباك المحتمل وتعطل التسجيل اليدوي .

وبعد الرصد تحول البيانات الرقمية الخاصة بالسلوك اللفظي إلى أزواج ثم تفريغها في المصفوفة ومعالجتها إحصائياً وفق معايير شبكة حمدان، وتفرغ البيانات الرقمية الدالة على السلوك غير اللفظي في جداول خاصة وتعالج هي الأخرى بمختلف القوانين الإحصائية حسب فروض الباحث وأهدافه .

ـ ـ ـ تقنية السوسيومتري في قياس العلاقات والتفاعل الاجتماعي والوجداني بين التلاميذ .

ـ النشأة والتطور :

عرفت دراسات دينامية الجماعة قفزة نوعية بابتكار مورينو 1934 لفكرة القياس السوسيومتري Socio/Metry ويعني رصد علاقات التجاذب والاختيار والرفض والتنافر في جماعة ما، من خلال تقنية الملاحظة أو سؤال الاختيار والرفض نحو الآخر في موقف من المواقف التي تعني الجماعة، ويستعمل الاختبار لمعرفة دينامية الجماعة والعمل على تحسين العلاقات بين أفرادها. وتعود فكرة القياس السوسيومتري من الناحية الاستمولوجية إلى ما اعتبره الرواد من ضرورة بعث العفوية والتلقائية في التعبير وإطلاق حريته في الجماعة، والخروج عن القواعد الجامدة في العلاقات والسلوكات والتقاليد التي تقيد حرية التعبير في الأنظمة الاجتماعية النمطية. وقد جسد هذا البعد الاستمولوجي في تأسيس مورينو ما سمي بالمرشح الارتجالي الذي توج بتأسيس السيكدوراما Psychodrame أو المسرح العلاجي وبعده قيام فكرة العلاج النفسي للجماعة 1931 Therapie du groupe ، ويبدو أن مورينو في بحثه عن تقنية تؤمن حرية التعبير في الجماعة يعود إلى تأثره بأفكار فروبل وبستالوزي وبرغسون الداعية لإطلاق حرية التعبير عن الأنا العميقة، كما تأثر بالدراسات الاجتماعية لـ "شريف، وليفن، ومرغريت ميد، وكلهم من معاصريه توجهوا في دراساتهم لإبراز أهمية العلاقات الاجتماعية والتفاعل بين أعضاء الجماعة . وفي ضوء هذا التوجه توالت الدراسات والتجارب حول دينامية الجماعة في المجال التربوي والمجال الاتني وما بين الجنسين وجماعات الأطفال التربوية، حيث طبق القياس السوسيومتري التربوي منذ أن ساهمت هيلين جننجز H.Jennings باستخدام التقنية السوسيومترية في دراسة القيادة والجماعات التربوية .

وإذا كانت شبكات ملاحظة التدريس استطاعت أن ترصد التفاعلات اللفظية وغيرها التي تجري داخل القسم بوصفه جماعة صغيرة، فإن دراسات دينامية الجماعة قد استطاعت هي الأخرى دراسة تفاعلات وتواصلات الجماعة الصغيرة في حركيتها وبنيتها، إذ توجت المحاولات الأولى والدراسات المبكرة منذ مورينو وميزونوف وغيرهم عن نتائج في دينامية الجماعة تتعلق بتطوير أساليب قياس العلاقات الوجدانية والاجتماعية للجماعات الصغيرة، وتمكنت من تكميم المعطيات الكيفية في مجال النبذ والرفض والقبول والاستجابة بين أعضاء الجماعة، ودرجة التماسك والتفاعل والكشف عن العضو النجم والمنبوذ والحيادي والجماعات السرية الصغيرة، وذلك بابتكار أساليب وأدوات للقياسات الاجتماعية، باستخدام الرسم السوسيوجرام أو تصميم المصفوفات الإحصائية للعلاقات الاجتماعية.

ففي ضوء الدراسات النظرية والأمبيريقية وتحديد مؤشرات التفاعل الاجتماعي في سلوك الفرد تجاه الجماعة أو الجماعة تجاه الفرد أو الأفراد فيما بينهم، وما يحدث من تأثيرات وتأثرات متبادلة، ومؤشرات تماسك الجماعة وتفككها، طور الباحثون في دينامية الجماعة أساليب لقياس النبذ المتبادل بين الفرد وجماعته من خلال مؤشرات التنافر والتجاهل وللامبالاة والسخرية وإظهار العدوان والانسحاب وسلوك العنف والتوتر... الخ وقياس التقبل والرضا والتكيف المتبادل من خلال إظهار التقدير والاختيارات الموجبة والتفضيل والتجاوب والتفاني في تقديم المساعدات والثناء والمدح والقوة الحسنة والامتنان والمشاركة والتبني للمقترحات وإبداء النشاط من أجل تحقيق الأهداف والاعتزاز بالانتماء، وإظهار الميول الايجابية، وقوة التماسك وسلوك العدل والمساواة... الخ .

وأنتهج الباحثون في دراسة تفاعلات الجماعة أسلوب الملاحظة العلمية والتجارب الميدانية، وتمكنوا بذلك من تصميم بطاقات ودلائل الملاحظة العلمية، ورصد كل هذه السلوكات وتبويبها وتصنيفها ومن ثمة تكميمها وتحليلها، كدليل "تريكر"، و"روث كنجهام" لدراسة الجماعة، كما استطاعوا إخضاع الجماعات الصغرى بكل أصنافها للتجارب المعملية والمخبرية، نذكر منها، تجربة تكوين المعايير الاجتماعية لـ "شريف"، وتجربة الأجواء الاجتماعية لـ "ليكرت ليفين" للوقوف على الفروق بين النمط الديمقراطي والأوتوقراطي، وتجربة "هاوثورن" التي استهدفت معرفة أثر الظروف الفيزيقية في زيادة إنتاج الجماعة، وتجربة "سليمان آش" لمسيرة المعايير الاجتماعية لمعرفة مدى تأثير الجماعة على تعديل وتحريف معايير الأفراد ومدى مسيرتهم للجماعة. وأبرز تطبيقات السوسيومتري في الدراسات الاجتماعية العربية المبكرة نذكر دراسة لويس كامل

مليفة في قياس العلاقات الاجتماعية في قرية مصرية حيث طلب من كل فرد من العينة البالغة 148 فردا أن يختار خمسة أفراد في تسعة مواقف وأضع المعطيات للمعالجة الاحصائية .

ومن هذه التجارب والملاحظات الأمبيريقية صاغ الباحثون شروط خاصة للملاحظة والتجربة كما حدث عند مورينو في تحديده لشروط الاختبار السوسيومتري ومنها السماح للأعضاء بالاختيار أو الرفض الحر، تحديد الموقف الاجتماعي حين الاختيار، إجراء الاختبار في طمأنينة تامة، ملائمة السؤال لمستوى الجماعة، تحديد السؤال وصياغته صياغة دقيقة واضحة غير مبهمة وغير مطولة... الخ، وخضعت هذه الشروط للنقد ومن ثمة للتعديل والتطوير وفق معطيات المواقف ووضعياتها وأهداف الاختبارات بما يحقق أفضل مستويات المصادقية .

- شكل الاختبار السوسيومتري ومضامينه

والاختبار السوسيومتري يكون عادة على شكل سؤال أو أسئلة مباشرة وواضحة تصمم وفق شروط الاختبار السوسيومتري وتوضع في شكل استمارة (إن كانت متعددة) تستوضح خيارات المستجوب أو علاقات النذب والرفض أو الحياد، بحيث توجه إلى كل تلميذ على حدة، وتطلب منه تحديد علاقته بأحد أفراد جماعته التي ينتمي إليها أو بعض الأفراد منهم أو كلهم، في المواقف التي يحددها ويستهدفها الاختبار السوسيومتري، ويمكن أن يستهدف الاختبار ترجيح الاختيارات بطلب المستجوب بترتيب خياراته السلبية والايجابية، ففي الاختبارات البسيطة ذات المعيار الواحد يمكن أن تصاغ الأسئلة على الشكل التالي :

أكتب أسماء ثلاثة من بين زملائك التلاميذ تحب أن تجلس قربهم .

أكتب أسماء ثلاثة من بين زملائك التلاميذ لا تحب أن تجلس قربهم .

أو كأن توضع جماعة التلاميذ في قائمة اسمية ويطلب من كل تلميذ أن يبين علاقته الاجتماعية بكل تلميذ من زملائه في الصيغة التالية .

ضع علامة (+) أمام كل تلميذ تحب أن تدرس معه، وعلامة (-) أمام كل تلميذ لا تحب أن تدرس معه، وعلامة (0) أمام كل تلميذ لا تكثر له .

أو في حالة الترجيح والتفضيل في الإجابات الايجابية والسلبية يصاغ السؤال كالتالي

رتب ثلاثة أو أربعة أسماء تحب أن تلعب معهم وثلاثة أسماء لا تحب العمل معهم من بين زملائك في القسم .وتعطى لهذا الترتيب أوزانا من الدرجات

وإذا كان الرائز السوسيوومتري يستهدف مستويات متعددة من التحليل فإنه يبنى على عدة معايير وعلى درجة من التعقيد . كأن توضع الأسئلة في شكل الاستمارة وتتضمن أسئلة الاختيار والنبد المتبادل والتوقعات وأسئلة متعلقة بأكثر من معيار كالمدرس والعمل والجلوس ...الخ . وصمنا في دراستنا ضمن أطروحة الدكتوراه، تقنية سوسيوومترية معقدة كذلك تضمنت أسئلة الاختيار والنبد والحياد المتبادل وأسئلة الترجيح والتوقعات كما ضمناها أسئلة الأسباب للنبد أو الاختيار وطبقت على عينة من الجنسين بلغت حوالي 912 تلميذ في مستوى السنة التاسعة أساسي . وفي ما يلي عرض لتجربة قياس التفاعل الصفي بتقنية السوسيوومتري

.. تجربة قياس العلاقات السوسيوومترية بين التلاميذ في المدارس الجزائرية.

بغرض دراسة فعالية آليات الضبط الاجتماعي وأثر القوانين التنظيمية للعلاقات الاجتماعية للمدرسة الأساسية المتضمنة في أمرية 16 أفريل 1976 على مدى إشاعة التفاعل الايجابي، بين التلاميذ، اعتمدنا على تقنية السوسيوومتري لقياس التفاعل الاجتماعي المدرسي، من خلال مؤشرات التكيف النفسي للتلاميذ كأفراد والتكيف النفسي لجماعة القسم والتجاذب والتماسك والتعبير الحر في الاختيار والنبد المتبادل بين التلاميذ، وتم إعدادها وفقا لمؤهلات مجتمع الدراسة وأهداف الدراسة وفروضها وذلك في عدة خطوات نذكر أهمها فيما يلي :

- بناء الاختبار السوسيوومتري :

لرصد دينامية جماعة القسم (التلاميذ) وقياس العلاقات الوجدانية والتعاونية بين التلاميذ، ورصد مستوى تفاعل الجماعة وقوته، وتكيف التلميذ مع الجماعة، وعلاقات التأثير والتأثر، وعلاقة ذلك كله بمتغيرات البحث، صاغ الباحث - في ضوء مفاهيم دينامية جماعة القسم، والتجاذب والتنافر بين أعضاء الجماعة - ثلاثة أسئلة تتعلق بموقف كل تلميذ وشعوره نحو زملائه الذين يدرسون معه في قسم واحد في موضوع قبوله أو رفضه الدراسة معه.

ويهدف السؤال الأول إلى رصد نوع العلاقة بين كل تلميذ وزملائه سلبيًا وإيجابيًا وحيادًا . ويهدف السؤال الثاني إلى رصد ترتيب الخيارات الثلاثة لكل تلميذ (السلبي ، والإيجابية والحيادية) ويهدف السؤال الثالث إلى رصد أسباب الاختيار والتفضيل، أو أسباب الرفض أو عدم الاكتراث.

ووضعت أسماء تلاميذ كل قسم والبالغ عددها 26 قسماً (عينة الدراسة) في قائمة على شكل جدول صفوفه بعدد تلاميذ القسم وأعمدته مقسمة إلى خانات خصصت الأولى للإجابة عن سؤال نوع العلاقة، والثانية عن سؤال ترتيب الخيارات وعلاقات النبذ وعدم الاكتراث أو الحياد، والثالثة عن سؤال أسباب الخيارات والنبذ وعدم الاكتراث، ورعي في الأسئلة وشكل القائمة البساطة التامة، بحيث تمكن التلميذ من الإجابة بسهولة ويسر، وذلك بوضع العلامات (+ في حالة الاختيار ، وعلامة (-) في حالة النبذ ، (صفر) في حالة الحياد) بحسب ما هو مطلوب منه ويعبر عن رأيه بكل حرية في زميله من حيث الدراسة معه، وترتيبه للخيارات الثلاثة، وذلك بإعطاء الخيار الأول درجة (3) والخيار الثاني (2) والثالث (1)

وسجل على القائمة ثبت بالبيانات الأولية - بحسب أهداف البحث ومتطلباته - تخص المدرسة والمعلم والتلميذ والقسم والتموضع في المكان ومستوى مشاركة التلميذ في القسم، بجيب عنها المعلم، ووزعت على التلاميذ مرفقة بأسئلة، يطلب من كل تلميذ أن يبين علاقته وشعوره نحو كل تلميذ من تلامذة القسم وترتيب أفضلهم إليه، في الدراسة معه وسبب تفضيله واختياره أو رفضه لكل تلميذ من تلامذة القسم، ومزودة بتعليمات عن كيفية الإجابة كما هو مبين في النموذج التالي .

- نموذج الاختبار السوسيومتري

أ- اسم التلميذ السن المدرسة

الفوج معيد عادي اسم المعلم

عدد التلاميذ الحي السنوات الدراسية مع الفوج

ب - التموضع في المكان : في الصفوف الأمامية
الوسطى الخلفية

- التوضع المفضل لديك في الصفوف الأمامية الوسط

الخلفية

- مستوى المشاركة في القسم : جيد متوسط ضعيف

رقم التلميذ	اسم ولقب التلميذ	نوع العلاقة	ترتيب الخيارات الثلاثة	أسباب الاختيار			أسباب النبذ		
				مجته د	جار	صد يق	كسول	مشاء ب	غدر
1	سعيد								
2	محمد								
3	خالد								
4	عائشة								

إن هذا الشكل من الاختبار السوسيومتري صمم بشكل بسيط يسهل الإجابة على التلميذ ويوفر إمكانيات واسعة للحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات اللازمة لرصد العلاقات الايجابية والسلبية بين أعضاء جماعة القسم على مختلف المستويات وتحليلها في أكثر من بعد، أو صيغة كتحليل العلاقات (التبادلية، كتبادل الاختيار بين فردين، والعلاقات المركزية، كتمركز الخيارات حول فرد أو مجموعة أفراد معينين، والعلاقات الدائرية، كما في حالة الخيارات التي تبدأ من الفرد وتعود إليه، والعلاقات المنفردة، كما في حالة فشل الفرد في اجتذاب الآخرين نحوه وتجاهلهم له بالرغم من اختياره هو لهم . ذلك إضافة إلى ما يوفره من جمع المعلومات حول أسباب الاختيار والنبذ والحياد ، مما يمكن من تحليل المعلومات على أكثر من مستوى وعلى أكثر من بعد بعد تحويلها إلى مصفوفة سوسيومترية. وجمعت تكراراتها في الاختيار والنبذ والحياد ونسبها المئوية ثم عولجت بالقوانين الاحصائية لاختبار الفرضيات المطروحة

- معالجة البيانات الخام إحصائياً:

تم تحليل البيانات الإحصائية لكل مصفوفة من المصفوفات الستة والعشرون المحصل عليها بحسب حاجة البحث إليها .ويمكن من هذه المصفوفة استخراج مؤشرات سوسيومترية عدة من خلال تطبيق المعادلات الاحصائية التالية :

- المكانة السوسيومترية للتلميذ = ويقصد بها إجرائيا النسبة المئوية لإجابات الاختيار والرفض التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار السوسيومتري لجماعة القسم ، أو عدد الخيارات والنبد كما يحددها السوسيوغرام . ويمكن حسابه بأبسط الطرق وذلك بحساب النسبة المئوية لعدد الخيارات الايجابية التي يحصل عليها التلميذ على مقياس سوسيومتري في جماعة القسم .

- معامل التأثير ويقصد به إجرائيا الدرجة التي يحصل عليها التلميذ أو الفرد المفحوص على اختبار سوسيومتري من الخيارات بالنسبة إلى عدد أفراد الجماعة .

ويحسب بالمعادلة التالية :

$$\text{معامل التأثير} = \frac{\text{عدد الخيارات التي يحصل عليها الفرد}}{\text{عدد أفراد الجماعة} - 1} = \frac{\text{ن} - 1}{\text{ن} - 1}$$

فمثلا في رصد مستوى التفاعل واستخراج نسبة تكيف كل تلميذ مع جماعة القسم في كل قسم من الأقسام الستة والعشرون ، واستخراج بعد ذلك نسبة التفاعل النفسي والاجتماعي لجماعة القسم كل على حدة ، طبقنا المعادلتان التاليتان .

القيمة العددية لمجموع الاستجابات الرأسية والأفقية للفرد

- التكيف الاجتماعي للفرد =

$$2 (\text{ن} - 1)$$

مجموع العلاقات 100

التفاعل النفسي الاجتماعي للقسم =

$$\text{ن} (\text{ن} - 1)$$

تحليل معطيات الاختبار السوسيومتري :

وتخضع المعطيات والإجابات الخام للتكميم وللمعالجة الإحصائية حسب أهداف الاختبار، بحيث تفرغ في مصفوفات وجداول إحصائية أو بالرسم السوسيوجرام، وهي وسائل تتيح معالجة إحصائية في معرفة العلاقات المزدوجة والعلاقات المركزية والعلاقات الدائرية لتفاعلات أعضاء الجماعة، وعلاقات التجاذب والتنافر وعدم الاهتمام والاكتراث، ومعرفة المكانة السوسيوومترية للتلميذ، والتلميذ النجم والمحبوب والمهمل والمعزول والمنبوذ، بحسب مفاهيمها الإجرائية، وتتيح حساب معاملات التأثير والتأثر المتبادل والتفاعل النفسي الاجتماعي، وتكيف الجماعة وشدة العلاقات وثبوت الجماعة وتماسكها وتفككها . وذلك بتطبيق مجموعة من المعادلات والقوانين الإحصائية التي تتيحها مؤشرات المصفوفات المتنوعة أي المصفوفات ذات المحك الواحد أو المحكين أو مصفوفات الأجوبة المتبادلة وغير متبادلة في الاختيار والنبذ وذات الخيارات المتعددة أو الأحادية... الخ .

وتوفر المصفوفات والرسوم السوسيوجرامية معلومات متنوعة وبمستويات مختلفة تمكن من رصد تفاعلات الجماعة وديناميتها بكل كلياتها وتفصيلها الدقيقة . وقراءة مؤشراتنا في ضوء القوانين المستنبطة من نظريات التفاعل كنظرية "بيلز" في تحليل عملية التفاعل الاجتماعي وما تقدمه من مفاهيم إجرائية حول الضبط والتوتر والتكامل والحياد واتخاذ القرارات والسلبية والإيجابية في التفاعل... الخ وفرويد ومفاهيمه حول القيادة والكبح والكبت والاسقاطات والتمركز حول الذات وتضخم الأنا والتقصص وتحقيق الذات ونكرانها والتماهي والشعور بالانتماء... الخ، ونظرية المجال لـ ليفين ومفاهيمها المستنبطة من الفيزياء حول المنطقة أو الحيز الاجتماعي والحاجز في عملية الاتصال والتوتر والقوة والمكافئ في تماسك الجماعة واضطرابها. وكذا القوانين الكلية لـ " هويلر Wheeler " كقانون صفات المجال واشتقاق الجزئيات من الكليات، وتحديد الفعل والتمييز بالفردية، والحد الأدنى للفعل... الخ. وهي القوانين التي ساعدت على تفسير المعطيات الأمبيريقية والنتائج الكمية المستخلصة من الملاحظات والتجارب العملية الميدانية .

.. خدمات السوسيومترى في مجال التربية

بدأ تطبيق قياس العلاقات الاجتماعية في التربية بأعمال مورينو كمحاولة لتجاوز نقائص تقديرات المعلمين للمكانة السوسيوومترية للتلاميذ، والتي عادة ما تتأثر بالذاتية والعشوائية، فما توفره المقاييس السوسيوومترية من حرية التعبير والموضوعية تمكن الباحثين التربويين من الوقوف على الحقائق الموضوعية

ميدانيا في مجال العلاقات الاجتماعية والتفاعلات الوجدانية الايجابية والسلبية بين الجماعة المدرسية البيداغوجية. فلا شك أن معرفة مدى تجاوب التلاميذ وتآلفهم وتأزرهم أو نفورهم وازدراءهم من بعضهم البعض يساعد على بناء الجماعة وزيادة فعاليتها الإنتاجية في مجال التحصيل الدراسي والتكيف النفسي، ذلك أن معرفة المكانة السوسيوومترية بطريقة الروائر تساعد على معرفة أثرها بالمتغيرات المدرسية الأخرى وغيرها وعلاقة ذلك كله بالمرجات التعليمية الفعلية، كما يساعد في إنشاء فرق العمل والنشاط البيداغوجي متآلفة ومنسجمة ومتفاعلة، كما أن معرفة التلميذ النجم والمعزول والمنبوذ يساعد على تصنيف التلاميذ واختيار القيادات التربوية النشيطة في الأعمال البيداغوجية الجماعية ، كما يساعد على تلبية رغبات التلاميذ وميولاتهم في التموضعات المكانية والأدوار الوظيفية التعليمية وتمكن من اصطفاء أفضل للتلاميذ، وانتخاب القيادات بناء على نتائج الاختيار والتفضيل، كما تساعد التربويين على تصميم ظروف تعليمية تعليمية تعاونية من شأنها أن تشيع الأمن والطمأنينة والتوافق النفسي والرضا، وهي متغيرات وجدانية لا يمكن تجاهل أثرها في تكوين الفعل التعليمي. ولعل أهم فائدة تربوية للاختبار السوسيوومتري هو ما سجلته " ماري نورثواي " بقولها " سمحت لنا الدراسات السوسيوومترية بأن نتعلم الشيء الكثير عن العلاقات والتفاعلات الاجتماعية ، ونحن لا نزال نتعلم منها الشيء الكثير إلا أن أكبر فضيلة للدراسات السوسيوومترية هي أنها محورت انتباهنا حول الصفوف المدرسية فهي المكان الذي يفترض أن تنمى فيه العلاقات الاجتماعية وأن تدرس فيه الروابط ، فالمدارس ملزمة بمساعدة الأطفال على تنمية معارفهم وقدراتهم الذهنية لمجابهة المشاكل الإنسانية في العالم الحديث، فإن حل المشاكل لا يستلزم فقط العلم والمعرفة وإنما أيضا تنمية الحس العميق بالروابط الإنسانية وبالتعاطف المتبادل بين بني البشر.

مقاربة دينامية لحدث انتقال الطفل من البيت إلى المدرسة :

يشكل انتقال الطفل من البيت إلى المدرسة حدثا هاما غير عابر ، فهو يشبه في دلالاته التربوية والنفسية من حيث الأهمية طوارئ التي يواجهها الطفل أثناء بروز عوارض مرحلة المراهقة أو عوارض أية مرحلة من مراحل النمو . فالانتقال إلى المدرسة يعني الانتقال من مجال حيوي ضيق لا يتعدى العضوية بمفهومها البيولوجي الترتيبي الأسري إلى مجال حيوي أكثر سعة يفسح المجال للدخول في العضوية المجتمعية المدنية خارج الإطار الحديدي الأسري ، حيث تبدأ الحياة الأسرية للطفل في التعديل من الناحية المرجعية وقوانين التعامل والعلاقات والمشاركة ، فلم تعد قوانين الأسرة المنظمة للعلاقات الاجتماعية

المقتصرة على علاقات الأخوة والأبوة والقرابة البيولوجية وحدها هي التي تنظم سلوك الطفل التلميذ في مجال علاقات التواصل والتفاعل ، ولا المرجعية الوالدية هي التي تحدد نمط سلوك الطفل ومعايير التقويم ، فالطفل التلميذ أصبح بدخوله المدرسة متعدد الأطر من الناحية المرجعية في علاقاته وتفاعلاته ، فهو يستقي من المعلم من الأتراب وانساق اجتماعية شتى ، ومن القوانين المدنية والبيروقراطية الرسمية ، كما يعود إلى هذه الأطر والأنساق في تصرفاته وتقييم سلوكياته . وخلال هذا التشكل الجديد في حياة الطفل في بعدها الاجتماعي العلائقي خاصة يحدث ما يسميه " حجازي " بـ " **القطام النفسي** " عن صلة وتواصلات مجتمع الأسرة أو القرابة البيولوجية المتميزة عادة بنمط التواصل العمودي (الرعاية - التبعية - الطاعة - التنفيذ - الانفعال ...) ، ويندمج في نمط العلاقات والتواصلات الأفقية والندية أحيانا مع الأتراب خاصة ، وبداية تجسيد ما يمكن أن نسميه بمشروع " **الاستقلال الذاتي** " ، ويبقى هذا المشروع رهين العلاقات الأولية الأسرية- التي عادة ما تكون مغلقة .

ومشروع الاستقلال الذاتي أو القطام النفسي يواجه تحديا كبيرا يتمثل في قابلية الوالدين والأخوة ومجتمع القرابة لتقبل استقلال الطفل عنهم والانفتاح على عوالم متعددة تتسع باتساع أفق الطفل وإمكاناته الذاتية خاصة في رسم حدود المجال الحيوي في العلاقات . بل يواجه مدى تقبل الأسرة لتقاسم سلطتها على الطفل مع مؤسسات أخرى وتوزيع طفلهم على أكثر من سلطة مرجعية ، فالدخول إلى المدنية وبناء الانتماء الاجتماعي خارج إطار الأسرة يتوقف إلى حد كبير على هامش الحرية التي تمنح للطفل في ذلك ، وقبول الوالدين الوالدين بسلطة المؤسسات الاجتماعية على طفلها ، ولا سيما سلطة المدرسة . ومن الطبيعي أن يتوقف نجاح الطفل وتعره المدرسي وحتى نموه النفسي بعدئذ على مدى إعداد الأسرة للطفل وقابليتها للتعايش والتكيف مع نمط حياة المدرسة ومتطلباتها ومشروع الاستقلال الذاتي للطفل .

ومشروع الاستقلال الذاتي وبناء العضوية الاجتماعية الذي شرع الطفل في إنجازه على المستوى العلائقي منذ التحاقه بعالم المدرسة يتعاقد بمشروع آخر يمكن أن يطلق عليه المشروع المعرفي يبينه الطفل بإمكاناته الذاتية والأسرية وما تفرضه المدرسة من محتويات وأهداف من حيث هي مؤسسة اجتماعية توفر مساعدات تعليمية تعليمية وإمكانات بيداغوجية وفق مبدأ تكافؤ الفرص ، بغرض إنما الكائن الباحث عن المعرفة في ضوء الهدى الرمزي المجتمعي وبقصد تمثل قوانينه المعيارية وإعداد إنتاج ذاته واستثمار خبراته باستمرار . ومن ثمة فالطفل في بناء ذاتيته الباحثة أو العارفة وفق الأطر الرسمية

يخضع بحدة لقوانين الانضباط ومعايير التقييم والتقويم المقننة ، فالمدرسة هي التي تحدد كفاءته ومدى تقدمه في تحصيل المعرفة والنجاح في التأهيل للحياة الاجتماعية والعلمية أو الفشل والإخفاق في مسيرته التعليمية ، وهي التي تخول لنفسها تعديل سلوك الطفل باستمرار وفق نظامها الداخلي وما يتوافق وأهدافها . والطفل في كل هذا الضبط والانضباط يمارس مشروعيه (الإنتمائي والمعرفي التأهيلي) بدافع نزعة الكبر النامية لديه ، من حيث أن الكبر في مخياله المعرفي الأسري يرتبط بامتلاك المعرفة ، وأن امتلاك المعرفة واكتسابها هو الوصلة الرئيسية بالاعتراف بالكبر ، والكبر في المعرفة هو سبيل الخروج من التبعية نحو الاستقلالية والتمكن من اكتساب آلية الضبط الذاتي للسلوك وتحقيق الذات ، أي اكتساب فن قيادة الذات ، أو ما يسمى بمركز الضبط الداخلي . غير أن تجربة الطفل في إنجاز مشروعيه سرعان ما تصطدم بعقدة الأبوية وتأجيل الكبر - المعرفي خاصة - للطفل فكلا من المدرسة في نمطها التقليدي وسلطة أهدافها القبعة في التحصيل ، والأسرة وسلطة أوامرهما ، تحاولان تحقيق ذاتيتهما وإعادة إنتاج تكرارهما في الطفل ، فيحولان بذلك استقلاله وكبره المعرفي إلى أداة متكيفة ومنصهرة في أنساق اجتماعية محددة سلفا ، وذلك هو ما يسميه "بورديو " بالعنف الرمزي الذي تمارسه الأنساق المجتمعية الموروثة ولا سيما المدرسة على الطفل والأجيال فتحد من استقلالهم المعرفي ومن قدراتهم على الإبداع وتحقيق ذواتهم ، فيصبحون في مرجعيتهم السلوكية أكثر خضوعا للضبط الخارجي العنيف، وأقل تأثرا بآليات الضبط الداخلي الذاتي مما يعطل الطاقة النفسية . ومن هنا تأتي أهمية إخراج المدرسة والبيت من منظور التعليم الشكلي أو البنكي كما يسميه " باولو " وإدراج وظيفتها ضمن منظور الصحة النفسية والتربية العلاجية والتدريس النفسي وهي التربية أو المنظور الذي يرمي إلى إنجاز مشروع الطفل المستقبلي الفاعل المبدع المتحرر من الاستجابات الشرطية المنفعلة .

- دينامية العلاقات الصفية : من المسلم به تقريبا في البحوث النفسية أن في السنين الأولى من حياة الإنسان تتشكل معالم الشخصية ويتحدد فيها نمطها وسماتها العامة ، ومن ثمة فمرحلة ما قبل المدرسة تعد فيعرف النفسانيين ولا سيما منهم ذوي اتجاه " التحليل النفسي " من أعقد المراحل وأبلغها تأثيرا في حياة الإنسان المستقبلية ، بما تتميز به الشخصية من المرونة والقابلية للتشكل في هذه المرحلة ، وبناء عليه فالتربويون حسب نظرية - التحليل النفسي - يستقبلون الطفل في سن السادسة بتاريخ غني بالأحداث طبعت شخصية الطفل بطابع معين سيؤثر بعمق في توجيه سلوكيات الطفل وتنظيم علاقاته وتفاعلاته بالآخرين بل وحتى في مسار حياته المستقبلية . وقد يكون هذا التأثير في اتجاه توافقي مع البيئة المدرسية

، فيكون المحتوى النفسي للطفل في محل تناغم مع متطلبات النجاح المدرسي والتوافق النفسي بحيث تكون المدرسة بيئة مكملة للحياة الأسرية الطبيعية ، فتوفر المناخ العاطفي الوجداني والرعاية اللازمة لتحقيق التوازن النفسي ، وهو ما يقود إلى النجاح وتمكين الطفل من تحقيق ذاته ، وقد يكون عكس ذلك ، حيث يعمل الميراث النفسي والتكوين الثقافي العام المكتسب من المحيط الأسري في اتجاه مضاد للبيئة المدرسية ، فيعجز الطفل عن تحقيق التكيف مع المحيط ، أو يقع في محل تعارض وتناقض مع المحيط المدرسي مما ينشأ عنه حالات التعثر والإخفاق الدراسي ، وسوء التوافق النفسي ، بل قد يصل الأمر إلى حد التناقض بين المحتوى النفسي الموروث والمكتسب للطفل ، وبين متطلبات النجاح المدرسي ، مما يستلزم برمجة " إعادة التأهيل " وتظهر هذه الحالات خاصة في البيئات الأسرية ذات المستوى المادي والثقافي المتدني ، والتي لا يجد معها الطفل إلا توظيف إمكاناته الذاتية في تكوين ما يسميه "حجازي" بـ "الذكاء التحايلي" .

ويتخذ الطفل التلميذ - بفعل المكون المعرفي النفسي في المجال العلائقي (علاقة الطفل بالأخوة ، بالوالدين ، بالقارب) - أسلوب الاسقاطات النفسية في المدرسة فيسقط علاقته بأبيه على علاقته بمعلمه الذي أصبح رديفا للسلطة الأبوية ، ويرسم علاقته بزملائه وفقا لنمط علاقته بأخوته ، ونمط علاقته بأقاربه وجيرانه على علاقته بالمعلمين الآخرين وأطراف أخرى كأعضاء في المجال الحيوي لجماعة المدرسة ؛ أي أنه يسقط منظومة العلاقات الأسرية التي تكونت لديه في المجتمع العضوي الأسري البيولوجي بما يحتويه من علاقات وأدوار وأنماط حياة على العلاقات المدرسية وأطرافها . ويحدث في محاولاته الاسقاطية هذه أن يتصادم بمنظومة العلاقات المدرسية الداخلية ، ومنظومات أسرية أخرى متعددة قد تكون في محل تناقض وتعارض ، مما يستدعي تخطيط عملية التصحيح لمسارات التربية الأسرية في نمط العلاقات وعبر العلاقة بين البيت والمدرسة

- بعض صور الاسقاطات في أنماط العلاقات : يحمل الطفل في كيانه النفسي صور متعددة من أنماط العلاقات اكتسبها من أساليب التنشئة الاجتماعية والمعاملة الوالدية ، وانبنيت عليه دينامية حياته النفسية ، فالطفل المتأثر بنمط معاملة الدفء والعطف والحنان والتدليل والتمييز والتقبل الوالدي سيحاول إسقاط هذه العلاقات والمعاملات ويترقب مثلها في استجابات المعلم نحوه ، أو يميل إلى الطاعة والرضوخ لأوامر المعلم في حالة تأثره بنمط التسلط الوالدي والتعنيف التربوي وعدم الرضا ، كما يسقط الطفل التلميذ أنماط العلاقة الأخوية بما تحمله

من غيرة وتنافس أو تعاون على علاقاته بأثرابه في المدرسة كالعلاقة التبعية أو العدوانية .أو التعاونية أو الغيرية ، وينشئ تحالفات مع البعض ضد البعض كما يفعل مع إخوانه .فيمكن أن يتقمص الطفل دور الضعيف الذي يحتاج إلى رعاية المعلم ،وقد يتقمص دور المتمرّد الذي يدفع المعلم إلى أسلوب التعنيف التربوي ،والمعلم في ضوء هذه الأنماط السلوكية التي تنتقل إليه من مختلف الأسر ذات الخصوصيات الثقافية المتعددة ، يستجيب لها هو الآخر بثقافته الخاصة ومؤهلاته المعرفية والمهنية ذات البعد الأسري الخاص والشخصانية الخاصة .وبهذه الأدوار التي يؤديها التلاميذ بخلفياتهم الأسرية ، والاستجابات والأفعال التي تصدر عن المعلم بخلفيته الثقافية والأسرية ،تتشكل وفق ذلك كله تفاعلات موقفية تطبع دينامية جماعة القسم بصيغة نفسية ذاتية متنوعة لا واعية في معظم الحالات ، وتلك هي الأجواء والمناخ الذي يفسر فيه تذبذب العلاقات الوجدانية بين التعاطف والتجاذب والتفاهم والتي يقابلها نفور وتوتر وتباعد . فالمعلم يفتح على تلميذ أو بعض التلاميذ وينصرف أو ينغلق عن البعض الآخر دون وعي ، وقد يؤدي دورا أبويا عطوفا مع البعض ، ويتعامل مع البعض الآخر بحساسية عدوانية مفرطة وغير مبررة ...الخ . والنمط اللاواعي في سيرورة هذه العلاقات يفسح المجال للمواقف الانطباعية غير الحيادية أو غير الموضوعية في الاتجاهين (معلم تلميذ) ، ومن الطبيعي أن يكون التلميذ هو أكثر المعرضين للتأثر بهذه العلاقات اللاواعية تأثيرا سلبيا ، مهما كانت مضامينها النفسية سواء تلك المضامين المشبعة بالرعاية والحب والتقبل والرضا وحتى الدلالة ، أو تلك المشبعة بالعدوانية والنفور وعدم الرضا ، ففي كلتا الحالتين تعود على التلميذ بالسلب لأنها تفتقر إلى الواقعية والموضوعية في بناء العلاقات الوجدانية الجماعية المدرسية التي ترتبط بالنجاح

ولغياب التقويم النفسي في جل مدارسنا ، واقتصار المدرسة على تقييم التحصيل في مستواه المعرفي تتفاقم المشكلات المدرسية وتتعدّد ديناميتها لا سيما في بعدها العلائقي ، فلا نجد مثلا تفسيراً لحالة تلميذ يتمتع بالرعاية والحنان والنجاح عند معلمة أو معلم (س) ، ونجده يخفق في علاقاته الوجدانية والنجاح مع معلم أو معلمة (ص) . فتسود علاقات التوتر والنفور بينهما ...الخ . فالاسقاطات غير الواعية تجعل التلميذ المنبوذ أسريا يسقط صراعاته الأسرية على المعلم والتلاميذ بدلالة الأب المضطهد والغيرة الأمر الذي يجعل المعلم غير الواعي ينجر إلى رد فعل سلبي بالنبذ ، ولا تسمح له ثقافته المهنية المتدنية بقلب مثل هذه العلاقة السلبية إلى علاقة إيجابية . ؛ إذ أن انفعالات التلاميذ والمراهقين اللاواعية كثيرا ما تجد أصداء في المحتوى النفسي التاريخي الشخصي للمعلم ، فيحدث شبه تحالف غير معلن أو تواطؤ غير واعي مع التلميذ أو التلاميذ غير

المتكيفون سلوكيا ونفسيا ، فيفقد المعلم سيطرته التربوية على تلاميذه وتتعدد المشكلة .

وبدلالة هذه الصعوبات تبرز أهمية الوعي التربوي المدرسي ، وضرورة الثقافة النفسية للمعلم ، وإدراج دينامية العلاقات الاجتماعية المدرسية ضمن منظور الصحة النفسية ، والتربية العلاجية ، وهو المنظور التربوي العلاجي الذي يتخطى حدود التعلم والنجاح أو التفوق في التحصيل الدراسي ، إلى التعلم من أجل الصحة النفسية والنجاح في الحياة . كما تبرز أهمية الهوية المهنية للمعلم من الناحية الوظيفية العلائقية فهي التي تلعب الدور الحاسم في العلاقات التفاعلية الاجتماعية ، فإدارة العلاقات بثقافة واعية وبشكل تجعل المعلم يحس بالرضا المهني ويلمس النجاح في مهامه البيداغوجية وتحقيق ذاته من شأن ذلك أن يجعله أو يدفعه لمزيد من الاهتمام والرعاية بتلاميذه بصفة عقلانية موضوعية لا تتأثر بالعوارض والحالات السلوكية الاندفاعية الطارئة ، ويتمكن من تقويم نفسي إيجابي موضوعي لتجربته في مساعدة التلاميذ في إنجاح تجربتهم النفسية والتعليمية ، ويستفيد من التغذية الراجعة لتحسين أدائه الوظيفي ، وتحسين أداء التلاميذ التحصيلي .

والعلاقات بين الأتراب هي الأخرى تنعكس سلبا وإيجابا على استجابات التلميذ النفسية وعلى تحصيلهم الدراسي ، فكلما حقق التلميذ نجاحا في تجربته العلائقية مع الأتراب حضي بالقبول والانتماء إلى جماعة الرفاق والفوز بالمكانة السوسيو مترية (الاجتماعية) المرموقة ، وكلما ساعده ذلك على تحقيق تكيف نفسي إيجابي ، وتحقيق أفضل الأداء في التحصيل والنجاح الدراسي العام ، وكلما خفق وفشل التلميذ في تجربته الدينامية مع الأتراب انعكس عليه بعدم الرضا والفشل في تكوين العلاقات الإيجابية مع زملائه ، وأدى ذلك إلى علاقات النبذ والنفور ، وبالتالي إلى كره المدرسة والدرس والمعلم ، والفشل الدراسي في النهاية . وإسقاط التلاميذ للخبرة الأسرية لانفعالات الغيرة بين الأخوة على أترابهم في المدرسة هي التي توجب سلوك الانتقام وسلوك العدوان والعنف والاحتكار ... الخ وهي سلوكات ترتبط بالأثر السلبي على دينامية الجماعة المدرسية .

- دينامية العلاقة التربوية بين الأهل والمدرسة : يشكل الطفل التلميذ حلقة وصل بين البيت والمدرسة ، ومن خلال تصرفات التلميذ وسلوكاته ومشروعه الدراسي يتم التواصل بين السلطتين بفعل تقاسمهما للسلطة على التلميذ ، وتجمع الدراسات المتعلقة بهذا الشأن على أن العلاقة بين البيت والمدرسة ذات أهمية لا

يستهان بها في مصير المشروع التعليمي والنمائي للتلميذ ، فالعلاقة الإيجابية بين المتغيرين تدفع بقوة نحو تكيف التلميذ ونجاحه ، والعلاقة المتوترة المضطربة بينهما ، ينشأ عنها في أغلب الحالات عقبات وأزمات في المسار التعليمي والنمو النفسي للتلميذ ، وتظهر في شكل صراع وتناقضات وتباعد وانزواء ... الخ . وإذا كانت هذه العلاقة بين البيت والمدرسة لم تتعد من الناحية الإجرائية في أحسن حالاتها بعدها التحصيلي وفي مستواه المعرفي ، فإن ذلك يعد قصورا كبيرا من وجهة نظرة كلية الشخصية التي تتطلب كلية النمو والعمل بالتدريس النفسي ؛ ذلك أن اختزال العلاقة بين البيت والمدرسة في إشعار المدرسة للأولياء في البيت عندما يصادف التلميذ مشكلة تحصيلية ، أو يواجه مشكلة سلوكية مع النظام المدرسي ، هو تجزئة غير مبررة لمسار النمو وإخضاع للعلاقة التواصلية للظروف الطارئة ؛ ففي المدرسة التقليدية لا يلتفت إلى التلميذ ولا يهتم به إلا إذا واجه مشكلة مع النظام المدرسي ، ولا تتواصل المدرسة مع البيت كشريك تربوي إلا إذا انزعجت من التلميذ وتريد التخلص من تصرفاته غير المتكيفة عن طريق التهديد وتنتهي لحظة الاهتمام بالطفل والعلاقة التواصلية بالبيت بمجرد تنبيه الطفل إلى تعديل سلوكه ومعالجة بعض أعراضها كتخصيص بعض الدروس الإضافية من أجل تحسين تحصيله الدراسي أو عزله عن رفقاء السوء إذا كانت المشكلة سلوكية سلبية ... الخ . وإمعان المدرسة في تجزئة موضوع العلاقة التواصلية بالبيت واختزالها في مشكلات التحصيل ، وتجاهلها المستمر للأسباب النفسية التي تقتضي الرعاية المتكاملة هو هدر للجهود التربوية وتبسيط مفرط للقضايا التربوية النفسية العميقة ، ويمكن أن تسبب سطحية المعالجة وسوء تقدير المشكلة إحباطات لدى الأهل والمعلمين على السواء مما ينجر عن تلك المعالجة السطحية من نتائج سلبية ؛ فالدراسات التربوية والنفسية ما فتئت تؤكد أن التواصل بين البيت والمدرسة يكون إيجابيا ومن أكبر العوامل المساعدة على التحصيل الدراسي إذا استهدف تحرير الطاقة النفسية للطفل وتوازنه وتكيفه النفسي عبر عمليات التعزيز المتبادل لإنجازاته الناجحة والانطفاء التدريجي لتجاربه المتعثرة ، وهو ما يعود على التلميذ وعلى الكل بالرضا النفسي وتحقيق الذات والاعتزاز بها . ومن ثمة فالعلاقة التواصلية ليست نقطة في الزمان تعني مرحلة أو فترة دون أخرى ، وتبدأ فقط حينما يواجه فيها التلميذ بعض الصعوبات في التحصيل ، كما لا تتوقف عند حدود وتهيئة البيت للطفل للمناخ المدرسي قبل الدخول المدرسي ثم تنقطع ، بل تكسب العلاقة التواصلية صفتها الإيجابية في استمرارها دون تقطع وشموليتها لكل جوانب الحياة النمائية للطفل في تهيئة الطفل للتكيف باستمرار والتوازن النفسي في المواقف التعليمية والخبرة الاجتماعية ، وحمايته باستمرار من الأزمات والصراعات النفسية .

غير أن العلاقة التواصلية، وإن هي إيجابية من حيث المبدأ ويحرص كل طرف على أن تصب في مساعدة التلميذ إلا أنها كثيرا ما كانت رهن نتائج التجربة النفسية والتحصيلية للتلميذ، فتكون ذات محتوى إيجابي وتناغمي ويثنى كل طرف على الآخر، إذا كانت نتائج التلميذ في مجال التحصيل والتوافق النفسي يبعث على الرضى النفسي لكل الأطراف، ويصدر كل طرف حكمه الإيجابي على الآخر؛ فيظهر المعلم شكره ورضاه ومدحه العلني لأسرة التلميذ على ما تقوم به من مجهود في اتجاه مساعدة التلميذ والمعلم على السواء من أجل إنجاز التجربة، وفي المقابل نجد الأسرة هي الأخرى تصدر أحكامها الإيجابية على المعلم وتظهر مدحها وشكرها له وربما مكافأتها له على إتقانه للعمل التربوي وجديته في إنجاز التجربة، ومن شأن هذه العلاقات الودية الموصولة إيجابيا أن تعود على الطفل بالصحة النفسية وتعزيز التجربة الناجحة. وعلى العكس من ذلك فيظهر كل طرف سخطه وعدم رضاه ولومه على الآخر إذا كانت نتائج تجربة التلميذ سلبية في نتائجها وانزلق نحو التماهي مع المشكلات السلوكية، فيسقط المعلم كل أحكامه السلبية التي أصدرها في حق التلميذ (الكسل - الضعف - الشغب ... الخ) على الأهل فيتهمهم بالتقصير وعدم الكفاءة في التربية، ولا سيما إذا كانت الأسرة تعاني الحرمان الثقافي كتبرير لفشله وعدم كفاءته المهنية في مساعدة الطفل على النجاح في تجربته، ويقوم الأهل هم بدورهم بإصدار أحكام سلبية - في حالة الإخفاق - على المعلم، كأحكام تبريرية لفشلهم في مساعدة ابنهم في إنجاز تجربته؛ فيصبح المعلم هو الفاشل، وضعيف الأهلية وغير الجدير بالمهنة ... الخ .

ف فشل الطفل في تجربته التعليمية والنفسية مع جماعة المدرسة والقسم خصوصا إذن يفسح المجال لاسقاطات شتى لدى أطراف العلاقة التواصلية (المعلم - النظام المدرسي - الأهل) فالكل يسعى إلى إنقاذ الجرح النرجسي بالإسقاط ، مما يولد لدى الأطراف المعنية صراعات وأزمات نفسية وعلائقية تنسحب مشكلاتها على الطفل وتظهر في شكل عدم التوازن النفسي .

وقد يطبع الروتين حالة العلاقات التواصلية بين البيت والمدرسة فلا هي إيجابية ولا هي سلبية ويكون موقع التلميذ في هذه الصورة في منطقة الظل، فيهمل كليا، ولكنه يفلت من جانب آخر من الآثار السلبية للصراع بين الطرفين (الأهل - المدرسة) .

إن هذه الديناميات العلائقية في صورها (الإيجابية - السلبية - الروتينية) تبقى رهن النضج والوعي التربوي لدى كل من المعلم والمدرسة والبيت؛ فارتفاع

الوعي التربوي لدى أطراف العلاقة التربوية يفسح المجال للتقدير الموضوعي والتعامل العقلاني الواقعي مع نتائج تجربة التلميذ في حالتها السلبية أو الإيجابية، ويحضر في ظلها التلميذ بالمساعدة الموضوعية الممنهجة لإنجاح تجربته (النفسية - والتحصيلية العلمية) أكثر ، والارتقاء باستجاباته تجاه المحيط نحو الأفضل باستمرار . ويدرج الدارسون - للعوامل المرتبطة بالعلاقة التربوية بين البيت والمدرسة - عامل التنشئة الأسرية على رأس قائمة العوامل التي تتأثر بها العلاقات التواصلية سلباً وإيجاباً فهي تكون متناغمة وعقلانية إذ كانت التنشئة الأسرية للطفل أكثر انسجاماً مع القوانين المدنية الاجتماعية ومعايير نظم العلاقات المدرسية ، وتكون عكس ذلك (متوترة - متباعدة - متناقضة) إذ كانت التنشئة الأسرية في اتجاه مضاد لتلك القوانين المدنية أو المتناقضة مع عالم النظام المدرسي كترية" التدليل " التي لا تعير أي اهتمام بتمثل الطفل للقوانين المعيارية الاجتماعية ، ولا تنشئته على الواقعية ؛ فيتضخم عنده الأنا وينحاز دوماً في سلوكياته واستجاباته للذة دون ضوابط لرغباته الفردية النرجسية ، ولا يستطيع بعدئذ أن يتكيف مع المحيط المدرسي النظامي ويسقط في أول تجربته العلائقية لأنه غير مهياً للتعامل بالعلاقات الأفقية لتنشئته على العلاقات العمودية ذات المضمون " التدليلي " المفرغ من كل معاني (المسموح - الواجب - الممنوع - الممكن ... الخ) وفي تمثيل الطفل المدلل لقيم مضادة للمعايير النظامية المدرسة ، ونتيجة عجزه في التكيف مع النظام يسقط عجزه على المدرسة والمعلم فتتكرر شكواه عند أهله ، ويحدث أن تتبنى الأسرة تلك الشكاوي وتدخل في تحالف مع طفلها ضد المدرسة ، فتنشأ الصراعات ، وينعكس ذلك على التلميذ بتدني الدافعية للتحصيل ونمو السلوك اللاسوي (كذب - سرقة - اعتداءات) . وقد يحدث أن تتحالف الأسرة مع المعلم في إسقاط المسؤولية الكاملة على الطفل ؛ فينبذ ويأثم على إخفاقه من قبل المعلم والمدرسة والأهل ، وتبدأ التربية المتشددة في المحاسبة على كل خطأ فيستجيب لها التلميذ المدلل بالتمرد والميول الانتقامية ، أو بالإعاقات النفسية.

قائمة المراجع:

1. أحمد إبراهيم أحمد (2001): الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة، مكتبة المعرفة الحديثة، مصر، الطبعة الأولى.

2. أحمد أبو هلال . النظم المختلفة المستخدمة في تحليل التفاعل اللفظي بين المدرس والتلاميذ داخل غرفة الصف . ط. 1979 . مكتبة النهضة الإسلامية. عمان الاردن.
3. أحسن حسين اللقاني(1990): التعلم و التعليم الصفّي، دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان، الطبعة الأولى.
4. أحمد عبد المجيد صمادي . المدرسة كما تتصورها نظرية الضبط . المجلة العربية للتربية . المجلد العاشر . العددان الأول والثاني . المنظمة العربية للتربية والثقافة . ديسمبر 1990 . تونس .
5. العربي أسليمانى، رشيد الخديمي . قضايا تربوية ورهان جودة التربية والتكوين . مقاربات سيكوبيداغوجية وديداكتيكية . ط1 . 2005 . منشورات عالم التربية . مطبعة النجاح . الجديدة . المغرب .
6. بشير معمريّة . الفروق والعلاقات في مصدر الضبط والعصابية لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات (الجنس . التخصص . الدراسي . المستوى الدراسي) .. رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة وهران. الجزائر 1995.
7. حسن منسي(2000): إدارة الصفوف، دار الكندي للنشر و التوزيع، الأردن، الطبعة الثانية.
8. زين العابدين درويش (2005): علم النفس الاجتماعي، دار الفكر العربي، مصر، بدون رقم الطبعة.
9. عبد الرحمن خليل المعاينة(2000): علم النفس الاجتماعي، دار الفكر للطباعة و النشر، الأردن، الطبعة الأولى.
10. عبد المنعم أحمد الدردير(2005): الجوانب الاجتماعية في التعلم المدرسي، عالم الكتب للنشر و التوزيع، مصر، الطبعة الأولى.
11. عبد الكريم غريب المنهل التربوي . معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية . ج2 . ط1 . 2006 . منشورات عالم التربية . مطبعة النجاح . الجديدة . الدار البيضاء . المغرب .

12. عدنان الأمين . التنشئة الاجتماعية وتكوين الطباع . ط1 . 2005 . المركز الثقافي العربي . الدار البيضاء . المغرب .
13. باسمة المنلا . قياس العلاقات الاجتماعية (السوسيومتري) وتطبيقاته في الميدان التربوي وفي جماعات العمل . ط1 . 1990 . دار العلم للملايين .
14. عبد المنعم الحفني . المعجم الموسوعي للتحليل النفسي . (عربي أنجليزي فرنسي ألماني) . مكتبة مدبولي . 1995 .
15. علي بن هادية، بلحين بليش، الجيلاني بن الحاج يحي(1979): القاموس الجديد للطلاب، عربي-عربي، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر.
16. كامل محمد محمد عويضة . دراسات علمية بين علم النفس الاجتماعي والعلوم الأخرى . ط1 . 1996 . دار الكتب العلمية . بيروت . لبنان .
17. محمد جاسم محمد(2004): سيكولوجية الإدارة التعليمية، مكتبة دار الثقافة للنشر و التوزيع، الأردن، الطبعة الأولى.
18. محمود السيد أبو النيل . علم النفس الاجتماعي . دراسات عربية وعالمية . (سلسلة علم النفس)
19. محمد حسنين العجمي(2007): الإدارة المدرسية و متطلبات العصر، دار الجامعة الجديدة للنشر و التوزيع، مصر، بدون رقم الطبعة.
20. محمد أديوان . المدخل إلى دينامية الجماعة . إفريقيا الشرق . بيروت لبنان .
21. محمد عبد الرحيم عدس(1999): الإدارة الصفية و المدرسة المنفردة، مجدلاوي للنشر و التوزيع، الأردن بدون رقم الطبعة.
22. محمد محمود الحيلة(2002): مهارات التدريس الصفّي، دار المسيرة للنشر و التوزيع، مصر، الطبعة الأولى.
23. محمد منير مرسي(1999): الإدارة المدرسية الحديثة، عالم الكتب للنشر و التوزيع الأردن، بدون رقم الطبعة.

24. محمد الدريج . تحليل العملية التعليمية . مدخل إلى علم التدريس . ط2 . 1991 . مطبعة النجاح .. الدار البيضاء . المغرب .
25. موريس روكلن . تاريخ علم النفس . ت . علي زيعور . ط3 . 1978 . دار الأندلس . بيروت . لبنان .
26. نادر فهمي الزبيد، صالح ذياب هندي، هشام عامر عليان، تيسير مفلح كوافحة (1999): التعلم و التعليم الصفّي، دار الفكر للطباعة و النشر، الأردن، الطبعة الرابعة.
27. يوسف قطامي، نايفة قطامي (2002): إدارة الصفوف، الأسس السيكلوجية، دار الفكر للنشر و التوزيع، عمان، الطبعة الأولى.
28. سامية محمد جابر، عبد العاطي السيد، محمد عاطف غيث(2006): قاموس علم النفس الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الأردن.
29. سامية القطان : دراسة لتأثير التوصل غير اللفظي للمدرس على إدراك الطلاب لكفاءته . جمعية علم النفس الإكلينيكي . الإصدار الأول 1990 مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة .
30. سلمى محمود جمعة . ديناميكية العمل مع الجماعات . ط 1997 . دار المعرفة الجامعية . الاسكندرية .
31. شارل بلوندل . مقدمة في علم النفس الاجتماعي . ت . محمود قاسم . إبراهيم سلامة . ط2 الأنجلو المصرية .