وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945-قالمة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

محاضرات في علم النفس الاجتماعي البيداغوجي

موجهة لطلبة الماستر علم النفس الاجتماعي

إعداد الدكتور/مشطر حسين

السنة الجامعية:2017-2018

فهرس المحتويات

-

مقدمة.....ص01

-أهداف المطبوعة.....ص01

المحور الأول- مدخل مفاهيمي لمقياس علم النفس الاجتماعي البيداغوجي.....ص02

المحور الثاني- الديداكتيك والمقاربات البيداغوجية في المدرسة الجزائرية.....ص10

المحور الثالث- التواصل البيداغوجي في الفصل الدراسي.....ص22

المحور الرابع- دينامية الجماعة المدرسية.....ص38

المحور الخامس- الدافعية في التعليم.....ص59

-قائمة المراجع.....ص68

المقدمة:

من المقاييس الهامة في منظومة التكوين الجامعي في أقسام علم النفس وعلوم التربية ولا سيما لطلبة مستوى الماستر ،حيث يستمد علم النفس الاجتماعي االبيداغوجي وجوده المعرفي من مجالات علم النفس الاجتماعي وإسقاطها على المساحة البيداغوجية باعتبارها أرضية تمارس فيها موضوعاته حيث تتوزع على عدة محاور رئيسية منها دراسة الديداكتيك والمقاربات البيداغوجية والتواصل بأنماطه المختلفة،مرورا بالجماعة المدرسية وديناميتها من الناحية البنيوية والوظيفية وخاصة دورها في التنشئة الاجتماعية،والدافعية في التعليم باعتبار منظومة الدوافع تعتبر مكونا من مكونات الجماعة،هذه المحاور تتوزع داخلها جملة من المحاضرات، تحيط بالموضوعات الأساسية راسيا وأفقيا إحاطة منهجية شاملة.

إن الوجود الأكاديمي والوظيفي لعلم النفس الاجتماعي البيداغوجي لا يمكن تصوره خارج البيئة التربوية والمدرسية وما تمتاز به من خصوصية تميزها عن باق البيئات الأخرى ونظرا لهذه الأسباب و غيرها جاء إعدادنا لهذه المطبوعة البيداغوجية.

-أهداف المطبوعة:

- تمكن الطالب من التعرف على أساسيات علم النفس الاجتماعي البيداغوجي.

- التحكم في التواصل البيداغوجي وفهم أساسياته وتجنب معيقاته.

-التفريق بين المفاهيم المتقاربة مثل الديداكتيك والبيداغوجيا والتحكم في المساحة البحثية لكل مفهوم.

-معرفة أهم المقاربات البيداغوجية المستخدمة في المدارس باعتبارها فضاء يختلف مضمونيا عن باق الأنماط الأخرى من التنظيمات التنشئوية.

-الإحاطة النظرية والمنهجية بمفهوم التفاعل داخل الجماعة المدرسية ومعرفة اسسه.

-منظومة الدوافع مهمة في تحديد السلوك والغاية منه لهذا يجب التفريق دائما في المجال التعليمي بين الدوافع الانجازية والدوافع التحصيلية.

أولا: مدخل مفاهيمي لمقياس علم النفس الاجتماعي البيداغوجي:

مقدمة:استجابة للمقاربة العقلانية التي تنطلق من مبدأ "لا تتحدث عن شيئا إلا إذا عرفته" واستئناسا بالحكمة الديكارتية التي تقول "قم بتقسيم كل صعوبة إلي اكبر قدر ممكن من الأجزاء لحلها" وكمدخل مفاهيمي فإننا سنتناول بالشرح والتعريف والتحليل وتقسييم المصطلحات الأساسية المكونة للكلمات المفتاحية لمقياس علم النفس الاجتماعي البيداغوجي كما يلي:

-علم النفس.

-علم الاجتماع.

-علم النفس الاجتماعي.

-البيداغوجيا.

-علم النفس الاجتماعي البيداغوجي.

-علم النفس la psychologie:

علم النفس هو علم سلوكي[*] أي علم الظاهرة النفسية التي ليست سوى سلوك الإنسان من حيث هو وحدة لا تتجزأ،وشخصية متكاملة فعالة،مصدرها الإنسان بأكمله(يوسف مراد،1978،ص12).

وغالبا ما يتم التركيز عند دراسة السلوك الإنساني على مكوناته الثلاثة التالية(محمود فتحي عكاشة،محمد السعيد ابو حلاوة،2013،ص3)

-المكون المعرفي sphère cognitifs.

-المكون الوجداني sphère affectif.

[*] يطلق اسم العلوم السلوكية behaviorl sciences في وقتنا الحاضر على مجموعة من العلوم التي تهتم أساسا بدراسة سلوك الإنسان دراسة علمية منضبطة بفنيات وإجراءات المنهج العلمي بتباينانه وصيغه المتنوعة،والتي تهدف إلي إلقاء الضوء على حقيقة هذا السلوك لزيادة فهمه وزيادة القدرة على التعامل معه،فالعلوم السلوكية ليست علما واحدا إنما هي مجموعة من العلوم.

–المكون النفس حركي-[(**)]psychomoteur –sphère comportementale

وتاريخيا يرجع نحت–ظهور – لفظ علم النفس [(*)]psychologieإلي القرن السادس عشر" xvl" ولكنه أصبح مستعملا في القرن الثامن عشر" xvll " بفضل"وولفc.wolff" في مجلة علم النفس الامبريقيpsychologia empirica"1734(Norbert sillamy, 1996, p207).

-علم الاجتماع la sociologie:

يبحث علم الاجتماع في الكشف عن الارتباطات بين الفرد كجزء مكون للخلية الاجتماعية والكل أي المجتمع كمحتوى أساسي(موراد مرداسي،2006،ص131).

وينسب الاستخدام الأول لكلمة سوسيولوجي،أي علم الاجتماع إلى عالم الاجتماع الفرنسي "أوغست كونت" 1798–1857وحايثه في الاستخدام الفيلسوف البريطاني"جون ستيوات ميل"1806–1873 وكلاهما نظر إليه على انه الحقيقة والمنهج الواجب الإتباع،في دراسة علم المجتمع،ليكون مطابقا للعلوم الطبيعية من ناحية الطريقة والمنهج(دينكن متشل،ترجمة إحسان محمد الحسن،1981،ص228).

وكان "ابن خلدون" المؤسس لهذا العلم،الذي حدده بعلم العمران البشري،باحثا في مختلف جوانب الحياة الاجتماعية والمادية والعقلية،ويتميز هذا العلم بأنه علم سلوكي،يدرس المجتمع ككل في ثباته وتغيره،والإنسان من خلال علاقته بالمجتمع،لهذا ينصب اهتمام علم الاجتماع بصورة رئيسية على البناء الاجتماعي ككل،وما يحويه من مكونات وما يحدث بينها من علاقات وتناقضات،وما يطرأ عليه من تطورات وتغيرات(صلاح الدين الشروخ،2004،ص9).

(**) يجب ان نفرق بين النفس حركي psychomotricité والحس حركي sensori motricité

النفسحركيpsychomotricité	***الحسحركيsonsori motricité***
–اشمل من الحس حركي،بحيث تصبح الحركة بإرادة وذات معني وهدف وموجهة	*–تظهر من الناحية النمائية أولا بحيث تكون الحركة عشوائية .*

(*) :Psychologie مشتقة من psucké اليونانية والتي تعني النفس ويرمز لها بالرمز .

ولعلم الاجتماع وظيفتان أساسيتان هما:

-تطوير نفسه، والنقد الذاتي لمختلف الجهود التي بذلت فيه،عل الصعيدين النظري والمنهجي،للوصول إلى اكبر درجة من درجات الدقة والكفاءة في مجال بلوغ القوانين الاجتماعية،وبما يرتفع بمستوى دقة التنبؤ.

-وظيفة مجتمعية،وتعني جميع الأدوار التي يقوم بها العلم لمجتمع معين كفهم الواقع وتفسيره والتصدي لحل المشكلات(عبد الباسط عبد المعطي،1981،ص ص20-21)

وتوجد عدة نزعات في علم الاجتماع منها،النزعة الكمية(القياس الكمي للظواهر الاجتماعية)ومن أعلام هذه النزعة "بيرسوثbersouth"،والنزعة السلوكية التي تركز على التحليل الاجتماعي،مع التركيز على السلوك الفردي في كل موقف من المواقف الاجتماعية ومن أعلامها"واطسنwatson"،ثم النزعة الوظيفية التي تعتبر التحليل الوظيفي هادفا إلى التعرف على الدور الايجابي الذي تلعبه الظاهرة في النظام الاجتماعي ككل ويمثلها"وليم جيمسw.Jems و جون ديوي j.dewyi"(صلاح الدين الشروخ،2004،ص10).

ومن علم النفس وعلم الاجتماع تم نحت مصطلح علم النفس الاجتماعي.

-علم النفس الاجتماعي la psychosociale:

يحدد تاريخ خروج علم النفس الاجتماعي من الدوائر النظرية بسنة 1930، حيث اقترنت الدراسات بالكشف عن معايير المكونات النفسية للمحيط الثقافي وأثر التنظيم السلوكي داخل المجتمعات(موراد مرداسي،2006،ص124).

لذا فهو يصنف كفرع من فروع علم النفس(صلاح الدين شروخ،2004،ص15).

يهتم بدراسة سلوك الكائن الحي، آخذا بعين الاعتبار المواقف الاجتماعية التي يوجد فيها(*) (المصطفي حدية،2013،ص5).

وحسب "كريتش وكرتشفيلد"1948،فانه العلم الذي يتناول سلوك الفرد في المجتمع- التفاعل السلوكي بين الأفراد -.

(*) يعتبر البعض علم النفس الاجتماعي"علم ملتقيscience carrefour" لان دراسة الفرد في الجماعة تستعين بعلم النفس وعلم الاجتماع،والتحليل النفسي،والاتنولوجيا والفزيولوجيا،فعلم النفس الاجتماعي يعتبر مكملا لعلم النفس وعلم الاجتماع.

بينما "البورتallport" يرى بأنه دراسة علاقات الأفراد الحقيقية ،الخيالية والمحتملة داخل إطار اجتماعي معين، بينما يعرفه آخرون بأنه الدراسة العلمية لخبرات الأفراد وسلوكهم من ناحية المواقف الاجتماعية ذات الأثر،وتتكون المواقف الاجتماعية من علاقات الناس سواء كانوا أفراد أم جماعات ومن عناصر الثقافة الاجتماعية(صلاح الدين شروخ،2004،ص15).

فعلم النفس الاجتماعي يبني إذن علاقة عضوية بين الفرد والجماعة على أساس تحليل الدوافع النفسية واثر القواعد الجماعية التي تعدل وتثبت قنوات وأغراض التفاعل بين الطرفين.

أما"ميدmead" فينظر إلى علم النفس الاجتماعي بانه يتوجه نحو دراسة الإشكاليات التي تخلفها العلاقات بين الأفراد،هذه الدراسة تتم على مستويات مختلفة حسب"ستويتزالstoetzel" كما يلي:

-مستوى إدراكي(Wertheimer والمدرسة الشكلية"

-مستوى قياسي(Moreno والقياس الاجتماعي)

-مستوى وظيفي(Lewin وديناميكية الجماعة) (موراد مرداسي،2006،ص ص 121-126)

ويوجز"بروشانسكي وسيدنبرغ" مجمل التعاريف لعلم النفس الاجتماعي بأنها متقاربة وتتمحور حول"النشاط الفردي في المجال الاجتماعي [*] "(عطوف محمود ياسين،1981،ص16).

ويرتكز علم النفس الاجتماعي على ثلاث محاور نظرية هي:

-التيار السلوكي ويمثله"watson,miller,dollard"

-التيار التحليلي ويمثله"roheim,abrahams,o.rank"

-التيار الثقافي ويمثله"herskovitz,benedict, mead"

[**]منطق الأحداث النفسية محدد بالمجال الجدلي للأطر الاجتماعية التي تحتويها كما أن الأحداث الاجتماعية لا تخبر بشيء لما تعزل عن الدوافع النفسية التي تعتبر المحرك الديناميكي ومصدر المعني،ومن أمثلة ذلك"وود وورثwoodworth" يحدد علم النفس الاجتماعي بأنه الدراسة العلمية للإنسان من حيث اثر الآخرين عليه،بينما يري "موسكوفيشيmoscovici" علم النفس الاجتماعي بعبارة الصراع بين الفرد والمجتمع حول السلطة والقيادة،ضغط الامتثال وعمليات التغيير وتوزيع الأدوار.

ومن أهم موضوعات علم النفس الاجتماعي نجد:

-الثقافة والعمليات الاجتماعية، التي تشتمل على دراسة الأديان والأجناس والأسرة والتغير الاجتماعي،والرأي العام والاتجاهات النفسية.

-الجماعة وعمليات العلاقة المتبادلة،وتتضمن الدافعية والتنشئة الاجتماعية ووسائل الاتصال.

-التفاعل والاتصال، كاللغة ووسائل التعبير ووسائل الاتصال الجماعية.

-وقائع ومشاكل السلوك والحياة الجنسية.

-الباثولوجيا والأمراض الاجتماعية.

-أبعاد ووسائل التغيير الاجتماعي، مقاومة التغيير.

إذن ومن خلال ما تم عرضه تتضح لنا الحدود الفاصلة بين كل من علم النفس وعلم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي،فبالنسبة لعلم النفس يعتبر من المكونات الأساسية للأرضية النظرية في علم النفس الاجتماعي،فإذا كان **علم النفس** يدرس تطور وأبعاد الوجود النفسي بالنسبة للهياكل الوظيفية الداخلية والخارجية،فان **علم النفس الاجتماعي** يدرس العوامل التي تجعل الفرد محرك أساسي للحيوية الجماعية،خاصة عبر نشاط التكيف السلوكي.

أما **علم الاجتماع** فيبحث عن الارتباطات بين الفرد كجزء مكون للخلية الجماعية والكل أي المجتمع كمحتوي أساسي،لهذا يعتبر "وايسWeiss" انه من الصعب تصور الحدود الفاصلة بين علم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي حيث من الناحية التاريخية يوجد تقارب بين العلمين يتوقف على واقع تواجد ظواهر ضابطة تعتبر مرجعية لكلا المنهجين،وعليه فان تفسير السلوك الفردي لا ينعزل عن عامل الجاذبية التي تتصف بها الجماعة او المجتمع،او هوية الفرد الاجتماعي كما حددها "ليفي شتراوسlevi-strauss"(موراد مرداسي،2006،ص 131).

إن الدراسات النفس اجتماعية تتوقف على مايلي:

-ظروف وتكوين الهيكل النفسي للفرد.

-شروط تكوين الشعور النفسي الاجتماعي.

-تحديد مدى وارضية الحياة النفسية الجماعية.

-قواعد وقوانين تركيب الحقل الاجتماعي.

-البيداغوجيا la pédagogie[*]:

لفظ عام ينطبق على كل ما له ارتباط بالعلاقة القائمة بين مدرس وتلميذ بغرض تعليم او تربية الطفل أو الراشد وبالانطلاق من مستويات مختلفة يمكن تمييز استعمالين للفظ البيداغوجيا أكثر تحديدا وهما:

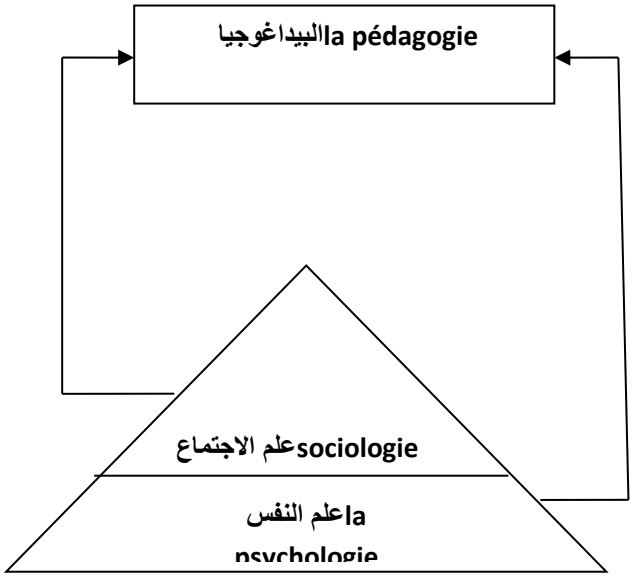
-حقل معرفي قوامه تفكير فلسفي وسيكولوجي في غايات وتوجهات الأفعال المطلوب ممارستها في وضعية التعليم او التربية،على الطفل او الراشد او بواسطتهما،وتندرج ضمن هذا التصور على سبيل المثال مبادئ التبسيط والتدرج والمنافسة.

-نشاط عملى يتكون من مجموع تصرفات المدرس والمتعلمين داخل القسم،وبهذا يمكن تعريف البيداغوجيا باعتبارها طريقة ما في التدريس او إجراءات وتقنيات معينة وتوظيفها بارتباط مع وضعية تعليمية.(عبد اللطيف الفارابي،وآخرون،1994،ص255).

بينما يرى كل من"هوتيات F.hotyatو موسd.messe" في قاموسهما الموسوعي للبيداغوجيا المعاصرة بان البيداغوجيا متعددة التخصصاتinterdisciplinaire (f.hotyat et denise delepine-messe, 1990, p228) فهي ليست علما أو تقنية او فلسفة او فنا،بل إنها في الوقت نفسه كل هذه الأشياء منظمة حسب ارتباطات منطقية وترتكز بالأساس حسب"اوبير"1962 على معطيات علم النفس"السيكولوجي" وعلم الاجتماع "السوسيولوجي".

(*) يعترف مؤلفو"معجم علوم التربية،مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك"،أنه من الصعب تعريف البيداغوجيا تعريفا جامعا مانعا،ويعود ذلك لتعدد دلالاتها الاصطلاحية من جهة،ومن جهة ثانية إلى عدم وضوح الحدود التي تفصلها عن مفاهيم أخري مجاورة لها مثل التربية والتعليم، ويظهر التداخل بين البيداغوجيا والتربية في صعوبة الفصل بين مجال وضعية كل منهما،وقد يكون هذا الأمر هو الذي دفع بعض الباحثين إلي الحديث عن بيداغوجيا نظرية وأخري تطبيقية كما هو الشأن لدى"هيبار Hubert" في مؤلفه"البيداغوجيا العامة"،فالبيداغوجيا التطبيقية هي فن للتعليم والتربية قائم على معايير تجريبية،حيث تلعب تجربة المدرس دورا أساسيا في تعامله مع التلاميذ والمواد الدراسية،أما البيداغوجيا النظرية،فتهدف إلى تحليل التربية ذاتها ومهما يكن فان التمييز بين البيداغوجيا والتربية استند لدى معظم الباحثين على التمييز بين طبيعة أبحاث كل منهما ونوعية مقاربتهما للنشاطات البيداغوجية،فالبيداغوجيا حسب اغلب تعريفاتها بحث نظري أما التربية فممارسة وتطبيق.(عبد اللطيف الفارابي،وآخرون،1994،ص255)

إذن وكخلاصة مقاربة لمعاني هذه المصطلحات الأساسية المكونة لمقياس علم النفس الاجتماعي البيداغوجي يتضح بان كل مصطلح جزئي يرتكز على الأخر فلا نستطيع فهم سيكولوجية الفرد إلا من خلال معطيات السوسيولوجيا–الجماعة– وكلاهما يقدم الأسس العلمية للبيداغوجيا والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل رقم(01) يبين مقاربة لمصطلحات السكولوجيا والسوسيولوجيا والبيداغوجيا.

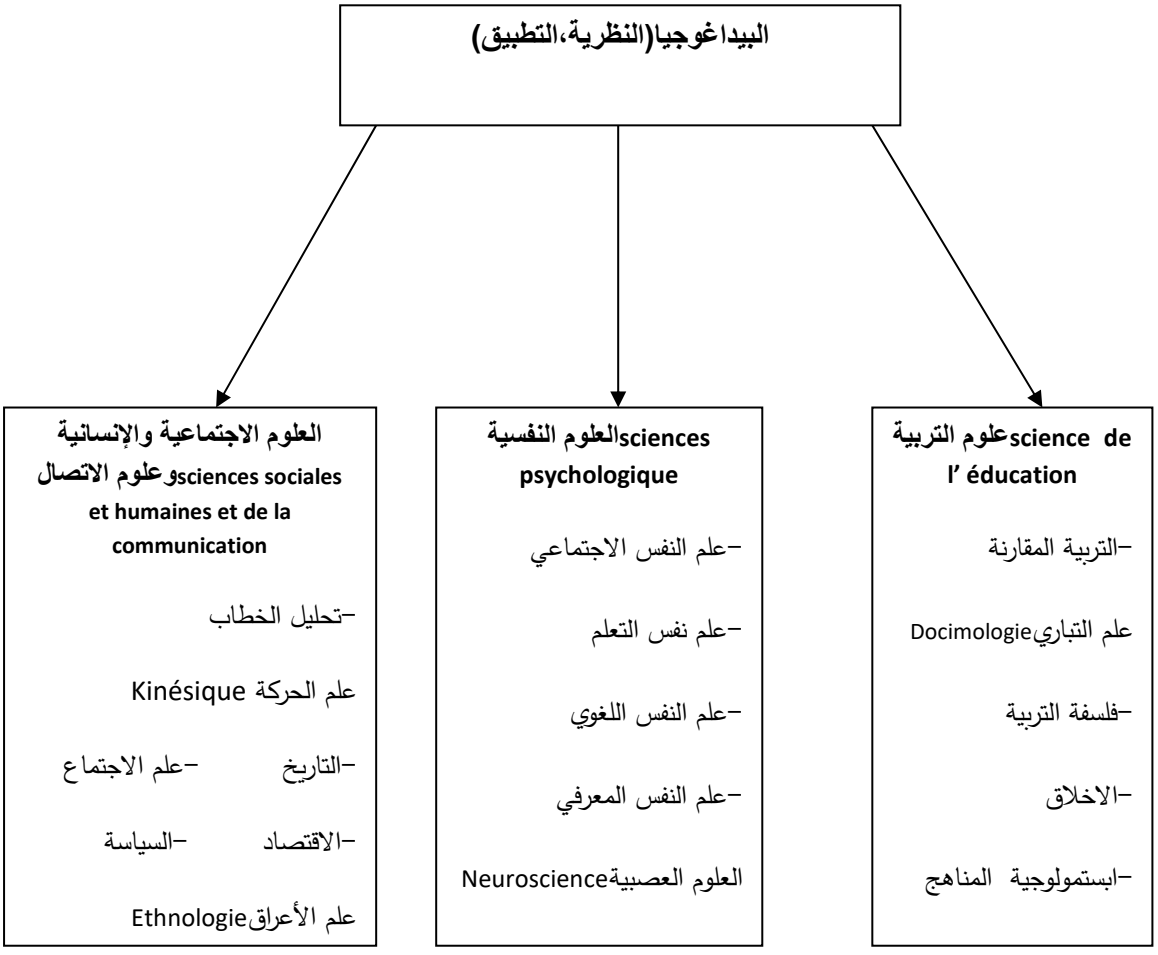
-علم النفس الاجتماعي البيداغوجي:

إن تعريف علم النفس الاجتماعي البيداغوجي يعتبر مغامرة على حد تعبير "روبار غاليسون robert galisson"،لأنه في حالة تطور وتغيير ونمو دائم في مصطلحاته ومفاهيمه وحدوده،بسبب النجاحات التي يحققها علم النفس الاجتماعي في مجال معرفة وفهم الإنسان من جهة،وكذلك التطورات التي تعرفها الدراسات التربوية البيداغوجية من منظور سيكوسوسيولوجي،بفعل تزايد الاهتمام بظاهرة الجماعات في المجال التربوي،وبديناميكية التواصل في التربية وأهمية بيداغوجيا التمثلات،وبدور القيادة التربوية وتأثيرها بمناخ الجماعة وأهمية الموقع الذي يحتله المتعلم ضمن شبكة العلاقات داخل الفصل واثر مناخ الفصل الدراسي على مردودية المتعلمين والمدرسين من جهة أخري.

لذا فعلم النفس الاجتماعي البيداغوجي هو علم نظري وتدخلي(théorique et pratique) في نفس الوقت ويرتكز على مقاربة الظاهرة االبيداغوجية،بالاعتماد على مساءلة النظريات والمفاهيم والمبادئ والمناهج السيكوسوسيولوجية(النفس الاجتماعي)،ومن ثم صياغة تصورات جديدة بإمكانها أن تسلط الضوء على عمليات الممارسة التربوية من اجل فهمها والقدرة على التدخل والفعل فيها.

أما من حيث المنهج فهو يعتمد على الملاحظة والتجربة المنهج التجريبي او العيادي،وهكذا يعتمد علم النفس الاجتماعي وعلم النفس الاجتماعي البيداغوجي على تقنيات وأدوات،بعضها مشترك مع علوم إنسانية أخري كتقنيات الملاحظة والتجريب والمقابلة وتحليل المحتوى،وبعضها الأخر هو وليد هذين العلمين"سيكوسوسيولوجيا وسيكوسوسيولوجيا البيداغوجي"،كتحليل التواصلات،وتقنيات التحليل التفاعلي،ولعب الأدوار من سيكودراما وسوسيودراما،وتقنية السوسيومترية

ونستطيع أن نمثل عن طريق خطاطة العلوم المساهمة les disciplines contributoires في علم النفس الاجتماعي البيداغوجي كمايلي:



شكل رقم(2)يبين العلوم المساهمة في علم النفس الاجتماعي البيداغوجي.

المحور الثاني–الديداكتيك والمقاربات البيداغوجية في المدرسة الجزائرية.

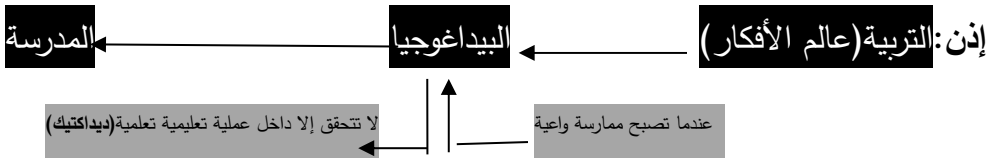
أولا–الديداكتيك la didactique:

مقدمة:تقوم الديداكتيك على قاعدتين أساسيتين الأولى قاعدة أفقية وتتضمن دراسة الظاهرة التعليمية الممارسة كما تبدو التي تتجلى من خلال التقاعلات اليومية بين المدرس والتلميذ.والقاعدة الثانية عمودية وتتضمن معرفة الطفل(التلميذ) من حيث عاداته ولغته وأخلاقه التي يحملها من مجتمعه والتي ترافقه إلى الوسط المدرسي وتؤثر على عملية تعلمها و ما يعرف ب"انثربولوجيا الطفل"بمعني تاريخه الشخصي المرتبط بثقافة الوسط الذي يعيش فيه،يقول المثل الانجليزي "إذا أردت تعليم اللاتينية لجون فأبد بجون أولا ثم اللاتينية".

ومن هنا نعرض للتطور التاريخي لمفهوم الديداكتيك مع أهم موضوعاتها ثم نختتم بإسقاطات لممارسات ديداكتيكية في الفعل التعليمي التعلمى.

فالتربية حسب تعبير "مالك بن نبي" تنمي روح العصر عند الإنسان،بحيث يستجيب للتحديات بتحدي اكبر،فهي تمثل عالم الأفكار عند زوال عالم الأشياء.

إذن التربية تمثل عالم الأفكار،وهي من ربّى ودرّس و كوّن،إنها الممارسة الواعية والعلمية لفعل التعلم سواء كان اسريا او مؤسسيا،والممارسة المذكورة لفعل التعليم والتعلم يصطلح عليها بالبيداغوجيا،والفعل البيداغوجي لا يتحقق إلا داخل عملية تعليمية تعلميه(ديداكتيك) في المدرسة، والتي تعتبر المكان الذي بواسطته ننقل الفرد من حالة التمركز حول الذات إلى حال التمركز حول الجماعة والشكل التالي يبين حدود العلاقة بين التربية والبيداغوجيا والديداكتيك.



شكل رقم(03) يبين العلاقة بين التربية والبيداغوجيا والديداكتيك.

1- تعريف التعليمية[*] la didactique:

إن الديداكتيك تطرح مشاكل ابستمولوجية معرفية،منها ما يرتبط بدلالة المصطلح،ومنها ما يعود إلي المنزلة التي تحتلها او يجب أن تحتلها الديداكتيك في حقل المعرفة التربوية.

و أحسن من عبر عن هذا الوضع الجدلي لمصطلح الديداكتيك[**] هو"جاليسون R. Gallisson" في قاموسه الذي نشره سنة 1976 بقوله" من بين جميع المصطلحات الخاصة بالتعليم تعد الديداكتيك الأكثر غموضا وإثارة للجدل"(محمد الدريج،2000،ص21)

وفيما يلي بعض التعريفات التي تعكس هذا الغموض:

-تعريف "هيربارت F.herbert"1841: الديداكتيك نظرية للتعليم،وهي نظرية تخص الانشطة المتعلقة بالتعليم فقط،أي كل ما يقوم به المعلم من نشاط(تحليل نشاطات المعلم في المدرسة).

-تعريف "أبليH.aebli"1951:الديداكتيك علم مساعد فقط للبيداغوجيا.

-تعريف "جون ديوي Dewey"1959:الديداكتيك نظرية للتعلم لا للتعليم.

-تعريف"كولدرايcolidray"1973:الديداكتيك تعني المواد التي يتم اللجوء اليها لغرض التدريس،وكنعت لطريقة في التدريس فان المصطلح يعني بالخصوص الطريقة التوجيهية والالقائية(محمد الدريج،2000،ص22).

-تعريف "لايف"1979:الديداكتيك نعت للنشاط او للخطة التي تهدف التثقيف بواسطة التعليم.

(*) تستخدم المفردات التالية:**الديداكتيك،التدريسية،البيداغوجيا** كمرادفات لمصطلح **التعليمية** في معجم علوم التربية،مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك1994،ص68.

(**) ان هذا "المصطلح المحير concept élusive" قليل الشيوع داخل فرنسا وكذا في كندا،بينما هو شائع في البلدان المتاخمة لها بمعان مختلفة مما يساهم في تشويش محتوياته،ففي ايطاليا وسويسرا تعد الديداكتيك مرادفا لمادة ترتبط في الوقت ذاته بعلم النفس وعلم اللغة،اما في بلجيكا فانه لا يتم التمييز بين الديداكتيك والبيداغوجيا،في حين ان الديداكتيك في البلاد الجرمانية والانجلو سكسونية تحظي بمنزلة متميزة ضمن الهياكل التعليمية الجامعية وضمن الإنتاج العلمي.

اما في العالم العربي،فنجد تسميات مختلفة،ففي مصر والسعودية يستخدم مصطلح،"علم النفس التعليمى" و"مناهج وطرق التدريس"،بينما في سوريا يستخدم تعبير "اصول التدريس"،وفي السودان يستخدم تعبير"المناهج والطرق التربوية".(نقلا عن محمد الدريج).

–تعريف"بنشاميلpinchamel"1988:الديداكتيك مجموع الطرق والأدوات التي تستهدف مساعدة المدرسين على تنظيم تعليمهم وممارسة أفضل لمهنتهم.

–تعريف "غاستون ميلاريه G.mialarret" :الديداكتيك موضوع يهتم بالتدريس ويتخذه هدفا له،وبالتالي فهو يحدد مجموعة الطرق والتقنيات الخاصة بالتدريس مع تحديد وسائل العملية التعليمية التعلمية(المصطفي الحسناوي،2014،ص112)

ان هذه التوليفة من التعريفات للديداكتيك تدل على الاضطراب الذي يعرفه التأليف في هذا الميدان،مما يجعل مواضيعه مشتتة بين علوم التربية(محمد الدريج،2011،ص18).

ومن اجل الاحاطة بهذا الموضوع وإزالة الغموض واللبس عن تعريف هذا المصطلح لا بد من تأطيره ضمن تطوره التاريخي إسهاما أكثر في الإيضاح.

2–التطور التاريخي للديداكتيك:

الديداكتيك كمصطلح جديد داخل حقل علوم التربية له عدة معان وتطور حسب الزمن إلي المعني الذي هو عليه الآن.

أولا:من ناحية الاشتقاق اللغوي didactique اشتقت بدورها من كلمة didaktitos اليونانية والتي كانت تطلق على ضرب من الشعر يتناول بالشرح معارف علمية او تقنية(إبراهيم حمروش،1995،ص63).

ويمكننا أن نستشهد بالمتون التي ألفت في المنطق والحكمة ،مثل "السلم المنورق" لعبد الرحمن الاخضري وهو من علماء الجزائر في القرن العاشر الهجري يشرح فيه مفهوم المنطق وبعض العمليات الحسابية تسهيلا لحفظها وفهمها، يقول في منظومته:

- وبعد؛ فالمنطق للجنان نسبته كالنحو للسان.
- فيعصم الأفكار عن غي الخطا وعن دقيق الفهم يكشف الغطا.
- فهناك من أصوله قواعد تجمع من فنونه فوائد.

كما يقول في رسالته في علم الحساب،شارحا فيها عملية الطرح.

- الطرح إسقاط قليل من كثير وهو على ستة أقسام يصير.

- فان طرحت القدر من كثير فالطرح فيه واضح التقدير.

أما فيما يخص العملية الحسابية المتعلقة بالقسمة.

- وعمل القسمة في الحساب من أحسن الفصول والأبواب.
- فلتجعل المقسوم فوق الآخر وتجعل الأمام فوق الآخر.
- ولا يجوز أن يكون الأكثر تحت الأقل منه بل يقهر.

ثانيا:تطور مفهوم الديداكتيك وأصبح يستعمل في مكان ما يعرف ب **التربية الخاصة**

Didactique= pédagogie spéciale،والتربية الخاصة [*] هنا ،تتعلق بكيفية تدريس مادة من المواد الدراسية(محمد فاتيحي،1992،ص51).

والبحث في مضامين وطرائق ومناهج هذه المادة،لهذا تعتبر الديداكتيك مرحلة متطورة من التربية الخاصة .

وما يؤكد المعني الخاص بأن الديداكتيك هي طريقة في التدريس هو "دولاندشيير delandsheere" وعلى وجه التحديد الطريقة الخاصة بتدريس مادة معينة او مجموعة من المواد المتقاربة(محمد الدريج،2000،ص23)

ثالثا:مع مرور الوقت تطور مفهوم الديداكتيك،ثم أصبح يدل على ما يعرف ب **منهجية تدريس المواد العلمية**la méthodologie d'enseignement des matières scientifiques،كالطبيعيات الفيزياء والكمياء ،إن مفهوم المنهجية المقصود هنا هو ذلك المجال المعرفي الذي يهتم بدراسة وتطوير الطرق والأساليب التدريسية للمواد الدراسية المذكورة أنفا(محمد فاتيحي،1992 ،ص52).

رابعا:تطورت التعليمية وأصبحت تعني **فن التدريس** l'art d'enseignement حسب تعبير (لوجاندر Legendre)،وأول من استخدم هذا المرادف هو "كومينوسcomenius" في كتابه(الديداكتيكا

[*] يجب الإشارة إلي إن لفظ التربية الخاصة وظف في سياق التربية والتعليم قبل استعمال لفظ الديداكتيك أو التعليمية.

الكبري didactica magana) 1657م،حيث عرفها"بالفن العام للتعليم في مختلف المواد التعليمية"،ويضيف بأنها"ليست فنا للتعليم فقط بل للتربية أيضا"(المصطفي الحسناوي،2014،ص109)

بمعني تنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتربي le séduquant من خلال اهتمامها بالمظهر المعرفي sphère cognitifوالمظهر الوجداني sphère afflictifوالمظهر السلوكي او الحس حركي sphère comportementale .

خامسا:أصبحت الديداكتيكا،كل ما **يعني التدريس** حسب تعبير foulquié (محمد فاتيحي،1992،ص35).

بمعناه العام الذي يشمل استمداد المعطيات التى تخص التدريس من :

-الحقل السيكولوجي:وخاصة نظريات التعلم،علم النفس التكويني،علم النفس الاجتماعي،التحليلي النفسي.

-الحقل السوسيولوجي:سوسيولوجيا التربية،الثقافة،انثربولوجيا التربية.

-حقل المادة:المقصود المادة المدرسة.

-حقل التربية:التقييم والقياس،نظريات بيداغوجية(المعلم مالك للمعرفة،المتعلم من يبني المعرفة)

كما يمكن الاعتماد على اللسانيات والتواصل والسبيرنتيكا ونظرية المعلومات كحقول أخرى مساعدة للديداكتيك.

ويمكن تعداد مجالات الممارسة والبحث في الديداكتيكا بمعناها الأخير حسب "محمد فاتيحي"1992 في النقاط التالية:

-كل ما يخص التدريس والتلقين في مادة من المواد الدراسية والأكاديمية، بشرط تعميق البحث على المستوى النظري والتطبيقي، فيما يتعلق بطرق التدريس والأدوات الملائمة لذلك بخصوص مادة معينة.

-التفكير والبحث في خصوصيات الأستاذ على مستوى التكوين والممارسة، بمعني البحث في المهارات والمواقف والمعارف التي ينفرد بها كل صنف من الأساتذة حسب مادة تخصصهم.

-البحث والتفكير في تطوير وسائل الإيضاح وكذا الوسائل المساعدة على التدريس ومثال ذلك التفكير في إيجاد أنجع الطرق لاستغلال الكتاب المدرسي،واستعمال السبورة والكمبيوتر من اجل ضمان تعليم أفضل ومردودية عالية في تعلم التلاميذ.

-الاهتمام بالعملية التعليمية عند التلاميذ والبحث في الاواليات والسلوكيات التي تتحكم في الفهم من اجل الوقوف على الصعوبات التي يواجهونها والأخطاء التي يرتكبونها حتى يتسنى للمعلم البحث عن أسبابها.

إجمالا يتمحور التفكير في الديداكتيك حول ثلاث أقطاب هي:

-**القطب النفسي pole psychologique**:ويخص المتعلم من حيث تصوراته،قدرته على الادراك والمحاجة والتفكير.

-**القطب المعرفي**:**pole épistémologique**المتعلق بالمعارف المطلوب تدريسها خصائصها البنيوية والوظيفية ودرجة تعقيدها.

-**القطب البيداغوجي pole pédagogique**:ويهتم من جهة بالمدرس(من حيث تكوينه وطرق تدريسه وأساليب تقويمه) ومن جهة أخري بالوسائل التعليمية وخاصة الكتاب المدرسي.

إذن الديداكتيك يجعل من التدريس موضعا له،فينصب اهتمامها على نشاط كل من الدرس والتلميذ وتفاعلهما داخل القسم،وعلى مختلف المواقف التي تساعد على حصول التعلم،لذا يصير تحليل العملية التعليمية في طليعة انشغالاتها وتستهدف في الجانب النظري صياغة نماذج ونظريات تطبيقية معيارية،كما تعني في الجانب التطبيقي السعي للتوصل إلى حصيلة متنوعة من النتائج التي تساعد كلا من المدرس،والمشرف التربوي وغيرهم(محمد الدريج،2011،ص11).

3-أنواع الديداكتيك:

ان الديداكتيك كعلم تطبيقي لم يحظ بعد بالجنسية الفرنسية ولم يعترف له،في الاستقلال عن التربية،بسبب سيادة الطابع الفلسفي والاديولوجي في الدراسات والتقاليد الجامعية،ولا ادل على ذلك الصعوبة التي واجهها "فولكيfoulquié" في قاموسه البيداغوجي ،في التمييز بين الديداكتيك العامة والديداكتيك الخاصة،وبينهما وبين الديداكتيك التجريبية(محمد الدريج،2000،ص22).

غير أن هذا لا يمنع من تعداد وتعريف أنواع الديداكتيك في الحقل التربوى كما يلي:

-**الديداكتيك العامةdidactique générale**:تهتم بالبحث والممارسة على المستوى التعليمي والتكويني العام دون مراعاة واعتبار خصوصيات مواد التدريس فكل ما يجمع بين مختلف المواد التكوينية على

مستوى الطرق التدريسية كالإلقاء والحوارية والأعمال التطبيقية او الموجهة،الفردية منها والجماعية كلها تدخل ضمن مجال الديداكتيكا العامة.

وكذلك الأمر بالنسبة لمختلف الوسائل التدريسية كالكتاب المدرسي ودليل المعلم والوسائل السمعية البصرية وباق وسائل الإيضاح والمساعدة على التعلم(محمد فاتيحي،1992،ص53).

-**الديداكتيك الخاصة didactique spéciale:** إن الهدف الأساسي لها هو العمل على دعم وتقوية التعلم عند التلميذ ويقتصر عمل المعلم في الاهتمام بالسيرورات والاواليات الذهنية التي تتحكم في عملية التحصيل والاكتساب،والاهتمام بالصعوبات التي يواجهها التلاميذ أثناء أنشطتهم،ينحصر مجالها داخل كل مادة من مواد التدريس او التكوين،وعلى هذا الأساس نجدها مثلا في اللغات التي تعتني بكل ما يتعلق بتطوير تدريس وتعلم القراءة والحوار والكتابة والتعبير وغيرها من الوحدات التي يتكون منها تدريس لغة ما،كما ان الديداكتيك الخاصة تهتم بخصوصيات وحيثيات تدريس كل مادة من المواد التدريسية في وسط تعليمي معين(محمد فاتيحي،1992،ص53).

-**الديداكتيكا الامبريقية didactique empirique:** هي منهج يعتمد على الممارسة اليومية في اختبار واختيار طرق(*) ووسائل التدريس (**)الأكثر تلاءما لحاجيات التدريس،هذه الطرق والمناهج غالبا ما تظهر بصورة عفوية،وبالأساس الديداكتيكا الامبريقية شاملة لكل مجالات التدريس والتعلم عامة كانت أم خاصة.

(*)من نماذج البحث الديداكتيكي فيما يخص طرق التدريس نجد:

1- دراسة"يوست1975yost" حول المقارنة بين التدريس المعتمد على البحثenseignement par enquête والتدريس المعتمد على حل المسائلenseignement par résolution de problémes.

2-دراسة"لانستون1972 lahuston" حول المقارنة بين التدريس بالاكتشافenseignement par découverte dirigée والتدريس بالبراهين enseignement par stratégies démonstratives

(**) من نماذج البحث الديداكتيكي فيما يخص الوسائل التدريسية نجد:

1-دراسة"براونbrawn واوسوالدoswald 1970" حول اثر اجرأة الأهداف واخبار التلاميذ بها.

2-دراسة "آلن allen وستنبرينكstenibrink1970" حول اثر تصميم الدروس وتقديم نظرة إجمالية حولها للتلاميذ في أغناء العملية التعليمية في تدريس الاجتماعيات

-**الديداكتيكا الأساسية didactique fondamentale**:هنا المنطلق هو مادة التدريس وبنيتها على مستوى المضامين من اجل إيجاد طرق أنجع للتدريس والتعليم والتحصيل ويتم التركيز على تبسيط المصطلحات والمناهج او ما يسمى ب"transposition" التي تهدف لتسهيل المأمورية على كل من المعلم والتلميذ،لان تبسيط المصطلحات والنزول بها من مستوى أعلى إلى مستوى اقل منه تعقيدا،سواء فيما يخص الفهم او ما يخص التطبيق من شأنه أن يسهل عملية التعلم ويضمن نجاحها.

الديداكتيكا العملية didactique– action: وهي تنطلق من وضعيات فعلية من اجل ايجاد طرائق او مناهج لحل مشكلات هذه الوضعيات(عبد اللطيف الفارابي وآخرون،1994 ،ص70).

حيث يفضل رواد المدرسة العملية في الديداكتيكا الانطلاق من تمارين عادية من اجل التفكير في إيجاد طرق جديدة وابتكار مناهج أخرى لحل المشاكل والمسائل،سواء في العلوم الرياضية او في ميدان العلوم الطبيعية.

4-إسقاط المعالجة الديداكتيكية على نماذج واقعية للفعل التدريسي.

-**التفاعلات ما بين معارف المدرس وموضوع التعلم**:غالبا ما يعد هذا النوع من التفاعلات من المسلم به،فعلي سبيل المثال يعتبر مدرس مادة الرياضيات ان معارفه في هذا المجال كافية لتدريس الرياضيات،غير انه في مواجهة العلاقة الديداكتيكية،غالبا ما تصبح معارفه الخاصة محط إعادة نظر،فكل علاقة ديداكتيكية تتطلب من المدرس ومن خلال موضوع التعلم اشتغالا على معارفه الخاصة،ويتعين عليه كذلك ان يأخذ بعين الاعتبار تصورات تلاميذه كي يتمكن من بناء وضعية ديداكتيكية،وعليه أن يقبل بشكل متواضع إعادة النظر باستمرار في معارفه كمدرس متخصص في مادة دراسية معينة،وذلك حتى يكون بإمكانه ملاءمتها مع واقع العلاقات بالدراية المعنية في إطار العلاقة الديداكتيكية(عبد الكريم غريب،2011،ص23).

-**التفاعلات ما بين الزمن الديداكتيكي ومعارف المدرس**:عادة ما يقوم المدرس بتنظيم وتحليل الوضعيات الديداكتيكية من خلال مرحلتي ما قبل وما بعد النشاط بالنسبة للعلاقة الديداكتيكية،وقلما تؤخذ هذه الوضعيات بعين الاعتبار رغم أنها حاسمة بالنسبة للعلاقة الديداكتيكية،وتقتضي المرحلة ما قبل النشيطة phase pré active إن يقوم المدرس بإعداد أنشطة ووضعيات يقترحها على تلامذته،أما المرحلة

الثانية،أي المرحلة ما بعد النشيطة phase post active فهي تقتضي بصفة أساسية أن يخصص المدرس حيزا زمنيا لتحليل نتائج العلاقة الديداكتيكية التي عاشها رفقة تلامذته.

إن كل مدرس يعايش بصفة يومية وضعيات تجعل الحصة الزمنية المخصصة للدرس وأسئلة التلاميذ حدثا غير متوقع وعدم فهم محتوى معين من قبل التلاميذ،أمورا تتطلب في ظل بيئتها تسوية للتنظيم الزمني للمحتوى المتوقع من قبل المدرس نفسه(عبد الكريم غريب،2011،ص23-24).

-**الأنشطة والتواصل:**توجد بعض الاختلافات بين التلاميذ من الجنسين،فيما يتعلق باختيار نوع الأنشطة التعليمية وطريقة انجازها،تفضل الفتيات حسب"روزنطال rosental"1992 الأنشطة المهيكلة والمصممة أكثر من الفتيان،فعندما يكون هناك نقاش او لعب،يلجأن أكثر إلى التحريض الشفوي والإيحاء،أما الفتيان فهم أكثر تلقائية ويفضلون الأنشطة الحرة التي تتضمن اقل ما يمكن من القواعد،وفي حالة اللعب يميلون إلى اللجوء للأوامر والقوة الجسدية للحصول على ما يريدون.

أما في وضعية التواصل فان الذكور يتكلمون أكثر فأكثر،ولوقت طويل باحثين عن مراقبة الحوار ومتمادين في الحجاج،وغالبا ما يكون حديثهم مستعجلا ومقاطعا للفتيات،فهم يهيمنون على التواصل في القسم بمعدل ثلاثة مقابل واحد،يطرحون مزيدا من الأسئلة ويقدمون كثيرا من الأجوبة ويتدخلون في معظم الأحيان،في حين أن الفتيات يوظفن أساليب لسانية صائبة،ويحلّن أكثر على شخصياتهن من حيث العواطف والاحاساسات في كلامهن ويؤولن بشكل جيد المؤشرات غير الكلامية على نحو لا يفعل مثله الفتيان،كما أنهن أكثر تأنيا وانفتاحا على أفكار الآخرين.(جاك فيجالوف،تيريز نولت،2007 ،ترجمة وتعريب عبد الكريم غريب،عبد الهادي مفتاح ،ص203)

ثانيا-المقاربات البيداغوجية في المدرسة الجزائرية:

قبل تناول اهم المقاربات البيداغوجية في المجال الديداكتيك للمدرسة الجزائرية باعتبارها ذات خصوصية اجتماعية لا بد من التعريج على أهم المحطات الإصلاحية التي مر بها النظام التربوي في الجزائر.

1-الإصلاحات التربوية في الجزائر:

-***الفترة ما بين1962-1970:***انصب الاهتمام في هذه الفترة على اتخاذ الإجراءات المستعجلة للتنظيم العام لشؤون البلاد،ففي مجال التربية أنشأت الوزارة لجنة تكفلت بإعادة النظر في البرامج والمواد ومواقيت الدراسة ولغة التعليم،وكان من جملة انشغالات وزارة التربية والتعليم هيكلة وتنظيم نفسها وتلبية الحاجات الملحة على

المستويات القاعدية وسن القوانين التي تنظم التعليم بصفة عامة،وهذا ما تم في السنة الموالية 1963–1964،حيث عرفت تشكيل لجنة عليا للإصلاح كلفت خصيصا بدراسة كل المشاكل المتعلقة بالنظام التربوي الجزائري،ومن بين الأهداف التي رسمتها نذكر علي سبيل المثال:

– التعريب التدريجي للتعليم

–إعادة النظر في تدريس كل المواد ولا سيما الأخلاق والعبادات والتاريخ والجغرافيا(الطاهر زرهوني ،1993،ص43)

كانت الفترة الممتدة ما بي 1962–1967 فترة صراعات ونزاعات سياسية للبحث عن الامن والاستقرار ،ولم تدخل مرحلة بداية التنمية إلا من خلال المخطط الثلاثي 1967–1970الشامل للتنمية الاقتصادية والاجتماعية والتربوية،وكان أولويات هذا المخطط معالجة مشكلات التعليم الذي وضع علي سكة الانطلاق ابتداء من سنة 1970مع الإعلان على الثورة الثقافية وحمل الشعار الثقافي التربوي في تكوين المواطن بان:"يكون هو ذاته،يكون من شعبه،وان يكون من عصرهEtre soi- même, être de son peuple; être de son temps "

–***الفترة ما بين 1970–1980:*** حمل شعار "إدماج المدرسة الجزائرية" وهو ما يقصد به"أن تكون المدرسة الجزائرية من شعبها" فهي جزءا لا يتجزأ من واقع المجتمع الجزائري حيث تم إدخال تغييرات عميقة على النظام في فلسفته وهياكله وأساليب التعليم والتكوين(تركي رابح،1990،ص121–122)

وكان القرار النهائي بإنشاء المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات الذي انطلق كمرحلة تجريبية سنة1977،وقد نظمت كل النصوص التشريعية والتنظيمات النظرية والاتجاهات والمبادئ الرئيسية الخاصة بالمدرسة الأساسية ضمن الأمر الرئاسي 35/76 المؤرخ في 16 افريل 1976 ،وحددت كمايلي:

–مبدأ ديمقراطية التعليم.

–مبدأ التعريب.

–مبدأ مجانية التعليم.

–مبدأ إجبارية التعليم.

–مبدأ الجزأرة.

–***الفترة ما بين1980–2003:*** بع تعميم نظام المدرسة الأساسية ابتداء من الموسم الدراسي 1980–1981 بمبادئها وخصائصها المعروفة، ظهرت عيوب كثيرة جعلت من المدارس الأساسية محل نقد لاذع واعتراض الكثير من الجهات،حيث شرع في عملية التقويم الشامل للنظام التربوي ابتدءا من سنة 1987،وعلي اثر النتائج المتوصل اليها من هذه العملية التقويمية تم تنصيب لجنة وطنية لإصلاح التربية والتكوين العالي في 15جانفي

1989 وخلال السنة الدراسية 1990–1991 شرعت وزارة التربية الوطنية في تطبيق جملة من الإجراءات والتعديلات الضرورية لتحسين نوعية التعليم ورفع مستوي الأداء التربوي والمردود التعليمي،واهم ما ركزت عليه إصلاحات هذه المرحلة مايلي:

– اعتماد منطق التكوين بدل منطق التعليم.

– اعتماد مقاربة الأهداف في التدريس و بناء المناهج.

– تطوير العلاقة بين المعلم والمتعلم.

– اعتبار المرحلة الثانوية حلقة رئيسية في سلسلة منظومة التربية والتكوين.

–***الفترة ما بين2003–2008***: وهي فترة الإصلاحات الشاملة للمدرسة الجزائرية بامتياز،تمثل مرحلة تنفيذ الإصلاحات الشاملة وفق بيداغوجيا جديدة تسمي بيداغوجيا التدريس"الكفايات" بدل بيداغوجيا التدريس بالأهداف والتي كان شعارها

"العقل المنظم خير من العقل المليء" "mieux veut une tète bien faite que bien pleine"

(أحمد مرعي توفيق،الحيلة محمود محمد 1999 ،ص240).

ويمكننا المقارنة بين بيداغوجيا التدريس بالاهداف وبيداغوجيا الكفايات من خلال الجدول التالي:

منطق التلقين (الأهداف)	***منطق التكوين(الكفاءات)***
1– يتم التوظيف فيه علي أساس الشهادة والدبلوم الممنوح. 2– يتم في وضعيات تهتم بتدريب الفرد علي التحكم في المفاهيم. 3– ينتظر من المتعلم تطوير الممارسات وإدماجها داخل المواد الدراسية بشكل فردي وعلي هذا الأساس تشكل العلامة الممنوحة معيار النجاح أو الفشل. 4– المعلم وسيط بين المتعلم ومحتويات الخطاب المنسجم مع نظام المعرفة بمعني النقل ويمثل سلطة ضاغطة. 5– التقويم يعتمد علي اختبارات تقليدية تقيس في معظمها التعلم السطحي كما يفحص	1– يتم التوظيف فيه علي أساس الفعالية والمهارة. 2– يتم في وضعيات ترتبط فيها المعرفة النظرية بالمهارة التطبيقية. 3– يتم فيه تبادل الخبرات الملموسة وتحليل الممارسات الفعلية، وينتظر من المتعلم تعبئة المعرفة وتحويلها إلي تطبيقات خارج قاعة الدرس. 4– المعلم مسهل ووسيط بين المعرفة العملية والمعرفة التطبيقية،كما يعتبر ميسر ،موجه وناصح

التحصيل الدراسي بواسطة امتحانات دورية لا تراعي المهارات العقلية العليا. 6- يتم التركيز علي محتويات أكاديمية جاهزة. 7-بيداغوجيا الأهداف تجزئية وهرمية ولا سياقية. 8-التنظيم المدرسي الجامد والمركزية الصارمة. 9-يستند علي مبادئ النظرية السلوكية في التعلم.	5- يهتم بتقويم مدي التحكم في المهارات والكفاءات والتقويم يكون بالنسبة إلي انجاز مهام اصلية وفعلية تقيس التعلم المتعمق. 6-يتم التركيز فيه علي بناء الكفاءات. 7-بيداغوجيا الكفايات سياقية وشاملة ومندمجة ووظيفية. 8-الادارة المدرسية تميل إلي التنظيم القائم علي الموقع واللامركزية. 9-يستند علي مبادئ النظرية البنائية والمعرفية.

جدول رقم (01) يوضح الفرق بين التدريس بالأهداف والتدريس بالكفاءات.

-المحور الثالث:التواصل البيداغوجي في الفصل الدراسي.

"يستحيل ألا نتواصل"watzlawickمدرسة باولوالطو

"التواصل في حقيقته علاقة مباشرة بالآخرين إنها علاقة إنسانية وجدانية أنها علاقة الوجود مع طبيعتها عاطفية أكثر منها ذرائعية"مارتن هيدجر

"يتعذر على الأستاذ أن يتنبأ مسبقا بما سيؤول إليه نقاش ما،غير أن هذا لا يمنعه من إيجاد ضوابط"التيت"

أولا-مدخل مفاهيمي في التواصل.

1-**المعني اللغوي:**جاء في لسان العرب لابن منظور،اتصل الشيء بالشيء،لم ينقطع والتواصل ضد "،يرى أن التواصل هو الإبلاغ والاطلاع والإخبار،وقد le petit robertالتصارم(التقاطع)،اما قاموس" يأخذ معني إقامة علاقة مع شخص ما،كما يدل على الشيء الذي يتم تبليغه والوسائل التقنية التي يتم التواصل بها.

ولقد استعمل الفعل"communique" اول مرة في اللغة الفرنسية القديمة سنة 1361 ومعناه ربط الشيء بالشيء،اما المصدر فهو communication.

2-**المعني الاصطلاحي:**كلمة تواصل حديثة العهد نسبيا،فعلى غرار العديد من المصطلحات التي تستمدها العلوم الاجتماعية من العلوم الطبيعية على شكل نماذج نجد تعريفات مختلفة للتواصل من بينها"هو الميكانزم الذي توجد بواسطته العلاقات الإنسانية وتتطور،انه يتضمن كل رموز الذهن مع وسائل التبليغ،مع ضرورة الاخذ بعين الاعتبار طبيعة التفاعلات التي تحدث اثناء عملية التواصل وكذلك أشكال الاستجابة للرسالة والسياق الذي يحدث فيه التواصل"

ومن هنا يمكننا التمييز بين **الاتصال والتواصل** من حيث الدلالة،فالاتصال من الفعل"اتصل يتصل" فنقول اتصل الأستاذ بالطالب إذا اقام معه صلة،والمعنى هنا ان المبادرة تأتي من جانب واحد هو الفاعل.

اما التواصل،فهو من تواصل يتواصل،فنقول تواصل الاستاذ بالطلاب،بمعنى يفيد المشاركة ما دام الفاعل أكثر من فرد واحد والمبادرة تأتي من الطرفين معا،فالتواصل حوار يتبادل فيه الطرفان الحديث في **دورة الكلام** حيث يكون احد الطرفين مرسلا والثاني متلقيا،وعندما يرد الثاني بالموافقة او الاختلاف يصير

مرسلا،والمرسل الأول يصير متلقيا،وهذا ما يفيده الفعل،يتحاورون،بمعني **يتراجعون الكلام.**

والنقاط العامة التالية تكون عملية التواصل(تعوينات على،2009،ص14):

أ. المرسل: (L'émetteur ou le destinateur): يعتبر المرسل الأساس في عملية التواصل،ويمكن أن يكون فردا(individu) ،أو فردين فما فوق(groupe) ،أو جهازا من الأجهزة الإلكترونية المعروفة في عالمنا اليوم كالمذياع مثلا، فهو مصدر الرسالة،ويتحدد دوره في عملية تركيب الرسائل في نظام من الأنظمة اللغوية وغيرها حسب مختلف قنوات التواصل.

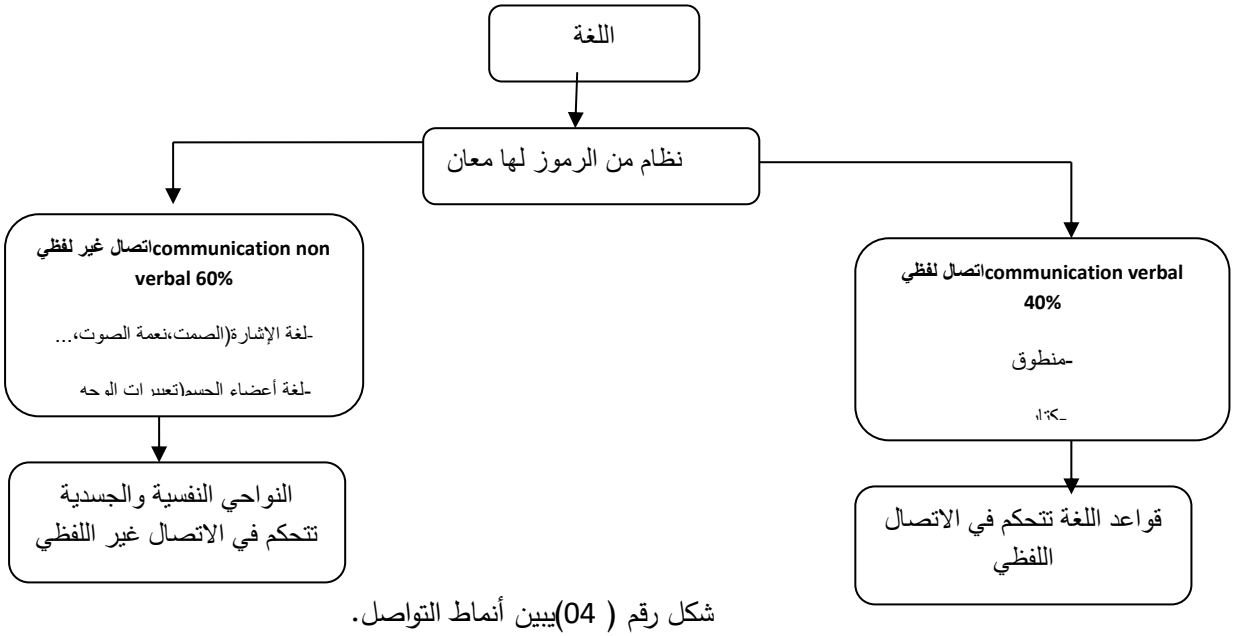
ب. المرسل إليه:(le destinataire ou le récepteur) : نقصد به الطرف المستقبل للرسالة،وشأنه في ذلك شأن المرسل؛يمكن أن يكون فردا أو جماعة أو جهازا من الأجهزة الإلكترونية .

ج.الرسالة: (le message) : تعتبر الرسالة عنصرا فعالا في دائرة التواصل؛إذ بفعلها تتحقق هذه العملية، " حيث ترسل من لدن المتكلم،وتنقل بواسطة قناة لتبليغ إلى المتلقي،ويمكن أن توصف كعنصر لمسار التمثل،وكوسيط بين الحقيقة وصورتها"فهي موضوع (objet) التواصل وهي عبارة عن مجموعة من المعلومات أو الأفكار أو مجموعة من الأحاسيس يمكن أن تكون لسانية أو سيميائية.

د. القناة: (le Canal) : يقول ":" acques durand "إن وضعية التواصل الفعالة هي التي تربط المتخاطبين بواسطة قناة "،والقناة هي المادة،أو الشكل،أو الوسيلة التي تستعمل لنقل الرسالة .

هـ.الأثر أو التغذية الراجعة:والمقصود به هنا تفاعل المستقبل مع الرسالة التي أرسلها المرسل،وفي الوضعية البيداغوجية المقصود التفاعل بين التلاميذ والمعلمين.

والشكل التالي يبين أنماط التواصل الإنساني:



شكل رقم (04)يبين أنماط التواصل.

3-التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي:

1-التواصل غير اللفظي:

يقول "فرويد" من له عينان يرى بهما يعلم أن البشر لا يمكن أن يخفوا أي سر،فالذي تصمت شفتاه يتكلم بأطراف أصابعه،إن كل هذه السموم تفضحه"

"رب إشارة ابلغ من عبارة"

"لا يحول امتناع الفرد عن الكلام دون استمرار جسده في بث إرساليات غير لفظية"

إن فعل التواصل بين الأستاذ وطلبته،لا يوظف فقط نسقا لغويا منطوقا فحسب،بل انه يستعمل نظاما من الإشارات والحركات والإيماءات او ما يعرف ب لغة الجسد BODY LANGAUGE والتي يجب ان تتوافق بشكل كبير مع الكلام الملفوظ.

ويلاحظ ان المدرس يوظف في قسمه انواعا من الحركات وكل حركة لها دلالتها وتأثيرها في عملية التواصل،وفي التأثير على المتلقي معرفيا ووجدانيا وحركيا،ومن الامثلة:

-حركة التلويح باليدين.

-استخدام خطاب العيون في التعبير.

أشارت بطرف العين خيفة أهلها إشارة مذعور ولم تتكلم

فأيقنت أن الطرف قد قال مرحبا وأهلا وسهلا بالحبيب المتيم.

-حركة تنقل الأستاذ في القسم.

-الحركات الجانبية الزائدة كالنظر إلى ثيابه،ولمس اللحية والشوارب.

-التموضعية proxémique والتحكم في المسافة بينه وبين الطلبة قربا وبعدا،يقول "ادوارد هال" ان الفضاء الفاصل بين المتخاطبين يشكل **فائضا مضمونيا** يشير إلى دلالة جديدة تضاف إلى الارسالية اللسانية،ومثال ذلك حجم المسافة التي تفصل بين متخاطبين تعطينا نوعية العلاقة القائمة بينهم

-النبرة في الكلامintonation او العلامة المصاحبة لما هو لساني paralinguistique يقول"تومبي" "لا يفهم استخدام اللفظة الملفوظة في الحوار بشكل سليم إلا عندما تؤخذ العناصر شبه اللغوية في الاعتبار".

2-**التواصل اللفظي:**التواصل اللفظي أو المنطوق الفعال يعتمد على عدد من العوامل، ويجب ان يندمج مع غيره من المهارات الهامة الشخصية مثل التواصل الغير اللفظي، ومهارات الاستماع والتوضيح. التواصل اللفظى المنطوق يشمل الخطب، والعروض، والمناقشات، وجوانب التواصل بين الأشخاص(حسان الجيلاني،2008،ص95).

كما يمكننا ان نميز بين الاتصال المنطوق والاتصال المكتوب كما يلي:

الاتصال المنطوق	الاتصال المكتوب
متى نتكلم 1-عندما نريد استجابة مباشرة من الطلبة 2-عندما تكون الرسالة الاتصالية بسيطة ومن السهل قبولها. 3-عندما نريد ان نشجع التفاعل الاجتماعي والوصول إلى قرار	متى نكتب 1-عندما لا نريد استجابة مباشرة. 2-عندما تكون الرسالة الاتصالية معقدة ومفصلة وتحتاج إلى تخطيط. 3-عندما نريد التقليل من فرص التشويش الذي يحدث عندما تمرر الرسالة الاتصالية شفهيا من شخص لاخر.

جدول رقم(02) يوضح الفرق بين الاتصال المنطوق والاتصال المكتوب.

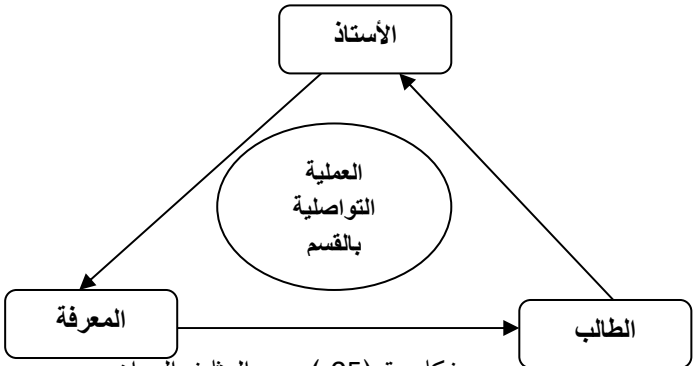
ثانيا-خصائص التواصل البيداغوجي :

يعد التكوين العلمي والمعرفي في فنيات التواصل البيداغوجي من الدعامات الأساسية لأية عملية تعليمية تعلمية،***"لأننا نتكلم مع الآخرين وليس إليهم "***،لهذا يعد **الإصغاء** دعامة تقوي حظوظ كل أستاذ في التفاعل مع طلبته،ونيل ثقتهم وشد انتباههم ومن خصائص التواصل البيداغوجي انه .

-**عملية ديناميكية:**يعكس نوع من التفاعل حيث يتم تبادل المعلومات والأفكار بشكل دائري،ومن الناحية المنهجية في **سيرورة بناء الدرس فان عملية قراءته من الورقة تأخذ وقتا اقل بكثير من عملية القائه.**

-**عملية مستمرة:**نحن في اتصال دائم مع أنفسنا والمحيط ولا يمكن إلغاء التواصل ويمكن ان يكون التواصل البيداغوجي بطريقة مستمرة من خلال إعادة طرح الأسئلة.

وهو عملية تكون بين ثلاث أطراف تشكل ما يسميه"فليب بيرنو" ب **المثلث البيداغوجي**



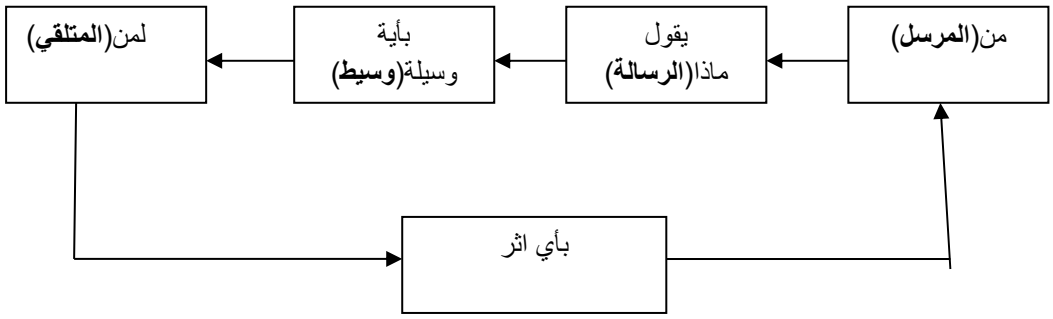
شكل رقم(05) يبين المثلث البيداغوجي.

ثالثا- نماذج التواصل:توجد الكثير من نظريات التواصل التي حاولت فهم نظام التراسل ومن أهمها:

1-النموذج السلوكي:

وضع هذا النموذج المحلل النفسي الامريكي"Harold Lasswell"سنة 1948 حيث يرى أن الرسالة لا تحمل هدفا في حد ذاتها ولكن هدفها يتمثل في الأثر الذي تتركه في المستقبل وفي مدى تغير سلوكه من جهة، ومدى تمكن المرسل من تعديل أسلوب تواصله إذا ما ظهر خلل فيه(جميل حمداوي،2008،ص58).

ويتضمن هذا النموذج مايلي:



شكل رقم(06) يوضح نظرية لاسويل 1948

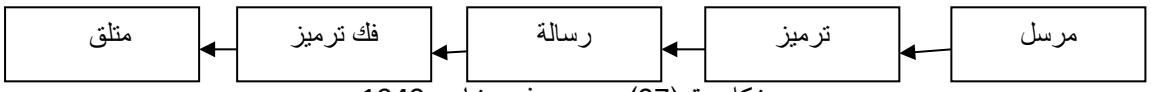
اذن يرتكز هذا النموذج على خمسة عناصر هي:**المرسل والرسالة والقناة والمتلقي والأثر.**

هذا النموذج يقوم على ثنائية المثير والاستجابة،ويتمظهر ذلك من خلال الوظيفة التأثيرية،أي التأثير على المرسل إليه من اجل تغيير سلوكه ايجابا وسلبا.

وفي العملية التدريسية فان الأستاذ هو المرسل،والطالب هو المتلقي،والرسالة ما يقوله الأستاذ من معرفة وتجربة،والوسيط يتمثل هنا في القنوات اللغوية وغير اللغوية،والأثر هو تلك الأهداف التي ينوى المدرس تحقيقها عبر تأثيره على الطالب.

2-النموذج الرياضي:

وضع هذا النموذج في سنة 1949 من قبل المهندس"Claude Shannon" والفيلسوف " Wren Weaver" كما يلي:



شكل رقم(07) يبين نموذج شانون1949

يعتمد هذا النموذج الاتصالي،المشتق أصلا من الإرسال التلغرافي على عملية الترميز او التشفير فالمرسل هو الذي يمكن أن يتقمص دور الأستاذ،حيث يرسل رسالة معرفية وتربوية بلغة وقواعد ذات معايير قياسية او سماعية يتفق عليها المرسل والمرسل إليه الذي يتمثل في الطالب،فالأستاذ يرسل خطابه التربوي عبر قناة لغوية او غير لغوية نحو الطالب الذي يتلقي الرسالة،ثم يفك شفرتها ليفهم رموزها عن طريق تأويلها واستضمار قواعدها(جميل حمداوي،2008،ص59)..

ومن عيوب هذا النموذج انه يعتمد على نظام خطي ولا يمكن تعميمه على كل الوضعيات التواصلية،خاصة إذا تعدد المستقبلون،وانعدام الفهم الاجتماعي والسيكولوجي أثناء التفاعل التواصلي بين الذوات المفكرة،كما يبقي المتلقي سلبيا في تسلمه للرسائل المشفرة.

3-النموذج الاجتماعي:

وينسب إلى"Riley et Riley" ويعتمد على فهم طريقة انتماء الأفراد إلى الجماعات مثلا جماعة الطلاب داخل القسم،وهؤلاء الأفراد يفكرون ويحكمون ويرون الأشياء بمنظار الجماعة التي ينتمون إليها،فمثلا ماهو المنظار الذي يري به الطلبة أستاذ صغير السن؟.

وكيف يتواصلون فيما بينهم في تشكيل المكانة السوسيومترية التي يحتلها فرد منهم،بحيث يصبح ينتمي إليهم او أستاذ من أساتذتهم؟.

بمعني البحث عن البنية الخفية لتشكيل جماعة والتي تعطيها شكلها من التحالفات والمجموعات الفرعية الضاغطة،لان تنظيم القسم ليس مجرد تدبير للوضعيات الديداكتيكية والمعارف التي يتعين نقلها،بل هو كذلك تدبير للتفاعلات،حيث يرصد مختلف العلاقات النفسية و الاجتماعية بين المتواصلين داخل السياق الاجتماعي (محمد الصابر،1998،ص35).

4-النموذج اللساني:

وهو من وضع "roman Jacobson" 1964،حينما انطلق من مسلمة جوهرية وهي ان التواصل هو الوظيفة الأساسية للغة،وللغة 6 عناصر هي:**المرسل،الرسالة،المرسل إليه،القناة،والمرجع واللغة**(جميل حمداوي،2008،ص60)..

ولكل عنصر وظيفة خاصة ،**فالمرسل** وظيفته انفعالية تعبيرية،**والرسالة** وظيفتها جمالية ،**والمرسل إليه** وظيفته تأثيرية وانتباهية،**والقناة** وظيفتها حفاظية،**والمرجع** وظيفته مرجعية او موضوعية،**واللغة** وظيفتها لغوية او وصفية.

وفي المجال التربوي و الديداكتيكي فان وظائف التواصل تكون كما يلي:

الوظيفة المرجعية: يلتجئ المدرس هنا إلى الواقع او المرجع لينقل للتلميذ او الطالب معلومات واخبارا تحيل على الواقع،أي تهيمن هنا المعارف الخارجية والمعارف التقريرية المرتبطة بمراجع وسجلات كالمرجع التاريخي والمرجع الأدبي واللساني والجغرافي.

-**الوظيفية التعبيرية:**تتدخل في هذه الوظيفة ذات المرسل وذلك من خلال انفعالاته وتعابيره الذاتية ومواقفه وميولاته الشخصية و الاديولوجية.

-**الوظيفة التأثيرية:**تنصب على المتلقي،ويهدف المرسل من ورائها إلي التأثير على مواقف او سلوكيات وأفكار المرسل إليه،لذلك يستعمل المدرس لغة الترغيب والترهيب والترشيد من اجل تغيير سلوك المتعلم.

-**الوظيفة الحفاظية:**إن التركيز على القناة يكون بلا شك من اجل تمديد التواصل والحفاظ عليه،كأن يستعمل الأستاذ خطابا لغوى او حركي من اجل تمديد التواصل واستمراره بين الأستاذ والطلبة،وذلك باستعمال بعض المركبات التعبيرية التالية(أرجوكم انتبهوا إلى الدرس) (هل فهمتم)(اسمع أنت).

-**الوظيفة الميتالغوية او الوصفية:**يركز الأستاذ عبر هذه الوظيفة على شرح المصطلحات والمفاهيم الصعبة والشفرة المستعملة مثل شرح قواعد اللغة والكلمات الغامضة الموجودة في النص والمفاهيم النقدية الموظفة أثناء الشرح.

5-النموذج التفاعلي ل"فلاندرز Flandres":

لقد قام "نيد.فلاندرز flandres. ned"ببناء هذا النظام في جامعة منيسوتا 1955-1960،يرجع اهتمامه بالسلوك اللفظي في حجرة الدراسة الي نهاية الاربعينيات،حيث بدأ بدراسة اثر التعبير اللفظي في المساعدة على التعلم في القسم.

وقد صمم هذا النظام اساسا لتصنيف السلوك اللفظي للمعلم والتلاميذ داخل حجرة الدراسة هذا النظام يتكون من 10 ابعاد للسلوك اللفظي،وتتحدد عملية التفاعل اللفظي بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ بعهم البع داخل حجرة الدراسة من خلال ثلاث محاور رئيسية كما يلي(جمال الدين محمد الشامي،2001،ص30):

-كلام الأستاذ: وينقسم إلى كلام مباشر وكلام غير مباشر.

-كلام التلميذ:وقد يكون استجابة للمعلم او بمبادرة منه.

-سلوك مشترك: صمت او اضطراب.

***كلام الأستاذ غير المباشر:**وهو نمط من الكلام يتيح الفرصة أمام التلاميذ للاستجابة والكلام بحرية داخل القسم،وتلك الأنماط الكلامية هي:

-يقبل المشاعر:وهنا يقبل الأستاذ مشاعر الطلاب ويوضحها لهم،دون إحراج،سواء أكانت مشاعر التلاميذ ايجابية ام سلبية،فلا يهزأ المعلم بمشاعر التلاميذ،وإنما يتقبلها ويقوم بتوجيهها،بمعني يكون المعلم متقبلا تلقائيا لمواقف ومشاعر التلاميذ واحاسيسه دون اثارة للتعنيف او التعزيز،فان سلوكه يبوب ضمن هذه الفئة(محمد زياد حمدان،2001،ص35).

-يمدح او يشجع:ويشمل هذا البند كلمات تدل على المدح والثناء مثل،جيد،حسن ،ممتاز،او تدل على التشجيع مثل:أكمل،تابع ما تقول ،يعجبني ما قمت به،كما يشمل الدعابات التي تؤدي إلى إزالة التوتر،دون أن يكون ذلك على حساب التلاميذ.

-يقبل أفكار التلاميذ و يستعملها:في هذا البند يفسر المعلم فكرة يقدمها تلميذ،او يطورها بالإضافة او التعديل إذا لزم الأمر.

-يطرح أسئلة:في هذا البعد يطرح الأستاذ أسئلة تتعلق بالمحتوى وذلك انطلاقا من أفكار يحددها سلفا بهدف تحفيز التلاميذ ليجيبوا عن هذه الأسئلة،ويحبذ دائما ان يتم طرح السؤال ب "ماذا" وليس "لماذا" وهذا أسلوب ذكي لان الأستاذ هنا ينقل **عبء البرهان من الطالب إلى الموضوع** وعلى الأستاذ كذلك أن يطور مهارة أساسية في الحوار تسمي **وقت الانتظار wait time او فن البقاء صامتا**،وفيه الفوائد التالية:

فوائد وقت الانتظار للمعلم	فوائد وقت الانتظار للتلميذ
1-حديث اقل للمعلم	1-اجابات اطول.
2-تكرار وطرح اقل للأسئلة في كل حصة.	2-أسئلة وخطاب ومشاركة طلابية أكثر.
3-إجراءات نظامية اقل.	3-ثقة اكبر.
4-أنشطة سابرة أكثر.	4-تحسن في التفكير نتيجة للاجابات المتعددة.
5-قراءة الإيماءات غير اللفظية للطلاب	

جدول رقم(03) يوضح فوائد وقت الانتظار للمعلم والتلميذ.

1.5-إستراتيجية طرح الأسئلة:

أ-الإستراتيجية المغلقة التقاربية stratégie convergent:

-تركز على هدف ضيق.

-ترتكز على تقارب إجابات الطلبة حول فكرة مركزية.

-تستقطب أجوبة قصيرة لأنها ترتكز على المستويات الدنيا من التفكير-الاستيعاب والمعرفة-.

-تحفز الطلبة على الارتياح في القسم لأنها تظهرهم كأنهم يعرفون أشياء محددة.

-تستخدم في التعليم الاستقرائي،أي الانتقال بين الجزئيات،بيانات،مقاطع.

-هي تمارين إحماء للمهارات الشفهية ولمفردات ويتيح المشاركة من جميع الطلاب.

ب-الأسئلة المغلقة التباعدية stratégie divergent:وهي عكس الإستراتيجية التقاربية وتبحث عن استجابات أطول عند الطلبة،وتعمل على بناء الثقة عند الجيدين منهم،وترتكز عادة على العمق في التفكير.

ج-**إستراتيجية استقطاب إجابات متعددة:stratégie de multiple réponse**:اطرح سؤالا واطلب من ثلاث او أربعة طلبة الإجابة عنه واتخذ موقفا سلبيا في المناقشة،هذا الأسلوب يعلم الطلبة ان يديروا النقاش بينهم ويستقطب أجوبة مختلفة ويطور فيهم مهارة الاستماع لبعضهم البعض.

***كلام الأستاذ المباشر**:وهو الكلام الذي يصدر عن المعلم دون إتاحة **الفرصة أمام الطالب للتعبير** عن رأيه،ينفذ تعليمات مباشرة لتلاميذه ليسلكو تصرفا معينا(محمد زياد حمدان،2001،ص35).

بمعني أن المعلم هنا يحد من حرية الطالب،ويكبحه،ويمنعه من الاستجابة،وهكذا فان المعلم يمارس دورا ايجابيا،ودور الطالب سلبيا،وتلك الأنماط الكلامية هي:

- يحاضر ويشرح.
- يعطي تعليمات.
- ممارسة السلطة كانتقاد السلوكات غير المقبولة من التلاميذ.

* **كلام الطالب:** ويكون على شكل.

- استجابة للأستاذ.

-بمبادرة منه.

-الصمت.

-التشويش .

2.5-أحكام عامة للسلوك الأدائي للمعلم حسب فلاندرز:

من اجل اصدار حكم صحيح وموضوعي حول ما يجري من سلوك توجد عدة احكام يجب التركيز عليها عند مشاهدة تفاعلا بين المعلم والتلاميذ،تتلخص حسب فلاندرز فيمايلي:

-لا يجب ان يزيد حديث المعلم عن 67% مما يجري في الفصل من حديث ونشاط وتفاعل.

-يجب ان لا يزيد حديث المعلم (محاضرة،القاء) عن مدة 50 % من وقت الحصة،وان لا تقل عن 20% وبهذا فان المدى المعقول لمحاضرة المعلم يتراوح من 20 الى 50 % والمعدل العام للمعلم العادي هو 35-40%

-يستهلك المعلم العادي 10% على الاقل من وقته في الحصة في استعمال افكار وواجبات التلاميذ خلال الشرح والتوضيح لموضوع تدريسه(محمد زياد حمدان،2001،ص37-39).

-يستعمل المعلم العادي حوالي0.5 % من وقته في قبول مشاعر التلاميذ والتعاطف معهم،اما المعلم غير المباشر في اسلوبه التدريسي فانه ينفق حوالي 1%

-تستغرق اسئلة المعلم حوالي 8-15 % من حديثه الصفي .

رابعا-شروط التواصل الفعال:

لقد تحدث الكثير من المختصين عن الشروط اللازم توافرها لتحقيق تواصل فعال وأهمها:

-**مبدأ الانسجام:**إن التواصل الفعال يقتضي ان يلتزم المستقبل(الطالب) الرسالة ويفهمها وفق مقصدية المرسل-الأستاذ-ولدينا مقصديتين:

مقصدية المرسل-الأستاذ- وتتمثل في ←رغبته في جعل الطالب يشارك في الدرس وبناءه عن طريق الحوار.

مقصدية المتلقي-الطالب- وتتمثل في ←اعترافه بذلك(بكل مضامين مقصدية المرسل) ويتحدث "غرايس "في الحوارية dialogue عن ثلاث مقصديات هي:

1-مقصدية المتكلم وتتمثل في رغبته في انجاز الحوار.

2-مقصدية المتلقي وتتمثل في اعترافه بذلك.

3-مقصدية المتكلم،مرة ثانية وتتمثل في ارادته في ان يلبي المتلقي امره.

-**مبدأ التبادل المستمر:**لاقامة تواصل فعال بين المرسل-الاستاذ- والمتلقي-الطالب- يجب ان يحصل الفيدباكfeedback او التغذية الراجعة،وهي المعلومات المرجعة إلي فرد قام بعملية تقويم والتي تفيده في تصحيح الفارق بين الهدف المتوخى والنتيجة التي حصل عليها.

-**مبدأ الإدراك الشامل:**ان التواصل لا يمر فقط عبر الكلمات الملفوظة او المنطوقة وانما ينبغي الانتباه إلى ما يمكن ان يحس به كل طرف من اطراف العملية التواصلية بمعنى ان التواصل الفعال يتطلب دينامكية في الكلام والكتابة من خلال العناصر التالية:

1-استعمال أسلوب بسيط متين ومتسق يتميز:

-البساطة والايجاز.

-كلمات قليلة ودقيقة.

-جمل قصيرة وخالية من الاستطرادات.

2-استعمال أسلوب حي يتميز ب

-الحوار.

-استعمال المخاطب لصيغة الجمع(انتمvous)

-إعطاء الأسبقية لصيغة الأمر والصيغ التي لا يكثر فيها المبنى للمجهول.

3-استعمال البناء المنطقي من خلال:

-إعلان منطق الأفكار والعقلانية.

-استعمال **الروابط الكرونولوجية** مثل:قبل كل شيء،بعد هذا،من اجل ذلك،الشيء الذي أدي إلي، وينتج عن هذا،وسب ذلك،وهذا ما يجعلنا نقول.

وصيغ التعارض مثل:خلافا لهذا،على عكس ذلك.

وصيغ الهوية مثل:وفي هذا الصدد،وفي نفس السياق،وفي هذا الإطار.

4-استعمال المراحل en qualifiant les étapes كأن يقول الاستاذ مثلا"يمكن ان نتناول هذا الموضوع من خلال ثلاث محاور رئيسية هي....."ثم يقوم بتسجيلها بخط بارز.

خامسا- باثولوجيا التواصل البيداغوجي:

توجد مجموعة من العوائق تعيق التواصل الفعال بين الأطراف المتواصلة ،منها ما يتعلق بسيكولوجية المرسل والمتلقي،ومنها ما يتعلق بالسياق السوسيوثقافي،فالكلمة التي ينطق بها الأستاذ تؤخذ دلالتها وإيحائها من هذه السياقات وعموما يمكن تلخيص صعوبات او الجانب الباثولوجي في التواصل التربوي من خلال النقاط التالية:

-**الضجيج والتشويش:** يستحيل القيام بوضعية تواصلية فعالة في قسم فيه ضجيج ويعتبره "شانون" العائق الأول والجدير بالاهتمام والمعالجة قبل أي عملية تواصلية،كما قد يأخذ معني الضجيج استخدام كلمات وجمل لها أكثر من معنى

-**صعوبة التمركز حول الذات:**تؤدي هذه العادة السيئة في كثير من الأحيان إلي اختلال التوازن وفقدان الحوار والتفاعل بين أطراف العملية التواصلية التي يجب ان تتبادل التأثير والتأثر في دورة كلام مفعم بالباطوس،فعوضا من ان يتحدث الأستاذ عن العلم فانه يتحدث عن تجاربه الذاتية التي لا تنتهي.

-**التوجه المادي**:كأن يعتبر المتكلم(الأستاذ) التلاميذ عبارة عن أشياء او موضوعات للتشييء(التبضيع)

غير اخذ بعين الاعتبار أحاسيسهم ومشاعرهم وميولا تهم.

-**اغفال تمثلات الطلبة:**تتم عملية الاكتساب للمعارف من خلال صيرورة يقوم فيها الطالب بادراك المعرفة الجديدة فيحصل الاستيعابassimilation الذي هو استدخال المعرفة الجديدة واستضمارها في البنيات الذهنية القبلية،وفي نفس الوقت يحص التلاؤمaccommodation الذي هو تكيف وملائمة الشيمات الذهنية القبليةles schéma mentaux pré existantsمع المعرفة الجديدة،ويعني هذا ان التمثلات كنظام تفسيري وصيرورة معرفية تلعب دورا مهما في جعل الألفاظ تكتسي المعني والدلالة،فالأستاذ الذي لا ينطلق من تمثلات تلاميذه غالبا مالا يوفق في تحقيق التواصل التربوي معهم.

-**الاستغلال و الموثوقية:**يتمثل في استغلال سذاجة الطلبة المعرفية وتقديم معطيات خاطئة،على أنها صحيحة،او عدم الاعتراف بكونه معرضا للخطأ كغيره من الأساتذة والناس،ومن عوائق التواصل التربوي،نقص المعلومات او تضخيمها،وعدم مناسبة المقام للمقال،اللحن والتلعثم،الآثار الناتجة عن الآراء والأحكام التي يكونها الأستاذ عن الطلبة(effet de pygmalion)،وكون الأستاذ يساير طلبته ولا يعترض

بعضهم على بعض،وهذه المجاملة الثقافية تولد التضليل وعدم الكشف عن الأخطاء لتصحيحها واستثمارها،حيث يلاحظ تجنب الأساتذة الدخول في حوار مع الطلبة لأسباب ذاتية،كما أن البعض يتقبل أجوبتهم وتعاليقهم تفاديا للوقوع في وضعية حرجة تجعله مطالبا بتصحيحها.

-**ضعف الثقة في النفس:**تتولد الثقة في النفس من فعل الاحتكاك والتفاعل وإتاحة الفرصة لنشوء الصراعات السوسيو معرفيةconflits socio cognitifs،يكون الأستاذ الذي يمنح الفرصة للتعبير والاختلاف والخطأ،اقرب إلي منحه الثقة في النفس من الأستاذ الذي لا يقبل الأجوبة الخاطئة وينهج أسلوب القمع والتقرير.

-**الحشو الزائد:**للمعلومات الواردة في الرسالة الاتصالية مما يشتت انتباه الطلبة ويعيق تركيزهم على محتوى الفكرة الرئيسية.

-**عدم القدرة على المواجهة البصرية في التواصل:**

من البديهيات في علم النفس أن الإنسان يتعلم:

1% بواسطة الذوق

3.5% بواسطة الشم

1.5% بواسطة اللمس

11% بواسطة السمع

83% بواسطة البصر

ومن جهة أخرى فانه يتذكر:

10% مما يقرؤه

20% مما يسمعه

30% مما يراه

50% مما يراه ويسمعه

20%مما يقوله وهو يفعل شيئا(suzette ghodsi-jose;p60)

ومن خلال قراءة بسيطة لهذه الإحصائيات يتبين اثر المواجهة البصرية،ولهذا فإن تمكين الأساتذة من آليات التعبير الشفهي والإقناع غير اللفظي عند مواجهة جمهور معين،يعد من الأمور الحاسمة،ويمكن إجمال هذه الوضعية في النقاط التالية:

خوض تجربة الأداء الشفوي لأول مرة في مهنة التدريس يعبر عن وضعية تواصلية جد معقدة من حيث.

– مساورة اغلب الأساتذة شعور قبيل الإلقاء بعدم القدرة على مواجهة الحضور والتخوف الذي يستشعرونه من مواجهة الآخرين.

–ميلهم الواضح للقراءة بدل الارتجال وارتياحهم إلي وضعية الجلوس عوض الوقوف.

–تعرضهم لحالة الاضطراب والارتباك البادية على ملامحهم خلال الدقائق الأولي خاصة، بسبب مظاهر الخجل والحياء غير المبرر في فضاء التدريس.

–في بعض الأحيان يبلغ هذا الارتباك مدى كبيرا حيث نلاحظ التوقف التام عن الكلام عندما تفاجئهم وضعية فيها سؤال غير منتظر او حادث مباغت،او حالة غير متوقعة،مع مواجهة الحضور–القاعة – بصريا.

–القلق من مواجهة فراغات الذاكرة المفاجئة،او ما يسميه"Simonet" بالثقب الأسود،حيث تمحي فجأة كل الأفكار من ذهن المتكلم يليها فقدان تام للقدرة على التعبير او صياغة جمل منظمة وذات معني وهي ناتجة عن: حساسية زائدة إزاء ما يعتبره المتكلم "تهديد"،والمبالغة في بذل الجهد لكي يثبت المتكلم كفاءته واستحقاقه.

فالمواجهة البصرية تمثل نقطة تقاطع السيكولوجي مع الجسدي،من خلال محاولة الأستاذ التوفيق بين التركيز على تسلسل الأفكار وانسجامها والبحث عن الكلمات المناسبة ومن جهة ثانية توجيه نظره للحاضرين،وفي نماذج المقابلة الأمريكية للتوظيف يتم التنقيط على إطالة نظر المترشح مع مخاطبيه لأنها تعكس جديته وثقته بنفسه.

سادسا- خصائص التواصل داخل القسم حسب الجنس:

ترى "روش شوينار roch chouinard" أن في وضعية التواصل داخل القسم(جاك فيجالوف،تيريز نولت،ترجمة عبد الكريم غريب،وعبد الهادي مفتاح،2007،ص203)يمكننا ان نلاحظ مايلي:

التواصل الذكوري	التواصل الأنثوي
-الطلبة يتكلمون أكثر فأكثر ،ولوقت طويل والسبب هو البحث عن مراقبة الحوار الذي يرسلونه. -حديثهم مستعجلا ومقاطعا للطالبات. -يهيمنون على التواصل داخل القسم بمعدل ثلاثة مقابل واحد. -يطرحون كثير من الأسئلة ويتدخلون في معظم الأحيان. -يفضلون الأنشطة التي تتضمن اقل ما يمكن القواعد. -أكثر أدبا واستعدادا لإسداء الخدمات. -ميالين للتعبير عن الغضب لهذا نجدهم ينتقلون أكثر في القسم ويصدرون تصرفات مزعجة وحركات غريبة. -مصدر الضبط لديهم داخلي	-يوظفن أساليب لسانية صائبة،والسبب ان الخطأ او تصور الخطأ الصادر منهن يحيل الاخرين على شخصياتهم. -يقمن بتأويل جيد للمؤشرات غير الكلامية أحسن من الفتيان. -أكثر تأنيا وانفتاحا على أفكار الآخرين. -يصغين جيدا إلى الأستاذ والتلاميذ المسائلين. -يساهمن في الأنشطة البيداغوجية المهيكلة والمصممة. -يلجأن إلى الإقناع بالإيحاء لتأكيد وجهة نظرهن. -أكثر انضباطا وقلما يقمن بتصرفات منحرفة عن القواعد الدراسية. -ميالات للتعبير عن الحزن -مصدر الضبط لديهم خارجي.

جدول رقم(04) يوضح الفروق في التواصل في القسم بين الجنسين.

المحور الرابع: دينامية الجماعة المدرسية.

" أن الصورة التي تكون عندي لنفسي إنما هي صورة مستمدة من حكم الآخرين على ذاتي" "كولي"

أن كل شخص يحتاج بالضرورة إلى اعتراف الآخرين به فالتقدير والاعتراف المتبادل بين الأفراد هي عين العلاقات الإنسانية""وليم جيمس"

أولا-مدخل مفاهيمي حول المدرسة.

1-التعريف اللغوي والاصطلاحي للمدرسة:

يعرف ابن منظور في"لسان العرب" المدارس بأنها البيت الذي يدرس فيه القران،وفي التراث العربي الاسلامي بدأت النواة الأولى للمدرسة منذ عهد الرسول صلي الله عليه وسلم حين كانت دار الأرقم الصحابي معقل لقاء المسلمين لتدارس القران،كما ان مسجد "قباء" والمسجد النبوي كانا مكانين لنشر العلم والدين الإسلامي،واتخذت الجوامع والمساجد مكانا للتعليم في كافة البلاد الاسلامية(عبد اللطيف الفارابي،وآخرين،1994،ص 82).

أما "المدرسة" **كمصطلح** فأن بناء مفهوم دقيق ومتكامل لها يجب ألا ينطلق من التعريفات الموجزة في القواميس،وانما يجب ان ينطلق من نماذج ذهنية تصورية تستطيع ان تستجيب لما نعنيه بمفهوم المدرسة بوصفها بنية معقدة من الفعاليات الاجتماعية والتربوية،ولهذا يجب علينا في البداية من تحديد استراتيجيات التفاعلات الداخلية والخارجية بين مختلف مكوناتها البنيوية.

فالمدرسة تتكون من عدة عناصر ،وتتألف من عدة جوانب وتكوينات،فهي تتكون من الطلاب والتلاميذ اللذين يؤمونها،ومن أنماط السلوك التي يمارسها المنتسبون إليها،ومن القواعد والمعايير التي تنظم أفعالهم،ومن المناهج والمقررات،والمباني والأجهزة والخدمات،والعاملين فيها،ويشكل المكان الذي يحضنها البوتقة التربوية للأحداث والتفاعلات الثقافية والاجتماعية التي تتم في داخلها.

والملاحظ انه عندما نحدد مكونات المدرسة نكون قد بدأنا المرحلة الأولي من مراحل تعريفها،وبالتالي فان تعريف المدرسة بتحديد مكوناتها لا يكفي لتعريفها بدقة،فتعريفها يتطلب في المرحلة الثانية معرفة التفاعلات الأساسية التي تتم بين عناصرها بوصفها منظومة تربوية.

وفي المرحلة الثالثة والأخيرة من مراحل بناء مفهوم واضح للمدرسة،يجب تحديد الطريقة التي تتفاعل فيها هذه العناصر ككتلة واحدة مع العالم الخارجي الذي يحيط بها ويشتمل عليها.

ومن اجل بناء تصور متكامل لمفهوم المدرسة باعتبارها منظومة معقدة من الفعاليات والتفاعلات يمكننا ان نرسم تصورا ذهنيا ينطلق من صورة المدرسة في الواقع ومن فعاليتها التربوية المتنوعة التي يمكننا ان

نلاحظها،فالمدرسة تشكل **نظاما معقدا ومكثفا ورمزيا** من السلوك الإنساني المنظم الذي يؤدي بعض الوظائف الأساسية في داخل البنية الاجتماعية،وهذا يعني بدقة ان المدرسة تتكون من السلوك أو الأفعال التي يقوم بها الفاعلون الاجتماعيون،ومن المعايير والقيم الناظمة للفعاليات والتفاعلات الاجتماعية والتربوية في داخلها وخارجها،وهي أفعال تتصف بالتنظيم وتؤدي إلي إعادة إنتاج الحياة الاجتماعية ثقافيا وتربويا.

ان تعريف المدرسة كنظام متكامل من السلوك،لا ينطلق من مجرد تحديد مختلف العناصر التي تتكون منها كالصفوف والإدارة والمناهج والمعلمين ،بل يرتكز أيضا وبصورة أساسية علي منظومات الأفعال التي يقوم بها الطلاب والمدرسين والإداريين فيما بينهم من جهة،وعلي التفاعلات التي تتم بين المجتمع المدرسي والوسط الخارجي بمؤسساته وأسره وثقافاته من جهة أخري،وهذه الأفعال والفعاليات ترتسم في مخطط معقد للنشاطات الإنسانية التي تتم علي العموم في إطار التفاعل الاجتماعي.

اذن السلوك يشكل جانبا من بنية المدرسة بوصفها نظاما اجتماعيا،و اذا كانت المدرسة تنظيما سلوكيا فانه يجب علينا ان نحدد خريطة السلوك المدرسي وترسيم حدود هذا السلوك الذي يدخل في بنية المدرسة كمؤسسة تربوية اجتماعية. (علي اسعد وطفة،علي جاسم الشهاب،2004،ص20)

ويمكن تصنيف المدرسة وفق عدة انماط من التصنيفات نذكر منها:

-حسب مرحلة التعليم الرسمي الخاصة بها وتكون،رياضا للأطفال،ابتدائية ثانوية ثم جامعية.

-حسب حجمها وتكون عموما في نوعين:ذرية مكونة من معلم وتلميذ،او معلم وعدة تلاميذ في غرفة دراسية.

-حسب نوعية تبعتها المالية والإدارية،وتكون مدارس رسمية عامة تتم إدارتها وتمويلها من وزارة التربية والتعليم،او خاصة يؤسسها فرد او أكثر لأغراض مشتركة تربوية وتجارية مادية.

ثانيا-الجماعة المدرسية وديناميتها من الناحية البنيوية والوظيفية.

1-في مفهوم الجماعة:الجماعة موضوع من مواضيع علم النفس الاجتماعي بامتياز ما دامت في حقل العلاقات ،وفي مجال علم النفس الاجتماعي البيداغوجي تعتبر الجماعة المدرسية محكا أساسيا في فهم نمط العلاقات السائدة والسلوك الأدائي المتبع أثناء العملية في السياق البيداغوجي.

وبالرجوع للمعني الاصطلاحي لمفهوم الجماعية في المعاجم نجده أقرب إلى المعني 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

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

-شكل البنية التي تربط بين أعضائها .

-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 :

-الوضعية التواصلية

-الأهداف المشتركة

-توجد بيتهم روابط.

2- أنواع الجماعات:يرى كل من" **كراتش و كرتشفيلد**"أن من المفيد تصنيف الجماعات وفق الحجم و فترة الدوام و الشكلية و هي الشروط التي لابد من توافرها في الجماعة السيكولوجية وفيما يلي تصنيف الجماعة الأكثر شيوعا:

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

- التواصل المباشر
- عدم تخصيص نوع التواصل
- دوام نسبي
- قلة عدد الأشخاص التواصليين
- الألفة النسبية بينهم

-الجماعة الثانوية:فهي الجماعة التي لا تتوافر على الخصائص الخمسة السابقة.

وقد تصنف الجماعة إلى جماعة رسمية ويقصد بها الجماعة التي تسعى إلى تحقيق أهداف خاصة ومحددة وينتظم أفرادها 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 .

والتلاميذ كجماعة مدرسية ينظر إليهم وفق نمطين من التجميع .

– **التنظيم العمودي:**وهو أسلوب لتجميع التلاميذ و انتقائهم خلال التتابع الزمني لرحلة تمدرسهم و يخضع هذا التنظيم لنظامين

– 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 .

– 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 .

3-العناصر البنيوية للجماعة المدرسية:

البنية[*] structure،هي مجموعة من العلاقات الثابتة بين عناصر متغيرة يمكن ان ينشأ على منوالها عدد لا حصر له من النماذج،ويستخدم العلم مصطلح نظام بدلا من كلمة بنية(احمد رشوان،2007،ص ص3-5)

والبناء في معجم العلوم الاجتماعية يستعمل اصطلاحا للدلالة على كل تنظيم ثابت مكون من أجزاء يتصل بعضها ببعض لأداء وظيفة معينة وتتغير هذه الوظيفة بتغير الأجزاء التي يتكون منها هذا التنظيم او بتغير الصلات التي تربط بين هذه الأجزاء(فؤاد خليل،2008، ص168) .

ولتحليل بنية المدرسة لا بد من تمثيل العناصر البنيوية الأساسية للنظام المدرسي بوصفه نظاما سلوكيا حيث تقوم كل جماعة من الجماعات المفترضة بدور خاص في اطار الحياة المدرسية.

أ-***البنية السلوكية الديناميكية والتفاعل التربوي في المدرسة:***المدرسة شبكة منظمة متفاعلة من السلوك انها بنية تحددها ادوار الفاعلين فيها والمنتسبين اليها،في اطر التفاعل الذي يقوم بين المعلم والتلاميذ يسترشد المعلم بمنظومة من المعايير المهنية في توجيه سلوكه وأداء دوره كمعلم،والتلاميذ يستجيبون سلوكيا وفق منظومة أخري من المعايير تحددها لهم مراكزهم بوصفهم تلاميذ في المدرسة.

ان مراقبة السلوك الذي يجري داخل القاعة خلال فترة من الزمن يتيح الكشف عن اشياء هامة،ومنها ان المعلمين والتلاميذ لا يتصرفون دائما وفقا للطريقة نفسها التي تحددها المعايير السلوكية المطلوبة حيث يلاحظ ان لكل تلميذ أفكاره الخاصة في نمط الاستجابة لسلوك المعلم،وان كل طالب يحدد دوره بطريقته الخاصة التي يتفق فيها أو يختلف مع الآخرين.

(*) يميل الانجلو سكسون الى استخدام مفهوم"**النسق**"(جان فرانسوا دورتيه،ترجمة جورج كتورة،2009،ص153)

ومثل هذه الأدوار أو الممارسات السلوكية الخاصة المضمرة أو الخفية تشكل جانبا من بنية المدرسة دون ان تظهر مباشرة بوضوح أو علي السطح،وهذا يعني ان المدرسة لا تتكون من السلوك الذي يمكن ان يظهر بالملاحظة فحسب و انما هناك أنماطا سلوكية مضمرة،وهو السلوك المتوقع من الأفراد الذين يحتلون مركزا ما خلال فترة زمنية ما،ومن هنا فوصف المدرسة بأنها نظام من السلوك يعني أنها نظام يدير ويعزز بعض أنماط الفعل الإنساني المحدد الذي يظهر علي شكل بنية سلوكية تتكرر يوما بعد يوم.

يعد التفاعل التربوي الذي يجري بين افراد الجماعة المدرسية صورة حية للتفاعل الاجتماعي الذي يجري في اطار الحياة الاجتماعية،ويتجلي التفاعل التربوي في المدرسة في "نسق من العمليات التي يرتبط عبرها أعضاء الجماعة بعضهم مع بعض عقليا ودافعيا في مستوي الحاجات والرغبات والوسائل والغايات والمعارف" وعلي هذا النحو يعرف التفاعل التربوي علي انه سلسلة متبادلة ومستمرة من الاتصالات بين كائنين إنسانين أو أكثر(عبد الله الرشدان:علم الاجتماع التربوي،دارعمان ،عمان،1984،ص202)

فالعلاقة التربوية هي نمط معياري للسلوك الذي يحقق التواصل التربوي بين التلاميذ والمعلمين والمقررات والادارة والمعايير والقيم بوصفها عوامل مكونة للنظام المدرسي(علي اسعد وطفة،علي جاسم الشهاب،2004،ص24).

وتجدر الإشارة في هذا المقام إلي ان التفاعل التربوي المدرسي يتحدد بجملة أخري من العوامل والشروط الموضوعية من أهمها:

-الفلسفة التربوية السائدة في المدرسة التي تتعلق بأهداف التعليم وغاياته ووظيفة المدرسة ومبادئ التربية الحديثة،ومثال ذلك المعلم الذي ينظر إلي المدرسة بوصفها نظاما للتعليم فحسب،لا يستطيع أن يحقق شروط التفاعل التربوي الايجابي،والمعلم الذي يؤمن بمبدأ التسلط والإكراه لا يستطيع ان يحقق فعلا تربويا متكاملا وأصيلا،وعلي خلاف ذلك كله عندما تنطلق الفلسفة التربوية من مبادئ إنسانية في العمل التربوي،وعندما ينظر إلي المدرسة بوصفها مرحلة حياتية هامة في حياة الأطفال،وان مهمة المدرسة ليست مجرد تلقين المعلومات،فان التفاعل التربوي سيترجم إلي عطاء متواصل في مجال الفعل والإبداع التربويين.

-مدي مرونة الأنظمة الإدارية السائدة حيث يلاحظ بان التصلب الإداري ينعكس سلبا علي مستوي إنتاجية المدرسة، ويكرس انخفاضا في مستوي التفاعلات التربوية الجارية بين أطرافها وعناصرها المكونة.

-تمارس صيغة الأهداف التربوية الخاصة بالمدرسة دورا كبيرا في تحديد مستوي العلاقات التربوية السائدة، وهي في الوقت الذي تتميز فيه بالمرونة تجعل من تحقيق التفاعل التربوي إمكانية متاحة.

-بالقدر الذي تكون فيه المناهج متكيفة مع تجارب الحياة الخاصة بالتلاميذ فان ذلك يسهم في دفع العلاقات التربوية القائمة نحو طور تربوي أفضل.

-أهمية العلاقة بين الوسط الاجتماعي والوسط المدرسي التي تتم عبر مجالس الأولياء والمعلمين،إن مشاركة ذوي التلاميذ في العمل المدرسي من شانه دفع وتيرة الفعل التربوي نحو آفاقه المنشودة.

ب-***التفاعل بين الجماعات الأولية في إطار المدرسة*** : تشكل الجماعات الأولية الجانب الأساسي في بنية المدرسة،وتحتل التفاعلات القائمة بين هذه الجماعات دورا حيويا في دينامية الحياة المدرسية وممارسة وظيفتها،حيث يتضمن دراسة الجماعات الأولية في إطار المدرسة،وصف نظام العلاقات وديناميكية التفاعل القائم في الوسط المدرسي عددا من المفاهيم الأساسية اهمها: مفاهيم السلطة وشبكة الاتصال والتبادل الرمزي.

فالمدير مثلا يمارس سلطته علي المعلمين عبر نظام من التعليمات والإشارات التي تتم عبر قنوات مختلفة للاتصال،وتتطلب السلطة وجود جماعات اتصالية تقوم بإيصال التعليمات والمهمات وهي جماعات اتصالية تدخل في بنية المدرسة وعن طريق هذه الجماعات يتم الاتصال عبر الجماعات المنفصلة،فالمعلمون يشكلون هيئة التعليم أو التدريس،وهم يتلقون تعليمات المدير لتنظيم العمل وتنظيم الحياة المدرسية،وعندما يجتمع المدير مع احد المعلمين الذي يقوم بالتدريس في المستوي الثاني ابتدائي أو عندما يجتمع معلم مع معلم اخر لتنظيم بعض الفعاليات التربوية في المستوي الأول الابتدائي يمكن القول بان هذا التواصل يرمز إلي جماعة وسيطية،وهذا يعني ان هناك جماعات اتصالية تقوم بعملية الربط بين الجماعات الأساسية في النظام التربوي.

وتتمثل هذه الجماعات الوسيطية عبر ممثلين من الجماعات الأولية الأساسية(المعلمون و الإدارة والمشرفون)،وتقوم بنية هذه الجماعات علي أساس العلاقة بين نسق من الأدوار والمراكز التي تشكل أوالية اتصالية،والتي تتم من خلالها عملية الاتصال ممثلة بمرور التعليمات والأوامر بين طرف وأخر وتتميز هذه الشبكة الاتصالية بدرجة عالية من التعقيد(علي اسعد وطفة،علي جاسم الشهاب،2004،ص ص28-29).

ج-***نظام العلاقات الخارجية:*** تتحرك الحياة المدرسية علي نسق من السلوكات البنيوية الداخلية التي تتمثل في نظام العلاقات بين الجماعات الاولية التي تشكل العمود الفقري للمدرسة ووتطلب دورة الحياة المدرسية جوهريا وجود نظام أخر يربط بين المدرسة ومحيطها الخارجي،وهنا نجد أنفسنا ازاء جماعات اتصالية جديدة تؤدي هذه المهمة،ويمكننا الحديث عن نموذجين للجماعات الاتصالية الخارجية هما:

-جماعات اولياء التلاميذ.

-الجماعات التي تتكون من الآباء والمعلمين.

تمثل جماعة اولياء التلاميذ صيغة كلاسيكية للجماعات الاتصالية التي تهدف إلي ايجاد رابطة عميقة بين المدرسة والوسط الاجتماعي اي بين المدرسة والأسرة،وتتكون المجموعة الثانية من الإداريين والمعلمين وأولياء التلاميذ لتشكل نموذجا اخر للجماعات الاتصالية،وهذا يعني ان لقاء احد المعلمين مع احد ذوي التلاميذ يشكل جماعة اتصالية،وهذا ينسحب علي اللقاء بين احد ممثلي المدرسة واحد أولياء التلاميذ،وهناك مجموعات اتصالية أخري تربط بين إدارة المدرسة والدوائر الحكومية وتتكون هذه الجماعات من أعضاء المدرسة وأعضاء في الوسط المدرسي.

تشكل الجماعات الاتصالية الخارجية،كما هو حال الجماعات الاخري،علي نسق من الأدوار والمراكز والسلوكيات،التي تتحدد أيضا وفقا لمعايير محددة لصيغة التفاعل بين الأفراد الذين يلعبون هذه الأدوار ويعد كل نمط سلوكي لكل جماعة ضروريا من اجل القيام المدرسة بوظائفها،وتترابط هذه الجماعات الأولية بالضرورة في إطار حدود النظام المدرسي بتوسط جماعات اتصالية متعددة التي تقوم بتحويل الأوامر والتعليمات والاتصالات المدرسية.

وهناك جماعات اتصالية أخري تقوم بربط المدرسة بالمجتمع أو بوسطها الخارجي،فالمدرسة في إطار هذه الصيغة نظام من الفعاليات الإنسانية المنظمة في إطار جماعات مترابطة في نسق من العلاقات الاتصالية،وبالتالي فان الأفعال تتحدد عبر نظام من الأدوار وهدفها تنسيق الفعاليات الاتصالية الضرورية لانجاز مهمة المدرسة التربوية(علي اسعد وطفة،علي جاسم الشهاب،2004،ص30).

د-تخوم النظام البيداغوجي للمدرسة بوصفها بنية سلوكية: اذا كان فهم المدرسة يقوم علي أساس انها نظام سلوكي،فمن الضرورة بمكان تحديد مجال السلوك المدرسي وتخومه الأساسية،وهنا يتوجب علينا ألا نقع في الأخطاء التي ترتكب في الحوار الدائر حول حدود المؤسسة المدرسية بوصفها نظاما اجتماعيا.

يتمثل الخطأ الأول في الاعتقاد ان المؤسسة المدرسية توجد في داخل مجال مكاني محدد وان ما يحدث فيه يشكل جزءا من البنية المدرسية.

أما الخطأ الثاني فيتمثل في تصور يري بان كل ما يحدث خارج المكان المدرسي لا يعد جزءا من بنية المدرسة أو نظامها.

وللتحليل أكثر فان كل فرد في المجتمع يأخذ مركزا ويلعب أدوارا في إطار جماعات متعددة،فعلي سبيل المثال،يمكن ان نستعرض سلوك تلميذين اخوين(أخ وأخت) عندما يلتقيان في ساحة المدرسة ويتفاعلان نكون هنا ازاء دور عائلي يجري في داخل المدرسة ولكنه لا يشكل جزءا من نظامها مع انه يحدث فيها.

وهذا يعني ان هناك اشياء تحدث داخل المدرسة ولكنها لا تشكل جزءا من بنيتها السلوكية بل تعود لانظمة أخري من السلوك،اي الوسط الخارجي للمدرسة.

ويوجد خطا مجالي مشابه يجري في سياق مخالف تماما،وذلك عندما ينظر إلي كل ما يحدث خارج المدرسة بانه لا يشكل جزءا من نظامها السلوكي،ومثال ذلك عندما يقوم المعلم بتصحيح الأوراق المدرسية في المنزل،مثل هذا السلوك يشكل جزءا من النظام السلوكي في المدرسة وهذا يعني ان المدرسة تتواجد خارج حدود جدرانها المكانية في إطار الأدوار المدرسية التي تتم خارج أسوارها.

ومن الخطأ أيضا ان نتصور بان الأشخاص اللذين ينتمون إلي المدرسة من طلاب ومعلمين يشكلون النظام المدرسي لوحدهم دون غيرهم،بل وعلي العكس من ذلك فان كل الأشخاص اللذين يعملون في المدرسة يشكلون اعضاء في بنيتها،فالاباء اللذين يساعدون أطفالهم في حل وظائفهم يلعبون دور المعلم وهم بسلوكهم هذا يشكلون جزءا من بنية السلوك المدرسي.

اذن يجب القول ان بعض الجماعات التي تنتمي إلي الوسط الخارجي للمدرسة يمكن ان تشكل حقا جزءا من **بنيتها الوظيفية**،واذا كانت المدرسة تمتد حقا خارج أسوارها المعلنة والمنظورة لتصل بامتدادها هذا إلي داخل الأسرة،واذا كانت العائلات تختلف فيما بينها فيما يتعلق بالقدرة على أداء الدور المطلوب منها إزاء العمل المدرسي لأبنائها فان ذلك يعني أن هناك جانبا حيويا من المؤسسة المدرسية لا يخضع لمراقبتها المباشرة أو سيطرتها،كما يعني ايضا ان هناك جماعات أخري من النظام المدرسي وهي جماعات مرهونة بقدراتها على القيام بدور المساعدة في التعلم وان بعض هذه الجماعات تعاني صعوبات في انجاز مهماتها المدرسية(علي اسعد وطفة،علي جاسم الشهاب،2004،ص ص31-33).

- وظائف المدرسة على جماعة القسم:

يري"جويل روسني" ان وظيفة المدرسة لا تقف عند حدود نقل المعارف الموجودة في بطون الكتب فحسب،وانما في عملية دمج هذه المعارف في أوساط المعنيين بها.

وينظر "جون ديوي" إلي المدرسة بأنها مؤسسة اجتماعية تعمل علي تبسيط الحياة الاجتماعية واختزالها في صورة أولية بسيطة،فالمدرسة هي قبل كل شيء مؤسسة أوجدها المجتمع لانجاز عمل خاص هو الحفاظ علي الحياة الاجتماعية وتحسينها.

وتكمن وظيفة المدرسة كما يري "كلوس" في تحويل مجموعة من القيم الجاهزة والمتفق عليها اجتماعيا إلي المنتسبين إليها من طلاب وأطفال وتلاميذ،وقد مارست المدرسة هذا الدور في العصور القديمة والوسطي والحديثة،ومما لا شك فيه فان طبيعة دور المدرسة ووظيفتها تتشكل وتتكون عن طريق تأثير العوامل الخارجية والداخلية المختلفة التي توجد في المجتمع المحلي والعالمي(علي اسعد وطفة،علي جاسم الشهاب،2004،ص34) .

الا انه تجدر الإشارة إلي مجموعة من الاعتبارات عند تحديد الوظائف الاجتماعية للمدرسة الابتدائية كما يلي:

– هناك اختلافا في الوظائف والأهداف حسب نوعية المدرسة(رياض الأطفال،مدارس ابتدائية،ثانوية) ومن مدرسة لاخري في المجتمع الواحد وخصوصا في العصر الحديث،فمثلا اقتصرت وظائف التعليم الابتدائي في الماضي علي تعليم مبادئ القراءة والكتابة والحساب.

–يوجد اختلاف في تلك الوظائف والأهداف حسب المرحلة العمرية والدراسية للتلميذ،فمثلا التعليم الابتدائي يعد التلميذ لكي يكون مواطن متكامل الشخصية عن طريق تنمية أربعة قدرات وهي،التربية الذهنية والوجدانية والبدنية،والتربية اليدوية.

–ان اختلاف وظائف المدرسة يرجع فيما يرجع إلي اختلاف البناء الوظيفي والاجتماعي لها عن مثيلاتها من المؤسسات الاجتماعية الاخري.

–ان طبيعة الوظائف تتحدد في نطاق السياسات والاستراتيجيات التربوية التي تظهر في المجتمع(طارق السيد،2007،ص19).

اذن المدرسة تمارس وظائف اجتماعية وتربوية متعددة،وتتباين هذه الوظائف بتباين المجتمعات ونوعية المدارس وبتباين المراحل التاريخية المختلفة كذلك،ويمكن لنا في هذا السياق ان نميز عددا من المحاور الأساسية لوظائفها.

1-تطبيع التلاميذ اجتماعيا او التنشئة الاجتماعية:

يري"عطوة"2008 في كتابه"المدرسة والمجتمع في ضوء مفاهيم الجودة" ان مصطلح التطبيع الاجتماعي في اللغة العربية بمعني التنشئة الاجتماعية،ويعني التدخل من جانب الآخرين لتعويد الإنسان وتربيته وتنشئته اجتماعيا،ومعني ذلك انها عملية تدخل من جانب الجماعة التي يوجد فيها الفرد بهدف تنشئته وتربيته،فعبارة"طبع فلان علي كذا"تعني عوده ونشأه عليه.

وعلي الرغم من التباين الذي يحدث بين بعض المتخصصين في استعمال احد التعبيرين"التطبيع الاجتماعي"و "التنشئة الاجتماعية" الا انه يمكن اعتبارهما مترادفين،حيث ان المصطلح الانجليزي للاثنين واحد وهو"socialization".

والتطبيع الاجتماعي كغيره من المصطلحات المرتبطة بالعلوم الانسانية له تعريفات عديدة،حيث يعرفه"معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية" بانه:"العملية التي يتم بها انتقال الثقافة من جيل إلي جيل والطريقة التي يتم بها تشكيل الأطفال منذ طفولتهم حتي يتمكنوا من المعيشة في مجتمع ذي ثقافة معينة ويدخل في ذلك ما يلقنه الاباء والمدرسة والمجتمع والأفراد من لغة ودين وعادات وتقاليد وقيم ومهارات"

كما يعرفه "قاموس علم الاجتماع"بانه:"العملية التي يتعلم عن طريقها الفرد كيف يتكيف مع الجماعة عند اكتسابه السلوك الاجتماعي الذي توافق عليه،كما انه العملية الاجتماعية الأساسية التي يصبح الفرد عن طريقها مندمجا في جماعة اجتماعية من خلال تعلم ثقافتها،ومعرفة دوره فيها،وهي عملية مستمرة مدي الحياة"

ويسير قاموس oxford للعلوم الاجتماعية في نفس الاتجاه تقريبا،فيعرفه بانه:"العملية التي بواسطتها نتعلم ان نكون أعضاء في المجتمع،وذلك من خلال اكتساب معايير وقيم المجتمع،وتعلم الأدوار الاجتماعية التي تمكننا من التكيف مع البيئة الاجتماعية التي نعيش فيها".

كما يميز البعض بين نوعين من التطبيع،تطبيع اجتماعي اولي وتطبيع اجتماعي ثانوي،التطبيع الاجتماعي الأولي:يشير إلي التعلم اثناء الطفولة المبكرة،حيث يكتسب الطفل خلالها انماط السلوك الأساسية واللغة والمهارات التي سوف يحتاج اليها في الحياة بعد ذلك،ومؤسسة التطبيع الاجتماعي الأولي هي الأسرة.

اما التطبيع الاجتماعي الثانوي: فانه يتم اثناء الطفولة ويستمر حتي الرشد ويتعلم الفرد أثناء تلك الفترة معايير وقيم المجتمع،وتتضمن مؤسسات التطبيع الاجتماعي جماعة الرفاق والمدرسة ومكان العمل والدين ووسائل الإعلام(محمد عطوة مجاهد،2008،ص ص10-14).

1.1-دور المدرسة في التطبيع الاجتماعي:للمدرسة أهمية كبيرة في عملية التطبيع الاجتماعي،فهي عامل جوهري في تكوين شخصية الفرد وتقرير اتجاهاته وسلوكه وعلاقته بالمجتمع الكبير،كما انها المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي تقوم بوظيفة التربية ونقل الثقافة المتراكمة والمتطورة عبر الاجيال المتعاقة وعليه فان وظيفة المدرسة في التطبيع الاجتماعي تتضمن شقين:

احدهما:خاص بالفرد

والثاني:خاص بالمجتمع

وفيما يلي توضيح ذلك.

-**بالنسبة للفرد:**عندما يبدا الطفل تعليمه في المدرسة يكون قد قطع شوطا لا باس به من التطبيع الاجتماعي في الأسرة،فهو يدخل المدرسة مزودا ببعض المعايير الاجتماعية والاتجاهات،والمدرسة توسع الدائرة الاجتماعية للطفل حيث يلتقي بجماعات جديدة من الرفاق فيؤثر فيهم ويتاثر بهم،وفيها يكتسب المزيد من المعايير الاجتماعية في شكل منظم،ويتعلم ادوار اجتماعية جديدة وبشكل عام فانه يمكن التعبير عن حقيقة الدور الذي تسهم به المدرسة في عملية التطبيع الاجتماعي لتلاميذها علي النحو التالي:

-إكمال ما بدأته الأسرة ومساعدة التلميذ علي النمو المتكامل والمتوازن بما في ذلك النمو الجسمي والصحي والعقلي واللغوي والاجتماعي والخلقي والانفعالي،وغير ذلك من جوانب النمو بما يسهم في تشكيل شخصيته التلميذ.

-تزويد التلميذ بالمهارات الحياتية الأساسية وتنمية معارفه التي تساعده علي تحقيق ذاته وتعويده علي الاعتماد علي النفس وتحمل المسؤولية واحترام حرية الاخرين.

-تبصير التلاميذ بحقوقهم والالتزام بقواعد السلوك والمعايير الاجتماعية وكيفية ضبط النفس والتوفيق بين حاجاتهم وحاجات الاخرين.

-توسيع مجال النشاط والتفاعل الاجتماعي للتلميذ والتخفيف من تهيب المواقف الاجتماعية وتعويده علي التعاون مع الاخرين.

-تدريب التلميذ علي التفكير المنطقي واسلوب حل المشكلات وتصحيح ما لديه من أفكار ومعتقدات خاطئة وتنمية روح الاستقلال لديه.

-تعميق النزعة الدينية عند التلاميذ وتنمية الوعي الديني لديهم واستثارة مشاعر التراحم والشفقة والشكر علي النعمة والعطف علي الفقراء والضعفاء.

-توفير مقومات الصحة والسلامة الجسدية والنفسية وما يرتبط بها من مقومات ثقافة البدن ورعايته.

-تبسيط خبرات الكبار واستبعاد كل ما هو غير مقبول من اجزاء هذا التراث وتقديم الافضل عناصره للتلاميذ،مع تبصيرهم بالاتجاهات القائمة وباساليب السلوك غير المرغوب فيه وكيفية تجنبه.

-تنمية عوامل الابتكار والابداع لدي التلاميذ واستثمارها إلي اقصي درجة ممكنة.

-تعريف التلميذ بالمهن ومجالات العمل السائدة في بيئته ومساعدته علي اختيار المناسب منها.

-تبصير التلاميذ بالأدوار الاجتماعية المتنوعة والمسؤوليات المنوطة بأصحاب هذه الأدوار.

-تكوين مهارات وعادات العمل المنتج وما يتطلبه من معرفة علمية وتكنولوجية وقدرة علي التعلم الذاتي والتدريب المنظم وترشيد التعامل مع الموارد المتاحة.

-**بالنسبة للمجتمع:**كما ان للتربية دور في تطبيع الفرد اجتماعيا،فانها ايضا لها دورها تجاه المجتمع ويتضح في الاتي:

-الحفاظ علي ثقافة المجتمع ونقلها عبر الاجيال،فلكي يبقي المجتمع ويستمر يلزم له ان يحافظ علي خصوصيته الثقافية ثم نقلها إلي الاجيال اللاحقة،ومن هنا تعمل المدرسة علي تبسيط التراث المعرفي وتصنيفه في مجالات وموضوعات تتدرج من السهل إلي الصعب ثم نقله من جيل إلي الاباء إلي جيل الابناء اوالتلاميذ،وذلك بما يتناسب مع مراحل نموهم واستعداداتهم وقدراتهم والفروق الفردية بينهم،ولا يكفي ان تقوم المدرسة بتزويد التلاميذ بتراثهم الثقافي وعوامل بنائه وتراكمه،وانما يجب ان تحرص علي تبصيرهم بدوافع التغيير الثقافي وظواهره ونتائجه.

-تنقية الثقافة وتصحيحها،حيث تتضمن الثقافة في أي مجتمع بعض العناصر غير المرغوب فيها وبعض المتغيرات الثقافية الواردة من مجتمعات اخري ولا تتفق مع الثقافة الاصلية للمجتمع،ومثل هذه العناصر الثقافية مرفوضة من قبل المجتمع،كما انه لا يرغب في استمرارها،وهنا تقوم المدرسة بدور كبيربيث لا تقدم سوي المعارف والعناصر الثقافية الصحيحة،ومن ثمة تصبح المدرسة اداة للتصحيح والتغيير الثقافي.

-تحقيق التماسك الاجتماعي،وذلك عن طريق إعطاء جميع التلاميذ وخصوصا مرحلة التعليم الأساسي نفس الجرعة المعرفية والثقافية علي الرغم من تباين واختلاف بيئاته،وهذا هو السبب وراء عمومية المناهج في المراحل الأولي من التعليم،وكذلك تعمل المدرسة علي التقريب بين تلاميذها وتقليل الفجوة الاجتماعية والثقافية بينهم،وتكوين اتجاهات مشتركة لديهم،وهذا شانه ان يؤلف بين قلوبهم ويزيد من تماسكهم اجتماعيا.

-التجديد الثقافي ومسايرة المتغيرات المتلاحقة،فالمدرسة ليست معزولة عن المجتمع الذي توجد فيه،ولكنها منارة ومركز إشعاعي للبيئة،فهبي وسيلة فعالة للتعليم والتوجيه والخدمة والتثقيف والإرشاد وهي حلقة التواصل بين الدولة والمواطنين،كما انها تسعي إلي التنبؤ بمشكلات المجتمع ومحاولة حلها.

-التنسيق بين مؤسسات التطبيع الاجتماعية المختلفة ذات الأثر التربوي في حياة الفرد ومن هذه المؤسسات الأسرة ودور العبادة والأندية الثقافية والرياضية والاجتماعية،ويتحقق ذلك بإزالة التعارض بين النشاطات وادوار كل مؤسسة مع الاخري،وبالتالي يتمكن الفرد من الاستفادة من كل ما تقدمه هذه المؤسسات بصورة لا تعارض فيها.

-المدرسة وسيلة للاتصال العالمي والانفتاح علي الثقافات الاخرى،ويمكن ان يتحقق ذلك عن طريق الإفادة من تجارب وخبرات الدول الاخرى وذلك شريطة الا تتعارض هذه التجارب مع ثقافة المجتمع وعقيدته التي يؤمن بها،وكذلك عن طريق تضمين المناهج إبعاد عالمية وإيفاد المعلمين إلي الدول الأكثر تقدما للوقوف علي خبرات هذه الدول والإفادة منها في تطوير العمل التربوي(محمد عطوة مجاهد،2008،ص ص 15-18).

2.1-خصائص المدرسة كمؤسسة للتطبيع الاجتماعي:

علي الرغم من تنوع وتعدد المؤسسات المجتمعية المساهمة في عملية التطبيع الاجتماعي الا ان المدرسة تحتل مكان الصدارة بين هذه المؤسسات وذلك لما لها من سمات تميزها عن غيرها من المؤسسات الاخري ومن ابرز هذه السمات نجد:

-المدرسة تتمتع بطابع الرسمية او النظامية فهي الأداة الرسمية للتربية والتعليم،وقد أوجدتها المجتمعات حين تعدت ثقافتها واتسعت دائرة معارفها لتتخصص بإمكانياتها المادية والبشرية في العناية والاهتمام بالنشء،لذا فان العمل المدرسي يتم وفق مواعيد محددة سواء علي مدار اليوم او العام الدراسي،كما تحكمه لوائح وقوانين صارمة،فهي لها نظم وقواعد لم يواجهها التلميذ من قبل،حيث لم يعد حرا يتمتع بحرية مطلقة،بل أصبح محكوما بمواعيد تفرض عليه الالتزام بها سواء في دخوله و خروجه،كما ان هناك سلوكيات وآداب للتعامل،وبذلك تعوده المدرسة علي النظام في حياته وفق قواعد منظمة تسهم في تحقي حياة ناجحة،وهكذا تجعل المدرسة منه شخصا منظما في حياته الاجتماعية ومن هنا فان العمل المدرسي يخضع للمتابعة والرقابة في كل مراحله.

-ان المدرسة وخصوصا في مرحلة التعليم الأساسي تتسم بصفة الإلزام،والإلزام ذو شقين،الشق الاول إلزام من جانب الدولة حيث تكون مسئولة عن توفير فرص للتعليم لكل من يصل إلي سن التعليم،والشق الثاني هو إلزام من جانب ولي الأمر الطفل بحيث يكون مسئولا عن إلحاق طفله بالمدرسة في سن التعليم.

-المدرسة تتسم بصفة العمومية،بمعني تعرض جميع طلابها لنفس المقررات الدراسية وتخضعهم جمعا لضبط وربط معينين،فاليوم المدرسي يبدا في نفس الوقت وينتهي في نفس الوقت بالنسبة لجميع التلاميذ،واما عملية تعريض طلاب الصف الواحد لنفس المقررات التي تعرض لها الجيل السابق فان هذا يخلق نوعا من التواصل الفكري والتماسك الاجتماعي ويعمل علي تضييق الفجوة بين الطبقات المختلفة من الناحية الفكرية،وكل ذلك يسهم بدوره في عملية التطبيع الاجتماعي للمجتمع ككل حيث ينطلق الجميع من أرضية ثقافية مشتركة.

-المدرسة تتسم بخاصية التبديل والتغيير والتباين بين أعضائها،فالتفاعل داخل المدرسة متغير بحيث يتعامل التلاميذ مع معلم مختلف في كل حصة علي مدار اليوم الدراسي،وكذلك يتعاملون مع معلمين مختلفين عندما ينتقلون إلي صف دراسي اعلي،وهذا في حد ذاته يشعر التلميذ بالنمو والتقدم الحدثين له،وكذلك يشعر بحركة التغيير والتنقل بين المعلمين مع بقاء المدرسة ثابتة،وهذا في ذاته يعود التلاميذ علي ما سوف يواجهونه من تغيير وتبديل وترقي في مستقبلهم الوظيفي والعملي،وكذلك يتسم المجتمع المدرسي بالتباين في الجنس وفي المستوي الاجتماعي والاقتصادي بين أفراده،فالأطفال يلتقون مع أطفال يختلفون معهم سنا وجنسا واجتماعيا واقتصاديا،وهذا يمثل خطوة أولية لتكوين واكتساب العلاقات السلوكية المختلفة التي بدورها تؤدي إلي اكتساب القيم والاتجاهات والسلوكيات الاجتماعية داخل إطار تعليمي موجه للسلوك،وبالرغم من ذلك فان المدرسة تتيح الفرص لكل فرد من أفرادها ليتحرر من كثير من قيود طبقته الاجتماعية التي ولد فيها ويصبح أكثر تفاعلا واتصالا ببيئته الشاملة.

-ان المدرسة تضم مجتمع النخبة بما تحتويه من معلمين في مختلف التخصصات وإداريين وفنيين تم إعدادهم وتدريبهم بشكل جيد لأداء المهام الموكلة إليهم،ولذا فهي تقوم بدور المرشح الذي يستبعد كل ماهو غير مقبول من أجزاء التراث الثقافي وتقدم الأفضل من الخبرات لتلاميذها،مع تبصيرهم بالاتجاهات القائمة للسلوك غير المرغوب فيه.

-ان المدرسة تنال احترام أولياء الأمور والمجتمع بوجه عام،ومن هنا فهي تتلقي التعاون والتأييد من قبل المجتمع كأفراد ومؤسسات،وهذا يساعدها علي القيام بمهمتها ويجعلها مؤسسة مسموعة الكلمة من البيئة المحيطة بها،ويتجسد هذا التعاون في صور كثيرة مثل تقديم التبرعات والهبات وإقامة المباني المدرسية بالجهود الذاتية.

-طول الفترة الزمنية التي يقضيها التلميذ في المدرسة،سواء بالنسبة لليوم الدراسي الواحد او عدد أيام الدراسة في أيام العام الدراسي الواحد او عدد السنوات الدراسة،هذا بالإضافة إلي ان المدرسة تلتقط الأطفال في سنوات عمرهم المبكرة وهذه السنوات تمثل مرحلة تشكيل الشخصية الإنسانية الاجتماعية فالبرغم من استمرارية التطبيع الاجتماعي في جميع مراحل الحياة بالنسبة للفرد حيث يستمر في اكتساب مهارات

واتجاهات وقدرات جديدة وكذلك ممارسة ادوار جديدة كلما تقدم في المراحل العمرية الا ان التطبيع الاجتماعي الذي يحدث في المرحلة المبكرة من حياة الفرد يكون له التأثير الاساسي في تشكيل شخصية الفرد،وهذا يلقي علي المدرسة مسؤولية اكبر ويزيد من اهميتها في عملية التطبيع الاجتماعي.

-المدرسة مؤسسة متدرجة المستويات،حيث ان لفظ المدرسة مصطلح مرن يمكن ان يطلق علي أي مؤسسة تعليمية بدءا من راض الأطفال وحتي الجامعة،وقد روعي في تقسيم فترة التعليم النظامي إلي مراحل او مستويات ان تتناسب كل مرحلة دراسية مع المرحلة العمرية المقابلة لها بحيث ياتبي البرنامج الدراسي موافقا لاستعدادات وقدرات التلاميذ وحاجاتهم النمائية حسب قوانين النمو مع مراعاة مبدأ الفروق الفردية وبحيث تعمل كل مرحلة علي تهيئة تلاميذها للمرحلة التالية لها وما يليها من مراحل تعليمية اخري وذلك من خلال ما تقدمه من أنشطة وما يمر به التلميذ من خبرات تجعله علي استعداد لتقبل الحياة في المرحلة الدراسية القادمة بحب وشغف،ليس هذا وفقط بل ان المدرسة تسهم في الحد من التفاوت بين تلاميذها والتقريب بين أفكارهم واتجاهاتهم وسلوكياتهم،ومن ثم خلق انسجام بين أبناء المجتمع من مختلف الطبقات ،فالمدرسة المكان الذي يقصده كل أبناء المجتمع ومن كل الفئات والطبقات ولكل فئة اتجاهاتها ومفاهيمها وأساليب سلوكها الخاصة.

-المدرسة مؤسسة مزودة بالإمكانيات المتنوعة،والمدرسة غالبا ما تكون مزودة بإمكانيات مادية وبشرية تمكنها من تهيئة بيئة طبيعية ومعنوية ونفسية لا تستطيع غيرها من المؤسسات توفيرها.

-زادت أهمية المدرسة في التطبيع الاجتماعي بعد ان فقدت الأسرة بعض أدوارها التقليدية وأصبح علي المدرسة ان تعوض تلاميذها عن بعض نواحي القصور التي يعانون منها مثل ضيق المسكن وصعوبة الحركة او افتقاد بعضهم لمن هم في سنهم من الزملاء والأصدقاء في محيط الأسرة او انخفاض مستوي الوعي التربوي والثقافي للوالدين وجهلهم بالقراءة والكتابة.(محمد عطوة مجاهد،2008،ص19-23).

3.1-بعض آليات التطبيع الاجتماعي في المدرسة:

اذا كانت الوظيفة المحافظة للمدرسة تتضمن تعريف التلميذ بثقافة مجتمعه والأخذ بيده نحو حياة أفضل في ظل متغيرات الثقافة المتعددة وتوجهيه مهنيا، فان ذلك لابد ان يتم من خلال آليات متنوعة منها الظاهر والواضح ومنها الخفي والضمني بحيث تكمل بعضها بعضا،وقد حدد"عطوة"2008، المؤشرات التالية التي تعتبر كآليات للتطبيع المدرسي ،وفيما يلي عرض لأهم هذه الآليات:

أ-طابور الصباح:طابور الصباح احد الطقوس المدرسية اليومية الدائمة والمستمرة طول العام الدراسي،حيث يبدا اليوم الدراسي بوقوف التلاميذ في فناء المدرسة في صفوف منتظمة وفي أماكن محددة وثابتة لكل صف من الصفوف،وعادة ما يقف اقصر التلاميذ في مقدمة الصف يليهم الأطول فالأطول،وأحيانا يقف رائد

الفصل امام التلاميذ وقد يتجمع المعلمون في مكان خاص بهم وكان هناك نظام محكما يلتزم به الجميع ،وبعد ان ينتظم التلاميذ في أماكنهم يؤدون التمرينات الرياضية،كما يستمعون إلي النشيد الوطني،وغالبا ما يمر مدير المدرسة علي التلاميذ للاطمئنان علي نظافتهم الشخصية والتأكد من الالتزام بالزي المدرسي،وبعد ذلك يتجه التلاميذ إلي فصولهم وأقسامهم بطريقة منتظمة ،ان"هذه الطقوس جميعها تطبع التلاميذ علي كثير من الصفات والقيم حيث تعودهم علي النظافة والنظام واحترام الوقت والالتزام بالمواعيد والاستيقاظ مبكرا والنشاط والجدية ووممارسسة الرياضة في الصباح الباكر والايثار وحب الوطن والتضحية من اجله"(محمد عطوة مجاهد،2008،ص26).

وجدير بالذكر ان طابور الصباح كآلية من آليات المدرسة في التطبيع يأخذ الشكل العملي والتطبيقي،كما انه يتصف بصفة التكرار اليومي والاستمرارية علي مدار العام الدراسي ومن ثمة يصبح اكثر تأثيرا من غيره في عمليات التطبيع الاجتماعي للتلاميذ،هذا بالإضافة لكونه تقليد عالمي.

ب-المناهج الدراسية:تحتل المناهج المدرسية موقعا هاما في عملية التطبيع الاجتماعي،حيث ان فعالية التطبيع الاجتماعية داخل المدرسة مرهونة بجودة المناهج الدراسية وبقدر اشباعها لميول التلاميذ وحاجاتهم وتجاوبها مع مشكلات المجتمع وخصائصه،ومن ناحية اخري فان لكل مادة دراسية طبيعتها التي تساعد في تطبيع التلاميذ اجتماعيا في ضوء الاطار الاجتماعي السائد فالتربية الدينية مجال خصب لتطبيع التلميذ علي قيم الصدق والأمانة والإخلاص والتكافل والتراحم واتقان العمل والتسامح،كما انها يمكن ان تساهم في الحد من تفشي بعض المشكلات التي يعاني منها المجتمع كالغش والتطرف،ومادة اللغة العربية تساعد في تطبيع التلاميذ علي أساليب الحوار والمناقشة والتعبير عن الراي وقبول النقد والقدرة علي الإقناع،ومادة التاريخ يمكن ان تساعد في تطبيع التلميذ علي قيم الشجاعة والانتماء والوطنية والطموح وذلك من خلال دراسة سير العظماء والزعماء وزيارة الآثار التاريخية والمتاحف ،ومادة الجغرافيا يمكن ان تساعد التلميذ في اكتساب المعارف البيئية الصحيحة ومن ثمة تنمية اتجاهاته نحو الحفاظ علي البيئة والمشاركة في تنميتها،ومادة العلوم من شانها ان تكسب التلميذ المعلومات الصحية والوعي الغذائي وقيم النظافة،ومادة الرياضيات من شانها تطبيع التلميذ علي قيم التفكير المنظم والتفكير المنطقي والدقة والقدرة علي مواجهة المشكلات،ومن الجدير بالذكر ان هذه المواد لا تعمل بشكل منفصل عن بعضها البعض وانما تتكامل مع بعضها البعض في تحقيق الوظيفة الاجتماعية للمدرسة.

وعليه فان المنهج المدرسي الجيد الذي يجب ان يحدد ما تعمله التلاميذ في اسرهم قبل التحاقهم بالمدرسة،كما ان عليه ان يحدد خصائص المجتمع ومطالبه،ومن ثمة يتدرج في تطبيع هؤلاء التلاميذ في ضوء الموجهات وتصويب ما قد يكون لديهم من اخطاء او معتقدات غير صحيحة،وعليه ان يتخير مداخل وطرائق مناسبة ومشوقة ويراعي في كل ذلك مستوي نمو التلاميذ وحاجاتهم وميولهم وقدراتهم وما بينهم من فروق فردية كما

انه يجب ان يراعي في إعداد المنهج ان يتيح فرصا متنوعة امام المعلمين تمكنهم من فهم الكثير من مواطن القوة والضعف عند التلاميذ وكذلك معرفة ظروفهم الأسرية (محمد عطوة مجاهد،2008،ص26-27).

ج-**الاقتداء بالمعلمين:** القدوة الحسنة هي بحق مدرسة الحياة،كما انها المعني الذي يعلق بالاذهان ويرسخ في النفوس،ومن طبيعة البشر انهم طبعوا علي الاقتداء،وطبعت نفوسهم علي التاثر بما يرونه منفذا اكثر مما يسمعونه منطوقا او مقروئا،ومعلوم للجميع أهمية وخطورة دور المعلم في عملية التطبيع الاجتماعي،وموقفه امام تلاميذه موقف الانموذج والقدوة،وما له من تاثير شديد علي عقولهم واخلاقهم قد يتجاوز تاثير الاباء في ابنائهم،ليس في وقت الدراسة فحسب،بل يمتد تاثيره إلي الخارج المدرسة وعلي مر الزمن فهم يحاكونه سلوكا،ومن هنا تنطبع شخصية التلاميذ بطابع المعلم،ويظهر هذا واضحا في سلوكهم ومن بين السلوكيات التي يمكن تطبيع التلاميذ عليها نجد النظافة واحترام المواعيد والدقة والالتزام والحزم والعدل في المعاملة والعطف علي الصغير واتقان العمل والاخلاص للوطن.

د-**المشاركة في الأنشطة والجماعات المدرسية:**تتنوع الانشطة المدرسية ما بين فنية ورياضية وثقافية واجتماعية،بما في ذلك الاحتفالات التي تنظمها المدرسة في مناسبات مختلفة،وهناك ايضا انشطة ترعاها مجالس الاباء والمعلمين والتنظيمات الطلابية،وتعد الانشطة جزء هام من المنهج الدراسي بمفهومه الحديث،كما انها احد العناصر المهمة في بناء شخصية التلميذ،حيث ان كثيرا من الاهداف يتم تحقيقها من خلال النشطة التلقائية التي يقوم بها التلاميذ خارج الصف الدراسي،كما انها تنمي شعور التلاميذ بالانتماء للمدرسة وتجذبهم اليها وتحببهم فيها وتعمل علي تقليل غياب التلاميذ وتساعدهم علي تكوين صداقات جديدة واستثمار وقت الفراغ وتنمية الهوايات،ويمكن تلخيص وظائف الانشطة المدرسية في تطبيع التلاميذ اجتماعيا علي النحو التالي:

-تدريب التلاميذ علي الاعتماد علي النفس وحب النظام والتعاون مع الآخرين

-إكساب التلاميذ بعض المهارات الحياتية كالأخذ والعطاء والاعتماد المتبادل.

-إكساب التلاميذ بعض المهارات التواصلية كأدب الحوار والاستماع واحترام الرأي والرأي الاخر.

-تنمية مشاعر المسؤولية وسمات القيادة كالمرونة والاتزان الانفعالي والقدرة علي تمثيل الجماعة.

-تنمية الخبرة في التخطيط والعمل في الفريق.

-تنمية ثقة التلاميذ بانفسهم والتوفيق بين مصالح الفرد ومصالح الجماعة.

-تأكيد النواحي الاخلاقية من خلال اقامة العلاقات الطيبة والتحلي بروح التسامح.

-تقوية العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ.

-تدريب التلاميذ علي خدمة البيئة والمساهمة في تطويرها.

وتستند الانشطة التربوية علي فلسفة مؤداها ان كل تلميذ يمتلك قدرات ابداعية في مجال ما،ومن هنا يمكن النظر إلي جميع التلاميذ علي انهم متعلمون ومعلمون في نفس الوقت،ويصبح النشاط المفضل للتلميذ مجالا لاثبات ذاته وممارسة امكانياته،ومن خلاله ايضا يشعر التلميذ بانه فرد في مجموعة يحبها وتحبه،كما يشعر بمكانته الاجتماعية،ولكي يحقق النشاط المدرسي اهدافه في تطبيع التلاميذ اجتماعيا لا بد ان تراعي المدرسة طبيعة مراحل نمو التلميذ وميوله وحاجاته وقدراته واستعداداته،وان يترك للتلاميذ الحرية في الاختيار النشاط الملائم لهم من التوجيه والارشاد من المدرسة باسلوب مناسب.

هـ-**التقويم المدرسي:**التقويم المدرسي عملية مستمرة تسير جنبا إلي جنب مع العملية التعليمية كما انها عملية تشخيصية علاجية وقائية هدفها الوقوف علي مدي تحقي الاهداف وتحديد نقاط القوة والضعف والعمل علي تجنب السلبيات ونقاط الضعف،وتعتبر الامتحانات من اكثر صور التقويم المدرسي استخداما لتقويم اعمال التلاميذ والوقوف علي مدي استفادتهم من العملية التعليمية،وتاخذ الامتحانات صورا مختلفة،فتوجد الامتحانات التحريرية والشفهية والعملية،وكل نوع من هذه الانواع يمكن ان ياخذ صورا مختلفة ايضا،وتلعب الامتحانات دورا مهما في التطبيع الاجتماعي للتلاميذ حيث انها تزيد في دافعية التلاميذ وتغرس فيهم الكثير من القيم المهمة كالاصرار وقوة الارادة والتركيز في العمل وطول النفس والصبر والمثابرة والمنافسة الشريفة،والرغبة في التفوق، وعلي الرغم من أهمية الامتحانات في التطبيع الاجتماعي وما يمكن ان تكسبه للتلاميذ من قيم نبيلة ومتنوعة الا انها تمثل اضعف حلقات المنظومة التعليمية،حيث تحولت الامتحانات إلي غاية اكثر من كونها وسيلة لتقييم الطلاب،ولم يعد مهما عند التلميذ ان ينتفع بما تعلمه وان يجد المتعة،كما ان الامتحانات بصورتها التقليدية جعلت الطلاب يركزون علي تحصيل المعرفة في ادني مستوياتها وهو مستوي الحفظ والاسترجاع الالي دون النظر إلي المستويات العليا من المعرفة المتمثلة في الفهم والتطبيق والممارسة الذكية والنقد والابتكار والابداع

وتحت ضغط ان النجاح في هذه الامتحانات أصبح مطلبا شعبيا بات الهدف الأوحد لكل من الأسرة والتلميذ بل والمدرسة ايضا يتمثل في نجاح الطالب وحصوله علي اعلي الدرجات بأي ثمن وباي طريقة حتي ولو كانت غير مشروعة،ومن هنا تفشت ظاهرة الغش،وهكذا تحولت الامتحانات من غايتها،فبدلا من ان تطبع التلاميذ علي قيم الكفاح والاعتماد علي النفس أصبحت تطبعهم بطريقة غير مباشرة علي كثير من الصفات غير المرغوبة(محمد عطوة مجاهد،2008،ص32-33).

و-**التفاعلات بين التلاميذ:**المدرسة ليست مكانا يتجمع فيه التلاميذ للتحصيل الدراسي فقط،بل هي مجتمع صغير يتفاعلون فيه ويتأثرون ويؤثرون،حيث يتكون داخلها عدد غير محدود من العلاقات الاجتماعية

المتداخلة بين التلاميذ،ومن ثمة تصبح هذه العلاقات والتفاعلات احد المسالك والمسارات التي تتحرك فيها مؤثرات التطبيع الاجتماعي للتلاميذ،حيث ان تأثير التلاميذ في بعضهم البعض أثناء اللعب وممارسة المواقف المتعددة في الفناء وفي الفصل وأثناء الأنشطة المختلفة،يفوق مصادر التأثير وآليات التطبيع الاخري نظرا لما يتسم به هذا التفاعل من مرونة وتلقائية.

ان المعايشة اليومية للتلاميذ داخل المدرسة وتفاعلهم مع بعضهم البعض تسهم بدرجة كبيرة في تشكيل الكيان الاجتماعي والنفسي لهم خصوصا وان المدرسة تضم نوعيات متباينة من التلاميذ ينتمون إلي طبقات اجتماعية مختلفة،وهذا يكسبهم خبرات متبادلة لم يتعرضوا لها من قبل،كما ان ذلك يوسع من دائرة معارفهم خصوصا وانهم من نفس الفئة العمرية تقريبا.

ومن ناحية اخري فان تعايش هؤلاء التلاميذ مع بعضهم لفترة ليست قصيرة داخل المدرسة يؤلف بين قلوبهم ويذيب الفوارق والشعور بالتمييز بينهم،ويزداد التفاهم والانسجام،وقد يكون ذلك علاجا لمشكلات اجتماعية متنوعة كالانانية المفرطة والغرور من جانب ابناء الطبقات العليا او الإحساس بالدونية والحقد الاجتماعي من جانب الطبقات الدنيا،وتعتبر هذه المتغيرات مهمة جدا في عملية التطبيع الاجتماعي.

ز –**ممارسة الإدارة المدرسية:**تسهم الإدارة المدرسية بدرجة كبيرة في عملية التطبيع الاجتماعي ويتضح ذلك من خلال الممارسات التالية:

–تخطيط وتنظيم العمل الدراسي ومتابعة تنفيذه حيث ان حفظ النظام العام في المدرسة والاهتمام بمتابعة حضور وغياب التلاميذ وانتظام المدرسين في فصولهم وتنميتهم مهنيا ومراجعة خطط الدروس لدي المتعلمين واعتمادها،وتحقيق الاستقرار داخل المدرسة ووضع الضوابط الملزمة للتلاميذ بعدم الخروج علي النظام المدرسي ،كل هذا من شانه ان يساعد في تهيئة مواتية لتطبيع التلاميذ اجتماعيا علي قيم النظام واحترام المعلمين والالتزام بقواعد الحياة المدرسية.

–إتباع نمط معين من أنماط القيادة سواء علي مستو المدرسة او الفصل،فكل مدرسة يسودها نمط قيادي معين يميزها عن غيرها من المدارس،وتصنف الأنماط القيادية غالبا إلي ثلاث أنواع هي النمط التسلطي والنمط الترسلي والنمط الديمقراطي،ولما كانت إدارة الحجرة الدراسية هي جزء من إدارة لمدرسة فإنها غالبا ما تتأثر بالنمط القيادي السائد في المدرسة،ففي غرفة الدراسة التي يسودها النمط التسلطي يفرض علي التلاميذ ما يجب ان يفعلوه،ولا يسمح للطلبة بالتعبير عن آرائهم،وفي النمط الترسلي، يتخذ المعلم موقفا سلبيا ويترك الحرية للتلاميذ ولا يبادر ولا يقترح الا في أضيق الحدود فهو غالبا لا يهتم بتقويم سلوك التلاميذ،اما في النمط الديمقراطي فان المعلم يتيح فرصا متكافئة أمام الطلاب ويشركهم في المناقشة وتبادل الرأي وتنسيق العمل ويسعي إلي تهيئة جو يشعر فيه الطلاب بالأمن والاحترام المتبادل ويشجعهم علي الإقبال علي التعليم وتحمل المسؤولية والمحافظة علي النظام في مقابل الحرية.

– دعم مبدأ العلاقات الإنسانية بين أعضاء المجتمع المدرسي،فالعلاقات الطيبة بين المدير والمعلمين والعمال هي التي تحرك العمل المدرسي في إطار سليم وبخاصة تلك التي تقوم علي تقدير كل فرد واحترام رايه واعتباره القوة في الجماعة،ويمكن لمدير المدرسة ان يخلق جوا اجتماعيا مناسبا ويحرك طاقات العاملين معه من الكثير من القيود والضغوط النفسية التي تعوقهم عن المشاركة والعمل الايجابي،وذلك حينما ينظر إلي عمله علي انه قيادة ديمقراطية لا تعسف واستبداد،ويعمل ضمن فريق اعضاء المجتمع المدرسي،لا مستقلا عنهم وجدير بالذكر ان العلاقة بين اعضاء المجتمع المدرسي تنعكس في نفوس التلاميذ،فالعلاقات السوية تعمل علي تنشئة التلاميذ وتطبعهم اجتماعيا بشكل سوي وتجنبهم التوترات والصراعات النفسية وتزيد من دافعيهم وحماسهم وايجابيتهم.

–تشجيع التعاون مع المؤسسات الاخري،فمقومات نجاح المدرسة كمؤسسة للتطبيع الاجتماعي لا تكتمل الا من خلال توطيد علاقاتها بالإطراف الاخري المشاركة في تنشئة التلاميذ الموجودين داخل المدرسة كأولياء الأمور وقادة المجتمع المحلي وبعض المؤسسات الخدمية والإنتاجية مثل المكتبات والمراكز الثقافية والمصانع والمزارع،ومن هنا تعمل المدرسة جاهدة علي تكوين عادات ايجابية وتعديل سلوك التلميذ وإكسابه القيم المرغوبة ،لان إقامة الجسور بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي يساعد التلاميذ علي ادراك أفكار الاخرين واهتمامهم وخلفياتهم والانفتاح علي البيئة المحيطة،ومن ثمة اثراء العملية التعليمية ككل وتنشئة التلميذ في بيئة خالية من التناقضات ويسودها التفاهم والتكامل والانسجام(محمد عطوة مجاهد،2008،ص39).

2–**إعداد الصغار لحياة الرشد:**ان إعداد الأفراد للأدوار التي سوف يقومون بها مستقبلا في المجتمع سواء في العائلة أو في مكان العمل،هي الوظيفة الرئيسية الأولي الظاهرة للنظام التعليمي، فمنذ اليوم الأول الذي يضع فيه التلاميذ أقدامهم في المدرسة الابتدائية فإنهم يتعلمون احترام مجتمعهم ويعرفون مآثره كما يتعرفون علي الأدوار التقليدية للعائلة عن طريق القصص والسير الذاتية،كما تتخلل دروس التربية الوطنية الكثير من المقررات الدراسية،ولا يقتصر الأمر علي التعليم المباشر وإنما تلجا المدارس إلي عديد من الطرق غير المباشرة،كإشراك التلاميذ في الخدمات العامة والمناسبات الوطنية ولهذا تعتبر المدرسة أول مجتمع محلي ينبغي التكامل،حيث يتعلم فيها اتباع النظام دون مناقشة،واحترام سلطات المدرسة،وتقبل قواعد المنافسة التي تسود حجرة الدراسة،وفي المدرسة كذلك تشجع عادات مثل جدية العمل والمثابرة والتنافس ويثاب من يتحلي بهذه الصفات عن طريق تكريم المتفوقين والإشادة بهم علانية في حين لا تشجع صفات مثل الكسل والتراخي والإهمال وعدم الاكتراث بل يعاقب عليها التلاميذ(اليزابث ماركسون،1989،ص488).

3–***حفظ ونقل* ثقافة المجتمع إلي الأجيال الجديدة:**ان ثقافة المجتمع تتغير بمعدل متزايد باستمرار،نتيجة عمليات الإضافة والتغير،والمدرسة هي المسئول عن استمرار واتصال ثقافة المجتمعات باعتبارها المؤسسة التي أوكل اليها المجتمع مسؤولية تنشئة الأجيال القادمة،والمجتمعات الجديدة التي زادت وتراكمت خبراتها

في حاجة شديدة إلي المدرسة لتنقل إلي أبنائها ما اكتسبته هذه المجتمعات من معارف وخبرات علي مدي تاريخها الطويل.

وفي هذا الاطار يبين"ويتلينwittlin" أهمية دور المعلم في النقل الثقافي عندما يقول:"ان المعلم يعتبر من اهم المحافظين والناقلين للمعرفة،انه يمثل نقطة التواصل بين الاجيال،قيمكن ان يقوي ويدعم استرار التقاليد،كما انه يمكن ان يكون عاملا من عوامل اقتلاعها والقضاء عليها او عاملا في إعادة تشكيلها"

وهذا يتطلب من المعلم ان يكون علي وعي بالعمليات الثقافية التي يعيش فيها التلاميذ والدوائر الاجتماعية التي يتفاعلون معها(عبد اللطيف حسين فرج،2008،ص170).

4-***الإصلاح الاجتماعي:***ان الجماعات والأفراد دائما ما تبحث عن الإفادة من المدرسة بوصفها عاملا فعالا في تنفيذ التغيرات المرغوبة في البناء الاجتماعي او فعالية المجتمع،ومن هنا تصبح المدرسة بسبب نصيبها في عملية التنشئة الاجتماعية وأهميتها بوصفها نظاما حيويا،في حياة كل عضو،من أعضاء المجتمع،البؤرة الأولي في نظر المصلح الاجتماعي(عصام توفيق قمر وسحر فتحي مبروك،2004،ص17).

5-***إعادة صياغة شكل المجتمع***:ان التربية في المدارس يجب ان ترتبط ارتباطا وثيقا بالتغيرات المادية في المجتمع والحاجات التي تنشا عن هذا التغيير،حيث ان المدرسة كأداة لإعادة شكل المجتمع تحتاج لدراسة وفحص التراث الثقافي القائم من معتقدات ونظم ومؤسسات وتوضيح نواحي قوتها وضعفها ومدي مناسبتها لاهداف المجتمع الجديد،ثم تقديم نماذج من السلوك والأهداف والنظم التي يريد المجتمع ان يمثلها ابناء الجيل الجديد بما يضمن إعادة صياغة شكل المجتمع بالصورة المرغوبة.

المحور الخامس:الدافعـية في التعـليم.

مقدمة: كل منهاج دراسي معين يمتاز بصيغة مقرراتية بمعني يتحدد من خلال الشكل والذي يشمل (الأهداف والوسائل والطرائق التعليمية إضافة الي كيفيات التقويم) والتي تمثل مايعرف بالتعليم ،لكن الإشكال الذي يطرح ،هو هل يثير هذا التعليم الدافعية عند التلميذ ام لا؟

بمعني هل النص او البرنامج او المنهاج الذي يدرس يثير الدافعية عند الطلبة ويزيد في حافزيتهم للتعليم؟

بشكل أخر ماهو المضمون النفسي الذي يثيره المنهاج؟

ان العلاقة الجدلية بين البرنامج التدريسي (النص المقرر) والمضمون النفسي(الدافع) تتجاوز كل الأساليب المتاحة من اجل استثارة الدافعية عند التلميذ من اجل تعليم ناجع وفعال ،اذ أن العلاقة تكاد تكون ارتباطيه موجبة بين المنهاج المقرر والدافعية للتعليم فكثيرة هي البحوث التي تؤكد على أن ارتفاع مستو ي الدافع للتعليم وراء كل امتياز وتفوق ونجاح ،وبصورة عكسية ضعف دافع التعلم عند التلميذ يولد مشاعر كراهية العمل الدراسي وللأسف هذه هي المشاعر السائدة عند معظم التلاميذ.

لنرى كيف تسير الأمور من خلال تحليل مفهوم الدافعية .

وقبل أن نبدأ واستجابة لمبدأ العقلنة الذي يحتم علينا" ان لا نتحدث عن شيء إلا إذا عرفناه"

فإننا سوف نعرف أولا **مفهوم الدافعية.**

– فما هي الدافعية ؟

– كلمة دافعية مشتقة من دافع وتعني بالفرنسية motivation ومعناها ،الشيء الذي يدفع الإنسان للتصرف والحركة.

واشتق هذا المعني من الكلمتين التي تتركب منهما كلمة motivation=motive+action

بمعني السبب الذي يدفع الي التصرف او الفعل .وهذا المعني مشتق بدوره من مبادئ السيكولوجيا التقليدية التي تفرق بين

Motifs =les cause intellectuel de nos acte.

Mobile = mouvements comportement .

(Norbert sillamy,1996,p233)

بينما يري"يونج Young" ان الدافعية عبارة عن حالة استثارة و توتر داخلي تثير السلوك و تدفعه إلى تحقيق هدف معين.

اما "ماكليلاندMaclellan " فينظر للدافعية من خلال الدافع الذي يعتبره يعمل على إعادة التكامل و تجدد النشاط الناتج عن التغير في الموقف الوجداني. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000 ،ص69).

بينما يعرف "هوب " Hebb " الدافعية بأنّها أثر لحدثين حسنين هما الوظيفة المعرفية التي توجّه السلوك ووظيفة التّيقّظ أو الإستثارة التي تمدّ الفرد بطاقة الحركة.

كما عرّفها على أنها عملية يتم بمقتضاها إثارة نشاط الكائن الحي وتنظيمه وتوجيهه إلى هدف محدد(ثائر أحمد غباري، 2008، ص 16).

أولا-المفاهيم المتصلة بالدافعية:

1-**الحاجات " needs "**: تشير الحاجة إلى شعور الكائن الحي بإفتقاد شيء معين، ويستخدم مفهومها للدلالة على مجرّد الحالة التي يصل إليها الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء معين إذا وجد تحقيق للإشباع.

وبناءاً على ذلك فإنّ الحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي، والتي تُحفّز طاقته وتدفعه في الإتجاه الذي يحقق إشباعها (معتز عبد الله، 1990، ص411) .

كما تشير الحاجة أيضا إلى حالة من النقص والعوز والإفتقار وإختلال التوازن وتقترن بنوع من التوتر والضيق ولا تلبث أن تزول الحاجة متى قُضيَت.

2-**الحوافز " drives "**:عبارة عن دوافع تعمل على تنشيط السلوك بهدف إشباع الحاجات ذات الأصول الفيزيولوجية المرتبطة ببقاء الكائن الحي على قيد الحياة، فالحوافز هي نقص موجّه أي أنها موجّهة نحو عمل معين، وتخلق إندفاعا نشيطا نحو تحقيق الأهداف، لذا فهي أساس عملية الدافعية، فالحافز هو ما يُنشط السلوك ويُهيّؤه للعمل كما أنّه يشير إلى زيادة توتر الفرد نتيجة لوجود حاجة غير مُشبعة أو نتيجة للتغيير في ناحية عضوية عنده حيث يجعل هذا التوتر الفرد مستعدا للقيام بإستجابات خاصة نحو موضوع معين في البيئة الخارجية أو البعد عن موضوع آخر بهدف إشباع حاجاته أو إعادة توازنه الفيزيولوجي.

كما يشير الحافز حسب إلى المثيرات الداخلية العضوية التي تجعل الكائن الحي مستعدا للقيام بإستجابات خاصة نحو موضوع معين في البيئة الخارجية أو البعد عن الموضوع، أي أنها تؤدي إلى إصدار السلوك، ويرادف البعض بين مفهوم الدافع ومفهوم الحافز على أساس أنّ كلا منهما يعبر عن حالة التوتر العامة نتيجة لشعور الكائن الحي بحاجة معينة، وفي مقابل ذلك هناك من يميز بين هذين المفهومين على أساس أنّ مفهوم الحافز أقل عمومية من مفهوم الدافع، إذْ يُستخدم هذا الأخير للتعبير عن الحاجات البيولوجية فقط مثل الأكل أي حافز الجوع والعطش وبصفة عامة فإن كل من الحافز والدافع يشير إلى الحاجة بعد

أن تُرجمَت في شكل حالة سيكولوجية تدفع الفرد إلى السلوك في إتجاه إشباعها (محي الدين أحمد حسين، 1998، ص78) .

3-**البواعث** " **goals** ": يُعرّف الباعث على أنه الموضوع الذي يهدف إليه الكائن الحي ويُوجّه إستجاباته إتجاهه ويعمل على التخلص من حالة التوتر التي يشعر بها.

ويُعـرّف فيناك " Vinacke " الباعث بأنه يشير إلى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد سـواء تأسـسـت هذه الدافعية على أبعاد فيزيولوجية أو إجتماعية، وتُعدّ الحوافز والمكافآت المالية كأمثلة لهذه البواعث.

4- **الإنفعال** " **Emotion** ":يُعـدّ الانفعال من الحالات الشعورية المُحيّرة فهو يتضمن الخوف والكراهية والغضـب كما يتضـمن السـعادة والبهجة والإسـتشـارة وينظر إلى الحالات الإنفعالية على أنها أقل عقلانية بالمقارنة بالدافعية، لكنها تتضـمن عمليات معرفية أيضـا فالتقويم المعرفي يمكن أن يحدّد طبيعة الخبرة الإنفعالية وبالإضافة إلى ذلك فإنّ الإنفعالات يمكن أنْ ينظر إليها كعوامل تتغير بتغير العمليات المعرفية. ولذلك فإنّ التمييز الدقيق بين الدوافع والإنفعالات لا يمكن تحقيقه في كل الحالات. فالإنفعالات تعمل أحيانا كالدوافع في توليد الإستجابات.

إذن يتضح من خلال هذه المفاهيم المتقاربة في المعني والمختلفة في المضمون ان وراء كل سلوك يكمن دافع معين،قد يعبر عليه بمصطلحات متعددة.

- لكن هل من الممكن ان نلاحظ الدافعية؟

الذات الإنسانية دائما في حالة بحث عن الاتزان بين مايجب ان تكون عليه وماهي عليه بالفعل بمعني البحث الدائم عن مخرج للصراع القائم عند الفرد الذي يأخذ الأنماط التالية

-**صراع الإقدام:** وهو صراع بين هدفين ايجابيين او متعادلين من حيث الصفات التي تجدب رغبة ودافعية الفرد نحو كل منهما ولكنه يتعذر اشباعهما في وقت واحد(عصفورين بحجر)

-**صراع الإحجام:** وهو وجود هدفين سلبيين او وجود الفرد في حالة ينشا عنها موقفان كلاهما يلحق ضررا ما(أحلاهما مر)

-**صراع الإقدام إحجام:** يتمثل في وجود هدفين يود الفرد تحقيق احدهما ولكن الهدف الأخر يمنعه من ذلك وغالبا ما يكون احد الهدفين موجبا والأخر سالبا ،او عندما تكون الصفات الايجابية والصفات السلبية علي درجة واحدة من الأهمية ،يكون الصراع قويا ويتأرجح الفرد نتيجة لذلك

بين الإقدام والإحجام ،فهو عند إقدامه علي الهدف المفضل تكبر في نظره أضرار اقترابه فيبتعد عن الموقف وبمجرد ابتعاده تكبر في نظره ميزاته فيحاول الاقتراب ثانية ويظل متأرجحا.

اذن الدوافع تملي على الفرد بان يستجيب لمواقف معينة ويهمل مواقف اخري كما تملي عليه طريقة التصرف فحينما يميل الفرد نحو أمر معين فان هذا الميل يحدد طرق التعامل الفعال تجاه العالم الخارجي بان يختار الاستجابات المفيدة وظيفيا في عملية تكيفه بان يجعل الأسبقية علي غيرها من الاستجابات فهي حالة داخلية كامنة تؤدي الي سلوك معين لتصل في النهاية الي هدف منشود فاذا وصلت إلي الهدف المنشود تسمي ب **دافعية الانجاز**.

فنحن نلاحظ اثر الدوافع او النتائج المترتبة عنها أو مايسمي ب (الانجاز)

وهي في موضوعنا هذا **الانجاز في التعليم**

يظهر ويتبدي السلوك الانجازي عند التلميذ في التعليم من خلال المؤشرات التالية:

- يبذل أقصي جهد ممكن(المثابرة)
- استثمار كل الوقت في التعلم
- المشاركة الفعالة في الدرس من اجل الفهم
- لهم هدف معين يريدون الوصول إليه قد يكون إرضاء لحاجات داخلية(الاستزادة في المعرفة) أو رغبات خارجية(النجاح)
- لهم مفهوم سليم علي ذواتهم(تطابق بين الذات الواقعية والذات المثالية)

الانجاز يستمر مادام يمثل خبرة جيدة وليس هناك مايهدده او يعاقبه أو يمنع استمراره

وعلى هذا الأساس توجد النظريات التالية التي تفسر الدافعية للانجاز كما يلي:

أولا- نظريات الدافعية للإنجاز:

ان دافعية الانجاز حسب "موراي Murray" بالرغبة أو الاتجاه للقيام بالعمل بأسرع مايمكن وأحسن مايمكن"،وعليه توجد النظريات التالية:

1-نظرية ماكليلاند " Mc-clelland " الحاجة للإنجاز:

تنبع هذه النظرية من الرغبة الكبيرة في إكتشـاف دافع الإنجاز عند مشـاهدة الأفراد وهم يُؤدّون أعمالهم لأنه يفصـح عن ظاهرة جديرة بالإهتمام مؤدّاها أنّ الأفراد يختلفون في درجة المثابرة لتحقيق الأهداف ومدى السـعادة التي يحصـلون عليها من إنجازهم لهذه الأهداف (علي أحمد عبد الرحمن عياصـرة، 2006، ص105).

وقد أشـار ماكليلاند وآخرون " Mc- clelland et all " 1953 إلى أنّ هناك إرتباط بين الخبرات السـابقة والأحداث الإيجابية وما يحقّقه الفرد من نتائج، فإذا كانت مواقف الإنجاز الأوّلية إيجابية بالنسـبة للفرد فإنه يميل إلى الأداء والإنهماك في السـلوكيات المُنجزة، أما إذا حدث نوع من الفشـل وتكوّنت بعض الخبرات السلبية فإنّ ذلك سوف ينشأ عنه دافعا لتحاشي الفشل.

2-نظرية أتكينسون " Atkinson " للدافع للإنجاز:

تهدف هذه النظرية إلى توقّع سلوك الأفراد الذين رُتّبوا بتقدير عال أو منخفض بالنسبة للإنجاز.

يري" أتكينسـون"أنّ الناس يكونون مرتفعي الحاجة للإنجاز بحيث يكون لديهم إسـتعداد أو كفاح من أجل النجاح،ويكونون مدفوعين للحصـول على الأشـياء التي تأتي من تحقيق أو إنجاز بعض الأهداف التي توجد فيها فرص للنجاح ويتجنّبون الأعمال السهلة، وأنهم يُقبلون على التدريب ليصبحوا أكثر إنجازاً (طاهر محمود الكلالدة، 2008، ص 214).

كما أنّ هؤلاء الناس يُفضّـلون الحصـول على النقد في وقته والتغذية العكسـية وتُظهر الدراسـات أن هؤلاء الناس ذوي الحاجات المرتفعة للإنجاز يقومون بأداء مهم أفضـل خاصـة في الأعمال مثل بدء الأعمال الجديدة .

اذن من خلال هذا العرض،اذا قمنا بإسقاط هذا التعريف على المجال التعليمي فإننا إذا أخذنا مجموعة من التلاميذ لوجدنا أنهم يختلفون من حيث مستويات النشاط التي يظهرونها حيال المادة الدراسية

←←←البعض يظهرون حماس ومثابرة (ذوي دافعية مرتفعة للتعليم)

←←← البعض الأخر يظهرون فتور ومستويات متوسطة(دافعية منخفضة)

لماذا يا ترى؟

للإجابة علي هذا التساؤل لابد من معرف مصادر الدافعية عند الفرد لتحديد هل هي مرتفعة او منخفضة

ثانيا- مصادر وأنواع دافعية التعليم.

نتحدث عن مصادر وأنواع دافعية التعليم لأنها تعطينا الملمح الأساسي والعميق و صورة الفرد الموسوم بالدافعية او الذي تنعدم لديه الدافعية بمعني من هو؟

فاذا تحدثنا عن مصادر الدافعية للتعلم سوف نجدها تنقسم الي قسمين:

------- مصادر داخلية : وتمثل (الذات ،القدرات ،الجانب العقلاني)

------ مصادر خارجية: وتمثل (الحظ والصدفة.....)

وبنفس التقسيم ننظر الي أنواع الدافعية للتعليم فنجدها تنقسم الي قسمين كذلك

--------- دافعية داخلية المنشأ

--------- دافعية خارجية المنشأ

و نبدأ بالمصادر الداخلية للدافعية (من الفرد او ماهو الملمح العام le profile للتلميذ الذي يمتاز بمصدر داخلي للدافعية)

-ملمح الفرد ذا المصدر الداخلي للدافعية le profile psychologique des élèves - contrôle interne-

إن التلميذ هنا يعزو انجازاته وقدراته وأعماله سواءا كانت ناجحة او فاشلة الي مالديه من إمكانيات ومهارة

الضبط الداخلي ←→المهارة هي المؤشر التجريبي

وبالتالي

الانجاز ←→ محكوم ومتوقف على عامل المهارة والجهد المبذول.

بمعني خروج الفرد من حالة القصور التي هو عليها وبخطأ منه ،بسبب انعدام القدرة على استعمال عقله دون توجيه من الغير.

علينا ان نعتقد ان هذا القصور – الفشل– ←→لايرجع الي العيب في العقل

المبدأ الثاني للعقلانية" العقل هو اعدل ماوزع بين البشر" le bon sens c est la chose du monde la mieux partage "Descartes "

و إنما يرجع إلي الافتقار في التصميم – الكسل والجبن– والي الشجاعة في استعمال عقله دون توجيه ما ودون وصاية " تشجع علي استخدام عقلك"

وهنا العلاقة ارتباطية موجبة

- تبذل جهد ←→ تحصل على نتيجة

الأداء في ظل المهارة والمثابرة أفضل من الأداء في ظل الصدفة والحظ

إذن بعض الأفراد ليس لديهم الجرأة في الكفاح وبذل الجهد والدراسة وإنما ينتظرون (الحظ،الصدفة) ان تتدخل لإنقاذهم.

- ملمح الفرد ذا المصدر الخارجي للدافعية le profile psychique des élèves- contrôle externe -

التلميذ يعزو انجازاته وأعماله وقدراته سواءا كانت ناجحة او فاشلة إلي عوامل خارجية بعيدة عن ذاته موضوع مثل الصدفة ،الحظ ،القدر ،سلطة الآخرين

الضبط الخارجي ←←الحظ والصدفة هي المؤشر التجريبي

الانجاز←←←← محكوم ومتوقف علي عامل ،الصدفة ،الحظ ،وليس الجهد المبذول

يسميها كانط" مخلوقات وديعة لاتخطو خطوة واحدة خارج الحظيرة التي حبست فيها"

ان الفرد هنا متلقي سلبي عاجز عن توجيه معظم مايجري من امور بيئته او عالمه الشخصي والتحكم فيه اذن بعض الأفراد او التلاميذ لايبذلون أي جهد ولايعتمدون علي ذواتهم وقدراتهم وعقولهم من اجل استقلاليتهم.

نيتشه يقول في فلسفة القوة "من لم يكافح من اجل استقلاليته فماله الي العبودية"

يقول" كانط" مالي اسمع لا تفكر في كل الجهات

ومنه نستنتج المعادلة التالية

NP = FM + NV
قوة الحاجة = حرية الحركة + قيمة الحاجة

Np= need potentiel قوة او طاقة الحاجة

Fm= freedom of mouvement حرية الحركة

Nv= need values قيمة الحاجة

اذن /قوة الحاجة او الدافعية القوية ترتبط ارتباط موجب مع حرية الحركة وهي (حرية التجريب ،لست متلقي سلبي ،تفكر بحرية ،الفعل طبعا فيك،لست انهزامي ،كانط يقول"لايستطيع ان يتجاوز اضيق حفرة وهو مأمون الخطي لعدم اعتياده علي التحرك بحرية") و قيمة الحاجة(وهي هنا التعليم ولا اعتقد أن أحدا يجادل في قيمة التعليم أما فيما يخص أنواع الدافعية فهي قد تكون:

- **الدافعية الذاتية المنشأ:** هي النابعة من ذات المتعلم واستعداده للسعي وبذل الجهد والكفاح من اجل تخقيق هدف ما فالدافع اذا كان نابعا من الداخل سوف يبعث الطاقة ،او ما يعبر عنه ب الاتجاه نحو النجاح←←← حب في النجاح (اتجاه ايجابي) ويسمي انجازا achèvement

يقول برونر" ان التعليم يكون أكثر ديمومة واستمرارية عندما تكون دوافع القيام به داخلية وليست مرهونة بمعززات خارجية"

والمبدأ هو ←←← تعلم لتكون Learning to be ولا يتحقق هذا الا بان تصبح المدرسة والتدريس خبرة محببة تتجاوز الاقصاء.

-**الدافعية خارجية المنشأ:** وهي ما يعبر عنها بما يعرف بعوامل **السياق في التعليم**(ماهو كائن الان) والتي تفرض علي حيثيات العمل ،فمن له تحصيل تعليمي ضعيف قد يكون هذا بسبب نقص او انعدام الدافعية في التعليم والتي قد ترجع الي

- الطالب رسخ في ذهنه ان المادة التي يتعلمها ليس لها قيمة في حياته المستقبلية
- استحالة الوصول الي هدف(النجاح مثلا)

هنا ما العمل؟

حسب الدافعية الخارجية نتعامل هنا بمبدا **التعزيز le renforcement** او صور المكافئة والعقاب ،وهذا ما هو كائن فعلا في التعليم ،فكل الأساتذة ومن ورائهم النظام التعليمي يهتمون بتعزيز نمط من الدافعية محصور فقط في الدافعية الخارجية المنشا ،بمعني ان المحرك في التعليم موجود خارجه وليس داخله بمعني يرتبط بالرغبة في الحصول علي تقدير جيد (نقطة جيدة ،ثناء ،مكافاة دبلوم) وتجنب العقاب وهو عدم الحصول علي هذه الأشياء

بمعني التعليم لايرتبط ب تعلم لتكون Learning to be وإنما يرتبط بتعلم لتأخذ Learning take ite -الاتجاه نحو النجاح←←← خوفا من الفشل (اتجاه سلبي) ويسمي تحصيلا acquisition

وهذا يقلل الجهد لان الحصول علي المكافئة أصبح هو الهدف في حد ذاته .

ومن هنا نستطيع ان نفسر عدم استفادة الطلبة مما تعلموه في حياتهم المستقبلية وخلق مشكل عويص هو مشكل التنقيط في التقويم .

إذن إذا كان التعليم مرتبطا بنمط معين من التعزيز لهو الثواب والعقاب فان هذا سوف يبرمج ويبلور بطريقة الية نوع دافعية التعليم عند الطلبة ويصبح همهم هو كيف يأخذ النقطة؟ وليس كيف يتعلم؟

لذا يجب من اجل نجاعة أفضل للتعليم أن ترتبط الدافعية بموضوع التعليم ذاته .

ويمكن ان نميز بين دافع الانجاز الدراسي ودافع التحصيل الدراسي من خلال النقاط التالية :

مميزات دافع الانجاز الدراسي	مميزات دافع التحصيل الدراسي
-الطالب يمتاز بالاستقلالية في كل أعماله الدراسية -يناقش معلومات الأستاذ ويرفض المعلومات الخاطئة -يهتم بفهم المعلومة ويحاول تطبيقها في حياته -يفضل الأستاذ الذي يكلفه بعمل ويترك له حرية المبادرة والاجتهاد -يهتم بفهم المادة المدروسة بغض النظر عن نجاحه في الامتحان -يسعي للتفوق والنجاح بغض النظر عن موقف الأساتذة منه وعلاقتهم معه -يدرس من اجل العلم وتنمية شخصيته ويجد متعة في ذلك	-يمتاز بالتبعية وتنفيذ آراء الآخرين في كل أعماله الدراسية -يتقبل المعلومة التي يقدمها الأستاذ دون مناقشة ويسعي لحفظها دون تعديل -يهتم بحفظ وترديد المعلومات دون ربطها بحياته اليومية -يفضل الأستاذ الذي يعطي له المعلومات ويحدد له خطوات العمل ويساعده في كل خطوة -يهتم بالنجاح في الامتحانات بغض النظر عن فهم المادة الدراسية -يسعي لكسب صداقة الأساتذة على أساس أن ذلك يساعده في النجاح -يدرس من اجل النجاح في الامتحان والحصول علي الشهادة مع التعبير عن كراهيته للعمل الدراسي.

جدول رقم(05) يوضح الفرق بين دافع الانجاز الدراسي ودافع التحصيل الدراسي.

قائمة المراجع:

1-الطاهر زرهوني(1993):**التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال**،المطبعة الوطنية،الجزائر.

2-المصطفي حدية:**قضايا في علم النفس الاجتماعي**،مطابع الرباط نت،المغرب،2013.

3- المصطفي الحسناوي(2014):**الديداكتيك من التصور إلى الاجرأة**،**ديداكتيك الاجتماعيات أنموذجا**،مجلة علوم التربية،دورية مغربية فصلية متخصصة العدد60 اكتوبر،مطبعة النجاح الجديدة،المغرب.

4-أحمد مرعي توفيق والحيلة محمود محمد(1999):**المناهج التربوية الحديثة**،دار المسيرة،الطبعة الأولي،عمان.

5- أحمد رشوان(2007):**البناء الاجتماعي الأنساق والجماعات**،سلسلة كتب علم الاجتماع،الكتاب رقم 62،مؤسسة شباب الجامعة ،مصر.

6- إبراهيم حمروش(1995):التعليمية **موضوعها**،**مفاهيمها الآفاق التي تفتحها**،المجلة الجزائرية للتربية،العدد الثاني،السنة الاولى،وزارة التربية الوطنية،الجزائر.

7-اليزابث ماركسون(1989):**علم الاجتماع**،ترجمة محمد مصطفي الشعبيني،دار المريخ ،السعودية.

8-تعوينات على(2009):التواصل والتفاعل في الوسط التربوي،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم،الجزائر.

9-تركي رابح(1990):**أصول التربية والتعليم**، ط2 ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

10- ثائر أحمد غباري(2008): "**الدافعية النظرية والتطبيق** "، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ، الأردن، طبعة 1،الاردن.

11- جاك فيجالوف،تيريز نولت(2007):**تدبير الفصل الدراسي**،**مقاربة بيداغوجية وديداكتيكية في بناء الكفايات**،ترجمة وتعريب عبد الكريم غريب،عبد الهادي مفتاح منشورات عالم التربية،مطبعة النجاح الجديدة،المغرب.

12–جمال الدين محمد الشامي(2001):**معلم وابتكار التلاميذ**،دار الوفاء للطباعة والنشر الاسكندرية مصر.

13–جان فرانسوا دورتيه(2009):**معجم العلوم الانسانية**،ترجمة جورج كتورة،كلمة ومجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،ابو ظبي،الامارات العربية المتحدة.

14–جميل حمداوي(2008): **التواصل اللفظي وغير اللفظي في المجال البيداغوجي والديداكتيكي**،الطبعة الاولي،المغرب.

15–حسان الجيلاني(2008):**التنظيم والجماعات**،دار الفجر للنشر والتوزيع،الجزائر.

16– دينكن ميتشل،ترجمة احسان محمد الحسن:**معجم علم الاجتماع**،دار الطليعة بيروت،1981.

17– صلاح الدين الشروخ:**علم الاجتماع التربوي**،دار العلوم للنشر والتوزيع،2004،عنابة،الجزائر.

18– طاهر محمود الكلالدة(2008): **تنمية وإدارة الموارد البشرية** ، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، طبعة 1، الأردن.

19–عطوف محمود ياسين:**مدخل في علم النفس الاجتماعي**،دار النهار،1981،بيروت.

20–عبد اللطيف الفارابي،وآخرون:**معجم علوم التربية،مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك**،سلسلة علوم التربية9–10،دار الخطابى للنشر،المغرب،1994.

21–عبد الباسط عبد المعطي:**اتجاهات نظرية في علم الاجتماع**،سلسلة عالم المعرفة العدد44 الكويت،1981.

22–علي اسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب(2004):**علم الاجتماع المدرس،بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية**،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،الطبعة الأولي،بيروت،لبنان.

23–عبد اللطيف حسين فرج(2008):**ترجمة المناهج وصياغتها**،دار الحامد للنشر والتوزيع،الاردن.

24– عبد اللطيف محمد خليفة(2000): **الدافعية للانجاز**، دار غريب للطباعة والنشر، مصر.

25-عصام توفيق قمر وسحر فتحي مبروك(2004):**الخدمة الاجتماعية المدرسية في إطار العملية التربوية**،المكتب الجامعي الحديث،الطبعة الأولي، مصر.

26- عبد الكريم غريب(2011):**بيداغوجيا الإدماج،المفاهيم والمقاربات الديداكتيكية للممارسات الإدماجية**،الطبعة الثانية،منشورات عالم التربية،مطبعة النجاح الجديدة،المغرب.

27-علي أحمد عبد الرحمان عياصرة(2006): **القيادة والدافعية في الإدارة التربوية**، دار حامد للنشر والتوزيع، ط1، عمان- الأردن.

28-فؤاد خليل(2008):**المجتمع، النظام،البنية،في موضوع علم الاجتماع واشكاليته**،دار الفارابي ،الطبعة الأولي،بيروت،لبنان.

29-محمود فتحي عكاشة،محمد السعيد ابو حلاوة:**مدخل إلى علم النفس**،جامعة العلوم والتكنولوجيا 2013،صنعاء،اليمن.

30-معتز السيد عبد الله، عبد اللطيف محمد خليفة(2001):**علم النفس الإجتماعي**، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.

31-موراد مرداسي:**مواضيع علم النفس وعلم النفس الاجتماعي،تأليف نظرية ومنهجية**،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر،2006.

32- محمد الدريج(2000):**التدريس الهادف،مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالاهداف التربوية**،قصر الكتاب،البليدة،الجزائر.

33- محمد الدريج(2011):**عودة إلي تعريف الديداكتيك او علم التدريس كعلم مستقل**،مجلة علوم التربية،العدد47 مارس،المغرب.

34- محي الدين أحمد حسين(1998):**دراسات في الدوافع والدافعية**، دار المعارف، القاهرة.

35-محمد فاتيحي(1992):**مسائل ديداكتيكية،مجلة البحث البيداغوجي ديداكتيكا**،مجلة دورية،العدد3 ديسمبر،دار الخطابي للنشر،المغرب.

36- محمد زياد حمدان(2001):**أدوات الملاحظة الصفية**،دار التربية الحديثة،عمان،الاردن.

37–محمد الصابر (1998):**علوم التربية والتدريس**،دار النشر المغربية،المغرب.

38–محمد عطوة مجاهد(2008):**المدرسة والمجتمع في ضوء مفاهيم الجودة**،دار الجامعة الجديدة،مصر.

39– يوسف مراد:مبادئ **علم النفس العام**،دار المعارف،1978،القاهرة.

المراجع باللغة الأجنبية:

1-Norbert sillamy:**la rousse références, dictionnaire de la psychologie**, 1996 paris, France.

2- suzette ghodsi-jose :la 3 **dimensions éducatuve** ,éd .labo, f rance.

3-**dictionnaire le petite Robert**.

4- **f.**hotyat et denise delepine-messe(1973) : **Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne : à l'usage des enseignants, des éducateurs et des parents** Paris : Nathan.