وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945-قالمة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

-مطبوعة بيداغوجية-

محاضرات في مقياس علم النفس الاجتماعي المدرسي

موجهة لطلبة السنة الاولي ماستر علم النفس المدرسي.

إعداد الدكتور/مشطر حسين.

السنة الجامعية:2020/2019

-الجامعة:8 ماي 1945 قالمة.

-الكلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية.

-القسم: علم النفس.

-المقياس: علم النفس الاجتماعي المدرسي

وحدة التعليم : أساسية

الميدان/الشعبة : علوم إجتماعية/علم النفس الاجتماعي

السداسي : الثاني

الرصيد:05 / المعامل: 02

الحجم الساعي الأسبوعي الكلي : 3ساعات

-المستوي: أولي ماستر علم النفس المدرسي

-السنة الجامعية:2020/2019

برنامج المقياس/ محتوى المادة:

I. **مدخل عام**

1- أهمية علم النفس الاجتماعي في المجال المدرسي

2- أهمية المدرسة (اعتبارها ثاني مؤسسة للتنشئة الاجتماعية)

أ- دور المدرسة في التنشئة الاجتماعية

ب- دور المعلم في التنشئة الاجتماعية

II. **الجماعة المدرسية**

1- ديناميكيتها

2- القياس السوسيومتري المدرسي

III. **تأثير الأسرة على التلميذ (الطفل المتمدرس)**

1- المستوى الثقافي للأسرة (اللغة)

2- الظروف المادية للأسرة

3- الظروف الاقتصادية للأسرة (العلاقة أم –طفل، التفكك الأسري ، المعاملة الوالدية، طموح الوالدين،...)

4- تصورات الوالدين حول دور المدرسة

5- العلاقة أسرة مدرسة

IV. **تأثير المدرسة على التلميذ**

1- القيادة المدرسية .

2- جماعة الأقران داخل المدرسة

3- اتجاهات التلاميذ نحو المدرسة

4- مناخ القسم

5- الصحة النفسية للمعلم

6- توقعات المعلمين و تأثير **Pygmalion**

الفهرس

المحتوي	الصفحة
أولا-أهمية علم النفس الاجتماعي في المجال المدرسي.	**01**
1-تعريف علم النفس الاجتماعي المدرسي	**01**
2-الخلفية النظرية لتأسيس علم النفس الاجتماعي المدرسي.	**02**
ثانيا-أهمية المدرسة باعتبارها ثاني مؤسسة في التنشئة الاجتماعية.	**05**
1-المدرسة والتنشئة الاجتماعية.	**05**
2-مميزات المدرسة ووظائفها الاجتماعية	**07**
ثالثا-دور المدرسة في التنشئة الاجتماعية.	**15**
1-دور المدرسة في التنشئة الاجتماعية على المستوى الكلي الماكرو	**15**
2- على المستوي الجزئي الميكرو.	**16**
أولا-الوظيفة التجديدية.	**16**
ثانيا-الوظيفة المحافظة.	**25**
رابعا-دور المعلم في التنشئة الاجتماعية.	**32**
1-الاتجاهات النظرية الناقدة للعلاقة بين النظرية والممارسة في مهنة التعليم.	**32**
-الاتجاه الوظيفي.	**32**
-الاتجاه البيداغوجي.	**33**
-اتجاه علم اجتماع التربية الجديد.	**34**
2-أهمية دور المعلم.	**35**
	39

خامسا-الجماعة المدرسية وديناميكيتها	**45**
سادسا-القياس السوسيومتري.	**52**
سابعا-تأثير الاسرة على التلميذ-الطفل المتمدرس-	**52**
1-الظروف المادية للأسرة.	**53**
2-الظروف الاقتصادية للأسرة.	**54**
3-العلاقة اسرة مدرسة.	**55**
4-تصورات الوالدين للمدرسة.	**60**
ثامنا-القيادة التربوية-الجزء الأول-	**67**
تاسعا-القيادة التربوية-المدير والإدارة المدسية-الجزء الثاني-	**71**
عاشرا-جماعة القران داخل المدرسة و اتجاهات التلاميذ نحو المدرسة	**71**
1-اتجاهات التلاميذ نحو المدرسة.	**74**
الحادي عشر-جماعة القران داخل المدرسة واتجاهات التلاميذ نحو المدرسة	**74**
2-جماعة الاقران داخل المدرسة.	**83**
الثاني عشر- مناخ القسم.	**95**
الثالث عشر-الصحة النفسية للمعلم.	**101**
الرابع عشر-توقعات المعلمين و اثر بيجماليون.	**101**
	103
1-توقعات المعلمين.	
2-اثر بيجماليون	

الهدف من المقياس/

- **استيعاب أهمية علم النفس الاجتماعي في المدرسة و فهم دور المدرسة في التنشئة الاجتماعية**
- **فهم التأثير المزدوج للاسرة والمدرسة على التلميذ .**
- **الاستفادة من تطبيقات القياس السوسيومتري في المجال المدرسي .**
- **التعرف على أسس ديناميكية الجماعة بشكل عام والجماعة المدرسية بشكل خاص.**
- **دراسة أهمية التصورات الوالدية الإيجابية نحو المدرسة في زيادة التحصيل الدراسي للتلاميذ و اثر التصورات الوالدية السلبية في تحطيم عملية التعليم والتعلم.**
- **فهم ان الفعل التدريسي لا يكون ناجحا الا بتوفر قيادة تربوية مدرسية ناجحة .**
- **تبني مناخ إيجابي داخل القسم يحبب في فعل التعليم والتعلم بينما المناخ السلبي يثبط ذلك.**
- **دراسة اثر الصحة النفسية للمعلمين على التلاميذ وعلاقتها الارتباطية الموجبة كذلك بالصحة النفسية للتلاميذ.**
- **معرفة اهم توقعات المعلمين اثناء عملية التقويم وخاصة تأثير بيغماليون.**

1Université de 8 mai 1945 Guelma -
Département de psychologie
1ère année master psychologie scolaire
Année universitaire 2019/2020
Module / ***PSYCHOLOGIE SOCIALE SCOLAIRE***
Enseignant/MECHTAR HOCINE

محاضرات علم النفس الاجتماعي المدرسي

الدكتور/مشطر حسين

الايميل/mechtarhocine@univ-guelma.dz

أولا- أهمية علم النفس الاجتماعي في المجال المدرسي .

مقدمة: يعد علم النفس الاجتماعي المدرسي من أهم مكونات المعرفة الاساسية للطالب الجامعي في علوم التربية وفي تخصص علم النفس المدرسي وهو يتعلق أساسا بالمعرفة الأكاديمية التي يتمكن بها الطالب من فهم ورصد الظاهرة النفسية بابعادها الاجتماعية من حيث هي تفاعل بين الفرد كشخصية مستقلة، والجماعة التربوية من اداريين ومعلمين وتلاميذ واولياء، واسقاط كل ذلك على الوسط المدرسي ببنيته الوظيفية سواء على المستوى الداخلي-هيكل وحيز المدرسة- او المستوى الخارجي والذي يتعلق خاصة بكل ما يحيط بالمدرسة او المؤسسة التربوية من مؤسسات اجتماعية اخري ، وهو ما يجعل وجوده الاكاديمي والوظيفي لا يمكن تصوره خارج البيئة التربوية والمدرسية .

والمدرسة باعتبارها مؤسسة تربوية تعليمية تأتي في المرتبة الثانية من حيث الأهمية، بعد الأسرة. فالطفل يخرج من مجتمع صغير ومتجانس نوعا ما وهو الأسرة إلى مجتمع كبير أقل تجانساً وهو المدرسة وعلى هذا الأساس فهي ليست مصدرا للعلم والمعرفة فقط، بل هي مؤسسة تعمل على تمرير التوجهات الاجتماعية والفكرية وذلك بتحديد السلوك المرغوب فيه اجتماعيا من اجل الحفاظ على اللحمة وذلك بالارتكاز على عملية تعليمية تعلمية تواكب الحاضر وتتطلع للمستقبل وتمجد وتحتفظ بالماضي ،وعلى هذا الأساس يمكن ان نؤصل للبدايات الاولي لعلم النفس الاجتماعي المدرسي من خلال الأفكار المبثوثة في نظريات التعلم والبيداغوجيا وعلم النفس وعلوم التربية من خلال البحث في الخلفية النظرية لعلم النفس الاجتماعي المدرسي .

1-تعريف علم النفس الاجتماعي المدرسي[1]:

يعرف "العربي فرحاتي" علم النفس الاجتماعي المدرسي بانه:" **دراسة التأثيرات المتبادلة بين الفرد والجماعة في مختلف الأنساق التربوية في ضوء المو اقف البيداخوجية التعليمية التفاعلية .**

وعلى ضوء هذا التعريف يستمد علم النفس الاجتماعي المدرسي وجوده المعرفي من مجالات علم النفس الاجتماعي وموضوعاته في علاقاتها مع البيئة لتربوية بمختلف اشكالها ومراحلها وما يجري فيها من تفاعلات .ولقد لخص موضوعه " زهران " في أنه دراسة السلوك من حيث هو نتاج العلاقات الديناميكية الصادرة عن تفاعل الفرد مع إمكانيات البيئة

[1] . لاعتبارات منهجية وأكاديمية بحتة يعبر بعض المختصين عن تطبيقات علم النفس الاجتماعي في عدة ميادين بعلوم تطبيقية فرعية لعلم النفس الاجتماعي، فيسمون مثلا تطبيقات علم النفس الاجتماعي على مسائل البيئة الصناعية والعامل بعلم النفس الاجتماعي للعامل أو المنظمة، وعلى مسائل سيكولوجية الثقافة بعلم النفس الاجتماعي الثقافي وعلى مسائل التربية بعلم النفس الاجتماعي المدرسي وهو ما نجده في منظومة التكوين الجامعي في أقسام علم النفس وعلوم التربية بالجامعات الجزائرية

المادية والاجتماعية والمعنوية والثقافة .(**شارل بلوندل . مقدمة في علم النفس الاجتماعي . ت . محمود قاسم . إبراهيم سلامة . ط2 . الأنجلو المصرية ص15)** .

2- الخلفية النظرية لتأسيس علم النفس الاجتماعي المدرسي:

للتنظير لعلم النفس الاجتماعي المدرسي لا بد من البحث عن اهم مؤشراته في مختلف العلوم والنظريات التي أسست في بعض الأحيان لمفاهيم مقاربة تحتمل الاسقاط في المجال المدرسي وفي التراث النظري لمختلف الآراء التي تناولت بشكل عام عمليات التعليم والتعلم في سياق النظرة الميكروسكوبية المصغرة او النظرة الماكروسكوبية المكبرة للعلاقة التي تتاسس على ثلاثية علم النفس وعلم الاجتماع والمدرسة واهم مؤشرات هذه النظريات نجد.(**العربي فرحاتي،2007،ص ص 5-14)**

1.2-المدرسة السلوكية:

-يعتبر مصطلح المثير والاستجابة من المفاهيم الأساسية المستخدمة في سيكولوجية التعلم حيث توجد علاقة ارتباطيه خطية موجبة قوية بينهما.

- ان السلوك بشكل عام وسلوك التعلم بشكل خاص يحدث في سياقات تتعدد فيها المثيرات والاستجابات ، بحيث يصعب ضبطها في بعض الأحيان فالمثيرات تضبط السلوك ، بسبب تأثيرها في الاستجابات .

-التعلم يتأثر بمثيرات خارجية ظاهرة فهو يمثل ميلًا مكتسبًا كما يتأثر بمثيرات داخلية مضمرة تتعلق بذاتية المتعلم ودافعيته ومدى تحفزه.

-قانون التكرار من خلال الارتباط بين المثير والاستجابة في عملية التعلم مهم جدا ومن امثلة ذلك تعلم التلميذ أن يرفع يده للإجابة، إذا سأل المعلم سؤالًا، يعرف الإجابة عليه، فهنا السؤال الذي طرحه المعلم مثير، وإجابة التلميذ على هذا السؤال استجابة.

- للبيئة الاجتماعية دور بالغ الأهمية في التعلم فهي اسبق من العوامل الوراثية.

-التعزيز الايجابي للموقف التعليمي بالمكافأة والإثابة سيؤدي حتما إلى تثبيت السلوك المتعلم وتدعيم استمراره، والعكس صحيح فالتعزيز السلبي يؤدي إلى الانطفاء بالعقاب بمختلف أشكاله المادية والمعنوية .

2.2-نظرية المجال:

- فسر " كيرت ليفين Kurt Lewin " الأحداث السيكولوجية بالمجال من حيث هو كلية من الفرد والبيئة، وعامل الوحدة أو الكلية في تفسير المواقف والأحداث تجعل عناصرها تعتمد على بعضها البعض. وهو ما ناقض النظريات النفسية القائلة بالفصل بين المحددات النفسية (الغرائز الدوافع والوراثة ...الخ) والمواقف في البيئة .

-تأكد هذه النظرية كذلك على دور البيئة في تكوين الشخصية وهي تنشط قريبة من نظرية المثير والاستجابة في مقارباتها لفعل التعليم والتعلم فالمعرفة بالفرد وحدها (ذكاؤه، قدراته، انفعالاته، سماته الشخصية، خبراته...الخ) لا تحقق

للبيداغوجي اشباعا معرفيا كافيا بإدراك الموقف التعليمي الايجابي اللازم لتعلم خبرة ما، بل لا بد من معرفة الموقف الراهن الذي يعيش فيه الطفل ، والمتكون من الطفل والبيئة كطرفين في معادلة السلوك المتعلم

-من الأمثلة التي تؤكد عليها نظرية المجال في التدريس نجد مثلا انه لا يمكن، ان ننسب تفوق التلميذ لذكائه، أو ان الفوج الدراسي المتماسك أكثر تحصيلا من الفوج غير المتماسك، فهذه العوامل ليست أوحادية مستقلة في حدوث السلوك بقدر ما يعود ذلك السلوك إلى التفاعل بين الفرد وبيئته في وحدة كلية .

3.2-النظرية التحليلية:

ومن المفاهيم المركزية التي طورتها نظرية التحليل النفسي كنسق نظري يفسر سلوك الفرد نجد ان في جذور التنشئة الاجتماعية ، توجد فيما يُسميه فرويد ب**"الأنا الأعلى"** (الذي يُمكن إجماله في مجموعة القوانين والضوابط التي تفرضها الأسرة والمجتمع)، هذا الأنا الأعلى يقف حاجزا وعقبة في طريق **"اَلْهُو"** الذي يمثل مجموعة من الدوافع الغرائزية (مأكل، مشرب، جنس...)، يكون هَمُّ الطفل/الفرد الوحيد هو إشباعها.

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

3.2-نظرية الضبط:

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

-يطلق على تلك الجهة التي يعزوا إليها الفرد سلوكه الفاشل أو الناجح في نظرية الضبط بـ مصدر الضبط للسلوك (خارجي أم داخلي).

-اكتساب الفرد للتعزيزات قد تفسر بأسباب شخصية ذاتية تعود إلى ذكائه واجتهاده ومهاراته ومبادراته وميولاته الشخصية، وتسمى بمصدر الضبط الداخلي وقد ترجع إلى عوامل خارجية كتعاون الزملاء والبيئة الاجتماعية المناسبة، وتشجيع الآخرين، وتوفر الوسائل، وفعل القانون والقيم أو الصدفة والحظ والقدر.

-تكتسي هذه الصور الذاتية أهمية بالغة في توجيه السلوك المدرسي من حيث تشكل العلاقات بين المعلم والتلاميذ والإدارة والمدرسة بصفة عامة ،فالتصور الذاتي لكل من المعلم والتلميذ يوثر على علاقاتهما، ذلك أن كثيرا من الدراسات النفسية والتربية أثبتت أن النجاح والفشل مثلا يرتبطان بالاتجاهات الذاتية للأفراد وتصوراتهم عن ذواتهم وتصوراتهم عن الآخرين .

-تستخدم نظرية الضبط مجموعة من المفاهيم كنماذج كالحاجة والتوقع والتنبؤ والعزو السببي والدافعية الداخلية والجدارة والمهارة والكفاءة .

-من امثلة تفسيرات نظرية الضبط في تفسيرها للسلوك الإنساني بصفة عامة من ما أكدته الدراسات النيروفزيولوجية على أن الدماغ البشري هو مصدر السلوك، ويعمل كنظام ضابط لكل النشاطات . وتنطلق في تفسير السلوك المتعلم، مما ثبت عند " وليم غلاسر William Classer "من أن الاضطرابات النفسية هي سلوكيات متعلمة، منشؤها أساليب التنشئة الاجتماعية والتربية.

ثانيا- أهمية المدرسة باعتبارها ثاني مؤسسة في التنشئة الاجتماعية.

مقدمة: التنشئة الاجتماعية [2] هي الاهتمام بالنظم الاجتماعية التي من شأنها أن تحول الانسان إلى فرد اجتماعي قادر على التفاعل والاندماج بسهولة مع أفراد المجتمع، تعتمد بالأساس على التعلم والتعليم والتربية وبفضل التنشئة الاجتماعية يكتسب الاطفال الحكم الخلقي والضبط الذاتي اللازم لهم حتى يصبحوا أعضاء راشدين مسؤولين في مجتمعهم، فالتنشئة الاجتماعية حسب المفهوم الاجتماعي ما هي إلا تدريب الأفراد على أدوارهم المستقبلية ليكونوا أعضاء فاعلين ، وتَلقنهم للقيم الاجتماعية والعادات والتقاليد والعرف لتحقيق التوافق بين الأفراد، وبين المعايير والقوانين الاجتماعية، مما يؤدي إلى خلق نوع من التضامن والتماسك .

1-أهمية المدرسة باعتبارها ثاني مؤسسة في التنشئة الاجتماعية:

لفظ école يرجع أصله إلي اللفظ اليونانيschole ويعني وقت الفراغ الذي يقضيه الناس مع رفقائهم او لتثقيف الذهن، وتطور اللفظ بعد ذلك للإشارة إلي التكوين الذي يعطى في شكل جماعي مؤسسي، او المكان الذي يتم فيه التعليم او إتباع أستاذ معين، وقد ظهر مفهوم المدرسة اثر الانتقال من التربية التي تتكفل بها الأسرة إلي تربية عمومية وذلك في المرحلة الهيلينية، وتفيد المدرسة اليوم الخدمات العمومية الأساسية التي تتكفل بتدبير وتنظيم التكوين الأساسي للأفراد**(عبد اللطيف الفارابي،وآخرين،1994،ص 82).**

يعرف ابن منظور في"لسان العرب" المدارس بأنها البيت الذي يدرس فيه القرآن، وفي التراث العربي الإسلامي بدأت النواة الأولى للمدرسة منذ عهد الرسول صلي الله عليه وسلم حين كانت دار الأرقم الصحابي معقل لقاء المسلمين لتدارس القرآن،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).**

اما "المدرسة" **كمصطلح** ، فأن بناء مفهوم دقيق ومتكامل لها يجب ألا ينطلق من التعريفات الموجزة في القواميس، وإنما 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.

---

[2] التنشئة الاجتماعية هي العملية المستمرة التي تشكل الفرد منذ مولده وتعده للحياة الاجتماعية المقبلة التي سيتفاعل فيها مع الآخرين في أسرته. وهي من أهم العمليات تأثيراً على الأبناء في مختلف مراحلهم العمرية، لما لها من دور أساسي في تشكيل شخصياتهم وتكاملها، وهي تعد إحدى عمليات التعلم التي عن طريقها يكتسب الأبناء العادات والتقاليد والاتجاهات والقيم السائدة في بيئتهم الاجتماعية التي يعيشون فيها.

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، لاينطلق من مجرد تحديد مختلف العناصر التي تتكون منها كالصفوف والإدارة والمناهج والمعلمين ،بل يرتكز ايضا وبصورة أساسية على منظومات الأفعال التي يقوم بها الطلاب والمدرسين والإداريين فيما بينهم من جهة، وعلى 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 على العموم في إطار التفاعل الاجتماعي.

إذن السلوك يشكل جانبا من بنية المدرسة بوصفها نظاما اجتماعيا،وإذا 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).**

2-مميزات المدرسة ووظائفها الاجتماعية:

تتميز المدرسة بمميزات خاصة وفريدة، يمكن على أساسها ان ندرسها كوحدة اجتماعية مستقلة عن باق المؤسسات الأخرى من بينها:

-المدرسة تضم افراد معينين هم المدرسون والتلاميذ، المعلمون يقومون بالتعليم والتلاميذ هم الفئة التي تتلقي التعليم ويخضعون الي عملية انتقاء وغربلة في بعض المدارس الخاصة،اما المدارس العامة فهي تنتقي تلاميذتها على أساس السن دون اعتبار للمستوى الاقتصادي والاجتماعي.

-المدرسة لها تكوينها السياسي، فطريقة التفاعل الاجتماعي التي نجدها في المدرسة تحدد طبيعة النظام السياسي الذي بدوره يحدد الحقائق والاتجاهات والقيم [3] الأخلاقية المدرسة والتي تنقل الي الأطفال.

-يسودها الشعور بالانتماء أي الشعور "بالنحن" فالذين يتعلمون في المدرسة يرتبطون فيه ويشعرون بانهم جزء منها،لانها تمثل فترة مهمة في حياتهم.

وتسعي المدرسة إلى تحقيق مجموعة من وظائفها الاجتماعية، والتي تتعدد وتختلف من مجتمع لأخر وعبر الأزمنة المختلفة، ويمكن النظر بشكل عام إلي أهم الوظائف الاجتماعية للمدرسة كالتالي:

1.2-تطبيع التلاميذ اجتماعيا أو التنشئة الاجتماعية.

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

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

---

[3] ان نقل القيم الي الأطفال يختلف باختلاف الانتماء الاجتماعي للطفل ففي دراسة ل" جون كلير هالزj.k.halls" و مونتاندونmontandon" في سويسرا وجد ان:
الاسر الغنية يشددون على ان المدرسة تقوم بحقن قيم لأطفالهم ترتكز على قدرات المبادرة والاستقلالية.
الاسر الفقيرة يشددون على ان المدرسة تقوم بحقن قيم لأطفالهم ترتكز على الامتثال للقواعد والمعايير والانضباط
الاسر المتوسطة يشددون على ان المدرسة تقوم بحقن قيم لأطفالهم ترتكز على تثمين الحساسية والحرية التعبيرية

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

ويشير قاموس oxford للعلوم الاجتماعية في نفس الاتجاه تقريبا، فيعرفه بأنه :"العملية التي بواسطتها نتعلم أن 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.

-**التطبيع الاجتماعي الأولي**: يشير إلي التعلم أثناء الطفولة المبكرة، حيث يكتسب الطفل خلالها أنماط السلوك الأساسية واللغة والمهارات التي سوف يحتاج إليها في الحياة بعد ذلك، ومؤسسة التطبيع الاجتماعي الأولي هي الأسرة.

-**أما التطبيع الاجتماعي الثانوي**: فانه يتم خلال الطفولة ويستمر حتى الرشد ويتعلم الفرد في تلك الفترة معايير وقيم المجتمع، وتتضمن مؤسسات التطبيع الاجتماعي جماعة الرفاق والمدرسة ومكان العمل والدين ووسائل الإعلام**(محمد عطوة مجاهد،2008،ص10-14).**

وبالنسبة لدور المدرسة في عملية التطبيع الاجتماعي، فهي عامل جوهري في تكوين شخصية الفرد وتقرير اتجاهاته وسلوكه وعلاقته بالمجتمع الكبير، كما أنها المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي تقوم بوظيفة التربية ونقل الثقافة المتراكمة والمتطورة عبر الأجيال المتعاقبة وعليه فان وظيفة المدرسة في التطبيع الاجتماعي تتضمن شقين،احدهما خاص بالفرد والثاني خاص بالمجتمع .

1.1.2-بالنسبة للفرد: عندما يبدأ الطفل تعليمه في المدرسة يكون قد قطع شوطا لا بأس 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 ويتأثر بهم، وفيها يكتسب المزيد من المعايير الاجتماعية في شكل منظم، ويتعلم أدوار اجتماعية جديدة وبشكل عام فانه يمكن التعبير عن حقيقة الدور الذي تسهم به المدرسة في عملية التطبيع الاجتماعي لتلاميذها على النحو التالي:

-إكمال ما بدأته الأسرة ومساعدة التلميذ على 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 على تحقيق ذاته وتعويده على الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية واحترام حرية الآخرين.

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

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

-تعميق النزعة الدينية عند التلاميذ وتنمية الوعي الديني لديهم واستثارة مشاعر التراحم والشفقة والشكر.

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

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

2.1.2-بالنسبة للمجتمع: كما أن للمدرسة دور في تطبيع الفرد اجتماعيا، فإنها أيضا لها دورها تجاه المجتمع ويتضح في:

- تبسيط التراث المعرفي وتصنيفه في مجالات وموضوعات تتدرج من السهل إلي الصعب ثم نقله من جيل الآباء إلي جيل الأبناء، وذلك بما يتناسب مع مراحل نموهم واستعداداتهم وقدراتهم والفروق الفردية بينهم، ولا يكفي أن تقوم المدرسة بتزويد التلاميذ بتراثهم الثقافي وعوامل بنائه وتراكمه، وإنما يجب أن تحرص على 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 أخرى ولا تتفق مع الثقافة الأصلية للمجتمع، ومثل هذه العناصر الثقافية مرفوضة من قبل المجتمع كما انه لا يرغب في استمرارها، وهنا تقوم المدرسة بدور كبير حيث لا تقدم سوي المعارف والعناصر الثقافية الصحيحة، ومن ثمة تصبح المدرسة أداة للتصحيح والتغيير الثقافي.

-تحقيق التماسك الاجتماعي وذلك عن طريق إعطاء جميع التلاميذ وخصوصا مرحلة التعليم الأساسي نفس الجرعة المعرفية والثقافية على الرغم من تباين واختلاف بيئاته وهذا هو السبب وراء عمومية المناهج في المراحل الأولي من التعليم.

وكذلك تعمل المدرسة على التقريب بين تلاميذها وتقليل الفجوة الاجتماعية والثقافية بينهم، وتكوين اتجاهات مشتركة لديهم، وهذا شأنه أن 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، فهي وسيلة فعالة للتعليم والتوجيه والخدمة والتثقيف والإرشاد وهي حلقة التواصل بين الدولة والمواطنين، كما أنها 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 الأخرى، وبالتالي يتمكن الفرد من الاستفادة من كل ما تقدمه هذه المؤسسات بصورة لا تعارض فيها.

-المدرسة وسيلة للاتصال العالمي والانفتاح على الثقافات الأخرى، ويمكن ان يتحقق ذلك عن طريق الإفادة من تجارب وخبرات الدول الأخرى وتضمين المناهج أبعاد عالمية وإيفاد المعلمين إلي الدول الأكثر تقدما للوقوف على خبرات هذه الدول والإفادة منها في تطوير العمل التربوي**(محمد عطوة مجاهد،2008،ص ص 15-18).**

ومن بين آليات التطبيع الاجتماعي في المدرسة نجد:

أ-طابور الصباح: احد الطقوس المدرسية اليومية الدائمة والمستمرة طول العام الدراسي، حيث يبدأ 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 أمام التلاميذ وقد يتجمع المعلمون في مكان خاص بهم و كأن هناك نظام محكما يلتزم به الجميع.

وبعد أن ينتظم التلاميذ في أماكنهم يؤدون التمرينات الرياضية كما يستمعون إلي النشيد الوطني وغالبا ما يمر مدير المدرسة على التلاميذ للاطمئنان على نظافتهم الشخصية والتأكد من الالتزام بالزى المدرسي، وبعد ذلك يتجه التلاميذ إلي فصولهم وأقسامهم بطريقة منتظمة ،إن "هذه الطقوس جميعها تطبع التلاميذ على كثير من الصفات والقيم حيث تعودهم على النظافة والنظام واحترام الوقت والالتزام بالمواعيد والاستيقاظ مبكرا والنشاط والجدية وممارسة الرياضة في الصباح الباكر والإيثار وحب الوطن والتضحية من اجله"**(محمد عطوة مجاهد،2008،ص26).**

وجدير بالذكر أن طابور الصباح كآلية من آليات المدرسة في التطبيع يأخذ الشكل العملي والتطبيقي، كما انه يتصف بصفة التكرار اليومي والاستمرارية على مدار العام الدراسي ومن ثمة يصبح أكثر 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 إشباعها لميول التلاميذ وحاجاتهم وتجاوبها مع مشكلات المجتمع وخصائصه بقدر ما تعكس نمط التنشئة المراد تطبيعهم عليها.

ومن ناحية أخرى فان لكل مادة دراسية طبيعتها التي تساعد في تطبيع التلاميذ اجتماعيا في ضوء الإطار الاجتماعي السائد فالتربية الدينية والمدنية مثلا مجال خصب لتطبيع التلميذ على قيم الصدق والأمانة والإخلاص والتكافل والتراحم وإتقان العمل والتسامح، كما أنها يمكن أن تساهم في الحد من تفشي بعض المشكلات التي يعاني منها المجتمع كالغش والتطرف.

ومادة اللغة العربية تساعد في تطبيع التلاميذ على أساليب الحوار والمناقشة والتعبير عن الرأي وقبول النقد والقدرة علي الإقناع، ومادة التاريخ يمكن أن تساعد في تطبيع التلميذ على قيم الشجاعة والانتماء والوطنية والطموح وذلك من خلال دراسة سير العظماء والزعماء وزيارة الآثار التاريخية والمتاحف ومادة الجغرافيا يمكن أن تساعد التلميذ في اكتساب المعارف البيئية الصحيحة ومن ثمة تنمية اتجاهاته نحو الحفاظ على البيئة والمشاركة في تنميتها، ومادة العلوم من شأنها أن تكسب التلميذ المعلومات الصحية والوعي الغذائي وقيم النظافة، ومادة الرياضيات من شأنها تطبيع التلميذ علي قيم التفكير المنظم والتفكير المنطقي والدقة والقدرة علي مواجهة المشكلات.

ومن الجدير بالذكر أن هذه المواد لا تعمل بشكل منفصل عن بعضها البعض وإنما تتكامل مع بعضها البعض في تحقيق الوظيفة الاجتماعية للمدرسة.

وعليه فان المنهج المدرسي الجيد الذي يجب أن يحدد ما تعمله التلاميذ في أسرهم قبل التحاقهم بالمدرسة يجب عليه أن يحدد خصائص المجتمع ومطالبه وقيمه ومن ثمة يتدرج في تطبيع هؤلاء التلاميذ في ضوء الموجهات وتصويب ما قد يكون لديهم من أخطاء او معتقدات غير صحيحة، وعليه أن يتخير مداخل وطرائق مناسبة ومشوقة ويراعي في كل ذلك مستوي نمو التلاميذ وحاجاتهم وميولهم وقدراتهم وما بينهم من فروق فردية كما انه يجب أن يراعي في إعداد المنهج أن يتيح فرصا متنوعة أمام 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 أنها المعني الذي يعلق بالأذهان ويرسخ في النفوس، ومن طبيعة البشر أنهم طبعوا على الاقتداء، وطبعت نفوسهم على التأثر بما يرونه منفّذا أكثر مما يسمعونه منطوقا او مقروءا، ومعلوم للجميع أهمية وخطورة دور المعلم في عملية التطبيع الاجتماعي، وموقفه أمام تلاميذه موقف الأنموذج والقدوة، وما له من تأثير شديد على عقولهم وأخلاقهم قد يتجاوز تأثير الآباء في أبنائهم، ليس في وقت الدراسة فحسب بل يمتد تأثيره إلي الخارج المدرسة وعلى 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 وإتقان العمل والإخلاص للوطن.

د-**التقويم المدرسي:** التقويم المدرسي عملية مستمرة تسير جنبا إلي جنب مع العملية التعليمية كما أنها عملية تشخيصية علاجية وقائية هدفها الوقوف على مدى تحقيق الأهداف وتحديد نقاط القوة والضعف والعمل على تجنب السلبيات،

وتعتبر الامتحانات من أكثر صور التقويم المدرسي استخداما لتقويم أعمال التلاميذ والوقوف على مدى استفادتهم من العملية التعليمية.

وتأخذ الامتحانات صورا مختلفة، فتوجد الامتحانات التحريرية والشفهية والعملية، وتلعب الامتحانات دورا مهما في التطبيع الاجتماعي للتلاميذ حيث أنها تزيد في دافعية التلاميذ وتغرس فيهم الكثير من القيم المهمة كالإصرار وقوة الإرادة والتركيز في العمل وطول النفس والصبر والمثابرة والمنافسة الشريفة والرغبة في التفوق.

وعلى الرغم من أهمية الامتحانات في التطبيع الاجتماعي وما يمكن أن تكسبه للتلاميذ من قيم نبيلة ومتنوعة إلا أنها تمثل أضعف حلقات المنظومة التعليمية، حيث تحولت الامتحانات إلى غاية أكثر من كونها وسيلة لتقييم الطلاب.

ولم يعد مهما عند التلميذ أن ينتفع بما تعلمه وان يجد المتعة، كما أن الامتحانات بصورتها التقليدية جعلت الطلاب يركزون علي تحصيل المعرفة في ادني مستوياتها وهو مستوي الحفظ والاسترجاع الآلي دون النظر إلي المستويات العليا من المعرفة المتمثلة في الفهم والتطبيق والممارسة الذكية والنقد والابتكار والإبداع.

وتحت ضغط النجاح في هذه الامتحانات بات الهدف الأوحد لكل من الأسرة والتلميذ بل والمدرسة أيضا يتمثل في نجاح الطالب وحصوله على أعلى الدرجات بأي ثمن وبأي طريقة حتى ولو كانت غير مشروعة، ومن هنا تفشت ظاهرة الغش، وهكذا تحولت الامتحانات من غايتها، فبدلا من أن تطبع التلاميذ على قيم الكفاح والاعتماد على النفس أصبحت تطبعهم بطريقة غير مباشرة على كثير من الصفات غير المرغوبة(**محمد عطوة مجاهد،2008،ص ص32-33).**

2.2-**إعداد الصغارلحياة الرشد.**

إن 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 فهم يتعلمون احترام مجتمعهم ويعرفون مآثره كما يتعرفون على الأدوار التقليدية للعائلة عن طريق القصص والسير الذاتية، و تتخلل دروس التربية الوطنية الكثير من المقررات الدراسية ولا يقتصر الأمر على التعليم المباشر وإنما تلجأ المدارس إلي عديد من الطرق غير المباشرة كإشراك التلاميذ في الخدمات العامة والمناسبات الوطنية ولهذا تعتبر المدرسة أول مجتمع محلى يبغي التكامل الاجتماعي.

حيث يتعلم فيها إتباع 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،محمد مصطفي الشعبيني،1989،ص488).**

3.2-حفظ *ونقل* ثقافة المجتمع إلى الأجيال الجديدة.

إن ثقافة المجتمع تتغير بمعدل متزايد باستمرار نتيجة عمليات الإضافة والتغير، والمدرسة هي المسئول عن استمرار واتصال ثقافة المجتمعات باعتبارها المؤسسة التي أوكل إليها 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 على مدي تاريخها الطويل.

وفي هذا الإطار يبين "ويتلينwittlin" أهمية دور المعلم في النقل الثقافي عندما يقول: "أن المعلم يعتبر من أهم المحافظين والناقلين للمعرفة، انه يمثل نقطة التواصل بين الأجيال، فيمكن ان يقوي ويدعم استمرار التقاليد، كما انه يمكن أن يكون عاملا من عوامل اقتلاعها والقضاء عليها او عاملا في إعادة تشكيلها"

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

4.2-***إعداد المواطن الصالح.***

ويتأتى ذلك عن طريق إحساس الفرد بالانتماء إلي المجتمع، ويبدو ذلك في اتجاهات الفرد وسلوكه تجاه أفراد المجتمع الذي يعيش فيه والمواطنة الصالحة يمكن أن تتحقق من خلال إشباع ثقافة المجتمع لحاجات الفرد وتحقيق رغباته حيث يؤدي ذلك إلي الإحساس بالانتماء.

في دراسة أجراها "دافيد افانز" للبحث في التأثير الذي تتركه المؤسسات المختلفة في عملية التطبيع الاجتماعي، فعندما سئل التلاميذ عمن علمهم وأثر فيهم أكثر لكي يكونوا مواطنين صالحين بينت النتائج تأكيدا كبيرا على المعلم كأهم سبب ومصدر لهذا التشكيل**"(عبد اللطيف حسين فرج،2008،ص171).**

5.2-*الإصلاح الاجتماعي وإعادة صياغة شكل المجتمع.*

إن 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).**

ثالثا- دور المدرسة في التنشئة الاجتماعية:

مقدمة: ان التنشئة الاجتماعية لم تعد حكرا على الاسرة فقط ومرد ذلك يعود الي التصنيع والمهننة في كل قطاعات الحياة، اذ يجب على الطفل ان يأخذ جرعات من معارف منظمة لا تستطيع ن تتكفل بها الاسرة وهذا نوع جديد من التنئشة

الاجتماعية، والأكثر من ذلك الاسرة لم تعد تمثل الوحدة الاقتصادية النواة التي توفر الرزق بالملكية والعمل الزراعي، فتحول المجتمعات من زراعية الي صناعية معرفية افتراضية يغذي تحول وظيفة التنشئة من الاسرة نحو المدرسة غير ان " عبد الله الرشدان " يحدد المؤشرات المهمة التي ساعدت على ظهور فكرة المدرسة كمؤسسة اجتماعية كما يلي:

-غزارة التراث الثقافي وتراكمه الناجم عن تطور الانسان وتحضره مما ادي الي انشاء مؤسسات تسمي مدارس لتكون حلقة وصل بين التراث والاجيال الناشئة.

-تعقد التراث الثقافي وهذا يتطلب وجود المدرسة لتبسيطه.

-استنباط اللغة المكتوبة وايداعها عن طريق الكتابة وتعلم محتواها.

(عبد الله الرشدان،1982:علم اجتماع التربية،دار الشروق للنشر والتوزيع،ص125).

1-دور المدرسة [4] في التنشئة الاجتماعية:

1.1-على المستوى الكلي الماكرو:

المدرسة من المؤسسات القيمة على امر الحضارة العالمية ،يقول "هورن1966 "horne:{توجد خمس مؤسسات رئيسة تتولى امر الحضارة محتفظة بماضيها وصائنة لحاضرها ومؤمنة لمستقبلها وهذه المؤسسات هي البيت او الاسرة، المدرسة، الدولة، مؤسسة العمل، ومؤسسة الدين، وتقوم كل منها على فكرة جوهرية تبرر وجود المؤسسة وتبين الخدمة التي تؤديها للحضارة..... والفكرة التي تقوم عليه المدرسة فهي التنشئة الاجتماعية، تنشئة الجسم والعقل معا وبهذا تكون المدرسة قد اسدت الي الولد ما اسدته الدهور الي الجنس البشري بأكمله"

(horne.h.h1966 :the philosophy of eduuction ;newyork ;pp1-2).

وعلى هذا الأساس فدور المدرسة تجاه باق المؤسسات الاجتماعية الأخرى يتمثل في:

-المدرسة أداة استكمال: تقوم باستكمال ما بدأته المؤسسات الأخرى من الاعمال التربوية وعلى رأسها الاسرة،ويتم هذا عن طريق عدة اشكال من بينها انشاء جمعيات ومجالس الإباء والمعلمين.

-المدرسة أداة تصحيح: تقوم المدرسة بتصحيح الأخطاء التربوية التي قد يرتكبها النظام الاجتماعي،فان كان هناك نقص تلافته وان كان يوجد فراغ ملأته.

[4] ان المكانة الاجتماعية le statut sociale لا تتحدد بالوراثة وانما تكتسب في الدرس والمدارسة وعلية المدرسة منبع الحركية الاجتماعيةla mobilité sociale وفق قانون الاستحقاق l'ordre de mérite وبالنتيجة الطفل يقضي وقتا في المدرسة اكثر مما يقضيه بالبيت

-المدرسة أداة تنسيق: تقوم بتنسيق الجهود التي تبذلها سائر النظم الاجتماعية الأخرى في سبيل تربية الأطفال وتتعاون على تنشئة الجيل الجديد(**جورج سهلا واخرون،1972:الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية،بيروت،ص ص214-218).**

2.1-على المستوى الجزئي الميكرو:

يري كل من "شبل بدران وجمال الدهشان"2001 ان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة تتحدد من خلال الدور الذي يقوم به الممارسون التربويون، وبالأخص المعلمين باعتبارهم المشرفين على تنفيذ وانجاز عملية التعليم والتعلم.

ولذلك تحرص دول عديدة على إتباع أساليب متعددة لتشجيع المربين والمعلمين على أن يكونوا مصادر للتجديد التربوي وان يكونوا عناصر فعالة في القيام بهذا التجديد **(شبل بدران وجمال الدهشان 2001،ص24).**

ففي الولايات المتحدة الأمريكية تخصص الحكومة الفدرالية وإدارتها التعليمية أموالا لإدارات التعليم من اجل تقديم منح للسلطات التعليمية بما في ذلك المدارس والمعلمين الذين يرغبون في القيام ببعض المشروعات التجديدية وتتم عملية اختيار لأكثر التجديدات نجاحا، ثم تقوم الحكومة بنشرها على المدارس الأخرى التي ترغب في تبنى هذه التجديدات وهذه الطريقة تخلق جوا من التنافس المهني بين المدارس والمعلمين ويمكن الأخذ بها في تنشيط حركة التجديد التربوي**(محمد منير مرسي،1996،ص28).**

ومن هذا المنطلق يمكن ان نقسم الوظيفة الاجتماعية للمدرسة انطلاقا من الدور الذي يقوم به المعلمين إلي قسمين هما :

1-الوظيفة التجديدية للمدرسة.

2-الوظيفة المحافظة للمدرسة.

أولا-الوظيفة التجديدية.

ان البحث عن فكر أو نظرية جديدة تخرج الإنسان من مأزق التحديث والتجديد والإبداع والإصلاح في المنظومة التربوية يحيلنا على فتح النقاش حول الحركات الفكرية التجديدية في التربية التي تجاوزت الانطوائية نحو التفاعل وأعلنت وبوضوح عن مواجهة التحديات التي تواجه الإنسان في ضوء المعطيات الجديدة المتسمة بالتغيير السريع في مختلف مناحي الحياة، وعلي هذا الأساس سوف نتحدث عن معالم الفلسفة التجديدية في التربية والتعليم.

1-**الفلسفة التجديدية في التربية:**

لم تكن الفلسفة التجديدية reconstructionism في التربية جديدة على الفكر الإنساني بصورة عامة والفكر التربوي واتجاهاته بصورة خاصة انطلاقا من هيكله وبنائه التنظيمي ومؤسساته، وانتهاء بالعملية التعليمية وعناصرها ومكوناتها الأساسية، وهي اليوم تشكل احد المحاور الرئيسية في مجال الدراسات التربوية، لارتباطها المباشر بأدوار القائمين على الشأن التربوي وخاصة المعلمين**(صالحة عبد الله عيسان،واخرون،2007،ص30).**

بالرجوع إلي المعاجم والقواميس اللغوية نجد ان أصل كلمة التجديد يرجع إلي الفعل "تجدد" أي صار جديدا، ومنه جدده أي صيره جديدا، وكذلك سمي كل شيء لم تأت عليه الأيام جديدا**(المعجم الوسيط، 1985،ص112).**

أما في اللغة الانجليزية فان كلمة "modern" ترجع إلي أصلها اليوناني"modo" والتي تعني الوقت الحالي(صالحة عبد الله عيسان،واخرون،2007،ص32).

ويوثق "ألربضي و الشريدة" في مقال لهما بعنوان " التجديد التربوي"1985 ، التغيرات التي حدثت عبر التاريخ على مفهوم التجديد التربوي كما يلي: " لقد استخدمت كلمة تجديد لأول مرة عام 1549 م وكانت تعني تغير الشيء او استبداله بشيء جديد، ولقد تغير معناها عام1649م فأصبحت إدخال شيء جديد ولهذا المعني علاقة وثيقة بمفهوم التجديد التربوي في وقتنا الحاضر.

وبعد ذلك تضمن معني الكلمة إحداث تغيرات في شيء قائم، وفي نهاية القرن السادس عشر اعتبر الشخص الذي يهتم بالتجديد على انه ثوري، كما ترددت كلمة منهجcurriculum بعد كلمة تجديد بحوالي مائة عام، وبعدها ظهرت كلمة اصلاحreforme في عام 1856 لتعني تحسين او تصليح شيء خاطئ.

وهناك علاقة وظيفية بين كلمة تجديد وكلمة اختراعinnovation ولو ان التجديد لا يقتضي الاختراع. **(صالحة عبد الله عيسان،واخرون،2007،ص144).**

ومن الناحية الاصطلاحية يعتبر التجديد التربوي فرعا من الفروع الهامة في التربية وله كيانه الخاص والذي لا يقتصر على تشجيع إدخال التجديدات التي تتسم بالجدة فحسب بل تنطوي على معنى التغير كذلك المؤدي إلى الإصلاح.

ويمكن تقصي **الجذور الفلسفية للتجديدية** بأنها تعود إلى كتابات الفيلسوف السفسطائي "بروتوجوراس Protagoras" الذي احترف فن الخطابة والجدل في العصر اليوناني وأشاع القول بالنسبية من خلال مقولته: "أن الإنسان هو مقياس لجميع الأشياء".

بمعني كل الأشياء تتغير، والتغير يأخذ عدة أشكال منها: التطوير والتبديل والإصلاح،أو التجديد في شتي قطاعات ومجالات المجتمع ومنها قطاع التربية والتعليم**(صالحة عبد الله عيسان،واخرون،2007،ص32).**

ويذكر كل من "شبل بدران وجمال الدهشان" 2001 التعريفات التالية للتجديد التربوي كما يلي:

"بأنه تغيير محدد مقصود وجديد يعتقد بأنه أكثر فعالية في تحقيق أهداف النظام التعليمي"

"هو فكرة او ممارسة او موضوع ينظر إليه على انه جديد"

"هو كل محاولة فكرية او عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي سواء كان ذلك متعلقا بالبنية التعليمية او التنظيم او الإدارة او البرنامج التعليمي وطرق التدريس والكتب المدرسية وغيرها".

" قد يكون التجديد التربوي متمثلا في تطوير أفكار وطرائق جديدة في التربية فهو يعنى بالبرامج الجديدة والتغييرات او التعديلات في عمليات التربية، والتي تختلف عن الممارسات القائمة، كما انه يعنى بتبني وسائل وحلول غير تقليدية لإصلاح

النظام التربوي توسيعا لفرصه وتخفيضا لكلفته ورفعا لكفاءته وزيادة فاعليته وملائمته للمجتمعات التي يوجد فيها"**(شبل بدران وجمال الدهشان،2001،ص14).**

غير ان **التجديد كحركة فكرية** ولد نتيجة للتغيرات والتطورات التي شهدتها أوروبا وخاصة خلال مرحلة الصراع الحاد الذي حدث بين الكنيسة من جانب وسلطة المعرفة والعلم والعقل من جانب اخر،الذي أنتج العديد من المفاهيم تحمل في طياتها مفهوم التجديد مثل: "التقدم" و "التطور" "النهضة" "التحديث"و "الإصلاح".

وجميعها تعكس الربط المتين بين الفكر والممارسة.

ان إشكالية الفكر والممارسة عكستها الفلسفة التجديدية في إطار الحركة التقدمية[*] في التربية، والتي ظهرت في العقد الثاني من القرن العشرين حيث ذكرت كلمة التجديدية في عنوان كتاب "جون ديوي" التجديد في الفلسفة الصادر عام 1920، وفي أوائل الثلاثينات ارتبطت بجماعة تطلق علي نفسها "مفكروا الحدود".

وهم جماعة كانوا يعتنقون المذهب البراقماتي[**] ويؤمنون بالنظرة التقدمية التي ترجع في أصلها إلي الفلسفة البراقماتية، حيث أشاروا إلي أن البيئة المناسبة للفكر التقدمي هي المجتمعات المستقرة والبعيدة عن الفوضى والتغيرات غير المدروسة أو التي تفتقد إلي ثقافة محدودة وواضحة وملزمة لأنواع السلوك الاجتماعي.

كما ناشدت هذ الجماعة المدرسة ان تتقدم نحو طريق يجد فيه الأفراد مجتمعا جديدا مستقرا وأوفر عدالة **(ناصر إبراهيم،2001،ص34).**

كما تطور الاهتمام في إطار الفلسفة التجديدية إلي " مستقبل المدنيةle civisme " وإعادة بناء المجتمع بمؤسساته المختلفة وخاصة المؤسسات التربوية فيه، أو ما يعرف **بالنظرية التربوية للتجديد الاجتماعي** التي تقوم علي مبدأين أساسين هما:

-ان المجتمع في حاجة للتغيير والتجديد المستمر.

-لابد للتربية ان تلعب دورا رئيسيا في قيادة التغيير في المجتمع.

وهذا الاهتمام بالتربية ودورها الفعال في التجديد الاجتماعي، راجع إلي ان ما تقوم به الفلسفة بصورة عامة من تحليل واستنتاج لم يعد كافيا مع ما يجري من تغييرات داخل المجتمع، لهذا على المدرسة أن تقوم بتفسير القيم الأساسية

---

[*]* يمكن الاشارة هنا إلى ان الفلسفة التجديدية هي الوريث الشرعي للحركة التقدمية، خاصة بعدما فقدت هذه الاخيرة بريقها وتأثيرها، وفي ضوء ما تركته من نظريات تربوية، ظهرت بوادر الاهتمام باتجاه تربوي بديل عن التقدمية، بعد عقدين من الزمن عرف بالحركة التجديدية، فكانت ولادة الاتجاه التجديدي في التربية تحت مظلة المدرسة التجديدية.

[**]**البراقماتية:** نظرية فلسفية تذهب إلي ان الآثار الملموسة امبريقيا والمتضمنة في فكرة ما هي التي تشكل معناها، وتعتبر في نفس الوقت معيارا لصدقها، وتنظر البراقماتية إلي المنفعة علي أنها المعيار الرئيسي لكل قيمة.

(**)

للمجتمع المدني في ضوء المعرفة العلمية المتجددة عن طريق اتخاذ إجراء عملي فاعل يبدأ من غرفة الصف يقوم به كل من المعلم والمتعلم ساعين إلي تحقيق التغيير داخل المجتمع علي أساس جماعي لا فردي، وان تكون المدرسة نموذجا لهذا المجتمع لأن المتعلمين فيها هم اللذين سيكونون نواة هذا المجتمع وثمرته.

ومن هنا أوكل الفكر التجديدي مهمة التغيير الاجتماعي إلى المدرسة ودورها الفاعل في عملية التخطيط وبناء نظام اجتماعي جديد.

أما من المنظور العربي نجد مفهوم التجديد كما بينه "عبد الفتاح"2004 يرتكز على أساسين هما:

1-منظور التكيف في إطار من نسبية القيم وغياب العلاقة بين الثابت والمتغير، إذ تعتبر كل قيمة قابلة للإصابة والتبدل والتحول، وعلى الإنسان ان يستجيب لهذه التغيرات بالقدرة على التكيف.

2-تجاوز الماضي وحتى الواقع الراهن، من خلال مفهوم الثورة والذي يشير إلى التغير الجذري والانقلاب في وضعية المجتمع.

اما التجديد في الفكر الإسلامي، فانه يأخذ معان عدة، تنطلق أساس من صلاحية القران الكريم لكل زمان وقاعدته الواسعة التي تعد كوعاء يستوعب جميع أنشطة وحركة الحياة مهما توصل الإنسان من مستوي علمي أو ثقافي أو حضاري رفيع.

فالتجديد في الإسلام يدعو إلي تقويم ما انحرف، وفهم الواقع المتجدد وما يبعث في النفس من الجد والحركة والنشاط والوعي، إضافة إلي إشاعة الاستقرار والاطمئنان .

كما ان التجديد لا بد أن يأخذ طريقه في تشكيل الحوار وإبداء الرأي والبحث عن الأدلة والبراهين فهو يدعو إلي تنمية الإنسان ليصبح قوة فاعلة منتجة يحكم عقله وينمي لديه التفكير الإبداعي والرؤية الحضارية في مواجهة المشكلات ومحاولة إيجاد الحل الأمثل لها**(العاني وجيه ثابت،2003،ص32).**

2-مبادئ التجديد في التربية:

ترتكز الفلسفة التجديدية على مبادئ أساسية أشار إليها كل من "تيودور براميلد" و "نيلر" هذا الأخير الذي وضع أسس إعادة البناء أو التجديد الاجتماعي عندما نشر كتابه "أنماط من الفلسفة التربوية"1950 وأعقبه بكتاب" نحو فلسفة مجددة للتربية"1956 وكتاب "التربية كقوة" 1965.

وقدم "نيلر" مبادئ الفلسفة التجديدية والتي تمحورت حول دور التربية ومن خلال المدرسة في عملية البناء و الإصلاح الاجتماعي كما يلي(صالحة عبد الله عيسان،واخرون،2007،ص ص43 -46) :

-ان تقوم المدرسة بإحداث تغيير جذري في بنية العقل الإنساني: ان المدرسة هي الوسيلة التي يمكن عن طريقها تحقيق إعادة البناء الاجتماعي في ظل تغييرات أساسية يمر بها العالم بحيث يتحدد الهدف الرئيس للتربية في ظل هذا المبدأ في تقديم برنامج دقيق وواضح للإصلاح الاجتماعي، وعليها ان تعني عناية كاملة بخلق نظام اجتماعي جديد يسعي إلي تحقيق القيم الأساسية للتربية في الوقت الذي يمكنه من التماشي مع الطقوس الاجتماعية والاقتصادية والفكرية التي تتحكم في العالم المعاصر، ولكي تحقق التربية كل هذا لا بد لها من ان تقوم بعمل يؤدي إلي إحداث تغيير جذري في بنية العقل الإنساني وتحديث الوعي الاجتماعي والخطاب الثقافي وتمكين الانسان من استخدام و توظيف القوي بأبعادها العقلية والنفس حركية والحسية التي يملكها من اجل بناء المجتمع وتطويره.

-أن يقوم المربون-المعلمون-بعملية التنفيذ للبرنامج الإصلاحي بلا تأخير.

إن إعادة تشكيل المجتمع لا تتم الا من خلال التربية والتعليم الذي ينفذه القائمون عليه، ألا وهم المعلمون الذين يؤمنون بالحاجة الملحة لإصلاحات اجتماعية في الوقت الذي يجب ان يكونوا قادرين على تنفيذها بلا تأخير في ضوء استعدادات المجتمع لذلك، ويطلق "تيودور براميلد" علي هذه العملية **بالإدراك الاجتماعي للذات** ويعني بذلك أن للتربية دور أساسي في تنمية الجانب الاجتماعي المتأصل في طبيعة الفرد وبالتالي اكتسابه كيفية مشاركة الآخرين في المجتمع .

-ان يكون النظام الاجتماعي نظاما ديمقراطيا حقيقيا:تؤمن الفلسفة التجديدية بان دعامة تشكيل المجتمع لا يتم إلا من خلال نظام اجتماعي جديد يؤمن أصلا بممارسة ديمقراطية حقيقية، وهنا يأتي دور المدرسة في تمهيد الطريق لبناء نظام ديمقراطي جديد من خلال تربية عقول وأخلاق التلاميذ وتنمية استعداداتهم لاستقبال نظام نابع من رغبتهم وإرادتهم دون فرض او إجبار.

-ان يقنع المعلم تلاميذه بصحة وضرورة وجهة النظر التجديدية.ان الإقناع هو احد المراحل التي يمر بها التغيير والتطوير الذي يعتبر شكل من أشكال التحول من حالة سابقة قديمة إلي حالة او وضع جديد، وخلال مرحلة التحول هذه يحدث نوع من التوتر بين ما هو قائم وبين المرغوب فيه والممكن التنبؤ به، وعندما يقبل الأفراد في النهاية التغيير كحقيقة واقعية تحدث الموافقة والإذعان كما عبر عنه "دافيز واليسون" 2004**(دافيز واليسون،2004،ص45).**

وهنا يبرز دور المعلم في عملية إقناع تلاميذه بأهمية الحل التجديدي في الوقت الذي عليه ان يفعل ذلك إيمانا منه بأهمية الالتزام الحقيقي والأمين بالطرق الديمقراطية، بحيث يسمح لنفسه ولتلاميذه بالبحث الحر في الدلائل سواء ما كان منها مؤيدا او مخالفا لوجهة نظره، وعليه ان يعرض الحلول المناسبة بنزاهة ودون تحيز وفي الوقت نفسه عليه ان يفسح المجال لنشوء الصراعات السوسيومعرفية في قبول او رفض الآراء والطروحات والدفاع عن وجهات النظر.

وهنا يذكر"براميلد" :"اننا معلمون مواطنون لنا اعتقاداتنا والتزاماتنا ولنا انجازاتنا التي نعتقد بإمكاننا الدفاع عنها، نحن لا نقصد ان نعرض كل ذلك على الجميع، اذ نرحب ترحيبا عميقا بالنقد الحر لكل هذه الاعتقادات، لكننا نقصد ايضا ان نعمل على ان تتقبلها اكبر اغلبية ممكنة".

-ان تعاد صياغة وسائل وأهداف التربية طبقا لنتائج العلوم السلوكية:يشير هذا المبدأ إلي أهمية إعادة صياغة أهداف وطرائق ووسائل التربية طبقا لنتائج البحوث والدراسات في العلوم السلوكية التي تتيح القدرة على مواجهة مطالب الأزمة الثقافية الراهنة، ومن هنا تتضح أهمية العلوم السلوكية في اكتشاف القيم التي يؤمن بها الناس سواء كانت كلية أم جزئية.

ان وضع نظرية سلوكية موحدة في الطبيعة الإنسانية مستمدة من أصول عقلية وعلمية يجعل المجتمع قادر على إعادة بناء او تجديد الطريقة التي توضع بها المناهج وما تحتويه من موضوعات ومواد دراسية تكاملية إضافة إلي الطرق والأساليب المستخدمة في الإدارة وفي تدريب المعلمين.

-التربية تتشكل بالقوي الاجتماعية والثقافية:هذا المبدأ يدعو إلي أهمية إيصال الطفل والمدرسة والتربية إلي أقصي مدي عن طريق القوي الثقافية والاجتماعية التي تتشكل من خلالها التربية، يقول بارميلد" يجب ان تقدر قيمة الجماعات كما هي، ولا يجب ان نحكم عليها بقسوة او أن نقبل سلوكها قبولا سلبيا على اعتبار انه سلوك قيمي، ولهذا يكون حكمنا عليها عن طريق التحليل السليم الذي يهدف إلي وضع برنامج اجتماعي تربوي يساعد على تحقيق آمال أفرادها والتقليل من انحرافاتهم الأخلاقية وإطلاق العنان لطاقتهم الإنسانية".

اذن التجديد حتمية لازمة لا يمكن رفضها، ينطلق من نقطة الاستيعاب النقدي العميق للواقع الاجتماعي ولا يتم ذلك الا باستخدام أدوات تعمل على إعادة تشكيل وبناء العقل الإنساني للمتعلم وبالتالي المجتمع.

3-أهداف التجديد في التربية.

إن الهدف الأساسي من التجديد التربوي هو النهوض بالمستويات التعليمية كيفيا وكميا عن طريق دراسة الآلية التي تحكم إعداد وتطبيق السياسات التعليمية، لذا يعتبر التجديد التربوي وسيلة للتنمية الشاملة تحدث انسجاما مع أهداف الدولة العامة والأبعاد السياسية والاقتصادية والاجتماعية لها.

وهو بهذا يرتكز علي تطوير التعليم ضمن إطار التنمية العامة، وسوف نعرض بالتحليل المنطلقات المعيارية[(*)] التي حددتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم 2000م كأهداف للتجديد التربوي في القرن الواحد والعشرين.

وقد تضمنت منطلقات التجربة العالمية في تجديد التعليم حسب المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم أربعة مبادئ رئيسية تتمثل فيما يلي:

-التعليم المستمر مدي الحياة:بمعي تعليم لا يحده لا زمان ولا مكان، ويتفرع عن منطلق التعليم المستمر أمران هما:

-المزاوجة بين التعليم النظامي والتعليم غير النظامي بأشكاله المختلفة عن طريق مراكز التدريب والتأهيل والتعليم الفني والتقني ومؤسسات الثقافة والإعلام، والأسرة ودور العبادة والجمعيات وغيرها من المؤسسات المجتمعية.

(*) **المعيارية normativité**: تكوين فرضي معناه ميزان او مقياس او قاعدة او إطار مرجعي، وفي النص المقصود بالمنطلقات المعيارية، السلوك النموذجي الذي حددته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم يجب إتباعه لتجديد التعليم في العالم وفي الوطن العربي.

-ضرورة التدريب وتجديد التدريب بل وإعادة التدريب، تلبية لحاجات المجتمع المتغيرة، ومادامت المعارف والمهارات التي يحصل عليها التلاميذ في المدارس النظامية تعتبر بداية للتكوين والإعداد وليس نهاية لهما، فينبغي ان تتغير بنية المدرسة النظامية ومناهجها وفق متطلبات المجتمع والاقتصاد والمقاولة فمع بروز روح جديدة للواقع الاقتصادي في العالم بدخوله مرحلة **الثورة الصناعية الثالثة** حسب تعبير "دومينيك بليهون" **(Dominique plihon ,2003;p 7)**

أو ما يعرف ب **مجتمع الشبكات** من وجهة نظر السوسيولوجي"مانويل كاستيل" الذي يعتمد على التكنولوجيا الجديدة النشطة للإعلام والاتصال[5*)] المعروفة اختصارا بالاقتصاد اللامادي، حيث اصبحت المناهج التدريسية تصنع في مخابر المقاولة، واصبح شعار المدرسة هو تكوين "الإنسان المرن والعامل المرن" الذي يتكيف بسرعة مع روح العصر.

يفسر "كرستيان لافال" هذه العلاقة الجديدة بين المدرسة والعقل الاقتصادي بالقول "**ان المنافسة الاقتصادية هي منافسة في الأنظمة التربوية**"(Christian Laval, 2005,p21) .

وهذه الرؤية الاقتصادية الصرفة للمدرسة بكل مكوناتها جعلت دولا مثل تلك الدول المنظوية تحت منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية "OCDE" أن تطلب من أنظمتها التعليمية ومختلف برامج تكوينها تبني مثل هذه الرؤية الإصلاحية، حيث تصبح المدرسة معملا لإنتاج المعارف ومقاولة معلمة ومؤهلة في إطار رؤية تنبني على المرونة. **(Christian Laval, 2005,p22)**

وفي هذا الاطار بالذات تم تجاوز مصطلحات ومفاهيم علمية راسخة مثل التربية والتعليم الي المرافقة والتأهيل والتكوين، بمعني ان يتم النظر للتعليم كتكوين أولى يهيئ ويحضر التلميذ للحياة المهنية، تكون فيه المدرسة مرحلة أولية للتكوين لكن المسؤولية كل المسؤولية تقع على عاتق التلميذ والمعلم او ما يعرف بالمرافقة في التكوين الذاتي الفعال من اجل الاستمرار في الحياة الخاضعة للسوق "انها بداية لا تهدأ ونهاية لا تنتهي"**(الحسن اللحية،2005،ص152)**

فالتحولات العميقة والتجديدات الجذرية التي حدثت في الجهاز المفاهيمي للمدرسة من اجل استقبال الروح الليبرالية بداء من السبعينيات من القرن الماضي المتمثلة في الفكر ألمقاولاتي والفكر ألتدبيري تركت أثار واضحة على المناهج الدراسية وعلى طريقة عمل وتأهيل المعلمين.

-***التعليم الذاتي:*** من خلال التركيز على مبدأين أساسين هما:

-التركيز على المتعلم: والاهتمام بدوره الفعال وبمشاركته المباشرة في التعليم، وتغيير دوره من متلقي سلبي الي مشارك ايجابي يقوم بدور الباحث الناقد ومصدر أساسي من مصادر المعرفة.

[5*)] ان الرأسمالية مرت بحقب ثلاث هي :

-مرحلة الآلة البخارية والسكك الحديدية والفحم والمعادن(1760-1875).

-مرحلة الكهرباء والبترول(1890-1965).

-مرحلة التكنولوجيا الجديدة للاعلام والاتصال والبوتكنولوجيا(1970-الى يومنا هذا)وهي التي اتت مع اكتشاف الحاسوب .

-شيوع استعمال التقنيات التعليمية الحديثة: بأشكالها العديدة والمتطورة، الأمر الذي ييسر عملية التعلم للتلميذ، حتي يصل إلي مرحلة تعليم نفسه بنفسه وفي الوقت الحاضر العلاقة المركزية في التعليم تقوم ثلاثية الإنسان والفكرة والصور ولم تعد القيمة كل القيمة للملكية الفزيائية وإنما للمنافذ والشبكات والتفاعل الرقمي على حد قول "جيرمي ريفكلان".

-***مرونة النظام التعليمي:*** ان عملية التعلم لم تعد تقتصر على سنوات معينة من عمر الفرد، إضافة إلي كم المعلومات والمهارات التي يتطلب من التلميذ إتقانها، وانفتاح المدرسة على المجتمع وسوق العمل كل هذا يعتبر شرطا أساسيا لمرونة النظام التعليمي من اجل مواجهة التغيرات الطارئة والمفاجئة فالتوقعات المستقبلية يصعب تحديدها إلا بمرونة النظام التعليمي وقدرته على التكيف مع المتغيرات الجديدة.

فمع أتساع وتزايد عدد المهن التي ظهرت خلال 10 سنوات الأخيرة ، وعدد المهن المجهولة التي ستظهر خلال السنوات القادمة، أدى ذلك إلى ربط مفهوم المردودية التعليمية بمقياس القابلية للتكيف السريع مع المهام الطارئة والمتجددة، فإخضاع التربية والتعليم إلى اقتصاد العولمة وقيم الفعالية والمر دودية، وهو ما دفع بالمؤسسات التربوية والتعليمية إلى مراجعة أدوارها وكذا مناهج عملها**(بداري كمال،بوباكورفارس،حرزالله عبد الكريم،2013،ص30).**

لان الخيارات التعليمية في العصر الحالي هي" خيارات **مجتمعية ودولية** نظرا لتزايد الطلب على الفرد المتعلم"(Jacques Delores ,1996 ,p185) .

فقد جاء في تقرير اليونسكو الحادي والعشرين حول التربية والتعليم تحت عنوان : "***دور السياسات في الاختيارات والتوجهات التربوية***" ما يلي "يجب على الأنظمة التعليمية أن تستجيب لحاجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والأخلاقية والثقافية، كما يجب عليها رفع التحدي التكنولوجي كخطوة ضرورية نحو القرن الحادي والعشرين" Jacques Delores ,1996 ,p185))

ففي سنة 1997 تنبأ "بيتر دروكر Drucker" بأن(مؤسسات التعليم التقليدي التي نعرفها اليوم ستصبح في المستقبل القريب في عداد بقايا الماضي، وستعوض بعملية تعلم مشخصة تقوم بها الآلات) (Peter Drucker,1992; p23)

-***المجتمع المعلم –المتعلم:***يؤكد هذا الأمر على أهمية جعل المجتمع معلما ومتعلما، فالفرد متعلم كما عليه ان يكون معلما لغيره ايضا، وهذا بدوره ينعكس على جميع مؤسسات المجتمع وخاصة مؤسسات العمل والإنتاج لتكون مؤسسات إنتاجية وتدريبية في ان واحد وصولا إلي جعل التعليم-التعلم شانا مجتمعيا شاملا**(صالحة عبد الله عيسان،واخرون،2007،ص 61-62).**

ومن اجل وضع تصور واضح لبنيوية تربوية جديدة في الوطن العربي وضعت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم منطلقات أساسية لتربية القرن الحادي والعشرين كما يلي:

أ-***مركزية الفرد في العملية التربوية***: وهذا لا يعني قلة الاهتمام بالجماعة او غياب السلوك التعاوني فالحرية هي الأساس في السلوك التعاوني، كما وتعد جوهر الديمقراطية في العصر الحديث.

إن القصد من الفردية هنا من منظور شمولي أي علاقتها بالجماعة فهي لا تعني الاستحواذ والتملك، بقدر ما كونها فلسفة أخلاقية يرتضي بموجبها الفرد التضحية من اجل الآخرين في قضية او موقف ذي مضمون أخلاقي، وهنا يأتي دور المدرسة في اعداد الفرد وتربيته على ذلك.

ب-***العقائد والقيم العليا*** :يعيش الإنسان في ظل واقع اجتماعي نسبي، كل شيء يتحرك، وهو يتحرك في انساق مركبة وتتوسع باطراد، الأمر الذي يوجب التقليل من الاعتقاد بعصمة المواريث الفكرية والاجتماعية، ويعني ذلك تنظيم طرق التعليم والمناهج بصورة تؤدي إلي نشأة الأجيال الجديدة وهي مقتدرة على التفكير بحرية ضمير وبأكبر قدر من الحركة في النظر إلي الذات والي الأوضاع الإنسانية والاجتماعية والعالم المحيط ككل.

ويتطلب ذلك إعلاء قيمة الحوار الذي يمكن ان ينتهي بالاختلاف المبدع والمبتكر بدلا من حتمية الاتفاق الضيق والمنحصر في دائرة مغلقة.

ج-***المعرفة الحديثة هي بذاتها قوة:*** لا شك ان المعرفة قوة وخاصة تلك المعرفة المبنية على أسس علمية وموضوعية، فالثقافة اللفظية، والثقافة التاريخية العاطفية، لم تعد تجدي كثيرا في التنافس الذي يشهده العالم الحديث.

وهذا يستدعي بصورة جدية تربية الناشئة العربية على مواقف عقلانية واضحة في مواجهة المشاكل الطبيعية والإنسانية، كما يجب تدريبها على المحاكمة العقلية والاعتراف بالحقائق المتوفرة، وفي إقامة بنى اجتماعية أفضل من تلك التي يحيون في ظلها.

د-***التقدم العلمي الحديث:*** ان التقدم التكنولوجي الذي يشهده العالم اليوم، قد مكن الإنسان من تحدي القيود الطبيعية، ولهذا يجيب على المدرسة ان تثير روح التحدي، والإيمان بالقدرة على صنع المصير من خلال الاستجابة الخلاقة والمتنوعة والمبدعة.

هـ-الارتقاء الحضاري: يجب على المناهج والكتب وطرائق التعليم في البلدان العربية ان تظل عرضة للمحاكمة والمراجعة والمقارنة والنقد باستمرار وبنظرة تكاملية مع الأمم الأخرى **(صالحة عبد الله عيسان،واخرون،2007،ص59).**

ويضيف "عبدالله الرشدان" ان من أهم **الوظائف التجديدية للمدرسة**:

- إقرار التوازن بين مختلف عناصر البيئة الاجتماعية وإتاحة الفرصة لكل فرد حتي يتحرر من قيود الجماعة التي نشأ فيها ويتصل ببيئة أوسع منها .

- تحقيق التقارب بين مختلف الطبقات الاجتماعية.

- تنمية أنماط جديدة من الابتكار والإبداع الفني.

- إمداد الأفراد بالمهارات لأداء الوظائف المختلفة.

- تحقيق الحراك الاجتماعي، والمراجعة الناقدة للأفكار. **(عبد الله الرشدان،1999، ص127).**

ثانيا-الوظيفة المحافظة.

قبل ان نحلل مفهوم الوظيفة الاجتماعية المحافظة للمدرسة لا بد من الإشارة إلي ان الوظيفية[*] فرضت نفسها في مجال النظريات الاجتماعية "ويمكن وصفها بأنها النظرية السوسيولوجية التي سيطرت على علم الاجتماع الأكاديمي لفترة طويلة" **(السيد الحسيني،1985،ص117).**

ويعتبر" دوركايم" أول من وضع تحديد علمي منظم للوظيفية يقوم على أساس المماثلة بين الحياة الاجتماعية والحياة العضوية في إطار تحليله لوظيفة النظام الاجتماعي والذي حددها بأنها التوافق بين الأنشطة واحتياجات الكائن العضوي**(احمد رشوان،2007،ص26).**

وتشير الوظيفة إلي النتيجة أو النتائج المترتبة على نشاط اجتماعي او سلوك اجتماعي وغالبا ما ترتبط الوظيفة في العلوم الاجتماعية بالأنماط الثقافية والبناءات الاجتماعية والاتجاهات، وينظر إلي هذه النتيجة في ضوء تأثيرها على بناء الموقف او النسق او التفاعل بين الأشخاص، ولهذا يؤكد "دوركايم" ان النظام الاجتماعي يوجد لإشباع الحاجات الاجتماعية وان كل نسق منه له وظيفة معينة وفي نهاية المطاف مجموعة الأنساق تؤدي **وظيفة المحافظة** على التنظيم الاجتماعي (السيد الحسيني ،1985،ص112).

اما"هيرسكوفتشHerskovits" فيحاول ان يضيف معان جديدة على الوظيفية بجعلها تدرس العلاقات المتبادلة بين مختلف العناصر الصغرى والكبرى في الثقافة وهدفها الرئيسي هو **المحافظة** عن وحدة الثقافة من خلال تتبع التداخل بين السمات والأنماط الثقافية .

وهذا بخلاف "ميرتونMerton" الذي يميز بين ما اسماه الوظيفة الظاهرة والوظيفة الكامنة في الحفاظ على بنية التنظيم الاجتماعي، وقد استخدم الوظيفة الظاهرة للإشارة إلي النتائج الموضوعية التي تسهم فعلا في تحقيق وظيفة معينة بينما استخدم مصطلح الوظيفة الكامنة للإشارة الي النتائج التي تحقق نفس الشيء ولكنها لم تكن مقصودة.

إذن وكاستنتاج عام فان فكرة المحافظة على النظام الاجتماعي تعتبر جوهر الاتجاه الوظيفي وهذا ما سنثبته من خلال تحليل النظرية التربوية المحافظة التي تقوم على مبدأ أن المدرسة لها وظيفة محافظة على النظام الاجتماعي.

فالمدرسة تؤدي **وظيفة محافظة** على اعتبار أنها أداة المجتمع في إعادة إنتاج وتثبيت نظامه الاجتماعي عبر التنشئة، أي تكييف التلميذ مع البيئة الاجتماعية ويتجلى هذا من خلال تعريف "دوركايم"

للتربية ذاتها من حيث هي" تلك الأعمال التي تقوم بها الأجيال الناضجة، تجاه الأجيال التي لم تنضج بعد بغرض إدخالها في سلك الحياة الاجتماعية".

---

[*] عندما نتحدث عن مصطلح الوظيفية فالمقصود به معناها المحافظ لان مدلولها في الاستعمال الأول في النظريات الاجتماعية بدء بإبراز هذا المعني، ويمكن التحقق من ذلك في مبحث الوظيفة الاجتماعية للمدرسة.

ومن هنا يكون دوركايم "ينشىء صلة بين الأخلاق مأخوذة في قوّة دمج اجتماعي للتربية التي تبرهن على الوظيفة الاجتماعية المنوطة بالمربي"(مارسيل بوستيك، ترجمة، محمد بشير النحاس،1986،ص22).

إذن إن المربي-المعلم- يتمتّع بسلطة أخلاقية تفوقه شخصيا إنّه" وسيلتها دون أن يكون صانعها".

ومن هنا تكون للمدرسة وظيفة دمجية تنميطية للأفراد بوصفهم أعضاء في المجتمع وفق مقتضيات القيم والعادات والتقاليد والأعراف والدين والأهداف الاجتماعية بصفة عامة، وهي مؤسسة تخرج الأفراد من أنوياتهم الفردية " الأنا الفردية" إلى "النحن" الجماعية ومن ثم فهي مؤسسة محافظة تهدف إلى استقرار المجتمع والتوريث الثقافي لضمان استمراريته التاريخية والحضارية.

بينما تتّجه التيارات الماركسية إلى توصيف الفعل التربوي انطلاقا من خارج المدرسة دون الخروج عن كونها أداة للمجتمع، فالنظام المدرسي هو احد الأجهزة الاديولوجية للدولة حسب تعبير"التو سارAlthusser"،يؤمّن استنساخ روابط الإنتاج عبر خلق نموذج تقسيم مستويات التكوين في الدراسة مطابق لنموذج تقسيم العمل السائد في مجتمع معيّن ضمن حقبة تاريخية محددة.

على أنّ وسيلة المدرسة في صياغة هذا التماهي بين تقسيم العمل المكافئ والموازي لتقسيم التدريس إلي مستويات معينة وحصص محددة،هي الإكراه الثقافي الذي لا يعنى العنف، بل إخضاع كلّ مكونات وعناصر العملية التعليمية الى الإيديولوجية السائدة أو المحافظة على النفوذ الثقافي للمهيمن ماديّا أو طبقيا حسب تعبير" باسرون و بورديو".

ومن هنا يصبح الفعل التربوي الذي أداته اللغة التي يؤديها-المعلم-" ممثّل للثقافة المؤسسية أو هو عامل الاصطفاء الثقافي الذي يعمل على فرض الثقافة الشرعية والمحافظة عليها وتكريسها "(**مارسيل بوستيك، ترجمة، محمد بشير النحاس،1986،ص23).**

تشكّل هذه الثقافة الشرعية أو ما يمكن تسميتها بالأنموذج الثقافي حسب تعبير" بورديو" غاية المجهود التربوي، فالعلاقة التربوية في المدرسة هي فعل وصورة طبق الأصل للعلاقة الاجتماعية.

مما سبق يتضح ان وظيفة المدرسة الاجتماعية ترتبط بالأدوار التي تؤديها، والتي يحصرها كل من "رشدي لبيب ومراد منيا" على ان النواحي التي ينبغي أن تشملها من حيث تعاظم مسؤولياتها في المجتمعات الحديثة الي درجة ان جعلت منها مؤسسة رئيسية بالنسبة لباقي المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

أن تقوم ***المدرسة كنظام اجتماعي*** بمجموعة من الوظائف العامة التالية:

- نقل التراث الثقافي من الأجيال الماضية إلي الأجيال الحاضرة، ويتحتم على كل جماعة ان تحتفظ بصلتها بالماضي ان تتخذ المدارس أداة لنقل تراثها إلي الجيل الجديد، وهذه ميزة خاصة بالنوع الإنساني فقط.

- الاحتفاظ بالتراث والعمل علي تسجيل الجديد من اجل الانتفاع به.

- تبسيط التراث الثقافي، لان الحضارة الإنسانية معقدة التركيب ومن الصعب استغلالها والانتفاع بها كما هي بالنسبة للطفل، ومن هنا يأتي دور المدرسة في تبسيط هذا التراث وتقديمه بما يتناسب مع مراحل النمو المختلفة التي يمر بها الطفل(رشدي لبيب ومراد منيا،1993 ،ص28).

وحسب"1986"pelpel فانه يستعمل مفهوم التعليم التقليدي كمكافئ ومساوي للوظيفة المحافظة للمدرسة، لأنه متمحور حول تبليغ المعارف وسلطة المدرس**(pelpel.p ; 1986, p86).**

وتتمثل المكونات الأساسية للوظيفة المحافظة للمدرسة في الأتي:

-التبسيط والتحليل والتدرج حيث يبدأ التعليم من البسيط والجزئي إلي المركب والكلي من خلال تفريع المادة وتجزيئها.

- الطابع الصوري حيث تعتمد على التسلسل المنطقي والتصنيف.

- الحفظ واعتماد التقويم على تذكر المعلومات وتكرارها.

-السلطة أي أن تنظيم القسم الدراسي يعتمد على السلطة والعقاب.

-المنافسة القائمة على التسابق لأداء الواجب وبذل المجهود لبلوغ الأهداف والحصول على الجزاء.

-الحدس أي الاعتماد على أشياء مجسمة ووسائط قصد إثارة الملاحظة والإدراك الحسي.

-الانطلاق من سيكولوجية الملكات وقوامها تنمية الملكات العقلية(عبد اللطيف الفارابي وآخرون، 1994،ص213).

1-المبادئ التي تعتمد عليها المدرسة في تحقيق الوظيفة المحافظة.

يتضح مما سبق ذكره ان الوظيفة المحافظة للمدرسة لا تتحقق إلا من خلال التركيز على **دور المعلم في التعليم**، وهذه صفة أطلقها "ديوي" على التربية او المدرسة المحافظة التي ترفض وجود ملكات لدى المتعلم او التلميذ وتعتمد بالأساس على دور المعلم في تبليغ المادة الدراسية لتنمية استعداداته فالتربية المحافظة لا تقوم على تحيّين ذات المتعلم، بل تكتفي بإقامة ترابطات يقوم بها المعلم بين مضامين يتم تلقيها من الخارج.

ويري "ديوي" أن "هربارت "وهو ممثل هذه التربية قد وضع الخطوات التالية في طريقتة التدريسية وما على المعلم الا إتباع ما يلي .

-**المقدمة**: وهي تعني الدخول إلي الدرس بتهيئة العقل للأفكار الجديدة التي يراد تلقيها عن طريق ربطها بأفكار معروفة سبق للعقل ان تمثلها وعرفها، مما يتصل بموضوع الدرس نفسه.

-**العرض**: ويقصد به عرض الأفكار الجديدة وتوضيحها والكشف عن مقوماتها الأساسية، وجزئياتها التي يرتبط بعضها ببعض بما يكون الفكرة العامة، وتقتضي هذه الخطوة المشاهدة والمباشرة العقلية او استخدام الصور والنماذج والوصف، بحيث يكون العرض حيا، فيتخيل المتعلم انه أمام إدراك حسي مباشر.

-**الربط:** والمقصود به إبانة الصلة الحقيقية بين هذه الأفكار الجديدة والأفكار القديمة، بما يجعلها سلسلة متصلة الحلقات بعضها الى بعض بشكل منطقي.

-**التعميم**: ويعني الوصول إلي الفكرة العامة التي تندرج تحتها جزئياتها، بحيث تظهر هذه الفكرة العامة ذات كيان قائم بذاته غير مختلط بما اندرج تحتها من جزئيات، وهذه الخطوة تقتضي التكرار، وضرب الامثلة العديدة، ووضوح التعبير اللغوي، بما يساعد المتعلم على إدراك العلاقة بين المدرك العام وما يندرج جزئيات ضمنها.

-**التطبيق**: ويحدث عن طريق مظاهر النشاط المختلفة التي يطبق المتعلم فيها ما تعلمه في مواقف الحياة الخاصة به، وفي هذه الخطوة تكون الأسئلة التطبيقية والمناقشات التي تظهر مدى سرعة المتعلم في استخدام معلومات عند الحاجة**(قورة سليمان،1982،ص103) .**

ويمكن ان نضيف الخصائص التالية للوظيفة المحافظة للمدرسة من خلال إبراز دور المعلم في:

أ-**التلقين**: حيث يتم التعليم في اتجاه واحد من المعلم إلي التلميذ وينحصر دور الأخير في تلقي المعلومات والحقائق دون ان تتاح له الفرصة في مناقشتها او فهمها فهما صحيحا، كما لا يكتسب التلاميذ المهارات واخذ المبادرة والابتكار والخلق والتوظيف الفعال للمعرفة والاتجاهات الايجابية نحو التعليم.

يمتاز التلقين بالسلبية التامة من جهة المتعلم فهو لا يزود المتعلمين إلا بكم من المعارف والمعلومات يتم تحليلها ومقارنة عناصرها فقط، أما مستوى النقد والمفاضلة والاختيار والاجتهاد والإبداع فهو بعيد كل البعد على طريقة التلقين(شبل بدران وجمال الدهشان 2001،ص50).

إن طريقة التلقين تعطينا نموذج لمعرفة غير قابلة للتفاعل مع الواقع او تجدد الواقع وتغيره.

ب-ثقافة الذاكرة: ان التعليم المدرسي يعتمد على ثقافة الذاكرة ويدعمها وتلك الثقافة تعتمد بالدرجة الأولى على مفاهيم مغلوطة عن الذكاء والقدرات العقلية وتختزل التعليم في عمليات التذكر والاسترجاع، وتلك العمليات ترتبط بالدرجة الأولى بنمط وأسلوب من التدريس ألا وهو أسلوب التلقين.

ج-تنظيم القسم: وفق أسلوب يجعل المعلم يتحكم في الزمان المحدد للدرس وإنهائه والبدء في درس جديد دون مراعاة للفروق الفردية والقدرات المعرفية التي تؤهل تلميذ على أخر في الفهم، ومواجهة جماعة القسم او التلاميذ بحيث يحتل مركز المجال ويتمتع بحرية الحركة، في مقابل التلاميذ المنتبهين والمنضبطين.

د-**التقويم**: يعتمد بالأساس على الإجابة الصحيحة للتلاميذ دون مراعاة الصعوبة او العوائق التي تواجههم ومحاولة فهمها وتصحيحها، وهذا من اجل تصنيفهم الى جيدين وفاشلين.

ان هذا المبدأ مبني على فلسفة المنافسة، لان كل تلميذ لا يستطيع الإجابة عن الأسئلة ومواجهة الصعوبة في التدرج في طرحها هو تلميذ يعبر عن معارف خاطئة وغير مكتملة وبالتالي يجب إقصاؤه .

فدور التقويم في اطار الوظيفة المحافظة للمدرسة يتضمن أحكاما تدور كلها حول ربط التقويم بمقولات القمع والانتقاء والجزاء والعقاب، وهذا ما يؤكده كل من "بيرنو، ميريو وهاملين" أن من صور الانتقاء المدرسي الاعتماد على التنقيط الذي يساهم في خلق التراتب بين التلاميذ ويؤدى إلى التكرار بالنسبة لبعضهم البعض وفي هذا يشير "اكازيA.AGAZZI" الي ان الامتحان في المدارس يعتبر نوعا من العقاب القضائي " Procès judicaire " بحيث أن الممتحن-المعلم- حينما يعتقد انه يقيم المستوى المعرفي للتلميذ ويقيسه وفق نموذج مقرر من طرفه او من طرف الوزارة، ويصدر أحكاما موضوعية وحيادية ففي الحقيقة الامر لا يفعل شيئا آخر، سوى انه يصدر حكما قضائيا وحكم قيمة(Jugement de valeur).

كما لو كان المترشح للامتحان-التلميذ-هو إنسان متهم، وبالتالي فعلى الأستاذ الممتحن أن يطبق نصوص مقررات الوزارة في بعدها القضائي أو العقابي **(الميلود السعدي،2008،ص 107).**

ويضيف "اكازي" بان الامتحانات هي امتحانات حول المعلومات التي اكتسبها الممتحن بل بعض المعلومات، فقط التي تعطي في الغالب فكرة دقيقة عن كيفية النشاط الفكري للمترشح وكذلك حياته الثقافية كما يتمثلها هو(A.agazzi, 1967,p.134)

هـ-المعرفة عبارة عن مسلمات: بمعني على التلاميذ قبولها دون مناقشة او برهان لأنها تصدر من سلطة أعلى لا يمكن أن تخطأ.

و-الحشو: وملء عقول التلاميذ الفارغة بالمعلومات، انطلاقا من مسلمة ان المعلم هو الذي يملك المعرفة مع كثرة الشروح ومعاودة نفس الجمل والتكرار.

ثالثا-مقارنة بين طبيعة عمل المعلم في ظل الوظيفة المحافظة والوظيفة التجديدية.

لا شك ان بيئة التعليم والتعلم التجديدية تفرض على المعلم أداء من نوع جديد وتحمله تبعات دور متغير ومغاير لدوره التقليدي، ليصبح هذا الدور أكثر تلاؤما مع طبيعة التغيرات في بيئة بدأت تتشكل في ظل مجتمع المعرفة.

وفي هذا السياق نقول إن الأداء الجديد المتوقع من المعلم والدور المتغير الذي يتوجب عليه القيام به في ضوء طبيعة هذا الأداء ينبغي ان يتمحور حول تمكينه من تقديم النوعية التعليمية الجديدة التي يفرضها مجتمع المعرفة والتي يستوجبها إكساب المهارات للتلاميذ التي تعينهم على التعامل الفعال مع تحديات هذا المجتمع.

ان النوعية التعليمية الجديدة المطلوبة تفرض التحول من جملة من الممارسات التعليمية الحالية إلي ممارسات أخري على النحو التالي:

جدول رقم(1)يوضح الممارسات التعليمية المحافظة والتجديدية للمعلم

الانتقال من الممارسة التعليمية المحافظة التي ترتكز على:	***إلي الممارسة التعليمية التجديدية التي ترتكز على:***
-تنمية مهارة الحفظ والاستظهار.	-تنمية مهارات التجديد والابتكار.
-غرس قيم الاجترار والامتثال والإتباع.	-تدعيم مهارات التحليل والتفسير والإبداع.
-التدريب علي ثقافة الحد الأدنى.	-التأكيد علي ثقافة الإتقان والجودة.
-تربية وتعليم التشابه والتطابق والإتلاف.	-تربية وتعليم التفرد والتميز والاختلاف.
-التدريب علي ثقافة التلقي والتسليم.	-التدريب علي مهارات الاستقصاء والتقويم.
-تنمية عادات الاعتماد على الأخر.	-غرس عادات الاعتماد علي الذات.
-تكريس مهارات التعامل مع المألوف والمأهول.	-التدريب على المغامرة العلمية وارتياد المجهول.

إذن من خلال الجدول يتطلب من المعلم ان يغير دوره كلية من كونه مرسلا للمعلومات وملقنا للتلاميذ ليصبح مرشدا وموجها او مستشارا تعليميا لهم ومنظما لبيئة التعلم، ومن ثمة يتقلص دوره من التركيز على نقل المعلومات والمعارف الجاهزة إلي عقول التلاميذ باعتبارها مستودعات للتخزين ويتوقف نجاحه في عمله بمدي قدرته على ملئها وحشوها، وفي المقابل يتعاظم دوره في تعليمهم كيفية التعلم، فيدربهم علي خطوات الطريقة العلمية في التفكير وحل المشكلات ويعلمهم أصول صوغ الأسئلة وكيفية إثارتها وأساليب الوصول إلي المعلومات والمعارف من مصادرها الأولية، المتعددة والمتنوعة وطرق المفاضلة بينها واختيار انسبها واستخدامها في اشتقاق الفروض العلمية واختبار صحتها في سبيل الإجابة عن الأسئلة التي أثاروها.

ويدربهم كذلك على فنون المناقشة العملية والحوار الموضوعي وعرض وجهة النظر، ويكسبهم مهارات الاتصال للأخر والإفادة من رأيه ويدربهم كذلك على مهارات التقويم الذاتي والإفادة من معطياته في تحديد حاجاتهم وأهدافهم التعليمية،وفي توجيه تعلمهم بالاعتماد على الذات وتشجيعهم على المغامرة العلمية المحسوبة وارتياد المجهول انطلاقا من المعلوم الذي توافر لديهم من تعلمهم السابق(**رشدي احمد طعيمة،واخرون،2006ص ص131-132**).

رابعا- دورالمعلم في التنشئة الاجتماعية:

مقدمة: ان الدور المتغير للمعلم الذي عبر الحدود التقليدية يتطلب أن تكون برامج إعداده قبل الخدمة وأثنائها برامج تقدم الخبرات والأساليب التعليمية وكل ما يكسب المعلم كفايات عامة، وأخري نوعية لان توفير المعلم الجيد يعد التزاما نحو الناشئين ونحو مستوي المهنة في حد ذاتها التي يجب ان تتناسب مع متطلبات التطورات الحديثة في أهداف التعليم ومحتواه وأساليبه ومصادره وفلسفته.

1-الاتجاهات النظرية الناقدة للعلاقة بين النظرية والممارسة في مهنة التعليم.

يعتبر التعليم مهنة إنتاج اجتماعي وهو بهذا المفهوم يصبح من أفضل المهن الإنتاجية في المجتمع حيث انه ينتج القوي البشرية الضرورية لبناء المجتمع وتطوره.

والتعليم كمهنة للحياة يكفل مزايا يتمتع به المعلمين باعتبارهم ممارسين للفعل التربوي الا ان ثمة أراء كثيرة تنكر على المعلم مهنته وتتباين هذه الآراء وتختلف فيما بينها اختلافا جوهريا ويمكن تصنيفها حسب منطلقاتها الابستمولوجية والاجتماعية إلى اتجاهات رئيسية ثلاثة هي الاتجاه الوظيفي، الاتجاه البيداغوجي واتجاه علم اجتماع التربية الجديد.

1.1-الاتجاه الوظيفي: تتمحور أراء هذا الاتجاه حول أهمية الجانب النظري التخصصي في ممارسة مهنة التعليم، بمعني أخر التساؤل حول مدي فعالية ونجاعة التدريب والمعرفة المتخصصة التي يحصل عليها المعلم ودورها في ان تدعم مكانته كمهني، ومن هنا تتفق أراء الاتجاه النظري على ان التعليم ينطوي على خصائص معينة تسلبه كثيرا من المعايير المهنية الضرورية التي بدونها يصعب الإقرار بمهنية التعليم، أو على الأقل يصعب وضع مهنة التعليم في مكانة مهنية لائقة في سلم التدرج المهني بالمجتمع، ومن أهم هذه المعايير المسلوبة التي تفتقر إليها مهنة التعليم هي الأساس النظري القوي الذي تقوم عليه الممارسات العملية في هذه المهنة**(محمد احمد كريم ،واخرون،2002، ص71)** .

ويلخص "محمود قمبر" ذلك بقوله ان التعليم "**مهنة مكشوفة"** وان كثيرا من الآباء يمكن ان يجادلوا المدرسين في عملهم ويخطئونهم وينتقدونهم في كفاءتهم، فمع تقليدية المدارس وتقديمها لتعليم شكلي أكاديمي باهت وغير فعال، لم يعد للمدرسين دور يحتكرونه من دون أفراد المجتمع الآخرين ويعزز وجودهم وأهميتهم كجماعة محترفة تقوم بعمل متخصص فوق مستوي الأفراد العادين الآخرين وقدراتهم، مثل الطبيب كما يقول "بروس جويس".

ويضيف" جويس" أن المعلم في معظم الأحيان يحصل على تدريب متدن وضعيف، يؤهله إلى الدخول لمهنة معقدة، والأكثر من ذلك لا يملك أن يرجع إلى مؤسسات تربوية أو اكاديمية متخصصة ليأخذ منها التوجيه ويستمد منها العون والمساعدة المهنية حينما تشتد به الأمور.

ولا ينبغي أن نفهم أن كل أصحاب الاتجاه الوظيفي يرفضون الاعتراف بالتعليم كمهنة أو الإقرار بان التعليم مهنة، بل كثيرا من أصحاب هذه الانتقادات أمثال"محمود قمبر" و"روبرت دريبين" على سبيل المثال قد اتخذوا من هذه الانتقادات سبيلا إلي تصور إصلاحات لذات وروح مهنة التعليم للارتفاع بمستوى مهنيتها وتنميتها وتعتبر كتابات "روبرت دريبين" وخاصة كتابه طبيعة التعليم، مثالا يجسد رؤية الاتجاه الوظيفي في تمهين التعليم وتطويره كمهنة، فبعد انتقاداته السابقة يقدم تصورا شاملا لتحسين مهنة التعليم أو بالأحرى لتمهين التعليم يقوم علي ركائز أساسية من أهمها:

"الارتفاع بمستوي تكنولوجيا التربية في المؤسسات التربوية وتمكين المعلم من مهارات التعامل مع هذا المستوي المتقدم من التكنولوجيا وذلك من خلال برامج الإعداد الأولي في الجامعة وبرامج التدريب بعد ذلك أثناء الخدمة، ومن استراتيجيات التدريب أثناء الخدمة هي فرق البحث الجماعي لتنمية المهارات البحثية للمدرس من جهة وخلق لغة مهنية مشتركة"

أما "محمود قمبر" فبعد نقده لمنة التعليم يحاول بناء تصورات شاملة لتحسينها من خلال:

" رفع قدرة المعلم وكفاءته في استيعاب التكنولوجيا والمعرفة المتخصصة، والأكثر من ذلك تزويد معلمي المستقبل بأسباب القوة المهنية وعلى رأسها اكتساب لغة علمية ذات مصطلحات فنية خاصة تقنع الناس بان لهم كالمهنيين الآخرين شفرة لغوية لا يتقنها غيرهم، وتبرهن على تملكهم لرصيد من المعارف المتعمقة التي لا تتاح لمستواهم"**(محمد احمد كريم ،وآخرون،2002، ص74).**

2.1-الاتجاه البيداغوجي:ان الاعتماد على علوم نظرية أكاديمية من خارج التربية كأساس نظري يراد له ان يوجه الممارسة التربوية هو الذي يخلق الثنائية وانفصال الممارسة، عن العلم النظري في التربية ولهذا يعتبر التعليم عمل له خصوصيته التي تميزه عن غيره من المهن التقليدية، فطبيعة التربية أو التعليم مختلف تماما عن طبيعة أي مهنة آخري مثل مهنة الطب مثلا، ولهذا لا ينبغي ان ننظر إلي التربية نظرتنا إلي أي مهنة أخري ولا ينبغي ان نقييم التربية من حيث هي مهنة في ضوء المفهوم التقليدي للمهن فالمعلم ليس مهنيا ولا ينبغي له ان يكون كذلك.

ويميز "بن" بين الممارسة في التربية والممارسة في المهنة وفقا لاختلاف طبيعة السلطة التي يستند إليها التربوي في الممارسة التربوية عن طبيعة السلطة التي يستند اليها المهني في الممارسة المهنية، فالسلطة التي يستند اليها المهني هي سلطة مهنية،ام السلطة التي يستند اليها المربي فهي سلطة بيداغوجية [*]

فالمعلم هنا: " يحاول ان يقترب من التلميذ، وهو الشخص المتلقي للخدمة حتى يختفي التمايز بينهما ويزول، ليحل محله تقارب انساني من اجل مصلحة التلميذ، ومن ثمة فالسلطة هنا ليست سلطة موضوعية بل ذاتية فالمعلم لا يتعامل مع مشكلة موضوعية بل مع ذات إنسانية وهي التلميذ، والعلاقة بينهما علاقة إنسانية"

اما "ريف" فيتفق مع "بن" بان التعليم يختلف في طبيعته ونمط ممارساته عن المهن التقليدية الأخرى، لكنه يعالج هذه المسالة من منظور مختلف عن "بن" ففي رأيه أن الاختلاف بين طبيعة التعلم والمهن التقليدية يكمن في مسالة العلاقة بين المعرفة النظرية الأكاديمية والممارسة العملية في كل من التعليم والمهن التقليدية.

فالممارسة في مهنة التعليم تعتمد أساسا والي حد كبير على المعارف المشتقة من الخبرة ومن الفهم العام، ولذلك يقول "ريف" اننا "نلاحظ ان المعرفة المتخصصة أو العلوم الاكاديمية ليس لها أهمية كبيرة في حياة المعلم المهنية أو بعبارة أخري ليست لها ضرورة حتمية في ممارساته التربوية"**(محمد احمد كريم ،وآخرون،2002، ص77).**

وينسجم هذا تماما مع تلك الانتقادات الدائمة التي تصدر عن المعلمين للمختصين في النفس وعلم الاجتماع فهم من وجهة نظر المعلمين يهتمون في دراساتهم وأبحاثهم التربوية بالجانب الأكاديمي النظري أكثر من اهتمامهم بالواقع الفعلي للتعليم وبالحاجات الحقيقية للتلاميذ، كما ان علم النفس أو غيره من العلوم الجزئية الأخرى اذا ما تم اختزالها كقواعد نظرية توجه العمل التربوي فإنها حينئذ تحدث نتائج مرفوضة وهادمة تماما للممارسة الحرة للتربية كفن.

ان هذا الانفصال في العلاقة بين المعرفة النظرية المتخصصة والممارسة الذي نراه في مهنة التعليم انما يوجد في غيرها من المهن الإنسانية المتشابهة التي تتخذ من خدمة الإنسان وسعادته في الحياة موضوعا لها.

---

[*]) رغم ان سلطة المعلم بيداغوجية فعلا الا ان المقاربات البيداغوجية الحديثة وخاصة الكفايات بخلفياتها النظرية وروحها المستقبلية أحدثت تغييرا واضحا في سلطة المعلم في المدرسة فالمعلم يجب ان يكون اكثر مهنية لان البرامج التعليمية تبني في مخابر المقاولة والدليل على ذلك النقاش الذي نشطته"كريستيان بوسان***CristianPosan***" بين علمين من اعلام الكفايات هما" ***جيل لوبوتورف G. boterf*** ***اوفليب بيرنو perrenoud.PH***" بعنوان "***تساؤلات حول الكفايات***" ولما نقل النقاش للغة العربية في الكتاب المترجم من طرف"عبد الكريم غريب" ***اي مستقبل للكفايات*** 2005،جاء هذا النقاش معنون في الفصل السادس ***ب:هل الكفايات مجال لتصالح المدرسة مع المقاولة***

3.1-اتجاه علم اجتماع التربية الجديد: *تعتبر* المعرفة بمفهومها العام نتاج اجتماعي أي نمت وتشكلت اجتماعيا من خلال التفاعل في مواقف الحياة اليومية ،وان المدرسة كميدان من ميادين تفاعل الإنسان في الحياة اليومية تسيطر عليها مجموعة من المعاني والمفاهيم والرموز والافتراضات، ورغم ان هذه الأشياء قد أنتجت اجتماعيا إلا أنها جميعا لقدمها وعدم الوعي بها وبكيفية تكوينها، أصبحت تبدو طبيعية ومسلم بها، رغم انها تلعب دور كبير في توجيه السلوك والتفاعل اليومي في المدرسة وداخل حجرات الدراسة، ولكونها تبدو طبيعية ومسلم بها فان تغييرها أو التفكير في استبدالها يرفض ويقاوم بشدة، ومن ثمة تلعب هذه الأشياء دور المحافظة على الأمر الواقع في التربية ومن وجهة النظر هذه فان الأولوية في إعداد المعلم ينبغي ان تكون في تمكينه من، وإكسابه القدرة على تحليل هذه المعاني والافتراضات التي تسيطر على العمل التربوي وتوجه سلوك أعضائه، كبديل لتلك المعارف الأكاديمية التي يجيدها المهنيون – وهو النمط السائد في الجامعات القائم على انتزاع المعرفة من سياقها الاجتماعي وعزلها عن أصولها حتي تشيأت واغتربت وأصبح من الصعب فهمها- لا تنطوي إلا على وصفات جاهزة ومسبقة-.

كما يقاوم أصحاب علم الاجتماع التربية الجديد النزعة المهنية في التربية وفي إعداد المعلم باعتبارهما شكلا من أشكال السيطرة والهيمنة واستغلال وقهر وتغريب التلاميذ والمعلمين على حد سواء، وفي حالة انجراف المعلمين إلي هذه النزعة المهنية فان ذلك يفسر على انه سعيا إلي اكتساب نفوذ وسلطة تربوية واجتماعية ،وذلك من خلال ما تصنعه المعارف الأكاديمية المتخصصة من تعمية ومسافة تعزل المعلم عن التلميذ .

ونتيجة هذه النزعة وما تضخمه وتبالغ فيه من أهمية المعرفة المتخصصة في إعداد المعلم انفصلت المؤسسات الأكاديمية النظرية عن الممارسة التربوية وغدت المعرفة النظرية جامدة منعزلة عن الممارسة، وانعزال الممارسة التربوية عن النظرية يوقعها فريسة لسيطرة الفهم العام والخبرة اليومية وسيطرة المفاهيم والمعاني غير العلمية، وهنا يتجمد العمل التربوي ويقاول كل تغيير ويحافظ على الأمر الواقع ومصالح القوي الاجتماعية المسيطرة، ان هذا التفسير يتفق إلي حد بعيد مع تحليلات مدرسة فرانكفورت النقدية التي تري بان ثمة ارتباطا بين النزعة المهنية والسيطرة الاجتماعية والمعرفة الأكاديمية المتخصصة**(محمد احمد كريم ،وآخرون،2002، ص82).**

إذن وكخلاصة لهذه الآراء التي تنظر للتربية باعتبارها مجالا له خصوصيته الذاتية التي تفرقه عن غيره من مجالات العلوم الاخري، والاقرار بان النظرية التربوية التي يمكن ان توجه الممارسة التربوية توجها سليما انما تستخلص من التربية نفسها وليس من العلوم الاخري كعلم النفس وعلم الاجتماع، ولهذا فلا يوجه التربية وينميها سوي علم التربية ومصدر هذا العلم هو الخبرة التربوية نفسها، وهذا العلم هو الذي يضمن كما يقول "ديوي" القضاء على الثنائية بين النظرية التربوية وممارسة العمل التربوي من طرف المعلمين.

2-أهمية دور المعلم.

أصبح التعليم في المجتمعات قوة دافعة نحو التطور، فهو نوع من الاستثمار البعيد المدى، يقوده ويسيره المعلم وإذا كان الدور الأساس للمعلم هو تنظيم وتوجيه العملية التعليمية في مجال دراسي معين بحيث تسهم في إعداد الأفراد للحياة وفق الفلسفة التربوية التي يتبناها هذا المجتمع فان هناك ثلاث أبعاد رئيسية يمكن من خلالها مناقشة دور المعلم هي :

-دور المعلم في ضوء النظرية التربوية.

-المعلم وطبيعة العلم وفلسفته.

-دور المعلم في المجتمعات المعاصرة.

1.2-دور المعلم في ضوء النظرية التربوية:ان ابراز دور المعلم في ضوء النظرية التربوية يتحدد من خلال منظور يجمع بين نمط العلاقة التبادلية التي تربط التربية بالمجتمع، بحيث ينتج عن الفاعل بينهما مجموعة من القواعد والأسس التربوية الاجتماعية التي تساعد في عملية التخطيط التربوي ووضع المناهج الجديدة والكفيلة بعكس أخلاقيات الفرد المنشود، وفي هذا الاطار فان النظرة الي المعلم تختلف باختلاف الفلسفة التربوية والمفاهيم المتعلقة بالعملية التعليمية في حد ذاتها وكذلك العوامل المؤثرة فيها، ويمكن التحدث عن دور المعلم في ضوء النظرية التربوية من خلال اتجاهان رئيسيان هما:

1.1.2-***الاتجاه التقليدي الكلاسيكي***: التربية هي عملية حفظ ونقل التراث الثقافي، يري "ارسطو" ان التربية هي الوسيلة الوحيدة لاستقرار المجتمع من حيث انها تنقل تراثه من جيل الي اخر،كما انها تحافظ على قيمه ونظمه **(نبيل عبد الهادي،2002،ص88) .**

وبالتالي فان الوظيفة الأساسية للمدرسة تختزل دور المعلم في، تنمية العقول وإمداد التلاميذ بأكبر قدر ممكن من المعرفة المنظمة، ولتحقيق ذلك يجب الاهتمام والتركيز على المواد الأكاديمية العقلية والالتزام بالتسلسل المنطقي القديم للمادة الدراسية الذي يبدأ من البسيط الي المركب.

2.1.2-**الاتجاه التقدمي**: يستمد أصوله من الفلسفة البرقماتية التي تركز على مفاهيم من مثل الحرية والتعاون و المنافسة والقدرة على التكيف لهذا يتحدد دور المعلم من خلال قدرته في اختيار عناصر التعلم على الحاجات والميول المحسوسة للتلاميذ والمطالب والمشكلات الاجتماعية الحاضرة، مكتفيا في ذلك على أسلوب توصيل المعلومة والحقائق ومدي إشباعها لحاجات التلاميذ وميولهم فقط.

2.2-المعلم وطبيعة العلم والفلسفة:ان المعرفة العلمية في الوقت الحاضر أصبحت أكثر شمولا من الوقائع الجزئية وتجاوزت ما هو محسوس لتصل الي الكليات، ولم يعد العلم الحديث قاصرا على الوصف والتسجيل بل هو يسعي نحو التفسير، كما ان مضمونه غير منفصل عن أسلوبه وهما وحدة واحدة لا يمكن الفصل بينهما، فليس هناك منهج علمي يدور في فراغ ولا بد ان تنعكس نتائج التفكير العلمي بصورة مباشرة أو غير مباشرة على الانسان والبيئة هذا التطور في طبيعة العلم والفلسفة يفرض تغيير جوهري في دور المعلم ووضع إطار لعمله يتسم ب:

- عدم الفصل في عملية التدريس بين الجانب المعرفي الذي يتمثل في معرفة الطالب لحقائق العلم وبين الجانب السلوكي الذي يتمثل في أسلوب التفكير العلمي ومهاراته التي يجب ان يترتب عليها.

- ينبغي على المعلم التركز على الوحدة بين الحقائق والقوانين والمفاهيم العلمية وبين تطبيقاتها في الحياة وان يوجه التلاميذ بحيث يدركون انه لا يوجد انفصال بين العلم النظري والعلم التطبيقي .

-على المعلم إن يكون واع تماما بان هناك أولويات في اختيار عناصر التعلم تنبع من فهمه لأساسيات المعرفة العلمية.

-المعلم ليس ناقل للمعرفة الي التلاميذ فحسب بل الاهم من ذلك ان يدربهم على كيفية الحصول عليها أو ما يعرف بالتعليم الذاتي.

3.2- *دور المعلم في المجتمعات المعاصرة* :ان الاقتصار على الإعداد النظري للمعلم من خلال استخدام الأساليب التقليدية كحفظ المعلومات وإهمال الجانب التطبيقي الذي يرفع من كفائته المهنية ،إضافة إلي عدم وجود معايير علمية ملائمة في طرق اختيار المعلمين تتلائم وحاجات المجتمع المعاصر كل ذلك أدي إلي تخريج معلمين غير قادرين علي التأقلم مع التغيرات العالمية واستيعابها أو القيام بعمليات تحسين وتطوير حقيقية للنظام التربوي والتعليمي،هذه الحقيقة تم تداركها في العالم العربي من خلال المؤتمرات التي عقدت حول دور المعلم في المجتمعات المعاصرة، فقد حدد المؤتمر الثاني الخاص بإعداد المعلم العربي وتدريبه الذي عقد في القاهرة سنة 1972 باشراف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، اهم التوصيات التي تؤكد على ان دور المعلم في المجتمعات المعاصرة يجب أن يشتمل على:

-برامج عملية يمارس فيها المعلمون دراسة البيئة والتطبيق العملي للإرشاد النفسي.

-تضمين برامج إعداد المعلمين دراسات أكاديمية وعملية في التربية المستمرة وتعليم الكبار.

-التقويم المستمر للمعلمين عن طريق الزيارات والاجتماعات والاستبيانات المتنوعة بهدف معرفة مدي تطبيقهم للمهارات التدريسية.

-ان يتم تدريس اللغة العربية على أساس انها لغة القران وركيزة الحضارة العربية ولغة التعليم لسائر المواد.

كما حدد مؤتمرا عداد المعلم المنعقد في الدوحة 1984، أهداف تكوين المعلم العربي وتدريبه على النحو التالي:

-تلبية حاجات المعلمين باعتبارهم أفرادا ومواطنين وأعضاء في مهنة التعليم.

-تنمية قدرة المعلمين على الإفادة من طرق الاتصال وخاصة في مجال التعليم.

-اكتساب عادات المطالعة والبحث وإتقان المهارات اللغوية العربية في جميع التخصصات بالنسبة للمعلم.

-تشجيع المعلمين على القيام بالأبحاث والتجارب التربوية وتنمية القدرة علي فهم نتائج البحوث وتطبيقها.

ويمكن حصر أدوار المعلم في عصر الجودة التعليمية في انها تجاوزت عملية نقل المعلومات والمعارف الي.

-**تنمية مهارات التفكير:** وتعتبر من أهم الجوانب التي يقوم المعلم بأدائها في ظل التقدم العلمي ،حيث يتم تعليم وتدريب الطلاب على أساليب ومهارات التفكير العلمي والمنطقي ،ويتم ذلك من خلال إعادة النظر في طرق التدريس التي يتبعها والاهتمام باستخدام أدوات التفكير الأساسي وتعلم نماذج حل المشكلات ومواجهة التحديات التي يفرزها الواقع.

- **توفير بيئة صفية معززة للتعلم:** لقد تقلص دور المعلم في نقل المعرفة بفضل التكنولوجيا وانصبت مسؤوليته على تهيئة الطلاب للتعلم من خلال تنظيم البيئة الصفية الداعمة للتعليم فالمعلم يستخدم أفضل الأساليب لتحقيق بيئة تعليمية في الصف تعمل على تنمية الفهم وتساعد على استخدام المعلومات بفاعلية.

-تنسيق المعرفة وتطويرها: يتمثل هذا الجانب في قيام المعلم بالتنسيق بين مصادر المعرفة المختلفة المتاحة والمقررات الدراسية التي يقوم بتدريسها بحيث يصل إلي مواقع المعرفة المرتبطة بتخصصه ثم يحدد مايتناسب منها لموضوعات درسه ،أو يقوم بإشراك الطلاب في التخطيط لمحتواها ،بحيث يتم الجمع بين موضوع الدرس في الكتاب المدرسي وبين ما أضافته مواقع المعرفة حول هذا الموضوع .

- **جانب تفريد التعليم:** نتيجة للدراسات التربوية والسيكولوجية التي أظهرت تباين القدرات والاهتمامات اتضح ان لكل طالب سرعة خاصة في التعلم، وبالتالي يحتاج الي تعليم يناسب طبيعة نموه ووضعه،مما دعا الي ضرورة تفريد التعليم ليناسب كل تلميذ ،ومما يساعد علي ذلك هو التكنولوجيا التعليمية وتقنية المعلومات التي تتيح لكل طالب الجلوس أمام الحاسوب بمفرده.

- **جانب العناية بأساليب التقويم**: التقويم عملية لاغني عنها في التدريس لأنها تهدف الي إصدار حكم على التحصيل الدراسي فتمكن من تشخيص نقاط القوة والضعف في عملية التعلم، وبالتالي تساعد علي اتخاذ القرارات المناسبة بشان تعديل الخطة الدراسية.

- **جانب ربط المدرسة بالمجتمع:** يعد المجتمع وفلسفته أساسا من الأسس المهمة التي تبني عليها المناهج الدراسية فأساس وجود المدرسة هو رغبة المجتمع في إعداد أفراد صالحين له، فالمدرسة مؤسسة اجتماعية وأهداف التربية تشتق من فلسفة المجتمع ولذا فان دور المعلم هو ربط ما يدرسه لطلابه بما يوجد في مجتمعهم أي توظيف ما تم تعلمه من معلومات ومهارات وخبرات في حياتهم الاجتماعية.

- **المعلم باحث**: يجب علي المعلم ان يعمل كباحث وان يكون ذا صلة مستمرة ومتجددة مع كل جديد في مجال تخصصه وفي طرق تدريسه وان يظل طالبا للعلم ما استطاع مطلعا على كل ما يدور في مجتمعه المحلي والإقليمي والعالمي من مستحدثات حتى يستطيع ان يلبي حاجات طلابه فقبل ان يحقق لطلابه التعلم الذاتي عليه ان يحقق التعلم الذاتي في ذاته وان يطور نفسه باستمرار.

خامسا-الجماعة المدرسية وديناميكيتها

مقدمة: الجماعة مفهوم يكثر تداوله في الدراسات النفسية والاجتماعية وهي ركن أساسي في فهم حياتنا وتفكيرنا وتسييرنا وكل سلوكاتنا وبالتالي فهي موضوع من مواضيع علم النفس الاجتماعي بامتياز ما دامت في حقل العلاقات .،وقد أسس روسو مفهوم الجماعة وضرورتها البشرية على الحاجات الأساسية للأفراد، فالافراد في نظره لا يستطيعون العيش بمعزل عن بعضهم البعض وبالاكتفاء الذاتي، فالفرد مهما كان يحتاج للآخر بمجرد تفكيره في الكماليات التي لا يستطيع أن يحققها بمفرده، ما لم يساعده في ذلك الآخرون من جنسه وهو ما فرض عليه الانتماء .

وحسب " ميزون نوف " هي مفهوما عاما يتسع ليشمل النشاطات الاجتماعية الحضارية والقومية الأكثر ديمومة واستمرار إلى أبسط نشاط جماعة تتألف من فردين قد ينتهي نشاطها بانتهاء إلتقائها . أما في منظور "بورديو Bourdieu" فهو أكثر تحديدا حيث يطلقه على الجماعة عندما تكون في علاقات (مؤقتة أومستمرة، عاطفية أو منظمة بين الأعضاء) بحيث تؤدي تلك العلاقات إلى تفاعلات معينة، ومن ثمة فهو مفهوم مشرط بالعلاقات فلا يطلق على مجرد اللقاء بين الناس أوتجميعهم ككم عددي ركامي، بل هو يطلق على الناس والأفراد حينما يكونون في علاقات وارتباطات عميقة وحقيقية ذات أبعاد نفسية واجتماعية تنتج بينهم تفاعلات . **(سلمي محمود جمعة . ديناميكية العمل مع الجماعات . ط 1997 . دار المعرفة الجامعية . الإسكندرية،ص15) .**

1-تعريفات في مفهوم الجماعة[6]:

جاء في معجم العلوم الاجتماعية أن صياغة مفهوم للجماعة كاصطلاح يخضع للتحليل الاجتماعي يجب ان يأخذ بعين الاعتبار مجموعة من المعايير أهمها

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

02/ شكل البنية التي تربط بين أعضائها .

03/ الجماعة مفهوم تجريدي عام بغض النظر عن الحجم .

بينما تعرف الجماعة في معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك: (الجماعة هي مجموعة من الأفراد لهم سمات بنيوية و وظيفية و فنية و اجتماعية ... تتحكم في تركيبها و توجهها و تحدد درجة توازنها .

و تتحدد الجماعة في ضوء هذه الصيغة بعدة محددات :

01/ الوضعية التواصلية 02/ الأهداف المشتركة 3 .توجد بيتهم روابط. **(عبد اللطيف الفاربي واخرون : معجم علوم التربية. مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك . ج1 .ط1 . 1994 . سلسلة علوم التربية 9 ، 10 .دار الخطابي . مطبعة النجاح .الجديدة . المغرب،ص158) .**

والجماعة شخص معنوي في رأيها وموقفها لانها تعبر عن الصورة المعدلة لآراء ومواقف الأفراد المكونين لها مورست عليها ما يمكن تسميته بالمحاكمة العقلية أو المعاقلة، وهي من سمات الشخصية المعنوية وتحررت من الاحتكار والتبعية فيجد كل فرد ذاته فيها ولا يستطيع امتلاكها إنها لعبة التوازن والموازنة في اتخاذ القرارات والمسؤوليات لا يوفرها ولا يصنعها آلا منطق المعاقلة والاحتكام للمحاكمة العقلية الجماعية لا المحاكمة العقلية الفردية .فالعقل الفردي وإن هو أسبق في الوجود إلا أنه أقل ديمومة من المجتمع والجماعة، ومخلوق من أجله لا العكس .

2 .أنواع الجماعات

---

[6] ختلف مفهوم الجماعة عن بعض المفاهيم المتقاربة معها كالحشد والزمرة والتجمع والفريق وفيمايلي الفرق بينهم:

1-الحشد كلمة تطلق على التقاء عدد كبير من الأشخاص في مكان واحد دون قصد منهم بغرض اشباع حاجة، بصفة آنية . وهو يتميز بعدة خصائص منها :

الاشباع الآني للدوافع والحاجات ويتميز الأفراد بالتهيج العام والصبغة الانفعالية العاطفية، يسود مستوى ضعيف من العلاقات الاجتماعية والتواصل بين الأفراد. وقد يكون:

- الحشد اعارض : تجميع الناس بصفة عرضية مؤقتة لمشاهدة حادث مثلا
- الحشد منظم الارادي: تجميع الناس بصفة قصدية إرادية منظمة كتجمع أنصار فريق في مباراة كرة القدم .
- الحشد فاعل : تجميع الناس لتحقيق هدف معين

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

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

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

يرى كل من[**كراتش**] [**وكرتشفيلد**] 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 :

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

01/ التواصل المباشر

02/ عدم تخصيص نوع التواصل

03/ دوام نسبي

04/ قلة عدد الأشخاص التواصليين

05/ الألفة النسبية بينهم

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

-**الجماعة الرسمية** :ويقصد بها الجماعة التي تسعى إلى تحقيق أهداف خاصة ومحددة وينتظم افرادها في بنية بمعايير قانونية وتحكمها شبكة من العلاقات ونظام من التواصل والتفاعل وتوزيع للأدوار الوظيفية والأنشطة .

-**الجماعة 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 .

3. دينامية الجماعة التربوية(جماعة القسم) :

حسب الدراسات التاريخية للفكر التربوي يعد(**دوركايم**) أول من أوجد تعبير الدينامية الاجتماعية وأنه قد استخدمه في غير معنى الذي استخدمه العالم المتخصص في مجال **دينامية الجماعة (كورث لوين)** [7] على حسب دراسة (**ميزون نوف**) التي تبين أن ظهور المصطلح بمعناه الدقيق في علم النفس الاجتماعي كان في مقال لـ: (**كورث لوين**) صدر 1944 بشأن العلاقات بين النظرية و التطبيق في علم النفس الاجتماعي .

و يعني **كورث لوين** بمصطلح دينامية الجماعة تلك القوى النفسية والاجتماعية المتعددة و المتحركة الفاعلة التي تتحكم في صيرورة الجماعة،و التي يمكن التعرف عليها بل و قياسها أحيانا **(روبير غانييه . ت . كهيلابوز ترجمة محمد خير فوال . المعلم والمتعلم . ط 1 1994 . دار الكرام . بيروت،ص 118).**

[7] [2] غير ان المساهمة الكبرى التي قدمها الباحث(**جاكوب ليفي مورينو**) والتي تتمثل في تصميم القياسات الاجتماعية /السوسيوتربية / والهادفة إلى الكشف عن المستتر في البنية التلقائية للجماعة الصغيرة ويقوم مفهوم السوسيومترية على أساس مفهوم الذرة الاجتماعية وتعني الفرد من حيث هو شبكة من التفاعلات والعلاقات مع نفسه ومع الآخرين تعد من اهم مارسخ مصطلح دينامية الجماعة

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

إلا إن دراسات تبين أن مصطلح **دينامية الجماعة** هو نتيجة تطور الدراسات والتقاء علم النفس بعلم الاجتماع واستخدام مايسمى بعلم النفس الاجتماعي بعد أن تبين للباحثين أن الجماعة تتميز بظواهر نفسية ليست بالضرورة مجموعة نفسيات الأفراد المكونين لها.(روبير غانييه . ت . كهيلابوز ترجمة محمد خير فوال ،1994،ص 119).

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

1.3 . مفهوم جماعة القسم : تعد جماعة القسم أول الجماعات التي ينتمي إليها الطفل بعد الأسرة بصفة رسمية وعلى الرغم من طابعها الرسمي إلا أنها تعد من الجماعات الأولية التي يغلب عليها طابع الانتماء العاطفي أكثر من الطابع التنظيمي ، فهي تعرف على أنها:"جماعة تنظيمية ذات طابع نفسي و آخر اجتماعي في آن واحد"

إنها جماعة اجتماعية تنتمي الي مؤسسة ينظمها المجتمع و يفرض عليها قانونا معينا ضمن قوانينه العامة ، وهي جماعة تنظيمية من زاوية توزيع الأدوار بداخلها على الأعضاء و بحسب الأهداف المتوخاة.

و تتميز جماعة القسم بخصائص :

.يتم اختيار أعضاء الجماعة بمعايير مؤسسية وليست اجتماعية مثل السن ، المستوى .

. معاير التفاعل تتحدد مؤسسيا في المدرسة

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

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

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

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

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

وتنتظم مجموعات التلاميذ وفق نمطين من التجميع .

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

أ - نظام الأقسام المتجانسة حسب السن والمواد و يقوم على فرضية (ان التلاميذ الذين ينتمون الى السن الواحدة يكون لهم نفس القدرات أي وضعية انطلاق واحدة) .

ب - نظام الأقسام ذو التدرج المرن أي النظام الذي يقسم التلاميذ أي يتدرج في البرنامج حسب ايقاعه الذاتي

2-التنظيم الأقصى هو أسلوب يجمع التلاميذ حسب معايير طاقة التدريس في المدرسة المكلفة بتعليمهم .

4-بنية[8] وتفاعل جماعة القسم:

عرف معجم علوم التربية جماعة القسم بأنها مجموعة من التلاميذ ومدرس تؤطرهم علاقات عمل نظامية أو مؤسسية وتجمعهم أهداف مشتركة للتعليم والتعلم ، وتحدد العلاقات بينهم معايير وأدوار محددة ... وهي ذات خصائص مؤسسية وليست اختيارية من حيث معايير اختيار أعضائها (السن ، المستوى ، المحيط) ومن حيث معايير التعامل (التبعية ، الاستقلالية) تحكم سيرورتها نمط من التفاعلات تحددها سلطة هي عادة سلطة المدرس**(عبد اللطيف الفاربي واخرون : معجم علوم التربية. مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك . ج1 .ط1 . 1994 . سلسلة علوم التربية 9 ، 10 .دار الخطابي . مطبعة النجاح .الجديدة . المغرب،ص158) .**

يحدد أبو النيل مجموعة من الأسس والقواعد في دينامية الجماعة المدرسية كالتالي :

. أن التحصيل الدراسي يرتبط بكفاءة ونوع العلاقات بين الأفراد .

. جماعة القسم تحقق وتشبع حاجات التلاميذ .

---

[8] بنية جماعة القسم تتكون من مستويات معقدة ومختلفة من العناصر .

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

– التلاميذ و يمثلون مستويات متباينة و تتضمن:

أ – تلاميذ مجدين ومجتهدين

ب– متوسطوا المستوى الدراسي.

ج- ناقصوا الفهم و الضعفاء في الفهم والكلام.

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

.تعالج الطريقة الديمقراطية المتبعة في إدارة الصف المدرسي كثيرا من التوتر والقلق والصراع.

.تستفيد جماعة الصف غير المكتض في العدد أكثر من المكتض من الجهود المبذولة داخله .

وحصر أبو النيل المواقف الدينامية بين أعضاء الجماعة المدرسية في العلاقات التالية :

· **العلاقات بين التلاميذ** : فلكي يتحقق الوصول إلى إشباع حاجات التلاميذ ، وتقبلهم وشعورهم بالانتماء فعلى المدرسة إفساح المجال أمام التلاميذ للمناقشات وإبداء الآراء والإكثار من الأنشطة وتوزيع التلاميذ على أساس التجانس.

· **العلاقة بين التلاميذ والمعلم** : للوصول إلى علاقات إيجابية يسودها التعاطف والاحترام المتبادل يتوقف ذلك على دور المعلم من حيث هو قائد ، فالقيادة التي تعتمد على إعانة التلاميذ للوصول إلى أهدافهم وإشباع رغباتهم وإشراكهم في العمل من أجل ذلك ، باستعمال وسائل التعزيز المختلفة . كل ذلك من شأنه أن ينمي علاقات التعاطف والاحترام المتبادل . **(محمود السيد أبو النيل . علم النفس الاجتماعي . دراسات عربية وعالمية . (سلسلة علم النفس) ج1 . 2 . ط4 . دار النهضة العربية . بيروت . لبنان ،ص 511) .**

أما وظيفة جماعة القسم فيحددها في تنمية مهارة التعاون في حل المشكلات ، تحقيق ذاتية التلميذ ، إكساب التلاميذ مفاهيم الحياة الاجتماعية ، تدريب التلميذ على احترام المعاير الاجتماعية.(**جان ميزونوف . علم الفس الاجتماعي . منشورات عويدات . زدني علما،ص 520) .**

انطلاقا من هذه الاعتبارات ينظر للقسم الدراسي كجماعة بحيث يمكننا ذلك من إدراك أدق للعلاقات البيروقراطية والأساليب الحوارية والسلطوية والديمقراطية في تفسير جماعة القسم ، والأدوار الوظيفية لكل من المدرس والتلاميذ ، ومدى التعاون والتنافر بين الأفراد . وتبرز هنا حاجة دراسة القسم في مستواه الاجتماعي والوجداني إلى أدوات علم النفس الاجتماعي ،كالقياس السوسيومتري وهو ماسنتناوله في المحاضرة المقبلة

سادسا- القياس السوسيومتري

مقدمة:عرفت دراسات دينامية الجماعة قفزة نوعية بابتكار مورينو 1934 لفكرة القياس الوسيومتري Socio/Metry ويعني رصد علاقات التجاذب والاختيار والرفض والتنافر في جماعة ما، من خلال تقنية الملاحظة أو سؤال الاختيار والرفض نحو الآخر في موقف من المواقف التي تعني الجماعة، ويستعمل الاختبار لمعرفة دينامية الجماعة والعمل على تحسين العلاقات بين أفرادها .وتعود فكرة القياس السوسيومتري من الناحية الابستمولوجية إلى ما أعتبره الرواد من ضرورة بعث العفوية[9] والتلقائية في التعبير وإطلاق حريته في الجماعة، والخروج عن القواعد التنظيمية والرسمية الجامدة في العلاقات والسلوكات التي تقيد حرية التعبير في الأنظمة الاجتماعية النمطية وتكون غير معبرة عن الرغبات الحقيقية للافراد ،مما يؤدي الى ظهور بنية غير رسمية عفوية وتلقائية تتكون من علاقات شخصية تتم بين الأعضاء بحكم تعاونهم،وتفلت هذه العلاقات الجديدة من مقتضيات التنظيم الرسمي

.وقد جسد هذا البعد الابستمولوجي في العلاقات تأسيس مورينو لما سمي بالمسرح الارتجالي الذي توج بتأسيس السيكودراما Psychodrame أو المسرح العلاجي وبعده قيام فكرة العلاج النفسي للجماعة Thérapie du groupe1931 .

كما تعتبر اعمال "التون مايوE.MAYO" في المصانع من اهم ما مهد للدراسات السوسيومترية خاصة ابحاثه حول أهمية الحياة الداخلية والعاطفية للجماعة،واكد على أهمية ظروف العمل الاجتماعية وتأثيرها على الكفاية الإنتاجية ،حيث يعود له الفضل في تسمية القرن العشرين بعصر العلاقات الإنسانية.

---

[9] حسب "مورينو" ان الانسان يفقد عفويته كلما ابتعد عن الطفولة فالطفل هو رمز العفوية وهو عفوية مطلقة ولكن الحضارة تفسده وتعلمه الكذب والتقنع والتنازل عن التلقائية، وتحرير التلقائية والعفوية هو التقنية المثلي للتغير الاجتماعي، حيث يسمي "مورنو" العلاقات الاجتماعية العاطفية بالسجل السوسيومتري.

وبخصوص مفهوم دينامية العصبة[10] الذي يعتبر محوري في التهيأة لنشأة السوسيومتري فيعود الي اعمال"كورت لوفين" الذي اكد في اعماله ان السلوك الاجتماعي للعصبة اثناء تفاعلهم يختلف عن السلوك الفردى وهو كل دينامي متفاعل غير مرادف لمجموع اجزائه.

1-تقنية الاختبار السوسيومتري:

القياسالاجتماعي La sociométrie من الناحية الاشتقاقية من

Socius وتعني الرفيق و metrum وتعني القياس

وهو علم متفرع من علم النفس الاجتماعي يهتم بقياس العلاقات بين الافرد في الجماعة الواحدة وبتحديد نمط العلاقة بين الجماعة والجماعات الأخرى،حيث يعرفه"شابنchapin" بانه الدراسة الرياضية للطبائع البشرية،اما "نورثواي northway" فيري بان القياس السوسيومتري من التقنيات الأكثر سرعة ورقيا لدراسة العلاقة الاجتماعية.

ومنه ينظر اليه بانه تقنية تهتم بجمع وتحليل معطيات الاتصال وانماط التفاعل بين افراد الجماعة وبصورة أوضح دراسة العلاقات القائمة على الاختيار والتجانس او على النبذ والتنافر.

ومن الاستخدامات التي تتمحور على استعمال التقنية السوسيومترية نجد:

-دراسة الروح المعنوية للموظفين والطلبة واثر ذلك في تماسك الجماعة ومدى التوافق الاجتماعي وتفاعل الفرد مع الأعضاء.

-دراسة تقاليد الجماع وروتين حياتهم اليومية واكتشاف اثر التقاليد على التفاعل الاجتماعي.

-تشخيص العوامل المؤثرة على تماسك الجماعة وتركيبها مثل الجنس والخبرة والمهارة وبالتالي إعادة النظر في تكوين الجماعة.

-كشف الأشخاص النجوم والمنبوذين داخل الجماعة.

-تشخيص مشاكل العمل وتقويمه وما يتخلله من حوادث طارئة.

-اختيار الرؤساء والمشرفين وتفويج التلاميذ وتكوين الجماعات.

---

[10] المقصود بدينامية العصبة هم مجموعة من الافراد يقيمون علاقات شخصية مباشرة وجها لوجه مع بعضهم البعض ومنه يحق لكل منهم الاتصال باي فرد دون وسيط، ومن هنا اشتقت نظرية "لفين" المسماة بنظرية الحقل حيث المطلوب ليس دراسة الفرد او الافراد وانما دراسة الوضعية الكلية أي دراسة المجموعة ككل.

-معرفة اتجاه القيادة في العمل وداخل المجموعة.

-المقارنة بين التنظيمات الرسمية والتنظيمات غير الرسمية القائمة على العلاقات العطفية والعفوية بهدف تحديد مدى التلاؤم بين التنظيمين وتغيير البنية نحو الأفضل..

2-شكل الاختبار السوسيومتري: يعبر عن البنية للجماعة وهو عبارة عن استمارة تتضمن عدد من الأسئلة توزع اسميا على افراد الجماعة مع اشتراط الإجابة الصادقة والتلقائية عن الأسئلة حتي تكون الأجوبة معبرة عن الوضعية الداخلية التي توجد عليها الجماعة[11] ،وتكون أسئلة الاختبار او الاستمارة السوسيومترية مباشرة وبسيطة:

مثال: أراد باحث ان يرصد علاقات الرفض والقبول والحياد بين جماعة مدرسية فانه يطرح أسئلة من قبيل

-مع من ترغب ان تعمل في تمارين الرياضيات؟

-اذكر الاسم او الأسماء بالترتيب؟

[11] استنتج مورينو 4 أنماط من ردات الفعل بين الافراد داخل الجماعة هي الاختيار-النبذ-اللامبالاة-التجاهل وهكذا يصبح للمختص في القياس الاجتماعي 16 نمط من العلاقات الممكنة كمايلي:

الاختيار	أ يختار ب- ب يختار أ أ يختار ب- ب ينبذ أ أ يختار ب - ب لايبالي أ أ يختار ب- ب يتجاهل أ	**النبذ**	أ ينبذ ب- ب يختار أ أ ينبذ ب- ب ينبذ أ أ ينبذ ب - ب لايبالي أ أ ينبذ ب- ب يتجاهل أ
اللامبالات	أ لايبالي ب- ب يختار أ أ لايبالي ب- ب ينبذ أ أ لايبالي ب - ب لايبالي أ أ لايبالي ب- ب يتجاهل أ	**التجاهل**	أ يتجاهل ب- ب يختار أ أ يتجاهل ب- ب ينبذ أ أ يتجاهل ب - ب لايبالي أ أ يتجاهل ب- ب يتجاهل أ

ويستحسن عند الإجابة ان لا يتجاوز اختيار 3 اشخاص حتي تعكس الصورة الحقيقية للعلاقات الوجدانية داخل جماعة القسم وتكون الإجابة عن هذا الاختبار كالاقتراع سرية تماما حتي لا تثير حساسيات امام أعضاء الجماعة وحتي تتيح فرصة للاختيار الحر.

وبعد جمع الاستمارات يمكن استخلاص الخريطة التي تسمى السوسيوغرامsociogramme [12] الذي يكشف للمختص من هم النجوم او التلاميذ الذين وقع عليهم الاختيار من الجميع ومن هم المنعزلون او المهمشون الذين لم يقع عليهم الاختيار.

3-بناء المصفوفة السوسيومتريةla sociomatrice :

المصفوفة السوسيومترية هي عبارة عن مجموعة مربعة من الاعداد تعبر عن اختيارات أعضاء الجماعة وهي مرتبة وفق مدخلين اسمين احدهما عمودي والأخر افقي ويدرج في المصفوفة في كل من مدخلها أسماء أعضاء الجماعة بنفس التسلسل وكلما كبرت الجماعة المراد قياسها كبرت المساحة الضرورية لبناء المصفوفة،وهي تعتبر من افضل الطرق المستعملة في التحليل السويومتري لأنها تحتوى على الكثير من المدلولات المهمة للباحث في سلوك الجماعات.

1.3-خطوات بناء المصفوفة:

1.1.3-ترميز المصفوفة بمعيار واحد:بعد تدوين الاختيارات على الورق لكل فرد من افراد المجموعة يسلمها مغلقة للفاحص مما يكفل حرية الاختيار وعدم التأثير بين افراد الجماعة،ثم تفرغ أجوبة المفحوصين في مصفوفة تحول فيها الأجوبة الي رموز سوسيومترية بمعني ينقل عليها أجوبة الاستمارات

مثال:

	مستقبلRécepteur{J }					
		A	B	C	D	E	F
A							
B							

[12] من الاستنتاجات التي يمكن ملاحظتها في السويوغرام:.
-اكتشاف شبكة من العلاقات الوجدانية الفكرية تجمع بين تلاميذ وتلغي الاخرين.
-إعطاء الزعامة لفرد دون الاخرين.
-جمع معلومات كافية عن بنية جماعة القسم وهذا يساهم في نجاح الفعل التعليمي الذي لا يرتبط فقط بمدى التزام المدرس بطريقة بيداغوجية معينة بل بمدى وعيه بأهمية المجموعة وخصوصيتها وطبيعتها.

مرسل{i}	C						
émetteur	D						
	E						
	F						

من هده المصفوفة نلاحظ ان لها مدخليين اسميين احدهما افقي والأخر عمودي يدرج فيها اسماء الافراد بالتسلسل ويكون الفرد في اد هذين الخطين مرسلا للاختيارات وفي الخط الاخر مستقبلا له.

-من الأفضل ان ننعت المداخل الافقية بالحرف **i** والمداخل العمودية بالحرف **j** تسهيلا للدراسة.

-المصفوفة دائما تقرأ من من اليمين الي اليسار بمعني من **i** الي **j** وهذا يعني ان أي عضو كمرسل يمكنه ان يختار او لا يختار عضو اخر كمستقبل والمفحوص لا يمكنه ان يختار نفسه.

ومن عيوب هذه المصفوفة انها بسيطة بمعنى انها تفتقر للمقومات الإحصائية اللازمة لقياس المؤشرات السوسيومترية فهي تتعلق فقط بمعيار واحد ونمط واحد من الأسئلة وهي الاختيار والنبذ.

كما لا تشير الي تسلسل النبذ والاختيار أي تسلسل التفضيل من الاقوي الي الأضعف الذي قام به الفرد.

2.1.3- **ترميز المصفوفة السوسيومترية بمعيار واحد وباختيارات إيجابية وسلبية:**

اذا افترضنا ان الاستمارة السوسيومترية تتضمن أربعة أسئلة كمايلي:

1-اذا طلب منك اختيار ثلاثة طلاب من صفك لمشاركتك في الدرس فمن ستختار؟ ضعهم بالترتيب مبتدئا بالذي تفضله اكثر: 1.....2.....3.....

2- اذا طلب منك تحديد ثلاثة طلاب من صفك لا تفضل ان تدرس معهم فمن ستختار ؟ضعهم بالترتيب مبتدئا بالذي ترفضه بشدة: 1.....2.....3.....

3-من تتوقع ان يكون قد اختارك في السؤال الأول.

4-من تتوقع ان يكون رفضك في السؤال الثاني.

ننقل أجوبة المفحوصين من الاستمارات الي المصفوفة بالشكل التالي

	مستقبلRécepteur{J }						
		A	B	C	D	E	F
مرسل{i} émetteur	A		الاختيار الإيجابي الاختيار السلبي				
	B	الاختيار الإيجابي الاختيار السلبي					
	C						
	D						
	E						
	F						

وبعد نقل أجوبة المفحوصين من الاستمارات الي المصفوفة يصبح لها الشكل التالي:

	مستقبلRécepteur{J }						
		A	B	C	D	E	F
مرسل{i} émetteur	A		3+ 0	(2+) 0	0 0	1+ (0)	0 0
	B	(1+) 0		(0) 0	0 3+	0 0	0 0
	C	(2+) 0	1+ 0		0 0	3+ (0)	0 0
	D	0 0	0 0	2+ 0		3+ 0	0 1-
	E	0 (3-)	0 0	1+ 0	(3-) 0		0 2-
	F	0	(1+)	2+	0	0	

	1-	0	0	0	0		

ارقام القسم الاعلي من المربع هي أجوبة الاختيار

ارقام القسم الأسفل من المربع هي أجوبة النبذ

ونبدأ عادة في تحليل المصفوفة السوسيومترية من

1-من اختارمنQUI CHOISEZ QUI:

في الاستمارة السؤال الأول المطلوب هو ثلاث اختيارات فان الاختيار الأول يكون ياخذ +3 نقاط والثاني +2 والثالث +1

ويعتمد نفس التسلسل بالنسبة لاسئلة النبذ فيكون الرفض الأول يأخذ -3 نقاط والثاني -2 والثالث-1

الذين لا يقع عليهم الاختيار نضع لهم 0

2-من نبذ من QUI REJETEZ QUI

في الاستمارة السؤال الثاني المطلوب هو ثلاث افراد لا يفضل الدراسة معهم ونعتمد على نفس الأسلوب السابق باعطاء اعلى علامة للاكثر نبذا بلون مغاير وتأخذ العلامة-3

3-**السؤال الثالث المتعلق بان يحدد المفحوص أسماء الأشخاص الذين توقع ا يختاروه** هنا نتبع نفس المنهجية ونفس اللون الذي استعملناه في السؤال الأول،الا ان الاختلاف الأساسي يكون فقط في أسئلة التوقعات بالاختيار او بالنبذ،توضع الأرقام بين قوسين في الخانة المرادفة لاسم المفحوص على الخط العمودي باعتباره مستقبلا وليس مرسلا للاختيارات،فاذا كان A قد توقع في الاستمارة ان يختارهB و C فاننا نضع قوسين في القسم الأعلى من المربع المخصص لa كمستقبل والمقابل لاسماء الذين قاموا باختياره

-لايهم في أسئلة التوقعات تحديد سلم الأفضلية لذا لا يتم ذكر الاختيارات بالترتيب والتسلسل من الاقوي الي الضعيف

4-نعتمد نفس الأسلوب بتوقعات النبذ أي تحديد أسماء الطلاب الذين يعتقد انهم لن يختاروه بدورهم ويكون الرد بقوسين في القسم الأسفل من المربع دون تحديد سلم النبذ

ملاحظة:

-المصفوفة السوسيومترية لا تشير الي الاختيار والنبذ فقط وانما الي أنماط الاتصال والتأثير والصداقة والسيطرة في الجماعة فبدلا ان نقول أ اختار ب فانه من المحتمل قول

أ يؤثر في influant ب

أ على علاقةrelation ب

أ يسيطر على domination ب

-ان عدد أجوبة الاختيار والنبذ المتبادلة تدل على:

1-اتجاه الادراك الطارد centrifugeالسلبي والايجابي: بمعني من توقع المفحوص ان يختاره او ينبذه –تسميتهم-وكذلك عدد توقعات الاختيار والنبذ.

2-مصدر الادراك الجابذcentripète السلبي والايجابي: بمعني من هم –تسميتهم-الافراد الذين توقعوا ان يختارهم المفحوص او ينبذهم وما هو عدد الافراد الذين توقعو ان يختارهم المفحوص او ينبذهم

سابعا -تأثير الاسرة على التلميذ –الطفل المتمدرس-

مقدمة: يشكل انتقال الطفل من البيت إلى المدرسة حدثا هاما غير عابر ، فهو يشبه في دلالاته التربوية والنفسية من حيث الأهمية طوارئ التي يواجهها الطفل أثناء بروز عوارض مرحلة المراهقة أو عوارض أية مرحلة من مراحل النمو . فالانتقال إلى المدرسة يعني الانتقال من مجال حيوي ضيق لا يتعدى العضوية بمفهومها البيولوجي الترتيبي الأسري إلى مجال حيوي أكثر سعة يفسح المجال للدخول في العضوية المجتمعية المدنية خارج ، حيث تبدأ الحياة الأسرية للطفل في التعديل من الناحية المرجعية وقوانين التعامل والعلاقات والمشاركة ، فلم تعد قوانين الأسرة المنظمة للعلاقات الاجتماعية المقتصرة على علاقات الأخوة والأبوة والقرابة البيولوجية وحدها هي التي تنظم سلوك" الطفل –التلميذ" في مجال علاقات التواصل والتفاعل ،ولا المرجعية الوالدية هي التي تحدد نمط سلوك الطفل.

"فالطفل التلميذ " أصبح بدخوله المدرسة متعدد الأطر من الناحية المرجعية في علاقاته وتفاعلاته ، فهو يستقي معارفه من المعلم من الأتراب وانساق اجتماعية شتى .وخلال هذا التشكل الجديد في حياة الطفل في بعدها الاجتماعي العلائقي خاصة يحدث ما يسميه " حجازي " بـ" الفطام النفسي " عن صلة وتواصلات مجتمع الأسرة أو القرابة البيولوجية المتميزة عادة بنمط التواصل العمودي (الرعاية . التبعية . الطاعة . التنفيذ . الانفعال ...) ، ويندمج في نمط العلاقات والتواصلات

الأفقية والندية أحيانا مع الأتراب والاقران خاصة ، وبداية تجسيد ما يمكن أن نسميه بمشروع " الاستقلال الذاتي "[13] ، ويبقى هذا المشروع رهين العلاقات الأولية الأسرية- التي عادة ما تكون مغلقة **(العربي فرحاتي،2007:مطبوعة بيداغوجية في علم النفس الاجتماعي المدرسي، جامعة باتنة ،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،قسم علم النفس،ص120)**

1-الظروف المادية للأسرة:

تؤثر الظروف المادية للاسرة على تمدرس الطفل باعتبار التربية والتعليم ينظر لها حسب رأي "كوهنKuhn"على انها إنتاجا يتصف بانه انتاج بيني، بمعني ان لها عوائد استهلاكية وقتية واخري استثمارية مستقبلية، وتشمل العوائد الاستهلاكية جوانب متعددة منها:

-إعطاء فرص للوالدين للارتياح من متاعب الأبناء بإرسالهم إلى المدرسة.

-استمتاع بعض الأطفال بالحياة المدرسية.

-كما تشمل ايضا السرور الذي غالبا ما يلحق بالوالدين من جراء تفوق ابنائهم دراسيا وغير ذلك من العوائد الاستهلاكية.

(محمود عبايس عابدين،2004 ،ص98)

اما العوائد الاستثمارية فتشمل جوانب متعددة مثل: زيادة القدرة الإنتاجية للفرد، وإكسابه القدرة على التحرك الوظيفي هذا الأمر يجنبه البطالة، وتشمل أيضا تزويد المجتمع باحتياجاته من القوي العاملة لدعم التنمية وإكساب المتعلم مهارات القراءة البصيرة والاطلاع المفيد، وزيادة قدرته على الاستمتاع بالأشياء، وغير ذلك من العوائد الرأسمالية **(محمد احمد الغنام،1983 ، ص11)**

2-الظروف الاقتصادية للأسرة:

يجمع معظم الباحثين في مجال علم النفس الاجتماعي على ان درجة تأثير نموذج الشخصية الذي يحتذيه الطفل داخل اسرته،تختلف تبعا لاختلاف المستوى الاقتصادي والاجتماعي لهذه الأخيرة،وبما ان رب الاسرة في غالب الأحيان هو الاب،فان سلوك الطفل يكون بالغ التأثر بسلوك والده،والغايات التي يسعى الي تحقيقها، وفي هذا الصدد تجدر الإشارة الي ان الوالد غالبا ما يعمد الي تنشئة الطفل في افق تحقيق ما فشل فيه هو ذاته في سياق حياته، كأن يقوم بإعداده مثلا

[13] **مشروع الاستقلال الذاتيle projet d'autonomie** :هو استقلال الطفل عن الوالدين والانفتاح على عوالم متعددة تتسع باتساع أفق الطفل وإمكاناته الذاتية خاصة في رسم حدود المجال الحيوي في العلاقات حيث يمثل مشروع الاستقلال الذاتي مستوى بناء كيانه ومشروعه الوجودي.(مصطفي حجازي، 2013 ،ص224)

لمشوار مهني تعذر عليه النجاح فيه،ومن هنا يسع القول بان التنشئة الاجتماعية للطفل تتأثر بدرجة كبيرة بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي للاسرة وبكل ما يرتبط بذلك من غايات ترجو هذه الأخيرة تحقيقها في شخص الطفل.

ولقد اكد " كوهان" 1959 في كتابه" la classe sociale et les valeurs paternelles " ان التنشئة الاجتماعية للطفل تختلف تبعا للمستوى الاقتصادي والاجتماعي للاسرة بمعنى انها ترتبط بالانتماء الطبقي ومنه فان التنشئة الاجتماعية لطفل الطبقات الاجتماعية الدنيا تكون موسومة بقيم الطاعة والامتثال الذي يسعى الاب فرضه على اطفاله من خلال اعتماد العقاب الجسدي وخاصة اذا صدر منه سلوك ينتج عنه اتلاف لبعض الاشياء،بينما تتميز التنشئة الاجتماعية في الطبقات المتوسطة بالمحافظة على التقاليد والقيم ولا تهتم في في اغلب الأحيان بمعاقبة الطفل جسديا بقدر ما تهتم بمعرفة الدوافع المؤدية الي سلوك معين يصدر منه،وهو ما يعنى ان الاب قد يبدى استعدادا لمناقشة الطفل بغية تبين دوافع سلوكه ومن ثمة يعمل على تعديل هذا السلوك او تصحيحه بشكل عقلاني

وفي هذا الصدد اكد كل من " بلود و وولفblood et wolf" على انه غالبا ما يتواجد تكافؤ مابين مابين دور الاب والام في الطبقات المتوسطة على مستوى تنشئة الطفل بينما يتسم دور المرأة في الطبقات الاجتماعية الدنيا بمزيد من السيكرة و الاستفراد ،اما في الطبقات العليا فان دور الاب يبقي اكثر أهمية من نظيره بالنسبة للام،اذ غالبا ماستفرد باتخذ القرارات على مستوى تنشئة الطفل.**(عبد الكريم غريب،2009 ،ص171).**

3-العلاقة اسرة مدرسة:

ان اغلب الإباء يولون أهمية للعلاقة مع مدرسي ابناؤئهم [14]ورغم أهمية هذه العلاقة توجد محاذير، تتعلق بمدى تقبل الأسرة لتقاسم سلطتها على الطفل مع مؤسسات أخرى وتوزيع طفلهم على أكثر من سلطة مرجعية ، فالدخول إلى المدنية وبناء الانتماء الاجتماعي خارج إطار الأسرة يتوقف إلى حد كبير على هامش الحرية التي تمنح للطفل في ذلك ،وقبول الوالدين بسلطة المؤسسات الاجتماعية على طفلهما ، ولا سيما سلطة المدرسة . ومن الطبيعي أن يتوقف نجاح الطفل وتعثره

[14] يعتبر تواتر الاتصالات خاصة اللاشكلية منها بين اسرة "الطفل-التلميذ" والمدرسة يغذي نوعا من الجدل قائم على هل من مصلحة التلميذ ان يكون والديه دائما وسيط بينه وبين معلميه.

ان هذا الضغط الممارس من طرف الإباء على المدرسين يساهم في ارغام الاسرة التعليمية للامتثال لرغباتهم وآمالهم، بدلا من الخوع لشروط المؤسسة وسيرها، والدراسات تشير الي ان الآباء من الطيقة المتوسطة ذوي التعليم العالي هم من يتدخلون كثيرا في شؤون أبنائهم التعليمية وهذا راجع الي التقارب الاجتماعي مع طبقة المعلمين كما ان المعلمين هم المؤهلين للعب دور الإباء.

اما أبناء الطبقة الشعبية فهم يتفادون الاتصال بالمعلمين خاصة في حال مواجهة التلميذ لصعوبات معينة، غير ان الأسباب المادية تأتي في المقام الأول كما ان معظم آباء هذه الطبقة غالبا ما يتم استدعاؤهم في وضعيات استعجالية وليس دعوتهم.

المدرسي وحتى نموه النفسي بعدئذ على مدى إعداد الأسرة للطفل وقابليتها للتعايش والتكيف مع نمط حياة المدرسة ومتطلباتها ومشروع الاستقلال الذاتي للطفل.

ومشروع الاستقلال الذاتي وبناء العضوية الاجتماعية الذي شرع الطفل في إنجازه على المستوى العلائقي منذ التحاقه بعالم المدرسة يتعاضد بمشروع آخر يمكن أن يطلق عليه المشروع المعرفي يبنيه الطفل بإمكاناته الذاتية والأسرية وما تفرضه المدرسة من محتويات وأهداف من حيث هي مؤسسة اجتماعية توفر مساعدات تعلمية تعليمية وإمكانات بيداغوجية وفق مبدأ تكافؤ الفرص .

ومن ثمة فالطفل في بناء ذاتيته الباحثة أو العارفة وفق الأطر الرسمية يخضع بحدة لقوانين الانضباط ومعايير التقييم والتقويم المقننة ، فالمدرسة هي التي تحدد كفاءته ومدى تقدمه في تحصيل المعرفة والنجاح في التأهيل للحياة الاجتماعية والعلمية أو الفشل والإخفاق في مسيرته التعليمية ، وهي التي تخول لنفسها تعديل سلوك الطفل باستمرار وفق نظامها الداخلي وما يتوافق وأهدافها . والطفل في كل هذا الضبط والانضباط يمارس مشروعيه (الإنتمائي والمعرفي التأهيلي) بدافع نزعة الكبر النامية لديه ، من حيث أن الكبر في مخياله المعرفي الأسري يرتبط بامتلاك المعرفة ، وأن امتلاك المعرفة واكتسابها هو الوصلة الرئيسية بالاعتراف بالكبر ، والكبر في المعرفة هو سبيل الخروج من التبعية نحو الاستقلالية والتمكن من اكتساب آلية الضبط الذاتي للسلوك وتحقيق الذات ، أي اكتساب فن قيادة الذات ، أو ما يسمى بمركز الضبط الداخلي .غير أن تجربة الطفل في إنجاز مشروعيه سرعان ما تصطدم بعقدة الأبوية وتأجيل الكبر .المعرفي خاصة .للطفل فكلا من المدرسة في نمطها التقليدي وسلطة أهدافها القبعة في التحصيل ، والأسرة وسلطة أوامرها ، تحاولان تحقيق ذاتيتهما وإعادة إنتاج تكرارهما في الطفل ، فيحولان بذلك استقلاله وكبره المعرفي إلى أداة متكيفة ومنصهرة في أنساق اجتماعية محددة سلفا ، وذلك هو ما يسميه"بورديو " بالعنف الرمزي الذي تمارسه الأنساق المجتمعية الموروثة ولا سيما المدرسة على الطفل والأجيال فتحد من استقلالهم المعرفي ومن قدراتهم على الإبداع وتحقيق ذواتهم ، فيصبحون في مرجعيتهم السلوكية أكثر خضوعا للضبط الخارجي العنيف، وأقل تأثرا بآليات الضبط الداخلي الذاتي مما يعطل الطاقة النفسية . ومن هنا تأتي أهمية إخراج المدرسة والبيت من منظور التعليم الشكلي أو البنكي كما يسميه " باولو " وإدراج وظيفتها ضمن منظور الصحة النفسية والتربية العلاجية والتدريس النفسي وهي التربية أو المنظور الذي يرمي إلى إنجاز مشروع الطفل المستقبلي الفاعل المبدع المتحرر من الاستجابات الشرطية المنفعلة. **(العربي فرحاتي،2007 ،ص121).**

4-تصورات الوالدين للمدرسة:

يتخذ "الطفل التلميذ" بفعل المكون المعرفي النفسي في المجال العلائقي (علاقة الطفل بالأخوة ،بالولدين ، بالاقارب) أسلوب الاسقاطات النفسية في المدرسة فيسقط علاقته بأبيه على علاقته بمعلمه الذي أصبح رديفا للسلطة الأبوية ، ويرسم علاقته بزملائه وفقا لنمط علاقته بأخوته ، ونمط علاقته بأقاربه وجيرانه على علاقاته بالمعلمين الآخرين وأطراف أخرى كأعضاء في المجال الحيوي لجماعة المدرسة ؛ أي أنه يسقط منظومة العلاقات الأسرية التي تكونت لديه في المجتمع العضوي الأسري البيولوجي بما يحتويه من علاقات وأدوار وأنماط حياة على العلاقات المدرسية وأطرافها .ويحدث في محاولاته الاسقاطية هذه أن يتصادم بمنظومة العلاقات المدرسية الداخلية ، ومنظومات أسرية أخرى متعددة قد تكون

في محل تناقض وتعارض ، مما يستدعي تخطيط عملية التصحيح لمسارات التربية الأسرية في نمط العلاقات وعبر العلاقة بين البيت والمدرسة

يشكل الطفل التلميذ حلقة وصل بين البيت والمدرسة ، ومن خلال تصرفات التلميذ وسلوكاته ومشروعه الدراسي يتم التواصل بين السلطتين بفعل تقاسمهما للسلطة على التلميذ ،وتجمع الدراسات المتعلقة بهذا الشأن على أن التصورات الإيجابية للوالدين نحو المدرسة ذات أهمية لا يستهان بها في مصير المشروع التعليمي والنمائي للتلميذ ،فالتصورات الإيجابية تدفع بقوة نحو تكيف التلميذ ونجاحه ، والتصورات السلبية المتوترة المضطربة بينهما ،ينشأ عنها في أغلب الحالات عقبات وأزمات في المسار التعليمي والنمو النفسي للتلميذ ، وتظهر في شكل صراع وتناقضات وتباعد وانزواء.

إن التصورات في بعدها (الإيجابي. السلبي.) تبقى رهن النضج والوعي التربوي لدى كل من المعلم والمدرسة والبيت؛ فارتفاع الوعي التربوي لدى أطراف العلاقة التربوية يفسح المجال للتقدير الموضوعي والتعامل العقلاني الواقعي مع نتائج تجربة التلميذ في حالتها السلبية أو الإيجابية وفيما يلي عرض للجدول التشخيصي للطفل المعد في التجربة الأسرية للحياة المدرسية الناجحة **(العربي فرحاتي،2007، ص129).**

المتغيرات المؤثرة في تكوين المحتوى النفسي	**وضعها التربوي في الأسرة**
.التكاثر وعدد الأفراد	متباعد ومناسب
.فرص العناية بالطفل	متوفرة ومتاحة بحسب توالي الأحداث المستلزمة للتوجيه والرعاية .
.المكانة الاجتماعية للطفل.	مرموقة وتتميز بالاعتراف والتقبل
.نظام التواصل	يسود الحوار النشط والمرن بشكل أفقي
.اللغة والتخاطب	ثرية تفسيرية تستوعب الوقائع والأحداث والعلاقات السببية
.المجال الحيوي للحركة	واسع وغني بالمثيرات يبعث على النشاط والحيوية .
الدافعية للمعرفة	متفتحة ومعززة بالبيئة الغنية ثقافيا ، واهتمامات الأسرة
صرف الوقت	مخطط ومنظم يصرف في التعبير عن الرغبات وقراءة القصص الهادفة والرسم ومشاهدة الأفلام والاشتغال بالألعاب الهادفة والمتنوعة
الوضع المادي للأسرة	ميسر ويلبي حاجات الأطفال وإشباع رغباتهم .
الوضع الاقتصادي	يتميز برفاهية وفي سيرورة معتدلة وفي تحسن مستمر.
الوسائل الرياضية	متوفرة ومتاحة بحسب ميول الطفل واهتماماته

الوضع الثقافي	يتميز بمستوى جيد غني ومتنوع بأدب الأطفال والقصص والنصوص التربوية والتعامل مع الأشياء وتوفر المجلات والجرائد والحاسوب والتلفاز أي (روضة منظمة)
إدارة الحياة الأسرية	منظم ومعقلن واضح الأدوار والسؤوليات .
التخطيط للحياة	ممنهج ومستقبلي لا يخضع للصدف ويثري خيال الأطفال وآمالهم عن بصيرة
الحياة الزوجية	ثابتة ومستقرة تتسم بالتفاهم والحب وتقاسم المسؤولية المشتركة
الاهتمامات الثقافية .	متنوعة ومتجددة باستمرار تعمل بعمق على ترسيخ مبادئ الحرية في الاختيار وتحمل المسؤولية وتهيئة الظروف الملائمة للتربية لإنماء الحواس واللغة التواصلية والعمليات العقلية والمنطق الرياضي ...الخ
العلاقات بين الاخوة	يسودها التفاهم والتتناغم والاحترام ومرونة التواصل بصفة متبادلة وأفقية .
الوضع المهني	مؤسس وثابت ومستقر نوعيا يتحسن باستمرار .
الأساليب التربوية	تتمركز حول الأساليب المرنة واللينة الدافئة والمتسامحة والتقبل الوالدي ...الخ .ومتعددة الإشباع وتنمي القدرة على التعلم الحر .
وضعية الأطفال اجتماعيا	التدرب على تكوين العلاقات الاجتماعية الإيجابية بالتواصل الاجتماعي، وإنماء الدافعية للتعاون. ونمو حس الاعتراف بالآخر.
تخطيط الميزانية	التدرب على ترشيد الإنفاق وتدريب الأطفال على أساسيات الاقتصاد المنزلي .
المسارات التحصيلية للكبار	يتسم بالنجاح والجدية ،وهم نموذج ومثال يحتذي به الصغار،وينمي فيهم دافع المعرفة والتحصيل الجيد في كنف من الحرية والمساعدة

الآثار المترتبة عن هذه اللوحة		
الوجدانية	**المعرفية والمنطقية**	**العلائقية**

.الاستقرار النفسي والاتزان العاطفي ،والطمأنينة القاعدية .التكيف السريع مع الأوضاع المستجدة. .الشجاعة في إبداء الرأي والإفصاح عن الحالات الوجدانية . .الإحساس بالمسؤولية الأخلاقية في الاختيار . .نمو اتجاهات إيجابية نحو المدرسة والقوانين المدنية . .نمو اتجاهات إيجابية نحو التعلم المدرسي ،والمعلم. .الميل نحو القراءة ورفع مستوى الطموح الأكاديمي . .نمو حب العمل والانضباط المهني .	.تعلم التفكير المنطقي والعلاقات. .تعلم اللغة التفسيرية والتحليلية تعلم التعبير اللفظي الجيد عن الحالات الوجدانية والرغبات .تعلم الجدل ، ونمو القدرات الذهنية والتفكير الرمزي المجرد .اكتساب الضمير المهني العالي .	.قبول الآخر. .التمكن من بناء علاقات أفقية والعامل باستقلالية . .قدرة عالية في الاستجابة للمواقف الجماعية. .التمثل الإيجابي لقيم التعاون وتفهم الآخرين. .اختفاء صور الأنانية ،والاستبداد بالرأي

إن هذه الآثار النفسية الوجدانية والمعرفية والعلائقية الإيجابية نحو المدرسة تجعل انتقال الطفل إلى المدرسة انتقالا ميسرا وطبيعي واستمرار لإغناء تجربته الأسرية وخبرته السابقة المكتسبة ، وليست بديلة عنها ،مما يعزز احتمال نجاحه في التكيف السريع مع النظام والانتظام واحترام القوانين المدنية وتمثلها عن وعي ،والاستجابة الكاملة لقوانين التعلم والاكتساب المعرفي.

الجدول التشخيص للطفل المنشئ غريبا عن حياة المدرسة في التجربة الأسرية

المتغيرات الأسرية	اتجاه توظيف المتغيرات تربويا
التكاثر وعدد الأولاد	ولادات متتابعة ومتعددة
فرص العناية بالطفل	ضئيلة ولا تستجيب للحد الأدنى من متطلبات النمو السليم .
المجال الحيوي في المنزل	غير ملائم لمتطلبات النمو الحركي واللعب، ويتكدس الأطفال في حيز ضيق يبعث على القلق والخروج من البيت .
الحياة الزوجية	تتميز بصراعات وشجار وعنف وإثارة للقلق وتشنج الأعصاب باستمرار .
الوضع الاقتصادي	متدني تحت خط الفقر ويعاني من العجز في تلبية الحد الأدنى من حاجات الأبناء الأساسية.
الوضع المادي (الوسائل التربوية والأثاث المنزلي)	فقير في كمه وكيفه ولا يلبي أدنى متطلبات النمو الحسي أو الجمالي.

المسار التحصيلي لكبار الأسرة	متعثر وغير مشجع للصغار ،ولا يوجد مثال أو نموذج سلوكي تجاه العلم والتحصيل المعرفي يحاكيه الصغار .
إدارة الحياة الأسرية	تتسم بالتسيب والفوضى وتخضع للصدف وليس هناك توزيع واضح للأدوار والمسؤوليات .
النظام التواصلي بين أعضاء الأسرة	عمودي في صيغته فقير في محتواه اللغوي ، لا يوفر آلية الحوار ولا النقاش
لغة التخاطب المنزلي	فقيرة وجافة يطغى عليها صيغ الأوامر والنواهي ، وحتى الشتم والكلام السوقي .
ميزانية واقتصاديات الأسرة	تتسم بالإنفاق غير المرشد ، ولا تخضع لأي تخطيط أو تقويم أو تقييم .
الوضع المهني	غير مستقر ومتقطع ، ويتراوح بين البطالة والعمالة والانتقال العشوائي من مهنة إلى أخرى ، وعدم الرضاء.
إدراك الأسرة للأطفال	ملك يشكل عبئا ثقيلا سيق إليهم نتيجة القانون البيولوجي .
نموذج التعلم الاجتماعي المتوفر	الحيل والمراوغة والخداع في سبيل تحقيق اللذة الآنية وتجاوز القوانين المدنية واحترام الآخرين.
الأساليب التربوية	يتعرض الأطفال للعنف والنبذ والتبرم والحرمان وكل الاسقاطات السلبية
استغلال الأطفال للوقت	غير منظم ولا يخضع للقوانين التربوية ومعظمه في الشارع في ممارسة الألعاب العضلية المتدنية ثقافيا

الآثار المترتبة عن لوحة حياة الغربة عن التكيف الاجتماعي المدرسي .

العاطفية	المعرفية	العلائقية

	.قصور في الصياغة اللغوية وفقر كبير في المفردات اللغوية .	.الإيمان بالعنف وقانون الأقوى .
.انعدام الطمأنينة القاعدية ، ومحتوى نفسي ممزق وسوء التوافق والتوازن النفسي.	.قصور في التعبير عن الرغبات الذاتية ،وصعوبة الترميز والتعبير عن الواقع والعالم والتجربة الذاتية .	.العمل بنظام التواصل العمودي القائم على الأوامر والنواهي .
.تعلم كبت الخبرة الوجدانية والهروب من مجابهتها .	.قصور في النمو الذاتي وصعوبة إدراك العلاقات بين الأشياء .	.الخوف من الآخر وعدم الاطمئنان النفسي.
.كثرة استعمال اللغة الحركية في التعبير عن الحالات والمواقف الوجدانية .	.لا يعتد بالمعارف العلمية إلا ما يشبع رغباته المنفعية الآنية .	.يقيم علاقات مع الآخرين في ضوء الذكاء التحايلي
.التبلد وعدم الإحساس بالألم كآلية دفاعية من أجل الحفاظ على التوازن النفسي الظاهري (جلد التمساح) .	.سيادة اللغة الانفعالية القمعية .	.الاستبداد بالرأي وعدم الاعتراف بالآخر .
.الاعتقاد بضياع الوقت في المدرسة ، وعدم الرغبة في التعلم أو الانتماء للمجتمع المدرسي .	.معرفته محدودة بمحدودية التواصل مع الآخرين والتعامل مع عالم الأشياء والثقافة .	.تمثل السلوك العدواني تجاه الآخرين ، والإيمان بالأقوى جسديا .
.القلق والامتعاض من الانضباط والانتظام وانحصار الرغبة في الطموح الأكاديمي وعدم وضوح الرؤية المستقبلية .	.متنوع في المعرفة بأساليب السيطرة على الآخر والإيقاع به .	.صعوبة بناء العلاقات الأفقية الودية مع الأصدقاء ،وصعوبة التكيف مع المعايير الاجتماعية .وفقدان احترام الآخرين له
.يظهر اللامبالاة نحو القراءة والمطالعة والبرامج التربوية ،ولا يكترث بتوجيه الكبار له .		
.هبوط الضمير المهني ، وعدم الاكتراث بالعمل والاستقرار المهني .		

إن هذه التربية الموسومة ببعدي (جلد التمساح ،ولغة القوة الجسدية) لا تؤدي إلا إلى إضعاف القدرة على تحمل الطفل للنظام المدرسي بكل تداعياته وصعوبة التكيف وتكوين العلاقات الاجتماعية والامتثال للقوانين المدنية ،ويضيق ذرعا بالحياة النظامية ،وينشط عنده ما يسميه حجازي بـ" ذكاء تدبير الحال " أو الذكاء التحايلي ، ويقصد به توظيف الطاقة الذهنية في ألوان من التحايل لتجنب العقاب أو الألم وهذا ما يرشحه للفشل في تجربته التحصيلية في المدرسة.(مصطفي حجازي، 2013: ،ص273)

ثامنا- القيادة التربوية –الجزء الأول-

مقدمة: ان موضوع القيادة، من حيث هو ظاهرة موزعة بين الشأن الفردي والشأن الجماعي في ترابطهما، أو بتعبير آخر بين الذات (قائد) والموضوع(قيادة) أوبين أحد عناصر البناء - القائد - وجانبه الوظيفي العملياتي (القيادة) فعموم ما يحيلان إليه المصطلحين (القائد، والقيادة) من دلالات ومعاني لا تخرج عن دلالات مركز الشخص في التنظيم الاجتماعي[15]، ووظيفته في ذلك التنظيم، فمصطلح القائد في الفكر الاجتماعي يشير إلى الشخص العضو الذي يشغل مركز من مراكز البناء التراتيبي السلمي الذي عليه الجماعة المنظمة.

ومصطلح القيادة يشير إلى الجانب الوظيفي والعملياتي للمركز القيادي البنائي، فالقائد يمارس القيادة وبالتالي لا يمكن الفصل بين المفهومين، إلا من هذه الزاوية التمييزية المنهجية فقط . فكل النظريات إضطرت تبعا لذلك إلى التميز بين مفهوم القيادة والقائد ولا تفصل بينهما من الناحية الوظيفية؛ فعرفت كل مفهوم على حدة واختلفت وتباينت بشأنهما تبعا للاختلاف نظريات القيادة .

1-تعريف القائد والقيادة:

1.1-تعريفات القائد[16]: من منظور علم النفس الاجتماعي فنعرض ما ورده أبو النيل من تعريفات كلاسيكية جمعها " كارتر1953 Carter " في خمس مجموعات نقتصر على ذكر ثلاث منها لوجاهتها وهي .

[15] **لكن كيف يصبح الانسان قائد:**

طرق التمكين والضفر بمنصب القيادة	.طريقة التعيين والتزكية الفوقية	طريقة الانتخاب والاختيار الجماعي	طريقة الفرز الطبيعي الشخصية الكاريزماتية
طريقة الوصول إلى القيادة عن طريق المؤهلات والجهود الشخصية ذكائية ومادية	يتم هذا في أجهزة الدولة أو الشركات والمؤسسات الكبرى ذات المستويات السلمية التراتيبية من السلطة مثل اختيار مديري ورؤساء الجامعات والثانويات ومعظم الشركات والمؤسسات الرسمية	يتم اختيار القائد من بين أعضاء الجماعة أو المؤسسة بالمشورة الجماعية أو بالانتخاب المنظم كما يحدث في تولي قيادة الأحزاب والمناصب السياسية	حيث يتم الوصول إلى القيادة بالتفاعل والافراز الناتج عن دينامية الجماعة حيث يحصل الفرد المفرز على مكانة اجتماعية عالية بين الأعضاء

[16] - **ان اهم معايير وخصائص القائد مايلي:**

مجموعة المعايير الجسمية والبيانات الشخصية:	المعايير المهنية	مجموعة المعايير السيكولوجية	مجموعة المعايير السوسيولوجية
مثل القوة أو الطول أو الوزن والصحة والخلو من بعض الأمراض والعيوب الخلقية كمعايير للاختيار في تولي منصب القيادة كما تدرج ضمن هذه المعايير بعض البيانات الشخصية كالسن والخبرة والشهادة العلمية والحالة العائلية والجنس	وتتعلق بالخصائص المعرفية والخبرة الفنية التي ترشح العضو للقيادة وتضعه محل اختيار الجماعة أو السلطة المعنية بتعيينه، ولعل اهم ما وصلت إليه دراسة كارتر حيث لخصت كفاءة تولي القيادة في القدرات والطلاقة اللفظية	ويقصد بها الكفاءة النفسية والوجدانية التي يظهرها الفرد المرشح لاختياره قائدا للجماعة، مثل المهارات العقلية والذكائية والوجدانية	وتتعلق بإظهار القدرة والتميز في ما يمكن أن نسميه بالممارسة السوسيولوجية أو النضج الاجتماعي، أو الثقافة السوسيولوجية، ونعني بها إجمالا قدرة الأنا على إدارة النحن أو التحكم في عناصر دينامية الجماعة ومنها على الخصوص .إظهار القدرة والكفاءة في إدارة العلاقات الاجتماعية.

أ. مجموعة تعاريف تتمحور على تعريف القائد بأنه " **الشخص الذي يمثل مركز سلوك الجماعة**" فتعتقد هذه المجموعة أن الشخص عندما يكون مركز لاهتمام الجماعة وانتباهها، ويتميز بدرجة عالية من الاتصال داخل الجماعة، ويحوز التفاف الجماعة حوله هو قائد . ولاحظ كارتر نقص في هذا التعريف حيث أن مجرد التفاف الناس حول شخص وتركيز انتباههم حوله لا يدل على أن الشخص قائد .

ب . مجموعة من التعاريف تظهر على أن القائد " **هو الشخص القادر على قيادة الجماعة نحو أهدافها**" وتبرز هذه المجموعة ترابط القدرة والكفاءة في سلوك القيادة بالهدف" رغم ما يظهره هذا التعريف من وجاهة ودقة إلا أن كارتر لا حظ عليه نقص تجلى في هذا الربط بين القدرة والأهداف فكثيرا من القادة لم يوفقوا في تحقيق وتوجيه نشاطات جماعتهم نحو أهدافها، فاعتبروا قادة .

ج . مجموعة تظهره على أنه " **الشخص الذي حددته الجماعة** " وتؤسس هذه المجموعة مفهومها على الاختبار السوسيومتري لاختيار القائد دون الاهتمام بخصائص القائد.

ومن هذه الانتقادات طور "كارتر " تعريفا للقائد ينسجم مع أفكاره ويتجاوز في نظره ما لاحظه من نقائص في التعريفات السابقة؛ فعرفه بأنه " الشخص الذي يهتم بسلوك الجماعة" أي أنه الشخص الذي يراقب ويدرس سلوك الجماعة حتى يتمكن من فهم الجماعة والتحكم في مسارها والتنبؤ بمستقبلها وهي أهداف عامة للعلم .

ملاحظة: هذه تعريفات مجردة و عامة لا تخص القائد في المؤسسة ولا في القبيلة ولا في الدولة وهي تعريفات صيغت في ضوء المفاهيم الكلاسيكية لعلم النفس الاجتماعي والمتمركزة حول التأثير الذي يمارسه القائد على الجماعة، وهوما يوحي ويرشح مفهوم القيادة وكأنها شأن فردي أو موهبة فردية **(العربي فرحاتي ،2007،ص90)**

2.1- **تعريفات القيادة:** ان التعريف الخاصة بالقيادة كوظيفة للقائد والجانب العملياتي من ظاهرة القيادة فقد ورد بشأنها جملة من التعريفات المتباينة من باحث لآخر نذكر منها :

يعرف كل من "تيري بيج" Terry- page -"جون بول توماس" J.p Thomas القيادة على أنها "عملية إنجاز عمل ما عن طريق التأكد من أن أفراد الجمعة يعملون معا بطريقة طيبة، وأن كل فرد منهم يؤدي دوره بكفاءة عالية". **(أحمد إسماعيل حجي 2005، ص 89).**

عرف "أوردي تيد" « O.Tead » القيادة "بأنها النشاط الذي يمارسه الشخص للتأثير في الناس وجعلهم يتعاونون لتحقيق بعض الأهداف التي يرغبون في تحقيقها."

بينما عرف "باس" «Bass» القيادة "بأنها العملية التي تتم عن طريقها إثارة لاهتمام الآخرين، وإطلاق طاقاتهم، وتوجيهها في الاتجاه المرغوب".

تعريف معجم علوم التربية للقيادة، على أنها " إفراز لتفاعل الجماعة يعطي لفرد من أفرادها سلطة مؤسسية أو تلقائية نتيجة خصائص تميزه عن الأعضاء الآخرين (معرفة وخبرة، نفوذ، أخلاق، حكمة) ويتميز القائد بقدرته ونفوذه في تدبير التفاعلات والتحكم فيها ". **(عبد اللطيف الفاربي واخرون ،1999،ص177)**

ملاحظة: هذه التعريفات مكثفة في معانيها ودلالاتها رغم بساطتها وتركيزها على مفهوم التأثير كوظيفة للقائد، وهي أيضا تعاريف كلاسيكية صيغت في ضوء أدبيات علم النفس الاجتماعي، وهي إن تباينت في صياغاتها، إلا أنها أجمعت وتوافقت على أن القيادة :

. مفهوم وظيفي عام يشمل كل أشكال التجمعات البشرية التلقائية منها والقصدية، المنظمة وغير المنظمة. فتنطبق على قيادة القبيلة أو الفريق أو الفئة أو المؤسسة أو الشركة أو المدرسة أو الدولة أو المجتمع أو الأمة أو الحزب أو النقابة أو جمعية...الخ ..

3-تعريف القيادة التربوية:

تعرف القيادة التربوية: "بأنها "العملية التي يتمكن من خلالها القائد التربوي أن يؤثر في تفكير الآخرين ويوجه سلوكهم". **(جودت عزت عطيوي، 2014، ص 112.).**

وتعريف أيضا على أنها "قيادة القوى العاملة في العملية التربوية، وتحسين التفاعل الاجتماعي بين أفرادها بطريقة مؤثرة تحقق تعاونهم، ورفع مستوى أداءهم إلى أقصى حد ممكن، مع المحافظة على بناء الجماعة وتماسكها.

4 -نظريات القيادة: لفهم معادلة القيادة ومتغيراتها طورت عدة نظريات نذكر أهمها :

1.4 نظرية السمات: وتعتمد في تفسيرها للسلوك القيادي وفهم مفرداته ومتغيراته على تقصي وفهم خصائص الفرد القائد من حيث هو مختلف في سماته الشخصية عن الآخرين، بحيث تكون بمنزلة عوامل تؤهله لقيادة نشاطات الجماعة نحو أهدافها، وتتأسس فكرة السمات على فرضية تفيد أن الشخص أيا كان يستطيع أن يصل إلى ما يريد متى سمحت له إمكاناته بذلك المدى الذي يريده، فالقيادة بهذا المعنى تتحدد بقدرات الفرد ومؤهلاته، وكل قائد إنما هو كذلك لأن قدراته تسمح له بذلك.

وبهذا فان نظرية السمات تفسر نشاط الأفراد ونجاحهم وإخفاقاتهم في ضوء ما يحملونه من سمات، حيث تعود جميع الأدوار الوظيفية والمسؤوليات التي يتولاها الأفراد في حياتهم إلى سماتهم، وما مظاهر الإخفاق أو النجاح في أي مهنة أو مسؤولية أو مشروع أو دراسة وتعلم إلا تجليات لحضور السمات المطلوبة أو لغيابها.

حدد "تيد1953 Tead " مجموعة من الخصائص للقائد نذكر منها :

-قوة الأعصاب والحماسة.

-القدرة على تحديد الهدف .

-حسم الأمور والذكاء والدافع .

، وأحصى" بيرد 1940 Bird" الدراسات التي تتحدث عن سمات القيادة فوجدها 76 صفة للقيادة واهمها تكرارا هي:

- سمات الابداع والابتكار .

-المزاج والطلاقة اللفظية .

-الثقة بالنفس والاعتماد عليها .

-المشاركة العاطفية .

-الذاكرة والنضج الذهني .

-تحمل المسؤولية، كسمات مرتبطة بالقيادة في معظم الدراسات .

2.4 النظرية الموقفية : برزت هذه النظرية تعارض نظرية السمات في حصول الاتفاق حول السمات القيادية؛ حيث لجأ بعض الباحثين إلى مقاربة بديلة عرفت بالقاربة الموقفية، وهي مقاربة تستند إلى **الموقف**situation بدل **السمة** trait في تفسير السلوك، فالفروقات بين الأشخاص في هذه النظرية تعود أكثر إلى الموقف الذي يكون عليه الشخص، فالفرد الواحد كما يقول" إيموري بوجاردوس1931 Bogardus" قد يختلف سلوكه من موقف لآخر حيث يكون متسقا في بعضها وغير متسق في مواقف أخرى .

وفي نظر " ميرفي Muphy " أن خصائص الفرد تتغير بحسب الموقف الذي يواجهه، وأن سمة ما قد تكون مرتبطة إيجابيا بالقيادة في موقف وقد ترتبط بها إرتباطا سلبيا في موقف آخر .

اذن،"

- السمة المجردة كالذكاء مثلا ليست بالضرورة موجبة ولازمة لكل الوظائف القيادة إلا بعد اختبارها في الموقف المعني بالقيادة،
- لاجدوى لكثير من السمات إذا لم تكن على صلة وظيفية بالموقف.

وتأسيسا على هذه الرؤية ربط الباحثون الموقفيون السمات بالمواقف أي بحث الخصائص والسمات المتصلة بالموقف، فالشخص المتمتع بالكفاءة في عمل معين هو من يفترض نجاحه أكثر من غيره في تولي قيادة الجماعة في ذلك العمل، وقد تكون له فرص النجاح أكثر من غيره ممن يمتلكون سمات للقيادة كالذكاء والمبادرة والشجاعة ...الخ

اذن السمات لا معني لها من دون اختبارها في مواقف قيادية. وقد اختبرت هذه النظرية في مكتب الاستخبارات الأمريكية وتبنتها كأسلوب عمل في إختيار قادتها وتدريب أشخاص يقودون العمليات الاستخباراتية في البلدان الأجنبية .**(العربي فرحاتي ،2007،ص96) .**

4 . 3 النظرية الوظيفية : تنشط هذه النظرية قريبة في مفاهيمها من النظرية الموقفية، فتنظر للقيادة على أنها توزيع للوظائف والأدوار القيادية، وأن عملية التوزيع قد تكون ضيقة بحيث تنحصر القيادة وتتمركز في شخص واحد أومجموعة تكون على رأس الهرم، وقد تكون واسعة، تشمل جميع أنساق الجماعة أو المؤسسة فيتولى القيادة أشخاص من جميع المستويات؛ وبذلك تتعدد وظائف القيادة في جماعة واحدة، وتقوم هذه النظرية على أن الوظائف القيادية متنوعة في أنشطتها وعلى مستويات مختلفة فيمكن للأشخاص كل حسب مستواه من تولي إدارة أنشطتها بحسب حجمها وقدرة الشخص على ذلك .

وتحدد القيادة كنشاط وظيفي في ضوء طبيعة الأنشطة والأشخاص وحجم ما يقومون به من وظائف، وتحصر هذه النظرية الوظائف القيادية في :

.تخطيط الأهداف المرحلية والكلية البعيدة والقريبة .

.تخطيط السياسة العامة والأيديولوجية .

.تخطيط العمل وتوزيع الأدوار في ضوء القيم والمعتقدات والأفكار .

.تخطيط المراقبة ومتابعة التنفيذ وتقييم العمل .

.تخطيط سياسة التحفيز للعمل والثواب والعقاب .

.تجديد طرق العمل والابتكار وتزويد المؤسسة بالأفكار الجديدة في المجال الفني .

وهكذا إرتحل إهتمام الباحثين من التمركز حول إحصاء السمات وتدريب الأشخاص بناء على منتخباتها لتولي المناصب القيادية في مختلف المسؤوليات، إلي الاهتمام بصلة السمات الشخصية بالمواقف، وطبيعة الوظيفة القيادية، فتمركزوا حول تحليل متطلبات الموقف القيادي من سمات محددة، فعادوا بذلك يختبرون الأشخاص ويكونونهم كقادة بوضعهم في مواقف قيادية بدلا من بحث سماتهم الشخصية المجردة حينما تبين لهم عدم فعالية بحوث السمات المنفصلة عن المواقف، والمواقف القيادية لا تفهم إلا من خلل الأدوار الوظيفية والأنشطة وقدرات الأشخاص وجهودهم الخاصة.

4.4 النظرية التفاعلية : وتأسست هذه النظرية على حشد عوامل ومتغيرات فعل القيادة التي أكدت عليها كل النظريات التي سبقتها ومزجت بينها في شبكة من التفاعلات، فأعطت للسمات مكانة والظروف الموقفية مكانة وللعوامل الوظيفية مكانة ...الخ وادعت أن سلوكات القيادة كظاهرة لا تفسر إلا في ضوء تفاعل هذه العوامل كلها، ففي نظر أصحابها أنه لا يكفي توافر مجموعة من السمات في الشخص ولا يكفي رصد الموقف القيادي عند عضو معين ولا يكفي حجم النشاط القيادي وتوزيعه على عدة أشخاص بحسب مؤهلاتهم، بل لا بد من قدرة الشخص القائد على إستحداث التفاعل بين السمات وبين كل متغيرات الموقف القيادي، فلا فصل بين هذه المتغيرات في أي محاولة لفهم السلوك القيادي في أي مؤسسة وعلى أي مستوى. ذلك أن القيادة لا تنشأ إلا بعد تكون الجماعة وحصول التفاعل وظهور الأدور والحاجات ووجود المعايير.

5.4 نظرية التحليل النفسي: تفسر نظرية التحليل النفسي ظاهرة القيادة في ضوء العلاقات الانفعالية والوجدانية بين القائد وأعضاء الجماعة التي يقودها، وتطلق نظرية التحليل النفسي على القائد بالشخص المركزي كما يسميه ردل Redl .ويعرف على أنه (الشخص الذي تؤدي العلاقة الانفعالية به إلى إثارة العمليات الخاصة بتكوين الجماعات في نفوس أفراد الجماعة) أو الذي يستقطب مجموعة من الأعضاء يكونون جماعة ويتمتع بأحد النماذج العشرة التي حددها ريدل (العامل الأبوي، الزعيم، المستبد، المحبوب، العدواني، المنظم، الفاتن، البطل، ذوا التأثير السيء، القدوة فهذه النماذج هي المرشحة في نظر ردل وغيره من النفسانيين لاستقطاب الجماعة وتكوينها وتوحد أعظائها . (**روبير غانييه . ت . كهيلابوز.ترجمة محمد خير فوال 1994 ،ص 182**)

وبهذا المفهوم يصبح القائد في هذه النظرية موضوع لتوحد الأعضاء بالحب أو الخوف منه، وموضوع للاشباع، وسندا لـ "الأنا " الجماعية ، القائد هو مفتاح فهم طبيعة الجماعة فهو الشخص الذي لا يمكن فهم الجماعة وديناميتها حسب فرويد إلا بمعرفته من حيث خصائصه وتمثله للجماعة فالجماعة في مفهوم التحليل النفسي تمثل للفرد لاشعوريا نموذج العائلة ، ويحتل القائد فيها مكانة الوالدين، وأعضاء الجماعة يمثلون الاخوة، وبالتالي فهم يخضعون له بصفته احد الوالدين التي يتعين عليهم طاعته لا سيما وهو يقترن بكل مفاهيم الأنا الأعلى، فالقائد كالأب يتمتع بهبة يحس بها الأتباع وأعضاء الجماعة لا سيما في مواقف المحن فالجماعة تعتمد كلية على القائد باعتباره المنقذ والشخص القوي ويتوحدون

به ويظهرون مواقف انفعالية شبيهة بمواقف الأبناء تجاه الوالدين كالاحترام والحب والطاعة بل إنهم يظهرون مقاومة لا شعورية عن القائد .

فمدير المدرسة هو القائد والشخص المركزي الذي يحضى باحترام أبوي وطاعة وامتثال من طرف غير القادة، والمعلم في القسم من حيث هو جماعة يعد زعيما وقائدا وشخص مركزي وهو موضع الاشباع والأمن والحب بالنسبة للتلاميذ ويمثل الأب والضمير والأنا الأعلى.

ومن هذا الشعور والاحساس يتولد الشعور الجماعي اللازم لتوحد الأعضاء وجدانيا بالقائد او زعيم القسم .**(العربي فرحاتي ،2007،ص98) .**

تاسعا-القيادة التربوية - الجزء الثاني-

المـــديـــــر والإدارة المـــدرســـــــــية

مقدمة: لقد كان مفهوم المدير تقليديا، يتمحور بالأساس حول مفهوم السلطة و النفوذ على المعلمين والتلاميذ، كما يقوم بضبط الحضور والغياب، ويتخذ قرارات شخصية حول متطلبات المدرسة، وكان تصوره لمسؤوليته في المدرسة يقوم على الفهم التملكي، لا الإشرافي، وهذا ما أدى إلى تعطيل سير المؤسسة المدرسية وعرقلة نشاطها التربوي والتعليمي، إلا أن المفهوم التقليدي أصبح يهدد التطور التربوي بصفة عامة، والفكر الإداري التعليمي بصفة خاصة، وهذا ما أدى إلى ظهور نظام مفاهيمي جديد من شأنه أن يطور هذا المفهوم، حيث أصبح الآن يقدم خدمات وأعمال للعملية التربوية ذاتها، ويقوم بممارسة نشاطاتها، بالتعاون مع جميع أفراد الجماعة التربوية ككل.

1-تعريف المدير والإدارة المدرسية:

1.1-تعريف المدير: يعرف "عبد الحفيظ مقدم" المدير بشكل عام على" أنه أي شخص في التنظيم يقوم بالإشراف على نشاطات الآخرين، ووظيفيا هو ذلك الشخص الذي يقوم بالتخطيط والقيادة والمراقبة لنشاطات الآخرين". **(عبد الحفيظ مقدم، 1992، ص 88).**

اما "حافظ فرج أحمد" فيعرف المدير في المؤسسة التعليمية على "أنه القائد التربوي الذي يتصف بخصائص وسمات و صفات ومهارات[17] تتطلبها طبيعة الأدوار التي يتوقع ممارستها في إنشاء إدارة المدرسة، وفي ضوء وظيفته وعمله كقائد إداري في المدرسة". **(حافظ فرج أحمد ،1987، ص 27).**

و المدير المدرسي في النظرية التربوية الحديثة:

- **(الاشراف الاداري)**مسؤول عن جميع ما يتعلق بالنواحي الإدارية كتنظيم العمل والتوقيت والمسؤولية المالية والاتصال والعلاقات العامة، وشؤون الطلبة والأساتذة والاداريين.

[17] الفرق بين كل من السمة والصفة والمهارة هو:

السمةtrait	الصفة caractère	المهارة performance
السمات فطرية تسمح للفرد بالقيام بشيئ عقلي او جسمي	الصفات فطرية ومكتسبة من البيئة قد تكون بتدريب او من غير تدريب	القيام بالاعمال المعقدة بسهولة ودقة ،وتتعلم المهارة دائما

-(**الاشراف الفني)**مسؤول عن جميع النواحي الفنية كمنهاج، وطرق التدريس، والكتاب المدرسي ووضع البرامج والخطط التربوية القائمة على أسس تعليمية.

- مسؤول عن علاقة المجتمع بالمدرسة، وعلاقة مؤسسته التعليمية بالمدارس الأخرى.

-مسؤول عن تقويم عمل كل فرد في المدرسة من إداريين ومدرسين، وتلاميذ ومساعدة المدرسين على فهم وسائل التعليم وأدواته والعمل على توفيرها خدمة للمتعلمين

2.1--الإدارة المدرسية: تشمل الإدارة التعليمية نشاطات إدارة كل من الافراد والمصلحة الإدارية والتنظيم وضبط التعليم، هذه المجموعة لا تشكل جسما متماسكا، حيث انها تعود للأشخاص وللتدريب والحالات المتغيرة، واستنادا لمستوى الممارسة على وجه الخصوص **(باتريك رايو، اغنيس فان زانتن، ترجمة نهوا عزالدين السكافي2016،ص81)**

والإدارة المدرسية الحديثة تنظر للتعليم على انه مسؤولية مشتركة بين الاسرة والمدرسة والعديد من الاطراف الأخرى ولكي تحقق هذه الشراكة الأهداف المرجوة لابد من:

-وجود عقد اجتماعي واضح بين المدرسة والاسرة يوضح الحقوق والواجبات لجميع الأطراف.

-وجود برنامج تفاعلي مستمر تساهم فيه الاسرة بشكل إيجابي في تعليم وتربية أبنائهم في المدرسة.

-النظر للاسرة كشريك وليس كمستفيد او زبون، لذلك يجب على الاسرة ان تساهم في اتخاذ القرارات المدرسية في العديد من المجالات والموضوعات

-ضرورة وجود فريق عمل او لجنة مشتركة بين الاسرة والمدرسة ويعمل هذا الفريق على توطيد وتوثيق العلاقة بين الطرفين **(عبد العزيز محمد الحر2013،.ص248)**

2-أساليب القيادة المدرسية:

ميز ماكس فيبر : 1864 M. Weber . 1920 أساليب القيادة بناء على مصادر السلطة والصفات الشخصية ويمكننا اسقاط هذه الأساليب على القيادة المدرسية ،فحدد ثلاثة أنماط رئيسية للقيادة (النمط التقليدي، والنمط الجذاب، والنمط العقلاني) .

1.2- أما النمط التقليدي : (traditionnelle) :ويستند هذا النمط على نظرية السمات أكثر من غيرها، فيقوم على معايير شخصية ذاتية تكاد تكون شكلية كالفصاحة في المخاطبة واستعمال اللغة أثناء التواصل والنضج والرشد وحكمة التصرف والحرص على استتباب الأوضاع والأمن الجماعي . وتكثر هذه الأنماط خاصة في المجتمعات القبلية والمحافظة .ويمكن أن

يظهر على المستوى المؤسسي ومنها المؤسسات التربوية فيبدي المدير مدير المدرسة سلاسة في تخاطبه ويكثر من عبارات التقبل والاستحسان ويميل إلى منع الشقاق وأشكال التنافس المؤدية إلى الصراع ويحافظ على الاستقرار ويحرص على الحضور والظهور اليومي والاهتمام المهني، والمحافظة على أمنه وأمن مؤسسته ولا يبدي أي حماس نحو التغير والمبادرة التي من شأنها أن تحدث تغيير ما في بنية المؤسسة . وعلى المستوى البيداغوجي وإدارة القسم يظهر المعلم بصفته قائدا للقسم كثرة التخاطب والاتصال بكل التلاميذ مستعملا في ذلك الألفاظ الجذابة والجمل الواضحة والترميز المناسب للرسائل ولمستوى التلاميذ. كما يظهر الالتزام بالقيم الانسانية والسلوك الجمعي والأبوية التعاطفية وعدم التحيز .

2.2- النمط الجذاب (charismatique) :يقوم على انبهار الآخر ودهشته وإعجابه بسلوكات القائد، ويقوم هذا النمط هو الآخر على معايير شخصية ذات التأثير الوجداني في الآخرين فتجذبهم نحوه كقوة مغناطيسية، كتميز القائد في صفة معاملاته الايجابية وتمتعه بالمبادرات وحل المشكلات مما يجعله محل حب لكل أعضاء الجماعة .

و يظهر على مستوى المؤسسات التربوية والتعليمية، فيبدي المدير مثلا بعض الصفات السلوكية التي تجعله أكثر إحتراما وتقديرا من المعلمين والتلاميذ والمراقبين، كحرصه على التوزيع العادل للمهمات الادارية والتعليمية ومعالجة المشكلات بطرق إنسانية والدفاع عن مصالحهم في الدوائر الرسمية العليا، وفض المشكلات التربوية بين التلاميذ والمعلمين بطرق أخلاقية فاضلة، كما يظهر حبه لكل الشركاء وحرصه على مصالحهم وأمنهم وانتمائهم ، فمثل هذه السلوكات المعيارية تجعل كل الشركاء التربويين يلتفون حول القائد المدير

كما يمكن يمارس المعلم داخل القسم سلوكات من شأنها أن تجذب التلاميذ له ويكسب ودهم واحترامهم وطاعتهم، فيظهر حبه للاميذ ويوزعه بالتساوي على جميعهم ولا يتعامل معهم إلا بمعيار المساواة والعدل واحترام آرائهم ويهتم بإشراكهم في العمل التربوي ومختلف النشاطات التعليمية، ويساهم في حل مشكلاتهم البينية أو الشخصية وحتى العائلية .فهذه السلوكات من شأنها أن تؤثر في التلاميذ تأثيرا إيجابيا فيكسب المعلم جذبهم وودهم .

3.2- النمط القيادي العقلاني (rationnel) :يستند على مفهوم يتعلق بالتنظيم والتخطيط والتحكم في العمليات والنشاطات المؤسسية، ويقوم هذا النمط على المعطيات الواقعية والموضوعية للموقف القيادي أو الوظيفة القيادية ووضعها في صورتها العقلانية بحيث تنسجم وتتطابق مع القوانين واللوائح ولا تتعارض معها .

ففي أي مؤسسة إذا خطط المدير وتدبر شؤون مؤسسته وفقا لمقولات العقل والمنطق بحيث يبني خططه على مراحل بينة ومتسلسة ومنهجية وعرف كيف يوظف الوسائل ويخططها ويضعها موضع الفعالية، وقنن عملية توزيع الأدوار بما يضمن التفاعل الايجابي بين المصالح، والتنظيم المحكم، وتوجيه النشاط الكلي نحو تحقيق الأهداف، فإنه يكون مثل هذا المدير عقلانيا في قيادته للمؤسسة، سواء أكانت إقتصادية أو خدماتية أوتربوية تعليمية، فالتوزيع البيداغوجي

للبرامج والمواد في الزمان والمكان المناسبين وإسناد النشاطات التربوية وفق معيار التخصص العلمي واستقلال الوقت وتخطيطه، والتحكم في التنظيم التربوي واستعمال منهجي للوسائل والتركيز على توفير الجهد والوقت والمال والحرص على عدم تبديدها، يجعل من المدير عقلانيا في تسيره التربوي**(العربي فرحاتي 2007،ص ص 101-102)**

ملاحظة:يوجد تصنيف اخر يقوم على أساس أنماط السلوك القيادي ويتمثل في:

-النمط الدكتاتوري[18]..

-النمط الديمقراطي[19].

-النمط الفوضوي[20]..

خلاصة:

إن نجاح العملية التربوية يعتمد أساس على اختيار مدير لإنجاح عمل الإدارة المدرسية، لدوره الكبير في تشجيع التفاعل الإيجابي بين العاملين وتنمية دوافعهم الإيجابية، **ولكي يقوم مدير المدرسة بمهامه عليه أن يتبع نمطا قياديا يؤدي إلى مناخ تنظيمي متميزله تأثيرعلى نجاح مشروع المؤسسة.**

---

[18] **اكدت دراسة "بيت وهو ايت"** أن صفة العدوانية تقل لدى الأطفال الخاضعين للتسيير الديمقراطي في التعلم، وأظهروا في ظلها إهتمامهم بالعمل وتماسكهم بالجماعة وتوحدهم أكثر عندما تعرضوا للتسير الديكتاتوري .

[19] **في حين بينت دراسة فيدلر Fiedler** عدم وجود ارتباط أي سمة بنمط من أنماط القيادة حيث وجد أن الديمقراطية ذات فعالية في مواقف بينما كانت الأوتوقراطية ذات فعالية أكثر منها في مواقف أخرى .
وعلى الرغم من هذه التباينات في نتائج الدراسات حول القيادة وارتباطها بالسمات والانماط إلا أن معظم الباحثين يرشحون القيادة الديمقراطية للنجاح في كل المواقف،

[20] يوصف على أنه الأسوأ من حيث التسيير حيث يبدوا القائد في صورة ضعيفة من حيث التنظيم واتخاذ القرارات وسوء التقدير للمسؤليات، ويشاع فيها ما يمكن وصفه بمشعاية القيادة، لا تحترم فيه الامكانات والقدرات ولا تحترم الخطط والاستراتيجيات إن وجدت ويخضع التسيير في كل مستوياته للصدفة وتتخذ القرارات والتعليمات بالمزاج .

عاشرا- جماعة الاقران داخل المدرسة و اتجاهات التلاميذ نحو المدرسة

ثانيا/اتجاهات التلاميذ نحو المدرسة

مقدمة: للاتجاهات خصائص متعددة تؤثر على جميع الصعد، منها سلوك الأفراد واستعداداتهم وبنيتهم المعرفية كما تؤدي العديد من الوظائف التي تساعد في تحقيق الأهداف المرجوة، أنها تنظم العمليات الدافعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية للتلميذ، وتيسر له القدرة على الاستجابة واتخاذ القرار، وتساعده على تبسيط وفهم العالم من حوله، بالإضافة إلي أنها تعمل على تقديم الدعم له لتحقيق الأهداف، ومن ثم تؤثر على سرعة وكفاءة تعلمه، وترتبط بمستوى أدائه، هذا وتتسم الاتجاهات بكونها متعلمة، ومكتسبة، وقابلة للتعديل والتشكيل، وذات ثبات نسبي.

-تعريف الاتجاهات: Attitudes

عرفت الموسوعة العربية الاتجاه Encyclopedia Arab (2012 (بأنه "حالة نفسية ، ينطوي على اعتقادات وعلى مشاعر، والاتجاه لدى الشخص يعبر عن استجابة تفضيل أو عدم تفضيل وهو متعلم وثابت نسبيا موضوعه الأفراد أو الجماعات أو المؤسسات أو الأفكار وكل ما يقع في مجال يستثير تلك الاستجابة"

بينما عرفته المخزومي 1989 بأنه "حصيلة إدراك وشعور الفرد نحو موضوع معين مما يدفعه لأن يسلك سلوكا إيجابيا أو سلبيا". **المخزومي، أمل علي 1989،ص64)**

وينظر خليفة للاتجاه بأنه :"الحالة الوجدانية للفرد التي تتكون بناء على ما يوجد لديه من معتقدات أو تصورات فيما يتعلق بموضوع ما أو أشخاص معينين، تدفعه هذه الحالة في معظم الأحيان إلى القيام بعدد من الاستجابات أو السلوكيات، ويتحدد من خلال هذه الاستجابات مدى رفض الفرد أو قبوله لهذا الموضوع.**(خليفة، 1990 ،ص 130 (**

بينما يعرفه زهران بأنه :"تكوين فرض أو تغير كامن أو متوسط يقع فيما بين المثيرات والاستجابة، وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تثير هذه الاستجابة.**(زهران ، 1997،ص 90 (**

اذن من هذه التعريفات السابقة يتضح بان:

1. **الاتجاهات تكوينات افتراضية:** ويستدل عليها عادة من السلوك الظاهري للفرد، ويصفها البعض بأنها متغيرات وسيطة تربط بين الشخص أو الفكرة أو الرأي موضوع الاتجاه وسلوك الفرد حياله، أي أننا نفترض وجود الاتجاه حتى نستطيع تفسير بعض أنواع السلوك التي يقوم بها الأفراد حيال بعض الموضوعات

2. **الاتجاهات متعلمة (مكتسبة):** أن الأفراد يكتسبون اتجاهاتهم من خلال عملية التنشئة الاجتماعية والتعلم، ويتم تعلم بعض الأنواع من الاتجاهات لشكل غير مقصود، فمثلاً اتجاهاتنا نحو الناس الذين يشتركون معنا في الدين واللغة والجنس، وغالب الأحيان تتطور بشكل لا شعوري.

3. **الاتجاهات عرضة للتغير والتبدل من حيث قوتها وثباتها** يزداد ثبات الاتجاهات كلما تم تعلمها في المراحل المبكرة من العمر وتصبح أقل عرضة للتغير من بعض الاتجاهات الأخرى التي يتعلمها الإنسان في مراحل متقدمة من عمره.

4. **للاتجاهات أهمية شخصية اجتماعية:** إذا أن هناك عملية تبادلية بين الشخص صاحب الاتجاه والأشخاص الآخرين موضوع الاتجاه، فإذا كان اتجاه أحد الناس نحو مجموعة من الأشخاص الآخرين (المعلم مثلاً نحو تلاميذه أو التلاميذ نحو معلمهم) إيجابياً فإن هؤلاء سوف يتصرفون تبعاً لذلك ويعدلون من أنفسهم ومن مشاعرهم لتنسجم مع هذه الاتجاهات الإيجابية.

5. **للاتجاه قطبان إيجابي وسلبي:** فإذا كان اتجاه الأشخاص نحو موضوع معين إيجابياً فإنه يقدم عليه ويسعى إلى عمل أفعال على طريقته وإذا كان اتجاهه نحو ذلك الموضوع سلبياً فإنه لا يسعى إلى أي عمل يرتبط به أو يدل عليه.

2-مكونات الاتجاه: للاتجاهات ثلاث مكونات مترابطة هي:

1-المكون المعرفي: يتضمن المعتقدات والمعارف والخبرات والآراء نحو الأشياء، حيث لا يكون للفرد أي اتجاهات حيال أي موضوع إلا إذا كانت لديه وقبل كل شيء معرفة عنه، هذه المعرفة هي محصلة تفاعله مع بيئته المادية والاجتماعية.

-المكون الوجداني: يتضمن شعور عام يؤثر في الاستجابة أو الرفض لموضوع الاتجاه، ويشير إلى ما يتعلق بالشيء أو الموضوع من نواحي عاطفية، أو وجدانية تظهر في سلوك المتعلم، بمعنى كيف يشعر المتعلم إذا تعامل مع هذا الموضوع هل يشعر بالسعادة أم لا؟ وطبيعة هذا الشعور يتوقف على طبيعة العلاقة بين الموضوع والأهداف الأخرى التي يراها المتعلم مهمة، ويصبح ذا الشعور إيجابي تجاه الموضوع، إذا كان يؤدي بدوره إلى تحقيق أهداف أخرى والعكس

-المكون السلوكي: يتضمن جميع الاستعدادات السلوكية التي ترتبط بالاتجاه، فعندما يمتلك المتعلم اتجاها ايجابيا نحو شيء ما أو موضوع ما فإنه يسعى إلى مساندة وتدعيم هذا الاتجاه، أما إذا امتلك اتجاها سلبيا نحو موضوع أو شيء ما فإنه يظهر سلوكا مضادا لهذا الشيء أو الموضوع(**السرحاني،2014،ص35)**

3-اتجاهات التلاميذ نحو المدرسة:

تتحدد اتجاهات التلاميذ الي المدرسة في ضوء ثلاث مؤشرات أساسية ،حيث ان كل مؤشر قد يؤدي الي تكوين اتجاه إيجابي اذا استغل بطريقة صحيحة او يؤدي الي اتجاه سلبي في الحالة المعاكسة والجدول التالي يوضح:

المؤشر	الاتجاهات الايجابية	الاتجاهات السلبية
الاسرة(تقمص مشاعر الاولياء)	-الاولياء الذين يقدرون الظاهرة التربوية ويحترمون جهود المعلميين إنما يشجعون على إقامة اتجاهات إيجابية نحو المدرسة -ابداء الاهتمام بمؤشرات العمل المدرسي كالقراءة والحوار يعزز الاتجاهات الإيجابية في الابناء	-الاولياء الذين يقللون من أهمية المعلم فإنهم يعملون على إقامة اتجاهات سلبية تجاه المدرسة في الطفل. -الاولياء الذين يقولون بأهمية التربية ولا يبدون اهتماماً موازياً بالقراءة أو الحوار فإنهم يثبطون ابنائهم عن أن يكون اهتماماً إيجابياً بالمدرسة.
المعلم(المعلم نموذج لتلاميذه)	-زيادة مديح المعلم لتلاميذه أو إعطائهم نقطاً مرتفعة لعملهم المدرسي يجعلهم يكونون اتجاها إيجابيا على المدرسة	انعدام المديح وانخفاض النقط المدرسية تجر التلاميذ إلى خفض توقعاتهم من أنفسهم وتكوين اتجاه سلبي على العمل المدرسي.
التلاميذ	عندما يبدي التلاميذ تقديرات إيجابية نحو ذواتهم .	عندما يبدي التلاميذ تقديرات سلبية نحو ذواتهم.

حادي عشر- جماعة الاقران داخل المدرسة و اتجاهات التلاميذ نحو المدرسة

أولا/جماعة الاقران داخل المدرسة

مقدمة: ان انطلاق الطفل في استكشاف العالم والخروج من حاضنة الاسرة يعد بعدا مهما من ابعاد صقل شخصيته فبعد اكتسابه لأساسيات النمو بمختلف مؤشراته الحسحركية والانفعالية واللغوية والمعرفية يكبر الحيز الاجتماعي للطفل ويزداد اهتمامه تباعا بالحياة خارج مجال الأسرة حيث يلتقي بجماعات اللعب التي تعتبر أولى الجماعات التي يرتبط بها من خلال المشاركة لزملاءه في خبرة اللعب مع الالتزام بصفة خاصة بمجموعة القواعد العامة والخضوع للقيود التي يفرضها نشاط هذه الجماعة على الفرد وتطلق على هذه الجماعة إطلاقات متعددة منها جماعة الأقران[121] الصحبة الشّلة وجماعة الرفاق الزّمرة وجماعة اللعب جماعة النّظائر وجماعة الأصدقاء والشلة، غير ان التسمية الشائعة هي جماعة) **عبد الله الرشدان،2005،ص217)**

وعلى هذا الاساس تعتبر جماعة الرفاق مؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية لانها تلعب دورا هاما في تربية الطفل وفي إكسابه كثير من الأنماط السلوكية والمعارف والاتجاهات والمهارات والقيم والتقاليد والعادات وعادة ما يكون تأثير هذه الجماعة غير مقصود أو غير مباشر من حيث اكساب أنماط سلوكية معينة قد تكون إيجابية أو قد تكون سلبية.

وعليه تشكل هذه الجماعة أحد الأوساط الاجتماعية التربوية الرئيسية التي تؤثر في الفرد بصفة عامة والطفل بصفة خاصة وعلى مختلف المستويات الشخصية والاجتماعية والعقلية والأكاديمية.

1-نشأت التنظير البحثي في مفهوم جماعة الرفاق:

يري "كنيث روبن" وآخرون، 2006 " Rubin and others kenneth ان دراسات تفاعلات وعلاقات الأقران كان لها تاريخ طويل و غني فقد كانت البداية من :

أ-دراسات و ابحاث ألمانية حول:

---

[121] هذه التسميات المتعددة تكاد تشير إلي شيء واحد هو تلك الجماعة التي يلجأ إليها الفرد خارج إطار أسرته حيث تمثل دراسة جماعة الرفاق محور الاهتمام في كل من علم النفس وعلم الاجتماع باسقاطهما على المجال التعليمي والتربوى حيث يكون الهدف مركزا على:

- فهم الكيفية التي تعمل بها جماعة الرفاق كوسيط من وسائط التربية والتنشئة الاجتماعية .

- كعامل من عوامل التأثير في شخصية الطفل .

-كناقل لثقافةالمجتمع.

-دراسات التفاعل الاجتماعي لدى الرضع والأطفال الصغار.

-دراسات حول اتجاهات العداء للمجتمع من طرف الأطفال والمراهقين.

- تحقيقات وبحوث حول تطور ادوار القيادات من قبل الأطفال في مجموعات أقرانهم.

-دراسات حول ملاحظة تطور شبكات الصداقة.

ب-دراسات و ابحاث في الولايات المتحدة الامريكية:

مع ظهور مراكز رعاية الأطفال الحديثة بالولايات المتحدة الامريكية، تم اجراء العديد من الأبحاث المتعددة التخصصات على الأطفال وكان من بين اهم نتائجها ما يلي:

-دراسة الفروق في النمو، وما يتعلق بذلك من الفردية في سلوكيات الطفل الاجتماعية مثل الصراع والعدوان والقيادة والهيمنة

-دراسات وابحاث حول التفاعلات وكذا العلاقات مع الأنداد من حيث ديناميات الجماعة الطفولية،و هيكل مجموعات الأقران وتكوينها.

- القياس السوسيومتري من خلال معيار القبول والرفض داخل الجماعات .

ج-دراسات وبحوث الحرب الباردة:

-بدأ توجه جديد من الدراسات يتمحور حول الأطفال والعلاقات الاجتماعية خارج الاسرة او ما يعرف ب **les etudes** [222] extra familial فمع إطلاق الاتحاد السوفيتي سنة 1957القمر الصناعي"سبوتنيك" ، زادت الضغوط في الولايات المتحدة الامريكية لتدريب الأطفال على أن يصبحوا موجهين أكاديميا ومهرة في أعمار مبكرة، وبمعدلات أسرع من أي وقت مضى.

-كان لظهور نظرية "بياجيه" دفعة قوية من جهة نتائج البحوث التي بنيت عليها حيث بدأ التركيز على الإدراك والاهتمام ببناء الدافعية ودراسة التفاعل وعلاقات الأقران.

-بدأت دراسات جديدة تطرح فرضيات نفسية مهمة في تفسير المرض النفسي تقترن بين كل من معطيات علم النفس المرضي ومؤشرات تفاعلات الأقران فمشاكل الأطفال مع أقرانهم مهما كان سببها، يمكن أن تساهم في نشأة إضطراب

---

(222) المقصود بها رعاية الأطفال خارج المدرسة وخارج الأسرة"Prise en charge extrascolaire et extrafamiliale des enfants "

سلوكي أو عاطفي كما أن الأطفال ذوو الصعوبات السلوكية و العاطفية قد يتم رفضهم من قبل أقرانهم في السنوات الأولى من حياتهم يعد المثال البارز على ارتباط دراسة الأقران ودراسة سوء التكيف.

(kenneth h. Rubin and others ,2006,p:573 -575) .

2-تعريف جماعة الرفاق:

في اللّغة: الرفيق هو الصاحب والرفاق جمع لكلمة رفيق هذا الاسم "الرفاق" يطلق على المجموعة ما دامو ا منظمون في مجلس واحد.

أما اصطلاحا: فتعرّ ف جماعات الأقران او الرفاق بأنها الجماعة التي تضم مجموعة من الأطفال المتقاربين في العمر الزمني والحاجات والميول والرغبات ممن تجمعهم أهداف مشتركة، ربما اللعب أو الترفيه عن النفس إثر محاولة التحرر من قيود الكبار.**(رحاب محمود صديق،2008 ،ص95 (**

وعلى هذا الأساس فان لجماعة الرفاق عدة وظائف أهمها:

- اعطاء فرصة التعامل مع افراد متساوين ومتشابهين وبذلك نجد انماطا من العلاقات والتفاعلات المتساوية-اقران او نظراء متساوين -التي لا تتيحها الاسرة.

- تساعد الطفل على الوصول الى الاستقلالي الذاتي ففي جماعة الاقران تنشأ عدة روابط عاطفية جديدة ويقتدي الطفل بنماذج مختلفة ويحرص على ان يحظى باهتمام وقبول اقرانه مقوما نفسه من خلال معايير الجماعة.

-تتيح جماعة الرفاق لأعضائها فرصا لتوسيع افاقهم الاجتماعية وانماء خبراتهم واهتماماتهم فهي تمثل ميدانا يجرب فيه الاعضاء كل ما هو جديد.

- تساعد هذه الجماعات على اكساب الاتجاهات والادوار الاجتماعية المناسبة والتي لا تكسبها اياهم وسائط التنشئة الأخرى.

بينما عرف "برونكو ابارِكَ ديلريو" الجماعة كونها عبارة عن وحدة اجتماعية تتكون من عدد من الأفراد تربطهم علاقة مع مراعاة وضعيتهم والدور الذي يلعبونه، هي وحدة مترابطة تمتاز بالثبات والتي تحتوي على مجموعة قيم وقوانين ذات أولوية، التي تضبط شكل كل فرد من أفرادها **(Bronco ABARCA DELIRIO,1986, P 25).**

ومن هنا يمكننا تعريف جماعة الرفاق بانها: "مجموعة تتكون من أفراد متساوون تقوم بينهم روابط طبيعية على قدم المساواة، ووفقا لميولهم يعبرون عن أنفسهم تعبيرا ذاتيا، إذ يشعر العضو داخلها بنوع من الاستقلالية، وتعتبر هذه

الجماعة أداة ضبط، إذ أنها تؤثر على سلوك أفرادها، فالعضو فيها يجب أن يخضع لمعايير الجماعة التي تحدد له نوع الاتصالات التي يمكن القيام بها.**(حامد زهران،2001 ،ص317(.**

ومن اشكال جماعة الرفاق نجد:

1-جماعة اللعب وهي تتكون تلقائيا.

2-الشلة: وهي جماعة قوية التماسك افرادها متشابهون من حيث المكانة الاجتماعية وتفاعلهم ذو انعكاس عاطفي على كل واحد منهم.

3- العصبة: وهي جماعة أكثر تعقيدا يسود بين عناصرها الصراع على السلطة أو مع جماعات أخرى ولها رموزها الخاصة المشتركة .

4- جماعة النادي تنشأ في وسط رسمي يشرف عليه الراشدون تتيح لأفرادها التفريغ الانفعالي وممارسة أنشطة رياضية جسمانية وتعلم اجتماعي بالتفاعل بين الأفراد.

3-النظريات المفسرة لجماعة الرفاق:

فسرت مجموعة من النظريات التفاعل بين الرفاق كل من وجهة نظره وحسب "كنيث روبن وزملائه "هذه النظريات هي:

1.3-النظرية التفاعلية الرمزية:

تعد التفاعلية الرمزيةsymbolique interactionnisme احدي المنظورات السوسيولوجية الأساسية المعاصرة، وهي ليست مدرسة بحدود واضحة**(جان فر انسوا دورتيه،ترجمة جورج كتورة،2009،ص248).**

وتهتم التفاعلية الرمزية بتحليل الأنساق الاجتماعية الصغرى، فهي تدرس الأفراد في المجتمع ومفهومهم عن المواقف والمعاني والأدوار وأنماط التفاعل، ويرتبط هذا المدخل بالتحليلات النظرية لعالم النفس الاجتماعي "جورج ميد" وآخرون، التي ركزت على تحليل المواقف الاجتماعية وعمليات الاتصال والتفاعل الرمزي وغير الرمزي داخل الجماعات الصغيرة(تلاميذ في مدرسة، عمال في مصنع) والكبيرة.

وتحتل نظرية "التصنيف" مكانة مهمة في التفاعلية الرمزية، فبموجبها يتم تصنيف الناس ضمن فئات المنضبطين والمنحرفين وقياسا على ذلك التلاميذ المنضبطين، وغير المنضبطين، ويقودنا هذا التصنيف إلي التصرف بطريقة خاصة إزاءهم.

وبخصوص تأثير الاقران تفسر هذه النظرية ان التبادلات بين الفرد و مجموعة الأقران ضرورية لتشكيل مفهوم الذات و مفهوم الآخر فحسب "ميد" فان القدرة على رؤية "انعكاس الذات" و "اعتبار الذات" يكمن في العلاقة مع الآخرين وفهم

وجهات نظرهم، حيث ان التبادل بين الأقران سواء من ذوي الخبرة في ساحات التعاون أو المنافسة او الصراع أو النقاش الودي يسمح للطفل من اكتساب فهم الذات كموضوع .

ونتيجة لتواجد الاقران مع بعضهم البعض حسب نوع الجنس الذي ينتمي اليه الفرد فانه نتج نوع من الاتصال والتفاعل بينهم اثمر صورة نمطية لكل من الذكور والاناث تحدد نمط اتصالهم نتيجة لتأثير الاقران عليهم كما يلى:

(جاك فيجالوف،تيريز نولت، ترجمة عبد الكريم غريب،وعبد الهادي مفتاح،2007،ص203):

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

جدول رقم(1) يوضح الفروق في التواصل في القسم بين الجنسين.

2.3-نظرية التحليل النفسي:

يعتبر "بيتر بلوز beter blos" من التحليلين الذين ارجعوا النمو النفسي نتيجة لتطور العلاقات مع الأنداد او الاقران حيث تعتبر العلاقات الحدث الأبرز في مرحلة المراهقة وان مجموعة الأقران هي المحدد الرئيسي لقدرة المراهق لتحقيق نوع من الاستقلالية و التحرر من الأسرة.

وبالنسبة له ان المراهقون يعملون على إعادة هيكلة علاقات طفولتهم مع والديهم ويسعون لتحقيق علاقات مختلفة نوعيا مع أقرانهم وهذا يتطلب إعادة التفاوض بشأن علاقات التبعية مع الأهل، وبسبب نمو الدوافع الجنسية للمراهقين و استجابة إلى دوافع نفسية عميقة ومثيرة يلجأ المراهق نحو مجموعة الأقران كوسيلة لإيجاد منافذ للطاقة الجنسية و أماكن للتقارب العاطفي.

وحسب "بلوز" نتيجة للتغيرات البيولوجية يمر المراهق بمجموعة من الاضطرابات كالقلق ويختبر عدد من المشاعر كالتفاهة و الإحباط و الضعف بحيث لا يستطيع ان يتعامل معها الا من خلال إقامة أشكال متميزة نوعيا من العلاقات الداعمة مع الأقران وهذا بدوره يعكس عملية الانفصال عن الآباء.

ويعتبر "بلوز" عملية **التمييز** عملية محورية في حياة المراهقين ويقصد بها انهم يتواجدون مع بعضهم للبحث عن التحفيز، الشعور بالانتماء الولاء التفرغ، التعاطف والتجاوب الذي كان في مرحلة الطفولة متوفر عن طريق التقارب مع الآباء والأمهات.

لكن يجب الانتباه لأخطار عملية التمييز خاصة اذا كانت بطريقة خاطئة في حالة اعتماد بعض المراهقين بشكل مفرط على الأقران "**مطابقين للقواعد و لمعايير الجماعة بسهولة تامة** " حيث يصبح الاعتماد على الأقران هنا أمرا صعبا لانه يحول دون تعزيز **الاستقلال الذاتي ويعيد نفس العلاقة الابوية التي كانت سائدة في مرحلة الطفولة.**

3.3-نظرية "فيوغوتسكي Vygotsk"**:**

وفق "فيجو تسكي "التطور و النمو المعرفي عبارة عن وظيفة يتمحور في جزء كبير منه على عملية التبادل بين الافراد، وهذا ما يفترض وجودهم داخل جماعة هذا المبدأ يتقارب ويتقاطع مع مبدأ اخر يتحدث عنه "فيجو تسكي " " هو ما يعرف ب "بمنطقة التطور التقاربيdevelopment proximal of zone" او " منطقة النمو القريبة "ولشرح أهمية التفاعل الاجتماعي تمثل "منطقة النمو القريبة" المسافة بين ما يمكن أن يفعله الطفل بشكل مستقل، و ما يمكن أن يفعله من خلال التعاون و المساعدة مع الآخرين، و أشار "فيجو تسكي" أن المساعدة توفر عادة من قبل والدي الطفل لكن قد تكون هذه المساعدة من أقران الطفل حيث يمكن أن يلعبوا دور المشارك والمعاون، و عليه القرين الكفء أو القرين الخبير يمكن أن يساعد الطفل من خلال "منطقة النمو القريبة"

4.3-نظرية التعلم الاجتماعي:

لاحظ كل من " Bandora باندورا" و" walters والتز "في دراستهما للتعلم الاجتماعي و تطور الشخصية، أن الأطفال يمكن أن يتعلموا سلوكيات اجتماعية جديدة من خلال ملاحظة الأقران علاوة على ذلك، يمكن للأطفال استخدام طريقة معينة يتم بها رصد للمعلومات حول عواقب اجتماعية لسلوكيات محددة، كدليل لظهور أو تثبيط هذه السلوكيات.

ولهذا كان لنظريات التعلم الاجتماعي الأثر الكبير في دراسات تفاعل الأقران،من خلال ان التحكم في السلوك و تغييره يكون عند الأطفال بين بعضهم البعض فالأقران والرفقاء يعاقبون أو يتفاوضون عن سلوكات غير معيارية و يكافؤون أو يعززون السلوكيات المناسبة و الملائمة تلقائيا بشكل ايجابي، و وبالنتيجة يتصرف الأطفال بطريقة مناسبة اجتماعيا، و الأطفال الذين يتصرفون بطرق غير ملائمة اجتماعيا يرفضون من قبل أقرانهم. وهذا راجع للتعلم بالملاحظة وللنمذجة من الاصحاب.

-نظرية التنشئة الاجتماعية:

وتنسب الي "جوديت ريتش هاريس "Harris Rich Judith خاصة في كتابها "تقدير التنشئة" سنة 1998 " الذي انتقدت فيه البحوث حول أهمية الوالدية-دور الوالدين-كونها منهجيا و جوهريا معيبة و أنها عرضة للادعاء بان للآباء تأثير على أطفالهم، غير ان الحقيقة هي ان نظام الاقران يكون قويا جدا في التأثير بسبب رغبة قوية تقود كل واحد منهم في ان يصبح جزء من المجموعة و عليه الأطفال يأخذون المعايير السائدة في مجموعات أقرانهم.

كما اشارت فيه الي ان:

- للأبوين تأثير ضئيل على نمو الطفل.

- الجينات المسؤولة عن النمو لها دور بالغ الأهمية في النمو.

- العلاقات مع الأنداد وعلى رأسها جماعة الأقران لها تأثير كبير.

(kenneth h. Rubin and others,2006,p:581-586) .

4-جماعة الرفاق داخل المدرسة[323]:

[323] توجد بعض الدراسات تؤكد على انه يمكن أن تأخذ جماعة الرّفاق دور المدرّس في المدرسة وذلك من خلال ما يلاحظ في بعض جماعات الرّفاق من تعاون في المدرسة والمذاكرة الجماعية، بحيث أن الفرد الذي ينتمي إلى الجماعة التي يتميّز أعضاؤها بالتحصيل الدّراسي المرتفع. فإنه سيتحسّن مستواه الدّراسي حتى ولو كان منخفضا قبل الانتماء لأنه عن طريق التقليد والتحفيز والتشجيع، يلجأ الفرد إلى الامتثال والحرص على التحصيل المدرسي حتى يجد مكانا مقبولا بين زملائه، وتتطوّر هذه العلاقة إلى تخصيص ساعات للمذاكرة الجماعية في البيوت، المكتبات العامّة

ان تجربة التعلم المدرسي تجربة على علاقة حميمية بالفضاء المدرسي، يعنى ان تتحول امكنة ذلك الفضاء الى مجال للتعبير وتحرير الخطاب الشخصي والتواصل مع باق افراد الجماعة، وليست الأمكنة المدرسية مجرد مساحات للتواجد والحضور المشترك، بل هي فوق ذلك امكنة للكلام" حيث ينصت الاخر لكلامنا ويتلقاه، والفصل بكامله ينبغي ان يأخذ وجهة المجموعة التي تشغل مكان اللغة المتكلمة"**(عبد الحق منصف،2007،ص50)**

وتنعكس علاقة الاقران بالفضاء المدرسي بصورة ديناميكية فعملية ذهاب الطفل الي المدرسة تعكس نوع من المشاركة للمعلمون في عملية التنشئة الاجتماعية، وكلما كبر الطفل وزادت مشاركته الاجتماعية، بتفاعله مع الآخرين أصبحت جماعة الأقران المدرسية [424] تحتل مركزًا هامًا في التأثير على سلوكه، إذ يصبح هؤلاء الأقران وسيلة لإظهار التقبل أو النبذ، وبالتالي الإثابة أو العقاب وتشكيل سلوك الطفل في الاتجاه الذي ترغبه الجماعة، ومع مده بالنموذج الذي يجب عليه أن يحتذيه

يمتص الطفل معايير جماعة الأقران المدرسية ثم يحكمها في نفسه،حيث تحقق ثلاثة وظائف حسب " كولمان "Coleman "1971 " هي :

أ- معظم جماعات الرفاق **تنقل ثقافة المجتمع إلى الطفل بصفة عامة**، فهذه الجماعات تعكس مجتمع الكبار وتدعم معظم معتقداته وقيمه وأنماط السلوك السائدة فيه.

ب- يعمل عالم الأقران كما لو أنه **محك مراجعة وضبط للو اقع**، فإذا كانت الأسرة مثلًا تتبع في تنشئة الطفل أسلوب يقوم على التدليل والحماية الزائدة، فإنه يتعرض لصعوبات في التوافق مع الأقران الذين يواجهونه بعدم تقبلهم له بشكل صريح أو حتى بشكل فظ. وغالبًا ما يتعرض هذا الطفل من الأقران لأحكام ناقدة أو ساخرة لسلوكه غير المرغوب بالنسبة لجماعتهم. لذلك كثيرًا ما يكون لعالم الأقران تأثير تقويمي أو ترشيدي لسلوك الطفل.

تساعد جماعة الأقران الأطفال على أن يحققوا **الاستقلال الانفعالي** وخاصة في مرحلة المراهقة. وجماعة الأقران تتيح الفرصة للطفل ليتعلم كيف يتفاعل مع زملائه في السن، وكيف يعالج ما يشعر به من كراهية أو عداوة وما يرغب فيه من سطيرة، وكيف يتعلم التواصل مع الآخرين بالأخذ والعطاء والاحترام المتبادل، وكيف يتبادل الأدوار في الجماعة بالقيادة أو التبعية. **(حسن مصطفي عبد المعطي،هدي محمد فناوي2004 ،ص ص 394-395).**

---

[424] يجب أن نشير إلى أنه بالرغم من أهمية جماعة الأقران في تشكيل سلوك الطفل إلا أن تأثير هذه الجماعة لا يحل محل دور الآباء والمعلمين وغيرهم من الكبار إلا بعد بلوغ الفرد سن النضج. وتتم عملية التحول تدريجيًا من الوقوع تحت تأثير الآباء إلى الوقوع تحت تأثير الأقران

وعليه يتم تقسيم التلاميذ في جماعة الرّفاق المدرسية الى انواع كما يلي:

-**التلاميذ الشعبيون:** هم التلاميذ الذين يتلقون تأييدا اجتماعيا من قبل زملائهم، ويحظون بقبول اجتماعي إيجابي أكثر.

-**التلاميذ المنبوذون:** هم الذين يتلقون رفضا اجتماعيا من قبل زملائهم ويكونون ذو سمعة سلبية وسط زملائهم. فهم بصفة عامة يحظون بتأييد أقل إيجابية من زملائهم.

-**التلاميذ المتراوحون:** هم الذين يتراوحون بين التأييد والرّفض، فتارة يحظون بتأييد وتدعيم من قبل زملائهم وتارة أخرى يحظون برفض وقلّة تأييد، فهم ما بين النمطين السابقين من المعاملة.

-**التلاميذ الهامشيون:** هم عادة غير معروفين، بحيث يتلقون قليلا من القبول والرّفض، وذلك لسلبيتهم وسلبية دورهم بداخل الجماعة، (فلا يكونوا محل اهتمام من قبل زملائهم، ويكونون على الخطوط الهامشية لعمليّة التفاعل الاجتماعي للجماعة وعادة ما يكونوا مسايرين لتوجهات أغلبية الجماع).

-**التلاميذ المعتدلون:** هم يتوسطون الجماعة، ويميلون إلى التوفيق بين الافراد، وبذلك يتلقون قبولا ورفضا متوسطين من قبل زملائهم.

الثاني عشر- مناخ القسم:

مقدمة: تعد المدرسة من أهم بيئات التفاعل الاجتماعي، التي تساعد في تشكيل شخصية المتعلمين وتحدد مستقبلهم وتعزز أنماطهم السلوكية، وتنمي أفكارهم ومبادئهم. فالجو السائد في المدرسة يلعب دورا هاما في تحقيق ذلك وهو ما يعبر

عنه بالمناخ المدرسي ويعني المحيط الاجتماعي الذي يحياه المتعلم داخل المدرسة وفصولها، ويرتكز أساسا على طبيعة العلاقة القائمة بين المتعلمين فيما بينهم وبينهم وبين مدرسيهم وبينهم وبين الإدارة التي تحيط بهم، وتتحدد هذه العلاقة وفق الصورة العقلية التي يدرك بها كل فرد المؤسسة التعليمية.

غير ان البحث والتمحيص في الادبيات التربوية يجعل من المناخ المدرسي يتمايز عن مناخ القسم او مناخ الفصل الدراسي وفيما يلي الفرق بينهما من حيث التعريفات النظرية واهتمامات وآفاق كل مفهوم.

1-تعريف المناخ المدرسيclimat de l'école [25]:

تعددت تعاريف المناخ المدرسي بين الباحثين، وهذا راجع إلى اختلاف وجهة نظرهم والزاوية التي تناولها كل باحث وسوف نعرض هذه التعاريف حسب التسلسل الزمني لمعرفة كيف تطور هذا المصطلح:

-تعريف"هالبن وكرافت1963" halpin et croft:" المناخ بالنسبة للمدرسة يشبه الخصوصية الشخصية بالنسبة للافراد فالمناخ المدرسي يمكن ان ينظر اليه على انه الخصوصية التي تميز المدرسة" **(احمد إسماعيل حجى،2000،ص127 (.**

-تعريف " مايو و سالدان 1983"maloy et seldin:" المناخ الموجود في المبني المدرسي يمثل الانطباع والمزاج والشعور الذي يشعر به الشخص عندما يسير في ممرات المدرسة وعندما يجلس في الفصل او عندما يقف في ملعب المدرسة"**(الرشيدي والصالحي،2005، ص12 (.**

ينظر اليه" اوجين هارولد واخرون1987" Eugen Howard et all:" المناخ المدرسي هو مناخ التعلم يمثل إحساس الناس من أولياء وأساتذة واداريين وتلاميذ ويعتبر المناخ المدرسي إيجابيا اذا اشتغل كل اطراف العملية التربوية وقتهم الي اقصي حد "**(Eugen Howard et all,1987;p05) (.**

اما عبد الفتاح جلال واخرون1994، فيري بان المناخ المدرسي على انه عناصر عديدة متفاعلة ومتداخلة وإدارية وتنظيمية واجتماعية ونفسية تشكل في مجموعها المناخ المدرسي وبقدر ما يتهيأ لهذه العناصر من عوامل الكفاءة والفعالية بقدر ما تنهض المدرسة ويتوقف على ان تكون المدرسة اما بيئة جذابة لطلابها او طاردة لهم**(عبد الفتاح جلال واخرون،1994،ص120 (.**

[25] ينبغي التأكيد على أن هناك تداخلا بين مناخ القسم والمناخ المدرسي، ذلك أن هناك ارتباطا بينهما واتصالا وتأثيرا متبادلا.

تعريف القريطي :" المناخ المدرسي هو الجو العام الذي يسود المدرسة كمؤسسه تربوية تعميلية متضمنا الكيفية التي تدار بها ويتم على أساسها اتخاذ القرارات وتنفيذ وتوزيع الأدوار والواجبات على العاملين فيها وتنظيم سير العملية التعليمية وادارة النشاطات المدرسية وشبكة العلاقات والتفاعلات بين أعضاء المجموعة البشرية داخل المدرسة على اختلاف مستوياتها ووظائفها فالمناخ المدرسي باختصار هو المحصلة النهائية العامة المميزة لخصائص المدرسة**(فاطمة إبراهيم يوسف عودة،2002،ص17 (.**

اذن من هذه التعاريف السابقة يتضح بأن مصطلح المناخ المدرسي يشير إلي نوعية إدراك المعلمين والمتعلمين لبيئة العمل ونوع المشاعر السائدة وجو العلاقات الاجتماعية والنفسية ولأنماط الإدارة المدرسية و الصفية، وهو يتأثر بالتنظيم الرسمي و غير الرسمي .

ولخص" تاجيوريtaguirui" ذلك بقوله بان المناخ المدرسي هو نتيجة تفاعل:

-البيئة الفزيائية المادية-المبني المدرسي ككل-

-الجانب النفسي الاجتماعي الخاصة بوجود الافراد في المجموعة التعليمية.

-الجانب الاجتماعي الخاص بأنماط التفاعلات والعلاقات بين المنتسبين للفعل التربوي.

2-مناخ القسمclimat de classe :

حسب" جود1998"good المناخ الصفي يشمل جميع شروط البيئة النفسية والاجتماعية لغرفة الصف التي تشمل الاتجاهات والعلاقات الشخصية بين مجموعات الطلبة والمعلم وبين الطلبة والمواد التعليمية وبين المعلم والبرنامج الدراسي**(ماجد العساف،2011،ص ص71-72 (.**

بينما يري "صلاح محمود "2002 المناخ الصفي بانه يعكس الجو النفسي والاجتماعي الذي يسود بيئة التعلم والتفاعل الصفي بين المعلم وتلاميذته والذي تؤثر فيه باقي عناصر الموقف التعليمي**(صلاح محمود،2002،ص201 (.**

ومن امثلة المواضيع التي تدرس ضمن موضوع مناخ القسم او المناخ الصفي نجد:

-العقد الديداكتيكي.

-التفاعل اللفظي الصفي.

1.2-العقد الديداكتيكي(*).

ان تعاقد المعلمين من خلال التفاعل اللفظي مع التلاميذ واتفاقهم على الالتزام بأداء مهام او تحقيق مشاريع، يسهم في تطوير الممارسات التربوية وتوطيد العلاقات الوجدانية والانفعالية بين المدرس والتلاميذ **(جمال الحنصالي،2011،ص97).**

اذن فالعقد الديداكتيكي لتدريس مادة ما ينطلق من ان المدرس في كل وضعية تعليمية لمادة مدرسة (الرياضيات او اللغة العربية مثلا) يشعر التلاميذ بما يرغب ان يفعله كل واحد منهم وذلك عن طريق تحديد المهام والادوار والوظائف والاعمال التي يجب ان يقوم بها كل طرف في علاقته مع الجماعة، فلا بد من تحديد واجبات وحقوق كل من التلميذ والمدرس على السواء ،ولكن في بعض الأحيان قد لا يفصح عن المعلم عن هذه الرغبة، وهكذا تتحدد مع الأيام ملامح عقد تعليمي يوضح صراحة في جزء منه وضمنيا في اغلبه دور كل طرف خلال العملية التعليمية، وبتعبير اخر فانه يبقي بالضرورة في كل وضعية تعليمية جانب ضمنيimplicite يقع على عاتق التلميذ فك رموزه باجتهاده الخاص، خاصة اذا كان المعلم غير متمكن من تخصصه، وغير ضابط لآليات اشتغاله.

والعقد المذكور لا يتضح الا عند فسخه، هذا الفسخ لا يمكن تفاديه لان الامر يتعلق بعقد ضمني في جانب كبير منه، وهكذا عندما لا تحترم قواعد اللعبة ويحدث الفسخ يصبح ظاهرا للعيان وقابل للملاحظة، وغالبا ما يتم فسخ العقد او انتهاكه في الوضعيات التي يمكن ان يلاحظ فيها شذوذ في سير عمل النظام، هذا الشذوذ الذي يكون حينئذ بمثابة رد الفعل على انتهاك العقد من قبل احد الطرفين ،فان ما حدث في تجربة "غرونبل" هو انتهاك المدرس للعقد، اذ ما كان ان يطرح على التلاميذ مثل تلك المسالة وبالتالي ظهور ذلك التصرف الشاذ عندهم**(إبراهيم حمروش،1995،ص71).**

فالمدرس في هذه الحالة انتهك العقد بمطالبة التلاميذ بإنجاز مهمة ليس من اختصاصهم الا وهي اكتشاف سلامة وصحة معطيات مسألة ما، ذلك ان دور التلميذ لا يتضمن الحكم على صحة او خطا مسالة ان هذه المهمة تعني المدرس وليس التلميذ.

2.2- التفاعل اللفظي الصفي:

(*) ان مفهوم العقد الديداكتيكيle contrat didactique ظهر لأول مرة في الدراسات الخاصة بتعليمية الرياضيات، وكانت نقطة انطلاق تفكير "شوفلارchevallard " صاحب هذا المفهوم، هي الشذوذ الذي لاحظه فوج من أساتذة"غرونبل Grenoble " بفرنسا في سلوك بعض التلاميذ الذين قدموا حلا لمسألة لا حل لها وهي استنتاج سن ربان السفينة من معرفة طولها وعدد ركابها **(إبراهيم حمروش،1995،ص71).**

اذن ان مفهوم العقد حسب" غاستون ميلاريه"1979 هو اتفاق مبني على مفاوضة حول متطلبات المتعلم واهداف التعليم وواجبات كل طرف وحقوقه، واهداف ومرامي عملية التعليم.

التفاعل اللفظي في **اللغة** هو أثر ما يلفظ به من كلمات على الاخرين **(المعجم الوسيط،1961، ص1049)**

اما في الاصطلاح فيشير مفهوم تحليل التفاعل اللفظي[*] في غرفة الصف الي مجمل الكلام والاقوال [**]التي يتبادلها المعلم والتلاميذ فيما بينهم ،وما يرافق هذا الكلام من أفعال وايحاءات وتلميحات واستجابات مرتبطة بعملية التعليم، وتكون جميع هذه الاقوال وما يرافقها من أفعال قابلة للملاحظة والتقويم[26]، لذا تعد عملية التحليل اللفظي أسلوب للتحكم في الابعاد الكمية والنوعية للسلوك اللفظي او ما يعبر فعلا عن التفاعل في القسم، وليس ما يجب ان يكون عليه**(سامي محمد الملحم،2001،ص391)**

1.2.2-قياس التفاعل الفظي الصفي بشبكة فلندرز:

بني نموذج فلاندرز على فرضية مفادها:" ان معظم التفاعلات التي تدور في الصف هي تفاعلات لفظية بين المعلم وطلبته وأنها تشكل مايزيد عن 70% من مهمات المعلم في الصف"

ومن هنا حدد "فلاندرز" 10 عشرة تصنيفات فرعية لممارسات المعلم وتفاعله مع الطلبة في اثناء ادارته وتنظيمه للتعلم، وقسم نظامه الي 4 أربعة اقسام رئيسية بحيث يشكل كلام المعلم النسبة الكبيرة لعملية الرصد ولا سيما ان الصف يديره عادة المعلم لذلك انصب الاهتمام على كل من:

---

[*] يجب الإشارة الي ان مفهوم تحليل التفاعل اللفظي في غرفة الصف يقوم على مبدأ التبادل الفعال لدورة الكلام حيث يكون أحد الطرفين مرسلا والثاني متلقيا، وعندما يرد الثاني بالموافقة او الاختلاف يصير مرسلا والمرسل الأول يصير متلقيا، وهذا ما يفيده الفعل، يتحاورون، بمعني يتراجعون الكلام.

والهدف من ذلك هو احداث تغييرات دائمة مرغوب فيها في سلوك المتعلمين تتصل بالكفايات التعليمية التي يراد تحقيقها.

[**] المقصود بالكلام والاقوال هنا الاتصال المكتوب والاتصال المنطوق ويمكن ان نميز بينهما كما هو موضح في الجدول التالي:

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

جدول رقم(01) يوضح الفرق بين الاتصال المنطوق والاتصال المكتوب

[26] حسب :اميدون واميدونamidon et amidon" بان الوسيلة المثالية التي يتم التعرف بها على أنماط التفاعل اللفظي السائدة في التدريس هو استخدام تقنية الملاحظة.

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

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

3-سلوك مشترك: صمت او اضطراب**(جمال الدين محمد الشامي،2001،ص30)**

والجول التالي يوضح النظام العشري لرصد التفاعل الصفي "لفلاندرز"

حديث المعلم	تأثير غير مباشر	الاستجابة	**1-تقبل المشاعر:** يتقبل المعلم شعور التلميذ ويوضحه دون تهديد او ايحاء سلبي كأن يقول(نعم انا اشعر معك فهذه القضية تستحق الدراسة) **2-المدح والتشجيع:** يزيل تخوف التلاميذ ويخفف التوتر ويزيد احتمال مبادرتهم كأن يقول ممتاز. **3-تقبل او استخدام أفكار التلميذ:** يستمع لأفكار تلامذته ويضيف اليها او يعيد صياغتها او يعدلها.

	تأثير مباشر	المبادأة	**4-طرح الأسئلة**(*): بحيث تكون في صلب محتوى الدرس وهي على شكل تساؤلات من اجل اثارة استجابات التلاميذ. **5-المحاضر(الشرح):** هنا يتم تقديم محتويات الدرس الذي ينوي تقديمه للتلاميذ. **6-إعطاء التوجيهات والتعليمات:** هنا يتوقع المعلم التزام واذعان التلاميذ للأوامر والتوجيهات كان يقول" افتحوا الكتاب على الصفحة..." **7-انتقادات وتسويغات:** إذا لم يلتزم التلاميذ فان المعلم يعمد الي فرض سلطته بطرائق متعددة من اجل تعديل سلوكهم.
حديث التلميذ		الاستجابة	**8-حديث التلميذ(استجابة):** وتكون الاستجابة هنا بما يقوله المعلم كأن يجيب عن سؤال او يستفسر عن موضوع له علاقة بما يتحدث عنه.
		المبادأة	**9-حديث التلميذ(المبادأة والمبادرة):**يطرح هنا التلميذ أفكاره ويستفسر عن شيء ،ويعبر عن أفكاره الخاصة،اخذ زمام المبادرة والحرية في إعطاء راي او فكرة او توجيه سؤال(الابداع الذاتي)

(*) يوجد ثلاث استراتيجيات لطرح الأسئلة في الدرس:

-الاولي تسمي الاستراتيجية التقاربية la stratégie convergeant من خصائصها انها:

-تركز على هدف ضيق.
-ترتكز على تقارب إجابات التلاميذ حول فكرة مركزية.
-تستقطب أجوبة قصيرة لأنها ترتكز على المستويات الدنيا من التفكير-الاستيعاب والمعرفة-.
-تحفز التلاميذ 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 التلاميذ.

-الثانية تسمي الاستراتيجية التباعدية او المغلقة la stratégie divergent :وهي عكس الاستراتيجية التقاربية وتبحث عن استجابات أطول عند الطلبة، وتعمل على بناء الثقة عند الجيدين منهم، وترتكز عادة على العمق في التفكير.

-الثالثة تسمي استراتيجية استقطاب إجابات متعددةla 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.

لكن وبشكل عام اثناء انجاز الدرس يحبذ 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**.

سلوك مشترك	**10 -الصمت او الارتباك (الفوضى):** يدل على انقطاع التواصل بين المعلم والتلاميذ كأن يتحدثون معا او يثيرون الفوضى،وهل كل الفترات التي لا يستطيع الملاحظ ان يفهم طبيعة التفاعل الذي يحدث خلالها.

جدول رقم(1) يوضح النظام العشري بأبعاده المختلفة لتحليل التفاعل اللفظي لفلاندرز نقلاعن(يوسف القطامي،نايفة القطامي،2008،ص581)

والجدول الموالي يوضح الاحكام العامة لسلوك المعلم المثالي اثناء التفاعل اللفظي حسب "فلاندرز "بحيث يجب على الملاحظ عند مشاهدتها يستطيع ان يصدر حكم صحيح وموضوعي حول ما يجري من سلوكات وحوادث تتلخص كما يلي:

الأرقام	*السلوك*	*معايير الحكم*
1	كلام المعلم (مباشر وغير مباشر)	يجب ان لا يزيد عن 68% من اجمالي الحديث في القسم
2	كلام التلميذ	يجب ان لا يقل عن 25%
3	قبول المشاعر	لا يقل عن 2% في الأحوال العادية
4	مدح وتشجيع	يستعمل المعلم العادي حوالي 4%
5	قبول أفكار التلاميذ	يستهلك المعلم العادي 10%
6	توجيه الأسئلة	يستخدم من 12 %الي 15%
7	تقديم والقاء المعلومات	يستخدم المعلم العادي 35 %الي 40% ولا يزيد عن 50%
8	يعطي توجيهات واوامر	يستعمل المعلم العدي حوالي 5 %الي6 %
9	ينتقد التصرفات	يستعمل المعلم العادي حوالي 2 %الي 4%
10	الإجابة على أسئلة التلاميذ	يستعمل المعلم العادي حوالي 3%
11	إجابات التلاميذ للمعلم	يستعمل المعلم الادي حوالي25%
12	أسئلة التلاميذ واجابتهم لزملائهم	يستعمل المعلم العادي حوالي15%
13	الهدوء البناء	يستعمل المعلم العادي حولي 6%

14	الفوضى والشغب	يستعمل المعلم العادي حوالي 5%

جدول رقم(2) يوضح الاحكام العامة لسلوك الملعم المثالي حسب فلاندرز.نقلا عن**(محمد زياد حمدان، 2001،ص53)**

2.2.2-مثال على كيفية تطبيق شبكة فلاندرز والحصول على البيانات الخام:

فيما يلي نموذج لكيفية التسجيل وتفريغ البيانات والمثال الموالي يمثل جزء من تفاعل في حصة تدريسية محسوب زمنيا ب 111 ثانية، حيث سجلت 13 ملاحظة (13 بند) وهو ما يسمي بمعادلات فلاندرز كما يلي:

الزمن	*المتكلم*	*السلوك اللفظي للمتكلم(معلم/تلميذ)*	*الترميز*	*الازواج*
20ثا	المعلم	افتحوا دفتر الدروس واكتبوا تاريخ اليوم	6	6[10]
6 ثا	تلميذ1	دفتر القراءة او الدرس اللغوي	8	8
15 ثا	المعلم	تقريبا لقد مر شهر منذ بدء الدراسة وانت ما زلت تسأل عما ستدرسه	7	7
10 ثا	المعلم	لو كنت تراجع دروسك وبرنامج المواد لما طرحت علي هذا السؤال	7	7
5 ثا	المعلم	موضوع درسنا اليوم هو عن حماية البيئة	5	
5 ثا	المعلم	ماذا تعرفون عن حماية البيئة	4	5
6 ثا	تلميذ2	حماية البيئة تتمثل في عدم حرق الغابات	8	4
4 ثا	المعلم	هل تتفق يا مصطفي مع هذا	4	8
8 ثا	تلميذ3	مصطفي يتحدث عن مؤشر واحد في حماي ة البيئة	8	4
9 ثا	تلميذ2	تذكرت، حماية البيئة نظام متكامل لحماية كل مكوناتها	9	8
10ثا	المعلم	جيد ، حماية البيئة نظام متكامل يشمل الماء والهواء والغابات والتراب وكل ما يحيط بنا.	5-2	9
7 ثا	تلميذ4	الا يمكن اعتبار حماية الحيوانات نوع من حماية البيئة	9	2
6 ثا	المعلم	فكرة رائعة، سنري هذا في الحصة القادمة	6-2	5

9 2 6 10				
111 ثا			15	16

جدول رقم (3) يوضح كيفية تفريغ البيانات الخام للحصول على الدرجات

3.2.2-التفريغ في المصفوفة: بعد الحصول على هذه البيانات يتم تحويل الأرقام الي ازواج كما هو واضح في الجدول أعلاه وهذه العملية ممهدة لتفريغ البيانات نهائيا وتتم بإضافة الرقم 10 في بداية الأرقام ونهايتها وذلك لضرورة تقنية بحتة بحيث تسهل ادخال الأزواج في المصفوفة لان اضافة الرقم10 في بداية السلسلة و10 في نهايتها تجعل المجموع الأرقام المسجلة في العمود المقابل لها تصنيفا، بعد ذلك تفرغ تلك الأزواج في المصفوفة(مصفوفة فلاندرز العشرية)[*]

بحيث تدخل كل زوج على حد في الخانة او المربع المناسب ونأخذ بعين الاعتبار الرقم الأول من كل زوج ونسجل علامة واحدة في الخانة المتقاطعة معه في الاعمدة وهكذا ندخل الزوج الأول(10-6) للمثال السابق، ونبدأ بالرقم 10 في الضفوف ثم نضع علامة في الخانة التي تتقاطع مع الرقم 4 في الاعمدة وتكون هذه الخانة هي الممثلة للزوج الأول بعدها ننتقل الى الزوج الثاني(6-8) وهكذا مع بقية الأزواج الى ان ننتهي.

4.2.2-القيام بالعمليات الحسابية: بعد تفريغ الأزواج بإدخالها في المصفوفة العشرية نكون قد قمنا بمجموعة من العمليات البسيطة لمعرفة طبيعة التفاعلات التي سادت الحصة التي قمنا بملاحظتها على نظام عشري يحمل بيانات خاصة ثم القيام بجمع العلامات التي سجلناها في الخانات(المربعات) تجمع اما عموديا او افقيا (النتيجة واحدة)، بعد ذلك نستخرج النسب انطلاقا من المجموع العام هذه النسب تتمثل في:

-نسبة كلام المعلم المباشر.

[*] على كل حال يوجد نظام احصائي على برنامج excel لحساب الدرجات في المصفوفة يوضح كيفية استخراج المعادلات والنسب المئوية وقد اعتمدنا عليه في استخراج مختلف الحسابات.

-نسبة كلام المعلم غير المباشر.

-نسبة كلام التلاميذ مجيبين ومبادرين.

-نسبة الصمت او الفوضى.

5.2.2-حساب معادلات قوانين التفاعل:

أ-استخراج معامل الأثر: من اجل تمييز النمط السائد في سلوك المتعلم أي اذا ما كان النمط مباشر(سلطوي)او غير مباشر(ديمقراطي) طبقا للقانون التالي:

معامل الأثر =م1+م2+م3+م4 / م5+م6+م7

بحيث "م": هي مجموع العلامات.

"الأرقام": هي ارقام السلوكيات الفرعية في شبكة فلاندرز.

- إذا كانت النتيجة مساوية لـ=1 فإنها تفسر على انه لا يوجد توازن بين النمطين

- إذا كانت أكبر من 1 فإنها تفسر على ان الأثر كان غير مباشر.

- إذا تراوحت بين 0 و1 فالأثر هنا يكون مباشر.

ب-استخراج معاملات التفاعل الأربعة:

-معامل استجابة المعلمteacher respons ratio(t.r.r)

يستخرج بالقانون التالي:

(م1+م2+م3)*100 / م1+م2+م3+م6+م7=**t.r.r** ***(المعيار عند فلاندرز هو42)***

كلما اقترب المعامل من المعيار المحدد كان المعلم اكثر استجابة لافكار التلاميذ ومشاعرهم.

-معامل أسئلة المعلمteacher question respons(t.Q.r)

القانون هو:

م4*100 / م4+م5 = **t.Q.r** ***(المعيار عند فلاندرز هو26)***

-معامل سلوك المبادرة عند التلاميذ(P.I.r)

القانون هو:

م9*100 / م8+ م9=(**P.I.r**) ***(المعيار عند فلاندرز هو 34)***

-معامل التوجه نحو المحتوي(C.G.r):

يمثل هذا المعامل مؤشر على التوجه نحو محتوى التفاعل فاذا كان المعامل مرتفعا فيعني ذلك ان مناقشة التلاميذ مركزة على المادة الدراسية(الممون) وكان المعلم مركزا على المناقشة نشطا وفعال في حين كان اهتمامه بالنظام والانضباط في القسم ضعيف.

ونحصل عليه كما يلي:

م4+م5+الخانة(8.4) / المجموع الكلي للدرجات *100

3- من أجل بناء مناخ إيجابي داخل الفصل الدراسي:

تحقيقا لبناء مناخ إيجابي داخل الفصل الدراسي على المدرس أن يضع من جهة إطارا تربوية صارما لتحقيق أنشطة صفية هادئة، وتيسير التعلمات، ومساعدة المتعلمين على التركيز والانتباه بشكل واع. وعليه من جهة أخرى أن يعمل على تنمية تناغم اجتماعي بين المتعلمين ودفعهم إلى تقاسم رغبتهم في التعلم. وتحقيقا للنهوض بمستوى المتعلم وتنمية قدراته المعرفية والمهارية والحس-حركية، ينبغي أن يسمح مناخ الفصل الدراسي الذي ينشأ فيه بأن يشبع لديه ثلاث حاجات نفسية أساسية نجملها في:

1. **الحاجة إلى امتلاك كفايات Compétences** :يعني الإحساس بأنه قادر على القيام بالمهام المدرسية التي يطلبها منه المدرس.

2. **الحاجة إلى الاستقلالية الذاتية Autonomie** :والمقصود بها الأصالة في الأفعال والاختيارات.

3. **الحاجة إلى الانتماء الاجتماعي Appartenance Sociale** :ويعني الإحساس بالانتماء إلى مجموعة القسم.

إذا تم إشباع هذه الحاجات الثلاث بشكل فاعل، يستطيع المتعلمون وقتئذ تنمية إحساسهم بالنجاعة، خصوصا بعد اكتشاف قدرتهم على القيام بالمهام المدرسية التي توكل إليهم. وهنا نكون قد انتقلنا إلى مرحلة التدفق/Flow، أي مرحلة الإحساس بمتعة التعلم، وهو الإحساس الذي نستشعره حينما ننجح في القيام بمهمة ما وتحقيق الهدف المنشود. هذا الإحساس يتحول إلى حافز يدفع المتعلمين إلى:

- الانخراط الكلي في الأنشطة الصفية.

- الإحساس بالتمكن.
- التحرر من القلق والتوتر.

من هنا يتبين أن مناخ الفصل الدراسي هو العنصر الأساسي والعامل المؤثر في نجاح العملية التعليمية التعلمية. لذا على المدرس أن يجند كفاياته المعرفية والبيداغوجية والديداكتيكية لخلق جو تربوي إيجابي داخل الفصل الدراسي.

الثالث عشر-الصحة النفسية للمعلم:

مقدمة:ان المدرسة مؤسسة اجتماعية وصورة مصغرة عن المجتمع حيث يمارس فيها ما يمارس في المجتمع .فهي مؤسسة نظامية تراتيبية سلمية وذات بنية هرمية من المستويات والمراحل، وأنساق إدارية قيادية وأنساق تقنية وبيداغوجية متفاعلة، تخضع مدخلاتها خاصة المعلمين والتلاميذ لقوانين تنظيمية وقواعد انضباطية للسلوك صارمة لهذا يعتبر التعليم من مهنْ الإنتاج الاجتماعي الشاقة والتي تستلزم الجهد النفسي والجسمي والعقلي والعصبي، حيث إنّ الشدّة والإجهاد النفسي مصادرها كثيرة، لعل ما يميزها عن غيرها من المهن هو أنَّ المعلم يتعامل مع مجموعة كبيرة من الأفراد بينهم فروق فردية عديدة معرفية وانفعالية واجتماعية ونفسية، كذلك أن يتعامل مع كل التلاميذ بالطريقة التي تناسب كل واحد منهم

لكن عمل المعلم لا ينتهي مع نهاية اليوم الدراسي بل يستمر حتي في المنزل، وهذا ما يضيف اليه أعباء خارج الفضاء المدرسي و نتيجة لذلك يحدث لبعض المعلمين ما يسمّى بالاحتراق النفسي أو ضغوط مهنة التدريس، وهو ما يعبر عنه وهذا ما يتنافي مع الصحة النفسية للمعلم.

1-تعريف الصحة النفسية للمعلم:

يعد موضوع الصحة النفسية من أهم مواضيع علم النفس، وأكثرها دلالة سواء على المستوى النظري أو العملي، فلا يمكن حل المشكلات السيكولوجية من ضغوط دون الاهتمام بالصحة النفسية للفرد التي تقوم بالدور الأساسي في تحديد سلوكه كما وكيفا .

وعليه تعرف الصحة النفسية بأنها:" التوافق التام بين الوظائف الجسمية المختلفة، مع القدرة على مواجهة الصعوبات العادية المحبطة بالإنسان، مع الإحساس الإيجابي بالنشاط والقوة و الحيوية**"(عبد العزيز القوصي،1975، ص4)**

بينما عرفت منظمة الصحة العالمية Health World Organisation الصحة النفسية بأنها : " توافق الأفراد مع أنفسهم ومع العالم الخارجي عموما مع حد أقصى من النجاح والرضا والانشراح والسلوك الاجتماعي السليم والقدرة على مواجهة حقائق الحياة وقبولها " **(أشرف محمد عبد الغني ، 2001 ،ص 23)**

أما حامد عبد السلام زهران فيعرفها بأنها: " حالة ايجابية تتضمن التمتع بصحة العقل وسلامة السلوك، وليست مجرد غياب أو الخلو من أعراض المرض النفسي " **(حامد عبد السلام زهران، 2005 ،ص 09 .(**

وبما ان الصحة النفسية حالة غير ثابت فانها تتغير من فرد الي اخر ومن مجتمع لأخر وفي نفس الفرد حسب الظروف ذلك لانها تتوزع على مستويات ودرجات مختلفة تتراوح بين

-المستوى الجيد من الصحة النفسية -السوي[27]**:** هم أصحاب السلوك السوي والتكيف الجيد والمتصالحون مع ذواتهم ويقعون في أقصى الطرف الإيجابي من المنحى الاعتدالي والمعلم ذو الصحة الجيدة هو الذي لدية دافعية مرتفعة نحو التعليم ويستمتع بمهنته و لديه رغبة في تطوير مستواه ومستوى طلابه و يملك الحماس والجهد والاهتمام بمهام عمله

ويعمل بدافع حب الآخرين والمصلحة العامة.

-المستوى فوق المتوسط من الصحة النفسية: سلوكهم طبيعي وجيد يتجاوزون الصعاب ويمثلون 13.5% من الافراد

والعلم هنا يؤدي أعماله المرتبطة بوظيفته كواجب وليس كالتزام ويخصص من الوقت ما يكمل به مهامه في العمل فقط، و يهتم بالطلاب كأفراد ضمن الواجب المدرسي وليس كطاقات ضمن المنظومة الوطنية .

---

[27] لكن ماهي اهم معايير الحكم على ان الفرد يتمتع بصحة نفسية وخالي من المرض النفسي،حدد المختصين 4 محكات كمايلي:

- -الخلو من الاضطراب النفسي

-التكيف بأبعاده وأشكاله المختلفة التكيف النفسي الذاتي من حيث التوفيق بين الحاجات والدوافع والتحكم بها وحل صراعاتها والتكيف الاجتماعي بأشكاله المختلفة: المدرسي، المهني، الزواجي، الأسري.

- الإدراك الصحيح للواقع من حيث فهم الشخص لذاته ومعرفة قدراته ودوافعه واتجاهاته و التفاعل مع المحيط الخارجي

-تكامل الشخصية والشخصية المتكاملة هي الشخصية السوية.

(محمد قاسم عبد االله ، 2008،ص.ص 22-23)

-**المستوى الطبيعي الصحة النفسية:** هم في موقع وسط بين الصحة النفسية المرتفعة والصحة النفسية المنخفضة لديهم جوانب قوة وجوانب ضعف تظهر حسب المواقف ويمثلون نسبة68% من الافراد، والمعلم هنا هو المنفذ للبرنامج والمناهج فقط دون زيادة او نقصان، لايقدم لا أفكار ولا أنشطة تفيد التعليم.

-**المستوى اقل من المتوسط من الصحة النفسية :** هم الأكثر ميلا للاضطرابات وسوء التكيف فاشلون في فهم ذواتهم وينتظرون فقط العامل المفجر يمثلون أصحاب الانحرافات السلوكية وبعض الاضطرابات النفسية ويقعون في الطرف السلبي من المنحني الاعتدالي ويمثلون13.5% من الافراد، ولا يستطعون اكمال مهنة التعليم.

-**المستوي المنخفض من الصحة النفسية:** أصحاب الاضطرابات والشذوذ النفسي ويمثلون خطرا على أنفسهم وعلى الاخرين ويتطلبون رعاية خاصة لا يصلحون بتاتا لمهنة التعليم.**(محمد قاسم عبد الله،2001،ص 25 .(**

واذا اردنا ان نسقط هذه المفاهيم على الصحة النفسية للمعلم، يجب ان نفتش عن مفهوم الصحة النفسية في:

-طبيعة عمل المدرس والجو التعليمي المهني.

-الاحتياجات الصحية للمعلم.

-السمات البدنية والنفسية والعقلية التي تتطلبها مهنة التدريس

حيث تعد مهنة التعليم من المهن التي تتضمن قدر كبير من المشقة والضغط، فكثيرا ما يواجه المعلم في المدرسة مواقف وظروف عديدة يتعرض خلالها لحالات من الاضطراب والقلق والإحباط، مما يؤدي إلى مشاكل في الانسجام واختلال الصحة النفسية، وينعكس بدوره على مستويات أدائه المهني، ومن ثم القدرة على تحقيق الأهداف، وتأتي معظم الضغوط والتوترات التي تسبب اختلال للصحة النفسية للمعلم اما من مصادر مرتبطة ببيئة العمل –المدرسة- واما مرتبطة بالمعلم ذاته .

مصادر ترتبط بالمدرسة وتتمثل	مصادر ترتبط بالمعلم وتتمثل
-الصراع والضغوط البيداغوجية والإدارية والاجتماعية. -عدم المشاركة في اتخاذ القرارات وخاصة التغييرات المستمرة للبرامج والمناهج -عدم وجود تأييد اجتماعي كاف للمعلم. -المتغيرات الديمغرافية وكثرة التلاميذ في الفصول الدراسية.	-توقعات المعلم نحو دوره المهني منخفض وضعف الروح المعنوية لان مهنة التعليم مهنة مكشوفة،الجميع ينتقدها. -المتغيرات الشخصية مثل السن والجنس وسنوات الخبرة والمؤهل الدراسي. -انعدام الاستقلالية في العمل.

	-ضعف الوضع الاقتصادي والاجتماعي للمعلم.

ويترتب على هذه الوضعية الاعراض التالية

- الاستنزاف الانفعالي و يظهر ذلك في شعور المعلم بالإنهاك أو الإرهاق المرتبط بممارسة مهنة التعليم و في هذه الحالة يقل نشاط المعلم و يشعر بالكآبة و الملل و يتكون لديه القابلية للاستثارة لأتفه الأمور.

- قلة الإنجاز الشخصي.

-تغييب المعلم أو ترك المهنة أو من خلال التصلب في علاقاته الاجتماعية مع الآخرين.

-مميزات المعلم الجيد:

ان الصحة النفسية للمعلم تتصل بصحة مجموعات متتابعة من الأجيال تتلمذ على يديه، وتعايشه ساعات طويلة متواصلة، وعليه فان عملية تعريف المدرس الجيد والخالي من الامراض النفسية تعتبر امرا معقدا ومركبا ويحدد كل من "اشيسون وغال1993 "acheson et gallستة 6 محكات لتمييز المعلم الجيد وهي:

-تدريس المعارف والمهارات المدرسية.

-تنمية المواقف والميول للتعلم لدى التلميذ.

-تحسيس التلاميذ بالفروق الفردية الذهنية والثقافية والجنسية.

-التسيير الجيد للفصل الدراسي.

-التخطيط الجيد مع اتخاذ القرار.

-التعديل الجيد للبرامج التعليمية.

أ--تدريس المعارف والمهارات: حسب"اشيسون وغالacheson et gall" يرتبط هذا المحك ب ثمان سمات اكاديمية هي.

-الوضوح.

-تنوع وسائل وطرق التدريس.

-الحماس.

-المواظبة والمثابرة في الأسلوب التفهيمي للتدريس.

-غياب النقد اللادع

-تنويع الأسلوب التفهيمي للتدريس.

-المردودية وتتحدد بتدريس المحتويات وباعتماد معايير النجاح

-اللجوء الي أسئلة تستدعي مستويات من التعلم المعرفي.

ب-تنمية المو اقف والميول ورغبة التلاميذ في التعلم: بمعنى تنمية المواقف والتحفيزات التي تنتمي بالأساس للمجال الوجداني، يقول" اشيسون وغالacheson et gall":" ان التلميذ الذي يكون موقفا إيجابيا تجاه الرياضيات معتقدا في ذلك بانها تلعب دورا هما في سوق الشغل فانه يكون عواطف إيجابية تجاه الرياضيات، تساعد على رفع تحدي مسائل الرياضيات" ونستطيع تحديد خصائص التلاميذ اذا كونوا خصائص إيجابية تجاه مادة ما من خلال المؤشرات التالية:

-الحماس.

-فن اقحام التلاميذ في الدرس.

-الرفع من قيمة تواصل المدرس مع التلاميذ.

-تشجيع التعلم التعاوني.

ج-الوعي بالاختلافات الذهنية والثقافية والجنسية للتلاميذ:ان المعلم الجيد هو الذي يرفع من مردودية متوسط التحصيل الاكاديمي لتلاميذته لكن يجب ان يحذر من المحاباة لبعض التلاميذ على أساس الأصول الاثنية والعرقية او الجغرافية وعليه يجب عليه ان يكون:

-واعيا بالاختلافات الذهنية: ان عملية مجاملة التلاميذ المتفوقين تؤدي الي تمييز متأسس على الفروق الاجتماعية للتلاميذ ومن مظاهر ذلك:

-يمنح وقت غير كاف للتلاميذ الضعاف في الإجابة عن الأسئلة المطروحة.

-يقترح عليهم الجواب او ينتقل الي تلميذ اخر بدلا من مساعدتهم على تحسين اجوبتهم.

-عدم ملائمة التشجيع على الأجوبة الصحيحة او الخاطئة.

-ينتقدهم ويتفاعل معهم بقدر ضئيل.

-يدفعهم للجلوس بعيدا عنه في الطاولات الخلفية.

-واعيا بالاختلافات الاثنية والعرقية: يشير كل من "كورسا وجاكبسونcorsa et jakobson" الي ان بعض المعلمين يعاملون تلاميذتهم بشكل مخالف لكل الأعراف البيداغوجية بحيث يتعاملون معهم على أسس اثنية وعرقية.

-واعيا بالاختلافات الجنسية: يري كل من " بيترسون وفينانج" ان المدرسين يختلف تعاملهم مع التلاميذ اذا كانو ذكورا او اناث ومثال ذلك انهم يرغبون في مشاركة اكبر للذكور في المسائل الصعبة وهذا ما يعبر عنه بنقص في نزاهة تفاعل المدرس.

هـ-التسيير الجيد للفصل الدراسي: ان التسير الجيد للفصل الدراسي يرتبط بالظروف المهيئة والمساعدة للتدريس مثل توفر الوسائل وعليه يعرف التدبير والتسيير الجيد لفصل حسب"دوكا1979"duca بانه "مجموعة من الاستعدادات والقواعد لاضرورية للابداع والمحافظة على المحيط الذي يساعد على التدريس "

و-التخطيط الجيد مع اتخاذ القرار:ان مسألة تصميم الدروس ليست سيرورة خطية مضبوطة بل هي تتطور بشكل متدرج وتعتمد في الوقت ذاته على تصاميم الدروس السابقة وعلى خبرة المدرس.

ز-التعديل الجيد للبرامج التعليمية:ان نجاح عملية تعديل البرامج الدراسية من طرف المنفذين لها وهم المعلمين، لكي تتماشي مع الفروق الفردية في غرفة الصف يرتبط أساسا بالنجاعة التي يتعامل بها المدرس على مستوى المحتوى من حيث تجزيئه الى فقرات قابلة للاستيعاب ونوع التلاميذ ومواصفاتهم في الفهم والتحليل والتركيب والاستنتاج.

الرابع عشر- توقعات المعلمين[28] و اثر بيقماليون

مقدمة:يؤثر اعتقاد المعلم بحظوظ الطلاب للنجاح في المدرسة في تصرفاته معهم وهذا بدوره يؤثر في تحصيل الطلاب فاذا كان المعلم يؤمن ان طلابه قادرون على النجاح فسيتصرف بطرق تساعدهم على النجاح واذا كان يؤمن انهم غير قادرون على ذلك فانه يميل عن غير قصد الي التصرف بطرق تدمر وتعرقل فرص الطالب فب النجاح او لا تسهل نجاحه على الأقل، وربما يكون هذا هو احد الديناميات الخفية لعملية التدريس.

1-توقعات المعلمين: في بداية العام الدراسي يشكل المعلمين آراءً وتوقعات حول فرص النجاح الأكاديمي للتلاميذ، وبناءً على هذه التوقعات، يعامل المعلمون الطلاب ذوي التوقعات العليا (المميزين) بشكل مختلف عن الطلاب ذوي التوقعات المتدنية (المتعثرين)، فالمعلومات الإيجابية عن التلميذ بالمقارنة مع المعلومات السلبية تؤثر على تحصيله الأكاديمي والجدول التالي يوضح:

البحث حول مصادر التوقعات		
المصدر	**اعداد حجم الاثر**	**الزيادة المئوية للتوقعات**
المظهر الخارجي	11	%11
الطبقة الاجتماعية	20	%18
العرق	24	%4

المصدر**(روبرت مارزانو، ترجمة فيصل خويلة،ص226)**

وهذا الاختلاف في التعامل يحدث فيما سماه "روزنتال " بظهور دقائق صغيرة في سلوك المعلم وتصرفاته تجاه التلاميذ مثل: إيماءة خفيفة، لفتة، أو ابتسامة.. إلخ.

---

[28] قدمت " كارول وينستين 2002"C.weinstein كتاب جامع فيما يخص موضوع توقعات المدرسين بعنوان:" الوصول الي الاعلي،قوة التوقعات في التدريس Reaching higher,the power of expectation in schooling"حيث أوضحت ان نظرية التوقعاتtheory of expectation ترسخت في عام 1956 عندما دافع " روبرت روزنتالR.rosenthal "في اطروحته للدكتوراه فرضية ان الشخص الممتحن وخاصة المعلمين يمكن ان يؤثروا بطريقة خفية في نتيجة التجربة او الاختبار وسمي هذه الظاهرة ب"تحيز للتلميذ غير مقصودinconscious experi;enter bias" وله كتاب بعنوان "تأثير بيجماليون في الفصول المدرسية" 1978م
وحسب"وينستين" هذه الملاحظة اثارت حركة بحوث اثرت الي حد كبير في جوانب دراسات علم السلوك جميعها. **(روبرت مارزانو، 2006،ص226)**

ويفسر الطلاب هذه الرسائل المتضمنة في الإيماءات والابتسامات كإشارات لهم بشأن كيفية تصرفهم في الفصل. وعلى المستوى العام، هناك فئتان اثنتان لسلوكات المعلمين الدقيقة التي توصل توقعاتهم: اللهجة المؤثرة، ونوعية التفاعل مع التلاميذ.

1.1-**اللهجة المؤثرة او نبرة الصوت الوجدانية:** تشير اللهجة المؤثرة إلى المدى الذي يصنع فيه المعلم مشاعر إيجابية في الفصل، وترتبط اللهجة المؤثرة بشكل واضح بالسلوك التعاوني. وتوصف كثير من خطوات العمل بأنها مفيدة في إيصال مستوى مناسب من الاهتمام والتعاون، وتوليد لهجة مؤثرة إيجابية. وبشكل عام، يتفاعل المعلمون مع الطلاب المتميزين بطريقة أكثر إيجابية مما عليه الحال عندما يتفاعلون مع الطلاب المتعثرين. ويوضح كوبر (1979) أنه عند العمل مع طلاب مميزين، يميل المعلمون إلى الابتسامات، والنظر أكثر في عيون الطلاب المميزين، وإلى الانحناء أكثر تجاههم. وعمومًا، يمكن القول: إن المعلمين يتصرفون بطريقة أكثر ودية وتأييدًا تجاه الطلاب المميزين **(روبرت مارزانو، ترجمة فيصل خويلة،ص226)**

2.1- **نوعية التفاعل مع الطلاب:**واحدة من أكثر الاختلافات تأثيرًا في معاملة المعلمين مع الطلاب المميزين مقابل الطلاب المتعثرين تكمن في نوعية التفاعل، فالمعلمون غالبًا ما يظهرون رغبة في التحقق من إجابات الطلاب المتميزين، أكبر من رغبتهم في التحقق من إجابات الطلاب المتعثرين. علاوة على ذلك، يبدو أن الطلاب المتميزين يجدون فرصًا للتعبير أكبر من تلك التي يجدها زملاؤهم المتعثرون. ووجد أيضًا أن المعلمين ينتظرون وقتًا أقل عند إجابة الطلاب المتعثرين عن الأسئلة، ويجيبون عن أسئلتهم مباشرة أو يطلبون من طلاب آخرين أن يجيبوا عنها، ويعطونهم إجابات مختصرة.

اذن ما الذي يجب ان يتحلي به المعلم من سلوكات كي يتجنب هذه الاحكام المسبقة على التلاميذ متدني التحصيل؟

- **إدراك التوقعات المتفاوتة للطلاب** : ان أحد الإجراءات الأولى التي يمكن أن يتخذها المعلم هي أن يكون مدركًا للتوقعات المتفاوتة للطلاب. ومن الصعب، إن لم يكن من المستحيل لأي معلم، أن يغير من تفكيره حول الطلاب، مع أنه من الممكن تمامًا تغيير سلوكه تجاههم، بحيث يتلقى الطلاب جميعًا السلوك نفسه، من حيث اللهجة المؤثرة ونوعية التفاعل. وللقيام بذلك، يمكن للمعلم أن يجري مسحًا ذهنيًا لكل طلابه، محددًا أولئك الذين يتميزون بقابلية عالية للفهم، وذوي القابلية المتوسطة، وذوي القابلية المتدنية. ويمكن أن يتم ذلك بشكل رسمي، أو غير رسمي. المهم هو أن يصبح المعلم واعيًا ومدركًا لأولئك الطلاب الذين لا يتوقع منهم أداء جيدًا لسبب أو لآخر دون أي تحيز منهجي بشأنهم .

- **العدل بين الطلاب**:بعد تحديد الطلاب المتعثرين، يكون من المفيد للمعلم أن يقضي بعض الوقت في التفكير في معاملته معهم. فبالنسبة للهجة المؤثرة، ينبغي على المعلم أن يدرس ما إذا كان يعامل الطلاب المتعثرين بشكل مختلف في ما يأتي:

- يتبادل النظر معهم بمعدل أقل.

- يبتسم لهم بمعدل أقل.

- يقترب منهم في الفصل بمعدل أقل.

- يشترك معهم في مزاح أو حوارات لطيفة بمعدل أقل.

وبالنسبة لنوعية التفاعلات، قد يدرس المعلم ما إذا كان يعامل الطلاب المتعثرين بشكل مختلف فيما يأتي:

- يناديهم بأسمائهم بمعدل أقل.

- يطرح عليهم أسئلة صعبة بمعدل أقل.

- لا يخوض بعمق في إجاباتهم.

- يثني على إجاباتهم الصحيحة بمعدل أقل.

وعليه، يجب على المعلم أن يحرص على أن يتلقى طلابه المتعثرون إشارات لفظية وغير لفظية منه تعبر عن التقدير والاحترام، فيتبادل النظر معهم، ويبتسم في وجوههم بين الحين والحين، ويتواصل معهم بشكل مناسب، مثلاً أن يضع يده على كتف أحدهم، أو يقترب منهم (مكانيًا) دون أن ينتهك خصوصيتهم الشخصية، أو يمزح معهم أو يشترك معهم في حوارات لطيفة بين الحين والآخر.

-**طرح بعض الأسئلة على الطلاب المتعثرين:**عندما يطرح المعلم أسئلة معينة، فإنه من المألوف أن ترفع مجموعة صغيرة من الطلاب أيديها، ليتطوعوا للإجابة. ومما يؤسف له، أن الطلاب المتعثرين عادة لا يتطوعون للإجابة، خاصة عندما تكون الأسئلة صعبة. وللتصدي لهذا الميل، يمكن أن يطبق المعلم أسلوبًا يقضي بسؤال الطلاب الذين لا يرفعون أيديهم. فمثلًا يأخذ المعلم ملاحظات خاصة عن طلابه المتعثرين في خريطة مقاعد الفصل، ويسجل علامة معينة بجوار اسم الطالب الذي يطرح عليه السؤال. وبهذه الطريقة يتأكد المعلم أن الدور سيأتي على جميع الطلاب، ولن يتجاوز أحدًا منهم. وعندما يجيب أحد الطلاب المتعثرين عن سؤال ما بشكل خاطئ، أو غير مكتمل، ينبغي على المعلم أن يكرّس معه وقتًا أكثر، كما يفعل مع الطلاب المتميزين.

-**أعد صياغة السؤال:**إذا وجد الطالب المتعثر صعوبة في الإجابة عن سؤال ما، يمكن للمعلم أن يعيد صياغة السؤال في أسلوب آخر، أو أن يجد سؤالًا أكثر بساطةً، لكنه يحمل نفس مضمون السؤال الصعب.

-**أمهل الطالب بعض الوقت:**إذا أصيب الطالب بالحرج، أو الارتباك أثناء إجابته على سؤال المعلم، من المستحسن إعطاؤه بعض الوقت، كي يستجمع نفسه. ويفعل المعلم ذلك بأن يخبر الطالب بأنه سيعود إليه لاحقًا.

2-اثر بيغماليون:[29]

تأثير بجماليون هو شكل من أشكال "النبوءة ذاتية التحقق" وهذه النبوءة كمصطلح نحتها "روبرت ميرتون" في عام 1948 "النبوءة ذاتية التحقق *"self-fulfilling prophecy"*.، وهذا يحدث عن طريق إقناع الأشخاص بقدراتهم الإيجابية، وبالتالي يقومون بأداء أعمالهم بناءً على هذه الأفكار الإيجابية والتي تؤدي إلى النجاح كنتيجة. فإقتناعهم بالأفكار الإيجابية يؤدي إلى تحققها في النهاية.

مثال: إقناع تلاميذ فصل ما بأنهم أذكى تلاميذ المدرسة، أثبتت التجارب أن هذا يؤدي غالباً إلى أن نتائج تلاميذ هذا الفصل تكون هي فعلاً الأعلى في المدرسة، والعكس صحيح.

استعار العالمان التربويان" روزنتال وجاكوبسن Rosental Jackobsen et " شهرة هذا المصطلح وفلسفة معناه في تسمية نظريتهما التربويَّة المعروفة إلى الآن في مجال التعليم وعلم النفس التربوي بـ"تأثير بيجماليون" Pygmalion Effect، ويعني بها تقدُّم غير مُتَوقَّع لأداء أحد الطلبة، مُتأثِّرًا بالتوقُّعات الإيجابية الموجَّهة له من أحد أساتذته[30] وهو الأثر الذي تُحدثه الآراء المُسبقة، والأحكام القَبْلية للمدرسين على تحصيل التلاميذ، وقد بيَّنت الابحاث أنَّ هناك

---

[29] قصة بيجماليون Pygmalion الشهيرة للأديب العالمي جورج برنارد شو، التي ازْدَادت أصداءُ شُهرتها قوة بعد إخراجها في منتصف العشرينيَّات في إطار فيلم my fair lady "سيدتي الجميلة"، اعْتُبِر في حينها أفضل فيلم أمريكي، وتَمَّ تحويله إلى مسرحية عربيَّة تحمل الاسم نفسه.

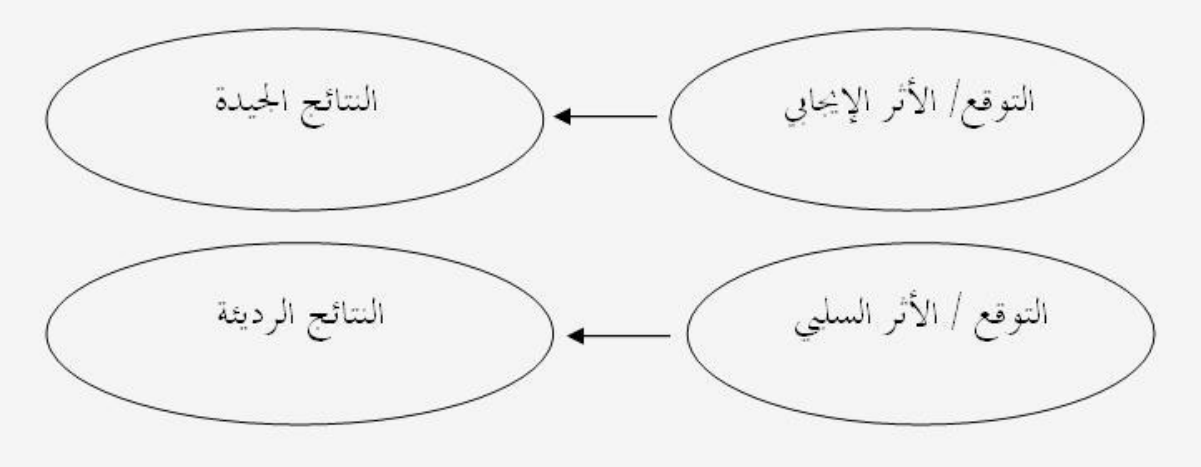
[30] والتجربة التي تثبت هذا "تأثير بيجماليون" Pygmalion Effect، ويعني بها تقدُّم غير متوقَّع لأداء أحد الطلبة، متأثرًا بالتوقُّعات الإيجابيَّة الموجَّهة له من أحد أساتذته؛ حيث قام روزنتول وجاكبسون في عام 1968 باختيار مدرسة من مدارس الطبقة المتوسطة الابتدائية؛ لتطبيق اختبار ذكاء مُقَنَّن على جميع طَلَبتها في نهاية العام الدراسي، وقُبيل بداية السنة الدراسية التالية، تَمَّ تحديد 20 في المائة من طلبة المدرسة على نحو عشوائي، وتَمَّ الإعلان عنهم بأنهم لدى مدرسيهم ذَوُو إمكانات عقلية عالية، مع أنهم لا يختلفون حقيقة عن الطلبة الآخرين في المدرسة، ولا يوجد أيُّ سببٍ يدعو إلى الاعتقاد بأنهم سيحقِّقون مكاسبَ عقلية أكبر من أترابهم، وتَمَّ إخبار مدرسيهم بأنَّ هؤلاء الطلبة يُتَوقَّع منهم التفوق المفاجئ الأكاديمي Academic Spurters؛ أي إن هناك بوادرَ كبيرة جدًّا بأن يُظهروا تقدُّمًا كبيرًا جدًّا في قُدراتهم العقلية ونتائجهم الدراسية، وطلبوا منهم ألاَّ يُخبروا هؤلاء الطلبة أو بَقِيَّتهم بأيِّ شيءٍ عن هذا الاختلاف، ثم قاما بتطبيق اختبار ذكاء مُقَنَّن على جميع الطلبة في منتصف العام الأكاديمي وفي نهايته، ولقد بيَّنت النتائج البحثية أنَّ هؤلاء الطلبة الذين حمل مدرِّسوهم على الاعتقاد بإمكانيَّة تفوُّقهم أظْهَروا حقيقةً وبالأرقام نتائجَ درجات أعلى من الطلبة الآخرين، وحين طُلِب من معلِّميهم أن يَصِفوهم، فقد ذكروا أنهم أكثر حبًّا للاستطلاع، واهتمامًا بالدَّرس، وأفضلَ توافقًا مع زملائهم، وأكثر إصرارًا وقُدرة على التحمُّل؛ ولذلك يُحتمل أن يَنجحوا في حياتهم المقبلة بدرجة أكبر من قُرنائهم.

علينا أن نتذكَّر مرة أخرى أنَّ هؤلاء الطلبة لَم يكونوا في البداية مختلفين عن غيرهم؛ حيث تَمَّ اختيارهم عشوائيًّا من قِبَل الباحثين، وذلك ما دعاهما إلى التوصُّل في نتائج بحثهما إلى أنَّ توقُّعات المدرسين زادَت من المكاسب العقلية لهؤلاء الطلبة؛ مما أدَّى إلى تحقيق هذا التفوق الملموس؛ لأن الفروق في أسلوب تعامُل المدرسين معهما قد كانت مؤثرة وواضحة، ومختلفة عن البقيَّة، فلقد لاحَظ الباحثان أن نغمة الصوت والتعبير الوجهي واللمس، وحركات الجسم قد نَقَلت إلى هؤلاء الطلبة رسائلَ غير لفظيَّة، ساعدَتهم على تغيير تصوُّراتهم عن أنفسهم، وتوقُّعاتهم عن مستوى أدائهم وسلوكيَّاتهم، وشَحَذت دافعيَّتهم نحو التعلُّم، وأكَّدا في توصيات البحث أن توقُّعات المعلمين الإيجابية هي خُطط نفسيَّة تقود سلوك الطلبة وتدفعهم لأن يكونوا عند حُسْن ظنِّ مُعَلِّميهم.

علاقة بين مواقف المدرسين القَبْلية وما يتوقَّعون تحقيقه من نتائج فعليَّة، ومَرَدُّ ذلك إلى علاقات التواصُل والتفاعل التي رَبَطها المدرس مع التلاميذ من آرائه المسبقة، فمِن خلال هذه الأشياء يدعم المدرس بعضَ التلاميذ، ويَجعل تعليمهم إيجابيًّا، ويدفعهم إلى كَسْب الثقة في أنفسهم.،فعندما يتبرمج ذِهنُ المدرس على أنَّ التلميذ الفلاني جيِّد، فغالبًا ما تكون نتائج تقويمه لهذا التلميذ جيِّدة، وعندما يتبرمج ذِهنه على خلاف ذلك، تكون نتائج التقويم سلبيَّة.

وبالنتيجة: أنه كلما كان رأي المدرس إيجابيًّا، عَمِلَ على تعزيز موقف التلاميذ، من خلال حركاته وملامحه، وكلامه وتوقُّعاته، وأسلوبه تعامُله معهم،ويحدث العكس كلما كان هذا الرأي سلبيًّا **(عبد اللطيف الفاربي واخرون 1994،ص98)**

وكلما كانت التوقعات السلبية كانت العبارات قاسية وعظيمة الأثر في ذاكرة الطفل ووجدانه بل قد تظل كلمات التنفير والزجر والتأنيب تكدر صفو حياته لفترات طويلة.



3-حقيقة اثر بيغماليون[31]:

لقد خضع البحث الذي أجراه (روزينتال) و (جاكوبسون) للعديد من التكرارات لاختبار مدى ملائمته، تبين منها وجود تأثير للمعلم بالفعل، غير أنه أضعف بكثير مما ادعيا. ومن هذا تم الاستنتاج بان تأثير بيجماليون ماهو سوى ثأثير زوزينتال؟ .

وفي دراسة بجامعة غرونوبل استنتج كل من (ديفيد ترويلو) و(فيليب سارازين)، خلاصة حول هذا الموضوع مفادها " يُعتبر تأثير بيجماليون" واحدا من أكثر الأبحاث إثارة للجدل في تاريخ العلوم الإنسانية والاجتماعية ، ولد ردود فعل "غير متناسبين بالقدر نفسه". فمن ناحية، قبل المتحمسون هذه النتائج دون إبداء انتقادات، كما حاولوا استخدامها كطريقة للتخلص

[31] في الأساطير الإغريقية، يقع النحات (بيجماليون) في وقع حب (جالاتيا)، وهي التمثال الذي قام بصنعه. الأمر الذي دفعه إلى تمني امتلاك زوجة تحمل السمات الجمالية لهذا التمثال واستجابة لرغبته، قامت (أفروديت)، إلهة الحب، ببث الحياة في (جالاتيا) انها اسطورة.

من أوجه عدم المساواة في المدرسة، عن طريق إساءة تفسير دراسة روزينتال و جاكوبسون كدليل على التأثير الهائل لتوقعات المعلم.

ومن ناحية أخرى، نجد "المشككين" الذين انتقدوا بحدة دراسة روزينتال و جاكوبسون،لاسيما من الناحية المنهجية، وأظهروا، عن طريق إعادة الاختبار، أن النتائج المحصلة أدنى بشكل عام من تلك المسجلة في كتاب (بيجماليون في المدرسة).

ومن بين الاثار الأخرى الموجودة في المجال التربوي والتي تتشابه مع اثر بيغماليون نجد:

أ-اثر تضادي effet de contraste : اثر يوجد عند المقومين نتيجة بروز مؤشرات جديدة اثناء تصحيح اداءات التلاميذ ذلك ان التصحيح يستند الي نموذج مرجعي يقارن على أساسه المقوم بين اداءات التلاميذ ويتكون هذا النموذج المعياري من تمثلات المقوم السابقة عن التلاميذ ومن معيار التصحيح الموضوع،غير ان بروز اداءات ذات مستوى جيد يجعل المقوم يتأثر بها –اثر تضادي- ويحدث تعديلا على نموذجه المرجعي مما يؤثر بالتالي على عملية التقويم وعلى تصحيح الأوراق والاداءات اللاحقة لتلك التي كانت ممتازة**(عبد اللطيف الفاربي واخرون،1994، ص97).**

ب-اثر جوردان effet de jourdain :عبارة عن سوء فهم عميق يحدث أحيانا عندما يتفادي المدرس عن قصد كل نقاش مع المتعلمين حول معلومة او مفهوم معين ويكتفي بتقبل ادني مؤشر سلوكي صادر عنهم معتبرا إياه دليلا على الاستجابة لما طلب منهم إنجازه،هذه المجاملة والمسايرة المعرفية بان لا يعترض بعضهم على بعض ولا يدققون في الفهم والاسيعاب وانما الاكتفاء فقط لادنى إشارة يبديها المتعلم بانه فهم.

ج-اثر طوباز effet de topaze : وهو يتعلق بتهيأة الأسئلة على مقاس الأجوبة التي يراد سماعها وهكذا يضع المعلم الجواب الذي يريده ويشرع في صياغة الأسئلة على ضوء الأجوبة،ليطرحها على التلاميذ وله تمظهرات أخرى لهذا الأثر منها الحالة التي يقف فيها التلميذ امام صعوبة لمواصلة حل وضعية مشكلة ويقتضي الامر مواجهة تلك الصعوبة في حينها لكنه يتلقي مساعدة حاسمة من طرف المدرس او المختص الشيء الذي يفوت عليه فرصة بناء تعلماته وبلوغ مستوى اعلي من التعلم

د-اثر هالو effet de hallo :وهو الأثر الذي يحدث للمقومين بفعل مظهر التلميذ او شكل الكتابة او طريقة عرض الموضوع،وقد بينت أبحاث"chase1968 "ان هناك اثرا ذو دلالة إحصائية بين أوراق مكتوبة بخط واضح واخري بخط رديء حسب "دولاندشير1979 **"(عبد اللطيف الفاربي واخرون،1994، ص98).**

خ-اثر الترتيب effet de l'ordre : وهو الأثر الذي يحدث عند المقومين نتيجة ترتيب المترشحين او أوراق الإجابات فقد بينت أبحاث "بونيول1972" ان المقومين يحكمون على الأداء بالتضاد أي مقارنة أداء تلمذ بأداء من سبقه وانهم يصبحون اكثر سرعة في نهاية عملية التقويم.

ك-اثر ادنيeffet de plancher: يكون الاختبار ذا اثر ادني اذا حصل كل المفحوصين او معظمهم على ادني النتائج بحيث لم تكن هناك فروق دالة بين اجابو صدفة ومن امتنعوا عن الإجابة.

1Université de 8 mai 1945 Guelma -
Département de psychologie
1ere année master psychologie scolaire
Année universitaire 2019/2020
Module / ***PSYCHOLOGIE SOCIALE SCOLAIRE***
Enseignant/MECHTAR HOCINE

قائمة المراجع.

1- العاني وجيه ثابت(2003):**الفكر التربوي المقارن**، دار عمان للنشر والتوزيع، عمان.

2- الحسن اللحية(2005): **نهاية المدرسة، الشغل والكفايات والمعارف النفعية**، الطبعة الاولى، مكتبة السلام الجديدة المغرب.

3- السيد الحسيني(1985): **نحو نظرية اجتماعية نقدية**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

4- الميلود السعدي(2008): **الجامعة وأزمة التحصيل والتأهيل على ضوء علم النفس الاجتماعي**، الطبعة الثانية، مطبعة وراقة سلجماسة ، المغرب.

5- المخزومي، أمل علي 1989: **سلوك و اتجاه طلبة كلية الشريعة بجامعة التاسع من أيلول بأزمير نحو اللغة العربية**. رسالة الخليج العربي، الرياض، ع31 ،59-86،السعودية.

6- العربي فرحاتي،2007:**مطبوعة بيداغوجية في علم النفس الاجتماعي المدرسي**، جامعة باتنة ،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،قسم علم النفس.

7- العربي فرحاتي بلقاسم2012: **البحث الجامعي بين الحرير والتصميم والتقنيات**،دار أسامة للنشر والتوزيع،الأردن.

8- السرحاني، مها بنت محمد 2014: **أثر استخدام نموذج التعلم البنائي على تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية**. مجلة تربويات الرياضيات، المجلد 17 ، العدد 2 ، الجزء الثاني.السعودية.

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

10- احمد إسماعيل حجي2000: **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية**، دار الفكر، مصر.

11- احمد حافظ فرج1987: **ادارة المؤسسات المدرسية**، عالم الكتب، مصر.

12- أشرف محمد عبد الغني2001 : **المدخل إلى الصحة النفسية**، ط1، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

13- احمد إسماعيل حجي2005: **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية**، دار الفكر العربي ، مصر.

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

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

16- باسمة المانلا1990 :**قياس العلاقات الاجتماعية السوسيومتري وتطبيقاته في الميدان التربوي وفي جماعات العمل**،دار العلم للملايين،الطبعة الاولي،بيروت.

17- - باتريك رايو، اغنيس فان زانتن، ترجمة نهوا عز الدين السكافي2016: **التربية في مئة كلمة**، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الاولي ،بيروت لبنان.

18- جمال الحنصالي(2011):**وظيفة المدرس في اطار البيداغوجيا التعاقدية**، مجلة علوم التربية، دورية مغربية فصلية متخصصة، العدد 49 أكتوبر، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب.

19- جمال الدين محمد الشامي(2001):**معلم و ابتكار التلاميذ**، دار الوفاء للطباعة والنشر الاسكندرية مصر.

20- جودت عزت عطيوي2014: **الإدارة المدرسية الحديثة ومفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العلمية**،دار الثقافة ط8 عمان،الأردن.

21- جورج سهلا واخرون،1972: **الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية**،بيروت

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

23- 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.

24- خليفة، عبد اللطيف 1990 :**سيكولوجية الاتجاهات** ، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.

25- حامد عبد السلام زهران2005: **الصحة النفسية والعلاج النفسي**،عالم الكتب،الطبعة الرابع ،القاهرة،مصر.

26- حسن مصطفي عبد المعطي،هدي محمد فناوي2004: **علم نفس النمو**، دار قباء للطباعة والنشر،القاهرة ،مصر.

27- حامد زهران،2001 :**علم نفس الطفولة والمراهقة**، عالم الكتب، ط5 ،القاهرة،مصر.

28- دافيز واليسون(2004): **الادارة المدرسية في القرن الواحد والعشرين**، ترجمة السيد عبد العزيز الهواشي،مكتبة النهضة المصرية ،القاهرة.

29- روبرت مارزانو، ترجمة فيصل خويلة2006: **فن التدريس وعلمه، اطار شامل للتدريس الفعال**، منشورات العبيكان، السعودية .

30- .رحاب محمود صديق،2007 :**التفاعل الاجتماعي مع الأقران لدى أطفال الروضة "دراسة في فرط النشاط"** دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

31- رشدي احمد طعيمة، واخرون(2006):**الجودة الشاملة في التعليم، بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد،الاسس والتطبيقات**، دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان الأردن

32- . روبير غانييه . ت . كهيلابوز .ترجمة محمد خير فوال 1994: **المعلم والمتعلم** . دار الكرام ط 1 . بيروت.

33- زهران ، حامد 1997 ، **علم النفس الاجتماعي** ، ط4 ، عالم الكتب. القاهرة.

34- سامي محمدالملحم(2001): **سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية التطبيقية**، دار المسيرة عمان الأردن.

35- شبل بدران وجمال الدهشان(2001):**التجديد في التعليم الجامعي**،دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

36- شارل بلوندل، **ترجمة محمود قاسم . إبراهيم سلامة: مقدمة في علم النفس الاجتماعي** . ط2 . الأنجلو المصرية، مصر.

37- صلاح محمود2002:**المناخ المدرسي وعلاقته بمفهوم الحرية كما يمارسه المعلمون وتلاميذتهم في المدرسة الإعدادية في الريف والحضر**، التربية وقضايا التحديث والتنمية في الوطن العربي13-14مارس من197-238

38- صالحة عبد الله عيسان وآخرون(2007): **اتجاهات حديثة في التربية**، الطبعة الأولي، دار المسيرة، عمان.

39- عبد الحفيظ مفدم 1992:**علم النفس التنظيمي**،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر.

40- عبد الحق منصف2007:**رهانات البيداغوجيا المعاصرة،دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية**،افريقيا للنشر،المغرب.

41- عبد الله الرشدان 2005: **التربية والتنشئة الاجتماعية**، دار وائل للنشر ، ،عمان،الأردن.

42- عبد الله الرشدان(1999):**علم اجتماع التربية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الاولي، عمان.

43- عبد الكريم حرزالله، كمال بداري بوباكور فارس(2013):**ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي إعداد و إنجاح التقييم الذاتي**،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر..

44- عبد اللطيف الفاربي واخرون 1994:م**عجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك**، سلسلة علوم التربية، 9 - 10، منشورات عالم التربية، الطبعة 2،المغرب.

45- عبد الفتاح جلال واخرون1994:**دور المدرسة الثانوية في مواجهة مشكلة التطرف،الفصل الثالث،العلاقات الاجتماعية والمناخ المدرسي و اثرهما على الاتجاه نحو التطرف**،مجلة العلوم التربوية،مصر،مج1،ع3-4 من89-111

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

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

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

49- عبد العزيز محمد الحر2013: **التربية والتنمية والنهضة**،شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، الطبعة الثانية،لبنان.

50- عبد الكريم غريب،2009:**سوسيولوجيا المدرس**ة،منشورات عالم التربية،الطبعة الاولي،المغرب.

51- عبد العزيز القوصي1975:**أسس الصحة النفسية**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

52- عبد الله الرشدان،1982:**علم اجتماع التربية**،دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان.

53- - فاطمة يوسف إبراهيم عودة)0220":)**المناخ النفسي الاجتماعي و علاقته بالطمأنينة االانفعالية و قوة الانا لدى طالبات الجامعة الاسلامية بغزة"**، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة،فلسطين

54- قورة سليمان(1982):**الاصول التربوية في بناء المناهج**، دار المعارف، مصر.

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

56- ماجد العساف2011:**البيئة الصفية الامنة**،مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع،عمان،الأردن.

57- معجم اللغة العربية(1985):**المعجم الوسيط**، الجزء 2، القاهرة.

58- مارسيل بوستيك(1986):**العلاقة التربوية**، ترجمة محمد بشير النحاس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

59- محسن الرشيدي وغازي الصالحي2005: **اتجاهات المعلمين نحو المناخ المدرسي في المدارس الثانوية ذات الفصلين بدولة الكويت**،المجلة التربوية،العدد47 من 11-42

60- محمد منير مرسي(1996):**الاصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث**، عالم الكتب-القاهرة-مصر.

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

62- محمد احمد كريم، وآخرون(2002): **مهنة التعليم وادوار المعلم فيها**، شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق، الإسكندرية، مصر.

63- محمود عبايس عابدين،2004:**علم اقتصاديات التربية الحديث**،الدار المصرية اللبنانية،الطبعة الرابعة،مصر.

64- محمد احمد الغنام،1983: **المدرسة المنتجة،رؤية للتعليم من منظور اقتصادى واسع**،التربية الجديدة،عدد29،مايو /أغسطس،مصر.

65- مصطفي حجازي، 2013: **الصحة النفسية منظور دينامي تكاملي للنمو في لبيت والمدرسة**، المركز الثقافي العربي، الطبعة الرابعة،لبنان.

66- مأمون طربية2016:**تقنيات البحث الخاصة في علم النفس الاجتماعي**،دار النهضة العربية،بيروت لبنان.

67- محمد قاسم عبد الله2008:**مدخل الي الصحة النفسية**،دار الفكر للطباعة والنشر،الأردن.

68- ناصر إبراهيم(2001):**فلسفة التربية**، دار وائل للطباعة والنشر، عمان.

69- نبيل عبد الهادي(2002):**علم اجتماع التربية**، دار اليازوري، الطبعة الاولي2002،عمان.

70- يوسف القطامي،نايفة القطامي، نرجس حمدي(2008): **تصميم التدريس**، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات،مصر.

المراجع بالأجنبية:

A.agazzi(1967) : **les concepts pédagogiques des examens,** Strasbourg, conseil de la coopération -1
.culturelle de conseil de l'Europe. France

2- alain blanchet et alain trognon 2008 :la psychologie des groupes 2e «édition armand colin. France

Bronco ARARCA DELERIO,(1986**) psychopédagogie et dynamique de l'orientation des groups** -2
.**scolaires**, office des publication universitaire alger

-Christian Laval(2005) **:l'école n'est pas entreprise** ;Ed ;la découverte/poche ; Paris. 3

4-Dominique plihon(2003) :**le nouveau capitalisme** ;ED ;la découverte ;paris.

Eugen howard et all 1987 :**handbook for conducting school climate improvements,** PHI delta -5
.kappa eductional ,foundation Bloomington.london

6-horne.h.h1966 **: the philosophy of eduuction ;**newyork

7- pelpel.p(1986) :se former pour enseigner.ed.bordas.paris.

8- peter drucker (1992) : je vous donne rendez-vous demain ,la société post-business maxima, november1992.

9-Jacques Delors(1996) : **l'éducation un trésor est cache dedans**, le vingt et unième rapport à L UNESCO de la commission internationale sur l'éducation pour siècle.

10-Kenneth.h.Rubin. William Boukowskz and Jeffry Parker,(2006), **Handbook of Child Psychology, Social, Emotional, and Personality Development**,CHAPTER 10