جامعة الجزائر -2-

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

محاضرات في مقياس

علم النفس الاجتماعي المدرسي

مقدمة لطلبة السنة الثالثة ليسانس تخصص علم النفس المدرسي

من تقديم الأستاذة:

درقاوي ليندة

فهرس المحتويات

- المحاضرة الأولى : المدرسة وأدوارها 1
- المحاضرة الثانية : دراسة لبعض المصطلحات الهامة 11
- المحاضرة الثالثة : التفاعل في جماعة القسم (التفاعل الصفي).....20
- المحاضرة الرابعة : النظريات المفسرة للتفاعل 33
- المحاضرة الخامسة : صنافات التفاعل الاجتماعي 44
- المحاضرة السادسة : نظريات الانتماء الاجتماعي(الجزء الأول).....61
- المحاضرة السادسة : الجزء الثاني 76
- المحاضرة السابعة : قياس التفاعلات في المدرسة 82
- المحاضرة الثامنة : تحليل عمليات التفاعل 102
- المحاضرة الخامسة : مظاهر التفاعل الاجتماعي الصفي 108
- المراجع 126

المحاضرة الأولى : المدرسة وأدوارها.

مقدمة:

في الماضي البعيد كانت الأسرة تستطيع القيام بعملية إعداد الطفل ثقافيا ومهنيا عندما كان الميراث الثقافي قليلا أو محدودا وينحصر في لغة القبيلة وديانتها وعاداتها البدائية، كما كانت تستطيع أن تفعل ذلك أيضا عندما كان الأطفال يحترفون حرفة أبائهم، فكان يكفي أن يصحب الوالد ابنه إلى رحلات الصيد أو الرعي أو إلى المكان الذي يزاول فيه عمله ويدربه على مهارات العمل، ولكن مع تعقد الميراث الثقافي وتراكمه ، و كما أنه ازدادت المعرفة التي ينبغي أن يتعلمها الطفل وأصبح من غير الضروري أن يحترف الطفل حرفة والده ، لذلك كان لابد وأن تنشأ مؤسسة أخرى لتقوم بهذه الوظائف لا نقول نيابة عن الأسرة ولكن لمساعدة الأسرة في القيام بهذه الأعباء التي لم تعد الأسرة تستطيع الاضطلاع بها وحدها، ومن هنا كانت نشأة المدرسة.

والمدرسة هي مؤسسة التربية المتخصصة، فالأسرة مؤسسة تربوية بلا شك ولكن لها وظائف أخرى وكذلك فمختلف المؤسسات الاجتماعية لها وظائف تربوية ولكن لها وظائف أخرى بجانب الوظيفة التربوية، أما المدرسة فقد نشأت أصلا للوظيفة التربوية ولم تنشأ المدرسة في البداية على الصورة التي نراها اليوم، ولكن مرت بثلاث مراحل حتى وصلت إلى الوضع الذي نعرفه اليوم.

فقد بدأت المدرسة نظاما خاصا يقام لمناسبات خاصة ، مثال ذلك الاحتفالات التي كانت تقيمها القبيلة البدائية لتنصيب الناشئ عضوا من أعضائها، وفي المرحلة التالية عندما تقدم المجتمع وتعقد ميراثه الثقافي وجد أنه من الضروري أن يكون له طبقة متعلمة كالكهنة ورجال القانون والمعلمين ومن إليهم، وفي هذه المرحلة كانت المدرسة تختار فئة من الأطفال لتعليمهم دون سائر الناس، وفي المرحلة الثالثة في ظل المزيد من التطور الاجتماعي والثقافي والمكاسب السياسية التي حققتها الشعوب أريد للتعليم المنظم في المدرسة أن يكون حقا للجميع، ومن هنا ظهرت المدرسة العامة التي يدخلها كل الناس (المجانية) التي لا يدفع المواطن مقابلا ماديا نظير التعليم فيها، (الإلزامية) التي ينبغي أن يلحق بها كل طفل حيث أصبح التعليم واجبا على المواطن كما أنه حق له.

وللمدرسة أهمية خاصة بالنسبة للطفل وهي تلي الأسرة في الأهمية وفيما تعنيه للطفل ويكفي أن الطفل يقضي من 6 إلى 8 ساعات يوميا أو ما لا يقل عن 5 ساعات يوميا في المدرسة، إضافة إلى الوقت

الذي يقضيه في الذهاب إلى المدرسة والعودة منها، والأنشطة المدرسية التي قد تتم بعد ساعات اليوم الدراسي، وإذا أضفنا إلى ذلك ساعات عمل الواجبات المدرسية كل هذا الوقت يعني أن الطفل يقضي معظم ساعات يقظته في المدرسة أو منشغلا بنشاط يرتبط بالمدرسة، مما يعني أنها بيئة تستحق أن يوجه لها المزيد من الاهتمام من قبيل المرشدين النفسيين ومختلف العاملين في مجال الخدمات النفسية.**(علاء الدين كفافي1999)**

وقد زاد أثر المدرسة في التنشئة الاجتماعية بعد أن اضمحل دور الوراثة في تحديد المكانة الاجتماعية وأصبحت المكانة الاجتماعية تكتسب عن طريق التعلم ، فالفرد يكتسب مكانته الاجتماعية في الأسرة عن طريق الجنس والسن وصفاته الخاصة في حين يكتسب مكانته الاجتماعية في المدرسة عن طريق المنافسة والامتحانات التي تؤهله للمهنة التي يعد نفسه لها في المستقبل وما تتصف به هذه المهنة من مكانة مرموقة أو غير مرموقة. **(احمد محمد الزغبي2013)**

فالبيئة المدرسية تشمل الأثاث والأدوات والأجهزة والمباني والطلاب والمعلمين والإدارة المدرسية....الخ ، وتسهم البيئة المدرسية إسهاما كبيرا في نمو الطالب بما توفره له من معارف ومعلومات ، ومن خلال مساعدته في تكوين الشخصية المستقلة وطرق التفكير السليم وحل المشكلات وبناء العلاقات الاجتماعية القويمة وتعلم الأدوار واكتساب المهارات المختلفة وغيرها.**(عمر احمد همشري2013)**

ويجب أن يأخذ المرشدون النفسيون البيئة المدرسية وما يوجد بها من مشاكل بقدر كبير من الجدية والاهتمام ، لأن المدرسة ليست مجرد مؤسسة يتم فيها تعلم المهارات الفكرية فحسب وإنما هي عبارة عن مجتمع له مميزاته وخصائصه التي تميزه عن باقي أفراد المجتمع الذي انحدر منه مختلف التلاميذ الذين ينتمون إلى هذه المدرسة، حيث يسود هذا المجتمع علاقات إنسانية واجتماعية مثلها مثل العلاقات السائدة بين أفراد المجتمع خارج المدرسة إلا أنها خاضعة للنظام الذي تمشي وفقه المدرسة وعلى التلاميذ الانضباط له من أجل تحقيق الأهداف التي سطرت من طرف وزارة التربية والتعليم ، ومن بين هذه العلاقات نجد التفاعل الصفي الذي يحدث سواء بين جماعة الصف أو البيئة المدرسية المحيطة والتي تؤثر بشكل أو بأخر على شخصيته المستقبلية.**(علاء الدين كفافي1999)**

لذلك نقول أنه تعتبر المدرسة من بين أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية، حيث توفر كل متطلبات التلاميذ فبالإضافة إلى تقديم مختلف المعارف، فهي تهدف إلى توفير بيئة اجتماعية تتميز بالعلاقات

الجيدة القائمة على التفاعل، بين التلاميذ، الإدارة، المعلمين و كل العاملين فيها، لذا تسعى الهيئة التربوية إلى توفير كل متطلبات التلميذ دون استثناء.

اولا : مقاربة دينامية لحدث انتقال الطفل من البيت إلى المدرسة :

يشكل انتقال الطفل من البيت إلى المدرسة حدثا هاما غير عابر ، فهو يشبه في دلالاته التربوية والنفسية من حيث الأهمية الطوارئ التي يواجهها الطفل أثناء بروز عوارض مرحلة المراهقة أو عوارض أية مرحلة من مراحل النمو . فالانتقال إلى المدرسة يعني الانتقال من مجال حيوي ضيق لا يتعدى العضوية بمفهومها البيولوجي الترتيبي الأسري إلى مجال حيوي أكثر سعة يفسح المجال للدخول في العضوية المجتمعية المدنية خارج الإطار الأسري ، حيث تبدأ الحياة الأسرية للطفل في التعديل من الناحية المرجعية وقوانين التعامل والعلاقات والمشاركة ، فلم تعد قوانين الأسرة المنظمة للعلاقات الاجتماعية المقتصرة على علاقات الأخوة والأبوة والقرابة البيولوجية وحدها هي التي تنظم سلوك الطفل التلميذ في مجال علاقات التواصل والتفاعل ،ولا المرجعية الوالدية هي التي تحدد نمط سلوك الطفل ومعايير التقويم ، فالطفل التلميذ أصبح بدخوله المدرسة متعدد الأطر من الناحية المرجعية في علاقاته وتفاعلاته ، فهو يستقي من المعلم من الأتراب وانساق اجتماعية شتى ، ومن القوانين المدنية والبيروقراطية الرسمية ، كما يعود إلى هذه الأطر والأنساق في تصرفاته وتقييم سلوكاته .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 خاصة ، وبداية تجسيد ما يمكن أن نسميه بمشروع " **الاستقلال الذاتي** "، ويبقى هذا المشروع رهين العلاقات الأولية الأسرية– التي عادة ما تكون مغلقة. **(مصطفى حجازي 2000)**

ومشروع الاستقلال الذاتي أو الفطام النفسي يواجه تحديا كبيرا يتمثل في قابلية الوالدين والاخوة ومجتمع القرابة لتقبل استقلال الطفل عنهم والانفتاح على عوالم متعددة تتسع باتساع أفق الطفل وإمكاناته الذاتية خاصة في رسم حدود المجال الحيوي في العلاقات.، بل يواجه مدى تقبل الأسرة لتقاسم سلطتها على الطفل مع مؤسسات أخرى وتوزيع طفلهم على أكثر من سلطة مرجعية ، فالدخول إلى المدنية وبناء الانتماء الاجتماعي خارج إطار الأسرة يتوقف إلى حد كبير على هامش الحرية التي تمنح للطفل في ذلك

،وقبول الوالدين بسلطة المؤسسات الاجتماعية على طفلهما ، ولا سيما سلطة المدرسة . ومن الطبيعي أن يتوقف نجاح الطفل وتعثره المدرسي وحتى نموه النفسي بعدئذ على مدى إعداد الأسرة للطفل وقابليتها للتعايش والتكيف مع نمط حياة المدرسة ومتطلباتها ومشروع الاستقلال الذاتي للطفل.(**المرجع السابق)**

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 للفرص ، 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.

ثانيا : البيئة المدرسية:

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

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

2-**تعريف الإدارة المدرسية:** حسب إبراهيم عصمت مطاوع: «هي تلك العملية أو ذلك النظام الذي يخدم المؤسسة التربوية ويجعلها مهيأة لإستقبال الموظفين والتلاميذ في جو ملائم خدمة للعمل التربوي، وبذلك تضمن الإدارة المدرسية السير الحسن للمؤسسة، كما أنها تستخدم جميع الإمكانيات البشرية والمادية وكافة الوسائل المتاحة لها قصد تحقيق الأهداف التربوية» .**(أحمد إبراهيم أحمد، 2001، ص16)**

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

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

3- الإدارة المدرسية والمناخ المدرسي:

من بين الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها هي توفير جو أو مناخ مدرسي ملائم الذي من خلاله يشعر المعلمون بالارتياح أثناء العملية التدريسية، كما يشعر التلاميذ بالارتياح لحضورهم إليها

وتكون لديهم الرغبة في ذلك، إلا أن هذا يتطلب بالضرورة وجود إدارة مدرسية فعالة تستند في إرادتها على العلاقات الاجتماعية الإنسانية إلا أن هذا يتم في إطار منظم، أي للمدرسة نظام خاص بها يجعلها متميزة عن المؤسسات الاجتماعية الأخرى، حيث يكون على رأسها مدير يعمل على تحقيق الأهداف المسطرة، باعتباره الممثل الأول للإدارة المدرسية والمشرف عليها ككل، حيث له دور كبير في توفير البيئة المدرسية ونوع المناخ السائد فيها بالرغم من أنه لا يؤثر تأثيرا مباشرا على التلاميذ ولا يتفاعل معهم كما يحدث بين المعلمين وتلاميذهم من خلال التعليم المباشر والاحتكاك فيما بينهم بصورة يومية إلا أنه أي المدير قد يتدخل بصفة أو بأخرى وذلك عن طريق القرارات التي يتخذها إزاء المواقف التعليمية، وتنظيم الفصول الدراسية، توفير الإمكانيات الضرورية لعملية التعليم، الإشراف على أداء المعلمين ومتابعة تقدّم التلاميذ والعمل على توفير مناخ ايجابي منظم للتعلم فاللمدير عدّة مسؤوليات يقوم بها قصد إنجاح الأهداف المسطرة من طرف المدرسة .**(محمد منير مرسي، 1999، ص42)**

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

كما أنّه بدون المناخ المدرسي الجيد يصبح حصول التلميذ على درجة مرتفعة أمرا صعبا. **(عبد المنعم احمد الدردير، 2005)**

4- مدير المدرسة وإدارة الصف:

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

1.4. تخطيط وتنظيم العمل المدرسي: إن حرص المدير على حفظ النظام العام بالمدرسة يؤثر على سير العمل الصفي وحفظ النظام فيه، سواء بالنسبة للمعلمين أو التلاميذ، فانضباط المعلم بمواقيت الدروس يكون باهتمام المدير بمتابعة حضور المعلمين إلى المدرسة. و لكي يتمكن مدير المدرسة من تنظيم

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

2.4. التوجيه والمتابعة للعمل المدرسي: التوجيه السليم الذي يتم بنوع من الاحترام، التقدير وبكل روح إنسانية يحقق مناخ نفسي واجتماعي بالمدرسة، يشجع الجميع على أدائه بإتقان وذلك بمراجعة خطط التدريس لدى المعلمين، كما يجب عليه توفير كل الوسائل والإمكانيات التي تتطلبها عملية التدريس.

3.4. تحسين تنمية المعلمين وتطوير قدراتهم: وذلك من خلال الاجتماعات والندوات والدورات التي بواسطتها يمكن تنمية أداء المعلمين وتطوير قدراتهم، كذلك مراعاة وضع المعلم في الصف المناسب يضمن إدارة صفية جيدة.

4.4. زيارة الصفوف، تقويم المعلم ومتابعة التلاميذ في الصف: زيارة المدير لصفوف مدرسته، تعطي له الفرصة في التعرف على نوع العلاقات السائدة بين أفراد الجماعة المدرسية، أي المعلمين وتلاميذهم وتكون لديه صورة واضحة على كل معلم من معلميه وعن تلاميذ مدرسته وتفاعلهم الصفي.

5.4. رعاية شؤون التلاميذ: يعتبر التلميذ محور العملية التعليمية وهو أساس وسبب وجود المؤسسات التربوية، لذا على المدير مسؤولية تجاه رعاية التلاميذ والاهتمام بهم ومن بين مهامه هو ضرورة فهم التلاميذ نفسيا واجتماعيا والتفاعل معهم بأسلوب يتسم بالاحترام والتقدير، كما يجب على المدير أيضا تنظيم برامج التوجيه والإرشاد قصد تحقيق التكيف الجيد للتلاميذ مع المحيط المدرسي من جميع النواحي النفسية الاجتماعية، الأكاديمية والأخلاقية، حيث يتم ذلك بمساعدة مستشار التوجيه والأخصائي النفسي .

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

1.5. العلاقة بين القائمين على العملية التربوية داخل المدرسة: هي تلك العلاقة القائمة بين إدارة المدرسة، المدرسين، الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين وكافة العاملين بها إذ أن نجاح العمل الاجتماعي والتربوي في المدرسة يتوقف على مدى نجاح تلك العلاقة ومرونتها وتفاعلها ودرجة الاحترام الذي يحظى به كل فرد .**(محمد جاسم محمد، 2004)**

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

2.5. العلاقة بين المعلمين: علاقة المعلمين فيما بينهم لها دور كبير في نجاح العملية التربوية التي تسعى المدرسة لتحقيقها، فالعلاقات التي يسودها التعاون، الاحترام المتبادل والانسجام تؤدي إلى خلق جو مدرسي مفعم بالحيوية والنشاط نظرا لاحتكاكهم المباشر مع التلاميذ مما يجعلهم كقدوة يقتدي تلاميذهم بهم . **(عبد الرحمن خليل المعايضة، 2000)**

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

لذا يجب على الأخصائي النفسي الذي يعمل في المجال المدرسي، العمل على تدعيم هذا الاتجاه وإتاحة الفرصة للمدرسين في مشاركتهم في تخطيط وتنفيذ خطة التربية الاجتماعية التي يتوقف نجاحها على درجة التفاعل والاندماج بين المدرسين والتلاميذ. **(محمد جاسم محمد، 2004)**

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

مفروضة من طرف الإدارة المدرسية و ليس على أساس الميول أو الرغبات. **(زين العابدين درويش، 2005، ص149)**

6. البيئة المدرسية وأهمية الصحة النفسية:

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

1.6. الصحة النفسية والإدارة المدرسية:

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

كما تعمل أيضا على حل المشاكل السلوكية التي يعاني منها بعض التلاميذ وذلك بالتعاون مع المختص النفسي المتواجد في المؤسسة.**(محمد جاسم محمد، 2004)**

2.6. الصحة النفسية والمدرسين:

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

أولا بالمعلم أي المعلم المضطرب، القلق وغير المستقر نفسيا ليس باستطاعته أن يؤمن جوا نفسيا جيدا لتلاميذه .**(محمد جاسم محمد، 2004، ص260)**

المحاضرة الثانية : دراسة لبعض المصطلحات الهامة

تمهيد:

قبل التطرق بالتفصيل إلى المواضيع المفصلة للتفاعل الصفي الذي يعتبر اساس العملية التعليمية سوف نقوم بتقديم تعاريف مهمة تقوم بتوضيح الكثير من المفاهيم ذات علاقة بالتفاعل الصفي منها:

***تعريف علم النفس الاجتماعي:** لقد عرفه "**كرتش** و **كروتش فيلد1969**" بأنه ذلك العلم الذي يتناول بالدراسة سلوك الإنسان في الجماعة، أي يتناول كافة مظاهر سلوك الفرد ضمن الجماعة وفي المجتمع.

ويعرفه" **بارون وبايرن1981**" : بأنه العلم الذي يدرس الطريقة التي يتأثر أو يتحدد سلوك وشعور وتفكير الفرد بسلوك أو خصائص الآخرين. **(احمد محمد الزغبي2013)**

***علم النفس المدرسي:** إن عمل المختص المدرسي ينتمي إلى المختص النفسي الإرشادي من حيث أنه يساعد الأفراد العاديين الذين لا يعانون من اضطرابات نفسية، أو انحرافات سلوكية على مواجهة المشكلات التي تعترضهم في أثناء الحياة اليومية، كالمهينة، أو المدرسية، أو الأسرية والعلاقات المتبادلة بين الأشخاص . فالمختص المدرسي يتدخل خاصة بالقرب من التلاميذ ولكن أيضا بالقرب من المعلمين والأولياء الذين يواجهون صعوبات مؤقتة تتعلق بالمحيط المدرسي.

من خلال التعاريف السابقة يمكن لنا أن نقدم تعريفا **لعلم النفس الاجتماعي المدرسي** والذي يتمثل في

*أنه مجال من مجالات علم النفس الاجتماعي، وهو يدرس سلوك التلاميذ ضمن جماعة القسم الدراسي وديناميكية هذه الجماعة المتفاعلة المكونة من تلاميذ ومعلم باعتباره قائدا لها، وكذلك يدرس جماعة الصف ضمن المؤسسة التي ينتمي لها والتي تتضمن تلاميذ اخرين من صفوف اخرى ومعلمين ومدير واداريين ، وكل التفاعلات التي تتم بينهم وما ينجم عنها من تأثير على سير عملية التعلم، وعلى تفكير، ومشاعر، وسلوك أعضائها .**(درقاوي ليندة)**

نفهم من كل هذا أن التلاميذ في المدرسة يتعلمون في جماعة يطلق عليها فصول، أو رفاق، أو اسر، أو أندية وكل جماعة لها معلم، أو رائد، أو مشرف، أو قائد يجب أن يكون ملما ومدربا على القيادة الديمقراطية والعلاقات الإنسانية .

أثناء العملية التربوية من الضروري فهم طبيعة الجماعة، وتكوينها، وبناؤها، وتماسكها، وتفاعلها، ودورها في تعديل سلوك أفرادها ، وعلم النفس الاجتماعي المدرسي هو الذي يساعد على معرفة طبيعة العلاقات الاجتماعية التي تنشأ بين التلاميذ بعضهم البعض، وبين المربي وكذلك العوامل المؤثرة فيها .

***تعريف ديناميكية الجماعة:** هي أحد فروع علم النفس الاجتماعي وموضوعها الرئيسي هو الدراسة العلمية للجماعات الصغيرة من حيث تكونها، ونموها، ونشاطها، وإنتاجها، وأدائها لوظائفها المختلفة بهدف التوصل إلى القوانين العلمية المنظمة لهذه الجوانب وما يرتبط بها من جوانب أخرى.**(سليماني جميلة)**

فديناميكية الجماعة تصف المادة والمجال العلمي للدراسة، فعندما وصف عالم النفس" **كيرت ليفين1951**" الطرائق التي تتصرف بها الجماعات والأفراد وردود أفعالهم نحو الظروف المتغيرة سمى هذه العمليات (ديناميات الجماعة) ، ولكن "**ليفين**" أيضا استخدم العبارة لوصف الفرع العلمي الذي خصص لدراسة هذه الديناميات.

بعد ذلك قدم" **دوروين**" ورفاقه تعريفا رسميا أطلقوا عليه (مجال الاستفسار المخصص للمعرفة المتقدمة عن طبيعة الجماعات وقوانين نموها وعلاقاتها المتداخلة مع الأفراد والجماعات الأخرى والمؤسسات الكبرى). **(فيصل محمد خير الزراد ص38)**

***ديناميكية الجماعة الصغيرة (جماعة الفصل الدراسي) :** لقد حصر" **أبو النيل**" المواقف الديناميكية 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: يتوقف الوصول إلى علاقات ايجابية يسودها التعاطف والاحترام المتبادل على دور المعلم من حيث هو قائد، فالقيادة التي تعتمد على إعانة التلاميذ للوصول إلى أهدافهم وإشباع رغباتهم واشتراكهم في العمل من أجل ذلك، باستعمال وسائل التعزيز المختلفة كل ذلك من شأنه أن ينمي علاقات التعاطف والاحترام المتبادل .

أما خصائص الجماعة المدرسية فيحددها في الشعور المشترك بالانتماء، والقيم ، والميول، والاهتمامات، والأهداف المشتركة.

أما وظيفة جماعة القسم فيحددها في تنمية مهارة التعاون في حل المشكلات، تحقيق ذاتية التلميذ ، وإكساب التلاميذ مفاهيم الحياة الاجتماعية، تدريب التلميذ على احترام المعايير الاجتماعية وهي عناصر سوف نتعرف عليها بالتفصيل لاحقا.

***أنواع الجماعات :**

-**الجماعات الكبرى والصغرى:** يعود التمييز بين الجماعات إلى جماعات صغرى وأخرى كبرى إلى استعمال" **شارل كولي سنة 1909**" للجماعة الأولية، لتعني الجماعة الصغيرة مجموعة عمل، فرق، عمل قسم دراسي، فوج. تمييزا لها عن الجماعة الثانوية الكبيرة(مؤسسات شركات، امة....الخ).

والمقصود بالجماعات الصغرى بناء على معيار التأثير والتأثر هي الجماعات التي يكون عددها محدود لا يقل من حيث حده الأدنى عن الاثنين بالإجماع ولا يتجاوز الثمانين عضوا عند أكثر الباحثين في حدها العددي الأعلى.

وقد عرفها الكثيرون من بينهم "**زهران**" بأنها: تتكون من مجموعة أفراد اثنان فما فوق بينهم تفاعل اجتماعي، فكلما كان عددها محصورا زاد احتمال تمكن كل عضو من أعضائها من تشكيل تصور عن كل الأعضاء الآخرين بوصفهم جماعة أو بمميزات كل عضو، أما الجماعات الكبرى فهي الجماعات الكثيرة العدد، والتي يتعذر فيها نمط الاتصال المباشر وصيغ العلاقات المباشرة إلا عن طريق ما تولد داخليا من جماعات صغرى متآلفة ومتصلة في ما بينها.**(العربي فرحاتي، 2010)**

***القسم الدراسي بوصفه جماعة مصغرة:** إذا حللنا القسم الدراسي من حيث هو جماعة فسنجده من حيث بنيته ونشأته وديناميكيته يتميز بكل مميزات الجماعة الصغيرة المذكورة، إلا أنه يندرج ضمن الجماعة الصغيرة المؤسسية، أو النظامية يختلف من حيث نشأته ومعاييره وأهدافه ونشاطاته عن الجماعة اللانظامية التي تنشأ بصفة تلقائية وعاطفية وكثيرا ما كانت مغلقة.

فجماعة القسم في معظم المنظمات التربوية العالمية هي جماعة تربوية تعليمية نشأت بفعل مجموعة من الاعتبارات المؤسيسة لا علاقة لها في كثير من الوضعيات برغبات واختيارات أعضائها (التلاميذ

والمدرس) ، أي أنهم لا يختارون أنفسه بإرادتهم فالبنسبة إلى فئة التلاميذ، فإن تنظيمهم قسم أو فوج يعود إلى المتغيرات الشخصية تحددها المؤسسة كالسن والجنس....الخ

أما بالنسبة للمعلم فوجوده ضمن جماعة القسم إنما يعود إلى تأهيله العلمي ومقتضيات التنظيم البيداغوجي وخبرته، فهو في غالب الأحيان مكلف بتأطير قسم من الأقسام بطريقة التعيين الرسمي لا عن طريق اختياراته إلا في حالات نادرة.

أما من حيث النشاط التعليمي التعلمي الذي يوكل إلى جماعة القسم كوظيفة أو عمل مشترك بين أعضائها يستهدف التحصيل ..الخ فهو أيضا من إعداد ووضع المؤسسة الرسمية، وكل ذلك خارج عن إرادة التلميذ والمعلم وحتى الوسائل والتبليغ .

أما من حيث السلطة وتوزيع الأدوار الوظيفية فالمعلم هو من يصدر الأوامر والنواهي، وهو الخبير المؤهل دون غيره، وهو من يقرر تحقيق الأهداف ورسوب التلاميذ ونجاحهم وانتقالهم.

إن البنية السيكوسوسيولوجية التي تكون عليها جماعة القسم تجعلنا نميزها عن جماعات العمل الأخرى، بكونها اقرب إلى التفاعلات والعلاقات الوجدانية العاطفية منها إلى علاقات العمل الوظيفي. **(العربي فرحاتي2010)**

***الجماعة الإنسانية :**

تنقسم الجماعة الإنسانية إلى ثلاثة أنواع أساسية:

1- الجماعة الأولى(الصدفة) : والتي تتكون من أشخاص دون وجود علاقات بينها تقريبا ودون أي تفاعل ولكن لها نفس الهدف، كمثال نجد أن جماعة الأشخاص الذين ينتظرون الحافلة هدف كل واحد منهم هو انتظار الحافلة، ولكن لا يوجد أي تفاعل بينهم وعندما تصل الحافلة يتم الوصول إلى الهدف وكل ارتباط أو صلة بين هؤلاء الأشخاص تزول وتختفي.

2- الجماعة الثانية (الاجتماعية) : تتكون من أشخاص لهم مذاهب اجتماعية مشتركة مثل مهمة معينة، مستوى سويسيو ثقافي، مستوى من الموارد، أو أيضا الجنسية، لايوجد أي تفاعل في هذه الجماعة، بل أنه يتمثل فقط في التجريد الذي يخدم بعض المعطيات السوسيولوجية أو أخرى.

3- النوع الثالث (السيكولوجية) : في هذه الجماعة الأشخاص يتعارفون حيث تتم تفاعلات بينهم، وسلوك كل واحد منهم له تأثير معين على الآخرين، والقسم في المدرسة طبعا هو جماعة سيكولوجية.

إن كل شخص ينتمي إلى عدد كثير من الجماعات وسلوكه يمكن أن يفهم بطريقة أكثر شمولية (وكلية) لو أننا نأخذ بعين الاعتبار نطاق الجماعة التي ينتمي إليها .

فالانتماء إلى جماعة جد مهم بالنسبة للفرد حيث يمكن أن نعتبره أو نتخذه كعلامة للصحة العقلية.

في الواقع أن بعض العلماء يعرفون الصحة العقلية للفرد مثل (السلوك المكيف لمتطلبات الجماعة التي ينتمي إليها).

لنعطي **مثالا** عن رئيس عام لشركة وهو أيضا أب لعائلة، فلو أنه يتصرف في نطاق عمله بما تتطلبه وتنتظر منه الجماعة التي ينتمي إليها، أي أنه رئيس الاجتماع، وأنه يسمع ويعطي انطباعا، ويقرر ....الخ، فإن كل هذا يعتبر شيء جيد.

وفي المساء عند دخوله إلى منزله الشخص ذاته يلعب مع أطفاله، بل يستطيع أن يمشي على أربع وابنه فوق ظهره هذا السلوك مكيف لجماعة أخرى يتواجد فيها .

لنتخيل أن هذا الشخص نفسه يقوم بتلك التصرفات (أي المشي على أربع ....في مكان عمله سوف يبدأ الجميع يسأل عن حالة صحته العقلية رغم أن بعض الأفراد يتصرفون مع عائلاتهم كرؤساء ومدراء عامون، ولكن لا أحد تجده يسأل أسئلة عن....الخ.

فنفس الفرد أو الشخص يمكن أن يكون له سلوكيات مختلفة وذلك حسب الجماعات المختلفة التي يتواجد فيها، والأمثلة عن هذه التغيرات هي في الواقع كثيرة والمثال المعروف بصفة كبيرة هو سلوك الطفل الذي يكون في القسم دائما مهذب وصامت وهادئ ، وفي المنزل مهتاج وورش وشيطان ، أي عكس ما ذكر في القسم.

فالطفل الذي يكون سلوكه مختلفا في القسم عن سلوكه الموجود في المنزل هو طفل فهم بطريقة متنوعة متطلبات جماعة المنزل ومتطلبات الجماعة المدرسية ، فلو يدرك أنه في القسم لا يمكن أن يكون متهيجا وصاخبا سيعمل على أن لا يكون كذلك ، و أن بإمكانه أن يكون متهيجا في المنزل فإنه يأذن ويسمح لنفسه أن يقوم بسلوك يعتبر ملائما ومناسبا بالقياس إلى المنزل، ولكن لا يفعل أبدا ذلك في القسم.

إن الطفل الذي له إمكانية التصرف باختلاف في القسم وفي المنزل هو الذي يمكن أن يجد في إمكاناته المختلفة من تصرفات وتعبيرات توازنا معينا.

لو أن طفلا لا يمكنه أن يتصرف بطريقة أكثر حرية ، أي في أن يكون أقل تهذيبا وأقل تأديبا لا في القسم ولا في المنزل يمكنه أن يسمح لنفسه بذلك في جماعة الأطفال خارج المدرسة.

إن العديد من الأعمال والدراسات في علم النفس الاجتماعي كانت قد قدمت لهدف فهم العمليات التي حدثت في الجماعات السيكولوجية ، حيث أن معظم الجماعات التي تمت عليها الدراسات والبحوث هي إما في الجيش أو المصانع غير أنه بعدها في سنوات الستينات 1960 ظهر تيار جد هام في علم النفس الاجتماعي الذي يحاول معرفة إمكانية استعمال قوانين أو سير عمل الجماعة في الإطار المدرسي. هكذا

ف في مقال له تحت عنوان(كيف يمكن لمبادئ ديناميكية الجماعة أن تستعمل في القسم Cartwright (1964)

أعطى بعض الأفكار التي يمكن أن تكون مفيدة للمعلم الذي يهتم بالعمليات السيكولوجية في القسم.

إن فهم هذه العمليات السيكولوجية جد مهم بالنسبة للمعلم مثلما سوف نراه من خلال سعينا إلى فهم تأثير سلوك التلميذ في القسم تحت تأثير الجماعة المكونة من زملائه .

فأن يكون في القسم يعني أنه لكل تلميذ مشاركة في عمليات الجماعة التي يؤثر فيها ويتأثر بها ومن خلالها، ويجب التأكيد على أهمية فهم سياقات وعمليات الجماعة في القسم ، لأن هذه العمليات لا تؤثر فقط على التعلم ولكن أيضا على واحدة من الأسس المهمة لعملية التنشئة الاجتماعية في المدرسة.

فالطفل في المدرسة يتعلم قوانين التفاعل مع زملائه الذين هم أنداد له ، وهذا التعلم بمثابة أسس للعلاقات الاجتماعية التي ستكون لديه مستقبلا في المجتمع ، فسلوكه سوف يتأثر بوضعه وحالته أو مكانته في القسم الذي يكون فيه وذلك من خلال التعاون الذي يوجد بين التلاميذ في قسم خاص وكذلك التنافس، والقيادة ، والمقاومة التي يمكنه أن يقدمها للضغوط الجماعية.

كل هذه تعتبر ضمن الدروس الأكثر أهمية والتي يمكن للطفل أن يتعلمها في قسمه حتى ولو كانت هذه الدروس لم يتم التخطيط لها في برنامج التعليم لوزارة التربية.

المعلم أيضا يعتبر من الجماعة التي هي القسم (الفصل) ودوره القائدي سوف يؤثر بطريقة جد مهمة على جو التعلم في القسم و العلاقات بين التلاميذ وعلاقة التلاميذ مع المعلم.

(Avner-Ziv Jean-Marie Diem1975)

***القسم كجماعة إنسانية:** إن القسم في المدرسة مثل أي جماعة إنسانية يتم تنظيمه رسميا وبشكل غير رسمي، فالتنظيم الرسمي يتحدد من خلال وجود قائد وفي هذه الحالة المعلم هو القائد ومن خلال أعضاء الجماعة الذين هم التلاميذ ولديهم وضع متساو رسميا أما بالنسبة للتنظيم غير الرسمي للجماعة يتكون ببطء، ونتيجة التفاعلات بين الأفراد الذين يشكلون الجماعة تتشكل الأدوار ومختلف الحالات بين الأفراد، كما تتشكل مجموعات فرعية والتي تكون بينهم علاقات إما ايجابية، إما سلبية وإمكانية التعاون أو التنافس.

إن الطريقة التي بها يتكيف التلميذ لهذه الجماعة بالنسبة له صورة مصغرة حقيقية سوف تؤثر بطريقة مهمة على طريقة التكيف في وقت لاحق مع المجتمع كشخص بالغ .

فالعلاقات الاجتماعية من جهة أخرى والتي تتشكل في القسم لا تؤثر فقط على كل واحد من التلاميذ ولكن أيضا على جو التعلم وعلى العلاقات بين التلاميذ والمعلم.

السؤال الذي يمكن أن نطرحه هو لماذا تتشكل المنظمات غير الرسمية داخل الجماعة، ولماذا بعض العلاقات بين الأفراد تظهر، وما هو الشيء الذي يجذب الأفراد لأن يكون لهم نشاط في الحياة الاجتماعية للجماعة، وأن يتأثر من خلال الجماعة.

(Jean marie Diem1975)

مفهوم جماعة القسم :

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

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

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

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

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

. معاير التفاعل تتحدد مؤسسيا

عمل الجماعة يسعى إلى إنتاج معين .

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

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

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

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

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

وعادة ما تنتظم جماعة التلاميذ في الأقسام وفق ثلاث معطيات أساسية (وضعية تعليمية – مرامي وأهداف . تفاعلات بين أفرادها)

وتنتظم مجموعات التلاميذ وفق نمطين من التجميع .

1ـ التنظـيم العمـودي: وهو أسلوب لتجميـع التلاميذ و انتقـائهم خـلال التتـابع الزمنـي لرحلـة تمدرسـهم و يخضع هذا التنظيم لنظامين

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

ب – نظام الأقسام ذو التدرج المرن أي النظام الذي يقسم التلاميذ أي يتدرج في البرنامج حسب ايقاعه الذاتي (تقويم التعليم)

. التنظيم الأقصى هو أسلوب يجمع التلاميذ حسب معايير طاقة التدريس المكلفة بتعليمهم

المحاضرة الثالثة : التفاعل في جماعة القسم (التفاعل الصفي)

تحليل مفهوم التفاعل في ضوء النماذج التربوية والنظريات المفسرة له:

تمهيد :

يقضي المعلم الجزء الأكبر من وقت عمله في التفاعل المستمر مع جماعة الأطفال يمكن من خلال هذا أن يعتقد المرء أنه خبير في عمليات المجموعة، إلا أن الأمر ليس كذلك لأنه في علاقاته مع الجماعة المعلم يركز في المقام الأول على الفرد (دوافعه–استعداداته –نتائجه الدراسية) ، فالفصل أو ما نسميه القسم ينظر إليه في غالب الأحيان على أنه مجموعة من الأفراد.

في الحقيقة أن المعلم يكون في تفاعل مع مجموعة أكثر من مجموع الأفراد الذي يتكونون منها فهو، لا يجري ثلاثون حوارا موازيا مع التلاميذ الثلاثين الذين يؤلفون فصله(قسمه).

من ناحية أخرى لا يتفاعل التلاميذ دائما كأفراد منعزلين عن المعلم لكنهم غالبا ما ينظرون إلى أنفسهم كأعضاء في مجموعة وفقا لمعاييرهم الخاصة، ويصفون للجميع كيفية التصرف تجاه المعلم أو التعليم أو بعضهم البعض.

والقسم بصفته جماعة إنسانية لها قوانينها وروابطها وتأثيرات على كل من هؤلاء الأعضاء.

1–مفهوم التفاعل

حيث جاء في معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية أن التفاعل ظاهرة اجتماعية يحدث فيها تأثير متبادل بين فردين أو جماعتين أو هيئتين فأكثر، ويتم هذا التفاعل عن طريق الاتصال المادي مباشرا وغير مباشر.**(العربي فرحاتي، 2010 ص:20)**

فالتفاعل بصفة عامة يمكن أن يعرف بأنه العملية التي يرتبط بها أعضاء الجماعة بعضهم مع بعض عقليا ودافعيا وفي الحاجات والرغبات والوسائل والغايات والمعارف وما شابه ذلك . ويمكن تعريف التفاعل الاجتماعي إجرائيا بأنه ما يحدث عندما يتصل فردان أو أكثر(ليس بالضرورة اتصالا ماديا) ويحدث نتيجة لذلك تعديل للسلوك. **(حامد عبد السلام زهران2003 ص249)**

كما جاء تعريف التفاعل في معجم مصطلحات علوم التربية بأنه الأثر الذي يحدثه تدخل أو موقف شخص ما على أخر في إطار حوار أو على آخرين داخل الجماعة، وذلك في الحالة التي يكون فيها ذلك الأثر باعثا على فعل معين لدى هؤلاء ومثيرا في الوقت نفسه لرد فعل الشخص المتدخل.**(العربي فرحاتي 2010،ص:23)**

فقد عرفه" **حمدان**" بأنه كل الأفعال السلوكية التي تجري داخل الصف اللفظية (الكلام) ، أو غير اللفظية (الإيماءات) بهدف تعبئة المتعلم ذهنيا ونفسيا لتحقيق تعلم أفضل.**(سنى براهيم2014-2015 ص:91)**

فالتفاعل الاجتماعي هو عبارة عن العلاقات الاجتماعية بجميع أنواعها التي تكون قائمة بوظيفتها، أي العلاقات الاجتماعية الديناميكية بجميع أنواعها سواء كانت هذه العلاقات بين فرد وفرد ، أو جماعة وجماعة أو بين جماعة وفرد.**(عمر احمد همشري، 2013 ص:139)**

وتتخذ عمليات التفاعل أشكالا ومظاهر مختلفة تؤدي إلى علاقات اجتماعية محددة مثل التنافس، أو الصراع ، أو التجاذب ، أو التكيف...الخ .**(المرجع السابق)**

أما التفاعل الصفي

تعريف التفاعل لغويا: تفاعل، يتفاعل، تفاعلا بمعنى أثر كل واحد منهما في الآخر. **(علي بن هادية وآخرون، 1979، ص205)**

التعريف الاصطلاحي: مفهوم التفاعل الاجتماعي: هو التأثير المتبادل بين سلوك الأفراد والجماعات من خلال عملية الاتصال .**(سامية محمد جابر وآخرون، 2006، ص393)**

التفاعل الصفي: يعرف "**عبد الرحمن السفاسفة**" التفاعل الصفي بأنه «عملية اتصالية بين فردين أو أكثر، يقصد بها تعديل سلوك المتعلم في الغالب عن طريق الإقناع أو الإلزام» .**(عبد الرحمن إبراهيم السفاسفة، 2005، ص341)**

تعريف **نادر فهمي الزيود:** «بأنه نوع من التفاعل اللفظي وغير اللفظي الذي يحدث بين المعلم وتلاميذه أو بين التلاميذ، وهذا التفاعل يتم من خلال ما يجري من أحاديث، تساؤلات ومناقشات ويعتمد نمط التفاعل السائد داخل الصف على القدر الذي يسمح به المعلم من الحرية في التفكير والتعبير عن النفس. **(نادر فهمي الزيود، 1999، ص182)**

***مفهوم القسم كجماعة بيداغوجية متفاعلة:** 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 وادوار محددة، وهي ذات خصائص مؤسسية وليست اختيارية من حيث معايير اختيار أعضائها (السن المستوى المحيط) ، ومن حيث معايير التعامل (التبعية الاستقلالية) تحكم صيرورتها نمط من التفاعلات تحددها سلطة هي عادة سلطة المدرس.**(العربي فرحاتي2010)**

2. إدارة الصف:

يشير مفهوم إدارة الصف إلى العملية المنظمة والمخططة، التي يوجه فيها المعلم جهوده لقيادة الأنشطة الصفية وما يبذله الطلبة من أنماط سلوك تتصل بالمناخ الذي يسود غرفة الصف، الذي يجب أن يكون ملائما لتحقيق أهداف تعليمية مخططة من طرف المعلم ويعلم بها الطلبة **(محمد حسين العجمي، 2007، ص241).**

3. أنماط الإدارة الصفية:

من خلال عملية إدارة التعليم في غرفة الصف يتمكن المعلم من تسيير الأمور المتعلقة بغرفة الصف وضبطها أو التحكم فيها سواء التي تحدث بين التلاميذ فيما بينهم أو بينه وبين التلاميذ، مما يجعله قادرا على تكوين أو توفير مناخ صفي ملائم لكل التلاميذ دون استثناء من أجل إنجاح العملية التربوية ولهذا هناك عدة أساليب يتمكن من خلالها المعلم من إنشاء هذا المناخ حيث أن لكل معلم أسلوبه ومن بينها ما يلي:

3.1. الإدارة الصفية التسلطية:

في هذا النوع من الإدارة يمارس المعلم أسلوبا استبداديا أو تسلطيا على تلاميذه ، لذا يجبرهم على طاعته وأن يفعلوا ما يمليه عليهم بدون نقاش ولا يسمح لهم بالتعبير عن آرائهم، كما يستخدم أسلوب التخويف والعقاب ويسعى دائما إلى التحكم في الأمور بطريقته الخاصة، بالإضافة إلى اعتماده على أسلوب التدريس التلقيني، أي يلقي الدرس على التلاميذ وعليهم أن يستقبلوه كما هو. **(حسن منسي، 2002، ص27)**

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

3.2. الإدارة الصفية الديمقراطية:

في هذا النمط من الإدارة الصفية يسعى المعلم في توفير جو ديمقراطي بإتاحة فرصا متكافئة بين تلاميذه ، ينمي فيهم أسلوب المناقشة وإبداء الرأي والتعبير عن أفكارهم بكل حرية ، وتعويدهم على استعمال النقد الموضوعي والاحترام المتبادل بينهم واحترام مشاعر الآخرين، وإنماء روح الانتماء للجماعة، وفتح مجالات للنقاش في مواضيع تهم التلاميذ أو الأمور التي تشغل بالهم أو أذهانهم والعمل على إزالة الغموض عنها وتبسيطها وكما يعمل أيضا على حثهم على المثابرة والجهد من أجل التعلم ، فكل هذا يحفز التلاميذ وينمي فيهم الرغبة في التعلم ، كما أن لهذا أيضا دور كبير في تكوين شخصية التلميذ من حيث تقديره لذاته أو لثقته بنفسه ، فالمعلم هنا يكون كقدوة يقتدي بها التلميذ أو يتخذه كنموذج مثالي له. **(أحسن حسين اللقاني،1990 ، ص60)**

3.3. الإدارة الصفية الفوضوية (التسيبية):

في هذا النمط من الإدارة الصفية يكون دور المعلم سلبي، إذ يعود إلى عدم تدخله لما يحدث في القسم ، حيث يترك للتلاميذ الحرية الكاملة لاتخاذ قراراتهم والقيام بالأنشطة الفردية والجماعية التي يريدونها دون متابعة منه أو توجيه قصد ضبط سلوك التلاميذ ، فهو لا يبالي حتى بحضورهم أو غيابهم، فهو يعمل فقط على تقديم المعلومات والمعارف من خلال المواد التعليمية .**(طارق عبد الحميد البدري، 2005، ص100)**

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

4. المناخ الصفي:

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

4.1. الجو الفيزيقي (الطبيعي) والصحي:

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

كما يعمل المعلم بإشراك التلاميذ في تهيئة هذا المناخ أيضا من ناحية مظهر غرفة الصف الخاصة بهم حيث يقومون بتزيينها كما يرغبون و يعملون على الحفاظ عليها .**(حسين العجمي، 2007، ص244)**

4.2. الجو النفسي:

العمل على توفير الجو النفسي للتلميذ في غاية الأهمية ، حيث يساهم ذلك بدرجة كبيرة على العملية التعليمية لديه وذلك من حيث الاستيعاب والتفكير وحتى السلوك الذي يصدر منه ، الذي يظهر من خلال معاملة المعلم للتلاميذ ، باعتباره القدوة أو النموذج الذي يقتدي به التلاميذ ، نظرا للدور الفعال الذي يلعبه في العملية التعليمية والتربوية في نفس الوقت ، لأنه يعتبر كمعلم ينقل لهم المعلومات أو ما يجب أن يتعلموه وفق البرنامج الخاص بهم ، وكمربي لكونه يقوم بتحفيز السلوك المقبول سواء على مستوى المؤسسة أو على المستوى الاجتماعي ، كما يقوم أيضا بردع السلوك غير المقبول .**(محمد عبد الرحمن عدس، 1999، ص37)**

4.3. الجو الاجتماعي:

إن خلق جو اجتماعي مناسب يبعث في نفسية التلميذ الارتياح والشعور بالأمان ويسمى لديه الروح الجماعية ، مما يجعله قادرا على تكوين علاقات مع أقرانه مبنية على الوحدة والتعاون.**(محمد حسين العجمي، 2007، 245)**

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

5. العوامل المؤثرة في المناخ الاجتماعي للصف:

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

1.5. البيئة الصفية:

يقصد بالبيئة الصفية بالظروف الأكاديمية، العاطفية والاجتماعية التي تسود غرفة الصف ، التي من خلالها تتكون علاقات بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ مع بعضهم البعض بالإضافة إلى المادة الدراسية .**(يوسف قطامي، 2002، ص264)**

2.5. تفاعل المعلم والتلاميذ: .

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

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

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

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

3.2.5. اتجاه الاهتمام: عندما يوجه المعلم اهتمامه وانتباهه إلى أحد تلاميذه الذي يهمه أمره.

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

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

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

3.5. جاذبية التلاميذ ومظهرهم الخارجي:

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

4.5. المستوى الاقتصادي والاجتماعي للتلاميذ: إن المعلمين يتفاعلون أكثر مع التلاميذ الذين ينتمون إلى مستويات اقتصادية عليا أكثر من تفاعلهم مع التلاميذ من المستويات الاقتصادية الدنيا.

5.5. أثر توقعات المعلم:

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

6.5. أثر جنس المعلم والتلاميذ:

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

7.5. أثر سلوك التلاميذ الصف:

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

8.5. تفاعل التلاميذ مع بعضهم البعض:

لجماعة الأقران تأثير كبير على سلوك التلميذ.

- يتيح للتلميذ ممارسة علاقات تسودها المساواة مع أقرانه.
- يتحقق للتلميذ هوية خاصة به وتتوفر له فرصة لاكتساب مكانة خاصة به بين أقرانه.
- تشكل مصدرا ثريا للمعلومات غير الرسمية لم تكن ضمن برامج المدرسة مثل بعض الألعاب والتقاليد الشعبية وأساليب إشباع الحاجات.

– تزويد التلميذ بفرصة اكتساب الشجاعة، الثقة بالنفس من خلال تأثير أقرانه مما يؤدي إلى سرعة نموه النفسي الاجتماعي .**(حسين منسي، 2000، ص40)**

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

6. مبادئ التفاعل الصفي:

تستند إجراءات التفاعل الصفي إلى عدد من المبادئ التي تدعم استخدامه بوصفه إجراءا تعليميا ايجابيا وهي كالآتي:

– إتاحة الفرصة أمام التلاميذ في الموقف التعليمي.
– احترام إنسانية المتعلم، حيويته ونشاطه.
– إتاحة الفرصة للتلاميذ لممارسة الأنشطة التي تتناسب وميولهم.
– زيادة الفرص التي يمارس فيها التلاميذ أفكارهم واستخدام قدراتهم وإمكاناتهم.
– تحويل الصف إلى بيئة ديمقراطية، متسامحة ومشجعة على التعلم.
– ممارسة التلاميذ لفرديتهم و تمييزهم وأسلوبهم المستقل.
– زيادة إنسانية للجو التعليمي، وتقليل الآلية وسيطرة المعلم المساهمة في مساعدة التلاميذ على تحقيق دوافعهم الذاتية.
– مساعدة التلميذ على تطوير فهم ايجابي لذاته وشخصيته .**(عبد الرحمن السفاسفة، 2005، ص343)**

7. أهمية التفاعل الصفي:

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

– يساعد على التواصل وتبادل الآراء ونقل الأفكار بين التلاميذ فيما بينهم، أو بين التلاميذ والمعلم مما يسمح لهم بتطوير مستوياتهم الفكرية تحت رعايته و إشرافه، لذلك تعد عملية التفاعل الصفي عملية تربوية يطور فيها التلاميذ أفكارهم وآرائهم بعناية المعلم الذي يحرص على رفع مستواهم وارتقائها.

– يزيد من حيوية ونشاط التلاميذ في المواقف التعليمية، إذ يعمل على تحريرهم من حالة الصمت والسلبية والانسحابية إلى حالة المناقشة وتبادل وجهات النظر في القضايا التي تهمهم، فيصبح الصف وما يدور فيه من أنشطة ملبيا لحاجاتهم ومجالا للتعبير عن طموحاتهم.

– مساعدة التلاميذ على تكوين اتجاهات ايجابية نحو الآخرين ومواقفهم وآرائهم والاستماع إليها واحترامها والانتفاع منها.

– مساعدة التلميذ على تطوير مفهوم ايجابي نحو ذاته وقدراته وإمكاناته، وتقبل ذاته وخصائصه الاجتماعية، الانفعالية، الذهنية والجسمية.

– إتاحة الفرص للتلاميذ من أجل التعبير عن بنياتهم المعرفية ومختلف المفاهيم التي يملكونها من خلال الإدلاء بآرائهم وعرض أفكارهم حول أي موضوع أو قضية صفية.

– يعمل على تدريب التلاميذ على التخلص تدريجيا من تمركز تفكيرهم حول ذواتهم والسير نحو ممارسة عضويتهم الاجتماعية.

– تقديم فرص مناسبة لقدرات التلاميذ وإمكاناتهم الذهنية.

– تنظيم أفكار التلاميذ وترتيبها و عرضها كما هي في الحياة الواقعية.

– يهيئ جوا تسوده الممارسات الديمقراطية مما يسمح باستعمال أسلوب المناقشة والحوار وحرية التعبير.

(عبد الرحمن السفاسفة، 2005، ص344)

8. أنماط التفاعل الصفي:

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

1.8. نمط الاتصال وحيد الاتجاه:

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

فهذا النمط يشير إلى الأسلوب التقليدي في عملية التدريس وحصيلته التعليمية مجرد حقائق ومعارف يستوعبها التلاميذ دون أن يكون هناك أي دور سوى الاستقبال والتلقي .**(نادر فهمي الزيود وآخرون، 1999)**

وقد أظهرت نتائج الدراسات والأبحاث أن إصغاء المتعلم لمحاضرة أو لعرض ما لا يشكل بأي حال من الأحوال تعلما نشطا ، إذ أن طريقة المحاضرة والتي تتم من خلال تقديم المدرس للمعرفة وإنصات الطلبة خلالها لما يقوله ذلك المعلم هي من أوجه الاتصال السائد فيها، وهذه الطريقة لا تسهم في خلق تعلم حقيقي .**(جودت شاكر محمود ،2013)**

2.8. نمط الاتصال ثنائي الاتجاه:

يعتبر هذا النمط أكثر فعالية من النمط الأول، لكونه يتيح للتلاميذ فرصة للاستجابة من طرفهم، فهو عبارة عن تفاعل بين المعلم والتلاميذ، بهدف التعرف على مدى استيعاب التلاميذ لما قدمه المعلم وليس بهدف خلق جو ملائم يساهم في عملية التعلم، كما أن هذا النمط لا يسمح بالاتصال بين التلاميذ مع بعضهم البعض، إذ يكون المعلم فيه محور الاتصال وأن استجابات التلاميذ ما هي إلا وسائل لتدعيم سلوك المعلم في أداء التدريس التقليدي .**(طارق عبد الحميد البدري، 2005)**

3.8. نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه:

هذا النوع من الاتصال أكثر فاعلية من النوعين السابقين، حيث يسمح للتلاميذ بإجراء الاتصال فيما بينهم وتبادل الخبرات والآراء ووجهات النظر فيما بينهم، فالمعلم في هذا النمط لا يكون المصدر الوحيد للتعلم، حيث يتم فيه التدرب على كيفية عرض المعلومات والمعارف باختصار ودقة وهي كلها مهارات يحتاجها التلاميذ في حياتهم اليومية .**(نادر فهمي الزيود وآخرون، 1999)**

4.8. نمط الاتصال متعدد الاتجاهات:

في هذا النوع من الإرسال يتوفر للأفراد القدرة على الإرسال والاستقبال إلى ومن عدد من المرسلين والمستقبلين ويتميز هذا النوع من الاتصال داخل المنظومة التعليمية بوجود علاقات مباشرة بين المدرس وبين جميع التلاميذ هذا من جهة ومن جهة أخرى وجود اتصال بين التلاميذ بعضهم مع البعض الأخر

ويشمل هذا النوع من الاتصال في مجال التعليم كل من نموذج التعلم التعاوني ونموذج التعلم القائم على حل المشكلة ونموذج التعلم على أساس المشروع.**(جودت شاكر محمود، 2013)**

لهذا النمط من الاتصال مزايا عديدة منها اتساع فرص التفاعل التعليمي والاتصال اللفظي بين أكبر مجموعة من التلاميذ والمعلم أو بين التلاميذ فيما بينهم، فمن خلال هذا الاتصال تتولد مهارات عديدة، يتبادل فيها الطلبة الخبرات وتنسيق المعلومات وتنظيم المعارف ونقل الأفكار وتدعوهم إلى التعبير عن وجهات نظرهم وإثراء المناخ الصفي بالعديد من المقترحات بمنتهى الحرية وتوفر للمعلم فرصة لتقويم وقياس نمو التعلم .**(طارق عبد الحمد البدري، 2005)**

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

9. وظائف التفاعل الصفي:

إنّ التنظيم الجيد لعملية التفاعل الصفي يؤدي إلى الوظائف التالية:

– استثارة اهتمام المتعلمين بما يجري في الموقف التعليمي من حيث الشكل والمضمون، والكشف عن مدى احتياجاتهم لأهداف الموقف ومضامينه وتحديد مدى استعدادهم لتعلمه.

– تحقيق المشاركة الفعالة في مختلف النشاطات المدرسية، وتوجيه المتعلمين نحو الأهداف التربوية والتعليمية، وتوفير جو تواصلي سليم من الناحيتين المادية والنفسية.

– تعزيز التعلم والسلوك المرغوب ومساعدة التلاميذ على الاحتفاظ به وتوظيفه في عدة مواقف بكل ثقة وحرية لتحسين اتجاهات التلاميذ ومواقفهم نحو المعلمين، التعلم، المدرسة وتنمية علاقات إنسانية واجتماعية ايجابية بين جميع عناصر العملية التربوية.

– تقويم التعلم وتوجيهه نحو تلبية احتياجات المتعلم وإشباعها وحفظ النظام والانضباط الصفي وتعديل السلوك الصفي في الاتجاه المرغوب فيه .**(عبد الرحمن السفاسفة، 2005)**

10. دور المعلم في إدارة التفاعل الصفي:

يعتبر المعلم العنصر الفعال في العملية التعليمية وذلك من خلال احتكاكه المباشر مع التلاميذ، فالتفاعل الذي يحدث بين المعلم وتلاميذه أو بين التلاميذ مع بعضهم البعض داخل غرفة الصف يجب

أن يخضع للضبط من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية، لذا على المعلم التدخل في كل ما يحدث داخل القسم الذي يشرف عليه.

- مخاطبة الطلبة بأسمائهم مع مراعاة الدقة في ذلك.
- استخدام العبارات اللطيفة في مخاطبة التلاميذ.
- الإصغاء الجيد لإجابات الطلبة، أسئلتهم وآرائهم.
- رفض سلوك الطلبة وأسئلتهم وآرائهم غير المرغوب فيها وتبرير ذلك لهم.
- تعزيز استجابات التلاميذ ومبادراتهم الناجحة باستخدام أساليب التعزيز المختلفة.
- استخدام النقد البناء في توجيه سلوك الطلبة وآرائهم.
- فسح المجال وإعطاء الفرص للمناقشة وتبادل الأفكار والآراء حول موضوع معين.
- الحث على العمل الجماعي والتعاون فيما بينهم. **(محمد محمود الحيلة، 2002)**

11. أساليب تحسين التفاعل الصفي:

يقوم التدريس الفعال على الاتصال الفعال بين المعلم والتلاميذ، مما يجعل من عملية التدريس عملية ناجحة وفعالة ومن أجل تحقيق الهدف المنشود، على المعلم أن يستعمل بعض الأساليب التي قد تكون ايجابية في عملية التفاعل ومن بينها ما يلي:

- أن يكون المعلم صاحب مهارات كلامية عالية وأن يكون لديه أسلوب جيد في التدريس وفي طريقة إلقاء الدرس مما يجلب اهتمام وانتباه التلاميذ للدرس.
- تنظيم موضوع الدرس والتخطيط له، بطريقة منطقية وسهلة الفهم ومحاولة التركيز على العناصر الأساسية والمهمة والعمل على تكرار ما سبق قوله حول ذلك الموضوع.
- تحديد الحاجات والقدرات والاهتمامات الممكنة للتلاميذ واستعمال لغة بسيطة تتناسب مع مستوى التلاميذ.
- الحرص على أن يكون التلاميذ منتبهون ويتبعون الدرس باهتمام والعمل على استرجاع انتباههم في حالة شرودهم.
- الإصغاء بشكل جيد والاهتمام بأسئلة التلاميذ، إجاباتهم وتعليقاتهم لكونهم يهتمون أكثر في حالة ما إذا كان المدرس يهتم بذلك.

– محاولة توفير الظروف المناسبة للتعلم الجيد وأبعاد العوامل المؤثرة والتي تحول دون ذلك مما يجعل انتباه التلاميذ يتشتت.

– تشجيع التلاميذ على التروي وعدم التسرع في فهم الأشياء أو الأمور مما يؤدي بهم إلى استجابات سيئة وخاطئة . **(عبد الرحمن السفاسفة، 2005)**

من خلال ما سبق يمكن القول بأن التفاعل الصفي هو كل ما يحدث داخل غرفة الصف سواء بين المعلم و التلاميذ أو بين التلاميذ مع بعضهم البعض، حيث يظهر ذلك من خلال المناخ الذي يسود ذلك الصف، كما يظهر أيضا من خلال العلاقات الإنسانية التي يتمتع بها التلاميذ و المعلم، إلا أن التفاعل الصفي يتأثر كثيرا بالإدارة التي يفرضها المعلم داخل الصف و مدى الحرية التي يتيحها لتلاميذه.

المحاضرة الرابعة : النظريات المفسرة للتفاعل

تمهيد :

ثمة نظريات عدة مفسرة للتفاعل كموضوع عام من مواضيع علم النفس الاجتماعي ولكننا سوف نتناول فقط النظريات التي تناولت التفاعل داخل القسم.

1- نظرية التحليل النفسي :

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

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

فالأنا (الضمير الحاضر) من حيث هو تعبير عن سلطة الفرد الإرادية في ما يستقبله من العالم الخارجي أو هو من تأثيراته، فهو في اتصال مباشر بالبيئة الاجتماعية ومتأثر بها من خلال ما يؤديه من وظائف توسطية وقمعية وسلطوية وخضوعية، فهو يؤدي وظيفة طلب اللذة وتجنب الألم من العالم الخارجي، ويؤدي وظيفة التحكم في المطالب الغريزية وقمع ما هو وحشي منها، تحت تأثير مطالب الأنا الأعلى وأوامره في الكبت بإشباع بعضها وتعديل المنبهات واستحداث التكيفات المطلوبة والتعامل بالانتقاء للخبرات الخارجية بتخزين بعض منها وتجنب البعض الآخر وفق ما يحقق المصلحة الذاتية، وهو في

ذلك تربطه علاقة الخضوع والتبعية للضمير الاجتماعي،وتعد التربية الوسيلة الأولى أو المسؤل الأول على إنماء هذه العلاقات وتكوين الأنا الثقافي في ضوء المعطى البدني (الأنا البيولوجية)

والأنا الأعلى من حيث هو الجهاز النفسي الناقد والمراقب وسلطة الضمير المتكون من الأخلاق والدين والمعايير والقيم فهو يضفي على الأنا الطابع الثقافي الاجتماعي . حيث أن الأنا الأعلى من حيث هو تمثل الفرد لسلطة الوالدين أو المدرس أو المجتمع يجعل الطفل يتخلى عن الرغبات الأوديبية بالتربية والدين والأخلاق، فالمدرس يعمل كالأنا الأعلى من الناحية التربوية ويصحح الأخطاء التي نشأت عبر تربية الوالدين للطفل باستعادة استقلالية الأنا وبعث الكفاح ضد مطالب الهو .

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

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

وعليه فعلم النفس الاجتماعي المدرسي بما توفره نظرية التحليل النفسي يجد مبرراته في تنظيم الواقع التربوي المدرسي وتصنيع بيئته بما يؤثر إيجابيا في تكوين الشخصية السوية، ويخفف من حدة صراعات أقسام الشخصية، وقد برز ذلك أكثر في ما ذهب إليه الفرويديون الجدد أمثال إريك فروم، وأدلر من أن الحياة الاجتماعية فطرية في الإنسان وأن الفرد ثقافي في تكوينه وأصله ويتوقف نموه على ما تتيحه التربية من فرص في تحقيق الهوية الشخصية . **(عبد المنعم الحفني 1995)**

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

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

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

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

والإسقاط مفهوم نفسي يعبر عن غريزة تتعلق بإخراج ما لا نرتضيه كوقائع في ذواتنا من صفات ومشاعر وسلوكات ونتنكر لها ونعمل على إلصاقها بالغير (فردا أو مجتمعا أو رمزا)، وهو ما يشير إلى علاقات النبذ والتخلص من صفات وسلوكات لا نرغب فيها، في حين أن ما يجلب لنا اللذة نستدخله ونستدمجه في الأنا . فجملة هو يكرهني تستلزم أنا أكرهه، وهو يحبني فأنا أحبه .(**جان لابلانش و ج ب بونتاليس1985)**

وفي ضوء مفهوم التماهي أو التوحد.....الخ وهو مفهوم يتجلى في اكتشاف الشخص للسمات المشتركة بينه وبين الشخص الأخر فالتلميذ يتوحد مع المدرس كلما أحس بسمات مشتركة بينه وبين المعلم وكلما تمكن المعلم بذلك من تعزيز طموح التلميذ ورفع مستواه وبذلك يحدث تماثل بين الجهاز النفسي للفرد والجهاز النفسي للجماعة .

ومن هذا المنطلق استطاع "ريدال" أن يرصد طبيعة العلاقات الوجدانية داخل القسم بين المدرس والتلاميذ على فكرة "الشخص المركزي"الذي يستقطب وجدانية أفراد الجماعة سواء تمثل ذلك في شخص المدرس أو

التلميذ أو جماعة من التلاميذ وحدد للشخص المركزي سمات في عدة أنماط أوردها محمد ايت موح كالتالي

-العاهل الأبوي وينطبق على نمط من المدرسين ذوي ملامح الصرامة والعدل ويتمتعون باحترام التلاميذ وتجاوبهم معهم ، كما يمثلون الأنا الأعلى لتلاميذهم.

-القائد وينطبق على المدرس المثير لإعجاب التلاميذ وتقمص شخصيته .

-المستبد وينطبق على المدرس الموهوم بالانضباط والنظام العالي ويستخدم ميولات التلاميذ ورغباتهم في إشباع ميولاته السادية ، وتقل بين التلاميذ في ضوء تسييره علاقات الصداقة ويتقمصون المستبد(التوحد مع المعتدي)

-موضوع الحب وينطبق على المدرسين موضع حب وميل التلاميذ الذي يجعل منه الشخص المركزي بالنسبة لجماعة القسم.

-موضوع العدوانية وينطبق على المدرسين ذوي السادية المرنة فالتلاميذ لا يميلون إليه ولكنهم يحافظون على علاقات الصداقة بينه وبينهم لتحاشي العقوبات.

-المنظم وينطبق على التلاميذ الذين يعملون لإتاحة الفرصة للآخرين لإشباع حاجاتهم المكبوتة كتهيئة فرص الغش بدون الإحساس بالذنب ، فهم أشخاص مركزيين لأنهم يحققون إشباعا جماعيا لرغبة اللذة.

- الفاتن وينطبق على التلميذ الذي يدفع جماعة زملائه للقيام بعمل ما دون إرادتهم بمجرد قيامه هو بذلك العمل (استحداث العدوى الوجدانية) ، ويسمى مثل هذا الشخص بالشخص المركزي.

-البطل وينطبق على التلميذ الذي يبادر إلى التمرد ضد سادية أو لا عدالة المعلم دفاعا عن احد أصدقائه فيتحول التوحد مع المعتدي إلى توحد مع التلميذ البطل.

ففي ضوء هذه المواصفات للشخص المركزي يتحدد نمط التفاعل والعلاقات الوجدانية في القسم الدراسي فقد يكون تعاونيا أو سلطويا حسب نظرية التحليل النفسي.**(العربي فرحاتي 2010)**

ونستخلص من معاني هذه المفاهيم أن الطابع الفردي للتحليل النفسي حتى في صوره المتطرفة لا يجعله منعزلا أو عاجزا عن تفسير الجانب العلائقي من حياة الفرد بالمجتمع، بل يحمل معاني

اجتماعية تقضي من أجل تحقيق الشخصية السوية بضرورة تصنيع البيئة التربوية وإعدادها في برامجها وطرائقها ووسائلها .

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

2-النظرية السلوكية : تعد مقولة "الحدث النفسي هو السلوك " لواطسون، أي أن سلوك الفرد مؤشرا على حالته النفسية الداخلية بمثابة الاتجاه العام للمدرسة السلوكية في تفسيرها للسلوك الإنساني، واتفق كل من "بافلوف" و"واطسن" و"ثورندايك" و"سكنر" "وهال" و"تولمان" وغيرهم على أن الأفعال والسلوكات من حيث هي قابلة للملاحظة المباشرة هي الإطار الأمثل لفهم الظاهرة النفسية، فشرود التلميذ وانشغاله بأدواته وعدم انتباهه سلوكات تفسر عدم اهتمام التلميذ بالدرس ولا يمكن إدراك عدم اهتمام التلميذ بالدرس إلا بدلالة هذه الأفعال . والسلوك عند السلوكيين إنما هو وحدة مؤلفة من المثير والاستجابة، فكل أفعال الفرد إنما هي استجابات لمثيرات معينة. فإجابة التلميذ إنما هي استجابة لمثير سؤال المعلم.....الخ.

غير أن تحليل السلوك في ضوء المثير الاستجابة كما هو عند واطسن وثورندايك لا يكفي لفهم الظاهرة السلوكية عند بعض السلوكيين مثل "هال" و"تولمان" اللذان يركزان على بعد ثالث يتعلق بالحالة النفسية للفرد لحدوث الاستجابة، وكذلك أن الاشراط الاستجابي الذي يقوم على حتمية الاستجابة عند حدوث المثير كما هي عند واطسن يختلف عن الاشراط الإجرائي عند سكنر في أن الاستجابة عنده ليست قسرية ويمكن أن تحدث دون مثير وعن طواعية، والتعلم الفعال هو ما ينتج عن إرادة الفرد الذاتية واختياره.
(العربي فرحاتي2010)

فمن هذا المنطلق يولي الشرطيون أهمية بالغة للبيئة الاجتماعية ودورها في التعلم والتنشئة الاجتماعية، ويعتقدون بأسبقيتها على العوامل الوراثية من حيث الأهمية في التعلم سواء في الاشراط

الكلاسيكي كما أسسه بافلوف وثورندايك بناء على أفكار واطسن وموقفه من الوراثة أو الاشراط كما صممه سكينر، ويؤسسون تربيتهم على العلاقة بين المثير (البيئة) والاستجابة (السلوك) حيث يعتقدون بوجود علاقة ارتباطيه خطية موجبة قوية بينهما، فالتعزيز الايجابي للموقف التعليمي بالمكافأة والإثابة سيؤدي حتما إلى تثبيت السلوك المتعلم وتدعيم استمراره، والتعزيز السلبي يؤدي إلى الانطفاء بالعقاب بمختلف أشكاله المادية والمعنوية .

وبهذا تكون نظرية التعلم في ضوء مفاهيم التعزيز والانطفاء والتثبيت للسلوك وتكوين العادات وفق معادلة طرفاها (المثير والاستجابة) تعطي الدور الحاسم للمؤثرات الاجتماعية ويتراجع عندها دور الشخصية والعمليات المعرفية من ذكاء ووجدانات في تفسير التعلم ، ومن ثمة فالتربية من حيث هي علم تعتمد على دراسات علم النفس الاجتماعي في ضوء المثير والاستجابة حول الدور الحاسم للمثيرات الاجتماعية البيئية، ذلك أن الشرطيين يتفقون مع الفرويديين في مركزية ومحورية الطفولة في تكوين الشخصية بأساليب التنشئة الاجتماعية، فما يتعرض له الطفل من مثيرات مكثفة بيئية اجتماعية متناقضة (حب وعطف /قسوة وعنف) يساهم بشكل كبير في تكوين ما يسميه علماء النفس بالصراع اللاشعوري الذي يشكل في ما بعد مع نمو الشخصية الاضطرابات الانفعالية .(**محمود السيد أبو النيل**)

وعليه فالتفاعل بين التلميذ والمعلم إنما يفسر في ضوء تنظيم مثيرات الوسط التعليمي للحصول على نمط ايجابي من التفاعلات داخل القسم ، فاعتماد المعلم لأساليب الحوار وتبادل الرأي وتعزيز السلوك بنتائجه كالنجاح وما يترك ذلك من شعور لدى التلاميذ والمعلم بالرضى يفسر اتجاهات التلاميذ الايجابية نحو الدراسة ومشاركتهم الواسعة في الدرس . وأن تجاهل المعلم لتلاميذه وتهميشهم واعتماده أساليب الإكراه والتخويف والتهديد يفسر مظاهر الاتجاهات السلبية نحو المدرسة كالنفور والهروب من المدرسة وقلة المشاركة في القسم والرسوب.....الخ .**(العربي فرحاتي، 2010)**

3- النظرية الجشطالتية : حسب "لوين" فإن السلوكات التي تصدر داخل القسم من المعلم أو التلميذ لا يمكن تفسيرها أو فهمها كسلوكات منفصلة أو منعزلة، وإنما هي حصيلة مجموعة العوامل المتداخلة كالمكان والزمان وحالة الطفل السيكولوجية والفيزيولوجية واتجاهاته نحو المعلم والمادة الدراسية وجماعة التلميذ والظروف الفيزيقية والخلفية الأسرية ...الخ، فهذه العوامل مجتمعة في انتظام وظيفي هي ما يطلق عليه الجشطالتيون (المجال الكلي) فالمجال الكلي أو الكلية هي السمة المركزية للإدراك والتعلم عن طريق

الاستبصار، فالتلاميذ والمعلم إنما يدركون المواقف بناء على بنيتها الكلية وتنتظم العلاقات داخل القسم بالتالي يكون وفقا لهذه القاعدة .

وبناء على هذه القاعدة حدد "لوين" مجموعة من المفاهيم يستعان بها في فهم العلاقات الوجدانية أو التفاعل داخل القسم أوردها محمد ايت موحى كالتالي :

-القوة ، ويعني بها مجموع الرغبات والميولات التي تتفاعل داخل جماعة ما ايجابيا في حالة التكامل بين رغبات الفرد والجماعة حيث التعاون، وسلبا في حالة التعارض بين القوى (الميول والرغبات) حيث الصراع.

-الموقع ، ويعني به إدراك الشخص لحالته السيكولوجية كحالة التعب والجوع والخوف.....الخ.

-موقع الآخرين داخل نفس المجال ، ويعني به إدراك الفرد لعلاقته بالآخرين (أي حقل تفاعل القوى).

-النفوذ ، ويعني به تأثير الفرد على الآخرين أو انجذاب الأشخاص نحو شخص نتيجة عمل قام به.

-تكافؤ العناصر ويعني به الصراع والتجاذب بين القوى المتعارضة.

وفي ضوء هذه المفاهيم تحلل وتفسر جميع أنماط العلاقات والتفاعلات بين التلاميذ والمعلم داخل القسم، وهي مفاهيم يمكن اختصارها في "سيكولوجية جماعة القسم". وحاول لوين دراسة هذه التفاعلات في ضوء نمط القيادة وعلاقتها بالآثار الوجدانية المصاحبة للتعلم أو الانجاز فوجد أن انجاز المسيرة أوتوقراطيا كان حماسيا ومتوترا وعدوانيا ، بينما كان في الجماعة المسيرة ديمقراطيا متسما بالارتياح والتعاون الايجابي ، وفي الجماعة المسيرة ترسليا متسيبا شابها إحساس بالإحباط والفشل وعلاقات متوترة .(**العربي فرحاتي2010**)

4- **النظرية التكوينية البنائية** : يؤكد جان بياجيه أن استيعاب القواعد والأحكام وبروز العواطف وملامح الشخصية تتناسب مع مرحلة العمليات الصورية في سن الحادية عشرة والثانية عشرة، ولا يتم ذلك إلا في حالة حدوث التوازن عبر أليتي الاستيعاب والتلاؤم خلال مراحل النمو المختلفة ، ويقصد بالتوازن سعي الفرد ونشاطه المستهدف دوما في فهم وتفسير ما حدث من تغيرات على مستوى محيطه أو على مستوى تفكيره، وهذه التغيرات هي المنشئة لحالة اللاتوازن التي تولد لدى الفرد الحاجة إلى المعرفة وإعادة التوازن المفقود ، وأما الاستيعاب فيقصد به إمكانية الفرد إدماج معطيات ومعلومات المحيط الخارجي ضمن

سلوكه الحركي والفكري وأما التلاؤم فيقصد به تكييف وتوافق الحالة النفسية والعقلية والبيولوجية لفهم وتفسير تغيرات المحيط وحدوث هاتين العمليتين هي ما نطلق عليه تفاعل الذات والموضوع أو" تفاعل المتعلم وموضوع التعلم" ، ولا يحدث ذلك إلا في حالة التعادل بين عمليتي الاستيعاب والتلاؤم وإلا حدث ما يسميه بياجي "انوية زائدة" في حالة هيمنة الاستيعاب أو" سيطرة المحيط" في حالة هيمنة التلاؤم.

ويرجع التوازن وعدمه في مجال العلاقات الوجدانية والتفاعلات الاجتماعية إلى الأساليب التربوية، إذ أن الاستقلال الذاتي ونمو علاقات التبادل والتفاعل الايجابي مع الآخرين تعود إلى الأساليب التربوية النشطة القائمة على الاحترام المتبادل بين المعلم من حيث هو راشد والتلميذ من حيث هو طفل في طور النمو ، فالاحترام المتبادل الناتج عن اتحاد عمليتي "الحب والخوف" هو منشأ حالة التوازن بين عمليتي الاستيعاب والتلاؤم في مجال التفاعل والعلاقات الوجدانية بين الفرد ومختلف الأشخاص المكونين لمحيطه ، وهي العملية التي تؤدي بالضرورة إلى لا مركزية الأنا وتشكل الانضباط المستقل الحر لدى التلاميذ إما عن عدم التوازن فينشأ من أساليب الإكراه والضغط والسلطة المطلقة للمعلم والبرنامج التربوي ، وهي الحالة البيداغوجية التي تؤدي إلى الاحترام الأحادي الناتج عن انفصال عمليتي الحب والخوف، فالخوف الكبير (المعلم) الذي يقترن بالحب والاحترام الأحادي 'تلميذ نحو معلم" لا يؤديان إلا إلى خضوع التلميذ لسلطة المعلم وتفاقم مركزية الأنا وانضباط خارجي وامتثال التلميذ اللامشروط لأوامر المعلم ليس إلا حيلة لتفادي العقاب وتلك هي السلبية من التفاعل اللامتوازن تؤثر بصفة مباشرة على نمو العلاقات الاجتماعية وتعيق النشاط الذهني الفاقد لفعل التبادل والحوار.(المرجع السابق)

5- نظرية الضبط : تتحرك وتنشط نظرية الضبط في نفس السياق الفكري والمفاهيمي لنظرية التعلم الاجتماعي، وتوفر المفاهيم المساعدة لتفسير السلوك المدرسي المنسجمة والمتناغمة، مع إمكانية قيام علم النفس الاجتماعي المدرسي .

ويشير مفهوم الضبط حسب "روتر "إلى ما تكون لدى الفرد من اعتقاد وقناعات بأن جهة ما هي السبب في حصوله على التعزيز في سلوك معين، وبالتالي وجهت توقعاته في النجاح أو الفشل في سلوك ما بناء على اعتقاده ذلك .ويطلق على تلك الجهة التي يعزوا إليها الفرد سلوكه الفاشل أو الناجح في نظرية الضبط بـ مصدر الضبط للسلوك (خارجي أم داخلي). فاكتساب الفرد للتعزيزات قد يفسرها بأسباب شخصية ذاتية تعود إلى ذكائه واجتهاده ومهاراته ومبادراته وميولاته الشخصية، وتسمى بمصدر الضبط الداخلي وقد يرجعها إلى عوامل خارجية كتعاون الزملاء والبيئة الاجتماعية المناسبة، وتشجيع الآخرين،

وتوفر الوسائل، وفعل القانون والقيم أو الصدفة والحض والقدر المحتوم ...الخ وهو ما يسمى بمصدر الضبط الخارجي .فالفرد في أي موقف سلوكي يكون بالضرورة في علاقات مع البيئة والمجتمع وبالتالي يكون سلوكه في اعتقاد الشخص موجه إما بفعل قوى خارجية وإما أن يكون في نظر الفرد موجه بفعل قوى داخلية ، وتتكون هذه الاعتقادات كصور ذاتية يحملها الفرد عن نفسه وعن الآخرين وتكتسي هذه الصور الذاتية أهمية بالغة في توجيه السلوك المدرسي من حيث تشكل العلاقات بين المعلم والتلاميذ والإدارة والمدرسة بصفة عامة ، فالتصور الذاتي لكل من المعلم والتلميذ 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.(**بفرلي . م . ألبان ماتكاف. 1983)**

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

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

وفي نظر "**غلاسر Classer** "أن عمليات التنشئة الاجتماعية هي التي تكسب الفرد خلال مراحل نموه بلايين الصور تحفظ في الدماغ وتودع فيه كنظام سلوكي يستخدمه الإنسان كآليات، وخبرات، وطاقات إبداعية تساعده في إشباع حاجاته وإزالة توتراته واضطراباته النفس جسمية، بحيث يقابل كل حاجة آلاف الصور الذهنية لإشباعها . فحين يحدث حرمان من إشباع حاجة استثيرت لدى الفرد، فإنه تحدث حالة من التوتر والاضطراب عند الفرد تستدعي سعي الفرد لخفض أو إزالة ذلك التوتر، وذلك باستدعاء الصور الذهنية المناسبة لإشباع تلك الحاجة من المستودع الدماغي، وإذا ما فشل في تحقيق ذلك، فإنه يبدأ بالإبداع في إيجاد صور أخرى لإشباع تلك الحاجة، فإذا ما تم إشباعها صاحب ذلك

بالضرورة حالة الارتياح النفسي، وفي حال حدوث العكس يعقب الفشل في الإشباع حالة الإحباط والقلق النفسي، وسوء التكيف ...الخ ، ويختلف الأفراد في طرق الإشباع تبعا لاختلاف المدركات الحسية، وتكون الخبرات السابقة، وبنية المستودع الدماغي .

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

وفي ضوء هذا المنظور حددت نظرية الضبط الأدوار الوظيفية لكل من المدرسة والمعلم والتلميذ، وفسرت العلاقات الاجتماعية والوجدانية (محتوى التفاعل داخل القسم).**(العربي فرحاتي2010)**

وحسبً **غلاسر** فإن حالة الإشباع، وإزالة التوترات في المجتمع المدرسي، إنما يكون بممارسة ما أسماهً العلاج الواقعيً داخل القسم، و هو أسلوب بيداغوجي جديد اشتق من العلاج النفسي، يسمح بتفعيل العلاقات الاجتماعية والتفاعل بين أعضاء جماعة القسم، وإنماء التفكير الإبداعي بانتظام التلاميذ وفق نمطً الفرق التعليميةً المتباينة من حيث مستوى الذكاء، حتى يتم الحوار والتبادل والإحساس بالحرية والمسؤولية والتعاون والألفة بين الأفراد . وتتحول وظيفة المعلم داخل القسم إلى وظيفة المدير الضابط للفرق التعليمية . **(أحمد عبد المجيد صمادي 1990)**

وتبرز نظرية الضبط أهمية الصور الذاتية في تفسير السلوك المدرسي ، حيث وجد أن تحديد صفات المعلم الناجح بدراسة التواصل والتفاعل الصفي في ضوء المثير والاستجابة أو في ضوء الموقف الاجتماعي للعملية التربوية أو المواقف الوجدانية وإن هي أضاءت بعض جوانب العملية التربوية إلا أنها بقيت قاصرة في تفسير السلوك التربوي لكل شركاء العملية التربوية (التلميذ، الإدارة، المعلم، البرامج، الوسائل ...الخ ، فاتجه البحث لدراسة الصور الذهنية التي يكونها الشركاء حول بعضهم البعض(الصورة التي يكونها المعلم عن نفسه وعن تلاميذه، والصور التي يكونها التلميذ عن نفسه وعن معلمه والمدرسة

والعلم ...الخ ، حيث اعتبرت التوقعات التي يكونها الفرد من خلال تصوراته وإدراكه لدوره ودور الآخرين في العملية التربوية بمنزلة القوة والقدرة الكامنة وراء السلوك التفاعلي رغم ما فيها من احتمالية الموقف الانطباعي المتأثر بالثقافة والأسرة . **(روبير غانييه . ت . كهيلابوز .محمد خير فوال 1994)**

ومن ثمة فسلوك التعلم والتعليم والتحصيل لا يمكن فهمه وتفسيره كما لو أنه مجرد نشاط فردي يعود إلى الذكاء والقدرات الفردية وشأن من شؤون علم النفس المعرفي، أو أنه نشاط وجداني يعود إلى دينامية الشخصية وشأن من شؤون التحليل النفسي، أو يعود إلى مثير واستجابة وشأن من شؤون المدرسة السلوكية وإن كانت هذه العوامل تضيء كثيرا من جوانب العملية، بل هو نشاط نفسي جماعي تفاعلي دينامي ناتج عن الموقف النفسي الذي يكونه شركاء العملية التعليمية التعلمية عن بعضهم البعض وعن المواضيع والأشياء وما يكونه من توقعات للتعزيز المرغوب توجه السلوك نحو طرق معينة لبلوغ أهداف خاصة تتعلق بإشباع الحاجة إلى التحصيل ، وهو ما يستوجب تنظيم وتصميم الموقف التعليمي في ضوء معطيات علم النفس الاجتماعي .

***المحاضرة الخامسة*: صنافات التفاعل البيداغوجي**

تمهيد :

إن التفاعل يستند إلى فرضية عامة مفادها (أن الأفراد إذا ما اجتمعوا في مكان وكانت تربطهم صفة أو علاقة فإنهم يميلون إلى أن يتواصلوا بإحدى أدوات التواصل اللفظي أو الجسدي بهدف الوصول إلى حالة تبادل للأفكار أو المشاعر لتحقيق حالة من التكيف)، إذ أن الأفراد أينما تجمعوا تسودهم علاقة ما ويميلون إلى التواصل –التفاعل –لفظيا بالكلمات أو الإشارات أو الإيماءات الجسدية وذلك بهدف نقل ما في أذهانهم من أفكار أو ما يشعرون به من انفعالات اتجاه موقف أو قضية إلى الآخرين بهدف تحقيق نوع من الانسجام أو التكيف فيما بينهم.**(جودت شاكر محمود2013)**

1–تصنيف التفاعل من حيث هو تواصل بيداغوجي في جماعة القسم : نظرا لتطوير الإنسان للفعل التربوي ونظام الاتصال والتواصل البيداغوجي وتعدده وتنوع صيغه داخل القسم، اضطر الدارسون للفعل البيداغوجي في بحوثهم حول التفاعل إلى تصنيفه واختلفوا وتباينوا في ذلك تبعا لاختلافهم في معايير التصنيف التي تباينت بدورها تبعا لتباين النماذج التربوية وفيما يلي نذكر بعضا منها:

1–1 تصنيف التفاعل وفقا لمعيار القناة : تعتبر قناة التواصل من أهم معايير تصنيف التفاعل داخل القسم إذ أن التواصل قد يتم عن طريق القناة السمعية أو عن طريق القناة السمعية البصرية أو عن طريق القناة البصرية، وقد يكون التواصل متصلا أو منفصلا مباشرا أو غير مباشر، وفي ضوء هذا التنوع في التواصل البيداغوجي وفقا لقناته وردت عدة تصنيفات نذكر عينة منها فيمايلي :

1–1–1 تصنيف "سامباس" وآخرون : حدد سامباس ثلاثة أنواع من الاتصال البيداغوجي هي:

ا الاتصال عن طريق (التحدث والاستماع) أو عن طريق القناة الصوتية السمعية : ويكون التفاعل في ظل هذا النوع من الاتصال وجها لوجه كما هو الحال في الاستماع إلى المحاضرة التي يكون فيها المتواصلون متصلين فيزيقيا وفي حالة التلاقي البصري ، الأمر الذي يتيح المشاركة الوجدانية وتبادل الرسالة بين المرسل والمستقبل، كما يمكن أن يحدث الاتصال في ظل هذا النوع منفصلا كما في حالة السماع للمحاضرة عن طريق الراديو مثلا.

ب- الاتصال عن طريق الملاحظة البصرية (أي المرئية البصرية) : ويحدث هذا النوع من الاتصال البيداغوجي في حالة انفصال الملاحظ فيزيقيا عن المرسل كما هو الشأن في حالة رؤية المحاضرة في القناة التلفزيونية.

ج- الاتصال عن طريق الكتابة والقراءة : ويحدث أيضا في حالة انفصال المستقبل فيزيقيا عن الكاتب إذ يمكن أن يحصل التفاعل بارتياح وتقبل مشاعر المؤلف والتقدير والامتثال له أو العكس.

1-1-2 تصنيف عبد اللطيف الفاربي : تنوعت قناة التواصل البيداغوجي عند الفاربي إلى قناتين هما القناة الصوتية السمعية والقناة المرئية البصرية وتفصيل ذلك كمايلي :

1-1-2-1 القناة الصوتية السمعية: وتشمل اللغة المنطوقة والأصوات غير اللغوية ويحدث التواصل من خلالهما على مستويين:

ا- مستوى اللغة من حيث هي نظام من الرموز المنطوقة: تعارف الناطقون بها على دلالة معنى كل رمز منها ويستعملونها في التفاهم بينهم. والتفاعل البيداغوجي على هذا المستوى يكون بكل ما يتلفظ به المعلم أو المعلمة والتلاميذ فرادى أو جماعات بصفة متبادلة من ألفاظ ذات دلالة معينة لغاية تعليمية محددة وفي ظروف تدريسية معينة.

ب- مستوى ميتا لغوي : ويقصد بها التواصل الذي يتم عن طريق ما يمكن أن يسمى العلامات شبه اللغوية أو الأصوات غير اللغوية، فعادة يحدث أثناء التواصل اللفظي البيداغوجي بين المدرس والتلاميذ أن تصدر من المعلم أو التلاميذ أصوات شبه لغوية كارتفاع درجة الصوت ونبرته وإيقاعه وكحدوث القهقهة والصراخ .....الخ ، فهذه الأصوات تشير عادة إلى جوانب معينة من الانفعالات كالغضب والفرح والقلق والاستهزاء ....الخ ، فكل هذه الأصوات لها أثرها على مستوى التواصل البيداغوجي بين المعلم والتلاميذ سلبا وإيجابا ويدرج الفاربي هذين المستويين من التواصل عن طريق القناة السمعية الصوتية ضمن التواصل اللفظي.

1-1-2-2 القناة المرئية البصرية : وتعتبر من أهم معايير تصنيف فعل التواصل البيداغوجي وهي ترصد الإشارات والحركات والإيماءات أو ما نسميه بلغة 'الجسم أو التواصل غير اللفظي' ، ويحدد الفاربي مجالات ملاحظة التواصل غير اللفظي أثناء انجاز الدرس داخل القسم في أربعة مجالات رئيسية هي:

-التموضعية ، أي مجال استعمال المسافة وكيفية تموضع المتواصلين في المجال.

-الحركية ، أي مجال الحركات الجسمية والأعضاء في المجال جزئية أم كلية.

-الميمية ، أي مجال تعابير الوجه والنظر التي تترجم انفعالات معينة.

-الموضة ، أي مجال الهندام واللباس

2-1 تصنيف التفاعل وفقا لمعيار الأنماط السلوكية:

ويقصد بالأنماط السلوكية وسيلة التواصل البيداغوجي من حيث نوعية السلوك المعبر عن التواصل، فالسلوك داخل القسم هو كل ما يصدر من المعلم أو التلاميذ من أقوال كاللغة أو أفعال كالحركات والإيماءات أو ما بينهما كالأصوات بحيث يكون لذلك دلالات بيداغوجية معينة وأثر ما على تفاعل المتواصلين . والتفاعل وفقا لهذا المعيار يصنف إلى صنفين:

1-2-1 التواصل بواسطة السلوك اللغوي : (أي التفاعل اللفظي) ويندرج ضمن هذا النوع من التواصل عدة تصنيفات للتفاعل نذكر منها :

ا-تصنيف "نيد فلاندرز": وهو تصنيف انطلق من أبحاث علم النفس الاجتماعي حول القيادة داخل الجماعة وانتهى إلى القسم الدراسي كجماعة يمكن أن يمارس فيه المعلم نوعين من الأثر، اثر سلطوي مهيمن سماه فلاندرز "الأثر المباشر" أو اثر ديمقراطي غير مهيمن سماه "بالأثر غير المباشر" وبلور فلاندرز العلاقات اللفظية التي تسود عادة أي موقف تعليمي داخل القسم بين المعلم والتلاميذ او بين التلاميذ فيما بينهم بثلاثة تصنيفات رئيسية هي، (كلام المعلم -كلام التلاميذ-فترات الصمت أو الفوضى) ولرصد السلوك اللفظي داخل القسم صمم فلاندرز شبكة الرصد تحتوي على عشرة بنود سوف نتطرق إليها بالتفصيل في المحاضرة التي تحمل عنوان "**تحليل عملية التفاعل**".

ب- تصنيف "حمدان" : وهو يماثل تصنيف "فلاندرز" في الأسس النظرية ويختلف معه في تفاصيل السلوك اللفظي داخل القسم ، إذ صنفه إلى سبعة عشر بندا وترصد البنود بنفس طريقة "فلاندرز" وسماها شبكة حمدان للتفاعل اللفظي الشامل و سنتحدث عنه في محاضرة "**تحليل عملية التفاعل**".

2-2-1 التواصل بواسطة الإيماءات والحركات(أي التفاعل غير اللفظي) : يعد الاتصال غير الشفوي من أهم قنوات التواصل بين بني البشر وحسب 'ألن بيز' فإن التواصل عبر هذه القناة لم يخضع لأية دراسة من الناحية العملية إلا منذ ستينات القرن العشرين، ولم تظهر أعمال ذات قيمة علمية حول هذا الموضوع إلا بعد نشر 'دجوليوس فاست' كتابه عن لغة الجسد سنة 1970 ذلك إذا ما استثنينا ما نشره "تشارلز دارون 1872" عن التعبير والعواطف لدى الإنسان وما تبعه من بحوث تؤيد فرضياته، وكذا الأعمال الفنية في الأفلام الصامتة كأعمال 'تشارلي تشابلين' وتوالت بعد ذلك البحوث والدراسات حول لغة الجسد في كثير من المواقف ولا سيما بعد أن ثبت استحالة الحسم في وراثيتها أو فطريتها أو اكتسابها رغم بعض الدلالات العالمية التي اكتسبتها بعض الإيماءات كالسرور يصاحبه سلوك الابتسام في كل الثقافات مثلا، إلا أنه من المؤكد أن كثيرا من إيماءات التواصل مكتسبة وتتحدد ثقافيا وبيئيا وتلعب الثقافة الشعبية ووضع الشخص النفسي والمادي وموضوع التواصل دورا كبيرا في تفسير الإيماءات والحركات.

وتتميز البيئة المدرسية والقسم الدراسي خاصة بنوع خاص من الحركات والإيماءات وبدلالات متميزة، إذ أن الإيماءات والحركات التي تصدر عن المعلم أو المعلمة في قاعة الدرس تشكل أحد أهم أبعاد التفاعل والتواصل البيداغوجي داخل القسم ، وقد تناوله كثير من الباحثين لأهميته إذ يرى 'هول1973' أن فعل التواصل لا يقتصر على اللغة المتعارف عليها بل يتعدى إلى إستعمال الحركات والرموز ذات الدلالات المميزة كلغة الجسم مثل اللمس والنظر والصمت والإشارة ومختلف تعبيرات الوجه الانفعالية....الخ.

ويرى "حسين الطوبجي 1982" أن حركات المعلم وإيماءاته يمكن أن تدخل في نفوس التلاميذ الطمأنينة والسرور والثقة وتؤثر بذلك على فعل التعلم تأثيرا ايجابيا، ويمكن أن يحدث العكس في حالة إرسال إيماءات وحركات توحي إلى عدم الرضي والنفور والإكراه....الخ

وحركات المعلم وإيماءاته من حيث هي رسالة موجهة إلى التلاميذ بشكل عام أو إلى التلميذ بعينه أثناء انجازه للدرس لا يمكن فهمها إلا في ضوء سياقها وظروف حدوثها في الحيز المكاني والزماني. فهي كاللغة الشفهية، فالكلمة الواحدة قد تأخذ عدة معان في سياقات ووضعيات نصية مختلفة فكذلك التلميذ يستقبل إيماءات وحركات المعلم بدلالة مميزة ومعينة، فصمت المعلم ونظراته وتصفيقاته وإشاراته بالسبابة وتعبيرات وجهه السارة منها والمخيفة وابتساماته وحركاته الجسمية الكلية كالاقتراب والابتعاد عن التلميذ .....الخ، كل هذه الحركات يستقبلها التلميذ بدلالات معينة ويفهمها في سياقها الثقافي وطبيعة سيرورة التواصل البيداغوجي في الزمان والمكان ، فأما أن تكون مشجعة للتلميذ وتعمل كمثيرات محفزة على التعلم

ومنظومة من التعزيزات الايجابية لاستجابات التلاميذ وإما أن تكون عاملا مثبطا ومعيقا لفعل التعلم يعمل بعمق في اتجاه مضاد لفعل التعلم.

كما أن المعلم يتلقى باستمرار تغذية راجعة من إيماءات وحركات التلاميذ من حيث هي استجابات لإيماءاته وحركاته، فانتباه التلاميذ للمعلم وتعلق أنظارهم إليه ونظراتهم الاستفسارية إلى بعضهم البعض أثناء التواصل البيداغوجي وانجاز الدرس كلها رسائل إلى المعلم لها دلالاتها التربوية تشير مجملها إلى نجاح عملية التواصل. وعلامات الملل والساءم التي تظهر على وجوه التلاميذ وكثرة حركاتهم والنظر إلى خارج القسم وحديث بعضهم البعض أثناء التواصل البيداغوجي وإنجاز الدرس كلها دلالات ومؤشرات على فشل عملية التواصل موجهة إلى المعلم لمراجعة أسلوبه التربوي في اللحظة المناسبة،وعليه فالتواصل الإيمائي والحركي داخل القسم يشكل من هذه الناحية أحد أهم معايير تقييم المعلم إذ يرى 'دافيز 1981' أنه من أجل الحصول على كفاءة التعليم وفعاليته يجب على المعلم أن يهتم أكثر بالتفاعل اللفظي وغير اللفظي في تدريسه.

تصنيف فعل التواصل غير اللفظي داخل القسم : ركز الكثير من الباحثين على هذا النوع من التواصل لأهميته في الأثر الذي يحدثه في التواصل البيداغوجي من جهة ولما يتضمنه من الخصوصيات الثقافية الانتروبولوجية المميزة للمجتمعات من جهة أخرى، ومن بين الدراسات التي تناولت البعد الإيمائي والحركي للتفاعل داخل القسم وصنفته نذكر:

ا–تصنيف" سمير احمد السيد" و"كمال يوسف اسكندر": ففي بحث عنونه ب أسلوب مقترح لملاحظة وتسجيل أنماط السلوك غير اللفظي الشائعة الاستخدام لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بدولة البحرين، صنف الباحثان أنماط السلوك غير اللفظي وفقا لمعيار أثرها على كفاءة وفعالية التعليم إلى أنماط سلوكية غير لفظية تسهل عملية التعلم وأنماط سلوكية غير لفظية تعيق عملية التعلم، ويعاب على هذا التصنيف إهماله لبعض أنواع السلوك غير اللفظي كالتموضع والمسافات والاصوات وما تحمل من دلالات.

ب– تصنيف سامية القطان : استطاعت سامية القطان من خلال دراسة مسحية للتفاعل أن تهتدي إلى تصنيف لفعل التواصل البيداغوجي غير اللفظي وفق معيار تواصل موجب وتواصل سالب، وذلك استنادا

إلى أبحاث ودراسات سابقة، حيث حددت هذه الدراسات عشر علامات غير لفظية موجبة ويقابلها عشر علامات سالبة، وأجمعت على أنها تقيس التواصل غير اللفظي والعلامات هي:

-علامات التواصل غير اللفظي الموجب : وهي- التكلم بالثقة وبلا توتر- الابتسام – انحناء الرأس إلى الأسفل بالموافقة –التعبير عن الانفعالات بصراحة – يبقي على تواصل النظرات – يحدث إيماءات بيده – يتحدث بصوت هادئ سار – يغير من أوضاع جسمه – يجلس معتدلا في فتح رجليه ويديه –ينظر إلى الشخص الذي يتحدث معه.

-علامات التواصل غير اللفظي السالب : وهي نقيض العلامات التي تعبر عن التواصل غير اللفظي الموجب التي سبق ذكرها.

وما يلاحظ على هذا التصنيف أنه اقتصر علا ملاحظة المجال الحركي والانفعالي إذ أن السلوك غير اللفظي يمكن أن يدل في بعض علاماته على أكثر من معنى فسلوك الضحك مثلا قد يدل على التقبل وقد يدل على الاستهزاء . فهذا الغموض في تحديد دلالات *معاني ومشاعر* العلامات جاء بسبب تناول الجانب غير اللفظي من التفاعل كما لو كان منفصلا ومجزأ في حين أن التواصل غير اللفظي نظام ينتظم في نسق السلوك اللفظي ولا يمكن تفسيرها بمعزل عن منظومة التدريس ولا يمكن فهم دلالات السلوك اللفظي وغي اللفظي إلا في سياقه الطبيعي أثناء حدوثه وفي ظل الخلفية الثقافية للشخص.

ج- تصنيف مسيمكو1985: ويتلخص في- تعبيرات الوجه البصري – التلاقي البصري – اللمس – الصوت –حركة الكتفين – حركة الرجل – هز الرأس واليدين.

د-تصنيف دافيز1981: ويتضمن- نغمة الصوت – الضحك – التنهدات –تعبيرات الوجه – الفراغ المكاني – وقفة المعلم في الصف.

هـ- تصنيف كابلر وهارو: ويتلخص في – الحركات الجسمية الرئيسية – الحركات الجسمية المتناسقة – الحركات التعبيرية – الحركات التعبيرية الناتجة عن الكلام أو التحدث.

تنوع دلالات السلوك غير اللفظي : قد يصدر سلوك غير لفظي من المعلم بعدة دلالات تبعا لسياق التواصل البيداغوجي أثناء التدريس، فتغيرات الوجه تعكس في نظر" ايكمان اوستر 1979" ستة أنماط من الانفعالات وهي السعادة أو الحزن أو الدهشة أو التعجب أو الضيق أو الغضب، وسلوك تلاقي

البصر بين طرفي عملية التواصل يدل على الإهتمام أو عدم الإرتياح في حالة التحديق ، وسلوك اللمس قد يدل على معاني عديدة كالتقبل والشعور بالرضى أو التعبير عن الطمأنينة والأمن .....الخ ، وسلوك التصفيق قد يدل على تنبيه التلاميذ أو التشجيع أو الاستهزاء ....الخ ، ونفس الشيء بالنسبة للمظاهر السلوكية غير اللفظية الأخرى كالفراغ والزمن والضحك والابتسامة والصوت وحركات الجسم الكلية ....الخ فكلها يمكن أن تصدر بدلالات تربوية تساعد على عملية التعلم أو بدلالات تربوية تعيق عملية التعلم.

3-1 تصنيف التفاعل وفقا لمعيار وظائف واستراتيجيات التعلم : ويعني بوظائف واستراتيجيات التعلم مجموعة الأساليب والأعمال المنظمة والهادفة التي يتبعها المعلم ويمارسها أثناء انجازه لدرس معين داخل القسم، أي تخطيط العمليات والخطوات وما تتضمنه من سلوكات لفظية وإيمائية التي تكون الدرس ، ويتبناها المعلم لبلوغ أهدافه التعليمية ولرصد التفاعل في ظل هذا المعيار لجأ بعض الدارسين إلى الاعتماد على تحديد هذه الوظائف والاستراتيجيات كمعيار لتصنيف ورصد التفاعل داخل قاعة الدرس ، ومن ثمة معرفة نمطه وشكل علاقاته التواصلية بين المعلم والتلاميذ وفي ما يلي نذكر بعض هذه التصنيفات كعينة :

1-3-1 تصنيف دولاندشير 1960 وبايير: ويعتمد على معيار الوظيفة، أي تقسيم عمل المدرس إلى وظائف محددة وبهذا المعيار توصل الباحثان إلى ضبط لائحة بتسعة وظائف كل وظيفة تتضمن عدة بنود وهي :

-وظائف التنظيم ، وتتضمن أربعة بنود ترصد نشاطات المدرس اللفظية تدل على الرغبة في تطوير الدرس.

-وظيفة التحكم ، وتتضمن أربعة بنود ترصد السلوكات اللفظية التي تدل على فرض النظام

-وظيفة التطوير، وتتضمن أربعة بنود ترصد نشاطات المدرس اللفظية التي تدل على الرغبة في تطوير الدرس.

-وظيفة التشخيص، وتتضمن أربعة بنود ترصد السلوك الذي يوحي إلى احترام التلميذ وإشراكه.

-وظيفة التقييم الايجابي، وتتضمن أربعة بنود ترصد سلوك التقبل والاستحسان لإجابة التلاميذ .

-وظيفة التقييم السلبي، وتتضمن خمسة بنود ترصد سلوك المعلم الدال على الرفض والاستهجان.

-وظيفة الإيضاح ، وتتضمن أربعة بنود ترصد مدى استعمال المعلم لوسائل الإيضاح .

-وظيفة التعاطف الايجابي، وتتضمن سبعة بنود ترصد سلوك التعزيز (الثناء والمدح والتشجيع).

-وظيفة التعاطف السلبي، وتتضمن ثمانية بنود ترصد سلوك الانتقاد (التهديد والعقاب والرفض).

والملاحظ في هذا التصنيف أنه يهمل تماما كل ما يصدر من التلميذ من استجابات ومبادرات أثناء الرصد إلا من حيث موقف المعلم منها، ومادام نظام الرصد في هذه الشبكة يختص برصد سلوك المعلم فقط فإنه لا يسمح بفهم وتفسير التفاعل بين المعلم والتلاميذ بشكل دقيق وواف.

2-3-1 تصنيف روبرسون: ويستند على معيار الطريقة التربوية وإستراتيجية المعلم في تنفيذ الدرس من حيث هي (أي الإستراتيجية) مقفولة تعتمد على الإلقاء وتركيز القيادة أو من حيث هي مفتوحة تعتمد على البحث والحوار، وانطلاقا من هذا المعيار جزأ روبرسون سلوك المعلم التفاعلي داخل القسم وفق نمط الفعل التربوي وأهدافه (انفعالية أم عقلية) ، ونوعها (لفظية أم غير لفظية) كالإلقاء والتساؤل والتوضيح والحوار.....الخ.

وبناء على ذلك صنف روبنسون فعل التواصل البيداغوجي في القسم إلى خمسة جوانب أساسية وهي:

-طريقة التدريس، وهي صنفان *مقفولة وتتضمن ستة بنود ترصد فعل المعلم الدال على الإلقاء وإبراز القيادة و *مفتوحة وتتضمن ستة بنود ترصد فعل المعلم الدال على الحوار والبحث والتوضيح.

-الأهداف العقلية، وتتضمن ستة بنود ترصد الأهداف العقلية حسب صنافة بلوم.

-الأهداف الوجدانية، وتتضمن ثلاثة بنود ترصد سلوك التقبل والاستجابة.

-التعبير اللفظي، ويتضمن سبعة بنود وترصد إشارات وإيماءات وحركات المعلم بمدلولاتها.

والملاحظ في هذا التصنيف أنه يركز على التواصل اللفظي وغير اللفظي داخل القسم كما لو كان خطيا في اتجاه واحد (من المعلم إلى التلميذ) دون الاهتمام بأشكال التواصل الأخرى كما يلاحظ عليه اهتمامه بالجانب اللغوي وإهماله التام للجانب الميتا لغوي وعليه فهو أداة لتقييم المعلم أكثر منه أداة لرصد التفاعل وبالتالي لا يمكن الاعتماد عليها كليا في ذلك.

4-1 تصنيف التفاعل وفقا لاستراتيجيات إدارة الفصل: لقد ظهرت العديد من الاستراتيجيات والمداخل في إدارة الفصل التعليمي تأثيرا مباشرا في التفاعل بين المعلم والتلاميذ، ونعني بإستراتيجية إدارة الفصل الخطة العملية الإجرائية المتضمنة للمعايير والقواعد النظامية والتنظيمية التي يتوخاها المعلم في توجيه الدرس وتنفيذ العملية التعليمية ، وفي مايلي نشير إلى عينة من هذه المداخل والاستراتيجيات في إدارة الصف التي أوردتها "فاطمة إبراهيم حميدة" في مؤلفها (مداخل واستراتيجيات في إدارة الصف) باعتبارها من أهم المؤشرات التي يمكن أن نرصد من خلالها التفاعل الوظيفي بين المعلم والتلاميذ أثناء الدرس، وبالتالي يمكن قياسها كمتغير فاعل ضمن متغيرات التفاعل.

1-4-1 مدخل "لامر و فيرسون" اختيار القواعد والإجراءات : وتتأسس هذه الإستراتيجية على ضرورة استغلال المعلم للوقت القصير الممنوح للدرس وتفادي لحظات الإرباك وضياع الوقت ، فيلجأ المعلم لوضع قواعد وإجراءات انضباطية لضمان فعالية التدريس انطلاقا من أن فعالية التدريس ومصداقية المعلم ترتبط إيجابا بالقواعد الانضباطية.

ويقصد بالقواعد والإجراءات حسب "فيرسون" التوقعات المحددة للسلوك المقبول وغير المقبول ويضع المعلم أو الجماعة المدرسية مجموعة من القواعد والإجراءات تغطي المجالات المركزية للعملية التعليمية من شأنها أن تسهل تحقيق الأهداف التربوية في وقتها ، ولا يجب أن يكثر المعلم من هذه القواعد ، فيضعها بحسب الحاجة الموضوعية إليها حتى لا تكون عبئا ثقيلا على النفس ومن أمثلة هذه القواعد (- احترم الجميع وكن مؤدبا معهم – أطع جميع القواعد المدرسية – احضر معك كل ما تحتاجه من أدوات – احترم ملكية الآخرين – استمع وظل جالسا في مقعدك أثناء تحدث الغير).

أما التخطيط للإجراءات فيصممها المعلم وفقا للوضعية التعلمية ومراحل تنفيذ الدرس، وهي تتعلق بالسلوكات المتوقعة من التلاميذ فيضع المعلم مجموعة من الإجراءات تخص أثناء فحص الغياب، وأخرى تخص العمل في المقاعد، وأخرى تتعلق بالعمل الجماعي وتوزيع التلاميذ وتنظيمهم في جماعات مصغرة ، وأثناء مشاركة التلاميذ ومبادراتهم وإجراءات أخرى تتعلق بعرض الدرس وإدارة المناقشات ...الخ ويضع المعلم مجموعة من الحوافز حالة احترام التلاميذ أو التلميذ للقواعد الموضوعية ويضع العقوبات المناسبة في حالة اختراقهم لها.

1-4-2 مدخل كونن : ويقوم على أن المعلم الناجح هو المعلم الذي يحسن إعداد وتنظيم الأنشطة التعليمية والانتقال السلس من نشاط لأخر، ويكتسب القدرة في استقطاب انتباه التلاميذ وعلى وعي ودراية تامة بكل خفايا الصف والمشكلات والصعوبات التي يتوقع أن تنشا خلال التدريس والأفكار الرئيسية التي تشكل هذه الإستراتيجية هي :

*الوضوح ، ويقاس بكمية المعلومات التي يقدمها المعلم للكف عن سلوك ما.

*الحزم ، ويقاس بمدى إسرار المعلم على تنفيذ الرسالة والتوجيهات.

*الوعي بما يجري داخل الصف، ويقاس من خلال قدرة المعلم على تحسيس التلاميذ وإشعارهم بأنه على وعي بكل ما يدور في الصف وأنه يعرف من يعمل ومن لايعمل والمشاغب من غير المشاغب...الخ.

*التداخل في التوقيت ، ويعني أن ينتبه المعلم لأحداث القسم في أن واحد فلا يفصل حدثا ينتبه إليه عن الأخر فيستحسن أن يكون منتبها إنتباها شموليا .

*احترام الانتقال من نشاط لأخر، ويقاس من حيث مؤشرات سلاسته أو تأرجحه أو تقلباته وفجائيته...الخ.

*استخدام لغة الجسم ، ويقاس من خلال مدى استخدام المعلم لإيماءاته وحركاته الجسمية لتعزيز الرسالة اللفظية.

*الدفع ، ويقاس بمدى حرص المعلم على التقدم في الدرس دون الدخول في التشعبات والاستطرادات المربكة للعملية التعليمية.

1-4-3 مدخل تعديل السلوك : ويتأسس هذا المدخل على معطيات النظرية السلوكية ومفاهيم التعزيز والانطفاء والعقاب، وتقاس هذه المفاهيم بوصفها أنشطة سلوكية للمعلم يسلكها أثناء التدريس بحيث يقاس التعزيز بمدى تبني المعلم للمكافآت حين حدوث السلوك المرغوب فيه، وكفاءة المعلم في تقدير وقت التعزيز وتحديد نوعه، ويقاس الانطفاء بمدى قدرة المعلم على مساعدة التلميذ على التخلي عن السلوك غير المرغوب فيه، ويقاس العقاب بمدى قدرة المعلم على اختيار نوعه المناسب تربويا لفعل الاختراق والتمرد وعدم الانضباط وكذا توقيته وأسلوبه...الخ. ويقاس الاتفاق التفاوضي بين المعلم والتلاميذ كنوع

من التعزيز في المنظور السلوكي بمدى تضمين العقد لعناصره وشروط نجاحه كالوضوح، والزمن، والمعيار الكمي والكيفي للعمل المتفق على انجازه وعدم الإرغام...الخ

1-4-4 مدخل النظام الجازم : ويعود هذا النموذج إلى الأخصائي في الإرشاد "كانتر1992" ويقوم على مبدأ الإصرار على ممارسة المعلم والتلاميذ لحقوقهم ومسؤولياتهم بحزم وعزم وتفاني في العمل ، والمعلم الجازم هو المعلم الذي يوضح ويوصل توقعاته للتلاميذ بحزم يتبعه تعزيز لتصرفات واستجابات التلاميذ الايجابية.

ويحدد"كانتر" أنماط سلوك المعلمين تجاه السلوك اللاسوي أو غير الملائم للتلاميذ في ثلاثة أنماط على الأكثر.

-النمط غير الجازم، وهو النمط الذي يكون فيه المعلم سلبيا في مواقفه.

-النمط العدائي ، وهو النمط الذي يشبع فيه المعلم حاجاته التدريسية على حساب مشاعر التلاميذ وتقديرهم لذاتهم.

-النمط الجازم ، وهو النمط الذي تكون فيه مواقف المعلم تجاه التلاميذ ايجابية حيث ينقل توقعاته بوضوح وثقة وثبات ، ويعزز رسائله ويوضح السلوك المقبول من غير المقبول ويبادر لوضع حد لتصرفات التلاميذ غير المقبولة فورا وبإصرار، ويكثر من التوجيهات الانضباطية.

1-4-5 مدخل "جينوت" : ويعتمد هذا المدخل في التدريس على طرق التواصل التي يستخدمها المعلم لتحقيق بيئة التعلم الآمنة ، ومن هذا المنطلق وضع" جينوت" ما يقوله ويفعله المعلم وما يجب أن يتجنبه في ذلك حين تعامله مع التلاميذ، وأوضح الممارسات الايجابية والممارسات السلبية وأكد في الممارسات الايجابية على مواضيع أهمها :

-التواصل الملائم، ويعني به نقل القبول للتلاميذ بدلا من الرفض والتوصيات التي يراها جينات فعالة في التواصل الملائم.

أن يوجه المعلم رسائل معقولة بما يملكه من سلطة على التلاميذ وأن يعبر عن غضبه بصدق، ولا يجب أن يخفي غضبه ولكن دون توجيه الاهانات للتلاميذ وتجنب النقد والتهكم كأساليب التعجيز ونعت التلميذ بالغباء والبلاهة والعاجز عن تحمل المسؤولية....الخ

–تعزيز الاستقلالية ، ينطلق "جينوت" من مايعتقد أنها مسلة هي (أن التلاميذ حينما يعتمدون على المعلم يتولد فيهم سلوك العداء) ، ومن ثمة فالمعلم الناجح كما يراه هو المعلم الذي يعمل على مساعدة التلاميذ على تحقيق اكبر قدر ممكن من الاستقلالية وبالتالي فهو يوصي المعلم ب

–التشجيع على الاستقلالية في كل الأنشطة التعليمية، وذلك بتجنب الأوامر والإجبار والدعوة إلى الطاعة العمياء، والحرص على الاستماع إلى مشكلات التلاميذ دون التعبير عن اتجاههم نحوهم وتجنب أخطار الثناء والمدح التقويمي المفرط، لأنه يوحي للتلميذ بأنه مجبر على الاستجابة للمثيرات الخارجية وإرضاء حاجات الغير.

–التخلي عن استخدام العقاب ، حيث يرى جينوت أن المعلمين يواجهون أخطاء التلاميذ بحشد من العقوبات اللفظية والمادية مما يؤدي فورا إلى توتر العلاقات واضطراب التواصل الايجابي بينه وبين التلاميذ المسيئين، وهو ما يعد سلوكا غير سوي واستجابات غير صحية لا تؤدي إلى نتائج ايجابية بقدر ما تعمق المشكلة وهو ما يفرض إعادة تدريب المعلم على التخلي باستمرار عن كل ألوان العقاب بإتباع والتزام بالتوجيهات والنصائح في هذا النموذج المتعلقة بهذا النموذج .

نموذج وليام غلاسر، حيث يعتقد أن جميع المشكلات ذات الطابع الاجتماعي التي يمكن أن تظهر خلال الممارسة الاجتماعية إنما هي ذات أصول علائقي اجتماعي قبل أن تكون نفس جسمية تأسيسا على فرضيته في أن الحاجات الأساسية للإنسان إنما هي حاجات تفهم أكثر في ضوء العلاقات الاجتماعية.

وبناء عليه فإن المدخل الملائم في تعديل السلوك ليصبح صحيا من الناحية النفسية وأكثر نجاحا من الوجهة الاجتماعية في نظر "غلاسر" هو المدخل الذي يقوم على مساعدة الفرد على الوعي بالسلوكيات التي لا تنسجم والمعايير الاجتماعية المقبولة حتى يتجنبها باستمرار، وهو ما يجعل الفرد يجتهد في إكساب حب الآخرين له وحبه لغيره ويحس أكثر ببعده الاجتماعي وبمسؤوليته تجاه الآخرين، كما يتعلم أن إشباع الحاجات لا يمكن أن يتم إلا بشكل متبادل، فالتلاميذ لا يستطيعون أن ينجحوا أو يتقدموا في اختياراتهم ومواقفهم إلا إذا تألفوا وجدانيا مع المعلمين وأفراد المجتمع المدرسي بصفة عامة، فإنجاح العمل الجماعي المدرسي لا يتأتى إلا من خلال الاندماج الاجتماعي، والهوية الاجتماعية الناجحة تكتسب من ممارسة العلاقات الاجتماعية الاندماجية التي تتيح تنمية مشاعر القيمة الذاتية والحاجات الإنسانية التي لها علاقة بالسلوك اللاسوي حين تضطرب هي على الخصوص –الحاجة إلى الحب –الحاجة إلى

السلطة –الحاجة إلى الحرية –الحاجة إلى المرح –الحاجة إلى النظام –الحاجة إلى الانتماء –الحاجة إلى التعاون –الحاجة إلى الحب –الحاجة إلى المنافسة –الحاجة إلى التملك. فكل هذه الحاجات هي حاجات إنسانية أساسية لها مواقعها في الجسم والنفس ولا تشبع إلا من خلال التنشئة الاجتماعية والضبط الاجتماعي.

ويرسم "غلاسر" سبعة خطوات للمعلم يساعد بها التلميذ على تغيير سلوكه نحو المرغوب بناء على هذه الحاجات الإنسانية المذكورة وهي :

–أن يؤهل المعلم نفسه ليكون وجدانيا

–أن يتدرب على التعامل مع السلوك المحدد

–أن يستهدف في توجيهاته تأهيل التلميذ على إصدار الحكم على سلوكاته

–أن يعلم التلميذ كيف يضع خطط في تنفيذ أعماله

–أن يسعى على الحصول على تعهد عن وعي من تلميذه لتنفيذ الخطة

–أن يحرص على تتبع خطوات تنفيذ العمل والخطة

–أن يتجنب كل أنواع وأساليب العقاب وأن لايتقبل الأعذار حالة استمرار السلبية.

والملاحظ أن هذه الإستراتيجية والمداخل معظمها تعزز فعل الضبط والانضباط الاجتماعي داخل القسم كوسيلة لإدارة الصف إدارة ناجحة، وبالتالي يمكن اعتبارها ضبط منهجي لفعل التدريس بما يسمح بتحقيق الأهداف التربوية وضبطها ، وبما يسمح كذلك بمراقبة السلوك التفاعلي والانضباطي نظرا لما تتوفر عليها من ضبط ووضوح في مرجعيتها وعقودها وقواعدها في تنظيم العلاقات، وهو الأمر الذي يؤهلها من التموقع كمؤشرات للتفاعل وأنماطه داخل القسم ويعتمدها الباحث كمتغير للدراسة يوفر رصد التفاعل من خلال تحليل القواعد وإجراءات التعديل للسلوك وصور الانضباط مع العقد وضوابطه وهامش الحرية الممنوحة لكل من المعلم والتلميذ في كل ذلك .....الخ

كما تسمح هذه الإستراتيجية من مراقبة وملاحظة التفاعل بين المعلم والتلاميذ داخل القسم ميدانيا ومن ثمة فهي لا تقل عند الباحثين في موضوع التفاعل الصفي أهمية من التفاعل الإيمائي واللفظي والوجداني كمتغيرات في التفاعل الصفي.

1-5 تصنيف التفاعل وفقا لمعيار شكل العلاقة التواصلية : ويعني بشكل العلاقة التواصلية شكل توزيع الأدوار الوظيفية لعناصر عملية التدريس(المعلم – التلميذ – المحتوى –جماعة القسم) ومدى حضور وغياب كل عنصر من هذه العناصر من حيث الفعالية أثناء انجاز عملية التدريس داخل القسم، فأحيانا يهيمن المعلم على الدرس وتغيب باقي العناصر، وأحيانا أخرى يهيمن حضور التلميذ على الدرس وتغيب باقي العناصر ....الخ . ووفقا لهذا المعيار ظهرت عدة تصنيفات للتفاعل نورد فيما يلي بعضا كعينة نسترشد بها في تحديد أنماط التفاعل .

1-5-1 تصنيف "ليلى عبد الستار علم الدين" : أوردت ثلاثة أشكال من العلاقة التواصلية (مدرس/تلميذ) أسمتها قنوات التواصل من حيث هي طرائق أو أشكال تنتقل بها الأفكار والمعلومات عن طريق أو الوسيط أو الناقل في ظل عمليتي الإرسال والاستقبال.

وأشكال التواصل الثلاثة في هذا التصنيف هي :

–تواصل صاعد ، وتكون العلاقة البيداغوجية في اتجاه (من التلاميذ إلى المعلمين) وهي علاقة في صورتها الايجابية المثالية.

–تواصل هابط ، وهو الشكل الذي تكون فيه العلاقة البيداغوجية في اتجاه (من المعلم إلى التلاميذ) وهي العلاقة التي تعكس دور المعلم التسلطي الذي يولد شعور الخوف لدى التلاميذ.

–تواصل أفقي ، وهو الشكل الذي تكون فيه العلاقة البيداغوجية متعددة الاتجاهات أي بين المعلم والتلاميذ وهذه علاقة تعكس الصورة الايجابية للتفاعل.

وأوردت ليلى عبد الستار من جهة أخرى صنفين آخرين للتفاعل من حيث هما بعدين للتواصل

*التفاعل اللفظي وهو على محورين :

–محور المعلم، ويشمل التأثير المباشر الذي يمارسه المعلم كالتلقين أو غير المباشر كالتواصل الحر.

-محور التلميذ الذي يشمل سلوك الاستجابة والمبادرة والاستقرار الانفعالي.

*التفاعل الاجتماعي، ويتجلى في خمسة صور تظهر على المعلم والمتعلمين أثناء تواصلهم وهي:

-السلوك الذي يظهر فيه المعلم تعاطفا مع المتعلمين، أو يظهر سلوكا انطوائيا تجاههم .

-السلوك الذي يظهر فيه المتعلمون شعورهم بأن المعلم يفهم مسؤولياته، أو بأنه متسيب.

-السلوك الذي يشعر المتعلمين بقدرة المعلم على استثارة المتعلمين، أو يشعرهم بأنه كسول.

سلوك يشعر المتعلمين باتجاهه الايجابي نحوهم، أو باتجاهه السلبي نحوهم .

والملاحظ في هذا التصنيف للتفاعل في ظل العلاقة البيداغوجية بين المدرس والتلاميذ قد ركز على سلوك المعلم وأثره الوجداني على التلاميذ.

1-5-2 تصنيف "فارعة حسن محمد" : ميز عدة أنماط من التفاعل وفق معيار العلاقة البيداغوجية وهي:

-النمط الذي يكون فيه المعلم مرسلا وليس مستقبلا ، وهو أسلوب تقليدي بيداغوجي سلبي .

-النمط الذي يكون فيه المعلم في وضعية الحوار الموجه، أي ثنائي التواصل مع مركزية المعلم في التفاعل وهو أقل سلبية من النمط الأول .

-النمط الذي يكون فيه المعلم في وضعية إتاحة الفرصة للتعاون والتنافس بين التلاميذ دون أن يكون محتكرا للمعرفة، وهو نمط يعكس صورة من صور التواصل الديمقراطي.

-النمط الذي يكون فيه المعلم في وضعية فتح قنوات عديدة للتواصل وأحد أعضائها . وهو نمط يسمح بأوسع و أرفع درجات التفاعل.

1-6 تصنيف التفاعل وفقا لسيرورته : ويقصد بالسيرورة نمط تسيير العمليات الإجرائية في انجاز الدرس داخل القسم فقد يكون التسيير متمركزا حول ذات المعلم أو قد يكون متمركزا حول التلميذ أو قد يكون متمركزا حول المادة التعليمية أو بتعبير أخر قد يكون ديمقراطيا أو أوتوقراطيا أو تقنوقراطيا، وقد برزت عدة تصنيفات وفقا لهذه المفاهيم نذكر عينة من ما أورده محمد ايت موح في هذا الصدد كالتالي:

1-6-1 تصنيف دينو: وميز أربعة أشكال من العلاقات :

-علاقة تمركز المعلم حول ذاته ويتحدد دوره في تقديم المعرفة .

-علاقة تمركز الفعل التعليمي حول التلميذ ويتحدد دور المعلم في الإرشاد والتنشيط.

-العلاقة التي يؤدي فيها المعلم دور المحفز.

-العلاقة التي يصبح فيها المعلم متعلما.

1-6-2 تصنيف "جاك ديكلو": ويحدد ثلاثة أشكال من العلاقة البيداغوجية داخل القسم وهي

-العلاقة الأوتوقراطية والأبوية ويقوم المعلم فيها بدور الترويض في ظل قيم السلطة والنظام.

-العلاقة التقنوقراطية ويتمركز فيها الفعل التعليمي على الدراسة .

-العلاقة الديمقراطية ويكون فيها الفعل التعليمي متمركزا حول التلميذ وقيم الحرية والاستقلالية.

1-6-3 تصنيف "اوبير حانون": ويختصر أشكال العلاقة في صنفين

-علاقة توجيهية كاملة للمعلم أي أن يكون الفعل التعليمي فيها متمركزا حول المعلم

-علاقة انتظارية ويكون الفعل التعليمي فيها متمركزا حول مبادرات التلميذ.

1-6-4 تصنيف "محمد ايت موح": حيث يعتقد أن التفاعل يمكن أن يصنف إلى صنفين وفقا لسيرورته وأشكال العلاقات التواصلية بين المدرس والتلاميذ وهما:

-فعل التواصل المتمركز حول المعلم ويتقلص فيه التفاعل إلى علاقة خطية .

-فعل التواصل المتمركز حول التلاميذ ويرتفع فيه التفاعل ويتسع.

والاستنتاج العام الذي يمكن الوصول إليه من خلال هذا العرض للتصنيفات المختلفة للتفاعل من حيث هو تواصل بيداغوجي داخل القسم هو أن التفاعل يأخذ أشكالا عديدة ومتنوعة تبعا لتعدد صيغ وأشكال العلاقة التواصلية بين المعلم والتلميذ وان هذه الصيغ المتعددة في العلاقة البيداغوجية ناتجة عن تباين في

الأدوار الوظيفية لعناصر عملية التدريس (المعلم –التلميذ–المحتوى) وان هذه الأدوار تنتظم وفقا للنماذج التربوية وأبعادها واستراتيجياتها التنفيذية.

وبناء عليه تعددت معايير التصنيف وأدوات قياس التفاعل فهناك من يصنف التفاعل وفقا لقناة التواصل ومن يصنفه وفقا لسيرورته ومن يصنفه وفقا لأنماط السلوك ومن يصنفه وفقا لوظائف التدريس واستراتيجياته....الخ.

المحاضرة السادسة(الجزء الاول): نظريات الانتماء الاجتماعي

تمهيد:

تعيش بعض فصائل الحيوانات في عزلة وتتجمع في بعض الحالات فقط للتزاوج أو تربية الصغار ، وهناك حيوانات أخرى مخلوقات اجتماعية تنام وتأكل وترحل ...الخ في جماعات صغيرة. وماذا عن بني البشر هل يميل الناس إلى الانغلاق على أنفسهم، أم أنهم يفضلون الشراكة مع الآخرين عن الحياة الانعزالية. **(فيصل خير الزراد2016)**

يعد الانتماء من المفاهيم المحورية التي تحدد طبيعة علاقة الفرد بالجماعة في كل مكان وزمان لأنه يفسر حاجة الفرد في الانتساب إلى الآخرين وحاجة الآخرين إلى الفرد لنموهم واستمراريتهم، أي أن بعد هذه العملية ترسم حالة من التأثير والتأثر بين الفرد والجماعة، ذلك أن الفرد ينمي قدراته من خلال انتمائه إلى الجماعة، ويبدأ ذلك بالأسرة وجماعات اللعب ثم الجماعات الصغيرة الأخرى والجماعات الكبيرة ومن ثم المجتمع الكبير، لذا يعد الانتماء من أهم الدوافع التي تدفع بالأفراد إلى القيام بالاتصال الاجتماعي النشط وإقامة علاقات مجزية وعديدة، والسعي للمحافظة عليها لحاجتهم إلى الألفة والمحبة والقبول والتعزيز والاشباعات التي تتيحها هذه الجماعات للأفراد المنتمين إليها.**(الساري وحسن 2010)**

ويميز(تونيز) بين نوعين من الانتماء هما الانتماء العضوي والانتماء الإدراكي، فالانتماء العضوي يكون للعائلة أو العشيرة وهو انتماء عاطفي حميمي لا إرادي يتمثل بالمشاركة الوجدانية ويرتبط بها الفرد في السراء والضراء، وهذا النمط من الانتماء لا يحتاج الفرد إلى بذل الجهد فيه بخلاف الانتماء الإدراكي الذي يمثل نمطا من الخضوع القائم على عقلانية تنظيم العلاقات بين البشر، وتحدده العقود والقوانين الاجتماعية وينظم علاقات الأفراد ويضبطها عبر تلك القوانين، وهنا يتحول الانتماء إلى ولاء والولاء يتخطى الانتماءات الاجتماعية ويدخلها في سياق ارتباط وطني وتبعية وحماية، ذلك أن المجتمع الإنساني هو عبارة عن تجاوز أشخاص مستقلين احدهم عن الأخر ويتطلب من الفرد دورا فاعلا واختيارا واعيا. **(مفتن 2010)**

ويظهر ذلك جليا في التنظيمات الرسمية وفي إطار المجتمع ومؤسساته وتنظيماته المختلفة التي لا تولي اهتماما كبيرا بدافع الانتماء، مما يؤدي بأعضائها إلى البحث عن الأصدقاء والجماعات الاجتماعية التي يحتاجونها خارج إطار البناء الرسمي لهذه التنظيمات والمتمثلة في الجماعات غير الرسمية، يظهر من

خلال الاستمرار في عضوية الجماعة والتمسك بها في أوقات الأزمات وفي التغلب على الصراعات والمشكلات التي تعترض الجماعة. **(النجار 2002)**

وقد تناولت عدة نظريات تفسير الانتماء الاجتماعي سنقوم بذكر البعض منها فيمايلي:

1- نظرية الحاجة للانتماء:

يشير عالما النفس الاجتماعيان "روي بومستر" و"ماك ليري" إلى أن البشر لديهم **حاجة للانتماء**، وهو دافع متعارف عليه لتشكيل والإبقاء على الحد الأدنى على الأقل من كم العلاقات المستمرة الموجبة والبين شخصية المؤثرة ، فقد شبها الحاجة إلى الانتماء بالحاجات الأساسية الأخرى مثل الجوع أو العطش ، فالشخص الذي لم يأكل يشعر بالجوع، ولكن الشخص الذي لا يتواصل مع الآخرين إلا قليلا سوف يشعر بعدم السعادة والوحدة.

فبنو البشر يسعون بشكل دائم إلى الانضمام وليس الإقصاء، وللعضوية وليس العزلة، وللتقبل وليس الرفض. **(المرجع السابق)**

لقد أشار سقراط في مقولته الشهيرة (الإنسان حيوان إجتماعي وأن الشخص غير الاجتماعي الذي هو غير اجتماعي بالفطرة ليس بالصدفة، إما غير راضي أو متفوق على الطبيعة البشرية.

وفي كتابه علم النفس الاجتماعي "ماك دوقال" 1911 يفسر حاجات الفرد للانتماء إلى الجماعة كغريزة إنسانية أساسية، هذه النظرية الغرائزية للسلوك الاجتماعي فيما بعد أدرجت في نظريات مختلفة للشخصية، والذي يفسر عددا من أشكال السلوك بمساعدة الغرائز، و أهم النظريات المعروفة نظرية" ماسلو" 1954 الذي قدم تسلسلا هرميا من الحاجات. فحسب هذه النظرية الحاجات الأكثر أساسية هي احتياجات الوجود الفيزيولوجي وأكثر ارتفاعا في هذا الهرم هو حاجات الأمان التي تعني ما يجنب أي هجوم للجسم (للكائن الحي) ، والحاجة الثالثة هو الانتماء و أن يكون محبوبا، بعدها الحاجة لأن يكون موضع تقدير والحصول على هيبة، وأخيرا في أعلى هذا السلم نجد الحاجة إلى التعبير وتحقيق الذات.

حسب" ماسلو" كل حاجة تعبر فقط عندما تتحقق الحاجة التي تسبقها، هذا ما يعني أنه بعد تحقق الحاجات الفيزيولوجية وحاجات الأمان، تبدأ الحاجات الاجتماعية بالتعبير إلى الانتماء إلى أن يكون محبوبا وموضع تقدير وهيبة.

يمكن للطفل أن يحقق هذه الحاجات فقط إلا في إطار التفاعل مع الآخرين ولهذا السبب سوف يستثمر الكثير من الطاقة والجهد.

(Avner Ziv et al1975)

إن قضاء الفرد وقتا لوحده بعيدا عن الآخرين يمكن أن يكون خبرة سارة محددة ، فتجده يعبر مثلا عن شعوره وهو بمعزل عن الآخرين أثناء سيره على الصخور.ربما يقول أجد المتعة في الاكتشاف الذاتي، أسترد تقديري لذاتي، أحمي نفسي مما يقوله الآخرون ....الخ.

ولكن معظم الناس شبابا وكبارا، يجدون أن الفترات المطولة من العزلة الاجتماعية مزعجة ومدمرة وما بالك الطفل الصغير.

***الانضمام والإقصاء** : إن عزلك من الآخرين بسبب ظروف أو أحداث شيء ولكن تجاهلك وإقصاؤك (نبذك) شيء محزن حقا. حيث تتنوع طريقة العزل والنبذ من إقصاء كلي من المجموعة وطرد منها، أو تغير في المعاملة كالمعاملة الصامتة أو الأعراض عن ...الخ، وتجنب المحادثات والدعوات....الخ

***أنواع الاستجابات نحو الإقصاء والانضمام:** يستجيب معظم الناس للإقصاء والنبذ بشكل سلبي، وعندما يطلب من أولئك الذين تم استبعادهم وصف مشاعرهم فإنهم يعلنون عن مشاعر الإحباط و القلق والعصبية والوحدة وفقدان قيمة الذات والاكتئاب، في حين أن أولئك الذين انظموا يشعرون بالراحة والود والارتياح وهناك من يستجيب ب:

–**الكر والفر:** وهم الأشخاص الذين يناضلون مرة أخرى من أجل استعادة مكانتهم في الجماعة، فيواجهون أعضاء الجماعة مباشرة، ويحاولون إيجاد طريقة لهم بالرجوع مرة أخرى إلى الجماعة وهي استجابة **الكر**.

أو يتجنبون مزيدا من الرفض بالبحث عن العضوية في مكان أخر، وهي استجابة **الفر** فيسعون في طلب القبول من جماعة أخرى.

ويشير "وليامز" إلى أن هاتين الاستجابتين مدفوعة بالرغبة في الحصول على الإحساس بالضبط والتحكم في الموقف الضار.

-**بالميل والصداقة :** فهناك من يكون شخصا واثقا من نفسه وانبساطي، فيجابه رفضه في البداية بطرائق ايجابية اجتماعيا. فقد يظهر ما أسمته عالمة النفس الاجتماعي "شيلي تيلور" استجابة الميل والصداقة، فلا يتشاجر مع الجماعة ولكن يدعمها من خلال مساعدة الآخرين والتأكيد من وفاءه لحاجات الأعضاء وتقليل المخاطر وهو **الميل،** وبذل كل ما يستطيع لتقوية ارتباطه بالآخرين في الجماعة الذي هو**الصداقة،** وتجده يستمر في التعبير عن الاهتمام بأن يكون جزءا منهم.

وقد بينت "تايلور" أن الرجال يميلون إلى الفر والكر بينما تميل النساء إلى الميل والصداقة، والأشخاص الذين يميلون إلى الفر والكر يظهرون استجابة الشجار، لأنهم يعتبرون الجماعة هي التي على خطأ ولا يلومون أنفسهم، في حين أن الأشخاص الذين يميلون إلى الميل والصداقة يلقون اللوم على أنفسهم نتيجة النبذ ، فمثلا يقولون أنا فشلت في أن أترك انطباعا جيدا لدى الآخرين.

ولكن يبقى أن غالبية الناس نتيجة الإقصاء والرفض يعلنون عن الإحباط والصدمة والدهشة لأن المستبعدين يشعرون كما لو أنهم غير مرئيين ، كما لو أنه ليس لهم وجود اجتماعيا، و أن الرغبة في الانتماء لجماعة قوي لدرجة أن الناس يستجيبون سلبا حتى لو رفضتهم جماعة لا يحبون أعضاءها بشكل كبير .

ففي أحد الدراسات أين تم رفض طلبة الجامعة الليبراليين من قبل عضوين مذمومين اجتماعيا في جماعة، وعلى الرغم من أن الطلبة أعلنوا عن عدم حبهم لهذه الجماعة إلا أنهم حزنوا عندما أقصتهم الجماعة. **(فيصل محمد خير الزراد2016)**

كل هذا ينطبق على مجموعة القسم الدراسي، لأن الطريقة التي يتكيف بها التلميذ لهذه الجماعة بالنسبة له صورة مصغرة حقيقية سوف تؤثر بطريقة مهمة على طريقة التكيف في وقت لاحق مع المجتمع كشخص بالغ.

هنا يمكن أن نتوقف عند أهمية تجربة لمجموعة من الأطفال في دراسة "لروف" 1961 والتي وجد من خلالها أن العلاقات السوسيومترية (الاجتماعية) التي سنتطرق إليها لاحقا للتلاميذ في المدرسة كانت تنبؤات ممتازة لتكيف نفس هؤلاء الأطفال كبالغين.

والرفض المستمر للطفل من المجموعة خاصة، كأحسن تنبؤ لعدم تكيفه كبالغ من التشخيص الذي قام به المختصون في علم النفس باستخدام وسائل سيكولوجية معروفة مقبولة.

(Jean marie Diem1975)

الانتماء والقلق : إن مشكل الانتماء إلى الجماعة مهم بالنسبة للفرد لان هذا الانتماء يشكل ميكانيزم دفاعي ضد القلق .**(المرجع السابق)**

"وشاشتر)195" هو من أجاب على هذه المعلومة منذ فترة طويلة من خلال سلسلة من التجارب أثبت فيها أنه من خلال الاجتماع (الاتحاد) مع الآخرين يسعى الفرد لحماية نفسه من القلق، ولكن ذلك فقط مع الأشخاص الذين يشاركونه أو يتقاسمون معه نفس المصير، و أنه لايتوقع هذه المنفعة أو النعمة (المتمثلة في التخلص والدفاع ضد القلق) لأنه فقط من خلالهم سيتمكن من المشاركة في عملية مقارنة لتقييم ما يشعر به، فوجهة النظر هذه كانت منذ ذلك الوقت.

(Aebisher V Oberlé D2016)

هذه الظاهرة قد قام "شاشتر" بدراستها عام 1959 في علم النفس الاجتماعي تحت اسم **الحاجة إلى الانتماء** ، وذلك في تجربة معملية وضع من خلالها مجموعة من الطلاب واحدا تلوى الأخر في الحالة التالية :

حيث يتم تقديم الطلاب بصفتهم متطوعين لتجربة سيكولوجية، وقد تمت دعوتهم للدخول في مختبر، في هذا المختبر قدم رجل مهم يقدم نفسه على أنه دكتور من قسم الطب النفسي، وكان هناك في الغرفة عدد مثير للإعجاب من الأدوات الكهربائية وأدوات القياس.

قام المجرب أولا بشكر كل واحد من المتطوعين على مشاركته في هذه التجربة، ثم شرح التجربة وعرض على مجموعة من الطلاب موقفا أسماه المجربون ذوو مستوى القلق المرتفع، في هذه الوضعية ذلك الدكتور شرح للمتطوعين وأوضح لهم بأنهم سيخضعون لصدمة كهربائية، لأن الغرض من التجربة هو دراسة مقاومة الجسم للصدمات الكهربائية، وقال لهم أن الصدمة التي ستتلقونها مؤلمة، لكننا نعلم أنكم ترغبون في المشاركة في التجربة التي تمكننا من الحصول على نتائج يمكن إضافتها إلى المعرفة (العلم) حول كيفية التعامل مع الألم.

في المجموعة الثانية المسماة بمستوى القلق المنخفض، نفس المجرب شرح للطلاب أنهم سيتلقون صدمة كهربائية ضئيلة للغاية، وأنهم لن يشعروا بأي ألم، وأن الغرض من التجربة هو معرفة كيفية تفاعل الجسم مع الصدمات الكهربائية.

كان الطلاب في كلا المجموعتين على استعداد لتلقي الصدمات الكهربائية، لكن أولئك في المجموعة الأولى توقعوا تجربة مؤلمة، وأولئك في المجموعة الثانية كانت لديهم تجربة عادية.

بعد التقييم والشرح الذي قدم لهم، على كل طالب الانتظار لمدة عشر دقائق قبل بدء التجربة حتى يتم إعداد الأدوات، وكان لدى كل طالب خيار الانتظار في الغرفة بمفرده أو في غرفة أخرى مع الطلاب الآخرين في انتظار نفس التجربة .

بعدها وضع كل طالب اختياره الذي يكون إما الانتظار لمفرده، أو مع الآخرين، أو بدون تفضيل لأحد الاختيارين.

بعد أن حددوا تفضيلاتهم تم الكشف عن ذلك للطلاب أخيرا بأنهم لن يتلقوا صدمة كهربائية إطلاقا، وشرحوا الغرض من التجربة .

نتائج التجربة ظهرت قوية للغاية حيث كانت كما يظهره الجدول التالي:

نوع القلق	لوحده	مع الآخرين	دون تفضيل
قلق مرتفع	% 9.4	% 62.5	% 28.1
قلق منخفض	% 7	% 33	% 60

ففي ظروف القلق المرتفع الشديد معظم الأفراد أرادوا أن يكونوا مع الآخرين، وفي حالة القلق المنخفض ليس المهم أن يكون مع الآخرين أم لا.

كان استنتاج "شاشتر" يتمثل في أن المستوى العالي من القلق يرفع عند الأفراد الحاجة إلى الانتماء، وبعبارة أخرى عندما يرتفع القلق نريد أن نكون مع الآخرين .

في بقية عمليات البحث هذه، أظهر" شاشتر" أننا لا نريد فقط أن نكون مع الآخرين ولكن ذلك أنه في حالة من القلق الشديد يفضل المرء أن يكون مع أشخاص آخرين يكونون أيضا في حالة من القلق المرتفع.

هذه التجربة مهمة أيضا لتنمية وتطور الأطفال، فلقد وجد "شاشتر"أن الأطفال (البكر) (أكبر الأولاد) وأولئك الذين ليسوا لهم أخا وأختا لديهم حاجة أكبر للانتماء من الأطفال الذين لديهم ترتيب أخر في العائلة.

يتلقى البكر عموما في أسرهم عناية أكثر واهتماما من أبائهم أكثر من الأطفال الذين يولدون بعد ذلك، وبهذه الطريقة يتعلم البكر أن الآخرين يلبون الاحتياجات والمساعدة، هذا التعلم جعل عندهم الشعور بالحاجة القوية للذهاب إلى الآخرين عندما يكونون في صعوبة أو ورطة.

وفقا "لشاشتر" تجد هذه الحاجة نفسها عند الأفراد بنسب مختلفة ليس فقط للوضع أو الحالة التي يكون فيها الشخص، ولكن أيضا وفقا للتعلمات التي تمت أثناء النمو.

تجد الحاجة إلى الانتماء أيضا تعبيرا في الحياة المدرسية العادية، فعندما يعلن المعلم لتلاميذه امتحانا للأسبوع التالي، يثير حالة كلاسيكية من القلق إذا أضاف أن الامتحان سيكون صعبا للغاية، وسيكون عنصرا مهما للنقطة النهائية للفصل، ويمكننا أن نتوقع أن يكون القلق الذي يحدثه ويثيره أعلى وأعلى.

والسؤال المطروح هو كيف سوف يستجيب الطالب في مثل هذا الوضع من القلق، فالقلق إذا كان مرتفعا جدا فلن يكون الطالب قادرا على الاستعداد جيدا للامتحان، لذا يجب أن يقلل أولا من مستوى القلق، وللقيام بذلك واحدة من الطرق التي تجعله يكون غالبا قدر ما يمكن مع رفاقه، وغالبا ما يستخدم الطلاب اجتماعات المجموعة كوسيلة لخفض مستوى القلق دون أن يعلموا الأسباب، ولكن فاللقاءات مع الآخرين والمناقشات قبيل الامتحانات التي تثير القلق تساعدهم على خفض مستوى القلق لديهم.

(Jean Marie Diem1975)

الانتماء وتقدير الذات : إذا كانت النظرية الارتقائية تعتبر أن الانضمام إلى الجماعة شيء فطري للبقاء على الحياة والحماية من المفترسين ...الخ، فأن يكون الفرد مشدودا بشكل فطري نحو الانضمام إلى

جماعة ما شيء، ولكن الشيء الآخر هو أنه ليس لديك مخرج إذا ما كانت الجماعة على وشك إقصائك منها، إلا أن تحتاج إلى مقياس اجتماعي أي تكيف معرفي يراقب درجة تقبل الآخرين لك.

تشير نظرية القياس الاجتماعي وهي نظرية اقترحها "مارك ليري" ورفاقه إلى أن مشاعر تقدير الذات تعمل كمراقب أن كثيرا من المنظرين يعتبرون الحاجة إلى تقدير الذات دافعا رئيسيا ولكن نظرية القياس الاجتماعي تشير إلى أن تقدير الذات جزء من القياس الاجتماعي الذي يراقب القيمة الارتباطية للناس في أعين الآخرين.

فتقدير الذات إذا ليس مؤشر على إحساس المرء بقيمته الشخصية، ولكنه مؤشر على التقبل في الجماعات، مثل المقياس الذي يحدد ماتبقى من وقود في الخزان، فإن تقدير الذات يشير إلى درجة انضمام الشخص في الجماعة. فإذا ما انخفض المقياس، إذا من المحتمل أن يحدث الإقصاء، لذلك عندما يمر الناس بخبرة ضعف تقدير الذات، فإنهم يبحثون عن الخصائص والخصال التي وضعتهم في خطر الإقصاء الاجتماعي.

إن نموذج القياس الاجتماعي هذا يخلص إلى أن معظم الناس لديهم تقدير للذات مرتفع، ليس لأنهم ينظرون إلى أنفسهم نظرة جيدة ، ولكن من خلال حرصهم في الحفاظ على الانضمام في الجماعات الاجتماعية.

اختبر" ليري" ورفاقه 1995 النظرية تجريبيا بقياس تقدير الذات بعد إقصاء الأفراد من الجماعة، وأوضحوا للطلبة أنهم متطوعون في دراسة تقارن بين القرارات التي تتخذ في جماعات وتلك التي يقوم بها الناس فرادى، وفي نصف الجلسات قال الباحثون أن القرارات الجماعية مقابل القرارات الفردية تحدد برسم عشوائي، وفي هذه الحالات على الأفراد ترك الجماعة ليس لأن الجماعة ترفضهم، ولكن في النصف الآخر من الجماعات وضع الطلاب لكل منهم رتبة بعد جلسة قصيرة من التعارف، والمشاركون الذين حصلوا على أصوات أقل كان يتم إقصاؤهم من الجماعة، وكما هو متوقع أعلن أولئك المرفوضون عن مشاعر قلة المنافسة والكفاءة والكفاية والفائدة والذكاء والقيمة مقارنة بالأفراد المدرجين في الجماعة، شريطة أن يكون الرفض بينشخصي، لأن العزلة التي أحدثتها القوى المجهولة للاختيارات العشوائية للمجرب لم يكن لها تأثير على تقدير الذات، وعلى النقيض ف فإن الرفض من قبل الجماعة قلل من تقدير الذات، في حين أن الإدراج رفع من تقدير الذات قليلا .

هذه النظرية تتفق أيضا مع الدراسات الارتباطية التي وجدت أن تقدير الذات يرتفع وينخفض مع زيادات ونقصان الانضمام.

إن ردة الفعل السالبة التي يمر بها معظم الناس عندما يشعرون بالإقصاء لها أساس بيولوجي، ففي أحد الدراسات قام الباحثون بقياس ضربات القلب، ضغط الدم، والمخرجات القلبية لشخص ما قبل وبعد المعاناة بسبب الرفض البينشخصي من قبل عضو سلالته أو من سلالة أخرى، فالرفض من نفس السلالة يعزز الاستجابات الفيزولوجية الضارة التي تشير إلى الضغوط والتهديد، ويرجع ذلك جزئيا إلى أن الرفض من قبل شخص آخر له خلفية سلالية مختلفة يعزى إلى التحيز وليس إلى النبذ.

أما الانضمام فيستثير مختلف من الأحداث الفيسيولوجية كانخفاض ضربات القلب وضغط الدم، وزيادة مستوى البيتيدات العصبية والاكستولين الهرموني المرتبط بالأشكال الموجبة من السلوك الاجتماعي.

كما قام الباحثون أيضا باكتشاف الارتباط الحميم بين خبرة الألم الجسمي والألم البينشخصي، ويوضح عالم الأعصاب الاجتماعي (نعومي ايسبنبرجر) أنه نظرا لأهمية الارتباط الاجتماعي لبقاء الإنسان فإن نظام الارتباط الاجتماعي الذي يضمن الارتباط الاجتماعي ربما يرتبط مباشرة بنظام الألم الجسمي، ويستعير علامة الألم نفسها لإظهار أن هناك تهديدات تهدد العلاقات الاجتماعية .

كما تؤكد بحوث التصوير العصبي على الارتباط الحميم بين الألم الجسمي والاجتماعي، حيث وجدت "يسبنجر وآخرون" أنه عندما يطرد الناس من النشاط الجماعي، فإن منطقتين معينتين في الدماغ (القشرة الأمامية الظهرية الحزامية وفص الجزيرة الأمامي تنشطان، وترتبط هاتان المنطقتان من المخ بخبرة أحاسيس الألم الجسمي والخبرات الاجتماعية السلبية.

إن العلاقة الارتباطية بين الرفض والألم تشير إلى أن التخفيف عن الشخص الذي يتألم جسميا قد يكون له مردود أكبر من مجرد تقديم الدعم النفسي، حيث قد ينشط الميكانيزمات العصبية التي تخفف من حدة الألم.

الانتماء والعدوانية : لقد حدثت جرائم عدة بالمدارس، ولما درس "مارك ليري" ورفاقه 2003 حالة بعد الهجوم بالأسلحة عام 1905 على المدارس في الولايات المتحدة، وجد أن هذه الأفعال المرعبة من العنف ترتبط معا بشيء شائع إلا وهو الرفض، ففي معظم الحالات كان العدوانيون أفرادا لا ينتمون لأي جماعة أو يشاركون في أنشطة اجتماعية، كانوا يوصفون في الغالب على أنهم وحيدون كما هو الحال

بالنسبة(لسونج هوي تشو) القاتل المحترف في معهد فرجينيا للتكنولوجيا، فخلال فترة حياته كلها، أي 23 عاما، تبين لكل من قام بملاحظته أنه كان يفتقد إلى الحياة الاجتماعية، وأثناء حياته المدرسية لم يكن له أصدقاء، لم يكن يهتم بالانضمام إلى الآخرين. في الحقيقة كان يبتعد عن الآخرين ويفضل مرافقة نفسه على مرافقة الآخرين .

لم يكن النبذ هو السبب الوحيد لهذه الأحداث، ففي كل الحالات تقريبا كان للعدوانيين تاريخ من المشكلات النفسية على الرغم من أن حدة مشكلاتهم لم تكن معلومة لأحد، ومع ذلك كان الإقصاء هو العامل الاجتماعي الرئيسي في عدوانيتهم في معظم الحالات، و أغلب الحالات لم تسئ معاملتهم من قبل الآخرين ومع ذلك كانوا يشعرون بالرفض والعزلة وفي معظم الحالات نبذهم الآخرون في مدارسهم وكانوا هدفا للسخرية والتنمر والمضايقة الخبيثة، ولذلك فالمعزولون معرضون لخطر العديد من النواتج السالبة. **(فيصل محمد خير الزراد2016)**

هذا هو الاستنتاج الذي ينبثق من العديد من البحوث التي تشمل بعض الدراسات مثل العدوان والسلوكيات التخريبية المرتبطة بالرفض وعدم الشعبية، فقد أشارت عدة دراسات إلى أن السلوك العدواني يمكن أن يستمر حتى عمر النضج، ولكن تشير أيضا نتائج الأبحاث إلى أن العدوان من المرجح أن يصبح سمة ثابتة عند الأطفال الذين هم عدوانيون ورفضوا من قبل أقرانهم.

بشكل طبيعي لا يتم رفض جميع الأطفال، فالعدوانية عند الفتيات سواء كان جسديا أو علائقيا عادة ما يؤدي إلى رفض الأقران، ولكن عند الأولاد العدوان يمكن أن يؤدي إلى الرفض أو الشعبية.

بالإضافة إلى ذلك بغض النظر عن الشعبية أم عدمها، نجد أن الأصدقاء المقربون للصبي العدواني عدوانيون تماما كما هو، لذلك يبدوا أن العدوان له أسبقية في هذه العلاقات، وبعبارة أخرى يميل الصبيان العدوانيون إلى البحث عن الأولاد الذين يشبهونهم، وتقاسم هذه الصداقة لايجعل بالضرورة العضو الآخر في المجموعة أكثر عدوانية.

كذلك بينت الأبحاث أن الموافقة الاجتماعية لا تزيد من مستوى العدوانية، ولكن يبدوا أنها تساعد في الحفاظ عليها، فالتدخلات الرامية إلى خفض مستوى العدوان لم يكن لها تأثير يذكر على الأولاد العدوانيين المشهورين ذوي شعبية.

كما وجد أن الأطفال المهملون يعملون بشكل جيد في المدرسة، لكنهم أكثر عرضة للاكتئاب والشعور بالوحدة من الأطفال الشعبيين في الصف وخاصة عند الفتيات .

إذن يبدوا أن خطر حدوث مشاكل في النمو أعلى بالنسبة للأولاد الذين يتم رفضهم وهم في الأصل عدوانيون كما توضحه دراسة "جون كوي"1995 ، وهي دراسة طولية تتبع من خلالها مجموعة من الأطفال في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي إلى السنة الرابعة من المدرسة الثانوية، فوجد أن فتيان المجموعة الذين كانوا عدوانيين وتم رفضهم من قبل أقرانهم في الصف الثالث أكثر عرضة لمشكلات الجنوح أو غيرها من المشكلات السلوكية في المدارس الثانوية، و أكبر عرضة لمشكلات الجنوح أو غيرها من المشكلات السلوكية في المدارس الثانوية، و أكبر من أي مجموعة أخرى من الأولاد بمن فيهم أولئك الذين كانوا عدوانيين ولكن لم يتم رفضهم من قبل أقرانهم. أما فيما يخص الفتيات فالعدوانية بعد التعرض للرفض كان له علاقة بمشاكل سلوكية لاحقة.

(Helen Bee Denise Boyd2003)

الانتماء والهوية الاجتماعية : إن الاندماج في المجموعات العضوية الفئوية جزء من التعريف الذاتي الذي يتطور به الفرد، حيث تشير الهوية الاجتماعية إلى ذلك الجزء من الذات المستمد من الانتماءات الاجتماعية.

حيث يربط الناس بقوة في ذاكرتهم أفكارهم عن أنفسهم وأفكارهم حول مجموعاتهم، كما لو أن هذه المجموعات أصبحت جزءا من أنفسهم.

هذه العملية للانتماء أو الطموح إلى جماعة يسير جنبا إلى جنب مع التمايز مع الآخرين، والتقييم الذاتي مقارنة بمجموعة يمر بتقييم مجموعته مقارنة بالمجموعات الأخرى . وفي الواقع أن الانتماء إلى مجموعة ذات قيمة مقارنة بأخرى يعزز الاحترام والصورة الذاتية، لهذا السبب الناس يقيمون جميع السلوكيات المنحرفة بشكل سلبي أكثر عندما تصدر من قبل أعضاء مجموعتهم. تسمى هذه الظاهرة باسم تأثير الأغنام الأجرب.

تأثير الخراف الأجرب هذه، هي الطريقة التي تم بها تسليط الضوء على تأثير الأغنام الأجرب، حيث استمع طلاب القانون إلى قراءة النص الذي أدلى به إما طلاب القانون (داخل المجموعة) أو طلاب الفلسفة (إحدى المجموعات الخارجية).

كانت القراءة إما جيدة أو سيئة ثم طلب من الطلاب تقييم الأداء، فوجد أنه عندما كانت القراءة جيدة وكانت القراءة التي أجراها أحد أعضاء مجموعته مماثلة لتلك التي أجراها أحد أعضاء المجموعة الأخرى كان التقييم على أنها الأفضل، ولما كانت القراءة ضعيفة وكانت تلك القراءة داخل المجموعة مطابقة لقراءة المجموعة الخارجية كان التقييم على أنها السوء.

هذه الشدة الكبيرة تجاه أحد أعضاء المجموعة عندما يكون لديه سلوك ضد المعياري، يسمى تأثير الخرفان الأجرب . هذا التأثير واضح فقط للحفاظ على صورة جيدة لجماعتنا فنحن نعارض أعضاء مجموعتنا الذين من المحتمل أن يؤدي سلوكهم إلى انخفاض قيمة هذه المجموعة، وتهدف إلى حماية صورة الجماعة، ومن الواضح أن الحاجة إلى الانتماء لأولئك الذين ينفذونها قوية، وهذا هو السبب في أنه من خلال منحرفات أعضاء المجموعة الخاصة بهم يعبرون عن أقصى قدر من الانتقاد وممارسة الرقابة الاجتماعية.

(Verna Aebischer2016)

التصنيف الذاتي : بفضل السياق تصبح عضوية المجموعة بارزة، أي أنه يمكن للفرد بسهولة تصنيف نفسه على أنه ينتمي إلى مجموعة واحدة بدلا من الآخرين .

يميل تصور الذات أن يصبح غير شخصي، ثم يعرف الفرد نفسه كعضو في هذه المجموعة ويعزز لنفسه خصائص المجموعة، ويدرك على انه يشبه الأعضاء الآخرين في المجموعة أكثر من كونه شخصا فريدا يختلف عن الآخرين.

إن الأهمية التي يوليها بعد ذلك للمجموعة المعنية تدفعه إلى تحديد معايير ونماذج السلوك التي يتم تقديرها بأنها تناسب ما بداخل المجموعة، فيفعل أو يقول، أو على العكس يتجنب ما لا يتماشى مع معاييرها.

في هذا السياق يتوقع أن يتفق مع أولئك الذين لهم انتماء إلى نفس المجموعة، أي مع أعضاء المجموعة التي يوجد فيها، في حين أن الخلاف مع أعضاء مجموعته سيؤدي إلى نتيجة تتمثل في الارتباك وعدم اليقين (الشك) الذي سيؤدي بالفرد إلى تغيير وجهة نظره حتى يكون اقرب إلى أولئك الذين يبدوا أن العلاقة معه تحتم عليه أن يكون متشابها لها، وتكون بمثابة مرجع له.

هؤلاء الأفراد هم الذين يشكلون في وقت ما المجموعة المرجعية للفرد الذي من المرجح أن يكونوا أكثر تأثيرا . أنهم ليسوا دائما نفس الأشخاص لأن الطريقة التي يصنف بها الفرد نفسه تعتمد على السياق.

حسب ذلك سوف يكون لك الميل إلى التصنيف الذاتي لنفسك حسب الجنس أو كطالب أو كمحب وعاشق للموسيقى ...الخ و أن الأشخاص الذين ستشكلهم كمجموعة مرجعية سيكونون وفقا لهذا التصنيف التلقائي، هذا يعني أننا لا نقوم بالضرورة بتصنيف الأشخاص مرة واحدة و إلى الأبد، ولكن وفقا للظروف وحسب الحالات التي تقودنا إلى إعتبار هذا الفرد أو مجموعة الأفراد مشابهة أو أجنبية بالنسبة لنا. **(المرجع السابق)**

العوامل التي تؤدي أو لا تؤدي إلى الرفض من طرف المجموعة:

-خصائص الأطفال المرفوضين أو الشعبيين : هناك بعض الخصائص التي تحدد شعبية أو عدم شعبية الطفل الخارجة عن إرادته، فالأطفال جميلي المنظر وذوي الأجسام الكبيرة يحضون بشعبية عامة، ولكن يمكن أن يؤدي الاختلاف عن الأطفال الآخرين أيضا إلى رفض الطفل وإهماله.

(Helen Bee2003)

فالأطفال الذين يخجلون مثلا عادة ما يكون لديهم عدد قليل من الأصدقاء .(المرجع السابق)

إن الميل الاستعدادي للشعور بعدم الارتياح والقلق والخوف من المواقف الاجتماعية يطلق عليه الخجل، فالأفراد الخجولون لا يلتحقون بالجماعات بشكل ثابت كما يفعل الآخرون، كما أنهم لا يجدون الأنشطة الجماعية ممتعة.

إن الأفراد الذين يخجلون عندما يلزمهم الدخول إلى جماعة جديدة غالبا ما يأخذون صديقا معهم، حيث أن هذا البديل الاجتماعي يساعدهم على الانتقال إلى الجماعة من خلال القيام بكثير من الأعمال المطلوبة لتحقيق الارتباطات مع الآخرين .إن هذا البديل يحل محل الأفراد الذين يخجلون أثناء استهلاك التفاعلات حتى يتغلبوا على قلقهم الاجتماعي الأولي.

وعموما فأولئك الذين يتسمون بالخجل عادة ما يرفضون لسببين. أولا، هم لا يميلون إلى السعي نحو العضوية في العديد من الجماعات، ثانيا تفضل الجماعات عموما أولئك الانبساطيين وأصحاب الحناجر عن أولئك الهادئين والمتحفظين.

ولكن في دراسة لوجهات نظر عبر ثقافية، وجدت أن البلدان والشعوب المختلفة تختلف في كيفية التعامل مع الخجل مثل استراليا، وكندا، الصين، ألمانيا، اليابان، كوريا، نيوزيلندا، الولايات المتحدة، حيث وجدوا أن الولايات المتحدة وكندا نظروا إلى الانبساطيين نظرة ايجابية و إلى توقعاتهم عن الحياة المستقبلية، و للخجولين بشكل سلبي مقارنة بالأفراد عن بلاد آسيا الشرقية.

إن البلدان الغربية تثمن الفردية ولكنها لا توقر أو تجل الأفراد الخجولين، حيث بينت الدراسات أن في البلدان الغربية الأطفال الانبساطيون هم الأكثر شعبية في قاعة الدراسة، و أن المعلمين والأولياء يفضلون كثيري الكلام والاجتماعيين من الأطفال الهادئين، وعلى النقيض فإن الأفراد في الثقافات الشرقية شديدة الاجتماعية يسعون في طلب الارتباطات الحميمية مع الآخرين كما يفعل الانبساطيون ولكنهم لا يحاولون السيطرة على الآخرين بشكل بينشخصي، ومن ثم فإن الخجل له معنى آخر في بعض دول آسيا حيث يرتبط بإدراك الفرد لمكانه في الجماعة والرغبة في المواءمة بدلا من الابتعاد عن الجماعة، وهناك أدلة تشير إلى أن الخجل ييسر التكيف والنجاح ولا يعوقه، كما تعتقد الثقافات الشرقية أن التنوير يتطلب عزلة وليس اجتماعية.....الخ. **(فيصل محمد خير الزراد)**

وحتى على مستوى المدرسين فذلك يتباين حسب فلسفة المدرسة والعاملين فيها، و أن تسمية وتوصيف أساليب سلوك التلاميذ يختلف حسب هذه الفلسفة، فالطفل الخجول لا يمثل مشكلة عند بعض المعلمين بل قد يمتدحون هدوءه وعدم مشاغبته، خاصة إذا كان متقدما في التحصيل الدراسي، بينما يمثل الخجل عند بعض المعلمين الآخرين مشكلة تعكس نقصا في النمو الاجتماعي وينبغي أن تتوفر خدمة نفسية تنمي مهارات التلميذ الاجتماعية.

وعلى الرغم من أن معظم الآباء لا يهمهم في التقارير المدرسية إلا التحصيل الدراسي، إلا أن المدرسة ينبغي أن تضمن في تقاريرها إلى الأسرة تقييمها للجوانب السلوكية لأهميتها.**(علاء الدين كفافي1999)**

وبالمثل يتم رفض الأطفال المبدعين للغاية.

(Helen Bee2003)

قد يؤدي بهم ذلك إلى حساسية شديدة نحو البيئة المدرسية ويصبح المبدع قلقا وسريع الإحباط ليصبح التفوق والإبداع نقمة عليه تفسد عليه علاقاته الاجتماعية مع زملائه، وتؤثر على سهولة تكيفه معهم،

ولذلك يصل به الأمر إلى أن يعمد إخفاء تفوقه حتى يحافظ على نوع من الاندماج الاجتماعي مع زملائه.**(أحلام رجب عبد الغفار2003)**

وكذلك الأطفال الذين يجدون صعوبة في السيطرة على مشاعرهم، فالدراسات بينت أن الأطفال الأكثر شعبية يتصرفون بطريقة ايجابية غير أنانية أو عقابية، غير عدوانيين تجاه الأطفال الآخرين، ويعبرون كما يريدون ويأخذون بعين الاعتبار ما يحبه أصدقاءهم في اللعب، وينتظرون دورهم قبل التحدث ولهم قدرة على التحكم في مشاعرهم القوية، ويمكنهم أيضا تقييم مشاعر وعواطف الآخرين. أما المرفوضون فتجدهم يتميزون بأنهم عدوانيون ومخربون، وغير متعاونين، كما أنهم غير قادرين على التحكم في التعبير عن مشاعرهم القوية يقاطعون زملائهم في كثير من الأحيان وغير قادرين على انتظار دورهم.

وعلى العموم تبدوا أن أهم عناصر الرفض تتعلق بالجانب السلوكي أكثر مما تتعلق بالجانب البدني للطفل.

(Helen Bee2003)

كل ما قلناه من قبل يؤكد على أهمية الآخرين في حياة كل واحد منا ففي إحدى غرفه يقول(سارتر) لأحد الممثلين (الجحيم هو الآخرون) ، وبطريقة متناقضة يمكن أن نقول ونؤكد أيضا أن الجنة هو الأخر، لأنه في الحياة يتم التعبير عن الأشياء الأكثر أهمية سواء في الخير أو الشر من خلال العلاقات مع الآخرين.

(Jean Marie Diem1975)

المحاضرة السادسة : (الجزء الثاني)

2- نظرية السلوك الإدراكي :

مقاربة نظرية أخرى حاولت تفسر العلاقات والتفاعلات بين الأفراد تستند إلى أعمال" برلين" حيث يعتبر أن الإنسان يبحث عن منبهات ويفضل الأكثر تعقيدا منه من البسيطة ، والمنبه الأكثر تعقيدا والذي يمكن أن نصادفه هو إنسان آخر، لهذا السبب وبالفعل الطفل ينجذب إلى الآخرين ويمثلون بالنسبة له منبهات جذابة معقدة ومهمة.

إن أهمية الآخر أيضا من بين النقاط الأساسية لنظرية التعلم التي هي أيضا تحاول تفسير الحاجة إلى التفاعل مع الأخر، وهي تعتمد على أن الطفل منذ نعومة أظافره يتعلم بأن التفاعل مع الآخر، والتي تتمثل في الأم مثلا في هذه الحالة يحمل له الارتياح والسرور والرضا.

فحاجات الطفل الصغير دائما يتم إرضاءها من طرف الأشخاص الآخرين ومن خلال هذه التجربة الأساسية ترتكز الحاجة للتفاعل بقوة في تطور الشخصية.

فيما بعد التفاعل مع الآخر يكون بصفة عامة معزز، لأن تجربة الحياة تعلمنا أننا نحقق وننجز أكثر و بسهولة المهام بفضل التعاون مع الآخر، فبعض المهام لا يمكن أن تتحقق وحدها.

بهذه الطريقة الطفل وحتى البالغ يتعلم بأن التعاون الاجتماعي هو الوحيد الذي يسمح له للوصول إلى أهداف هامة له كفرد.

(Jean Marie Diem1975)

3-نظرية التبادل الاجتماعي ظهرت نظرية التبادل الاجتماعي على يد كل من" ثيبوت وكيلي" 1954 في مؤلفيهما الموسوم ب (علم النفس الاجتماعي للجماعات) ، ومن ثم طورها كل من "جورج هومنز" 1959 في مؤلفه(العلاقات الاجتماعية وأشكالها الأولية) ، و "بيتر بلاو" 1969 في مؤلفه(القوة والتبادل في الحياة الاجتماعية) و "فكتور جادويك" في مؤلفه(نظرية التبادل الاجتماعي).

وتعطي نظرية التبادل الاجتماعي تفسيرا للانتماء الاجتماعي قائما على المنظور السببي في حاجة الأفراد للآخرين، فهي ترى أن المكافآت التي بإمكان الآخرين أن يعرضوها والكلفة أو الخسائر التي يمكن

أن يجنبوهم إياها هي التي تكمن وراء انتمائهم، وطبقا لهذه النظرية فإن الحياة الاجتماعية ما هي إلا عملية تفاعلية تبادلية بمعنى أن أطراف التفاعل تتشارك في الأخذ والعطاء وتسبب ديمومة العلاقة التفاعلية والانتمائية وتعمقها ويرى علماء هذه النظرية أن التبادل هو أساس العلاقات الاجتماعية داخل المجتمع وهي نظرية عامة و واسعة ، ويمكن تفسير زوايا ومظاهر وعمليات النظام الاجتماعي والحياة الاجتماعية الديناميكية والتحولية من خلالها والتكاليف وما يحققه الفرد وفقا لمبادئ هذه النظرية لا تكون مادية فقط بل يمكن أن تكون معنوية وقيمية كعلاقة الأم بالطفل، ولا تقتصر النظرية في تفسيرها على العلاقة التبادلية والانتمائية بين الأفراد فقط بل تتعداها إلى علاقة الفرد بالجماعة أو مؤسسة معينة.

(جوان إسماعيل بكر2013)

وتبين النظرية في منطلقها الأساسي أن الأفراد يمارسون سلوكا يجلب لهم المنافع ويشبع الحاجات لديهم، فالأفراد في المجتمع الواحد يتبادلون العواطف والخدمات والاتجاهات ، وأن الفرد بطبعه يسعى إلى تحقيق أهدافه بأقل التكاليف الممكنة ، فهو يحاول تحقيق أكبر قدر من العلاقات الاجتماعية بأقل الخسائر، و أن الثواب والعقاب والربح والخسارة والمكافآت والجزاءات هي التي تتحكم بعلاقاته وإنتماءاته هذه، وحصول الفرد على تلك المكافآت يحقق له الرضا والإشباع للكثير من حاجاته الاجتماعية والنفسية. وبحسب النظرية يرى" سيفري" وآخرون أن الأفراد يدخلون في علاقات إنتمائية حينما تكون مكافآت تلك العلاقة أكثر من تكاليفها، فإن كانت المكافآت تتمثل في الفعاليات أو النشاطات التي يشترك فيها الفرد مع الآخرين والتي تؤدي إلى إشباع حاجاته فإن الكلفة تتمثل في درجة الجهد المبذول والانزعاج أو الصعوبة التي يواجهها الفرد عند اشتراكه في تلك النشاطات، كما يشير "رافن" و "روين" إلى أن حصول الفرد على المكافآت يعد تحقيقا لإرضاء وإشباع الكثير من حاجاته الاجتماعية والنفسية التي اكتسبها خلال فترة نموه التي يمكن أن تلعب دورا مهما في دافعية الانتماء لديه واستمرار أو انقطاع تلك العلاقة الانتمائية تعتمد على تلك المكافآت.

وتنطلق إسهامات كل من" ثيبوت" و "كيلي" من فهم التفاعل بين الأفراد والجماعات والمجتمعات، إذ أن مفاهيم التبادل الاجتماعي تعتمد على التوازن الكمي والنوعي بين الواجبات والحقوق، فإذا كانت واجبات الفرد كثيرة وهامة ويحتاج أداؤها إلى خبرة واسعة ودراية عميقة فإن حقوقه المادية والمعنوية تكون بالمقابل كثيرة أما إذا كانت واجبات الفرد قليلة ومحدودة ولا تحتاج إلى مهارة وخبرة فإن حقوق الفرد المادية والمعنوية تكون قليلة أو محدودة، وقد حاول كل من "ثيبوت" و "كيلي "تعريف المكافآت أو الربح على أنها

المتعة والرضا الذي يحصل عليه الفرد نتيجة لعمل ما ، وتمثل التكاليف أو الجزاءات جميع الأشياء التي لا يحبها أو لا يرغب فيها الفرد. **(جوان إسماعيل بكر 2013)**

وبحسب "ثيبوت" و "كيلي" فإن النظرية تفسر السلوك التفاعلي بين أفراد الجماعة التي تتضمن التبادل الصريح أو الضمني للمعززات التي تدعم العلاقة الاجتماعية كتقديم المكافآت وتكوين عمليات التفاعل الجماعي والمعايير، وأن وجود الجماعة إنما ينبني على مشاركة أفراد الجماعة وإرضائهم وحل المشكلات والاعتماد المتبادل بين الأفراد، ولم يهتما بسمات الأفراد بل بنوعية التفاعل الاجتماعي فيما بينهم فقد قاما في كتابهما علم النفس الاجتماعي للجماعات بتحليل مبادئ التبادل الاجتماعي، إذا أشارا إلى أن مفاهيم التبادل الاجتماعي قادرة على تفسير جميع أنماط العلاقات الاجتماعية والسلوك الاجتماعي عند الأفراد والجماعات، فالعلاقات تعتمد على نسب التكاليف والأرباح التي تنطوي عليها علاقات الأفراد الاجتماعية إذ أن لكل علاقة اجتماعية تكاليف وأرباح العلاقة بين الأفراد والجماعات يمكن أن تقوى وتستمر إذا تساوت كفة التكاليف مع كفة الأرباح ، أما إذا إختل التوازن فالعلاقة تضعف ثم تزول كلية و الفرد عادة ما يكرر الاستجابة المثابة ولا يكرر الاستجابة المكلفة والتي تتأثر بنوعين من القوة ، قوة التحكم في المصير وتعمل على تخفيض وتغيير النواتج من خلال تغيير استجابة الفرد المتفاعل معه، وقوة التحكم في السلوك. ويستطيع الفرد الثاني أن يؤثر في نوعية النتائج التي يحصل عليها كما أن هناك نمطان للاعتمادية يتحقق الأول إذا حدث تعاون بين شخصين وتحققت الفائدة المتبادلة ويؤدي هذا إلى التقليل من سيطرة أحد الأشخاص على الأخر، ويتحقق الثاني إذا كانت النتائج غير مترابطة وفي هذه الحالة يظهر الصراع ويجب على الأفراد المتفاعلين إيجاد معايير أخرى وأن توقف العلاقة نهائيا ويفسر "ثيبوت" و "كيلي" مواقف الحد الاجتماعي الأدنى بوصفها تلك المواقف التي يكون التحكم في الآخر متبادلا، ومن خلال تغيير الاستجابات يستطيع الفرد أن يغير من النواتج أو المكاسب التي يحصل الأخر عليها ويميل الفرد إلى الإبقاء على استجابة معينة عندما تنتج هذه الاستجابة فوائد إيجابية، ويغير استجابة بأخرى إذا كانت النواتج من ورائها سلبية. ويختلف "بيتر بلاو" مع "كيلي" و "ثيبوت" في نقطة أساسية إذ أن الاختلال في التوازن بين الأرباح والتكاليف يسبب قطع العلاقات بين الأفراد.

في حين يرى "بلاو" أن اختلال التوازن بين النفقات والأرباح بين الأفراد والجماعات لا يسبب قطع العلاقات بل يقود إلى تقويتها وديمومتها بين أطرافها وأن مرجع العلاقات الاجتماعية يعود إلى عاملين أساسيين.

*العامل الأول ، هو العامل الجوهري أو القيمي أو الأخلاقي عند الإنسان ، بمعنى أن الإنسان يقوم ببعض الأفعال والأعمال بناء على قيمه ومبادئه الإنسانية وبناء على تقاليد المجتمع وأفضل دليل على ذلك واجبات رب الأسرة تجاه أسرته.

*العامل الثاني، يتعلق بالقيم الخارجية والمادية والمصلحية ويقصد بهذه القيم المصالح والمكافآت المادية التي يحصل عليها الفاعل الاجتماعي من طرف الشخص الذي يكون معه العلاقات الاجتماعية.

والتبادل الاجتماعي عند "هومنز" يبدأ بتفاعل الأفراد التقابلي (وجها لوجه) عاكسا الأوجه النفسية والاقتصادية والاجتماعية لتكون قاعدة لعملية التبادل فيما بين المتفاعلين مع بعضهم لتحقيق أهداف وغايات اجتماعية كالسمعة والاعتبار والاحترام والتماثل والتقدير والنفوذ الاجتماعي، وليس المنفعة المادية الصرفة . والقبول الاجتماعي يزيد من اعتباره الاجتماعي ومكانته وبدوره يكثف الفرد من تماثله وتجانسه الاجتماعي لقواعد جماعته وبحسب" هومنز" فإن الفرد كلما زاد من نشاطاته الاجتماعية داخل المجتمع زادت مكافأته الاجتماعية ، وبالتالي تزداد نسبة نشاطاته الناجحة المؤهلة للمكافآت والعكس صحيح ويلعب القبول الاجتماعي برأي "هومنز" دورا مهما في تبادل التفاعلات والعلاقات وانتزاع الاعتراف الاجتماعي للحصول على منافع أخرى في عمل أخر ومع أفراد آخرين.**(عمر1997)**

4-**نظرية المقارنة الاجتماعية** : إن التفاعل مع الأخر يعمل على تكوين صورة الذات فخلال تطور الفرد وبالخصوص في المراهقة الفرد يطرح سؤال يتمثل في من 'أنا'. من بين الأساليب الممكنة للحصول على الإجابة على هذا السؤال المركزي هي المقارنة المستمرة مع الغير، لهذا السبب الفرد يحاول ويسعى لأن يكون برفقة الآخرين وأن يكون في تفاعل معهم وكي يتلقى إشارات منهم حول مكانته في المجموعة وعلى أشكال السلوك المقبولة من الآخرين، ومن هنا تظهر الأهمية الكبيرة لهذا السؤال ماذا سيقول الآخرون. لأنه في النهاية الآخرون هم الذين يساعدوننا إلى حد كبير في تشكيل صورة لأنفسنا.

بالإضافة إلى ذلك فنظرية المقارنة الاجتماعية هي أساس المقارنة بين النتائج التي يمكن أن يصل إليها الفرد.

فنظرية" فستنجر" في المقارنة الاجتماعية مؤسسة على ملاحظة حاجة الأفراد لتقييم أنفسهم وتقييم ما يفعلونه ، ومن الوسائل الأكثر سهولة لتحقيق ذلك هي أيضا المقارنة مع الآخرين .

نأخذ كمثال الرياضي الذي يجبر نفسه على تدريبات صعبة للسباق، ويقول أنه سيضع كل شجاعته للذهاب إلى أبعد جهوده لزيادة تحسين أدائه أكثر هل يستطيع أن يحكم بيقين على مستواه طبعا لا فأداء السباق مع الرياضيين الآخرين يمكنه قياس قوته.

نفس السياق في المدرسة أين المقارنة بين النتائج المدرسية دائمة ومستمرة، فمن خلالها التلميذ يمكن أن يقيم مستوى تقدمه، ومن خلالها يصل إلى إدراك نفسه كفاعل في الميدان الدراسي، ولكن الانتقال من مستوى دراسي أو بيئة تعليمية بالأحرى يمكن أن يثير ويحدث التغيرات، فعندما تتغير المقارنة الدراسية أو البيئة التعليمية فإن صورة الذات التي كانت لدى التلميذ يمكن أيضا أن تتغير. فمثلا التلاميذ الذين أنهوا دراستهم الثانوية ليذهبوا بعدها إلى الجامعة بصفة عامة هؤلاء التلاميذ يعتبرون من بين الأفضل في الثانوية فينفصلون عن زملائهم الآخرون ، ولكن في الجامعة يجدون أنفسهم مع آخرين أوائل أيضا في قسمهم يأتون من كل الثانويات ومن كل المناطق.

مستوى المقارنة ليس أبدا نفسه الأول حيث يصبح مجموع المستوى عالي ومرتفع والصراع أكثر صعوبة بالنسبة للكثيرين من الطلبة. فهي مفاجأة للذين كانوا دائما في الصدارة ومن أوائل القسم ، فخيبة الأمل هذه يمكن أن تحدث عند البعض صدمة طفيفة.

والسؤال المطروح هل يجب أن نفكر بأنه عند الانتقال من مستوى التعليم إلى مستوى أخر فإن مهارات التلميذ قد تغيرت. لا بالطبع قدراته العقلية سليمة والشيء الوحيد الذي تغير هو المجموعة المرجعية للمقارنة بين المستويات والتقييم الذاتي.

كل واحد منا يعلم أنه حتى تكون لنا فكرة صحيحة عن أنفسنا يجب أن نلجأ للمقارنة الاجتماعية مع محيطه وأن هذه الفكرة تختلف باختلاف هذا المحيط وبما انه هو يتغير فإن التقييم وصورة الذات تتغير أيضا، لذلك فإن تلميذين من قسمين مختلفين يتحصلان على النقطة نفسها في أي مادة الواحد منهما يمكن أن يتصور نفسه كتلميذ جيد جدا ولكن الأخر كتلميذ متوسط أو حتى ضعيف. هذا لأن الأول يعلم أنه يتواجد في قسم أين نقطة زملائه هي أضعف من نقطته هو، في حين أن الثاني يعلم بأن في قسمه معظم التلاميذ لهم علامات أحسن من علامته.

فأساس التقييم الذاتي لا يتم فقط وفقا للنقطة التي نتحصل عليها ولكن أيضا من المستوى الذي يكشفه بالنسبة للتلاميذ الآخرين من القسم الذي يتواجد فيه .

في المدرسة عمليات المقارنة الاجتماعية جد هام وخاصة في المدارس التي يتم فيها استخدام العمل حسب قدراتهم العقلية.

عادة في النظام التقليدي التلاميذ يقسمون بكل بساطة من خلال العمر وكل واحد منهم يعمل وبسرعة يعلم مكانه (جيد، متوسط ، ضعيف)

تقييم الذات في مثل ذلك القسم التقليدي حقيقي ولكنه يسمح في بعض الأحيان للتلاميذ استعمال الحد الأقصى لقدراتهم، لأنهم يتعلمون مكانهم (موضعهم) ويعملون حسب هذا المكان ، ولكن عندما ننظم مجموعات متجانسة أين يتم تجميع التلاميذ الذين لهم نفس المستوى ، فأساس المقارنة الاجتماعية يتغير ومعه يتغير التقييم الذاتي لكل تلميذ لأن هؤلاء التلاميذ يتعاملون بالفعل مع أطفال آخرين ذوي مستوى تقريبا مشابه لمستواهم وحتى يختلفون عن الآخرين ويجدون مكانهم فالمجهود يجب أن يكون أكبر.

(Jean Marie Diem1978)

المحاضرة السابعة : قياس التفاعلات في المدرسة: (الجزء الأول)

تمهيد :

إن التفاعلات الاجتماعية في مجموعة يمكن قياسها بطريقة موضوعية، سوف نصف التقنيات المستخدمة لهذه التدابير. الأولى هو التقنية الاجتماعية (السوسيومترية) التي تقيس تفاعلات الأفراد الذين ينتمون إلى مجموعة، والثاني هو تحليل عمليات التفاعل المستخدمة لقياس العلاقات بين المعلم وطلابه.

أولا : تقنية القياس الاجتماعي (السوسيومتري) :

الاستبيان الاجتماعي كما يوحي اسمه القياس الاجتماعي هو مقياس العلاقات الاجتماعية. فالباحثون في شبكة العلاقات الاجتماعية هم علماء الجغرافية للحقل الإنساني، حيث يسعون لعمل خريطة العلاقات التي تربط الأفراد بعضهم ببعض واستخدام هذه المعلومات من أجل التحديد الدقيق لموقع الناس بالنسبة لبعضهم بعضا في الفضاء البينشخصي.

هذا الاتجاه يعود إلى بعض الأعمال المبكرة في علم الاجتماع وعلم النفس، حيث أن مؤسسي هذين المجالين سعوا جميعا إلى جعل العلاقات الاجتماعية ملموسة وهذه الجهود تشمل على الدراسات السيكومترية للانجذاب في الجماعات. **(الزراد –حواشين2016)**

ويمكن تعريفه فيمايلي :

Socius Metrum : مفهوم السوسيومتري يتألف من شقين احدهما لاتيني والأخر يوناني،

ويطلق على طريقة تتبع في قياس العلاقات الاجتماعية داخل جماعة أو جماعات محددة خلال فترة معينة من الزمن، وتكشف هذه الطريقة عما يحدث داخل الجماعة من جذب أو تنافر، أو انحلال أو تماسك، كما تكشف عن التنظيم غير الرسمي للجماعة، وكذلك عن المكانات أو المراكز الاجتماعية للأفراد من خلال تفاعلاتهم الاجتماعية .**(صباح النجار 2013 ص22)**

حيث تم تطوير هذه التقنية من طرف مورينو، وتستخدم لقياس علاقات التجاذب والرفض بين الأفراد الذين يشكلون مجموعة ما، ومستوى التماسك ومتغيرات أخرى تساعد على فهم ديناميات المجموعة بشكل أفضل كما سنرى لاحقا.

(Jean Marie diem1978)

ويعد الاختبار الاجتماعي أحد أكثر الطرق فعالية لتحديد الحالة الكامنة للمجموعة.

(Roger Mucchielli1973)

حيث تعود فكرة "مورينو" الذي عمل في بحثه عن تقنية تؤمن حرية التعبير في الجماعة إلى تأثره بأفكار "فروبل" و "بستالوزي" و "برغسون" الداعية لإطلاق حرية التعبير عن الأنا العميقة، كما تأثر بالدراسات الاجتماعية ل "شريف" و "ليفين" و "مرغريت ميد"، وكلهم من معاصريه توجهوا في دراساتهم لإبراز أهمية العلاقات الاجتماعية والتفاعل بين أعضاء الجماعة.**(العربي فرحاتي2010)**

يعتمد الاستبيان الاجتماعي على مبدأ بسيط جدا حيث يطلب من أعضاء المجموعة الإجابة على سؤال من هذا النوع

* مع أي أعضاء المجموعة تفضل أن تكون

* مع من تفضل العمل وأي مسألة اختيار أخرى.

ليعطي عدد الأصوات التي حصل عليها كل عضو في المجموعة مقياسا لشعبيته في هذه المجموعة وحالته الاجتماعية المترية بالنسبة إلى آخرين.

لاشك أن الاستبيان الاجتماعي هو واحد من أفضل الأدوات التي طورها علم النفس الاجتماعي لمساعدة المعلم، فهو يسمح للمعلم بمعرفة البناء الاجتماعي للفصل وكذلك لمساعدة الأطفال على التكيف بشكل أفضل مع البيئة المدرسية، وربما كنتيجة لذلك لمساعدتهم على التكيف بشكل أفضل كبالغين في المجموعة.

بشكل عام يعتقد العديد من المعلمين أنهم على دراية بالبناء (الهيكل) والعلاقات الاجتماعية لفصلهم، ومع ذلك فقد أثبت البحث عكس ذلك، فغالبا ما يندهشون من نتائج الاستبيانات الاجتماعية، فالتلميذ الذي يعتقد المعلم أنه لم يتم اختياره من قبل رفاقه يجده أكثر الشعبيين بينهم والعكس صحيح.

من المؤكد أن هذا يرجع إلى العديد من المتغيرات، ولكن من بين أمور أخرى يمكننا التحدث عن معايير الاختيار التي في سن معينة ترتبط بتقييم المعلم للتلاميذ، وفي الأعمار الأخرى لم يعد هذا التقدير مرتبطا بمعايير المجموعة.

لفهم العلاقة بين العمر واختيار الأطفال والمعلمين نعود إلى نتائج إحدى الدراسات الواردة في هذا الإطار، حيث طلب من المعلمين تصنيف التلاميذ في سلم الشعبية وبعدها يطبق التقنية السوسيومترية على هؤلاء التلاميذ ، فكانت النتائج كالأتي كما يبينه الجدول.

السن	عدد التلاميذ	عدد الأساتذة	العلاقات بين تصنيف المعلمين والتصنيف السوسيومتري
8-9	342	10	0.72
10-11	381	10	0.51
12-13	340	10	0.30
14-15	296	10	0.23
16-17	230	10	0.12

حيث يطلب من المعلمين تصنيف التلاميذ في سلم الشعبية، وبعدها يطبق مقياس السوسيومتري على هؤلاء التلاميذ. وكما يظهر من هذا الجدول أنه كلما كان عمر التلاميذ أصغر، كلما كان المعلم على دراية أكثر ببناء العلاقات الاجتماعية في قسمه وكان تصنيفه للتلاميذ حسب الشعبية أقرب إلى نتائج التقنية السوسيومترية .

نجد في المدرسة الابتدائية وخاصة في الأقسام الأولى أن المعلمين يعرفون جيدا تلاميذهم لأنهم يقضون معظم الوقت معهم، في حين في الثانوية الأساتذة الذين يدرسون مادة معينة لا يقضون إلا بعض الساعات مع نفس القسم، ولا يستطيعون فهم وإدراك العلاقات الجماعية في القسم، علاوة على ذلك في المدرسة الابتدائية الطفل الذي يكون مستحسنا من طرف المعلم تجد أنه يتمتع بشعبية في فصوله، لأن للمعلم تأثير مهم جدا على مواقف الأطفال في هذا العمر، فكلما زاد عمر التلاميذ زاد أكثر ابتعاد مجموعة الطلاب عن معايير المعلم.

في كثير من الأحيان يتم رفض التلميذ الذي هو المفضل من قبل المعلم، في حين أن التلميذ السيئ يحظى بالإعجاب وبالتالي يتمتع بشعبية معينة.

فائدة القياس الاجتماعي : في ضوء البيانات يبدو من المهم بالنسبة لنا تحسين إمكانيات المعلم في معرفة العلاقات الاجتماعية في قسمه بشكل أفضل، حيث يبدوا استخدام تقنية القياس الاجتماعي بسيطا نسبيا ولكنه مليء بالمزايا بالنسبة له.

سنقدم العديد من النقاط التي تثبت هذه المزايا وهي :

1-في عمله كمعلم يكون المعلم غالبا في وضع يرغب فيه في تحسين العلاقات الاجتماعية في فصله فقط، أو التأثير عليها فقط ، لذلك يجب عليه أن يعرف بموضوعية العلاقات الموجودة، أي العلاقات كما يراها الطلاب وليس كما يتخيلها بنفسه .

بالفعل لقد لاحظ" مورينو" في عام 1943 الفرق بين الطريقة التي يرى بها المعلم العلاقات الاجتماعية في فصله وتلك العلاقات الاجتماعية كما هي موجودة بالفعل.

من المسلم أن قدرات المعلمين على تقييم العلاقات الاجتماعية في فصله أكثر أو أقل دقة و مختلفة، ولكن يمكن القول بشكل عام أنهم يميلون إلى عزو مكانة اجتماعية أعلى للطلاب الذين يتلقون أنفسهم كايجابيين، ولتجنب رؤية خاطئة للعلاقات الاجتماعية في فصله يمكن للمدرس استخدام نتائج استبيان السوسيومتري.

2-يمكنه أيضا استخدام نتائج هذا الاستبيان لتحسين النتائج الأكاديمية لقسمه، فقد أظهرت الأبحاث وخاصة في الصناعة أنه في المجموعات التي يكون فيها التماسك مرتفعا أي حيث ينجذب الأفراد إلى الآخرين وحيث لا يوجد توتر، أفضل من المجموعات التي يكون فيها التماسك منخفضا.

في الوقت نفسه من المتصور أن يكون العمل المدرسي أكثر فعالية في الفصل الذي يكون فيه مستوى التماسك أعلى من الفصل الذي يكون فيه مستوى التماسك منخفضا، لذلك سيكون من المهم للمعلم معرفة هذا المستوى من التماسك لمجموعته .

3–بالنسبة لبعض المواد الدراسية أو في بعض الأحيان يتم التدريس في مجموعات صغيرة، هذه الأخيرة تؤثر على فعالية التعلم، حيث تعطي تركيبة المجموعة المتقاربة نتيجة أفضل من التركيبة التي لا يأخذ فيها بعين الاعتبار الخيارات، والاستبيان الاجتماعي يوجه المعلم في توزيع التلاميذ.

4–يعتمد سلوك الطلاب ومواقفهم إلى حد كبير على المجموعة أو المجموعة الفرعية التي ينتمون إليها، لأن المجموعة كما سنرى لاحقا تضع معايير يتبعها المنضمون إليها، لذا يمكن أن تساعد معرفة العلاقات الموجودة في مجموعة المعلم في التأثير على الأفراد الذين يشكلون جزءا منه، خاصة عندما لا يستطيع القيام بذلك مباشرة مع بعض الأشخاص، سيساعد الاستبيان الاجتماعي المعلم في فهم المجموعة الفرعية التي ينتمي إليها كل طالب في الفصل.

5–وكما أظهرت العديد من البحوث في علم النفس أن العضو في المجموعة يتقبل بسهولة أكثر أراء وتوجهات صاحب المكانة العالية في المجموعة، وبالتالي في الفصل سيتأثر الطلاب خصوصا وزملائه في الفصل بالعضو الأكثر شعبية والذين لديهم مناصب قيادية.

لذلك سوف تبين وتعطي الاستبيانات السوسيومترية للمعلم بالضبط هذا القائد وتأثيره، ومنه سوف تكون سلطة التدريس أكبر إذا طلب المعلم المساعدة من هؤلاء القادة أو هؤلاء الشعبيون، أو إذا عمل معهم.

6–في بعض الأحيان التوتر الموجود في القسم هو نتيجة الصراعات بين المجموعات الفرعية، حيث يمكن أن تسبب المنافسة بين المجموعات الفرعية والرغبة في فشل المجموعة الأخرى وضع يتم فيه توجيه طاقة الطلاب بطرق مختلفة تماما عن مسارات التعلم، في مثل هذه الأقسام يضيع الكثير من الوقت في التعامل مع قضايا الانضباط، والسوء من ذلك يمكن أن تظل هذه المشكلات دون حل إذا لم تبحث عن مصدر الصراع ذاته.

فقد اظهر بحث"روز"1966 أنه في الفصول الدراسية حيث تنشأ العديد من مشاكل الانضباط أن المعلمين أقل دراية بالعلاقات الاجتماعية في فصلهم، ولكن بفضل الاستبيان الاجتماعي سيكون لهم فهم واضح للمجموعات الفرعية من فصولهم وسيكونون قادرين على تحسين جو الفصل بشكل أكثر فعالية.

7–يمكن للمعلم من خلال الاستبيان الاجتماعي اكتشاف الأطفال الذين يجدون صعوبة في التكيف مع زملائهم، فكما رأينا سابقا فإن الحاجة إلى الانتماء هي واحدة من أهمها، والتلميذ المعزول يمكن أن يعاني وأن تسبب له العزلة النقص في التركيز والاهتمام بعملية التعلم، بل قد يدخل في أحلام اليقظة وكل هذه

الأعراض لها علاقة بمشاكل التعلم وغيرها، لذلك نجد أنه من المهم وعلى المعلمين معرفة هذه المجموعة لمساعدتهم.

8–في بعض الأحيان نجد أن هناك مشاكل تكيف بعض التلاميذ من الخوف من عدم قبول الآخرين لديهم، وهو ما يمكن أن يسمى **خيال العزلة**، فهم يرون أنفسهم مرفوضين من قبل الآخرين حتى ولم يكن ذلك حقيقة، والاستبيان الاجتماعي هو من يمكن له أن يعلم المعلم بالصورة الذاتية للطلاب في المجال الاجتماعي والتي ستكون خطوة أولى نحو المساعدة التي يمكن أن يقدمها.

9–يمكن للاستبيان الاجتماعي أن يساعد المعلم في مساعدة الطلاب بشكل فعال إما كطالب أو كعضو في مجموعة فرعية أو المجموعة، وبعد القيام بمحاولة تحسين جو الصف إما لزيادة تماسكه أو لمساعدة المنعزلين سيخبره الاختبار الاجتماعي بنتائجه وما إذا كان فعالا أم لا.

من الواضح أن هذه النقاط المختلفة ليست سوى بعض المزايا التي يقدمها الاستبيان الاجتماعي، وقلة من المعلمين يستخدمونها، فهم يخشون أن تكون أداة معقدة للغاية وأداة للخبراء.

في هذا الصدد أجريت دراسة استقصائية من طرف "جون ماري ديم" ل30 مدرسا في المرحلة الابتدائية، وكانت النتائج سلبية إلى حد ما، ف27 منهم سمعوا عن القياس الاجتماعي وعرفوا أهداف الاستبيان ولكنهم لم يستخدموه قط، وكانت أسباب الامتناع عن القيام به متنوعة، ومنها أنهم لا يرون أن بإمكانهم القيام بالمساعدة اليومية مع الأطفال، وكذلك لأنهم لا يشعرون جيدا بالقدر الكافي من التدريب لاستخدامه لأنه حسب رأيهم شديد التعقيد.

هذه العينة ليست بالتأكيد ممثلة تماما لكننا نعتقد أن العديد من المعلمين كانوا قد قدموا نفس الإجابات.

كما أوضحنا أعلاه فإن القياس الاجتماعي هي أداة عمل يمكن أن تساعد المعلم في عمله اليومي في المدرسة ، أما بالنسبة للحجة الثانية التي طرحها المعلمون فإننا لا نعتقد مطلقا أن هذا الاستبيان مخصص فقط للخبراء ولا يتطلب تسليمه وتحليله تحضيرا معقدا جدا، ويستطيع كل معلم تعلم المراحل التقنية الهامة حتى يصبح متمكنا وخبيرا.

تقنية إعداد وإجراء استبيان اجتماعي: من الواضح أن نتائج الاختبار الاجتماعي سوف تكون دالة على السؤال المطروح، فإذا كنت ترغب في تشكيل مجموعات عمل مدرسية فعليك أن تطرح أسئلة بهذا المعنى،

ك أن نسأل من هم الأشخاص الذين تريد أن تضمهم إلى مجموعتك ويكونون معك في المجموعة الجديدة.

وإذا كنا نريد معرفة التسلسل الهرمي في قيادة مجموعة ما فيمكننا أن نسأل على سبيل المثال، من تحب أن يمثل فصلك في مجلس المدرسة.

يعتقد "مورينو" أن نتائج الاختبار الاجتماعي تختلف وفقا لما إذا كنا نستخدم القياس الاجتماعي الساخن أو البارد، فعلى سبيل المثال بعد طرح السؤال أعلاه ستشكل المقاييس الاجتماعية **الساخنة** مجموعات جديدة مع مراعاة أكبر قدر ممكن من رغبات الأطفال، فإذا لم يتبع الاختبار الاجتماعي أي تحقق فسيكون قياسا اجتماعيا **باردا**. بينما يصر على أن عفوية المشاركين ستكون أكبر إذا علموا أن اختيارهم سيؤخذ بعين الاعتبار إلا أن "مورينو" يعتقد أن القياس الاجتماعي البارد يمكن أن يعطي نتائج صحيحة.

إن مسألة الاختيار الاجتماعي في البداية كانت تعتمد فقط على السؤال الأساسي، ولكن بعد ذلك أدرك الباحثون أنه كان من الضروري دراسة الرفض أيضا، فمن المهم التعرف على المرفوضين والأسباب التي أدت به إلى ذلك والتوترات الموجودة في المجموعات الفرعية ومراكز التوتر، لذلك في الأبحاث الحديثة لايطلب من الأطفال التعبير عن الخيارات فقط، ولكن أيضا الرفض وهذا في شكل سلبي وعلى سبيل المثال مع من لا تريد أن تكون في نفس الفريق.

ليأتي إبراز جانب أخر للاختيار " طاقيري1952" وهو يدور حول التحليل العقلاني الذي يدرس التصور من قبل الفرد عن وضعه في المجموعة، فكل فرد يرى بطريقة معينة قبوله من قبل الآخرين ويمكن صياغة الأسئلة في هذا الجانب على النحو التالي من برأيك اختارك أن تذهب معه إلى الفريق الجديد وأيضا بشكل سلبي على هذا النحو من تعتقد أنه لا يريد أن يكون معك في الفريق الجديد.

(Jean Marie Diem1975)

إذن فالاختبار السوسيومتري يكون عادة على شكل سؤال أو أسئلة مباشرة واضحة تصمم وفق شروط الاختبار السوسيومتري، لتتوضح خيارات المستجوب، أو علاقات النبذ والرفض، أو الحياد بحيث توجه إلى كل تلميذ على حدى وتطلب منه تحديد علاقته بأحد أفراد جماعته التي ينتمي إليها أو بعض الأفراد منهم أو كلهم في المواقف التي يحددها ويستهدفها الاختبار السوسيومتري، ويمكن أن يستهدف الاختبار

ترجيح الاختيارات بطلب المستجوب ترتيب خياراته السلبية والايجابية، ففي الاختبارات البسيطة ذات المعيار الواحد يمكن أن تصاغ الأسئلة على الشكل التالي:

اكتب أسماء ثلاثة من بين زملائك التلاميذ تحب أن تجلس قربهم

اكتب أسماء ثلاثة من بين زملائك التلاميذ لا تحب أن تجلس قربهم

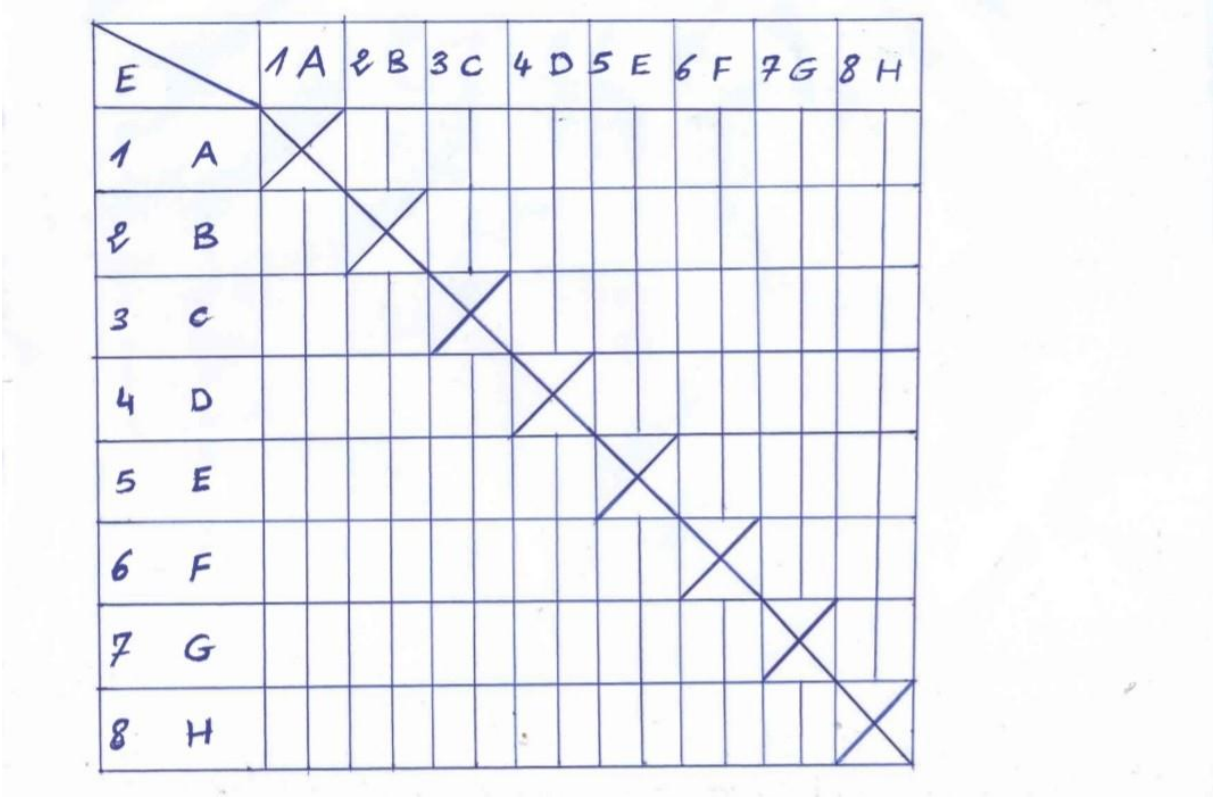
أو كأن توضع جماعة التلاميذ في قائمة اسمية ويطلب من كل تلميذ أن يبين علاقته الاجتماعية بكل تلميذ من زملائه في الصيغة التالية :

ضع علامة (+) أمام كل تلميذ تحب أن تدرس معه وعلامة (−) أمام كل تلميذ لا تحب أن تدرس معه وعلامة (0) أمام كل تلميذ لا تكترث له.

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

رتب ثلاثة أو أربعة أسماء تحب أن تلعب معهم وثلاثة أسماء لا تحب العمل معهم من بين زملائك في القسم، وتعطي لهذا الترتيب أوزانا من الدرجات، وإذا كان الرائز السوسيومتري يستهدف مستويات متعددة من التحليل فإنه يبنى على عدة معايير وعلى درجة من التعقيد كأن توضع الأسئلة في شكل استمارة وتتضمن أسئلة الاختيار والنبذ المتبادل والتوقعات وأسئلة متعلقة بأكثر من معيار كالدرس والعمل والجلوس...الخ. **(العربي فرحاتي2010)**

التحليل الاجتماعي : يتم ترتيب أوراق إجابات الأطفال حسب الترتيب الأبجدي أو الترتيب الرقمي ثم يتم استخدام ورقة الشبكة المعدة وفقا لمثال أدناه:



السوسيوغرام : يمكن أن يتم تمثيل رسومي لنتائج الاختبار الاجتماعي بطرق مختلفة والطريقة التي تبدوا أكثر وضوحا لنا هي طريقة "نورث واي"

مخطط السوسيوغرام" نورث واي" المعروف باسم (هدف السوسيوغرام) وهي في شكل ثلاث دوائر متحدة المركز أو أربع .....الخ حسب حجم المجموعة المدروسة.

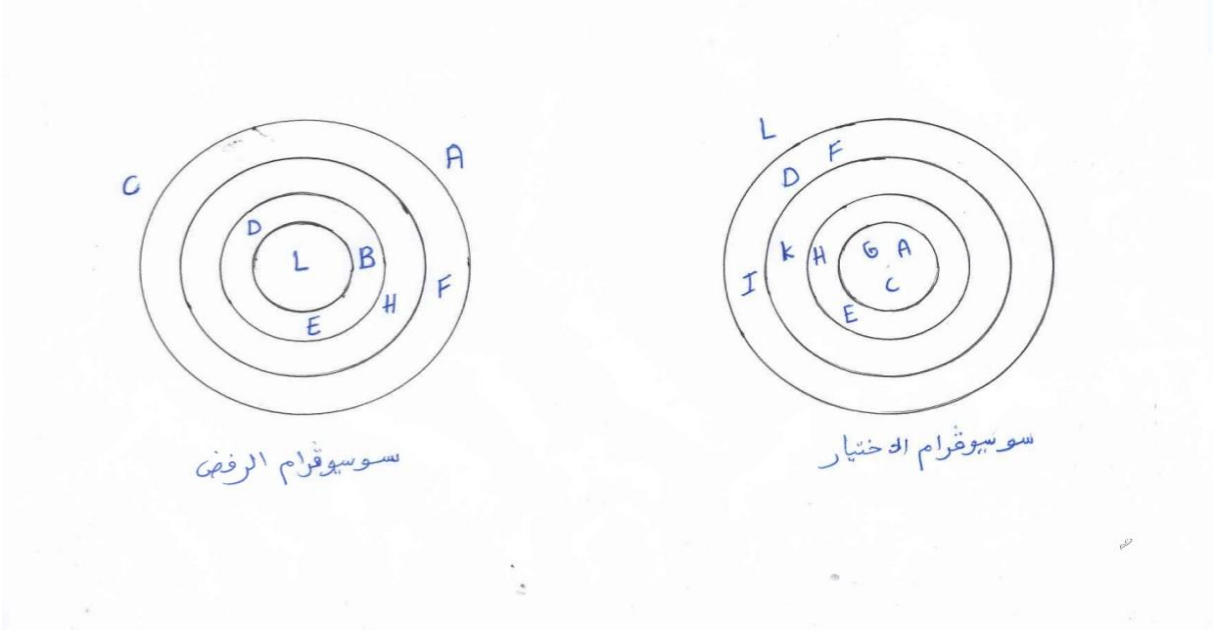
في الدائرة الأولى أي الوسطى نضع الأفراد الذين تم اختيارهم من طرف أكبر عدد مثلا (6) وبعدها نضع في الدائرة التي بعدها الأطفال الذين تلقوا عددا أقل بقليل أي مثلا (5) وهكذا .....الخ.

أما أولئك الذين لم يتلقوا أي اختيار نضعهم في الدائرة الخارجية .

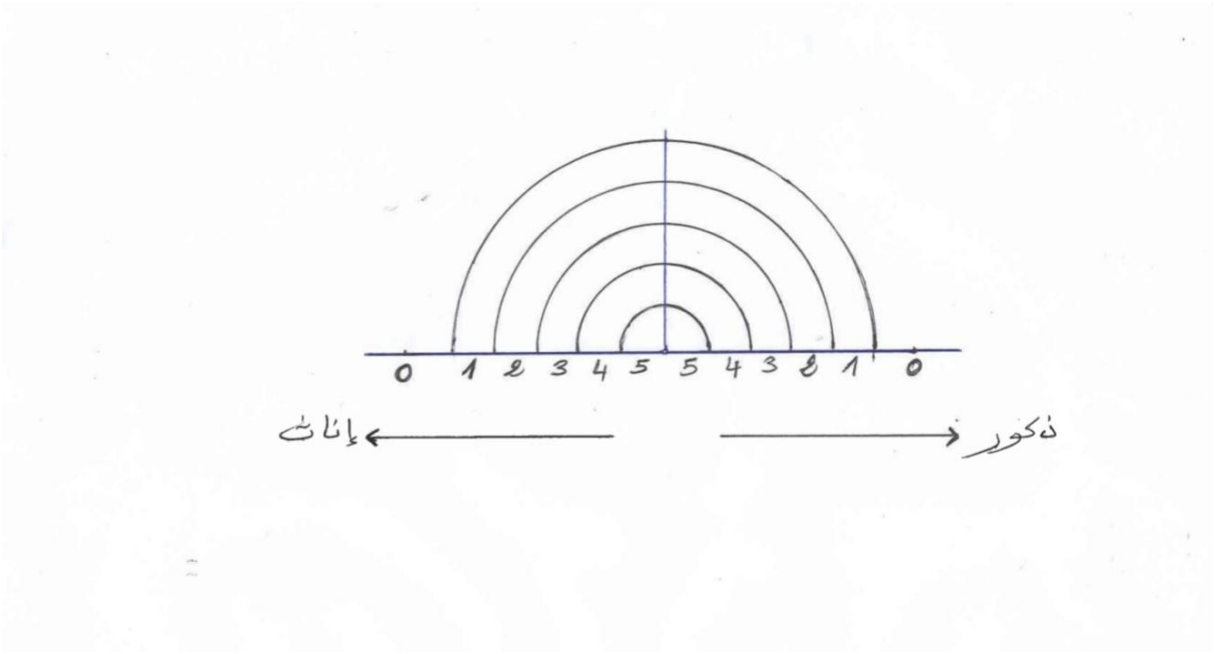
يمكن بناء مخطط اجتماعي للرفض وفقا لنفس الطريقة في الوسط، سيكون الأطفال الذين حصلوا على أكبر عدد من الرفض وأولئك الذين لم يتلقوا أي رفض يكونون خارج الدوائر.

(Jean Marie Diem1975)

ويظهر كل ما ذكرناه أنفا في هذه الأمثلة والرسم المخططي التالي:



وفي بعض الأحيان نجد أن الذكور لا يختارون إلا الذكور، والإناث لا يخترن إلا الإناث لذلك يمكن تمثيل الرسم السوسيوغرام كما يلي:



ونفس الشيء يمكن أن نقوم به بالنسبة للرفض

(Roger Mucchelli1973)

بالإضافة إلى مخطط اجتماعي جماعي يمكن للمرء دراسة الحالة الاجتماعية لكل طفل ويتم ذلك بيانيا عن طريق بناء 'الذرة الاجتماعية' للطفل بواسطة العلاقات التالية

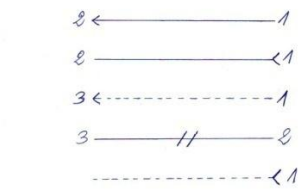
1 يختار2

1 يظن انه اختير من طرف 2

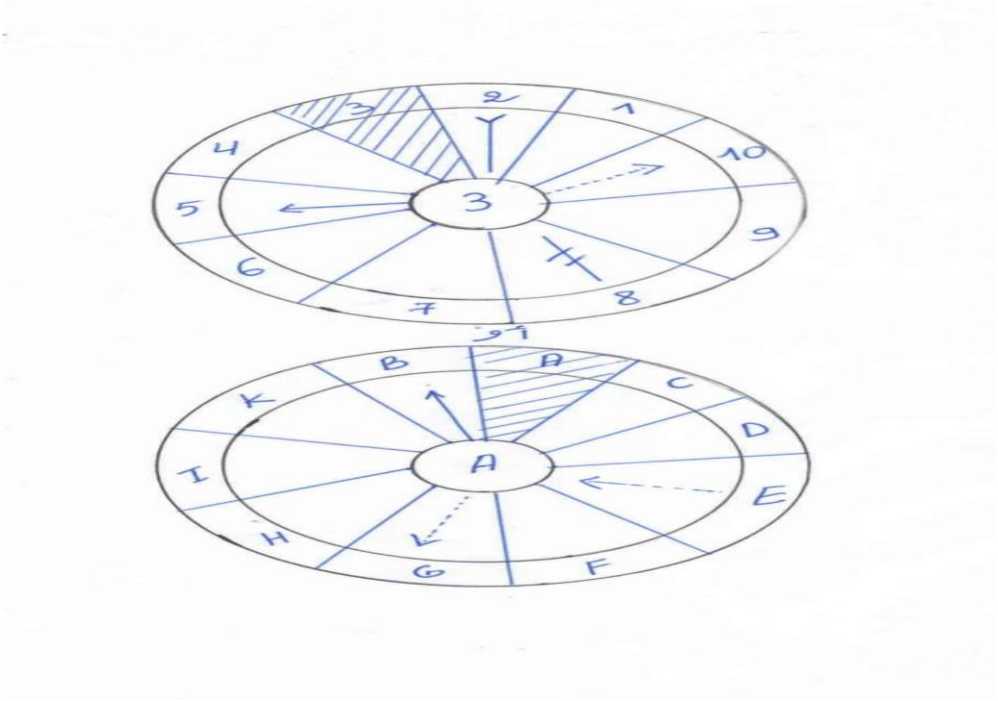
1 يرفض 3

2 و3 يختاران بعضهما البعض

1 يظن انه رفض من طرف 3



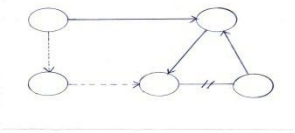
ويمكن أن نظهر السوسيوغرام الفردي فيمايلي:



أي حسب الرمز الذي أعطيناه للأفراد إما رموز عددية أو رموز رقمية

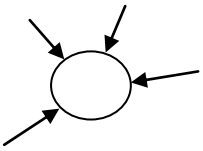
(Gilles Amado ‘André Gui….2017)

أما الخريطة السوسيومترية فإنها تكون على هذا الشكل مثلا حيث نستخلصها من الجدول الذي تنظم فيه إجابات التلاميذ.

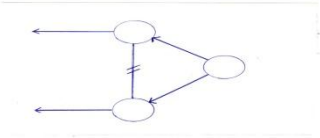


ويمكن أن نذكر بعض الحالات والأنواع من الأفراد داخل الجماعة حسب" ستفن فرنزو" وزملاؤه وهي:

القائد: و هو الذي يتلقى اكثر الاختيارات

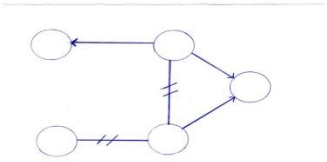


المرفوض: وهو الشخص الذي يحدد اختياره ولا يختاره احد اي يختار ولا يختار



و هو مؤشر للتوتر و التصدع داخل الجماعة

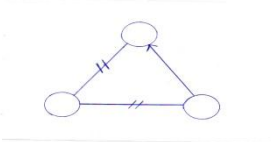
المنفرد : و هو الشخص الذي لا يختار احدا ولكن يختاره اعضاء الجماعة



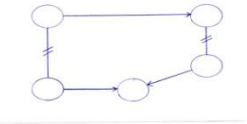
المعزول: و هو الشخص الذي ينعزل بنفسه وتعزله الجماعة لا يختار احدا ولا يختار

ان الذرة الاجتماعية تتركب من اتصالات نفسية للفرد مع الاخرين تاخذ عدة اشكال

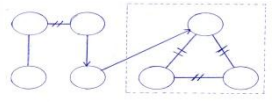
1-مثلث وهي مؤشر التماسك



2-سلاسل وهي ايضا مؤشر للتماسك



3-جماعة لا شكلية: جماعة لا شكلية وهي مؤشر التصدع والتفكك الداخلي



1-الأفراد الشعبيون ، وهم الأفراد الذين يتلقون تأييدا ايجابيا من قبل زملائهم ويحظون بقبول اجتماعي ايجابي أكثر.

2-الأفراد المنبوذون ، وهم الأفراد الذين يتلقون رفضا اجتماعيا من قبل زملائهم ويكونون ذوو سمعة سلبية وسط زملائهم، فهم بصفة عامة يحظون بتأييد أقل ايجابية من زملائهم.

3-الأفراد المجادلون ، وهم الأفراد الذين يتراوحون بين التأييد والرفض، فتارة يحظون بتأييد وتدعيم من قبل زملائهم وتارة أخرى يحظون برفض وقلة تأييد، فهم يتلقون ويتعرضون للنمطين السابقين من المعاملة.

4-الأفراد المهملون ، وهم الأفراد الذين يكونون عادة غير معروفين بحيث يتلقون قليلا من القبول والرفض وذلك لسلبيتهم وسلبية دورهم داخل الجماعة ، فلا يكونوا محل اهتمام من قبل زملائهم ويكونون على الخطوط الهامشية لعملية التفاعل الاجتماعي للجماعة ، وعادة ما يكونوا مسايرين لتوجهات أغلبية الجماعة فهذه الخاصية هي مشتقة من طبيعة دورهم.

5-الأفراد المعتدلون ، وهؤلاء الأفراد هم الذين يتوسطون الجماعة ويميلون إلى التوفيق بين المجموعات الأخرى ويقفون موقفا وسطا أثناء عملية التفاعل الاجتماعي وبذلك يتلقون قبولا ورفضا متوسطين من قبل زملائهم.**(عامر مصباح2011)**

وقد أشارت أكثر من أربعين دراسة التي استعملت التصنيف السابق للأفراد في الجماعة إلى أن الأطفال المنبوذين يكونون أكثر عدوانية وأكثر انسحابا من المواقف الاجتماعية و أقل اجتماعية و أقل معرفة ومهارة من الأطفال المعتدلين ، وعلى العكس من الأفراد المهملين الذين يتميزون بالتطرف والرؤية الاجتماعية المتدنية فإن الأطفال الشعبيين هم أكثر اجتماعية و أقل عدوانية و أقل إنسحابا من الأطفال المعتدلين.

وبصفة عامة القبول والرفض الاجتماعيين داخل جماعة الرفاق مرتبط بالخصائص الشخصية للعضو ، فالجاذبية الفسيولوجية للشخصية عادة ما ترتبط بشعبية الفرد بينما السمات السلبية مثل عدم النضج ترتبط بالرفض الاجتماعي ، فالطفل الذي يحظى بشعبية بين زملائه عادة ما يكون يتميز بأنه ودود وسريع التكيف وأكثر حماسة وميلا لمساعدة الآخرين ومعاون وحنون مع غيره ، على العكس من الطفل الذي لا يحظى بشعبية وقبول اجتماعين بين زملائه ، إذ أن المنبوذ اجتماعيا ليس بالضرورة طفل غير اجتماعي

أو غير ودود ولكنه يكون أكثر مبادرة في مضايقة الآخرين ويتميز بأنه شخص مساكش ومجادل ومخاصم ويتصرف بطريقة منحرفة . في مقابل ذلك الطفل الذي يكون معتدلا في تقديم ذاته يقبله رفاقه بأكثر سهولة من الطفل الذي يكون مغاليا في تقدير نفسه أو مغاليا في احتقار نفسه.**(المرجع السابق)**

استعمالات نتائج الاستبيان(المقياس) الاجتماعي:

أولا وقبل كل شيء يجب أن نؤكد على مخاطر نشر نتائج الاستبيان الاجتماعي، ومن السيئ استخدام الثقة التي يبديها الأطفال لمعلمهم ، ثم انه يمكن أن يكون صدمة بالنسبة للبعض وخاصة المعزولون والمرفوضون.

في حين يعتقد بعض المعلمين أن جميع الأطفال المعزولين أو المرفوضين يعرفون وضعهم الاجتماعي في المجموعة ، وبالتالي فإن نتائج الخيارات الاجتماعية يمكن نشرها أو إعلامها للمعزولين والمرفوضين.

صحيح أن عددا من الأطفال يشعرون بالرفض من قبل زملائهم، لكن هذا ليس هو الحال بالنسبة للجميع، حيث تسمح آلية الدفاع وهي عملية تجعل البعض في عمى وعدم رؤية لهذه الحقيقة (حقيقة الرفض).

لذا لا يمكن أن يكون نشر نتائج المقاييس الاجتماعية أو مناقشة وضعهم في المجموعة ضارا لهم، وإذا أردنا ذلك فيجب أن يكون من النوع التالي بشكل عام ((لم يتم اختيار بعض الأطفال والبعض الأخر لديه العديد من الخيارات)) ، وهكذا حتى نجعل الأطفال يدركون الوضع الصعب لأولئك الذين لم يتم اختيارهم، كما لا ينبغي ذكر أي منهم كحالة لطفل تفاديا للحرج الذي سوف يحس به.

بعد إيضاح هذه النقطة المهمة دعونا نتناول السؤال الأساسي ، (ما الذي يمكن أن يفعله المعلم مع الأطفال لتحقيق اندماج اجتماعي قوي بالمجموعة).

*المساعدة الفردية : لقد لوحظ أن لدى المعلم في بعض الأحيان بعض المفاجآت في نتائج الاستبيان ، فقد يلاحظ ويجد خيارات تتعارض مع تلك التي افترضها ، هذه المفاجآت تختفي لو أننا نراقب ونعايش ونلاحظ السلوكيات المحتملة للأطفال في المواقف الصعبة. ففي بعض الأحيان ولجذب انتباه الآخرين وإرضائهم يصبحون كمهرجين للمجموعة أو أنهم يكونون عدوانيين أو بلا تأدب (غير مؤدبين).

وفي المجال المدرسي يمكن ترجمة الشعور بالرفض إما عن طريق العمل الجاد والرغبة في أن يكون في هذا المجال أقوى من الآخرين، وإما بنوع من التخلي العام معبرا عن الشعور بأنه لا شيء سيجدي أو يغير أي شيء.

من المهم للغاية بالنسبة للمعلم أن يكون حساسا لهذه الظواهر وأن يفهم أسبابها لأنه قد لوحظ أن المعلمين حساسون بشكل خاص للأشكال الصاخبة للسلوك وأنهم يهتمون أقل بكثير للأطفال الذين يبقون بهدوء في الزاوية .

يجب أن يعلم المربي أيضا أنه إذا لم يتدخل فإن فرص تغيير الوضع في مجموعات الأطفال المعزولين أو المرفوضين تقل، فلقد أظهرت العديد من الدراسات أن الوضع الاجتماعي للأطفال في الفصل الدراسي الخاص يتغير بنسبة ضعيفة جدا حتى عند متابعته لعدة سنوات، حيث تم إنشاء فصول جديدة تجريبيا في بعض المدارس وقد وجد أنه بعد وقت معين أصبح الأطفال الذين كانوا يتمتعون بشعبية في فصلهم القديم يتمتعون بشعبية في فصلهم الجديد وكان الأمر نفسه بالنسبة للمعزولين والمرفوضين.

ولا ينبغي التفكير في أن الحالة الاجتماعية غير متغيرة، فقد أظهرت الاختبارات التي توجت بأنه عندما يتدخل المعلمون فإن الحالة الاجتماعية للأطفال معزول أو مرفوض يمكن أن تتحسن للغاية.

الطريقة التي تستخدم في أغلب الأحيان لمساعدة الطفل المعزول على الاندماج بشكل أفضل في مجموعته هي العثور على المجال الذي يمكن أن ينجح فيه، وطبعا ليس من السهل على الجميع دائما ولكن يمكننا عموما اكتشاف مواهب للرسم أو الغناء أو الرياضة أو أي عمل يدوي.

أن تعطي لطفل معزول مهمة يمكنه النجاح فيها سيكون بالنسبة له كتشجيع، ويمكن أن يساعده على المثابرة في هذا النشاط، ولكن إنه من الأهمية الكبيرة أيضا لو أن هذا النشاط يحصل على موافقة واستحسان من طرف المعلم لأنه سوف يحسن من وضعه الاجتماعي في القسم أكثر فأكثر.

لقد وجد كل من" فلندرز" و "هفاماكي" من خلال إجراء اختبارات اجتماعية في العديد من فصول المدارس الابتدا ئية وممارسة ملاحظات منهجية أن الأطفال الذين يتلقون أكبر قدر ممكن من الاهتمام والتشجيع من المعلم هم أيضا أولئك الذين يتم اختيارهم من قبل أقرانهم في الاستبيان الاجتماعي.

هناك طريقة أخرى لمساعدة الطفل المعزول وهي القيام بمقابلة أو عدة مقابلات معه، حيث يمكن لهذا الاتصال المتميز الذي يتم تأسيسه أن يكون مساعدة له.

لقد تمت دراسة سمحت للباحث معرفة فوائد ومزايا ذلك، فالأطفال الذين يستفيدون من هذه الاتصالات المميزة يتشكل ويتكون لديهم فجأة موقف أكثر ايجابية تجاه أقرانهم . فكما أن هذه المقابلات تبين للطفل أنه كان هدفا للاختيار، ولكنها أيضا تبين له رفض زملائه مما يدفعه إلى التفكير في الأسباب المحتملة لهذا الرفض.

إنها تظهر الميادين التي يحس فيها الطفل بأنه ضعيف أو قوي، ولذلك فالمعلم يستطيع أن يقيم قدرات الطفل في الأنشطة التي يشعر فيها بمزيد من الراحة .

يجب التذكير بأن من بين المعزولين أطفال غير مبالين بالروابط مع الآخرين فتجدهم متوازنين بشكل جيد ويطورون نظاما يتلاءم وشخصيتهم ، وبصفة عامة تجدهم قليلا ما يختارون وقليلا ما يختارون من طرف طفل أو طفلان ، وتجدهم راضون جدا من وضعهم الاجتماعي في المجموعة ، ومحاولة جعل هؤلاء الأطفال أكثر اجتماعية ستكون عديمة الفائدة.

بل إن كل الاهتمام ضروري مع أولئك الذين يعانون من الشعور بالوحدة الاجتماعية مع اكتشاف أسبابها.

من الضروري أيضا التمييز الحقيقي والخاطئ (أي العزلة الحقيقية وغير الحقيقية) ، فالمعزولون الزائفون هم أولئك الذين يجيبون في السؤال (من الذي اختارهم) أن لا احد اختارهم في حين أنه في الواقع تم اختيارهم من قبل العديد من الأطفال، فهم يعبرون ولعدة أسباب عن عدم الأمن والشعور بعدم الأمان الاجتماعي.

خلال مقابلة فردية سيوضح المربي للطفل أن شعوره بالعزلة غير موضوعي وكاذب، وأن الأطفال في مجموعته يختارونه في الواقع على عكس ما يعتقد ومثل هذه المقابلة يمكن أن تسهم في تغيير ايجابي في الثقة بالنفس.

مشكل الأطفال المرفوضين اخطر بكثير من مشكلة المعزولين ، فالأطفال المعزولون هم أولئك الذين لا يتلقون خيارا أما المرفوضة فهي تلك التي لا نريدها كزميل في الفريق.

يحتاج بعضهم إلى مساعدة من طبيب نفساني وسيحاول المعلم استشارة الطبيب النفسي في حالة معينة، لكن غالبا ما يكفي الاستماع مع فهم أسباب الرفض.

في بعض الأحيان قد تكون هذه الأسباب تبدو للبالغين غير مهمة ولكن نعلم أن الأطفال لديهم معايير مختلفة عن تلك الخاصة بالبالغين سواء في اختيارهم أو رفضهم، لذلك فما يهمه هم هؤلاء الأطفال (جماعته) وليس المعلم ، والطفل الذي يفضل إتباع الأشخاص الكبار بدلا من الصغار يمكن أن يكون هدفا لرفض جماعته من الأطفال الآخرين، أن فهم أسباب الرفض يمكن أن يساعد المعلم في إحداث تغيير في سلوك الطفل.

*التغيير على مستوى المجموعة قد يساعد التغيير في مجموعة الأطفال المعزولين مع المساهمة في تحسين مشاكل الأطفال، وأن أفضل طريقة معروفة لتحسين الحالة الاجتماعية للمعزولين هي إشراكهم في أنشطة مجموعة فرعية مع الأطفال الذين لديهم وضع اجتماعي جيد.

مبدأ تكوين هذه المجموعة الفرعية هو وضع الطفل المعزول مع الأطفال الذين تم تكيفهم بشكل جيد وأنهم لا يرفضونه، ومن ناحية أخرى يجب الانتباه إلى أنه في هذه المجموعة الفرعية يوجد أطفال تم اختيارهم من طرف الطفل المعزول.

ولقد أثبت "قويارد ومورفي" أن المنعزلين الذين تم انضمامهم في تلك المجموعات الفرعية برفقة الأطفال الذين تكيفوا بصفة جيدة والذين يتلقون أيضا نوعا من المسؤولية يحسنون وضعهم الاجتماعي ويصبحون غير منعزلين في المعنى الحقيقي للسوسيو اجتماعي.

تفسير هذه الظاهرة يوجد في نظرية نويكومب" ففي المجموعات الفرعية حتى ولو تم إنشاؤها بشكل مصطنع فإن التفاعل بين الأعضاء يكثف والعلاقات تصبح أكثر ايجابية.

ومنه فالمعلم يشكل مجموعات من العمل أو اللعب أو أي مجموعة أخرى لها غرض مشترك، وإذا كانت هذه المجموعة مكونة من أطفال مشهورين وهناك بعض الأطفال الذين لهم وضع متوسط وطفل أو طفلان منعزلان فإنها تخلق وضعا يتم فيه توفير فرصة العمل الجماعي، مما يساعد على تحسين وضع الأطفال المعزولين.

طريقة أخرى لتحسين الروابط الاجتماعية للأطفال هي منع تشكيل مجموعات مغلقة قادرة على تشكيل عدوانية معينة تجاه المجموعات الأخرى، ولتجنب ذلك يمكن للمعلم إنشاء مجموعات فرعية وعلى سبيل المثال مجموعات دراسية مختلفة حسب الموضوع.

هذا النظام يسمح للأطفال بالممارسة في علاقات متعددة وفي مواقف مختلفة و قد يكونون أكثر نجاحا إلى حد ما.

يمكن أن يكون للمجموعة الفرعية تأثير مفيد، لأنه يتم تجميعه مع أطفال متكيفين جيدا إلى جانب أنهم من اختياره، فيرغب أن يتم قبوله من جانبهم وسيعدل سلوكه في هذا الاتجاه .

فالدوافع أو الرغبة في أن يكون جيدا في أعين زملائه أقوى من أن يكون جيدا في نظر أشخاص بالغين، وبالتالي يمكن أن تؤثر المجموعة على الفرد لأنه في كل مجموعة تختلف تأثيرات كل منها على المجموعات الأخرى.

لقد تكلمنا عن الزعيم أو القائد فكل أمر يأتي منه يكون مقبول بشكل أفضل من ما يأتي من المعلم، فهذا الأخير يمكن له أن يساعدنا. ويجب أن يعمل أيضا على أن يكون تأثير الزعيم غير ضار، وبالنسبة لهؤلاء القادة والزعماء الضارين من المهم للمعلم أن يعرف صلاتهم بالأطفال الآخرين، فيمكن للقائد أو الزعيم السلبي اختيار هذا السلوك كنتيجة للإحساس بالعزلة، والإعلان عن بعض الخصومة تجاه البالغين يساعد على جذب الانتباه إلى نفسه.

فالمناقشة مع الزعيم يمكن أن ينتج ويحدث تغييرا ، ومن الممكن أيضا أن يكون هذا التغيير صعبا على التلميذ بسبب رفاقه، فتغيير الدور في الفصل ليس بالأمر السهل دائما مما يجعل اللجوء بعد ذلك إلى تغيير هذا الطالب في مجموعة فصل أخرى أو فصل أخر هو الحل وهو حل مفيد ليس بالنسبة للقسم الدراسي فقط وإنما خاصة بالنسبة له.

(Jaen Marie Diem1973)

يساعدنا كذلك على التعرف على الشبكات غير الملحوظة من الارتباطات الاجتماعية، ولفهم أكثر لذلك ندرج اللغز الخطير الذي واجهه الطبيب النفسي "مورينو" عام 1932، حيث اجتاحت هيئة التدريس في مدرسة هودسون للبنات موجة من التسربات شملت 14 بنتا في فترة أسبوعين، ولقد استدعوا "مورينو" من

أجل المساعدة . إكتشف "مورينو" أن شيئا ما كان مختبئا تحت سطح الجماعات في مدرسة هودسون تغافل عنه أعضاء هيئة التدريس، ومن خلال الطرائق السيكومترية التي وضعها هو إكتشف أن البنات اللاتي هرين إتحدن معا في شبكة غير ملحوظة من الارتباطات الاجتماعية وهذه الارتباطات يسرت نقل التأثير والأفكار وبعضها إشتمل على فكرة ترك مدرسة هودسون.

إن تحليل شبكة العلاقات الاجتماعية مفيدة في جعل ما هو غير مرئي وغير ملاحظ ظاهرا، فالعلاقات الثنائية ، والفروق في الرتبة ، والحب وعدم الحب، وأنماط التواصل قد لا يعرفها البعض في الجماعة بشكل واضح، ولكن تحليل شبكة العلاقات الاجتماعية فقط غالبا ما يكشف عن الأنماط الفعلية والعمليات الحقيقية التي تقوي هذه العلاقات . **(الزراد –حواشين2016)**

إن التغيرات الاجتماعية التي تحدثنا عنها على مستوى المجموعة وتشكيل مجموعات فرعية وتهميش البعض باستثناء الآخرين هي مجرد أمثلة تساعد المعلم على استخدام أفضل لديناميات مجموعته، ويساعد ذلك في خلق جو أكثر متعة وتوفير مستوى أعلى من التماسك ومساعدة بعض الأطفال على الاندماج بشكل أفضل في حياتهم الاجتماعية، وشأنها شأن أي أداة للعلوم الاجتماعية بحيث أنها تتعلق إلى حد كبير بكفاءة المستخدم.

(Jaen Marie Dim1973)

المحاضرة الثامنة : تحليل عمليات التفاعل

تمهيد: القياس الاجتماعي هو الأسلوب الذي يسمح بقياس العلاقات الاجتماعية بين الأطفال في الفصل الدراسي.

تحليل عملية التفاعل هي الأداة المحددة لقياس العلاقات بين المعلم والطلاب وبما أن أغلبية التفاعلات في الفصل تكون شفهيا فتحليل مباشر أو مسجل يكون جد كاشف لذلك. فالطريقة المطورة لتحليل عمليات التفاعل كان موضوع الكثير من الأبحاث وهو حاليا مستخدم كثيرا في المدارس و "اميدون فلندرز"1963 هو من ابتكرها .

حيث يم تحليل عمليات التفاعل من خلال ملاحظة ما يحدث في الفصل وفقا للتدوين الذي يتم في فترات زمنية محددة ، وما يقال من قبل المعلم أو من قبل التلاميذ يمكن فهمها في واحدة من تسع فئات مقترحة من قبل "اميدون وفلندرز" والعاشرة هي فئة تعني الصمت أو عدم الراحة وسوف نقوم بشرحها فيما يلي:

**المعلم يتكلم (تأثير مباشر) وهي تضم الفئات 1. 2. 3. 4 ، وهي كمايلي:

1-يقبل ويوضح المشاعر التي يعبر عنها الطلاب بطريقة غير مهددة ، والمشاعر المعبر عنها يمكن أن تكون ايجابية أكثر منه سلبية ، فيتذكر أو يتنبأ بالمشاعر.

2-يشجع ويكافئ أفعال وسلوكيات الطلاب .الفكاهة التي تخفف التوتر ولكن دون إيذاء الآخرين. الموافقة بإيماءات التأكيد أو بقول واصل.

3-يقبل أو يستخدم أفكار الطلاب أو يطور الأفكار التي اقترحها الطالب ، ولكن كلما قدم المعلم أكثر أفكاره الخاصة كلما انزلق نحو الفئة 5.

4-يطرح أسئلة بخصوص المحتوى أو الإجراءات بقصد أن يستجيب الطالب لذلك.

**المعلم يتكلم (تأثير غير مباشر) وهي تضم 5 .6 .7 ، وهي كما يلي :

5-القراءة : يعطي أفكارا أو أراء حول المحتوى أو الإجراءات ، يعبر عن أفكاره الخاصة بطرح أسئلة نظرية.

6-يعطي توجيهات أو أوامر أو يعطي الأوامر التي يلزم على الطالب إتباعها .

7-انتقاد أو تبرير السلطة و تصريحات تهدف إلى تغيير سلوك الطالب غير المقبول . ينتقد بصوت عال احد الطلاب، و يشرح ما يفعله المعلم ولماذا.أي هناك الإفراط في الإشارة إلى الذات.

**التلميذ يتكلم وهو يضم الفئات 8. 9. 10، وهي كمايلي :

8-إجابة الطالب على ما قاله المعلم. تم إنشاء الاتصال من قبل المعلم الذي يطلب الإجابة من الطلاب.

9-مبادرة من الطالب : يتحدث بمبادرة منه.

10–الصمت أو الارتباك : وقفات و فترات قصيرة من الصمت وفترات الارتباك التي يحدث فيها الاتصال ولا يمكن أن يفهمه مدون الملاحظات (على سبيل المثال عدد كثير من الناس يتكلمون ويتحدثون في نفس الوقت).

يقوم المدرب أو المراقب بعد تدريب قوي في ما يتعلق بتعريفات واستخدامات الفئات العشر بإتباع التفاعل اللفظي في الفصل إما بشكل مباشر او اثناء الاستماع إلى التسجيل كل 3 ثوان ويتم تدوين الملاحظات وفقا لهذه الفئات ما يحدث . وكمثال لملاحظة سجلت الفئات التالية 10–4–1–4–8–7–10–9–5–5–5–10. فالحدث الملاحظ في الفصل بدا من خلال الصمت الذي لاحظه ودونه تحت رقم 10 والرقم 4 الذي تكرر ثلاث مرات هو الطريقة التي يصوغ معلمه سؤاله مطولا وتكرار عناصره. فيجيب تلميذ ما تحت رقم 8 لكن المعلم ينتقد إجابته بالسلطة تحت رقم 7 وبعد هذا النقد من طرف المعلم يسود صمت معين تحت رقم 10.

طالب أخر يتحدث أخذا زمام المبادرة 9 ولكن مبادرته يتبعها رد طويل من المعلم يعطي له الأفكار الخاصة حول الموضوع (5–5–5) وبعد متابعة هذا التدخل من المعلم يكون هناك من جديد الصمت 10.

مثلما يمكننا أن نرى فتحليل عملية التفاعل تركزت بشكل خاص على المعلم، على ما قاله المعلم، ما له من تأثير مباشر أو غير مباشر على التلاميذ يعطي قياس درجة معينة من الحرية التي يعطيها المعلم للطلاب في صفه . فالتركيز على الإجراءات والأفعال المباشرة يعني أن الطلاب لديهم فرصة ضئيلة للتعبير عن أنفسهم ، أما إذا كانت معظم تدخلات المعلم في فئة التأثير غير المباشر فهي تسمح بمزيد من المشاركة من جانب التلاميذ.

على مستوى التلاميذ نفرق بشكل أساسي خاصة بين التدخلات التي تمت كرد فعل على ما يقوله المعلم وحول ما يقال بناء على مبادرة من التلاميذ.

في هذا التحليل لتدوين عملية التفاعل فعليك كذلك أن تتذكر انه لا يمكنك معرفة الطالب الذي تحدث. فمختلف التدخلات المسجلة من طرف الطلاب يمكن أن تكون من طرف طالب واحد فقط أو عدة طلاب في هذه الحالة فالصورة الكلية لكل ما يحدث في الفصل يكون مختلفا تماما.

من تصنيف تحليل عمليات التفاعل يمكننا استخلاص استنتاجات حول ما يحدث في الفصل مثال على ذلك الدرس كان مسيطرا من طرف ما قاله المعلم بقسمة عدد الرموز في الفئات من 1 إلى 7 على عدد الرموز 8–9.

يمكننا أيضا أن نرى ما هو النموذج المفضل للمعلم للرد على ما يقوله الطلاب (وذلك بمقارنة ما قام به المعلم في الفئات 5–7–9 والفيئات 1حتى4).

(jean marie diem 1973)

واعتمادا على المعايير والفرضيات والاطار النظري لشبكة فلاندرز كيف حمدان اداة ملاحظة القسم سماها باسمه 'اداة حمدان لملاحظة وتحليل التفاعل اللفظي الشامل' لتستجيب والواقع التربوي في بيئة الاقسام والمدارس العربية وهي شبكة صممت من اجل استكمال النقص الذي يعتري شبكة فلاندرز في رصدها واستيعابها لكل ما يجري من حوار وغيره في القسم الدراسي العربي وتحتوي على رصد ستة عشر فئة سلوكية وواحدة اضافية (فئة 10) الخاصة بنوع التلميذ.

والملاحظ ان التغييرات التي ادخلها حمدان على شبكة فلاندر زان هي الا تفصيلات للبنود العشرة لشبكة فلاندرز لتصبح اكثر دقة وذلك باضافة بعض البنود الموضحة والمفسرة للبنود الاصلية كاضافة البند رقم 5 في قسم حديث المعلم غير المباشر ليصبح حديث المعلم بقسميه يشتمل على 10 بنود بدلا من سبعة بنود في شبكة فلاندرز وكذا تفصيل حديث التلاميذ وتقسيمه الى حديث بناء وسلوك غير بناء بدلا من قسم واحد في شبكة فلاندرز حيث اضاف حمدان بندين رقم 13 و14 الى الحديث البناء للتلاميذ ليصبح يشكل على اربعة بنود بدلا من بندين من شبكة فلاندرز واستحدث قسم سلوك التلاميذ غير البناء وضمنه ثلاث بنود 15 16 17 وبذلك تصبح شبكة حمدان تشتمل على سبعة عشر بندا والمصفوفة التالية تخص فئات السلوك لهذه الشبكة .

وعلى الرغم من هذه الاضافات التي اعطت تفاصيل للبنود اكثر دقة مما يسمح برصد ادق للتفاعل داخل القسم الا ان محتوى الشبكة وتصنيف فلاندرز للسلوك داخل القسم لم يتغير وبقيت شبكة حمدان تعتمد اكثر على الاسس النظرية لشبكة فلاندرز التي سبق وان اوضحناها ويتم رصد هذه البنود في شبكة مربعة الشكل طول اضلاعها 17 خلية ويبلغ مجموع انواعها السلوكات التي ترصدها هذه الشبكة 16***16 سلوكا مميزا باستثناء السلوك الذي ترصده خلية رقم 10 ويختص برصد نوع التلاميذ اي عرقهم او جنسهم

او دينهم وبذلك تصبح شبكة حمدان تشتمل هي الاخرى على اربعة مناطق سلوكية وفي صورة جديدة كما تبينها المصفوفة الموالية.

نظام التسجيل الذي يمكن استخدامه مثل الذي يتعلق ب (اميدون وفلندرز) يمكن أن يكون معقدا أكثر بكثير مما لدينا في الأمثلة التي ذكرناها فهناك قوالب خاصة تسمح بمقارنة ما يحدث في فصل دراسي وفي فصل أخر وحتى مقارنة ما يقوم به المعلم من يوم لأخر .

يمكننا أيضا الحصول على صورة دقيقة إلى حد ما من التفاعلات بين المعلم وتلاميذه ويمكن لهذه التفاصيل أن تسمح للمعلم نفسه أن يحكم على نفسه بموضوعية أكثر وحتى تصحيح نظام عمله عند الاقتضاء.

إذا كان هذا التحليل يستخدم بشكل رئيسي في البحث يمكن أن يكون ولا يخلو من الأهمية لو استخدم في تكوين المعلمين وبالتالي في إطار فصول التطبيق بمراكز التدريب يمكن للطلاب الذين سيصبحون معلمين في المستقبل مراقبة بعضهم البعض وفقا لهذا التحليل.

فعندما ينتهي الدرس يكون هناك تواصل وعلى هذا الأساس فامتحان التدريس يكون أكثر فعالية وملائمة لتحسين طريقة التفاعل لكل واحد منهم مع التلاميذ.

هذه الإمكانيات لاستخدام تحليل عمليات التفاعل يتم عرض الإجراء في كتاب يضم 30 بحثا يظهر كيف يمكن للمعلم أن يتحسن من خلال هذا النظام.

يجب التذكير أيضا بان هذا النظام ليس فقط تقنية تسمح بالملاحظة والتدوين ولكنه أيضا نهج جديد في التعليم يسمح بالتقييم الموضوعي لما يحدث في قاعة الدراسة .وحتى الآن فان تقييم المعلم مهمة معقدة ودائما ما تكون ذاتية والنظام لا يسمح فقط بملاحظة فقط ما يفعله المعلم ولكن أيضا نظرة أكثر ديناميكية لما يحدث في الفصل من خلال أخذها بعين الاعتبار تدخلات الطلاب وردود فعل المعلمين لهذه التدخلات.

في الأخير يمكن أن نقول بان هذا النظام يسمح بتبصر ورؤية المعلم كنموذج للتفاعل يمكنه أن يعطي رضا وسرور أو انه يثير الإحباط عند التلاميذ ورؤية المعلم إلى ابعد من مهنته كفرد في وضعية اجتماعية.

لذلك يبدو أن الاستخدام الأوسع لمثل هذا النهج في دورات تدريب وتنشيط للمعلمين أو متابعة التقدم المخصصة لهم يمكن أن تكون حقيقة خدمة لنظام التعليم.

(jean marie diem 1973)

المحاضرة التاسعة : مظاهر التفاعل الاجتماعي الصفي

تمهيد: تعج جماعة الفصل كأي جماعة ضيقة بالتفاعلات البين شخصية، وذلك نظرا لتواجد الأعضاء وجها لوجه ، وهذه التفاعلات بعضها جزئي مرتبط بالمهام التعليمية (المنافسة ، المسائلة ، التعاون على انجاز عمل مدرسي) وبعضها وجداني (التعاطف، النفور، التقدير، الاحتقار) ، ولا ينبغي أن ننسى وجود علاقات تربط بين جماعة الفصل وعناصر خارجية (أفراد–جماعات).**(جميلة سليماني،2018)**

حيث جاء في معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية أن التفاعل ظاهرة اجتماعية يحدث فيها تأثير متبادل بين فردين أو جماعتين أو هيئتين فأكثر، ويتم هذا التفاعل عن طريق الاتصال المادي مباشرا وغير مباشر.**(العربي فرحاتي، 2010 ص:20)**

كما جاء تعريف التفاعل في معجم مصطلحات علوم التربية بأنه الأثر الذي يحدثه تدخل أو موقف شخص ما على أخر في إطار حوار أو على آخرين داخل الجماعة، وذلك في الحالة التي يكون فيها ذلك الأثر باعثا على فعل معين لدى هؤلاء ومثيرا في الوقت نفسه لرد فعل الشخص المتدخل.**(المرجع السابق،ص:23)**

فالتفاعل الاجتماعي هو عبارة عن العلاقات الاجتماعية بجميع أنواعها التي تكون قائمة بوظيفتها، أي العلاقات الاجتماعية الديناميكية بجميع أنواعها سواء كانت هذه العلاقات بين فرد وفرد، أو جماعة وجماعة أو بين جماعة وفرد.**(عمر أحمد همشري، 2013 ص:139)**

وتتخذ عمليات التفاعل أشكالا ومظاهر مختلفة تؤدي إلى علاقات اجتماعية محددة مثل التنافس، أو الصراع ، أو التجاذب ، أو التكيف...الخ. **(المرجع السابق)**

أما التفاعل الصفي فقد عرفه حمدان بأنه كل الأفعال السلوكية التي تجري داخل الصف اللفظية(الكلام) ، أو غير اللفظية (الإيماءات) بهدف تعبئة المتعلم ذهنيا ونفسيا لتحقيق تعلم أفضل. **(سنى براهيم2014–2015 ص:91)**

كل هذا ينعكس على ما يسمى بالمناخ البيداغوجي والتعليمي، فغالبا ما يتحدث المعلمون عن الجو المتعلق بالقسم ويعتبرونه من العناصر المهمة التي تساهم في العمل والتعلم المدرسي، (جو سيئ) ، (جو ممتع) ، (جو متوتر) ، فهي من التعبيرات الشائعة الخاصة بهذا المصطلح ، وعلى الرغم من أنهم

غالبا ما يستخدمون هذه المصطلحات، إلا أن المدرسين نادرا ما يمكنهم شرح بالضبط ما يتكلمون عنه ، والذي هو الجو (المناخ) التعليمي.

ما يفضلونه بالطبع هو مناخ التعلم حيث يكون فيه العمل الفعال، وفي نفس الوقت يكون لطيفا وممكنا، هذا الجو الجيد يتميز باستثمار أكبر للطاقة من رهان الطلاب في عملية التعلم، وبالعكس من ناحية أخرى في الفصول التي يتم فيها استثمار طاقة الطالب في معظم الأحيان في المهمات التي لا علاقة لها مع التعليم مثل الصراع بين المجموعات الفرعية، يصبح يتوجب على المعلم استثمار الكثير من وقته وطاقته لحل مشاكل الانضباط.

إن الجو في الفصل يتأثر أيضا بعلاقة المعلم تجاههم ، ففي البحوث الكلاسيكية التي قامت بها "لبيبتز" و "وايت" عام 1939 حيث المعلم هو القائد فإنه يؤثر على جو المجموعة، وقد تمت تجربة على مجموعة من الأطفال الذين يعملون في مجموعات تقوم بأعمال يدوية، في كل مجموعة من هذه المجموعات القائد يجب عليه أن يتصرف بطريقة معينة يطلب منه التصرف وفقها (استبدادية، ديمقراطية ، أو فوضوية حيث ينبغي السماح لهم بالقيام بما يريدون) ، و أبرزت هذه التجربة من بين نتائج أخرى المثيرة للاهتمام أن سلوك القائد يثير نوعا معينا من جو العمل في المجموعة.

بالإضافة إلى ذلك، يرتبط الجو الجيد في الفصل الدراسي بتماسك المجموعة، ففي فئة يكون مستوى تماسكها مرتفعا وعلاقات الطلاب ايجابية والهدف مشترك للمجموعة بأكملها والتي تتعاون لتحقيق ذلك، واحدة من خصائص هذه الفئة هو شعور 'نحن' التي لن تحدث في فئة معاكسة بمستوى تماسك منخفض تنقسم إلى مجموعات فرعية غير رسمية متضاربة أين يكون بعض الطلاب منعزلين أو مرفوضين.

يمكن قياس الجو بشكل موضوعي باستخدام الاستبيانات التي يوجد منها عدة أنواع مثل طرح بعض مثل هذه الأسئلة:–يهتم الطلاب بالدرس

–يهتم المدرس بالطلاب حتى خارج القسم –في درس هذا المعلم الجو ممتع

حيث يكون جميع الطلاب في الفصل مدعوون للإجابة على هذه الأسئلة في مقاييس تتراوح من، لا على الإطلاق ، إلى، فهو كذلك دائما. ونتائج هذا الاستبيان تسمح برؤية موضوعية إلى حد ما حول كيفية إدراك الطلاب لمجال وجو فصلهم، وبالتالي فمن الممكن أن تشارك فئة أخرى في المقارنة بين

الأقسام فيما يخص جو الفصل (القسم).(**JEAN MARIE DIEM .1975**)

ولقد أشارت دراسة "محمد خليل سليمان فايد"(2008) والتي هدفت إلى التعرف على أثر كل من طريقة التعلم التعاوني والتعلم التنافسي على التحصيل الدراسي لكل من تلاميذ الأساسي والبالغ عددهم 203، وكذا تلاميذ الثانوي وعددهم 176 في مادة الرياضيات مقارنة بالطريقة التقليدية واتجاهاتهم نحوها، حيث قسمت العينة لثلاث مجموعات مجموعتين تجريبيتين إحداهما درست بالطريقة التعاونية والثانية بالطريقة التنافسية، وأما الثالثة فضابطة درست بالطريقة التقليدية ولقد أسفرت النتائج على:

– بالنسبة لتلاميذ الصف الأساسي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التعلم التنافسي والتعلم بالطريقة التقليدية مع عدم وجود فروق بين الجنسين في طريقة التعلم.

–أما بالنسبة لتلاميذ الصف الثانوي وجود فروق بين التعلم التعاوني والطريقة التقليدية، و أما بخصوص الاتجاه نحو الطريقة فكانت لصالح التعلم التعاوني على حساب التنافسي والطريقة التقليدية.

وفي دراسة أخرى ل "إيناس إبراهيم محمد عرقاوي" 2008 والتي هدفت إلى التعرف على أثر أسلوبي التعلم التعاوني والتنافس في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بمهارات الفهم القرائي للشعر العربي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، فكانت العينة متكونة من104 طالب وطالبة حيث تم تقسيمهم على مجموعتين تجريبية، الأولى درست بالأسلوب التعاوني ، والثانية بالأسلوب التنافسي ، ومجموعة ضابطة درست بالأسلوب التقليدي، وبعد المعالجات الإحصائية واستخدام القياس القبلي و البعدي أسفرت النتائج على:

–وجود فروق ذات دلالة في الاحتفاظ والتحصيل بين القياس القبلي و البعدي ووجود فروق ذات دلالة بين أسلوب التعلم التعاوني والتنافسي بين الطلبة على حساب الطريقة التقليدية.(**عدة بن عتو، ماحي إبراهيم 2014**)

لذلك سوف نتطرق إلى بعض المتغيرات التي قد تنتج من وجود تفاعل بين تلاميذ صف تعليمي معين ، وكيف يمكن لهذا الجو التعليمي أن يلعب دورا هاما في العملية التعليمية والتعلمية.

أولا: المعايير: من المعروف أن الفرد وهو يعيش متفاعلا في جماعته يؤثر فيها ويتأثر بها، تعلمه الجماعة وتحدد له معايير سلوكية، وتحدد الحدود التي يجب أن يكون سلوكه في إطارها ، وبمعنى أخر

فإن الجماعة تحدد صورا مقننة أو قواعد مقررة وموازين محدودة للسلوك هي ما نسميه (المعايير الاجتماعية للسلوك).**(الزهران، 2003 ص:142)**

يمكننا تحديد المعايير من وجهتي نظر مختلفتين ، الأولى هي وجهة النظر الاجتماعية التي تحدد فيها القاعدة على أنها مجموعة من التوقعات لشخص يحقق شيئا معينا، فعلى سبيل المثال التوقعات بالنسبة لسلوك المدرس في صفه هي المحافظة على انضباط معين والإجابة عن أسئلة الطلاب، وأن يكون مستعدا للنقد من طرف المدير أو المفتش .

دور التلميذ أيضا يمكن أن يعرف من خلال المعايير الاجتماعية، حيث يجب عليه أن يذهب إلى المدرسة، وأن ينجز واجباته والإجابة على الأسئلة التي يطرحها المعلم.

من خلال هذا المثال يمكننا ملاحظة أن هناك تبعية في تحقيق بعض المواقف الاجتماعية المحددة، ووفق المعايير يمكن للمعلم أن يتصرف وفقا للتوقعات التي تؤثر عليه، بشرط أن الطالب أيضا يتصرف وفقا للمعايير التي يحددها المجتمع .

من وجهة النظر الثانية فالمجموعة لها دورها في تحديد المعايير، ففي كل مجموعة يتم وضع القواعد التي تحدد السلوكيات في مواقف معينة وتحدد أيضا كيف سيتم الحكم على أشكال السلوك المختلفة.

(Jean marie diem .1975)

فتعد المعايير الاجتماعية إجراءات معينة تحدد شكل السلوك الصادر من أعضاء الجماعة لتحقيق قيمة أو هدف ما.**(الشيخ، 1992)**

والمعيار الاجتماعي هو مقياس يتقاسمه أعضاء الجماعة ويحدد سلوكهم ويتوقع أن يلتزموا به في المواقف الاجتماعية، فهو إطار مرجعي مشترك ينبع من التفاعل بين أفراد الجماعة ويجعل هذا التفاعل ممكنا ويحكم بواسطته وفي ضوئه على السلوك الاجتماعي في الجماعة. **(أحمد محمد الزعبي، 2013)**

تكتسب المعايير بعمليات التعلم التي تتم في الأوساط الاجتماعية المختلفة كالأسرة والمدرسة والزملاء وتعرف بأنها قواعد اجتماعية تصف ما ينبغي أن يفعله الناس أو ما ينبغي إلا يفعلوه في المواقف المختلفة أو هي بلغة جونسون أنماط ذهنية مجردة تعين حدود السلوك.**(الوقفي 2014)**

فالمعايير الاجتماعية تحدد ماهو *صواب* وماهو *خطأ* وماهو *جائز* وماهو *غير جائز* فهي تحدد كل ما يجب ألا يكون في سلوك أفراد الجماعة ولهذا يمكننا أن نعتبر المعايير الاجتماعية عبارة عن محددات أساسية للسلوك تتوافق مع ما يقبله المجتمع من عادات وقواعد وقيم واتجاهات وتتشكل من خلال تفاعل الفرد في المواقف الاجتماعية المختلفة. **(احمد محمد الزغبي2013)**

والفصل الدراسي في المدرسة هو مثال نموذجي للمجموعة حيث تؤثر القواعد على سلوك أعضائها وبالتالي تقيم سلوكهم .

موضوع أخر للمعايير وهو القيمة التي نضعها في ماذا يقول البعض والبعض الأخر من المجموعة ، ومن خلالها يتم تشكل القواعد على القيمة الجمالية للملابس، وطول الشعر وتسريحته، أو تذوق موسيقى جيدة وأنشطة إضافية ....الخ

فإلى أي مدى يتلاءم الطالب مع هذه المعايير؟ ، والى أي مدى يعتمد على القيمة التي تقدمها المجموعة وتظهر في أشكال مختلفة من سلوكه؟ ، وهذا سيؤثر على وضعه في المجموعة.

في دراسة كلاسيكية قام بإجرائها" كولمان" عام1961 ، تم فيها وصف القيم التي يخصصها طلاب المرحلة الثانوية لخصائص مختلفة والتي بدورها تحدد شعبية كل واحد منهم في الصف الدراسي ، حيث وجد "كولمان" أن الوضع الاجتماعي للأولاد الذكور هو حسب مستوى نجاحهم في الأنشطة الرياضية، أما بالنسبة للفتيات فهي من حيث المظهر ودرجة الجاذبية . استنتج منها "كولمان" بأنه في المجتمع الأمريكي الرياضة والجمال هي قيم الشباب الذين بالنسبة لهم هذه الأخيرة لها أهمية كبيرة أكثر من النجاح في الدراسة.

يسمح وجود المعايير للفرد بالتكيف بشكل أفضل مع المجموعة التي هي جزء منها، وكذلك يمكن أن تكون للمجتمع بصفة عامة ، فبالمعايير يعرف الفرد ما نتوقعه منه وما يجب أن يتوقعه من سلوك الآخرين المحيطين به، ومعرفة الرمز المعياري للمجموعة يعطي للفرد الشعور بالانتماء والعيش في عالم يمكنه من التنبؤ بما سيحدث .

يتم تشكيل المعايير تحت تأثير التفاعل في مجموعة وبفعل تقرب الأفراد من بعضهم البعض، فعندما ينتقل التلاميذ من مرحلة دراسية إلى أخرى، أي من الابتدائي إلى المتوسط أو من المتوسط إلى الثانوي تتكون من خلال ذلك فصول جديدة، حيث لا تكون في البداية هناك معايير الجماعة، وسلوك الفرد

يكون على حسب ما تعلمه من قبل، ولكن عندما تزداد التفاعلات في هذا الصف يمكننا أن نرى أنه تتشكل المعايير التي ستتبع بصفة إما كبيرة أو قليلة من طرف أعضاء تلك المجموعة، ومع مرور فترة فإنه سيتم النظر إلى أولئك الذين هم خارج القاعدة كأفراد غير مرغوب فيهم، وسوف يتم انتقادهم ويجب عليهم الامتثال لقواعد هذه المجموعة، وإلا سيكونون هدفا للنقد أو حتى إنهم سوف يتعرضون إلى الرفض من جانب تلك المجموعة.

كما ينشأ أحيانا تعارض بين معايير المعلم ومعايير الطلاب في الفصل، وفي هذه الحالة أيضا يتعرض الطالب الذي يريد كسر قاعدة الفصل وإتباع معايير المعلم أو المؤسسة بصفة عامة إلى الرفض من طرف مجموعة الصف ، فيظهر لنا من خلال ما ذكرناه أنه يمكن أن تحدث هناك صراعات بين التلاميذ أو بين المعلم والتلاميذ ولكن أيضا النزاعات بين المعلمين ....الخ، وهو ما يجب أن تولي له بالأهمية جميع المدارس ، لأن النزاعات بين المعايير المختلفة في الفصل الدراسي يمكن أن يعطل عملية التعلم والتعليم .

ثانيا : الامتثال: يعرف الامتثال بأنه سلوك الفرد أو المجموعة الفرعية المحدد بقانون المجموعة،

والضغط من أجل الامتثال يفترض من جهة الأغلبية ومن جهة أخرى الأقلية، فالأغلبية هي المرتبطة والمتشبثة بالقوانين والتفاعل الاجتماعي وتهدف إلى فرض وجهات نظرها على الأقلية بواسطة نظام العقوبات أو التقييمات، ويتم توجيه أفراد الأقليات لقبول قواعد الأغلبية، وبذلك يكون هناك انخفاض في الانحرافات وتعزيز قواعد مجموع الأغلبية.

(Gilles A ;Guttet A.2017)

فالامتثال هو ميل الفرد للامتثال لضغوطات المجموعة والذي يؤدي به إلى تحريف لحكمه وسلوكه، فضغط المجموعة سوف يسبب عند الفرد نوع من التفكير والحكم ويصبح يتصرف حسب ما تنتظره المجموعة منه ، هذا في حالة يكون فيها التصرف أو هذا التفكير أو هذا الحكم معاكس لما يراه الفرد نفسه . فالشخص يتفادى أيضا أن يتصرف مثلما يريد و أن يقول ما يريده عندما يكون ذلك لا يتوافق مع ما هو مقبول في المجموعة، فهي شكل من أشكال الامتثال.

(Jean marie diem .1975)

والامتثال هي إحدى طرق التأثير الاجتماعي، وهو كذلك يتجلى من خلال حقيقة أن الفرد أو (مجموعة فرعية) يعدل السلوكيات والمواقف والآراء لتحقيق الانسجام بينهم بما يتلقاه من سلوكيات ومواقف وأراء ومعايير المجموعة التي يرتبط بها أو يرغب في أن يكون مقبولا فيها.

(Aebischer. V; Oberlé. D.2016)

حيث يقال بأن الإنسان يقوم بسلوك الامتثال عندما يغير معتقداته أو سلوكه لينسجم مع أعضاء المجموعة، ويحدث نتيجة للغة غير محكية (تستوحى) يمارسها ضغط الوجود في مجموعة، فسلوك المجموعة يخلق ضغطا ساكنا ولكنه مؤثر في نفوس أفرادها لاسيما إذا كان السلوك مجمعا عليه.**(راضي الوقفي، 2014 ص:739)**

لقد تم تجسيد الامتثال بطريقة منهجية في التجارب الكلاسيكية للباحث "أش" ، من خلالها تعرض الأفراد إلى ضغط الجماعة ، فالتجربة تمت حول الخضوع لضغط المجموعات، و تضمنت مجموعة من الطلاب تضم 9 طلاب شاركوا في تجربة كانوا جالسين في نصف دائرة مواجهين المجرب الذي أخبرهم أنهم سيشاركون في تجربة الإدراك، بعدها أظهر لهم خطا على بطاقة كبيرة وقال لهم بعدها بأنه سيقدم لهم بطاقة أخرى سيرون عليها ثلاثة أسطر وهي ذات أطوال مختلفة، وأن مهمتهم هي تعيين الخط من ثلاثة لها نفس طول خط البطاقة الأولى، حيث كان لكل سطر من الأسطر الثلاثة الأحرف أ، ب، ت، والخط المتطابق للبطاقة الأولى هو الخط أ.

كان ثمانية من هؤلاء الطلاب شركاء في التجربة يجب عليهم كلهم الإجابة بإجابة خاطئة وهو الخط ت، أما الطالب التاسع والوحيد يكون ليس بشريك في المجموعة فيجد نفسه في موقف حرج ويمكن له أن يعرف الإجابة الصحيحة أ، ولكنه يرى نفسه أيضا بمفرده يعارض المجموعة بأكملها، لذلك في الأخير فإما أن يقدم الإجابة التي أجمع عليها أفراد المجموعة جميعا، أو أن يقول ما يراه في الواقع.

أظهرت تجربة "أش" على 123 طالبا تعرضوا لنفس المشكلة من طول الخطوط أن 37 بالمائة من هؤلاء قدموا إجابات تتوافق مع المجموعة رغم أنهم كانوا يستطيعون كلهم إعطاء الإجابة الصحيحة دون استثناء، ولكنهم امتثلوا لإجابة المجموعة، لذلك لم تكن إجابتهم الخاطئة مجرد وهم، بل فلقد ذكر هؤلاء الطلاب أنهم تعرضوا لضغط المجموعة، وأن هذا الضغط قد خنق قدراتهم المرئية من أجل الامتثال لزملائهم في الفريق.

عندما لا يقبل الشخص في الواقع وجهة نظر المجموعة، سيحاول بشكل عام أن يتقبلوا وجهة نظره ولكن إذا كانت هناك مقاومة، فإنه سيغادر المجموعة، أو يمكن للمجموعة نفسها رفضه.

(Jean marie diem .1975)

ففي معظم المجموعات تكون الجائزة هي القبول عند الامتثال بالمعايير، وبالرفض عند عدم الالتزام، وردود الفعل هذه تسمى عقوبات الجماعة، حيث تتباين العقوبات السلبية بين الاستهزاء والضحك، أو الرفض الاجتماعي، أو إلى الإبعاد الرسمي.

في المدرسة يخضع الطالب غير الممتثل للعقوبات من طرف رفاقه وهو وضع مؤلم للغاية له ، ولكن من كان ممتثلا فسيسمح له بالقبول والشعور بالانتماء من طرف المجموعة وهذا ما يعطي نوعا من الضمان الشخصي.

ولكن يجب أن لا ننسى أن هناك الفروق الفردية في الميل إلى الامتثال، فهذا بحسب حالة كل فرد في مجموعته، فالطلاب المشهورون مثلا في الفصل يتمتعون بمكانة عالية ويمكنهم ذلك السماح لأنفسهم بالتعبير عن أراء معارضة للمجموعة إلى حد ما، أو حتى أنه لا يتأثر بضغطها وهذا بالطبع يكون في حدود معينة .

أما من ناحية أخرى فالأطفال المعزولون أين تكون وضعيتهم متدنية والذين يريدون أن يتم قبولهم في المجموعة، سوف يميلون إلى الامتثال أكثر من غيرهم على أمل أن يمنحهم هذا التراخي الاندماج في المجموعة .

من الواضح أن الميل إلى الامتثال يكون بصفة أكبر عند الفرد كلما كانت حاجته أكبر للانتماء، كما أن الامتثال نحو الأفراد من نفس السن هي إحدى العمليات التي تميز المراهق، فخلال المدرسة الابتدائية يكون رأي الكبار والمعلم بالنسبة للتلميذ مصدر سلطة مهم للغاية، أما بالنسبة للمراهق فتصبح أقل، وتلك الخاصة بالمجموعة هي المسيطرة، حيث تشكل مجموعة المراهقين ثقافة فرعية ذات تماسك كبير والتي تضغط على أعضائها نحو الانصياع، لذلك يجب أن نفهم بأن في مثل هذه الثقافة الفرعية المراهق يتلقى مكانة تعطى من قبل المجموعة نفسها والتي تسهل سيرورة الهوية وهي سيرورة يبحث عنها تقريبا جميع المراهقين، في حين أن البالغين والأولياء والأساتذة يستمرون في رؤية المراهق مثل طفل يكبر والذي يتوجب عليه الطاعة والانضباط، أما في الثقافة الفرعية للمراهقين فالمراهق يجد مكانة متساوية مع

الآخرين وتعطيه المجموعة إن كان ينتمي إليها هذا الشعور بأن يكون مساو لهم، فيصبح المراهق مستعدا للتصرف بنفس الطريقة التي يستخدمها أي شخص أخر في مجموعته وأحيانا يتبع قوانين المجموعة بطريقة شبه عمياء، والتي يتم التعبير عنها في الحياة اليومية في طريقة ارتداء الملابس وتصفيفة الشعر ...وبشكل أكثر دقة في قبول الاتجاهات والقيم التي تنتمي إلى هذه المجموعة.**(المرجع السابق)**

فيحاول جاهدا أن يظهر بمظهرهم ويتصرف كما يتصرفون ويفعل كما يفعلون، وتتميز هذه المسايرة بالصراحة التامة والإخلاص، ونلاحظ رغبة في الاندماجية مع المجموعة والسبب الذي يدعو المراهق إلى الانسجام مع الجماعة التي ينتمي إليها في أول مراحل المراهقة هو محاولة تجنب كل ما يؤدي إلى إثارة النزاع بينه وبين أفراد هذه الجماعة.**(عبد المعطي قناوي، دون سنة)**

فتعمل جماعة الرفاق بالتأثير بشكل متزايد في سلوك الفرد من خلال ظروف وأساليب ووسائل تستغلها وتتبناها في ذلك، وأول الأساليب التي تتبناها جماعة الرفاق هو **الثواب الاجتماعي** فهي تعطي الكثير من الامتيازات النفسية الاجتماعية لعنصرها وتحيطه بأنواع شتى من الرعاية والدفء الاجتماعي، مما يؤدي بالفرد إلى الحرص على البقاء فيها والاستماع إلى قرارها وتنفيذه ومسايرة تنظيمها حتى ولو كان كل ذلك يخالف سلطة الأسرة.

أما الأسلوب الثاني الذي توظفه جماعة الرفاق في التعامل مع أعضائها وضبط سلوكهم هو **العقاب الاجتماعي** للأفراد الذين يكونون أقل انضباطا وانصياعا ومسايرة لنظام الجماعة ويتمثل العقاب الاجتماعي في الرفض والنبذ....الخ.

وثالث أسلوب تستخدمه جماعة الرفاق للتأثير على أعضائها هو **أسلوب النمذجة** بمعنى تقديم نماذج سلوكية يتوحد معها أعضاء الجماعة، فجماعة الرفاق تحاول أن ترسخ أفكارا معينة أو تبني اتجاهات جديدة عن طريق إعطاء المثال داخلها.

ورابع أسلوب توظفه جماعة الرفاق في تنشئة أعضائها هو دفعهم وتحفيزهم **للمشاركة الاجتماعية** في النشاطات المختلفة وخاصة اللعب والرحلات وغيرها من أصناف النشاطات، وهذه الأنشطة لا تتيح فرصة التعلم والتمرس على مهارات جديدة فحسب، وإنما تؤدي بالطفل إلى انفتاح شخصيته وانطلاقها والتصرف بشكل عفوي وتلقائي مع أفراد المجتمع، كما أنها تؤدي بالفرد إلى التخلص من الكثير من

الأعراض السلوكية السلبية كالخوف من الآخرين والارتباك والاضطراب والخجل والاكتئاب، وتربى فيه صفات ايجابية كالشجاعة والمرح والانبساط والطلاقة في الحديث وهذه الأنشطة في المجالات الاجتماعية هي التي يجد الفرد فيها فرصة التعبير عن الذات وإبراز القدرات واختيارها واكتشاف طاقاته النفسية، وكذا هواياته وميوله التي يستطيع أن يحقق فيها طموحاته وأماله. **(عامر مصباح، 2011)**

وهنا نجد أن الامتثال متغير أخر يؤثر على سلوكيات التلاميذ وبل حتى على عمليات التعلم والتعليم.

ثالثا : التماسك : إن الجماعة ليست مجرد مجموعة من الأفراد ولكنها كل مترابط يربط الأعضاء في اعتمادات متبادلة ومتشابكة ، وأن التضامن أو الوحدة تسمى ترابط (تماسك) الجماعة وهي حالة ضرورية إن لم تكن كافية لوجود الجماعة ، ففي البداية قد تبدأ الجماعة كتجمع من الغرباء، ولكن عدم التأكد سيعطي طريقة لزيادة الوحدة فيصبح الأعضاء مرتبطين بالجماعة وأهدافها، وكلما انحصر الارتباط والالتزام وبمرور الوقت فإن تأثير الجماعة على أعضائها يزداد وينقص.**(فيصل الزراد مفيد حواشين، 2016)**

حيث يعرف التماسك بأنه الرباط الذي يربط بين أفراد الجماعة ويبقي على العلاقات بينهم وبين البعض الأخر.

كما يشير تماسك الجماعة أيضا إلى التقارب الشديد بين مكونات الجماعة، فهو يعرف في ضوء الروح المعنوية التي تجمع بين الأفراد والشعور بالانتماء إلى الجماعة والإقبال على نشاطها والكفاءة الإنتاجية لها وغير ذلك من جوانب أو ظواهر ترتبط بالجماعة.**(أحمد محمد الزعبي، 2013 ص:145)**

ويقصد بلفظ التماسك مقدار المشاعر الايجابية التي يكنها أعضاء الجماعة لبعضهم البعض ومدى حرصهم ورغبتهم في البقاء والاستمرار في هذه الجماعة لإبقاء أعضائها داخلها وعدم انسحابهم منها ، وبطبيعة الحال تختلف درجة التماسك والتعاون بين أعضائها ففي بعض الجماعات تجد الحب والاحترام المتبادل بين أعضاء الجماعة، وأيضا تجد روح المجموعة سائدة بين هؤلاء الأعضاء، وفي بعض الجماعات الأخرى تجد القليل من التقارب والجاذبية بين أعضاء هذه الجماعة وتسود الأنانية والحقد، ويبرز الدور الفردي بدلا من روح الجماعة والفريق، وبطبيعة الحال ينعكس ذلك على تمسك الجماعة بقيمها والمحافظة على هاته القيم. **(صلاح الدين محمد عبد الباقي، 2003 ص:176)**

فهو يتضمن شعور الأفراد بانتمائهم إلى الجماعة والولاء لها وتمسكهم بعضويتها ومعاييرها وتحدثهم عنها بدلا من تحدثهم عن ذواتهم وعملهم معا في سبيل هدف مشترك واستعدادهم لتحمل مسئولية عمل الجماعة والدفاع عنها، ويتضمن تماسك الجماعة أيضا التقارب الشديد بين مكونات الجماعة والروح المعنوية والاتحاد والقوة والإنتاج والعمل الجماعي بروح الفريق والاندماج في العمل والتكامل وجاذبية الجماعة..الخ . **(الزهران، 2003 ص:114)**

فنقول عن جماعة بأنها جماعة متماسكة عندما يكون أعضاؤها يشعرون بانجذاب فيما بينهم، ويشعرون بالوحدة الدائمة بينهم ويدركون بعضهم مثل كتلة وكل واحد منهم يفكر في نفسه في حدود متعلقة بالجماعة كاستعمال(نحن) بدلا من (أنا) ويقضون الكثير من الوقت مع بعضهم البعض .

ففي المدرسة يقضي أعضاء هذه المجموعة فترة من الراحة سويا ويجتمعون بعد الدراسة وهم يشكلون تباينا مع مجموعات على مستوى منخفض من التماسك، بما في ذلك الأعضاء الذين لا يتواجدون إلا نادرا خارج الفصل الدراسي.

للكشف عن مستوى تماسك الفصل من الضروري استخدام تقنية القياس الاجتماعي فمستوى عال من التماسك يتميز بغياب عدد قليل من النجوم و بعدد كبير من الاختيارات المتبادلة بين الطلاب، ويجد جميع الأعضاء جاذبية للمجموعة وليس فقط للتلاميذ المشهورين، وعلى العكس تماما من هذا البناء يجد المرء في المجموعات التي مستوى التماسك فيها منخفض الاختيارات عندها تتمحور حول قلة فقط وهم القادة.

ففي المجموعة المتماسكة يسعد كل فرد في أن يكون جزءا منها ويكون له حاجة للانتماء لها وأكثر إشباعا من أية مجموعة أخرى، والجو من ناحية أخرى يتميز بالمساعدة والدعم المتبادل لبعضها البعض، والكل مستعد للعمل من أجل زملائه.

وإذا كانت معايير تلك المجموعة ايجابية فان هذا التماسك سوف يعزز خلق جو ايجابي في الفصل، أما إذا كانت معاييرها سلبية فإن تماسك المجموعة سيجعل مهمة المعلم صعبة وفي هذه الحالة فإن أي طالب يحاول العمل بما يريده المعلم والمدرسة سيتعرض للضغط والرفض من المجموعة، حيث لا تكون لدى المعلم فرصة كبيرة للنجاح في ذلك.

(Jean marie diem .1975)

فتماسك الجماعة نستدل عليه بصفة عامة من خلال اختيار أعضاء الجماعة لبعضهم في مواقف العمل ومواقف الحياة خارج العمل، ووقوف أعضاء الجماعة جانب بعضهم في الظروف العصيبة ومساعدتهم لبعضهم عند وقوع هذه الظروف وتحمل الفرد لمسؤوليته تجاه الجماعة، وتمثيل أعضاء الجماعة لقيمها وأوامرها ونواهيها، وقيام كل عضو من أعضاء الجماعة بدوره وعدم التصارع بين الأدوار.**(محمود أبو النيل، دون سنة)**

ولذلك فإن الفصل الدراسي الذي يكون فيه مستوى التماسك مرتفعا ولا يوجد صراع بين الأعضاء والجو لطيف، علاوة على ذلك إذا كانت المعايير مواتية للعمل والدراسة، فإن هذا الجو سيسمح على الأقل من الناحية النظرية لكي يستثمر الطلاب طاقتهم في الأعمال المدرسية. وخلافا عن ذلك فالنتائج المدرسية ستكون ضعيفة .

كل ما قلناه سابقا يسلط الضوء على أهمية التماسك في الفصل ومن هنا يتوجب علينا ذكر الطريقة التي يمكن للمعلم أن يساهم بها في رفع مستوى التماسك في فصله الدراسي، وهي على سبيل الذكر وليس الحصر.

1 – العمل المشترك: حيث يمكن زيادة مستوى تماسك المجموعة من خلال عمل الأعضاء معا والتعاون فيما بينهم، فلقد أظهرت تجربة تم إجرائها عام 1953 في مخيمات أيام العطل حيث لا يعرف الأطفال بعضهم البعض، وبعد أيام قليلة من وصولهم كتب كل طفل اسم أفضل صديق لديهم في المخيم وإنهم يريدون أن يكونوا في نفس المجموعة، وبدلا عنهم تم تشكيل المجموعات بعد ذلك، ولكنها ليست كالاختيارات التي أشار إليها الأطفال، ثم بعد مرور بضعة أيام تم تنفيذ قياس اجتماعي جديد تبين من خلاله تغيير الأطفال اختياراتهم التي أصبحت تخلو عن الصداقات السابقة .

هكذا وفي الفصل الدراسي أيضا تتطور صداقات جديدة تحت تأثير التعاون في نفس المهمة، وتساهم مجموعات العمل هذه الرفع من مستوى تماسك الفصل الدراسي.

2– تشجيع التفاعل: و يعتمد التفاعل بين التلاميذ على إمكانيات كون المدرس يتحدث تقريبا طوال الوقت، ويظل التلاميذ سلبيين. لذا فالطلاب كأفراد في مثل هذا الموقف لديهم فرص قليلة للتحدث مع بعضهم البعض والروابط والتبادل فيما بينهم تكون جد ضعيفة.

على العكس من ذلك في النظام التعليمي القائم على الحوار، المعلم يكون أكثر سلبية ويشجع على المشاركة الايجابية لجميع الطلاب، لذلك يكون لديهم الفرصة للاستعداد معا وتبادل الأفكار حول القضايا التي تمت مناقشتها.

فحتى طريقة تنظيم المقاعد أيضا لها دورها في ذلك، حيث لا يسهل النظام الذي يكون فيه التدريس أماميا التفاعل بين الطلاب، ولكنه يسهل في حالة القيام بالتجمعات.

وبهذا يزداد مستوى التفاعل بين الطلاب وبالتالي يزيد أيضا من التماسك بينهم، حيث أثبتت أحد التجارب أن العمل من خلال تشجيع التفاعلات بين الطلاب سوف يرفع من التعاطف والمشاركة الوجدانية، وبهذه الطريقة فإن التماسك سيكبر والجو الدراسي سوف يصبح أكثر إمتاعا وأكثر ايجابيا للتلميذ.

3- تشجيع الطالب أمام الآخرين: فالتلميذ الذي ينجح في أي مهمة يجب تشجيعه أمام رفاقه، فمثل هذا الفصل الدراسي الذي يكون فيه التشجيع مستمرا سيكون فيه وضع النجاح واضحا وسوف يدرك ذلك التلاميذ بأكثر ايجابية وأعلى جاذبية .

فالتماسك كما ذكرنا سابقا يعرف مثل جاذبية المجموعة لأعضائها حيث أن تجارب كثيرة بينت أن الحالات التي يكافأ فيها الطلاب أمام زملائهم في الفصل يزداد فيها تماسك المجموعة، لأنه عندما يكون الفرد في وضعية إعجاب من الآخرين فإن هؤلاء الآخرون يصبحون مهمين لأعيننا، ونجد أنفسنا نرغب مرافقتهم لأننا شاهدنا واكتشفنا قيمتنا الحقيقية من خلالهم.

هذه الاقتراحات الثلاثة والتي يمكن للمدرس استخدامها لزيادة تماسك المجموعة من الواضح أنها ليست حصرية، وإنما يمكننا التفكير في تقنيات أخرى تجعل الجو البيداغوجي ممتعا للتلاميذ وللمعلم.

والآن سننتقل إلى جانب أخر من المناخ التعليمي للمجموعة، وهو جانب ربما يكون أحد الجوانب التي تثير أكبر عدد من المناقشات بين المعلمين ألا وهو المنافسة والتعاون.

(Jean marie diem .1975)

رابعا: التنافس والتعاون: فالتنافس أو المنافسة ظاهرة طبيعية في حياة الأفراد والجماعات وهو كعملية اجتماعية يقع بين الصراع والتعاون، ويعرف بأنه عملية تنازع بين طرفين (فردين أو جماعتين) حول

بلوغ الهدف أو الغاية نفسها، وبهذا فإن الطرفين المتنافسين يسعيان إلى بلوغ الهدف أو الأهداف نفسها، إذ يتصور كلاهما بأنهما متساويين أو قريبين من التساوي من حيث إمكاناتهما وقدراتهما وحقهما في الهدف الواحد المتنافس عليه، ويشتمل التنافس انغماسا شديدا لكل من أطرافه في عملية الصراع على الهدف الواحد.

ويختلف التنافس عن الصراع في أن تفاعل الفرد في حالة التنافس يؤدي إلى الحصول على المكسب أو المكافأة، إذ يتنافس الأفراد على المراكز الاجتماعية المحدودة للحصول عليها، أو على الشهرة والألقاب، أو على الدرجات في المدرسة والجامعة .....الخ.**(عمر أحمد همشري،2013 ص:152)**

ففي التنافس يحاول الأفراد وتحاول الجماعات تحقيق الأهداف المنشودة عن طريق الندية أو الجهود المتعارضة وقد تكون المنافسة شريفة لتحقيق الأفضل والأحسن والأجود كما أنها تبنى على الغش والخداع والسلوك المضاد للآخرين.**(حامد عبد السلام زهران2003)**

أما التعاون فهو يلعب بين الأفراد والجماعات والمجتمعات دورا بارزا في التقدم والتطور والازدهار ويعمل على تجنيبهم النتائج السلبية للصراع والتنافس الحاد وغير البناء، ومن المعلوم أننا في الواقع نحتاج إلى الآخرين في تحقيق أهدافنا المادية وإشباع حاجاتنا الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية، وهم في الوقت نفسه يحتاجون إ لينا وللآخرين في تحقيق هذه الأهداف والحاجات، وبذلك يجب أن ندخل معهم في عملية تبادل اجتماعي وتعاون وبهذا، فالتعاون في أغلب الأحيان يكون بدافع الضرورة والشعور بالحاجة إليه لتحقيق هدف قد يعجز الفرد بمفرده أو الجماعة بمفردها عن تحقيقه، فيلجأ للتعاون مع الآخرين لإنجازه ويمثل ظاهرة اجتماعية تعكس التأثير المتبادل للأفراد في أداء عمل معين.

ويعرف التعاون بأنه عملية تكامل في الأدوار حيث يرى المتعاون في الآخرين أناسا مختلفين عنه في المقومات والقدرات، فيسعى لتوظيف مقوماتهم وقدراتهم لتحقيق أهداف مشتركة فيما بين قدراته وقدراتهم.

والتعاون بهذا المعنى مظهر من مظاهر التفاعل الاجتماعي ونمط من أنماط السلوك الإنساني الشائع، وتعد الأسرة أول صورة من صور التعاون، حيث تتكاثف الجهود وتتكامل لتحقيق الأهداف المشتركة.

إن التعاون يختلف عن التنافس في كون أساس التعاون التكامل بسبب عدم التجانس، وأساس التنافس التنازع أو الصراع بسبب التجانس، إذ يرى المتعاون الآخرين أناسا غير متجانسين معه فيتخذ منهم موقفا تعاونيا ليتكامل معهم ويتكاملوا معه، أما المنافس فيرى الآخرين أناسا متجانسين معه لهم قوته وكفايته

وقدراته ومعلوماته نفسها، لذلك يكون همه التنافس معهم والكسب على حسابهم، وأيضا يسعى المتعاون إلى التكيف مع من يتعاون معه على عكس المنافس الذي لا يحاول التكيف مع منافسه أبدا، وعليه فإن الفرد يتعلم عن طريق التعاون كثيرا من أنماط السلوك الاجتماعي اللازم لعملية التكيف الاجتماعي.

ويختلف التنافس عن التعاون من حيث أن الإطراف المتنافسة تعمل مستقلة بعضها عن بعض أما العمل التعاوني فإنه يحتاج إلى جهد جماعي لتحقيق الهدف. **(سلمى محمود جمعة2008)**

ولابد من الإشارة هنا إلى أن التنافس والتعاون من نماذج التفاعل المهمة بين الطفل وغيره من الأطفال الآخرين في الأسرة، أو جماعة الرفاق، أو المدرسة أو المجتمع الأكبر. **(عمر احمد همشري، 2013 ص:154-155)**

وبما أن المدرسة تعكس قيم المجتمع بشكل عام نجد في المدرسة نفس المواقف المتناقضة والتي تتعلق بالتنافس والتعاون حيث تضع كل ثقافة تركيزا مختلفا على أهمية المنافسة والتعاون، مما يجعل لدى أعضائها وجهات نظر مختلفة، لذلك فعلى سبيل المثال فالمدرسة التي يسمح فيها نظام العلامات بإجراء مقارنة مستمرة والمنافسة بين الطلاب، والتي يمكن أن تتحقق بطريقة متطرفة من خلال الهدايا أو قوائم الشرف التي تعطى للطلاب والواجبات المنزلية الإضافية للتلاميذ الضعفاء، تجعل التنافس أكبر .

من ناحية أخرى ففي المدارس الابتدائية التي لا تعطى الدرجات للأفراد ولكن للمجموعة، فإن هذا النظام يشجع المزيد من التعاون ونتوقع من الجميع القيام بذلك بأفضل ما لديه، ليس فقط لنفسه ولكن قبل كل شيء لمجموعته.

(Jean marie diem .1975)

وقبل أن نذكر ايجابيات وسلبيات كل من المنافسة والتعاون سوف نتطرق إلى الدراسة التي قام بها "شريف" عام1979 لإختبار العلاقة بين روابط الألفة والتعاون بين الناس على مجموعة من الأطفال في سن الثانية عشر إعتادوا العمل التعاوني في نشاطات ترفيهية حيث قام بإعداد ألعاب تنافسية في مخيمات العطل، ففي مجموعتين فرعيتين انتصار أحدهما يعني هزيمة الأخر، حيث أنه تم في هذه التجربة فصل الأطفال الذين لديهم تقارب وقسموا إلى مجموعات فرعية مختلفة، ولقد لوحظ منذ البداية تشكل الصداقات في مجموعات فرعية جديدة والروابط القديمة تتلاشى ونشء التنافس والعداء بين الجماعات خلال مختلف النشاطات.

على العكس وفي تجربة أخرى سعى هذا الباحث إلى التقليل من العداء بين مجموعتين فرعيتين من الأطفال، فقام بتنظيم أنشطة للمجموعتين تتضمن هذه الأنشطة التعاون ، حيث لا يمكن للمرء أن يكون ناجحا دون مساعدة من الآخرين. تدريجيا تضاءلت المشاعر العدائية وتطورت علاقات جديدة أكثر ايجابية.

هكذا وبغض النظر عن مشاعر وانتماءات الأفراد، فإن وضعية المجموعة (التنافسية أو التعاونية) تحفز العلاقات الجماعية على أنماط معينة من العلاقات تربط بين الناس، ففي المجموعات التنافسية نلاحظ كثيرا الروابط الداخلية والتماسك القوي بداخلها مع نقد للمجموعة المنافسة، والميل إلى المبالغة في تقدير إنتاجها وتقليل قيمة إنتاج المجموعة المنافسة .

إذن هذا ما يتحقق من الأنشطة المشتركة والمشاركة في مشروع مشترك، كما تتعزز العلاقات بين الأفراد، أما عدم وجود الأنشطة المشتركة يجعل العلاقات تميل في هذه الحالة إلى تدهور الجو الاجتماعي. وبالتالي نستنتج أن المجموعة ككيان معين تلعب دورا في طبيعة ونوعية العلاقات.

(Gilles A ;Guttet A2017)

وقد قام "دوتش" بتجربة قارن فيها بين جماعات يسود فيها التعاون وجماعات يسود فيها التنافس بين الأفراد، فكون عشر جماعات تجريبية تتكون كل منها من خمسة طلاب جامعيين وكانت كل جماعة تجتمع كل أسبوع لفترة واحدة مدتها ثلاث ساعات وذلك لمدة ستة أسابيع متوالية ، وحدد هدف الجماعة وهو حل بعض الألغاز ومناقشة بعض العلاقات الإنسانية ، وذكر للأفراد في الجماعات التعاونية أن الجماعة سوف تعتمد على درجة جماعته كوحدة، أما الجماعات التنافسية فكان يذكر لأفرادها أن كلا منهم سوف يحصل على درجة مختلفة تتوقف على مساهمته النسبية في حل الجماعة لمختلف المشكلات.

وسجلت الملاحظات عن الأفراد في تفاعلهم في النوعين المختلفين من الجماعات واعطو استفتاءات بعد انتهاء الاجتماعات للكشف عن مشاعرهم وأوضحت النتائج أن الجماعات التعاونية إذا قورنت بالجماعات التنافسية تتميز بالخصائص التالية :

*وجود دافع فردي أقوى لإكمال العمل الجماعي والشعور بالواجب نحو الآخرين.

*توزيع أكبر للعمل وتنوع أكبر في قدر المساهمة بين الأفراد وتنسيق أكبر بين الجهود في التفاعل الاجتماعي.

*تفاعل و إتصال وتفاهم أفضل بين الأفراد.

*شعور أكبر بالرضا عن الجماعة وتعبير أكثر عن روح الصداقة في المناقشات

*كل عمل يسهم به الفرد له قيمة بالنسبة للجميع بصرف النظر عن الشخص الذي قام به وإذا نظر إليه كخطوة في التقدم نحو هدف الجماعة فإن الأفراد الأخرين لا يرون ضرورة لتكراره.

*الجماعات التعاونية كانت أعلى إنتاجا من الجماعات التنافسية.**(حامد الزهران2003)**

ولقد أوضحت الدراسات التي أجريت في إحدى كليات جامعة نيويورك في بافالو قيمة البحث التعاوني والتعلم التعاوني في مجال علم النفس الاجتماعي حيث يعمل الطلاب معا في جماعات صغيرة لوضع تخطيط البحث وتنفيذ اجراءاته واستخلاص نتائجه وتفسيرها و أوضحت هذه الدراسة أن المشاركين في البحث التعاوني كانوا يلمسون المساعدة المتبادلة والفائدة المتبادلة ويعبرون عن الرضا عن المشاركة التعاونية. وتوصل "لورنس شيرمان1991" إلى نتائج مماثلة وتوصلت "ايمان الصافوري" 1998 من خلال دراسة في جامعة حلوان إلى أن إستراتيجية التعلم التعاوني فعالة في التدريس من حيث تحقيق أهداف التدريس وتنمية مهارات السلوك الاجتماعي.**(حامد عبد السلام زهران2003)**

كما توصلت دراسات أخرى أنه إلى جانب الاهتمام بالنتائج المدرسية يجب مراعاة الجوانب الأخرى عندما يتعلق الأمر بالمنافسة والتعاون في الفصل، فالتعاون يجعل الصف متماسكا والمناخ التعليمي فيه ممتعا أكثر، ويزيل التوتر الذي سببه المنافسة ، علاوة على ذلك فإذا كانت هناك منافسة بين صفين يزداد مستوى التماسك لدى كل طالب .

ويجب أن نقول أن المنافسة في الفصل إذا لم تدفع إلى أقصى الحدود تؤدي إلى زيادة اهتمام الطلاب، مع العلم بأن المنافسة الموجودة في الصف الدراسي ليست بالمنافسة، لأنه عندما ينجح أحدهما لا يفشل الأخر بالضرورة مثلما هو في المنافسة الرياضية، ففي الفصل الدراسي يمكن لكل التلاميذ النجاح والحصول على النقاط الجيدة.

كما تبين أيضا بأن الفروق الفردية تلعب دورا في ميل البعض للتكيف بشكل أفضل مع المواقف التعاونية أو التنافسية، فأولئك الذين لديهم حاجة ماسة للانتماء يكونون أكثر رضا في الجماعات التي يكون فيها التعاون، في حين أن الذين يحتاجون باستمرار إلى ملاحظات حول إنجازاتهم يكونون أكثر رضا في المواقف التنافسية.

ففي علم النفس الاجتماعي نميز ثلاثة أنواع وفقا لطريقة أداء المهام وهي :

-أولئك الذين لديهم توجه فردي يكون سلوكهم موجه نحو الانجازات الفردية.

-هؤلاء الذين لديهم توجه جماعي سلوكهم موجه نحو الانجازات التي تخدم الجماعة.

-هؤلاء الذين لديهم توجه مركز على المهمة أو السلوك توجههم يكون نحو نجاح المهمة دون ربط الأهمية كثيرا بآثارها على الفرد أو على الجماعة.

حيث يسمح لنا هذا التصنيف بمعرفة أنه سيكون هناك دائما الاختلافات في المجموعة التي سيتم فيها جمع الأنواع الثلاثة.

وفي الأخير نقول أن التعاون مثل المنافسة يمكن أن تكون ايجابية أو سلبية حسب درجة شدتها، فالمنافسة المفرطة والمستمرة ستؤدي إلى توتر الصفوف وتدمير تماسك الجماعة، وكذلك فالتعاون المقدم بصفة مصطنعة ومستمرة يمكن أن يؤدي إلى عدم الاهتمام و إلى الغياب التام للتوتر الذي لن يجلب أي تحفيز .

لذلك على المعلم أن يفكر و أن يكون قادرا على الجمع بين الاثنين (المنافسة والتعاون) حسب نوع المهمة التي يريد القيام بها والتوصل إليها، فيجب أن نستعمل المنافسة بطريقة ايجابية مثل أن يكون التلميذ منافسا مع نفسه ، حيث يمكن للمعلم أن يشجع التلاميذ على تدوين نتائجهم بنفسهم وهذا ما يسمح لكل واحد منهم بمعرفة كيف يتحسن.....الخ

(Jean marie diem .1975)

المراجع :

1- أحمد، محمد الزغبي.(2013) : أسس علم النفس الاجتماعي(ط.1) عمان: دار زهران للنشر والتوزيع .

2- أمير محمد، خيري طايل.(2015) : العصف الذهني الالكتروني والوعي الاجتماعي لدى المراهقين(ط.1) عمان عماد الدين للنشر والتوزيع.

3- أحلام رجب ، عبد الغفار.(2003) : الرعاية التربوية للمتفوقين دراسيا(ط.1) القاهرة دار الفجر للنشر و التوزيع.

4- أحمد ، إبراهيم أحمد .(2001) : الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة (ط.1) مصر: مكتبة المعرفة الحديثة.

5- أحسن ،حسين اللقاني.(1990) : التعلم و التعليم الصفي (ط.1) عمان: دار الثقافة للنشر و التوزيع .

6- أحمد ، عبد المجيد صمادي. (1999 ديسمبر). المدرسة كما تتصورها نظرية الضبط . المجلة العربية للتربية المنظمة العربية للتربية والثقافة تونس ،10(1.2).

7- العربي، فرحاتي.(2010) : انماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها(ط.1)الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

8- بفرلي ، م و ألبان، ماتكاف.(1983) التصور الذاتي والاتجاه نحو المدرسة عند الأطفال . المجلة العربية للبحوث التربوية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تونس،03 (02).

9- جان ، لابلانش و . ج و ب ، بونتاليس(1985).. ت. مصطفى حجازي معجم مصطلحات التحليل النفسي(ط.1) بيروت لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع .

10- جودت ، شاكر محمود.(2013) : الاتصال في علم النفس(ط.1) عمان الاردن: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

11-جيهان، احمد العماوي(2008-2009). اثراستخدام طريقة لعب الادوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التاملي لدى طلبة الصف الثالث الاساسي رسالة مقدمة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس من كلية التربية في الجامعة الاسلامية غزة.

12- جوان ،اسماعيل بكر.(2013): جودة الحياة وعلاقتها بالانتماء والقبول الاجتماعيين(ط.1) عمان : دار الحامد للنشر والتوزيع.

13- حسن، منسي.(2002). إدارة الصفوف (ط.2)الاردن: دار الكندي للنشر و التوزيع.

14- حامد ، عبد السلام زهران.(2003). علم النفس الاجتماعي(ط.6) القاهرة : عالم الكتب.

15- حسن مصطفى،عبد المعطي و هدى، محمد قناوي.(دون سنة).علم نفس النمو(ط.1).القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

16- خالد ،محمد الجهماني.(2015-2016). فاعلية برنامج تدريسي قائم على التعلم عن طريق لعب الادوار في تحسين الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الاساسي وتنمية اتجاهاتهم نحو القراءة. رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في التربية، جامعة دمشق، كلية التربية دمشق.

17- روبير،غانييه . ت . كهيلابوز .محمد خير فوال.(1994) المعلم والمتعلم (ط.1). بيروت: دار الكرام .

18- راضي، الوقفي .(2014). مقدمة في علم النفس(ط.4).عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

19- زين العابدين، درويش.(2005. علم النفس الاجتماعي، (بدون رقم طبعة).مصر:دار الفكر العربي.

20- سامية، محمد جابر و عبد العاطي،السيد و محمد،عاطف غيث.(2006). قاموس علم النفس الاجتماعي(ط.1) الاردن: دار المعرفة الجامعية.

21- سليماني جميلة.(2018). علم النفس الاجتماعي المدرسي(ط.1)الجزائر: دار كنوز الحكمة.

22- سنى، براهيم.(2014 -2015).العوامل الأسرية وعلاقتها بالتفاعل الصفي اللفظي بين المعلم والتلميذ في مادة اللغة العربية (ط.1).الجزائر: جامعة محمد خيضر بسكرة.

23- الساري،حلمي و محمد،حسن.(2010).علم النفس الاجتماعي(ط.1).القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق و التوريدات.

24- الشيخ ، عبد السلام.(1992). علم النفس الاجتماعي(ط.1).الاسكندرية: دار الفكر الجامعي.

25- صلاح الدين محمد،عبد الباقي.(2003).السلوك التنظيمي(ط.1). مصر دار الجامعة الجديدة.

26- طارق عبد الحميد،البدري.(2005).ادارة التعلم الصفي الاسس والاجراءات(ط.1).الاردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

27- عمر معن، خليل.(1997). نظريات معاصرة في علم الاجتماع(ط.1).عمان الاردن: دار الشروق.

28- عمر احمد،همشري.(2013). التنشئة الاجتماعية للطفل(ط.2).عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

29- عامر، مصباح.(2011). علم النفس الاجتماعي في السياسة والإعلام(ط.1).الجزائر: دار الكتاب الحديث.

30- علاء الدين، كفافي.(1999). الارشاد والعلاج النفسي الاسري المنظور النسقي الاتصالي(ط.1).القاهرة مصر: دار الفكر العربي.

31- عبد الرحمن إبراهيم السفاسفة.(2005).ادارة التعليم والتعلم الصفي(ط.1).عمان الاردن: مركز بريد النشر.

32- عدة، بن عتو ابراهيم.(2014). تجهيز ومعالجة المعلومات وعلاقته ببعض سلوكات الجماعة(التعاون،التنافس)-دراسة على عينة من طلبة الاعلام الالي-دراسات نفسية وتربوية جامعة الجزائر2 (11)7-24.

33- عبد الرحمن خليل،المعايضة.(2000). علم النفس الاجتماعي(ط.1). الأردن: دار الفكر للطباعة و النشر.

34- عبد المنعم ، أحمد الدردير.(2005). الجوانب الاجتماعية في التعلم المدرسي(ط.1).مصر: عالم الكتب للنشر و التوزيع.

35- علي،بن هادية و بلحين،بليش و الجيلاني، بن الحاج يحي.(1979). القاموس الجديد للطلاب، عربي- عربي(ط.1).الجزائر: الشركة الوطنية للنشر و التوزيع.

36- عبد المنعم، الحفني.(1995). المعجم الموسوعي للتحليل النفسي . (عربي أنجليزي فرنسي ألماني) . مكتبة مدبولي.

37- فيصل، محمد خير الزراد و مفيد ،حواشين.(2016). ديناميات الجماعة(ط.1).عمان: دار الفكر.

38- مفيد، حواشين و مروان،الزغبي.(2019). مدخل إلى علم النفس بوابات إلى العقل والسلوك(ط.1).عمان: دار الفكر المملكة الأردنية.

39- محمود السيد، أبو النيل.(دون سنة). علم النفس الاجتماعي(ط.1).مصر: مكتبة الانجلو المصرية.

40- مفتن، واحمد قاسم.(2010). علاقة الانتماءات التقليدية بحركات النازحين داخليا دراسة ميدانية في مدينة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة الى كلية الأدب جامعة بغداد العراق.

41- محمد،جاسم محمد.(2004). سيكولوجية الإدارة التعليمية(ط.1). الأردن: مكتبة دار الثقافة للنشر و التوزيع.

42- محمد، حسنين العجمي.(2007). الإدارة المدرسية و متطلبات العصر(بدون رقم الطبعة).مصر: دار الجامعة الجديدة للنشر و التوزيع.

43- مصطفى،حجازي.(2000). الصحة النفسية منظور دينامي تكاملي للنمو في البيت والمدرسة(ط.1).المغرب: المركز الثقافي العربي الدار البيضاء .

44- محمد، عبد الرحيم عدس.(1999). الإدارة الصفية و المدرسة المنفردة(بدون رقم الطبعة). الأردن: مجدلاوي للنشر و التوزيع.

45- محمد،محمود الحيلة.(2002). مهارات التدريس الصفي(ط.1).مصر: دار المسيرة للنشر و التوزيع.

46- محمود،السيد أبو النيل.(دون سنة).علم النفس الاجتماعي، دراسات عربية وعالمية (سلسلة علم النفس)(ط.4).بيروت لبنان: دار النهضة العربية .

47- محمد منير،مرسي.(1999). الإدارة المدرسية الحديثة(بدون رقم الطبعة).الأردن عالم الكتب للنشر و التوزيع.

48- نادر فهمي،الزيود و صالح، ذياب هندي و هشام،عامر عليان و تيسير،مفلح كوافحة (1999): التعلم و التعليم الصفي(ط.4). الأردن: دار الفكر للطباعة و النشر.

49- النجار،وصباح احمد.(2002). العلاقات السوسيومترية في الصناعة دراسة ميدانية في معمل الغزل والنسيج الموصل اطروحة دكتوراه غير منشورة مقدمة الى كلية الاداب جامعة بغداد العراق.

50- يوسف، قطامي و نايفة، قطامي.(2002). إدارة الصفوف الأسس السيكولوجية(ط.1).عمان: دار الفكر للنشر و التوزيع.

51- Aebisher V oberlé D.(2016). Le groupe en psycologie sociale,(5ed) France ; DUNOD.

52- Gilles A Guittet A .(2017). Dynamique des communications dans les groupes , (7ed) France: ARMAND COLIN.

53- Helen Bee. Denise Boyd .(2003). psychologie du dévloppement (2ed) canada de boeck.

54-Jean marie .diem .(1975). Psychopédagogie expérimentale, France: prsesses.

55-Mucchielli Roger .(1973).La dynamique des groupes (6ed).France: entreprise moderne d'edition paris.

56-Verna A Oberlé D.(2016). Le groupe en psychologie sociale,

(5ed). France: Dunod,.