

جامعة البليدة 2 " علي لونيبي"
كلية العلوم الاجتماعية والانسانية
قسم علم النفس
شعبة علوم التربية

محاضرات في مقياس العلاقة التربوية
السنة الأولى ماستر

تخصص : علم النفس التربوي

إعداد الأستاذة :
بوزقزي رزيقة

السنة الجامعية: 2023/2022

تهدف وحدة العلاقة التربوية إلى تعريف الطالب بأهمية هذا المقياس في تخصصه علم النفس التربوي فهي مادة أساسية في تكوينه البيداغوجي؛ يعتبر موضوع العلاقة التربوية من الموضوعات الأكثر أهمية في قضايا التعلم والتعليم؛ فمن خلال هذه المحاضرات نحاول أن نصل إلى جملة من الأهداف المتوقع من الطالب تحقيقها:

- أن يستوعب الطالب مفهوم العلاقة التربوية ؛
 - أن يتعرف على أساليب السلطة أثناء العلاقة التربوية ؛
 - أن يوظف ايجابا الأساليب السلطة ؛
 - أن يبين دور العلاقة التربوية معلم -متعلم في العملية التعليمية التعلمية؛
 - أن يستوعب الطالب مفهوم العلاقة التربوية والحاجة للتقدير ؛
 - أن يعرف العوامل المؤثرة في العلاقة التربوية ؛
 - أن يتعرف الطالب على أهمية العلاقة التربوية ؛
 - أن يقارن بين مضامين أبعاد العلاقة التربوية؛
 - أن يتعرف الطالب أبعاد العلاقة التربوية؛
 - أن يتعرف الطالب على أهم المشكلات التي تعترض العلاقة التربوية معلم - تلميذ.
- نريد من خلال هذه المحاضرات جذب انتباه الطالب إلى أهمية هذه المواضيع لمن يدرس في مجال تخصصات علم النفس بشكل عام أو التخصصات التربوية الأخرى بشكل خاص.
- وقد حاولنا الإلمام بالموضوعات الرئيسية المتعلقة بالموضوع؛ والاستعانة بالأمثلة التطبيقية من أجل إيصال الفكرة إلى الطالب.

نرجوا التوفيق بتقديم هذه المحاضرات لي تكون سندا علمياً للطلبة.

البرنامج:

محاضرة : الخلفية التاريخية لمفهوم العلاقة التربوية

محاضرة :أهمية العلاقة التربوية

محاضرة: التنشئة الاجتماعية في العلاقة التربوية

محاضرة : أبعاد العلاقة التربوية

محاضرة: أساليب السلطة والعلاقة التربوية

محاضرة : العوامل المؤثرة في العلاقة التربوية

محاضرة : سبل تحسين العلاقة التربوية

محاضرة :صور العلاقة التربوية

محاضرة :أنماط المعلمين والمتعلمين في العلاقة التربوية

محاضرة : الوسائل المعتمدة في العلاقة التربوية

محاضرة : مشكلات العلاقة التربوية

محاضرة: العلاقة – التواصل – التفاعل وفهم جماعة القسم

محاضرة : عوامل فشل العلاقة التربوية

محاضرة : العلاقة التربوية والحاجة إلى التقدير بين المعلم –متعلم

محاضرة : الخلفية التاريخية لمفهوم العلاقة التربوية

الأهداف المتوقع تحقيقها لدى الطالب:

- أن يستوعب الطالب الخلفية التاريخية لمفهوم العلاقة؛
- أن يستوعب الطالب مفهوم العلاقة التربوية ؛
- أن يتعرف الاختلافات المطروحة في التعاريف العلاقة التربوية.

مقدمة:

يعتبر موضوع العلاقة التربوية من أكثر الموضوعات أهمية لمن يدرس في مجال تخصصات علم النفس بشكل عام؛ أو التخصصات التربوية الأخرى بشكل خاص؛ بحيث تعتبر علاقة مدرس -تلميذ أهم شيء في نجاح أو فشل المنظومة التربوية .

الخلفية التاريخية لمفهوم العلاقة التربوية

مرت عملية التدريس بمراحل تاريخية، ابتداء بالعصور القديمة ويعد سقراط المعلم

الأول، لأنه ركز على المنهج الجدلي في التعلم للوصول إلى الحقيقة، وأسهم أفلاطون في استخدام الأساليب الجذابة ... وغيرهم.

وفي العهد الإسلامي يعتبر الرسول (صلى الله عليه وسلم) من أكبر المربين إذ ضبط

سلوك الكبار والصغار والشباب ومستخدماً أساليب متنوعة كالرفق و اليسر والرحمة, مما

أدى إلى ضبط السلوك ضبطاً ذاتياً، وأكسبهم معلومات واتجاهات راسخة على مدى مئات

السنين؛ وأبدع من بعده كثير من المربين المسلمين، فقد اقترح ابن خلدون التدرج في التعلم ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب (تعليم الطلاب على قدر عقولهم)، ونشر الغزالي في رسالته (أيها الولد) تعليمات خاصة في إرشاد المتعلم.

كما اهتم المصلحون الاجتماعيون بالعملية التربوية، وأعطوها أهمية كبرى في تكوين العقائد والاتجاهات وكان التعليم أولى الثورات التربوية التي قلبت الاهتمام من المعلم إلى المتعلم وركزت على الطفل المتعلم وتعلمه الذاتي على يد كومينوس kouminous - وجان جاك روسو Jean Jack Rossou و فروبل Froubel وذلك بتعليم الصغار عن طريق اللعب والحواس والتعلم عن طريق العمل، ورواد التربية الحديثة عديدون، وكلهم يتفقون على التركيز أكثر على المتعلم.

ولا تزال الجهود مبذولة لتحقيق نتائج أفضل على مستوى التربية، وكذلك بتحسين المحيط المدرسي وتفعيل دور الإدارة بتطبيق أحسن النماذج التربوية وانتهاج طرائق التدريس الفعالة والتخطيط الجيد، كل ذلك لتحقيق مردود تربوي أفضل يأتي بالنفع للمدرسة والمجتمع. إلا أن ما يعتبر أهم هو دراسة " المتعلم " المستقبل والمتفاعل مع المثيرات، وذلك ما نادى به الباحثون في التربية كما أسلفنا الذكر، إذ تعد العلاقة التربوية والمتمثلة في الصلة بين المعلم والمتعلم بكل ما تحمله من أبعاد: بيداغوجية واجتماعية ونفسية وإنسانية ومعرفية تتفاعل فيما بينها بحيث يصعب فصلها عن بعضها؛ تتأثر بجملة من عوامل يتفاعل معها المدرس في

القسم وبصورة مباشرة لذلك فإن دراسة التلميذ المتلقي للمادة الدراسية، هو ما يساهم في تحسين التعليم ودفعه إلى الأحسن، خاصة دراسة الفروق الفردية فيما بينهم.

أ- تعاريف العلاقة التربوية:

لغة: جاء في منجد العلاقة جمع /علائق وهو ما يتعلق بالإنسان من مال وزوجة وولد (

فؤاد البستاني، 1986، ص495)

تعريف (Vitry فرنسا): في كتاب نشر يشتمل على نتائج تجارب تأهيلية اجتماعية أجرتها

مؤسسة اجتماعية في فرنسا تعرف باسم Vitry ونشرت هذه الأبحاث في كتاب تحت عنوان:

« Les méthodes psychologiques et pédagogiques »

وقد حدد هذا الكتاب معنى ماهية العلاقة التربوية (بأنها مجموع العلاقات الإنسانية

التي تنشأ بين المربي المتخصص والتلاميذ في المجموعة وهذه العلاقات هي علاقات

تتصف بأنها تتدرج من علاقات بدائية بسيطة إلى علاقات أكثر دينامية، وتحدد هذه

العلاقات الكيفية التي يتم فيها تدخل المربي في العملية التربوية) (محمد زيعور، بدون تاريخ

، ص162)

يركز التعريف على قطبي العلاقة وهما التلميذ والمربي المتخصص وما يحدث من

تأثر وتأثير ضمن علاقات إنسانية، تتدرج هذه العلاقات كونها تقليدية إلى أكثر حيوية

وفعالية، بتدخل المربي إلا أن التعريف لم يركز على الأبعاد الأخرى للعلاقة التربوية، كما

أنه لم يبرز العنصر الأساسي في العملية التربوية وحصر العلاقة بين طرفي العلاقة في المجموعة الصفية أي لا تتعدى التعرف على التلميذ داخل نطاق الحصة.

2- تعريف أبو النيل: العلاقة بين التلاميذ والمعلم هي علاقات إيجابية يسودها التعاطف

والاحترام المتبادل ويتوقف ذلك على دور المعلم من حيث كونه قائد فالقيادة تعتمد على إشباع رغبات التلاميذ للوصول إلى أهدافهم، باستعمال وسائل التعزيز المختلفة، كل ذلك من شأنه أن ينمي علاقات التعاطف والاحترام المتبادل. (فرحاتي العربي، 1999، ص12)

يتفق تعريف أبو النيل مع التعريف السابق في تعريفه للعلاقة التربوية على إيجابيتها وما يتخللها من جوانب انسانية تتمثل في التعاطف والإحترام ، وركز على الدور القيادي للمدرس الذي يساعده على تحقيق أهداف مسطرة مسبقا من خلالها التلاميذ رغباتهم ؛يمارسون ويطبّقون الدرس بالوسائل المعينة للترسيخ وتعزيز الفهم أكثر وبهذا يكون الطرفين المدرس- التلميذ مشاركين وفعالين في العملية التربوية. (محمدي؛ فوزية، 2004، ص18)

3- تعريف جابر عبد الحميد جابر: يمكن تعريفها أي العلاقات بأنها التطبيق المباشر

لنماذج التدريس المختلفة واستخدام استراتيجيات التدريس المتنوعة التي تستهدف مساعدة التلاميذ على التعلم. (جابر عبد الحميد، جابر، 1998، ص232)

هذا التعريف أعطي أهمية للجانب البيداغوجي والمتمثل في تطبيق طرائق التدريس المختلفة داخل الفصل الدراسي ، كما تتطرق للممارسة الفعلية للمدرسين باستخدامهم لمختلف أنواع

الشرح من مناقشة ؛حوار ؛ عصف ذهني....بذلك تخرج التلميذ من جو متلقي لجو مولد للمعرفة ،كما أولي للجوانب النفسية والإنسانية أهمية كبيرة بين الطرفين المدرس-التلميذ.

4- تعريف جون كلود فيلوكس: يرى أن العلاقة التربوية هي علاقة تعليم وتعلم وتعامل تفاعلي إنساني يتم بين أفراد يوجدون في وضعية جماعة (الفتوح رضوان وآخرون ،بدون سنة،ص56)

العلاقة التربوية قبل كل شيء علاقة تعلم المعلومات والخبرات، وما تنطوي عليه من ممارسات تعليمية تتمثل في الشرح، المناقشة... و يندرج هذا في علاقات يسودها التعامل التفاعلي والتأثير والتأثر ضمن علاقات إنسانية في وضعية الجماعة المدرسية ككل أي يدخل فيها تفاعل التلاميذ مع بعضهم البعض وتفاعل التلاميذ مع المدرس.

5- العلاقة التربوية: مجموعة النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلى توفير جو صفّي تسوده العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين المعلم وطلابه، وبين الطلاب أنفسهم داخل غرفة الصف، ومن هنا فهي عملية تهدف إلى توفير تنظيم فعال من خلال توفير جميع الشروط والظروف اللازمة لحدوث التعلم لدى الطلاب بشكل فعال.

(خولة أحمد، يحي، 2000ص160)

يركز التعريف أعلاه على نوع العلاقة النشطة التي يتم من خلالها التدريس في جو ايجابي بين الطرفين ضمن روابط اجتماعية ،توفر بالإضافة إلى التعلم ؛خلق جو اجتماعي بين المعلم المتعلم ،وبين المتعلمين في شروط فيزيقية وظروف ملائمة لإحداث تعلم أفضل ،إلا

أن ما يعاب عن هذا التعريف لم يركز على الجوانب النفسية في العلاقة (محمدي
؛ فوزية، 2004، ص20)

6- تعريف روجرس: فهو ينظر للتعليم على أنه العمل من خلال العلاقات الشخصية وتأكيد
المشاعر التي هي بمثابة طريق الوصول إلى المعرفة.

والعلاقة بين المتعلم ومعلمه حسب روجرس تتبنى على مجموعة من المواقف الوجدانية مثل
الحب، تفهم الآخر وتقبله تأكيد الذات ففي نظره ليست هناك عملية تعليمية، بل هناك مواقف
تعليمية تثير في المتعلم بعض العواطف.

7- تعريف عبد المجيد نشواتي: يعرف المعلم :هو المعلم الفعال، القادر على التواصل مع
الآخرين، المتعاطف، الودود، الصادق، المتحمس والمرح، المتفتح المتقبل للآخرين . (نادية
، مصطفى الزقاي ، 2001ص238) .

يركز تعريف نشواتي على أهمية تواصل المعلم مع التلاميذ المتقبل للتلاميذ من خلال
العطف والحب، العلاقات الصادقة التي تدفعها الحماسة ليكون معلم فعالاً.

8- ويشير محمود عبد الرزاق شفشق وهدي محمود الناشف مؤكدين على أن نجاح
المعلم في وظيفته مرتبط بتكوين علاقات صافية سوية مع المتعلمين، فمن المفيد أن يهتم
المعلم بمشاعر تلاميذه ويعتبر تلك المشاعر موضوعاً هاماً ينبغي تناوله ويتم ذلك عن
طريق تنمية مهارة التوحد الانفعالي الذي يعني ببساطة أن نضع أنفسنا موضع الآخر، وأن

نحاول إدراك لماذا يشعر الشخص بشعور معين. (محمد عبد الرزاق، هدى

محمد، الناشر، 1995، ص 65).

يولي التعريف أهمية للجانب النفسي بين المعلم والمتعلم المتضمن المشاعر التي تؤدي إلى علاقات صفية سوية، خاصة منها ما يتعلق بالتوحد الانفعالي التي من خلالها على المعلم أن ينزل إلى مستويات التلاميذ ويشعر بما يشعرون به.

9- تعريف سميرة أحمد السيد: العلاقة التربوية يجب أن يسودها التفاهم المتبادل التقبل

الديمقراطية، الاحترام، ويتطلب من المعلم أن يكون موجها لتلاميذه وأن يساعدهم على اكتشاف قدراتهم وأن يشرك التلاميذ في تخطيط العمل وتوزيع المسؤوليات واتخاذ القرارات الخاصة بأنشطتهم ومشروعاتهم. (سميرة ،السيد، 1993، ص 77).

ما يستنبط من التعريف أن الجو الحر والذي يسوده الاحترام، يساعد التلاميذ على اكتشاف ذواتهم، والمشاركة بفعالية في العمل، وتحمل المسؤوليات والقدرة على اتخاذ القرارات الحاسمة في ما يخص نشاطاتهم ومشاريعهم المستقبلية.

10- ويقول بوستيك: إن الناظر إلى العلاقة التربوية من بعدها النفسي الاجتماعي يلاحظ

ترابط في سلوك كل من المدرس وتلاميذه، ذلك أن نوعية سلوك الأستاذ من شأنها أن تخلق لدى المتعلم أنواع معينة من السلوك لا نراها لدى نفس التلميذ عندما يكون مع مدرس

آخر. (postic.1979p15)

فالعلاقة التربوية حسب بوستيك (هي مجموع الصلات الاجتماعية التي تربط المربي بالتلاميذ من أجل التوجه بهؤلاء التلاميذ نحو أهداف مرسومة).

طبيعة العلاقة التربوية حسب تعريف بوستيك تأخذ أكثر من بعد لتخلق التلاحم بين سلوك التلميذ والمدرس، ذلك أن الجانب النفسي والاجتماعي تمثل القطبين الهامين في العلاقة التربوية من خلال الترابط والتأثير والتأثر بين المعلم والمتعلم، وكل ذلك لتحقيق الأهداف المتوخاة.

11- ميالاري يرى أن العلاقة التربوية تمثل ثلاث مساحات:

- مساحة سيكولوجية: أو الأفضل تسميتها مساحة إنسانية، مكونة أساسا من مجموع العلاقات بين المربي والمتعلم... في الوضعية التربوية.

- مساحة بيداغوجية: تمثل كل الكيفيات التي تسمح بتحويل العلاقة المادية إلى علاقة تربوية وتكوين كالدروس الحصة، الاختبار، الوسائل المادية المستعملة من طرف المدرس.

- مساحة تاريخية اجتماعية: مرتبطة بالمجموعة التي تحدث فيها سيرورة

التربية. (Mialaret.1991.p413)

حسب ميالاري العلاقة التربوية ثلاثية الأبعاد فهي بيداغوجية تأخذ كل ما يتعلق بإيصال المعرفة إلى أذهان التلاميذ، تشمل الجانب النفسي وما ينطوي عليه من تفاعل حاصل بين المعلم والمتعلم، كما تتأثر العلاقة التربوية بمعطيات اجتماعية متعلقة بالأطراف المشتركة في الموقف التعليمي.

12- أوضح أحمد شبشوب أن العلاقة التربوية تشتمل على ثلاثة مستويات، يرتبط الأول

بالبعد المعرفي والثاني بالبعد الوجداني بينما يرتبط الثالث بالبعد النفسي فالعلاقة التربوية

داخل العملية التعليمية تتعدى مجرد البعد المعرفي لتشمل جانبا نفسيا ووجدانيا)

شبشوب، أحمد، 1991، ص308).

13- ويقول عبد الله الي الرشدان: العلاقة بين التلاميذ والمعلمين علاقة الأخذ، أخذ

الخبرات والمعلومات وبالمقابل تقديم الاحترام والتقدير، وعلاقة المعلم بتلاميذه علاقة العطاء

بإخلاص وأمانة، وفي الوقت نفسه بحنون وعطف أبوي، عطف الكبير على الصغير،

وعندما ينشأ هذا الاحترام المتبادل بين المعلم والمتعلم يتم التفاعل والتجاوب يتم الوفاق

والتعلم والفائدة.

إن العنصر الإنساني يوليه روجرس أيضا أهمية كبرى (فهو ينظر للتعليم على أنه العمل

من خلال العلاقات الشخصية، وتأكيد المشاعر التي هي بمثابة طريق الوصول إلى المعرفة

والعلاقة بين المتعلم ومعلمة حسب روجرس تنبني على مجموعة من المواقف الوجدانية مثل

الحب، تفهم الآخر وتقبله، تأكيد الذات ففي نظره ليست هناك عملية تعليمية، بل هناك

مواقف تعليمية تثير في المتعلم بعض العواطف، أما عبد المجيد نشواتي يعرف المعلم (هو

المعلم الفعال والقادر على التواصل مع الآخرين. المتعاطف، الودود، الصادق، المتحمس

والمرح المتفتح المتقبل للآخرين).

ويشير محمود عبدالرزاق شفشق وهدي الناشف على البعد الإنساني أنه يظهر في (نجاح المعلم في وظيفته مرتبط بتكوين علاقات صافية سوية مع المتعلمين فمن المفيد أن يهتم المعلم بمشاعر تلاميذه، ويعتبر تلك المشاعر موضوعا هاما ينبغي تناوله ... ويتم ذلك عن طريق تنمية مهارة التوحد الانفعالي الذي يعني ببساطة أن نضع أنفسنا موضع الآخر، وأن نحاول إدراك لماذا يشعر الشخص بشعور معين) ذلك أن العلاقات الإنسانية تتضمن القدرة على التعاون، التفاهم الفعال النقد البناء القدرة على تقبل مشاعر الآخرين، احترام آرائهم، الاستماع الجيد إلى الآخرين القدرة على مساعدة التلاميذ بصدر رحب.

إن المدرس الاجتماعي تطرح شخصيته على تلاميذه أن يعاونهم دائما وفي بعض الأحيان ينظم مجموعات من التلاميذ بقصد توكيد مهارات اجتماعية معينة أو تنمية التوافق الاجتماعي بين إعطاء كل فرد منهم بعض تلاميذه بحيث يعطيهم نموذجا حيا لحسن الاستماع وتبادل الآراء وفرصته في التعبير مع احترام وجهة نظر الآخرين، ويستطيع المدرس أن يعاون التلاميذ على التوافق الاجتماعي عن طريق الأنشطة بخلق الفرص العديدة والمتاحة لتكوين اتجاهات اجتماعية سليمة تخدم التلميذ، فالتلميذ الخجول أو المنطوي على نفسه يمكن عن طريق اشتراكه في تمثيلية بسيطة أن ينسى خجله وأن يواجه كل المواقف بقوة وصلابة، كما يمكنه من القضاء على الصفات والعادات المكروهة مثل الغضب الأنانية وحب الذات.

الجدول (01) يوضح تعاريف العلاقة التربوية:

العلاقات	ماهية العلاقة	أبعاد العلاقة	نوع العلاقة	العنصر المهم في العلاقة التربوية
التعريف الأول	صلات إنسانية بين المدرس والمتخصص والتلميذ	البعد الإنساني	تتدرج من البيدايئة إلى الديناميكية	المدرس
التعريف الثاني	علاقات ايجابية	البعد الإنساني الاحترام التعاطف	علاقات نشطة تشرك التلميذ في العمل	التلميذ والدور القيادي للمعلم
التعريف الثالث	تطبيق نماذج التدريس	البعد البيداغوجي	استخدام استراتيجيات	مساعدة التلميذ على التعلم

	حديثة للتدريس			
التعريف الرابع	علاقة تعلم وتعليم والبيداغوجي	البعد الإنساني والبيداغوجي	تعامل تفاعلي	أفراد الجماعة المدرسية
التعريف الخامس	مجموعة نشاطات	البعد الاجتماعي	الطريقة النشطة	التلاميذ

الخلاصة:

مما سبق العلاقة التربوية صلة تفاعل يتم من خلالها التعلم وتعليم في وضعية الجماعة المدرسية، تختلف في كونها نشطة أو تقليدية ؛ تتخللها أبعاد منها النفسية والاجتماعية ؛ الانسانية ولعل أبرزها البيداغوجية التي يركز عليها المدرسين تتمثل في طرائق التدريس ؛التقويم ،استخدام وسائل التعليميةكل ذلك لتحقيق الأهداف المسطرة وتفعيل التعلم واعطاء نتائج أفضل.

محاضرة :أهمية العلاقة التربوية

الأهداف المتوقعة تحقيقها من طالب:

- معرفة أهمية العلاقة التربوية بالنسبة للمعلم؛
 - معرفة أهمية العلاقة التربوية بالنسبة للمتعلم؛
 - معرفة أهمية العلاقة التربوية بالنسبة لعناصر العملية التعليمية.
- تعتبر العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم من المكونات الرئيسية في أي نظام فعال للإدارة الصفية، ويدرك المعلمون الفاعلون أن الخطوة الأولى نحو تحقيق إدارة صفية فعالة تتمثل في بناء مناخ إيجابي داعم، وأنه لا يوجد شيء ضمن هذه البيئة أكثر أهمية من المناخ الذي يسود داخل غرفة الصف، وتعتبر طبيعة العلاقة التي تربط المعلم بالمتعلمين من العوامل الهامة التي تحدد مدى إشباع المتعلمين لحاجاتهم الشخصية داخل غرفة الصف والمعلم هو المسؤول عن تقويم أداء المتعلمين وتحديد شكل الحياة في الغرفة الصفية وبدوره يؤثر في المتعلمين وفي نموهم المعرفي، لذلك يجب أن يكون المعلم ناجحاً من أجل ضمان نجاح عملية التدريس، وتؤثر علاقة المعلم بالمتعلمين في سلوك المتعلمين بطريقة غير مباشرة من خلال تأثيرها في اتجاهاتهم نحو المعلم ونحو المدرسة بشكل عام، فالعلاقة التربوية الإيجابية مع المعلم تساهم في تشكيل اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو المدرسة، وهي في نفس الوقت تزيد من احتمالات تعاون المتعلمين مع المعلم وإتباعهم للتعليمات المدرسية، كما يلاحظ أنها تسهم في بناء قنوات اتصال فعالة مع المعلم، وهذا ما

يزيد من فرص النجاح في عملية التعليم والتعلم نتيجة المشاركة العالية في العمل التعليمي بوجه عام، وفي هذا المجال يقوم المتعلمون بكشف ذواتهم بشكل ممتاز عندما يشعرون بالأمن، وعندما يثقون بالشخص الذي سيقومون بكشف ذواتهم له (رمزي فتحي هارون 2003، ص270)

ومما سبق نستنتج أن أهمية العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم تظهر في كونها تؤدي دورا كبيرا في تحقيق النجاح التعليمي في أوساط المتعلمين، كما أنها تفتح أبواب النمو الاجتماعي للمتعلمين وتتيح لهم معرفة أنفسهم والتكيف مع بيئاتهم وتنمية ذكائهم بوجه عام.

محاضرة: التنشئة الاجتماعية في العلاقة التربوية

الأهداف المتوقع تحقيقها:

- أن يتعرف على دور الأسرة والمدرسة في التنشئة الاجتماعية؛
- أن يتعرف على أشكال الاتصال بين المدرسة والأسرة؛
- أن يتعرف على بعض الأساليب الخاطئة في التنشئة الاجتماعية.

تشكل الأسرة المحيط الأول والمجال الأساسي الذي يؤسس فيه الفرد شخصيته النفسية والاجتماعية والجسدية العقلية والسلوكية ، وموقف الوالدين من الطفل يعتبر أساس العملية التنشئة الاجتماعية وتأثير أفراد الأسرة على الطفل يتناسب مع علاقاتهم بالطفل ومدي احتكاكهم واهتمامهم به من جهة أخرى، وكذلك يتناسب مع ملاحظات الطفل للسلوكيات التي تظهر في أسرته ، وتكمن أهمية دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية بالإضافة إلى كونها العالم الأول الذي يحتك به الطفل أي أن هذا الدور يحدد إلى درجة كبيرة دور المجتمع وتأثيره على الطفل فيما بعد ويعد وعي أفراد الأسرة عاملا مهما من عوامل نشأة الطفل اجتماعيا وخاصة في ظل ارتباطه بضوابط وأسس تميزه عن غيره.

أما بالنسبة للمدرسة فالمجتمع يأمل في المدرسة أن تشكل أفرادا يتكيفون مع قيمه ومبادئه ويسعون إلى ترسيخها من جهة ثانية ؛ وهذه للمدرسة تحدد سلفا علاقة الطفل بأسرته وتحكمها في إطار صارم من الأنظمة المدرسية والتربوية ولها دور فعال في التنشئة الاجتماعية ولكن هذه المؤسسات لا يمكنها لعب أي دور ما لم يكن القائمون عليها ممن يمكن الإعتماد عليهم ويجب أن يتصفوا بصفات تؤهلهم لذلك (سلام، هدى 2021ص03)

- الإهتمام الصادق والرغبة الصادقة في تنشئة الأطفال بشكل سليم؛
- الوعي العميق والمعرفة الدقيقة بالخلق الرفيع والالتزام والجدية؛
- المهارة في اقناع الأطفال بما يكفي وما يتناسب والمعلومات المقدمة؛

- الإمام التام بطرق ومناهج التربية كافة.

أشكال الاتصال بين الأسرة والمدرسة:

يتم التعاون بين الأسرة والمدرسة والبيت في اللقاءات بين الأباء والمعلمين من خلال المجالات التالية:

- مجالس أولياء التلاميذ ،وتكون هذه المجالس ذات فعالية إذا خطط لها ويتم في هذه المجالس في العادة البحث في المشكلات التربوية والتي يواجهها التلاميذ خلال تدرسهم؛
- جماعات النشاط وهي تكون جماعات نشاطية من الأهل والمعلمين والتلاميذ من أجل خدمة البيئة؛
- تنظيم اليوم المفتوح يتعرف فيه الأولياء على مختلف أنشطة أبنائهم في المدرسة وتتبادل فيه كل من الأسرة والمدرسة مفارقات ومواقف الأبناء مع معلميه؛
- المقابلات الفردية للبحث في الأمور الخاصة وليس العامة كالتفوق الدراسي ، وتساعد الأب والمعلم في رسم صورة واضحة عن الطفل في المدرسة والبيت.

بعض الأساليب الخاطئة في التنشئة الاجتماعية:

أصبح سوء فهم الطفل في أسرنا أمر وارد، من المنطق أنه لا يجد لدينا تقدير لسنه ورغباته؛ وقلة محاكاته ومجالسته؛ هذا ما يعكس الأساليب التفاعلية الخاطئة والتي تؤثر في تنشئة الطفل نجد من أهمها:

- **الحرمان:** يقوم على كف الطفل عن الحصول على احتياجاتهم ما يجعله يشعر بالعجز ومن مظاهر الحرمان ؛ الحرمان العاطفي من عطف الأم والأب أو كليهما؛ وقد يؤدي ذلك إلى المرض النفسي وسوء التكيف وعدم اشباع الحاجات الأساسية؛

- **الإهمال:** ويقصد به الإهمال النفسي والبدني والوجداني وذلك في عدم رعاية الوالدين للأبناء والسهر على راحتهم من مأكّل وملبس ومشرب أو أحياناً غياب الأم نتيجة الانفصال مما يشعر الطفل بالقلق والاضطراب العاطفي كما يتمثل الإهمال في عدم إجابة الطفل على أسئلته ، عدم مدحه عند القيام بعمل أو سلوك طيب؛
- **العقاب:** ويقصد الإفراط في العقاب البدني والنفسي ومن مساوئه شعور الطفل بالظلم تكوين مشاعر عدوانية اتجاه الآخرين والقيام بالسلوك الجانح؛
- **القوة:** تؤدي إلى فقدان الثقة في النفس وعدم الاعتماد الذاتي وضعف الضمير وكرهية الأسرة والمجتمع؛
- **التساهل:** ومن عوامله التفكك الأسري بالوفاة أو الطلاق فالطفل الوحيد والمحروم من أحد الوالدين في طفولته ومحاولة تعويضه عن طريق التساهل الزائد أو الدلال المفرط من المقربين منه مما يؤدي به لعدم الشعور بالمسؤولية وعدم النضج الانفعالي والاعتماد على الغير والأنانية وطلب الحقوق من دون أداء الواجبات.(سلام، هدى 2000ص4)

محاضرة : أبعاد العلاقة التربوية

الأهداف المتوقع تحقيقها لدى الطالب:

- أن يستوعب الطالب أبعاد العلاقة التربوية ؛
- أن يتعرف على كل بعد من أبعاد العلاقة التربوية ؛
- أن يوظف نتائج كل بعد من الأبعاد التربوية :النفسية ،الاجتماعية ،البيداغوجية....)؛
- أن يعرف كيف يفرق بين كل بعد من الأبعاد العلاقة .

تمهيد:

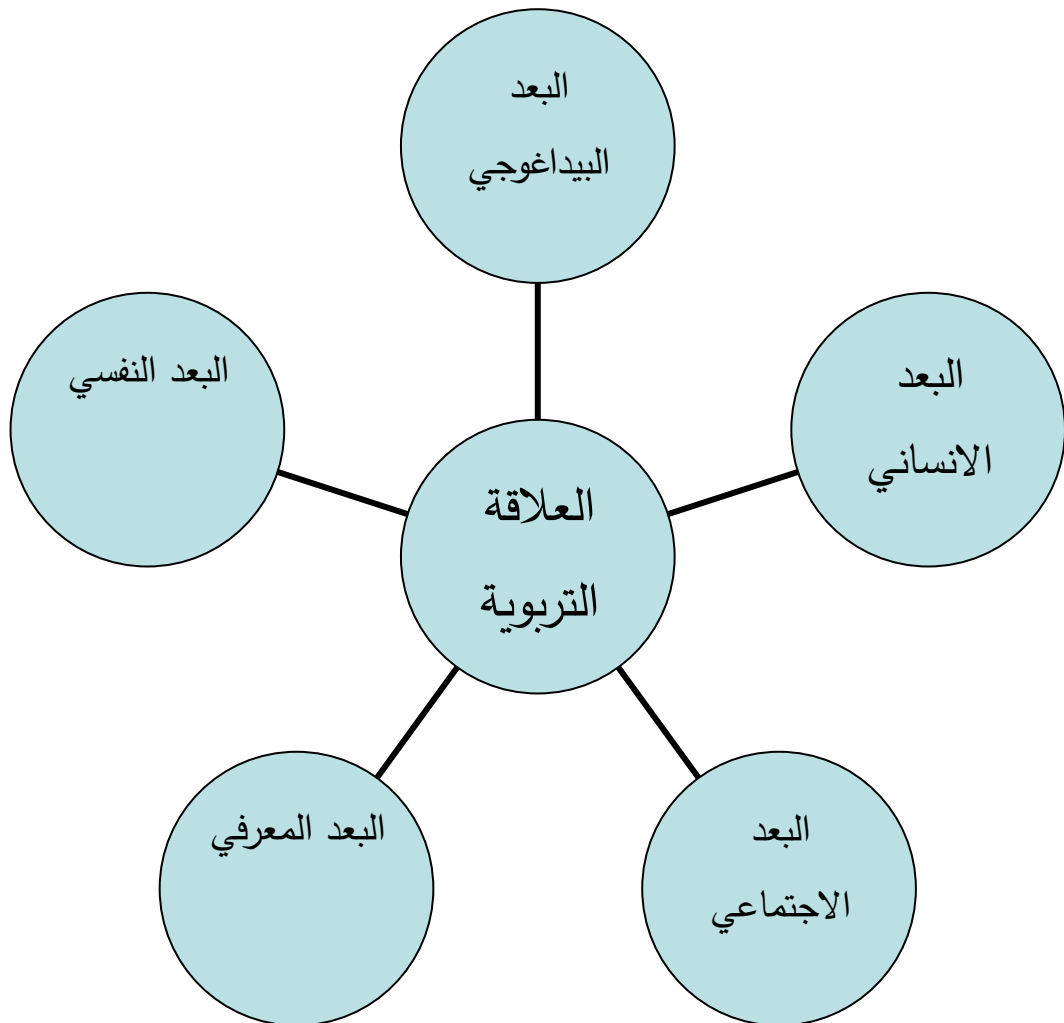
يعد موضوع الأبعاد العلاقة التربوية من أكثر موضوعات علم النفس التربوي أهمية وإثارة لاهتمام العديد من الباحثين؛ فقد تركز جل اهتمام الباحثين في ميدان علم النفس منذ نشأته على علاقة مدرس-تلميذ محاولين التعرف على هذه الظاهرة الإنسانية المعقدة؛ من أجل الوصول إلى القوانين التي تتحكم بها وكيفية استثمارها وتوظيفها في المواقف الحياتية المختلفة وخصوصاً التربوية منها.

أبعاد العلاقة التربوية:

من خلال التعاريف التي تطرقنا إليها سابقا تبين أن العلاقة التربوية مجموعة من الأبعاد باختلاف الجوانب التي ركز عليها الباحثين فلم ينظر لها من زاوية واحدة، بل شملت البعد

الإنساني، المعرفي، الاجتماعي، النفسي البيداغوجي ورغم هذا فهي تشكل تلاحم متناغم في العلاقة التربوية .

المخطط التالي يوضح العلاقة التربوية :



1. البعد الاجتماعي:

لا تقتصر العلاقة التربوية التي تربط الأطراف المتواجدة بساحة الفصل على التواصل الإنساني المعرفي بل تتعدى هذا المستوى الظاهر للعيان لتتسج بين المربي والمتعلم علاقات نفسية اجتماعية من شأنها أن تؤثر في المناخ السائد داخل القسم ، ذلك أن التواصل المعرفي الذي يقوم بين المدرس والمتعلم لا يربط علاقة بين فكرين محضين ، بل بين طرفين إنسانيين يعيشان الوضعية التربوية بكل أبعاد شخصيتهما.

ويقول بوستيك) : إن الناظر إلى العلاقة التربوية من بعدها النفسي الاجتماعي يلاحظ ارتباطاً في سلوك كل من المدرس وتلاميذه ، ذلك أن نوعية سلوك الأستاذ من شأنها أن تخلق لدى المتعلم أنواع معينة من السلوك لانراها لدى نفس التلميذ عندما يكون مع مدرس آخر ، فالعلاقة التربوية حسب بوستك : هي مجموع الصلات الاجتماعية التي تربط المربي بالتلاميذ من أجل التوجه بهؤلاء نحو أهداف مرسومة ، ومن ناحية أخرى فإن علم النفس الاجتماعي يؤكد اليوم على أن كل طرف من أطراف الوضعية التربوية يدرك الطرف المقابل من خلال مرشح ينكسر عليه الواقع الموضوعي الذي يسود ساحة الفصل ، فلقد بينت التجارب الميدانية أن التلميذ يدرك الطرف المقابل لا بصفة موضوعية بل عن طريق عدة مرشح منها نوعية المادة التي يدرسها الأستاذ ، (تلميذ العلوم مثلاً لا ينظر إلى مدرس الرياضيات ، بنفس النظرة إلى مدرس العربية)

بالنسبة لبوستيك العلاقة التربوية أنها وضعية تواصل في وسط اجتماعي خاص هو القسم ،

حيث تختلف أدوار الأطراف بين مدرسين وتلاميذ.

و ميلاري يرى أن العلاقة التربوية تمثل ثلاث مساحات:

-مساحة سيكولوجية ، أو الأفضل تسميتها مساحة إنسانية ، مكونة أساسا من مجموع

العلاقات بين المربي والمتعلم... في الوضعية التربوية.

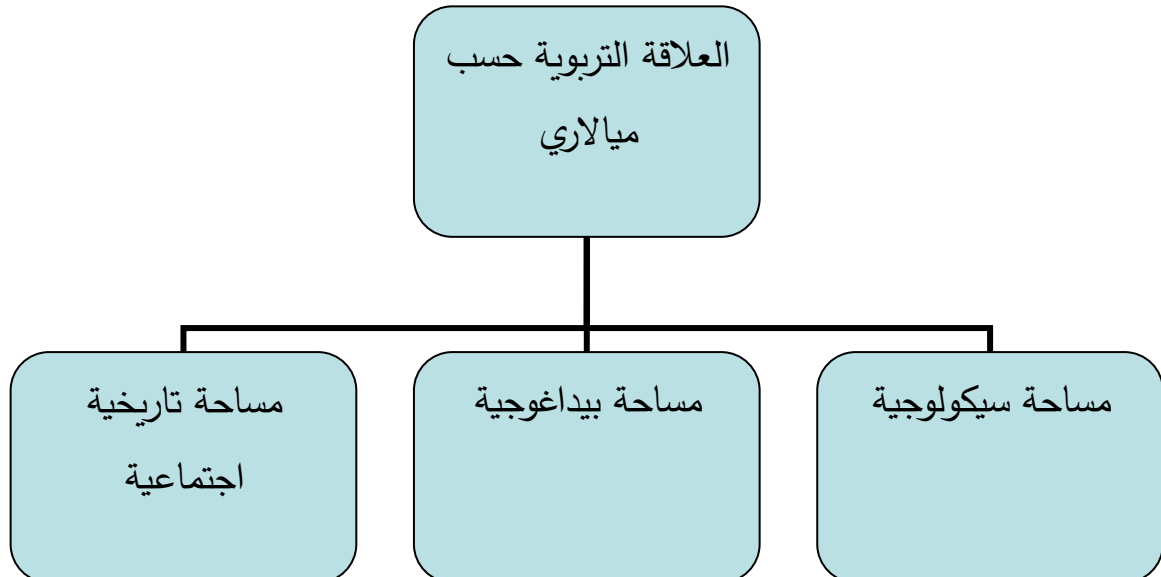
-مساحة بيداغوجية : تمثل كل الكيفيات التي تسمح بتحويل العلاقة المادية إلى علاقة تربية

وتكوين كالدس الحصه ، الاختبار ، الوسائل المادية المستعملة من طرف المدرس.

-مساحة تاريخية اجتماعية ، مرتبطة بالمجموعة التي تحدث فيها سيرورة التربية

(mialaret, 1991, p413)

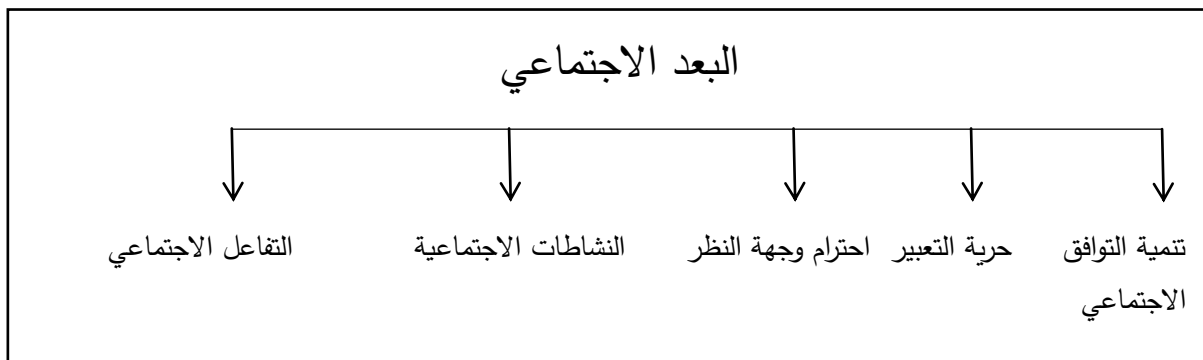
مخطط يوضح العلاقة التربوية حسب ميلاري:



حسب ميالاري العلاقة التربوية تتأثر بمعطيات اجتماعية متعلقة بالأطراف المشتركة في الموقف التعليمي.

إن المدرس الاجتماعي تطرح شخصيته على تلاميذه أن يعاونهم دائما وفي بعض الأحيان وينظم مجموعات من التلاميذ بقصد توكيد مهارات اجتماعية معينة وتنمية التوافق الاجتماعي بين بعض التلاميذ بحيث يعطيهم نموذجا حيا لحسن الإستماع وتبادل الآراء وإعطاء كل فرد منهم فرصته في التعبير عن طريق الأنشطة بخلق الفرص العديدة والمتاحة لتكوين اتجاهات اجتماعية سليمة تخدم التلميذ، فالتلميذ الخجول أو المنطوي على نفسه يمكن عن طريق اشتراكه في تمثيلية بسيطة أن ينسي خجله وأن يواجه كل المواقف بقوة وصلابة، كما يمكنه من القضاء على الصفات والعادات المكروهة مثل الغضب، الأنانية وحب الذات.)

محمد، سامي منير، دغيدي، 1999، ص34)



البعد النفسي: أوضح أحمد شبشوب أن العلاقة التربوية تشتمل على ثلاثة مستويات، يرتبط الأول بالبعد المعرفي والثاني بالبعد الوجداني بينما يرتبط الثالث بالبعد النفسي فالعلاقة

التربوية داخل العملية التعليمية تتعدى مجرد البعد المعرفي لتشمل جانباً نفسياً ووجدانياً

(أحمد شوب ، 1991، ص308)

ويضيف فرانسوا هاغيت أن العلاقة التربوية التي تقوم بين المعلم وتلميذه تندرج في إطار

مزدوج: الإطار الواعي، أي الاتصال من حيث يتفاعل معه الطلبة أطول ساعات من اليوم

كما أنها علاقة نقلية بين المعلم والتلميذ يعيد الطفل العيش اللاواعي لطفولته الأولى

المرتبطة بالأهل، وينقل إلى شخص المعلم الانفعالات والمشاعر التي يحس بها تجاه طفولته

ويسقط الصور المثالية للأهل فالطفل الذي يرى في العلم بديلاً عن العائلة سوف يواجه

المواقف والتصرفات نفسها التي أقامها مع والديه ، كما أن درجة النضوج العاطفي هي التي

ستحدد نوعية العلاقة التي يقيمها مع التلميذ. (فرانيسوا هاغيت، ترجمة، شاهين

لطفى 2000، ص36)

ولقد ركزت " نظريات علم النفس على البعد النفسي في العلاقة التربوية:

نظرية التحليل النفسي: التحليل النفسي في مجال التربية يولي أهمية كبرى لدور اللاشعور

في العلاقة التربوية ومن أبرز زعمائه:

فرويد: freud الذي حاول بالاعتماد على معطيات التحليل النفسي أن يفهم ويدرس العلاقات

داخل القسم، كما يقحم مفهوم التماهي أو التوحد أساساً لذلك (وهو يعرفه أنه التظاهرة الأولى

لتعلق وجداني بشخص آخر).

وهو مفهوم يتجلى في اكتشاف الشخص للسّمات المشتركة بينه وبين الشخص الآخر

فالتلميذ يتوحد مع المدرس كلما أحسّ بسمات مشتركة بينه وبين المعلم وكلما تمكن المعلم

من ذلك أدى إلى تعزيز طموح التلميذ ورفع مستواه ليحدث تماثل بين الجهاز النفسي للفرد

والجهاز النفسي للجماعة. (محمدي، فوزية، 2004، ص23)

- أما موقف فولكس من العلاقة التربوية: فقد أشار إلى أن كل جماعة ومنها جماعة القسم

تتضمن ثلاث مستويات، يمكن ربطها بالعلاقة التربوية وهي:

- مستوى الشعور: الذي تجسده مواقف ظاهرية يشترك فيها المعلم والمتعلم.

- مستوى ما قبل الشعور: مرتبط بما يمكن التعبير عنه، ويتجسد من خلال المواقف شبه

الصريحة.

- مستوى اللاشعور: ويتعلق بالعالم المستتر الذي يشمل المواقف والأفكار التي لا يفصح

عنها الشريكان التربويان إلا إذا فلتت عن غير وعي بها.

(نادية، مصطفى الزوقاي، 2001، ص247)

- دور ماضي المدرس في العلاقة التربوية حسب موكو العلاقة التربوية تجمع بين طرفي

العملية التعليمية وفي نظره يمكن اعتبارها مجالا تتشابك فيه معطيات الشعور واللاشعور وإن

كان يولي أهمية أكبر للاشعور الذي يرتبط وبخبرات المدرس الأولى و النضج العاطفي

وعملية التحويل، فمثلا المعلم الذي تربى في وسط تقليدي تسلطي يكون ذو شخصية

تسلطية، فسلبية العلاقة أو إيجابيا سيحددها نوع الأحاسيس التي يوقظها التلميذ لديه وحتى

اختيار مهنته كمعلم ومربي أمر يحدده ماضي طفولته وبعض المعطيات اللاشعورية كالرغبة في استمرار العلاقة مع الطفولة والتخوف من علاقات البالغين والرغبة في تقليد معلميه، كما أن المعلم الذي يعيش لاشعوريا عقدة الذنب أو العدوانية لن يستخدم الطريقة النشطة والعمل الحر وبذلك تشترك مجموعة من العوامل المرتبطة بماضي المعلم لتسيير سلوكه وتوجه نشاطه البيداغوجي وعلاقته مع المتعلمين بالقبول أو الرفض كل ذلك لأنه حبيب ماضي الطفولة التي لا يقوى على التحرر منها إلا المعلم المتزن الواعي. ومن العوامل الأخرى ذات البعد النفسي في العلاقة التربوية ما يتعلق بعملية التحويل التي يقوم بها التلميذ أو كما يسميها موكو التحويل العاطفي والتي يعيشها بشدة تلميذ الخمس والست السنوات تجاه الأم والأب ومن ثم تحويله لهذه المشاعر يكون أقوى تجاه معلميه في هذا السن. ،(نادية مصطفى الزوقاي 2001ص251-252)

ريدل: Redel استطاع ريدل أن يرصد طبيعة العلاقات الوجدانية داخل القسم بين المدرس والتلميذ على فكرة الشخص المركزي الذي يستقطب وجدانية أفراد الجماعة، وحدد للشخص المركزي سمات في عدة أنماط أوردها محمود آيت 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 الإعجاب التلاميذ وتقمص شخصيته المستبد: وينطبق

على المدرس الموهوم بالانضباط والنظام العالي و يستخدم ميولات التلاميذ ورغباتهم في إشباع ميولاته السادية وتقل بين تلاميذه الصداقة كما يتقمص ويتوحد مع الشخص المعتدي.
موضوع الحب: ينطبق على المدرسين موضع حب وميل التلاميذ ويصبح الشخص المركزي للجماعة.

موضوع العدوانية: التلاميذ لا يميلون إليهم لتحاكي العقوبات.

(فرحاتي، العربي 1999 ص 14)

- **النظرية السلوكية:** تعد مقولة (الحدث النفسي هو السلوك) لواطسن John Watson أي أن سلوك الفرد مؤشرا على حالته النفسية الداخلية، بمثابة الاتجاه العام للمدرسة السلوكية في تفسيرها للسلوك الإنساني، واتفق كل من بافلوف pavlove واطسون، وثورندايك ،
skinner هال ، hall تولمان ، tolman وغيرهم أن الأفعال والسلوكيات - من حيث هي قابلة للملاحظة المباشرة - هي الإطار الأمثل لفهم الظاهرة النفسية، والسلوك عندهم إنما هو وحدة مؤلفة من المثير والاستجابة، فكل أفعال الفرد هي استجابات المثيرات معينة، إجابة التلميذ مثلا هي استجابة لمثير سؤال المعلم، وفي ضوء هذا المفهوم

للسلوك، حاول السلوكيون تفسير جميع ما يجري في القسم من سلوكيات وتفاعل بين المعلم والتلاميذ بناء على مبادئ التعزيز، تعميم الاستجابة، الانطفاء) ومن ثمة تنظيم المثيرات في اتجاه تحفيز التلميذ نحو تعلم موضوع ما يؤدي إلى استجابة إيجابية وحصول التعلم وتعزيز

الاستجابة الصحيحة يؤدي إلى إمكانية تكرارها وتعميمها، في حين أن التخلص من الاستجابات الخاطئة يتم عن طريق إزالة المثيرات المسببة لها. وأكد سكر على أن أساليب التخويف والإنذار لا تؤدي إلى استجابات إيجابية. بينما نجاعة الأساليب التحفيزية والتشجيعية تحدث استجابات مرغوب فيها. فالتفاعل بين المعلم والتلميذ إنما يفسر في ضوء تنظيم مثيرات الوسط التعليمي للحصول على نمط إيجابي من التفاعل داخل القسم، فمثلا تجاهل المعلم للتلميذ وتهميشه، واعتماد أسلوب الإكراه والتخويف والتهديد يفسر مظاهر الاتجاهات السلبية نحو المدرسة كالفور والهروب وقلة المشاركة في القسم والرسوب....

النظرية الجشطالتيّة: حسب لوين lewin السلوكات التي تصدر داخل القسم من المعلم أو التلاميذ لا يمكن تفسيرها وإنما هي حصيلة فهمها كسلوكات منفصلة ومجموعة العوامل المتداخلة المكان الزمان، حالة الطفل السيكولوجية، الفيزيولوجية، اتجاه نحو المعلم والمادة الدراسية، جماعة التلاميذ الظروف الفيزيائية الخلفية الأسرية... إلخ هذه العوامل مجتمعة في نظام وظيفي هي ما يطلق عليه الجشطالتيون المجال الكلي أو الكلية التي تعتبر السمة المركزية للإدراك والتعلم عن طريق الاستبصار، التلاميذ والمعلم إنما يدركون المواقف بناء على بنيتها الكلية وتتنظم العلاقات داخل القسم وفقا لهذه القاعدة. وبناء على هذه القاعدة حدد لوين lewin مجموعة من المفاهيم يستعان بها في فهم العلاقات الوجدانية داخل القسم

كالتالي:

القوة: ويعني بها مجموعة الرغبات والميولات التي تتفاعل داخل جماعة ما إيجابيا في حالة التكامل بين رغبات الفرد والجماعة حيث يتعاون وسلبا في حالة التعارض بين القوى (الميول والرغبات) حيث الصراع.

- **الموقع:** ويعني إدراك الشخص لحالته السيكلوجية، حالة التعب، الجوع الخوف.

موقع الآخرين: داخل نفس المجال أي إدراك الفرد لعلاقته بالآخرين.

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

- **تكافؤ العناصر:** أي الصراع والتجاذب بين القوى المتعارضة.

(فرحاتي، العربي 1999 ص 16-17)

- **النظرية التكوينية:** يؤكد بياجيه J. Piaget أن استيعاب القواعد والأحكام وبروز العواطف

وملامح الشخصية تناسب مرحلة العمليات الصورية في سن 11-12 ولا يتم ذلك إلا في

حالة التوازن من خلال الاستيعاب والتلاؤم خلال مراحل النمو ويقصد بالتوازن سعي الفرد

ونشاطه المستهدف دوما الفهم وتفسير ما حدث من تغيرات على مستوى محيطه أو تفكيره

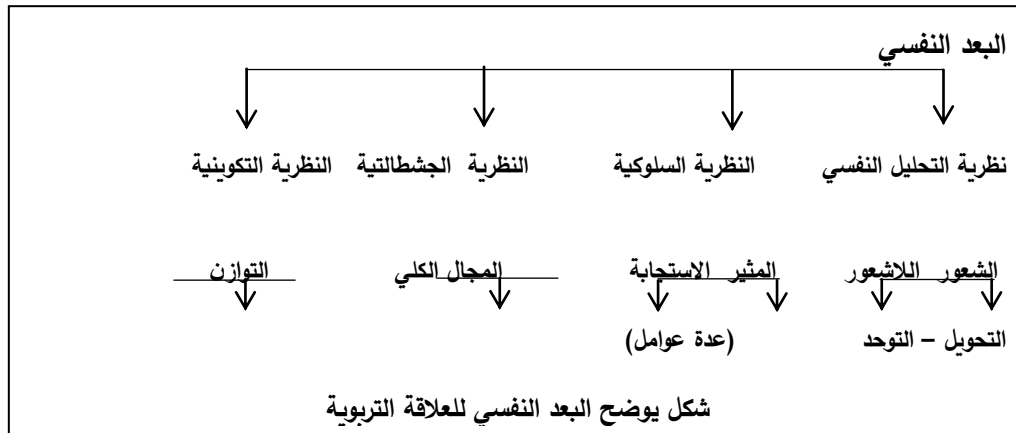
وهذه التغيرات هي المنشئة لحالة اللاتوازن التي عادة التوازن المفقود؛ أما الاستيعاب يقصد

به تولد لدى الفرد الحاجة إلى المعرفة وإمكانية الفرد إدماج معطيات ومعلومات المحيط

الخارجي ضمن سلوكه الحركي الفكري والتلاؤم هو تكييف وتوافق الحالة النفسية والعقلية

والبيولوجية لفهم وتفسير تغيرات المحيط، وحدث هاتين العمليتين هي ما يطلق عليه تفاعل

الذات والموضوع أو تفاعل المتعلم وموضوع التعلم، ولا يحدث ذلك إلا في حالة التعادل بين عمليتي الاستيعاب والتلاؤم، ويرجع التوازن وعدمه في مجال العلاقات الوجدانية والتفاعلات الاجتماعية إلى الأساليب التربوية إذ أن الاستقلال الذاتي ونمو علاقات التبادل والتفاعل الإيجابي مع الآخرين تعود إلى الأساليب التربوية النشطة القائمة على الاحترام المتبادل الناتج عن الحب والخوف هو منشأ حالة التوازن؛ أما عدم التوازن فينشأ من أساليب الإكراه والضغط والسلطة المطلقة للمعلم والبرنامج التربوي وتلك هي الحالة السلبية من التفاعل اللامتوازن تؤثر بصفة مباشرة على نمو العلاقات الاجتماعية، وتعيق النشاط الذهني الفاقد لفعل الحوار. (فرحاتي، العربي، 1999، 18)



البعد البيداغوجي الديدانكي

جابر عبد الحميد جابر: يعرف العلاقة التعليمية بأن التطبيق المباشر لنماذج التدريس اليومية المختلفة، واستخدام استراتيجيات التدريس المتنوعة التي تستهدف مساعدة التلاميذ

على التعلم (جابر عبد الحميد جابر، 1998، ص232)

كما أن الجانب البيداغوجي في العلاقة التربوية يتمثل في تقديم معلومات للتلاميذ والذي له الدور أساسي في وظيفة المعلم ، وبناى هذا الدور اهتماما كبيرا من التلميذ لذلك فالمعلم يقوم:

- مساعدة التلميذ على اختبار المعرفة المناسبة للموضوع الذي يقوم بدراسته أو المشكلة التي تواجهه سواء في المنهج أو في الحياة اليومية.
- تزويد التلميذ بالمهارات والقدرات اللازمة لنقد المعرفة التي حصلها والتأكد من سلامتها.

- تدريب التلميذ على كيفية استخدام المعرفة والإفادة في المشكلة التي يقوم ببحثها وهذا يتطلب من المعلم أن يتخلى على اعتبار نفسه المصدر الوحيد للمعرفة. (حسن شحاتة، محبات أبو عميرة، 2000 ص19)

البعد البيداغوجي يشمل مجموعة من طرائق التدريس: هناك نوعين من طرائق التدريس المستخدمة، وتصف كونها تقليدية أو حديثة تبعا لأسلوب المنتهج الذي يختاره المدرس.

أ- خصائص الطرائق التقليدية:

- **التمحور حول المادة التعليمية:** الطرائق التقليدية تركز على حشو أذهان التلاميذ بالمواد الدراسية، سواء ناسبتهم أم لا، فالطفل يملك من الملكات والاستعدادات ما يملكه الكبار.
- **عقل الطفل صفحة بيضاء:** أي أن الطفل لا يملك أية قوى داخلية تقبل أو ترفض أو تختار والمعارف ينبغي أن تسير باتجاه واحد من المعلم إلى التلميذ.

- **طريقة التعليم:** تعتمد على الحفظ الأصم، وتكديس المعارف والتفصيلات لذلك فإن هدف

التعليم هو إعداد الطفل لحياة الكبار (خير الله، عصار 1985 ص 78)

من بين هذه الطرائق:

- **طريقة هاربرت فريديك (1776-1841):** (الذي اعتقد أن عقل الطفل صفحة بيضاء

تصل إليه الأفكار من الخارج، فالبيئة تلعب دور كبير في تكوين العقل أما الغرائز والميول

الفطرية فلا أهمية لها؛ على هذا الأساس بنى طريقته التي تعتمد بالدرجة الأولى على نقل

المعلومات من المعلم إلى التلميذ عبر مراحل خمس:

التمهيد: يتكون من أسئلة يلقيها المعلم بهدف تحضير عقول التلاميذ للمعلومات الجديدة عن

طريق استنارتها وربطها بالدروس السابقة، ويجب أن يكون التمهيد قصير.

العرض: هو موضوع الدرس أي مجموع المعارف التي يريد المعلم نقلها إلى التلاميذ، ويعتمد

المعلم على إحدى الطرائق كالإستجوابية، الاستقرائية، وفي هذه المرحلة ينبغي:

- الابتعاد عن الإلقاء المستمر الذي لا ينقطع من طرف المعلم؛

- عدم تكديس المعلومات والإكثار منها، الإكثار من الأسئلة، أسئلة المعلومات، أسئلة

الذكاء؛

- الإكثار من الأمثلة لتوضيح الأفكار النظرية المجردة؛

الربط: هو بناء علاقات أو مقارنات لتوضيح أوجه الشبه والاختلاف بين المعلومات الجديدة

وما سبق من أن درسه التلميذ.

التعميم: يشكل مرحلة التوصل إلى الأفكار العامة أو القوانين أو القواعد الأساسية التي يشتمل عليها الدرس.

التطبيق: هو استخدام المعلومات التي أخذها التلميذ في مجالات عديدة، لتثبيت المعارف وتعميق الفهم. (خير الله، عصار 1985 ص 94)

الطرائق الحديثة.

مبادئ الطرائق الحديثة: إن التربية الحديثة تستقي أفكارها من كبار المربين، وتركز على ما يلي:

- **التمحور حول الطفل:** أي التعلم التلقائي الحر، ووظيفة المعلم ليست دفع التلاميذ إلى الحفظ، بل أن غرائز الطفل وميوله هي التي تقرر المادة التعليمية وتحدد الطريقة.
- **عقل الطفل ليس صفحة بيضاء:** فالطفل يختار، ورفض وله ميوله وقدراته الفطرية أو المكتسبة تختلف عن الآخرين.
- **طريقة التعليم:** يتعلم الطفل عن طريق اشغال كل حواسه، والأنشطة الذاتية والحركة، فضلا عن اللعب، التمثيل، ومختلف وسائل الإيضاح ، ويعد الكتاب إحدى الوسائل التعليمية التي يجب أن يكون موافقا لميول الطفل وقدراته، مما تعتمد الطرائق الحديثة على أن الطفل محور العملية التعليمية والتعلم الذاتي والنشاط الذاتي ومن أبرز هذه الطرائق مايلي:

طريقة المشكلات: جون ديوي (1859-1952): لقد عرف المشكلة بأنها حالة حيرة وشك

تتطلب بحثاً أو عملاً لكشف الحقائق التي تساعد على الوصول إلى حل لطريقة المشكلات

خمس خطوات:

- **الشعور بالمشكلة:** لا يفكر الإنسان إلا إذا شعر بمشكلة، أي تقف عائقاً في طريق الفهم و التفسير.

- **تحديد المشكلة:** قد تكون المشكلة متعددة الجوانب وذات عوامل عديدة لذلك يجب تحديد الجانب المرغوب بحثه.

- **مرحلة افتراض الحلول:** الفرض هو الفكرة التي يعتقد أنها توصل إلى الحل وعادة ما يتم الفرض على الملاحظات الأولية.

- **تحقيق الفروض عن طريق التطبيق:** والتي يمكن من تحقيق الحلول التي توصلنا إليها أي اختبار الفرض بالتجربة، وبالتالي رفضه أو قبوله. تعتبر طريقة المشكلات إحدى

الطرائق الفعالة في التعليم، وتكمن فعاليتها في أنها تدفع الطالب إلى أن يتعلم بنفسه معتمداً على قدراته، ذلك لأن في جوهرها تشتمل على الخطوات الأساسية للقيام بالبحث العلمي.

- **طريقة المشروع:** وضع أسس هذه الطريقة جون ديوي، لكن تلميذه كيلياتريك طبقها في

التربية والتعليم ويعرف المشروع بأنه " نشاط تلقائي يقوم به التلاميذ، بهدف تحقيق غرض

تربوي تزخر فيه وينفذ حسب خطوات محددة في البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها التلاميذ."

للمشروع مزايا تربوية هامة منها:

- أنه عملي ويبعد التلميذ عن جو الإصغاء فقط؛

- أنه ينبع من ميول الطلاب، فهو يربط التربية بالدوافع الذاتية للتلاميذ؛

- يرسخ المعلومات وينقلها من القضية إلى الفعل.

خطوات تنفيذ المشروع:

- **تحديد الغرض:** يحدد المعلم بالاشتراك مع التلاميذ الغرض التربوي للمشروع من ناحية

فائدتها بعد أن تنتقد وتقي، وميول التلاميذ إليها وموافقتها لسنهم.

- **رسم الخطة:** تناقش الآراء المتعلقة بالخطط المقترحة، ويتم اختيار إحداها يوزع العمل

على التلاميذ حسب قدراتهم وميولهم وينقسمون في شكل جماعات تقدم المواد اللازمة

للمشروع.

- **تنفيذ الخطة:** بين التلاميذ المشروع، ويتعلمون العمل، أما دور المعلم هو أن يشرف ويراقب

على المعلومات العملية المتحصل عليها والخبرات والمهارات.

- **تقييم المشروع:** أي الحكم على النتائج، ومدى تحقيق الغرض الأصلي منها والصعوبات

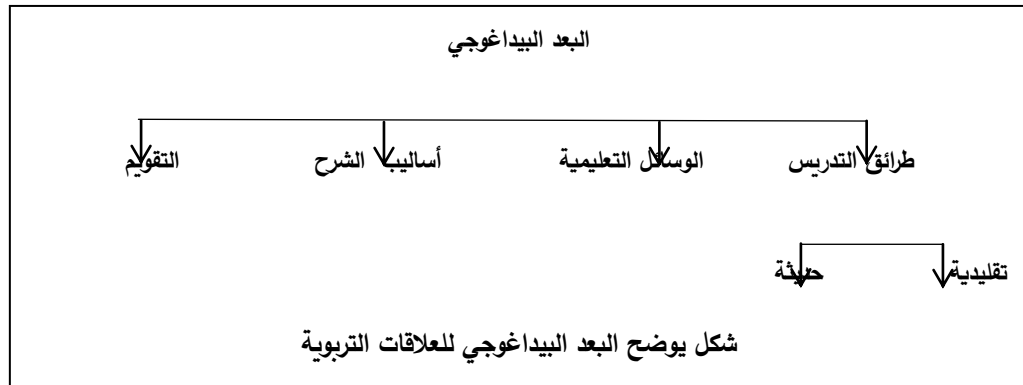
والعراقيل التي واجهت المشروع. (خير الله، عصار 1985 ص 101، 97)

- **التمييز بين الطرائق التقليدية والحديثة.**

تستعمل الطرائق التقليدية اللغة كوسيلة لنقل المعلومات، لذلك وصفت أنها كلامية- كتابية

أي أن مصدر معارفها المعلم.

أما الطرائق الحديثة تتضمن فعلا أفعالا يقوم بها المتعلم، كما هو الحال في طريقة المشكلات وطريقة المشروع التي فيها ينبغي للتلميذ أن ينزل إلى الميدان، ويبحث عن المعرفة، فدور المعلم توجيهي.



البعد المعرفي:

يشير ريمون تورين في حديثه عن العلاقة التربوية إلى مطالبة المتعلمين بعلاقات أفقية ، ولكن ما يميزها هو تعبيرهم عن أمل العثور على إنسان خلف هذا الأستاذ وربط علاقة ثقة، و يرافق ذلك طلب المتعلمين المشاركة في المسؤوليات واقتسامها فالدروس ليست شأن الأساتذة بمفردهم والحاجة إلى التواصل والإبداع والتعبير الحر (توحي إشارة ريمون تورين بالتطلع المشترك بين المتعلمين نحو بناء علاقة تربوية تتميز بكونها معرفية متكافئة يشترك فيها الطرفان مما يعطي تفسيراً للعلاقات غير الطبقية التي ذكرها تورين، أما شابوي فقد ركز على النظرة على أكثر من بعد للعلاقة فهو ينظر أنه من غير الممكن تخيل علاقة

إنسانية مجردة من كل شحنة وجدانية .والعلاقة مع الغير هي ذات طابع وجداني كتعبير
لحدث معيش وهي أيضا ذات طابع معرفي (نادية مصطفى الزقاي ، 2001 ، ص 240)

شابوي يريد استخدام الثنائية القطبية المرتبطة ليس فقط بالعلاقة التربوية بل العلاقات
الإنسانية عامة، مما ينفي معه إمكانية الحديث عن بعد إنساني في غياب بعد معرفي.

البعد الإنساني:

لقد أخذ مفهوم العلاقات الإنسانية يلعب دورا مهما في المجال التربوي منذ ظهور حركة
التربية الإنسانية المفتوحة للدلالة على الاتجاه الإنساني في التربية

ويقصد بالعلاقات الإنسانية في مجال التعليم حسب تايلور

ضرورة الاهتمام بالطلاب بصفاتهم كائنات إنسانية تتمتع بحاجات جسمية، روحية نفسية
اجتماعية ، معرفية معينة والتأكيد على ضرورة إشباع هذه الحاجات بطرق مواتية لمساعدتهم
على تحقيق إنجاز تحصيلي أفضل وتحقيق ذواتهم على النحو المرغوب فيه (سامي محمد
ملحم ، 2001 ص 389)

ومن أجل ذلك فإن التربية الإنسانية تسعى إلى تحقيق ما يلي:

*جعل المتعلم أكثر مسؤولية في تحديد ما ينبغي تعلمه. ؛

*جعل المتعلم مستقلا وقادرا على التوجه نحو تحقيق الذات؛

*التأكيد على النشاطات المثيرة للقد رات الإبتكارية لدى المتعلمين.

*تحرير المعلم من برجه العاجي وتخليصه من عقدة التفوق التي يشعر بها حيال طلابه

ليجعل منهم شريكا مساويا لهم. (سامي محمد ملحم ، 2001 ، ص390)

والمعلم الإنساني الفعال يجب أن يمتلك خصائص معرفية ، كما يجب أن يمتلك الخصائص

الشخصية فالاتزان ، الدفاء، المودة والإنسانية نفسها من القضايا و الأمور الواجب

أن يتصف بها المعلم الإنساني الفعال.

ويشير سامي ملحم (1990) هنا إلى الإستراتيجيات الإنسانية الخاصة بتدريس حصة

دراسية والتي يمكن للمعلم الفعال القيام بها من خلال جملة من السلوكيات:

- شجع أطفالك على القيام بالأنشطة الصفية.
- ساعد أطفالك على الإدلاء بآرائهم حول الحصة الدراسية.
- علم أطفالك بطريقة مرحة.
- ميز بين أخطاء أطفالك الشخصية وإخفاقهم في التعلم.
- ناد أطفالك كل باسمه.
- عامل أطفالك برفق وحنو.
- تحدث مع كل طفل في الفصل الدراسي على انفراد.

- وزع اهتمامك على جميع الأطفال في الفصل الدراسي دون استثناء.
- علق بإيجابية على إجابات الأطفال وردود أفعالهم.
- رحب بأطفالك الذين يعودون إلى فصلهم بعد غياب طويل.
- لا تحيز في المعاملة إلى أي طفل في الفصل الدراسي.
- ساعد أطفالك كي تتاح لهم فرصة ممارسة هواياتهم المفضلة.
- حاول توجيه اهتمام أطفالك إلى السلوك القدوة الذي يبدر منك خلال تدريسيك للحصة

الدراسية

- حاول أن تتفهم مشكلات أطفالك وتساعد في حلها أولاً بأول.
- علق بإيجابية على ما يقدمه أطفالك من نشاطات داخل الفصل الدراسي أو خارجه.
- قدم الإثابة الفورية لدى إحداث أطفالك للسلوك المرغوب فيه.
- حدد المهمات التي ترغب أن يقوم أطفالك بها لكي يحصلوا على الإثابة المقررة.

سامي؛ محمد ملحم، 2001، ص390)

يقول عبد الله الرشدان : العلاقة بين التلاميذ والمعلمين ، علاقة الأخذ ، أخذ الخبرات والمعلومات وبالمقابل تقديم الاحترام والتقدير ، وعلاقة المعلم بتلاميذه علاقة العطاء بإخلاص وأمانة ، وفي الوقت نفسه بحنان وعطف أبوي ، عطف الكبير على الصغير ،

وعندما ينشأ هذا الاحترام المتبادل، بين المعلم والمتعلم يتم التفاعل والتجاوب يتم الوفاق والتعلم والفائدة(عبد الله الرشدان، 1998ص 177)

إن العنصر الإنساني يوليه روجرس أيضا أهمية كبرى فهو ينظر للتعليم على أنه العمل من خلال العلاقات الشخصية ، وتأكيد المشاعر التي هي بمثابة طريق الوصول إلى المعرفة ، والعلاقة بين المتعلم ومعلمه حسب روجرس تتبني على مجموعة من المواقف الوجدانية مثل الحب ، تفهم الآخر وتقبله ، تأكيد الذات ،ففي نظره ليست هناك عملية تعليمية ، بل هناك مواقف تعليمية تثير في المتعلم بعض العواطف ،أما عبد المجيد نشواتي يعرف المعلم (هو المعلم الفعال، القادر على التواصل مع الآخرين، المتعاطف الودود ، الصادق ، المتحمس ،المرح، المتفتح، المتقبل للآخرين.

(نادية مصطفى الزقاي ، 2001

ص 238)

ويشير محمود عبد الرزاق شفشق وهدي محمود الناشف مؤكدين على البعد الإنساني(نجاح المعلم في وظيفته مرتبط بتكوين علاقات صفية سوية مع المتعلمين فمن المفيد أن يهتم المعلم بمشاعر تلاميذه ، ويعتبر تلك المشاعر موضوعا هاما ينبغي تناوله ...ويتم ذلك عن طريق تنمية مهارة التوحد الانفعالي الذي يعني ببساطة أن نضع أنفسنا موضع الآخر ، وأن نحاول إدراك لماذا يشعر الشخص بشعور معين) (محمود عبد الرزاق شفشق وهدي محمود الناشف ، 1995 ، ص 65)

ذلك أن العلاقات الإنسانية تتضمن القدرة على التعاون ، التفاهم الفعال النقد البناء القدرة على تقبل مشاعر الآخرين، احترام آرائهم، الاستماع الجيد إلى الآخرين القدرة على مساعدة التلاميذ بصدر رحب .(حسن شحاتة ، محبات أبو عميرة ، 2000 ، ص 26)

وما يؤيد الرأي السابق سميرة أحمد السيد التي تعلن أن العلاقة التربوية يجب أن يسودها التفاهم المتبادل ، التقبل ، الديمقراطية ، الاحترام ، ويتطلب من المعلم أن يكون موجها لتلاميذه وأن يساعدهم على اكتشاف قدراتهم ... وأن يشرك التلاميذ في تخطيط العمل وتوزيع المسؤوليات واتخاذ القرارات الخاصة بأنشطتهم ومشروعاتهم .(سميرة أحمد السيد ، 1993 ، ص 77)

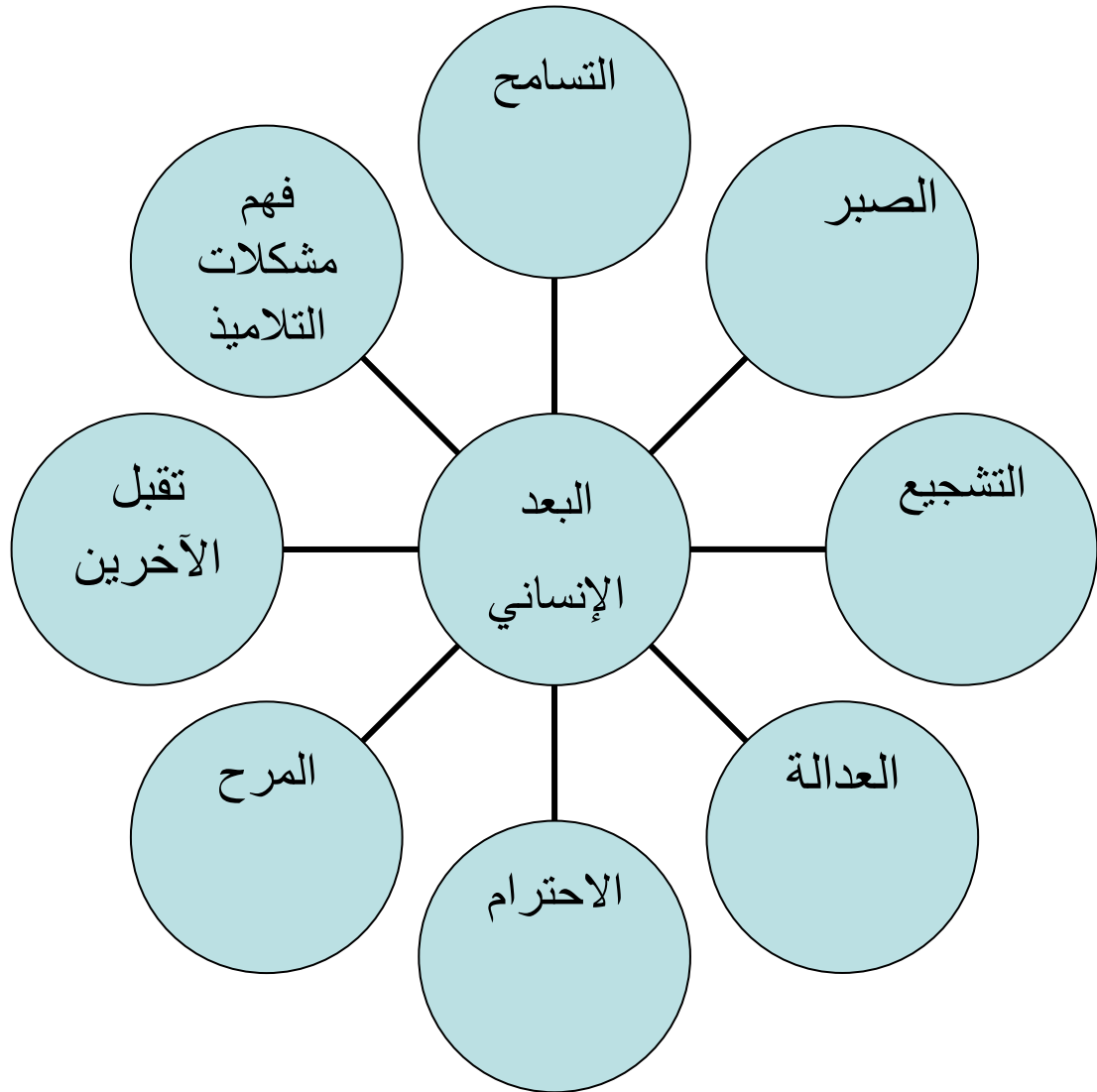
والبعد الإنساني يتضمن تحلي المدرس بالعدالة والصبر والتسامح والتشجيع

العدالة: صفة مهمة من صفات المعلم ينبغي أن يمارسها مع جميع تلاميذه ولتحقيق متطلبات هذه الصفة فإن المعلم مطالب بأن يتعامل مع جميع طلابه على أنهم سواء بغض النظر عن مراكزهم الاجتماعية، كما لا ينبغي أن يحط من قدر طالب لفقره أما ما يخص الفروق الفردية بين الطلاب في النواحي العقلية فدور المعلم يكمن في تشجيع المتفوق، وتحفيز المتخلف، ويبدو العدل في تقييم طلابه بإعطاء كل واحد ما يستحق من الدرجات على حسب مجهوده(علي راشد ، 1997 ، ص 25)

الصبر :من المعايير التي يجب أن يتصف بها المعلم معيار الصبر ، لأن الصبر قوة خفية من قوى الإرادة تمكن الإنسان من ضبط نفسه لتحمل المشاق والمتاعب وتحمل مشكلات تلاميذه ومعالجتها في مدرسته بصدر رحب ، وتقريب المعلومات و الأفكار إلى أذهان التلاميذ لأن ذلك يقتضي مراسا وتكرار وتنويعا الأساليب التربوية . (علي راشد ،

1997 ، ص 29)

المخطط التالي يوضح البعد الإنساني:



خلاصة :

تشكل هذه الأبعاد في الحقيقة أبعاد العملية التعليمية التعلمية ذاتها ؛لكن؛ بما أن هذه العملية

هي في جوهرها ؛علاقة انسانية- تربوية-مركبة فإنها تتميز بالضرورة بالأبعاد التي سنذكرها

ويمكن توضيح ذلك من خلال الاعتبارات الآتية:

• يتوخى كل فعل تعليمي-تعليمي إكساب محتويات (معارف -مهارات-قيم -

اتجاهات....)بتوظيف أنشطة بيداغوجية وباعتماد تدرجات ديداكتيكية وأدوات

وأساليب تقويم ملائمة؛ وهذا يجسد بعده البيداغوجي -الديداكتيكي؛

• يتم كل فعل تعليمي-تعليمي داخل إطار منظم -قد يكون مؤسسيا أو غير مؤسسي -

يفترض توافر قواعد سلوك معينة ؛وتتنظيم محدد للفضاء وتوزيع للمتعلمين؛وهذا ما

يجسد بعد التنظيمي ؛

يشكل كل فعل تعليمي -تعليمي شبكة مركبة من العلاقات السوسيو وجدانية التي تجمع بين

طرفيه الرئيسيين (المدرس-المتعلمين) وتحدد بالإطار التنظيمي المشار اليه وتتأثر

بالتبادلات البيداغوجية وتؤثر فيها؛ وهذا ما يجسد الأبعاد النفسية الإنسانية الاجتماعية.

محاضرة: أساليب السلطة العلاقة التربوية:

الأهداف المتوقع تحقيقها لدى الطالب:

- أن يستوعب الطالب أنماط العلاقة التربوية ؛
- أن يتعرف على كل نمط من أنماط العلاقة التربوية ؛
- أن يوظف أحسن الأنماط ايجابيا في الفعل التعليمي (...).
- أن يعرف كيف يفرق بين كل أسلوب من الأساليب العلاقة التربوية .

تمهيد:

يعد موضوع أساليب العلاقة التربوية من أكثر موضوعات التي يدرسها علم النفس التربوي أهمية وإثارة لاهتمام العديد من الباحثين؛ فقد تركّز جل اهتمام الباحثين في ميدان علم النفس منذ نشأته على علاقة مدرس-تلميذ محاولين التعرف على هذه الظاهرة الإنسانية المعقدة؛ من أجل الوصول إلى القوانين التي تتحكم بها وكيفية استثمارها وتوظيفها في المواقف الحياتية المختلفة وخصوصاً التربوية منها.

تساهم و بشكل فعال العلاقة القوية بين المعلم والمتعلم في عملية التعلم، فعلى حد قول داريل سايد نتوب (1992) " التدريس الجيد يعتمد على مدى قوة العلاقة بين المدرس والطالب حيث أن الطلاب يتمتعون بما يتعلمون عندما تكون العلاقة جيدة

بينهم وبين المدرس لذلك لا يجب أن تتفصل هذه المعاملة عن العلاقات الشخصية المتداخلة والجيدة " (سايد نتوب.ت. صالح السمرائي ، 1992).

كما بينت التجارب أن التلميذ لا يتعلم فقط عندما يعمل ويجرب بنفسه، وإنما أيضا عندما تجمعهم بمن يعينه على تعلمه علاقات ودية متينة، فلا ربما لا يمكن للتلميذ أن يتعلم إذا كانت علاقته بمعلمه علاقة نفور لا تربطهم أية أحاسيس أو مشاعر التعاون والمودة. وفي هذا الصدد يذكر فكري حسين ريان (1997) أن "الاهتمام المتزايد بالأساليب

الديمقراطية وبالعلاقات الإنسانية داخل الفصل من خصائص النشاط التعليمي المتميز ، إذ كان ذلك في القديم يقوم على أساس التحكم والتسلط، أما اليوم فهذه العلاقة تتميز باحترام الغير وبذل المجهود لتنمية الاهتمامات والمبادرة والميل إلى مساعدة التلاميذ لتنمو لديهم القدرة على تصنيف شؤونهم وتشجيعهم وإتاحة الفرص أمامهم لاتخاذ القرارات المتعلقة بنواحي نشاطهم " (فكري، 1997).

يمكن تصنيف علاقة التربية ؛ إلى معاملات مختلفة كل حسب شخصيته والخصائص التي يتميز بها.

المعاملة التسلطية

في هذا الصنف ينتاب المعلم شعورا بأنه اكبر من الطلاب سنا وأكثرهم خبرة، فهو دائما يتوقع منهم الطاعة والخنوع ، يقاوم أية محاولة للتغيير لأنه يشعر بأنها موجهة ضد سلطته داخل الصف ...، وبالتالي ما يمكن أن يتميز به هذا النوع من المعلمين هو عدم السماح

للفقاش داخل الفصل ويفرض على الطلاب ما يجب أن يفعلوه متى وأين و كيف فهو إذن يكبح حريتهم ويتحكم فيها.

انه لا يؤمن بالعلاقات الإنسانية بينه وبين طلابه ولا يشاركهم أفراحهم ولا يتعرف على مشاكلهم، كما يمنح الثواب القليل لطلابيه لاعتقاده أن ذلك يفسدهم . (منسي، 2000) .
إن الظاهر وبدون نقاش أن لهذا النوع من المعاملة آثار جد سلبية سواء من جانب المعلم أو من جانب التلميذ، فقد يشعر التلاميذ بعدم الاطمئنان ونقص الثقة بينهم وبين المعلم، و تظهر حالات العدوان والتخريب داخل الصف انتقاما من ذلك المعلم الذي جعلهم يأخذون فقط ولا يعطون ما يملكون، كما أن هذه التصرفات من التلاميذ قد تجعل المعلم يزداد في معاملته التسلطية أكثر.

المعاملة الديمقراطية

المعاملة الديمقراطية عكس المعاملة التسلطية، فمن خلالها يعمل المعلم على :
-إشراك الطلاب في المناقشة وتبادل الرأي واتخاذ القرارات وإتاحة فرص متكافئة للطلاب جميعهم.

-احترام الطلاب وعدم إشعارهم بالتعالي، ينمي فيهم روح الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية، وكذا استثارة القدرة الابتكارية لديهم و تنميتها.
-زيادة دافعية الطلاب وإقبالهم على التعلم واحترام آرائهم.

بلا شك أن هذا النوع من العلاقة يؤدي إلى تحسين نتائج الطلبة كما وكيفا، بوجود المعلم أو بغيابه، ويؤدي إلى تحسن عملية التعليم والتعلم وذلك لتجاوب الطالب مع المعلم وتقديره له، وهذا يؤدي إلى تكامل شخصية الطلبة من جميع الجوانب.

المعاملة التسيبية (الفوضوية):

في هذا النوع من العلاقة يترك المعلم الحرية الكاملة للطلاب لاتخاذ قراراتهم والقيام بالأنشطة الفردية والجماعية التي يريدونها دون متابعته لهم، يحاول توفير ما أمكن من مواد تعليمية ومعلومات ومعارف ، ولا يحاول القيام بتقويم نتائج طلابه التعليمية سواء كانت سلبية أو ايجابية ، لا يتابع طلابه بحضورهم أو غيابهم،...

من الآثار السلبية التي تنعكس على التلاميذ من خلال هذه المعاملة؛ هي عدم حدوث تعلم حقيقي فهم يقضون غالبية الوقت يسألونه عن المعلومات غير الضرورية، بدلا من الأنشطة الضرورية التي تفيد تعلمهم، وهذا لأنهم يعيشون تشتتا في التعلم (منسي، 2002).

بعد أن تعرفنا على هذه المعاملات التي يمكن أن يتميز بها المعلم ، نقول أن للعلاقة الديمقراطية، الحظ الوافر؛ والتي يمكن من خلالها إكساب التلاميذ الثقة بالمدرسة وبالتالي دفعهم إلى التعلم الإرادي غير المفروض. كما انه يمكن أن تكون للعلاقة التسلطية الهدف المناسب أكثر من العلاقة الفوضوية، ففي الأولى بإمكان المعلم أن يجعل التلميذ يدرس من خلال بعض أساليبه، أما العلاقة الفوضوية فلا يخرج من خلالها التلميذ بتعلم سليم في وقت مناسب قد تأكد ليفن (lewin) ، ليبيت (lippit) ، وايت (white) في تجارب قاموا بها

لمعرفة أثر مواقف المعلم على مواقف التلاميذ (أي التفاعل بينهما) في ضوء أساليب القيادة (الديموقراطية، الاوتوقراطية، الترسلية) فكانت النتيجة، أن لنمط القيادة السائدة في تسيير الدرس أثرا بالغاً على استجابات التلاميذ، أظهرت النتائج بشكل مدهش، كثرة الاستجابات العدوانية لدى المعلم الديكتاتوري في تسييره للدرس في حين لم يسجل أي سلوك عدواني ضد المعلم الديمقراطي، وأحس التلاميذ بالإهمال والفوضى وعدم الاحترام تجاه المعلم الترسلية في تسييره (غريب ، 1996).

كما أكد صباح باقر وآخرون (1976) أن المعلم يستطيع إكساب التلاميذ الشعور بالطمأنينة والأمان وأن ينمي فيهم حب المدرسة والعمل الأكاديمي عن طريق علاقاته الجيدة بهم (صباح باقر و آخرون، 1976).

خلاصة:

من خلال ما قدمناها في المحاضرة وما تم توضيحه أن المعلم يمارس دور القائد والتلميذ في موقف التابع خلال العملية التربوية داخل القسم، نلاحظ أن هناك تدرجاً من حيث النوع في الشدة واللين، وعلى أساس كل هذا فالعلاقة التربوية داخل القسم تتدرج على النحو التالي: علاقة الديمقراطية، علاقة تسلطية ، علاقة فوضوية. فقد حاولنا توضيح الجانب الإيجابي للأسلوب الديمقراطي الذي ينتهجه المعلم من أجل انجاح العملية التعليمية التعلمية.

محاضرة : العوامل المؤثرة في العلاقة التربوية

الأهداف المتوقع تحقيقها من الطالب:

- أن يعرف العوامل المؤثرة في نجاح أو فشل العلاقة التربوية من ناحية عوامل هيكلية)عوامل مرتبطة بأساليب التدريس، عوامل مرتبطة بمفهوم السلطة التربوية؛ عوامل مرتبطة بمطالب الملحة لفترة المراهقة؛ عوامل مرتبطة بضعف التأهيل وقلة الخبرة)؛

- أن يعرف العوامل المؤثرة في نجاح أو فشل العلاقة التربوية من ناحية عوامل عرضية (عوامل مرتبطة بالزمان؛ وعوامل مرتبطة بالمكان).

العوامل المؤثرة في العلاقة التربوية

يمكن أن نرجع نوعين من العوامل المؤثرة بشكل مباشر أو غير مباشر في تكوين العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم وتحديد تفاعلاتها وهذان النوعان هما: عوامل هيكلية، عوامل عرضية) (عبد العزيز، دادي 2009 م ص 23)

أولاً - عوامل هيكلية:

01-عوامل مرتبطة بأساليب التدريس:

أدى اختلاف مواصفات توظيف المدرسين واختلاف طبيعة تكوينهم الأساسي المستمر، إلى فرز مجموعة من أساليب ومنهجيات التدريس، التي أدت إلى ظهور مجموعة من الوضعيات المدرسية المتنوعة، وتتسم العلاقات التربوية داخل الفصل بسمات وأبعاد تتأرجح بين

الإيجابية والسلبية، في حين يرجع سبب تكوين علاقات متوترة ومعقدة إلى ضعف الخبرة في التعامل مع المراهقين، ونقص التجربة.

02-عوامل مرتبطة بمفهوم السلطة التربوية:

كانت التمثيلات المتبادلة للسلطة التربوية داخل الفصل، محسومة لفائدة المعلم الذي يستمد سلطته من كونه راشدا وموظفا وممتلكا للمعرفة، ولكن مع بروز نوع جديد من المفاهيم المرتبطة بحقوق الإنسان وحقوق الطفل والشاركة والانفتاح على المتعلم وجعله مركز العملية التربوية، وقد فسر البعض ذلك بأنه انتقاص من سلطة المعلم، واعتبره آخرون إعادة الاعتبار لهوية التلميذ.

03-عوامل مرتبطة بالمطالب الملحة لفترة المراهقة:

تعد العوامل النفسية والفزيولوجية من العوامل المهمة في تحديد نوعية العلاقات التربوية والبيداغوجية داخل الفصل، حيث يمكن أن يكون المعلم إيجابيا مطلعاً على الجو العام لقسمه ومنفتحاً على تطلعات تلاميذه وطاقتهم، أو أن يكون المعلم سلبياً رافضاً للتصرفات الطارئة لدى التلاميذ.

04-عوامل مرتبطة بضعف التأهيل المهني وقلة الخبرة:

ويندرج هذا العامل ضمن الإشكالية المؤسساتية الكبرى المتعلقة بالبحث التربوي وبالتكوين الأساسي المستمر الذي يخلو من مختلف التكوينات المرتكزة أساساً على المعرفة ومنهجيات التدريس من نتائج الدراسات الحديثة حول الطفل والمراهق، وفي ظل قلة دورات التكوين

المستمر، تظل محدودة جدا الكفايات المطلوبة للتعامل أولا مع العدد المتنامي من التلاميذ، وثانيا مع تعدد تطلعاتهم وتوسع طموحاتهم وتغيير أولوياتهم، وثالثا مع تراجع السلطة التربوية التقليدية للمدرس.

ثانيا - عوامل عرضية:

01-عوامل مرتبطة بالزمان:

وهي الفرق بين ما تشغل به المدرسة وبين ما يعرضه المحيط والشارع ووسائل الإعلام، ففي المدرسة انضباط ونظام، وفي المحيط عدم المبالاة والحرية المفرطة ونموذج المدرسة الناجح هو العالم العارف المثقف ونموذج المحيط هو الذي اغتنى وكسب الشهرة دون أن يلج المدرسة أو أن ينهي تعليمه.

02-عوامل مرتبطة بالمكان:

تتأثر العلاقات داخل الفصل سلبا بتقصير بعض شركاء المدرسة، فضعف التواصل بين المعلم ومؤسسة الأسرة، وعدم تتبع أعمال التلاميذ، وضعف التأطير الاجتماعي والنفسي من طرف الجمعيات المختصة والهيئات الداعمة، والغياب شبه الكلي للأنشطة الداعمة للعلاقات الوجدانية يقلل من فرص نجاح تأسيس علاقات فصلية سليمة.

ويتسبب ضعف حس الانتماء إلى المؤسسة في تكوين أفكار ومواقف ومبادئ تحاول فك الارتباط بالمؤسسة وبقيمها، ومن ثم إجهاض محاولات بناء علاقات فصلية تفاعلية بناءة

فغياب الطموح المشترك لإعادة الاعتبار للمؤسسة، وتحويلها من فضاء حصري لتلقي المعرفة إلى فضاء للإبداع والتربية والتثقيف.

على قدر الاهتمام بالعلاقة التربوية، جاء الاهتمام بالعوامل المؤثرة عليها والتي يمكن التعرض لبعض منها على النحو التالي:

1-الاتجاه: إن علم النفس الاجتماعي يؤكد أن كل طرف من أطراف الوضعية التربوية يدرك الطرف المقابل من خلال مرشح ينكسر عليه الواقع الموضوعي الذي يسود ساحة الفصل إن المقصود بالمرشح: العامل أو العوامل التي تفرض تأثيرها على طبيعة العلاقة بين المعلم والمتعلم ، ولعل أبرز تلك المرشح هو الاتجاه الذي يحمله الواحد تجاه الآخر ويفصح عن نفسه بواسطة سلوكيات تصدر عن الطرفين داخل حجرة الدراسة ، وقد كشفت عدة دراسات أن طبيعة اتجاه المعلم نحو المتعلم هو بمثابة معطى حاسم يقف وراء تصنيف المتعلمين من قبل معلمهم، ويشير سيلبرمان 1969 إلى أن المعلمين يصنفون طلابهم في أربعة فئات أساسية وذلك حسب درجاتهم وهي كالآتي اتجاه التعلق ، اتجاه الاهتمام ، اتجاه اللامبالاة ، اتجاه النبذ وإذا ارتبط هذا التصنيف بطبيعة اتجاه المعلم نحو المتعلم فإن طبيعة هذا الاتجاه بدوره مرتبط بعوامل أخرى كمستوى تحصيل المتعلم ، وقدراته على تعزيز سلوك المعلم ومدى طاعته للنظام والقواعد ، فالنجاح دراسيا والمطيع لنظم الدراسة يصنف في فئة اتجاه التعلق ، وتشمل فئة اتجاه الاهتمام من لا يتوفر فيه شرط النجاح الدراسي ، بينما يصنف ضمن فئة اتجاه النبذ من يفشل دراسيا ويفشل في تعزيز سلوك معلمه ويكسر قواعد ونظم الدراسة.

2-مستوى الإنجاز المدرسي:

يعد الإنجاز الدراسي من العوامل المؤثرة في العلاقة التربوية ، فهو يحدد اتجاه المعلم نحو المتعلم ، ومن جهة أخرى يقف وراء اتجاهات التقبل والنفور إزاء المعلم ، تبعا لنزعة المتعلم إلى اعتبار المعلم مسؤولا عن نجاحه أو عن الصعوبات التي تعترضه في دراسته ، ونتائج

البحث في هذا الإطار بينت أن التلاميذ يواجهون نقدا أكبر ويبدون تشددا أوضح تجاه الأستاذ الذي يجسد المادة التي يوظفون فيها جهدا أكبر , وبينون عليها تطلعاتهم الدراسية والمهنية بشكل خاص .(نادية مصطفى الزقاي, 2001 , ص272)

3-حجم الصف: يعتبر حجم الصف موضوع اعتقاد سائد مفاده أن صغر حجم الصف من الشروط المواتية لبناء علاقات إيجابية والعكس صحيح , فبارتفاع حجم الصف يعجز المعلم عن تقديم عناية شخصية لأعداد من التلاميذ , وبصغر حجم الصف تزداد فرص المشاركة الوجدانية والنشاط ويزداد الوقت المخصص لكل متعلم.

4-التنظيم الفيزيقي للحجرة الدراسية : تؤكد بحوث دينامية الجماعات والتواصل على العلاقة بين موقع الفرد وبين الأحاسيس التي تجعله ميالا أو نافرا من التعلم فتموضع التلاميذ على شكل دائري ,يوحي بأهمية المناقشة والحوار وتبادل الرأي , على عكس ما إذا وضعوا في وضعية هذا الأخير الذي يرى أن toraine مواجهة المدرس مواجهة غير عادلة على حد تعبير تورين

الوضعية المفضلة وإن كان ينظر إليها كظاهرة جديدة هدفها مسايرة العصر هي الوضعية التي

ذلك لأنها توفر إمكانية التواصل الأفقي وتفتح U تأخذ شكل مربع كبير أو على شكل ح رف

اتجاه العلاقة التعليمية الذي يدل أن يقتصر على المعلم والمتعلم يتسع ليشمل المتعلمين فيما (بينهم) .نادية مصطفى الزقاي, 2001 , ص272

عوامل أخرى:

من الصعب وضع تصور جامع لكل العوامل التي تتوسط العلاقة بين المعلم والمتعلم نظا ر

لتداخلها , ويمكن ذكر تصور باني وجونسون الذي توصلا إليه من خلال دراستهما , والذي اشتمل

على العوامل التالية مرتبة:

-مزاج المعلم

-تصوره للطفولة

-تعبه

-صفاته المهنية

-مزاجه اليومي

-التربية التي تلقاها هو نفسه

-وضعيته الاجتماعية

-سنه

- جنسه (نادية مصطفى الزقاي, 2001 , ص274)

والملاحظ من خلال الشكل الذي اقترحه ميالاري أنه يشتمل على مجموعة من الأشكال
الثلاثية ذات طرفين قارين هما المعلم والمتعلم تتوسطهما عوامل حددها بثمانية عوامل وهي
ما أسماها بوستيك بالمراشح التي تتكسر عليها معطيات واقع العلاقة التربوية، إلا أنه
يتعرض للنضج العاطفي لكل من المعلم والمتعلم بينما تدارك بعض هذه العوامل كل من
باني وجونسون فتعرضا مثلا إلى ماضي المعلم والوضعية الاجتماعية.

محاضرة : سبل تحسين العلاقة التربوية

الأهداف المتوقعة من الطالب تحقيقها:

- أن يستطيع الطالب معرفة سبل تحسين العلاقة التربوية على المستوى الفصل الدراسي؛

- أن يستطيع الطالب معرفة سبل تحسين العلاقة التربوية على المستوى المؤسسة التعليمية؛

- أن يستطيع الطالب معرفة سبل تحسين العلاقة التربوية على المستوى العائلة.

تمهيد:

من أجل بناء علاقات تربوية مثمرة توفر فرص التعامل الإيجابي والتحصيل الجاد، وتؤسس للتعاون والاحترام المتبادل، يلزم بالإضافة إلى المجهودات المبذولة حالياً الاشتغال بشكل نسقي على المستويات المباشرة الآتية

01-على مستوى الفصل الدراسي:

-إيلاء الأهمية إلى جانب البعد المعرفي للتربية وللقيم والحوار للنقد والنقد الذاتي واحترام القانون.

-تربية التلاميذ على الفصل أثناء التعامل مع الآخرين بين الشخصية والسلوك، وذلك

بتحليل ومناقشة التصرفات والمواقف دون المساس بالكرامة.

-تكثيف أنشطة الدعم التربوي، ليس فقط في جانبه المعرفي (محتويات تعليمية -مضامين

لغوية (ولكن أيضا في بعده الوجداني والاجتماعي والنفسي والثقافي - يقوي إدراك التلاميذ بذواتهم وعلاقاتهم مع الآخرين).

- تربية التلاميذ على التشبع بروح المسؤولية من خلال مواقف وأنشطة تربوية متنوعة.
- إعادة بناء مفهوم السلطة التربوية وفق معايير تربوية وعلمية وليس اعتماد على معطيات خارجية - سلطة معرفية، سلطة علائقية، سلطة رمزية.

02-على مستوى المؤسسة التعليمية:

- صياغة مشروع أو مشاريع للمؤسسة يراع فيها انخراط التلاميذ والمدرسين بشكل مرن، وتمنح الفرصة للجميع لتعلم الاشتغال في إطار الجماعة على برامج ومواضيع هادفة.
- تأسيس مجلس للتلاميذ يستشار في الأمور الخاصة بالسلوكات المعرّقة لنشوء علاقات تربوية وبيداغوجية سليمة، ويتدخل في جلسات الصلح وحل المشاكل العلائقية.
- إحداث مراكز لاستماع والإنصات مهمتها رصد بعض المشاكل المؤثرة سلبا في العلاقات، وذلك من أجل معالجتها في حينها.
- اقتراح جوائز تشجيعية للمدرسين والتلاميذ المساهمين في بناء علاقات تربوية وبيداغوجية متميزة.

03-على مستوى العائلة:

- ترشيد الخطاب حول المدرسة، وتثمين دورها التعليمي والمدني.

-مد جسور التواصل بين الأولياء والمدرسين، وتتبع أعمال وأخلاق الأبناء في المراحل التعليمية المختلفة.

-المشاركة في تدبير بعض القضايا داخل المؤسسة، وتنشيط بعض الورشات في إطار الأنشطة

الموازية بتنسيق مع جمعية أولياء التلاميذ. (عبد العزيز دادي 2009 م ص27)

محاضرة :صور العلاقة التربوية

لأهداف المتوقع تحقيقها لدى الطالب:

- أن يستوعب الطالب صور العلاقة التربوية ؛
- أن يتعرف على صور العلاقة التربوية ؛
- أن يوظف أحسن الأنماط ايجابية في الفعل التعليمي (...).

تمهيد

يمتاز كل صف مدرسي بخصائص ومميزات فريدة تمكن المربين من الحديث عنها . فشبكة العلاقات المتداخلة الناجمة عن تفاعل التلاميذ كأفراد أو مجموعات مع معلمهم، أو فيما بينهم تشكل نوعا من نظام اجتماعي تجتمع فيه النشاطات الصفية المتنوعة، ولهذا الترتيب العديد من العوامل التي يمكن أن تؤثر في العلاقة التربوية ، غير أننا سوف نذكر ما له علاقة وصلة وثيقة بفاعلية العملية التعليمية وهذه العوامل هي:

تفاعل المعلم مع تلميذه :

الحياة الصفية تتأثر بالدور الذي يلعبه المعلم في بناء شخصية تلاميذه من خلف دوره كمدرس (جابر؛1998) ، لذا وجب إكساب المعلمين مهارات أساسية لعملية التعلم و التعليم وينبغي أن نوليها جل اهتمامنا لكي يسهم المعلم ويؤدي دوره بدرجة عالية من الدقة والمسؤولية ليحدث تفاعلا بينه وبين المتعلمين .

(مجدى؛ 1998)

فإذا أقيمت علاقات إيجابية بين المعلم وتلاميذه قد يترك هذا أثرا في تشكيل مفهوم ذات أكاديمي جيد لدى التلاميذ وخاصة في مراحل التعليم الأولى.

فيمكن أن يطور المعلم بعض الجوانب في شخصية تلميذه فتفيده في حياته المستقبلية. تشير بعض الدراسات والبحوث إلى وجود العديد من العوامل التي تؤثر في عملية تفاعل المعلم مع تلميذه نتناول بعضا منها فيما يلي

أثر توقعات المعلم على طرق تعامله مع التلاميذ:

كثيرا ما ينشئ المعلمون توقعات عن تلاميذهم، تؤثر على طريقة تفاعلهم معهم، مما يؤثر على تحصيلهم وسلوكاتهم داخل حجرة الدراسة. وقد أكد ذلك كل من جاكسون وروزنتال (1968) Jacobson et Rosental في دراسة تجريبية، بأن إزداد معدل ذكاء العينة التجريبية ب: 12.22 درجة بعد إخبار المعلمين بأن التلاميذ أنكياء.(ملحم ؛2001) فإذا كون المعلم صورة عن تلميذ ما بأنه ذكي، فيتوقع منه سلوكا يتفق مع هذا التوقع ويتعامل معه وفق هذا التصور، وإذا أدرك التلاميذ بأن المعلم يحمل مثل هذه التصورات عنهم فسوف يعدلون من سلوكاتهم لتتفق مع هذه التوقعات .

فقد فند بعض الباحثين النتائج التي توصل إليها جاكسون و روزنتال حيث أسفرت نتائج دراسة (1977) Lumsdaime بضرورة عدم إخبار المعلمين نتائج تلاميذهم مسبقا ،لأن هذا يؤثر في طريقة التعامل معهم بحسب المعرفة المسبقة لمستويات تحصيلهم و درجات ذكائهم ، و خبراتهم العلمية فيتعاملون مع التلاميذ حسب هذه التوقعات فتؤثر على تفاعل

المعلمين مع تلاميذهم كماً نوعاً .(نشواتي؛ 1998) يصبح المعلم يتعامل مع فئة معينة دون الفئات الأخرى (متجاهل للفئة المتوسطة و الفئة الضعيفة) مما يترك انطبعا سيئا عند التلاميذ اتجاة معلمه.

في الأخير يمكن القول بأن المعلم الجيد، هو المعلم القادر على التمييز بين تلاميذه في ضوء خبراتهم وتعليمهم السابق وإمكانيات تعليمهم المستقبلي وهو الذي يبني توقعاته على واقعهم الاجتماعي الأكاديمي، ولا يكتفي بمعرفة معدلات ذكائهم أو مستويات تحصيلهم من أجل الحكم عليهم والتعامل معهم فقد تبين بوضوح أن اتجاهات المعلم وتوقعاته ومشاعره حيال أحد تلاميذه تؤثر بشكل كبير في أداء هذا التلميذ على المستويين الأكاديمي والاجتماعي.

أثر الشكل الخارجي على اتجاه المعلمين حيال تلاميذهم:

حاول بعض الباحثين معرفة ما إذا كان للمظهر الخارجي للتلاميذ أثر على تقدير المعلمين لهم على حساب الذين لديهم مظهر خارجي أقل جاذبية.

قد أفاد بعض علماء النفس الاجتماعي أن بعض الأفراد يتمتعون بالعديد من الحسنات في الحياة العادية و يرجع ذلك لمظهرهم الخارجي و جاذبيتهم.(الحيلة؛ 2000) في ضوء ذلك تبدو محاولة معرفة أثر الجاذبية الجسمية في تفاعل المعلم مع التلميذ ليس أمرا غريبا .لقد حاول بعض الباحثين في ميدان علم النفس التربوي استخدام تقنيات لمعرفة مدى تأثير أحكام و تقديرات المعلمين عن تلاميذهم بخصائص المظهر الخارجي لهم . و أفاد ذلك أن

المعلمين يميلون الى تقدير التلاميذ الجذابين على نحو أفضل من ذوي المظهر القبيح أو غير الجذاب .

وجد روس و سالفيا (Ross et Salvia (1975 بعد دراسة لبعض حالات التلاميذ المعوقين اعاقة بسيطة ، بأن هؤلاء التلاميذ يعانون من مشكلات أكاديمية و إنفعالية ، و إجتماعية أكبر من التلاميذ الجذابين ، كما كانت توصياتهم بوضع هؤلاء في صفوف خاصة في دراسة أخرى مشابهة (Walster (1973 تبين أن جاذبية التلميذ أو التلميذة ترتبط على نحو ايجابي بتقديرات المعلمين لذكاء التلميذ و الإهتمام الوالدي بالتربية و التنبؤ بالنجاح المدرسي المستقبلي و بمدى تمتعه بين أقرانه.

إن نتائج هذه الدراسات تشير الى تباين تقديرات المعلمين لخصائص تلاميذهم المعرفية و غير المعرفية طبقا لتباين هؤلاء التلاميذ من حيث ما يتمتعون به من جاذبية .

المستوى الإقتصادي - الاجتماعي و أثرهما على اتجاهات المعلمين نحو تلاميذهم :

أشارت بعض الدراسات إلى أن المعلمين كثيرا ما يتأثرون بالطبقة الإقتصادية الإجتماعية التي ينتمي إليها التلاميذ حيث ينزع المعلمون إلى تقدير التلاميذ المنتمين إلى مستويات إقتصادية وإجتماعية راقية على نحو أفضل من تقديراتهم للتلاميذ المنحدرين من مستويات إجتماعية منخفضة وعلى الرغم من أن نتائج دراسة (Demeis et Turer (1997 التي تؤكد وجود علاقة إرتباطية بين بعض القدرات العقلية والمستويات الإقتصادية، والإجتماعية

الثقافية للأسرة إلا أن ذلك لا يعني تمكن المعلم من إصدار أحكام أو تقديرات قطعية على تلاميذه.

أثر جنس المعلم:

تبين الدراسات أن الذكور أقل قدرة من الإناث في المجالات التي تتطلب مهارات لفظية وقرارية في حين يتفوق الذكور على الإناث في مجال المهارات الرياضية في بداية سن المراهقة .

لذا حاول Maccoby et Jacklin (1974) اقتراح بعض التفسيرات لهذه الظاهرة، فهناك من أرجعها إلى عامل وراثي جيني وآخر إلى عامل بيئي خاصة ما يتعلق بالمناخ المدرسي بأن الذكور أكثر تفوقاً من حيث التحصيل على البنات في المهارات اللفظية لذلك يرى بعض المدرسين أن جنس المعلم هو المسؤول عن التباين الحاصل بين الذكور والإناث من حيث التحصيل السلوك الصفّي المدرسي. ولقد أرجع هذا التباين بين التلاميذ إلى إفتراضات مفادها أن المعلمات يعاملن الذكور على نحو يختلف عن معاملة البنات وأنهن غير قادرات على تزويد تلاميذهن بالنموذج الذكري المناسب الذي يسهم على فهم دورهم الذكري .

(نشواتي 1998)

أثر التلاميذ على توقعات معلمهم:

يؤثر التلاميذ بدورهم على سلوكات معلمهم من خلال التوقعات التي يحملونها عنهم، خاصة منها ما يتعلق بضبط الصف وطرق تقديم المادة الدراسية، وتوقعاتهم حول كفاءة معلمهم،

فيؤدي ذلك الى إصدار سلوكات وفق هذه التوقعات، فيكون رد فعل المعلمين وفق سلوك التلاميذ، كما يدرك المعلمون أن التلاميذ هم المصدر الأساسي لسمعتهم المهنية. وقد قامت بعض الدراسات بالتدليل على أن التلاميذ يستطيعون تغيير سلوك معلمهم اللفظي من خلال أنماط استجاباتهم لسلوك معلمهم، كأن تكون هذه الأنماط سلبية أو إيجابية، فتتشأ علاقات جيدة أوسية بينهم ، لما قد يستجيب المعلم لمجموعة دون باقي التلاميذ، بحيث يتخذ هذه المجموعة كمرجع يعتمد في طريقة تقديمه للمادة الدراسية، تبسيطا، وتعقيدا، و سرعة وبطأ في شرحها (نشواتي 1998)

التفاعل بين التلاميذ و أثرها على العلاقات داخل القسم :

إن عملية التفاعل الصفي وأثرها في أداء التلميذ ليست مقصورة على تفاعل معلم- تلميذ فقط بل هناك نوع من التفاعل يقوم بين التلاميذ أنفسهم، قد لا يقل أهمية عن تفاعل المعلم/تلميذ وبخاصة من حيث أثره على إنشاء العلاقات الإجتماعية والصدقات الإنسانية والنمو الإجتماعي، ونظرا للدور الهام الذي تلعبه جماعات الأقران في المؤسسات التعليمية، فقد أشارت بعض البحوث الى أن لجماعة الأقران أثرا قويا في بعضهم البعض بتناولهم للمجالات المعرفية الإنفعالية، والإجتماعية مما يؤثر على أدائهم العلمي على نحو فعال.

فالعلاقة فيما بينهم تتيح لهم فرصة ممارسة علاقات يكون فيها كل التلاميذ متساويين مع بعضهم البعض، في حين يحتل التلميذ مركزا ثانويا في علاقته مع الراشدين.(ملحم؛2001) كذا العلاقة التواصلية توفر له فرصة إكتساب مكانة خاصة في مجتمعه مع تحقيق هوية وشخصية مميزة تمكنه من جعل نشاطاته محور إهتمام أقرانه.

تسمح هذه العلاقة التفاعلية بين التلاميذ بطرح أفكارهم ومناقشتها مع الإستفادة من بعضهم البعض وبهذا تشكل مصدرا وفيرا للمعلومات غير الرسمية و التي لم تتناولها الموضوعات المدرسية من ألعاب وتقاليد شعبية.وبهذا تسنح الفرصة للطفل بإكتساب الشجاعة والثقة بالنفس نظرا للتأييد والدعم الذي يلقاه من أقرانه التلاميذ، هذا ما يساعده على الإستقلال الذاتي وعدم الإتكال على الآخرين، هذا ما أشارت إليه بعض الدراسات البحوث حيث أكدت أن معدل النضج الإجتماعي للأطفال خلال سنواتهم المدرسية المبكرة يلعب دورا كبيرا في تنشئة الأطفال اجتماعيا ويكونون أقل إنعزالا وأكثر ميلا لإنشاء علاقات اجتماعية متساوية مع الأقران، لكن لا يجب أن نجمع دائما بأن هذه العلاقات إيجابية فهناك أطفال يواجهون صعوبات في إقامة العلاقات والصدقات خاصة في السنوات الدراسية الأولى.

(نشواتي ؛ 1998)

هذا الأمر يكون عائقا على المعلم للتعرف على مثل هؤلاء الأطفال وتشخيص ما يواجهون من مشكلات ومساعدتهم على التكيف مع الحياة الإجتماعية المدرسية مما يستدعي تدخل سريع من طرف المعلم لإصلاح الأوضاع حتى لا يكون الطفل في مرحلة العدوان ويصعب

عليه أكثر إقامة علاقات مع أقرانه فهذا العدوان يؤدي به إلى إنعزال والخوف المرضي من المدرسة من الحياة المدرسية كلها ويمكن انتقاله إلى أقرانه .

البنية الصفية و أثرها على العلاقة التربوية :

تؤثر البنية الصفية عادة في عملية العلاقة بحجم الصف أو عدد أفرادها و التكوين الإجتماعي له أي نوعية تلاميذه و أنماط التواصل التي تسود فيه أثناء النشاطات التعليمية المختلفة ، سنتناول هذه العوامل فيمايلي .

التكوين النفسي الإجتماعي للقسم:

لقد عرف هذا الجانب عدة دراسات فهناك من أشار الى ضرورة تقسيم التلاميذ و وضعهم في مجموعات حسب العمر الزمني،وهناك من قسمهم حسب قدراتهم و استعداداتهم العقلية. لكن و لصعوبة الحصول على نتائج دقيقة في تصنيف التلاميذ حسب قدراتهم ؛و كذا لصعوبة عزل العديد من العوامل التي تتدخل في تحديد النتائج ، و كذا من حيث الآثار الإنفعالية في تجميع الطلاب حسب قدراتهم فقد أشارت الدراسة Martin et Pavan (1977) إلى أن هذا التجميع يعزز مفهوم الذات لدى تلاميذ المتفوقين ،في حين يترك أثارا سيئة في مفهوم الذات لدى التلاميذ المتخلفين و منخفضي التحصيل (بطيء التعلم). (ملحم ؛ 2001)

باختلاف التركيبة الإنسانية، لا يمكننا أن نقسم التلاميذ حسب قدراتهم أو ميولاتهم أو حالاتهم الجسمية أو الإنفعالية أو مستويات النضج و التهيؤ.

فالتلميذ مرتبط ببيئته و بعوامله الوراثية لذلك فهو مختلف من شخص الى آخر .

لهذه الأسباب بقيت الدراسات متعارضة فيما يخص تقسيم التلاميذ داخل الصفوف الدراسية.

حجم الصف :

يقصد بحجم الصف عدد تلاميذ المتواجدين فيه ،و يسود اعتقاد في معظم النظم التربوية

السائدة مفاده أن الصفوف المدرسية ذات الأحجام الصغيرة أو الأعداد القليلة توفر بيئة

تعليمية أفضل بالنسبة للمتعلمين و تزيد من فاعلية المعلم و التي تتجسد في انتاج مستويات

تحصيلية أفضل .

هذا ما ساد الاعتقاد بأن الصفوف صغيرة الحجم تتوافر لديها فرصة المساهمة في النشاطات

الصفية المتنوعة ، و اجراء المناقشات و طرح الأسئلة ، أفضل من صفوف تلاميذ كبيرة

العدد.

لكن مسألة حجم الصف المدرسي تبقي نتائجها نسبية الى حد ما ، حيث أسفرت نتائج

دراسة (Jamison et Shapiro 1974) أن مستوى تحصيل تلاميذ الصفوف ذات العدد

الكبير أفضل من مستوى تلاميذ الصفوف صغيرة الحجم . يشير فسك (Fiske 1978) في

دراسة تناول فيها أثر حجم الصف في التحصيل إلى فشل معظم هذه البحوث في تبرير

استراتيجية تعليمية تدعو الى تخفيض عدد التلاميذ في الفصل.

من هنا لا توجد نتائج حاسمة حول أثر حجم الصف في التحصيل و ذلك بسبب تعدد

المتغيرات التي تقوم عليها العملية التعليمية التعليمية.

خلاصة

إن عملية إيصال المعلومات و المهارات المرغوبة فيها الى التلاميذ تشكل هدفا رئيسيا من أهداف العملية التربوية، و تساهم في حال نجاحها في فعالية هذه العملية على نحو كبير. و لن يتحقق هذا الهدف ما لم يتوافر مناخ صفي يسود فيه نمط تواصل ي فعال . فالمعلم هو الذي يلعب دورا في تعزيز هذه العلاقات فإذا فشل في بناء حلقات تواصلية مستمرة مع تلاميذه بدءا من السنوات التعليمية المبكرة الاولى ، فقد يعوق قدرة هؤلاء التلاميذ على التواصل في المدارس الثانوية أو في الحياة العامة . و ما لأنواع التواصل الصفي أكثر ممارسة داخل الصف الدراسي نجد التواصل اللفظي ، إلا أنه لا يقتصر على الكلمات بل التفاعل يتضمن أكثر من النطق فهو يستخدم بعض القرائن ، كالإشارات و الإبتسامة ، التقطيب، حركات الرأس واليدين ففي كثير من الأحيان تقوم الإشارات بما تعجز الكلمة القيام به لذا يجب على المعلم ألا يقصر عملية التفاعل على التواصل اللفظي بل عليه أن يستخدم ما يستطيع من أشكال التواصل غير اللفظية ليغدو تعليمه أكثر فعالية.

محاضرة: أنماط المعلمين والمتعلمين في العلاقة التربوية

الأهداف المتوقع أن يحققها الطالب:

- أن يتعرف على أنواع تصانيف التفاعل بين المدرس والتلاميذ؛
- أن يميز بين كل تصنيف من التصنيفات التي سيدرسها؛
- أن يقارن بين كل تصنيف على حدى من تصنيف حسب وظائف واستراتيجيات التعلم؛ حسب معيار الأنماط السلوكية؛ حسب معيار شكل العلاقة التواصلية؛ وفقا لسيرورة العلاقة التربوية؛ حسب أنماط المعلمين والمتعلمين.

أ- تصانيف التفاعل بين المدرس والتلاميذ: نظرا للتعدد في النماذج التربوية وتباين صيغ التفاعل داخل القسم حاول الدارسون تصنيف التفاعل واختلفوا في ذلك تبعا لاختلافاتهم في معايير التصنيف وفيما يلي نذكر بعضا منها:

1- تصنيف التفاعل وفقا لمعيار القناة: تعتبر قناة التواصل من أهم معايير التفاعل داخل القسم ومن التصنيفات التي تعتمد على هذا المعيار ما يلي:

1-1 - تصنيف سامباس وآخرون: الاتصال عن طريق (التحدث والاستماع) أو عن طريق القناة الصوتية السمعية ويكون الاتصال وجها لوجه كما هو الحال في الاستماع للمحاضرة التي يكون فيها المتواصلين متصلين فيزيقيا وفي حالة التلاقي البصري، الأمر الذي يتيح المشاركة الوجدانية وتبادل الرسالة بين المرسل والمستقبل.

1-2 - تصنيف عبد اللطيف الفارابي: القناة الصوتية السمعية تشمل اللغة المنطوقة

والأصوات غير اللغوية ويحدث التواصل من خلالهما على مستويين هما:

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

-مستوى العلامات الشبه اللغوية أو الأصوات غير اللغوية: عادة يحدث التواصل اللفظي البيداغوجي بين المدرس والتلاميذ، كأن تصدر من المعلم أو التلاميذ أصوات شبه لغوية

كارترقاع ايقاع الصوت ونبراته وحدوث الصراخ فهذه الأصوات تشير عادة إلى جوانب معينة من الانفعالات كالغضب والفرح والقلق فكل هذه الأصوات لها أثرها على مستوى التواصل البيداغوجي بين المعلم والتلاميذ سلبا أو إيجابا.

- الإشارات والحركات والإيماءات: أو ما نسميه بلغة الجسم أو التواصل غير اللفظي أثناء إنجاز الدرس داخل القسم ويحددها الفارابي في أربعة مجالات رئيسية:
- مجال استعمال المسافة وكيفية تموضع المتواصلين.
- مجال الحركات الجسمية في المجال جزئية أو كلية
- مجال تعابير الوجه والنظر التي تترجم انفعالات معينة.
- الهندام.

تصنيف العلاقة التربوية:

- تصنيف التفاعل وفقا لمعيار الأنماط السلوكية: ويقصد بالأنماط السلوكية وسيلة التواصل البيداغوجي من حيث نوعية السلوك المعبر عن التواصل داخل القسم وهو 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 ومنها:

- تصنيف نيد فلاندرز: وهو تصنيف انطلق من أبحاث علم النفس الاجتماعي حول القيادة داخل الجماعة وانتهى إلى القسم الدراسي كجماعة يمكن أن يمارس فيها المعلم نوعين من الأثر وأثر سلطوي مهيمن، أو أثر ديمقراطي غير مهيمن وبلور فلاندرز العلاقات اللفظية التي تسود عادة أي موقف تعليمي داخل القسم بين المعلم والتلاميذ (كلام المعلم - كلام التلاميذ - فترات الصمت أو الفوضى).

- تصنيف بن سعيد المحجوب وآخرون: وهو يقوم على الفاعل وفعل التربويين في الإلقاء وطرح الأسئلة أو تقديم الأجوبة، ويتم رصد الفعل التربوي من خلال شبكة مكملة تتيح معرفة أشكال التفاعل الانعكاسية منها (أستاذ أستاذ) والتناظرية (أستاذ تلميذ) (تلميذ أستاذ) (تلميذ تلميذ) كما تحدد منطقة الصمت، وترصد ثلاثة أنواع من التفاعل اللفظي: التفاعل العاطفي اللفظي - المجال الاستراتيجي - المجال المعرفي.

- تصنيف سمير أحمد السيد وكمال يوسف إسكندر: ففي بحث بعنوان أسلوب مقترح لملاحظة وتسجيل أنماط السلوك غير اللفظي الشائعة الاستخدام لدى معلمي ومعلمات الابتدائي 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.

- تصنيف سامية القطان: ومن خلال دراسة مسحية استطاعت الباحثة أن تهتدي إلى تصنيف فعل التواصل البيداغوجي غير اللفظي وفقا لمعيار تواصل موجب وتواصل سالب وهي كالآتي:

- 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 - يجلس معتدلا في فتح رجليه ويديه ينظر إلى الشخص الذي يتحدث معه.

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

3- تصنيف التفاعل وفقا لمعيار وظائف واستراتيجيات التعلم: ويعني بوظائف واستراتيجيات التعلم مجموعة الأساليب والأعمال المنظمة والهادفة التي يتبعها المعلم ويمارسها أثناء إنجازه لدرس معين داخل القسم، أي تخطيط العمليات والخطوات وما تتضمنه من سلوكيات لفظية وإيماءات التي تكون الدرس، وفي ما يلي نذكر بعض هذه التصنيفات:

3-1 - تصنيف دولاند شير 1960 و بايير: ويعتمد على معيار الوظيفة أي تقسيم عمل المدرس إلى وظائف محددة، كما توصل الباحثين إلى ضبط لائحة بتسعة وظائف كل وظيفة تتضمن عدة بنود وهي:

- وظائف التنظيم: وتتضمن أربعة بنود تتعلق بكيفيات تنظيم المدرس للقسم.

- وظيفة التحكم: وتتضمن ستة بنود ترصد السلوكيات اللفظية التي تدل على فرض النظام.

- وظيفة التطوير: وتتضمن أربعة بنود ترصد نشاطات المدرس اللفظية وتدل على الرغبة في تطوير الدرس.

بنود ترصد السلوك الذي يوحى إلى احترام التلميذ وإشراكه.

- **وظيفة التشخيص:** وتتضمن أربعة بنود ترصد السلوك الذي يوحى إلى احترام التلميذ واشراكه.
 - **وظيفة التقييم الإيجابي:** وتتضمن أربعة بنود ترصد سلوك التقبل والاستحسان الإيجابية التلميذ.
 - **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 الإيجابي:** وتتضمن سبعة بنود ترصد سلوك التعزيز (الثناء والمدح والتشجيع).
 - **وظيفة التعاطف السلبي:** وتتضمن ثمانية بنود ترصد سلوك الانتقاد (التهديد والعقاب والرفض).
- إلا أن الملاحظ في هذا التصنيف أنه يهمل تماماً كل ما يصدر من التلميذ من استجابات ومبادرات، إلا من حيث موقف المعلم منها.
- 3-2 - تصنيف روبرسون:** ويستند على معيار الطريقة التربوية واستراتيجية المعلم في تنفيذ الدرس من حيث هي تعتمد على الإلقاء وتركيز القيادة، أو من حيث تعتمد على البحث والحوار، ومن هذا المعيار جزأ روبرسون سلوك المعلم التفاعلي داخل القسم وفق نمط الفعل التربوي وأهدافه، وبناء على ذلك صنف روبرسون فعل التواصل البيداغوجي في القسم إلى خمسة جوانب أساسية وهي:
- **إبراز القيادة طريقة التدريس:** وهي صنفان مغلقة وتتضمن ستة بنود ترصد فعل المعلم الدال على الإلقاء وتتضمن ثلاثة بنود ترصد فعل المعلم الدال على الحوار والبحث والتوضيح.
 - **الأهداف العقلية:** وتتضمن ستة بنود ترصد الأهداف العقلية حسب صنافه بلوم.
 - **الأهداف الوجدانية:** وتتضمن ثلاثة بنود ترصد سلوك التقبل والاستجابة.
 - **التعبير اللفظي:** ويتضمن سبعة بنود ترصد كلام المعلم من حيث مدلولاته كالكلام الدال على التعزيز والمساعدة والاستقبال والرفضإلخ.

- التعبير غير اللفظي: ايماءات وحركات المعلم ويتضمن سبعة بنود ترصد إشارات وبمدلولاتها.

والملاحظ في هذا التصنيف أنه يركز على التواصل اللفظي وغير اللفظي داخل القسم.

4- تصنيف التفاعل وفقا لمعيار شكل العلاقة التواصلية: ويقصد بشكل العلاقة التواصلية

شكل توزيع الأدوار الوظيفية لعناصر عملية التدريس (المعلم - التلميذ - المحتوى -

جماعة القسم) ومدى حضور وغياب كل عنصر من هذه العناصر من حيث الفعالية أثناء

إنجاز عملية التدريس داخل القسم ووفقا لهذا المعيار ظهرت عدة تصنيفات منها:

4-1 تصنيف ليلي عبد الستار: أوردت ثلاثة أشكال من العلاقة التواصلية (مدرس/تلميذ)

أسمتها قنوات التواصل من حيث طرائق أو أشكال تنتقل بها الأفكار والمعلومات عن

طريق الوسيط أو الناقل في ظل عمليتي (الإرسال والاستقبال). وأشكال التواصل الثلاثة في

هذا التصنيف هي:

-**تواصل صاعد:** و تكون العلاقة التربوية في اتجاه (من التلاميذ إلى المعلمين) وهي علاقة

في صورتها الإيجابية المثلى.

-**تواصل نازل:** وهو الشكل الذي تكون فيه العلاقة التربوية في اتجاه (من المعلم إلى

التلاميذ) العلاقة التي تعكس دور المعلم التسلطي الذي يولد شعور الخوف لدى التلاميذ.

-**تواصل أفقي:** وهو الشكل الذي تكون فيه العلاقة التربوية متعددة الاتجاهات أي بين

المعلم والتلاميذ . وأوردت ليلي عبد الستار من جهة أخرى صنفين هما:

-**التفاعل اللفظي:** وهو على محورين.

-المعلم ويشمل التأثير المباشر الذي يمارسه المعلم كالتلقين أو غير المباشر كالتواصل

الحر التلميذ ويشمل سلوك الاستجابة والمبادرة والاستقرار الانفعالي.

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

أ- السلوك الذي يظهر فيه المعلم تعاطفا مع المتعلمين، أو يظهر سلوك انطوائي 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 باتجاه المعلم الإيجابي نحوهم أو باتجاهه السلبي نحوهم).

والملاحظ في هذا التصنيف للعلاقة التربوية بين المدرس والتلاميذ قد ركز على سلوك المعلم وأثره الوجداني على التلاميذ.

2-4- تصنيف فارعة حسن محمد وفقا لمعيار نوع العلاقة التربوية: وهي

- النمط الذي يكون فيه المعلم مرسلا وغير مستقبلا وهو أسلوب تقليدي.
- النمط الذي يكون فيه المعلم في وضعية الحوار الموجه أي ثنائي التواصل مع مركزية المعلم وهو أقل سلبية من النمط الأول.
- النمط الذي يكون فيه المعلم في وضعية إتاحة الفرصة للتعاون والتنافس بين التلاميذ دون أن يكون محتكرا للمعرفة أو مصدر وحيد لها وهو نمط يعكس صورة من التواصل الديمقراطي.

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

5- تصنيف التفاعل وفقا لسيرورة العلاقة التربوية: ويقصد بالسيرورة نمط تسيير العمليات الإجرائية في إنجاز الدرس داخل القسم، فقد يكون متمركزا حول ذات المعلم أو التلميذ؛ أو المادة التعليمية ومن هذه التصنيفات ما أورده محمد أيت موحه:

تصنيف أوبر أنون: ويختصر أشكال العلاقة في صنفين هما:

علاقة توجيهية: كاملة للمعلم أي يكون الفعل التربوي متمركزا حول المعلم؛

علاقة إنظرارية: يكون الفعل التعليمي متمركزا حول مبادرات التلميذ.

أنماط المعلمين والمتعلمين:

أنماط المعلمين: أنماط المعلمين في مدارسنا كثيرة ومتنوعة ومن أشهرها:

المعلم الجاد: غير المتسامح والذي تغلب القسوة على تصرفاته وكلماته والذي يجلس أمام تلاميذه أو يقف متغطرسا معتزا بذاته ويلقى إلى المتعلمين كلامه وأوامره و نواهيته.

المعلم المتسامح: الذي يختلط به تلاميذه، ييسر النقاش بينه وبينهم ويخلط اللطف بالحزم، ويغرس الثقة في نفوسهم، ويهيئ لهم بيئة تعليمية متسامحة لتنمية التفكير الناقد والمبدع. وهناك المعلم الذي ينشغل بعدد من المتعلمين في درسه تاركا الآخرين يفعلون ما يريدون لا ينفعل ولا يتفاعل، والمعلم المبدع الذي يحدث أنماط عديدة من التعلم في جو يسوده الحب والتقبل والبهجة والحرية، فهو يتيح الفرص أمام المتعلمين لفهم العلاقات بين أنواع

المعرفة المتنوعة، ويشحذ تفكيرهم ومهارات الاتصال لديهم ويطور رؤيتهم لتقويم المعلومات تقويماً ناقداً.

بعض المعلمين يغلب على أدائهم سمة أو أكثر من بين سمات كثيرة منها: السخرية، الخطبة، الطنانة، النقاش الودي، الجدل الانفعالي، الدراما المأسوية الجراءة والبطولة، الاستعراض الشخصي.

المعلمون المتميزون: هم الذين يتقنون الاستثارة والابتهاج والحماسة والاحترام يظهرون تسامحاً بهجة وسرور أثناء التدريس وهم يتسمون بالحرية ويلتزمون بالمسؤولية ويحترمون وبهجة وسرور تلاميذهم، يعرفون أهدافهم ووسائلهم وأساليبهم وكيف يقومون أنفسهم وأهدافهم، ويعدلون سلوكهم.

وهناك مجموعة من الأداءات التي يستخدمها المعلمون بقصد إحداث تغيير متوقع لدى التلاميذ في نهاية الحصة ومن هذه الممارسات:

معلم يهتم بالمتعلمين كل على حدة: ولديه إحساس بالأسئلة التي قد يثيرونها بخصوص ما يقدم لهم من معلومات أو بخصوص طريقته في ترتيب هذه المعلومات، هذا السلوك من المعلم يترتب عليه إحساس التلاميذ بأن المعلم يهتم بهم ويتعلمون بدرجة أكبر.

معلم يقدر مشاعر المتعلمين: ويستجيب لمناقشاتهم ومطالبهم ويشجعهم على التعبير عن مشاعرهم، ويستطلع رغباتهم في القضايا التي يطرحها، يترتب على ذلك أن يمتلك التلاميذ أفكار إيجابية نحو المعلم، ويتمثلون سلوك المعلم أحياناً.

معلم يشجع التلاميذ على التساؤل: ويظهر شغفاً بوجهات نظرهم الشخصية ويوحي لهم بأن فهمه للمادة يهمه يترتب على ذلك أن التلاميذ يحسون بأنهم قادرون على التعلم والتفكير باستقلال، وأنهم يمتلكون دوافع تساعد على القيام بما يودون.

معلم يشجع التلاميذ على أن يكونوا مبدعين: ومعتدين على أنفسهم في التعامل مع مادة الكتاب المدرسي، وهو يشجعهم على تكوين أفكار خاصة بهم يترتب على ذلك أن يحب التلاميذ المدرس، يقلدوه ويحاولون إرضاءه.

معلم لطيف ويتصل بالتلاميذ على المستوى الشخصي: ولكنه لا يبذل جهداً كبيراً كي يعرفهم جميعاً، يترتب أن التلاميذ لا يحسون بالقلق من ناحية قيامهم بالأداء المطلوب منهم إنجازه.

معلم يعلن عن سياسته: ويعرف ردود فعل التلاميذ نحوها، ويستجيب لأسئلتهم وتعليقاتهم بدون غضب، يترتب عنه أن يعرف التلاميذ ما يتوقعه المعلم منهم، ويحسون بالمسؤولية تجاه ما يطلب منهم.

معلم يعطي التلاميذ اهتمام كافيا: ويعرف آراءهم في مطالب الدرس يترتب عن ذلك أن يحس المتعلمون بأن المدرس متجاوب معهم، ويحسون بدافعية للعمل المدرسي.

معلم لا يعرف تلاميذه خارج الحصة: ويكون أحيانا منهمكا في العمل ومحقرا لأداء التلاميذ علنا، ولاهتماماتهم غير المعرفية، يترتب عنه أن يحس التلاميذ أن المعلم لا يحبهم، وأنه يتربص بهم وأنه يشعر أن قدراتهم متدنية وليس لديهم الدافع للتعلم.

معلم سريع الغضب: ومتعجل عندما يسأله التلاميذ داخل الفصل أو خارجه يترتب على ذلك خوف التلاميذ منه.

معلم يعلن المتطلبات ويدافع عنها: ويبدو غاضبا إذا نوقش، ويترتب خوف التلاميذ من الفشل أو السخرية منهم ويرون الدرس عملا آليا.

معلم لا يمكن التنبؤ بسلوكه: لأنه يكيل المدح التهكمي أو أنه يبتسم وهو يسيئ للتلاميذ ويترتب عنه أن يكره التلاميذ الدرس والمدرس معا، بالراحة ويكونوا قلقين غاضبين ولا يحس.

معلم المنظم لدرسه: ويستخدم لغة واضحة ويظهر العلاقات بين المفاهيم ويطبق الدرس في مواقف جديدة، ما يترتب عنه أن التلاميذ يعرفون ما يريده المعلم ويميزون العناصر المهمة في الدرس ويطبقون الدرس في الحياة اليومية-18-1.

المعلم يقدم الدرس بطريقة تفاعلية: وبحماسة وتوتر درامي ويبدو عليه حبه لعرضه للمادة وشرحها؛ ما يترتب عنه أن التلاميذ يدركون جيدا عناصر الدرس وتبدو الأفكار سهلة ويشدون إلى المدرس جيدا ويبدو لهم أن وقت الحصة يمر سريعا وهم سعداء.

معلم يعرض الحقائق والمعلومات: في إطار منظم وبأسلوب ممتع وبحماسة متوسطة ما يترتب عنه فهم التلاميذ لمعظم عناصر الدرس ويدون بعضهم ملاحظات وهم يفهمون الأمثلة المطروحة ومعظم التلاميذ يستمتعون بالحصة.

معلم يعرض بعض النقاط بوضوح: والكثير منها فيه غموض ويتحدث بدون حماسة ويبدو عليه الملل، والتلاميذ لا يحصلون سوى أفكار يسيرة ويحسون باضطراب ولا يربطون عناصر الدرس كما يشعروا بالملل والغضب)

ب-أنماط المتعلمين: من الضروري للمعلم أن يعرف أنماط المتعلمين، حتى يستطيع أن يحقق معهم الصلة والألفة والدافعية وحتى يتمكن من التمييز بين المتعلمين بحسب قدراتهم ووفق الفروق الفردية في أثناء التناقش وتقديم الدرس والتقويم وعند توفير الأنشطة الأربعة داخل قاعة الدرس وخارجه، وهناك جملة من الأنماط للمتعليمين هي كما يلي:

تلاميذ ملتزمون ومتابعون: فهم ينفذون كل ما يطلب منهم ويتابعون سلوك المعلم بدقة ينقلون ما يكتب على السبورة وما يقوله مشافهة وينجزون الواجبات المنزلية في مواعيدها، ويقرؤون كل تعيين يكلفهم به المعلم.

تلاميذ متسائلون: يناقشون كل ما يقوله المعلم ويعترضون، ويعلقون ويستقهمون ويطلبون التعليل والتفسير دائما في الشرح وعند التقويم كما أن أسئلتهم تبحث عن جدوى ما يدرسون في حياتهم.

تلاميذ ودودون: يبتسمون أثناء التدريس، ويتجاوبون وجدانيا وحركيا مع المعلم ويتكلمون بحب ومودة وسلوكهم إيجابي نحو المعلم وزملائهم.

تلاميذ اتكاليون: لا يعملون إلا إذا كلفهم المعلم وطلب منهم إجراءات محددة وهم يقنعون بالدرجات التي يحصلون عليها، لا يناقشون ولا يبدون رأيهم.

تلاميذ قلقون: هم يتعلمون ما يريده المعلم منهم، ولكنهم يخشون الفشل وعدم النجاح، ويخافون نسيان بعض المعلومات، ولذلك يحفظون ما لا يفهمونه ويتوقعون أن الأسئلة هدفها التعجيز، ولا يثقون بالدرجات التي يمنحها لهم المعلم كما لديهم إحساس بالدونية ولا يدخلون الامتحان إلا في و آخر لحظة، ويخرجون عند انتهاء الوقت وإجاباتهم لا يوجد فيها إبداع بل محشوة بالتفاصيل غير المطلوبة وبالعبارات المحفوظة.

تلاميذ إيجابيون: هم لا يستوعبون ما يقوله المعلم، ويبدون آرائهم فيه وهم يفضلون التناقش، ويضجرهم الإلقاء ومستقلون في أفكارهم وقادرون على عقد صدقات علمية مع المعلمين، وهم ناضجون يعتمد عليهم المعلمون في إعطاء النماذج الصحيحة للإجابات، يقدمون أكثر من إجابة للسؤال الواحد، وهم قياديون يعبرون عن مطالب زملائهم، ويقدمون الحلول والمقترحات.

تلاميذ سلبيون: لا يجدون متعة في التعلم، وليس لديهم الحماس للمشاركة في الدرس ووههم منشغلون دائما بأشياء خارج الدرس؛ ويطلقون التعليقات السلبية نحو المعلم والتعليم فهم يعيقون زملائهم، وتحصيلهم المعرفي ضعيف.

تلاميذ متسلقون: يندمجون مع المعلم ويستميلونه بكل ما لديهم من إغراءات وهدايا، لا يملكون من المعرفة إلا القليل ولديهم مهارات اجتماعية، ويعيشون على دماء المتفوقين.

تلاميذ أرسقراطيون: هم فئة من المتفوقين في التحصيل وتميل إلى العزلة وتحتكر المراكز الأولى في الدرجات لا يشاركون في الدرس إلا إذا طلب منهم المعلم ذلك ينزعجون إذا كانت درجاتهم دون توقعاتهم الموضوعية، يغلب عليهم السيطرة الكاملة على الجانب المعرفي اجابتهم منظمة واضحة ودقيقة.

تلاميذ متمرّدون: سلوكهم ينم عن عداء للمعلمين ولديهم صور إيجابية عن حقيقة أنفسهم ولديهم آمال في أنهم سيكونون في مراكز مرموقة بعد تخرجهم وهم عادة ما يجلسون في مكان بعيدا عن المعلم وملاحظتهم سلبية، وعندما يناقشون يتراجعون عن رأيهم.

تلاميذ اجتماعيون: يشدون الانتباه ويحبون النقاش والحديث والعمل الجيد وقيمون علاقات جيدة مع المعلم وزملائهم، وهم يميلون للمشاركة الاجتماعية في الرحلات المسابقات، اللقاءات، لذلك يوليهم المعلم انتباه دائما حتى يحسوا بأنه يعتبرهم ويحتفظ بعلاقات بينية معهم، ويبيدي اهتمام واضحا بعملهم الأكاديمي.

تلاميذ منعزلون: هم صامتون دائما لكنهم على وعي بتصرفات المعلم ويخشون ألا يحسن المعلم الظن بهم، وقليلًا ما يشاركون في الدرس بالملاحظات والتعليق وهم ليسوا عدوانيين بل هادئون مهذبون. الجدة في أسئلتهم وإجاباتهم ومناقشتهم.

تلاميذ مبدعون: هم يمتلكون الطلاقة المرونة وتعاليقهم، لا يعترفون بالتفكير الأحادي والأفكار عندهم ديمقراطية لا يضعون حدودا عند المناقشة ويبحثون عن العلل والأسباب ويفسرون ويربطون ويستنتجون، وهم معرضون للملل والضجر عند استخدام أسلوب الإلقاء و يبتهجون للمناقشات والحلول غير التقليدية والمتنوعة والتحدي الفكري والعصف الذهني والإثراء في التدريبات.

ما يمكن قوله بالنسبة لهذا التصنيف للمتعلمين أنه ليس جامعا مانعا، بل هو محاولة لتقديم فكرة عامة وعميقة عن أنماط المتعلمين، يمكن أن يضيف إليها المعلمون أو يحذفون منها أو يدمج بعض منها، كل حسب قراءاته المهنية وخبرته التدريسية.

محاضرة : الوسائل المعتمدة في العلاقة التربوية

الأهداف المتوقع تحقيقها لدى الطالب:

- أن يتعرف على الوسائل المعتمدة العلاقة التربوية ؛
- أن يوظف ايجابيا الوسائل البيداغوجية في الفعل التعليمي (...).

الوسائل المعتمد عليها في المؤسسات التعليمية:

يدور جدل كبير حول تسمية الوسائل المساعدة وكيفية استخدامها وتشغيلها واستغلالها, إذ أن واقع التدريس اليوم واقع برزت فيه التكنولوجيا في جل فروع ومستوياته, فأصبح من الأهمية بمكان, على الأقل معرفة بعض الوسائل التكنولوجية الكمبيوتر مثلا إلا أن هذا الجهاز لم ينتشر بعد في جل المؤسسات التعليمية فالقليل من يحض بتشغيله خصوصا في المؤسسات التعليمية العامة.

الوسائل البصرية:

الكتاب: يعتبر من أحسن الوسائل التي تصل تلميذ بالطبيعة, ومشاهدها ووصفها, لأنه يصف الأشياء المدروسة وصفا دقيقا, وسهلا...

السيورة: هي المساعد الأول للمعلم على إعطاء الدروس وشرحها فهي إن صح القول وسيلة العمل الجماعي الوحيدة, كما أنها مسرح الحاسة البصرية الأول, فالمعلومات الشفهية التي يلقيها المعلم, لا ينفعل بها سوى سمع التلاميذ, وسرعان ما تنتشر هذه المعلومات في

الهواء دون إن ترسخ في الدهن. فالانفعالات السمعية إذن لاستجلاب انتباه التلاميذ، وتركيز المعلومات في أذهانهم، إذا لم تشاركها انفعالات بصرية، بتدوين أهم ما يلقي على السبورة فيشترك السمع مع البصر، فتصبح بذلك المعلومات اشد وقعا في الدهن، واكثر رسوخا في الذاكرة وقديما قيل: "ما كتب قر، وما حفظ فر".

الخريطة: يمكن استعمالها في درس جغرافي، وفي درس تاريخي على حد سواء، غير أن وجودها في الأول ضروري أكثر لأن أغلبية الظواهر الطبيعية تحتاج إلى توطين.

الرسوم: لا يمكن لأي درس أن يقوم بدون أمثلة و رسوم ومخططات بيانية يرسمها المعلم على السبورة تساعده على الفهم الأفضل، والتحضير للتمارين التطبيقية وقد يكون قائما بذاته أو مرافقا بخريطة بغية التوضيح والتركيز للمعلومات كما يمكن إدخال المقاطع التوضيحية في هذا الباب لتوضيح التضاريس وظواهر المناخ وبعض المعطيات الاقتصادية والبشرية .

الصورة: هي الوسيلة الأكثر استشارة أو التي يمكن توظيفها بسهولة، وفي جميع مراحل الدرس، إما في التقديم و التمهيد من اجل إشارة الفضول، وإما خلال المراحل الموائية بقصد التوضيح، وزيادة التركيز وتسهيل الإدراك وإما كمنطلق للحوار الذي يجب أن ينطلق من المعلوم إلى المجهول.

العينات ذوات الأشياء: توضح وتركز المعلومات المعطاة للتلميذ بشكل كبير إذ كلما رآها ولمسها إلا وزادت معرفته ونمت أكثر فأكثر...

عرض الأفلام الثابتة: و تشمل الوثائق المطبوعة أو المصورة

الوسائل السمعية :

وللوسائل السمعية دورها في العملية التعليمية والمحفوظات والأناشيد، إذن يمكن إحضار

جهاز الراديو لاستعماله في دراسة الأصوات أو وصف أعمال الإداعة وأعمالهم كما يمكن.

محاضرة : مشكلات العلاقة التربوية

الأهداف المتوقع تحقيقها :

- أن يتعرف على أهم المشكلات التي تحول دون تحقق العلاقة التربوية ؛
- أن يتعرف على المشكلات ذات طبيعة ادارية؛
- أن يتعرف على مشكلات ذات طبيعة تعليمية صفية؛
- أن يتعرف على دور المعلم في معالجة المشكلات الصفية.

طبيعة المشكلات الإدارية والتعليمية والصفية:

يشير كوبر 1999Coopre في كتابه << مهارات التدريس الصفّي >> إلى أن عملية " التعليم تتألف من مجموعتين رئيسيتين من الأنشطة هما :أنشطة التدريس والأنشطة الإدارية.

-الأنشطة التدريسية :هي تلك التي تستهدف أو تيسر للطلبة تحقيق أهداف تعليمية معينة على نحو مباشر، وبدرجة عالية من الإتقان، ومن أمثلة هذه الأنشطة التدريسية؛ تشخيص احتياجات المتعلم، تخطيط الدرس، تقديم المعلومات، توجيه الأسئلة...الخ.

-أما الأنشطة الإدارية :فتستهدف خلق الظروف وتوفير الشروط التي يمكن أن يحدث في ظلها التعلم بفاعلية وكفاءة، والعمل على المحافظة عليها، ومن أمثلة هذه الأنشطة الإدارية؛ تنمية علاقات وئام وود بين المعلم وطلّبه، وإيجاد معايير منتجة للجماعة، ...وغيرها، وعلى الرغم من أنه من العسير في كثير من الحالات أن يقرر ما إذا كان سلوك معين نشاطا تدريسيا أم نشاطا إداريا، فإن من الضروري أن يحاول التمييز بينهما حينما توجد مشكلات داخل الصف.

وبطبيعة الحال يتوقع دائما أن يواجه المعلم نمطين من المشكلات داخل الصف طالما أن التعليم يتألف من أنشطة تدريسية وأخرى إدارية، والمعلم الكفء هو الذي يستطيع التمييز

بين المشكلات التعليمية التي تتطلب حلولاً تعليمية، والمشكلات الإدارية التي تستلزم حلولاً إدارية. وكثيراً ما يحاول أن يواجهوا المشكلات الإدارية بحلول تعليمية (والعكس صحيح) وإن كان يحدث بتكرار أقل.

أ -أسباب المشكلات الصفية:

هناك عدة أسباب للمشكلات الصفية، ومن أهم هذه الأسباب ما يلي:

1-**الملل والضجر**: يصاب التلميذ بالملل والضجر عندما يشعر بالرتابة والجمود في الأنشطة الصفية، ويمكن أن يقوم المعلم بالإجراءات التالية لتخفيف من ظاهرة الملل والضجر، ومن هذه الإجراءات:

* على المعلم أن يثير تفكير التلميذ، وأن يعرض عليهم أنشطة تتحدى تفكيرهم بمستوى مقبول.

* على المعلم أن يحدد توقعاته في نجاح تلاميذه، ويثير جو من التشويق في الصف.

* على المعلم أن يحدد استعداد تلاميذه ويراعيها فيما يقدمه من أنشطة ومواد تدريبية.

2-**الإحباط والتوتر**: هناك عدة أسباب تدعو لشعور التلاميذ بالإحباط والتوتر في التعلم الصفي تحولهم من تلاميذ منضبطين إلى تلاميذ مشاكسين ومخلين بالنظام الصفي، ومن هذه الأسباب:

* طلب المعلم من التلاميذ أن يسلكوا بشكل طبيعي دون أن يحدد لهم معايير السلوك الطبيعي.

* زيادة التعلم الفردي الصعب على بعض التلاميذ، ويمكن أن يخفف المعلم على تلاميذه بإعطائهم بعض النشاطات التعليمية الجماعية.

* سرعة سير المعلم في إعطائه للمواد التعليمية، دون إعطائهم فترات راحة بين النشاط والنشاط الآخر.

* رتابة النشاطات التعليمية وقلة حيويتها وصعوبتها وعدم ارتباطها بحاجات وواقع التلاميذ، ويستطيع المعلم أن يقلل من صعوبة هذه النشاطات بإدخال الألعاب والرحلات والمنافسات.

3-**ميل التلاميذ إلى جذب الانتباه**: إن التلاميذ الذين لا يستطيعون النجاح في الدراسة،

يعملون نحو جذب انتباه المعلم والتلاميذ الآخرين عن طريق قيامهم بسلوكيات سيئة ومزعجة أو قيامهم بسلوكيات عدوانية، ويمكن أن يعالج هذه المشكلة بالإجراءات التالية:
*أن يكون المعلم عادلاً في توزيع الانتباه العادل بين التلاميذ، حتى يستطيع إرضاء تلاميذه.

*إثارة التنافس بين التلاميذ ونفسه.

*مراعاة المعلم لتحسين تلاميذه دراسياً وذلك بتحديد السلوكيات المرغوبة لدى التلاميذ، وأن يقوم بتشجيعها وجعلها بناءة.

ب - المشكلات الفردية والمشكلات الجماعية:

1-المشكلات الفردية:

للمشكلات الفردية في إدارة (Drikurs & Cassel) ينبثق تصنيف "دريكرز و كاسل" الصف من مسلمة أساسية وهي أن السلوك الإنساني سلوك غرضي وهادف، والشعور بأنه ذو قيمة وجدارة، والفرد حين يجد إحباطاً في إشباع حاجاته للانتماء، وإحساسه بقيمته الذاتية من خلال وسائل مقبولة اجتماعياً، فإنه يلجأ إلى أساليب سلوكية غير مقبولة لتحقيق هذا الإشباع، ويحددها "دريكرز وكاسل" في أربعة أنماط سلوكية يقوم بها الفرد هي 1 :

- 1-أنماط سلوكية لجذب الانتباه.

- 2-أنماط سلوكية لإظهار السلطة والقوة.

- 3-أنماط سلوكية تهدف إلى الانتقام.

- 4-أنماط سلوكية تظهر عدم الكفاءة أو القدرة.

ويرى "دريكرز وكاسل" أن هذه الأنماط السلوكية مرتبة وفقاً لتزايد خطورتها وشدتها، فالطفل الذي يحاول جذب الانتباه يفشل في الحصول عليه من الآخرين، قد يتجه إلى إظهارها عن طريق السلطة والقوة، والطفل الذي يعجز عن تحقيق مكانة بين الآخرين بطريقة مقبولة اجتماعياً يبحث عن ذلك باستخدام أنماط سلوكية غير مقبولة لجذب الانتباه

سواء كانت نشطة أو سلبية، ويتضح الشكل النشط للاستحواذ على الانتباه بطريقة غير سليمة في من يستعرضون أنفسهم، أو يقتربون أفعالاً سيئة تضايق غيرهم، أما الشكل

السلبى للاستحواذ على الانتباه بطريقة غير سوية نجده لدى الطفل الكسول الخامل الذي يحاول أن يحصل على انتباه الآخرين بطلب المساعدة المستمرة منهم، أما الأنماط السلوكية الباحثة عن السلطة فإنها تشبه الأنماط السابقة ولكنها أكثر شدة وتوترا، إنها وسائل للاستحواذ على الانتباه بطريقة هدامة، وبالباحث عن السلطة بطريقة نشطة يجادل، ويكذب، ويناقض، يتعرض لنوبات مزاجية، ويرفض القيام بما يطلب منه، ويعصي بكل صريح، أما الباحث عن القوة والسلطة بطريقة سلبية فهو الذي يظهر كسله بشكل بارز ولا ينجز أي عمل على الإطلاق مثل الطفل كثير النسيان، عنيد، وغير مطيع. أما الطفل الباحث عن الانتقام فيعاني إحباطا عميقا، يبحث عن النجاح عن طريق إيذاء الآخرين، والسلوك الشرير شائع عند مثل هذا الشخص، والعدوان الجسمي على زملاءه من الأطفال، وذوي السلطة يملكون روح رياضية منخفضة، فحين يخسر يغضب على الآخرين، والطفل الباحث عن الانتقام يغلب عليه أن يكون نشطا أكثر من أن يكون سلبيا، في حين أن الطفل الذي يظهر ضعفه وعدم كفاءته فهو الذي يثبط همته على نحو أشد، حيث يحاول أن يحقق شعور الانتماء وكثيرا ما يستسلم ويتخلى عن أي أمل في النجاح، فهو يتوقع إخفاقا مستمرا، إن مشاعر الإخفاق واليأس تصاحب سلوكه الإنسحابي، فهو يعتبر المشاركة في أي نشاط مصدر لمزيد من الفشل والإخفاق، ويتخذ الأنماط السلوكية التي ترتبط بالشعور بالعجز والقصور، وعدم الكفاءة مظهرا سلبيا دائما.

2-المشكلات الجماعية:

سبعة أنواع من المشكلات الجماعية في " (Jhonson & Bany) يحدد" جونسون وباني إدارة الفصل وهي 1 :

أولا :انعدام الوحدة بين طلبة الصف : يظهر في صورة صراعات بين الجماعات الفرعية كالصراع الذي ينشأ بين الطلبة نتيجة الاختلاف في القومية، أو الجنس، أو الطبقة الاجتماعية...الخ، ويتميز جو الصف في هذه الحالات بالصراعات والكراهية والتوتر ويشعر الطلبة عادة بعدم الرضا عن الجماعة ويجدونها غير جذابة، كما يخفقون في دعم بعضهم البعض الآخر.

ثانيا :عدم الالتزام بمعايير السلوك وقواعد العمل : ويظهر عندما تقوم الجماعة في الصف

بسلوك غير مناسب في موقف تتوفر فيه معايير راسخة وواضحة، ومن أمثلة ذلك إثارة الضجة والسلوك الفوضوي المخرب للنظام، في وقت يتوقع فيه من الطلبة الهدوء وحسن السلوك، فالتحدث بصوت مرتفع والسلوك المشتت للانتباه حين يخلد الطلبة إلى الهدوء لانشغالهم بأعمال تتطلب التركيز.

ثالثا: الاستجابات السلبية من جانب أعضاء الجماعة: تعتبر الإجابة السلبية عن الكراهية نحو الآخرين الذين لا تقبلهم الجماعة ممن يتحدثون أو يعوقون جهودهم، ومن الأمثلة على ذلك مضايقة طلبة الصف لطالب معين يعتبرونه مختلفا عنهم، ويكون جهد الجماعة موجها نحو دفعه إلى مسايرة الجماعة.

رابعا: موافقة طلبة الصف وتقبلهم لسلوك سيئ: بذلك تشجيع الجماعة للطالب الذي يسلك بطريقة غير مقبولة ويؤيده، ومن أمثلة ذلك دعم الطلبة " لبطل " الصف، فإن تبني الطلبة هذا السلوك السيئ أصبحت المشكلة جماعية، وهي أشد خطر وأكثر عمقا من المشكلات الفردية.

خامسا: تشتيت الانتباه والتوقف عن العمل: تستجيب الجماعة لاستجابات مبالغ فيها لمشتتات الانتباه البسيطة ومن ثم تتيح للمشكلات البسيطة أن تعوق، ومن أمثلة ذلك رفض طلبة الصف للعمل لأنهم يرون أن المعلم غير عادل معهم ومثل هذه المواقف تكون مشحونة بالشك والقلق.

سادسا: انخفاض الروح المعنوية والكراهية والمقاومة والاستجابات العدوانية: يعتبر هذا النوع من أخطر المشكلات الجماعية، والتعبير عن المقاومة بصفة عامة يكون غير واضح ويصعب تحديد ملامحه، وقد يتخذ صورة متعددة منها: كثرة مطالب الطلبة لكي يوضح المعلم الواجبات المدرسية، والشكوى من ضياع الأقلام، ونسيان الواجب، وغيرها.

سابعا: العجز عن التكيف البيئي: ويحدث ذلك عندما تفرض على الطلبة قاعدة جديدة، أو يظهر موقف طارئ أو يحدث تغير في عضوية الجماعة، أو يأتي معلم جديد، حيث تظهر الجماعة عجزا عن التوافق أو التكيف، بصفة عامة تظهر الجماعة ردود فعل غير مناسبة لما تتعرض له من ضغوط، فهي تدرك التغيير على أنه تهديد لوحدة الجماعة، ومن الأمثلة الشائعة لذلك أن يصبح سلوك طلبة فصل معين سلوكا سيئا بعدما كان طيبا عندما

يتغير معلمهم.

أدوار المعلم في معالجة المشكلات الصفية:

تعتبر المراكز العلمية من مدارس وجامعات مراكز إشعاع الأخلاق والقيم الروحية، وكل جديد من الفكر والمعرفة والمنبر الذي تنطلق منه آراء المفكرين الأحرار والعلماء والفلاسفة ورواد الإصلاح والتطوير، فارتبط بذلك أدوار المعلم الفاعل من حيث الإعداد والتنشئة، ومع ما يرافق ذلك من الهالة والتقدير والتعظيم، هذا ولقد ارتبط بذلك التعدد في الأدوار وتنوعها من أعمال التدريس وتهذيب الطلبة والاشتراك في اللجان الاجتماعية والكشف عن مواهب الطلبة وتيسير حصول التعلم وتحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية، ومع هذا فهناك مجموعة من الأدوار التي ينبغي على المعلم إتقانها وذلك لحل المشكلات الصفية وهي :

- 1-تسهيل وتيسير عملية التعلم.
- 2-أن يكون متمكنا من المادة الدراسية.
- 3-اختيار المادة التعليمية المناسبة لقدرات واستعدادات التلاميذ.
- 4-أن يكون مدركا لأهمية الدافعية في التعلم.
- 5-أن يعمل على تنمية الطلاب في الجوانب المعرفية والاجتماعية والانفعالية.
- 6-القدرة على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- 7-القدرة على الإبداع والابتكار.
- 8-القدرة على التنوع في الأساليب والأنشطة.
- 9-القدرة على تقديم الدرس بشكل مناسب من حيث التهيئة والعرض والغلق.
- 10-القدرة التخطيطية بحيث لا يدع الدرس يسير بطريقة عشوائية.
- 11-القدرة على المسؤولية.
- 12-مهارات التحدث بلغة صحيحة.
- 13-القدرة على الاستحواذ على انتباه الطلاب.
- 14-احترام الأنظمة والتعليمات والاعتزاز بالمهنة.

- 15- أن يكون على علم ودراية بالمشكلات الاجتماعية المحيطة.
- 16- التميز باللباقة في الحديث.
- 17- التعاون.
- 18- المثابرة والبحث والأمانة الفكرية.
- 19- غرس الروح الدينية والقيمية كالإيمان " بالله "وملائكته وكتبه ورسله والقدر خيره وشره.
- 20- الصحة البدنية__

محاضرة: العلاقة - التواصل - التفاعل وفهم جماعة القسم:

الأهداف المتوقع تحقيقها:

- أن يتعرف على طبيعة العلاقة مدرس - تلميذ؛
- أن يتعرف على أشكال العلاقة التربوية حسب تقسيمات الباحثين والتربويين؛
- أن يتعرف على سيرورة التفاعلات في العلاقة التواصلية.

تمهيد:

هناك ترابط وتداخل موجودين بين مفاهيم العلاقة والتواصل والتفاعل، ويتجلى ذلك في أن فهم التواصل والتفاعل يتم بالضرورة من خلال النظر إليهما كعلاقة، وبالتالي اعتبارهما مظهرين من المظاهر التي تتجسد من خلالهما والحقيقة أن التداخل والترابط بين هذه المفاهيم وبينهما وبين المفاهيم الأخرى يجعلانها تؤلف جهازا مفاهيميا يسمح بفهم الكثير من الظواهر الإنسانية، خاصة حين يتعلق الأمر بظواهر مجتمعية تتشكل من أنظمة علاقات تربط بين أفراد يوجدون في وضعية جماعة، لهذا يمكن الجزم بأن دورها كمفاهيم إجرائية يعتبر أساسا بالنسبة للعديد من مجالات العلوم الإنسانية، فلو توقفنا عند حقل معرفي له علاقة مباشرة بعلم النفس الاجتماعي، لتبين لنا بصفة عامة أنه ينطلق من التعامل مع العلاقات التي تجمع بين أفراد الجماعة على أساس أنها تؤلف شبكة من التفاعلات والترابطات والتأثيرات المتبادلة، بحيث ينظر إلى التفاعلات باعتبارها تبادلات تتم بين أعضاء الجماعة ويكون لها انعكاس، ليس فقط على المناخ النفسي - الاجتماعي للجماعة بل أيضا على تقدم العمل الجماعي ونتاجيته.

وذلك من حيث كونها من العوامل الجوهرية التي تسهم في شفافية منظومات الآراء الفردية وفي تجنيد الموارد والثروات الجماعية.

ومن هذا المنطلق تعتبر التفاعلات التي تطرأ بين أعضاء الجماعة أشكالا مختلفة للتواصل الجماعي، لهذا يولي الباحثون في علم النفس الاجتماعي أهمية كبيرة للتواصل نظرا لكونه القاعدة التي تقوم عليها الجماعة ككل، فالجماعات الاجتماعية تصبح أنظمة اجتماعية فعالة بواسطة الاتصال، كما أن محاولات الاتصال تؤدي إلى تكوين الجماعات، فالجماعات الاجتماعية توجد بفضل التفاعل الاتصالي الذي يتواتر بين أعضائها.

إن ما قلناه عن أهمية مفاهيم العلاقة والتواصل والتفاعل كمفاهيم تعتمد في تحليل وفهم ديناميكية الجماعات الاجتماعية ينطلق أيضا على جماعة محددة وهي جماعة القسم. يمكننا أن نقول مع دييكورت Decorte إن القسم كمكان يتم فيه فعل التعليم - التعلم، ليس مجرد تجميع لمجموعة من الأفراد (مدرس وتلاميذ) يساهم كل منهم بحصته الفردية... بل إنه أولا وقبل كل شيء عبارة عن كلية تمارس ضمنها تأثيرات متبادلة بين أعضائه، إن المدرس والتلاميذ على حد سواء يكونون حقل تفاعلات اجتماعية، وقيمون شبكة من العلاقات الوجدانية وعلاقات انجذاب وتنافر وتعاطف وكراهية، وتحدد بنية ذلك الحقل في ذات الوقت الطريقة التي يشارك بها كل من المدرس والتلاميذ في عملية التعليم والتعلم.

علاقة مدرس - تلاميذ:

إذا ما نظرنا إلى العلاقة مدرس، تلاميذ كما تعايش داخل القسم سنلاحظ أنها تتميز بطابع التعقيد، ويعود ذلك إلى كونها تشكل مجموعة علاقات مختلفة في مضامينها أو مظاهرها، متباينة من حيث أهدافها ومتداخلة فيما بينها:

أولا: علاقات إنسانية لأن تحققها يستدعي حضور وتفاعل العنصر الإنساني مجسدا في المدرس والتلاميذ؛

ثانيا: علاقات تواصل بيداغوجي لأن التعليم هو بالدرجة الأولى إقامة تواصل مع التلاميذ، وعلى مستوى : علاقات سيكولوجية ؛و سيكوسوسولوجية، لأن فعل التعليم يتم في غالبية الأحيان في إطار جماعة القسم، فهو ذو طبيعة جماعية، هذا بالإضافة إلى أن انجازه يكون مرفوقا بتبادلات وجدانية مختلفة.

إن العلاقة التربوية من حيث هي علاقة تعليم - تعلم، وكما يلاحظ جون كلود - فيلو - J-FILLOUX عبارة عن تعامل تفاعلي إنساني يتم بين أفراد يوجدون في وضعية جماعة، ولهذا وإذا ما اعتبرنا أن المكان الذي يتحقق فيه فعل التعليم - التعلم هو غالبا القسم.

الملاحظ أنه داخل القسم، تتأسس علاقات دينامية بين المدرس والتلاميذ وذلك في شكل انطواء ضمن عملية تواصل مركبة، وتبليغ خطابات وتبادلات وجدانية واستكشاف ومقاومة. العلاقة التربوية هي في الواقع نسق مركب من العلاقات التفاعلية مختلفة المظاهر والمضامين المتعددة الأغراض والمقاصد والمتشابكة فيما بينها (...) ومن ثمة فإن التساؤل

المطروح علاقة تلميذ - أستاذ يكتسب عامل مشروعيتها لأن الإجابة عنه تهدف أساس إلى تجنبنا خطر الانزلاق في التبسيط أو التجريد حيث نتعامل مع العلاقات تدرس / تلاميذ.

مشكلة تصنيف العلاقة التربوية

يُميز: دينو بين أشكال أربعة من العلاقات مدرس - تلميذ هي:

- العلاقة التي يكون فيها فعل المدرس متمركزا حول ذاته بحيث يتحدد دور الأخير في تقديم المعرفة.

- العلاقة التي يتمركز فيها الفعل التعليمي حول التلميذ، وهنا تكتفي المدرسة بإعادة بناء المعرفة والقيام بدور المرشد والمنشط.

- العلاقة التي يؤدي فيها المدرس دور المحفز إذ يسهل سيرورة التعليم - التعلم من غير أن يوجهها أو يشارك فيها ويستجيب لطلبات التلاميذ.

- العلاقة التي يصبح فيها المدرس متعلما.

أما جان ديكلو J.DUCLOS فهو يرى أن العلاقات مدرس - تلميذ تتخذ أشكالا ثلاثة أساسية هي:

- العلاقة التي يكون فيها المدرس هو الفاعل الأساسي، وتقوم على أساس ترويض Dressage التلميذ اعتمادا على قيم السلطة والنظام والامتثال، لهذا فهي تتصف بأوتوقراطية والأبوية.

- العلاقة التي تحتل فيها المادة الدراسية مركز الفعل التعليمي وقيمها الأساسية هي العقلانية والفعالية، وتتصف بكونها ذات طابع تقنوقراطي.

- العلاقة التي يكون الاهتمام الأكبر فيها موجهها نحو التلميذ ومبدأها الأساسي احترام شخصيته وتثبيت قيم الحرية والاستقلالية والإبداعية لديه، ولهذا تتسم هذه العلاقة بالتلقائية وتبنى على تعامل ديمقراطي.

ويُميز حانون H.HANOUN في العلاقات التربوية بين شكلين أساسين:

- علاقة متمركزة حول المدرس: وتتسم حسب تعبيره بتوجيهية كاملة إذ يتدخل المدرس

في أدنى حدث أو حركة يقوم بها التلميذ مما يجعل من هذا الأخير مجرد متلقي

سلبي لما يقدمه الأول، ويقوم هذا الموقف على تجاهل شبه كامل للتلميذ مما يخلق

لديه عدوانية وقلقا ويرمي به في موقف دفاعي.

- علاقة متمركزة حول التلميذ، ويصفها بالإنشائية L'attentisme وتقوم على أساس موقف لا توجيهي كلي بحيث تترك جميع المبادرات في يد التلميذ، مما يؤدي في هذه الحالة إلى أن يتكون لدى المتعلم نوع من اللاتوازن وميل نحو عدم الحسم. من منطلق الاختلاف يمكننا بصفة عامة أن نميز بين شكلين أساسيين من العلاقة التربوية.
- علاقة تتدرج ضمن النموذج التربوي التقليدي ومن بين مميزاتها مركزية المدرس امتلاكه وممارسته لسلطة شبه مطلقة المدرس مصدر المعرفة، التلميذ مجرد طرف سلبي يتلقى المعرفة وتمارس عليه سلطة المدرس - التفاعلات ذات اتجاه وحيد أي من المدرس نحو التلميذ.
- علاقة تربوية تتدرج ضمن النموذج التربوي الحديث أو التربية الحديثة ومن بين مميزاتها التلميذ (فردا أو جماعة) وهو مركز فعل التعليم - التعلم - المدرس مجرد موجه أو مرشد، المعرفة ناتجة عن نشاط التلميذ ومرتبطة بانشغالاته وليست صادرة عن المدرس - التفاعلات عامة وشاملة أي تتم بين التلميذ في أغلب الأحيان وبينهم وبين المدرس.
- يمكننا أن نلخص من خلال دراستنا هذه العلاقة التربوية في البعد التاريخي إلى بعض الاستنتاجات العامة:
- إن الاهتمام بالعلاقة التربوية المدرس - تلميذ ليس وليد اليوم بل اهتمام قديم قدم الفعل التربوي - التعليمي ذاته وقد تجلى في أغلب الأحيان بطريقة غير مباشرة، إذ تحدد من خلال قواعد التعامل التلقائية التي تحكم الممارسة التربوية وتوجه معاملة المدرس لتلاميذه أو معاملة هؤلاء له.
- وإما من خلال مجموعة الشروط والصفات التي ينبغي أن تتوفر في المدرس والتلميذ، والتي غالبا ما تؤثر فيه وتحدد طبيعة العلاقة بينهما.
- إن العلاقة التربوية مدرس - تلميذ اتخذت أشكالا متعددة، ويرجع ذلك لاختلاف المعطيات الاجتماعية - الاقتصادية - السياسية والعقائدية التي ميزت المجتمعات الإنسانية في مراحل تاريخية محددة، هذه المعطيات التي حددت بدورها طبيعة الاتساق التربوية، المتبناة من قبل المجتمع.

إن تأمل أشكال العلاقات التربوية التي عمدنا إلى الكشف عنها من خلال تحليلنا لبعض المعطيات التربوية في مراحل تاريخية محددة يسمح لنا بالقيام بعملية تصنيف أولية للعلاقة مدرس - تلميذ هكذا، يمكن القول وانطلاقاً من المعطيات السابقة إنها اتخذت شكلين أساسيين:

- علاقة متمركزة حول المدرس باعتباره هو الذي يقود فعل التعليم - التعلم ويتحكم في مساره ويتخذ القرارات اللازمة بإنجازه.
 - علاقة متمركزة حول نشاط التلميذ انطلاقاً من أن فعل التعلم نشاط ذاتي يجد منبعه في حاجات هذا الأخير.
- يعتبر بياجى J.PIAGET من أوائل من طرحوا العلاقة البيداغوجية من جانب تجريبي، من خلال دراسته لتبليغ الأخبار بين مدرس وتلميذ أطفال، ومن النتائج التي توصل إليها مايلي:

- ليس ثمة تواصل حقيقي عندما يكون المدرس متمركزاً حول ذاته، عندما يبدي المتعلم تحفيز أو انتباهاً فإنه يساهم بفعالية في التواصل، يقوم التواصل البيداغوجي أيضاً على العلاقات الاجتماعية والإنسانية بين المدرس والتلميذ.
- هناك شروط تتيح تحقيق التواصل منها الاشتراك في اللغة والمرجع وتعزيز التواصل عن طريق الفيدباك ، والانتباه إلى وضعيات المتلقي.
- تقصح هذه النتائج عن مجموعة من العناصر الأساسية في عملية التواصل وهي عناصر يمكن أن تقدمها على الشكل التالي:

- سيرورة التبليغ والتلقي خلال تواصل بين المدرس والتلميذ.

- الفيدباك أو نظام ضبط الرسالة.

- سيرورة التفاعلات داخل جماعة القسم.

- هذه العناصر الثلاثة تشكل في نظرنا مكونات أساسية في سيرورة العلاقة

التواصلية بين المدرس والتلميذ.

سيرورة التفاعلات في العلاقة التواصلية.

ثمة وضعيات يتم فيها التعلم، يمكن أن يشكلها منطلقاً لتحديد هذه السيرورة، فعندما يكون المدرس هو المتحكم والقائد لفعل التعلم؛ فإن التفاعل أثناء التواصل يتقلص وينحصر غالباً

في إطار تفاعل بين المدرس والتلميذ وعندما يكون التلاميذ هم الذين يسيرون فعل التعلم من خلال المهام وتبادل الرأي فإن درجة التفاعل اللفظي وغير اللفظي ترتفع، هذه الوضعية الثانية تهمنا من حيث تحديد سيرورة التفاعلات أثناء التواصل، فأبحاث "شاشنر في هذا المجال لاحظت أن الأفراد أثناء تبادل الرأي يمارسون ثلاثة أدوار رئيسية: دور انحرافي Déviant يتجه إلى اتخاذ مواقف مغايرة مجمعة، ودور عائم Flottant ليس له موقف محدد، ودور وسيط يوازن بين مواقف الجماعة.

والجماعة أثناء الفعل التواصلية تتخذ مجموعة من الأدوار منها التطبيع Normalisation عندما تبحث عن حل مشكل وتضغط على الأفراد من أجل تقبل حل موحد، الامتثالية Conformisme وذلك عندما تمارس الجماعة ضغطا على الأقلية لكي تتقبل رأي موقف الأغلبية، والابتكار Innovation حيث تستطيع الأقلية بالثقة والصمود أن تغير مواقف الأغلبية.

وتحليل سيرورة التواصل والتفاعل يتم عن طريق الملاحظة الموضوعية الدقيقة بواسطة أدوات تمكن من تكميم المعطيات بالطريقة الإحصائية، وتحليل النتائج لذلك وضعت أدوات وشبكات لتحليل التفاعلات منها شبكة التفاعلات اللفظية لفلاندرز Flanders وإتساق مقولات الملاحظة لبالز Bales. (أيت موحى، محمد، 1991، ص16، 13)

محاضرة : عوامل فشل العلاقة التربوية

بعض عوامل فشل العلاقة البيداغوجية : (نموذج مادة الرياضيات):

يشكل اكتساب مادة الرياضيات وكل ما يرتبط بها من عمليات ذهنية تشمل الاستدلال والتحليل والتركيب ومن مفاهيم تخص الزمان والمكان والعدد، سيرورة معقدة تتطلب مثل سيرورة اكتساب اللغة وقتا طويلا. ولا تتحقق إلا عبر تعلمات جزئية متدرجة تهم الرموز والأعداد وقواعد الحساب والمعادلات وغيرها من السلوكات التربوية الهادفة والناجحة.

➡ عوائق مصدرها التلميذ: وهي ذات مصدرين،

. المصدر الأول: نشوئي "Ontogénique" يعني أن التلميذ قد يتعثر وبالتالي يخطئ لأننا نطالبه بانجاز عمل يتعدى قدراته العقلية والخصائص الوجدانية والانفعالية في المرحلة النمائية التي يوجد بها .

. المصدر الثاني: استراتيجي "Stratégique" أي الكيفية والمسلك الذي ينهجه التلميذ في حل مسألة أو تمرين رياضي، حيث تؤدي إلى طريق مسدود الشيء الذي يعيق فهمه، والنتيجة هي ارتكاب الأخطاء.

➡ عوائق ذات مصدر سيكولوجي:

الطفل من نفس والنفس من أحاسيس ومشاعر تتأثر بالقليل والكثير، وهكذا نفسية التلميذ تتأثر بالرياضيات كمادة وبمدرسها كإنسان، ومنه نقول إن مدرس الرياضيات يملك مفاتيح أبواب أحاسيس التلميذ، يمكن له فتحها وسدها بتصرفاته متى شاء .

ولهذا لا يجب إعطاء الأهمية لدراسة علوم الرياضيات فقط دون مراعاة التلميذ الذي هو
العنصر الهام في العملية التعليمية التعلمية، التي إليه ومنه ينسج منوالها .
وهكذا يجب الأخذ بعين الاعتبار نفسية وإحساس التلميذ في هذا الميدان الذي ليس هو الآلة
التي يمكن شحنها وتسييرها متى وكيفما شئنا وبهذا الصدد يقول المربي الأمريكي **وليام
جيمس** : "علم النفس علم، والتربية فن ، والفنون لا تتولد مباشرة من العلوم"، ونقول في
الأخير إذا كان للمدرس حق التصرف في مادة الرياضيات وفق الأحكام التي تسييرها، فانه لا
يملك هذا التصرف في نفسية التلميذ.

➡ عوائق ذات مصدر اجتماعي " الوسيط "

معناه عدم وجود تعاقد بين المحيط والمدرسة، فالمحيط يرجع التربية والتعليم للمؤسسة بصفة
مطلقة أو نسبية والمدرسة تريد أن تكتمل التربية أو تبدأ بالمحيط. فالوسط الاجتماعي ما زال
لا يهيئ الأطفال بقدر كاف ولا يزودهم بلغة رياضية تبدأ بتنظيم التفكير على أساس التمييز
بين الأشياء، وحيث أن الطرق الحديثة في الرياضيات تجعل من الطفل عنصرا فاعلا وفعالا
في الفصل، في حين المجتمع أو البيت هو عنصر بصفة المفعول، يجهل كل شيء ، غير
قادر للاطلاع بالمسؤولية. وهذا ما يتناقض مع الطرق الدينامية المعتمدة.

و هناك مشكلة أخرى هي: مؤاخذه بعض الآباء لأبنائهم عن ارتكاب الخطأ، فغالبا ما يمنع
الطفل من الوقوع في الخطأ وإذا وقع لا يسمح له بذلك الشيء الذي يتناقض مع مبادئ
التربية التي تقول من الخطأ يتعلم الإنسان ُ. وفي هذا الباب نستشهد بآراء الأخصائيين

التربويين ، حيث يقول الفيلسوف الفرنسي باشلار : "الحقيقة العلمية، خطأ تم تصحيحه " .

ويقول موران : " الخطأ هو عدم تقدير أهمية الخطأ " . ويقول هنري طاغور : "إذا أوصدتم

بأبكم أمام الخطأ فالحقيقة ستبقى خارجه" .

كما أن معلمي الرياضيات يعانون من بعض المشاكل هي أن الأطفال غير مهئين لهذه المادة بحكم الأوساط العائلية التي لا تربيههم على نوع من المشاركة والنشاط باستثناء بعض الأوساط التي تدعم أطفالها دراسيا , كقول الأب لابنه مثلا: "خرجت من المنزل في وقت كذا ووصلت إلى المدرسة في وقت كذا, فكم استغرقت من الوقت ؟ أو اشترت دفتر ب 3 دراهم. إذا دفعت للبقال 10 دراهم فكم سيرد لك ؟ نربط هذا المشكل اذن بمشكل الإعداد القبلي في الأسرة.

وفي الأخير يجب علينا أن نحمل الطفل على الثقة في نفسه والاعتماد على ذاته ما أمكن دون الغير , وكما يقول الفيلسوف الفرنسي ألان بوفيه : "من مشاكل التربية الكبرى أن نعطي فكرة للطفل عالية عن نفسه وأن نشجعه بالانتصارات ومن المفيد أن يحصل عليها بجهد عنيف وبدون معونة الغير" .

➡ عوائق ذات مصدر تنظيمي:

من المعلوم أن سير دواليب التعليم والتعلم تحركها عدة جهات وهيئات ، من الهيئة الوصية إلى هيئة الانجاز وواضعي البرامج والمناهج إلى هيئة الإشراف والتأطير والمراقبة التربوية إلى هيئة التدريس فالى عموم التلاميذ، وتقريبا جل هذه الهيئات لم تسلم من بعض العوائق في التخطيطات والخرائط المدرسية والتنظيم المؤسساتي والتربوي والتأطير , كما نجد أن هناك خلط وعدم التنظيم في طريقة التدريس، و في كيفية تحديد وتنظيم الدروس، ثم في كيفية

وضع البرنامج اليومي والأسبوعي لتدريس هذه المادة وغيرها من المواد بحيث نجد عدم التوافق بين الإيقاعات السيكلوجية اليومية والأسبوعية للطفل مع الإيقاعات المدرسية.مثلا: (يكون درس الرياضيات هو الحصة الأخيرة من الفترة المسائية 6.4

محاضرة : العلاقة التربوية والحاجة إلى التقدير بين المعلم -متعلم.

العلاقة التربوية و الحاجة للتقدير

يهتم المدرسون غالبا بالجوانب المعرفية لدى التلميذ ومواقفه اتجاه العمل ، وقلما يهتمون بالجوانب العاطفية والعلائقية . في حين يولي التلميذ اهتماما للقيم الإنسانية والعلائقية لدى المدرس أكثر مما يهتم بإمكانياته الابداعية .

يبدو أن هذا الاختلاف في الاهتمامات بين طرفين رئيسين في العملية التربوية يقف وراء تقويض العلاقة التربوية القائمة في ممارساتنا التربوية والتي تنعكس سلبا على عطاء تلامذتنا وأساتذتنا على السواء .

حينما يهتم التلميذ أكثر بالجوانب العلائقية والإنسانية للمدرس ، فلأنه يحتاج إلى إشباع حاجات سيكولوجية تبدو أساسية لنموه ، فهو يحتاج حسب «ماسلو» إلى إشباع حاجته إلى الاطمئنان والأمان وحاجته إلى العطف والحب والانتفاء وحاجته إلى الاهتمام والتقدير والاستقلالية والحاجة إلى تقدير الذات وتحيينها و تحقيقها . ولا يمكن إشباع هذه الحاجات إلا في فضاء تربوي يوفره مدرس قادر على نسج علاقات مع تلاميذه مبنية على التقدير المتبادل والتفاهم والتواصل والانفتاح والتفاوض والتقبل المتبادل .

غير أن المدرس غالبا ما يهتم بالجوانب المعرفية للتلميذ فقط ، فيركز على عملية التحصيل ويوفر لها جوا صارما يتطلب الكثير من الجهد والتوتر . لا شك أن الأساتذة واعون نظريا

بأهمية اعتبار الجوانب الوجدانية والعلائقية في إقامة علاقة تربوية سليمة في الممارسة التربوية ومدى تأثيرها الإيجابي على مردودية هذه الممارسة . غير أن ذلك لا يتجسد ، في غالب الأحيان ، في الممارسة التربوية على أرض الواقع لاعتبارات عديدة ، من بين أحد هذه الاعتبارات أن البعض منا يرى أن هذا النوع من العلاقة لا ينطبق على حالة أبنائنا ، كونهم متعودون على استعمال العنف لضبطهم وإرغامهم على تتبع الدروس ، وبالتالي لا يفهمون إلا لغة العصا والضرب والإكراه ، ويسود هذا الاعتقاد أيضا في أوساط الإدارة التربوية والأسرة وفي المجتمع.

يبدو أن هذا الموقف له أبعاد مختلفة ومتداخلة منها ما هو معرفي ومنها ما هو اجتماعي وثقافي . على المستوى الثقافي الذي يشمل العادات والتقاليد والموروث المعرفي الذي يؤثر ، إلى حد ما ، سلوكنا اليومي مما يجعلنا غير متمكنين من معرفة معمقة بسلوكيات الطفل والمراهق لكي ننسج معه علاقة بعيدة عن التشنج ، علاقة تربوية مبنية على التقدير المتبادل ، تجعله يتعلق بالمدرسة وتحفزه وتدعم إقباله على التعلم والمشاركة و تمنحه موقعا نشطا في الحياة المدرسية.

يحكي أحد أقاربي يعيش في [الولايات المتحدة](#) أنه عندما يرافق ابنه إلى المدرسة يلاحظ أن مدير المؤسسة يلقي على الطفل التحية بالاسم : أهلا معاد ، ويرد عليه بمثلها وبالاسم . كما يحييه ، بالاسم أيضا ، كل من يصادفه في طريقه إلى الفصل ، ويرد عليهم جميعهم بالاسم أيضا . وكان معاد يرد التحية بكل عزة النفس مثل شخصية وازنة في المدرسة لها اعتبار

وكرامة وتقدير . ويقول أيضا أن كل تلميذ في المدرسة مطالب بتقديم معلومات طول السنة
لزيارته حول مجال من مجالات المعرفة من اختياره . معاد اختار مجال الحيوانات ، فكان
في كل أوقات فراغه مشغول باكتشاف الجديد عن الحيوانات . إن الغاية من هذا الإجراء
ليست المحتويات فقط لأن المحتويات متوفرة بتفاصيل في كثير من المصادر ، لكن الهدف
من ذلك يتمثل في التدريب على البحث و التكوين الذاتي ، ويتمثل في اكتساب القدرة على
إيصال معارفه للآخرين وتقاسمها معهم ، كما يتمثل في امتلاك القدرة على التحدث أمام
الآخرين ومحاورة الخجل الذي يشكل عائقا كبيرا في عملية التواصل الضرورية للتكيف
والاندماج . كما يشكل دعما لاهتماماته التي تعتبر نواة لمشروعه في التوجيه .
هذه المكانة التي يتمتع بها معاد في المدرسة وفي العلاقة التربوية المبنية على التقدير
المتبادل ، جعلته يرفض بشدة الغياب عن المدرسة يوم السبت عندما يرغب والديه في قضاء
نهاية الأسبوع في مكان ما . وعليه يمكن تفسير جانب من ظاهرة الغياب والهذر المدرسي
والنفور من المدرسة التي يتميز بها نظامنا التعليمي إلى غياب بنيت الاستقبال التي توفر
مكانة للتلميذ مبنية على التقدير . في هذا الإطار سمعت امرأة تهدد ابنها الذي كان يزعمها
بالبكاء في الشارع : اسكت وإلا سأذهب بك إلى المدرسة ، فسكت على الفور .
إن الافتراض التي تقوم عليه التربية في الدول التي راهنت على الإنسان في تقدمها يتمثل في
اعتبار التلميذ ، قبل كل شيء ، شخصا مستقلا وكائنا سيكولوجيا واجتماعيا في حاجة إلى
احترام كرامته وعزته ، وليس «شيئا» ومحطة استقبال لمعرفة ثابتة ومعزولة وغير قابلة

للتبادل والتقاسم . إن بناء علاقة تربوية تروم المشاركة والتفاعل والفعالية تتطلب الاعتراف بأهمية الجوانب السيكولوجية للتلميذ وأخذها بعين الاعتبار لإقامة علاقة تواصلية سليمة وضرورية لكل تفاعل تربوي سيما أن هذا التفاعل بشري وليس كيميائياً .

غير أن الاعتقاد السائد في مدارسنا وفي المجتمع أيضاً أن التربية الجيدة تقوم على الضبط والصرامة في التعامل وإرغام التلاميذ على القيام بواجباتهم تحت الإكراه والضغط والطرده من القسم ، دون إعطاء أهمية للبحث عن العوامل التي تحدث الإرادة لدى التلميذ والتحفيز والإقبال على المعرفة والتعلق بالمدرسة . إن المربي ، سواء كان إدارياً أو مدرساً ، باعتباره كائناً سيكولوجياً هو في حاجة أيضاً إلى التقدير والاحترام . لكن الاعتقاد السائد في ثقافتنا ، وهي التي تتحكم بالطبع في سلوك المربي ، تتمثل في أن جلب التقدير والاحترام يتحقق عندما يمنح نفسه هالة ويرفع على التلميذ بل أحياناً يهينه ويحط من قيمته فتجده عبوساً وصارماً ، يخاطب التلميذ بغلظة ومن برج عال بكثير من التكبر المفتعل دون أن يدرك ، من له هذا الاعتقاد وهذا السلوك ، أن جلب التقدير لا يستقيم دون تقدير متبادل مع الآخر بما فيه التلميذ .

إن التعامل التربوي السليم الذي يروم الإنماء الشامل لشخصية التلميذ وتفتحها ، يقتضي إقامة علاقة تربوية تأخذ في الاعتبار الجوانب العلائقية والوجدانية في التعامل مع التلميذ ، تمنحه فرص اختيار سلوكه وأسلوبه في التواصل والتعبير والحكم ، ويتمكن من بناء

استقلاليته وإشباع حاجاته إلى التقدير وتحقيق ذاته ، إنه في حاجة إلى ذلك بالقدر الذي هو
في حاجة إلى المعرفة.

المراجع

- أحمد شبشوب، (1991): علوم التربية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الدار التونسية للنشر.
- جابر عبد الحميد جابر، (1998): التدريس والتعلم الأسس النظرية واستراتيجيات والفاعلية، الطبعة 1، دار الفكر العربي، القاهرة .
- حسن شحاتة ومحبات أبوعميرة، (1993): المعلمون والمتعلمون وأنماط سلوكهم وأدوارهم، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة.
- حسن عبد الباري عصر، (2001) التفكير، مهاراته واستراتيجيات تدريسها الطبعة الأولى، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية .
- حسن عمر منسي، (2000)، إدارة الصفوف، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن ط1.
- خولة أحمد يحي، (2000): الاضطرابات السلوكية والانفعالية، دار الفكر
- خير الله العصار، (1985): مدخل إلى قضايا التعليم في العلوم الاجتماعية الجزء الأول ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- رمزي فتحي هارون، "الإدارة الصفية"، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، 2002
- سامي محمد ملحم، (2001)، سيكولوجية التعلم والتعليم، الطبعة الأولى، دار المسيرة ، عمان.
- سلام هدى (2021): محاضرات في العلاقة التربوية مقدمة للسنة الأولى ماستر جامعة محمد لمين دباغين سطيف
- سميرة أحمد السيد، (1993): علم اجتماع التربية، دار الفكر العربي ، القاهرة ط1.
- عبد العزيز دادي، دار العلاقة التربوية والبيداغوجية في تحقيق جودة الأداء المدرسي، (دون ذكر دار النشر ومكان النشر)، العدد 1 بتاريخ 2009
- عبد الله الرشدان ، (1999)، علم اجتماع التربية ، الطبعة الأولى ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- علي راشد ، (1993)، شخصية المعلم وأدائه في ضوء التوجهات الإسلامية في التربية، دار الفكر العربي ، القاهرة.

- فرحاتي العربي، (1998)، التفاعل الصفّي بين المعلم والتلاميذ وعلاقته بالتحصيل والاتجاه نحو الدراسة، رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، جامعة الجزائر كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الجزائر، قسم علم النفس وعلوم التربية. للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ط1.
- محمد آيت موحى،(2009): العلاقة التربوية طبيعتها وأبعادها، " دفاتر التربية والتكوين " ، (دون ذكر دارم. ، النشر ومكان النشر)، العدد 01
- محمد آيت موحى و آخرون(1991): المدرس والتلاميذ - أية علاقة - دراسة تحليلية نقدية -علاقة تربوية ،دار الخطابي للطباعة والنشر، ط 3.
- محمد زيعور (بدون تاريخ)، التأهيل النفسي والاجتماعي للطفل والمراهق مؤسسة عزالدين للطباعة والنشر.
- محمد سامي منير دغدي، (1999)، المدرس المثالي نحو تعليم أفضل ، دار غريب ، القاهرة
- محمدي، فوزية(2004):العلاقة التربوية بين المدرس والتلميذ الأعسر -دراسة استكشافية بمدينة ورقلة - رسالة ماجستير تخصص علم النفس المدرسي ، جامعة ورقلة الجزائر
- محمود عبد الرزاق شفشق وهدى محمود الناشف(1995) :إدارة الصف المدرسي، دار الفكر العربي ، القاهرة ط1.
- نادية مصطفى الزقاي(2001) : مساهمة البيئة التعليمية في تعزيز السيادة المخية،رسالة دكتوراه (غير منشورة) جامعة السانبا،كلية الآداب والعلوم الإنسانية وهران ، قسم علم النفس وعلوم التربية الجزائر.
- يوسف قطامي وآخرون، (2000)، تصميم التدريس، الطبعة الأولى ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان الأردن.