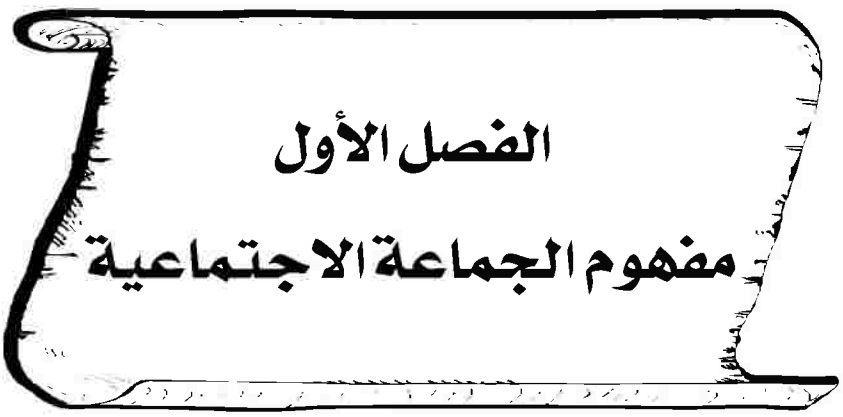

الفصل الأول
مفهوم الجماعة الاجتماعية

تعريف مفهوم الجماعة:

يختلف الباحثون في مجال الدراسات النفسية الاجتماعية في تحديد مفهوم الجماعة باختلاف الأسس التي يقوم عليها وصف الجماعة أو تعريفها. ورغم تعدد التعاريف فإننا سنركز على تعريف واحد يكاد يكون شموليا وهو تعريف "خليل ميخائيل معوض" باعتباره تعريفا يستحضر مجموعة من التعاريف **وهو كالتالي:**[1]

" الجماعة وحدة اجتماعية تتكون من ثلاثة أشخاص فأكثر يتم بينهم تفاعل اجتماعي. وعلاقات اجتماعية وتأثير انفعالي ونشاط متبادل على أساسه تتحدد الأدوار والمكانة الاجتماعية لأفراد الجماعة وفق معايير وقيم الجماعة إشباعا لحاجيات أفرادها ورغباتهم وسعيا لتحقيق أهداف الجماعة دائما.

وبصفة عامة هناك صفات ينبغي أن تتوفر في الجماعة حتى تكتسب صفة الجماعة منها:

1) وحدة الغرض والأهداف والترابط بين أفرادها.
2) أن لا يقل أعضاؤها عن ثلاثة أشخاص.
3) أن تهيئ الجماعة لأعضائها الفرص للنمو وإشباع حاجاتهم.
4) أن تكون العلاقات مبنية على الود والتعاون.
5) أن يكون هدف الجماعة متفقا مع عادات وتقاليد المجتمع الموجودة فيه.
6) أن تكون للجماعة قيادة مهما كان عدد أفرادها.

1- سلسلة التكوين التربوي لجماعة من الباحثين العدد 2 ص 63.

7) أن تكون الجماعة على درجة معينة من التنظيم.

أنواع الجماعات:

1. الجماعات الصغيرة: تتميز بقلة أفرادها وبكونهم يعرفون بعضهم بعضا. ويكونون جماعة لها استمرارية زمنية محدودة. وأهداف قريبة المدى. وتكون المجموعة قد تكونت بطريقة مقصودة مثل الفرقة الرياضية.

2. **الجماعات المتوسطة:** يكون عددها متوسطا لا يعرف أفرادها بعضهم بعضا بالضرورة ويشتركون في نفس الهدف، وتكون هذه المجموعة قد تكونت عن قصد ولها استمرارية قريبة المدى. ومن أمثلتها الأحزاب السياسية، النقابات، الهيئات الإجتماعية التي تدخل في نفس التعريف.

3. **الجماعات الكبيرة:** تتميز بعدد أفرادها الكبير كما تتميز بكون هؤلاء لا يعرفون بعضهم بالضرورة، ويشتركون في نفس العقائد والقيم ونفس التاريخ كالأمم والشعوب والأوطان...

غير أن أكثر التصنيفات شيوعا هو ما يطرحه أنزيو ومارتن حيث يضعان خمس فئات هي:

- الحشد: وتشتمل على حجم كبير من الناس يجدون أنفسهم مجتمعين في نفس المكان ومن دون هاجس قبلي أو نية مبيتة.
- الرهط: وتتكون نتيجة إجتماع أشخاص بشكل إرادي من أجل التلذذ بهذا الاجتماع عبر البحث عن الشبيه. وتتميز بالإتيان بسلوكات مخالفة أو محرمة أو مفروضة من طرف المجتمع.
- التجمع: كالمخيمات والنوادي والزوايا.

- الجماعات الثانوية: أو جماعات تسير وفق تنظيمات قانونية اقتصادية أو سياسية أو غيرها كالمستشفيات والمدارس والأحزاب. تتسم العلاقات بين أعضائها بالبرودة والطابع غير الشخصي. إنها علاقات معقلنة ومحكومة بقوانين تتغلب فيها التواصلات المكتوبة على الحوار المباشر.

- الجماعات الأولية: أو الضيقة أو الصغرى والتي تعتبر جماعة الفصل فصيلا منها. وتتميز بتسيير قيام علاقات وجدانية قوية داخلها دون أن تطورها.

ويعرف هوماس الجماعة الأولية " على أنها جماعة صغيرة قوامها عدد من الأشخاص يتواصلون بينهم إبان مدة معينة. ويكون عددهم قليلا بحيث يتمكن كل منهم من الاتصال بجميع الأشخاص الآخرين مباشرة بدون واسطة شخص آخر".[1]

مفهوم الدينامية:

تعرف الدينامية على أنها مجموعة من المثيرات والاستجابات التي تحدث داخل الجماعة في المواقف المختلفة التي تمر بها. فالفرد إذ يصدر سلوكا معينا داخل جماعته، فإنه يقابل بالعديد من الاستجابات من باقي الأفراد. وبذلك يحصل تفاعل اجتماعي ونفسي أشبه ما يكون بتفاعل كيماوي.

ويرى : "كولي" أن هذه القوى المؤثرة في العلاقات على شكل تفاعلات تؤدي إلى تغير يحدث تأثيرا في اتجاهات الجماعة. ويمتد هذا

1- كتاب علم النفس الإجتماعي لحامد زهران ص 167.

التغيير إلى اتجاهات الأفراد وسماتهم الشخصية واهتماماتهم ومهاراتهم وإلى غير ذلك خلال عمليات التفاعل الاجتماعي.

ولعل "ليفين" نفسه يسير في هذا الاتجاه إذ يرى أن الجماعة كل دينامي وأي تغيير في حالة جزء من هذا الكل يؤدي إلى تغيير حالة الأجزاء الأخرى. وليس جوهر الجماعة في تشابه الأعضاء أو عدم تشابههم بل في اعتماد بعضهم على البعض الآخر، وأن درجة الاعتماد المتبادل بين أعضاء الجماعة يتراوح بين التفكك والوحدة المتماسكة.[1]

ديناميةالجماعات:

عرف علم النفس الاجتماعي تطورات مهمة مع بداية القرن العشرين خاصة في مراحل الأزمات الاقتصادية والاجتماعية التي عرفها العالم (الحروب الكبرى...) لكن مبحث دينامية الجماعات عرف تطورات كبيرة بفعل النمو والتوسع الذي عرفته الدراسات الأنتربولجية خاصة تلك التي رافقت الاستعمار الجديد لكن أهم بحث طور دينامية الجماعات هو ذلك الذي تعلق بالجماعات الضيقة أو المحدودة كجماعة اليهود أو الجماعات الدينية الأخرى. وجماعة الأقليات عموما. ويعتبر "كرت ليفين" مؤسس دينامية الجماعات. بدءا ببحثه في جماعة اليهود التي كان ينتمي إليها. ويمكن القول أن ضرورة البحث في دينامية الجماعات المحدودة عمل على تطوير دينامية الجماعات.

تعريف ديناميةالجماعات:

يمكن اعتبار دينامية الجماعات علما قائما بذاته يختص بدراسة المبادئ والقوى المختلفة المتحكمة في الجماعات وكذلك

1- سلسلة التكوين التربوي لجماعة الباحثين بتصرف

السيرورة التي تعرفها الجماعة بفضل مختلف التفاعلات. غير أن هذه التفاعلات قد تؤدي إلى تقدم الجماعة ونموها وقد تأخذ شكل صراع وتنافس شديد يؤدي إلى انحدار الجماعة والحط من مستواها. وقد تتشابه طبيعة التفاعل في كل الجماعات وينتج عن هذا التفاعل تقبل أو رفض، نبذ أو استنكار، تجاهل بين الأفراد، صداقات ومودة وغيرها.

فأسلوب التقبل والنبذ له تأثير قوي على الأفراد أنفسهم ويتأثر حدث الدينامية في الجماعة بعدة عوامل أهمها:

- شخصية الفرد: ذلك أن الجماعة تزدهر وتنمو عندما يتوفر لديها أفراد إيجابيون متعاونون ذوو آراء شخصية بناءة ومقترحات سليمة، والقدرة على تنفيذ المقترحات والمخططات. بينما تنحدر الجماعة إذا كثر فيها الأعضاء المغررون ذووا الآراء المتصلبة والمعارضون السلبيون الذين يعارضون كل تقدم، وذووا الاتجاهات التيوقراطية الذين يميلون للسيطرة.
- ثقافة الأفراد وظروفهم الاجتماعية والاقتصادية.
- الظروف الأسرية، تحمل المسؤولية، التبعية، الاتكالية، ضعف الثقة بالنفس.
- التجارب الاجتماعية والخبرات السابقة.
- التنافس على القيادة.[1]

1- تنشيط الجماعات لمجموعة من الباحثين االعدد 1 199 ص 60 بصرف 60

جماعة القسم:

إن القسم كمجال نفسي- اجتماعي يتميز بصفته جماعة تهدف من خلال وجودها إلى تحقيق عمل معين، وفق شروط محددة، ويهدف من خلال تنظيمه إلى تحقيق أغراض تربوية ومعارف، كاكتساب مهارات وخبرات تعليمية ضمن الشروط المقننة وووفق وسائل وطرق واضحة. وعليه فإننا لا يمكن التعرف على كنه جماعة الفصل إلا داخل خصائص الجماعات الصغيرة، التي تعتبر العمل أهم مبدأ مشترك بين أفرادها. مع إضافة بعض الخصائص المميزة للقسم التعليمي عن غيره من التنظيمات الأخرى. **وقد حددها باني وجنسون كالتالي:**

- إن حضور المكونين للجماعة إلزامي وليس اختياري.
- لا يدخل في اختصاص المكونين للجماعة اختيار القائد ولا يمكن التمرد عليه أو الخروج عنه.
- يقع التلاميذ تحت ضغوط وتأثيرات تلاميذ آخرين ومجموعات ضاغطة أخرى.[1]

ديناميةجماعةالقسم

إن الفصل الدراسي كجماعة صغيرة يشكل وحدة متجانسة، ويكتسي بنية شكلية قانونية على اعتبار أن القسم من حيث الطبيعة والخصائص يتكون من مستويين:

مستوى أول: شكلي يتبلور على شكل تنظيم محكم رسمي هو المسؤول عن تحديد الأهداف الرسمية للجماعة، والشروط اللازمة

1- علم النفس الإجتماعي مرجع سابق ص

لتحقيقها مضيفا إلى ذلك تحديد الأدوار والمسؤوليات التي يجب أن يقوم بها كل من المدرس والمتمدرس يعني كل ذلك أن التنظيم الشكلي هو الذي يقنن معايير سلوك المجموعة، ويضع القيم الأخلاقية المرجو تحقيقها.

مستوى ثاني: فهو غير رسمي، فالقسم كجماعة أولية يصبح مجالا للتكوين العاطفي والنفسي والاجتماعي. ويصبح هذا المستوى غني التأثير والتأثر، ويلعب دورا بالغ الأهمية في سير العملية التعليمية. وهكذا فالقسم يصير مجالا عاطفيا ونفسيا واجتماعيا أكثر مما هو مجال معرفي تحكمه القواعد الشكلية تنشأ تحت تأثير التفاعلات التي تتم في إطاره وحسب هذا المنطق يجب أن نتعامل مع القسم كمجتمع صغير حسب دوركايم وقد عرفت جماعة القسم بحكم طبيعتها ومهامها وغاياتها، وبخاصة الدور الذي تؤديه في حياة الطفل- التلميذ- الوجدانية تعريفات عديدة. بالنسبة إلى جونسون وباني 1974 إنها " مجموعة أفراد يدركون بشكل جماعي وحدتهم، ويتخذون السلوك نفسه اتجاه المحيط المدرسي " أما آخرون أمثال ديبون 1982 وجورني 1980 فإنهم يعرفون جماعة القسم من خلال خصائصها ويعتبرونها جماعة تفاعل مباشر لأن لأعضائها تأثير على بعضهم البعض ولأنها تؤثر عليهم بواسطة المعايير التي تتكون داخلها. أنها جماعة عمل منظمة لأجل تحقيق هدف ما. إنها جماعة شكلية لأن أعضائها عينوا ليكونوا جماعة لم يختاروها. ولأن المؤسسة فرضت بنيتها عليهم. في جماعة القسم كأي جماعة صغيرة مجموعة من المتغيرات التي يفرزها ديناميتها. ويمكن رصد هذه المتغيرات مباشرة أو عبر أدوات كالروائز

والاستمارات والمقابلات ولعب الأدوار **ويمكن تحديد بعض هذه المتغيرات كالتالي:**

- **الأعراف:** هي عبارة عن تحديد السلوكيات المرغوب فيها والمقبولة والمنبوذة. ومن تم تشكل الأعراف قوالب سلوكية تتم خلالها انصهار سلوك الفرد في الجماعة، حيث يتخلى عن كثير من سلوكاته التي حددتها له أطر مرجعية سابقة (كالأسرة مثلا) لصالح قيم وعادات تفرضها الجماعة. وهذه الأعراف يكون بعضها مؤسساتيا، كالقوانين الداخلية للمؤسسة وأنظمتها وبعضها شكليا ينتج من طرف الجماعة ذاتها بفعل تفاعلات أعضائها وإسهامات كل واحد في تشكيلها.

- **الأهداف:** بحكم أن جماعة القسم من فصيلة جماعة العمل فإن أهدافها الأساسية هي أهداف إنتاجية (فكرية أو مادية أحيانا) إن جماعة القسم قد وجدت من أجل أن تنتج تعلمات معرفية أو وجدانية أو سيكوحركية تحاول المناهج والبرامج بلورتها عبر عمليات تربوية. لكن هذا التركيز على هذه الأهداف التي يصطلح عليها بأهداف المهام. لا يمنع من تبلور أهداف وجدانية ترتبط بالتلاحم والتفاعلات الوجدانية.

- **توزيع الأدوار:** توزع جماعة القسم على أعضائها مجموعة من الأدوار: دور المدرس/ دور التلاميذ وهذه الأدوار تفرزها قدرات الأعضاء ومؤهلاتهم ومعطيات الظروف التي تشتغل فيها الجماعة وطبيعة وقوة الجماعة.

- **نموذج السلطة:** كباقي جماعات العمل، تطرح في جماعة القسم إشكالية القيادة أو السلطة التي تؤثر في المناخ النفسي – الاجتماعي

للجماعة وإنتاجها ويلعب دور المدرس كقائد رسمي دورا مهما في تحديد طبيعة القيادة داخل القسم (قيادة ديموقراطية، متصلبة، تسيبية...) يكون المدرس عند تسلمه زمام القسم قائدا شكليا مؤسسيا. إنه شكلي بحكم أنه لا أحد من التلاميذ اختاره في البداية ليكون قائدا لذلك القسم. وهو مؤسسي لأن المؤسسة هي التي اختارته وهي التي تعمل على بقائه كقائد ليساعدها على تحقيق أهداف المؤسسة ولكي يتحول المدرس من قائد شكلي إلى قائد حقيقي عليه أن يستقطب بعمله وطريقته وعلاقته. انجداب أعضاء الجماعة (التلاميذ) وإلا ظل قائدا صوريا مفروضا وغير مرغوب فيه. وفي هذا الإطار أقيمت مجموعة من الدراسات التي أكدت على إيجابية المناخ الديموقراطي. ومن ذلك دراسة " أندرسن" والدراسة الكلاسيكية المشهورة ل "وايت" و"ليبيت" تحت إشراف " كورت ليفين"

إمكانات جماعة الفصل:

- تعتمد جماعة الفصل على مجموعة الإمكانات التي يسهم بها كل فرد في الجماعة أي مؤهلاته واستعداداته، وتعتبر هذه الإمكانات عنصرا هاما في مسار عملية التعليم لأهميتها من جهة، ولأهمية إدراكها من طرف أعضاء الجماعات من جهة أخرى ويمكن أن نميز في هذا الإطار بين إمكانات المتعلم وتتحدد بدرجة دافعيته للتعلم والتصورات لديه حول العملية التعليمة، أما إمكانات المدرس فتشمل مؤهلاته المعرفية والبيداغوجية وتمثلاته للفعل التعليمي وللمتعلمين وإمكاناتهم. بالإضافة إلى إمكانات المدرس والمتدرسين، نجد الإمكانات التي توفرها المؤسسة والتي يتحكم في جانب كبير

منها المستوى الاجتماعي والاقتصادي للمدرسة وما تفرزه من أساليب المعاملة التي تتحكم في علاقة المدرس بالمتعلمين، وتتفاعل كل هذه الإمكانات لكي تشكل بنية يؤدي أي خلل في واحدة منها إلى خلل في تحقيق وسير العملية التعليمية.

العلاقات التفاعلية:

تعج جماعة الفصل كأي جماعة ضيقة بالتفاعلات البين شخصية وذلك نظرا لتواجد الأعضاء وجها لوجه وهذه التفاعلات بعضها جزئي مرتبط بالمهام التعلمية (المناقشة، المساءلة، التعاون على إنجاز عمل مدرسي..) وبعضها وجداني (التعاطف، النفور، التقدير، الاحتقار...) ولا ينبغي أن ننسى وجود علاقات تربط بين جماعة الفصل وعناصر خارجية (أفراد، جماعات). [1]

تقنيات تحليل دينامية جماعة القسم:

تشتغل دينامية الجماعات بالإضافة إلى صياغة تصورات عامة نظرية بصدد حركية الجماعات وتفاعلاتها، على تقديم تقنيات للبحث ورصد الظواهر التي تعتمد داخل الجماعات. وهكذا تقدم مجموعة من الوسائل التي تسمح بملاحظة التفاعلات داخلها وكيفية تطورها. وتستثمر بعض التقنيات في فهم جماعة القسم وتحليل تفاعلاتها ومختلف الميكانيزمات المتحكمة في سيرورتها كما تسمح بإيجاد المسلكيات القادرة على إحداث التغيرات الملائمة في عمل ومناخ الجماعة وذلك عن طريق التدخل السيكوسوسيولوجي. ومن أشهر التقنيات المستخدمة في تحليل دينامية الجماعة: القياسات الاجتماعية أو السوسيومترية

1- سلسلة التكون العدد 2 لجماعة من الباحثين ص 23 و 24 بتصرف.

Sociométrique لأحد الباحثين يدعى "ليفي مورينو" وهي دراسة خاصة بالكشف عن المستوى المستتر في البنية التلقائية للجماعة الصغيرة. ويعتبر المقياس السوسيومتري وسيلة للكشف عن البنية الخفية للجماعة.

وهو عبارة عن استمارة تتضمن عددا من الأسئلة توزع بالإسم على أفراد الجماعة مع اشتراط الإجابة الصادقة والتلقائية عن الأسئلة حتى تكون الأجوبة معبرة عن الوضعية الداخلية التي توجد عليها الجماعة وأنشطتها وأهدافها المعبرة عن حياتها، وذلك بربط الأسئلة بالأجوبة معا بما هو معيش أو معاش من طرف أعضاء الجماعة بغية الوصول إلى معرفة البنية الداخلية للجماعة وطبيعة العلاقات التفاعلية وطبيعة التواصل حتى يمكن استثمار أهداف الجماعة استثمارا يتجه نحو الأفضل.

ويتكون هذا الاختبار لدى مورينو من أربعة أسئلة:

- من هم الأشخاص الذين يرغب المستجوب في أن يكونوا معه ضمن نشاط ما؟
- من هم الأشخاص الذين لا يرغب المستجوب في أن يكونوا معه ضمن نشاط ما؟
- من هم الأشخاص الذين يعتقد أنهم يرغبون في أن يكون هو معهم ضمن نشاط ما؟
- من هم الأشخاص الذين يعتقد أنهم لا يرغبون في أن يكون هو معهم ضمن نشاط ما؟

إن السؤالين الأوليين يحددان المكانة التي يحتلها الفرد واقعيا ضمن شبكة العلاقات داخل الجماعة. في حين يحدد السؤالان الثالث والرابع مكانته المدركة أي مكانته كما يدركها هو.

والاختبار السوسيومتري يستوجب ليس فقط الوقوف على الأرقام والمعطيات بل تجاوز ذلك إلى التحليل واستخراج الخلاصات والاستنتاجات. أما فائدته بالنسبة لجماعة الفصل فتتشكل في مجموعة من القضايا نذكر منها:

الاستئناس بالنتائج في تشكيل المجموعات داخل الفصل عند سلك طريقة المجموعات أو اعتماد أساليبها. عوض تشكيل هذه المجموعات اعتباطا مما قد يخلق عراقيل في وجه إنجاز الأهداف.

لمعرفة المنعزلين والمنبوذين بهدف العمل على إدماجهم ضمن الجماعة تفاديا لسوء توافقهم الدراسي الذي ينجم عن مكانة سوسيومترية منخفضة.

لمعرفة بنية العلاقات ومحاولة تغييرها بما يخلق مناخا إيجابيا للجماعة يسمح بالدافعية للعمل والإنتاجية.[1]

مفهوم التواصل: Communication

تواصل – اتصال:

- التواصل لغة، هو الإبلاغ والاطلاع والإخبار أي نقل «خبر ما» من شخص إلى آخر وإخباره به وإطلاعه عليه. ويعني التواصل وحدتي التواصل والتوصيل أي إقامة علاقة مع شخص ما أو شيء ما،

---

1 – المدرس والتلاميذ أية علاقة بتصرف.

كما يشير إلى فعل التوصيل كما أنه يعني التبليغ، أي توصيل شيء ما إلى شخص ما وإلى نتيجة ذلك الفعل، كما يدل على الشيء الذي يتم تبليغه، والوسائل التقنية التي يتم التواصل بفضلها. (Petit Robert, 1981)

- التواصل أيضا نقل معلومات من مرسل إلى متلقي بواسطة قناة، بحيث يستلزم ذلك النقل، من جهة، وجود شفرة، ومن جهة ثانية تحقق عمليتين اثنين: ترميز المعلومات Encodage، وفك الترميز Décodage، مع ضرورة الأخذ بعين الاعتبار طبيعة التفاعلات التي تحدث أثناء عملية التواصل، وكذا أشكال الاستجابة للرسالة والسياق الذي يحدث فيه التواصل. (Mucchielli,R. (2) 1980)

- «التواصل هو الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور، إنه يتضمن كل رموز الذهن مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها في الزمان. ويتضمن أيضا تعابير الوجه وهيئات (الجسم)، والحركات ونبرة الصوت، والكلمات، والكتابات والمطبوعات والقطارات والتلغراف والتلفون وكل ما يشمله آخر ما تم من الاكتشافات في المكان والزمان»

(Cooley, C. 1969, in Mucchielli ,(2) 1980)[1]

وفي رأينا، ينبغي التمييز بين الاتصال والتواصل من حيث الدلالة؛ فالإتصال من فعل اتصل يتصل إذ نقول: اتصل الأستاذ بالتلميذ، واتصل زيد بعمرو، أي أقام معه صلة؛ ويفيد هذا المعنى أن المبادرة تأتي

1- معجم علوم التربية ص 43

من جانب واحد هو الفاعل؛ أما التواصل، فهو من فعل تواصل ويتواصل، حيث نقول: تواصل الأستاذ والتلاميذ وتواصل زيد وعمرو. ويفيد ذلك المشاركة ما دام الفاعل أكثر من فرد واحد؛ وما دامت المبادرة تأتي من الطرفين معا. فالتواصل حوار يتبادل فيه الطرفان الحديث في دورة الكلام والكتابة، حيث يكون أحد الطرفين مرسلا والثاني متلقيا، وعندما يرد الثاني بالموافقة أو الاختلاف يصير مرسلا والمرسل أولا، يصير متلقيا. وهذا ما يفيده الفعل: يتحاورون أي يتراجعون الكلام. (ابن منظور).

وتقتضي دورة الكلام تحاورا مفعما بالإنصات والإصغاء. ويقول أحد الدارسين: "إن الإصغاء العميق كما يسميه كارل روجرز، هو الذي يسمح بالانتقال إلى مرحلة الاستيعاب التي تعكس أثناءها الأدوار، فيتحول المتلقي، الذي كان يصغي، إليه مرسل يسأل ويستفسر ويعطي رأيه بخصوص ما تم قوله في الشروط نفسها، وبالمقابل يتحول المرسل إلى متلق، فيغدو ملزما بالتدخل من أجل إظهار الفهم والرضا اتجاه ما تلقاه واستوعبه." (Rogers. C).

قواعد التواصل الفعال:

- تداولية التعبير: وهي ملائمة التعبير لمستوى أفراد المجموعة لأن التعبير عندما لا يكون ملائما للمستمع تقل حظوظ الإنصات إليه أو تنعدم.وليس معنى ذلك أن يكون الأستاذ خاطبا لامعا بل عليه أن يجعل تعبيره في مستوى فهم مخاطبيه.
- الإنصات: ويعتبر دافعا أساسيا لشد اهتمام المخاطب بالموضوع ولجعل المخاطب يدرك أننا ننصت إليه، لا بد من اتخاذ المواقف التالية:

- الإلتزام بالهدوء: أي عدم مقاطعة المخاطب.
- التسامح: أي الحياد وعدم الامتعاض من كلامه.
- التعاطف: أي الإنصات باهتمام بالغ وعدم الانشغال بأشياء أخرى.

الحواجز التواصلية:

1- حواجز ذاتية: يكون مصدرها الأستاذ وتحدث عندما تنعدم مميزات التواصل الجيد التي منها:

- الصوت من حيث الشدة والقوة.
- النطق السليم
- وضوح الخطاب وشموليته.
- الإيجاز غير المخل بالمعنى.
- صحة المعلومات وتداوليتها عند أفراد المجموعة.
- مصداقية الخطاب.

2- حواجز موضوعية: ترتبط بالمجال ومنها:

- المكان الذي يحدث فيه التعلم، فكلما كان الفضاء غير مريح نفسيا وجسميا... كلما كان التواصل دون المستوى المرغوب فيه وانعدام أثره الإيجابي.
- التوقيت غير المناسب.
- عدم ملاءمة الموضوع لحاجيات وإنتظارات المتعلمين.

شروط بناء الخطاب التواصلي:

- لكي يكون للخطاب وقع إيجابي في مجموعة المتعلمين لا بد أن يحرص الأستاذ فيه على:
- إثارة اهتمام المتعلمين وتحفيزهم بأن تولد عندهم حاجات تشدهم إلى الموضوع لتدمجهم فيه بالتدرج.
- الإحاطة بكل جوانب الموضوع وإبعاده بشكل نسقي تفاعلي.
- إبراز الأساليب الناجعة المعتمدة في مجال التعلمات.
- العمل على بناء وترسيخ مواقف وأنماط سلوك إيجابية تتعلق بالمتعلمين.
- تحديد الحيز الزمني الذي يمكنه أن يشد فيه اهتمام المتعلمين للموضوع لدرجة عالية.
- اعتماد لغة تواصلية تناسب المتعلمين.[1]

مقاربات التواصل :

المقاربة السيبرنطيقية: (Approche cybernétique) كلمة Cybernétique، كلمة مستمدة من الكلمة الإغريقية Kubernetikos وتعني (propre à être piloté)، كما أن كلمة (Kubernettes) تعني الربان أو القبطان. أما في اللغة اللاتينية فنجد كلمة (gubernator) وتعني (gouvernail) بالفرنسية، ومنها

1- مصوغة التواصل والتنشيط مديرية تكوين الأطر، مرجع سابق.

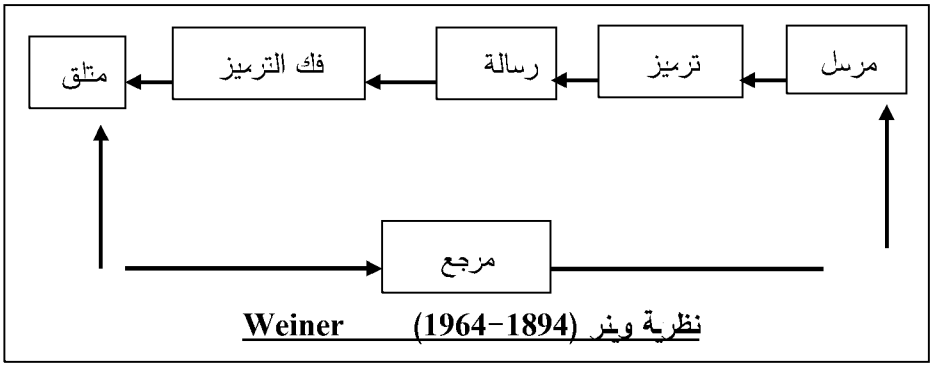
اشتقت كلمة (gouvernement)، أي الحكومة المتمثلة في الجماعة المنتجة التي تتولى القيادة الاجتماعية والسياسية.[1]

وقد ظهرت المقاربة القبطانية على يد مؤسسها نوربرت وينر (Norbert Weiner) خلال الأربعينيات، وعرفت انتشارا واسعا في الأوساط العلمية، وخصوصا بعد اكتشاف الحاسوب سنة 1945 من طرف فون نورمان (Von Neumaun). ويمكن تعريف السيبرنتيكا بأنها مبحث يهتم بتنظيم الآلة بطريقة تؤدي إلى المراقبة الذاتية لاشتغالها وفق الإشارات التي تدل على سير العمليات وترتيبها. كما أن هذه الآلة تكون خاضعة لنظام التغذية الراجعة (Benoit p82)، إن السيبرنطيقا هي دراسة تنظيم الاتصال والتواصل عند الكائنات الحية والآلات، إنها فعالية العمل ونجاعته (De Rosnay, J pp84 -91). وما يميز السيبيرنتيكا هو كونها لا تهتم بالسلوكات الفردية بقدر ما تهتم بالعلاقات المتولدة عن التفاعلات البينفردية والجماعية خلافا للمقاربات التقليدية التي كانت تهتم فقط بمضمون الظاهرة المدروسة.

وبحسب المقاربة السيبرنتيكية ورائدها، وينر Weiner يتمحور نظام التفكير حول مسلمة مفادها أن طبيعة الحقيقة لكل كائن قابل للملاحظة، سواء أكان كائنا حيا، أو آلة، أم من الطبيعة بصفة عامة، تكمن كليا في العلاقات القائمة بين عناصر المنظومة. (Breton ph et al pp 89_ 100)

1- مجلة علوم التربية العدد 4 مطبعة النجاح الجديدة البيضاء، 96.

وتتضمن شبكة التواصل بحسب وينر العناصر التالية:



نظرية وينر (1894-1964) Weiner

ويرى وينر أن عامل النظام في عملية الاتصال يكتسي أهمية بالغة؛ ويتأتى ذلك بفعل الكم الإعلامي الذي تتضمنه الرسالة. أما العناصر المشوشة، فيمكن ضبطها عن طريق التكرار والإطناب اللذين يستهدفان إثارة انتباه المستقبل إلى إشارات محددة.

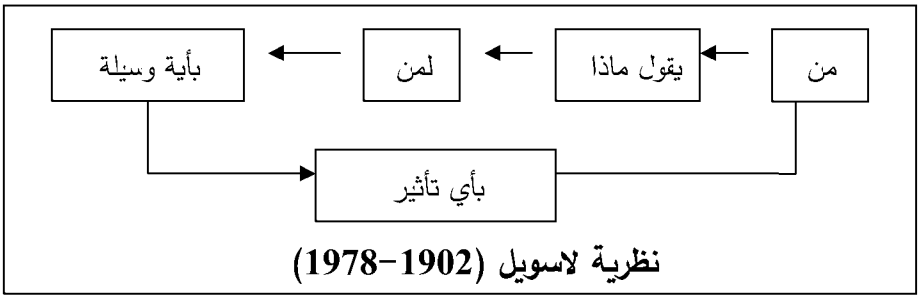
المقاربة الإعلامية: تعني كلمة (Informer) منح الشيء شكلا. كما تعني من الناحية الفكرية كون وعلم ودرس وأخبر. وقد استعملت كلمة (Information) بشكل واسع في القرن 13. وفي الاستعمال المتداول، ويقصد بالإعلام عملية نقل المعلومات عبر قنوات مختلفة كالراديو والتلفزة والصحافة وغيرها.

ويقترح روبرت اسكاربيت (Robert escarpit) وسيلة جيدة للتمييز بين الإعلام (Information) والاتصال (Communication) وتتلخص في نقطتين أولاهما استعمال نقل للدلالة على نقل المواد والطاقة واستعمال كلمة تواصل للدلالة على نقل المعلومات أي المعرفة. وثانيها اعتبار التواصل فعلا وصيرورة تبليغ تصدر عن اشتغال آلة أو جهاز بيولوجي أو غير بيولوجي كدماغ الإنسان والحاسوب.

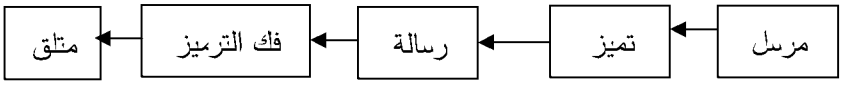
أما دانييل بونيو (Bougnoux. Daniel,1995)، فيقول بوجود علاقات جدلية بين الإعلام والاتصال؛ وذلك أن الإعلام ينبثق من الاتصال، ولكن يمكن أن يكون تابعا له؛ كما أن في كل تواصل مظهرين رئيسيين، الأول علائقي والثاني مرتبط بالمضمون، أي بالمعلومة، ولكن بالنسبة إلى العيش مع الآخرين واقامة العلاقات يكتسي التواصل أهمية أكبر(El Yahyaoui Yahya, 2001, p 197 et pp 193-194)

ويلاحظ لوسيان سفيز (Sfez Lucien) أنه من عيوب المقاربة الإعلامية أنها لا تهتم إلا بالمضمون التقني للرسالة بعيدا عن تدخل أي مضمون دلالي (Sfez L).

ونقدم رسمين تخطيطيين لبعض رواد المقاربة الإعلامية:[1]



نظرية لاسويل (1902-1978)



نموذج كلود شانون (1949)

Shanno, (C.O) & weaver (w) the mathematical of communication, illions univer of illinaois pree in Lebret g, l'école du dedans, p, 28 Hachette Education, Paris. 1992

1- سلسلة التكوين التربوي العدد 7

توضح الخطاطة الثانية نظرية شانون التي تقول بأن كل نظام يتطلب وجود مرسل ومستقبل يتم الاتصال بينهما عبر قناة تسمح بنقل الإرسالية التي هي سلسلة من الإشارات المنظمة حسب قواعد محددة اصطلح على تسميتها ب "القانون". وفي رأي شانون، ينحصر عمل المرسل في تركيب الإرسالية بينما ينحصر عمل المستقبل في فك رموزها؛ وقد يشوب الإرسالية تشويش أو ضجيج يؤدي إلى إتلافها جزئيا أو كليا. إن التواصل عند شانون يرتكز على سلسلة من عناصر، منها مصدر المعلومة، المرسل، والقناة، والمستقبل، والاتجاه الذي ترومه المعلومة. كما يرى شانون أنه بقدر ما تكون المعلومات غزيرة بقدر ما يكون الأنتروبيا أو فقدان الحرارة ضعيفا. (El Yahyaoui, Yahya p 19).

ولقياس المعلومات المتدفقة ينطلق شانون من عاملين إثنين هما: التوقع والتأثير. فبقدر ما تكون المعلومات منقولة بتواتر كبير وسريع بقدر ما تفقد الإرسالية جزءا من طاقتها الإعلامية. كما أن المرسل ينتقي المعلومات من سجله الخاص بكامل الحرية. أما المستقبل فإنه سلبي يقتصر دوره على مجرد التلقي، ويمكن أن نقيس ما استقبله عن طريق الأثر والمفاجأة اللذين تحدثهما فيه الرسالة المنقولة.

وقد وجهت لنموذج شانون انتقادات من طرف مدرسة جديدة في التواصل، ألا وهي مدرسة بالو ألطو أو الثانوية الخفية (Palo Alto ou Lycée invisible). أنشئت هذه المدرسة خلال الأربعينات في قرية صغيرة قرب مدينة سان فرنسيسكو. ومن روادها غرغوري باتسون (G. Bateson) وبول واتزلافيك (P Watzkawick) ودون دجاكسون (Don D Jackson) وجلن بيفن هلميك (J Beavin Helmick)

وهـــالي (Haley) وويدنســـون (Widonson) وراي بيردويســـتيل (Ray Birdwhistell).

مدرسة بالو ألطو ونقد المقاربة الإعلامية:

تأثرت مدرسة بالو ألطو بالمقاربة النسقية واللسانيات والمنطق والفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع وحقول معرفية أخرى، وتنطلق من مسلمة أنه لا يمكن للإنسان أن لا يتواصل. واستحالة عدم التواصل فكرة قديمة حديثة، وربما اقتبسها غريغوري باتسون، أحد المستهلكين الكبار لهذه المسلمة، وصاحب إيكولوجية الفكر (vers une écologie de l'esprit)، من بعض الفلاسفة الأنطلوجيين والفينومونولوجيين كهيدجر وميرلوبونتي وكارل ياسبرز الذين يفرضون فكرة "الإنسان الباطني" أي ذلك الإنسان الذي يوجد منعزلا وخارج العالم.

انتقدت مدرسة بالو ألطو النماذج الخطية في التواصل واقترحت تواصلا في شكل دائري. وهي ترى أن "تعقد الوضعية التفاعلية أمر لا نقاش فيه، واختزالها في متغيرين أو أكثر يشتغلان بطريقة خطية عمل مجاني" فعند دراسة الظاهرة التواصلية لا بد من اعتبار عوامل التعقيد والتركيب واختلاف السياق. الشيء الذي يجعل المتلقي في مستوى المرسل من حيث الأهمية. إن التواصل صيرورة ينتج فيها المشاركون ويتقاسمون المعلومة من أجل تفاهم متبادل [1] (Everet Rogers et al).

1- مجلة علوم التربية المجلد 3 العد 23 أكتوبر 2002.

WWW.CAPITECORPUS.COM

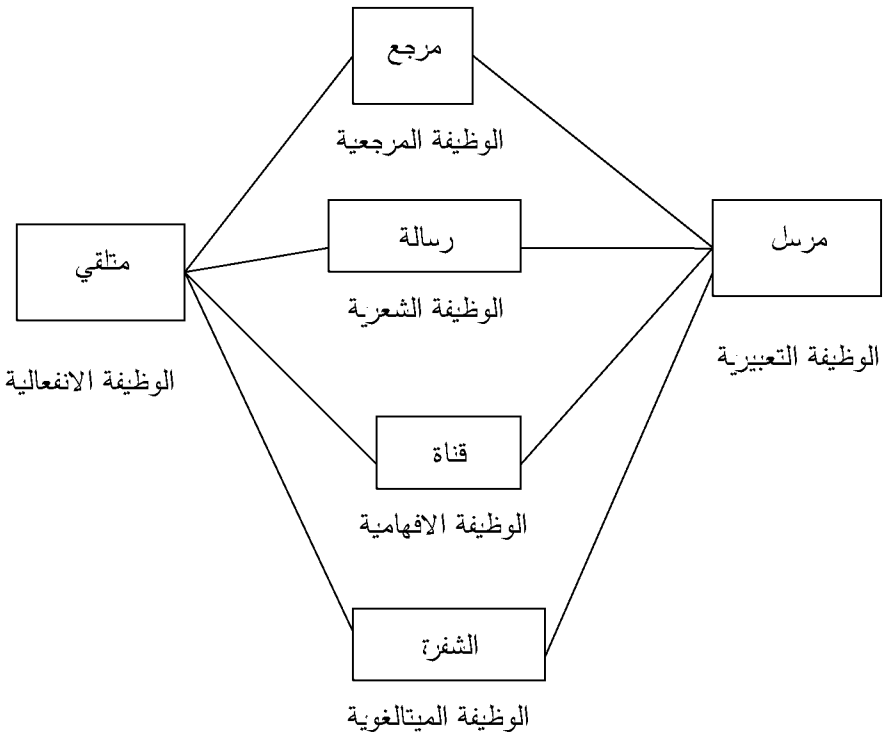
ومن أكسيومات بالو ألطو نذكر ما يلي:

- كل سلوك إنساني إلا وله قيمة تواصلية؛
- إنه لا يمكن أن لا نتواصل؛
- إن التواصل غير محصور في اللغة والكلام، بل إنه يمتد أيضا إلى الحركة والإشارة والرمز والصورة...؛
- وجود مستويين في عملية التواصل، مستوى المضامين ومستوى العلاقات؛
- الاهتمام بالسياق أكثر من المضمون
- وجود تفاعل تماثلي وتفاعل تكاملي، ووجود نمطين من التواصل: رقمي ومحاكاتي [1]
- إن التمثلات تلعب دورا مهما في التلقي؛
- اعتماد نظرية منبثقة من صلب العلوم الإنسانية عوضا عن النظرية الرياضية التي تعتمدها النماذج الخطية؛
- تصور البحث في التواصل انطلاقا من المركب والمتغيرات المتعددة، وكذلك الوضعيات والسياقات المختلفة والأنظمة الدائرية؛
- اعتماد المنظور الدائري للتواصل حيث تكون لدور المتلقي الأهمية نفسها التي تعطي للمرسل؛

1- مجلة فكر ونقد السنة الرابعة العدد 36 فبراير، البيضاء.

- إن جوهر التواصل (essence de la communication) يكمن في صيرورات علائقية وتفاعلية دينامية، بحيث إن الروابط والعلاقات بين العناصر تساوي أكثر مما تساويه العناصر إذا أخذت معزولة؛

المقاربة اللسانية: قدمه جاكسون الباحث اللساني 1964 مركزا بالأساس على وظائف التواصل



ينتمي هذا النموذج إلى حقل اللسانيات. ذلك أنه يعطي أهمية لطبيعة الرسالة في حد ذاتها. لذلك فإنه يفيدنا كثيرا في تحليل نوع الخطاب الذي يمكن أن يوجهه مدرس إلى تلاميذه، من خلال الوظائف الأساسية لهذا الخطاب وهي:

- وظيفة مرجعية Référentielle: يركز مدرس على هذه الوظيفة عندما يكون الهدف من التواصل هو الإخبار عن أشياء خارجة عن أنا المرسل أو المتلقي. إن الرسالة هنا تحيل على المرجع الخارجي، كأن نقول الأرض كروية أو الزرافة تعيش في إفريقيا....

- وظيفة تعبيرية Expressive: تكون الوظيفة التواصلية تعبيرية عندما تعبر الرسالة أو تظهر من خلال ما يقال موقفا أو ميولا، إنها لا تخبر عن أشياء، بل من خلال الأخبار تترجم موقفا، مثل قول مدرس لتلاميذه: «نعيش في أرض يملأها البؤس والشقاء...»

- وظيفة انفعالية Emotionnelle: إن الهدف هنا من الإرسال هو التأثير على مواقف أو أفكار أو سلوكات المتلقي. فالخطاب موجه أساسا لإثارته مثل: «هذا الدرس مهم في الامتحان». 1

- وظيفة شعرية: إن هدف هنا من عملية التواصل هو الرسالة ذاتها، من حيث مضمونها أو شكلها الجمالي. فالمدرس هنا لا يقصد الإخبار أو التأثير والتعبير. بقدر ما يقصد إظهار سمات جمالية في الخطاب. مثل تحليل الصور الشعرية في نص أدبي.

- وظيفة إفهامية Phatique: عندما يكون الهدف من الرسالة هو تنبيه المتلقي لضمان استمرارية الاستقبال وتعزيز التواصل فإن الوظيفة هنا إفهامية وهي تستعمل غالب امن طرف المدرسين مثل: «انظروا هل فهمتم »، «مفهوم ....انتبهوا...»

- وظيفة ميتالغوية Métalinguistique: تتمثل هذه الوظيفة في كون التواصل يركز بالأساس على توضيح عناصر الشفرة

1- المدرس والتلاميذ أية علاقة ص 63.

المستعملة. وهي وظيفة أساسية في التعليم. مثل شرح قواعد اللغة أو مبادئ رياضية أو مصطلحات ميدان معين إلخ....

وينبغي أن نشير إلى أن هذه الوظائف متداخلة فيما بينها، وإن كانت الواحدة منها قد تطغى على الأخرى عندما يتواصل مدرس مع التلاميذ.

التواصل البيداغوجي:

هو عملية تقتضي بالضرورة وجود شخصية تسمى "المدرس" كما تقتضي وجود شخصية أو أكثر تسمى "التلاميذ" ووسيلة التفاهم والتقارب بين المدرس والتلاميذ هي اللغة والأهداف المنشودة من هذا النشاط هي تحقيق مجموعة من التدخلات حول موضوع معين. والنتائج تقاس بمدى استيعاب التلاميذ لمجموعة من السلوكات في فترة محددة.

الوظائف الأساسية للتواصل البيداغوجي:

تختلف هذه الوظائف باختلاف العلاقة بين المدرس والتلاميذ قد يكون التواصل مبنيا على التبادل كأساس لجوهر العلاقات الإنسانية. وقد يهدف إلى تبليغ معلومات ومعارف تفرض أن ذهن المتعلم فارغ ينبغي ملؤه بما هو أساسي من مواد المعرفة. هذه الأخيرة التي تتوخى إحداث تأثير في فكر أو سلوك المتعلم ويمكن تقسيم هذه الوظائف إلى ثلاثة:

1. التبادل:

مادام التواصل هو جوهر العلاقة الإنسانية. وما دامت العلاقة الإنسانية تقوم على تبادل الخبرات والتجارب والمعارف. فلا بد أن يهدف التواصل إلى تبادل انطباعات وإرساليات. كل ذلك من أجل أن نفهم ونتعلم ونساهم في وجود المجتمع. وفيما يتعلق بالتواصل البيداغوجي فإن

العلاقة بين المدرس والتلميذ يجب أن تتبني على التوازن. ويشكل التبادل أحد ركائزها الأساسية لأنه عبارة عن تبادل الآراء بين طرفين وتجاوز الآراء النهائية للمدرس.

2. التبليغ:

وينبغي نقل إرسالية أو إخبار. فالمرسل يحاول أن ينقل تجربة أو رسالة بواسطة أداة لمتلق يستقبلها وتظهر هذه الوظيفة في مجال الأجهزة الإعلامية السمعية البصرية. وفيما يتعلق بالمدرس والتلاميذ فإن التبليغ يفترض أن وظيفة المعلم هي تبليغ مضمون الرسالة بينما يقوم المتعلم بدور اكتساب ذلك المضمون.

3. التأثير:

ويظهر هذا المفهوم في الوظيفتين السابقتين. إذ أن التعبير عن تجارب أو معارف لا يفيد في تبليغ إرسالية للمتلقي بل أيضا يفيد في ممارسة التأثير عليه، ذلك أن فعل التعليم والتعلم هنا يكسب قيمته من خلال المتغيرات التي تحدث لدى المتلقي.[1]

متغيرات التواصل الابيداغوجي:

المرسل: ينبغي أن يكون واعيا بكل أهداف العملية التعليمية (البرامج، الوسائل، المحتوى، الأهداف، التقويم والدعم). باعتباره الوسيط بين المعرفة والتلاميذ حسب التصورات السائدة، ويتعلق الأمر أيضا بالمهارات وكيفية العمل التي يحاول من خلالها المدرس أن ينمي لدى التلاميذ القدرة على الفعل والإنجاز وكذلك القيام والمواقف المراد

1- المدرس والتلاميذ أية علاقة، سلسلة علوم التربية جماعة من الباحثين، العدد 3، ص 58 بتصرف

إثارتها أو تنميتها لدى التلاميذ والتي غالبا ما تمثل مواقف المدرسة كمؤسسة اجتماعية. إن وظيفة المدرس هنا ليست التكوين المعرفي فقط بل تكوين الشخصية أيضا.

الرسالة: تحمل خطابين: المعرفة الانتقالية، الخطاب التربوي الهادف. وهي نسق من العلامات اللفظية وغير اللفظية خاضع لقواعد. ففي المجال اللفظي اللغوي يمكن أن نستعمل شفرة الكلمات والتراكيب بينما في المجال الحركي هناك نسق من حركات الجسم والأعضاء.

المتلقي: يشترط فيه اكتمال النمو الفيزيولوجي، والسيكولوجي، والاجتماعي واكتساب المعرفة المشروطة بالتواصل (الخطاب اللغوي).

عناصر فعل التواصل البيداغوجي:

لكي يكون هناك فعل تواصل بين المدرس وتلاميذه لا بد من توفر العناصر التالية:

1. الأطراف الفاعلة في التواصل: وهي المدرس والتلاميذ بالإضافة إلى الوسائل المستعلمة في التواصل (اللغة، الحركات، و الأدوات).
2. السياق الذي يتم فيه التواصل (مكان وزمان التواصل)
3. سيرورة التفاعلات بين المدرس والتلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم. إذن فعل التواصل التربوي يمكن أن يحدد انطلاقا من جملة من الأهداف اللفظية وغير اللفظية التي يقوم بها المدرس والتلاميذ في وضعية معينة ومنها ما يلي:

* أفعال لفظية (سؤال، جواب، طلب، نداء، وصف، حكي...)

* أفعال غير لفظية (إشارة، تحية، وقوف، جلوس، نظر...)

4. الهدف من التواصل: حيث أنه يشكل نوايا يراد تبليغها أو آثار يراد إحداثها. وتجدر الإشارة بالنسبة للعنصر الأخير أن هناك فرقا واضحا بين الفعل التعليمي الذي يهدف التبليغ أو الذي يهدف التأثير والتبادل. فالأول يركز على مضمون الرسالة ويعطي أهمية للمعارف والخبرات ويبقى فيه التواصل عموديا من مدرس إلى تلميذ وغالبا ما يأخذ شكلا إلقائيا بينما يركز الثاني على المتلقي والفعل التعليمي يكتسب قيمته من خلال التغيرات التي يحدثها لديه. أما الثالث فيفترض نوعا من التوازن بين طرفي العلاقة ويقوم أساسا على اعتبار الآخر الذي نتواصل معه شريكا مستقلا عن الذات مخالفا لها.

أشكال التواصل من كتاب التواصل التربوي ص94 العربي السليماني

التعلم التشاركي	التعلم التقليدي
- يركز على عملية التعلم. تعلم التعلم	- يركز على تقديم المحتوى والحقائق
- يساعد التلميذ على أن يتعلم وأن يكون نشيطا وباحثا عن المعلومات، وأن يحدد مصادرها المتاحة ويستفيد منها بفاعلية - يتوقع من التلميذ أن يتعلم التوصل إلى المعرفة واستخدامها، بقدر ما تكون لازمة لحل المشكلات	- يقرر ما يحتاجه التلميذ ويوفره خلال الدروس والتعيينات وأنشطة التعلم المختلفة - يتوقع من التلميذ تعلم المادة المقدمة إليه، بهدف استدعائها في الامتحان

التعلم التشاركي	التعلم التقليدي
- يتوقع من التلميذ أن يتعلم بواسطة الاستقصاء والاستكشاف، وطرح الأسئلة والدخول في حوار، وتكوين الفرضيات والتحقق من صحتها وحل المشكلات	- يتوقع من التلميذ أن يتعلم أساسا بواسطة خزن المعلومات في الذاكرة وحفظها
- يصوغ بوضوح أهدافا محددة قائمة على حاجات التلميذ	- يصوغ أهدافا ولكن عادة ما تقوم على تغطية قدر متخصص من المادة
- يركز على مساعدة التلميذ على تعلم العمل بفاعلية مع الآخرين في سياق مناشط تعاونية لحل المشكلات	- يركز على التنافس بين التلاميذ بهدف زيادة التحصيل والدرجات المدرسية
- يركز على المناقشات والأنشطة الجماعية التي يقوم بالتلاميذ أنفسهم بتصحيحها وتقويمها	- يركز على الإلقاء والتقرير والأنشطة الفردية
- يعمل من أجل الاتصال المفتوح بين التلميذ والمدرسة وبين التلاميذ أنفسهم	- يركز على الاتصال من جانب واحد من المدرس إلى التلميذ
- يستشير الآراء والمقترحات والنقد لدى التلاميذ ويشركهم	- هو الذي يتخذ القرارات ولا يشجع التلاميذ على النقد وحرية

التعلم التشاركي	التعلم التقليدي
في عملية اتخاذ القرار	التعبير
- ينمي في التلاميذ فضيلة الاعتراف بالخطأ	- يرفض احترام المعلم كسلطة
تزويد كل تلميذ بمعلومات عن التغذية الراجعة التي يحتاجها لتقييم أدائه	- يزودهم بالتغذية الراجعة التي يحتاجونها في الامتحانات فقط.[1]

Savoirs Savants,

Savoirs Scolaires

Lorsque l'enseignant prépare une situation d'apprentissage, il doit intégrer trois logiques : la logique des contenus, la logique des élèves, et sa propre logique pédagogique

Ainsi la fonction de médiateur de l'enseignement entre des élèves et un savoir le conduit-elle à une pratique la plus consciente et la plus rationnelle possible qui lui permettre avec lucidité de résoudre les problèmes difficiles que posent les élèves confrontés à l'acquisition de contenus dans une situation d'apprentissage : les problèmes de l'inattention, du refus d'apprendre, mais aussi de la demande d'approfondissement, voire de l'exigence de savoirs plus performants que ceux dispensés au lycée voisin.... Cette situation d'entremetteur inquiété l'enseignant en ce qui concerne les logiques des élèves parfois à mille lieux de la sienne. La logique des savoirs à enseigner le trouble beaucoup moins. Au sortir de l'université, l'enseignant considère que ses diplômes

1- العربي السليماني: التواصل التربوي ص 94

attestent de leur maîtrise. Il situe alors les savoirs scolaires dans le prolongement des savoirs savants abordés lors de son parcours universitaire. Savoirs universitaires et savoir scolaires lui apparaissent de même nature, les seconds peut-être comme dégradés par rapport aux premiers. Or nous montrerons que les savoirs scolaires ne sont pas décalque appauvri des savoirs savants, qu'ils les déclinent pour partie, après un double travail de didactisation et d'axiologisation q'une épistémologie qu'une épistémologie scolaire est capable de mettre au jour.

De fait l'enseignant se pose peu de questions par rapport aux savoirs dont il a charge d'enseignement. Parce que le temps scolaire est découpe avec une régularité qui confine à la rigidité, parce que les savoirs sont envisagés dans un cadre disciplinaire, parce que les progressions sont annuelles, les contenus sont distingués en objets indépendants et bien identifiés : la proposition subordonnée, le théorème de Thalés, la population de la France, Phèdre, la réception en volley… Les disciplines apparaissent alors aux élèves comme constituées de contenus sans liens forts les uns avec les autres. L'idée même de discipline ne les renvoie que rarement à une logique qui architecturerait l'ensemble des savoirs scolaires. Qu'est-ce que l'histoire, la biologie ou les mathématiques pour les élèves ? Un ensemble de faits, de notions, d'objets sans cohérence évidente. L'école, le collège, le lycée enseignent des contenus qu'il convient d'oublier car ils ne présentent, aux élèves, aucun lien entre eux.

Parce que la connaissance de la nature et des conditions de l'émergence des savoirs scolaires peuvent permettre de prendre du recul à leur endroit, nous nous proposons d'aborder la question de l'origine des savoirs scolaires, non pas pour en identifier les auteurs, mais pour

en analyser les origines, observer quels liens les unissent avec le savoir savant.

De l apprentissage à l enseignement Michel DEVELAY E S F 1995

اختلاف منطق المعرفة عن منطق التعلم:

عندما تصنف محتويات المادة الدراسية ومعارفها، يطرح علينا مشكل المنطلق الذي سنعتمده في إجراء التصنيف، وذلك لأن منطق المعرفة مختلف في طبيعته عن منطق المتعلم. إلا أننا قليلا ما نعي أن الترتيب الذي اكتسبنا به المعارف من المصادر أو خلال تكويننا يختلف أصلا، عن المنطق الذي يمكن التلاميذ من اكتساب المعارف.

إن منطق المعرفة خاص بالتنظيم الذي تأخذه بنية المادة في مصادرها، وعند العلماء، أما منطق المتعلم فسيكولوجي يتعلق بالآليات التي يستخدما لاكتساب المعرفة ومعالجتها. ويقدم راونتري أمثلة عن ذلك قائلا: "من الطبيعي أن نبحث عن نوع من النظام المنطقي أثناء تناولنا الموضوعات والأفكار التي سيعالجها (التلاميذ) ولكن المنطق الذي يجب أن نبحث عنه هو المنطق الذي يؤكد حدوث التعلم، وقد لا يكون هو نفس المنطق الذي يبدو منظما أو مرتبا في نظر شخص آخر يعرف المادة الدراسية. نحن نحتاج إلى منطق التلميذ لا منطق المعلم.." ويضيف الباحث قائلا: "الواقع أن هناك دائما تضاربا بين النظام المنطقي والنظام النفسي. إن النظام النفسي المرضي يبدأ دائما من المعقد إلى البسيط، ومن الكل إلى الجزء لا من العكس وهو المنطقي، ولذا تكون معلمة الموسيقى أكثر إنتاجا إذا جعلت الطالب يعزف لحنا بسيطا في الدرس الأول، لا أن يبدأ بالميزان والنغمات، وتدريب الأصابع، وسيستفيد الطالب الذي يتعلم نظرية الطيران من معرفة أجهزة التحكم

في الطائرة قبل أن يتعلم نظرية الطيران نفسها. إن الاعتبارات النفسية تطغى على الاعتبارات الزمنية حتى في الدراسات التاريخية، حيث يفضل الطلاب أن يدرسوا الظاهرة بادئين بها في وقتها الحاضر راجعين إلى الوراء....[1]

تقدم هذه الأمثلة دليلا على اختلاف منطق المادة عن منطق المتعلم، وهو اختلاف يقود إلى تأكيد فكرة أساسية وهي أن التفكير في المادة الدراسية غير منفصل عن التفكير في استراتيجية التعلم؛ أي الآليات التي يستخدمها المتعلم في معالجته لموضوع المعرفة واكتسابه. ولكي نقرب فهم الظاهرة نقدم المثال الآتي:

إذا أردنا تدريس ظاهرة التساقطات المطرية فإن التسلسل المنطقي للمعرفة العلمية يتم على المنوال الآتي:

- التبخر: تحول مياه البحار والبحيرات والأنهار إلى بخار بسبب ارتفاع درجات الحرارة
- التكاثف: تحول بخار الماء إلى حبيبات دقيقة في شكل سحب.
- كبر حجم الحبيبات يؤدي إلى سقوطها مطرا.

يمكن في هذا الصدد اختيار التسلسل الآتي:

- إثارة الفضول: لماذا يسقط الماء من السماء مطرا؟
- هل السحاب الذي في السماء عبارة عن ماء؟
- من أين يتكون السحاب؟

.....(وأسئلة أخرى)

1- تحضير الدرس وتخطيط عمليات التعليم والتعلم، عبد اللطيف الفارابي، ص 95.

إن اختيار أحد التسلسلين ذو أثر على الشكل الذي ستلقن به المعلومات. فإذا كان الاختيار مبنيا على منطق شرح الظاهرة علميا، فإن اكتساب التلاميذ لها سيعتمد على معرفتها عبر شروح، ثم بذكر تسلسل الظاهرة منطقيا من خلال علاقة السبب بنتيجته. بينما يمكن اختيار المنطق المقلوب على أساس التفتح على نشاط المتعلم، وتنشيط ذهنه للملاحظة والتفكير، مما يجعله يحس بتلك اللذة التي ترسخ المعارف، وهي لذة البحث والاستقصاء والاكتشاف.

وإذا كان محتوى المادة يصنف وفق منطق استراتيجية التعلم، فإن هذا يعني أن هناك تسلسلا معينا في مسار اكتساب المحتويات. ومن هنا يطرح مشكل ثان. وهو معرفة موقع المتعلم في هرم التعلم.[1]

إذا كانت حقول المعرفة تتغير وتتنوع فإن ذلك يعني أن مداخل تنظيم المعرفة في خطة الدرس تختلف بحسب نمط المعرفة ونوعها.

وانطلاقا من التصنيف المقترح أعلاه نقدم المثال الآتي:

- إذا كان الهدف هو تعليم أحداث تنظم المعرفة، على سبيل المثال، وفق التسلسل الزمني للحدث (ولادة الأديب، طفولته، شبابه) أو وفق علاقة الأسباب بمسبباتها. (تطور الصناعة الأوربية ←بروز الحركة الاستعمارية).

- و إذا كان الهدف هو تعليم مبدأ من مبادئ اللغة أو الرياضيات، فإن النهج الاستقرائي أو الاستنباطي يشكلان اختيارين من ضمن الاختيارات الممكنة.

1- حمدان محمد زياد: المنهج المعاصر ص 127.

18 تحضير الدرس وتخطيط عمليات التعليم والتعلم عبد اللطيف الفاربي ص 95

19 حمدان محمد زياد: المنهج المعاصر ص 127

مفهوم التنشيط:

يعرفه ديلورم Delorme كالتالي: "كلمة تنشيط هي استحضار للعلاقات الإنسانية. الإنسانية ألا تعني منح الحياة؟ ألا تحيلنا في غالب الأحيان إلى ميزة العلاقات الطيبة التي تيسر وتخلق التجاوب داخل المجموعات الإنسانية؟

* ويشير إمولف IMOLF 1971 إلى أن التنشيط ككل فعل يتم القيام به داخل مجموعة أو جماعة أو وسط ويكون هدف هذا الفعل هو تنمية التواصل وهيكلة الحياة الاجتماعية وذلك باللجوء إلى طرق توجيهية أو نصف توجيهية، إنه طريق للاندماج والمشاركة"

يضفي الحيوية والنشاط على مجموعة لتوسيع مجال التواصل بين أعضائها ويكون القصد من ذلك هو الرفع من فعاليتها ومردوديتها. ككيان عضوي للتشجيع على تجاوز الصعوبات والعوائق التواصلية بهدف تبادل الخبرات والمعارف والقيم بين أعضاء الجماعة وخلاصة القول فلفظ تنشيط يوحي بعدد من المفاهيم والمصطلحات مثل تسيير تواصل اندماج، مشاركة، علاقات إنسانية...

* ويرى Gay George أن تنشط معناه أن تنفخ حياة وروحا في قسم دراسي تجسده جماعة التلاميذ يمكن أن تتحول إلى فريق عمل.

نتيجة لهذه المعطيات ذات الطابع الجزئي التي قدمتها لنا التعاريف المختلفة فإن إعداد تعريف أمر صعب ولكن لتسهيل مقاربة

التنشيط البيداغوجي نقترح التعريف الجزئي التالي الذي اتفق عليه بعض الباحثين التربويين. "يغطي التنشيط مجموعة من الممارسات وأنشطة التعليم التي تستجيب لمطالب التأهيل والتكوين والتعليم" إنه العملية التي تتيح إرساء تحقيق الأهداف التربوية.[1]

De L animation pedagogique à la recherche Delorme action 1982

أساليب التنشيط:

مكنت الأبحاث التجريبية حول السلطة والقيادة والتسيير علماء النفس استخراج ثلاث أساليب كبرى للتنشيط:

1- أسلوب سلطوي أو توجيهي: فيه يؤكد المنشط باعتباره قائدا فهو الذي يضع جميع التوجهات والتعليمات ويؤمن الانضباط والنظام ويسير الجماعة حسب خطة وضعها مسبقا ولم يطلع الجماعة عليها بحيث لا يكون توجيه الأنشطة واضحا بالنسبة للجماعة إنه يفرض المهام ويوزعها ويكون الجماعات الفردية. فهو لا يقبل الانحراف الشيء الذي يثير غالبا مناقشات وحالات رفض قاطع عن المشاركة إذ أن المهمة تفقد قيمتها بسرعة لأنها تكون مفروضة.

2- أسلوب ديموقراطي: فيه يحاول المنشط الاندماج في الجماعة إذ أن التوجيهات ليست سوى اقتراحات تكون موضوع مداولة بين أفراد الجماعة بحيث يثيرها المنشط ويشجعها ، وتشكل خطة العمل وتوزيع المهام والانقسام إلى جماعات صغرى وطرائق العمل موضوع مناقشة جماعية ولا يصدر أحكاما على أفرادها بل على عمل

1- de l'animation pédagogique à ka recherche Delorme Action 1982.

الجماعة فقط إنه عضو من الجماعة يشارك في العمل بحسب الدور الذي تنيط به الجماعة إذ هو يتبنى مقاربة تشاركية فتصبح المهمة منبعثا على ارتياح جماعي أكثر من كونها مصدر إكراه.

3- أسلوب فوضوي: فيه يقدم المنشط العمل ويترك المشاركين أحرارا في أن يفعلوا ما يريدون فعله إنه لا يتدخل على أي مستوى لا من أجل المشاركة في العمل ولا بإعطاء توجيهات أو الإعلان عن اتفاقه أو عدم اتفاقه وقد يجيب على الأسئلة بكيفية غامضة ويتخلف تلقائيا عن الجماعة. إذ يظهر قائد جديد يؤدي الدور الذي على المنشط أن يؤديه وينجز المهام دون حماس.

خطوات مهمة التنشيط:

1- الاستقبال: Accueil

- التعرف على المشاركين
- تحديد الأهداف
- تحديد الأدوار

2- تقديم الموضوع Présentation du thème :في صيغة وضعية مشكلة.

- التحديد الدقيق للموضوع
- بناء الموضوع في صورة تجعله في مستوى المشاركين
- التناسب بين الموضوع ووقت الإنجاز

3- العمل على الإثارة والدفع إلى العمل La motivation

وهذا يستلزم من المنشط خلق ظروف المشاركة:

* الاهتمام بحاجيات ورغبات المشاركين وذلك بجعلهم يحسون أن الموضوع يستجيب لحاجياتهم ويرتبط باهتمامهم.

* إثارة تفكيرهم

* اعتبار جميع المشاركين متساوين (الديموقراطية)

* قبول كل الأفكار العمل على تقويمها

* تشجيع التواصل الجماعي

* المساعدة على توضيح الأفكار التي تبدو غامضة

4- بناء تصميم لمناقشة الموضوع établir un plan

* تمكين المشاركين من التحليل الموضوعي

* تمكينهم من طرح كل المشكلات

* مساعدتهم على تحليل ومناقشة كل المواقف والأفكار[1]

* تمكينهم من اتخاذ القرار المناسب

5- مبادئ التنشيط

لكي يتمكن المنشط من تحقيق الأهداف المنشودة من حصة التنشيط عليه أن يعرف طبيعة تدبيرها savoir animer وذلك بـ:

- الضبط والإنصات
- التقيد بالموضوعات وعدم الخروج عنه وإعادة التذكير به كلما دعت الضرورة.

1- مصوغة التواصل والتنشيط مديرية تكوين الأطر ص 94.

- الموضوعية.
- معالجة المشاكل غير المتوقعة أو تأجيل ذلك إلى وقت مناسب.
- منع وتوقيف التدخلات الهدامة وإسكات المهدار (الثرثار) دون التأثير على سير العمل.
- تحريك غير الراغبين في الكلام مع منح تكوين جماعات ضيقة داخل الجماعة.
- تلخيص مداخلات وإعادة صياغتها وتبويبها.
- الحسم واتخاذ القرارات مع الحذر واليقظة.

أدوار ومهام المنشط

- تمكين المتعلمين من المعرفة: وذلك بإعدادهم لاكتساب المفاهيم والمعارف والمواقف دون أن ينسى أن دوره لا يقتصر فقط على الوساطة وتسهيل المعارف وتنظيم شبكة التواصل وإنما موحيا بعلاقات إنسانية طيبة، مستحضرا دوره كعضو في المجموعة مراقبا للوضعية الفعلية للمجموعة، محافظا على معنويات وتماسك المجموعة.[1]
- خلق الرغبة والقبول لدى المعلمين: وذلك من أجل إدماجهم في سيرورة محددة وإيجاد حلول لإشكاليات معينة في موضوع ما.
- تحفيزهم للمشاركة في العمل الجماعي وذلك بحرصه على تنمية الإحساس بالانتماء للمجموعة الذي يبحث عنه كل فرد من أجل تجنب العجز والضعف اللذان يتم الإحساس بهما في وضعية العمل

1- تنشيط الجماعات مرجع سابق بتصرف

والفردانية. ويعمل المنشط على تفتح هذا الإحساس بالانتماء بمنح الآخرين إمكانيات التعبير عن وجهة نظرهم والمناقشة والنقد والتغيير وتبادل الآراء بكل حرية بالقبول أو الرفض.

- تحريك المتعلمين للقيام بأعمال معينة: ويتبلور ذلك بوضع استراتيجيات أو مناهج وخطط عمل لقضايا تمس المجموعة وذلك بقيادتها بطريقة تمكن من المشاركة الفعالة والتواصل، وهذا لن يتأتى إلا بالإلمام بتقنيات الطرائق البيداغوجية الحديثة التي تمكن المتعلم من التعلم الذاتي وتفتح ملكاته والتكيف مع الوضعيات الجديدة.

طريقة لعبة الأدوار LE JEU DE ROLE:

تعتمد هذه التقنية على تقمص بعض أفراد المجموعة لشخصيات محددة ولعب أدوارها في ارتباط وثيق مع موضوع أو حدث فعلي تمت أو مازالت تتم معايشته. ولا تتم عملية لعب الأدوار حسب ما يظنه المتطوعون أنه الصواب الأمثل، وإنما يتم تقمص أدوار الشخصيات وفق التصرف الفعلي لأصحابها في ساحة الأحداث.

التقنية التي تعتمدها الطريقة:

1- يطلب المنشط من أفراد المجموعة ويشجعهم على تطوع بعضهم للعب دور شخصية محددة (دور المربي، دور المتفقد، دور أم الطفل أو أباه، دور المشرف، إلخ)؛

2- ينبه المنشط بعد ذلك المتطوعين إلى تقمص الشخصيات ولعب أدوارها لا يستلزم بالضرورة الاستغراق لمدة طويلة؛

3- بعد انتهاء لعب الأدوار، يعمل المنشط على تنظيم مناقشة مفتوحة قصد تمكين أفراد المجموعة من مراجعة قناعاتهم وتطوير براهينهم وحججهم واتخاذ مواقف؛

4- ينهي المنشط اللقاء بعد تصنيف الخيارات وتركيبها واستخلاص النتائج التي توصلت إليها المجموعة.[1]

دراسة الحالات L'ETUDE DES CAS

رأت النور هذه الطريقة بجامعة هارفارد بالولايات المتحدة ابتداءا من سنة 1920 لتلقين طلابها معارف ترتبط بحقيقة الواقع الاقتصادي الملموس، في محاولة لجعلهم أكثر واقعية وأقل ارتباطا بالنظريات ومعارف الكتب التي كانت لا تجديهم نفعا كبيرا أثناء التحاقهم بالمقاولات.

التقنية التي تعتمدها الطريقة:

1- يعلن المنشط بوضوح لأفراد المجموعة ما ينتظره من المجموعة.

2- تتعرف المجموعة على الحالة التي تطرح مشكلا ملموسا بواسطة نص مكتوب أو عرض سمعي- بصري.

3- ينقسم المشاركون بعد ذلك إلى مجموعات صغيرة (على هذا المستوى، يمكن الاستئناس بطريقة فيليبس ٦)

4- تنحصر مهمة كل مجموعة في تحليل الحالة والبحث عن الحلول وذلك بتحديد جميع عناصر الوضعية وحصر المشكل بشكل دقيق قصد إيجاد الحلول الملائمة واختيار أحسنها.

---

1 -www.google.com

5- يتكلف مقرر داخل كل مجموعة بتسجيل سير المناقشة وخطوات مسلسل إيجاد الحلول المتفق حولها.

6- بعد انتهاء أشغال المجموعات، يعلن المنشط على عقد جلسة عامة يقدم أثناءها المقررون إنجازات مجموعات ليتم الحسم من طرف جميع المشاركين في القرارات المتخذة (الحلول) لاختيار أفضلها.

ملاحظة: تعد هذه الطريقة تدريبا على تحليل المشاكل واتخاذ القرارات: إنها تهدف بالأساس إلى وضع الأفراد قدر المستطاع أمام الواقع الملموس ودفعهم إلى إيجاد مجموعة من الحلول الممكنة، والمساهمة الفعلية بشكل فردي في إيجاد هذه الحلول.

ابتكار الأفكار (الزوبعة الذهنية) LE BRAINSTORMING

تعتمد هذه التقنية على إبداع الأفكار وإيجاد الحلول لمشكل محدد بطريقة عفوية، بعيدا عن كل رقابة ذاتية على الأفكار أو تحليلها ونقدها مسبقا. إن كل فرد من أفراد المجموعة مطالب بترك نفسه ينساق مع تداعيات أفكاره وأحاسيسه والتعبير عنها دون التفكير في مدى تماسكها الداخلي أو إخضاعها لمعايير منطقية أو قيمية. كما هو مطالب كذلك بتقبل تداعي أفكار أفراد المجموعة والاستئناس بها قصد ابتكار وتوليد مزيدا من الأفكار من أجل الوصول إلى حلول ملائمة للمشكل المطروح للمناقشة.

التقنية التي تعتمدها الطريقة:

1- يقدم المنشط بكل دقة ووضوح موضوع اللقاء أمام أفراد المجموعة؛

2- يقدم المنشط بعد ذلك هذه الطريقة في العمل والتي تعتمد كما سبقت الإشارة إلى ذلك على العفوية والخيال المبدع وتحرير الأفكار من كل المعايير وعدم إخضاعها لأية رقابة ذاتية أو جماعية؛

3- ينص المنشط على قوانين الطريقة وثوابتها ويحث على احترامها احتراما تاما من طرف الجميع (بما فيهم المنشط).

- على كل فرد من أفراد المجموعة أن يتخذ موقفا متحررا يترك لخياله مجالا واسعا لتفتح قدرته على الابتكار العفوي
- تعتبر كل فكرة صائبة حتى ولو بدت غريبة؛
- لا يحق لأي فرد من أفراد المجموعة بما فيهم المنشط انتقاد آراء الآخرين أو الاستخفاف بها؛

4- يستمر العمل بهذه الطريقة مدة ساعة إلى ساعة ونصف من الزمن، ويتم تسجيل جميع الآراء التي تم التعبير عنها بواسطة ملاحظين لا ينتمون لمجموعة العمل أو بواسطة آلة تسجيل إذا تم الإجماع على ذلك.

5- يجتمع المنشط والملاحظون بعد ذلك (أو في يوم آخر) قصد تفريغ أفكار وملاحظات أفراد المجموعة التي دونوها (أو شريط التسجيل) وإعداد تقرير يتم تسليم نسخة منه إلى كل عضو من أعضاء المجموعة؛

6- ينظم المنشط جلسة عامة يحضرها أفراد المجموعة إضافة إلى الملاحظين قصد تحليل محتوى المنتوج الفكري وانتقاء العناصر الأكثر فعالية لحل المسألة المطروحة.

تقنية جيكسو Jigsaw Strategy :

هي إحدى استراتيجيات الأساسية للتعلم التعاوني تقوم على توزيع الطلبة إلى فرق صغيرة غير متجانسة في القدرة والجنس يضم كل فريق 5 إلى 6 أفراد. وتجزأ المادة الأكاديمية إلى مقاطع بعدد أعضاء الفريق. ويدرس الطلبة مقاطعهم مع أعضاء أخرين لهم نفس المقاطع. بعدئذ يرجعون إلى فرقهم، ويُدَرسّون مقاطعهم إلى أعضاء الفريق الآخرين.

أخيرا يؤدي الفريق امتحانات يومية في الوحدة موضوع التعلم بأكمله.

مثال: قسم يضم 20 تلميذا وتلميذة، يشكل الأستاذ "مجموعات من 5 أفراد، تختلف قدراتهم التحصيلية والأدائية ثم يقسم موضوع الدرس 5 فقرات بعدد أعضاء الفريق وليكن مثلا الدرس درس تركيب يتعلق بالفاعل ولتكن فقراته ومقاطعه التعليمية كالتالي: تعريف الفاعل- موقع إعرابه – أنواعه – تقدير الفاعل ← فيتكلف كل تلميذ بمقطع من الدرس بعدها يجتمع كل تلميذ مع زميله الذي له نفس المقطع.[1]

تقنية حل المشكلات:

تقنية تعتمد على إشراك جماعة القسم في مناقشة المشكلة واقتراح الحلول، ودراستها ثم اختيار أفضلها وأكثرها قابلية للتطبيق.

وتتم عبر المراحل التالية:

1- www.google.com.

- يقوم المنشط/ الأستاذ بطرح المشكلة بدقة على جماعة القسم، التي يوزعها إلى مجموعات تضم 3 إلى 4 أفراد، ويشرح النشاط ومنهجية العمل أو شكلياته ضمن تدبيره للوقت وضبط مفاصله.
- تتفهم جماعة القسم المشكل، وتختار كل مجموعة مقررا لها، وتدرس المشكلة من جميع جوانبها، وتقترح حلولا لها، ويدون ذلك المقرر في تقرير المجموعة، ثم تدرس تلك الحلول حلا واقعيا قابلا للتطبيق، وهو الذي تتقدم به إلى جماعة القسم.
- تقوم الحلول المقترحة وتناقش بكل موضوعية جماعة، بما فيهم المنشط / الأستاذ، ثم تدون وتسجل على السبورة أو تقرير جماعة القسم النهائي، وتخرج جماعة القسم في النهاية بملف حول المشكلة ويتضمن المشكلة وحلولها الممكنة وطريقة إنجاز تلك الحلول.[1]

التفاعل L'interaction:

يعتبر مفهوم التفاعل بدوره عنصرا أساسا لدراسة الجماعة الصغيرة إذ من خلاله نتبين أشكال التواصل بين أعضائها، كما يتيح هذا المفهوم التعرف على إيجابية بعض الأعضاء في خلق الدينامية داخل الجماعة وسلبية البعض الآخر، وكذا زعامة البعض وانحراف البعض الآخر.

«والتفاعل هو قبل كل شيء تبادل Echange بين أعضاء الجماعة أو بين عضو وباقي الجماعة»[2]

---

1 - www.google.com.

2- Muchelli Roger. La dynamique des groupes. P 68 E.S.R.F 1980 paris

«ويقع التفاعل عندما يؤثر طرف فاعل وليكن A على طرف منفعل وليكن B والعكس».[1] إذ يتحول الطرف المنفعل في عملية التفاعل إلى منبه فاعل، والطرف الفاعل إلى منفعل. ويسمح هذا التفاعل داخل الجماعة بالتعرف على آراء أفرادها، وتقابلها، وبانتقال المعلومات من طرف إلى آخر، كما يسمح بالكشف عن آراء جديدة. ويؤدي تطور هذه العناصر وتداخلها إلى اتخاذ قرارات ومواقف لها تأثير على حياة الجماعة". ويرى " بوتران " أن عملية التفاعل هي التي تميز الجماعة عن التجمع».[2]

وتجدر الإشارة هنا إلى بعض العناصر الأساسية المؤثرة في عملية التفاعل والتي بدونها ينعدم أو يكاد.

1) أولى هذه العناصر هي اللغة إذ تعتبر اللغة الأداة الأساسية للتواصل، باعتبار أن التواصل هو المرحلة الأولى من التفاعل. إذ بدونه لا يكون هناك تفاعل. ومن تم تظهر الأهمية القصوى للغة كعنصر حاسم في هذه العملية.

2) ثاني هذه العناصر هي الإشارات والرموز. إذ لا تخفى الأهمية التي تكتسيها علامات الرفض أو القبول أو علامات الرضا أو الامتعاض والنفور أو التضايق كمؤشرات على مواقف بعض الأعضاء داخل الجماعة، وانعكاسها على مواقف البعض الآخر.

- ثالث هذه العناصر هو توزيع الأدوار والمهام على أعضاء الجماعة، ومدى قدرة ورضا هؤلاء الأعضاء على تحمل المهام المخولة إليهم في

1- المدرس والتلاميذ أية علاقة ص 131 مرجع سابق.

2- محمد خليل معوض علم النفس الإجتماعي بتصرف.

إطار الهدف الذي تسعى إليه الجماعة. إذ أن هذه المهام والأدوار تلعب دورا أساسيا في تطوير عمل الجماعة أو عرقلته، ومن تم تتجلى أهميتها في عملية التفاعل.

- رابع هذه العناصر هو المعارف والمعتقدات التي يحملها أعضاء الجماعة وكذا قدراتهم الفكرية والبدنية. إذ هي عناصر تشترط إلى حد بعيد المواقف والحلول التي تتخذها الجماعة أثناء ممارستها لمهامها هذه التي لا تتم إلا من خلال انتقال المعارف والمقترحات من عضو إلى آخر.

- خامس هذه العناصر هي حاجات أعضاء الجماعة ورغباتهم، إذ أن حاجاتهم إلى المودة، وإلى الاجتماع بالآخرين يدفعهم إلى التواصل والمشاركة في أعمال الجماعة. وما لم تتوفر للفرد مثل هذه الرغبات، قل تواصله وبالتالي تفاعله مع الآخرين.

- سادس هذه العناصر وآخرها هي شبكات التواصل. إذ كلما تعددت علاقات العضو مع باقي الأعضاء كلما كان التفاعل أكبر، وكلما كانت الجماعة أكثر حيوية، وبالعكس، كلما كان التواصل بين الأعضاء يتطلب إجراءات إدارية متعددة مثلا كلما قل الحماس وخفت التفاعل، ولذا نجد التفاعل يكون أكبر بين الجماعات الصغرى التي يسهل التواصل بين أعضائها، عن الجماعات الكبرى التي تخضع بنية تواصلها في أغلب الأحيان لتنظيمات أكثر صرامة.

التفاعل البيداغوجي:

وإذا كان التواصل مرحلة أولى أساسية لظهور التفاعل فإن جماعة القسم هي بالأساس جماعة تواصلية، باعتبار المهام المخولة لها،

كنقل المعارف والتعبير عنها، وتفسيرها، ونقدها، وهي عمليات لا يمكن أن تتم إلا في إطار تواصلي، بين مجموعة من الأفراد لهم أحاسيسهم وتصوراتهم ومواقفهم الخاصة، متواجدين في وضع مكاني وزماني يحتم عليهم الدخول باستمرار في علاقات تواصلية تتجاوز الإطار المعرفي النظامي المؤسسي، لتصل إلى بنية تفاعلية يتقابل فيها المعرفي بالوجداني والفردي بالجماعي إلا أن هذه البنية التفاعلية لا يتم التعامل معها بنفس المنظور انطلاقا من النموذجين التعليميين المعتمدين لدينا. إذ نجد على مستوى التفاعل، نفس التصورات التي سبق الحديث عنها في التماسك والزعامة والمعايير. فتعامل المدرس المتمركز على ذاته مع جماعة القسم لا يتجاوز المستوى الظاهر والسطحي لتفاعل أعضاء هذه الجماعة، فالتفاعل لديه ليس إلا استجابة لما يريد ولما خطط وهيأ له، فيكفي أن يستجيب التلاميذ لأسئلته ولأوامره ليكون راضيا عن نفسه وعن عمله، حتى إذا حدث يوما ما يزعزع هذه العلاقة المطمئنة، كأن يقاطعه التلاميذ أو يفشلون في الاختيار فإنه يلتجئ إلى تفسيرات جاهزة لا تأخذ بعين الاعتبار شتى العوامل المتصارعة والمتفاعلة داخل الجماعة، والتي تختزن السر الحقيقي لتلك المقاطعة أو ذلك الفشل. بل إن مفهوم التفاعل، بالنسبة لهذا المدرس يكون غائبا، لأن الجماعة لديه مجموعة من الأفراد المختلفين لا تتجاوز درجة تواصلهم المشاركة في الإجابة على أسئلته، وما دون ذلك أو فوقه فهو مجرد هراء لا علاقة له بالعمل التربوي.[1]

وعلى النقيض من ذلك نجد المدرس المتمركز على التلاميذ، لا يعي فقط أهمية التفاعل، بل يندرج ضمنه هو الآخر حتى يكون على

1- محمد خليل معوض: علم النفس الإجتماعي ص 73.

بينة من كل كبيرة وصغيرة قد تعوق عمله التربوي، فهو يحترم رغبة التلاميذ ويحاول أن يوفق بينها وبين ما هو مطالب به بطريقة ديموقراطية يحظى بموافقتهم. ثم إن الاتصال بينه وبين التلاميذ لا يمر دائما عبر قناة الدرس المعرفية، بل يتخذ لنفسه قنوات أخرى حسب الوضعية والحالات مما يقوي فعالية المدرس لا على المستوى المعرفي فقط، بل على المستوى الوجداني كذلك، الشيء الذي يجعل منه منشطا Animateur. ونعرف مدى الصعوبة التي تكتسيها عملية التنشيط في خلق التفاعل داخل الجماعات إذ كثير من الناس يحسنون الإلقاء، ولكن يفشلون على مستوى التنشيط. بمعنى بث الحركة وخلق المواضيع المثيرة داخل الجماعة، واصطياد العناصر الفاعلة فيها لاستثمارها معرفيا ووجدانيا. إن التفاعل في هذه الجماعة يجعل منها ورشا Chantier له مهامه وأهدافه ومعاييره التي يندمج فيها كل الأعضاء لإشباع حاجياتهم المعرفية والوجدانية.

جدول يوجز شكل العلاقة بين المدرس وجماعة القسم حسب النموذج التعليمي المتبع[1]

	النموذج المتمركز حول المدرس	النموذج المتمركز حول التلميذ
التماسك	يعتمد على: - القوانين المؤسسية الخارجة عن الجماعة - البرنامج الدراسي الموحد. - الحجرة الدراسية	يعتمد على: - القوى السيكوسوسيولوجية الداخلية للجماعة: - المناخ – التضامن – الإخلاص – التعاون.

1- المدرس والتلاميذ أية علاقة ص 135

	النموذج المتمركز حول المدرس	النموذج المتمركز حول التلميذ
	الواحدة. - حصر العدد الذي تتكون منه الجماعة. - تعيين زعيم (المدرس) الجماعة. - العقاب	- التقريب بين اهتمامات أعضاء الجماعة. - التنويع والمرونة في تطبيق البرنامج الدراسي. - خلق روح المسؤولية لدى الأعضاء.
الزعامة	- زعامة سلطوية. - تعتمد على الضغط والتخويف والترهيب. - تحديد السلوك المقبول وغير المقبول. - لا تسمح بالخروج عن سلطة الزعيم (الأستاذ). - متعالية على التلاميذ. - هي مصدر المعرفة. - لا تسمح بالدخول في علاقات شخصية مع التلاميذ. - تشجع على التنافس.	- زعامة ديموقراطية. - تعتمد على المشاورة وأخذ الرأي. - تراعي الظروف النفسية لسلوك الأفراد والجماعة. - لا تعطي لنفسها سلطة مطلقة. - تعتمد على تنويع مصادر المعرفة. - تدخل في علاقات إنسانية مع التلاميذ. - تشجع على التعاون بين أفراد الجماعة.
	- خارجية ومفروضة مسبقا على الجماعة.	- تسعى لأن تكون داخلية نابعة من الجماعة نفسها.

	النموذج المتمركز حول المدرس	النموذج المتمركز حول التلميذ
المعايير	- لا مجال لتغييرها. - لا تفرق بين ظروف جماعة وجماعة. - لا تعير الاهتمام للجانب المستتر من حياة الجماعة. - تعرض الخارج عنها للعقاب. - تساعد المدرس والإدارة على حفظ النظام.	- قابلة للتعديل حسب ظروف الجماعة. - تراعي ظروف كل جماعة جماعة. - تهتم بالجانب المستتر من حياة الجماعة. - تدور في أغلبها حول التعاون وتشجع المبادرات. - تسمح بالتعبير عن المشاكل الشخصية.
التفاعل	- يرتكز على المستوى الظاهر من حياة الجماعة. - يكون سطحيا مخططا له مسبقا من طرف المدرس. - ذو إتجاه واحد من المدرس إلى التلاميذ. - ينحصر في أسئلة المدرس وأجوبة التلاميذ. - لا يستثمر كقوى داخلية في الفعل	- يتركز على المستوى الظاهر والمستتر للجماعة. - متعدد الإتجاهات بين المدرس والتلاميذ والتلاميذ أنفسهم. - لا ينحصر في الأسئلة والأجوبة. - له أوجه متعددة يتداخل فيها الوجدان بالمعرفي. - يعتبر المدرس عضوا فاعلا ومنفعلا كباقي أعضاء الجماعة. - يعتمد على فعاليات

	النموذج المتمركز حول المدرس	النموذج المتمركز حول التلميذ
	التربوي. - لا يعتمد على فعاليات التنشيط. - لا فعالية له على مستوى الفعل التعليمي التعلمي.	التنشيط. - له أهمية قصوى في الفعل التعليمي التعلمي. - يجعل من القسم ورشة عمل.

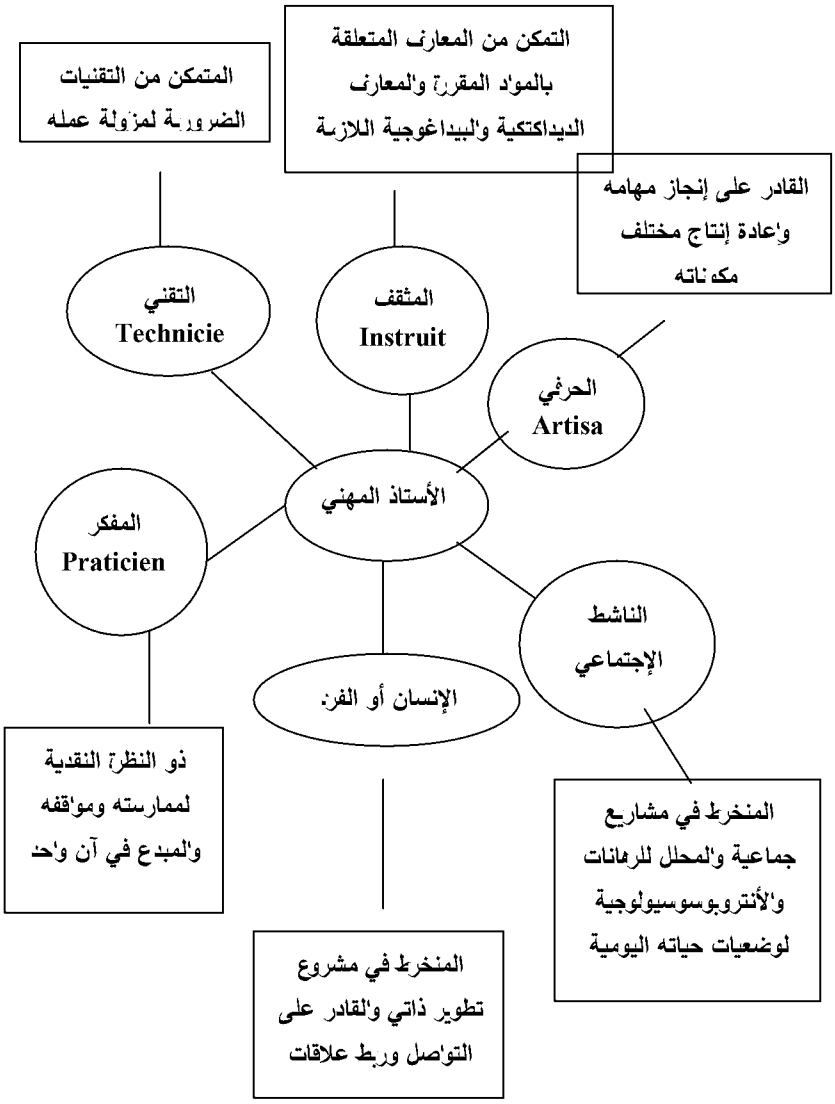
شبكة فلاندرز للتواصل اللفظي

كلام المدرس	كلام المدرس غير المباشر	1- تقبل الشعور: يتقبل المدرس شعور المتعلم ويوضحه بأسلوب لا ينم عن التهديد، ويمكن أن يكون هذا الشعور إيجابيا أو سلبيا كأن يقول: نعم أشعر معك فهذه قضية تستحق الدراسة. 2- المديح والتشجيع: تشجيع كلام المتعلم أو سلوكه، ويمكن أن يكون ذلك بنكتة تزيل حدة توتر التفاعل الصفي (على ألا تكون على حساب أحد المتعلمين) ويمكن أن يستعمل المدرس هذه الإشارات التقريبية بالرأس والعبارات مثل: نعم، طيب، استمر، حسن.... 3- قبول أفكار المتعلم واستعمالها: يأخذ المدرس هنا اقتراحات المتعلمين وأفكارهم ويضيف إليها أو يعدل منها إن اقتضى الأمر ذلك.

		4 طرح الأسئلة: يطرح المدرس أسئلة ترتبط بمحتويات الدرس من أجل إثارة استجابات المتعلمين والحصول على الجواب.
	كلام المدرس المباشر	5- الشرح: يعطي المدرس حقائق وآراء من محتويات الدرس، يعرب عن أفكاره الخاصة. 6- إعطاء توجيهات وتعليمات: يعطي المدرس تعليمات وأوامر ويتوقع من المتعلمين الالتزام بها والانصياع لها كأن يقول: افتحوا الكراسات.. 7- انتقادات وتبريرات للسلطة: يبرر المدرس سلطته وينتقد بعبارات ترمي إلى تغيير سلوك غير مقبول إلى السلوك المقبول في الإسناد إلى نفسه (كالأفكار والآراء النقدية).
كلام المتعلم		8- كلام المتعلم مجيبا: يكون الكلام هنا ذا علاقة بما يقوله المدرس، كأن يجيب عن سؤال وجهه المدرس لفتح مجال النقاش أو تلقي أجوبة. 9- كلام المتعلم مبادرا: يبادر المتعلم بشكل عفوي إلى طرح أفكاره أو استفسار عن شيء لا علاقة له بالنقطة التي يتحدث عنها المدرس.
صمت وإرتباك		10- صمت وارتباك: يدل ذلك على انقطاع التواصل: توقفات، لحظات قصيرة من الصمت، لحظات من الارتباك، تحدث المتعلمين مع بعضهم، فوضى

وظائف وأدوار الأستاذ المهنية المستقبلية كما حددها

Paquay D apres CARLIER et PAQUAY la formation continue des enseignants 2000



تعريف القيادة

القيادة: دور اجتماعي رئيسي يقوم به الفرد (القائد) أثناء تفاعله مع غيره من أفراد الجماعة (الأتباع). ويتسم هذا الدور بأن من يقوم به يكون له القوة والقدرة على التأثير في الآخرين وتوجيه سلوكاتهم في سبيل بلوغ هدف الجماعة. والقيادة شكل من أشكال التفاعل الاجتماعي بين القائد الفرد والأتباع حيث تبرز سمة «القيادة - التبعية». والقيادة سلوك يقوم به القائد للمساعدة على بلوغ أهداف الجماعة وتحريك الجماعة نحو هذه الأهداف وتحسين التفاعل الاجتماعي بين الأعضاء والحفاظ على تماسك الجماعة وتيسير الموارد للجماعة. وهكذا يمكن النظر إلى القيادة كدور اجتماعي أو وظيفة اجتماعية، ويمكن النظر إليها كسمة شخصية، ويمكن النظر إليها أيضا كعملية سلوكية[1]

وقد يلتبس الأمر على البعض فلا يستطيعون التفرقة بين القيادة والرئاسة. **ولذلك يحسن أن نحدد باختصار أهم الفروق بين القيادة والرئاسة فيما يلي:**

* **القيادة:** تنبع من داخل الجماعة وتظهر تلقائيا غالبا، وتكون مسبوقة بعملية تنافس عليها عدد من أعضاء الجماعة. والجماعة هي التي تحدد هدفها وليس القائد. والتفاعل الدينامي بين الأفراد شرط أساسي لظهور القيادة. وسلطة القائد يخلعها عليه تلقائيا أفراد الجماعة الذين يختارونه كقائد ويصبحون أتباعا له.

1- تعريف روبيرت Livingsten Robert: القيادة هي الوصول إلى الهدف لأحسن الوسائل وبأقل التكاليف وفي حدود الموارد والتسهيلات المتاحة مع حسن استخدام هذه الموارد والتسهيلات.

* تقوم نتيجة لنظام وليس نتيجة لاعتراف تلقائي من جانب الأفراد بمساهمة الشخص في تحقيق أهداف الجماعة. ويختار الرئيس الهدف ولا تحدده الجماعة نفسها. وتتميز الجماعة بمشاعر مشتركة قليلة أو عمل مشترك ضئيل وهي تسعى لتحقيق هدف الجماعة. ويوجد تباعد اجتماعي أكبر بين الرئيس وأعضاء الجماعة، يحاول الأول الاحتفاظ به كوسيلة للسيطرة على الجماعة ودفعها لتحقيق مصالحه. وتستند الرئاسة إلى السلطة والسيطرة. وهكذا لا يمكن أن نسمي «المرؤوسين» بدقة «أتباع»

والرئيس الناجح هو الذي يقرب في سلوكه الجماعة من القائد ويجمع بين صفات الرئيس وصفات القائد.[1]

	القيادة الديموقراطية	القيادة الدكتاتورية	القيادة الفوضوية
المناخ الإجتماعي	ديموقراطي يسود فيه إشباع حاجات كل من القائد والأتباع ويسود الاحترام المتبادل للحقوق وتتحدد فيه السياسات والخطط نتيجة المناقشة والحوار	ديكتاتوري، استبدادي، إرغامي وتسلطي	فوضوي يتمتع فيه القائد وأفراد الجماعة بحرية مطلقة كاملة دون ضبط

1- علم النفس الإجتماعي مرجع سابق ص:269-270.

	القيادة الديموقراطية	القيادة الدكتاتورية	القيادة الفوضوية
القائد	يشترك في مناقشات الجماعة ويشجع الأعضاء ويعاونهم ويوجههم ويحيطهم علما بخطوات العمل. و الهدف الذي تسعى الجماعة إلى تحقيقه هي التي تحدده، ويترك لجماعة حرية توزيع العمل بين الأفراد ويكون موضوعيا في مدحه أو نقده لعمل الأفراد ويشجع النقد والنقد الذاتي، وحين يلجأ إلى الثواب أو العقاب يكون موضوعيا	يحدد بنفسه السياسة والخطة ويملي الخطوات والعمل ويحدد نوع العمل الذي يختص به كل فرد، ولا يشترك مع الجماعة اشتراكا فعليا إلا حينما يعرض عملا كنموذج، ويعطي أوامر كثيرة تعارض رغبة الجماعة أو توقف نشاطا معينا لها لتحل محلها رغبته ويظل محور اهتمام الجماعة ويهتم بضمان طاعة الأعضاء،	محايد لا يشارك إلا بحد أدنى من المشاركة وإظهار الإستعداد للمعاونة والنصيحة إذا طلبت منه، وتعليقاته على العمل سطحية لا يحاول بتا تنظيم مجرى العمل أو تحسينه، و لا يمدح ولا يدم وليس هناك ثواب ولا عقاب

	القيادة الديموقراطية	القيادة الدكتاتورية	القيادة الفوضوية
		ويستخدم الثواب والعقاب بطريقة ذاتية	
الأفراد	يشعر كل منهم بأهمية مساهمته الإيجابية في تحديد أهداف النشاط في التفاعل الإجتماعي، و عندما يحتاجون لمشورة يعرض القائد عدة اقتراحات ويترك لهم حرية الإختيار، ولهم حق إختيار رفاق العمل والأعمال التي يرغبون فيها حسب قدراتهم وميولاتهم، وهم أكثر اندفاعا وتحمسا للعمل ويفيد كل منهم	لا يعرفون أهداف النشاط بل يحدد لهم خطوة واحدة في الوقت الواحد، ينفذون خطوة خطوة بصورة يصعب معها معرفة الخطوات التالية أو الخطة كاملة، وليس لهم الحرية في إختيار رفاق العمل بل يعين القائد رفاق العمل والعمل	لهم حرية مطلقة في تحديد الأهداف، ويختارون الأصدقاء ورفاق العمل بحرية كاملة

	القيادة الديموقراطية	القيادة الدكتاتورية	القيادة الفوضوية
	حسب قدراته، والجماعة أكثر تماسك وترابط والشعور بالنحن قوي والروح المعنوية مرتفعة		
	القيادة الديموقراطية	القيادة الديكتاتورية	القيادة الفوضوية
غياب القائد	إذا غاب القائد يكون الإنتاج والعمل والنشاط مساويا له حضوره	تحدث أزمة شديدة تؤدي إلى إنحلال الجماعة أو الهبوط بالروح المعنوية لها ويتوقف النشاط إلى حين عودته	قد يكون الإنتاج في غيابه مساويا أو أقل أو أكثر مما لو كان موجودا وذلك حسب ظروف التفاعل الإجتماعي
السلوك الإجتماعي	يتميز بالشعور بالثقة المتبادلة والود والتجاوب التلقائي بين الأفراد بعضهم ببعض وبينهم وبين	يتميز بروح العدوان والسلوك التخريبي وكثرة المنافسة السلبية والعجز	يتميز بأن الثقة المتبادلة والود بين أفراد الجماعة متوسط،

	القيادة الديموقراطية	القيادة الدكتاتورية	القيادة الفوضوية
	القائد، ويسوده الشعور بالإستقرار والراحة النفسية، ويكون الإنتاج حسب الخطة الموضوعية بذلك الإنجاز	واللامبالاة ويشعر الأفراد بالقصور ويزداد اعتمادهم على القائد ويسود انعدام الثقة بينهم وبين القائد، وقد يتم الإنتاج لكن دون إعتزاز بإنجازه وكأنه يقدم للقائد كما أمر في حالة الجماعة الخاضعة، وقد يدمر أو يخرب في حالة الجماعة العدوانية	والقلق والتذمر كذلك بدرجة متوسطة، وبعضهم يعمل بطاقة كبيرة والبعض الآخر لا يعمل بالقدر الكاف وبعضهم قد لا يشارك في النشاط الإجتماعي مطلق، ويقدم العمل عن طريق الصدفة.